# NOUVEAU DICTIONNAIRE

DE

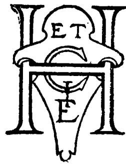
# PÉDAGOGIE

ET

# D'INSTRUCTION PRIMAIRE

PUBLIÉ SOUS LA DIRECTION DE

F. BUISSON
Directeur honoraire de l'Enseignement primaire
Professeur honoraire à la Sorbonne
Député de Paris.




PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1911

# PRÉFACE

Ce *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* est un ouvrage nouveau qui répond à des besoins nouveaux.

Il y a trente ans, nous avons publié en quatre volumes un *Dictionnaire de Pédagogie* qui a été fort bien accueilli. En 1880, l'œuvre scolaire de la troisième République commençait, grâce à ces lois que l'équitable postérité appellera toujours les lois Ferry. Le Dictionnaire en écrivait pour ainsi dire l'histoire au jour le jour. Ses articles souvent enregistraient les votes parlementaires ou les décisions administratives de la veille ; souvent ils étaient signés du nom même d'un de ceux qui venaient de plaider et de gagner la cause des réformes. Il s'agissait alors d'initier les instituteurs à l'esprit du nouvel enseignement et de leur faire connaître le grand effort d'instruction et d'éducation laïque auquel ils étaient appelés à collaborer.

Aujourd'hui le régime a déjà une longue existence, plus d'un quart de siècle ; la transformation est terminée, la situation acquise. Nous pouvons dire avec sûreté comment fonctionnent les institutions, ce qu'ont produit les méthodes appliquées, où en est enfin la grande œuvre d'éducation nationale dont la France républicaine a si courageusement pris l'initiative.

Ce qu'il importe de donner maintenant aux maîtres, c'est un guide pratique et sûr de toutes les connaissances qui leur sont utiles, pour qu'ils orientent convenablement leur enseignement, pour qu'ils connaissent bien l'œuvre à laquelle ils se sont voués et pour qu'ils aient une idée exacte de l'avenir qui l'attend.

Plus que jamais, plus qu'il y a trente ans même, notre pays sent qu'il est à la veille de grandes choses. L'école primaire ne lui suffit plus. La démocratie est exigeante pour elle-même; elle l'est plus que ne l'a jamais été en pareille matière aucune monarchie. Avant même d'avoir rempli la première partie de son programme, elle entrevoit tout un programme nouveau qui déborde singulièrement l'ancien.

L'enseignement gratuit des petits enfants jusqu'à douze ans n'apparaît plus comme épuisant la tâche et la dette de la société : non moins obligatoire que l'enseignement universel de l'enfance, celui de l'adolescence va s'imposer chez nous comme ailleurs.

D'autre part, la logique de la démocratie veut que l'égalité des enfants devant l'instruction devienne une réalité légale et sociale.

Enfin, l'instruction ne peut plus être envisagée à part et en soi ; il faut qu'elle se rattache, qu'elle se subordonne à une vue nette d'utilité sociale.

Tel est pour demain, sinon pour aujourd'hui, le plan d'éducation nationale qui se prépare, qui s'élabore et qui déjà, sur plus d'un point, émerge de la confusion de tant de débats, plus sociaux encore que scolaires, de toutes parts engagés.

Ici même, nous avons été obligés d'en tenir compte : nous avons dû faire entendre que le temps n'est plus où une définition rigoureuse enfermait l'enseignement primaire dans d'étroites limites et le défendait avec un soin jaloux contre qui tentait de les franchir. Du « primaire » au « secondaire », de l'un et de l'autre au « professionnel » et au « technique », dans toute la variété d'acception de ces mots, les voies sont ouvertes, les barrières abaissées.

L'instituteur trouvera dans ce nouveau Dictionnaire ce dont il peut avoir besoin à propos de son « métier » dans le présent et dans l'avenir :

1° Soit qu'il désire améliorer son enseignement en étudiant les idées des maîtres de la pédagogie, des principaux écrivains, savants ou professeurs anciens ou modernes, français ou étrangers, qui ont le mieux contribué à l'éducation du caractère et de la volonté aussi bien qu'à la culture générale de l'intelligence, ou à l'enseignement particulier du français, de l'histoire, de la géographie, des sciences ;

2° Soit qu'il cherche à se faire une opinion raisonnée sur les grandes questions pédagogiques intéressant l'école, actuellement à l'ordre du jour, et sur lesquelles il doit être documenté s'il veut pouvoir en discuter utilement avec ses pairs ou suivre avec profit les conférences et les congrès auxquels il est fréquemment appelé à prendre part ;

3° Soit qu'il veuille prendre conscience de lui-même, de son rôle, de ses devoirs, de ses droits, par la comparaison entre sa situation actuelle et celle de ses prédécesseurs ou de ses collègues de l'étranger ;

4° Soit qu'il s'efforce d'entrevoir quel pourra être dans un avenir prochain l'avenir de l'enseignement primaire en France et son propre avenir.

A toutes ces questions, à tous ces besoins, ce Dictionnaire répond, car il est, dans notre idée, le véritable *Guide de l'instituteur français*.

Il n'est pas besoin d'ajouter que nous avons tenu à honneur de laisser aux nombreux et éminents collaborateurs que nous avons pu grouper autour de nous la liberté d'allure, la vigueur de ton, la saveur de pensée et de style qui, même dans les cadres d'une encyclopédie, distinguent un travail original d'une compilation de seconde main. Nous avons été heureux — et nos lecteurs nous en sauront gré — de pouvoir conserver quelques-uns des articles écrits jadis par des maîtres de la pensée et de la langue françaises. Nous devons le plus vif hommage de gratitude aux hommes éminents et illustres de la France et de l'étranger qui ont bien voulu rendre ce service à la fois au public primaire et au grand public de les initier à quelques-unes des questions les plus graves qui puissent réclamer leur attention.

Pour moi, enfin, c'est un devoir et un plaisir de féliciter le Dictionnaire d'avoir eu, une seconde fois, pour secrétaire de la rédaction, un homme que de grands travaux d'érudition d'un autre ordre ont désigné à l'estime publique, et qui a trouvé le moyen de rester en même temps un des historiens de la pédagogie, mon vieil ami James Guillaume.

F. Buisson.

# AVIS AUX LECTEURS

Pour permettre aux lecteurs de trouver rapidement dans le Dictionnaire ce qui se rapporte aux questions qui les intéressent, nous avons placé à la fin du volume une « Table des articles » qui leur permettra de se rendre compte de l'ensemble des sujets traités et, parcourant d'un coup d'œil les titres des articles, de voir quels sont ceux où ils pourront chercher un complément d'information sur tel ou tel point donné.

Chacune des matières de l'enseignement a donné lieu à un grand article traitant la question dans son ensemble, tant au point de vue théorique que dans les applications scolaires pratiques. Nous avons eu soin de nous adresser, pour la rédaction de ces études, à des hommes particulièrement qualifiés pour cette tâche.

Les textes des lois scolaires et ordonnances, à partir de 1789, sont réunis à l'article *Lois scolaires*, et dans sept autres articles dont on trouvera la liste à la Table, au mot « Lois scolaires ». A ce même mot on verra aussi l'indication des articles où l'on pourra chercher le texte de quelques projets de lois importants.

Quelques sujets entièrement nouveaux ont été abordés, tels que, par exemple : Amicales d'instituteurs et d'institutrices (Associations d'), Élèves (Associations d'anciens et d'anciennes), Post-scolaires (Œuvres), Monopole de l'Enseignement, Pères de famille (Associations de), Syndicats d'instituteurs, Universelle (Langue), Vacances (Colonies scolaires de).

Le Dictionnaire consacre des articles biographiques, dont quelques-uns très étendus, à tous les hommes qui se sont fait un nom dans l'histoire de l'éducation. Un certain nombre d'articles nouveaux ont été ajoutés, concernant des hommes remarquables qui appartiennent soit à un passé plus ou moins éloigné (Babeuf, M.-J. Chénier, Day, Florian, Joubert, Lavoisier, Pibrac, Saint-Lambert, Volney, etc.), soit à l'époque contemporaine (Berthelot, Hippolyte Carnot, Ed. Charton, Victor Duruy, Jules Ferry, Gréard, Leconte de Lisle, Jean Macé, Henri Marion, Henri Martin, Félix Pécaut, Proudhon, Ch. Renouvier, Sainte-Beuve, Jules Simon, Herbert Spencer, etc.).

Une notice a été également consacrée à chacun des ministres de l'Instruction publique en France (les vivants exceptés), et aux ministres de l'Intérieur pour la période durant laquelle l'instruction publique relevait de ce département.

Pour chaque pays étranger, nous donnons, en un article écrit autant que possible par un collaborateur appartenant à ce pays même, l'histoire de l'enseignement, les parties essentielles de la législation et de l'administration scolaires, la statistique la plus récente, les appréciations pédagogiques, etc. Les divers États formant l'Empire allemand ont été réunis en un article unique *Allemagne*, suivant l'avis du distingué pédagogue auquel nous nous sommes adressés, le Dr W. Rein, professeur à l'Université d'Iéna. Un certain nombre de pays qui ne figuraient pas dans la première édition du Dictionnaire ont été ajoutés dans celle-ci.

Les colonies de tous les pays ont été traitées aussi complètement que possible par des rédacteurs spéciaux.

Les articles non signés doivent être attribués à la direction du Dictionnaire. Il faut noter, toutefois, que ceux de ces articles qui exposent l'état actuel de la législation et de l'organisation administrative de l'enseignement primaire en France sont l'œuvre de M. Albert Wissemans, chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, et rédacteur, depuis la mort de M. Pichard, du *Code Pichard*.

---

# DICTIONNAIRE
# DE PÉDAGOGIE
## ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE

---

## A

**ABAQUE.** — *Abaque* est la forme française du mot grec *abax*, plateau, tableau, planchette. C'est le nom qu'on a donné au plus ancien instrument de calcul usuel connu en Europe. Les Grecs, et après eux les Romains, se servaient, pour compter, soit dans les écoles, soit dans la vie domestique, d'une tablette en bois, en métal ou en marbre, sur laquelle des divisions verticales parallèles, tracées d'avance, séparaient les divers ordres d'unités, unités représentées par des jetons de différentes couleurs. Dans l'abaque le plus simple, on posait dans chaque compartiment autant de petits cailloux qu'en voulait exprimer d'unités de cet ordre.

Par extension, on nomma aussi abaques diverses tables de calcul, dont la plus célèbre est celle de Pythagore. On a aussi donné ce nom, abusivement, au boulier-compteur (Voir *Boulier*).

**ABBATIALES** (ÉCOLES). — L'école abbatiale, au moyen âge, était une école spéciale, exclusivement réservée à l'instruction supérieure des novices et surtout des profès, c'est-à-dire de ceux qui, ayant terminé le temps de probation, avaient été admis à faire une profession solennelle. Il ne faut pas la confondre, comme on le fait trop souvent, avec l'école claustrale ou monastique, qui, à l'intérieur ou à l'extérieur du monastère, donnait, à tous les degrés, une instruction gratuite ou rétribuée aux enfants destinés soit à la cléricature, soit aux carrières civiles.

Il n'y avait rien ni d'élémentaire ni de populaire dans les écoles abbatiales. Et si nous avons cru nécessaire de leur consacrer quelques lignes, c'est pour rectifier une opinion erronée. [L. MAGGIOLO.]

**ABBOTT** (JOHN). — Pédagogue américain, né à Brunswick (Maine), en 1805, mort à Fair-Haven (Connecticut), le 17 juin 1877. Il était le second de cinq frères qui ont rendu de signalés services à l'éducation américaine. John Abbott remplit les fonctions de ministre dans plusieurs paroisses du Massachusetts ; dans l'une d'elles il créa une association maternelle, à laquelle il fit un certain nombre de conférences sur les devoirs des mères dans l'éducation. Ces conférences formèrent un volume qui, publié en 1833, sous le titre de *Mother at home* (la Mère à la maison), eut un succès universel et fut successivement traduit en presque toutes les langues, même en plusieurs dialectes de l'Asie et de l'Afrique.

**ABÉCÉDAIRE.** — Ce mot, composé du nom des quatre premières lettres de l'alphabet, désigne le petit livre dont on se sert pour apprendre à lire les lettres. On le confond souvent avec le *Syllabaire*, qui est proprement la partie du premier livre de lecture où les lettres sont réunies en syllabes. Pour abréger, on dit aussi l'*abc* ou l'*abcd*.

L'*abc* ou l'*abécédaire* a été de bonne heure en usage dans les écoles de France, sous la forme de livrets ou de tableaux.

C'est ainsi que dans un document du quinzième siècle, contenant la liste des livres (manuscrits) dont se composait la bibliothèque d'écolier de Charles, duc de Berry, et de son frère aîné, le dauphin, qui fut plus tard Louis XI, on trouve mentionné, en tête de cinq autres ouvrages classiques d'alors, « ung A.B.C. prins et acheptè de maistre Jehan Majoris, chantre de Saint-Martin de Tours, pour faire apprendre en iceulx mondit sieur Charles », le tout « bien escript en beau parchemin et richement enluminé ».

L'abécédaire portait souvent, à partir du quinzième siècle, le nom de *Croix de par Dieu* ou *Croix de Jésus*, parce que le titre en était orné d'une croix qui se nommait *Croix de par Dieu*, c'est-à-dire faite au nom de Dieu (on devrait écrire : « de part Dieu », *de parte Dei*). « C'est un homme qui sait la médecine à fond, comme je sais ma croix de par Dieu », dit l'apothicaire à Eraste, dans *Monsieur de Pourceaugnac* (acte Ier, scène VII).

Un recueil datant des premières années du dix-huitième siècle (1705), l'*Ecole paroissiale*, montre quelle était alors « la façon du premier alphabet » en usage dans les « petites écoles » de Paris. C'était un petit livre de quatre ou six feuillets. Sur le premier feuillet étaient tracées « les vingt-trois lettres communes de l'alphabet » ; le même alphabet était ensuite mis à rebours, commençant par la dernière lettre, *z*, et finissant par la première, *a*. Le second feuillet contenait les « vingt-trois lettres capitales, qui servent à marquer la première lettre des périodes et des noms propres », puis le même alphabet mis à rebours. Venaient ensuite, au troisième feuillet, les vingt-quatre lettres « italiennes » (italiques), « pour distinguer par caractères la diversité des mots latins et français mêlés ensemble, ou les titres des chapitres ou des articles » ; au quatrième feuillet, les *ligatures* de quelques lettres « qui de plusieurs composent un caractère », comme ſſ (ss), ſl (sl), ff, fl, ffl, ſb (sb) ſt (st), et les *abréviatures* (il y en avait encore un certain nombre dans les livres que l'on imprimait au commencement du dix-huitième siècle, et il fallait que les enfants pussent lire dans les vieux textes) ; au cinquième et au sixième feuillets, deux alphabets des anciens caractères gothiques, « qui, pour n'être pas enseignés aux petits enfants, ne peuvent se servir des livres qui se trouvent, en grande quantité, écrits et imprimés en cette forme » : un feuillet contenant les lettres gothiques communes, avec ligatures et abréviations ; et le dernier, les lettres majuscules ou capitales gothiques.

La *Conduite des écoles chrétiennes*, de J.-B. de la Salle, dont la première édition parut en 1719, substitue l'enseignement simultané à l'enseignement individuel que préconisait l'*Ecole paroissiale*; des tableaux, par conséquent, prennent la place du livret, et ces tableaux sont relativement moins surchargés.

D'autres ont voulu remplacer l'abécédaire en livret ou en tableaux par des moyens d'enseigner les lettres destinés à mettre en œuvre la curiosité et l'imagination des enfants.

On s'est servi, par exemple, de figures en bois ou en ivoire représentant des lettres, que l'enfant peut toucher, regarder, nommer. Quintilien dit que ce moyen était connu de son temps, et saint Jérôme, dans sa *Lettre à Læta*, le recommande.

Rollin, persuadé que la lecture devrait n'être pour les enfants « qu'un jeu et un amusement » et que « cela n'est pas si difficile qu'on le pense », est d'avis qu'on peut « écrire proprement les lettres sur différentes cartes, afin qu'ils puissent les manier, et les accoutumer à jeter ces cartes sur une table, en nommant la lettre qui se présente ». « Il y a des maîtres, dit-il encore, qui se servent de deux boules de bois ou d'ivoire, dont ils font tailler la première à cinq facettes, sur chacune desquelles ils écrivent une voyelle. Ils font tailler la seconde à dix-huit facettes, sur chacune desquelles est une consonne. L'enfant jette l'une ou l'autre de ces deux boules, et s'accoutume à nommer la lettre qui paraît en haut. Puis, les jetant l'une et l'autre ensemble, il s'accoutume de même à assembler la consonne et la voyelle. »

Outre ces jeux, plutôt faits pour la famille que pour l'école, Rollin décrit encore le *bureau typographique* de Louis Dumas.

Mentionnons encore, parmi les moyens imaginés pour faciliter l'étude des lettres : les abécédaires illustrés ou alphabets en images, qui mettent la lettre à apprendre en regard d'un objet bien connu dont le nom commence par cette lettre ; — les procédés de la méthode *phonomimique* de M. Grosselin, qui joint le geste à la voix par une sorte d'onomatopée en action ; — enfin ceux de la méthode simultanée d'écriture-lecture, qui apprend à lire les lettres en les faisant écrire. — Voir *Lecture* et *Ecriture-Lecture*.

Quelque procédé qu'on emploie, le but à atteindre est de conduire l'élève le plus rapidement possible à former des syllabes et des mots. Il faut donc, au rebours de l'ancienne méthode, ne pas considérer l'étude de l'abécédaire comme un exercice à part, mais se presser d'y joindre la syllabation, et en appeler, sous les formes qui paraîtront les meilleures, à l'activité personnelle, à la curiosité de l'enfant.

[Ch. Defodon.]

**ABÉCÉDAIRES** (Écoles). — Le mot d'écoles *abécédaires* s'appliquait, au moyen âge, à des écoles gratuites destinées à l'enseignement des premiers éléments de la lecture. Il y avait, dans les écoles d'un ordre plus élevé, une division *abécédaire* où les commençants apprenaient les lettres. L'expression « les *abécédaires* » était aussi employée pour désigner ces commençants eux-mêmes.

**ABRÉVIATIONS.** — Autrefois la connaissance des abréviations était une partie importante des études nécessaires à tout homme instruit. Les *sigles* (mot qui lui-même est une abréviation de *singulæ litteræ*) étaient d'un usage constant dans les inscriptions et dans les manuscrits ; l'imprimerie en conserva d'abord un très grand nombre, et ce n'est que peu à peu qu'on en réduisit l'emploi. Les abréviations qui sont encore de nos jours généralement usitées sont, ou bien des signes usuels, dont l'interprétation est facile et dont chacun est tenu de savoir la clef, ou bien des signes conventionnels spéciaux à certaines sciences. Nous ne parlerons que de celles de la première espèce.

Savoir déchiffrer les abréviations les plus ordinaires, celles qu'emploient le commerce, l'administration, la poste, celles qu'on est exposé à trouver à chaque instant dans un journal, dans une affiche, dans un livre, dans une lettre, c'est là une de ces nombreuses connaissances usuelles dont l'école primaire ne doit pas négliger de munir ses élèves. Et nous approuvons fort les tentatives faites notamment dans quelques pays du nord de l'Europe, et aussi dans bon nombre de nos écoles françaises, pour familiariser l'enfant avec ces faciles hiéroglyphes. Un maître qui ne s'enferme pas exclusivement dans les exercices scolaires techniques, et qui veut aussi que les enfants sachent, comme on dit, se retourner, ne négligera pas, par exemple, de leur demander ce que veut dire cette plaque sur une maison avec les initiales A. M. ou, ce qui est encore plus mystérieux : M. A. C. L. On peut être sûr que l'enfant qui saura lire *Assurance Mutuelle* ou *Maison Assurée Contre L'incendie* ne manquera pas de s'en faire un petit triomphe auprès de ses parents ; et comme il ne suffit pas de savoir le mot sans comprendre la chose, l'abréviation sera l'occasion toute naturelle d'une petite explication sur les assurances. Un autre jour ce sera l'inscription « breveté S. G. D. G. » qui servira de prétexte pour parler aux enfants des brevets d'invention *sans garantie du gouvernement*.

Le but de semblables exercices n'est pas seulement de donner à l'enfant des notions utiles, c'est de lui apprendre à ne jamais passer devant une inscription sans se demander ce qu'elle signifie. L'important n'est pas tant qu'il le trouve, mais qu'il le cherche toujours.

**ABSENCE DE L'INSTITUTEUR.** — Les instituteurs ou institutrices ne peuvent s'absenter, sans y avoir été autorisés par l'inspecteur primaire et sans avoir donné avis de cette autorisation aux autorités locales.

Si l'absence doit durer plus de trois jours, l'autorisation de l'inspecteur d'académie est nécessaire.

Un congé de plus de quinze jours ne peut être accordé que par le préfet. Dans les circonstances graves et imprévues, les instituteurs peuvent s'absenter, sans autre condition que de donner immédiatement avis de leur absence aux autorités locales et à l'inspecteur primaire. (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, articles 23 et 24.)

Dans les écoles primaires supérieures, le directeur ou la directrice ne peut s'absenter sans avoir obtenu l'autorisation de l'inspecteur d'académie et sans en avoir donné avis aux autorités locales.

Dans les circonstances graves et imprévues, ils sont tenus, comme les instituteurs, de donner immédiatement avis de leur absence aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

Les mêmes règles sont applicables aux professeurs, maîtres ou maîtresses, adjoints ou adjointes. Dans le cas d'absence pour motif grave et imprévu, le directeur ou la directrice de l'école peut accorder l'autorisation nécessaire, sauf à en aviser l'inspecteur primaire. (Règlement scolaire modèle du 29 décembre 1888, articles 21 à 23.) — Voir *Congés*.

**ABSENCE DES ENFANTS.** — Lorsqu'un enfant manque momentanément l'école, les parents ou les personnes responsables doivent faire connaître au directeur ou à la directrice de l'école les motifs de son absence.

De leur côté, les directeurs et directrices doivent tenir un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des enfants inscrits. A la fin de chaque mois, ils adressent au maire et à l'inspecteur primaire un extrait de ce registre avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.

Les motifs d'absence sont soumis à la Commission scolaire. Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants : maladie de l'enfant, décès d'un membre de la famille, empêchement résultant de la difficulté accidentelle des communications. Les autres circonstances exceptionnellement invoquées sont également appréciées par la Commission. (Loi du 28 mars 1882, art. 10.)

La Commission scolaire peut accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en font la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances. Ces dispenses doivent, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux enfants qui suivent leurs parents ou tuteurs, lorsque ces

derniers s'absentent temporairement de la commune. Dans ce cas, un avis donné verbalement ou par écrit au maire ou à l'instituteur suffit (même loi, art. 15).

Les directeurs d'écoles privées sont soumis aux mêmes obligations que les instituteurs publics en ce qui concerne la tenue du registre destiné à constater l'absence des enfants. S'ils enfreignent ces prescriptions, ils peuvent être, sur le rapport de la Commission scolaire et de l'inspecteur primaire, déférés au Conseil départemental. — Voir *Obligation scolaire*, *Privées* (*Écoles*).

**ABSENTÉISME.** — Ce mot, qui n'est pas admis par l'Académie, a été emprunté aux Anglais (J.-B. Say écrivait *absentisme*). Il désignait la coutume des grands propriétaires d'Irlande de ne pas habiter leurs domaines, d'être toujours absents. Par une extension que l'analogie excuse, on a nommé *absentéisme scolaire* l'irrégularité de la fréquentation, quand elle atteint des proportions considérables et devient presque un système, une coutume générale. Aujourd'hui ce mot se rencontre assez souvent, notamment dans les documents belges et suisses.

La question de l'absentéisme se lie étroitement à celle de l'instruction obligatoire ; elle en représente en quelque sorte la seconde phase, la période d'application pratique, qui succède à la proclamation théorique du principe. Au moyen d'une loi formelle, il n'est pas très difficile de faire inscrire à l'école tous les enfants en âge scolaire ; ce qui est difficile, c'est de les y faire aller. L'obligation légale ne peut atteindre à elle seule que la première moitié du résultat : elle comble les lacunes de l'inscription, mais non celles de la fréquentation. La désertion des écoles change de forme et de nom : elle passe du registre matricule au registre d'appel, et se nomme absentéisme. Mais c'est toujours le même mal, avec les mêmes causes, les mêmes effets, affectant les mêmes couches sociales et réclamant les mêmes remèdes.

Comme il est presque impossible, à moins d'un régime de police extrêmement vexatoire, de contrôler les déclarations des parents, qui ont toujours la ressource des billets d'excuse, l'absentéisme arrive à faire perdre en détail, jour par jour, ce que l'obligation légale avait fait gagner d'un seul coup, sur le papier.

Tant qu'il en est ainsi, tant que dans un pays le rapport des *présences effectives* au nombre des enfants *en âge scolaire* ne s'est pas réellement et sérieusement accru, le pays, s'il a l'obligation légale, n'a qu'une illusion de plus.

Il faut donc, au moment d'inscrire l'obligation dans la loi, s'assurer si l'on est en mesure d'empêcher que la loi ne soit aussitôt éludée par l'absentéisme. Pour y parvenir, il n'est pas sage de compter exclusivement sur les mesures de rigueur, sur la vigilance de l'administration, sur la sévérité des tribunaux. Car l'absentéisme ne provient pas autant qu'on le croit de la mauvaise volonté des parents. Là où il est le plus répandu, il tient à une situation générale de pauvreté, à des causes profondes que la loi ne peut faire évanouir et qu'une tolérance tacite de l'autorité locale finit toujours par respecter. Le remède ne peut donc être trouvé que dans l'amélioration de la condition des familles, et jusqu'à un certain point, à titre provisoire, dans une organisation bien entendue des secours, des primes et des encouragements que la caisse des écoles, le bureau de bienfaisance, les sociétés de patronage et la charité privée distribuent soit aux enfants, soit aux parents.

Outre cette assistance matérielle, le moyen le plus sûr et le plus efficace de combattre l'absentéisme, c'est encore l'action personnelle du maître, c'est la valeur et la bonne renommée de son école.

« Une longue expérience a prouvé — disait Philibert Pompée dans son rapport sur l'Exposition universelle de 1867 — qu'un instituteur capable et dévoué ne manque pas, au bout de peu de temps, de grouper autour de lui tous les enfants qui peuvent fréquenter l'école, sans exception. On ne saurait trop le répéter : l'instituteur est le nœud de toutes les questions. » Et qu'on ne croie pas que cette opinion soit exclusivement propre aux pays qui, n'ayant pas l'instruction obligatoire, ne peuvent compter que sur les moyens de persuasion. Là même où la fréquentation scolaire fait l'objet des prescriptions les plus précises, on reconnaît unanimement que la loi vaut ce que valent les hommes par qui elle s'applique. « Quand un instituteur a exercé dix ans dans une commune et que son école est toujours peu fréquentée, — dit un pédagogue allemand, — il y a lieu de se défier ou de sa capacité ou de son énergie, ou de l'une et de l'autre. » Et nous pouvons conclure en transcrivant ici, comme vrai de tous les pays sans exception, ce qu'a dit de son pays (où l'enseignement est obligatoire) M. V. Prausek, inspecteur général de l'instruction publique en Autriche : « Je tiens pour le principal moyen d'assurer la fréquentation l'action propre du maître, car j'ai presque toujours remarqué que là où le maître est à la hauteur de sa tâche, la moyenne de la fréquentation dénote une assiduité satisfaisante. Si le maître a le feu sacré, s'il sait intéresser ses divers groupes d'élèves, s'il se montre réellement instruit, réellement désireux d'être utile à la commune, s'il conquiert enfin, avec l'affection des enfants, la confiance des familles et l'estime de ses concitoyens, il possède un talisman qui peu à peu attirera irrésistiblement à son école jeunes et vieux ; et la plus douce récompense de ses travaux sera précisément de voir, en dépit des obstacles les plus sérieux, la fréquentation scolaire s'accroître régulièrement et l'absentéisme s'amoindrir jusqu'aux dernières limites du possible. »

**ABSTRACTION.** — Nous réunissons sous ce mot les questions relatives à l'*abstraction* et à la *généralisation*, deux opérations ou deux degrés de la même opération qui en pédagogie se lient étroitement.

Le rôle de l'abstraction et des idées abstraites dans l'éducation intellectuelle est un des points controversés de la pédagogie théorique, un des problèmes délicats de la pédagogie pratique. Dans l'ancienne école ou, pour mieux dire, dans toutes les anciennes écoles, c'est par l'abstraction qu'on débutait invariablement, c'est de l'abstraction qu'on faisait le véhicule de l'enseignement à tous les degrés. Depuis le commencement du dix-neuvième siècle, en particulier sous l'influence des idées de Rousseau, une vive réaction s'est faite contre l'abus de l'abstraction, et l'on est allé jusqu'à prétendre l'exclure de l'enseignement élémentaire.

Nous croyons qu'il y a là un malentendu ; essayons de le dissiper en nous rendant compte avec plus de précision de l'un et de l'autre système ; puis nous donnerons les règles qui nous semblent déterminer l'usage légitime de l'abstraction dans l'enseignement populaire.

*L'abstraction dans l'ancienne méthode* (*méthode déductive*). — L'histoire de l'éducation prouve que, partout et toujours, le premier mouvement de l'homme, quand il entreprend d'instruire l'enfant, est de commencer son enseignement par des idées abstraites et même par les plus abstraites de toutes, les idées générales.

Il en est ainsi jusque dans les branches élémentaires de l'enseignement primaire. S'agit-il d'apprendre à lire à un enfant, neuf maîtres sur dix ne verront d'autre moyen que de commencer par lui faire nommer et prononcer toutes les lettres prises à part ; or qu'est-ce qu'une lettre isolée, pour un enfant, sinon un signe sans valeur, sans réalité, sans application connue, quelque chose d'abstrait enfin ? S'agit-il de grammaire, on commence par une définition dont presque tous les mots sont inintelligibles à un petit enfant (il ne comprend ni *grammaire*, ni *art*, ni *correctement*, autant de termes abstraits), puis on lui énumère les *parties du discours*, nouvelle série d'abstractions, et pour chacune d'elles on continue à procéder de même par définitions, règles et exceptions.

A plus forte raison en arithmétique suit-on cette marche logique, définissant d'abord le nombre, l'unité, les diverses espèces de nombres, la numération, etc., toutes choses abstraites, avant d'aborder aucune application concrète.

La géographie elle-même débute par une suite de notions préliminaires qui, bien que s'appliquant à des objets matériels, se déroulent aussi sous la forme

abstraite, en une série de définitions et de généralités, d'autant plus difficiles à faire entrer dans l'esprit de l'enfant qu'il est ici impossible d'en appeler à son expérience : il n'a pas le secours des sens pour s'assurer de la rotondité de la terre, pour entendre la définition de l'axe, de l'équateur, de la révolution ou de la rotation.

Ainsi, dans ces diverses branches, telle a été la tendance primitive de la pédagogie; et c'est celle de tous les maîtres au début de leur carrière : partir de l'idée générale de la science à enseigner, la décomposer logiquement en un certain nombre de notions abstraites, définir chacune de ces notions, faire apprendre aux élèves ces définitions, puis en déduire les règles ou formules, et continuer ainsi en construisant, définition après définition, chapitre par chapitre, tout l'édifice théorique de la science, sauf à leur en faire faire ensuite les applications sous forme d'exercices, de problèmes, d'exemples.

*Avantages et inconvénients de ce système.* — Pourquoi ce mode d'exposition séduit-il toujours l'esprit des maîtres autant qu'il rebute celui des élèves? C'est qu'il correspond à la marche *logique* et non pas à la marche *naturelle* de l'intelligence, et que la première est celle des maîtres, la seconde celle des enfants.

L'esprit adulte, en pleine possession de ses facultés d'attention, de comparaison et de raisonnement, prend plaisir à suivre l'enchaînement des idées : il lui semble que le meilleur moyen d'apprendre, comme la meilleure manière d'enseigner, est, suivant une formule célèbre, d'*aller du simple au composé.* Mais le simple, c'est l'abstrait. Dans la réalité, dans la nature, il n'existe pas de choses simples, il n'existe rien qui ne soit complexe, rien qui n'ait des aspects nombreux, des attributs divers.

Le réel ou le concret n'est jamais simple. Plus une idée est simple, plus elle est générale et partant éloignée de ce qui tombe sous les sens. L'idée d'*être* est plus simple que l'idée d'*animal*, et celle-ci est plus simple que l'idée de *mammifère*, et celle-ci encore plus simple que celle de *chien* ou de *chat*; cependant l'enfant a bien plus vite l'idée nette de *chat* ou de *chien* que celle de *mammifère*, d'*animal* ou d'*être*. C'est que les sens s'éveillent et s'exercent chez lui bien avant les facultés abstractives et généralisatrices : il voit, il touche, il sent les objets tels que la nature les lui présente dans toute la richesse confuse de leurs qualités réunies, longtemps avant de savoir abstraire. Il n'a pas l'idée claire d'un substantif en tant que substantif, mais bien de tel ou tel objet dont la vue et le nom lui sont familiers. Il se représente non pas le nombre 3 ou 4 en soi, mais bien trois pommes ou quatre noix; non pas l'axe idéal de la terre, mais bien l'aiguille à tricoter qu'il a vu enfiler par le milieu d'une orange pour la faire tourner.

En un mot, l'enfant part du concret, et son maître veut qu'il parte de l'abstrait, parce que l'abstrait est plus simple. Or cette marche du simple au composé, du général au particulier, est aussi peu naturelle à l'enfant qu'elle est rationnelle pour l'homme.

En présence de cette discordance établie par la nature entre les instincts intellectuels de l'enfant et ceux de l'adulte, que faut-il faire? Lequel des deux doit se plier aux procédés qui conviennent à l'autre? La réponse n'est pas douteuse, c'est au maître à marcher du pas de l'élève.

Pour les débuts de l'éducation, cette condescendance n'est pas seulement convenable, elle est nécessaire sous peine de tout fausser, de tout compromettre. Faire abstraire prématurément, c'est faire abstraire passivement, machinalement, sans profit pour l'intelligence. C'est cette considération qui a fait de nos jours le triomphe de la méthode dite *intuitive*.

*L'abstraction dans la nouvelle méthode* (*méthode intuitive*). — Sans remonter à Montaigne et à Rabelais, ces deux grands ennemis de la « science livresque », c'est surtout à l'influence de Rousseau qu'il faut attribuer les efforts faits depuis la fin du dix-huitième siècle pour diminuer de plus en plus la part du travail abstractif dans les premières années de l'éducation. « Avant l'âge de raison, dit Rousseau, l'enfant ne reçoit pas des *idées*, mais des *images.* » Partant de là, il s'attache tout d'abord à l'éducation des sens; il s'interdit de donner à son Emile, dans quelque domaine et sous quelque prétexte que ce soit, aucune idée abstraite, aucune vérité générale : Emile, abandonné à la spontanéité de son intelligence, apprendra de lui-même à abstraire, à généraliser et à raisonner, à mesure qu'il en sera capable.

Avant et après Rousseau, nombre de philosophes et de pédagogues sont arrivés par des voies diverses à un résultat tout semblable.

Condillac voulait, comme Rousseau, qu'on fît refaire à l'enfant ce que les peuples ont fait, qu'au lieu de lui donner à apprendre la science toute faite, on lui en laissât découvrir les éléments l'un après l'autre dans l'ordre même où l'expérience les lui suggérerait.

La révolution pédagogique de Pestalozzi fut un autre pas décisif dans la même voie. Pestalozzi et ses disciples substituent l'intuition à l'abstraction, et font entrer dans l'esprit par les sens et sous la forme concrète tout ce que les anciens procédés scolaires y introduisaient par la mémoire, à l'état d'abstraction. De là l'emploi des images, des appareils de démonstration, des *exercices d'intuition.*

A son tour, le Père Girard rend moins abstraite l'étude même qui passait pour le règne de l'abstraction par excellence, la grammaire : au lieu de faire disséquer le cadavre de la parole, il fait saisir aux enfants la pensée, qui en est l'âme.

Plus hardi, Jacotot pousse si loin la prétention de se passer de l'abstraction, qu'il veut, même en lecture ou en grammaire, que la lumière se fasse dans l'esprit de l'enfant par une sorte de divination naturelle, par un travail spontané et inconscient d'analyse. *Tout est dans tout* : laissez faire l'enfant, il tirera ce qu'il voudra de ce *tout.* On ne lui apprend pas ses lettres, il se les apprend à lui-même en les extrayant pour ainsi dire d'une phrase qu'il a répétée et regardée vingt fois. Et ainsi du reste; plus de définitions, plus de règles, plus d'abstractions : elles viendront d'elles-mêmes en leur temps. La première fois qu'on lui en présentera une, l'enfant dira de bonne foi : « Je la savais déjà », car il n'y trouvera que l'expression généralisée de ses propres observations antérieures.

Si Jacotot est un utopiste, on n'en peut dire autant de Lhomond, et cependant lui aussi, dans un domaine plus restreint, fait la guerre à l'abstraction. Qu'est-ce en effet que sa fameuse formule : « La métaphysique ne convient pas aux enfants », sinon la devise d'une méthode qui espère, à l'aide de procédés mnémoniques parfois un peu mécaniques, dispenser l'élève d'une foule de définitions et de notions abstraites?

Enfin, de nos jours, ne voyons-nous pas se propager à tous les degrés de l'école les procédés d'enseignement par les yeux, les leçons de choses, l'usage des tableaux noirs, des livres illustrés, des bouliers, des reliefs, des modèles? Ce sont là autant de moyens de remplacer en quelque mesure l'effort mental par le témoignage direct des sens. C'est particulièrement dans l'éducation du premier âge que cette réforme est sinon consommée, du moins admise en principe à peu près sans discussion : Frœbel en Allemagne, Mme Pape-Carpantier en France, y ont contribué par des procédés divers, qu'on imite un peu partout.

*Avantages et inconvénients.* — Si légitime que soit cette réaction contre l'abus des procédés abstractifs et déductifs, il ne faudrait pas la pousser jusqu'à bannir ceux-ci de l'enseignement. Il ne faut même pas reculer trop tard le moment où l'on fera de l'abstraction la forme et la condition de tout l'enseignement : trouver pour chaque élève et pour chaque étude le moment précis où il convient de passer de la forme intuitive à la forme abstraite est le grand art d'un véritable éducateur. Un enfant qu'on habituerait à ne jamais faire cet effort d'intelligence qu'exige l'abstraction, puis la généralisation, risquerait de prendre une sorte de paresse d'esprit, une lourdeur ou une difficulté de conception extrêmement fâcheuse. (Si l'on en veut un exemple, Voir *Boulier-compteur*.)

Rousseau lui-même, qui a tant protesté contre l'abstraction prématurée, ne termine-t-il pas son second livre par cette fameuse anecdote de l'enfant de

neuf à dix ans à qui son père demande pour tout examen : *Où est le cerf-volant dont voici l'ombre?* — L'enfant, dit Rousseau, répondit sans hésiter, sans lever la tête : « Sur le grand chemin ». Donc il savait abstraire, réfléchir, se représenter les objets et leurs rapports par la seule puissance de la conception, par la concentration d'une intelligence qui n'était plus esclave des sens. Tant il est vrai qu'aux yeux mêmes de Rousseau, s'il faut commencer par bien se servir des sens, il faut aussi le plus tôt possible apprendre à s'en passer, à savoir en retenir et en résumer les informations sous la forme abstraite et générale.

*Règles pédagogiques pour l'emploi de l'abstraction dans l'enseignement.* — Reconnaissant que l'abstraction est une faculté naturelle dont le développement ne saurait être impunément négligé ni même ajourné, nous ramenons aux deux règles suivantes les conditions à remplir pour donner à l'abstraction son rôle légitime dans l'éducation intellectuelle.

La première est que l'abstraction, dans tout enseignement, dans tout exercice, ait toujours été *précédée de l'intuition* et n'en soit que le résumé.

La seconde est que l'abstraction soit *graduée*, c'est-à-dire qu'elle fasse successivement et régulièrement passer l'esprit par les trois degrés qui, partant de l'idée individuelle et s'élevant jusqu'à l'idée générale, constituent en quelque sorte le positif, le comparatif et le superlatif de l'abstraction et correspondent aux trois notions logiques : *individu*, *espèce*, *genre*.

La première règle a en quelque sorte son criterium dans une expérience toujours facile à faire. Toutes les fois qu'une notion abstraite est donnée à l'enfant, vous reconnaîtrez qu'il n'était pas mûr pour cette notion, s'il n'est pas capable de lui donner une expression différente de celle que vous lui avez fait apprendre par cœur. S'il ne trouve pas aisément d'autres mots, d'autres exemples, d'autres applications de la même idée ou de la même formule, c'est qu'il ne se l'est pas assimilée, et que cette abstraction est prématurée.

La deuxième règle comporte un criterium analogue : si de l'idée générale qu'on lui fait nommer, l'enfant ne peut pas remonter aux idées moins générales qui en sont en quelque sorte les éléments constitutifs, et de là encore remonter aux idées individuelles qui en ont été le point de départ, en d'autres termes s'il ne peut pas repasser de lui-même par tous les degrés du général au particulier, de l'idée la plus abstraite à l'idée la plus concrète, c'est que l'abstraction qu'on lui propose est trop forte pour son esprit : il n'en possède que le nom, elle ne lui profite pas.

*Applications de ces règles générales. Exemples des trois degrés de l'abstraction : qualités physiques.* — Au premier âge scolaire, à l'âge de la salle d'asile ou de la toute petite classe, l'intuition, et surtout l'intuition sensible, est presque le seul instrument de la connaissance. Montrez à l'enfant des objets, faites-les-lui saisir, toucher, manier, regarder, entendre : c'est le point de départ de l'éducation, c'est l'objet de la *leçon de choses*, et c'est de là que l'abstraction doit sortir.

1er degré de l'abstraction : les *adjectifs qualificatifs*. On fait remarquer par l'enfant lui-même que tel objet est *blanc*, et puis qu'il est *dur*, puis *rond*, *brillant, solide*, *lourd*, etc. Bien entendu, on ne lui apprend le mot qu'en lui faisant expérimenter la chose : il n'emploiera le mot *lourd* qu'après avoir soulevé l'objet, le mot *dur* qu'après avoir essayé de le briser, le mot *brillant* qu'après l'avoir vu briller, etc.

2e degré : les *noms abstraits*. C'est quand l'enfant a vu un grand nombre d'objets blancs qu'il est apte à entendre le mot *blancheur*; c'est quand il a manié beaucoup de corps durs et solides qu'il peut comprendre *solidité*, *dureté*, etc.

3e degré : les *termes généraux*. Pour y arriver, il faut d'abord présenter aux enfants des objets qui les frappent par des qualités opposées. Noir et blanc, léger et lourd, mou et dur, carré et rond : voilà les deux termes extrêmes posés dans l'esprit. Puis, entre ces deux pôles contraires, viendront se placer et se graduer par comparaison tous les termes intermédiaires : le plus blanc, le moins blanc; le clair, le pâle, le foncé, le sombre, etc.

C'est à ce moment que l'enfant, ayant vu des objets ronds, carrés, ovales, peut apprendre utilement le mot *forme;* c'est quand il a soulevé des morceaux de liège, de bois, de fer, que le mot *poids* aura un sens pour lui; c'est quand il connaît bien le blanc, le noir, le bleu, le rouge, qu'on peut lui parler des *couleurs*, etc. Maintenant, en effet, le mot abstrait et générique n'est pas pour lui un mot vide : il désigne en abrégé toute une série de faits bien connus. C'est une abstraction qui a en elle toute la substance des éléments concrets dont elle est formée.

*Autre exemple : qualités spirituelles.* — Ici encore, ici surtout, la chose avant le mot, le fait avant l'idée, l'individu avant l'espèce, et l'espèce avant le genre.

Voulez-vous arriver, par exemple, à l'idée de *vertu*? A un enfant de six ans, d'abord, renoncez à la faire comprendre. Entre six et douze ans, quel sera le moment où vous devrez l'aborder? La réponse dépendra du développement de l'enfant et du milieu où il vit. Ce qui est sûr, c'est que pour en arriver là vous aurez dû lui faire franchir trois étapes.

1° D'abord il faut lui fournir les matériaux concrets, exemples montrant en action ou au moins sous forme de récit l'homme ou l'enfant agissant d'une certaine façon que vous lui faites remarquer : Etienne a vu un pauvre qui n'avait pas à manger : il lui donne la moitié de son déjeuner; Louis s'est jeté à l'eau pour sauver un petit camarade; Jean a mieux aimé encourir une punition que de mentir ou de faire punir un autre à sa place. Chacune de ces petites scènes lui fait comprendre et sentir une chose dont il ne sait pas encore le nom. Vous le lui apprenez, non pas comme un mot inconnu, mais comme le signe résumant ce qu'il vient de découvrir : Etienne est charitable, Louis est courageux, Jean est sincère.

2° Le voilà donc nanti des exemples nécessaires pour illustrer les mots *charité*, *courage*, *sincérité*, et pour les fixer dans son esprit. Un de ces mots lui rappelle la petite scène qui a servi à lui faire voir ce que c'est : elle se reproduit en raccourci devant son imagination. Le mot abstrait ne lui offre donc plus ni ombre ni mystère. Il est aussi clair pour lui que le fait même d'où il s'est dégagé.

D'ailleurs le sens de ces mots abstraits se précisera mieux encore par le contraste : l'amour du travail et la paresse, l'obéissance et la désobéissance, l'ordre et le désordre, la bonté et la dureté de cœur, la véracité et le mensonge, en s'opposant directement l'un à l'autre, s'éclairent, s'expliquent, se définissent mutuellement.

3° Le troisième degré d'abstraction consistera à rapprocher tous ces mots en un seul mot, celui de *vertu* pour la réunion de toutes les bonnes qualités, celui de *vice* pour les mauvaises. C'est le mot abstrait par excellence, le terme général qui désigne non seulement une qualité, mais une qualité en comprenant plusieurs autres, une abstraction embrassant d'autres abstractions.

*Conclusion.* — Les explications qui précèdent nous semblent de nature à faire comprendre tout le bien et tout le mal qu'on a pu dire de l'abstraction. Faite trop tôt, faite à contre-sens, au rebours de ce que veut la nature, commençant par le *général*, c'est-à-dire par l'abstraction à sa plus haute puissance, pour descendre de là au *particulier*, l'abstraction est un désastreux procédé d'enseignement. Mais si le terme général ne se présente que quand l'intelligence de l'enfant l'appelle en quelque sorte pour lui servir à résumer plusieurs noms abstraits, et si ces noms abstraits eux-mêmes désignent des qualités que l'enfant a préalablement saisies dans le vif de la réalité, alors l'abstraction n'a que des bienfaits : elle est claire, facile, naturelle, presque spontanée; c'est un secours pour la mémoire, une satisfaction pour l'intelligence, une ressource inappréciable pour le langage. En un mot, pour qu'elle profite à l'esprit, il faut que l'esprit s'y exerce graduellement et par lui-même; il faut attendre par conséquent qu'il se soit familiarisé avec la réalité concrète avant de la lui faire transfigurer pour ainsi dire en concepts logiques; il faut s'astreindre à ne demander à chaque âge que le mode et le degré d'abstraction dont cet âge est capable.

**ABYSSINIE.** — Voir *Éthiopie*.

**ACADÉMIES.** — Peu de mots dans la langue littéraire datent d'aussi loin que ce nom d'*académie*. Il faut remonter, pour en trouver l'origine, jusqu'à un Athénien nommé Académos, qui avait légué à la cité un domaine planté de platanes et d'oliviers, sur les bords du Céphise, aux portes d'Athènes. On en fit une belle promenade, avec jardins, gymnase et galeries couvertes. Plus tard, ce fut là que Platon rassembla chaque jour ses disciples; et bientôt l'école de ce philosophe fut appelée par abréviation l'*Académie*.

A la Renaissance des lettres au seizième siècle, le nom d'Académie était un des premiers qui devaient reparaître. On appela alors et depuis lors *Académies* des sociétés de savants, de lettrés, d'érudits, d'artistes, qui se réunissaient pour étudier ensemble, pour échanger leurs idées, pour se communiquer leurs travaux. L'Italie et la France eurent les premières Académies, les unes fondées par des particuliers, d'autres un peu plus tard soutenues, protégées, créées même par l'Etat; tous les autres pays civilisés en fondèrent successivement pour l'étude des sciences, des lettres, des arts.

En même temps que s'établissait ce sens principal du mot *académie*, un sens secondaire se formait par une extension assez naturelle. Au lieu de désigner seulement une société savante, le titre d'académie fut appliqué aussi à des sociétés enseignantes et plus généralement à des établissements d'instruction. Un usage assez étrange fit même prévaloir au dix-septième siècle une acception spéciale : on appelait surtout académie les écoles n'ayant pour objet que des arts d'agrément ou des exercices du corps, tels que l'équitation, l'escrime, la danse et certains jeux. Ce sens, qui s'est assez vite perdu en France (cependant l'Opéra, à Paris, s'appelle encore officiellement « Académie nationale de musique et de danse »), est resté usité dans la plupart des autres pays.

Enfin, au commencement du dix-neuvième siècle, l'Empire donna au mot une acception nouvelle et tout administrative : « L'Université sera composée d'autant d'*académies* qu'il y a de cours d'appel ». (Décret du 17 mars 1808.)

A ces trois sens du mot *académies* — 1° sociétés savantes; 2° établissements d'enseignement; 3° circonscriptions universitaires — correspondent ci-dessous trois articles distincts.

**1. Académies (sociétés savantes).** — Nous sortirions absolument du cadre de cet ouvrage, si nous entreprenions l'histoire, même la plus sommaire, des diverses Académies du monde civilisé. Si cette histoire tient par quelque point à celle de l'enseignement, c'est seulement par les côtés les plus élevés de l'enseignement supérieur dans les lettres, dans les sciences ou dans les arts. On trouvera à l'article *Institut national* quelques renseignements sur les cinq Académies dont la réunion constitue ce corps destiné au perfectionnement des sciences et des arts.

**2. Académies (établissements d'instruction).** — En Allemagne, on nomme établissements *académiques* tous ceux qui donnent l'enseignement supérieur, depuis les universités jusqu'aux hautes écoles techniques : le nom d'*académie* s'applique spécialement à cette dernière classe d'établissements.

En Suisse, le nom d'*académies* a été attribué à des établissements qui sont des universités incomplètes, ne possédant qu'une partie des facultés. Telles sont, ou plutôt étaient, les académies de Neuchâtel, de Lausanne, de Genève (ces deux dernières sont devenues depuis quelques années des universités).

En Angleterre et aux Etats-Unis, le nom d'*académie* s'applique :

1° Dans la terminologie des établissement publics, exclusivement aux écoles supérieures spéciales à l'armée et à la marine;

2° Dans l'enseignement secondaire libre, à une catégorie mal définie d'établissements pour l'un ou pour l'autre sexe, quelques-uns pour les deux sexes. Ce sont tantôt des cours, tantôt des pensionnats, tantôt des écoles préparatoires aux universités. Il s'attache généralement à ce titre une prétention au bon ton, une certaine affectation à se distinguer des écoles publiques et gratuites; quelques-unes de ces académies sont en effet des établissements d'élite, mais beaucoup ne sont que des écoles libres, décorées d'un titre un peu plus sonore.

**3. Académies (circonscriptions universitaires).** — La France est divisée, depuis 1808, au point de vue universitaire, en *académies* ou *circonscriptions académiques*. On en compte dix-sept, y compris l'Algérie (Loi du 14 juin 1854; décret du 15 août 1875, art. 3).

Le décret du 16 juin 1860 a créé l'académie de Chambéry; les traités de 1871 nous ont enlevé celle de Strasbourg.

Les circonscriptions académiques ont été fixées par le décret du 24 août 1854. Celle de l'académie d'Aix a été modifiée par décret du 13 juin 1860.

Voici le tableau des circonscriptions académiques actuelles (1908) :

| CHEFS-LIEUX | CIRCONSCRIPTIONS |
|---|---|
| AIX | Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Bouches-du-Rhône, Corse, Var, Vaucluse. |
| ALGER | Alger, Constantine, Oran. |
| BESANÇON | Doubs, Jura, Haute-Saône, Territoire de Belfort. |
| BORDEAUX | Dordogne, Gironde, Landes, Lot-et-Garonne, Basses-Pyrénées. |
| CAEN | Calvados, Eure, Manche, Orne, Sarthe, Seine-Inférieure. |
| CHAMBÉRY | Savoie, Haute-Savoie. |
| CLERMONT | Allier, Cantal, Corrèze, Creuse, Haute-Loire, Puy-de-Dôme. |
| DIJON | Aube, Côte-d'Or, Haute-Marne, Nièvre, Yonne. |
| GRENOBLE | Hautes-Alpes, Ardèche, Drôme, Isère. |
| LILLE | Aisne, Ardennes, Nord, Pas-de-Calais, Somme. |
| LYON | Ain, Loire, Rhône, Saône-et-Loire. |
| MONTPELLIER | Aude, Gard, Hérault, Lozère, Pyrénées-Orientales. |
| NANCY | Meurthe-et-Moselle, Meuse, Vosges. |
| PARIS | Cher, Eure-et-Loir, Loir-et-Cher, Loiret, Marne, Oise, Seine, Seine-et-Marne, Seine-et-Oise. |
| POITIERS | Charente, Charente-Inférieure, Indre, Indre-et-Loire, Deux-Sèvres, Vendée, Haute-Vienne. |
| RENNES | Côtes-du-Nord, Finistère, Ille-et-Vilaine, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire, Mayenne, Morbihan. |
| TOULOUSE | Ariège, Aveyron, Haute-Garonne, Gers, Lot, Hautes-Pyrénées, Tarn, Tarn-et-Garonne. |

Chaque académie est administrée par un recteur assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription (Loi du 14 juin 1854, art. 2), sauf pour l'académie de Paris, au chef-lieu de laquelle sont attachés huit inspecteurs (Décr. du 22 août 1854), en plus des inspecteurs d'académie des huit départements autres que la Seine. Le ministre de l'instruction publique exerce les fonctions de recteur de l'académie de Paris; il est assisté d'un vice-recteur (Même décret).

Un inspecteur d'académie est délégué en Corse avec le titre de vice-recteur; il est placé sous les ordres du recteur de l'académie d'Aix (Décret du 29 août 1860). — Voir *Recteurs*.

**ACCESSIT.** — Ce mot latin, aujourd'hui si connu des enfants, veut dire : *il a approché* (du premier rang). Dans les autres pays où le mot est employé, en Angleterre, par exemple, on ajoute même *proximè accessit*, c'est-à-dire il a approché le plus près ou de très près. Il n'y a pas très longtemps que, dans plusieurs de nos établissements d'enseignement secondaire, au lieu de dire : 1[er], 2[e], 3[e] accessit, on disait *accesserunt*, c'est-à-dire : *ont approché*.

L'emploi du mot *accessit* est très ancien : il remonte évidemment à l'époque où tout l'enseignement se faisait en latin. Ce terme a sans doute été usité dans les universités du moyen âge avant de l'être dans les collèges et de descendre jusqu'aux écoles. En effet, même dans les universités, les bourses fondées par de généreux bienfaiteurs donnèrent lieu de

bonne heure à des concours, et, suivant toutes les vraisemblances, après avoir élu l'étudiant qui obtenait la bourse, on accordait, à titre de consolation, une mention honorable à celui qui venait le premier ensuite.

Nous ne répéterons pas ici ce que nous disons aux mots *Récompenses*, *Emulation*, *Distribution de prix*. Bornons-nous à deux points de détail, relatifs à l'emploi des accessits dans l'école primaire.

D'abord nous recommandons, en principe, le maintien, sous ce nom ou sous tout autre nom plus simple, des récompenses décernées aux élèves qui tiennent honorablement le second rang. Même dans les lycées et les collèges, on a fait cent fois l'observation que les élèves qui remportent beaucoup d'accessits sont le plus souvent supérieurs, comme mérite moyen et soutenu, aux élèves plus brillants qui enlèvent un ou deux prix et n'ont pas de mention dans les branches où ils n'ont pas de prix. Il y a plus de hasard, plus d'imprévu, plus d'accidents de concours dans les prix que dans les accessits : ces récompenses plus modestes sont presque toujours le partage d'un groupe intéressant d'enfants laborieux, de bonne volonté, à qui manque peut-être l'éclat, mais non la solidité. A plus forte raison dans l'école primaire doit-on s'appliquer à encourager par des accessits suffisamment nombreux la tête de la classe; une fois le premier ou les deux premiers sujets couronnés, on se trouve en face des six ou huit élèves de qui dépend en somme le niveau moyen de la classe: ce sont eux qui, par leur exemple, par leurs succès, par l'esprit dont ils sont animés, tiennent la classe en haleine et la font ce qu'elle est; ils tenden la main aux faibles, qui, s'ils n'avaient devant eux que l'élève de premier ordre, désespéreraient de l'atteindre et n'y essaieraient pas.

L'école primaire n'est pas un lieu destiné à mettre en lumière quelques sujets d'élite en laissant les autres dans l'ombre; elle est faite pour profiter à tous, pour faire pénétrer dans la masse le plus généralement, le plus également et le plus profondément possible l'instruction élémentaire.

Elle irait donc contre son but en s'attachant par une prédilection même involontaire aux natures distinguées qui priment les autres. En ce sens, l'accessit est le correctif nécessaire du prix, il étend le champ de l'émulation, il rappelle la classe primaire à sa destination véritable, il encourage non pas le meilleur élève, mais, ce qui est plus important, tous les bons élèves.

Nous ne craindrions donc pas, et c'est notre seconde observation, de donner plus d'importance aux accessits. C'est quelquefois le moyen de résoudre une difficulté pratique bien connue des instituteurs. Le bon sens et l'équité interdisent de multiplier les prix; souvent aussi, quoi qu'on fasse, on est obligé de laisser tous les prix échoir à un ou deux élèves supérieurs, et leurs camarades seraient les premiers à douter de la justice des distributeurs s'il en était autrement. C'est par les accessits qu'on peut sauver la situation, éviter aux élèves le découragement, aux familles les blessures d'amour-propre et à l'école une fausse direction. Qu'y aurait-il de plus juste, par exemple, que d'instituer des *prix d'accessits*, en convenant que tel nombre de mentions dans les diverses branches d'études vaut un prix?

Tout au moins, quand un élève n'a qu'un accessit ou deux, il serait à désirer qu'il emportât quelque chose, ne fût-ce qu'une feuille de papier portant son nom, la mention de son succès, la note qu'il a obtenue, la signature de son maître. Dans plus d'une famille, ce témoignage de satisfaction, si modeste qu'il soit, sera précieusement conservé, souvent regardé avec envie par les frères et sœurs plus jeunes. C'est une bien mince dépense et bien profitable à l'école, à l'élève, à tous. Cet accessit palpable dit quelque chose; l'autre, qui n'est qu'un nom prononcé entre mille dans une séance d'ordinaire assez bruyante, n'a pas, à beaucoup près, cette efficacité morale : la fête passée, il n'en reste rien.

**ACCIDENTS.** — Voir *Responsabilité civile*.

**ACQUISITION DE LOCAUX SCOLAIRES.** — Toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou autres centres de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de 3 kilomètres, et réunissant un effectif d'au moins 20 enfants d'âge scolaire.

Lorsque la création d'une école a été décidée conformément aux lois et règlements, les frais d'acquisition, de construction et d'appropriation des locaux scolaires, ou les frais de location de l'immeuble, constituent pour la commune une dépense obligatoire. — Voi *Maisons d'école*.

**ACQUISITION DU MOBILIER SCOLAIRE.** — L'acquisition, l'entretien et le renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement sont à la charge des communes (Loi du 30 octobre 1886, art. 14, et loi du 19 juillet 1889, art. 4, paragr. 5). — Voir *Mobilier scolaire*.

**ACROAMATIQUE** (Méthode). — Ce mot, fort inutilement emprunté au grec, ne désigne autre chose que l'enseignement *oral*. Dans l'histoire de la philosophie, il a un sens spécial : on y appelle *acroamatique* une partie de l'enseignement d'Aristote réservée par ce philosophe aux seuls initiés. Etait-il besoin d'aller chercher si loin, pour en dénaturer la signification historique, un mot si pédant? On le trouve fréquemment aujourd'hui chez les pédagogues allemands; et nous ne souhaitons pas qu'on le leur prenne.

Laissons nos institutrices, nos modestes directrices d'asile causer avec leurs élèves, les intéresser par des récits, des descriptions, des fables, provoquer leurs pourquoi et y répondre, leur donner enfin de vive voix mille précieuses et charmantes leçons qui ne pourraient s'écrire, et ne baptisons pas leur enseignement d'un nom si mal appliqué.

**ACTIVITÉ.** — De même que dans l'histoire de la philosophie l'activité fut la dernière des facultés de l'âme dont l'étude ait été sérieusement abordée, de même en pédagogie c'est celle dont le rôle a été le plus longtemps négligé ou méconnu. Tout l'ancien système d'enseignement, se conformant, ainsi qu'il était naturel, à la philosophie du temps, se représentait l'esprit humain, suivant des métaphores célèbres et expressives, soit comme une cire molle que le maître est chargé de pétrir, soit comme un vase vide que la science doit remplir, soit encore comme une table rase, une page blanche sur laquelle s'inscriront les caractères qu'on jugera à propos d'y tracer. Quant à attribuer à la pensée, au sentiment, à la volonté de l'homme une initiative propre et légitime, nul n'y songeait en philosophie, encore moins en pédagogie.

Activité physique, activité intellectuelle, activité morale étaient également comprimées dans les systèmes d'éducation que nous a légués le moyen âge. Il suffit pour en juger de relire Montaigne et Rabelais, les deux premiers parmi nos grands écrivains qui aient protesté contre les abus de l'éducation passive. Amos Coménius et quelques précurseurs plus obscurs des doctrines modernes, brisant le joug de la scolastique, tentèrent de traiter l'élève autrement qu'un patient et de lui laisser prendre une certaine part à sa propre instruction, d'abord en s'y intéressant, ensuite en comprenant ce qu'il apprend.

Depuis la fin du dix-huitième siècle, depuis Rousseau et Pestalozzi surtout, on s'est constamment préoccupé de donner satisfaction à ce multiple besoin d'activité inné chez l'enfant et nécessaire à son existence. En France, M. Guizot écrivait dès 1811 dans les *Annales de l'éducation* ces remarquables paroles : « Le *besoin d'agir* a, je crois, une puissance plus forte, plus étendue et plus durable qu'on ne le pense communément.... C'est de là que naît l'ardeur que portent les enfants dans leurs jeux; s'ils s'y plaisent, s'ils y réussissent si bien, c'est qu'ils sont libres alors de satisfaire ce besoin. Voyez-les jouant à la cachette, ou au milieu d'une partie de barres : ils sont en grand nombre, ils se croisent dans leurs courses; sont-ils jamais embarrassés pour se rappeler quel est celui qu'ils peuvent faire prisonnier et celui par lequel ils ont à craindre d'être pris eux-mêmes? Toutes leurs facultés, la mémoire, l'attention, le jugement,

se déploient avec une énergie, avec une rapidité singulières : *c'est qu'ils agissent.* C'est que toutes les forces de leur esprit et de leur corps s'exercent de concert. Que leurs études soient arrangées de manière à satisfaire aussi ce besoin de leur nature, ils s'y plairont et y feront des progrès. »

De nos jours l'école primaire elle-même se pénètre de plus en plus de cet esprit.

*Activité physique.* — C'est pour exercer et régler l'activité physique que presque tous les pays ont fini par introduire dans les écoles, d'abord les récréations, puis la gymnastique, et quelques-uns les exercices militaires; l'Angleterre y ajoute depuis longtemps les jeux athlétiques, qu'elle met presque au rang des études. C'est un des motifs pour lesquels on recommande et l'on commence à pratiquer les grandes excursions scolaires, les voyages des Clubs alpins, etc.

*Activité intellectuelle.* — L'activité de l'esprit n'a pas reçu moins d'encouragements. Aux anciens procédés qui faisaient pénétrer toute instruction par la mémoire, mode d'enseignement nécessairement passif, on substitue des méthodes qui exigent, en une certaine mesure, le travail personnel, qui provoquent l'attention, cette activité volontaire de l'intelligence, qui amènent l'enfant à penser, à comparer, à juger par lui-même.

Pour ne parler que de l'enseignement primaire proprement dit, on retrouve partout cette heureuse préoccupation. En voici quelques frappants exemples.

Les nouvelles méthodes de lecture, diverses à d'autres points de vue, y compris la méthode d'écriture-lecture simultanée, s'accordent pour supprimer ou abréger le plus possible la récitation monotone et machinale des lettres et des syllabes, pour remplacer ces interminables exercices préparatoires par la lecture de vrais mots, de petites phrases sur lesquelles peuvent travailler l'imagination et la pensée de l'enfant. Cet effort est encore plus sensible dans les méthodes phonétiques allemandes et américaines, dans ces abécédaires qui ne commencent pas par l'alphabet et auxquels Vogel a frayé la voie. Il était réservé aux étrangers de démêler dans le fatras des procédés de Jacotot l'idée de génie que nous n'avons pas su recueillir : c'est que l'activité propre de l'enfant est le vrai ressort et le nerf de l'instruction, même quand il s'agit d'apprendre à lire, et qu'il ne faut jamais lui apprendre ce qu'on peut lui faire découvrir.

Dans la grammaire, en quoi la méthode du Père Girard, en quoi les livres de son disciple Larousse et de tous ses imitateurs, les ouvrages de MM. Guérard, Sommer, Leclaire, Larive et Fleury, Dussouchet, et ceux de maîtres plus modernes, se distinguent-ils de l'ancien rudiment et, sans remonter plus haut, de la grammaire de Noël et Chapsal? C'est qu'ils donnent à l'intelligence de l'enfant une autre pâture que la définition, la règle, l'exception et la remarque à apprendre par cœur : ils lui donnent des phrases à faire, des mots à trouver, des questions à remplir, des constructions à changer, des idées à comparer, des épithètes à choisir; en tout ce petit travail, l'esprit de l'enfant est éveillé, il agit, il se sent vivre. Ainsi font et plus hardiment encore les pédagogues étrangers; les cours de grammaire de certains professeurs américains sont très remarquables à ce point de vue : l'enfant y apprend merveilleusement la langue sans pour ainsi dire apprendre la grammaire.

Il n'est pas besoin de pousser plus loin cette revue : on en pourrait dire autant de toutes les autres études primaires, de celles mêmes où la mémoire semble prédominer, la géographie et l'histoire par exemple. plus le rôle de cette faculté y est grand, plus on s'applique à empêcher qu'il n'étouffe le libre exercice et l'effort actif de l'intelligence : on retourne de mille façons les questions que l'enfant sait dans un certain ordre et qu'il pourrait bien ne savoir plus dans un autre ordre; on lui fait rédiger, dessiner, raconter, et jamais copier machinalement ce qu'il a appris.

Dans l'enseignement artistique, même appel à l'activité de l'élève : on lui demande de voir, de saisir, de reproduire les objets tels qu'ils frappent ses yeux et son esprit; la grande nouveauté des cours populaires de dessin créés depuis quelques années en France aussi bien que dans les écoles nées du Kensington Museum, dans celles d'Allemagne et d'Autriche, dans les écoles techniques d'Italie, dans celles de Boston, c'est qu'on n'y a plus pour but la copie, l'éternelle et passive copie de l'estampe, on y fait l'éducation de l'œil : on y apprend à dessiner juste, c'est-à-dire à voir juste, on y met l'élève en face de la nature, et l'on veut qu'il s'en empare.

Un dernier fait, qui n'est pas le moins significatif. Nulle part l'activité de l'enfant ne doit être plus respectée que là où elle est le plus frêle, dans le premier âge : aussi est-ce pour cette période antérieure à l'école primaire que nous trouvons la méthode particulière qui a su faire la part la plus large, la plus heureuse, non seulement au besoin de mouvement, mais au besoin d'activité, à l'instinct créateur. C'est, comme l'a dit Michelet, le vrai coup de génie de Frœbel d'avoir compris ce besoin du petit enfant. Ses ingénieux procédés sont tous conçus dans cette pensée profondément philosophique : ils occupent l'enfant, ils lui donnent quelque chose à faire, puis à défaire, des constructions à inventer, à combiner, à transformer, des objets divers, les uns massifs et géométriques qu'il suffit de juxtaposer, les autres délicats et fragiles qu'il faut manier avec adresse, des ardoises dont le quadrillage régulier guide l'œil et la main sans enchaîner l'imagination. Tout est actif, tout est libre dans cette école enfantine, tout met en mouvement sans les fatiguer les organes, les muscles, les facultés naissantes : c'est la mobilité continuelle du petit enfant doucement changée en une activité qui le charme autant qu'elle l'instruit.

*Activité morale.* — Si de l'éducation intellectuelle nous passons à l'éducation morale, le rôle de l'initiative individuelle n'y est pas moins marqué. Il n'y a pas plus de culture morale par la passivité qu'il n'y a de culture intellectuelle par la seule mémoire. Pour former la volonté, comme pour former l'intelligence, il faut avant tout l'exercer. La dresser machinalement, ce n'est pas la développer.

Nous souscrivons donc aux doctrines des pédagogues modernes qui réclament pour l'enfant et pour l'adolescent la mesure de libre activité nécessaire à son développement moral. Nous dirions volontiers avec un des hommes les plus éminents qui se soient occupés de l'éducation aux Etats-Unis, M. Pickard : « Une volonté brisée est pour moi dans l'école le plus triste des spectacles ».

A cet égard, les enfants de la race anglo-saxonne ont sur les nôtres une supériorité qu'on ne peut méconnaître : ils savent se conduire seuls, ils en ont de tout temps l'habitude; l'absence de maîtres, de surveillants, de contrôle, n'est pas pour eux, comme pour les nôtres, le signal de mille folies. Moins obéissants peut-être, moins dociles, moins aisément maniables que les nôtres, ils ont plus d'initiative et aussi plus de sagesse naturelle; ils règlent eux-mêmes leur activité, au lieu qu'en France c'est nous qui réglons celle de nos enfants.

Du reste, hâtons-nous de le reconnaître, là aussi la tendance générale de la pédagogie contemporaine est de réduire autant que possible la contrainte. Dans nombre d'écoles en France, comme à l'étranger, tout est fait pour habituer les élèves à se gouverner eux-mêmes; on sait, par exemple, quels succès a obtenus le système de punitions et de récompenses purement morales appliqué à l'école Turgot; on sait les efforts de l'école Monge pour laisser aux élèves le plus possible de liberté et, partant, de responsabilité personnelle. A un autre degré et pour une classe d'enfants moins privilégiés, des principes analogues, substituant le régime volontaire au régime de l'obéissance passive, ont donné d'admirables résultats dans quelques cours d'apprentis.

Il n'y a donc point de doute, quelque face de ce grand sujet que l'on considère : l'école est faite pour l'homme et non l'homme pour l'école. Du bas âge à l'adolescence, il faut que l'école développe au lieu de comprimer, dirige sans étouffer, corrige sans mutiler. L'activité consciente et raisonnable est l'apanage de l'homme : l'école doit faire l'éducation de cette faculté comme de toutes les autres; il est vrai que c'est là la plus délicate partie de sa tâche, car il est plus diffi-

cile de former un être libre que de dresser un esclave, de le faire bien agir que de le faire obéir.

Mais ici la difficulté de l'œuvre est en raison de son importance. Si l'éducation moderne ne faisait pas autant pour la volonté que pour l'intelligence, elle n'atteindrait pas le but qu'on lui a, d'un mot, si bien indiqué : « Faire des hommes ».

**ADJOINTS** (INSTITUTEURS), **ADJOINTES** (INSTITUTRICES). — Voir *Instituteurs adjoints*, *Institutrices adjointes*.

**ADJOINTES** (INSTITUTRICES) **DANS LES ÉCOLES DE GARÇONS.** — Dans une école de garçons, une femme peut être admise à enseigner à titre d'adjointe, sous la condition d'être épouse, sœur ou parente en ligne directe du directeur de l'école.

Toutefois le Conseil départemental peut, à titre provisoire, et par une décision toujours révocable, autoriser des dérogations à cette règle restrictive. (Loi du 30 octobre 1886, art. 6, paragr. 3.)

**ADJUDICATIONS.** — Les notaires peuvent être autorisés, principalement dans les communes rurales, à faire usage des salles d'école pour les adjudications publiques, à la condition que ces adjudications n'aient lieu que les jeudis et dimanches ou, à la rigueur, les autres jours après quatre heures.

Dans ce cas, les communes ont le droit d'exiger des notaires, au bénéfice de la caisse des écoles, une redevance fixée ainsi qu'il suit par séance :

5 francs pour une adjudication de 1000 francs et au-dessus, quel que soit le nombre des lots;

3 fr. 50, si la somme est inférieure à 1000 francs. (Circul. du 30 août 1882.)

**ADMINISTRATION ACADÉMIQUE.** — Voir *Académies*, *Inspecteurs d'académie*, *Recteurs*.

**ADMISSIBILITÉ** (LISTE D') **AUX FONCTIONS D'INSTITUTEUR.** — Le Conseil départemental, après avoir pris connaissance des demandes de tous les candidats qui se sont inscrits à l'inspection académique, dresse, chaque année, et complète, s'il y a lieu, au cours de l'année, une liste des instituteurs et des institutrices admissibles aux fonctions de titulaire, soit pour être chargé d'une école, soit pour être chargé d'une classe en qualité d'adjoint.

Nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'a fait un stage de deux ans au moins dans une école publique ou privée, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique, et s'il n'a été porté sur la liste d'admissibilité dressée par le Conseil départemental. (Loi du 30 octobre 1886, articles 23 et 27.) — Voir *Instituteurs titulaires*.

**ADOLESCENTS.** — Voir *Adultes*. Voir aussi *Apprentissage*, *Complémentaires* (*Cours*), *Post-scolaire* (*Enseignement*).

**ADOPTION D'ÉCOLES.** — Terme usité dans la législation scolaire belge. D'après la loi du 23 septembre 1842, la commune — obligée d'avoir au moins une école primaire établie dans un local convenable — peut être autorisée à *adopter*, dans la localité même, une ou plusieurs écoles privées réunissant les conditions légales pour tenir lieu d'*école communale*. La députation permanente du Conseil provincial statue, sauf recours au roi, sur ces demandes d'autorisation. Il est annuellement constaté, par les soins du gouvernement, s'il y a lieu ou non de maintenir les autorisations accordées.

Comme les écoles communales, les écoles *adoptées* sont soumises à la double inspection civile et ecclésiastique organisée par la loi. Elles sont astreintes aux mêmes obligations sans avoir droit aux mêmes avantages. Il est uniquement alloué au personnel qui les dirige une indemnité pour l'instruction gratuite des enfants pauvres, ce qui constitue pour la commune une notable économie.

Au moment de la présentation du projet de loi, il existait un grand nombre d'écoles privées tenues par des corporations religieuses (Voir *Belgique*). La plupart ont été adoptées. Il a été ainsi donné satisfaction, dans une certaine mesure, à l'opinion catholique, qui prétend, du reste, que l'école adoptée doit être la règle et l'école communale l'exception.

On a fait valoir, en faveur du système de l'adoption, qu'il facilite la séparation des sexes. Au lieu de créer pour les filles une seconde école communale, on se borne à adopter une école privée. Aussi la plupart des écoles adoptées sont-elles des écoles de filles.

Le nombre des écoles adoptées a diminué graduellement de 1842 à 1879, les avantages des écoles communales étant évidents. La loi de 1879 (ministère libéral) supprima le droit d'adoption, qui fut rétabli par les lois de 1884 et de 1895 (ministère catholique). L'école adoptée est définie : une école libre qui, en vertu d'une convention avec l'autorité communale, se charge, moyennant des avantages déterminés, de donner l'instruction à un certain nombre d'enfants à la décharge de la commune qui, sans cela, devrait augmenter le personnel de ses écoles propres ou maintenir une ou plusieurs écoles communales, d'après les besoins (Circ. minist., 18 mars 1885, 1er oct. 1895). La loi de 1895 admet aussi des écoles *adoptables*, qui participent à la répartition des subsides de l'Etat sur un pied d'égalité avec les écoles communales et les écoles adoptées; elles sont soumises à l'inspection de l'Etat. Les communes peuvent adopter des écoles privées pour une période de dix années. Le personnel des écoles adoptées et des écoles adoptables ne dépend ni de la commune ni de l'Etat, mais uniquement de la direction de l'école. La moitié seulement du corps enseignant doit se composer d'instituteurs légalement diplômés ou ayant subi l'examen devant le jury central. L'enseignement de la religion doit être inscrit au programme de l'école adoptée; mais l'école adoptable n'est pas obligée de l'inscrire. Le traitement des instituteurs diplômés ou dispensés de l'examen ne peut être inférieur à celui des instituteurs communaux de la catégorie à laquelle appartient la commune, mais les instituteurs non diplômés n'ont pas cette garantie.

Sous le régime des lois de 1884 et de 1895, le nombre des écoles primaires adoptées et adoptables s'est élevé à 2611, comprenant 126 420 garçons, 242 366 filles; il faut y ajouter 1998 écoles d'adultes avec 46 788 garçons et 73 301 filles, et 1872 écoles gardiennes (1905).

**ADULTES.** — *Historique.* — En France, le premier essai connu de cours ou d'écoles pour les adultes est celui que firent de concert, en 1709, J.-B. de la Salle et M. de la Chétardie, curé de Saint-Sulpice.

En 1783, Philipon de la Madelaine, dans ses *Vues patriotiques sur l'instruction du peuple*, proposait l'institution de cours publics, qui, malgré la forme quelque peu chimérique qu'il leur donnait, étaient bien en germe nos modernes cours d'adultes. Il aurait même voulu voir les curés, une fois par mois, remplacer un prône et un catéchisme par des instructions relatives soit à l'agriculture, soit aux objets d'industrie et de commerce qui occupent leurs paroissiens. « Aviliraient-ils leur ministère en apprenant à leur peuple les moyens de gagner leur pain quotidien, qu'ils leur enseignent à demander au Père céleste? »

Vers 1813 le frère Philippe, alors directeur de l'école d'Auray (Morbihan), ajouta spontanément aux leçons de l'école primaire un cours supplémentaire et professionnel pour les jeunes gens qui voulaient entrer dans les chantiers de construction et se préparer au cabotage. Mais l'essai fut abandonné à la Restauration.

Peu de temps après, une des sociétés qui, sous le nom d'*Adult Institutions*, s'étaient formées en Angleterre de 1811 à 1815 pour l'instruction des adultes, écrivit à la Société pour l'instruction élémentaire pour lui proposer d'imiter à Paris ce qui se faisait à Bristol, à Plymouth et aux environs de Londres (Lettre du 23 mars 1816). Le vicomte Mathieu de Montmorency, chargé du rapport sur cette proposition, l'appuya chaleureusement et indiqua les moyens pratiques d'exécution pour le matériel et pour l'enseignement.

Le comte Chabrol de Volvic, préfet de la Seine et président honoraire de la Société, ouvrit, en 1820 et 1821, les deux premiers cours d'adultes de Paris, dirigés, l'un, par M. Delahaye, à qui la Société décerna une mention honorable comme au « premier fondateur d'une école gratuite pour les adultes à Paris »,

l'autre par M. Sarasin, directeur de l'école normale d'enseignement mutuel de la Ville. Dès 1822, outre trois nouveaux cours d'adultes-hommes, la Ville ouvrait le premier cours du soir pour les adultes-femmes, dirigé par Mme Renaut de la Vigne, rue Saint-Lazare. En 1825, un savant minéralogiste, M. Brard, inaugurait l'enseignement pour les ouvriers et les apprentis des manufactures dans la verrerie du Lardin (Dordogne). MM. Brignes suivirent cet exemple dans les usines de Fourchambault, d'autres à Baccarat, etc. En 1828, la Société pour l'instruction élémentaire créa elle-même des cours du soir et du dimanche pour les adultes (d'après le mode mutuel) sous la direction de M. A. Lefèvre. A la même époque, Cochin fondait la première *maison complète* d'éducation où l'enfant, admis à la salle d'asile, pouvait continuer ses études jusqu'à la classe d'adultes. La deuxième fut établie par Philibert Pompée, et se fit de bonne heure une spécialité de l'enseignement du dessin approprié aux besoins des ouvriers. En 1829, la Société d'instruction élémentaire du Rhône ouvrait à Lyon le premier cours d'adultes d'après la méthode Jacotot.

Aussitôt après la Révolution de 1830, le mouvement se prononça plus nettement. Il n'y avait eu à Paris, jusque-là, que des cours d'adultes dirigés par des laïques; les congréganistes, à leur tour, s'associèrent à cette œuvre populaire. Le frère Philippe écrivait à ce sujet (18 juin 1831) : « Dites au Comité que les Frères, amis du peuple et dévoués au service de l'enfance, seront toujours prêts à se rendre à tout ce qui pourra lui être utile, surtout lorsqu'il s'agira d'étendre les lumières et de propager la science ». Le frère Baudime, chargé d'organiser ces cours d'adultes congréganistes, y introduisit deux grandes réformes : l'une fut la séparation des apprentis et des adultes, l'autre la distinction d'un cours inférieur ou simplement primaire et d'un autre cours qu'on pourrait appeler professionnel, comprenant les mêmes notions que J.-B. de la Salle lui-même avait fait entrer dans le programme des cours de Saint-Sulpice (histoire, géographie arithmétique, dessin, notions de sciences). En 1838, les Frères avaient 6 cours d'adultes et plus de 1800 élèves; à la même date, les laïques avaient 14 cours pour hommes (4000 places) et 10 pour femmes (900 places).

Bien que la loi n'eût encore rien fait pour les rendre obligatoires, Guizot les mentionnait dans sa circulaire de juillet 1833; Pelet (de la Lozère), vu leur nombre croissant, par son règlement détaillé et peut-être trop complet du 22 mars 1836, prescrivait les mesures nécessaires pour la surveillance de ces réunions, pour la séparation des deux sexes, pour la distinction des élèves plus jeunes et des adultes proprement dits, pour le plan d'études.

La première statistique officielle qui fasse mention des cours d'adultes est celle de M. de Salvandy en 1837 (1800 cours, 37000 élèves); la seconde, celle de Villemain en 1841 : à cette date, 3090 communes entretenaient 3403 cours d'adultes, comptant ensemble 68500 élèves. En 1848, il y avait 6913 cours et 117000 élèves : les cours et leur personnel avaient donc vu leur nombre plus que triplé en dix ans.

Le traitement alloué aux instituteurs pour toute cette période fut très faible : il dépassait à peine 2 francs par élève en moyenne.

Les troubles de 1848 et plus encore la réaction politique de 1849 et 1850 arrêtèrent le développement de ces écoles. Malgré les instances de Boulay (de la Meurthe), la nouvelle loi (15 mars 1850) ne les organisa ni ne les rendit obligatoires. Le rapporteur de la Commission, Beugnot, se bornait à « appeler sur elles les encouragements de l'Etat et des villes ».

Les cours d'adultes diminuent aussitôt de plus d'un tiers quant au nombre des établissements et des élèves (on ne compte plus à la fin de 1850 que 4037 cours et 80803 élèves). Les subventions de l'Etat, qui avaient été en moyenne de près de 5000 francs par an, n'atteignent plus 3000 francs en moyenne jusqu'à 1863, à prendre sur un crédit de 60000 francs porté au budget depuis 1850 « pour les secours aux établissements charitables d'instruction et pour l'entretien des cours d'adultes ». Les Conseils généraux, de leur côté, restreignirent leurs libéralités : elles avaient produit une moyenne de 33000 francs par an avant 1850, elles ne dépassèrent plus 21000 francs de 1850 à 1863.

C'est avec Rouland que l'enseignement des adultes sortit de l'oubli ou plutôt du discrédit où on l'avait laissé tomber.

Les instituteurs furent consultés sur les besoins de l'instruction primaire (enquête de 1863), et plus du quart de ceux qui répondirent à cet appel émirent spontanément le vœu que les classes d'adultes fussent réorganisées.

Ce fut une des premières promesses de V. Duruy quand il succéda à Rouland, et l'exposé de la situation de l'Empire en 1863 mentionne déjà la nécessité reconnue des cours d'adultes, sans lesquels l'école primaire « place dans les mains de l'enfant un instrument qui se rouille promptement et devient inutile ». Dès le 13 août 1864, le ministre instituait un prix cantonal pour l'élève le plus assidu aux cours d'adultes.

L'hiver de 1864-1865 fut le point de départ de la renaissance des cours d'adultes; des récompenses furent instituées pour les instituteurs qui s'étaient distingués dans cette tâche nouvelle et difficile. Le secrétaire général, M. Charles Robert, alla rendre compte officiellement des progrès accomplis à l'occasion de la distribution des prix aux instituteurs qui avaient fait les plus grands sacrifices pour les cours d'adultes et obtenu les plus beaux succès : c'étaient ceux du département de l'Hérault. On ne saurait trop reconnaître que cette prompte reconstitution, cet immense et presque soudain développement des cours d'adultes fut dû en grande partie à l'élan, au courage, à l'admirable esprit de désintéressement que déployèrent les instituteurs, encouragés par une administration pleine d'ardeur pour cette bonne cause.

Il suffit de lire les discours de V. Duruy et de M. Ch. Robert, les circulaires et les documents officiels de 1863 à 1866, les belles conférences pédagogiques de M. Maggiolo à la Sorbonne sur les *cours d'adultes* (1868), l'intéressant coup d'œil rétrospectif sur l'histoire des cours d'adultes en France par M. Fayet (distribution des récompenses aux instituteurs de l'Indre en 1866), les comptes-rendus de toute la presse à cette époque, pour reconnaître qu'à la conviction chaleureuse des chefs répondait l'empressement dévoué des plus humbles fonctionnaires. C'est incontestablement au ministère de V. Duruy que revient l'honneur d'avoir donné aux cours d'adultes la place importante qui leur appartenait dans la hiérarchie de nos institutions scolaires.

La loi du 10 avril 1867 leur assurait une subvention de l'Etat, et cette promesse n'était pour ainsi dire que la consécration officielle d'un fait accompli. Il est juste d'ajouter que l'exemple si résolûment donné par Duruy exerça une réelle influence même hors de France : il suffit, pour s'en convaincre, de remarquer la date des lois qui ont constitué l'enseignement des adultes dans plusieurs pays voisins, notamment en Belgique, en Italie, en Espagne, en Portugal.

Mais soit parce qu'il est dans la nature des choses que les cours d'adultes diminuent à mesure que les écoles s'accroissent, soit que l'impulsion un moment donnée et reçue avec ardeur n'ait pu se soutenir indéfiniment, soit aussi que l'expérience ait fait reconnaître dans cette forme d'enseignement des défauts et des difficultés dont le premier enthousiasme avait fait trop bon marché et qui réduisaient bien la valeur des résultats officiellement constatés, depuis la retraite de V. Duruy les cours d'adultes entrèrent dans une période de ralentissement, puis de déclin marqué.

Leur nombre, qui s'était élevé à 28586 en 1867, retomba à 23533 en 1872. Il n'était plus que de 7322 en 1889. Les subventions de l'Etat subirent une diminution correspondante. Après avoir atteint le chiffre de 1300000 francs, elles finirent par être réduites à 20000 francs.

C'est de 1894 que date la rénovation des cours d'adultes. Le 10 août de cette année, une circulaire ministérielle signale aux recteurs la nécessité de reconstituer les cours d'adultes et d'apprentis sous des formes plus ou moins différentes du type primitif. Une enquête est ouverte : 1° sur l'état actuel de l'enseigne-

ment des adultes; 2° sur les réformes dont cette institution paraîtrait susceptible, et spécialement sur les chances de succès qu'auraient, dans chaque département, les conférences populaires, les séances de lecture faites par l'instituteur ou par un conférencier bénévole, les leçons publiques accompagnées de projections lumineuses, les cours techniques et professionnels sur les matières concernant l'agriculture ou l'industrie locale, etc.

A la même époque, un grand nombre de membres du Conseil supérieur de l'instruction publique déposent un vœu tendant à ce que « les cours d'adultes soient réorganisés sur toute l'étendue du territoire et reçoivent une orientation nouvelle en rapport avec les besoins actuels; que, par des appels et des encouragements, l'Etat suscite l'initiative privée, et qu'il vienne en aide par des subventions à toutes les institutions d'instruction et d'éducation ». La Ligue de l'enseignement, entrant dans la même voie, s'adresse à l'initiative privée, formule de nouveaux programmes à l'usage des cours d'adultes, et porte la question devant le 14ᵉ Congrès national tenu à Nantes sous ses auspices, du 2 au 5 août 1894. Le décret du 11 janvier 1895 vient modifier divers articles du décret organique du 18 janvier 1887 afin de faciliter l'ouverture des cours d'adultes, de rendre leur organisation plus simple et mieux adaptée aux besoins de leur clientèle. L'arrêté du 31 mars 1895 institue une Commission chargée d'examiner les moyens de mettre à la disposition des Sociétés d'instruction populaire les appareils à projections lumineuses et les vues photographiques pouvant servir à l'enseignement dans les cours d'adultes et dans les conférences populaires. Le 10 juillet 1895, le ministre de l'instruction publique, M. Poincaré, rompant avec les traditions, s'adresse directement aux membres des délégations cantonales, des caisses des écoles et des Commissions scolaires, et, dans une circulaire mémorable, expose l'impérieuse nécessité de donner un lendemain à l'école, afin que « de douze à dix-huit ans l'apprenti et le jeune ouvrier ne soient pas absolument destitués de tout secours intellectuel et moral, mais reçoivent quelque part, sous des formes appropriées, encore un peu d'enseignement, encore un peu d'éducation ». Après avoir rappelé ce que peut, en pareille matière, l'initiative privée soutenue par l'autorité locale, le ministre ajoute : « Ce qui importe, c'est que partout où il y a une école, on sache que cette école n'est pas faite seulement pour les petits écoliers, qu'elle reste ouverte à leurs frères aînés. On peut espérer que d'ici à quelques années, à mesure que les mœurs républicaines auront pénétré plus avant dans les populations, l'école dans chaque village sera connue de tous comme la maison de la jeunesse, toujours hospitalière à ses anciens élèves, comme le foyer intellectuel du pays, le rendez-vous où l'on se retrouve à tout âge pour étudier, pour lire, pour s'instruire, pour échanger des idées, élèves et maîtres, apprentis et écoliers, instituteurs et pères de famille.

« En attendant que cet idéal soit réalisé et pour qu'il puisse l'être bientôt, je vous demande à tous et je demande à chacun de vous, messieurs, d'unir vos efforts à ceux du gouvernement, de l'administration et de l'Université.

« Je vous convie à prendre votre part d'une pensée qui est celle du Parlement tout entier. Il s'agit d'ouvrir, en quelque sorte, une seconde phase du développement de notre enseignement populaire. La première a été surtout législative et administrative, elle a constitué les cadres, édicté des règles, fondé un régime légal et nouveau. La seconde devra être marquée surtout par une extension de l'école, que le législateur ne peut imposer impérativement, par son rayonnement naturel sur le pays, par une foule d'œuvres volontaires dues à l'initiative des bons citoyens et propres à décupler les effets utiles de l'instruction populaire. »

Quelques jours après, s'ouvre au Havre le Congrès libre des Sociétés d'instruction populaire (30 et 31 août et 1ᵉʳ septembre 1895), sous la présidence du vice-recteur de l'académie de Paris, Gréard. Là sont discutées, avec une ampleur et une ardeur qui ne s'étaient encore jamais rencontrées, toutes les questions qui touchent à l'instruction et à l'éducation post-scolaires.

Dès lors l'impulsion est donnée. Les ministres de l'instruction publique qui se succèdent s'efforcent de l'entretenir, et dans une série de circulaires et de discours convient le personnel de l'enseignement public à tous les degrés à participer à l'œuvre des cours d'adultes.

Afin d'en mieux suivre les progrès, de guider et d'encourager les bonnes volontés, une mission d'enquête est confiée depuis 1895 à un inspecteur général, M. Edouard Petit, qui, parcourant toute la France, se consacre à sa tâche avec une ardeur d'apôtre. Chaque année, M. Edouard Petit rend compte au ministre de l'instruction publique de l'état des œuvres post-scolaires. Nous extrayons de son rapport pour 1907-1908 les observations suivantes :

« Les *cours pour adolescents et adultes* ont encore gagné en nombre. On en a compté 48 565, dont 30 271 de garçons, 18 294 de jeunes filles. C'est le total le plus élevé qui ait jamais été atteint.... Le nombre des auditeurs assidus a été de 404 419 sur 533 676 inscrits; celui des auditrices assidues, de 203 366 sur 245 713.

« La *lecture publique* est en progrès constant.... L'on peut prévoir que l'heure est proche où, répandue dans des milliers de communes, elle deviendra le vrai Théâtre du peuple.

« La *conférence populaire* est distancée par la lecture publique; 82 481 conférences ont été données en 1907-1908.

« Les *mutualités scolaires* sont, en avril 1908, au nombre de 3133. Le nombre des adhérents à la mutualité scolaire est en avril 1908 de 753 022, contre 719 596 en 1906-1907. Les 753 022 sociétaires comprennent 407 315 écoliers et 345 707 écolières. Les cotisations s'élèvent à plus de quatre millions de francs par an, et un million environ est attribué aux ayants-droit au titre de journées de maladie.

« Les *Petites Amicales* (associations d'anciennes et d'anciens élèves) continuent à donner des fêtes qui rompent la monotonie de la vie laborieuse qu'on mène aux villages ou aux cités industrielles;... elles font, guidées par la critique, l'éducation esthétique de leurs adhérents. Elles pratiquent aussi l'entr'aide : les camarades peu fortunés sont secourus; des bureaux de placement gratuits fonctionnent.... L'effectif numérique des Petites A. est en hausse accusée pour l'exercice 1907-1908. On en avait compté 6200 en 1906-1907; le total passe à 6395, soit 2007 de jeunes filles, 4388 de garçons.

« C'est sur les *patronages scolaires* que continue à se concentrer, en grande partie, l'effort des adversaires de l'école laïque. Ni l'argent, ni les locaux, ni les dévouements ne font défaut à ceux-ci. La tactique est adroite, menée avec énergie et suite, et elle réussit. L'effet de l'enseignement quotidien, l'action de l'école sont abolis par conférences, prêches, représentations tendancieuses, exercices de piété mêlés et savamment dosés, avec adjonction de jeux, sauteries, goûters, tombolas, visites de dames riches et de messieurs titrés. L'organisation de ces patronages mi-laïques, mi-ecclésiastiques, se complète de mois en mois. Plus de 2800 patronages urbains et ruraux couvrent le pays d'un réseau dont les mailles vont se resserrant. Ils font regagner, dans le champ de l'éducation populaire, à l'enseignement fidéiste le terrain perdu par le fait de la laïcisation. — Non que les amis de l'école laïque demeurent inactifs. Depuis cinq ans environ, ils se sont rendu compte du mouvement tournant qui s'effectuait autour de l'école et ils ont opposé à l'attaque une vigoureuse résistance. Des patronages laïques surgissent dans la plupart des villes, fondés par l'initiative privée. On en comptait 34 en 1894-1895, 468 en 1895-1896, 1276 en 1900-1901 ; 2129 ont fonctionné en 1907-1908, dont 829 de filles, 1300 de garçons. »

Bien que le principe qui domine la règlementation des cours d'adultes réduise au minimum l'intervention de l'Etat dans une œuvre qui doit puiser sa force et sa vitalité dans l'initiative privée, le Parlement n'a cessé d'encourager le développement de l'institution en inscrivant au budget du ministère de l'instruction publique un crédit qui s'accroît d'année en année.

Cette subvention était en 1864-1865 de 20 000 francs, en 1875-1876 de 100 000, en 1899-1900 de 200 000, en 1904-1905 de 350 000, en 1905-1906 de 600 000 fr., en 1906-1907 de 640 000 francs. Elle a été portée à 700 000 fr. au budget de l'exercice 1908.

**Législation.** — *Création.* — La loi du 30 octobre 1886 (art. 8) prévoit qu'il peut être créé des classes pour adultes ou pour apprentis ayant satisfait aux obligations des lois des 19 mai 1874 et 28 mars 1882.

Ces cours sont créés par le préfet, à la demande du Conseil municipal et sur l'avis de l'inspecteur d'académie (Décret du 18 janvier 1887, art. 98, modifié par le décret du 11 janvier 1895).

L'ouverture d'un cours *privé* pour les adultes est soumise aux conditions exigées pour l'ouverture d'une école privée, *sauf dispense de tout ou partie de ces conditions par le Conseil départemental* (Loi du 30 octobre 1886, art. 8, paragr. 4). Une circulaire en date du 11 novembre 1896 rappelle aux préfets qu'ils peuvent profiter de cette dernière disposition pour favoriser la création de cours d'adultes dans le cas où des entraves ou des retards seraient à prévoir.

*Organisation pédagogique.* — Dans les classes d'adultes ou d'apprentis, l'enseignement peut porter sur les matières de l'instruction primaire élémentaire et supérieure, telles qu'elles sont fixées par les lois et règlements, ou comprendre des cours théoriques et pratiques spécialement appropriés aux besoins de la région (Décret du 18 janvier 1887, art. 99, modifié par le décret du 11 janvier 1895).

Les cours d'adultes peuvent comprendre des classes destinées aux illettrés, des cours spéciaux pour les jeunes gens qui désirent compléter leur instruction, des conférences et des lectures communes à tous. Il peut aussi être établi deux ou plusieurs sections distinctes suivant l'âge et le degré d'instruction des élèves (Même décret, art. 102, modifié par le décret du 11 janvier 1895).

Les classes d'adultes ou d'apprentis sont d'ailleurs soumises aux mêmes inspections que les écoles primaires (Même décret, art. 101).

*Admission des élèves.* — Il ne peut être reçu dans ces classes d'élèves des deux sexes (Loi du 30 octobre 1886, art. 8, paragr. 2). Les enfants âgés d'au moins treize ans sont seuls admis à les suivre (Décret du 18 janvier 1887, art. 100, modifié par le décret du 11 janvier 1895).

*Direction des cours.* — Aucun instituteur public ne peut être contraint de diriger un cours d'adultes.

En cas d'abstention de l'instituteur, les cours et conférences peuvent être confiés à toute personne qui en fait la demande, sur la proposition du maire, approuvée par le préfet, après avis de l'inspecteur d'académie. Le programme de ces cours et conférences est soumis à l'inspecteur d'académie en même temps que la demande (Même décret, art. 103, modifié par le décret du 11 janvier 1895).

Lorsque la commune prend à sa charge les frais du cours, les conditions de rémunération sont fixées de gré à gré entre la commune et le directeur du cours d'adultes (Même décret, art. 105, modifié par le décret du 11 janvier 1895).

*Subventions.* — La subvention de l'Etat ne peut être accordée aux cours d'adultes ou d'apprentis que si la commune se charge des dépenses de chauffage et d'éclairage. Cette subvention, allouée sur la proposition du préfet, ne doit pas dépasser la moitié des frais qu'entraînent ces cours.

Des subventions de l'Etat, ainsi que des concessions de livres et de matériel d'enseignement, peuvent être allouées aux associations d'enseignement créées en vue d'organiser des cours d'adultes ou d'apprentis (Même décret, art. 104, modifié par le décret du 11 janvier 1895).

Ajoutons qu'à la date du 29 novembre 1898, le Conseil d'Etat a émis l'avis qu'une commune ne peut pas plus subventionner un cours *privé* pour les adultes qu'une école privée. Cette décision est fondée sur les motifs suivants : 1° les formalités exigées pour l'ouverture des classes d'adultes sont les mêmes que pour les écoles privées; 2° ces classes, où l'enseignement se rapproche très sensiblement de l'enseignement primaire, ne sont en réalité que le prolongement de ces écoles, dont elles ne se différencient que par l'âge des élèves; 3° en conséquence, les classes d'adultes doivent être considérées comme de véritables établissements d'enseignement primaire.

*Récompenses.* — En sus du contingent déterminé par les règlements, il est accordé annuellement, le 14 juillet, aux instituteurs et institutrices publics qui participent avec le plus de zèle et de succès aux cours d'adultes et aux œuvres complémentaires de l'école, 80 palmes d'officiers d'académie et 30 palmes d'officiers de l'instruction publique. Ces distinctions sont conférées par le ministre, sur la proposition du recteur et du préfet, et après un rapport spécial de l'inspecteur d'académie.

Toutefois, pour les obtenir, les instituteurs et institutrices doivent justifier au moins de la possession de la médaille de bronze décernée pour collaboration aux œuvres complémentaires de l'école. (Décret du 27 février 1900.)

D'autre part, un crédit inscrit chaque année au budget du ministère de l'instruction publique permet au ministre d'accorder aux instituteurs publics soit des allocations, principalement lorsqu'en absence de tout subside de la municipalité ils ont supporté personnellement les frais d'un cours d'adultes, soit des prix spéciaux consistant en médailles accompagnées d'une somme variable de 100 à 50 francs et en dons de livres.

Ces récompenses, dont le nombre et la nature sont déterminés par arrêté ministériel, sont accordées, sur la proposition des préfets et des recteurs, d'après une liste dressée par une commission instituée à cet effet.

Il est accordé en outre, sur la proposition des mêmes autorités, des diplômes d'honneur et des lettres de félicitations.

Pour ces dernières récompenses, la liste des lauréats est dressée par une commission départementale composée des inspecteurs de l'enseignement primaire, réunis sous la présidence de l'inspecteur d'académie.

Nul ne peut obtenir un diplôme d'honneur, un don de livres ou une médaille, s'il n'a obtenu antérieurement la récompense qui précède immédiatement celle pour laquelle il est proposé. Exception est faite à cette règle pour les instituteurs et institutrices pourvus du diplôme d'honneur qui sont officiers de l'instruction publique ou officiers d'académie ou titulaires de la médaille d'argent des instituteurs.

Les personnes étrangères aux écoles primaires publiques peuvent obtenir également, en raison de leur collaboration aux cours d'adultes et dans les mêmes conditions que les instituteurs et institutrices, des récompenses consistant en médailles, diplômes d'honneur et lettres de félicitations.

Un contingent spécial est réservé aux officiers, sous-officiers et soldats qui collaborent avec le plus de zèle et de succès aux cours d'adultes institués dans les casernes et hôpitaux militaires.

*Vacances.* — Indépendamment des distinctions honorifiques et des récompenses dont nous venons de parler, le ministre de l'instruction publique a décidé, depuis quelques années, qu'un congé supplémentaire, d'une semaine ou de deux semaines au maximum, pourrait être accordé aux instituteurs et institutrices qui ont fait un cours d'adultes ou contribué activement au fonctionnement des œuvres complémentaires de l'école.

Ce congé supplémentaire précède immédiatement les grandes vacances, ou s'ajoute, par fractions, aux divers congés attribués pendant le cours de l'année scolaire.

Il est accordé par le préfet, en Conseil départemental, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

**AFFAIRES CONTENTIEUSES ET DISCIPLINAIRES.** — Voir *Conseil départemental*, *Conseil supérieur de l'instruction publique*.

**AFFICHAGE.** — Pénalité instituée par la loi du 28 mars 1882 à l'égard des parents ou personnes responsables qui ont contrevenu aux prescriptions de ladite loi. Elle consiste dans l'inscription pendant quinze

jours ou un mois, à la porte de la mairie, des noms, prénoms et qualités de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle.

L'inscription est ordonnée par la Commission municipale scolaire dans les trois cas suivants :

1° Lorsqu'un enfant ayant quitté l'école, les parents ou les personnes responsables négligent d'en donner avis au maire et d'indiquer de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir;

2° Lorsque le père, le tuteur ou la personne responsable, invité à comparaître devant la Commission scolaire après des absences réitérées de l'enfant (quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée), ne se rend pas à cette convocation;

3° Lorsque, ayant été averties par la Commission scolaire, les mêmes personnes commettent une nouvelle infraction dans les douze mois qui suivent la première. (Loi du 28 mars 1882, articles 12 et 13.) — Voir *Obligation scolaire*.

**AFFRANCHIS** (ÉCOLES DES). — C'est le nom qu'on donna aux premières écoles ouvertes pour les esclaves émancipés aux Etats-Unis. L'abolition de l'esclavage fut proclamée par le président Lincoln le 1er janvier 1863. Aussitôt des sociétés, les unes fondées par les églises, les autres sans caractère confessionnel, se vouèrent à l'instruction des affranchis. Des dons généreux abondèrent, des femmes dévouées appartenant à toutes les classes de la société se firent institutrices des nègres. Le 3 mars 1865, le Congrès créa le Bureau des affranchis; la direction générale en fut confiée au général Howard, qui venait de perdre une jambe dans un des derniers combats; pour l'instruction, la surintendance fut donnée à M. Alvord, qui fut le véritable organisateur de cet enseignement si nouveau, hérissé de tant de difficultés. L'ardeur avec laquelle les esclaves jeunes et vieux se jetèrent pour ainsi dire sur les moyens d'instruction qui leur étaient offerts fut la plus belle récompense de leurs bienfaiteurs. Le Bureau des affranchis dura jusqu'en 1870; il avait à cette époque créé 2000 écoles, placé 2500 maîtres, instruit dans les écoles plus de 100 000 élèves réguliers, et 150 000 dans les cours du soir. Il aida aussi à la création des écoles normales et des universités pour les étudiants de couleur. Depuis 1870, le nom d'affranchis n'existe plus; les *Freedmen's schools* sont devenues les *Coloured schools* (écoles pour les enfants de couleur).

**AFGHANISTAN.** — La région de l'Asie que nous appelons Afghanistan, située entre la Perse à l'ouest, le Beloutchistan au sud, l'Inde anglaise à l'est, le Turkestan au nord, s'appelle en réalité *Poukhtounkhoua*, c'est-à-dire « pays des Pachtanah » (*Pachtanah* est le pluriel du singulier « Poukhtoun »); l'idiome parlé par la majorité des habitants est le *pouchto* ou *poukhtou*, langue aryenne intermédiaire entre le zend de la Perse et le sanscrit de l'Inde, mais plus rapprochée de l'idiome iranien, avec quelques mots sémitiques empruntés à l'arabe; il s'écrit avec l'alphabet arabe. Les Afghans ou Pachtanah, qui sont au nombre d'environ deux millions, se croient eux-mêmes d'origine juive; en réalité, ils sont les frères des Radjpoutes de l'Inde, mais avec un mélange de sang étranger; ceux de l'ouest ont le teint olivâtre, ceux de l'est le teint d'un brun noir. Ils sont divisés en tribus nombreuses (environ 400), et habitent généralement la campagne, sauf ceux d'entre eux qui sont soldats, et quelques marchands. Dans les villes, on rencontre une population d'origine iranienne, les Tadjiks (les « couronnés » ou gens à tiare), au nombre d'environ un demi-million, descendants des anciens maîtres de la contrée, diversement croisés; ils sont la classe industrielle et commerçante, ainsi que l'élément lettré. Il y a en outre en Afghanistan des Hindous aryens, des Mongols, des Turcs, et enfin des Kafirs ou « infidèles », restés païens et dont les peuplades, habitant des montagnes peu accessibles, sont généralement demeurées indépendantes.

L'islamisme est la religion dominante; les Afghans sont sunnites, tandis que leurs voisins les Persans sont chiites, d'où une grande inimitié entre les deux peuples. L'éducation, comme chez tous les peuples musulmans, consiste presque exclusivement dans l'étude machinale de versets du Coran.

Les villes principales de l'Afghanistan sont Kaboul, la capitale, Kandahar, Hérat. Le pays est divisé en six provinces; il est gouverné par un émir, qui exerce un pouvoir absolu. L'Afghanistan se trouve aujourd'hui placé de fait sous le protectorat de l'Angleterre : c'est le gouvernement britannique qui nomme l'émir, en le choisissant toutefois dans la famille régnante; et il y a un résident anglais à Kaboul.

**AFRIQUE.** — On pourra consulter, dans ce Dictionnaire, les articles suivants sur les pays du continent africain et les îles qui en dépendent : *Turquie* (pour les pays africains soumis directement à l'autorité du sultan de Constantinople), *Egypte*, *Tunisie*, *Algérie*, *Maroc*, *Libéria*, *Congo* (*Etat du*), *Cap* (*Colonie du*), *Natal*, *Orange*, *Transvaal*, *Madagascar*, *Ethiopie*. Pour les pays occupés par des puissances européennes, autres que l'Egypte, la Tunisie, l'Algérie, la colonie du Cap, le Natal, la colonie d'Orange, le Transvaal, Madagascar, on consultera, au mot *Colonies*, les notices consacrées aux colonies des divers Etats de l'Europe.

**AGATHON** (FRÈRE). — Goullieux (Joseph), en religion frère Agathon, 5e supérieur général des Frères des Ecoles chrétiennes, né en 1731 à Longueval (Oise), mort à Tours en 1797, est l'auteur d'un ouvrage dont le titre est resté populaire, *Les douze vertus d'un bon maître*. Dans cet opuscule, publié à Melun en 1785, et souvent réédité, l'auteur ramène aux douze vertus suivantes les qualités indispensables à un instituteur : la gravité, le silence, l'humilité, la prudence, la sagesse, la patience, la retenue, la douceur, le zèle, la vigilance, la piété et la générosité.

**AGE D'ADMISSION DANS LES ÉCOLES.** — Les conditions d'âge que doivent remplir les élèves dans les diverses catégories d'écoles sont fixées ainsi qu'il suit :

*Ecoles maternelles*. — Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans et y rester jusqu'à l'âge de six ans. (Décret du 18 janvier 1887, art. 1er; Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 1er.)

*Classes enfantines*. — Les enfants des deux sexes y sont admis depuis l'âge de quatre ans au moins à sept ans au plus. (Décret du 18 janvier 1887, art. 2.)

Toutefois, pour faciliter la transformation en classes enfantines des écoles maternelles publiques existant dans les communes de moins de 2000 habitants, le Conseil départemental peut exceptionnellement fixer l'âge d'admission à trois ans.

*Ecoles primaires élémentaires*. — Ces écoles sont ouvertes aux enfants de six ans révolus à treize ans révolus. En dehors de ces limites, les enfants ne peuvent être reçus sans une autorisation spéciale de l'inspecteur d'académie.

Dans les communes qui n'ont ni école maternelle, ni classes enfantines, l'âge d'admission est abaissé à cinq ans. (Décret du 18 juillet 1887, art. 28; Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 1er.)

*Ecoles primaires supérieures*. — Aucun élève ne peut être admis dans une école primaire supérieure s'il n'est âgé de douze ans au moins au 1er octobre de l'année dans laquelle il se présente. Nul ne peut y rester au delà de l'âge de dix-huit ans. Toutefois les élèves qui atteignent leur dix-huitième année pendant l'année scolaire peuvent continuer à fréquenter l'école jusqu'à la fin de l'année en cours. (Règlement scolaire modèle du 29 décembre 1888, art. 1er.)

*Cours d'adultes*. — Pour être admis à suivre les classes d'adultes, les enfants doivent être âgés d'au moins treize ans. (Décret du 18 janvier 1887, art. 100.)

*Ecoles professionnelles et manuelles d'apprentissage*. — Nul ne peut entrer dans une de ces écoles avant douze ans accomplis. (Décret du 28 juillet 1888, art. 2.)

*Ecoles normales primaires*. — Tout candidat doit avoir seize ans au moins, dix-huit ans au plus au 1er octobre de l'année durant laquelle il se présente.

Des dispenses d'âge peuvent être accordées par le recteur pourvu qu'elles ne dépassent pas une durée de six mois. (Décret du 18 janvier 1887, art. 70.)

*Ecoles normales primaires supérieures.* — Pour être admis à concourir, les candidats doivent avoir dix-neuf ans au moins et vingt-cinq ans au plus au 1er octobre de l'année où ils se présentent. Toutefois, des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre, sur la proposition du recteur. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 114, modifié par l'arrêté du 30 juillet 1890.)

*Age d'admission dans les écoles privées.* — Les dispositions fixant l'âge d'admission dans les écoles publiques sont applicables aux écoles primaires, aux écoles maternelles et aux classes enfantines privées. (Décret du 18 janvier 1887, art. 158, complété par le décret du 14 février 1891.)

Il est à noter toutefois qu'aux termes de la loi du 30 octobre 1886, art. 36, aucune école privée ne peut recevoir des enfants au-dessous de six ans, s'il existe dans la commune une école maternelle publique ou une classe enfantine publique, à moins qu'elle ne possède une classe enfantine.

**AGE REQUIS POUR ENSEIGNER.** — Nul ne peut enseigner dans une école primaire de quelque degré que ce soit avant l'âge de dix-huit ans pour les instituteurs et de dix-sept ans pour les institutrices.

Nul ne peut diriger une école avant l'âge de vingt et un ans.

Nul ne peut diriger une école primaire supérieure ou une école recevant des internes avant l'âge de vingt-cinq ans révolus. (Loi du 30 octobre 1886, art. 7.)

Ces dispositions s'appliquent aux instituteurs privés comme aux instituteurs publics.

D'autre part, nulle ne peut diriger une école maternelle annexée à une école normale si elle n'a vingt-cinq ans. (Décret du 18 janvier 1887, art. 6.)

**AGE SCOLAIRE.** — Aux termes de la loi du 28 mars 1882 (art. 4), l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes de l'âge de six ans révolus à celui de treize ans révolus. Cette période représente l'*âge scolaire* et marque les limites de l'obligation en matière d'instruction primaire. — Voir *Obligation*.

**AGRÉATION.** — Terme de la législation scolaire belge (lois de 1842, de 1884 et de 1895) s'appliquant aux écoles normales fondées et dirigées par les provinces, les communes et les particuliers et auxquelles l'Etat donne la faculté de délivrer des diplômes légaux, à la condition de se soumettre à l'inspection du gouvernement et à un règlement général spécial. Le gouvernement catholique supprima, après le vote de la loi de 1884, quatorze écoles normales de l'Etat (sur 27), et agréa 41 écoles normales, dont 2 de la ville de Bruxelles (écoles de l'Etat supprimées et reprises par la commune) et 39 fondées par l'épiscopat ou des congrégations religieuses; la province de Hainaut a fondé en 1906 deux écoles normales à Mons et à Charleroi. Les élèves des écoles agréées jouissent de bourses de l'Etat; ces écoles peuvent être subsidiées sur le trésor public.

**AGRICOLA** (Rodolphe). — Né en 1443 à Bafle, près de Groningue, Agricola fut un des premiers restaurateurs des études classiques en Hollande et en Allemagne. Après s'être formé à l'école de Thomas à Kempis et à l'université de Louvain, il étudia à Paris, puis en Italie, où il se lia avec toutes les illustrations de l'époque. Il rentra dans sa patrie avec un tel renom de science, que toutes les universités se disputèrent l'honneur de le posséder; Maximilien Ier lui offrit une position brillante. Mais Agricola, jaloux de son indépendance, ne s'attacha ni au prince, ni à l'école, qu'il appelait un « lieu d'ennui ». Il attaqua avec énergie la scolastique encore en pleine vigueur. C'est là son principal titre pédagogique. Dans ses écrits, dans ses lettres surtout, il ne cesse de combattre les procédés mécaniques, la science purement verbale, le latin barbare du moyen âge; il appelle de ses vœux, dans tous les genres d'enseignement, une méthode rationnelle et vivante. Parmi ses écrits, deux seulement doivent être signalés ici, comme intéressant l'histoire de l'éducation. Le premier est sa fameuse *Lettre sur la direction des études*, écrite en latin, à Barbirianus d'Anvers. Il y trace tout un plan d'études original pour l'époque, où il donne à la langue maternelle et aux sciences une place qui leur était jusque-là refusée; il ramène à trois points les conditions de l'instruction : attention (pour comprendre l'objet de la leçon), mémoire (pour la retenir), exercice pratique (pour l'appliquer). L'autre est son grand ouvrage *De l'invention dialectique*, aussi en latin, où il essaie de substituer aux procédés scolastiques une esquisse des lois de la pensée et des règles naturelles qui doivent déterminer l'esprit et la marche de l'enseignement dans les diverses sciences. Il faut signaler aussi l'idée qu'eut Agricola, l'un des premiers, de chercher un moyen d'enseignement pour les sourds-muets. Il mourut en 1485, à Heidelberg, où il avait enfin accepté une chaire et d'où il exerçait, par sa correspondance autant que par ses leçons, une grande influence sur l'élite de ses contemporains. Agricola fut un des restaurateurs des sciences et des lettres en Europe. [G. Calame.]

**AGRICULTURE** (Enseignement de l'). — **1. Enseignement primaire.** — Depuis longtemps on avait compris que, dans un pays où la culture du sol occupe plus de la moitié de la population, l'étude des notions élémentaires indispensables sur l'agriculture et l'horticulture devait occuper une place dans le programme de l'enseignement. Mais ces aspirations assez vagues ne trouvèrent un commencement de réalisation pratique que sur l'initiative de Victor Duruy; un décret de juillet 1866 décida la création d'un enseignement spécial agricole dans les écoles normales. Un peu plus tard, le même ministre tenta de créer au Muséum d'histoire naturelle de Paris un cours d'agronomie pour les élèves-maîtres. Mais ces tentatives ne pouvaient pas avoir de résultats satisfaisants, parce qu'une direction précise n'avait pas été imprimée à un ordre d'enseignement qui sort, par sa nature même, des conditions ordinaires des matières des programmes pour les écoles.

C'est sous le gouvernement de la République que l'organisation nécessaire a été poursuivie, avec des alternatives plus ou moins fructueuses. Les résultats obtenus ne paraissent pas encore définitifs, à raison surtout des divergences qui se sont succédé dans les vues des administrations appelées à concourir à la réalisation de cette sorte d'enseignement.

La loi du 16 juin 1879 organisa l'enseignement dit départemental de l'agriculture, par la création de chaires d'agriculture dans chaque département : les titulaires de ces chaires devaient (art. 6) être chargés de leçons dans les écoles normales primaires; en outre, trois ans après l'organisation complète de l'enseignement agricole dans les écoles normales, les notions élémentaires d'agriculture devaient être comprises dans les matières obligatoires de l'enseignement primaire. C'est vers l'application de ces prescriptions légales que les efforts ont été dirigés pendant les années suivantes.

Un décret du 9 juin 1880 décida (art. 13) que le programme du cours à l'école normale serait arrêté par le ministre de l'instruction publique, que ce cours serait suivi par les élèves de deuxième et de troisième année, et que les leçons en seraient complétées par des exercices pratiques ou par des excursions agricoles. Un peu plus tard (arrêté du 3 août 1881), le programme sommaire de l'enseignement agricole dans les écoles normales était établi, puis un plan général du cours était envoyé dans toutes ces écoles. Il était recommandé aux professeurs de se servir de ce plan, en vue non de former des praticiens, mais de fournir aux élèves-maîtres les moyens « d'enseigner à l'école primaire les éléments de cette science, de donner un bon conseil autour d'eux, et, au besoin, de combattre efficacement la routine et les préjugés ». On recommandait aussi de donner un enseignement approprié aux diverses régions, en insistant spécialement sur les cultures propres à la région à laquelle l'école normale appartient, et en éliminant ce qui, dans le programme général, n'a pas un intérêt réel pour la contrée.

Pour l'enseignement donné dans les écoles primaires par les instituteurs, il fut compris en 1882 dans le plan

d'études des écoles primaires publiques, et reparti entre le cours élémentaire, le cours moyen et le cours supérieur.

L'enseignement agricole fut rapidement organisé dans les écoles normales; en quelques années, elles furent toutes pourvues de chaires d'agriculture. Mais l'action des professeurs n'y eut pas l'efficacité qu'on pouvait attendre. Le motif principal paraît être que les questions d'agriculture n'étaient pas comprises dans l'examen pour le brevet élémentaire, et qu'elles figuraient seulement à titre facultatif dans l'examen pour le brevet supérieur. Il en résulta que, dans nombre de départements, l'enseignement des notions agricoles dans les écoles primaires ne se développa pas avec la rapidité sur laquelle on comptait. Des encouragements furent institués, de concert entre le ministre de l'agriculture et celui de l'instruction publique, pour hâter ce développement. Dès 1890, le territoire fut divisé à ce point de vue en quatre régions, et il fut décidé que les instituteurs de chaque région seraient appelés alternativement à participer à des prix créés pour ceux qui auraient donné, de la façon la plus fructueuse, l'instruction agricole à leurs élèves. Ces prix consistent en médailles d'argent et en primes en espèces dont le montant s'élève jusqu'à 300 francs. Ces sortes de concours ont eu lieu jusqu'ici au moins quatre fois dans chaque région.

Pour l'application du programme général dont les principales lignes ont été indiquées, les Conseils départementaux de l'instruction publique devaient choisir les parties spéciales à chaque département et même rédiger un programme d'enseignement local. Un grand nombre d'entre eux se laissèrent entraîner par un zèle exagéré, et ils établirent des programmes trop touffus, dans lesquels beaucoup d'instituteurs se fourvoyèrent, insuffisamment préparés qu'ils étaient à cette tâche.

Entre temps, en 1887, de nouveaux règlements intervinrent sur les programmes des écoles primaires. Les notions élémentaires d'agriculture furent désormais comprises dans les notions sur les sciences physiques et naturelles, sous la forme d'applications et d'exercices pratiques sur ces sciences. Ces prescriptions paraissent avoir eu pour principal objectif d'éloigner les instituteurs de la mauvaise méthode qui consiste à faire de l'enseignement des notions d'agriculture un cours de dictées et de récitation, et de leur inculquer des directions saines sur le caractère pratique qui doit dominer cet enseignement.

Dix ans plus tard (1897), des Directions pédagogiques, d'une précision très utile, furent rédigées à l'usage des instituteurs, pour servir de préambule à un plan de cours et d'applications pratiques pour les écoles rurales. « Le but à atteindre pour l'enseignement agricole primaire, y était-il dit, c'est d'initier le plus grand nombre des enfants de nos campagnes aux connaissances élémentaires indispensables pour lire avec fruit un livre d'agriculture moderne, pour suivre avec profit une conférence agricole : c'est de leur inspirer l'amour de la vie des champs et le désir de ne point l'échanger pour celle de la ville ou de l'usine; c'est de les pénétrer de cette vérité que le métier d'agriculteur, le plus indépendant de tous, est plus rémunérateur que beaucoup d'autres pour tout praticien laborieux, intelligent et instruit. » Ces directions exercèrent une influence heureuse, mais qui ne fut pas suffisamment généralisée. Les autorités locales n'en comprirent pas toujours la portée; les instituteurs, parfois insuffisamment préparés eux-mêmes au rôle qu'on leur indiquait, n'avaient pas toujours à leur disposition le modeste jardin nécessaire pour les applications pratiques : ils furent toujours, d'autre part, hantés par le souci légitime de faire briller leurs élèves dans les examens pour le certificat d'études, à raison de l'influence que les résultats de ces examens exercent sur leur propre carrière. Pour tous ces motifs, l'enseignement agricole, dans les conditions ainsi précisées, ne se propagea qu'avec peine dans les écoles. Toutefois, des exemples heureux de succès se rencontrent dans un grand nombre de départements, et ils se sont multipliés d'année en année.

Un inspecteur général qui a rendu d'éminents services pour l'organisation de cette nature d'enseignement, M. René Leblanc, a pu, dans un rapport au Congrès international d'agriculture de 1900, constater avec satisfaction que des résultats avaient été acquis; mais il regrettait que l'enseignement des notions agricoles n'eût pas, dans les examens, reçu la sanction sans laquelle il arrive trop souvent qu'un enseignement ne donne pas les résultats qu'on peut en attendre. Partout et toujours, tous ceux qui doivent se préoccuper des programmes des écoles sont unanimes sur la large place que l'enseignement agricole doit trouver dans les écoles rurales; mais les divergences se multiplient quand il s'agit de l'application.

Dans le même rapport, M. René Leblanc insista, avec raison, sur les services que l'on retire des jardins et des champs d'expériences et de démonstration. Si, dans un grand nombre de circonstances, l'instituteur ne paraît pas bien placé pour se livrer à des expériences nouvelles, il est, au contraire, tout indiqué pour mettre à la portée immédiate de ses élèves et de leurs familles les résultats acquis de l'agronomie moderne, soit par exemple sur l'emploi des engrais, ou sur le choix à faire des variétés améliorées de plantes cultivées. C'est dans les champs de démonstration que ces résultats sont mis en évidence. Sur l'initiative de M. Gomot, alors ministre de l'agriculture, un grand nombre de champs de démonstration furent créés, à partir de l'année 1885, dans la plupart des départements, par les professeurs d'agriculture; les associations et les syndicats agricoles étaient entrés déjà dans la même voie et multiplièrent leurs efforts dans le même sens. Frappé des résultats acquis, M. Léon Bourgeois, alors ministre de l'instruction publique, ordonna en 1890 la création d'un grand nombre de champs de démonstration dans les écoles primaires, et il fut suivi dans la même voie par son successeur M. Charles Dupuy. Sans réaliser le rêve de créer un champ de démonstration dans chaque commune rurale, on en organisa près de 1500, répartis dans une cinquantaine de départements. Quoique, dans un certain nombre de circonstances, cette organisation ait subi l'influence d'idées préconçues, les résultats furent excellents : les rapports des inspecteurs de l'instruction publique montrèrent que les populations agricoles avaient suivi avec curiosité les opérations poursuivies sur ces champs de démonstration, qu'elles les avaient discutées, et que beaucoup de cultivateurs en avaient tiré profit.

On ne saurait s'en étonner. L'enseignement agricole, même primaire, ne se comprend pas sans application pratique; autrement il ne peut être que théorique et abstrait, sans influence efficace sur l'esprit des enfants. Le champ de démonstration est donc l'annexe indispensable de l'école primaire. Mais on ne saurait en imposer la dépense à l'instituteur : il est du devoir de la commune de le mettre à sa disposition. Les visites dans les fermes ont une utilité incontestable; mais elles ne peuvent remplacer le champ dans lequel les enfants ont pu suivre toutes les opérations depuis la semaille jusqu'à la pesée des diverses récoltes.

Les observations qui précèdent s'appliquent aux écoles primaires de garçons; on peut les étendre, dans des proportions plus générales, aux écoles de filles. L'enseignement ménager agricole, qui est d'une capitale importance pour les jeunes filles de la campagne, fait malheureusement défaut dans un trop grand nombre d'écoles; si l'on peut citer quelques exemples heureux, ils sont beaucoup trop rares; l'économie domestique, surtout dans les parties spéciales à la vie rurale, est le plus souvent trop négligée. On doit même constater que l'école publique s'est parfois laissé distancer dans de très larges proportions par l'enseignement libre; dans quelques régions, principalement dans celle de l'Ouest, presque toutes les écoles libres ont organisé le système des études de manière à donner aux enfants un véritable et sérieux apprentissage de la vie domestique à la campagne : couture, lessive, tenue régulière des comptes, soins à donner à la laiterie et à la basse-cour, y font l'objet à la fois de leçons et d'exercices pratiques qui donnent des résultats excellents, sans que l'instruction générale ait à en souffrir. Ces succès réels, qui ont été constatés dans maintes occasions, doivent susciter l'ému-

lation. On ne doit pas oublier que, s'il est nécessaire dans les écoles rurales de ne rien négliger pour retenir les garçons à la campagne et leur faire apprécier la vie agricole, il est non moins important de chercher à atteindre le même but pour les filles. L'orientation de l'instruction dans ce sens est une œuvre qu'on ne doit pas se lasser de poursuivre.

L'organisation des écoles primaires supérieures prévoit l'ouverture d'une section agricole dans ces écoles. Le nombre de ces sections s'est accru dans des proportions assez notables depuis une quinzaine d'années. Afin d'en faciliter le fonctionnement, le ministère de l'agriculture a créé une série de professeurs, dits professeurs spéciaux d'arrondissement. Ceux-ci sont chargés à la fois d'un cours régulier d'agriculture à l'école primaire supérieure ou au collège de l'arrondissement, et d'un cours d'adultes qui a lieu pendant l'hiver au siège de l'école et, pendant l'été, dans les communes rurales de la circonscription. Pour la première partie de leur mission, ils dépendent du ministère de l'instruction publique, et pour la seconde du ministère de l'agriculture. La création de ces chaires spéciales est subordonnée au concours de la municipalité du siège de l'école, qui doit fournir à ses frais un jardin et un champ d'applications et pourvoir sur son budget aux dépenses de culture et d'entretien. La première année où cette nouvelle institution fonctionna, en 1890, on créa une trentaine de ces chaires; en 1907, leur nombre était de 155; il s'accroît chaque année.

Lorsqu'on récapitule les mesures qui ont été prises dans la série des trente dernières années, en vue d'organiser et de développer l'enseignement des notions sur l'agriculture, dans les écoles primaires rurales, il est de la plus élémentaire justice de reconnaître les sentiments qui ont toujours animé les chefs du gouvernement républicain à cet égard. Ils ont, à tous les moments de cette période, multiplié les efforts pour qu'un caractère de réelle utilité pratique fût donné à cet enseignement, et ils ont cherché tous les moyens propres à en assurer l'efficacité. On se demande dès lors pourquoi cette efficacité ne se manifeste pas par des signes qui s'imposent absolument à l'attention.

Sans doute, au début, on a dû compter avec la méfiance instinctive des cultivateurs à l'égard d'une nouveauté dont ils ne comprenaient pas l'utilité, dont ils étaient même enclins à méconnaître les tendances. Mais, cette première période traversée, on avait le droit d'espérer que l'influence de la direction imprimée à l'enseignement dans les écoles primaires s'exercerait dans le sens indiqué par les directions pédagogiques dont un extrait a été reproduit plus haut, et que les jeunes populations rurales seraient plus fortement attachées au sol que leurs aînées. Or, on doit reconnaître qu'il n'en a pas été ainsi, Ce n'est pas que des statistiques très détaillées ne montrent que l'application des prescriptions sur cet enseignement est faite partout; ce n'est pas que des récompenses nombreuses ne soient accordées chaque année à des instituteurs pour les mérites qu'ils montrent dans cette voie; ce n'est pas que l'on puisse méconnaître les efforts soutenus qu'on leur doit. Mais il n'est pas moins exact que ces efforts n'ont pas abouti à conjurer les effets des causes qui provoquent la dépopulation des campagnes, et que cette dépopulation paraît même aller en croissant. On est ainsi conduit à rechercher les causes de cet insuccès.

On ne saurait incriminer les programmes de l'enseignement primaire agricole, pas plus que les directions très sages qui les ont accompagnés. C'est donc que l'application n'en est pas aussi parfaite qu'on peut le souhaiter. Si cette application n'est pas rationnelle, c'est qu'elle a été insuffisamment enseignée dans les écoles normales, ou que les élèves n'y ont pas apporté une attention assez soutenue. C'est de ce dernier côté qu'on doit trouver, à notre avis, la véritable cause. L'enseignement agricole donné à l'école normale n'ayant pas de sanction pour l'attribution du brevet élémentaire, l'élève, attiré vers d'autres branches qui figurent au nombre des matières obligatoires, en est naturellement distrait; il l'accepte, mais n'apporte pas l'application nécessaire pour se pénétrer des directions qui lui sont inculquées. Cette préparation incomplète a sa répercussion immédiate lorsque le jeune instituteur arrive dans une école rurale; il croit avoir rempli son devoir en donnant aux enfants des problèmes ou des dictées d'ordre agricole; il n'est pas pénétré de la nécessité des applications pour enlever à ces questions leur caractère abstrait; il meuble la mémoire des enfants de notions dont il leur montre insuffisamment le lien avec les faits de la vie quotidienne autour d'eux. C'est donc vers une meilleure préparation des instituteurs que les efforts doivent converger désormais, pour que leur rôle dans l'éducation agricole des enfants ait partout l'efficacité qui n'est pas suffisamment générale aujourd'hui.

Le moyen propre à atteindre ce but s'indique de lui-même : donner à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales une direction essentiellement pédagogique, lui assurer la sanction nécessaire en plaçant les notions d'agriculture au nombre des matières obligatoires pour le brevet élémentaire. Cette conclusion s'applique non seulement à l'enseignement pour les instituteurs, mais aussi à celui pour les institutrices en ce qui concerne l'instruction ménagère agricole. C'est cette méthode que, au cours des années 1906 et 1907, une commission spéciale instituée au ministère de l'agriculture a recommandée avec instance à l'attention. On doit constater aussi que c'est en formant d'abord et surtout les maîtres destinés aux écoles que les promoteurs de l'enseignement libre ont obtenu, dans les régions où leur influence s'est surtout exercée, les résultats constatés plus haut.

Il ne suffit pas que le jeune instituteur soit pourvu, en sortant de l'école normale, de connaissances agricoles solides : il importe surtout qu'il soit imprégné des règles d'après lesquelles il peut mettre les principes essentiels de ces connaissances à la portée des élèves de son école. C'est là le nœud du problème à résoudre.

Le ministère de l'instruction publique a fourni, en 1897, un excellent plan d'études pour les écoles rurales. C'est à le mettre en pratique qu'il est essentiel de former les instituteurs, en même temps qu'on doit leur apprendre à utiliser à cet effet le jardin de l'école et le champ de démonstration que les communes devraient mettre partout à leur disposition.

Notre conclusion, qu'on pourrait considérer comme devant être entachée de pessimisme, après les critiques que nous avons cru nécessaire de formuler, sera au contraire une conclusion de bon espoir pour l'avenir. Des progrès importants et des résultats heureux ont été réalisés depuis trente ans; mais ils n'ont pas été jusqu'ici suffisamment généralisés. C'est cette généralisation qu'il est nécessaire de poursuivre : il n'est pas impossible, comme il a été indiqué, d'y arriver avec de la bonne volonté et l'union indispensable entre tous les éléments appelés à y concourir.

**Législation.** — L'agriculture figure au nombre des matières d'enseignement des écoles primaires élémentaires (Loi du 28 mars 1882, art. 1[er]), des écoles primaires supérieures (Décret du 18 janvier 1887, modifié par le décret du 21 janvier 1893) et des écoles normales (Décret du 18 janvier 1887, art. 82, et décret du 4 août 1905, articles 1 et 2).

Dans les écoles primaires, l'enseignement de l'agriculture, ne comportant que des notions élémentaires, est donné par les instituteurs : leur tâche est d'ailleurs facilitée par les instructions du 4 janvier 1897, dont l'élaboration est due à la commission mixte d'agriculture qui siégeait au ministère de l'instruction publique.

Dans les écoles normales, les leçons d'agriculture technique et pratique sont confiées aux professeurs spéciaux constitués par la loi du 16 juin 1879 relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture : Voir *Professeurs départementaux d'agriculture*.

En outre, l'enseignement du professeur de sciences doit donner à l'avance aux élèves les notions théoriques dont les applications sont faites par le professeur départemental. Les instructions ministérielles du 25 avril 1898 ont établi la coordination et la convergence de ces deux enseignements.

Ces professeurs peuvent également être chargés

des cours d'agriculture dans les écoles primaires supérieures. Toutefois, dans ces derniers établissements, à défaut de professeurs munis d'un des diplômes des écoles d'agriculture de l'Etat, l'enseignement agricole est donné par des maîtres munis du certificat spécial indiqué par le décret du 18 janvier 1887, art. 106 : Voir *Certificat d'aptitude à l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures.*

**Programmes.** — Ecoles primaires élémentaires. (Arrêté du 18 janvier 1887.) — « *Cours élémentaire.*— Premières leçons dans le jardin de l'école.

« *Cours moyen.* — Notions, à propos des lectures, des leçons de choses et des promenades, sur les principales espèces de sols, les engrais, les travaux et les instruments usuels de culture (bêche, hoyau, charrue, etc.).

« *Cours supérieur.* — Notions plus méthodiques sur les travaux agricoles, les outils aratoires, le drainage ; les engrais naturels et artificiels, les semailles et les récoltes ; sur les animaux domestiques ; sur la comptabilité agricole.

« Notions d'horticulture : principaux procédés de multiplication des végétaux les plus utiles de la contrée.

« Notions d'arboriculture : greffes les plus importantes. »

Ecoles primaires supérieures de garçons. (Une heure dans les trois années.) — « *Première année.* — Sol. Sous-sol. Modifications en vue de la culture. Instruments aratoires. Différentes opérations de la culture.

« Etude de la plante au point de vue agricole. Agents naturels de la végétation.

« Animaux domestiques. Insectes utiles et nuisibles.

« Jardin. Outils. Principales opérations de l'horticulture.

« *Deuxième et troisième année.* — Le sol et les eaux. Assainissement. Drainage et irrigations.

« Opérations et instruments de la grande culture.

« Cultures particulières à la région.

« Prairies naturelles et artificielles. Viticulture.

« Grand et petit bétail. Basse-cour. Aviculture et sériciculture.

« Jardinage. Jardin potager ; jardin fruitier ; travaux et produits.

« Notions de sylviculture.

« Economie agricole.

« Comptabilité agricole. »

(Ce programme théorique est completé par le programme suivant de *travaux agricoles et horticoles* :)

« *Première année.* — Les élèves seront associés comme aides aux travaux des autres années.

« *Deuxième et troisième année. — Travaux de printemps et d'été.* — Principales opérations de jardinage. — Cultures démonstratives. — Greffes. — Expériences comparatives de cultures ; plantes de variétés diverses avec même engrais, mêmes plantes avec engrais différents. Carrés et champs de démonstration. — Cultures spéciales selon les régions. — *Travaux d'hiver.* — Préparation de produits utilisés en agriculture : chaux sous ses diverses formes, sels de cuivre, etc. ; chaulages, sulfatages, etc. ; étude expérimentale des éléments d'une terre, d'un terreau, d'une cendre, et des principaux engrais (les expériences seront simplement qualitatives). Dosage du calcaire d'un sol, de l'alcool d'un vin, etc. »

Certaines écoles primaires supérieures de plein exercice ont des sections professionnelles : industrielle, commerciale et agricole. La section agricole a un programme spécial pour les branches suivantes : comptabilité, histoire naturelle et hygiène. Le programme théorique d'agriculture et d'horticulture est le même que dans l'enseignement général. Mais celui des travaux agricoles et horticoles est plus développé (vu son étendue, nous ne le reproduisons pas).

Ecoles primaires supérieures de filles. — Le programme d'enseignement général des écoles primaires supérieures de filles ne comporte pas d'enseignement de l'agriculture. Il peut être organisé une section professionnelle agricole : mais le ministère de l'instruction publique n'a pas rédigé de programmes pour les sections professionnelles dans les écoles primaires supérieures de filles ; le soin en a été laissé, pour chaque établissement, à l'inspecteur d'académie.

Ecoles normales d'instituteurs. — (Il n'est pas donné d'enseignement théorique de l'agriculture aux élèves de première et de seconde année. Cet enseignement est réservé à la troisième année, à raison d'une heure par semaine ; en voici le programme :)

« *Production végétale.*— I. Caractère des principaux sols. Cartes agronomiques. Modification des propriétés physiques du sol. Moyens mécaniques. Assainissements. Irrigations. Amendements. — Engrais animaux. Fumier de ferme. Engrais végétaux. Engrais minéraux. Application rationnelle des engrais.

« II. Amélioration des plantes cultivées. Sélection et choix des semences. — Céréales et légumineuses alimentaires. Prairies et plantes fourragères. Racines et tubercules. Plantes industrielles. — Cultures arbustives, vignes, pommiers, etc. — Notions sur les forêts. Assolements.

« III. Notions pratiques d'horticulture fruitière et potagère.

« *Production animale.*— I. Alimentation rationnelle des animaux. Calcul des rations. Préparation des aliments. — Exploitation du bétail : production du lait, de la viande, etc. — Méthodes de reproduction. Amélioration des races locales.

« II. Notions de zootechnie spéciale aux animaux domestiques de la région. — Aviculture, apiculture et sériciculture.

« III. Hygiène des animaux de la ferme. Vices rédhibitoires. Législation sur les épizooties et les maladies contagieuses.

« IV. Notions d'économie rurale. Institutions auxiliaires de l'agriculture.

« V. Conclusions. Coup d'œil général sur la situation agricole du département, sur ses cultures, son bétail, son outillage, son capital d'exploitation, etc. — Progrès déjà réalisés, progrès à poursuivre. »

(Le programme comprend en outre une partie pratique, des *travaux agricoles*, formant des « exercices communs aux trois années », ainsi qu'il suit :)

« *Travaux agricoles. Exercices communs aux trois années.* — Cultures maraîchères, préparation du sol, préparation et dosage des engrais, semis, binages, sarclages, etc.

« Semis en pépinière, greffages divers, taille et conduite des arbres fruitiers.

« Cultures florales : semis, bouturages, écussonnages, etc. ; disposition des corbeilles, plates-bandes, etc.

« Soins au jardin botanique : arboretum, massifs, corbeilles, gazons, graminées et légumineuses fourragères.

« Etablissement du jardin scolaire modèle : cultures démonstratives en pots, en caisses, en carrés.

« Agriculture et sériciculture, s'il y a lieu.

« Observations au champ de démonstration, excursions diverses suivies de comptes-rendus. »

Ecoles normales d'institutrices. — (L'enseignement de l'agriculture ne figure pas au programme des écoles normales d'institutrices. Mais le programme du cours d'*économie domestique*, pour les élèves de troisième année, en trente leçons, comprend les indications suivantes, qui font suite aux leçons sur le mobilier, les vêtements et l'alimentation :)

« *Le jardin.* — Emplacement ; disposition des diverses cultures, défoncement, irrigations, engrais.

« Culture potagère : les principaux légumes de la maison.

« Arboriculture : plantation, taille et greffe des arbres fruitiers. Maladies des arbres.

« Culture florale : semis, bouturage, écussonnage, disposition des corbeilles et des plates-bandes.

« *Rôle de la femme en agriculture.* — Administration intérieure, alimentation de la famille, vêtements, hygiène rurale.

« La basse-cour, le poulailler et le pigeonnier, le clapier, la laiterie, la porcherie, le rucher.

« Mode d'action et avantages des sociétés coopératives de production.

« L'épargne. Principaux modes de placement de l'argent. »

(Il y a en outre, en troisième année, un programme de *travaux de jardinage*, travaux auxquels doivent être consacrées « deux heures par semaine, l'été surtout » ; voici ce programme :)

« Bien des raisons militent en faveur des travaux de jardinage à l'école normale : ils constituent la meilleure des gymnastiques; ils occupent les récréations d'une manière active; ils préparent, pour l'institutrice qui saura plus tard entretenir son jardin, des ressources précieuses et la plus saine des distractions; enfin, ils la rapprochent de ces familles rurales avec lesquelles elle est le plus souvent appelée à vivre.

« Il n'est pas indispensable que l'école possède un terrain très vaste ni spécialement approprié aux travaux horticoles pour qu'une partie de ces résultats soient atteints; il suffit que les pelouses, les corbeilles, les plates-bandes, les groupes d'arbres soient distribués aux élèves de troisième année et qu'elles en restent toute l'année responsables. Dès lors le jardin prend à leurs yeux un intérêt qu'il n'avait pas jusqu'alors, et, avec quelques directions d'un professeur, elles prennent peu à peu goût à la culture.

« Il serait préférable pourtant que l'on pût établir un jardin potager où les élèves feraient pousser les principaux légumes, et qu'il y ait un verger où elles s'exerceraient à la taille, à la greffe, à la conduite des arbres fruitiers. Quelques plates-bandes permettraient d'essayer des semis, des bouturages, etc. Pour une promotion de vingt élèves, un terrain de 600 mètres carrés, d'un seul tenant ou en plusieurs parties, est suffisant. Il y a peu d'écoles normales qui n'aient pas cela.

« Les travaux de jardinage occupent, en dehors des récréations, au moins deux heures par semaine. Chaque élève prendra, sur les études, le temps nécessaire à la culture qui lui sera confiée. La direction des travaux appartient au professeur de sciences naturelles.

« Lorsque l'école normale dispose d'une basse-cour ou d'un rucher, il est bon qu'on associe les élèves aux travaux qu'ils nécessitent. Il ne faut pas oublier qu'un certain nombre d'institutrices enseignent dans les écoles mixtes et qu'il leur faudra donner des notions élémentaires d'agriculture. »

2. **Enseignement professionnel.** — L'enseignement professionnel de l'agriculture est la continuation de l'enseignement primaire. Il prend, dès son origine, un caractère technique, et il comprend des degrés divers suivant les différents buts qui y sont poursuivis. Pour les fils de petits cultivateurs, il doit être organisé suivant d'autres méthodes que pour ceux de cultivateurs plus aisés, appelés à exercer leur activité sur des fermes d'une assez grande étendue. La durée et la saison des études, leur organisation, ne sauraient être les mêmes dans toutes les circonstances. On n'a pas suffisamment tenu compte de ces différences lorsqu'on a créé, en France, les diverses sortes d'écoles d'agriculture; ce paraît être un des principaux parmi les motifs pour lesquels ces écoles n'ont pas toujours donné les résultats que l'on avait escomptés. D'autre part, on a voulu faire entrer l'enseignement technique dans le même moule que l'enseignement général, en lui imposant les mêmes classifications de degrés primaire, secondaire ou supérieur. C'est là une conception erronée : la tendance à uniformiser des choses différentes ne peut produire que des résultats imparfaits.

L'exemple de la loi du 3 octobre 1848 qui organisa l'enseignement agricole en France, et dont les promoteurs s'inspirèrent de ces idées systématiques, suffirait à montrer à quels piètres résultats elles conduisent. Cette loi avait eu en vue l'enseignement supérieur agricole en créant l'*Institut agronomique* de Versailles, l'enseignement secondaire en créant des *écoles régionales d'agriculture*, et enfin l'enseignement primaire avec des *fermes-écoles*. L'Institut agronomique de Versailles répondait à une idée très juste; aussi, après avoir été supprimé par le gouvernement impérial en 1852, fut-il rétabli en 1876 à Paris par le gouvernement de la République. Mais les écoles dites régionales d'agriculture n'eurent, malgré leur valeur, qu'une existence assez précaire, tant qu'elles ne furent pas transformées, pour répondre aux besoins de leur clientèle, en écoles d'un caractère général, en écoles nationales; l'école de Grignon elle-même, dont la réputation est si légitimement universelle, ne prit son essor définitif qu'après avoir libéré ses programmes des lisières dans lesquelles ils étaient enserrés. Quant aux fermes-écoles, qui devaient représenter l'enseignement agricole d'ordre primaire, elles n'ont donné, sauf quelques heureuses exceptions, que des résultats assez médiocres; la plupart ont disparu peu à peu, ne pouvant trouver une clientèle suffisante pour en assurer le fonctionnement. Alors qu'on en comptait 70 au début, il n'en restait plus que 21 en activité en 1907.

En fait, par la force même des choses, il n'y a pas d'enseignement secondaire de l'agriculture. Les élèves diplômés de l'Institut national agronomique sont dits *ingénieurs agronomes*; ceux des écoles nationales d'agriculture de Grignon, de Montpellier, de Rennes, de Douai et de Versailles sont dits *ingénieurs agricoles* : cette différence d'appellation implique simplement une différence d'origine.

L'enseignement scientifique agricole est encore donné dans un certain nombre de facultés des sciences, par l'Ecole supérieure d'agriculture d'Angers et par celle de Lille, rattachées à des universités libres.

La loi du 30 juillet 1875 a eu pour but d'organiser l'enseignement dit élémentaire pratique de l'agriculture, en décidant la création d'*écoles pratiques d'agriculture*. Dans la pensée de leurs promoteurs, ces nouveaux organismes devaient se substituer aux fermes-écoles, et prendre, dans chaque département, un caractère approprié aux conditions spéciales de la région : ici la viticulture, ailleurs la laiterie, ou diverses cultures spéciales. L'organisation de ces écoles est subordonnée au concours de l'Etat et des départements; elles sont établies sur des domaines dont le régime est très variable, les uns appartenant aux départements, les autres aux directeurs des écoles. L'enseignement y est à la fois théorique par des cours spéciaux, et pratique par la participation des élèves aux travaux de la ferme. On compte actuellement 38 écoles pratiques, réparties assez inégalement dans les diverses régions. Les résultats qu'elles ont donnés paraissent assez indécis; en outre, le recrutement semble difficile pour un certain nombre d'entre elles. La principale cause de cette difficulté paraît être dans le fait que la durée des études est de deux ou trois années, sans autre interruption que quelques semaines de vacances au cours de l'été. Or, la plupart des adolescents auxquels ces écoles sont destinées sont très utiles à leurs familles pendant la saison des travaux agricoles: il en résulte que, s'ils sont absents pendant deux ans, cette absence entraînera une double dépense, d'abord pour le paiement de leur pension, ensuite pour leur remplacement à la maison. Tel est le principal motif qui éloigne les fils de la plupart des cultivateurs des écoles pratiques créées à leur intention.

Tout autre est l'*école d'agriculture d'hiver*. Celle-ci n'est ouverte que pendant la partie de l'année où chôment les travaux agricoles, de novembre à mars. Elle ne prive pas les familles de leurs enfants pendant la période de grande activité à la ferme. Les écoles de ce genre, nombreuses dans le reste de l'Europe, sont encore rares en France : la première a été ouverte à Lunéville en novembre 1901, la deuxième à Langres en 1903. Quelques autres ont été créées un peu plus tard. Généralement, elles forment des sections spéciales dans des écoles primaires supérieures ou dans des collèges.

Quelques écoles spéciales de laiterie, qui ont un caractère temporaire, en ce sens qu'elles ne retiennent les élèves que pendant quelques semaines, peuvent se ranger dans la même catégorie que les écoles d'hiver. Telles sont les fruitières-écoles organisées en Savoie et dans le département de l'Ain. On retrouve le même caractère à l'école d'aviculture de Gambais, spécialisée pour l'élevage et l'entretien de la basse-cour. Pendant la période de reconstitution du vignoble, les écoles de greffage de la vigne, qui n'appelaient leurs élèves que le dimanche pendant l'hiver, ont rendu de très grands services pour former de bons greffeurs.

Quant aux écoles spéciales qui retiennent les élèves pendant une ou plusieurs années, les unes sont

consacrées aux industries agricoles (école nationale des industries agricoles de Douai, école de vannerie de Fayl-Billet), les autres à la laiterie (écoles de Mamirolle, de Poligny, de Surgères, du Cantal, de la Grande-Chartreuse).

L'enseignement professionnel pour les jeunes filles est encore à l'état embryonnaire; toutefois, des efforts sont poursuivis pour lui donner l'essor qui lui a manqué jusqu'ici. Les écoles de laiterie de Coëtlogon et de Kerliver, en Bretagne, sont ouvertes depuis longtemps et ont formé d'assez nombreuses élèves. Une école ménagère agricole a été créée au Monastier (Haute-Loire). On se préoccupe surtout aujourd'hui d'organiser des écoles ambulantes de laiterie, qui circulent de village en village; celles qui fonctionnent dans les départements du Pas-de-Calais, du Nord et des Côtes-du-Nord donnent des résultats très satisfaisants. D'autre part, plusieurs syndicats ont organisé l'enseignement ménager rural dans leur circonscription. L'indifférence qui a régné jusqu'ici relativement à l'instruction agricole des jeunes filles, qui sont appelées à diriger l'intérieur des fermes, devrait disparaître partout. [HENRY SAGNIER.]

**AGRICULTURE** (PROFESSEURS DÉPARTEMENTAUX D'). — Voir *Professeurs départementaux d'agriculture.*

**AHN** (JOHANN-FRANZ). — Né en 1796 à Aix-la-Chapelle, mort en 1865. Sur le désir de ses parents, il se livra d'abord au commerce, mais l'abandonna en 1824 pour entrer dans l'enseignement. Après avoir pendant deux ans enseigné les langues vivantes au gymnase d'Aix-la-Chapelle, il fonda une institution pour les jeunes gens destinés à l'industrie et au commerce, premier essai d'écoles professionnelles dans les provinces rhénanes. Il ferma sa maison après douze ans de sacrifices ruineux, et fut ensuite, de 1843 à 1863, professeur à la *Realschule* de Reuss.

C'est en 1834 qu'il publia (en allemand) sa « Méthode pratique pour l'étude rapide et facile du français », 1er cours (le 2e cours parut en 1840). L'ouvrage eut un succès immense: il a eu plus de 200 éditions, et a été traduit ou imité dans presque toutes les langues.

Comme Ahn le dit lui-même dans la préface de ses livres, son idée principale était d'appliquer à l'étude des langues étrangères les procédés que suit naturellement l'enfant pour apprendre sa langue maternelle. Point de grammaire pour commencer, point de difficultés dès le début. La méthode Ahn est divisée en trois cours progressifs. Le premier se compose de petits exercices (versions et thèmes) en tête desquels se trouvent quelques-uns des mots les plus usités, que l'élève doit apprendre; la version et le thème ne sont qu'une récapitulation de ces mots arrangés en phrases, la difficulté augmentant graduellement. Le deuxième cours est la partie grammaticale (théorique et pratique), d'après le plan du premier cours (versions et thèmes). Le troisième est un recueil d'historiettes, chacune suivie d'un vocabulaire des mots difficiles.

Ahn s'était inspiré du procédé du docteur Seidenstücker; toutefois la méthode Ahn est surtout analytique, tandis que celle de son devancier était synthétique. A son tour il a eu d'innombrables imitateurs, dont plusieurs ont altéré sa méthode.

Les principaux ouvrages de J.-F. Ahn sont, outre celui qui vient d'être cité, des *Méthodes* pour les langues anglaise, italienne, allemande, espagnole (successivement publiées à Cologne et à Leipzig), et des grammaires française (1832), hollandaise (1840) et anglaise (1863). [L. RIEFFEL.]

**AIGUILLE** (TRAVAUX A L'). — Si le travail à l'aiguille se place au premier rang des occupations manuelles de la femme, c'est pour des raisons positives, d'utilité immédiate ou future, qui ont leur origine dans le besoin primordial de vêtement et de parure.

Nous ne voulons point rappeler ici les considérations générales qui, de tout temps et dans toutes les civilisations, ont justifié cette importance; nous bornons notre dessein à signaler les idées directrices qui nous paraissent devoir influencer cet enseignement à l'école ou dans la famille.

Le travail à l'aiguille ou, dans son terme restreint, la *couture*, est compris au programme officiel des écoles publiques de filles en France, et presque partout à l'étranger, comme matière obligatoire d'enseignement primaire.

Sans doute, la *couture* n'est pas pour l'esprit en formation une connaissance essentielle, élémentaire, qui serve de point de départ et devienne un instrument d'acquisition d'autres connaissances, comme l'étude de la langue, du calcul, de l'écriture. Elle a tout de même, en sus de sa valeur propre, réelle, une grande valeur éducative, car elle concourt au développement de l'activité, de l'initiative et de l'adresse physique.

Elle permet à la femme de se mieux adapter à sa tâche domestique, et la prépare éventuellement à une tâche professionnelle. L'enseignement de notions aussi expressément utiles pour la mise en valeur de l'individu dans son milieu propre, — la famille et le ménage, — et dans le milieu social où il est appelé à vivre, est donc bien fondamental. Ajoutons que cette conception morale et économique d'un enseignement manuel figurant comme coopérateur d'une éducation bien entendue, c'est-à-dire harmonique, est très légitime dans une démocratie, où l'on tient que le travail manuel, aussi bien que le travail intellectuel, peut revêtir un caractère noble et libéral. Elle contribuera nécessairement à amortir les préjugés sociaux sur la distinction hiérarchique des professions et métiers, et, par là, à réduire le nombre de ceux qui doutent de la noblesse et de la bienfaisance du travail manuel.

L'enseignement du travail à l'aiguille à l'école primaire comprend des exercices nombreux et variés, de valeur et de difficulté très inégales.

A la base, les exercices conduisant directement à l'exécution d'ouvrages d'utilité courante, ménagère, tels que : l'étude des principaux points de couture : point devant, point arrière, point de piqûre, d'ourlet, de surjet, de marque, de couture rabattue, de boutonnière, de bride, de reprise, de chausson, de feston; — pose d'agrafes, montage de fronces et de plis; — confection d'objets de layette, tabliers, petits jupons, chemises, corsages et jupes de coupe et de façon très simples; — exercices de raccommodage et de transformation appliqués à des objets de lingerie et d'habillement d'un genre simple et d'usage personnel ou domestique; — remmaillage, retaille de bas.

On peut encore comprendre dans cette première catégorie, la plus importante, l'exécution d'ouvrages faciles au crochet de laine et au tricot, répondant à des besoins de vêture de première nécessité (fichus, chaussons, brassières, jupons).

Viennent après, par ordre d'utilité et de difficulté, les exercices d'ornementation et travaux dits d'agrément, tels que broderie (anglaise, richelieu, renaissance, au passé), jours, dentelles (au crochet, au métier), tapisserie, premières notions de modes (chapeaux, capelines, bonnets).

Voilà, assurément, un programme riche et plein. Comment l'interpréter ? Comme pour toute autre matière, en le considérant sous ses deux aspects : le contenu et la méthodologie.

Or, contenu et méthodes sont subordonnés aux conditions d'âge des élèves, au milieu familial et social où ces enfants vivent et vivront vraisemblablement, au choix des maîtres et aux ressources matérielles de l'école ou de la famille, aux fins et résultats que se proposent les uns et les autres.

Ainsi, la répartition et l'adaptation des exercices se feront suivant que les élèves sont plus ou moins jeunes, adroites, exercées dans la famille au travail manuel; que la classe est nombreuse ou réduite, composée d'écolières de forces égales ou diverses, suivant la situation économique des familles; selon que l'école est urbaine ou rurale; que l'avenir des enfants est engagé ou non, dès l'école, dans une voie professionnelle; suivant encore l'orientation donnée à l'enseignement du dessin, etc., etc.

C'est pourquoi toute minutieuse et rigide distribution de programmes est vaine et impraticable.

En résumé, l'ensemble des exercices du travail à l'aiguille se ramène à trois groupes : 1° couture et raccommodage; 2° coupe et confection; 3° travaux d'ornement et d'agrément.

Une maîtresse de travail à l'aiguille, de sens pédagogique, en empruntant à ces trois groupes d'exercices, se fera un programme et une méthode fondés sur les principes rationnels communs aux autres enseignements, en allant graduellement des exercices élémentaires et faciles aux plus compliqués; en exigeant la bonne et sincère exécution du travail; l'observation, la comparaison, bref, le raisonnement des procédés employés. Elle dirigera l'esprit de ses élèves dans la recherche de l'économie, du bon goût, fait de sobriété et de juste appropriation de l'objet confectionné à sa vraie destination. Elle les mettra en garde, notamment, contre la dépense excessive de temps, d'adresse et d'argent affectée à des travaux de pure fantaisie, à des frivolités, à des objets de faux luxe et de fausse élégance.

A l'école primaire, c'est la *couture ménagère* qui doit être le fond du programme des travaux à l'aiguille.

L'école professionnelle, qui vise la formation d'habiles ouvrières devant connaître l'ensemble et le détail du métier (lingères, couturières, brodeuses, corsetières, modistes, dentellières), aura nécessairement un programme plus élargi et plus diversifié. Là, les façons et ouvrages de luxe trouvent leur place, justifiée par les nécessités d'un apprentissage industriel et commercial.

Quant aux procédés de démonstration, ils se ramènent aux deux types connus : l'enseignement collectif et l'enseignement individuel. Ces deux modes ont chacun leurs avantages, et il devient parfois utile ou inévitable de les combiner dans une même leçon.

Toutefois, dans une classe de couture bien réglée, surtout au degré élémentaire, il est facile et profitable pour l'ensemble des écolières de consacrer le début de la leçon à la démonstration collective d'un nouvel exercice. Ainsi peut être menée de façon uniforme l'étude des points et autres exercices préparatoires, qui se font sur des pièces d'étoffe semblables pour toutes les élèves d'un même cours. Mais, dès que les écolières ont acquis une habileté suffisante, elles s'intéresseront davantage à leur travail s'il est appliqué à la confection d'objets réels (layette, linge personnel, très simple, linge de maison, raccommodages).

Pour ce dernier exercice, le mode de démonstration individuel est seul possible, puisque la nature de l'objet à ouvrer dépend des circonstances, soit que les pièces à raccommoder viennent de la réserve de l'institutrice, vêtements usagés, recueillis pour les œuvres de bienfaisance, soit que les élèves les apportent de la maison familiale.

Il est possible, dès le cours moyen, alors que les petites filles ont dix et onze ans, de consacrer une leçon sur deux au raccommodage.

A procéder ainsi, le profit moral s'ajoute au gain de l'étude technique, puisqu'on apprend en même temps aux enfants le respect et la pratique de la bonne tenue extérieure, et, en les habituant à travailler pour autrui, l'exercice de la bonne solidarité sociale.

Enfin, la démonstration des travaux à l'aiguille doit encore porter sur des recommandations d'hygiène : tenue du corps, pose des mains, attitude visuelle; sur le maniement des outils, leur choix, au point de vue de la qualité, de l'adresse (aiguilles, ciseaux, machines), des connaissances pratiques relatives au sens, à la qualité des tissus à travailler, à leur valeur comparative ou marchande, toutes notions indispensables à la bonne ménagère.

Au surplus, ces dernières notions seront reprises et développées au degré supérieur du programme d'études, qui se rapporte particulièrement à l'enseignement de la coupe et de la confection.

La *coupe* est la manière de tailler et d'assembler les différentes pièces d'un vêtement.

Pour les commençants, elle comprend les procédés successifs tels que : *tracé* sur papier du dessin ou patron, conduit d'après des mesures déterminées dans des manuels spéciaux appelés (un peu abusivement) méthodes de coupe; — *taille* de l'étoffe suivant le patron dessiné ; — *assemblage* des parties ; — *essayage* sur mannequin, puis sur les corps vivants; *rectification*.

La *confection* est l'exécution par la couture à la main ou à la machine des objets ainsi préparés.

Plusieurs procédés scolaires ont été propagés en France depuis 1868 pour initier les jeunes filles à la coupe des vêtements usuels. Le mérite de l'initiative en cette matière revient à une ingénieuse ouvrière parisienne, Mlle E. Grandhomme, qui enseigna elle-même, d'abord, à la première école supérieure de Paris; puis, en 1871, encouragée par M. Gréard, alors directeur de l'enseignement primaire de la Seine, et par la Caisse des écoles du IX[e] arrondissement, fit les premiers cours de coupe aux élèves d'une école communale, rue Clauzel. Les résultats furent bons, et l'enseignement de la coupe fut généralisé dans les écoles publiques de Paris, vers 1875.

Depuis, beaucoup d'autres « méthodes » de coupe ont été publiées, notamment celle de Mme Schéfer, employée aussi dans les écoles primaires de Paris, dont les tracés exigent des calculs un peu compliqués (dérivés de 1/4, 1/8, 1/16 du tour de poitrine). L'une des plus pratiques, quant à la clarté et à la réduction des règles, et aussi pour la sobre élégance des formes obtenues, est celle de Mme Guerre, appliquée par l'auteur dans des cours d'école professionnelle à Paris.

En général, le travail préparatoire relatif à la prise des mesures, au dessin de patrons, prescrit par ces méthodes, est long et compliqué, la précision du tracé géométrique plus apparente que réelle et, en tout cas, peu conforme à la nature, qui ne produit point des corps proportionnés suivant le système rigide des manuels. Et c'est pourquoi ces longs tracés de patrons à base de rectangle sont inutilisés, dans la pratique professionnelle, par les gens de métier. Ceux-ci, tailleurs, couturières, taillent le patron sans dessin préalable, sur papier, ou sur l'étoffe même, d'après les mesures prises par eux sur la personne à habiller, ou se servent, en les appropriant, des patrons-types vulgarisés par les journaux de modes. On trouve encore ces patrons, dressés d'après les mesures prises sur le client, et à prix modeste, dans le commerce spécial de vente de patrons.

Mais on ne saurait en demander autant à de jeunes élèves : les méthodes de coupe que nous appellerons « scolaires » ont cet avantage de fournir, pour l'établissement des patrons, un guide indispensable au début; or ce guide est justement le tracé des patrons d'après des règles fixes, pouvant être appliquées par des écolières ou des ménagères encore peu expérimentées, et conduire à la réalisation de formes convenables qu'elles n'obtiendraient sûrement pas autrement, faute de sûreté de main et de coup d'œil.

A l'atelier vraiment professionnel, les procédés de coupe, d'assemblage, d'essayage et de confection sont tout autres. Les mesures à prendre sont réduites à trois ou quatre essentielles (tour de taille, tour de poitrine, tour des hanches, longueur du buste) au lieu des douze et quinze mesures prescrites à l'école. On procède souvent au moyen du *moulage*. L'inventeur de cette nouvelle méthode de coupe, Mme Berge, en a publié un excellent manuel. Si le vêtement à confectionner est représenté sur une figurine, la coupeuse habille un mannequin en copiant la gravure qu'elle a sous les yeux : elle fait du *moulage*, c'est-à-dire qu'elle se sert d'une mousseline spéciale, dite mousseline à patrons, qu'elle coupe, épingle, *moule* sur le mannequin; le bon goût, la sûreté de main, l'art personnel sont alors les seuls facteurs qui interviennent.

La coupeuse procède de même si elle *crée* le vêtement. Le travail fini, les épingles retirées, la mousseline devenue *patron* est remise avec l'étoffe aux ouvrières les plus habiles, qui copient ce patron et préparent le vêtement en vue de l'essayage.

Ceci est du métier et même de l'art. L'école primaire ne saurait y prétendre. L'enseignement des travaux à l'aiguille, tout important qu'il soit pour les filles, ne doit point prendre dans les classes primaires une place excessive, encore moins une place prédominante, comme à l'école professionnelle proprement dite, où se poursuit un véritable apprentissage technique. Ce serait aller contre l'objet de l'école primaire — qui fait œuvre d'éducation générale et d'instruction positive portant sur des connaissances essentielles,

morale, langue, écriture, calcul, indispensables dans la vie ordinaire, en toute société civilisée — que de spécialiser trop tôt les écolières, avant treize ans, terme de la scolarité obligatoire. A rétrécir ainsi l'horizon, en ramenant l'école primaire à la conception de l'ouvroir ou de l'atelier, on aboutirait plutôt à un recul qu'à un progrès social.

Pour éviter ce double écueil, l'enseignement des travaux à l'aiguille doit garder son caractère de couture ménagère pour les écolières de six à treize ans.

[Mme M. RAUBER,
inspectrice de l'enseignement primaire.]

**Législation.** — L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend les travaux à l'aiguille (Loi du 28 mars 1882, art. 1er). Ces travaux figurent également aux programmes des écoles primaires supérieures (Décret du 18 janvier 1887, art. 35, modifié par le décret du 21 janvier 1893) et des écoles normales d'institutrices (Décret du 18 janvier 1887, art. 82, et arrêté du 4 août 1905, art. 1er).

Dans les écoles mixtes exceptionnellement dirigées par des instituteurs, des maîtresses sont chargées de l'enseignement des travaux de couture. Elles sont nommées par l'inspecteur d'académie, et reçoivent une indemnité annuelle non soumise à retenue, dont le taux est fixé par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, sans que toutefois elle puisse être supérieure à 80 francs par an.

Cette indemnité est mandatée par le préfet et payée semestriellement les 30 juin et 31 décembre de chaque année, sur le vu d'un état dressé par l'inspecteur d'académie (Décrets du 18 janvier 1887, art. 24, et du 2 août 1890, articles 8 et 9). — Voir *Certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture.*

Les aspirantes au brevet élémentaire doivent exécuter, sous la surveillance de dames désignées à cet effet par le recteur, les travaux à l'aiguille prescrits par l'article 1er de la loi du 28 mars 1882. Durée de l'épreuve : une heure (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 147, modifié par les arrêtés des 20 janvier 1897 et 9 décembre 1901). — Voir *Brevets de capacité.*

**Programmes.** — Les indications portées aux programmes des *écoles primaires élémentaires*, en ce qui concerne les travaux à l'aiguille, sont comprises sous la rubrique générale de « Travaux manuels pour les filles », dont l'objet et la méthode sont ainsi définis :

« Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation et sans se changer en atelier, l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer, et prédisposer, en quelque sorte, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femmes.

« Pour les jeunes filles, l'enseignement du travail manuel n'a pas pour but, à l'école élémentaire, de faire exécuter le plus grand nombre possible d'exercices ni de faire confectionner des « chefs-d'œuvre ». Il est essentiellement éducatif : il associe dans la plus large mesure l'intelligence à l'action des doigts; il développe le goût, l'habileté, la dextérité des enfants; il leur fait comprendre l'importance du travail manuel, leur en donne l'habitude et le leur fait aimer. L'enseignement est gradué et simultané. Chaque leçon donne lieu à des démonstrations collectives au tableau. L'étude des formes, le souci des proportions, n'ont pas une valeur moindre que la perfection des points ou des mailles. Les exercices types, accompagnés de brèves directions et au besoin de croquis, sont, au fur et à mesure de l'exécution, classés et conservés par les élèves dans la section enfantine. »

Les *instructions* suivantes ont été données en ce qui concerne le matériel à apporter par les élèves, et la distribution des exercices :

« 1° Les élèves sont pourvues, selon leur âge, d'un sac, d'une pochette ou d'une ménagère, autant que possible confectionnés par elles et propres à contenir : dé, aiguilles, fil, ciseaux, centimètre et pièces d'exercice;

« 2° Les travaux de tricot, crochet, filet, ne seront exécutés qu'après les divers exercices de couture usuelle et de raccommodage;

« 3° Les exercices sur pièces d'essai prévus au programme du cours moyen seront limités au strict nécessaire : on devra aussitôt que possible passer à la confection d'objets usuels. »

Voici les programmes eux-mêmes :

« *Section enfantine* (Deux heures et demie par semaine). — 1° ....;

« 2° ....;

« 3° Premiers éléments de la reprise : exercices sur canevas, en laine ou coton de couleur;

« 4° Crochet : étude de la maille, au gros crochet de bois ou d'os. — Application des exercices précédents : confection d'objets usuels très simples, tels que cache-nez, petits jupons, fichus, etc.

« *Cours élémentaire* (Deux heures et demie par semaine). — 1° Eléments de couture usuelle à point devant, point arrière, point de côté, surjet. — Exercices sur canevas en grosse toile;

« 2° Etude du point de marque sur canevas : ligne droite, ligne oblique, ligne brisée. — Application méthodique aux lettres de l'alphabet, en commençant par les plus simples;

« 3° Premiers exercices de raccommodage : reprises sur canevas ou grosse toile;

« 4° Exercices récapitulatifs des divers points de couture sur pièces d'essai. — Applications pratiques à des objets très simples, tels que sac, mouchoir, serviette, fichu, etc.;

« 5° Tricot : étude collective de la maille (bande d'essai). — Applications : jarretière, manchettes, etc.;

« 6° Crochet : étude des points usuels. — Applications : brassière, chaussons, etc.

« *Cours moyen* (Deux heures et demie par semaine). — 1° Exercices de marque : alphabet et chiffres au point, et marque sur toile;

« 2° Couture usuelle : *a*) Revision des premiers exercices; *b*) Point de piqûre, point de boutonnière; couture simple, couture en surjet, couture rabattue en droit fil, ourlet piqué, boutonnière, bride et pose de boutons. Exercices sur pièces d'essai;

« 3° Raccommodage : *a*) Reprises sur tricot et tissus divers; *b*) Pièces à un coin et à deux coins au point de surjet et en couture rabattue;

« 4° Confection en étoffe de petits objets de layette et de vêtements pour jeunes enfants, tels que chemise, jupon, taie d'oreiller, tablier, brassière, etc. L'exécution devra toujours être précédée du tracé avec mesures en grandeur naturelle;

« 5° Tricot, crochet, filet : *a*) Tricot : étude du bas. — Applications : bas d'enfant, chaussettes; *b*) Crochet : reproduction de dessins. — Applications : chaussons, bonnet d'enfant, petite couverture, etc.; *c*) Filet : étude de la maille.

« *Cours supérieur* (Trois heures par semaine). — 1° Couture usuelle : *a*) Revision des exercices précédents de couture et de raccommodage; *b*) Couture rabattue en biais; fronce, bordage, plis, ruches et plissés; point de flanelle, point de chaînette, point d'épine, point de feston, jours très simples; point d'ornement : exercices sur pièces d'essai. — Applications variées :

« 2° Raccommodage : *a*) Reprises en biais, reprises sur drap; *b*) Pièce à quatre coins, pièce arrondie, exécutées en surjet et en couture rabattue. — Application : réparation de vêtements;

« 3° Notions de coupe : confection de petits vêtements simples et d'objets de lingerie, en étoffe, d'après un patron : chemise, tablier, jupon, robe et blouse d'enfant, objets de layette;

« 4° Tricot, crochet, filet; confection de petits objets, tels que jupon, brassière, bonnet, chaussons, filet, sac;

« 5° Usage et maniement de la machine à coudre. Exercices élémentaires de couture à la machine. (Lorsque l'école possédera une machine à coudre, le maniement en sera enseigné aux plus grandes élèves.) »

Aux termes des décrets du 3 mai 1904, du 6 juin 1905, et du 31 janvier 1907, l'enseignement professionnel de la dentelle à la main et l'enseignement de la broderie au métier sont organisés dans un certain nombre d'écoles primaires publiques de filles. Les

heures consacrées à cet enseignement peuvent être prises sur celles qui, dans les programmes, sont attribuées aux travaux de couture.

Dans les *écoles primaires supérieures de filles*, les programmes portent, sous la rubrique « Travaux manuels », ce qui suit :

« *Directions pédagogiques.* — L'enseignement du travail manuel à l'école primaire supérieure a, comme à l'école élémentaire, un caractère éducatif. Il donne aux élèves, par des exercices plus variés, des applications plus étendues, l'ensemble des connaissances nécessaires à la pratique de la vie. Il n'est pas professionnel, et se limite aux travaux qu'une femme peut facilement exécuter dans un ménage pour les besoins journaliers de la famille. Par une judicieuse application du dessin aux travaux d'aiguille, par un coup d'œil rétrospectif sur le vêtement et les travaux d'art féminins, par une étude sommaire des principes qui règlent les combinaisons de formes, de couleurs, de matériaux, il cultive le goût, développe l'esprit d'invention, et rend le travail plus agréable et plus rémunérateur. »

Le programme est le suivant :

« *Première année* (Quatre heures par semaine). — 1° Couture usuelle et raccommodage : revision des éléments compris dans le programme de l'école primaire élémentaire. — Application à des objets de lingerie très simples (chemise, brassière, béguin, bavette, taie d'oreiller, etc.) ;

« 2° Coupe et confection : dessin des patrons et coupe des objets de lingerie mentionnés ci-dessus. — Application à des objets de lingerie très simples (chemise, brassière, béguin, bavette, etc.);

« 3° Tricot, crochet, filet. — Applications.

« Reproduction de dessins. — Application à des objets usuels ;

« 4° Premières notions sur le vêtement aux différentes époques; démonstration à l'aide d'images.

« *Deuxième année* (Quatre heures par semaine). — 1° Couture usuelle et raccommodage. Exercices à la main et à la machine;

« 2° Coupe et confection : dessin des patrons, coupe et couture d'objets tels que tablier, petite robe d'enfant, pièces de layette et de trousseau ;

« 3° Broderie, étude des points, feston, cordonnet, plumetis, jours simples, points d'ornement, exercices sur pièces d'essai. — Application aux objets confectionnés;

« 4° Notions élémentaires sur le vêtement aux différentes époques.

« *Troisième année* (Trois heures par semaine). — 1° Couture usuelle et raccommodage. Exercices à la main et à la machine;

« 2° Coupe et confection; dessin des patrons. Corsages (simple et garni), jupe unie, pièces de layette et de trousseau de façon simple;

« 3° Broderie et garnitures. Reproduction, arrangement et composition, sur motifs donnés, de dessins applicables à l'ornement du vêtement : broderie, soutache, etc. Exécution de ces dessins sur étoffe;

« 4° Modes : garniture et arrangement de chapeaux très simples;

« 5° Etude historique du vêtement et des travaux d'art féminin. (Démonstration faite autant que possible à l'aide de collections artistiques.) »

Dans les *écoles normales d'institutrices*, le tableau de la répartition des matières d'enseignement indique une heure en première année, deux heures en deuxième année, trois heures en troisième année, à consacrer à la couture et au raccommodage.

Il n'existe pas de programme pour les travaux à l'aiguille en première et en seconde année. Pour la troisième année, le programme est ainsi conçu :

« *Couture et raccommodage.* — Tricot : bas et brassières. Crochet : chaussons, jupons d'enfant. Revision des principaux points de couture.

« Tracé des patrons de layette les plus usités : chemise, brassière, couche-culotte. Confection de ces objets.

« Coupe et confection de chemise d'enfant, pantalon, jupon, petite robe, tablier.

« Coupe et confection de camisole, matinée, blouse et cache-corset de femme.

« Usage de la machine à coudre. Relevé et ajustage de patrons.

« Quelques séances seront consacrées à des travaux d'agrément tels que : broderie, dentelle, servant d'application aux leçons de dessin décoratif. »

**ALCOTT** (Amos Bronson). — Amos Bronson Alcott, éducateur américain, ne doit pas être confondu avec son cousin William Alexandre Alcott, auquel est consacré un autre article. Né en 1799, Amos Alcott se voua de bonne heure à l'éducation et devint directeur d'une école enfantine. Le talent dont il fit preuve et les succès qu'il obtint attirèrent l'attention sur lui; en 1828, il vint s'établir à Boston, où il fut placé à la tête d'une école installée dans le temple maçonnique de cette ville. Alcott appartenait en pédagogie à ce groupe de réformateurs à la fois mystiques et socialistes qui firent beaucoup parler d'eux, pendant la première moitié de ce siècle, dans les pays de langue anglaise. Les tentatives d'Alcott furent mal accueillies du public américain. Il se tourna alors du côté de l'Angleterre, où Miss Harriet Martineau avait fait connaître son œuvre et ses doctrines pédagogiques; appelé par Greaves, il se rendit en Europe en 1842; mais la mort de Greaves empêcha la réalisation de ses projets. Alcott retourna donc aux Etats-Unis, où, avec le concours de quelques amis qu'il avait groupés autour de lui en Angleterre, il essaya de créer à Harvard (Massachusetts) une communauté où ses idées pédagogiques et sociales eussent pu être expérimentées. Mais cette entreprise dut être abandonnée au bout de peu de temps. Alcott a écrit un certain nombre d'ouvrages, dont le principal, *Concord Days*, a été publié en 1872. Nous ignorons la date de sa mort.

**ALCOTT** (William Alexander). — Né en 1798 à Wolcott (Connecticut), mort à Auburndale (Massachusetts) en 1859, W. A. Alcott est un de ces hommes dont la vie tout entière devrait être mise sous les yeux des instituteurs pour leur servir et d'exemple et d'encouragement. Bien qu'il fût arrivé par lui-même, à force de travail, à faire ses études de médecine et à obtenir son diplôme de docteur, Alcott resta toujours l'homme des écoles et de l'instruction populaire. Il exerça pendant de longues années les fonctions d'instituteur dans d'obscures communes de son pays, à une époque où tout était à créer; plus tard il travailla avec Woodbridge aux premières géographies scolaires qu'ait eues l'Amérique ; il publia les *Annales américaines de l'éducation*; il fut enfin un des premiers à poser, sinon à résoudre définitivement, les questions relatives à la construction des maisons d'école, à l'hygiène, aux leçons de choses, à toutes les parties de la pédagogie pratique. Dans toutes ces études, on le trouve le même, vif, original, plein d'entrain et plein de cœur, sympathique là même où l'on ne partage pas ses vues trop neuves ou trop hasardées. Parmi ses nombreux écrits, on cite surtout les *Confessions d'un maître d'école*, le *Guide du jeune homme*, le *Guide de la jeune femme*, etc.

**ALCUIN**. — Moine anglo-saxon, né à York en 735, mort à Tours en 804. Elève de la célèbre école d'York, qu'il dirigea ensuite lui-même pendant un quart de siècle, il fut appelé en Gaule par le roi Karl (Charlemagne); il y fonda et y dirigea, à partir de 782, à la cour même du monarque franck, l'Ecole palatiale; plus tard, retiré au monastère de Saint-Martin, à Tours, il continua son enseignement dans l'école de Tours. C'est à Alcuin que se rattache l'espèce de renaissance des lettres qui se produisit en Gaule à l'époque de Charlemagne; renaissance bien imparfaite et toute monastique dans son esprit : car les maîtres de cette époque considèrent les lettres non comme une fin, mais comme un simple moyen de mieux satisfaire aux besoins de la religion : « C'est un excès de langage que de leur attribuer une intention quelconque de restauration intégrale de l'antiquité.... Peut-on d'ailleurs s'étonner de cette subordination de tous les arts au soin de faire son salut? pouvait-il en être autrement dans une société où la vie tout entière, vie publique et vie privée, était suspendue à un seul intérêt, celui de Dieu, d'où dépend

la destinée du monde et le sort de chaque homme pour l'éternité? » (Maurice Roger.) — A CONSULTER : *Histoire de France* de Bordier et Charton, t. I[er], pages 191 et suivantes.

**ALEXANDRE DE VILLEDIEU.** — Voir *Scolastique.*

**ALFRED LE GRAND.** — Roi des Anglo-Saxons, 849-901. Il fut pour ce peuple encore à demi barbare ce qu'avait été Charlemagne un siècle auparavant pour les peuples francs et germains. Alfred lui-même disait qu'il y avait « dans son royaume très peu d'hommes capables de comprendre leur office en anglais ou de traduire une lettre écrite en latin; je ne me rappelle pas, ajoute-t-il, en avoir trouvé un seul au sud de la Tamise quand j'ai commencé mon règne ». Aussi fit-il venir des savants étrangers, l'évêque de Reims Hincmar, l'abbé Grimbald, le fameux théologien Jean Scot. Lui-même, comme Charlemagne, donna l'exemple de l'étude; il avait près de quarante ans quand il apprit le latin; et il y fit de tels progrès, qu'il put traduire en langue saxonne les ouvrages qu'il crut le plus utile de faire connaître à ses sujets : l'*Histoire ecclésiastique de l'Angleterre*, de Bède le Vénérable; les *Histoires* d'Orose, auxquelles il joignit de curieuses notes géographiques; la *Consolation philosophique* de Boèce; quelques méditations de saint Augustin ; enfin le *Pastoral* ou livre des soins pastoraux, écrit par le pape saint Grégoire à l'usage du clergé. Il ajouta à ce dernier livre une préface où on le voit se préoccupant avec une véritable ardeur des moyens de répandre l'instruction parmi son peuple : pour y contribuer, il envoya une copie de cette traduction à tous les évêques du royaume; trois de ces copies existent encore.

**ALGÈBRE. — Législation.** — Les éléments du calcul algébrique sont inscrits au programme des écoles primaires supérieures (Arrêté du 26 juillet 1909) et des écoles normales (Décret du 18 janvier 1887, art. 82, et arrêté du 4 août 1905, art. 1[er]). — Pour les indications de méthode et de pédagogie, Voir *Mathématiques.*

**ALGÉRIE. — Législation.** — De 1832 à 1848, le service de l'instruction publique, en Algérie, était dirigé par un inspecteur primaire, qui relevait successivement de l'intendant civil de la région d'Alger et du directeur général des affaires civiles. Dans cette première période, employée à la conquête, l'enseignement primaire reçut peu de développements.

Après la soumission entière du pays, en 1848, l'académie d'Alger fut constituée sous la direction d'un recteur, placé sous les ordres du ministre de l'instruction publique et assisté d'un Conseil académique; deux inspecteurs d'académie à Alger, et un inspecteur primaire par province, étaient chargés de l'inspection. Cette organisation subsista même après la promulgation de la loi de 1850; en attendant une législation spéciale, l'administration se rapprocha le plus possible des lois et règlements métropolitains; néanmoins la nomination et le changement des instituteurs étaient prononcés par le recteur, et nulle école française ne pouvait s'ouvrir sans son autorisation.

A partir de l'année 1872, des améliorations importantes et dès longtemps réclamées se produisirent : un troisième inspecteur d'académie et trois nouveaux inspecteurs primaires furent nommés, ce qui permit de placer au chef-lieu de chaque département un chef de service et de multiplier dans tout le pays les écoles.

Les décrets des 15 août 1875, 13 et 16 février 1883, 1[er] février 1885 et 16 octobre 1886 vinrent successivement combler les lacunes de la législation algérienne et la mettre en harmonie avec les nouvelles lois scolaires.

Enfin la loi du 30 octobre 1886, consacrant la plupart des dispositions antérieures, étendit à l'Algérie l'organisation générale de notre enseignement primaire public. Le décret du 8 novembre 1887 en a réglé la mise au point en ce qui concerne les écoles destinées aux enfants d'Européens, tandis que le décret du 18 octobre 1892, complétant et revisant ceux du 13 février 1883 et du 9 décembre 1887, a achevé de réglementer l'enseignement primaire des indigènes.

Le décret du 18 octobre 1892 a lui-même été modifié par le décret du 15 décembre 1906.

Après avoir énuméré les lois et décrets qui ont progressivement constitué la législation scolaire algérienne, nous exposerons brièvement l'état actuel de cette législation.

ENSEIGNEMENT DES EUROPÉENS. — La loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire, la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation scolaire, les articles 8, 9 et 18 de la loi du 20 mars 1883, relative à l'obligation de construire des maisons d'école dans les chefs-lieux de commune et dans les hameaux, la loi du 20 juin 1885 sur les constructions scolaires, le décret du 7 avril 1887 et la loi du 10 juillet 1903 sur la construction d'office des maisons d'école, sont applicables à l'Algérie.

Toutefois les conditions de cette application sont déterminées par des règlements spéciaux, dont nous avons à faire connaître ici l'économie en signalant les points sur lesquels cette réglementation diffère de celle qui est en vigueur dans la métropole.

I. *Attributions du recteur.* — En Algérie, les attributions conférées aux préfets par la loi du 30 octobre 1886 en ce qui concerne la nomination, le déplacement et la révocation des instituteurs appartiennent au recteur de l'académie; elles s'étendent aux trois départements (Loi du 30 octobre 1886, art. 68).

II. *Délégations cantonales.* — La division des arrondissements en cantons n'existant pas pour le territoire de l'Algérie, les délégations cantonales n'y sont pas instituées (Décret du 8 novembre 1887, art. 13).

III. *Obligations des communes.* — Toute commune de *plein exercice*, c'est-à-dire administrée par un maire et des conseillers municipaux élus comme en France, ou *mixte*, c'est-à-dire placée sous l'autorité d'administrateurs nommés par le gouverneur général, doit être pourvue au moins d'une école primaire publique.

Le gouverneur général de l'Algérie est chargé, par délégation du ministre de l'instruction publique, de statuer sur les délibérations des Conseils départementaux portant création ou suppression d'emplois et d'écoles élémentaires pour les Européens dans les diverses communes de l'Algérie (Décret du 3 avril 1906).

Lorsque l'école ou la classe à créer n'est pas de celles dont l'établissement donne lieu à une dépense obligatoire, le préfet ne peut saisir le Conseil départemental que sur la demande de la commune ou des communes intéressées, et après avis conforme du recteur (Décret du 8 novembre 1887, art. 5).

La loi du 20 juin 1885, sur les constructions scolaires, a été modifiée, en ce qui concerne la proportion suivant laquelle le budget spécial de l'Algérie pourra contribuer aux dépenses de construction des écoles primaires, par les articles 14, 15 et 16 de la loi de finances du 30 décembre 1903, et, en ce qui concerne les écoles primaires supérieures, par l'art. 15 de la loi du 29 décembre 1907, ainsi conçu :

« ART. 15. La proportion suivant laquelle le budget spécial de l'Algérie pourra contribuer au paiement des dépenses résultant de la construction, de l'acquisition et de l'aménagement des bâtiments scolaires destinés aux écoles primaires supérieures, est fixée uniformément à 80 % du montant réel de la dépense reconnue nécessaire. Une subvention de 80 % pourra aussi être allouée aux communes sur les loyers des immeubles loués par elles en vue de l'installation d'écoles primaires supérieures, mais par mesure transitoire et pour une durée de trois ans au maximum, la commune devant installer son école dans un immeuble lui appartenant.

« Le tarif de la pension des élèves internes sera fixé par le gouverneur général.

« Dans le cas où l'internat sera au compte du directeur ou de la directrice, le chef de l'établissement versera à la commune une redevance de 50 à 100 francs par élève interne. Le taux en sera fixé dans chaque école par le gouverneur général.

« Le produit de cette redevance sera affecté exclu-

sivement par la commune aux dépenses de l'enseignement professionnel ou agricole, ou à celles de l'éducation ménagère dans les écoles primaires supérieures de filles.

« Les indemnités du personnel de l'enseignement professionnel, agricole ou ménager (maîtres ouvriers, chefs de travaux pratiques, chefs d'atelier) seront au compte du budget spécial de l'Algérie. »

IV. *Fréquentation et obligation scolaires.* — Dans les communes de plein exercice et dans les communes mixtes, l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus, *quelle que soit la nationalité des parents.* Elle peut être donnée, comme en France, soit dans les établissements d'instruction publics ou privés, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie.

Cette obligation n'est applicable à la population indigène musulmane, même dans les communes de plein exercice, qu'en vertu d'arrêtés spéciaux du gouverneur général. (Décret du 8 novembre 1887, art. 14.)

Les commissions scolaires se composent : du maire ou d'un adjoint délégué par lui, d'un délégué de l'inspecteur d'académie, et de membres délégués par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

Le jury chargé d'examiner les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille est composé de l'inspecteur primaire ou de son délégué, président, et de deux personnes munies d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité, choisies par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, une de ces personnes doit être une femme. (Même décret, art. 13.)

Des arrêtés du gouverneur général, rendus sur le rapport du recteur, après avis des Conseils départementaux, déterminent chaque année les communes ou les fractions de communes dans lesquelles, par suite des distances, de l'insuffisance des locaux scolaires ou des difficultés de communication, des dispenses d'assiduité peuvent être accordées aux enfants en âge scolaire. (Même décret, art. 17.)

Les écoles primaires publiques de tout degré sont ouvertes aux enfants indigènes d'âge scolaire qui demandent à y être admis, à la condition que ces enfants aient été vaccinés, s'ils n'ont pas eu la petite vérole, et qu'ils se soumettent aux mêmes règles d'hygiène, de propreté et d'assiduité que les élèves européens. (Même décret, art. 15.)

Dans les écoles mixtes, les garçons de race indigène (arabe ou kabyle) ne peuvent être admis que jusqu'à sept ans, qui est l'âge le plus élevé des classes enfantines, à moins d'une autorisation spéciale de l'inspecteur d'académie, délivrée exceptionnellement sur la demande de l'instituteur ou de l'institutrice, après avis de l'autorité locale. (Règlement scolaire approuvé par le ministre le 25 mars 1889.)

La liberté de conscience des élèves indigènes est formellement garantie ; ils ne peuvent être astreints à aucune pratique incompatible avec leur religion.

Sur la demande des parents, ils peuvent être dispensés par l'inspecteur d'académie de l'obligation d'assister à l'école aux jours considérés dans leur religion comme jours fériés. (Même décret, art. 15.)

V. *Écoles normales.* — Un décret en date du 9 août 1888 a déclaré applicables à l'Algérie les articles 1er, 2, 3 et 4 de la loi du 9 août 1879 relative à l'obligation pour les départements d'être pourvus d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices suffisantes pour assurer le recrutement de leurs instituteurs communaux et de leurs institutrices. Toutefois il n'existe d'écoles normales d'instituteurs qu'à Alger et à Constantine. Une école normale d'institutrices est installée à Miliana et une autre à Oran. Une troisième fonctionne à Constantine depuis le 1er octobre 1908.

En vue de préparer les indigènes aux fonctions d'enseignement, des cours normaux sont annexés aux écoles normales d instituteurs d'Alger et de Constantine. (Le cours normal d'Alger seul fonctionne actuellement.) La durée des études y est de trois années. (Décret du 18 octobre 1892, art. 44.)

Tout candidat indigène admis à suivre les cours normaux doit s'engager à servir pendant dix ans dans l'enseignement public.

Il est établi en outre, à l'école normale d'Alger, une section spéciale destinée à former des instituteurs français pour l'enseignement des indigènes. (Même décret, art. 45.)

Les élèves de cette section se recrutent parmi les instituteurs français ayant déjà exercé des fonctions d'enseignement, ou, à défaut, parmi les candidats pourvus du brevet supérieur ou du brevet élémentaire. Ils ne peuvent y entrer qu'après avoir été libérés du service militaire. Pendant leur séjour, d'une durée d'un an, ils reçoivent 400 fr. et sont nourris et logés.

VI. *Rétribution des instituteurs et des institutrices.* — Les traitements des instituteurs et des institutrices des écoles d'Européens en Algérie sont fixés ainsi qu'il suit par l'art. 31 de la loi des 19 juillet 1889-25 juillet 1893, modifié par l'art. 17 de la loi du 14 décembre 1905 :

| INSTITUTEURS | | INSTITUTRICES | |
|---|---|---|---|
| Stagiaires. . . . | 1400 fr. | Stagiaires. . . . | 1400 fr. |
| 5e classe. . . . | 1500 — | 5e classe. . . . | 1500 — |
| 4e classe. . . . | 1900 — | 4e classe. . . . | 1800 — |
| 3e classe. . . . | 2300 — | 3e classe. . . . | 2000 — |
| 2e classe. . . . | 2500 — | 2e classe. . . . | 2300 — |
| 1re classe. . . . | 2800 — | 1re classe. . . . | 2500 — |

Les instituteurs et institutrices peuvent recevoir, en outre, une prime pour la connaissance des langues arabe et kabyle. Cette prime est de 300 fr. pour les instituteurs et institutrices qui possèdent le *brevet* de langue arabe ou de langue kabyle, et de 500 fr. pour ceux qui sont pourvus du *diplôme* de langue arabe, ou du diplôme des dialectes berbères (décret du 24 juillet 1900).

Dans *toute* école, les instituteurs et institutrices d'Algérie ont droit au logement ou à une indemnité représentative, et à une indemnité de résidence dans les conditions de l'art. 12 de la loi du 19 juillet 1889.

L'avancement est soumis aux mêmes conditions que pour les instituteurs et institutrices de la métropole : Voir *Classement et avancement.*

Dans les écoles mixtes dirigées par des instituteurs, les indemnités des maîtresses de couture sont fixées par le préfet, suivant le nombre des élèves inscrits, sur la proposition de l'inspecteur d'académie. Elles ne peuvent dépasser 300 francs par an. (Décret du 8 novembre 1887, art. 10.)

Enfin, par un privilège spécial, tout instituteur ou institutrice qui aura fait recevoir dix élèves à l'école normale ou dix indigènes au cours normal, à l'examen des bourses d'enseignement primaire supérieur ou secondaire, peut obtenir, en dehors des contingents ou conditions règlementaires, soit la mention honorable, soit la récompense honorifique immédiatement supérieure à celle qu'il possède (Même décret, art.12).

En ce qui concerne le droit à la retraite, les services des instituteurs et institutrices qui ont été envoyés de France en Algérie, comme ceux de tous les fonctionnaires exerçant hors d'Europe, sont comptés, en vertu des dispositions de l'art. 10 de la loi du 9 juin 1853, pour moitié en sus de leur durée effectuée, sans toutefois que cette bonification puisse réduire de plus d'un cinquième le temps de service effectif exigé pour constituer le droit à pension.

Outre l'avantage dont ils jouissent, comme tous les instituteurs, de voyager à demi-tarif sur les lignes de chemin de fer, les instituteurs et institutrices exerçant en Algérie peuvent obtenir des passages gratuits sur les paquebots assurant la correspondance entre la France et l'Algérie, lorsqu'ils se rendent à leur poste, en vertu d'une nomination, lorsqu'ils ont obtenu un congé de maladie ou de convalescence, lorsqu'ils sont admis à la retraite, ou lorsqu'ils sont appelés d'Algérie à un emploi en France.

Les femmes, enfants, pères et mères des instituteurs, ainsi que des autres fonctionnaires de l'enseignement primaire, ont droit à la même faveur lorsqu'ils les accompagnent dans les cas indiqués ci-dessus, ou lorsqu'ils rentrent en France dans le cas de décès d'un fonctionnaire en activité de service.

Des permis de passage peuvent également être

accordés aux instituteurs et à leurs familles lorsqu'ils se déplacent à l'époque des vacances. Mais il ne peut, dans ce dernier cas, être accordé de permis (aller et retour) que tous les deux ans au maximum. (Arrêté du 3 juin 1898.)

Les autorisations de passage sont délivrées par le recteur (Décision du gouverneur général du 15 février 1901).

Enseignement des indigènes. — Ainsi que nous l'avons dit plus haut, les enfants indigènes d'âge scolaire peuvent être admis dans les écoles de tout degré ouvertes aux élèves français ou étrangers.

D'autre part, toute commune d'Algérie doit être pourvue d'écoles en nombre suffisant pour recevoir tous les garçons indigènes d'âge scolaire. Ces écoles sont d'ailleurs ouvertes aux élèves européens qui désirent les fréquenter. (Décret du 18 octobre 1892, articles 2 et 3.)

Les indigènes ne sont soumis à l'obligation que dans les communes ou fractions de communes désignées par arrêtés spéciaux du gouverneur général.

L'obligation ne s'applique qu'aux *garçons* d'âge scolaire. L'arrêté du gouverneur général détermine les conditions dans lesquelles des dispenses d'assiduité individuelles ou collectives peuvent être accordées, outre les vacances règlementaires.

L'inscription à la porte de la mairie, prévue par l'art. 13 de la loi du 28 mars 1882, est remplacée, pour les indigènes, par un blâme infligé, après décision de la Commission scolaire, par le maire, l'administrateur, le commandant de cercle ou d'annexe. Les autres sanctions prévues par la loi du 28 mars 1882 sont applicables aux indigènes.

Dans toute localité possédant une école spécialement destinée aux indigènes, la Commission scolaire est composée de notables indigènes, dont trois désignés par le préfet et trois élus par les indigènes dans des conditions déterminées par arrêté du gouverneur général.

Ces commissions sont présidées par le maire ou un de ses adjoints dans les communes de plein exercice, par l'administrateur ou un de ses adjoints dans les communes mixtes, et par le commandant de cercle ou d'annexe, ou un officier délégué par lui, dans les communes indigènes. L'instituteur chargé de la direction de l'école est convoqué aux séances, et remplit l'office de secrétaire avec voix consultative. (Même décret, articles 5 à 8.)

Les Commissions scolaires ont mission, sous le contrôle de l'inspecteur primaire, de dresser la liste des enfants d'âge scolaire et de se concerter sur les meilleurs moyens d'assurer la fréquentation de l'école. Elles se réunissent à des époques déterminées par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, suivant les besoins locaux. (Même décret, articles 8 et 10.)

Les écoles destinées aux indigènes se divisent en trois catégories, savoir :

*Principales*, comprenant au moins trois classes et ayant à leur tête un directeur français;

*Elémentaires*, comprenant moins de trois classes et ayant à leur tête un instituteur français;

*Préparatoires*, comprenant une seule classe et confiées à des adjoints indigènes ou, provisoirement, à des moniteurs.

Les écoles préparatoires sont placées sous la surveillance des directeurs d'écoles principales ou des instituteurs d'écoles élémentaires situées dans le voisinage.

Dans toutes les écoles fréquentées principalement par des indigènes, l'enseignement est donné suivant des programmes spéciaux, approuvés par le ministre de l'instruction publique. Les livres, cartes et images à mettre en usage dans les écoles sont choisis par le recteur, sur la proposition des inspecteurs d'académie.

L'agriculture pratique et le travail manuel sont enseignés dans toutes les écoles. Des cours d'apprentissage, confiés à des maîtres ouvriers, peuvent être annexés aux écoles principales; ils sont alors placés sous la surveillance des directeurs de ces écoles.

Des écoles enfantines ouvertes aux enfants des deux sexes, et des écoles de filles, sont établies dans les centres européens ou indigènes, lorsqu'elles sont demandées par l'autorité locale, d'accord avec la majorité des membres musulmans de l'assemblée municipale.

Dans les écoles de filles, les élèves consacrent la moitié du temps des classes à la pratique des travaux d'aiguille et des soins de ménage. Les écoles enfantines et les écoles de filles sont confiées, soit à des institutrices françaises, ou aux femmes, sœurs, filles ou mères des instituteurs français, soit à des monitrices ou adjointes indigènes, placées sous la surveillance des institutrices françaises les plus rapprochées.

Par délégation du ministre de l'instruction publique, le gouverneur général a la haute direction du service de l'enseignement des indigènes, pour tout ce qui concerne les créations d'écoles et d'emplois, la répartition des écoles, la construction des locaux scolaires et l'emploi des crédits inscrits au budget pour les traitements, allocations ou indemnités du personnel. Il statue sur la proposition du recteur de l'académie. (Décret du 18 octobre 1892, articles 13 à 21.)

Le gouverneur fixe lui-même le montant de la subvention à allouer aux communes pour construction d'écoles d'indigènes, dans les limites de 40 à 80 % de la dépense normale, sans être astreint à l'application du barême établi pour les écoles d'Européens (Art. 68 de la loi de finances du 26 janvier 1892, et art. 3 du décret du 29 avril 1892).

Pour ce qui concerne la création et l'organisation des écoles primaires publiques destinées aux indigènes, le Conseil de gouvernement possède les attributions conférées aux Conseils départementaux par l'art. 13 de la loi du 30 octobre 1886. Toutefois ceux-ci doivent être préalablement consultés. (Décret du 18 octobre 1892, art. 21.)

La procédure suivie pour la création et la suppression d'écoles et d'emplois est analogue à celle qui est en vigueur pour les établissements de la métropole.

Quelques différences sont à signaler en ce qui regarde les obligations des communes. C'est ainsi qu'aucun projet d'installation d'école n'est approuvé s'il ne comprend le logement de chacun des maîtres français ou indigènes attachés à cette école, *ainsi que leur mobilier personnel*. En fait, le mobilier personnel a cessé d'être fourni dans les centres européens, où les instituteurs des écoles d'Européens ne jouissent pas de cette faveur. L'entretien du mobilier scolaire et du mobilier personnel des maîtres constitue une dépense obligatoire pour la commune.

Les maîtres français des écoles indigènes, instituteurs et institutrices, sont divisés en stagiaires et titulaires. Les prescriptions de la loi du 30 octobre 1886 relatives à l'admissibilité aux fonctions de l'enseignement leur sont applicables. Ils ne peuvent être nommés titulaires que dans les conditions prescrites par ladite loi. (Décret du 18 octobre 1892, art. 29.)

Les titulaires sont répartis en trois classes, suivant les règles de classement et d'avancement établies pour le personnel des écoles destinées aux Européens. Toutefois la proportion des promotions au choix est calculée, dans chaque classe, sur le nombre des maîtres remplissant les conditions requises pour obtenir une promotion au choix. (Décret du 15 décembre 1906, art. 30.) — Voir *Classement et avancement.*

Un tableau de classement unique est dressé pour l'ensemble des trois départements de l'Algérie.

Les traitements des titulaires sont fixés ainsi qu'il suit :

| INSTITUTEURS | | INSTITUTRICES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe. . . . | 1600 fr. | 5e classe. . . . | 1600 fr. |
| 4e classe. . . . | 2000 — | 4e classe. . . . | 1900 — |
| 3e classe. . . . | 2400 — | 3e classe. . . . | 2100 — |
| 2e classe. . . . | 2600 — | 2e classe. . . . | 2400 — |
| 1re classe. . . . | 2900 — | 1re classe. . . . | 2600 — |

Les titulaires chargés de la direction d'une école de plus de deux classes et de plus de quatre classes jouissent des suppléments de traitement fixés à l'art. 8 de la loi du 19 juillet 1889.

Dans les écoles qui comprennent une classe d'enseignement primaire supérieur dite « cours complémentaire », le maître chargé de cette classe reçoit un supplément de traitement de 200 francs.

Les instituteurs ou institutrices qui, chargés d'un cours d'apprentissage ou d'un ouvroir comprenant l'enseignement des travaux artistiques indigènes, possèdent le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures, reçoivent aussi un supplément de traitement de 200 francs, soumis aux retenues pour la caisse des pensions civiles. Au bout de dix ans, ce supplément peut être porté à 500 francs. Ces instituteurs ou institutrices reçoivent en outre l'indemnité de résidence des maîtres chargés d'un cours complémentaire.

Le traitement des instituteurs et des institutrices stagiaires est de 1500 francs par an.

A défaut de titulaires, des stagiaires peuvent être temporairement délégués à la tête d'une école. Ils ne reçoivent, pendant la durée de cette délégation, que le traitement normal des stagiaires.

Les instituteurs français des écoles indigènes situées dans les centres européens des communes de plein exercice reçoivent, sur les fonds communaux, les mêmes indemnités de résidence que les instituteurs des écoles destinées aux Européens.

Les titulaires et stagiaires français qui exercent dans des communes mixtes, dans des communes indigènes, et dans des localités indigènes des communes de plein exercice, reçoivent, sur le budget de l'Algérie, suivant l'importance du poste et la difficulté des approvisionnements, des indemnités spéciales tenant lieu d'indemnités de résidence, et fixées, sur la proposition du recteur, par arrêté du gouverneur général. (Décret du 18 octobre 1892, articles 30 à 35, modifiés par le décret du 15 décembre 1906.)

Les instituteurs français placés à la tête des écoles principales ou élémentaires reçoivent en outre une indemnité annuelle de 100 francs par école préparatoire soumise à leur surveillance.

La même disposition est applicable aux institutrices françaises chargées de la surveillance d'écoles enfantines ou d'écoles de filles dirigées par des maîtresses indigènes.

Les instituteurs français des écoles indigènes jouissent des mêmes primes et allocations que les autres instituteurs publics de l'Algérie, et obtiennent dans les mêmes conditions des récompenses et distinctions honorifiques. (Décret du 18 octobre 1892, articles 36 et 37.)

Tout titulaire qui passe des écoles indigènes dans les écoles européennes, ou inversement, est rangé dans la classe correspondante à celle où il était placé, et n'a droit qu'au traitement de cette classe.

Tout stagiaire qui, soit d'office, soit sur sa demande, est nommé dans une école européenne, n'a droit qu'au traitement règlementaire attaché à ses nouvelles fonctions.

Les adjoints et adjointes indigènes sont soumis aux mêmes conditions de capacité que les adjoints français stagiaires. Ils sont répartis en quatre classes, dans chacune desquelles les traitements sont fixés ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 4e classe . . . . . . . . . . . . . | 1400 fr. |
| 3e classe . . . . . . . . . . . . . | 1500 — |
| 2e classe . . . . . . . . . . . . . | 1600 — |
| 1re classe . . . . . . . . . . . . . | 1700 — |

Des indemnités spéciales de résidence, fixées, dans les limites de 100 à 200 francs, par le gouverneur général sur la proposition du recteur, sont allouées, sur les fonds du budget de l'Algérie, aux adjoints et aux adjointes indigènes exerçant dans les villes importantes ou dans certaines localités des territoires du Sud et des hauts plateaux où la vie est particulièrement chère.

Les adjoints et adjointes indigènes sont promus à l'ancienneté de classe et au choix dans les mêmes conditions que les instituteurs français. Ils peuvent également recevoir des récompenses et des distinctions honorifiques.

Un adjoint indigène remplissant les conditions règlementaires de stage et de capacité peut être nommé titulaire, mais il doit s'être préalablement fait naturaliser Français.

Les monitrices françaises, les moniteurs et monitrices indigènes, doivent être pourvus du certificat d'études primaires et âgés de seize ans au moins. Ils reçoivent une indemnité fixe annuelle de 800 francs, pouvant s'élever, par augmentations successives de 100 francs tous les deux ans, jusqu'à 1200 francs. Cette indemnité n'est pas passible de retenue pour pensions civiles.

Ceux qui exercent dans certaines localités des territoires du Sud et des hauts plateaux peuvent recevoir, comme les adjoints indigènes et les adjointes, une indemnité spéciale de résidence. (Décret du 18 octobre 1892, articles 38, 39 et 40, modifiés par le décret du 15 décembre 1906.)

Les maîtres et maîtresses des écoles indigènes, titulaires et stagiaires, adjoints et adjointes, français ou indigènes, sont nommés ou délégués par le recteur.

Les peines disciplinaires prévues par la loi du 30 octobre 1886 à l'égard des instituteurs de la métropole sont applicables, dans les mêmes conditions, aux instituteurs français, ainsi qu'aux adjoints indigènes.

Les peines disciplinaires applicables aux moniteurs et monitrices indigènes sont la réprimande, la suspension avec privation de traitement, pour un temps dont la durée ne pourra excéder six mois, et la révocation.

La réprimande est prononcée par l'inspecteur d'académie, la suspension et la révocation par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

En ce qui concerne le maintien de l'ordre public, les écoles publiques spécialement destinées aux indigènes sont soumises à la surveillance du gouverneur général de l'Algérie, qui peut suspendre les instituteurs placés à la tête de ces écoles ou les adjoints et moniteurs qui y sont attachés. (Décret du 18 octobre 1892, articles 41, 42 et 43.)

*Inspection.* — L'inspection des écoles primaires publiques ou privées spécialement destinées aux indigènes est exercée :

1° Par les inspecteurs généraux de l'instruction publique;

2° Par le recteur et les inspecteurs d'académie;

3° Par les inspecteurs de l'enseignement primaire des indigènes et les délégués à cette inspection;

4° Par le maire, l'administrateur ou le commandant de cercle, chargés de veiller à ce que les enfants inscrits sur les listes dressées par les commissions scolaires aillent régulièrement à l'école;

5° Au point de vue médical, par les médecins-inspecteurs communaux ou départementaux.

Nul ne peut être nommé inspecteur de l'enseignement primaire des indigènes s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à cette inspection, obtenu à la suite d'un examen spécial subi à Alger devant une commission présidée par le recteur, d'après un programme analogue à celui du certificat d'aptitude à l'inspection primaire déterminé par le règlement organique du 18 janvier 1887.

Tout candidat à cet examen doit être Français, âgé de vingt-cinq ans au moins, et avoir fait un stage de deux années en qualité de délégué à l'inspection de l'enseignement des indigènes.

Les délégués à l'inspection sont désignés par le ministre, sur la proposition du recteur d'Alger, et choisis soit parmi les maîtres adjoints des cours normaux, soit parmi les directeurs d'école indigène, anciens élèves de la section spéciale de l'école normale d'Alger, ou comptant au moins cinq années d'exercice dans l'enseignement des indigènes et possédant une connaissance suffisante de la langue arabe et de la langue kabyle.

Les inspecteurs primaires en exercice qui postulent le certificat spécial dont il est question ci-dessus sont dispensés du stage et d'une partie de l'examen. Ils doivent seulement justifier devant la commission d'une connaissance suffisante de la pédagogie des écoles indigènes, de la langue arabe, de la langue kabyle, et des mœurs et coutumes des indigènes. (Décret du 18 octobre 1892, articles 57, 58 et 59.)

Le traitement des délégués à l'inspection est fixé à 3500 francs.

Les inspecteurs de l'enseignement primaire des indigènes sont répartis en quatre classes, dont les traitements sont fixés ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 4e classe | 4000 fr. |
| 3e classe | 4500 — |
| 2e classe | 5000 — |
| 1re classe | 5500 — |

Les délégués à l'inspection et les inspecteurs reçoivent, en outre, à titre d'indemnité spéciale de résidence non soumise à retenue, une indemnité égale au quart du traitement afférent à leur classe personnelle. (Décret du 18 octobre 1892, art. 60, modifié par le décret du 15 décembre 1906.)

La classe est attachée à la personne et non à la résidence. Nul ne peut obtenir une promotion de classe qu'après trois années au moins passées dans la classe inférieure.

Les promotions sont accordées au 1er janvier, sur la proposition du recteur, après avis conforme des inspecteurs généraux.

Indépendamment du traitement qui leur est alloué, les inspecteurs et les délégués ont droit à une indemnité dite départementale qui ne peut être inférieure à 200 francs.

Placés sous l'autorité immédiate de l'inspecteur d'académie, les délégués et les inspecteurs ne reçoivent d'instructions que de lui, ou du recteur, des inspecteurs généraux et du ministre. (Décret du 18 octobre 1892, articles 61, 62 et 63.)

Ils exercent leurs attributions dans les mêmes conditions que les inspecteurs primaires de la métropole (Voir *Inspecteurs de l'enseignement primaire*). Un inspecteur de l'enseignement primaire des indigènes est mis à la disposition du recteur pour l'organisation de cet enseignement. Il conserve le traitement de sa classe et prend le titre d'inspecteur principal. Il peut être envoyé en mission dans les trois départements pour instruire, de concert avec l'inspecteur de la circonscription, les projets de création et de construction d'écoles, les affaires concernant les rapports des instituteurs avec la population indigène ou avec l'autorité municipale, pour inspecter les écoles publiques indigènes désignées par le recteur, et pour visiter des écoles privées.

Les inspecteurs de l'enseignement primaire des indigènes reçoivent, pour frais de tournée, une indemnité calculée à raison de 10 francs par jour en sus de leurs frais de transport. (Même décret, articles 65 et 66.)

*Ecoles privées.* — Les écoles privées fondées par des Européens et destinées à donner l'instruction primaire aux indigènes doivent satisfaire aux prescriptions édictées par la loi du 30 octobre 1886 pour les écoles privées ordinaires : Voir *Privées (Ecoles)*. Elles ne peuvent être ouvertes qu'en vertu d'une autorisation spéciale du gouverneur général.

Elles sont placées sous la surveillance règlementaire des autorités scolaires et, en outre, sous la surveillance spéciale du gouverneur général, qui peut les faire fermer dans l'intérêt de l'ordre public.

Les cours d'adultes portant sur une ou plusieurs des matières de l'enseignement primaire sont assimilés aux écoles.

Les écoles privées musulmanes dites écoles *coraniques* (*m'cid*, *zaouias*, *kouttabs*), et les écoles privées israélites dites *midrashim*, sont soumises à la surveillance et à l'inspection des autorités énumérées par la loi du 30 octobre 1886 : Voir *Autorités scolaires*.

Cette inspection porte exclusivement sur la moralité, l'hygiène, la salubrité, et sur l'accomplissement des obligations énumérées ci-dessous. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas séditieux, ou contraire à la constitution, aux lois et à la morale publique.

Aucune école privée ne peut être ouverte avant que le choix du local n'ait été approuvé par le maire, l'administrateur ou le commandant de cercle ou d'annexe.

La fermeture de ces écoles par mesure de police générale peut, comme nous l'avons dit, être prononcée par le gouverneur général et, en cas d'urgence, par le préfet ou le général commandant la division, sauf approbation ultérieure du gouverneur général.

Aucun maître musulman ou israélite ne peut prendre la direction d'une des écoles dont il s'agit sans une autorisation du préfet, en territoire civil, ou du général commandant la division, en territoire militaire.

Cette autorisation n'est accordée qu'après avis de l'inspecteur d'académie et de l'autorité municipale de la commune où l'école doit s'ouvrir, et sur le vu d'un certificat délivré par le maire, l'administrateur ou le commandant de cercle de la dernière résidence du postulant, constatant qu'il est citoyen ou sujet français et de bonne vie et mœurs. Le postulant doit produire, en outre, un extrait de son casier judiciaire et l'indication des localités où il a déjà enseigné, ou bien, s'il débute, l'indication des écoles dont il a été l'élève.

Le maître de chaque école tient, en français, un registre sur lequel sont inscrits les noms des élèves, la date de leur naissance, l'époque de leur entrée à l'école, le nom et le domicile de leur père.

Les châtiments corporels sont interdits. Les locaux doivent être aérés et tenus en état de propreté. Les enfants atteints d'une maladie contagieuse doivent être provisoirement éloignés de l'école. Tous les élèves n'ayant pas eu la petite-vérole doivent être vaccinés.

En cas de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, le maître placé à la tête de l'école peut, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, ou sur celle de l'autorité municipale après avis de l'inspecteur d'académie, se voir retirer à temps ou à toujours l'autorisation d'enseigner par le préfet ou le général commandant la division.

Dans toute localité, chef-lieu ou fraction de commune, soumise à l'obligation, où se trouve, à une distance ne dépassant pas 3 kilomètres, une école primaire publique de garçons, les écoles privées destinées aux indigènes ne peuvent recevoir d'enfants d'âge scolaire pendant les heures de classe de l'école publique. (Décret du 18 octobre 1892, articles 47 à 56.) [A. Wissemans.]

**L'enseignement en Algérie. — Etat actuel et statistique.** — L'instruction publique de l'Algérie comprend les trois ordres d'enseignement :

L'*enseignement supérieur*, représenté par les Ecoles de droit, de médecine, des sciences et des lettres d'Alger ;

L'*enseignement secondaire*, représenté par le lycée d'Alger avec ses deux annexes de Mustapha et de Ben-Aknoun, les lycées de Constantine et d'Oran, les collèges de Blida, de Médéa, de Sétif, de Philippeville, de Bône, de Mostaganem et de Tlemcen, les collèges de jeunes filles d'Oran et de Constantine, et les cours secondaires de Bône et de Philippeville ; il faut y ajouter l'école secondaire subventionnée de jeunes filles de la Ligue de l'enseignement d'Alger, qui compte plus de 450 élèves ;

L'*enseignement primaire*, avec ses écoles normales et ses cours normaux, ses écoles primaires supérieures et ses cours complémentaires, ses écoles primaires d'Européens et d'indigènes, dont l'organisation et le caractère seront l'objet principal de cet article.

Le groupe des écoles supérieures d'Alger, créé par la loi du 20 décembre 1879, a fait preuve de vitalité. L'Ecole de droit compte jusqu'à 600 élèves, se préparant soit à la licence, soit aux certificats d'études de législation algérienne et de droit musulman. L'Ecole de médecine est devenue école de plein exercice, et forme des docteurs spécialement préparés à la connaissance des particularités de la pathologie de l'Afrique du Nord, mais elle n'a pas le droit de faire subir les derniers examens ni la soutenance de la thèse. Depuis 1905 il a été organisé à cette école une préparation d'auxiliaires médicaux indigènes ; on y compte quelques jeunes Marocains entretenus par le Comité de patronage des étudiants étrangers.

Les Ecoles des sciences et des lettres donnent l'enseignement des principales licences, lettres, histoire, allemand et anglais, sciences physiques et naturelles, mais elles ne sont pas autorisées à faire subir les examens qui s'y rapportent. L'Ecole des lettres con-

fère toutefois le diplôme d'études historiques et les brevets et diplômes spéciaux d'arabe, de kabyle, de dialectes berbères. L'Ecole des sciences peut conférer un certificat de sciences appliquées à l'agriculture et aux industries agricoles. Une préparation au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures est organisée dans les deux Ecoles.

Un projet de transformation des écoles supérieures d'Alger en université, voté par les assemblées financières de l'Algérie en 1907, est actuellement à l'étude.

L'enseignement secondaire est en faveur auprès des familles algériennes. Il compte plus de 4000 élèves, proportion considérable par rapport à la population française qui presque seule alimente les lycées et collèges de l'Algérie, et qui, au dénombrement de 1906, ne s'élevait qu'à 449 420 habitants, c'est-à-dire à peu près le chiffre d'un département de la métropole.

Il faut remarquer que, jusqu'en ces derniers temps, l'enseignement secondaire offrait à peu près seul aux familles algériennes le complément d'instruction qu'elles pouvaient désirer. Les écoles primaires supérieures sont récentes, et ne sont encore qu'au nombre de cinq. Les écoles professionnelles sont très rares : on ne compte qu'une école de commerce à Alger, une école d'agriculture à Maison-Carrée, une école d'horticulture à Philippeville, une école d'apprentissage à Dellys, et ces écoles ne sont pas toutes très fréquentées.

Mais la situation va changer, les délégations financières algériennes ayant voté, à partir de 1908, les crédits nécessaires pour la création et la construction, dans un délai de cinq ans, de 25 écoles primaires supérieures de garçons et de filles, qui toutes devront comprendre, à côté de l'enseignement général, un enseignement agricole, commercial ou industriel adapté aux besoins des diverses régions.

Les assemblées financières algériennes, fidèles aux traditions du pays, qui a toujours été favorable aux progrès de l'enseignement, ne reculent devant aucun sacrifice pour le développement de l'instruction publique. Dans un laps de sept ans, de 1901 à 1908, elles ont élevé le budget de ce service de 6 millions à 10 millions.

Les indigènes musulmans profitent de toutes les institutions d'enseignement : cinq ou six se préparent actuellement au doctorat en médecine ou à la licence en droit; 129 suivent les classes des lycées ou des collèges; mais on n'en compte presque pas, jusqu'à présent, dans les écoles primaires supérieures, pas plus, d'ailleurs, que dans les écoles professionnelles.

Ils possèdent une institution spéciale, celle des *médersas*, où ils entrent en qualité de boursiers, à la suite d'un concours, après avoir obtenu le certificat d'études primaires. Les médersas sont au nombre de trois, celles d'Alger, de Constantine et de Tlemcen. Elles comprennent chacune quatre années d'études arabes et françaises, mais celle d'Alger possède en outre une division supérieure comportant une 5$^{me}$ et une 6$^{me}$ année d'études, où sont admis ceux qui ont fait preuve des aptitudes nécessaires dans la division inférieure des trois médersas.

Les médersas sont destinées, en principe, à préparer aux fonctions du culte musulman et de l'enseignement des mosquées, comme à celles de la justice musulmane. En fait, elles ne fournissent guère de candidats qu'à la justice. Les élèves formés par elles ne recherchent pas les emplois du culte. Mais quelques-uns deviennent professeurs de mosquée, ou *mouderrès*, fonctions qui, d'ailleurs, en vertu de la loi de séparation, appartiendront désormais à l'enseignement, et non plus au culte.

Les élèves des médersas ont été au nombre de 219 pendant l'année 1906-1907, savoir : 60 à Constantine, 57 à Tlemcen et 102 à Alger.

L'enseignement public de l'Algérie, placé sous l'autorité du ministre de l'instruction publique par des ordonnances et arrêtés du pouvoir exécutif de 1848, maintenu sous cette autorité par le décret du 15 août 1875, et, en ce qui concerne spécialement l'enseignement primaire des Européens comme des indigènes, par la loi du 18 octobre 1886, dépend toujours du ministre de l'instruction publique.

L'instruction publique musulmane, qui ne comprend que les *médersas*, et l'instruction privée musulmane, qui comprend les écoles coraniques (*zaouias*, *m'cids*, *kouttabs*), sont seules placées sous l'autorité du gouverneur général par le décret du 23 août 1898.

Le recteur de l'académie d'Alger a les mêmes attributions que ses collègues de la métropole; il possède en outre le droit de nomination du personnel de l'enseignement primaire, qui n'a jamais appartenu aux préfets en Algérie.

Il administre les médersas sous l'autorité du gouverneur général.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Actuellement, chaque département possède son inspecteur d'académie comme en France. Le département d'Alger compte trois inspecteurs primaires, deux à Alger et un à Blida, et en outre deux inspecteurs spéciaux de l'enseignement des indigènes. Le département de Constantine possède aussi trois inspecteurs primaires, deux à Constantine et un à Bône, et deux inspecteurs spéciaux de l'enseignement des indigènes. Enfin le département d'Oran compte quatre inspecteurs primaires, un à Oran, un à Mostaganem, un à Sidi-bel-Abbès et un à Mascara, chargés de l'enseignement des indigènes comme de celui des Européens. Mais le budget algérien de 1909 comporte les crédits nécessaires pour la création de deux nouveaux emplois d'inspecteur primaire, dont l'un pour l'enseignement des indigènes du département d'Oran.

Les écoles normales sont maintenant au nombre de cinq, deux pour les instituteurs, à la Bouzaréa près d'Alger et à Constantine, et trois pour les institutrices, à Miliana (Alger), à Oran et à Constantine. Chaque département possède ainsi ses deux écoles normales, sauf celui d'Oran qui reste dépourvu, jusqu'à présent, d'une école normale d'instituteurs. Ces écoles sont organisées comme celles de la métropole; mais l'école normale de la Bouzaréa comprend en outre un *cours normal*, destiné à préparer des instituteurs adjoints arabes ou kabyles pour les écoles d'indigènes, et une *section spéciale*, où des instituteurs français sont particulièrement formés pendant une année à la pratique de l'enseignement des indigènes. C'est un établissement d'une importance considérable, puisqu'il reçoit 175 élèves (25 pour chacune des trois années de l'école française, 20 pour chacune des quatre années du cours normal, et 20 pour la section spéciale). L'école normale d'instituteurs de Constantine doit aussi être agrandie de façon à recevoir 20 élèves par promotion; les trois écoles normales d'institutrices en recevront chacune 25 par promotion à dater de 1909.

Ce recrutement est entièrement assuré dans la colonie pour ce qui concerne les aspirantes. Il l'est presque entièrement aussi pour les aspirants. Mais lorsque quelques places restent vacantes, et que l'administration est obligée de faire appel à la métropole, elle y trouve facilement des candidats.

L'effectif des écoles normales de l'Algérie est composé en grande majorité de Français d'origine; les étrangers ou israélites naturalisés y sont très rares; mais ce ne sont pas les éléments les plus mauvais; quelques-uns même sont devenus des maîtres d'élite et des Français de cœur comme les autres. Plusieurs indigènes musulmans sont entrés aussi par la voie régulière du concours dans les écoles normales, et en sont sortis dans un très bon rang, munis du brevet supérieur.

La première école primaire supérieure de l'Algérie a été celle de garçons de Sidi-bel-Abbès (Oran), vers 1882. Sont venues ensuite celles de garçons et de filles de Constantine, en 1885; enfin celle de garçons de Boufarik (Alger) et celle de filles de Blida (Alger), en 1903 et 1904. Toutes sont prospères, toutes ont réclamé des agrandissements pour pouvoir recevoir les nombreux élèves qui se présentaient. Les écoles primaires supérieures ont un succès assuré en Algérie. Unissant aux connaissances générales une instruction pratique et professionnelle adaptée aux besoins particuliers des différentes régions, elles conviennent

admirablement à un pays neuf où une population intelligente, entreprenante, réalise un progrès économique rapide.

Les assemblées financières algériennes, ainsi qu'il a été dit plus haut, ont voté les crédits nécessaires pour la création, la construction et le fonctionnement de 25 nouvelles écoles primaires supérieures de garçons et de filles, dans un délai de cinq ans, à partir de 1908. Pour faciliter la tâche des communes, elles ont proposé une loi, qui a été adoptée, d'après laquelle le budget de l'Algérie prendra à sa charge 80 % de la dépense de construction et d'installation reconnue nécessaire par le gouvernement général. Les maîtres ouvriers et tout le personnel de l'enseignement professionnel seront rétribués sur ce même budget. Enfin, si les communes restent chargées des fournitures de matériel et de matières premières, elles perçoivent pour cet objet une redevance payée par le directeur ou la directrice, à raison de 50 à 100 fr. par élève interne.

Les communes s'empresseront de profiter de ces conditions avantageuses. Déjà celles d'Alger, d'Oran, de Miliana, de Mostaganem, de Philippeville, de Sétif, de Guelma, ont présenté ou préparé des projets qui ne tarderont pas à être exécutés.

Vingt-cinq cours complémentaires (15 pour les garçons, 10 pour les filles), dont quelques-uns avec internat, ont fonctionné pendant l'année scolaire 1906-1907, et préparent la voie aux écoles primaires supérieures. Cinq de ces cours (Alger, Constantine, Tizi-Ouzou, Médea, Tlemcen) sont spéciaux aux indigènes et destinés à les préparer au cours normal, aux médersas, aux études de l'auxiliariat médical, au commerce, etc. Ils reçoivent des boursiers qui ont obtenu le certificat d'études dans les écoles rurales, et qui, moyennant une somme de 250 francs que leur alloue le gouvernement général sur la proposition du recteur, peuvent se loger et se nourrir dans la ville où existe le cours complémentaire indigène.

Mais il n'y aura pas d'écoles primaires supérieures spéciales aux indigènes, pas plus qu'il n'y a de collèges spéciaux, depuis que l'amiral de Gueydon a fait supprimer les collèges arabes-français d'Alger et de Constantine. On pense avec raison que pour préparer un rapprochement entre Français et Arabes ou Kabyles, le meilleur moyen est de leur donner l'éducation en commun lorsque rien ne s'y oppose.

*Écoles primaires d'Européens.* — L'idéal serait de n'avoir en Algérie qu'une seule espèce d'écoles primaires publiques, où seraient élevés en commun les enfants de toutes les races et de tous les cultes. Cet idéal est maintenant réalisé en ce qui concerne les Français, les étrangers d'origine européenne, et les israélites, qu'ils soient d'origine française ou d'origine algérienne ou naturalisés. Il ne l'est qu'en partie pour ce qui regarde les indigènes musulmans.

Un certain nombre de garçons et de fillettes arabes ou kabyles fréquentent les écoles ordinaires des centres français, qui, d'ailleurs, leur sont légalement ouvertes. Mais dans les tribus, où il n'existe pas d'Européens, on a dû créer des écoles spécialement destinées aux enfants indigènes. On a dû en créer même dans les centres français, particulièrement dans les villes, soit sur le désir des populations, soit surtout parce que l'instruction des indigènes exigeait des programmes mieux adaptés à leurs besoins et des méthodes particulières. Mais si la séparation existe, elle n'est pas absolue. De même que les élèves indigènes sont admis dans les écoles d'Européens, lorsqu'ils désirent les fréquenter, de même aussi les enfants européens sont reçus dans les écoles indigènes lorsqu'ils s'y présentent.

Il existe même dans un grand nombre de localités un système mixte qui offre des avantages : une ou plusieurs classes spéciales d'indigènes sont annexées à une école d'Européens, et, lorsque les jeunes Arabes y ont appris la langue française et y ont acquis une instruction préparatoire d'après des méthodes appropriées, ils sont admis à passer dans les classes d'Européens, où ils complètent leur éducation, mélangés aux jeunes Français.

Occupons-nous d'abord des écoles d'Européens; nous exposerons ensuite l'organisation des écoles d'indigènes.

Les écoles primaires d'Européens de l'Algérie ont les mêmes programmes que celles des départements français, parce qu'il importe que les petits Français de l'Algérie reçoivent les mêmes éléments de culture générale que leurs camarades de la métropole. Toutefois les instituteurs sont invités à faire une part assez large à l'histoire et à la géographie de l'Algérie, sans négliger, bien entendu, l'histoire et la géographie de la France. Ils enseignent avant tout la langue française; cependant ils ont le devoir d'enseigner aussi à parler la langue arabe usuelle, afin de faciliter les relations entre Français et indigènes.

En Algérie comme en France on s'efforce de donner, dans les écoles rurales, des notions d'agriculture; on commence à donner, dans les écoles de filles, une éducation ménagère pratique; enfin les instituteurs des localités du littoral essaient d'enseigner les éléments de la pêche maritime.

Les écoles sont facilement fréquentées. Les familles françaises apprécient l'instruction; les familles israélites la recherchent avec ardeur; les étrangers mêmes, Italiens ou Espagnols, entraînés par notre exemple et par le désir de ne pas rester inférieurs à nous, envoient leurs enfants à l'école avec un empressement qu'ils sont loin de manifester dans leur propre pays.

Il y a cependant des abstentions, dues en partie à l'insouciance de quelques étrangers, et surtout à l'insuffisance des locaux scolaires.

D'après le recensement de 1906, la population française ou européenne de l'Algérie comprend 449 420 Français, 64 645 Israélites naturalisés et 166 198 étrangers.

La proportion des enfants d'âge scolaire par rapport à la population est en moyenne de 16 % pour les Européens (Français ou étrangers) et de 18 % pour les indigènes (israélites ou musulmans). Le nombre des enfants algériens d'âge scolaire, non compris les musulmans, peut ainsi être évalué à 110 000. Or, sur ce chiffre, 90 000 environ ont fréquenté les écoles publiques et privées en 1906-1907, plus environ 12 000 en dehors de l'âge scolaire. Il faut en conclure que 20 000 enfants de six à treize ans ne vont pas à l'école. Si l'on déduit de ce chiffre celui des malades et des infirmes, on peut affirmer que 10 000 enfants français ou européens, qui pourraient fréquenter les écoles si leurs parents les y envoyaient et si la place n'y faisait pas défaut, ne les fréquentent pas.

L'écart entre le chiffre des enfants de six à treize ans et celui de l'effectif scolaire avait frappé, il y a quelques années, les délégations financières algériennes. Un des premiers usages qu'elles ont fait de leur autonomie budgétaire a été de voter les sacrifices nécessaires pour mettre les écoles primaires en état de recevoir toute la population enfantine européenne. Les crédits inscrits au budget jusqu'en 1901 ne permettaient la création et la construction que de 38 classes par an. Les délégations ont augmenté ce chiffre de 75 à dater de 1903, et ont décidé que cette augmentation serait maintenue pendant une période de cinq ans. Cette période expire en 1908, mais, comme le nombre des écoles est encore inférieur aux besoins, il est probable qu'après nouvel examen les assemblées financières algériennes s'empresseront de voter encore les crédits nécessaires.

Le nombre total des écoles primaires publiques d'Européens a été, en 1906-1907, de 955, dont 318 de garçons, 326 de filles, et 311 mixtes;

Celui des écoles privées, de 112, dont 25 de garçons (11 laïques, 14 congréganistes), 78 de filles (15 laïques, 63 congréganistes) et 9 mixtes (toutes laïques);

Celui des écoles maternelles, de 128, dont 83 publiques laïques et 45 privées congréganistes.

Les écoles primaires et maternelles, publiques ou privées, destinées aux Européens, comptaient 2799 classes.

L'œuvre de l'école se prolonge, en Algérie, comme dans la métropole, par l'action d'associations qui font preuve d'une initiative heureuse sous les formes les plus variées, telles que celles de Ligues de l'enseigne-

ment, de sociétés de lecture, de sociétés d'anciens élèves, de patronages scolaires, d'universités populaires, etc. Sur ces associations se greffent d'autres œuvres dont l'utilité est de plus en plus appréciée, les cantines scolaires, les sociétés de tir, de gymnastique, de protection des animaux, des amis de l'arbre; les bibliothèques pédagogiques et les bibliothèques scolaires fonctionnent avec activité, les caisses d'épargne et les mutualités scolaires se multiplient; les cours et conférences d'adultes s'adaptent aux besoins des diverses localités.

Les instituteurs et institutrices sont les principaux promoteurs de cette activité intellectuelle et sociale, et le dévouement dont ils font preuve leur gagne l'estime et la sympathie de tous.

*Ecoles primaires d'indigènes.* — Nous désignons sous ce nom les écoles spéciales instituées, soit dans les villes, soit dans les *douars* (sections indigènes des communes rurales, tribus ou fractions de tribus), pour donner, en français, aux élèves indigènes, une instruction primaire élémentaire adaptée à leurs besoins.

Il existe bien aussi en Algérie une sorte d'enseignement musulman, qui s'est maintenu à peu près tel qu'il était avant la conquête. On comptait à cette époque, au degré inférieur, un grand nombre de petites écoles coraniques, appelées *m'cids*, *mektebs*, *kouttabs*, où des enfants réunis sous la surveillance d'un *moueddeb* (instituteur) ou d'un *taleb* (savant) apprenaient à écrire sur des planchettes de bois les versets du Coran, à les lire et à les réciter. A un degré plus élevé, il y avait l'enseignement des *zaouias* (espèces de monastères), des *médersas* (écoles musulmanes supérieures), et celui des mosquées, où la grammaire, la littérature arabe, le droit musulman, la théologie, venaient s'ajouter sous une forme plus ou moins élémentaire ou plus ou moins complète à l'enseignement du Coran. Toutes ces écoles, où le caractère religieux était prépondérant, étaient entretenues par la générosité des fidèles, au moyen de fondations pieuses, des revenus des biens *habbous*.

Elles ont subsisté après la conquête, mais, les biens habbous ayant été incorporés au domaine de l'Etat, le gouvernement français s'est chargé de l'entretien des principales écoles musulmanes. A ce titre, il rétribue le personnel enseignant des mosquées (les *mouderrès*) et celui des trois grandes *médersas* d'Alger, de Tlemcen et de Constantine, qui sont devenues des établissements officiels, dirigés, administrés et entretenus par le gouvernement général de l'Algérie. Quant aux petites écoles coraniques, elles sont d'ordre privé; le *taleb* ou *moueddeb*, placé à la tête de chacune d'elles, est rétribué par les parents des élèves; l'autorité n'intervient que pour éliminer certains maîtres, fermer certaines écoles au point de vue de la police. Les petites écoles coraniques sont encore actuellement au nombre de près de deux mille. Les *tolba* (pluriel de *taleb*) qui les dirigent sont peu favorables, en général, à l'action française; aussi est-il question de modifier leur recrutement et de les rattacher plus étroitement à l'enseignement des professeurs de mosquée (*mouderrès*) et à celui qu'on reçoit dans les médersas, c'est-à-dire à l'enseignement officiel musulman.

Le développement de l'instruction française des indigènes a présenté, depuis la conquête jusqu'à présent, trois périodes distinctes :

1° De 1830 à 1880, les généraux et commandants militaires procèdent à des essais peu méthodiques, mais qui dénotent beaucoup de bon vouloir et qui parfois donnent de bons résultats, comme les écoles de Colombo à Biskra, de Depeilhe à Alger et, plus tard, de Delord à Oran, de Destrées à Mostaganem, de Décieux à Tlemcen. C'est l'époque des écoles arabes-françaises et aussi des collèges arabes-français d'Alger et de Constantine. A la fin de l'empire, on comptait 66 de ces écoles. L'insurrection de 1871 marqua leur déclin; en 1880, il n'en subsistait plus que 16. D'autre part, les collèges arabes-français avaient été supprimés en 1872.

2° De 1880 à 1892, le gouvernement métropolitain se préoccupe de développer l'enseignement des indigènes. En 1880, après les missions de Masqueray en Kabylie, Jules Ferry, dans une lettre au gouverneur, M. Tirman, signale la nécessité de faire plus d'efforts pour instruire tout d'abord les Kabyles. Il fait construire aux frais de l'Etat les quatre grandes écoles de Djamaâ-Saharidj, Tizi-Rached, Mira et Taourirt-Mimoun. Après une vaste enquête faite par M. Stanislas Lebourgeois et surtout par M. Ferdinand Buisson, le décret du 13 février 1883 est publié; il fait, dans son titre IV, une part à l'enseignement des indigènes, dont il règle pour la première fois l'organisation. L'objet des études est fixé, les catégories d'écoles sont déterminées, les cours normaux destinés à la préparation des maîtres indigènes sont établis, les traitements du personnel sont réglés. La loi du 30 octobre 1886, qui s'applique à l'Algérie (art. 68), consacre cet état de choses et prévoit que cette organisation pourra être complétée, dans des conditions déterminées, par de simples décrets. Le décret du 9 décembre 1887 trace un premier plan d'application de cette loi aux écoles d'indigènes. Ces établissements se multiplient. Le nombre des élèves musulmans, qui n'était que d'environ 3000 en 1882, s'élève à plus de 12 000 en 1892.

3° De 1892 à 1908, une impulsion nouvelle est donnée. La Commission sénatoriale d'études sur l'Algérie, présidée par Jules Ferry, montre que la question de l'instruction des indigènes est une de celles auxquelles elle attache une importance capitale. Elle délègue en Algérie une sous-commission qui visite de nombreuses écoles. M. Combes, qui en fait partie, est chargé du rapport. De son côté, M. Burdeau, rapporteur du budget de l'Algérie à la Chambre des députés, étudie la question sur place. Enfin M. Léon Bourgeois, alors ministre de l'instruction publique, se rend à son tour en Algérie et se rend compte des résultats obtenus et de ceux qu'il est possible d'obtenir. Ces études aboutissent au vote d'un nouveau projet et de nouveaux crédits au Sénat et à la Chambre des députés, et enfin, le 18 octobre 1892, paraît un décret spécial qui est resté jusqu'à présent le véritable code de l'enseignement primaire des indigènes de l'Algérie. Il n'a été modifié qu'en ce qui concerne les traitements du personnel, par un décret complémentaire du 15 décembre 1906.

Le décret du 18 octobre 1892 a provoqué une rénovation de l'enseignement des indigènes de l'Algérie, et a facilité les progrès considérables accomplis pendant les quinze dernières années.

Une préparation spéciale des maîtres est organisée à l'école normale de la Bouzaréa, celle des instituteurs français dans une *section spéciale*, et celle des maîtres indigènes dans un *cours normal*. Les instituteurs de la section spéciale, au nombre de vingt chaque année, sont recrutés par le recteur dans les divers départements de la métropole et de l'Algérie, parmi les instituteurs bien notés, anciens élèves d'école normale ou pourvus du brevet supérieur; les études durent un an et ont pour objet la pédagogie spéciale de l'enseignement des indigènes, l'agriculture, le travail manuel, l'hygiène et la médecine usuelle, la langue arabe et kabyle et les mœurs et coutumes des indigènes de l'Algérie. Les élèves du cours normal sont recrutés au concours parmi des candidats arabes ou kabyles pourvus du certificat d'études primaires. Ils sont au nombre de vingt chaque année, et passent quatre ans au cours normal. Ils y complètent leur instruction primaire et agricole ou manuelle, et s'exercent à la pratique de l'enseignement dans la classe indigène de l'école annexe. Ils obtiennent en général le brevet élémentaire à la fin de leur troisième année. Leur éducation n'a rien de livresque; elle est fondée avant tout sur l'observation et la démonstration expérimentale.

Ces maîtres musulmans, ayant reçu au cours normal de la Bouzaréa une préparation sérieuse, pourvus de bonnes directions, de bonnes habitudes, et animés, en général, d'un bon esprit, sont d'utiles collaborateurs des instituteurs français dans l'œuvre d'instruction et de civilisation des indigènes.

Français et indigènes sont guidés par des programmes spécialement adaptés au genre d'instruction qu'il paraît utile de donner à nos sujets musulmans. A part la nécessité de préparer des candidats pour le cours

normal, pour les médersas, pour le corps des auxiliaires médicaux et pour quelques emplois indigènes de l'administration communale, il s'agit de ne pas pousser les élèves vers les fonctions publiques, ni les jeunes gens des tribus vers les villes. Il importe de ne pas faire de *déracinés*, qui seraient un danger pour tous. L'instruction doit être élémentaire et pratique, réglée de manière à élargir l'horizon intellectuel, à former le jugement, mais en se bornant aux connaissances réellement utiles à un indigène dans l'exercice de sa profession agricole, industrielle ou commerciale, et dans ses relations avec les autorités et avec les habitants français de l'Algérie.

C'est dans cet esprit qu'ont été rédigés les programmes spéciaux de 1890, puis, avec plus de précision et une adaptation plus complète résultant de l'expérience, ceux de 1898.

Ils comprennent, d'abord, l'enseignement du français, qui seul peut faciliter des relations et un rapprochement entre nos sujets musulmans et nous-mêmes et faire pénétrer dans leur esprit quelques éléments de notre civilisation; mais cet enseignement est réduit à la langue usuelle, il est donné surtout oralement par la méthode directe, et n'est complété par des exercices écrits que dans la mesure nécessaire pour fixer les résultats des leçons orales et provoquer le travail personnel de l'élève.

La grammaire ne s'apprend que par l'usage et dans les limites les plus simples. Il n'y a pas d'enseignement grammatical distinct ni de livre de grammaire placé entre les mains des élèves. D'ailleurs, il n'y a pas non plus de livres d'arithmétique, ni d'histoire, etc.; le seul livre en usage dans les écoles d'indigènes est le livre de lecture. C'est une mesure que l'administration académique s'est décidée à prendre autant par raison d'économie que pour éviter les complications et les inconvénients de l'enseignement livresque.

Mais comme la lecture est un excellent moyen d'instruction pour les grands élèves et les adultes, des bibliothèques ont été fondées dans presque toutes les écoles; elles contiennent des ouvrages français et arabes utiles.

A côté du français, une place est faite au calcul et au système métrique, à des notions historiques, géographiques et administratives très réduites sur la France et l'Algérie, qu'il n'est pas possible de laisser ignorer à nos sujets musulmans, à des leçons de morale enseignée sous une forme vivante et concrète, à des éléments de dessin, et à des leçons de choses destinées à donner, sous le nom de *connaissances usuelles*, des indications pratiques sur l'hygiène et les besoins de la vie de chaque jour.

L'école d'indigènes a un caractère à la fois éducatif et pratique; elle est, suivant les vues de Jules Ferry, de Burdeau, de MM. Combes et Léon Bourgeois, approuvées par le Parlement français, *un petit foyer de civilisation*. Mais elle ne se propose pas de transplanter les musulmans de leur civilisation dans la nôtre; elle les prépare seulement à évoluer dans la leur, en les faisant participer lentement et prudemment à notre progrès économique.

A cet effet, une place importante a été donnée, dans le plan d'études, au travail manuel et agricole. A un certain nombre d'écoles indigènes importantes ont été annexés des cours d'apprentissage, où des élèves sont exercés pendant plusieurs années à la sculpture sur bois, à la marqueterie, à la gravure et au repoussage du cuivre, à la broderie sur cuir, et dans quelques localités, suivant les besoins locaux, à la poterie, à la sparterie, à la tannerie, à la confection des chaussures.

Dans les écoles rurales, l'enseignement agricole se développe d'une façon plus ou moins pratique, suivant que des jardins ou des champs de culture sont mis à la disposition des instituteurs, et que les parents des élèves consentent à laisser travailler leurs fils. En Kabylie, les instituteurs apprennent à leurs élèves à cultiver des légumes et des arbres fruitiers, à tailler, à greffer, à mieux soigner les figuiers et les oliviers. Ailleurs, quelques-uns donnent des notions utiles sur la culture des céréales et des fourrages, sur les soins à donner au bétail. Un fonctionnaire compétent a été chargé en 1907, sous l'autorité du recteur, de la direction et de l'inspection de l'enseignement agricole des écoles d'indigènes des trois départements, et une impulsion plus grande est dès maintenant donnée à ce service.

L'école est d'autant mieux appréciée par les indigènes qu'elle leur procure des résultats immédiats. Mais ils ne sont pas moins sensibles aux progrès de leurs fils en langue française et en calcul qu'à leurs progrès en agriculture. Partout, en Kabylie, entre les habitants restés au pays et ceux qui voyagent pour leur commerce ou qui se rendent dans les centres européens pour les travaux des champs et des vignes, la correspondance se fait en français. Les anciens élèves de nos écoles écrivent les lettres, tiennent les comptes, servent d'interprètes et de conseillers.

Les maisons d'école, qui sont bien construites, suivant les règles de l'hygiène, commencent à servir de modèles aux habitations privées. On voit les indigènes faire maintenant, à leur propre usage, des maisons plus propres, pourvues de fenêtres, de cheminées, de tables et d'armoires, et parfois même de chaises et de lits.

L'instituteur français, qui a appris, à la section spéciale, à soigner les maux d'yeux, les fièvres, les plaies et blessures, est souvent consulté; il soigne ses élèves et leurs parents, excepté dans les cas graves, où il les oblige, nécessairement, à aller trouver le médecin de colonisation ou à se rendre à l'infirmerie indigène la plus rapprochée. Beaucoup sont considérés comme des bienfaiteurs, et la population musulmane leur est profondément attachée.

Il existe une dizaine d'écoles de jeunes filles musulmanes. Les travaux de couture, de raccommodage, de confection de vêtements y tiennent naturellement une grande place; mais presque toutes y joignent, depuis quelques années, la fabrication des tapis et des broderies arabes. Grâce au dévouement, à l'ingéniosité, au talent de certaines institutrices, les résultats sont remarquables. Le gouvernement général organise chaque année une exposition des travaux de ces écoles : ceux des écoles de filles indigènes de Constantine, d'Oran, de Bougie, d'Orléansville ont mérité des éloges.

Les jeunes garçons qui veulent pousser leurs études plus loin que l'école primaire ont à leur disposition les *cours complémentaires* dont nous avons parlé plus haut. Ils y perfectionnent leurs connaissances primaires et y apprennent l'arabe littéral (c'est-à-dire la langue écrite et littéraire, différente de la langue parlée), indispensable pour aborder le concours d'admission aux médersas. D'autres entrent dans les lycées et collèges. L'institution des tribunaux répressifs, des cours criminelles, des délégations financières, où les indigènes instruits peuvent jouer un rôle, paraît avoir déterminé chez les musulmans notables de l'Algérie une tendance plus accentuée à rechercher pour leurs fils l'éducation française.

Les écoles primaires pratiques d'indigènes s'élevaient, en 1907, au nombre de 272, contenant 506 classes, auxquelles il fallait ajouter 69 classes spéciales annexées à des écoles d'Européens, ce qui donnait un total de 575 classes.

Sur ce nombre, on comptait 9 écoles de filles comprenant 15 classes, et 8 écoles enfantines.

Les écoles privées d'indigènes étaient au nombre de 14, dont 11 de garçons et 3 de filles, dirigées par des religieux ou des religieuses des missions d'Afrique.

Le personnel comprenait 293 instituteurs français, 100 institutrices françaises, 147 adjoints indigènes et 51 moniteurs indigènes.

L'effectif des élèves indigènes a suivi, pendant les vingt-cinq dernières années, la progression suivante :

| | |
|---|---|
| En 1882 | 3 172 |
| En 1892 | 12 263 |
| En 1902 | 25 921 |
| En 1907 | 32 417 |

dont 30 236 garçons et 2181 filles.

La fréquentation est satisfaisante, elle l'est même plus que dans les écoles d'Européens. La proportion

moyenne des absents par rapport aux inscrits était en effet, dans les dernières, pendant l'année 1907, de 10,32 %, tandis que dans les écoles d'indigènes elle n'était que de 8,86 %. Ce résultat est dû au moins autant à l'influence heureuse des instituteurs qu'à l'action des autorités locales.

Toutefois, malgré ces résultats satisfaisants, il faut reconnaître que l'œuvre de l'instruction des indigènes de l'Algérie suit une marche beaucoup trop lente. Le nombre de 30 000 garçons inscrits dans les écoles primaires ne représente qu'un dixième du total des garçons musulmans de six à treize ans. L'accroissement moyen, pendant les vingt-cinq dernières années, n'est guère que d'un millier par an. Le Parlement métropolitain et les assemblées financières algériennes se préoccupent de cette situation.

Le budget algérien ne comportait de crédits que pour la création, la construction et le fonctionnement de 22 classes nouvelles par an. D'accord avec le gouvernement métropolitain, le gouverneur général de l'Algérie a proposé aux délégations financières, pendant leur session de 1908, de voter les augmentations nécessaires pour l'installation et l'entretien de 60 classes de plus par an, qui formeraient de petites écoles préparatoires ou auxiliaires confiées à des moniteurs indigènes.

Il faut donc espérer qu'un nouvel essor va être donné à l'œuvre d'éducation intellectuelle, morale et économique des indigènes de l'Algérie, œuvre à laquelle la France est intéressée autant que l'Algérie elle-même. [C. JEANMAIRE, recteur de l'académie d'Alger.]

**ALLEMAGNE. — A. Résumé historique. — I.** LES ÉTABLISSEMENTS D'ÉDUCATION (*Erziehungsschulwesen*). — 1. *Ecoles de garçons.* — Plus un peuple progresse en civilisation, et plus il attache d'importance à l'éducation de la jeunesse, plus il met en œuvre de puissants moyens pour organiser les écoles publiques. Tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, il améliore et enrichit son système scolaire, et il s'attache de plus en plus vivement à le perfectionner. Et les exigences imposées par une civilisation supérieure, en ce qui concerne l'éducation de la jeunesse, ne sont pas limitées à certaines classes privilégiées, elles embrassent de plus en plus l'ensemble de la population. Le développement de la nation et l'éducation de la jeunesse se conditionnent et se pénètrent mutuellement à un degré toujours croissant.

Cette évolution, en Allemagne, peut être divisée en quatre grandes périodes :

1° Des temps les plus anciens jusqu'au milieu du douzième siècle ;

2° Du milieu du douzième siècle à la Réforme ;

3° De la Réforme jusqu'au milieu du dix-huitième siècle ;

4° Du milieu du dix-huitième siècle à nos jours.

*Première période, jusque vers* 1150. — Les païens se contentaient de faire l'éducation physique et morale de la jeunesse au moyen de la simple imitation. L'exemple et les mœurs amenaient garçons et filles à s'imprégner graduellement des vertus et des vices, des habitudes et des aptitudes de la génération qui les précédait. Le peuple germain, encore à l'état de nature, et, dans l'ensemble, vigoureux et non atteint par la corruption, avait pour idéal les qualités physiques, dans lesquelles les femmes aussi excellaient. Les vieux chants nationaux en témoignent. A ce peuple manquait encore la conscience d'un but supérieur de la vie, dont la poursuite conséquente rend seule une civilisation digne de ce nom. La pensée d'un but supérieur de la vie ne peut être conçue que lorsque l'individu est arrivé à l'idée de la personnalité, de l'autonomie et de la liberté intellectuelle. Tant que cela n'existe pas encore, la situation d'un peuple peut rester stationnaire pendant des siècles, ce à quoi contribue aussi, dans une mesure considérable, le manque d'une écriture facile à comprendre et généralement répandue.

L'introduction du christianisme marqua un tournant dans le développement du peuple allemand. Sans doute le contact avec l'empire romain avait déjà déterminé plus d'un changement dans les conditions extérieures de l'existence : mais comme c'était aux frontières, sur le Rhin et sur le Danube, que cette influence s'exerçait, il ne pouvait être question d'un changement profond, et le travail de civilisation n'avait atteint que la surface. Le christianisme, par contre, avec sa doctrine, entra jusqu'au plus profond des cœurs. Ses écoles introduisirent une culture qui, née d'humbles commencements à l'intérieur des cloîtres, mit en action peu à peu, de façon croissante, les forces intellectuelles du peuple. Car l'école chrétienne ne répandit pas seulement le dogme ecclésiastique, elle apporta aussi avec elle une somme assez notable de culture antique, et introduisit l'usage de la langue latine. Christianisation, pour les Germains, signifia civilisation. Il est vrai que, dans les premiers siècles, la façon de concevoir le christianisme fut tout extérieure. Les institutions de l'Eglise, avec sa hiérarchie savamment graduée, favorisèrent la cristallisation des idées chrétiennes en des formes visibles. L'esprit formaliste, si vivement combattu dans le judaïsme par Jésus, s'introduisit dans l'Eglise qui portait son nom, il y conquit la même influence et y produisit les mêmes résultats que dans la religion mosaïque.

Mais le peuple des croyants n'en fut, au début, nullement choqué. Il envoya quelques-uns de ses fils aux écoles ecclésiastiques, annexées aux couvents et aux chapitres, pour y acquérir les connaissances qui devaient leur permettre de servir l'Eglise comme clercs, La grande masse du peuple demeura illettrée, comme à l'époque païenne, se transmettant toutefois, par la tradition orale, un certain héritage de culture qui provenait des mythes et des légendes de l'ancien culte. A une époque où la vie était encore si rapprochée de la nature, l'enfant du noble n'éprouvait pas plus que l'enfant du paysan le besoin d'une culture supérieure ; aussi, dans les premiers temps du moyen âge, l'enseignement scolaire fut-il strictement limité aux formes qui, nées à l'ombre de l'Eglise, étaient adoptées et maintenues par elle.

*Seconde période.* — Dans la seconde moitié du moyen âge, du milieu du douzième siècle jusqu'à la Réforme, la prospérité des villes fournit le terrain et les conditions d'un nouveau développement, dont les conséquences devaient être défavorables à la longue pour les établissements ecclésiastiques, en leur enlevant de plus en plus leur suprématie exclusive. Les deux nouvelles formes qui prirent alors naissance à côté des écoles de l'Eglise furent d'abord, il est vrai, et restèrent assez longtemps, toutes pénétrées de l'esprit ecclésiastique; mais leur organisation même impliqua, dès l'origine, une tendance vers l'indépendance. Ce sont les universités et les écoles urbaines, qui florirent dans ce temps et qui durent leur origine à la vie nouvelle née dans les villes, puissamment favorisée par le passage de l'économie naturelle à l'économie mercantile, et par les relations avec l'Italie et l'Orient. A côté de la classe des nobles et de la classe des paysans, l'introduction du christianisme en avait fait surgir une troisième, celle des ecclésiastiques; maintenant, à ces trois couches sociales, venait s'ajouter une classe nouvelle, la bourgeoisie, douée d'une force à elle propre, et ayant des besoins spéciaux.

L'organisation de l'instruction publique se présente, à la fin du moyen âge, en la forme suivante :

| I | II | III | IV |
|---|---|---|---|
| Ecoles ecclésiastiques (écoles des couvents et des chapitres). | Ecoles latines des villes. | Ecoles allemandes de lecture et d'écriture. | Universités (Prague, 1379). |
| *Eglise.* | *Commune.* | *Particuliers.* | *Etat.* |

*Troisième période.* — Jusqu'à la fin du moyen âge, nous constatons, en conséquence, la marche en avant d'une culture intellectuelle croissante. La force de travail qui sommeillait dans la race germanique, et que l'Eglise avait développée, s'appliquait avec un effort de plus en plus intense à l'élargissement et à

l'approfondissement des intérêts intellectuels dans la science et dans l'art. Les esprits étaient déjà assez avancés, après la période où ils avaient reçu du dehors et s'étaient approprié les trésors d'une culture étrangère, pour se tourner contre les institutions de l'Eglise, qu'ils commencèrent à critiquer en les jugeant à la mesure que leur fournissait l'Ecriture. L'esprit philosophique du peuple allemand s'affirma d'abord dans le domaine de la religion. La doctrine chrétienne avait été apportée aux populations germaniques à une date relativement tardive : mais elles furent les premières et les seules qui, après la fin de la période d'acquisition, pénétrèrent dans le fond même du christianisme, et commencèrent à séparer les vérités éternelles qui y étaient contenues de ce qui ne constituait que des formes transitoires. En Luther s'unirent la profondeur et la sagacité de l'esprit germanique. Il sépara, il est vrai, la nation en deux camps, dont l'un reste attaché aux traditions ecclésiastiques du moyen âge et à l'autorité de la papauté, et dont l'autre réclame, pour la personne affranchie, le droit de communiquer avec Dieu sans intermédiaire; mais il ouvrit à son peuple une nouvelle voie de développement, qui fit surgir constamment de nouvelles forces et donna naissance à un mouvement de culture inattendu, auquel la partie catholique du peuple prit part aussi de plus en plus.

La réforme de l'Eglise profita avant tout à l'école. Dans sa lettre « Aux bourgmestres et conseillers des villes des pays allemands » (1524), Luther insiste avant tout sur deux points : 1° les études, en premier lieu l'étude des langues, sont nécessaires et indispensables à l'intelligence de l'Ecriture et, par là, à la conservation de l'Evangile; 2° « le plus grand bien d'une ville, sa plus grande richesse, son salut et sa force, c'est de posséder beaucoup de citoyens polis, instruits, sages, honnêtes et bien élevés ». Dans le « Sermon sur la nécessité de mettre les enfants à l'école » (1530), il fait aux autorités un devoir de faire étudier les enfants intelligents, au besoin en employant la contrainte, et aux frais du trésor public, afin d'avoir des hommes capables de remplir les emplois publics. Avec le concours de Mélanchthon, de nouveaux établissements d'instruction, universités et écoles latines, se fondèrent de toutes parts. A côté des écoles des villes, qui furent réorganisées dans l'esprit de la Réforme, on vit s'ouvrir des écoles de l'Etat, *Fürstenschulen* ou *Landesschulen*, à Schulpforta, à Meissen, à Rossleben, à Ilfeld, etc., à l'instar des antiques *public schools* d'Angleterre, Eton, Harrow, Rugby, Westminster, etc. : c'était la réalisation de la requête que Luther avait adressée aux autorités civiles.

Mais le fait capital, ce fut la venue au jour, grâce à l'action de la Réforme, d'une école d'un genre nouveau, la *Volksschule* ou école du peuple. La chose ne se fit pas d'un seul coup. Il fallut du temps jusqu'à ce que tous les villages de l'Allemagne fussent également pourvus d'écoles, et que la fréquentation obligatoire de ces écoles fût partout exécutée. Mais la Réforme avait, on peut le dire, donné à l'Allemagne la *Volksschule* en principe. Car si tout chrétien doit chercher et trouver sa croyance dans l'Ecriture, il faut que chacun ait la possibilité d'apprendre à lire, et d'arriver par la lecture à une compréhension plus profonde. L'idéal du « sacerdoce universel », proclamé par Luther, qui implique la conception du progrès indéfini, exigeait le perfectionnement continu du peuple sur la base de l'Evangile. Il fallait ouvrir graduellement à tous les enfants du peuple l'accès à l'instruction, et non pas seulement aux classes privilégiées et à une élite, comme jusqu'alors. Et il en fut ainsi dans une mesure toujours croissante, parce que, dans les Etats protestants, le prince, qui était en même temps l'autorité ecclésiastique suprême, *summus episcopus*, réalisait en fait l'union de l'Etat et de l'Eglise pour le plus grand bien de l'école : celle-ci passa sous la direction de l'Etat, à qui le concours de l'Eglise, dans ces conditions, ne pouvait faire défaut. On peut prendre comme type de l'œuvre accomplie par les princes protestants d'Allemagne la *Schulmethodus* du duc Ernest le Pieux, à Gotha (1642), qui fut rédigée sous l'influence de Coménius, et dont le résultat fut traduit par ce dicton populaire, que les paysans du duc Ernest étaient plus instruits qu'ailleurs les nobles. En 1619, la *Schulordnung* de Weimar, à laquelle collabora Ratichius, avait édicté la fréquentation obligatoire de l'école, de l'âge de six ans à celui de douze. En Prusse, le roi Frédéric-Guillaume Ier introduisit la fréquentation obligatoire par les ordonnances de 1716 et 1717.

Au milieu du dix-huitième siècle, les pays protestants d'Allemagne nous offrent le tableau scolaire suivant :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Universités (Halle 1694, Göttingen 1737, etc.). | Ecoles latines. | Ecoles latines (Fürstenschulen). | *Volksschulen* dans les villes et les campagnes. |
| *Etat.* | *Commune.* | *Etat.* | *Commune* et *Etat.* |

*Quatrième période.* — Vers le milieu du dix-huitième siècle commence une nouvelle période de développement. Dans le système existant d'éducation s'introduit une école d'un nouveau genre, la *Realschule.*

C'est le mérite de cette époque qu'on a appelée un peu ironiquement *Aufklärungszeit* (l' « époque des lumières ») d'avoir reconnu clairement la nécessité d'une école qui donnât une instruction supérieure à celle de la *Volksschule*, tout en se séparant nettement de l'école latine; d'une école qui pût satisfaire aux besoins de la bourgeoisie devenue plus forte, et présenter une éducation appropriée aux conditions d'existence de ces classes moyennes auxquelles la *Volksschule* offrait trop peu, tandis que l'école latine leur offrait trop et que son enseignement n'avait pas d'utilité pratique. A Halle on avait vu, dès le commencement du dix-huitième siècle, s'ouvrir des cours pour l'enseignement des mathématiques, de la mécanique, des sciences naturelles et des travaux manuels. On regarde comme la première *Realschule* l'établissement créé en 1747 par Hecker à Berlin sous le nom de *ökonomisch-mathematische Realschule.* Ainsi se trouve achevé le cycle des écoles destinées à l'éducation des garçons. Dans les années postérieures, si l'on fait abstraction des écoles spéciales (*Fachschulen*), on ne voit plus se produire de création nouvelle, mais seulement des transformations d'ordre accessoire. Trois genres principaux d'écoles de culture générale, la *Volksschule*, la *Realschule*, le gymnase (école latine), se maintiennent pendant tout le dix-neuvième siècle jusqu'à nos jours, avec, il est vrai, un certain nombre de modifications de détail. Parmi ces modifications il faut mentionner en première ligne l'évolution de la *Realschule* aboutissant à trois types différents : 1° la *Realschule* simple à six ou sept classes (avec l'anglais et le français); 2° l'*Ober-Realschule* à neuf classes (avec l'anglais et le français); 3° le *Realgymnasium* à neuf classes (avec le latin, l'anglais et le français). Les deux derniers types sont entrés en concurrence avec l'ancienne école latine ou gymnase, à neuf classes également; et qui enseigne quatre langues : le latin, le grec, le français et l'anglais (ce dernier facultatif). La lutte s'est terminée par un arrangement qui a accordé à peu près les mêmes droits aux élèves sortis des trois catégories d'établissements à neuf classes, en particulier l'admission aux écoles techniques supérieures et aux universités. Une autre modification a consisté dans l'application à ces trois catégories d'écoles de ce qu'on a appelé le système d'Altona et de Francfort, dans lequel les trois écoles reçoivent une infra-structure commune de trois classes, en sorte que, dans ces établissements, appelés *Reformschulen* (écoles réformées), l'enseignement du latin est restreint aux six dernières années, et celui du grec aux quatre dernières. Enfin la *Volksschule*, de son côté, a été complétée par la création d'écoles plus développées, les *Mittelschulen*, qui ont été ouvertes plus particulièrement dans les grandes villes : ces écoles ont neuf classes (allant de l'âge de six ans à celui de quinze), tandis que les *Volksschulen* n'en ont que huit.

**Le** tableau suivant donne un aperçu d'ensemble de **la** division actuelle des écoles de garçons :

22 ans d'âge
16e année d'école
15e
14e
13e
12e
11e
10e
9e
8e
7e
6e
5e
4e
3e
2e
6 ans d'âge
1e année d'école

C. Service militaire

B. Établissements professionnels
Degré supérieur

B. Établissements professionnels
Degré moyen

B. Établissements professionnels
Degré inférieur

A. Établissements d'éducation
Degré supérieur

A. Établissements d'éducation
Degré moyen

A. Établissements d'éducation
Degré inférieur

École populaire (Volksschule)

École moyenne (Mittelschule)

Realschule

Ober-Realschule

Realgymnasium

Gymnase

Infrastructure commune
(Système d'Altona et de Francfort)
dans 120 villes environ

École populaire
(Volksschule)
ou école préparatoire
(Vorschule)

A. Établissements d'éducation

2. *Ecoles de filles.* — Le développement de l'éducation des filles, en Allemagne, a suivi en partie une autre voie que celui de l'éducation des garçons. Les établissements destinés à l'éducation des filles forment, il est vrai, trois groupes eux aussi ; mais, à l'intérieur de ces groupes, excepté dans celui de la *Volksschule* des filles, on trouve de plus profondes différences.

La *Volksschule* des filles est organisée de la même façon que la *Volksschule* des garçons, et dure, comme celle-ci, jusqu'à l'âge de la confirmation, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de quatorze ans. Ses origines et son évolution historique ont été les mêmes. Nous n'avons pas à en faire l'objet d'une étude spéciale.

La *Mittelschule* des filles a un programme un peu plus étendu que la *Volksschule* ; elle enseigne une langue étrangère moderne ; elle a neuf classes. C'est une création d'époque récente.

La *höhere Mädchenschule* (école secondaire pour les jeunes filles) est un établissement à neuf classes. Son but est, par la connaissance de deux langues étrangères modernes, par un enseignement où les diverses matières sont l'objet d'une étude plus approfondie, et par une fréquentation qui se prolonge jusqu'à l'âge de seize ans révolus, de permettre d'acquérir une culture générale plus élevée. Parallèlement à la *höhere Mädchenschule*, le *Mädchen-Gymnasium*, qui a dix classes, a pour but spécial, comme le gymnase destiné aux garçons, de préparer ses élèves aux études académiques : c'est l'admission des femmes aux universités qui lui a donné naissance.

L'enseignement secondaire (*höheres Schulwesen*) pour les garçons fut, relativement de bonne heure, un service public dans lequel intervinrent l'Eglise, l'Etat et la commune. Il n'en fut pas de même de l'enseignement secondaire pour les filles : celui-ci ne s'est développé que très tard, essentiellement sous la forme d'écoles privées créées et dirigées par des particuliers, puis aussi par les soins des communes sous la forme d'écoles communales, et seulement à titre exceptionnel par les soins de l'Etat. L'Etat, guidé par des préoccupations égoïstes, n'avait pensé qu'à l'éducation des garçons : ce sont eux qui deviennent les citoyens, les employés et les dirigeants de l'Etat. Quant aux filles, qui n'étaient pas mêlées à la vie publique et dont l'activité demeurait renfermée dans l'intérieur de la maison, c'était à elles-mêmes à aviser aux moyens de s'instruire. Cette étonnante négligence, ce dédain pour les écoles de filles se prolongea jusqu'à l'époque contemporaine. C'est de nos jours seulement que s'est éveillée d'une façon générale la sollicitude pour l'éducation des filles, et que des organismes nouveaux ont été créés.

Si nous reportons le regard en arrière sur les commencements de l'enseignement populaire, on trouve, il est vrai, filles et garçons placés sur le même rang, en ce sens que les uns et les autres restaient privés d'instruction, à l'exception des enfants des princes et de la haute noblesse. Charlemagne avait fait donner à ses filles des leçons particulières, dont le programme comprenait la religion, la lecture et l'écriture, le latin et le grec, le premier indispensable comme étant la langue des clercs, le second utile à connaître pour le cas d'une alliance matrimoniale avec Byzance ; naturellement le programme comprenait aussi l'apprentissage des travaux réservés aux femmes, filer, tisser, broder, etc. Plus tard, l'usage s'établit que les filles de familles nobles fussent placées dans un couvent, pour y apprendre le latin et les sciences monacales, la lecture, l'écriture, les psaumes ; selon les circonstances, elles sortaient ensuite du cloître pour se marier, ou bien elles y restaient leur vie durant, comme cette Hroswitha, religieuse du couvent de Gandersheim, qui écrivit au dixième siècle, en latin, des drames édifiants.

A cette époque il n'y avait donc pas de différence essentielle dans l'éducation que pouvaient recevoir les deux sexes. Lorsque, ensuite, à l'apogée du moyen âge allemand, une culture de cour pénétra de France au delà du Rhin, l'étude du français devint une partie importante de l'instruction supérieure des femmes. Le *Tristan* de Gottfried nous montre en Iseult le modèle de la femme bien élevée au treizième siècle : elle comprenait le français et le latin, savait lire et écrire, et possédait les talents nécessaires pour briller à la cour : elle jouait du luth et de la harpe, composait des lettres et des poésies, et chantait admirablement.

Cette culture féminine disparut avec la fin du moyen âge. Louis Vivès, au seizième siècle, se plaint que le sexe féminin soit complètement privé des lumières de l'instruction, et demande qu'on remédie à cet état de choses : « Jamais, dit-il, je n'ai vu une femme instruite qui fût mauvaise ; mais j'en ai vu un nombre infini qui n'avaient rejeté le joug de la morale et n'étaient devenues misérables que parce qu'elles n'avaient jamais joui des bénédictions de la philosophie et possédé la faculté de réfléchir que la philosophie procure. »

C'est dans ce triste état que la Réforme trouva l'éducation féminine. Exception faite des classes élevées, qui pourvoyaient à l'instruction de leurs filles par des leçons particulières, et de quelques petites écoles, confiées souvent à des maîtresses fort ignorantes, on voit l'éducation du sexe féminin complètement négligée. Les réformateurs eurent à cœur de faire connaître à la jeunesse féminine, aussi bien qu'à celle du sexe masculin, les vérités nécessaires au salut : aussi s'occupèrent-ils de l'enseignement des jeunes filles de la bourgeoisie. C'est surtout à Jean Bugenhagen († 1558) qu'appartient le mérite d'avoir créé la *Volksschule* pour les filles. Dans ses ordonnances scolaires, il insiste pour que les jeunes filles de la classe bour-

geoise reçoivent un enseignement qui leur est nécessaire pour leur existence future. Si modeste que fût cet enseignement, il constituait un grand progrès sur les siècles précédents, où il n'en existait absolument aucun.

Du côté catholique, on chercha par la fondation de l'ordre des Ursulines, congrégation vouée à l'éducation de la jeunesse et aux soins des malades (1537), à pourvoir aux besoins de l'instruction féminine; un peu plus tard fut fondé un second ordre du même genre, celui des Dames anglaises (1609).

Au dix-septième siècle, Coménius se constitue le champion de l'éducation des filles, dont il défend la cause avec les accents les plus généreux : « Elles sont faites, comme nous, à l'image de Dieu ; comme nous elles sont héritières de la grâce et du royaume des cieux; comme nous, et souvent plus que nous, douées d'un esprit alerte et d'une sagesse largement compréhensive. Comme à nous, l'accès aux hautes dignités leur est ouvert, puisque Dieu même s'est servi d'elles pour gouverner les peuples, pour donner aux rois et aux princes les conseils les plus salutaires, pour exercer l'art de guérir et pour d'autres buts utiles au genre humain. »

Il est vrai qu'au point de vue pratique il n'y a, dans les deux siècles qui suivirent la Réforme, rien à signaler, plutôt même un recul, si l'on met à part quelques honorables exceptions. Ainsi on trouve, dans les établissements de Francke à Halle, une école pour les jeunes filles de la classe bourgeoise; on y fonda en outre en 1698 un institut pour les jeunes filles nobles. Les jeunes filles y apprenaient le français, les travaux à l'aiguille, la lecture, l'écriture, le calcul, la religion; on y prévoyait la possibilité d'un enseignement de l'hébreu et du grec, comme langues de la Bible et de l'Eglise, et, à titre facultatif, d'un enseignement des travaux du ménage et de l'économie domestique. L'influence de l'ouvrage de Fénelon, traduit par Francke, le *Traité de l'éducation des filles*, est ici visible. C'est à cette influence qu'il faut attribuer principalement le caractère français que conserva l'éducation des jeunes Allemandes des classes supérieures, jusqu'au dix-neuvième siècle. Mais l'instruction des femmes en général resta longtemps encore dans l'état le plus arriéré : les circonstances n'étaient pas favorables.

C'est seulement avec l'éveil d'une nouvelle vie intellectuelle, au milieu du dix-huitième siècle, que l'on constate de nouveau, en Allemagne, des efforts tentés en vue d'élever le niveau de l'éducation féminine. Les écrits périodiques publiés sous l'influence de Gottsched parlent fréquemment de l'insuffisance de l'éducation donnée aux filles, et font des propositions de réforme. A Zürich, un mouvement fut suscité vers 1774 par Leonhard Usteri en faveur d'une instruction plus solide à donner aux jeunes filles des classes supérieures ; il fonda une école qu'il appela *höhere Töchterschule*. C'est avec ce nom mal conçu, et que l'époque contemporaine commence heureusement à rejeter, que l'institution passa de Suisse en Allemagne. Le programme de l'école d'Usteri ne dépassait pas celui d'une instruction élémentaire médiocre, enjolivée d'un peu de français, ainsi que le montrent les descriptions que nous possédons de cet établissement et de ceux qui furent fondés sur son modèle. J. J. Campe, en 1778, s'exprimait en ces termes au sujet de l'éducation donnée aux filles en Allemagne : « Si un habitant de la lune descendait sur notre terre, le triste résultat de ses observations serait à peu près le suivant : ... en ce qui concerne le sexe féminin, surtout chez les classes aisées, il semble qu'il soit indifférent aux Etats que ce sexe se compose d'êtres humains ou de guenons, tant ils s'en occupent peu ».

L'amélioration indispensable se produisit à l'époque du plus grand abaissement de l'Allemagne, au commencement du dix-neuvième siècle. La mort de la noble reine Louise de Prusse (1810) fut ressentie comme un grand malheur national : elle éveilla, chez les admirateurs de cette femme illustre, la pensée de travailler, en mémoire d'elle, à faire donner une meilleure éducation à la jeunesse de son sexe. En même temps avaient paru, dans les premières années du dix-neuvième siècle, des écrits où l'on essayait de formuler une théorie pédagogique de l'éducation des femmes : Caroline Rudolphi (*Gemälde weiblicher Erziehung*, 1807) et Betty Gleim (*Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechtes*, 1810) partent de ce point de vue, que tout être féminin est en première ligne un être humain, et seulement en seconde ligne une femme, et que seul le libre développement de toutes les facultés peut assurer l'accomplissement convenable de la tâche qui incombe à la femme à ce double point de vue.

A ces arguments théoriques vint se joindre l'enthousiasme national qu'avaient excité les guerres de l'Indépendance. Après l'achèvement de ces guerres, des écoles supérieures de filles furent fondées dans un grand nombre de villes, en commençant par la région du Nord-Est. Le mouvement continua pendant tout le cours du dix-neuvième siècle. La *höhere Mädchenschule* se répandit de plus en plus, en augmentant le nombre de ses classes, en introduisant dans son programme l'étude de deux langues étrangères modernes, et en obtenant une situation matérielle plus convenable sous la protection des associations de particuliers ou des autorités municipales. Mais le besoin se faisait sentir de plus en plus d'une union du personnel enseignant, tant masculin que féminin, attaché aux écoles de filles, afin d'obtenir par l'accord général de nouveaux progrès. Cette union fut réalisée à Weimar en 1872 : elle exerça une influence décisive sur le développement ultérieur de l'enseignement des jeunes filles, auquel l'Association allemande pour les écoles secondaires de filles (*Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen*) et le journal fondé par Schornstein à Elberfeld contribuèrent pour leur bonne part, d'accord avec l'Association prussienne des écoles secondaires publiques pour les jeunes filles (*Preussischer Verein öffentlicher höherer Mädchenschulen*). On insista tout d'abord pour obtenir une organisation légale de l'enseignement secondaire des jeunes filles, en prenant comme type l'école à dix classes : un ouvrage d'Hélène Lange, *Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland* (Berlin, 1893), donne des détails à ce sujet. En 1894, le ministère des cultes du royaume de Prusse rendit des ordonnances par lesquelles étaient reconnues comme écoles secondaires publiques pour les jeunes filles celles où l'enseignement dure neuf années et est donné dans une série d'au moins sept classes graduées; à la place de la classe supérieure de la dixième année, elles instituaient des cours facultatifs de langue allemande, de langues étrangères, d'histoire universelle, d'histoire naturelle et d'histoire de l'art; l'emploi de maîtres ayant passé par l'université et celui de maîtres des écoles moyennes (*Mittelschulen*) étaient considérés comme équivalents. Selon l'opinion de ceux qui dirigeaient le mouvement en faveur de l'enseignement secondaire féminin, ces ordonnances constituèrent un arrêt dans la marche en avant, sinon une mesure rétrograde. En effet, la plus grande confusion allait continuer à régner dans cet enseignement donné dans une variété fâcheuse d'établissements dissemblables. A côté de quelques établissements d'Etat, on trouve de nombreuses écoles municipales, des écoles semi-publiques de paroisses, et des établissements privés grands et petits. La direction appartient tantôt à un directeur ayant des titres académiques, tantôt à un recteur sorti d'une école normale, tantôt à une dame. Le personnel enseignant se compose tantôt presque exclusivement de femmes, tantôt mi-partie de maîtres et de maîtresses. A cette dissemblance correspond naturellement la différence des résultats, et la variété des jugements portés sur ceux-ci.

Déjà Karl von Raumer, dans le 3e volume de son grand ouvrage, *Geschichte der Pädagogik* (1re édition, 1842), avait émis une opinion défavorable sur tout l'enseignement secondaire des filles; et après lui d'autres jugements non moins sévères n'ont cessé de se faire entendre. On disait que la *höhere Mädchenschule* donnait une fausse culture en faisant la part trop large à l'enseignement des langues, et en cultivant surtout le « parlage » (*Parlieren*). Il en résultait qu'elle ne préparait convenablement les élèves ni à l'état de

future maîtresse de maison, ni à une carrière professionnelle pour celles qui ne se mariaient pas.

A ces critiques, les amis de la *höhere Mädchenschule* répondaient que cet établissement avait à donner à ses élèves une culture générale, et non à les préparer directement à une carrière pratique. En distribuant cette culture générale, elle remplit la fonction d'un établissement qui prépare à d'autres études plus développées. Une part de cette culture consiste dans un certain degré de facilité à écrire et à parler les langues étrangères modernes; l'intérêt pour la vie intellectuelle de la France et de l'Angleterre est éveillé par l'étude de la littérature de ces pays. Et si le personnel enseignant comprend à la fois des maîtres et des maîtresses, il ne peut en résulter que des avantages pour les élèves. La *höhere Mädchenschule*, en sa qualité d'établissement d'éducation, doit viser en première ligne à former le caractère; mais en seconde ligne elle prépare à l'exercice de certaines professions, comme celle d'institutrice, de jardinière d'enfants, etc.

Dans ces derniers temps s'est produit un mouvement considérable en faveur d'une réorganisation radicale de l'enseignement secondaire des jeunes filles, dans le but de rendre l'éducation des filles, sinon identique, du moins équivalente à celle des garçons. Deux opinions opposées sont en présence : l'une, prenant pour base la *höhere Mädchenschule* actuelle, veut asseoir sur cette base des constructions nouvelles; l'autre propose une bifurcation en deux écoles différentes, à partir de l'âge de douze ans environ, à l'instar du « système de Francfort » pour les écoles de garçons. L'autorité scolaire supérieure, en Prusse, n'a pas encore pris de décision; mais on s'attend à la voir organiser une prolongation de la *höhere Mädchenschule* dans deux directions : 1° un établissement à deux classes, pour les jeunes filles qui ne veulent pas faire des études, c'est-à-dire fréquenter une université; ce serait une *Frauenschule*; 2° un établissement à quatre classes pour les futures étudiantes : ce serait un *Lyceum*. L'exemple de la Prusse sera sans doute suivi par les autres Etats d'Allemagne.

Il faut mentionner encore une autre solution de la question de l'éducation des filles, qui a été proposée : celle de la co-éducation des sexes, telle qu'elle est pratiquée aux Etats-Unis, dans les pays scandinaves, en Hollande, en Suisse. En Allemagne, la co-éducation était en usage dans les deux tiers des *Volksschulen* : mais dans les écoles d'un degré plus élevé la séparation des sexes a toujours été la règle, excepté dans l'Oldenburg, où il existe déjà depuis une soixantaine d'années des *Realschulen* mixtes quant aux sexes. Récemment Bade, le Wurtemberg, la Hesse, Saxe-Meiningen ont ouvert aux jeunes filles, en principe, l'accès des établissements d'enseignement secondaire des garçons. Il est fait largement usage de cette autorisation, en particulier dans le grand-duché de Bade. Avec le temps, le système de la co-éducation fera de nouveaux progrès en Allemagne, où les congrès des associations féministes et les représentants de la pédagogie le recommandent vivement.

Depuis que les universités ont été ouvertes aux femmes, des cours pour les jeunes filles, sur les matières du programme des gymnases, ont été fondés dans beaucoup de villes d'Allemagne, soit par des particuliers, soit avec le concours des communes; ces cours seront sans doute compris dans la nouvelle organisation de l'enseignement féminin, lorsque l'Etat se décidera à s'en occuper.

II. Les établissements d'enseignement professionnel spécial (*Fachschulwesen*). — Ce n'est qu'au cours du dix-neuvième siècle que l'organisation des établissements d'enseignement professionnel spécial marcha de pair avec celle des établissements éducatifs dont nous venons de décrire à grands traits le développement.

La première et la plus haute des écoles professionnelles spéciales avait été l'université, transplantée sur le sol allemand, au milieu du quatorzième siècle, d'abord comme soutien des études savantes, sans visées pratiques. Elle ne prit un caractère pratique qu'avec le développement de l'administration allemande, qui avait besoin d'un personnel de fonctionnaires, et avec la réforme de l'Eglise, qui réclamait pour les prédicateurs une préparation convenable. C'est ce qui amena la division de l'université en facultés, qui réunissaient la préparation professionnelle et l'introduction aux hautes études.

Pour les classes moyennes et inférieures, il n'y avait pas besoin d'écoles spéciales professionnelles, puisque les corporations (*Zünfte*) s'occupaient de tout ce qui concernait l'apprentissage des métiers. C'est seulement au dix-neuvième siècle qu'il devint nécessaire de donner satisfaction à des besoins créés par une situation nouvelle.

La dissolution des anciennes corporations et l'introduction de la liberté de l'industrie exigèrent, d'une façon toujours plus impérieuse, que l'instruction que le maître d'apprentissage ne voulait pas et ne pouvait pas donner fût reçue dans des établissements créés à cet effet. L'esprit systématique qui caractérise les Allemands s'est fait sentir d'une manière prononcée dans le domaine de l'école spéciale professionnelle : et l'organisation de ce nouvel enseignement a été portée en un laps de temps relativement court à un haut degré d'extension et de perfectionnement, préparant ainsi la supériorité technique et industrielle de l'Allemagne sur le terrain de la production.

Néanmoins, pour trouver les premiers commencements des écoles techniques, on peut remonter plus loin. On peut les chercher à l'époque où naquit la *Realschule*, c'est-à-dire dans la seconde moitié du dix-huitième siècle. Wagemann chercha le premier à formuler théoriquement, dans son livre *Über die Bildung des Volkes zur Industrie* (Sur l'éducation à donner au peuple en vue de l'industrie), la pensée qu'il fallait, pour assurer la prospérité du peuple, organiser un système d'enseignement industriel et économique. Il fonda un journal, le *Göttingisches Magazin für Industrie und Armenpflege*, et ouvrit à Göttingen la première *Industrieschule*. Il est vrai que la pensée réalisée dans cette première « école d'industrie » n'était guère autre chose que l'union d'un enseignement professionnel spécial avec la *Volksschule* de ce temps-là. La création d'un système d'enseignement technique indépendant, distinct des établissements destinés à donner une culture scientifique générale, était réservée au dix-neuvième siècle.

Les nombreuses inventions de cette époque ont perfectionné à un degré extraordinaire le tissage, la filature, et d'autres industries, et en ont appelé de nouvelles à la vie, comme la construction des machines, l'industrie chimique, etc. Il s'agissait de préparer, pour toutes ces formes de l'activité industrielle, des chefs capables et des ouvriers adroits. C'est à la réalisation de ce programme que visent les écoles des arts et métiers. S'inspirant des besoins pratiques, l'enseignement professionnel spécial s'est développé d'une manière de plus en plus riche et variée, souvent, il est vrai, sans que le contact désirable se soit établi entre les différentes catégories d'établissements. De là la diversité des écoles au point de vue du niveau des études, des méthodes d'enseignement, de la distribution des méthodes. Il y a des écoles du soir, du matin, du jour; des écoles pour des élèves masculins et pour des élèves féminins; des écoles publiques, entretenues par l'Etat, les communes ou les associations de métier (*Innungen*), et des écoles privées; des écoles pour la préparation à un métier donné, pour l'apprentissage de ce métier, et pour le perfectionnement des travailleurs déjà activement engagés dans ce métier; des écoles simples, et des écoles complexes avec des liens les rattachant à d'autres établissements de diverses façons répondant aux besoins pratiques des localités.

Au point de vue des conditions d'admission des élèves et du niveau des études, on peut diviser les écoles professionnelles spéciales en inférieures, moyennes, et supérieures; mais les limites entre les diverses catégories sont indécises, en sorte qu'il est mal aisé de procéder à un classement de ces écoles. Nous le tentons dans le tableau suivant :

*Enseignement professionnel spécial.*

| INFÉRIEUR | MOYEN | SUPÉRIEUR |
|---|---|---|
| Ecoles ménagères.<br>Ecoles de culture potagère.<br>Ecoles d'artisans (serruriers, ferblantiers, tailleurs, menuisiers, potiers, sculpteurs, vanniers, etc.).<br>Ecoles d'agriculture (*Ackerbauschulen*).<br>Ecoles de sylviculture (*Waldbauschulen*).<br>Ecoles complémentaires professionnelles.<br>Ecoles complémentaires générales.<br>Etc. | Technikum.<br>Ecole d'art.<br>Ecole d'agronomie (*Landwirtschaftsschule*).<br>Ecole forestière (*Forstschule*)<br>Ecole des mines (*Bergbauschule*).<br>Ecole d'art industriel.<br>Ecole de construction (*Baugewerkschule*).<br>Ecole de tissage.<br>Ecole de commerce.<br>Ecole de navigation.<br>Ecole de musique.<br>Etc. | Université.<br>Ecole technique supérieure ou *Polytechnikum*.<br>Académie des mines.<br>Académie forestière.<br>Académie agricole.<br>Académie des beaux-arts.<br>Académie militaire.<br>Académie commerciale.<br>Séminaire d'instituteurs et d'institutrices. |

L'école du degré inférieur suppose les connaissances acquises à la *Volksschule* et un stage pratique préalable; celle du degré moyen réclame la possession d'une culture générale telle que la donnent les six classes inférieures des écoles moyennes ou de la *Realschule*; celle du degré supérieur exige que l'élève ait suivi jusqu'au bout le cours d'études d'un établissement possédant la série complète des classes.

Des conditions d'entrée dépend la nature de l'enseignement. L'école inférieure, dont le cours d'études dure deux ans, procède d'une façon élémentaire, et a besoin, comme auxiliaire, de l'enseignement, d'une école complémentaire en ce qui concerne les matières d'études d'un caractère général; les choses techniques y sont traitées d'une façon descriptive, expérimentale, et par le dessin, plutôt qu'elles n'y sont l'objet d'exposés théoriques. L'école moyenne, dont l'enseignement, dans la règle, dure aussi deux ans, peut laisser complètement de côté l'élément éducatif général. Comme les élèves connaissent déjà les logarithmes, la trigonométrie et la stéréométrie, les équations jusqu'au second degré, un enseignement théorique peut y être donné dès le début. L'école supérieure, enfin, applique les méthodes de calcul des mathématiques supérieures, et conduit les théories de la technique jusque dans les détails les plus délicats.

III. Conclusion. — Lors de l'introduction du christianisme, l'instruction fut limitée au clergé seul. Elle s'étendit ensuite à la noblesse, puis à la bourgeoisie. L'esprit de la Réforme lui ouvrit enfin l'accès des larges couches populaires; la Réforme amena la démocratisation de l'instruction, en la faisant pénétrer toujours plus profondément dans le peuple, à partir du dix-neuvième siècle surtout.

Au seuil du vingtième siècle on voit s'affirmer l'idée de liberté, le sentiment patriotique éveillé de nouveau, et un amour du travail qui d'abord s'attache avec ardeur et ténacité aux intérêts moraux de la vie populaire, et ensuite se porte de préférence sur le terrain matériel, concurremment avec le développement des sciences naturelles, de l'industrie et de la technique, après que, par le rétablissement de l'Empire allemand en 1871, eut été réalisée l'unité politique du peuple allemand, et que fut donné par là le cadre extérieur nécessaire pour la continuation et l'extension du travail.

En 1807 commence l'affranchissement des paysans; mais l'espace d'une génération entière a été nécessaire pour faire passer l'idée d'affranchissement de la théorie dans la pratique. Puis il a fallu de nouveau l'espace d'une autre génération pour que le paysan émancipé s'habituât à sa nouvelle situation. Alors il prend lui-même ses droits en main, pour conquérir, grâce à eux, des avantages sur le terrain économique et politique. Du paysan asservi du commencement du dix-neuvième siècle, à l'agriculteur conscient, politiquement émancipé, économiquement organisé et luttant dans les rangs du *Bauernbund*, de la fin de ce même siècle, l'ascension a été longue et pénible. L'école rurale a suivi cette évolution, et elle offre, dans un progrès continu, à chaque nouvelle génération un enseignement et une éducation appropriés, sur une base sans cesse améliorée.

Une transformation non moins profonde s'est opérée dans la classe ouvrière des villes. Les anciennes ordonnances corporatives du moyen âge ont, dans les premières décades du dix-neuvième siècle, perdu de plus en plus de leur prestige. Les restrictions mises à la circulation, les liens qui paralysaient le travail ne peuvent subsister dans l'âge du machinisme, et, avec l'établissement de l'Empire allemand, la liberté de l'industrie devient une réalité. La période de transition est difficile, et la lutte du vieil ordre économique contre le nouveau apporte à la classe des ouvriers bien des souffrances. Sans être atteinte par ces bouleversements, la *Volksschule* dans les villes se développe en *Bürgerschule* à quatre classes, qui reçoit des enfants de toutes les classes et de toutes les professions, et qui çà et là s'élève jusqu'au rang d'établissement à neuf classes.

C'est le commerce et l'industrie qui, au dix-neuvième siècle, ont sans conteste pris l'essor le plus puissant. La lutte de la Prusse contre les barrières douanières des autres Etats allemands, la fondation du *Zollverein* (Union douanière), la doctrine de la libre concurrence des forces économiques, les chemins de fer et les télégraphes, la situation de grande puissance de l'Allemagne unifiée, l'accroissement des exportations, tout cela a contribué à la prospérité du commerce et de l'industrie et à l'accroissement rapide du bien-être. En même temps fit son apparition, vers le milieu du siècle, avec le grand développement industriel, une classe nouvelle, la classe ouvrière, qui chercha, au prix de rudes combats, à se faire une place dans les cadres historiques de la société, et qui créa une puissante organisation pour en arriver à ses fins. Il ne pouvait se faire que la *Volksschule* ne se ressentît pas de cette crise sociale, car une grande partie de ses élèves lui venait de la masse ouvrière, mettant ainsi l'école en contact, et parfois aussi en opposition, avec elle, surtout au point de vue religieux et politique.

D'autre part, se manifestait la sollicitude envers ce nombre considérable d'enfants qui ne pouvaient fréquenter l'école publique, dont ils étaient tenus éloignés soit par des infirmités physiques, soit par une incapacité intellectuelle ou morale. On fonda pour eux des établissements, dus à l'esprit de charité, et dont voici le tableau :

*Etablissements d'éducation curative.*

1. Etablissements pour les enfants retardés, mais encore susceptibles d'éducation (*Hilfschulen*, ou écoles de secours; écoles du système de Mannheim);
2. Etablissements pour les idiots;
3. Etablissements pour les épileptiques;
4. Etablissements pour les sourds-muets;
5. Etablissements pour les aveugles;
6. Asiles pour les infirmes;
7. Maisons de refuge et de correction.

Pour le détail, voir page 47.

En ce qui concerne la façon d'envisager l'histoire de la patrie et la vie nationale, il s'était opéré également, au commencement du dix-neuvième siècle, une transformation complète. Peu de temps avant cette époque, Basedow avait écrit : « Nous sommes des philanthropes ou des cosmopolites. Dans notre jugement, les monarchies de Russie ou de Danemark et les républiques de la Suisse sont placées sur le même rang. Le but de l'éducation doit être de former un Européen, dont la vie puisse être aussi utile au bien commun et aussi heureuse que l'éducation pourra le procurer. » C'était là l'expression pédagogique de l'enthousiasme humanitaire de l'époque de l'*Aufklärung*. Mais sous le poids de la domination étrangère, le cosmopolitisme dut rapidement faire place à la conscience de la nationalité et à l'amour de la patrie. Fichte, en 1808, fut l'éloquent interprète du sentiment national :

« Aucune nation qui est tombée dans cet état de dépendance ne peut s'en relever par les moyens ordinaires employés jusqu'ici. Le moyen de salut consiste dans la formation d'un Moi absolument nouveau, tant général que national. » Tandis que résonnait le roulement des tambours des conquérants français, il adressait ses *Discours* enflammés à la nation allemande, et lui apprenait à prendre conscience d'elle-même, de sa force et de sa mission. Depuis ce moment, le sentiment national des Allemands s'éveilla avec une nouvelle force. Les exploits des guerres de l'Indépendance lui fournirent de nouveaux aliments. La jeunesse se trouva remplie d'un esprit patriotique qui évoqua le rêve d'une nouvelle grandeur nationale. Et cet esprit pénétra de plus en plus dans les écoles allemandes : « *Deutschland, Deutschland über Alles* » devint leur mot d'ordre. Lorsque la restauration de l'Empire eut réalisé les rêves les plus hardis des patriotes, et qu'un empereur eut été de nouveau placé à la tête de la nation, le fondement de l'école allemande se trouva placé dans l'esprit national. Toutefois maintes incertitudes, qui se manifestèrent, en particulier, au sujet de la conception religieuse et politique du rôle de l'école, subsistent encore.

En ce qui concerne le caractère religieux de l'école, et avant tout de la *Volksschule*, le dix-neuvième siècle a continué, en premier lieu, d'adopter le point de vue confessionnel, qui avait dominé depuis l'époque de la Réforme et qui se trouvait à la base de toutes les ordonnances scolaires. Mais l'époque de l'*Aufklärung* fit sentir son influence dans ce domaine. Comme elle avait agi dans le sens humain, en atténuant les différences confessionnelles pour mettre au premier plan les bases morales du christianisme, elle amena un rapprochement des deux grandes confessions chrétiennes, la catholique et la protestante, rapprochement qui fut rendu manifeste par les rapports qui s'établirent entre les ecclésiastiques des deux églises, comme l'a indiqué Gutzkow dans son roman *Der Zauberer von Rom*. C'est de ce temps que date l'idée de réunir les enfants des deux confessions dans une même école. Cette école sera la véritable école nationale, qui constituera le lien d'union pour la jeunesse tout entière. Au-dessus des puissances isolantes et séparatistes de la confession et de la classe doit s'élever la conscience d'appartenir à un même peuple, de parler une même langue, de servir une même civilisation, quoique par des voies diverses. Mais ces voies doivent toutes converger à un même but : l'amour de la patrie et le dévouement à la mission du peuple. Sur ce terrain doivent se trouver unis les adeptes de dogmes différents, les membres de classes différentes, se tolérant et se respectant mutuellement, et animés de la noble émulation de servir à l'envi les uns des autres la cause des idées nationales.

B. **Examen critique des résultats du développement historique.** — I. Avantages. — 1. *Education générale et éducation professionnelle.* — Si nous essayons de juger d'un point de vue supérieur le développement historique du système scolaire allemand, nous constatons tout d'abord ce fait, que ce développement a produit un édifice qui — ainsi qu'on a pu le voir par les tableaux donnés plus haut — se compose de deux étages, dont les diverses pièces communiquent les uns avec les autres par des escaliers commodes. L'éducation générale, destinée à donner un certain degré de culture générale aux différentes couches de travailleurs qui composent la nation, forme la base sur laquelle repose l'éducation professionnelle. Il faut que la première soit conduite jusqu'à un certain point avant que vienne le tour de la seconde.

Dans l'histoire des universités allemandes, on voit clairement comment s'est établie la séparation entre les deux groupes en question. Les anciennes universités comprenaient encore des matières d'enseignement de l'ordre élémentaire, jusqu'au moment où, par degrés, les gymnases eurent atteint leur complet développement. L'introduction de l'examen de maturité (*Abiturienten-Examen*) en Prusse en 1788 marqua définitivement la séparation : il fallut d'abord avoir achevé avec succès le cours d'études du gymnase, avant d'être admis à recevoir l'enseignement de l'université. La même relation fut instituée, au cours du dix-neuvième siècle, entre les écoles supérieures techniques et l'enseignement professionnel moyen et inférieur. Pour l'admission à n'importe quelle école supérieure spéciale, une certaine somme de connaissances d'ordre général fut exigée, et on définit nettement la nature des droits conférés par les études faites dans chaque catégorie d'établissements préparatoires. Une seule catégorie d'écoles fait exception : les écoles normales (*Lehrerbildungsanstalten*), dans lesquelles l'éducation générale et l'éducation professionnelle sont confondues et simultanément reçues; on peut facilement observer, par ce qui se passe dans ces établissements, les inconvénients d'une semblable organisation : aussi les a-t-on reconnus de plus en plus, et cherche-t-on maintenant à donner aux deux classes supérieures des écoles normales un caractère nettement professionnel.

Il n'est pas douteux que le développement historique ait suivi en cela la bonne voie. La séparation de l'éducation générale et de l'éducation professionnelle est motivée par des raisons d'ordre national et d'ordre social.

Si nous considérons l'essor de l'industrie et de la technique allemandes dans les trente dernières années, — essor qui doit être reconnu même par les adversaires de l'Empire, puisque les succès obtenus dans la construction navale, dans les industries chimique, optique et métallurgique sont évidents pour tous, — nous devons donner raison à cette opinion des juges anglais qui attribuent cet essor au juste partage établi, dans l'éducation allemande, entre une culture générale donnée selon un plan bien distribué, et une préparation professionnelle ayant la claire conscience du but à atteindre. La première éveille les intelligences, étend le cercle visuel, démêle les capacités, les stimule et les dirige; la seconde, en circonscrivant le champ du travail, permet d'approfondir les connaissances spéciales, sans qu'il en résulte un rétrécissement de l'horizon intellectuel; la multiplicité d'intérêts, fruit de la culture générale, préserve d'une semblable infirmité. S'il s'agit de produire des virtuoses, le meilleur moyen est sans doute de commencer de très bonne heure la culture exclusive d'un champ unique d'activité, — les enfants prodiges en sont la preuve : mais ce n'est pas ainsi qu'on forme les esprits créateurs, ceux de qui dépend le succès dans la concurrence internationale de plus en plus intense. Sans doute l'éducation, même la mieux organisée, ne saurait enfanter des génies : mais elle peut éveiller les dispositions latentes, les orienter dans la bonne direction et les utiliser de la façon la plus avantageuse. Et le système allemand d'éducation, tel qu'il s'est développé, démontre cette vérité par ses résultats.

Examinons la chose d'un peu plus près encore.

On ne nous contredira pas sans doute, si nous disons que celui qui se préoccupe sérieusement de la vie de son peuple cherche à remplir une double tâche. La première consiste à donner à son propre caractère une culture convenable, aboutissant à l'unité de vues dans la façon générale de concevoir les choses. La seconde, étroitement liée à la première, consiste dans le choix d'une vocation dont l'exercice fécond apparaisse comme un utile emploi de l'existence de l'individu dans la communauté. La première de ces tâches est fondamentale : c'est elle qui constitue l'intarissable source de force pour l'accomplissement de la seconde. La valeur morale de la première réside dans la liberté intérieure, ou l'harmonie intérieure, le constant accord entre la pensée et l'action; la valeur morale de la seconde, dans l'harmonie de l'action individuelle avec les besoins de la communauté au point de vue de la civilisation. La seconde de ces tâches dépend par conséquent des circonstances historiques, des conditions nationales, tandis que la première se rattache au domaine de l'idéal, de cet idéal sur lequel doit se régler la formation et le perfectionnement de la vie intérieure.

Pour que l'individu puisse atteindre à cette hauteur de développement, l'éducation devra avoir déposé

en lui une base solide, avant tout dans la famille, à laquelle les écoles apporteront une aide efficace.

Avec le choix d'une vocation, l'individu entre dans la vie de la communauté, et, dans la mesure et selon la nature de son activité professionnelle, il concourt à l'accomplissement des tâches de la vie nationale. L'aider à s'en acquitter d'une façon convenable, c'est l'affaire des écoles professionnelles, qui, en tant qu'elles préparent à une ou plusieurs spécialités, peuvent être appelées aussi écoles spéciales.

Elles sont liées de la façon la plus intime au progrès intellectuel et scientifique de la nation, et, considérées du point de vue extérieur, ce sont elles qui sont les facteurs principaux de ce progrès. Mais elles ont aussi pour l'individu une importance capitale, puisque les conditions matérielles de son existence impliquent l'exercice d'une profession : il faut qu'il puisse gagner sa vie. Du revenu qu'il saura s'assurer dépend pour lui la possibilité de vivre, et c'est sa profession qui doit lui procurer ce revenu.

Ici se présente un danger : c'est que l'individu ne voie dans sa profession qu'une source de revenu, et ne se préoccupe que des profits matériels qu'elle peut lui procurer. Il tomberait alors dans le mercantilisme et se ravalerait au niveau d'une basse vulgarité : il se trouverait ainsi séparé, dans son for intérieur, de la vie commune; il perdrait ce sentiment élevé qui sait ennoblir jusqu'à la besogne prosaïque de l'existence quotidienne, tant aux yeux de celui qui l'accomplit que dans l'opinion de la communauté.

C'est ce sentiment qui, pour l'individu, donne son prix à la vie. Il a conscience que son travail, qui lui donne les ressources nécessaires à son entretien personnel, rend en même temps service à la société tout entière et contribue à son développement. La valeur de ce qu'il sait et de ce qu'il fait n'est plus limitée au cercle de sa vie individuelle, de la lutte économique et des succès matériels que cette lutte comporte; il ne trouve plus sa plus haute satisfaction dans le gain obtenu à son profit personnel; son effort n'est pas concentré exclusivement sur l'acquisition de la richesse pour lui et pour sa famille; à son activité professionnelle s'ajoute la conscience de donner le meilleur de lui-même au travail de la communauté nationale. L'individu commence ainsi à vivre d'une double vie au point de vue de son travail et de ses affections; sa vie propre et la vie de la communauté deviennent inséparablement unies. C'est ainsi que sa vie acquiert une valeur réelle, et sa conscience un contenu plus profond. Ce qu'il fait et ce qu'il sait, il l'utilise à son propre service, il est vrai, mais en ayant toujours en vue l'avantage de la communauté. Le lien matériel que la nécessité de gagner sa vie a serré autour de lui devient un lien intérieur qui embrasse toute l'ordonnance de la vie nationale. Cette conception supérieure de la profession ennoblit le travail en le mettant à sa véritable place.

L'intelligence de la vie collective de la société est la condition générale de la préparation à toutes les professions. Cette intelligence résulte de la culture générale que doivent donner les établissements consacrés à l'éducation. On pourrait être tenté de croire que la culture intellectuelle supérieure doit suffire pour permettre d'exercer une profession, et que les connaissances particulières à celle-ci s'acquièrent par la pratique. Mais ce serait une erreur. La culture générale ne donne que la compréhension de la vie humaine en général, et dirige le regard seulement sur les points culminants de celle-ci. Son contenu ne renferme rien qui puisse suffire à une vocation nettement délimitée, à une carrière particulière. La culture générale doit donc chercher son complément dans la préparation professionnelle : l'école d'éducation doit aboutir à l'école spéciale, qui, en équipant convenablement l'élève, assurera son entrée dans la sphère de sa profession particulière.

Si on voulait se contenter de la culture générale, l'élève serait insuffisamment préparé à l'exercice d'une profession, et celle-ci ne lui procurerait pas les ressources qu'il doit pouvoir trouver en elle. D'autre part, la profession elle-même souffrirait, si l'éducation tout entière avait été exclusivement dirigée vers un but utilitaire, et si tout l'organisme de l'enseignement se trouvait réduit à un système d'écoles spéciales isolées les unes des autres et travaillant chacune pour son compte. Un pareil système semble au premier abord mieux approprié au travail professionnel, en conformité de cette maxime, que l'on ne saurait préparer trop tôt la jeunesse au métier qu'elle doit exercer : plus on commencera de bonne heure, et meilleurs seront les ouvriers qu'on formera. Mais ceci, comme nous le verrons, n'est pas exact. Nous sommes, au contraire, ramenés à ce que nous disions en débutant, que toute culture professionnelle doit passer par deux phases successives : la phase de la culture générale éducative, et celle de la préparation spécialement professionnelle. C'est par la contemplation de l'unité du travail dans la société civilisée, unité qui est assurée par l'union organique des éléments scientifiques de la culture dans le programme de l'école éducative, et qui est maintenue par l'école spéciale au moment de la préparation technique à une profession particulière, que la vie de l'individu peut recevoir son achèvement et que la vie de la communauté peut atteindre à un degré toujours plus élevé de son développement.

2. *Division tripartite.* — Un autre avantage qu'offre le système scolaire créé par l'évolution historique, c'est qu'il s'est adapté à la division sociale de la nation en différentes couches (*Schichten*), produit de la division naturelle du travail. Si nous recherchons quelle est la structure de la communauté nationale, envisagée comme une grande communauté laborieuse, nous pouvons y distinguer trois groupes principaux, qui se superposent par couches hiérarchiques, non rigoureusement délimitées et offrant de l'une à l'autre des transitions insensibles.

La couche inférieure est composée de ceux qui gagnent leur subsistance par le travail manuel, et qui mènent, économiquement et intellectuellement, une vie simple, resserrée dans un cercle étroit : c'est le groupe des journaliers, des ouvriers de fabrique, des petits paysans, des petits artisans, auxquels il faut joindre aussi les employés subalternes de l'administration. La couche moyenne comprend, dans les villes, la bourgeoisie aisée, dans les campagnes les gros paysans; à cette couche appartiennent aussi les petits patrons, les petits commerçants, les ouvriers d'art, la classe moyenne des fonctionnaires. La couche supérieure, enfin, est formée par les grands commerçants, les grands industriels, les grands propriétaires fonciers, les hauts fonctionnaires, les savants et les membres du professorat.

Cette disposition par couches superposées n'est pas due au hasard, elle est au contraire le produit nécessaire de la nature même du travail. Et lors même que les limites entre les divers groupes n'offrent rien d'absolu, particulièrement en ce qui concerne des représentants isolés des groupes principaux, ces groupes néanmoins ont une existence réelle, et ils répondent à la nature même du travail, qui, lui aussi, se divise en trois ordres. On peut distinguer, en effet, le travail qui exécute, celui qui dirige, et celui qui crée.

1. Le travail d'exécution est accompli par celui qui met l'activité de ses mains ou de son corps au service d'un patron qui le dirige. Ce genre de travail a quelque chose de mécanique en soi, parce qu'il se répète constamment, ou par intervalles, d'une manière à peu près identique.

2. Le travail de direction ne s'accomplit pas avec la main, mais avec la tête. La connaissance des propriétés des corps, celle des fins économiques en vue desquelles ces propriétés doivent être utilisées, et l'habileté à en tirer le meilleur parti, sont une condition indispensable. Le travail de direction exige donc une intelligence ordonnatrice.

3. La catégorie la plus élevée est le travail de création : il est accompli par l'inventeur, au sens le plus étendu. Le génie joue ici un rôle; dans le travail de direction, c'était le talent; dans le travail d'exécution, la force physique. Ce qui distingue encore la catégorie supérieure du travail, c'est que ses résultats deviennent le bien commun de tous. C'est la couche qui

est le véritable agent du progrès de la civilisation. Son travail repose sur la base de l'activité créatrice des générations antérieures, et la continue par de nouvelles créations.

Le travail de direction de la couche moyenne est simplement une disposition systématique des choses au profit d'un particulier et de sa fortune propre. Il utilise à cet effet les mains d'autrui, en tâchant d'atteindre le but avec la moindre dépense de force possible. Par ce dernier point il s'apparente un peu au travail de création. Mais cette parenté manque complètement lorsque le travail est accompli sans aucune originalité, et simplement sur l'ordre et d'après les indications précises d'un tiers.

Le travail des fonctionnaires, à ce point de vue, se divise aussi en trois catégories. L'employé subalterne est un simple rouage d'exécution; le fonctionnaire de la catégorie moyenne a déjà une certaine initiative; mais le haut fonctionnaire, qui met en mouvement et règle toute la machine administrative, doit faire preuve d'un esprit créateur, s'il veut réaliser des progrès.

Cet exposé fait voir la raison profonde qui a produit la division de l'enseignement spécial — lequel, dans son ensemble, doit préparer pour chaque couche les forces de travail dont elle a besoin — en enseignement élémentaire, moyen et supérieur.

A cette division tripartite de l'enseignement spécial correspond un groupement analogue des écoles éducatives. Nous distinguerons donc, ici aussi, des écoles élémentaires, moyennes et supérieures. Aucun de ces trois groupes ne prépare à une catégorie particulière de professions; chacun d'eux prépare à l'une des trois sphères de travail qu'offre la société. Par conséquent, la classification des écoles éducatives est subordonnée à la division des écoles spéciales.

Cette subordination ne s'étend toutefois qu'à l'éducation intellectuelle et technique. Au point de vue religieux et moral, les écoles éducatives restent indépendantes. Ici, il s'agit de ce qui est purement humain, de ce qui constitue pour chacun son intérêt le plus intime; là, au contraire, on se préoccupe de la carrière future dans laquelle l'individu doit entrer. C'est parce qu'il leur faut tenir compte des exigences du travail social que les écoles éducatives ont été obligées de se soumettre à un classement correspondant; s'il ne s'était agi que du but idéal de l'existence humaine, semblable chose n'eût pas été nécessaire. Seul, le but utilitaire visé force de circonscrire dans un cadre plus ou moins rétréci ou élargi le travail éducatif; de consacrer à l'éducation un temps plus ou moins raccourci ou prolongé, et de choisir un nombre plus ou moins considérable ou restreint de moyens d'éducation.

Les différents groupes s'unissent donc dans le but idéal, tandis qu'ils se séparent dans la pratique. Le but idéal, qui leur donne à tous le caractère d'écoles éducatives, est chez tous le même, lors même qu'il ne peut pas chez tous être visé avec la même profondeur et la même force.

En même temps il y a ici quelque chose de bien consolant. Si le plus haut degré de culture intérieure que puisse atteindre un homme consiste dans la solidité du caractère, dans le constant accord de l'homme avec lui-même, alors le paysan et le gentilhomme, l'ouvrier et le fabricant sont placés sur la même ligne, et le mot connu : « Devant Dieu tous les hommes sont égaux » se trouve avoir acquis une signification plus profonde. Nous reconnaissons encore des différences en ce qui touche la culture de l'esprit, la largeur ou l'étroitesse de l'horizon intellectuel, la richesse ou la pauvreté des pensées; mais nous voyons en même temps comment tout cela est seulement la conséquence de la différence des aptitudes, de la différence de la position sociale et de la profession; tandis que ce qui demeure le même en tous : la chaleur de cœur, la profondeur du sentiment au sein duquel le caractère prend naissance, donne sa véritable valeur à la vie humaine.

Ces considérations nous conduisent à maintenir ici aussi le principe du groupement en deux catégories d'écoles : écoles spéciales et écoles d'éducation, en plaçant, dans chacune des trois couches, les premières sous le chiffre 1 et les secondes sous le chiffre 2. Si nous réunissons l'un et l'autre de ces points de vue, nous pouvons donner le tableau suivant de la vie nationale au point de vue de l'éducation et de la culture :

A. Couche inférieure.

(Journaliers, ouvriers de fabriques, artisans, petits paysans, employés subalternes d'administration.)

1. Ecoles spéciales élémentaires.
2. *Allgemeine Fortbildungsschule.*
*Volksschule.*
Jardin d'enfants.

B. Couche moyenne.

(Métiers, petits commerçants, gros paysans, fonctionnaires de la classe moyenne.)

1. Ecoles spéciales moyennes.
2. *Realschule.*
*Volksschule.*

C. Couche supérieure.

(Grands commerçants, grands industriels, militaires, savants, hauts fonctionnaires.)

1. Ecoles spéciales supérieures.
2. Gymnase, *Realgymnasium. Ober-Realschule.*
*Volksschule.*

II. Inconvénients. — *Danger couru par l'unité de l'enseignement national.* — Le développement a fait naître une grande richesse d'écoles de divers genres. Cette richesse même offre le danger de la séparation et de l'isolement. Le système scolaire n'ayant pas pu être créé d'après un plan uniforme, mais s'étant prêté aux besoins successivement manifestés de la vie populaire, il est explicable que ces créations, appelées à la vie au fur et à mesure, et qui dès le début ont eu une allure indépendante, soient restées isolées les unes à côté des autres, croissant séparément, comme les arbres dans une pépinière. Quelques espèces seulement ont cherché à se mettre en contact avec d'autres, ainsi que le tableau ci-dessus l'a montré en ce qui concerne les écoles éducatives et les groupes d'écoles spéciales qui correspondent à chaque catégorie de ces premières écoles. Mais les écoles éducatives sont restées étrangères les unes aux autres; le passage même d'une école supérieure à une autre école supérieure était et est encore très difficile. Le développement passé a contribué aux difficultés que rencontrait l'établissement d'un système uniforme d'éducation nationale. Avec ses organismes scolaires indépendants les uns des autres, il n'a que trop favorisé le maintien des distinctions sociales fondées sur la naissance et sur la propriété, et, par l'exclusivisme dans lequel s'enfermait chacune des catégories d'écoles, il a fait obstacle à l'ascension des talents partis des degrés inférieurs de l'échelle.

Il faut noter, en outre, que la séparation des diverses catégories d'écoles a conduit à une séparation non moins rigoureuse entre les diverses catégories du personnel enseignant. L'esprit de corps, le sentiment, très développé chez les uns et les autres, d'être les représentants d'une catégorie particulière, a empêché que se développât, dans ce personnel, la conscience de former un seul et même grand corps, le corps enseignant en général. Le *Gymnasiallehrer* se tient à l'écart du *Realschullehrer*; l'un et l'autre ignorent le *Volksschullehrer*; le *Seminarlehrer* et le *Lehrer* qui enseigne dans une *höhere Töchterschule* veulent tous deux former une catégorie à part. Ce particularisme est encore accru par la lutte entre le personnel masculin et le personnel féminin, qui forment deux camps séparés et ennemis. Un pareil état de choses, sans doute, est bien humain, trop humain : l'égoïsme personnel s'est trouvé plus fort que la pensée de la tâche nationale commune qui incombe à tout maître de la jeunesse, en quelque catégorie d'établissements qu'il travaille. Celui qui envisage la question des institutrices au point de vue de l'intérêt national ne peut que se réjouir à la pensée que de nouvelles et vaillantes forces enseignantes entrent de plus en plus au service de l'école : par là, un capital national d'activité et de dévouement, resté jusqu'alors inemployé, a été mis en œuvre. Les forces enseignantes masculines devenues disponibles par cet accroissement du personnel pourront rendre de nouveaux services à la patrie sur un autre terrain, en particulier dans le domaine de l'ex-

pansion mondiale et de la colonisation. Le point de vue national, dans cette question des institutrices, peut se résumer dans les thèses suivantes :

1. L'enseignement scolaire public appartient, en principe, aussi bien à la femme qu'à l'homme, l'activité éducatrice correspondant également à la nature de l'un et de l'autre sexe, ce dont la vie de la famille fournit un témoignage suffisamment probant. L'œuvre de l'éducation ne doit pas plus dans l'école que dans la famille être exclusivement réservée soit à l'homme, soit à la femme; elle réclame une collaboration amicale des deux sexes. C'est par cette collaboration que l'éducation pourra produire les meilleurs résultats.

2. L'activité de l'institutrice ne doit, en principe, ni être restreinte à une catégorie particulière d'écoles, comme l'école des filles, ni être limitée à un certain âge des élèves, comme les premières années de la période scolaire. Toutes les portes doivent être ouvertes à l'activité scolaire féminine, du jardin d'enfants jusqu'à l'université. Les autorités scolaires doivent choisir le personnel enseignant dans l'un et l'autre camp, et le placer là où ses aptitudes seront le mieux employées.

3. L'accroissement du nombre des institutrices en Allemagne ne pourrait devenir un danger pour l'ensemble de l'œuvre de la culture, que si le nombre des maîtresses venait, au sein des *Lehrerkollegien* (c'est-à-dire du corps formé par le personnel enseignant de chaque établissement), à l'emporter sur celui des maîtres. La proportion convenable des deux groupes de forces enseignantes doit être cherchée dans une égale répartition des maîtres et des maîtresses, tant dans les écoles de garçons qne dans les écoles de filles.

4. Cette égalité de principe entre l'homme et la femme, sur le terrain de l'éducation scolaire, est liée aux conditions suivantes :

*a*) La préparation des maîtres et celle des maîtresses doit être identique, qu'elle se fasse dans des établissements communs ou dans des établissements distincts;

*b*) Les traitements des maîtres et ceux des maîtresses doivent être égaux, lorsque maîtres et maîtresses, ayant reçu la même préparation, accomplissent le même travail et donnent le même nombre d'heures de leçons.

2. *L'Eglise, l'Etat et l'Ecole.* — Nous avons montré, dans le résumé historique, comment en Allemagne les premières écoles sont nées sur le terrain ecclésiastique et sont demeurées longtemps à l'ombre de l'Eglise.

Aujourd'hui les écoles appartiennent à l'Etat. Ce sont les universités qui les premières ont ainsi changé de propriétaire. Représentantes, au début, de l'idéalisme mystique et intransigeant de l'école de Cluny, devenues ensuite les fermes soutiens de la scolastique, elles ne purent, à la longue, résister à l'esprit de la Renaissance et de l'humanisme. Elles formaient par leur enseignement une aristocratie de l'esprit, qui s'ouvrit aux éléments intelligents de toutes les classes de la population. Elles commencèrent ainsi à prendre une position indépendante à l'égard de l'Eglise. Quoique placées encore sous une direction ecclésiastique, elles reposaient néanmoins sur cette pensée, qui se faisait jour de plus en plus, que la science était une puissance indépendante, ne relevant que de ses propres lois. Ainsi les universités préparèrent l'émancipation de l'esprit humain des institutions du moyen âge, dont elles avaient été elles-mêmes une création.

La Réforme accéléra la marche de la séparation de l'école et de l'Eglise. Elle introduisit l'institution des Eglises nationales, jointe à la conception d'un organisme scolaire relevant du souverain civil. Ce système scolaire, au début étroitement uni à l'Eglise nationale, se rendit de plus en plus indépendant, au cours des siècles, de la domination et de l'influence de cette Eglise. Ce fut l'Etat qui décida et fit exécuter la fréquentation obligatoire de l'école. La création d'autorités scolaires proprement dites sépara les écoles de l'organisation de l'Eglise : elles formèrent un système à part, placé sous des autorités à part. Les dispositions de l'*Allgemeines Landrecht*, en Prusse, stipulèrent que les universités et les écoles sont des établissements de l'Etat. Avec le développement des sciences, les matières de l'instruction s'étaient si prodigieusement étendues en même temps que spécialisées, que l'Eglise n'était plus en état de dispenser aux générations nouvelles le trésor des connaissances humaines. Les sciences laïques avaient brisé les cadres du fonds traditionnel de l'enseignement ecclésiastique. L'éducation laïque conquit son indépendance à côté de l'éducation ecclésiastique, et fréquemment en opposition à celle-ci. C'est pourquoi les écoles, avec tout ce qui concernait l'instruction publique, revinrent naturellement à l'Etat, dont la conception dépassait celle de l'Eglise du moyen âge.

C'étaient les universités, nous l'avons dit, qui s'étaient les premières émancipées de l'autorité ecclésiastique; après elles, ce fut le tour des établissements d'enseignement secondaire; seule, l'école populaire, la *Volksschule*, resta jusqu'à nos jours, dans un certain nombre d'Etats, sous la dépendance de l'Eglise. L'Etat utilise l'Eglise comme une autorité d'inspection dont les services ne sont pas coûteux; mais, par là, il place l'école, qui réclame avec raison une inspection compétente, dans une posture d'opposition involontaire à l'égard de l'Eglise. Ce que cette dernière a réussi à maintenir de son ancienne autorité extérieure, elle ne l'a conservé qu'au prix de la perte des sentiments d'affectueux attachement qui lui avaient été voués autrefois. Et là où l'Etat a cherché, comme dans la Marche orientale (Pologne prussienne), à réaliser par l'école une œuvre de germanisation, ses intentions ont été paralysées, sous ses propres yeux, par la résistance de l'Eglise, sans que la pensée lui soit venue de briser cette opposition. C'est là un mal profond et patent, que, jusqu'ici, le développement historique n'a fait disparaître d'une façon conséquente que dans quelques petits Etats, pour le plus grand bien de l'Eglise comme de l'école. Quant aux grands Etats de l'empire, c'est à l'avenir qu'il faut s'en remettre pour l'accomplissement d'une séparation radicale des deux domaines.

3. *La bureaucratie et l'école.* — L'Etat est devenu le maître de l'école et doit le rester. A la force et à la fécondité de l'action de l'Etat sont dus des succès que d'autres pays, auxquels a manqué la centralisation, ne sauraient montrer. Mais la rigide organisation de l'Etat n'a pu empêcher que, parfois, le pouvoir de l'Etat ne soit devenu tyrannie, et que l'administration scolaire n'ait dégénéré en bureaucratie scolaire, de sorte que çà et là on a vu aspirer au retour du régime plus doux de la crosse épiscopale. La bureaucratie scolaire a trop souvent rendu impossible, en enchaînant les initiatives par sa règlementation, toute liberté de mouvement au sein de l'organisme scolaire; ses prescriptions, réglant tout jusque dans le plus minutieux détail, ont failli provoquer une véritable paralysie des esprits. De pareils empiétements, même lorsqu'ils partent de la meilleure intention, détruisent toute indépendance et produisent le dégoût du travail. Ces directions mécaniques peuvent être à leur place là où des instituteurs sans initiative et peu éclairés travaillent comme de simples manœuvres : à ceux-là, chaque mouvement doit être commandé. Mais lorsqu'un personnel enseignant convenablement préparé s'efforce à réaliser l'idéal de l'art pédagogique et se consacre avec zèle à l'éducation de la jeunesse, l'administration scolaire doit s'effacer et laisser son essor à la libre activité des maîtres. Ce n'est que sous le régime de la liberté que les forces vivantes acquièrent toute leur intensité et travaillent joyeusement et fructueusement. L'autorité scolaire supérieure doit fixer le but : mais elle doit laisser le libre choix de la voie à suivre pour y atteindre. Elle n'a à intervenir que lorsqu'elle a dû constater que le but n'est pas atteint, parce que la voie suivie est mauvaise. Alors son aide et ses conseils seront nécessaires. Le respect de l'individualité est une règle que doivent s'imposer non pas seulement le maître vis-à-vis de ses élèves, mais l'autorité scolaire vis-à-vis du personnel enseignant.

Il est, tout particulièrement, un point fondamental à l'égard duquel l'Etat est allé bien au delà des bornes de sa compétence. L'écrit de W. von Humboldt sur

les limites de l'action de l'Etat (1792) n'a malheureusement pas assez été pris en considération. Dans le chapitre VII, il montre que l'intervention de l'Etat en faveur de la religion peut, il est vrai, faire accomplir aux sujets des actions conformes aux prescriptions des lois; mais il ajoute que l'Etat ne saurait se contenter d'un résultat semblable, résultat qui d'ailleurs est toujours incertain et qui serait mieux atteint par d'autres moyens. Un moyen pareil, en outre, entraîne avec lui de tels inconvénients, que ceux-ci doivent en faire interdire l'emploi. Mais, par-dessus tout, cela qui seul peut agir vraiment sur la moralité, l'acceptation intime des vérités religieuses, demeure chose complètement inaccessible à l'Etat. Tout ce qui touche à la religion reste en dehors des limites de l'action gouvernementale.

On a créé un contrepoids à la forte centralisation administrative par l'institution des comités scolaires communaux; et, par celle de synodes scolaires, dans lesquels le droit des parents à participer à l'éducation des enfants pourrait se faire valoir, on cherche à compléter la décentralisation nécessaire.

C. **Partie systématique.** — I. Législation et administration scolaires. — 1. D'après la constitution de l'Empire, l'instruction publique est l'affaire des Etats confédérés. En fait d'autorité scolaire commune à tous les Etats, il existe seulement une Commission scolaire d'Empire (*Reichsschulkommission*), constituée en vertu du § 90 de la loi militaire (*Deutsche Wehrordnung*), autorité qu'on voit apparaître pour la première fois en 1868 dans la Confédération de l'Allemagne du Nord; elle peut intervenir dans la vie intérieure de l'école par ce fait, que ce n'est qu'à des établissements jugés capables de donner un enseignement convenable que peut être accordé le droit de délivrer des certificats valables pour le volontariat d'un an. En outre, certains privilèges qui peuvent être accordés aux écoles supérieures dépendent de la décision des autorités impériales; et celles-ci, par conséquent, ont à apprécier le degré de mérite des différentes catégories d'écoles. Il s'agit en particulier de l'admission aux études médicales et vétérinaires, de l'entrée dans les services supérieurs des postes et télégraphes, des constructions maritimes, de l'armée et de la marine. La sollicitude pour les écoles allemandes à l'étranger a aussi obligé l'Empire à créer un organe qui pût représenter convenablement les intérêts de ces écoles : un premier pas dans cette voie a été l'appel, en 1905, d'un homme d'école dans le ministère impérial des affaires étrangères.

2. On comprend que les gouvernements des divers Etats confédérés tiennent à conserver l'autonomie de leur administration scolaire; et il n'en résulte aucun dommage pour la cause de l'école. Rien ne serait plus fâcheux, selon l'opinion allemande, qu'une uniformité banale dans un domaine où la variété des libres initiatives garantit seule le progrès continu. L'émulation des divers Etats dans les questions d'instruction publique a ce résultat, que la culture se répand, dans tout l'Empire, jusqu'aux couches inférieures, d'une manière à peu près égale, et qu'il s'y maintient, à côté de la métropole impériale, des foyers de lumières qui tiennent un rang très honorable, comme Dresde, Munich, Karlsruhe, Darmstadt, Stuttgart, Weimar, Oldenburg, etc.

La plupart des Etats ont organisé leur système scolaire par des lois, qui de temps en temps sont soumises à une revision : tel est le cas pour le Wurtemberg, la Saxe, Bade, la Hesse, Oldenburg, Saxe-Weimar, Brunswick, Anhalt, Saxe-Coburg-Gotha, Saxe-Meiningen, Saxe-Altenburg, ainsi que les petits Etats et les villes libres. La Prusse, la Bavière, Mecklenburg-Schwerin et Mecklenburg-Strelitz, l'Alsace-Lorraine, font exception : dans ces pays les autorités scolaires ont le droit de règlementer l'instruction publique par la voie d'ordonnances; quelques parties du système seulement, comme les traitements par exemple, relèvent de la législation. En Prusse, après la présentation, depuis plus de trente ans, de divers projets de loi qui n'ont pas abouti, il a été voté une « loi concernant l'entretien des *Volksschulen* publiques », qui porte la date du 28 juillet 1906.

Dans tous les Etats allemands, l'Etat est considéré comme le maître de l'école. Mais il utilise le concours de l'Eglise, soit catholique, soit protestante, des communes et des familles. En ce qui concerne l'Eglise, il y a tendance à séparer complètement l'Eglise et l'école. Dans quelques Etats, la séparation est déjà effectuée, comme par exemple dans les duchés de Saxe-Coburg-Gotha et de Saxe-Meiningen. Dans d'autres, la collaboration de l'Eglise est limitée à l'école primaire, et parfois exclusivement à l'inspection locale des écoles rurales. La Prusse fait exception à cet égard : à côté des inspecteurs d'arrondissement nommés par l'Etat, les surintendants, fonctionnaires ecclésiastiques, participent à l'inspection de l'instruction publique. Mais la séparation complète de l'Eglise et de l'école dans toute l'étendue de l'Empire n'est plus qu'une question de temps.

Dans les petits Etats, l'administration de l'école comprend trois degrés : 1° l'autorité scolaire supérieure (ministère des cultes); 2° l'autorité scolaire intermédiaire (le bureau scolaire d'arrondissement ou de district, sous l'autorité d'un *Landrat* ou d'un directeur de district, assisté d'un inspecteur d'arrondissement ou de district); 3° l'autorité scolaire inférieure (le comité scolaire dans les villes et les villages). En Prusse s'intercale, entre le premier et le second degré, l'autorité scolaire provinciale, dont le ressort s'étend à une province du royaume.

Les compétences de ces autorités peuvent varier selon les pays. Les autorités communales (comité scolaire, avec la représentation des familles) ont l'administration extérieure : construction de l'école, mobilier et matériel scolaire, paiement des traitements, parfois aussi la nomination du personnel enseignant, sous réserve de la sanction de l'Etat; à l'autorité intermédiaire appartient essentiellement l'inspection; l'autorité supérieure surveille l'ensemble, pourvoit à la préparation du personnel enseignant, exerce directement l'inspection des écoles supérieures et des établissements professionnels spéciaux, règle les traitements, prononce sur les nominations et les mises à la retraite, dirige les examens, etc.

II. Obligation scolaire. — La durée du temps pendant lequel l'enfant est astreint ou peut être astreint à fréquenter l'école est de dix ans dans la plupart des Etats allemands : huit ans pour l'école primaire (*Volksschule*), qui est toujours obligatoire, deux ans pour l'école complémentaire (*allgemeine Fortbildungsschule*), qui n'est pas obligatoire partout. En Bavière, l'obligation scolaire est limitée à sept années. C'est à l'âge de six ans qu'est fixé partout le commencement de la période d'obligation. Dans quelques Etats, l'obligation scolaire peut être étendue au-delà des huit années d'école primaire, et par conséquent la fréquentation de l'école complémentaire peut y être rendue obligatoire, par une simple décision des autorités scolaires locales : tel est le cas en Prusse, et un grand nombre de villes prussiennes ont fait usage de cette faculté.

III. Entretien des écoles. — Il faut observer tout d'abord que le fardeau qui incombe à l'Etat de ce chef est allégé généralement par le fait que les villes prennent à leur charge une part assez considérable des dépenses scolaires annuelles, non pas seulement en ce qui concerne les écoles primaires (écoles communales), mais aussi les écoles moyennes et supérieures, ainsi qu'une partie des écoles spéciales. Seules les universités, les écoles techniques supérieures, et la plus grande partie des académies, sont exclusivement des établissements d'Etat.

Voici, par exemple, la part contributive annuelle de la ville de Berlin (deux millions d'habitants environ) aux charges de l'instruction publique en 1907 : les établissements municipaux de Berlin comprennent 11 gymnases (garçons) avec 6361 élèves, 7 *Realgymnasien* (garçons) avec 4595 élèves, 3 *Ober-Realschulen* (garçons) avec 1487 élèves, des classes réalgymnasiales (filles) avec 101 élèves, soit ensemble 12 444 garçons et 101 filles; 14 *Realschulen* (garçons) avec 6000 élèves environ, et les écoles primaires communales avec 228 000 élèves des deux sexes; à ces 246 500 enfants s'ajoutent 40 000 élèves des *Fortbildungsschulen* (dont 27 000 apprentis), et 5000 élèves

des écoles spéciales (*Fachschulen*) : en sorte que l'administration communale a dû pourvoir à l'instruction d'un nombre total de près de 300 000 élèves, ce qui représente une dépense annuelle de 30 millions de marks (37 millions et demi de francs).

Dans le budget de toutes les villes de l'Empire, les dépenses scolaires occupent d'année en année une place plus importante. Ainsi à Iéna, petite ville de Thuringe (Saxe-Weimar), la population était en 1890 de 13 640 habitants et le budget scolaire de 33 708 marks; en 1907 la population était de 28 200 habitants, et le budget scolaire de 179 000 marks; en outre, la ville a construit, dans les dix dernières années, trois nouvelles maisons d'école dont deux ont coûté 500 000 marks chacune, et la troisième 435 000 marks. C'est là un exemple typique de l'essor remarquable qu'ont pris dans les vingt dernières années les villes d'Allemagne, à peu d'exceptions près.

D'après la statistique scolaire de la Prusse pour 1906, le nombre des élèves des écoles primaires s'est accru plus rapidement que celui des écoles : il y avait en 1901 154 élèves par école, en 1906 163. Par contre, il n'y avait que 60 élèves par instituteur (contre 63 en 1901), et 53 en moyenne par classe. Le nombre des écoles primaires publiques était de 37 761 (36 756 en 1901), dont 4832 écoles urbaines, 32 929 écoles rurales; le nombre des classes était de 115 902, dont 42 841 dans les écoles urbaines et 73 061 dans les écoles rurales. Le nombre des instituteurs était de 84 980 (31 744 dans les écoles urbaines, 53 236 dans les écoles rurales), celui des institutrices de 17 784 (11 860 dans les écoles urbaines, 5924 dans les écoles rurales) : le nombre des institutrices s'est accru dans une proportion beaucoup plus élevée que celui des instituteurs. Le nombre des élèves était de 6 164 198 (5 670 870 en 1901); il s'est donc accru en cinq ans de 8,7 %, accroissement qui coïncide avec celui de la population; ce total de 6 164 198 comprend 3 083 763 garçons et 3 080 635 filles. Les dépenses de l'entretien des écoles primaires se sont élevées à 283 millions de marks (227 millions en 1901), auxquels il faut ajouter 45 millions pour construction de maisons d'école; la part de l'Etat dans ces 328 millions a été d'environ 100 millions de marks.

Les dépenses du budget du ministère des cultes de Prusse ont plus que triplé en vingt ans : en 1888, elles étaient de 62 millions de marks; en 1898 de 146 millions; en 1908 elles ont été de 215 millions de marks, ainsi répartis : universités, 14 312 126; écoles supérieures et moyennes, 14 963 389; écoles primaires, 120 855 456; sciences et arts, 6 895 199; enseignement technique, 4 343 196; écoles normales, 12 millions; inspection, 4 millions, etc.

Les autres Etats allemands ont des budgets scolaires analogues, à proportion de l'étendue de leur territoire et du chiffre de leur population. Prenons pour exemple le grand-duché de Saxe-Weimar, dans la Thuringe. Ce petit Etat avait en 1907 une population de 383 000 habitants; son budget total s'élevait à 10 630 462 marks, dont 1 771 285 pour l'instruction publique, savoir : écoles primaires, 1 070 458; université (Iéna), 261 500; écoles normales, 86 115; écoles supérieures (gymnases, *Realschulen*), 234 630; écoles spéciales (*Fachschulen*), 9633; instituts de sourds-muets et d'aveugles, 21 880; dessin, musique, théâtre, 87 069; les dépenses pour constructions scolaires ont été, dans cette même année, de 895 171 marks.

Il est intéressant de voir ce qu'un petit Etat allemand, dont la population n'atteint que le chiffre de la population d'une grande ville, dépense annuellement pour l'instruction publique. Si l'on réfléchit que l'empire d'Allemagne compte vingt-six Etats, par conséquent vingt-six centres de culture, on s'expliquera la moyenne élevée du degré d'instruction du peuple allemand, jusque dans ses couches inférieures. Ce système de division de la nation en petits Etats est plus coûteux que celui de la centralisation, mais il a une grande importance pour l'instruction populaire et pour les progrès de l'éducation. Au point de vue politique, il a constitué autrefois un grand danger pour l'unité, la puissance et la grandeur de l'Allemagne; mais depuis que, par la création de l'Empire, une autorité politique centrale a été instituée, l'autonomie des Etats a cessé de mettre en péril l'existence nationale, tout en se montrant de plus en plus un efficace instrument de progrès dans le domaine intellectuel et moral.

IV. Traitements. — L'échelle des traitements du personnel enseignant est depuis longtemps arrêtée, dans tous les Etats allemands, sur des bases identiques. Un traitement minimum (*Grundgehalt*) sert de point de départ, et s'accroît par des augmentations triennales ou quinquennales jusqu'à ce qu'il ait atteint une limite maximum. Les chiffres du minimum et du maximum varient selon les Etats et selon l'importance des villes; mais ils tendent à se rapprocher de plus en plus d'une certaine uniformité. Il en est de même des pensions de retraite, des pensions des veuves et des orphelins, qui sont calculées d'après le nombre des années de service. De temps en temps une élévation se produit dans les chiffres de l'échelle; on peut constater en particulier une tendance à un accroissement constant en faveur des traitements des instituteurs, qui ont été jusqu'à présent, de toutes les catégories du personnel enseignant, les plus mal payés.

Le traitement minimum des instituteurs est ordinairement de 1000 marks; il s'élève graduellement, dans les communes rurales, jusqu'à 1800 ou 2400 marks avec le logement en plus. Dans les villes, le traitement de début est plus élevé : à Hambourg, par exemple, il est de 2000 marks, et atteint par degrés jusqu'à 4400 marks; dans des villes moins importantes, le traitement maximum n'est que de 3200 marks. Les recteurs, ainsi que les directeurs des écoles supérieures, ont des traitements proportionnés à l'importance de leurs fonctions : ainsi, les directeurs d'école normale, en Saxe, ont 6600 marks et une indemnité de loyer; les maîtres des écoles normales débutent à 2400 marks et peuvent arriver à 6000. Les directeurs des établissements supérieurs, gymnases, etc., reçoivent dans certaines villes 8400 marks; les professeurs (*Lehrer*) des gymnases arrivent en moyenne à 6000 marks, plus l'indemnité de logement. Les traitements du personnel enseignant féminin sont toujours moins élevés que ceux du personnel masculin : le traitement de début d'une institutrice d'école primaire varie de 880 à 1300 marks, le traitement maximum de 1600 à 2400 marks.

V. Classification des écoles. — Les établissements d'instruction publique en Allemagne se répartissent en deux grands groupes : A. Ecoles d'éducation (*Erziehungsschulen*); B. Ecoles spéciales ou professionnelles (*Fach- oder Berufschulen*).

Au *premier groupe* appartiennent :

I. Les écoles primaires et moyennes de garçons et de filles, comprenant :

1. Les écoles rurales (de 1 à 4 classes);
2. Les écoles urbaines (de 7 à 8 classes);
3. Les écoles moyennes, dans les grandes villes, avec une langue étrangère (9 classes).

II. Les écoles secondaires (*höhere Schulen*), comprenant :

1. Les gymnases de garçons, avec quatre langues étrangères (9 classes);
2. Les gymnases de filles, avec quatre langues étrangères;
3. Les *Realgymnasien*, avec trois langues étrangères (9 classes);
4. Les *Ober-Realschulen*, avec deux langues étrangères (9 classes);
5. Les écoles réformées du système de Francfort;
6. Les écoles secondaires de filles (*höhere Mädchenschulen*), avec deux langues étrangères (9 à 10 classes).

Dans les petites villes on trouve des établissements incomplets, progymnases, *Realprogymnasien*, *Realschulen*, etc., comme écoles préparatoires.

Le *second groupe* (B.) comprend une grande variété d'établissements, dont le détail sera donné plus loin (p. 46).

A. *Ecoles d'éducation.* — I. *Ecoles primaires et moyennes.* — En Prusse, dans l'école primaire à une seule classe, les heures de leçons sont réparties de la façon suivante, par semaine, entre les matières d'enseignement :

| LEÇONS | DIVISIONS | | |
|---|---|---|---|
| | INFÉRIEURE | MOYENNE | SUPÉRIEURE |
| Religion | 4 | 5 | 5 |
| Allemand | 11 | 10 | 8 |
| Calcul et géométrie | 4 | 4 | 5 |
| Dessin | — | 1 | 2 |
| *Realien* | — | 6 | 6 |
| Chant | 1 | 2 | 2 |
| Gymnastique ou travaux à l'aiguille | — | 2 | 2 |
| | 20 | 30 | 30 |

Dans l'école à plusieurs classes, la répartition est la suivante :

| LEÇONS | DIVISIONS | | |
|---|---|---|---|
| | INFÉRIEURE | MOYENNE | SUPÉRIEURE |
| Religion | 4 | 4 | 4 |
| Allemand | 11 | 8 | 8 |
| Calcul | 4 | 4 | 4 |
| Géométrie | — | » | 2 |
| Dessin | — | 2 | 2 |
| *Realien* | — | 6 | 6 [8] |
| Chant | 1 | 2 | 2 |
| Gymnastique ou travaux à l'aiguille | 2 | 2 | 2 |
| | 22 | 28 | 30 [32] |

En Bavière, où la fréquentation de l'école primaire ne dure que sept années, la répartition est la suivante :

| LEÇONS | CLASSE préparatoire, 1re ann. | CLASSE inferieure, 2e et 3e a. | CLASSE moyenne 4e et 5e a. | CLASSE supérieure, 6e et 7e a. |
|---|---|---|---|---|
| Religion, avec exercices de mémoire. } Histoire biblique. } | 6 | 3 | 3 | 6 |
| | | 3 | 3 | |
| Lecture | 6 | 4 [3] | 4 | 3 |
| Ecriture } Langue allemande } | 8 | 2 | 3 [4] | 3 |
| | | 6 | 4 | 6 |
| Calcul | 4 | 6 [5] | 5 | 5 |
| *Weltkunde* | 1 | 1 [2] | 2 | 2 |
| Chant | 1 | 1 [2] | 2 | 1 |
| | 26 | 26 | 26 [27] | 26 |

L'école moyenne est une école à neuf classes, dont les trois premières sont des classes élémentaires; les six classes suivantes, qui forment l'école moyenne proprement dite, ont un programme plus développé que celui de l'école primaire, et qui comprend l'enseignement d'une langue étrangère, le français. Voici la répartition des heures hebdomadaires dans les six dernières classes :

| LEÇONS | VI | V | IV | III | II | I |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 12 | 12 | 12 | 8 | 6 | 4 |
| Calcul | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 |
| Géométrie | — | — | — | 2 | 2 | 3 |
| Histoire naturelle | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Physique et chimie | — | — | — | — | 2 | 3 |
| Géographie | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Histoire | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Français | — | — | — | 5 | 5 | 5 |
| Dessin | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Chant | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gymnastique | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 24 | 24 | 28 | 32 | 32 | 32 |

Dans le tableau ci-après, nous donnons le nombre des élèves des écoles primaires, pour tous les Etats de l'Allemagne, pendant l'année scolaire 1901-1902; dans la colonne de gauche est indiqué le chiffre de la population totale; dans celle du milieu, le nombre des élèves des écoles primaires; dans la colonne de droite, le rapport du chiffre des élèves à celui de la population :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Prusse | 34 472 509 | 5 670 870 | 16.45 |
| Bavière | 6 176 057 | 873 399 | 14.14 |
| Saxe | 4 202 216 | 685 771 | 16.31 |
| Wurtemberg | 2 169 480 | 295 325 | 13.61 |
| Bade | 1 867 944 | 273 149 | 14.62 |
| Hesse | 1 119 893 | 165 707 | 14.79 |
| Mecklenburg-Schwerin | 607 770 | 94 755 | 15.59 |
| Saxe-Weimar | 362 873 | 59 528 | 16.40 |
| Mecklenburg-Strelitz | 102 602 | 16 057 | 15.65 |
| Oldenburg | 399 180 | 66 721 | 16.71 |
| Brunswick | 464 333 | 81 396 | 17.53 |
| Saxe-Meiningen | 250 731 | 44 011 | 17.55 |
| Saxe-Altenburg | 194 914 | 34 448 | 17.67 |
| Saxe-Coburg-Gotha | 229 550 | 39 422 | 17.17 |
| Anhalt | 316 085 | 52 684 | 16.16 |
| Schwarzburg-Sondershausen | 80 898 | 13 918 | 17.20 |
| Schwarzburg-Rudolstadt | 93 059 | 16 222 | 17.43 |
| Waldeck | 57 918 | 10 294 | 17.77 |
| Reuss, branche aînée | 68 396 | 13 206 | 19.30 |
| Reuss, branche cadette | 139 210 | 21 702 | 15.59 |
| Schaumburg-Lippe | 43 132 | 7 648 | 17.73 |
| Lippe | 138 952 | 23 895 | 17.19 |
| Lübeck | 96 775 | 12 109 | 12.51 |
| Brême | 224 882 | 27 830 | 12.36 |
| Hambourg | 768 349 | 98 610 | 12.83 |
| Alsace-Lorraine | 1 719 470 | 226 102 | 13.15 |
| Allemagne | 56 367 178 | 8 924 779 | 15.83 |

Pour la Prusse seule, le rapport du chiffre des élèves des écoles primaires à celui de la population générale était, en 1822, de 12,2 %; douze ans plus tard, en 1834, il était de 15,6; depuis cette date, il reste à peu près stationnaire pendant un demi-siècle, redescendant même à plusieurs reprises au-dessous du chiffre de 1834. En 1886, il s'est accru brusquement d'un peu plus d'une unité, et a atteint 16,9; depuis ce moment, il s'est abaissé de nouveau : 1891, 16,4; 1896, 16,4; 1901, 16,45.

D'après le dénombrement de 1906, le nombre total des écoles primaires publiques en Allemagne était de 61 198; le nombre de leurs élèves était de 9 779 358; le nombre des enfants d'âge scolaire (de six à quatorze ans) était, en chiffres ronds, de 10 500 000 (d'après le recensement du 1er décembre 1905); le rapport du nombre des enfants fréquentant l'école au nombre total des enfants d'âge scolaire était de 94 %. Le chiffre total des dépenses des écoles primaires s'est accru en cinq ans (depuis 1901) de 102 millions de marks, soit de 24,4 %; la part contributive de l'Etat s'est accrue de 28 millions, soit de 23 %. La dépense par tête d'élève, qui était de 47 marks en moyenne en 1901, a été de 54 marks en 1906 : c'est à Berlin qu'elle a été la plus élevée (99 marks), dans la principauté de Lippe qu'elle a été la moindre (35 marks).

2. *Ecoles secondaires*. — *Gymnases*. — La répartition des heures par semaine est la suivante dans les neuf années des *gymnases* prussiens (la troisième, la seconde et la première classes sont divisées chacune en deux années, qui s'appellent respectivement *Unter-Tertia* et *Ober-Tertia*, *Unter-Secunda* et *Ober-Secunda*, *Unter-Prima* et *Ober-Prima* :

| | VI | V | IV | U III | O III | U II | O II | U I | O I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Latin | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Grec | — | — | — | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Français | — | — | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Histoire | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Géographie | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | — | — | — |
| Calcul et mathématiques | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sciences naturelles | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ecriture | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | — |
| Dessin | — | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | — |
| | 25 | 25 | 29 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

En Bavière, la répartition dans les gymnases est la suivante (c'est la classe inférieure qui s'appelle la première, la classe supérieure la neuvième) :

| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 5 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| Latin | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 | 7 | 6 | 6 |
| Grec | — | — | — | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Français | — | — | — | — | — | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Mathématiques et physique | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| Histoire | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Géographie | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | — | — | — | — |
| Histoire naturelle | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | — | — | — | — |
| Dessin | — | 2 | 1 | — | — | — | — | — | — |
| Calligraphie | 2 | 1 | 1 | — | — | — | — | — | — |
| Gymnastique | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 25 | 25 | 25 | 27 | 28 | 28 | 29 | 29 | 29 |

En Wurtemberg, le cours d'études des gymnases est de dix années ; la classe inférieure s'appelle la première, comme en Bavière ; la répartition est la suivante :

| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 8 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Philosophie | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 2 |
| Latin | — | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 8 | 8 | 8 | 7 |
| Grec | — | — | — | — | 7 | 7 | 7 | 7 | 6 | 6 |
| Français | — | — | — | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Mathématiques | 6 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sciences naturelles | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Histoire | — | — | 2 | 1 | 1 1/2 | 1 1/2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Géographie | — | 1 | 1 | 1 | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 | 2 | — | — |
| Dessin | — | — | — | 3 | 2 | 2 | — | — | — | — |
| Ecriture | 3 | 2 | 1 | 1 | — | — | — | — | — | — |
| | 22 | 24 | 25 | 29 | 31 | 31 | 31 | 32 | 29 | 30 |

En Alsace-Lorraine, la répartition est la suivante (les neuf classes portent le même nom qu'en Prusse) :

| | VI | V | IV | U III | O III | U II | O II | U I | O I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 5 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Latin | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Grec | — | — | — | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Français | — | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Histoire et géographie | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Mathématiques | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Sciences naturelles | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ecriture | 2 | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Dessin | — | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — |
| | 24 | 26 | 28 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

*Realgymnasien.* — En Prusse, la répartition hebdomadaire des heures est la suivante dans les *Realgymnasien*, qui ont les mêmes classes que les gymnases classiques :

| | VI | V | IV | U III | O III | U II | O II | U I | O I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Latin | 8 | 8 | 7 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Français | — | — | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Anglais | — | — | — | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Histoire | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Géographie | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | — | — | — |
| Calcul et mathématiques | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Sciences naturelles | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| Ecriture | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | — |
| Dessin | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 25 | 25 | 29 | 30 | 30 | 30 | 31 | 31 | 31 |

En Bavière, les trois premières années du *Realgymnasium* ont le même plan d'études et le même horaire que les trois premières années de la *Realschule* ; par conséquent, nous n'indiquerons que l'horaire des six classes supérieures, de la quatrième à la neuvième :

| | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 |
| Latin | 7 | 7 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| Français | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Anglais | — | — | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Histoire | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| Géographie | 2 | 2 | — | — | — | — |
| Mathématiques | 3 | 4 | 6 | 6 | 5 | 5 |
| Histoire naturelle | 2 | 2 | — | — | — | — |
| Physique | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Chimie et minéralogie | — | — | — | — | 2 | 3 |
| Dessin | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 |
| | 27 | 28 | 2 | 31 | 31 | 31 |

*Ober-Realschulen* et *Realschulen.* — L'*Ober-Realschule*, établissement où l'on étudie deux langues étrangères vivantes, sans grec ni latin, ne comprend, à proprement parler, que trois années d'études faisant suite aux six années de la *Realschule* ; mais une *Ober-Realschule* possède toujours les neuf années complètes, c'est-à-dire une section inférieure correspondant à la *Realschule*, et une section supérieure formant l'*Ober-Realschule* proprement dite.

La répartition des heures hebdomadaires est la suivante :

| | REALSCHULE | | | | | | OBER-REALSCHULE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | VI | V | IV | U III | O III | U II | O II | U I | O I |
| Religion | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Français | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Anglais | — | — | — | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Histoire | — | — | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Géographie | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Calcul et mathématiques | 5 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Sciences naturelles | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Ecriture | 2 | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — |
| Dessin | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 25 | 25 | 29 | 30 | 30 | 30 | 31 | 31 | 31 |

La *Realschule* ne comprend que six années d'études ; quand elle n'est pas jointe à une *Ober-Realschule*, son plan d'étude et son horaire, en Prusse, sont les suivants :

| | VI | V | IV | III | II | I |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 6 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| Français | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 | 4 |
| Anglais | — | — | — | 5 | 4 | 4 |
| Histoire | — | — | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Géographie | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Calcul et mathématiques | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| Sciences naturelles | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 |
| Ecriture | 2 | 2 | 2 | — | — | » |
| Dessin | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 25 | 25 | 29 | 30 | 30 | 30 |

*Ecoles réformées* (*Reformschulen*) *du système de Francfort.* — Dans ce système, les trois écoles supérieures ont une infra-structure commune, formée par trois années d'études (VI, V, IV) pour les élèves de neuf à douze ans (élèves qui ont déjà passé trois années dans une *Volksschule*, de six à neuf ans). Sur ce fondement commun s'élèvent les trois genres d'établissement : gymnase classique (*Gymnasium*), *Realgymnasium* et *Ober-Realschule*, chacun avec six années d'études (U III, O III, U II, O II, U I, O I).

Voici le plan d'études et l'horaire du *Goethe-Gymnasium*, à Francfort-sur-le-Mein :

| | VI | V | IV | UIII | OIII | UII | OII | U I | O I |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Latin | — | — | — | 10 | 10 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Grec | — | — | — | — | — | 8 | 8 | 8 | 7 |
| Français | 6 | 6 | 6 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Histoire et géographie | 2 | 2 | 6 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Calcul et mathématiques | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Histoire naturelle | 2 | 2 | 3 | 2 | — | — | — | — | — |
| Physique | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ecriture | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | — |
| Dessin | — | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | — |
| | 25 | 25 | 28 | 29 | 29 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Voici le plan d'études et l'horaire du *Realgymnasium* (avec *Realschule*) de Francfort-sur-le-Mein :

| | REALSCHULE | | | | | | REALGYMNASIUM | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | VI | V | IV | III | II | I | U III | O III | U II | O II | U I | O I |
| Religion | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Latin | — | — | — | — | — | — | 8 | 8 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Français | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Anglais | — | — | — | 5 | 4 | 4 | — | — | 6 | 4 | 4 | 4 |
| Histoire et géographie | 2 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Mathématiques | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| Hist. naturelle | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | — |
| Physique | — | — | — | — | 2 | 2 | — | — | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Chimie | — | — | — | — | — | 2 | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Ecriture | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Dessin | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 25 | 25 | 26 | 30 | 30 | 30 | 28 | 28 | 32 | 32 | 32 | 32 |

Enfin voici le plan d'études et l'horaire du *Realgymnasium* (avec *Realschule*) d'Altona :

| | REALSCHULE | | | | | | REALGYMNASIUM | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | VI | V | IV | III | II | I | U III | O III | U II | O II | U I | O I |
| Religion | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Latin | — | — | — | — | — | — | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Français | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Anglais | — | — | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Histoire et géographie | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Calcul et mathématiques | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| Physique | — | — | — | — | 2 | 3 | — | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| Chimie | — | — | — | — | — | 2 | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Hist. naturelle | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | 2 | 2 | 2 | — | — | — |
| Ecriture | 2 | 2 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Dessin | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 25 | 25 | 29 | 30 | 30 | 31 | 30 | 30 | 31 | 31 | 31 | 31 |

*Höhere Mädchenschule.* — Voici le plan d'études et l'horaire de la *höhere Mädchenschule* à neuf années d'études :

| | DIVISION INFÉR. | | | DIVISION MOY. | | | DIVISION SUPÉR. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | IX | VIII | VII | VI | V | IV | III | II | I |
| Religion | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Allemand | 10 | 9 | 8 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Français | — | — | — | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Anglais | — | — | — | — | — | — | 4 | 4 | 4 |
| Calcul | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Histoire | — | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Géographie | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Sciences naturelles | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Dessin | — | — | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Ecriture | — | 3 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | — |
| Travaux manuels | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Chant | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gymnastique | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 18 | 20 | 22 | 28 | 28 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Le nombre des écoles secondaires était le suivant en 1902, dans les divers Etats qui composent l'Empire allemand :

| | GYMNASES | REAL-GYMNASIEN | OBER-REALSCHULEN | PROGYMNASIEN | REALPRO-GYMNASIEN | REALSCHULEN |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Prusse | 315 | 87 | 42 | 45 | 19 | 144 |
| Bavière | 43 | 4 | — | 41 | — | 52 |
| Saxe | 18 | 11 | — | — | — | 29 |
| Wurtemberg | 14 | 3 | 8 | 1 | 5 | 15 |
| Bade | 14 | 4 | 7 | 2 | 4 | 17 |
| Hesse | 12 | 3 | 4 | 3 | — | 12 |
| Mecklenburg-Schwerin | 7 | 6 | — | — | 3 | 4 |
| Saxe-Weimar | 3 | 2 | — | — | — | 5 |
| Mecklenburg-Strelitz | 3 | — | — | — | 1 | 1 |
| Oldenburg | 5 | — | 1 | — | — | 1 |
| Brunswick | 6 | 1 | 1 | 1 | — | 1 |
| Saxe-Meiningen | 2 | 2 | — | — | — | 3 |
| Saxe-Altenburg | 2 | 1 | — | — | — | 1 |
| Saxe-Coburg-Gotha | 2 | 1 | 1 | 1 | — | 2 |
| Anhalt | 4 | 2 | — | — | 1 | 1 |
| Schwarzburg-Sondershausen | 2 | — | — | — | — | 2 |
| Schwarzburg-Rudolstadt | 1 | — | — | — | 2 | — |
| Waldeck | 1 | — | — | — | 1 | 1 |
| Reuss, branche aînée | 1 | — | — | — | 1 | — |
| Reuss, branche cadette | 2 | 1 | — | — | — | — |
| Schaumburg-Lippe | 1 | — | — | — | 1 | — |
| Lippe | 2 | — | — | — | — | 2 |
| Lübeck | 1 | 1 | — | — | — | 2 |
| Brême | 2 | 1 | 1 | — | 1 | 2 |
| Hambourg | 2 | 1 | 1 | 2 | — | 7 |
| Alsace-Lorraine | 17 | — | 3 | 3 | — | 10 |
| Total | 482 | 131 | 69 | 99 | 39 | 314 |

B. *Ecoles professionnelles spéciales.* — Il a été dit, dans le résumé historique, comment, à part les universités, nées au quinzième siècle, les établissements d'éducation professionnelle spéciale sont une création du dix-neuvième siècle. Nous avons déjà indiqué (p. 37) les trois groupes en lesquels ces établissements peuvent se répartir : enseignement inférieur, moyen et supérieur. Nous nous contenterons d'ajouter ici quelques indications sommaires sur les universités, les écoles techniques supérieures, les académies, etc. (il sera parlé des écoles normales plus loin, au paragraphe VIII).

L'Empire allemand possède 21 *universités* complètes, avec les quatre facultés : théologie, droit, médecine, philosophie (comprenant les sciences naturelles et les mathématiques); parfois la faculté de philosophie est divisée en deux facultés distinctes, ce qui porte alors le nombre des facultés à cinq. Le nombre total des étudiants de ces 21 universités est de 50 000 environ. Les universités sont placées dans les villes de Berlin, Munich, Leipzig, Tübingen, Bonn, Breslau, Halle, Göttingen, Freiburg, Heidelberg, Würzburg, Strasbourg, Marburg, Erlangen, Iéna, Giessen, Königsberg, Kiel, Münster, Greifswald, Rostock.

Les *écoles techniques supérieures* (*technische Hochschulen*) sont placées sur le même rang que les universités. Elles délivrent un titre académique, le diplôme de docteur-ingénieur, et ont obtenu par là que la haute culture scientifique et technique qu'elles donnent fût regardée comme équivalente à la culture savante donnée par les universités Aux quatre ou cinq facultés des universités correspondent les cinq sections des *technische Hochschulen* : la section d'architecture; la section de génie civil; la section de mécanique, qui comprend aussi la construction des navires; la section de chimie et des mines; enfin la section générale des sciences, consacrée plus spécialement aux sciences naturelles et aux mathématiques. Les 10 *technische Hochschulen* se trouvent à Aix-la-Chapelle, Berlin, Brunswick, Darmstadt, Dresde, Hanovre, Karlsruhe, Munich, Stuttgart et Danzig.

Il y a des *écoles supérieures d'agriculture* à Bonn, Halle, Iéna; des *académies des mines* à Berlin

Klaustal, Freiberg-en-Saxe; des *académies forestières* à Eberswalde, Münden, Aschaffenburg, Eisenach, Tharandt; des *écoles supérieures vétérinaires* à Berlin, Hanovre, Dresde, Munich, Stuttgart; des *académies des beaux-arts* à Berlin, Munich, Dresde, Karlsruhe, Düsseldorf, Weimar; des *écoles supérieures de musique* à Berlin, Leipzig, etc.; des *écoles supérieures de commerce* à Leipzig, Cologne, Francfort-sur-le-Mein, Berlin.

VI. Ecoles allemandes a l'étranger. — Nous entendons par là les écoles placées dans les conditions suivantes : 1° il s'agit d'établissements existant en dehors des limites de l'Empire allemand, sur un territoire où la langue allemande n'est pas parlée : en conséquence, sont exclues les écoles de la Suisse allemande, de l'Autriche allemande, du Luxembourg; 2° dans ces établissements, la langue allemande est la langue de l'enseignement pour le plus grand nombre des leçons ; 3° la majorité des élèves appartiennent à des familles d'origine allemande (Allemands d'Allemagne, Allemands suisses, Allemands d'Autriche, etc.), ou ont du moins un père allemand ou une mère allemande.

Voici, d'après le journal *Die deutsche Schule im Ausland*, de Wolfenbüttel, le nombre de ces écoles dans les divers pays du monde, et le nombre de leurs élèves :

| | Ecoles | Elèves |
|---|---|---|
| *Europe* | | |
| Belgique | 10 | 1909 |
| Pays-Bas | 4 | 513 |
| Angleterre | 23 | 1371 |
| Danemark | 4 | 452 |
| France | 1 | 120 |
| Italie | 14 | 881 |
| Espagne | 3 | 319 |
| Portugal | 4 | 130 |
| Roumanie | 30 | 4215 |
| Bulgarie | 6 | 768 |
| Grèce | 1 | 85 |
| Serbie | 2 | 520 |
| Turquie | 6 | 1850 |
| Russie | 62 | 11000 |
| | 170 | 24133 |
| *Asie* | | |
| Asie-Mineure | 5 | 465 |
| Syrie et Palestine | 9 | 486 |
| Turkestan | 1 | 50 |
| Chine | 5 | 198 |
| Japon | 1 | 70 |
| | 21 | 1269 |
| *Afrique* | | |
| Egypte | 4 | 637 |
| Cap de Bonne-Espérance | 15 | 1102 |
| Natal | 16 | 407 |
| Orange | 1 | 36 |
| Transvaal | 3 | 309 |
| Sud-ouest allemand | 5 | 149 |
| Afrique orientale allemande | 2 | 40 |
| | 46 | 2680 |
| *Australie* | | |
| Queensland | 3 | 59 |
| New South Wales | 2 | 130 |
| Victoria | 11 | 327 |
| Australie méridionale | 54 | 1653 |
| Nouvelle-Zélande | 7 | 122 |
| Samoa | 1 | 93 |
| Hawaï | 3 | 142 |
| | 81 | 2526 |
| *Amérique du Nord* | | |
| Etats-Unis et Canada | 4000 | 300000 |
| Mexique | 2 | 207 |
| Cuba | 1 | 25 |
| | 4003 | 300232 |
| *Amérique centrale* | | |
| Guatemala | 1 | 110 |
| *Amérique du Sud* | | |
| Venezuela | 2 | 164 |
| Pérou | 1 | 45 |
| Chili | 36 | 2834 |
| Argentine | 60 | 3472 |
| Uruguay | 2 | 256 |
| Paraguay | 4 | 147 |
| Brésil | 815 | 26740 |
| | 920 | 33658 |

Soit, en tout, 5242 écoles avec 364008 élèves.

L'Empire allemand contribue à l'entretien de ces écoles pour une somme annuelle de 650000 marks; le *Deutscher Schulverein* pour une somme d'environ 25000 marks.

VII. Etablissements d'éducation curative. — Nous comprenons sous ce nom les établissements déjà mentionnés plus haut (p. 37) pour les enfants retardés, les idiots, les épileptiques, les sourds-muets, les aveugles, les infirmes, ainsi que les maisons de refuge et de correction.

1. Parmi les établissements destinés aux enfants retardés (*Heil-Erziehungsheimen*), il faut mentionner au premier rang la Sophienhöhe près d'Iéna, où la science médicale et l'art pédagogique s'associent pour chercher à guérir et à développer les enfants.

2. Ce n'est que vers le premier tiers du dix-neuvième siècle que l'on commença à se préoccuper des idiots. Le premier établissement pour les idiots fut fondé par l'instituteur Goggenmoos à Salzbourg, en 1828. Ensuite un Suisse, le Dr Guggenbühl, ouvrit en 1841 un établissement international pour les idiots à l'Abendberg près d'Interlaken. La France et l'Angleterre s'occupèrent également de la question. En Allemagne, le premier établissement fut ouvert près de Leipzig. Le nombre des établissements allemands est aujourd'hui de 59; environ 12000 idiots y sont reçus : mais comme on compte en Allemagne environ 60000 idiots, il reste encore beaucoup à faire.

4. On compte en Allemagne 15 épileptiques sur dix mille habitants, ce qui, pour la Prusse seule, donnerait 45000 épileptiques : sur ce nombre, 2500 seulement sont soignés dans des établissements publics. Le principal établissement pour les épileptiques est celui de Bielefeld, que dirige le pasteur von Bodelschwingh : il a été ouvert en 1857, et forme actuellement une colonie occupant 130 hectares, avec 150 bâtiments, et recevant environ 1700 malades.

4. L'Allemagne possédait déjà en 1815 onze établissements pour les sourds-muets. Aujourd'hui de grands progrès ont été réalisés dans ce domaine; et, dans plusieurs Etats allemands, la fréquentation obligatoire des instituts spéciaux, par les enfants atteints de surdi-mutité, a été réglée par la loi.

5. En Prusse, la proportion des aveugles est d'environ un aveugle sur 1500 habitants : en appliquant la même proportion à l'ensemble de l'Empire, on obtient un effectif d'environ 40000 aveugles. A cette heure, un grand nombre d'enfants aveugles restent encore sans instruction : il ne pourra être remédié à cet état de choses que par l'introduction de l'obligation scolaire pour les aveugles, qui existe déjà dans le duché de Brunswick, le royaume de Saxe et le grand-duché de Saxe-Weimar.

6. L'éducation des enfants moralement abandonnés, ou vicieux, est un des problèmes difficiles de notre temps. Il a été résolument abordé par Wichern, le fondateur de l'établissement *Rauhe Haus* près de Hambourg. Une loi prussienne du 1er avril 1901, dite « Fürsorge Gesetz », a réalisé un progrès dans ce domaine : elle part de ce principe qu'il ne faut pas attendre que l'enfant soit corrompu pour lui venir en aide, et qu'il vaut mieux prévenir le mal que d'essayer de le réparer quand il est fait.

VIII. Préparation des maitres. — La préparation des maîtres comprend, en premier lieu, celle des instituteurs des écoles primaires; en second lieu, celle des maîtres des écoles supérieures.

1. *Personnel enseignant des écoles primaires.* — Les premières écoles normales pour la préparation des instituteurs (*Lehrer-Seminare*) furent fondées en Allemagne vers la fin du dix-huitième siècle. Ces établissements accueillaient leurs élèves à l'âge de dix-sept à dix-huit ans; les élèves se préparaient à l'admission soit auprès d'un instituteur, soit dans un gymnase, etc.; mais cette préparation ayant été reconnue insuffisante, on créa des *Präparanden-Anstalten*, soit comme établissements indépendants, soit comme classes préparatoires annexées au séminaire; il résulte de là deux systèmes, le système prussien et le système saxon. Dans le premier, on a un établissement de trois classes, la *Präparanden-Anstalt*, et un autre établissement également de trois classes, le *Lehrer-Semi-*

*nar*, ensemble six années faisant suite aux huit années de l'école primaire. Dans le système saxon, les deux établissements sont réunis et forment un séminaire à six classes.

Quant aux institutrices, elles suivent d'abord les classes d'une *höhere Mädchenschule* (neuf ou dix années), puis entrent directement au *Lehrerinnen-Seminar* (trois années).

Au séminaire (école normale) sont annexées partout des écoles d'application (*Uebungsschulen*) à une classe ou à plusieurs classes.

Voici quelle est, dans un séminaire prussien d'instituteurs, la répartition des heures hebdomadaires d'enseignement :

| | PRÄPARANDEN-ANSTALT | | | SÉMINAIRE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | III | II | I | III | II | I |
| Pédagogie | — | — | — | 3 | 3 | 3 |
| Exercices | — | — | — | — | (4) | 4 |
| Enseignement à l'école annexe | — | — | — | — | — | 4-6 |
| Religion | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| Allemand | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| Langues étrangères | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Histoire | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Mathématiques | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 |
| Sciences naturelles | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| Géographie | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| Ecriture | 2 | 2 | 1 | — | — | — |
| Dessin | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Gymnastique | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Musique | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Agriculture | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| | 34 | 37 | 37 | 38 | 38 | 33-35 |

*Nota.* — Au séminaire, les 4 heures d'exercices de la 2e classe sont prises sur le temps des leçons consacrées aux diverses branches. En 1re classe, une heure sur les trois heures de religion, d'allemand et de gymnastique est consacrée à la méthodique; l'heure attribuée aux mathématiques, aux sciences naturelles et à la géographie est exclusivement consacrée à la méthodique.

Le nombre des séminaires d'instituteurs et d'institutrices va sans cesse en augmentant, parallèlement avec l'augmentation du nombre des écoles primaires et avec celle de la population, qui s'accroît d'environ un million par an. En 1908, le nombre de ces établissements était d'environ 300, dont 154 en Prusse, 25 en Saxe, 15 en Bavière, 9 en Wurtemberg, 7 dans le grand-duché de Bade, 7 en Alsace-Lorraine, 7 dans la Hesse, etc. Sous le rapport confessionnel, 40 sont, les uns, évangéliques, les autres catholiques, d'autres encore inter-confessionnels (*paritätisch*).

A la fin du cours du séminaire, l'élève subit l'examen de maturité (*Abiturienten-Examen*) comme dans les établissements d'enseignement secondaire : il fait en conséquence son service dans l'armée comme volontaire d'un an, et il est ensuite placé à titre provisoire. Deux ans plus tard, il doit passer un examen d'Etat, à la suite duquel il reçoit une nomination définitive.

Pour la culture ultérieure des instituteurs, les ressources sont les suivantes : fréquentation d'une université; entrée dans une société d'instituteurs, telle que l'*Allgemeiner deutscher Lehrerverein*, le *Verein für wissenschaftliche Pädagogik*, etc.; cours de vacances organisés par les universités (Iéna, Heidelberg, Berlin, Leipzig, Munich, etc.); cours d'études supérieures, organisés en beaucoup d'endroits par les comités des associations d'instituteurs; presse pédagogique (il paraît en Allemagne environ 200 journaux pédagogiques).

2. *Personnel enseignant des écoles secondaires.* — Les maîtres des écoles secondaires ont à suivre un cours d'études de douze années, école primaire et école secondaire, avant d'entrer à l'université. Après quatre ans d'études à l'université, ils ont à passer l'examen appelé *Oberlehrerprüfung*. Ils accomplissent généralement pendant leur période d'études leur volontariat d'un an dans l'armée. Après avoir subi l'*Oberlehrerprüfung*, les candidats à l'enseignement dans les écoles secondaires ont à faire un stage préparatoire de deux ans, savoir : une année comme séminariste dans une école secondaire, et une autre année, dite *Probejahr*, consacrée à des exercices pratiques. Ensuite, s'ils ont accompli cette période d'épreuve d'une manière satisfaisante, ils sont nommés à titre définitif.

*Bibliographie.* — *Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preussen*, 1817-1868 : *Aktenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten*; Berlin. — *Amtliche Veröffentlichungen der preussischen Staatsregierung : Entwurf eines Unterrichtsgesetzes*, 1869 (von Mühler); *Entwurf eines Gesetzes betreffend die öffentliche Volksschule*, 1890-1891 (von Gossler); *Entwurf eines Volksschulgesetzes*, 1892 (von Zedlitz); *Entwurf eines Gesetzes betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen*, 1905-1906 (Studt). — *Der preussische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichtsgesetzgebung*, von J. Tews; Leipzig und Berlin, 1892. — *Zentralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preussen*, herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin. (L'année 1906 contient la loi du 28 juillet 1906, *Gesetz betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen*; l'année 1907 contient des règlements d'exécution de cette loi, *Ausführungsbestimmungen zu dem Gesetz betreffend*, etc.) — *Das königlich sächsische Volksschulrecht. Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom* 26. *April* 1873 *nebst Ausführungsbestimmungen*, von O. E. Walter; Dresden, 1887. — *Das öffentliche Unterrichtswesen im deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern*, von Dr A. Petersilie; Leipzig, 1897. — *Pädagogik in systematischer Darstellung*, von Dr W. Rein, Langensalza. — *Deutsche Schulerziehung*, von Dr W. Rein, München. — *Sozialpädagogik*, von P. Natorp, Stuttgart. — *Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*, von P. Barth, Leipzig, 1906.

Parmi les annuaires, on peut citer : *Jahresberichte über das höhere Schulwesen*, Berlin, depuis 1886. — *Pädagogischer Jahresbericht*, Leipzig, depuis 1845.— *Pädagogisches Jahrbuch*, Berlin, depuis 1902. — *Pädagogische Jahresrundschau*, Leipzig, depuis 1906.

[W. Rein,
professeur à l'Université d'Iéna.]

**ALLIANCE POUR LA PROPAGATION DE LA LANGUE FRANÇAISE.** — Fondée en 1883 par M. Pierre Foncin, inspecteur général de l'instruction publique, qui en est encore le président, aidé de Victor Duruy, de MM. Paul Cambon, Paul Melon et Mayrargues, l'*Alliance française*, reconnue d'utilité publique dès 1886, est une association nationale qui a pour but la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger. C'est une œuvre éminemment patriotique, à laquelle l'Institut s'est intéressé en lui décernant, en 1901, le prix Hubert Debrousse. Elle se propose de faire connaître et aimer notre langue dans nos colonies et tous les pays de protectorat; elle veut conquérir pacifiquement les indigènes, faciliter avec eux les relations sociales et les rapports commerciaux; elle se met en relations avec les groupes de Français établis à l'étranger, ainsi qu'avec tous les amis de notre langue et de notre littérature; elle s'efforce de seconder l'action des maîtres français établis à l'étranger, sans distinction de culte ni d'opinion. Elle contribue à la fondation d'écoles et de cours d'adultes, les subventionne, fournit des livres; elle récompense les élèves et les maîtres, s'occupe du recrutement de ceux-ci.

Depuis sa fondation, plus de quatre millions ont été dépensés pour la diffusion de notre langue à l'étranger. Son budget annuel atteint, y compris les frais d'administration, de publication d'un Bulletin trimestriel, etc., 500 000 francs environ. Les allocations envoyées, en 1907, en Afrique, en Amérique, en Asie et en Europe par le siège central ont dépassé 50 000 francs; les comités départementaux ont fourni de leur côté plus de 12 000 francs, et les comités de l'étranger ont, sur leurs propres ressources et sur place, dépensé plus de 200 000 francs.

Depuis quatorze ans, elle a ajouté à son œuvre, à son siège social, 186, boulevard Saint-Germain, à Paris, des cours de vacances pour les étrangers. Ces cours se développent chaque année davantage; ils ont lieu en juillet et août, et ont compté 847 auditeurs et auditrices de toute nationalité pour la dernière session

(1908) Des examens et des diplômes sanctionnent les études. Des cours semblables ont été ouverts sous le patronage de l'*Alliance* dans plusieurs villes de France, à Nancy, Grenoble, Caen, Bordeaux. etc. « Tous ces cours de rayonnante vulgarisation attirent des amis, qui partent plus amis encore de la France. »

Sur l'initiative de M. Herbette, conseiller d'Etat, l'un des vice-présidents de l'Alliance, des réunions dites du lundi soir ont été organisées au siège social; des conférenciers éminents s'y font entendre.

L'*Alliance française* compte aujourd'hui 50 000 adhérents. « Nulle œuvre ne mérite davantage, a dit M. Edouard Petit, d'attirer les sympathies et de grouper les efforts de tous ceux qui veulent assurer et la grandeur intellectuelle et la prospérité matérielle de la métropole; car propager sa langue dans le monde, c'est assurer l'achat de ses produits nationaux et c'est étendre l'aire de sa clientèle politique et morale. »

L'*Alliance française* est ouverte à tous les bons Français, à tous ceux qui ont à cœur le prestige de notre pays, à tous ceux qui aiment la France ou la considèrent comme une seconde patrie.

**ALLIANCE ISRAÉLITE UNIVERSELLE** (Œuvre des écoles de l'). — Créée au printemps de 1860, la Société de l'Alliance israélite universelle avait pour objet, dans la pensée de ses fondateurs :

1° De travailler partout à l'émancipation et aux progrès moraux des Israélites;

2° De prêter un appui efficace à ceux qui souffrent pour leur qualité d'Israélite;

3° D'encourager toute publication propre à amener ce résultat.

La profonde ignorance dans laquelle vivait à cette époque la plus grande partie des Israélites de l'Orient et de l'Afrique avait fait sentir la nécessité urgente de les relever par l'instruction; mais rien ne pouvait laisser prévoir que l'Alliance israélite deviendrait, moins de quarante ans après sa fondation, une des plus grandes œuvres d'éducation populaire dues à l'initiative privée, et fournirait une instruction méthodique et rationnelle à plus de 40 000 enfants répandus en Europe, en Asie et en Afrique.

On se bornera ici à tracer un tableau sommaire de l'activité de l'Alliance dans le domaine de l'éducation, laissant de côté tout ce que la Société a fait pour favoriser l'émancipation politique et morale des Israélites dans les divers pays où ils étaient l'objet d'inégalités sociales ou légales.

Chez les Israélites, l'instruction des enfants a été de tous temps considérée comme une sévère obligation, tant pour les parents que pour les chefs de la collectivité, et l'expérience avait montré aux Israélites de l'Occident que l'école était le principal agent d'émancipation politique et sociale et un puissant moyen de relèvement intellectuel. Aussi entrait-il dans le plan des fondateurs de l'Alliance de doter peu à peu d'institutions scolaires les populations israélites de l'Orient et de l'Afrique. Ils choisirent de préférence pour champ de leur action immédiate les pays musulmans; c'étaient les plus arriérés, ceux où les gouvernements se souciaient le moins d'instruire le peuple ou de l'éclairer, et où, par suite, les Israélites avaient le moins de chances de se relever par leurs propres moyens.

Malgré la médiocrité de ses ressources, qui, dans les premières années, se composaient uniquement du produit des cotisations annuelles, l'Alliance entreprit en 1862 la création d'une école de garçons à Tétuan, au Maroc.

C'est alors qu'on se rendit compte de la difficulté et de la complexité de la tâche assumée. Où trouver des maîtres possédant la préparation pédagogique et présentant les garanties morales nécessaires pour réussir dans cette mission si nouvelle? Tout conspirait pour décourager les promoteurs de l'œuvre. Les parents, ignorants et timorés, hésitaient à confier leurs enfants au maître *étranger*, qui, ne connaissant ni la langue, ni les mœurs, ni les usages locaux, inspirait une méfiance naturelle. Les esprits rétrogrades le représentaient comme chargé de détruire la religion et les pratiques de la foi. Enfin, la crainte des communautés juives d'avoir à s'imposer peut-être des sacrifices pour l'instruction fortifiait les résistances et les mauvaises volontés. Tous ces obstacles retardèrent quelque peu le développement de l'œuvre naissante, mais ne purent en arrêter la croissance.

La faiblesse des ressources financières et la quasi-impossibilité de recruter des maîtres préparés à leur tâche furent les obstacles principaux; c'est sur ces deux points que portèrent les premiers efforts de l'Alliance. Ils furent heureux. Des philanthropes généreux, frappés de la grandeur de l'entreprise et du bienfait énorme qu'on en pouvait attendre, mirent à la disposition de l'Alliance des ressources sérieuses.

D'autre part, la Société décida de former elle-même le personnel enseignant dont elle avait besoin, et créa à cet effet une Ecole normale à Paris. Cette institution fut fondée en 1868; en 1880, elle fut reconnue d'utilité publique sous le titre d'*Ecole normale israélite orientale*. Cette école reçoit les meilleurs élèves des deux sexes des écoles primaires d'Orient et d'Afrique et les prépare à la carrière de l'enseignement. Une préparation d'un an suffit généralement aux élèves pour se présenter aux examens du brevet de capacité; au bout de la troisième année, ils affrontent le brevet supérieur, et une quatrième année est consacrée à fortifier la culture générale et à préparer les futurs maîtres à leur mission spéciale. Le programme de l'Ecole normale comprend naturellement l'enseignement des diverses langues nécessaires dans les pays d'Orient et d'Afrique, l'hébreu, le turc, l'arabe, l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

Les élèves de l'Ecole normale israélite orientale sont, en 1908, au nombre de 154, dont 79 garçons et 75 filles. Ils sont originaires des pays suivants : 62 de la Turquie d'Europe, 46 de la Turquie d'Asie, 14 de la Perse, 6 de la Tripolitaine, 8 du Maroc, 15 de la Roumanie, 3 de la Bulgarie.

Bien que légalement et financièrement indépendante de l'Alliance, grâce à des libéralités spéciales de riches donateurs, l'Ecole normale forme en quelque sorte la clef de voûte de toute l'organisation scolaire de l'Alliance. C'est grâce à l'Ecole normale que le recrutement du personnel est assuré, et qu'on a pu résoudre ce problème particulièrement délicat de faire diriger les écoles par des maîtres qui en connaissent d'avance les besoins et les lacunes, et qui ne sont pas des étrangers pour les populations sur lesquelles ils doivent exercer leur action.

Après l'école de Tétuan, fondée en 1862, vint celle de Tanger en 1864, celle de Bagdad en 1865, celle d'Andrinople en 1867.

Pendant plusieurs années, les efforts de l'Alliance durent se borner à maintenir ces institutions. L'œuvre reçut une impulsion nouvelle et définitive en 1875. A partir de ce moment, la progression est constante et rapide. Voici le tableau complet des écoles par pays à la date du 1er janvier 1908 :

**Maroc.** — Casablanca : 458 garçons, 241 filles, Fez : 220 garçons, 75 filles; Larache : 169 garçons, 96 filles; Marrakech : 255 garçons, 135 filles; Mazagan : 152 garçons, 100 filles; Mogador : 750 garçons, 200 filles; Rabat : 80 garçons; Saffi : 144 garçons, 70 filles; Tanger : 326 garçons, 362 filles; Tétuan : 240 garçons, 345 filles.

**Bulgarie.** — Choumla : 172 garçons, 103 filles; Roustchouk : 288 garçons, 250 filles; Samacof : 247 garçons et filles; Sofia : 974 garçons, 411 filles; Tatar-Bazardjik : 418 garçons, 204 filles; Varna : 201 garçons et filles.

**Turquie d'Europe.** — Andrinople : 1187 garcons, 548 filles; Cavalla : 109 garçons, 142 filles; Constantinople-Balata : 273 garçons, 364 filles; Constantinople-Couscoundjouk : 218 garçons, 224 filles; Constantinople-Galata : 460 garçons, 577 filles; Constantinople-Haskeuy : 398 garçons, 366 filles; Constantinople-Ortakeuy : 294 garçons, 266 filles; Demotica : 172 garçons et filles; Gallipoli : 220 garçons, 113 filles; Janina : 427 garçons, 163 filles; Monastir : 356 garçons, 232 filles; Preveza : 135 garçons; Rhodes : 116 garçons, 189 filles; Rodosto : 161 garçons; Salonique : 1258 garçons, 825 filles; Serrès : 138 garçons et filles; Uskub : 187 garçons, 85 filles.

**Turquie d'Asie.** — 1° *Asie Mineure.* — Aïdin : 221 garçons, 90 filles; Brousse : 329 garçons, 150 fil-

les; Cassaba : 96 garçons; Dardanelles : 199 garçons, 164 filles; Magnésie : 192 garçons, 116 filles; Nazli : 80 garçons; Smyrne : 900 garçons, 683 filles; Tireh : 149 garçons.

2° *Syrie*. — Alep : 298 garçons, 195 filles; Beyrouth : 297 garçons, 221 filles; Caïffa : 195 garçons, 139 filles; Damas : 1028 garçons, 232 filles; Jaffa : 148 garçons; Jérusalem : 720 garçons, 320 filles; Safed : 96 garçons, 165 filles; Saïda : 100 garçons et filles; Tibériade : 128 garçons, 328 filles.

3° *Mésopotamie*. — Bagdad : 762 garçons, 417 filles; Bassorah : 167 garçons; Hillé : 132 garçons; Mossoul : 300 garçons.

**Tripolitaine.** — Tripoli : 122 garçons, 179 filles.

**Egypte.** — Alexandrie : 132 garçons, 142 filles; le Caire : 387 garçons, 294 filles; Tantah : 105 garçons, 121 filles.

**Tunisie.** — Sfax : 174 garçons, 69 filles; Sousse : 220 garçons; Tunis : 1650 garçons, 792 filles.

**Perse.** — Bidjar : 85 garçons; Chiraz : 305 garçons, 73 filles; Hamadan : 476 garçons, 177 filles; Ispahan : 314 garçons, 134 filles; Kirmanchah : 125 garçons; Nehavende : 70 garçons; Senneh : 153 garçons, 63 filles; Téhéran : 429 garçons, 145 filles; Tussurcane : 75 garçons.

**Algérie.** — Alger : 438 garçons, 146 filles; Constantine : 785 garçons et filles; Oran : 130 garçons, 85 filles.

*Organisation.* — Les écoles n'ont pas une organisation uniforme, et il va sans dire que le niveau des études varie suivant les régions et même suivant les villes d'une même région. La langue française est la langue d'enseignement, sauf en Bulgarie où c'est la langue bulgare, et dans l'école Goldschmidt de Constantinople où c'est la langue allemande. Mais partout l'enseignement de la langue du pays, turc, arabe ou persan, tient une grande place; au Maroc, l'espagnol et l'anglais sont enseignés comme langues secondaires; en Egypte et en Mésopotamie, l'anglais; l'allemand et l'italien dans de nombreuses écoles de la Turquie d'Europe.

Le programme en usage est celui des écoles primaires, mais avec des différences assez importantes inspirées par les nécessités locales; c'est ainsi, par exemple, que dans certaines écoles du Maroc, dont les élèves sortants émigrent volontiers dans l'Amérique latine, la géographie et les conditions économiques et sociales de cette région sont l'objet d'une étude particulière.

Aux yeux de l'Alliance, l'école est destinée à ouvrir l'esprit des enfants plutôt qu'à le meubler. Les matières qui font spécialement appel à la mémoire sont donc reléguées au second plan, et c'est la formation des caractères qui est recommandée d'une manière toute particulière au zèle des professeurs.

Cette orientation donnée aux études n'empêche pas le niveau des connaissances dans les classes supérieures d'être sensiblement égal à celui des écoles primaires supérieures de France ou des *Realschulen* en Allemagne. Dans certaines régions et particulièrement là où les écoles ont déjà une existence assez longue, les élèves de première classe écrivent correctement en français, connaissent les grands faits de l'histoire générale et la géographie du monde, ont achevé l'arithmétique, possèdent des notions de géométrie, de physique et de chimie, savent lever un dessin ou un plan, écrire une lettre commerciale et comprendre une comptabilité.

Evidemment ce savoir peut paraître trop étendu ou trop ambitieux pour des enfants pauvres, mais il faut noter que les élèves des premières classes ont généralement de quatorze à quinze ans, et appartiennent le plus souvent à la catégorie des élèves aisés, puisque les pauvres n'ont guère les moyens de fréquenter l'école au delà de quatorze ans.

Le caractère nettement démocratique de l'œuvre a toujours retenu l'Alliance de créer des écoles distinctes pour les riches et les pauvres. Mais ses écoles ne sont pas absolument gratuites, l'expérience lui ayant montré que les parents attachent d'autant plus de prix à l'instruction qu'elle n'est pas fournie gratuitement; les indigents, les orphelins de père sans fortune, sont admis toutefois sans aucune rémunération, et, parmi les payants, nombreux sont ceux qui ne versent qu'un écolage très minime.

Les écoles sont ouvertes aux enfants de tous les cultes; aussi sont-elles fréquentées par plusieurs centaines d'enfants musulmans et chrétiens. Les enfants non israélites n'assistent pas aux cours d'hébreu et d'instruction religieuse, afin d'éviter même l'ombre d'un soupçon de prosélytisme.

En Turquie, le gouvernement, et, en Perse, les prêtres voient de mauvais œil les enfants musulmans fréquenter les écoles juives; mais les gouverneurs et autres personnages officiels sont les premiers à envoyer leurs enfants dans les écoles de l'Alliance, tant à cause du caractère strictement neutre de l'enseignement qu'à cause de la valeur du personnel enseignant.

Le nombre des professeurs actuellement employés dans les écoles, et qui sont sortis de l'Ecole normale israélite orientale, est de 280; ils forment en quelque sorte l'ossature de toute la construction scolaire. A côté d'eux fonctionnent, en plus grand nombre, des professeurs d'hébreu, d'arabe, de turc, des maîtresses de couture et des moniteurs pour les petites classes; tout ce personnel est généralement recruté sur place. Enfin, il y a les professeurs de langues occidentales, anglais, allemand, espagnol, italien, etc., qui viennent presque tous du dehors et, sauf exception, n'appartiennent pas au cadre permanent.

*Nourriture et habillement.* — Un don d'une rare générosité a permis à l'Alliance de fournir une fois par jour une nourriture substantielle à tous les enfants pauvres de ses écoles. Cette œuvre d'une si grande utilité favorise particulièrement l'assiduité des enfants indigents. Le repas, pain compris, revient à près de 10 centimes, et la dépense totale s'élève à la somme de 100 000 francs par an.

Une somme de 30 000 à 40 000 francs est également affectée à l'habillement des élèves indigents. Les vêtements sont souvent confectionnés dans les classes supérieures des écoles de filles ou dans les ateliers annexés à ces écoles.

*Œuvre professionnelle.* — Comme l'école ne peut pas fournir un gagne-pain aux enfants pauvres, l'Alliance a organisé l'apprentissage des métiers dans la plupart des localités où elle a créé des écoles; environ 300 apprentis garçons sont placés tous les ans par ses soins.

Des ateliers pour travaux de femmes ont été fondés dans presque toutes les écoles de filles pour former des ouvrières dans les divers travaux de femme.

A Jérusalem, la Société a fondé une école professionnelle qui comprend 60 élèves internes et 50 externes avec 6 ateliers.

*Œuvre agricole.* — En vue de ramener les Israélites vers le travail de la terre, l'Alliance a fondé en 1870 à Jaffa (Palestine) une école agricole qui compte aujourd'hui 80 élèves internes. Les principales cultures enseignées sont les céréales, la vigne, les orangers. Devant les résultats favorables de cette œuvre, l'Alliance décida d'en créer une analogue pour les Israélites de l'Afrique du Nord et, en 1895, elle réalisa ce projet à Djédéïda, près de Tunis, où la nouvelle école occupe une étendue de 4000 hectares; elle compte 70 élèves, presque tous originaires de la Tunisie et de l'Algérie.

*Budget.* — Sur l'ensemble du budget de l'Alliance, les écoles primaires absorbent près de 900 000 francs par an, les écoles normales préparatoires 150 000, l'apprentissage 200 000, et les écoles agricoles 170 000.

[JACQUES BIGART.]

**ALLIZEAU.** — « Marchand d'objets d'histoire naturelle et de curiosités, quai Malaquais, n° 15, à Paris » (ancien numéro 15 supprimé par la construction du Palais des Beaux-Arts).

En dehors de son négoce, Allizeau était un savant et un inventeur. Il composa, de 1812 à 1820, trois séries de jeux instructifs, dont les deux premières portent le titre de *Métamorphoses ou amusements géométriques*. Elles sont composées de quinze petites plaquettes en bois de noyer, taillées régulièrement, de formes et de grandeur variées. Le jeu consiste à composer, avec ces plaquettes, diverses figures géo-

métriques, que l'on transforme successivement en d'autres figures par le déplacement calculé de quelques pièces; on fait ainsi des étoiles, des polygones, des parquets, des grecques, des dentelures, etc., variés presque à l'infini.

Les deux petits volumes qui accompagnent ces séries contiennent des planches gravées donnant des exemples pour la composition des figures : dans le premier, 57 objets familiers, tels que vases, meubles, chaises, bancs, tables, lits, escaliers, portes, fenêtres, façades, etc.; dans le second, 53 figures de géométrie très élémentaire; 19 représentations d'outils, scie, compas, maillet, équerre, etc., et 31 édifices, palais, églises, tours, colonnes, ponts, etc. En tout, 160 figures formées avec les plaquettes.

Le troisième jeu a pour titre : *L'Architecture amusante ou suite des Métamorphoses géométriques*. Il se rapporte aux solides, comme les deux premiers aux surfaces. Il est formé d'un parallélipipède divisé en quinze parties rectilignes, différentes et inégales. Ce sont des cubes divisés suivant la diagonale. Le tout est renfermé dans une petite boîte à coulisse de 8 centimètres sur 6.

Avec ce troisième jeu, on fait non plus seulement des façades ou des surfaces, mais des constructions élevées, avec leurs épaisseurs proportionnelles et leurs principaux accessoires. Les meubles ont une profondeur, les maisons ont des cours, les châteaux des tourelles. Le livret donne 38 exemples de constructions ou « élévations perspectives », plus le plan géométral représentant les fondations et exécuté au moyen des surfaces empruntées aux premières séries.

Ce qui caractérise les jeux d'Allizeau et les distingue essentiellement de ces *jouets d'architecture* très dispendieux qui nous viennent d'Allemagne, c'est la préoccupation visible d'instruire tout en amusant, d'instruire par le charme que trouve naturellement l'esprit à créer sans cesse et par lui-même des combinaisons nouvelles. Les jouets allemands offrent à l'enfant des pièces toutes faites, — colonnes tournées, frontons, entablements, — auxquelles le joueur n'a point *travaillé*. Après vingt-quatre heures de possession l'enfant en a assez, il est dégoûté de ce jouet invariable.

Allizeau, qui à cet égard devance Frœbel de longtemps, veut exercer l'instinct créateur de l'enfant. « J'ai composé ces jeux, dit-il, de manière à laisser aux joueurs le plaisir de chercher des combinaisons différentes des miennes : ils se prêtent à un grand nombre de sujets, que chacun pourra imaginer et varier à son gré. »

Ces *jeux* d'Allizeau, comme plus tard les *dons* de Frœbel, familiarisent l'œil et l'esprit de l'enfant avec la régularité, la symétrie des formes géométriques. « J'ai combiné les figures, dit-il, de manière à représenter le plus possible des objets réguliers. Ce genre d'amusement pourra donner du goût pour les premiers éléments de l'architecture et de la géométrie, dont la connaissance est indispensable dans la pratique des arts. » Allizeau pense aussi à l'indispensable auxiliaire de la construction : la coupe des pierres. Quatre pièces de chacun de ces jeux sont taillées en pierre d'angle, de sorte que l'enfant acquiert tout en jouant une idée exacte des conditions d'assemblage des pierres.

Parmi les figures de la deuxième série, 28 présentent de petits problèmes de géométrie très élémentaires. Ces figures — nouvelle analogie avec les procédés de Frœbel — sont quadrillées, c'est-à-dire recouvertes d'un réseau de petits carrés égaux. Le nombre de ces petits carreaux permet aux enfants de se rendre compte, par un calcul facile, de la grandeur comparative des surfaces et de leurs rapports entre elles. Ainsi la démonstration du théorème relatif au carré de l'hypoténuse est rendue évidente par le seul aspect des carrés élevés sur les trois côtés du triangle rectangle. Le grand carré de l'hypoténuse est recouvert de 25 carreaux; les deux autres carrés, moyen et petit, présentent, l'un 16, l'autre 9 de ces mêmes carreaux; $16 + 9 = 25$, donc le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés.

Ainsi les conditions essentielles de l'éducation des sens et même de toute éducation, amusement, instruction, stimulant intellectuel, variété dans les moyens, tout se trouve réuni dans cette œuvre sérieuse, bien que sans prétention scientifique ou pédagogique : elle devrait d'autant moins être oubliée chez nous, qu'une méthode étrangère ramène aujourd'hui dans nos classes enfantines quelques-uns des ingénieux procédés de notre compatriote.

[MARIE PAPE-CARPANTIER.]

**ALPHABET.** — L'alphabet est l'ensemble des signes par lesquels on rend chacun des sons d'une langue, voyelle ou consonne. Le nom d'alphabet dérive du nom des deux premières lettres de l'alphabet grec : *alpha*, a, *bêta*, b. Il est formé exactement comme le mot *abécédaire*.

Il semble que notre alphabet dérive des hiéroglyphes d'Egypte. Les écritures égyptiennes étaient un mélange de signes d'idées et de signes de sons, de caractères figuratifs, symboliques, syllabiques et alphabétiques. Vassaux de l'Egypte et continuellement en rapport de commerce avec la vallée du Nil, les Phéniciens empruntèrent à leurs voisins non seulement l'idée de l'alphabétisme, mais encore la forme des lettres de leur alphabet. L'alphabet phénicien paraît avoir rayonné presque simultanément dans toutes les directions. C'est de lui que procèdent tous les alphabets connus jusqu'à présent, ceux des langues sémitiques (hébreu, arabe, syriaque, hymiarite, éthiopien), ceux des langues aryennes ou non aryennes de l'Inde, de la péninsule transgangétique et de l'Océanie (dévanagari, pali, tibétain, malais, etc.), ceux des langues européennes (grec, latin, italiote, celtibérien, runique, etc.). Les légendes de la Grèce primitive ont conservé le souvenir lointain de la migration des lettres. Elles racontent que le Phénicien Kadmos (*l'Oriental*) apporta de son pays le premier alphabet de seize ou dix-huit lettres *sidoniennes* ou *cadméennes*, que plusieurs héros fabuleux, Musée, Orphée, Linos, Palamède, auraient perfectionné ou complété au cours des temps. L'alphabet des colonies grecques de Campanie, légèrement altéré, devint l'alphabet latin, et l'alphabet latin est celui dont se servent aujourd'hui la plupart des peuples européens.

Cet alphabet, créé par des nations dont les langues différaient beaucoup, par la phonétique, des langues modernes de l'Europe, ne rend plus aujourd'hui qu'imparfaitement les articulations qu'il est chargé de figurer aux yeux. De là résulte, pour le français et l'anglais surtout, l'extrême difficulté de la lecture d'abord, de l'orthographe ensuite. En français, par exemple, la valeur phonétique de chaque lettre n'est pas constante (ex. : *c*, *g*, *t*, *y*), un même signe représente plusieurs sons (par ex. : *ll* dans *ville* et *fille*). Mais en revanche un même son est souvent représenté par plusieurs signes (ex. : *o*, *au*, *eau*, *aut*, *eaux*, etc.). Souvent la lettre est muette, et, supprimée par la prononciation, elle ne subsiste plus dans l'écriture que comme un débris inutile d'un autre âge ou d'une autre langue (ex. : *o* dans *paon*, *nt* dans *aiment*); enfin il y a des sons simples particuliers à notre langue qui ne se figurent qu'à l'aide de deux ou trois lettres (ex. : *an*, *ein*).

On peut se représenter combien ce manque de signes suffisamment nombreux et variés complique l'étude de la prononciation et partant de l'orthographe, si l'on compare par exemple notre alphabet avec celui du sanscrit, qui possédait 5 voyelles brèves, 5 voyelles longues, 4 diphtongues, 34 consonnes, en tout 48 signes distincts.

Aussi s'est-on beaucoup préoccupé, depuis le dix-huitième siècle, de la réforme de l'alphabet, intimement liée à la *réforme orthographique*. Volney a été le premier et le plus célèbre des auteurs qui ont proposé de créer un *alphabet universel*, commun à toutes les langues, au moins pour la très grande majorité des signes qui le composeraient; il avait même fondé un prix pour encourager cet ordre de recherches. Mais on est encore loin d'entrevoir le succès de cette entreprise ; la première et la moindre des difficultés qui s'y opposent n'est point encore résolue : les plus grands linguistes ne tombent pas d'accord

sur le nombre de sons ou d'articulations simples, élémentaires, que comporte notre propre langue; les uns y distinguent 38 ou 40 sons, d'autres 35, d'autres 30. On comprend combien les divergences sont plus grandes encore quand il s'agit de faire le compte exact des sons non d'un seul idiome, mais de toutes les langues.

**ALPHONSE LE SAGE.** — Ce roi de Castille, qui monta sur le trône au milieu du treizième siècle, donna une grande impulsion à la culture des lettres et à l'éducation nationale dans son pays. L'étendue de ses connaissances, qui fit l'étonnement de ses contemporains, lui valut le surnom de *Sábio* (mal rendu par le mot *sage*, et qui serait mieux traduit par celui de *savant*). Il sut s'affranchir du préjugé pédantesque qui ne permettait alors aux lettrés que l'usage du latin : en adoptant le castillan comme langue de la loi et de la science, Alphonse supprima l'un des principaux obstacles qui s'opposaient à la diffusion de l'instruction dans le corps de la nation. La première université d'Espagne, fondée à Palencia en 1200, puis transférée à Salamanque en 1240, fut dotée et protégée par lui.

Le recueil législatif appelé *Libro de las Siete Partidas* (livre des sept parties) est presque entièrement son œuvre; on y trouve, dans la seconde *Partida*, des préceptes et des conseils en matière d'éducation. Il est vrai que l'auteur a spécialement en vue l'éducation des princes, mais ce qu'il dit n'en est pas moins applicable dans un sens général; il émet, au sujet de l'éducation physique et de la culture morale, des idées qui ne sont pas à dédaigner même de nos jours. L'écrivain royal traite en outre avec détail des études, des maîtres et des élèves, et trace le plan de l'organisation qu'adoptèrent bientôt après la plus grande partie des universités d'Europe.

**ALSACIENNE** (ÉCOLE). — Ce nom est porté par une école fondée à Paris en 1872 et qui a sa place marquée dans ce Dictionnaire comme l'une des premières tentatives faites pour rattacher plus étroitement l'instruction primaire à l'enseignement secondaire. Créée par l'initiative de quelques pères de familles, l'Ecole alsacienne se composa d'abord d'une seule classe, comprenant une douzaine d'enfants de sept à neuf ans. L'enseignement était donné par M. Bræunig, instituteur qui avait été remarqué pour ses aptitudes pédagogiques par les deux premiers fondateurs, MM. Friedel et de Clermont. En 1874, une division latine fut jointe à la division élémentaire, et la direction de l'ensemble fut confiée à M. Rieder, agrégé de l'Université, ancien professeur aux lycées de Strasbourg et de Nancy, tandis que M. Bræunig devint le chef de la division élémentaire. En même temps une société par actions fut établie pour subvenir aux frais d'installation. Aujourd'hui l'Ecole alsacienne, placée dans deux maisons (rue d'Assas, 92 et 86), comprend quatre classes dans la division inférieure, et six classes dans la division latine. Il n'y a pas d'internat, mais un certain nombre d'élèves sont reçus dans les familles des professeurs. Un conseil d'administration gère les intérêts matériels, et un comité d'études surveille l'enseignement.

L'Ecole alsacienne se propose de donner pour base à l'enseignement secondaire un enseignement primaire largement développé. Le calcul mental, la géographie locale, l'histoire de France, les leçons de choses, les éléments des sciences naturelles, le chant, ont leur place à côté des autres matières enseignées dans les classes correspondantes des lycées. Dans la division supérieure, le latin et le grec, commencés vers l'âge de onze ou douze ans, sont répartis sur un moins grand nombre d'années qu'au collège; ils doivent toutefois être conduits aussi loin. « Nos élèves, dit le programme de 1877-1878, seront peut-être moins brillants, mais ils seront plus égaux entre eux, et ils auront, dans les sciences, la pratique du calcul et un certain esprit de curiosité et d'observation; dans les lettres, l'habitude de lire les auteurs et d'y chercher non pas seulement des mots, mais des faits et des idées. »

Par certains côtés, l'Ecole alsacienne s'est rapprochée de l'*école Monge*, fondée une année auparavant; mais elle en diffère par son cadre plus restreint, par l'absence d'internat et par des innovations moins profondes dans l'enseignement. [MICHEL BRÉAL.]

**ALTERNATIF** (SYSTÈME). — Système qui consiste à recevoir alternativement en classe le matin la moitié des élèves, le soir l'autre moitié.

Il s'applique surtout dans certaines villes d'Angleterre, d'Ecosse et des Etats-Unis, soit pour les très jeunes enfants, soit pour les apprentis, soit à titre provisoire quand les locaux scolaires sont insuffisants. — Voir *Demi-temps*.

**AMBULATOIRES** (ECOLES). — Cette institution existe en Norvège et en Danemark. La loi norvégienne du 16 mai 1860 sur l'enseignement du peuple à la campagne explique le caractère de ces écoles en disant que « dans les localités où les habitations sont trop disséminées, ou lorsque la direction du diocèse, sur les représentations de la commission scolaire, juge que d'autres considérations s'opposent à l'établissement de l'école dans une maison spéciale, l'école pourra être *ambulatoire*, à condition toutefois qu'il sera consciencieusement veillé au choix du local ». L'instituteur se transporte successivement sur différents points du cercle scolaire, où il réunit les élèves par groupes durant un certain nombre de semaines. En Danemark, dans les landes et les bruyères où la population est très disséminée, un instituteur ambulant (*Omgangslärer*) dessert deux ou trois districts, dans un ordre déterminé, et reçoit successivement des habitants le logement, la pension et un local pour ses leçons.

En Prusse, l'école ambulatoire (*Wanderschule*) existe aussi; mais elle n'est pas comprise au nombre des institutions scolaires normales, et le gouvernement cherche à la remplacer partout par des écoles stables.

En Hongrie, la loi du 5 décembre 1868 stipule que les communes sont tenues de pourvoir à l'instruction des enfants de la campagne, soit en érigeant des écoles rurales, soit à l'aide d'*instituteurs ambulants*. En Espagne aussi, dans certains districts où les chemins sont impraticables en hiver pour les enfants, un jeune instituteur se rend de ferme en ferme pendant la mauvaise saison; on improvise une école dans la chambre la plus spacieuse, et on y réunit les enfants des environs durant quelques semaines. Le maître est logé et nourri dans la maison où se tient l'école, et reçoit une gratification proportionnelle au nombre de leçons qu'il a données.

En France, l'école ambulatoire n'existe plus même dans les pays de montagnes; elle subsiste en Corse dans certaines communes où l'apparition de la *malaria* amène chaque année une émigration vers le 1er ou le 15 juin; l'école suit le village.

Il ne faut pas confondre les écoles ambulatoires avec les écoles *temporaires*.

**AMENDE.** — Une amende de 100 à 1000 francs est encourue par tout instituteur privé qui ouvre ou dirige une école en violation des prescriptions de la loi du 30 octobre 1886.

En cas de récidive, le délinquant est condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 500 à 2000 francs.

Les mêmes peines sont prononcées contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou malgré la décision du Conseil départemental qui aura accueilli l'opposition, ou avant la décision d'appel. (Loi du 30 octobre 1886, art. 40.)

Tout directeur d'école privée qui refuse de se soumettre à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires est traduit devant le tribunal correctionnel et condamné à une amende de 50 à 500 francs.

En cas de récidive, l'amende est de 100 à 1000 fr. (Même loi, art. 42). — Voir *Privées* (*Ecoles*).

**AMÉRIQUE.** — On pourra consulter, dans ce Dictionnaire, les articles suivants sur les pays des deux continents américains et les îles qui en dépendent : *Canada*, *Terre-Neuve*, *Etats-Unis*, *Mexique*, *Gua-*

*temala, Honduras, Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panama, Colombie, Venezuela, Brésil, Equateur, Pérou, Bolivie, Chili, République Argentine, Paraguay, Uruguay.* Pour les pays occupés par des puissances européennes, autres que le Canada et Terre-Neuve, on consultera, au mot *Colonies*, les notices consacrées aux colonies des divers Etats de l'Europe.

**AMICALES D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES** (Associations). — Avant 1899, beaucoup de départements ne possédaient pas d'association amicale pédagogique d'instituteurs et d'institutrices.

Les anciens élèves de quelques écoles normales avaient bien constitué des sociétés pour entretenir entre eux l'esprit de corps, de bonne confraternité, et pour provoquer le travail, l'effort, le progrès, le perfectionnement dans les choses de la profession.

La plus ancienne de ces sociétés est l'Association des anciens élèves de l'école normale des instituteurs du Nord.

On peut citer parmi les premières en date : l'Association des anciens élèves de l'école normale de Versailles; celles du Rhône, de Périgueux, d'Agen, de Nice, de Belfort, de Caen, du Cantal, de la Charente, de Nîmes, de Limoges, de Nancy, de Mâcon, de Laon, de la Seine, d'Arras, de l'Oise, des Bouches-du-Rhône, de Seine-et-Marne.

Parallèlement d'autres sociétés se formèrent pour la poursuite d'un but analogue; citons : le Cercle pédagogique et littéraire de Lunéville, le Cercle pédagogique des instituteurs de la Loire, le Cercle pédagogique des instituteurs d'Indre-et-Loire, le Cercle des instituteurs de la Sarthe, l'Union pédagogique du Rhône, le Cercle des instituteurs du Var, le Cercle des instituteurs du Cher, la Réunion pédagogique des directeurs et directrices d'école de Paris, l'Union des instituteurs et des institutrices publics de la Seine. Cette dernière association, fondée en 1887 par l'instituteur Eugène Chevallier, ouvrit ses portes à toutes les catégories d'instituteurs et d'institutrices du département, sans distinction d'origine, créa entre ses membres une association mutuelle en cas de décès, une caisse de secours et de prêt gratuit, et rédigea un bulletin bimensuel. Elle fut, à juste titre, considérée comme l'Amicale type, et ses statuts servirent à bon nombre des associations qui se formèrent par la suite.

Les instituteurs avaient organisé un congrès national en 1887, mais leur entente occasionnelle n'eut pas de lendemain, car il leur manquait une organisation sérieuse, permanente, capable de faire converger leurs efforts vers une action commune et continue en vue de l'amélioration matérielle et morale de leur condition.

Quelques instituteurs : MM. Jarraud, de la Haute-Vienne, Deum, Gouffé, Hennequin, de Paris, Murgier, de Versailles, et Lechantre, de Saint-Quentin, proposèrent dans leurs associations respectives et dans la presse pédagogique de provoquer une réunion des associations d'instituteurs et d'institutrices à l'occasion de l'inauguration du monument élevé, par souscription, aux instituteurs de l'Aisne : Leroy, Debordeaux et Poulette, morts pour la patrie.

Leur appel fut entendu ; le ministre de l'instruction publique d'alors, M. Leygues, autorisa la réunion, organisée par l'Union de la Seine et l'Amicale de l'Aisne.

Le 19 août 1899, dans l'hôtel de ville de Laon, se tinrent les premières assises nationales des groupements d'instituteurs et d'institutrices publics de France. L'assemblée comprenait 120 délégués de 52 associations diverses : pédagogiques, de secours mutuels, d'épargne, d'assistance en cas de décès, contre les risques de la responsabilité civile.

Cette réunion, présidée par Achille Deum, président de l'Union de la Seine, décida qu'un Congrès national des Amicales aurait lieu à Paris en 1900; elle en élabora le règlement et le programme.

Un comité, composé de délégués des Amicales de la Seine, fut chargé de l'organisation de ce congrès, qui se tint à Paris, sous la présidence d'Achille Deum, les 6, 7 et 8 août 1900. M. Leygues, ministre de l'instruction publique, vint, à la mairie du Temple, présider la séance de clôture, accompagné de MM. Bayet, directeur de l'enseignement primaire, et Ferdinand Buisson.

Près de 400 délégués de 80 associations avaient répondu à l'appel du comité d'organisation.

Voici en quels termes M. Murgier, rapporteur général du Congrès, parle de ces journées historiques pour l'enseignement primaire :

« Ces dates mémorables marquent le point de départ d'une organisation nouvelle, appelée à donner une vigoureuse impulsion au développement de l'éducation laïque.

« Ce ne sont plus quelques voix isolées, si autorisées qu'elles puissent être, qui se font entendre sur les graves questions d'où dépend l'avenir de nos écoles, c'est le corps enseignant tout entier qui, mettant en commun les lumières, l'expérience, la bonne volonté de tous ses membres étudie les moyens les plus pratiques et les plus rationnels, cherche la voie la plus sûre pour permettre à l'instituteur français de remplir dans toute sa plénitude son rôle d'éducateur de la nation. »

L'ordre du jour du Congrès de Paris comprenait les trois questions suivantes :

I. Des *Amicales* : *a*) de la nécessité des Amicales d'instituteurs et d'institutrices et des moyens propres à assurer leur développement; *b*) des rapports entre les Amicales. Base d'une entente commune ;

II. *Questions pédagogiques* : *a*) le certificat d'études primaires; *b*) l'enseignement de l'histoire à l'école primaire ; *c*) l'organisation pédagogique des écoles à plusieurs classes ;

III. Les *œuvres post-scolaires* : rôle des Amicales dans l'instruction et l'éducation populaires.

La première question fut rapportée par M. Gouffé, instituteur à Paris; de son rapport nous citons les points principaux, qui définissent l'Amicale et précisent son action :

« Une seule société autonome et amicale des instituteurs et des institutrices publics sera constituée dans chaque département.

L'Amicale pourra se subdiviser en sections pédagogiques (cantonales, d'arrondissement) afin d'entretenir une constante, saine et féconde émulation dans tout le personnel du département.

L'Amicale est une société de perfectionnement pédagogique et de défense des intérêts professionnels et matériels de ses membres.

Elle est aussi un groupe de résistance et de combat constitué pour la défense de l'école laïque.

Elle accordera son appui à tous les sociétaires, dont elle prendra hardiment la défense dans le cas d'attaques imméritées visant particulièrement le fonctionnaire.

L'Amicale possédera un bulletin, organe d'information et de défense; elle créera ou soutiendra les institutions qui peuvent être utiles à ses adhérents : sociétés coopératives de consommation; sociétés d'assurances contre les accidents scolaires ; sociétés de secours mutuels en cas de maladie ; sociétés d'assurance mutuelle en cas de décès; sociétés d'épargne et de retraite; comités de placement et de secours pour les veuves et orphelins d'instituteurs; consultations médicales et juridiques gratuites ou à honoraires réduits. »

*Entente des Amicales.* — Le Congrès de Paris avait fixé les grandes lignes d'une entente entre toutes les Amicales de France et des colonies. Au Congrès de Bordeaux (1901), M. Murgier fit adopter un projet d'organisation fédérale bien précis, s'appuyant sur l'administration du Bulletin général des Amicales. Le Comité administratif de ce Bulletin, une commission permanente et un bureau, pris dans son sein, étaient les rouages directeurs de l'Union générale des associations purement pédagogiques.

Après la promulgation de la loi de 1901 sur les associations, et le Congrès de Marseille de 1903, où le président du Conseil des ministres, M. Emile Combes, vint présider la séance de clôture, les Amicales et leur Union furent officiellement reconnues, et chaque année vit une amélioration marquante dans leur organisation collective.

Enfin, à la réunion du 18 avril 1906, sur le rapport

de M. Bontoux, le Comité administratif des Amicales arrêta les statuts de la *Fédération des Amicales*. En voici les principales dispositions :

« Art. 1er. — Les associations professionnelles ouvertes à toutes les catégories d'institutrices et d'instituteurs publics de France et des colonies forment une union qui prend le titre de *Fédération des Amicales d'institutrices et d'instituteurs publics de France et des colonies*.

« Art. 2. — La Fédération a pour but : de resserrer les liens de bonne confraternité entre les instituteurs; de faciliter l'échange de leurs vues en matière d'éducation et d'enseignement; de travailler à la défense de leurs intérêts moraux et matériels.

« Art. 4. — La Fédération des Amicales d'institutrices et d'instituteurs publics de France et des colonies est administrée par un Comité administratif composé des délégués de chaque association faisant partie de l'Union.

« Chaque association a droit à un délégué. Seules, les Amicales mixtes peuvent en désigner deux : un instituteur et une institutrice. En aucun cas, les Amicales ne pourront être représentées au sein du comité par deux institutrices ou par deux instituteurs.

« Art. 5. — Le Comité administratif soumet aux Amicales, d'après les propositions qui lui sont transmises par une ou plusieurs d'entre elles, les questions sur lesquelles elles ont à se prononcer.

« Il centralise les vœux émis par les Amicales, en rapproche les points communs, leur donne la forme définitive sous laquelle ils doivent être présentés à l'administration ou au Parlement.

« Il poursuit la réalisation de ces vœux par les moyens qu'il juge opportuns.

« Il se réunit au moins une fois par an, aux vacances de Pâques, et, en cas d'urgence, après décision de la Commission permanente, sur convocation du président.

« Il nomme pour deux ans une commission permanente, composée de onze membres, dont trois dames au moins.

« Art. 6. — La Commission permanente nomme elle-même dans son sein un bureau qui devient le bureau de la Fédération.

« Elle a pour mission :

*a*) De statuer sur les demandes d'admission des Amicales dans la Fédération;

*b*) De rédiger le bulletin général de la Fédération;

*c*) De recevoir toutes les communications émanant de l'initiative des Amicales (projets de vœux, questions à mettre à l'étude, etc.);

*d*) De donner la suite qu'il convient à ces communications en les insérant au Bulletin;

*e*) De faire toutes les démarches nécessaires à la réalisation des vœux arrêtés par le Comité administratif;

*f*) De décider, en cas d'urgence, la réunion du Comité administratif.

« Art. 7. — La Commission permanente se réunit à Paris tous les trois mois. Les frais de déplacement de ses membres sont supportés par la Caisse centrale dans la mesure de ses ressources.

« Art. 8. — Le bureau est chargé de l'administration générale de la Fédération et de la rentrée des fonds.

« Il ordonne les dépenses et est tenu de rendre compte de toutes ses opérations à la Commission permanente et au Comité administratif.

« Art. 11. — ... Le Bulletin sera trimestriel, mais il pourra paraître plus souvent si le bureau le juge nécessaire. A côté de la partie officielle, il y sera fait une place pour signaler les tentatives heureuses, les améliorations ou les réformes réalisées par chaque Amicale.

« Le Bulletin général recevra les communications des conseillers départementaux en vue d'une action commune et concertée avec celle des Amicales. »

*Caisse de réserve.* — Cette caisse, dont la création fut préconisée au Congrès de Lille par M. Gouffé, a été constituée définitivement par le Comité administratif, dans sa séance du 29 mars 1907, sur le rapport de M. Rajade. Elle a pour but de servir, le cas échéant, à défendre les Amicales ou la Fédération, si elle est attaquée, et de venir en aide, si besoin est, aux comités d'organisation des Congrès.

Après une consultation judiciaire visant la légalité de cette caisse, il a été décidé qu'elle serait constituée par la cotisation annuelle de chaque membre participant.

*Congrès.* — Depuis la réunion de Laon, les Amicales d'instituteurs ont tenu cinq congrès nationaux :

I. Le Congrès de Paris (1900), organisé par les Associations de la Seine, présidé par M. Achille Deum, instituteur à Asnières (Seine);

II. Le Congrès de Bordeaux (1901), organisé par l'Amicale de la Gironde, et présidé par M. Bazenant, de Bordeaux;

III. Le Congrès de Marseille (1903), organisé par le Cercle des instituteurs des Bouches-du-Rhône et l'Association des anciens élèves de l'école normale d'Aix, présidé par M. Michel Célestin, de Marseille;

IV. Le Congrès de Lille (1905), organisé par l'Amicale du Nord, présidé par M. Guihard, de Nantes;

V. Le Congrès de Clermont-Ferrand (1907), organisé par l'Amicale du Puy-de-Dôme, présidé par M. Montjotin, de Riom.

*Questions étudiées.* — Voici les questions qui furent traitées dans ces grandes réunions corporatives :

Mutualité et assistance pour le personnel enseignant (caisse de secours pour les veuves, en cas de maladies); Les retraites; L'éducation sociale à l'école primaire; Les écoles normales; L'indemnité de résidence; La composition française; La coéducation; Les déplacements d'office; L'étude des méthodes qui conviennent à l'enseignement de l'histoire; Réforme des Conseils de l'enseignement primaire; Organisation pédagogique des écoles primaires.

Le Comité administratif, de son côté, s'est occupé :

De l'article 1384 et de la responsabilité civile; De l'établissement d'un programme de revendications morales; De la revision du règlement-modèle; De l'égalité des enfants devant l'instruction; De l'hygiène scolaire; De la communalisation du balayage des classes; De l'égalité du repos pour tous les maîtres; De la simplification de l'orthographe; De la question des secrétaires de mairie; De la réparation des injustices du passé; Des modifications à apporter au règlement-modèle des écoles maternelles; De la carte permanente à demi-tarif, etc.

Il a constitué deux grandes commissions qui ont fourni des rapports très documentés : 1° La Commission d'études des œuvres de mutualité (M. Sennelier, rapporteur); 2° La Commission d'études pour préciser la méthode coéducative (M. Aman, rapporteur).

Le grand effort de la Fédération a surtout porté sur l'*amélioration des traitements du personnel*. Après l'abolition par le Parlement du pourcentage, grâce à l'action énergique du député Carnaud, elle élabora, à la suite d'un vaste referendum, le *Projet des Amicales*, établi d'après les principes suivants :

1° Relèvement de tous les traitements avec une nouvelle échelle allant de 1500 à 2400 francs;

2° Egalité de traitement des instituteurs et des institutrices;

3° Avancement périodique et régulier tous les cinq ans.

D'actives démarches furent faites, en 1904, auprès de MM. Brisson, Doumer, Buisson, Carnaud, Chaumet, et de nombreux parlementaires, en vue de l'adoption de ce projet par les Chambres. Mais celles-ci votèrent le projet de M. Symian, rapporteur à la Chambre des députés du budget de l'instruction publique. Les Amicales obtenaient une amélioration sensible des traitements; mais leur projet n'était pas adopté. Elles ne désespèrent pas de le représenter un jour et de le faire prendre en considération.

Depuis le Congrès de Lille, où la question du *déplacement d'office* fut brillamment rapportée par M. Carrayon, du Gard, la Fédération des Amicales mène une active campagne en faveur des garanties que réclament les instituteurs contre l'arbitraire politique et administratif.

La Commission parlementaire de l'enseignement a adopté le rapport de M. Alexandre Blanc, député, ancien instituteur, qui demande que les déplacements d'office ne soient prononcés qu'après « avis motivé et

conforme » du Conseil départemental. Tout porte à croire qu'une solution favorable aux intérêts du corps enseignant ne saurait tarder à intervenir.

Enfin, la question du *statut des fonctionnaires* et du *droit d'association* a profondément agité les Amicales dans ces dernières années. Le Congrès de Clermont a vu se produire une joûte oratoire des plus intéressantes entre le champion du syndicalisme, M. Emile Glay, instituteur à Paris, et M. Devinat, directeur de l'école normale de la Seine, à propos de la réforme des Conseils de l'enseignement primaire.

*Etat actuel de la Fédération.* — Au 1er janvier 1908, la Fédération comprenait 114 associations et comptait 80 000 membres.

*Bureaux depuis le Congrès de Paris.* — Présidents : Achille Deum, Bazenant, Michel Célestin, Cambier. Secrétaires généraux : Murgier, Lafon, Bontoux, Courrèges.

*Action extérieure de la Fédération.* — La Fédération adhéra au *Congrès international de l'enseignement primaire*, qui se tint à Liège en 1905. Elle délégua, pour l'y représenter, MM. Michel, Bontoux, Gouffé, et Mlle Marguerite Bodin. A Liège fut décidée la constitution d'un *Bureau international permanent* reliant toutes les Fédérations d'instituteurs. Ce bureau s'est réuni à Paris en 1907 ; la Fédération et les Amicales de la Seine lui ont fait une chaleureuse réception au café du Globe.

*Congrès mixte.* — Le Congrès des professeurs de l'enseignement secondaire (avril 1903) avait émis l'idée de la tenue d'un Congrès mixte d'instituteurs et de professeurs. La Fédération des Amicales adhéra à cette heureuse manifestation, qui eut lieu à Paris pendant les vacances de 1904, sous la présidence de M. Emile Morel, professeur au lycée Lakanal.

*Entente des conseillers départementaux de France.* — Sur l'initiative de M. Plothier, conseiller départemental de la Savoie, les instituteurs et institutrices membres des Conseils départementaux ont institué, en 1902, une Entente nationale, présidée successivement par MM. Murgier, Guihard et Lechantre. Ce groupement et la Fédération des Amicales ont marché jusqu'à ce jour la main dans la main, et ils tendent de plus en plus à fusionner pour le plus grand bien de la corporation tout entière.

*Valeur morale de la Fédération.* — Que de chemin parcouru en dix ans ! Si tous ces efforts n'ont pas encore été couronnés de succès, il n'y a pas lieu pour les instituteurs de douter du bon droit de leur cause et de l'œuvre profonde accomplie.

C'est de l'association fraternellement entendue, c'est des grandes assises nationales qu'est né dans le corps enseignant le sentiment de la solidarité, le sentiment des communs devoirs et de la commune responsabilité.

C'est de l'action fédérative qu'est éclose l'âme corporative qui élève au-dessus des mesquines préoccupations, qui rend les maîtres plus fiers et plus hardis dans l'accomplissement de leur hautes et délicates fonctions d'éducateurs.

Cette éducation commune et laïque, toujours en éveil, ne laissera plus endormir la conscience de la France républicaine.

La démocratie saura bien un jour accorder pleine justice à ses instituteurs. [Ernest Gouffé.]

**AMICALES** (Petites). — Voir **ÉLÈVES** (Sociétés d'anciens).

**AMOROS Y ONDEANA** (Don Francisco). — Amoros y Ondeana, né en Espagne le 19 février 1770, entra au service à l'âge de neuf ans, en qualité de fils de militaire, et y fit ses études. Sous-lieutenant à vingt et un ans, il assista au siège d'Oran, où il obtint le grade de lieutenant. Il se distingua dans les campagnes de 1792 et de 1793, devint secrétaire du ministre de la guerre en 1796, et, en 1803, il fut chargé de la direction d'un *Institut militaire* établi à Madrid pour réformer l'éducation publique en Espagne et y faire adopter la méthode de Pestalozzi. En 1807, il fut choisi pour présider à l'éducation de l'infant d'Espagne, don François de Paule. Arrêté à la suite de la révolution du 19 mars 1808, il fut relâché, puis, chargé de plusieurs missions importantes, devint ministre de l'intérieur et enfin ministre de la police. Forcé de fuir en France après le rétablissement du roi Ferdinand VII, il offrit ses services à Napoléon et, à partir de 1815, il ne s'occupa plus que de l'instruction publique et surtout de la gymnastique. Nommé membre de la *Société pour l'instruction élémentaire* de Paris, il publia un Mémoire sur la méthode d'éducation de Pestalozzi, et un autre sur la méthode d'éducation physique et gymnastique qu'il avait établie à Madrid. Ces deux rapports lui attirèrent des sympathies qui lui permirent d'ouvrir avec quelque succès des cours de gymnastique dans la capitale. Ces cours furent bientôt suivis par de nombreux élèves, et les résultats qui furent obtenus assurèrent à Amoros l'appui de M. de Chabrol, alors préfet de la Seine. Secondé par ce magistrat, Amoros, le 5 décembre 1818, obtint du ministre de la guerre que des détachements des trois régiments du génie suivissent les cours de gymnastique : ce fut le commencement du gymnase normal militaire, dont il fut nommé directeur le 4 novembre 1819 ; ce gymnase militaire était situé place Dupleix, entre le Champ de Mars et la barrière de Grenelle. Le 25 juillet 1820, le comte Siméon, ministre de l'intérieur, décida la création d'un gymnase civil normal dont Amoros eut aussi la direction. Ces deux gymnases formèrent un grand nombre de professeurs habiles, qui répandirent dans toute l'Europe la méthode de leur maître. Depuis cette époque, Amoros ne cessa de perfectionner son enseignement et chercha à l'introduire dans le plus d'établissements possible. Il est mort à Paris, le 8 août 1848.

Amoros est le fondateur en France de la gymnastique rationnelle. Sa méthode consiste en exercices gradués propres à développer harmoniquement les organes. Mais ce qui la distingue surtout, c'est que ces exercices physiques eux-mêmes doivent contribuer au développement des facultés morales. Amoros « avait imaginé d'assujettir tous les mouvements de ses élèves au rythme, ce qui d'abord maintient l'ordre et la régularité. Le rythme est marqué par des chants dont les paroles expriment les sentiments les plus élevés qui puissent remplir un cœur humain, le respect et l'adoration envers Dieu, l'amour du chef de l'Etat, le dévouement à la patrie, etc. De plus, un jury, formé à tour de rôle par les jeunes gens les plus distingués, prononce sur tous les cas de discipline ; et l'habitude de considérer le côté moral des actions favorise, au delà de ce qu'on pourrait croire, le développement des sentiments honnêtes et généreux que renferme le cœur de tous les jeunes gens. » (Rapport de la Société pour l'instruction élémentaire.)

Pour stimuler les élèves et constater les résultats physiques et moraux obtenus par la méthode, on remettait à chaque élève une *feuille physiologique* indiquant ses qualités physiques et morales au commencement du cours et les améliorations obtenues après chaque mois d'exercices. Cette feuille était comme un miroir où se reflétaient le corps et l'âme de chaque élève à mesure qu'il augmentait sa force physique et ses qualités morales. La méthode d'Amoros a été exposée par lui dans un ouvrage en 2 volumes in-18, avec album de 60 planches (Encyclopédie Roret), intitulé : *Nouveau manuel d'éducation physique, gymnastique et morale.* [A. Demkès.]

**AMOUR-PROPRE.** — L'amour-propre, ainsi que l'indique la composition du mot, est le sentiment qui nous fait aimer notre *propre* personne. Au dix-septième siècle, on entendait ce mot dans son sens étymologique le plus large : il signifiait l'amour de soi, par opposition à l'amour du prochain et à l'amour de Dieu. Depuis lors, il a pris une acception plus restreinte et désigne non pas tout instinct égoïste, mais cet instinct plus délicat qui nous fait rechercher l'estime ou les éloges de nos semblables.

Dans le premier sens, l'amour de soi n'est vicieux que s'il va jusqu'à l'*égoïsme*.

Dans le second, qui est le sens ordinaire, l'amour-propre est un sentiment qu'il faut non extirper, mais contenir en de justes limites. L'écueil à craindre, c'est qu'il ne dégénère en vanité : et assurément, il n'y a pas loin de l'un à l'autre ; mais en soi l'amour-propre

est plus qu'un sentiment légitime : c'est presque la marque et la condition d'une certaine élévation d'esprit. On ne ferait pas l'éloge d'une personne en disant qu'elle est dénuée de tout amour-propre.

Ce sentiment tient une trop grande place dans la nature humaine pour que l'éducation ne se soit pas préoccupée du parti à en tirer et des moyens de le régler. L'amour-propre n'est nulle part plus manifeste que chez les enfants ; il trouve, en effet, libre carrière à son développement dans l'imagination et les illusions du jeune âge, tandis que plus tard il décroîtra en proportion même des progrès de la réflexion.

Les pédagogues ne sont pas d'accord sur le rôle qu'il convient d'assigner à l'amour-propre dans l'éducation morale et intellectuelle. On sait avec quelle vivacité Rousseau s'est élevé contre l'emploi de ce ressort dangereux. Mais sa théorie a fait peu d'adeptes. Dans la pratique, la plupart des maîtres croient qu'une des meilleures manières de gouverner et de stimuler les enfants, c'est, comme le dit la langue vulgaire, de les prendre par l'amour-propre. Et pourvu qu'on évite soit de le surexciter, soit de l'humilier trop cruellement, il nous semble aussi légitime que naturel d'en user comme d'un des mobiles en somme les plus relevés qui déterminent les efforts de la volonté humaine. Seulement, en faisant appel à l'amour-propre, le maître contracte l'obligation de surveiller d'autant plus scrupuleusement la vanité et l'orgueil qui en pourraient naître. C'est une des parties les plus délicates de sa tâche. Voir, pour les questions d'application, les articles *Emulation, Encouragements, Récompenses.*

[L. Lescœur.]

**ANALOGIE.** — Ce mot, quoiqu'il soit d'origine grecque, n'a besoin de définition pour personne; il est d'ailleurs plus difficile à définir qu'à comprendre. Les mathématiciens, qui les premiers en ont fait usage, l'emploient pour désigner l'égalité de deux rapports constituant une proportion; et c'est bien là la forme rigoureuse de l'analogie. C'est ce qui la distingue de la ressemblance. Les deux ailes d'un oiseau sont *semblables* l'une à l'autre; la nageoire du poisson est *analogue* à une aile, c'est-à-dire qu'elle est pour le poisson ce qu'est l'aile pour l'oiseau.

En philosophie, le raisonnement par analogie est une forme imparfaite ou inachevée du raisonnement par *induction.*

Deux exemples suffiront à caractériser l'analogie féconde et l'analogie stérile.

Franklin soupçonne un jour que les phénomènes produits par une machine électrique sont de même nature que ceux de la foudre : c'est l'analogie qui le lui a fait supposer : il lui semble que les étincelles de la machine électrique sont en petit ce qu'est l'éclair en grand. Mais il n'en reste pas là; une suite d'expériences régulières, complètes, rigoureuses, lui permettent de vérifier et de démontrer dans tous les détails l'identité qu'il avait entrevue : il n'y a plus probabilité, il y a certitude. Voilà l'analogie féconde.

Mais si nous disons : « Les planètes sont par leur forme, par leurs révolutions, par leur constitution probable, par leur atmosphère, etc., analogues à la terre : donc elles doivent être habitées comme la terre, » cette analogie ne dépasse pas la simple conjecture, elle n'a pas de valeur scientifique.

En pédagogie, le rôle de l'analogie est d'autant plus grand que c'est de tous les modes de raisonnement le plus facile, le plus spontané, le plus naturel à l'enfance. La circonspection, la méthode, la précision dans l'examen, la réserve dans les conclusions, sont les qualités d'un âge plus avancé; l'enfant, comme les peuples enfants, va d'un bond, par analogie, aux affirmations les plus téméraires : et le plus souvent il ne voit qu'une gêne inutile dans la lente série de déductions par où on l'oblige à passer pour arriver à une règle d'arithmétique ou de grammaire, qu'il aurait volontiers appliquée pour ainsi dire d'instinct.

De cette disposition naturelle à raisonner par analogie, quel parti doit tirer une saine pédagogie? Convient-il de prémunir de bonne heure l'enfant contre les écarts et les périls de cette méthode primesautière? Nous ne le croyons pas, bien qu'on l'ait maintes fois soutenu. Il nous semble au contraire que, pour développer le jugement chez l'enfant, rien n'est meilleur que de le laisser s'exercer au gré de la nature sous la forme imparfaite, mais vive et hardie, qu'il revêt à cet âge. L'expérience se chargera de réprimer ce premier élan.

La *méthode analogique* se lie intimement et légitimement à la *méthode intuitive.* L'analogie est le raisonnement spontané, comme l'intuition est l'observation spontanée. Celle-ci développe les sens, celle-là le jugement. L'une et l'autre valent à l'enfant le plus vif des plaisirs intellectuels à cet âge et à tout âge, celui de la découverte.

C'est surtout dans l'étude pratique du langage et de ses lois qu'il faut se fier à cet instinct d'analogie; c'est là qu'on peut voir combien il l'emporte sur un instinct d'imitation machinale. Ecoutez parler un enfant de quatre ans, et vous restez confondu de la finesse des nuances que lui a fait saisir la seule analogie. Il y a là des merveilles d'analyse. Ses fautes de français sont autant d'actes de fidélité à la logique, que l'usage a trahie. Quand l'enfant dit : « Ne me *faisez* pas mal, *disez*-moi une histoire, » est-ce lui qui a tort? Quand il dit : « Nous *courirons*, nous *venirions*, » n'est-ce pas la preuve qu'il sait déjà, et mieux peut-être qu'il ne la saura dans quelques années, la loi de la formation des temps? Quand, pour dire le contraire d'*approcher*, il invente le mot *déprocher*, ne montre-t-il pas qu'il a déjà le sentiment bien net du sens et de la fonction des préfixes, et qu'il serait capable, au besoin, de créer à nouveau toute la langue, puisqu'il en a saisi non pas seulement les mots, mais les règles et les formes générales, l'esprit même et, comme on dit justement, le génie?

Trop souvent, dans l'ancienne méthode, l'enseignement grammatical scolaire commençait par faire désapprendre à l'enfant cette marche naturelle de la pensée pour lui en révéler une plus rigoureuse, plus didactique. La grammaire ainsi enseignée substituait la règle écrite et apprise par cœur à la règle sentie et devinée par analogie. De nos jours, les réformateurs de l'enseignement grammatical s'appliquent à suivre de plus près la nature et à ne pas étouffer l'esprit d'analogie inné chez l'enfant.

Il en faut dire autant de l'arithmétique. Assurément il appartient aux mathématiques de procéder par un enchaînement rigoureux de déductions; abréger, ici, ce serait fausser; mais prenons garde que l'enfant n'est pas l'homme, qu'il y a une transition à ménager entre l'âge où l'on ne sait opérer que sur le concret et cet autre âge où l'on se meut à l'aise dans l'abstraction. C'est précisément le rôle de l'analogie d'être l'instrument de cette transition; elle initie l'enfant au raisonnement déductif aussi bien qu'au raisonnement inductif. Si notre élève franchit quelque peu légèrement les échelons intermédiaires que nous jugeons indispensables à la sûreté de la déduction, ne nous en inquiétons pas outre mesure : c'est qu'il n'est pas encore capable de l'analyse minutieuse qui nous en fait reconnaître la nécessité. Il a l'esprit aussi juste que nous, mais plus prompt et plus confiant. Ne nous hâtons pas de lui apprendre à douter. Disons-lui, par exemple, qu'on écrit les dixièmes, les centièmes, les millièmes par ordre décroissant à la suite des unités, en les en séparant seulement par une virgule : il n'hésitera pas ensuite, si on le laisse faire, à opérer sur ces nombres décimaux comme il sait opérer sur les entiers : l'analogie l'y porte, et il ne lui faut rien de plus pour le moment. Il ne pourrait pas sans doute rendre raison de ces petits calculs, car il ne sait pas encore la théorie des fractions; mais provisoirement il peut s'en passer, il n'y a qu'avantage à laisser l'intelligence enfantine pousser cette première reconnaissance dans tous ses futurs domaines avec les seules ressources de l'analogie, cette logique implicite.

Ce que nous disons de la grammaire et de l'arithmétique est vrai, à notre sens, de toute l'instruction primaire. Depuis l'art d'apprendre à lire et à écrire, jusqu'à l'étude de la géographie et de l'histoire, c'est

par l'analogie qu'il faut soulager la mémoire et préserver l'intelligence d'un exercice aveugle ou machinal; c'est elle enfin, elle seule, qui permet de respecter dans l'enfance la condition *sine quâ non* du développement intellectuel, la spontanéité, l'activité propre, cette sève de l'esprit qui supplée à tout et que rien ne supplée (Voir *Activité*). Sans doute le règne de l'analogie ne dépasse pas la période de l'enfance, et là même il ne doit jamais être exclusif; il doit peu à peu se restreindre pour faire place, à mesure que la nature le veut, à des opérations plus sûres, à des procédés plus sévères, à des analyses plus délicates, en un mot aux deux grandes formes définitives du raisonnement, l'induction et la déduction. Mais, loin de retarder l'avénement des facultés supérieures, l'esprit d'analogie, bien dirigé, le prépare et l'assure. La logique naturelle est la meilleure initiation à l'autre.

**ANALYSE**. — Ce mot, venu du grec *analysis* (décomposition), a un sens primitif et général parfaitement clair ; c'est toujours une opération qui divise, sépare, distingue les objets auxquels elle s'applique. Mais, suivant la nature de ces objets, l'analyse prend des noms et des caractères si différents qu'il est impossible de donner d'elle une définition unique.

En raison de l'importance pédagogique de ce procédé dans ses diverses applications, nous essaierons d'abord de fixer les principaux sens du mot, ensuite de déterminer par rapport à chacune de ces acceptions le rôle de l'analyse dans la pédagogie théorique et pratique, en n'insistant, bien entendu, que sur ce qui intéresse l'enseignement primaire.

1. **Divers sens du mot. Analyse.** — *Analyse réelle* ; *analyse mentale* ; *analyse verbale*. — Rigoureusement, tous les types de l'analyse pourraient se ramener à deux, car il n'y a que deux grandes classes d'objets sur lesquels elle puisse porter, les uns matériels, les autres immatériels. Si elle s'applique à des corps, c'est l'analyse *réelle*. Si elle opère sur des idées, sur des conceptions de l'esprit, elle est *idéale* ou *mentale*. Dans le premier cas, on analysera l'air, par exemple, en séparant les éléments qui le composent, azote, oxygène, acide carbonique ; dans le second cas, on fera encore une analyse en distinguant les divers groupes de faits psychiques, ce que l'on appelait jadis les « facultés de l'âme », ou encore, dans un même homme, les différentes qualités correspondant aux aspects variés sous lesquels on peut successivement l'envisager.

Mais, pour la facilité des opérations, il convient d'ajouter une troisième forme de l'analyse, qui tient, en quelque mesure, des deux autres: c'est celle qui s'applique au langage ; elle ne porte ni sur des objets exclusivement sensibles, ni sur de pures abstractions, mais sur les *mots*, qui sont le signe matériel d'une idée immatérielle. C'est l'analyse *verbale*, dite aussi *philologique* ou *linguistique*, et plus ordinairement *grammaticale*.

A chacun de ces genres d'analyse correspond une *synthèse*, qui en est l'exacte contre-partie et qui opère sur les mêmes phénomènes d'après les mêmes lois, mais en sens inverse, c'est-à-dire en commençant par où finit l'analyse et *vice versâ*. La synthèse *réelle* ou *concrète* recompose des corps ; la synthèse *idéale* ou *mentale* reconstitue et groupe les idées que l'analyse avait séparées ; la synthèse *verbale* ou *grammaticale* relie les mots isolés et refait la trame du discours. On verra plus loin de quelle importance il est en pédagogie de ne pas isoler l'une de l'autre ces deux opérations corrélatives, dont le concours est nécessaire à l'équilibre intellectuel.

*Principales formes de l'analyse réelle.* — Le type le plus parfait d'analyse réelle est l'analyse *chimique*. La chimie est par excellence l'analyse des corps composés.

Elle comprend l'analyse *chimique* proprement dite, qui décompose les minéraux ; l'analyse *organique*, qui distingue, soit les principes immédiats, soit les éléments dont sont formés les produits organiques de toute nature; l'analyse *spectrale*, qui, en observant le spectre que donne la flamme d'un corps quelconque, permet de reconnaître, à l'aide de raies caractéristiques, la présence de ses éléments constitutifs.

Les sciences naturelles donnent aussi lieu à des analyses réelles: analyses minéralogiques, botaniques, anatomiques, etc., qui souvent empruntent le secours de l'analyse chimique.

*Principales formes de l'analyse idéale.* — Cette opération se rattache étroitement à l'abstraction. Il faut que nous ayons la faculté d'abstraire, c'est-à-dire de considérer séparément ce qui en fait ne se présente pas séparément, pour être capables d'analyser un tout par la pensée et de le décomposer en un certain nombre d'idées ou de catégories abstraites. La forme élémentaire de cette opération est l'*analyse psychologique*, instrument essentiel des sciences philosophiques et morales : c'est, à proprement parler, l'étude réfléchie de l'âme humaine, considérée successivement sous ses faces diverses et dans les divers caractères qu'elle présente à l'observation. La détermination des facultés, des inclinations naturelles, des formes et des lois de la pensée, du sentiment, de l'activité, sont autant de résultats dus à l'analyse psychologique.

Mais, par une extension naturelle de ce terme, on l'applique en logique à diverses opérations du raisonnement qui consistent dans l'*analyse des idées*. On considère pour ainsi dire ce qui est contenu dans une certaine notion et l'on s'applique à l'en faire sortir. Ainsi, il est impliqué, dans l'idée même du monde tel que nous le connaissons, que ce monde obéit à certaines lois, est soumis à un certain ordre : de même, il est contenu dans l'idée même du monde qu'il existe une puissance capable d'en régler la marche et d'en maintenir l'ordre. L'analyse d'une seule idée nous a donc permis d'en tirer une suite de propositions.

Les mathématiques tout entières sont l'analyse de quelques idées premières, l'idée de *nombre*, l'idée d'*espace*, l'idée de *temps* : la géométrie analyse et énumère tout ce qui était logiquement contenu dans l'idée d'*espace*; la trigonométrie développe tout ce qu'embrassait implicitement la seule définition du *triangle*, etc. Cependant le mot *analyse mathématique* ne s'emploie ordinairement que pour les opérations où la déduction se fait en sens inverse ou par régression, c'est-à-dire en remontant de la conséquence au principe, au lieu de descendre progressivement du principe à toutes les conséquences. En effet, il y a deux sortes de démonstration déductive. Pour les distinguer par un exemple sensible, supposons, dit la *Logique de Port-Royal*, qu'on cherche à prouver qu'une personne descend de saint Louis : « Il y a deux voies à suivre : ou bien on montre que cette personne a tel pour père qui était fils d'un tel, et celui-là d'un autre, et ainsi jusqu'à saint Louis ; ou bien on commence par saint Louis, on montre qu'il a eu tels enfants, et ses enfants d'autres, en descendant jusqu'à la personne dont il s'agit ». La première méthode, c'est l'analyse ; la seconde, la synthèse. Dans les deux cas, il y a déduction, mais dans l'analyse la déduction est ascendante, et passe de la proposition qu'il s'agit de prouver au principe général qui la renferme : dans la synthèse, elle est descendante.

L'algèbre facilite tellement cette déduction en sens contraire à la déduction normale ou synthèse, qu'on a pris l'habitude d'appeler l'algèbre elle-même du nom d'*analyse*.

Il faut remarquer qu'à tous ses degrés l'analyse emporte non seulement l'idée de division et de décomposition, mais aussi celle de recherche et d'invention. Elle est en effet plutôt une méthode de recherche et de découverte; la synthèse, au contraire, une méthode d'exposition, ou, comme disait Port-Royal, « de doctrine ».

A l'analyse *psychologique* et à l'analyse *mathématique*, il faut encore ajouter une dernière forme de l'analyse idéale : c'est l'analyse *esthétique*, qui sert de fondement à la *critique littéraire* et à la *critique d'art*. Ici ce n'est plus le rapport logique des idées que l'on considère, c'est le rapport complexe de l'idée, du sentiment et de l'expression qui constitue le *beau*. Analyser une œuvre d'art, c'est se rendre compte de tous les éléments qui la constituent et juger de leur convenance, de leur harmonie, de leur action

sur notre esprit, notre imagination ou notre cœur.

*Principales formes de l'analyse du langage.* — L'analyse des éléments du langage peut se faire : 1° soit en considérant ces éléments, c'est-à-dire les mots, d'une façon isolée, quant à leur forme et à leur nature : c'est l'analyse *grammaticale* proprement dite ; 2° soit en les considérant par rapport à leur origine et à leur dérivation : c'est l'analyse *étymologique* ; 3° soit enfin d'après leur fonction dans la phrase et leur rapport avec la syntaxe : c'est l'analyse *logique*, qui serait peut-être mieux nommée analyse *syntactique*.

**2. Rôle de l'Analyse en pédagogie.** — 1° DE L'ANALYSE EN GÉNÉRAL DANS L'ÉDUCATION. — Un des résultats essentiels de l'éducation intellectuelle doit être d'habituer l'esprit à la précision et à la netteté des idées. C'est la première différence entre un esprit cultivé et celui qui ne l'est pas, que celui-ci se contente d'aperçus vagues et fugitifs, confusément saisis par l'imagination, tandis que l'autre a besoin de notions exactes, distinctes, précises et fortement liées les unes aux autres. L'un entrevoit toujours, l'autre se rend compte.

Ce qui donne à l'intelligence ces habitudes de justesse et de rigoureuse exactitude, c'est surtout l'usage constant de l'analyse, analyse des parties matérielles d'un objet concret, ou analyse des conceptions générales étudiées sous tous leurs aspects et dans toutes leurs nuances.

Descartes plus qu'aucun autre penseur a contribué à faire de la précision et de la clarté les qualités françaises par excellence : c'est l'analyse qu'il recommandait comme un instrument principal du développement de l'esprit, quand il formulait la seconde règle de sa méthode : « Diviser chacune des difficultés qu'on examine en autant de parcelles qu'il se peut, et qu'il est requis pour les résoudre ».

Condillac, dans la pédagogie comme dans la philosophie de notre pays, représente tout particulièrement le génie de l'analyse ; mais il avait le tort de vouloir donner pour premier objet aux analyses de l'enfant cet ensemble de facultés et de phénomènes qu'on appelle l'âme humaine. Par une contradiction qui étonne, l'auteur du *Traité des sensations*, qui fait dériver des sens toute connaissance, demande que l'analyse des opérations intérieures précède l'étude des phénomènes sensibles.

La vérité, c'est qu'il faut premièrement exercer l'enfant à l'analyse des choses qui frappent ses sens. Qu'on ne se contente pas de les lui montrer en gros : qu'on l'exerce le plus tôt possible, comme le voulait Pestalozzi, comme le font jusqu'à l'excès les pédagogues allemands, à en distinguer et à en décrire les parties dans tout leur détail.

On peut dire, pour l'éducation comme pour le développement de la science humaine en général, que tout le mouvement de l'esprit s'accomplit entre ces deux termes : 1° la perception immédiate, qui est une synthèse confuse et vague ; 2° la connaissance définitive, qui est une synthèse réfléchie. C'est par l'analyse que l'esprit va de l'une à l'autre. « Voulez-vous acquérir de vraies connaissances, disait Laromiguière : que tout soit détaillé, compté, pesé. C'est ne rien voir que voir des masses. Divisez votre objet ; étudiez successivement toutes ses propriétés ; donnez votre attention aux moindres circonstances. »

Pour habituer l'enfant à l'analyse, il ne faut donc pas attendre l'âge de l'instruction scientifique : si l'on veut lui assurer un esprit droit et solide, il est bon que, dès les premières années, dans les images qu'il regarde avec attention, ou dans les objets eux-mêmes, il soit exercé à considérer non seulement le tout, mais les parties et leurs rapports. De même, mais beaucoup plus tard, quand commencera son éducation littéraire, il faudra exiger de lui non pas seulement qu'il sente confusément les beautés du texte, mais qu'il analyse, dans la mesure du possible, les éléments de son admiration.

Ce qu'il faut se rappeler surtout, c'est que le langage lui-même, qui est le premier degré de l'éducation de l'enfant, constitue un excellent instrument d'analyse. Le mot célèbre de Condillac, répété par Laromiguière, « les langues sont des *méthodes analytiques* de la pensée », n'exprime pas seulement une idée philosophiquement vraie, il explique aussi pourquoi l'on a raison dans l'enseignement élémentaire de tenir à l'étude de la langue. Si l'on apprend aux enfants la grammaire, ce n'est pas seulement en vue de l'orthographe pratique, c'est aussi pour développer en eux cet esprit d'analyse, d'observation et de raisonnement qui trouve une de ses applications les plus naturelles à la fois et les plus délicates dans la distinction des éléments du langage. Discerner et désigner par des noms distincts les différentes parties de la pensée et du discours, c'est opérer à peu près comme le chimiste qui isole et place dans des éprouvettes distinctes les éléments de l'air et de l'eau. L'enfant qui sait parler, sait analyser : il fait sans cesse des analyses inconscientes. Un maître habile lui apprendra seulement à s'en rendre compte. Et en l'habituant à analyser son langage, il l'habituera par là même à analyser sa pensée, c'est-à-dire à réfléchir et à raisonner. — Voir *Analytique* (*Méthode*).

[G. COMPAYRÉ.]

2° ANALYSE LITTÉRAIRE. — « On ne comprend les prodiges de l'horlogerie, dit M. Dupaty, qu'après en avoir démonté les rouages : de même, c'est par l'analyse que l'on apprend à juger les ouvrages des grands maîtres, à les admirer, à les imiter. » L'analyse littéraire a pour objet de faire connaître une œuvre de littérature, d'abord en rendant compte du sujet qu'elle traite, ensuite en donnant l'idée des qualités qui la distinguent.

Avant de décider dans quel esprit et d'après quelles méthodes cet exercice doit être fait à l'école primaire, on peut se demander si, comment, et à quelles conditions, il y peut entrer.

Que l'analyse littéraire soit du domaine des études primaires ou tout au moins des études préparatoires de l'instituteur primaire, c'est ce qui est aujourd'hui généralement admis. Presque tous les pays ont reconnu la nécessité de donner à leurs instituteurs quelques notions littéraires, dont l'exercice de l'analyse est à peu près le seul moyen de contrôle.

Dans les écoles normales allemandes, l'analyse des poèmes de Schiller, de Goethe, de Klopstock, de Lessing est un exercice obligatoire, semi-mensuel dans certains établissements, hebdomadaire dans d'autres. Les institutrices anglaises et américaines ne sont ni moins fréquemment ni moins sérieusement exercées à l'étude de Shakespeare, de Milton, de Pope, de Dryden, et même de poètes et de romanciers contemporains. Les examens du brevet de capacité ne laissent pas de doute sur le rôle assigné à l'analyse littéraire dans la plupart des pays où l'instruction est florissante.

Chez nous, l'analyse littéraire fait partie de l'examen du brevet supérieur.

Nous n'hésitons pas à accorder à l'analyse littéraire la place qui lui convient ; mais, d'autre part, nous ne nous dissimulons pas les difficultés qu'elle rencontre dans l'enseignement primaire. Il manque à la plupart, à la presque totalité de nos élèves-maîtres une culture esthétique, une initiation littéraire suffisantes pour apprécier pleinement les beautés des œuvres qu'on leur demande d'analyser. C'est là l'écueil inévitable ; plus qu'aucune autre en Europe, notre littérature nationale est imprégnée, pénétrée, inspirée des souvenirs classiques ; elle perd beaucoup de son charme et de son sens pour qui n'a pu passer par l'école de la Grèce et de Rome ; or nos instituteurs ne savent et ne sauront jamais ni latin ni grec : il ne faut donc pas se flatter de pouvoir les mettre en état de saisir et de goûter le parfum classique de notre littérature.

Mais est-ce à dire qu'avec une bonne culture moyenne, avec un développement suffisant de l'imagination, de la raison et du goût, les chefs-d'œuvre de Corneille ou de Racine, de Bossuet ou de La Bruyère, de La Fontaine ou de Boileau seront pour eux lettre close ? C'est au contraire la gloire de nos grands écrivains de s'être assez rapprochés de la nature pour être éternellement compris et aimés de tous. Il ne faut que la rectitude de l'esprit et du cœur pour les lire avec émotion, avec admiration.

Aussi, que doit être l'analyse littéraire dans notre enseignement primaire ? Non pas une œuvre d'érudi-

tion, une ostentation de connaissances littéraires, une imitation toujours maladroite de ce qui ne convient qu'à l'enseignement secondaire, mais l'expression simple, saine et vraie de ce qu'on a compris et senti à la lecture d'un chef-d'œuvre.

En d'autres termes, trois points nous paraissent importer également pour que l'analyse littéraire soit accessible et soit profitable à nos jeunes instituteurs : 1° le *choix des sujets* : ne faire analyser que des œuvres susceptibles d'entrer dans l'éducation populaire, les plus simples, les plus humaines, les plus naturelles de toutes; 2° l'*analyse consciencieuse et la revue méthodique des parties* dont l'œuvre se compose : exercer les jeunes gens à voir comment se développe le sujet, dans quel ordre se suivent les faits ou les idées; 3° l'*appréciation des qualités* non d'après des règles convenues, mais *d'après leur propre sentiment* : leur demander de dire sans emphase quelles parties de l'œuvre, quelles idées, quelles qualités les ont personnellement frappés ou émus, et pourquoi.

Un élève-maître à qui l'on donnera pour sujet l'*Art poétique* de Boileau, qui se perdra en phrases vagues sur ce poème au lieu de le suivre point par point, qui, au lieu de dire ce qu'il y a remarqué, croira mieux faire de répéter les louanges banales qu'il a lues à l'adresse de Despréaux dans un manuel, celui-là n'aura rien appris.

C'est pour avoir vu trop de candidats donner sur cet écueil que de bons esprits vont jusqu'à condamner comme exercice pédagogique l'analyse littéraire. Ils auraient raison s'il était impossible de la faire simple et populaire, si les maîtres, si les commissions d'examen demandaient aux aspirants de se déguiser en élèves de rhétorique, de parler de ce qu'ils ne savent pas et de ce qu'ils ne sentent pas. Mais qu'on prenne soin de les habituer à lire par eux-mêmes et à juger par eux-mêmes, qu'on les traite seulement comme faisait Molière pour sa servante, premier juge de ses chefs-d'œuvre, qu'on les mette en contact immédiat avec le beau sans passer à travers une rhétorique de convention, sans vouloir leur faire faire des parallèles avec l'antiquité classique, sans les rebuter par un excès de détails dans la recherche des finesses, des nuances, des subtilités littéraires qui ne sont point faites pour eux; à ces conditions, l'analyse littéraire sera un excellent exercice : par le fond, elle formera leur raison, leur jugement, leur cœur; par la forme, elle éveillera leur imagination, l'ornera de morceaux précieux, et lui communiquera, sans qu'ils y songent, la qualité par excellence de notre littérature, le goût.

Ajoutons qu'il faut que l'instituteur ait été familiarisé avec l'analyse littéraire telle que nous venons de l'esquisser pour être capable à son tour de faire analyser à ses élèves dans le même esprit, sans pédanterie et sans affectation, les petits morceaux de littérature qu'il leur fera apprendre, une fable de La Fontaine, une page de Buffon. [B.]

3° Analyse du langage. — Nous réunissons sous ce titre les trois sortes d'analyses que comporte l'étude de la langue : l'analyse *grammaticale*, l'analyse *logique* et l'analyse *étymologique*.

L'analyse *grammaticale* consiste à décomposer les phrases selon les espèces de mots qu'elles contiennent, et à faire connaître les rapports que les mots ont entre eux.

L'analyse *logique* a pour objet de distinguer et de déterminer les différents termes des propositions, de reconnaître la nature, le nombre de ces propositions et les rapports qu'elles ont entre elles.

L'analyse *étymologique* décompose les mots au point de vue de leur formation et de leur origine, afin de les classer par familles, comme primitifs, dérivés ou composés.

Ces moyens d'enseignement ne sont pas de bien ancienne date dans le programme de nos écoles primaires; et cependant ils ont donné lieu déjà à de nombreuses et vives discussions. D'abord complètement inconnue des maîtres d'école, puis imposée aux aspirants au brevet de capacité par les règlements de 1833, étudiée depuis lors avec cette fièvre qu'apportent les candidats à la préparation des matières obligatoires, l'analyse grammaticale et logique tendit bientôt à prendre dans l'enseignement primaire sinon un développement démesuré, du moins des formes et des allures trop techniques, trop pédantes, trop subtiles. C'est ce qui arrive toujours quand on se jette avec plus de bon vouloir que d'expérience dans une voie nouvelle. Plusieurs circulaires ministérielles combattirent cet abus. Mais il est plus facile de s'élever en termes éloquents contre « la scolastique grammaticale et ses théories subtiles », contre « ces analyses prétendues *grammaticales* ou décorées du nom de *logiques*, et bonnes seulement à faire prendre en dégoût l'enseignement de la langue », que d'indiquer avec précision les moyens d'accomplir la réforme pédagogique qu'on a si justement en vue.

D'abord, il ne peut être question de supprimer purement et simplement l'analyse : ce serait ramener l'enseignement du français, sous prétexte de simplification, à cent ans en arrière. S'il ne faut pas de métaphysique, il ne faut pas non plus de routine aveugle dans l'étude des langues, de la langue maternelle surtout, et l'analyse n'est autre chose qu'un ensemble de procédés imaginés pour que l'enfant arrive à se rendre compte des lois les plus simples du langage, de celles qu'il applique naturellement tous les jours.

Il ne reste donc qu'une question de mesure : sous quelle forme et jusqu'à quel point peut-on faire entrer l'analyse dans l'enseignement primaire?

Il est manifeste que l'ancienne théorie grammaticale, celle des logiciens du moyen âge, n'est pas celle qui convient à nos écoles, bien qu'on en retrouve encore les traces dans certaines parties de l'enseignement grammatical, de l'analyse logique en particulier. Nous n'en sommes plus sans doute, comme au temps de Port-Royal, aux dix catégories de propositions composées : *disjonctives*, *conditionnelles*, *causales*, *relatives*, *discrétives*, *exclusives*, *exceptives*, *comparatives*, *inceptives*, *désitives*; mais beaucoup de nos manuels de grammaire élémentaire contiennent encore un trop grand nombre de ces définitions contradictoires ou tout au moins inutiles, de ces distinctions incompréhensibles pour de jeunes intelligences, de ces recettes pour expliquer l'inexplicable, qui sont les restes de l'ancienne tradition d'analyse logique fondée sur des données fort délicates de logique, sinon de métaphysique.

Si ce sont là des abus regrettables, c'en serait un autre non moins fâcheux de vouloir à tout prix épargner aux enfants tout effort de réflexion, toute idée abstraite, tout terme technique. Les instructions ministérielles prescrivent d'amener l'enfant à « se rendre compte du rôle que chaque mot joue dans la phrase ». Mais il faut bien pour cela qu'il analyse le mot et sache ce qu'est une phrase. Vous reculez devant les appellations de verbes transitifs et intransitifs : comment expliquer sans elles, comment rappeler brièvement que *j'aime* a un complément direct et que *je meurs* n'en a pas? On a épuisé tous les traits de la raillerie sur les « compléments circonstanciels » et les « propositions incidentes », termes barbares, si l'on veut, mais dont l'enfant s'effraie beaucoup moins que nous et qu'il est bien peu pratique de remplacer par de longues circonlocutions : est-il donc si difficile de montrer à l'élève qu'une incidente se rattache à un nom, de la même façon qu'un adjectif ou un participe, et que l'on dit *un homme qui a de l'argent* ou *un homme qui a faim* comme on dit *un homme riche* ou *un homme affamé*?

Ce qu'il faut condamner, en définitive, ce sont des procédés défectueux d'analyse, et non l'analyse elle-même. Renonçons, cela n'est que trop juste, à en faire un long et monotone exercice technique; ne la séparons pas de l'étude vivante de la langue, qui elle-même ne se sépare pas de l'étude de la pensée. De la sorte on passera naturellement, aisément, de l'analyse logique à l'analyse grammaticale et de celle-ci à l'analyse étymologique.

On remarquera que nous plaçons l'analyse logique très élémentaire au début des études grammaticales, bien que cette méthode puisse, à première vue, déconcerter d'anciennes habitudes. C'était celle du Père Girard, c'est celle qui s'impose à qui veut suivre la marche de la nature. « Dans le développement pro-

gressif de la raison, dit excellemment M. C. Marcel (*L'étude des langues ramenée à ses véritables principes*, t. II, p. 28), la perception d'un objet précède toujours la considération de ses parties ; nous arrivons à l'intelligence de notre langue en passant de la *phrase* aux *mots*. » Et Mme Pape-Carpantier (*Manuel de l'instituteur*, 2e année, p. 47) : « Pour faire l'analyse d'une forme du langage, il faut d'abord faire l'analyse de la pensée qu'elle exprime ; en d'autres termes, une analyse logique, c'est-à-dire simplement l'étude des idées et de leurs rapports, doit précéder l'analyse grammaticale proprement dite, c'est-à-dire l'étude de la forme des mots et de la contexture ». Cela est si vrai, que la définition même de certaines espèces de mots, comme la conjonction ou la préposition, ne peut s'entendre clairement que si l'on a au moins une idée de la proposition et des termes qui la composent.

L'analyse *étymologique*, plus récemment introduite que les deux autres, leur fait suite et les complète. Elle n'a pas non plus échappé à la critique. Un ministre libéral et éclairé trouvait étrange qu'on enseignât, « dans une école normale de l'Est, des aperçus sur la terminaison des substantifs et des adjectifs et sur les rapports de cette terminaison avec le sens ou le genre des mots ». Il est possible que cet enseignement ait été fait, là ou ailleurs, sous une forme trop savante ; mais, en le supposant donné avec sagesse et à-propos, ne serait-il pas à sa place dans la préparation de nos instituteurs ? Si je lis : « Cette action est *condamnable*, cette situation est *risible*, ce sel est *soluble*, » est-il extraordinaire que je fasse remarquer à des élèves d'école normale le sens qu'ont toujours ces trois désinences d'adjectifs, *able*, *ible*, *uble*?

Et, même à l'école primaire, les enfants ne trouveront-ils pas intérêt et profit à remarquer le sens et le genre de tous les mots terminés par *teur* ou par *ment*, la signification particulière de ceux qui commencent par *pré* ou par *re*, la valeur négative des prépositions *in* ou *dé*, et une foule d'autres notions tout aussi usuelles, tout aussi simples ? Il est bien entendu que, là aussi, le maître s'interdira tout ce qui n'est que curieux, comme les recherches sur l'origine des mots, des terminaisons, des particules composantes ; mais il s'attachera, sans aucun scrupule, à déterminer l'idée que vient ajouter à un radical une terminaison ou une particule composante ; à reconnaître, quand cela est possible, dans des mots divers, l'identité ou la parenté de radicaux plus ou moins transformés ; à constituer ces familles de mots dont la recherche est si attrayante, dont la constatation est, à part ses autres résultats, si profitable pour le développement de l'esprit d'observation et de comparaison.

Il ne faut jamais oublier d'ailleurs que notre langue a pris au latin la plus grande partie de ses éléments lexicologiques et syntaxiques ; que, de plus, il y a eu entre elle et le latin une sorte de langue intermédiaire, cet idiome mal défini du moyen âge sur lequel l'esprit populaire s'est donné carrière, pendant plusieurs siècles, en créant de toutes pièces, avec les matériaux qu'il avait sous la main, des locutions et des tours libres et spontanés, logiques sans doute à leur façon, mais d'une logique qui n'est ni celle de la langue primitive, ni celle non plus de notre langue définitive et classique du dix-septième siècle. De là la plupart de ces *gallicismes* que l'analyse grammaticale ou logique, dans l'enseignement primaire surtout, aurait tort de prétendre disséquer et expliquer rigoureusement.

C'est sous ces réserves et avec cette double attention à ne la laisser dégénérer ni en exercice mécanique ni en étude savante, que l'analyse du langage dans ses différentes applications nous semble devoir garder la place qu'elle occupe dans nos écoles primaires.

Il nous reste à examiner les procédés scolaires les plus convenables pour l'enseignement de l'analyse.

Les notions qui doivent servir de point de départ sont celles qui concernent le nombre et le genre, appliqués d'abord aux noms, puis aux adjectifs qualificatifs. Dès que l'enfant connaît le verbe *être*, on peut lui donner l'idée de la proposition simple, et c'est, sans qu'il le sache, sans qu'on ait besoin de le lui dire, sa première leçon d'analyse logique.

Ces premiers exercices doivent se faire de vive voix. Toutes sortes de raisons obligent le maître à préférer l'analyse orale à l'analyse écrite pour les petites classes : elle permet de soutenir plus aisément l'attention des jeunes enfants, de leur donner les incessantes explications qui leur sont nécessaires, d'éviter la sécheresse d'un exercice qui, écrit tout au long, les rebuterait ; enfin et surtout, d'intercaler, suivant le besoin et l'à-propos, quelques attrayantes leçons de choses parmi ces leçons sur les mots. Peu à peu on passera à l'exercice écrit, qui sera d'abord et le plus longtemps possible préparé par l'exercice au tableau noir ; mais ici deux précautions sont essentielles : d'une part, éviter le plus possible d'employer le temps de l'élève en écritures inutiles, en répétition fastidieuse des mêmes formules ; d'autre part, joindre souvent à l'analyse la synthèse, les petites phrases à inventer, à retourner, à modifier, les noms et les épithètes à changer de forme, de nombre, de genre, de place.

Diverses manières de procéder à l'analyse écrite sont usitées. La plus employée consiste à écrire dans une colonne verticale les mots de la phrase et à écrire en regard l'énoncé de ses caractères grammaticaux. Encore diffère-t-on dans l'extension à donner à cet énoncé ; certains maîtres, et non des moins compétents, M. B. Jullien, par exemple, veulent qu'on écrive tout au long : « substantif, masculin, singulier, » etc. ; la plupart conseillent des abréviations : *sing.* ou *sg.* ou *s.* ; nous avons vu des cahiers entiers d'analyse rédigés d'après ce système d'initiales, comme *n. c. m. p.* (nom commun masculin pluriel). Se représente-t-on à quel point une pareille besogne est propre à développer l'intelligence, à éveiller l'esprit, à captiver l'imagination !

Un autre procédé consiste à tracer sous les mots eux-mêmes un certain nombre de signes de convention désignant leur nature, leur nombre, leur genre, leur rôle dans la proposition. Les systèmes les plus répandus sont, croyons-nous, ceux qu'ont employés Mme Pape-Carpantier dans son *Cours d'éducation et d'instruction primaire* et M. Aug. Grosselin dans son *Manuel de la méthode phonomimique*. Chaque maître du reste peut en imaginer d'autres, suivant les besoins de sa classe. Et quels que soient les procédés qu'on adopte (et il est peut-être bon de leur faire une part à tous), l'important est de ne jamais perdre de vue le véritable but de l'analyse logique ou grammaticale. Nous nous rendons pleinement à cette pensée de M. E. Grosselin : « L'analyse doit être considérée avant tout comme une précieuse gymnastique intellectuelle » . [Ch. Defodon.]

**ANALYTIQUE** (Méthode). — En pédagogie, on appelle méthode analytique toute méthode qui fait de l'analyse le moyen principal d'enseignement. C'est assez dire que ce nom de *Méthode analytique* manque de précision, l'analyse pouvant entrer pour une part considérable dans les système pédagogiques les plus différents. Ainsi la méthode de Jacotot est à certains égards la méthode analytique par excellence, puisqu'elle force l'enfant à décomposer de lui-même les notions qu'on lui présente à dessein dans toute leur complexité ; cependant la synthèse y joue un aussi grand rôle, puisque le même enfant est appelé à former, à combiner, à composer de toutes pièces, des mots, des phrases, des récits entiers.

Le plus souvent on entend par *méthode analytique* celle qui fait trouver par l'élève tous les éléments de la science ; la *méthode synthétique* les lui donne tout formés et logiquement groupés. La première est évidemment celle par où toute science a commencé, la seconde est celle qui convient à l'exposition d'une science définitivement constituée.

L'une remonte pas à pas, comme l'esprit humain l'a dû faire, de ce qui se voit à ce qui ne se voit pas, du tout confus aux parties distinctes, des conséquences aux principes, des faits aux idées, des vérités particulières, les premières connues, aux vérités générales.

L'autre méthode, plus brève et plus impérieuse, énonce d'emblée et enseigne d'autorité une suite de propositions, classées non dans l'ordre où elles ont pu être découvertes, mais dans celui que prescrit l'enchaînement logique des idées.

On sait avec quelle confiance, et aussi par quel mélange d'idées admirablement justes et d'artifices trop ingénieux, Rousseau, dans son *Emile*, promettait de mener à bonne fin l'éducation tout entière par les seules ressources de la méthode analytique, présentée dans sa forme la plus hardie.

Condillac était à peu près du même avis, et pour cette raison spécieuse : « Si l'analyse, disait-il, est la méthode qu'on doit suivre dans la recherche de la vérité, elle est aussi la méthode dont on doit se servir pour exposer les découvertes qu'on a faites. Pour exposer la vérité dans l'ordre le plus parfait, il faut avoir remarqué celui dans lequel elle a pu être naturellement trouvée. »

L'opinon de Condillac est trop absolue. Autre chose est inventer, autre chose enseigner. Le professeur qui instruit n'est pas le savant qui découvre. La méthode analytique, exclusivement appliquée, présenterait des inconvénients considérables; elle condamne l'élève à refaire à lui seul le travail de plusieurs générations de savants; elle oblige des esprits médiocres à reconstruire pièce à pièce l'édifice élevé par le génie. Une pédagogie sage, qui veut ménager les efforts et épargner le temps des élèves, emploiera souvent la synthèse, c'est-à-dire l'exposition didactique de la vérité; elle n'aura recours à l'analyse que dans la mesure du possible, et autant qu'il est nécessaire pour stimuler la réflexion personnelle. [G. Compayré.]

**ANCIENS** (Conseil des). — Voir *Conseil des Anciens.*

**ANCIENS ÉLÈVES** (Sociétés d'). — Voir **ÉLÈVES** (Sociétés d'anciens).

**ANDORRE**. — Petite république située dans les Pyrénées, entre la France (département de l'Ariège) et l'Espagne, et dont le territoire est formé, sur le versant nord, par les pâturages de la Soulane, et, sur le versant sud, par les hautes vallées de la Valira orientale et de la Valira du nord, qui se réunissent en amont du bourg d'Andorre (*Andorra la Vieja*), le chef-lieu, pour former la Valira ou Embalire, affluent du rio Sègre. De France, on entre dans l'Andorre par le port de Saldeu (2540 mètres). Le petit Etat andorran a une superficie d'environ 140 lieues carrées; il est divisé en 6 paroisses (Canillo, Encamp, Ordino, la Massana, Andorre, et San Julia), et peuplé d'environ 6000 habitants. L'Andorre est placée, depuis le seizième siècle, sous la double suzeraineté de l'évêque espagnol d'Urgel et du comte de Foix (représenté aujourd'hui par la France) : chacun des deux suzerains nomme un « viguier »; ces deux viguiers exercent conjointement le pouvoir exécutif; le pouvoir législatif appartient à une assemblée de vingt-quatre conseillers élus par les chefs de maison. Les Andorrans parlent un dialecte catalan; ils pratiquent la religion catholique, et leur clergé relève de l'évêque d'Urgel. Quant à l'instruction publique, voici ce qu'en dit un voyageur français qui a visité le pays en 1897 : « L'instruction est bien rudimentaire. Il y a cependant une école par paroisse, et, dans chaque paroisse, ce sont les vicaires qui remplissent l'office d'instituteur; l'enseignement n'est pas obligatoire, car les enfants ne fréquentent l'école que pendant les quatre ou cinq mois de la mauvaise saison en hiver, quand monts et vallons sont couverts de neige. Pour les filles, il y a une maison religieuse dont les sœurs sont fournies par l'évêque d'Urgel; elles donnent l'enseignement primaire à Canillo, Encamp, San Julia et Andorre. »

En 1877, Elisée Reclus écrivait : « Les pâturages que la république d'Andorre possède au nord des Pyrénées, sur le versant de l'Ariège, servent d'asile à une maison de jeu ». Cette maison n'était qu'en projet, et le projet n'a pas abouti; le voyageur de 1897, en traversant la Soulane, a vu les restes abandonnés de la construction qui avait été commencée : « Dans ce désert, dit-il, pas de cabane, si ce n'est deux masures en ruine construites en pierre schisteuse, à côté desquelles nous passons. Ce sont les premières assises de la maison de jeu qu'une société d'un genre spécial se proposait d'élever là, sans doute pour pouvoir détrousser plus aisément les joueurs naïfs, si jamais il en était venu. »

**ANGLETERRE**. — L'Angleterre est le principal des trois royaumes qui constituent le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande : voir l'article *Grande-Bretagne et Irlande* (*Royaume-Uni de*). — Nous consacrons un article particulier à chacun de ces trois royaumes (pour l'Ecosse et l'Irlande, voir les articles *Ecosse* et *Irlande*). Au royaume d'Angleterre est rattachée la principauté de Galles, qui en fait partie intégrante depuis 1536, mais qui a des institutions spéciales en matière d'éducation; nous lui consacrons en conséquence un article à part : voir *Galles* (*Principauté de*).

1. **Résumé historique**. — Dans l'éducation anglaise, les surgeons modernes s'entrelacent aux survivances antiques. Le passé continue à vivre dans le présent. Les choses anciennes et les choses nouvelles florissent côte à côte, mais juxtaposées plutôt que fondues en une synthèse. Des choses incompatibles en principe coexistent d'un mutuel consentement. Il n'y a pas d'unité fondamentale dans leur plan d'organisation. Nul principe généralement accepté ne détermine leur rapport avec la société ou avec l'Etat. Des conventions expresses sanctionnent et des compromis tacites permettent une confusion avantageuse en pratique, mais qui est aussi coûteuse qu'elle est pittoresque. Seule l'histoire peut jeter de la lumière sur la complexité déconcertante de ces accommodements. Elle révèle dans le caractère anglais un respect tenace pour les droits acquis, combiné avec une tournure d'esprit qui tolère la variété des principes et qui traite la logique comme si elle était une chose irréalisable en matière politique. Le pouvoir de la tradition a toujours été grand en Angleterre. Non moins grande, par intervalles, a été la force des nouvelles convictions et des idées sociales nouvelles. Dans l'éducation anglaise, il y a eu peu de périodes de changements soudains et révolutionnaires, mais il y en a peu aussi de privilège immobile ou de répression triomphante. Avant presque toutes les crises intellectuelles et morales, dans l'histoire d'Angleterre, des réformateurs, travaillant dans les institutions établies elles-mêmes, ont devancé la justice des attaques imminentes, et par des sacrifices spontanés et désintéressés ont détourné une partie de ce qu'ils prévoyaient. Des révolutions ont été ainsi prévenues par des mesures de réforme interne, assez sincères pour être prises au sérieux, mais trop limitées dans leur action pour avoir éliminé tout ce qui méritait de disparaître. C'est pourquoi les changements, bien que parfois violents et destructeurs, ont rarement pris le caractère d'un bouleversement ou d'une catastrophe. A chaque stade, beaucoup des formes et beaucoup de l'influence spirituelle du vieil ordre de choses ont survécu, pour devenir des éléments de l'ordre nouveau. Le passé a été absorbé par le présent sans qu'il se soit produit de ruptures brusques dans la tradition. Mais l'amalgame s'est opéré, habituellement, d'une façon instinctive et inconsciente, plutôt que systématique et délibérée. Rarement on reçoit l'impression qu'il y a là le produit d'un effort politique clairement déterminé : on y démêle plutôt le résultat d'un conflit persistant entre des forces non réconciliées dans la vie nationale. Cette manière de voir est confirmée par le fait que, de la période la plus ancienne de l'histoire de l'éducation anglaise jusqu'à l'époque actuelle, il est possible de constater l'action de deux éléments divers, de deux formes d'idéal différentes.

Des premiers temps a la conquête normande. — La culture chrétienne et toute la vie éducative de l'ancienne Eglise bretonne durent se réfugier en Galles devant les progrès de la conquête des Anglo-Saxons païens (449-577). Les envahisseurs germains extirpèrent en fait le christianisme dans la partie orientale de l'Angleterre, et pendant cent cinquante ans privèrent l'île de toute communication suivie avec le reste de l'Europe. Mais les traditions de la culture

bretonne ne furent pas effacées. Elles trouvèrent un sanctuaire dans l'ouest et furent conservées et développées dans les écoles monastiques de la Galles, dont les principales étaient celles de Bangor et de Saint-Asaph. Des écoles galloises, l'amour de l'instruction fut porté en Irlande. Finnian, qui avait étudié en Galles, établit une école à Clonard, vers 520. Par les travaux du « Second ordre des Saints », des écoles se fondèrent aussi à Clonfert, à Moville, à Clonmacnois, et à Bangor sur le Belfast Lough. A l'école de Bangor (d'Irlande), l'influence de la culture galloise fut particulièrement sensible : c'est là que saint Colomban (543-615) et son contemporain saint Gall reçurent l'éducation qui les prépara à leur œuvre missionnaire en Europe. Les écoles irlandaises cultivaient les arts libéraux, et leurs maîtres se distinguaient par leur connaissance du grec et du latin tant classique qu'ecclésiastique. Elles attirèrent plusieurs élèves d'Angleterre; mais leur principale influence sur le développement ultérieur de l'éducation anglaise fut dû aux travaux d'un élève de Finnian de Moville, saint Columcille ou Colomba (521-597), qui fonda vers 563 le monastère d'Iona dans une île aride de la côte occidentale de l'Ecosse. C'est d'Iona qu'Aidan partit en 635 pour évangéliser la Northumbrie, où lui et ses moines créèrent un foyer de culture traditionnelle à Lindisfarne.

Bède dit qu'à l'époque d'Aidan, qui mourut en 651, c'étaient des maîtres irlandais qui enseignaient les connaissances élémentaires aux enfants anglais en Northumbrie, et qui dirigeaient également les études d'un ordre plus élevé. Ces hommes appartenaient à une race qui s'adonnait avec enthousiasme à l'étude ainsi qu'à la propagande missionnaire. Mais leur force consistait dans l'élan qu'ils donnaient, plutôt que dans une organisation stable. Leurs instincts étaient ceux de la tribu et du clan, et restaient étrangers à l'idée de discipline et de gouvernement. Il n'en faut pas moins reconnaître que c'est à leurs travaux qu'est dû ce fait, qu'un des courants de l'influence éducative, dans l'Angleterre saxonne, fut breton ou celtique. Venu en dernier lieu d'Irlande, il tirait son origine de la Galles et de la première Eglise bretonne.

Le second courant d'influence éducative, qui vint rejoindre le premier, arriva du sud. Il fut le résultat de la mission latine conduite à Canterbury par Augustin en 597, sur l'ordre du pape Grégoire le Grand. Il n'est pas certain qu'Augustin lui-même ait fondé une école à Canterbury; mais il y en eut une sous son successeur, Théodore de Tarse, qui arriva en Angleterre en 669. Théodore, qui était lui-même un homme très instruit, était accompagné par Hadrien, « qui savait également bien la langue grecque et la latine », et par un noble northumbrien, le lettré Benedict Biscop. Sous leur influence, la réputation de l'école de Canterbury s'étendit bientôt dans la nation entière. Cette école représentait la tradition romaine en opposition à l'influence irlandaise. « Pourquoi, disait un des disciples de l'école de Canterbury, l'Irlande, où les vaisseaux amènent d'Angleterre les étudiants par troupes, jouirait-elle d'un si grand honneur, comme si l'on ne trouvait pas ici des maîtres grecs et romains qui peuvent résoudre des problèmes difficiles en faveur de tous ceux qui désirent s'instruire auprès d'eux? » A Canterbury, les élèves apprenaient à parler le grec aussi couramment que le saxon. Le plus fameux élève de l'école de Canterbury fut Aldhelm (640?-709), « distingué par son esprit, par sa faconde romaine, et par la fleur des lettres grecques ». A son éducation les deux courants d'influence avaient contribué chacun pour une part : un moine irlandais avait été son premier maître; mais il avait dû l'achèvement de son instruction et ses vues d'administration à l'école de Canterbury. Plus tard, comme abbé de Malmesbury et comme évêque de Sherborne, il répandit l'instruction dans le Wessex, et fut le champion de l'unité et de la discipline dans l'organisation de l'Eglise et de l'école. En 674 et 681, le compagnon de Hadrien, Benedict Biscop, fonda des monastères à Wearmouth et à Jarrow, dans son pays natal de Northumbrie. Représentant de la tradition romaine, il voulut remplacer les centres trop faiblement organisés de la culture irlandaise par des institutions d'éducation ayant une plus ferme discipline et établies sur des fondements plus durables. Des écoles de Wearmouth et de Jarrow, filles de l'école de Canterbury, sortit Bède (673-735), le père de l'histoire anglaise, dont la grande érudition représente la synthèse de la culture irlandaise et de la culture romaine. En 735, l'élève favori de Bède, Egbert, devint archevêque d'York, et établit dans cette ville, sous la direction d'Aelbert, une école qui devint le centre le plus fameux des lettres en Angleterre. Ses traits caractéristiques étaient l'habileté pédagogique dont témoignait l'organisation de son enseignement, et la vitalité de sa vie corporative. Elle combinait l'enthousiasme de l'enseignement irlandais avec la discipline systématique de la tradition romaine. L'élève et le successeur d'Aelbert, Alcuin (735-804), quitta l'école d'York en 782 et entra au service de Charlemagne, d'abord comme directeur de l'école du palais, puis comme abbé de Saint-Martin à Tours. Ainsi, par Alcuin, les méthodes et les traditions de l'école d'York furent introduites à la cour de Charlemagne, tandis qu'un élève d'Alcuin, Hraban Maur, fit à Fulda pour les Germains ce qu'Alcuin lui-même avait fait pour l'empire franc.

Le nom que l'on rencontre ensuite dans l'histoire de l'éducation anglaise est celui du roi Alfred (849-901). Les invasions danoises avaient porté un coup mortel à la méthode qu'avaient implantée en Northumbrie et en Mercie les disciples des écoles de Jarrow et d'York. L'Angleterre orientale et les côtes étaient à la merci des incursions des pirates. La désunion livrait l'Angleterre sans défense à un nouveau flot de barbarie qui menaçait de submerger la civilisation. Dans cette crise, le besoin se faisait sentir d'une direction, d'une autorité, ainsi que d'un appel moral décisif à la volonté de toutes les classes de la nation. Alfred accomplit l'œuvre attendue. Visant à la délivrance et à l'union du pays entier, il entreprit la tâche non seulement de réorganiser l'armée et la marine, mais aussi de réformer l'éducation, ayant compris que par ce moyen seul l'unité morale de la nation pouvait être assurée. Après la paix de Wedmore (878), le progrès de l'éducation et du savoir fut le trait distinctif de son règne. Une sage politique en ce qui concerne l'instruction était d'autant plus impérieusement nécessaire que son royaume particulier, le Wessex, était le plus ignorant de la contrée. « Quand je commençai à régner, dit-il, je ne puis pas me rappeler un seul homme au midi de la Tamise qui fût capable d'expliquer son livre de prières en saxon. » L'éducation nationale fut la base de son plan d'unité nationale.

Il fit connaître son désir « que tout jeune homme en Angleterre, de condition libre et ayant une fortune suffisante, fût mis aux études, aussi longtemps qu'il ne serait pas propre à quelque autre occupation, jusqu'à ce qu'il sût bien lire l'écriture anglaise, et que ceux qui devaient continuer à étudier, et qui étaient destinés à occuper des fonctions élevées, apprissent le latin ». Il appliqua un huitième de ses revenus à la création d'une école du palais pour l'éducation des enfants de la noblesse. Il pensait que la prospérité nationale dépendait d'une balance convenablement établie entre les professions intellectuelles, le militaire, et l'industrie exercée par les pauvres. Il fit venir de France Grimbold, Jean le Vieux-Saxon, et peut-être Jean Scot Erigène, pour l'aider dans sa réforme de l'éducation. Pour faciliter aux Anglais les moyens de s'instruire sur le continent, il obtint du pape qu'il affranchît de tribut l'école saxonne de Rome. Il traduisit lui-même en saxon des livres d'histoire et de philosophie morale à l'usage des élèves. C'est sans aucun doute sa connaissance de l'œuvre de Charlemagne qui a inspiré à Alfred sa confiance dans l'utilité de l'instruction pour la classe dirigeante de l'Etat. Son intimité avec des hommes qui représentaient la vieille tradition de l'Eglise bretonne peut avoir contribué à lui inspirer son zèle pour l'étude. La grandeur de l'œuvre d'Alfred consiste dans sa tentative de combiner, dans une crise de la vie nationale, l'idéal de gouvernement et l'idéal de culture. Dans l'histoire

du peuple anglais, ces deux idéaux ont une tendance à se séparer, et à devenir relativement stériles par une séparation regrettable.

De la conquête normande a la Peste noire. — Pendant la période de près de trois siècles qui va de la conquête normande (1066) à la Peste noire (1349), l'influence française fut considérable dans l'éducation anglaise. Dans son *Polychronicon*, écrit vers 1327, Higden relate le fait que, depuis la conquête jusqu'au temps où il vivait, les écoliers anglais avaient été forcés de faire leurs leçons en français. Cet usage obligatoire du langage anglo-normand comme véhicule de l'instruction à l'école mit l'éducation anglaise entre les mains du clergé normand ou de ceux qu'il déléguait. Par exemple, le premier acte de Thomas de Bayeux, premier archevêque normand d'York, fut la nomination du maître de l'école cathédrale : cette école était — probablement, quoique la chose ne soit pas certaine — la descendante en droite ligne de l'école d'Alcuin, et l'on peut avec une égale probabilité la regarder comme l'ancêtre direct de l'école Saint-Pierre qui existe aujourd'hui dans cette ville. Les plus anciennes écoles cathédrales d'Angleterre font remonter leur origine à un temps immémorial; mais, après la conquête normande, toutes passèrent sous l'influence française.

L'histoire de l'éducation anglaise pendant cette période se résume en un conflit entre deux autorités: l'Eglise prétendait au privilège (qu'elle exerçait effectivement) de décider à qui devait être donné licence d'enseigner : elle entendait maintenir ainsi l'orthodoxie parmi les maîtres de la jeunesse. D'autre part, l'Etat réclamait le droit de décider sur toutes les questions relatives au patronage des écoles : il voulait conserver entre les mains du gouvernement national la juridiction sur une partie de l'économie publique qui, par ses relations avec l'ordre ecclésiastique, aurait facilement pu passer sous l'autorité du pape. Cette lutte d'intérêts en balance apparaît clairement dans deux documents de l'époque : 1° le huitième canon promulgué par le concile général de Westminster, en 1200, qui réclamait virtuellement pour l'Eglise le droit de délivrer aux maîtres la licence d'enseigner, en stipulant qu'il ne pourrait être exigé de rétribution pour l'octroi de cette licence; 2° l'ordonnance édictée par le roi Edouard III en 1343, qui défendait aux tribunaux ecclésiastiques de juger les procès relatifs à des questions de patronage d'écoles, et ordonnait que ces matières fussent réservées à la Cour royale.

C'est à ce moment qu'il convient de donner la classification des divers types d'écoles dans l'Angleterre du moyen âge. Ces écoles constituent huit grands groupes, dans chacun desquels certains établissements sont d'ordre élémentaire (écoles de chant et écoles de lecture), et d'autres d'ordre supérieur (écoles de grammaire), tandis que d'autres réunissent les trois spécialités (chant, lecture et grammaire).

1. *Ecoles cathédrales*. — Ces écoles étaient entretenues par les fonds des cathédrales, ainsi à York, à Lincoln, à Wells. Quelques écoles de ce type dataient de l'époque antérieure à la conquête normande. Il existe encore aujourd'hui quelques écoles florissantes qui sont leurs descendantes directes.

2. *Ecoles collégiales*. — Beaucoup de ces écoles étaient aussi de fondation très ancienne, quelques-unes remontant à l'époque pré-normande. Les églises collégiales se distinguaient des cathédrales par le fait qu'elles n'étaient pas les sièges principaux des évêchés. Mais dans leur constitution et leur personnel les deux catégories d'églises étaient semblables. Dans bien des cas, l'église collégiale (comme l'église cathédrale) avait l'obligation, en vertu même de son acte de fondation, d'entretenir une école.

3. *Ecoles de monastères*. — Dans ces écoles, les maîtres étaient des moines et des chanoines réguliers. A quelques époques où les institutions monastiques jouirent d'une faveur spéciale, le clergé séculier fut remplacé par le clergé régulier dans quelques cathédrales et collégiales : cela eut lieu, par exemple, à Canterbury, à Winchester, à Oxford. En pareils cas, l'influence monastique prenait la place de celle du clergé séculier dans les écoles attachées à la fondation. Au treizième siècle, l'activité intellectuelle des ordres mendiants à Oxford, après leur établissement dans cette ville (dominicains, 1221; franciscains, 1224; Carmel, 1256; augustins, 1268), conduisit à la création de centres d'éducation à l'université, placés sous l'autorité de ces moines. Les anciens ordres monastiques, dont le prestige avait été diminué par la fondation et le développement des universités, furent stimulés, par l'activité des ordres mendiants, à porter leurs efforts du côté de l'enseignement universitaire, et des collèges (*halls*) furent fondés à Oxford par les cisterciens en 1280 et par les bénédictins en 1289, en vue de donner à des membres de leur communauté une préparation professionnelle qui leur permît de se vouer à l'enseignement ou au droit. Mais il se produisit simultanément un mouvement contraire en faveur des collèges du clergé séculier; ce mouvement montra que la remise à des mains monastiques, quelles qu'elles fussent, de l'autorité en matière d'éducation, était vue de mauvais œil par une grande partie du public religieux en Angleterre.

4. *Fondations collégiales spécialement destinées à l'éducation*. — En 1261, un collège séculier d'éducation fut fondé à Salisbury. En 1263, Walter de Merton établit à Malden (Surrey) la « maison d'écoliers de Merton » : son but était de payer des bourses à des écoliers qui étaient tenus d'étudier dans quelque université, où ils vivaient en commun dans un local pris à bail. En 1266, il leur procura à Oxford une résidence stable. Les statuts de 1234 firent de « Merton College », à Oxford, une communauté autonome, dotée en vue de permettre aux étudiants qui en faisaient partie de se préparer au service de l'Eglise et de l'Etat. En outre, des mesures furent prises pour qu'à Merton College fussent élevés un certain nombre de jeunes garçons (*parvuli*) appartenant à la famille du fondateur : un maître fut chargé d'enseigner à ces jeunes garçons la grammaire afin de les préparer à suivre les cours de l'université. Une même fondation associa ainsi l'éducation des enfants et celle des étudiants. Une autre fondation fut due à William of Wykeham, qui établit à Winchester et à Oxford respectivement (1382 et 1379) une école pour de jeunes garçons et un collège pour des étudiants, comme deux institutions sœurs, mais ayant une existence distincte, et placées dans deux villes différentes.

5. *Ecoles d'hôpitaux*. — Les hôpitaux étaient généralement des maisons de charité pour les pauvres. L'entretien d'écoliers pauvres faisait partie du programme de quelques-unes de ces fondations, comme par exemple à l'hôpital de Saint-Cross à Winchester, fondé en 1132 par Henry de Blois, oncle de Henry II, où treize écoliers pauvres, désignés par le maître de la *high school* de Winchester, figuraient au nombre des cent pauvres qui étaient nourris quotidiennement par l'hôpital. Dans quelques cas, une école était annexée à l'hôpital : ainsi à l'hôpital Saint-Antoine, Threadneedle Street (Londres), et à l'hôpital Saint-Jean-Baptiste à Banbury.

6. *Ecoles de guildes*. — Une *guilde* était une association corporative fondée pour quelque but d'utilité sociale. L'entretien d'une école formait une des obligations de diverses guildes, par exemple à Wis' ech, à Nottingham, à Northallerton. Par leur étroite relation avec des corporations laïques, souvent constituées pour un objet d'intérêt séculier, bien que se réunissant habituellement pour la célébration d'une cérémonie religieuse, les écoles de guildes représentaient dans l'éducation, au moyen âge, une influence séculière distincte de l'influence ecclésiastique.

7. *Ecole de chantrerie* — On appelait *chantrerie* (*chantry*) une fondation destinée à payer un prêtre pour dire des messes pour l'âme d'un mort. Une fondation de ce genre pouvait être attachée à une cathédrale, à un collégiale, à une église paroissiale, ou à une chapelle séparée bâtie à cet effet, ou être simplement un moyen de procurer des honoraires au prêtre à qui était confié le soin de dire la messe conformément aux intentions du fondateur. Ces fondations étaient très nombreuses et, dans beaucoup de cas, d'origine ancienne. Elles s'accrurent rapidement à partir du

quatorzième siècle par suite de la fortune croissante des classes industrielles et commerçantes. Les prêtres des chantreries avaient à la fois les loisirs nécessaires et les capacités requises pour l'enseignement, aussi étaient-ils en grand nombre employés à l'œuvre de l'éducation. Les écoles de chantrerie, où ces prêtres enseignaient, formèrent la partie la plus considérable des institutions consacrées à l'éducation dans l'Angleterre du moyen âge. Elles offraient une grande variété de types : les unes étaient des écoles élémentaires, et ce sont elles qui assumaient principalement la tâche de l'éducation populaire; d'autres donnaient une instruction d'ordre supérieur.

8. *Ecoles indépendantes.* — C'étaient des fondations dont le but était non l'accomplissement d'une fonction religieuse, mais l'éducation purement et simplement. Elles s'accrurent en nombre à mesure que la tâche de l'enseignement se spécialisa davantage et devint moins exclusivement ecclésiastique. Elles furent le produit de la croissance de l'influence laïque en éducation. Dans quelques cas, les maîtres étaient des laïques; mais, dans la règle, les écoles indépendantes ont dû différer peu des écoles de chantrerie, au point de vue de l'influence éducative ou du personnel enseignant. Elles représentaient toutefois une tendance croissante de l'éducation à s'affranchir de l'autorité exclusive de l'Eglise. Les écoles indépendantes furent une importante soupape de sûreté dans le mécanisme de l'éducation anglaise au moyen âge. De nouveaux idéaux religieux et sociaux s'exprimaient par de nouvelles formes d'activité éducative. Les écoles indépendantes montrèrent de quoi étaient capables les forces intellectuelles et sociales qui s'opposaient au monopole de l'influence ecclésiastique dans l'éducation anglaise.

Ce n'était pas dans les écoles, toutefois, mais dans les maisons des nobles et des dignitaires ecclésiastiques que les fils de l'aristocratie anglaise recevaient la partie la plus importante de leur première éducation. La *Vie de Thomas Becket* rapporte que « les nobles du royaume d'Angleterre et des royaumes environnants avaient coutume d'envoyer leurs fils servir le chancelier, qui les faisait honorablement éduquer et instruire; et lorsqu'ils avaient été armés chevaliers, il les renvoyait avec honneur à leur père et à leur famille ». A la même époque, Robert Grosseteste († 1253), premier recteur des franciscains à Oxford, et plus tard évêque de Lincoln et chancelier de l'université d'Oxford, faisait l'éducation de jeunes nobles qui vivaient à son service en qualité de pages (*domicelli*). Les jeunes gens élevés ainsi dans la demeure d'un grand seigneur apprenaient les belles manières, la musique et le chant, les exercices du corps, l'ordre des préséances, l'adresse à découper et à servir à table. Cette éducation leur faisait acquérir l'aisance, le savoir-faire et les talents dont ils avaient besoin dans leur position sociale. Les filles de noble naissance étaient instruites dans leur famille par des précepteurs ou des gouvernantes, ou au couvent.

C'est dans cette période que les universités d'Oxford et de Cambridge acquirent du renom. Pendant longtemps, l'université d'Oxford fut celle des deux qui eut le plus d'influence. On a la preuve que quelques années déjà avant 1117, il existait à Oxford des écoles réputées. Mais la soudaine élévation de ces écoles au rang de *Studium generale* doit probablement être attribuée à une importante migration d'étudiants anglais de l'université de Paris, qui eut lieu vers 1167 par ordre du roi Henry II. Leur rappel du continent fut l'un des incidents du conflit entre le roi et Thomas Becket. Durant les douzième, treizième et quatorzième siècles, les liens intellectuels et personnels entre les universités d'Oxford et de Paris furent très étroits. L'une et l'autre étaient une corporation de professeurs. Par la constitution, les coutumes et la phraséologie technique de la vie académique, Oxford ressemblait à Paris comme à son prototype. Jean de Salisbury, l'humaniste avant l'humanisme; Edmond Rich, qui enseigna le premier la logique d'Aristote dans les écoles d'Oxford; Roger Bacon, le père de la science expérimentale en Angleterre; William d'Ockham, le « docteur invincible », en qui la pensée scolastique atteignit son apogée, furent tous membres de l'une et de l'autre université. Pendant des générations, l'université de Paris fut le foyer vers lequel convergeaient les pensées de tous les écoliers studieux d'Angleterre. Au treizième et au quatorzième siècle, il semblait que plusieurs villes pourraient devenir des centres de haute éducation (ainsi Salisbury, Northampton, Stamford). Les habitudes migratrices des étudiants du moyen âge leur faisaient transporter facilement leur résidence d'une ville à une autre. Mais Oxford et Cambridge finirent par établir leur prééminence. Les dates de fondation des premiers collèges à Oxford sont les suivantes : Balliol College, 1261-1266; Merton College, 1263 ou 1264; University College, vers 1280; Exeter College, 1314; Oriel College, 1324; Queen's College, 1341. Quelle qu'ait pu être l'histoire antérieure des écoles de Cambridge, le *Studium generale* de cette ville ne remonte pas plus haut que 1209. La grande dispersion des maîtres et des étudiants de Paris, en 1229, fut probablement le principal facteur du développement de cette université. Le développement constitutionnel de l'université de Cambridge se modela sur celui d'Oxford; mais jusqu'à la fin du quatorzième siècle sa position fut relativement insignifiante. Les dates de fondation des plus anciens collèges à Cambridge sont les suivantes : Peterhouse (sur le patron de Merton College à Oxford), 1284; Clare College (primitivement University Hall), 1326; Pembroke College, 1347; Gonville College, 1348; Corpus Christi College, 1352.

La Peste noire apporta un changement profond dans l'esprit de l'éducation anglaise. La mortalité parmi les prêtres, qui étaient les maîtres d'école de l'époque, fut énorme. Leurs devoirs les mettaient en fréquent contact avec la maladie contagieuse, et le fait qu'ils habitaient près des cimetières et dans les églises les exposait plus particulièrement au danger du poison cadavérique auquel on attribue l'origine du fléau. Il est probable aussi que maints prêtres étrangers quittèrent le pays pour fuir l'épidémie. La chronique de l'école cathédrale d'York dit qu'après le « second fléau » (la Peste noire de 1368), « à cause de la rareté des maîtres ès arts », il ne fut pas possible, pendant un temps, de trouver un maître pour se charger de l'enseignement à l'école. La Peste noire affecta l'histoire de l'éducation anglaise de trois façons. Premièrement (comme le note Jean de Trévise en 1385 dans sa traduction du *Polychronicon* de Higden), elle mit fin à la vieille coutume de se servir du français-normand comme langue de l'enseignement dans les écoles anglaises. Les nouveaux maîtres qu'on installa se servirent de l'anglais. Secondement, la grande mortalité parmi le clergé créa un nombre très considérable de vacances dans les professions savantes et dans les emplois de confiance. Ces vacances stimulèrent l'ambition des jeunes gens intelligents et encouragèrent les parents des enfants bien doués à leur faire donner l'instruction supérieure qui devait leur ouvrir l'accès des places. Ces ambitions nouvellement éveillées, ainsi que la rareté des travailleurs, due également à la Peste noire, alarmèrent les classes privilégiées, qui voyaient de mauvais œil le trouble ainsi apporté dans le vieil ordre économique. En 1391, les communes du royaume supplièrent le roi Richard II d'interdire à tout vilain de donner à ses fils une éducation qui leur permît d'avancer dans la hiérarchie sociale « par clergie ». Le roi rejeta la supplique; et, en 1406, le *Statute of Artificers* (Statut des artisans) déclara que « tout homme ou femme, de quelque état ou condition qu'il fût, serait libre de placer son fils ou sa fille, pour étudier, dans toute école du royaume qu'il lui plairait ». Mais cette liberté ne pouvait avoir que peu de valeur pratique pour la masse des travailleurs pauvres, auxquels le même statut défendait, d'autre part, de faire apprendre à leurs fils ou à leurs filles aucun métier dans aucune ville ou bourg, à moins qu'ils ne possédassent de la terre ou des rentes d'une valeur annuelle minimum de 20 shillings. Troisièmement, des Anglais prévoyants comprirent que, dans l'intérêt d'un bon gouvernement et de la prospérité nationale, le recrutement du clergé instruit, dont les rangs avaient été décimés, exigeait que de nouvelles facilités fussent données pour le haut enseignement. C'est pour

cette raison que William of Wykeham fonda Saint Mary College of Winchester (aujourd'hui New College) à Oxford en 1379, « prenant en compassion la maladie générale de l'armée du clergé, que, par suite du manque de clercs causé par la peste, les guerres et autres misères de ce monde, nous avons vue grièvement blessée » (statuts de New College). Et en 1382, Wykeham signa l'acte de fondation de Saint Mary Winton College à Winchester, la première des grandes *Public schools* anglaises. Le collège de Winchester fut institué pour fournir à New College, à Oxford, des étudiants convenablement préparés. L'innovation, dans cette fondation, consistait en ceci, qu'elle était conçue comme une institution distincte, munie d'une dotation spéciale, et établie en dehors d'Oxford, au lieu d'être la section inférieure d'un collège, originairement destinée à des élèves plus âgés. Sur le modèle de l'école de Winchester et de New College à Oxford, le roi Henry VI fonda en 1440-1441 l'école d'Eton et King's College à Cambridge.

De la Peste noire a la Réformation. — Le fait le plus saillant de l'histoire de l'éducation anglaise durant cette période fut un conflit aigu entre deux idéaux. D'une part, la liberté de l'esprit, avec le désir d'effectuer une réforme sociale. D'autre part, l'autorité spirituelle, qui voulait le maintien de l'ordre social. Wycliffe et les Lollards furent l'expression du premier, Courtenay et Arundel représentèrent le second. Ce conflit devait nécessairement se répercuter sur l'éducation, parce que l'éducation est liée à un idéal de vie. Il finit par une bataille rangée, dans laquelle la pensée libérale parut vaincue. Mais l'esprit de réforme ne fut pas extirpé. Sous la forme de l'humanisme chrétien, il reprit un essor vigoureux au sein même des fidèles défenseurs de l'ordre établi. Son influence se manifeste dans l'histoire si confuse de la Réformation anglaise et dans celle de la Révolution puritaine. Et le conflit des deux idéaux a constamment persisté depuis dans l'éducation anglaise.

C'est à l'université d'Oxford que, d'abord, la lutte prit un caractère aigu. De 1280 à 1411, le chancelier de l'université (à l'origine, le représentant direct de l'évêque de Lincoln, dans le diocèse duquel se trouvait Oxford) agit comme le chef d'une corporation virtuellement autonome. Durant cette période de liberté académique, les doctrines de Wycliffe furent énergiquement soutenues par beaucoup de professeurs de l'université, et Oxford devint le centre de la propagande des Lollards. Il y avait, dans le mouvement wycliffien, deux courants d'influence : l'un tendait à une réforme théologique, tandis que l'autre formait des plans révolutionnaires pour un changement social. C'est la peur du second plutôt que du premier qui donna un pouvoir effectif aux forces de réaction. Cette réaction se manifesta par des efforts pour faire dominer l'orthodoxie théologique et les idées conservatrices non seulement à l'université, mais en d'autres parties de l'éducation nationale. Ceux qui sympathisaient avec les Lollards avaient établi, spécialement dans l'Est-Anglie, des écoles où étaient enseignées les doctrines lollardes. Il est probable que dans beaucoup de ces écoles lollardes, l'enseignement avait une tendance politique qui alarma les amis de l'ordre social existant. En 1401, le Parlement défendit à « divers membres menteurs et pervers d'une certaine secte [les Lollards] de tenir école », et ordonna que personne « ne favorisât dorénavant de telles écoles ». En 1408, les statuts d'Arundel, archevêque de Canterbury, interdirent « aux maîtres et à tous ceux qui enseignent aux enfants ou à d'autres les arts de la grammaire » d'exposer des vues hérétiques en théologie. En 1411, après une longue lutte, l'université d'Oxford se soumit sans réserve à l'autorité ecclésiastique, et la liberté intellectuelle de l'université fut anéantie. Le mouvement réformateur dont la propagande des Lollards avait été l'expression théologique et politique fut ainsi comprimé par des mesures politiques, dont quelques-unes constituaient une tentative pour placer tout l'ensemble de l'éducation anglaise sous l'autorité du pouvoir politique.

Mais la réaction alla trop loin. Elle maintint des abus qui répugnaient à la conscience d'hommes modérés, et de croyance orthodoxe. Aussi le premier grand mouvement qui suivit, dans le domaine de l'éducation, fut-il un effort en vue d'une réforme faite par les conservateurs eux-mêmes. Elle prit son inspiration en Italie, dans la Renaissance des lettres. Ses chefs furent les humanistes chrétiens Grocyn (1446? — 1519), Linacre (1460? — 1524), Jean Colet (1467? — 1519), Sir Thomas More (1478-1535), et, durant son séjour en Angleterre, leur ami Erasme. Elle se manifesta par l'étude du grec et les progrès de l'exégèse à Oxford et à Cambridge; par l'encouragement donné au nouvel enseignement à Magdalen College, à Oxford (fondé en 1448), et par la fondation de Corpus Christi College, à Oxford, en 1516; par l'établissement de beaucoup d'écoles nouvelles, notamment de Saint Paul's School à Londres (fondée par Colet en 1509), et de l'école de grammaire de Manchester (fondée par Hugh Oldham en 1515); et dans les plans considérables de réforme de l'éducation conçus par le cardinal Wolsey (1475? — 1530). Plus de cinquante écoles furent fondées en Angleterre sous l'influence de l'humanisme chrétien et de l'esprit de réforme qui précéda la Réformation anglaise. Ce mouvement dut beaucoup de sa force à la conviction, formée dans l'esprit d'ecclésiastiques tolérants et consciencieux, qu'une réforme dans la vie religieuse de l'Eglise était nécessaire pour le bien spirituel de la nation; que cette réforme devait venir du dedans; et que le meilleur espoir de la voir s'accomplir résulterait de la formation d'un nouvel esprit dans l'éducation anglaise.

Le résultat de ce mouvement anticipé de réforme intérieure fut qu'à la veille de la Réformation l'Angleterre était bien fournie de *grammar schools*. Dans quelques-unes d'entre elles, sous l'influence du nouvel enseignement, une vie intellectuelle active existait. Par conséquent, en éducation comme en religion, la Reformation produisit en Angleterre une rupture bien moins complète avec la tradition établie qu'elle ne le fit en Ecosse. Cela fut dû en partie à la complexité de la situation politique, en partie au manque de précision logique de l'esprit anglais, et à ses tendances au compromis en matières intellectuelles, en partie enfin au fort attachement qu'éprouvait la nation pour ce qui, dans le vieil ordre de choses, était moralement sain et pastoralement désintéressé. Mais les changements économiques et politiques durant la période de la Réformation produisirent un trouble profond dans les conditions sociales de l'Angleterre, et par conséquent dans le système anglais d'éducation. Les changements qui eurent une influence directe sur l'éducation sont les suivants : 1° la saisie des biens ecclésiastiques; 2° l'accroissement du paupérisme; 3° les mesures politiques prises pour assurer tant en religion qu'en éducation, celle-ci étant considérée comme la servante de celle-là, un juste milieu entre le catholicisme romain et le puritanisme.

1° Les usurpations individuelles, accomplies sans autorisation légale, et l'exécution des *Chantries Acts* de 1545 et 1547, firent passer à d'autres affectations une grande partie des dotations religieuses qui avaient servi à l'entretien de l'enseignement secondaire et de l'enseignement élémentaire. Une partie de ces fonds fut néanmoins restituée à l'éducation; mais la perte ne fut pas moins très sérieuse, et produisit, comme le constatait Latimer en 1550, « le plus misérable abandon de la jeunesse à l'ignorance, et une lamentable décadence des universités ».

2° La destruction du système féodal en ce qui concerne les conditions du travail, l'élévation des prix, la clôture de vastes terrains pour l'élevage des moutons, le développement des manufactures aux dépens des petits métiers qui avaient eu une clientèle locale stable, conduisirent à l'augmentation du vagabondage et du paupérisme. Le problème du paupérisme suscita diverses mesures, de la part des municipalités, du Conseil privé, et du Parlement, pour le soulagement des pauvres, au nombre desquels étaient compris les « enfants abandonnés (*succourless*) ». Les premiers commencements du système anglais moderne pour l'éducation élémentaire des pauvres ont leur origine dans les *Poor Laws* du règne d'Elizabeth. Dans une grande partie de l'Ecosse, au contraire, sous l'influence

de John Knox (1505-1572), pourvoir à l'éducation élémentaire et secondaire fut envisagé comme étant, après le maintien de la religion, la tâche la plus nécessaire et la plus honorable des autorités locales. Cette différence s'est fait sentir dans l'histoire ultérieure de l'éducation élémentaire en l'une et l'autre contrée. L'éducation écossaise devint démocratique en son esprit et populaire en son organisation. L'éducation anglaise demeura socialement stratifiée, et fut par conséquent morcelée dans son développement. En Ecosse, la culture supérieure fut sacrifiée à la prospérité intellectuelle de la majorité. En Angleterre, les intérêts de la communauté, en matière d'éducation, furent subordonnés aux exigences d'une minorité.

3° La Réformation anglaise substitua, dans les choses de l'Eglise, la suprématie royale à l'autorité du pape. L'organisation ecclésiastique due à Elizabeth prescrivit, à l'usage de tous les Anglais, un rituel uniforme pour le culte public, contenu dans un livre liturgique, le *Book of Common Prayer*, et l'imposa par l'*Act of Uniformity*. En vertu d'un *Act* du Parlement (1562-1563), le « serment de suprématie » fut administré à tous les maîtres d'école et à tous les instituteurs publics ou privés chargés de l'éducation des enfants. Dans les « Visites » de 1567 à 1569, on s'enquit si les maîtres d'école enseignaient la « saine doctrine ». Le gouvernement chercha à assurer la stabilité politique de l'Etat en punissant, d'une part, les maîtres catholiques romains, et, d'autre part, les instituteurs puritains dissidents, qui refusaient de se conformer au culte de l'Eglise d'Angleterre. Mais, dans les limites de l'ordre établi, il y avait liberté pour la variété dans la pensée et la diversité de l'idéal spirituel. Dans les écoles anglaises, on permit également que se continuât une semblable variété dans les traditions. La Réformation anglaise ne leur imprima point l'uniformité d'un même but intellectuel, et ne leur imposa point une visée dominante. Un grand mouvement intellectuel se faisait sentir dans la nation, et l'on s'intéressait vivement à la politique et à la théologie : mais les écoles et les universités ne jouaient pas, dans ce mouvement, un rôle considérable. L'éducation anglaise ne fut pas modelée à nouveau sur un plan systématique. Malgré l'habileté et le dévouement des individus, elle ne fut, dans la direction donnée à la vie nationale, qu'un facteur d'importance secondaire. Elle s'accommoda au changement survenu dans le caractère de la nation. Elle conserva beaucoup de sa continuité historique, mais ne réussit pas à trouver la cohésion intellectuelle. Elle produisit Roger Ascham (1515-1568), mais elle n'eut pas de Mélanchthon. Une réforme consciente et raisonnée de l'éducation nationale eût attisé précisément ces flammes que les hommes d'Etat anglais de l'époque d'Elizabeth étaient, par-dessus toute chose, désireux d'éteindre.

De la mort de la reine Elizabeth (1603) a la Révolution de 1689. — Avant la mort d'Elizabeth, le dommage fait à l'éducation secondaire par la confiscation ou l'usurpation des dotations antérieures à la Réformation avait été réparé. Harrison, écrivant en 1577, disait qu'il n'y avait pas beaucoup de villes dans le royaume qui n'eussent au moins une *grammar school*, « avec un revenu suffisant pour entretenir un maître, et un instituteur (*usher*) attaché à l'établissement ». Trois forces, intellectuelle, morale et économique, avaient produit ce rapide accroissement du nombre des *grammar schools*. La force intellectuelle était l'influence de la Renaissance des lettres. La force morale était la foi protestante en l'éducation comme au seul moyen de préparer un clergé instruit, et de donner un solide fondement à la vie religieuse de la communauté. La force économique était le besoin qu'on éprouvait d'avoir des hommes instruits, pour paritciper au rapide essor du commerce et de l'industrie dans le royaume. Mais les résultats de ce mouvement pour l'extension de l'éducation secondaire aboutirent à une déception, pour trois raisons : 1° Les universités d'Oxford et de Cambridge ne surent pas donner aux écoles un stimulant intellectuel ni une direction; 2° l'enseignement, dans beaucoup de *grammar schools*, était pédantesque et étroit, étant le produit de la force déjà presque épuisée de l'humanisme classique, et se trouvant hors d'état de suivre l'essor nouveau des mathématiques et des sciences naturelles; 3° la séparation profonde, et s'élargissant de plus en plus, qui existait entre les convictions politiques et religieuses des deux moitiés du peuple anglais conduisit à un conflit, entre deux partis qui se balançaient, pour la direction de l'éducation nationale; et la conséquence fut que les progrès de l'éducation furent arrêtés par des discordes politiques qui aboutirent à la guerre civile.

En ce qui concerne l'encouragement de l'éducation intellectuelle, le parti puritain se montra plus zélé que le parti anglican Les deux partis acceptaient ce principe que, dans sa politique scolaire, l'Etat devait veiller à maintenir l'orthodoxie religieuse. Mais comme leurs vues étaient divergentes en ce qui concerne l'ordre ecclésiastique, ils n'étaient point disposés à s'unir pour soutenir ensemble un plan d'éducation nationale. D'autre part, Francis Bacon et d'autres conseillers avisés de la couronne croyaient que les intérêts industriels et commerciaux du pays seraient compromis si l'on continuait à encourager l'éducation presque exclusivement littéraire donnée par les *grammar schools*. En conséquence, la tendance à diriger et à règlementer la vie nationale au moyen de l'action administrative du Conseil privé n'aboutit à aucune politique active du gouvernement en matière d'instruction publique. L'éducation, étant regardée comme affaire spirituelle, resta sous la surveillance de l'Eglise d'Angleterre. Les constitutions et canons ecclésiastiques arrêtés par les évêques et le clergé de la province de Canterbury dans leur synode de 1603-1604 déclarèrent que nul ne pourrait enseigner, soit dans une école, soit dans une maison particulière, à moins qu'il n'eût obtenu licence de l'évêque du diocèse (canon LXXIX). Mais la règlementation de l'école par l'Eglise n'avait qu'un caractère politique et disciplinaire, et n'apportait pas de stimulant intellectuel. Et, sous l'influence de Laud, l'autorité épiscopale se montra de plus en plus hostile à l'esprit puritain. Ainsi l'Eglise se trouva en conflit avec le mouvement en faveur de la réforme de l'éducation, parce que c'était du côté puritain que se manifestait le plus vivement l'intérêt pour les questions d'école. Partout surgissaient des plans de réforme. Hartlib, l'ami de Milton, amena Comenius en Angleterre à la veille de la guerre civile. Mais l'ouverture des hostilités rendit pour un temps tout progrès en éducation impossible. Pendant la République, toutefois, le gouvernement puritain fit preuve de zèle pour la réforme des écoles et des universités. En 1650 et 1658, le Parlement accorda des subventions pour l'éducation dans le pays de Galles et en Ecosse. En 1657, Cromwell prépara des mesures pour la fondation, à Durham, d'une université pour le nord de l'Angleterre. L'influence puritaine donna plus de profondeur à la vie intellectuelle d'Oxford et de Cambridge. Et quoique, en ce qui concerne le clergé et les maîtres d'école, des attestations d'orthodoxie religieuse et d'attachement politique au régime dominant fussent exigées avec autant de rigueur par le gouvernement puritain que par le prédécesseur qu'il avait remplacé, on accorda plus de considération que par le passé aux qualifications intellectuelles et aux besoins de l'éducation.

Le pendule, toutefois, avait dépassé la limite de l'oscillation normale : la réaction commença. Le puritanisme, d'ailleurs divisé contre lui-même, ne put conserver la direction de la vie nationale anglaise. Son idéal éducatif et politique ne put se réaliser que de l'autre côté de l'Atlantique. La restauration des Stuarts fut promptement suivie par l'*Act of Uniformity* de 1662, qui exigeait que tout maître tenant une école, soit publique, soit privée, ainsi que toute personne instruisant la jeunesse dans une maison particulière ou une famille, se conformât à la liturgie de l'Eglise d'Angleterre. Une fois de plus, tout instituteur fut tenu d'avoir une licence épiscopale. Tout maître non muni de cette licence était passible de l'amende et de la prison. Des centaines de ministres puritains furent dépouillés de leur bénéfice. Seuls les étudiants qui faisaient la déclaration de conformité avec l'Eglise

d'Angleterre pouvaient être admis à l'université d'Oxford ou prendre leurs degrés à Cambridge. D'autres *Acts*, en 1665 et 1670, menacèrent les instituteurs non conformistes de peines encore plus sévères. Si l'on s'en tient à la lettre de la loi, l'Eglise d'Angleterre jouissait du monopole renouvelé de l'autorité en matière d'éducation nationale.

Mais l'opinion anglaise était lasse des disputes théologiques. Le résultat des guerres civiles fut une habitude croissante de tolérance religieuse. Les écrits de John Locke (1632-1704), qui exercèrent une influence marquée sur plusieurs autres parties de l'éducation, firent beaucoup en cette matière par leurs plaidoyers en faveur de la tolérance comme base du gouvernement civil. La tradition puritaine, quoique menacée par la législation pénale, ne fut pas anéantie. En 1670, Richard Frankland, ministre puritain dépossédé de ses fonctions, ouvrit à Rathmell, en Yorkshire, une académie pour les étudiants non conformistes; ce fut la première de ces académies dissidentes qui devinrent des centres d'une vie intellectuelle des plus actives; ces académies s'accrurent en nombre et en influence en dépit des lois pénales, qui, bien que très rigoureuses dans la forme, étaient de plus en plus inopérantes en pratique. Par là, le dualisme dans l'éducation supérieure en Angleterre s'affirma une fois de plus.

Deux autres faits montrent durant cette période la force croissante du principe de tolérance : 1° Sous la direction de Richard Busby (1606-1695), homme d'un ferme caractère et d'une grande rectitude d'esprit, Westminster School, à Londres, devint, surtout après la Restauration, de plus en plus populaire parmi les familles de l'un et de l'autre des partis politiques, et d'opinions religieuses très diverses, comme établissement d'éducation pour leurs fils. Cette prospérité et cette influence de Westminster School, à ce moment critique de l'histoire sociale de l'Angleterre, montra que le pouvoir de la controverse religieuse et des distinctions de classes s'était quelque peu affaibli dans l'éducation anglaise; 2° Vers 1676, Thomas Firmin établit une école de travail (*workhouse school*) pour l'éducation élémentaire et industrielle des enfants de la classe indigente. Son entreprise fut soutenue par les souscriptions du cercle de ses amis, dont les uns étaient des partisans de l'Eglise, les autres des non-conformistes. L'œuvre de Firmin fut le premier exemple d'un groupe de philanthropes s'associant en vue de l'éducation des classes deshéritées des grandes villes anglaises. Le bon vouloir avec lequel des hommes de diverses opinions religieuses s'unirent pour une œuvre sociale indiquait que la sympathie humanitaire avait grandi et que les rancunes théologiques avaient diminué.

Il faut ajouter que durant le dix-septième siècle trois autres changements significatifs se firent dans la pensée anglaise, au sujet de l'éducation : 1° Une attention plus grande fut donnée aux mathématiques dans les programmes scolaires; 2° Dans quelques-unes des meilleures écoles, des progrès furent réalisés dans les méthodes pour l'enseignement des langues, y compris celui de la langue maternelle; 3° Des réformateurs sociaux commencèrent à se rendre compte de la valeur économique de l'instruction technique, en conséquence, pour une part, du plaidoyer fait par Sir W. Petty en faveur des *ergastula literaria* (ateliers littéraires), dans une brochure publiée en 1647. Le premier de ces changements fut dû, en une large mesure, à l'influence de Descartes; le second, à celle de Port-Royal; le troisième, à celle de Bacon et, dans la dernière partie du siècle, à celle de la Société royale récemment fondée, ainsi qu'à la connaissance des tentatives faites dans les Pays-Bas et en France pour l'organisation d'un enseignement industriel.

De la Révolution de 1689 a la Révolution industrielle. — **Les dernières années du dix-septième siècle marquent un nouveau point de départ dans l'histoire de l'éducation élémentaire, tant en Ecosse qu'en Angleterre.**

L'*Act* écossais pour « le règlement des écoles », voté en 1696, améliora grandement la condition de l'éducation élémentaire en astreignant les propriétaires fonciers, dans chaque paroisse, à pourvoir à l'établissement d'une maison d'école et au salaire d'un instituteur.

En Angleterre, vers 1678, l'influence d'Antoine Horneck, ecclésiastique allemand qui avait été nommé prédicateur de la Savoy Chapel en 1671, amena la formation d'associations religieuses de jeunes gens à Londres et ailleurs. Ce réveil de la vie religieuse eut pour conséquence d'énergiques efforts, tant du côté de l'Eglise anglicane que de celui des non-conformistes, pour combattre l'immoralité flagrante qui domina en Angleterre pendant les années qui suivirent immédiatement la Restauration. Sous l'influence de ce mouvement de réforme sociale, Thomas Bray (1656-1730) fonda en 1698 la Société pour la promotion de l'instruction chrétienne (*Society for the promotion of Christian knowledge*), dont l'un des buts essentiels était l'établissement d'écoles de charité pour l'instruction élémentaire des enfants pauvres. Ce mouvement, loué par Addison et critiqué par Mandeville, se répandit rapidement dans tout le royaume. En 1734, il y avait à Londres 132 écoles de charité avec 5123 élèves, et 1329 écoles avec 19 506 élèves dans le reste du pays. Ce mouvement dut en grande partie son importance à l'œuvre et aux écrits d'A. H. Francke à Halle, et peut-être aussi à la connaissance de ce qu'avait fait J.-B. de la Salle à Reims et à Paris. En Angleterre, ses plus vigoureux appuis furent des membres de la haute Eglise. Le progrès des écoles de charité s'arrêta vers 1745, arrêt dû en partie à un échec dans les résultats, provenant de l'incapacité de la plupart des maîtres, en partie à un déclin de l'activité du parti de la haute Eglise. Mais les écoles qui furent établies sous l'influence de la Société pour la promotion de l'instruction chrétienne, ou d'une façon indépendante par des anglicans, prospérèrent et fortifièrent la connexion existant de vieille date entre l'éducation élémentaire et l'Eglise d'Angleterre.

En 1765, à la veille de la Révolution industrielle, le Dr John Brown (1715-1766), de Newcastle-upon-Tyne, publia un plan d'organisation systématique de l'éducation sous l'autorité de l'Etat et selon les principes de l'Eglise d'Angleterre. L'idée d'une éducation nationale organisée sur un vaste plan était dans l'air à cette époque. Il n'y a pas d'indice, dans l'*essay* de Brown, qu'il ait connu le *General Landschulreglement* de Frédéric II (1763) ou l'*Essai d'éducation nationale* de La Chalotais (1763); mais son plan fut le produit d'un même désir de fortifier l'unité nationale par une éducation dirigée par l'Etat. Il fut immédiatement combattu par Joseph Priestley (1733-1804), dont les *Remarks on a Code of Education* sont une vive attaque contre l'intervention de l'Etat en matière d'éducation. Priestley était à ce moment professeur à l'Académie non-conformiste de Warrington, et son mémoire montra avec quelle vigueur les non-conformistes résisteraient à toute tentative de placer la direction légale de toute l'éducation anglaise entre les mains de l'Eglise. Le gouvernement avait depuis longtemps abandonné la pensée d'user, même envers les catholiques romains, des lois non encore abrogées qui interdisaient à quiconque n'était pas membre de l'Eglise d'Angleterre de s'occuper d'éducation. A partir de 1734, il n'y eut plus de persécutions dirigées contre des maîtres d'école protestants non-conformistes; et une école catholique romaine bien connue, qui avait prospéré près de Winchester de 1688 jusqu'à l'insurrection jacobite de 1745, fut rouverte à Standon près de Londres en 1763. Mais la façon énergique dont Priestley attaqua les propositions de Brown montra que les non-conformistes en avaient été alarmés, et prouva que le dualisme dans la vie scolaire anglaise continuait. Le gouvernement ne prit aucune mesure tendant à établir un système uniforme d'éducation nationale. Lorsque commença la Révolution industrielle, l'Angleterre était aussi loin de l'unité en éducation qu'elle l'avait été un siècle auparavant.

Durant le dernier quart du dix-huitième siècle, une série d'inventions mécaniques, venant à la suite d'un changement agraire, et accompagnées d'un progrès rapide dans les moyens de communication, routes ou canaux, révolutionnèrent l'industrie anglaise. La vapeur

fut appliquée à la manufacture. Le système des fabriques commença; le Nord de l'Angleterre devint très populeux; Manchester doubla en étendue; des villes nouvelles surgirent. Le problème social se présenta sous une forme aiguë, le vieil ordre social fut violemment troublé. Il devint d'une urgente nécessité de pourvoir d'une manière plus efficace à l'éducation élémentaire. Mais les hommes d'Etat whigs, par tradition, étaient peu disposés à recourir à l'action de l'Etat en matière d'éducation, se rendant compte que des questions difficiles de liberté religieuse s'y trouvaient impliquées. Deux influences, toutefois, finirent par avoir raison de leur attitude réservée à cet égard. La première fut celle d'Adam Smith, qui, dans son livre *The Wealth of Nations* (publié en 1776), avait préconisé, peut-être sous l'influence de Turgot, l'action de l'Etat pour la diffusion de l'éducation élémentaire. La seconde fut l'exemple de l'Ecosse, où un système presque universel d'éducation élémentaire subventionnée par les ressources locales avait, de l'aveu de tous, développé l'intelligence et l'industrie de la communauté.

Mais en Angleterre, à cette époque, le premier effort général pour répandre l'éducation dans les masses populaires (exception faite de l'œuvre accomplie par les écoles de charité ou par celles où enseignaient des maîtres indépendants) fut celui des écoles du dimanche. A partir de 1730, les écoles du dimanche (destinées principalement, mais non exclusivement, aux adultes) s'étaient répandues dans le pays de Galles, surtout grâce à Griffith Jones (1683-1761), membre de la Société pour la promotion de l'instruction chrétienne. En 1780, le mouvement anglais des écoles du dimanche commença à Gloucester, par les efforts de Robert Raikes et de John Stock. Non-conformistes et anglicans établirent des écoles du dimanche, principalement, mais non exclusivement, pour les enfants. Les instituteurs des écoles du dimanche puisaient en bonne partie leurs inspirations dans les mouvements wesleyen et évangélique, ou dans l'enthousiasme humanitaire de l'époque. C'est à eux que l'éducation populaire anglaise dut sa première et rapide extension, sous le régime des conditions modernes de la vie industrielle.

De 1800 a l'époque actuelle (1908). — L'histoire de l'éducation anglaise de 1800 à nos jours se divise en deux périodes. Durant la première (1800-1850), les modes actuels de l'action de l'Etat ont eu leurs débuts. Durant la seconde (1850-1908), la surveillance de l'Etat sur l'éducation s'est constamment accrue, mais a été accompagnée de ce sentiment toujours croissant qu'il importait de donner aux élèves l'occasion de développer leur individualité conformément à leurs aptitudes et sans distinction de sexe.

Quatre grands mouvements ont eu leur contre-coup sur l'éducation anglaise durant le dix-neuvième siècle : 1° les influences politiques et intellectuelles des révolutions françaises de 1789 et 1848; 2° des actions religieuses, celles du wesleyanisme, de l' « évangélisme », du « tractarianisme », et du catholicisme romain; 3° le développement du commerce et de l'industrie, avec les changements qu'il a produits dans la structure sociale et dans les obligations de l'Etat; 4° le progrès des sciences et leurs applications pratiques.

1° Les principaux résultats des mouvements révolutionnaires français ont été un vif désir d'obtenir des facilités pour le développement individuel, et en même temps une nouvelle conception de l'unité nationale, unité qui doit être atteinte par la réorganisation de la société sur la base d'une plus grande égalité politique;

2° Les résultats des mouvements religieux ont été un accroissement des sympathies humanitaires, et une tendance vers une plus grande égalité de traitement pour les diverses communautés religieuses existantes;

3° Les résultats du développement du commerce et de l'industrie ont été l'urgence croissante des problèmes de la vie urbaine; la nécessité de protéger les intérêts de l'éducation des enfants et des jeunes gens contre les dangers économiques résultant du système des fabriques; une déperdition d'énergie de la mère-patrie au profit des colonies et dépendances de l'empire, pour l'administration, le commerce, l'agriculture, et les services missionnaires; et un effort pour assurer aux ouvriers, contre-maîtres et entrepreneurs anglais une préparation théorique et technique comparable à celle qui a accru l'efficacité économique du travail chez d'autres nations;

4° Enfin les résultats du progrès des sciences ont été un changement dans le programme des écoles; une plus grande attention donnée à l'éducation physique; un profond changement dans la conception générale de la vie; et un double courant de pensée, l'un tendant à un extrême individualisme en vue de la préservation des diversités personnelles, l'autre conduisant à la conception d'un organisme social qui, à mesure qu'il progresse vers une structure supérieure, produit des formes plus compliquées de subordination des unités individuelles qui le composent.

Les changements ainsi produits dans l'éducation anglaise depuis 1800 ont été profonds, mais la continuité de structure a été conservée, et une grande partie de la tradition ancienne a survécu.

**2. La croissance de l'autorité centrale dans l'éducation anglaise, de 1800 à 1908.** — L'établissement d'une autorité centrale pour l'éducation fut préconisée par le radical Thomas Paine en 1792 et par le socialiste Robert Owen en 1816. En 1802, le premier *Factory Act* (loi sur les fabriques) édicta des dispositions pour l'instruction élémentaire des apprentis, reconnaissant par là la responsabilité de l'Etat en ce qui concerne l'éducation de certaines catégories d'enfants. En 1811, le ministère de la guerre établit des écoles régimentaires. En 1816, Henry Brougham obtint que la Chambre des communes nommât un Comité pour faire une enquête sur « l'éducation des classes inférieures (*lower orders*) », enquête qui en 1818 fut étendue à l'Ecosse. En 1818, également sur la motion de Brougham, le Parlement vota un *Act* pour la création d'une Commission royale chargée d'une enquête sur les fondations charitables d'éducation en Angleterre et dans le pays de Galles; cette Commission resta en activité jusqu'en 1837. En 1813 le Parlement avait institué le *Board of Commissioners of Education* en Irlande, et en 1830 (un an après l'adoption du bill d'émancipation des catholiques) il vota £ 30,000 pour permettre au Lord lieutenant d'Irlande de venir en aide à l'éducation du peuple. En août 1833 (dans l'année qui suivit l'*Act* pour la réforme parlementaire), la Chambre des communes vota £ 20 000 pour l'éducation en Grande-Bretagne. Ce *grant* (subvention) fut consacré à la construction de maisons d'école; l'argent fut réparti conformément aux indications fournies par deux associations d'enseignement : 1° la *National Society for promoting the education of the poor in the principles of the Established Church*, fondée en 1811 pour continuer l'œuvre de la Société pour la promotion de l'instruction chrétienne, et pour propager le système monitorial (enseignement mutuel) du Dr Andrew Bell (1753-1832); 2° la *British and Foreign School Society*, établie en 1813-1814 (comme extension d'un comité qui était à l'œuvre depuis 1808) pour l'établissement et l'entretien d'écoles élémentaires non-dénominationnelles (*undenominational*), appliquant le système monitorial (enseignement mutuel) de Joseph Lancaster (1778-1832). Ainsi la dualité des idéaux dans l'éducation élémentaire anglaise fut reconnue par le gouvernement dès le début du nouveau système des *grants* parlementaires. En 1835, les *Poor Law Commissioners* (l'autorité centrale instituée par le *Poor Law Act* de 1834) fit des règlements portant que tous les enfants de l'un et l'autre sexe vivant dans les *workhouses* recevraient un enseignement comprenant la lecture, l'écriture, et la religion chrétienne. En 1836, le Parlement vota £ 1500 pour l'établissement d'une Ecole centrale de dessin placée sous le contrôle du *Board of Trade*. En 1839, un Comité spécial du Conseil privé fut institué pour administrer l'emploi des *grants* annuels votés par le Parlement en faveur de l'éducation élementaire en Grande-Bretagne : ce fut là le germe de l'*Education Department* (Département d'éducation). Un personnel permanent de fonctionnaires fut nommé pour exécuter la tâche confiée à

ce Comité du Conseil, dont le secrétaire fut le Dr Kay, plus tard Sir James Kay-Shuttleworth (1804-1877). L'action du Comité du Conseil pour l'éducation (*Committee of Council on Education*) s'étendait à l'Angleterre, au Pays de Galles, et à l'Ecosse; en 1872 un Comité distinct fut institué pour l'Ecosse, mais ce n'est qu'en 1907 que le Pays de Galles posséda un personnel indépendant de fonctionnaires pour l'éducation. En 1839 commença l'établissement des écoles normales (*Training colleges*); le gouvernement accorda des *grants* à cet effet à la *National Society* (Eglise d'Angleterre) et à la *British and Foreign School Society* (non-dénominationnelle), une proposition de créer une Ecole normale de l'Etat, pour laquelle un crédit avait été voté par la Chambre des communes en 1835, ayant été abandonnée à la suite de la violente opposition qu'elle rencontra. En 1846, le gouvernement adopta un système étendu de *grants* destinés à venir en aide à la préparation des instituteurs et institutrices et à favoriser le progrès de l'instruction dans les écoles élémentaires. En 1850, le gouvernement nomma des Commissions royales chargées de faire une enquête sur la situation, la discipline, les études et les revenus des universités d'Oxford et de Cambridge. La grande Exposition ouverte à Londres en 1851 (due en grande partie à l'influence du prince Albert) attira l'attention sur les défauts des manufactures anglaises : et en 1852 le gouvernement réorganisa l'Ecole centrale de dessin, et institua un Département d'art pratique placé sous l'autorité du *Board of Trade*; en 1853 une division pour la science fut ajoutée à ce département, dont les deux branches réunies prirent le nom de *Department of Science and Art*. En 1853, la Commission de charité (*Charity Commission*) fut instituée par les *Charitable Trusts Acts* comme une autorité centrale permanente (avec quelques pouvoirs hérités de la Cour de la chancellerie) pour la surveillance des fondations charitables, dont beaucoup étaient consacrées à des œuvres d'éducation. En 1856, le Département de science et art fut rattaché au Comité du Conseil pour l'éducation, et les deux institutions ainsi réunies reçurent le nom de Département d'éducation (*Education Department*). En 1860, l'administration des écoles industrielles (*industrial schools*) fut transférée du Département d'éducation au ministère de l'intérieur. Un système considérable de *grants* gouvernementaux en faveur de l'enseignement de l'art et de la science sur toute l'étendue de la Grande-Bretagne fut établi en 1859-1861. En 1861, le système des *grants* affectés aux écoles élémentaires fut entièrement changé par M. Robert Lowe, qui dirigeait alors le Département d'éducation : l'octroi des *grants* dépendit dorénavant des résultats d'un examen individuel subi par les élèves, en lecture, en écriture et en arithmétique, fait par un inspecteur du gouvernement, et auquel durent être présentés tous les élèves que la régularité de leur fréquentation qualifiait pour être admis à cette épreuve. Ce système de « paiement d'après les résultats » (*payment by results*), qui fut modifié en 1875, mais ne fut définitivement aboli qu'en 1896-1897, nuisit beaucoup à l'efficacité éducative de l'œuvre scolaire. L'*Elementary Education Act* de 1870, qui institua des *School Boards* en Angleterre et dans le Pays de Galles dans tous les districts où des efforts volontaires n'avaient pas pourvu à la création d'un nombre suffisant d'écoles, donna un accroissement d'importance et de pouvoir au Département d'éducation comme autorité centrale d'un organisme pour l'enseignement élémentaire, qui fut alors établi pour la première fois sur une base systématique. Le *Scotch Education Act* de 1872, qui rendit l'éducation élémentaire obligatoire en Ecosse, accrut de même le pouvoir du Département d'éducation relativement à l'instruction dans ce pays. En 1872, le gouvernement, par des *grants* spéciaux accordés à des écoles de science, encouragea pour la première fois l'établissement d'écoles secondaires d'un type nouveau : ces écoles durent donner un cours d'études scientifiques, continu et systématique, d'une durée de trois années. En 1876, le Parlement vota un *Education Act* qui pour la première fois imposa à tout chef de famille, en Angleterre et dans le Pays de Galles, l'obligation de faire donner à ses enfants une instruction élémentaire comprenant la lecture, l'écriture et l'arithmétique. En 1880, un *Act* du Parlement exigea la fréquentation régulière d'une école par tous les enfants jusqu'à l'âge de dix ans, en Angleterre et dans le Pays de Galles. En 1887, un *Act* fut adopté pour l'établissement d'écoles techniques en Ecosse. En 1889 fut adopté un *Technical Instruction Act* s'appliquant à l'Angleterre, à la Galles et à l'Irlande. La même année un *Act* créa, pour le Pays de Galles, un nouveau système d'éducation intermédiaire ou secondaire, subventionnée par le gouvernement. En 1891, un autre *Act* rendit gratuite, en Angleterre et en Galles, la plus grande partie de l'instruction élémentaire. En 1893, l'établissement d'écoles spéciales pour les aveugles et les sourds-muets fut décidé, et en 1898 une mesure identique fut votée en faveur des enfants retardés et épileptiques. En 1899 fut établi le *Board of Education*, qui remplaça l'*Education Department*, y compris le Département de science et art. Cette mesure réalisa l'unification de l'autorité centrale pour l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire, et l'enseignement technique en Angleterre. Par l'*Education Act* de 1902, — qui abolit les *School Boards*, et plaça toutes les écoles élémentaires de l'Angleterre et du Pays de Galles, pour ce qui concerne l'instruction séculière, sous la surveillance de nouvelles autorités locales, *County Councils* (Conseils de comté), *County Borough Councils* (Conseils de *County Boroughs*, c'est-à-dire des bourgs de plus de 50 000 habitants, lesquels, aux termes du *Local Government Act* de 1888, sont assimilés à des comtés et portent le nom de bourgs-comtés), etc., — les pouvoirs et la responsabilité du *Board of Education* furent considérablement accrus. Par l'*Education* (*Administrative Provisions*) *Act* de 1907, le *Board of Education* a été chargé de prescrire aux autorités scolaires locales la façon en laquelle elles doivent pourvoir à l'inspection médicale des enfants qui fréquentent les écoles élémentaires.

Ce sont les changements économiques et sociaux produits par la Révolution industrielle qui obligèrent le gouvernement à établir une autorité nationale centrale pour l'éducation en Angleterre. Mais cette mesure ne fut prise qu'avec une grande répugnance, parce que chacun des deux grands partis dans l'Etat regardait d'un œil défiant, bien que pour des raisons opposées, tout accroissement de pouvoir du gouvernement central en une matière qui touche de si près à la croyance religieuse et à l'idéal social. Lorsque enfin le gouvernement fut contraint d'agir, il ne le fit qu'avec beaucoup de précautions et par des essais successifs. Sur aucun point on n'exécuta une refonte complète du système anglais d'éducation, sur une base nationale et sous l'autorité de l'Etat. Mais la surveillance de l'Etat (exercée par différents départements du gouvernement central) a été graduellement étendue, et aujourd'hui elle embrasse, directement ou indirectement : 1° toutes les écoles élémentaires publiques; 2° toutes celles des écoles secondaires qui reçoivent des *grants* du gouvernement ou qui sont régies par des *acts* du Parlement règlementant les fondations d'éducation ; 3° toutes les écoles techniques et classes du soir qui reçoivent des *grants* du gouvernement; 4° toutes les universités, excepté celles d'Oxford et en Cambridge, parce que ces deux universités, avec les collèges qui en font partie, sont régies par des *acts* et des *statutes* qui représentent l'autorité de l'Etat, mais qui n'impliquent pas l'inspection par l'Etat.

Un accroissement des responsabilités du gouvernement central en matière d'éducation a suivi, en Angleterre, chaque extension du droit électoral (1832, 1867 et 1884). Le mouvement révolutionnaire français de 1848 donna une forte impulsion à l'action de l'Etat sur l'éducation anglaise. L'exemple des Etats-Unis, particulièrement depuis la guerre civile de 1861-1864, celui du Canada, de la Nouvelle-Zélande et des colonies australiennes, a aussi fortifié la tendance à placer l'éducation en Angleterre sous le contrôle de l'Etat. L'organisation de l'instruction publique dans différents Etats de l'Empire allemand a exercé une influence marquée sur les idées administratives anglaises, surtout

depuis 1880. La pression de la concurrence étrangère, dans l'industrie et le commerce, a aidé à convaincre les classes manufacturières et commerciales qu'une instruction solide du peuple est, pour des raisons économiques, devenue indispensable. L'idéal collectiviste et la propagande socialiste, surtout à partir de 1890, ont disposé une importante fraction de la nation en faveur de l'établissement d'un contrôle public unifié étendu à toutes les branches de l'éducation, et, conjointement avec le mouvement de la pensée scientifique, ont popularisé une conception de l'éducation plus large, embrassant le développement physique et l'entretien matériel, ainsi qu'une préparation sociale aux devoirs du citoyen. Mais le même mouvement d'idées, en se mélangeant à des influences et traditions religieuses, a également mieux mis en relief l'importance de l'éducation morale et la valeur de la vie en commun en éducation. En conséquence, les types anciens des instituts d'éducation (tels que les grands internats des *public schools*, dont plusieurs remontent au moyen âge) ont vu leur influence s'accroître, à cause de leur efficacité dans la formation du caractère. En outre, l'accroissement en nombre et en influence des catholiques romains et des israélites, et l'activité des membres de la haute Eglise dans les questions de réforme sociale, ont, dans ces dernières années, augmenté matériellement les forces opposées à toute forme de législation qui pourrait supplanter ou diminuer les influences dénominationnelles dans la direction d'une portion de l'éducation nationale. Le principe qui veut garantir le libre choix de l'école par la famille, et assurer l'enseignement de la religion et le maintien des influences religieuses dans l'école, a visiblement gagné du terrain, en opposition à l'autre principe, qui voudrait attribuer à la majorité des contribuables, dans chaque localité, le droit de déterminer le caractère de toutes les écoles qui reçoivent des subventions de fonds publics. En ce qui concerne l'autorité de l'Etat en matière d'éducation nationale, la conception qui prévaut en Angleterre est donc celle d'une synthèse administrative embrassant des types très divers d'écoles, auxquels faculté est accordée de différer par les méthodes d'éducation, par les traditions religieuses, par les conventions sociales et par l'administration. La réalité n'est pas exactement conforme à cette idée; mais aujourd'hui, comme dans toutes les périodes de crise qui se sont succédé depuis près de cinq siècles, les éléments hétérogènes de la vie anglaise et la complexité des forces qui se font contre-poids dans la politique paraissent devoir empêcher la constitution de toute organisation qui réserverait à l'Etat le monopole d'un contrôle exclusif étendu à tous les degrés de l'éducation.

**3. La croissance de l'autorité locale dans l'éducation anglaise, jusqu'en 1908.** — Au moyen âge les autorités de beaucoup de villes d'Angleterre entretenaient des écoles ou venaient en aide à l'éducation. Durant les dix-septième et dix-huitième siècles, bien des paroisses, en vertu des pouvoirs à elles conférés par la *Poor Law* d'Elizabeth, de 1601, accordaient des *grants* soit pour aider des écoles, soit pour permettre à des écoliers de faire des études supérieures. Le *Municipal Corporations Act* de 1834, toutefois, ôta à beaucoup de corporations le droit de venir en aide à l'éducation. La première autorité locale qui ait été chargée, par un *Act* parlementaire, d'obligations relatives à l'éducation dans les nouvelles conditions sociales produites par la Révolution industrielle fut la *Poor Law Union* (1844), une association de paroisses qui pouvait être formée par les commissaires de la loi des pauvres afin de créer des écoles pour les enfants indigents. Un « district scolaire » de cette espèce était régi par un comité de contribuables (*ratepayers*) nommé par les *guardians of the poor*. Les fonds pour l'entretien de ces « écoles de district » destinées aux enfants pauvres étaient fournis par la *poor rate* (taxe des pauvres) levée dans les paroisses associées. Ces écoles étaient peu nombreuses, et ne formaient en aucune façon une institution nationale pour l'enseignement élémentaire.

L'*Elementary Education Act* de 1870 disposa que le Département d'éducation ordonnerait la formation d'une nouvelle autorité locale, dénommée *School Board*, dans la métropole ainsi que dans tout bourg et toute paroisse : 1° où il n'aura pas été créé par l'initiative volontaire, dans un délai à prescrire, un nombre suffisant d'écoles élémentaires publiques, ou 2° dont les électeurs auront émis le vœu d'avoir un *School Board*. Les *School Boards* furent immédiatement acceptés volontairement (à une seule exception près) dans tous les bourgs dont la population dépassait 50 000 habitants. Pour l'élection des *School Boards*, les femmes (si elles étaient contribuables) eurent le droit de vote comme les hommes. Toute personne majeure, homme ou femme, domiciliée ou non dans le district, fut éligible. Des ecclésiastiques de divers cultes, ainsi que des femmes, furent fréquemment élus comme membres des *School Boards*. Les élections furent triennales; chaque électeur avait à émettre un nombre de suffrages égal au nombre des membres à élire, et pouvait donner tous ses suffrages à un seul candidat, ou les répartir à sa guise entre plusieurs candidats (vote cumulatif, *cumulative vote*). Chaque *School Board* fut tenu de pourvoir à la création du nombre d'écoles jugé nécessaire pour le district, pour la première fois par le Département d'éducation, et ultérieurement par les membres du *Board* intéressé : mais les *Board schools* devaient seulement s'ajouter aux écoles « volontaires » déjà existantes, dont le plus grand nombre étaient administrées par l'une ou l'autre des confessions religieuses. Le *School Board* eut l'obligation d'entretenir toutes les écoles créées par lui et d'en assurer le bon fonctionnement. Il put se procurer du terrain par voie d'expropriation. Il put faire des règlements rendant la fréquentation d'une école obligatoire pour tous les enfants de son district entre l'âge de cinq ans et celui de treize, sous la réserve d'une disposition, dite *conscience clause*, permettant aux parents de réclamer que l'enfant fût dispensé de tout enseignement religieux ainsi que de toute pratique religieuse. Tout *School Board* eut le droit de ne faire donner dans ses écoles qu'un enseignement exclusivement séculier (mais petit fut le nombre de ceux qui se prévalurent de cette faculté). Aucun catéchisme ou formulaire religieux, ayant un caractère spécialement confessionnel (*denominational*), ne put être enseigné dans les écoles des *School Boards* : cette disposition fut appelée *Cowper Temple clause*, du nom du membre du Parlement qui l'avait proposée. A la requête du *School Board*, l'autorité locale revêtue du droit d'imposer des taxes — le Conseil de ville (*Town Council*) dans les bourgs, les administrateurs des pauvres (*overseers of the poor*) dans les paroisses — fut tenue de verser au *School Board* la somme jugée nécessaire par celui-ci pour son travail administratif ainsi que pour la création et l'entretien des *Boards schools* : mais les fonds provenant des taxes locales ne purent être employés que pour les écoles du *Board*.

Ainsi, l'*Elementary Education Act*, dans la forme en laquelle il fut adopté, reconnut définitivement un double système d'écoles élémentaires publiques : écoles volontaires et écoles du *Board* (*Board schools*). Les écoles de l'une et de l'autre catégorie, si leur fonctionnement était reconnu satisfaisant (*efficient*) par les inspecteurs du gouvernement lors de leur inspection annuelle, étaient également qualifiés pour participer aux *grants* du Parlement, aux mêmes conditions. Toutefois, aux *Board schools* seules était réservé le produit de la taxe locale : les dépenses des écoles volontaires, si elles excédaient le montant du *grant* parlementaire qui leur était alloué, devaient être couvertes par des souscriptions, les revenus d'une donation, ou le produit d'une rétribution scolaire. Le taux de la rétribution scolaire était limité au maximum de neuf pence par semaine et par élève. Les écoles volontaires comprenaient des écoles appartenant à l'Eglise d'Angleterre (elles formaient la grande majorité), des écoles catholiques romaines, des écoles wesleyennes (méthodistes), des écoles israélites, et des écoles non-dénominationnelles établies par la *British and Foreign School Society* ou par une initiative locale. Dans aucune école, confessionnelle ou non, un enfant ne pouvait être contraint d'assister à l'enseignement religieux. Dans les *Board schools*, le personnel enseignant était nommé par le *School Board*, et dans les

écoles volontaires par les administrateurs de ces écoles. L'*Education Act* de 1870 fut donc un compromis entre le système confessionnel (*denominational*) et le système de l'administration publique des écoles sur une base non-confessionnelle (*undenominational*), ou même, si le *School Board* le préférait, entièrement laïque (*secular*).

L'adoption de cet *Act* stimula les amis de l'éducation confessionnelle et leur fit accomplir de grands efforts. Entre 1869 et 1876, 1 600 000 nouvelles places d'élèves furent créées, et sur ce nombre les *School Boards* en fournirent seulement un tiers.

L'*Elementary Education Act* de 1870 s'appliquait seulement à l'Angleterre et au Pays de Galles. L'*Act* correspondant pour l'Ecosse fut voté en 1872 : il établit des *School Boards* partout ; mais aucune limitation ne fut imposée aux *School Boards* écossais relativement au genre d'enseignement religieux qu'il leur plairait de faire donner ; si un *School Board* écossais le désire, il peut entretenir une école catholique romaine, avec un personnel enseignant catholique et des pratiques religieuses catholiques, le tout payé aux frais des contribuables locaux. Le Département d'éducation écossais a de son côté le pouvoir de reconnaître des écoles élémentaires, confessionnelles ou autres, comme écoles subventionnées par l'Etat : mais ces écoles-là n'ont alors pas le droit de participer aux sommes provenant des taxes locales.

L'*Education Act* de 1876, pour l'Angleterre et le Pays de Galles, établit, pour assurer la fréquentation de l'école, un nouveau type d'autorité scolaire locale pour ceux des districts où il n'y avait pas de *School Board*, sous le nom de *School Attendance Committee*. Ces « Comités de fréquentation » durent être nommés: 1° dans les paroisses, par les *guardians* de la *Poor Law Union*, et 2° dans les bourgs, par le Conseil de ville; leurs dépenses furent mises à la charge soit de la taxe des pauvres, soit de la taxe municipale. Les *School Attendance Committees* n'eurent pas le droit d'établir ou d'entretenir des écoles.

Par l'*Education Act* de 1902, les autorités scolaires locales, en Angleterre et dans le Pays de Galles, ont été complètement changées. Le *Local Government Act* de 1888 avait pour la première fois créé partout, dans l'un et l'autre pays, des autorités chargées du gouvernement local, sous le nom de Conseils de comté (*County Councils*) et de Conseils de bourg-comté (*County Borough Councils*); et l'*Act* subséquent de 1894 y ajouta des Conseils de district (*District Councils*). L'*Education Act* de 1902 abolit les *School Boards* partout où ils existaient, et confia les fonctions publiques relatives à l'éducation aux Conseils de comté, aux Conseils de bourg-comté, aux Conseils des bourgs ordinaires (*non-county boroughs*) dont la population dépassait 10 000 habitants au recensement de 1901, et aux Conseils des districts urbains (*urban districts*) dont la population dépassait 20 000 habitants en 1901. Les Conseils de comté et les Conseils de bourg-comté reçurent, dans leur ressort, des pouvoirs concernant à la fois l'éducation élémentaire et l'éducation secondaire (*higher education*); les Conseils des bourgs ordinaires autonomes et ceux des districts urbains autonomes ne reçurent de pouvoirs que pour l'éducation élémentaire. Tout Conseil ayant reçu des pouvoirs en vertu de cet *Act* fut tenu d'établir un ou plusieurs Comités d'éducation, en conformité d'un plan dressé par le Conseil avec l'approbation du *Board of Education*. Tout Comité d'éducation doit avoir un certain nombre de membres féminins. Il peut aussi — et il le fait généralement — s'adjoindre des membres par co-optation. Par le *Women's qualification* (*County or County Borough Councils*) *Act*, de 1907, les femmes électeurs sont devenues éligibles comme conseillers et *aldermen*; elles sont également éligibles comme membres d'un Conseil de district urbain autonome. Les femmes qui possèdent la qualité d' « occupant » (*occupier*), soit comme propriétaires, soit comme locataires, peuvent être inscrites comme électeurs pour l'élection des autorités locales; mais un mari et une femme ne peuvent pas être enregistrés tous les deux comme « occupants » d'une même propriété.

Le pouvoir de lever une taxe appartient au Conseil, non à son Comité d'éducation. Dans son ressort, toute autorité scolaire locale a tous les pouvoirs et toutes les obligations qui, sous le régime des *Acts* antérieurs, étaient dévolus aux *School Boards* et aux *School Attendance Committees*. Cette autorité est tenue de pourvoir à l'entretien et au bon fonctionnement de toutes les écoles élémentaires publiques de son ressort, qu'il s'agisse d'écoles créées (*provided*) par cette autorité elle-même (l'équivalent des anciennes *Board schools*), ou d'écoles « non créées » (*non-provided schools*), terme qui désigne les écoles volontaires reconnues comme satisfaisantes par le *Board of Education*. Toute école élémentaire publique, ou tout groupe d'écoles, a un corps d'administrateurs. Dans le cas d'écoles de Conseil (*Council schools* ou *provided schools*), 1° dans les comtés, deux tiers des administrateurs sont nommés par le Comité d'éducation du Conseil de comté, et un tiers par le Conseil du bourg, du district urbain, ou de la paroisse où se trouve l'école ; 2° dans les bourgs-comtés, ainsi que dans ceux des bourgs ordinaires et ceux des districts urbains qui jouissent de l'autonomie en matière d'éducation, le Conseil nomme la totalité des administrateurs. Dans le cas d'écoles volontaires (ou *non-provided*), deux tiers des administrateurs sont nommés conformément aux dispositions de l'acte de fondation de l'école (de façon à assurer la nomination de personnes sympathisant avec les principes confessionnels ou autres pour le maintien desquels l'école a été fondée), et un tiers par l'autorité scolaire locale. Dans les écoles de Conseil, c'est l'autorité locale qui nomme le personnel enseignant; dans les écoles volontaires, le personnel enseignant est nommé par les administrateurs, sous réserve de l'approbation de l'autorité scolaire locale : cette approbation, toutefois, ne peut pas être refusée, excepté pour des motifs d'ordre pédagogique. Le consentement de l'autorité scolaire locale doit être obtenu pour le renvoi de tout instituteur et de toute institutrice d'une école volontaire, à moins que ce renvoi n'ait lieu pour des motifs relatifs à l'enseignement religieux. L'enseignement religieux, dans une école volontaire, doit être donné en conformité des dispositions de l'acte de fondation. Toute école, qu'elle soit école de Conseil ou école volontaire, doit avoir une *conscience clause*. Dans les écoles de Conseil, l'enseignement religieux — s'il en est donné un — ne doit comprendre aucun catéchisme ou formulaire ayant un caractère spécialement confessionnel.

L'autorité scolaire locale fait exécuter les dispositions légales concernant la fréquentation, qu'il s'agisse des élèves d'une *Council school* ou de ceux d'une école volontaire. Les élèves des écoles volontaires ont accès, comme ceux des écoles de Conseil, aux cours de travail manuel et d'économie domestique organisés par les autorités locales, et peuvent prétendre aux bourses (*scholarships*) créées par ces autorités.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire (*higher education*), qui inclut les écoles secondaires, les écoles techniques, et les classes du soir, toute autorité de comté et de bourg-comté a été requise, par l'*Act* de 1902, d'étudier les besoins de son ressort, et de prendre les mesures qui paraîtront désirables, en se concertant avec le *Board of Education*, pour fournir ou aider à fournir l'enseignement secondaire nécessaire. En ce faisant, elle doit avoir égard aux écoles et collèges existants.

Dans son application à l'éducation élémentaire, l'*Education Act* de 1902 a suscité de violentes protestations de la part de ceux qui n'admettent pas que le produit des taxes locales puisse être affecté à entretenir des écoles confessionnelles. Il est probable que l'*Act* sera amendé sous plus d'un rapport, et des *bills* à cet effet ont été présentés par le gouvernement dans les sessions de 1906, 1907 et 1908. En ce moment même (mars 1908) des *bills* d'amendement sont en discussion au Parlement.

Par l'unification de l'éducation dans chaque ressort local, l'*Education Act* de 1902 a fait beaucoup de bien. Les administrateurs locaux, dans les Conseils des comtés et des villes, ont vigoureusement pris en mains l'œuvre de l'éducation. Les salaires des instituteurs ont été augmentés. Des systèmes de bourses on été

créés. Mais il y a quelque danger de voir l'administration des écoles devenir trop bureaucratique entre les mains des fonctionnaires locaux. Quelquefois l'étendue des comtés est trop considérable pour une bonne administration de l'éducation élémentaire. D'autre part, le ressort des bourgs-comtés est parfois trop restreint pour l'organisation d'un bon enseignement secondaire. Et beaucoup de membres des autorités locales, dont les fonctions sont toutes gratuites, ne peuvent pas, à côté de leurs autres devoirs publics et privés, trouver assez de temps pour suivre tous les détails de l'administration compliquée dont l'*Act* les a chargés. Il est probable que le système actuel de l'administration locale de l'éducation anglaise n'est qu'une étape dans l'histoire de son développement. Mais malgré ses imperfections, ce système a, jusqu'à présent, fait beaucoup plus de bien que de mal.

*La fréquentation de l'école.* — Les dispositions légales concernant le travail des enfants sont contenues dans les *Factory Acts*, les *Mines Acts* et l'*Agricultural Children Act*. Par l'*Education Act* de 1876, les parents de tout enfant ont été astreints à lui donner ou faire donner une instruction élémentaire satisfaisante en lecture, en écriture et en arithmétique. Est appelé « enfant » celui qui est entre l'âge de cinq ans et celui de quatorze : c'est donc là l'*âge scolaire*. En 1880, tous les *School Boards* et tous les *School Attendance Committees* ont été forcés d'adopter des règlements qui exigent la fréquentation régulière de l'école par tous les enfants au-dessous de dix ans. En 1893, la limite après laquelle peut être obtenue une dispense partielle ou totale de fréquentation a été élevee à onze ans; en 1899, elle a été élevée à douze ans, avec exemption partielle à partir de cet âge si les enfants ont eu trois cents présences à l'école dans chacune des cinq années précédentes. L'autorité locale, dans chaque district, peut élever la limite d'âge pour l'exemption totale à treize ans pour les enfants occupés à l'agriculture; dans ce cas, ils ne sont tenus qu'à deux cent cinquante présences à l'école chaque année après l'âge de onze ans. La classe du matin et la classe de l'après-midi peuvent compter chacune comme une unité pour le calcul des présences. Les écoles sont généralement ouvertes le matin et l'après-midi pendant cinq jours chaque semaine. En 1900, les autorités scolaires ont reçu le droit d'élever la limite de la fréquentation obligatoire dans leur district à quatorze ans d'âge.

**4. Le nouveau mouvement des universités.** — Il y a en Angleterre neuf universités : Oxford, Cambridge, Londres, Durham, Manchester, Liverpool, Leeds, Birmingham, Sheffield. Une dixième université sera probablement établie bientôt à Bristol.

L'éveil des universités anglaises à l'activité de la vie moderne, après une longue période de somnolence et d'inaction intellectuelle, se produisit à Cambridge au milieu du dix-huitième siècle, en grande partie comme conséquence des travaux mathématiques de Newton (1642-1727), de l'influence de Richard Bentley (1662-1742) et du mouvement pour l'abolition de la règle qui imposait aux membres du clergé et des universités l'obligation de souscrire aux articles de l'Eglise d'Angleterre, mouvement dans lequel John Jebb (1736-1786), *fellow* de Peterhouse, joua un rôle énergique. A Oxford, une nouvelle vie universitaire se manifesta vers la fin du dix-huitième siècle, peut-être ensuite d'un sentiment plus vif de la responsabilité du corps académique produit par les événements de la Révolution française, sous la direction de Cyril Jackson (1746-1819), doyen de Christ Church, et de John Eveleigh (1748-1814), prévôt d'Oriel College : les travaux de ces hommes firent réformer le système des examens à Oxford, et amenèrent un remarquable accroissement de zèle studieux à l'université. Une réforme intérieure se produisit de la sorte à temps pour préserver la continuité historique de la vie universitaire anglaise avec ses institutions collégiales datant pour la plupart du moyen âge. Dans les premières années du dix-neuvième siècle, l'influence des chefs de l'Evangélisme, spécialement de Charles Simeon (1759-1836), à Cambridge, et celle des « Noëtiques », spécialement de Richard Whately (1787-1863), et des « Tractariens », spécialement de John Keble (1792-1866), de John Henry Newman (1801-1890) et de Richard Hurrell Froude (1803-1836), à Oxford, firent beaucoup pour rendre la vie religieuse plus sérieuse et pour renforcer la vie corporative des deux anciennes universités. Mais l'une et l'autre restèrent presque exclusivement en relations avec l'Eglise d'Angleterre. Aucun non-conformiste ne pouvait se faire immatriculer à Oxford ou prendre des degrés à Cambridge.

En conséquence, les chefs intellectuels du parti libéral et non-conformiste entreprirent de créer à Londres une université nouvelle qui fût affranchie des entraves confessionnelles. Un de ceux qui participèrent le plus activement à ce mouvement fut un Ecossais, le poète Thomas Campbell (1777-1844). Ceux qui s'associèrent à la nouvelle entreprise, comme Brougham, James Mill, Sydney Smith, étaient familiers avec la constitution plus démocratique des universités écossaises, auxquelles étaient envoyés beaucoup de rejetons des familles anglaises whigs plutôt qu'à Oxford ou Cambridge. Il est possible, quoique ce ne soit pas certain, que quelques-uns des promoteurs de l'université de Londres aient été influencés par ce qu'ils connaissaient de l'organisation de l'Université de France. En 1826, ils fondèrent University College, Gower Street, à Londres, avec le dessein d'en faire une université pour Londres. Mais en 1831 des membres de l'Eglise d'Angleterre établirent à Londres King's College, institution anglicane, et en 1832 l'université de Durham (autrefois projetée par Olivier Cromwell) fut fondée avec des ressources prises par le doyen et le chapitre de Durham sur leurs revenus. En 1836, l'université de Londres se constitua comme un simple corps d'examinateurs, et pendant quatorze ans la nouvelle université n'admit à prendre leurs degrés que des candidats venus de University College et de King's College. Il y eut donc alors quatre universités en Angleterre, dont trois étaient rattachées à l'Eglise anglicane, tandis que la quatrième était non-dénominationnelle, sauf en ce qui concerne King's College.

En 1846, un négociant de Manchester, John Owens (1790-1846) légua £ 96 000 pour la fondation à Manchester d'un collège destiné à l'instruction d'étudiants dans toutes les branches enseignées aux universités anglaises. Le nouveau collège devait être libre de toute obligation ou restriction religieuse. En 1851, Owens College, aujourd'hui l'université de Manchester, commença sa carrière. Quoique ne descendant pas, à strictement parler, en droite ligne des anciennes académies non-conformistes, cette université était virtuellement destinée à continuer leur œuvre.

Le milieu du dix-neuvième siècle fut une période critique dans l'histoire des vieilles universités anglaises. Trois mouvements convergents les obligèrent à se réformer et à élargir leur cadre. Ce fut, en premier lieu, le mouvement pour l'abolition des restrictions dénominationnelles; en second lieu, la demande de nouvelles facilités d'accès à l'enseignement académique, demande produite par l'accroissement de la population, en particulier dans les grandes villes et dans les districts manufacturiers; enfin, le mouvement en faveur de l'enseignement supérieur des femmes.

1° Le mouvement pour l'abolition des restrictions confessionnelles à Oxford et à Cambridge, et pour l'adaptation de leurs études et de leur constitution aux besoins modernes, conduisirent à la nomination, en 1850, de Commissions royales pour faire une enquête sur les deux universités. Les *tests* religieux furent abolis par des *Acts* du Parlement votés en 1852, 1854 et 1871.

2° La demande de nouvelles facilités d'accès à l'enseignement universitaire, et de diffusion d'une instruction technique et scientifique d'ordre supérieur, conduisit d'abord à la création d'Owens College, à Manchester, en 1851. Ce collège, en 1880, reçut une charte le constituant en université Victoria, dont pendant quatre ans il fut le collège unique. Il est devenu l'université Victoria de Manchester en 1903.

Ensuite s'ouvrit, comme une autre institution universitaire, le Durham College of Science (aujourd'hui l'Armstrong College), à Newcastle-upon-Tyne. Il fut

fondé en 1871, et affilié la même année à l'université de Durham.

Puis suivirent, dans une rapide succession : 1° Yorkshire College, à Leeds, fondé en 1874, admis comme l'un des collèges de l'université Victoria en 1887, et constitué en université de Leeds par une charte de 1904; 2° University College, à Bristol, en 1876, qui deviendra prochainement l'université de Bristol; 3° Firth College, à Sheffield, rebaptisé University College of Sheffield en 1897, et reconstitué en université de Sheffield par une charte de 1904; 4° Mason College, à Birmingham, en 1880, constitué en université de Birmingham par une charte de 1900; 5° University College, à Nottingham, en 1881; 6° University College, à Liverpool, en 1882, admis comme l'un des collèges de l'université Victoria en 1884, et constitué en université de Liverpool par une charte de 1903; 7° University College, à Reading, 1892; 8° Royal Albert Memorial College, à Exeter, en 1893; 9° Hartley University College, à Southampton, réorganisé en 1902.

Dans aucune période antérieure de l'histoire d'Angleterre on n'a vu un développement aussi rapide des institutions universitaires que ç'a été le cas depuis 1900. Toutes les nouvelles universités reçoivent des *grants* du Trésor, subventions ordonnancées sur l'avis d'un comité spécial. Les universités et les collèges qui reçoivent une subvention du Trésor sont inspectées par des inspecteurs nommés par le gouvernement. Les autorités scolaires locales accordent également des subventions considérables aux nouvelles universités. Mais celles-ci n'en sont pas moins des institutions autonomes, régies par un *statute* du Parlement, et en possession de dotations considérables et incessamment accrues. La munificence des bienfaiteurs particuliers des universités anciennes et nouvelles a été remarquable dans ces dernières années.

L'œuvre des nouvelles universités est intellectuellement renforcée par les progrès qu'ont réalisés les écoles secondaires locales. Plusieurs universités ont des sections pédagogiques (*departments of education*) où sont donnés des cours théoriques et pratiques préparant à l'enseignement dans les écoles tant élémentaires que secondaires; elles reçoivent à cet effet des *grants* du *Board of Education*. Ces sections pédagogiques universitaires sont inspectées annuellement par des fonctionnaires du *Board of Education* envoyés de Londres.

Les universités d'Oxford et de Cambridge ont rendu un important service à l'enseignement secondaire en instituant, en 1857-1858, les *University local examinations* (examens locaux d'université), et, en 1873, la *Oxford and Cambridge Joint Board examination* (examen du Comité réuni d'Oxford et de Cambridge). Les examens locaux ont fourni une épreuve, dont on avait grand besoin alors, propre à faire juger du résultat des études faites dans les petites écoles secondaires, publiques et privées, de garçons et de filles. L'examen du *Joint Board* sert d'examen de fin d'études pour les écoles secondaires, de l'un et l'autre sexe, d'un rang plus élevé. D'autres universités, en particulier Londres, ont établi depuis lors des examens du même genre, et des facilités pour l'inspection d'écoles.

Un important service a été rendu à l'éducation des adultes par la création, pour les personnes de l'un et de l'autre sexe qui ne peuvent devenir élèves d'une université, des leçons et des classes qu'on a appelées du nom d'*Extension universitaire* (*University Extension*). Elles ont été établies par l'université de Cambridge en 1873, et par celle d'Oxford en 1878. L'œuvre de l'Extension universitaire dans la métropole est sous la direction de l'université de Londres. Les autres universités ont aussi institué des cours d'Extension dans les localités de leur voisinage immédiat. La première des « réunions d'été » (*Summer meetings*) des étudiants de l'Extension universitaire — réunions qui sont une imitation des *Summer schools* américaines — a été tenue à Oxford en 1888. Dans l'œuvre de l'enseignement supérieur des ouvriers, les leçons de l'Extension ont joué un rôle important : ces leçons ont porté surtout sur des sujets historiques, économiques et littéraires.

En même temps que se produisait en Angleterre le nouveau mouvement des universités, un mouvement semblable, qui suscita beaucoup d'enthousiasme et de dévouement, avait lieu dans le Pays de Galles. Le collège de Saint-David, à Lampeter, rattaché à l'Eglise d'Angleterre, avait été établi en 1827. En 1872 fut créé à Aberystwyth le University College of Wales; en 1883 fut créé à Cardiff le University College of South Wales, et en 1884, à Bangor, le University College of North Wales. L'université de Galles, à laquelle ces trois derniers collèges sont incorporés, a reçu sa charte en 1893. Le mouvement universitaire gallois a exercé une grande influence sur le mouvement correspondant en Angleterre. Par la migration de professeurs et de *lecturers* des anciennes universités aux nouvelles, et de Galles en Angleterre, s'est créé un grand courant de solidarité intellectuelle. Il n'est pas rare non plus qu'un étudiant suive successivement des cours dans plus d'une université : mais la pratique anglaise est qu'il achève dans la même université la période d'années requise pour obtenir son premier grade.

**5. Le mouvement pour l'éducation des jeunes filles et des femmes.** — Peut-être le plus frappant des progrès accomplis dans l'éducation anglaise durant les soixante dernières années est-il celui qui concerne l'instruction féminine. Le premier champion du mouvement, sur ce terrain, fut Mary Wollstonecraft (1759-1797), qui, dans sa *Revendication des droits des femmes* (*Vindication of the rights of women*), publiée en 1792, réclama pour les filles une meilleure instruction sur la base de la co-éducation. Parmi les écrivains qui plaidèrent en faveur de l'instruction pour les filles et les femmes, il faut citer Maria Edgeworth (1769-1849), Mary Somerville (1780-1872), William Lovett le chartiste (1800-1877), et John Stuart Mill (1806-1873). Le mouvement tira sa force, en partie du réveil religieux (Evangélisme et Tractarianisme), qui insista sur la responsabilité individuelle et sur l'importance de la tâche des femmes; en partie de l'impulsion donnée, par la pensée révolutionnaire française, au désir d'un plus libre développement de l'individualité; en partie aux influences saint-simoniennes; et en partie, enfin, à l'exemple pratique donné par les Etats-Unis. Le commencement de ses succès en Angleterre date de 1847, année où Frederick Denison Maurice (1805-1872) aida à fonder Queen's College, à Londres, pour les jeunes filles et les femmes, et où Mme Reid commença, à Londres également, les classes qui formèrent le noyau de ce qui est aujourd'hui le collège de Bedford pour les femmes. Parmi les premières élèves de Queen's College furent Frances Mary Buss, plus tard directrice de la North London Collegiate School for Girls, et Dorothea Beale, plus tard directrice de Ladies' College, à Cheltenham. Les *leaders* du mouvement (parmi lesquels il faut citer encore Miss Clough, Miss Emily Davies, M. Bryce, Lady Stanley of Alderley, Mme Grey, Mme de Bodichon, et le professeur Henry Sidgwick) se proposaient quatre buts principaux : 1° l'amélioration du travail intellectuel fait dans les écoles de filles; 2° l'application d'une partie des ressources des anciennes fondations à l'instruction des jeunes filles et des femmes; 3° la prépation systématique des femmes à diverses carrières, en particulier à celles de l'enseignement et de la médecine; 4° l'accès des études et des examens universitaires accordé aux femmes.

Le premier objet fut assuré : *a*) par une propagande que dirigea le « Comité de l'Angleterre septentrionale pour l'éducation supérieure des femmes », par des associations d'institutrices, et par d'autres sociétés; *b*) par l'emploi des examens locaux d'université; *c*) par des classes de jeunes filles à Londres et dans les grandes villes; *d*) par l'établissement d'écoles supérieures (*high schools*) pour les jeunes filles, créées surtout par la *Girls Public Day School Company*, fondée en 1872.

Le second but fut atteint : *a*) par les investigations et le rapport de la *Schools Inquiry Commission* (1864-1867); *b*) par l'opération de l'*Endowed Schools Act* voté en 1869 en conséquence de ce rapport; *c*) par les mesures que prirent les Commissaires des

écoles dotées (*Endowed Schools Commissioners*), commissaires qui plus tard furent absorbés, d'abord, par la Commission de charité (*Charity Commission*), et plus tard, après 1899, par le *Board of Education*.

Le troisième et le quatrième objet furent réalisés : *a*) par l'établissement de collèges féminins à Cambridge, savoir Girton (1869-1872) et Newnham (1871); à Oxford, savoir Lady Margaret Hall et Somerville College (1899), s'ajoutant aux collèges déjà mentionnés à Londres et à Cheltenham; *b*) par un remarquable changement dans l'attitude des universités. Les femmes furent admises à prendre des grades à l'université de Londres en 1878 et à l'université Victoria en 1880. Elles furent admises, en 1881, à tous les examens purement honorifiques (*honour examinations*) pour le baccalauréat par l'université de Cambridge, mais non au grade même de bachelier; elles furent également admises à la plupart des examens honorifiques, mais non aux grades que ces examens confèrent, par l'université d'Oxford en 1884. Le Royal Holloway College, à Egham (maintenant rattaché à l'université de Londres), fut fondé en 1887. Tous les grades et toutes les fonctions (*offices*) furent ouverts aux femmes en 1893 par l'université de Galles. En 1894, les femmes furent admises par l'université d'Oxford à ceux des examens qui ne leur avaient pas encore été ouverts, mais toujours pas aux grades eux-mêmes. Et, en 1895, elles furent admises à recevoir divers grades par l'université de Durham.

Depuis 1902, il y a eu un rapide accroissement dans le nombre des écoles secondaires de jeunes filles, et des écoles secondaires fondées sur le principe de la co-éducation, établies par les autorités scolaires locales. Il a aussi été établi, dans les dix dernières années, un grand nombre d'excellents pensionnats publics ou privés pour les jeunes filles. Le mouvement pour l'amélioration de l'instruction des jeunes filles et des femmes a été un grand bienfait pour la vie nationale. Il a rapproché l'éducation des filles de celle des garçons à l'avantage de l'une et de l'autre. Sous quelques rapports, néanmoins, il a conduit à une similitude trop grande des programmes, surtout dans la préparation des jeunes filles aux examens publics. Il existe toutefois des symptômes d'une opinion qui gagne du terrain : à savoir que, sans aucun préjudice pour la culture intellectuelle et la préparation professionnelle des jeunes filles et des femmes, un effort devrait être fait pour introduire, dans la dernière période de leur éducation, un enseignement scientifique relatif aux responsabilités domestiques et administratives qu'elles sont vraisemblablement appelées à prendre. La principale difficulté se trouve dans ce fait que la vocation future de beaucoup de jeunes filles est incertaine, et que par conséquent leur éducation devrait les préparer à la fois, dans la mesure du possible, à la vie domestique et à une carrière professionnelle.

**6. Administration.** — A. *Les autorités centrales.* — Le *Board of Education* est l'autorité supérieure centrale chargée de la surveillance de tout ce qui concerne l'éducation en Angleterre et dans le Pays de Galles. Il a été établi en 1899, et a pris la place du Département d'éducation (y compris le Département de science et art). Le *Board of Education* est composé d'un président, qui est le chef parlementaire de ce département administratif, et qui est membre du gouvernement; du Lord président du Conseil privé, des principaux secrétaires d'Etat, du premier commissaire de la Trésorerie, et du chancelier de l'Echiquier. Il ne faut pas croire, cependant, que le *Board* se réunisse pour la surveillance des affaires ordinaires de ce ministère de l'éducation (*Education Office*). Les questions politiques les plus importantes qui se rattachent à l'administration de l'instruction publique, y compris la préparation des *bills*, sont portées naturellement devant le Cabinet, auquel appartiennent tous les membres du *Board*. Mais le travail ordinaire du *Board* est exécuté par un personnel de fonctionnaires que dirigent un secrétaire permanent et un secrétaire parlementaire, tous deux directement responsables devant le président du *Board*. L'*Office* du *Board of Education* est divisé en trois sections. La section élémentaire s'occupe de la surveillance, de l'administration et de l'inspection de l'éducation élémentaire, ainsi que de la préparation et de l'examen des instituteurs et institutrices et des *pupil teachers* (élèves-maîtres et élèves-maîtresses). La section secondaire s'occupe de ce qui appartient à l'administration et à l'inspection des écoles secondaires et des fondations affectées à l'éducation. La section technologique s'occupe de l'administration et de l'inspection des institutions techniques et des classes du soir qui reçoivent des *grants* du gouvernement, ainsi que de ce qui concerne le Musée Victoria and Albert, les collèges royaux de science et d'art, et l'entreprise de la carte géologique. A l'exception des collèges royaux de science et d'art, le *Board of Education* n'entretient et n'administre lui-même aucun établissement d'éducation. Chacune des trois sections du *Board* a à sa tête un secrétaire assistant principal (*Principal assistant secretary*), qui est subordonné à son tour au secrétaire permanent. Il y a en outre une division pour les affaires contentieuses, une section médicale, et un bureau de direction des enquêtes spéciales et des rapports spéciaux (*Office of director of special inquiries and special reports*). Les pouvoirs du *Board of Education* résultent : 1° Des *Education Acts*, de 1870 à 1907; 2° des *Endowed Schools Acts* et des *Charitable Trusts Acts* (certains pouvoirs résultant de ces *Acts*, et accordés originairement à la Commission de Charité, lui ayant été transférés par un ordre rendu en Conseil); 3° du fait qu'il administre les *grants* votés par le Parlement en faveur de l'éducation. La tendance de la législation, depuis 1870, a été d'accroître très rapidement les droits et les pouvoirs du *Board of Education*.

Un Comité consultatif de dix-neuf membres (dont quatre sont actuellement des femmes) est nommé, en vertu d'un *statute*, par le président, pour donner son avis au *Board* sur toutes les matières sur lesquelles celui-ci peut le consulter.

Le *Board of Education* n'a pas d'autorité sur les universités, excepté en ce qui concerne les sections pédagogiques (ou *Training Colleges*) subventionnées par le gouvernement qui peuvent exister dans leur sein. D'une manière générale, le *Board* ne possède aucun droit de surveillance directe sur l'éducation secondaire supérieure (*higher secondary education*), ni sur les universités. Mais toutes les parties de l'éducation anglaise ressentent indirectement, sinon directement, l'influence du *Board*.

L'autorité centrale pour les écoles de réforme et établissements correctionnels (*Reformatories* et *Industrial Schools*) est le ministère de l'intérieur (*Home Office*); pour les écoles d'indigents instituées en vertu de la loi des pauvres (*Poor Law schools*), le *Local Government Board*. Le ministère de la guerre (*War Office*) est l'autorité centrale pour les écoles de l'armée; l'Amirauté, pour les divers établissements d'éducation, y compris les *Royal Dockyard schools*, qui se rapportent à la flotte.

C'est la Trésorerie qui administre le *grant* annuel accordé par le Parlement en faveur des collèges universitaires en Grande-Bretagne, et en faveur des trois collèges universitaires du Pays de Galles. La répartition de ce *grant* est faite sur le préavis d'un comité spécial désigné par la Trésorerie; et des inspecteurs nommés par la Trésorerie visitent de temps à autre les collèges qui participent aux *grants*, et font rapport sur leur activité. Mais les rapports annuels des universités et des collèges universitaires en question sont publiés sous l'autorité du *Board of Education*. Un Comité du Conseil privé étudie toutes les propositions tendant à amender les chartes et les *statutes* des universités, ainsi que les *statutes* des collèges d'Oxford et de Cambridge.

Pour l'administration du *grant* en faveur de l'instruction supérieure agricole, l'autorité centrale est le *Board of Agriculture and the Fisheries* (Bureau de l'agriculture et des pêcheries).

B. *Administration locale.* — Depuis l'*Education Act* de 1902, les 327 autorités scolaires locales de l'Angleterre et du Pays de Galles sont distribuées comme suit (août 1907) : 62 Conseils de comté administratif, 73 Conseils de bourg-comté, 137 Conseils de

bourg municipal autonome, et 55 Conseils de district urbain autonome. Les limites des « comtés administratifs » ne coïncident pas avec celles des anciens comtés géographiques; par exemple, le comté administratif de Lancashire correspond au comté géographique de Lancashire moins les bourgs-comtés de Barrow-in-Furness, Blackburn, Blackpool, Bolton, Bootle, Burnley, Bury, Liverpool, Manchester, Oldham, Preston, Rochdale, Saint Helen's, Salford, Southport, Warrington et Wigan.

Le nombre des écoles élémentaires publiques dans le ressort des comtés administratifs de l'Angleterre et du Pays de Galles était, en 1905-1906, de 14 765; dans les bourgs-comtés, il était de 2695; dans les bourgs autonomes, de 1439; dans les districts urbains autonomes, de 639; et à Londres, de 929.

Les Conseils des comtés administratifs sont l'autorité scolaire locale pour l'éducation élémentaire et l'éducation secondaire (*higher education*). Il en est de même pour les Conseils des bourgs-comtés. Les Conseils des bourgs ordinaires (*non-county boroughs*) autonomes, c'est-à-dire dont la population était supérieure au chiffre de 10 000 habitants en 1901, et ceux des districts urbains autonomes, c'est-à-dire dont la population était supérieure au chiffre de 20 000 habitants en 1901, sont, comme il a déjà été dit, les autorités pour l'éducation élémentaire : mais dans ces bourgs et dans ces districts urbains, c'est le Conseil de comté qui est l'autorité pour l'éducation secondaire (*higher education*), laquelle comprend les écoles secondaires, les écoles techniques, les écoles du soir, et les classes pour la préparation des instituteurs et des institutrices. Londres est régi par une loi spéciale, l'*Education (London) Act* de 1903, qui a appliqué à la métropole, avec un petit nombre de changements nécessaires, les dispositions de l'*Education Act* de 1902. Des pouvoirs plus étendus ont été donnés aux autorités scolaires locales par l'*Education (administrative provisions) Act* de 1907. cet *Act* charge toute autorité scolaire locale de surveiller l'éducation élémentaire dans son ressort, et de pourvoir à l'examen médical des enfants au moment de leur admission à l'école, ainsi que dans les autres circonstances que pourra indiquer le *Board of Education*; c'est là le commencement de ce qui pourra devenir un important service en vue des soins physiques à donner aux élèves des écoles.

**7. Inspection** — Chacune des différentes autorités centrales a ses inspecteurs propres, mais le personnel de beaucoup le plus nombreux est celui des inspecteurs du *Board of Education*, qui accomplit aussi une partie de la tâche incombant aux autres autorités centrales. Les inspecteurs du *Board of Education* comprennent : 1° les inspecteurs des écoles élémentaires (un inspecteur en chef, 9 inspecteurs divisionnaires, 79 inspecteurs, 55 sous-inspecteurs, y compris les inspecteurs de l'enseignement manuel et du dessin); 2° un inspecteur de l'éducation physique; 3° un inspecteur en chef des *Training Colleges*, avec des adjoints tirés d'autres sections du personnel de l'inspectorat; 4° les inspecteurs des écoles secondaires (un inspecteur en chef, 3 inspecteurs supérieurs, et 24 inspecteurs, dont 2 sont des femmes); 5° les inspecteurs des instituts techniques et des écoles du soir (un inspecteur en chef, 4 inspecteurs divisionnaires, et 17 inspecteurs); 6° les inspecteurs des écoles d'art (un inspecteur en chef, 4 inspecteurs); 7° le personnel des inspectrices (une inspectrice en chef, 17 inspectrices, une directrice des travaux à l'aiguille, 19 inspectrices de seconde classe). Parmi les écoles secondaires, celles qui reçoivent les *grants* du gouvernement, ou qui sollicitent elles-mêmes d'être soumises à l'inspection, sont inspectées par le *Board of Education*. Les différentes universités, et le *College of Preceptors* (« Corporation des professeurs de l'enseignement secondaire »), font également des inspections dans un certain nombre d'écoles secondaires.

**8. Organisation générale et statistique des écoles élémentaires.** — Le tableau suivant indique le nombre des écoles élémentaires publiques (écoles de Conseil et écoles volontaires), celui de leurs élèves, et celui des membres du personnel enseignant, en Angleterre (sans le Pays de Galles et le Monmouthshire), en 1905-1906 :

| | ÉCOLES DE CONSEIL | ÉCOLES VOLONTAIRES | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Ecoles . . . . . . | 5 952 | 12 741 | 18 693 |
| Elèves (fréquentation moyenne). . | 2 542 471 | 2 388 866 | 4 931 337 |
| Personnel enseignant (non compris les *pupil teachers* et les *probationers*) . . | — | — | 136 852 |
| *Pupil teachers* et *probationers* . . | — | — | 23 564 |

Le chiffre total pour le personnel enseignant élémentaire, en Angleterre, est donc de 136 852 + 23 564, soit 160 416. Pour le Pays de Galles avec le Monmouthshire, les chiffres correspondants sont 11 003 + 2354, soit 13 357. Ce qui donne un total, pour l'Angleterre et le Pays de Galles, de 173 773 membres du personnel enseignant élémentaire.

Pour Londres seul, les chiffres sont : Nombre des écoles élémentaires publiques (écoles de Conseil et écoles volontaires réunies), 929; nombre des élèves (fréquentation moyenne), 658 122; nombre des membres du personnel enseignant (non compris les *pupil teachers* et les *probationers*), 16 385; nombre des *pupil teachers* et *probationers*, 1869.

Les statistiques de l'instruction publique, pour l'Angleterre, ne sont pas encore complètement séparées de celles du Pays de Galles. Il y avait en Angleterre et dans le Pays de Galles réunis, en août 1906, 20 467 écoles élémentaires publiques (dont 18 693, avec 4 931 337 enfants, on vient de le voir, pour l'Angleterre) : ce total comprenait 6980 écoles de Conseil, pouvant recevoir 3 520 093 enfants (dont 5952 écoles et 2 542 471 enfants pour l'Angleterre), et 13 487 écoles volontaires, pouvant recevoir 3 492 438 enfants (dont 12 741 écoles et 2 388 866 enfants pour l'Angleterre). Pour le détail des 13 487 écoles volontaires, la statistique ne donne que des nombres comprenant les deux pays réunis. Ces 13 487 écoles volontaires comprenaient 11 377 écoles de l'Eglise d'Angleterre (pouvant recevoir 2 743 876 enfants), 1064 écoles catholiques romaines (pouvant recevoir 411 360 enfants), 345 écoles wesleyennes (pouvant recevoir 129 358 enfants), 12 écoles israélites (pouvant recevoir 11 358 enfants), et 689 écoles non-dénominationnelles ou autres (pouvant recevoir 196 480 enfants). Il y avait en outre 62 autres écoles élémentaires publiques attachées à des internats, pouvant recevoir 17 382 enfants. Le nombre des écoles élémentaires supérieures (*higher elementary schools*) était le suivant, dans les deux pays réunis : 31 écoles de Conseil (pouvant recevoir 10 440 enfants) et 3 écoles élémentaires supérieures volontaires (pouvant recevoir 762 enfants). En outre, dans les deux pays réunis, il y avait 37 écoles pour les enfants aveugles (19 écoles de Conseil, 18 écoles volontaires), pouvant recevoir 2021 enfants; 50 écoles pour les enfants sourds-muets (35 écoles de Conseil, 15 écoles volontaires), pouvant recevoir 3964 enfants; 169 écoles de jour ou classes pour les enfants arriérés (toutes écoles de Conseil), pouvant recevoir 10470 enfants; 6 internats (*boarding schools*) pour les enfants arriérés (1 de Conseil, 5 volontaires), pouvant recevoir 430 enfants, et 4 internats pour les enfants épileptiques (1 de Conseil, 3 volontaires), pouvant recevoir 222 enfants; de plus, 78 écoles élémentaires « certifiées efficientes » (*certified efficient schools*), pouvant recevoir 10 425 enfants : une *certified efficient school* est une école dont la valeur pédagogique est garantie par une inspection du *Board of Education*, mais qui ne participe pas au *grant* parlementaire.

Le nombre des élèves inscrits dans les différentes catégories d'écoles ci-dessus mentionnées était, en 1905-1906, pour l'Angleterre et le Pays de Galles réunis, de 6 022 851; sur ce nombre, 497 643 étaient

âgés de trois à cinq ans, 1273 693 de cinq à sept ans, 3168 260 de sept à douze ans, 1076 047 entre douze et quinze ans, 6907 entre quinze et seize ans, et 301 étaient âgés de seize ans et au-dessus. Les *grants* parlementaires sont payables en tenant compte de tous les élèves à partir de l'âge de trois ans. Les pouvoirs des autorités locales pour faire donner l'instruction en vertu des *Elementary Education Acts* sont limités (excepté là où il a été disposé autrement) à faire donner dans une école élémentaire publique, et en conformité des règlements édictés par le *Board of Education*, l'instruction à des enfants qui, à l'expiration de l'année scolaire, n'auront pas dépassé l'âge de seize ans; mais, avec l'autorisation du *Board of Education*, une autorité locale peut étendre ces limites, s'il ne se trouve, à une distance raisonnable, aucun établissement pouvant donner un enseignement supérieur à l'enseignement élémentaire.

Dans les renseignements qui suivent, relatifs au personnel enseignant, les données se rapportent à l'Angleterre et au Pays de Galles réunis.

Les instituteurs (et institutrices) des écoles élémentaires sont classés comme suit : instituteurs (et institutrices) brevetés (*certificated teachers*), instituteurs (et institutrices) provisoirement brevetés (*provisionally certificated teachers*), instituteurs (et institutrices) non brevetés (*uncertificated teachers*); instituteurs (et institutrices) suppléants (*supplementary teachers*); instituteurs (et institutrices) étudiants (*student teachers*); instituteurs (et institutrices) adjoints provisoires (*provisional assistant teachers*), et élèves-maîtres ou élèves-maîtresses (*pupil teachers*). Le nombre des instituteurs et institutrices formant le personnel en activité dans les écoles élémentaires publiques en 1905-1906 était le suivant : instituteurs brevetés, hommes 29 414, femmes 54 860; instituteurs non brevetés, y compris les instituteurs provisoirement brevetés, hommes 4928, femmes 35 821; instituteurs suppléants et adjoints provisoires, hommes 560, femmes 22 554; élèves-maîtres, garçons 4933, filles 20 930; *probationers*, 79 : total 174 079. La différence entre ce nombre et le nombre de 173 773 donné plus haut s'explique par le fait que 306 instituteurs ou institutrices étaient dans des écoles attachées à des pensionnats qui ne sont à la charge des autorités locales, et pour cette raison n'ont pas été compris dans la statistique. Des *grants* spéciaux sont payés par le *Board of Education* pour encourager l'enseignement de la cuisine, du blanchissage, de l'économie domestique, de la laiterie, du travail manuel et du jardinage en connexion avec les écoles élémentaires; le nombre des élèves qui ont gagné des *grants* pour avoir subi un examen satisfaisant sur ces diverses matières a été le suivant : cuisine, 249 384, blanchissage 69 391, économie domestique 10 430, travail manuel, 108 537, jardinage 11 216.

En 1905-1906, les salaires moyens des instituteurs ou institutrices en chef (*head teachers*) ont été les suivants : instituteurs brevetés, £ 163. 12 s. 2 d.; instituteurs non brevetés, £ 79. 0 s. 7 d.; institutrices brevetées, £ 112. 17 s. 7 d.; institutrices non brevetées, £ 63. 15 s. 7 d.; les salaires moyens des adjoints et adjointes ont été : adjoints brevetés, £ 116. 4 s. 1 d.; adjoints non brevetés £ 66. 14 s. 11 d.; adjointes brevetées, £ 84. 17 s.; adjointes non brevetées £ 53. 7 s. 2 d.

**9. Préparation des instituteurs et des institutrices des écoles élémentaires.** — En 1905-1906, dans l'Angleterre et le Pays de Galles réunis, il y avait 534 centres d'instruction, reconnus par le *Board of Education*, pour la préparation des *pupil teachers* (élèves-maîtres). Dans ces centres étaient instruits 9899 élèves-maîtres (2146 garçons, 7753 filles).

Il existait, la même année, 72 écoles normales (*training colleges*) pour les instituteurs et les institutrices d'écoles élémentaires; 51 de ces écoles étaient des internats (*residential colleges*), 21 des externats (*day training colleges*). Le nombre des étudiants, au commencement de l'année scolaire 1905-1906, était de 2829 hommes et 5343 femmes. Sur les 51 internats, 14 pour hommes et 28 pour femmes avaient un caractère dénominationnel (Eglise d'Angleterre 33, wesleyens 2, catholiques romains 7), 2 pour hommes et 7 pour femmes avaient un caractère non-dénominationnel. Sur le nombre total de 72, 4 écoles normales étaient entretenues par des autorités scolaires locales, et 16 par des universités ou des collèges universitaires. Il y avait 16 pensionnats (*hostels*) attachés à des écoles normales, 3 pour hommes et 13 pour femmes; 5 avaient un caractère dénominationnel, et 11 un caractère non-dénominationnel.

**10. Ecoles secondaires.** — Il n'existe pas de liste complète des écoles secondaires anglaises. En 1904-1905, une enquête a été faite avec soin pour relever le nombre des élèves de toutes les écoles secondaires, publiques et privées, dans quelques parties de l'Angleterre; elle a donné les résultats suivants :

| | GARÇONS par 1000 hab. | FILLES par 1000 hab. | GARÇONS ET FILLES par 1000 hab. | POURCENTAGE DES FILLES dans le nombre des élèves. |
|---|---|---|---|---|
| Essex (comté administratif). | 6.11 | 5 76 | 11.87 | 48.50 |
| Hampshire » | 6.85 | 3.88 | 10.73 | 36.10 |
| Derbyshire » | 3.53 | 1.54 | 5.07 | 30.30 |
| Exeter (bourg-comté). | 11.14 | 13.73 | 24.80 | 55.19 |
| Birkenhead » | 6.59 | 8.72 | 15.30 | 56.94 |
| Newcastle-upon-Tyne » | 6.79 | 5.88 | 12.67 | 46.40 |
| Liverpool » | 4.14 | 3.70 | 7.84 | 47.10 |
| Huddersfield » | 3 99 | 3.46 | 7.45 | 46.40 |

Le nombre des écoles secondaires recevant des *grants* du *Board of Education*, en Angleterre et dans le Pays de Galles était de 668 en 1905-1906. Elles étaient fréquentées par 115 688 élèves, 65 994 garçons et 49 694 filles.

Les écoles secondaires d'Angleterre peuvent être divisées en quatre catégories : 1° Les grandes *Public schools*, qui sont Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, Harrow, Rugby, Shrewsbury, Marlborough, Wellington, Malvern, etc. Elles forment une classe qui n'a été nettement délimitée par aucun texte de loi. Ce sont pour la plupart, mais non exclusivement, des internats. Quelques-unes sont de fondation très ancienne. Dans aucune d'entre elles n'existe la co-éducation des sexes. Elles sont rattachées plus étroitement à Oxford et à Cambridge qu'aux autres universités. Les plus importantes des *Public schools* ne reçoivent pas de subsides de l'Etat et ne sont pas soumises à l'inspection gouvernementale; 2° Des écoles secondaires dotées (*Endowed Secondary schools*), administrées conformément à l'*Endowed Schools Act* de 1869. Ces établissements varient beaucoup sous le rapport de l'importance et de l'ancienneté. Ce sont pour la plupart des externats (*day schools*). Quelques-uns sont des écoles de garçons, d'autres des écoles de filles, d'autres encore des établissements de co-éducation. Le plus grand nombre recoivent des subsides de l'Etat et sont inspectés par le gouvernement; 3° Les écoles fondées et dirigées par les autorités scolaires locales, établissements dont le nombre est en constante progression; ce sont des écoles de garçons, des écoles de filles, et des écoles de co-éducation. Toutes sont des externats, et toutes reçoivent des *grants* du *Board of Education* et sont inspectées par lui; 4° Les écoles privées, dont quelques-unes appartiennent à la catégorie des meilleures écoles de garçons ou de filles de l'Angleterre, tandis qu'un grand nombre d'autres forment la catégorie des plus mauvaises. Quelques-unes de ces écoles sont soumises à l'inspection du *Board of Education*, mais la majorité n'est pas inspectée du tout. Certaines appartiennent à des sociétés qui n'ont pas été formées en vue d'un bénéfice à retirer; d'autres sont administrées aux périls et risques de leur directeur. Les écoles privées ont rendu de grands services à l'éducation anglaise comme champs d'expériences. Il faut ajouter,

toutefois, que beaucoup d'entre elles sont une entrave au progrès efficient de l'enseignement secondaire. La loi permet aux autorités locales de donner des subsides aux écoles privées, mais elles ne peuvent pas en recevoir du gouvernement.

**11. Ecoles du soir.** — Le nombre des écoles du soir reconnues par le *Board of Education* en Angleterre et dans le Pays de Galles était en 1905-1906 de 5728. Le nombre des instituteurs qui y étaient employés était de 30894 (21658 hommes, 9236 femmes). Le nombre des élèves qui ont fréquenté ces classes du soir pendant une période quelconque de l'année a été de 749 473 (garçons et adultes hommes 456 021, filles et adultes femmes 293 452). L'âge des élèves a été le suivant : entre douze et quinze ans, 105 526; entre quinze et vingt et un ans, 261 647; au-dessus de vingt et un ans, 158 313. Les matières d'enseignement sont très nombreuses et comprennent des sujets généraux, littéraires, commerciaux, techniques, scientifiques et artistiques. Il existe aussi beaucoup de classes du soir où l'on s'occupe de travail manuel, d'économie domestique, d'industrie domestique, et d'exercices physiques.

**12. Institutions techniques.**— Une « institution technique » (*Technical institution*), au sens des règlements édictés par le *Board of Education*, est une institution donnant un cours méthodique d'instruction dans des classes du jour, cours comprenant un enseignement relativement élevé, soit de science, soit de science et d'art, et pourvu d'un personnel enseignant et d'une installation matérielle en rapport avec ce but. Ces institutions donnent un enseignement spécialement apte à préparer ceux qui le reçoivent à exercer ensuite leur activité dans quelque branche de l'industrie ou du commerce. Elles donnent également des cours supérieurs d'enseignement scientifique appliqué spécialement à des industries particulières. Le nombre des *Technical institutions*, définies comme il vient d'être dit, et reconnues comme telles par le *Board of Education*, était en 1905-1906 de 29 seulement. Elles avaient 498 maîtres, et étaient fréquentées par 2507 étudiants. Le total des *grants* payés par le gouvernement pour leur venir en aide s'est élevé à £ 12 104. Il ne faut pas perdre de vue que presque toute l'instruction technique élémentaire est donnée en Angleterre dans des classes ou des institutions qui ne sont pas assez avancées pour être comprises dans la définition ci-dessus.

En 1905-1906, la science appliquée aux métiers du bâtiment et du bois était enseignée dans 887 écoles du soir; la science appliquée aux métiers du génie civil et de la métallurgie, dans 999 écoles du soir; la science appliquée aux métiers des mines et de la métallurgie, dans 341 écoles du soir; la science appliquée aux métiers chimiques, dans 65 écoles du soir; la science appliquée aux métiers de l'électricité, dans 135 écoles du soir; la science appliquée aux métiers textiles, dans 68 écoles du soir; la science appliquée aux métiers du cuivre, dans 21 écoles du soir.

En outre, un enseignement technique d'un ordre beaucoup plus élevé est donné dans les universités et les collèges universitaires, en particulier à Cambridge, Manchester, Birmingham, Leeds, Sheffield, et Newcastle-upon-Tyne. Ces institutions ne sont pas comprises au nombre des institutions techniques mentionnées plus haut, non plus que l'Imperial College of Technology à Londres et les *Agricultural schools*; si l'on y comprenait ces divers établissements, aussi bien que les institutions qui ne reçoivent leurs élèves que le soir, le nombre des écoles techniques en Angleterre dépasserait 3000.

**13. Ecoles d'art.** — Une « école d'art » (*School of Art*), d'après la définition qu'en donnent les règlements du *Board of Education*, est une institution qui comporte un cours régulier d'enseignement de l'art ornemental et décoratif, y compris l'enseignement supérieur. L'enseignement, dans ces écoles, doit être donné méthodiquement, par des maîtres officiellement reconnus, dans des classes du jour et du soir, pendant au moins trente-six semaines par an. En 1905-1906, il y avait, en Angleterre et dans le Pays de Galles, 224 écoles d'art reconnues. Le nombre des maîtres était de 1133 (882 hommes, 251 femmes). Le nombre des étudiants qui ont suivi les cours était de 42 412 (garçons et hommes, 19 466; jeunes filles et femmes, 22 946). De ces étudiants, 5947 étaient entre douze et quinze ans, 19 489 entre quinze et vingt et un ans, et 16 976 avaient plus de vingt et un ans. En ce qui concerne le moment de la fréquentation, 9521 étudiants n'avaient fréquenté l'école d'art qu'aux heures du jour, 28 296 ne l'avaient fréquentée qu'aux heures du soir, 4595 l'avaient fréquentée le jour et le soir. Les *grants* payés par le gouvernement pour l'entretien de ces écoles se sont élevés en 1905-1906 à £ 56 889. Les chiffres ci-dessus ne comprennent pas les nombreuses classes d'art, de sculpture sur bois, etc., qui se trouvent dans les écoles du soir.

**14 Universités.** — Voir ci-dessus le paragraphe 4 (p. 72).

**15. Cours d'instruction reconnus dans les écoles élémentaires et secondaires.** — A. *Ecoles enfantines* (*Infant Schools*). — Voici le programme des écoles enfantines : 1° Exercices physiques sous la forme de jeux comprenant des mouvements libres, des exercices de chant et de respiration; 2° Emploi des yeux, des mains et des doigts à des occupations convenables ; histoires racontées par les institutrices; 3° Pour les élèves les plus âgés, dans les sections enfantines, courtes leçons où l'on apprend aux enfants à écouter attentivement, à parler clairement, à réciter des morceaux faciles, à reproduire des récits simples, à cultiver leur faculté d'observation, à exécuter avec leurs doigts des travaux simples, à commencer à dessiner, à commencer à lire et à écrire, à acquérir une connaissance élémentaire des nombres, à exécuter des chants appropriés, et à chanter des intervalles musicaux simples.

B. *Elèves de six ou sept ans jusqu'à quatorze ans et au-dessus dans les écoles élémentaires.* — Le programme comprend, pour les élèves âgés de six ou sept ans jusqu'à quatorze ans et au-dessus dans les écoles élémentaires : langue maternelle, écriture, arithmétique, dessin, leçons d'observation et étude de la nature, géographie histoire, musique, hygiène et éducation physique, et, pour les filles, sujets domestiques. Une grande liberté est laissée aux maîtres dans l'arrangement du programme. Il n'est naturellement pas nécessaire que tous les sujets soient enseignés dans chaque école. Le programme de l'école peut être modifié si le *Board* reconnaît que les besoins des élèves ou les circonstances de l'école le demandent. Un enseignement moral, soit occasionnel, soit méthodique, doit former une partie importante du programme de toute école élémentaire. L'enseignement religieux est donné si les administrateurs de l'école le désirent (pour les règles relatives à cet enseignement, voir plus haut paragraphe 3).

C. *Ecoles secondaires subventionnées.* — Dans les écoles secondaires reconnues ou subventionnées par le *Board* (voir paragraphe 10, dernier alinéa, 3° et 4°), il y a une grande liberté de programme. Mais le cours d'études doit comprendre : langue et littérature anglaise, au moins une langue autre que l'anglais, géographie, histoire, mathématiques, sciences, et dessin. Les leçons de sciences doivent comprendre des exercices pratiques par les élèves. Là où l'on enseigne deux langues autres que l'anglais, mais où le latin n'est pas enseigné, le *Board* exige qu'on lui fournisse la preuve que l'omission du latin est avantageuse pour l'école. Des jeux organisés et des exercices physiques convenables sont obligatoires. Il faut également que l'enseignement des travaux manuels, du chant, et de l'économie domestique (pour les filles) fasse partie du programme.

**16. Budget de l'instruction publique.** — Les dépenses de l'Etat pour l'éducation publique, par l'intermédiaire du *Board of Education*, en Angleterre et dans le Pays de Galles, sont comprises dans le chapitre IV du budget des services civils. Le détail de ces dépenses (ce qui est relatif au Pays de Galles et ce qui concerne l'Angleterre se trouve confondu dans un chiffre unique) est le suivant :

| | 1908-1909 | 1907-1908 |
|---|---|---|
| | £ | £ |
| Administration | 194 543 | 184 594 |
| Inspection et examens | 248 833 | 255 685 |
| *Grants* aux écoles élémentaires publiques, etc. | 11 195 375 | 11 581 485 |
| *Grants* pour la préparation du personnel enseignant | 500 000 | 481 245 |
| *Grants* pour la dépense des écoles secondaires et des élèves-maîtres. | 802 700 | 691 000 |
| *Grants* pour les dépenses d'autres écoles et classes subventionnées. | 517 670 | 467 345 |
| Collège royal de science, Londres | — | 18 551 |
| Collège impérial de science et de technologie | 20 000 | — |
| Collège royal d'art | 12 039 | 12 087 |
| Musées et circulation | 61 940 | 61 173 |
| Travaux, etc., South Kensington | 21 264 | 24 339 |
| Musée géologique | 3 779 | 3 894 |
| Carte géologique | 18 056 | 18 072 |
| Comité de physique solaire | 1 951 | 1 901 |
| Total | 13 598 150 | 13 801 371 |
| A déduire, *appropriations in aid*. | 4 000 | 7 725 |
| Total net | 13 594 150 | 13 793 646 |

Ce tableau, il faut le remarquer, ne présente qu'une partie des dépenses publiques annuelles faites pour l'éducation en Angleterre et dans le Pays de Galles. En addition, 10 millions de livres sterling au moins sont levés par les autorités scolaires locales au moyen des taxes locales. Des sommes considérables sont fournies aussi par les revenus de fondations, par la rétribution scolaire et par des subsides d'État qui figurent à d'autres chapitres du budget, tels que les *grants* aux universités et aux collèges universitaires, aux *Industrial and Reformatory Schools*, à l'enseignement agricole supérieur, aux *Poor Law schools*, et aux écoles dépendant de l'armée et de la flotte.

Les dépenses totales faites pour les divers degrés de l'éducation publique, et supportées par les fonds publics, ne sont pas inférieures à 25 millions de livres sterling pour l'Angleterre et le Pays de Galles.

**Bibliographie.** — 1° Pour l'histoire de l'éducation anglaise dans les temps anciens et au moyen âge : C. J. B. GASKOIN, *Alcuin, his life and work* (Londres, Clay). — Maurice ROGER, *L'enseignement des lettres classiques d'Ausone à Alcuin* (Paris, A. Picard). — F. J. FURNIVALL, *Early English Meals and Manners* (Londres, Trübner, Early English Text Society). — A. F. LEACH, *Victoria County Histories of Yorkshire, Warwickshire, and Hampshire*, articles *Schools* (Londres, Constable). — A. F. LEACH, *History of Winchester College* (Londres, Duckworth). — H. C. MAXWELL LYTE, *History of Eton College*, 1440-1898 (Londres, Macmillan). — A. F. LEACH, *English Schools at the Reformation*, 1546-1548 (Londres, Constable). — H. C. MAXWELL LYTE, *History of the University of Oxford to* 1530 (Londres, Macmillan). — H. RASHDALL, *The Universities of Europe in the Middle Ages* (Oxford University Press). — MULLINGER, *University of Cambridge from the earliest times to the Royal Injunctions of* 1535 (Cambridge University Press). — F. SEEBOHM, *The Oxford Reformers* (Londres, Longmans). — J. E. G. DE MONTMORENCY, *State Intervention in English Education* (Cambridge University Press).

2° Pour l'histoire de l'éducation anglaise dans les temps modernes : J. E. G. DE MONTMORENCY (voir ci-dessus). — B. KIRKMAN GRAY, *A History of English Philanthropy* (Londres, P. S. King). — J. SERGEAUNT, *Annals of Westminster School* (Londres, Methuen). — W. O. B. ALLEN and E. MAC CLURE, *Two hundred years : the History of the Society for Promoting Christian Knowledge* (Londres, S. P. C. K.). — J. W. ADAMSON, *Pioneers of Modern Education*, 1600-1700 (Cambridge University Press). — M. E. SADLER (editor), *Continuation Schools in England and elsewhere*, chapitre I[er], Historical Review (Manchester University Press). — A. P. STANLEY, *Life of Thomas Arnold* (Londres, diverses éditions). — SANDFORD and others, *Life of Archbishop Temple* (Londres, Macmillan). — G. R. PARKIN, *Life and letters of Edward Thring* (Londres, Macmillan). — Alice ZIMMERN, *Renaissance of Girls' Education* (Londres). — M. E. SADLER and J. W. EDWARDS, articles on *Public Elementary Education in England and Wales* in *Special Reports on Educational Subjects*, volumes I et II (Londres, Wymans). — *Histories of the Public Schools* (deux séries publiées, l'une, chez Bell, l'autre chez Duckworth, Londres).

3° Généralités. GRAHAM BALFOUR, *The Educational Systems of Great Britain and Ireland*, 2[e] édition (Oxford University Press). — H. OWEN, *The Education Acts Manual*, 20[e] éd. (Londres, Knight and Co.). — J. REDLICH and F. W. HIRST, *Local Government in England* (Londres, Macmillan). — *Special Reports on Educational Subjects* (issued by the Board of Education), en particulier les volumes 1, 3, 4, 5, et 6 (Londres, Wymans). — S. A. BURSTALL, *English High Schools for girls* (Londres, Longmans). — M. E. SADLER (editor), *Continuation Schools in England and elsewhere* (voir ci-dessus). — *Minutes and Reports of the Committee of Council on Education*, 1839-1840 et années suivantes : continué sous le titre de *Annual Report of the Board of Education* (actuellement publié chez Wymans, Londres). — *Code of Regulations for Public Elementary Schools in England*, annuel (Londres, Wymans). — *Regulations for Secondary Schools*, annuel (Londres, Wymans). — *Regulations for Technical Schools, Schools of Art and other classes (day and evening) for further education*, annuel (Londres, Wymans). — *Statistics of Public Education in England and Wales*, annuel (Londres, Wymans). — *Report of Royal Commission on Secondary Education in England*, 1895 (Londres, Wymans). — *Reports on Universities and University Colleges which participate in the Parliamentary Grant*, annuel (Londres, Wymans). — *The Schoolmasters' Yearbook and Directory*, annuel (Swan Sonnenschein, Londres). — *The Public Schools Year book and Preparatory Schools Year Book*, annuel (Swan Sonnenschein, Londres). — *The Girls' Schools Year Book*, annuel (Swan Sonnenschein, Londres). — Les *Calendars* publiés annuellement par chaque université.

[MICHAEL E. SADLER,
professeur à l'Université de Manchester.]

Un Bill pour l'organisation de l'éducation élémentaire en Angleterre et dans le Pays de Galles, présenté par M. Runciman, président du *Board of Education*, est en ce moment (décembre 1908) en discussion devant la Chambre des communes. Nous en parlerons — ne pouvant le faire ici — à l'article *Grande-Bretagne et Irlande*.

**ANNAM.** — Voir *Indochine*.

**ANNEXE** (ÉCOLE). — *Régime.* — Toute école normale d'instituteurs et d'institutrices est pourvue d'une école primaire où les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement.

Cette école porte le nom d'*école annexe* proprement dite, quand elle est installée dans les bâtiments de l'école normale, et celui d'*école d'application* si elle est établie dans une école primaire publique.

La désignation de l'école publique destinée à servir d'école d'application est faite par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du recteur et après avis conforme du Conseil municipal. Elle est toujours révocable. (Décret du 31 juillet 1890, art. 1[er], et décret du 3 oct. 1894, art. 3.)

L'école annexe proprement dite ne comprend qu'une seule classe.

Toutefois elle peut être constituée à plusieurs classes par décision spéciale du ministre.

Les écoles annexes proprement dites destinées aux écoles normales d'institutrices comprennent, outre les trois cours primaires, une section enfantine et une section maternelle.

Ces sections peuvent être, avec l'approbation du ministre, remplacées par une école maternelle distincte, avec une directrice spéciale.

Dans les écoles annexes proprement dites, les dépenses du matériel scientifique et des fournitures scolaires sont à la charge du département. (Décret du 3 oct. 1894, articles 2 et 3.)

Les élèves-maîtres de 3[e] année sont, à tour de rôle, exercés à la pratique de l'enseignement par les maîtres des écoles annexes et des écoles d'application. Le nombre des élèves détachés dans ces écoles est calculé de manière que chacun fasse au moins deux mois d'enseignement pratique pendant l'année. (Arrêté du 4 août 1905, art. 11.) Voir *Normales (Écoles)*.

*Nomination et traitement du personnel enseignant.* — Les professeurs d'école normale ayant enseigné pendant trois ans au moins dans une école primaire publique, peuvent seuls être directeurs et directrices des écoles annexes proprement dites et des écoles maternelles dépendant de ces écoles.

Ils sont nommés par le ministre. (Décret du 4 octobre 1894, art. 4 et 5.)

Peuvent être délégués par le ministre pour remplir

les fonctions de directeurs et de directrices les instituteurs et les institutrices munis du brevet supérieur et comptant au moins dix années d'exercice dans l'enseignement public. Les institutrices doivent, en outre, pour être chargées des fonctions de directrices d'une école maternelle, produire, soit le certificat d'aptitude pédagogique, soit l'ancien certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

Dans le cas où l'école annexe proprement dite comprend plusieurs classes, les fonctions d'adjoint et d'adjointe sont remplies par des instituteurs et des institutrices titulaires munis du brevet supérieur.

Les directeurs et directrices titulaires reçoivent les traitements de leur classe, savoir :

| HOMMES | | FEMMES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe. . . . | 2500 fr. | 5e classe. . . . | 2500 fr. |
| 4e — . . . | 2800 — | 4e — . . . | 2700 — |
| 3e — . . . | 3100 — | 3e — . . . | 2900 — |
| 2e — . . . | 3400 — | 2e — . . . | 3100 — |
| 1re — . . . | 3700 — | 1re — . . . | 3400 — |

Ils n'ont pas droit au logement ou à l'indemnité représentative, mais ils bénéficient, comme tous les maîtres attachés à l'école annexe, d'une allocation annuelle de 300 francs.

Les instituteurs et institutrices simplement *délégués* conservent leur rang de classement et d'avancement dans le personnel de l'enseignement primaire.

Ils reçoivent les traitements de leur classe, savoir :

| INSTITUTEURS | | INSTITUTRICES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe. . . . | 1200 fr. | 5e classe. . . . | 1200 fr. |
| 4e — . . . | 1500 — | 4e — . . . | 1400 — |
| 3e — . . . | 1800 — | 3e — . . . | 1600 — |
| 2e — . . . | 2000 — | 2e — . . . | 1800 — |
| 1re — . . . | 2200 — | 1re — . . . | 2000 — |

Il est attribué, en outre, à ceux qui exercent les fonctions de directeur ou de directrice, une indemnité de direction de 200 fr., si l'école annexe proprement dite qu'ils dirigent a plus de 2 classes, et de 400 fr. si elle comprend plus de 4 classes.

Ces indemnités sont soumises à retenue.

Ils ont droit, les uns et les autres, à une indemnité de résidence, ainsi qu'au logement ou à une indemnité représentative. Le taux de ces indemnités est celui qui est fixé pour les directeurs et directrices, adjoints et adjointes des écoles primaires élémentaires exerçant dans la même localité, sans que l'indemnité représentative puisse être inférieure à 250 fr.

Les directeurs et les directrices, les instituteurs adjoints et les institutrices adjointes des écoles d'application sont choisis parmi les instituteurs et les institutrices titulaires pourvus du brevet supérieur.

Ils sont nommés dans la même forme que les directeurs et les instituteurs des écoles primaires ordinaires, et reçoivent les traitements et les indemnités prévus par les lois et les règlements.

Tous les maîtres et toutes les maîtresses qui, à un titre quelconque, enseignent dans une école annexe, quelle qu'elle soit, touchent, en dehors des traitements et indemnités fixés par la loi ou les règlements, une allocation annuelle de 300 fr. non soumise à retenue.

Pour les maîtres et maîtresses délégués dans les fonctions de directeur ou de directrice, qui, au moment de leur délégation, touchaient une indemnité de direction, cette allocation est augmentée d'une somme égale à l'indemnité qu'ils touchaient. (Décret du 4 oct. 1894, articles 5 à 10.)

**ANORMAUX** (Enfants). — La loi du 28 mars 1882 dit dans son article 4 que « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ». Mais il est une catégorie d'enfants à qui, jusqu'ici, la loi n'a pas été appliquée : ce sont les sujets qui, soit au point de vue physique, soit au point de vue intellectuel ou moral, ne se trouvent pas dans des conditions normales pour recevoir l'enseignement commun.

Ces enfants, qui ne peuvent être suffisamment instruits à l'école publique par les procédés pédagogiques ordinairement employés pour les élèves pourvus de tous leurs sens et doués d'une intelligence moyenne, sont désignés sous le nom générique d'*enfants anormaux*. Ce sont :

1° Les *aveugles* : sujets privés de la vue, soit totalement, soit dans des proportions qui leur rendent impossible la lecture et l'écriture des clairvoyants normaux;

2° Les *sourds-muets* : sujets privés de l'ouïe, soit totalement, soit dans des proportions qui ne leur permettent pas d'acquérir, par l'audition, le langage spontané des entendants-parlants normaux;

3° Les idiots, crétins, imbéciles, épileptiques, hystériques, choréiques, paralytiques, hémiplégiques, etc., ainsi que les imbéciles moraux, sujets atteints de perversion des instincts; ces enfants, qui ne peuvent être soignés et éduqués collectivement que sous la responsabilité du médecin, sont désignés pour cette raison sous le nom d'*anormaux médicaux*;

4° Les *arriérés* : sujets qui, sans pouvoir être classés dans la catégorie des anormaux médicaux, sont en état de débilité mentale, ne possèdent qu'une intelligence ou qu'une responsabilité atténuées, ne leur permettant pas d'acquérir, à l'école commune et par les méthodes ordinaires d'enseignement, la moyenne d'instruction primaire que reçoivent les autres élèves ;

5° Les *instables* : enfants affectés d'une incohérence de caractère, d'un manque d'équilibre mental qui leur rendent insupportable la discipline générale et nécessitent absolument leur éloignement de l'école publique.

Ne doivent pas être considérés comme anormaux les enfants qui sont restés plus *ignorants* que les autres parce qu'ils ont été *retardés dans leurs études* pour des causes indépendantes de leur état mental, comme par exemple la non-fréquentation scolaire, les absences réitérées, etc.

La classification qui précède a été établie par une commission spéciale nommée en 1904 par le ministre de l'instruction publique, sur la demande de M. Léon Bourgeois, « à l'effet d'étudier les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes ».

Sur la proposition de MM. Ferdinand Buisson et Tournade, députés, la loi de finances de 1906 décida que « les traitements et suppléments de traitement légaux dus aux instituteurs et institutrices publics attachés aux classes publiques destinées aux enfants *sourds-muets* ou *aveugles* seraient désormais à la charge de l'Etat dans les conditions déterminées par les lois des 19 juillet 1889 et 24 juillet 1893 ».

Le 29 juin 1908, la Chambre a adopté un projet de loi ayant pour objet la création de classes et d'écoles de perfectionnement pour les enfants *arriérés*.

Les enfants anormaux cessent donc d'être tenus en dehors des lois scolaires. C'est une ère nouvelle qui s'ouvre pour la réforme ou plutôt pour la création méthodique d'un enseignement national en faveur des enfants qui ont le plus de titres à la sollicitude de la nation. On trouvera aux articles *Arriérés (Enfants)*, *Aveugles*, *Sourds-muets*, *Idiots et crétins*, les renseignements concernant chacune des catégories d'enfants anormaux. Voir aussi *Assistés (Enfants)*. [G. Baguer.]

**ANTIALCOOLIQUE** (Enseignement). — Si l'alcoolisme est un mal individuel et social relativement récent, il a vite ému l'opinion par ses progrès rapides autant que par ses effets meurtriers.

L'Académie de médecine avait dénoncé le danger en 1872, dans un rapport mémorable. En 1887, le sénateur Claude (des Vosges) démontra l'évidente relation de la consommation croissante de l'alcool avec l'augmentation de la criminalité, du suicide, de la mortalité et de la folie.

A la suite d'un retentissant discours prononcé à la Chambre des députés par M. Lannelongue, une commission fut nommée par le ministre de l'instruction publique (arrêté du 29 juillet 1895).

Ses travaux donnèrent lieu à un remarquable rapport de M. Marillier, et aboutirent à des additions aux programmes d'études des divers établissements d'enseignement primaire et secondaire.

Ces additions consistèrent en notions précises sur les dangers de l'alcoolisme au point de vue de l'hygiène, de la morale, de l'économie sociale et politique.

Nous en donnons ci-après la partie essentielle, qui fut ajoutée, par l'arrêté du 9 mars 1897, aux programmes de sciences physiques et naturelles du cours supérieur des écoles primaires (le même texte se retrouve à peu près identiquement dans ceux des écoles normales et des écoles primaires supérieures) :

« Des boissons : 1° L'eau; 2° Boissons aromatiques (thé, café); 3° Boissons fermentées (cidre, bière, vin); action des boissons fermentées; effets nuisibles de l'*abus* de ces boissons sur la santé; 4° Boissons distillées (alcool) : effets nuisibles de leur *usage habituel*; 5° Boissons distillées additionnées d'essences (absinthe) : graves dangers de leur *usage*. L'ivresse et l'alcoolisme. Influence de l'alcoolisme des parents sur la santé des enfants. »

On remarquera que les mots soulignés graduent les dangers que présentent les boissons alcooliques : au bas de l'échelle sont les boissons fermentées, dont l'*abus* seul est condamné; puis viennent les boissons distillées, nuisibles par leur *usage habituel*; enfin l'*usage* même *accidentel* des boissons à essences est considéré comme présentant de graves dangers. Dix ans se sont écoulés depuis la publication de ces prescriptions, et les études nombreuses des hygiénistes publiées dans ce laps de temps n'ont fait que confirmer leur valeur scientifique.

Les arrêtés du 9 mars 1897 étaient accompagnés d'une circulaire du même jour précisant le but à viser.

Après avoir rappelé les résultats obtenus en Suisse, en Norvège, au Canada par la lutte contre l'alcoolisme, la circulaire ministérielle ajoutait :

« De telles constatations sont de nature à rendre courage, mais il n'est que temps d'agir énergiquement. J'ai pensé qu'il appartenait à l'Université de donner l'exemple. Elle y est d'autant plus intéressée que son œuvre serait stérile si, après tant de généreux efforts pour former les intelligences et les âmes des enfants, l'alcoolisme pouvait compromettre chez eux, avec la vie physique, la vie intellectuelle et morale. Il importe de leur signaler de bonne heure le danger, de leur inspirer la crainte et le dégoût de l'alcoolisme, de leur en faire comprendre toutes les conséquences. Les professeurs et les instituteurs s'acquitteront de ce rôle avec la conscience de faire œuvre de bien public. Je leur recommande de donner ces notions sous la forme la plus simple, la plus familière, et, par suite, la plus pénétrante; de faire appel à la réflexion des enfants, en un mot de convaincre encore plus que d'enseigner. En dehors du programme, en dehors des heures de classe, je leur serai reconnaissant de tout ce qu'ils pourront faire pour que leurs leçons et leurs conseils soient suivis de résultats : conférences aux adultes, sociétés de tempérance, etc. »

Le 12 novembre 1900, une nouvelle circulaire aux recteurs constatait que si, d'une façon générale, les programmes et les instructions concernant l'enseignement antialcoolique avaient été sérieusement appliqués, il existait cependant encore un assez grand nombre de communes dans lesquelles cet enseignement était à peine ébauché. D'autre part, dans les collèges et lycées, les leçons antialcooliques paraissaient occuper une place insuffisante.

Le ministre ajoutait :

« En présence de la gravité du mal, j'ai tenu à vous rappeler mes instructions antérieures et à les préciser.

« L'alcoolisme est un danger croissant et permanent. Il n'est pas de problème social qui s'impose avec plus de force à l'attention des pouvoirs publics et des citoyens soucieux de l'avenir du pays. Or nul ne peut exercer une action plus efficace que l'instituteur et le professeur dans la lutte contre un fléau dont les effets se font déjà cruellement sentir dans plusieurs régions de la France.

« L'enseignement antialcoolique ne doit pas être considéré comme un accessoire. Je désire qu'il prenne dans nos programmes une place officielle au même titre que la grammaire ou l'arithmétique. Mon intention est de placer la sanction de cet enseignement dans les examens qui terminent nos différents cours primaires et secondaires. »

La même circulaire ajoutait :

« Vous voudrez bien me faire connaître, tous les semestres, jusqu'à nouvel ordre, comment les nouvelles instructions que je vous adresse ont été suivies, et par quelles méthodes les résultats les meilleurs et les plus rapides ont été obtenus. »

Depuis, l'administration, jugeant, avec raison, que des périodes de six mois sont trop courtes pour permettre la constatation de progrès saissisables, a demandé d'être renseignée tous les trois ans seulement.

On a vu plus haut qu'à côté de l'enseignement proprement dit, le ministre recommandait de faire des conférences aux adultes et de créer des sociétés de tempérance.

Ces conseils ont été suivis.

Les conférences spécifiquement antialcooliques ont été fort nombreuses depuis dix ans, et sur toute la surface du territoire français. Nul doute qu'elles n'aient fortement battu en brèche les préjugés populaires qui font de l'alcool un fortifiant.

Quant aux sociétés scolaires de tempérance, elles se sont beaucoup multipliées. Malheureusement l'expérience a prouvé qu'elles ne sont pas très vivaces. Le plus souvent, issues du zèle convaincu d'un instituteur, elles ne survivent pas à son départ. Leur nombre, en France, reste à peu près, constant, les naissances, ici comme dans le domaine purement démographique, compensant, ou à peu près, les décès.

*Étranger*. — Beaucoup de nations combattent l'alcoolisme, et quelques-unes — la Suède et la Norvège, par exemple — avec grand succès.

Trois seulement ont introduit dans les programmes un enseignement officiel antialcoolique. Ce sont la Suisse, la Belgique et l'Italie. La première a mis au concours un manuel spécial, la seconde distribue des brochures, fait faire des conférences aux instituteurs et surtout encourage de toutes façons la création de sociétés scolaires de tempérance. [J. BAUDRILLARD.]

**ANTONIANO** (SILVIO). — Prêtre catholique, né à Rome en 1540, mort en 1603. Il fut d'abord chargé de fonctions d'enseignement, devint ensuite secrétaire de saint Charles Borromée, puis cardinal en 1598. C'est pendant son séjour auprès de saint Charles Borromée qu'à la demande de ce prélat il publia (Vérone, 1584) en italien le *Traité de l'éducation chrétienne des enfants*, réimprimé plusieurs fois en Italie et traduit en français par P.-H. Guignard (Troyes, 1858). Il se compose de trois livres formant ensemble 258 courts chapitres ou paragraphes.

**APORTI** (FERRANTE). — Fondateur des salles d'asile en Italie, surnommé par ses compatriotes *le Père de l'Enfance* (*il Padre dell' Infanzia*).

Né le 20 novembre 1791 à San Martino dall' Argine, petite ville de la province de Mantoue, et dès son enfance destiné au sacerdoce, il devint prêtre, et fut appelé à des fonctions d'enseignement.

Ayant été chargé de surveiller les écoles de Crémone, alors qu'il occupait la chaire d'histoire ecclésiastique au séminaire de cette ville, il se livra à l'étude approfondie des besoins physiques, moraux et intellectuels de l'enfance, et dès lors le pédagogue se révéla en lui. L'Italie possédait alors un nombre infini de petites écoles (*scuole di piccoli fanciulli*); mais ces écoles, confiées à des femmes ignorantes, n'étaient que de simples garderies, dans lesquelles les enfants n'étaient préservés des dangers de la rue que pour être exposés aux dangers presque aussi grands d'un régime malsain pour leur corps, de notions fausses pour leur esprit, et souvent de principes funestes pour leur cœur.

Aporti, convaincu, comme tous les vrais pédagogues, que l'éducation doit commencer dès le berceau, ne tarda pas à arrêter dans son esprit le plan de cette éducation préparatoire dont il voulait faire précéder celle de l'école proprement dite, et il se décida à en faire l'essai dans une petite école pour les enfants riches qu'il ouvrit à Crémone le 15 novembre 1827.

La méthode était déjà celle qu'une longue expérience a fait adopter partout aujourd'hui : développement du corps, grâce à un régime sain et réglé, à

des récréations plus longues que les heures de travail, à des exercices gymnastiques appropriés à l'âge des enfants; formation du cœur par de bons exemples et de sages préceptes, d'autant plus efficaces qu'ils étaient donnés aux enfants en toute occasion et presque à leur insu; culture de l'esprit par un enseignement maternel, raisonné, en rapport avec les capacités intellectuelles des élèves, et qui souvent revêtait la forme d'un jeu plutôt que celle d'une leçon.

En un mot, sauf que la *leçon de choses*, moins développée que de nos jours, se réduisait à de simples nomenclatures et à des classifications d'objets, c'était la méthode des écoles maternelles qu'Aporti inaugurait dès 1827, alors que les *Infants' schools* n'avaient encore que quelques années d'existence en Angleterre, et que les salles d'asile proprement dites étaient à peine connues en France.

Le succès couronna pleinement cette première tentative. Loués par les meilleurs journaux d'éducation de l'époque, la méthode nouvelle et les plans d'Aporti furent approuvés du gouvernement de Milan par décret du 3 août 1829, et bientôt les enfants du peuple furent à leur tour recueillis, nourris et judicieusement préparés pour les écoles primaires, à Crémone d'abord, puis à San Martino, patrie d'Aporti. Pise, Lucques, Livourne, Prato, Florence, Naples, les Etats de l'Eglise, Milan, Venise, etc., suivirent cet exemple et ne tardèrent pas à avoir leurs écoles enfantines.

Non content d'avoir publié, en 1833, un *Manuel* destine à servir de guide aux instituteurs de la première enfance, Aporti, toujours actif et toujours plus ardent pour une œuvre dont les résultats se faisaient déjà apprécier, employait les loisirs que lui laissaient ses autres travaux à visiter les divers asiles, à y répandre les lumières de son expérience, et à en assurer la prospérité par ses conseils et ses encouragements.

En 1844, sur l'appel du gouvernement piémontais, Aporti fit à Turin, dans le palais de l'université, un cours destiné à répandre les bonnes méthodes pédagogiques; et, après les évènements de 1848, il se fixa définitivement dans cette ville.

A la fin de 1849, le roi Victor-Emmanuel, voulant assurer encore davantage à son pays le secours des lumières d'Aporti, l'appela à la dignité de sénateur. Aporti ne parut au sénat que lorsque les circonstances lui en firent un devoir; toutefois il sut profiter de sa haute position pour intéresser à la cause des écoles enfantines les personnages les plus influents, notamment le comte de Cavour, qui, après avoir favorisé ces établissements durant sa vie, leur légua à sa mort une somme de 50 000 francs.

Nul en Italie ne s'était autant qu'Aporti occupé de l'instruction publique à tous les degrés, nul n'avait mieux compris les vices à y corriger, les réformes à y introduire; aussi, lorsque la présidence de l'université de Turin devint vacante en 1855, Aporti se trouva-t-il tout naturellement désigné au choix du gouvernement.

Cette nomination fut saluée par les acclamations de tous ceux qui, à juste titre, nommaient déjà Aporti non seulement le Père de l'enfance, mais encore celui de la jeunesse studieuse. Malheureusement, cette joie ne devait pas être de longue durée; le 14 novembre 1858, Aporti fut frappé d'apoplexie, et le 29 du même mois cet homme de bien avait cessé de vivre.

Le principal ouvrage d'Aporti (à part ses écrits théologiques ou religieux) est le *Manuale per le scuole infantili*, publié à Crémone en 1833, plusieurs fois réédité depuis. Aporti a publié aussi un *Sillabario per l'Infanzia* (Crémone, 1837). [MARIE DOSQUET.]

**APPEL DEVANT LE CONSEIL DÉPARTEMENTAL.** — L'inspecteur primaire, les parents ou les personnes responsables peuvent faire appel, devant le Conseil départemental statuant en dernier ressort, des décisions des Commissions scolaires.

Cet appel doit être formé dans le délai de dix jours par simple lettre sur papier libre.

Il est suspensif.

Les pères, mères, tuteurs ou tutrices peuvent se faire assister ou représenter par des mandataires devant le Conseil départemental. (Loi du 30 oct. 1886, articles 59.)

Si l'appel émane des parents, la lettre doit être adressée au président du Conseil départemental, au maire de la commune et à l'inspecteur primaire de la circonscription.

Si l'appelant est l'inspecteur primaire, il adresse une lettre au président du Conseil départemental, une autre au maire de la commune, une troisième aux parents, tuteurs ou autres personnes responsables de l'enfant. (Décret du 18 janvier 1887, art. 156.)

**APPEL DEVANT LE CONSEIL SUPÉRIEUR.** — Tout instituteur public ou privé, frappé de la peine de l'interdiction, a le droit, dans le délai de vingt jours, à partir de la signification du jugement, d'interjeter appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel n'est pas suspensif. (Loi du 30 oct. 1886, articles 32 et 41.)

Le recours contre la décision du Conseil départemental qui prononce l'interdiction est formé par simple lettre enregistrée au secrétariat du Conseil départemental.

Cette lettre est immédiatement adressée au ministre de l'instruction publique, qui en saisit le Conseil supérieur. (Décret du 4 déc. 1886, art. 12.) — Voir *Conseil supérieur*.

En matière contentieuse, appel peut être interjeté devant le Conseil supérieur de la décision du Conseil départemental maintenant ou levant l'opposition faite à l'ouverture d'un établissement primaire privé.

Le préfet est tenu d'avertir les parties qu'elles ont le droit de se pourvoir devant le Conseil supérieur, dans les dix jours à partir du jour où la décision du Conseil départemental leur a été notifiée.

L'appel peut être formé par l'inspecteur d'académie, par le maire ou par l'instituteur.

Le recours de l'instituteur ou du maire contre la décision du Conseil départemental est reçu au bureau de l'inspecteur d'académie : il en est donné récépissé.

Le recours de l'inspecteur d'académie est formé par une décision qu'il notifie à la partie intéressée.

L'inspecteur d'académie fait parvenir au préfet, dans le plus bref délai, la déclaration d'appel qu'il a reçue ou la décision qu'il a prise lui-même. Le préfet adresse ces pièces, avec le dossier de l'affaire, au ministre de l'instruction publique, qui en saisit le Conseil supérieur dans sa plus prochaine session.

L'appel est jugé contradictoirement. L'instituteur appelant peut se faire assister ou représenter par un conseil devant le Conseil supérieur.

En aucun cas, l'ouverture de l'école ne peut avoir lieu avant la décision d'appel. (Loi du 30 oct. 1886, art. 39, et Décret du 18 janvier 1887, articles 164 et 165.) — Voir *Privées* (*Ecoles*).

**APPEL DEVANT LE CONSEIL D'ÉTAT.** — Aux termes de la loi du 3 mai 1872, le Conseil d'Etat statue souverainement sur les recours en matière contentieuse administrative et sur les demandes d'annulation pour excès de pouvoir formées contre les actes des diverses autorités administratives.

En conséquence, tout fonctionnaire qui se croit lésé dans ses droits soit par une décision ministérielle, soit par un arrêt d'un tribunal administratif, — tel que le Conseil supérieur de l'instruction publique, — peut introduire un pourvoi devant le Conseil d'Etat pour violation de la loi ou excès de pouvoir.

Les pourvois doivent être formés dans le délai de deux mois, à dater du jour de la notification de l'acte attaqué, sauf dans le cas où un texte particulier prévoit un délai de plus ou moins longue durée. (Loi du 13 avril 1900, art. 24.)

Spécialement en matière d'élection au Conseil supérieur de l'instruction publique et au Conseil départemental, la décision du ministre statuant sur les réclamations qui lui sont adressées peut être déférée au Conseil d'Etat dans la quinzaine qui suit sa notification.

Faute, par le ministre, d'avoir prononcé dans le délai d'un mois, la réclamation peut être portée directe-

ment devant le Conseil d'Etat. (Décret du 16 mars 1880, art. 12, et décret du 12 novembre 1886, art. 12.)

**APPEL DEVANT LE MINISTRE.** — Le fonctionnaire de l'enseignement primaire révoqué peut, dans le délai de vingt jours, à partir de la signification de l'arrêté préfectoral, interjeter appel devant le ministre.

Le pourvoi n'est pas suspensif. (Loi du 30 oct. 1886, art. 31.)

L'appel est formé par une simple lettre enregistrée au secrétariat du Conseil. Il en est accusé réception.

Le recours et les pièces de l'affaire sont immédiatement transmis par les soins du préfet au ministre de l'instruction publique, qui statue d'urgence. (Décret du 4 décembre 1886, art. 7.) L'instituteur lésé par un déplacement d'office peut également adresser un recours au ministre au sujet de la mesure qui le frappe, mais ce recours n'a pas le caractère suspensif. (Circul. du 6 avril 1906.) — Voir *Peines disciplinaires*.

**APPLICATION** (Ecole d'). — Voir *Annexe* (*Ecole*).

**APPRENTIS.** — Voir *Adultes*, *Enfants employés dans l'industrie*.

**APPRENTIS** (Instruction primaire des). — C'est à l'article *Apprentissage* qu'on trouvera traité l'ensemble de la question. Nous croyons néanmoins devoir donner ci-dessous, pour la France seulement, les quelques textes législatifs ayant trait à la règlementation de l'instruction primaire des apprentis des deux sexes.

Rappelons d'abord la loi du 15 mars 1850, bien qu'elle n'ait plus qu'un intérêt rétrospectif. Cette loi contenait les dispositions suivantes, dans la section II (« Des écoles d'adultes et d'apprentis ») du chapitre VI (« Institutions complémentaires ») :

« Art. 54. — Il peut être créé des écoles primaires communales pour les adultes au-dessus de dix-huit ans, pour les apprentis au-dessus de douze ans.

« Le Conseil académique désigne les instituteurs chargés de diriger les écoles communales d'adultes et d'apprentis.

« Il ne peut être reçu dans ces écoles d'élèves des deux sexes.

« Art. 55. — Les article 27, 28, 29 et 30 [relatifs aux formalités à remplir par les instituteurs libres pour ouvrir une école] sont applicables aux instituteurs libres qui veulent ouvrir des écoles d'adultes ou d'apprentis. »

C'est essentiellement aux apprentis qu'a trait un paragraphe de l'article 56, portant : « Il sera ouvert chaque année, au budget du ministre de l'instruction publique, un crédit pour encourager.... les écoles dans les ateliers et les manufactures ».

La loi du 19 mai 1874, sur les enfants employés dans l'industrie, a créé ou confirmé l'obligation légale pour l'apprenti de fréquenter l'école jusqu'à douze ans, et, s'il est encore illettré, jusqu'à quinze ans, pendant plusieurs heures par semaine. On y lisait, aux articles 8 et 9 :

« Art. 8. — Nul enfant ayant moins de douze ans révolus ne peut être employé par un patron qu'autant que ses parents ou tuteurs justifient qu'il fréquente actuellement une école publique ou privée.

« Tout enfant admis avant douze ans dans un atelier devra, jusqu'à cet âge, suivre les classes d'une école pendant le temps libre de travail.

« Il devra recevoir l'instruction pendant deux heures au moins, si une école spéciale est attachée à l'établissement industriel.

« La fréquentation de l'école sera constatée au moyen d'une feuille de présence dressée par l'instituteur et remise chaque semaine au patron.

« Art. 9. — Aucun enfant ne pourra, avant l'âge de quinze ans accomplis, être admis à travailler plus de six heures par jour, s'il ne justifie, par la production d'un certificat de l'instituteur ou de l'inspecteur primaire, visé par le maire, qu'il a acquis l'instruction primaire élémentaire. »

La loi du 2 novembre 1892 sur le travail des enfants et des filles mineurs employés dans l'industrie a abrogé la précédente. Elle renferme les dispositions suivantes, qui sont actuellement en vigueur :

« Article premier. — Le travail des enfants, des filles mineures et des femmes dans les usines, manufactures, mines, minières et carrières, chantiers, ateliers et leurs dépendances, de quelque nature que ce soit, publics ou privés, laïques ou religieux, même lorsque ces établissements ont un caractère d'enseignement professionnel ou de bienfaisance, est soumis aux obligations déterminées par la présente loi. Toutes les dispositions de la présente loi s'appliquent aux étrangers travaillant dans les établissements ci-dessus désignés. Sont exceptés les travaux effectués dans les établissements où ne sont employés que les membres de la famille sous l'autorité soit du père, soit de la mère, soit du tuteur....

« Art. 2. — Les enfants ne peuvent être employés par les patrons ni être admis dans les établissements énumérés dans l'article 1er avant l'âge de treize ans révolus. Toutefois les enfants munis du certificat d'études primaires institué par la loi du 28 mars 1882 peuvent être employés à partir de douze ans.

« Aucun enfant âgé de moins de treize ans ne pourra être admis au travail dans les établissements ci-dessus visés, s'il n'est muni d'un certificat d'aptitude physique délivré, à titre gratuit, par l'un des médecins chargés de la surveillance du premier âge ou l'un des médecins inspecteurs des écoles ou tout autre médecin chargé d'un service public, désigné par le préfet. Cet examen sera contradictoire, si les parents le réclament.

« ... Dans les orphelinats et institutions de bienfaisance visés à l'article 1er et dans lesquels l'instruction primaire est donnée, l'enseignement manuel ou professionnel pour les enfants âgés de moins de treize ans, sauf pour les enfants âgés de douze ans munis du certificat d'études primaires, ne pourra pas dépasser trois heures par jour.

« Art. 10. — Les maires sont tenus de délivrer gratuitement au père, mère, tuteur ou patron, un livret sur lequel sont portés les noms et prénoms des enfants des deux sexes âgés de moins de dix-huit ans, la date, le lieu de leur naissance et de leur domicile. Si l'enfant a moins de treize ans, le livret devra mentionner qu'il est muni du certificat d'études primaires institué par la loi du 28 mars 1882. »

Comme on le voit, la loi du 2 novembre 1892 a fait pour ainsi dire rentrer dans le droit commun les enfants employés dans l'industrie. Aucun régime scolaire spécial ne leur est plus applicable, puisqu'ils ne peuvent être admis dans les usines ou manufactures ni employés par les patrons avant l'âge de de treize ans révolus, ou de douze ans s'ils sont munis du certificat d'études primaires.

Il en résulte que les dispositions de la loi du 28 mars 1882 (art. 15), qui avait donné le droit aux commissions scolaires de dispenser, avec l'approbation du Conseil départemental, de l'une des deux classes de la journée les enfants employés dans l'industrie et arrivés à l'âge de l'apprentissage, sont devenues sans objet (Circulaire du 3 mars 1897).

D'autre part, en vue de faciliter l'application de la loi du 2 novembre 1892, d'éclairer les parents et les enfants eux-mêmes sur la portée des dispositions qu'elle contient, une circulaire du 22 octobre 1902 a prescrit l'insertion d'un commentaire de ladite loi dans le *Bulletin départemental de l'enseignement primaire*, et l'affichage de ce texte dans les écoles publiques.

Voici dans quels termes le commentaire fait ressortir l'importance des prescriptions qui visent l'âge d'admission dans les établissements industriels :

« *Age d'admission.* — Les enfants ne peuvent, aux termes de la loi sur le travail industriel, être occupés avant l'âge de treize ans dans les manufactures, chantiers ou ateliers. D'autre part, ils sont tenus, en vertu de la loi sur l'instruction primaire, de fréquenter l'école jusqu'à ce même âge de treize ans. Ils ne doivent pas, avant cet âge, quitter l'école pour l'usine, puisque deux lois le leur interdisent.

« Les auteurs de ces lois ont pensé qu'avant l'âge de treize ans, l'enfant n'était pas encore assez robuste pour résister aux fatigues du travail industriel, et qu'un surmenage prématuré pourrait arrêter son

développement physique. Ils ont également estimé qu'il devait compléter son instruction avant d'entrer à l'usine, pour ne pas rester toute sa vie un ouvrier sans valeur, incapable d'améliorer sa condition et de défendre ses droits.

« Cependant si l'enfant a obtenu avant l'âge de treize ans le certificat d'études primaires qui le dispense de fréquenter l'école, il lui est permis d'entrer à l'usine pourvu qu'il ait atteint l'âge de douze ans. Mais c'est à cette condition qu'après avoir été examiné par un médecin, il ait été reconnu assez robuste pour supporter le travail.

« Tout enfant employé dans un établissement industriel doit être muni d'un livret portant la date de sa naissance et délivré par le maire de son domicile. Cette formalité est obligatoire tant que l'enfant n'a pas atteint sa dix-huitième année. »

**APPRENTISSAGE.** — La question de l'apprentissage, sans être exclusivement pédagogique, rentre pourtant dans le domaine de ce Dictionnaire.

Elle s'y rattache à trois titres : par l'instruction primaire des apprentis, par leur instruction professionnelle, et par la protection tant matérielle que morale que l'Etat leur doit en raison de leur âge.

C'est à ce triple point de vue que nous nous placerons dans le présent article, laissant de côté les considérations d'ordre proprement économique, qui intéresseraient surtout l'industrie et la richesse nationale.

C'est, bien entendu, la France que nous avons en vue. Mais la « crise de l'apprentissage » est devenue ce qu'on appelle aujourd'hui un fait mondial, et les remèdes proposés, les institutions créées, les lois promulguées, les essais tentés et les résultats obtenus dans les deux hémisphères forment un ensemble qu'il faut présenter ou du moins résumer dans ses traits principaux, pour que chacun puisse faire son profit de l'expérience de tous.

I

Comme introduction générale à ce vaste sujet, nous empruntons une page au magistral rapport que M. Cohendy, professeur à la Faculté de droit de Lyon, président du Conseil de l'Ecole la Martinière, rédigea en 1905, au nom de la commission du Conseil supérieur de l'enseignement technique chargée de l'étude de l'avant-projet qui est devenu le projet de loi du 13 juillet 1905, actuellement soumis aux Chambres.

« C'est, dit M. Cohendy, énoncer une vérité malheureusement incontestable que de dire que l'apprentissage disparaît et n'existe plus guère aujourd'hui que de nom dans un grand nombre d'industries.

« A cet égard les enquêtes ont succédé aux enquêtes depuis plus de quarante ans, et elles aboutissent toutes aux mêmes conclusions.

« En 1863, à la suite des Expositions internationales qui révélaient les progrès continus et menaçants de l'industrie chez les nations étrangères, une grande Commission était constituée, sous la présidence du ministre de l'agriculture et du commerce, à l'effet de procéder à une enquête sur l'enseignement professionnel en France, et elle constatait déjà la décadence de l'apprentissage, et l'abaissement de la valeur professionnelle des ouvriers qui en était la conséquence.

« Quarante ans plus tard, en 1902, la Commission permanente du Conseil supérieur du travail, avec le concours de la Direction du travail, ouvrait une nouvelle enquête sur les conditions de l'apprentissage en France auprès des conseils de prud'hommes, des chambres consultatives des arts et manufactures, des syndicats patronaux, ouvriers, et mixtes, des conseils de travail de Paris, et des associations ouvrières de production. Or les résultats de cette enquête sont à peu de chose près les mêmes que ceux de l'enquête de 1863. C'est, d'une part, qu'on ne forme plus d'apprentis dans un certain nombre d'industries : les ouvriers y sont en général recrutés parmi les auxiliaires de la profession, c'est-à-dire parmi ceux qui ont d'abord été embauchés comme aides des ouvriers en titre. Et c'est d'autre part que, même dans les industries où l'on forme encore des apprentis, l'apprentissage n'est plus ce qu'il devrait être, à savoir la préparation complète, théorique et pratique, à l'exercice de la profession : trop souvent l'apprenti est immédiatement confiné dans une spécialité dont il ne sort plus, et trop souvent aussi il est employé à des besognes domestiques ou autres qui n'ont rien de commun avec sa profession.

« On connaît les causes multiples qui ont contribué à faire disparaître l'apprentissage. Le désir d'un salaire immédiat de la part des enfants et de leurs familles, le développement de la grande industrie qui ne permet plus au patron de s'occuper de ses apprentis, le machinisme, la spécialisation du travail en tâches parcellaires, en une série d'actes tellement simples qu'il suffit de quelques semaines pour savoir conduire une machine ou pour pratiquer la partie du métier qui assure le gagne-pain, toutes ces causes réunies devaient fatalement entraîner la décadence progressive et la disparition de l'apprentissage.

« La disparition de l'apprentissage dans un grand nombre d'industries est donc à l'heure actuelle un fait indéniable, et malheureusement aussi ses conséquences ne sont pas moins certaines.

« La disparition de l'apprentissage, c'est l'abaissement de la capacité technique de l'ouvrier, et, par cela même, son avenir tout entier qui est gravement compromis. Il s'agit de savoir, en effet, si, dans les conditions actuelles, l'enfant qu'on place à l'atelier peut devenir un ouvrier véritable, possédant à fond la technique de son art, aimant son métier, capable de s'élever à de plus hautes situations ou tout au moins de gagner un salaire suffisant et d'obtenir des conditions honorables de travail, ou bien, au contraire, s'il sera condamné à rester toute sa vie un ouvrier incomplet, ou, pour mieux dire, un vulgaire manœuvre, à la merci des chômages et de l'avilissement des salaires, et trop souvent aussi un de ces incapables prétentieux et toujours mécontents qui errent d'atelier en atelier et qui sèment la discorde partout où ils sont embauchés. Or, à cet égard, les conclusions de l'enquête de 1902 sont d'une netteté qui, malheureusement, ne laisse rien à désirer : dans les industries où l'on ne forme plus d'apprentis la valeur professionnelle des ouvriers décroît, les salaires baissent, les chômages sont plus intenses et plus fréquents.

« La disparition de l'apprentissage, c'est aussi, et par voie de contre-coup, la décadence pour ces mêmes industries. L'enquête de 1902 le constate également d'une manière formelle : d'après la presque unanimité des institutions consultées (six seulement sont d'un avis opposé), les industries qui ne forment plus d'apprentis périclitent : elles ne peuvent pas lutter contre la concurrence des pays étrangers.

« Comment pourrait-il en être autrement, d'ailleurs, dans un pays comme le nôtre, dont la prospérité industrielle et commerciale tient surtout à la perfection et au fini de ses produits? Chez nous, plus que partout ailleurs, c'est une nécessité primordiale de former et posséder des ouvriers d'élite, parce qu'il existe une connexité étroite, un rapport de cause à effet, entre la valeur professionnelle de ces ouvriers et l'essor de nos industries. Et je ne parle pas seulement, ici, de ces industries si nombreuses telles que la bijouterie, l'ébénisterie, la serrurerie, l'ameublement, l'industrie du livre, etc., qui touchent de si près à l'art et dans lesquelles l'intelligence, le savoir professionnel et le goût jouent un rôle au moins aussi important que l'habileté des mains ou la finesse des outils. Je veux parler aussi des industries mécaniques où, quoi qu'on en ait dit, la machine ne saurait remplacer l'ouvrier.

« S'il est exact, en effet, qu'un simple manœuvre peut surveiller une machine et faire q elques besognes banales et monotones que nécessite son alimentation, il n'en est pas moins vrai qu l'intérêt de ces industries exige impérieusement des ouvriers instruits, connaissant à la fois la théorie t la pratique de leur métier, capables de comprendre et d'exécuter les ordres donnés et au besoin même d'y suppléer par leur initiative éclairée. Or ces ouvriers sont de plus en plus rares dans les industries qui ne forment plus d'apprentis. »

Sur cette situation générale et sur la nécessité d'y aviser, les témoignages sont unanimes, unanimes aussi les conclusions.

Une des plus importantes parmi ces enquêtes auxquelles fait allusion M. Cohendy, celle de la Commission permanente du Conseil supérieur du travail, résumée par M. Briat dans son grand rapport de 1902, a montré, malgré la diversité des réponses de détail, que la décroissance, sinon la disparition, de l'apprentissage est un fait qui tend à se généraliser. Presque tous les avis s'accordent à le déplorer. Les effets de ce phénomène sont presque universellement jugés défavorables soit à la marche de l'industrie, soit à la condition de l'ouvrier. On signale comme en étant les conséquences ordinaires la diminution de savoir technique et par suite la diminution des salaires, l'augmentation de durée de la journée de travail, l'extension du chômage, la décadence de la petite industrie au profit de la grande, etc. Aussi l'enquête établit-elle que spontanément, à l'insu même les uns des autres, un grand nombre d'efforts sont faits soit dans l'intérêt du travailleur, soit dans celui de l'industrie, par des initiatives méritoires, souvent généreuses, toujours utiles, même quand elles sont insuffisantes pour transformer la situation.

Tout récemment, une autre enquête, ouverte par le *Mouvement socialiste*, a présenté des considérations d'autant plus intéressantes qu'elles viennent exclusivement des syndicats ouvriers et même de la fraction la plus avancée du syndicalisme ouvrier. Les déposants sont tous en effet des secrétaires ou des porte-parole de groupes adhérents à la Confédération Générale du Travail. Ils s'accordent à décrire le mal désigné sous le nom équivoque de « crise de l'apprentissage » et qu'ils envisagent, eux, au point de vue de la classe ouvrière. Qu'ils en parlent sur un ton âpre et violent et mêlent à des observations d'une précision cruelle les plaintes ordinaires contre l'exploitation patronale, ce n'est pas là la partie originale de l'enquête. Elle est dans les remèdes qu'ils proposent à la spécialisation à outrance, à cette quasi-impossibilité de former désormais un ouvrier complet dans des industries transformées par le machinisme.

En général, ils réagissent contre l'illusion qui consiste à attendre des écoles professionnelles ou des cours professionnels la formation des apprentis. « C'est, dit Paul Delesalle, à l'atelier, au chantier, à l'usine, sur le terrain même de la production moderne, au milieu des progrès de chaque jour, que l'ouvrier de demain peut apprendre le métier qui le fera vivre ou qui lui permettra d'apporter sa somme de labeur à la collectivité émancipée. »

Faut-il donc viser exclusivement, pour chaque apprenti, à lui faire acquérir au plus vite, dans une spécialité étroite, la plus grande capacité de travail productif? « Non, répondent tous les rapporteurs. Il ne faut pas faire des ouvriers-machines, il faut faire des ouvriers-hommes. Il faut faire faire à tous les fils d'ouvrier le double apprentissage du métier et de la vie. » De là les exhortations adressées dans cette enquête à toutes les familles de travailleurs pour qu'elles ne se laissent pas séduire par l'appât d'un gain rapide et facile, pour qu'elles s'imposent à elles-mêmes et imposent au patron le complet apprentissage d'une profession complète, permettant dans l'avenir au jeune ouvrier de faire face, au besoin, même à des transformations économiques imprévues, en s'adaptant rapidement à des conditions nouvelles.

Autre écueil à éviter : il faut résister aux avances faites à quelques jeunes gens, que le patronat choisirait volontiers, en raison de leurs qualités d'intelligence et de caractère, pour en faire une élite, une pépinière de contremaîtres, de soi-disant « ouvriers supérieurs » qui sépareraient leurs intérêts de ceux de la masse et leur destinée de celle du prolétariat : ce serait un moyen de les « embourgeoiser ». (Léon Martin.)

Pour éviter ces déviations, l'enquête conclut à ce que « les syndicats ouvriers prennent en main la direction de l'apprentissage, en règlent les conditions, la forme, les enseignements, la durée, surveillent la rédaction, l'exécution des contrats, s'opposent résolument au pseudo-apprentissage qui fait des ouvriers parcellaires ».

Ce qu'il faut encore, et surtout, conclut un rapporteur, c'est d'élever enfin dans notre France républicaine l'école primaire au rôle qu'elle remplit dans maint pays monarchique : l'instruction limitée à treize ans (en fait à douze, et souvent moins) jette l'enfant dans la vie ouvrière sans préparation, sans défense, et sans aucun profit réel ni pour lui, ni pour la famille, ni pour l'industrie, ni pour la société. Il faut faire comme nos voisins, relever la limite d'âge, prolonger de deux ans l'école en rendant obligatoire ce complément d'instruction professionnelle et pratique en même temps que d'instruction générale. Sacrifice nouveau? Oui, mais « qu'est-ce que ces deux ans à sacrifier pour une œuvre de vie et d'élévation morale, autrement profitable au progrès et à l'humanité que les deux années de caserne imposées à des hommes de vingt ans que l'on arrache brutalement à la production? » (Raoul Lenoir.)

Cette conclusion de l'enquête ouvrière nous paraît d'ailleurs préciser, corriger et compléter utilement la solution à laquelle s'arrêtait M. Paul Lafargue en terminant l'article *Apprentissage* dans la *Grande Encyclopédie* : « Aujourd'hui, disait-il, l'apprentissage abandonne tout à fait son aspect familial et perd presque entièrement son côté instructif. Il n'y a plus guère d'apprentis qui « apprennent ». Lorsque l'apprenti n'est pas simplement le complément indispensable de l'outillage, la suite de la machine, il n'est le plus souvent employé qu'à faire les courses de la maison.... Si le travail simplifié mécaniquement amène l'utilisation des enfants comme producteurs, ceux-ci, parvenus à l'âge d'hommes, étaient tout à fait incapables de fournir les ouvriers instruits complètement dans le métier, nécessaires à la direction des ateliers.... Les chambres syndicales patronales s'aperçurent du danger les premières et cherchèrent à y remédier en ouvrant des cours du soir. Comme ce palliatif était insuffisant, plusieurs communes et ensuite l'Etat durent à leur tour entrer dans cette voie pour sauvegarder l'industrie nationale. On remplace l'apprentissage sorti de l'atelier par l'éducation ouvrière faite dans les écoles professionnelles, dont le nombre augmente de jour en jour avec bourses, récompenses, voyages instructifs. Ainsi l'apprentissage, qui fut fait d'abord sous la surveillance des corporations, puis laissé un moment à l'initiative individuelle, perd son caractère privé et tend maintenant à devenir une œuvre sociale accomplie sous la direction de maîtres et de professeurs relevant directement des pouvoirs publics. »

## II

La nécessité de restaurer l'apprentissage étant reconnue, quels sont les moyens propres à assurer ce résultat?

Commençons par déclarer qu'il y en a plusieurs : la différence des causes du mal commande celle des remèdes.

Avant tout, c'est de la *législation* que doivent venir les principes de la réforme. Et nous ne pouvons nous occuper ici que des principes.

A cet égard la France est un des peuples qui ont le plus grand effort à accomplir, étant un de ceux dont la législation est la plus ancienne.

Notre loi sur l'apprentissage est du 22 février 1851.

Nous croyons devoir en reproduire le texte *in extenso*, pour permettre la comparaison avec les législations étrangères plus récentes :

« LOI RELATIVE AUX CONTRATS D'APPRENTISSAGE DES ENFANTS DANS LES USINES, MANUFACTURES ET ATELIERS. (22 FÉVRIER 1851.)

« TITRE Ier. — *Du contrat d'apprentissage.*

« *Section Ire.* — De la nature et de la forme du contrat.

« ARTICLE PREMIER. — Le contrat d'apprentissage est celui par lequel un fabricant, un chef d'atelier ou un ouvrier s'oblige à enseigner la pratique de sa profession à une autre personne qui s'oblige, en retour, à travailler pour lui; le tout à des conditions et pendant un temps convenus.

« ART. 2. — Le contrat d'apprentissage est fait par acte public ou par acte sous seing privé.

« Il peut aussi être fait verbalement; mais la preuve

testimoniale n'en est reçue que conformément au titre du Code civil : *Des contrats ou des obligations conventionnelles en général.*

« Les notaires, les secrétaires des conseils de prud'hommes et les greffiers de justice de paix peuvent recevoir l'acte d'apprentissage.

« Cet acte est soumis pour l'enregistrement au droit fixe d'un franc, lors même qu'il contiendrait des obligations de sommes ou valeurs mobilières, ou des quittances.

« Les honoraires dus aux officiers publics sont fixés à deux francs.

« Art. 3. — L'acte d'apprentissage contiendra :

« 1° Les nom, prénoms, âge, profession et domicile du maître;

« 2° Les nom, prénoms, âge et domicile de l'apprenti;

« 3° Les nom, prénoms, professions et domicile de ses père et mère, de son tuteur ou de la personne autorisée par les parents, et, à leur défaut, par le juge de paix;

« 4° La date et la durée du contrat;

« 5° Les conditions de logement, de nourriture, de prix et toutes autres arrêtées entre les parties.

« Il devra être signé par le maître et par les représentants de l'apprenti.

« *Section II.* — Des conditions du contrat.

« Art. 4. — Nul ne peut recevoir des apprentis mineurs s'il n'est âgé de vingt et un ans au moins.

« Art. 5. — Aucun maître, s'il est célibataire ou en état de veuvage, ne peut loger, comme apprenties, des jeunes filles mineures.

« Art. 6. — Sont incapables de recevoir des apprentis :

« Les individus qui ont subi une condamnation pour crime;

« Ceux qui ont été condamnés pour attentat aux mœurs;

« Ceux qui ont été condamnés à plus de trois mois d'emprisonnement pour les délits prévus par les articles 388, 401, 405, 407, 408, 423 du Code pénal.

« Art. 7. — L'incapacité résultant de l'article 6 pourra être levée par le préfet, sur l'avis du maire, quand le condamné, après l'expiration de sa peine, aura résidé pendant trois ans dans la même commune.

« A Paris, les incapacités seront levées par le préfet de police.

« *Section III.* — Devoirs des maîtres et des apprentis.

« Art. 8. — Le maître doit se conduire envers l'apprenti en bon père de famille, surveiller sa conduite et ses mœurs, soit dans la maison, soit au dehors, et avertir ses parents ou leurs représentants des fautes graves qu'il pourrait commettre ou des penchants vicieux qu'il pourrait manifester.

« Il doit aussi les prévenir, sans retard, en cas de maladie, d'absence ou de tout fait de nature à motiver leur intervention.

« Il n'emploiera l'apprenti, sauf conventions contraires, qu'aux travaux et services qui se rattachent à l'exercice de sa profession. Il ne l'emploiera jamais à ceux qui seraient insalubres ou au-dessus de ses forces.

« Art. 9. — La durée du travail effectif des apprentis âgés de moins de quatorze ans ne pourra dépasser dix heures par jour.

« Pour les apprentis de quatorze à seize ans, elle ne pourra dépasser douze heures.

« Aucun travail de nuit ne peut être imposé aux apprentis âgés de moins de seize ans.

« Est considéré comme travail de nuit tout travail fait entre neuf heures du soir et cinq heures du matin.

« Les dimanches et jours de fêtes reconnues ou légales, les apprentis, dans aucun cas, ne peuvent être tenus, vis-à-vis de leur maître, à aucun travail de leur profession.

« Dans le cas où l'apprenti serait obligé, par suite des conventions ou conformément à l'usage, de ranger l'atelier aux jours ci-dessus marqués, ce travail ne pourra se prolonger au delà de dix heures du matin.

« Il ne pourra être dérogé aux dispositions contenues dans les trois premiers paragraphes du présent article que par un arrêté rendu par le préfet sur l'avis du maire.

« Art. 10. — Si l'apprenti, âgé de moins de seize ans, ne sait pas lire, écrire et compter, ou s'il n'a pas encore terminé sa première éducation religieuse, le maître est tenu de lui laisser prendre, sur la journée de travail, le temps et la liberté nécessaires pour son instruction.

« Néanmoins ce temps ne pourra pas excéder deux heures par jour.

« Art. 11. — L'apprenti doit à son maître fidélité, obéissance et respect; il doit l'aider par son travail dans la mesure de ses aptitudes et de ses forces.

« Il est tenu de remplacer, à la fin de l'apprentissage, le temps qu'il n'a pu employer par suite de maladie ou d'absence ayant duré plus de quinze jours.

« Art. 12. — Le maître doit enseigner à l'apprenti, progressivement et complètement, l'art, le métier ou la profession spéciale qui fait l'objet du contrat.

« Il lui délivrera, à la fin de l'apprentissage, un congé d'acquit ou certificat constatant l'exécution du contrat.

« Art. 13. — Tout fabricant, chef d'atelier ou ouvrier, convaincu d'avoir détourné un apprenti de chez son maître, pour l'employer en qualité d'apprenti ou d'ouvrier, pourra être passible de tout ou partie de l'indemnité à prononcer au profit du maître abandonné.

« *Section IV.* — De la résolution du contrat.

« Art. 14. — Les deux premiers mois de l'apprentissage sont considérés comme un temps d'essai, pendant lequel le contrat peut être annulé par la seule volonté de l'une des parties. Dans ce cas, aucune indemnité ne sera allouée à l'autre partie, à moins de conventions expresses.

« Art. 15. — Le contrat d'apprentissage sera résolu de plein droit :

« 1° Par la mort du maître ou de l'apprenti;

« 2° Si l'apprenti ou le maître est appelé au service militaire;

« 3° Si le maître ou l'apprenti vient à être frappé d'une des condamnations prévues à l'article 6 de la présente loi;

« 4° Pour les filles mineures, dans le cas de décès de l'épouse du maître ou de toute autre femme de la famille qui dirigeait la maison à l'époque du contrat.

« Art. 16. — Le contrat peut être résolu sur la demande des parties ou de l'une d'elles :

« 1° Dans le cas où l'une des parties manquerait aux stipulations du contrat;

« 2° Pour cause d'infraction grave ou habituelle aux prescriptions de la présente loi;

« 3° Dans le cas d'inconduite habituelle de la part de l'apprenti;

« 4° Si le maître transporte sa résidence dans une autre commune que celle qu'il habitait lors de la convention. Néanmoins, la demande en résolution du contrat fondée sur ce motif ne sera recevable que pendant trois mois, à compter du jour où le maître aura changé de résidence;

« 5° Si le maître ou l'apprenti encourait une condamnation emportant un emprisonnement de plus d'un mois;

« 6° Dans le cas où l'apprenti viendrait à contracter mariage.

« Art. 17. — Si le temps convenu pour la durée de l'apprentissage dépasse le maximum de la durée consacrée par les usages locaux, ce temps peut être réduit ou le contrat résolu.

« Titre II. — *De la compétence.*

« Art. 18. — Toute demande à fin d'exécution ou de résolution de contrat sera jugée par le conseil des prud'hommes dont le maître est justiciable et, à défaut, par le juge de paix du canton.

« Les réclamations qui pourraient être dirigées contre des tiers, en vertu de l'art. 13 de la présente loi, seront portées devant le conseil des prud'hommes ou devant le juge de paix du lieu de leur domicile.

« Art. 19. — Dans les divers cas de résolution prévus en la section IV du titre Ier, les indemnités ou les restitutions qui pourraient être dues à l'une ou l'autre

des parties seront, à défaut de stipulations expresses, réglées par le conseil des prud'hommes, ou devant le juge de paix dans les cantons qui ne ressortissent point à la juridiction d'un conseil de prud'hommes.

« ART. 20. — Toute contravention aux articles 4, 5, 6, 9 et 10 de la présente loi sera poursuivie devant le tribunal de police et punie d'une amende de 5 à 15 francs.

« Pour les contraventions aux articles 4, 5, 9 et 10, le tribunal de police pourra, dans le cas de récidive, prononcer, outre l'amende, un emprisonnement d'un à cinq jours.

« En cas de récidive, la contravention à l'art. 6 sera poursuivie devant les tribunaux correctionnels, et punie d'un emprisonnement de quinze jours à trois mois, sans préjudice d'une amende qui pourra s'élever de 50 francs à 300 francs.

« ART. 21. —Les dispositions de l'article 463 du Code pénal sont applicables aux faits prévus par la présente loi.

« ART. 22. — Sont abrogés les articles 9, 10 et 11 de la loi du 22 germinal an XI. »

En supposant même cette loi pleinement et régulièrement appliquée, les lacunes qu'elle laisserait subsister sont évidentes. Mais, en fait, cette loi même est, pour une grande partie de ses dispositions et pour la grande majorité des industries, devenue lettre morte.

Il en résulte que, suivant l'expression d'un récent rapporteur du budget de l'instruction publique, en France on peut considérer l'adolescence comme moralement abandonnée. Entendons du moins l'adolessence ouvrière, celle qui doit vivre du travail manuel.

Ajoutons que ce jugement est encore beaucoup plus cruellement vrai pour l'adolescence paysanne. Celle-ci, en effet, reste en dehors de l'apprentissage. Tout le monde comprend qu'il convient d'assurer la possession d'un métier défini, d'un art ou d'un talent technique (petit ou grand, rémunérateur ou infime, mais enfin ayant une valeur propre) à l'adolescent qui devra trouver un emploi dans les plus humbles fonctions de l'industrie ou du commerce. On ne comprend pas la même nécessité pour le jeune villageois, garçon de ferme, valet de basse-cour, manœuvre et souffre-douleur du dernier étage, qui est par définition sans spécialité, sans talent, sans compétence propre, voué aux basses besognes et à l'abrutissante routine. Nous ne pouvons que signaler en passant cette énorme lacune dans la conception même de l'apprentissage : il semble, à tort, réservé aux emplois industriels et commerciaux. C'est une réforme sur laquelle nous reviendrons dans l'article *Professionnel (Enseignement)*.

On peut ramener à cinq questions ou groupes de questions les dispositions essentielles de toute loi sur l'apprentissage :

PREMIÈRE QUESTION. — *L'apprentissage doit-il être facultatif ou obligatoire?*

Sur cette question, théoriquement, les avis sont partagés, mais sur les conclusions pratiques l'accord est à peu près unanime.

La tendance des pays germaniques est de généraliser l'apprentissage et d'en faire une institution normale, une sorte de condition d'existence et d'entrée dans l'industrie ou le commerce. On vise à lui donner, au moins moralement, le caractère obligatoire.

En d'autres termes, dans les pays qui, comme l'Allemagne, le Danemark, la Hollande, la Suisse, l'Autriche, la Hongrie, cherchent à résoudre le problème ou du moins à en commencer la solution par la voie législative, l'objectif manifestement poursuivi est d'étendre l'obligation de l'apprentissage au plus grand nombre possible de professions : l'idéal serait de l'étendre à toutes. Aucune espèce, aucune forme de travail ne serait abandonnée aux hasards d'une préparation individuelle empirique et désordonnée. Si humble que soit un métier, il doit s'apprendre. Il exige toujours deux éléments : l'un théorique, l'autre pratique. Lequel des deux l'emportera? La réponse varie suivant les métiers. Mais nul ne devient véritable ouvrier qui n'ait été véritable apprenti.

En vain objecterait-on que, dans les conditions de l'industrie moderne, des milliers, des millions d'ouvriers n'ont plus besoin d'apprendre qu'une partie de métier tellement fragmentaire et tellement spécialisée qu'ils peuvent s'en rendre maîtres en quelques semaines, et qu'ensuite ils n'ont plus qu'à répéter indéfiniment le même geste machinal, qui s'exécute de plus en plus rapidement et automatiquement. D'où l'on conclut qu'un apprentissage complet, méthodique et développé n'a plus de raison d'être.

La réponse se présente d'elle-même à l'esprit. Si l'apprentissage n'est plus indispensable à l'ouvrage ainsi spécialisé, il ne l'est que davantage à l'ouvrier. Supposons même qu'il n'en ait aucun besoin pour accomplir ce simple et monotone mouvement correspondant à une toute petite parcelle du travail de fabrication : il en aura singulièrement besoin le jour, peut-être prochain, où il voudra, où il devra renoncer à cette fraction infinitésimale de la manufacture ou plutôt de la machino-facture, soit qu'avec l'âge la souplesse des muscles diminuée ne lui permette plus d'atteindre le même rendement dû à une rapidité prestigieuse, soit qu'une des innombrables modifications de l'outillage lui ait enlevé son gagne-pain et le force à en chercher un autre. Plus le manœuvre est enchaîné à un seul genre d'opérations inférieures, plus sa situation est précaire. Il risque de perdre du jour au lendemain ses moyens d'existence s'il ne peut rien y changer, rien y ajouter, quoi qu'il arrive. Par l'apprentissage, au contraire, il se trouverait muni de chances supplémentaires, d'instruments de rechange, d'un surcroît de ressources éventuelles. Par l'apprentissage il aurait acquis une possibilité de plus-value et une probabilité d'échapper au chômage.

On a donc raison de tout faire pour que tout enfant qui devra gagner sa vie par le travail manuel soit, d'office et sans exception, pourvu d'un minimum de savoir professionnel qui, même très restreint, peut lui être précieux. Qui n'a jamais été apprenti a les plus grandes chances de n'être jamais ouvrier.

C'est un acte de prévoyance sociale élémentaire que d'imposer à l'adolescent un minimum d'apprentissage comme on impose à l'enfant un minimum de scolarité. Ces deux mesures protectrices du mineur se font suite, s'appuient et se complètent l'une l'autre. Et en ce sens on peut dire que l'apprentissage obligatoire n'importe pas moins à une démocratie que l'instruction obligatoire.

C'est cette pensée qui avait inspiré un article trop oublié, trop peu remarqué de la constitution de l'an III. Cette constitution, œuvre de la fraction la plus modérée du parti révolutionnaire, contenait cette étonnante disposition :

« ART. 16. — Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur les registres civiques, *s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et exercer une profession mécanique* (les opérations manuelles de l'agriculture appartiennent aux professions mécaniques). Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. »

Sans doute, plus d'un siècle après l'an XII, cet article n'est pas encore en vigueur. Pourtant la pensée qui l'avait dicté est bien celle que nous retrouvons dans plusieurs des législations récentes de l'étranger, et elle n'a jamais disparu complètement de la nôtre.

Déjà, en France, dès les débuts de la troisième République s'était affirmée cette préoccupation d'assurer la généralisation de l'apprentissage, en le rattachant à l'enseignement primaire élémentaire obligatoire. De là la création des écoles manuelles d'apprentissage par la loi du 11 décembre 1880.

De là aussi les efforts de M. Salicis, dès 1872, pour mettre en honneur l'enseignement pratique du travail manuel à tous les degrés de l'école, depuis l'école maternelle jusqu'à l'école normale. De là l'institution d'une école normale de travail manuel (1882). De là la fondation de ces grandes écoles nationales professionnelles dont Jules Ferry attendait de si grands services pour l'industrie nationale. Nul ministre du commerce n'attacha plus de prix que ce ministre de l'instruction publique à l'enseignement professionnel sous ses diverses formes, à ses divers degrés. N'est-ce pas Jules Ferry qui, dans son discours de Lyon,

justifiait ainsi ces créations : « Apprendre dès l'école primaire au fils de l'ouvrier le travail du fer et du bois, c'est le mettre en état, quand il sera à l'âge d'homme, de choisir sa profession en connaissance de cause, c'est lui fournir le moyen d'échapper à cette spécialisation à outrance qui abaisse et asservit l'ouvrier » ?

Mais en France, par le cours même des événements et en particulier par suite de la constitution de ministères spécialement consacrés à l'agriculture, puis au commerce et à l'industrie, puis au travail, le problème de l'apprentissage ou même de la préparation scolaire à l'apprentissage a peu à peu échappé au ministère de l'instruction publique pour devenir, semble-t-il, l'objet propre d'autres départements. Il en est résulté, entre autres conséquences, que la loi du 22 février 1851, malgré ses imperfections, est restée le seul texte en vigueur. Et la grande question de la généralisation de l'apprentissage et de sa transformation, même graduelle, en institution sociale obligatoire a été chez nous moins étudiée qu'ailleurs et est restée, comme il est naturel, sans solution.

Au contraire, dans les pays que nous citions plus haut, il a été fait depuis une vingtaine d'années de remarquables efforts pour l'extension de l'apprentissage en droit et en fait : en droit par la teneur des prescriptions légales, en fait par les encouragements effectifs qui ont stimulé le zèle des patrons, celui des familles et celui des jeunes gens.

Aucun pays n'a formulé une règle telle que celle-ci : « L'apprentissage est obligatoire pour tous les jeunes gens de quatorze à dix-huit ans ». Mais beaucoup s'en rapprochent par des dispositions plus ou moins hardies et habiles, quoique n'atteignant qu'indirectement le but poursuivi.

Tous partent avec raison d'une idée que l'on peut considérer comme sous-entendue, à savoir que partout où il y a métier à apprendre, il y a implicitement et nécessairement apprentissage de fait. Il ne reste donc plus qu'à dire comment seront déterminées par la loi les conditions de cet apprentissage.

Quelques législations, précisément les plus récentes, essaient d'englober énumérativement le plus grand nombre possible d'industries dans l'obligation de l'apprentissage. La loi sur les apprentissages du canton de Berne commence ainsi ses dispositions générales :

« Article premier. — La présente loi est applicable à tous les métiers, à toutes les professions industrielles et commerciales, ainsi qu'aux débits de boisson et aux pensions, à l'exception toutefois des hôtels dits de saison....

« Lorsqu'il y a doute sur le point de savoir si la loi est applicable à une profession ou à un métier, le Conseil exécutif décide.

« Le Grand-Conseil rendra, immédiatement après l'entrée en vigueur de la présente loi, un décret sur les apprentissages faits dans les études d'hommes de loi et les bureaux d'administration.

« Art. 2. — Est réputée *apprenti*, au sens de la présente loi, toute personne mineure de l'un ou de l'autre sexe qui veut apprendre, par un apprentissage ininterrompu et de la durée d'usage, une profession déterminée chez un artisan, dans une exploitation industrielle ou commerciale, ou dans l'un des établissements désignés à l'art. 1er ci-dessus, ou bien encore dans une école professionnelle ou un atelier d'apprentissage. En cas de doute, la Direction de l'intérieur décide. »

Dès 1896, le canton de Vaud avait une loi sur l'apprentissage (21 novembre), dont l'article 1er définissait la sphère d'action dans les termes suivants :

« Article premier. — La présente loi régit tous les apprentissages d'industrie, de métiers et de commerce. Ses dispositions sont d'ordre public. Il est interdit d'y déroger par convention. »

Il reste évidemment à savoir qui sera, comme dit la loi bernoise, « réputé apprenti ».

La loi plus récente du Valais (21 novembre 1903) n'a pas hésité à combler la lacune dans ses dispositions générales :

« Article premier. — L'apprentissage est placé sous la protection et la surveillance de l'Etat.

« Art. 2. — La présente loi régit tous les apprentissages d'industrie, commerce et métiers.

« Ses dispositions étant d'ordre public, il est interdit d'y déroger par convention.

« Art. 3. — Est considéré comme apprenti tout mineur de l'un ou de l'autre sexe, émancipé de l'école primaire et placé chez un patron ou maître d'état pour y apprendre une profession commerciale ou industrielle.

« Tout apprenti devenu majeur demeure lié par le contrat. »

Par un autre biais, la loi hongroise sur l'industrie (21 mai 1884) approchait du même résultat, au moins pour l'avenir. Dans son article 4, elle présuppose l'apprentissage et fait de la justification de l'apprentissage une des conditions d'exercice de l'industrie :

« Art. 4. — Quiconque se propose d'exercer une industrie qui n'est pas soumise à une concession est tenu de déclarer par écrit son intention à l'autorité industrielle compétente ; il doit en même temps justifier qu'il remplit les conditions de capacité personnelle prescrites par la loi. En outre, si le métier qu'il se propose d'exercer est un de ces métiers manuels dont la pratique ne peut, en règle générale, être acquise, à raison de sa nature, qu'après un long exercice, il doit produire son certificat d'apprentissage et justifier qu'après l'achèvement de l'apprentissage il a été chargé de travaux du métier dans un atelier ou dans une fabrique pendant deux ans au moins. Ces conditions remplies, le certificat de l'autorité industrielle constatant la déclaration doit être remis à l'intéressé par l'autorité industrielle dans le délai de trois jours au plus, sinon l'intéressé peut, après l'expiration de trois jours, commencer l'exercice de l'industrie.

« Concurremment avec la déclaration, il doit être versé dans la caisse de la commune, en première ligne pour l'enseignement industriel, et éventuellement pour l'enseignement commercial : à Budapest, dix florins ; dans les villes et communes ayant plus de dix mille habitants, cinq florins ; dans les autres localités, un florin.

« Art. 5. — Le ministre de l'agriculture, de l'industrie et du commerce déterminera et énumérera par voie d'ordonnance les métiers manuels pour l'exercice desquels il doit être justifié de la capacité conformément à l'article 4. »

D'autres dispositions permettent de substituer à l'apprentissage un certificat d'études dans une école professionnelle, et transitoirement le certificat de participation au travail dans les ateliers pendant un temps assez long. Mais cette atténuation n'empêche pas d'imposer à l'industriel non pourvu du certificat d'apprentissage l'obligation d'employer dans son atelier une personne majeure qui en soit pourvue.

Les lois allemandes ont procédé un peu autrement, mais de manière aussi à envelopper d'un réseau de plus en plus étroit les jeunes gens employés dans l'industrie et le commerce en les définissant d'office « apprentis ».

« L'Allemagne, dit M. Cohendy, est entrée la première dans cette voie, et sa législation a suivi à cet égard une évolution caractéristique, s'orientant de plus en plus dans le sens de l'obligation.

« La première loi allemande sur l'industrie (*Gewerbeordnung*), en date du 21 juin 1869, n'imposait à cet égard au patron, dans son article 120, qu'une obligation restreinte et limitée : elle l'obligeait seulement à laisser à ses apprentis, sur la journée de travail, le temps et la liberté nécessaires pour suivre les cours professionnels, sans l'obliger d'ailleurs à les astreindre à suivre ces cours et à veiller à leur assiduité.

« Plus tard, la loi du 1er juin 1891, modifiant l'article 120 de la *Gewerbeordnung*, accorda aux Etats particuliers, ainsi qu'aux communes et aux associations de communes, le droit d'imposer cette double obligation aux patrons et d'assurer ainsi d'une manière complète la fréquentation obligatoire par les apprentis des cours professionnels commerciaux ou industriels (*kaufmännische und gewerbliche Forbildungsschulen*). La plupart des Etats de l'Allemagne, et plus spécialement les Etats de l'Allemagne du Sud, la Bavière, le Wurtemberg, le grand-duché de Bade,

ainsi que la Saxe, s'empressèrent de profiter de cette disposition nouvelle. En Saxe, notamment, d'après l'article 14 de la loi du 26 avril 1893, les apprentis, après avoir quitté l'école primaire, sont tenus, sous la responsabilité de leur patron et de leurs parents ou tuteur, de fréquenter les *Fortbildungsschulen* pendant trois ans et au moins deux heures par semaine. Ce n'est là d'ailleurs qu'un minimum, chaque commune pouvant y ajouter ce qu'elle juge nécessaire, jusqu'à concurrence de huit heures par semaine, maximum légal de l'obligation.

« Enfin, comme certains Etats, par exemple la Prusse, avaient maintenu le caractère facultatif de l'enseignement professionnel, la loi du 30 juin 1900 fit alors un nouveau pas dans la voie de l'obligation et ajouta à la *Gewerbeordnung* un nouvel article, l'article 139-*i*, aux termes duquel, dans toutes les localités où existe une école professionnelle reconnue par l'Etat ou l'autorité communale, « le patron doit obliger » les aides et apprentis à la fréquentation de cette » école, et doit aussi veiller à l'exactitude de cette » fréquentation ».

« En somme, dans l'état actuel de la législation allemande, l'enseignement professionnel des apprentis est obligatoire, sinon d'une manière absolue, tout au moins dans les Etats particuliers et les communes qui ont établi l'obligation et dans les localités qui possèdent une école professionnelle reconnue. Mais on peut affirmer, étant donné les vœux formulés à diverses reprises par les associations d'ouvriers, de commerçants et d'industriels, que la législation allemande achèvera bientôt son évolution, et que d'ici à peu de temps l'enseignement professionnel deviendra obligatoire, sans exception ni réserve, dans toute l'étendue du territoire de l'Allemagne. »

Depuis que ces lignes ont été écrites, la prophétie qu'elles contenaient s'est réalisée : l'obligation s'est étendue si généralement qu'on peut considérer la transformation comme accomplie. Mais elle ne s'opère que grâce à la désignation d'apprentis donnée aux jeunes gens de quatorze à dix-huit ans. Pour ceux qui ont dépassé cet âge, les cours professionnels, en réalité « cours de perfectionnement de l'apprentissage », restent facultatifs. Et l'un des plus beaux résultats de l'institution nouvelle est précisément de voir, comme à Munich par exemple, cette prolongation volontaire de l'apprentissage, allant jusqu'à de grands développements techniques, accueillie et utilisée avec un extrême empressement par cette catégorie de jeunes ouvriers, désireux de compléter leur éducation professionnelle.

Deuxième question. — *Le contrat d'apprentissage doit-il être facultatif ou obligatoire? Et, dans ce dernier cas, verbal ou écrit?*

Ici encore, malgré d'apparentes divergences, la réponse est, peut-on dire, presque unanime.

Les pays étrangers qui ont récemment refait leur législation sur l'apprentissage ont, en général, entouré le contrat d'apprentissage de toutes les garanties et de tous les encouragements propres à en favoriser l'adoption par tous dans l'intérêt de tous. Certaines législations le considèrent, *de plano*, comme la forme naturelle, normale et nécessaire de l'apprentissage. Ainsi fait la loi du Valais :

« Art. 7. — Le contrat d'apprentissage est celui par lequel une personne exerçant une profession industrielle ou commerciale prend l'engagement de l'enseigner à une autre qui est tenue en retour à des prestations déterminées.

« Art. 8. — Tout apprentissage doit être réglé à l'avance par un contrat écrit, en trois doubles datés et signés par le patron, l'apprenti et son représentant légal.

« Un double est remis à chacune des parties, et le troisième est adressé, dans la quinzaine et sous la responsabilité du patron, à la Commission cantonale, qui en donne communication immédiate à l'autorité communale.

« Art. 9. — Le père, la mère, ou à leur défaut le tuteur, qui met un enfant ou pupille en apprentissage doit, dans le contrat, se porter garant vis-à-vis du patron du fidèle accomplissement par l'apprenti de ses devoirs légaux et contractuels.

« En cas d'indigence, la commune d'origine, avisée avant la passation du contrat, peut être obligée par le Département de l'intérieur d'assumer l'obligation imposée aux parents ou au tuteur. Le recours contre les parents est réservé, conformément à la loi du 3 décembre 1898 sur l'assistance. »

Mais la plupart des textes que nous avons sous les yeux se bornent à mentionner le contrat comme le cas général, sans édicter une obligation expresse.

Tous s'accordent pour statuer que, s'il y a contrat, ce ne peut être qu'un contrat écrit. Les abus possibles du contrat verbal, l'infériorité des garanties qu'il comporte soit pour l'un ou l'autre des contractants, soit pour l'intérêt public et pour le bien de l'industrie nationale, n'ont pas permis l'hésitation. Depuis que l'instruction primaire est obligatoire, il n'y a plus l'ombre d'une raison pour continuer de vieux errements qui, pour être bizarres et parfois pittoresques, n'en ont pas moins l'inconvénient de laisser planer, dès qu'on le voudra, un certain vague et sur les droits et sur les devoirs des intéressés, en y ajoutant de plus, tantôt pour l'un, tantôt pour l'autre, la tentation de se soustraire à des engagements mal définis.

En France comme à l'étranger, la très grande majorité des corporations soit patronales, soit ouvrières, qui ont émis un avis, se prononcent pour la faculté de faire ou non un contrat, mais, s'il y en a un, pour l'obligation de le faire par écrit.

Pour la rédaction de ce contrat, pour les charges relatives à la durée de l'apprentissage, aux conditions du travail journalier, aux obligations réciproques du patron et de l'apprenti, aux cas de rupture du contrat, toutes les législations récentes laissent une grande latitude aux autorités locales, aux municipalités, aux associations professionnelles, aux conseils et tribunaux techniques comme notre conseil des prud'hommes.

Sur l'objet même de l'apprentissage et sur les conditions dans lesquelles il doit se faire, les diverses législations n'ont guère innové. Les termes mêmes de notre vieille loi de 1851 paraissent encore aujourd'hui convenir et suffire : « Le contrat d'apprentissage est celui par lequel [un patron] s'oblige à enseigner la pratique de sa profession à une autre personne, qui s'oblige en retour à travailler pour lui. Le maître doit enseigner à l'apprenti, progressivement et complètement, l'art, le métier ou la profession spéciale qui fait l'objet du contrat. »

Troisième question. — *L'apprentissage doit-il et peut-il être surveillé?*

Ici, aujourd'hui, l'accord est complet. Les partisans les plus déterminés de la liberté du commerce, de l'industrie et du travail ont renoncé à soutenir la thèse qui était encore en faveur il y a un demi-siècle.

Les législations étrangères sont unanimes pour considérer le temps de l'apprentissage comme une sorte de temps de demi-scolarité. Non-seulement l'apprenti est tenu de suivre au dehors quelques heures d'enseignement complémentaire chaque semaine, sous la responsabilité du patron, mais dans le cours même de l'apprentissage il importe que ni les patrons, ni les parents, ni les adolescents ne s'imaginent être libres de manquer à leurs engagements respectifs. L'autorité publique a le droit et le devoir d'y tenir la main. Les attributions qui lui sont données à cet effet varient suivant les pays. Voici comment la loi bernoise les définit :

« Art. 33. — Les commissions d'apprentissage ont en particulier, chacune dans son arrondissement respectif, les attributions suivantes :

« *a*) Elles veillent à l'observation de la présente loi et des règlements y relatifs pour les personnes qui y sont soumises; elles ont à cet effet le droit de visiter en tout temps, dans les ateliers, les apprentis placés sous leur surveillance et d'exercer un contrôle sur la marche de l'apprentissage et les progrès accomplis par l'apprenti;

« *b*) Elles veillent à ce que les contrats d'apprentissage soient rédigés et observés conformément aux prescriptions légales; elles veillent en outre à ce que ces contrats soient enregistrés;

« *c*) Elles jugent par arbitrage les différends qui sur-

gissent au suje du contrat d'apprentissage, si toutefois il n'existe pas de conseils de prud'hommes dans l'arrondissement, ou s'il n'est pas prévu de tribunal d'arbitrage spécial dans le contrat;

« *d)* Elles font les requêtes concernant le retrait du droit de prendre des apprentis ou la résiliation du contrat d'apprentissage (art. 4);

« *e)* Elles reçoivent et transmettent les inscriptions des candidats aux examens d'apprentis, et rappellent à leur devoir les apprentis qui négligent de se faire inscrire;

« *f)* Elles contrôlent la fréquentation obligatoire des écoles complémentaires professionnelles;

« *g)* Elles préavisent sur l'allocation de bourses (art. 29), et elles contrôlent l'emploi des bourses et subsides qui ont été alloués;

« *h)* Elles adressent un rapport annuel à la Chambre cantonale du commerce et de l'industrie, en vue d'une statistique des apprentissages. »

On voit bien là que l'organisation de l'apprentissage s'élève au rang d'un service public d'intérêt social. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de la manière dont la même loi compose les commissions :

« Art. 32. — La nomination des commissions d'apprentissage aura lieu par le Conseil exécutif, sur la proposition, sans caractère obligatoire, de la Chambre du commerce et de l'industrie, qui de son côté devra se faire soumettre des propositions par les associations professionnelles intéressées. Chaque commission sera composée d'au moins cinq citoyens actifs, parmi lesquels, dans une proportion équitable, des représentants des commerçants et industriels et des employés et ouvriers, de même que, lorsque les circonstances le justifieront, des représentants du sexe féminin.

« Tout citoyen qui n'a pas dépassé l'âge de soixante ans est tenu d'accepter pour trois ans, à moins que des infirmités corporelles ne l'en empêchent, les fonctions de membre d'une commission d'apprentissage, et de s'acquitter de ces fonctions gratuitement et avec fidélité; les dépenses personnelles pour déplacement sont remboursées. »

D'après une conception sensiblement différente, la loi valaisane confie la surveillance de l'apprentissage, le contrôle des contrats et la visite des apprentis dans chaque commune, à une commission municipale de trois à cinq membres, rétribuée par la caisse municipale, et, pour le canton, à une commission cantonale de trois à cinq membres nommée et rétribuée par le Conseil d'Etat. Cette commission supérieure joue le rôle d'un véritable tribunal :

« Art. 25. — Cette commission a en particulier les attributions suivantes :

« *a)* Elle surveille l'application de la loi;

« *b)* Elle tranche la question de savoir si une personne y est soumise, sauf recours au Département de l'intérieur;

« *c)* Elle statue, à titre transitoire et sauf recours, sur la capacité des patrons à recevoir des apprentis;

« *d)* Elle établit et soumet à l'approbation du Département de l'intérieur le règlement spécial des examens d'apprentis;

« *e)* Elle surveille les écoles et cours professionnels subventionnés par l'Etat et fait chaque année un rapport sur leur marche;

« *f)* Elle prononce sans forme de procès et sans appel sur les différends relatifs au contrat d'apprentissage et sur les contestations civiles pouvant résulter de l'article 14;

« *g)* Elle formule des modèles normaux de contrat d'apprentissage;

« *h)* Elle examine et enregistre les contrats conclus, qui lui sont transmis par l'intermédiaire des patrons, et les adresse à la commission communale;

« *i)* Elle étudie les moyens de relever la valeur des apprentissages et de perfectionner le savoir professionnel; elle fait, à ce sujet, ses propositions au Département de l'intérieur;

« *j)* Elle s'occupe du placement des apprentis, tout particulièrement de ceux qui doivent être formés en dehors du canton dans des écoles spéciales. »

La loi hongroise organise pour le même ensemble de fonctions trois degrés d'autorités ayant des pouvoirs judiciaires et administratifs très étendus. A chaque degré, le juge ou le magistrat municipal est assisté de vingt représentants élus par les industriels et commerçants payant un impôt déterminé. L'élection ne peut être refusée.

Pour la France, la loi de 1851, sans organiser à beaucoup près un service aussi complet de protection, de contrôle et de surveillance, renvoyait au conseil des prudhommes, et, à défaut, au juge de paix du canton le règlement de toutes contestations, en particulier les actions en résolution de contrat. Mais le contrat écrit étant devenu chez nous de plus en plus rare, cette juridiction arbitrale a de moins en moins fonctionné.

Quatrième question. — *L'apprentissage doit-il, peut-il donner lieu à des examens et à un certificat de fin d'apprentissage?*

Là encore, unanimité, ou très peu s'en faut, des nouvelles législations étrangères.

Par une conséquence naturelle de la conception moderne de l'apprentissage considéré comme une sorte d'enseignement professionnel mi-théorique mi-pratique, on tend à faire terminer chaque année d'apprentissage ou tout au moins l'apprentissage lui-même par un examen probatoire.

A la différence de notre loi française, qui prévoyait un simple congé d'acquit et pour laquelle le contrat d'apprentissage était d'ordre purement privé, à peu près sans intervention des pouvoirs publics, les lois récentes des divers pays où la réforme de l'apprentissage est accomplie se mettent en devoir de vérifier les effets réels de l'apprentissage, c'est-à-dire les titres du jeune homme à se qualifier ouvrier de tel métier. Le certificat ne lui est délivré qu'après justification non pas seulement du temps passé chez un patron, mais du savoir et du savoir-faire qu'il y a réellement acquis.

On comprend le prix d'un tel certificat du moment qu'il est entré dans les habitudes et dans les mœurs. Non-seulement c'est pour le jeune homme un témoignage de conduite et de travail qui lui fait honneur, et dont l'absence constituerait une présomption morale fâcheuse, mais c'est l'attestation technique, faite par des juges techniques, de sa valeur comme ouvrier dans la profession qu'il a embrassée.

Le porteur est désigné à qui de droit, par son diplôme même, comme « ayant subi avec succès devant la commission instituée par la loi l'examen de sa profession destiné à constater qu'il possède les connaissances techniques et les aptitudes professionnelles nécessaires pour l'exercer » (Certificat de fin d'apprentissage de Genève, loi du 25 novembre 1899). Le récent règlement genevois pour les examens d'apprentis (28 janvier 1908) détermine la nature des épreuves (écrites et orales, théoriques, pratiques, dessin, exécution d'une pièce d'épreuve, etc.), en les appropriant à la spécialité des apprentis et apprenties d'industrie, de banque et de commerce, en donnant une grande liberté au jury et en y faisant une place au délégué de la Commission centrale des prudhommes ainsi qu'au représentant de la Société suisse des commerçants.

Dans chaque canton, d'ailleurs, la spécialisation de ces examens a naturellement correspondu à celle des programmes des diverses catégories d'apprentissages. Pour se rendre compte du degré de précision avec lequel les autorités suivent et jugent le travail des apprentis, il faut voir la multiplicité des ordonnances relatives aux divers corps de métiers, concernant, à Berne par exemple, les apprentissages ci-après : du métier de boulanger, de boucher, de coiffeur, de confiseur, de sculpteur sur bois, de ramoneur, de lithographe, de jardinier; de commerce, des arts et métiers (plus de 120 spécialités), etc., avec des différences de programme, bien entendu, pour les deux sexes.

Cinquième question. — *Quelles sanctions peuvent être établies pour l'observation des lois règlementant l'apprentissage?*

Tous les pays sont d'accord, y compris le nôtre, pour prévoir la résolution du contrat dans le cas où l'un des contractants aurait manqué gravement à ses obligations, notamment si un patron indigne abusait de la faiblesse de l'enfant pour transformer l'apprenti

en manœuvre ou en garçon de courses. Mais la plupart des législations récentes vont plus loin.

En Allemagne, le patron est passible d'amendes assez lourdes toutes les fois que l'apprenti a manqué sans excuse légitime au cours qu'il doit suivre un certain nombre d'heures par semaine.

Dans plusieurs des cantons suisses, le patron qui aura négligé l'apprentissage de ses pupilles, qui aura été reconnu non seulement coupable d'abuser d'eux, mais même incapable de leur faire faire avec succès un apprentissage régulier, peut être l'objet d'une décision qui, d'abord, lui retire ses apprentis, et même lui enlève le droit d'en recevoir d'autres à l'avenir.

Inversement, ceux qui se sont distingués par des services rendus à leurs apprentis peuvent être l'objet (dans le Valais par exemple) de récompenses diverses, dont quelques-unes, d'un caractère purement moral, sont très recherchées. Le simple diplôme attestant qu'un patron a fait ses preuves comme bon maître d'apprentissage est devenu un des titres les plus appréciés par l'opinion publique.

Quant aux apprentis eux-mêmes, les diverses législations que nous passons en revue ajoutent avec plus ou moins de libéralité, à la délivrance du certificat, des primes, des livrets de caisse d'épargne, des bourses pour certains cours supérieurs techniques, des bourses de voyage, etc.

D'une manière générale, on peut dire que la sanction de toutes la plus efficace est celle qui résulte d'un fort mouvement de l'opinion publique en faveur de cette organisation d'un apprentissage éducatif, ou, pour mieux dire, d'un système de formation de l'enfant qui, dès l'école, prévoit l'apprentissage et qui, dans l'apprentissage, continue et parachève l'école. Ainsi entendue, l'instruction professionnelle fait suite à l'instruction primaire élémentaire. La pensée du travail manuel, déjà présente à l'enfant de l'école, va s'accentuant d'année en année, mais sans supprimer celle du travail de l'esprit, qui garde jusque dans l'adolescence ouvrière une place d'honneur.

III

Tel est actuellement l'état de la question de l'apprentissage envisagée au point de vue qui, dans ce Dictionnaire, nous occupe exclusivement.

Il nous reste à faire connaître, pour la France, les seuls documents qui soient en ce moment soumis au Parlement.

C'est la proposition de loi sur le contrat d'apprentissage, présentée à la Chambre des députés par M. Henri Michel et un grand nombre de ses collègues, le 18 août 1904, et reprise le 6 mai 1907; et une seconde proposition de loi, complément nécessaire de la première, et due au même député, en date du 10 février 1908, relative au relèvement de l'instruction professionnelle. En voici le texte *in extenso* :

« Proposition de Loi

« *relative au contrat d'apprentissage.*

« Article premier. — Le contrat d'apprentissage est celui par lequel un industriel, un commerçant, un banquier, un chef d'atelier ou un ouvrier s'oblige à enseigner ou à faire enseigner la pratique de sa profession à une autre personne qui s'oblige, en retour, à travailler pour lui; le tout à des conditions et pendant un temps convenus.

« Art. 2. — Le contrat d'apprentissage est fait par acte authentique ou par acte sous seing privé.

« Art. 3. — En dehors des règles générales édictées par la présente loi et auxquelles ce contrat ne pourra déroger, des stipulations complémentaires pourront donner lieu à des conventions qui, à peine de nullité, devront être écrites.

« Les actes authentiques sont reçus par les notaires, les secrétaires des conseils de prud'hommes et les greffiers de justice de paix. Les honoraires dus à ces officiers publics sont fixés à deux francs.

« Les actes sous seing privé peuvent être rédigés sur papier libre. Ils sont dressés en triple expédition : la première pour le patron, la seconde pour le représentant de l'apprenti, la troisième pour être déposée, par le patron, au secrétariat du conseil de prud'hommes ou, à défaut, au greffe de la justice de paix du canton. Les honoraires dus, pour ce dépôt, au secrétaire du conseil de prud'hommes ou au greffier de la justice de paix, sont fixés à cinquante centimes. Reçu du dépôt est délivré au déposant.

« L'acte d'apprentissage est soumis, pour l'enregistrement, au droit fixe d'un franc, lors même qu'il contiendrait des obligations de sommes ou valeurs mobilières ou des quittances.

« Art. 4. — L'acte d'apprentissage contiendra :

« 1° Les nom, prénoms, âge, profession et domicile du chef d'établissement;

« 2° Les nom, prénoms, âge et domicile de l'apprenti;

« 3° Les nom, prénoms, profession et domicile de ses père et mère, de son tuteur ou de la personne autorisée par les parents et, à leur défaut, par le juge de paix;

« 4° L'indication des cours professionnels que, le cas échéant, le chef d'établissement s'engagera à faire suivre à l'apprenti, soit dans l'établissement, soit au dehors, en stipulant le nombre, les heures et la durée de ces cours;

« 5° La date et la durée du contrat;

« 6° Les conditions de logement, de nourriture, de prix et toutes autres arrêtées entre les parties.

« Il devra être signé par le chef de l'établissement et par les représentants de l'apprenti.

« Art. 5. — Nul ne peut recevoir des apprentis mineurs, s'il n'est âgé de vingt et un ans au moins.

« Art. 6. — Aucun chef d'établissement ne peut loger, comme apprenties, des jeunes filles mineures, s'il n'est marié et si sa femme ne dirige effectivement la maison.

« Art. 7. — Sont incapables de recevoir des apprentis :

« Les individus qui ont subi une condamnation pour crime;

« Ceux qui ont été condamnés pour attentat aux mœurs;

« Ceux qui ont été condamnés à plus de trois mois d'emprisonnement pour les délits prévus par les articles 388, 401, 405, 406, 407, 408, 423 du Code pénal.

« Art. 8. — L'incapacité résultant de l'article 7 pourra être levée par le préfet, sur l'avis du maire, quand le condamné, à l'expiration de sa peine, aura résidé pendant trois ans dans la même commune.

« A Paris, les incapacités seront levées par le préfet de police.

« Art. 9. — Le nombre des apprentis d'un établissement pourra être réduit :

« 1° Si l'instruction professionnelle des apprentis est compromise par suite de leur trop grand nombre ou en raison de la mauvaise tenue de l'établissement;

« 2° En cas d'infraction aux autres dispositions de la loi. Dans le cas du paragraphe précédent, le nombre des apprentis pourra, en outre, être limité pour aussi longtemps que subsisteront les faits ayant motivé la réduction.

« Art. 10. — Le droit d'avoir des apprentis peut être retiré, pour un temps ou définitivement :

« 1° A ceux dont les affaires ont été arrêtées trois fois en entraînant la rupture des contrats d'apprentissage;

« 2° A ceux qui, à plusieurs reprises, ont gravement manqué à leurs devoirs envers les apprentis qui leur sont confiés, ou qui ont à leur charge des faits contraires à la morale et de nature à les faire considérer comme incapables de diriger des apprentis;

« 3° A ceux qui, par suite d'une maladie corporelle ou mentale, ne sont pas en état d'accomplir convenablement cette tâche.

« Art. 11. — Le chef d'établissement doit se conduire envers l'apprenti en bon père de famille, surveiller sa conduite et ses mœurs, soit dans la maison, soit au dehors, et avertir ses parents ou ses représentants des fautes graves qu'il pourrait commettre ou des penchants vicieux qu'il pourrait manifester.

« Il doit aussi les prévenir, sans retard, en cas de maladie, d'absence ou de tout fait de nature à motiver leur intervention.

« Il n'emploiera l'apprenti, sauf conventions contraires, qu'aux travaux et services qui se rattachent à l'exercice de sa profession.

« Il ne l'emploiera jamais à ceux qui seraient insalubres ou au-dessus de ses forces.

« Art. 12. — L'apprenti doit au chef d'établissement fidélité, obéissance et respect; il doit l'aider, par son travail, dans la mesure de son aptitude et de ses forces.

« Art. 13. — Le chef d'établissement doit enseigner, progressivement et complètement, l'art, le métier ou la profession spéciale qui fait l'objet du contrat.

« Art. 14. — Le conseil de prud'hommes et, à défaut, des commissions locales composées mi-partie de patrons et mi-partie d'ouvriers, surveillent l'instruction professionnelle des apprentis, soit à l'atelier, soit dans les écoles ou institutions spéciales.

« En cas d'apprentissage insuffisant, le conseil des prud'hommes peut obliger le chef d'établissement à faire suivre des cours professionnels, même pendant les heures de travail. Il peut également prolonger la durée de l'apprentissage pendant un an au maximum, ou rompre le contrat.

« Art. 15. — L'enfant dont l'apprentissage est achevé passe un examen. En cas de succès, un certificat lui est délivré.

« Art. 16. — Tout industriel, commerçant, banquier, chef d'atelier ou ouvrier, convaincu d'avoir détourné un apprenti de chez un chef d'établissement, pour l'employer en qualité d'apprenti ou d'ouvrier, pourra être passible de tout ou partie de l'indemnité à prononcer au profit du chef d'établissement abandonné.

« Art. 17. — Les deux premiers mois de l'apprentissage sont considérés comme un temps d'essai, pendant lequel le contrat peut être annulé par la seule volonté de l'une des parties. Dans ce cas, aucune indemnité ne sera allouée à l'une ou à l'autre partie, à moins de conventions expresses.

« Art. 18. — Le contrat d'apprentissage sera résolu de plein droit :

« 1° Par la mort du chef d'établissement ou de l'apprenti;

« 2° Si l'apprenti ou le chef d'établissement est appelé au service militaire;

« 3° Si le chef d'établissement ou l'apprenti vient à être frappé d'une des condamnations prévues à l'article 7 de la présente loi;

« 4° Pour les filles mineures, dans le cas de décès de l'épouse du chef d'établissement, ou de toute autre femme de la famille qui dirigeait la maison à l'époque du contrat.

« Art. 19. — Le contrat peut être résolu sur la demande des parties ou de l'une d'elles :

« 1° Dans le cas où l'une des parties manquerait aux stipulations du contrat;

« 2° Pour cause d'infraction grave ou habituelle aux prescriptions de la présente loi;

« 3° Dans le cas d'inconduite habituelle de la part de l'apprenti;

« 4° Si le chef d'établissement transporte sa résidence dans une autre commune que celle qu'il habitait lors de la convention. Néanmoins, la demande en résolution du contrat fondée sur ce motif ne sera recevable que pendant trois mois, à compter du jour où le chef d'établissement aura changé de résidence;

« 5° Si le chef d'établissement ou l'apprenti encourait une condamnation comportant un emprisonnement de plus d'un mois;

« 6° Dans le cas où l'apprenti viendrait à contracter mariage;

« 7° Dans le cas où l'apprenti veut embrasser une autre profession, mais à la condition de ne pas reprendre sa première profession pendant neuf mois;

« 8° S'il est devenu certain que l'apprenti est incapable d'apprendre la profession.

« Art. 20. — Si le temps convenu pour la durée de l'apprentissage dépasse le maximum de la durée consacrée par les usages locaux, ce temps peut être réduit ou le contrat résolu.

« Art. 21. — Le conseil des prud'hommes ou, à défaut, le juge de paix, juge les litiges relatifs à l'application de la présente loi.

« Il applique les articles 9 et 10 sur la proposition de la commission locale professionnelle instituée par l'article 14, quand elle existe, et d'office si elle n'existe pas.

« Art. 22. — Le conseil des prud'hommes peut confier le soin de faire passer les examens prévus par l'article 15 à une section du Conseil du travail ou à une commission mixte de patrons et d'ouvriers pour les professions représentées dans la section ou la commission; mais lui seul délivre les certificats.

« Art. 23. — Les inspecteurs du travail sont chargés de relever les infractions aux articles 11 (§§ 2 et 3), 12, 13 de la présente loi.

« Art. 24. — Toute contravention aux articles 5, 6, 7, 11 (§§ 2 et 3), 12, 13 et 15 de la présente loi sera poursuivie devant le tribunal de police et punie d'une amende de 5 à 15 francs.

« Pour les contraventions aux articles 5, 6, 11 (§§ 2 et 3), 12, 13 et 15, le tribunal de police pourra, dans le cas de récidive, prononcer, outre l'amende, un emprisonnement de un à cinq jours.

« En cas de récidive, la contravention à l'article 7 sera poursuivie devant les tribunaux correctionnels et punie d'un emprisonnement de quinze jours à trois mois, sans préjudice d'une amende qui pourra s'élever de 50 à 300 francs.

« Art. 25. — Les dispositions de l'article 463 du Code pénal sont applicables aux faits prévus par la présente loi.

« Art. 26. — Les articles 9, 10 et 11 de la loi du 22 germinal an XI, la loi du 22 février 1851 et l'article 25 de la loi du 2 novembre 1892 sont abrogés. »

« Proposition de Loi
« *relative au relèvement de l'instruction*
« *professionnelle.*

« Article premier. — La fréquentation des cours professionnels pour les enfants de moins de dix-huit ans, employés dans le commerce ou l'industrie, sera obligatoire à partir du 1er janvier qui suivra la promulgation de la présente loi.

« Art. 2. — Le jeune ouvrier devra suivre des cours professés dans la journée sans qu'il puisse en résulter pour lui une diminution de salaire.

« Art. 3. — Les patrons seront tenus de laisser à leurs jeunes ouvriers, âgés de moins de dix-huit ans, le temps matériel d'assister aux cours professionnels et d'imputer le temps passé à ces cours sur la durée normale de la journée de travail.

« Art. 4. — La présence des ouvriers et apprentis aux cours sera attestée par le visa obligatoire du professeur sur les carnets mis à sa disposition par la commune.

« Le patron devra se faire représenter ces carnets, une fois par semaine au minimum, et les signer.

« Art. 5. — L'ouvrier dont le manque d'assiduité ou de travail aux cours aura été constaté par le patron, pourra se voir d'abord réprimandé, puis exclu de l'atelier. Il ne pourra de ce fait exercer aucune action en dommages-intérêts, s'il est prouvé que le renvoi de l'atelier a été provoqué par son manque d'assiduité aux cours professionnels.

« Art. 6. — La durée des cours ne devra, en aucun cas, être inférieure à six heures par semaine.

« Art. 7. — Les Conseils de prud'hommes et, à défaut, des commissions locales composées mi-partie de patrons et mi-partie d'ouvriers surveilleront l'instruction professionnelle des ouvriers, soit dans les écoles laïques ou écoles spéciales, soit à l'atelier.

« Art. 8. — Lorsque le jeune ouvrier a suivi les cours pendant trois années, il subit un examen. En cas de succès, un certificat lui est délivré. S'il échoue, il continue à suivre les cours jusqu'à l'âge de dix-huit ans. A ce moment, il passe de nouveau l'examen.

« Art. 9. — Le Conseil des prud'hommes peut confier le soin de faire passer les examens, prévus par l'article 8, à une section du Conseil du travail ou à une commission mixte de patrons et d'ouvriers pour les professions représentées dans la section ou la commission; mais lui seul délivre les certificats.

« Art. 10. — Dès la promulgation de la présente loi, le préfet désignera, dans chaque département, les communes dans lesquelles les cours reconnus indis-

pensables seront organisés. Ces désignations seront faites après entente avec les Conseils des prud'hommes et, à défaut, avec les commissions mixtes dont il est parlé à l'article 7.

« Les cours auront lieu à l'école laïque, là où n'existera pas une école ou institution spéciale.

« ART. 11. — Dans les communes ainsi désignées, les commissions mixtes professionnelles seront chargées de procéder à la détermination et à l'organisation des cours reconnus obligatoires. Ces commissions seront présidées par un fonctionnaire, dont la voix sera prépondérante, en cas de partage. Les décisions de cette commission devront être approuvées par le préfet pour avoir la force obligatoire.

« ART. 12. — La liste du personnel enseignant sera dressée par ces commissions mixtes, qui la présenteront avec leurs observations à la nomination du maire. Les membres de ce personnel peuvent être révoqués par le maire, après avis de la commission mixte professionnelle, sauf recours au préfet, en cas de dissentiment.

« ART. 13. — Le personnel enseignant des cours professionnels sera pris, dans la limite du possible, parmi les ouvriers, employés, contremaîtres, patrons, ouvrières, contremaîtresses, ou patronnes ayant eux-mêmes pratiqué ce métier.

« ART. 14. — Si, dans les communes désignées dans l'arrêté préfectoral, il n'est pas institué de cours professionnels, ou si les cours existants sont jugés insuffisants, les préfets mettront en demeure les communes de créer, après avis des syndicats patronaux et ouvriers intéressés, les cours professionnels jugés nécessaires, et de pourvoir aux dépenses de leur fonctionnement.

« Ces cours pourront être subventionnés par le département et par l'Etat.

« Dans les centres industriels occupant les ouvriers de plusieurs communes, l'arrêté préfectoral peut prévoir le groupement de ces communes pour la création des cours professionnels.

« ART. 15. — Les chefs d'établissements industriels ou commerciaux qui s'obligent à enseigner la pratique de leur profession, et qui à cet effet feront suivre à leurs jeunes ouvriers dans leurs ateliers des cours professionnels ou de perfectionnement, bénéficieront d'une réduction de leur patente.

« Le taux de cette réduction sera le rapport du nombre des enfants occupés dans les conditions ci-dessus au nombre total des personnes employées dans l'établissement, sans que toutefois le montant de la patente puisse être réduit de plus de 20 %.

« ART. 16. — Les maires, pour chaque commune où des cours professionnels auront été créés, arrêteront les dépenses nécessitées par ces cours, après avis de la commission mixte professionnelle, et sauf recours des intéressés au préfet, qui règlera définitivement ces dépenses.

« ART. 17. — Ces dépenses auront un caractère obligatoire, et pourront, au besoin, être inscrites d'office au budget communal.

« ART. 18. — Chaque année, un chapitre spécial de la loi de finances déterminera la subvention mise à la disposition des communes par l'Etat. Le ministre du commerce sera chargé de la répartir entre les départements.

« ART. 19. — Les Conseils généraux sont également autorisés à voter des centimes spéciaux pour subventionner les cours professionnels.

« En aucun cas la subvention du département ne pourra être supérieure à celle de l'Etat.

« ART. 20. — Toute contravention aux obligations de la présente loi sera punie d'une amende de 5 francs à 100 francs, et du double en cas de récidive. »

En attendant qu'une loi apporte enfin la solution du problème de l'apprentissage, que peut faire l'école primaire pour la préparer ?

Le rapporteur que nous avons cité, M. Briat, répond en demandant « le concours précieux des instituteurs pour la préparation des futurs ouvriers ». Et, comme il juge indispensable que l'apprentissage se fasse à l'atelier, et que durant cet apprentissage des notions professionnelles soient données méthodiquement aux apprentis, il souhaite que, dès l'école primaire, on s'oriente en ce sens, qu'on s'y préoccupe de faire aimer le travail manuel, de tourner la curiosité de l'esprit vers les choses du commerce et de l'industrie au lieu de la concentrer sur des questions abstraites de grammaire, de littérature et d'histoire. Mais jusqu'ici ces vœux n'ont pas pris une forme précise qui se traduise en un programme scolaire bien défini. — Voir les articles *Manuel (Travail)* et *Professionnel (Enseignement)*.

**APPRENTISSAGE** (ÉCOLES D'). — Nous reproduisons sous ce titre quelques-unes des observations originales que, dans la première édition de ce Dictionnaire, présentait M. G. Salicis. Depuis lors, la question a changé d'aspect, et, pour éviter des redites, nous renverrons au mot *Professionnel (Enseignement)* l'ensemble du débat sur les questions mi-pédagogiques, mi-économiques que soulève l'organisation des écoles-ateliers ou des ateliers-écoles. Nous nous bornons ici à rappeler la définition de l'école d'apprentissage proprement dite, telle que se la représentait M. Salicis :

« L'*école d'apprentissage* est très différente de l'*école professionnelle*, avec laquelle on la confond souvent.

« L'école *professionnelle* se propose surtout d'augmenter le bagage intellectuel que l'école primaire a pu fournir, et elle y parvient naturellement en complétant les programmes du premier enseignement. Elle est destinée à recevoir les enfants de ces nombreuses familles qui, sans être riches ni même aisées, n'en sont pas réduites cependant à vivre d'un salaire journalier : employés, commerçants, patrons modestes, contremaîtres, etc. Chacune de ces familles vise, pour ses enfants, à une situation qui les affranchisse du travail manuel.

« L'école *d'apprentissage*, au contraire, sans prétendre cantonner dans le travail manuel une partie de la génération qui grandit et toute sa descendance, doit se proposer de donner à tous les enfants qui vont demander leur vie à un salaire journalier les moyens d'arriver le plus tôt possible à se suffire. Elle est donc différente aussi, à ce point de vue, des *écoles d'apprentis* ou *classes d'apprentis*, qui ne sont que l'enseignement simplement primaire donné ou continué aux enfants engagés déjà dans un apprentissage quelconque. Il y a lieu enfin, et il est très facile, de la distinguer des écoles *techniques*, *industrielles*, *des arts et métiers*, *Realschulen*, dénominations qui, avec celle de *professionnelle*, rentrent toutes plus ou moins les unes dans les autres, et qui, au point de vue de l'*apprentissage*, expriment un degré à la fois supérieur et insuffisant.

« Si l'école d'apprentissage, sans restreindre les acquisitions intellectuelles, rend l'ouvrier non seulement plus policé, mais encore plus habile, plus épris de son état et par conséquent plus laborieux, elle le rendra du même coup plus moral, plus économe, moins inquiet, plus indépendant; et ainsi, en même temps qu'elle procure des avantages immédiats à l'énorme population des travailleurs, elle augmente à bref délai le rendement économique dans tout le pays, et y hausse le niveau moral et social par le relèvement des classes ouvrières.

« L'*école d'apprentissage* doit être une sorte d'institution en quelque sorte parallèle à l'*école professionnelle*, mais destinée aux enfants qui se préparent non à une *profession*, expression trop vague, mais à un *métier*.

« Le programme des écoles d'apprentissage attribuera donc nécessairement, à côté de l'enseignement théorique, une part notable au travail manuel : le même enseignement pédagogique s'appliquant à toutes, mais chacune ayant un programme particulier d'enseignement manuel.

« Un grand nombre d'industriels ont senti l'utilité ou plutôt la nécessité des écoles d'apprentissage, et préparent chez eux leurs futurs ouvriers. Dans plusieurs industries, c'est le syndicat patronal qui se charge d'entretenir l'école dans l'intérêt commun. Ces institutions peuvent se ramener à un petit nombre de types distincts. »

Et M. Salicis énumérait quelques-uns des exemples les plus connus d'écoles d'apprentissage : 1° avec internat; 2° sans internat. Il citait les fondations de l'initiative privée, comme celle de M. Lemaire, rue Oberkampf, l'école d'imprimerie de M. Chaix, l'école des apprentis bijouliers, l'école d'horlogerie, les ateliers des Frères dans leur établissement de Saint-Nicolas, et nombre d'autres établissements, jusqu'aux écoles municipales professionnelles de différentes villes et à l'école Diderot, alors dénommée école municipale préparatoire à l'apprentissage.

Et après avoir indiqué les progrès faits dans cette voie par plusieurs pays étrangers, il ajoutait :

« Bien qu'à notre avis la France tienne jusqu'à présent l'avance, grâce aux initiatives privées, elle n'a point à sommeiller si elle veut la conserver. Sans doute, elle a non seulement fait un grand pas, mais franchi un abîme depuis l'époque où, de par maîtrises et jurandes, nul ne pouvait être apprenti s'il n'était enfant légitime et catholique; s'il ne versait par contrat, inscrit au greffe des apprentissages, de quatre cents à quatorze cents francs à son maître, et ne lui engageait son temps pour trois et même six années. Mais si l'apprentissage libre était incontestablement un progrès sur cet état de choses, il ne faut pas oublier que les meilleurs principes, lorsque l'application n'en a pas été sagement préparée, ont le sort des instruments délicats livrés à des mains grossières, et c'est ce qui se passe ici. L'on se fait difficilement une idée exacte de ce qu'est aujourd'hui, dans un trop grand nombre de cas, l'apprentissage isolé : absence complète de surveillance morale, enseignement nul; pas de mauvais traitements, peut-être parce que le commissaire de police y mettrait ordre, mais tous les mauvais procédés; asservissement, et à la fois abandon de l'enfant pendant la durée de son contrat; le contrat expiré, l'apprenti devient ce qu'il peut.

« C'est là l'histoire de milliers d'enfants, de tous ceux qui n'ont pas l'insigne bonheur d'être placés chez un patron qui soit à la fois capable de bien diriger leur instruction, scrupuleusement consciencieux, et doué par la nature d'un grand fonds de bienveillance.

« L'école d'apprentissage répond à un besoin qu'ont senti, qu'ont exprimé à maintes reprises depuis trente ans les représentants de la classe ouvrière, les industriels, les économistes, les syndicats, les Conseils généraux. L'école d'apprentissage constitue à nos yeux sur l'apprentissage ordinaire, tel que l'a fait la liberté, un progrès au moins égal à celui qu'a réalisé cet apprentissage lui-même sur l'ancien régime. »

**APPRENTISSAGE** (Écoles Manuelles d'). — La loi du 11 décembre 1880 avait mis au nombre des établissements d'enseignement primaire publics les écoles d'apprentissage « fondées par les communes ou les départements pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques ».

En même temps ladite loi assimilait aux écoles manuelles d'apprentissage les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire dont le programme comprenait des cours ou des classes d'enseignement professionnel.

Ainsi s'était trouvé réalisé, indépendamment des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires, régis par la loi du 30 octobre 1886 et les règlements organiques du 18 janvier 1887, un type d'établissement d'enseignement primaire supérieur ayant un caractère plus franchement pratique et utilitaire.

Ces dernières écoles — écoles manuelles d'apprentissages, et écoles d'enseignement primaire supérieur ou complémentaire comprenant des cours ou des classes d'enseignement professionnel — furent placées sous le régime dit du *condominium*, c'est-à-dire sous la double autorité du ministre de l'instruction publique et du ministre du commerce et de l'industrie.

L'organisation en fut réglée par le décret du 17 mars 1888, dont les dispositions principales étaient les suivantes : constitution, auprès de chaque établissement, d'une commission mixte, avec des membres élus par le Conseil général ou municipal et des membres choisis parmi les industriels et commerçants; nomination des directeurs, professeurs, maîtres adjoints par arrêté du ministre de l'instruction publique, sur l'avis conforme du ministre du commerce et de l'industrie; pour les directeurs, droit de présentation appartenant au conseil municipal si l'école est fondée par une commune, ou au Conseil général si l'école est fondée par le département; paiement des dépenses ordinaires et des traitements du personnel enseignant sur les fonds de l'enseignement primaire, les dépenses d'enseignement technique restant à la charge du ministre du commerce.

Les programmes généraux des écoles régies par la loi du 11 décembre 1880 furent déterminés par le décret du 28 juillet 1888. Nous en reproduisons la partie relative à l'enseignement, en raison de l'intérêt que présente ce document pour les origines de l'enseignement professionnel populaire en France :

« Article premier. — Dans les écoles départementales et communales régies par la loi du 11 décembre 1880 et par le règlement d'administration publique du 17 mars 1888 (écoles manuelles d'apprentissage et écoles primaires supérieures préparatoires au commerce ou à l'industrie), la durée des études est de trois ans au minimum.

« Art. 2. — Nul ne peut entrer dans une de ces écoles avant douze ans accomplis.

« Art. 3. — Tout candidat doit, pour se faire inscrire, justifier de la possession du certificat d'études primaires.

« A défaut de ce titre, il aura à subir un examen d'entrée équivalent, auquel il ne pourra se présenter qu'à l'âge de treize ans révolus, et en justifiant de l'accomplissement de l'obligation scolaire prévue par l'article 4 de la loi du 28 mars 1882.

« Art. 4. — Dans le cas où le nombre des candidats serait supérieur à celui des places disponibles à l'école, il sera ouvert entre eux un concours portant sur les diverses matières du certificat d'études primaires et en outre sur le travail manuel. Ce concours sera jugé par une commission composée de l'inspecteur d'académie, président; de quatre membres au moins nommés par le recteur, dont la moitié prise dans le sein du conseil de surveillance et de perfectionnement de l'école. Un délégué du ministre du commerce et de l'industrie est adjoint à la commission d'examen pour juger l'épreuve de travail manuel. Cette épreuve n'est pas éliminatoire, elle représente au plus le dixième des points attribués à l'examen.

« Art. 5. — Toutes les écoles sus-désignées assurent aux élèves :

« 1° Un complément d'instruction primaire;

« 2° Une instruction professionnelle préparant soit à l'industrie, soit au commerce.

« Le même établissement peut comprendre ces deux genres d'enseignement professionnel.

« Art. 6. — L'emploi du temps dans ces écoles sera réparti conformément aux prescriptions des tableaux ci-après:

I. — Dispositions spéciales aux écoles ou classes industrielles

| Matières du programme général de l'enseignement. | Désignation des années | | |
|---|---|---|---|
| | 1re année | 2e année | 3e année |
| | Heures par jour | Heures par jour | Heures par jour |
| Enseignement primaire . . . . | 2 heures | 2 heures | 2 heures |
| Travaux manuels . . . . . . . | 3 heures | 4 heures | 5 heures |
| Dessin. . . . . . . . . . . . | 1 heure | 1 heure | 1 heure |
| Enseignement scientifique et technologique avec ses applications industrielles. . . . . | 1 heure | 1 heure | 1 heure |
| Total des heures de travail. . . | 7 heures | 8 heures | 9 heures |
| Repos, repas et récréation. . . | 2 heures | 2 heures | 2 heures |
| Durée totale de la journée scolaire. . . . . . . . . . . | 9 heures | 10 heures | 11 heures |

II. — DISPOSITIONS SPÉCIALES AUX ÉCOLES OU CLASSES COMMERCIALES

| MATIÈRES DU PROGRAMME GÉNÉRAL de l'enseignement. | DÉSIGNATION DES ANNÉES | | |
|---|---|---|---|
| | 1re ANNÉE | 2e ANNÉE | 3e ANNÉE |
| | Heures par jour | Heures par jour | Heures par jour |
| Enseignement primaire . . . . | 1 heure | 1 heure | 1 heure |
| Bureau commercial. . . . . . | 2 heures | 3 heures | 3 heures |
| Géographie commerciale. . . . | 1 heure | 1 heure | 1 heure |
| Langues vivantes . . . . . . . | 2 heures | 1 heure | 2 heures |
| Dessin . . . . . . . . . . . . | 1 heure | 1 heure | 1 heure |
| Total des heures de travail. . . | 7 heures | 7 heures | 8 heures |
| Repos, repas et récréation. . . | 2 heures | 3 heures | 3 heures |
| Durée totale de la journée scolaire. . . . . . . . . . . | 9 heures | 10 heures | 11 heures |

« Le temps prévu dans les tableaux ci-dessus comprend les heures de classe et les heures d'étude.

« La répartition par jour pourra être modifiée dans chaque école par le programme spécial, pourvu que le total des heures de la semaine pour chaque matière ne soit pas dépassé.

« Aucune heure supplémentaire ne pourra être ajoutée dans les écoles soumises soit au présent programme général, soit à des programmes spéciaux, sans une décision des deux ministres, prise sur le rapport de la commission de surveillance et de perfectionnement ou sur la proposition de l'inspection.

« ART. 7. — Dans les écoles de jeunes filles, le total des heures de travail, prévu à l'article 6, sera réduit à 6 heures pour la première année, 7 pour la deuxième et 8 pour la troisième.

« ART. 8. — Dans le cas où une quatrième année serait nécessaire, l'emploi du temps serait déterminé par les programmes spéciaux.

« ART. 9. — Les exercices gymnastiques et militaires se font le jeudi ou les autres jours en dehors des heures ordinaires de classe.

« ART. 10. — Tous les ans, après avis des professeurs et sur la proposition du directeur, la commission de surveillance et de perfectionnement de l'école arrête la répartition des heures de classe entre les différents maîtres attachés à l'école sous réserve de l'approbation ministérielle. »

Le régime institué par la loi du 11 décembre 1880 et les décrets des 17 mars et 28 juillet 1888 a été aboli par l'article 69 de la loi de finances du 26 janvier 1892, qui est ainsi conçu : « Les écoles primaires supérieures et professionnelles dont l'enseignement est surtout industriel et commercial relèveront, à l'avenir, du ministère du commerce et de l'industrie, auquel elles seront transférées par décret, et prendront le nom d'*écoles pratiques de commerce et d'industrie*. Ces écoles, et les écoles gratuites analogues dont le ministère du commerce pourra autoriser la création, seront entretenues conformément aux dispositions de la loi du 19 juillet 1889. »

Ces dispositions supprimaient virtuellement le régime du *condominium* : elles mettaient fin à cette conception d'écoles préparatoires à l'apprentissage, ou d'écoles mi-primaires mi-professionnelles, que désignait l'expression assez peu correcte d' « écoles manuelles d'apprentissage ». Ces écoles devaient être transférées au ministère du commerce et de l'industrie et assez profondément remaniées. Voir l'article *Commerce et d'industrie* (*Ecoles pratiques de*).

Comme conséquence, les quatre écoles nationales professionnelles établies par le ministère de l'instruction publique à Vierzon, à Armentières, à Voiron et à Nantes, et qui devaient servir de types pour l'enseignement primaire professionnel, ont été aussi transférées au ministère du commerce par la loi de finances de 1900. Voir l'article *Professionnelles* (*Ecoles nationales*).

**APPRENTISSAGE SCOLAIRE**. — [Sous ce nom, M. G. Salicis avait tenté, il y a trente-sept ans (1872), d'introduire chez nous le travail manuel à l'école primaire. En raison de l'intérêt de cette conception originale, qui, successivement modifiée et précisée, a pris place dans les programmes scolaires de la France républicaine, nous avons tenu à conserver tel quel l'article que, dans sa première édition, le Dictionnaire avait consacré à la question.]

Par le mot *apprentissage scolaire*, ou par l'expression équivalente *l'atelier dans l'école*, il faut entendre une organisation des cours de l'école primaire qui ajoute à l'enseignement proprement dit quelques heures de travail manuel. On a en vue non pas un apprentissage défini, mais la préparation à tout apprentissage, l'habitude et le goût pris de bonne heure du travail professionnel.

Dès la fin du dix-huitième siècle, dans les innombrables plans d'éducation qui parurent les uns comme application, les autres comme réfutation de l'*Emile*, l'idée de joindre l'apprentissage d'un métier à l'éducation intellectuelle est une de celles qui s'expriment le plus fréquemment, bien que sous une forme quelque peu chimérique

L'exemple même donné par Rousseau, qui faisait apprendre à son Emile l'état de menuisier, ne peut pas être pris sérieusement comme type d'un véritable apprentissage dans les conditions normales de l'éducation populaire. Mais Rousseau avait du moins énoncé une maxime profondément juste : « Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres ». A ce titre, les travaux manuels entrèrent dans le programme de plusieurs des éducateurs issus de l'école de Rousseau, de Basedow et de Pestalozzi.

En 1792, le *Projet de règlement* présenté à la municipalité de Paris par Léonard Bourdon, « l'un des électeurs de 1789 et des représentants de la Commune de Paris », contenait l'article suivant : « Dans douze des écoles primaires de Paris situées dans les différentes extrémités de la ville, il sera établi des ateliers de divers ouvrages propres à occuper utilement les enfants et à éveiller leur industrie; les enfants seront nourris sur leur travail, ensuite les meilleurs sujets gagneront tant par jour, qui sera mis en réserve pour les habiller ». Ces cours d'apprentissage devaient avoir lieu trois jours par semaine pour les garçons, trois jours pour les filles.

A la même époque, Mme de Genlis, dans plusieurs brochures, entreprenait de prouver que l'éducation des filles de la classe pauvre pouvait et devait comporter l'apprentissage d'un métier, surtout de la couture et des divers soins du ménage. Dupont (de Nemours) appliquait les mêmes vues, avec une grande justesse de sens pratique, à l'éducation des jeunes paysans (*Vues sur l'éducation nationale, par un cultivateur*, an II), et il proposait diverses mesures « pour que la première instruction littéraire, patriotique et morale leur fût donnée sans interrompre cette instruction rurale qui a bien son mérite, qui roule sur des connaissances réelles plus importantes peut-être que celles qu'on trouve dans les livres, celles que leur donnent dès leurs premières années la maison, les étables, les champs ».

A mainte reprise, ces idées trouvèrent en France et dans les autres pays des défenseurs convaincus, mais il faut bien convenir qu'elles restèrent presque partout à l'état de vœu stérile ou d'exposé théorique. Les essais qu'on pourrait signaler (Voir *La Rochefoucauld-Liancourt* et *Paulet*) n'eurent point d'action sur l'opinion publique.

C'est seulement dans ces dernières années que l'enseignement des travaux manuels a été régulièrement introduit dans quelques pays et dans un petit nombre d'établissements. En France, on peut considérer comme un commencement d'apprentissage scolaire l'introduction des travaux d'aiguille non seulement dans les asiles, les ouvroirs, les orphelinats, mais comme branche obligatoire du programme dans toutes les écoles primaires de filles. Cette adjonction des ouvrages manuels aux études proprement dites est

parfaitement entrée dans nos usages. Il n'en est pas de même partout : aux Etats-Unis et dans plusieurs pays d'Europe, on ne voit pas plus la nécessité d'apprendre aux filles à coudre dans l'école que d'y enseigner aux garçons à manier la scie ou l'étau.

Ailleurs on a fait le raisonnement précisément inverse, et l'on s'est demandé pourquoi les garçons ne seraient pas traités comme les filles, pourquoi eux aussi ne recevraient pas dans l'école les premières leçons de travail manuel. En ont-ils moins besoin que les filles? Leur est-il moins nécessaire de se préparer, de s'aguerrir de bonne heure à ces rudes occupations qui seront celles de toute leur vie? Et ne leur rendrait-on pas un service au moins aussi grand qu'à leurs sœurs en leur apprenant dès l'école « la première pratique des procédés par lesquels l'homme se rend maître de la matière, et le premier maniement des outils généraux »? Il y aurait tout profit à le faire; on les acheminerait par là vers un apprentissage plus rapide et plus fructueux; on satisferait mieux que par n'importe quel cours de gymnastique leur besoin de mouvement et d'exercice physique, si méconnu par les programmes actuels; enfin et surtout on éviterait le plus grave des inconvénients de l'instruction populaire, qui est de préparer si peu les enfants d'ouvriers à la vie d'ouvrier. « Actuellement, on tient pendant quelques années les futurs mécaniciens, charpentiers ou maçons, assis devant une table la plume à la main, comme de futurs bureaucrates »; on ne fait rien à l'école pour leur inspirer dès l'enfance le goût de leur futur métier; on les expose par là à tous les dangers de ce brusque passage, fatal à plusieurs, de la vie de l'école à celle de l'atelier : l'une a supprimé pour l'étude tout travail manuel, l'autre supprimera tout vestige d'étude intellectuelle.

Tels sont, résumés en quelques mots, les motifs qui ont déterminé de nos jours quelques remarquables tentatives pour organiser une ébauche d'apprentissage dans l'école primaire de garçons. Une des premières en date fut celle de M. Clauson-Kaas, officier danois, qui a organisé à Copenhague et dans d'autres villes des écoles où quelques heures de travail manuel alternent avec les exercices scolaires. En Autriche, et notamment à Vienne et aux environs, des institutions semblables ont eu pour promoteur dévoué le docteur Erasmus Schwab; il s'est appliqué à prouver que si, dès le bas âge, la méthode Frœbel peut occuper agréablement et utilement les enfants de cinq à six ans à des jeux et à des travaux manuels, il n'y a nulle raison pour ne pas continuer cette éducation de l'œil et de la main dans les années qui suivent; et il a tracé à l'usage des écoles primaires tout un plan pratique d'exercices préparatoires à l'apprentissage, qui sont introduits avec succès dans un nombre croissant d'établissements.

Enfin à Paris, à la fin de 1872, la délégation cantonale du V^e arrondissement a organisé dans une école communale de la rue Tournefort une série de cours d'instruction professionnelle qui, sans faire perdre à l'école son caractère primaire, réalisent le programme d'un apprentissage scolaire très remarquable. Le dessin et le modelage sont les deux exercices essentiels qui forment la transition et le lien entre les deux genres d'instruction. « Les apprentis de première année sont exercés en outre, par un enseignement collectif, à travailler au tour, à l'établi, à la forge, à l'étau. A partir de la seconde année, ils se partagent en quatre classes correspondant à ces quatre espèces de travaux, mais une rotation convenablement combinée entretient à titre accessoire l'esprit et la main dans une pratique suffisante des trois autres. »

M. G. Salicis, qui a été le principal auteur de cette organisation et à qui nous empruntons ces détails précis, a rendu compte des premiers succès de l'établissement dans un petit volume de la bibliothèque Franklin : *Enseignement primaire et apprentissage* (Paris, Sandoz, 1875). Comme le titre l'indique, c'est en même temps un plaidoyer chaleureux en faveur de l'introduction du travail manuel dans l'école primaire.

**APPROPRIATION DE MAISONS D'ÉCOLE.** — Voir *Maison d'école*.

**AQUARIUM.** — Par ce mot nous n'entendons pas désigner ces vastes édifices où sont exposées au regard du public, soumises à des essais d'acclimatation, ou proposées à l'observation des savants, les espèces les plus rares et les plus diverses d'animaux d'eau douce et d'eau de mer. Ces grands établissements peuvent sans doute, à part leur destination spéciale, avoir une réelle utilité pour l'instruction de tous. C'est un usage excellent d'y conduire de temps en temps une école, après surtout qu'on a, par des leçons convenables, préparé les enfants à tirer profit de ce qu'ils verront.

Mais nous attendons des services pédagogiques plus directs d'un établissement infiniment plus modeste, l'*aquarium scolaire*. C'est le complément naturel, nous ajouterions presque nécessaire, du *jardin scolaire* et des petites *collections* d'histoire naturelle qu'on voudrait trouver dans toutes les écoles. L'enfant s'intéressera toujours plus, et avec plus de profit intellectuel, à observer les animaux vivants qu'à étudier la collection la plus riche. La dépense d'ailleurs est insignifiante, du moment qu'il s'agit non d'un aquarium de luxe, mais du réservoir le plus simple, peuplé des espèces les plus communes : c'est précisément sur celles-là qu'il faut exercer l'attention des enfants.

Or, dans le moindre aquarium d'appartement ou d'école on peut élever et suivre dans leurs développements des plantes d'eau, les unes complètement submergées comme la vallisnérie, d'autres flottantes comme la nymphéa, d'autres vivant à la surface comme la linaigrette ou la sagittaire. On y peut également entretenir une faune assez variée, quoique exclusivement choisie parmi les animaux de petite dimension, de petits poissons (épinoches, ablettes, cyprins dorés), des reptiles ou des batraciens, comme les diverses sortes de salamandres et de grenouilles dont les enfants verront avec admiration les têtards se transformer de semaine en semaine; des insectes comme les dytiques voraces, les hydrophiles avec leur nid merveilleux, les étranges notonectes, les gyrins ou tourniquets, les ranatres, etc.; des crustacés comme les écrevisses, des annélides comme les sangsues, des mollusques comme les limnées, les planorbes et les autres coquillages d'eau douce, des bryozoaires même comme les plumatelles, etc. Combien plus riche encore et plus merveilleuse est la faune et la flore d'un aquarium marin! Ajoutons qu'on peut augmenter indéfiniment la variété et l'intérêt des études, si à côté de l'aquarium on a ce que les Allemands nomment un *terrarium*, c'est-à-dire un petit jardin en miniature, clos et couvert par un grillage, quoique accessible au soleil et à l'air, domaine complémenraire indispensable à toutes sortes d'amphibies et qui permet de leur offrir tous les avantages du double séjour qu'ils recherchent.

Aux Etats-Unis on peut voir dans un certain nombre d'écoles, de *high schools* surtout, un aquarium généralement assez simple où les élèves apportent, entretiennent et observent soit de petits poissons, soit des insectes, des mollusques et des crustacés. En Autriche, le docteur Erasmus Schwab avait réussi à faire introduire dans les jardins scolaires de plusieurs écoles des bassins alimentés par le ruisseau voisin ou par la fontaine de l'école, et autour desquels se font, à la grande satisfaction des élèves de tout âge, des leçons de choses pour les uns, des leçons d'histoire naturelle pour les autres, des leçons d'observation et d'amour de la nature pour tous.

En France, nous ne savons pas si l'aquarium scolaire existe quelque part, mais nous le souhaiterions. Il serait particulièrement utile dans les écoles normales, où à bien peu de frais il fournirait les éléments et éveillerait peut-être chez plusieurs la première idée de ces études d'histoire naturelle générale ou locale qui peuvent être si précieuses à l'instituteur de campagne.

Dans de nombreuses publications allemandes à l'usage de la jeunesse, l'*aquarium* et son complément le *terrarium* sont l'objet d'explications et de conseils pratiques très étendus. Il en est de même

dans un livre anglais cher aux adolescents, puisqu'il est leur dictionnaire des jeux, l'*Every Boy's Book* de Routledge.

Le *Journal de la Jeunesse* a indiqué en 1875 et 1876, avec tous les détails nécessaires, comment on peut établir, entretenir et peupler l'aquarium marin et celui d'eau douce.

**ARABE** (Langue). — Voir *Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe.*

**ARABES, ARABIE.** — « On a comparé l'intervention des Arabes dans l'histoire à la floraison subite de l'aloès, plante du désert qui reste grise ou poudreuse pendant cinquante ou cent ans, puis, épanouissant soudain sa large fleur écarlate, illumine la plaine de son éclat. La civilisation arabe fut pour beaucoup de peuples conquis une véritable libération, et coïncida pour nous avec l'apport des manuscrits grecs, avec le renouveau de la science hellénique dans la nuit du moyen âge.... Les raisonnements ordinaires sont impuissants à expliquer cet ensemble si éclatant de phénomènes historiques : la brusque apparition des Arabes dans l'histoire générale, comme par une sorte de fulguration, puis leur retour, après quelques siècles, dans l'existence obscure de pasteurs nomades.... On a pu dire que les Arabes furent victorieux aussi longtemps que la femme conserva chez eux une position prépondérante dans la famille et une part active à la vie sociale. Leurs royaumes succombèrent dès que la religion eut séquestré la femme dans le harem, où elle n'est désormais qu'une esclave destinée à la seule satisfaction de son seigneur et maître, et dont il se croit tenu de ne parler qu'en termes avilissants. Comment peut se faire, en ces conditions, l'éducation des nouvelles générations!

« ...Si les Arabes ont facilement triomphé, c'est que, vis-à-vis des mondes byzantin, persan, et autres, ils représentaient un principe supérieur. A tous les esclaves qui proclamaient avec eux la gloire du Dieu unique, ils apportaient la liberté et, de plus, une égalité religieuse complète et la ferveur fraternelle que donne une foi commune. Aux travailleurs de la terre, privés de leur part légitime du sol cultivable, opprimés par les grands feudataires, pressurés par le fisc, ils octroyaient le droit à la culture et à la récolte. » (Elisée Reclus.)

C'est la religion qui chez les Arabes a créé les écoles. Elles naquirent du libre désir de connaître et de comprendre le Coran. Phénomène curieux, mais qui n'a rien d'étonnant chez un peuple voué à la théocratie, dans un pays où le discours du trône, à l'avénement du khalife, est un sermon qu'il adresse du haut de la chaire à ses nouveaux sujets, où l'on n'a qu'un même mot pour désigner la théologie et le droit.

La fondation immédiate des écoles pour étudier le Coran est un des plus clairs indices du succès soudain de la nouvelle doctrine. Et dès les premiers temps ce n'est pas seulement en Arabie, c'est dans toutes les provinces à peine conquises qu'on voit fleurir les écoles. On rapporte qu'Abou Moslem, un des fondateurs de la dynastie Abbasside (au premier siècle de l'hégire), suivit, enfant, les classes de l'école du Khoraçan. A la fin du deuxième siècle, l'histoire mentionne à Fuster en Perse une école de garçons entretenue par la commune, gratuite pour les pauvres, et dont la fréquentation régulière était devenue obligatoire au point que des parents peu aisés, pour retirer leurs fils avant l'âge de sortie, devaient en demander l'autorisation au maître; les enfants des deux sexes y entraient à six ans, les esclaves même y étaient admis. Ces écoles élémentaires se répandirent par milliers et exercèrent une immense influence. La discipline y était sévère : aujourd'hui encore en Orient on ne connaît guère d'autre moyen de se faire obéir que le bâton, ce « don du ciel », comme dit un proverbe arabe.

Il ne pouvait être question de méthode, de principes pédagogiques chez un peuple porté par ses croyances fatalistes à nier l'influence de l'éducation. D'ailleurs nulle organisation commune, puisque l'Etat ne s'en occupe pas et que, si l'école est obligatoire, c'est grâce à la seule puissance du sentiment religieux.

C'est aussi la religion qui a déterminé la nature de l'enseignement : il se borne à l'étude du Coran. « Enseigner le Coran aux enfants, dit un auteur arabe, est une marque de piété que donnent les musulmans dans toutes leurs cités. C'est le Coran qui façonne les jeunes âmes et en développe les diverses facultés. »

Le Coran sert de livre de lecture; les chapitres les plus importants, les prières journalières en sont appris par cœur. Autrefois, il n'était pas rare qu'un élève intelligent sût le livre entier. Puis on exerçait les enfants à l'écriture, d'où le nom de *Mekteb* ou *Kouttâb* (la racine du mot est *katab*, écrire) donné aux écoles primaires. La peinture et la sculpture étant proscrites par l'Islam, on s'appliqua de bonne heure à l'écriture.

Cet art avait été remarquablement développé dans quelques pays, en Mésopotamie par exemple, et à l'autre extrémité de l'empire arabe, en Espagne, tandis que, dans l'Afrique occidentale et au Maroc, il ne dépassa jamais les premiers éléments. Les musulmans d'Espagne apprenaient en outre la grammaire et la littérature. Il en était de même en Perse, où la lecture des poètes Sadi et Hafiz faisait partie dès le treizième siècle des études classiques.

Aux écoles proprement dites il faut ajouter, comme moyen d'instruction générale, les pèlerinages de la Mecque, inspirés au début par le désir de recueillir les traditions les plus authentiques sur le Prophète et sur son enseignement. Le célèbre Boukhari partit du Turkestan actuel non seulement pour Bagdad, alors le foyer de la civilisation arabe, mais pour le centre de l'Arabie, pour la Syrie et l'Egypte, et revint après seize années de voyages, ayant réuni 60 000 traditions. Un autre savant, Merwasi, se vantait d'en posséder 70 000. Un autre avait retrouvé 1300 sentences authentiques du Prophète, etc. On voit par ces exemples que la mémoire devenait la principale, sinon la seule forme du savoir.

Nous n'avons pas à parler ici des écoles destinées à l'enseignement supérieur des sciences ou plutôt de la science unique, la théologie. Rappelons seulement que la même mosquée abritait souvent les fidèles récitant leurs prières avec la foi la plus aveugle, et de savants docteurs interprétant d'abord le Coran, puis d'autres textes, et traitant même de matières étrangères à la religion. Au neuvième siècle, la philosophie grecque, apportée à Bagdad, se répandit dans tout l'empire arabe, si vaste alors, et l'enseignement y brilla d'un vif éclat, à une époque où il existait à peine en Europe. C'est par les Arabes que la philosophie ancienne a été révélée à l'Occident.

Mais il y avait, dans cette foi même qui avait armé les sectateurs de Mahomet, un principe qui, après les avoir aidés à vaincre, devait paralyser leur élan : c'est le fatalisme, la croyance aveugle à l'inéluctable destin. D'ailleurs, le caractère de l'Arabe n'était point celui du guerrier de profession : après ses triomphes si rapides, dû à l'exaltation de la foi religieuse, il ne se trouvait plus dans son rôle naturel au milieu des nations agricoles, et c'est pourquoi, abandonnant les armées, il reprit le chemin de sa patrie. « Deux cents ans après que les paroles brûlantes de Mahomet eurent lancé les Bédouins à la conquête du monde, et lorsque la civilisation dite arabe rayonnait au loin, les vrais fils du désert étaient devenus fort rares dans les armées envahissantes : d'autres races asiatiques les y remplaçaient. La plupart des Arabes que n'avait pas dévorés la guerre triomphante revinrent dans la péninsule d'origine, échappant ainsi au grand Etat mondial pour reprendre la vie libre et fière dans la petite tribu des aïeux. Chacune des peuplades primitives reprit son autonomie, ses traditions. Et de l'immense butin de connaissances et d'idées recueillies dans le monde étranger, les Arabes ne rapportaient rien dans leur patrie : tels ils étaient partis du Nedjed ou du Hedjaz, et tels ils revenaient, insoumis et aristocrates.... Ainsi s'explique le fait que la conquête arabe n'eut de durée que dans les pays ressemblant géographiquement à l'Arabie par les monts rocheux, les déserts de sable et de pierre, les eaux rares et les groupes d'oasis : les conquérants ne firent souche et ne se perpétuèrent à l'état de tribus que dans les contrées analogues aux leurs, celles qu'on pourrait appeler les Arabies extérieures. En Perse, en Syrie, en Egypte même, ils ne furent que des étrangers, tandis que, bien loin vers l'ouest, par

delà le désert de Lybie et jusqu'à l'Océan Atlantique, il se retrouvèrent chez eux près des dépressions tunisiennes, sur les hauts plateaux qui dominent le Tell algérien et dans les montagnes du Maroc. » (Elisée Reclus.)

**ARABES** (ÉCOLES). — Voir *Algérie* et *Tunisie*.

**ARCHITECTURE.** — Ni les instituteurs auxquels est confiée l'instruction de la jeunesse, ni même les professeurs d'école normale qui préparent nos futurs instituteurs, ne sauraient avoir la prétention d'enseigner l'architecture à leurs élèves. Cet art exige des études longues et une réunion de connaissances que la vie moyenne d'un homme suffit à peine à développer. Ils ne doivent pas davantage essayer de leur donner des notions superficielles qui n'auraient d'autre résultat que d'engendrer des prétentions ridicules chez les jeunes gens et de fausser leur jugement.

Ce qui serait bon, ce qui rendrait de véritables services, ce serait de donner aux jeunes maîtres, et par eux, plus tard, à leurs élèves, un certain nombre d'idées justes et extrêmement simples sur un art qui intéresse tout le monde, puisque tout le monde habite des maisons et use des édifices publics. On ne sait pas assez de quels préjugés et de quelles sottises il faut à ce sujet débarrasser les esprits. Bien des personnes s'imaginent qu'apprendre les notions premières en architecture, c'est connaître les *cinq ordres*, leurs noms, leurs proportions, etc. D'autres se figurent qu'il s'agit d'étudier une forme d'architecture qui, déclarée meilleure ou plus belle que toutes les autres, devra dans tous les cas servir de modèle. C'est de la sorte qu'ont été rédigés ou plutôt copiés les uns sur les autres, depuis deux siècles, de prétendus traités élémentaires d'architecture qui ne sont que des recueils de formules dogmatiques et de recettes empiriques également nuisibles au développement de l'intelligence.

C'est tout autrement que nous voudrions voir entrer dans l'enseignement des écoles normales quelques vues sommaires : 1° sur l'architecture; 2° sur l'histoire de l'architecture.

**1. Ce qu'est l'architecture.** — L'architecture est proprement l'art de bâtir, non de bâtir suivant un certain système ou d'après certaines formules, mais en raison des conditions faites à l'homme, conditions résultant du climat, de la nature des matériaux, des besoins et des mœurs. C'est de cette idée que le maître doit partir, à quelques élèves qu'il s'adresse : il faut qu'il leur fasse bien comprendre que la bonté et la beauté d'une construction dépendent non pas du luxe des ornements, non pas de sa conformité avec un type de convention, mais de la manière dont elle réalise, dans des conditions et avec des matériaux déterminés, la destination spéciale qui lui est assignée.

C'est en propageant ces principes, ou plutôt ce principe unique, que quelques leçons, quelques entretiens sur l'architecture serviront réellement à redresser et à former le jugement des futurs maîtres, et plus tard de leurs élèves.

L'enseignement élémentaire de l'architecture se réduit donc à deux points, savoir : 1° l'étude des moyens de structure et de leur application aux besoins; 2° comment l'apparence, la forme apparente, n'est et ne doit être que la conséquence de cette application des moyens de structure aux besoins.

En d'autres termes, les notions utiles à propager, ce ne sont pas des formules toutes faites qui n'apprennent rien, ce sont les principes résultant de la nature des choses et qui ont régi le développement de l'architecture à travers les âges, parce qu'ils ne sont autres que les lois du bon sens.

Qu'un enfant apprenne par cœur la hauteur du fût d'une colonne dorique grecque, et son diamètre pris à la base ou au milieu, à quoi cela lui servira-t-il, puisqu'il n'y a pas deux colonnes doriques grecques qui présentent des rapports identiques entre le diamètre du fût et sa hauteur? Mais que l'on montre à cet enfant : la fonction du support vertical, comment ce support peut être d'autant plus grêle que la matière dont il est formé est plus résistante; la fonction de la platebande, qui tend à fléchir, et comment on a su parer à cette flexion soit en diminuant la portée du linteau par les saillies données au chapiteau, soit par un arc de décharge; la fonction de l'arc, et par suite de la voûte; comment, celle-ci tendant à pousser, il faut opposer à ces pressions obliques des résistances qui les neutralisent; comment, dès lors, le système de structure adopté impose les formes données à l'architecture, comment ces formes ne peuvent être définies que quand le système de structure est connu, — alors on aura exercé l'intelligence de cet élève d'une manière profitable, on aura fait de lui non pas un petit pédant, mais un homme de sens, qui, sans se piquer de juger les œuvres d'architecture en général, saura dans l'usage ordinaire de la vie émettre une opinion raisonnable sur la convenance ou la disconvenance de telle ou telle construction.

Rien ne semble plus simple, et rien pourtant n'est plus difficile, que de faire bien pénétrer dans l'esprit cette idée capitale qui devrait régler tous les jugements, toutes les opinions sur les œuvres d'architecture, savoir : que l'art de bâtir ne doit rien se permettre qui ne soit justifié ou par un besoin, ou par les propriétés des matériaux mis en œuvre, ou par les exigences du climat. Prenons un exemple. Quand on aura présenté à l'enfant, comme un chef-d'œuvre de l'art, la colonnade du Louvre, cette décoration sans raison d'être, ce portique placé au premier étage et qui rend inhabitables les logis placés derrière, n'est-il pas évident qu'on aura imprimé dans son cerveau une idée fausse, qu'on aura détourné son esprit de la voie dans laquelle il doit être dirigé pour ne pas commettre plus tard les plus grossières bévues? Plus tard, en effet, cet enfant, devenu maire de sa commune et ayant à faire bâtir une mairie, se préoccupera plus de l'aspect de la façade de son bâtiment que de savoir si ses distributions sont bonnes, si elles satisfont pleinement aux besoins, si l'architecte tient compte des matériaux dont il dispose et s'il soumet sa construction à leurs propriétés. En un mot, la vanité aura le pas sur le simple bon sens.

Si cet appel constant au bon sens, si cette étude raisonnée n'a pas prévalu jusqu'ici dans l'enseignement officiel de l'architecture en France, il est d'autant plus souhaitable que l'enseignement populaire réagisse, dans la mesure où il le peut, contre ces fâcheuses tendances qui se traduisent en dépenses superflues. Plus que tout autre, l'enseignement qui s'adresse au peuple doit avoir pour caractère de faire entrevoir ce qu'on ignore et ce qu'il faudrait savoir, et non pas de faire croire à l'élève qu'il sait. En lui donnant des notions très élémentaires sur un art qui est soumis à tant de conditions diverses, on ne peut entrevoir qu'un but, c'est de former et d'affermir son jugement, en lui faisant bien comprendre que ce n'est ni le hasard, ni l'habitude, ni la convention qui déterminent les formes de l'architecture, ses procédés, ses matériaux, ni même ce qu'on nomme le style. Faire étudier les *styles d'architecture* sans rendre compte des conditions extérieures qui les ont fait naître, c'est faire apprendre un texte à l'élève sans lui en expliquer le sens.

Ajoutons que ce n'est pas non plus en plaçant sous leurs yeux des *images* en plus ou moins grand nombre qu'on éveillera le jugement des enfants et qu'on leur fera comprendre en quoi une construction est bonne ou mauvaise, est œuvre d'art ou œuvre d'ignorance.

Quelques exemples, dont on expliquera les éléments et la constitution logique, leur en apprendront plus que mille gravures reproduisant des monuments anciens et modernes. Car, de cette revue de modèles de toutes sortes et de toute provenance dont ils ne saisiront ni les programmes ni la raison d'être, que peut-il résulter, sinon la confusion la plus étrange ?

En cette matière, autant et plus peut-être qu'en toute autre, rien ne peut dispenser de la réflexion, de l'examen intelligent des faits et non des mots, d'une étude enfin qui explique les choses non d'après des règles arbitraires, mais d'après leurs vraies raisons, c'est-à-dire les raisons naturelles qui les font être ce qu'elles sont.

**2. Histoire de l'architecture.** — Ce que nous venons de dire pourrait suffire à indiquer dans quel esprit on devra donner aux jeunes gens quelque idée

de l'histoire de l'architecture en général, et de l'architecture nationale en particulier.

Nulle question ne se présente plus naturellement à l'esprit, nulle n'est plus propre à intéresser l'imagination de la jeunesse que l'histoire de l'habitation humaine. Appelez l'attention de vos élèves sur les premiers âges de l'humanité, de la civilisation, montrez-leur comment l'homme a débuté, faites-leur comprendre qu'il n'avait à l'origine que deux modes d'abri : le refuge dans une grotte naturelle ou la construction d'une cabane en bois ; montrez, à l'aide des exemples qui subsistent encore aujourd'hui, les perfectionnements successifs de la cabane, le passage de la hutte à la construction par empilage, puis par assemblage ; faites voir que toute architecture dérive de ces deux formes primitives de l'abri, et suivez-en les traces à travers les âges, depuis les constructions égyptiennes et assyriennes jusqu'à celles de la Grèce et de Rome, tout en expliquant que dans la longue série des migrations des peuples, par suite du mélange des races, des traditions, des nécessités climatiques, bien des causes tendent à atténuer la rigueur de ce principe.

Provoquez surtout les réflexions de vos élèves sur ce fait essentiel, que les formes adoptées par l'architecture de chaque âge et de chaque pays ont leur cause première dans les conditions de climat, de matériaux, de milieu ; que, comme la forme du corps humain est la conséquence des organes qu'elle recouvre et de leurs fonctions, de même toute forme architectonique est la conséquence des procédés de structure qui ont été employés ; qu'enfin si l'architecture varie, c'est que les hommes n'ont pas eu à leur disposition sur toute la surface du globe les mêmes matériaux, c'est qu'ils ne vivent pas sous la même latitude, c'est qu'ils ont dû satisfaire à des besoins différents avec des éléments différents.

Prétendre posséder les notions les plus élémentaires en architecture sans se pénétrer de ces principes, ce serait prétendre connaître une langue par la simple nomenclature des mots sans en étudier la grammaire et la syntaxe. Etudié empiriquement et sans cette recherche des causes qui l'ont sans cesse modifié, l'art de l'architecture serait la plus inexplicable des fantaisies humaines, tandis que, au contraire, examiné avec le sens critique qu'il faut toujours apporter dans l'étude, cet art n'est que le résultat logique des aptitudes de certaines races, de leurs besoins et de leurs ressources matérielles.

Ainsi comprise, l'histoire de l'architecture se rattache à l'histoire de l'humanité, elle en est en quelque sorte le corollaire visible, au lieu d'être un formulaire mystérieux accessible aux seuls adeptes et inutile à tous ceux qui n'ont pas à s'en servir. Elle ouvre les plus lumineuses perspectives sur l'état de la civilisation chez les divers peuples et aux diverses époques. En ce qui concerne particulièrement notre pays, un instituteur qui saurait bien l'histoire de nos monuments et l'histoire de l'habitation privée en France, depuis les origines de la féodalité jusqu'à ce siècle, en saurait plus sur la véritable histoire de France — c'est-à-dire sur l'histoire de notre état social, de notre vie nationale, de nos mœurs et de notre civilisation — que celui qui a la mémoire remplie de dates de bataille et de généalogies de rois.

Mais il ne suffit pas de recommander cette étude, qui à première vue peut paraître une innovation considérable dans le cours d'études déjà si chargé des écoles normales. Il faut montrer qu'elle est possible et en tracer les lignes principales. C'est le travail que nous avons essayé de faire expressément à l'intention et pour les besoins particuliers de l'école normale primaire. [E. VIOLLET-LE-DUC.]

Dans un second article, publié dans la première édition de ce Dictionnaire (IIe Partie), M. Viollet-le-Duc avait en effet « tracé l'esquisse très sommaire de ce que pourrait être un petit cours d'histoire populaire de l'architecture dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures ».

**ARCHITECTURE SCOLAIRE.** — L'architecture scolaire comprend l'ensemble des dispositions intérieures et extérieures dont se compose une école ; mais, comme chacun des éléments constitutifs de l'école est étudié dans un article spécial du Dictionnaire, nous ne voulons parler ici que de la seule enveloppe extérieure des bâtiments.

Tout édifice doit avoir son caractère propre, faire comprendre par son simple aspect ce qu'il est, à quelle destination il est réservé. Le caractère d'une école est la simplicité ; sa destination, l'étude : c'est là ce qu'il faut exprimer et traduire aux yeux. La façade d'un établissement scolaire ne saurait donc forcer l'attention : son apparence au contraire doit être calme et tranquille ; les proportions, c'est-à-dire le juste rapport des différentes parties de l'édifice entre elles, les grandes lignes de la construction et les masses franchement accusées, sont les seuls éléments mis à la disposition du constructeur.

Il ne faut pas perdre de vue que la simplicité ne consiste pas seulement dans la suppression de tout ornement, de toute décoration superflus ; elle s'obtient encore par le choix des matériaux, par l'exclusion de tous ceux que leurs frais de transport ou de mise en œuvre rendent d'un prix élevé, et cette observation s'applique aussi bien aux écoles rurales qu'aux écoles urbaines.

Si dans les écoles urbaines, en effet, c'est un tort de décorer les façades à l'aide de pilastres, de frontons, de consoles ou de fausses baies, ce n'en est pas un moindre pour les écoles rurales de préférer aux matériaux du pays ceux d'une provenance étrangère, d'élever une école en pierres dans une commune où ne se trouve que de la brique, de recouvrir des parements de bois ou de moellons avec un enduit en plâtre, en simili-pierre ou en simili-marbre, agrémenté d'ornements inutiles, toutes combinaisons dont le grand défaut est d'abord d'occasionner une dépense première et une dépense d'entretien superflues, puis de donner à l'édifice une apparence mensongère et prétentieuse.

Une corniche saillante abritant bien les murs, supportant un chéneau dont les infiltrations ne peuvent par conséquent pénétrer les maçonneries, des fenêtres carrées ou légèrement cintrées, larges et hautes, différentes suivant la destination des pièces qu'elles éclairent, des bandeaux accusant les hauteurs des planchers, des combles franchement plats ou aigus suivant les exigences du climat, des murs en matériaux apparents, tels sont les éléments constitutifs de la façade d'une école. Le talent de l'homme du métier coordonne ensuite ces divers éléments, les équilibre et les proportionne entre eux, associe, suivant son goût, son savoir et les ressources locales, la pierre au moellon, la brique au bois. Il crée ainsi, sans efforts autres que ceux qu'impose la saine raison, une œuvre dont l'incontestable mérite est d'être originale, c'est-à-dire de bien indiquer son origine et d'atteindre le but qui lui est assigné.

Toute forme compliquée — telle que les fenêtres à plein cintre, à ogives, lucarnes Renaissance, pilastres, chapiteaux et entablement — doit être bannie de la façade d'une école. Outre qu'elle froisse le bon goût, cette ornementation malencontreuse nuit à l'introduction de l'air, de la lumière, ou donne à l'édifice une apparence en contradiction avec le rôle qu'il doit remplir.

De même que pour les palais, les théâtres, les églises, etc., il existe pour les écoles un certain nombre de données fondées sur la logique et le raisonnement et en dehors desquelles aucune solution favorable n'est possible.

Il ne faut pas cependant pousser à l'extrême ces sages principes, donner à l'école, par économie ou par tout autre motif, un aspect pauvre et triste, une apparence par trop sévère. L'école doit au contraire avoir un air riant et gai, quelque chose qui la fasse aimer de ses jeunes habitants. Le luxe qui se borne à éviter tout ce qui leur ferait prendre en horreur ce séjour de l'étude n'est pas un luxe mal entendu. C'est ainsi qu'il faut, dans les villes, éviter les façades froides, monotones et uniformes ; dans les campagnes, entourer le bâtiment scolaire de plantes, de fleurs dont les couleurs se marient aux tuiles du toit, aux briques rouges, aux parements blancs des murs.

Dans la très grande majorité des communes rurales, un même bâtiment sert à la fois au service scolaire

et au service administratif : ce bâtiment prend alors le nom de maison commune ; c'est en effet la maison de tous, celle dans laquelle doivent s'accomplir les actes les plus essentiels de l'existence de chacun des habitants. Le caractère d'un tel édifice n'est plus alors seulement celui d'une école, puisque souvent, outre l'école et la salle du conseil municipal, il contient encore, suivant l'importance de la commune, le prétoire de la justice de paix, la bibliothèque communale, le télégraphe, etc.

Il faut que chacune de ces différentes parties accuse sa destination ; celle dont le rôle est le plus important, la salle du conseil municipal, doit, tout en restant dans les conditions les plus modestes, se signaler par la forme extérieure de l'édifice ; à elle est réservée la partie centrale, la plus importante et la plus en vue ; c'est elle qui doit attirer l'attention du passant et lui rappeler qu'en cet endroit, tout humble qu'il paraît, se trouve le siège de l'autorité, le dépôt du pouvoir légal.

En résumé, petite ou grande, urbaine ou rurale, l'école doit être simple et modeste toujours, mais toujours, aussi, attrayante pour les enfants, et propre à éveiller chez tous, au premier aspect, l'idée d'un édifice consacré à l'éducation de la jeunesse, c'est-à-dire à un des plus importants services d'utilité publique.

[Félix Narjoux.]

**ARDOISES.** — Les débuts de l'écriture, tous les maîtres le savent, sont laborieux. Jusqu'à ce que l'attention soit fixée, que l'œil ait appris à voir et la main à tracer, combien de pages, combien de cahiers disparaissent couverts d'affreux griffonnages et plus remplis de taches d'encre que de lignes d'écriture ! C'est probablement l'intention de diminuer le plus possible ce gaspillage et cette dépense — à une époque surtout où les écoles primaires étaient à la lettre les écoles des pauvres — qui a fait songer à l'emploi des ardoises. Il serait curieux de rechercher la date de cette innovation économique ; nous ne l'avons pas découverte.

Les premiers directeurs des écoles mutuelles avaient encore recours, comme les anciens, aux caractères tracés sur des carrés de sable fin. Plus tard sont venues les ardoises, les ardoises *naturelles* bien entendu, en petites plaques choisies parmi les couches les plus régulières, à surface lisse, taillées régulièrement et aplanies sur les bords ; un crayon, aussi en ardoise, permettait d'y marquer des traces suffisamment visibles.

Cette ardoise primitive a été rapidement perfectionnée ; les uns ont imaginé de la fixer sur les tables de la classe en l'incrustant à fleur de bois, les autres de l'enchâsser dans un petit cadre de bois qui la rendît plus portative et moins fragile ; d'autres lui ont donné plus de poli, d'autres ont amélioré le crayon ; quelques-uns ont essayé d'y tracer à l'avance une réglure en creux devant servir à guider la main de l'enfant et à faire prendre à son écriture la hauteur ou la pente voulue. Malgré tout, l'ardoise, considérée d'abord comme un progrès, passa bientôt pour un expédient. On la trouvait économique sans doute, mais lourde, froide, fragile, dure à la main du petit enfant. Les professeurs d'écriture lui reprochaient de rendre l'écriture raide et sèche en ne permettant pas de former les pleins et les déliés, en forçant l'élève à appuyer, à peser sur le crayon. Ce crayon, à la fois très dur et très cassant, devenait bientôt un fragment sur lequel les doigts se crispaient. Essayait-on de l'adapter au porte-crayon traditionnel à viroles en cuivre, c'était une nouvelle cause de dépense et d'embarras.

Il n'en fallait pas davantage pour faire tomber l'ardoise dans le discrédit. D'ailleurs les procédés de l'enseignement simultané, se substituant à ceux du mode mutuel, diminuaient l'utilité des ardoises dans la plupart des classes, sauf la plus élémentaire : le tableau noir et les cahiers en tenaient lieu avec avantage.

Cependant une expérience plus longue a fait revenir bon nombre d'esprits sur ce jugement sommaire. Le papier a bien aussi ses inconvénients. Il est cher et s'use vite, il se salit plus vite encore ; acheté au poids, il est presque toujours de mauvaise qualité ; d'ailleurs il exige une table et tout un attirail : encrier, plume, règle, crayon, sans compter l'habitude de se servir d'un outillage aussi compliqué, habitude qui ne s'acquiert qu'après des mésaventures sans nombre. L'ardoise, une fois acquise, dure indéfiniment. L'enfant de l'école maternelle la tient facilement sur ses genoux ; s'il barbouille, et il faut barbouiller longtemps avant d'écrire, du moins il ne revient pas à la maison les mains et les habits couverts d'encre. L'écolier la trouve promptement dans sa case, la joint sans peine à son bagage, et la porte avec lui comme les anciens faisaient de leurs tablettes. Elle se prête à des exercices de toute sorte et de tous les instants. Elle double l'utilité du tableau noir, en permettant mille manières d'en faire suivre, répéter, varier tous les exercices par les élèves réunis ou isolés, assis ou debout.

C'est pour ces motifs, non plus économiques, mais essentiellement pédagogiques, que dans plusieurs pays, qui ne sont pas les derniers au point de vue de l'instruction populaire, l'usage des ardoises, au lieu de se restreindre, s'est généralisé. En Angleterre notamment et aux Etats-Unis on n'a pas réservé, comme chez nous, les ardoises aux commençants. « On s'en sert, dit M. Rapet, dans les classes avancées aussi bien que dans les classes élémentaires, et pour toutes sortes d'exercices auxquels nous n'avons pas songé jusqu'ici. Ainsi, l'ardoise y remplace presque entièrement le papier : dictées, exercices de grammaire et d'arithmétique, de géographie et d'histoire, rédactions et compositions même, presque tout se fait sur l'ardoise. On n'emploie le papier que pour la calligraphie et quelques travaux dont on veut conserver la trace. En outre, lorsque les élèves quittent leur place pour aller assister à une leçon, ils emportent toujours avec eux leur ardoise, afin de suivre, le crayon à la main, toutes les parties de la leçon et tous les exercices qui s'y font. » Ajoutons que, comme il est bien naturel, à force de se servir de l'ardoise, les élèves anglais et américains arrivent à en tirer parti d'une façon merveilleuse et que les nôtres ne peuvent même pas soupçonner ; ils acquièrent à cette manœuvre une dextérité, une rapidité qui n'empêche pas l'écriture d'être correcte, nette, élégante même.

L'ardoise ainsi maniée est le seul « cahier de brouillons » qu'ils connaissent. Il est vrai de dire que les ardoises employées à cet usage sont d'excellente qualité, munies de petits encadrements en bois verni, souvent aussi de petits tampons de caoutchouc pour éviter le bruit ; les cadres eux-mêmes sont chargés d'inscriptions qui servent de memento à l'élève : on y voit, suivant la classe, ou un alphabet ou des modèles de calligraphie, ou de petites figures de géométrie, ou des formules de mathématiques usuelles, ou un petit calendrier.

En France, on n'a pris parti jusqu'ici ni pour la proscription absolue des ardoises ni pour leur emploi universel. On s'est surtout préoccupé, depuis quelques années, de transformer l'ardoise ou plutôt d'y substituer une surface ardoisée, une *ardoise factice*. Et le problème semble être à peu près résolu. On a le choix entre différents systèmes d'ardoises factices : l'une est une tranche de carton recouverte d'un enduit ardoisé, l'autre une planchette noircie, une autre une plaque de tôle émaillée. Le crayon n'a pas été moins perfectionné : le rude crayon d'ardoise ou de talc est remplacé par un crayon de pâte tendre qui n'alourdit pas la main et qui est monté dans un porte-crayon ayant la forme ordinaire du porte-plume.

En 1874, M. Gréard, alors directeur de l'enseignement primaire de la Seine, a fait faire une enquête et une série d'expériences dans les écoles sur les différentes variétés d'ardoises et sur leur mode d'emploi. M. de Montmahou, inspecteur primaire, que sa compétence spéciale désignait à cet effet, centralisa les renseignements et en fit l'objet d'un rapport développé (juin 1875). Il conclut en recommandant l'emploi de l'ardoise non seulement dans le cours élémentaire, mais dans toutes les classes. La presque totalité des personnes chargées de cette expérimentation estiment, dit-il, que, dans les classes supérieures il est avantageux à tous les points de vue de se servir des ardoises pour toute une catégorie d'exercices qui se font sous

l'œil du maître comme complément de l'enseignement oral, exercices qui animent et vivifient la classe par leur caractère d'improvisation : « Rien de plus expéditif pour un exercice de calcul, un tracé géométrique ou géographique, un résumé orthographique ou historique ».

On préfère généralement à toutes les autres espèces d'ardoises factices celles de carton. Les Autrichiens en fabriquent sur carton mince, et ils en font même des cahiers. Les conditions à remplir sont : que le carton soit assez épais et résistant, tout en ayant une certaine souplesse; que les tranches ne s'effeuillent pas et que les angles ne se détériorent pas trop vite; que le revêtement (formé, dit M. de Montmahou, d'une matière siliceuse à l'état pulvérulent, dont l'adhérence est obtenue au moyen d'un mélange d'huile et de litharge) prenne la trace du crayon, mais ne la garde pas; que l'enduit enfin soit susceptible d'une certaine durée sans se ternir, s'écailler ni se graisser.

Pour le crayon, — qu'il suffit de placer dans ce petit porte-crayon dit américain qu'on vend aujourd'hui dans tous les bazars, — il est incontestable que le crayon à pâte tendre, analogue au savon des tailleurs, qu'on appelle crayon d'Allemagne à cause de sa provenance, est supérieur à la mine d'ardoise enchâssée dans du bois : il est parfaitement calibré, facile à tailler ou se taillant par l'usure même, et d'un prix minime.

On voit, par ce résumé de la question au double point de vue pédagogique et économique, que nous sommes en mesure de donner en France le même développement que nos voisins à l'emploi scolaire de l'ardoise. Il n'est pas nécessaire pour cela que nous allions jusqu'à rivaliser avec eux dans les divers perfectionnements qu'ils y apportent; nous n'en sommes pas encore, par exemple, à donner à nos élèves ce *slate eraser* (effaceur d'ardoise), sorte de petit tampon formé d'une bande de peau encastré dans une capsule métallique, dont se servent les Anglais et surtout les Américains; ni cet autre effaçoir en peau délicatement monté en forme de petite brosse qui s'emploie en Autriche et en Allemagne. Mais ce sont là ses accessoires de luxe; le moindre chiffon fera tout aussi bien l'affaire, pourvu que l'enfant ne se serve pas de sa manche ou de ses doigts pour chiffon. En attendant que nos écoles puissent ou veuillent avoir le superflu, assurons-leur le nécessaire, c'est-à-dire l'ardoise et son crayon à bon marché et de bonne qualité. [E. BROUARD.]

**ARGENTINE** (RÉPUBLIQUE). — Voir *République Argentine*.

**ARISTOTE**. — Nous ne parlerons ici de ce grand philosophe qu'au point de vue pédagogique.

Aristote, dont le génie encyclopédique a touché à toutes les sciences, n'a point négligé les questions d'éducation : elles avaient leur place marquée dans le beau traité de la *Politique*, à côté des profondes études consacrées aux lois, aux constitutions sociales. De plus, en faisant d'Aristote le maître d'Alexandre, les circonstances imposèrent à l'attention du philosophe, devenu précepteur, le sujet vers lequel l'avait déjà conduit le cours de ses méditations.

L'éducation donnée par Aristote au futur conquérant de l'Asie fut trop vite interrompue par les nécessités de la politique et de la guerre pour porter tous ses fruits. Aristote ne dirigea réellement le jeune prince que pendant quatre années, de l'âge de treize à celui de dix-sept ans (343-340). Il lui apprit à aimer la poésie, à respecter les poètes, particulièrement Homère, qui devint son auteur favori, et dont les œuvres ne le quittaient jamais. Il l'initia à l'histoire naturelle : durant ses campagnes d'Asie, Alexandre prenait soin d'envoyer à son maître des collections de plantes et d'animaux. Enfin il lui enseigna à estimer la science : Alexandre ne cessa pas de s'intéresser aux travaux d'Aristote, s'il est vrai qu'il ait écrit la lettre que nous a conservée Plutarque, et où se révèle, en même temps que l'égoïsme orgueilleux d'un maître du monde, une admiration sincère pour la science : « Je n'approuve pas que vous ayez publié vos œuvres *acroamatiques* (c'est-à-dire les connaissances qui, réservées aux initiés de l'école, ne devaient pas être communiquées au vulgaire). En quoi donc serons-nous supérieurs aux autres hommes, si les sciences que vous m'avez apprises deviennent communes à tout le monde? Quant à moi, j'aimerais mieux encore surpasser les hommes par la science que par la puissance. »

Aristote ne quitta Alexandre et la Macédoine que pour se rendre à Athènes, où il fonda, vers 335, l'école de philosophie destinée à devenir si fameuse sous le nom de Lycée. Les historiens nous ont conservé quelques traits de l'organisation de cette école : un chef, renouvelé tous les dix jours, était chargé de la discipline; des banquets périodiques réunissaient les élèves; Aristote faisait par jour deux leçons, ou plus exactement deux promenades, puisqu'il avait l'habitude d'enseigner en marchant (d'où le nom de *péripatéticiens*, « promeneurs », donné à ses disciples) : l'une de ces leçons s'adressait aux élèves les plus avancés, et traitait des questions les plus ardues; l'autre avait un caractère plus facile et plus populaire.

De cet enseignement varié et puissant sortirent les grands ouvrages d'Aristote et particulièrement la *Politique*, dont le cinquième livre est consacré tout entier à l'éducation.

Le premier principe de la pédagogie d'Aristote, c'est qu'il faut distinguer trois moments, trois degrés dans le développement de l'homme : 1° la vie physique; 2° l'instinct; 3° la raison. Par suite, il faut graduer, selon ces trois échelons de l'existence, la progression des exercices et des études. La naissance du corps précède celle de l'âme, et dans l'âme elle-même il y a deux parties, la partie irrationnelle, la partie raisonnable : la formation de l'une devance celle de l'autre. L'éducateur doit respecter cet ordre naturel, s'occuper du corps avant de songer à l'âme, développer l'instinct avant de s'adresser à l'intelligence, bien qu'en définitive il ne forme le corps que pour l'âme, et n'excite les instincts que pour préparer les voies à la raison. Il y a là comme une première esquisse de ce que les modernes ont appelé l'*éducation progressive*.

Comme Rousseau dans l'*Emile*, Aristote détaille les soins qu'il importe de donner à la première enfance. Il veut d'ailleurs, comme Platon, qu'on prépare l'éducation de l'enfant, même avant sa naissance, en soumettant les mariages à une règlementation minutieuse, en prescrivant aux mères, durant leur grossesse, le régime qu'elles doivent suivre; car, dit-il, « les enfants ne ressentent pas moins les impressions de la mère que les fruits ne tiennent du sol qui les nourrit ».

L'enfant sera nourri par sa mère. Le lait est la seule nourriture qui lui convienne, le lait, et non pas le vin; allusion sans doute à quelque coutume étrange du temps. Faut-il laisser à l'enfant la liberté de ses mouvements? Aristote cite à ce propos des peuples qui, pour empêcher que les membres si délicats des nouveau-nés ne se déforment, emploient des machines qui assurent à ces petits corps un développement régulier : premier essai d'orthopédie. Aristote d'ailleurs ne conclut guère sur cette question. Plus affirmatif sur d'autres points, il demande, par exemple, qu'on habitue les enfants à l'impression du froid, et semble approuver l'usage des peuples qui les plongent de bonne heure dans des bains d'eau froide.

De deux à cinq ans l'éducation de l'enfant sera entièrement négative. On ne lui enseignera rien directement : on se contentera de le préparer à ce qu'il doit apprendre plus tard. « Tout dans l'éducation des enfants doit être disposé en vue des travaux qui les attendent. Que leurs jeux mêmes soient donc comme les ébauches des exercices auxquels ils se livreront dans un âge plus avancé. » Deux autres traits nous frappent dans le plan d'Aristote. D'une part, il demande que les enfants fréquentent le moins possible la société des esclaves. D'autre part, il désire qu'on ne les mène pas aux farces satyriques et à la comédie. Sachant combien il est important de veiller aux paroles et aux images qui frappent les sens de l'enfant, il veut soustraire son âme aux impressions dangereuses que lui apporterait soit la licence du théâtre, soit la vulgarité des esclaves.

C'est à cinq ans seulement que commence l'enseignement. Pendant deux années cependant, l'enfant se contentera encore d'assister aux leçons, sans qu'elles s'adressent directement à lui. Après ce surnumérariat scolaire s'ouvre l'instruction réelle, qui s'étendra jusqu'à vingt et un ans.

Aristote n'en a pas tracé le plan par années, ni même par périodes. Mais il a saisi avec sa perspicacité habituelle quelques-unes des questions générales que soulève l'art de l'éducation. Il y a, dit-il, trois choses à se demander : 1° est-il nécessaire d'imposer une règle, une discipline à l'enfance ; 2° l'éducation doit-elle être donnée par l'Etat, d'après des méthodes uniformes, ou abandonnée aux familles? 3° enfin sur quels objets faut-il diriger les études?

Sur le premier point, Aristote se contente de faire remarquer que l'éducation est nécessaire, parce qu'elle forme les mœurs, et que les mœurs affermissent les Etats. Il n'y a pas de vie sociale sans éducation, et l'éducation changera de caractère selon qu'elle sera donnée dans une société aristocratique ou dans une société démocratique.

En ce qui concerne la seconde question, Aristote, d'accord avec les tendances générales de l'antiquité, se déclare partisan de l'éducation publique et commune. Il se plaint que l'usage contraire se soit introduit dans quelques cités grecques, et que l'éducation y soit laissée à la discrétion des familles. Ce n'est pas qu'Aristote tombe dans les excès de Platon; il ne songe pas à enlever l'enfant à ses parents dès sa naissance; il le leur confie jusqu'à sept ans. Mais, à partir de cet âge, il veut que les enfants soient soumis à une éducation identique et par conséquent publique. Le but, en effet, est le même pour tous les citoyens : il faut apprendre la vertu. De plus, c'est une erreur de croire que le citoyen s'appartienne entièrement à lui-même : il fait partie de l'Etat. Le particularisme dans l'éducation équivaut à la ruine de l'Etat, puisqu'il y supprime cette unité morale sans laquelle l'unité matérielle n'est qu'un vain nom.

Sur l'objet de l'enseignement, Aristote s'est borné à des généralités. Le principe qui le guide, c'est qu'il faut rejeter de l'éducation toutes les occupations, arts ou sciences, qui sont inutiles pour former l'homme à la pratique de la vertu : non seulement les arts mécaniques qui déforment le corps et nuisent à l'élévation de la pensée, mais « les sciences libérales elles-mêmes, lorsqu'elles sont poussées trop loin et étudiées avec un excès de curiosité, surtout avec l'intention de s'en faire un moyen d'existence ». Aristote obéit ici aux préjugés de l'antiquité, et considère comme servile, comme indigne d'un homme libre, tout ce qui a un caractère d'utilité pratique et matérielle. Les hommes libres doivent être des hommes de loisir : il faut par conséquent que l'éducation les prépare à occuper leur loisir, en étudiant des choses, non pas utiles et nécessaires, mais simplement belles. « La préoccupation exclusive des idées d'utilité ne convient ni aux âmes nobles ni aux esprits libres. »

Quelles sont donc ces études désintéressées, seules dignes de l'homme libre? Il y en a quatre : la gymnastique, la grammaire, la musique et le dessin. D'après Aristote, ces exercices et ces études doivent être abordés, non pas simultanément et à la fois, mais successivement et à tour de rôle : système qu'il nous est difficile de comprendre.

C'est de la musique surtout que se préoccupe Aristote, de la musique prise dans son sens propre. Elle n'est pas seulement un passe-temps honnête, un plaisir délicieux : à ce titre cependant elle mériterait déjà d'être introduite dans l'éducation, car, dit Aristote, en dépit de l'opinion des Spartiates, on ne peut juger des mérites de la musique et jouir des plaisirs qu'elle procure qu'à la condition d'avoir personnellement quelque science musicale. Mais, en outre, la musique a ce pouvoir d'exercer sur les cœurs une influence morale. Elle peut modifier les affections, les passions, parce qu'elle est capable de les représenter et par suite de les inspirer. Cette opinion sur les effets moralisateurs de la musique n'est pas seulement l'opinion d'Aristote et, en général, des anciens, qui disaient que, pour relâcher ou pour réformer les mœurs d'un peuple, il suffit d'ajouter ou de supprimer une corde à la lyre : elle a été souvent reproduite dans les temps modernes.

Ce serait juger peu équitablement Aristote que de borner son rôle pédagogique aux vues théoriques, incomplètes et écourtées que contient la *Politique*. Il faut évidemment joindre à l'analyse de cette esquisse inachevée le souvenir de l'admirable enseignement dont le Lycée fut le théâtre. Forte discipline logique, tempérée par l'habitude de l'observation et par l'étude des faits; admiration et critique intelligente des beautés de l'éloquence et de la poésie; connaissances physiques et recherches d'histoire naturelle; science politique considérée soit dans la réalité des constitutions, soit dans l'idéal des doctrines; histoire et philosophie : rien ne manquait au programme des études. L'éducation morale était à la hauteur de l'éducation intellectuelle. Nul n'a mieux parlé de la justice qu'Aristote. « La justice, dit-il, c'est le bien d'autrui. Ni l'astre du soir, ni l'étoile du matin n'inspirent autant de respect. » Et cependant la justice elle-même ne suffit pas : la vie sociale exige une autre vertu qu'Aristote appelle l'*amitié*.

C'est encore par son respect et son amour de la famille, par sa critique du communisme de Platon, qu'Aristote a bien mérité de l'art de l'éducation. Avec quelle finesse il montre que dans une société sans famille les affections humaines s'évanouiraient « comme la saveur de quelques gouttes de miel disparaît dans une vaste quantité d'eau »! Et il ne se contente pas, au nom de la nécessité sociale, de relever la famille, il sait aussi l'organiser avec sagesse. L'autorité y appartient au mari, mais cette autorité est un pouvoir républicain, non un pouvoir royal, à l'égard de la femme; un pouvoir royal, non un pouvoir despotique, à l'égard des enfants. Consolider la famille, en resserrer les liens, en régler les rapports, on ne saurait rendre un meilleur service à l'éducation des hommes.

Pour ces raisons diverses, Aristote mérite d'être compté parmi les maîtres de la pédagogie. Son seul tort, c'est de ne pas s'être affranchi des préjugés sociaux de son temps, et d'avoir conçu l'éducation dans le plan étroit des cités grecques. L'instruction morale et non utilitaire, libérale et non professionnelle, qu'il propose aux hommes libres, n'est faite que pour une petite minorité : elle n'est même possible que parce que la majorité en est exclue. Les esclaves, les travailleurs, chargés du soin de nourrir les hommes libres et de leur créer des loisirs, ne participent pas plus à l'éducation qu'ils ne participent à la liberté ou à la propriété : et voilà pourquoi, si nous voulons admirer à notre aise la pédagogie d'Aristote, il est nécessaire de la détacher de son cadre, pour la considérer en elle-même, en dehors de ce régime social qui, sous les apparences de la liberté de quelques-uns, n'était que l'oppression et l'abêtissement du plus grand nombre.

[G. COMPAYRÉ.]

**ARITHMÉTIQUE.** — **Législation.** — Le mot d'*arithmétique* ne figure pas dans l'article 1er de la loi du 28 mars 1882, où sont énumérées les matières de l'enseignement primaire. Cet article parle seulement, d'une manière générale, des *éléments des sciences* naturelles, physiques et *mathématiques*.

Par contre, le terme d'*arithmétique* est employé, concurremment avec celui de *calcul*, dans les programmes des écoles primaires élémentaires annexés à l'arrêté du 18 janvier 1887.

Les éléments de l'arithmétique et ses principales applications au commerce figurent aux programmes des écoles primaires supérieures (Décret du 18 janvier 1887, art. 35, modifié par le décret du 21 janvier 1893).

L'arithmétique élémentaire, avec application aux opérations pratiques, est comprise dans l'enseignement des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (Décret du 18 janvier 1887, art. 82, et arrêté du 4 août 1905, art. Ier).

Les aspirants et aspirantes aux brevets de capacité élémentaire et supérieur ont à traiter une question

d'arithmétique et à résoudre un problème. Ils doivent aussi répondre à des questions d'arithmétique. Voir pour le détail de ces épreuves l'article *Brevets de capacité*.

Pour les indications de méthodes et les directions pédagogiques, Voir *Mathématiques*.

**ARITHMOMÈTRE OU MACHINE A CALCULER.** — N'ayant pas à parler dans ce Dictionnaire des machines de grand prix à l'usage des géomètres, des industriels, des banquiers, des architectes ou des savants, telle que l'arithmomètre de M. Thomas (de Colmar), nous nous bornons à renvoyer pour les arithmomètres d'école primaire aux mots *Abaque* et *Boulier*.

En Belgique, on s'est appliqué à construire sous le nom d'*arithmomètres* des appareils facilitant l'étude complète de la numération et du système métrique, et par conséquent représentant en nature non seulement des longueurs linéaires, mais des surfaces et des volumes. Parmi les plus connus, nous citerons celui de M. Martinot, instituteur à Nismes (Namur), dont voici le principe : Les unités simples sont représentées par mille petits cubes d'un centimètre de côté; les dizaines par une rangée de 10 de ces petits cubes, en forme de *réglette*; les centaines par dix réglettes ou une *planchette* de cent cubes. Le *mille* est figuré par le décimètre cube. Il est facile, avec cet ingénieux appareil, de faire exécuter *de visu* des calculs relativement très compliqués sur ces cubes et ces parallélipipèdes, au lieu d'opérer sur les chiffres. Rappelons seulement les réserves que nous croyons devoir faire (Voir *Boulier*) au sujet de l'emploi trop prolongé de l'enseignement par les yeux.

**ARMÉNIE.** — La région habitée par les Arméniens est située entre le Kourdistan au sud, la Perse à l'est, la Géorgie au nord, l'Asie-Mineure à l'ouest. Par leur langue, les Arméniens se rattachent à la famille aryenne. Ils sont devenus chrétiens au quatrième siècle; mais ils forment une Eglise particulière, qui a adopté la doctrine monophysite, et qui est gouvernée par un patriarche portant le titre de Katholikos. L'Arménie, après de nombreuses vicissitudes au cours d'une histoire de trente siècles, perdit définitivement son indépendance au quatorzième siècle de l'ère chrétienne; mais quoique passée alors sous la domination des Turcs, et plus tard, en partie, sous celle du chah de Perse, elle a conservé sa religion Beaucoup d'Arméniens ont émigré et forment des colonies dans les principales villes de la Turquie d'Asie et d'Europe. Aujourd'hui il y a une Arménie turque, comprenant les pachaliks d'Erzeroum, de Bitlis et de Van; une Arménie persane, comprenant les territoires de Tabriz et d'Ourmiah; et une Arménie russe, formée des gouvernements d'Erivan et de Kars, enlevés à la Perse, et du district d'Akhaltsikh (gouvernement de Tiflis) cédé par la Turquie. Le couvent d'Etchmiadzine, où réside le Katholikos, est dans l'Arménie russe. — Voyez les articles *Turquie*, *Perse*, et *Russie*.

**ARNAULT** (Antoine-Vincent). — Né à Paris en 1766, Arnault se fit d'abord un nom dans les lettres par des tragédies républicaines, *Marius à Minturnes* (1791), *Lucrèce* (1792); il suivit plus tard Bonaparte en Egypte; fut chef de la quatrième division du ministère de l'intérieur (instruction publique, beaux-arts et théâtres), de nivôse an VIII à ventôse an X; et devint en 1808 conseiller et secrétaire général de l'Université impériale. Pendant les Cent-Jours, Napoléon, lorsqu'il rétablit l'Université, chargea Arnault de la direction des affaires courantes, jusqu'au moment où il eut trouvé, en la personne de Lacépède, un grand-maître pour remplacer Fontanes. La seconde Restauration proscrivit Arnault et l'exclut de l'Institut; mais il put rentrer en France en 1819. En 1833, il devint secrétaire perpétuel de l'Académie française, et il mourut l'année suivante.

**ARNDT** (Ernest-Maurice). — Nous n'avons à mentionner ici le célèbre patriote allemand (né en 1769, mort en 1860) que pour la moindre partie de ses œuvres. Arndt n'a pas seulement, par ses *Chants patriotiques* et par ses *Contes*, exercé une influence éducatrice sur la jeunesse allemande, il a directement abordé le problème pédagogique dans des *Fragments sur l'éducation de l'homme* (en allemand, Altona, 1805), suivis en 1819 d'un supplément *Sur l'éducation des femmes*, et dans son *Plan d'éducation et d'instruction d'un prince* (Berlin, 1813). Ce qui fait l'originalité pédagogique de ces écrits, c'est une juste réaction contre la partie artificielle et chimérique de l'*Emile*. Arndt replace l'enfant dans le milieu naturel, dans le monde et dans la société, au lieu de le supposer dans des conditions exceptionnelles et irréalisables. La première institutrice, c'est la mère. Arndt, ici, comme en plusieurs autres points de doctrine, se rencontre avec Pestalozzi : ainsi, il voit et exprime très bien la nécessité d'aller graduellement, dans l'éducation, du sensible à l'intelligible, du concret à l'abstrait. Esprit juste, observateur attentif de la nature humaine, et se bornant d'ailleurs à des vues générales sur la question, Arndt n'a pas de peine à signaler les écueils où Pestalozzi lui-même, et ses disciples surtout, sont tombés plus tard, par exemple l'abus des prétendus exercices d'intuition qui deviennent puérils et ne sont pas enfantins. Par une de ces vues philosophiques dont il ne faut pas exagérer l'importance, mais qui résument parfois de longues observations, Arndt distinguait trois forces qui doivent concourir à l'éducation, et trois périodes dont chacune est le règne principal d'une de ces forces : 1° l'*amour*, qui gouverne l'enfant pendant le premier âge, pendant la période de l'éducation maternelle; 2° la *contrainte* ou l'*autorité*, qui, représentée par le père et le professeur, s'exerce pendant la deuxième période; 3° la *liberté* ou la *raison*, qui est en quelque sorte le *self-government* de l'intelligence et qui permet au jeune homme de continuer et d'achever lui-même l'œuvre de son éducation sans autre contrainte que celle qu'il s'imposera volontairement.

**ARNOLD** (Thomas). — Né en 1795 dans l'île de Wight, Arnold étudia à l'université d'Oxford, fit de nombreux voyages en France, en Italie et en Allemagne, et fut recteur de l'école de Rugby, l'une des plus célèbres *Public schools* anglaises, de 1827 à 1842, année de sa mort.

Cet homme, très célèbre en Angleterre et en Allemagne comme pédagogue, ne s'est cependant jamais occupé spécialement de la réforme de l'enseignement et n'a pas trouvé de méthode nouvelle. Mais c'était une intelligence d'élite, un homme de cœur et de caractère, un chrétien convaincu. Un tel homme ne pouvait laisser d'avoir sur les jeunes esprits placés sous sa direction un grand ascendant moral et de leur communiquer sa foi, qui consistait surtout en un vif sentiment de la justice et de la vérité. Il voulait faire des chrétiens et des hommes; les contemporains disent qu'il y réussit, et que les jeunes gens sortis de son école se faisaient remarquer par leur esprit sérieux, réfléchi, par leur attachement au devoir. Il cherchait moins à accumuler les connaissances dans l'esprit des élèves, qu'à leur fournir les moyens d'en acquérir eux-mêmes. « Il faut, disait-il, tenir constamment en éveil, faire travailler l'esprit de l'enfant; c'est par lui et non à lui que la leçon doit se faire; l'action pédagogique s'exerce du dedans et non du dehors. » Tout en subordonnant les études classiques à l'éducation morale et religieuse, il ne négligeait pas l'étude des langues, de l'histoire, des sciences. Jeune de cœur, il comprenait et aimait la jeunesse, il prenait volontiers part aux jeux de ses élèves. En résumé, grande et belle individualité. Sa biographie a été écrite par le doyen Stanley : *The life and correspondence of Thomas Arnold*, 2 vol.; 6e édit., Londres, 1846. [G. Calame.]

**ARPENTAGE.** — **1. Législation.** — L'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs comprend l'arpentage et le nivellement (Décret du 18 janvier 1887, art. 82, et arrêté du 4 août 1905, art. 1er).

Il arrive assez fréquemment que des instituteurs utilisent à leur profit les connaissances qu'ils ont acquises pendant le cours de leurs études, et se livrent

à des opérations d'arpentage qui sont pour eux une source de bénéfices. L'administration de l'instruction publique a toujours admis que l'interdiction prononcée par l'article 32 de la loi du 15 mars 1850, puis par l'article 25 de la loi du 30 octobre 1886, d'exercer des professions industrielles ou commerciales, ne faisait pas obstacle à ce qu'un instituteur pût se livrer exceptionnellement et en dehors des heures de classe à des opérations d'arpentage. Une circulaire en date du 2 février 1885 consacre formellement cette tolérance. On peut citer aussi à l'appui un arrêt du Conseil d'Etat du 3 mars 1858 décidant qu'un instituteur public n'ayant fait qu'accidentellement des opérations d'arpentage ne peut être considéré comme exerçant la profession d'arpenteur.

**2. Méthodes et Programmes.** — L'arpentage est la science pratique de la mesure des terres. L'étude de l'arpentage a été introduite dans les écoles normales non seulement pour étendre l'instruction des élèves-maîtres et leur fournir une application intéressante des notions de géométrie qu'ils ont acquises à l'école, mais encore pour leur offrir un moyen de se rendre utiles plus tard dans les communes, et de se créer ainsi une ressource à ajouter au modeste traitement de l'instituteur. Ce n'est donc pas une étude purement théorique; c'est surtout au point de vue pratique que l'arpentage doit être enseigné. Il ne suffit pas, par exemple, que les élèves-maîtres connaissent les instruments employés; il faut qu'ils en acquièrent le maniement, qu'ils sachent les vérifier, les mettre en station, et en tirer dans toutes les circonstances le meilleur parti possible.

L'arpentage comprend trois parties principales : 1° le lever des plans, borné aux opérations les plus simples, mais embrassant les notions les plus essentielles sur le nivellement, le tracé des plans et leur réduction; 2° la mesure des terres, ou arpentage proprement dit; 3° la division des héritages, ou partage des terres, auquel on rattache d'ordinaire le bornage, ou la rectification des limites. A la suite d'un cours d'arpentage, on a l'habitude de placer quelques notions pratiques sur la mesure des bois en grume, et sur le jaugeage des fûts, parce que l'arpenteur est souvent consulté sur ces matières.

Dans l'arpentage, ce n'est pas la surface même des terres que l'on mesure, mais leur projection horizontale, que l'on appelle aussi leur *base productive*, parce que l'on admet que, les végétaux croissant toujours dans la direction verticale, le produit de la culture est proportionnel, non pas à l'étendue réelle des terres, mais à leur projection sur un plan horizontal. Cette opération, qui substitue à la surface réelle sa projection horizontale, porte le nom de *cultellation* (de *cultellare*, aplanir).

C'est donc de cette projection que l'on a à lever le plan. On peut employer pour cela divers instruments et diverses méthodes. On peut faire le lever à la chaîne seule, quand la surface à mesurer est découverte, sensiblement plane, et accessible dans son intérieur. Le plus souvent on emploie simultanément la chaîne et l'équerre d'arpenteur; cette méthode s'applique à presque tous les cas. Cependant, si l'étendue du terrain à lever est considérable, on substituera avantageusement, à l'équerre, le graphomètre, qui est plus précis, ou la planchette, dont l'emploi se prête à des opérations rapides. La boussole est rarement employée pour lever les grandes lignes d'un plan; mais on l'emploie volontiers pour le lever des détails. Quand le terrain sur lequel on opère est fortement accidenté, il devient nécessaire d'en faire le nivellement pour tenir compte des hauteurs relatives des points principaux. Enfin, une fois la minute du plan obtenue sur le terrain même, il est nécessaire de mettre ce plan au net, et souvent on peut avoir besoin d'en faire une copie à une échelle différente; il faut que l'arpenteur soit exercé à ces opérations, et qu'il connaisse par conséquent les signes conventionnels adoptés pour représenter les lieux habités, les rivières, les ponts, les canaux, les routes, etc., ainsi que les teintes conventionnelles à l'aide desquelles on représente les diverses natures de terrains et les différentes cultures.

L'arpentage proprement dit est une application des principes géométriques sur la mesure des aires. Les formes qu'on rencontre le plus souvent sont le triangle, le parallélogramme, le trapèze, les polygones convexes ou à angles rentrants. Quelquefois une partie du contour du terrain à mesurer est une ligne courbe, plus ou moins sinueuse; on peut, par des opérations détaillées, ramener ce cas à celui d'un contour polygonal, en considérant la courbe comme une ligne brisée; on peut aussi, dans beaucoup de cas, lui substituer une ligne droite : c'est ce que l'on appelle la méthode de l'*emprunt*, parce qu'elle consiste à prendre, d'un côté de cette droite, des parties du terrain que l'on lui restitue de l'autre côté.

La division des héritages est un problème indéterminé. Mais il arrive souvent qu'il se détermine par quelque circonstance particulière, comme un chemin qui doit servir de limite à deux parts, un puits qui doit être accessible à toutes, etc. Si toutes les terres qui forment l'héritage à partager sont de même valeur, la division est une opération purement géométrique. Mais il arrive souvent que l'héritage se compose de parcelles de terrain de valeurs très distinctes; il faut alors opérer le partage en tenant compte des différences de valeur, mission délicate qui exige non seulement une parfaite impartialité, mais du tact, de la prudence, un grand esprit de conciliation.

La rectification des limites est une opération qui s'exécute, du consentement des parties intéressées, pour substituer à une limite tortueuse et incommode pour la culture une limite rectiligne. On y parvient à l'aide d'un procédé analogue à la méthode de l'emprunt.

La mesure des bois en grume et le jaugeage des tonneaux ne font évidemment pas partie de l'arpentage. Mais l'arpenteur qui est au courant de ces opérations géométriques est appelé à rendre souvent de grands services dans la commune qu'il habite, et tout ce qui peut contribuer à accroître l'influence légitime de l'instituteur est, en définitive, profitable à l'instruction primaire. [H. Sonnet.]

Les programmes des écoles primaires élémentaires indiquent, au cours supérieur, pour les garçons, à titre de complément aux notions sommaires de géométrie, leur « application aux opérations les plus simples de l'arpentage », avec « une idée du nivellement ».

Les programmes des écoles primaires supérieures de garçons portent ce qui suit :

« Deuxième année. — *Arpentage et levé des plans.* (Ces deux cours se feront en été et exclusivement sur le terrain, où les élèves prendront des croquis pendant les opérations. Rentrés à l'école, ils devront rapporter leurs plans à l'échelle indiquée.) — Mesurer la surface d'un terrain ayant la forme d'un triangle, d'un quadrilatère, d'un polygone quelconque, d'un terrain limité par une courbe irrégulière, d'un terrain dans l'intérieur duquel on ne peut pénétrer, d'un terrain incliné.

« Méthode générale employée pour lever un plan. — Levé au mètre. — Levé au graphomètre. — Levé à l'équerre d'arpenteur. — Construction du plan sur le papier. — Echelle. — Construction d'une échelle. — Levé à la planchette.

« Troisième année. — *Nivellement.* (Ce cours se fera en été et sur le terrain, comme l'arpentage et le levé de plans.) — Niveau d'eau. — Mire. — Registre des nivellements. — Courbes de niveau. — Plan coté. — Lecture des cartes topographiques. »

Les programmes des écoles normales d'instituteurs portent ce qui suit :

« Troisième année. — *Levé des plans et arpentage* (10 leçons). — *Levé des plans.* — Polygone topographique. — Levé des détails.

« Construction du plan sur le papier. — Echelle. — Signes conventionnels.

« Planchette et boussole.

« *Arpentage.* — Opération sur le terrain et évaluation des aires. — Problèmes d'arpentage. — Plan cadastral.

« Nivellement, niveau, mire. — Registre des nivellements. — Courbes de niveau.

« Plans cotés. — Echelle de pente d'une droite, d'un plan.

« Plans et cartes topographiques. — Lecture des cartes topographiques. — Carte de l'Etat-major français.

« Exercices sur le terrain. — Promenades topographiques. »

Les Directions pédagogiques jointes au programme ajoutent :

« L'enseignement de l'arpentage et du nivellement doit conserver le caractère pratique sur lequel insistaient justement les instructions de 1881 : « Le pro-
» fesseur conduira ses élèves sur le terrain ; il s'appli-
» quera à les familiariser avec les instruments d'ar-
» pentage, et les exercera à faire fréquemment des
» levés de plans, d'après la méthode qu'il leur aura
» enseignée ; il ne se bornera pas à faire lever et rap-
» porter sur le papier le plan d'un terrain uni et
» d'une superficie restreinte ; il leur fera aussi lever
» le plan de terrains accidentés et d'étendue assez
» considérable. Il leur fera faire encore des nivelle-
» ments simples et composés, et leur enseignera la
» signification des courbes de niveau et des hachures,
» en mettant simultanément sous leurs yeux un relief
» en plâtre et une représentation plane. Enfin il ter-
» minera son cours par des promenades topogra-
» phiques, et, la carte de l'Etat-major à la main, il
» montrera aux élèves le parti qu'on peut tirer d'une
» bonne carte pour reconnaître les moindres acci-
» dents de terrain dans un pays inconnu. »

Voyez aussi les articles *Topographie* et *Cartes*.

**ARRIÉRÉS** (ECOLES ET CLASSES D'). — En langage scolaire, que faut-il entendre par *arriérés*? Ce sont les écoliers qui, pour une cause quelconque, se trouvent notablement en retard, dans leurs études, sur leurs camarades de même âge.

L'*arriération* peut avoir des causes accidentelles : entrée tardive à l'école, fréquentation irrégulière, maladie prolongée, changements répétés d'instituteur ou de régime, etc. Elle peut aussi résulter de troubles ou d'insuffisances psychologiques : il y a des anormaux, des infirmes de l'intelligence, comme il y a des anormaux, des infirmes du corps ou des sens.

L'hospice attend les idiots, les épileptiques, tous les anormaux incurables ou d'une amélioration douteuse. Des asiles-écoles sont ouverts aux aveugles, aux sourds-muets, qui, par leur infirmité même, exigent une éducation spéciale. Que doit-on faire des *arriérés*?

La plupart d'entre eux, semble-t-il, resteront avantageusement dans les classes ordinaires. On leur accordera plus de vigilance qu'aux autres écoliers ; ils seront l'objet de soins particulièrement assidus, d'une sollicitude toujours en éveil ; et la présence de condisciples en avance relative sera de nature à les stimuler, à les entraîner, à régulariser leurs progrès : l'émulation ne peut que les aider à rattraper le temps perdu.

D'autres, au contraire, alourdissent la classe de façon désespérante. Ils y végètent péniblement ; ils n'y vivent jamais. Impuissants à travailler avec fruit par les méthodes consacrées, à suivre un programme qui n'est point fait pour eux, ils s'éternisent au même degré d'enseignement. Le maître, découragé, et que d'autres besognes talonnent, finit souvent par renoncer à une œuvre ingrate, sans issue ; il se borne à subir l'arriéré et à s'en plaindre : c'est évidemment un médiocre moyen de l'améliorer.

Les élèves encombrants dont il s'agit peuvent être groupés sous deux rubriques : 1° les *déficients intellectuels*, dont les facultés sont plus ou moins engourdies, atrophiées, déséquilibrées ; 2° les *instables*, chez qui le tempérament inquiet, la susceptibilité nerveuse, le constant besoin d'agitation, s'accommodent fort mal du travail et de la discipline. *Déficients* et *instables* sont inconnus dans les cours supérieurs de nos écoles primaires, leur tare les ayant empêchés d'y parvenir. On les rencontre dans le cours moyen, mais surtout au cours élémentaire, qu'ils peuvent rarement dépasser. Ils forment toute une série de transitions entre l'enfant normal et le client désigné de l'hospice ou de l'asile ; mais, pour la période scolaire, la distance qui sépare les deux degrés extrêmes d'arriération n'est pas très considérable : de six ou sept, les étapes du développement intellectuel se réduisent à trois au plus, et c'est une considération que doivent faire entrer en ligne de compte toutes les tentatives d'organisation visant les arriérés.

Si l'on pouvait réunir en groupes peu nombreux et suffisamment homogènes ces écoliers exceptionnels, si l'on parvenait à leur appliquer des procédés et des méthodes bien en rapport avec leur état et avec leurs besoins, les chances et les possibilités d'améliorations en seraient beaucoup augmentées. Ce serait rendre service aux enfants, aux familles, à la société. Tel est le problème posé depuis longtemps déjà, en France comme partout, problème dont la solution délicate et complexe se heurte à des obstacles de toute nature, sans compter l'incertitude des données.

Et tout d'abord, s'il faut une éducation et une instruction pour les arriérés, comment déterminer ceux qui en auront le bénéfice? Des statistiques fort divergentes ont été publiées : les unes prétendent établir un pourcentage moyen de 5 pour 100 ; les autres atteignent seulement 1 pour 100 ; et il y a des intermédiaires. M. Alfred Binet propose des vérifications rigoureuses, qui ajoutent au contrôle d'un retard d'instruction d'au moins trois années, comme en Belgique, une réelle investigation du degré d'intelligence ; si l'on appliquait sa méthode, le taux le plus faible, 1 pour 100, apparaîtrait sans aucun doute comme un maximum, sensiblement variable, d'ailleurs, de quartier à quartier, de ville à ville, de région à région, et profondément influencé par le milieu économique et social. D'ores et déjà, nous pouvons admettre que 10 000 enfants d'âge scolaire donneraient au plus, dans l'ensemble, 100 anormaux d'école.

En pratique, des essais de classes d'anormaux se poursuivent à Paris, et ailleurs, sous le nom un peu voilé de *classes de perfectionnement* : il faut ménager les susceptibilités ! Dans un arrondissement de Paris — le 10e — qui compte 150 000 habitants et qui correspond à une moyenne des conditions d'existence de la capitale, il a été ouvert, en 1907, une classe pour les garçons et une pour les filles. L'effectif complet, fixé à vingt pour chacune, n'a pu encore être atteint, en dépit des recherches successives et minutieuses faites dans toutes les écoles publiques de l'arrondissement. Il en serait autrement, cela va sans dire, si la porte des classes d'essai était franchissable sans précautions et sans garanties. Certains établissements présentent trois ou quatre candidats pour un que la règle permet d'accueillir.

D'après les prévisions les mieux établies, une classe pour chaque sexe, annexée à des écoles bien réparties sur les territoires urbains, suffirait largement aux besoins démontrés d'une population de 50 000 habitants. Dans les villes moindres, la création d'une classe mixte pourrait tirer d'embarras. Il y a donc, en ce qui concerne les agglomérations de quelque importance, une solution simple et peu coûteuse. L'internat, qui n'est, en toutes circonstances, et ne saurait être ici, qu'un pis-aller, n'entrerait en cause que pour les arriérés des bourgs et des villages. Comment une forme d'éducation qu'on a pu qualifier d'*anormale* passerait-elle avant tout et par-dessus tout lorsqu'il s'agit d'*anormaux*? Nombre d'écoles rurales, d'ailleurs, ont un effectif extrêmement réduit qui permet, dans une grande mesure, le meilleur et le plus efficace de tous les traitements, le traitement individuel. Puis, un petit pensionnat annexé à une école d'arrondissement, par exemple, éviterait les énormes dépenses de l'internat généralisé, et n'aurait pas l'inconvénient douloureux de condamner les arriérés à l'isolement total.

Des élèves, avait-on d'abord imaginé, qui sont, pour leur propre classe, un poids trop lourd, un péril menaçant, apporteront fatalement, dans l'école où on les réunira, des complications et des embarras insurmontables. L'expérience ébranle avec force cet *à-priori* ; elle montre qu'il y a beaucoup à gagner, non-seulement à ne pas faire de la classe de perfectionnement une sorte de lazaret, mais à la munir de nombreuses échappées

sur la vie, à l'associer étroitement au fonctionnement de l'école. Il n'est pas bon qu'un déficient ou un instable ait perpétuellement et à peu près exclusivement sous les yeux le spectacle de l'anomalie dont il souffre. Il faut, au contraire, multiplier ses points de contact avec l'enfance normale, pour qu'il y trouve exemple et secours. Des constatations précises et réitérées, des résultats probants, fournissent un argument de grande valeur à ceux qui ne se font pas de l'internat d'arriérés un idéal à atteindre. Ici, les grandes filles du cours complémentaire travaillent à la décoration de la classe spéciale, à la documentation des exercices; chacune des anormales a deux tutrices, ses deux *petites mères*, qui veillent sur elle, au déjeuner, à la récréation; qui, de temps à autre, la dirigent dans son travail; qui correspondent avec elle pendant les vacances, etc. Là, chez les garçons, les arriérés ont également leurs protecteurs, dont l'action, moins maternelle, reste tout aussi variée et touchante. On pourrait même citer l'intervention des Amicales, la création d'une caisse de bienfaisance, d'autres initiatives profitables à ceux qui donnent comme à ceux qui reçoivent.

Le système des classes annexes se prête moins que l'internat à la continuité nécessaire de la surveillance médicale; mais il ne serait pas très difficile de préciser et d'étendre le rôle des médecins-inspecteurs ou des dispensaires gratuits.

Qu'ils soient dispersés dans les petites écoles, groupés par classes spéciales, concentrés dans de vastes établissements, les déficients et les instables ne sauraient être traités comme les normaux. De même qu'il leur faut des soins médicaux de tous les jours, ils ne peuvent se passer d'une pédagogie appropriée. A l'examen, il est vrai, le problème se simplifie un peu, puisque les degrés d'enseignement se réduisent à trois au maximum; et néanmoins, nombre de questions cherchent et chercheront longtemps peut-être leur réponse. Emploi du temps, programmes, méthodes, tout est à étudier, tout est à créer. Déjà, l'on a essayé de varier les exercices plus que de coutume, de faire une très large place à la vie pratique et professionnelle; déjà, l'on a songé à une orthopédie sensorielle et mentale : si les difformités du corps ne sont pas toujours sans remède, pourquoi ne trouverait-on pas quelque moyen de corriger ou d'atténuer les difformités de l'esprit? Presque tous les arriérés pèchent par une attention insaisissable ou sans consistance, par une volonté des plus fragiles : est-il illusoire de travailler, par des exercices *ad hoc*, à fortifier cette attention, à discipliner cette volonté? Les exercices gradués d'immobilité, de silence, de vitesse, d'adresse, ne contribueront-ils pas à rendre les esprits plus dociles et plus souples, les applications et les énergies moins rebelles ou moins intermittentes? En pareille matière, rien ne vaut les faits.

L'éducation des arriérés ne sortira de la période des tâtonnements que si on l'examine sans parti pris, sans théories préconçues, à la lumière de l'expérience et de la recherche scientifique, avec le fervent désir d'être utile à l'une des causes les plus angoissantes que soulève l'éducation du peuple. [E. BELOT.]

**ART.** — Dans l'antiquité, c'était surtout par l'art que se faisait l'éducation. Le corps se formait par des exercices que l'on comprenait sous le nom de *gymnastique*, mais qui étaient placés comme sous la direction supérieure du dieu auquel on attribuait l'invention de la lyre et presque de la musique même; l'esprit se formait par des exercices qu'on réunissait sous le nom de *musique*, où la musique, en effet, au sens où nous prenons encore ce mot, avait été d'abord presque tout, associée à la poésie, et où elle garda toujours une importance prépondérante. Les anciens, en effet, attribuaient à la musique une puissance singulière pour modifier les sentiments et pour façonner en quelque sorte l'âme, ce qui était le but qu'on assignait à l'éducation.

Chez les modernes, l'art, au sens le plus général, joue encore un rôle assez considérable dans l'éducation des classes supérieures. Car on peut dire que l'objet principal de ce qu'on appelle l'éducation classique est d'initier ceux qui la reçoivent à la connaissance des beautés de la poésie et de l'éloquence antiques, par conséquent de familiariser avec l'art des anciens et de former ainsi le goût.

Pour l'éducation des classes inférieures il n'en est pas de même. Dans nos cadres d'instruction primaire, à part une petite place faite au chant, et une autre, parmi les matières facultatives, au dessin d'imitation placé à la suite du linéaire, on ne voit rien qui témoigne qu'on ait voulu que la considération de ce qui est beau ou laid fût pour quelque chose dans l'éducation populaire, et que les classes laborieuses fussent initiées, même dans une faible mesure, aux éléments du goût et à ceux de l'art. L'éducation populaire, chez les modernes, est constituée presque tout entière d'un point de vue d'utilité matérielle, comme si, pour les classes laborieuses, vouées à des travaux de nécessité, l'instruction devait consister uniquement ou presque uniquement à fournir les moyens de s'en acquitter d'une manière plus fructueuse, et que, pour atteindre ce but même, on n'eût que faire d'art et de goût.

Cependant, en premier lieu, la vie, dans les classes inférieures, n'est pas tellement vouée aux nécessités professionnelles qu'une place ne puisse s'y trouver pour des pensées d'un autre ordre. On n'a pas cru que l'instruction morale et religieuse dût leur être refusée. C'est à la fois comme un utile auxiliaire de cette instruction et comme un délassement que le chant a été compris sinon toujours, au moins très souvent, dans le programme des écoles primaires.

Pourquoi ne fait-on dans une telle voie que ces seuls pas?

Dans le développement naturel des facultés de l'esprit, la raison est tardive et l'imagination précoce. Vico, le fondateur de la philosophie de l'histoire, a très bien montré que cette loi se vérifiait dans l'histoire des peuples; elle se vérifie chez l'enfant comparé à l'adulte, chez l'homme du peuple comparé à l'homme des classes plus avancées en culture. Rousseau en fit la remarque, et de là data cette réforme de l'enseignement populaire qui a consisté à proposer à l'enfance des choses sensibles et des images avant de lui exposer des idées.

Rousseau et ses successeurs ne comprirent pas assez ce qu'avaient vu les penseurs d'ordre supérieur, que, sous des formes grossières, l'âme pressent, dès le principe, si confusément que ce soit, ce que les idées ont, pour ainsi dire, de plus éthéré, et, à travers les voiles de la matière, entrevoit tout d'abord la plus pure lumière de l'esprit : d'où il suit que, si l'éducation doit d'abord procéder par réalités et images, c'est pour s'en servir comme de véhicules pour élever à ce que l'intellectuel a de plus sublime. — Voir *Esthétique*.

Quoi qu'il en soit, s'il est vrai que chez les enfants, et chez ceux du peuple surtout, l'imagination devance la raison, n'en résulte-t-il pas, non seulement qu'il devrait être fait à la culture de l'imagination, dans l'instruction primaire, une place qu'elle n'y a pas, mais encore que cette culture devrait y être mise en première ligne? Puis, s'il est vrai que rien n'a plus d'attrait pour l'imagination que ce qui est beau, de sorte que ce sens du beau qu'on appelle le goût est ce qui est le plus propre et à la susciter et à la cultiver, ne faut-il pas accorder que la première place devrait appartenir, dans tout système d'instruction, et dans l'instruction primaire surtout, à la poésie et à l'art?

L'enfance et la jeunesse de toute classe, mais principalement l'enfance et la jeunesse appartenant aux classes populaires, devraient être élevées avant tout, comme dit un poème d'un temps qu'on représente souvent comme tout à fait barbare, *in hymnis et canticis*; c'est ainsi que la jeunesse chez les anciens était nourrie avant tout dans une poésie à la fois religieuse et patriotique, et dans un art émané des mêmes sources, nourrie ainsi avant tout dans le culte de la plus haute beauté. Pourquoi l'éducation moderne, au lieu de se laisser envahir presque entièrement par un prétendu utilitarisme qui laisse sans culture les facultés d'où les autres devraient recevoir l'impulsion, pourquoi ne s'inspirerait-elle pas à cet égard de la tradition antique?

Ajoutons que par là serait résolu ce grand problème dont les systèmes pédagogiques modernes, depuis Rousseau et Pestalozzi, n'ont donné qu'une solution insuffisante, c'est-à-dire la question de savoir com-

ment intéresser l'enfant aux études, et spécialement l'enfant des écoles populaires.

Cette question, en effet, Rousseau, Pestalozzi, Frœbel et nombre d'autres à leur suite ont cru la résoudre en satisfaisant le besoin qu'a l'enfance d'agir, en mettant, par conséquent, aux mains des enfants des objets qu'ils emploient comme des matériaux dans des combinaisons et des constructions faites de leur chef.

Assurément il y a là un moyen efficace de les intéresser; mais, d'une part, quelle sera la valeur de combinaisons et de constructions sans modèles préalablement étudiés qui inspirent et règlent l'invention? Et, d'autre part, n'y a-t-il pas quelque inconvénient à susciter chez des enfants une prétention prématurée autant que mal fondée au titre d'inventeurs et d'auteurs? N'est-ce pas là un appel fâcheux à cet esprit de personnalité qui, trop tôt développé, n'est propre, comme un de nos contemporains l'a dit de la réclamation perpétuelle du droit, qui procède du même principe, qu'à faire un peuple rogue et mal élevé?

La véritable éducation n'est point celle qui habitue chacun, par une activité en grande partie stérile, à se préoccuper et à s'éprendre toujours de ses propres œuvres et de soi-même; c'est plutôt celle qui habitue chacun à se préoccuper et à s'éprendre de quelque chose de meilleur que soi : la première, en effet, favorise la vanité et l'égoïsme; la seconde, l'esprit de désintéressement, et, au besoin, de dévouement.

S'il est vrai que l'enfant s'intéresse à ce qu'il fait, est-il vrai qu'il ne s'intéresse à rien d'autre? Loin de là, il s'intéresse aussi, et davantage encore, à ce qui lui apparaît comme éminemment beau et gracieux. Si donc c'est le grand secret de l'éducation de faire en sorte que ce qu'il s'agit d'apprendre, on s'y intéresse et on l'aime, le secret de l'éducation est de présenter les choses à l'élève sous l'aspect et avec les attraits de la beauté. Si l'on a pu dire (*La Philosophie au dix-neuvième siècle*, p.132) que la beauté est le mot de l'univers, on peut dire avec non moins de vérité que la beauté est le mot de l'éducation.

Veut-on maintenant que l'instruction dans les écoles ne serve pas seulement d'une manière générale à la culture de l'esprit et du cœur, à un développement de leurs puissances; veut-on, et avec raison, qu'elle serve autant que possible de préparation aux professions qui occuperont la vie, le meilleur moyen, le seul pour qu'elle atteigne un tel objet, ce sera encore certainement qu'elle forme l'œil et, pour cela même, qu'elle développe, par l'étude du dessin, le goût

On voit dominer partout aujourd'hui dans les écoles primaires, à la place du dessin proprement dit, ce qu'on appelle, depuis le commencement du dix-neuvième siècle, le dessin linéaire, dénomination équivoque par laquelle on désigne l'art de tracer, d'après des règles de géométrie, ces figures simples qui sont géométriquement définissables; dénomination équivoque, encore une fois, puisque d'un côté la géométrie enseigne à trouver les jours et les ombres des corps réguliers aussi bien que leurs contours, et que d'un autre côté on peut dessiner sans géométrie les contours soit de figures géométriques, soit de figures dont aucune géométrie ne peut rendre compte. Mais le tracé géométrique n'est de mise et d'usage que dans un petit nombre de métiers. Ce qui sert dans tous, comme dans toutes les occurrences de la vie, c'est ce que Léonard de Vinci appelait le bon jugement de l'œil. C'est l'œil, en effet, dit ce grand maître, qui a trouvé tous les arts, depuis l'astronomie jusqu'à la navigation, depuis la peinture jusqu'à la menuiserie et la serrurerie, depuis l'architecture et l'hydraulique jusqu'à l'agriculture. Aussi, dans tous les arts, voir juste et vite est ce qu'il y a incomparablement de plus utile. Or ce qui enseigne à bien voir, ce n'est pas l'exercice qui consiste à tracer des figures d'après des règles *à priori* sans aucune intervention du jugement de l'œil, mais de manière, au contraire, à y suppléer et à en dispenser : ce qui apprend à bien voir, c'est l'exercice qui consiste à estimer de l'œil les formes, à les apprécier, selon les termes de Pascal, d'un seul regard, d'une seule vue, puis à s'efforcer de les reproduire de même; et cela, c'est ce qui s'appelle proprement le dessin : le dessin, c'est-à-dire le projet (dessin, de *dessein*), l'esquisse de la représentation complète et adéquate, qui est la peinture.

Or enfin, parmi toutes les formes, quelles sont celles qui sont le plus propres à faire l'éducation de l'œil, à rendre son jugement sûr? Ce sont celles, tous les maîtres l'ont pensé, qui offrent le plus de physionomie, et dont les proportions sont le plus harmoniques; en d'autres termes, les formes de ce que la nature vivante a de plus élevé et de plus parfait, c'est-à-dire la figure humaine.

Ainsi, ce qui est le plus propre à former l'œil et, par suite, à donner pour l'exercice de tous les arts mécaniques, de toutes les industries, des plus élevées aux plus humbles, la meilleure et la plus utile de toutes les préparations, ce qui doit être inscrit, à ce titre encore, en première ligne dans le programme de toute école populaire, c'est l'étude de l'art le plus propre à cultiver et perfectionner le goût, c'est l'étude du dessin de la figure humaine; ajoutons encore : d'après les modèles qui la représentent dans toute la perfection dont elle est susceptible, et avec tout le charme de la plus excellente beauté. (Voir l'article *Dessin.*).

Longtemps, à la vérité, pour un tel enseignement dans les écoles populaires, les maîtres pourront manquer. On en trouvera du moins pour les écoles normales, et les instituteurs qui en sortiront répandront peu à peu autour d'eux les germes dont ils auront reçu le dépôt.

Puis, en fait de beauté, de goût, d'art, les maîtres les plus efficaces, et à l'enseignement desquels ne se mêlent point d'erreurs, ce sont les bons modèles. Chercher, même sans direction, à comprendre puis à imiter de belles choses, c'est déjà de quoi beaucoup apprendre. Bien plus, sans même s'exercer à imiter aucun modèle, que dans nos écoles les enfants, les jeunes gens, les adultes soient entourés de reproductions fidèles de chefs-d'œuvre de l'ordre le plus élevé, quelques-uns en recevront une féconde inspiration, tous en ressentiront à différents degrés une utile influence.

Nous ajouterons, en dernier lieu, que, s'il convient d'introduire ou plutôt de rétablir l'art dans l'école, ce n'est pas seulement pour procurer le meilleur et le plus complet développement des facultés de l'esprit et pour préparer le mieux possible à l'exercice des professions manuelles auxquelles serviront pendant toute la vie ces facultés, dans le cours des heures du travail; c'est encore pour préparer au meilleur emploi des heures de loisir. On se plaint que les heures de loisir soient trop souvent remplies par des distractions et des joies d'un ordre tout matériel, où les mœurs se corrompent et l'esprit s'avilit. En serait-il de même si les classes populaires étaient mises en état de goûter les satisfactions d'ordre supérieur que procurent les belles choses, si elles étaient instruites, fût-ce même dans une faible mesure, à se plaire dans cette sorte de divine et salutaire ivresse que procurent, par l'ouïe ou par la vue, les proportions et les harmonies?

L'homme du peuple, sur lequel pèse d'un poids si lourd la fatalité matérielle, ne trouverait-il pas le meilleur allègement à sa dure condition, si ses yeux étaient ouverts à ce que Léonard de Vinci appelle *la bellezza del mondo*, s'il était appelé ainsi à jouir, lui aussi, du spectacle de ces grâces que l'on voit répandues sur tout ce vaste monde et qui, devenues sensibles au cœur, comme s'exprime Pascal, adoucissent plus que toute autre chose ses tristesses et, plus que toute autre chose, lui donnent le pressentiment et l'avant-goût de meilleures destinées?

[Félix Ravaisson-Mollien.]

**Programme**. — Les programmes des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices comprennent, en troisième année d'études, comme complément de l'enseignement du dessin et du modelage, des « Notions succinctes sur l'histoire de l'art », avec étude des « signes et caractères qui permettent de distinguer les styles entre eux ». Les « Directions pédagogiques » qui accompagnent le programme portent ce qui suit :

« *Histoire de l'art*. — Le temps des études étant limité et les exercices nombreux, il ne saurait être question de faire un cours régulier d'histoire de l'art.

« Il est néanmoins fort utile que les élèves sachent

au moins distinguer un style d'un autre, et, capables d'admiration devant les œuvres artistiques, puissent discerner le beau du laid.

« Pendant les deux premières années, le professeur aura soin, lorsqu'il fera dessiner un nouveau modèle, d'en indiquer l'origine, les caractères, la synthèse, et les différences ou analogies existant avec les autres styles. Il montrera également par des photographies, des gravures, les plus beaux spécimens des œuvres d'architecture ou de sculpture.

« En troisième année, il fera des conférences avec projections sur les principaux chefs-d'œuvre de la peinture, de la sculpture et de l'architecture. Il mettra entre les mains des élèves des publications artistiques, et, s'il y a lieu, il les conduira visiter les monuments, les musées, les œuvres d'art de la région.

« Les conférences avec projections auront lieu, de préférence, à la récréation du soir.

« Les élèves tiendront avec soin leurs cahiers de cours, qui seront relevés et annotés. Les notes y seront prises avec précision, en se contentant de l'indication dessinée ou manuscrite indispensable. Ces notes peuvent servir ultérieurement à améliorer l'enseignement du dessin dans les écoles rurales; elles mettront en tout cas les élèves-maîtres en possession de moyens qui leur permettront de donner eux-mêmes un bon enseignement, enseignement ingénieux et intelligent plutôt qu'artistique, et parlant autant aux yeux qu'à l'esprit. Dans l'enseignement primaire, le but est en effet forcément limité. Un maître n'a pas rigoureusement à faire preuve de qualités artistiques essentielles; il lui suffit de posséder du goût, la certitude du coup d'œil et un peu d'imagination.

« Ces qualités auront été développées par le professeur de dessin. Dans les dernières leçons, faisant un retour en arrière, il résumera son cours. Il reviendra sur les questions d'histoire de l'art qui n'auront été que superficiellement indiquées; peut-être pourra-t-il dégager, avec la certitude d'être compris, une notion de l'harmonie qui existe un peu partout dans les œuvres de l'art ou dans les œuvres de la nature, et alors, sans définir le beau et sans donner à cette harmonie le nom d'esthétique, il pourra faire naître une idée de l'équilibre, de la simplicité et de la nécessité qui sont les vrais attributs de l'art. »

**ARTS DÉCORATIFS** (ÉCOLE NATIONALE DES). — Fondée en 1767 à Paris, rue de l'Ecole de Médecine, par Bachelier, avec un subside de Louis XV, sous le nom d'*Ecole royale gratuite de dessin*, cette école se distingue à la fois de l'Ecole des Beaux-Arts, parce qu'elle a en vue de former des artisans plutôt que des artistes, et des écoles municipales de dessin, parce que l'enseignement technique, l'étude historique et pratique des applications décoratives, y reçoit un développement qu'il n'atteint pas ailleurs. Elle a reçu son nom actuel en 1877.

**ASCHAM** (ROGER). — Célèbre professeur et écrivain anglais (1515-1568). Il avait été le professeur de langues de la reine Elizabeth, qui, à son avènement, se l'attacha comme secrétaire particulier pour les lettres latines et grecques. Trois ans après sa mort, sa veuve publia l'ouvrage qui consacra sa réputation comme pédagogue, « *The Scholemaster* (le Maître d'école), ou simple et parfaite manière d'apprendre aux enfants à comprendre, à lire et à écrire la langue latine » (1571). Bien que cette méthode d'enseignement ne s'applique qu'au latin, elle révèle non seulement des vues pédagogiques très supérieures à celles des contemporains, mais comme un pressentiment des réformes qui ne se sont accomplies que beaucoup plus tard et imparfaitement encore dans l'enseignement secondaire. On en trouvera le détail bien exposé dans les *Essays on Educational Reformers* de Quick (Londres, 1868).

**ASIE**. — On pourra consulter, dans ce Dictionnaire, les articles suivants sur les pays du continent asiatique et les îles qui en dépendent : *Turquie* (pour la Turquie d'Asie, c'est-à-dire les pays d'Asie soumis à l'autorité du sultan de Constantinople), *Arabie* (pour l'Arabie indépendante), *Perse*, *Russie* (pour la Transcaucasie, le Turkestan, la Sibérie), *Inde anglaise* (y compris les pays de protectorat), *Siam*, *Indochine*, *Chine*, *Japon*, *Corée*; et en outre les mots *Assyrie*, *Chaldée*, *Phénicie*, *Juifs*, *Arabes*. Pour les pays, autres que l'Inde et l'Indochine, occupés par des puissances européennes, on consultera, au mot *Colonies*, les notices consacrées aux colonies des divers Etats de l'Europe et de l'Amérique.

**ASIE-MINEURE**. — Voir TURQUIE.

**ASSEMBLÉE CONSTITUANTE DE 1789**. — Ce fut le 17 juin 1789 que les députés du Tiers-Etat, réunis à Versailles depuis le 5 mai, décidèrent de prendre le nom d'*Assemblée nationale*, auquel fut ajouté plus tard l'épithète de *constituante*. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, votée par cette assemblée du 20 au 26 août 1789, et restée inachevée, ne contient pas de disposition relative à l'instruction publique. Camus, dans sa Notice des principaux décrets sur l'éducation et l'instruction publique (rédigée en 1792), dit : « M. Gossin [député de Bar-le-Duc], le premier, présenta à l'Assemblée une Motion sur la nécessité d'établir des écoles nationales » (Imprimerie nationale, in-8°, 8 p., s. d.). En 1789 et 1790, divers plans pour la réforme de l'éducation furent adressés à la Constituante par leurs auteurs : ce sont entre autres le *Nouveau plan d'éducation et d'instruction publique*, par Villiers, de Saumur; le *Plan d'éducation présenté au nom des instituteurs publics de l'Oratoire*, œuvre de l'oratorien Daunou; un écrit d'un autre oratorien, Delas, intitulé *De l'éducation publique*; un mémoire sur les principaux objets de l'éducation publique, publié par Bonnefoux, général de la Doctrine chrétienne; un projet sur l'instruction publique, envoyé au Comité de constitution, et le *Tableau d'un collège en activité*, par Major, professeur au collège de Bar-le-Duc; un mémoire sur l'éducation nationale française, par l'abbé Audrein, vice-gérant du collège des Grassins.

Le décret du 22 décembre 1789, portant constitution des assemblées primaires et des assemblées administratives, remit aux directoires de département la nomination aux places de professeurs et autres vacantes dans le département de l'instruction publique; toutefois celles des municipalités qui nommaient à ces places, en vertu de titres constatés, conservèrent ce droit (Décret du 15 avril 1791).

Le décret du 13 février 1790 supprima les ordres religieux, mais en stipulant que, pour le moment, « il ne serait rien changé à l'égard des maisons chargées de l'éducation publique et des établissements de charité ».

Le décret du 20 avril 1790, en même temps qu'il donna aux directoires de département et de district l'administration des biens déclarés à la disposition de la nation, excepta de ce décret (art. 4) les collèges et maisons d'instruction, ainsi que les maisons de religieuses occupées à l'éducation publique; la surséance de la vente des biens appartenant aux établissements mentionnés dans le décret du 20 avril 1790 fut confirmée par le décret du 23 octobre 1790.

Un décret important, rendu le 13 octobre 1790 sur le rapport de l'ancien évêque d'Autun, Talleyrand, chargea le Comité de constitution de recueillir toutes les vues présentées à l'Assemblée sur l'éducation, et d'en faire son rapport; et en même temps l'Assemblée déclarait — « afin de prévenir l'incohérence qui se trouverait un jour dans l'ensemble, si l'on souffrait qu'on proposât partiellement des décrets qui n'auraient pas une liaison nécessaire entre eux » (Camus) — qu'elle ne s'occuperait d'aucune des parties de l'instruction jusqu'au moment où le Comité lui présenterait son travail relatif à cette partie de la constitution Le second article du décret portait qu' « afin que le cours d'instruction ordinaire ne fût pas arrêté un seul instant, le roi serait supplié d'ordonner que les rentrées dans les différentes écoles publiques se feraient comme de coutume » (un second décret semblable fut rendu, le 26 septembre 1791, pour la rentrée de 1791).

Le 1er janvier 1791, l'Assemblée plaça les bases de l'éducation nationale au nombre des objets dont elle décréta de s'occuper sans interruption dans ses séances

du matin; ce décret resta lettre morte. Un rapport de Talleyrand, membre du Comité de constitution, avait été annoncé au commencement de 1791 : « Mais l'importance de la matière, et le développement que M. de Talleyrand donna à son plan d'éducation, en retardèrent la publication. Ce ne fut qu'au mois de septembre 1791, les 10, 11 et 19, que le rapport fut fait à l'Assemblée et imprimé par son ordre. » (Camus.)

Un mois avant le dépôt du rapport de Talleyrand, Thouret, au nom des deux Comités de constitution et de revision, avait présenté, le 5 août 1791, la rédaction du projet de constitution; le titre Ier (Dispositions générales) contenait un article ainsi conçu : « Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume ». Cet article fut adopté le 9 août 1791.

Le volumineux rapport de Talleyrand était suivi de dix-sept projets de décret, formant un total de 221 articles. Le rapporteur résumait de la façon suivante le plan qu'il proposait au nom du Comité de constitution :

« Dans son organisation, l'instruction publique doit se combiner avec celle du royaume; de là, écoles *primaires*, de *district*, de *département*, et enfin *Institut national*; mais elle doit se combiner avec liberté; car ses rapports ne peuvent s'identifier en tout avec ceux de l'administration; de là aussi des différences locales, déterminées par l'intérêt de la science et par le bien public.

« Les *écoles primaires* introduisent, en quelque sorte, l'enfance dans la société.

« Les *écoles de district* préparent utilement la jeunesse à tous les états de la société.

« Les *écoles de département* forment particulièrement l'adolescence à certains états de la société. Dans ces écoles on enseignera la *théologie*, la *médecine*, le *droit*, l'*art militaire*. Mais la théologie, il a fallu la circonscrire; la médecine, il a fallu la compléter; le droit, il a fallu l'épurer; l'art militaire, il a fallu le faciliter à tous.

« L'*Institut national* réunit tout, perfectionne tout; donc il était nécessaire d'en assortir toutes les parties, de leur montrer un but, jamais un terme, et de leur imprimer, au milieu de tant de mouvements divers, une direction ferme et rapide. »

Dans les écoles primaires, on devait enseigner, pour le « développement des facultés intellectuelles » (art. 4 du premier décret) : 1° à lire; 2° à écrire; 3° les premiers éléments de la langue française; 4° les règles de l'arithmétique simple; 5° les éléments du toisé; 6° les noms des villages du canton; ceux des cantons, des districts et des villes du département; ceux des villes hors du département, avec lesquelles leur pays a des relations plus habituelles; — pour le développement des facultés morales (art. 5) : 1° les principes de la religion; 2° les premiers éléments de la morale; 3° des instructions simples et claires sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable à tous de connaître; 4° des exemples d'actions vertueuses qui les toucheront de plus près, et, avec le nom du citoyen vertueux, celui du pays qui l'a vu naître; — pour le développement des facultés physiques (art. 6) : dans les villes et bourgs au-dessus de mille âmes, on enseignera aux enfants les principes du dessin géométral; pendant les récréations, on les exercera à des jeux propres à fortifier et à développer le corps.

Dans les écoles de district, on enseignerait : les principes de la religion, la morale, les langues (latine, française, grecque, une langue vivante), l'art de raisonner, l'art oratoire, la géographie, l'histoire, les mathématiques, la physique. On formerait les jeunes gens aux exercices du corps. Les élèves seraient admis à l'âge de huit à neuf ans, et l'enseignement durerait sept ans dans celles des écoles de district où le cours d'études serait complet. Il comprendrait : un cours de grammaire, de deux ans (histoire sacrée et mythologie; déclaration des droits de l'homme, morale en action; éléments des langues latine et française; abrégé de géographie; jeux et exercices physiques, arts d'agrément, comme musique, dessin, danse, etc.); un cours d'humanités, de deux ans (constitution française; histoires grecque et romaine; langues latine et française, explication des poètes, historiens et moralistes, versification latine et française; exercices physiques, arts d'agrément, natation); un cours de rhétorique et de logique, de deux ans (époques de l'histoire de France, comparaison des principes des gouvernements anciens avec la constitution française; principes de la logique, de la métaphysique, de l'art oratoire; compositions, exercices d'éloquence, discussions; langue grecque, ou une langue vivante; maniement des armes, natation, etc.); un cours de mathématiques et de physique, d'un an (géométrie, algèbre, mécanique, physique, éléments de chimie et de botanique; exercices militaires).

Les écoles de département seraient de quatre sortes : 1° des écoles pour les ministres de la religion; « chaque département jugera s'il lui est utile d'avoir un séminaire particulier, ou s'il n'est pas meilleur pour lui de s'associer à un département voisin; les séminaires métropolitains pourront servir pour tous les diocèses de leur ressort »; 2° des écoles de médecine, à savoir quatre grandes écoles nationales, à Paris, Montpellier, Bordeaux et Strasbourg, et, dans chaque département, des écoles secondaires, auprès des hôpitaux; 3° des écoles de droit, au nombre de dix; 4° des écoles militaires, savoir une école de division dans chacune des vingt-trois divisions militaires, et six grandes écoles militaires dans les places frontières les plus importantes.

L'Institut national devait être composé « de l'élite des hommes reconnus pour être les plus distingués dans tous les genres de savoir, et dont les uns se réuniraient à des jours marqués pour conférer ensemble sur la manière de hâter les progrès de leurs travaux, tandis que les autres enseigneraient ces divers arts ou sciences à ceux qui désireraient s'instruire dans ce que ces connaissances offrent de plus difficile et de plus élevé ». Il serait divisé en deux sections : 1° sciences philosophiques, belles-lettres et beaux-arts; 2° sciences mathématiques et physiques, et arts, dont chacune serait composée de dix classes.

Pour la nomination des maîtres d'école primaire et d'école de district, il devait être fait, à la suite d'examens, une liste d'éligibles dans laquelle les maîtres seraient choisis. Les maîtres d'école primaire seront nommés par les directoires de district, parmi tous les éligibles du royaume; les maîtres d'école de district seront nommés par les directoires de département, également parmi tous les éligibles. Les professeurs des séminaires seront nommés par le directoire du département, conjointement avec l'évêque; les chaires de toutes les écoles de médecine seront données au concours; les professeurs des écoles de droit seront choisis par les directoires de département; quant aux professeurs des écoles militaires, le projet ne parle pas de leur nomination. Les membres de l'Institut national, pour celles des classes qui correspondent aux académies et sociétés savantes existantes, seront les membres mêmes de ces académies et sociétés, replacés dans ces classes respectives, jusqu'à concurrence du nombre des places, dans l'ordre de l'ancienneté de réception; pour les classes de création nouvelle, les membres en seront nommés, pour la première fois, par les commissaires de l'instruction; ensuite, l'Institut se recrutera par cooptation.

L'enseignement des écoles primaires est gratuit : « c'est une dette qui sera acquittée entièrement par la société ». Dans les écoles de district, les élèves paieront une rétribution annuelle (24 livres pendant les quatre premières années, 36 livres pendant les trois dernières) dont le produit, partagé entre les professeurs, formera la partie variable de leur traitement. Dans les écoles de département, les élèves paieront aussi une rétribution, affectée à la partie variable ou casuelle du traitement des professeurs. Il y aura, dans les écoles de district et de département, des bourses accordées à un certain nombre d'élèves. L'enseignement des chaires de l'Institut national sera public et gratuit.

Le traitement des maîtres d'école primaire sera

gradué selon les localités : le maximum sera de 1000 livres, avec un local pour l'école; le minimum de 400 livres. Les maîtres d'école de district auront un traitement fixe, gradué, allant de 1400 à 1800 livres, et un traitement variable provenant de la rétribution des élèves. Tout maître d'école primaire aura, après vingt ans d'exercice, son traitement pour retraite; un maître d'école de district aura pour retraite, après vingt ans d'exercice, la totalité de son traitement fixe. Les professeurs des séminaires seront logés et nourris; le maximum de leur traitement fixe sera de 1000 livres, le minimum de 600; ceux qui ne voudront pas être nourris dans le séminaire auront les mêmes appointements que les professeurs de logique des écoles de district; au bout de vingt ans, les professeurs obtiendront la pension d'émérite, qui sera, pour les uns et les autres, de la totalité des appointements fixes attribués aux professeurs externes. Le projet ne parle pas du taux des traitements des professeurs des écoles de médecine et des écoles militaires; quant aux professeurs des écoles de droit, leur traitement fixe sera de 3000 livres à Paris et de 2400 livres dans les départements; leur pension de retraite, au bout de vingt ans, sera des deux tiers du traitement fixe. Les honoraires attachés à chacune des chaires de l'Institut national seront de 4000 livres; des pensions variables seront attachées à chacune des places des diverses classes de l'Institut.

Il sera établi à Paris une administration centrale sous le nom de Commission générale de l'instruction publique. Ses membres seront au nombre de six et auront le titre de commissaires de l'instruction publique; il sera établi, sous chaque commissaire, un inspecteur. Les commissaires et les inspecteurs seront nommés par le roi, qui aura le droit de les suspendre; mais ils ne pourront être destitués que par le Corps législatif. Le traitement des commissaires sera de 15000 livres, celui des inspecteurs de 8000 livres.

Des trois grands principes qui sont à la base de l'enseignement primaire public dans la société moderne, la laïcité, la gratuité et l'obligation, Talleyrand ignorait le premier : la religion figure au nombre des matières d'enseignement, et la faculté d'enseigner dans les écoles publiques doit appartenir à tous les citoyens indistinctement, qu'ils soient laïques ou ecclésiastiques. A ce moment, il ne s'agissait pas encore de laïciser l'enseignement et d'en exclure les ecclésiastiques, mais seulement d'obtenir pour les non-ecclésiastiques la participation au droit d'enseigner. Pendant longtemps, l'enseignement avait été regardé comme un privilège réservé aux seuls ecclésiastiques : Talleyrand réclame en faveur des laïques « le droit de concourir à répandre l'instruction », car « un privilège en matière d'instruction serait odieux et absurde ». Quant à la gratuité, la question avait été tranchée par la constitution : elle avait déclaré que l'instruction publique serait « gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes ». Pour l'obligation, Talleyrand ne veut pas l'inscrire dans la loi : « Vers l'âge de sept ans, dit-il, un enfant pourra être admis aux écoles primaires. Nous disons *admis*, pour écarter toute idée de contrainte. La nation offre à tous le grand bienfait de l'instruction, mais elle ne l'impose à personne. Elle sait que chaque famille est aussi une école primaire, dont le père est le chef...; elle pense, elle espère que les vrais principes pénétreront insensiblement de ces nombreuses institutions [les écoles publiques] dans le sein des familles, et en banniront des préjugés de tout genre qui corrompent l'éducation domestique...; elle se contentera d'inviter les parents, au nom de l'intérêt public, à envoyer leurs enfants à l'instruction commune, comme à la source des plus pures leçons, et au véritable apprentissage de la vie sociale. » Mais, s'il déclare vouloir « respecter les droits de la paternité », il se préoccupe surtout de fonder un système dans lequel nul enfant ne soit exclu du bénéfice de l'enseignement national; l'instruction doit devenir le patrimoine de tous : « Elle doit exister pour tous; car, puisqu'elle est un des résultats, aussi bien qu'un des avantages, de l'association, on doit conclure qu'elle est un bien commun des associés; nul ne peut donc en être légitimement exclu, et celui-là qui a le moins de propriétés privées semble même avoir un droit de plus pour participer à cette propriété commune ».

Tout en organisant un enseignement public national, Talleyrand n'a pas voulu constituer un monopole au profit de l'Etat. L'avant-dernier article de son projet (p. 196) dit à ce sujet : « Il sera libre à tous particuliers, en se soumettant aux lois générales sur l'enseignement public, de former des établissements d'instruction; ils seront tenus seulement d'en instruire la municipalité et de publier leurs règlements ».

Dans quelques ouvrages modernes, la signification véritable du plan présenté par Talleyrand à la Constituante a été méconnue : on a prétendu que Talleyrand avait voulu abandonner l'enseignement à l'industrie privée, avec la concurrence entre les maîtres. On est allé jusqu'à écrire : « C'était là pour l'Etat un moyen beaucoup plus économique que d'établir lui-même les écoles, de les outiller et de les soutenir ; et si les constituants l'ont préféré, c'est pour cette raison. Par ce régime, ils se sont dérobés au service et aux charges de l'instruction nationale. La liberté d'enseignement apparut ainsi dans l'histoire par un calcul, et pour dispenser l'Etat de la tâche que la Révolution semblait lui imposer. »

L'analyse que nous avons donnée du projet de Talleyrand montre que rien n'est moins exact qu'une semblable affirmation. Jamais le rapporteur du Comité de constitution n'a songé à dispenser l'Etat de sa tâche; s'il a fait une réserve théorique pour sauvegarder la liberté de l'enseignement, il n'a point voulu que la nation se déchargeât sur l'industrie des particuliers du soin d'instruire la jeunesse, et son plan, au contraire, nous montre l'*Etat enseignant* dans toute la force de l'expression.

La Constituante décréta, le 25 septembre 1791, que l'Assemblée qui la remplacerait se réunirait le 1er octobre; il était donc évident que le temps lui manquerait à elle-même pour discuter et voter, avant la fin de sa session, les nombreux articles du projet d'organisation de l'instruction publique. Mais Talleyrand lui demanda, dans cette même séance du 25 septembre, d'adopter au moins les « bases principales » de cette organisation, résumées par lui en un projet de décret qui ne comprenait plus que 35 articles. Buzot, par motion d'ordre, proposa l'ajournement à la prochaine législature; l'Assemblée n'avait plus le temps, dit-il, de s'occuper d'un travail qui exigeait de profondes méditations; le plan du Comité devait entraîner de grandes dépenses, à cause de la multitude d'établissements qu'il proposait, et il importait de laisser les finances le moins surchargées possible; enfin, « fallait-il décréter de confiance un plan qui mettait entre les mains du pouvoir exécutif [c'est-à-dire du roi] la direction de l'instruction par la nomination des personnes qui exerceront sur cette partie une influence immédiate? » Talleyrand expliqua qu'il ne s'agissait pas de décréter tous les détails contenus dans les projets de décret imprimés à la suite de son rapport, mais seulement quelques bases : « Je vous propose de décréter qu'il y aura des écoles primaires distribuées dans les cantons, ayant chacune à leur tête un maître, avec tant d'appointements : vous aurez donc à décréter, non pas les détails de l'instruction de ces écoles, mais leur existence. J'ajoute que les établissements d'écoles de district ne peuvent pas être effrayants par leur nombre, puisqu'il n'y aura d'instruction complète que dans les districts où les administrations de département l'auront jugé convenable. Je ne demande pas que l'Institut national soit décrété dans tous ses détails; mais je demande qu'il soit décrété qu'il y aura un Institut national, et quels seront ses éléments.... Je ne propose à l'Assemblée que des décrets infiniment courts, infiniment simples, mais en même temps infiniment pressants.... M. Buzot a voulu vous effrayer sur les frais du plan d'éducation publique que nous vous proposons. Je vais vous montrer que l'instruction nationale coûtera, au contraire, beaucoup moins qu'autrefois. A Paris, les écoles primaires coûtaient 120 à 130 mille livres; dans la même ville, le nouvel établissement des écoles primaires ne coûtera que 60000 livres. Quant aux universités, la Faculté des

arts recevait du trésor public 300 000 livres sur le revenu des postes, et 6000 livres qu'elle avait en rentes sur l'Hôtel de Ville : les six collèges de district que nous établissons dans ce département ne coûteront que 116 000 livres. Ce qui appartenait à la médecine coûtait à peu près 320 000 livres; ce que nous établissons en remplacement ne coûtera que 240 000 livres.... Quant à la théologie, les dépenses des établissements conservés par la constitution civile du clergé n'équivaudront pas à la trentième partie des dépenses des anciens séminaires. Les revenus des sociétés savantes fourniront en entier aux frais de l'Institut national. »

Beaumez insista pour la discussion et l'adoption des bases essentielles auxquelles Talleyrand avait réduit son plan : « Il s'agit, dit-il, de savoir si l'Assemblée nationale actuelle peut se séparer avant d'avoir donné quelques soins à l'instruction publique. Je crois, moi, que nous finirions mal notre carrière si nous ne donnions à l'égalité politique que nous avons établie la première et la plus solide garantie qu'elle puisse recevoir : je veux dire si nous ne fondions les bases d'un système qui mette toutes les parties de l'instruction publique à la portée de tous les hommes. »

Prieur (de la Marne) protesta contre la hâte avec laquelle on voulait forcer l'Assemblée à trancher une question si grave. « Je demande à prouver, dit-il, que l'éducation publique est un objet trop important pour n'avoir pas besoin des plus profondes méditations.... Nous devons avoir assez d'estime pour nos successeurs pour ne pas tirer du plan immense qui vous est proposé quelques articles, parce qu'ils sont importants, et ne leur laisser ensuite que les règlements à faire. J'interpelle mes collègues de dire s'ils ont lu ce plan volumineux dans son entier. (Plusieurs voix : Oui, oui!) Eh bien, je soutiens qu'ils n'y ont rien entendu. »

Un grand nombre de membres ayant demandé la lecture des articles que Talleyrand proposait de soumettre à la discussion, l'Assemblée décréta que cette lecture serait faite. Talleyrand lut en conséquence les 35 articles qu'il avait extraits de son projet d'ensemble. Mais il ne devait pas avoir gain de cause. La lecture faite, Camus prit la parole et dit : « Je crois qu'il n'y a aucun intérêt à décréter isolément ces articles, mais qu'au contraire ils ne peuvent être décrétés qu'avec les articles intermédiaires qui doivent en faire la liaison. Il y a d'ailleurs parmi ces articles plusieurs dispositions qui peuvent donner lieu à la plus longue discussion; l'établissement d'une Commission de l'instruction publique nommée par le roi est, par sa nature, un établissement infiniment dangereux; c'est une corporation qui mettrait l'instruction publique hors de la disposition de la nation.... J'insiste donc sur l'ajournement du projet de M. Talleyrand à la prochaine législature. » L'Assemblée décréta l'ajournement.

Biot, dans son *Essai sur l'histoire générale des sciences pendant la Révolution française*, parlant de cet ajournement du plan de Talleyrand, — qui fut en réalité un enterrement, car le Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative n'eut rien de plus pressé que de l'écarter pour en élaborer un autre, — dit : « A cette époque, l'Assemblée constituante touchait à sa dissolution. Les partis qui la divisaient étaient trop occupés de leurs intérêts présents pour songer à ceux de l'avenir; ils étaient peu portés à établir, avec quelque apparence de stabilité, un édifice que tous, par des motifs divers, se promettaient intérieurement de détruire. L'organisation de l'instruction publique fut donc renvoyée à l'Assemblée législative; on ne voulut pas même décréter l'existence des écoles primaires : les motifs apparents de cet ajournement furent l'importance de l'objet et les méditations profondes qu'il exige. Les véritables étaient la crainte de laisser ce moyen d'influence entre les mains du pouvoir exécutif que l'on voulait abaisser. »

Daunou, dans un rapport fait à la Convention le 23 vendémiaire an IV, a jugé le plan de Talleyrand en ces termes : « Le projet d'instruction publique présenté à l'Assemblée constituante à la fin de sa session est un monument de littérature nationale, qu'un même siècle est fier d'offrir à la postérité à côté du Discours préliminaire de l'Encyclopédie; c'est un frontispice aussi vaste, aussi hardi, des connaissances humaines, quoique d'une architecture plus jeune, plus variée et plus éclatante. Mais si ce travail est un magnifique tableau de l'état des lumières nationales, et une sorte d'itinéraire de leurs progrès futurs, le projet de décret qui le termine ne présente pas aussi heureusement un bon système législatif de l'organisation matérielle de l'instruction. Trop de respect pour les anciennes formes, l'idée d'entourer les instituteurs de liens et d'entraves, le désir de multiplier les places sans fonctions et les bureaux ministériellement littéraires, tout a trompé dans les conclusions l'attente de l'esprit étonné par les plus majestueux préliminaires. »

A l'article *Lavoisier*, on trouvera une appréciation du plan de Talleyrand écrite par l'illustre savant, en réponse à une lettre que Talleyrand lui avait adressée en octobre 1791.

A l'article *Talleyrand*, on lira quelques détails sur l'accueil qui fut fait à ce plan par la presse,

**ASSEMBLÉE LÉGISLATIVE DE 1791.** — La première Assemblée législative française, qui siégea du 1er octobre 1791 au 21 septembre 1792, acheva la destruction des ordres religieux : la Constituante avait supprimé les communautés monastiques, la Législative supprima les congrégations séculières, presque toutes vouées à l'enseignement, qui avaient été provisoirement conservées. Après avoir détruit, elle n'eut pas le temps d'édifier : son Comité d'instruction publique, dont Condorcet fut le rapporteur, lui avait proposé un plan d'organisation générale de l'instruction publique; elle ne put le discuter, et le légua à la Convention nationale.

Nous exposerons brièvement ces deux parties de l'œuvre de la Législative et de son Comité d'instruction publique.

Le Comité d'instruction publique, composé de 24 membres élus le 28 octobre 1791, confia à une commission de trois membres, Gaudin, Carnot et Gibergues, la tâche de lui faire un rapport sur la suppression des congrégations séculières chargées de l'éducation publique et des établissements de charité, que le décret du 13 février 1790 avait provisoirement maintenues. Il approuva, le 6 février 1792, le rapport et le projet de décret que lui présenta Gaudin, concluant à la suppression de ces congrégations. Ce rapport et ce projet de décret, présentés à l'Assemblée le 10 février, furent imprimés.

Le rapport de Gaudin constatait qu'on avait attendu des congrégations maintenues dans l'exercice de l'enseignement public, telles que l'Oratoire et la Doctrine, « des efforts qui répondraient à leur ancienne célébrité », mais que « cette espérance avait été absolument trompée ». Quand aux Lazaristes, aux Sulpiciens, aux Eudistes et à tant d'autres congrégations, chargées précédemment de l'enseignement théologique, à cette Société de Sorbonne, « qui abusa si longtemps du droit de juger, et qui mérite si bien d'être condamnée à son tour par la raison qu'elle a tant de fois proscrite », la destruction n'en pouvait être différée : « ces associations, nées sous les auspices du despotisme, n'ont cessé de se pervertir depuis par la nature et la forme de l'enseignement auquel elles étaient dévouées; leurs maisons sont restées l'asile et le foyer du fanatisme ». Gaudin dénonçait également les missionnaires, qui excitaient des troubles dans la Vendée et plusieurs autres départements, et les associations de religieuses comme les Filles de la Sagesse, les Sœurs de la Providence, les Filles Saint-Thomas, etc., qui « n'ont pas cessé d'égarer le peuple, et de faire circuler le poison du fanatisme ». Il reconnaissait que les Frères des écoles chrétiennes avaient rendu quelques services; mais, ajoutait-il, « cette association, fondée sous les auspices des Jésuites, en eut toujours le fanatisme et l'intolérance ». Il convenait donc de supprimer tous ces corps comme inutiles ou dangereux. « C'est une erreur dont on a trop longtemps abusé, de croire que les corps étaient nécessaires à l'enseignement. Le despotisme a dû l'accréditer comme un moyen de circon-

scrire les idées du peuple dans le cercle étroit qu'il voulait tracer; mais elle répugne essentiellement à la constituiion d'un peuple libre. »

Le Comité des domaines prépara de son côté un autre décret relatif aux biens des congrégations séculières et au traitement de leurs membres. Les deux projets de décret, fondus ensuite en un seul, composé de cinq titres, furent discutés dans plusieurs séances de l'Assemblée, à de longs intervalles. L'article 1er, déclarant les congrégations éteintes et supprimées, fut voté le 6 avril 1792, de même qu'un article proposé par l'évêque Torné, prohibant le port du costume ecclésiastique. Les autres dispositions furent votées le 2 mai, le 1er juin, le 13 août, et l'ensemble du décret fut définitivement adopté le 18 août 1792. Le titre II traitait de l'aliénation et de l'administration des biens des congrégations séculières, des collèges, des confréries et autres associations supprimées; l'article 2 de ce titre fut ainsi rédigé : « Demeurent réservés de l'aliénation, jusqu'à ce que le Corps législatif ait prononcé sur l'organisation de l'instruction publique, les bâtiments et jardins à l'usage des collèges encore ouverts en 1789, quoique faisant partie des biens propres des congrégations supprimées ».

En ce qui concerne l'organisation générale de l'instruction publique, le Comité d'instruction avait chargé le 10 novembre 1791 une commission de cinq membres, Condorcet, Lacépède, Arbogast, Pastoret et Romme, de lui présenter un plan général d'instruction; il décida, le 25 novembre, que cette commission ne prendrait pour base aucun plan particulier, décision qui écartait le plan lu deux mois auparavant par Talleyrand à la Constituante. Le 30 janvier 1792, le projet de plan général put être présenté par Condorcet au Comité. Ce projet fut discuté deux mois durant par le Comité, et adopté; Condorcet fut choisi comme rapporteur. Une première lecture du rapport fut faite par Condorcet au Comité le 9 avril; une seconde lecture eut lieu le 18 avril, et ce jour-là le mot de « collège » fut remplacé par celui d'*institut*. Ce fut le 20 avril —, le jour même où elle vota, sur la proposition du roi, la déclaration de guerre à l'Autriche, — que l'Assemblée législative entendit Condorcet lire le commencement de son rapport; la lecture ayant été achevée le lendemain, 21, l'Assemblée vota l'impression et ajourna la discussion, en décrétant qu'il lui serait présenté un aperçu de la dépense qu'entraînerait l'exécution du plan. Le 25 mai, Condorcet fit une seconde lecture du projet de décret, et la fit suivre de celle de l'« Aperçu des frais que coûtera le nouveau plan d'instruction publique ». La discussion fut encore ajournée. Deux mois et demi plus tard, le 6 août, le Comité chargea Condorcet de solliciter avec instance, auprès de l'Assemblée, qu'elle s'occupât du plan d'instruction; le rapporteur s'acquitta de cette mission le 13 août, trois jours après l'assaut des Tuileries et la chute du trône, et il obtint la promesse que le décret sur l'instruction publique serait discuté immédiatement après celui sur l'état civil des citoyens. Le 20 août, un autre membre revint à la charge et demanda la discussion immédiate, qui fut refusée. Le 30 août, à propos d'une pétition de la ville de Rennes, l'Assemblée renouvela sa promesse de s'occuper de l'instruction publique dès que la loi sur l'état civil serait achevée. Enfin le 13 septembre elle entendit une pétition du pasteur Frossard, de Lyon, qui insistait pour que l'Assemblée ne renvoyât pas à la Convention le soin d'organiser l'instruction publique : elle y applaudit, et en ordonna l'insertion in-extenso à son procès-verbal. Malgré ce bon vouloir tant de fois exprimé, l'Assemblée ne trouva pas une séance pour s'occuper du plan de Condorcet, et se sépara le 21 septembre 1792 sans en avoir abordé la discussion.

C'est à l'article *Condorcet* qu'on trouvera l'analyse du rapport et du projet de décret présentés les 20 et 21 avril 1792.

**ASSISTANCE PUBLIQUE.** — On entend par *Assistance publique* l'ensemble des services de l'Etat, des départements, des communes et des établissements publics qui dépendent du ministère de l'intérieur (Direction de l'Assistance et de l'Hygiène publiques) et auxquels incombe une des fonctions qui, dans la conception moderne, relèvent de l'assistance : soit que ces services exercent directement ces fonctions par l'entremise de leurs agents ou par des organes hiérarchisés, soit qu'ils agissent indirectement sur l'action de la bienfaisance privée, par l'attribution de subventions à des œuvres particulières, ou par le contrôle de ces œuvres.

1. — Pendant la plus grande partie du dix-neuvième siècle, ces services n'ont guère consisté qu'en une poussière d'organisations n'ayant avec l'administration générale du pays que des liens très lâches, exception faite pourtant des établissements nationaux de bienfaisance : Hospice national des Quinze-Vingts, Maison nationale de Charenton, Institution nationale des jeunes aveugles, Institution nationale des sourds-muets, Institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux, Institution nationale des sourds-muets de Chambéry, Asile national des convalescents de Saint-Maurice, Asile national du Vésinet, Asile national de Vacassy.

C'étaient principalement des hôpitaux (pour malades), des hospices (pour vieillards, infirmes ou enfants trouvés), c'est-à-dire des établissements publics jouissant de la personnalité morale, possédant un patrimoine, l'administrant eux-mêmes, ayant, en fait, une autonomie presque complète sous le contrôle, souvent nominal, de l'Etat.

Créés à la suite de libéralités, ils étaient nés sur différents points du territoire au gré des caprices individuels. Aucune idée générale n'avait présidé à leur constitution. Aucun lien n'existait entre eux. Chacun agissait isolément, et son action était limitée par l'acte même qui l'avait institué et par l'importance des revenus de la fondation. Peu nombreuses étaient les communes qui possédaient un de ces établissements hospitaliers (en 1899, sur 36,121 communes, il y en avait 34,910 sans établissement hospitalier). Dans les localités privilégiées où il s'en trouvait un, il n'y avait aucune commune mesure entre les besoins des populations et les ressources de l'établissement : ici des malades se voyaient refuser l'entrée de l'hôpital, faute de lits vacants ; là, au contraire, des lits restaient inoccupés, faute de malades. La proportion des lits inoccupés était environ de 40 %. Ainsi, le 30 juin 1892, sur 45 971 lits d'hôpital (Seine exceptée), il y en avait 28 856 occupés (62.7 %) et 16 935 vacants (37.3 %).

Défaut d'organisation, variété, autonomie, caractère facultatif des mesures prises, tels étaient dans le passé les caractères principaux de l'Assistance publique.

2. — Cet état de choses était contraire aux principes posés par la Révolution.

La constitution du 24 juin 1793 avait déclaré l'assistance charge *nationale*, et reconnu le droit aux secours publics et le droit au travail; le décret du 24 du premier mois de l'an 2e avait fixé, sous le nom de domicile de secours, le lieu où, pour chaque personne nécessiteuse, ce droit pouvait être exercé. Mais l'absence de ressources budgétaires ne permit pas une organisation d'ensemble de l'Assistance publique. La création des bureaux de bienfaisance par la loi du 7 frimaire an V resta une œuvre fragmentaire.

3. — Les premiers essais d'organisation furent limités à certaines parties du territoire et conservèrent le caractère spécifique de l'époque : l'autonomie.

A Lyon, on aboutit seulement en ce qui concerne les établissements hospitaliers (Ordonnance de 1845, qui crée le Conseil général des hospices de Lyon).

A Paris, la réforme réunit les hôpitaux, les bureaux de bienfaisance et les enfants assistés, sous la direction de l'administration générale de l'Assistance publique de Paris. La personnalité morale fut attribuée à cette administration qui, par suite, se trouva classée parmi les établissements publics. (Loi du 10 janvier 1849.)

4. — Les lignes générales de l'organisation d'ensemble furent posées, en dehors de la loi de l'an V, par celles du 30 juin 1838 sur les aliénés ; du 7 août 1851 sur les hôpitaux et hospices ; du 5 mai 1869 sur les enfants assistés. Mais elles ne furent développées que par les lois récentes du 15 juillet 1893 sur l'assistance médicale gratuite ; du 27 juin 1904 sur le service des enfants assistés ; du 14 juillet 1905 sur l'assistance obligatoire aux vieillards, infirmes et incurables.

Les anciens établissements publics, auxquels la jurisprudence ne reconnaît que des compétences spéciales à l'objet pour lequel ils ont été créés, furent conservés, mais leur autonomie diminuée : notamment les hôpitaux, les hospices, l'administration spéciale de l'Assistance publique de Paris perdirent leur caractère original pour devenir de simples agents d'exécution des services créés. Par contre, l'Etat, les départements, les communes, qui possèdent, en matière d'assistance, une capacité générale, eurent désormais une activité prépondérante, tant dans la direction de ces services et leur organisation que dans les dépenses effectuées.

Ce sont donc bien les organismes anciens qui sont devenus les différents rouages du système actuel, mais après s'être hiérarchisés et avoir coordonné leur action.

5. — *Assistance obligatoire.* — La caractéristique de la nouvelle législation est de créer de grands services nationaux ayant pour objet de secourir tout individu qui se trouve dans l'impossibilité physique de pourvoir aux nécessités de la vie, et d'obliger les diverses personnes morales administratives, ci-dessus mentionnées, à prêter leur concours à ces organisations.

Les principaux cas d'incapacité physique ainsi reconnus sont actuellement : l'enfance, la maladie, l'aliénation mentale, l'infirmité, la vieillesse. Pour chacun d'eux existe donc un service d'assistance basé sur la solidarité.

Cette solidarité s'exerce :

1° De la société à l'individu. La loi impose aux personnes morales administratives, en faveur de l'individu, une obligation solidaire d'intervention. D'autre part, elle a fini par reconnaître à l'intéressé un véritable *droit aux secours*, sanctionné par des actions judiciaires et par des recours administratifs ;

2° D'un groupe à un autre groupe. Chaque collectivité est chargée de concourir financièrement aux dépenses occasionnées par chaque indigent, suivant une quote-part qui tend à devenir proportionnelle à sa fortune personnelle (Loi de 1905). Ainsi les communes riches viennent au secours des communes pauvres, les départements riches au secours des départements pauvres La contribution la plus importante est versée par l'Etat.

6. — Des lois spéciales fixent les attributions administratives qui incombent à l'Etat, au département, à la commune, aux hôpitaux, aux hospices, à l'administration générale de l'Assistance publique de Paris, etc., dans l'organisation et le fonctionnement de chacun de ces services.

Comme tendance générale, on peut indiquer que la détermination individuelle des assistés appartient habituellement aux autorités communales (bureau d'assistance, conseil municipal, etc.), seules à même de connaître la situation des bénéficiaires ; tandis que l'organisation locale du service et la centralisation des opérations appartiennent aux autorités départementales. L'impulsion d'ensemble est donnée par l'Etat, qui, entre autres attributions, doit établir l'unité de vues pour tout le territoire, combattre les abus qui consistent, suivant les localités, à assister soit trop, soit trop peu.

L'action de l'Etat est aménagée par la Direction de l'Assistance et de l'Hygiène publiques, au ministère de l'intérieur, et réalisée localement par ses agents, les préfets, sous-préfets et inspecteurs de l'Assistance publique.

Le Conseil supérieur de l'Assistance publique et l'Inspection générale des services administratifs concourent à cette action, comme corps consultatif et comme organe de contrôle.

7. — *Assistance facultative.* — L'assistance facultative a son domaine limité par le champ d'action de l'assistance obligatoire.

Elle peut s'exercer : 1° à l'égard des bénéficiaires des grandes lois d'assistance, — et les mesures prises dans ce cas sont appelées à compléter utilement celles qui sont prises en exécution de la loi ; 2° à l'égard des non-bénéficiaires, — et son action a ainsi pour effet de combler les lacunes de notre législation d'assistance. L'initiative des organes locaux reste entière à ce point de vue, mais leur action y est minime comparée à l'étendue de la tâche qui leur est imposée par l'assistance obligatoire.

Toutefois, une certaine diversité naît entre eux, de ce fait. Des départements, des villes, des hôpitaux, des asiles ont fait des créations intéressantes. Ce Dictionnaire ne peut leur consacrer à chacun une monographie séparée ; mais, sous le titre *Assistance publique à Paris*, il réserve un article spécial à l'action du Département de la Seine, de la Ville de Paris et de l'administration générale de l'Assistance publique de Paris, tant au point de vue de l'assistance facultative que de l'assistance obligatoire.

8. — Restreinte d'abord aux indigents, l'assistance publique, facultative ou obligatoire, s'est étendue peu à peu aux personnes qui, temporairement ou définitivement, se trouvent privées de ressources.

Cette évolution, par voie de conséquence, a entraîné une modification dans la notion même des fonctions qui incombent à l'Assistance publique. Ces fonctions se sont multipliées et compliquées. On peut, à l'heure actuelle, les ramener à deux principales :

1° Une fonction d'assistance proprement dite, consistant en l'allocation de secours, en argent ou en nature, et de soins médicaux ;

2° Une fonction d'éducation, de tutelle et de régénération physique et morale. — Voir, en ce qui concerne cette seconde catégorie, l'article *Assistés (Enfants)*.

[EMILE ALCINDOR,
inspecteur général adjoint des services administratifs.]

**ASSISTANCE PUBLIQUE A PARIS.** — I. ORGANISATION GÉNÉRALE. — 1. *Historique et régime actuel.* — Après un essai infructueux de fusion avec les municipalités pendant la période révolutionnaire, la réunion des institutions entretenues par la charité privée forma l'administration générale de l'Assistance publique à Paris. Ainsi se réalisa le groupement déjà ébauché sous l'ancien régime (Hôtel-Dieu et ses annexes ; Hôpital général, comprenant plusieurs établissements ; Grand bureau des Pauvres, pour les secours à domicile) ; ce furent, sous l'administration du Conseil général créé le 17 janvier 1801, les « Hôpitaux et Hospices Civils et les Secours à domicile de Paris ». Ce Conseil général survécut longtemps au système des directoires exécutifs, dont il était une application ; mais il en avait eu tous les inconvénients, et, au lieu de délibérer et de décider en commun, ses membres se partagèrent les attributions ; chacun s'attribua une fraction des services. La loi du 10 janvier 1849 leur a substitué un directeur responsable ; pour contrôler sa gestion et suivre le service dans les établissements, aussi bien que pour réunir les compétences techniques nécessaires à la préparation des affaires, un Conseil de surveillance, composé aujourd'hui de 35 membres, a été placé auprès de lui, sans d'ailleurs partager sa responsabilité ni être investi d'un pouvoir propre de décider, comme les commissions administratives de province. Il semble bien qu'en fait, le vœu de la loi a été complètement réalisé : une collaboration étroite s'est établie avec les divers services administratifs, avec les bureaux de bienfaisance, avec les hôpitaux où des réunions mensuelles créées récemment permettent aux conseillers de surveiller, aux médecins, aux inspecteurs, aux directeurs, aux architectes, de discuter des intérêts de la maison ; bien que légalement le directeur ne soit pas lié par les avis du Conseil, la part qu'il prend à toutes les discussions, l'association étroite de ces efforts communs ont donné, sans provoquer aucun conflit et sans nuire à l'unité de direction, le bienfait de l'expérience, des vues originales apportées par les représentants élus de divers corps, médecins, etc., des hôpitaux, administrateurs des bureaux de bienfaisance et médecins de l'Assistance à domicile, par les délégués de la Cour de cassation, du Conseil d'Etat, de la Chambre de commerce, des maires de Paris, les grands industriels, les législateurs, choisis en raison de leurs études spéciales ; et la haute autorité dont est investi le vice-président élu de cette assemblée (le préfet de la Seine est président de droit) est une preuve du rôle considérable joué par le Conseil de surveillance.

L'Assistance publique à Paris ne cesse pas pour cela d'être une administration municipale, tant à raison de

la subvention municipale ordinaire, nécessaire pour parfaire les ressources du budget et à laquelle sont affectés de préférence les produits de l'octroi (loi du 27 vendémiaire an VII), qu'à cause des dispositions de la loi du 18 juillet 1837 prescrivant de soumettre au Conseil municipal les budgets des établissements de bienfaisance. Cette loi ne vise que l' « avis » du Conseil municipal, et des discussions plus théoriques que pratiques se sont élevées sur l'extension à donner aux droits légaux de ce Conseil. En fait, cette extension ne modifierait pas la situation actuelle. La faculté de ne pas suivre ces « avis » n'est que virtuelle; les délibérations relatives aux affaires de l'Assistance publique reçoivent leur exécution dans les conditions ordinaires, et il faudrait supposer une méconnaissance des traditions municipales peu conforme à l'esprit républicain pour que ce texte de loi devînt dangereux. Le Conseil municipal, qui délègue d'ailleurs dix membres au sein du Conseil de surveillance, exerce les droits les plus étendus sur l'Assistance publique, soit pour en contrôler les services (hôpitaux, hospices, fondations, bureaux de bienfaisance, assistance médicale à domicile, magasins généraux), soit pour l'élaboration des affaires ou du budget.

La loi de 1849, confirmée par la loi du 27 juin 1904, a investi le directeur de l'Assistance publique de la tutelle des Enfants assistés de la Seine; il en administre le service, sous l'autorité du préfet de la Seine; il est ainsi appelé devant le Conseil général, qui règle ce service, à en préparer les affaires ou à répondre de sa gestion.

C'est en vue de faciliter le contrôle de ces services que l'Assistance publique publie annuellement, outre le compte financier donnant l'exécution des services budgétaires, le compte moral et administratif prescrit aux établissements de bienfaisance par l'arrêté du 7 floréal an XIII et formé de tableaux ainsi que d'un texte exposant toutes les mesures administratives; et, pour le service des Enfants assistés de la Seine, un compte moral spécial.

2. *Caractère extensif de l'assistance à Paris; l'assistance obligatoire.* — Le Conseil municipal de Paris et le Conseil général de la Seine — par l'association étroite et heureuse de l'Assistance publique et des assemblées délibérantes — ont donné à Paris aux services d'assistance un développement spécial. La création d'une administration publique, dès le début du dix-neuvième siècle, avait substitué à la charité individuelle d'autrefois la notion de l'assistance publique, assistance légalement facultative jusqu'en ces derniers temps. Cette aide — fait frappant à Paris — a été organisée de manière à ne jamais laisser le malheureux privé de tout secours. Sans doute, il n'avait pas de recours ouvert contre un refus, mais l'organe chargé de secourir ne demeurait pas sans moyens pour le faire : les crédits nécessaires ont toujours figuré au budget de l'Assistance publique, et la restriction des secours ne s'est produite qu'à de rares occasions. Les bureaux de bienfaisance ont toujours été dotés; les hôpitaux n'ont jamais fermé leur porte à un malade. Si la loi du 15 juillet 1893 n'est pas légalement appliquée à Paris, les hôpitaux admettent en fait tous les malades ayant besoin de soins, et souvent même des malades qui devraient être à la charge d'autres collectivités. Ce sont, notamment, les malades de province qui s'y introduisent frauduleusement, venant à Paris pour s'y faire opérer; les enquêtes effectuées maintenant permettent d'adresser aux communes les plus utiles réclamations. Les maternités ont toujours été ouvertes largement et sans contrôle; l'assistance à l'enfant a été sur tous les points développée, et il suffit de constater que, pour l'admission des enfants assistés, la restriction apportée par la nouvelle loi (enquête pour contrôler le domicile de secours, si l'enfant a plus de sept mois) n'est pas appliquée dans la Seine. Par une coïncidence digne de remarque, la nouvelle loi en faveur des vieillards, des infirmes et des incurables, du 14 juillet 1905, appliquée par le décret du 30 mars 1907 à Paris, n'apporte d'innovation à Paris que dans la faculté, pour les bureaux de bienfaisance, d'inscrire les pensionnaires sans limitation de crédit; ce sont les mêmes enquêtes, le même taux de pension, ou peu s'en faut (taux moyen à Paris, 26f,445 en 1907; l'ancienne pension représentative de séjour à l'hospice était de 30 francs par mois); et alors que l'Assistance publique, assistant régulièrement 55 000 indigents, prévoyait l'inscription de 50 000 d'entre eux à l'assistance obligatoire, en fait il ne s'est trouvé, lors de la seconde année d'application de la loi (1908), que 43 000 pensionnaires ou administrés d'hospice. Il est permis de conclure que, à Paris, grâce à la générosité des élus, le principe de l'assistance obligatoire a été appliqué par avance, qu'il s'agisse des enfants, des malades ou des vieillards; Paris a devancé la loi : dans le service des Enfants assistés avaient été appliquées depuis longtemps les principales réformes inscrites dans la loi du 27 juin 1904.

Cette extension donnée aux diverses catégories de secours s'est faite suivant un principe différent d'une tendance qui paraît aujourd'hui se manifester : ce serait une erreur dangereuse que d'envisager les assistés de ces nouvelles catégories comme devant être placés exclusivement à la charge de l'impôt, parce qu'ils ont un recours ouvert et un droit légal. Si cette solution doit un jour prévaloir, le législateur de 1905 n'en a pas moins prévu le concours des ressources propres des bureaux de bienfaisance et des hospices, et l'Assistance publique continue à compter, pour compléter dans son budget les ressources de la subvention municipale, sur les revenus de son domaine mobilier et immobilier, le produit des quêtes et des dons provenant de la bienfaisance privée. Il semble que le patrimoine des établissements de bienfaisance constitue une réserve indispensable pour alléger les charges fiscales de l'assistance.

3. *Coordination des modes d'assistance et contrôle exercé sur les assistés.* — Le législateur, en préparant une loi sur la représentation des pauvres, a voulu, en ce sens, faciliter, dans la plus large mesure, l'affectation des libéralités faites aux institutions officielles d'assistance : à Paris, l'administration générale de l'Assistance publique, dotée de la personnalité civile, forme le type complet de l'établissement à compétence étendue, et il n'existe en dehors de ses services que quelques asiles de nuit, refuges-ouvroirs, ateliers d'infirmes entretenus par la ville de Paris, ou crèches subventionnées par elle et demeurées privées. La centralisation, outre qu'elle donne de grandes facilités pour les affectations du personnel, pour la comptabilité, réalise, par la coordination de tous les services, un contrôle caractéristique sur les assistés. Au bureau de bienfaisance, le soin d'effectuer toutes les enquêtes à domicile, non seulement pour les secours et les admissions à l'assistance obligatoire aux vieillards, mais pour le recouvrement des frais de séjour dans les hôpitaux, pour l'allocation de consultations gratuites, de bains, l'admission aux sanatoriums; les secours départementaux aux filles-mères, en vue de prévenir ou de faire cesser les abandons, passent par les mêmes guichets que les secours municipaux; le dossier des malheureux au bureau de bienfaisance mentionne les secours donnés par l'hôpital. Il y a ainsi une probabilité plus grande d'écarter les professionnels, ainsi qu'une tendance à cette unification si désirable pour l'allocation des secours; et mentionnons la surveillance réciproque entre les services, visiteurs de l'administration centrale, enquêteurs départementaux, administrateurs et visiteurs des bureaux de bienfaisance, hôpitaux. A Paris, une semblable unité est indispensable, et les récentes décisions l'ont encore fortifiée en donnant à chacun son rôle logique : aux bureaux de bienfaisance l'assistance à domicile; aux hôpitaux le traitement interne des malades.

4. *Groupement économique réalisé à Paris; les magasins généraux.* — Cette unité administrative a entraîné l'unité économique et, par là, elle montre ses effets les plus intéressants. Toutes les fournitures nécessaires aux établissements sont centralisées par des magasins généraux qui fabriquent et produisent en régie (buanderies de secteur, boulangerie, pharmacie, régie de peinture), qui procèdent à des adjudications (cave, magasin central), qui achètent directement sur le marché (approvisionnement des halles, boucherie); les économes des hôpitaux n'ont qu'à leur

adresser leurs commandes sans être astreints à se préoccuper d'achats, leur maniement de fonds en est réduit; pour les objets non mis en adjudication, des inspecteurs de la comptabilité en matière imposent aux fournisseurs de consentir des rabais uniformes. Le contrôle peut se faire aisément au moyen d'expertises régulières ; il est à peine besoin d'ajouter que les prix obtenus sont particulièrement favorables, puisqu'il s'agit d'un groupe de 38000 personnes (32000 hospitalisés, 6000 agents nourris). Et comme consécration de ce système, l'agrégation de ces consommateurs, fort intéressants puisqu'ils sont à la charge de leurs concitoyens, s'augmente des œuvres de bienfaisance privée, des établissements nationaux et départementaux qui sollicitent d'être autorisés à obtenir le bénéfice des fournitures en payant le tantième des frais généraux.

5. *Les transformations récentes.* — L'outillage hospitalier est en constante transformation, par suite des découvertes scientifiques, et il n'est pas de service plus exposé aux dépenses imprévues et inévitables. Deux profondes réformes avaient paru depuis longtemps essentielles, et on les discutait depuis plusieurs années. Le regretté M. Mourier, dans sa trop courte direction (1901-1902), n'eut pas le temps de les réaliser : le 3 mai 1903 était mise à exécution, par la fixation d'un nouveau règlement organique, la réforme du personnel hospitalier; et le 7 avril 1903 était promulguée la loi autorisant les grands travaux hospitaliers pour une somme de 45 millions, dont 25 fournis par la Ville de Paris, 20 par le département. La réforme du personnel hospitalier devait demander plusieurs années de mesures de détail et d'application (7000 agents, dont 1200 surveillants et surveillantes, 5800 infirmières et filles de service, infirmiers et garçons). Elle comprenait l'amélioration générale des traitements, l'allocation de congés réglementaires annuels, des garanties en cas de suspension de service (paiement du traitement plein durant plusieurs mois, suivant les cas, pendant la maladie, la grossesse, les périodes militaires), la constitution de retraites en argent (au lieu de l'ancienne admission à l'hospice), des garanties morales (conseil de discipline). C'était la base de l'amélioration du recrutement; dans cette situation nouvelle il fallait assurer la formation professionnelle et l'instruction (Voir plus loin, IV, l'enseignement pour le personnel); enfin, tous les ans, un effort nouveau de la Ville de Paris réalise un progrès spécial sur tel ou tel point. L'emprunt hospitalier a permis de reconstruire des hôpitaux entiers, la Pitié, Cochin, Claude Bernard (hôpital des maladies contagieuses), d'accroître de services importants des établissements actuels (Brévannes, pavillon des tuberculeux, pavillons des enfants convalescents; Berck, Hendaye, enfants atteints de maladies chroniques), de construire des salles et des services annexes (Lariboisière, Saint-Antoine, Saint-Louis), de créer des usines (buanderies, usines d'électricité et de chauffage), d'élever à la Salpêtrière l'Ecole des infirmières (Voir plus loin, IV, 3), de faire dans nombre d'établissements de grosses réparations et des transformations impérieusement réclamées, notamment pour l'habitation du personnel. Il importait, étant donné que depuis de nombreuses années l'administration ne disposait que de crédits insuffisants, de remédier à l'état déplorable des bâtiments privés de réparations. Enfin, après de longues discussions, et grâce aux efforts de M. Léon Bourgeois, le Conseil de surveillance a établi un plan de campagne contre la tuberculose, au moyen de groupes hospitaliers comprenant à Paris un dispensaire et un service d'hôpital spécial pour les malades à maintenir à l'hôpital (en construction à Laënnec), et en dehors de Paris un sanatorium (asile de la Ville de Paris, prévu dans le grand emprunt de 1903 et non encore voté par le Conseil municipal; quartier spécial construit à Brévannes). La réalisation de ce programme se heurte malheureusement à de nombreuses difficultés. Enfin, cédant aux instances du corps médical, le directeur de l'administration a fait transformer le régime alimentaire, pour les malades comme pour le personnel, conformément aux données de la science.

Entre autres améliorations en faveur du personnel, il convient de noter l'arrêté du 1er août 1904 relatif au personnel enseignant de l'Assistance publique. Les institutrices de l'Assistance publique ont été recrutées dans le personnel hospitalier. Ce sont pour la plupart d'anciennes surveillantes, suppléantes ou infirmières, qui ont été chargées de cours et qui ont obtenu, en diverses circonstances, le titre d'institutrices. En 1904 elles ont bénéficié d'une transformation avantageuse qui les a définitivement séparées du personnel hospitalier; mais si elles ont cessé de se considérer comme chargées de soins aux petits malades qui leur sont confiés, et si elles se renferment strictement dans leur rôle d'institutrices, elles demeurent essentiellement des hospitalières; c'est parce qu'elles se sont formées aux traditions de l'Assistance publique qu'elles connaissent la pédagogie spéciale qui leur est nécessaire, et qui se rapproche de la mission de l'infirmière. Aussi est-ce à juste titre qu'à la Salpêtrière elles sont placées entièrement sous l'autorité de la surveillante hospitalière. Les instituteurs et institutrices ne font pas partie de l'enseignement public. Leur traitement est de 1600 à 3300 francs, avec avancement tous les trois ans; d'autre part, obligation pour eux de posséder le certificat d'aptitude pédagogique; versements obligatoires à la caisse de retraites de l'Assistance publique, avec admission des services publics pour le calcul de la pension. Le cadre comprend 27 institutrices et 9 instituteurs, non compris l'Ecole d'Yzeure (Voir plus loin, II, 3, *c*) et les enfants assistés placés aux sanatoriums privés de Berck (Voir plus loin, II, 2).

6. *Le Domaine et la fortune de l'Assistance publique.* — L'Assistance publique a recueilli les biens des anciens établissements de charité qui n'avaient pas été vendus pendant la Révolution, et son domaine est formé de fermes et terres, de maisons et de terrains dans Paris. Les craintes de disette faisaient préférer sous l'ancien régime les fermages en nature, et l'ancien Hôtel-Dieu possédait de nombreuses fermes, quelques-unes depuis un temps immémorial, si bien que l'Assistance publique n'en a d'autre titre de propriété que la possession. Il y avait également des terrains aux portes de l'ancien Paris, terrains qui aujourd'hui ont acquis une valeur considérable. Malheureusement le gouvernement a toujours incité les établissements de bienfaisance à transformer leurs immeubles en rentes sur l'Etat (notamment, pour Paris, circulaire du général Espinasse, 14 mai 1858), et d'importantes ventes ont eu lieu au cours du dix-neuvième siècle; les terrains augmentaient de valeur, alors que la conversion réduisait automatiquement les revenus de l'Assistance publique. C'est ainsi que certaines fondations ont vu diminuer les revenus légués par le bienfaiteur pour leur fonctionnement, et se trouvent dans une situation embarrassée; elles reçoivent une subvention sur les fonds propres de l'Assistance publique. Outre les rentes sur l'Etat figurant a son portefeuille, cette administration possède un certain nombre de valeurs industrielles ou même étrangères dont la vente serait désavantageuse, et qui, malgré la règle de la transformation en rentes et malgré la jurisprudence du Conseil d'Etat, ont été conservées à la suite des legs dont elles proviennent. Il convient d'ajouter qu'en vue de parer à la baisse du taux de l'intérêt, l'Assistance capitalise un dixième du prix de vente des immeubles, ainsi qu'un dixième du revenu des fondations; elle inscrit d'autre part à un compte spécial, en dehors des fonds budgétaires ordinaires, certains « capitaux » (produits de coupes de bois, arrérages des prix de vente d'immeubles; pensions des maisons de retraites payantes, etc.) qui doivent être réemployés pour être restitués au patrimoine hospitalier. La gestion de ce patrimoine comprend ainsi une série de mesures des plus curieuses.

II. Assistance aux enfants; le devoir d'instruction. — 1. *Hôpitaux* (*enfants atteints d'affections aiguës*). — La législation sur l'enseignement primaire n'a envisagé l'instruction à donner aux petits malades que pour en prescrire la surveillance par les fonctionnaires de l'enseignement public (circulaire du 17 avril 1882, en conformité de nombreux textes

antérieurs : loi du 28 juin 1833, ordonnance du 16 juillet 1833; Cour de cassation, 2 mars 1860; décisions du Conseil royal et du Conseil supérieur de l'instruction publique des 26 juillet 1833, 30 octobre 1838, 15 juillet 1854); l'art. 50 de la loi du 15 mars 1850 prévoyait un modique crédit pour encourager les classes dans les hôpitaux. Cette organisation scolaire est avant tout une question médicale. Il appartient au chef de service de décider s'il y a lieu de faire à tels enfants, non pas un cours régulier, mais tout au moins des causeries instructives. L'expérience prouve que l'inaction pèse lourdement sur les enfants et nuit en quelque mesure à leur guérison. A Hérold, des cours ont lieu de 1 h. 1/2 à 4 h. 1/2 pour les petits tuberculeux; à Trousseau, il y a classe de 2 à 4 h. pour les enfants du service de chirurgie qui peuvent se lever. Ces cours se heurtent à de nombreuses difficultés pratiques; l'une des plus considérables est le danger très sérieux de la contagion par l'intermédiaire des livres. Aucune surveillance ne peut empêcher les livres de circuler. La désinfection aux vapeurs de formol, souvent décrite, donne une garantie relative que peut confirmer une aération convenable, avec exposition aux rayons du soleil. Mais il est préférable, et c'est la solution adoptée par l'Assistance publique de Paris, de s'abstenir de remettre des livres aux enfants malades, même à ceux dont l'affection n'est pas par elle-même transmissible. On sait, en effet, que tout enfant malade peut être soit en état d'incubation, soit en état de réceptivité contagieuse. Par contre on peut leur distribuer des périodiques illustrés, des livraisons dont la durée éphémère donnera toute certitude au médecin. Un essai ingénieux a été tenté à l'hôpital Bretonneau, à Paris, où des verrières représentant les principaux sujets des fables de La Fontaine ornent les fenêtres.

2. *Sanatoriums, Maisons de convalescence, etc.* (*Enfants atteints de maladies chroniques*). *Orphelinats.* — Si la durée toujours limitée de l'évolution d'une maladie aiguë permet de négliger, pendant leur séjour à l'hôpital, l'instruction des petits malades, il en est tout autrement des affections chroniques exigeant un séjour prolongé, de quelques années parfois, dans un sanatorium, dans une maison de convalescence. Citons, en premier lieu, l'Ecole Lailler (baptisée du nom du médecin créateur du service en 1886), installée à l'hôpital Saint-Louis pour l'hospitalisation des enfants pendant la durée du traitement de la teigne. L'application des rayons X permet désormais d'obtenir, au bout de quelques semaines ou de quelques mois, en laissant l'enfant dans sa famille, une guérison qui demandait autrefois dix-huit mois ou deux ans par le procédé ancien de l'épilation. L'Ecole Lailler a vu son effectif réduit de plus de moitié : elle comptait 9 institutrices et 1 instituteur. Autres établissements pourvus de cours primaires réguliers : Hôpital maritime de Berck (5 institutrices); Hospice des enfants assistés (1 instituteur, 5 institutrices); Salpêtrière (enfants arriérées : 4 institutrices); Bicêtre (enfants arriérés : 4 instituteurs); Ivry (1 instituteur); sanatorium de Hendaye (1 institutrice; les enfants y sont astreints à écrire mensuellement à leurs parents). Il existe, d'autre part, à Berck un instituteur et une institutrice spécialement chargés des enfants assistés placés dans deux sanatoriums privés. Aux termes de la loi du 27 juin 1904, les enfants dont les parents sont à l'hôpital, en prison, à l'asile d'aliénés, sont placés à la charge du service départemental des enfants assistés (ils étaient auparavant à la charge de l'Assistance publique, et continuent à être reçus à l'hospice dépositaire qui leur assure l'instruction primaire).

L'enseignement est organisé d'une façon plus régulière dans les orphelinats où les enfants séjournent plusieurs années : à la fondation Fortin, à La Roche-Guyon, à Forges-les-Bains (1 institutrice pour les enfants envoyés en convalescence; 1 instituteur pour les trois divisions formées avec les enfants des fondations Riboutté-Vitallis et Hartmann); à la fondation Parent-de-Rosan, où restent huit années 12 jeunes filles des 9e et 16e arrondissements (1 institutrice).

3. *Les Enfants assistés de la Seine.* — *a*) *L'assistance aux enfants.* — L'assistance aux enfants, sous toutes ses formes, depuis la « puériculture » et la surveillance des nourrissons, jusqu'à l'éducation tout entière confiée à l'administration devenue responsable de l'avenir de l'enfant, peut être étudiée dans le service départemental des Enfants assistés de la Seine : assistance à la mère abandonnée, secours pour prévenir ou faire cesser les abandons (secours mensuel aux enfants élevés par la mère, jusqu'à deux ans, secours d'orphelins), consultations de nourrissons et distribution de lait stérilisé, de berceaux et de layettes, et parallèlement secours des bureaux de bienfaisance en cas de grossesse, en vue de l'allaitement, etc. Tous ces secours n'arrivent point à empêcher l' « abandon » de l'enfant, la rupture définitive des liens de la famille naturelle. Parfois le Conseil général autorise, dans des cas exceptionnels, l'administration à prendre des enfants à sa charge sans qu'ils soient abandonnés, sous le nom de « Temporairement recueillis »; mais c'est là une aide qui n'est point prévue par la loi du 27 juin 1904 qui règle le service, aide qui ne tendrait à rien de moins qu'à mettre les frais d'entretien d'un nombre illimité d'enfants à la charge du budget, dans le même sens que l' « Internat primaire » (entretien concédé de six à treize ans par la Ville ou le département dans une institution privée, soit gratuitement, soit moyennant un paiement mensuel de 10 francs ou de 20 francs). Tout au contraire, le service des Enfants assistés implique de la part des parents un acte d'abandon, si déplorable, au reste, que, lors de l'admission à l'hospice dépositaire, la surveillante offre séance tenante un secours en argent dit de mise en nourrice (35 francs) pour inciter la mère à ne pas abandonner la charge de son enfant. Si elle persiste, pour une raison ou pour une autre, l'enfant est « immatriculé ». Désormais les parents n'en obtiendront de nouvelles que tous les trois mois et seulement pour savoir s'il est vivant ou mort. Il lui sera donné une autre famille, un foyer, un village, et, le jour où les parents naturels viennent demander la remise de l'enfant confié dix ou quinze ans auparavant à l'Assistance publique, leur demande se heurte à un fait brutal : l'enfant est enraciné dans un autre milieu.

*b*) *Organisation résumée du service.* — Les enfants ne séjournent à l'hospice dépositaire qu'en cas de maladie : dès le lendemain de leur admission, ils sont confiés à l'un des convois de nourrices qui sont envoyés journellement par les 51 agences du service; demain ils seront implantés dans une nouvelle région. Là, pendant leurs premières années, ils seront l'objet d'une surveillance particulièrement étroite. Chaque directeur d'agence, assisté d'un commis, est chargé de la surveillance d'un millier d'enfants en moyenne, et il a une circonscription de 20 à 25 kilomètres de rayon. Au siège de l'agence, un médecin contrevisiteur attend le convoi des nourrissons venant de Paris; l'agence est partagée en plusieurs circonscriptions ayant chacune un médecin. Visités tous les dix jours tout d'abord jusqu'à quatre mois, puis à intervalles plus éloignés (de deux à quatre ans : tous les trois mois; de quatre à six ans : tous les six mois) par le médecin du service; visités au moins tous les trois mois par le directeur de l'agence, représentant du tuteur, leur protecteur attitré; enfin inspectés à des dates irrégulières par l'inspecteur principal de l'administration, ils jouissent, en fait, d'une sauvegarde particulière en raison de ces contrôles permanents exercés sur les nourriciers, du taux élevé des primes et pensions (30 fr. par mois, puis 15 fr. de quatre à treize ans; prime de 30 fr. quand l'enfant a atteint deux ans; prime de 50 fr. pour le certificat d'études; prime de 50 fr. à treize ans si l'enfant est resté dix ans dans la famille), en raison aussi de la considération attachée aux nourriciers, et de la menace d'un retrait : le directeur a choisi ces nourriciers parmi les petits fermiers, comme il y en a tant dans le Centre et l'Ouest de la France, de manière à ce que l'enfant puisse être maintenu plus tard à la ferme comme domestique avec gages. Il doit y être traité comme l'enfant de la maison, et bénéficier, dit le règlement, « de la protection et de la vigilance affectueuses du père et de la mère de famille ». Il a droit à un berceau ou un lit spécial; quand il grandit, il

trouve la cheminée protégée par un garde-feu; aucune punition corporelle ni privation de nourriture ne doit lui être infligée. Il se considère comme faisant partie de la maison; lorsque dix, quinze ans se sont écoulés, il ne connaît plus que ses parents adoptifs; un lien s'est créé: l'enfant est fixé de nouveau, mais, cette fois, dans un milieu sain, sous une tutelle vigilante; il pourra se développer sans souffrir.

c) *L'avenir de l'enfant; la fréquentation scolaire.* — Le placement familial et rural, suivant la formule adoptée par les hommes de la Révolution pour ceux qu'ils appelaient « les enfants de la Patrie », est le principe absolu du service : ces êtres chétifs, nés dans les pires conditions, retrouvent la vie à l'air pur et sous l'action bienfaisante des habitudes campagnardes. Les nourriciers s'engagent à assurer la fréquentation scolaire de six à treize ans (art. 193 du règlement), « à envoyer régulièrement l'enfant à l'école communale publique, à lui faire suivre assidûment les leçons de cette école, et à y envoyer eux-mêmes leurs propres enfants ». Dans des circonstances exceptionnelles, on laisse l'enfant aller à l'école privée pour ne pas le séparer de ses frères et sœurs adoptifs. Alors commence pour lui une nouvelle surveillance, la surveillance de l'instituteur (les présences sont pointées sur un état envoyé mensuellement au directeur de l'agence). Au livret matricule, destiné à demeurer au lieu même du placement, figurent les obligations des nourriciers, les vaccination et contre-visite à l'arrivée, les vêtures annuelles, récemment rendues conformes au type de chaque région, les placements, les paiements faits aux nourriciers, les placements à gages avec leurs conditions, le compte de la caisse d'épargne, les visites de surveillance réunies au livret médical (destiné à être déposé à l'âge de treize ans au bureau de l'agence, pour recevoir ensuite l'examen médical annuel de treize à vingt et un ans), le procès-verbal de rupture du collier à six ans (ce collier est maintenu en toutes circonstances pour éviter toute erreur d'identité); y figure aussi le certificat d'études : ce certificat est l'occasion de primes, 50 francs aux nourriciers, 10 francs à l'enfant, 40 francs à l'instituteur. Au cas où l'école a un directeur et plusieurs adjoints, la répartition de cette dernière prime a donné lieu à des difficultés : l'Assistance publique s'est toujours refusée à les trancher, et diverses solutions ont été adoptées par les préfets, sur l'avis de l'inspecteur d'académie : les uns attribuent l'indemnité au seul instituteur ayant présenté l'élève à l'examen; d'autres la partagent entre le directeur et l'instituteur; d'autres enfin, au cas de plusieurs instituteurs s'étant succédé dans la même classe, la répartissent au prorata du temps passé à la tête de la classe. Cette indemnité peut en certains cas devenir assez importante. Les fournitures scolaires sont délivrées neuves aux pupilles de l'Assistance publique par les instituteurs, qui sont payés sur mémoire fourni tous les trois mois (et non à la fin de l'année); ces mémoires sont vérifiés par les directeurs d'agence (dépense en 1906 : 220 000 fr.). Ces fournitures ont donné lieu à des difficultés entre directeurs et adjoints; mais l'art. 12 du règlement modèle des écoles primaires est formel, et l'administration, s'en tenant à ses termes, autorise les adjoints à faire ces fournitures pour leur classe. Enfin il s'est trouvé que la commune a pris à sa charge les fournitures scolaires aux enfants indigents; en ce cas l'administration n'a pas réclamé le bénéfice de cette disposition, bien que la qualité d'indigent soit légalement reconnue aux enfants assistés.

C'est assez dire que l'Assistance publique attache un grand prix au concours donné par les instituteurs à son service; ce sont eux souvent qui informent le directeur de l'agence de faits intéressants; les médecins, les inspecteurs demandent parfois à s'assurer de la présence et de la tenue des pupilles à l'école. Les relations sont d'autant plus aisées que beaucoup de directeurs d'agence ont été recrutés, à la suite du double concours de commis et de directeur, dans le corps des instituteurs. Partout, les instituteurs ont tenu à prendre à cœur les intérêts de nos petits pupilles, pupilles auxquels la société doit une réparation, et leur dévouement, leurs longs services leur ont fait décerner à maintes reprises la médaille créée par le département de la Seine pour ses collaborateurs. Sur un total de 53 123 enfants assistés existant à la campagne en 1907, on en comptait 21 935 âgés de six à treize ans; et 1180 certificats d'études ont été obtenus; 170 élèves seulement ont été dispensés de l'obligation scolaire en raison de leur état de santé et de leurs infirmités; par contre, 37 ont été retirés aux nourriciers pour défaut de fréquentation scolaire. Signalons que 1668 enfants ont suivi les classes avant l'âge de six ans, 682 après treize ans.

Aux instituteurs incombe la tâche délicate de signaler à l'administration les esprits exceptionnellement doués auxquels convient une instruction plus complète. Des bourses sont obtenues chaque année; la fondation Leconte (1902) permet d'entretenir un enfant au collège Chaptal; en 1907, 16 élèves se trouvaient dans des établissements divers d'enseignement (écoles primaires supérieures, écoles normales).

d) *Mutualisation des pupilles de l'Assistance publique.* — Conformément à la circulaire du 29 juillet 1901 de M. le président du Conseil, ministre de l'intérieur, l'administration, poursuivant l'application du principe d'assimilation des enfants du service aux enfants du pays, a réalisé, au prix de nombreuses difficultés, mais avec le concours des fonctionnaires de l'instruction publique et en particulier de M. Ed. Petit, inspecteur général, la « mutualisation » de ses pupilles; 349 seulement des 2376 communes comprises dans les limites des agences sont en dehors de l'action des sociétés mutualistes. Les pupilles de l'Assistance publique, assurés des soins médicaux jusqu'à vingt et un ans, ne pouvaient que cotiser en vue de la retraite et faire de l'assurance à long terme; il était nécessaire de réaliser l'entente avec 165 sociétés, qui avaient à ajouter à leurs statuts un chapitre spécial aux enfants assistés de la Seine. La cotisation étant maintenue à 5 fr. 20, 4 francs sont réservés à capital aliéné au livret individuel, le surplus (1 fr. 20) étant porté au fonds commun et représentant sensiblement le disponible laissé par la caisse-maladie. Il était indispensable, à raison des mutations dans les placements, que le droit fût reconnu, aux enfants passant dans une nouvelle société, d'être admis sans stage. Par de patientes négociations, où les instituteurs ont joué un rôle décisif, l'entente s'est faite dans la plupart des communes. Il fallait, d'autre part, créer une société centrale pour les pupilles, au nombre de 4500, placés dans des régions dépourvues de groupements mutualistes scolaires, pour les pupilles admis après treize ans, ou pour ceux dont les sociétés scolaires se séparent à treize ans. Cette association, qui conservera un caractère complémentaire et transitoire, a pour but de prendre pour chaque membre un livret de la Caisse nationale de retraite à capital aliéné (cotisation de 4 fr.), de constituer un fonds de secours et de prévoyance (cotisation de 1 fr. 20), destiné à acquitter les premières cotisations dans les sociétés d'adultes, à accorder des secours aux membres nécessiteux en vue de la continuité de leur épargne pour la retraite. La dépense prévue pour ce double service comporte un crédit de 100 000 francs pour les mutualités scolaires (20 000 élèves à 5 fr. 20), et de 30 000 francs pour les enfants placés dans les écoles professionnelles. Des calculs approximatifs permettent de penser qu'un pupille, inscrit à six ans, jouira à cinquante-cinq ans d'une rente de 55 fr. 18 (dont 17 fr. 89 fournis par la subvention de l'Assistance publique de six à quatorze ans), provenant du livret de la Caisse nationale de retraites, et d'une rente de 52 fr. 60 (dont 8 fr. 38 fournis par la subvention de l'Assistance publique de six à quatorze ans, et 31 fr. 76 par la subvention de l'Etat de six à cinquante-cinq ans), provenant du fonds commun (cotisation de 1 fr. 20 et subvention de 1 fr. 80 de l'Etat); soit au total une rente de 107 fr. 78 (non compris les majorations éventuelles). — Ce projet a été approuvé par délibération du Conseil général du 11 juillet 1907, et il permettra aux pupilles de la Seine de prendre une garantie pour l'avenir et surtout de faire leur « instruction mutualiste ». Signalons qu'en 1906 il y avait 246 enfants affiliés spontanément.

*e) L'enseignement professionnel.* — Un certain nombre de pupilles ne peuvent s'habituer aux travaux des champs : à ceux-là sont réservés d'autres placements, soit dans le Nord et le Pas-de-Calais, comme mineurs, faïenciers, etc., soit aux verreries de Vierzon, de Bar-sur-Seine. Mais ce sont là les seuls groupes industriels qu'a organisés l'Assistance publique, malgré les nombreuses sollicitations. Le Conseil général a créé trois écoles professionnelles : pour les filles, l'école professionnelle et ménagère Henri Mathé à Yzeure (Allier), près de Moulins (lingerie, broderie, confections, fabrication de corsets, 260 élèves), qui comporte, avec 5 maîtresses d'atelier, 5 institutrices recrutées parmi les admissibles au concours de la Seine et ne faisant à cet établissement qu'un stage limité; pour les garçons, l'école Le Nôtre, à Villepreux près Versailles (école de jardinage, 60 élèves; les candidats proposés par les directeurs d'agence doivent être pourvus du certificat d'études); l'école d'Alembert, à Montévrain (Seine-et-Marne), près de Lagny (99 élèves, ébénisterie et typographie). Dans ces deux derniers établissements, l'instituteur communal est chargé d'un cours complémentaire, et vient trois fois par semaine à l'école. En Algérie, l'école fondée à Ben-Chicao par l'abbé Roudil est destinée à former de jeunes colons. Enfin, l'enseignement agricole est donné à des boursiers à l'école pratique de Genouillac, dans le Lot (10 élèves).

III. Les Enfants arriérés et idiots. — 1. *Anormaux d'école et anormaux d'hospice.* — Peu de problèmes sont aussi troublants que l'assistance à donner aux enfants arriérés et idiots, que l'enseignement à donner à ces êtres « anormaux ». Des efforts ont été faits récemment pour rechercher les solutions économiques du problème : elles ont été envisagées du point de vue social. L'Assistance publique se devait de n'oublier point la question médicale, et c'est en effet à un médecin, M. le Dr Bourneville, qu'elle est redevable du premier service organisé en 1890, à l'hospice de Bicêtre, pour recevoir ces petits déshérités; grâce à ses efforts persévérants, grâce à son insistance heureuse, ont été construits six pavillons qui répondent parfaitement à leur destination, et ont été instituées des méthodes intéressantes. Dans les écoles ordinaires, des classes spécialement organisées avec des méthodes appropriées pourront résoudre la question des anormaux simples, présentant seulement un défaut de développement intellectuel, un retard dans les facultés mentales. Mais, à côté d'eux, d'autres enfants réclament des soins : rien n'est plus difficile que le départ entre ces catégories d'enfants, et les critériums proposés jusqu'ici n'ont pas encore de base scientifique précise. Il est peut-être prématuré de confier exclusivement aux instituteurs le soin de faire ce départ, et le concours des médecins ne sera pas inutile; à côté des « anormaux d'école » subsisteront toujours des « anormaux d'hospice ». A ceux-là sera nécessaire l'hospitalisation, que leur famille soit incapable, moralement ou matériellement, de leur assurer le traitement nécessaire; que leur état se complique de troubles pathologiques (épilepsie, aliénation), ou qu'il y ait intérêt à exercer sur eux une surveillance spéciale.

Et précisément à l'égard de ceux-là, l'œuvre d'assistance ne devra pas se mesurer à l'intérêt social et au « rendement » probable. S'il est juste, pour les demi-anormaux, pour les retardataires, de considérer les charges financières résultant de cette assistance pédagogique, il convient, à mesure que le cas devient plus grave et se rapproche de l'état pathologique, d'appliquer la règle inverse, tirée des traditions hospitalières. L'enfant devient un malade, et, à ce titre, réserve faite de la répartition de la charge de son traitement, il a droit aux soins indépendamment du résultat éventuel. Les malades sont soignés sans considération de la guérison ou de l'amélioration à obtenir; ceux mêmes qui réclament les soins les plus compliqués et les plus coûteux n'ont point de chance, le plus souvent, de restituer à la société aucune unité active. C'est la tradition hospitalière, qui est si ancienne dans l'Assistance publique, à Bicêtre, à la Salpêtrière où le nom de Mlle Nicolle, surveillante du service des arriérées de 1850 à 1891, est le synonyme de dévouement éclairé.

2. *Difficultés administratives pour l'assistance des arriérés.* — Il s'en faut de beaucoup que la catégorisation administrative et les conditions de recrutement de ces services répondent au programme d'assistance tracé. Même dans le département de la Seine, où la générosité du Conseil général n'a jamais été sollicitée en vain, le traitement de ces enfants présente des difficultés particulières. Ces services n'ont pu être créés qu'en annexe aux services d'aliénés, et régulièrement les enfants n'y sont admis qu'après examen et inscription à l'asile clinique. Or une part de ces enfants sont des épileptiques simples, des rachitiques, des idiots sans aucun signe d'aliénation mentale, et on aperçoit les inconvénients de cette admission aux aliénés, c'est-à-dire dans une catégorie faite pour effrayer les parents, admission destinée à être une tare par elle-même. D'ailleurs ce n'est pas le médecin traitant qui règle ces admissions, et on a pu penser que des animosités d'école dirigeaient sur tel asile les sujets intéressants pour réserver à d'autres les non-valeurs. On en est venu, dans une polémique récente, à cette accusation, étrange sous la plume de celui qui précisément faisait ces choix, de ne point compter dans un service assez de sujets améliorés ou améliorables.

3. *Services de Bicêtre* (43 *garçons*) *et de la fondation Vallée* (200 *filles*); *service de la Salpêtrière* (146 *filles*). — Le service créé par M. Bourneville à Bicêtre, et la fondation Vallée (créée par M. Vallée, instituteur de 1843 à 1862, qui s'adonna, ainsi que Seguin, spécialement à cette pédagogie), comprennent à la fois la simple garderie (avec tentatives méthodiques pour apprendre à l'enfant en bas âge l'usage de l'eau, etc.), une série de classes pour chaque catégorie, des ateliers de serrurerie, d'imprimerie, de menuiserie, de vannerie, enfin une installation propre aux exercices physiques, gymnastique suédoise, aux cours de chant, etc. Il en est de même à la Salpêtrière, où les filles sont exercées au brochage, à la fabrication de fleurs artificielles, à la buanderie, et où elles travaillent sous la direction d'institutrices. Ainsi qu'il a été expliqué plus haut, ces institutrices (d'ailleurs trop nombreuses, puisqu'on a pu en supprimer trois à la Salpêtrière sans inconvénient), en se renfermant dans leur mission pédagogique, ont montré le rôle décisif joué par le personnel hospitalier dans ces services : il ne s'agit pas d'inculquer plus ou moins heureusement aux enfants des notions que leur pauvre intelligence refuse de retenir, mais surtout d'exercer sur ces enfants une direction morale, une action permanente, une surveillance efficace : seuls les renseignements fournis par la surveillante, par l'infirmier, pourront guider le médecin, soit pour le traitement médical, soit pour l'indication pédagogique. Ce sont des services hospitaliers, non des « écoles ». Et les observations les plus utiles sont recueillies, non dans la discipline plus ou moins régulière de la classe, mais à la récréation, au dortoir, où l'enfant, moins tenu en attention, s'abandonne à sa nature. De là la nécessité de former pour ces services des employés hospitaliers spéciaux, avec la méthode personnelle du médecin dont ils sont les auxiliaires immédiats. Est-ce à dire que des progrès ne sont pas habituellement obtenus dans les classes d'enseignement? non; mais ce sont seulement des résultats à interpréter et qui n'ont qu'une valeur relative, étant donnée l'infinie variété des cas et l'impossibilité d'établir des catégories. Il convient de se garder d'établir des pourcentages sur le nombre d'enfants améliorés, guéris ou demeurés à titre de non-valeurs. Ces statistiques n'ont pas de sens précis. Elles nous amènent seulement à conclure que si l'hospitalisation des anormaux (prix de la journée à Bicêtre : 2 fr. 20, et à la Salpêtrière : 2 fr. 09) est un mode fort onéreux, c'est un mode d'assistance médicale; devront seuls lui être réservés les cas exigeant une séparation de la famille ou comportant des manifestations pathologiques; mais il est indéniable que ces cas ne disparaîtront pas, et qu'il y aura des « anormaux d'hospice » à recueillir et à traiter.

IV. L'enseignement primaire et l'enseignement professionnel organisés pour le personnel hospitalier.

— 1. *Cours primaires.* — L'Assistance publique s'est préoccupée de donner à son personnel le moyen de parfaire, sinon de recevoir, l'instruction primaire : ainsi en 1835 un commis aux vivres de la Salpêtrière fut autorisé à faire un cours aux filles de service. Mais les cours réguliers sont tout récents, comme les cours professionnels : pour suivre utilement ces derniers, les élèves doivent posséder quelques connaissances, et sans doute doit-on considérer les cours primaires comme leurs annexes, plutôt que comme un effort pour le développement général de l'instruction, au moins au début. Ils existent à la Pitié (1898), à Lariboisière, à Tenon, où ils sont faits par des surveillantes pourvues de diplômes, moyennant une légère indemnité annuelle (125 à 200 francs); à la Salpêtrière, à Bicêtre, à Berck, à Ivry, où ils sont confiés aux institutrices de l'établissement. Ils comprennent généralement plusieurs divisions, dont l'une préparatoire au certificat d'études, et ont lieu le soir, quand les agents ont terminé leur service. Des créations récentes, dont il sera parlé plus loin, ont été faites : à Saint-Louis (1906); à Bretonneau (1907), avec un cours spécial pour les agents de veille; à Brévannes, établissement éloigné de Paris (1907). Sauf dans les grands établissements, le recrutement varie avec les cadres du personnel, et aussi avec l'action exercée par le directeur pour amener ses agents à cet effort supplémentaire, qui, le bénéfice de l'instruction acquise étant peu aisément apprécié, ne comporte d'autre récompense immédiate que le livret de caisse d'épargne de 10 ou 20 francs remis avec le certificat d'études obtenu; ces cours sont parfois gênés par les nécessités du service, les congés, les mutations, et, malgré les précautions prises, présentent quelque caractère discontinu. Les résultats du certificat d'études sont d'ailleurs satisfaisants (45 en 1907-1908; 893 depuis la fondation), et surtout il est assez convaincant de voir parfois de vieux serviteurs, même sur le point de prendre leur retraite, s'inscrire à ces cours et donner un méritoire exemple. Quelques cours sont organisés en septembre, en vue du petit examen d'admission aux écoles professionnelles. Il existe malheureusement trop d'agents indifférents, parfois rebelles, aux exhortations, et qu'il n'y a aucun moyen de contraindre.

2. *Ecoles municipales d'infirmiers et d'infirmières.* — Il n'en est pas de même pour le diplôme professionnel qu'une décision récente (arrêté des 6-19 juillet 1906) rend nécessaire pour être promu aux grades de suppléante et de surveillante. L'organisation des écoles municipales coïncide avec les premières tentatives pour la laïcisation ; les partisans des congréganistes, oubliant qu'elles n'avaient aucun enseignement organisé, parlaient de l'absence de personnel expérimenté pour les remplacer. Argument non sans apparence de fondement au début, mais applicable également aux religieuses.

Il a fallu trente ans pour qu'on reconnût la nécessité, pour la profession d'infirmière, d'un apprentissage long et délicat, dirigé par un enseignement théorique et pratique complet. La question de l'enseignement professionnel n'avait avec la laïcisation que le rapport occasionnel tiré d'une polémique, et il est déplorable qu'au lieu de recevoir l'encouragement de tous, — l'enseignement professionnel n'a rien d'antireligieux, — le Dr Bourneville ait été obligé de déployer son zèle infatigable pour créer ces écoles auxquelles il a attaché son nom, et pour organiser un enseignement professionnel régulier. Après les écoles ouvertes à la Salpêtrière et à Bicêtre en 1878, il en ouvrit d'autres à la Pitié (1881) et à Lariboisière (1894), ainsi que dans les asiles de la Seine. Elles sont destinées au personnel hospitalier, et suivies concurremment avec le service journalier (cours théoriques le soir trois fois par semaine, exercices pratiques et stage dans les salles). Sous réserve de subir le petit examen d'admission comme les agents du personnel, des élèves externes, hommes et femmes, y sont admis gratuitement et reçoivent, après l'année d'études, le diplôme ainsi que des prix, tout comme le personnel. La discipline a été rendue récemment plus stricte, les élèves astreints à une assiduité continue, la moitié des points exigée dans chaque matière avec obligation de recommencer intégralement le cours d'études si une matière est insuffisante. L'administration rembourse, d'ailleurs, les frais de transport des agents qui n'appartiennent pas à l'hôpital-école. En 1908 ont été créés des cours spéciaux pour les agents de veille, à des heures compatibles avec leur service de nuit. La fréquentation en 1907-1908 a été la suivante :

| | SALPÊTRIÈRE | PITIÉ | LARIBOISIÈRE | BICÊTRE | ENFANTS ASSISTÉS (n'a fonctionné qu'en 1907-1908) | TOTAUX |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Agents du personnel (jour) | 62 | 112 | 89 | 32 | 16 | 311 |
| Agents de veille | » | 71 | » | » | » | 71 |
| Elèves libres | 28 | 33 | 33 | » | » | 94 |
| Total | 90 | 216 | 122 | 32 | 16 | 476 |

Des cours pratiques à Cochin, à Necker, à Tenon et à la Charité complètent cet enseignement, qui comprend des cours d'anatomie et de physiologie ; d'hygiène; de pansements; d'administration; de petite pharmacie; de soins aux femmes en couches et aux nouveau-nés ; de massage. En 1907 a été créé à Saint-Louis un ensemble de cours pratiques et de cours primaires en vue de donner à un personnel intéressant (on accepte à Saint-Louis, dans le personnel, des malheureux ayant la figure déformée par un lupus ou une autre infirmité non contagieuse) le moyen de se préparer au diplôme; en 1908 s'est ouverte à Brévannes, à raison de son éloignement de Paris, une autre école.

Tous ces cours sont organisés au moyen d'une subvention municipale de 31 350 francs, qui n'a pas été augmentée depuis la création. C'est le premier groupe de cours donnant au personnel en fonctions, masculin ou féminin, l'enseignement primaire et professionnel.

3. *L'école des infirmières de l'Assistance publique, à la Salpêtrière.* — Suivant une autre méthode, l'école des infirmières, d'ailleurs légèrement différente des écoles anglaises de « nurses », si justement réputées, est destinée à devenir un centre de recrutement où, sous le régime de l'internat et avec les garanties que donne l'instruction propre à une « école », les futures surveillantes demeureront deux ans à titre d'élèves, dégagées de la préoccupation du service courant et consacrant tous leurs efforts à l'exécution d'un programme pédagogique. En une première année, les élèves vont le matin faire le service en médecine, en chirurgie, etc., à l'hôpital, mais en surnombre et sans faire partie du personnel régulier; l'après-midi est employé aux cours, formant l'ensemble complet des matières (anatomie et physiologie; hygiène; administration hospitalière ; pharmacie ; soins à donner aux malades de médecine ; aux malades de chirurgie ; aux enfants ; aux femmes en couches et aux nouveau-nés ; aux contagieux, aliénés et vieillards ; massage). La seconde année comprend des cours de perfectionnement et le service régulier dans les salles. A leur sortie, les élèves sont nommées infirmières de 2e classe. La discipline est particulièrement stricte dans une maison où les plus sérieuses qualités morales sont exigées, où les élèves ont à se pénétrer de l' « esprit de l'école », des traditions de la noble profession d'infirmière, pour se former à l' « étiquette », à cette aptitude morale qui fait la supériorité des nurses anglaises et qui correspond à un ensemble de qualités nombreuses et difficiles à acquérir. Les élèves, au nombre de 150, procèdent, à l'intérieur de l'école, aux travaux domestiques, nettoyage, cuisine, qu'elles auront plus tard à ordonner comme surveillantes. Par contre, l'administration n'a rien négligé pour leur assurer le confortable nécessaire, qui puisse satisfaire les plus difficiles : chambres avec armoire à glace et lavabos à eau courante ; salles de réunion et de jeux ; bibliothèque ; promenades le dimanche pour celles qui n'ont point leur famille à Paris. Des conférences de philosophie leur sont faites par un inspecteur général de l'Université. Des projections lumineuses, l'outillage ordinaire de l'enseignement professionnel (tableaux

d'anatomie, homme démontable d'Auzoux, mannequins à pansement, squelettes et collections d'os, d'instruments et d'appareils), facilitent l'enseignement, ainsi que les répétitions faites par les surveillantes de l'école, recrutées exclusivement parmi des « hospitalières ». Cet enseignement, basé sur le principe de la préparation exclusive aux fonctions d'infirmière d'hôpital, revêt un caractère démocratique, puisque les élèves n'ont aucun frais de pension à payer et reçoivent une légère rétribution mensuelle, étant nourries, logées, habillées, blanchies, etc., sous réserve de l'engagement à signer de servir pendant trois ans dans les établissements de l'Assistance publique. Conditions d'admission : âge de dix-huit à vingt-cinq ans; santé robuste; dictée; narration; problèmes (force du certificat d'études); épreuve de couture.

Parallèlement à cette école destinée à former des infirmières et de futures surveillantes, l'administration va ouvrir pour les filles de service, et conformément à l'un des principes essentiels du règlement de 1903 (distinction du personnel soignant et du personnel servant), une école pour la préparation des filles de service qui, au lieu d'être placées directement dans les services, feront un stage de trois mois sous la direction de surveillantes chargées de les dresser à leurs fonctions, de leur apprendre les procédés en usage dans les hôpitaux, l'usage de l'outillage spécial des salles des malades, de leur donner des notions sur les prescriptions règlementaires, sur l'hygiène, de s'assurer de leurs connaissances primaires ainsi que de leur moralité.

4. *L'œuvre d'instruction générale et spéciale.* — Le recrutement et l'accession aux grades de la hiérarchie hospitalière se feront donc par une double voie : soit par le recrutement direct, ouvert à tous, et par le diplôme acquis en cours de service aux écoles municipales; soit par l'intermédiaire de deux écoles, l'une pour le personnel servant, l'autre pour le personnel soignant. Il est à peine besoin d'ajouter que l'école des infirmières, pour laquelle aucun diplôme n'est exigé, est ouverte aux filles de service en fonctions aussi bien qu'aux candidates de l'extérieur et particulièrement aux jeunes filles de province, qui sont reçues gratuitement pendant la durée de l'examen d'entrée et qui trouvent là le moyen de s'assurer une carrière honorable. Sans doute aucune école spéciale n'a été prévue pour le personnel masculin, qui dispose seulement des cours des écoles municipales; mais le règlement de 1903 a posé en principe la féminisation des services, et cet inconvénient est moindre. Il y a lieu de penser que des hommes ne se plieraient guère, étant donné l'âge d'admission dans le personnel hospitalier (dix-huit à trente-cinq ans), à la discipline d'une école.

L'école des infirmières de l'Assistance publique a été ouverte en novembre 1907, et il est à prévoir que son brevet acquerra une valeur reconnue; parallèlement, le diplôme des écoles municipales, grâce aux mesures prises récemment pour relever le niveau des études, verra son autorité s'affirmer; déjà, des écoles privées ont sollicité pour leurs élèves de se présenter aux examens de l'école des infirmières de l'Assistance publique, et, si l'on considère les efforts faits par les « nurses » à l'étranger, en Angleterre, en Amérique, — où elles ont partiellement réussi, — pour obtenir un contrôle officiel leur permettant de posséder un diplôme reconnu et « qualifié », il n'est pas douteux que, sous une forme ou sous une autre, l'enseignement professionnel des infirmières devra recevoir à bref délai une organisation définitive; l'Assistance publique, qui ne néglige aucun effort pour le mettre à la portée de son personnel, a ouvert libéralement le stage hospitalier aux élèves des écoles privées, qui ne sauraient se passer de son concours; et elle continuera à aider à la création, sinon au relèvement, de la profession d'infirmière en France. Ainsi se trouvera satisfait le vœu qu'exprimait M. E. Combes, ministre de l'intérieur, par sa circulaire du 28 octobre 1902.

V. L'Assistance publique et l'enseignement supérieur. — *L'internat et le stage hospitalier. Les cliniques.* — L'association si étroite entre l'Assistance publique de Paris et la Faculté de médecine, le champ d'application offert par ses hôpitaux à la science médicale, ne permettent pas d'omettre la part prise par elle dans l'organisation de cette partie de l'enseignement supérieur. Le concours de l'externat (accessible aux étudiants pourvus de quatre inscriptions) et le concours de l'internat (accessible aux externes en fonction depuis un an) ouvrent les services hospitaliers à une élite d'étudiants qui, soit en participant chaque matin à la visite, aux pansements, aux consultations (externes), soit en assurant le service médical sous la direction du chef de service pendant son absence, durant les trois ou quatre années d'internat, acquièrent une expérience consommée. L'Assistance publique, si attachée à l'institution de l'internat créée en 1802, donne son concours non seulement aux cliniques installées dans ses locaux par la Faculté, mais encore à l'enseignement libre fait par la plupart des chefs de service, aux recherches scientifiques faites dans les laboratoires (subvention municipale spéciale). Les cliniques sont placées sous le régime du décret du 23 novembre 1893, et les étudiants en médecine doivent y faire un stage de trois années; outre les cliniques, la Faculté a créé des « cours de stagiaires » confiés à des médecins et chirurgiens des hôpitaux désignés par une commission mixte. Les titulaires des chaires de clinique hospitalière doivent faire partie du corps médical des hôpitaux, recruté au concours.

2. *Etablissements hospitaliers d'enseignement : l'Amphithéâtre d'anatomie et l'Ecole d'accouchement à la Maternité.* — L'Assistance publique possède d'ailleurs deux établissements en dehors de l'action de la Faculté et spécialement consacrés à l'enseignement. L'amphithéâtre d'anatomie, plus connu sous le nom de Clamart, du nom de l'ancien cimetière dont il occupe l'emplacement rue du Fer-à-Moulin, est dirigé par un chirurgien des hopitaux, assisté de prosecteurs et d'aides nommés au concours; cet établissement est destiné aux internes et externes des hôpitaux, mais reçoit également les autres catégories d'étudiants, qui, moyennant des droits modiques, y pratiquent la dissection et y suivent des cours d'anatomie, de pathologie; c'est un foyer d'enseignement des plus actifs. L'Ecole de la Maternité, dont les études durent deux ans et dont le régime est l'internat, a été fondée par Chaptal, en 1801, et a acquis rapidement, par la valeur clinique de ses élèves, une réputation brillante. Les sages-femmes qu'elle forme ont assisté en effet, au cours de leurs études, aux cas les plus divers, et possèdent une expérience que ne peuvent acquérir des élèves externes, comme celles de l'école de la Faculté, à Beaujon. L'enseignement leur est donné par l'accoucheur en chef assisté de l'accoucheur adjoint de la Maternité, par la sage-femme en chef, par le pharmacien et par le chef de laboratoire. Elles subissent d'ailleurs l'examen règlementaire devant un jury d'Etat; elles sont seulement dispensées à l'entrée de présenter le brevet élémentaire, et doivent satisfaire à un examen passé avec le concours d'une inspectrice de l'enseignement primaire. C'est ce qui a permis à nombre de départements d'envoyer à l'Ecole des pensionnaires à leurs frais, avec obligation de venir exercer dans tel arrondissement dépourvu de praticiennes : le département de la Seine entretient des boursières, les autres élèves paient leur pension (2200 fr. pour les deux années).

**Statistique** (1908). — Nombre total des lits : 31 709 (dont 15 584 pour les malades, 11 422 pour les vieillards, 1824 dans les fondations, 1969 pour les aliénés, 910 pour les enfants assistés). — Nombre total des journées des administrés de toutes catégories : 10 717 346 (dont 5 376 000 dans les hôpitaux). — Prix moyen de la journée en 1907 : hôpitaux généraux : 4fr,4389; hôpitaux spéciaux : 5fr,1979; hôpitaux d'enfants, 3fr,8029; hôpitaux de toutes catégories : 4fr,4634; hospices : 2fr,3794. — Durée moyenne du séjour dans les hôpitaux d'adultes : 23 jours; dans les hôpitaux d'enfants : 39 jours. — Assistés secourus à domicile en 1907 : 149 313 (dont 92 505 ont reçu des secours irréguliers, 15 878 des mensualités de 5 ou de 10 fr., 40 930 les pensions de l'assistance obligatoire, de 26fr,445 en moyenne par mois). — Secours donnés en faveur de 23 163 enfants à des filles-mères, à des veufs, à des or-

phelins, 1 456 214 francs. — Enfants assistés sous la tutelle de l'Assistance publique : 54 357, dont 53 123 placés dans les agences du service extérieur.

Dépenses totales du service propre (hôpitaux et hospices) : 44 987 195 fr.; des bureaux de bienfaisance : 3 952 054 fr.; des fondations : 2 942 299 fr.; de l'assistance obligatoire aux vieillards : 22 millions; du service des Enfants assistés : 15 224 000 francs. Subvention municipale (hôpitaux et bureaux de bienfaisance) : 23 483 950 fr.; Subvention départementale pour les enfants assistés : 6 381 000 fr.; Subvention municipale pour l'assistance obligatoire à Paris : 11 556 276 fr.; Subvention départementale pour l'assistance obligatoire à Paris : 2 686 000 fr.; Subventions de l'Etat pour l'assistance obligatoire à Paris : 3 674 000 fr.; pour les enfants assistés de la Seine, 5 225 000 francs. Part des dépenses de l'assistance obligatoire à Paris à la charge des ressources propres de l'Assistance publique à Paris : 3 474 000 francs.

***Bibliographie***. — *Législation* spéciale à l'administration générale de l'Assistance publique à Paris : Lettres patentes de Blois du 11 avril et arrêt du Parlement du 5 mai 1505; lettres patentes du 4 mai 1656 et arrêt du Parlement du 18 avril 1657; lettres patentes du 7 novembre 1544 ; arrêté des consuls des 27 nivôse et 15 pluviôse an IX; loi du 10 janvier 1849 et arrêté règlementaire du 24 avril 1849 ; décrets du 25 septembre 1870 et du 18 février 1871 ; décret du 18 mars 1699 ; décret du 17 juillet 1902 ; décret du 7 février 1809; décret du 22 février 1875; décret du 11 juin 1881 ; loi du 14 juillet 1905; décrets des 14 avril 1906, 30 mars 1907, 8 mai 1908; loi du 27 juin 1904; loi du 19 avril 1898.

*Ouvrages et documents divers* : Comptes financiers et comptes moraux de l'administration générale de l'Assistance publique à Paris : compte moral du service des Enfants assistés (publications annuelles). — DEROUIN, GORY et WORMS, *Traité d'assistance publique* (Paris, Larose, 1902, 2 forts vol., 824 et 649 pages). — PARTURIER, *L'Assistance publique à Paris sous l'ancien régime et sous la Révolution* (Paris, Larose, 1897). — MUENSTERBERG, président de la direction générale de l'Assistance publique à Berlin, *L'Assistance* (trad. Raoul Bompard, Paris, Larose, 1902). — C. BLOCH, *L'Assistance et l'Etat en France à la veille de la Révolution* (Paris, Picard, 1908). — BOUCHET, *L'Assistance publique en France pendant la Révolution* (Paris, Jouve, 1903). — BONDE, *Le domaine des hospices de Paris* (Paris, Berger-Levrault, 1907); *L'Assistance publique en* 1900 (Paris, Berger-Levrault, 1900, 1 fort vol. in-4). — HUSSON, *Etude sur les hôpitaux de Paris* (Paris, Hénon, 1862). — A. MESUREUR, *L'œuvre de l'Assistance publique contre la tuberculose* (Paris, Berger-Levrault, 1905). — BENOIT ET CHATELAIN, *Application de la loi du* 14 *juillet* 1905 *à Paris* (Paris, Berger-Levrault, 1908). — GRILLET, *Memento des secours publics et des établissements de bienfaisance à Paris* (Paris, Berger-Levrault, 1908). — La Bibliothèque de l'administration générale de l'Assistance publique, 3, avenue Victoria, Paris, est ouverte au public.

[ANDRÉ MESUREUR,
secrétaire général adjoint du Conseil supérieur de l'Assistance publique.]

**ASSISTÉS** (ENFANTS). — L'Assistance publique remplit, à l'égard des enfants, une fonction de jour en jour plus étendue.

Elle doit non-seulement faire acte d'assistance proprement dite, par l'attribution de secours matériels et de soins médicaux, mais exercer une action de tutelle et de régénération physique et morale. Cette action s'exerce avant tout sur les enfants sans famille (environ 140 000). La tendance de la législation moderne est de confier aussi à l'Assistance publique tous les mineurs qu'une mauvaise éducation a corrompus (actuellement 30 000 environ). La loi du 24 juillet 1889 sur la déchéance de la puissance paternelle, celle du 19 avril 1898 sur les enfants auteurs et sur les enfants victimes de délits et de crimes, celle du 11 avril 1908 sur les prostitués mineurs des deux sexes, sont caractéristiques de cette évolution. Divers projets ou propositions vont même jusqu'à supprimer la prison pour enfants, la maison de correction à caractère pénal, et à transformer les établissements pénitentiaires consacrés à l'enfance en établissements d'assistance.

Il appartient, d'autre part, à l'Assistance publique de protéger les enfants du premier âge contre tous les risques qui menacent leur existence. A ce point de vue, l'attribution principale de l'Assistance consiste à faire appliquer les prescriptions de la loi du 23 décembre 1874, connue sous le nom de loi Théophile Roussel. Accessoirement, elle s'occupe de la règlementation et de la surveillance des crèches publiques et privées, du contrôle des sociétés de charité maternelle, de l'organisation de consultations de nourrissons et de gouttes de lait. Elle encourage, par voie de subventions, les initiatives privées ayant le triple objet : d'aider la mère pendant la grossesse, de la soigner lors de l'accouchement et pendant les relevailles, de suivre l'enfant pendant les deux premières années de sa vie. L'Assistance publique, dans la lutte contre la mortalité infantile, agit surtout de façon indirecte : l'aide matérielle passe au second plan, pour laisser place à un vaste système d'éducation maternelle, de vulgarisation des principes de puériculture, d'influence à exercer sur les mères et sur les nourrices.

Le contrôle de l'Assistance n'est d'ailleurs pas limité aux œuvres de la première enfance. Il s'étend, en principe, à toutes les organisations qui s'occupent d'enfants, et plus spécialement aux orphelinats et aux ouvroirs. Il consiste dans la surveillance du régime imposé à l'enfant, de l'éducation qui lui est donnée, de l'enseignement scolaire ou professionnel dont il doit bénéficier. Toutefois, en l'état actuel de la législation, le droit d'intervention de l'Etat est limité (Avis du Conseil d'Etat, 14 janvier 1892). Il se trouve pratiquement restreint à deux catégories d'œuvres : 1° celles à qui des mineurs ont été remis par application du titre II de la loi du 14 juillet 1889 (règlement d'administration publique du 12 avril 1907); 2° celles qui ont été reconnues comme établissements d'utilité publique. Un projet de loi sur la surveillance générale des établissements de bienfaisance privée est en discussion devant les Chambres.

**Organisation du service**. — Exception faite en ce qui concerne les prostitués mineurs, les diverses fonctions de l'Assistance publique vis-à-vis de l'enfance sont exercées par un double service qui, suivant les cas, prend le nom de service des Enfants assistés ou de service de la Protection du premier âge. Mais, à vrai dire, c'est un seul et même service qui ne se différencie guère qu'au point de vue de la répartition des dépenses. Les indications données en ce qui concerne le service proprement dit des Enfants assistés s'appliquent donc, par voie de conséquence, au service de la Protection.

Ainsi qu'il a été exposé à l'article *Assistance publique*, le service des Enfants assistés est un grand service national d'assistance obligatoire auquel collaborent les différentes personnes morales administratives.

L'Etat a la direction générale. Le droit d'initiative du ministre de l'intérieur en matière législative, son pouvoir règlementaire, son droit de nomination des préfets et du personnel de l'inspection départementale, les tournées de l'inspection générale des services administratifs, les avis du Comité des inspecteurs généraux et du Conseil supérieur de l'Assistance publique, lui permettent de montrer aux pouvoirs locaux les buts à atteindre, de coordonner leurs efforts, de répartir les ressources, de résoudre les difficultés survenant entre les départements dans la réalisation pratique de l'œuvre d'assistance. La puissance effective du pouvoir central s'exprime également du côté financier : l'Etat fournit les deux cinquièmes des ressources nécessaires à la marche de chacun des services.

Mais l'assistance aux enfants n'est pas un service de l'Etat ; c'est au contraire un service décentralisé, en ce sens que les décisions individuelles visant tel ou tel enfant sont prises par l'autorité départementale, c'est-à-dire par des fonctionnaires ayant une compétence purement territoriale. Le service des Enfants assistés se trouve subdivisé en un certain nombre d'organisations quasi-autonomes, quatre-vingt-sept exactement, correspondant aux quatre-vingt-six départements et au territoire de Belfort. C'est le département qui est le centre d'activité et d'initiative du service. Les autorités départementales peuvent donner à leurs services une extension aussi grande qu'il leur plaît ; elles sont assurées qu'en aucun cas le concours financier de l'Etat et des communes ne leur manquera.

Par contre, elles ne peuvent se désintéresser de la marche du service, ni restreindre son action au-dessous du minimum imposé par la loi en faveur de l'enfance abandonnée. Il serait inadmissible que le devoir de haute solidarité édicté par la loi du 27 juin 1904 (Service des Enfants assistés) fût à la merci de tel ou tel Conseil général. Pour vaincre les résistances, le président de la République peut toujours employer la procédure de l'inscription d'office des crédits nécessaires, soit environ les deux-cinquièmes de la dépense totale.

La collaboration des communes est purement financière. Elle ne peut excéder un cinquième de la dépense totale effectuée dans le département. Leur contribution, comme celle du département, est obligatoire.

Enfin, certains hôpitaux peuvent être contraints de participer au fonctionnement du service. Ceux qui sont désignés comme hospices dépositaires sont tenus de recevoir les enfants assistés de leur département. Le prix de journée qui leur est alloué ne résulte pas d'une convention librement débattue, mais est fixé par voie d'autorité.

**Personnel.** — A la tête de chaque service départemental se trouve le préfet du département : pour le Haut-Rhin, l'administrateur du territoire de Belfort. Sous les ordres du préfet agit le personnel de l'inspection de l'Assistance publique, autrefois inspection des Enfants assistés. Ce personnel comprend : un inspecteur, un ou plusieurs sous-inspecteurs, un ou plusieurs commis d'inspection. Exceptionnellement, dans le département de la Seine, il y a quatre inspecteurs, deux commis d'inspection; il n'y a pas de sous-inspecteur.

Le personnel de l'inspection est nommé par le ministre de l'intérieur. Les candidats doivent présenter certaines garanties prévues par le règlement d'administration publique du 28 juillet 1906, et notamment être titulaires d'un brevet d'aptitude spéciale. Le programme de l'examen (dont la transformation en concours est sur le point de s'accomplir) est conçu de manière à s'assurer que les postulants possèdent bien non seulement l'ensemble des connaissances nécessaires pour l'exercice des attributions si complexes et si délicates de l'inspection, mais aussi qu'ils seront en mesure d'accomplir auprès des municipalités et des populations rurales, avec lesquelles leurs fonctions les mettront journellement en contact, une œuvre de vulgarisation des principes élémentaires de l'hygiène générale et de l'hygiène infantile.

L'œuvre d'éducation populaire qui leur incombe de ce fait est précisée par M. Mirman, directeur de l'Assistance et de l'Hygiène publique au ministère de l'intérieur, dans le rapport du 8 novembre 1906 qui précède le texte de l'arrêté ministériel règlementant l'examen d'aptitude. « Dans un programme de ce genre, — y est-il dit —, les notions d'hygiène devaient trouver place. Les inspecteurs sont chargés de placer nos pupilles et de veiller sur eux; ils doivent prendre soin des conditions matérielles et morales dans lesquelles ces enfants sont élevés. Sans doute, il ne sauraient se substituer aux médecins, dont le rôle est nettement défini; mais ils doivent posséder, comme tout père de famille soucieux de sa responsabilité, les notions essentielles de l'hygiène infantile; il leur faut connaître, afin de les prévenir, les principales causes de la mortalité infantile; il faut qu'ils soient compétents pour lutter contre les préjugés, trop nombreux encore, qui, chaque année, sont causes d'une véritable hécatombe de nourrissons. Il y a plus : nos inspecteurs, de par leurs fonctions, circulent dans les départements, visitent les familles dans les plus petites communes rurales; ils peuvent donc travailler utilement à la diffusion des connaissances essentielles touchant à la propagation des maladies contagieuses. »

L'inspection départementale de l'Assistance publique, dont les membres appartiennent au cadre des fonctionnaires de l'Etat, est secondée dans sa tâche par des fonctionnaires du cadre départemental dont le nombre varie suivant les régions. Dans certains départements, ce sont simplement quelques employés qui sont affectés à l'inspection; dans d'autres, c'est un personnel important, réparti en bureaux, qui est placé sous la direction de l'inspecteur.

Dans les départements comme le Rhône, la Gironde, les Bouches-du-Rhône, la Seine-Inférieure, Seine-et-Oise, où le trop grand nombre des pupilles nécessite leur placement au dehors, il est créé, au moyen d'employés départementaux, des agences de placement dont le personnel agit également sous les ordres de l'inspection.

**Catégories d'enfants.** — On peut répartir les enfants assistés en deux grandes catégories, en tenant compte de la nature des fonctions exercées à leur égard par l'Assistance publique.

Aux uns, elle donne purement et simplement une aide matérielle. Ce sont : les enfants en dépôt, les enfants de familles nombreuses, les enfants secourus temporairement.

Envers les autres, elle fait œuvre d'éducation, et il lui est attribué, pour lui permettre de mener à bien son œuvre de pédagogie, tout un ensemble de droits de puissance paternelle ou de tutelle. Ce sont : les pupilles, les enfants en garde (loi de 1898), les prostitués mineurs (loi de 1908).

Enfants en dépôt. — Quand leurs parents malades entrent à l'hôpital, certains enfants risqueraient de se trouver à l'abandon, s'ils n'étaient recueillis. L'Assistance publique les admet à titre temporaire. Elle les garde à l'hospice dépositaire. Exceptionnellement, quand l'hospitalisation des père ou mère doit être de longue durée, elle les place dans des conditions analogues à celles de ses pupilles, soit à la campagne, soit dans des établissements spéciaux.

Sont aussi considérés comme enfants en dépôt ceux qui sont séparés de leurs parents par suite de l'incarcération de ces derniers. C'est surtout en ce qui les concerne que le séjour à l'hospice dépositaire est de courte durée.

Enfants de familles nombreuses. — L'assistance aux enfants de familles nombreuses n'existe, pour l'instant, que dans certains départements, notamment en Seine-et-Oise. Mais son organisation est sur le point d'être généralisée par le vote de l'amendement Argeliès. Deux conditions principales paraissent devoir être exigées pour donner droit à cette assistance : 1° l'indigence spéciale créée par les charges de famille; 2° l'existence de quatre enfants de moins de treize ans.

L'assistance aux enfants de familles nombreuses, qui, jusqu'à présent, était une des attributions des autorités communales, spécialement des bureaux de bienfaisance, va changer de caractère. A l'avenir, elle dépendra du département, ou, plus exactement, du service des Enfants assistés.

Enfants secourus temporairement. — Les secours temporaires portent aussi le titre de « secours préventifs d'abandon ». Ces derniers mots en indiquent la véritable portée.

Il ne s'agit pas d'une simple aide matérielle qui, par sa nature, relèverait de l'assistance communale, mais d'une organisation d'ensemble, destinée à empêcher la rupture du lien familial, et qui, à ce point de vue, a des rapports intimes avec le service des Enfants assistés.

Le législateur a voulu que l'abandon ne pût être causé par la seule indigence des parents. Il a rendu obligatoire pour le service la charge de ces secours, et des tarifs minima, établis par zone, doivent figurer périodiquement dans la loi de finances.

Les secours sont donnés en général jusqu'à l'âge de deux ans. Ils sont payés directement soit à la mère, soit à la nourrice que la mère a choisie.

Pupilles de l'Assistance. — Sont pupilles de l'Assistance : les orphelins pauvres; les enfants trouvés; les enfants moralement abandonnés (loi du 24 juillet 1889, titre Ier), ou enfants de parents déchus de leurs droits de puissance paternelle. En un mot, tous les mineurs qui, se trouvant, légalement, sans parents, sont l'objet d'une admission à l'Assistance publique.

Cette admission a des conséquences matérielles et des conséquences juridiques.

Matériellement, elle rend définitive la rupture des liens existant entre l'enfant et ses parents. Le père ou

la mère n'est plus libre de reprendre son enfant. Pour qu'il puisse l'avoir à nouveau, il faut que le tuteur et le conseil de famille consentent à le lui rendre; et ceux-ci ne prendront une décision de ce genre que s'il leur est bien prouvé que tel est l'intérêt de l'enfant. D'autre part, du jour de l'admission, toute communication cesse entre l'enfant et ses auteurs. La règle du secret du placement, qui est à la base même du service, permet de rendre effectif l'abandon consommé. S'il était dérogé à ce principe, il n'y aurait plus de frein réel aux abandons. Rien ne serait plus aisé que de mettre ses enfants en pension, aux frais de la nation, pendant les années où ils coûtent, pour les reprendre dès qu'ils ont atteint l'âge où ils peuvent, par leur travail, devenir une source de revenus. Ce serait particulièrement grave dans notre législation où, par suite de l'existence des secours temporaires préventifs d'abandon, l'abandon n'est pas légitimé par la seule indigence et révèle toujours, plus ou moins, le désir de se débarrasser de l'enfant.

Juridiquement, l'admission a pour effet de donner naissance aux droits de l'Assistance et, par là même, de mettre fin à ceux des parents. Les père et mère sont dessaisis de leurs prérogatives qu'ils ont volontairement abandonnées : une décision administrative, l'immatriculation de l'enfant, suffit en pareil cas.

Quand, au contraire, par la déchéance, il s'agit d'enlever de force aux parents leur puissance paternelle, une décision judiciaire est indispensable. L'arrêté d'immatriculation n'emporte alors aucune conséquence juridique : il n'est que la suite d'une situation légale créée par les tribunaux au profit de l'Assistance publique.

L'admission est prononcée par arrêté préfectoral sur la proposition de l'inspecteur de l'Assistance publique. Dans la Seine, la proposition est faite par le directeur de l'administration générale de l'Assistance publique de Paris.

L'enfant admis est envoyé à l'hospice dépositaire en attendant son placement.

L'Assistance publique facilite les admissions dans certains cas. Dans le but d'éviter des avortements ou des infanticides, elle assure le secret, soit dans ses maternités, soit au Bureau d'admission, aux femmes en couches et aux jeunes mères à qui il importe de cacher une faute.

I. — *Nature et étendue des droits de l'Assistance.* — *Tutelle ou puissance paternelle.* — Nous arrivons ainsi à l'étude de la fonction la plus originale des services d'assistance : la main-mise de l'Etat sur certains droits de famille enlevés aux parents naturels ou abandonnés par eux. Comme l'a dit un des rédacteurs du Code civil, la loi du 15 pluviôse an XIII, qui pour la première fois a réglé cette question, a voulu organiser une paternité sociale à la place de la paternité naturelle absente.

L'Assistance publique possède en effet sur ses pupilles des droits très étendus. Notre législation a fait d'elle plus qu'un tuteur. Elle l'a mise entièrement aux lieu et place du père de famille en lui conférant non-seulement les droits de garde, de correction, et d'éducation sur la personne de l'enfant, et le droit d'administration légale sur ses biens, mais aussi en lui imposant l'obligation d'entretenir de ses deniers propres l'enfant privé de ressources et en lui attribuant par contre le droit de jouissance légale sur les biens du mineur qui possède une fortune personnelle. Elle lui a donné d'autre part le droit de consentir au mariage, à l'émancipation, à l'engagement militaire.

Sous le nom de tutelle, ce sont donc bien des droits de puissance paternelle dont l'Assistance publique a la jouissance.

II. — *Organisation et fonctionnement de la tutelle.* — La tutelle des enfants assistés est organisée d'après les mêmes principes que celle des enfants de famille. Il y a un tuteur et un conseil de famille : par contre, il n'y a pas de subrogé-tuteur.

Le tuteur, c'est le chef du service des Enfants assistés : le préfet. Toutefois, dans la Seine, par suite de raisons historiques, il s'est fait un dédoublement : le préfet est le chef du service; le directeur de l'administration générale de l'Assistance publique de Paris est le tuteur des enfants.

Par dérogation aux principes généraux, le préfet-tuteur peut déléguer ses droits à l'inspecteur de l'Assistance publique. Ce droit de délégation a permis la constitution d'un organisme analogue à celui de la haute-tutelle du droit allemand, dont l'attribution principale est de veiller à l'éducation des enfants qui lui sont confiés.

Les attributions du tuteur et le fonctionnement de la tutelle sont régis par les dispositions du Code civil (titre *De la puissance paternelle* et titre *De la tutelle*) : des textes spéciaux tiennent compte des différences résultant de la nature des choses. Ainsi, c'est le département, ou plus exactement le service, et non le préfet, qui pourvoit aux dépenses des enfants; c'est lui qui bénéficie de l'usufruit des biens appartenant à certains pupilles; c'est le trésorier-payeur général, comptable des deniers pupillaires, dont le total est d'environ dix millions, et non le tuteur, sous les ordres de qui il agit, qui est responsable pécuniairement de la gestion de ces deniers (Voir le Règlement d'administration publique de la gestion des deniers pupillaires). D'autres différences sont à noter en ce qui concerne le droit du tuteur sur la personne des enfants. Nous les indiquerons en exposant le mode d'éducation des pupilles.

III. — *Education familiale.* — 1° Jusqu'à treize ans. — Le principe, consacré par une longue expérience qui date de l'arrêté du 30 ventôse an V, est de placer tous les enfants sous le régime de l'éducation familiale.

Deux raisons dictent la conduite de l'administration. La première, ce sont les inconvénients des internats, notamment des orphelinats, « où l'illusion du foyer domestique n'est donnée à personne. L'éducation collective place l'enfant dans des conditions de milieu toutes différentes de celles où il sera appelé un jour à lutter. Même adolescent, il ne voit guère que ses maîtres, ses camarades, les serviteurs de la maison; il ne prend que rarement et superficiellement contact avec les choses du dehors; il vit dans un monde fermé, de même qu'il respire une atmosphère confinée, et lorsque, sans expérience pratique de la vie, il sort de l'établissement, il est seul. » (Circulaire du 18 mai 1900.)

La seconde raison est le désir de faire prendre racine à l'enfant dans une nouvelle famille. C'est là l'objectif principal poursuivi par l'administration. Pour faciliter l'adoption de son pupille par la famille où elle l'a mis, l'administration tient la main à ce qu'il soit sur le pied d'égalité avec les autres enfants de la maison, et elle veille à ce que rien, de son fait, ne puisse les différencier les uns des autres. Ainsi le choix de la conduite à tenir en matière religieuse est laissé au père adoptif, qui traite son pupille comme ses propres enfants.

Cette pratique donne les meilleurs résultats. Pour s'en assurer, il suffit de parcourir les 500 pages du fascicule 48 des travaux du Conseil supérieur de l'Assistance publique (Enquête de 1894), qui vise une époque où pourtant le service des Enfants assistés fonctionnait dans des conditions moins heureuses que maintenant. On peut dire que, d'une façon générale, des liens étroits et durables sont établis entre les pupilles et leurs nouvelles familles : cette dernière continue à veiller sur eux quand ils sont en place, et les suit dans toutes les circonstances heureuses ou malheureuses de leur vie.

L'article *Assistance publique de Paris* donnant, à propos des enfants du département de la Seine, des renseignements très étendus sur l'œuvre d'éducation de l'Assistance publique, il suffit d'y renvoyer.

2° De treize à vingt et un ans. — A partir de treize ans, le contrat passé par l'inspecteur au nom de l'enfant change de nature. L'administration ne paie plus un prix de pension au nourricier; c'est le patron de l'enfant qui verse à ce dernier un salaire. Ce salaire, d'abord peu élevé, pendant la période d'apprentissage, augmente peu à peu. Il en est fait trois parts : l'une affectée à la vêture; une autre placée à la caisse d'épargne par les soins du trésorier-payeur général; une troisième qui, comme argent de poche, est remise à l'enfant. C'est sur cette dernière part que le

pupille économise, s'il veut faire acte de prévoyance et continuer aux mutualités et à la Caisse nationale des retraites, à l'expiration de sa treizième année, les versements que le service a faits en son nom.

IV. — *Modes divers d'éducation.* — 1° Sujets d'élite. — Un certain nombre d'enfants font des études assez élevées, soit qu'ils se préparent à l'école normale d'instituteurs ou d'institutrices, soit qu'ils entrent dans une école professionnelle d'art et métiers, soit même qu'ils suivent les cours de l'enseignement secondaire ou supérieur. — Voir *Assistance publique de Paris.*

2° Infirmes, incurables, etc. — Voir *Assistance publique de Paris.*

3° Pupilles difficiles. Anormaux d'école et anormaux d'hospice. — Les pupilles difficiles sont pour la plupart des anormaux. Ils sont affligés de tares dues à l'hérédité ou à l'éducation, qui les rendent impropres au placement familial.

La loi du 28 juin 1904 a prévu, pour eux, la création d'établissements spéciaux dits « écoles professionnelles pour l'éducation des pupilles difficiles de l'Assistance publique ». Certains départements ont déjà exécuté sur ce point les prescriptions de la loi. Le service des Enfants assistés de Seine-et-Oise vient d'ouvrir une école près de Versailles, à Saint-Cyr. Les Hautes-Pyrénées, la Seine et la Seine-Inférieure se préparent à suivre cet exemple.

Le règlement d'administration publique qui doit régir ces établissements est, à l'heure actuelle (1908), soumis à l'examen du Conseil d'Etat.

Le programme de l'éducation médico-pédagogique qui doit y être donnée a été arrêté par une Commission technique constituée au ministère de l'intérieur sous la présidence de M. Coulon, vice-président du Conseil d'Etat.

Au point de vue pédagogique, indiquons brièvement que chaque enfant doit avoir un dossier médico-pédagogique dont la composition a été arrêtée par la Commission : une pièce contenant des renseignements généraux; les graphiques types de la taille et du poids; le graphique du diamètre du thorax; les graphiques relatifs au travail et à la conduite; une notice explicative sur la constitution et l'emploi du dossier; une feuille de renseignements sur le passé de l'enfant (renseignements médicaux, renseignements pédagogiques, renseignements des patrons et nourriciers, renseignements fournis par l'inspecteur); des fiches périodiques sur l'examen médical physique, examen mental et moral, examen de l'instruction scolaire ou pédagogique.

Voir aussi, sur les enfants arriérés et idiots, l'article *Assistance publique à Paris.*

4° Pupilles vicieux. — Le préfet-tuteur peut, comme tout père de famille, exercer le droit de correction paternelle inscrit dans le Code civil et faire interner ses pupilles dans un établissement pénitentiaire.

L'article 2 de la loi du 28 juin 1904 a créé de plus à son profit un droit spécial de correction qui correspond mieux aux nécessités pratiques. Avec l'agrément du tribunal civil, il remet l'enfant vicieux à l'administration pénitentiaire. La durée de l'internement, dans ce cas, est illimitée, sans pouvoir toutefois dépasser l'âge de la majorité. Le jour où il estime que le pupille est amendé, le préfet le fait élargir de sa propre volonté, sans avoir recours aux tribunaux.

Enfants en garde. — Il existe deux catégories très distinctes d'enfants sur lesquels l'Assistance publique possède seulement un des attributs de la puissance paternelle, le droit de garde : 1° les enfants de la loi du 19 avril 1898; 2° les enfants de la loi du 14 avril 1908.

1° Enfants en garde proprement dits (loi du 19 avril 1898). — Ce sont des moralement abandonnés. Ils comprennent : 1° les enfants auteurs de délits et de crimes, qui sont arrivés à commettre des actes blâmables par suite, soit des mauvais exemples reçus de leurs parents, soit du défaut d'éducation et de surveillance familiale; 2° les enfants victimes de délits ou de crimes commis sur leur personne par leurs auteurs.

Juridiquement, c'est le droit de garde seul qui est enlevé aux parents et remis à l'Assistance publique. Il y a là une anomalie regrettable. Des parents indignes peuvent s'autoriser des prérogatives qu'ils continuent à posséder pour commettre, au détriment de leurs enfants, de véritables abus.

En fait, ces enfants sont assimilés aux pupilles. Le service des Enfants assistés exerce à leur égard toutes les attributions de la puissance paternelle, y compris le droit spécial de correction institué par l'article 2 de la loi du 28 juin 1904.

2° Enfants de la loi du 14 avril 1908. — Ce sont les prostitués mineurs, dont il va être question.

Prostitués mineurs. — Aux termes de la loi du 14 avril 1908, tout mineur de dix-huit ans qui se livre habituellement à la prostitution est appelé, sur la demande des personnes intéressées, à comparaître devant le tribunal civil, en chambre du Conseil, qui décide s'il doit être placé dans un établissement public spécialement organisé, pour y être retenu jusqu'à sa majorité ou jusqu'à son mariage.

Cette loi ne sera applicable qu'un an après sa promulgation.

D'après les intentions de l'administration, les mineurs dont il s'agit seront confiés à un service d'Etat. La direction de l'Assistance et de l'Hygiène publique au ministère de l'intérieur se propose, pour les débuts de l'application de la loi, d'ouvrir quatre établissements : un à Paris et trois en province. Les enfants seront mis en observation à Paris; suivant les résultats, ils seront placés dans un des quatre établissements.

Pour ce qui concerne la lutte contre la mortalité infantile (service de la Protection du premier âge), Voir *Protégés (Enfants).*

[Emile Alcindor,
inspecteur général adjoint des Services administratifs.]

**ASSOCIATION PHILOTECHNIQUE.** — L'Association philotechnique a été créée le 29 mars 1848, par une réunion de professeurs de l'Association polytechnique, qui crurent devoir se séparer de leurs collègues pour organiser d'une façon un peu différente l'enseignement, qu'ils voulaient rendre plus pratique et, avant tout, professionnel; d'où le nom de l'association nouvelle. Le différend venait aussi de ce que, si l'Association polytechnique entendait accepter le concours de professeurs non anciens élèves de l'Ecole polytechnique, elle ne consentait pas à les admettre dans son Conseil d'administration. La révolution de 1848 venait de restaurer le suffrage universel : c'était, pour la génération d'alors, une arme inconnue, à deux tranchants, qui pouvait faire les plus dangereuses blessures, si le peuple aux mains duquel elle était remise n'était instruit. L'initiative individuelle pouvait contribuer à hâter la diffusion de cette instruction si nécessaire. Les fondateurs de la nouvelle Association étaient au nombre de dix : Lionnet, Ancelin, Lefèvre, Gallien, de Salve, Claudel, Proal, Laby, Leroyer, Tessereau. Ces dix professeurs ouvrirent dix cours : leur œuvre en compte aujourd'hui plus de 600 par semaine, dans Paris seulement.

C'est dans les salles de la Halle aux Draps, mises à leur disposition par la préfecture, puis dans les amphithéâtres de l'école Turgot et dans les préaux de l'école primaire de Sainte-Elisabeth, qu'eurent lieu les premiers cours : français, arithmétique, géométrie, algèbre élémentaire, mécanique, dessin linéaire et d'ornement, comptabilité, hygiène.

Pour couvrir ses frais matériels, la nouvelle Association obtint des subventions du ministère et de la Ville de Paris, ce qui lui permit de décerner des récompenses. La première distribution fut présidée par M. de Parieu, ministre, assisté de M. Boulay (de la Meurthe), président de l'Association. M. Salmon, président du comité d'enseignement, rendant compte des travaux de l'année 1848, se félicitait de compter 13 cours et près de 1000 élèves, et il ne croyait pas qu'on pût demander à la fortune de couronner de plus de succès ces généreux efforts. Comme sanction, l'Association délivra, après examen, aux meilleurs de ses élèves, des certificats d'études relatifs aux arts industriels, au commerce, aux sciences mathématiques,

aux arts de construction; le nombre de ces certificats a été considérablement augmenté depuis. Enfin des prix d'honneur de section et des grands prix pour toute l'Association complétèrent et complètent encore le système des récompenses.

En 1864, une crise des plus graves faillit engloutir l'avenir de l'œuvre. A la suite d'une scission qui amena le départ de 26 membres, la Ville de Paris retira à l'Association sa subvention et ses locaux : sans salles, sans argent, celle-ci n'avait plus, ce semble, qu'à mourir : elle voulut vivre, elle vécut. Elle obtint d'un ministre bienveillant, M. Duruy, les amphithéâtres du lycée Charlemagne et de la Sorbonne, puis elle s'adressa aux chefs d'institution : des hommes de dévouement, MM. Brémant, Kister, Pauliet, Sextius Michel, mirent au service de l'instruction populaire leurs maisons et leurs personnes. Enfin elle trouva de l'argent en intéressant à sa bonne volonté des patrons, des adhérents qui lui refirent un budget. Les professeurs eux-mêmes se cotisèrent pour pouvoir continuer leur enseignement. Le malheur de l'Association tournait à sa gloire. La nécessité de vivre lui donna l'indépendance. Les trois sections de Paris comptaient déjà 70 cours et 2000 élèves. Dès 1856 M. Ancelin avait fondé une association nouvelle à Corbeil. Bientôt Saint-Denis, Puteaux, Boulogne-sur-Seine, Suresnes, etc., ouvrirent successivement des cours, qui tous prospérèrent. Depuis, une Union des Philotechniques relie entre elles ces diverses associations.

Le plus grand honneur de l'Association philotechnique, c'est d'avoir la première ouvert gratuitement des cours du soir pour les femmes, et d'avoir reconnu électeurs, et ensuite éligibles, les dames professeurs que cet enseignement des femmes appelait dans ses sections.

Les institutions libres survivent aux crises les plus redoutables : les cours ne chômèrent pas pendant le siège de Paris en 1870-1871. Le canon tonnait au dehors, sans faire taire les voix qui donnaient l'instruction. Le gaz manqua : on organisa un éclairage au pétrole. Le froid vint à son tour, âpre et prolongé, un froid historique : il gelait dans les salles et on y étudiait; ni professeurs, ni élèves ne manquèrent à l'appel, jusqu'au 9 janvier, où les obus prussiens, frappant la Sorbonne, firent un devoir d'humanité de fermer les cours.

Depuis lors, l'œuvre a repris avec une nouvelle énergie. L'Association ne fut pas un des derniers agents dans l'œuvre pacifique du relèvement de la patrie. En 1872, Jules Simon lui rendit la subvention du ministère et lui fit rendre celle de la Ville, augmentée par le Conseil municipal élu. Aujourd'hui (1908) l'Association compte, à Paris seulement : 7 sections pour les hommes, 10 pour les femmes, 16 mixtes où sont admis les élèves des deux sexes, et 8 groupes de Lectures populaires, que M. Maurice Bouchor a organisés. La moyenne des présences d'élèves et d'auditeurs est de 14 000 environ par semaine.

Sous la direction de M. Maurice Bouchor, l'Association a édité des ouvrages spéciaux pour répandre l'œuvre des Lectures populaires : 15 volumes ont paru.

*Organisation de l'Association.* — L'Association se recrute par l'élection, et se régit par des statuts et des règlements votés en assemblée générale. Elle publie chaque année le programme de ses cours et le compte-rendu de ses travaux dans son Bulletin mensuel. Elle se compose de professeurs, de patrons, de membres adhérents. Les patrons paient une cotisation annuelle de 100 francs, et peuvent devenir patrons perpétuels en versant la somme de 1000 francs. Tout membre adhérent paie annuellement 5 francs au moins. L'Association est administrée par un Conseil composé du bureau et de 30 membres professeurs et patrons, des directeurs et directrices de cours. Le président, les deux vice-présidents, le secrétaire général, les 6 secrétaires, le trésorier et le vice-trésorier et un agent général forment le bureau. L'assemblée générale, convoquée deux fois par an, élit le bureau et le conseil; nomme, après un an de stage, les professeurs titulaires; ordonne l'ouverture des sections, l'organisation des conférences ; vote sur les modifications aux statuts et règlements; approuve les comptes.

Les cours comprennent l'écriture, la lecture à haute voix, la langue française, l'arithmétique, la géométrie, la coupe des pierres, la construction pratique, l'arpentage, le nivellement; des cours d'algèbre, de géométrie descriptive, trigonométrie, mécanique, perspective, qui, écartant la routine, rapprochent l'ouvrier du savant, le mécanicien de l'ingénieur; la physique, la chimie, l'étude des matières premières, dont l'importance grandit chaque jour dans l'industrie; l'histoire naturelle, l'hygiène; la comptabilité et la tenue des livres; la législation usuelle; l'histoire de France; la géographie, particulièrement la géographie industrielle et commerciale; le dessin linéaire et d'ornement; le chant. L'Association philotechnique n'a eu garde d'oublier les langues étrangères : « Celui qui possède deux langues possède deux âmes », disait Bacon. Aussi de nombreux cours d'anglais, d'allemand, d'italien, d'espagnol, de portugais, de russe, ont-ils été ouverts dans la plupart des sections.

Outre son mérite d'initiative privée, l'Association philotechnique, centralisée administrativement, donne aussi de précieux exemples de décentralisation en laissant à ses sections une vie propre. Une partie des professeurs appartient à l'Université; d'autres, à l'enseignement libre, aux professions libérales; quelques élèves ont fait assez de progrès pour passer maîtres à leur tour. Un grand nombre d'autres s'inscrivent comme membres adhérents, comme patrons, quand l'aisance a récompensé leurs efforts, payant ainsi en partie l'instruction qu'ils ont reçue jadis gratuitement. Enfin l'Association a créé des sections spéciales professionnelles, depuis 1882, comme celles des mécaniciens, relieurs, électriciens, etc., et des cours professionnels comme ceux de modes, de coupe. Elle y a adjoint un enseignement ménager, des cours de cuisine pratique, de sténographie, de dactylographie, et encore des cours agricoles. Elle a créé, grâce à de généreux donateurs, des bourses de séjour à l'étranger, après concours entre les meilleurs élèves de ses cours de langues vivantes.

Elle organise de nombreuses visites-leçons, des promenades du dimanche. On visite les musées, les usines, les fabriques, les lieux historiques ; les élèves, les membres adhérents s'y rendent avec leurs familles; les maîtres y trouvent à faire, comme en se jouant, d'utiles leçons : tels élèves, ouvriers de l'usine ou de la fabrique, y sont eux-mêmes à leur tour d'intéressants professeurs et tout pratiques.

L'enseignement à la caserne a attiré la sollicitude de l'Association, qui, dans une seule année, a organisé, pour les militaires, 75 conférences et 20 visites-leçons.

L'Association philotechnique tient à entretenir les meilleures relations avec les Sociétés d'enseignement similaires, à les voir se réunir; elle a contribué très activement à fonder le *Comité consultatif des Associations d'enseignement populaire*, dont le président est M. F. Buisson, l'un des anciens présidents de la Philotechnique.

Les noms des principaux présidents de l'Association philotechnique, Boulay (de la Meurthe), Turgot, chez qui l'amour des classes laborieuses était un héritage de famille, Lariboisière, dont le nom à Paris est synonyme de bienfaisance, Jules Simon, le second fondateur de l'œuvre, Hippolyte Carnot, fils de ce glorieux Carnot qui encouragea en 1815 la Société d'enseignement élémentaire, E. de Pressensé, Laboulaye, F. Arago, L. Bourgeois, Jules Ferry, Berthelot, R. Poincaré, P. Strauss; tous ces noms sont, en dehors des résultats déjà réalisés, des gages certains de la haute valeur morale d'une œuvre qui a eu ses jours d'épreuve, mais n'a pas eu une heure de faiblesse, qui a parfois manqué d'argent, jamais de professeurs. Sa devise est le dévouement; son double ressort, l'esprit d'initiative et l'esprit de persévérance, deux qualités qui doivent désormais être françaises.

Aux grandes assises de l'enseignement populaire, au Congrès du Havre, on l'a vue prendre une part importante au travaux du congrès.

Sa seule ambition est de vouloir que son avenir s'identifie à ce point avec l'avenir de la moralité

publique et de l'instruction populaire, que tout bon citoyen, en formant des vœux pour la prospérité de la patrie, soit contraint d'en faire pour elle.

L'Association philotechnique a vu approuver l'ensemble de son œuvre par des grands prix, non seulement aux Expositions universelles de Paris, mais aussi à celles de Saint-Louis, de Melbourne, de Bruxelles, de Liège, de Milan.

[A. Pressard et E. Rotival.]

**ASSOCIATION POLYTECHNIQUE.** — L'Association polytechnique, société qui a pour objet l'instruction gratuite et publique des ouvriers, a été fondée en 1830 par des élèves de l'Ecole polytechnique : de là son nom; elle est reconnue d'utilité publique depuis le 30 juin 1869. Le but qu'elle s'est proposé dès l'origine est de faire des ouvriers « plus habiles, plus à l'aise et plus sages », de moraliser par la science et par l'enseignement professionnel. Par les journées des 27, 28 et 29 juillet 1830, la France venait de rompre définitivement avec l'ancien régime, de reprendre ses couleurs nationales, de rendre à jamais impossible le retour des privilèges, et les manifestations les plus généreuses se produisaient en faveur de la classe ouvrière. L'Association est donc née au lendemain d'une des batailles de la liberté, dans laquelle les élèves de l'Ecole polytechnique et les ouvriers luttèrent à côté les uns des autres, pour la défense des droits du peuple. Restés frères d'armes après la lutte, ils se retrouvèrent dans les premiers cours d'adultes de l'Association, ceux-là comme professeurs, ceux-ci comme auditeurs, et, après avoir combattu vaillamment ensemble pour faire la démocratie victorieuse, ils travaillèrent courageusement à l'instruire pour son rôle futur de souveraine.

Les cours furent immédiatement organisés, et un premier bureau fut constitué. Il était composé de M. de Choiseul-Praslin, duc et pair de France, président; de MM. Victor de Tracy, Auguste Comte, Vauvilliers, Larabit, vice-présidents; Thuringer, trésorier; Menjaud, Gondinet, Perdonnet, Meissas, secrétaires : tous étaient anciens élèves de l'Ecole polytechnique.

Les noms qui viennent d'être cités sont d'autant plus importants à rappeler, qu'ils montrent, mieux que toutes les explications, l'immuable esprit de suite de l'Association polytechnique; c'est, en effet, parmi les membres de ce premier bureau qu'elle choisira successivement quatre de ses présidents, de sorte que, trente-sept ans après, en 1867, c'est encore un de ses fondateurs, Perdonnet, qui préside aux destinées de l'Association.

Suivons maintenant le développement de cette œuvre, qui a été si justement qualifiée d'œuvre de concorde et de paix sociale.

Dès 1830, 14 cours sont professés gratuitement chaque semaine; puis le nombre en est de 24 en 1835, de 33 en 1840, de 27 en 1848. C'est à ce moment qu'une scission se produit : quelques professeurs se détachent pour fonder une autre société (29 mars 1848), qui prendra le nom d'Association philotechnique, qui poursuivra le même but, et dont l'action identique sera parallèle à celle que l'Association polytechnique suivait déjà avec des résultats très appréciés depuis dix-huit années.

Le nombre des cours professés reste alors à peu près stationnaire jusqu'en 1858, mais il reprend bientôt sa marche ascendante. En 1860, l'Association compte 55 cours chaque semaine, puis 77 en 1865, et 151 en 1869, lorsqu'un décret du 30 juin en fait un établissement d'utilité publique.

En 1870, un long et pénible arrêt se produit : la guerre funeste avait éclaté qui devait être suivie de l'invasion laissant de si tristes souvenirs; nos champs furent dévastés, nos armées décimées, nos villes détruites, Paris assiégé! Un certain nombre de professeurs étaient allés dans les armées de province défendre pas à pas notre territoire, d'autres étaient restés pour soutenir la capitale menacée par l'ennemi. Le personnel enseignant était donc dispersé; d'ailleurs, nos revers, à l'étranger, à nos portes, nos douleurs publiques, nos misères privées, tant de tristes causes obligeaient l'Association polytechnique qui, depuis quarante ans, s'était faite sans interruption l'institutrice du peuple, à différer sa réouverture, de sorte que le diagramme de ses cours montre une lacune pour cette terrible année.

Mais, en 1871, dès que le canon eut cessé de gronder, maîtres et élèves se réunirent de nouveau, les uns pour instruire, les autres pour apprendre. Plus que jamais, le travail, travail acharné, sans trêve, sans repos, apparaissait comme une suprême consolation, comme le seul honorable moyen de nous relever et de réparer rapidement les ruines accumulées. L'œuvre interrompue fut reprise, et elle ne devait plus s'arrêter dans sa marche constamment ascendante.

Aux 86 cours réorganisés dès l'hiver de 1871, nous voyons se succéder :

174 cours professés chaque semaine en 1875;
285 — — 1880.

C'est alors qu'en fêtant le cinquantième anniversaire de la fondation de l'Association, Gambetta, dans un magnifique mouvement de merveilleuse éloquence, disait aux professeurs réunis : « Continuez votre belle œuvre, travaillez, jetez vos filets, vous êtes des pêcheurs d'hommes ».

Enfin 909 cours sont professés chaque semaine en 1906-1907, donnant un chiffre de plus de 19 000 leçons faites gratuitement, réunissant un nombre total de 360 000 présences d'élèves pendant le dernier hiver, et cela sans y comprendre les très nombreux auditeurs des conférences faites pendant la même période par les professeurs et conférenciers de l'Association dans les locaux qui lui sont réservés, ni faire entrer en ligne de compte les cours professés dans les associations de banlieue, de province, des colonies et de l'étranger.

L'Association polytechnique compte maintenant (1908) 31 sections à Paris et de nombreux groupes dans les communes suburbaines. Elle a organisé et elle patronne diverses sociétés similaires à Paris, dans les départements, aux colonies et à l'étranger.

Ses cours publics et gratuits du soir ont pour objet la vulgarisation des connaissances utiles, professionnelles, techniques, et constituent un ensemble complet d'instruction générale. Ils s'adressent aux ouvriers, aux employés du commerce et de l'industrie, aux commerçants, à tous ceux qui n'ont ni le temps, ni les moyens d'étudier ailleurs.

Quant aux professeurs de l'Association, ils se recrutent dans toutes les professions : ce sont des ingénieurs, anciens élèves de l'Ecole polytechnique ou de l'Ecole centrale, des avocats, des médecins, des hommes de lettres, des artistes, des commerçants, des comptables, des publicistes, des fonctionnaires, qui tous, unis dans une même pensée de progrès, viennent donner à cette œuvre de réparation sociale leur contingent de savoir et de dévouement.

Ces professeurs sont d'ailleurs heureux de penser qu'en contribuant ainsi à l'enseignement du peuple, ils ont apporté leur part d'influence, non seulement dans l'établissement et la consolidation du régime républicain, mais dans la prospérité générale de la patrie.

[A. Malétras, secrétaire général.]

**ASSOCIATIONS DE PÈRES DE FAMILLE.** — Voir *Famille.*

**ASSYRIE.** — Le pays d'Assour — qui tire son nom d'*Assour*, le dieu national des Assyriens — occupait la partie moyenne du cours du Tigre, entre l'Arménie au nord, la Médée à l'est, la Chaldée au sud, la Syrie (Aram) à l'ouest. Sa population était de race sémitique. Les villes principales étaient Ninive, au nord, et El-Assour, au midi. Les récits d'Hérodote sur Ninus et Sémiramis sont des fables. Les rois d'Assyrie furent d'abord vassaux des rois de Chaldée, puis des pharaons d'Egypte. A deux reprises, ensuite, ils fondèrent un empire indépendant : le premier dura du treizième au onzième siècle avant l'ère chrétienne; le second, du onzième au septième siècle : les noms des féroces conquérants Touklat-habal-asar (Tiglathphalazar), Salmanasar, Saryoukin (Sargon), Sin-akhé-

irib (Sennachérib), Assourban-hipal, sont connus de chacun. Vers 625 avant l'ère chrétienne, les Mèdes et les Chaldéens réunis prirent et détruisirent Ninive. L'emplacement de Ninive (sur la rive gauche du Tigre, en face de Mossoul) a été découvert au dix-neuvième siècle, et les inscriptions trouvées dans les ruines de ses palais, en écriture cunéiforme sémitique, ont permis de reconstituer l'histoire de la monarchie assyrienne.

« Ninive détruite, l'empire d'Assyrie tomba : au bout de quelques années, il était passé à l'état de légende; moins de deux siècles après, on ne connaissait plus d'une manière certaine le site de sa capitale. Certes les autres grandes nations de l'Orient, l'Egypte et la Chaldée, n'avaient pas aux jours de leur gloire épargné les vaincus : mais du moins, à côté de leur œuvre de colère, elles avaient accompli une œuvre de civilisation. C'est d'Egypte et de Chaldée que sont venus les arts et les sciences de l'antiquité; l'Egypte et la Chaldée nous ont donné les premières connaissances sérieuses qu'on ait eues en astronomie, en médecine, en géométrie, dans les sciences physiques et naturelles; si les monuments de la Chaldée ont péri sans retour, ceux de l'Egypte sont encore debout pour nous prouver à quel degré de perfection les premier-nés des hommes avaient porté l'architecture. Et si maintenant nous demandons à l'Assyrie autre chose que des conquêtes, nous ne trouvons rien en elle qu'elle n'ait emprunté à ses voisins. Elle prit ses sciences à la Chaldée, ses arts à la Chaldée et un peu à l'Egypte, son écriture à la Chaldée, sa littérature scientifique et religieuse à la Chaldée; la seule chose qui lui appartienne en propre, c'est la férocité de ses généraux et la bravoure de ses soldats. Du jour qu'elle apparut dans l'histoire, elle ne vécut que pour la guerre et pour la conquête; le jour où sa population épuisée ne lui permit plus les succès du champ de bataille, elle n'eut plus sa raison de vivre et disparut. » (G. Maspéro.)

**ASTRONOMIE.** — L'astronomie est la *science de l'univers*. La terre que nous habitons, le soleil, la lune, les planètes, les étoiles, les comètes, en un mot tous les *astres*, c'est-à-dire tous les corps qui constituent l'*univers*, font l'objet de l'astronomie.

Autrefois, lorsque, trompés par les apparences, les hommes croyaient la terre fixe au centre du monde, l'astronomie pouvait être considérée comme une science ne s'occupant que des choses d'en haut, et à peu près inutile à ceux qui veulent se borner au tangible et au positif. Mais aujourd'hui qu'il est démontré que la terre est un astre comme la lune, tournant autour du soleil, voguant dans l'espace, isolé dans le vide, sans appui ni soutien d'aucune sorte; aujourd'hui qu'il est démontré que cet astre sur lequel nous marchons est simplement la troisième planète du système solaire dans l'ordre des distances au soleil, que les autres planètes sont des terres comme la nôtre, et que celle-ci n'est, en un mot, qu'un des astres innombrables qui peuplent l'immensité, l'astronomie est devenue aussi la science de la terre et de l'humanité.

Elle seule peut nous apprendre où nous sommes, nous montrer comment cette boule tournante que nous habitons se soutient dans l'espace, par quelles combinaisons nous avons des années, des saisons, des jours et des nuits, en un mot nous faire connaître la vraie place que nous occupons dans l'univers; c'est sur elle que la navigation est fondée; c'est elle qui nous a fait connaître la vraie forme du globe terrestre; c'est grâce à elle que tous les peuples de la terre sont aujourd'hui en communication les uns avec les autres, échangeant leurs produits et leurs idées; elle nous instruit à la fois sur la terre et sur le ciel; sans elle nous vivrions comme des aveugles, comme des animaux, comme des plantes, sans nous donner la peine (ou pour mieux dire le plaisir) de nous rendre compte de notre position.

Voilà la vérité toute franche. Et cependant, il faut bien le dire, il y a encore à l'heure présente au moins quatre-vingt-dix-neuf personnes sur cent qui se passent de cette science, et qui, de toute leur vie, n'ont pas songé un seul instant à se demander où elles sont? Conçoit-on qu'une notion positive, qui devrait être la base primordiale de toute instruction sérieuse, soit encore aujourd'hui si généralement négligée? Conçoit-on qu'au lieu des éléments de la science de l'univers, qui pourraient être enseignés aux enfants dès l'âge le plus tendre, et qui répondent si heureusement à ce besoin de merveilleux qui leur est propre, on farcisse leur imagination d'histoires inutiles ou d'erreurs funestes dont ils auront plus tard la plus grande peine à se débarrasser?

Cependant ce ne serait pas une tâche bien lourde, et ce serait, au contraire, une œuvre agréable et utile, que de donner à la jeunesse, dès le commencement de son éducation, ces notions si importantes. Que le maître lui-même soit bien convaincu de l'intérêt qui s'attache à l'étude, même élémentaire, de l'astronomie, convaincu aussi de l'utilité de cette connaissance pour l'ensemble des raisonnements qui doivent nous diriger dans la vie; il n'en faut pas davantage pour donner de l'intérêt et du charme à son enseignement : tout en instruisant ses élèves, on peut dire à la lettre qu'il les amusera, car il se trouve que rien n'est aussi amusant que l'astronomie descriptive élémentaire, quoique rien peut-être ne soit aussi ardu et aussi sérieux que la pratique de la science.

Quoi de plus intéressant, par exemple, pour le père de famille, pour la mère, pour l'instituteur ou l'institutrice, que de montrer à l'enfant les plus brillantes étoiles du ciel, par une belle soirée d'été ou même d'hiver? de lui apprendre à reconnaître immédiatement les sept étoiles célèbres du Chariot, à trouver l'étoile polaire à l'aide d'un simple alignement, et à s'orienter exactement, de telle sorte qu'en pleine nuit il se dirige sans peine? Quoi de plus facile que d'apprendre les noms et d'observer la position des étoiles et des constellations principales, de reconnaître le zodiaque et de trouver dans le ciel le chemin que le soleil paraît suivre ?

Les enfants mêmes se plairont à voir les étoiles se lever à l'orient, arriver à leur point de culmination, qui représente le méridien de chaque lieu, à les voir descendre à l'occident, et ce sera l'occasion de les faire réfléchir au mouvement de rotation de la terre, auquel toutes ces apparences sont dues. On leur fera chercher les planètes se mouvant le long du zodiaque, et, à l'aide d'une petite lunette, on leur montrera les satellites de Jupiter, l'anneau de Saturne, les phases de Vénus.

N'est-ce pas une heure agréablement passée que celle que l'on consacrera, si l'on dispose d'un télescope, même de faible puissance, à examiner les échancrures étranges produites sur le bord de la lune par la lumière solaire à l'époque du premier quartier, broderies charmantes qui paraissent alors suspendues dans l'azur céleste comme de l'argent fluide, irrégularités lumineuses dont on ne tarde pas à reconnaître la forme et la cause? Ce seul coup d'œil nous transporte sur les terrains si bouleversés de ce monde voisin, et nous montre de profonds cratères blancs remplis d'ombre, d'immenses cirques aux talus démantelés, de vastes plaines obliquement éclairées par l'astre du jour et offrant l'aspect de nappes de velours gris. Peu à peu la lumière s'élève, et l'on assiste au lever du soleil sur ces Alpes lointaines, à son élévation d'heure en heure et à l'éclairement successif des divers méridiens lunaires. A défaut de télescope, l'observation de la lumière cendrée dans l'intérieur du croissant lunaire, les premiers soirs de la lunaison, se fait à l'œil nu et peut servir d'utile sujet de réflexion, si l'on veut se rendre compte de la cause de cette clarté secondaire, chercher comment elle est produite par la lumière que notre terre reçoit du soleil et réfléchit dans l'espace, trouver quelles sont les contrées de la terre qui sont alors tournées vers la lune et qui envoient le « clair de terre ». Une éclipse de soleil ou de lune ne devrait jamais se passer sans qu'on en profitât pour se rendre compte du mouvement de la lune autour de la terre et du cône d'ombre qui accompagne tout globe éclairé. C'est ainsi que pour celui qui veut s'instruire, et surtout,

instruire l'enfant toujours avide de leçons nouvelles, toute chose est un objet de curiosité et d'explication.

Les mouvements de la terre, l'inclinaison de son axe, la cause productrice des saisons, la variation de la durée du jour et de la nuit, le changement de hauteur du soleil, peuvent être le plus facilement expliqués sur un globe terrestre incliné comme il doit l'être; et un tel mode d'enseignement direct par les yeux a de plus l'avantage d'affranchir immédiatement l'esprit de l'illusion des sens et de l'erreur vulgaire qui nous fait naître et grandir dans la conviction de l'immobilité de la terre au bas du monde, car il montre l'isolement du globe terrestre dans l'espace, sa situation relativement au soleil, et la manière dont il tourne pour présenter successivement tous ses méridiens à l'astre radieux et produire la succession des jours, des nuits, des saisons et des années. Quelques tableaux clairs et précis, et de simples expériences bien comprises, peuvent être plus utiles au progrès de l'élève que de longues leçons souvent fastidieuses. Ajoutons enfin que, parmi les sujets de lectures à haute voix, il est facile de faire une large part aux ouvrages ou aux extraits d'ouvrages qui traitent de la nature, de l'ordre et de la grandeur de l'univers, de la beauté du ciel, de l'organisation des mondes, vastes et nobles sujets qui élèvent l'âme en même temps qu'ils agrandissent l'esprit.

C'est surtout dans l'école normale primaire qu'une étude sommaire, mais bien dirigée, des éléments de l'astronomie descriptive devrait faire partie du programme, ne fût-ce que comme annexe des cours de géographie, qui impliquent nécessairement des notions de cosmographie. Les jeunes gens qui y auraient pris goût à l'école normale ne manqueraient pas dans la suite d'en transmettre quelque chose à leurs élèves d'école primaire; et ainsi se propageraient peu à peu des connaissances qui remplaceraient avec avantage maint préjugé populaire, depuis les vieux restes de superstition astrologique jusqu'à la croyance à la signification prophétique des comètes.

[Camille Flammarion.]

Dans un second article, publié dans la première édition de ce Dictionnaire (IIe partie), M. C. Flammarion avait « esquissé les traits principaux de ce petit cours populaire d'astronomie, tel qu'il eût voulu le voir introduit dans les écoles normales, dans les écoles primaires supérieures, et peu à peu, sous forme de causeries, de lectures et de dictées, dans les classes primaires elles-mêmes ».

L'astronomie réduite à sa partie descriptive prend le nom de *cosmographie* (« description de l'univers »): voir l'article *Cosmographie*. Sous ce nom, elle figure aujourd'hui aux programmes des écoles normales; mais on ne trouve rien dans les programmes des écoles primaires élémentaires, ni même dans ceux des écoles primaires supérieures, qui réponde au vœu émis dès 1878 par M. Camille Flammarion.

**Programmes.** — Le programme de géographie de la première année d'études des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices comprend les indications suivantes :

« *Le globe terrestre.* — Forme de la terre; ses dimensions. — Double mouvement de la terre : le jour et la nuit; les saisons.

« Pôles, équateur, tropiques, cercles polaires. — Zones.

« Points cardinaux et collatéraux; moyens de s'orienter.

« Parallèles et méridiens : longitude et latitude; degrés. — Différence de l'heure en raison de la longitude. »

Dans la troisième année d'études des écoles normales d'instituteurs, on trouve, au programme du cours de mathématiques, une section ainsi conçue :

« II. — Cosmographie (10 leçons). — 1° *Les étoiles et l'univers sidéral.* — Principales constellations; mesure pratique des coordonnées d'une étoile; étoiles doubles et multiples; étoiles colorées; étoiles temporaires. — Nébuleuses. — Voie lactée.

« 2° *La terre.* — Ses mouvements; le jour et la nuit; les heures; heure moyenne et heure légale; les méridiens; leur mesure; l'année et le calendrier.

« 3° *La lune.* — Sa grandeur apparente, sa distance, comment on mesure les distances célestes; les phases de la lune, les semaines, les mouvements de la lune, les marées, les éclipses.

« 4° *Le soleil.* — Ses dimensions, sa distance à la terre; sa constitution physique; rotation, taches solaires.

« 5° Notions sommaires sur les *planètes* et les *comètes.* »

Dans les écoles normales du littoral, les « compléments d'instruction mathématique » (une heure par semaine), dont font partie les dix leçons de cosmographie énumérées ci-dessus, sont remplacés par un enseignement nautique, dont le programme détaillé, trop long pour être reproduit ici, renferme des notions de cosmographie : le soleil, la terre, la lune; sphère céleste, coordonnées des astres; jour sidéral; temps vrai, temps moyen; équation du temps; usage du sextant; la connaissance des temps; détermination de la latitude et de la longitude.

Dans la troisième année d'études des écoles normales d'institutrices, le programme ne comporte pas de leçons spéciales de cosmographie; mais on trouve cette indication :

« *Culture scientifique.* — Une heure par semaine sera consacrée à des causeries (appuyées sur des lectures, et, quand il y aura lieu, sur des expériences et des démonstrations) sur la cosmographie descriptive, l'histoire de la terre, les grandes hypothèses, les grandes découvertes scientifiques, etc. »

**ATHÉNÉE.** — Ce nom, qui dans son acception ordinaire sert à désigner certains établissements où se donnent des cours publics de science, de littérature, etc., est donné en Belgique aux établissements d'enseignement moyen du degré supérieur. L'application du mot dans ce sens a été faite, pour la première fois, par un arrêté royal du 25 septembre 1817, portant organisation de l'enseignement supérieur dans les provinces méridionales du royaume des Pays-Bas. Il servait à distinguer, parmi les *collèges*, ceux où devaient se donner des *cours publics* et où le programme était plus étendu. — La loi organique de l'enseignement moyen du 1er juin 1850 a consacré cette acception, en l'appliquant aux écoles moyennes *supérieures* organisées par l'Etat, pour les distinguer des écoles moyennes *inférieures* (Voir *Belgique*). Les athénées royaux comprennent une section des humanités et une section professionnelle. Ils correspondent, à certains égards, aux *lycées* français, aux *gymnases* et aux *Realschulen* de première classe de l'Allemagne, ainsi qu'aux *écoles latines* et aux *hoogere burgerscholen* de la Hollande. [Léon Lebon.]

**ATHÉNIENS** (Education chez les). — Les Athéniens n'eurent pas, comme les Spartiates, un système national d'éducation réglé par la loi dans tous ses détails. Le législateur n'avait donné que quelques préceptes généraux; Solon avait dit : « Les garçons doivent avant toute chose apprendre à nager et à lire; les pauvres doivent ensuite être exercés à l'agriculture ou à une industrie quelconque, les riches à la musique et à l'équitation, et s'adonner à la fréquentation des gymnases, à la chasse, à la philosophie ». Le soin d'élever les enfants était confié aux parents. Bien que, dans la démocratique Athènes, les inégalités de fortune et de position sociale, entre les citoyens de condition libre, fussent moins considérables que dans les Etats modernes, elles existaient néanmoins, et exerçaient leur influence sur le degré d'instruction reçu par les enfants. Le fils d'un artisan ne dépassait guère les connaissances les plus élémentaires en lecture, écriture et calcul; le fils du citoyen riche, au contraire, ayant à sa disposition tout le loisir et toutes les ressources nécessaires, pouvait remplir dans toutes ses parties le programme d'une éducation complète, développant à la fois le corps et l'intelligence; lui seul devenait un véritable citoyen, réalisant dans sa plénitude le type de l'Athénien contemporain de Périclès.

Voici ce que les auteurs anciens nous apprennent sur la manière dont se faisait l'éducation d'un jeune Athénien de la classe riche ou aisée.

Jusqu'à l'âge de cinq ans, selon les uns, de sept ans, selon les autres, l'enfant restait entre les mains des femmes. Il était ensuite placé sous la direction d'un *pédagogue* ou « conducteur d'enfants », dont les fonctions consistaient, non à instruire lui-même son élève, mais à l'accompagner à la palestre ou aux leçons du grammairien et du cithariste, et à veiller sur sa conduite. Les écoles de grammaire et de musique étaient des institutions privées : les divers maîtres se faisaient concurrence; ils attiraient chez eux un nombre plus ou moins considérable d'élèves selon leur habileté, et le prix de leurs leçons variait.

Le *grammairien* enseignait les premiers éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'élève apprenait d'abord le nom des lettres et leur forme : puis la manière de les grouper en syllabes; puis les noms des parties du discours et les particularités des différentes classes de mots, telles que désinence et flexion, quantité, contraction, accent; puis venait l'étude de l'écriture et de la ponctuation; puis celle de la lecture expressive : on insistait sur l'observation exacte de l'accent tonique, de la longueur ou de la brièveté des syllabes, des modulations correctes de la voix. Les élèves apprenaient par cœur des fables d'Esope, et des morceaux tirés d'Homère, d'Hésiode et des poètes lyriques; pour éviter qu'on leur fît apprendre les passages des poètes qui choquaient la morale, on avait composé, à l'usage des écoles de grammaire, des chrestomathies ou recueils de morceaux choisis. Pour l'enseignement de l'écriture, le maître traçait les lettres avec un poinçon sur des tablettes enduites de cire, et l'élève, prenant ensuite le poinçon, suivait à plusieurs reprises les contours que son maître avait tracés. Quant au calcul, il se bornait aux exercices pratiques les plus simples; et l'on comprend que le manque d'un bon système de chiffrage fut un grand obstacle à cet enseignement.

Dans l'école de musique proprement dite, dirigée par un *cithariste*, les enfants apprenaient d'abord à chanter : on leur enseignait à la fois le rythme poétique et la théorie musicale; et les chants qu'ils apprenaient par cœur étaient choisis de façon à développer le sentiment religieux, patriotique et moral. Ils s'exerçaient en même temps à jouer d'un ou de plusieurs instruments, dont les plus usités étaient la cithare et la lyre. Un Athénien bien élevé, au cinquième siècle avant J.-C., devait pouvoir chanter en s'accompagnant : Thémistocle, qui ne possédait pas ce talent, était regardé comme n'ayant reçu qu'une éducation négligée.

La musique et la grammaire étaient si étroitement liées l'une à l'autre, que le plus souvent c'était le même maître qui était chargé de les enseigner, et qu'on les considérait comme ne formant qu'une seule et même branche de l'éducation, désignée sous le nom général de *musique*, et embrassant tout ce qui se rapportait au culte des muses, c'est-à-dire à la culture de l'esprit, en opposition à la *gymnastique*, dont le but était le développement du corps.

L'éducation gymnastique des enfants se faisait dans les *palestres* (de *palê*, lutte), établissements généralement construits aux frais de la cité. Les élèves étaient groupés en plusieurs divisions, suivant leur âge. L'un des maîtres, le *pædotribe*, présidait aux exercices corporels; un autre, le *sophroniste*, exerçait la surveillance morale; les *aliptes* ou « oigneurs » étaient des aides dont les fonctions consistaient entre autres à frotter d'huile le corps des jeunes gens. Après avoir passé par un certain nombre d'exercices préliminaires, les élèves apprenaient le *pentathle* ou le « quintuple combat », qui comprenait le saut, la course, le jet du disque, le jet du javelot, et la lutte. L'entrée des palestres était interdite aux hommes faits.

Là se bornait, dans le « bon vieux temps », regretté par Aristophane, l'enseignement donné à la jeunesse athénienne. Les élèves étaient soumis à une discipline sévère, et battus pour chaque faute; les chants qu'on leur enseignait avaient un caractère grave et religieux; la décence était strictement observée; rien d'efféminé dans le costume, dans la tenue ou le langage n'était toléré. Plus tard, des connaissances nouvelles furent introduites; les jeunes gens reçurent l'enseignement d'une foule de maîtres spéciaux, l'éducation perdit son austérité, et Aristophane, se faisant l'organe du parti conservateur, put déplorer ce changement dans cette scène célèbre des *Nuées*, où le Juste s'exprime en ces termes : « Je dirai quelle était l'ancienne éducation aux jours florissants où j'enseignais la justice, et où la modestie régnait. D'abord, il n'eût pas fallu qu'on entendît un enfant murmurer. Les enfants du quartier allaient ensemble chez le cithariste, marchant dans les rues en bon ordre, sans manteau, eût-il neigé à gros flocons. Là, sans qu'on leur permît de croiser les jambes, on leur apprenait l'hymne *Redoutable Pallas, destructrice des cités*, en conservant l'harmonie telle que les aïeux l'avaient transmise. Si quelqu'un s'avisait de chanter avec des inflexions molles et recherchées, comme celles qui sont à la mode aujourd'hui, il était châtié comme profanateur des muses. A la palestre, si les enfants se reposaient, on les faisait asseoir les jambes étendues, pour que rien dans leur attitude ne pût choquer le regard. A table, on ne leur permettait pas de rien prendre, fût-ce une tête de rave, ni de se servir d'anis ou de persil, réservés aux vieillards, ni de manger des friandises. Voilà l'éducation qui a formé les combattants de Marathon. »

Il y a certainement de l'exagération dans le pessimisme d'Aristophane. Même pour la vigueur physique, les Athéniens de l'époque de la guerre du Péloponèse ne semblent point avoir dégénéré; Thucydide le constate dans l'oraison funèbre qu'il place dans la bouche de Périclès : « En ce qui concerne l'éducation, lui fait-il dire, si les Lacédémoniens, dès leur plus tendre jeunesse, se soumettent à un exercice fatigant pour parvenir au courage, nous, avec nos habitudes faciles de vie, nous ne sommes pas moins préparés qu'eux pour affronter les périls.... Nous combinons l'amour du beau avec la simplicité de la vie, et nous philosophons sans être amollis. »

Outre les *palestres* ou écoles de gymnastique pour les enfants, Athènes possédait, comme toutes les villes grecques, des établissements appelés *gymnases* (de *gymnos*, nu), destinés aux adultes. Les gymnases d'Athènes, entretenus aux frais du public, étaient au nombre de trois : l'Académie, le Lycée et le Cynosarge. Un gymnase se composait de quatre grands portiques formant un carré. Trois de ces portiques étaient réservés aux promeneurs, aux oisifs, qui venaient s'y asseoir, discourir, ou écouter les conversations. Le quatrième portique, du côté du sud, servait aux exercices. Il était divisé en compartiments qui portaient des noms spéciaux suivant leur destination : dans l'un, on quittait ses vêtements; dans un autre, on se frottait d'huile, pour donner de la souplesse à ses membres; dans un autre, on se couvrait de poussière, pour que l'adversaire pût les saisir sans glisser; il y avait encore le bain chaud, le bain froid, et diverses salles consacrées à différents exercices. Le chef du gymnase s'appelait *gymnasiarque*; c'était un magistrat important, qui à Athènes était élu chaque année directement par l'assemblée du peuple, et qui portait comme insignes de sa dignité un manteau de pourpre et des souliers blancs. Il avait sous ses ordres toute une hiérarchie d'aides et de surveillants. La police des gymnases était très sévère : tout vol dont la valeur montait à plus de 10 drachmes, commis dans un gymnase, était puni de mort. On ouvrait les gymnases au lever du soleil, on les fermait à son coucher. Le citoyen athénien passait au gymnase une partie de sa journée; mais c'étaient surtout les jeunes hommes de dix-huit à vingt ans qui le fréquentaient, et qui, après y avoir achevé leurs exercices corporels, trouvaient dans la conversation des citoyens instruits l'occasion de cultiver leur esprit.

Cette espèce d'enseignement collectif et anonyme qui se donnait publiquement et gratuitement au gymnase dès l'époque de Solon, et qui devait faire de l'éphèbe un citoyen propre au combat et apte à la discussion des affaires publiques, ne suffit plus lorsque la démocratie se fut développée; tout jeune homme qui aspirait à exercer un jour quelque influence dans la cité, et même simplement à devenir capable de gérer ses affaires et de faire respecter sa

personne, dut se livrer à ces études qu'on désigna sous le nom de *rhétorique*, *dialectique*, *sophistique*, et pour lesquelles il fallait s'adresser à des maîtres spéciaux. « Dans la démocratie athénienne, dit Grote, la justice était rendue par une nombreuse assemblée de dicastes; tout citoyen devait comparaître devant eux en personne, et y plaider lui-même sa cause. Il n'y avait donc pas d'homme qui ne pût échouer dans un procès, même avec le droit de son côté, s'il ne possédait quelque talent de parole pour expliquer son affaire et pour réfuter son adversaire. »

C'est ce besoin impérieux qui fit peu à peu étendre le sens des mots *musique* et *maître de musique*. Vers le milieu du cinquième siècle, certains « maîtres de musique » d'Athènes étaient des hommes dont l'instruction embrassait tout ce qu'on savait alors en astronomie, en géographie et en physique, et en outre capables de soutenir des discussions (dialectique) sur les problèmes philosophiques, politiques et moraux les plus divers. C'est vers le temps de Périclès qu'à ce nom de maître de musique se substitua celui de *sophiste*, qui ne se prenait point alors en mauvaise part; ceux-là mêmes que Platon a combattus et persiflés sous ce nom, Protagoras, Hippias, Gorgias, etc., n'étaient que des professeurs qui se chargeaient, comme leurs devanciers, de préparer la jeunesse aux devoirs, aux occupations et aux succès de la vie active, tant privée que publique; et, pour accomplir leur tâche, ils eurent recours non seulement à un cercle plus large de connaissances, mais à un art oratoire plus perfectionné, plus raffiné, à une habileté plus grande dans le maniement des *lieux communs*, que leurs disciples devaient apprendre par cœur pour avoir en quelque sorte des discours tout prêts sur tous les sujets possibles.

L'éducation des femmes se faisait à la maison, dans le gynécée. La mère enseignait à sa fille à filer, à tisser, à coudre, l'instruisait dans tous les travaux domestiques. Mais l'éducation intellectuelle des jeunes filles était généralement nulle. Il y avait sans doute, à Athènes, des femmes exercées dans la musique et dans les lettres; mais elles appartenaient à la classe des *hétaïres*, ou à celle des musiciennes esclaves, joueuses de flûte, danseuses, etc. Quant aux femmes mariées, de condition libre, on peut juger de ce que devaient être les connaissances qu'elles avaient à acquérir, par ce tableau que trace Xénophon des devoirs d'une maîtresse de maison : « Recevoir et distribuer les provisions, veiller à ce qu'elles soient de bonne qualité, faire faire les vêtements avec la laine des bestiaux, dresser au travail les femmes esclaves, activer leur paresse, mettre de l'ordre dans la maison, serrer et conserver les bijoux, les riches tapis, les ornements de toilette, compter, garder, vérifier les objets qui ne servent qu'aux jours de fête et de gala, avoir l'œil sur l'unique porte de communication entre l'appartement des hommes et le gynécée, pour éviter les relations intempestives entre les esclaves des deux sexes. » Tel était l'idéal d'une femme athénienne.

Il n'entre pas dans le cadre de cet article de parler des destinées d'Athènes après la perte de son indépendance, lorsqu'elle fut devenue, par les nombreuses écoles qu'y ouvrirent les philosophes et les rhéteurs, et l'affluence des jeunes gens de tous pays, l'équivalent d'une de nos villes modernes d'université. Ernest Renan, dans son *Saint Paul*, a tracé en quelques pages brillantes le tableau de cette vie d'études qui fit d'Athènes, jusques à Constantin et à Julien, le centre le plus lumineux de la culture antique.

On trouvera, dans des articles spéciaux, un exposé des vues sur l'éducation qui furent propres à quelques Athéniens illustres. (Voir *Socrate*, *Platon*, *Xénophon*. — Voir aussi *Spartiates*.)

[J. Guillaume.]

**ATHLÉTIQUES** (Jeux). — Les exercices physiques occupent, comme on sait, une part très large dans l'éducation anglaise. On peut dire sans exagérer que beaucoup de parents envoient leurs enfants aux écoles publiques pour qu'ils y apprennent à jouer autant que pour y apprendre à travailler. Les Anglais, à ce point de vue, sont les héritiers directs des Grecs et des Romains. Le jeu, dans les écoles, surtout dans l'enseignement secondaire, n'est pas seulement toléré, il est organisé par les maîtres, qui ne craignent pas de s'y mêler souvent, sans que leur dignité paraisse en souffrir. Nous n'avons rien en France qui corresponde aux deux grands jeux nationaux britanniques, dans lesquels enfants, jeunes gens, et même hommes faits de toutes les classes de la société, ne cessent de se mesurer avec une infatigable émulation sur les immenses pelouses des écoles publiques, des universités ou des paroisses : le *cricket* (il se joue au printemps et en été avec une balle que l'on arrête avec des battoirs) et le *foot-ball* (jeu de ballon à coups de pied, qui se joue en automne et en hiver). Outre ces deux passe-temps célèbres, qui défraient principalement les conversations des écoliers de tout âge, et qui contribuent puissamment à conserver longtemps, chez ceux qui s'y adonnent, *une âme saine dans un corps sain*, il y a encore chaque année dans les écoles (avril et mai) des exercices *athlétiques* proprement dits, marche, course (avec et sans obstacles), saut ordinaire, saut à la perche, lancement du palet, du marteau (d'un poids de 16 livres), etc., sans oublier les diverses formes du jeu de raquette, et le canotage et la natation auxquels les écoliers se livrent quotidiennement pendant l'été.

La préparation aux jeux athlétiques est tout un art, qui exige des conditions spéciales d'hygiène et un régime alimentaire très profitable à la santé et à la formation du caractère.

Rien n'est plus pittoresque que de voir les jeunes athlètes, vêtus de flanelle blanche et coiffés de casquettes multicolores, prendre leurs ébats sur les vertes pelouses où ils se donnent rendez-vous sous les yeux de leurs parents et amis.

Jusqu'en 1810, tous les exercices physiques, dont la marche était le principal, s'appelaient *pedestrianism*. C'est en 1812 que le collège royal militaire de Sandhurst inaugura les jeux athlétiques. Cet exemple ne fut guère suivi qu'à partir de 1840, où les grandes écoles de Rugby, Eton, Harrow, Shrewsbury, et l'académie militaire de Woolwich, entrèrent aussi en lice. Quinze ans après, les universités d'Oxford et de Cambridge, déjà célèbres par leur rivalité à former de bons rameurs, voulurent aussi disputer d'autres palmes athlétiques (1864). Depuis, ces luttes se sont régulièrement reproduites chaque année. Une société connue sous le nom de London Athletic Club fait la loi en matière de jeux pour toute l'Angleterre.

[B. Buisson].

**ATLAS.** — Voir *Cartes*.

**ATTENTION.** — L'attention est la direction de toutes les forces intellectuelles sur un seul objet.

La puissance d'attention varie en intensité et en durée selon l'âge et les facultés de chaque homme. Mais dès les premiers temps où l'enfant commence à apprendre, il doit être exercé à la porter, ne fût-ce que pendant quelques minutes, sur la leçon qu'il entend ou sur le travail qu'il accomplit. C'est la condition indispensable de tout progrès.

Elle n'est pas moins importante au point de vue moral qu'au point de vue intellectuel. Celui qui ne sait pas écouter une recommandation ou un conseil avec attention, c'est-à-dire, selon le sens étymologique, en *tendant* toutes les facultés de son esprit, sera négligent et relâché dans l'exécution. Enfin, au point de vue pratique, nous avons tous, quelle que soit notre condition, des indications à suivre, des ordres à recevoir, et particulièrement l'écolier, qui dépend de ses parents, de ses maîtres, et qu'au sortir de l'école attend la vie militaire, l'apprentissage d'un état : celui qui ne sait pas écouter avec attention commettra des oublis, des bévues, des fautes, et quoi qu'il ait à faire sera toujours au-dessous de sa tâche.

L'attention se reconnaît chez l'enfant aux yeux qui deviennent plus brillants, à l'attitude plus droite, à l'expression du visage qui reflète l'activité de l'esprit. Aussi le maître doit-il veiller à ces signes extérieurs : une tenue penchée, des yeux vagues, un visage morne

annonçant l'indifférence, ne doivent pas être tolérés. Un autre défaut, c'est la dissipation, c'est-à-dire la dispersion de l'esprit sur plusieurs objets : elle est quelquefois plus difficile à reconnaître, car l'écolier dissipé sait prendre l'apparence du plus vif intérêt aux exercices de la classe; mais un maître expérimenté ne s'y trompera pas. Des appels réitérés à l'attention ne suffisent point. Le principal moyen de l'obtenir, c'est d'intéresser les esprits.

Il y a toutefois un certain nombre de moyens pratiques suggérés par l'expérience. Le maître, autant que possible, reste en place, tenant la classe sous ses yeux, et exigeant que tous les yeux soient tournés vers lui. L'enseignement ne commence que quand tous les enfants ont pris une attitude droite et recueillie : un coup donné sur la table ou un mot convenu marque le signal que la classe est commencée. Les questions doivent être adressées à la classe tout entière : aussi le maître fera-t-il toujours la question d'abord, puis il laissera la pause nécessaire pour trouver la réponse, et c'est alors seulement qu'il nommera l'élève qui doit répondre. Si l'écolier commence à chercher sa réponse après qu'il est interpellé, c'est preuve d'inattention. La réponse faite par un élève, si elle est correcte, peut être redemandée à un camarade; si elle est fautive, elle doit être corrigée par lui. Les phrases importantes sont répétées en chœur par toute la classe. Aussitôt que l'inattention se montre, le maître s'arrête. Un moyen de réveiller la classe, mais dont il ne faut pas abuser, c'est de la faire lever et se rasseoir sur un mot de commandement. Les élèves doivent toujours répondre à voix très haute; au contraire, le maître pourra parler doucement. L'oreille des élèves s'habitue vite aux éclats de voix, qui dès lors ne servent plus à rien.

Mais, nous l'avons dit, le principal moyen d'obtenir l'attention, c'est de donner l'enseignement de manière à attacher l'auditoire à la leçon. Il faut d'abord que le maître, selon l'expression familière, soit à son affaire, car sa propre indifférence aurait inévitablement pour conséquence celle des élèves. L'intérêt qu'il prend à l'objet de l'enseignement se traduira par l'expression et le geste, ainsi que par un air de contentement et de bonne humeur répandu sur son visage. Il découvrira à l'instant même, et autant que possible en collaboration avec ses élèves, les règles de grammaire ou de calcul qu'il leur enseigne. S'il fait une leçon d'histoire, de géographie, d'histoire naturelle, il commandera l'attention par la sûreté de l'exposition, par le soin avec lequel il mettra en relief les faits importants. Dans les interrogations, il saura rapidement profiter des réponses des enfants, en tirer ce qui est juste, les mettre à sa place, sans se laisser jamais détourner de son sujet, ni entraîner dans les digressions.

Nous devons ici prévenir une erreur où peuvent tomber les jeunes maîtres. Quand nous demandons de rendre l'enseignement intéressant, nous ne voulons pas dire qu'il convienne de dépenser le temps de la classe à des récits de pur amusement, ou d'entremêler les plaisanteries aux choses sérieuses, encore moins qu'il faille omettre les règles épineuses et éluder les exercices difficiles. La classe ne doit pas devenir un lieu de divertissement. C'est le travail qu'il faut faire aimer, et non le plaisir. Le maître qui possède son sujet et qui l'expose avec ordre et avec précision, pourra fixer et retenir l'attention de ses élèves sur une règle de grammaire ou d'orthographe aussi bien que sur un beau chapitre d'histoire. Il faut pour cela qu'il aime son état, et que les élèves sentent qu'il est avec eux de cœur et d'âme.

Il est important de bien disposer les occupations de la classe. On commencera par l'exercice le plus difficile et l'on finira par celui qui demande le moins d'effort. Si la classe dure quatre heures, la première et troisième heure porteront le principal poids du travail. La seconde et la quatrième seront consacrées à des exercices moins absorbants, tels que l'écriture ou le dessin. Même *une* heure d'attention est une somme difficile à atteindre pour le grand nombre des enfants; on devra donc varier le mode d'enseignement, en faisant, par exemple, alterner l'exposition et les interrogations. Une condition essentielle pour que l'attention de la classe ne soit pas distraite, c'est que tous les élèves soient à peu près de même force; les retours en arrière, nécessités par l'ignorance de quelques retardataires, ne sont guère moins nuisibles à l'attention générale qu'une course en avant où le maître serait seulement suivi par le petit nombre. Toutes les fois qu'un point nouveau est exposé devant les élèves, un redoublement d'attention est nécessaire : il faut alors multiplier les exemples, en commençant par les cas les plus simples, en variant les données, faire trouver des exemples aux enfants, rester tout le temps nécessaire sur le même point jusqu'à ce qu'on se soit assuré que la notion nouvelle est entrée dans l'esprit de tous. Le succès de l'enseignement dépend du solide établissement de ces étapes graduelles.

Un autre bon moyen de soutenir l'attention, c'est de montrer de temps en temps aux élèves les pas qu'ils ont déjà faits en avant dans l'étude d'un sujet, et de leur annoncer d'une façon générale ce qui va suivre.

Enfin, et cette dernière remarque doit relever les courages trop prompts à s'abattre, ce qu'on appelle manque de dispositions chez un enfant n'est souvent chez lui qu'un manque d'énergie dans l'attention ou un défaut de l'enseignement chez le maître; et ce sont là deux causes d'insuccès qu'il dépend presque toujours du maître lui-même de faire disparaître.

[MICHEL BRÉAL.]

**AUDITEURS ET AUDITRICES LIBRES.** — Voir *Normales primaires* (*Ecoles*).

**AUDITICULTEUR.** — Sous ce nom, ou sous le vieux nom français d'*escoute*, ou encore sous celui de *polyphone*, Mme Pape-Carpantier a imaginé un instrument pour la « culture de l'ouïe ». C'est un petit appareil qui peut s'employer dans la famille comme dans les classes. Des objets de différentes matières, ayant des résonnances très diverses, sont cachés dans l'instrument. La personne qui dirige l'exercice met tout à coup ces objets en vibration, soit en les frappant avec un petit marteau, soit en les pinçant s'il s'agit d'une corde tendue; comme l'ouverture de l'instrument est tournée de son côté, les enfants entendent, mais ne voient rien : elle leur demande quelle est la matière de l'objet qui a vibré, et elle leur montre ensuite s'ils ont deviné juste ou non.

Il va sans dire qu'il faut commencer par obtenir un profond silence des enfants et par les intéresser à cet exercice, ce qui n'est pas difficile. On les y prépare tout naturellement en leur demandant, à certains moments, de prêter l'oreille et de dire quels sont les bruits qu'on entend dans cet instant même : voix d'homme, de femme ou d'enfant; bruit d'une porte qu'on ouvre ou qu'on ferme, aboiement d'un chien dans la rue, roulement d'une voiture, d'une charrette, cri des marchands, etc.

Mme Pape-Carpantier accompagne la manœuvre de l'auditiculteur d'un petit chant ingénieusement adapté à cet exercice, la *Chanson de l'oreille*. — Voir *Sens* (*Education des*).

**AUGER.** — L'abbé Athanase Auger (1734-1792), membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, traducteur de Démosthène, d'Isocrate, de Lysias, de Cicéron, etc., est un de ceux qui, au début de la Révolution française, s'associèrent au mouvement pour la réforme de l'éducation. Camus dit de lui, dans une Notice relative aux décrets de l'Assemblée constituante sur l'éducation et l'instruction publiques : « C'est également à la fin des séances de l'Assemblée qu'on lui a distribué un *Plan d'organisation des écoles nationales* (Paris, Imprimerie nationale, in-8° de VIII-44 pages), rédigé par M. Auger, membre de l'Académie des belles-lettres, d'après des conférences tenues chez M. Gossin, député de Bar-le-Duc à l'Assemblée nationale, avec M. Paris, de l'Oratoire, M. Cerisier, professeur émérite de l'université de Paris, et d'autres personnes. Cet ouvrage n'est pas le seul de M. Auger; toute sa vie, terminée trop promptement, à l'âge de

cinquante-sept ans, le 7 février 1792, avait été dévouée et employée ou à des ouvrages utiles aux lettres et à l'éducation de la jeunesse, ou à des écrits destinés à propager et à défendre la constitution française. A l'époque de la convocation des Etats généraux, il avait écrit, sur l'éducation, un mémoire intitulé : *Projet d'éducation générale pour le royaume* » (Paris, Didot, 1789, in-8° de 64 pages).

**AUSTRALIE.** — Les six colonies australiennes (actuellement appelées Etats), qui sont, en les énumérant dans l'ordre que leur assigne le chiffre de leur population respective, la Nouvelle-Galles du Sud (capitale Sydney), Victoria (cap. Melbourne), Queensland (cap. Brisbane), l'Australie Méridionale (cap. Adélaïde), l'Australie Occidentale (cap. Perth) et la Tasmanie (cap. Hobart), se sont confédérées, le 1er janvier 1901, sous le titre de *Commonwealth of Australia*, avec Melbourne comme centre fédéral; mais la constitution de la Confédération australienne n'a donné au Parlement de celle-ci aucun pouvoir en matière d'éducation, et, par conséquent, le nouvel état de choses n'a apporté aucun changement dans ce domaine.

L'œuvre du peuplement de l'Australie, qui s'est effectuée pendant la période relativement courte de cent vingt ans (le premier établissement européen ayant été fondé en 1788), a été accomplie par une seule race, la race britannique : il en est résulté, en ce qui concerne l'éducation, qu'il n'existe pas de différence essentielle entre les systèmes en vigueur dans chacun des six Etats.

**Enseignement primaire.** — *Administration de l'enseignement primaire.* — L'instruction primaire, dans chaque Etat, a été d'abord entreprise par les corps ecclésiastiques, aidés par des subventions du gouvernement. Puis un Comité ou *Board* (quelquefois plusieurs comités) fut constitué pour administrer les fonds provenant des rétributions payées par les parents, ou alloués par le gouvernement. En dernier lieu, le Comité fut aboli et remplacé par un Département d'instruction publique dirigé par un ministre de la couronne, ayant un siège dans le cabinet, et responsable devant le Parlement, dont il est membre. C'est ce ministre qui administre tous les biens et revenus des écoles, et qui nomme le personnel enseignant; toutefois, ce qui concerne les diplômes, l'appréciation des mérites, etc., est remis à un commissaire spécial ou à un comité, qui fait au ministre des propositions à la suite desquelles celui-ci agit : de cette façon, on remédie au favoritisme. Au-dessous du ministre, qui change lorsqu'il y a un changement de cabinet, se trouve un fonctionnaire stable (un spécialiste de l'éducation) placé à la tête du Département, et qui, par l'intermédiaire du personnel qu'il dirige, assure dans tout le pays l'exécution des lois sur l'instruction publique. Ainsi, dans chaque Etat, l'organisation est strictement centralisée, l'impulsion venant de la capitale. Dans une population éparse sur un vaste territoire, comme c'est le cas pour la plus large part de celle de chacun des Etats australiens, population où il serait difficile de rencontrer assez de personnes ayant les loisirs et les connaissances nécessaires pour s'occuper de l'administration de l'école, un pareil système paraît celui qui réalise le maximum d'économie et d'utilité. Et que tel soit bien le cas en effet, c'est ce qu'attestent les remarques laudatives fréquemment émises par les visiteurs étrangers au sujet des facilités d'éducation et du niveau élevé d'instruction qu'on rencontre dans les parties de l'Australie où la population est très clairsemée, et qui contrastent avantageusement avec ce que présentent, sous ce rapport, dans les autres pays, les portions de territoire placées dans des conditions analogues.

*Etablissement des écoles.* — Dans tous les Etats de la Confédération, partout où les parents garantissent qu'un nombre minimum de dix à douze enfants, entre l'âge de six ans et celui de quatorze, fréquenteront régulièrement une école, le Département d'éducation procure un instituteur. S'il y a vingt enfants ou davantage (beaucoup d'écoles comptent plus de mille élèves), l'école a le caractère d'école publique (école de l'Etat). On a recours à différents systèmes lorsque le nombre des enfants est inférieur à vingt. Les instituteurs employés sont, dans la règle, munis seulement de diplômes élémentaires, et les parents sont, dans la plupart des cas, requis de contribuer à la construction de la maison d'école. Il peut se faire que six à huit enfants soient réunis en un point pendant deux ou trois jours de la semaine, et qu'un autre groupe, en un autre point distant de quelques milles, reçoive pendant le reste de la semaine des leçons du même instituteur. Dans les districts où la population est très rare, il peut arriver que l'instituteur aille de maison en maison, donnant des leçons dans chaque maison pendant une partie de l'année. Les différentes variétés d'écoles ainsi constituées s'appellent école « spéciale », école « provisoire », école « de temps partiel » (*part-time*), école « de maison en maison » (*house-to-house*). Dans ces écoles, la dépense par tête d'élève est considérable, mais le citoyen d'Australie est fier de cette institution : il sait que, s'il devait quitter la ville pour s'enfoncer dans le désert, l'Etat ferait les plus grands efforts pour procurer à ses enfants l'éducation dont ils ont besoin. Dans quelques Etats, les parents dont la résidence est très éloignée de l'école la plus proche reçoivent un secours pécuniaire destiné à leur permettre d'y faire transporter leurs enfants.

Les écoles primaires du soir, pour les enfants qui ont dépassé l'âge où la fréquentation de l'école primaire du jour est obligatoire, sont peu nombreuses : elles ne sont pas nécessaires, et l'établissement d'une de ces écoles est un fait rare.

*Fréquentation.* — Dans tous les Etats, excepté un, l'admission des enfants à l'école primaire est gratuite. L'Etat qui fait exception est l'île de Tasmanie, où les enfants âgés de plus de sept ans doivent payer une rétribution scolaire, à moins que leurs parents ne demandent à en être exemptés pour cause d'indigence. Cette rétribution est minime, d'ailleurs, et ne dépasse pas quatre *pence* (40 centimes) par semaine pour les élèves les plus âgés.

L'obligation scolaire est universelle. Le législateur, ayant établi des dispositions pour mettre l'éducation à la portée de tous, exige des parents qu'ils fassent profiter leurs enfants de cet avantage, ou qu'ils leur fassent donner par d'autres moyens une éducation équivalente. A moins qu'il n'existe un motif valable d'absence, les enfants entre six et quatorze ans d'âge (dans l'Australie Méridionale et la Tasmanie, entre sept et treize ans), s'ils habitent dans le rayon de deux milles (ou, en quelques cas, de trois milles) d'une école, doivent fréquenter cette école pendant les trois quarts au moins du nombre des jours où elle est ouverte (dans l'Australie Occidentale et la Tasmanie, tous les jours) ; à défaut, les parents ou tuteurs sont cités devant un juge qui a le pouvoir de leur infliger une amende. Des fonctionnaires désignés par les noms de *attendance officers*, *truant officers*, ou *visiting officers*, sont attachés aux Départements d'instruction publique, pour faire des enquêtes sur les cas de non-fréquentation ou de fréquentation irrégulière, et déférer au besoin les délinquants aux tribunaux.

*Durée des classes et vacances.* — La durée moyenne de la journée scolaire est d'environ cinq heures. Le travail commence entre neuf heures et neuf heures et demie du matin, et finit entre trois heures et demie et quatre heures, avec une courte pause coupant la classe du matin, une pause assez longue pour le déjeuner, entre les deux classes, et, parfois, une courte pause coupant la classe de l'après-midi. Les vacances ont une durée totale annuelle de six à sept semaines; les grandes vacances ont lieu à l'époque de Noël (saison d'été).

*Statistique.* — Les chiffres qui suivent sont dus à une obligeante communication de M. G. H. Knibbs, directeur du Bureau fédéral de statistique, et rédacteur du *Year-Book of the Commonwealth of Australia.*

En 1906, le nombre des écoles primaires de l'Etat (*State schools*), des instituteurs et des élèves était le suivant :

| | ÉCOLES | INSTITUTEURS et INSTITUTRICES | TRAITEMENTS (Livres st.) | ÉLÈVES Fréquentation moye |
|---|---|---|---|---|
| Nouvelle-Galles du Sud | 2885 | 5563 | 207 741 | 151 261 |
| Victoria | 1953 | 4239 | 203 119 | 142 216 |
| Queensland | 1055 | 2401 | 89 438 | 69 771 |
| Australie Méridionale | 708 | 1316 | 57 270 | 40,489 |
| Australie Occidentale | 367 | 843 | 29 352 | 24 973 |
| Tasmanie | 340 | 546 | 23 622 | 13 730 |
| Confédération | 7308 | 14908 | 609 592 | 442 440 |

Le personnel enseignant comprend des instituteurs principaux ou institutrices principales (*principal teachers*), des adjoints ou adjointes (*assistants*), des élèves-maîtres ou élèves-maîtresses (*pupil teachers* ou *junior teachers*), et des maîtresses de couture (*sewing mistresses*); ces dernières n'existent que dans les Etats de Nouvelle-Galles du Sud, de Victoria, d'Australie Méridionale et d'Australie Occidentale. La proportion des sexes dans le personnel enseignant est la suivante : Nouvelle-Galles du Sud, 3164 hommes, 2339 femmes; Victoria, 1987 hommes, 2967 femmes; Queensland, 1152 hommes, 1249 femmes; Australie Méridionale, 407 hommes, 1019 femmes; Australie Occidentale, 359 hommes, 553 femmes; Tasmanie, 192 hommes, 354 femmes.

*Dépenses de l'enseignement primaire de l'Etat*, 1906.

| | DÉPENSES COURANTES | MAISONS D'ÉCOLE | TOTAL | PAR TÊTE D'ÉLÈVE |
|---|---|---|---|---|
| | Livres st. | Livres st. | Livres st. | £ s. d. |
| Nouvelle-Galles du Sud | 727 471 | 89 975 | 817 446 | 5 8 1 |
| Victoria | 663 302 | 39 184 | 702 486 | 4 18 9 |
| Queensland | 286 629 | 21 757 | 308 886 | 4 8 5 |
| Australie Méridionale | 152 713 | 13 340 | 166 053 | 4 2 0 |
| Australie Occidentale | 134 193 | 39 217 | 173 410 | 6 18 11 |
| Tasmanie | 45 683 | 3 456 | 49 139 | 3 11 7 |
| Confédération | 2 009 991 | 206 929 | 2 216 920 | 5 0 2 |

Le chiffre de la dépense par tête d'élève va en progressant : en 1906 il a été de £ 5. 0 s. 2 d., tandis qu'en 1901 il était de £ 4. 9 s. 3 d.

*Programmes.* — Dans tous les Etats, le programme des écoles primaires comprend non seulement les matières ordinaires de l'enseignement élémentaire : lecture, explication des choses lues, récitation, orthographe, grammaire, composition dans la langue maternelle, écriture, arithmétique (écrite et mentale), géographie, histoire d'Angleterre (y compris celle de l'Australie), histoire naturelle, physique, dessin, chant, exercices physiques, travaux à l'aiguille (pour les filles), — mais aussi, dans les grands centres où existent les conditions requises, le travail du bois (pour les garçons les plus âgés), la natation, la gymnastique, la cuisine (pour les filles). En outre, des leçons collectives sont données sur l'hygiène (avec des sujets tels que « Ce qu'il faut faire en attendant le médecin », « La morsure des serpents », « Secours aux noyés »), sur la tempérance, sur les principes élémentaires de la morale, sur la politique, sur la bienveillance à l'égard des animaux. Le système frœbelien est étudié par les institutrices, et, dans beaucoup de classes enfantines, ses principes sont appliqués, sous une forme modifiée. Les instituteurs sont encouragés à créer, avec l'aide de leurs élèves, des jardins autour de l'école, à cultiver des champs d'expériences, lorsque les circonstances s'y prêtent, et à réserver un jour dans l'année pour planter des arbres (un *arbor day*, selon la dénomination américaine), plantation à laquelle assistent les parents des élèves. Dans les Etats de Nouvelle-Galles du Sud et de Victoria, les instituteurs sont aidés en cette partie de leur tâche par un fonctionnaire appelé *supervisor of agriculture*. Les exercices militaires sont en honneur, et il existe de nombreux corps de « cadets », pourvus de petits fusils.

*Préparation du personnel enseignant.* — La méthode employée presque partout pour préparer des instituteurs et des institutrices joignant à l'habileté professionnelle des connaissances étendues, est de faire suivre les cours d'une école supérieure (*high school*), pendant deux ans, à un certain nombre de jeunes garçons et de jeunes filles qui se sont distingués par leur intelligence à l'école primaire; puis de les envoyer enseigner dans les écoles primaires pendant un ou deux ans sous la direction des instituteurs (ou institutrices) principaux et de leurs adjoints; et enfin de compléter la préparation d'un certain nombre d'entre eux en les plaçant pour un ou deux ans dans un collège spécial, annexé à une université où le plus grand nombre réussiront à prendre leurs grades. Ce système de préparation du personnel enseignant est récent; et les écoles d'Australie sont, aujourd'hui, encore loin d'être pourvues d'instituteurs et d'institutrices tels que ceux qu'une semblable méthode est destinée à produire. Mais les instituteurs et institutrices imparfaitement préparés, actuellement en exercice, ne sont pas négligés. Plusieurs moyens sont mis en œuvre pour leur perfectionnement. Les principaux sont la publication d'un journal mensuel destiné à les guider et à les aider, journal qui est envoyé gratuitement à tous les instituteurs et institutrices par chacun des Départements d'instruction publique, et l'institution de classes spéciales et d'écoles d'instruction, ouvertes dans divers centres, et pour la fréquentation desquelles des facilités spéciales sont accordées aux instituteurs.

*Surveillance et direction des instituteurs et des institutrices.* — La position matérielle des instituteurs et des institutrices dépend surtout du nombre des élèves fréquentant l'école qui leur est confiée. Plus ce nombre est grand, plus est élevé le traitement de l'instituteur (ou institutrice) principal, et plus considérables aussi sont les garanties de capacité qu'on exige de lui. L'avancement dépend à la fois du mérite et de l'ancienneté. Le mérite est évalué au moyen de l'inspection du travail de l'instituteur, et de l'examen de ses élèves; il est tenu compte également de ses aptitudes littéraires, de son caractère et de l'estime en laquelle son école est tenue. Le traitement de l'instituteur (ou institutrice) ne dépend pas des résultats de l'examen subi par les élèves; le système du « paiement d'après les résultats » (*payment by results*) a cessé d'être en vigueur; mais de bons rapports de l'inspecteur sont indispensables à l'avancement; des rapports défavorables ont pour conséquence des pénalités, telles qu'une lettre de blâme, une amende, ou une rétrogradation dans les cadres. Les devoirs des inspecteurs sont, d'une part, d'imprimer une direction convenable aux efforts des instituteurs et institutrices de leur district, et, d'autre part, d'évaluer le degré d'utilité des services qu'ils rendent à l'Etat. Les méthodes employées pour atteindre ces deux buts peuvent varier beaucoup. Chaque année, un inspecteur fait deux visites à chacune des écoles placées sous sa surveillance : visite d'inspection et visite d'examen. Une grande liberté lui est accordée dans le choix des procédés qu'il emploie; mais il doit envoyer des rapports détaillés au directeur de l'éducation; un duplicata de chaque rapport est remis à l'instituteur ou institutrice pour le renseigner, et doit être conservé parmi les documents de l'école. La tendance actuelle dans l'inspection des écoles est de ne pas examiner minutieusement les connaissances acquises par les enfants, et d'éviter par là ce qui pourrait tendre à provoquer le « bourrage » des élèves plutôt qu'à encourager le travail intelligent. Il y a un peu plus de cent inspecteurs de district, auxquels s'ajoutent un certain nombre d'inspecteurs spéciaux pour des branches particulières, telles que la musique, le dessin, les exer-

cices militaires, les travaux à l'aiguille, le travail manuel, et la cuisine.

*Traitements.* — La rémunération des instituteurs et institutrices varie dans les divers Etats; mais les indications générales qui suivent donneront une idée suffisamment exacte de l'état des choses. Les traitements annuels des instituteurs principaux peuvent aller de £ 100 à £ 450; ceux des adjoints, de £ 72 à £ 250; ceux des instituteurs principaux nommés seulement à titre provisoire ou temporaire, de £ 88 à £ 120. L'institutrice reçoit à peu près les quatre cinquièmes du traitement de l'instituteur dans les positions correspondantes; mais les femmes ne peuvent pas remplir les fonctions de direction dans les écoles du degré supérieur. La proportion des institutrices s'accroît rapidement, les traitements des instituteurs des degrés les moins élevés étant inférieurs au salaire d'un ouvrier; certains symptômes, toutefois, paraissent indiquer que la situation matérielle des instituteurs de cette catégorie s'améliorera. Lorsqu'il s'agit d'écoles rurales, l'instituteur (ou l'institutrice) est logé dans la maison d'école; mais dans la plupart des Etats un loyer doit être payé pour la jouissance de ce logement; ce loyer ne représente que l'intérêt du capital dépensé. Les traitements sont payés chaque mois par le centre de l'administration de chaque Etat.

*Comités locaux.* — Comme il a été dit, l'établissement et l'entretien des écoles sont du ressort du gouvernement, c'est-à-dire du ministre de l'instruction publique et du Département qu'il préside. La loi prévoit, toutefois, que le ministre pourra se faire assister par des comités (*boards of advice*). Les membres de ces comités sont tantôt nommés par le ministre, tantôt élus par l'ensemble des parents résidant dans une circonscription donnée. Un comité se compose généralement de trois à sept membres, dont les fonctions sont gratuites. Les principales attributions de ces comités sont : de faire rapport sur la situation des écoles, des bâtiments scolaires, ainsi que sur les livres, le mobilier, les agrès de gymnastique, etc.; de suspendre les instituteurs (ou institutrices) dans le cas de mauvaise conduite, en faisant rapport au ministre; de visiter les écoles, de constater le nombre des élèves présents, et de donner leur opinion sur la façon d'agir des instituteurs et institutrices; de signaler au Département d'éducation les parents qui contreviennent aux dispositions concernant l'obligation, et de tâcher d'obtenir des parents qu'ils envoient régulièrement leurs enfants à l'école. Dans quelques Etats, les comités ont à leur disposition une petite somme annuelle à dépenser pour les bâtiments scolaires et les terrains; mais ils n'ont pas à s'occuper des traitements. En général, l'intérêt que les comités prennent aux écoles n'est pas grand, et leur influence est minime; ils ne sont pas un facteur important ou actif dans l'organisation de l'instruction publique; mais on pense, dans une partie du public, qu'il serait avantageux d'accroître leurs pouvoirs.

*Enseignement biblique.* — Dans le programme qui a été donné plus haut, il n'a rien été dit de la Bible : la raison en est que le sujet ne pouvait pas être traité brièvement, des divergences d'opinion ayant eu pour résultat qu'il existe, sur ce point, des différences entre les législations. Toutefois, dans tous les Etats, la loi veut que la plus grande partie de la journée scolaire soit consacrée exclusivement à un enseignement séculier (*secular*) c'est-à-dire non-biblique (*non-scriptural*), et qu'on n'exige pas des instituteurs l'aptitude à donner une connaissance de la Bible (*a knowledge of the Scriptures*). Dans la Nouvelle-Galles du Sud, les mots « instruction séculière », dans l'*Act* de 1880, sont censés inclure un enseignement religieux général, étranger à toute théologie dogmatique et polémique; et les instituteurs donnent, comme une part de leur tâche ordinaire, des leçons bibliques, en se servant des extraits de la Bible édités, il y a déjà longtemps, par les commissaires de l'éducation nationale en Irlande. En plus de ces leçons, une heure par jour peut être mise à part pour un enseignement religieux spécial, qui doit être donné dans une salle de classe séparée (si possible) ou dans une partie distincte de la salle de classe, par un ecclésiastique ou un maître de religion de telle ou telle dénomination, aux enfants de cette dénomination dont les parents n'ont pas d'objection à ce que leurs enfants reçoivent cet enseignement. Si le temps affecté à cette sorte d'enseignement n'est pas utilisé par un maître de religion, ce temps doit être employé à l'enseignement séculier ordinaire. Aucune dénomination religieuse n'a réclamé pour elle plus d'une heure par semaine, et, pour des raisons diverses, dans la majorité des écoles, l'enseignement religieux spécial ainsi prévu n'est pas donné. Les choses se passent à peu près de la même façon dans l'Australie Occidentale et la Tasmanie. Dans les Etats de Victoria et de Queensland, nul instituteur (ou institutrice) n'est autorisé à donner à ses élèves un autre enseignement que l'enseignement séculier, strictement entendu dans le sens de non-biblique. La même chose peut être dite de l'Australie Méridionale, sauf qu'il existe dans cet Etat une clause (dont il n'est, d'ailleurs, pas fait usage) autorisant le ministre de l'instruction publique à prescrire à l'instituteur, si les parents le désirent, de lire à leurs enfants des passages de la Bible pendant un quart d'heure chaque matin avant le commencement du travail ordinaire de la classe; mais cette lecture doit être faite « sans explication ni commentaire ». Dans les Etats de Victoria, de Queensland et d'Australie Méridionale, les maisons d'école peuvent être employées, en dehors des heures de classe, et contre le paiement d'un loyer, pour n'importe quel but, avec l'approbation de l'autorité scolaire; des personnes peuvent profiter de cette faculté en utilisant la maison d'école pour donner un enseignement religieux, et dans ce cas il n'est pas perçu de loyer. Dans l'Etat de Victoria, des heures spéciales sont assignées pour cet usage de la maison d'école, à savoir de neuf heures un quart à neuf heures trois quarts du matin, et de trois heures et demie à quatre heures du soir, et une formule d'autorisation, dont le libellé est soumis à la sanction du ministre de l'instruction publique, doit être signée par le père qui veut que ses enfants reçoivent ce genre d'instruction. Dans tous les Etats, si un père refuse de laisser son enfant recevoir l'enseignement religieux, sa volonté est respectée. Le système suivi dans la Nouvelle-Galles du Sud, l'Australie Occidentale et la Tasmanie, de prescrire aux instituteurs et institutrices (s'ils n'objectent pas que leur conscience les en empêche) de donner des leçons bibliques, n'a donné lieu à aucun mécontentement prononcé; dans les Etats de Victoria et d'Australie Méridionale, la proposition d'introduire le même système a été soumise à un référendum, et n'a pas été adoptée.

*Ecoles confessionnelles et écoles privées.* — Dans tous les Etats il existe, dans les centres de population, des écoles confessionnelles et des écoles privées (*private-venture schools*). Des premières, la plupart appartiennent soit à l'Eglise catholique romaine (et c'est de beaucoup le plus grand nombre), soit à l'Eglise anglicane. Les enfants qui les fréquentent paient une rétribution et, dans aucun cas, le gouvernement n'accorde une subvention. Beaucoup de ces écoles sont entretenues par des parents qui les préfèrent aux écoles de l'Etat pour leurs enfants jusqu'à l'âge de six ou huit ans; quelques-unes, tant écoles confessionnelles qu'écoles privées, sont du type appelé *grammar school*, et sont destinées à des élèves qui ont dépassé l'âge de la fréquentation de l'école élémentaire. Les écoles privées, ainsi que les écoles confessionnelles catholiques et anglicanes, sont regardées par les autorités scolaires comme une menace pour la valeur de l'éducation. Dans l'Etat de Victoria, il a été institué un Comité d'enregistrement (*Registration Board*), dans lequel sont représentés le Département d'éducation, l'université, et les principales écoles confessionnelles (*denominational*) : tous les instituteurs (ou institutrices) et toutes les écoles autres que ceux et celles qui relèvent du Département d'éducation sont tenus de s'y faire enregistrer; et, à l'expiration d'un délai fixé, il ne sera toléré dans l'Etat l'existence d'aucune école qui ne se serait pas conformée à des exigences raisonnables concernant la nature du bâtiment, le mobilier, et la capacité du personnel enseignant. Le droit que possède le gouvernement de con-

trôler l'enseignement donné aux élèves des écoles privées prend sa source dans les dispositions de la loi sur l'instruction obligatoire, aux termes de laquelle « une instruction suffisante et régulière » reçue dans une école privée est une excuse valable pour ne pas fréquenter l'école pendant un nombre de jours aussi élevé que celui qui est requis pour la fréquentation des écoles de l'Etat. En Tasmanie, les écoles privées ont été soumises à l'enregistrement, d'après le système adopté dans l'Etat de Victoria. Dans l'Australie Occidentale, les écoles qui ne sont pas écoles de l'Etat doivent être déclarées suffisantes par le Département d'éducation, pour que la fréquentation en soit regardée comme remplissant les conditions requises par la loi. Dans le Queensland et l'Australie Méridionale, il n'existe pratiquement aucun contrôle de l'Etat sur les écoles privées; toutefois un article de loi porte que les administrateurs de celles-ci peuvent, s'ils le désirent, les soumettre à l'inspection des inspecteurs officiels. Il y a environ 2400 écoles confessionnelles et privées dans la Confédération; leur personnel enseignant se compose de 8400 instituteurs ou institutrices, et elles comptent 153000 élèves.

**Enseignement secondaire.** — *Etablissements secondaires de l'Etat ou aidés par l'Etat.* — L'enseignement secondaire est loin d'être organisé par l'Etat d'une façon aussi complète que l'est l'enseignement primaire. Néanmoins, des mesures ont été prises grâce auxquelles des élèves de l'école primaire, qui se sont distingués par leurs talents, peuvent poursuivre leurs études de façon, ou bien à entrer ensuite dans une université, ou bien à se créer une carrière dans quelque profession. Dans quelques-unes des grandes écoles primaires (plus particulièrement dans la Nouvelle-Galles du Sud, le Queensland et l'Australie Occidentale), il existe une classe (*form*) dont le programme est celui de l'enseignement secondaire : latin, langues modernes, géométrie, algèbre, sciences; l'instruction y est gratuite ou donnée moyennant une rétribution purement nominale. Il y a aussi quelques *high schools* créées par le Département d'éducation, et entretenues en grande partie par lui, où la rétribution scolaire est minime. Enfin, des bourses sont accordées à des jeunes garçons et à des jeunes filles pour leur permettre de recevoir l'enseignement secondaire dans des établissements approuvés par le Département.

Dans la Nouvelle-Galles du Sud, outre les écoles primaires dotées d'une *form* où se donne un enseignement plus élevé (ces écoles sont appelées *superior schools*), il existe quelques *high schools* de l'Etat. Le Département d'éducation de l'Etat de Victoria a établi récemment plusieurs écoles de continuation (*continuation schools*), qui, tout en servant d'écoles normales du degré inférieur (*junior teaching colleges*), donnent à peu de frais un bon enseignement secondaire. Ce Département a aussi institué, à titre d'essai, des écoles, non entièrement gratuites, pour des garçons de quatorze à seize ans, où l'agriculture pratique occupera une place prépondérante et où les autres matières d'enseignement tendront à favoriser chez les élèves le désir de s'adonner plus tard soit à l'agriculture, soit à des professions qui y sont apparentées. Le Queensland a dix *grammar schools* dont la fondation est due en partie au gouvernement, et qui reçoivent maintenant de lui un subside annuel. Dans l'Australie Méridionale, certaines écoles primaires possèdent des classes de continuation (*continuation classes*), et dans la capitale, Adélaïde, l'Etat a établi il y a quelques années, malgré une vive opposition, une école supérieure (*advanced school*) pour les jeunes filles, où les élèves paient une rétribution modique. Enfin, dans la capitale de l'Australie Occidentale, une école du degré supérieur (*high grade school*) sera prochainement ouverte par les soins du Département d'éducation, et dès maintenant, dans cette ville, une école secondaire de garçons reçoit un subside du gouvernement; en outre, à Perth et dans quelques autres centres, des écoles du soir, entretenues par l'Etat, pour des élèves ayant dépassé l'âge de quatorze ans, donnent un enseignement qui fait suite à celui de l'école primaire.

Tandis que la coéducation est la règle dans l'enseignement primaire, on la rencontre rarement dans l'enseignement secondaire. La très grande majorité des établissements secondaires sont soit des écoles de garçons, soit des écoles de filles.

*Bourses et concours.* — Pour que les meilleurs élèves des écoles primaires puissent, si leur famille est pauvre, recevoir néanmoins une instruction supérieure, il a été établi dans tous les Etats un système de secours pécuniaires — bourses ou prix obtenus au concours — qui, par une aide matérielle, permettent à un grand nombre de jeunes gens de fréquenter une école secondaire, et à quelques-uns de suivre les cours d'une université. Les concours pour les prix donnant droit à un subside attirent beaucoup de concurrents, et les gagnants ont le droit de choisir eux-mêmes l'école où ils veulent entrer, pourvu que ce soit un établissement approuvé par l'Etat.

*Ecoles privées.* — Il existe un certain nombre d'écoles secondaires et de collèges d'un caractère privé; ces établissements sont fréquentés par des jeunes gens des deux sexes dont les parents préfèrent l'enseignement de ces écoles privées à celui des écoles de l'Etat. Ces établissements préparent les jeunes gens qui se destinent aux lettres, à la médecine, au droit, au génie civil, aux sciences, etc., à suivre les cours de l'université.

*Inspection de l'enseignement secondaire.* — Les écoles de l'Etat, telles que les *high schools* de la Nouvelle-Galles du Sud, les écoles de continuation et les *agricultural high schools* de l'Etat de Victoria, sont inspectées par des fonctionnaires du Département d'éducation. Mais le travail des écoles secondaires privées ne peut être évalué que par les résultats obtenus aux examens universitaires qui ont lieu périodiquement dans les grands centres. Ces examens comprennent trois degrés de plus en plus difficiles : primaire, *junior*, et *senior*, et, au degré supérieur, des honneurs (*honours*) sont décernés aux concurrents qui ont réussi.

*Enseignement commercial.* — Il n'existe pas d'écoles de commerce appartenant à l'Etat, mais on trouve dans les capitales plusieurs écoles privées qui donnent une instruction purement commerciale. Des examens à la suite desquels sont délivrés des diplômes donnant accès à diverses situations ont été institués par une ou deux Chambres de commerce, par l'Institut des banquiers (*Bankers' Institute*) et par l'Institut des comptables (*Incorporated Institute of accountants*). Il y a un mouvement tendant à obtenir que les universités prennent en mains la direction de ces examens. Il faut faire la remarque, à ce propos, que la pratique habituelle consiste plutôt à instituer des examens qu'à créer de bonnes écoles. L'enseignement commercial en Australie n'est pas encore établi sur une base convenable, et le besoin se fait sentir d'une meilleure préparation professionnelle pour les jeunes gens qui doivent gagner leur vie dans le monde des affaires.

*Collèges d'agriculture.* — Quatre Etats sur six ont fondé des collèges d'agriculture; l'Australie Occidentale et la Tasmanie n'en ont pas encore. Dans ces collèges, on étudie à la fois la science agronomique et la pratique de l'art agricole, car ils disposent de vastes étendues de terres arables qui sont en partie cultivées par les étudiants. L'âge d'admission est fixé à seize ans. L'enseignement n'y est pas gratuit; ce sont des internats, et le prix annuel de la pension d'un élève est généralement de £ 30; un certain nombre de bourses sont accordées pour chacun de ces établissements. Le plus important d'entre eux est le Stawkesbury Agricultural College, dans la Nouvelle-Galles du Sud; le cours d'études y comprend les principes de la chimie, la botanique, la météorologie, la bactériologie, l'entomologie, la mécanique appliquée, l'arpentage, le génie civil, la comptabilité agricole, l'art vétérinaire, la technique pratique de l'agriculture, de l'horticulture, de la laiterie avec fabrication du beurre et du fromage, l'art du charpentier et du chaudronnier, l'élève des moutons, de la volaille, des porcs, etc. Dans le Queensland, le collège d'agriculture est à Gatton, et dans l'Australie Méridionale à Roseworthy. L'Etat de Victoria possède deux collèges d'agriculture, placés sous l'autorité d'un Conseil de l'enseignement agricole,

administrant des revenus qui proviennent d'une dotation de terres publiques; l'un de ces collèges se trouve à Dookie, l'autre à Longeronong. Il y a quelques années, un collège de viticulture avait été créé près du fleuve Murray, et un spécialiste venu de France avait été placé à la tête de l'établissement comme principal : mais le nombre des élèves ne s est pas trouvé suffisant pour justifier la continuation de son existence.

Les cinq collèges ci-dessus mentionnés ont une population totale de 400 élèves; leur dépense annuelle totale est d'environ £ 34 000 : elle est couverte en partie par la rétribution que paient les élèves, et par le produit de la vente des récoltes, etc.

Outre cette instruction donnée aux futurs agriculteurs, des connaissances théoriques et pratiques sont mises à la portée des travailleurs agricoles au moyen d'un journal mensuel et de diverses publications qu'éditent les Départements d'éducation. L'autorité scolaire organise aussi des séries de conférences à l'usage des fermiers, et est toujours prête à donner les indications qui lui sont demandées.

**Enseignement technique.** — Malgré les mesures prises en vue de poser, à l'école primaire, de solides fondations pour un enseignement technique ultérieur, le besoin de cet enseignement n'a point paru se faire sentir d'une façon un peu marquée, bien qu'il y ait des symptômes d'un éveil sur ce terrain. Dans tous les Etats, il est vrai, il a été créé des moyens de donner un enseignement relatif à l'industrie, aux sciences et aux arts : mais ces moyens sont peu de chose en comparaison de ce qui a été fait pour l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Une Commission royale pour l'enseignement technique, qui s'est livrée à une longue enquête, et a publié cinq rapports successifs, dont le dernier est daté d'août 1901, a fait beaucoup pour éveiller l'intérêt public et préparer une meilleure organisation des efforts; et les résultats commencent aujourd'hui à se manifester. Les directeurs des écoles techniques des capitales se plaignent que l'installation est tout à fait insuffisante pour le nombre des étudiants qui se pressent aux portes de leurs établissements.

Dans la Nouvelle-Galles du Sud, la direction de l'enseignement technique est entre les mains du Département de l'instruction publique depuis 1889. Le principal centre d'activité est naturellement Sydney, où sont le Collège technique et le Musée technologique. Des collèges ont été créés dans quelques-unes des principales villes. Le nombre total des classes en activité en 1906 était de 654, avec 15 600 étudiants. Un système d'examens qui vise à tenir compte de l'ensemble du travail accompli dans l'année par les étudiants est en vigueur.

Dans l'Etat de Victoria, l'éducation technique relative aux mines est depuis bien des années l'objet d'une attention spéciale; et les écoles des mines ont récemment élargi leur programme pour se transformer en écoles techniques d'un caractère général. Il y a, dans l'Etat, cinq écoles pour les sciences, les arts et l'industrie ; cinq pour les arts et les sciences; deux pour les arts et l'industrie, et cinq pour les arts seulement. Chaque école est placée sous l'autorité d'un comité local choisi par les souscripteurs, le gouvernement se réservant le droit de s'y faire représenter par un ou plusieurs membres. Les élèves paient une rétribution, et le gouvernement verse en outre une subvention annuelle, sous certaines conditions. Des allocations sont également accordées pour la construction des bâtiments, l'acquisition de mobilier et de matériel. Des examens ont lieu à la fin de chaque année; les examinateurs sont nommés par le Département d'éducation; la situation d'un élève dépend des résultats de l'examen annuel, combinés avec les notes fournies par les professeurs sur son travail. Le nombre total des élèves est d'environ 6000. Les principaux établissements sont le Working Men's College, à Melbourne, et l'Ecole des mines, à Ballarat : celle-ci tient le premier rang parmi les écoles de ce genre dans la Confédération; son plan d'études comprend plus de cinquante matières d'enseignement, et des élèves qui y ont pris leurs grades occupent des positions importantes dans un certain nombre de mines de divers pays étrangers.

Dans l'Etat de Queensland, la direction de l'enseignement technique a été remise en 1905 au ministre de l'éducation, qui désigne un fonctionnaire du Département comme inspecteur des collèges techniques (la Nouvelle-Galles du Sud et l'Etat de Victoria ont aussi un inspecteur chargé du même emploi). Ce fonctionnaire fait des rapports sur l'enseignement technique en général, inspecte les collèges, et veille à l'emploi des subventions. Les examens ont lieu sous la direction du Département d'éducation. L'Etat compte 17 collèges techniques en activité, avec 2500 élèves environ. A Charter Towers, il y a une école des mines placée sous l'autorité du Département des mines.

Dans l'Australie Méridionale, l'éducation technique a surtout en vue les mines et les arts. L'Ecole des mines et des industries, administrée par un conseil qui chaque année fait rapport au gouverneur de l'Etat, avait en 1906 quarante-six branches d'enseignement inscrites à son programme. Il y a de petites écoles dans cinq ou six autres centres. L'Ecole de dessin, de peinture, et d'art industriel, à Adélaïde, comptait, en 1906, 605 élèves. Les écoles des mines avaient un total d'environ 2400 élèves.

Il y a à Perth, dans l'Australie Occidentale, une école technique affiliée à l'université d'Adélaïde : cette école a des branches dans plusieurs autres centres. Ces écoles sont sous l'autorité du Département d'éducation; le fonctionnaire chargé de leur surveillance a le titre de directeur de l'éducation technique. Le nombre de leurs élèves est d'environ 850.

La Tasmanie possède un important établissement, l'Ecole des mines et de métallurgie de Zeehan : l'enseignement y comprend l'art des mines, la chimie métallurgique et l'essai. Cet établissement est affilié à l'université de Tasmanie. Il existe deux autres écoles, l'une à Hobart, la capitale, l'autre à Launceston; elles sont placées sous l'autorité du Département d'éducation, et chacune d'elles est administrée par un comité nommé par le gouverneur en conseil.

La dépense faite pour l'enseignement technique par les gouvernements des six Etats a été la suivante en 1906 : Nouvelle-Galles du Sud, £ 26 764; Victoria, £ 21 444; Queensland, £ 6803; Australie Méridionale, £ 7663 ; Australie Occidentale, £ 12 930 ; Tasmanie, £ 2650; ensemble, un total de £ 78 254. Cette somme, comme le fait remarquer l'auteur de la statistique fédérale, représente seulement 1 s. 3 d. par tête de la population totale, tandis que, pour l'enseignement primaire, la proportion est de £ 1. 16 s. 3 d.; ces chiffres montrent avec évidence que l'enseignement technique n'a pas encore pris la place qu'il doit occuper dans l'organisation de l'instruction publique en Australie.

**Universités.** — L'Australie compte quatre universités. Deux d'entre elles, celle de Sydney et celle de Melbourne, ont été fondées par des hommes prévoyants, qui aimaient l'instruction, juste au moment où les mines d'or donnaient leur plus abondante moisson. Le premier examen d'immatriculation eut lieu à Sydney en 1852, et l'université de Melbourne fut ouverte en 1855. L'université d'Adélaïde et l'université de Tasmanie sont d'une date plus récente : la première a été créée en 1874, la seconde en 1889.

Les universités reçoivent une subvention annuelle de l'Etat, mais leur administration est entre les mains de leurs *graduates*. Les femmes y sont admises sur un pied d'entière égalité avec les hommes. Aucune profession de foi dogmatique n'est exigée de ceux qui suivent les cours, et les universités ne confèrent aucun degré en théologie.

Les universités australiennes ont compté parmi leurs professeurs des savants éminents qui, par leurs publications, ont fait connaître au monde entier ces établissements scientifiques et apprécier de tous les hommes compétents les travaux qui s'y accomplissent.

*Université de Sydney*. — Cette université comptait à ses débuts trois professeurs et une vingtaine d'étudiants; aujourd'hui elle compte 76 maîtres, dont 16 ont le rang de professeurs, et plus de 1000 étudiants. En outre de l'enseignement des lettres, des sciences, de la médecine, du droit, du génie, elle a une école des mines et une école dentaire, et ses cours sont

aussi suivis par des étudiants en pharmacie. L'université doit beaucoup à des bienfaiteurs privés. Le capital provenant de cette source s'élevait, à la fin de 1905, à £ 482 419, dont £ 231 518 proviennent du legs princier de M. Challis. L'Ecole des ingénieurs a reçu £ 100 000 en donation d'une seule personne, Sir Peter Nicol Russell.

*Université de Melbourne.* — Cette université a 70 maîtres (dont 16 professeurs en titre), et environ 900 étudiants. On peut y prendre des degrés dans les lettres, la médecine, la chirurgie, le droit, le génie civil, les mines, les sciences, la musique, la chirurgie dentaire; elle délivre aussi un diplôme pour la science de l'éducation. Autour de l'université sont groupés trois collèges confessionnels (*denominational*), dont l'enseignement vient s'ajouter à celui qui est donné dans les facultés, savoir : Trinity College, fondé sous les auspices de l'Église d'Angleterre; Ormond College, fondé par l'Eglise presbytérienne; et Queen's College, fondé par les méthodistes. Un terrain à bâtir a été réservé pour un collège catholique romain; et l'école normale d'instituteurs et d'institutrices (*Teachers' Training College*), qui appartient au Département d'éducation, occupe une partie des terrains de l'université. Le Collège dentaire (*Australian College of Dentistery*) a été affilié à l'université en 1906. Il y a, en ce moment, tendance à un développement dans la direction de l'enseignement relatif aux mines et à l'agriculture.

*Université d'Adélaïde.* — La fondation de cette université a été rendue possible par la munificence de Sir Walter Hughes et de Sir Thomas Elder. Elle a débuté avec quatre professeurs et une soixantaine d'étudiants; elle compte aujourd'hui 34 maîtres (dont 9 sont professeurs en titre) et environ 650 étudiants. Elle donne des grades dans les lettres, les sciences, le droit, la médecine et la musique. Elle seule, parmi les universités d'Australie, possède une faculté de commerce. Elle combine ses ressources avec l'Ecole des mines et des industries de l'Australie Méridionale, qui lui est annexée, pour donner des cours de génie appliqué aux mines, de métallurgie, de mécanique, d'électricité; les deux corps ont organisé en commun des examens et délivrent des diplômes en diverses branches appliquées. L'université d'Adélaïde a été la première en Australie à accorder des titres universitaires aux femmes.

*Université de Tasmanie.* — Cette université est la moins importante des quatre. Elle a des professeurs de littérature classique et anglaise, de mathématiques et de physique, de droit et d'histoire moderne, et on y enseigne en outre les langues modernes, la chimie et la géologie, la mécanique, la physique, la psychologie et la morale, l'arpentage. Son siège est à Hobart, et ses maîtres vont à Launceston faire des lectures et donner aux élèves un enseignement et des directions.

Il n'existe pas encore d'université dans le Queensland ni dans l'Australie Occidentale; mais des démarches sont faites pour arriver à en créer aussi dans ces deux Etats.

Un mouvement d'extension universitaire (*university extension*) a commencé il y a quelques années : des conférences du soir sont données dans un certain nombre de localités par des conférenciers accrédités par les universités, mais le nombre des auditeurs n'est pas considérable.

**Divers.** — *Associations littéraires et scientifiques.* — Dans toutes les capitales, il existe des associations pour l'étude des questions littéraires et scientifiques, qui encouragent les recherches originales. Les principales sont les diverses « Sociétés Royales », dont l'établissement remonte à bien des années déjà.

*Bibliothèques.* — L'Australie compte de nombreuses bibliothèques publiques. Les plus importantes, parmi celles qui sont entretenues par l'Etat, sont celles de Melbourne et de Sydney : la première possède environ 100 000 volumes, la seconde 180 000. Elles ont une section de prêt gratuit et une section de références.

*Musées.* — Il existe dans les capitales et dans un certain nombre d'autres villes des musées scientifiques ainsi que des galeries de peinture et de sculpture.

*Budget de l'instruction publique.* — La dépense totale pour l'éducation, les sciences et les arts, pendant l'année budgétaire finissant le 30 juin 1906, dans les six Etats formant la Confédération (population totale, 4 200 000 habitants) a été de £ 2 576 250.

*Bibliographie.* — Les sources originales d'information sont les *Acts* des Parlements concernant l'éducation, les règlements d'exécution qui les accompagnent, et les *Gazettes* officielles de chaque Etat. Mais on trouve d'utiles renseignements dans deux publications qui ont été également utilisées : le *Year-Book of the Commonwealth of Australia*, 1901-1907, by G. H. Knibbs, F. S. S., Commonwealth Statistician, et le *Year-Book of Australia*, édité par The *Year-Book of Australia* and Publishing Co. Ltd., Sydney.

[Charles R. Long, M. A.,
Inspecteur des écoles au Département d'éducation de l'Etat de Victoria, rédacteur en chef du *School Paper* et de l'*Education Gazette and Teacher's Aid*.]

**AUTORISATION D'ENSEIGNER.** — Voir *Etrangers*.

**AUTORITÉS SCOLAIRES.** — Les autorités préposées à la surveillance et à l'inspection des écoles publiques et privées sont :

1° Les inspecteurs généraux de l'instruction publique;

2° Les recteurs et les inspecteurs d'académie;

3° Les inspecteurs (et inspectrices) de l'enseignement primaire;

4° Les membres du Conseil départemental désignés à cet effet par cette assemblée;

5° Le maire et les délégués cantonaux;

6° Les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles;

7° Les médecins-inspecteurs communaux ou départementaux;

8° Les dames déléguées pour l'inspection et la surveillance des internats de jeunes filles. (Loi du 30 octobre 1886, art. 9.) — Voir, pour la nature et l'étendue des attributions conférées à chacune de ces autorités, les articles spéciaux qui leur sont consacrés.

En dehors des autorités désignées par l'article 9 de la loi du 30 octobre 1886, nul ne peut inspecter ni surveiller aucun établissement d'instruction primaire.

En conséquence, l'entrée des écoles publiques de tout ordre est formellement interdite, à moins d'autorisation spéciale, à toute personne autre que celles qui sont énumérées ci-dessus.

Toutefois les préfets et sous-préfets ont entrée dans les écoles publiques de leurs départements ou de leurs arrondissements respectifs. (Décret du 18 janvier 1887, articles 144 et 145.)

**AUTRICHE.** — **I. Résumé historique.** — Le développement du système scolaire autrichien offre, sous beaucoup de rapports, une fidèle image du développement politique de l'Autriche. Il lui manque cette allure uniforme qui va tranquillement au but. Il est caractérisé par de brusques variations, passant souvent d'un extrême à l'autre. Ce développement a subi tout spécialement l'influence de deux facteurs, qui sont la lutte entre le pouvoir ecclésiastique et le pouvoir civil, et le conflit des nationalités.

La première période de l'histoire du système scolaire autrichien s'étend depuis les premiers commencements historiques jusqu'au règne de Marie-Thérèse; elle offre à peu près la même évolution que celle que présentent les autres Etats de l'Europe centrale. Dès le huitième siècle, on voit des écoles canoniales et monastiques se former à Salzbourg, à Prague, à Olmütz, etc.; à côté, existent aussi quelques écoles paroissiales. Au treizième siècle déjà, ces écoles ont cessé de posséder la direction intellectuelle des diverses régions, et au seizième siècle on constate un arrêt dans leur développement. Les universités, fondées au quatorzième siècle, ont enlevé aux monastères leurs meilleurs professeurs. Après la réaction contre la Réforme religieuse, l'enseignement élémentaire se trouve en pleine décadence. C'est seulement après la création des collèges de l'ordre des Piaristes que l'on voit se former de véritables *écoles élémentaires*, où les enfants des familles pauvres apprennent gratuitement à lire, écrire et compter, et reçoivent en même

temps l'enseignement du catéchisme. Outre ces écoles, et les établissements très méritants de quelques ordres religieux féminins institués pour l'instruction des jeunes filles, il y avait dans les paroisses quelques écoles fondées par les propriétaires de domaines et par les communes, écoles complètement indépendantes des curés. Mais, en dehors des villes, les écoles se trouvaient souvent à plusieurs lieues de distance les unes des autres, et, dans les villes mêmes, elles étaient fréquentées presque uniquement par les enfants de la classe la plus pauvre; les livres d'enseignement étaient remplis de fautes grossières; les maîtres ne connaissaient ni méthode ni discipline et, vu l'extrême modicité de leurs salaires, étaient généralement forcés d'avoir recours à des occupations accessoires. L'Etat, à cette époque, ne se préoccupait nullement de la fondation, de la direction et de la surveillance des établissements scolaires; il lui suffisait que l'esprit rigoureusement catholique de l'enseignement fût assuré; dans les petites villes, il ne se mêlait pas des écoles; dans les grandes villes, il se bornait à veiller à ce que le nombre des élèves admis dans les écoles latines restât limité, et à ce que, à côté des maîtres nommés par les communes, il ne s'en installât pas d'autres non autorisés. Le niveau intellectuel, en Autriche, était fort bas; les jours de fête étaient démesurément nombreux, les pèlerinages avaient une grande vogue, et la superstition régnait en souveraine. C'est seulement sous le règne de Marie-Thérèse que l'on commença à vouloir que l'Etat montrât plus de sollicitude pour l'instruction du peuple. Mais les tentatives de réforme, au début, sont encore bien rudimentaires et à peine dignes de mention. Les écoles restaient encore la chose de l'Eglise et de la commune. L'Etat se contentait tout au plus d'appuyer les ordonnances de l'autorité ecclésiastique par des dispositions pénales, et d'apaiser les difficultés qui s'élevaient entre l'Eglise, les propriétaires et les communes. Au moment où déjà s'exerçait en Allemagne l'action de Basedow et où allait bientôt s'exercer en Suisse celle de Pestalozzi, l'enseignement élémentaire était, en Autriche, dans la situation la plus triste. En 1770, à Vienne, sur 100 enfants de l'âge de cinq à treize ans, 24 seulement fréquentaient les écoles publiques; dans le reste de la Basse-Autriche, 16 seulement, et en Silésie 4. Ce n'est qu'en 1769 que s'opère dans l'esprit de l'administration autrichienne un changement radical, dont le résultat fut la création des écoles primaires. Les hommes qui se sont signalés dans ce mouvement en faveur de l'éducation populaire sont Van Swieten l'aîné, médecin de l'impératrice, le conseiller d'Etat Gebler, Martini, Van Swieten le jeune, le prince-évêque de Passau Firmian, le recteur de la Bürgerschule de Vienne Joseph Messmer, et le chancelier de l'Empire, le prince de Kaunitz; celui-ci exprima en ces termes son opinion sur la question : « Vouloir établir les lois civiles et les règlements de police d'après les principes ultramontains, et fonder là-dessus sa politique, serait selon moi très dangereux. L'Etat aurait très peu fait pour le maintien de la paix publique s'il s'en remettait complètement et avec une aveugle confiance à la tutelle du clergé. » A la suite de la présentation d'un mémoire rédigé par l'évêque Firmian, il fut fait une sorte d'enquête sur l'état des écoles autrichiennes. Le Conseil d'Etat, dans lequel siégeaient des hommes éclairés, adopta les réformes proposées par Joseph Messmer et le baron Gebler, qui consistaient principalement dans les mesures suivantes : introduction d'une méthode rationnelle, division des élèves en classes, amélioration des livres d'école, diminution des jours de fête et de pénitence, des processions, fixation exacte des limites des circonscriptions scolaires, enregistrement des parents et des enfants appartenant à chaque circonscription. Pour se procurer les ressources nécessaires, un fonds scolaire devait être institué. La proposition fut faite, également, de créer, dans chacune des deux provinces autrichiennes, un établissement modèle appelé *Normalschule*. Le Conseil d'Etat proposa, enfin, la création d'une Commission scolaire permanente (*Landesfürstliche Schulcommission*) dans chacun des duchés de Basse-Autriche et de Haute-Autriche, dont ferait partie, avec voix délibérative, le directeur de la *Normalschule*; ces Commissions seraient chargées d'introduire une amélioration des méthodes d'enseignement et une organisation du régime extérieur de l'école. L'établissement de ces deux Commissions marqua le commencement de la réforme scolaire. Mais l'Etat ne donna pas d'argent pour couvrir les dépenses que cette réforme nécessitait. Les ressources financières furent obtenues par divers expédients; on s'empara de tous les anciens revenus des écoles élémentaires, et le « fonds de l'école normale » fut constitué au moyen d'un impôt sur les successions et de contributions volontaires. Sur le modèle de cette organisation, on procéda ensuite à une réforme analogue dans les autres provinces des Etats de Marie-Thérèse. En Bohême, le curé de Kaplitz, F. Kindermann, exerça une influence des plus heureuses au point de vue pédagogique, en transformant son école paroissiale en école modèle. Le comte Antoine de Perge, ministre d'Etat, présenta à l'impératrice un plan général de réorganisation, qui aurait placé tout l'enseignement sous la direction de l'Etat, aurait rendu la fréquentation de l'école obligatoire, et aurait enlevé l'enseignement des mains des congréganistes : mais Marie-Thérèse était trop bonne catholique pour adopter un plan aussi radical. Elle appela en 1774, avec le consentement du roi de Prusse Frédéric II, Ignace Felbiger, abbé de Sagan, signalé à l'attention de l'impératrice par la réforme scolaire qu'il avait accomplie dans la Silésie prussienne; dès la même année, elle sanctionna le « Règlement scolaire général pour les écoles allemandes normales, principales et triviales », du 6 décembre 1774, élaboré par lui, qui fixa dans tous ses détails le plan d'études des trois catégories d'écoles qu'il instituait, les *Trivialschulen* ou écoles primaires élémentaires, les *Hauptschulen* ou écoles primaires principales, et les *Normalschulen* ou écoles normales. Les dispositions essentielles de ce règlement sont les suivantes : Dans toutes les petites villes et marchés, et, à la campagne, au moins dans tous les endroits où se trouve une église paroissiale ou une église succursale, il doit y avoir une *Trivialschule*, où l'on enseignera la religion, l'histoire biblique, la lecture, l'écriture cursive, l'arithmétique jusqu'à la règle de trois, et enfin les éléments de la morale et de l'économie domestique. Il doit y avoir pour ces écoles une ou deux salles de classe, qui ne seront employées à aucun autre usage, ainsi qu'un logement pour le maître (*Schulmeister*). Le devoir d'ériger ces écoles incombe à la commune, avec le concours des propriétaires de domaines. Dans chaque arrondissement (*Kreis*), il doit y avoir au moins une *Hauptschule* (école principale) avec trois ou quatre instituteurs (*Lehrer*) et un catéchiste (*Katechet*), et le programme d'enseignement doit y comprendre les éléments de la langue latine, de la géographie et de l'histoire, des leçons de rédaction, de dessin et de géométrie, les principes de l'économie domestique et agricole. Il est désirable qu'il y ait des écoles distinctes pour les filles. Au siège de la Commission scolaire doit être installée une *Normalschule*, qui, tout en donnant un enseignement plus étendu que celui de la *Hauptschule*, doit permettre la préparation aux fonctions de l'enseignement. Pour que des maîtres nouveaux puissent être admis à enseigner, un examen de capacité est indispensable. Les maîtres d'école, à la campagne, sont autorisés à se livrer à quelque occupation accessoire convenable. L'obligation scolaire commence à l'âge de sept ans, la fréquentation doit durer six ou sept années. Les parents ou tuteurs négligents, qui soustrairaient les enfants à l'enseignement, seront sévèrement punis. La surveillance des *Normalschulen* et des *Hauptschulen* est exercée par le directeur, celle des *Trivialschulen* par le curé. La surveillance supérieure sera exercée par l'inspecteur de district (*Distriktsaufseher*), qui sera généralement le doyen. Dans chaque province, il y aura une Commission scolaire (*Schulcommission*) et à Vienne une Direction générale des écoles normales. On le voit, Marie-Thérèse peut être appelée à juste titre la fondatrice de l'école primaire autrichienne. En 1780, il y avait dans les Etats autrichiens (sans la Hongrie) 6197 écoles allemandes avec 200000 élèves.

Sous Joseph II, les réformes dans le domaine scolaire furent continuées avec zèle. La noblesse et le clergé durent consentir à s'imposer des sacrifices considérables pour la fondation de nouvelles écoles. Les couvents furent contraints d'ouvrir des écoles dans leurs paroisses, de les entretenir et d'en payer les maîtres. On ne nomma aux cures et aux bénéfices que des ecclésiastiques qui eussent rendu des services en matière scolaire. L'administration des écoles était pénétrée d'un esprit résolument anticlérical. L'obligation scolaire devint une réalité. Mais les revenus des fonds d'écoles restèrent minimes, et les maîtres furent, comme auparavant, réduits presque toujours, par l'exiguïté de leur traitement, à recourir à des occupations accessoires. Dans les territoires slovènes, en Galicie, en Bukovine et sur le Littoral, l'œuvre de réforme échoua complètement; les causes principales de cet échec furent la résistance du clergé et les tentatives de germanisation de l'empereur; on ne voulait admettre aux fonctions d'enseignement, dans ces provinces comme dans les autres, que des personnes parlant l'allemand. Les réformes scolaires de Joseph II provoquèrent aussi de plus d'une façon le mécontentement de la population; les punitions pour les absences de l'école étaient devenues plus rigoureuses, et la construction de nouvelles maisons d'école occasionnait aux communes de grosses dépenses. Il faut noter ce fait que l'empereur interdit aux maîtres d'école les fonctions d'organiste, comme incompatibles avec celles d'instituteur. Joseph II institua le « patronat scolaire », par lequel l'obligation était imposée aux propriétaires fonciers de créer des écoles et de les entretenir; en échange, certains droits leur étaient reconnus, en particulier celui de la nomination des maîtres. La fortune des églises et des couvents dut être appliquée à couvrir les dépenses des écoles. Une école devait être ouverte partout où il se trouvait, dans un rayon d'une demi-lieue, un nombre de 90 à 100 enfants d'âge scolaire.

Une réaction très prononcée se produisit sous le règne de François I[er] (1792-1835). Le comte Rottenhann réduisit les écoles à n'être que de misérables établissements de dressage pour les enfants pauvres; pour ceux des familles aisées, il devait y avoir, dans les grandes villes, des *Hauptschulen* : la rétribution à payer par les élèves de ces écoles devait empêcher les enfants de la classe pauvre de les fréquenter. Les traits caractéristiques du projet Rottenhann étaient les suivants : pour les *Trivialschulen*, le programme se réduit à la lecture et à l'explication de livres de lecture rédigés en style populaire; à l'écriture, avec recours à ces mêmes livres; à des notions de grammaire données à l'occasion de la lecture et de l'écriture; à la connaissance des quatre règles, et à quelques leçons simples sur les devoirs de la classe laborieuse. Le traitement (*Congrua*) de l'instituteur de campagne est de 80 florins, plus le produit de la rétribution scolaire; celui de son aide (*Gehilfe*), de 30 florins. Comme occupation accessoire, l'instituteur est autorisé à exercer un métier « non bruyant ». La direction et la surveillance de l'enseignement appartiennent au clergé. Le projet Rottenhann donna naissance à la *Politische Schulverfassung* (« Constitution scolaire politique ») de 1805, dont le but avoué était de préparer un immobilisme absolu dans le domaine de l'école. La *Trivialschule* devait avoir pour but « de faire de la classe des travailleurs des hommes de bon vouloir, dociles et laborieux ». Les instituteurs, à la campagne, pouvaient être de simples ouvriers. La *Politische Schulverfassung* distingue les écoles primaires simples (*Trivialschulen*), destinées à la population pauvre des villes et des campagnes, et les *Hauptschulen*, pour les enfants des bourgeois et des fonctionnaires. Les *Hauptschulen* avaient particulièrement la tâche de préparer des élèves pour les gymnases et les écoles techniques. Les élèves étaient strictement séparés par confessions. Les instituteurs non-catholiques ne pouvaient donner l'enseignement à aucun élève catholique. La plupart des écoles élémentaires étaient des écoles de demi-temps, et en été souvent l'enseignement y cessait tout à fait. L'âge scolaire ne s'étendait que de six à douze ans. Le nombre des élèves par classe était très élevé : on comptait 80 élèves pour un instituteur; ce n'était qu'au-dessus de 100 élèves qu'une nouvelle classe devait être formée, ce qui, à cause de la dépense, n'avait lieu en réalité que très rarement. Les maisons d'école étaient sous tous les rapports misérables. Après la sortie de l'école, tous les élèves devaient, jusqu'à l'âge de quinze ans, fréquenter l'école de répétition (*Wiederholungsschule*), et le dimanche après-midi la doctrine chrétienne (*Christenlehre*), sorte de cours de répétition du catéchisme, qui avait lieu dans l'église. Le total des leçons du cours de répétition devait être de 40 à 70 heures par an. L'enseignement religieux était la branche essentielle du programme scolaire. L'instituteur devait moins s'attacher à développer l'intelligence qu'à cultiver la mémoire. L'enseignement devait s'en tenir strictement au contenu des livres d'école publiés par le *Kaiserlich-Königlicher Schulbücherverlag* ou « Dépôt impérial-royal des livres d'école », fondé par Marie-Thérèse. La méthode était mécanique, fatigante, et faisait perdre du temps. Les châtiments corporels étaient permis, et on les pratiquait en général sans ménagement. La fréquentation scolaire était nécessairement très défectueuse, puisqu'il n'était pas fait usage de mesures répressives à l'égard des parents négligents. A la fin de l'année scolaire avaient lieu des examens publics, avec distribution de prix aux élèves appliqués. La préparation des maîtres était tout à fait insuffisante. Le brevet de capacité donnant le droit d'enseigner pouvait être obtenu, après fréquentation d'un cours de trois mois — plus tard de six mois — dans une *Hauptschule*, à la suite d'un examen subi devant le consistoire. La connaissance la plus appréciée était celle de l'orgue. Les cours d'enseignement complémentaire, les bibliothèques, les journaux scolaires étaient chose inconnue. La situation matérielle du personnel enseignant était fort triste. Il n'existait pas de pensions de retraite; les veuves et les orphelins n'avaient d'autre ressource que l'hospice de la commune.

L'année 1848 amena un grand changement. La création d'un ministère de l'instruction publique, pendant le moment le plus critique de la révolution viennoise, montre quel prix on attachait aux choses de l'enseignement. En juillet de la même année parurent les *Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich* (« Bases fondamentales de l'instruction publique en Autriche »), qui se distinguaient avantageusement, par les concessions faites à l'esprit moderne, de la *Politische Schulverfassung*. D'éminents pédagogues de l'Allemagne ou de la Suisse — entre autres Théodore Vernaleken — furent appelés en Autriche pour y préparer une réorganisation du système scolaire. Malheureusement, on n'exécuta qu'un petit nombre des réformes contenues dans le projet que nous venons de mentionner. La sollicitude du gouvernement, dès cette époque, se préoccupait des populations non allemandes de l'Autriche plus que de celles des provinces allemandes. C'est alors que pour la première fois, notons-le, des livres d'école furent composés, sur l'ordre des autorités, pour les populations non-allemandes. A partir de 1849, après le triomphe de la réaction, l'absolutisme fut en Autriche le véritable système de gouvernement. Il ne fut pas question de réclamer le concours du Parlement, des *Landtage* (assemblées provinciales) ni des communes pour l'œuvre de réforme. Les évêques, instruments complaisants de l'absolutisme, revendiquaient la direction de l'éducation populaire; ils disaient : « C'est à l'Eglise catholique que les écoles du peuple doivent leur origine, et, si on veut les séparer d'elles, on les livrera à la propagande des idées révolutionnaires », et ils insistaient pour le maintien de la *Politische Schulverfassung* de 1804. Après 1850, le ministère de l'instruction publique ne songea plus à une réforme sérieuse de l'école. Au contraire, l'école fut imprégnée de plus en plus d'esprit clérical, comme en témoignent les articles VII et VIII du *Concordat* du 8 août 1855. L'école devient un établissement confessionnel. La séparation des enfants d'après les confessions est strictement exécutée. Les enfants israélites, s'ils étaient admis dans les écoles catholiques, devaient y être

placés sur des bancs à part. Les élèves devaient être conduits chaque jour à l'église; aux processions, le personnel enseignant devait veiller à la tenue des enfants et s'associer aux prières et aux cantiques. Les conférences pédagogiques de district devaient être ouvertes par la prière, le chant des cantiques, ou par un service solennel. Un instituteur non-catholique ne pouvait recevoir l'autorisation d'ouvrir une école pour des enfants catholiques. La nomination des instituteurs, pour les écoles catholiques, appartenait à l'autorité ecclésiastique. La séparation des fonctions de sacristain et d'instituteur ne pouvait avoir lieu qu'avec l'autorisation de l'évêque. La situation matérielle du personnel enseignant était des plus précaires. L'opinion des cléricaux sur ce point, ainsi que sur la préparation des instituteurs, a été exprimée par le chanoine et conseiller scolaire Comberg : « Un instituteur rural, dit-il, qui emploie son temps libre à des travaux domestiques ou agricoles, ou à quelque autre travail utile, se sentira satisfait et heureux avec un traitement de 50 à 80 florins. En ce qui concerne la préparation de l'instituteur, la fréquentation d'une école normale ne paraît pas indispensable pour l'instituteur rural. » Nulle part l'enseignement n'était gratuit dans l'école du régime concordataire; même dans les provinces où l'école était notoirement mauvaise et où la rétribution scolaire n'avait jamais existé, comme en Bukovine, le gouvernement voulut l'introduire. Le taux de la rétribution fut même généralement accru. La charge de l'entretien de l'école incombait entièrement aux communes, les grands propriétaires ayant obtenu, grâce à la faveur de l'administration, d'être dispensés d'y contribuer. Les maisons d'école se trouvaient dans un état lamentable, les communes pauvres n'ayant pas le moyen de pourvoir à leur entretien. Adalbert Stifter, un des poètes les plus distingués de l'Autriche allemande, alors inspecteur des écoles de la Haute-Autriche, décrit ainsi une de ces maisons: « A Niederthalheim, près de Schwanenstadt, dans une contrée fertile, j'ai trouvé une maison d'école en bois. Les parois en étaient toutes percées de trous, de la dimension d'une tête d'enfant; la femme de l'instituteur les avait bouchés avec de la glaise. On pouvait faire tomber des poutres le bois pourri, en les touchant du doigt. Le toit était en ruines; toutes les fois qu'il pleuvait, les enfants devaient placer leurs livres et leurs cahiers sous le banc, pour éviter qu'ils fussent mouillés. » La fréquentation scolaire était tout à fait irrégulière. En 1860 encore, le premier district de Vienne ne possédait en propre aucune maison d'école, et les classes étaient toutes installées dans des locaux loués. En 1859, l'armée autrichienne, à Solferino, se composait en majeure partie d'hommes ne sachant ni lire ni écrire; les suites de ce déplorable système se firent sentir à Sadowa.

Les lois de décembre 1867 donnèrent à l'Autriche un régime constitutionnel. Le ministère de l'instruction publique, qui avait été supprimé en 1860, fut rétabli, et, le 30 décembre 1867, Léopold Hasner, professeur à l'université de Vienne, fut nommé ministre. Pendant les années qui suivirent, on témoigna aux écoles un intérêt plus marqué. Le patronat scolaire, là où il appartenait au curé et ne faisait que donner à celui-ci des droits sans lui imposer aucune obligation matérielle, fut aboli en principe. Les communes obtinrent le droit de présentation pour les nominations, ce qui éveilla leur intérêt pour l'école. Dans la constitution de 1867, on lit, dans la partie relative à la liberté de l'enseignement : « La science et son enseignement est libre; c'est à l'Etat qu'appartient la surveillance supérieure de tout ce qui concerne l'instruction et l'éducation ». Tous les peuples de l'empire ont les mêmes droits, et chacun d'eux a un droit inaliénable à la conservation et la culture de sa nationalité et de sa langue. L'égalité de droit de toutes les langues de l'empire dans l'école, dans l'administration et dans la vie publique est reconnue par l'Etat; dans les provinces qui sont habitées par plusieurs peuples différents, les établissements d'instruction publique doivent être organisés de telle façon que, sans l'emploi d'aucune contrainte pour l'acquisition d'une seconde langue, chacun de ces peuples y trouve le moyen d'obtenir, dans sa propre langue, l'instruction nécessaire. La loi d'Empire du 25 mai 1868 brisa les liens du Concordat et proclama en principe l'émancipation de l'école de l'autorité de l'Eglise.

Sur la base des lois d'Empire des 21 décembre 1867 et 25 mai 1868 a été promulguée la loi sur l'instruction primaire (*Reichsvolksschulgesetz*) du 14 mai 1869, sur laquelle repose l'organisation actuelle de l'école primaire, qui a dans toute l'Autriche un caractère uniforme. Les systèmes scolaires des différentes provinces (*Länder*) sont réglés par des lois provinciales particulières, qui adaptent à chaque province les dispositions fondamentales de la loi d'Empire. La loi sur l'instruction primaire proclame l'interconfessionnalité de l'école; néanmoins le caractère en est resté très nettement catholique. Les autres confessions sont tenues de contribuer à l'entretien de l'école soi-disant interconfessionnelle, mais en réalité catholique, de façon qu'elles ne se trouvent pas en état d'avoir des écoles à elles. Dans le duché de Salzbourg, jusqu'après 1880, l'exercice, par l'instituteur, des fonctions de sacristain était autorisé par la loi. L'entretien de l'école fut mis à la charge des communes; l'Etat ne supporta d'autres frais que ceux de la préparation du personnel enseignant. La loi décharge la commune de l'obligation d'établir une école, lorsqu'il s'y trouve une école privée qui répond aux besoins ; cette disposition a permis à beaucoup de congrégations de fonder de nombreuses écoles. Le traitement du personnel enseignant fut fixé à un taux insuffisant dans plusieurs provinces, en particulier dans celles où la population est d'opinion cléricale. L'obligation scolaire fut étendue à une durée de huit ans; mais les lois provinciales la réduisirent à six années en Galicie, en Bukovine, en Carniole, en Istrie et en Dalmatie. La fréquentation présentait et présente encore des résultats très différents selon les divers pays de l'Empire. Tandis que, dans les provinces allemandes et dans les pays des Sudètes (Silésie, Bohême et Moravie), elle est assez satisfaisante, en Carniole la moitié, en Galicie le plus grand nombre des enfants se soustraient au devoir scolaire; d'où cette constatation qui s'impose, que l'Autriche contemporaine est une réunion de pays ayant des degrés de culture très différents l'un de l'autre. Néanmoins, même dans la mesure limitée où la loi sur l'instruction primaire fut exécutée, elle eut son efficacité. La proportion des enfants fréquentant l'école s'éleva de 58 % à 87 %; en 1870, la proportion des conscrits illettrés avait été de 55 %, en 1882 elle n'était plus que de 33 %.

Vers 1880, l'influence du parti clérical chercha de nouveau à s'étendre sur l'école. En 1888, le prince Aloïs de Liechtenstein présenta une proposition ainsi conçue : Chaque enfant doit être élevé d'après la doctrine de sa religion; l'enseignement de la gymnastique doit être supprimé; les maîtres doivent appartenir à la même confession que leurs élèves; l'Eglise doit avoir le droit de participer à l'inspection; la durée de l'obligation scolaire doit être réduite à six années. En 1889, le gouvernement présenta à la Chambre des seigneurs un projet de loi qui favorisait les écoles privées, et qui accordait des dispenses de fréquentation non seulement dans les campagnes, mais même dans les bourgs (*Märkte*). Une autre tentative de la propagande cléricale fut, en 1897, la proposition Ebenhoch, qui accordait à la législation provinciale le droit de séparer les élèves d'après la nationalité et la confession. Enhardis par leurs succès électoraux, les agitateurs cléricaux sont devenus de plus en plus entreprenants dans les dix dernières années. Leurs représentants ont la majorité dans les *Landtage* (assemblées provinciales) de Basse-Autriche, de Haute-Autriche, du duché de Salzbourg, du Tirol et du Vorarlberg, ce qui leur assure une influence décisive dans les affaires scolaires; les gouvernements provinciaux se montrent empressés d'accéder à leurs désirs. Dans la Basse-Autriche, le parti « chrétien-social » a réussi, par un scandaleux favoritisme d'une part, et par des mesures disciplinaires à l'égard des instituteurs à tendances libérales et le refus de tout avancement, d'autre part, à comprimer toute velléité d'opposition dans le personnel enseignant, qui se voit même contraint, par le

terrorisme qu'exerce ce parti, à rendre au cléricalisme des services politiques. On a fondé partout des sociétés d'instituteurs « chrétiennes-sociales » et cléricales, et les instituteurs qui ne font pas adhésion ouverte au parti dominant se voient susciter toute espèce de difficultés. Le *Katholischer Schulverein* (« Société scolaire catholique »), à la tête duquel se trouve l'héritier présomptif du trône, embrasse dans les liens de son organisation l'Autriche tout entière; il entretient de nombreuses écoles primaires confessionnelles, ainsi que des écoles normales également confessionnelles; il en est de même de la part de différentes congrégations, dont un certain nombre sont des congrégations expulsées de France. On peut dire que la seule chose qui, jusqu'à présent, ait empêché l'anéantissement complet de la législation scolaire de 1869, ce sont les désordres au sein du Parlement autrichien, désordres qui ont paralysé presque complètement le travail législatif.

En même temps que le cléricalisme gagnait du terrain, on a pu constater un recul toujours plus marqué de l'influence de l'élément allemand dans les pays des Sudètes et des Alpes : en Bohême, en Moravie, en Silésie, ainsi que dans le sud de la monarchie, des territoires entiers qui, précédemment, étaient allemands ou possédaient de fortes minorités allemandes, sont devenus tchèques, polonais, slovènes ou italiens. Les *Schulvereine* (« Sociétés scolaires ») des nationalités non-allemandes, qui rencontrent un appui bien plus puissant que le *Deutscher Schulverein* (« Société scolaire allemande »), déploient une activité considérable. L'opposition à la mainmise cléricale sur l'école se compose de deux éléments, la bourgeoisie libérale des grandes villes et la classe ouvrière organisée dans ses syndicats. La propagande anti-cléricale est menée plus particulièrement par l'association *Freie Schule* (« L'École libre »), qui se place sur le terrain de la loi sur l'instruction primaire, et qui a pour programme le développement ultérieur de cet important acte législatif dans le sens de la liberté, du progrès, et de l'émancipation de l'école de toute ingérence cléricale.

**II. Etat actuel.** — 1. Le ministère des cultes et de l'instruction publique. — A la tête de toute l'administration scolaire est placé le ministère des cultes et de l'instruction publique (*Ministerium für Kultus und Unterricht*). Le traitement du ministre est de 20 000 couronnes (la couronne, ou *Krone*, monnaie d'argent, correspond exactement comme poids et comme titre à notre franc; la pièce d'or de vingt couronnes, par contre, vaut vingt et un francs), auquel s'ajoute un supplément d'activité (*Aktivitätszulage*) de 20 000 couronnes. Les objets qui ressortissent à ce ministère sont les cultes, l'enseignement supérieur, l'enseignement moyen (secondaire), l'enseignement primaire, l'enseignement professionnel, les beaux-arts. De ce ministère dépendent encore : l'Académie impériale des sciences, placée sous l'autorité immédiate de l'empereur; le Musée impérial-royal autrichien des beaux-arts et de l'industrie; la Commission centrale impériale-royale pour la conservation et la recherche des monuments artistiques et historiques, la Commission centrale impériale-royale de statistique, et l'Institut impérial-royal de géologie.

L'instruction publique comprend :

A. Les établissements d'enseignement supérieur, qui sont : les universités, les écoles techniques supérieures, l'Ecole supérieure d'agriculture, les académies des mines, les académies des beaux-arts, l'académie d'exportation du Musée autrichien impérial-royal de commerce, et différents établissements technologiques;

B. Les établissements d'enseignement moyen (secondaire), savoir : les gymnases, les gymnases réaux (*Realgymnasien*), et les écoles réales (*Realschulen*), auxquels s'ajoutent les écoles normales d'instituteurs, les écoles normales d'institutrices;

C. Les établissements d'enseignement spécial et professionnel, savoir : les écoles de commerce, les écoles d'arts et métiers (*Gewerbeschulen*), les écoles agricoles et forestières, les écoles inférieures des mines, les écoles nautiques, les écoles d'art vétérinaire et de maréchalerie; les écoles de sages-femmes; les écoles d'art musical et dramatique; les écoles de travaux féminins, de coupe et d'assemblage; divers établissements spéciaux d'instruction et d'éducation;

D. Les écoles primaires ordinaires et supérieures (*allgemeine Volks- und Bürgerschulen*), les jardins d'enfants et asiles, les instituts pour les aveugles et les sourds-muets.

2. Organisation provinciale. — Comme type de cette organisation, nous prendrons celle du duché de Basse-Autriche (capitale : Vienne).

Les autorités scolaires de chaque province (*Kronland* ou *Provinz*) sont : 1° le Conseil scolaire provincial (*Landesschulrat*); 2° le Conseil scolaire de district (*Bezirksschulrat*); 3° le Conseil scolaire local (*Ortsschulrat*).

Au Conseil scolaire provincial appartient la direction de l'enseignement primaire et de l'enseignement moyen de toute la province. Il a donc sous son autorité : 1° les établissements scolaires et d'éducation qui dépendent des Conseils scolaires de district; 2° les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, avec leurs écoles annexes; 3° les écoles moyennes (gymnases, gymnases réaux, écoles réales), de même que tous les établissements privés et tous les établissements spéciaux appartenant à cette catégorie. Le Conseil scolaire provincial se compose : *a*) du gouverneur de la province (*Landeschef*) ou de son représentant, président; *b*) de quatre membres délégués par le Comité provincial (*Landesausschuss*); *c*) d'un référendaire pour les affaires scolaires administratives et économiques; *d*) des inspecteurs scolaires provinciaux; *e*) d'un ecclésiastique catholique, d'un ecclésiastique protestant, et d'un représentant du culte israélite; *f*) dans la Basse-Autriche, de quatre membres élus par le Conseil municipal de la ville de Vienne; *g*) de trois spécialistes (*Fachmänner*) en matière d'enseignement. Les membres énumérés sous les lettres *c*, *d* et *e* sont nommés par l'empereur, sur la proposition du ministre. Le Conseil scolaire provincial exerce, au nom de l'Etat, la surveillance sur l'enseignement religieux.

Le Conseil scolaire de district a sous son autorité toutes les écoles primaires publiques, de même que tous les établissements privés et toutes les écoles spéciales appartenant à cette catégorie, à l'exception des écoles complémentaires professionnelles; et en outre les jardins d'enfants, les asiles et les refuges pour l'enfance du district. Les limites du district scolaire sont les mêmes que celles du district politique. Le Conseil scolaire de district se compose : *a*) du chef en exercice des capitaineries du district (*Bezirkshauptmannschaften*), président; *b*) d'un représentant, nommé par le gouverneur, de l'enseignement religieux de chacune des confessions dont le nombre d'adhérents dans le district, d'après le dernier recensement, est supérieur à 500; *c*) de spécialistes en matière d'enseignement.

Le Conseil scolaire local est l'autorité qui surveille en première instance les écoles d'une commune scolaire ou d'un arrondissement municipal; il y a un Conseil local dans chaque commune scolaire, et à Vienne dans chaque arrondissement municipal. Le Conseil scolaire local veille à l'exécution des lois scolaires et des ordonnances des autorités scolaires supérieures, et, dans les limites de sa compétence, à l'organisation convenable de l'école ou des écoles dans la commune scolaire. Le Conseil local est composé de représentants des municipalités, de représentants des confessions religieuses, de représentants de l'école, et d'un surveillant local. Le surveillant est tenu de visiter fréquemment les écoles qui lui sont assignées; il doit se tenir en rapports constants avec les directeurs de ces écoles, aviser le Conseil local des manquements qu'il constate, et lui faire des propositions y relatives; il a le droit d'assister aux conférences des instituteurs. Les autres membres du Conseil ont également le droit de visiter les écoles et d'assister aux leçons : mais ni eux, ni le surveillant, ne sont autorisés à faire, durant la leçon ou en présence des élèves, des observations sur la manière dont l'enseignement est donné.

3. Inspection scolaire. — Le droit d'inspection est une attribution de l'Etat. C'est aux inspecteurs sco-

laires provinciaux, auxquels le ministre donne les instructions nécessaires par l'intermédiaire du Conseil scolaire provincial, qu'appartient l'influence immédiate dans les affaires didactico-pédagogiques des écoles; leurs fonctions comprennent des inspections périodiques, la direction des examens, la surveillance de l'activité des directeurs d'école, des Conseils scolaires locaux et de district, et des inspecteurs des districts de la province. Traitement : de 6400 à 8800 couronnes, plus un supplément d'activité de 1840 couronnes, et divers émoluments. Le Conseil scolaire provincial peut aussi ordonner des inspections extraordinaires des écoles placées sous son autorité, par tels ou tels de ses membres désignés par lui. Les inspecteurs font rapport au Conseil provincial sur leur activité; le Conseil transmet ces rapports au ministre, en indiquant les décisions prises et les ordres donnés en conséquence. Les inspecteurs provinciaux sont aussi tenus, lorsqu'ils ont reçu une mission spéciale, de faire rapport directement au ministre.

Le droit d'inspection de l'Etat sur les écoles primaires d'un district est exercé par un inspecteur scolaire de district dont le traitement est de 3000 à 3400 couronnes, auxquelles s'ajoutent l'augmentation quinquennale et un logement ou une indemnité de logement de 1300 couronnes. L'inspecteur de district est nommé par le ministre; il est choisi, sur une liste de candidats professionnels (instituteurs d'écoles primaires et de *Bürgerschulen*, professeurs de *Mittelschulen*), sur la présentation du Conseil scolaire provincial, le Conseil de district entendu. Cette nomination n'est faite qu'à titre temporaire, pour une durée de six ans; en Galicie, seulement, elle est faite à titre définitif. Un district d'inspection peut réunir plusieurs districts scolaires. Le district scolaire de Vienne est divisé, selon les besoins, en plusieurs districts d'inspection. La surveillance immédiate de l'enseignement religieux appartient à l'autorité confessionnelle; le droit de surveillance qui appartient à l'Etat est exercé par l'inspecteur de district : il consiste uniquement à assurer le maintien des prescriptions légales. L'inspecteur de district inspecte aussi les établissements privés qui ont rang d'écoles primaires.

4. Crèches, asiles et jardins d'enfants. — La première crèche (*Krippe*) fut fondée à Vienne en 1849 par le Dr Karl Halm, conseiller municipal. En 1847 fut fondée à Vienne la Société centrale des crèches, placée plus tard sous le patronage de l'impératrice Elisabeth; cette société possède à Vienne encore six autres crèches. Ce sont des établissements destinés aux nourrissons et aux enfants jusqu'à l'âge de trois ans. En 1873 il y avait dans tout l'empire 14 crèches; leur nombre, en 1907, est d'environ une trentaine; elles reçoivent de 2000 à 3000 enfants. — Les *asiles* (*Kinderbewahranstalten*) sont destinés à recevoir les enfants de la classe ouvrière, pour les surveiller et les occuper, en leur donnant des habitudes de propreté, d'ordre et de bonne conduite, et en leur inspirant l'amour du travail. Les enfants n'y sont pas admis avant l'âge de trois ans révolus. La méthode frœbelienne est introduite dans presque tous les asiles; tout enseignement proprement scolaire en est exclu. L'asile garde les élèves du matin jusqu'au soir, il les nourrit, et n'exige en retour qu'une très minime rétribution, ou même il n'en perçoit aucune. Outre la salle de jeux et d'occupations, qu'on trouve dans tous les jardins d'enfants, l'asile possède encore une cuisine, une buanderie pour le blanchissage du linge de l'établissement, et un logement pour les gardiennes. En 1873 il y avait en Autriche 224 asiles, fréquentés par 28 828 enfants; en 1894, 468, avec 59 091 enfants; en 1904, il y en avait 722.

Les jardins d'enfants ont pour mission d'aider et de compléter l'éducation domestique des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire, et, par là, de préparer ceux-ci, par des exercices réglés du corps et des sens, ainsi que par une éducation de l'esprit conforme à la nature, à recevoir l'enseignement de l'école primaire. Les procédés employés par le jardin d'enfants sont les suivants : occupations appropriées au besoin d'activité des enfants; jeux de mouvement avec ou sans accompagnement de chants; objets et images montrés et commentés, récits et poésies, et enfin travaux faciles de jardinage. Les enfants ne peuvent pas être admis avant l'âge de trois ans révolus, et doivent quitter l'établissement lorsqu'ils ont atteint l'âge de six ans. Les jardins d'enfants peuvent être fondés par les provinces, les districts scolaires, les communes, les associations, ou les particuliers; il y a en conséquence des jardins d'enfants publics et des jardins d'enfants privés. Ils peuvent soit être indépendants, soit dépendre d'une école primaire. Les enfants y sont reçus, à l'exception des dimanches et fêtes, pendant deux à trois heures le matin et deux heures l'après-midi. Le nombre des enfants confiés à la surveillance d'une même personne ne peut pas dépasser 40. Le jardin d'enfants doit posséder, outre des chambres et des salles convenables, un emplacement en plein air pour les jeux : les exceptions ne sont admises que dans les grandes villes et pour les établissements privés. L'éducation des enfants est confiée à des « jardinières d'enfants » (*Kindergärtnerinnen*), qui ont à fournir les preuves de capacité exigées par la loi. La surveillance didactico-pédagogique est exercée par l'inspecteur du district.

En 1880, il y avait en Autriche 195 jardins d'enfants avec 17 764 enfants; en 1894, il y en avait 624 avec 62 912 enfants; en 1904, il y en avait 969.

La proportion du nombre des enfants fréquentant un des établissements destinés aux enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire, par rapport au nombre total des enfants de trois à six ans, était la suivante dans les trois années 1873, 1880 et 1894 (on n'a pas encore les chiffres de 1904) :

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1873 | 1,5 % | contre | 98,5 % |
| 1880 | 2,5 % | — | 97,5 % |
| 1894 | 5,2 % | — | 94,8 % |

5. Ecoles primaires. — La mission de l'école primaire consiste, aux termes de la loi du 14 mai 1869, « à élever les enfants dans les principes de la morale et de la religion, à développer leur activité intellectuelle, à leur faire acquérir les connaissances et les aptitudes dont ils auront besoin dans la vie, et à les préparer à devenir des hommes et des membres utiles de la société ». Les écoles sont publiques ou privées; elles sont ouvertes à tous les enfants sans distinction de confession. Elles sont divisées en écoles primaires ordinaires ou élémentaires (*allgemeine Volksschulen*) et écoles primaires supérieures (*Bürgerschulen*).

*L'école primaire ordinaire* (*allgemeine Volksschule*). — Le programme de l'école primaire ordinaire comprend : la religion; la lecture et l'écriture; la langue d'enseignement (qui varie suivant les provinces); le calcul, auquel s'ajoute la géométrie élémentaire; des notions simples de sciences physiques et naturelles, de géographie et d'histoire, en prenant particulièrement en considération l'Autriche et sa constitution; le dessin, le chant; les travaux à l'aiguille (pour les filles); la gymnastique (obligatoire pour les garçons, facultative pour les filles). Un instituteur ne doit pas avoir plus de 80 élèves à instruire, sauf dans les écoles de demi-temps, où il peut y avoir jusqu'à 100 élèves pour un instituteur. Une école peut être dirigée par une institutrice. Les institutrices peuvent enseigner dans les écoles de garçons, jusqu'à la quatrième année inclusivement en Basse-Autriche, jusqu'à la seconde année en Bohême, jusqu'à la troisième en Galicie. L'obligation scolaire commence en général à l'âge de six ans, et dure jusqu'à l'âge de quatorze ans accomplis. Néanmoins, des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire peuvent aussi être admis, avec l'autorisation de l'autorité scolaire locale, lorsque leur maturité physique et intellectuelle a été jugée suffisante, et s'ils doivent atteindre l'âge scolaire au plus tard six mois après le moment de leur admission. Les dispenses de fréquentation, qualifiées de « facilités » (*Schulbesuchserleichterungen*), permettent malheureusement aux enfants des paysans et des prolétaires de la campagne de se soustraire dès l'âge de douze ans à la fréquentation régulière de l'école. Les deux dernières années d'école sont alors remplacées par un genre d'enseignement réduit, dont la valeur semble être des plus discutables. Il en résulte que, dans les popula-

tions rurales des provinces occidentales de l'empire, la fréquentation scolaire de huit années n'existe plus; elle n'y dure en réalité que six ou sept années, auxquelles s'ajoute, pendant les six mois d'hiver, un cours de répétition consistant le plus souvent en trois heures de leçons un jour par semaine. La fréquentation est donc presque partout en recul. On ne construit non plus presque jamais, dans les campagnes, de nouvelles maisons d'école, ce qui est d'autant plus à regretter qu'un très grand nombre de bâtiments scolaires n'offrent en aucune façon les conditions pédagogiques et hygiéniques qu'on serait en droit d'exiger.

L'enseignement à l'école primaire doit, d'après la loi, durer toute la journée. L'école de demi-temps ne peut être introduite que dans des cas spéciaux, sur une demande bien motivée des représentants des municipalités comprises dans la commune scolaire ou de l'autorité scolaire locale, lorsque les besoins scolaires et les conditions économiques de la population, l'état des chemins, les intempéries, et l'étendue du rayon de l'école, font paraître nécessaire une semblable mesure. Mais, comme on doit s'y attendre, il en est fait un fréquent usage à cause de la pauvreté de beaucoup de communes, ainsi que du manque d'instituteurs, dû à l'insuffisance des traitements. Au commencement de l'année scolaire, le directeur de l'école dresse le tableau d'emploi du temps; pour les écoles à plusieurs classes, ce tableau doit être discuté dans la conférence des instituteurs; il n'entre en vigueur qu'après avoir reçu la sanction du Conseil scolaire du district. Les élèves sont tenus de participer aux exercices religieux (fréquentation de l'église pendant les mois d'été, confession, communion, procession du Saint-Sacrement); les absences non dûment motivées de ces exercices sont punies. Le personnel enseignant, de son côté, est tenu de surveiller les exercices religieux des enfants, de réciter la prière par laquelle la classe doit être ouverte et fermée, de conduire les enfants à la messe aux jours prescrits, de les accompagner à confesse et à la communion, et de participer à la procession de la Fête-Dieu. — Chaque école primaire doit posséder, pour le moins, le matériel d'enseignement suivant : tableaux pour l'enseignement de la lecture; matériel pour l'enseignement concret du calcul élémentaire; images pour l'enseignement intuitif; un globe; des cartes murales représentant la mappemonde, la province, l'Autriche-Hongrie, l'Europe, la Palestine; le matériel le plus indispensable pour l'enseignement du dessin; une collection d'objets d'histoire naturelle du pays, et d'instruments de physique simples; enfin une bibliothèque. Dans les salles de classe doivent se trouver l'image du Rédempteur et le portrait de l'empereur. — L'année scolaire, à l'école primaire, dure dix mois, lorsque la loi provinciale ne contient pas à cet égard d'autres dispositions; les grandes vacances durent par conséquent deux mois, en général ceux de juillet et août; à ces vacances s'ajoutent des jours de congé, qui sont les jours de fêtes religieuses ou patriotiques. Lorsque l'enseignement dure toute la journée, il y a, chaque semaine, dans la règle, deux après-midis ou un jour entier de congé : ce sont en général les après-midis du mercredi et du samedi, ou la journée du jeudi. Les heures d'enseignement doivent être distribuées de telle façon que le plus grand nombre des heures se trouve le matin, le plus petit l'après-midi. — Les châtiments corporels sont interdits dans les écoles tant privées que publiques. — Il doit être créé une école publique toutes les fois que, dans une localité, ou dans plusieurs localités comprises dans un rayon d'une lieue, d'après la moyenne de cinq années, il se trouve un minimum de 40 enfants d'âge scolaire, qui habitent à une distance de plus de quatre kilomètres de l'école la plus voisine. Lorsque les voies de communications sont difficiles, on doit établir, dans l'intervalle de cette distance, une « station supplémentaire » (*Excurrendo-Station*) à titre soit temporaire, soit permanent. Toutefois, dans les provinces où existe une grande pénurie d'instituteurs, ou bien où les conditions topographiques sont défavorables, comme en Galicie, en Bukovine, en Tirol, ces dispositions légales ne sont pas encore complètement exécutées. — Près de la moitié des écoles primaires sont à une seule classe. — L'instruction primaire est obligatoire, mais non la fréquentation de l'école, c'est-à-dire que les parents ne peuvent pas être contraints à envoyer leurs enfants à l'école publique, mais qu'ils sont tenus, s'ils ne les y envoient pas, à leur donner ou à leur faire donner un enseignement équivalent à celui de l'école publique. Les absences non excusées des élèves peuvent être punies par l'amende et l'emprisonnement; mais, dans la pratique, les dispositions légales relatives à ces sanctions sont appliquées avec beaucoup de ménagements.

*L'école primaire supérieure* (*Bürgerschule*). *Les instituts d'aveugles et de sourds-muets.* — La loi sur l'instruction primaire dit, à l'article 14 : « La *Bürgerschule* donne un enseignement plus étendu que celui de la *Volksschule*, en prenant surtout en considération les besoins des artisans et des agriculteurs. Elle assure aussi la préparation à la fréquentation des écoles normales et de celles des écoles spéciales qui n'exigent pas le genre de culture donné par l'enseignement moyen. » L'école primaire supérieure se compose de trois classes, auxquelles peut en être ajoutée facultativement une quatrième. Elle fait suite à la cinquième année (en Galicie, à la quatrième année) de l'école primaire élémentaire; mais elle peut être jointe à une école primaire élémentaire sous une direction unique. Le programme de la *Bürgerschule* comprend : la religion, la langue d'enseignement, avec des rédactions d'affaires, la géographie et l'histoire, en prenant particulièrement en considération l'Autriche et sa constitution, l'histoire naturelle, la physique, le calcul, en y joignant la tenue des livres en partie simple, la géométrie et le dessin géométrique, le dessin artistique, la calligraphie, le chant, les travaux à l'aiguille pour les filles (en Galicie aussi l'enseignement manuel pour les garçons), la gymnastique (obligatoire pour les garçons, facultative pour les filles). On peut y ajouter, comme branches facultatives : la langue française, l'enseignement manuel, la sténographie, le violon ou le piano. Il existe aussi, pour les *Bürgerschulen* destinées aux jeunes filles, des programmes spéciaux. Le chef responsable de la *Bürgerschule* a le titre de *directeur* (*Direktor*); outre lui et le maître de religion, il doit y avoir au moins encore trois autres maîtres, qui ont à subir un examen plus élevé que celui des instituteurs ordinaires. Au sujet de la création des *Bürgerschulen*, les diverses législations provinciales contiennent des dispositions différentes : dans la plupart des provinces, la règle est qu'il doit y avoir une *Bürgerschule* dans chaque district scolaire; mais en Galicie, en Carinthie, en Styrie, dans la Haute-Autriche et le Tirol, la loi laisse au Conseil scolaire provincial la décision à cet égard. Dans certaines provinces, il n'existe, aujourd'hui encore, aucune *Bürgerschule*.

Une cause d'insuccès pour cette école, c'est la préparation insuffisante des élèves qu'on lui envoie; les élèves sortant de la *Bürgerschule* ne jouissent pas des mêmes droits que ceux qui ont passé par le gymnase inférieur ou par l'*Unterrealschule*; il en résulte que les familles aisées n'y envoient pas leurs enfants, et que, dans les grandes villes surtout, elle est devenue une institution fréquentée par les enfants de la classe ouvrière. Ceci s'applique principalement aux écoles de garçons; car, comme il n'existe en Autriche que fort peu de ressources pour la première éducation des jeunes filles, celles-ci se voient généralement obligées de fréquenter la *Bürgerschule* : en sorte que l'école primaire supérieure des filles jouit d'un meilleur recrutement que l'école primaire supérieure des garçons et obtient de meilleurs résultats que celle-ci. Pour cette raison, les populations ne se montrent pas très sympathiques à l'égard des écoles supérieures de garçons; à Vienne, la majorité « chrétienne sociale » du Conseil municipal se refuse systématiquement à la création de la quatrième année, facultative, de la *Bürgerschule*. Les parents sont, en conséquence, obligés d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées possédant cette quatrième classe, qui, à Vienne, n'existe que dans un petit nombre de ces établissements. L'ad-

ministration de l'instruction publique s'occupe en ce moment (1908) à donner à cette importante institution une base plus moderne. On a élaboré pour les *Bürgerschulen*, tant de filles que de garçons, de nouveaux plans d'études, qui sont entrés en vigueur au commencement de l'année scolaire 1908-1909. Les traits essentiels de ces nouveaux programmes sont l'importance plus grande accordée à l'étude de la langue d'enseignement (c'est-à-dire de la langue en laquelle, dans une province donnée, sont faites les leçons), et le caractère plus pratique donné à l'enseignement des branches réales. Le dessin doit être enseigné d'après la « méthode libre », c'est-à-dire que les élèves ne doivent plus dessiner l'ornement, mais des objets empruntés au milieu qui leur est familier, ustensiles, fruits, feuilles, etc. La gymnastique doit être pratiquée d'une façon plus intensive (deux heures par semaine). Dans l'enseignement du chant, une place prépondérante doit être accordée à la chanson populaire. On a prévu des excursions collectives et un enseignement pratique relatif à la protection des animaux et des plantes. Une place particulière est réservée à l'hygiène. Il a été tenu compte particulièrement des besoins de la vocation féminine, surtout pour les sciences physiques et naturelles et les travaux à l'aiguille. Les écoles de garçons ont en première année vingt-neuf heures de leçons par semaine, trente dans la seconde et la troisième années, savoir : religion deux heures, langue d'enseignement et rédaction commerciale cinq, géographie et histoire trois, histoire naturelle deux, physique deux, calcul et comptabilité quatre, géométrie et dessin géométrique trois, dessin à main libre quatre (cinq en troisième année), calligraphie une heure (pas de calligraphie en troisième année), chant une, gymnastique deux (trois en troisième année). Dans les écoles de filles, le nombre des heures de leçons est de vingt-neuf et trente par semaine : il y a seulement trois heures pour le calcul, une pour la géométrie, et trois pour le dessin à main libre, mais il y a quatre heures pour les travaux à l'aiguille (en troisième année cinq). En promulguant ces plans d'études, le ministère de l'instruction publique a simplement créé un cadre dans lequel devra s'exécuter une réforme de la *Bürgerschule*, destinée à la moderniser et à l'adapter aux besoins pratiques des populations. Il dépendra des autorités compétentes que l'intention de l'administration, de faire des *Bürgerschulen* des établissements destinés à une bonne préparation à la carrière commerciale et industrielle chez les classes moyennes, soit plus ou moins complètement réalisée. On ne peut toutefois pas attribuer à cette mesure la portée d'une véritable réorganisation : la question de la quatrième classe, et celle d'un relèvement du niveau des études afin d'ouvrir aux élèves de la *Bürgerschule* l'accès aux établissements supérieurs et à certains emplois publics, accès actuellement réservé exclusivement aux élèves du gymnase inférieur et de l'*Unterrealschule*, n'ont pas été abordées.

Au domaine de l'instruction primaire appartient encore l'enseignement des aveugles et des sourds-muets. On comptait, en 1903, 15 instituts d'aveugles, dont 4 publics et 11 privés, avec 1137 élèves (617 élèves masculins, 520 élèves féminins), et 21 instituts de sourds-muets, dont 10 publics et 11 privés, avec 1870 élèves (1040 élèves masculins, 830 élèves féminins). Le nombre des aveugles en dehors des établissements était de 13445, celui des sourds-muets de 27828.

6. Personnel enseignant primaire. — Les fonctions de l'enseignement dans les écoles publiques sont un emploi public auquel peuvent être admis tous les citoyens du pays possédant les capacités légales. La nomination est provisoire ou définitive. La nomination provisoire est faite par le Conseil scolaire de district; la nomination définitive, sur la proposition du Conseil scolaire local et la présentation par les personnes ou les communautés qui subviennent en tout ou en partie à l'entretien de l'école, appartient à l'autorité scolaire provinciale. Tout supplément de service en plus des heures règlementaires de leçons doit être rétribué à part. A Vienne, le total hebdomadaire des heures de leçons est de vingt-cinq pour les instituteurs de l'école primaire ordinaire; pour la *Bürgerschule* il est de vingt et une pour les maîtres du premier groupe (langue allemande, géographie et histoire), de vingt-quatre pour les maîtres des branches réales; à Trieste, il est de vingt-six pour les instituteurs, de vingt-neuf pour les institutrices, de vingt-quatre pour les maîtres et les maîtresses des *Bürgerschulen*. Les maîtres ne peuvent se livrer à des occupations accessoires qu'à la condition qu'elles ne puissent pas porter atteinte à leur considération, qu'elles n'empiètent pas sur le temps dû à leurs fonctions, et qu'elles ne soient pas de nature à en contrecarrer l'exercice. Les maîtres ne peuvent pas donner de leçons particulières à des élèves de la classe où ils enseignent. A la campagne, l'instituteur est presque partout organiste. L'insuffisance de son traitement l'oblige, surtout dans les grandes villes, à employer une grande partie de son temps à de fatigantes besognes accessoires (leçons dans des classes complémentaires professionnelles, enseignement de langues étrangères, leçons particulières), en sorte que, dans la plupart des cas, il ne peut pas consacrer la totalité de ses forces à l'école. Tous les instituteurs nommés à titre définitif, ainsi que leurs veuves et leurs orphelins, ont droit à des pensions. La renonciation volontaire à l'enseignement, ou la révocation, font perdre le droit à la pension.

Dans le district scolaire de Vienne, les maîtres et maîtresses nommés à titre définitif sont divisés, au point de vue des traitements, en dix catégories, chaque catégorie comprenant plusieurs degrés (*Stufen*), comme suit :

1re catégorie : directeurs de *Bürgerschule*; trois degrés, à 3400, 3200 et 3000 couronnes;

2e catégorie : directrices de *Bürgerschule*; trois degrés, à 3200, 3000 et 2800 couronnes;

3e catégorie ; instituteurs en chef (*Oberlehrer*) d'école primaire; trois degrés, à 3000, 2800 et 2600 couronnes;

4e catégorie : institutrices en chef; trois degrés, a 2800, 2600 et 2400 couronnes;

5e catégorie : instituteurs de *Bürgerschule* de 1re classe; trois degrés, à 2600, 2400 et 2200 couronnes;

6e catégorie : institutrices de *Bürgerschule* de 1re classe; trois degrés, à 2400, 2200 et 2000 couronnes;

7e catégorie : instituteurs d'école primaire de 1re classe; trois degrés, à 2200, 2000 et 1800 couronnes;

8e catégorie : institutrices d'école primaire de 1re classe; deux degrés, à 2000 et 1800 couronnes ;

9e catégorie : instituteurs et institutrices de *Bürgerschule* nommés à titre définitif; deux degrés, à 1800 et 1600 couronnes ;

10e catégorie : instituteurs et institutrices d'école primaire nommés à titre définitif; deux degrés, à 1600 et 1400 couronnes.

Dans chaque catégorie, ne peut faire partie de la première classe de traitements que le tiers, au maximum, du personnel de cette catégorie. Dans toutes les catégories, il y a des augmentations quinquennales (*Dienstalterszulagen*) de 200 couronnes; on ne peut obtenir que six de ces augmentations au maximum. Les quatre premières catégories ont droit au logement ou à une indemnité représentative, qui est de 1200 à 1000 ou de 1100 à 900 couronnes. Les autres catégories reçoivent une indemnité de logement de 1000 à 240 couronnes. Les instituteurs et institutrices nommés à titre provisoire ont un traitement de 800 couronnes s'ils ont le certificat de maturité de l'école normale, de 1200 couronnes s'ils ont le brevet de capacité.

Le taux des traitements varie d'une province à l'autre; les divisions en catégories et en degrés sont analogues, mais, sauf quelques exceptions, les chiffres sont inférieurs à ceux de Vienne; en Tirol, ils descendent jusqu'à 600 couronnes. Les chiffres des pensions de retraite varient également. Dans la Basse-Autriche, les membres du personnel enseignant mis à la retraite avant d'avoir accompli dix années de service n'ont pas droit à une pension, mais simplement à un secours; ceux qui sont mis à la retraite après dix ans de services touchent comme pension 40 % du traitement, et cette pension s'augmente de 2 % pour chaque nouvelle année de service, en sorte qu'après quarante ans de services la pension est égale à la totalité du traite-

ment. La pension de retraite ne peut pas être inférieure à 800 couronnes. Les veuves et les orphelins d'instituteurs ont également droit à une pension, lorsque le mari ou le père défunt y aurait eu droit lui-même. La pension de la veuve est de 40 % du dernier traitement, et ne peut pas être inférieure à 600 couronnes. Pour chaque enfant du défunt, la veuve reçoit un « secours d'éducation » (*Erziehungsbeitrag*) égal à un cinquième de sa propre pension, jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de vingt-quatre ans accomplis, à moins qu'il ne soit en état de gagner sa vie avant cet âge; pour les filles, si elles se marient avant vingt-quatre ans, elles n'ont plus droit à la pension. Le chiffre annuel du secours pour un enfant ne peut pas dépasser 300 couronnes; la somme de tous les secours d'éducation ne peut pas dépasser le chiffre de la pension de la veuve. Il faut ajouter que la législation relative aux pensions de retraite varie beaucoup selon les provinces, et que la loi de la Basse-Autriche est l'une des plus favorables aux instituteurs.

7. Dépenses et statistique des écoles primaires. — La nature des ressources affectées à l'entretien des écoles primaires varie selon les provinces. Cet entretien est entièrement à la charge de la province en Dalmatie et dans le duché de Salzbourg, à la charge des districts scolaires dans le comté de Goritz, à la charge de la commune en Carniole, en Moravie, en Silésie, dans le Tirol et dans le Vorarlberg; dans les autres provinces, la commune pourvoit aux dépenses matérielles, les autres dépenses sont à la charge du district scolaire ou de la province. Dans la Basse-Autriche, par exemple, la commune doit construire, installer et entretenir ou louer la maison d'école, le jardin de l'école, la place de gymnastique, le champ d'expériences agricoles; elle doit également meubler, chauffer, éclairer et nettoyer le local de l'école. Les autres dépenses (traitements du personnel enseignant, frais pour l'acquisition du matériel d'enseignement, dotation des bibliothèques de district, etc.) sont (excepté à Vienne) à la charge du fonds scolaire provincial. La rétribution scolaire n'existe qu'en Bohême, en Istrie, en Moravie, en Silésie et dans le Tirol.

En 1896, les dépenses pour les écoles primaires et les *Bürgerschulen* ont été, en nombre rond, de 90 millions de couronnes, dont 519 684 couronnes ont été fournies par l'Etat, ce qui fait une dépense de 3 couronnes 80 hellers par tête d'habitant.

Les progrès de la race slave en Autriche ressortent des chiffres suivants : en 1860, les élèves se répartissaient ainsi d'après la langue : étrangers, 1 %; Romans, 3 %; Slaves, 48 %; Allemands, 48 % (nombre total des élèves : 1 600 000); en 1896, la proportion était la suivante : étrangers, 2 %; Italiens, 4 %; Slaves, 54 %; Allemands, 40 % (nombre total des élèves : 3 400 000), ce qui indique, non que le nombre absolu des élèves allemands ait diminué, mais que l'augmentation a porté surtout sur les élèves slaves.

Dans l'année scolaire 1903-1904, il y avait en Autriche 968 *Bürgerschulen* publiques, 19 271 écoles primaires élémentaires publiques, et 1035 écoles privées, soit en tout 21 292 écoles. Plus d'un tiers (7590) étaient des écoles à une seule classe; 5237 avaient deux classes, 2228 en avaient trois, 1499 quatre, 2256 cinq, et 461 avaient plus de cinq classes. Classées d'après la langue d'enseignement, les écoles se répartissaient ainsi : 7944 écoles allemandes, 5320 tchéco-slaves, 2356 polonaises, 2239 ruthènes, 779 slovènes, 683 italiennes, 504 serbo-croates, 128 roumaines, 3 magyares, et 301 à plusieurs langues. La même année, le personnel enseignant comprenait 57 928 instituteurs, 27 166 institutrices; ensemble : 85 094. Le nombre des enfants d'âge scolaire était de 4 275 605; 3 779 525 fréquentaient une école publique, 128 130 une école privée, 376 950 ne fréquentaient aucune école. Il y avait en moyenne 7,6 écoles par 100 kilomètres carrés, 7,9 écoles par 10 000 habitants, 183,5 élèves par école, 44,4 élèves par instituteur ou institutrice; sur 100 enfants d'âge scolaire, 91,4 % fréquentaient une école.

C'est dans la Basse-Autriche et dans les provinces des Sudètes que la situation scolaire est la meilleure; dans la Bukovine, le Littoral, l'Istrie et la Dalmatie, qu'elle est le plus mauvaise. Les renseignements fournis par l'autorité militaire font voir que dans les territoires où l'on parle allemand et tchèque presque toutes les recrues savent lire; en ce qui concerne les autres provinces, la proportion des illettrés, en 1900, sur 100 personnes âgées de plus de six ans, était la suivante :

| | | |
|---|---|---|
| Styrie . . . . . . . | 14,30 | illettrés. |
| Carinthie . . . . . | 20,54 | — |
| Carniole . . . . . . . | 21,73 | — |
| Province de Trieste. . | 14,17 | — |
| Comté de Goritz . . . | 25,47 | — |
| Istrie . . . . . . . . | 63,82 | — |
| Littoral . . . . . . . | 35,50 | — |
| Galicie. . . . . . . . | 56,49 | — |
| Bukovine. . . . . . . | 64,10 | — |
| Dalmatie. . . . . . . | 72,75 | — |

8. Les Lehrerbildungsanstalten. — La préparation professionnelle du personnel enseignant des écoles primaires était, jusqu'à la loi du 14 mai 1869, très insuffisante. Il n'existait, jusqu'alors, que des « cours pour les candidats à l'enseignement » (*Präparandenkurse*), annexés à ces écoles primaires plus complètes qu'on appelait *Normalschulen* et *Hauptschulen*. Ces cours avaient, pour les futurs maîtres des *Hauptschulen*, une durée de six mois; pour ceux des *Trivialschulen*, une durée de trois mois seulement. L'examen de ces derniers était fait par l'ecclésiastique qui avait la surveillance des écoles du district; c'était lui qui délivrait le certificat de capacité. Au bout d'un an d'exercice pratique dans une école, le candidat subissait un nouvel examen, après lequel il pouvait être proposé pour être nommé instituteur. En 1848, la durée du *Präparandenkurs* fut portée à un an; en 1851, à deux ans.

L'acte officiel qui régit les écoles actuelles pour la préparation du personnel primaire, les *Lehrerbildungsanstalten*, est le statut organique de 1874.

Les *Lehrerbildungsanstalten* (c'est-à-dire « établissements pour la formation des instituteurs et des institutrices ») — qu'on désigne généralement, en français, sous le nom d' « écoles normales », bien que le terme d'*école normale* (*Normalschule*), créé, comme on l'a vu, à l'époque de Marie-Thérèse, ait en Autriche une signification historiquement différente de celle qu'il a reçue en France — sont divisés en établissements pour les instituteurs et en établissements pour les institutrices. Chaque établissement comprend dans la règle quatre années d'études; une école d'application (*Uebungsschule*) y est annexée, et quelquefois, en outre, une classe préparatoire; dans les établissements pour les institutrices, on trouve souvent, aussi, un jardin d'enfants et des cours supérieurs pour la préparation de maîtresses d'ouvrages et de « jardinières d'enfants ». Les conditions d'admission aux *Lehrerbildungsanstalten* sont d'avoir atteint l'âge de quatorze ans pour les filles, de quinze ans pour les garçons; d'avoir les aptitudes physiques requises pour l'enseignement, et de justifier, par un examen, qu'on possède un certain degré de connaissances, qui correspond aux matières d'enseignement de la *Bürgerschule*. Le nombre des élèves ne peut pas dépasser cinquante dans la classe préparatoire, et quarante dans les autres classes. L'enseignement est gratuit. Son objet principal est l'étude de la science de l'éducation et de l'enseignement, dont le programme est ainsi défini : faire connaître aux élèves l'homme, ses forces, et les moyens à employer pour leur développement et leur éducation; les familiariser avec les principes généraux de l'enseignement éducatif en général et, en particulier, de la « méthodique » (*Methodik*) des différentes matières d'enseignement de l'école primaire élémentaire et de la *Bürgerschule*; leur faire étudier les livres de classe en usage dans les écoles primaires, ainsi que divers ouvrages sur la méthode; leur enseigner les faits essentiels de l'histoire de la pédagogie, avec application spéciale au développement historique de l'école primaire; leur enseigner la législation scolaire de l'Autriche; enfin leur faire acquérir la capacité nécessaire pour donner

l'enseignement avec l'indépendance convenable (*zu einer entsprechenden Selbstständigkeit im Unterrichten*) et pour exercer les fonctions scolaires. Les autres matières de l'enseignement sont, dans les établissements pour les instituteurs : la religion, la langue d'enseignement, la géographie, l'histoire, le droit constitutionnel autrichien; les mathématiques et le dessin géométrique; l'histoire naturelle, les sciences physiques, l'agriculture avec application aux conditions spéciales du sol du pays; la calligraphie, le dessin à main libre; la musique, avec étude spéciale de la musique d'église; la gymnastique. Dans les établissements pour les institutrices, le droit constitutionnel est supprimé; les mathématiques et le dessin géométrique sont remplacés par l'arithmétique et l'étude des formes géométriques; la musique d'église est supprimée également, les travaux à l'aiguille sont ajoutés. Là où les circonstances le permettent, les élèves hommes doivent apprendre à connaître les méthodes d'enseignement pour les sourds-muets et les aveugles, l'organisation des jardins d'enfants et celle de l'éducation des enfants abandonnés; les élèves femmes, l'organisation des jardins d'enfants.

Il existe 68 *Lehrerbildungsanstalten* appartenant à l'Etat, 17 appartenant à des congrégations et associations catholiques, et 14 appartenant à des communes, à des provinces, ou à des associations laïques. Beaucoup, parmi les établissements qui n'appartiennent pas à l'Etat, ne possèdent pas un personnel enseignant qui leur soit propre, et l'empruntent à d'autres établissements. Au point de vue des nationalités, sur ces 99 établissements, il y en a 55 allemands, 18 tchéco-slaves, 8 polonais, 2 italiens, 2 serbo-croates, et 14 à plusieurs langues. Les dépenses inscrites au budget de 1907 pour les *Lehrerbildungsanstalten* sont de 5 876 700 couronnes.

Le traitement d'un directeur ou d'une directrice est de 4800 à 5400 couronnes; celui d'un maître principal (*Hauptlehrer*) ou d'une maîtresse principale, de 2800 à 4200 couronnes; celui d'un maître ou d'une maîtresse, de 2200 à 3500 couronnes. A ces traitements s'ajoutent en outre des « suppléments d'activité ».

A la fin de la quatrième année d'études, les élèves des *Lehrerbildungsanstalten* ont à subir un examen très sérieux conduisant au certificat de maturité, qui leur permet d'obtenir une nomination provisoire. Pour la nomination définitive au poste d'instituteur ou d'institutrice dans une école primaire ordinaire, on exige le brevet de capacité (*Lehrbefähigungszeugniss*), qui ne peut s'obtenir qu'après deux ans au moins d'exercice satisfaisant dans une école primaire publique, et à la suite de l'examen de capacité (*Lehrbefähigungsprüfung*). Pour la nomination définitive dans une *Bürgerschule*, le candidat doit obtenir un diplôme de capacité pour l'enseignement dans les *Bürgerschulen* des matières formant l'un des trois groupes en lesquels les matières du programme sont réparties (1er groupe, langue d'enseignement, géographie et histoire; 2e groupe, mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles; 3e groupe, mathématiques, dessin à main libre, calligraphie, branches auxquelles s'ajoutent soit le dessin géométrique, soit les sciences physiques). Mais le candidat n'est admis à subir l'examen qu'après un stage pratique tout à fait satisfaisant, d'au moins trois années, dans l'enseignement public. Après trois ans de services, les maîtres nommés à titre définitif obtiennent le titre de professeur. Les instituteurs pourvus du certificat de maturité, et employés dans l'enseignement public, sont dispensés du service militaire actif; les instituteurs reconnus propres au service militaire reçoivent une instruction militaire d'une durée de huit semaines (pendant les vacances), et ensuite sont appelés à participer seulement à ce qu'on appelle les « exercices d'armes » (*Waffenübungen*).

Les moyens destinés à permettre aux instituteurs de continuer à s'instruire sont les journaux scolaires, les conférences périodiques et les cours de perfectionnement. Les bibliothèques d'instituteurs sont entretenues en partie par les cotisations des instituteurs eux-mêmes, la loi prescrivant un prélèvement d'un demi pour cent sur les traitements de tous les membres du personnel enseignant primaire au profit de ces bibliothèques; elles contiennent, parmi leurs livres, beaucoup d'ouvrages sans valeur et vieillis. Il existe très peu de cours pour la préparation à l'enseignement dans les *Bürgerschulen*, en sorte que les instituteurs qui veulent se présenter à l'examen du diplôme de capacité sont réduits, pour se préparer, à l'étude personnelle. Les conférences se divisent en conférences locales, conférences de district et conférences provinciales. Les conférences locales, pour les écoles à plusieurs classes, ont lieu tous les mois; les conférences de district ont lieu une fois par an dans chaque district scolaire; il y a en outre une conférence annuelle spéciale pour les instituteurs de *Bürgerschulen* dans chaque district; les conférences provinciales ont lieu tous les six ans; peuvent y siéger : les délégués des conférences de district, les inspecteurs scolaires de district, les directeurs des *Bürgerschulen*. On a remarqué, dans ces dernières années, que l'intérêt pris aux conférences de district est très minime dans beaucoup de provinces, par exemple dans la Basse-Autriche : le motif principal de cette indifférence est que les instituteurs ne se sentent pas suffisamment libres de manifester leurs idées, et que, dans leur opinion, les autorités ne tiennent pas suffisamment compte des vœux qu'ils expriment.

Le personnel masculin des instituteurs se recrute principalement dans les classes pauvres; les classes aisées envoient leurs fils au gymnase, à la *Realschule* ou à une école supérieure de commerce. On se plaint de l'insuffisante valeur intellectuelle des élèves des *Lehrerbildungsanstalten*. Le manque d'instituteurs, résultat du taux trop bas des traitements, se fait sentir encore aujourd'hui. Depuis des années, les instituteurs réclament vainement la promulgation d'un règlement de service (*Dienstpragmatik*) qui régularise les conditions de l'avancement; comme le Conseil scolaire local possède le droit de proposition pour la repourvue des places vacantes d'instituteurs, et le Conseil scolaire de district le droit de présentation au Conseil scolaire provincial, les instituteurs sont nécessairement des instruments entre les mains du parti politique dominant, circonstance qui ouvre toute grande la porte au favoritisme, ainsi qu'à l' « arrivisme » servile. Les instituteurs des écoles primaires publiques ne sont pas des fonctionnaires de l'Etat, mais des fonctionnaires communaux : ils sont en conséquence dépendants du parti, dans la commune où ils exercent, qui se trouve en possession du pouvoir.

9. Les établissements d'enseignement moyen (Mittelschulen). — L'enseignement dit moyen, c'est-à-dire secondaire, se donne en Autriche dans les gymnases et les *Realschulen*. Les gymnases furent d'abord des écoles latines, au programme desquelles s'ajoutèrent plus tard les éléments de la langue grecque. La propagande du « philanthropinisme » fit ensuite admettre dans ce programme la géographie, l'histoire naturelle, la cosmographie, et même des matières comme le blason et la numismatique. Le plan d'études et la méthode d'enseignement étaient sous tous les rapports insuffisants. Plus tard, il se produisit un partage de ces établissements en deux catégories : dans les uns on conservait, comme base de la culture générale, l'étude des langues anciennes; dans les autres, on prenait pour bases l'acquisition des connaissances appelées *Realien* et l'étude des langues littéraires modernes, particulièrement du français et de l'anglais. De là vient que l'enseignement moyen, en Autriche, offre deux sortes d'établissements scolaires, les gymnases et les *Realschulen*. On a cherché en dernier lieu — avec un succès négatif, il est vrai — à réunir les deux tendances en créant ce qu'on appelle le *Realgymnasium*; mais ces nouveaux établissements ont été, pour la plus grande partie, transformés en gymnases en 1878.

Le gymnase et la *Realschule* doivent, d'une part, donner une éducation complète en son genre, et, d'autre part, préparer à la fréquentation des établis-

sements d'enseignement supérieur, c'est-à-dire soit des universités, soit des écoles techniques supérieures. Les gymnases enseignent, à côté du latin, le grec, la langue maternelle, et, à titre facultatif, encore une langue vivante. Les autres matières sont : les mathématiques, la géographie, l'histoire, l'histoire naturelle, les sciences physiques, la calligraphie, le dessin, le chant, la gymnastique, la religion. Le gymnase a huit classes; les quatre premières forment le gymnase inférieur (*Untergymnasium*), les quatre autres le gymnase supérieur (*Obergymnasium*). Pour être admis, les élèves doivent être âgés de dix ans au moins, et subir un examen d'entrée où ils ont à faire la preuve qu'ils possèdent les connaissances correspondant au programme de la quatrième année de l'école primaire. Les élèves de la huitième classe ont à subir l'examen de sortie (*Abiturientenexamen*) ou examen de maturité (*Maturitätsprüfung*), au moyen duquel on doit s'assurer si l'élève s'est assimilé par un travail intellectuel les matières enseignées : cet examen porte donc essentiellement sur les langues et les mathématiques.

Les conditions pour l'admission à la *Realschule* sont les mêmes que pour l'admission au gymnase. Elle se divise, elle aussi, en deux sections, *Unterrealschule* (avec quatre classes) et *Oberrealschule* (trois classes); elle a, comme on le voit, une classe de moins que le gymnase. Les langues étrangères enseignées par la *Realschule* autrichienne sont le français (à partir de la première classe) et l'anglais (à partir de la cinquième). La place accordée par la *Realschule* aux connaissances dites *Realien* et à l'enseignement des langues vivantes fait qu'elle est plus fréquentée que le gymnase par les enfants des classes industrielles : de 1881 à 1904, le nombre des élèves des gymnases s'est accru d'environ 11 000, tandis que celui des élèves des *Realschulen* s'est accru de près de 24 000. En 1904, le droit a été accordé aux élèves de la *Realschule* d'entrer à l'université, pourvu que par l'étude privée ils acquièrent la connaissance des matières enseignées au gymnase, et qu'ils en fassent la preuve par un examen. Les élèves paient une rétribution de 50 couronnes par semestre, mais les élèves distingués peuvent obtenir d'être dispensés de ce paiement.

Les gymnases et les *Realschulen*, en Autriche, souffrent de plusieurs maladies. On se plaint du manque d'indépendance tant des maîtres que des élèves. Les livres classiques sont d'un niveau trop élevé et le cadre en est trop vaste; dans le gymnase inférieur, en particulier, on signale du surmenage, qui a pour cause, entre autres, le système des maîtres spéciaux, et le fait que dans cette section du gymnase le caractère scientifique des leçons dépasse très souvent le niveau de l'intelligence des élèves. Dans les grandes villes, surtout à Vienne, les écoles moyennes, spécialement dans leurs classes inférieures, ont un trop grand nombre d'élèves; et pour parer, dans une certaine mesure, aux inconvénients de cette situation, on se montre envers les élèves d'une sévérité exagérée. Beaucoup de gymnases, en d'autres provinces, par contre, souffrent du manque d'élèves : aussi faut-il, pour apprécier équitablement les résultats de ces écoles de province, les juger avec beaucoup plus d'indulgence que ceux des écoles des grandes villes.

Dans les dix dernières années, il s'est manifesté, en ce qui concerne les écoles moyennes, un mouvement de réforme dont l'intensité est devenue assez grande pour avoir abouti, au printemps de 1908, à une enquête faite par le ministère de l'instruction publique. En même temps ont eu lieu, sous les auspices de la Société impériale-royale de botanique de Vienne, des soirées de discussion consacrées à l'examen de l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles moyennes de l'Autriche, soirées où des vœux précis ont été formulés. Ces divers efforts ont conduit à une réforme et à un allégement notable de l'examen de maturité; il est certain qu'un avenir prochain verra se réaliser une amélioration des plans d'études et la création d'un troisième type d'école moyenne, un *Realgymnasium* avec latin et français, où une place convenable sera faite à l'étude des sciences naturelles.

Les gymnases et les *Realschulen* constituent proprement les établissements d'enseignement moyen. Toutefois, le rang d'école moyenne, c'est-à-dire d'établissement dont le certificat d'études assure à leurs élèves le privilège du volontariat d'un an, appartient aussi aux écoles normales, ainsi qu'aux écoles supérieures de commerce et aux écoles officielles d'arts et métiers (voir plus loin). Les directeurs des écoles moyennes de l'Etat reçoivent un traitement de 4200 à 5400 couronnes, ainsi qu'un supplément d'activité de 640 à 2000 couronnes, et un supplément pour fonctions (*Funktionszulage*) de 1000 couronnes. Les maîtres définitivement nommés (*die wirklichen Lehrer*) ont le titre de professeurs; leur traitement à Vienne est de 4000 à 8400 couronnes, dans les provinces de 3200 à 7560 couronnes. Les maîtres n'enseignant que des matières techniques sont appelés maîtres adjoints (*Nebenlehrer*); les candidats qui donnent l'enseignement pendant leur année d'épreuve s'appellent maîtres auxiliaires (*Hilfslehrer*).

Aux examens pour l'exercice des fonctions d'enseignement dans les écoles moyennes ne sont admis que des candidats munis du certificat de maturité d'un gymnase, et d'un certificat attestant qu'ils ont suivi pendant trois ans au moins, comme auditeurs réguliers, les cours d'une université.

Le nombre des gymnases était, en 1903-1904, de 231 : sur ce nombre, 178 étaient entretenus par l'Etat, 11 par des provinces, 12 par des communes, 19 par des évêques et des congrégations, 10 par des fondations ou des particuliers. Le nombre des *Realschulen* était de 123 : sur ce nombre, 78 étaient entretenues par l'Etat, 29 par des provinces, 8 par des communes, 1 par un évêque et une congrégation, 7 par des fondations ou des particuliers. Le nombre total des élèves des gymnases était de 78 093, dont 30 111 Allemands, 15 161 Tchéco-Slaves, 10 544 Polonais, 5272 Ruthènes, 3980 Slaves du Sud, 2437 Italiens, 722 Roumains, 143 Magyars, et 123 d'autres nationalités; au point de vue de la religion, il y avait 63 840 catholiques romains, 1240 catholiques grecs, 1877 protestants, 11 946 israélites, et 87 élèves appartenant à d'autres confessions. Le nombre total des élèves des *Realschulen* était de 41 877, dont 20 350 Allemands, 14 872 Tchéco-Slaves, 3584 Polonais, 253 Ruthènes, 1017 Slaves du Sud, 1597 Italiens, 75 Roumains, 54 Magyars, et 85 d'autres nationalités; au point de vue de la religion, il y avait 34 375 catholiques romains, 89 catholiques grecs, 1689 protestants, 5661 israélites, et 63 élèves appartenant à d'autres confessions. Dans l'année scolaire 1880-1881, la proportion des élèves allemands dans les gymnases était de 43,3 %; en 1903-1904, elle n'était plus que de 38,9 %; dans les *Realschulen*, elle a été respectivement de 55,9 % et de 48,6 %; le déplacement dans le pourcentage s'est opéré en faveur des Slaves principalement. Les crédits ouverts au budget de 1907 ont été, pour les gymnases, de 15 605 500 couronnes, et pour les *Realschulen* de 7 672 126 couronnes.

10. LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL ET PROFESSIONNEL. — *Ecoles professionnelles*. — Pour les apprentis qui n'ont pu suivre le cours d'études de l'école primaire jusqu'au bout, il existe des cours préparatoires professionnels (*gewerbliche Vorbereitungskurse*) : ce sont des écoles obligatoires, ouvertes le soir et le dimanche matin, dans lesquelles est donné une espèce de cours de répétition des principales matières du programme de l'école primaire ordinaire. Les apprentis qui ont achevé le cours d'études de l'école primaire ordinaire sont tenus de fréquenter les écoles complémentaires professionnelles (*gewerbliche Fortbildungsschulen*), ou les écoles spéciales entretenues par les diverses corporations ouvrières. Il y a, en outre, des écoles professionnelles d'un degré plus élevé, appelées *Staatsgewerbeschulen*, et d'autres établissements du même genre : on peut les considérer comme des écoles moyennes techniques; leur tâche est de fournir aux élèves qui se destinent à la construction des bâtiments ou à celle des machines les connaissances spéciales nécessaires, ainsi qu'un

degré de culture générale qui permette à l'élève, à sa sortie de l'établissement, d'exercer dans ces professions techniques une activité plus étendue ou d'y occuper un emploi plus élevé, ou même de devenir chefs d'entreprise. Ces écoles se divisent généralement en une section de la technique de la construction, et une section de la technique des machines, comprenant chacune quatre cours d'une année. Les conditions d'admission sont : l'âge de quatorze ans et un certificat constatant que l'élève a fréquenté avec succès la quatrième classe d'un gymnase ou d'une *Realschule*, ou la troisième classe d'une *Bürgerschule*. La rétribution scolaire est de 40 couronnes par an; des élèves pauvres et honnêtes peuvent en être dispensés.

Le nombre des écoles professionnelles du degré inférieur était en 1903-1904 :

*a*) Ecoles spéciales pour tel ou tel métier, 170, avec 10 519 élèves;

*b*) Ecoles professionnelles pour ouvriers, d'un caractère général (*allgemeine Handwerkerschulen*), 12, avec 1547 élèves;

*c*) Cours complémentaires professionnels (*gewerbliche Fortbildungsschulen*), 1028, avec 106 505 élèves.

Le nombre des écoles professionnelles d'un degré plus élevé était de 25, avec 8603 élèves.

La dépense inscrite au budget de 1907 pour les établissements d'enseignement professionnel a été de 9 935 658 couronnes; cela fait voir que cet enseignement a été l'objet, dans ces derniers temps, d'une notable sollicitude de la part du gouvernement.

*Ecoles commerciales*. — Elles sont pour la plus grande partie entretenues par leurs ressources propres, et sont administrées soit par des particuliers, soit par des chambres de commerce; l'Etat exerce le droit d'inspection. Elles se divisent (1903-1904) en :

A. Ecoles spéciales de commerce du degré inférieur :

*a*) Entretenues par des organisations publiques, 26, avec 1767 élèves;

*b*) Entretenues par des particuliers, 63, avec 8408 élèves.

A ce degré appartiennent encore les écoles complémentaires commerciales (*kaufmännische Fortbildungsschulen*), au nombre de 160, avec 13 707 élèves.

B. Ecoles de commerce d'un degré plus élevé, ayant rang d'écoles moyennes :

*Ecoles d'agriculture et écoles forestières*. — Elles se divisent en :

A. Ecoles inférieures :

*a*) Ecoles d'agriculture, 111, avec 3635 élèves;

*b*) Ecoles forestières, 9, avec 330 élèves;

*c*) Ecoles d'horticulture, de pomologie, de viticulture, de culture du houblon, et d'apiculture, 23, avec 491 élèves;

*d*) Autres écoles, 19, avec 649 élèves.

B. Ecoles moyennes :

*a*) Ecoles d'agriculture, 15, avec 1174 élèves;

*b*) Ecoles forestières, 5, avec 286 élèves.

Au total, 182 écoles avec 6565 élèves.

*Etablissements spéciaux*. — On en peut énumérer sept catégories, savoir (1903-1904) :

A. Les écoles inférieures des mines, au nombre de 7, avec 337 élèves;

B. Les écoles nautiques, 3, avec 149 élèves;

C. Les écoles d'art vétérinaire et de maréchalerie, 8, avec 664 élèves;

D. Les écoles de sages-femmes, 15, avec 1054 élèves;

E. Les écoles d'art musical et dramatique, 780, avec 27 234 élèves;

F. Les écoles de travaux à l'aiguille, 864, avec 25 032 élèves;

G. Autres établissements de diverses natures, 1395, avec 74 228 élèves.

11. Etablissements d'enseignement supérieur (Hochschulen). — Les premières universités allemandes ont été fondées en 1348, par l'empereur Charles IV, à Prague, et en 1365, par son gendre le duc Rodolphe IV, à Vienne. Elles furent créées sur le modèle de l'université de Paris. Elles comprenaient deux sections, formées, la première, par la faculté des arts, l'autre par les trois facultés supérieures de théologie, de droit canon, et de médecine. A l'origine, c'était la faculté des arts, ou faculté de philosophie, qui représentait l'université au dehors : cette faculté était divisée en quatre « nations », dont les représentants élisaient le recteur. Les auditeurs et les gradués des diverses écoles spéciales dont la réunion s'appelait l'université formaient des corporations, et c'étaient ces corporations qui portaient le nom de facultés; ce nom, plus tard, fut réservé à l'ensemble des seuls gradués : ce sont ceux-ci qui, jusqu'en 1848, constituèrent la faculté; quant aux corporations, elles conservèrent jusqu'en 1873 certaines relations avec l'université. A l'époque de la lutte contre la Réforme, ce fut la Compagnie de Jésus, appelée dans le pays par Ferdinand II pour la défense de la doctrine catholique, qui reçut la direction presque exclusive de l'enseignement dans les universités. Celles-ci étaient peu fréquentées, l'enseignement y était déplorable (à la faculté de médecine la clinique était remplacée par des dictées), en sorte que les familles aisées préféraient envoyer leurs fils étudier à l'étranger. Sous le règne de Marie-Thérèse et de Joseph II, la domination des Jésuites fut écartée; l'enseignement du droit fut réorganisé, mais ce fut surtout dans celui de la médecine que la réforme fut considérable (Van Swieten); on cessa de faire les leçons en latin. Sous François II, la réaction cléricale reprit le dessus; les évêques, dans leurs doléances, déclarèrent « qu'aussi longtemps qu'on laisserait aux maîtres la liberté de penser, et celle d'enseigner les élèves librement, il ne serait pas possible de remédier au mal ». Les Jésuites furent rappelés, et la liberté de l'enseignement disparut; les progrès de la science du droit s'arrêtèrent, la médecine retomba dans la routine. L'année 1848 inaugura une réforme des universités, en réclamant pour elles la liberté de la pensée et de l'enseignement. Néanmoins, même après cette époque, on ne vit pas de bon œil, dans les facultés autrichiennes, des professeurs qui ne fussent pas étroitement attachés à l'orthodoxie catholique. Entre 1860 et 1870, il y eut un mouvement tendant à la création, pour l'Autriche, d'une université spécialement catholique. Depuis 1870, la situation s'est améliorée : la position des universités a été relevée, le nombre des chaires a été accru, les études médicales ont été organisées, et le rehaussement de leur valeur scientifique valut aux universités autrichiennes une considération qu'elles n'avaient pas connue autrefois. En 1897, les traitements des professeurs furent augmentés, en sorte que ces traitements sont aujourd'hui supérieurs à ceux des professeurs de la plupart des petites universités allemandes. Toutefois, le parti conservateur n'a pas abandonné ses visées : son but est la fondation d'une université catholique à Salzbourg.

A la tête de l'université est placé le *rector magnificus*, élu chaque année par le collège des professeurs. Les universités complètes ont quatre facultés, présidées chacune par un doyen : la faculté de théologie, la faculté de droit et de sciences politiques, la faculté de médecine, la faculté de philosophie. Le traitement d'un professeur ordinaire (*ordinarius*) est de 6400 à 9600 couronnes, plus un supplément d'activité de 1600 couronnes; celui d'un professeur extraordinaire, de 3600 à 4400 couronnes, avec un supplément d'activité de 1400 couronnes. Pour devenir étudiant régulier, il faut posséder le certificat de maturité du gymnase; les simples auditeurs doivent être âgés de seize ans au moins, et justifier d'un degré de culture intellectuelle qui leur permette de suivre les leçons avec fruit. Pour être admis aux rigoureux examens du doctorat ou à un examen d'Etat qui suppose des études faites dans une faculté, il faut avoir fréquenté les cours d'une université pendant un nombre déterminé d'années, à savoir : quatre ans pour le doctorat en philosophie, cinq ans pour le doctorat en médecine, quatre ans pour le doctorat en droit. Les cours sont les uns gratuits (*publica*), les autres payants; la rétribution à verser par les étudiants pour les cours non gratuits appartient au professeur ou au *Privat-Docent* (professeur libre). Le minimum de la rétribution, par semestre, est d'autant de fois 2 couronnes 10 hellers que le cours compte d'heures de leçon par semaine; exceptionnellement, la rétribution peut être réduite de moitié, ou même totalement

supprimee, en faveur d'étudiants pauvres, d'une conduite irréprochable et d'une capacité scientifique exceptionnelle.

Les femmes sont admises, tant comme étudiantes régulières que comme auditrices, à la faculté de philosophie, à la faculté de médecine, et aux études de pharmacie.

L'Autriche comptait en 1904 huit universités, placées dans les villes suivantes : Vienne (1365), avec une faculté de théologie évangélique et un institut agronomique (*Hochschule für Bodenkultur*) ; Prague (1348), où en 1882 l'établissement a été sectionné en université allemande et université tchèque; Gratz (1586); Cracovie (1364); Lemberg (1784); Innsbruck (1673); Czernowitz (1875). Salzbourg et Olmütz ont l'une et l'autre une faculté de théologie catholique. Le nombre des professeurs, y compris les Privat-Docenten, était de 1690, celui des étudiants et auditeurs de 18 805; le nombre des diplômes de doctorat accordés avait été : en théologie, 32; en droit et sciences politiques, 774; en médecine, 450 (dont 8 à des femmes); en philosophie, 218 (dont 10 à des femmes). Aux examens d'Etat pour le droit s'étaient présentés 5327 candidats, dont 4611 avaient été reçus; aux examens pour le professorat des écoles moyennes, 491 candidats, dont 385 avaient été reçus. Au budget de 1907, le crédit pour les universités a été de 12 559 778 couronnes, plus 465 000 couronnes pour l'Institut agronomique.

Les autres établissements d'enseignement supérieur sont (1903-1904) : I. Les écoles techniques supérieures (*technische Hochschulen*), au nombre de 7, avec 584 professeurs et 6966 élèves; ces écoles sont divisées en quatre sections : écoles de génie, d'architecture, de mécanique, et de chimie ; dépenses, 3 973 940 couronnes; II. Les académies des mines, au nombre de 2, avec 52 professeurs et 346 élèves ; dépenses, 320 688 couronnes; III. Les académies des beaux-arts, au nombre de 3, avec 49 professeurs et 521 élèves; dépenses, 545 000 couronnes; IV. L'Académie d'exportation du Musée impérial-royal de commerce, avec 121 professeurs et 134 élèves; V. Divers établissements technologiques, au nombre de 49, avec 249 professeurs et 1972 élèves.

Dans les universités aussi, les progrès de l'élément slave sont sensibles : car, tandis que la proportion des étudiants de nationalité allemande était, dans le semestre d'été 1881, de 47, 2 %, elle n'était plus que de 42, 3 % en 1904; celle des étudiants tchéco-slaves a passé de 16,7 % en 1881 à 20,7 % en 1904; celle des étudiants polonais, de 16,2 % à 19,8 %; celle des étudiants slaves du Sud de 4,7 % à 5,1 %; celle des étudiants ruthènes, toutefois, s'est abaissée de 5,3 % à 5,1 %.

L'ensemble du budget de l'instruction publique s'est élevé, en 1906, à 57 122 392 couronnes.

12. Les nationalités, leurs revendications et leurs conflits. — En terminant, nous dirons quelques mots de la façon dont les diverses nationalités de l'empire ont cherché et cherchent encore à faire prévaloir leurs droits en matière d'instruction publique.

Dans les trente dernières années, de toutes les nationalités de l'Autriche ce sont les Slaves qui, au point de vue politique comme à celui de la culture générale, ont réalisé le plus de progrès. Et parmi les Slaves, ce sont les Tchèques qui tiennent le premier rang.

En 1879, les Tchèques présentèrent à l'empereur un mémoire dans lequel ils réclamaient l'augmentation du nombre des *Mittelschulen* tchèques, la création d'écoles professionnelles ayant la langue tchèque comme langue d'enseignement, et l'augmentation du nombre des chaires de langue tchèque à l'université de Prague. Le gouvernement se prononça (1881) pour la création d'une université spécialement tchèque, à côté de l'université existante; cette université tchèque n'eut au début que deux facultés (droit et philosophie), mais elle s'accrut successivement d'une faculté de médecine (1884) et d'une faculté de théologie (1891). La création de l'université tchèque de Prague ne s'effectua pas, d'ailleurs, sans une vive opposition de la part des divers partis tchèques, qui voyaient de mauvais œil l'existence d'une université allemande dans la capitale de la Bohème; les Tchèques eussent voulu la transformation pure et simple en université slave de la vieille université allemande de Prague. Il existe donc désormais à Prague deux universités, chacune avec un caractère national prononcé. Mais les revendications des Tchèques s'étendent bien au delà de ce qu'ils ont obtenu jusqu'à présent. Depuis 1890 ils réclament la création d'une seconde université tchèque, pour la Moravie. Le gouvernement n'a pas accédé à ce désir, mais a créé, en compensation, une *technische Hochschule* tchèque à Brünn; ce qui n'empêche pas les Tchèques de poursuivre leur propagande en vue de l'établissement d'une université slave en Moravie. — C'est surtout dans le domaine de l'enseignement moyen que les succès des Tchèques sont considérables. Dans les trente dernières années, plus de trente *Mittelschulen* tchèques sont devenues des établissements de l'Etat; et, d'autre part, le nombre des *Mittelschulen* allemandes en territoire de langue tchèque va constamment en diminuant. A la tête de ce mouvement se trouve l'Association scolaire tchèque, qui établit de préférence les écoles qu'elle fonde dans les villes où elle peut espérer voir, dans un prochain avenir, la majorité allemande supplantée par une majorité tchèque. Les gouvernements provinciaux favorisent ce mouvement de toutes leurs forces. En 1895, la langue tchèque a été inscrite comme branche obligatoire d'enseignement dans les *Realschulen* allemandes de la Moravie, en remplacement de l'anglais. — Sur le terrain de l'enseignement primaire, le mouvement d'expansion des Tchèques tend, dans les territoires où les deux langues se trouvent en présence, à limiter le nombre des écoles allemandes sans égard à l'importance proportionnelle de la population germanique, et à augmenter celui des écoles tchèques; à Vienne, il réclame pour l'école tchèque privée qui y a été fondée (l'école Komensky, dans le X^e arrondissement) le droit d'être reconnue comme école publique. Les instituteurs et employés municipaux de la ville de Prague sont tenus d'envoyer leurs enfants dans les écoles tchèques. Sous cette pression, le nombre des élèves des écoles allemandes diminue : celles de Prague, qui avaient en 1891-1892 3791 élèves, n'en avaient plus que 3270 en 1895-1896. — La propagande tchèque s'étend jusqu'aux asiles : les établissements tchèques de cette catégorie sont soutenus de toute façon, pendant qu'on oppose aux établissements allemands des obstacles de tout genre. — En 1904, il a été créé dans les *Lehrerbildungsanstalten* de Troppau et de Teschen, en Silésie, où l'enseignement se donne en langue allemande, des classes parallèles tchèques. — Les succès des Tchèques dans le domaine de l'enseignement professionnel ne sont pas moins grands.

Les Polonais, qui ont obtenu, depuis une quarantaine d'années déjà, l'hégémonie politique en Galicie, l'ont exercée au profit de leur nationalité : néanmoins leurs progrès, sur le terrain scolaire, ont été plus lents que ceux des Tchèques. La politique d'expansion nationale des Polonais se fait, dans la Silésie orientale, aux dépens des Allemands, et dans la Galicie orientale aux dépens des Ruthènes. Les gouvernements provinciaux obéissent aux volontés du Club polonais du Reichsrath, et de la majorité du *Landtag* de Galicie. C'est ainsi qu'à Teschen (Silésie) il a été fondé un gymnase polonais, et qu'à la *Lehrerbildungsanstalt* de cette ville il a été créé (1904), outre les classes parallèles tchèques, des classes parallèles polonaises. A l'égard des Ruthènes, les Polonais ont procédé avec une méconnaissance complète des droits d'une population qui ne parle pas leur langue : dès 1880, un député ruthène se plaignait qu'aucune des nationalités de l'empire ne fût traitée avec autant d'injustice, dans le domaine de l'instruction publique, et ne fût aussi arbitrairement privée de ses droits, que la nationalité ruthène; et aujourd'hui encore la situation n'a pas beaucoup changé à cet égard.

Les Slovènes et les Croates ont cherché, en se mettant toujours au service du parti qui occupait le pouvoir, à s'assurer quelques avantages dans le domaine scolaire. Mais les conditions géographiques des Slo-

vènes sont si défavorables (ils sont dispersés sur le territoire de quatre provinces différentes : la Carinthie méridionale, la Styrie méridionale, la Carniole et le Littoral), et ils sont, au point de vue économique, tellement sous la dépendance des Allemands, qu'ils n'ont pu conquérir jusqu'à présent aucun avantage appréciable; et même, dans les provinces, la Carinthie et la Styrie, où les deux langues sont en présence, et où les Slovènes se trouvent en minorité, on peut plutôt constater un recul de l'élément slovène. En outre, la propagande nationale est rendue plus difficile à ce rameau, d'ailleurs très intelligent et bien doué, du tronc slave, par cette circonstance que sa littérature est encore très peu développée. Il n'y a pas bien longtemps qu'il n'existait guère, en langue slovène, d'autres livres d'école que le catéchisme, et les prêtres slovènes, dont l'esprit national est très prononcé, se plaignaient que les enfants n'arrivassent pas même à lire convenablement ce livre unique. Aussi les divers gouvernements qui se sont succédé dans ces dernières années n'ont-ils guère pu donner satisfaction aux vœux de cette intéressante nationalité, en particulier en ce qui concerne les *Mittelschulen*, et créer en ce domaine des établissements spécialement slovènes. L'administration scolaire s'est contentée d'introduire des classes parallèles avec double classe d'enseignement, où une partie des branches sont enseignées en allemand et les autres en slovène. — Des circonstances analogues ont également empêché, chez les Croates, le développement de l'enseignement. En Dalmatie, en 1900, sur une population d'environ 600 000 habitants, il n'y avait que 42 808 enfants qui fréquentaient une école publique. En Istrie et dans les îles du Quarnero, la population croate est également très arriérée au point de vue de l'instruction. Toutefois les Croates peuvent enregistrer quelques succès dans le domaine de l'enseignement moyen, car ils sont parvenus, en Dalmatie, où les gymnases étaient autrefois exclusivement italiens, à les « croatiser » tous, à l'exception d'un seul.

Les procédés dont l'administration de l'instruction publique a usé à l'égard des Italiens ont certainement contribué beaucoup à accroître le mécontentement parmi les populations appartenant à cette nationalité. Tandis que le gouvernement, dans les territoires tchèques, laissait péricliter les écoles allemandes, il créait aux frais de l'Etat des écoles primaires allemandes à Trente (Tirol méridional) et à Trieste; par contre, il refusait à la ville de Trieste, qui voulait créer à ses propres frais une école normale italienne, l'autorisation nécessaire. L'autorité a pris également une attitude hostile à l'égard de la propagande faite dans les populations italiennes en faveur de la fondation d'une université italienne à Trieste. Le gouvernement n'a voulu consentir qu'à la création de quelques chaires de langue italienne à la faculté de droit de l'université d'Innsbruck, ce qui devint l'occasion de conflits permanents entre les étudiants allemands et les étudiants italiens. Le gouvernement projeta ensuite la création d'une faculté italienne de droit à Rovereto (Tirol méridional); mais ce plan échoua. Enfin il se décida à ouvrir une faculté italienne de droit à Innsbruck même (septembre 1904); mais le jour de l'ouverture il se produisit, entre étudiants allemands et étudiants italiens, de telles scènes de violence, que la nouvelle faculté dut être fermée. Dans le Littoral, où la moitié de la population est italienne, sur les sept gymnases cinq sont allemands, un croate, et un seul est italien. Les Italiens se plaignent tout particulièrement que le gouvernement favorise à leurs dépens l'élément slave.

Enfin, les Roumains de la Bukovine croient aussi avoir à se plaindre du gouvernement, qui ne leur accorde pas la situation à laquelle ils estiment avoir droit.

**Bibliographie.** — *Jahrbücher der k. k. statistischen Zentralkommission in Wien.* — *Akademische Gesetze und Verordnungen, zusammengestellt vom akademischen Senate der k. k. Universität in Wien.* — *Normaliensammlung für Gymnasien und Realschulen*, von Dr Edmund Ritter von MARENZELLER. — LANDSTEINER's *Sammlung von Gesetzen und Erlässen, betreffend das Volksschulwesen.* — Josef Alexander Freiherr von HELFART, *Die österreichische Volksschule, Geschichte, System, Statistik.* — *Statistischer Atlas* von Professor A. L. HICKMANN. — *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens* von Gustav STRAKOSCH-GRASSMANN. — *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, von Schulrath Dr Gustav Adolf LINDNER.

[FRANZ ROIDER,
Bürgerschullehrer.]

**AUXILIAIRES** (INSTITUTEURS). — Voir *Suppléances*.

**AVANCEMENT.** — Voir *Classement*, etc.

**AVERTISSEMENT.** — L'avertissement est la première des peines que le Conseil départemental peut prononcer contre les directeurs d'écoles privées qui ne se sont pas conformés aux prescriptions de l'article 10 de la loi du 28 mars 1882 relatives au contrôle de l'assiduité des enfants à l'école primaire. — Voir *Absence des enfants*, *Privées* (*Ecoles*).

L'avertissement figure également au nombre des punitions que peuvent encourir les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses des écoles normales. Il est donné par le directeur ou la directrice. (Décret du 18 janvier 1887, art. 84.) — Voir *Normales* (*Ecoles*).

**AVEUGLES.** — C'est en France que naquit la première idée d'un enseignement systématique pour les aveugles; c'est là que s'établit la première école, c'est de là que s'est répandu cet enseignement dans toute l'Europe et dans les deux Amériques.

1. **Historique.** — On raconte qu'en 1771, dans un café de la foire Saint-Ovide, à Paris, dix aveugles affublés de robes grotesques et de longs bonnets pointus paradaient sur des tréteaux. Ils avaient sur le nez de grosses lunettes de carton sans verre; placés devant un pupitre qui soutenait des cahiers de musique et des lumières, ils exécutaient un air monotone sur divers instruments. Ce spectacle excita l'indignation d'un jeune commis aux affaires étrangères, Valentin Haüy. Il se promit d'instruire les aveugles, de les faire lire réellement, et il tint parole. Après treize ans d'études il alla chercher, sous le porche de l'église Saint-Germain des Prés, son premier élève, un jeune aveugle nommé Lesueur, qui mendiait pour ses parents. A cette époque (1784), on parlait beaucoup à Paris de Mlle Paradis, jeune Allemande devenue excellente musicienne, quoique aveugle, et, à son sujet, des aveugles qui s'étaient distingués dans les sciences, comme Saunderson en Angleterre, Wissembourg en Allemagne. Lesueur avait seize ans; Haüy lui fit concevoir l'espoir d'un sort préférable. Mais il dut remplir lui-même la sébile du mendiant afin de le posséder toute la journée. C'était le maître qui payait un cachet à l'élève. D'abord Lesueur lut en promenant les doigts sur des caractères mobiles en relief qu'il rangeait sur une planche percée de rainures horizontales. Pour écrire sous la dictée, il employait le même procédé. Cet enseignement rudimentaire parut merveilleux au lieutenant de police Lenoir et aux ministres d'alors, qui voulurent être témoins des exercices de Lesueur. L'Académie des sciences, appelée à juger cette nouvelle méthode, publia un rapport très élogieux.

Deux grands pas étaient faits : l'expérience avait prononcé, et l'attention était éveillée. La Société philanthropique fonda à ses frais un hospice pour 24 aveugles, dont Haüy fut nommé l'instituteur.

Un jour Lesueur, en rangeant les papiers de son maître, trouva un billet d'invitation qui, fortement foulé par la presse, avait conservé en relief l'empreinte de certains caractères : un O surtout était parfaitement tangible. Fier de sa trouvaille, l'enfant montre à Valentin Haüy qu'il peut déchiffrer plusieurs lettres sur ce papier. Ce fut un trait de lumière. Haüy trace aussitôt sur la même feuille avec le manche d'un canif quelques signes qui sont reconnus sans hésitation. L'impression en relief était découverte! Un pas immense était franchi : l'aveugle pouvait avoir un livre, ce maître qui parle bas, qui se laisse interroger à toute heure, qui renferme tous les trésors de science et d'érudition accumulés par l'humanité depuis des siècles. Haüy fit imprimer quelques livres avec caractères en relief; les feuilles étaient collées deux à deux; on lisait ainsi au recto et au verso.

Quelques années s'écoulèrent sans changements notables. La musique seule prit quelques développements parmi les élèves d'Haüy, et l'on vit en 1787 et 1788 ces enfants exécuter dans plusieurs églises de Paris des motets composés pour eux, des marches chantantes aux processions de la Fête-Dieu, le tout suivi de quêtes au profit de l'institution naissante.

Cependant la Révolution arrivait; la Société philanthropique, désorganisée par la dispersion de ses membres, ne fut plus en état de soutenir l'institut des aveugles. Haüy implora le secours du gouvernement. L'Etat adopta les enfants aveugles.

Un décret de l'Assemblée constituante (31 juillet 1791) créa pour les jeunes aveugles une maison d'éducation. Un second décret (28 septembre 1791) assigna un revenu de 13 900 livres, sur les fonds des Quinze-Vingts, à cet établissement, qui prit le nom d'Institut national des aveugles travailleurs, et il y joignit une somme annuelle de 15 000 livres pour la pension de trente élèves (à 500 livres par élève); le même décret réunit les institutions des sourds-muets et des aveugles en un seul et même établissement. En 1793, l'institut des aveugles fut séparé de celui des sourds-muets, et transféré dans l'hospice des Catherinettes; le nombre des places gratuites fut porté à quatre-vingt-six par le décret du 10 thermidor an III.

Sous le Directoire, Haüy reçut quelques encouragements. Mais le Consulat, trouvant que les Aveugles travailleurs coûtaient trop à l'Etat, les réunit à l'hospice des Quinze-Vingts (arrêté du 4 nivôse an IX), et Haüy fut mis à la retraite.

Au moment même où l'Institution des jeunes aveugles était ainsi presque anéantie, un de ses élèves, le jeune Penjon, parvenait à se faire admettre comme externe aux cours du lycée Charlemagne, où il obtint en 1805 le premier prix de mathématiques et le 3e accessit au grand concours. L'année suivante il avait le premier prix au lycée, et le second au grand concours. Penjon fut en 1810 nommé professeur de mathématiques au lycée d'Angers.

Haüy, après sa mise à la retraite, avait fondé pour les aveugles un pensionnat qui eut peu de succès, les aveugles pouvant payer une pension n'étant pas nombreux. Alors (1806), cédant aux sollicitations de l'empereur de Russie Alexandre Ier, Haüy se rendit à Saint-Pétersbourg pour y fonder une école. Il y resta onze ans.

A la tête de l'école des Quinze-Vingts fut placé en avril 1814 un homme actif et entreprenant : c'était le Dr Guillié. D'abord il obtint une ordonnance royale qui rendait à l'école des aveugles une existence distincte, en la détachant des Quinze-Vingts. Un nouveau règlement (30 oct. 1815) lui assigna pour but « d'instruire des enfants aveugles et de leur donner un métier utile »; il créait quatre-vingt-dix places gratuites, dont un tiers pour les filles. Les boursiers devaient être âgés au moins de dix ans et au plus de quatorze. Leur séjour dans l'établissement était de huit ans. Le règlement faisait une part à peu près égale à l'enseignement intellectuel, à l'enseignement musical et à l'enseignement professionnel. La distribution de la journée donnait dix heures et demie de travail.

L'enseignement musical atteignit une prospérité réelle, du moins en ce qui concerne l'étude des instruments. Le Dr Guillié eut le talent d'attirer à lui et d'intéresser à ses élèves les premiers artistes du temps, les Duport, les Habeneck; sous ces maîtres éminents, quelques élèves devinrent de véritables artistes; l'Institution eut un orchestre excellent. Dans le quartier des filles, l'étude du piano fit de grands progrès. Celle de l'orgue fut introduite : le directeur comprenait déjà quelle pourrait être l'importance de cet instrument pour les élèves de l'Institution.

Quant aux travaux manuels, on trouve, dans plusieurs rapports adressés par le Dr Guillié au ministère de l'intérieur, la nomenclature de dix-sept espèces de travaux exécutés par les jeunes aveugles. C'était trop pour une préparation pratique.

Le Dr Guillié se retira en février 1821. Un homme étranger à l'enseignement, le Dr Pignier, fut fait « directeur premier instituteur des jeunes aveugles ». Le Dr Pignier apporta peu de changements aux méthodes; la musique seule changea de caractère: précédemment on visait surtout à faire pour l'orchestre de bons exécutants; maintenant on fit surtout des organistes, qui successivement furent admis à toucher de l'orgue à Saint-Etienne du Mont, à Saint-Thomas d'Aquin, aux Missions-Etrangères et dans d'autres églises.

Dans les années qui suivirent immédiatement (1825-1829), un fait d'importance capitale s'accomplit dans l'Institution. C'est l'invention du système d'écriture en points saillants.

La première idée de ce genre d'écriture est due à une personne étrangère à l'Institution, à Charles Barbier, qui représenta par des signes en points les sons principaux de la langue parlée. Les caractères en points de Barbier avaient l'avantage de pouvoir être écrits par les aveugles, mais ils présentaient de graves inconvénients. Le jeune Louis Braille, qui était alors professeur de piano à l'Institution, y chercha des modifications, et fut conduit d'essai en essai à les transformer complètement : il rendit à la fois l'écriture plus prompte, en simplifiant considérablement les caractères; plus rationnelle, en représentant non plus les sons de la langue parlée, mais les lettres mêmes de la langue écrite; plus générale, car il l'appliqua encore aux signes de ponctuation, aux chiffres et à la musique.

Dans la musique, l'Institution produisit pendant cette période deux artistes d'un talent supérieur: Claude Montal, facteur de pianos, et Gabriel Gauthier, organiste de Saint-Etienne du Mont, qui fut le véritable créateur des classes de solfège et d'harmonie à l'Institution.

Après la mise à la retraite du Dr Pignier, le second instituteur Dufau, qui comptait vingt-cinq ans d'enseignement dans l'établissement, fut nommé directeur. Quelques jours plus tard, M. Jean Guadet (fils du conventionnel Guadet) était nommé second instituteur.

Un règlement nouveau donnait au directeur l'administration de l'établissement et la surveillance générale des études; préposait à l'enseignement et à la discipline dans le quartier des garçons un instituteur, dans celui des filles une institutrice, à l'enseignement religieux un aumônier; constituait en outre un personnel de professeurs aveugles des deux sexes (un chef d'orchestre, six professeurs, quatre aspirants qui furent bientôt nommés professeurs du 2e degré, des maîtres et des aspirantes), des surveillants et des surveillantes voyants, et enfin, pour les travaux manuels, des contremaîtres voyants et aveugles. — L'Etat pourvut à cent vingt bourses (dont quarante pour les filles). Ces bourses purent se diviser en trois quarts de bourses, demi-bourses et quarts de bourses. La durée du cours d'études fut de huit ans.

Peu de changements ont été apportés depuis à l'organisation du triple enseignement de l'école. En 1855 cependant, après la retraite du directeur Dufau, qui fut remplacé par M. Boué, le ministère de l'intérieur sépara l'enseignement de l'administration, et pour cela mit à la tête de l'enseignement dans les deux quartiers, mais dans une position très inférieure à celle du directeur, un *chef de l'enseignement*.

M. Guadet, qui occupa cette place sous la direction de M. Boué (1855-1864) et de ses deux premiers successeurs, fut pendant quinze ans le véritable directeur de l'Institution. Il dirigeait l'enseignement dans les deux quartiers, avait la haute main sur les travaux de l'imprimerie, composait des livres pour les classes; enfin il créa en octobre 1855 et publia pendant huit années un journal mensuel, l'*Instituteur des Aveugles*; ce journal servit beaucoup l'Institution, en la mettant en rapport avec les 140 institutions d'aveugles existant alors dans le monde entier.

M. Boué développa la Société de placement et de secours, et fit ériger en 1861 la statue de Valentin Haüy dans la cour d'honneur de l'Institution.

Le baron de Watteville succéda à M. Boué et ne dirigea que deux ans la maison des aveugles. Il y reçut en 1866 la visite de l'impératrice Eugénie; c'était la visite la plus considérable depuis celle du pape Pie VII, faite aux Quinze-Vingts en 1805. M. de Watteville fut remplacé en 1866 par M. Romand, inspecteur

général des établissements de bienfaisance comme ses prédécesseurs, et, de plus, auteur dramatique un moment célèbre. Il fit augmenter le traitement des professeurs, qui passa de 500 à 1200 fr. pour les femmes, et de 600 à 1600 fr. pour les hommes, sans compter les avantages en nature, logement, nourriture, etc.

Pendant le siège de Paris, le local de l'Institution servit d'ambulance. Un surveillant, M. Levitte, avait conduit les élèves à Bordeaux, où ils furent logés dans l'établissement des sourds-muets. A son retour, M. Levitte fut nommé censeur des études pour le quartier des garçons. Une institutrice, Mlle Cailhe, fut chargée du quartier des filles. M. Guadet avait été mis à la retraite en 1870, et sa charge avait été supprimée.

M. Romand avait eu la main heureuse en choisissant M. Levitte comme collaborateur. Celui-ci fit tous ses efforts pour organiser la maison comme une sorte de lycée spécial, contrairement aux tendances du ministère qui voulait assimiler de plus en plus l'Institut à un établissement hospitalier. Aidé de M. Dussouchet, alors professeur au lycée Charlemagne, il imposa en partie aux élèves et aux professeurs les programmes de l'enseignement des clairvoyants, sollicita des maîtres bénévoles pour faire aux élèves des conférences variées, institua des examens pour l'admission et l'avancement des professeurs, fit imprimer en écriture Braille la grammaire française Brachet-Dussouchet, une géographie, une histoire et plusieurs livres de morceaux choisis, divisa les élèves en six classes, organisa des examens de fin d'année, etc., etc. Ce programme subsiste encore presque intact aujourd'hui. M. Romand, mis à la retraite en 1876, fut remplacé par M. Piras, inspecteur général des établissements de bienfaisance. Très érudit, celui-ci appuya énergiquement les réformes de Levitte dans l'enseignement, et restaura la gymnastique. Il obtint l'achat d'un grand orgue, fit construire deux nouveaux pavillons, créa les fonctions de surveillant général et de surveillante générale, à l'imitation des lycées, fit porter le traitement des professeurs à 1400 et à 1800 francs, encouragea la Société de placement et de secours. C'est M. Piras qui emmena ses élèves musiciens à Londres, sur la demande de Richardson-Gardner, membre de la Chambre des Communes, dont le beau-père avait laissé par testament une somme de huit millions aux aveugles anglais et qui voulait fonder une grande école de musique, sur le modèle de l'école de Paris : des concerts furent donnés avec un grand succès à Saint-James Hall, à Mansion-House, à Saint-Marc School dans la ville de Windsor. En dehors de Levitte, l'Institution avait alors une pléiade de professeurs distingués : Bernus, Guilbeau, Mattéi, Person, Duverzat, Brès, Specht, Gensse, Ballu, Hérey, Paul, Lebel, et pour un moment Maurice de la Sizeranne, le fondateur désormais célèbre de l'Association Valentin Haüy.

M. Piras fut mis à la retraite en 1883 et remplacé par un ancien préfet, M. Busche-Martin. Le nouveau directeur fut privé dès le début de ses deux collaborateurs, Mlle Cailhe et M. Levitte, qui moururent l'une en 1883, l'autre en 1884. Mme Verd devint surveillante générale, M. Petit devint censeur. Inquiet de voir les élèves uniquement adonnés à l'écriture Braille, sans communication possible avec les voyants, M. Martin favorisa l'étude de la stylographie, c'est-à-dire la formation des lettres ordinaires avec un poinçon pour plume et les ouvertures de la réglette Braille pour guide. Les résultats furent très satisfaisants. On continue depuis à enseigner les deux écritures à l'Institution. Avec l'aide de M. Mattéi, professeur de mathématiques, il fit construire une tablette à calculer qu'il appela cubarithme, et dont l'idée première revient à A. Oury, un accordeur aveugle. Il fit mettre des tables dans les classes; jusque-là les élèves lisaient et écrivaient sur leurs genoux. Les cartes géographiques en relief furent multipliées; M. Guilbeau, professeur aveugle, en dressa des index complets. La gymnastique, les jeux scolaires furent encouragés. Mais il s'occupa surtout de la Société de placement et de secours, fonda à Illiers, pour jeunes filles aveugles, un ouvroir qui fut ensuite transféré à Argenteuil sous la direction de Mme Eigle. Il présida avec beaucoup d'autorité et de compétence le Congrès international de 1889, mais mourut à la veille du Congrès de 1900, dont il avait été élu président. Il avait eu comme collaborateurs : le censeur Petit, puis M. Coquard, qui eut une sérieuse influence sur le goût musical des professeurs de musique, enfin M. Gérault, le censeur actuel. Dans le quartier des jeunes filles, Mme Verd se retira en 1899 et fut remplacée par Mlle Colbin. Sous la direction de M. Martin, les élèves de l'Institution remportèrent de brillants succès au Conservatoire et dans les examens de l'Hôtel de Ville : MM. Marty, Mohant, Verne, Mlle Boulay, obtinrent des premiers prix d'orgue; le jeune aveugle Villey, qui suivait aussi les cours du lycée Buffon, obtint tous les prix de sa classe et 5 accessits, 4 seconds prix et 2 premiers prix au concours général; entré le cinquième à l'Ecole normale supérieure, il passa la licence et l'agrégation avec le n° 1, et prépare actuellement (1908) sa thèse à la Fondation Thiers.

M. Robin, chef de bureau au ministère, succéda à M. Martin. Les membres du Congrès international de 1900 ont conservé le souvenir de son accueil si franc, si cordial, de sa large et généreuse hospitalité. Grâce à lui, les anciennes rivalités disparurent; les établissements libres purent avec joie renouer des relations amicales avec la maison mère de Valentin Haüy. En contact permanent avec son personnel, il s'est attaché à améliorer le sort des maîtres et des élèves. Il s'ingéniait à trouver des places pour ceux qui quittaient la maison. Des ventes de charité brillamment organisées permirent de donner plus d'extension à la Société de placement et de secours. Convaincu que les métiers manuels sont la suprême ressource des aveugles, il les encourageait sans cependant nuire à l'enseignement artistique et intellectuel. Un ancien élève, Desagher, a conquis le doctorat en droit; Mlle Soulier le brevet pédagogique pour l'enseignement du chant; Mlle Conte un accessit de contrepoint et un accessit d'harmonie; M. Barié un premier prix d'orgue au Conservatoire. Malheureusement sa santé altérée obligea M. Robin de demander sa mise à la retraite en 1906. Il a été nommé inspecteur des aveugles en France.

L'Institution nationale est maintenant dirigée par un secrétaire, M. Munier, qui supplée avec un zèle inlassable le directeur nommé, M. Winter. M. Gérault s'occupe toujours du quartier des garçons et Mme Languillat du quartier des jeunes filles; M. Boissicat est économe; M. Balquet, inventeur de l'impression interpoints, s'occupe de l'imprimerie.

2. **Méthodes d'enseignement.** — L'aveugle qui sait lire et écrire est exactement dans la même condition intellectuelle que le voyant. Ce qui varie de l'un à l'autre, c'est l'instrument matériel de l'instruction : l'un trouve par le relief et à l'aide du doigt ce que l'autre perçoit par la vue.

1° *Lecture.* — Haüy fit lire, mais non écrire ses élèves; nous avons déjà dit qu'il fit imprimer à leur usage quelques pages en relief très saillant, à lignes très écartées. Le Dr Guillié fit faire beaucoup d'impressions de ce genre, en caractères plus gros encore que ceux d'Haüy. Dufau fit fondre de nouveaux caractères beaucoup plus fins, et employa un papier plus résistant sous le doigt. Mais l'invention de l'écriture Braille fit presque abandonner l'ancien système.

2° *Ecriture.* — Dans l'alphabet Braille, la première lettre, *a*, est représentée par un point, *b* par deux points verticaux, *c* par deux points horizontaux, *d* par trois points en triangle, etc. Les dix premières lettres jusqu'à *j* ne dépassent pas les deux premières lignes et emploient quatre points au maximum. Les trois autres séries emploient jusqu'à cinq points et occupent les trois lignes superposées. Une seule lettre a six points, c'est l'*é* (accent aigu). Toute lettre marquée d'un signe orthographique est indiquée par un groupe de points spécial; ainsi *a* est représenté par un point, mais *à* (accent grave) par cinq points; *c* est représenté par deux points, mais *ç* (avec cédille) par cinq points, etc. La cinquième et la sixième série comprennent la ponctuation. Deux points placés verticalement devant une autre lettre indiquent que c'est une majuscule. Ces nombreuses applications n'ont pas épuisé les ressources de cet ingénieux système.

Les points servent aussi à calculer, à noter la musique et à sténographier.

### ÉCRITURE DES AVEUGLES
Procédé L. Braille

LETTRES

a b c d e f g h i j

k l m n o p q r s t

u v x y z ç é à è ù

â ê î ô û ë ï ü œ w

, ; : . ? ! ( ) « * »

apostrophe ou abréviatif — i ò ou § æ numérique majuscule

CHIFFRES ET SIGNES DE MATHÉMATIQUES

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

: :: + — × / = > < √

Les gros points représentent les caractères en relief dans l'écriture anaglyptographique ; les petits points ne servent qu'à indiquer la position relative des points dans le groupe de six.

Après avoir inventé son alphabet, Braille trouva un moyen pratique de l'écrire. Son appareil se compose d'une petite plaque de zinc creusée horizontalement, et dans le sens de la largeur, de sillons très rapprochés ; elle est encadrée de bois ou de métal. Ce cadre mobile se lève ou se rabat sur la plaquette pour y fixer une feuille de papier. Une lame de cuivre ou réglette, percée d'une double rangée de rectangles, se pose sur la plaquette, puis, avec un poinçon émoussé, on fait dans les petites fenêtres de la réglette des groupes de points qui représenteront des lettres. A l'envers, ces points forment de petites saillies que les doigts exercés de l'aveugle peuvent facilement déchiffrer. Comme on écrit sur le recto et qu'on lit sur le verso, il faut naturellement écrire de droite à gauche. L'alphabet Braille fut adopté définitivement à l'Institution nationale en 1853. L'écriture vulgaire en relief conserva cependant des partisans et suscita de nombreuses inventions. En Espagne, en 1858, Llorens imagina un appareil pour écrire des lettres ordinaires en relief. En 1859, Heboldt découpa dans la réglette Braille des ouvertures avec des lignes droites et courbes qui facilitaient la formation des lettres. En 1865, M. Ballu, professeur à l'Institution nationale, imagina des lettres en relief ponctué, dont la lecture était plus facile pour l'aveugle. En 1880, un Italien, M. Martuscelli, fit une réglette qui permettait de former les lettres ordinaires. En 1882, M. de Beaufort imagina un sous-main recouvert d'un papier teinté avec larges rainures dans lesquelles l'aveugle peut encadrer la lettre qui ressort en couleur pour les voyants. En 1884, à l'Institution, on se servit de la réglette Braille ordinaire pour former des lettres. En 1887, Mlle Mulot édita une nouvelle réglette assez semblable à la réglette Heboldt, et voulut vainement faire imposer son système à l'Institution nationale. Le docteur Mascaro, de Lisbonne, inventa une écriture en points reliés par des lignes, qui représentait mal les lettres ordinaires, et qui n'eut pas de succès; il avait eu cependant une idée heureuse : teinter les points en noir, pour les clairvoyants qui lisent le Braille avec leurs yeux. L'abbé Lutz avait construit une sorte de cadran dont l'aiguille indiquait et marquait en même temps la lettre en Braille et en caractère ordinaire. De nos jours, M. Vaughan, directeur des Quinze-Vingts, a imaginé une imprimerie portative grâce à laquelle l'aveugle écrit au clairvoyant en caractères usuels et le clairvoyant écrit à l'aveugle en caractères Braille. Cette imprimerie consiste en une boîte qui s'ouvre en deux compartiments égaux. Celui de gauche renferme une grille où sont disposés 200 caractères d'imprimerie spéciaux qui reposent sur un encreur perpétuel. Celui de droite renferme une grille semblable, mais vide, sous laquelle on place la feuille de papier destinée à recevoir l'impression. Les caractères portent à une extrémité une lettre en Braille et à l'autre la lettre correspondante. L'aveugle reconnaît au toucher les lettres en points et les prend une à une pour composer les mots. Il place ces lettres dans la grille du compartiment de droite les unes à côté des autres; la lettre latine, étant toujours en contact avec l'encreur, s'imprime d'elle-même sur la feuille de papier blanc, et l'aveugle, qui sent à l'autre extrémité sous son doigt la lettre Braille correspondante, peut toujours contrôler ce qu'il écrit. Le clairvoyant imprime en sens inverse, la lettre latine en haut, de droite à gauche; la lettre Braille s'imprime encore sur la feuille blanche, et le relief est facilement déchiffré par le destinataire aveugle.

Tels sont les principaux procédés proposés pour rapprocher l'écriture des aveugles de celle des clairvoyants; il y en a encore bien d'autres, mais leur description nous entraînerait trop loin.

3° *Organisation pédagogique.* — Pour le surplus, les légères différences entre l'enseignement des voyants et celui des aveugles consistent surtout en ces trois points : 1° les classes d'aveugles sont moins nombreuses; 2° l'enseignement est plus oral que chez les voyants, et les devoirs tiennent moins de place; 3° l'enfant aveugle ne pouvant par lui-même lire beaucoup, sa bibliothèque étant très limitée, des lectures générales doivent être faites chaque jour aux élèves.

*Enseignement musical.* — Le solfège n'est pas chez les aveugles ce qu'il est dans les écoles musicales des voyants : il y a plus de raisonnement et moins d'exercices, mais des exercices plus analysés, des compositions et des décompositions de phrases plus approfondies. Ainsi le professeur exécute sur un instrument les phrases les plus compliquées, et l'élève doit en dire tous les détails; ils appellent cela *phraser*. Dans ces mêmes classes, les élèves sont chaque jour exercés à des chants d'ensemble à plusieurs parties.

Comme musique instrumentale, on étudie surtout le piano (à l'aide de musique écrite dans le système Braille). L'élève lit de la main gauche, pour chaque phrase, la partie de main droite, que cette main exécute; puis il lit, de la main droite, la partie de la main gauche, que cette main gauche exécute à son tour; ensuite les deux parties, entrées dans la mémoire, sont mises ensemble. Les élèves exécutent ensuite devant le professeur; ils apprennent ainsi les concertos les plus longs et les plus difficiles. L'orgue est aussi étudié; on veut avant tout former de bons organistes; on leur donne à fond l'instruction théorique et pratique, et on les exerce dans la chapelle de l'établissement.

Les autres instruments sont aussi étudiés, mais surtout en vue de faire de bons exécutants d'orchestre. Enfin, un des objets les plus importants de l'enseignement musical professionnel est l'accord des pianos (l'enseignement dure trois ans) : l'impulsion première a été donnée par Montal, et après lui par son élève, M. Siou, créateur de la classe d'accord dans

l'institution de Paris; aujourd'hui, grâce à leur maître actuel, M. Bernard, un grand nombre d'accordeurs aveugles sortis de l'Institution arrivent à une belle position.

*Travaux d'atelier.* — Les enfants qui n'ont aucune aptitude pour la musique sont attachés à un des ateliers de l'établissement. Les jeunes filles y apprennent la couture, le tricot, le filet, le crochet; elles peuvent aussi apprendre à faire la brosserie, le cannage et rempaillage des chaises, la fabrication de nattes, de sacs en papier, etc. Les garçons cultivent le filet, la brosserie, la vannerie, le cannage et rempaillage des chaises, l'imprimerie, et surtout l'accordage des pianos.

*Autres écoles d'aveugles en France. École Braille, à Saint-Mandé.* — La France possède trente et une écoles d'aveugles. Les principales sont à Nancy, Lille, Arras, Angers, Auray, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Dijon, Lamay (près de Poitiers), Lyon, Montpellier, Marseille, Nice, Toulouse, etc. A Paris, en dehors de l'Institution nationale, on trouve encore l'école des Frères Saint-Jean-de-Dieu et des Sœurs aveugles de Saint-Paul. Citons aussi l'école Chilly-Mazarin en Seine-et-Marne et l'école Braille à Saint-Mandé : cette dernière mérite une mention spéciale.

L'école Braille, installée rue Mougenot, 7, à Saint-Mandé, poursuit un triple but : instruire l'enfant, apprendre un métier à l'adolescent, assurer du travail et un asile à l'adulte. Son fondateur, M. Péphau, ouvrit cette école le 1er janvier 1883 à Maisons-Alfort, avec deux élèves. Le Conseil général de la Seine la prit à sa charge en 1886.

Elle est à Saint-Mandé depuis le 1er janvier 1889, et, grâce à des agrandissements successifs, peut abriter 350 personnes, dont 260 élèves des deux sexes et 45 ouvrières ou ouvriers majeurs. Les enfants y sont reçus dès l'âge de trois ans; ils apprennent à lire et à écrire en Braille, pratiquent le calcul, l'histoire, la géographie avec les cartes en relief, les leçons de choses avec les reproductions de mille objets divers, la gymnastique, la danse, etc. Ils ne restent pas étrangers au chant, à la musique, mais ils sont aiguillés surtout vers les travaux manuels. Les métiers enseignés à ce jour, à l'école Braille, sont la confection des paillassons, la vannerie, le rempaillage, le cannage, la brosserie, et la confection des couronnes de perles.

L'enfant qui a atteint sa treizième année passe à l'atelier; mais, jusqu'à sa majorité, il consacre chaque jour une heure au cours d'adultes. Il est alors traité comme un ouvrier et doit payer par son salaire sa nourriture et son entretien ; le reliquat de son avoir est inscrit sur son livret, pour parer: 1° aux dépenses de son installation en chambre à l'époque de sa majorité; 2° à la constitution de sa pension de retraite. Devenu majeur, il dispose à titre gratuit d'une chambre, s'il est célibataire, d'un logement s'il est marié, et, a le libre emploi de son salaire, qu'il reçoit chaque mois, défalcation faite de ses dépenses et de 5 pour 100 pour la retraite.

Cet établissement, qui prend l'aveugle à trois ans, l'instruit, lui donne un métier et plus tard une retraite, est la plus complète des institutions créées en faveur des aveugles en France, et fait le plus grand honneur à son éminent organisateur, M. Péphau.

*Ateliers d'aveugles.* — La brosserie, le cannage et rempaillage des chaises sont les métiers les plus lucratifs pour les aveugles. Un atelier d'apprentissage a été installé rue Jacquin, à Paris, par M. le baron de Schickler, sous la direction de M. Laurent. Là les aveugles ne sont pas des élèves, mais des apprentis qui doivent devenir ouvriers et voler ensuite de leurs propres ailes. On y fabrique des brosses, des plumeaux, des balais, des nattes, des tapis-brosses, etc.; on y canne et rempaille des chaises. Les aveugles peuvent facilement employer des matières de différentes couleurs et enjoliver leur ouvrage de quelques dessins, pourvu qu'il y ait une légère différence au toucher. Lorsque ces aveugles savent leur métier, ils quittent la maison, mais ils s'en séparent rarement tout à fait : c'est là qu'ils viennent se pourvoir de matières premières à bon marché, et souvent même écouler leurs produits. Une maison de vente est dans ce but installée dans Paris, rue de l'Echelle.

*Les Quinze-Vingts.* — Nous avons vu l'aveugle à l'école, l'aveugle à l'atelier : voici la maison où, devenu vieux, il peut trouver un asile. Les Quinze-Vingts ont été fondés par saint Louis vers 1260 pour les aveugles de Paris. La tradition très répandue d'après laquelle cette maison aurait été établie pour 300 gentilshommes aveuglés par les Sarrazins ne mérite aucune créance. Louis IX installa les Quinze-Vingts près de la porte Saint-Honoré. En 1779, le cardinal de Rohan, grand-aumônier de France, transféra l'hospice dans l'ancien hôtel des Mousquetaires-Noirs, rue de Charenton, au faubourg Saint-Antoine. Pour y être admis, il faut être âgé de quarante ans au moins et atteint d'une cécité complète et incurable. Le pensionnaire peut amener sa famille et loger avec elle dans l'établissement. Il reçoit 1 fr. 80 par jour, sa femme 0 fr. 40, chaque enfant âgé de moins de quatorze ans 0 fr. 25; passé cet âge, les garçons sont mis en apprentissage par les soins de l'administration et doivent sortir de la maison à quinze ans; la même loi exclut aussi les filles à vingt et un ans. Si le pensionnaire admis à l'hospice est une femme, son mari ne reçoit le secours quotidien de 0 fr. 40 qu'à l'âge de soixante ans. L'administration ne fournit au pensionnaire qu'un logement nu, muni seulement d'un placard; c'est à l'aveugle de meubler ses deux pièces. Toute la famille a la faculté de travailler pour son compte.

*Association Valentin Haüy.* — Cette société de bienfaisance mérite une mention spéciale à la fin de cette étude, car elle embrasse toute la question sociale des aveugles et s'occupe d'en résoudre jusqu'aux moindres détails. Fondée en 1889 par M. Maurice de la Sizeranne, aveugle lui-même, elle s'occupe de tous les aveugles sans exception, veille sur l'enfant aveugle, le place dans une école, lui donne un métier, puis patronne, encourage de mille manières ses débuts dans la vie. Elle a fondé un atelier pour la fabrication des sacs en papier rue Duroc, un atelier de brosserie rue Denfert-Rochereau, un ouvroir à Saintes, un asile-école à Chilly-Mazarin, destiné à recevoir les petites aveugles arriérées ou malades, celles dont personne ne veut. Elle distribue du travail à domicile et se charge de l'écoulement des objets fabriqués; elle paie en partie les loyers, donne des consultations médicales et juridiques gratuites, a enrôlé 1200 copistes bénévoles qui augmentent sans cesse sa bibliothèque Braille. Cette bibliothèque, qui compte maintenant 15 000 volumes, envoie sans cesse des bibliothèques roulantes en province, où 49 dépôts fonctionnent régulièrement. Enfin elle a obtenu, en 1907, 700 permis permanents de chemin de fer permettant de ne payer qu'une place pour l'aveugle et son guide; elle a distribué 300 meubles et objets mobiliers, 10 000 vêtements, chaussures, etc.; elle s'est occupée de près de 7000 aveugles, et a dépensé 170 000 francs uniquement pour ses protégés. Et l'Association Valentin Haüy ne s'arrêtera pas là. Ce magnifique effort en faveur des aveugles est entièrement dû à l'initiative privée.

Au commencement du siècle, pendant qu'en France l'Institution des aveugles périclitait, pendant que les efforts d'Haüy y étaient pour ainsi dire méprisés, l'Europe entière était en admiration devant son œuvre, et regardait comme un devoir pour tout pays civilisé de s'y associer; partout on se mit à étudier les procédés d'Haüy. Le gouvernement russe, en 1806, pria cet homme de bien de venir fonder à Saint-Pétersbourg une école d'aveugles à l'instar de celle de Paris. La Prusse établit la sienne aussitôt après les expériences faites par Haüy devant le roi à Berlin. La Hollande, la Belgique, la Grande-Bretagne, le Danemark, l'Autriche, la Suisse, l'Italie, puis tous les autres pays suivirent cet exemple. Enfin des hommes habiles vinrent étudier à l'Institution même de Paris et portèrent le triple enseignement des aveugles aux Etats-Unis; tels furent Howe et Friedländer. Il est inutile d'ajouter que les nouvelles écoles ne copiaient pas servilement celle de Paris; mais les grands traits communs à tous ces établissements étaient toujours ceux qu'avait fixés Haüy.

*Nécessité de procédés uniformes.* — Malheureusement toutes n'ont pas adopté le système Braille, ou, en l'adoptant, quelques-unes l'ont un peu déformé. On

ne saurait trop répéter que le plus grand danger que courent aujourd'hui les institutions d'aveugles, c'est cette multiplicité de procédés qui les sépare les unes des autres, entraîne à d'énormes dépenses, et paralyse leurs moyens d'action. Ces écoles sont en infime minorité dans le monde; que deviendront-elles si elles se divisent, si chacune se fait en quelque sorte une langue à part, inintelligible aux autres, au lieu de s'appliquer à un ensemble de procédés uniformes pour la *lecture*, l'*écriture*, l'*impression*, la *notation musicale*? C'est ce souci qui a donné lieu en ces dernières années à des congrès d'instituteurs d'aveugles (Vienne, 1873; Dresde, 1876; Paris, 1878; Amsterdam, 1885; Cologne, 1888; Norwood, 1890; Lausanne, 1894; Paris, 1900; Bruxelles, 1902). Pour ne parler, par exemple, que de la musique, qui doit et qui peut si bien être une langue universelle, le système de Braille est une découverte du plus grand prix pour les aveugles : qu'un caprice, qu'un vain amour-propre ne le fasse pas repousser pour y substituer ici un procédé, là un autre. L'Institution de Paris, et toutes celles qui, dans les deux hémisphères, ont eu le bon esprit d'adopter les procédés de Braille, ont imprimé une grande quantité de musique; faudra-t-il que toute cette musique soit comme non avenue pour les aveugles de tout un pays, parce qu'il aura plu à tel professeur d'imposer quelque procédé nouveau de son invention?

*Ouvrages à consulter.* — *Essai sur l'éducation des aveugles*, par Valentin HAÜY, petit in-4°, imprimé moitié en relief, moitié en impression ordinaire. — *Essai sur l'instruction des aveugles*, par GUILLIÉ, in-8°, livre qu'il ne faut consulter qu'avec défiance. — *Essai sur l'état physique, moral et intellectuel de l'aveugle-né*, par P.-A. DUFAU, et *Notice biographique sur Valentin Haüy*, par le même. — Enfin les ouvrages de J. GUADET : *L'Institut des jeunes aveugles de Paris, son histoire et ses procédés d'enseignement*, 1 vol. in-8°; *L'instituteur des aveugles*, journal mensuel, 8 vol. in-8°; *De la première éducation des enfants aveugles*, d'après Knie et Georgi, avec des aperçus généraux sur l'éducation et l'enseignement des enfants aveugles, 1 vol. in-8° ; *De la condition des aveugles en France*, 1 vol. in-8°, etc. — *Journal officiel*, 17 février 1878 (Valentin Haüy et Lesueur).

Cf. aussi *L'Institution des jeunes aveugles*, par Maxime DU CAMP (*Revue des Deux-Mondes*, 15 avril 1873) ; *Un aveugle sourd et muet*, par Dugald STEWART (*Annales de l'éducation*, V, 118); *Idem*, par DUFAU (*Séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques*, VIII, 437). — Les ouvrages de M. Maurice de la SIZERANNE : *Les aveugles utiles* (1881); *Jean Guadet et les aveugles* (1885) ; *Les aveugles, par un aveugle* (1885), ouvrage couronné par l'Académie française; *Impressions et souvenirs d'aveugles; Les Sœurs aveugles de Saint-Paul; Mes Notes; Études et propagande en faveur des aveugles*, etc. — Enfin *l'Histoire de l'Institution des jeunes aveugles*, par Edgard GUILBEAU (1907).

En allemand : Le rapport de M. KALTNER sur *l'Enseignement des aveugles et des sourds-muets* (XXVI[e] fascicule du Rapport général sur l'Exposition de Vienne); *Soin des aveugles*, par le D[r] PABASEK, directeur de l'établissement des aveugles à Vienne, 1867 ; *L'aveugle et son éducation*, par Louis de SAINTE-MARTHE, 1868.

En anglais : Procès-verbaux de l'Association américaine des institutions d'aveugles, etc.

[J. GUADET et J. DUSSOUCHET.]

**Législation.** — La loi du 28 mars 1882 relative à l'obligation scolaire porte (art. 4) qu'un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Ce règlement n'a pas encore été élaboré.

Toutefois certaines mesures légales ont été prises en vue de favoriser l'application de la loi sur l'obligation scolaire aux enfants qui, en raison de l'infirmité dont ils sont atteints, ne peuvent fréquenter les écoles ordinaires.

C'est ainsi que la loi de finances votée chaque année par le Parlement dispose, depuis l'année 1906, que seront imputées sur les crédits ouverts pour créations d'écoles et d'emplois, les créations d'écoles et de classes destinées à donner aux enfants sourds-muets et aveugles l'instruction obligatoire prévue par la loi du 28 mars 1882. Les traitements et suppléments de traitements légaux dus aux instituteurs et institutrices publics attachés à ces établissements sont à la charge de l'Etat dans les conditions déterminées par les lois des 19 juillet 1889 et 25 juillet 1893.

**AVIS AUX PERSONNES RESPONSABLES.** — Chaque année, le maire dresse, d'accord avec la commission municipale scolaire, la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans, et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes.

Dans le cas où le père ou la personne responsable néglige de faire connaître le mode d'instruction qu'il a choisi, le maire inscrit d'office l'enfant à une des écoles publiques et en avertit la personne intéressée. (Loi du 28 mars 1882, art. 8.) — Voir *Obligation*

# B

**BABEUF.** — François-Noël Babeuf, né à Saint-Quentin, le 23 novembre 1760, guillotiné à Vendôme, le 8 prairial an V (27 mai 1797), a donné son nom à la doctrine sociale appelée *babouvisme*, doctrine dans laquelle les historiens reconnaissent « le point de départ du socialisme moderne, fils légitime de la Révolution française » (Gabriel Deville). C'est au moyen d'une insurrection populaire que Babeuf et ses amis avaient projeté la réalisation de leur plan de révolution sociale. L'histoire de la conjuration, à laquelle avaient pris part un certain nombre d'ex-conventionnels, et dont l'échec entraîna la condamnation à mort de Babeuf et de Darthé, a été racontée en 1828, par un survivant, Philippe Buonarroti, dans son livre *Conspiration pour l'égalité, dite de Babeuf*.

Voici comment Buonarroti résume la partie de la doctrine babouviste qui est relative à l'éducation :

« D'après les vues du Comité insurrecteur, l'éducation devait être *nationale, commune, égale*.

« *Nationale* : c'est-à-dire dirigée par les lois et surveillée par les magistrats... La République est le seul juge compétent des mœurs et des connaissances qu'il lui importe de donner à la jeunesse;...

« *Commune* : c'est-à-dire administrée simultanément à tous les enfants, vivant sous la même discipline... Les communautés d'éducation sont les images de la grande communauté nationale à laquelle tout bon citoyen doit rapporter ses actions et ses jouissances.

*Egale* : parce que tous sont également les enfants chéris de la patrie;... parce que de l'égalité d'éducation doit dériver la plus grande égalité politique.

« Représentons-nous une magistrature suprême, composée de vieillards blanchis dans les fonctions les plus importantes de la République, dirigeant, à l'aide des magistrats inférieurs, tous les établissements d'éducation, s'assurant, par des inspecteurs tirés de son sein, de l'exécution des lois et de ses ordres, et ayant auprès d'elle un séminaire d'instituteurs dont elle soigne l'enseignement.

« Dans l'ordre social conçu par le Comité, la patrie s'empare de l'individu naissant pour ne le quitter qu'à la mort. Elle veille sur ses premiers moments, lui assure le lait et les soins de celle qui lui donna le jour,... et le conduit par la main de sa mère à la maison nationale où il va acquérir la vertu et les lumières nécessaires à un vrai citoyen.

« On voulait établir dans chaque arrondissement [il s'agit de l' « arrondissement d'assemblée de souveraineté », qui forme la commune sociale de la République des égaux] deux maisons d'éducation, une pour les garçons et l'autre pour les filles; les lieux en bel air, la campagne, l'éloignement des villes, le voisinage des rivières eussent été préférés.

« L'homme, destiné par la nature au mouvement et à l'action, doit nourrir et défendre la patrie; la femme doit lui donner des citoyens vigoureux ; celle-ci, plus faible que l'homme,... paraît réservée pour des

travaux moins rudes et moins bruyants... Il suit de ces différences ineffaçables que l'éducation des deux sexes ne saurait être en tout la même. Parlons d'abord de celle des garçons.

« D'après les idées du Comité insurrecteur, l'éducation nationale devait se proposer trois objets : 1° La force et l'agilité du corps; 2° La bonté et l'énergie du cœur; 3° Le développement de l'esprit.

« La santé et la force des citoyens sont des conditions d'où dépendent essentiellement le bonheur et la sûreté de la République; elles s'acquièrent et se conservent par l'action des organes et par l'éloignement des causes qui troublent les fonctions animales. De là, la nécessité de la fatigue, de l'exercice, de la sobriété et de la tempérance. La jeunesse, espoir de la patrie, doit donc être exercée aux travaux les plus pénibles de l'agriculture et des arts mécaniques, contracter l'habitude des mouvements les plus difficiles, et vivre dans la plus stricte frugalité. Les manœuvres militaires, la course, l'équitation, la lutte, le pugilat, la danse, la chasse et la natation étaient les jeux et les délassements que le Comité insurrecteur proposait à la génération naissante...

« On concevait les maisons d'éducation distribuées en autant d'appartements qu'elles auraient contenu d'âges différents : ici, des salles pour les repas communs; là, des ateliers où chaque élève se serait exercé à l'art [c'est-à-dire au métier] qu'il eût préféré; d'un côté, de vastes campagnes où l'on eût vu la jeunesse tantôt livrée aux travaux de l'agriculture, et tantôt logée militairement sous la tente; de l'autre, des gymnases pour les jeux; ailleurs, des amphithéâtres pour l'enseignement.

« Des occupations toujours renaissantes de nos jeunes gens devaient résulter en eux des sentiments analogues aux principes de l'Etat. On les aurait accoutumés à rapporter à la patrie, maîtresse de tout, les beautés dont ils étaient témoins, et à attribuer à ses saintes lois leur santé, leur bien-être et leurs plaisirs;... le désir de la servir et de mériter son approbation serait devenu le mobile unique de leurs actions.

« Tout eût été mis en œuvre pour garantir la jeunesse des idées de supériorité et de préférence...

« Quelques arts sont indispensables pour le bonheur de la société, dont l'ordre et la conservation exigent que ses membres soient pourvus de plusieurs connaissances... Notre Comité, voulant délivrer ses concitoyens de la gêne des superfluités et de l'amour des jouissances qui énervent les hommes,... avait unanimement arrêté de restreindre, dans les maisons d'éducation, les travaux des arts et métiers aux objets facilement communicables à tous; il désirait que la prétendue élégance des meubles et des habillements fît place à une rustique simplicité. L'ordre et la propreté, disait-il, sont les besoins de l'esprit et du corps, mais il importe que le principe de l'égalité, auquel tout doit céder, fasse disparaître la pompe et la délicatesse qui flattent la sotte vanité des esclaves.

« A l'égard des connaissances spéculatives, les membres du Comité insurrecteur... voulaient enlever à la fausse science tout prétexte de se dérober aux devoirs communs, toute occasion de flatter l'orgueil, d'égarer la bonne foi et d'offrir aux passions un bonheur individuel autre que celui de la société. Ils voyaient, dans l'abolition de la propriété, celle de cette volumineuse jurisprudence, désespoir de ceux qui l'étudient et de ceux dont elle prétend défendre les intérêts; ils étaient bien décidés à faire main basse sur toute espèce de discussions théologiques : la République française, ne reconnaissant aucune révélation, et n'adoptant aucun culte particulier, eût fait de l'égalité le seul dogme agréable à la divinité. Toutes les prétendues révélations eussent été reléguées, par les lois, parmi les maladies dont il fallait extirper graduellement les semences.

« Les connaissances des citoyens doivent leur faire aimer l'égalité, la liberté et la patrie, et les mettre en état de la servir et de la défendre. Il faut donc que tout Français sache parler, lire et écrire sa langue, parce que, dans une si vaste république, les signes écrits sont les seuls moyens possibles de communiquer entre ses parties, et parce que les autres connaissances en dérivent; que la science des nombres soit familière à tous, parce que tous peuvent être appelés à garder et à distribuer les richesses nationales; que chacun s'habitue à raisonner avec justesse et à s'exprimer avec brièveté et précision; que personne n'ignore l'histoire et les lois de son pays: l'histoire, qui apprendra à connaître les maux que la République a fait cesser et les biens dont elle est la source; les lois, par l'étude desquelles chacun sera instruit de ses devoirs et deviendra capable d'exercer les magistratures et d'opiner dans les affaires publiques; que tous connaissent la topographie, l'histoire naturelle et la statistique de la République, afin qu'ils aient une idée juste de la puissance qui les protège et de la sagesse des institutions qui font concourir toutes les parties d'un si grand corps à la félicité de chaque individu; que, pour embellir les fêtes, tous soient versés dans la danse et dans la musique.

« Telle était à peu près l'éducation que le Comité insurrecteur destinait à la jeunesse française... Plus d'éducation domestique, plus de puissance paternelle; mais ce que la loi allait enlever d'autorité individuelle aux pères, elle le leur eût rendu au centuple en commun. Les sénats dont il a été fait mention [dans chaque arrondissement il devait y avoir un sénat composé de vieillards nommé par l'assemblée de souveraineté] devaient être, dans chaque arrondissement, les surveillants des maisons d'éducation; et, sous leur direction, les femmes aussi eussent été appelées à veiller à l'éducation des filles, élevées en commun jusqu'au moment de leur mariage.

« Les filles, disaient les conjurés, seront dressées aux travaux les moins pénibles de l'agriculture et des arts, parce que le travail, qui est la dette commune, est aussi le frein des passions, le besoin et le charme de la vie domestique; elles seront pudiques, parce que la pudeur est le gardien de la santé et l'assaisonnement de l'amour; elles aimeront la patrie, parce qu'il importe qu'elles la fassent aimer aux hommes, et elles participeront par conséquent aux études propres à leur faire admirer la sagesse de ses lois; elles seront exercées au chant des hymnes nationales qui doivent embellir nos fêtes; enfin, elles prendront part, sous les yeux du peuple, aux jeux des garçons, afin que la gaieté et l'innocence président aux premiers mouvements de l'amour et soient les avant-coureurs des unions prochaines.

« ... Afin de mieux conserver l'esprit des nouvelles lois et les principes de la morale publique, on eût ouvert des assemblées d'instruction où il eût été loisible à chaque citoyen d'expliquer au public les préceptes de la morale et de la politique, et de l'entretenir des affaires de la nation. Auprès de ces assemblées, l'autorité eût fait établir des imprimeries et des bibliothèques.

« Dans cet ordre de choses, l'imprimerie est le moyen de communication le plus actif, et le meilleur rempart contre l'usurpation de la souveraineté du peuple... Mais la propriété individuelle étant abolie, et tout intérêt pécuniaire étant devenu impossible, il faut aviser aux moyens de retirer de la presse tous les services qu'on peut en attendre, sans risquer de voir mettre de nouveau la justice de l'égalité et les droits du peuple en question, ou de livrer la République à d'interminables et funestes discussions. Au sujet de la liberté de la presse, les articles suivants avaient été soumis à l'examen du Comité insurrecteur :

« 1° Nul ne peut émettre des opinions directement contraires aux principes sacrés de l'égalité et de la souveraineté du peuple; 2° ...; 3° Aucun écrit touchant une prétendue révélation quelconque ne peut être publié.

« Le Comité, loin de prétendre nous donner l'égalité de fait le lendemain de l'insurrection,... sentait la nécessité d'une marche graduelle en rapport avec le progrès de l'opinion, et avec le succès des premières mesures; n'eût-il fondé solidement que l'éducation commune, il eût beaucoup fait pour l'humanité. »

La plupart des idées contenues dans le résumé qu'on vient de lire se trouvaient déjà exposées dans le plan d'éducation commune de Michel Lepeletier (1793). Voici

comment Buonarroti apprécie le projet du célèbre conventionnel ; « Michel Lepeletier, qui eut la gloire de sceller de son sang la République naissante, eut aussi celle d'imaginer, le premier depuis la Révolution, un plan d'éducation nationale, commune et égale. Ce plan, monument éternel de la vertu de son auteur, devait cependant se concilier avec toutes les misères qui découlent en foule de la propriété individuelle, et, dès lors, il dut renfermer des ménagements qui en restreignent considérablement les avantages. Lepeletier proposait d'élever les enfants en commun, de cinq à douze ans, et de les rendre ensuite à leurs familles. N'était-il pas à craindre que les impressions, encore faibles, à cet âge, ne fussent en grande partie effacées par les fausses opinions et par les mauvais exemples dont les jeunes gens, ainsi rejetés dans un tourbillon de vices et de préjugés, eussent éprouvé nécessairement l'influence? »

On pourra rapprocher aussi le plan des babouvistes de celui qu'a proposé Fichte, en 1808, dans ses *Discours à la nation allemande* : Voir *Fichte*.

**BABIL.** — Nous n'avons à parler que du bavardage des enfants. Il fait souvent, on le sait, la désolation des maîtres, et nous ne songeons point à en prendre la défense. Qu'on nous permette cependant d'appliquer ici une distinction, sur laquelle nous insistons ailleurs (Voir *Discipline*), entre les deux sortes d'actes à réprimer dans une classe : les uns qui sont répréhensibles et mauvais en eux-mêmes, les autres qui, sans être coupables en soi, doivent être empêchés, parce qu'ils gênent, troublent et entravent la leçon : le bavardage est de cette dernière espèce. C'est un fléau dans une classe, mais ce n'est pas un vice chez l'enfant. Il faut donc que la discipline le réprime soigneusement, mais pas de la même façon dont elle punirait le mensonge, par exemple.

Le plus souvent, l'enfant babille pour entendre sa propre voix, comme l'oiseau chante, puis par besoin d'expansion; épiez-le quand il joue : un animal, une fleur, un objet quelconque lui suffit, il lui parle, fait les demandes et les réponses, sautant d'un sujet à un autre sans s'en apercevoir; ses idées sont fugitives, il les émet à mesure qu'elles passent : il babille. C'est pour les enfants surtout que le poète a eu raison de dire:

Le babil est le charme et l'âme de la vie.

Il ne faut donc pas perdre de vue qu'obliger les enfants à se taire et à écouter plusieurs heures par jour, c'est leur demander réellement un grand effort; quoi d'étonnant si quelques-uns cèdent parfois à la tentation? De plus âgés qu'eux n'y succombent-ils pas? Qu'il soit nécessaire de prévenir ces chutes, nous ne saurions le dissimuler; mais avec quelle douceur, avec quelle patience, avec quel tact, c'est ce que savent tous les bons maîtres.

Rien n'est plus profitable pour l'instruction du maître lui-même que de se rendre compte, quand il le peut, des causes et des formes diverses du babil qu'il doit arrêter : c'est en examinant la nature du mal qu'il trouvera le remède le mieux approprié.

Si l'élève babille parce qu'il a laissé errer son esprit sur des sujets étrangers à la leçon, l'instituteur engagera l'enfant à être moins léger, le reprendra, l'avertira, et, s'il y est forcé enfin, le punira; mais en même temps il s'interrogera lui-même et se demandera s'il a rendu son enseignement assez vivant, assez varié, assez clair, assez attachant pour captiver l'attention de son petit auditoire.

Si le babil provient de la vivacité d'impressions de l'enfant qui, établissant des rapports entre ce qu'on lui dit et ce qu'il sait déjà, ne résiste pas au désir de communiquer sa découverte à quelque camarade, l'instituteur devra craindre d'émousser la spontanéité de cette intelligence toujours en éveil. Et comme, avec les enfants intelligents, il y a toujours de la ressource, il lui fera prendre l'habitude de s'adresser non aux camarades, mais au maître lui-même quand il aura quelque remarque à faire. Parfois, au début surtout, l'enfant pourra abuser de cette permission, mais il ne sera pas difficile à un maître à la fois doux et ferme de faire sentir les justes bornes où doit s'enfermer cette liberté de parole, de réprimer toute familiarité, d'habituer l'enfant, sans rudesse, à réserver ses observations pour la fin de la leçon.

Quelques minutes à l'issue de chaque classe donneront une suffisante satisfaction à ce besoin d'épanchement sous prétexte ou à propos d'explications demandées.

On peut d'ailleurs poser cette règle générale, en matière de pédagogie primaire surtout : plus les élèves auront la liberté et l'habitude de parler au maître, moins ils bavarderont entre eux. Il faut qu'un enfant cause avec quelqu'un; si ce quelqu'un est son maître, sa maîtresse, il y a double profit pour le bon ordre de la classe et pour l'instruction de chacun.

Il n'y a qu'un seul genre de babil auquel il faille couper court : c'est celui des enfants gâtés, de ces petits êtres vaniteux qu'on a rendus insupportables en admirant leurs saillies comme autant de traits d'esprit. Ceux-là, du reste, le maître aura peu à faire pour les corriger : les camarades s'en chargeront.

**BABYLONIE.** — Voir Chaldée.

**BACCALAURÉAT.** — La possession de l'un des baccalauréats est exigée, à défaut du brevet supérieur, des candidats à l'examen : 1° du professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (Décret du 18 janv. 1887, art. 109); 2° du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel (Même décret, art. 113); du certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité (Même décret, art. 113); 3° du concours d'admission à l'Ecole normale supérieure d'instituteurs (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 114).

Les candidats aux fonctions de maîtres répétiteurs dans les écoles primaires supérieures de Paris doivent également être pourvus de l'un des baccalauréats s'ils ne possèdent pas le brevet supérieur (Décret du 3 août 1890, art. 4).

**BACHELIER** (Jean-Jacques). — Peintre français, né à Paris, en 1724, mort en 1805. Nous n'avons pas à parler ici des mérites de Bachelier comme artiste, ni même comme directeur de la manufacture de Sèvres, où il fit faire de grands progrès à l'art du dessin sur porcelaine et fut l'inventeur du biscuit. Mais il appartient directement à notre sujet par une fondation dont il prit l'initiative : il ouvrit en 1766 la première école gratuite de dessin appliqué à l'industrie.

Il avait été frappé, dans l'atelier de décoration à Sèvres, « de l'ineptie des ouvriers, de la nécessité de leur inculquer les principes élémentaires de la géométrie, et de l'impossibilité où sont les artisans de procurer à leurs enfants ces principes, qui sont la base de tout art mécanique ». Pour mettre à leur portée cet enseignement tout nouveau, dont il attendait les plus heureux effets pour l'industrie nationale, il obtint par M. de Sartines des lettres patentes du roi pour l'établissement d'une Ecole royale gratuite de dessin, qui fut installée rue Saint-André-des-Arts, puis dix ans plus tard transférée rue de l'Ecole de Médecine dans les bâtiments de l'ancienne Ecole de chirurgie, où elle est encore aujourd'hui. Voir *Arts décoratifs* (*Ecole nationale des*).

Le *Discours sur l'utilité des écoles élémentaires en faveur des arts mécaniques, prononcé par Bachelier à l'ouverture de l'Ecole gratuite de dessin le* 10 *septembre* 1766, — imprimé en 1789, réimprimé en 1792, et d'ailleurs en partie identique au *Mémoire concernant l'Ecole gratuite de dessin*, publié par lui en 1774, — contient plusieurs passages très remarquables pour l'époque, et qui méritent encore d'être étudiés.

On est tristement surpris en voyant quel accueil a été fait au premier abord à l'institution si utile et si patriotique de Bachelier. Diderot écrivait à Grimm : « Voilà un assez bon artiste perdu sans ressources; il a déposé le titre et les fonctions d'académicien pour se faire maître d'école; il a préféré l'argent à l'honneur ». Appréciation aussi injuste que cruelle, puisque Bachelier avait engagé toute sa fortune (60 000 livres) dans cette entreprise. La postérité, plus équitable, dit très justement Larousse, comptera parmi ses meil-

leurs titres de gloire la fondation de cette école gratuite de dessin, qui a depuis servi de modèle à tant d'autres. — On a de Bachelier, outre les ouvrages cités plus haut et un certain nombre de publications étrangères à la pédagogie, un intéressant *Mémoire historique de l'origine et des progrès de la manufacture nationale de porcelaine de France* (1799, in-12), réédité en 1878 par M. Grouellin, et un *Mémoire sur l'éducation des filles* (1790, in-8°) que nous regrettons de n'avoir pu lire nulle part, même à la Bibliothèque nationale.

**BACON**. — François Bacon (1561-1626), Lord chancelier d'Angleterre sous le règne de Jacques Ier, est le premier en date des grands philosophes modernes. Toutefois l'influence qu'a exercée sa philosophie sur la marche générale des sciences ne s'est fait sentir qu'indirectement dans la science de l'éducation. Sans doute Bacon a vigoureusement attaqué la scolastique; sans doute aussi on pourrait citer comme ayant trait à la pédagogie quelques passages de ses œuvres, notamment un de ses *Essais* où il assimile complètement l'éducation à l'habitude : « L'habitude est surtout forte quand elle a été prise dès le bas âge ; c'est ce que nous appelons l'éducation, qui, en effet, n'est autre chose qu'une habitude d'enfance ». Mais Bacon ne s'est jamais particulièrement occupé des questions d'éducation : si, de la philosophie, la méthode inductive ou expérimentale, qu'on a nommée méthode baconienne, est descendue dans la pédagogie, c'est par une conséquence ultérieure et à laquelle Bacon lui-même ne s'est pas attaché.

**BAGNAUX** (De). — Joseph-Charles Boyetet de Bagnaux, né à Paris le 28 mars 1831, était fils de M. Léon Boyetet de Bagnaux, sous-chef au ministère des finances. Il fut, de 1841 à 1850, élève du collège Bourbon (lycée Condorcet), où il fit, après de bonnes humanités, de fortes études mathématiques. Une fois bachelier, il suivit comme externe les cours de l'Ecole des ponts et chaussées, puis les cours de l'Ecole de droit, et devint licencié en droit. Il entra ensuite dans l'administration des douanes, où il devait rester plus de vingt-cinq années. Préoccupé de bonne heure de hautes questions scientifiques, politiques ou philosophiques, il occupait les loisirs que lui laissait son emploi administratif à des études sérieuses, et vers l'âge de trente ans il commença à écrire. En 1860 et 1861, il fut le collaborateur d'un petit journal de vulgarisation scientifique; plus tard, il donna à la *Revue de philosophie positive* des articles remarquables, notamment, en 1868, une étude sur le conflit entre la France et l'Allemagne déjà imminent. Pendant la guerre de 1870, M. de Bagnaux s'occupa avec zèle de l'installation des cantines et des fourneaux économiques dans le IXe arrondissement de Paris; entré dans les compagnies de marche, dès leur formation en octobre, on le trouve aux avant-postes et aux sorties, essuyant entre autres le feu des Prussiens, pendant cinq jours, à l'attaque du fort de Montrouge. Après la guerre, il prit une part prépondérante à la formation du Cercle républicain de la Seine (établi d'abord rue de Valois, ensuite rue Vivienne), contribuant ainsi d'une manière active à assurer le succès des principes républicains dont il était un défenseur convaincu.

M. de Bagnaux était sous-chef de bureau au ministère des finances, quand M. Ch. Lepère, devenu ministre du commerce en février 1879, fit appel à son dévouement et à ses connaissances techniques pour le renouvellement des traités de commerce, et le nomma chef de son cabinet. M. Tirard, ayant bientôt remplacé M. Lepère au ministère du commerce et de l'agriculture, maintint M. de Bagnaux dans ses fonctions de chef du cabinet, et y joignit celles de directeur du personnel et de la comptabilité, avec le titre de conseiller d'Etat en service extraordinaire. M. de Bagnaux rendit les plus grands services dans l'énorme travail de réorganisation qu'il s'agissait d'accomplir, et ne quitta son poste que lorsque les progrès d'un mal inexorable, dû aux fatigues excessives qu'il s'était imposées, le contraignirent à s'avouer vaincu.

Mais ce n'est pas par sa carrière officielle que M. de Bagnaux nous appartient. Son nom est connu par d'autres titres à la plupart de ceux qui s'intéressent en France aux questions d'éducation. M. de Bagnaux fut en effet l'un des hommes qui, à partir des dernières années du second Empire, ont le plus travaillé pour la cause de l'instruction publique, sans caractère officiel, mais avec d'autant plus d'indépendance et de spontanéité. Dès sa jeunesse il s'était passionnément épris de ce problème à la fois psychologique, politique et social : l'éducation dans la démocratie. Par la lecture, par de solides et libres études philosophiques, par un grand nombre d'expériences et d'observations personnelles, car la méthode expérimentale était pour lui une réalité, M. de Bagnaux s'était fait en ces matières et, en quelque sorte, sans y penser, une compétence et une autorité que ceux-là seuls ont pu complètement apprécier qui l'ont connu de près. Déjà dans les dernières années de l'Empire, il commença à travailler activement à la mise en pratique, par l'action, de son programme théorique; on le trouvait alors, et on l'a constamment trouvé depuis, dans tous les comités d'étude et dans tous les comités d'organisation de sociétés d'enseignement et d'éducation; les écoles professionnelles de filles fondées par Mme Elisa Lemonnier lui ont dû pendant de longues années une collaboration et des directions précieuses.

Plus tard, il concentra ses efforts sur un projet dont tout autre que lui eût tenu à se faire un titre personnel : c'était lui qui, avec quelques amis, avait eu l'honneur de concevoir le plan et de jeter les bases de l'œuvre si connue sous le nom d'*Ecole Monge*. Pendant plusieurs années, avant que cette école naissante eût acquis les ressources et pris les développements qui en ont fait un établissement de premier ordre, ce fut la pensée et l'occupation constante de M. de Bagnaux d'en surveiller les débuts, d'y apporter graduellement, avec la passion d'un véritable éducateur, tous les perfectionnements matériels et pédagogiques dont l'institution était susceptible. L'Ecole Monge, fondée en 1871, n'était à l'origine qu'une bien modeste école, d'une notoriété fort restreinte, établie dans de pauvres locaux ; on ne saura jamais tout ce qu'elle a dû à cet homme qui n'y était rien, qui n'y avait aucune charge ou fonction apparente, mais qui y venait passer chaque jour le meilleur de son temps, s'ingéniant à corriger le lendemain les erreurs de la veille, à grouper autour de la jeune institution toutes les sympathies et toutes les lumières, faisant entrer dans son comité d'études les esprits les plus libres de notre temps et les plus hautes compétences de notre pédagogie. L'*Association pour la recherche, l'application et la propagation des meilleures méthodes d'éducation*, créée par les fondateurs de l'Ecole Monge, eut en M. de Bagnaux l'un de ses premiers et de ses plus énergiques initiateurs : ce fut lui qui en rédigea le *Bulletin*, dont les quelques numéros contiennent tant de précieuses études scolaires.

A mesure que l'Ecole Monge grandit et se suffit, M. de Bagnaux reporta sur d'autres formes du même problème la même ardeur d'investigation et le même dévouement : ce fut surtout la *Société des écoles enfantines*, dite *Société Frœbel*, qui l'occupa. Cette société, dont les commencements remontent à 1871, entreprenait d'appliquer à l'éducation de la première enfance les méthodes les plus rationnelles. M. de Bagnaux y joua le même rôle qu'il se réservait partout : sans accepter aucun titre, il prenait la part la plus lourde du travail. Grâce à son intervention, le Conseil municipal de Paris s'intéressa aux études de la Société, et autorisa des essais d'application de la méthode Frœbel à quelques salles d'asile de Paris. Ceux qui ont assisté aux réunions du comité chargé de suivre ces expériences et de rédiger le programme de la Société reverront toujours M. de Bagnaux apportant les résultats de ses observations et soumettant au comité les réformes à accomplir : c'était à la fois la conscience scrupuleuse du savant, la sagacité du pédagogue, l'ardeur passionnée du patriote qui semblait toujours voir clairement, par dessus les têtes des petits enfants, l'image de la France et de la République demandant des citoyens pour l'avenir.

Malgré le soin qu'il mettait à se tenir à l'écart,

fuyant les honneurs comme d'autres les recherchent, il était impossible qu'un collaborateur si précieux pour toutes les œuvres d'éducation libérale ne fût pas un des premiers à qui l'on ferait appel au moment de la rénovation de l'instruction publique dans notre pays. Aussi, dès que la République fut sortie des étreintes de l'«ordre moral», M. de Bagnaux devint-il en quelque sorte un des conseillers intimes et permanents du ministère de l'instruction publique. Lors de l'Exposition de 1878, M. Bardoux et M. Jean-Casimir Perier lui demandèrent un concours qu'il ne refusait jamais pourvu qu'il n'entraînât pour lui aucune distinction extérieure. Il fut là ce qu'il avait été à l'Ecole Monge, ce qu'il fut partout, l'homme du travail et de l'étude, l'esprit critique et lumineux, l'observateur infatigable. A la fin de l'Exposition, il entreprit, avec quelques-uns de ses collègues, de rechercher patiemment, dans toutes les expositions scolaires, françaises et étrangères, les meilleurs travaux d'instituteurs et d'élèves, et cette recherche acheva de le familiariser avec les questions d'enseignement primaire. Les instituteurs qui l'ont entendu à la Sorbonne en août 1878 se rappelleront avec quelle rigueur minutieuse et quelle richesse d'observations il leur exposait les derniers résultats jusqu'alors obtenus dans la construction du matériel scolaire. (La conférence de M. de Bagnaux a été publiée dans le volume intitulé *Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne, en août* 1878, *aux instituteurs délégués ;* Paris, Hachette et Delagrave, 2e éd.)

A la même époque, M. de Bagnaux avait pris à cœur deux autres idées auxquelles il donna, comme il savait le faire, sans compter, son temps, son zèle et le puissant appui de sa compétence. Il s'agissait, d'une part, de la création d'un Musée pédagogique, de l'autre, de la publication d'une Revue spéciale destinée à entretenir le goût des études pédagogiques et à en élever le niveau. Ces deux projets devaient se réaliser un peu plus tard, et en grande partie grâce à lui. Aussi sa place était-elle marquée d'avance et dans le conseil d'administration du Musée et dans le comité de rédaction de la *Revue pédagogique*. Hélas! il devait trop tôt la laisser vide, la place qu'il remplissait si dignement dans ces deux commissions, dans celle de l'Ecole normale de Fontenay-aux-Roses, dont il fut aussi l'un des fondateurs, et dans toutes les autres, où Jules Ferry l'avait appelé comme un ouvrier de la première heure! Miné par une maladie impitoyable, sur l'issue de laquelle il ne se faisait aucune illusion, il fut envoyé à Cannes par les médecins dans l'automne de 1882. C'est là que la mort vint le frapper, le 23 novembre de la même année. Il n'avait que cinquante et un ans.

Le souvenir vénéré de cet homme de bien vivra chez tous ceux qui l'ont connu. Il a laissé un de ces exemples qui ne s'effacent pas; il a été un des plus excellents parmi ces hommes qui, résolument et sans hésitation, préfèrent l'obscurité à la renommée, qui savent vivre et mourir satisfaits d'avoir combattu le bon combat, heureux d'avoir, de tout leur cœur et de toute leur intelligence, travaillé pour leur cause et pour leur pays, et de s'en aller sans autre récompense que la conscience même de leur absolu désintéressement.

**BAHRDT** (CHARLES-FRÉDÉRIC). — Théologien et pédagogue allemand, né en 1741 à Bischofswerda dans la Haute-Lusace, mort en 1792. Il fut professeur de théologie à Leipzig, à Erfurt, à Giessen, mais ses opinions hétérodoxes lui attirèrent des persécutions; et la légèreté de son caractère et de ses mœurs, ainsi que ses excentricités, devaient, lorsqu'il eut abandonné la théologie pour se consacrer à la réforme de l'éducation d'après la méthode de Basedow, l'empêcher de réussir dans ses entreprises. Il fut appelé en 1774 à la direction du *Philanthropinum* de Marschlins (Grisons), et y échoua. En 1775, l'Alsacien Rühl, alors administrateur du comté de Linange (plus tard membre de l'Assemblée législative et de la Convention), le chargea de créer un *Philanthropinum* à Heidesheim : là encore il ne réussit pas, et l'établissement dut être fermé au bout de trois ans. Il écrivit ensuite des pamphlets politiques, et acheva son existence dans l'obscurité. Il avait publié en 1775, pour l'institut de Heidesheim, un programme d'éducation, intitulé : *Philanthropinischer Erziehungsplan.*

**BALBUTIEMENT.** — Voir PRONONCIATION.

**BANC D'HONNEUR.** — Ce mode de récompense est aussi ancien que populaire dans nos écoles, où il semble avoir été introduit à l'imitation des collèges. Depuis quelques années cependant, il tend à être abandonné, dans les grandes villes surtout, pour divers motifs : d'abord il n'y a plus de bancs, dans la vieille acception scolaire du mot; le nouveau matériel d'école se rapproche de plus en plus du système américain, qui donne à chaque élève son siège et son pupitre distinct. De plus, on trouve maintenant quelques inconvénients à placer les élèves dans la classe par ordre de mérite, ce qui exige un changement de places à toutes les compositions, c'est-à-dire presque chaque semaine; à cause de ce va-et-vient incessant, le maître, dans une classe nombreuse, ne s'habitue jamais à trouver d'un coup d'œil chaque élève à sa place. Il faut ajouter que, dans les écoles nouvelles les mieux installées, les tables-bancs d'une même salle de classe ne sont pas égaux : il y en a de deux ou trois dimensions, à Paris par exemple, pour correspondre aux deux ou trois moyennes de taille des élèves. Dès lors, c'est d'après la grandeur des élèves que le classement doit se faire, et le banc d'honneur n'est plus possible. On y a substitué le tableau d'honneur. — Voir *Récompenses.*

**BARBAULD** (ANNA LÆTITIA AIKIN, devenue MME). — Née en 1743 à Kibworth (Angleterre), morte en 1825. Fille d'un ministre unitairien et femme d'un pasteur, Mme Barbauld prit rang, par des ouvrages nombreux et estimés, parmi les écrivains les plus populaires en matière d'éducation morale. Ses petits livres (en anglais) pour les enfants sont considérés à tous égards comme des modèles de ce genre de littérature. Le plus célèbre, écrit en collaboration avec son frère le Dr Aikin, s'appelle *Evenings at home* (*les Soirées au logis*). Ses Hymnes en prose, traduites en français, ont été longtemps en usage dans les écoles enfantines de la Suisse romande.

**BARDOUX.** — Joseph Bardoux, né à Bourges en 1809, avocat à Clermont-Ferrand, membre de l'Assemblée nationale en 1871, membre de la Chambre des députés en 1876, reçut le portefeuille de l'instruction publique et des cultes dans le cabinet présidé par M. Dufaure (13 décembre 1877). Il prépara, au cours de l'année 1878, un projet de loi sur l'enseignement primaire obligatoire, projet que la crise ministérielle (4 février 1879) qui suivit la démission de Mac-Mahon ne lui permit pas de déposer. Il combattit ensuite à la Chambre (1880) le principe de la laïcisation de l'école, inscrit dans le projet Paul Bert. Elu sénateur inamovible en 1882, il combattit de nouveau la laïcisation au Sénat (1886). Il est mort en 1897.

**BARLETTI DE SAINT-PAUL** (FRANÇOIS-PAUL). — Né en 1734, mort en 1809. Il fut sous-gouverneur des Enfants de France, et chercha à répandre les principes pédagogiques de Port-Royal. A cet effet, il publia un grand nombre d'ouvrages élémentaires, entre autres une méthode de lecture. « En 1763, Barletti proposa au gouvernement d'établir une école d'instituteurs, afin de préparer une réforme générale dans l'enseignement. Son projet, accueilli, allait être exécuté, lorsque les intrigues de l'Université et de Sartines s'y opposèrent. Cette école devait offrir des conférences publiques et gratuites sur la vraie manière d'étudier et d'enseigner les sciences, les belles-lettres, les arts et les langues en général. » (Note de Gilbert Romme dans son rapport sur l'instruction publique du 20 décembre 1792.) Persécuté par l'ancien régime, Barletti fut même enfermé quelque temps à la Bastille en 1766. Aussi accueillit-il avec enthousiasme la Révolution. Il fit partie, en 1793, d'une Commission d'instruction publique instituée par le département de Paris; celui-ci fit imprimer un mémoire de Barletti intitulé : *Vues relatives au but et aux moyens de l'instruction du peuple français, considérée sous le seul rapport de l'enseignement*, août 1793. En

floréal an II, reprenant son projet de 1763, il soumit au Comité d'instruction publique son idée concernant « l'établissement d'un cours gratuit en faveur des personnes de l'un et l'autre sexe qui se destineraient à l'enseignement dans les écoles primaires » ; et bientôt après il demandait l'autorisation de la Convention pour ouvrir ce qu'il appelait, d'un nom venu d'Autriche, déjà employé par Léonard Bourdon et Grégoire et qui allait faire fortune en France, une *école normale*. Il est possible que l'initiative de Barletti ait été pour quelque chose dans la résolution prise par le Comité, le 29 floréal, de présenter un projet « tendant à propager l'instruction publique par des moyens révolutionnaires semblables à ceux qui ont été employés pour les armes, la poudre et le salpêtre », projet qui aboutit en l'an III à la création de l'Ecole normale.

**BARRAU** (Madame de). — Caroline-Françoise Coulomb, née en 1828 à Paris, morte en 1888 à Paris, épousa en 1848 M. de Barrau de Muratel, attaché d'ambassade, et demeura dès son mariage au château de Montagnet (Montagne-Noire du Tarn, au-dessus de Sorèze).

Ayant fait de fortes études (humanités gréco-latines, langues vivantes, musique), elle se sentait portée vers les questions d'éducation, auxquelles elle fut définitivement gagnée par sa sympathie respectueuse pour Mme Elisa Lemonnier, fondatrice des écoles professionnelles; aussi résolut-elle de diriger elle-même l'éducation de ses propres enfants.

« Féministe », alors que ce qualificatif était à peine connu, mais était déjà vilipendé, elle groupa autour de sa fille et de ses deux fils quelques camarades des deux sexes, et choisit pour collaborer à sa tâche des professeurs qui, sous sa direction, devinrent des maîtres.

Cette école improvisée, où nul ne connut jamais le surmenage, fut tout à fait probante au point de vue de l'égalité intellectuelle des deux sexes, et remporta de beaux succès aux baccalauréats ès-lettres et ès-sciences, aux examens de licence et de doctorat en médecine; une des élèves conquit même brillamment le titre de doctoresse ès-sciences.

Etablie à Paris dès que les études de ses enfants et de ses pupilles l'exigèrent, elle ouvrit sa maison aux jeunes étudiantes en médecine, étrangères pour la plupart, et elles trouvèrent en Caroline de Barrau un appui matériel quelquefois, un appui moral toujours.

Novatrice en éducation, féministe presque avant la lettre, cosmopolite par sympathie universelle, Caroline de Barrau fut en même temps patriote jusqu'à l'héroïsme. Aux temps les plus sombres de la guerre franco-allemande, elle transforma en ambulance son château du Montagnet, et y soigna quarante blessés qu'elle était allée chercher elle-même sur les champs de bataille de la Loire. La variole sévit sur ces victimes; elle en sauva trente-neuf, qui la quittèrent en la bénissant.

Bienfaisante d'une activité qui ne s'endormit pas plus dans le calme que dans la tempête, Caroline de Barrau réorganisa, puis dirigea pendant quelques années, l'*Œuvre des libérées de Saint-Lazare*; elle fonda en 1886-1887, avec son amie Mme Pauline Kergomard, l'*Union française pour le sauvetage de l'Enfance*, et mourut à la peine, ayant donné tout son temps, tout ce qui lui appartenait en propre, toute sa santé, ayant en un mot, éducatrice incomparable, donné *son exemple vivant*, irrésistible et qui lui survit.

Les publications pédagogiques de Mme Caroline de Barrau sont : *La Femme et l'Education* (Fischbacher) ; de nombreux articles dans l'*Ami de l'Enfance*, organe de la Méthode d'éducation maternelle française (Hachette). Ses publications de revendication féministe sont : *Le Salaire des femmes*; — *Les Femmes de la campagne à Paris*; — *Lettres à M. le pasteur Leblois*; — de nombreux articles dans les journaux de la Fédération abolitionniste, dans le *Droit des Femmes*. [Pauline Kergomard.]

**BARRAU** (Théodore-Henri). — Littérateur et publiciste français, né à Toulouse le 18 octobre 1794, mort à Paris le 19 mai 1865. Il entra de bonne heure dans l'Université et occupa dix ans la chaire de rhétorique au collège de Niort. En 1830, il fut appelé à celui de Chaumont, comme principal chargé du même cours. Ce collège, sous sa direction, devint en peu de temps l'un des plus florissants de la contrée.

Déjà à cette époque, M. Barrau, bien qu'appartenant à l'enseignement secondaire, se préoccupait des questions relatives à l'enseignement populaire que la loi de 1833 avait soulevées. Aussi, en 1840, prit-il part à un concours proposé par l'Académie des sciences morales et politiques sur cette question : « Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des écoles normales primaires, considérée dans ses rapports avec l'éducation de la jeunesse », et, sur un rapport bien connu de Jouffroy, il fut jugé digne du prix, en même temps que M. Prosper Dumont, alors inspecteur de l'enseignement primaire à Fontainebleau, obtenait, sur le même sujet, une médaille d'or d'égale valeur. Jouffroy constatait dans le mémoire de M. Barrau de hautes qualités d'intelligence et de caractère, « le sens politique et pratique, la maturité du jugement, une sagesse d'esprit et une sûreté de vues qui ne se démentent jamais un moment ». Le style, ajoutait Jouffroy, est en rapport exact avec les idées : « il est simple et ferme; la phrase serrée et rapide va droit à la pensée, qu'elle exprime toujours avec énergie, souvent avec un bonheur de tour et d'expression qui n'est jamais recherché ».

Tel était alors M. Barrau; tel il resta dans la suite de sa vie, qu'il consacra bientôt tout entière à l'instruction primaire, lorsque en 1845 l'âge de la retraite lui permit de quitter l'enseignement. Il vint alors habiter Paris, où l'appelaient en particulier ses relations avec M. Hachette, dont il fut constamment l'un des plus intimes et des plus dévoués amis.

M. Barrau entra à cette époque dans la rédaction du *Manuel général de l'instruction primaire*; il en devint quelque temps après le rédacteur en chef, et il fit de cette publication, en lui donnant ce caractère de bon sens et de mesure qui était comme la marque de sa propre personnalité, un des organes les plus autorisés de l'instruction primaire en France.

Aussi, quand vinrent les mauvais jours de 1850 et des années qui suivirent, M. Barrau put-il prendre hautement la défense des instituteurs. Il fut, à cette même époque, le défenseur courageux des écoles normales, publiquement dénoncées à la tribune comme des « académies au petit pied », et dont la suppression ne tint qu'à un fil.

M. Barrau a composé de nombreux ouvages, dont les principaux, destinés soit aux maîtres, soit aux élèves, ont eu de nombreuses éditions et sont très justement restés populaires, comme les *Directions morales pour les instituteurs*, les *Devoirs des enfants envers leurs parents*, le *Livre de morale pratique*, et *la Patrie*. En 1864, l'année qui précéda sa mort, M. Barrau avait obtenu le prix Halphen, décerne par l'Académie des sciences morales et politiques à ceux qui se sont exceptionnellement signalés pour des services rendus à l'instruction populaire. [Ch. Defodon.]

**BARRÊME** (Bertrand-François). — Né à Lyon vers 1630, mort à Paris en 1703, Barrême est le premier qui ait enseigné en France l'arithmétique commerciale; il ouvrit à Paris vers 1670 des cours de banque et de tenue des livres en partie double; il fit de la comptabilité une vraie science au lieu d'une routine aveugle. Il fut encouragé par Colbert. On lui doit une dizaine d'ouvrages, dont les plus célèbres sont les *Comptes faits du grand commerce* (1670, revu en 1708 par Barrême fils), le *Livre nécessaire pour tous les comptables*, l'*Arithmétique ou livre facile pour apprendre l'arithmétique soi-même* (Paris, in-12, 1677). Les tables qu'il a dressées pour toutes sortes de calculs de banque, pour la conversion des monnaies, etc., ont été si promptement adoptées par le public, que de son vivant même on avait pris l'habitude de les appeler, comme on les appelle encore, des « barêmes ».

**BARTHE**. — Félix Barthe, jurisconsulte et homme d'Etat français, né à Narbonne en 1795, a occupé, du

29 décembre 1830 jusqu'en mars 1831, les fonctions de ministre de l'instruction publique dans le cabinet Laffitte, lorsque la retraite de Dupont (de l'Eure), qui fut remplacé au ministère de la justice par M. Mérilhou, ministre de l'instruction publique, rendit vacant le portefeuille de celui-ci. Il entra ensuite dans le cabinet Casimir Perier (13 mars 1831) comme ministre de la justice. Après sa sortie du ministère, en 1834, il fut nommé premier président de la Cour des comptes et pair de France. Sous le second Empire il devint sénateur. Il est mort en 1863.

L'acte principal de M. Barthe, comme ministre de l'instruction publique, fut la rédaction et la présentation d'un projet de loi sur l'organisation de l'instruction primaire. Ce projet, déposé à la Chambre des pairs le 20 janvier 1831, contient déjà en germe la célèbre loi de 1833; nous croyons en conséquence devoir en mettre le texte sous les yeux de nos lecteurs :

« Article premier. — L'enseignement primaire comprend, outre l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la langue française, le calcul, le système légal des poids et mesures, le dessin linéaire et l'arpentage.

« Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi, en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

« Art. 2. — Les écoles primaires situées dans chaque arrondissement de justice de paix seront placées sous la protection et la surveillance d'un comité gratuit composé :

« Du maire de la commune chef-lieu, président;

« Du juge de paix;

« Et de notables habitants au nombre de quatre à douze, lesquels seront choisis moitié par le recteur de l'académie, moitié par le préfet du département.

« Les membres autres que les membres de droit seront renouvelés par moitié tous les deux ans.

« Les comités pourront délibérer quand la moitié plus un des membres qui les composent seront réunis.

« Art. 3. — Le sous-préfet est membre de droit de tous les comités de son arrondissement, et, s'il y assiste, il en prendra la présidence.

« Le préfet aura le même droit pour tous les comités de son département.

« Chacun des maires des communes qui composent un arrondissement de justice de paix aura séance et voix délibérative au comité, pour toute affaire intéressant l'instruction primaire dans sa commune.

« Le président a le droit de convoquer des séances extraordinaires, lorsqu'une circonstance imprévue les rend nécessaires. Ce droit appartient également aux recteurs et aux inspecteurs de l'Université.

« Art. 4. — Les comités prendront les mesures propres à assurer, dans toutes les écoles primaires de leur ressort, le maintien de l'ordre et des mœurs, les progrès de l'instruction et l'observation des règlements.

« Ils vérifient les titres des candidats qui aspireront aux fonctions d'instituteur communal.

« Ils feront connaître au préfet, au recteur, et à toute autre autorité compétente, les besoins des écoles et des instituteurs.

« Toutes les délibérations des comités seront transmises au recteur.

« Art. 5. — Les écoles primaires sont ou communales ou privées.

« Tout individu majeur et jouissant des droits civils pourra donner l'enseignement primaire, à charge par lui de déposer entre les mains du maire de la commune où il voudra exercer :

« 1° Un brevet de capacité émané d'un recteur d'académie;

« 2° Des certificats de bonne vie et mœurs, délivrés par le maire et par trois membres du conseil municipal de la commune ou des communes où il aura résidé depuis trois ans.

« Le maire de la commune où l'instituteur voudra exercer visera le brevet et les certificats, et il donnera aussitôt avis de l'établissement de la nouvelle école au président du comité, au préfet du département, au recteur de l'académie.

« Art. 6. — Les personnes ou associations qui auraient fondé ou entretiendraient des écoles en auront l'administration et la surveillance immédiate, sans préjudice des droits de l'administration et de la surveillance exercée par le comité.

« Les fondateurs pourront aussi réserver cette administration et cette surveillance à leurs successeurs.

« Art. 7. — A défaut de fondations, donations ou legs suffisants, toute commune sera tenue de pourvoir ou par elle-même, ou en se réunissant à une commune voisine, à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, et à ce que les enfants indigents reçoivent gratuitement cette instruction.

« Art. 8. — Nul ne pourra être nommé instituteur communal, s'il ne produit le brevet et les certificats mentionnés à l'article 5 de la présente loi. Les instituteurs communaux seront choisis par l'autorité municipale, sauf l'approbation du comité. Il sera donné avis de leur nomination au préfet du département et au recteur de l'académie.

« Art. 9. — Il sera fourni à tout instituteur communal :

« 1° Un local qui sera convenablement disposé, tant pour servir de logement à l'instituteur, que pour recevoir les élèves;

« 2° Un traitement fixe, dont le minimum sera 200 francs.

« Moyennant le traitement fixe, l'instituteur communal devra recevoir et instruire tous les élèves que le conseil municipal aura désignés comme étant hors d'état de payer la rétribution.

« Art. 10. — Dans le cas prévu par l'article 7, un local convenable et un traitement fixe d'au moins 200 francs seront fournis à l'instituteur communal, soit aux frais de la commune ou de plusieurs communes réunies, soit aux frais de la commune et du département, en cas d'insuffisance des ressources ordinaires de la commune, soit aux frais de la commune, du département et de l'Etat, si les ressources communales ou départementales ne suffisent point.

« Art. 11. — Chaque année, la somme nécessaire pour suppléer aux ressources locales, en ce qui touche la maison d'école et les 200 francs formant le minimum du traitement fixe, sera portée au budget de l'Etat.

« Un rapport sur l'emploi des fonds qui auront été alloués l'année précédente, et sur la situation générale de l'instruction primaire, sera annexé à la proposition du budget.

« Art. 12. — En sus du traitement fixe, les instituteurs communaux recevront, à raison de chaque élève non inscrit pour les leçons gratuites, une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé tous les cinq ans par le conseil municipal de chaque commune.

« Art. 13. — A partir de la publication de la présente loi, les communes verseront annuellement dans les caisses des receveurs d'arrondissement une somme égale au vingtième du traitement fixe de chaque instituteur communal, laquelle sera placée en rentes sur l'Etat, à l'effet d'assurer des pensions de retraite aux instituteurs communaux, soit au bout de trente ans de service révolus, soit après dix ans au moins de service, dans le cas d'infirmités qu'ils auraient contractées pendant leurs fonctions et qui les empêcheraient de les continuer.

« Néanmoins, aucune de ces pensions ne pourra être accordée avant le 1er janvier 1836. A cette époque, leur quotité, en proportion des années de services et des traitements fixes, sera déterminée par une ordonnance du roi.

« Les pensions seront ensuite liquidées par le Conseil de l'instruction publique sur l'avis du comité cantonal de la dernière résidence de chaque réclamant.

« Art. 14. — Outre les écoles primaires appartenant à chaque commune, il pourra être établi dans chaque académie, aux frais des communes et des départements, après délibération des conseils municipaux et des Conseils généraux, une ou plusieurs

écoles normales destinées à former des instituteurs primaires.

» Les directeurs de ces écoles seront nommés et rétribués par l'Université.

» Art. 15. — Selon les ressources et les besoins des communes, et sur la proposition des comités, il pourra être établi des écoles primaires communales de filles.

» Les dispositions de la présente loi sont applicables à toutes les écoles primaires de filles, soit communales, soit privées. Mais le comité pourra faire exercer sa surveillance, à l'égard de ces écoles, par l'intermédiaire de dames inspectrices qu'il aura choisies.

» Art. 16. — En cas de faute grave de la part de l'instituteur, soit communal, soit privé, le comité pourra, selon les circonstances, et après avoir entendu et dûment appelé l'instituteur inculpé, prononcer contre lui la peine de la réprimande ou de la censure; il pourra même retirer les certificats de bonne vie et mœurs que l'instituteur avait précédemment obtenus.

» Dans ce dernier cas, l'instituteur aura la faculté de se pourvoir contre la décision auprès du Conseil académique. Le recours devra être exercé dans le délai de trois mois.

» S'il y a urgence, le recteur ou le comité pourra, avant toute instruction de l'affaire, ordonner la suspension provisoire d'un instituteur. Il sera statué définitivement, dans le délai d'un mois au plus, sur l'imputation qui aura motivé la suspension.

» Art. 17. — Sur la demande du conseil municipal, le comité pourra priver de son emploi un instituteur communal reconnu incapable de remplir ses fonctions ou convaincu de négligence habituelle.

» Art. 18. — Tout individu qui, sans avoir rempli les formalités prescrites par les art. 5 et 8 de la présente loi, aura ouvert ou tenu publiquement une école primaire, sera poursuivi correctionnellement devant le tribunal du lieu du délit et condamné à une amende de 50 à 100 francs.

» En cas de récidive, il pourra être condamné à une détention de quinze jours à un mois et à une amende double de la première. »

Il est intéressant de comparer ce projet, le premier qui ait été élaboré sur la matière par le gouvernement de Juillet, avec l'ordonnance du 14 février 1830, œuvre de M. de Guernon-Ranville, et avec les divers projets qui virent le jour de 1831 à 1833, avant l'adoption de la loi organique du 28 juin 1833 : le projet de la Société pour l'instruction élémentaire, publié dans le journal de cette société en janvier 1831, et présenté à la Chambre des députés par M. Emmanuel de Las Cases le 24 octobre de la même année; celui de M. de Montalivet (24 oct. 1831); celui de la commission de la Chambre des députés, dont Daunou fut le rapporteur, présenté le 22 décembre 1831, et qui fut repris l'année suivante par MM. Taillandier, Salverte, Laurence et Eschassériaux, députés (17 décembre 1832). En rapprochant particulièrement le projet Barthe du projet de M. de Montalivet, on constate que ce ministre, qui fut le successeur de M. Barthe, avait repris pour son compte la plupart des dispositions contenues dans le projet élaboré par son prédécesseur.

Le projet de loi de M. Barthe ne reçut pas de la Chambre des pairs un accueil favorable; aussi fut-il retiré quelques jours plus tard, et une ordonnance royale du 3 février 1831 annonça « qu'une commission serait chargée de la revision des lois, décrets et ordonnances concernant l'instruction publique, et devait préparer un projet de loi pour l'organisation générale de l'enseignement, en conformité des dispositions de la charte constitutionnelle ». Les travaux de cette commission n'aboutirent pas; le gouvernement de Louis-Philippe s'aperçut bientôt qu'il n'était pas possible de régler par une loi d'ensemble l'organisation de l'enseignement à tous ses degrés, et il fallut se contenter de revenir au plus pressé, à l'élaboration de la loi que réclamait impérieusement l'enseignement primaire.

Ce fut M. Barthe qui fit décider la création d'une école normale destinée à former des instituteurs pour l'académie de Paris (ordonnance du 11 mars 1831). Cette école devait primitivement être placée à Paris; elle devait recevoir des internes et des externes; les élèves-maîtres ne devaient y être admis qu'à l'âge de dix-huit ans au moins, et ne devaient y rester qu'une année; le programme de l'enseignement comprenait, indépendamment de l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la grammaire française, la géographie, le dessin linéaire, l'arpentage, des notions de physique, de chimie et d'histoire naturelle, les éléments de l'histoire générale et spécialement de l'histoire de France. On sait que l'ordonnance du 7 septembre 1831, rendue sous le ministère de M. de Montalivet, décida que cette école normale serait installée à Versailles.

Mentionnons encore, comme le dernier acte du ministère de M. Barthe, l'ordonnance du 12 mars 1831, modifiant les conditions de l'admission à l'examen qui devait précéder la délivrance des brevets de capacité; les conditions imposées aux candidats furent limitées aux deux suivantes : 1° justifier qu'ils étaient âgés de dix-huit ans accomplis; 2° présenter au recteur de l'académie, ou aux examinateurs délégués par le recteur, des certificats de bonne vie et mœurs délivrés par les maires des communes où ils auraient résidé depuis trois ans. Ainsi fut abrogée la disposition de l'ordonnance du 21 avril 1828, qui exigeait, en outre, des candidats de confession catholique, la présentation d'un certificat d'instruction religieuse délivré par un délégué de l'évêque ou, à son défaut, par le curé de la paroisse de l'aspirant.

**BARTHÉLEMY SAINT-HILAIRE**. — Jules Barthélemy, dit Barthélemy Saint-Hilaire, est né à Paris le 19 août 1805. Il fut d'abord employé au ministère des finances, ce qui ne l'empêcha pas de s'occuper de journalisme et de politique. Il se consacra ensuite, à partir de 1832, à des travaux d'érudition, en particulier, sous les auspices de Victor Cousin, à une traduction d'Aristote, qui occupa quarante années de sa vie; il fut nommé professeur au Collège de France en 1838, et membre de l'Académie des sciences morales en 1839. Lorsque Cousin devint ministre de l'instruction publique en 1840, Barthélemy fut son chef de cabinet. En février 1848, il se rallia à la République, fut l'un des secrétaires du gouvernement provisoire, entra à l'Assemblée constituante comme député de Seine-et-Oise, et le 30 juin 1848 fut nommé membre de la Commission à laquelle l'Assemblée renvoya le projet de loi sur l'instruction primaire présenté par Hippolyte Carnot. La Commission, qui choisit Barthélemy Saint-Hilaire pour son président, n'admit qu'en partie les réformes proposées par Carnot, et, après plusieurs mois d'études, substitua au projet du ministre une proposition de loi en sept titres et cent et un articles; mais elle n'eut pas le temps de la soumettre à la délibération de l'Assemblée, car le 4 janvier 1849 M. de Falloux retira le projet Carnot, et la Commission, dont ce retrait supprimait la raison d'être, fut dissoute.

Mais le président de la Commission ne put se résoudre à voir disparaître le fruit d'un travail de six mois. La proposition de loi était déjà imprimée (15 décembre); il ne restait qu'à en rédiger l'exposé des motifs. Ce rapport préliminaire fut écrit par Barthélemy, qui le fit paraître au *Moniteur* du 21 avril 1849, avec le texte de la proposition de loi. « La Commission — disait le rapporteur-président aux représentants — croit devoir à la confiance que vous aviez placée en elle de ne pas laisser son œuvre imparfaite et stérile : elle l'achève autant qu'il dépend d'elle, en vous adressant ce travail qui peut vous intéresser, à la fois, et comme accomplissement d'une de vos résolutions, et comme document utile. Il ne serait pas bon que des études aussi profondes et aussi sérieuses fussent perdues, non pas seulement pour ceux qui les ont faites, mais aussi pour ceux qui, plus tard, ayant à traiter le même sujet, pourront profiter des recherches consciencieuses de leurs prédécesseurs. »

Voici les passages caractéristiques du rapport : ils permettent de juger de la différence qu'il y avait entre l'état d'esprit des républicains convaincus, qui,

au lendemain des journées de Février, avaient essayé d'implanter pour la seconde fois la République en France, et celui des orléanistes ralliés qui voulaient continuer, sous la forme républicaine, les traditions des régimes précédents.

En quelques phrases préliminaires, Barthélemy Saint-Hilaire met en contraste la sagesse et la modération du plan de la Commission avec l'esprit de radicalisme du projet Carnot, qui avait voulu innover sans ménagement, et sans respect du passé monarchique :

« Nous sommes heureux de vous le dire, le projet que nous soumettons à vos méditations ne demandera point à l'Etat des dépenses exorbitantes. Bien plus, il ne vous proposera même point de grandes innovations, sauf une seule [l'obligation] qui, d'ailleurs, aura pour garantie l'exemple de plusieurs nations voisines. Grâce aux progrès de la liberté, qui n'ont pas cessé un seul jour (*sic*) dans notre pays, malgré les entraves de gouvernements trop peu bienveillants et trop peu sages [l'Empire et la Restauration], il a été fait beaucoup pour l'instruction populaire. La révolution de Juillet avait produit la loi de 1833, dont nous nous plaisons à reconnaître hautement les immenses bienfaits. L'esprit en était bon, les résultats en ont été heureux, quoiqu'ils doivent aujourd'hui nous paraître insuffisants. La République veut faire bien davantage pour ses enfants et pour les instituteurs qui les lui élèvent. Mais, au fond, elle ne fera que développer ce qui est; et son nouvel édifice sera d'autant plus fort qu'il s'appuiera sur des fondements anciens et déjà éprouvés.

« Pour notre part, nous nous sommes gardés de répudier l'expérience des quinze dernières années. Nous pouvons avoir la juste prétention de faire mieux que nos devanciers en nous aidant de leurs travaux; nous n'avons pas la témérité de quitter une route qui les a si bien conduits, et nous avons voulu y marcher sur leurs traces, tout en les dépassant.

« De plus, à côté de la loi de 1833, avant elle comme après elle, des actes administratifs de tout genre, décrets, ordonnances, arrêtés, décisions, avaient essayé de porter l'ordre et la discipline dans diverses branches de l'instruction primaire, qu'avait fait naître la charité sociale. Ainsi les salles d'asile, auxquelles se rattachent les noms modestes et glorieux de Louise Scheppler, de Mme de Pastoret et de M. Cochin; les écoles des filles, primaires, supérieures et normales, les écoles d'apprentis, les classes d'adultes, les ouvroirs, les écoles même des hospices, etc., établissements qui tous méritent la sérieuse attention du législateur, ont été compris dans notre projet. Nous y avons fait entrer aussi l'utile usage des conférences entre les instituteurs, afin de leur donner à la fois plus d'importance et plus de fixité. En un mot, nous avons voulu faire une sorte de code de l'instruction primaire. »

En ce qui concerne la liberté de l'enseignement, la proposition de loi se plaçait sur le même terrain que le projet Carnot. C'était surtout à propos de la liberté de l'enseignement secondaire que des débats passionnés s'étaient élevés dans les dernières années de la monarchie de Juillet. Mais dans le domaine de l'enseignement primaire, la loi de 1833 avait déjà consacré la liberté d'enseignement et lui avait fait une large part. « Nous avons pu l'accroître encore, disait le rapporteur, sans enlever à l'Etat et à la société les garanties qu'il importe avant tout d'exiger de quiconque prétend à la délicate mission de former l'âme et l'intelligence des enfants. »

Pour la gratuité, la Commission n'en voulait pas. « Votre Commission a repoussé la gratuité absolue telle que l'admettait M. Carnot. Elle s'en est tenue au système actuel en l'améliorant. Ce système est une sorte de demi-gratuité qui cherche à satisfaire tous les justes besoins, qui donne au pauvre ce qu'il ne peut payer, et qui fait contribuer le riche dans une équitable proportion. Mais les partisans de la gratuité absolue veulent davantage : l'Etat, suivant eux, doit donner à tous une instruction qui est peut-être plus encore dans son intérêt propre que dans l'intérêt des citoyens qui la reçoivent. La paix publique et la prospérité nationale sont à ce prix; l'ignorance ne peut enfanter que désordre et misère. L'Etat a donc le droit d'imposer l'instruction; mais il doit payer le maître qu'il impose. A ces arguments en faveur de la gratuité absolue, on répond par des objections non moins fortes. Oui, si la gratuité absolue était juste, elle serait nécessaire; et, quelque coûteuse qu'elle fût, l'Etat devrait la placer parmi ses dépenses les plus urgentes et les plus obligatoires. Mais l'Etat ne doit point l'instruction aux citoyens. L'instruction de l'enfance est le devoir sacré de la famille. C'est à elle d'élever les générations nouvelles, même au prix des plus pénibles sacrifices. Ce sont ces sacrifices mêmes qui rendent plus étroits les liens d'affection et de reconnaissance qui sont la vie sainte de la famille et son indestructible garantie. L'Etat, en se substituant aux parents, commettrait une déplorable usurpation, qui tournerait bientôt contre lui en ébranlant ses plus solides fondements. Loin de chercher à étendre la gratuité, l'Etat doit, au contraire, tout faire pour la restreindre, non pas en la refusant à ceux qui ne peuvent s'en passer, mais en accroissant, par les moyens généraux dont il dispose, l'aisance qui permet de n'y point recourir.

« S'il est un fait constant, c'est que l'on tient fort peu à ce qu'on reçoit de la munificence publique.... La gratuité absolue irait, selon toute apparence, contre le but même qu'on se propose. Loin de contribuer à propager l'instruction, elle lui nuirait. Aujourd'hui, les familles indigentes à qui on l'accorde sont celles qui mettent le plus de négligence à l'employer. Elles n'envoient pas leurs enfants à l'école qui ne leur coûte rien....

« L'objection la plus grave contre la gratuité, c'est son évidente iniquité. On peut soutenir, au nom des principes les plus nobles et les plus sages, que l'Etat doit donner gratuitement l'instruction à qui ne peut pas la payer. Mais la donner, sans aucune rémunération, à qui peut en supporter les frais, c'est une munificence injustifiable, que l'Etat ne doit pas offrir, que les citoyens ne peuvent accepter. »

Barthélemy Saint-Hilaire fait valoir aussi, avec une sollicitude pour les intérêts de l'enseignement privé qu'on s'étonne de trouver chez un partisan aussi résolu des droits de l'Université, que la gratuité des écoles publiques serait préjudiciable aux écoles particulières : « La gratuité serait nuisible encore à l'enseignement sous un autre rapport qui n'est pas moins grave. Il est évident qu'elle détruirait presque entièrement les écoles libres. Celles de l'Etat seraient bientôt les seules, parce que la concurrence ne serait point possible contre lui. Dès lors il perdrait l'utile émulation que provoquent des écoles rivales. »

Le rapporteur répond enfin à ceux qui prétendent qu'il serait injuste d'établir l'obligation sans lui donner la gratuité comme corollaire : « On a soutenu, en faveur de la gratuité, qu'elle devait être une conséquence de l'obligation que l'Etat comptait imposer à toutes les familles. Ce dernier argument ne nous a point paru avoir la force qu'on lui attribue. L'Etat peut exiger que tous les enfants soient instruits; il peut décerner des peines contre les parents négligents; il n'est pas tenu pour cela de payer lui-même l'instruction qu'il commande. Il y a mille injonctions de la loi qui sont onéreuses pour les citoyens. L'obligation en sera une nouvelle, et, nous l'espérons, une des plus bienfaisantes et des plus sages. »

Pour la quotité de la rétribution scolaire, et la forme de sa perception, le rapport dit : « Nous avons transporté des conseils municipaux au Conseil général le soin de fixer le taux de la rétribution scolaire annuelle; et nous avons décidé que, dans aucun cas, ce taux ne pourrait être au-dessous d'un minimum de six francs. La rétribution sera perçue, comme elle l'est actuellement, par douzième, de mois en mois; elle le sera d'avance. Les dégrèvements seront demandés avec les formalités ordinaires. Mais nous avons limité les cas où ils seraient accordés.... Chaque année le conseil municipal arrêtera la liste des parents qui pourront acquitter la rétribution scolaire. »

Passant ensuite à l'obligation, le rapporteur s'exprime ainsi :

« L'obligation est une grave innovation, sans doute; mais cette innovation a pour elle tant de motifs sérieux, les exemples qui nous la recommandent sont si décisifs, et les conséquences en seront si fécondes, le principe en est si juste, et l'application si facile, que nous n'avons point hésité à vous la proposer, et que vous n'hésiterez pas davantage à l'accueillir. Déjà en 1833 l'illustre rapporteur de la Chambre des pairs [Cousin] la réclamait avec énergie, et il en démontrait l'utilité. M. Carnot a eu le courage de la mettre dans son projet de loi; nous l'en félicitons hautement; et nous n'avons fait que l'imiter et le suivre....

« Il n'y a qu'une seule objection contre l'obligation Elle porte, dit-on, atteinte à la liberté des pères de famille. Mais il faut bien s'entendre : la liberté des pères de famille ne peut consister à nuire à leurs enfants : et le mal le plus grand qu'ils puissent leur faire, tout le monde en convient, n'est-ce pas de leur ravir les lumières de l'intelligence? Déjà la loi dispose en faveur des mineurs contre le désordre et l'incurie des parents. En principe, nous croyons que la loi serait mille fois plus autorisée à défendre le patrimoine moral, sans lequel tous les autres sont à peu près sans valeur. La loi, qui garantit les biens matériels, doit, à plus forte raison, garantir, si elle le peut, les biens de l'esprit, tout autrement précieux et utiles.

« Tout ceci est évident, et au fond l'objection n'est pas sérieuse. Mais l'application de ce principe incontestable peut rencontrer des obstacles, uniquement parce qu'elle n'a jamais été tentée [Barthélemy semble ignorer les décrets de la Convention]. C'est donc un essai que nous vous proposons.... La Prusse, la Saxe, la Hollande appliquent depuis plusieurs siècles l'obligation, et elles en obtiennent de faciles et excellents résultats. On ne peut pas dire que ce sont là des Etats despotiques. On se tromperait, si l'on pensait que chez nous la liberté ne supportera pas aussi tranquillement ces justes devoirs et ces entraves....

« L'obligation, qu'on appliquerait dès que l'enfant aurait dix ans, atteindrait les familles jusqu'à ce qu'il ait atteint l'âge de quatorze. Elle ne concernerait, d'ailleurs, que les écoles primaires élémentaires; elle ne s'étendrait ni aux salles d'asile ni aux écoles supérieures. »

Tandis que, dans le projet Carnot, il n'y avait qu'un seul degré d'enseignement primaire, avec un programme beaucoup plus étendu, la Commission revenait aux deux degrés, élémentaire et supérieur, qu'avait admis la loi de 1833. Dans le programme d'enseignement, elle avait rétabli, « à l'unanimité et sans discussion », l'instruction morale et religieuse; le projet Carnot l'avait supprimée, parce que, avait dit le ministre, « l'enseignement religieux n'est pas du ressort des écoles ». H. Carnot était bien loin d'être hostile à la religion, dans laquelle il voyait, au contraire, « la base la plus solide à l'amour des hommes » : mais il pensait que si l'enseignement religieux devait « se joindre » à l'enseignement primaire, les deux enseignements devaient rester distincts, et que c'était aux ministres des différents cultes à parler aux enfants « de l'amour de Dieu » : Voir *Carnot* (*Lazare-Hippolyte*). Le traducteur d'Aristote morigène sur ce point l'ancien saint-simonien, en disant, avec l'assurance que donne le savoir : « La République aurait tort, en ce délicat sujet, d'entrer dans une voie nouvelle que peuvent conseiller sans doute de graves motifs, mais qui, au fond, n'est pas la bonne ». Le projet Carnot avait remis au ministre la nomination des instituteurs, qui cessaient ainsi de dépendre des influences locales; la Commission ne voulut pas que l'instituteur devînt un fonctionnaire d'Etat, attendu que, dans son système, le traitement du personnel enseignant primaire ne devait pas être uniquement payé par l'Etat : « Avec la loi de 1833, nous laissons la nomination des instituteurs au Comité d'arrondissement ».

Au sujet des écoles normales, le rapport disait : « La loi de 1833 avait décidé que chaque département serait obligé d'entretenir une école normale primaire. Mais elle avait permis que plusieurs départements se réunissent pour avoir une école normale en commun. Il est résulté de cette faculté laissée par la loi qu'après quinze ans et plus il n'existe aujourd'hui que 76 écoles normales au lieu de 86. Nous voulons que chaque département ait son école normale [d'instituteurs]. Nous avons donc retranché de notre loi la modification qu'avait admise celle de 1833. » Quant aux écoles normales d'institutrices, elles restaient facultatives : « Si les départements ont des ressources suffisantes, ils pourront établir des écoles normales de filles : mais nous ne leur en faisons pas une stricte obligation ».

En résumé, le projet Carnot plaçait tout l'enseignement primaire public dans la main de l'Etat; le projet Barthélemy Saint-Hilaire conservait les bases établies par la loi de 1833 : « Nous avons voulu que l'instruction primaire, dans toutes ses parties diverses, salles d'asile, écoles de tout ordre, classes d'adultes, etc., restât communale. Nous aurions redouté de lui enlever ce caractère essentiel, en la remettant tout entière aux mains de l'Etat. Entre l'instruction primaire et l'instruction secondaire, il y a cette grande différence, que la première doit rester aussi près que possible des familles, tandis que l'autre peut en être éloignée sans danger et même avec un grand avantage. »

Les autorités scolaires étaient le comité local, avec le maire et le curé comme membres de droit, et le Comité d'arrondissement, dans lequel devaient siéger le curé et un ministre de chacun des cultes reconnus. « Les attributions que nous avons accordées au Comité d'arrondissement sont considérables, disait le rapport; elles sont aujourd'hui nécessaires, parce qu'on ne peut point les transporter à des autorités dont la circonscription serait plus étroite.... Certes, nous eussions désiré pouvoir constituer des Comités cantonaux; ils eussent été plus rapprochés des écoles que ne le sont les Comités d'arrondissement.... En 1816, on avait tenté d'organiser des Comités cantonaux dans le pays entier : cet essai échoua, non pas tant à cause du système lui-même que par suite de l'état où était alors l'instruction primaire. Mais on peut le dire avec pleine assurance, les progrès de l'instruction primaire se mesureront à l'accroissement même qu'on pourra donner successivement aux attributions des comités locaux. »

Barthélemy Saint-Hilaire termine son rapport en adressant aux instituteurs une mercuriale menaçante, dont le ton contraste singulièrement avec celui des circulaires de Carnot. Pendant les premiers jours de la République de Février, on avait cherché à exalter chez les instituteurs le sentiment démocratique, à « allumer en eux une ambition généreuse », on les avait appelés à « contribuer pour leur part à fonder la République ». Maintenant on se défie d'eux, on voit en eux bien moins les soutiens de la liberté républicaine que les propagandistes du socialisme, et le moment allait bientôt venir où la réaction devait sévir sans ménagement contre tous ceux d'entre eux qui ne se feraient pas humbles et dociles. Le langage de Barthélemy annonce clairement ce changement d'attitude :

« Les instituteurs — dit le rapporteur — devront se pénétrer de plus en plus de la sainteté de leur mission. Dans une nation où règne le suffrage universel, ceux qui sont chargés d'instruire le peuple sont responsables de ses destinées. Ils seraient bien coupables si, à la place des saines doctrines qu'ils lui doivent, ils lui donnaient ces doctrines perverses qui peuvent corrompre et perdre la société. Ce serait un crime s'ils en infectaient les générations confiées à leurs soins. Mais ces doctrines, si malheureusement elles ont rencontré quelques prosélytes parmi les instituteurs, ne prévaudront pas. Nous en avons pour garants et la surveillance de l'Etat et le bon sens des instituteurs eux-mêmes.... Ils ne céderont pas à ces excitations aveugles qui ont parfois essayé d'éveiller en eux une déraisonnable ambition.. L'esprit qui doit animer leur enseignement est l'esprit même des lois nationales. Tout ce qui sort du cercle de ces lois, tout ce qui leur est contraire est interdit. C'est une sorte de consigne que l'instituteur doit fidèlement remplir. Il ne doit suivre, il ne doit connaître qu'elle.... Tels sont les principes dont les instituteurs doivent toujours être

profondément pénétrés. Ils ont été rarement méconnus, quoi qu'on en puisse dire.... L'Etat est sûr du succès, s'il sait joindre à la fermeté, qui réprime, la vigilance, qui épargne la répression même, parce qu'elle a su prévenir les fautes en les prévoyant. »

La proposition de loi et le rapport élaborés par Barthélemy Saint-Hilaire et ses collègues, malgré l'esprit qui les animait, ne devaient pas trouver grâce devant la coalition du bonapartisme et de l'Eglise. A ce moment même, une autre commission nommée par M. de Falloux préparait un projet nouveau, que le ministre de l'instruction publique du cabinet Odilon Barrot devait présenter le 18 juin suivant, et qui allait devenir la loi du 15 mars 1850.

Réélu à l'Assemblée législative, Barthélemy Saint-Hilaire y combattit vivement la loi Falloux. Après le 2 décembre, il refusa le serment et quitta sa chaire du Collège de France. Jusqu'à l'avant-dernière année du second Empire, il se renferma de nouveau dans ses travaux d'érudition. Aux élections générales de 1869, il fut élu au Corps législatif par le département de Seine-et-Oise; et ce même département, en février 1871, l'envoya siéger à la nouvelle Assemblée. Il remplit auprès de Thiers, devenu chef du pouvoir exécutif, les fonctions de chef de cabinet, jusqu'au 24 mai 1873. En décembre 1875, il fut nommé sénateur inamovible par l'Assemblée. Du 23 septembre 1880 au 10 novembre 1881, il fut ministre des affaires étrangères dans le premier cabinet Jules Ferry. Il est mort en 1895.

**BASEDOW** (Jean-Bernard). — L'un des pédagogues allemands les plus renommés, né à Hambourg, en 1723, d'une famille pauvre, étudia la théologie protestante à Leipzig, puis se voua à l'enseignement, qu'il exerça d'abord dans le Danemark. Il se fit bientôt connaître par de nombreux écrits de théologie, où, tout en restant fidèle à l'Evangile, il exprimait des opinions avancées, et par des livres sur l'éducation, où il mettait en avant des idées nouvelles sur l'étude des langues et des sciences naturelles. Attaqué pour ses opinions religieuses par les pasteurs orthodoxes, il dut quitter sa place en 1761, et vécut quelque temps à Altona et à Hambourg. En 1771, le prince de Dessau, Léopold-Frédéric-François, qui s'intéressait vivement aux questions d'éducation, l'appela auprès de lui, pour l'aider à réformer l'enseignement dans les écoles de sa principauté. Avec les fonds que, sur ses demandes pressantes et répétées, divers princes et particuliers mirent à sa disposition, il créa, en 1774, le *Philanthropinum*, sorte d'institut qui devait contenir à la fois un séminaire pour former des maîtres, et un collège avec internat pour des enfants de six à dix-huit ans. On y enseignait d'après les méthodes et avec les livres de Basedow. Un examen public, où les élèves montrèrent des connaissances remarquables pour leur âge, eut un grand retentissement. Mais Basedow manquait des qualités d'administrateur : d'un caractère irascible, dominateur, agressif, il ne put s'entendre avec ses collègues. En 1776, il déposa ses fonctions, dans lesquelles il eut Campe pour successeur. Il continua à publier des écrits pédagogiques, et il mourut en 1790, à Magdebourg, où il allait passer quelques mois tous les ans, et où, par goût de l'éducation, il prenait part à l'enseignement d'une école.

Les ouvrages de Basedow sont peu nombreux : le plus célèbre est son *Elementarbuch* (en 4 vol.), *Livre élémentaire ou Recueil encyclopédique pour l'enseignement de la jeunesse* (1774). Ces quatre volumes, qui mènent l'éducation jusqu'à l'âge de dix-huit ans, embrassent, d'après Basedow lui-même, les objets suivants : « Notions élémentaires sur le monde et sur les choses. — Méthode originale et expérimentale pour apprendre à lire. — Connaissances physiques et naturelles. — Connaissances morales et philosophiques. — Méthode d'instruction impressive et intuitive en matière de religion naturelle. — Notions pratiques sur la société, le commerce, etc. »

L'influence de Rousseau sur Basedow est manifeste : le créateur du *Philanthropinum* a essayé de réaliser les idées contenues dans l'*Emile*. Le soin prêté à l'hygiène, l'explication des choses donnée aux enfants par la vue même, l'usage des estampes précédant la lecture, le raisonnement appliqué à la morale, toutes ces recommandations de l'*Emile* se retrouvent chez Basedow. On lui a reproché de s'adresser trop exclusivement à la raison, sans tenir compte des besoins du cœur et de l'imagination, et sans se préoccuper des dispositions particulières de l'enfant. Il fait reposer l'éducation sur la notion de l'utile : le côté historique et la connaissance de l'antiquité sont sacrifiés. Mais Basedow eut le mérite de transporter les questions pédagogiques sur le terrain de l'application : il provoqua en Europe, et particulièrement en Allemagne, un mouvement d'idées qui ne s'arrêta plus. Son continuateur direct fut Campe. Pestalozzi, par certains côtés, subit également son influence. [Michel Bréal.]

Nous résumons au mot *Philanthropinisme* l'histoire de la tentative de Basedow et de ses disciples pour réformer l'éducation en Allemagne.

**BATBIE.** — Anselme-Polycarpe Batbie (1828-1887), jurisconsulte, membre de l'Assemblée nationale en 1871, devint ministre de l'instruction publique et des cultes le 25 mai 1873, au lendemain de la démission de Thiers, dans le premier cabinet du gouvernement de Mac-Mahon, cabinet que présida le duc Albert de Broglie. M. Batbie se prononça contre l'instruction obligatoire; et ce fut sous son ministère que fut déclarée d'utilité publique la construction de l'église du Sacré-Cœur. En 1876, il devint sénateur du Gers, son département natal.

**BATIMENTS SCOLAIRES.** — Voir *Locaux scolaires*, *Maison d'école*.

**BAUSSET** (De). — Louis-François de Bausset, prélat français, né en 1748, avait reçu l'évêché d'Alais en 1784. Il fut au nombre des ecclésiastiques qui, après le 18 brumaire, se rallièrent au gouvernement de Napoléon. En 1808, il devint l'un des conseillers titulaires de l'Université, et l'année suivante fut désigné comme vice-recteur près la faculté des lettres de Paris. Toutefois il ne montra pas beaucoup de zèle dans l'accomplissement de ses fonctions; Fontanes, écrivant en 1810 à de Bonald pour l'engager à venir à Paris faire acte de présence comme membre du Conseil de l'Université, disait : « Il suffira de paraître, il n'est point question de rester. M. de Bausset, l'ancien évêque d'Alais, assiste à deux ou trois séances par an; il se réfugie à la campagne pendant dix ou onze mois, et personne ne le trouve mauvais. » On sait que la première Restauration, par l'ordonnance célèbre du 17 février 1815, remplaça l'Université unique par dix-sept universités provinciales, supprima le grand-maître, et institua, pour la surveillance de l'enseignement, un Conseil royal de l'instruction publique : ce fut M. de Bausset qui en reçut la présidence. Cette ordonnance ne put être exécutée, Napoléon étant rentré en France quelques jours plus tard. Pendant les Cent-Jours, un décret rétablit M. de Bausset comme conseiller titulaire de l'Université, mais il n'exerça pas ses fonctions. Après le second retour des Bourbons, il fit partie, avec Chateaubriand, Royer-Collard et l'abbé Eliçagaray, d'une commission nommée par le ministre de l'intérieur (16 juillet 1816) pour s'occuper d'un projet d'ordonnance sur l'instruction publique, commission dont les travaux n'aboutirent pas. En 1817, M. de Bausset reçut le chapeau de cardinal, et devint peu après ministre d'Etat et membre du Conseil privé. Il mourut en 1824. On a de lui une *Histoire de Fénelon* (1808, 3 vol.) et une *Histoire de Bossuet* (1814, 4 volumes).

**BÉATES.** — L'institution des *Béates* ne se rencontre guère que dans la région du Velay : elle s'explique par la mentalité des populations encore très attachées au catholicisme et au clergé, et la configuration du pays où les communications sont — surtout en hiver — très difficiles, les hameaux étant éloignés les uns des autres et du « chef-lieu ». Elle a été fondée vers 1660, sous l'inspiration d'un directeur du séminaire du Puy, A. Tronson, par Mlle Martel, fille d'un avocat. Cette dame organisa la société des *Demoiselles de l'Instruction* (qui plus tard fusionna avec les *Reli-*

*gieuses de l'Enfant-Jésus* pour former la *Congrégation des sœurs de l'Instruction de l'Enfant-Jésus*). Après s'être occupées de l'instruction religieuse des femmes et des filles pauvres de la ville, les Demoiselles de l'Instruction entreprirent d'enseigner le catéchisme aux paysannes de la campagne. Pour cela, elles créèrent un corps d'institutrices destinées à donner l'instruction religieuse aux femmes et aux filles des villages et des hameaux et à leur apprendre à lire. C'est à ces institutrices que l'on donna le nom de *Béates*.

Celles-ci sont donc sous le patronage des religieuses de l'Instruction, qui assurent leur recrutement et leur formation dans un noviciat de trois ans, sous la direction de la supérieure générale qui les place et les déplace. Elles-mêmes n'appartiennent point à la congrégation, ne prononcent point de vœux; elles conservent leur liberté, peuvent se marier. Elles portent une robe de laine noire, une coiffe de soie de même couleur. Toutes d'ailleurs ne sortent pas de la maison-mère du Puy : certaines sont formées à Bourg-Saint-Andéol (Ardèche) par les Sœurs de la Présentation. Il existe aussi quelques Béates laïques : ce sont de vieilles filles dévotes. La Béate est le plus souvent pourvue d'une « lettre d'obédience »; toutes les années, elle fait une retraite à la maison-mère. Au hameau où elle exerce, elle habite une maison dite « assemblée », composée d'un rez-de-chaussée et d'un étage, bâtie sur le « communal » par les habitants de la section, très simplement aménagée : c'est à la fois un ouvroir, une chapelle, un cercle, une école, une garderie.

La fonction de la Béate est en effet complexe. Le soir, à la veillée, elle préside les réunions de femmes et de jeunes filles, qui durent jusqu'à onze heures et où les lectures pieuses, la prière, alternent avec le travail du « carreau » : la fabrication de la dentelle constitue en effet la principale industrie du pays; elle fait vivre, depuis saint François Régis, un grand nombre de familles. La Béate manie elle-même les fuseaux, et est ainsi maîtresse d'ouvrage. Le dimanche, elle conduit les jeunes filles aux offices du chef-lieu, et dans l'après-midi à la promenade; elle réunit ensuite les habitants de la section, commente les instructions données par le curé, fait la prière. Il en est encore de même si le temps est mauvais : elle lit les prières de la messe, fait réciter le chapelet, chanter les cantiques; à certaines époques de l'année (mois de Mai, Carême, Avent, etc.), elle dirige les oraisons du soir et divers exercices du culte : bref, elle remplace le prêtre, sauf pour la messe. L'été, les femmes viennent s'asseoir en cercle devant l' « assemblée » et, avec la Béate, tout en devisant, elles font de la dentelle. La Béate sonne l'angelus, avertit, avec sa cloche, qu'il faut préparer le repas de midi, porter aux champs celui des travailleurs. Elle est en outre garde-malade; elle prépare les médicaments, visite ceux qui souffrent, passe la nuit à les soigner, récite les dernières prières auprès des agonisants, ensevelit les morts, s'occupe des pauvres du hameau.

Enfin la Béate se fait institutrice. Dès sept heures et demie en été, dès huit heures en hiver, elle rassemble les enfants au-dessous de douze ans; aux plus grandes filles, elle fait faire de la dentelle; aux autres, elle apprend le catéchisme; elle les prépare à la première communion; elle garde les plus jeunes. La classe recommence à une heure pour ne finir qu'à la nuit. La Béate donne aussi quelques notions de lecture; les deux livres dont elle se sert sont l'*Alphabet chrétien* ou le *Livre de Sainte-Croix*, et les *Devoirs du chrétien* ou *Cher enfant*. Tout en travaillant au carreau, elle fait apprendre par cœur et individuellement à chaque enfant d'abord les lettres de l'alphabet, puis certaines combinaisons de lettres, puis certains mots, puis enfin l'oraison dominicale et une série d'autres prières : tout cela d'ailleurs manque de méthode; de cette façon, les enfants ne peuvent lire que les livres qu'ils connaissent par cœur. Parfois la Béate enseigne les premiers éléments de l'écriture : elle donne à copier des modèles tout faits sur le cahier, sans se préoccuper de savoir si l'élève comprend ce qu'il écrit. Le calcul ne vient qu'après l'écriture : la Béate se borne à faire connaître mécaniquement les premières opérations de l'arithmétique : rarement elle aborde la multiplication. Il lui arrive d'ajouter un peu de grammaire et d'orthographe; mais son enseignement reste abstrait, formaliste.

Tous ces services font de la Béate un personnage d'une assez grande importance. Pour cela, elle reçoit des dons en nature (bois, blé, œufs, etc.), ainsi qu'une rétribution scolaire qui est de 50 à 60 centimes par mois pour chaque élève apprenant à lire, de 75 centimes à 1 franc pour chaque élève apprenant à écrire. Mais le nombre des élèves est assez faible (de dix à vingt en moyenne); aussi bien les parents paient mal. En somme, la Béate est dans une situation matérielle assez misérable; il est vrai qu'elle se contente de peu.

Dès son début, l'institution se développa rapidement. En 1840, on ne comptait pas moins de 1000 à 1200 Béates; une ordonnance royale (28 janvier 1843) reconnaît la congrégation comme établissement d'utilité publique; en 1853, un secours de 300 francs est accordé aux Béates méritantes; en 1855, pour élever leur niveau intellectuel, augmenter leurs connaissances dont on avait parfois dénoncé l'insuffisance, on fonde à la maison-mère, aux frais de l'Etat, un cours normal qui dure peu; on institue pour les élèves ayant trois ans de noviciat un examen qui leur permet d'obtenir la lettre d'obédience tenant lieu du brevet élémentaire. En 1879, l'institution attira l'attention de Jules Ferry. Dans un débat retentissant qui eut lieu à la Chambre des députés (17 mars), le ministre signala « la situation singulière » du département « particulièrement curieux » de la Haute-Loire, qui n'avait que vingt-huit écoles publiques de filles. M. Leyssenne, inspecteur général, fut chargé d'étudier les moyens de mettre les Béates en règle avec la loi du 15 mars 1850. Après la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, la circulaire du 18 février 1882 fixa le parti auquel l'on s'était arrêté. Toutes les Béates devaient immédiatement être pourvues d'une lettre d'obédience; les Béates congréganistes ayant fait une déclaration d'ouverture avant la loi du 16 juin et ayant plus de trente-cinq ans d'âge restaient en fonction, mais ne pouvaient plus quitter leur résidence et étaient soumises à l'inspection universitaire; celles qui avaient fait une déclaration en temps utile, mais qui avaient moins de trente-cinq ans, devaient dans le délai de deux ans se présenter à l'examen — d'ailleurs allégé — du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; si, le délai expiré, elles n'étaient pas pourvues de ce titre, leurs écoles devaient être fermées; une fois munies du diplôme, elles pourraient être nommées directrices d'écoles de hameaux, d'écoles enfantines ou d'écoles maternelles, mais à la condition de quitter le costume religieux. Les mêmes prescriptions s'appliquaient aux Béates laïques.

Ce plan rencontra de vives résistances. En 1883, 352 Béates seulement avaient fait une déclaration; sur un chiffre total de 718 Béates, 4 possédaient le brevet, 83 avaient le certificat restreint, et 631 exerçaient sans titre légal : de ces 631, 342 seulement étaient porteuses d'une lettre d'obédience, et les 289 autres n'avaient d'autre titre que leur bonne volonté.

Actuellement, le nombre des Béates a bien diminué (200 à 250); il diminue d'ailleurs chaque année, au fur et à mesure de la création des écoles publiques. On ne recrute plus les Béates qu'assez difficilement; la maison-mère a disparu. Dans les hameaux éloignés de toute école, les Béates tiennent de véritables écoles clandestines; toutefois la plupart sont de simples « catéchistes », se bornant à faire réciter le catéchisme et les prières, à garder les tout jeunes enfants, à faire travailler les petites filles au carreau. Mais elles luttent contre l'esprit laïque, dénoncent « l'école sans Dieu », indisposent les populations contre les maîtres ou les maîtresses de l'enseignement public, favorisent le recrutement de l'enseignement clérical. Dans certaines régions montagneuses du département, les populations leur sont encore très attachées et ne supporteraient pas qu'on y touchât; dans d'autres, leur crédit disparaît parce que leur enseignement est reconnu insuffisant.

Il est permis d'espérer que grâce à l'œuvre des créations et des constructions qui se poursuit activement, grâce aussi à des mesures auxquelles songe l'administration locale, la Béate n'existera bientôt plus que dans l'histoire, et cela — malgré les services qu'autrefois elle a pu rendre — pour le plus grand bien de l'instruction, de l'affranchissement des esprits et des consciences, du progrès des connaissances et des idées nouvelles.

*Bibliographie.* — DUNGLAS : *Les Sœurs de l'Instruction et les Béates.* — ANONYME : *Les Femmes et les Béates de la Haute-Loire.* — SAINT-FERRÉOL (ancien député républicain de Brioude) : *La Physiologie de la Béate.* — CORCELLE : *Histoire de la dentelle* (Appendice). — *Journal officiel* (mars 1879). — *Bulletins scolaires* du département de la Haute-Loire (Rapports annuels des inspecteurs d'académie au Conseil général, surtout depuis 1880).

[E. RAYOT,
inspecteur d'académie.]

**BEAUJOUR** (PRIX FÉLIX DE). — Ce prix quinquennal, de cinq mille francs, que décerne l'Académie des sciences morales et politiques au meilleur ouvrage se rapportant à ce programme général : « Quels sont les meilleurs moyens de prévenir la misère dans les divers pays, mais plus particulièrement en France; et, là où l'on n'a pu la prévenir, quels sont les meilleurs moyens de la soulager? » a été fondé par le baron Louis-Félix de Beaujour (1765-1836), député de Marseille et membre correspondant de l'Institut. L'Académie a plus d'une fois proposé, comme sujet à traiter pour l'obtention du prix Félix de Beaujour, des questions relatives à l'éducation; ainsi, en 1847, elle proposa le sujet suivant: « Examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi, considéré principalement dans ses rapports avec le bien-être et la moralité des classes pauvres ». Le prix fut partagé entre M. J.-J. Rapet et M. Philibert Pompée.

**BEAUMONT** (MME DE). — Voir LEPRINCE DE BEAUMONT (MME).

**BÉGAIEMENT.** — Voir PRONONCIATION.

**BELGIQUE.** — **Résumé historique.** — Pendant la période pré-romaine, aucune organisation scolaire n'exista dans le Belgium, où les tribus celtiques, germaniques, belges vivaient en pleine barbarie. Les Romains ne fondèrent guère d'écoles dans cette région éloignée et pauvre. Il faut arriver à Charlemagne pour trouver des traces d'un commencement d'organisation pédagogique.

L'Eglise chrétienne fonda des écoles confessionnelles dans les villes et les bourgs de quelque importance : petites écoles paroissiales pour le peuple, écoles collégiales, écoles cathédrales, écoles monastiques, universités, pour la préparation à la prêtrise et aux hautes fonctions sociales. Elle institua l'écolâtrie, c'est-à-dire l'inspection des écoles. L'Eglise rencontra très tôt deux concurrents sur le terrain scolaire : le prince et les communes. Ainsi nous voyons au treizième siècle Jean I^er^, duc de Brabant, affirmer le droit du prince sur l'écolâtrie (diplôme de 1278), et les communes, devenues puissantes, proclamer le droit de tous de fonder des écoles; elles en établirent elles-mêmes, malgré les protestations du clergé (Ypres, Bruges, Gand, Bruxelles, Anvers, etc.). Il se forma alors un corps enseignant primaire communal, appartenant à la corporation des gens du métier, vivant du « minerval » des élèves, sur lequel l'écolâtre prélevait une dîme. Le droit de l'Etat et des communes en matière de direction scolaire et la liberté de l'enseignement remontent donc, en Belgique, à l'origine de l'organisation communale.

Jusqu'au quinzième siècle, les jeunes gens qui voulaient étudier les arts, la théologie, la jurisprudence, la médecine, se rendaient aux universités de Paris, de Montpellier, de Bologne, etc.; en 1420, le duc Jean IV, d'accord avec le pape Martin V, fonda l'université de Louvain, comprenant les facultés des arts (*trivium* et *quadrivium*), de théologie, de droit, de médecine.

Au quinzième et au seizième siècle, le pays atteignit un haut degré de prospérité matérielle, artistique, intellectuelle. L'historien italien Guichardin, qui vécut quarante années dans les Pays-Bas, affirme que « tous les habitants savent lire et écrire, et que beaucoup parlent plusieurs langues » (1566). Cornejo, dans son *Histoire des guerres en Flandre* (1578), déclare que les jeunes filles « lisent, écrivent, allèguent passages de l'Ecriture et disputent de la foi ».

Sous Philippe II commença la décadence. Beaucoup de lettrés, de savants professeurs émigrèrent pour échapper aux persécutions religieuses; ils allèrent s'établir dans les Pays-Bas septentrionaux, acquis au calvinisme, en Angleterre, en Allemagne. L'enseignement fut livré aux congrégations religieuses. Les Jésuites établirent de nombreux collèges dans les villes. Pendant plus d'un siècle, le pays, ravagé par les guerres, s'appauvrit, se dépeupla, les écoles périclitèrent; la routine, le verbalisme, la scolastique creuse régnèrent souverainement à l'université et dans les collèges.

Sous Marie-Thérèse, puis sous Joseph II, prince philosophe dont la devise était : « Tout pour le peuple, rien par le peuple », des efforts furent tentés pour relever la nation belge de l'abaissement où l'avait plongée la politique des rois d'Espagne. Les professions artistiques furent rendues libres, l'affiliation aux corporations ne fut plus obligatoire. Une Académie des sciences et belles-lettres fut établie à Bruxelles, la bibliothèque de Bourgogne restaurée et livrée au public (1772), la compagnie des Jésuites supprimée et ses collèges fermés et remplacés par des collèges laïques de l'Etat, les « collèges thérésiens », établis dans les principales villes. Des Roches et son disciple Engels, appelés à Vienne par Joseph II, y furent initiés à la réforme pédagogique par l'abbé Felbiger.

La clef de voûte de la rénovation des écoles était la création d'une école normale de l'Etat pour la formation du personnel enseignant et l'élaboration des méthodes. Des Roches inaugura celle de Bruxelles, en 1787, et Engels en eut la direction. Un plan complet d'organisation primaire allait être appliqué, lorsque la révolution brabançonne éclata et fit tomber le gouvernement de Joseph II; la révolution restaura l'ancien régime.

Après la conquête de la Belgique par les armées de la Révolution française, et sa réunion à la France (décret de la Convention du 9 vendémiaire an IV, 1^er^ octobre 1795), les lois scolaires de la République furent appliquées. Une enquête avait révélé l'état misérable des écoles, la plupart tenues par des maîtres ignares qui enseignaient le respect de l'ancien régime. et la haine de la Révolution. Des écoles primaires municipales furent établies dans les communes : l'enseignement devait y être laïque; la morale républicaine et le civisme, la lecture, l'écriture, le calcul constituaient le programme; la langue française était imposée même en pays flamand et allemand, à l'exclusion de toute autre; le quintidi était consacré à des promenades et à des jeux; un jury paternel jugeait les fautes graves des élèves; la Déclaration des droits et des devoirs de l'homme et la constitution de l'an III devaient être affichées et enseignées; l'école était payante (de 75 centimes à 2 francs par mois), sauf pour les indigents; la municipalité ne devait à l'instituteur qu'un logement ou une indemnité pour lui en tenir lieu. Dans le pays entier, les instituteurs furent persécutés par les partisans de l'ancien régime : leurs écoles étaient peu fréquentées. D'autre part, des mesures de coercition furent prises contre les fonctionnaires publics qui envoyaient leurs enfants aux écoles privées tenues par les ennemis du nouveau régime.

Des écoles centrales pour la classe moyenne furent établies dans les chefs-lieux des départements en remplacement des collèges thérésiens et des écoles des congrégations supprimées; on y enseignait les langues anciennes et modernes, les mathématiques, les sciences naturelles, l'histoire, la géographie, la législation; les professeurs avaient un traitement de 5000 francs payé par l'Etat. L'université de Louvain fut supprimée (4 brumaire an IV) et ses biens considérables attribués au Prytanée de Paris, puis à l'école de St-Cyr, et vendus en 1805, sauf quelques-uns. L'enseignement supérieur comprit, à Bruxelles, une école

de droit (1804), une faculté des lettres et des sciences annexée à l'école centrale, des écoles de médecine à Anvers et à Bruxelles.

Sous l'Empire, les écoles centrales devinrent des lycées et des collèges; les maîtres des écoles municipales furent placés sous la direction des préfets, sous la surveillance des évêques et des curés; le catéchisme de Napoléon fut rendu obligatoire; les frères des Ecoles chrétiennes, encouragés par le gouvernement, vinrent fonder des écoles dans quelques localités. L'état d'instituteur laïque devint misérable; il était exercé par des ignorants; c'était une ressource pour occuper en hiver les loisirs des tailleurs, des badigeonneurs, des sacristains, des cabaretiers, des aubergistes, etc.

Le roi des Pays-Bas (Hollande et Belgique), Guillaume I<sup>er</sup> (1814-1830), fit des efforts persévérants et considérables pour développer l'instruction à tous les degrés dans les provinces méridionales de son royaume, c'est-à-dire dans la Belgique et le Luxembourg. La *Ligue du Bien public*, qui avait été fondée en 1784 à Amsterdam par Jan van Nieuwenhuizen pour provoquer la fondation d'écoles du peuple, l'amélioration des instituteurs, des manuels, des programmes, établit des sections locales en Belgique et aida puissamment le gouvernement dans son œuvre. La loi scolaire hollandaise du 3 avril 1806 fut appliquée aux provinces méridionales en 1816. L'enseignement devenait un service public dirigé par l'Etat. Les écoles étaient *neutres*: aucun enseignement dogmatique ne pouvait y être donné. Dans les écoles privées ne pouvaient enseigner que des instituteurs diplômés par l'Etat. La langue néerlandaise fut imposée dans les écoles de la région flamande, y compris Bruxelles. Le mode simultané fut appliqué, les méthodes de Pestalozzi recommandées. Une école normale néerlandaise fut établie à Lierre (province d'Anvers) et des cours normaux annexés aux écoles modèles dans les villes principales (Bruxelles, Liège, Namur).

Il est à propos de dire ici qu'on appelle *langue néerlandaise* la langue littéraire (parlée ou écrite) qui est en usage dans les Pays-Bas; l'expression de *langue flamande* désigne les dialectes parlés en Belgique, dans les Flandres, les provinces d'Anvers et de Limbourg, et la partie septentrionale du Brabant.

Les lycées furent transformés en athénées et les collèges en écoles moyennes : les provinces belges possédèrent 4 athénées, 40 écoles moyennes, avec environ 5000 élèves; la préparation aux universités étant le but principal, le latin devint l'étude la plus importante.

Trois universités complètes furent établies à Liège, à Gand, à Louvain; la ville de Bruxelles perdit les facultés de droit, de médecine, dont le régime précédent l'avait dotée: en compensation elle devint le siège de cours publics de lettres, de sciences (espèce d'extension universitaire). Le latin fut la langue d'enseignement dans les universités, même pour l'explication du droit français. La population des universités s'éleva à 1413 étudiants: 502 en droit, 166 en médecine, 182 en sciences, 463 en philosophie et lettres.

Le gouvernement créa à Louvain un *Collège philosophique* dont la fréquentation fut rendue obligatoire pour les élèves en théologie, ce qui provoqua des protestations énergiques de la part des évêques.

L'application de la loi de 1806 rencontra en Belgique de sérieuses résistances, que Guillaume I<sup>er</sup> voulut briser à coups de décrets. Le parti catholique accusait le gouvernement de poursuivre, par la neutralité et la centralisation scolaires, le développement du calvinisme; d'autres protestaient contre la substitution du néerlandais au français dans les écoles de la région flamande et à Bruxelles; les Wallons s'insurgeaient contre l'obligation d'apprendre le néerlandais comme seconde langue; des instituteurs soumis à l'obligation de l'examen de capacité se montraient peu sympathiques au nouveau régime; le parti libéral, qui défendait les principes de la Révolution française de 1789, voulait la liberté complète de l'enseignement à tous les degrés. Le gouvernement prononça la dissolution des congrégations enseignantes et ferma leurs écoles. Il défendait aux parents d'envoyer leurs enfants à l'étranger pour y faire des études; ceux qui enfreignaient cette défense ne pouvaient pas être admis aux grades académiques ni aux emplois publics. La plupart des mesures restrictives de la liberté de l'enseignement furent abrogées le 27 mai 1830; mais, quatre mois après, la révolution séparait violemment la Belgique de la Hollande.

Malgré ces difficultés, le gouvernement était parvenu en moins de seize années à des résultats étonnants : il avait fait bâtir ou réparer 1146 écoles et maisons d'instituteurs, examiner et breveter 1917 instituteurs et 168 institutrices; les subsides aux écoles primaires montèrent de 158000 fr. à 448000 fr., le nombre des élèves passa de 153000 à 293000. En 1830, il y avait en Belgique 4046 écoles primaires publiques, avec 293000 élèves (157000 garçons et 136000 filles). Le nombre des illettrés s'abaissa sensiblement; parmi les personnes âgées de 64 à 71 ans en 1880 et qui avaient eu l'âge scolaire de 1815 à 1830, la statistique relève 43,8 $^0/_0$ d'hommes et 54 $^0/_0$ de femmes illettrés; en comparant ces chiffres à ceux du régime français, on trouve, pour le régime hollandais, 6,49 $^0/_0$ (hommes) et 9,67 $^0/_0$ (femmes) illettrés de moins que sous la période précédente.

La constitution de 1831 proclama la liberté absolue de l'enseignement en ces termes précis : « ART. 17. *L'enseignement est libre. Toute mesure préventive est interdite, la répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'Etat est également réglée par la loi.* » Pendant douze années, de 1830 à 1842, l'instruction primaire, et pendant vingt années (jusqu'en 1850) l'instruction moyenne, restèrent sans organisation légale. Ce fut la période consacrée à la destruction de l'œuvre édifiée en matière scolaire par le gouvernement de Guillaume I<sup>er</sup>. La décadence fut rapide : le recrutement des élèves pour les universités devint difficile, tant le niveau des études moyennes baissait: les écoles primaires déclinaient, de nouveau elles étaient livrées à des maîtres sans préparation, l'école normale de Lierre et les cours normaux ayant été supprimés.

L'opinion publique réclamait une loi organique sur l'instruction primaire. M. Nothomb présenta un projet qui fut voté le 23 septembre 1842 par les deux partis (il y eut trois abstentions libérales). Le but de la loi était « *de conserver intact le caractère religieux du peuple* ». La loi fut donc confessionnelle : la morale et la religion, déclarées inséparables, constituèrent le cours principal, obligatoire pour tous les élèves et placé sous la direction exclusive du clergé; l'inspection ecclésiastique fut créée pour compléter l'inspection permanente des écoles publiques par le clergé local; non seulement les livres de religion et de morale, mais encore les livres de lecture, devaient être approuvés par l'autorité ecclésiastique; les parents ne pouvaient pas exempter leurs enfants du cours de religion (seuls les dissidents protestants ou juifs pouvaient être dispensés s'il n'existait pas dans la localité d'école de leur confession); l'atmosphère de l'école devait être religieuse. Les écoles normales étaient confessionnelles, la direction de celles de l'Etat fut confiée à des prêtres; des écoles normales épiscopales et congréganistes furent agréées et eurent le droit de conférer des diplômes légaux. L'instituteur communal ne pouvait pas s'abstenir de donner le cours de religion et de morale. La commune devait fonder ou maintenir au moins une école, dont elle avait la direction, sous le double contrôle du gouvernement, qui surveillait par l'intermédiaire d'inspecteurs cantonaux et d'inspecteurs provinciaux, et de l'Eglise, qui dirigeait l'instruction religieuse dans les écoles publiques. La commune pouvait adopter des écoles privées, et dans ce cas être dispensée de fonder ou de maintenir des écoles communales. Le programme comprit : la religion et la morale, la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, le système métrique, et, suivant les besoins des localités, les éléments de la langue française, de la langue flamande (ou néerlandaise) et de la langue allemande (dans quelques communes sur la frontière orientale).

Une commission centrale nommée par le ministre

de l'intérieur dressait annuellement la liste des livres et des manuels qui pouvaient être employés dans les écoles publiques. Les livres de lecture devaient avoir l'approbation épiscopale.

La commune payait les frais de l'instruction primaire, la province et l'Etat intervenaient par des subsides pour combler le déficit. L'instruction ne fut ni obligatoire ni gratuite; les indigents seuls obtenaient la gratuité. Le traitement des instituteurs fut fixé au minimum de 200 francs l'an, somme complétée par le casuel. La loi du 16 mai 1875 porta le minimum à 1000 francs. Ce ne fut qu'en 1875 qu'une loi assimila les instituteurs communaux aux fonctionnaires de l'Etat au point de vue de la pension personnelle de retraite, ainsi que de la pension des veuves et des orphelins.

En 1845, le ministre de Theux aggrava les dispositions confessionnelles de la loi, en rendant obligatoires les prescriptions d'une circulaire de l'épiscopat : « l'instituteur doit conduire ses élèves à la messe, remplir ses devoirs religieux, fréquenter les offices, donner en classe, deux fois par jour, les leçons de religion, etc. »; les cours d'adultes devaient être soumis à la loi de 1842. Les communes libérales refusèrent de reconnaître la légalité de cette circulaire et de l'appliquer.

En 1878, il existait 9 écoles normales de l'Etat, dont une seule pour institutrices; 31 écoles normales privées avaient été agréées, toutes épiscopales ou congréganistes, sauf une seule (Bruxelles); le nombre des écoles primaires s'élevait à 4376, avec 527 417 élèves (2073 écoles avec 160 205 élèves en 1843); il n'existait plus que 444 écoles adoptées (958 en 1842) et 909 écoles privées (1803 en 1842). La tendance à la communalisation des écoles primaires était manifeste. On comptait 1129 écoles gardiennes, dont les institutrices n'étaient pas diplômées, et 2747 écoles d'adultes.

Les grandes communes avaient complété le programme en y ajoutant le chant, la gymnastique, l'histoire, la géographie, des notions de sciences naturelles, des travaux à l'aiguille (filles).

Les libéraux arrivèrent au pouvoir en 1878 avec un programme de revision de la loi de 1842. La réforme avait été préparée par la Ligue de l'enseignement, fondée en 1864 pour mettre en harmonie les lois scolaires avec les principes de la constitution de 1831 qui prononce la séparation de l'Etat et des Eglises. Cette Ligue avait créé en 1875, à Bruxelles, une *école modèle* neutre, dans laquelle les méthodes intuitives étaient appliquées, avec un programme d'instruction intégrale et des excursions scolaires. Le *Denier des écoles*, fondé la même année, aida la Ligue dans sa propagande.

Un ministère de l'instruction publique fut créé (1878), et P. Van Humbéeck en fut le titulaire. En ouvrant les Chambres, le roi prononça un discours dont le passage suivant annonçait la réforme scolaire : « La culture intellectuelle du peuple est plus que jamais au temps présent la source essentielle de sa prospérité.... L'enseignement donné aux frais de l'Etat doit être placé sous la direction et sous la surveillance exclusives de l'autorité civile. »

La loi du 1er juillet 1879 fonda l'école laïque et neutre, supprima l'inspection ecclésiastique des écoles publiques, la faculté pour les communes d'adopter des écoles privées, centralisa entre les mains de l'Etat la formation du personnel enseignant; l'agréation des écoles normales privées disparut; le gouvernement eut le droit de fixer le nombre des écoles primaires de chaque commune; le programme des études fut élargi par l'adjonction de l'histoire, de la géographie, du dessin, des formes géométriques, des sciences naturelles, de la gymnastique, de la musique vocale, des travaux à l'aiguille (filles); un Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire remplaça la Commission centrale pour l'adoption des manuels, du matériel didactique, etc. Le traitement des sous-instituteurs fut porté à 1000 francs; celui des instituteurs à 1200 francs avec augmentations quinquennales de 100 francs (jusqu'à 600 francs au maximum); les communes pouvaient dépasser à leurs frais le barême de l'Etat; l'inspection civile fut renforcée; le nombre des écoles normales de l'Etat fut porté à 27.

Le clergé condamna la loi et les écoles neutres. Ce fut le signal de ce qu'on a appelé la « guerre scolaire ». Les écoles publiques perdirent un certain nombre d'élèves, surtout dans les villages et les petites villes. Des écoles confessionnelles libres furent fondées. En 1880, la Chambre des représentants nomma une commission spéciale « chargée de faire une enquête sur la situation morale et matérielle de l'enseignement primaire en Belgique, sur les résultats de la loi de 1879, sur les moyens employés pour assurer son exécution ». M. A. Couvreur présida la commission, qui se rendit dans les diverses régions du pays, entendit un nombre considérable de témoignages établissant que, dans le pays entier, le clergé et le parti catholique avaient mis en œuvre tous les moyens de pression morale et matérielle pour faire déserter les écoles publiques, organiser la persécution systématique des instituteurs officiels, jeter le discrédit sur les « écoles sans Dieu ».

Un rapport spécial de M. G. Jottrand, député de Bruxelles, donnait les résultats de l'enquête sur le degré d'instruction des miliciens en 1882 : sur 8917 miliciens examinés (hommes de 20 ans), 2437, soit 27 %, ne savaient pas écrire, 50 % avaient une écriture grossière, 23 % une écriture satisfaisante; 21 % une orthographe satisfaisante; 50 % des lettrés ne savaient pas faire une petite addition de nombres entiers; 15 % seulement savaient les quatre règles de l'arithmétique; 2,3 % possédaient l'instruction primaire complète; 16,6 % n'avaient qu'une instruction en voie de formation; sur 100 miliciens flamands, 31 étaient illettrés; sur 100 de langue française, 23; enfin, sur 100 miliciens qui savaient lire, on en trouva 80 qui, depuis leur sortie de l'école primaire, n'avaient lu aucun livre.

Le gouvernement déposa à la Chambre des représentants un projet de loi établissant l'instruction obligatoire. La chute du gouvernement libéral en 1884 en empêcha la discussion.

Le budget de l'instruction primaire de 1882 fut le plus élevé de cette période : 37 118 202 francs. (En 1878, la dépense avait été de 28 413 054 francs, et en 1843 de 2 651 639 francs.)

Les élections de juin 1884 furent favorables au parti catholique. Le ministre de l'intérieur, M. V. Jacobs, présenta un projet de loi dont l'exposé des motifs contenait cette déclaration : « *L'Etat doit en matière d'enseignement préparer sa propre destitution* ». De cette date jusqu'à l'heure actuelle, la réalisation de ce programme de substitution de l'enseignement confessionnel privé subsidié à l'enseignement public a été poursuivie avec persévérance en plusieurs étapes : la première dura de 1884 à 1895, la deuxième de 1895 à 1908; une troisième est annoncée.

La loi de 1884 fut décentralisatrice; les communes pouvaient être dispensées d'établir ou de maintenir une école publique, elles avaient le droit d'adopter des écoles privées, elles seules déterminaient le nombre des écoles gardiennes et des écoles d'adultes; cependant, si vingt pères de famille ayant des enfants en âge d'école réclamaient le maintien ou la création d'une école primaire communale pour l'instruction de leurs enfants, cette école devait être maintenue ou fondée. Le programme primaire fut réduit : les sciences naturelles, les formes géométriques, la morale furent supprimées; cependant les conseils communaux conservèrent le droit d'étendre le programme. La commune fut autorisée à inscrire le cours de religion et de morale au programme des écoles primaires, à le faire donner par le clergé ou par l'instituteur sous la direction du clergé; les chefs de famille pouvaient dispenser leurs enfants de suivre ce cours. Si au moins vingt pères de famille demandaient la dispense pour leurs enfants, la commune pouvait être obligée d'organiser à leur usage une ou plusieurs classes neutres; si la commune n'inscrivait pas au programme de l'école le cours de religion (ce fut le cas dans des communes libérales), ou mettait obstacle à ce qu'il fût donné par le ministre du culte, et si au moins vingt pères de famille demandaient cet enseignement pour

leurs enfants, le gouvernement pouvait adopter d'office une ou plusieurs écoles privées dont les frais étaient mis à la charge de la commune. Le conseil communal eut le droit de mettre l'instituteur en disponibilité; celui-ci jouissait alors d'un traitement d'attente temporaire. Les provinces, les communes, les particuliers, eurent le droit de créer des écoles normales que le ministre pouvait agréer.

En 1884-1885, les communes cléricales supprimèrent 779 écoles primaires; en 1886, on comptait 891 instituteurs et institutrices mis en disponibilité par suppression d'emploi; en 1898, il y avait 256 communes dispensées de maintenir une école primaire; 14 écoles normales de l'Etat sur 27 avaient été supprimées, et 34 écoles normales catholiques étaient agréées; la ville de Bruxelles reprit à son compte les deux écoles normales, établies dans cette ville, qui avaient été supprimées par le gouvernement; 4042 écoles primaires sur 4195 avaient inscrit l'enseignement de la religion au programme; la plupart des écoles privées fondées par le clergé et les congrégations avaient été adoptées. La somme totale dépensée en 1893 pour le service de l'instruction primaire s'éleva à 30 263 533 francs.

La deuxième étape commence, en 1895, par le vote d'une loi nouvelle qui consacre les principes suivants :

*a*) Les suppressions d'écoles communales doivent être approuvées par arrêté royal;

*b*) Les communes peuvent adopter des écoles libres pour dix années;

*c*) L'enseignement de la religion et de la morale est rendu obligatoire dans les écoles primaires et les écoles normales;

*d*) Le clergé est invité par la commune à donner l'enseignement de la religion et de la morale dans les écoles communales; il peut se faire remplacer par l'instituteur si celui-ci y consent, et, en cas de refus de ce dernier, par une personne agréée par le conseil communal.

Le cours de religion et de morale est placé sous la surveillance du clergé paroissial et sous l'inspection de délégués des évêques, qui portent le titre d'inspecteurs diocésains et reçoivent un traitement de l'État.

Les écoles dont tous les élèves suivent le cours de religion sont confessionnelles : l'enseignement des autres branches doit être mis en harmonie avec celui de la religion et de la morale; l'école dont au moins un élève est légalement dispensé du cours de religion doit être neutre; aux élèves dispensés, un cours occasionnel de préceptes de la morale est donné; dans les écoles normales un cours régulier des préceptes de la morale est organisé pour les élèves dispensés;

*e*) Le gouvernement distribue des subsides également aux écoles communales, aux écoles adoptées et aux écoles libres inspectées; ces dernières ne sont pas obligées d'inscrire l'enseignement religieux au programme, mais en fait elles sont toutes confessionnelles;

*f*) Les concours entre les écoles primaires sont supprimés;

*g*) Suivant la population des localités, le minimum de traitement va de 1000 à 2400 francs (instituteurs) et de 1000 à 2200 francs (institutrices), avec augmentations quinquennales successives jusqu'à 600 francs.

L'application des lois de 1884 et de 1895 a produit en vingt-trois années des effets considérables; l'enseignement public laïque et neutre a été fortement atteint au profit de l'enseignement confessionnel; l'œuvre de laïcisation de la loi de 1879 a été détruite en partie, sauf dans les communes qui ont conservé des majorités libérales ou socialistes; le personnel enseignant est formé en grande majorité par les 38 écoles normales confessionnelles fondées par l'épiscopat et les congrégations religieuses; il n'existe plus que 13 écoles normales de l'Etat, auxquelles s'ajoutent deux écoles normales communales, celles de Bruxelles; la province de Hainaut vient de fonder deux écoles normales laïques, l'une à Mons, l'autre à Charleroi (1906).

**II. Etat actuel.** — ADMINISTRATION. — L'enseignement est public ou privé; l'Etat, les communes, les provinces fondent et dirigent les écoles; tout citoyen, tout étranger, ou des associations, sans autorisation préalable, peuvent fonder des établissements d'instruction, échappant complètement au contrôle des pouvoirs publics.

Des écoles privées peuvent être, à certaines conditions, subventionnées par l'Etat, la province, la commune, et assimilées aux écoles publiques; au degré primaire, des écoles privées peuvent être adoptées par les communes; des écoles normales privées peuvent être agréées par l'Etat et délivrer des diplômes (brevets) d'instituteurs, ayant valeur légale; des collèges libres d'enseignement moyen (secondaire) peuvent aussi être patronnés par l'Etat; au degré supérieur, des universités fondées par des particuliers peuvent obtenir le droit de délivrer des grades légaux. C'est le régime de la liberté la plus complète. Depuis 1884, le gouvernement a inauguré et largement appliqué le système de l'école privée subsidiée par l'Etat.

L'administration des écoles publiques et des écoles privées subsidiées et assimilées aux écoles publiques n'est pas concentrée dans un ministère spécial; l'enseignement général, primaire, moyen et supérieur, ressortit au *ministère des sciences et des arts*; les écoles de bienfaisance sont dirigées par le *ministère de la justice*; les écoles d'agriculture, de sylviculture, d'horticulture, de laiterie, ainsi que les écoles d'art plastique, de musique, sont administrées par le *ministère de l'agriculture*; les écoles techniques, industrielles, professionnelles, commerciales, consulaires, par le *ministère de l'industrie et du travail*; l'école militaire, les écoles régimentaires, par le *ministère de la guerre*.

L'administration de l'enseignement général, à la tête de laquelle se trouve le ministre des sciences et des arts (21 000 fr. de traitement), comprend quatre directions générales : celle de l'enseignement supérieur des sciences et des arts, celle de l'enseignement moyen, celle de l'enseignement primaire, et celle des beaux-arts (directeurs généraux 9000 à 12000 fr., directeurs 7000 à 9600 fr.). Le crédit global pour l'administration s'élève à 561 340 fr. (1908).

Il n'existe pas de Conseil supérieur de l'instruction publique; chaque degré d'enseignement a un Conseil de perfectionnement indépendant, dont les membres sont nommés par le ministre, et dans lequel le corps enseignant n'est pas représenté par des délégués élus. De même, il n'y a pas d'inspection générale embrassant l'ensemble des écoles, mais des inspecteurs pour chaque degré d'enseignement. Le même système est appliqué dans les autres ministères pour ce qui concerne le service des écoles spéciales. Ce morcellement du service de l'enseignement, cette séparation complète entre les diverses catégories d'écoles, ont eu pour résultat une grande variété dans les principes directeurs, les programmes, les méthodes; les écoles qui doivent hiérarchiquement se succéder n'ont pas de lien commun, ne se font pas suite sans solution de continuité; les programmes d'admission ne répondent pas à des programmes de préparation, d'où un manque d'équilibre et d'harmonie dans l'ensemble. L'absence de délégués du corps enseignant dans les Conseils de perfectionnement ne contribue pas à assurer les progrès pédagogiques. A tous les degrés, l'enseignement est livré à l'influence de la politique et de l'administration.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — *Organisation générale.* — L'enseignement primaire public (loi de 1895) est un service communal, organisé par la loi, inspecté et subventionné par l'Etat. C'est le système de la décentralisation.

La commune organise et dirige le service des écoles primaires publiques : elle crée ou maintient une ou plusieurs écoles communales, ou bien elle adopte des écoles privées; elle peut aussi combiner les deux systèmes. Toute commune doit posséder au moins une école publique, qui peut ne se composer que d'une seule classe mixte, à la tête de laquelle se trouve un instituteur ou une institutrice. Le gouvernement peut cependant dispenser une commune de cette obligation, si elle adopte une ou plusieurs écoles privées ou demande et obtient la réunion avec une autre commune pour ce qui concerne le service de l'instruction. Un

conseil communal peut supprimer les écoles publiques sauf une, moyennant autorisation par arrêté royal. Le chef de famille domicilié dans cette commune peut réclamer comme un droit l'instruction pour ses enfants de six à quatorze ans dans une école communale; les étrangers n'ont pas ce droit. La commune dirige les écoles primaires communales, détermine leur nombre, celui des classes et des instituteurs, et nomme ceux-ci. Les instituteurs communaux doivent être munis du diplôme légal. La loi distingue l'instituteur et le sous-instituteur, ce dernier subordonné au premier dans une école à plusieurs classes; dans les grandes communes, l'instituteur dirige l'école et porte le titre de directeur. La commune peut nommer un directeur de toutes les écoles ou un inspecteur communal; elle peut nommer un comité scolaire, dont les membres ont le droit de visiter les classes, mais ne peuvent y faire aucun acte d'autorité, ni présenter aucune observation aux membres du personnel enseignant. L'échevin de l'instruction publique, qui est un conseiller communal élu par ses collègues, peut inspecter les classes, mais il n'est pas autorisé à interroger lui-même les élèves, et il ne peut faire d'observations au personnel enseignant; il fait rapport au collège échevinal ou au conseil communal; l'administration de la commune ne peut faire d'observations à l'instituteur, ni lui transmettre des ordres, des instructions ou un avertissement, autrement que par écrit.

L'école adoptée remplace l'école communale, mais conserve le caractère d'école privée, avec les privilèges de l'école publique. Elle est soumise à l'inspection de l'Etat et reçoit des subsides de l'Etat, de la commune, de la province. La moitié seulement de son personnel enseignant doit être diplômé. Le conseil communal n'a aucune autorité sur l'école adoptée; il n'en nomme pas le personnel.

Le conseil communal arrête le programme de l'enseignement, le règlement scolaire; le gouvernement, pour faciliter la tâche des communes, a fait publier un règlement et un programme à titre d'exemple : en général les petites communes les ont adoptés, tandis que les grandes communes ont rédigé des règlements et des programmes plus complets, plus pédagogiques, mieux appropriés au but.

L'instruction primaire comprend nécessairement: l'enseignement de la religion et de la morale, la lecture, l'écriture, le calcul, le système métrique, la langue française, la langue flamande ou la langue allemande (selon les besoins des localités), la géographie, l'histoire de Belgique, le dessin, l'hygiène, le chant et la gymnastique; de plus, pour les filles, le travail à l'aiguille, et pour les garçons, dans les communes rurales, des notions d'agriculture. Les prescriptions relatives à l'enseignement religieux ont été données plus haut (loi de 1895). Le programme est arrêté par le conseil communal; le gouvernement recommande aux communes, mais sans les y obliger, de faire tenir par les maîtres un journal de classe et un cahier de roulement; dans le premier, les instituteurs inscrivent les leçons qu'ils donnent; dans le dernier, les élèves transcrivent, à tour de rôle, les résumés des leçons et des devoirs d'application. Les leçons d'agriculture doivent être intuitives, basées sur les principes positifs des sciences naturelles, et s'appuyer dans une juste mesure sur l'expérimentation; il est recommandé aux communes d'agrandir les jardins de moins de dix ares, ou de mettre à la disposition de l'instituteur une parcelle de quelques ares dans les environs de l'école; le gouvernement a institué un concours annuel entre les instituteurs communaux et ceux des écoles adoptées ou subsidiées, et décerne, à ceux qui ont donné avec le plus de succès l'enseignement théorique et pratique de l'agriculture, douze prix de 150 francs, vingt-cinq prix de 100 francs et quarante mentions honorables.

Les livres employés pour l'enseignement de la religion et de la morale sont imposés par le chef du culte; les autres manuels, ainsi que les livres destinés aux distributions de prix, sont désignés, sur l'avis de l'instituteur, par le conseil communal; le gouvernement envoie aux communes le catalogue des livres adoptés par le Conseil de perfectionnement; néanmoins elles peuvent désigner des livres en dehors de ce catalogue; les inspecteurs de l'Etat ont le devoir de signaler au ministre les livres insuffisants ou mauvais, sous le rapport du fond, de la forme ou de la méthode.

L'épargne est organisée dans un grand nombre d'écoles; les versements des élèves sont déposés par les soins de l'instituteur à la Caisse d'épargne; il est recommandé aux instituteurs d'affilier les élèves à une société scolaire de mutualité et de retraite, placée sous la garantie de l'Etat, qui accorde à toute société un subside de premier établissement de 75 à 125 francs et alloue aux affiliés des primes de 20 à 25 % de leurs versements, ainsi que des primes annuelles d'encouragement (Circ. minist. des 27 décembre 1881, 29 mars 1883, 25 octobre 1886). Le gouvernement a engagé les instituteurs à organiser des cercles d'élèves protecteurs des animaux (Circ. minist. du 2 mars 1896). Le gouvernement et de nombreuses communes encouragent aussi l'enseignement anti-alcoolique, la formation de sociétés d'abstinents.

Les punitions corporelles et celles qui sont de nature à décourager les enfants ou à les exposer à la risée ou au mépris de leurs condisciples sont défendues. Les récompenses autorisées sont les bons points, l'inscription au tableau d'honneur, les prix distribués solennellement, dans certaines écoles des voyages scolaires, des livrets de la caisse d'épargne, etc. En majorité les instituteurs se prononcent contre la distribution des prix et en faveur des voyages scolaires.

Les enfants des familles indigentes ont droit à la gratuité, y compris les fournitures scolaires. Bien que la gratuité de l'enseignement n'existe légalement que pour certaines catégories d'élèves, elle s'est généralisée, et de nombreuses communes ne perçoivent aucun minerval et reçoivent dans leurs écoles tous les élèves qui se présentent.

La loi n'a rien organisé pour l'éducation des arriérés pédagogiques et des anormaux; quelques communes (Bruxelles, Anvers, etc.) ont fondé des écoles ou des classes d'arriérés. Pour les sourds-muets et les aveugles, il existe une école publique (Berchem-Sainte-Agathe-lez-Bruxelles) et douze établissements privés : ils reçoivent les indigents dont les frais d'instruction et d'écolage sont payés par les bureaux de bienfaisance et les communes.

La loi n'impose pas aux communes l'obligation de nourrir ni de vêtir les élèves indigents; ce service ressortit à la bienfaisance publique; mais dans certaines localités des associations se sont fondées pour fournir à ces enfants un repas et des vêtements, et plusieurs reçoivent des subsides votés par quelques conseils communaux.

Le choix de l'instituteur communal est fait par le conseil communal; il est limité aux Belges porteurs de diplômes légaux; l'instituteur en chef d'une école à plusieurs classes ne peut être choisi que parmi les membres du personnel comptant au moins cinq années de service; les communes peuvent organiser des examens pour le choix des instituteurs et des directeurs à nommer dans leurs écoles. L'instituteur doit prêter serment de fidélité au roi, d'obéissance à la constitution et aux lois du peuple belge. Les traitements sont votés par le conseil communal; ils ne peuvent être inférieurs au barème légal (voir p. 169).

La commune peut prononcer la suspension simple ou la suspension avec privation de traitement, la mise en disponibilité par mesure d'ordre et la révocation d'un instituteur; la suspension de plus d'un mois et la suspension avec privation de traitement doivent être approuvées par la Députation permanente; la mise en disponibilité peut aussi être prononcée directement par le gouvernement; l'instituteur frappé de cette peine conserve sa qualité et jouit d'un traitement d'attente; la révocation prive le titulaire de sa qualité d'instituteur; le conseil communal et le roi ont le droit de prononcer ces peines; toutefois si c'est la commune qui prononce une peine, celle-ci ne devient définitive qu'après approbation par la Députation permanente et, le cas échéant, par le roi. Dans tous les cas, l'instituteur doit avoir été entendu dans ses moyens de justification.

Une circulaire ministérielle défend aux instituteurs communaux de « se jeter dans la mêlée des partis » politiques, c'est-à-dire de faire ouvertement de la propagande électorale ou d'être candidats.

La construction et l'entretien des bâtiments scolaires incombent à la commune; l'Etat et la province interviennent par des subsides pour les travaux de construction, d'amélioration, de réparation des locaux, et pour l'acquisition du mobilier. Cette intervention est facultative et subordonnée à certaines conditions; le gouvernement a tracé en 1874 un programme déterminant les conditions hygiéniques et pédagogiques que doivent réunir les locaux scolaires.

Les communes peuvent créer des écoles primaires supérieures comprenant une ou plusieurs années d'études; elles ne sont ni inspectées, ni subsidiées par l'Etat; il en existe dans les grandes communes; les unes sont du type technique, l'enseignement des travaux manuels est l'élément principal de leur programme (St-Gilles, Bruxelles, etc.); les autres ont le type commercial (Anvers, Bruxelles, etc.); d'autres préparent à l'enseignement normal (Bruxelles). En général, les communes choisissent pour ces écoles des instituteurs primaires ou des régents de l'enseignement moyen du degré inférieur.

*Ecoles gardiennes.* — Les écoles gardiennes et les écoles d'adultes sont facultatives pour les communes, qui seules jugent s'il faut en créer, et dans ce cas elles en ont la direction sans partage. Aucune disposition légale ne fixe un minimum de traitement en faveur du personnel de ces écoles. En général, les écoles gardiennes reçoivent les enfants des deux sexes de trois à six ans; on y applique la méthode des jardins d'enfants de Frœbel; les institutrices ne sont pas formées dans une école normale spéciale.

*Ecoles d'adultes.* — Les écoles d'adultes sont ou des cours élémentaires pour illettrés ou quasi-illettrés, ou des cours de répétition et de perfectionnement des études primaires, ou des cours spéciaux de langues modernes, de sciences, de mathématiques, de comptabilité, d'agriculture, etc.; l'âge minimum d'admission est douze ans. Le gouvernement subventionne les cours d'adultes et les écoles gardiennes communales ou adoptées.

*Inspection.* — Le gouvernement s'assure de l'application de la loi par un système d'inspection civile, comprenant des inspecteurs principaux et des inspecteurs cantonaux, qui sont essentiellement des agents d'information du gouvernement, et qui ne peuvent procéder par voie d'autorité à l'égard des communes et des instituteurs, mais seulement par voie de conseil. Les inspecteurs civils visitent les écoles primaires, les écoles gardiennes, les cours d'adultes, font rapport au gouvernement et aux administrations communales; ils ne peuvent pas abuser de leur autorité pour imposer ou même recommander aux instituteurs des écoles qu'ils visitent l'emploi de manuels publiés par eux. Le gouvernement choisit les inspecteurs parmi les instituteurs primaires ayant au moins dix années de pratique et ayant obtenu, après examen devant un jury de l'Etat, un diplôme spécial (arrêté royal du 1er février 1896). Traitements : 5000 à 7500 fr. (inspecteurs principaux), 3000 à 4500 fr. (inspecteurs cantonaux), plus des frais de route.

L'article 5 de la loi de 1895 a établi une inspection ecclésiastique; les inspecteurs diocésains sont nommés par le gouvernement sur la proposition des chefs des cultes; les inspecteurs principaux ont un traitement de 4200 francs; les inspecteurs diocésains touchent 3300 francs, sans frais de route.

*Conférences d'instituteurs.* — Des conférences trimestrielles obligatoires sont organisées par les inspecteurs civils dans chaque ressort d'inspection, dans le but d'assurer le progrès de l'enseignement primaire par l'examen des méthodes, des livres, des moyens matériels d'enseignement, par des exercices didactiques suivis de discussions. Dans une des écoles communales de chaque cercle de conférences est établie une bibliothèque à l'usage du personnel enseignant des écoles communales adoptées et subsidiées.

*Ecoles normales.* — Les instituteurs primaires sont préparés à leurs fonctions dans les écoles normales de l'Etat ou dans des écoles normales agréées par le gouvernement; ces dernières sont fondées par les provinces, les communes ou les particuliers; elles sont inspectées et peuvent être subsidiées par l'Etat; les diplômes qu'elles délivrent sont légaux. Les écoles normales ont quatre années d'études (minimum d'âge pour l'admission : quinze ans). Un programme de connaissances générales : littéraires (deux langues obligatoires, le français, le flamand ou l'allemand selon la région; une ou plusieurs langues facultatives), scientifiques (mathématiques, sciences naturelles, hygiène, agriculture, droit, histoire, géographie), artistiques (dessin, musique); un programme de sciences pédagogiques (psychologie, notions de logique, méthodologie; exercices didactiques et pratiques dans une école primaire d'application annexée à l'école normale); la gymnastique est obligatoire; la religion et la morale aussi, mais les parents peuvent dispenser de ce cours leurs enfants mineurs; les élèves majeurs ont le droit de dispense. Les écoles normales agréées sont soumises à un règlement général arrêté par le ministre, mais elles ont la latitude la plus large dans la rédaction du programme des matières d'enseignement, la détermination des méthodes, etc. La commune de Bruxelles a, la première en Belgique, introduit dans ses écoles normales l'enseignement de la psycho-physique, de la pédagogie des anormaux (1900), et de la pédologie ou science de l'enfant (1905); le gouvernement provincial du Hainaut a aussi inscrit ces branches dans ses écoles normales de Mons et de Charleroi (1906). Ces écoles ont en outre donné une large extension aux excursions et voyages scolaires, à l'enseignement expérimental, à l'exposé critique de l'histoire des doctrines pédagogiques, à la gymnastique d'après les principes de Ling, à la natation et aux exercices sportifs.

Le gouvernement peut subsidier les écoles normales agréées; il fait tous les frais des écoles normales de l'Etat; il fait inspecter toutes les écoles normales par deux inspecteurs généraux et par des inspecteurs spéciaux de gymnastique, de musique, de dessin.

*Pensions de retraite.* — Les professeurs, les instituteurs, les institutrices attachés aux écoles normales et primaires de l'Etat ou des communes ont droit à une pension de retraite, pour laquelle ils n'ont aucun versement à effectuer et qui est à la charge de l'Etat pour 2/5, de la commune pour 2/5, et de la province pour 1/5; cette pension peut être accordée après trente années de service à l'âge de 50 ans révolus; le gouvernement peut mettre à la pension par mesure d'office à l'âge de 60 ans après quinze années de service; la pension est calculée en prenant pour base la moyenne du traitement, casuel et émoluments compris, des cinq dernières années d'activité; elle est liquidée pour chaque année de services rendus à l'enseignement public, à raison de 1/55 de cette moyenne, avec maximum de 5000 francs; la possession de diplômes spéciaux compte pour une à quatre années de service.

La loi du 16 mai 1876 a institué une caisse de pensions pour les veuves et les orphelins des membres du corps enseignant de l'Etat et des communes; des retenues sont faites sur les traitements pour alimenter cette caisse.

*Statistique.* — La population de la Belgique s'élève à 7 160 547 habitants (3 558 105 hommes, 3 602 442 femmes); la population en âge d'école primaire, de 6 à 14 ans, forme le 16 % de ce total, soit environ 1 150 000 (1905).

Il y a 13 écoles normales de l'Etat (7 d'instituteurs, 6 d'institutrices); 2 écoles normales communales agréées (Bruxelles); 2 écoles normales provinciales (Hainaut); 39 écoles normales privées agréées (épiscopat et congrégations); 2241 élèves-instituteurs et 2693 élèves-institutrices, dont 580 et 531 respectivement dans les écoles de l'Etat. En 1905, 115 instituteurs, 126 institutrices des écoles de l'Etat, 286 instituteurs, 452 institutrices des écoles agréées, ont été diplômés. Pendant la période triennale 1900-1902, le jury central a, en outre, délivré 665 diplômes à 191 instituteurs et à 474 institutrices, en majorité à des congréganistes.

Les écoles primaires communales comptaient, en

1905, 6616 instituteurs et sous-instituteurs, dont 4 religieux; 4183 institutrices et sous-institutrices, dont 347 religieuses; 232 directeurs et directrices; 86 suppléants et suppléantes: au total 11 117.

Les écoles primaires adoptées, les écoles privées tenant lieu d'écoles communales, et les écoles privées subsidiées, comptaient 1949 instituteurs, dont 667 religieux; 5478 institutrices, dont 4559 religieuses; 248 directeurs et directrices; 4 suppléants et suppléantes; au total 7679.

Le corps enseignant primaire comprenait donc au total 18796 instituteurs et institutrices, dont 5577 religieux et 12 649 laïques.

La population des écoles primaires comprenait, en 1905, 869 811 enfants de 6 à 14 ans, dont: 441 115 garçons (314 695 dans les écoles communales, 68 900 dans les écoles adoptées, 57520 dans les écoles privées inspectées et subsidiées) et 428 696 filles (186 330 dans les écoles communales, 138 129 dans les écoles adoptées, 104 237 dans les écoles privées inspectées et subsidiées). Ces élèves étaient répartis dans 7144 écoles, dont 1392 communales pour garçons, 1250 communales pour filles, 1891 communales mixtes : au total 4533 écoles communales; 579 adoptées ou privées inspectées de garçons, 1333 de filles, 699 mixtes : au total 2611 écoles adoptées ou privées inspectées.

Dans les écoles communales, il y avait 819 660 élèves non payants et 50 151 payants.

Pour les écoles d'adultes, on comptait: 1° écoles d'adultes communales : 1785 pour garçons, 286 pour filles, 8 mixtes : au total 2079; 2° écoles adoptées et privées inspectées: 798 pour garçons, 1190 pour filles, 10 mixtes; au total 1998. En tout 4077 écoles d'adultes, ayant une population de 201 061 élèves, dont 114 934 garçons et 85 127 filles.

Les écoles gardiennes comprenaient 899 écoles communales, dont 891 mixtes; 1872 écoles adoptées ou privées inspectées: en tout 2771 écoles, comptant 258 149 élèves.

L'enseignement primaire se donnait, en outre, dans 16 instituts de sourds-muets, dans 41 écoles d'hospices d'orphelins, d'enfants trouvés, etc., 11 écoles de bienfaisance de l'Etat, 24 écoles de prisons et de maisons spéciales de réforme, plus l'institut royal de Messine, à une population totale de 7814 élèves des deux sexes (4855 garçons, 2959 filles).

Les dépenses totales pour l'enseignement primaire se sont élevées en 1903 (dernière année dont le rapport ait été publié) à 43 867 450 fr. (6 fr. en moyenne par habitant). Ces dépenses comprennent les rétributions scolaires (1 751 132 fr.), les fondations et libéralités (211 421 fr.), les ressources des bureaux de bienfaisance (289549 fr.), les budgets communaux (21 625 237 fr.), les budgets provinciaux (2 258 650 fr.), le budget de l'Etat (17 295 047 francs); il y a eu un excédent de 436 414 francs.

*Degré d'instruction des miliciens.* — Voici les résultats de 1905: 1° examen en langue flamande : sur 5762 incorporés et examinés, 812 illettrés (14,09 %), 245 sachant seulement lire, 1350 sachant lire et écrire, 2944 sachant lire, écrire et calculer, 411 possédant l'instruction primaire ou plus (7 %) ; 2° examen en langue française : 4484 incorporés et examinés, 424 illettrés (9,46 %), 197 sachant seulement lire, 914 sachant lire et écrire, 2368 sachant lire, écrire et calculer, 581 possédant l'instruction primaire ou plus (13 %). La supériorité au point de vue de l'instruction du contingent de langue française (wallon) sur le contingent de langue flamande s'explique par l'état économique meilleur dans la région wallonne, une plus solide organisation de l'enseignement, une fréquentation plus régulière et plus prolongée, un plus grand nombre d'écoles d'adultes, d'écoles primaires supérieures, etc.; dans la région flamande, 48,22 % de la population scolaire fréquente les écoles adoptées ou libres épiscopales et congréganistes, tandis que dans la région de langue française 26,75 % seulement de cette population fréquente les écoles de cette catégorie. Il est à noter que le recrutement de l'armée se fait par le tirage au sort, et que les miliciens peuvent se faire remplacer en versant une somme de 1600 francs à l'Etat : le résultat des examens ne représente donc pas exactement l'instruction moyenne de tous les jeunes gens de vingt ans. Le recensement général décennal pour 1900 indique 69,44 % d'hommes et 66,69 % de femmes sachant lire et écrire; la proportion des lettrés, déduction faite des enfants de moins de huit ans, est de 80,88 %; ce recensement est fait sur déclaration des habitants sans contrôle officiel.

Enseignement moyen. — A partir de 1830 et jusqu'en 1850, l'Etat se désintéressa de l'enseignement moyen; en 1835, il ne subventionnait plus que douze athénées et écoles moyennes, des quarante-cinq qui existaient sous le régime hollandais; les autres étaient à la charge de quelques communes ou avaient passé au clergé ou à des particuliers. Les universités, fondées en 1835, signalaient que le recrutement d'élèves bien préparés était devenu difficile. M. Ch. Rogier (ministre libéral) présenta un projet de loi organique qui fut voté le 1er juin 1850. Il créait deux enseignements moyens de l'Etat : le degré supérieur, représenté par les athénées, préparant aux facultés universitaires et aux écoles spéciales; le degré inférieur, comprenant les écoles moyennes, préparant aux emplois du commerce, de l'industrie, etc. La question religieuse fut résolue en ces termes : « L'enseignement moyen comprend l'enseignement religieux. Les ministres des cultes sont invités à donner ou à surveiller cet enseignement dans les établissements soumis au régime de la loi. Ils seront aussi invités à communiquer au Conseil de perfectionnement leurs observations concernant l'enseignement religieux. » Ce texte suscita de nombreuses difficultés d'application. Le clergé catholique refusa sa collaboration à l'Etat. Depuis 1884 (ministère clérical), l'enseignement de la religion et de la morale a été rendu obligatoire dans tous les établissements de l'Etat; le chef de famille peut dispenser son fils de suivre cet enseignement; l'enseignement religieux et moral est donné par un ministre du culte nommé par le gouvernement sur la proposition du chef du culte; ce ministre jouit d'un traitement sur les fonds de l'Etat et d'une part du minerval au même titre que les autres professeurs.

Pour la formation du personnel enseignant des athénées, une école normale des humanités, avec section spéciale des langues modernes, fut fondée à Liége, une autre pour les sciences fut établie à Gand; elles ont été supprimées en 1890. Depuis, les professeurs sont recrutés parmi les docteurs des universités (faculté de philosophie et lettres et faculté des sciences).

La loi n'a pas fondé d'enseignement moyen supérieur pour les jeunes filles. La ville de Bruxelles a établi pour elles un cours d'humanités anciennes de trois années en vue de leur préparation à l'université ; depuis, un certain nombre de jeunes filles se présentent devant le jury central, suivent les cours de l'université et y obtiennent des diplômes de docteur en droit, en médecine, en sciences, etc.

Des écoles moyennes pour jeunes filles ont été créées par l'Etat, par les communes, par des particuliers.

Jusqu'en 1883, la langue française fut la langue de l'enseignement moyen. La loi du 15 juin 1883 (ministère libéral) modifia cette situation : dans la région flamande, les cours de la section préparatoire des écoles moyennes doivent se donner en néerlandais, et le français doit y être enseigné de manière à préparer les élèves à suivre les cours donnés en français dans la section moyenne; dans celle-ci et dans les athénées, les cours d'allemand et d'anglais sont donnés d'abord en néerlandais, ensuite directement dans ces langues mêmes; deux cours au moins (l'histoire et la géographie, considérées comme formant un seul cours, et les sciences naturelles) doivent être donnés en langue néerlandaise; ces prescriptions sont applicables aux athénées; à Bruxelles, deux régimes, l'un français, l'autre néerlandais, coexistent; le double régime est applicable dans la région flamande sur la proposition du bureau administratif.

La loi de 1890 sur l'enseignement supérieur admet dans les universités, sans examen, les jeunes gens qui possèdent un certificat d'études complètes d'enseignement moyen supérieur, délivré par les athénées

royaux ou les collèges privés, certificat qui doit être entériné par une commission spéciale. Les collèges privés ne sont soumis ni à l'inspection de l'Etat, ni aux prescriptions relatives au néerlandais. En 1907, la Chambre des représentants fut saisie d'un projet de loi visant à obliger indirectement les collèges privés à organiser des sections flamandes; l'épiscopat protesta contre cette ingérence, au nom de la liberté de l'enseignement; un grand nombre de journaux catholiques et libéraux combattirent le projet, la discussion de la loi fut agitée et confuse, des votes contradictoires furent émis, et le projet fut finalement renvoyé à une commission spéciale.

Depuis 1887, les athénées réorganisés comprennent trois sections : 1° les humanités gréco-latines; 2° les humanités latines (sans grec et avec un programme scientifique plus étendu); ces deux sections préparent aux facultés de philosophie et lettres, de sciences naturelles, et par conséquent à celles de droit et de médecine; 3° les humanités modernes (sans langues mortes, mais avec un programme plus étendu de sciences et de langues modernes); cette section prépare à l'école militaire, aux écoles techniques supérieures, à l'industrie, au commerce, etc. Les écoles moyennes ont subi une réforme profonde par la création de sections spéciales : section commerciale, section agricole, section industrielle, suivant les besoins des localités.

Pendant la première période, l'enseignement moyen supérieur eut pour base l'étude des langues anciennes, du français, des mathématiques; il a évolué dans le sens de l'extension des sciences et des langues modernes. Les tendances actuelles sont favorables à l'établissement d'un système rendant équivalents pour l'admission dans les universités les certificats d'humanités anciennes et d'humanités modernes. Une autre réforme est en voie de réalisation : l'éducation physique était complètement négligée jadis; en 1873 elle fut insuffisamment organisée; actuellement on réclame pour la jeunesse un horaire hebdomadaire moins chargé, plus de récréations libres, une extension sérieuse des cours de gymnastique complétés par la natation et les sports; les principes de la méthode de gymnastique de Ling (dite suédoise) tendent à se substituer à ceux de la méthode belge (Docx, Happel), dérivée de la méthode allemande de Guthsmuths-Jahn-Spiess et de la méthode française d'Amoros.

*Statistique.* — Enseignement moyen du degré supérieur : 7673 garçons fréquentant les 20 athénées royaux (6028), les 7 collèges communaux (681) et les 8 collèges patronnés (964). — Enseignement moyen du degré inférieur : 17 655 garçons fréquentant 78 écoles moyennes de l'Etat (14 531), 5 écoles moyennes communales (2360), 5 écoles moyennes patronnées (764), et 7824 filles fréquentant 34 écoles moyennes de l'Etat (5854) et 5 écoles moyennes communales (1970). — Le nombre d'élèves fréquentant les instituts privés n'est pas indiqué dans l'annuaire statistique.

Enseignement supérieur. — La loi du 27 septembre 1835 créa deux universités de l'Etat, à Liège et à Gand. Les évêques, appuyés par le pape Grégoire XVI, avaient fondé, le 18 mai 1834, l'université catholique de Malines, transférée l'année suivante dans les locaux de l'ancienne université de Louvain. « Lutter pour défendre la religion, maintenir les saines doctrines, dévoiler les hérésies et les erreurs, résister aux novateurs, accueillir toutes les doctrines émanant du Saint-Siège, répudier les doctrines contraires, » tel était le but des fondateurs. Le parti libéral répondit, sous l'inspiration de Th. Verhaegen, en fondant, le 20 novembre 1834, l'université libre de Belgique (devenue, en 1842, l'université libre de Bruxelles), destinée à donner « un asile à la science pure, à la science libre, à la science qui ne relève que d'elle-même, qui n'accepte de mot d'ordre de personne, qui ne poursuit qu'une chose : la vérité, la certitude.... L'université libre proclame avant tout l'indépendance du penseur, elle défend les droits de la raison. » (L. Van der Kindere, *Notice historique sur l'Université libre.*)

En 1893, MM. Ed. Picard, Elisée Reclus, G. De Greef, E. Vandervelde, L. De Brouckère, Dejongh, etc., fondèrent à Bruxelles l'Université nouvelle et l'Institut des hautes-études. Le gouvernement a refusé d'entériner les diplômes délivrés par cette université.

A l'université de Gand est annexée une école du génie civil et des arts et manufactures; à celle de Liège, une faculté technique et des écoles spéciales (mines, arts et manufactures, mécaniciens, électriciens). Bruxelles possède, outre les quatre facultés, une école polytechnique, une école de sciences politiques et sociales, une école de commerce. Louvain a les quatre facultés légales, plus une faculté de théologie, des écoles spéciales (génie civil, mines, agriculture) et un collège papal (chaire de philosophie thomiste).

La dépense annuelle moyenne pour les deux universités de l'Etat s'élève à 3 200 000 fr.; elle est supportée par le trésor public. Les universités libres doivent vivre de leurs propres ressources, l'Etat ne les subventionne pas; mais la commune de Bruxelles et celle de Louvain mettent des locaux à la disposition de l'Université libre et de l'Université catholique. Les deux universités de Bruxelles (Université libre et Université nouvelle) reçoivent des subsides de la province de Brabant et de plusieurs communes.

Jusqu'en 1849, la collation des grades universitaires se fit par un *jury central* composé de sept membres dont la majorité était nommée par les Chambres : « l'enseignement que le Congrès national avait voulu rendre libre devenait, en réalité, esclave; il était asservi aux majorités parlementaires » (Nypels). La loi du 15 juillet 1849 établit un examen universitaire pour l'admission aux premiers grades et remplaça le *jury central* par un *jury combiné*, nommé par le gouvernement et composé d'un nombre égal de professeurs de l'Etat et de professeurs des établissements libres. Ce système dura vingt-sept ans (de 1849 à 1876). En 1855 la suppression de l'examen d'élève universitaire, en 1857 la création de cours à certificats, eurent des effets fâcheux, le niveau des études baissa. Le gouvernement remédia à la situation en 1861 en établissant l'*examen de gradué en lettres*, que devait passer avec succès tout élève se destinant aux études universitaires. Cette réforme fut vivement critiquée; on lui reprochait de réduire la préparation à quelques branches classiques, langues anciennes et mathématiques, les autres étant négligées; les jurys étaient trop indulgents. Le graduat fut supprimé (20 mai 1876). Les universités ont, depuis, le droit de conférer elles-mêmes les diplômes, d'après un programme fixé par la loi; les diplômes, pour être légaux, doivent être entérinés par une commission gouvernementale; les cours à certificats sont abolis.

La liberté de la collation des grades académiques donna pendant quatorze années des résultats qui furent jugés satisfaisants; la loi de 1890 consacra le système et établit une barrière à l'entrée des universités : pour se présenter à une épreuve, il faut posséder un certificat d'études moyennes supérieures complètes, délivré par un athénée royal ou par un collège privé qui réponde à des conditions déterminées; à défaut de ce certificat, l'élève doit subir un examen d'admission devant la faculté sur des matières fixées par la loi. Pour les aspirants au grade de candidat-ingénieur, cet examen d'admission est obligatoire.

Pendant la dernière période triennale (1901-1903), la population des universités s'est élevée aux chiffres suivants : Gand (Etat), 2433 étudiants; Liège (Etat), 5014; sur ces 7447 étudiants, 2119 appartiennent à la faculté des sciences; 2784 à la faculté technique; 1065 à la médecine; 978 au droit; 501 à la faculté de philosophie et lettres; — Bruxelles (université libre), 3067 étudiants (médecine 870; sciences 576; écoles spéciales 575; philosophie et lettres 290); — Louvain (université catholique), 6042 étudiants (médecine 1222; sciences 798; écoles spéciales 1310; droit 1146; philosophie et lettres 780; école d'agriculture 418; faculté de théologie 369). Au total 16 556 étudiants en trois ans; moyenne annuelle, 5518. La proportion des étudiants étrangers est d'environ 15 %. — Quant à l'Université nouvelle de Bruxelles, elle ne figure pas dans les statistiques officielles.

Il existe en Belgique, ressortissant à d'autres mini-

stères que celui des sciences et des arts, les écoles suivantes :

A. *Ministère de l'industrie et du travail* (1904-1905) : Ecoles et cours professionnels et commerciaux, 51 cours communaux, comptant 3859 élèves et recevant 180 548 fr. de l'Etat, 89 181 fr. de la province et 180 750 fr. de la commune; 148 écoles et cours libres avec 15 884 élèves, recevant de l'Etat 404 033 fr., de la province 104 541 fr., de la commune 92 841 francs. — Ecoles industrielles : 80 écoles communales, avec 22 064 élèves, recevant 447 221 fr. de l'Etat, 297 367 fr. de la province, 443 936 fr. de la commune; 7 écoles libres, avec 1511 élèves, recevant 21 523 fr. de l'Etat, 4866 fr. de la province, 6727 fr. de la commune; plus des instituts supérieurs de commerce, de brasserie, des écoles de hautes études commerciales et consulaires, une école des mines du Hainaut, des écoles des arts et métiers et des textiles, un navire-école, en tout 13 établissements avec 1702 élèves; ces écoles sont subsidiées par l'Etat, la province et les communes. Il y a en outre 26 écoles ménagères communales et 62 libres; 82 classes ménagères communales, 4 adoptées, 115 libres; au total 289, comptant 9976 élèves et recevant de l'Etat 161 481 fr., des provinces 48 423 fr. et des communes 73 279 francs.

B. *Ministère de l'agriculture* : Un institut agricole de l'Etat (Gembloux); 3 écoles moyennes d'horticulture et d'agriculture de l'Etat (Vilvorde, Gand, Huy); une école vétérinaire de l'Etat (Anderlecht) ; des cours agricoles pour adultes ; des cours d'horticulture, d'arboriculture, de culture maraîchère, de laiterie; 26 agronomes de l'Etat vulgarisant les notions et les procédés de la science agronomique par des conférences, etc. — L'enseignement des arts du dessin se donne dans 84 académies et écoles de dessin à 15 736 élèves (en 1905). — La musique s'enseigne dans 4 conservatoires (Anvers, Bruxelles, Gand, Liège) à 4978 élèves, dont 2640 hommes et 2338 femmes, et dans 62 écoles de musique qui comptent 13 926 élèves, dont 7051 hommes et 6875 femmes.

C. *Ministère de la guerre* : Ce ministère dirige une école de pupilles de l'armée, des cours pour soldats illettrés, des écoles régimentaires, des cours du soir, un cours central de préparation à l'école militaire, une école de cadets, une école militaire et une école de guerre.

*Eglise catholique*. — Les écoles de l'Eglise catholique sont : une université (déjà nommée) à Louvain, 16 séminaires et petits séminaires, 59 collèges et instituts épiscopaux. Les évêques et les congrégations religieuses ont fondé, en outre, un grand nombre de collèges et d'écoles primaires, moyennes, normales.

*Ecoles étrangères*. — La colonie allemande a fondé à Bruxelles une école primaire avec section d'enseignement secondaire. La Chambre de commerce française vient d'inaugurer (1908) un lycée à Anderlecht (faubourg de Bruxelles).

*Bibliographie*. — Rapports triennaux, publiés par le gouvernement, sur l'état de l'instruction primaire, moyenne, supérieure. — Annuaire statistique du royaume de Belgique. — Lois sur l'enseignement primaire, moyen, supérieur.

[A. SLUYS,
Directeur de l'Ecole normale de Bruxelles,
Vice-Président de la Ligue de l'Enseignement.]

Pour le Congo belge, voir *Congo belge*.

**BELL** (ANDRÉ). — Né en 1753 à Saint-Andrews (Ecosse), mort le 27 janvier 1832. Il était ministre de l'Eglise anglicane; nommé, en 1789, chapelain du fort Saint-Georges, à Madras, il fut chargé de l'organisation de l'orphelinat militaire. En se promenant un jour dans la campagne, il rencontra des enfants hindous qui étudiaient sous la direction d'un de leurs camarades et écrivaient avec leurs doigts sur le sable. Ces enfants faisaient partie d'une école divisée en un certain nombre de groupes, chacun sous la conduite d'un élève. Cette rencontre fut pour le Dr Bell toute une révélation.

Après un examen attentif, il voulut transporter dans son école le procédé de lecture qu'il venait de voir à l'œuvre. On dit que ce fut le refus des sous-maîtres de s'y prêter qui lui donna l'idée de charger un petit garçon de huit ans, John Frisken, d'apprendre l'*abc* à ses camarades. Le succès du jeune « moniteur » fit faire dans les autres classes de l'orphelinat des essais analogues, qui réussirent également. De 1791 à 1796, Bell appliqua et perfectionna son *monitorial system*.

Revenu en Angleterre en 1797, il voulut en faire connaître les résultats, et publia en anglais : *Expériences sur l'éducation faites à l'asile de garçons à Madras*, Londres, 1798; et *Instructions pour la direction des écoles selon le système de Madras*, in-12, 1798. Ces deux ouvrages ne se vendirent pas, et Bell, voyant que son système n'était pas accepté, vécut quelques années dans la retraite. Ses idées étaient oubliées, lorsque le bruit se répandit qu'un jeune instituteur, nommé Joseph Lancaster, obtenait des résultats merveilleux dans son école de Southwark par des procédés très analogues, sinon identiques, à ceux du système de Madras. Bell, bientôt informé de l'éclatant succès de Lancaster, réclama la priorité de la découverte. Lancaster, qui dans sa première brochure, en 1803, reconnaissait qu'il devait beaucoup au Dr Bell, n'en prétendait pas moins être l'auteur de l'idée : il n'avait connu, disait-il, les excellents procédés de Bell que lorsque son plan à lui était fort avancé. La querelle s'envenima; et, comme Lancaster était quaker et Bell anglican, les deux sectes prirent parti pour l'un ou l'autre de ces instituteurs, et chacun fonda des écoles suivant la nouvelle méthode; l'instruction du plus grand nombre en profita, et le système prit une importance qu'on n'aurait pas soupçonnée. Le débat dura plusieurs années ; il est assez difficile de le trancher. En dehors des églises rivales, l'opinion publique est restée, croyons-nous, dans le vrai, en désignant le nouveau système sous le nom de « Méthode de Bell et Lancaster ». L'Eglise anglicane, qui n'avait fait aucune attention aux idées de Bell tant qu'un intérêt confessionnel ne s'y était pas attaché, les soutint avec ardeur et créa en 1811 pour les propager la *National Society*, rivale de la société protectrice des écoles lancastériennes. Bell fut mis à la tête des écoles anglicanes ainsi établies ; elles différaient peu des écoles lancastériennes, sauf que ces dernières admettaient des élèves de toutes les sectes et faisaient une plus large part aux exercices physiques. Bell fit quelque temps après un grand voyage en Europe pour y propager sa méthode, et aussi pour s'instruire dans celles de Pestalozzi, de Fellenberg, etc. Et, à certains égards, il ne faut pas oublier que Bell avait beaucoup à apprendre. C'est lui qui écrivait dans ses *Expériences* cette phrase qu'on a souvent citée : « Nous ne devons pas demander que les enfants des pauvres soient instruits d'une manière dispendieuse, ni même qu'ils apprennent à écrire et à chiffrer : il suffit qu'ils sachent lire ». Resté maître de la situation quelques années après, par suite du départ de Lancaster pour l'Amérique (1818), Bell consacra sa fortune à la création d'écoles gratuites pour les enfants pauvres. On estime qu'il ne dépensa pas moins de trois millions pour cette œuvre de bienfaisance. Il fut enterré dans l'église de Westminster, sépulture réservée aux plus grands personnages de l'Angleterre. Outre les ouvrages déjà cités, on a de lui : *Sermon prêché à Lambeth sur l'éducation des pauvres, d'après un meilleur système*, in-8°; *Ecole de Madras ou éléments de l'instruction primaire*, in-8°.

Sans méconnaître les mérites du Dr Bell, il est permis d'ajouter qu'on aurait tort de le considérer d'une manière absolue comme l'introducteur de l'enseignement mutuel en Europe. Valentin Friedland, dit Trotzendorf, le pratiquait dans tous ses détails, au seizième siècle, dans son école de Goldberg (Silésie). Il était établi à Athènes en 1675; Guillet de Saint-Georges en donne une description intéressante dans son livre : *Athènes ancienne et moderne*. Herbaut le suivait à la Pitié en 1747, et le chevalier Pawlet le faisait prospérer à Paris, sous le règne de Louis XVI; sans compter que, dans sa partie essentielle, l'emploi d'élèves pour enseigner les autres, il fut pratiqué par Jacqueline Pascal, par Mme de Maintenon, par J.-B. de la Salle, par Oberlin, enfin par Monge à l'Ecole polytechnique en 1795. — Voir *Mutuel* (*Enseignement*).

**BELOUTCHISTAN**. — Voir *Inde anglaise*.

**BÉNÉZECH**. — Pierre Bénézech, né en 1749 à Montpellier, fut en l'an II chef d'une des Commissions exécutives, celle des armes, poudres et mines; et le 12 brumaire an IV le Directoire le nomma ministre de l'intérieur. Il eut dans ses attributions l'administration de l'instruction publique, qui forma la cinquième division du ministère : Ginguené, précédemment chef de la Commission exécutive de l'instruction publique, fut placé à la tête de cette division (Voir *Ginguené*). En messidor an V, Bénézech, soupçonné de royalisme, fut destitué. Bonaparte le fit préfet de Saint-Domingue ; il mourut en arrivant dans cette île, en l'an X.

**BERQUIN** (Arnaud). — Littérateur français, né à Bordeaux vers 1749, mort à Paris le 21 décembre 1791. Il avait d'abord composé des idylles et des romances qui eurent du succès. Mais ce qui a rendu son nom populaire, c'est la série de ses publications pour le jeune âge. Aimé des enfants, dont il recherchait la société, il composa pour eux des contes, des romans moraux, des pièces de théâtre, toute une bibliothèque enfin de lectures qui ont fait le charme des jeunes générations.

Il commença par l'*Ami des enfants*, 24 petits vol. in-12, publiés au cours des années 1782 et 1783, et qui reçut, dès 1784, de l'Académie française le prix annuel destiné aux livres les plus utiles: c'est dans l'*Ami des enfants* que parut l'histoire de *Sandford et Merton*, imitée de l'anglais de Day, qui est restée populaire. Puis vinrent les *Lectures pour les enfants ou choix de petits contes et drames également propres à les amuser et à leur inspirer le goût de la vertu* (1784), l'*Ami des adolescents*, 12 vol. in-12 (1784), une *Introduction familière à la connaissance de la nature* (1790), traduction libre d'un ouvrage de Miss Trimmer, la *Bibliothèque des villages* (1790), enfin le *Livre de famille ou Journal des enfants* (1791). Sans vouloir faire de Berquin un pédagogue marquant, on ne saurait méconnaître l'influence qu'il a exercée sur l'éducation morale de la jeunesse. Nous n'avions guère en France qu'un seul auteur qui eût écrit pour l'enfance et pour la jeunesse : Mme Leprince de Beaumont, l'auteur du *Magasin des Enfants* (1757). C'était rendre un service véritable que de se consacrer à ce genre de littérature, qui, comme l'a dit finement un critique, vaut à l'auteur plus de reconnaissance que de gloire. Si Berquin n'avait pas le mérite absolu de l'invention, puisqu'il s'inspirait souvent des étrangers, surtout de Weisse, il y apportait des qualités personnelles de cœur et d'esprit, une grande délicatesse de sentiment, une plume facile sans être banale, une sensibilité vraie, bien que souvent exprimée sous la forme conventionnelle et avec les fadeurs alors à la mode. Si ses écrits ne captivent plus nos enfants comme ceux d'autrefois, c'est moins la faute de Berquin que le fait du changement survenu dans les mœurs et, partant, dans les relations sociales, dans les usages, dans le ton même de la conversation.

**BERT** (Paul). — Né à Auxerre le 19 octobre 1833, mort à Hanoï le 11 novembre 1886. Nous n'avons pas à retracer ici la biographie du savant ni de l'homme politique. Il n'appartient à ce Dictionnaire que de rappeler ce que Paul Bert a fait pour l'instruction publique.

Lorsque Paul Bert entra à l'Assemblée nationale, en 1872, comme député de l'Yonne, il y arrivait, à l'âge de quarante ans, avec la double autorité que lui donnaient ses titres scientifiques et les services déjà rendus au pays pendant la période de l'invasion allemande. Sa place y fut tout de suite marquée aux premiers rangs de ceux qui voulaient travailler à la régénération de la France par une refonte complète de notre éducation nationale.

On sait qu'un projet de loi sur l'instruction primaire obligatoire avait été présenté le 15 décembre 1871 par Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique. Ce projet, renvoyé à l'examen d'une commission dont M. Ernoul fut rapporteur, n'aboutit pas; la commission s'était prononcée contre le principe de l'obligation; les efforts de la minorité républicaine, dont Paul Bert faisait partie, ne purent triompher du mauvais vouloir d'un parti qui invoquait contre l'obligation le respect d'une prétendue liberté. En 1872, ce même parti voulut, toujours au nom de la liberté, assurer à l'Eglise une position privilégiée sur le terrain de l'enseignement supérieur, et la faire participer, conjointement avec l'Etat, à la collation des grades : Paul Bert présenta, en janvier 1873, un contre-projet créant des universités dans lesquelles la liberté complète des professeurs eût été assurée; cette organisation, imitée de celle des universités allemandes, devait, selon lui, « réaliser la vraie liberté de l'enseignement supérieur ». Sans s'arrêter à l'éloquent discours qu'il prononça le 3 décembre 1874, l'Assemblée vota le projet de sa commission, qui devint la loi du 12 juillet 1875. Dans la question de la réorganisation du Conseil supérieur de l'instruction publique, Paul Bert s'était fait aussi le défenseur des droits de l'Etat et de la société civile : il avait présenté, le 14 janvier 1873, un amendement qui excluait du Conseil supérieur les évêques, et y assurait la majorité aux membres de l'enseignement public. « Tout le monde comprend, disait-il à cette occasion, que pour parler guerre, finances, marine, il faut être du métier; tandis que, permettez-moi cette comparaison, il en est de l'instruction publique comme de la médecine et de la politique: parce que tout le monde s'en sert et en a besoin, tout le monde s'y croit compétent et se croit apte à émettre un avis autorisé.... Cela tient à ce que la pédagogie est chose à peu près inconnue en France. Voyez, ce mot seul suscite des exclamations, comme s'il avait quelque chose de ridicule, et comme si la pédagogie était nécessairement une science abstraite, sèche, fatigante et réservée pour quelques gens frottés d'algèbre et de latin. La pédagogie, messieurs, dans les pays où l'enseignement a la part qui lui convient, est une des sciences les plus cultivées, les plus importantes. On sait le temps qu'il faut pour l'apprendre; et alors on ne voit pas, comme en France, — ce qui est l'étonnement des gens qui, ayant passé leur vie à apprendre quelque chose, savent en même temps ce que c'est qu'ignorer — chacun se croire apte à déterminer les règlements universitaires. » L'Assemblée nationale passa outre, et vota la loi du 25 mars 1873. Mais Paul Bert devait avoir la satisfaction, en 1879, de voir le Conseil supérieur réformé selon les règles qu'il avait indiquées.

A la Chambre des députés, qui succéda à l'Assemblée nationale et où les électeurs de l'Yonne l'envoyèrent siéger sans interruption de 1876 jusqu'à la fin de sa trop courte carrière, Paul Bert allait trouver une majorité républicaine disposée à marcher en avant. Dès le 20 mars 1876, il y présenta une proposition de loi modifiant les conditions du recrutement et du fonctionnement des instituteurs et institutrices primaires, c'est-à-dire supprimant la lettre d'obédience, et remettant la nomination du personnel enseignant primaire au recteur; quelques jours plus tard, il la faisait suivre d'une autre proposition concernant les pensions de retraite des instituteurs et des inspecteurs primaires (6 avril 1876). La seconde de ces propositions est devenue la loi du 17 août 1876, qui élevait à 600 francs pour les instituteurs et 500 francs pour les institutrices le chiffre minimum de la pension de retraite. Quant à la proposition sur le recrutement et le fonctionnement des instituteurs, renvoyée dès le printemps de 1876 à une commission spéciale, elle fut l'objet d'un rapport rédigé par l'auteur même de la proposition : ce document, déposé sur le bureau de la Chambre le 18 mai 1877, est le premier en date de cette série de rapports où les questions relatives à l'éducation nationale ont été traitées avec tant d'autorité par le député de l'Yonne, devenu le rapporteur-né de toutes les commissions d'instruction publique. Mais la dissolution de la Chambre, à la suite du 16 mai, empêcha la proposition d'aboutir.

Après la réélection des 363, une proposition de M. Barodet, présentée une première fois le 19 mars 1877, et renouvelée par son auteur et par cinquante députés républicains le 1er décembre de la même année, fut renvoyée à l'examen d'une commission présidée par Paul Bert. C'est cette proposition qui allait devenir le point de départ de la proposition de loi organique de l'enseignement primaire, élaborée par

la commission de la Chambre et présentée seulement deux ans plus tard.

Dans l'intervalle, Paul Bert soumettait à la Chambre, le 14 janvier 1878, une proposition de loi sur l'établissement obligatoire des écoles normales primaires, et cette proposition devenait la loi du 9 août 1879. Il était le rapporteur du projet déposé par M. Waddington, ministre de l'instruction publique, en mars 1877, et qui créa une caisse pour la construction des maisons d'école (loi du 1er juin 1878). Il défendait avec énergie le nouveau projet de loi sur l'enseignement supérieur élaboré par Jules Ferry, et particulièrement ce fameux article 7 qui interdisait l'enseignement public et privé aux membres des congrégations religieuses non autorisées. La France n'a pas oublié le discours célèbre dans lequel, aux applaudissements de tout le parti républicain, il flagella si rudement l'odieuse morale des jésuites (5 juillet 1879).

Ce fut le 6 décembre 1879 que Paul Bert déposa, au nom de la commission qu'il présidait, son volumineux rapport sur la proposition Barodet, rapport qu'accompagnait un projet en 6 titres et 109 articles. Ce projet était une refonte complète de toute la législation de l'instruction primaire : il consacrait le triple principe de l'obligation, de la gratuité, de la laïcité, substituait à l'autorité des préfets celle de directeurs départementaux de l'enseignement primaire, modifiait la composition et les attributions des Conseils départementaux, assurait aux instituteurs des traitements plus élevés et des garanties nouvelles, et préparait l'élimination graduelle du personnel congréganiste. Jules Ferry était ministre de l'instruction publique depuis dix mois lorsque la Chambre fut saisie du rapport Paul Bert. Le ministre, d'accord avec le rapporteur sur toutes les questions de principe, estimait toutefois qu'un projet aussi étendu et aussi complexe aboutirait difficilement à une solution, étant donné le mécanisme de notre organisation parlementaire, la courte durée des sessions, et l'antagonisme assez prononcé à cette époque de la Chambre et du Sénat. Il jugea plus pratique de s'attaquer d'abord aux questions les plus urgentes et, à cet effet, présenta successivement à la Chambre trois projets distincts : celui sur les lettres d'obédience et le brevet de capacité (présenté déjà le 20 mai 1879), puis ceux sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire et sur l'instruction primaire obligatoire (20 janvier 1880). Ces projets sont devenus les lois du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, du 16 juin 1881 sur la gratuité, et du 28 mars 1882 sur l'obligation; pour cette dernière, la commission avait ajouté au projet du ministre la laïcité des programmes. La commission de l'instruction primaire se décida elle-même à suivre l'exemple donné par le ministre; en 1881 elle détacha du projet d'ensemble présenté par elle les dispositions relatives au classement et aux traitements des instituteurs et institutrices, et en fit une proposition de loi spéciale, qui fut discutée et adoptée par la Chambre, le 28 juillet 1881, dans une des dernières séances de la législature. A la rentrée suivante, le Sénat décida de ne garder à son ordre du jour que les projets de loi déposés par le gouvernement; la loi sur les traitements, émanant de l'initiative parlementaire, se trouva caduque, et aucune suite ne lui fut alors donnée.

N'oublions pas la part prise par Paul Bert à la discussion de la loi Camille Sée sur l'enseignement secondaire des jeunes filles; ce fut lui qui fit adopter à la Chambre la disposition portant que des internats pourraient être annexés aux établissements secondaires qu'il s'agissait de créer (séance du 20 janvier 1880).

L'activité qu'il déployait à la tribune parlementaire et dans les délibérations de la commission qu'il présidait ne suffisait pas à Paul Bert. Il se prodiguait avec un zèle d'apôtre dans des conférences données dans toutes les régions de la France, dans des discours publics où il échauffait de son enthousiasme les tièdes et les indifférents, dans des écrits de polémique ou de propagande. Il obtint un de ses plus grands succès et prononça un de ses plus chaleureux, de ses plus émouvants discours, dans le banquet que lui offrit, le 18 septembre 1881, une délégation d'instituteurs représentant soixante départements. Qu'il nous soit permis de rappeler qu'il fit à deux reprises, au Dictionnaire de pédagogie, l'honneur de sa collaboration : la première édition du Dictionnaire lui doit l'article *Directeurs départementaux* (dans la Ire PARTIE) et l'article *Physiologie* (dans la IIe PARTIE).

Cependant un nouveau ministère, présidé par Gambetta, avait été constitué le 14 novembre 1881 : Paul Bert y reçut le portefeuille de l'instruction publique. Pendant les onze semaines qu'il fut au pouvoir, il n'eut pas le temps d'attacher son nom à des réformes importantes. La question de la réorganisation de l'enseignement secondaire commençait à le préoccuper; mais il ne lui fut pas donné d'y travailler. On trouve un résumé de ses idées sur cette grave question dans un discours de distribution de prix prononcé au lycée Fontanes (Condorcet) le 5 août 1879; nous en détachons la page essentielle :

« Les sciences, disait-il, voudront à coup sûr, et avec raison, occuper dans l'enseignement secondaire un rang qui leur a été trop longtemps disputé. Elles viendront, et montreront avec un légitime orgueil la sûreté de leurs méthodes, la grandeur de leur but, la puissance de leurs résultats.... Et quand elles auront ainsi parlé, nul doute qu'elles ne remportent la victoire. Eh bien, moi, leur humble, mais enthousiaste sectateur, je n'ai qu'une crainte, c'est de les voir en abuser. Ce que je redoute, ce à quoi je m'opposerais de toutes mes forces, c'est que, envahissant à l'excès un domaine où on leur a jusqu'ici trop parcimonieusement mesuré la place, elles ne prennent sur l'enseignement des lettres une revanche funeste. Cette tendance réactionnelle, je la sens grandir dans les assemblées délibérantes, et peut-être les justes réclamations de mes amis et les miennes ont-elles contribué à lui donner sa puissance croissante. Mais, parce que de grandes fautes ont été commises, qu'on n'en commette pas de plus grandes encore. Et pour tout dire en un mot : parce qu'on a trop négligé l'utile, qu'on n'arrive pas à dédaigner l'idéal... Il ne suffit pas que nos jeunes citoyens aient, pour emprunter l'expression du vieux moraliste, « la tête bien « pleine et bien faite », il faut qu'elle soit habituée à regarder en haut; il faut que l'éducation allume dans les âmes le désir ardent de se servir de la science pour quelque but élevé ; il faut que le *Sursum corda* frémisse au fond de tout enseignement; il faut que le culte du beau, que le respect du *non-utile*, que l'amour de l'idéal imprègnent fortement les jeunes esprits. Or, à ce résultat nécessaire peut seule conduire une haute culture littéraire. L'étude des lettres peut seule donner à la pensée ce désintéressement sublime qui fait apprendre, réfléchir, s'émouvoir, pour la pure satisfaction de savoir, de comprendre, de jouir ou de pleurer.... On a dit, et peut-être avec raison, que les études littéraires à l'exclusion des sciences ne prépareraient qu'une nation de rhéteurs; prenons garde que des études scientifiques exclusives ne préparent une nation de contre-maîtres.... La vraie grandeur des peuples se mesure à celle de leur idéal. Les Grecs ont eu pour idéal le beau, le vrai, la liberté; les Romains, la domination. Ceux-là ont légué à l'humanité des modèles dont elle s'enorgueillira éternellement; ceux-ci ont laissé le souvenir d'une immense puissance écroulée. Il est des nations, à notre âge, qui semblent avoir repris la devise romaine : *Regere imperio populos*; soyons, nous, les héritiers des Grecs, et, si nous savons ce dont ils furent incapables, si nous savons rester unis, nous hériterons de leur gloire sans redouter leurs revers. »

L'œuvre principale à laquelle Paul Bert s'attacha pendant son court passage au ministère fut l'élaboration d'un projet de loi sur l'organisation de l'instruction primaire. Les lois sur les titres de capacité, la gratuité, et l'obligation, n'avaient pas touché à un certain nombre de questions fort importantes, qui se trouvaient comprises dans le projet d'ensemble présenté en 1879 au nom de la commission parlementaire. Ce sont ces diverses dispositions du projet de 1879, non encore consacrées par le vote du Parlement, que Paul Bert voulut réunir dans une loi nouvelle destinée à compléter les lois déjà promulguées ou en cours de délibération : cela devait permettre

d'arriver à l'abrogation définitive de la loi du 15 mars 1850 en ce qui regarde l'instruction primaire.

Après la retraite du cabinet du 14 novembre, Paul Bert présenta ce travail à la Chambre, le 7 février 1882, comme député, sous la forme d'une proposition de loi. Jules Ferry, qui avait repris le portefeuille de l'instruction publique le 30 janvier 1882, soumit de son côté à la Chambre, le 16 février, un projet de loi relatif à la nomination et au traitement des instituteurs et des institutrices et aux conseils départementaux et cantonaux de l'instruction primaire. Ces deux projets, renvoyés à l'examen d'une commission dont Paul Bert fut de nouveau le président et le rapporteur, donnèrent lieu à l'élaboration, par cette commission, d'une proposition de loi sur l'organisation de l'enseignement. Cette proposition, discutée par la Chambre dans ses sessions de 1883 et de 1884 et votée par elle le 18 mars 1884, puis remaniée par le Sénat en 1886, est devenue la loi du 30 octobre 1886, qui a établi la laïcité du personnel enseignant primaire. Paul Bert ne put en suivre la discussion jusqu'à la fin. En janvier 1886, il avait accepté la mission d'aller organiser l'administration française au Tonkin en qualité de résident général; et quelques jours après l'adoption de cette loi mémorable, à laquelle son nom restera attaché, arrivait à Paris la nouvelle de sa mort survenue à Hanoï le 11 novembre 1886.

Il nous reste à parler de ceux des ouvrages de Paul Bert qui appartiennent à notre sujet. Nous ne ferons que mentionner son volume de *Discours parlementaires* (Charpentier, 1881), où il a recueilli les plus importants des discours prononcés par lui à la Chambre sur les questions d'instruction publique, et son choix de *Leçons, discours et conférences* (Charpentier, 1881), qui contient tant de pages d'une excellente pédagogie. Mais nous rappellerons que ce savant n'a pas dédaigné d'écrire pour les « enfants de France » — pour nous servir d'une expression qu'il aimait à employer — des livres d'école dont plusieurs sont de petits chefs-d'œuvre. L'un des premiers en date est son manuel d'instruction civique, *l'Instruction civique à l'école* (Picard-Bernheim, 1882), qui a soulevé de si violents orages, mais qui n'en a pas moins marqué une grande date dans nos annales scolaires; ce petit livre a eu de nombreuses éditions. Viennent ensuite ses *Lectures sur l'histoire naturelle des animaux* (Hachette, 1882) et son *Anatomie et physiologie animales* (Masson, 1883), qu'avaient précédées les *Premières notions de zoologie*, pour la classe de huitième des lycées (Masson, 1881). Le plus remarquable peut-être de ces ouvrages élémentaires est *La première année d'enseignement scientifique* (Armand Colin, 1882), où l'auteur, avec cette simplicité lumineuse qui n'appartient qu'aux maîtres, a exposé les premières notions des sciences physiques et naturelles. Ce livre excellent a obtenu un succès mérité, et a été traduit en plusieurs langues. Enfin, au moment même où il s'embarquait pour le Tonkin, Paul Bert mettait la dernière main à deux volumes scolaires : une *Petite géométrie expérimentale* (Delagrave), dont la préface est datée de février 1886, à bord du *Melbourne*, et des *Lectures et leçons de choses* (Picard-Bernheim), où les notions scientifiques sont ingénieusement mêlées à la trame d'un récit propre à intéresser les élèves.

Nous n'ajouterons rien à ce rapide et sec résumé de quinze années d'activité ininterrompue au service d'une cause à la fois politique et scolaire, la cause de l'enseignement laïque et national. Les faits tout seuls parlent assez haut. L'homme qui a tenu, pendant ces années critiques, si haut et si ferme le drapeau de l'émancipation scolaire, qui a été, dans les bons comme dans les mauvais jours, le champion ardent des écoles et celui des instituteurs laïques, qui a représenté avec tant de véhémence et tant d'éclat devant l'opinion, devant la Chambre, dans l'Université et hors d'elle, le programme républicain en matière d'éducation, sans en rien retrancher, sans en rien abandonner, sans en rien ajourner, qui, après avoir passé d'abord pour un utopiste ou un fanatique d'extrême gauche, a eu l'honneur et le bonheur de voir peu à peu son programme tout entier passer dans la loi, en attendant qu'il passe dans les mœurs, cet homme-là laisse un nom ineffaçable dans les annales de l'instruction publique en France, et il a, en particulier, des titres impérissables à la reconnaissance de tous les amis de l'enseignement primaire.

**BERTAULD** (L'ABBÉ). — Chef d'une institution de jeunes gens qui pendant près de quarante années fut une des plus florissantes de Paris, l'abbé Bertauld mérite une mention ici comme inventeur d'un procédé de lecture que les Allemands ont perfectionné et généralisé. Il publia en 1743, sous le titre de *Quadrille des Enfants*, une méthode de lecture sans épellation qui eut très rapidement plusieurs éditions.

La partie de l'élève se compose essentiellement de 88 fiches carrées, d'où lui est venu le nom de « quadrille ». Ces fiches portent chacune une image représentant un objet connu de l'enfant et destiné à lui faire retenir mnémoniquement une des 88 syllabes dans lesquelles l'abbé Bertauld résume tout l'enseignement de la lecture française; par exemple, pour apprendre le son *u*, l'image représente un bossu. On montre la gravure à l'élève, et en même temps le mot *bossu*, puis uniquement la lettre *u*. L'élève reconnaît cette lettre, d'abord à l'aide de l'image, et insensiblement par la forme même de la lettre, qui se grave ainsi dans sa mémoire (on reconnaît là en germe le système des *mots normaux* de Vogel). Lorsque l'élève sait une série de 20 fiches, il applique ses connaissances acquises, dans une suite de syllabes, de mots et de phrases que l'on trouve dans le livre du maître. Par ce moyen, l'enfant apprend rapidement les 88 fiches; il sait lire au bout de quelques semaines d'exercice.

Cette méthode eut une très grande vogue au dix-huitième siècle. Le roi de Prusse Frédéric II, qui avait été frappé des résultats, fit apprendre à lire par ce procédé au prince royal Frédéric-Guillaume.

[A. DEMKÈS.]

**BERTHELOT** (MARCELIN). — Né à Paris, le 25 octobre 1827, mort à Paris le 18 mars 1907. Il est des savants, et de très grands, dont toute la vie s'est écoulée dans le travail du cabinet ou les recherches du laboratoire. Confinés dans l'ordre d'études où une sorte de vocation les attirait, ils n'ont pas eu d'autre ambition que d'enrichir de leurs découvertes le domaine déterminé qu'ils se sont choisi, s'interdisant les incursions sur toute terre étrangère à l'objet unique de leur poursuite. Il en est d'autres qui, doués d'une puissante curiosité, dotés par la nature des aptitudes les plus riches et les plus diverses, ont su allier, à une maîtrise supérieure dans quelque science précise, non seulement la compréhension de branches variées du savoir, mais une compétence admirable dans tous les divers ordres de l'activité intellectuelle; qui, plus encore, ont uni en eux ce qu'Aristote avait distingué : la vie théorétique lumineuse à la vie pratique intense. Les génies de ce second genre atteignent à l'universalité de la nature elle-même. Rien de ce qui mérite d'intéresser l'esprit ne leur est étranger. Tel fut, au dix-septième siècle, un Leibniz. Tel a été, de nos jours, Marcelin Berthelot.

Remarquablement guidé par un père au large esprit, un médecin distingué du quartier Saint-Jacques la Boucherie, il parcourut, avec le plus brillant succès, le cycle des classes d'humanités au lycée Henri IV. Latiniste, grécisant, historien, philosophe, il excella dans toutes les parties de la culture, alors principalement orientée dans le sens des lettres classiques. Et, toute sa vie d'homme, il demeura un fervent adepte des humanités. Un instant même, à l'époque où se nouèrent les liens de l'amitié qui l'unit à Renan, amitié décrite en des termes si touchants par l'auteur des *Souvenirs de Jeunesse*, il balança s'il ne se dirigerait pas vers la philologie la plus haute, et il fut séduit par l'exégèse hébraïque. Mais la science expérimentale, et de cette science la spécialité qui soulève les problèmes les plus profonds et les plus complexes de la réalité fondamentale, la chimie, allait le conquérir pour la vie entière, lui réservant un long avenir de découvertes et de gloire. Du moins, quelque renommée qu'il y ait, presque dès ses premiers travaux, obtenue, elle ne le rendit pas infidèle aux études qui avaient

séduit sa jeunesse. Et on le vit, sur le tard, une fois achevé l'essentiel de son grand œuvre, s'appliquer au déchiffrement des vieux manuscrits alchimistes et retracer l'histoire lointaine de ce mélange d'observations vraies et de chimères, de réel et de fictif, d'où devait tirer son origine la chimie moderne. Ce ne sera pas simplement à titre de courtoisie que l'Académie française l'appellera dans son sein. Elle rendra, en cela, hommage au lettré, à l'écrivain.

De ces humanités qu'il aima, le couronnement était formé par la philosophie. Dans cette haute classe, Berthelot eut le plus signalé de ses triomphes scolaires : le prix d'honneur au grand concours. La méditation philosophique fut toujours le plus cher des « divertissements » intellectuels qui le reposaient de la technicité du laboratoire. Ou plutôt, sa pensée philosophique faisait corps avec sa pensée active comme avec sa volonté agissante. Sa réflexion sur la science était pour lui inséparable de cette réflexion sur l'univers et sur l'être, réflexion dont il a proclamé, en des pages inoubliables, la légitimité. Mieux encore, science, philosophie, action étaient à ses yeux, non seulement d'une manière théorique, mais en fait et pratiquement, comme trois termes interchangeables.

De là le caractère qui prête à la physionomie intellectuelle et morale de Berthelot, ainsi qu'à son existence de penseur et d'homme d'action, l'originalité la plus saisissante : l'unité. « Un dans le multiple », selon la formule chère à Platon. C'est ce caractère que nous nous proposons de faire ressortir dans le tracé, inévitablement bien rapide et bien incomplet, des principales de ses vues sur la philosophie, sur la religion, sur la morale, sur l'éducation et la vie sociale. Il ne dominera pas moins la carrière de l'homme public.

Toute philosophie, c'est-à-dire toute conception systématique des choses, est, selon Berthelot, vouée à la stérilité et au vide, qui ne repose pas, de proche en proche, sur les faits et qui se borne à construire *a priori*, par des déductions ingénieuses et subtiles, des assemblages de concepts, au lieu de continuer la science, dont elle ne saurait être d'ailleurs qu'une plus incertaine extension. Ce n'est donc pas, comme l'ont prétendu d'innombrables générations de spéculatifs, la philosophie qui a dicté à la science ses lois et qui lui a frayé la route ; mais, bien au contraire, c'est de la perception du réel que la pensée prétendue pure procède, et, en dehors de la science, il n'y a pas de vraie philosophie. Ce point est d'une importance capitale et il y faut insister.

On trouvera, dans la célèbre lettre à Renan, écrite en 1863, l'exposé de cette doctrine centrale sur laquelle Berthelot n'a jamais varié et dont les idées maîtresses reparaîtront, aussi fermes, aussi rigoureuses, dans des écrits publiés quelque trente ans plus tard. Elle est dominée toute par la distinction entre la *science positive* et la *science idéale*. La première se propose pour but d'établir les faits ainsi que les relations immédiates qui les unissent, et cela en s'aidant de l'observation et de l'expérimentation seules (les mathématiques elles-mêmes, ces merveilleux ouvrages de la pensée pure, ne donnent des conclusions pratiquement valables que si valables ont été les données initiales de leurs raisonnements). Ces relations deviennent à leur tour des termes que peuvent unir, toujours sous le contrôle de l'expérience, des relations plus générales, comme autant de chaînes que d'autres chaînes relient. Et ainsi la science positive a beau étendre, multiplier les relations ou lois qu'elle embrasse, elle ne perd jamais pied avec le réel, mais bien au contraire demeure en immuable conformité avec lui. Quant à la seconde, c'est-à-dire à la science idéale, son existence est légitime, le droit qu'elle revendique de poser les problèmes qui dépassent de si loin ceux qu'agite la science positive, celui, par exemple, de l'origine et des fins des êtres, ne saurait lui être contesté, à une condition cependant. C'est de ne point rompre avec la méthode à laquelle nous avons dû d'acquérir les vérités du premier degré ; c'est, ici encore, malgré la grandeur des questions, de s'appuyer sur les faits, les relations entre faits et les notions les plus générales qui ont leur origine dans les diverses branches du savoir positif. Bref, en montant d'une science à l'autre, nous ne passons pas comme d'un monde donné à un autre monde hétérogène au premier. Nous n'avons pas à nous faire comme une nouvelle intelligence, une nouvelle voie d'invention, un organum nouveau. Bien loin de là, nous devons nous en tenir aux procédés de savoir qui, en honneur depuis la Renaissance et portés à leur perfection dans notre siècle, ne nous ont jamais déçus. Assurément, à mesure qu'elle s'applique à des généralisations plus vastes, la science idéale perd en certitude et doit se résigner à de plus ou moins fermes probabilités. Elle n'en a pas moins sa solidité relative ; elle n'en garde pas moins son prix, précisément parce que, si haut qu'elle permette de s'élever, elle n'a pas un instant laissé perdre de vue les relations entre faits, c'est-à-dire les faits eux-mêmes, c'est-à-dire la réalité. Rien dans le savoir n'est soustrait à son empire. Nul objet d'aucune sorte ne peut se dérober à son contrôle. C'est d'elle que toute vérité tient sa marque. Hors d'elle rien n'est qu'illusion, fantasmagorie, songes, mysticité.

Une telle conception, à peine est-il besoin de le remarquer, implique le déterminisme inflexible des phénomènes, et cela non point en vertu de quelque présomption *a priori*, mais parce que partout et toujours les faits eux-mêmes l'ont attesté. Les doctrines contingentialistes, si fort en honneur dans certains milieux philosophiques contemporains, n'intéressèrent point Berthelot, qui ne concevait pas bien comment la stabilité de la science pourrait être compatible avec ces infractions à la nécessité physique, si favorables, il est vrai, à l'hypothèse du miracle et du coup d'Etat divin. D'ailleurs, selon le mot de Laplace, il ne connaissait pas « la main qui agit par la tangente ». Partisan convaincu de la liberté humaine, cependant, il admettait en nous l'inhérence, comme dit Lucrèce, de ce « pouvoir arraché aux destins », pouvoir auquel est suspendu le sentiment de la responsabilité morale et sociale ; il l'admettait, non pas en vertu de quelque déduction *a priori*, mais autorisé par l'observation intérieure et l'expérience sociale. La liberté est un de ces grands faits généraux que la science idéale enregistre et que la morale vraiment scientifique pose en tête de ses relations.

Ainsi donc on doit écarter les prétentions de ces deux soi-disant dispensatrices de savoir, d'un savoir obtenu par leurs voies propres et sans nul recours aux normes de la science : la métaphysique et la religion. Aussi bien l'une et l'autre sont victimes de la plus naïve illusion. Ce qu'elles possèdent de fondé, d'acceptable, c'est, à leur insu, dans la réalité ambiante, dans les choses humaines, dans la vie telle qu'elle est ou telle qu'on a cru la voir, qu'elles l'ont puisé, c'est-à-dire dans une observation inconsciente, sans contrôle, altérée, agrandie, transformée, ici, par les purs raisonnements de la logique abstraite, là par les rêveries, les imaginations, les terreurs mêmes qu'enveloppe, à moins qu'il n'en dérive, le principe d'une révélation. A maintes reprises, en des esquisses historiques vivement tracées, Berthelot a mis en lumière cette perpétuelle et involontaire supercherie de la pensée métaphysique ou religieuse, se donnant pour la génératrice de cela même que nous la voyons emprunter.

De ces considérations, toujours reprises par lui avec une inflexible fermeté, résulte une conséquence dont la portée sociale, politique même, apparaît comme considérable. Ce n'est ni la métaphysique, ni la religion qui fondent la morale : c'est la raison appuyée sur l'expérience. En d'autres termes, c'est la science idéale. Bien loin de fonder les vérités morales, la religion, notamment, qui s'est sans cesse vantée d'en être l'unique source, n'a fait que les recevoir de la pensée humaine, qui les a d'abord élaborées à l'aide de sa réflexion sur elle-même et sur le monde. L'esprit a projeté hors de lui les dogmes éthiques, dont les révélations se sont ensuite plus ou moins exactement emparées. C'est donc à l'esprit dans son autonomie, à l'intelligence guidée par la méthode, bref, à la raison scientifique qu'il en faut revenir, si l'on veut assigner aux concepts et impératifs moraux leur origine certaine et en garantir la souveraineté. La doctrine de la science positive et de la science idéale a pour corol-

laire l'indépendance et la laïcité de la morale.

Il était inévitable que ce scientisme radical — que l'on nous passe le mot — soulevât de longues et passionnées contradictions. Berthelot n'eut garde de s'en émouvoir. Tout au plus se fût-il impatienté de certains contre-sens complaisamment commis par de déloyaux adversaires. Une phrase de lui surtout revenait sous leur plume, comme si elle constituait par elle-même une *reductio ad absurdum* de la théorie. Il avait écrit : « Le monde est aujourd'hui sans mystère ». Et eux de railler la superbe de ce savant qui bannissait du monde l'inconnu et croyait sans doute avoir déchiffré toute énigme. L'inconnu ! Jamais personne plus que Berthelot n'en a avoué l'étendue démesurée. Jamais personne n'a plus que lui considéré que bien modeste devait être l'attitude du savant devant l'immense nature. Il aimait à dire : « L'Univers est comme une forêt sans limites. La science, ici et là, y perce à grand'peine quelques sentiers. » Seulement ces sentiers sont certains, et nous en avons assez parcouru pour être bien sûrs qu'il n'y a pas une partie de la forêt peuplée d'espèces naturelles, une autre qui serait le séjour de plantes surnaturelles, parmi lesquelles évolueraient gnomes, fées et péris. Oui, le monde est, *en droit*, sans mystère. Ce que nous ne connaissons pas et qui est illimité est, au même titre que le petit peu que nous connaissons, rationnel, explicable, réductible à l'analyse scientifique.

Comme elles régissent la philosophie naturelle et la morale, science positive et science idéale ne s'imposent pas moins à l'étude des sociétés, à l'art de gouverner les hommes. Elles aussi, les études sociales doivent s'abstenir des divagations *a priori*. Elles aussi doivent s'appuyer sur les faits. Elles aussi doivent être animées par l'esprit fécond de la science. Or, parmi les faits sociaux que recueille l'historien-philosophe, il en est un dont l'évidence ne saurait être méconnue que par le parti-pris ou l'ignorance : le fait du progrès humain, toujours consécutif à l'avancement même de la science. Progrès matériels, qui rendent l'homme de plus en plus maître de la nature ; progrès économiques, qui tendent à améliorer la vie en commun ; progrès juridiques ; progrès moraux ; pour tout dire : sous l'action de la science expérimentale, marche constamment ascensionnelle de la civilisation. C'est l'observation, c'est l'expérience — en particulier celle que favorise l'étude des espèces animales et de leurs mœurs (Berthelot mena, sur ce sujet, de fines recherches, dignes d'être données en modèle) — qui permettent d'appuyer sur les dictées instinctives de la nature psychologique cette grande notion où toute la morale sociale est virtuellement contenue : la solidarité. On a souvent dit, et Berthelot aimait l'entendre dire, qu'il était, à notre époque, comme un glorieux survivant de ce dix-huitième siècle si passionnément attaché à la foi dans l'indéfini progrès.

Entre tant de forces qui peuvent accélérer l'amélioration sociale, il n'en est pas dont l'action soit plus décisive que l'éducation. Berthelot le savait. Aussi ne cessa-t-il jamais de suivre de toute son attention les problèmes éducatifs. Il eut la bonne fortune, et en raison de son autorité personnelle et grâce aux fonctions publiques qu'il occupa, de contribuer à la solution des plus importants. Son idée directrice fut ici la même que nous avons suivie sur les autres domaines : la vertu souveraine de la science. Nous ne pouvons que nous référer à la magistrale consultation qu'il composa sous ce titre : *la Science éducatrice*. Oui, éducatrice, et même la suprême éducatrice, car elle n'enseigne pas seulement l'art de dompter la nature, de parer aux dangers qui menacent vie et santé, d'accroître la somme des biens matériels ; elle est, pour l'esprit, à tous les points de vue, la grande école d'affranchissement. A toutes les lois, aux principaux règlements qui ont ou à peu près créé ou totalement transformé enseignement primaire, secondaire et supérieur, Berthelot prit une active part. L'orientation nouvelle des études secondaires dans le sens moderne et pratique n'eut pas de partisan plus éloquent et plus écouté.

L'homme qui voyait à ce point dans le progrès scientifique le pivot même de la civilisation, aurait-il pu assister impassible et muet à l'assaut impétueux livré, comme en manière de gageure, à l'objet de son culte par un écrivain de grande verve, au talent laborieux et incisif, habile à manier de mobiles paradoxes, et d'ailleurs peut-être plus soucieux parfois, selon le mot d'Aristote, du vraisemblable que du vrai ? Quand éclata le petit pamphlet retentissant : *la Faillite de la Science*, volontiers Berthelot se fût dit cette parole d'un bon Français apprenant l'invasion de la patrie : « On bat maman. J'accours. » Sa réfutation ne se fit pas attendre. Réfutation forte et serrée, qui dissipait les sophismes, confondait les erreurs, rétablissait les vérités en l'honneur de la Suprême maîtresse de vérité. Ce fut pour les intelligences et les consciences un soulagement.

Comme elles dirigèrent l'existence du maître intellectuel, on s'apercevrait sans peine que les mêmes idées générales présidèrent à la vie de l'homme public. La science se termine à l'action. Aussi Berthelot estimait-il que le savant a le droit, s'il en possède les aptitudes, de participer à l'action politique, grâce à laquelle, plus que par toute autre, il est permis de faire prévaloir les convictions favorables à la cause du progrès. De bonne heure adepte de l'idée républicaine, il fut le partisan invariable des réformes démocratiques. Sous l'Empire, il faisait partie de ce groupe d'hommes d'action qui voulaient la liberté politique : les Ernest Picard, les Hérold, les Clamageran, et de qui commençait à se séparer, séduit par les avances du Château, le bel orateur Émile Ollivier. Pendant le siège de Paris, il présida le Comité scientifique de défense, et son âme de patriote demeura inconsolée du démembrement de la patrie. Plus tard, élu membre inamovible du Sénat ; plus tard encore, ministre de l'instruction publique (1887) et ministre des affaires étrangères (1895), il entra dans les conseils du gouvernement. Il se révéla un orateur parlementaire plein de finesse et de charme et un homme d'Etat éclairé. Au quai d'Orsay, en particulier, il eut à faire face à de soudaines et graves difficultés, dont la moindre ne fut pas l'expédition anglaise en Egypte. On saura un jour, quand cette laborieuse période offrira plus de lointain, de quelle sagacité supérieure il avait fait preuve, combien sûre avait été sa vue des choses, combien prudemment inspirés ses conseils. La grand'croix de la Légion d'honneur n'avait été que la légitime consécration de ses services envers l'Etat.

Une consécration plus rare était réservée à ce grand homme. Le gouvernement et les Chambres, à la nouvelle de sa mort, ne s'en tinrent pas à décider des obsèques nationales. Les honneurs du Panthéon furent décernés à Berthelot, en même temps qu'à l'incomparable compagne de sa vie. Aucun des fils de la France n'avait mieux mérité de la science et de la patrie.

[Georges Lyon.]

Voir en outre, sur le rôle de Berthelot comme ministre de l'instruction publique, l'article général *France*.

Sur l'œuvre scientifique du grand chimiste, voir le discours de M. Raymond Poincaré à la Sorbonne (4 octobre 1908), le discours de réception de M. Francis Charmes à l'Académie française (7 janvier 1909), et l'étude de M. Painlevé (*Temps* du 20 mars 1907).

Voir enfin, sur le rôle de Berthelot comme promoteur de la libre-pensée, ses articles en réponse à M. Brunetière, à propos de la « faillite de la science », son discours au banquet de Saint-Mandé (1895), sa lettre d'acceptation de la présidence d'honneur de l'Association nationale des libres-penseurs (1901), et sa lettre au Congrès de Rome (22 septembre 1904) ; sa lettre à M. F. Buisson pour l'anniversaire de la révolution de 1848 et la fête de la séparation de l'Eglise et de l'Etat (24 janvier 1906), etc.

**BIBLIOTHÈQUES PÉDAGOGIQUES.** — Les bibliothèques cantonales ou pédagogiques, destinées à permettre aux instituteurs d'étendre et d'approfondir leurs connaissances théoriques, forment une annexe des conférences pédagogiques.

Bien que l'institution de ces bibliothèques remonte à l'année 1837, leur organisation n'a jamais fait l'objet d'une règlementation précise et uniforme.

Fondées et entretenues par les instituteurs et insti-

tutrices désireux de suppléer ainsi à l'insuffisance des bibliothèques scolaires, les bibliothèques pédagogiques sont presque toutes établies au chef-lieu de canton où se réunissent les conférences.

Elles sont constituées en vertu de statuts rédigés par les membres fondateurs et soumis à l'approbation de l'autorité académique.

L'instituteur résidant au chef-lieu de canton remplit de droit les fonctions de bibliothécaire. Un Comité d'administration, généralement composé de l'inspecteur primaire, président, et de quelques instituteurs désignés dans les conférences, est chargé de l'administration de la bibliothèque; il en règle le budget.

Les ressources des bibliothèques pédagogiques se composent : 1° des cotisations des instituteurs et des institutrices et de celles des membres honoraires; 2° des concessions de livres du ministre de l'instruction publique, des subventions des départements et des communes, des dons des particuliers, principalement des libraires et éditeurs.

Aucun livre ne peut être introduit dans les bibliothèques pédagogiques sans l'approbation de l'autorité académique.

Une Commission a d'ailleurs été instituée par arrêté du 15 mai 1879 pour examiner les ouvrages qui conviennent le mieux aux bibliothèques pédagogiques. Elle est chargée de la rédaction du *Catalogue officiel* destiné à servir de guide aux instituteurs.

Bien que l'administration se soit efforcée de favoriser, autant qu'il dépendait d'elle, le développement des bibliothèques pédagogiques, cette utile institution n'a pas donné tous les résultats qu'on en pouvait attendre.

Une circulaire en date du 14 mars 1904 expose ainsi la situation et préconise certaines mesures destinées à y remédier :

« Partout le nombre des prêts est peu élevé, il est même nul dans beaucoup de bibliothèques.

Deux causes ont contribué à l'abandon des bibliothèques pédagogiques par les instituteurs :

1° La nécessité d'aller chercher des livres au chef-lieu de canton, souvent éloigné et d'un abord parfois difficile;

2° La nature même des ouvrages que renferment ces bibliothèques et qui consistent, pour la plupart, en des spécimens de livres classiques envoyés gratuitement par les éditeurs ou en ouvrages qui ont vieilli et qui n'excitent plus la curiosité des lecteurs.

La première des causes signalées ci-dessus n'existe plus aujourd'hui, la franchise postale accordée par la loi de finances du 30 mars 1902, article 28, permettant aux instituteurs de se procurer, sans déplacement et sans frais, les livres des bibliothèques pédagogiques.

D'autre part, le développement des cours d'adultes et des conférences a pour conséquence d'amener les instituteurs à avoir besoin plus fréquemment qu'autrefois d'emprunter des livres qu'il serait pour eux trop onéreux d'acheter; d'où la nécessité d'augmenter le fonds des bibliothèques pédagogiques.

Dans ces conditions, au lieu d'avoir une bibliothèque par canton, il serait préférable de n'en avoir qu'une par arrondissement ou par circonscription d'inspection primaire. Les instituteurs et institutrices réunis pour l'entretien d'une bibliothèque verseraient annuellement une modique cotisation qu'on emploierait à des abonnements à quelques périodiques, à l'achat et à la reliure d'ouvrages nouveaux, ainsi qu'à la confection d'un catalogue qui serait mis à la disposition des intéressés.

La liste des livres à acheter pourrait être arrêtée tous les ans par les instituteurs. Leur choix ne porterait pas uniquement sur des ouvrages de pédagogie et de morale, mais aussi sur des livres de littérature, d'histoire, de sciences, etc., figurant aux catalogues des bibliothèques de l'enseignement primaire.

Le nombre des bibliothèques se trouvant ainsi considérablement réduit, il sera possible, avec le crédit inscrit au budget de l'instruction publique, d'accorder des concessions de livres plus fréquentes que par le passé.

Je vous prie, monsieur le préfet, de vouloir bien faire étudier la fusion des bibliothèques cantonales en une ou deux bibliothèques par arrondissement.

En ce qui concerne les livres concédés par mon administration aux bibliothèques qui vont disparaître, il vous suffira d'en prescrire l'envoi à la nouvelle bibliothèque. Quant à ceux qui proviennent de dons faits par les communes et à ceux qui ont été acquis avec le produit des cotisations versées par le personnel enseignant, vous ne pourrez en disposer qu'avec le consentement des donateurs ou acquéreurs; mais je ne doute pas que vous ne rencontriez chez les uns et les autres le concours le plus désintéressé.

Enfin, les ouvrages classiques donnés par les éditeurs, de même que les autres livres en trop grand nombre qui viendraient inutilement encombrer les nouvelles bibliothèques, devront rester dans les écoles où ils sont actuellement et être placés sur un rayon spécial de la bibliothèque scolaire. »

**BIBLIOTHÈQUES POPULAIRES.** — Ces bibliothèques ont pour but de répandre le goût de la lecture et de l'instruction parmi le peuple, en mettant les livres à la portée de tous. Leur création est due, soit à l'initiative des municipalités, soit à celle des particuliers ou d'associations. Les premières sont communales, les autres privées.

Les bibliothèques fondées par des municipalités ou avec leur aide, ou même simplement placées dans des bâtiments communaux, sont soumises à une réglementation assez étroite, contenue dans l'ordonnance du 22 février 1839 concernant l'organisation des bibliothèques publiques. Mais la plupart des dispositions de cette ordonnance, visant le contrôle de l'État, sont tombées en désuétude. Actuellement les seules règles appliquées sont les suivantes :

Les bibliothèques populaires communales doivent posséder un comité d'inspection et d'achat de livres. La liste des membres de ce comité est soumise par le préfet à l'approbation du ministre. Une fois le comité composé, les nominations qui pourraient avoir lieu ultérieurement par suite de démission, révocation ou décès doivent également lui être soumises. Les bibliothèques populaires sont soumises au contrôle des inspecteurs généraux des bibliothèques, qui, à la suite de leurs visites, consignent leurs observations dans un rapport adressé au ministre de l'instruction publique.

La *production du catalogue* est nécessaire quand une bibliothèque populaire privée sollicite de l'État une concession de livres.

Il existe au ministère de l'instruction publique une commission dite des bibliothèques populaires à laquelle ressortit l'examen des questions relatives à ces établissements. Son rôle consiste principalement à examiner les ouvrages qui lui sont soumis par les auteurs ou éditeurs en vue de décider s'ils conviennent aux bibliothèques. Le ministère ne souscrit, bien entendu, qu'aux livres qui ont été l'objet d'un rapport favorable de la commission.

**BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES.** — En 1831, le ministère de l'instruction publique fit composer et distribuer un grand nombre d'ouvrages destinés à répandre jusque dans les moindres hameaux les notions de morale et les premières connaissances usuelles. Diverses circulaires, notamment celles des 2 novembre 1831, 25 juin et 31 décembre 1833, et 13 juin 1832, contiennent des instructions sur ces distributions de volumes.

Le moyen ne réussit pas. Donner des livres ne suffit pas, si l'on ne peut en assurer en même temps la conservation. De 1833 à 1848, le gouvernement distribua par l'entremise des comités supérieurs d'arrondissement pour plus d'un million de volumes. Que sont devenus ces volumes ? En 1850, on n'en trouvait plus trace dans les écoles. La négligence et l'insouciance des maîtres, le manque de surveillance de la part des inspecteurs, l'absence de tout contrôle exercé par l'administration relativement aux mesures prises pour la conservation des ouvrages, tout avait concouru à les faire disparaître.

Le ministre Rouland reprit l'idée qu'avaient eue ses devanciers. Seulement il la compléta et la perfectionna. L'arrêté du 1er juin 1862, par lequel il réorganisa l'institution, est encore actuellement (1908) — sauf quelques modifications résultant de l'application de la loi du 16 juin 1881 relative à la gratuité, et de la nouvelle procédure adoptée pour le choix des livres scolaires — le code des bibliothèques scolaires. Le voici :

« ARTICLE PREMIER. — Il sera établi dans chaque école primaire publique une bibliothèque scolaire.

« ART. 2. — Cette bibliothèque sera placée sous la surveillance de l'instituteur dans une des salles de l'école, dont elle est la propriété.

« Les livres seront rangés dans une armoire-bibliothèque conforme au modèle annexé à la circulaire du 31 mai 1860.

« ART. 3. — La bibliothèque scolaire comprendra :

1° Le dépôt des livres de classe à l'usage de l'école ;

2° Les ouvrages concédés à l'école par le ministre de l'instruction publique ;

3° Les livres donnés par les préfets au moyen de crédits votés par les Conseils généraux ;

4° Les ouvrages donnés par les particuliers ;

5° Les ouvrages acquis au moyen des ressources propres à la bibliothèque (art. 7).

« ART. 4. — Aucune concession de livres ne pourra être faite par le ministre à une bibliothèque scolaire si la commune ne peut justifier :

1° De la possession d'une armoire-bibliothèque ;

2° De l'acquisition des livres de classe en quantité suffisante pour les besoins des élèves gratuits.

« ART. 5. — Les livres de classe seront prêtés aux moments convenables pour les exercices à tous les enfants portés sur la liste des admissions gratuites dressée conformément à l'article 45 de la loi du 15 mars 1850.

« Les livres seront également mis entre les mains des élèves payants dont les parents auront souscrit la cotisation volontaire indiquée à l'article 7 du présent arrêté.

« Les ouvrages mentionnés aux paragraphes 2, 3, 4 et 5 de l'article 3 pourront être prêtés aux familles, lesquelles prendront l'engagement de les rendre en bon état ou d'en restituer la valeur.

« ART. 6. — Aucun des ouvrages mentionnés aux paragraphes 2, 3, 4 et 5 de l'article 3 ne peut être placé dans les bibliothèques scolaires, soit qu'il provienne d'acquisitions, soit qu'il provienne de dons faits par les particuliers, sans l'autorisation de l'inspecteur d'académie.

« L'acquisition des livres de classe sera faite par les instituteurs sur une liste préparée, chaque année, pour toutes les écoles du ressort, par le Conseil académique, et arrêtée par le ministre. Cette liste ne devra comprendre que des ouvrages approuvés par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

« ART. 7. — Les ressources de la bibliothèque scolaire se composent :

1° Des fonds spéciaux votés par les conseils municipaux :

2° Des sommes portées au budget pour fourniture de livres aux enfants indigents, et que les conseils municipaux consentiraient à appliquer à la nouvelle fondation ;

3° Du produit des souscriptions, dons ou legs destinés à ladite bibliothèque ;

4° Du produit des remboursements faits par les familles pour pertes ou dégradations de livres prêtés ;

5° D'une cotisation volontaire fournie par les familles des élèves payants, et dont le taux sera fixé chaque année par le Conseil départemental, après avis du conseil municipal.

« ART. 8. — L'instituteur communal tiendra trois registres conformes aux modèles ci-annexés :

1° Catalogue des livres (modèle n° 2) ;

2° Registre des recettes et des dépenses (modèle n° 3) ;

3° Registre d'entrée et de sortie des livres prêtés au dehors de l'école.

« Ces registres, cotés et paraphés par le maire, seront visés par l'inspecteur de l'instruction primaire lors de l'inspection de l'école.

« Ils seront communiqués aux autorités scolaires à toute réquisition.

« ART. 9. — L'instituteur conservera et classera, dans un ordre méthodique, les mémoires, quittances, lettres et toutes les pièces de correspondance relatifs à la bibliothèque scolaire.

« ART. 10. — Chaque année, au 31 décembre, l'instituteur dresse, en présence du maire, la situation de la bibliothèque, ainsi que celle de la caisse. Le procès-verbal constatant cette double opération est adressé à l'inspecteur d'académie par l'intermédiaire de l'inspecteur primaire (modèle n° 4).

« ART. 11. — A chaque changement d'instituteur, le procès-verbal de récolement et de situation de la caisse est signé par l'instituteur sortant et son successeur.

« L'instituteur sortant n'est déchargé de toute responsabilité qu'après avoir obtenu de l'inspecteur de l'instruction primaire un certificat constatant que les formalités sus-indiquées ont été remplies et la prise en charge par son successeur.

« ART. 12. — A leur passage dans l'école, les inspecteurs de l'instruction primaire vérifient les divers registres énumérés à l'article 8. Ils s'assurent que l'acquisition des ouvrages a été faite conformément aux prescriptions de l'article 6, et que la bibliothèque ne contient aucun livre donné ou légué dont l'acceptation n'aurait pas été autorisée par l'inspecteur d'académie ; ils contrôlent les recettes et les dépenses, et constatent, s'il y a lieu, les irrégularités.

« ART. 13. — A la fin de chaque année, l'inspecteur d'académie adresse au ministre de l'instruction publique, par l'intermédiaire du recteur, un rapport sur la situation des bibliothèques scolaires. »

En juillet 1862, le ministre institua une commission provisoire, chargée de désigner les ouvrages qui pourraient être achetés aux frais de l'Etat pour être distribués dans les bibliothèques scolaires, et, le 15 juin 1863, il lui donna un caractère définitif par un arrêté ministériel instituant la Commission permanente des bibliothèques scolaires. Elle avait pour président M. Pillet, chef de la division de l'instruction primaire, et pour secrétaire M. Ed. Gœpp, alors rédacteur au cabinet du ministre.

Quand V. Duruy arriva au ministère, il voulut donner à l'instruction primaire une nouvelle impulsion. Il créa des cours d'adultes, les encouragea de toutes les façons possibles, et obtint des résultats inespérés grâce aux subventions et aux encouragements donnés aux maîtres et aux élèves. Il comprit que les bibliothèques scolaires étaient le complément naturel et indispensable de ces cours. De fortes sommes furent consacrées à l'achat des volumes, et, à la suite d'une adjudication publique, un intermédiaire fut chargé de procurer aux bibliothèques les ouvrages portés sur le catalogue officiel du ministère, tout reliés et rendus franco à destination pour un prix inférieur au prix de vente de ces mêmes ouvrages.

Le ministre décida aussi (circulaire du 10 juin 1865) que des concessions nouvelles ne seraient faites aux bibliothèques que lorsque ces établissements auraient donné de bons résultats et que les conseils municipaux auraient contribué à leur développement en portant au budget de la commune une allocation pour achat de livres.

La Commission publia un catalogue de livres de lecture désignés au choix des instituteurs pour les bibliothèques scolaires, qui comprenait plus de 2000 ouvrages. Ce catalogue était divisé en quatorze séries, sous les rubriques suivantes : Série A : Ouvrages généraux, grammaires et dictionnaires ; — série B : Morale et Pédagogie ; — série C : Histoire et Biographies ; — série D : Géographie et Voyages ; — série E : Classiques ; — série F : Littérature, Poésie, Romans, Contes et Théâtre ; — série G : Ouvrages destinés aux enfants ; — série H : Economie politique, Législation usuelle et Connaissances utiles ; — série J : Sciences physiques et naturelles ; — série K : Hygiène ; — série L : Industrie ; — série M : Agriculture, Horticulture, Sylviculture, Pisciculture, etc. ; — série N : Beaux-Arts et Musique.

Dès 1861, le ministre avait fait distribuer aux écoles près de 62 000 volumes, pour une somme de 60 000 francs. En 1862, l'administration envoya 60 000 volumes achetés 85 000 fr. ; en 1863, ces chiffres se sont élevés, pour les volumes, à près de 200 000, et pour la dépense à plus de 200 000 fr. Depuis, chaque année, on a continué ces achats et ces distributions.

En 1867, un crédit spécial de 100 000 fr. fut inscrit

au budget pour l'œuvre des bibliothèques scolaires, et, plus tard, en 1868, ce crédit fut élevé par les Chambres à 120 000 fr. Il était en 1878 de 200 000 fr. [Ed. Gœpp.]

La Commission permanente des bibliothèques scolaires continue à examiner tous les livres qui lui sont adressés soit par les auteurs soit par les éditeurs. Les listes des ouvrages adoptés pour les bibliothèques scolaires sont d'abord insérées au *Bulletin administratif* du ministère de l'instruction publique, puis réunies en une série de Catalogues publiés par les soins de l'administration. Le chiffre du crédit pour 1909 est de 113 000 francs.

**BIGNON.** — Louis-Pierre-Edouard Bignon, né à Guerbaville (Normandie) en 1771, élève du collège de Lisieux, à Paris, s'enrôla en 1792 comme volontaire, entra dans la diplomatie sous le Directoire, fut fait baron de l'Empire en 1810, et ministre des affaires étrangères pendant les Cent-Jours. Il fit une vive opposition au gouvernement de la Restauration comme député, et, après la révolution de Juillet, redevenu d'abord ministre des affaires étrangères pendant trois jours (31 juillet-2 août 1830), il fut ensuite le premier titulaire du portefeuille de l'instruction publique (3 août-11 août), qu'il dut céder au duc de Broglie à la constitution du premier cabinet parlementaire. Bignon devint pair de France en 1837, et mourut la même année.

**BIRMANIE.** — Voir *Inde anglaise*.

**BLÉSEMENT, BLÉSITÉ.** — Voir *Prononciation*.

**BOHÊME.** — La Bohême est l'un des pays de l'Europe continentale où l'instruction primaire a pris le plus rapide développement. Dès le moyen âge, Prague avait été le siège d'une université (1348), la seconde de l'Europe après celle de Paris, qui attirait de nombreux étudiants d'Allemagne, de Hongrie, de Pologne. Jean Hus, en prêchant la réforme de l'Eglise, substitua au latin l'idiome national, le tchèque, comme plus tard Luther devait introduire dans l'Église le haut allemand. Hus fit de nombreux disciples qui habituèrent le peuple à lire les Ecritures dans sa langue maternelle; la secte austère des Frères Bohêmes, plus connue sous le nom de Frères Moraves, publia une remarquable traduction de la Bible, qui est aussi estimée chez les Slaves que celle de Luther chez les Allemands. Quand, au début du dix-septième siècle, la maison d'Autriche entreprit d'écraser à la fois le Hussitisme et la Réforme, le grand pédagogue Comenius (de son vrai nom Komensky) apparut. Son œuvre n'est pour ainsi dire que la résultante du mouvement des esprits en Bohême depuis Jean Hus; on ne connaît guère en Occident que ses œuvres latines, mais il a beaucoup écrit dans sa langue maternelle.

Pendant la période de réaction politique et religieuse qui dura jusqu'au règne de Joseph II, la Bohême vit anéantir les monuments de sa littérature nationale et dut livrer ses écoles aux Jésuites. Joseph II lui rendit les écoles, mais pour les germaniser : son règne fut en ce sens le point de départ d'un mouvement qui continue encore aujourd'hui.

Les Tchèques, à force d'énergie, firent rentrer peu à peu leur idiome dans la politique et dans l'école. Ils se rattachèrent à la tradition de Hus et de Komensky, et forcèrent le gouvernement à reconnaître le principe de la *Gleichberechtigung*, c'est-à-dire de l'égalité des nations de l'empire d'Autriche au point de vue de l'emploi de leur langue dans l'enseignement.

Les Tchèques témoignent d'une sage aptitude pour la pédagogie. Leurs écoles primaires et professionnelles sont justement renommées; les séminaires d'instituteurs et d'institutrices de Prague, de Brünn, etc., ne le cèdent en rien aux séminaires allemands. Vu leur facilité à s'assimiler les autres langues, les Tchèques fournissent des maîtres aux pays congénères, à la Croatie, à la Serbie, à la Russie même. Il paraît en langue tchèque, tant en Bohême qu'en Moravie, une douzaine de recueils pédagogiques périodiques fort bien faits, dont l'un porte le nom du grand pédagogue slave Komensky. [Louis Leger.]

Ce qui concerne l'histoire du système scolaire, la législation, l'administration et l'organisation des écoles, le personnel enseignant et les élèves, se trouve à l'article général *Autriche*.

**BOLIVIE.** — La République de Bolivie (Amérique du Sud), formée de la partie méridionale du Haut-Pérou, est comprise entre la république du Pérou à l'ouest, le Brésil au nord et à l'est, le Paraguay et la République Argentine au sud, et le Chili au sud-ouest. Sa superficie est de plus de 1 300 000 kilomètres carrés. Elle est divisée en huit départements : Beni, Chuquisaca, Cochabamba, la Paz, Oruro, Potosi, Santa Cruz, Tarija. Elle tire son nom de Bolivar, le libérateur du Pérou.

**Résumé historique.** — Les populations primitives du pays ne connaissaient pas l'écriture : le système de représentation figurée qu'on appelait les *quippous*, cordelettes de couleurs variées, nouées de diverses manières et réunies en faisceaux, était plus propre à tenir une comptabilité rudimentaire ou à conserver des données statistiques qu'à exprimer les manifestations de la pensée. Les *amaoutas*, ou savants, de l'empire des Incas étaient chargés de l'éducation des enfants de la famille impériale et de celle des jeunes nobles; mais ils ne possédaient eux-mêmes que des notions très insuffisantes des sciences et des arts. Les vestiges remarquables d'architecture trouvés à Tiaguanaco et autres lieux sont attribués à une race antérieure, plus civilisée, qui a disparu.

La conquête du Haut-Pérou par les Espagnols (1532) introduisit dans cette région la civilisation; mais la préoccupation unique des *conquistadores* était d'assurer leur pouvoir et d'accumuler des richesses, en sorte que l'instruction ne se répandit que fort peu. Dans les écoles élémentaires, établies seulement pour les blancs et les métis, on enseignait à prier, à lire, à écrire, et les quatre règles de l'arithmétique. Plus tard furent établis dans les villes principales des collèges d'enseignement secondaire, où l'on apprenait la grammaire latine, la rhétorique, la poétique, l'histoire et la philosophie. Les sciences physiques et naturelles étaient considérées comme de peu d'importance. L'université de Saint-François-Xavier, fondée à Chuquisaca (auj. Sucre), acquit de la renommée entre celles de l'Amérique du Sud, et les jeunes gens des classes riches y venaient de Quito et de Buenos Aires faire leurs études : elle comprenait une faculté de théologie et une faculté de droit; on ne commença à y enseigner la médecine que dans les dernières années de la domination espagnole. A Chuquisaca, La Paz, Cochabamba et Santa Cruz, il y avait en outre des séminaires entretenus par les évêques et des collèges primaires pour les jeunes filles.

La guerre de l'indépendance (1808-1825) ne laissa pas aux patriotes le temps de s'occuper de l'instruction; et les premiers gouvernements de la république ne purent réaliser que peu de progrès en ce domaine, les revenus nationaux, fort minimes, étant employés principalement à maintenir l'ordre public, constamment menacé. Néanmoins Sucre, Santa Cruz et Ballivian créèrent des écoles, destinèrent des fonds à leur entretien, et règlementèrent les collèges, en agrandissant le cercle des études; et les autres gouvernements, après eux, promulguèrent un grand nombre de règlements, constamment revisés.

C'est le Statut général d'instruction publique (*Estatuto general de instruccion pública*) de 1874 qui est aujourd'hui encore en vigueur, sauf les modifications introduites par divers décrets postérieurs. Ce statut déclare l'enseignement libre à tous les degrés, et donne à l'Etat l'obligation de protéger l'enseignement primaire, qui est gratuit et obligatoire, et d'entretenir des collèges d'enseignement secondaire, mais seulement dans les centres où il n'existe pas de collèges dus à l'initiative privée.

La constitution politique déclare que tout homme a le droit d'enseigner, sans autres conditions que celles de capacité et de moralité. La capacité se prouve par la possession de titres soit nationaux, soit étrangers, ou par l'exercice de la profession avec succès pendant cinq ans; la moralité se présume, jusqu'à preuve contraire. Les établissements d'instruction

doivent se soumettre aux lois et règlements édictés par les pouvoirs législatif et exécutif.

Depuis 1903, date de l'entrée en fonctions du ministre actuel (1908) de la justice et de l'instruction publique, le Dr Juan M. Saracho, il a été donné une impulsion décisive à l'enseignement officiel. Nous ne pouvons mentionner ici que les principaux progrès réalisés, savoir : l'adoption de la méthode graduée, parallèle et positive (*método gradual, paralelo y positivo*) ; l'adoption d'un plan d'études et de programmes pour tous les degrés de l'instruction ; l'organisation de jurys d'examen et d'un professorat payé en raison des heures de travail effectif ; la centralisation des rentes de l'instruction publique dans le trésor national, ce qui a permis d'obtenir l'exactitude dans la rentrée des revenus ; la création de bourses concédées jusqu'à l'achèvement des études dans l'internat des établissements subventionnés par l'Etat ; la gratuité de l'enseignement officiel à tous ses degrés ; l'envoi à l'étranger de cent pensionnaires du gouvernement ; l'envoi en Europe d'une commission d'études pédagogiques ; la création de collèges primaires complets (*colegios primarios completos*) pour les garçons et pour les filles dans tous les chefs-lieux de département, et leur organisation, en particulier à La Paz (la capitale), avec un personnel enseignant préparé par des études normales, personnel dont le pays avait manqué jusque-là ; la distribution de matériel scientifique à tous les collèges ; l'instruction de la race indigène au moyen d'un personnel enseignant ambulant (*profesorado ambulante*), entreprise qui s'exécute sérieusement pour la première fois.

**Etat actuel.** — *Organisation.* — L'instruction se divise en primaire, secondaire, et supérieure ou facultative. Elle relève, pour l'administration centrale, du ministère de la justice et de l'instruction publique, à La Paz.

Le plan d'études adopté en 1905 pour tous les établissements primaires de la république divise l'enseignement primaire en trois cycles : enfantin, élémentaire et supérieur. Le premier cycle, qui a deux degrés, comprend les branches d'enseignement suivantes : langue maternelle, lecture, écriture, dessin, religion, morale, civilité (*urbanidad*), leçons de choses, notions d'arithmétique, notions de musique, gymnastique. Le second et le troisième cycle ont trois degrés chacun, avec les mêmes branches d'enseignement, plus développées, auxquelles s'ajoutent : l'histoire sainte, des notions de géométrie, de géographie, de comptabilité, de constitution politique, l'histoire de Bolivie, l'histoire générale, et les travaux manuels.

L'enseignement secondaire comprend six cours, dans lesquels il est donné graduellement plus de développement aux branches d'enseignement déjà énumérées, auxquelles s'ajoutent les suivantes : langue française et langue anglaise, littérature castillane, algèbre, trigonométrie, topographie, comptabilité, sciences physiques et naturelles, philosophie, anthropologie, et fondements de la religion. Les six cours achevés, les élèves peuvent obtenir le baccalauréat ès sciences et ès lettres.

L'enseignement facultatif comprend le droit, dont l'étude dure cinq ans, la médecine (sept ans), la pharmacie (quatre ans) et la théologie (quatre ans) : ce dernier enseignement est à la charge des évêques. Dans chaque département, considéré comme district universitaire, il y a un recteur, chef de l'instruction publique, qui dépend directement du ministre, et préside le Conseil de l'instruction publique, formé par les doyens et des professeurs nommés parmi les membres du corps enseignant. Dans le département du Beni, il n'y a qu'un inspecteur de l'instruction.

Les examens sont, les uns, semestriels (ceux-là sont privés et écrits, et ont lieu pendant la seconde quinzaine de mai, c'est-à-dire en automne), les autres de fin d'année (ceux-là sont publics et oraux, et ont lieu pendant la seconde quinzaine d'octobre, c'est-à-dire au printemps). Les inscriptions doivent se faire dans la seconde quinzaine de décembre, et l'ouverture solennelle des cours scolaires a lieu le 3 janvier (en été). Tous les instituts de la république doivent se soumettre à ces prescriptions et aux programmes du gouvernement, pour que leurs examens puissent avoir une valeur universitaire.

La constitution accorde aux municipalités le droit de créer des établissements d'enseignement primaire, de les diriger, d'en administrer les revenus, d'en édicter les règlements, d'en nommer les maîtres et de fixer les traitements du personnel enseignant. Comme elles sont autonomes sur ce terrain, l'impulsion qu'elles impriment à l'instruction manque de fixité, et dépend du personnel municipal, qui est renouvelé par moitié chaque année.

*Statistique.* — La population de la Bolivie était estimée en 1906 à 1 954 000 habitants, dont seulement 280 000 environ ont reçu ou reçoivent de l'instruction ; une moitié de la population étant de race indigène, les écoles ambulantes récemment établies n'ont pas encore donné de résultats appréciables. En 1850, il y avait dans la république 396 écoles tant publiques que particulières, avec 21 000 élèves. Actuellement (1908), il y a 770 écoles primaires avec 45 580 élèves. L'instruction secondaire est donnée dans 8 collèges officiels (dont chacun compte douze professeurs), deux séminaires, un collège des pères jésuites, et un lycée qui est une entreprise particulière : ces établissements réunissent un total de 2900 élèves. Il y a à Sucre et à La Paz des facultés officielles de droit et de médecine et pharmacie, à Cochabamba une faculté de droit ; dans les autres districts universitaires, il y a des chaires particulières de droit, autorisées par le gouvernement. Le nombre des élèves de l'enseignement supérieur est de 680.

Il y a en outre 2 écoles des mines, 6 écoles de commerce, 2 instituts salésiens d'arts et métiers, un institut commercial, 10 collèges de jeunes filles appartenant à des congrégations et qui reçoivent des subventions à la condition d'admettre un certain nombre d'élèves gratuites, 2 académies de peinture, un conservatoire de musique, un collège militaire, une école de sous-officiers (*escuela de clases*), une académie de guerre, un certain nombre d'écoles du soir, et diverses écoles primaires particulières.

Depuis 1904, le gouvernement a fait l'acquisition d'édifices spacieux destinés à servir de collèges primaires dans tous les chefs-lieux de département.

Le gouvernement dépense annuellement pour l'entretien et l'encouragement de l'instruction 1 250 000 *bolivars* (la valeur nominale du bolivar est de 5 fr. ; sa valeur réelle oscille autour de 2 fr.), et les municipalités 800 000 bolivars.

Il a été ouvert au ministère de l'instruction publique un livre matricule dans lequel sont inscrits les titres et les services des membres du corps enseignant, tant nationaux que naturalisés (un étranger ne peut être admis à exercer la profession enseignante s'il n'est pas naturalisé). Ceux qui comptent, dans un établissement d'instruction soit public, soit particulier, vingt-cinq années de services non interrompus, ou trente-cinq années de services coupés par des interruptions, ou qui, après dix ans de services, sont dans l'impossibilité physique de continuer, ont droit à une pension de retraite égale à l'intégralité de leur dernier traitement dans les deux premiers cas, ou aux deux tiers de ce traitement dans le troisième cas.

Le ministère publie chaque année un mémoire ou rapport dans lequel sont insérés les lois, les décrets, et les décisions de quelque importance ; il publie aussi une revue de l'instruction. Les conseils municipaux de Sucre, de Cochabamba, de Santa Cruz et de Potosi publient des revues pédagogiques mensuelles.

[Moisés Velasco,
chef de la Section de l'instruction au ministère de la justice et de l'instruction publique, La Paz.]

**BONAPARTE** (Lucien). — On sait que Lucien Bonaparte, qui était président du Conseil des Cinq-Cents en l'an VIII, donna un concours efficace à son frère pour l'exécution de l'attentat de brumaire. Il en fut récompensé par le portefeuille de l'intérieur, qu'il détint du 4 nivôse an VIII jusqu'au moment où il l'échangea contre l'ambassade de Madrid, en brumaire an IX. L'instruction publique formait alors une section du ministère de l'intérieur, et ce fut le littérateur Arnault

qui remplit les fonctions de directeur de l'instruction publique durant le temps où le frère du premier consul fut ministre. Il n'y a pas à signaler de mesure importante relative aux écoles pendant la première année du Consulat.

**BONAPARTE** (NAPOLÉON). — Voir *Consulat* et *Napoléon Ier*.

**BONET** (JEAN-PAUL). — Prêtre espagnol, un des premiers instituteurs des sourds-muets. Il était vers l'an 1600 secrétaire du connétable de Castille, dont le frère, âgé de douze ans, était sourd-muet. Par affection pour son protecteur, il s'engagea à enseigner au jeune homme « à comprendre les discours et à parler lui-même ». Il réussit, en effet, quoique la prononciation de son élève ne fût ni bien nette, ni bien rythmée. Néanmoins, on cria au miracle. Bonet publia en 1620 un ouvrage intitulé *Réduction des lettres et art d'enseigner à parler aux muets*, où il développa son système d'enseignement. Sa méthode consiste à mettre d'abord le sourd-muet en état de distinguer les sons, non par l'ouïe, qui lui manque, mais par la vue des signes qui les représentent (en les simplifiant le plus possible), à lui faire disposer sa langue, ses dents, ses lèvres dans la situation convenable pour l'émission de chaque lettre, et à lui faire exhaler ensuite le souffle nécessaire pour produire la voix. Il joint à cet exercice celui de l'alphabet manuel, déjà connu à cette époque, engage le maître à dessiner avec la main la lettre que l'élève doit prononcer en la montrant sur un alphabet écrit, et y ajoute une description des mouvements nécessaires de l'organe vocal pour la prononciation.

[S. MAIRE.]

**BONIFACE** (ALEXANDRE). — Instituteur, né à Paris le 22 décembre 1790, fut élève du célèbre grammairien Urbain Domergue. Il se fit connaître par la publication en 24 livraisons du *Manuel des amateurs de la langue française*, continuation du *Journal* de Domergue, et par un *Cours analytique et pratique de la langue anglaise*, Paris, 1812. Voulant répandre en France les bonnes méthodes d'enseignement, il se rendit en 1814 à Yverdon, dans l'institut de Pestalozzi, et là, tour à tour disciple et maître pendant trois ans, il étudia à fond la pédagogie. Après plusieurs années de réflexions, de travaux et d'essais, il fonda en 1822, à Paris, rue de Touraine Saint-Germain, une institution destinée à l'application des principes du célèbre éducateur suisse. Transportée rue de Tournon, cette institution eut une grande renommée; elle était patronnée par les journaux de l'opposition. Boniface dirigea avec succès son établissement jusqu'au 26 mai 1841, époque de sa mort; il avait attiré l'attention du public sur son institution par une brochure in-12 de 24 pages, intitulée : *Notice sur l'école de 1er degré fondée et dirigée par Alexandre Boniface, disciple de Pestalozzi*. Outre son *Manuel des amateurs de la langue française* (2e édition, in-12, 1824), on doit à Boniface divers ouvrages pédagogiques : un *Cours élémentaire et pratique de dessin linéaire d'après les principes de Pestalozzi* (1824), le premier ouvrage de ce genre qui ait introduit les notions du dessin linéaire dans nos écoles; une *Méthode de lecture* très bien graduée et comprenant deux parties : orthographe régulière et orthographe irrégulière; des *Éphémérides classiques*, présentant jour par jour les événements de l'histoire universelle (1825, in-12); une *Grammaire française* justement estimée et qui fait encore autorité dans l'enseignement, avec de bons *Exercices orthographiques*; un *Mémorial poétique de l'enfance; Une lecture par jour*, ouvrage composé d'extraits des meilleurs écrivains français; des *Éléments de cosmographie, de géographie*, etc. Boniface est un de ceux qui ont le plus contribué à améliorer chez nous l'enseignement primaire dans le premier tiers du dix-neuvième siècle. En 1825, par reconnaissance pour les services qu'il avait rendus à l'éducation, la ville de Cambrai l'avait admis au nombre de ses habitants notables. [AUG. DEMKÈS.]

**BORDIN** (PRIX). — Le prix Bordin est un prix annuel créé en 1835 par Charles-Laurent Bordin, notaire à Paris, qui, par testament en date du 7 avril 1835, légua à l'Institut une somme destinée à la fondation de cinq prix annuels à décerner par chacune des cinq Académies. Plus d'une fois le prix Bordin a été donné, par l'Académie des sciences morales et politiques, à des ouvrages ayant trait à l'éducation. En 18 7, le prix a été décerné à l'*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le* XVIe *siècle*, par M. G. Compayré.

**BORRELLY** (JEAN-ALEXIS). — Né en Provence en 1738, d'une famille d'origine italienne, il passa presque toute sa vie en Prusse. Il était professeur à l'Académie militaire de Berlin, et comptait parmi les littérateurs distingués dont Frédéric le Grand aimait à s'entourer. Parmi ses nombreux écrits, plusieurs se rapportent à la pédagogie, notamment son *Discours sur l'émulation* (Berlin, 1774, in-8) et son *Plan de réformation des études élémentaires* (La Haye, 1776, in-8). Revenu en France pour quelques années, il s'occupa, pendant la Révolution, de la rédaction d'un *Journal de l'instruction publique*, qu'il publia de concert avec un de ses anciens collègues à l'Académie militaire de Berlin, Dieudonné Thiébault. Le *Journal de l'instruction publique* se compose de huit volumes in-8°; Thiébault ne collabora qu'aux trois premiers volumes, et à partir du quatrième Borrelly fut seul chargé de la rédaction. Le 1er volume va de juillet 1793 au 16 septembre de la même année; le 2e, du 18 septembre à octobre 1793; le 3e, du 19e jour du 1er mois de l'an 2e au 16 brumaire an II; le 4e, du 16 brumaire au 5 frimaire; le 5e, du 5 frimaire au 16 nivôse; le 6e, du 16 nivôse au 20 prairial; le 7e, du 20 prairial au 9 thermidor; le 8e, de thermidor an II à frimaire an III. Outre les articles de doctrine, un certain nombre de numéros contiennent un « bulletin de la Convention nationale », où se trouvent des renseignements parfois très intéressants sur les débats de la Convention concernant l'instruction publique. Borrelly retourna plus tard en Prusse, et mourut à Berlin en 1810.

**BORROMÉE** (CHARLES). — Cardinal et archevêque de Milan, né à Arona (Piémont), le 2 octobre 1538, mort le 3 novembre 1584, et canonisé en 1610 par Paul V. Il mérite une mention comme le premier créateur des écoles du dimanche (1564). Il s'occupa avec beaucoup de zèle de l'avancement de l'instruction dans son diocèse. Les idées pédagogiques de Charles Borromée ont été résumées par son secrétaire Silvio Antoniano dans un livre composé à la demande de l'archevêque de Milan, et intitulé *Traité de l'éducation chrétienne des enfants*.

**BOSNIE ET HERTSÉGOVINE**. — La Bosnie et son prolongement méridional la Hertségovine sont un pays peuplé par des Serbes, et qui, depuis le quatorzième siècle, fait partie de l'empire ottoman. Mais le traité de Berlin, en 1878, tout en le maintenant nominalement au nombre des possessions du sultan de Constantinople, a décidé qu'il serait administré par l'Autriche-Hongrie. C'est le Ministère des finances communes d'Autriche-Hongrie qui, par une section spéciale (*K. und k. gemeinsame Finanzministerium, in Angelegenheiten Bosniens und der Hercegovina*), dirige l'ensemble de l'administration. Le pouvoir législatif appartient à la couronne; le budget doit être approuvé par les deux gouvernements, autrichien et hongrois. Le gouvernement local (*Landesregierung*) de la Bosnie-Hertségovine se compose du commandant du quinzième corps d'armée, à Saraïévo, qui en est le chef; d'un adjoint civil (*Ziviladlatus*); et de quatre sections administratives, à la tête de chacune desquelles est placé un chef de section.

Le pays a une superficie de 51 027 kilomètres carrés, dont 41 908 pour la Bosnie et 9119 pour la Hertségovine. La population était, au dernier recensement (1895), de 1 568 092 habitants (dont 66 376 Austro-Hongrois et 4472 étrangers); au point de vue religieux, il y avait 673 246 catholiques orthodoxes, 548 632 musulmans, 334 142 catholiques romains, 8213 israélites, 3596 protestants, et 263 personnes appartenant à d'autres dénominations. La différence de religion ne

correspond nullement à une différence de nationalité, car catholiques orthodoxes, musulmans, et catholiques romains appartiennent également à la race slave et parlent également la langue serbe, mais les orthodoxes écrivent cette langue en caractères cyrilliques, les catholiques romains et les musulmans en caractères latins. Le pays est divisé en six arrondissements (*Kreise*), Banialouka, Bihatch, Mostar, Saraïévo, Travnik et Dolnia-Touzla, et en 54 districts (*Bezirke*).

Avant l'occupation, il n'y avait en Bosnie et en Hertségovine que des écoles confessionnelles : pour les musulmans, des écoles coraniques, les *mekteb* (535 en 1879), avec 23 603 élèves ; pour les chrétiens des écoles orthodoxes (56 en 1879) et catholiques romaines (54 en 1879), ayant ensemble 5913 élèves. Aujourd'hui on distingue, pour l'enseignement élémentaire, trois sortes d'écoles : les écoles générales ou communes (*allgemein*), les écoles confessionnelles, et les écoles privées ; les premières sont entretenues par le gouvernement local et les communes, les secondes par les églises, les troisièmes par les particuliers. Les écoles élémentaires dites générales ont quatre classes, dont chacune correspond à une année d'études; tantôt les classes sont séparées et reçoivent l'enseignement chacune dans une salle distincte; tantôt elles sont réunies à deux, à trois, dans une même salle, ou même toutes les quatre dans une salle unique. Tantôt les enfants des deux sexes sont réunis dans la même école, tantôt il y a des écoles distinctes pour les garçons et pour les filles (il n'existe d'écoles de filles que dans les localités importantes).

Les matières d'enseignement à l'école élémentaire sont la religion, la langue maternelle, le calcul, la géographie et l'histoire, des notions de sciences physiques et naturelles, la calligraphie, la géométrie et le dessin, l'agriculture, l'allemand (facultatif), le chant, la gymnastique. Dans les écoles de filles et certaines écoles mixtes, on y ajoute les travaux à l'aiguille et l'économie domestique. L'enseignement est donné dans la langue du pays, excepté dans six ou sept écoles spécialement destinées aux enfants d'immigrants de nationalité allemande, dans lesquelles l'enseignement se fait en allemand.

Les enfants sont admis à l'école à l'âge de sept ans. La fréquentation n'est pas obligatoire, le nombre des écoles n'étant pas encore assez considérable pour satisfaire à tous les besoins de la population. En 1906, il existait 366 écoles élémentaires, réparties dans 281 localités, et comprenant 253 écoles générales, 103 écoles confessionnelles et 10 écoles privées ; les 103 écoles confessionnelles se subdivisaient ainsi : orthodoxes 70, catholiques romaines 31, évangélique 1, israélite 1. A l'école générale, l'enseignement religieux est donné, aux élèves de chaque confession, par un maître de religion appartenant à cette confession : ces maîtres étaient en 1906 au nombre de 452, dont 157 orthodoxes, 154 catholiques romains, 121 musulmans, 17 israélites, et 3 d'autres confessions. Quoique les écoles générales soient ouvertes aux enfants musulmans, on a, pour tenir compte de l'exclusivisme propre à l'Islam, créé, dans les sept principales villes du pays, une seconde école élémentaire réservée aux seuls mahométans et où l'enseignement n'est donné que par des maîtres mahométans; ces écoles, appelées *roujdié*, sont comprises dans le chiffre des 253 écoles générales donné ci-dessus. Le gouvernement entretient en outre à Saraïévo une école élémentaire de filles réservée aux musulmanes seules, et à Bosnisch-Brod une *mekteb* pour les filles. Il y avait dans les 253 écoles générales, en 1906, un nombre total de 24 786 élèves; mais la statistique scolaire n'est pas dressée de façon à permettre de savoir combien, sur ces 24 786 élèves, il y avait de garçons et de filles, ni combien il y avait de musulmans et de chrétiens. La statistique, sur ce point, a confondu à dessein les chiffres de toutes les catégories d'écoles ; et voici les seuls renseignements qu'elle fournit : en 1906, il y avait, dans les écoles élémentaires des trois catégories (générales, confessionnelles et privées), 33 698 élèves en tout, dont 24 786 dans les écoles générales, 8316 dans les écoles confessionnelles, 596 dans les écoles privées ; de ces 33 698 élèves, 26 155 étaient des garçons et 7543 des filles; enfin, de ces mêmes 33 698 enfants, 13 597 étaient orthodoxes, 13 341 catholiques romains, 4902 musulmans, 1340 israélites, et 518 appartenaient à d'autres confessions.

Il existe, outre les écoles élémentaires proprement dites, de petites écoles musulmanes, les *mekteb*, où les enfants apprennent par cœur des versets du Coran et des passages de divers livres liturgiques en langue arabe et turque; il n'y est donné aucun enseignement relatif à la langue maternelle, au calcul et aux autres branches d'études d'une école ordinaire. Le maître (*hodja*) reçoit des parents une rétribution en nature, et touche aussi une allocation provenant des revenus des biens « vakouf ». Il y a environ 800 de ces *mekteb*. Un mouvement avait commencé il y a quelques années en vue de la réforme des *mekteb*, mais jusqu'à présent il ne s'est étendu qu'à moins d'une centaine de ces établissements.

Le personnel enseignant des écoles élémentaires générales est nommé par le gouvernement local; il comprend des directeurs d'école, des instituteurs et des auxiliaires. Le traitement d'un directeur varie de 1200 à 1900 couronnes, celui d'un instituteur de 1000 à 1700; celui d'un auxiliaire est de 720 couronnes. Il y a en outre des indemnités de résidence, allant de 100 à 360 couronnes pour les directeurs et instituteurs, de 80 à 160 couronnes pour les auxiliaires. Les membres du personnel enseignant ont droit à une pension de retraite; des pensions sont également accordées aux veuves et aux orphelins d'instituteurs.

Quant au personnel enseignant des écoles confessionnelles et des écoles privées, il est rétribué en vertu de conventions particulières.

Les 366 écoles élémentaires (1906) étaient logées dans 373 maisons d'école, dont 324 leur appartenaient en propre et 49 étaient louées.

Les autorités chargées de la surveillance des écoles sont, en première instance, le chef de district (*Bezirksamt*) ; en seconde instance, l'autorité d'arrondissement, qui dispose à cet effet d'un inspecteur d'arrondissement; ces inspecteurs, sortis des rangs du personnel enseignant, ont un traitement de 2000 couronnes pouvant s'élever, par deux augmentations successives, à 3200, plus 1000 couronnes d'indemnité de logement et de supplément d'activité, auxquelles s'ajoutent deux augmentations successives de 500 couronnes ; le chiffre maximum qui puisse être atteint est donc de 5200 couronnes. La surveillance supérieure de toutes les écoles est exercée par la section de l'instruction publique du gouvernement local à Saraïévo.

En plus des écoles élémentaires à l'européenne et des écoles coraniques, il faut encore énumérer un certain nombre d'établissements où l'on donne un enseignement d'un degré plus élevé (les chiffres indiqués ci-après sont relatifs à l'année 1906) :

1° Les écoles de commerce, au nombre de 9, avec 750 élèves;

2° Deux écoles d'artisans (*Handwerkerschulen*), ainsi que quelques écoles complémentaires ou cours d'adultes destinés aux ouvriers;

3° Le pensionnat militaire, à Saraïévo, avec 134 élèves;

4° Les écoles supérieures publiques de filles, au nombre de 3, avec 443 élèves, auxquelles s'ajoutent 7 écoles privées avec 514 élèves ;

5° L'école normale d'instituteurs, à Saraïévo, avec 94 élèves, dont 19 musulmans; l'institut Saint-Joseph pour les institutrices, à Saraïévo, avec 66 élèves, dont 50 catholiques romaines, 13 orthodoxes et 3 israélites; et un établissement musulman fondé en 1893, à Saraïévo, le *Dar-oul-mouallimin* (la « Maison des instituteurs »), destiné à préparer des maîtres pour les *mekteb*, avec 66 élèves;

6° Les trois *Obergymnasien* du gouvernement, à Saraïévo, Mostar et Dolnia-Touzla, avec 948 élèves; l'*Obergymnasium* archiépiscopal catholique romain (auquel est annexé un séminaire), à Travnik, avec 213 élèves; le gymnase des franciscains à Visoko, avec 73 élèves, et le *Probandat* (noviciat) des franciscains à Jiroki, avec 37 élèves (internes) ;

7° L'*Oberrealschule*, à Banialouka, avec 234 élèves,

et l'*Unterrealschule*, à Saraïévo, avec 86 élèves; l'école moyenne technique (*technische Mittelschule*), à Saraïévo, avec 22 élèves;

8° Le séminaire catholique romain, à Saraïévo, avec 17 élèves; l'école de théologie orthodoxe, à Réliévo, avec 46 élèves; et l'école musulmane de droit à Saraïévo, avec 79 élèves. Il existe en outre 39 *medersa* ou écoles secondaires musulmanes, dont les élèves (*softa*) se destinent les uns au clergé, les autres à l'entrée à l'école de droit ou au *Dar-oul-mouallimin*; les *medersa* avaient 1719 élèves et 45 maîtres.

Les renseignements contenus dans cet article sont empruntés aux deux derniers volumes parus (1906 et 1907) du *Bericht über die Verwaltung von Bosnien und der Hercegovina, herausgegeben vom k. und k. gemeinsamen Finanzministerium* (Wien, k. k. Hof- und Staatsdruckerei), qui ont été obligeamment mis à notre disposition par la section du Ministère des finances communes d'Autriche-Hongrie chargée de la gestion des affaires de la Bosnie et de la Hertségovine.

En octobre 1908, l'empereur François-Joseph a déclaré que, pour assurer aux habitants de la Bosnie-Hertségovine les bienfaits du régime constitutionnel, il annexerait cette province à ses Etats.

**BOSSUET.** — Nous n'avons à parler ici de Bossuet que pour mettre en lumière quelques-unes de ses idées pédagogiques, celles qui sont susceptibles d'application à l'enseignement populaire.

Chargé de l'éducation du Dauphin, fils de Louis XIV, dont il dirigea les études de 1670 à 1678, Bossuet fut amené par ses fonctions de précepteur princier à construire tout un plan d'instruction : il l'a exposé, en 1679, dans sa *Lettre au pape Innocent XI*.

C'est seulement en élevant des princes que le dix-septième siècle a donné la mesure de ses idées pédagogiques. Pour eux il est allé jusqu'au bout de ses conceptions; pour eux il a organisé de vastes programmes que les progrès de la démocratie permettent aujourd'hui d'appliquer, avec les corrections nécessaires, aux éducations les plus bourgeoises.

Tout le monde accorde que, dans la direction de son royal disciple, Bossuet apporta la noblesse et l'élévation qui étaient familières à son génie. Mais on a prétendu qu'il y avait mis précisément trop de grandeur, ne sachant pas, suivant l'expression de Montaigne, « condescendre aux allures puériles de son élève ». Le reproche a été renouvelé de nos jours avec vivacité par l'évêque Dupanloup, qui, reprenant le mot du cardinal de Bausset, estime lui aussi que dans cette éducation « le maître était tout, l'élève rien ». — « Bossuet, dit-il, était trop grand pour le Dauphin, et ce grand homme fut trompé par son génie même. Si Bossuet avait eu dans l'âme autant de flexibilité et de patience que de force et de grandeur, il serait descendu jusqu'à cette faible intelligence. » La vérité est que les aptitudes de l'élève se trouvèrent ici disproportionnées au génie du maître. Quoique préparée avec solennité, organisée avec éclat par un maître tel que Huet, aidée par les éditions que préparaient *ad usum Delphini* des philologues comme Dacier, le père La Rue, et par les ouvrages historiques que composèrent à son intention Fléchier, Tillemont et Cordemoy, l'instruction du Dauphin n'aboutit qu'à des résultats médiocres. Nouvelle preuve de cette vérité pédagogique qu'il ne faut jamais oublier : le grain le meilleur ne lève que dans un terrain approprié.

Sur un point cependant, dans cette éducation où il y eut si peu de fautes commises, on peut dire que les torts furent du côté des maîtres. On infligeait à l'enfant sans ménagement les châtiments corporels. Dès 1688, Louis XIV avait officiellement investi du droit de correction Montausier, gouverneur du prince. Homme irréprochable, mais dur, Montausier usait largement de son droit, et le Sérénissime Dauphin était fouetté tout comme l'avaient été dans leur enfance son grand-père et son père, Louis XIII et Louis XIV. Bossuet assistait et laissait faire, lui qui disait pourtant : « C'est par la douceur qu'il convient de former l'esprit des enfants ».

Bossuet mit en pratique, avec le Dauphin, les principes du roi qui déclarait « qu'il aimerait mieux n'avoir pas d'enfant, que de le voir fainéant ». Aucune journée ne se passait sans travail, pas même le dimanche. Bossuet n'admettait pas de congés absolus : c'est un excès. Mais il avait du moins la sagesse d'attribuer une grande importance aux récréations et au jeu : « Il faut, disait-il, qu'un enfant joue, qu'il se réjouisse : cela l'excite.... Je ne crains rien tant que d'effrayer mon élève par ce triste et horrible aspect qu'a la science présentée sans ménagement et sans art à un âge si tendre et si faible. »

Convaincu de l'utilité de l'émulation, Bossuet essayait de remédier aux défauts de l'éducation privée; il amenait parfois au Dauphin des enfants de son âge, et les faisait concourir avec lui.

Quant aux études elles-mêmes, le plan de Bossuet était aussi large que possible. Nous n'avons pas à l'exposer ici, puisqu'il appartient essentiellement à l'instruction secondaire classique. Signalons seulement quelques détails précieux à recueillir, dans l'enseignement de l'histoire, par exemple.

Tout en explorant les diverses parties de l'histoire générale, Bossuet s'attachait principalement à montrer au prince l'histoire de France, « qui est la sienne ». Il lui faisait apprendre la géographie « en jouant, et comme en faisant voyage ». Mais surtout Bossuet eut le mérite de comprendre que l'enseignement de l'histoire doit varier ses moyens, étendre sa portée, à proportion que l'enfant grandit, à mesure que son jugement se forme. C'est seulement vers la fin de son préceptorat qu'il acheva de composer le *Discours sur l'histoire universelle* : il le destinait à résumer l'impression générale des faits déjà étudiés. On peut contester sans nul doute la philosophie de l'histoire telle que l'entend Bossuet; mais ce dont il faut le louer, c'est d'avoir vu que l'étude de l'histoire serait stérile si, après avoir dispersé la pensée de l'enfant sur l'innombrable multitude des faits particuliers, on ne la ramenait pas vigoureusement vers le principe qui les domine, vers la loi qui les dirige; si on ne l'aidait pas à saisir, dans l'éparpillement prodigieux des actions humaines, l'idée qui préside à la marche générale du monde.

C'était donc un magnifique plan d'études que celui dont Bossuet s'était chargé de développer les diverses parties. L'éducation du Dauphin fut à la fois sérieuse, variée et complète : sérieuse, car Bossuet dédaignait les minuties, les curiosités inutiles, le blason, par exemple, cette « science qui est moins que rien »; variée, les leçons, qui duraient une heure et demie chacune, étaient agréablement coupées par des promenades, par des parties de chasse, de pêche; complète enfin, puisque les sciences s'y mêlaient aux lettres : on montrait au prince des expériences de physique, on lui enseignait les mathématiques, les mathématiques appliquées surtout. Ce ne fut point la faute de Bossuet si l'esprit irréfléchi et inattentif pour lequel il avait écrit le petit traité *De Incogitantia* ne profita pas de ses leçons. La politique voulait que l'on donnât à l'héritier de Louis XIV une éducation supérieure; ses facultés l'appelaient tout au plus à une instruction élémentaire. [G. Compayré.]

**BOTANIQUE.** — Voir *Sciences naturelles*.

**BOUILLET** (Marie-Nicolas). — Lexicographe français, né à Paris en 1798 et mort en 1864. Il fut élève de l'Ecole normale, enseigna pendant vingt ans la philosophie dans les collèges de Paris, puis devint successivement proviseur, inspecteur d'académie, inspecteur général de l'enseignement secondaire.

Il se fit connaître dans le monde savant par diverses éditions et traductions d'ouvrages philosophiques. Mais, quelle que soit la haute valeur de ces publications, ce ne sont pas elles qui ont vraiment fait sa réputation. Son nom est resté attaché à des œuvres moins érudites, mais dans lesquelles il a entrepris de populariser la science. Dès 1827, il publiait en deux volumes in-8° un *Dictionnaire classique de l'antiquité sacrée et profane*. L'accueil fait à cet excellent livre fournit à l'auteur l'idée et lui inspira le courage d'élargir son cadre et de rassembler dans un même

ouvrage toutes les connaissances essentielles qui se rapportent aux temps anciens et modernes. Après un labeur opiniâtre de dix ans, il donna son *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie* (1 vol. gr.-in-8°, 1842). Il ajouta ensuite à ce livre deux autres qui le complètent (*Dictionnaire universel des sciences, des lettres et des arts*, 1854; *Atlas universel d'histoire et de géographie*, 1864). Dix ans séparent l'apparition de chacun de ces ouvrages, entreprises colossales qui n'ont pu, même avec l'aide de collaborateurs, être menées à bonne fin que grâce à l'énergie et à la puissance de travail qui caractérisaient M. Bouillet.

La réunion de ces trois ouvrages forme toute une encyclopédie, dont l'immense succès, attesté par de nombreuses éditions, a rendu le nom de l'auteur justement populaire. M. Bouillet a eu des imitateurs, mais le mérite de la conception lui reste tout entier, et ses ouvrages gardent une supériorité incontestable. Il a rendu un immense service, non pas seulement aux gens du monde et aux lettrés, mais à tous ceux qui, à un degré quelconque, s'occupent d'enseignement. Si solide que soit l'instruction d'un professeur, si sûre que soit sa mémoire, il a toujours besoin de préciser quelque souvenir, de se mettre en garde contre quelque erreur, quelque oubli ou quelque confusion. Les richesses de M. Bouillet ou, comme on le dit d'une manière expressive, « les Bouillet », sont là pour obvier aux défaillances de la mémoire. Le maître qui prépare son enseignement n'a plus à craindre d'être pris au dépourvu et d'avancer au hasard un fait de quelque importance : il n'a qu'à étendre le bras vers les Dictionnaires de M. Bouillet, qui le tirent d'incertitude. En répandant ainsi à profusion une science exacte et saine, M. Bouillet a bien mérité de l'enseignement populaire comme de l'enseignement supérieur. [A. CHASSANG.]

Le *Dictionnaire d'histoire et de géographie* a été complètement refondu en 1893, sous la direction de M. L.-G. Gourraigne (33e édition, avec un supplément, en 1908); le *Dictionnaire des sciences, des lettres et des arts* a été de même refondu en 1896, sous la direction de MM. J. Tannery et E. Faguet (17e édition, avec un supplément, en 1908).

**BOUILLY** (JEAN-NICOLAS). — Littérateur, né à Coudraye, près de Tours, en 1763, mort en 1842. On cite de lui un trait de grand courage : dans une émeute, à Chinon, il s'opposa énergiquement au massacre des prisonniers; et, blessé d'un coup de pioche au menton, dit à celui qui le frappa : « Qu'est-ce que cela prouve? » Après le 9 thermidor, il fut employé par le Comité d'instruction publique. « Il contribua beaucoup, dit Michaud, à l'organisation des écoles primaires. »

Comme écrivain, Bouilly mérite de figurer dans ce Dictionnaire. Il occupe une place à lui parmi les conteurs et les instituteurs de l'enfance; il sert d'intermédiaire entre Berquin et Stahl. Son originalité tient à ce qu'il transporta dans les contes le mouvement et l'art de composition des œuvres de théâtre. Auteur dramatique très applaudi, il avait déjà obtenu des succès éclatants à la Comédie-Française, au Vaudeville et à l'Opéra-Comique, avec *L'Abbé de l'Epée*, *Fanchon la Vielleuse*, et *Les Deux Journées*, quand un hasard touchant lui mit la plume de conteur à la main. Sa fille, âgée de dix ans déjà, ne voulait pas apprendre l'orthographe. Il imagina de lui dicter chaque matin un fragment de conte où il intercalait adroitement diverses difficultés grammaticales, et il n'achevait le récit que quand l'enfant avait écrit sa dictée sans faute. Elle sut bientôt toutes ses règles; sa curiosité lui servait de stimulant : c'est la première fois qu'on avait eu l'idée de s'adresser à l'imagination pour enseigner la grammaire. Le succès de l'auteur fut égal au succès de l'élève. Réunis en volumes, les *Contes à ma fille* se répandirent par milliers d'exemplaires. Composés pour une enfant, dictés à une enfant, ils se sentaient de la présence de l'enfant. Ce n'était pas un auteur s'enfermant dans son cabinet pour écrire sur l'enfance, c'était bien un père, ayant sa fille sous ses yeux, inspiré par ce petit visage et par ces regards émerveillés, suivant à la trace sur cette physionomie mobile l'effet du récit, averti, guidé par ses rires, par ses larmes, semblable enfin à un auteur dramatique, qui improviserait sa pièce devant le public. De là, sans doute, l'émotion et la vie répandus dans les contes de Bouilly. Le style, sans doute, en est un peu trop fleuri, les personnages sont un peu trop attendris, trop affectueux, ils rappellent l'époque où la *sensibilité* jouait un si grand rôle dans la littérature; mais l'invention du sujet, la marche de l'action, la disposition des diverses péripéties, la vérité du dialogue, la composition enfin, donnent à chacune de ces anecdotes l'intérêt croissant d'une petite comédie. Après les *Contes à ma fille* vinrent les *Conseils à ma fille*, puis les *Jeunes filles*, les *Jeunes femmes*; après les *Jeunes femmes*, les *Jeunes mères*; puis les *Mères de famille*, puis les *Encouragements de la jeunesse*, son meilleur ouvrage, dédié aux jeunes gens. Le maître suivait l'âge de son élève, et il termina sa carrière de conteur par deux volumes écrits, sur la demande de la duchesse de Berry, pour le comte de Chambord et sa sœur, sous le titre de *Contes offerts aux enfants de France*. La morale non seulement la plus pure, mais la plus élevée, anime chacun de ces récits, qui poussent tous à la générosité des sentiments. M. Bouilly mourut à soixante-dix-neuf ans, entouré de l'estime et de la vénération générales. [E. LEGOUVÉ.]

**BOULIER-COMPTEUR, BOULIER-NUMÉRATEUR,** etc. — On appelle ainsi des instruments employés dans les écoles maternelles et dans les classes élémentaires pour initier de tout jeunes enfants à la première pratique du calcul.

L'idée de faire compter par les enfants des objets matériels avant de leur parler des nombres abstraits et des chiffres qui les représentent est trop naturelle pour ne pas être aussi ancienne que la civilisation. Elle a fait inventer dès l'antiquité des *abaques* plus ou moins perfectionnés. Chez nous, depuis la fin du moyen âge, on exerçait les enfants, comme le porte le titre de plusieurs vieux livrets d'école, à « sommer avec les jets » (jetons); Montaigne dit quelque part : « Je ne sais compter ni à jet ni à plume ».

Cependant il paraît bien avéré que c'est de Russie que nous est venu au commencement du dix-neuvième siècle le type du boulier proprement dit. Le boulier russe primitif se compose de quelques tringles horizontales dans lesquelles sont enfilées des boules, comme en ont les joueurs de billard pour marquer les coups gagnés par chacun d'eux. On retrouve encore chez plusieurs peuples ce boulier tout simple, qui ne peut servir absolument qu'à apprendre aux enfants la série des dix premiers nombres.

Peu à peu on s'est demandé s'il ne serait pas possible de faire un meilleur emploi de cet appareil, et surtout de s'en servir pour apprendre la numération dans le système décimal. Aux tringles horizontales on a essayé de substituer des tiges verticales où les boules s'enfilent de la même façon. En France, Mme Pape-Carpantier a fait mieux encore, par une construction ingénieuse qui réunit les avantages des deux dispositions. Les tiges de son *boulier-numérateur* — appareil aujourd'hui trop répandu pour qu'il soit besoin de le décrire — se recourbent au milieu à angle droit de manière à présenter une partie verticale, l'autre horizontale. Il n'y a que 9 boules sur chaque tige, mais suivant qu'on veut figurer 1, 2, 3, 4 unités, on fait descendre dans la partie verticale 1, 2, 3, 4 boules en laissant les autres en réserve dans la partie supérieure. De plus, ces boules ne sont pas d'égale grosseur : il a été impossible de leur donner la progression de volumes qu'exigeait le système décimal, mais c'est déjà une première et très utile leçon pour l'enfant de voir que les unités sont plus petites que les dizaines, celles-ci plus petites que les centaines, etc. Avec cet appareil on fait des exercices de calcul par la vue qui peuvent très bien embrasser les quatre règles. Le résultat le plus important est d'habituer l'enfant à bien comprendre le sens et la nécessité du zéro, indiqué par l'absence de boules dans la tringle représentant un certain ordre d'unités.

D'autres bouliers ont été depuis imaginés, la plu-

part reproduisant l'idée principale du *boulier-numérateur* de Mme Pape. On a par exemple essayé de soustraire à la vue de l'élève les boules qui n'entrent pas à un moment donné dans le calcul; pour cela la tringle verticale est recourbée d'avant en arrière, les boules qu'on ne veut pas considérer glissent dans la partie recourbée et tombent derrière une planchette destinée à les masquer. Chaque exposition donne naissance à une multitude de bouliers prétendus nouveaux et qui se recommandent par des combinaisons quelquefois ingénieuses; le détail en importe peu ici.

Ce qui importe, au contraire, c'est de déterminer en quel sens et dans quelle mesure l'emploi du boulier doit être approuvé. Il a rencontré des adversaires sérieux. L'un d'eux, M. Rambert, professeur à l'Ecole polytechnique de Zürich, disait à propos des bouliers figurant à l'Exposition universelle de Vienne (1873) : « Le boulier corrompt l'enseignement de l'arithmétique. La principale utilité de cet enseignement est d'exercer de bonne heure, chez l'enfant, les facultés d'abstraction, de lui apprendre à *voir de tête*, par les yeux de l'esprit. Lui mettre les choses sous les yeux de la chair, c'est aller directement contre l'esprit de cet enseignement. La nature a donné aux enfants leurs dix doigts pour boulier; au lieu de leur en donner un second, il faut leur apprendre à se passer du premier. On dit que le boulier donne aux maîtres beaucoup de facilité pour ses explications. Je le crois. On a vite compté sur le boulier que 10 et 10 font 20; mais l'enfant qui n'a fait que le compter sur le boulier a perdu son temps, tandis que celui qui l'a compté de tête a fait le plus utile des exercices. Il faut un complément et un correctif à l'enseignement par la vue; c'est au calcul mental qu'il convient de le demander. »

Le sagace et spirituel critique a peut-être bien confondu ici les bouliers avec les machines à calculer. Nous avons fait ailleurs (Voir *Arithmomètre*) nos réserves expresses sur les machines à calculer, si ingénieuses qu'elles soient. Un juge d'une grande autorité, M. Sonnet, a parfaitement dit : « Le calcul mental est la base de toute instruction en ce qui concerne le calcul, toute machine qui a la prétention de suppléer au calcul mental va contre le but de l'enseignement ». Mais le boulier n'est pas un arithmomètre : il facilite le travail de l'élève, mais il ne le supprime pas; et d'ailleurs il ne s'adresse qu'aux tout jeunes enfants.

Comme l'a bien fait observer M. A. Lenient dans une série d'études sur les bouliers, « en montrant à l'enfant, en lui faisant voir les résultats d'une addition, d'une soustraction, d'une multiplication ou d'une division, le boulier diminue les efforts et la fatigue de l'enfant; mais, par le témoignage des yeux, il grave profondément dans son esprit et dans sa mémoire tous ces résultats qu'il lui importe de conserver. Le boulier prépare, initie au calcul mental : nous n'avons jamais pensé qu'il pût le remplacer. »

On veut que l'enfant s'accoutume à « voir de tête », c'est très bien; mais encore faut-il qu'il ait appris d'abord à voir avec ses deux yeux. Avant l'abstrait le concret, avant la formule l'image, avant l'idée pure l'idée sensible : c'est la loi générale de la saine pédagogie.

Maintenant, pour l'usage exclusif du premier âge, est-il vrai que le boulier soit un meuble superflu, que le boulier naturel qui se compose des dix doigts soit préférable ou soit suffisant? Nous ne le croyons pas. Le calcul sur les doigts a plus d'inconvénients que le boulier, comme l'a fort bien montré M. Lenient : « D'abord on ne peut pas disposer de sa main comme d'un objet étranger; puis, apprendre aux enfants à calculer sur leurs doigts, présente certainement un danger : les élèves continueront à s'en servir longtemps encore après qu'on les aura exercés à calculer de tête. C'est donc justement un obstacle au calcul abstrait que préconise M. Rambert. Le boulier est d'un usage bien plus commode. Facile à manier, il se prête à toutes les combinaisons possibles, et permet au maître de démontrer les diverses opérations de l'arithmétique. Dans une classe nombreuse, c'est même, de tous, le meilleur moyen de démonstration. » — Voir *Mathématiques*.

**BOUQUIER**. — Gabriel Bouquier, né à Terrasson en 1739, était fils d'un commissaire de l'intendance de Guyenne. Après avoir fait de bonnes etudes au collège de Brive, il se consacra tout entier à la poésie et à la peinture, et fit, à partir de 1765, deux séjours assez longs à Paris, où il se lia avec Joseph Vernet et Greuze. Il voyagea ensuite en Italie de 1776 à 1779, s'y occupa d'archéologie, y devint l'ami de David, et se fit recevoir membre de l'Institut de Bologne et de l'Académie des Arcades de Rome. Rentré dans sa ville natale en 1780, il se maria, et fut nommé subdélégué de l'intendance de Guyenne, sans cesser de s'occuper de beaux-arts; l'Académie de peinture de Bordeaux l'admit dans son sein en 1787. Dès le début de la Révolution, il prit chaleureusement parti pour la cause populaire : ce fut lui qui rédigea, en mars 1789, le cahier des « plaintes, doléances et remontrances des habitants de Terrasson ». En 1791, il écrivit un mémoire sur l'injuste assiette de l'impôt, et publia un *Poème séculaire* dédié aux amis de la constitution. Le suffrage de ses concitoyens l'appela aux fonctions de juge du canton de Terrasson; et en septembre 1792 il fut élu l'un des dix députés de la Dordogne à la Convention, où dès le premier moment il siégea parmi les Montagnards, à côté de son ami David. Il vota la mort du roi. Lorsque David eut peint le tableau célèbre de « Marat assassiné », Bouquier composa un quatrain pour mettre au bas de la gravure de ce tableau. Il entra au Comité d'instruction publique lors du renouvellement intégral de ce Comité, le 15 du premier mois (6 octobre 1793), et on le vit, au moment où Romme venait d'achever (19-27 brumaire) le travail de la « revision des décrets », apporter à ses collègues, le 11 frimaire, un nouveau « plan d'instruction publique », dont le Comité, après avoir limité son examen à la partie relative à la première instruction (c'est-à-dire aux trois premiers titres du projet), décida l'impression et la présentation à la Convention en concurrence avec le « décret revisé ». La Convention, à la suite d'un débat qui occupa plusieurs séances et auquel prirent part Romme, Bouquier, Fourcroy, Thibaudeau, Petit, Jay, accorda la priorité au plan de Bouquier (21 frimaire).

Ce plan nouveau était-il l'œuvre personnelle de Bouquier seul, ou celui-ci n'était-il — comme en juin Lakanal — que le porte-voix d'une ou de plusieurs personnalités influentes? Il est assez difficile de répondre à cette question. Les idées qui sont à la base du projet de décret de Bouquier ne lui appartiennent sans doute pas en propre, et l'écho qu'elles trouvèrent aussitôt dans la majorité de la Convention montre assez qu'elles étaient, en quelque sorte, dans l'air; mais nous sommes porté à croire qu'il eut le mérite d'en trouver la formule, qui se résume en ces quatre dispositions fondamentales : « L'enseignement est libre. — Il est fait publiquement, sous la surveillance des autorités et des citoyens. — Les citoyens et citoyennes qui se vouent à l'enseignement sont salariés par la République, à raison du nombre des élèves qui fréquentent leurs écoles. — Ils sont tenus, pour le premier degré d'instruction, de se conformer dans leur enseignement aux livres élémentaires adoptés et publiés par la représentation nationale. » Le 26 frimaire, Bouquier était élu président des Jacobins pour une période de quinzaine (il succédait, dans cette présidence, à Fourcroy et à Anacharsis Cloots) : le choix fait de lui par les Jacobins atteste que son plan répondait bien au sentiment alors dominant. Les trois premiers titres du projet furent seuls discutés par la Convention, qui y ajouta une disposition relative à l'obligation, en décrétant que les parents et tuteurs « seraient tenus » d'envoyer leurs enfants et pupilles aux écoles du premier degré d'instruction; ces trois titres devinrent le décret du 29 frimaire an II sur l'organisation de l'instruction publique et le premier degré d'instruction; et le 4 ventôse la Convention édicta une pénalité contre ceux des administrateurs chargés de l'exécution de ce décret qui n'auraient pas organisé les écoles primaires conformément à cette loi avant le 15 germinal.

Le 19 pluviôse, Bouquier, qui avait donné de nouveaux développements à la seconde partie de son plan,

relative au « dernier degré d'instruction », présenta au Comité cette seconde partie, composée de six sections. Ce second projet de décret fut imprimé, et présenté à la Convention le 24 germinal; l'assemblée ne s'en occupa pas, et il est probable que la publication des *Courtes observations sur le projet de décret présenté au nom du Comité d'instruction publique sur le dernier degré d'instruction*, par Boissy d'Anglas (28 germinal), fut une des causes — et non la moindre — qui contribuèrent à faire ajourner indéfiniment la discussion de ce projet.

Le 29 pluviôse, le Comité chargea Bouquier de préparer « une instruction sur l'exécution de la loi qui établit l'instruction publique des enfants »; le 11 germinal, il lui adjoignit Thibaudeau « pour travailler à l'instruction qui doit suivre le décret sur les écoles primaires »; le 24 floréal, Coupé fut encore adjoint à Bouquier et à Thibaudeau, et le Comité arrêta que ces trois commissaires « présenteraient à la prochaine séance un projet de décret tendant à propager l'instruction publique sur le territoire entier de la République par des moyens révolutionnaires semblables à ceux qui ont été déjà employés pour les armes, la poudre et le salpêtre ». En effet, le 1er prairial, le Comité entendit et adopta un *Projet de décret tendant à révolutionner l'instruction*, c'est-à-dire à former promptement des instituteurs au moyen d'un cours normal temporaire, d'une durée de deux mois, à ouvrir à Paris, et qui serait suivi d'autres cours, également de deux mois, à ouvrir dans tous les districts, et où les élèves du premier cours normal transmettraient aux citoyens et citoyennes qui voudraient se vouer à l'instruction « la méthode d'enseignement qu'ils auraient reçue à Paris ». Ce projet de décret fut transmis au Comité de salut public; mais celui-ci devait attendre quatre mois encore avant de le proposer à la Convention. Le 5 prairial, Bouquier présenta au Comité l'« instruction » qu'il avait été chargé de préparer, sous la forme d'un *Projet de décret servant à résoudre les principales questions faites au Comité d'instruction publique sur la loi du* 29 *frimaire*, projet qui contenait « des dispositions relatives aux locaux et au traitement des instituteurs ». En ce qui concerne les locaux, il est probable qu'il s'agissait d'une disposition assurant aux communes, pour leurs écoles, la propriété d'un édifice dans lequel pourrait être logé l'instituteur; et quant au traitement, il n'est pas invraisemblable que le projet remplaçait les émoluments de vingt et quinze livres par élève, établis par le décret du 29 frimaire, par un traitement fixe de douze cents livres : cette modification avait été demandée par diverses pétitions. Ce second projet de décret fut également envoyé au Comité de salut public.

Bouquier était devenu, au printemps de l'an II, rapporteur de la commission des fêtes nationales ou fêtes décadaires : après l'adoption du décret du 18 floréal, il prépara un rapport sur l'organisation des fêtes décrétées, et le 7 fructidor il fut invité à le lire dans la plus prochaine séance du Comité. L'avant-veille, 5 fructidor, le Comité avait nommé une commission chargée « de présenter sans délai le tableau de toutes les pétitions et adresses relatives au décret sur l'organisation des écoles primaires »; les trois membres de cette commission furent Bouquier, Lakanal et Petit. Mais le 9 fructidor Bouquier était désigné par le sort comme l'un des six membres sortants; la majorité thermidorienne ne le réélut pas. Il ne put donc ni présenter le rapport qu'il avait préparé sur les fêtes décadaires, ni participer aux travaux de la commission chargée de s'occuper de ce qui touchait à l'organisation des écoles primaires. On put croire d'abord que le décret du 29 frimaire demeurerait intact, à part les modifications que Bouquier lui-même avait déjà indiquées comme nécessaires; lorsque Lakanal fit part à la Convention, le 26 fructidor, du programme adopté par le Comité d'instruction publique renouvelé, il parla seulement de « mesures supplétives propres à mettre en activité les écoles primaires ». Mais bientôt, à la suggestion de Sieyès et de Garat, Lakanal changea d'idée; le 22 vendémiaire an III, tandis que le Comité s'occupait de l'examen des « articles additionnels à la loi concernant les écoles primaires », il apporta « un nouveau projet de décret qui présentait un plan absolument nouveau », projet qui fut adopté en lieu et place des articles additionnels : ce revirement soudain fut la contre-partie, à dix mois de distance, du coup de théâtre qui avait substitué le plan de Bouquier aux décrets de brumaire.

Pendant la dernière année de la session conventionnelle, on n'entend plus parler de Bouquier, que son jacobinisme avait fait mettre à l'index; il ne fut toutefois pas proscrit, comme le furent la plupart des autres Montagnards en vue. Il ne fut pas élu au Conseil des Cinq-Cents, et vécut dès ce moment dans la retraite à Terrasson. Dans sa vieillesse, sous l'influence de son entourage, il désavoua ses anciennes opinions, devint un fervent catholique, et flétrit dans un écrit posthume cette Révolution qu'il avait servie, la comparant « à ces torrents fougueux qui renversent tout ce qu'ils rencontrent, inondent les campagnes, les couvrent de décombres et de débris, et finissent par demeurer à sec ». Il est mort à Terrasson en 1810, à l'âge de soixante et onze ans. [J. GUILLAUME.]

**BOURBEAU.** — Louis-Olivier Bourbeau (1811-1877), professeur à la Faculté de droit de Poitiers, membre du Corps législatif (1869-1870), fut nommé ministre de l'instruction publique, le 17 juillet 1869, en remplacement de Victor Duruy, et conserva ces fonctions pendant un peu plus de cinq mois, jusqu'au 27 décembre 1869. De son court passage aux affaires, il n'est resté qu'un mot qu'avaient inventé les amis de Duruy, et qui fit fortune : « Bourbeau manque de prestige ». Il fut élu sénateur en 1876.

**BOURSES** DANS LES ÉCOLES NORMALES. — Voir *Normales primaires* (*Ecoles*).

**BOURSES** DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — Voir *Primaires supérieures* (*Ecoles*).

**BOURSES** DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES. — Voir *Lycées et collèges*.

**BOURSES** DE SÉJOUR A L'ÉTRANGER. — Les bourses de séjour à l'étranger sont accordées chaque année par le ministre à des professeurs d'école normale ou à des candidats pourvus du certificat d'aptitude au professorat qui se destinent à l'enseignement des langues vivantes. (Décret du 18 janvier 1887, art. 97.)

Ces bourses sont obtenues à la suite d'un examen qui comprend des épreuves écrites et des épreuves orales.

Les épreuves écrites, dont le texte est envoyé par le ministre, sont subies au chef-lieu du département; elles comprennent une rédaction française, une version et une rédaction en langue étrangère ;

L'usage du dictionnaire en langue étrangère est autorisé, conformément aux dispositions adoptées pour les examens du baccalauréat;

Deux heures sont accordées pour chacune de ces épreuves.

Les épreuves orales, subies à Paris devant la commission des bourses de séjour, comprennent la lecture et la traduction d'une page facile d'un auteur étranger, une conversation en langue étrangère sur la page lue, et des questions de grammaire. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 126 modifié par l'arrêté du 10 mai 1904.)

Les candidats doivent contracter, devant l'inspecteur d'académie qui reçoit leur inscription, l'engagement de se consacrer pendant cinq ans au moins à l'enseignement dans les écoles normales ou les écoles primaires supérieures et de se charger des leçons de la langue vivante qu'ils auront étudiée. En cas de rupture de cet engagement, le ministre peut exiger des anciens boursiers le remboursement de la totalité ou d'une partie de la pension dont ils auront joui pendant la durée de leur séjour à l'étranger. (Arrêté du 8 juin 1892, articles 1 et 2.)

Depuis 1885, un Comité des boursiers à l'étranger est institué au ministère de l'instruction publique. Il s'occupe de toutes les questions qui intéressent les boursiers à l'étranger, et spécialement du placement et de la surveillance des boursiers, avec lesquels il reste en correspondance.

Dès son arrivée à l'étranger, chaque boursier doit donner, en français d'abord, en langue étrangère au

bout de quelques semaines, des renseignements détaillés sur son installation, son genre de vie, ses études, ses relations, etc. Deux ou trois fois par an, il est invité à adresser au Comité un travail d'une certaine étendue fait soit sur un sujet qu'il choisit parmi ceux qui lui sont proposés, soit sur une matière à son choix.

En principe, la bourse est accordée pour une année scolaire, mais il est de règle d'accorder une prolongation d'un an à tout boursier qui en fait la demande, et qui a justifié du profit qu'il a déjà tiré de son séjour à l'étranger.

Les professeurs d'école normale, pendant la durée de leur bourse, reçoivent une indemnité annuelle qui s'élève à 2400 francs pour les professeurs hommes, à 2200 francs pour les professeurs femmes.

Les uns et les autres, en rentrant en France, sont tenus de se présenter à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales.

Le ministre accorde également chaque année des bourses de séjour à l'étranger à des élèves de l'enseignement primaire supérieur dans des conditions qu'on trouvera exposées à l'article *Primaires supérieures* (*Ecoles*).

**BOURSES D'ÉTUDE ET DE VOYAGE.** — Un crédit spécial, inscrit, pour la première fois, au budget de l'exercice 1909 (50 000 fr.), permet au ministre de l'instruction publique d'accorder, indépendamment des bourses de séjour à l'étranger proprement dites, des bourses d'une durée de trois mois (du 1er juillet au 30 septembre), d'une part à des professeurs d'écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices et à des professeurs d'écoles primaires supérieures de garçons ou de filles, munis ou non du certificat d'aptitude au professorat des langues vivantes, et, d'autre part, à des instituteurs et institutrices publics exerçant soit dans les écoles primaires élémentaires, soit dans les cours complémentaires ou les écoles primaires supérieures.

L'objet de ces bourses a été défini de la manière suivante par le rapporteur du budget à la Chambre des députés : « C'est au personnel de l'enseignement primaire, dont la curiosité est vive, la puissance d'assimilation intellectuelle développée, que l'on doit assurer d'abord et d'une façon systématique les avantages d'un séjour même rapide à l'étranger, non point seulement pour qu'il se perfectionne dans la connaissance de la langue du pays qu'il visite, mais pour qu'il élargisse son propre horizon en jetant un regard sur celui des autres; il connaîtra ainsi mieux son propre pays et s'apercevra peut-être parfois que bien des questions ne sont pas aussi aisées à résoudre que ne tendrait à le laisser croire un certain « simplisme » superficiel et hâtif ». Grâce à cette institution nouvelle, dix-neuf professeurs d'écoles normales ou d'écoles primaires supérieures et soixante instituteurs ou institutrices pourront se rendre en Allemagne ou en Angleterre pendant les vacances de l'année scolaire 1908-1909.

Les candidats aux bourses d'étude et de voyage doivent remplir à l'appui de leur demande un questionnaire qui leur est délivré à l'inspection académique, dans les départements, et à la Sorbonne pour la Seine. Après examen des dossiers, la Commission des bourses de séjour à l'étranger soumet à l'approbation du ministre la liste des titulaires.

**BRAILLE** (Louis). — Né le 4 janvier 1806, à Coupvray (Seine-et-Marne). Fils d'honnêtes artisans, il perdit la vue par accident à l'âge de trois ans, et devint, en 1819, élève de l'Institution des jeunes aveugles de Paris. Il s'y fit vite remarquer, autant par la douceur de son caractère que par la finesse de son esprit et par son aptitude aux études intellectuelles et musicales. Il devint professeur dans l'institution même, à la fin de 1828, et montra dans son enseignement une netteté parfaite d'exposition et une rare patience; il écrivit même pour ses élèves divers abrégés élémentaires, et surtout un *Traité d'arithmétique* très bien fait, qui fut imprimé en relief en 1838. Mais c'est surtout par l'invention d'une écriture saillante que Braille s'est rendu célèbre parmi les aveugles : Haüy leur avait donné les moyens de lire des impressions typographiques en relief, Braille leur donna une écriture, en relief aussi, qu'ils purent lire avec facilité, avec certitude, avec célérité. Un homme ingénieux, Charles Barbier, l'avait précédé dans la recherche d'une telle écriture; il avait formé un tableau des sons de la langue française, qu'il réduisait à trente-six, et avait imaginé autant de signes en points saillants, qu'il formait au moyen d'une machine d'une extrême simplicité. Mais l'écriture en points de Barbier était défectueuse à bien des égards : c'était une écriture de convention, dont les caractères prenaient beaucoup de place et ne pouvaient s'écrire et se lire que lentement, qui était d'ailleurs insuffisante, car elle ne donnait ni ponctuation ni chiffres. Louis Braille reprit l'idée première de Barbier, c'est-à-dire l'emploi de caractères en points saillants, et fut conduit d'essais en essais, de combinaison en combinaison, à un système plus prompt puisqu'il simplifie considérablement les caractères, plus grammatical puisqu'il représente non plus les sons de la langue parlée, mais les lettres mêmes de la langue écrite, plus général puisqu'il s'applique encore à tous les signes de ponctuation, aux chiffres et même à la musique.

Nous avons donné le tableau de l'alphabet Braille à l'article *Aveugles*.

Cette écriture de Braille fut une révolution dans l'enseignement des aveugles et dans leur existence morale, car des livres nombreux purent être imprimés dans ce système plus facile à lire pour les aveugles que le système typographique ordinaire; on imprima aussi de nombreux morceaux de musique, chose entièrement nouvelle pour les aveugles, le système de notation musicale des voyants étant impraticable pour eux. Braille lui-même écrivit une explication de son système, qui fut imprimée en relief typographique en 1829 sous le titre de *Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles*. Cette écriture de Braille est adoptée aujourd'hui dans la plupart des institutions d'aveugles de tous les pays, et devra certainement s'introduire dans toutes, car rien ne peut en tenir lieu.

Braille avait toujours été très faible de constitution; il était souvent obligé de suspendre ses travaux, et enfin il avait entièrement cessé de faire des classes depuis plusieurs mois, lorsqu'il mourut le 6 janvier 1852, à l'âge de quarante-trois ans. Par un mouvement spontané, les élèves et les professeurs de l'institution demandèrent qu'un monument fût élevé dans l'établissement, au moyen de leurs souscriptions, à la mémoire de leur maître vénéré et de leur collègue bien-aimé; et l'on voit aujourd'hui dans le vestibule de l'Institution des jeunes aveugles de Paris un buste en marbre de Louis Braille dû au ciseau du sculpteur Jouffroy. [J. Guadet.]

**BRAME.** — Jules-Louis-Joseph Brame (1808-1878), député au Corps législatif (1857-1870), fut ministre de l'instruction publique dans le dernier cabinet du second empire, celui que forma, le 9 août 1870, le général Cousin-Montauban, comte de Palikao, et qui ne dura que quatre semaines. Brame fut élu membre de l'Assemblée nationale en 1871, et sénateur en 1876.

**BRAUN** (Henri). — Premier organisateur des écoles de Bavière, né le 17 mars 1732, à Trossberg, mort le 8 novembre 1792. Il entra en 1750 dans l'ordre des Bénédictins, fut appelé à Munich par l'électeur Maximilien-Joseph III, et nommé en 1757 membre de l'Académie de Munich.

C'est avec Henri Braun que commença en Bavière l'opposition à la suprématie jusqu'alors absolue des études gréco-latines. Pénétré de l'importance nationale de l'école, il voulut y donner une plus large part à la culture allemande proprement dite. C'est à lui qu'on doit l'importante *Organisation pédagogique des écoles primaires bavaroises* (*Schulordnung* de 1770), qui institua la division de l'école en classes, les examens d'instituteurs, etc.; un règlement de 1771 (*General Mandat*) fixa l'organisation matérielle. Chargé après la mort de l'électeur de la direction gé-

nérale de l'instruction publique, il introduisit en Bavière la réforme de Felbiger, fit ajouter aux *Trivialschulen* des *Bürgerschulen* dans toutes les grandes villes, proposa la création des écoles normales, et, pour faciliter l'introduction des méthodes rationnelles depuis la lecture et l'écriture jusqu'au latin et aux mathématiques, il écrivit lui-même un grand nombre de livres d'école. Les résultats de ces généreux efforts furent entravés surtout par le manque de maîtres suffisamment préparés, et aussi par l'opposition du parti jésuite. La réaction qui, en 1781, livra la direction de l'école primaire aux congrégations, amena la retraite de Braun et annihila presque entièrement son œuvre, sans parvenir à faire oublier son nom. (JOH. BÖHM.)

**BREDOUILLEMENT.** — Voir PRONONCIATION.

**BRÉSIL.** — Le Brésil est le cinquième en étendue parmi les grands pays du globe : seuls la Russie, la Chine, les Etats-Unis et le Canada l'emportent sur lui, et ce dernier pays de cent mille kilomètres carrés seulement. Colonisé par les Portugais, qui y introduisirent de nombreux esclaves noirs, et qui convertirent au christianisme une partie des populations indigènes, il vit arriver en 1807 la famille royale de Portugal, chassée de Lisbonne par l'occupation française. Lorsque le roi Jean VI fut retourné en Europe, le Brésil se déclara indépendant, et proclama empereur Dom Pedro, fils de Jean VI (1822). En 1831 Dom Pedro II remplaça son père; il régna cinquante-huit ans, et fut chassé en novembre 1889 par une révolution militaire, qui proclama la République.

Déjà sous le régime monarchique, les institutions du Brésil étaient fondées sur le principe d'une large décentralisation; les vingt provinces de l'empire jouissaient d'une autonomie presque complète; le territoire de la capitale, Rio do Janeiro, formait un municipe neutre. En 1851, une loi votée par les Chambres invita le gouvernement à organiser l'enseignement supérieur dans tout l'empire, l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire dans le municipe neutre (dans les provinces, l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire furent laissés à la charge des autorités locales). En exécution de cette loi, le ministre de l'intérieur, Pedreira do Couto Ferraz, promulgua le règlement organique du 17 février 1854, qui devint la base de la législation scolaire brésilienne. La direction centrale de l'instruction publique, formant une des grandes divisions du *Ministerio dos negocios do imperio*, gouverna directement les institutions scolaires de tout degré du municipe neutre, ainsi que les établissements d'enseignement supérieur dans tout l'empire; dans les provinces, ce fut l'assemblée provinciale qui eut à décider des questions scolaires (sauf en ce qui concerne l'enseignement supérieur) : le président de la province eut, dans son ressort, les attributions d'un ministre de l'instruction publique; il eut pour auxiliaires des surintendants ou inspecteurs généraux, des comités scolaires de district, et des comités locaux dont firent ordinairement partie deux instituteurs émérites.

Les écoles primaires furent de deux degrés, élémentaire et supérieur. Les écoles élémentaires enseignèrent la religion, la morale, la lecture, l'écriture, les éléments de la grammaire portugaise, de l'arithmétique et du système des poids et mesures, avec la couture en plus dans les écoles de filles. Les écoles du second degré y ajoutèrent la doctrine chrétienne, l'histoire sainte et l'histoire nationale, la géographie, l'arithmétique appliquée et la géométrie, l'histoire naturelle, le dessin, la musique et la gymnastique. Les élèves furent admis à cinq ans à l'école du degré inférieur, à douze ans à celle du degré supérieur. L'instruction fut déclarée gratuite à tous les degrés; les assemblées provinciales purent inscrire dans la loi le principe de l'obligation, et quelques-unes le firent, mais sans obtenir des résultats sérieux. Lors du recensement de 1872, on évalua ceux qui savaient lire à vingt-trois hommes et à treize femmes sur cent; on comptait un nègre sur mille connaissant l'alphabet.

Il y avait au Brésil environ deux millions d'esclaves en 1870. Une loi pour l'abolition de l'esclavage, promulguée en 1871, devait en amener la disparition graduelle; mais les effets en parurent trop lents, et en 1888 la servitude fut complètement abolie par une seconde loi. L'année suivante, la monarchie était remplacée par la république fédérative : les vingt provinces de l'empire devinrent autant d'Etats autonomes; le municipe neutre de Rio do Janeiro devint le district fédéral; la nouvelle constitution, calquée sur celle des Etats-Unis, remit le pouvoir législatif fédéral à deux Chambres, la Chambre des députés (un député par 70 000 habitants) et le Sénat (trois sénateurs pour chaque Etat), et le pouvoir exécutif à un président.

« L'école positiviste d'Auguste Comte a pris une part considérable dans la révolution qui renversa l'empire. La doctrine avait fait de grands progrès, surtout dans les instituts militaires, et c'est à la ferveur de quelques positivistes engagés dans le mouvement révolutionnaire que doivent être attribués plusieurs décrets promulgués pendant les premières semaines de la République : séparation de l'Eglise et de l'Etat, institution de la fête nationale du 14 juillet coïncidant avec celle de la France, adoption des devises *Ordre et Progrès* sur les drapeaux, *Salut et Fraternité* dans les correspondances officielles. Toutefois cette vaine figuration ne changea rien aux mœurs politiques.... Les pouvoirs donnés au président ont rapidement mené le gouvernement à l'exercice de la dictature. D'ailleurs, dès ses débuts, le pouvoir issu de la révolution fut une autocratie militaire.... Depuis la fin de l'empire, le pays a été gouverné par des soldats. » (Elisée Reclus.) Reclus écrivait en 1893. Il convient d'ajouter qu'à partir de 1894 la présidence a été occupée par des hommes d'Etat éclairés.

L'auteur que nous venons de citer s'exprime en ces termes au sujet de l'état de l'instruction dans les Etats-Unis du Brésil : « Les progrès de l'instruction publique n'ont pu être rapides en un pays dont les travailleurs étaient encore en grande majorité esclaves il y a moins d'une génération.... Le manque de statistiques scolaires dans la plupart des Etats de la République témoigne du peu d'empressement qu'on apporte à la diffusion de l'enseignement, et celles que font publier les assemblées locales dans les Etats les plus avancés prouvent qu'une grande partie de la jeunesse reste encore en dehors des écoles. En 1892, on estimait que plus des trois quarts de la population, hommes et femmes, blancs, *caboclos* (fils d'Indiens) et noirs, ignoraient encore les premiers rudiments. En laissant de côté les enfants en bas âge, on constate que le nombre des Brésiliens sachant lire n'égale pas encore la moitié des habitants. »

Un grand mouvement d'immigration européenne s'est produit dans les vingt dernières années; les immigrants sont surtout des Allemands et des Italiens. Cet apport de population blanche, qui a donné un grand essor à l'industrie sur quelques points du pays, contribuera sans doute à rendre un peu moins lents les progrès de l'instruction.

La population du Brésil est évaluée à une vingtaine de millions d'habitants. Les Etats les plus peuplés sont ceux de Pernambuco, de Minas Geraes, de Bahia, de Rio do Janeiro (avec son annexe le district fédéral), de São Paulo et de Rio Grande do Sul.

Ainsi qu'il a été dit, l'enseignement supérieur est à la charge du gouvernement central. Il comprend les établissements suivants : une Ecole militaire, une Ecole navale, deux Ecoles de médecine (à Rio do Janeiro et Bahia), deux Ecoles de droit (à São Paulo et à Recife), une Ecole de génie civil (à Rio do Janeiro) et une Ecole des mines (à Ouro Preto). Il y a, outre ces établissements publics, de nombreux établissements privés, qui sont aidés par des subventions des gouvernements des divers Etats, et qui sont placés sur le même pied que les écoles officielles, à la condition de se conformer aux exigences du Code général de l'enseignement supérieur.

L'enseignement secondaire (collèges ou gymnases) est à la charge des gouvernements des divers Etats; mais, dans le district fédéral, le gouvernement central contribue aux frais de cet enseignement, qui est placé sous sa surveillance.

L'enseignement primaire, dans le district fédéral, est à la charge du municipe de Rio do Janeiro; il comprend trois catégories d'écoles : les jardins d'enfants et les écoles primaires du premier et du second degré. Les jardins d'enfants sont ouverts aux élèves de quatre à six ans; outre les jeux, le travail manuel et les exercices physiques, le programme comprend les principes de la morale et les premiers éléments du dessin, de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les écoles primaires du premier degré sont divisées en écoles de filles et écoles de garçons; les élèves y sont admis à partir de l'âge de sept ans; dans les écoles de filles, l'enseignement est donné par des institutrices, dans les écoles de garçons soit par des instituteurs, soit par des institutrices. A l'école primaire du second degré, le programme comprend : la calligraphie, le portugais, le français, les mathématiques élémentaires, la géographie et l'histoire, principalement du Brésil, les premiers éléments de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle, le dessin, la musique, la gymnastique, le travail manuel. Le gouvernement fédéral entretient, dans la capitale fédérale, un établissement de cet ordre, dont le programme et l'organisation sont destinés à servir de modèle aux écoles du même ordre dans toute la République. Le municipe de Rio do Janeiro entretient aussi une école normale pour la préparation des instituteurs et des institutrices.

En ce qui concerne l'organisation de l'instruction publique dans les divers Etats, nous prenons pour exemple deux des plus prospères et des plus avancés, l'Etat de São Paolo et l'Etat de Rio Grande do Sul.

*Etat de São Paulo.* — L'Etat de São Paulo compte près de deux millions d'habitants. Une notice officielle, rédigée en vue de l'Exposition universelle de Saint-Louis (1904), et dont les données se rapportent à l'année 1903, fournit sur les écoles de cet Etat les indications suivantes :

L'enseignement primaire a été organisé par les décrets des 27 novembre 1893 et 11 janvier 1898. Il comprend deux degrés : le degré préliminaire et le degré complémentaire.

Dans toute localité où se trouvent de 20 à 40 enfants d'âge scolaire, une école préliminaire doit être établie; le nombre des élèves d'une école ne doit pas dépasser 40. Dans toutes les localités où l'on peut compter sur une fréquentation probable de 30 adultes, une école du soir gratuite doit être ouverte. Dans les localités où se trouvent un certain nombre d'écoles préliminaires, six ou davantage, elles doivent être réunies en un groupe où les élèves sont répartis entre les instituteurs de manière à former des classes graduées. Il existe aussi quelques écoles à cinq classes, dites écoles modèles, servant d'écoles d'application pour les écoles normales primaires.

Les écoles du degré complémentaire, ou du second degré, devaient avoir pour but, à l'origine, de développer l'œuvre commencée à l'école préliminaire; mais la loi du 3 septembre 1895 les a converties en écoles normales primaires. Elles sont ouvertes aux deux sexes, mais les élèves de chaque sexe reçoivent l'enseignement dans des classes séparées. Le cours d'études est de quatre années; le programme comprend : le portugais, le français, l'arithmétique, les éléments de l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie, des notions de mécanique, les éléments de la physique et de la chimie expérimentale, de l'histoire naturelle, de la géographie; la géographie et l'industrie du Brésil; la cosmographie; les éléments de l'hygiène, ceux de l'économie domestique (pour les jeunes filles), la morale, des notions sur le gouvernement civil; la calligraphie, le dessin, des exercices militaires, manuels et gymnastiques, adaptés au sexe et à l'âge des élèves.

Le traitement mensuel des instituteurs et des institutrices est, dans les écoles préliminaires, de 300 milreis (le milreis vaut 1 fr. 25); dans les groupes, de 350 milreis; dans les écoles modèles, de 400 milreis, et dans les écoles complémentaires (normales primaires), de 450 milreis. Les directeurs de ces diverses écoles touchent, en plus du traitement des instituteurs, un supplément de 50 milreis.

La statistique de l'enseignement primaire donne pour 1903 les chiffres suivants : écoles préliminaires entretenues par l'Etat : pour les garçons, 1446 pour les filles, 938; mixtes, 120; nombre des élèves, 15 906 garçons, 14 774 filles; — écoles préliminaires entretenues par les municipalités : pour les garçons, 406 avec 2967 élèves; pour les filles, 410 avec 3153 élèves; — écoles du soir : pour les adultes hommes, 72 avec 2160 élèves; — jardins d'enfants : un seul, avec 181 élèves (83 garçons, 98 filles); — groupes : 3 pour les garçons, 2 pour les filles, 53 mixtes, avec 39 110 élèves (18 982 garçons, 20 128 filles); — écoles modèles (toutes mixtes) : 5, avec 2292 élèves (1098 garçons, 1194 filles); — écoles complémentaires ou normales primaires (toutes mixtes) : 6, avec 1251 élèves (512 garçons, 739 filles).

Les dépenses de l'enseignement primaire ont été, en 1903 : écoles préliminaires de l'Etat, écoles du soir et groupes, 4 090 000 milreis; écoles municipales, 500 000 milreis; jardin d'enfants, 41 860 milreis; écoles modèles, 384 140 milreis; écoles complémentaires, 290 500 milreis; subsides à des écoles privées, 318 200 milreis.

L'enseignement secondaire comprend : l'école normale secondaire, de quatre années, ouverte aux deux sexes, mais en classes séparées (286 élèves, 100 garçons, 186 filles); l'enseignement y est donné par 16 professeurs et par 7 maîtres ou maîtresses spéciaux; le diplôme de l'école permet d'enseigner dans les écoles complémentaires et assure la préférence pour la nomination dans les écoles préliminaires; les deux gymnases, à São Paulo et à Campinas, avec six années d'études (250 élèves, garçons).

L'enseignement supérieur comprend : une Ecole de droit, entretenue par le gouvernement fédéral (440 étudiants), et une Ecole polytechnique, créée en 1894, entretenue par l'Etat de São Paulo (169 étudiants). Il y a en outre quatre écoles professionnelles d'agriculture, dont une de l'Etat (33 élèves); les trois autres sont des écoles municipales. (Depuis 1903, il a été créé encore une Ecole de pharmacie et une Ecole de commerce.)

Le traitement des professeurs de l'école normale secondaire est de 500 milreis par mois, celui des maîtres et maîtresses spéciaux de 400 milreis, celui du directeur de 1000 milreis. Les traitements des professeurs de gymnase sont les mêmes que ceux des professeurs de l'école normale. Le traitement d'un professeur de l'Ecole polytechnique est de 700 milreis par mois; celui d'un professeur de l'Ecole d'agriculture de l'Etat, de 500 milreis par mois.

Les dépenses de l'enseignement secondaire et supérieur ont été, en 1903 : Ecole normale secondaire, 199 280 milreis; gymnases, 331 200 milreis; Ecole polytechnique, 562 200 milreis; Ecoles d'agriculture, 88 400 milreis.

L'autorité supérieure en matière d'instruction publique appartient au président de l'Etat et au secrétaire d'Etat de l'intérieur. Il y a un inspecteur général de l'Etat et des inspecteurs de district. Les écoles des villes sont placées sous le contrôle des autorités municipales.

Aux dépenses déjà énumérées il faut ajouter : Séminaire des orphelins, 92 380 milreis; école correctionnelle, 77 400 milreis; inspection, 105 000 milreis; achat de matériel, 240 000 milreis; bibliothèque publique, 30 000 milreis; musée, 69 960 milreis; pensions de retraite, 332 100 milreis; bourses à des élèves étudiant la musique et la peinture, 20 000 milreis.

Il y a de nombreux établissements privés : environ 24 000 enfants reçoivent l'instruction primaire dans 800 écoles privées; il existe également des écoles privées donnant l'enseignement secondaire, technique et professionnel, un séminaire épiscopal, etc.

*Etat de Rio Grande do Sul.* — Un autre Etat, celui de Rio Grande do Sul (un million et demi d'habitants), comptait, en 1903, 961 écoles primaires du premier degré, avec 35 717 élèves, et un certain nombre d'écoles du second degré, avec 1400 élèves; les principales villes avaient un gymnase pour l'enseignement secondaire, et la capitale, Porto-Alegre, une Ecole de génie civil, une Ecole de médecine, une Ecole de pharmacie et une Ecole de droit.

**BREVET DE CAPACITÉ.** — Aux termes de l'article Ier de la loi du 16 juin 1881, nul ne peut, en France, exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire, d'instituteur adjoint chargé d'une classe ou d'institutrice adjointe chargée d'une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire.

Toutes les équivalences admises par le paragraphe 2 de l'article 25 de la loi du 15 mars 1850 ont été abolies par la loi du 16 juin 1881.

Toutefois les prescriptions de cette loi ne s'appliquent pas :

1° Aux directeurs d'écoles publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, exerçaient les fonctions de directeur en vertu des équivalences établies par la loi du 15 mars 1850;

2° Aux directrices d'écoles et de salles d'asile publiques ou libres, qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services en qualité de directrices;

3° Aux adjoints ou adjointes d'écoles publiques ou libres, ainsi qu'aux sous-directrices de salles d'asile publiques ou libres, qui, à la même date, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services comme adjoints ou adjointes chargés d'une classe ou comme sous-directrices d'une salle d'asile. (Loi du 16 juin 1881, art. 4.)

D'autre part, la loi du 30 octobre 1886 prévoit (art. 4) que les étrangers munis seulement de titres de capacité étrangers, et désireux d'enseigner dans les écoles privées, peuvent obtenir la déclaration d'équivalence de ces titres avec les brevets français.

Des dispenses de brevets de capacité peuvent même être accordées par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil supérieur, aux étrangers qui demandent à diriger des écoles exclusivement destinées à des enfants étrangers résidant en France, ou à y enseigner. — Voir *Étrangers*.

Il existe deux brevets de capacité pour l'enseignement primaire . le *brevet élémentaire* et le *brevet supérieur*.

Le premier est le seul titre requis pour enseigner dans un établissement quelconque d'enseignement primaire public ou privé.

Le second confère aux maîtres et maîtresses qui en sont pourvus certains privilèges, tels que l'accès aux deux premières classes de traitement, la nomination aux fonctions d'adjoint ou d'adjointe dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles d'application annexées aux écoles normales, le droit de se présenter aux examens supérieurs de l'enseignement primaire, etc.

La règlementation des deux brevets comprend des dispositions communes à l'un et l'autre titre en ce qui concerne les sessions d'examen, la composition et le fonctionnement des commissions, l'inscription des candidats et la surveillance des épreuves, et, d'autre part, des règles spéciales s'appliquant aux conditions à remplir par les candidats à l'un ou à l'autre de ces examens et à la nature des épreuves.

Nous étudierons successivement toutes ces prescriptions.

**Dispositions communes aux deux brevets.** — 1° *Sessions d'examen.* — Deux sessions ordinaires d'examen pour le brevet élémentaire et le brevet supérieur ont lieu chaque année et dans chaque département, l'une au mois de juillet, l'autre au mois d'octobre.

Des sessions extraordinaires peuvent être autorisées par le ministre de l'instruction publique, soit pour toute la France, soit dans un ou plusieurs départements.

La date précise de chaque session est fixée au moins un mois à l'avance par le ministre.

Pour les sessions ordinaires, les compositions commencent le même jour dans tous les départements; elles se poursuivent dans le même ordre dans chaque académie.

Toutefois, pour le département de la Seine, la Corse et l'Algérie, le nombre des sessions et la date des examens sont l'objet d'arrêtés spéciaux. (Décret du 18 janvier 1887, art. 117, modifié par le décret du 4 août 1903; arrêté du 18 janvier 1887, art. 134.)

*Composition et fonctionnement des commissions.* — Les commissions d'examen pour le brevet élémentaire et pour le brevet supérieur sont composées d'au moins sept membres.

Elles sont présidées par l'inspecteur d'académie et, en son absence, par un des membres de la commission qu'il délègue. Chacune d'elles nomme son secrétaire.

Les commissions d'examen pour le brevet élémentaire comprennent obligatoirement deux inspecteurs de l'enseignement primaire, un membre ou un ancien membre de l'enseignement primaire privé, un professeur d'école normale ou d'école primaire supérieure, deux instituteurs ou institutrices de l'enseignement primaire public.

Les commissions d'examen pour le brevet supérieur comprennent obligatoirement un inspecteur de l'enseignement primaire, le directeur ou la directrice de l'école normale, deux professeurs d'école normale ou d'école primaire supérieure, un de l'ordre des lettres et un de l'ordre des sciences, un instituteur public pourvu du brevet supérieur ou une institutrice publique pourvue du même brevet.

Les autres membres sont choisis parmi les fonctionnaires ou les anciens fonctionnaires de l'enseignement public, supérieur, secondaire ou primaire.

Dans la Seine, les inspecteurs primaires et les membres de l'enseignement primaire public qui doivent faire partie de droit de la commission de l'un et l'autre brevet peuvent être choisis parmi les fonctionnaires à la retraite.

Lorsque le nombre des candidats inscrits exige la formation de plusieurs jurys, chacun de ces jurys est composé d'au moins six membres; il doit comprendre au moins trois fonctionnaires ou anciens fonctionnaires de l'enseignement primaire public, choisis dans les catégories indiquées ci-dessus; chaque jury pour le brevet élémentaire doit comprendre un membre ou un ancien membre de l'enseignement primaire privé.

Les commissions ne peuvent délibérer régulièrement sur l'admissibilité ou l'admission définitive des candidats qu'autant que les deux tiers des membres sont présents. Chacune des épreuves est obligatoirement corrigée par deux examinateurs au moins; l'examen oral a lieu devant deux membres au moins.

Les délibérations sont prises à la majorité des suffrages. En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

Il est tenu compte à l'examen du brevet supérieur des notes obtenues par chaque candidat pendant ses deux dernières années d'études. Ces notes, attestées au moyen d'un livret de scolarité délivré par le directeur de l'établissement ou le professeur du candidat, sont remises à l'inspection académique au moment de l'inscription et jointes au dossier du candidat. (Décret du 18 janvier 1887, art. 118, modifié par les décrets du 28 juillet 1893 et du 4 août 1905; circulaire du 10 mars 1896.)

Les sujets des compositions écrites sont choisis par le recteur en comité des inspecteurs d'académie du ressort. Ils sont enfermés sous pli cacheté. Le pli est ouvert par le président de la commission en présence des candidats. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 135, modifié par l'arrêté du 4 août 1905.)

Les compositions doivent porter en tête et sous pli fermé les noms et prénoms des candidats. Ce pli n'est ouvert qu'après l'achèvement de la correction des copies et l'inscription des notes données pour chacune d'elles. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 136.)

La commission dresse par ordre alphabétique la liste des candidats admissibles. La liste des candidats admis est également dressée par ordre alphabétique.

Des examinateurs spéciaux peuvent être adjoints à la commission pour les épreuves d'agriculture, de langues vivantes, de dessin, de chant, de couture et de gymnastique; ils prennent part aux travaux de la commission avec voix délibérative pour les épreuves seulement en vue desquelles ils ont été désignés.

Dans le mois qui suit la clôture de la session, le procès-verbal des opérations de la commission, signé par le président et le secrétaire, est envoyé au recteur. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 137, 138 et 140, modifiés par l'arrêté du 4 août 1905.)

Les allocations à accorder aux membres des jurys

d'examen pour les brevets de capacité sont fixées conformément aux indications du tableau ci-après :

| EXAMENS | ÉPREUVES ÉCRITES | ÉPREUVES ORALES et PRATIQUES | TOTAL |
|---|---|---|---|
| | Par candidat. | Par candidat. | Par candidat. |
| Brevet élémentaire | 3 fr. | 3 fr. | 6 fr. |
| Brevet supérieur | 3 fr. | 3 fr. | 6 fr. |

Toutefois, pour la Ville de Paris, les taux sont fixés, pour le brevet élémentaire ainsi que pour le brevet supérieur, à 4 francs pour l'examen écrit et à 4 francs pour l'examen oral; total : 8 francs.

L'état de répartition des sommes résultant de l'application du tableau ci-dessus est dressé par l'inspecteur d'académie et arrêté par le préfet, sauf approbation du ministre.

La répartition des allocations est faite en prenant pour base le nombre des vacations de chaque examinateur. Il ne peut être compté plus de deux vacations par journée. (Décret du 17 juillet 1891, articles 1 et 3.)

L'inspecteur primaire qui ne réside pas dans la ville où se passent les examens doit être porté sur les états de paiement et toucher la somme qui lui revient pour ses vacations. Si cette somme est inférieure à la dépense de frais de séjour qu'il a faite, dépense calculée à raison de 10 francs par jour, la différence est prélevée sur les frais de tournées jusqu'à due concurrence, après autorisation de l'inspecteur d'académie, donnée sur note justificative. (Circulaire du 18 février 1898.)

*Inscription des candidats et surveillance des examens.* — Tout candidat à l'un des deux brevets de capacité doit se faire inscrire au bureau de l'inspecteur d'académie quinze jours au moins avant la date fixée pour l'examen; il dépose :

1° Une demande d'inscription écrite et signée par lui;
2° Un extrait de son acte de naissance.

Les candidats qui n'ont pas atteint l'âge fixé par le règlement (voir ci-dessous) soit pour le brevet élémentaire, soit pour le brevet supérieur, peuvent obtenir des dispenses d'âge, pourvu qu'elles ne dépassent pas le chiffre d'un an.

La dispense d'âge de moins de six mois est accordée par l'inspecteur d'académie; la dispense d'âge de six mois à un an est accordée par le recteur, après avis de l'inspecteur d'académie. (Décret du 18 janvier 1887, art. 107, modifié par le décret du 15 janvier 1894.)

Les candidats qui remplissent les conditions d'âge exigées pour le brevet supérieur peuvent subir les épreuves de cet examen dans la même session que celle du brevet élémentaire. Dans ce cas, ils déposent avant l'examen le certificat constatant qu'ils ont été jugés aptes à recevoir le brevet élémentaire.

Tout candidat aux brevets de capacité, après avoir déposé les pièces règlementaires, reçoit de l'inspecteur d'académie, soit directement, soit par la poste, un certificat sur papier libre, attestant qu'il a été régulièrement inscrit sur le registre ouvert à cet effet dans les bureaux de l'inspection académique.

Les candidats doivent remettre ledit certificat : dans les départements, au percepteur des contributions directes de leur résidence (à Paris, au receveur spécial des droits universitaires), et verser entre ses mains la somme de 10 francs s'ils se présentent au brevet élémentaire ou de second ordre, de 20 francs s'ils se présentent au brevet supérieur ou de premier ordre.

Il leur en est délivré une quittance à souche.

Au jour fixé par l'examen, aucun candidat n'est admis à subir les épreuves sans avoir au préalable présenté au secrétaire de la commission la quittance qu'il a reçue du percepteur.

Tout candidat qui, sans excuse jugée valable par le jury, ne répond pas à l'appel de son nom le jour de l'examen, perd le montant des droits qu'il a consignés.

Aucune restitution, même partielle, des droits perçus n'est faite aux candidats ajournés.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux élèves des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices, lesquels sont exemptés de tous droits par la loi du 26 février 1887, quand ils se présentent aux examens soit du brevet élémentaire, soit du brevet supérieur. (Décret du 12 mars 1887.)

A l'ouverture de la session, le secrétaire de la commission fait l'appel des candidats inscrits. Chaque candidat, à l'appel de son nom, vient apposer sa signature sur le registre de présence afin de constater son identité. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 143.)

Les candidats sont réunis, soit ensemble, soit par séries, sous la surveillance de membres de la commission désignés par le président.

L'examen écrit n'est pas public. L'examen oral est public pour les épreuves des aspirants. Les dames sont seules admises pour les épreuves orales des aspirantes.

Le président a la police de la salle.

Parmi les personnes chargées de la surveillance se trouve nécessairement dans chaque série, s'il y en a plusieurs, pour l'examen des aspirantes, une dame déléguée par l'inspecteur d'académie. (Même arrêté, art. 144, modifié par l'arrêté du 4 août 1905.)

Toute communication entre les candidats pendant les épreuves, toute fraude ou toute tentative de fraude entraîne l'exclusion du candidat.

L'exclusion provisoire est prononcée par le président ou par le membre de la commission qu'il a délégué pour le remplacer dans la surveillance des épreuves. Il en est référé à la commission, qui prononce, s'il y a lieu, l'exclusion définitive.

Les faits qui ont motivé l'exclusion d'un candidat font l'objet d'un rapport adressé par le président de la commission à l'inspecteur d'académie. L'inspecteur d'académie, après avoir dûment appelé le candidat et l'avoir entendu en ses moyens de défense, peut le traduire devant le Conseil départemental. Le Conseil peut prononcer l'interdiction pour le candidat de se présenter au même examen ou à tous les examens de l'enseignement primaire pendant une ou plusieurs sessions, sans que cette interdiction puisse s'étendre à une période de plus de deux années.

Si la fraude n'est découverte qu'après la délivrance du titre, le ministre peut en prononcer le retrait. (Décret du 18 janvier 1887, art. 121, modifié par le décret du 4 août 1905.)

Indépendamment de ces sanctions disciplinaires, les candidats aux brevets de capacité qui commettent des fraudes s'exposent à être poursuivis en vertu de la loi du 23 décembre 1901, dont voici la teneur :

« Article premier. — Toute fraude commise dans les examens et les concours publics qui ont pour objet l'entrée dans une administration publique ou l'acquisition d'un diplôme délivré par l'Etat constitue un délit.

« Art. 2. — Quiconque se sera rendu coupable d'un délit de cette nature, notamment en livrant à un tiers ou en communiquant sciemment avant l'examen ou le concours, à quelqu'une des parties intéressées, le texte ou le sujet de l'épreuve, ou bien en faisant usage de pièces fausses, telles que diplômes, certificats, extraits de naissance ou autres, ou bien en substituant une tierce personne au véritable candidat, sera condamné à un emprisonnement de un mois à trois ans et à une amende de 100 francs à 10 000 francs, ou à l'une de ces peines seulement.

« Art. 3. — Les mêmes peines seront prononcées contre les complices du délit.

« Art. 4. — L'article 463 du Code pénal est applicable aux faits prévus par la présente loi.

« Art. 5. — L'action publique ne fait pas obstacle à l'action disciplinaire dans tous les cas où la loi a prévu cette dernière. »

**Règles spéciales au brevet élémentaire.** — Pour se présenter aux examens du brevet élémentaire, tout candidat doit avoir au moins seize ans le 1er octobre de l'année durant laquelle il se présente.

Les dispenses d'âge sont accordées dans les conditions que nous avons indiquées ci-dessus. Elles sont de droit pour tout candidat qui est pourvu du certificat d'études primaires supérieures, quel que soit son âge (Décret du 18 janvier 1887, article 107, modifié par le décret du 15 janvier 1894.)

Les épreuves écrites et orales du brevet élémentaire portent sur les programmes du cours supérieur des écoles primaires.

L'examen comprend trois séries d'épreuves.

*Épreuves de la première série.* — Les épreuves de la première série pour l'examen des aspirants et des aspirantes au brevet élémentaire sont au nombre de trois, savoir :

1° Une dictée d'orthographe d'une page environ, choisie dans nos meilleurs auteurs; le texte, lu d'abord à haute voix, est ensuite dicté posément, puis relu. La ponctuation n'est pas dictée.

Des questions (cinq au maximum) relatives à l'intelligence du texte (définition du sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase; analyse d'un mot ou d'une proposition). Il est accordé une demi-heure aux candidats pour revoir la dictée et pour répondre par écrit aux questions posées.

Chacune des deux parties de l'épreuve est cotée de 0 à 10;

2° Un exercice de composition française (lettre ou récit d'un genre très simple, explication d'un proverbe, d'une maxime, d'un précepte de morale ou d'éducation). — Durée de l'épreuve : deux heures;

3° Une question d'arithmétique et de système métrique, et la solution raisonnée d'un problème comprenant l'application des quatre règles (nombres entiers, fractions, mesure des surfaces et des volumes simples). — Durée de l'épreuve : deux heures.

*Épreuves de la deuxième série.* — Pour les épreuves de la deuxième série, les aspirants doivent :

1° Faire une page d'écriture à main posée, comprenant une ligne en gros dans chacun des trois principaux genres (cursive, bâtarde et ronde), une ligne de cursive en moyen, quatre lignes de cursive en fin. — Durée de l'épreuve : trois quarts d'heure;

2° Exécuter à main levée un croquis coté d'un objet usuel de forme très simple (plan, coupe, élévation). — Durée de l'épreuve : une heure et demie;

3° Exécuter les exercices les plus élémentaires de gymnastique prévus par le programme des écoles primaires. — Durée de l'épreuve : dix minutes au maximum.

Les aspirantes doivent :

1° Faire une page d'écriture à main posée, comprenant une ligne en gros dans chacun des trois principaux genres (cursive, bâtarde et ronde), une ligne de cursive en moyen, quatre lignes de cursive en fin. — Durée de l'épreuve : trois quarts d'heure;

2° Exécuter un dessin au trait d'après un objet usuel. — Durée de l'épreuve : une heure;

3° Exécuter, sous la surveillance de dames désignées à cet effet par le recteur, les travaux à l'aiguille prescrits par l'article 1er de la loi du 28 mars 1882. — Durée de l'épreuve : une heure.

(Arrêté du 18 janvier 1887, articles 146 et 147 modifiés par les arrêtés des 20 janvier 1897 et 9 décembre 1901.)

*Épreuves de la troisième série.* — Les épreuves de la troisième série (épreuves orales) sont au nombre de cinq :

1° Lecture expliquée; la lecture se fera dans un recueil de morceaux choisis en prose et en vers; des questions seront adressées aux candidats sur le sens des mots, la liaison des idées, la construction et la grammaire;

2° Questions d'arithmétique et de système métrique;

3° Questions sur les éléments de l'histoire nationale et de l'instruction civique; sur la géographie de la France avec tracé au tableau noir;

4° Questions et exercices très élémentaires de solfège;

5° Questions sur les notions les plus élémentaires des sciences physiques et naturelles et sur les matières de l'enseignement agricole.

Dix minutes au maximum sont consacrées à chacune de ces épreuves. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 148 modifié par l'arrêté du 29 décembre 1888.)

Les épreuves des trois séries sont notées de 0 à 20, excepté les exercices de gymnastique (2e série) et les exercices de solfège (3e série), qui sont notés de 0 à 10. La note 0 pour l'une quelconque des épreuves est éliminatoire.

Nul n'est examiné sur la série subséquente s'il n'a préalablement obtenu la moitié du maximum des points que comporte la série précédente. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 149.)

**Règles spéciales au brevet supérieur.** — Pour se présenter aux examens du brevet supérieur, tout candidat doit justifier de la possession du brevet élémentaire, et avoir dix-huit ans au moins le 1er octobre de l'année durant laquelle il se présente, sauf dispense accordée par l'inspecteur d'académie ou le recteur (voir ci-dessus).

Les candidats au brevet supérieur sont autorisés à déposer, en s'inscrivant, un livret de scolarité. Ce livret, signé par le chef de l'établissement où le candidat a fait ses études, est visé par l'inspecteur primaire de la circonscription.

La commission prend connaissance du livret et en tient compte pour prononcer l'admissibilité ou l'admission du candidat. (Arrêté du 18 janvier 1887, article 141 modifié par l'arrêté du 9 décembre 1901.)

Les épreuves écrites ou orales du brevet supérieur portent sur les matières d'enseignement de la première et de la seconde année d'école normale (Décret du 18 janvier 1887, art. 119 modifié par le décret du 4 août 1905).

Toutes les épreuves du brevet supérieur, soit écrites, soit orales, doivent être subies dans une même session. Les aspirants et aspirantes qui échouent aux épreuves de la 2e série conservent, à la session suivante, le bénéfice de l'admissibilité. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 150 modifié par les arrêtés du 9 décembre 1901 et 23 décembre 1905.)

L'examen comprend deux séries d'épreuves :

1re *série.* — 1° Une composition écrite sur un sujet de littérature ou de morale (durée : trois heures);

2° Une composition écrite comprenant : 1° pour les aspirants, un problème d'arithmétique ou de géométrie appliquée aux opérations pratiques, et une question théorique; pour les aspirantes, un problème et une question théorique d'arithmétique; 2° pour les aspirants et les aspirantes, une question sur les sciences physiques et naturelles avec leurs applications les plus usuelles à l'hygiène, à l'industrie, à l'agriculture (durée : quatre heures);

3° Une épreuve consistant en réponses écrites, dans la langue étrangère choisie par le candidat, à des questions écrites posées dans la même langue. L'usage d'un dictionnaire en langue étrangère est seul autorisé.

La durée de cette épreuve est de deux heures.

Les langues étrangères sur lesquelles peut porter le choix des candidats sont les langues anglaise, allemande, italienne, espagnole ou arabe.

Chacune de ces épreuves est cotée de 0 à 20. Nul candidat n'est déclaré admissible s'il n'a obtenu 30 points au minimum, dont 20 pour les épreuves de français et de sciences réunies.

2e *série.* — Les épreuves de la 2e série comprennent :

1° Des interrogations sur :

A. — La psychologie, la morale et leurs applications à l'éducation;

B. — L'histoire de France et, à partir de 1492, ses rapports avec l'histoire générale; les interrogations sont limitées aux faits essentiels;

C. — La géographie de la France avec tracé au tableau noir et notions sommaires de géographie générale;

D. — L'arithmétique avec exercices de calcul mental et, pour les aspirants seulement, l'algèbre et la géométrie;

E. — La physique, la chimie, l'histoire naturelle et leurs applications;

2° Lecture expliquée, après un quart d'heure de préparation, d'un texte français pris sur une liste d'auteurs qui est dressée tous les trois ans par le ministre, et publiée une année à l'avance. Il est tenu compte de l'expression dans la lecture, et des connaissances littéraires propres à faciliter l'intelligence du texte. La lecture est suivie d'une interrogation de grammaire;

3° Lecture à haute voix et traduction rapide d'un texte facile en langue étrangère, après un quart d'heure de préparation; conversation d'un genre très simple en langue étrangère sur le texte lu;

4° Composition de dessin d'après le relief, durée : trois heures;

5° Composition de musique : dictée musicale suivie de questions théoriques très simples sur le texte dicté : durée, vingt minutes au maximum. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 152 modifié par les arrêtés des 24 janvier 1896, 10 mai 1904 et 4 août 1905.)

Le texte de la dictée musicale doit être vocalisé sans accompagnement ou joué sans accompagnement sur un instrument, harmonium, piano ou violon. Il est dicté ainsi qu'il suit : la première mesure seule; puis la première mesure enchaînée à la seconde; puis la seconde enchaînée à la troisième...; puis l'avant-dernière enchaînée à la dernière; enfin la dernière mesure. Chaque mesure est de la sorte dictée deux fois.

Cette dictée proprement dite doit d'ailleurs être précédée et suivie d'une lecture sans interruption du texte musical en son entier. (Circulaire du 18 janvier 1906.)

Chaque épreuve de la 2e série est cotée de 0 à 20; l'épreuve de lecture expliquée est affectée du coefficient 2. Il suffit que, pour l'ensemble des épreuves de la 2e série, chaque aspirant obtienne un total de 100 points.

La note 0 pour l'une quelconque des épreuves est éliminatoire. Peuvent être éliminés à la première série, après délibération spéciale du jury, les candidats qui ont obtenu pour l'une des trois épreuves une note inférieure à 5. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 152 et 153 modifiés par les arrêtés des 24 janvier 1896, 31 juillet 1897, 10 mai 1904 et 4 août 1905.)

**Commissions instituées à l'étranger.** — Des arrêtés spéciaux ont institué des commissions d'examen des brevets de capacité pour l'enseignement primaire à Constantinople, à Athènes, Smyrne et à Salonique. Ces commissions fonctionnent dans les conditions suivantes :

A) *Commission siégeant à Constantinople.* — Elle se compose de sept membres, nommés par l'ambassadeur de la République française et choisis par lui : cinq parmi les professeurs du collège de Galata-Seraï; deux dans le personnel de l'ambassade ou de la colonie. La présidence de la commission appartient à l'ambassadeur ou à son représentant. La commission doit se conformer, autant que possible, aux prescriptions règlementaires concernant les examens du brevet en France.

Les brevets accordés par la commission sont déclarés équivalents aux brevets accordés en France, aux conditions suivantes : les dits brevets, ainsi que les compositions écrites des candidats et le procès-verbal des examens, sont transmis au ministère de l'instruction publique et soumis à l'appréciation du Comité consultatif de l'enseignement primaire. L'équivalence est délivrée sur l'avis conforme de ce comité. (Arrêté du 24 avril 1883.)

Les épreuves écrites et orales de langues vivantes exigées au brevet supérieur peuvent porter, indépendamment des cinq langues laissées en France au choix des candidats, sur la langue grecque ou la langue turque, au choix des candidats qui se présentent devant la commission siégeant à Constantinople (Arrêté du 25 juillet 1889).

B) *Commission siégeant à Athènes.* — Cette commission se compose des membres de l'Ecole d'Athènes. La présidence appartient au directeur de l'Ecole, qui signe et délivre le brevet. La commission doit se conformer aux prescriptions du décret et de l'arrêté du 18 janvier 1887. (Arrêté du 9 février 1887.)

C) *Commission siégeant à Smyrne.* — Cette commission n'examine que les aspirants et aspirantes au brevet élémentaire. Elle se compose de sept membres : le consul général, président; le membre de l'Ecole d'Athènes chargé de présider à Smyrne la session du baccalauréat, vice-président; cinq membres choisis par le consul général, et dont trois au moins doivent être pourvus de titres de capacité de l'enseignement primaire.

Des examinateurs spéciaux, également désignés par le consul général, peuvent être adjoints à la commission avec voix délibérative pour l'ordre d'études qu'ils représentent (agriculture, chant, dessin, gymnastique, couture).

La commission doit se conformer aux prescriptions du décret et de l'arrêté du 18 janvier 1887 et des règlements ultérieurs relatifs à l'examen du brevet élémentaire.

Après la clôture de chaque session, le président de la commission soumet au ministre de l'instruction publique les compositions écrites des candidats et le procès-verbal de l'examen.

Conformément à l'avis exprimé par le vice-recteur de l'académie de Paris, le ministre prononce l'admission définitive.

Les diplômes sont délivrés par le vice-recteur de l'académie de Paris. (Arrêté du 11 novembre 1907.)

D) *Commission siégeant à Salonique.* — Cette commission fonctionne dans des conditions analogues à celles qui sont fixées pour la commission siégeant à Smyrne. Elle n'examine que les aspirants et aspirantes au brevet élémentaire. Sa composition, sauf la présence d'un membre de l'Ecole d'Athènes, est identique à celle de la commission de Smyrne, et la même procédure est suivie pour la délivrance des diplômes. (Arrêté du 19 mai 1908.)

**BROGLIE** (DE). — Le duc Achille-Victor de Broglie, né en 1785, gendre de Mme de Staël, fut, sous la Restauration, l'un des chefs du parti appelé doctrinaire; il devint ministre à plusieurs reprises sous Louis-Philippe et, après la révolution de 1848, vécut dans la retraite jusqu'à sa mort, arrivée en 1870. Il a été ministre de l'instruction publique du 11 août au 2 novembre 1830. Les deux actes principaux de son ministère sont une ordonnance du 30 septembre 1830, rapportant l'article 7 de celle du 16 juin 1828, qui avait créé huit mille demi-bourses dans les écoles secondaires ecclésiastiques, et l'ordonnance du 16 octobre 1830, relative aux comités d'instruction primaire. Ces comités, créés par l'ordonnance du 29 février 1816 sous le nom de comités cantonaux, et dont la composition et les attributions avaient été modifiées à plusieurs reprises, furent réorganisés par l'ordonnance de M. de Broglie, dont voici les dispositions principales :

« Il y aura, suivant la population et les besoins des localités, un ou plusieurs comités par arrondissement de sous-préfecture (Art. 2). — Chaque comité sera composé de sept membres au moins et de douze membres au plus. Seront membres de droit de tous les comités de l'arrondissement : le sous-préfet et le procureur du roi, le maire de la commune où le comité tiendra ses séances, le juge de paix du canton, le curé cantonal. Les autres membres du comité seront choisis parmi les notables de l'arrondissement ou du canton, par le recteur de l'académie, de concert avec le préfet du département, sauf l'approbation de notre ministre, grand-maître de l'Université. (Art. 3.) — Les membres qui ne font point nécessairement partie des comités seront renouvelés annuellement par tiers. Ils pourront être renommés. (Art. 4.) — Le maire de la commune où se tiendra le comité sera, de droit, président de ce comité. Lorsque le sous-préfet ou le procureur du roi voudront assister à la séance d'un des comités de leur arrondissement, ils prendront la présidence; en cas de concurrence, la présidence est dévolue au sous-préfet. (Art. 5.) — Les dispositions concernant les attributions et les devoirs des comités seront prescrites par des règlements universitaires, de manière que tout y tende à favoriser la propagation de l'instruction primaire dans toutes les communes du royaume, l'emploi des meilleures méthodes d'enseignement et le prompt établissement des écoles normales primaires (Art. 6). — Notre Conseil royal de l'instruction publique fera un règlement spécial pour l'organisation des comités chargés de surveiller et d'encourager les écoles primaires israélites (Art. 7). — Les ordonnances antérieures sont maintenues en tout ce qui n'est pas contraire à la présente (Art. 8). »

**BROUGHAM** (HENRY). — Nous n'avons pas à étudier la longue carrière politique de ce célèbre homme d'Etat écossais (né en 1779, mort en 1868); mais on ne saurait sans ingratitude omettre son nom dans ce Dictionnaire. Au moment même où les affaires, la litté-

rature et la politique semblaient l'absorber tout entier, Henry Brougham soulevait un des premiers en Angleterre la question alors absolument négligée de l'éducation populaire. Membre du parti radical, il avait fait nommer, dès 1816, par la Chambre des communes un comité d'enquête sur l'état de l'instruction dans les classes ouvrières; ce comité n'eut pas de peine à établir que plus de cent mille enfants grandissaient annuellement à Londres sans recevoir aucune instruction. Brougham ne se lassa pas de revenir à la charge pour que des mesures législatives fussent prises en vue d'améliorer cette situation. Il fut, avec Birbeck, un des fondateurs (1823) des écoles d'adultes, des « Mechanics' institutes » (« instituts d'ouvriers »).

Brougham fut aussi l'un des principaux fondateurs et le premier président de la Société pour la diffusion des connaissances utiles (1826), en vue de laquelle il écrivit, entre autres opuscules, son discours *Sur le but, les avantages et les plaisirs de la science*. Ce fut cette Société qui publia une revue illustrée de vulgarisation scientifique, le *Penny Magazine* (1832-1846), ainsi qu'une encyclopédie populaire excellente, la *Penny Cyclopedia*. La plus connue des publications de Brougham en faveur de l'enseignement populaire est sa brochure de 1825, *Observations pratiques sur l'éducation du peuple*, répandue à plus de cinquante mille exemplaires et traduite en français l'année suivante. On sait que cette publication contribua puissamment à faire triompher la cause à laquelle Brougham, Lord Russell et quelques autres s'étaient voués avec ardeur; c'est sous leur énergique pression que le Parlement anglais se décida à voter le premier budget de l'instruction primaire (1833). Brougham était devenu Lord chancelier en 1830; il résigna ses fonctions en 1834 lorsque le parti tory revint au pouvoir; mais il ne cessa pas, jusqu'à sa mort, de s'occuper avec ardeur de la cause de l'instruction du peuple. On a souvent cité cette phrase de lui, un peu hyperbolique sans doute, mais qui n'est pas sans quelque vérité: *Le temps vient où l'instituteur, et non plus le canon, sera l'arbitre du monde.*

**BRUNET.** — Joseph-Mathieu Brunet (1829-1891), magistrat pendant le second empire, puis sénateur de la Corrèze de 1876 à 1885, reçut le portefeuille de l'instruction publique et des cultes dans le cabinet formé au lendemain du 16 mai 1877. Il se montra un instrument zélé de la réaction cléricale, et, après la victoire des républicains aux élections du 14 octobre, se retira avec les autres membres du cabinet de Broglie-Fourtou (23 novembre 1877).

**BRUNSWICK** (Comtesse Thérèse de). — Née à Pozsony (Hongrie) en 1775, morte à Pesth en 1861. Elle fut pour la Hongrie ce qu'a été pour l'Allemagne Mme de Marenholz, l'initiatrice du mouvement en faveur de l'éducation des petits enfants. Vers l'âge de quarante ans elle fit un voyage en Suisse, où elle visita l'institut de Pestalozzi à Yverdon; elle alla plus tard visiter en Angleterre les salles d'asile de Wilderspin. C'est d'après ce modèle qu'elle fonda en 1828 la première salle d'asile hongroise à Pesth, institut auquel elle donna le nom d'*Angyalkert* (Jardin des Anges). Treize autres salles d'asile furent fondées plus tard sous son inspiration; la Hongrie les compte aujourd'hui par centaines. Non contente de faire le bien par elle-même, la comtesse de Brunswick voulait et savait y associer les autres : c'est elle qui créa la première Société hongroise pour la fondation des salles d'asile.

[L. Felméri.]

**BUISSONNIÈRES OU FURTIVES** (Écoles). — Le chantre de Notre-Dame, à Paris, exigeait que les maîtres d'école lui payassent une redevance ; pour se soustraire à cet impôt, quelques-uns tinrent école dans les lieux écartés, les champs ou les bois; on appela leurs écoles « buissonnières » ou « furtives ». Au seizième siècle, on donna ce nom aux écoles de huguenots établies, sans autorisation de l'évêque, hors des villes et des villages, au milieu des buissons, au fond des vallées : un arrêt du Parlement de Paris (1552) défend ces écoles, que l'on trouve en grand nombre dans les Cévennes et dans le Béarn. L'expression « faire l'école buissonnière » s'introduit en même temps dans la langue, avec un autre sens, celui qu'il a encore aujourd'hui : aller se promener pendant le temps de l'école. Ménage donne une double explication de ces mots : l'enfant veut ou échapper à une punition ou aller chercher des nids, et il cite ces vers de Marot :

> Ou pas à pas, le long des buissonnets,
> Allois cherchant le nid des chardonnets.

**BULGARIE.** — La principauté de Bulgarie a été constituée en 1878 par le traité de Berlin. Une Assemblée nationale vota, en 1879, une constitution remettant le pouvoir exécutif à un prince héréditaire et le pouvoir législatif à une assemblée élue par le suffrage universel. Le prince choisi par les représentants du peuple bulgare fut Alexandre de Battenberg; sous son règne eut lieu la réunion à la Bulgarie de la province de Roumélie-Orientale. Le prince Alexandre abdiqua en 1886, et fut remplacé l'année suivante par le prince Ferdinand de Saxe-Cobourg. En 1908, l'Assemblée nationale a décidé l'érection de la principauté en royaume.

La superficie du territoire bulgare est de 95 224 kilomètres carrés; sa population, au recensement de 1900, était de 3 744 283 habitants, dont 3 694 449 Bulgares, 27 682 Turcs, 7544 Grecs, etc. La principauté est divisée en douze départements.

Lors de l'émancipation de la Bulgarie, tout était à créer pour l'instruction publique. La première Assemblée nationale rendit l'instruction primaire obligatoire (art. 78 de la constitution). Un ministère spécial fut créé. En 1881 paraissent les *Instructions sur les établissements scolaires*, qui organisent l'enseignement primaire et moyen. En 1891 est votée la première grande loi universitaire, encore en vigueur aujourd'hui; elle transfère à l'État la plus grande partie des charges de l'enseignement primaire, qui précédemment pesaient uniquement sur les communes. En 1903 est fondée l'université de Sophia. En 1907, le gouvernement, effrayé des progrès des idées avancées chez les instituteurs et les étudiants, fait voter des lois de réaction sur l'enseignement supérieur et primaire, qui provoquent une grave crise universitaire.

Le ministre, assisté de deux chefs de section (enseignement supérieur et moyen, enseignement primaire), exerce son contrôle sur les gymnases par deux inspecteurs généraux, et sur les écoles primaires et les progymnases par douze inspecteurs départementaux et cinquante inspecteurs d'arrondissement. Il y a en outre, dans chaque département, un Conseil de l'instruction publique formé de fonctionnaires et de professeurs élus par leurs collègues, et, dans chaque commune, un comité scolaire de trois à cinq membres élus au scrutin secret; c'est le conseil municipal qui fixe le budget scolaire, et propose l'instituteur de son choix à la nomination du ministre.

*Enseignement primaire.* — L'enseignement primaire est obligatoire et gratuit. Il a pour but de donner une éducation morale et religieuse, de développer physiquement l'enfant, de lui donner les connaissances nécessaires à la vie. L'éducation est donc fondée, depuis les lois de 1907 seulement, sur la religion autant que sur la morale. En fait, les instituteurs ne se soucient pas de cette prescription. Les matières enseignées sont : le catéchisme, la langue bulgare, le calcul, l'enseignement civique, le chant, la gymnastique, les travaux manuels. Pratiquement, le programme n'est appliqué que dans les villes; dans les villages on se restreint au strict minimum, car l'année scolaire, qui doit durer du 1er septembre au 25 juin, n'y dure en réalité que six mois, ce qui réduit à 24 mois en tout le temps consacré à l'instruction primaire, la durée du cours étant de quatre ans. Aussi a-t-on institué en 1901, avec le concours des communes, des cours complémentaires qui sont très fréquentés. Le ministère cherche à développer l'activité de l'instituteur en dehors de l'école; il encourage la création de cours du soir et de cours du dimanche, celle de jardins scolaires (502 jardins en 1905). A noter aussi, depuis quelques années, une tendance des municipalités à se procurer des bâtiments appropriés pour leurs écoles, et un matériel scolaire moderne. On crée, comme à So-

phia, des œuvres de nourriture pour les écoliers pauvres, des salles d'asile (40 salles d'asile en 1904, organisées d'après le système Frœbel), des cours pour les enfants anormaux (aveugles et sourds-muets). Malheureusement, l'argent manque souvent pour satisfaire à ce besoin d'innovation et de progrès qui caractérise l'enseignement bulgare.

Les statistiques montrent l'effort consenti par la nation pour son instruction, et les progrès réalisés : en 1888, il y avait 2370 écoles primaires, en 1906 3163 (soit une augmentation du tiers), la plupart nationales, le reste formé d'écoles privées confessionnelles. Le nombre des élèves s'est accru dans des proportions plus considérables encore : en 1888, 125 773 élèves, en 1906 334 779, soit une augmentation de 166 pour 100. L'instruction féminine surtout se développe. En 1888, sur 100 élèves, il n'y avait que 22 filles; en 1906, il y en avait 45. — Le nombre des lettrés s'est accru dans des proportions prodigieuses en vingt ans : en 1888, 10 % de lettrés (16 % d'hommes et 4 % de femmes); en 1900, 24 % (36 % d'hommes et 12 % de femmes), soit un accroissement de 128 % (111 % d'hommes et 172 % de femmes). La proportion des illettrés entrant au régiment n'est plus que de 10 %; sur ce point, la Bulgarie dépasse tous les Etats orientaux, et même quelques Etats occidentaux. A noter aussi la propagande scolaire bulgare en Macédoine, avec 200 écoles, 250 maîtres et une dépense de 450 000 fr. par an.

Le nombre des instituteurs n'a cessé de progresser depuis vingt ans: 3292 en 1888, 7241 en 1906. Ils sont classés en instituteurs provisoires et en instituteurs réguliers. Les instituteurs provisoires doivent avoir fait des études secondaires, et reçoivent 900 fr. par an; au bout d'un an ils peuvent se présenter à l'examen d'Etat, exclusivement pédagogique, nécessaire pour devenir instituteur régulier. Les instituteurs réguliers ont vu leur situation s'améliorer beaucoup depuis vingt ans, notamment grâce à la loi de 1904 qui charge l'Etat de les payer intégralement : jusqu'alors, un tiers de leurs appointements était fourni par les communes, qui s'acquittaient assez mal de leur dette. Ils sont divisés en trois classes, qui touchent 1140, 1428 et 1680 fr. par an, dans les villes comme dans les campagnes. Leur instruction et leur formation pédagogique sont aussi devenues plus sérieuses. En 1888, 232 sur 3292 avaient une instruction secondaire complète, soit 7 %; en 1905, il y en avait 6186 sur 7241, soit 87 %. En 1888, 247 instituteurs ne possédaient qu'une instruction primaire; aujourd'hui il n'y en a qu'*un* seul. Les écoles pédagogiques chargées de former les instituteurs, qui étaient au nombre de 2 en 1887, sont maintenant au nombre de 5 pour les hommes, avec 853 élèves, et de 4 pour les femmes, avec 2713 élèves. La durée de l'enseignement dans ces écoles, primitivement fixée à un an, puis à trois ans, est maintenant de quatre ans. Des divisions élémentaires sont annexées par la formation des futurs instituteurs. Le programme des cours fait une large place à la culture générale.

Le budget de l'enseignement primaire s'est considérablement accru. En 1887, l'Etat lui consacrait 460 000 francs; il est vrai de dire qu'à cette époque l'enseignement primaire était presque entièrement à la charge des communes. En 1907, le budget de l'enseignement primaire est de 5 700 000 francs, sans compter les subventions communales.

*Enseignement secondaire.* — L'enseignement secondaire a fait les mêmes progrès : il y a pour les garçons 11 gymnases de sept classes. Les trois dernières classes comprennent une section classique (latin et grec) et une section des sciences. Les autres matières enseignées sont : l'histoire, la psychologie, les langues vivantes, la religion. Le nombre des élèves a passé de 2280 en 1888 à 8542 en 1906 (276 % d'augmentation). Il existe 6 gymnases de filles, organisés comme les gymnases de garçons, sauf certaines modifications du programme, auquel on a adjoint des cours professionnels; le nombre des élèves est passé de 714 (1886) à 3834 (1906). Il faut ajouter les gymnases incomplets, ou progymnases, de garçons et de filles, sorte d'enseignement primaire supérieur (99 en 1887, avec 5603 élèves; 199 en 1907, avec 21 772 élèves). — En 1888, 40 % des professeurs avaient reçu, en tout ou en partie, une instruction supérieure; en 1906, 70 %. — L'Etat, qui dépensait en 1881 200 000 francs pour l'enseignement secondaire, a dépensé, en 1907, 3 620 000 francs, sans compter les dépenses communales pour les progymnases. Une institution originale est celle du médecin-professeur qui est attaché à chaque gymnase et doit s'y consacrer exclusivement.

*Enseignement supérieur.* — L'université de Sophia, fondée en 1903, troublée en 1907 par une grave crise au cours de laquelle tous ses professeurs furent destitués pour des raisons politiques, puis réintégrés, compte trois facultés (philologie, sciences, droit), avec un millier d'étudiants. — A côté d'elle existe une Ecole des beaux-arts.

*Bibliographie.* — La *Revue scolaire*, Sophia, depuis 1896. — *La Bulgarie contemporaine* (Exposition de Milan), 1906. — *Rapport* au prince de Bulgarie à l'occasion de son jubilé, 1907.

[STÉPHANE JOLLY, professeur à l'université de Sophia.]

**BULLETIN ADMINISTRATIF DU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — Dès la seconde moitié du dix-huitième siècle, l'université de Paris avait jugé nécessaire de mettre entre les mains de ses principaux membres un recueil des délibérations importantes prises par le bureau d'administration des collèges réunis. Ce recueil, qui remontait à 1763, fut publié en 1781; mais dix ans après l'université de Paris avait cessé d'exister, ainsi que toutes les universités et tous les corps enseignants qui se partageaient autrefois le domaine de l'instruction publique en France.

Lorsque l'Université de France eut été créée par le décret du 17 mars 1808, il parut plus nécessaire que jamais de rassembler les divers éléments de la législation, de former, pour ainsi dire, le code universitaire, et de porter à la connaissance des membres du corps enseignant tous les documents et tous les actes qui les concernaient.

En conséquence une commission fut nommée par le grand-maître de l'Université pour s'occuper spécialement de ce travail.

Suivant le plan qu'elle avait arrêté, un *Recueil de lois et règlements concernant l'instruction publique, depuis l'édit de Henri IV en* 1598 *jusqu'à ce jour*, fut publié de 1813 à 1828. Cette série comprend huit volumes et est complétée par une table formant une plaquette séparée.

Le *Recueil de lois et règlements* ne paraissait qu'à des intervalles fort éloignés; on sentit la nécessité de porter plus promptement à la connaissance des membres du corps enseignant les actes officiels qui les intéressent, et en 1830 il fut décidé que la publication du *Recueil*, qui s'arrêtait au 1er janvier 1828, serait reprise et continuée sous le titre de *Bulletin universitaire*.

Ce *Bulletin* devait paraître par livraisons successives et contenir, à mesure qu'ils émaneraient des autorités compétentes, les ordonnances royales, statuts, règlements, arrêtés, circulaires, et autres actes d'intérêt général. Il devait aussi faire connaître, par extraits, toutes les nominations faites par le ministre de l'instruction publique dans les différentes parties du corps enseignant.

Le premier numéro du *Bulletin universitaire* parut en février 1830.

La publication continua sous le même titre jusqu'en 1849 inclusivement : elle contient 18 volumes.

A partir de 1850, le *Bulletin* prit la dénomination, sous laquelle il paraît encore aujourd'hui, de *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*.

Chaque numéro comprend deux parties : 1° la partie officielle; 2° la partie non officielle. La partie officielle se subdivise elle-même en : 1° administration et législation; 2° personnel.

Sous la rubrique « Administration et législation » figurent les lois, décrets, arrêtés, circulaires, actes administratifs concernant l'enseignement. Sous celle de « Personnel » sont insérées toutes les nominations, mutations, promotions de classe concernant le per-

sonnel des trois enseignements (supérieur, secondaire et primaire) et de tous les établissements dépendant du ministère de l'instruction publique.

La partie non officielle contient les discours du ministre à l'occasion d'une cérémonie intéressant l'instruction publique, les comptes-rendus des deux sessions du Conseil supérieur, l'avis des soutenances de thèses, les listes des livres admis par les commissions des bibliothèques de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire; les statistiques des examens et des étudiants des facultés, les avis relatifs aux laïcisations et suppressions d'écoles, aux postes vacants, etc.

Le *Bulletin administratif* paraît chaque semaine. Il est imprimé, distribué et mis en vente par l'Imprimerie nationale.

Cette publication forme une collection de 26 numéros par semestre, soit deux volumes par an, avec deux tables par volume, l'une chronologique et l'autre alphabétique.

Le prix de l'abonnement est de 5 francs par an.

Le *Bulletin* est adressé gratuitement aux principaux fonctionnaires du ministère de l'instruction publique.

**BULLETIN DÉPARTEMENTAL.** — Il existe dans chaque département un *Bulletin départemental de l'instruction primaire*, publié par l'inspecteur d'académie. C'est à une circulaire de Victor Duruy, du 14 septembre 1865, qu'est due la création de ces recueils périodiques. Ils doivent contenir les lois et décrets, ainsi que les arrêtés et circulaires ministériels et les actes administratifs départementaux concernant le service de l'instruction primaire.

**BULLETIN D'INSPECTION.** — A la suite de chaque inspection, l'inspecteur primaire est tenu d'adresser un rapport à l'inspecteur d'académie dans le délai de quinze jours. Il a paru qu'il y aurait intérêt à faire connaître aux instituteurs eux-mêmes la substance de ce rapport. De là l'institution du *bulletin d'inspection*, dont l'emploi a été recommandé, sinon prescrit d'une manière absolument rigoureuse, par une circulaire du 12 juin 1894 :

« Je suis persuadé — disait le ministre — de répondre au sentiment à peu près unanime, en recommandant d'une manière générale l'emploi d'un bulletin d'inspection. Mais je ne crois pas utile de prescrire tel procédé d'exécution plutôt que tel autre. Le principe étant admis, il importe peu, en effet, que le mode d'application diffère. Il y a, au contraire, intérêt, pour que la réforme soit acceptée par tous, à laisser aux autorités académiques et aux fonctionnaires intéressés le soin d'arrêter, d'un commun accord, les mesures de détail qui paraîtront le mieux convenir.

« Le seul point important est que l'inspecteur primaire laisse de sa visite une trace écrite, qui sera la même dans ses mains et dans les mains de l'instituteur. De quelque façon qu'il soit rédigé, transmis et conservé, le bulletin d'inspection ne peut et ne doit être que l'exacte reproduction des notes prises par l'inspecteur primaire au cours de sa visite et transmises à l'inspection académique. Il importe que l'instituteur prenne copie et accuse réception à son chef direct des observations qui lui ont été faites, des conseils qu'il a reçus, des engagements qu'il a pris. Chacun de ces bulletins allant se placer dans le dossier de l'instituteur, chaque fonctionnaire se trouvera avoir par devers lui le double de son dossier; il y trouvera les avertissements et les encouragements qu'il a mérités; il y trouvera aussi, le cas échéant, l'explication des mesures qui seront prises à son égard en rapport avec les appréciations dont il aura été l'objet, et notamment la raison de son avancement au choix plus ou moins rapide.

« J'aime à penser que le personnel appréciera le caractère libéral de cette mesure, et que tous s'applaudiront de posséder non seulement une appréciation générale et un témoignage verbal de leurs supérieurs hiérarchiques, mais des notes précises et complètes appelant leur attention en toute franchise sur ce qui, dans leurs classes, aura frappé l'inspection en bien ou en mal : ce procédé me semble ne pouvoir manquer d'éclairer l'instituteur et, par suite, de lui faciliter l'accomplissement de sa noble tâche. »

# C

**CACOGRAPHIE.** — On désigne et l'on a souvent employé dans l'enseignement primaire sous le nom de *cacographie* une méthode consistant à enseigner la grammaire et l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement et qu'on charge l'élève de corriger. On cite quelques exemples très anciens de « cacographies », — Larousse en mentionne une de 1752 et Littré une autre de Joubert en 1759, — mais c'est seulement depuis le commencement du dix-neuvième siècle que l'usage de ces exercices s'est généralisé.

Le procès de la cacographie n'est plus à faire; ses rares partisans ne la défendent plus même que comme un « mal nécessaire », et l'usage s'en détourne décidément à tous les degrés et dans tous les systèmes pédagogiques. Estropier les mots, semer au hasard dans un texte quelconque ce que les imprimeurs appellent des « coquilles », ou bien habituer les enfants à voir toujours écrits au rebours de ce qu'ils devraient être les mots qui présentent une difficulté de forme, de flexion, d'accord ou de régime, c'est compliquer à plaisir la tâche de l'instituteur et celle de l'élève.

Cependant, aujourd'hui que les exercices cacographiques, cacologiques, cacophoniques et autres de même goût ne sont plus à redouter, il est peut-être à propos de remarquer qu'au fond de cette malencontreuse invention il y avait sinon l'idée, du moins le sentiment très juste d'un des besoins les plus réels de l'enseignement primaire. On voulait rompre avec la monotonie de l'exercice grammatical sous la forme de copies de verbes, de dictées et d'analyses sans fin et sans variété. On sentait qu'il faut retourner de vingt manières différentes la phrase à écrire, la règle à appliquer, la difficulté orthographique à résoudre, si l'on veut être sûr que l'enfant y fasse attention et en soit vraiment maître.

Nos modernes livres scolaires sont inspirés de cette tendance à rajeunir et à diversifier l'exercice orthographique; on peut même dire qu'ils doivent quelque chose à la cacographie. Seulement ils en ont supprimé les inconvénients, en substituant au mot mal écrit le mot non écrit, ou le mot écrit à demi, ou encore, si c'est un verbe, le mot écrit à l'infinitif et placé entre parenthèses. Au lieu d'écrire, par exemple : « Si tu lui *désobéi*, ta mère te *puniras*, » comme le ferait la cacographie, on écrit : « Si tu lui *désobé...*, ta mère te [*punir*, au futur de l'indicatif] ». De la sorte on garde tout le piquant de l'exercice cacographique, sans faire violence à l'œil de l'enfant.

**CADEAUX.** — Il est interdit aux instituteurs et institutrices publics de recevoir des élèves ou de leurs parents aucune espèce de cadeaux. (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, article 18.)

**CADRAN SOLAIRE.** — Cet instrument, véritable horloge naturelle, est peu employé aujourd'hui dans l'usage commun. Cependant on s'est efforcé dans certains pays, en Belgique notamment, d'apprendre aux élèves d'école normale le principe de la construction des cadrans solaires.

On ne saurait qu'approuver chez nous des tentatives semblables, non seulement à cause de l'utilité du cadran solaire, mais surtout parce que cette construction, faite par les maîtres et par les élèves, serait un excellent exercice de revision pratique de plusieurs parties des études cosmographiques, actuellement trop négligées. Le *Manuel général de l'in-*

*struction primaire* a donné en 1855 (6 octobre, n° 40) toutes les indications nécessaires pour ce travail dans un article substantiel et très clair de M. l'inspecteur H. Bos, *Art de construire les cadrans solaires.*

**CAHIER.** — Le cahier (étymologie douteuse : du bas-latin *quaternarium*, signifiant ici, originairement, un assemblage de quatre feuilles, d'après le dictionnaire de M. Littré; suivant d'autres, d'un mot bas-latin dérivé de *codex*, petit volume) est un recueil d'un certain nombre de feuilles de papier assemblées et cousues, dont les élèves se servent pour écrire les devoirs journaliers qui leur sont donnés par le maître.

Les plus volumineux de ces cahiers sont ordinairement cartonnés; d'autres se vendent revêtus d'une couverture portant, avec l'indication du département, de la commune, de l'école, du nom de l'élève, une vignette qui représente un trait d'histoire, une vue géographique, un spécimen d'histoire naturelle, avec des légendes explicatives, etc., etc.

Depuis plusieurs années, les éditeurs ont imaginé toute sorte de procédés plus ingénieux les uns que les autres pour utiliser ainsi les pages de la couverture. Les uns ont créé des séries de cahiers ornés du portrait et de la biographie de nos grands hommes; d'autres y ont substitué des fables illustrées; d'autres, des tableaux historiques, suivis de dates et de questionnaires. Une des meilleures collections nous paraît être celle qui offre, pour chaque département, une série de cahiers dont les couvertures contiennent, d'un côté, une gravure avec une notice appropriée, et de l'autre un plan de ville, une carte du département, les monuments les plus importants, les principales curiosités, les sites les plus remarquables de la France, etc. Il n'y a point de petit moyen d'enseignement, et ces leçons de choses, qui viennent ainsi se placer, en quelque sorte, d'elles-mêmes sous les yeux de l'enfant, toutes les fois qu'il se sert de son cahier, peuvent apporter un utile appoint aux leçons du maître.

On peut avoir, dans une école, autant de cahiers, ou à peu près, qu'il y a de matières d'enseignement, ou, au contraire, faire écrire tous les devoirs sur un cahier unique, en suivant, au jour le jour, l'ordre dans lequel ils sont donnés.

Ce dernier procédé est incontestablement celui qui, au point de vue pédagogique, présente le plus d'avantages.

Mais quel que soit le système adopté par l'instituteur, il est deux sortes de cahiers dont la tenue est prescrite par les règlements dans toute école publique Ce sont le *cahier de devoirs mensuels* et le *cahier de roulement*. Nous consacrons à chacun de ces cahiers un article particulier.

**CAHIER DE DEVOIRS MENSUELS.** — L'article 15 de l'arrêté du 18 janvier 1887, confirmant les dispositions antérieures de l'arrêté du 27 juillet 1882, a règlementé de la manière suivante l'usage du cahier dit *de devoirs mensuels* : « Chaque élève, à son entrée à l'école, recevra un cahier spécial qu'il devra conserver pendant toute la durée de sa scolarité. Le premier devoir de chaque mois, dans chaque ordre d'études, sera fait sur ce cahier par l'élève, en classe et sans secours étranger, de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre ladite série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année. Ce cahier restera déposé à l'école. » Toutefois ces prescriptions ont été quelque peu modifiées par la circulaire du 13 janvier 1895 qui, tout en insistant sur l'utilité du cahier de devoir mensuels, laisse aux maîtres le soin d'en régler l'usage de la façon qui leur paraîtra la plus convenable. « Je désire, lit-on en effet dans cette circulaire, que pour les mesures d'exécution la plus grande liberté soit laissée aux inspecteurs et aux instituteurs. Il me paraîtrait dangereux d'imposer l'uniformité dans la manière de tenir ce cahier, dans le nombre, la forme ou la date des devoirs à y faire figurer, dans le mode de correction, dans la notation des matières, etc. Je ne fais aucune objection à ce que le *cahier* dit *de devoirs mensuels* soit employé comme *cahier de composition* là où les maîtres le croient possible, à ce qu'il contienne un devoir par mois ou un par quinzaine, à ce qu'il soit accompagné ou de corrections sommaires ou d'annotations détaillées, ou d'un classement des élèves par ordre de mérite suivant le système que le maître croira devoir préférer. Une chose importe et c'est la seule : qu'il existe dans toute école et pour tout enfant sans exception un cahier gardé avec soin, qui, d'une manière ou d'une autre, et par un nombre suffisant de spécimens empruntés aux diverses époques de sa scolarité, puisse fournir au bout de quelques années une preuve irrécusable de la régularité de ses études, la trace de sa propre assiduité ou de ses absences et, par conséquent, la meilleure des réponses de l'instituteur aux familles qui peuvent demander compte à l'école de ce que leurs enfants y ont fait et en ont emporté. »

**CAHIER DE GERVILLE.** — Bon-Claude Cahier de Gerville, né à Bayeux en 1751, avocat au Parlement de Paris, représentant de la Commune en avril 1789, fut nommé en octobre 1789 procureur syndic adjoint, et quitta ces fonctions deux ans après pour devenir, le 17 novembre 1791, ministre de l'intérieur, en remplacement de de Lessart, nommé ministre des affaires étrangères. C'était la première fois que Louis XVI se voyait forcé de prendre un ministre « patriote »; aussi ni lui ni la reine ne purent-ils souffrir ce « paysan du Danube » dont le langage franc et les manières rudes révoltaient les courtisans.

En qualité de ministre de l'intérieur et à la requête du Comité d'instruction publique, Cahier adressa aux directoires de département, le 15 décembre 1791, une circulaire par laquelle il leur demandait l'envoi d'une notice détaillée sur chacun des établissements d'éducation et d'instruction existant dans l'étendue du département. Les réponses envoyées au ministre à la suite de cette circulaire contiennent de précieuses indications sur l'état de l'instruction publique à la fin de l'ancien régime; elles sont conservées aux Archives nationales, dans les cartons 1311-1316 de la série $F^{17}$.

A la suite de dissentiments avec ses collègues, Cahier de Gerville donna sa démission le 10 mars 1792. Il se retira dans sa ville natale, où il mourut quatre ans plus tard, en l'an IV.

**CAHIER DE ROULEMENT.** — La circulaire du 13 janvier 1895 fait ressortir les avantages du *cahier de roulement* pour la constatation de la bonne marche des études dans une école. « C'est un cahier où chaque jour un élève différent inscrit les devoirs de la journée. Un coup d'œil sur ce cahier permet à la fois de voir si le programme est bien suivi, si les sujets de devoirs et de leçons s'enchaînent bien, et, en même temps, si les différents élèves sont à peu près, sinon de même force, du moins de force à suivre, chacun avec fruit, le cours fait pour tous. C'est en quelque sorte le journal de la classe fait par la classe elle-même, c'est le témoin des efforts du maître et de ceux des élèves, le livre où s'inscrivent en quelque sorte automatiquement, jour par jour, les résultats réels de l'application du professeur, jugés, non d'après un élève choisi, mais d'après la classe tout entière. »

**CALCUL.** — **Législation.** — Le mot de *calcul* ne figure pas dans l'article 1er de la loi du 28 mars 1882, où sont énumérées les matières de l'enseignement primaire. Cet article parle seulement, d'une manière générale, des « *éléments des sciences* naturelles, physiques et *mathématiques* ».

Par contre, le plan d'études des écoles maternelles publiques, du 18 janvier 1887, renferme un programme d'enseignement des premiers éléments du *calcul*.

Le terme de *calcul* est employé, concurremment avec celui d'*arithmétique*, dans les programmes des écoles primaires élémentaires annexés à l'arrêté du 18 janvier 1887.

Dans les programmes des écoles primaires supérieures de garçons, sous la rubrique générale de *Mathématiques*, le mot de *calcul* est employé dans les « Observations générales » : il y est dit que « dès la première année, on habituera les élèves au calcul numérique par des exercices variés », et que « dans toutes les années, les élèves seront constamment exercés à la pratique du calcul mental ».

Les programmes des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices emploient aussi le terme général de *mathématiques*; mais on y rencontre les mots de « *calcul* mental », de « *calcul* par logarithmes ».

Voir, pour les indications de méthodes et les directions pédagogiques, l'article général *Mathématiques*.

**CAISSE POUR LA CONSTRUCTION DES MAISONS D'ECOLE.** — Voir *Maison d'école* et *France*.

**CAISSES D'ÉPARGNE SCOLAIRES.** — L'institution des caisses d'épargne scolaires remonte, en France, à 1834: cette année-là, un instituteur dévoué, M. Dulac, établit, dans l'école communale d'enseignement mutuel de la ville du Mans, une caisse privée, destinée à recevoir les petites économies des élèves, qui étaient ensuite versées mensuellement à la Caisse d'épargne et de prévoyance fondée au Mans le 27 avril 1834. Des tentatives analogues furent faites de 1836 à 1840 à Amiens, Grenoble, Lyon, Périgueux, Paris, etc.; mais elles restèrent isolées et durèrent peu. C'est seulement à partir de 1874 que l'institution se généralisa par les efforts de M. de Malarce, qui rédigea et publia un *Manuel des caisses d'épargne scolaires* et fonda en 1875 la Société des institutions de prévoyance. Au 31 décembre 1877, il existait des caisses d'épargne scolaires dans 76 départements: pour 60 départements dont on possédait les statistiques à cette date, le nombre des écoles ayant une caisse d'épargne était de 8033; le nombre des élèves épargnants, de 177 040; le total des épargnes, de 2 964 352 francs. En 1907, pour la France entière, le nombre des écoles possédant une caisse d'épargne était de 11 351 ; le nombre des élèves épargnants, de 243 569; le total des épargnes, de 7 353 485 francs.

En vue d'encourager le développement des caisses d'épargne scolaires, le ministère des postes et télégraphes a décidé d'intéresser les instituteurs publics aux opérations faites par leurs élèves à la Caisse nationale d'épargne en leur allouant certaines primes à titre personnel.

Un arrêté du 18 février 1908 dispose à cet effet « qu'à partir du 1er avril 1908, il sera alloué aux instituteurs et institutrices publics qui dirigent une caisse d'épargne scolaire, pour les versements qu'ils effectueront à la Caisse nationale d'épargne au nom de leurs élèves :

« 1° Dix centimes (0fr,10) pour chaque premier versement;

« 2° Deux centimes (0fr,02) pour chaque versement ultérieur. »

A cet arrêté est annexée l'instruction suivante qui en règle les conditions d'application :

**« Instruction relative à la participation des instituteurs et institutrices publics au service de la Caisse nationale d'épargne.**

« TITRE PREMIER

« DISPOSITIONS GÉNÉRALES.

« 1. Les opérations que les instituteurs et les institutrices publics peuvent effectuer à la Caisse nationale d'épargne pour le compte de leurs élèves sont les suivantes :

*a*) Demandes de livrets, accompagnées des premiers versements;

*b*) Versements ultérieurs sur des livrets existants;

*c*) Envoi de livrets au règlement, c'est-à-dire pour inscription des intérêts capitalisés.

« 2. Les premiers versements et les versements ultérieurs peuvent être effectués, soit en numéraire, soit en bulletins d'épargne revêtus de timbres-poste de cinq ou de dix centimes, soit à la fois en numéraire et en bulletins d'épargne.

« 3. Les formules imprimées désignées au cours de la présente instruction sont tenues à la disposition des instituteurs et des institutrices dans les bureaux de poste; elles peuvent aussi être demandées au receveur par l'intermédiaire des facteurs.

« DEMANDES DE LIVRETS. — PREMIERS VERSEMENTS.

« 4. La demande de livret est établie en double expédition : sur formule n° 1, lorsqu'elle est signée par l'élève lui-même, et sur formule n° 1 *bis* lorsqu'elle est signée par un tiers (père, mère, aïeul, tuteur, parent, donateur, instituteur, etc.). La demande de livret doit être accompagnée d'un premier versement d'un franc au minimum.

« 5. En échange de la demande de livret et du montant du premier versement, le receveur des postes délivre à la partie versante une quittance provisoire extraite d'un carnet à souche modèle. Cette quittance est rendue au receveur contre remise du livret ouvert par le directeur des postes du département, dans un délai maximum de trois jours, non compris le jour du versement et les dimanches et jours fériés. L'instituteur donne décharge du livret au verso de la quittance.

« VERSEMENTS ULTÉRIEURS.

« 6. Tout versement ultérieur est constaté sur le livret, par le receveur des postes, au moyen d'un timbre épargne muni de nombres latéraux qui, totalisés, représentent la somme versée.

« RÈGLEMENT DE LIVRETS.

« 7. Le dépôt d'un livret dans un bureau de poste pour inscription des intérêts capitalisés donne lieu à la délivrance, par le receveur, d'un récépissé extrait d'un carnet à souche modèle. Toutefois, lorsque plusieurs livrets sont présentés simultanément par la même personne, il n'est délivré qu'un seul récépissé, sur lequel sont reproduits les numéros de série et d'ordre ainsi que l'avoir net de chacun des livrets.

« 8. Les livrets à régler sont rendus aux déposants dans un délai maximum de dix jours, contre restitution du récépissé, dûment déchargé.

DÉPÔTS AU BUREAU DE POSTE DES VERSEMENTS ET DES LIVRETS A RÉGLER. RELATIONS AVEC LE BUREAU DE POSTE POUR LES OPÉRATIONS.

« 9. Lorsque l'école est située dans une localité siège d'un bureau de poste, les opérations sont effectuées directement au guichet de ce bureau par l'instituteur ou l'institutrice. Elles peuvent être faites par l'entremise du facteur, si l'école est située dans une localité ne possédant pas de bureau de poste ou dans une section écartée de la commune siège du bureau. Dans ce cas, l'instituteur se concerte avec le receveur des postes pour fixer un jour par semaine, par quinzaine ou par mois, où le facteur devra obligatoirement se présenter à l'école

« 10. Les opérations des caisses d'épargne scolaires effectuées par l'entremise des facteurs ne donnent lieu à la perception, au profit de ces sous-agents, d'aucun droit de commission.

« 11. Chaque fois qu'il fait des versements pour le compte de ses élèves, soit personnellement au bureau de poste, soit par l'intermédiaire du facteur, l'instituteur dresse, en double expédition, un relevé modèle n° 102 sur lequel il décrit séparément les premiers versements et les versements ultérieurs.

« Les livrets à régler font l'objet d'un relevé n° 102 distinct.

« Chaque relevé n° 102 reçoit un numéro d'ordre suivant une série annuelle.

« 12. L'une des expéditions du relevé n° 102 est remise par l'instituteur au receveur des postes ou au facteur, suivant le cas, en même temps que les bulletins d'épargne, le numéraire, les livrets des déposants et, dans le cas de premier versement, les demandes de livrets; elle est conservée dans les archives du bureau.

« L'autre expédition, signée par le receveur ou le facteur, est rendue immédiatement à l'instituteur.

« 13. Lorsque les opérations ont été faites par l'intermédiaire du facteur, celui-ci doit rapporter, dès le lendemain, à l'instituteur, les quittances provisoires concernant les premiers versements, les livrets sur lesquels les versements ultérieurs ont été constatés par le receveur, et le récépissé des livrets envoyés au règlement.

« 14. Dans le cas où des versements à la Caisse nationale d'épargne sont effectués, soit directement par l'instituteur, soit par l'intermédiaire du facteur, dans un établissement de facteur-receveur, l'intervention du bureau de poste de plein exercice auquel cet établissement est rattaché étant nécessaire, le facteur-

receveur délivre, à titre provisoire, pour chacun des versements, un récépissé extrait d'un carnet à souche.

« Ce récépissé est remis par le facteur-receveur ou le facteur ordinaire à l'instituteur, qui le restitue ultérieurement en échange des livrets sur lesquels les versements ont été constatés par le receveur du bureau d'attache.

« Pour les livrets à régler, les facteurs-receveurs délivrent, comme les receveurs, un récépissé.

« TITRE II

« ALLOCATIONS ACCORDÉES AUX INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES.

« 15. Un arrêté ministériel en date du 18 février 1908, dont le texte est reproduit ci-dessus, alloue, à partir du 1er avril suivant, aux instituteurs et institutrices publics pour les versements qu'ils effectuent à la Caisse nationale d'épargne au nom de leurs élèves :

1° Dix centimes pour chaque premier versement;

2° Deux centimes pour chaque versement ultérieur.

« Ces allocations sont liquidées annuellement, en fin d'exercice.

« MODE DE LIQUIDATION DES ALLOCATIONS.

« 16. En vue de la liquidation des allocations qui lui sont dues, l'instituteur ou l'institutrice établit, le 15 janvier de chaque année, au plus tard, et en double expédition, d'après les relevés n° 102, un décompte n° 104 contenant le nombre des premiers versements et le nombre des versements ultérieurs effectués, pendant l'année, par son intermédiaire, ainsi que le montant des allocations y relatives.

« L'un des deux exemplaires du décompte n° 104 est remis ou envoyé au receveur du bureau de poste; l'autre exemplaire est conservé provisoirement par l'instituteur.

« 17. Le receveur des postes, après avoir vérifié l'exactitude du décompte n° 104 à l'aide des relevés n° 102, qu'il a gardés dans son propre service (art. 11), et fait opérer les rectifications nécessaires, prélève sur la caisse de son bureau et remet ou envoie, par l'intermédiaire du facteur-receveur ou du facteur ordinaire, à l'instituteur ou à l'institutrice, le montant des allocations qui lui sont dues, avec le décompte n° 104.

« 18. L'instituteur donne décharge sur ce décompte, ainsi que sur celui qu'il a conservé (art. 16), de la somme qui lui est payée, et il rend ou fait parvenir les deux décomptes au receveur du bureau de poste. L'un des décomptes est revêtu d'un timbre quittance de 10 centimes si le montant des allocations excède 10 francs.

« CAS DE MUTATION OU DE CESSATION DE FONCTIONS D'UN INSTITUTEUR.

« 25. Lorsque par suite de mutation, retraite, démission, ou pour toute autre cause, un instituteur quitte l'école à titre définitif dans le courant de l'année, il provoque avant son départ et dans la forme indiquée à l'article 16 le paiement des allocations qui lui sont acquises. Le receveur des postes conserve le décompte n° 104 comme valeur en caisse jusqu'à la fin de l'exercice, époque à laquelle il en porte le montant sur son relevé annuel n° 105 (art. 19).

« 26. En cas de décès d'un instituteur, le montant des allocations qui lui reviennent fait l'objet d'un décompte n° 104, dressé d'office par le receveur des postes et transmis immédiatement, accompagné des relevés n° 102, à la Direction de la Caisse nationale d'épargne, par l'intermédiaire du directeur départemental. La Direction de la Caisse nationale d'épargne établit un mandat de dépenses publiques au profit des héritiers de l'instituteur décédé. »

**CAISSES DES ÉCOLES.** — Les caisses des écoles sont destinées à encourager et à faciliter la fréquentation des écoles par des récompenses accordées aux élèves assidus et par des secours donnés aux élèves indigents.

Le premier exemple d'une caisse des écoles organisée sous ce nom avec un caractère bien précis remonte à l'année 1849. A cette époque, quelques compagnies de la garde nationale des quartiers qui forment aujourd'hui le deuxième arrondissement de Paris eurent l'heureuse idée d'encourager l'éducation et l'instruction des enfants pauvres de leur quartier et de constituer par des cotisations un premier fonds au moyen duquel on pût récompenser le travail des élèves et venir en aide à leurs familles.

Treize ans plus tard, une initiative semblable fut prise avec un succès égal dans le dix-neuvième arrondissement.

Des dispositions spéciales introduites par le ministre Victor Duruy dans la loi du 10 avril 1867 généralisèrent l'institution, en lui laissant toutefois son caractère facultatif.

Une circulaire en date du 12 mai de la même année recommandait aux préfets de favoriser la création des caisses des écoles, et en termes saisissants en démontrait la nécessité :

« Il ne suffit pas, en de certains cas, écrivait le ministre, d'ouvrir gratuitement à un enfant la porte de l'école : l'expérience prouve que beaucoup d'enfants qui y sont admis à cette condition se dispensent d'y paraître, ou y paraissent si irrégulièrement qu'ils n'en profitent réellement pas.

« Cela tient à plusieurs causes que la caisse des écoles peut faire disparaître. Le besoin qu'ont les parents des services de leurs enfants : la caisse ne peut-elle pas allouer des secours, à condition de l'envoi régulier des enfants à l'école? Ces enfants manquent de vêtements : ne peut-elle leur en donner? Ils n'ont pas le moyen de se procurer des livres et du papier : ne peut-elle leur en fournir? Ne peut-elle pas récompenser par quelque don les enfants les plus assidus; accorder des prix en dehors de ceux pour lesquels le Conseil municipal alloue une certaine somme, ou en doubler la valeur; donner à l'instituteur lui-même soit une gratification, soit les livres dont il aurait besoin pour l'instruction de ses élèves ou la sienne propre; ou enfin souscrire en son nom à des recueils périodiques qui le tiendraient au courant des méthodes nouvelles et des progrès de la science ? »

Dès la fin de l'année 1867, une note du *Bulletin administratif du ministère* signalait un grand nombre de fondations, notamment dans les départements voisins de Paris et dans ceux de la Lorraine.

Le mouvement en faveur des caisses des écoles se ralentit un peu dans les dernières années de l'Empire; les événements de 1870 désorganisèrent un grand nombre de ces institutions locales.

En décrétant l'obligation scolaire, le législateur a estimé que l'institution des caisses des écoles en était le corollaire indispensable. Aussi la loi du 28 mars 1882 porte-t-elle dans son article 17 que « la caisse des écoles instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867 sera établie dans toutes les communes ».

Malgré ces prescriptions impératives, il s'en faut qu'une œuvre aussi utile ait reçu jusqu'ici son complet développement. A diverses reprises, les ministres se sont efforcés de stimuler les bonnes volontés dont le concours est indispensable à la vitalité de l'institution. On doit citer à cet égard, en le rapprochant de la circulaire du 12 mai 1867, le pressant appel adressé par M. R. Poincaré dans sa lettre du 10 juillet 1895 aux membres des délégations cantonales, des caisses des écoles et des commissions scolaires : « Dans beaucoup de cas, en hiver surtout, ce sont simplement les vêtements et les chaussures qui font défaut. Vous interviendrez pour obtenir qu'il en soit délivré par la caisse des écoles, dussiez-vous, pour y parvenir, provoquer une souscription que personne ne vous refusera. Ailleurs, — et les rapports des inspecteurs primaires ne cessent, comme ceux des inspecteurs généraux, de signaler ce fait à peine croyable, — après que l'Etat a payé des millions pour bâtir des écoles et pour assurer le traitement des maîtres, déchargeant ainsi la commune de la presque totalité des grosses dépenses, il existe encore des communes qui rendent inutiles ces énormes sacrifices en refusant d'accorder aux élèves indigents les quelques sous indispensables pour acheter les fournitures scolaires : on voit dans certaines écoles des enfants inoccupés ou suivant de loin péniblement, infructueusement, le travail de leurs camarades, faute d'un livre, d'un cahier ou d'un crayon

que la commune refuse ou plutôt néglige indéfiniment de leur fournir, alors qu'elle n'a plus rien d'autre à dépenser pour l'école....

« Je sais bien que, malgré les prescriptions formelles de la loi, il y a encore près de la moitié des communes de France qui ne possèdent pas même une caisse des écoles. Est-ce un obstacle qui doive vous arrêter, messieurs, et ne devez-vous pas, au contraire, saisir l'occasion pour constituer cet auxiliaire précieux de l'école? L'argent manque? Mettez-y seulement votre cotisation, et celle, si minime qu'elle soit, de vos voisins et de vos amis, celle du maire, celle de deux ou trois conseillers municipaux, le produit d'une quête à la mairie à l'occasion d'un mariage, et en voilà assez pour commencer; vous demanderez au ministère une petite subvention à titre d'encouragement, et elle ne vous sera pas refusée.

« Qui prendra l'initiative de ces créations? Qui fera pénétrer ces idées jusque dans les dernières communes de France, si ce n'est vous, messieurs? Les personnes de bonne volonté, quoi qu'on en dise, ne manquent nulle part en ce pays. Il suffit de leur dire ce qu'on attend d'elles. Combien y en a-t-il qui ignorent jusqu'à l'existence de la caisse des écoles dans leur commune et n'ont jamais pensé à s'y faire inscrire?

« Il en est qui se déclarent partisans des théories les plus avancées en matière d'initiative individuelle ou communale, qui se plaignent de la centralisation administrative, qui admirent de confiance les institutions libérales d'autres pays, et qui ne se doutent pas qu'il y a là, à leur porte, une institution créée en principe depuis trente ans, qui est à la fois la plus simple, la plus libre, la plus humaine et la plus démocratique des conceptions... une sorte d'association mi-publique, mi-privée, s'administrant elle-même, jouissant de la personnalité civile, n'ayant d'autres statuts que ceux qu'elle se donne, où tous les gens de bien qui s'intéressent à l'enfance peuvent apporter leur obole, et, ce qui vaut plus encore, leur affection. «

D'autre part, le crédit inscrit au budget du ministère de l'instruction publique pour subventionner les caisses des écoles a été quelque peu relevé. Jusqu'en 1896, il était de 100 000 francs. Depuis lors, il a été porté à 120 000 francs. Mais on doit reconnaître que cette somme est tout à fait insuffisante pour venir efficacement en aide aux communes dont la population est peu élevée, et en faveur desquelles les préfets sollicitent des subventions qui les aident à entretenir la caisse des écoles.

*Législation.* — L'article 15 de la loi du 10 avril 1867, qui a donné l'existence légale aux caisses des écoles, était ainsi conçu :

« Une délibération du conseil municipal, approuvée par le préfet, peut créer, dans toute commune, une caisse des écoles destinée à encourager et à faciliter la fréquentation de l'école par des récompenses aux élèves assidus et par des secours aux élèves indigents.

« Le revenu de la caisse se compose de cotisations volontaires et de subventions de la commune, du département et de l'Etat. Elle peut recevoir, avec l'autorisation des préfets, des dons et des legs.

« Plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour la formation et l'entretien de cette caisse.

« Le service de la caisse des écoles est fait gratuitement par le percepteur. »

Ces dispositions ont été complétées par l'article 17 de la loi du 28 mars 1882, portant que « la caisse des écoles instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867 sera établie dans toutes les communes ».

Aux termes du même article, la répartition des secours doit se faire par les soins de la commission scolaire. Mais, en ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement des caisses des écoles, l'administration a toujours laissé la plus grande latitude aux communes. Dès la mise en vigueur de la loi du 12 mai 1867, le ministre insistait sur l'inutilité d'une réglementation trop étroite. « Je ne crois pas, Monsieur le préfet, qu'il y ait lieu de donner à toutes les caisses des écoles la même forme, et de les soumettre aux mêmes règles. Ces établissements, qui devront beaucoup à l'initiative privée, n'ont besoin que d'un règlement de travaux intérieurs dont vous pourrez donner le modèle sans prétendre l'imposer. » (Circulaire du 12 mai 1867.) Ces instructions ont été confirmées par des circulaires postérieures, et c'est à titre de simple indication que le modèle de statuts que nous reproduisons à la fin du présent article a été annexé à la circulaire du 29 mars 1882.

Notons en particulier qu'en raison de la difficulté que présente dans beaucoup de communes l'application du dernier paragraphe de l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, le service de la caisse des écoles peut être confié à toute autre personne que le percepteur.

L'article 61 de la loi du 30 octobre 1886 ayant abrogé la loi du 10 avril 1867, on s'était demandé si l'article 15 de cette dernière loi, auquel se réfère l'article 17 de la loi du 28 mars 1882, était encore en vigueur. Consultée au sujet d'un legs fait en faveur d'une caisse des écoles, la Section de l'intérieur du Conseil d'Etat a émis son opinion dans une note (3 décembre 1890) qui a fixé la jurisprudence : La loi du 30 octobre 1886 a abrogé, il est vrai, celle du 10 avril 1867, mais elle n'a pas abrogé celle du 28 mars 1882, laquelle, en rendant obligatoire dans toutes les communes l'établissement de la caisse des écoles, s'est expressément référée à l'article 15 de la loi du 10 avril 1867 et a généralisé l'institution de la caisse des écoles dans les conditions où cette caisse avait été créée et organisée par l'article 15 précité.

*Subventions.* — Aux termes de l'article 17, paragr. 2, de la loi du 28 mars 1882, dans les communes subventionnées dont le centime n'excède pas 30 francs, la caisse des écoles avait droit à une subvention au moins égale au montant des subventions communales. Cette disposition qui, faute de ressources suffisantes, n'avait d'ailleurs jamais reçu son entière application, a été abrogée par l'article 54 de la loi du 19 juillet 1889. Depuis cette époque, la répartition du crédit inscrit au budget en faveur des caisses des écoles s'effectue sur d'autres bases. Les propositions des préfets, appuyées des justifications et renseignements nécessaires, doivent comprendre les caisses qui ont le plus de titres à un subside, sans distinction entre les communes dont le centime est inférieur ou supérieur à 30 francs. Les encouragements de l'Etat sont ainsi accordés, dans la limite des fonds dont l'administration dispose, non plus en vertu d'un droit pour la commune d'y prétendre, mais en raison de ses sacrifices, de ses besoins et de l'emploi judicieux des ressources spéciales de sa caisse des écoles. (Circulaire du 27 juillet 1889.)

Aux cotisations des membres des caisses des écoles et aux subventions de l'Etat s'ajoutent les redevances payées par les notaires lorsqu'ils sont autorisés à faire usage des salles d'école pour les adjudications (Voir *Adjudications*).

*Fonctionnement.* — Les ressources provenant de la caisse des écoles et la subvention de l'Etat inscrite au budget du ministère de l'instruction publique pour venir en aide à ces établissements doivent être affectées en premier lieu à la fourniture gratuite des livres aux élèves indigents (Décret du 29 janvier 1890, art. 8).

Les attributions des caisses des écoles ayant été définies et limitées par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, il n'y a pas lieu de les autoriser à entretenir sur les ressources de leur budget les études surveillées dans les écoles primaires publiques (Avis du Conseil d'Etat du 14 juin 1894). Elles peuvent toutefois affecter une partie de leurs ressources à payer les frais occasionnés aux élèves indigents par la fréquentation des études surveillées. Il s'agit, en ce cas, d'un secours particulier et non d'une libéralité s'appliquant à la totalité des élèves.

Il résulte de divers arrêts du Conseil d'Etat (1903) que les caisses des écoles constituent des *établissements publics*, et doivent être considérées, non comme des établissements de bienfaisance, mais comme des *établissements scolaires* annexes. Elles sont placées, en cette qualité, sous la surveillance et le contrôle des préfets. Les statuts des caisses des écoles doivent, par suite, être soumis à l'approbation de l'autorité préfectorale, à qui il appartient d'en surveiller l'observation.

Une autre conséquence de la nature juridique des caisses des écoles, c'est que, pas plus que les com-

munes, elles ne peuvent subventionner des écoles privées. Cette doctrine a été formellement consacrée par la décision rendue le 22 mai 1903 par le Conseil d'Etat, à propos de la caisse des écoles du VIe arrondissement de Paris : bien que les statuts d'une caisse, régulièrement approuvés antérieurement à la loi du 30 octobre 1886, aient stipulé que les élèves des écoles privées jouiraient des avantages de la caisse comme ceux des écoles publiques, une semblable disposition doit être tenue comme non avenue, étant inconciliable avec le régime établi par la loi de 1886. Pour la même raison, les caisses des écoles n'ont pas qualité pour accepter des libéralités en faveur des élèves des écoles privées : chaque fois donc qu'une libéralité vise à la fois les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées, le maire, au nom des pauvres, et la caisse des écoles, au nom des écoles publiques, doivent accepter, chacun en ce qui le concerne, la part revenant dans la libéralité soit aux enfants des écoles privées, soit aux enfants des écoles publiques. Il y aurait lieu de considérer comme nulle une disposition par laquelle un testateur stipulerait que la caisse des écoles, bénéficiaire d'un legs, ne pourra faire participer aux avantages de la libéralité que les élèves studieux qui rempliraient certaines obligations confessionnelles.

D'un projet de loi sur l'enseignement primaire obligatoire, déposé à la Chambre le 24 janvier 1907 par M. A. Briand, alors ministre de l'instruction publique, et d'une proposition de loi ayant le même objet, présentée le 31 décembre 1907 par M. Adrien Pozzi, député, est sorti un projet de loi dû à la Commission de l'enseignement, projet qui, par son article 5, rend *obligatoire* l'établissement, *dans chaque commune*, d'une caisse des écoles « destinée à encourager, à aider et à développer l'œuvre de l'école publique ». Les ressources de la caisse se composeront de cotisations volontaires et de subventions de la commune, du département et de l'Etat; un crédit sera, chaque année, inscrit obligatoirement au budget communal; l'Etat accordera à chaque département une allocation annuelle destinée à subventionner des caisses des écoles dans des communes de mille habitants et au-dessous : il sera, à cet effet, inscrit un million au budget de l'instruction publique; le Conseil général, dans chaque département, établira la répartition de l'allocation en tenant compte des ressources des communes et de leur contribution à la caisse des écoles. Plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour la formation et l'entretien de la caisse des écoles.

Nous reproduisons ci-après le modèle de statuts qui a été publié en 1882 par le ministère de l'instruction publique :

« MODÈLE DE STATUTS

« D'UNE CAISSE DES ÉCOLES,
ANNEXÉ A LA CIRCULAIRE DU 29 MARS 1882.

« CAISSE DES ÉCOLES D..... — STATUTS.

« ARTICLE PREMIER. — Une caisse des écoles est instituée à ..... en exécution de l'article 17 de la loi du 28 mars 1882. Elle a pour but de faciliter la fréquentation des classes par des récompenses, sous forme de livres utiles et de livrets de caisse d'épargne, aux élèves les plus appliqués, et par des secours aux élèves indigents et peu aisés, soit en leur donnant les livres et fournitures de classe qu'ils ne pourraient se procurer, soit en leur distribuant des vêtements et des chaussures, et, pendant l'hiver, des aliments chauds.

« ART. 2. — Les ressources de la caisse se composent :

1° Des subventions qu'elle pourra recevoir de la commune, du département et de l'Etat;

2° Des fondations et souscriptions particulières;

3° Du produit des dons, legs, quêtes, fêtes de bienfaisance, etc.;

4° Des dons en nature, tels que livres, objets de papeterie, vêtements, denrées alimentaires.

« ART. 3. — La Société de la caisse des écoles comprend des membres fondateurs et des membres souscripteurs.

« ART. 4. — Le titre de *fondateur* de la caisse des écoles sera acquis par un versement minimum de .... francs une fois payés ou de .... annuités de .... francs chacune.

« ART. 5. — Le titre de *souscripteur* résultera d'un versement annuel de .... francs au minimum.

« ART. 6. — La caisse des écoles est administrée par un comité composé des membres de la commission scolaire locale et de .... autres membres, élus, pour une période de .... ans, par l'assemblée générale des sociétaires, et rééligibles.

« Ce comité, présidé par le maire, élit chaque année un vice-président, un secrétaire et un trésorier.

« Il pourra s'adjoindre, en nombre indéterminé, des dames patronnesses.

« ART. 7. — Toutes les fonctions du comité de la caisse des écoles sont essentiellement gratuites.

« ART. 8. — Le comité arrête, chaque année, le budget de dépenses de la caisse des écoles et règle l'emploi des fonds disponibles. Il détermine la somme que le trésorier conservera pour les dépenses présumées de l'année, le surplus devant être placé sur l'Etat, en rentes 3 pour 100 amortissables.

« ART. 9. — Le comité se réunit au moins trois fois par an, savoir : dans le mois qui suit la rentrée des classes, dans celui qui précède Pâques, et dans le mois qui précède l'ouverture des vacances; il se réunit plus souvent si le président juge nécessaire de le convoquer, ou si cinq de ses membres en font la demande.

« ART. 10. — Le comité aura la faculté de convoquer à ses réunions l'instituteur, l'institutrice et la directrice de l'école maternelle; mais ces fonctionnaires n'auront que voix consultative.

« ART. 11. — Dans l'intervalle des réunions du comité, les mesures urgentes peuvent être prises, sauf à en référer au comité, lors de sa première séance, par le bureau dudit comité.

« ART. 12. — Aucune dépense ne peut être acquittée par le trésorier qu'en vertu d'un bon signé du président et du secrétaire.

« ART. 13. — Dans une assemblée générale annuelle des sociétaires, il est rendu compte des travaux du comité et de la situation financière de l'œuvre. Une copie de ce compte-rendu est transmise à M. l'inspecteur d'académie.

« ART. 14. — Aucune modification aux présents statuts ne pourra avoir lieu sans l'approbation de l'autorité préfectorale. »

**CALCUL.** — Voir *Mathématiques*.

**CALLISTHÉNIQUES** (EXERCICES). — On appelle ainsi aux Etats-Unis des exercices gymnastiques destinés aux jeunes filles et en usage dans la plupart des écoles publiques, soit mixtes, soit spéciales aux filles. Comme l'indique l'étymologie de ce mot un peu prétentieux (formé de deux mots grecs signifiant *force* et *beauté*), le but de ces exercices est de développer la force sans nuire à la grâce. La différence principale entre la gymnastique et la callisthénique est que cette dernière exclut les exercices violents et les efforts musculaires, réservés aux garçons. Les exercices callisthéniques ne l'emportent sur les jeux ordinaires des jeunes filles que par leur caractère systématique, gradué, méthodique. Ce sont plutôt des mouvements, des marches rythmées et presque des danses, que des exercices gymnastiques proprement dits. Ordinairement ils s'exécutent au son du piano, et ils sont souvent accompagnés de chants et de rondes. Tantôt ce sont des exercices sur place : flexion du bras et de l'avant-bras, du cou, des jambes, du corps, positions diverses tendant à exercer les muscles de la poitrine; tantôt ce sont de véritables défilés en mesure et en cadence qui s'exécutent dans la salle d'école ou dans le préau couvert du rez-de-chaussée. Pour quelques exercices les élèves des deux sexes sont séparés; le plus souvent, là où les dimensions du local le permettent, cette leçon, comme toutes les autres, a lieu en commun. De nombreuses écoles de filles dans les grandes villes ont aujourd'hui leur *callisthénium*, comme les écoles de garçons ont leur *gymnasium*. — Voir *Gymnastique*.

**CALQUE.** — *Calquer*, comme l'indique l'étymologie, par une métaphore pittoresque, c'est mettre le pied dans la trace du pas d'autrui (*calcare*, fouler du pied), c'est repasser des lignes déjà tracées sans autre souci que celui de l'exactitude dans cette reproduction toute machinale.

Il était donc bien naturel qu'on songeât à ce procédé pour faire reproduire sans effort et sans tâtonnement par l'enfant les traits marqués d'avance par le maître, et l'on n'a pas manqué d'y recourir pour les différents exercices qui comportent ce secours; il y en a trois principaux : écriture, dessin, cartographie. Dans les trois cas, l'illusion que produit le calque est toujours la même : l'enfant semble produire quelque chose de correct et même d'élégant, et il n'a que la peine de promener son crayon ou sa plume sur des contours qu'on lui donne tout faits.

Ce résultat est-il enviable? Ceux qui l'ont soutenu se sont fondés sur un argument spécieux : « L'enfant s'instruit par l'imitation; de même que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, de même c'est en imitant de belles choses qu'on apprend à les faire soi-même ». Il y a une seule objection à ce raisonnement : c'est que calquer n'est pas imiter. L'imitation libre, avec tous ses périls, toutes ses mésaventures, tous ses tâtonnements, est un travail profitable à l'œil, à la main, disons mieux, à l'esprit. L'imitation est un effort, elle implique une part de jugement, d'attention, de réflexion propre. Imiter, c'est agir. Calquer, c'est subir. Le calque est infaillible, et c'est là son irréparable inconvénient; il n'exige aucune participation de la pensée, aucune étude, aucune initiative intellectuelle; on peut dire en général que plus le calque est parfait, moins l'élève y a mis du sien. C'est une sorte de dextérité, d'habileté manuelle qui s'acquiert sans entraîner avec elle un développement correspondant de l'intelligence. Par conséquent le calque n'est jamais un procédé pédagogique; à supposer qu'il apprenne quelque chose, il n'apprendra qu'à se dispenser de comprendre et presque à se dispenser de bien voir et de bien observer.

Telle est la raison générale et toute théorique pour laquelle nous croyons devoir condamner, quelque mérite de détail qu'ils puissent avoir, les procédés de calque calligraphique, géographique et autres.

**CAMARADES.** — On ne peut pas dire des enfants qu'ils ont des amis, parce que l'amitié est un sentiment qui, né de la sympathie des caractères, se développe peu à peu sous l'influence de la raison et s'affermit par l'estime; c'est, en un mot, un sentiment réfléchi.

Or, l'enfant est peu capable de suite et de réflexion; sa vie, c'est le moment présent; il a déjà oublié son passé de quelques mois et ne songe pas à son avenir. Ce qu'il aime, ce qui lui est nécessaire, c'est le mouvement, le bruit, la variété. Tout être qui se meut comme lui, qui fait du bruit comme lui, qui change de désirs à chaque instant comme lui, lui plaît. L'enfant a des camarades, il n'a pas d'amis.

La langue elle-même a consacré ici une distinction assez délicate : on ne dit pas ou l'on ne dit guère des « amis d'école », des « amitiés d'école », tandis qu'on emploie constamment le terme « amis de collège »; c'est que le collège embrasse non seulement l'enfance, mais l'adolescence; que d'ailleurs il suppose souvent l'internat et par conséquent de longues années de vie en commun ; qu'enfin la population d'une classe de collège, étant moins nombreuse, moins diverse et moins flottante que celle des écoles primaires d'une grande ville, établit entre les élèves des relations plus suivies.

Mais, le camarade d'aujourd'hui étant ou pouvant être l'ami de demain, il y a lieu, pour l'instituteur, pour l'institutrice, de surveiller discrètement ces premiers liens qui s'établissent sous ses yeux entre des enfants que le hasard rapproche. Quelque fugitives que soient les impressions de l'enfant, il faut les observer, s'en rendre compte, en prévoir les effets, s'assurer qu'elles ne dégénèrent pas en mauvaise liaison, que l'un des deux camarades ne prend pas trop d'empire sur l'autre, se mettre enfin avec autant de sollicitude et peut-être plus de clairvoyance à la place des parents eux-mêmes.

Nous ne conseillons pas cependant de pousser toujours aussi loin que certains pédagogues le proposent cette intervention constante du maître ou de la maîtresse.

Dans certains pensionnats de jeunes filles, on croit bien faire de donner à chaque élève de la classe inférieure arrivant à l'école une « petite maman, » qui est une élève d'une classe plus avancée. On voit tout de suite les avantages et aussi les inconvénients de ce système. Pour certains enfants déshérités, ces associations peuvent être un grand instrument de moralisation. M. A. Grosselin a essayé de généraliser dans les écoles primaires ce qu'il appelait les *petites familles*.

Toutes ces tentatives ont un intérêt, mais ce qui est encore de beaucoup l'élément le plus important, le fait qui a le plus de portée soit pour le bien, soit pour le mal, ce n'est pas la camaraderie organisée artificiellement, c'est celle qui s'établit d'elle-même entre enfants d'une classe, d'une école, généralement et sans effort. Les enfants sont bons camarades, et il faut bien se garder d'altérer, de gêner en rien ce bon sentiment qui leur est naturel; rien ne serait plus pernicieux, par exemple, que d'inviter ou d'obliger un élève à désigner son camarade coupable. L'effort que font des enfants, le petit sacrifice qu'ils s'imposent en acceptant, comme il arrive chaque jour dans les collèges, une punition collective imméritée plutôt que de nommer l'un d'eux, seul auteur du méfait, est le premier apprentissage de la force de caractère et de la générosité. C'est — pour les innocents comme pour le coupable qui, s'il a du cœur, ne manque pas à son tour de se déclarer — une leçon de morale plus efficace que de longs discours.

Ce que le maître pourra presque toujours utilement développer en le surveillant, c'est un certain sentiment de solidarité, ce qu'on pourrait appeler l'esprit de corps entre camarades. On a maintes fois l'occasion de rendre un service, d'apporter délicatement un secours, de donner une marque de sympathie à un camarade malheureux : il n'y aura qu'à suggérer l'idée aux enfants, ils s'empresseront de l'accueillir. Nous avons trouvé aux Etats-Unis, établie dans certaines écoles primaires de l'Ouest, une pratique touchante : dans la grande salle où toute l'école se réunit pour les jours d'examens et de fête, on voit sur les murs un certain nombre de petits cadres très simples contenant chacun une inscription : *In memoriam*, et l'indication du nom et de l'âge d'un élève mort à l'école ; ses camarades ont voulu que son nom du moins fût encore au milieu d'eux dans ces réunions solennelles qu'il aimait tant.

Nous n'avons pas à parler ici des particularités et des abus de la camaraderie connus dans les collèges et les écoles supérieures sous le nom de *brimage*. Rien de semblable ne peut exister dans l'école primaire, en France surtout.

**CAMBODGE.** — Voir *Indochine*.

**CAMÉRISTAT.** — Dans certains pays où la population vit disséminée sur de vastes territoires, dans des hameaux ou des fermes isolées situés à de grandes distances du chef-lieu communal, beaucoup d'enfants se trouveraient, surtout dans la mauvaise saison, dans l'impossibilité de fréquenter les écoles si les instituteurs et institutrices ne pouvaient les loger. Les caméristats ont pour objet de remédier à cet inconvénient. Les maîtres peuvent, avec l'autorisation des autorités préfectorales et académiques, recevoir dans la maison d'école un certain nombre d'enfants qui y couchent et y prennent leurs repas. Ces sortes d'institutions sont encore très répandues dans le Puy-de-Dôme, surtout dans les régions montagneuses. Les municipalités y sont fort attachées, et les maîtres ne considèrent pas comme négligeables les petits bénéfices qu'ils tirent de leurs pensionnaires.

Le régime des caméristats est des plus variables : dans la même école, tel caméristе sera nourri avec le maître et la famille du maître; tel autre apporte lui-même ou reçoit de sa famille le pain, le lard, les légumes qu'il doit consommer pendant huit ou quinze jours; tel autre vient seulement coucher au caméristat et prend ses repas au dehors, etc.

L'installation matérielle de ces sortes de pensionnats

laisse malheureusement fort à désirer, et dans bien des cas l'autorité académique serait en droit d'en requérir la fermeture.

Aussi doit-on souhaiter de voir disparaître peu à peu un pareil régime, si populaire qu'il soit encore dans certaines localités. Les services qu'il peut rendre ne compensent pas, à beaucoup près, les très gros inconvénients qu'il présente au point de vue de l'hygiène, de la propreté et même de la décence.

**CAMPAN** (Madame). — Henriette Genest (1752-1822), devenue Mme Campan par son mariage avec le valet de chambre du roi, fut d'abord lectrice de Mesdames, filles de Louis XV, puis femme de chambre de Marie-Antoinette, sur laquelle elle a laissé des Mémoires intéressants. Ayant perdu sa fortune à la Révolution, elle fonda à Saint-Germain un pensionnat qui eut un succès considérable. En 1807, Napoléon la nomma directrice de la maison d'éducation d'Ecouen (Légion d'honneur). Elle conserva ce poste jusqu'en 1814; au retour des Bourbons, elle tomba en disgrâce.

Mme Campan, qui avait acquis une grande réputation comme éducatrice, a résumé les principes de sa méthode d'enseignement dans un ouvrage remarquable : *De l'Éducation*, suivi de *Conseils aux jeunes filles*, d'un *Théâtre pour les jeunes personnes* et de *Quelques essais de morale*.

Ce travail, dédié aux anciennes élèves de Saint-Germain et d'Ecouen devenues mères de famille, est divisé en dix livres.

L'auteur, très méthodique, s'occupe d'abord de la première enfance, et les chapitres qui traitent de cet intéressant sujet constituent un cours d'hygiène auquel — sauf les berceuses — nous ne trouverons rien à retrancher aujourd'hui. Le livre qui suit traite de l'éducation de trois à sept ans. Mme Campan croit à l'efficacité et même à la nécessité d'un plan d'éducation discuté, arrêté d'avance par les parents. On évitera ainsi ces contradictions et ces hésitations dont les enfants sont témoins. « Ces enfants, dit-elle, vont tout à l'heure porter des jugements : c'est leur père et leur mère qu'ils jugeront d'abord. »

A sept ans, le petit garçon passe aux mains des hommes; la fille peut être mise en pension (au couvent) ou rester chez sa mère; de là les deux subdivisions du livre : éducation maternelle, éducation publique. Avec un grand sens, Mme Campan pose ce principe que l'enseignement public n'est tout à fait bon que si chaque maîtresse a un nombre restreint d'élèves : c'est ce qui avait fait en partie son succès à elle. C'est Mme Campan qui eut la première idée des externats, qu'elle appelle des « pensions de jour ».

Une des questions qu'elle traite le plus à fond est celle des châtiments, qui ne doivent être ni disproportionnés à la faute, ni trop souvent répétés, et où la dignité de l'enfant doit toujours être ménagée : « en humiliant un enfant, on risque de l'avilir ». Et Mme Campan énumère les punitions qu'elle employait à Saint-Germain et à Ecouen; la plupart, qui paraissent vraiment puériles, produisaient tant d'effet, que plusieurs durent être abandonnées.

Le chapitre qui traite des rapports des enfants avec les domestiques se ressent un peu trop, pour notre époque égalitaire, de l'étiquette à laquelle l'ancienne lectrice de Mesdames a été astreinte; ceux qui concernent l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la danse, ont évidemment vieilli; certains conseils, tels que celui de passer l'hiver à la ville et l'été à la campagne, pendant toute la durée de l'éducation, ne sont applicables qu'à un petit nombre de familles. Mais l'ouvrage de Mme Campan, pour porter l'empreinte de son temps et de sa société, n'en est pas moins une œuvre de réel mérite pédagogique.

Une des premières, Mme Campan osait parler sérieusement de l'éducation des femmes. Il ne faut pas oublier que, dans son entourage précisément, nombre des siens se demandaient encore, au commencement du dix-neuvième siècle, s'il était bon de donner de l'instruction aux filles. La réponse de Mme Campan est catégorique : « On verra toujours, dit-elle, que ce sont les plus superficielles, les moins instruites, les plus ennuyées qui se lancent le plus aveuglément dans le tourbillon des plaisirs ».

Bien que le livre, dans son ensemble, ne soit pas un manuel à recommander aujourd'hui dans toutes ses parties, il ne reste pas moins, comme Mme Campan le définit très bien, un utile « recueil d'épreuves, d'expériences et de remarques, dont les élèves ont fourni à leur insu le sujet, les principes et les résultats ». [Pauline Kergomard.]

**CAMPE** (Joachim-Henri). — Célèbre écrivain et pédagogue allemand, né en 1746, dans le duché de Brunswick. Il étudia la théologie à Halle et devint en 1773 aumônier de régiment à Potsdam. Mais il avait ressenti l'influence des idées philosophiques des écrits de Locke et de Rousseau, et il se détourna de la théologie pour se vouer à l'enseignement. En 1776, il fut appelé par le prince de Dessau pour remplacer Basedow dans la direction du *Philanthropinum*, qu'il ne conserva qu'une année. Il fonda ensuite un établissement d'éducation à Trittow, près de Hambourg, et fut appelé à réformer le système d'instruction dans le duché de Brunswick. Il finit par se retirer de l'enseignement pour se vouer tout à fait à la carrière d'écrivain, où il remporta les plus brillants succès. Il mourut en 1818.

Les principes pédagogiques de Campe sont absolument conformes à ceux de Basedow : exercice des forces corporelles, direction de l'éducation vers l'utile, développement du bon sens et de la raison. Il exposa ses idées dans deux recueils successivement fondés par lui : le *Journal de Brunswick* (1788-1791) et la *Revision générale du système scolaire* (1785-1791, 16 volumes). On a justement reproché à Campe d'avoir exagéré le côté utilitaire : ainsi il mettait l'inventeur du rouet et celui qui avait introduit la pomme de terre en Europe au-dessus d'Homère.

Le mérite de Campe réside surtout dans les écrits qu'il a composés pour les enfants. Il est en Allemagne le principal représentant de ce genre de littérature, dans lequel il a déployé une fécondité extraordinaire. Il a publié : *Nouvelle Bibliothèque pour les enfants* (6 volumes); *Collection de voyages célèbres pour la jeunesse* (12 volumes); *Nouvelle collection de voyages célèbres pour la jeunesse* (7 volumes). De tous ces ouvrages, le plus répandu est *le Jeune Robinson* (*Robinson der Jüngere*), dans lequel il a remanié à l'usage des enfants le célèbre roman de Daniel Defoë, que J.-J. Rousseau avait déjà déclaré « le plus heureux traité d'éducation naturelle ». On a critiqué dans ces écrits, que l'Allemagne ne cesse de rééditer, des digressions morales souvent ennuyeuses et une exagération de la simplicité qui conduit à la platitude. Mais il n'est pas douteux que ces livres ont beaucoup contribué à répandre des connaissances utiles, une morale saine quoique un peu terre à terre, et le goût de la lecture.

Parmi les ouvrages de Campe qui s'adressent aux adultes, il faut citer *Théophron, ou le Conseiller éclairé pour la jeunesse sans expérience*, ainsi que le *Conseil paternel pour ma fille*, pendant du *Théophron*. Campe a aussi consacré une partie de ses travaux à l'étude de la langue allemande. Il a publié un *Dictionnaire de la langue allemande* (5 volumes in-4°, 1807-1812). Il s'est efforcé de purger la langue des mots étrangers, qui s'y trouvaient en grand nombre. Il avait reçu, le 26 août 1792, avec Klopstock, Schiller, Pestalozzi et d'autres, de l'Assemblée législative le titre de citoyen français. [Michel Bréal.]

**CANADA** (Confédération du). — Le Canada proprement dit comprend le bassin du Saint-Laurent et le pays situé au nord des lacs Ontario, Erié, Huron et Supérieur. Colonisé par des Français, ce territoire fut cédé à l'Angleterre par la France en 1763. En 1791 un acte du Parlement sépara le Bas-Canada, aujourd'hui province de Québec, dont la population parle presque exclusivement le français et professe en très grande majorité la religion catholique, du Haut-Canada, aujourd'hui province d'Ontario, où l'anglais est parlé généralement, et où le protestantisme est la religion de beaucoup la plus répandue. En 1867 fut fondée, entre les provinces d'Ontario, de Québec, et les

provinces voisines de Nouveau-Brunswick et de Nouvelle-Ecosse, une Confédération qui prit le nom de *Dominion of Canada*, et à laquelle l'Angleterre accorda une autonomie presque complète. La Confédération s'est accrue, en 1869, des anciennes possessions de la Compagnie de la baie de Hudson, qui formèrent alors la province de Manitoba et les territoires du Nord-Ouest. En 1871, la province de Colombie britannique avec l'île de Vancouver, en 1873 la province de l'île du Prince-Edouard furent admises dans la Confédération. Les immenses étendues situées au nord-est, au nord et au nord-ouest ont été, à partir de 1905, remaniées au point de vue de la division politique et administrative; des *Acts* fédéraux y ont constitué trois nouvelles provinces : celles de Saskatchewan et d'Alberta (à l'ouest du Manitoba), et celle de Youkon (au nord de la Colombie britannique); le reste forme les territoires d'Ungava (Labrador), de Keewatin (à l'ouest de la baie de Hudson), de Mackenzie (au nord-ouest), et de Franklin (terres de l'Océan Glacial); en outre, les provinces de Québec, d'Ontario et de Manitoba ont reçu des agrandissements qui ont doublé ou même quintuplé leur superficie, mais presque sans accroître la population des deux premières.

Voici le tableau de la superficie et de la population des dix provinces et des territoires dont la réunion forme aujourd'hui la Confédération canadienne :

| PROVINCES et territoires. | SUPERFICIE en kil. carres | POPULATION en 1901 | CAPITALES |
|---|---|---|---|
| Bas-Canada ou province de Québec. | 911 300 | 1 648 898 | Québec |
| Haut-Canada ou Ontario . . . . . . | 675 600 | 2 182 947 | Toronto |
| Nouveau - Brunswick . . . . . . | 72 500 | 331 120 | Fredericton |
| Nouvelle-Ecosse (Nova Scotia) . . | 55 500 | 459 574 | Halifax |
| Ile du Prince-Edouard . . . . | 5 700 | 103 259 | Charlottetown |
| Manitoba . . . . . | 191 000 | 255 211 | Winnipeg |
| Colombie britannique. . . . . . | 926 100 | 178 657 | Victoria |
| Saskatchewan . . . | 649 100 | 91 279 | Régina |
| Alberta. . . . . . | 656 600 | 73 022 | Edmunton |
| Youkon. . . . . . | 536 300 | 27 219 | Dawson |
| Ungava. . . . . . | 904 400 | 5 113 | » |
| Keewatin . . . . . | 1 295 830 | 9 800 | » |
| Mackenzie . . . . . | 1 379 880 | 5 219 | » |
| Franklin . . . . . | 1 300 000 | ? | » |

La population est celle du recensement de 1901, mais elle a été distribuée conformément à la nouvelle organisation territoriale.

La constitution politique du *Dominion* est à peu près la même que celle des Etats-Unis; elle en diffère spécialement par ce point, que le pouvoir exécutif fédéral, au lieu d'être remis à un président élu, est exercé par un vice-roi nommé par le gouvernement britannique. Le Parlement de la Confédération se compose d'une Chambre des députés et d'un Sénat; à ces deux assemblées les dix provinces ont seules le droit d'élire des représentants, tandis que les territoires n'y sont pas représentés. Chaque province a en outre son parlement particulier et son lieutenant-gouverneur spécial. La capitale de la Confédération est Ottawa, dans la province d'Ontario.

L'île de Terre-Neuve, jusqu'à présent, ne fait pas partie de la Confédération canadienne : Voir *Terre-Neuve*.

**Bas-Canada, ou province de Québec.** — Le système d'éducation de la province de Québec remonte à l'époque de la première colonisation. « Le premier soin des Pères franciscains et jésuites, lors de leur arrivée au Canada, fut de fonder des écoles pour les Indiens. La plus ancienne école de la province fut établie, vers 1616, par le Père Duplessis à Trois-Rivières; le Père Lejeune en ouvrit une seconde à Québec en 1632. Le Collège des jésuites à Québec fut fondé en 1635 sous le nom de séminaire de Notre-Dame-des-Anges. Mme de la Peltrie établit le couvent des Ursulines à Québec en 1639; et en 1637 le clergé de Saint-Sulpice, à Paris, fonda le séminaire de Montréal En 1663, un prélat distingué, Mgr de Laval, fonda le grand séminaire de Québec, devenu aujourd'hui, par l'adjonction de diverses facultés, l'université Laval. Entre 1653 et 1657, les jésuites, les récollets, les ursulines et les sœurs de la congrégation de Notre-Dame établirent des couvents et des écoles à Montréal, Trois-Rivières et Québec. En 1737, le séminaire de Saint-Sulpice de Montréal fit venir de France trois frères de l'Institut des écoles chrétiennes, qui établirent la première des écoles de cette catégorie, aujourd'hui nombreuses et florissantes au Canada. En 1774, l'ordre des jésuites fut supprimé; ses propriétés, confisquées par le gouvernement, furent consacrées au service de l'instruction publique.

« Peu de progrès furent réalisés jusqu'en 1801, époque où la législature adopta un « Acte pour l'avancement de l'instruction » ; mais cette loi manqua son but, faute de ressources financières, et parce que le plan qui y était tracé n'était pas exécutable. En 1824 fut voté l'« Acte des fabriques », qui autorisa le curé et les fabriques de paroisse à établir une école pour chaque groupe de cent familles. En 1829, une autre loi scolaire autorisa l'installation d'un instituteur dans toutes les paroisses où il n'existait pas d'école. Aucune autre mesure importante ne fut prise jusqu'à la réunion, en 1840, des deux provinces du Haut-Canada et du Bas-Canada, séparées depuis 1791. En 1841 fut adopté un Acte très développé, qui sert de base au système actuel, et qui a été amendé à diverses reprises. » (George Hodgins.)

L'organisation scolaire actuelle est contenue dans les « Statuts révisés » formant la codification des divers actes législatifs relatifs à l'instruction publique. Pour l'enseignement primaire, l'autorité locale est appelée « corporation scolaire »; elle se compose de cinq commissaires élus; l'arrondissement scolaire administré par une corporation scolaire forme une municipalité. Il y avait, en 1898-1899, 1320 municipalités, dont 1016 catholiques et 304 protestantes. L'école est soit catholique, soit protestante, selon que c'est l'une ou l'autre confession dont les adhérents sont en majorité dans l'arrondissement. Mais la minorité dissidente a le droit d'avoir son école à elle, et d'élire, pour l'administrer, trois *trustees*, jouissant des mêmes prérogatives que les commissaires, c'est-à-dire, entre autres, celle de faire lever des taxes pour l'entretien des écoles, de percevoir la rétribution scolaire et d'en fixer le montant. En 1906-1907, le produit des taxes scolaires a été de 2 249 892 dollars, celui de la rétribution scolaire de 283 000 dollars. Il peut être établi des écoles distinctes pour les filles. Les écoles des dissidents ont droit à l'allocation gouvernementale tout comme les écoles de la majorité. En 1906-1907, le total des allocations gouvernementales a été de 540 650 dollars. Dans toutes les écoles, le curé ou le ministre desservant a le droit exclusif de choisir les livres relatifs à la religion et à la morale, pour l'usage des enfants de sa confession. L'allocation gouvernementale est répartie entre les comtés au prorata de leur population totale, et entre les écoles des deux catégories au prorata du chiffre respectif de la population catholique ou protestante. Des commissions d'examen, chargées de délivrer aux instituteurs les brevets de capacité, sont nommées par le lieutenant-gouverneur dans les comtés et les cités; tout instituteur en fonctions doit posséder un brevet officiel; mais tout prêtre, ministre, ou membre d'une congrégation religieuse enseignante, est dispensé de l'examen. Les instituteurs sont nommés par les commissaires des municipalités ou par les *trustees*, qui fixent, en outre, le montant de leurs traitements. En 1906-1907, la moyenne des traitements des instituteurs, dans les écoles élémentaires catholiques, était de 496 dollars, et dans les écoles élémentaires protestantes de 899 dollars; la moyenne du traitement des institutrices, de 117 dollars dans les écoles élémentaires catholiques et de 231 dollars dans les écoles élémentaires protestantes. Les inspecteurs d'écoles sont nommés par le lieutenant-gouverneur, et

reçoivent un traitement annuel de 1200 dollars au maximum.

L'autorité scolaire centrale consiste en un surintendant, chef du département de l'instruction publique, et un Conseil de l'instruction publique, présidé par le surintendant. Le Conseil est composé de deux comités : le comité catholique, formé des évêques ou des administrateurs des divers diocèses, membres de droit, et d'un nombre égal de membres laïques nommés par le lieutenant-gouverneur; et le comité protestant, formé d'un nombre de membres égal à la moitié de celui des membres du comité catholique, nommés par le lieutenant-gouverneur. Le poste de surintendant a été créé en 1841; de 1867 à 1875, le chef du département reçut le titre de ministre de l'instruction publique, avec un siège dans le cabinet; en 1875, la charge de ministre a été supprimée et celle de surintendant rétablie. Les appointements du surintendant sont de 4000 dollars.

En 1906-1907, il y avait 5502 écoles élémentaires, et 627 écoles modèles; le nombre des élèves des écoles élémentaires était de 209 880, celui des élèves des écoles modèles de 92 918. Le personnel enseignant laïque comprenait, en 1906-1907, dans les écoles catholiques, 240 instituteurs et 5329 institutrices; dans les écoles protestantes, 94 instituteurs et 1452 institutrices; il y avait en outre environ un millier de congréganistes hommes et 2500 congréganistes femmes.

Il y avait, en 1907, six écoles normales d'instituteurs dans la province de Québec, en particulier l'école Laval (catholique) à Québec, et les écoles Jacques Cartier (catholique) et Mac Gill (protestante) à Montréal. Il y avait en outre deux écoles normales d'institutrices, à Montréal (protestante) et à Québec (catholique).

L'enseignement secondaire est donné dans les académies, établissements dont les uns sont administrés par des commissaires ou des *trustees*, et dont les autres sont indépendants, mais reçoivent des subventions du gouvernement; en 1906-1907 on comptait 169 académies catholiques, avec 37 846 élèves des deux sexes, et 29 académies protestantes, avec 6132 élèves des deux sexes.

La province a quatre universités : l'université Laval (catholique), à Québec, la plus ancienne (fondée en 1852); l'université catholique de Montréal, qui est une branche de l'université Laval; l'université Mac Gill (protestante), à Montréal; et l'université de Bishop's College (église d'Angleterre), à Lennoxville. A ces établissements, il faut ajouter l'École polytechnique de Montréal.

**Haut-Canada, ou Ontario.** — Le Haut-Canada (de même que la Nouvelle-Ecosse et le Nouveau-Brunswick) fut colonisé dans la seconde moitié du dix-huitième siècle par des « United Empire Loyalists », c'est-à-dire par des adhérents américains à la cause de l'Angleterre durant la guerre de la révolution d'Amérique : ce nom leur avait été donné à cause de leur fidélité à la mère-patrie et de leurs efforts pour maintenir l'unité de l'empire britannique, que menaçait la révolte des insurgés. Quand la révolution fut consommée, ces « loyalistes » furent expulsés des Etats-Unis, et les terres qu'ils possédaient dans ce pays furent confisquées : ils se réfugièrent alors au Canada, où ils s'établirent.

L'origine du système actuel d'éducation dans l'Ontario remonte à 1844, année où le Rev. Egerton Byerson fut nommé surintendant général de l'éducation. Cet administrateur distingué, qui conserva ses fonctions pendant trente-deux ans, réussit à faire adopter le principe de la gratuité de l'instruction primaire, de même que celui de l'obligation (sous une forme particulière). En 1876, le poste de surintendant fut aboli, et les écoles de la province furent placées sous l'autorité d'un membre du gouvernement provincial qui reçut le titre de ministre de l'éducation.

Le territoire de la province est partagé en *townships* ou arrondissements d'une étendue moyenne de huit à dix mille anglais carrés; chaque *township* est divisé en districts scolaires (*school sections*) qui ont une superficie moyenne de deux milles carrés. Le district scolaire est administré par un comité de trois *trustees* ou curateurs, élus par les contribuables et renouvelés chaque année par tiers; les *trustees* font percevoir par le conseil du *township* les taxes qu'ils jugent nécessaire de réclamer. Le conseil du *comté* (réunion de plusieurs *townships*) lève, sur les contribuables du comté tout entier, une seconde taxe, destinée à former une somme égale à l'allocation scolaire votée par la législature de la province; il nomme en outre un inspecteur des écoles, dont le traitement est payé moitié par le comté, moitié par le gouvernement provincial.

Les établissements d'instruction publique comprennent : 1° les écoles élémentaires publiques; 2° les écoles normales; 3° les écoles moyennes (*high schools and collegiate institutes*); 4° les collèges et universités; 5° les autres établissements de diverse nature.

« On peut résumer de la manière suivante les bases générales de l'organisation de l'enseignement élémentaire dans l'Ontario :

« 1° Les écoles élémentaires sont ouvertes gratuitement à tous les élèves, de l'âge de cinq ans à celui de seize;

« 2° Les frais de l'enseignement élémentaire doivent être supportés entièrement par les contribuables, à l'exception de la part couverte par l'allocation du gouvernement provincial;

« 3° Chaque enfant est tenu de recevoir l'instruction pendant quatre mois de l'année au moins, soit à l'école, soit à la maison;

« 4° Les parents qui négligent ou qui refusent de donner à leurs enfants les facilités nécessaires pour acquérir cette instruction sont passibles d'une amende, qui peut être transformée en une contribution mensuelle;

« 5° Les *trustees* et les localités doivent pourvoir à l'installation d'écoles suffisantes pour tous les enfants qui résident dans une localité;

« 6° Les comités d'éducation (*boards of education*) des *townships* déterminent l'étendue et les limites des districts scolaires;

« 7° Nul instituteur ou institutrice autre que ceux possédant les qualités requises par la loi ne doit être employé dans les écoles. Les brevets de premier et de deuxième degré ne peuvent être délivrés qu'à des candidats préparés à l'école normale; l'instruction à l'école normale est gratuite, et des secours doivent être accordés aux élèves-maîtres;

« 8° Les écoles doivent être dûment inspectées; elles ne peuvent participer à l'allocation gouvernementale qu'au prorata de la fréquentation moyenne des élèves;

« 9° L'instruction religieuse peut être donnée aux élèves par les ministres ou autres représentants des diverses confessions; la classe doit commencer et finir par des exercices religieux, auxquels nul élève ne peut être contraint d'assister; les dix commandements doivent être récités par les élèves, une fois par semaine;

« 10° Les catholiques romains ont le droit d'avoir des écoles séparées.

« Les écoles séparées, ouvertes par ceux des catholiques auxquels leur conscience ne permet pas d'envoyer leurs enfants aux écoles publiques neutres, sont organisées conformément à la loi et officiellement reconnues; elles ont le droit de participer à l'allocation scolaire du gouvernement provincial, non à proportion du chiffre de la population catholique, mais au prorata du nombre des élèves qu'elles instruisent et du temps pendant lequel elles sont ouvertes. Les adhérents de ces écoles sont exempts des taxes scolaires locales, et, en conséquence, ils n'ont point droit aux ressources provenant de ces taxes; ils ne peuvent pas non plus participer aux élections et aux assemblées concernant les écoles publiques. Par contre, les écoles séparées peuvent lever des taxes sur leurs adhérents, mais non sur les catholiques qui se rattachent à l'école publique.

« Le clergé catholique a réclamé pendant longtemps une modification au principe sur lequel sont établies les écoles séparées. Il eût voulu que l'allocation attribuée aux écoles catholiques séparées fût payée non au prorata du nombre des élèves qui fréquentent ces écoles, mais à raison du chiffre de la population catholique tout entière. Cette prétention a été repoussée pour les motifs suivants : 1° La reconnaître eût été

reconnaitre d'une façon générale, aux diverses confessions religieuses, le droit de participer comme telles à l'allocation scolaire, sans avoir égard aux services qu'elles auraient ou non rendus à l'éducation; 2° Si le droit des catholiques romains à participer comme tels à l'allocation scolaire était admis, la législature ne pourrait pas refuser le même droit aux autres confessions religieuses; 3° Agir d'après un pareil principe serait, en réalité, accorder une dotation à des confessions religieuses, au lieu de pourvoir exclusivement aux frais de l'éducation de la jeunesse, ce qui est le but que se propose la législature. On a compris en outre que si, dans un pays de libres institutions, comme le Canada, les convictions doivent être respectées, d'autre part une allocation, librement votée, à titre de privilège gracieusement concédé, ne doit pas être transformée en un droit absolu et oppressif, au détriment manifeste des intérêts généraux du corps politique. » (George Hodgins.)

Le droit d'établir des écoles séparées est reconnu aux protestants aussi bien qu'aux catholiques : et en fait il arrive que, dans tel district scolaire où l'instituteur est catholique, les protestants ouvrent une école séparée.

Il y avait, en 1907, 443 écoles séparées catholiques, avec 50 760 élèves et 1009 instituteurs et institutrices; 5 écoles séparées protestantes, avec 310 élèves et 8 instituteurs et institutrices.

Les *trustees* ont aussi le droit d'établir des jardins d'enfants pour les enfants de quatre à sept ans. Le nombre des jardins d'enfants était de 139 en 1907, avec 14 160 élèves et 273 maîtresses.

En 1906, la population d'âge scolaire de l'Ontario était de 592 257 enfants. Il y avait 493 442 élèves inscrits (718 au-dessous de cinq ans). Le chiffre de la fréquentation moyenne était de 291 041 élèves. Le nombre des maîtres employés dans les écoles publiques était de 8753 (1748 hommes, 7005 femmes); sur ce nombre, 4425 avaient fréquenté une école normale. Le traitement le plus élevé payé à un instituteur dans une école publique atteignait 1700 dollars; le chiffre moyen du traitement était de 547 dollars pour un instituteur, de 369 dollars pour une institutrice.

Il existait 56 écoles modèles de comté, destinées à commencer la préparation professionnelle des instituteurs et des institutrices, et qui délivrent à leurs élèves, à la fin d'un cours d'études de quatre mois, un certificat de troisième degré, valable pour trois ans seulement.

L'Ontario a deux écoles normales, l'une à Toronto, l'autre à Ottawa : elles délivrent à leurs élèves le certificat du second degré, qui est nécessaire pour obtenir une nomination définitive comme instituteur ou institutrice d'école élémentaire. Le nombre moyen des élèves de chaque école normale est d'une centaine.

L'enseignement dit « secondaire » est donné dans les *high schools*, sortes d'écoles primaires supérieures, et dans les *collegiate institutes*, établissements d'un ordre un peu plus élevé, où sont faites des études classiques. Il y avait, en 1906, 100 *high schools* et 42 *collegiate institutes*; ces 142 établissements comptaient ensemble 29 392 élèves et 719 professeurs.

Il existe à Toronto une Ecole de pédagogie (*School of Pedagogy*), à laquelle sont admis des bacheliers, des intituteurs ou institutrices munis du certificat du second degré, etc.; c'est cette école qui délivre le certificat du premier degré, lequel permet d'enseigner soit dans les écoles élémentaires, soit dans les *high schools* et les *collegiate institutes*. L'Ecole de pédagogie a, pour chaque session, une moyenne d'une centaine d'élèves.

L'université provinciale de Toronto a été ouverte en 1843. Une douzaine d'établissements d'enseignement supérieur ou technique sont affiliés à cette université. Il existe en outre à Ottawa une université catholique, dirigée par les Oblats de Marie Immaculée. Il faut mentionner encore l'Ecole de science pratique, le Collège d'agriculture, l'Ecole de médecine et de chirurgie, le Collège de musique, les instituts de sourds-muets et d'aveugles, etc.

**Nouveau-Brunswick.** — Le premier acte accompli dans cette province en faveur de l'éducation fut la création d'une université, qui eut lieu en 1800. En 1833 fut votée la première loi scolaire, qui divisa la province en districts d'écoles; le gouvernement provincial accorda une allocation annuelle de 80 dollars à chaque école dirigée par un instituteur, et de 40 dollars à chaque école dirigée par une institutrice. De grandes améliorations furent introduites ultérieurement dans la loi, les traitements des instituteurs furent considérablement augmentés, des *grammar schools* et des académies furent créées. Les traits généraux de l'organisation des écoles élémentaires, fixés par le *Common Schools Act* de 1871, sont les mêmes que dans l'Ontario, sauf les différences suivantes :

1° Le chancelier de l'université et le surintendant de l'éducation sont membres du Comité provincial d'éducation (*Provincial Board of Education*), qui correspond au ministère de l'éducation de l'Ontario, et dont font partie en outre le lieutenant-gouverneur et les membres du Conseil exécutif;

2° L'inspecteur scolaire sanctionne les décisions prises par les *trustees* relativement à l'emplacement des écoles, et dans certains cas la nomination des *trustees* eux-mêmes lui appartient;

3° La quotité du traitement des instituteurs est déterminée par la classe de leur brevet et par la nature de l'école où ils enseignent;

4° Des subventions spéciales sont accordées à une catégorie d'écoles dites *superior schools*, supérieures aux *common schools* et inférieures aux *grammar schools*;

5° Les écoles du soir sont encouragées;

6° La loi n'autorise pas d'école séparée pour telle ou telle confession religieuse.

La province est divisée en districts d'inspection, dont les inspecteurs sont nommés par le *Board of Education*.

L'enseignement « secondaire » est donné dans les *superior schools*, que la loi permet de créer à raison d'une école pour 6000 habitants, et dans les *grammar schools* ou *high sehools*, qui sont d'un rang un peu plus élevé. Ces écoles sont gratuites comme les *common schools*.

Le nombre des élèves inscrits dans les écoles de ces divers degrés était, en 1906-1907, de 58 316, soit environ 20 % du chiffre de la population totale; le chiffre de la fréquentation moyenne était égal au 63 % de celui des inscrits.

Il y avait, en 1906-1907, dans les écoles publiques, 1894 maîtres, dont 264 étaient des hommes et 1631 des femmes. Les traitements moyens payés à ces maîtres étaient les suivants : dans les *grammar schools*, 1009 dollars; dans les *superior schools*, 627 dollars; aux instituteurs de 1re classe, 662 dollars, à ceux de 2e classe 333 dollars, à ceux de 3e classe 245 dollars; aux institutrices de 1re classe, 360 dollars, à celles de 2e classe 306 dollars, à celles de 3e classe 264 dollars.

Il y a à Fredericton une école normale, ouverte en 1876; le nombre des élèves de cette école a été de 341 en 1906-1907.

La province possède, dans sa capitale, une université. Il existe en outre une ferme-école, une école de laiterie, et un institut de sourds-muets.

Le total des dépenses à la charge du budget provincial, pour l'instruction publique, a été de 209 035 dollars en 1906-1907; en outre les taxes scolaires de comté ont produit 97 200 dollars.

**Nouvelle-Ecosse.** — On sait que les colons français qui peuplaient l'Acadie (cédée aux Anglais en 1713) furent barbarement dépouillés de leurs terres et chassés en 1755, et remplacés par des colons écossais, d'où le nom de *Nova Scotia* donné au pays. Toutefois, une vingtaine d'années plus tard, il fut permis à une partie des anciens habitants de revenir. Sur une population de 459 000 âmes, la Nouvelle-Ecosse compte aujourd'hui environ 150 000 habitants de descendance française.

En 1780, la législature provinciale vota une somme de 8000 dollars pour l'érection d'une école supérieure à Halifax. Une académie fut fondée en 1787 sous le nom de King's College (Eglise d'Angleterre); et la fondation de Dalhousie College (presbytérien) fut due en 1817 à une allocation législative de 39 000

dollars. En 1811, la législature vota la première loi scolaire; plusieurs collèges et académies de comté furent ensuite établis et subventionnés. En 1826, la province fut divisée en districts scolaires. L'école normale de Truro fut fondée en 1854.

L'organisation de l'enseignement élémentaire est semblable en général à ce qu'elle est dans l'Ontario. Il faut toutefois noter les particularités suivantes :

1° Les attributions des conseils de comté et de *township* sont presque toutes dévolues à un comité de comté (*County Board*) nommé par le gouvernement;

2° Le surintendant de l'éducation est secrétaire du Conseil d'instruction publique (*Council of Public Instruction*);

3° Les inspecteurs de comté sont nommés par le gouvernement;

4° Il y a des écoles du soir, et elles reçoivent des subventions du gouvernement;

5° La loi n'autorise pas la création d'écoles séparées pour telle ou telle confession.

Les écoles publiques sont de deux degrés, la *common school* et la *high school*. En 1907 il y avait au total 100 007 élèves inscrits dans les écoles de ces deux degrés) 92 361 dans les écoles de degré élémentaire, 7646 dans celles du degré supérieur). Le chiffre de la fréquentation moyenne était de 55 552 élèves seulement. Le nombre des instituteurs était de 354, celui des institutrices de 2272. Les traitements du personnel enseignant sont fixés par les *trustees*, et varient selon le rang du brevet : en 1907, le traitement moyen, pour les porteurs du brevet de 1er rang, a été de 897 dollars pour les instituteurs, de 537 dollars pour les institutrices; de 521 dollars (instituteurs) et 334 dollars (institutrices) pour le brevet de 2e rang; de 358 dollars (instituteurs) et 249 dollars (institutrices) pour le brevet de 3e rang. Outre ces trois catégories, il existe un brevet dit académique, dont les porteurs obtiennent un traitement plus élevé.

En 1907, le nombre des élèves de l'école normale de Truro était de 142.

La province de Nouvelle-Ecosse ne compte pas moins de six universités : Dalhousie (réorganisée et devenue *undenominational*), à Halifax, avec 348 étudiants en 1897; Acadia (baptiste), à Wolfsville, 124 étudiants; Pine Hill (presbytérienne), à Halifax, 47 étudiants; King's University (église d'Angleterre), à Windsor, 29 étudiants; Saint-François-Xavier (catholique, anglaise), à Antigonish, 101 étudiants; Sainte-Anne (catholique, française), à Church Point, 107 étudiants.

Il y a également une Ecole d'agriculture, une Ecole d'horticulture, une Ecole d'art et de dessin; des instituts pour les aveugles et les sourds-muets.

**Ile du Prince-Edouard.** — La condition de cette île a été, jusqu'à une époque récente, particulière et anormale. En 1767, le territoire de l'île fut distribué par la voie du sort entre un certain nombre d'officiers de l'armée et de la marine, créanciers du gouvernement, sous certaines conditions de colonisation et de paiement d'une rente foncière. L'île demeura pendant quarante ans sous la fâcheuse influence de ce système de main-morte. En faisant la distribution, le lieutenant-gouverneur, Lord Campbell, avait réservé dans chaque *township* 30 acres de terre pour un instituteur. Mais il n'exista aucune école jusqu'en 1821, et ce ne fut qu'en 1836 qu'une académie centrale fut fondée. En 1852 fut votée une loi établissant l'insruction gratuite. En 1856 une école normale fut créée à Charlottetown; en 1860 fut ouvert dans la même ville le collège du Prince de Galles. En 1877 fut voté le *Public Schools Act*, qui institua un *Board of Education*, composé de membres du Conseil exécutif, du surintendant de l'éducation, du principal du collège et de l'école normale, et de deux inspecteurs. Chaque district scolaire a un comité de *trustees* élu annuellement par les contribuables. Le principe de la neutralité religieuse est appliqué dans les écoles publiques.

En 1907, le nombre des élèves inscrits dans les écoles publiques était de 19 036; le chiffre de la fréquentation moyenne était de 11 543 élèves. Les instituteurs et institutrices sont divisés en trois classes: en 1907, il y avait 45 instituteurs et 72 institutrices de 1re classe, avec des traitements moyens de 372 et de 242 dollars; 115 instituteurs et 180 institutrices de 2e classe (traitements moyens, 245 et 201 dollars); 67 instituteurs et 93 institutrices de 3e classe (traitements moyens, 196 et 171 dollars).

Le collège du Prince de Galles et l'école normale ont été réunis en 1879; le personnel enseignant de l'établissement comprend un principal et quatre professeurs.

**Manitoba.** — Cette province comptant un grand nombre de catholiques d'origine française, la première loi scolaire, votée en 1871, avait établi un double système d'éducation pour les protestants et pour les catholiques; des inspecteurs ou des surintendants protestants et catholiques avaient été institués pour la surveillance des écoles de leur confession respective. Mais, en 1890, la législature provinciale vota trois *Acts* dont le premier portait que « la langue anglaise serait la langue officielle de la province de Manitoba », et dont le second et le troisième établirent une nouvelle organisation de l'instruction publique : le second disposait qu'au lieu d'un Conseil scolaire protestant et d'un Conseil scolaire catholique, il n'y aurait plus qu'un Conseil scolaire unique; le troisième ordonnait qu'au lieu d'écoles publiques protestantes et d'écoles publiques catholiques, il n'y aurait plus que des écoles publiques non confessionnelles. Ces lois donnèrent lieu à un conflit mémorable, qui dura plusieurs années. Les catholiques, qui forment la population française de la province, protestèrent contre les trois *Acts*; la cour suprême d'Ottawa, devant laquelle la question fut portée, décida que le troisième, celui qui abolissait les écoles confessionnelles publiques, était *ultra vires*, c'est-à-dire qu'il outrepassait les pouvoirs de la législature provinciale, laquelle n'avait pas eu le droit, selon la cour, d'enlever aux écoles publiques le caractère confessionnel. A la suite de cette décision, les autorités ecclésiastiques catholiques du Manitoba refusèrent le paiement de la taxe destinée à l'entretien des écoles publiques; à leur exemple, les presbytériens et les épiscopaliens entreprirent une campagne aux fins d'obtenir un privilège analogue et la création d'un impôt spécial pour l'établissement d'écoles séparées. Mais le gouverneur du Manitoba fit appel de l'arrêt de la cour d'Ottawa auprès du Conseil privé de la reine, à Londres; ce Conseil annula (juillet 1892) l'arrêt de la cour d'Ottawa, et déclara valable l'*Act* contesté; en conséquence, les catholiques et les diverses sectes protestantes furent déboutés de leur prétention d'imposer à la province l'obligation d'entretenir des écoles confessionnelles publiques. Les opposants ne se tinrent pas pour battus : les catholiques du Manitoba demandèrent au gouvernement fédéral le rétablissement de leurs écoles aux frais de la Confédération canadienne, en invoquant les termes de l'acte d'union de 1870; cet acte garantit « le droit d'appel au gouverneur général, en conseil, de tout *Act* de la législature de la province affectant les droits ou privilèges de la minorité catholique des sujets de Sa Majesté, relativement à l'éducation »; certains journaux allèrent jusqu'à déclarer que l'élément catholique était victime d'une persécution à laquelle il devait se soustraire au moyen d'une annexion aux Etats-Unis. Le Conseil privé eut à se prononcer de nouveau; il reconnut que, par la législation de 1890, la minorité catholique s'était vu réellement enlever un droit ou privilège dont elle jouissait antérieurement : en conséquence, la législature du Manitoba reçut (1895) l'injonction d'avoir à modifier les *Acts* de 1890, afin d'assurer aux catholiques le droit de créer, d'entretenir et d'administrer des écoles de leur confession en la façon stipulée par l'ancienne législation; le droit de participer aux allocations scolaires de la province; et le droit d'être dispensés de payer les taxes scolaires destinées à l'entretien des écoles publiques non confessionnelles. Mais le gouvernement du Manitoba refusa d'obéir; et un bill présenté au Parlement canadien pour l'y contraindre fut rejeté (1896). Il fallut avoir recours à des négociations : M. Wilfrid Laurier, alors premier ministre du Canada, proposa un compromis, que le clergé catholique refusa d'accepter; toutefois, à la suite de l'envoi au Canada de Mgr Merry del Val comme ablégat du pape,

et d'une bulle pontificale du 18 décembre 1897, le clergé romain revint à des dispositions plus conciliantes; il renonça à réclamer des changements législatifs, pourvu que les *Acts* fussent appliqués dans un esprit libéral : que, dans les districts où la population était catholique, on employât des instituteurs catholiques; qu'à Winnipeg, les 500 enfants catholiques qui fréquentaient les écoles nationales fussent enseignés par des instituteurs de leur confession; et que dans les écoles rurales françaises, au lieu de livres d'école bilingues, on employât des livres français pour les leçons aux élèves les plus jeunes.

L'ancien territoire d'Assiniboia a été, en 1905, incorporé à la province de Manitoba.

L'administration centrale de l'instruction publique est le Département d'éducation, constitué par les membres du Conseil exécutif; il est assisté d'un Comité consultatif (*Advisory Board*) de huit membres, dont six nommés par le Département d'éducation, et deux élus par le personnel enseignant des écoles élémentaires et par celui des *high schools* ; ce Comité nomme les inspecteurs et reçoit leurs rapports. Les autorités locales sont les *trustees* dans les districts ruraux, et les *School Boards* dans les villes et villages; elles nomment les instituteurs, et font lever les taxes scolaires par l'intermédiaire du conseil municipal (*municipal council*). L'enseignement est gratuit; il n'est pas obligatoire.

Tous les instituteurs et institutrices des écoles publiques doivent être porteurs de certificats délivrés par le Comité consultatif; ces certificats sont de trois classes. Les traitements du personnel enseignant sont fixés par des arrangements privés conclus avec les *trustees* ou les *School Boards*. Le traitement moyen dans les villes était, en 1907, de 701 dollars; dans les écoles rurales, de 515 dollars; le plus haut traitement payé dans une ville était de 2400 dollars, et, dans une école rurale, de 700 dollars. Au-dessus des écoles publiques ordinaires (*public schools*) sont des écoles intermédiaires (*intermediate schools*), dont le programme est un développement du programme des écoles élémentaires.

En 1907, la population d'âge scolaire (de cinq à vingt et un ans) inscrite dans les écoles publiques était de 67 144 élèves; la fréquentation moyenne était de 37 279 élèves. Il y avait dans les écoles publiques 2480 instituteurs (595 hommes, 1885 femmes). Il y a une école normale provinciale à Winnipeg, et des écoles normales locales dans chacun des districts d'inspection.

L'enseignement « secondaire » est donné dans des établissements appelés *collegiate schools*. Il y en a trois : à Winnipeg (525 élèves en 1898), à Brandon (210 élèves) et à Portage-la-Prairie (126 élèves).

La dépense totale pour les écoles, en 1907, a été de 1 697 487 dollars, dont 338 429 fournis par la province, le reste provenant des taxes locales.

L'université de Manitoba, à Winnipeg, date de 1877. C'est un corps d'examinateurs, comme était autrefois l'université de Londres; mais un certain nombre de collèges libres (un catholique, un épiscopalien, un presbytérien, un méthodiste, et un collège de médecine) y sont affiliés.

**Colombie britannique.** — C'est la découverte de gisements aurifères qui a attiré l'attention sur cette région en 1857. Quelques écoles furent établies en premier lieu par l'initiative privée. Mais en 1869 une ordonnance sur les écoles (*Common Schools Ordinance*) fut rendue par le gouverneur en conseil. En 1872 (l'année qui suivit l'entrée de la Colombie dans la Confédération), la législature vota une loi scolaire dont beaucoup de dispositions ont été textuellement empruntées à la loi en vigueur dans l'Ontario; cette loi a été revisée depuis à plusieurs reprises; le principe de la gratuité, celui de l'obligation et celui de la neutralité religieuse y sont inscrits.

En 1872, la province comptait 25 écoles, avec 1028 élèves; en 1907-1908, elle comptait 412 écoles, avec 33 223 élèves, à savoir : 218 écoles rurales assistées, 128 écoles rurales municipales, 50 écoles urbaines à plusieurs classes (*graded schools*), et 16 *high schools*. Il y a pour les instituteurs et institutrices trois classes de brevets. En 1898, la moyenne des traitements était dans les districts urbains, de 760 dollars, dans les districts ruraux de 675 dollars. Il n'existait pas encore d'école normale en 1898.

La Colombie britannique ne possède ni université, ni hautes écoles techniques.

**Saskatchewan et Alberta.** — Antérieurement à leur érection en province en 1905, ces deux territoires formaient, avec celui d'Assiniboia (aujourd'hui incorporé à la province de Manitoba), une unité administrative comptant, en 1894, une population de 87 000 habitants, dont 13 000 étaient des Indiens; la capitale commune était Regina.

L'autorité centrale pour l'éducation, dans les trois territoires unis, était le Conseil d'instruction publique formé des membres du Conseil exécutif des territoires, et de quatre personnes désignées par le lieutenant-gouverneur en conseil, deux protestants et deux catholiques. L'autorité locale, dans chaque district scolaire, était le comité des *trustees*, élu par les contribuables. Dans la règle, l'école n'était pas confessionnelle; mais les protestants et les catholiques pouvaient, dans un district où ils étaient en minorité, réclamer le droit d'avoir une école séparée. L'enseignement était gratuit, mais non obligatoire. Les catégories d'écoles prévues par la loi était : les écoles publiques (*public schools*), pour les enfants au-dessus de cinq ans (quelques-unes d'entre elles étaient des classes complémentaires dites *high schools*), les jardins d'enfants, pour les enfants de quatre à six ans; les écoles du soir, pour les élèves de plus de quatorze ans qui ne pouvaient fréquenter une école de jour; les écoles normales.

Il y avait, en 1898-1899, 453 *public schools*, avec 18 801 élèves inscrits (fréquentation moyenne, 9415); sur ce nombre, 16 825 étaient élèves de *public schools* non confessionnelles, 1092 étaient élèves de *public schools* catholiques (dans des districts exclusivement catholiques), et 884 étaient élèves d'écoles catholiques séparées. On comptait 74 instituteurs et 42 institutrices de première classe, 118 instituteurs et 153 institutrices de deuxième classe, et 40 instituteurs et 56 institutrices de troisième classe. L'école normale se trouvait à Alberta.

Le rapport du Conseil d'instruction publique pour 1898 disait : « Un problème très sérieux et très pressant qui s'impose à nous vient de l'établissement parmi nous de tant d'émigrés appartenant à des nationalités diverses et qui forment des groupements spéciaux : il y a des colonies de Suédois, de Finnois, de Tchèques, de Hongrois, de Juifs, d'Autrichiens, d'Allemands, de Russes, d'Islandais, de Mennonites, de Galiciens, et de Doukhobors. Outre ces colonies étrangères, il y a, dans le Saskatchewan, des districts dont la population parle exclusivement le français et qui, pour diverses raisons, n'ont pas d'écoles en activité. Dans l'intérêt des enfants aussi bien que dans celui du pays, tous les moyens devraient être employés pour encourager l'ouverture et l'entretien d'écoles dans ces communautés où la langue anglaise n'est pas parlée. L'assimilation de ces races diverses est un problème dont la solution demande de la patience, du tact, et une législation à la fois tolérante et ferme. »

Dans la province actuelle de Saskatchewan, l'autorité centrale pour l'éducation est le Département d'éducation, que préside un commissaire de l'éducation. Le Département est assisté par un Conseil de l'éducation composé de cinq membres, nommés par le gouvernement. Dans chaque district scolaire, l'autorité scolaire locale est le comité des *trustees*, élu par les contribuables. Dans la règle, l'école n'est pas confessionnelle; mais les protestants et les catholiques peuvent, dans les districts où ils sont en minorité, user du droit d'avoir une école séparée, administrée par des *trustees* appartenant à leur confession. L'instruction est gratuite et obligatoire. Parmi les écoles primaires publiques, quelques-unes possèdent une classe ou plusieurs classes donnant l'enseignement secondaire : on appelle celles-là *high schools*. En 1906, il y avait 873 écoles publiques, avec 31 275 élèves inscrits (fréquentation moyenne, 15 770), et 1298 maîtres de l'un et de l'autre sexe (563 hommes

et 735 femmes); le salaire moyen des instituteurs était de 651 dollars, celui des institutrices de 581 dollars.

Dans la province d'Alberta, l'autorité centrale est le Département de l'éducation, que préside le ministre de l'éducation, et qu'assiste un Conseil d'éducation de cinq membres, nommés par le gouvernement. Les écoles sont administrées par des comités de *trustees*, élus par les contribuables du district scolaire. Les arrangements pour les écoles confessionnelles séparées sont les mêmes que dans le Saskatchewan. En 1907, il y avait 644 écoles publiques, avec 34 338 élèves inscrits (fréquentation moyenne, 17 310), et 1210 maîtres de l'un et de l'autre sexe; le salaire moyen du personnel enseignant variait, selon le sexe et la classe, de 547 à 910 dollars.

**Youkon.** — Le Youkon, érigé en province en 1908, formait antérieurement un district rattaché à la province de Colombie britannique. Nous n'avons pu obtenir de renseignements sur la situation de l'instruction publique dans cette province.

**Territoires.** — Les renseignements manquent sur les territoires d'Ungava, de Keewatin et de Mackenzie, où il n'a pas été organisé, jusqu'à présent, de système régulier d'écoles, la population étant trop clairsemée. Quant au territoire de Franklin, il est inhabité, ou parcouru seulement par quelques chasseurs et pêcheurs et des tribus d'Esquimaux.

**CANONIALES** (Écoles), ou Écoles collégiales. — Les chapitres et les collégiales, dans un grand nombre de villes, étaient tenus, au moyen âge, d'entretenir des écoles, en dehors des écoles cathédrales; l'enseignement y était plus profane, moins spécialement destiné au recrutement du sacerdoce.

Au quinzième siècle, les écoles canoniales disparaissent ou se confondent avec les écoles épiscopales; mais les chapitres doivent fonder des écoles dans les paroisses soumises à leur patronage, et entretenir des « préceptoriales », dont les chiffres figurent aux budgets de certains collèges municipaux jusqu'en 1790.

[L. Maggiolo.]

**CAP** (Colonie du). — La colonie du Cap (Afrique anglaise), avec les territoires indigènes adjacents, a une superficie d'environ 277 000 milles carrés, et une population évaluée à deux millions d'habitants. Le territoire où se trouve aujourd'hui Capetown (la capitale) fut occupé par la Compagnie hollandaise des Indes orientales en 1652; le pays fut cédé à la Grande-Bretagne en 1814.

Presque dès l'origine, les Hollandais firent quelques efforts en vue de créer dans la colonie des institutions donnant l'instruction élémentaire. La première école, dit-on, fut fondée en 1657. En 1779, il y avait huit écoles élémentaires publiques, et plusieurs écoles privées. La première ordonnance scolaire fut promulguée en 1804; elle établit une commission scolaire pour diriger l'éducation dans le pays. Cette commission continua son œuvre après l'occupation anglaise; et en 1825 le nombre des écoles dans la colonie du Cap s'élevait à 120; bon nombre d'entre elles, toutefois, n'étaient probablement destinées qu'aux enfants indigènes. Peu d'années après, en 1829, fut fondé le South African College, la plus ancienne et la plus réputée des institutions d'enseignement supérieur de l'Afrique du Sud; en 1841, une institution non moins réputée, destinée à l'éducation des indigènes, Lovedale, fut fondée par la mission de l'Eglise d'Ecosse. Dans l'intervalle, la commission scolaire avait cessé d'exister, en 1839, et le premier surintendant général de l'éducation était entré en fonctions. A ce moment fut mis en vigueur un nouveau plan d'organisation scolaire, dû principalement à Sir John Herschel, le fils de l'illustre astronome. En 1858, un corps d'examinateurs (*Board of examiners*) fut constitué, pour délivrer des certificats qui pouvaient être obtenus à la suite de divers examens. Ce *Board* fut le précurseur de l'université du Cap de Bonne-Espérance, qui fut établie en 1873.

Une loi votée en 1865 a posé les fondements de l'organisation actuelle de l'éducation dans la colonie du Cap; elle a mis fin à l'existence des « écoles du gouvernement » (c'est-à-dire des écoles dont la dépense avait été à la charge exclusive du gouvernement), et les a remplacées par des écoles dont les dépenses sont couvertes en partie par des contributions locales, en partie par des *grants* du gouvernement.

Une loi sur l'enseignement secondaire fut votée en 1874 (une année après la fondation de l'université) : il était nécessaire, en effet, d'assurer le recrutement de l'université en donnant des facilités aux jeunes gens qui voulaient se préparer à recevoir l'enseignement académique.

Ces deux lois sont, pour une bonne partie, encore en vigueur, et le système d'éducation qu'elles ont institué et qui a été complété successivement peut être décrit de la manière qui suit.

L'autorité centrale est le Département de l'éducation publique (*Department of public education*) : à sa tête est le secrétaire colonial (un des membres du gouvernement de la colonie); mais le travail administratif se trouve en réalité entre les mains d'un fonctionnaire appelé *Superintendent of public education*, qui a sous ses ordres un corps d'inspecteurs.

Les autorités scolaires locales sont les *School Boards*, créés par un *Act* de 1902; ils sont élus par les contribuables locaux, et les Conseils divisionnaires (*Divisional Councils*), qui sont la principale institution pour le gouvernement local, peuvent lever une taxe scolaire à leur profit. Ces *Boards* sont chargés de la surveillance de toutes les écoles publiques de leur district; la dépense est divisée à peu près par moitié entre la localité et le gouvernement central; mais le gouvernement peut accorder des subventions pour la construction des maisons d'école, et des prêts pour l'acquisition du terrain sur lequel elles doivent être édifiées.

Il y a six espèces différentes d'écoles (non compris les écoles privées) à l'usage des enfants européens :

1° Les *écoles de première classe* (*First class schools*) ou *high schools*. On y donne une instruction primaire appropriée à une éducation libérale, ainsi qu'un enseignement secondaire portant sur un certain nombre de sujets. Les élèves y sont préparés à l'examen d'immatriculation à l'université du Cap, et à l'admission dans un des collèges universitaires;

2° Les *écoles de seconde classe* (*Second class schools*). La ligne de démarcation entre ces écoles et celles de la première classe n'est pas très nettement établie. Quelques-unes d'entre elles ont le caractère d'écoles élémentaires d'un degré un peu plus avancé; d'autres sont d'une catégorie plus élevée; et quelques-unes, enfin, préparent leurs élèves à l'examen d'immatriculation;

3° Les *écoles de troisième classe* (*Third class schools*). Ces écoles donnent pour la plupart une instruction élémentaire complète, ou, en tout cas, allant jusqu'au 5[e] *standard*. Quelques-unes sont appelées « écoles de la Mission blanche », ayant été fondées par des missions religieuses destinées aux enfants de la classe pauvre de race blanche;

4° Les *écoles de pauvres* (*Poor schools*). Ces écoles sont semblables à celles de la catégorie précédente, mais reçoivent du gouvernement des *grants* plus élevés, en raison des besoins de la population à laquelle elles s'adressent;

5° Les *écoles de ferme* (*Farm schools*). Elles sont destinées aux régions les plus éloignées de la colonie du Cap. Ce sont des écoles qui réunissent un chiffre minimum de cinq enfants, pour leur donner une instruction régulière;

6° Les *pensionnats de district* (*District boarding schools*). Ecoles créées au profit des enfants de la population agricole : il n'en existe plus qu'un très petit nombre, leur place ayant été prise par des pensionnats attachés aux écoles urbaines.

Le nombre des écoles de ces six catégories varie, naturellement, dans les différents districts : dans neuf des districts fiscaux de la colonie du Cap, il n'existe pas d'école d'un rang plus élevé que la troisième classe.

L'instruction n'est pas obligatoire pour les enfants européens, jusqu'à présent; elle n'est pas non plus gratuite; la rétribution scolaire est fixée par les *School Boards*, sous l'approbation du Département d'éducation.

Le Département d'éducation ratifie la nomination des instituteurs et institutrices, qui sont désignés par les *Schools Boards*. Le Département fait subir les examens à la suite desquels les certificats sont délivrés aux instituteurs, et il donne des facilités pour la préparation des *pupil teachers*. Les certificats sont de trois classes : pour celui de la première classe, il est nécessaire d'avoir enseigné avec succès pendant cinq ans, et d'avoir subi l'examen correspondant. Depuis 1838 il existe au Cap un collège normal (*Normal college*) qui prépare des instituteurs pour les écoles élémentaires; des cours de vacances ont lieu en outre au Cap pour le perfectionnement du personnel enseignant.

Il existe deux sortes d'écoles pour les enfants de couleur dans la colonie du Cap : des *écoles de missions*, dans la colonie proprement dite, et des *écoles d'indigènes* dans les territoires situés au nord. Les écoles de l'un et de l'autre type sont libéralement subventionnées par le gouvernement; toutefois il n'est pas permis, excepté dans des cas spéciaux, de dépasser, dans celles de la seconde catégorie, le niveau du 4e *standard*. Ces écoles sont fondées et entretenues par les diverses Eglises établies dans la colonie, telles que l'Eglise d'Angleterre, l'Eglise réformée hollandaise, l'Eglise wesleyenne et l'Eglise d'Ecosse. Il s'est produit récemment, dans la colonie du Cap, un mouvement pour la fondation d'un collège indigène commun aux divers Etats limitrophes (*Interstate Native College*), destiné à donner une instruction supérieure à des indigènes de toutes les parties de l'Afrique du Sud; mais il a déjà été répondu en partie à ce besoin par l'établissement de Lovedale (déjà mentionné) : celui-ci est une institution pour faire l'éducation des indigènes, leur enseigner en particulier le travail industriel, et former des instituteurs et des évangélistes indigènes; et son programme a toujours compris un cours complet d'enseignement secondaire.

Pour achever ce qui doit être dit de l'enseignement élémentaire, il faut noter que le programme de l'école élémentaire est le même pour les élèves européens et pour les élèves indigènes; mais tandis que 53 % de ces derniers, en 1906, étaient dans les *standards* préparatoires (*sub-standards*), environ 20 % des enfants européens avaient dépassé le 5e *standard*. On estimait qu'en 1906 74500 enfants européens fréquentaient les écoles aidées par l'Etat, et que 11500 fréquentaient des établissements privés. Le nombre des enfants de couleur recevant l'instruction était évalué à 103000.

Le plus important établissement d'enseignement supérieur est naturellement l'université; fondée, comme il a été dit, en 1873, ce n'est pas un corps enseignant, mais simplement un corps d'examinateurs. Une charte royale de 1879 a assimilé les grades décernés par elle à ceux que décernent les universités du Royaume-Uni. D'autres colonies sud-africaines, outre celles du Cap, ont maintenant des représentants au Conseil de l'université. L'université reçoit une subvention du gouvernement.

Il y a deux collèges universitaires dans la colonie du Cap. L'un, le South African College, fondé en 1828, a déjà été mentionné; il a des professeurs pour les lettres, les mathématiques, le génie, le droit, etc.; il se trouve dans la ville du Cap. L'autre, le Rhodes University College, n'a été établi qu'en 1904 : il est destiné à favoriser les progrès de l'instruction supérieure dans les districts orientaux de la colonie du Cap, et il est placé à Grahamstown.

Ces deux institutions, et quelques autres, telles que le Collège diocésain à Rondebosch, et le Victoria College à Stellenbosch, sont assistées par le gouvernement en vertu du *Higher Education Act* de 1874. Cette assistance prend la forme de *grants* de £ 200 par an, constituant les traitements des professeurs et des lecteurs; ces *grants* peuvent être augmentés de £ 100 après cinq ans de services ininterrompus et distingués.

Le gouvernement de la colonie du Cap entretient une école d'agriculture à Elsenburg, à trente milles de la ville du Cap. Au Cap même, il y a une école d'arts et métiers, également entretenue par le gouvernement.

En 1905-1906, la dépense totale du gouvernement pour l'éducation a été de £ 482671.

La colonie du Cap fait partie comme province, depuis 1909, de l'Union de l'Afrique du Sud : Voir *Transvaal*.

**CAPELLA** (Martianus). — Ecrivain latin, vivant probablement vers la fin du cinquième siècle de l'ère chrétienne. On ne sait rien de certain sur sa vie. Il est l'auteur d'un ouvrage bizarre intitulé *les Noces de Mercure et de la Philologie* (*De nuptiis Philologiæ et Mercurii*), divisé en neuf livres : les deux premiers contiennent le récit allégorique d'où est tiré le titre de l'ouvrage; les sept autres traitent des sept arts libéraux, la grammaire, la dialectique, la rhétorique, la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie et la musique. Dans cette œuvre singulière, mélangée de prose et de vers, écrite d'un style maniéré, et qui n'a aucune valeur pédagogique, Capella a voulu résumer toute la science de son temps; on en trouvera une analyse intéressante dans l'article qu'a consacré à cet auteur M. F. Hœfer dans la *Nouvelle Biographie générale*. Le livre de Capella était en grand honneur dans les écoles du moyen âge; il servait de base à l'enseignement, et les élèves devaient en apprendre tous les vers par cœur.

**CAPISCOL** (Du bas-latin *capiscolus*, abréviation de *caput scholæ*, c'est-à-dire chef de l'école) — Le terme de *capiscol* était employé dans le Midi de la France pour désigner le chef des chantres dans les églises cathédrales, les collégiales et les abbayes, qui avait la direction des écoles. Au concile de Bourges (1031), on désigne sous ce nom le chanoine chargé de diriger et de gouverner les écoles; il doit instruire les prêtres et subsidiairement les clercs, qui iront à leur tour diriger des écoles, sur lesquelles il conserve un droit de surveillance. A partir du quatorzième siècle, on rencontre rarement le mot de *capiscol*, mais la fonction subsiste; ses attributions pour la direction des établissements scolaires sont celles du chantre, et pour l'enseignement et le professorat celles du scholastique ou de l'écolâtre. [L. Maggiolo.]

**CAPITULAIRES**. — On nomme *capitulaires* les ordonnances ou règlements qui, de Clotaire Ier à Charles le Simple (558-929), ont pour objet d'établir le bon ordre dans la monarchie; les uns regardent les matières civiles, les autres les matières religieuses et ecclésiastiques. Quelquefois c'est un concile qui les fait, le prince les autorise et les publie; le plus souvent, c'est le prince qui les dresse et qui les fait approuver par les évêques et les grands. C'était un recueil de décisions ou de prescriptions, divisé par chapitres (*capitula*) ou articles. Le plus important de tous, le capitulaire d'Aix-la-Chapelle, en 789, comprend LXXXII articles; le LXXe traite *des ministres de l'autel et de l'école*; il impose aux prêtres le devoir de réunir auprès d'eux les enfants non seulement de condition servile, mais aussi de condition noble; il y aura, dans chaque monastère et dans chaque évêché, des écoles où l'on enseignera la lecture, le psautier, la note, le chant, le comput et la grammaire. Devenu empereur, Charles reproduit textuellement ces prescriptions dans son cinquième capitulaire (art. LXVIII). En 823, Louis le Débonnaire confirme, par un capitulaire, les ordonnances de son père; il prescrit aux évêques « de contraindre leurs prêtres par leur exemple, par leur parole, par leur autorité pontificale, à établir des écoles dans les lieux convenables, là où tout n'est pas encore parfait »; il leur rappelle ses injonctions et leurs promesses.

Les évêques aussi, dans leur diocèse, avaient le droit de faire et de publier des capitulaires. En 786, l'un des émules d'Alcuin et des auxiliaires de l'empereur, Théodulphe, abbé de Fleury et évêque d'Orléans, adresse, à ses frères et collègues dans le sacerdoce, un capitulaire en XLVI articles. Les chapitres XIX et XX traitent de l'instruction; on y précise et formule le droit épiscopal et le devoir presbytéral en matière d'enseignement. Pour les études supérieures, on accorde aux curés la permission d'envoyer leurs parents ou neveux à l'école cathédrale ou dans les écoles claustrales du diocèse; pour les études élé-

mentaires, abécédaires, on les oblige à créer de petites écoles gratuites dans les bourgs et les villages, afin d'y recevoir les enfants des fidèles; ils les instruiront avec la plus grande charité, se souvenant qu'il a été écrit : « Ceux qui en auront élevé et instruit beaucoup brilleront comme des étoiles durant l'éternité ». L'enseignement sera gratuit, on n'exigera rien des parents, mais on ne refusera pas les dons volontaires. En 853, l'archevêque de Tours, Hérard, choisit lui-même, dans les saintes Ecritures, tout ce qu'il importe le plus aux curés, aux clercs et aux fidèles de connaître et de pratiquer; il en dresse un capitulaire, qui comprend 140 articles. Il ordonne à chacun de ses prêtres d'en posséder un exemplaire, et de l'étudier par cœur, afin de pouvoir facilement en exposer les doctrines au troupeau confié à sa sollicitude.

[L. Maggiolo].

**CARACTÈRE.** — Ce mot a deux acceptions, dont l'une dérive de l'autre : au sens moral et intellectuel comme au sens littéral, le caractère est ce qui distingue, ce qui fait remarquer un être entre plusieurs; c'est sa marque propre. Le caractère d'un homme, c'est l'ensemble des dispositions et des penchants, des aptitudes et des habitudes qui le font généralement agir d'une manière plutôt que d'une autre, de telle sorte que, sachant son caractère, on peut prévoir avec une certaine vraisemblance ses déterminations.

Ces prédispositions peuvent être plus ou moins accusées; ainsi est-on arrivé à dire d'un homme qu'il a plus ou moins de caractère, ou, absolument, qu'il a du caractère. De là ce sens dérivé : caractère signifiant volonté, énergie, force d'âme.

Dans les deux acceptions, la pédagogie a beaucoup à s'occuper du caractère. On peut réduire à quelques principes les règles fondamentales de l'éducation en ce qui touche ce sujet à la fois si grave et si délicat.

1° L'éducation doit-elle tenir compte des caractères et de leur diversité? — Non, disait l'ancienne école, qui avait pour idéal l'uniformité dans les moyens comme dans les résultats de l'éducation. Aujourd'hui encore, dans la pratique, sinon en théorie, le premier mouvement de tous ceux qui abordent la tâche de l'enseignement sans une suffisante préparation est de faire abstraction des individualités et des différences individuelles, d'établir un commun niveau, une règle sans variation à laquelle se plieront les caractères aussi bien que les intelligences. Et ce n'est ni la paresse, ni la routine qui est la raison de cette tendance : c'est que celui qui enseigne ne voit rien de mieux pour l'enfant que ce qui lui apparaît à lui-même comme étant le bien. Sans s'en rendre compte, il conçoit un type abstrait de l'idéal pédagogique et il en rapproche par la pensée les enfants qui lui sont confiés : vont-ils plus vite ou plus lentement que la marche moyenne qu'il a prise pour mesure? sont-ils irréguliers dans le travail, inégaux dans le bon vouloir, capricieux et oublieux, tantôt abattus et mornes, tantôt vifs et pétulants, les uns sensibles aux reproches, les autres rétifs à la censure, ceux-ci trop mous, ceux-là trop obstinés, tous trop étourdis? Le maître, que l'expérience n'a pas mûri, blâme tous ces excès, et n'y voit de remède que dans la conformité à la règle. Plus avancé dans la carrière, mieux exercé à gouverner des enfants, père de famille lui-même, le bon instituteur découvrira tout seul ce principe de pédagogie : qu'il ne faut vouloir ni élever, ni même instruire tous les enfants de la même manière; que, l'enfant n'étant pas parfait, l'art de l'éducation consiste, non pas à lui donner le meilleur des caractères, la réunion harmonique de toutes les qualités du cœur et de l'esprit, mais à lui faire acquérir et développer le plus possible celles de ces qualités qui sont compatibles avec son caractère, à lui faire surtout combattre et vaincre graduellement les défauts particuliers inhérents à ce même caractère. La diversité des caractères est un élément de la psychologie vraie; admettre cette diversité comme un fait naturel, normal, inévitable, c'est une des premières conditions de la pédagogie rationnelle.

2° Par conséquent, soit qu'il s'agisse d'un élève, soit qu'il s'agisse d'une classe, l'étude du caractère de l'enfant ou des enfants qu'on entreprend d'élever n'est pas seulement recommandable, elle est nécessaire si l'on veut réellement procéder à une éducation.

Nous savons bien qu'il serait chimérique de demander à nos maîtres et à nos maîtresses d'école primaire de traiter chacun de leurs élèves comme Rousseau veut qu'on traite son Emile : une analyse psychologique approfondie et minutieuse qui ferait découvrir dans le vif détail les nuances de chaque caractère serait précieuse peut-être, mais elle est absolument impossible. En restant dans la limite des efforts qu'on peut raisonnablement attendre de l'instituteur et de l'institutrice, que leur demande-t-on? D'observer leurs élèves, de les connaître assez pour approprier au besoin les procédés de discipline ou d'enseignement aux traits essentiels du caractère de chaque enfant. Qu'on ne s'imagine pas que c'est chose secondaire; qu'on ne voie pas dans cet effort que nous demandons aux maîtres un excès de zèle, une sorte de superflu. Il y va du succès de l'éducation intellectuelle et morale. On serait effrayé si l'on pouvait se rendre compte du nombre d'éducations manquées, dans les classes populaires surtout, par ce seul fait que l'on ne s'est pas préoccupé du caractère de l'élève, que, comme le dit une expression vulgaire, on n'a pas su le prendre. Tel n'avait besoin que de stimulants, l'amour-propre eût triomphé de la paresse : les pensums et les retenues ont échoué là où quelque adroite parole d'encouragement aurait fait merveille. Tel autre est accessible au raisonnement ou aux bons sentiments, mais se fait un point d'honneur de braver les punitions; il dépend de vous d'en faire le pire des élèves ou le meilleur, suivant que vous le gouvernerez en raison ou au rebours de son caractère.

Une chose que savent les maîtres expérimentés, c'est que, de tous les moyens pour acquérir de l'ascendant sur les élèves, le plus infaillible, c'est de les connaître et de leur prouver qu'on les connaît à fond. On ne saurait croire, si l'on n'a pas eu à gouverner ce petit peuple, à quel point un maître a prise sur eux, quand d'un mot il peut montrer à chacun qu'il lit dans son cœur, qu'il a le secret de ses faiblesses, qu'il pourrait prédire à coup sûr ses actes, ses choix, ses fautes; en un mot, qu'il a la clef de son caractère. L'effet que cette découverte produit sur l'enfant est infaillible : d'abord il est surpris que le maître en sache si long et le connaisse si sûrement; c'est une supériorité qui lui inspire le respect, cette condition préalable de toute éducation; et puis l'enfant, comme l'homme, est toujours enchanté de voir qu'on s'est occupé de lui, qu'on s'est donné la peine de l'étudier, de l'analyser, de le critiquer même : il aime mieux être blâmé qu'ignoré. Pourvu que le maître n'y mette ni amertume, ni raillerie, une critique portant juste, une allusion directe et précise au défaut dominant est considérée par l'enfant comme une marque de bienveillance, parce qu'elle s'applique à lui, parce qu'elle lui prouve qu'il a été l'objet d'une attention spéciale, qu'il n'est pas un numéro dans la classe, mais qu'il est quelqu'un et qu'on l'aime tel qu'il est, tout en le souhaitant meilleur.

Sans doute cet art de gouverner les enfants en faisant, d'une seule discipline et d'un même enseignement, des applications diverses aux divers caractères, ne s'apprend pas sur les bancs de l'école normale. Il y faut la maturité de l'âge et de l'expérience; mais cette maturité même, on risque de ne jamais l'acquérir si l'on n'a pas de bonne heure l'attention éveillée sur cette partie si délicate de l'éducation. Dès l'école normale, il faudrait cultiver cette aptitude, en somme assez rare, qui consiste à savoir juger les caractères.

On veut, avec raison, que nos élèves-maîtres sachent observer et décrire les objets pour faire de bonnes leçons de choses; ils n'ont pas moins besoin d'apprendre à observer, dans ses aspects mouvants, cette chose insaisissable qu'ils auront à manier toute leur vie : l'âme des petits enfants. Il serait bon de les y exercer non seulement par des données générales et théoriques de psychologie, mais par des expériences pratiques faites sur le vif, à l'école annexe, comme y sont faites leurs leçons d'essai. Il serait bon de les inviter à observer les élèves tantôt dans leurs jeux, tantôt dans les heures de travail, de leur faire noter

et rapprocher ces observations, de les amener à en tenir compte eux-mêmes quand ils retourneront faire la classe à ces enfants, de leur montrer en fait sur tel et tel enfant de l'école annexe à quel point diffèrent les résultats intellectuels et moraux qu'on a pu obtenir du même élève, suivant la manière dont on l'a gouverné. Le sens psychologique fait défaut à beaucoup de maîtres, d'ailleurs instruits et dévoués : l'école normale doit le développer avec autant de soin, tout au moins, que les autres aptitudes professionnelles.

3° Une dernière recommandation. Ce n'est pas assez d'admettre la diversité des caractères et d'en conclure à la diversité des procédés pédagogiques : il faut de plus encourager chaque caractère à se montrer librement, franchement, ouvertement. C'est le seul moyen de les réformer, quelquefois, et de les former toujours.

Tout dans l'école concourt à l'éducation, et, s'il en est besoin, au redressement du caractère, quel qu'il soit, quels que soient ses défauts propres : le contact des élèves entre eux, la présence, les leçons et les exemples du maître, les lectures, les devoirs, les chants, les jeux, les punitions, les récompenses, toute la trame enfin de la vie scolaire.

Mais pour que ces innombrables influences soient toujours saines, efficaces et profitables, il faut que le maître, qui les dirige et les résume en quelque sorte, ait horreur de tout ce qui émousse, de tout ce qui déprime et de tout ce qui fausse les caractères. Il faut que, dans son cœur, en regardant travailler ou jouer sa petite troupe d'enfants, il leur dise tout bas : « Epanouissez-vous ». Il faut que ses paroles, ses actes, ses sévérités même aient toujours pour effet d'encourager le libre et confiant déploiement de la personnalité. Que chaque enfant soit lui-même et trouve tout naturel de se manifester ainsi; qu'on ne lui demande jamais, même par écrit, d'exprimer ce qu'il est convenable de sentir ou de penser, mais bien ce qu'il sent ou pense réellement; qu'on lui fasse prendre, en la limitant sagement, et rien n'est plus facile, l'habitude de quelque liberté, de quelque initiative même dans l'enseignement, qu'on l'encourage à dire tout haut : « Je ne sais pas » quand il ne sait pas, à redemander une explication quand il ne l'a pas comprise ou l'a oubliée, à poser une question s'il a quelque curiosité à satisfaire; qu'on lui témoigne plus de mépris pour la moindre feinte, pour le plus léger mensonge, que pour une faute, même grave, si elle est avouée et suivie de repentir; en un mot, et par-dessus tout, qu'on l'accoutume à se regarder toujours, partout, comme l'arbitre de sa conduite, comme un être faible, sans doute, mais intelligent et responsable, comme une volonté libre, capable de bien, de mieux et de pis, suivant le degré d'énergie qu'elle saura s'imposer; qu'on l'y accoutume, dis-je, en s'accoutumant soi-même à le traiter en conséquence, en lui prouvant tous les jours qu'on *croit* profondément à sa liberté, à sa responsabilité, — il n'en faut pas davantage, mais il ne faut rien de moins pour assurer chez l'enfant de toute classe, de tout sexe et de tout âge, l'éducation du caractère.

Voir les articles *Activité*, *Volonté*. On trouvera d'intéressantes monographies sur des questions se rapportant au caractère des enfants dans le *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*. On peut consulter aussi Queyrat, *Les caractères et l'éducation morale*, ainsi que les ouvrages plus généraux : A. Fouillée, *Tempérament et caractère*; Fr. Paulhan, *Les caractères*.

**CARAVANES SCOLAIRES.** — Voir *Club Alpin*.

**CARNOT** (Lazare). — Né à Nolay (Côte-d'Or) en 1753, mort à Magdebourg en 1823. Nous n'avons à parler ici que de la part prise par Lazare Carnot à l'organisation de l'enseignement primaire. Membre du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative (1791-1792), il participa, avec Gaudin, Gibergues et Romme, à la rédaction du décret qui supprima les congrégations séculières. Vingt-trois ans plus tard, devenu ministre de l'intérieur durant les Cent-Jours, il donna son appui personnel à la Société pour l'instruction élémentaire, qui s'était constituée à la suite d'un rapport lu, le 29 mars 1815, par le baron de Gérando à la Société d'encouragement pour l'industrie nationale. Il créa au ministère de l'intérieur un *Conseil bénévole d'industrie et de bienfaisance*, dont la première séance eut lieu le 13 avril, et qui s'occupa, en première ligne, de l'introduction en France de la méthode d'enseignement mutuel. Le 27 avril, il adressait à l'empereur un rapport étendu sur les réformes à réaliser dans l'enseignement primaire (il a été inséré dans le *Moniteur* du 30 avril 1815), à la suite duquel fut rendu le même jour un décret célèbre, portant :

« Article premier. — Notre ministre de l'intérieur appellera auprès de lui les personnes qui méritent d'être consultées sur les meilleures méthodes d'éducation primaire; il examinera ces méthodes, décidera et dirigera l'essai de celles qu'il jugera devoir être préférées.

« Art. 2. — Il sera ouvert à Paris une école d'essai d'éducation primaire, organisée de manière à pouvoir servir de modèle, et à devenir école normale pour former des instituteurs primaires.

« Art. 3. — Après qu'il aura été obtenu des résultats satisfaisants de l'école d'essai, notre ministre de l'intérieur nous proposera les mesures propres à faire promptement jouir tous les départements des avantages des nouvelles méthodes qui auront été adoptées. »

Ces mesures reçurent un commencement d'exécution : une Commission consultative où siégeaient MM. de Laborde, de Lasteyrie, de Gérando, Jomard, Frédéric Cuvier, l'abbé Gaultier, fut constituée; des devis furent dressés et approuvés par le ministre, une maison d'école fut louée dans le faubourg Saint-Marceau; plusieurs tableaux de lecture, d'écriture et de calcul furent soumis à l'examen de la Commission.

A l'avance, Carnot avait préparé un second projet de décret pour « faire jouir tous les départements des avantages des nouvelles méthodes ». Les dispositions de ce projet étaient les suivantes : Il sera établi, dans tous les chefs-lieux de département, des écoles centrales pour l'éducation gratuite et primaire, d'après la méthode d'instruction des enfants par eux-mêmes (art. 1er); — ces écoles seront dirigées de manière à pouvoir fournir, au bout d'un certain temps, des élèves capables de conduire eux-mêmes des établissements semblables dans les chefs-lieux d'arrondissement, et successivement jusque dans les moindres communes (art. 2); — les premiers frais d'établissement de ces écoles seront pris sur les centimes départementaux, et, en cas d'insuffisance, sur un fonds spécial à la disposition du ministre de l'intérieur. L'entretien annuel restera à la charge des communes (art. 3); — il sera formé auprès du ministre de l'intérieur un comité de cinq inspecteurs de l'éducation primaire et gratuite, qui seront spécialement chargés de fonder et de surveiller l'école normale de Paris et les écoles des départements, de visiter les établissements et de prendre les ordres du ministre pour leur direction. Ces inspecteurs n'auront aucun traitement personnel (art. 4 et 5); — la première école sera immédiatement établie à Paris; elle servira de modèle et d'école normale pour les départements; la ville de Paris fera les frais de premier établissement (art. 6); — les instituteurs à envoyer pour diriger les écoles des chefs-lieux de département seront choisis au concours par les inspecteurs de l'éducation primaire, et commissionnés par le ministre de l'intérieur (art. 7); — la Société des souscripteurs (c'est la Société pour l'instruction élémentaire; Carnot était lui-même un de ces souscripteurs), volontairement formée pour propager et perfectionner les procédés d'éducation primaire, est et demeure approuvée (art. 10).

Ce projet de décret, qui est précédé d'un court rapport, porte la date d'avril 1815; il a été publié par M. René Girard, d'après l'original conservé dans les papiers de Carnot (*la Révolution française*, numéro de mai 1907).

Le canon de Waterloo empêcha l'exécution des projets de Carnot. L'ordonnance du 24 juillet 1815 obligea l'ex-ministre, frappé comme régicide, à s'expatrier. En 1889, les restes de Lazare Carnot ont été ramenés de Magdebourg à Paris et déposés au Panthéon.

**CARNOT** (Lazare-Hippolyte). — Fils du précédent, né à Saint-Omer le 18 thermidor an IX. En 1815, il suivit son père en exil, et il ne rentra en France qu'en 1823. Il s'était destiné au barreau, mais renonça à cette carrière à cause de l'obligation du serment de fidélité à la dynastie. Il prit place dans les rangs de l'opposition qui luttait contre les Bourbons, et fut l'un des rédacteurs de la *Revue encyclopédique*, le recueil libéral fondé par Jullien (de Paris). Devenu membre de l'école saint-simonienne, il collabora au *Producteur*, puis au *Globe*; mais, en 1831, il se sépara d'Enfantin, avec Jean Reynaud, Edouard Charton et quelques autres. Il a expliqué ainsi cette rupture : « Attachés au saint-simonisme pendant sa première période, on nous y qualifiait de chrétiens, de républicains, parce que nous protestions sans cesse contre l'exagération du principe d'autorité tel que le comprenait cette société; nous avons brisé avec elle lorsque les droits de la famille et de la propriété nous ont semblé n'y pas être assez respectés ». Il continua d'abord à écrire dans la *Revue encyclopédique*, dont il devint le directeur, voyagea à l'étranger, puis entra dans la vie politique en 1839 comme député de Paris. Réélu en 1842 et en 1846, il fit partie de l'opposition radicale. Toutefois, en 1847, on le vit disposé à des concessions : dans une brochure, *Les Radicaux et la Charte*, il recommanda un rapprochement entre l'opposition républicaine et la gauche dynastique. Lorsque le gouvernement de Louis-Philippe eut été renversé par une révolution populaire, son esprit de conciliation ne l'abandonna pas; il a raconté lui-même que le 24 février, ayant rencontré Odilon Barrot au ministère de l'intérieur, il chercha à le persuader d'accepter un siège dans le gouvernement provisoire : « Pénétré d'estime personnelle pour le chef de la gauche dynastique, et plein de confiance dans la loyauté de sa parole, j'insistai vivement auprès de lui pour le rattacher à la cause qui venait de triompher ». Odilon Barrot refusa, alléguant qu'il ne serait pour le nouveau gouvernement qu'un obstacle : « Laissez-moi, dit-il, rentrer dans l'obscurité, au moins pour quelque temps » (on sait qu'il devait reparaître en scène dix mois plus tard comme garde des sceaux du président Louis Bonaparte).

Le gouvernement provisoire qui venait de se constituer à l'hôtel de ville offrit à Hippolyte Carnot le ministère de l'intérieur; il refusa, mais accepta celui de l'instruction publique, auquel on joignit les cultes, qui jusqu'alors avaient relevé du ministère de la justice. Le nouveau ministre appela auprès de lui, comme ses principaux collaborateurs, Jean Reynaud et Edouard Charton, deux anciens saint-simoniens comme lui : Charton devint son secrétaire général; Reynaud, refusant toute fonction officielle, se contenta de consacrer à la République « l'abondance de ses vues ». Les trois amis considéraient la Révolution de février comme « un triomphe nouveau du spiritualisme, entrant dans la pratique sociale par le règne des grandes maximes de liberté, d'égalité, de fraternité ». Si Carnot avait souhaité que les cultes fussent réunis à l'instruction publique, c'est que non seulement il n'avait aucun sentiment d'hostilité à l'égard de l'Eglise, mais qu'il croyait voir dans une étroite alliance de la République et du clergé la meilleure garantie du progrès. « J'ai moi-même, a-t-il écrit, le sentiment religieux trop profondément gravé au cœur pour ne pas être et pour ne pas vouloir que l'on soit autour de moi plein de déférence à l'égard des ministres de toutes les religions. » Et encore : « Mes efforts constants ont eu pour but de rattacher le clergé inférieur à la République... Le ministre de la religion et le maître d'école sont à mes yeux les colonnes sur lesquelles doit s'appuyer l'édifice républicain. » A l'égard du socialisme, qui, de février à juin 1848, joua le premier rôle dans les préoccupations publiques, il s'exprime ainsi : « Nous repoussons les systèmes socialistes comme erronés et dangereux, au risque d'être accusés de pur libéralisme, parce que, selon nous, ils font de l'homme un esclave de l'Etat; mais, au risque d'être appelés socialistes à notre tour, nous voulons que l'Etat agisse en père de famille à l'égard de tous ses enfants qu'il leur donne éducation et assistance ». Et plus loin : « Peut-être avons-nous entrevu plus rapidement que d'autres le danger des conférences du Luxembourg, par l'habitude que nous avions des questions sociales. Reynaud en fut frappé tout d'abord, et il alla plusieurs fois trouver Louis Blanc pour essayer de le retenir sur cette pente dangereuse. Mais ses représentations furent vaines : le navire était lancé, un naufrage seul pouvait désormais l'arrêter. »

Dès le 27 février, dans une circulaire aux recteurs, Carnot marquait l'intention d'améliorer la condition du personnel enseignant primaire : « La condition des instituteurs primaires est un des objets principaux de ma sollicitude... C'est à eux que sont confiées les bases de l'éducation nationale. Il n'importe pas seulement d'élever leur condition par une juste augmentation de leurs appointements; il faut que la dignité de leur fonction soit rehaussée de toute manière... Il faut qu'au lieu de s'en tenir à l'instruction qu'ils ont reçue dans les écoles normales primaires, ils soient constamment sollicités à l'accroître... Rien n'empêche que ceux qui en seront capables ne s'élèvent jusqu'aux plus hautes sommités de notre hiérarchie. Leur sort quant à l'avancement ne saurait être inférieur à celui des soldats; leur mérite a droit aussi de conquérir des grades... Mais, pour que tous soient animés dans une voie d'émulation si glorieuse, il est nécessaire que des positions intermédiaires leur soient assurées. Elles le seront naturellement par l'extension que doit recevoir dans les écoles primaires supérieures l'enseignement des mathématiques, de la physique, de l'histoire naturelle, de l'agriculture. Les instituteurs primaires seront donc invités, au nom de la République, à se préparer à servir au recrutement du personnel de ces écoles. Tel est un des compléments de l'établissement des écoles normales primaires. L'intérêt de la République est que les portes de la hiérarchie universitaire soient ouvertes aussi largement que possible devant ces magistrats populaires. »

Une circulaire du 28 février exposa, dans ses grandes lignes, le programme du ministre et de ses collaborateurs; elle « déroule les principes généraux de notre entreprise », dit Carnot. On y lisait : « Les lois de l'instruction primaire nous sont toutes tracées dans les immortelles déclarations de nos pères. L'instruction primaire embrasse toutes les connaissances nécessaires au développement de l'homme et du citoyen. La définir ainsi, c'est dire combien elle doit s'élever au-dessus de son état actuel. C'est assez dire aussi que la République ne saurait souffrir sans dommage qu'un seul de ses enfants en fût privé. Elle est donc gratuite dans toute son étendue... — Il est nécessaire, dans l'intérêt de la société, qu'un certain nombre de citoyens reçoive des connaissances plus étendues que celles qui suffisent pour assurer le développement de l'homme. C'est à quoi répondra l'établissement de l'instruction secondaire... Le gouvernement républicain se propose de recruter ces agents si essentiels dans la masse du peuple... Il faut donc veiller à ce que les portes de l'instruction secondaire ne soient fermées à aucun des élèves d'élite qui se produisent dans les établissements primaires. Toutes les mesures nécessaires à cet égard seront prises... — C'est dans les écoles supérieures seulement que le principe de la spécialité, prudemment préparé dans les autres, doit se dessiner tout à fait. L'accès aux leçons de ces écoles ne peut être défendu à personne; mais c'est en vue des élèves dignes de servir aux intérêts généraux qu'elles doivent être instituées. Il n'y a que la décision des examens qui puisse y conférer tous les droits. — Un des devoirs nouveaux les plus considérables que la révolution qui vient de s'accomplir impose désormais à notre ministère, c'est la formation des administrateurs et des hommes d'Etat. Il est essentiel à la République que... ses administrateurs et ses hommes d'Etat soient formés aussi par une éducation spéciale. D'ailleurs, sous le régime de l'égalité, il ne saurait y avoir d'autre titre aux fonctions publiques que le mérite. Il faut donc que ce mérite soit mis en demeure de se produire dès l'ouverture de la carrière, et qu'il en soit justifié publiquement par des examens. »

Le 5 mars, un décret fixa au 9 avril la convocation des assemblées électorales pour la nomination, par le suffrage universel, de l'Assemblée constituante. « Chacun des ministres dut aussitôt, dans la sphère de ses attributions, travailler à éclairer les citoyens sur l'exercice de leurs droits »; et H. Carnot, dans une circulaire aux recteurs datée du 6 mars, dit comment il comprenait, en cette circonstance, le rôle auquel étaient appelés les instituteurs. Aucune partie de l'instruction primaire, écrit-il, n'a été plus négligée, sous les précédents gouvernements, que la formation des enfants comme citoyens. Aussi, beaucoup des électeurs que le décret du gouvernement provisoire vient d'investir du droit de suffrage ne sont-ils pas, surtout dans les campagnes, suffisamment instruits des intérêts de la chose publique; il importe de remédier promptement à ce grave défaut, et le ministre espère y réussir, avec le concours des recteurs : « Excitez autour de vous les esprits capables d'une telle tâche à composer en vue de vos instituteurs de courts manuels, par demandes et par réponses, sur les droits et les devoirs des citoyens. Veillez à ce que ces livres parviennent aux instituteurs de votre ressort, et qu'ils deviennent entre leurs mains le texte de leçons profitables. C'est ce qui va se faire à Paris sous mes yeux; imitez-le.... Que nos 36 000 instituteurs primaires se lèvent donc à mon appel pour se faire immédiatement les réparateurs de l'instruction publique devant la population des campagnes. Puisse ma voix les toucher jusque dans nos derniers villages! Je les prie de contribuer pour leur part à fonder la République. Il ne s'agit pas, comme du temps de nos pères, de la défendre contre le danger de ses frontières, il faut la défendre contre l'ignorance et le mensonge, et c'est à eux qu'appartient cette tâche. Des hommes nouveaux, voilà ce que réclame la France. Une révolution ne doit pas seulement renouveler les institutions, il faut qu'elle renouvelle les hommes. On change d'outil quand on change d'ouvrage. C'est un principe capital de politique. » Mais les instituteurs ne doivent pas seulement, en éclairant les électeurs, leur enseigner à choisir les représentants les plus capables de consolider le régime démocratique; ils peuvent faire davantage : « Pourquoi nos instituteurs primaires ne se présenteraient-ils pas, non seulement pour enseigner ce principe, mais pour prendre place eux-mêmes parmi ces hommes nouveaux? Il en est, je n'en doute pas, qui en sont dignes : qu'une ambition généreuse s'allume en eux; qu'ils oublient l'obscurité de leur condition; elle était des plus humbles sous la monarchie; elle devient, sous la République, des plus honorables et des plus respectées.... Qu'ils viennent parmi nous, au nom de ces populations rurales dans le sein desquelles ils sont nés, dont ils savent les souffrances, dont ils ne partagent que trop la misère. Qu'ils expriment au sein de la législature les besoins, les vœux, les espérances de cet élément de la nation si capital et si longtemps délaissé.... Tel est le service nouveau que, dans ce temps révolutionnaire, je réclame du zèle de Messieurs les instituteurs primaires. »

C'étaient là des paroles comme la France n'en avait pas entendu depuis l'an II. Elles causèrent une émotion profonde; elles mirent la flamme au cœur de tout ce qu'il y avait de jeune et de généreux dans le personnel enseignant primaire, en même temps qu'elles produisaient dans le camp des conservateurs la plus vive irritation. Léon Faucher écrivait, le 7 mars, à un ami : « Lisez la circulaire de Carnot aux recteurs. C'est le chef-d'œuvre de la folie! »

L'appel du ministre pour la composition de manuels sur les droits et les devoirs du citoyen fut entendu. Dans plusieurs académies, les recteurs firent rédiger et publier des catéchismes d'enseignement civique. A Paris, l'historien Henri Martin fit paraître un *Manuel de l'instituteur pour les élections*; le philosophe Charles Renouvier publia, sous les auspices du ministre, un *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*; ces deux ouvrages furent envoyés d'office aux recteurs, et distribués par leurs soins.

Le 8 mars, un décret du gouvernement provisoire créa, sous le nom d'Ecole d'administration, l'institution qu'avait annoncée Carnot dans sa circulaire du 28 février; elle fut installée dans l'ancien collège du Plessis; les élèves furent tenus de suivre les cours du Collège de France, répétés ensuite et commentés par des maîtres de conférences. Cette école ne survécut pas au ministre qui l'avait fondée.

En vue de la préparation d'une nouvelle loi sur l'instruction primaire, et de la recherche des solutions à apporter aux questions nouvelles qui surgissaient, Carnot institua une Haute Commission des études scientifiques et littéraires, dont la présidence fut donnée à Jean Reynaud, et où il fit entrer « les hommes les plus notables et les plus amis du progrès dans les sciences, dans les lettres, dans l'administration, et surtout dans l'enseignement ». Parmi les noms des quarante-cinq membres de cette Commission, on peut relever ceux de Béranger, de Boussingault, de Burnouf, de Cochin, de Cormenin, de Cournot, de Drouin de Lhuys, d'Elie de Beaumont, de Guigniaut, de Leclerc, de Henri Martin, de Pompée, de Poncelet, de Quicherat, d'Edgar Quinet, de Charles Renouvier, de H. Sonnet.

En préparant le projet de loi sur l'instruction primaire, la Haute Commission jugea qu'il était à propos de n'y pas faire entrer ce qui touchait aux salles d'asile. Un rapport de son président au ministre, du 25 avril, dit à ce sujet : « La Haute Commission ne se dissimule pas la profonde différence qui doit séparer ce genre d'institution de celui des écoles primaires. La charge de l'Etat, en ce qui concerne l'instruction publique, doit aller sans cesse en augmentant, tandis qu'à l'égard des salles d'asile, dans l'opinion de la Haute Commission, la charge de l'Etat devrait tendre au contraire à aller sans cesse en se restreignant.... Mais, en attendant, il faut bien s'appliquer à ce qui n'a que le caractère de remède avec le même zèle qu'à ce qui est revêtu d'un caractère organique définitif.... Nous souhaiterions qu'on pût considérer les salles d'asile comme le domicile de la meilleure des mères.... Aussi, renonçant bien volontiers à ce nom de *Salle d'asile*, qui semble rappeler des idées de misère et d'aumône, la Haute Commission vous recommande-t-elle unanimement le nom si doux d'*Ecole maternelle*, où se peint si bien l'esprit nouveau, et que vous aviez vous-même relevé avec satisfaction dans une lettre de Mlle Marie Carpantier.... C'est assez vous dire que la Haute Commission vous adresse toutes les assurances de son zèle à vous seconder dans une entreprise aussi utile que le perfectionnement de ces petites écoles, et particulièrement dans tout ce qui concernera l'École spéciale de perfectionnement que vous vous proposez d'instituer à Paris. »

A la suite de ce rapport fut pris l'arrêté du 28 avril, qui fit des salles d'asile, « improprement qualifiées établissements charitables par l'ordonnance du 22 décembre 1837 », des établissements d'instruction publique sous le nom d'*écoles maternelles*, et qui institua à Paris une « Ecole maternelle normale », recevant des élèves âgées de vingt à quarante ans.

Carnot avait été élu le 23 avril membre de l'Assemblée constituante. Lorsque la Commission exécutive eut remplacé le gouvernement provisoire (10 mai), il conserva son portefeuille; mais la Commission, « afin de renforcer l'élément révolutionnaire », lui adjoignit Jean Reynaud, élu aussi représentant, comme sous-secrétaire d'Etat : « Je connaissais la modération réelle de ses principes, écrit Carnot; il connaissait la fermeté des miens; nous rîmes ensemble du rôle qu'on prétendait lui assigner ». Charton, devenu également membre de l'Assemblée, donna sa démission de secrétaire général; mais il continua ses bons offices sans titre officiel.

Parmi les actes de Carnot dans cette seconde période de son ministère, il faut mentionner le dépôt, le 3 juin, d'un projet de décret ouvrant un crédit de 995 000 francs, destiné à augmenter, pour le second semestre de 1848, le traitement de ceux des instituteurs primaires dont le traitement fixe et éventuel demeurait inférieur à six cents francs; et un second crédit, de 105 000 francs, destiné à secourir, dans le courant de 1848, les institutrices communales dont les traitements fixe et éventuel demeuraient inférieurs à quatre cents francs (le décret fut voté le 7 juillet). Citons aussi

l'arrêté du 8 juin, qui institua à Paris des lectures publiques du soir, « destinées à populariser la connaissance des chefs-d'œuvre de notre littérature nationale ». Elles devaient avoir lieu deux fois par semaine, « dans différents locaux situés, autant que possible, au sein des quartiers les plus populeux de Paris » ; les lecteurs désignés par l'arrêté furent Stanislas David, Jacques, Feugère, Girard, Riaux, et Emile Souvestre.

La rédaction de la loi d'instruction primaire se poursuivait avec activité dans le sein d'une réunion peu nombreuse, chargée de coordonner les travaux préparés par la Haute Commission. Elle fut achevée dans le courant de juin; mais le dépôt du projet, retardé par les événements, ne put avoir lieu que le 30 juin. L'exposé des motifs s'exprime ainsi :

« Citoyens représentants, la différence entre la République et la monarchie ne doit se témoigner nulle part plus profondément, dans le domaine de l'instruction publique, qu'en ce qui touche les écoles primaires. Puisque la libre volonté des citoyens doit désormais imprimer au pays sa direction, c'est de la bonne préparation de cette volonté que dépendront à l'avenir le salut et le bonheur de la France.

« Le but de l'instruction primaire est ainsi nettement déterminé. Il ne s'agit plus seulement de mettre les enfants en mesure de recevoir les notions de la lecture, de l'écriture et de la grammaire; le devoir de l'Etat est de veiller à ce que tous soient élevés de manière à devenir véritablement dignes de ce grand nom de citoyen qui les attend. L'enseignement primaire doit, par conséquent, renfermer tout ce qui est nécessaire au développement de l'homme et du citoyen, tel que les conditions actuelles de la civilisation française permettent de le concevoir. En même temps qu'il faut introduire dans cet enseignement une plus grande somme de connaissances, il faut aussi le faire concourir plus directement à l'éducation morale, et particulièrement à la consécration du grand principe de la fraternité que nous avons inscrit sur nos drapeaux et qu'il est indispensable de faire pénétrer et vivre partout dans les cœurs pour qu'il soit véritablement immortel. C'est là, citoyens, que l'enseignement primaire vient se joindre à l'enseignement religieux, qui n'est pas du ressort des écoles, mais auquel nous faisons un appel sincère, à quelque culte qu'il se rapporte, parce qu'il n'y a point de base plus solide et plus générale à l'amour des hommes que celle qui se déduit de l'amour de Dieu.

« L'établissement de la République, en donnant à l'enseignement primaire cette tendance nouvelle, commandait aussi, comme conséquences naturelles, deux mesures importantes, qui sont de rendre cet enseignement gratuit et obligatoire. Nous le voulons obligatoire, parce qu'aucun citoyen ne saurait être dispensé, sans dommage pour l'intérêt public, d'une culture intellectuelle reconnue nécessaire au bon exercice de sa participation personnelle à la souveraineté. Nous le voulons gratuit, par là même que nous le voulons obligatoire, et parce que sur les bancs des écoles de la République il ne doit pas exister de distinctions entre les enfants des riches et ceux des pauvres.

« Nous vous demandons de proclamer la liberté de l'enseignement, c'est-à-dire le droit de tout citoyen de communiquer aux autres ce qu'il sait, et le droit du père de famille de faire élever ses enfants par l'instituteur qui lui convient. Nous considérons la déclaration de ce droit comme une des applications légitimes et sincères de la parole de liberté que notre République a jetée au monde avec enthousiasme,... Il nous a même semblé que ce ne serait pas un des moindres moyens de relever les écoles publiques que de laisser un plein essor aux écoles privées, à condition que dans cette carrière d'émulation il ne manquât aux premières aucune chance favorable.... En un mot, citoyens, l'idée d'après laquelle nous nous sommes dirigés a été l'union continuelle du principe de l'autorité avec celui de la liberté.... C'est dans cette conciliation entre deux principes également respectables que consiste tout l'esprit de la loi que nous avons l'honneur de vous soumettre. »

Voici le texte du projet de loi :

« PROJET DE LOI
« *sur l'enseignement primaire.*

« TITRE I[er]. — *Dispositions générales.*

« ARTICLE PREMIER. — L'enseignement primaire comprend :

« 1° La lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, les éléments du calcul, le système métrique, la mesure des grandeurs, des notions élémentaires sur les phénomènes de la nature et les faits principaux de l'agriculture et de l'industrie; le dessin linéaire, le chant, des notions élémentaires sur l'histoire et la géographie de la France;

« 2° La connaissance des devoirs et des droits de l'homme et du citoyen; le développement des sentiments de liberté, d'égalité, de fraternité;

« 3° Les préceptes élémentaires de l'hygiène, et les exercices utiles au développement physique.

« L'enseignement religieux est donné par les ministres des différents cultes.

« ART. 2. — L'enseignement primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes.

« ART. 3. — Il est donné dans les écoles publiques, dans les écoles privées, et dans l'intérieur des familles.

« ART. 4. — Les écoles primaires publiques sont celles où l'enseignement est donné par l'Etat.

« ART. 5. — Les écoles privées sont celles qui sont établies librement par les particuliers.

« ART. 6. — Dans les écoles publiques, l'enseignement est gratuit.

« TITRE II. — *De la condition des instituteurs et institutrices.*

« ART. 7. — Dans toute école publique, l'instituteur est nommé par le ministre de l'instruction publique, sur la présentation du conseil municipal.

« Le conseil municipal choisit le candidat qu'il présente sur une liste de trois candidats désignés par le Comité central.

« Si les formalités ci-dessus n'ont pas été accomplies dans le délai d'un mois, le ministre nomme d'office sur l'avis du recteur.

« ART. 8. — Nul ne peut être nommé instituteur s'il n'est âgé de dix-neuf ans accomplis, et pourvu d'un certificat d'aptitude.

« ART. 9. — Il y a quatre classes d'instituteurs.

« La promotion d'une classe à l'autre peut avoir lieu sans que l'instituteur change d'école. Elle est arrêtée par le ministre, en considération du mérite et de l'ancienneté, sur le rapport du recteur.

« Dans chaque département, sur 100 instituteurs,

| | | | |
|---|---|---|---|
| 10 | sont de | 1[re] | classe |
| 20 | — | 2[e] | — |
| 30 | — | 3[e] | — |
| 40 | — | 4[e] | — |

« ART. 10. — Le traitement de l'instituteur est payé par l'Etat.

« Il est ainsi réglé :

| | | |
|---|---|---|
| 4[e] classe. . . . . . . . | 600 | francs |
| 3[e] classe. . . . . . . . | 800 | — |
| 2[e] classe. . . . . . . . | 1000 | — |
| 1[re] classe. . . . . . . . | 1200 | — |

« Dans les communes au-dessus de 5000 âmes, l'instituteur reçoit, en outre, une indemnité basée sur le chiffre de la population, dans les proportions ci-après :

| | | |
|---|---|---|
| De 5000 à 10 000 âmes. . | 200 | francs |
| De 10 000 à 20 000 âmes. . | 400 | — |
| De 20 000 à 40 000 âmes. . | 800 | — |
| De 40 000 à 60 000 âmes. . | 1200 | — |
| De 60 000 et au-dessus. . | 1800 | — |

« ART. 11. — L'instituteur a droit à une pension de retraite, calculée sur le traitement, dans les mêmes conditions que les autres fonctionnaires de l'instruction publique.

« ART. 12. — Tout citoyen nommé instituteur ou instituteur adjoint est dispensé du service militaire, s'il contracte l'engagement de se vouer à l'instruction primaire pendant dix ans.

« ART. 12 *bis*. — Nul instituteur ne peut exercer d'autres fonctions, sans l'autorisation du recteur.

« ART. 13. — L'instituteur ne peut être suspendu ou

révoqué que dans les cas et aux conditions indiquées ci-après.

« Art. 14. — L'instituteur adjoint est nommé directement par le ministre.

« Il doit remplir les conditions d'âge et d'aptitude mentionnées dans l'article 8. Il a droit au traitement d'instituteur de 4e classe.

« Art. 15. — Les articles 7, 8, 9, 11, 13 et 14 sont applicables aux institutrices et institutrices adjointes.

« Les traitements, pour les institutrices, sont fixés ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 4e classe. . . . . . . . | 500 francs. |
| 3e classe. . . . . . . . | 700 — |
| 2e classe. . . . . . . . | 800 — |
| 1re classe. . . . . . . . | 1000 — |

« L'indemnité allouée à l'institutrice dans les communes au-dessus de 5000 âmes est égale aux deux tiers de celle qui est accordée à l'instituteur.

« Titre III. — *Des écoles primaires.*

« Chapitre Ier. — Des écoles primaires publiques.

« Art. 16. — Il y a, dans toute commune dont la population excède trois cents âmes, au moins une école primaire publique.

« Toute école de plus de cent cinquante élèves peut être divisée ou recevoir un ou plusieurs instituteurs adjoints ou institutrices adjointes.

« Le ministre en décide sur le rapport du Comité central.

« Art. 17. — Dans les communes où l'école des garçons n'est pas séparée de l'école des filles, les travaux spéciaux aux filles se font sous la direction d'une maîtresse désignée et révocable par le Comité central. Il est alloué à cette maîtresse une indemnité annuelle de cent francs.

« Art. 18. — Les communes doivent fournir et entretenir, tant pour la tenue des écoles que pour le logement des instituteurs ou institutrices, des locaux conformes aux règlements de salubrité, arrêtés par l'autorité publique.

« Un préau et un jardin sont joints à chaque école.

« Art. 19. — Les communes dont la population n'excède pas trois cents âmes peuvent être autorisées par M. le ministre de l'instruction publique à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour entretenir une école.

« En cas de contestation sur celle des communes où l'école doit être placée, le préfet décide, sur l'avis du Comité central.

« Art. 20. — Le matériel des écoles, le chauffage, l'éclairage, les livres et les fournitures scolaires sont à la charge des communes et mises au nombre de leurs dépenses obligatoires.

« Chapitre II. — Des écoles privées.

« Art. 21. — Toute personne, pourvue du certificat d'aptitude, qui veut diriger une école primaire privée en fait la déclaration au recteur de l'académie et au maire de la commune, qui accusent réception dans les huit jours. L'école ne peut être ouverte qu'un mois après la déclaration faite à la mairie.

« Cette déclaration doit contenir les nom, prénoms, âge de la personne qui veut ouvrir l'école, l'indication des professions qu'elle a exercées depuis dix années et des localités où elle a résidé dans le même intervalle.

« Elle demeure affichée, pendant trois mois, à la mairie de la commune.

« Art. 22. — Aucune école privée ne peut réunir des enfants des deux sexes.

« Art. 23. — Toute école privée qui aura été ouverte sans la déclaration préalable prescrite par l'article 21, ou à la suite d'une déclaration fausse, sera immédiatement fermée et ne pourra être ouverte de nouveau sans l'autorisation expresse du recteur.

« Il en sera de même de toute école privée dont l'entrée aura été refusée à un inspecteur de l'instruction publique, à un membre ou à un délégué des Comités.

« Toute école où les règlements de salubrité, arrêtés par l'autorité publique, ne seront pas observés pourra être fermée.

« Art. 24. — Toute personne tenant une école privée pourra être, sur la demande du recteur ou du Comité central, traduite, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le tribunal civil de l'arrondissement et interdite de l'exercice de l'enseignement, à temps ou à toujours.

« L'appel devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter de la notification du jugement; il ne sera pas suspensif.

« Art. 25. — Nul ne peut tenir école s'il a été condamné à des peines afflictives ou infamantes; s'il a été condamné pour vol, escroquerie, banqueroute, abus de confiance ou attentat aux mœurs, ou s'il a été privé par jugement de tout ou partie des droits civils, civiques ou de famille.

« Nul ne peut, sans l'autorisation du ministre, tenir école dans la commune où il a été révoqué comme instituteur d'une école publique.

« Titre VI. — *De l'obligation.*

« Art. 26. — Tout père, dont l'enfant âgé de dix ans accomplis est signalé par la notoriété publique comme ne fréquentant aucune école et ne recevant pas l'instruction primaire, est tenu, sur l'avertissement du maire, de le présenter à la commission d'examen scolaire.

« Art. 27. — Si l'enfant n'est pas présenté, ou s'il est constaté qu'il ne fréquente aucune école et ne reçoit aucune instruction, le père pourra être cité, à la requête de la commission d'examen, devant le juge de paix et condamné à la réprimande. Le jugement sera affiché à la mairie pendant un mois.

« Art. 28. — Si la commission d'examen constate, l'année suivante, qu'il n'a pas été tenu compte de la réprimande, le père sera cité devant le tribunal civil de l'arrondissement et pourra être condamné à une amende de vingt francs à cinq cents francs et à la suspension de ses droits électoraux, pendant un temps qui ne pourra être inférieur à un an ni excéder cinq ans.

« La peine cessera de droit lorsque la commission aura constaté que l'enfant a reçu l'instruction primaire.

« Art. 29. — Les mêmes dispositions sont applicables aux tuteurs.

« Titre V. — *Des autorités préposées à l'instruction primaire.*

« Art. 30. — La surveillance des écoles est exercée :

« 1° Par un comité communal;

« 2° Par un Comité central placé au chef-lieu d'arrondissement;

« 3° Par un Conseil de perfectionnement placé au chef-lieu du département;

« 4° Par les inspecteurs de l'instruction primaire.

« Chapitre Ier. — Des Comités et du Conseil de perfectionnement.

« Art. 31. — Le comité communal est composé du maire de la commune où l'école est située, président de droit du comité, et de quatre membres au moins ou douze au plus. Le nombre des membres est déterminé par le préfet.

« Ces membres sont élus, moitié par le conseil municipal ou les conseils municipaux des communes réunies, moitié par le Comité central.

« L'instituteur ne peut faire partie du comité communal.

« Art. 31 *bis*. — Le comité est renouvelé en même temps que le conseil municipal de la commune.

« Il se réunit au moins une fois par mois.

« Le comité s'adjoint, pour les affaires relatives à l'enseignement des filles, une ou plusieurs déléguées qui, pour ces affaires, assistent aux séances avec voix délibérative.

« Art. 31 *ter*. — Le comité communal veille à la bonne tenue et à la salubrité des écoles publiques, et fait connaître au Comité central leur état et leurs besoins.

« Il surveille les écoles privées.

« Il tient la liste des enfants de la commune en âge de recevoir l'instruction primaire.

« Art. 32. — Le Comité central est composé du préfet ou du sous-préfet, présidents de droit, et de dix membres nommés moitié par le Conseil général du département, moitié par le ministre de l'instruction publique.

« Le Comité est renouvelé en même temps que le Conseil général.

« Le Comité nomme dans chaque canton au moins un délégué permanent, et désigne un médecin chargé de la surveillance sanitaire des écoles du canton. Il peut aussi, pour des missions spéciales, nommer des délégués ou déléguées. Tout délégué a droit d'assister aux séances avec voix délibérative pour les affaires concernant sa mission.

« Art. 33. — Le Comité central concourt à la nomination des instituteurs et institutrices, conformément à l'article 7.

« Il prend part à leur jugement selon le mode indiqué ci-après.

« Il surveille les écoles de l'arrondissement et adresse, chaque année, un rapport sur les écoles au Conseil de perfectionnement.

« Art. 34. — Le Conseil de perfectionnement est composé du préfet, président, de deux membres du Conseil général désignés par ce Conseil, de l'inspecteur supérieur délégué par le recteur, des inspecteurs d'arrondissement, du directeur de l'école normale, d'un délégué de chaque Comité central.

« Le Conseil de perfectionnement se réunit tous les ans sur la convocation du préfet.

« Art. 35. — Le Conseil de perfectionnement délibère sur les moyens de perfectionner l'enseignement primaire dans le département.

« Il adresse, chaque année, au ministère et au Conseil général du département, des rapports détaillés sur l'état des écoles de son ressort.

« Chapitre II. — Des inspecteurs de l'instruction primaire.

« Art. 36. — Il y a, dans chaque arrondissement, au moins un inspecteur primaire nommé par le ministre.

« Les inspecteurs primaires d'arrondissement sont de trois classes.

« Sur 10 inspecteurs,

| | | |
|---|---|---|
| 2 sont | de | 1re classe |
| 3 | — | 2e — |
| 5 | — | 3e — |

« Leur traitement est ainsi réglé :

| | |
|---|---|
| 3e classe. . . . . . . . | 1500 francs |
| 2e classe. . . . . . . . | 1800 — |
| 1re classe. . . . . . . . | 2000 — |

« Il leur est accordé, dans les villes au-dessus de 40 000 âmes, une indemnité ainsi réglée :

| | |
|---|---|
| De 40 000 à 60 000 . . . | 500 francs |
| De 60 000 et au-dessus. . | 1000 — |
| A Paris . . . . . . . . | 1500 — |

« Il leur est alloué, en outre, des frais de tournée. Ils ont droit à la retraite.

« Les inspecteurs de 3e classe sont exclusivement choisis par le ministre parmi les instituteurs de 1re classe, les divers fonctionnaires de l'instruction publique, ayant au moins cinq années de service, les citoyens ayant appartenu, pendant cinq ans au moins, à un Comité central comme membres ou comme délégués, les instituteurs privés ayant dix ans d'exercice.

« Les inspecteurs des deux autres classes sont choisis parmi les inspecteurs de la classe immédiatement inférieure.

« Art. 37. — Les inspecteurs d'arrondissement doivent visiter, deux fois par an au moins, toutes les écoles de leur ressort.

« Ils ont droit d'assister à tous les comités, et ces comités peuvent être convoqués extraordinairement sur leur demande.

« Art. 38. — Il y a, dans chaque académie, au moins un inspecteur supérieur de l'instruction primaire.

« Les inspecteurs supérieurs sont assimilés aux inspecteurs d'académie.

« Le ministre les choisit exclusivement parmi les inspecteurs d'arrondissement et les directeurs d'école normale.

« Ils sont chargés de l'inspection supérieure de l'instruction primaire, dans le ressort de l'académie.

« Art. 39. — Il y a, près le ministre de l'instruction publique, quatre inspecteurs généraux de l'instruction primaire.

« Ils sont assimilés aux inspecteurs généraux de l'instruction publique.

« Ils sont choisis, moitié au moins, parmi les inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire.

« Chaque département sera visité, tous les ans, par un inspecteur général au moins.

« Les inspecteurs généraux sont chargés de faire un rapport au ministre sur l'état de l'instruction primaire dans la République. Ils lui signalent les enfants dignes d'être adoptés par l'Etat.

« Chapitre III. — Des Commissions d'examen.

« Art. 40. — Une ou plusieurs commissions sont instituées dans chaque département pour examiner les aspirants au certificat d'aptitude exigé par l'article 8.

« Ces commissions sont composées du recteur ou d'un inspecteur supérieur de l'instruction primaire désigné par lui, président, et de huit membres nommés pour trois ans, moitié par le ministre de l'instruction publique, moitié par le Conseil général du département.

« Les examens ont lieu publiquement et à des époques déterminées par le ministre de l'instruction publique.

« Pour l'examen des aspirantes, la commission s'adjoint deux examinatrices qui ont voix délibérative.

« Les aspirants ou aspirantes peuvent choisir la commission devant laquelle ils se présentent.

« Art. 41. — Une commission d'examen scolaire se réunit tous les ans dans chaque commune. Elle est composée du maire, président; des membres du comité communal, du délégué cantonal, et de l'inspecteur de l'instruction primaire de l'arrondissement ou d'un examinateur spécial désigné par le recteur.

« Cette commission est chargée de délivrer à tous les enfants qui en sont jugés dignes les certificats d'instruction primaire.

« Titre VI. — *Des peines et des récompenses.*

« Art. 42. — Les peines des instituteurs sont :

« 1° La réprimande simple;

« 2° La réprimande avec privation d'une partie du traitement;

« 3° La révocation.

« L'instituteur, après trois ans d'exercice, n'est passible de ces peines que dans les cas et avec les formes qui suivent.

« Art. 43. — En cas de faute grave ou de négligence habituelle, l'instituteur peut être cité devant le Comité central, soit d'office, soit sur la plainte d'un inspecteur ou du comité communal.

« Le Comité central, après avoir instruit l'affaire, peut le condamner à la réprimande ou le renvoyer devant le Conseil académique, s'il est d'avis qu'une peine plus grave doit être appliquée.

« L'instituteur condamné à la réprimande avec privation d'une partie du traitement ou à la révocation a toujours droit de se pourvoir, dans le délai d'un mois, devant le ministre, qui prononce en dernier ressort, en Conseil de l'instruction publique. Le pourvoi n'est pas suspensif.

« Art. 44. — L'instituteur, pendant les trois premières années d'exercice, et l'instituteur adjoint, sont révocables par le ministre, sur la plainte du Comité central ou celle du recteur.

« Art. 45. — Les récompenses des instituteurs sont :

« 1° La promotion à une classe ou à un emploi supérieurs;

« 2° Les distinctions honorifiques décernées par le ministre, sur le rapport du Conseil de perfectionnement.

« Art. 46. — Les mêmes dispositions sont applicables aux institutrices et institutrices adjointes.

« Titre VII. — *Mesures transitoires.*

« Art. 47. — Le ministre de l'instruction publique, dans le délai de trois mois, présentera à l'Assemblée ou déterminera par des règlements, dans la limite de ses attributions, toutes les mesures transitoires nécessaires à l'exécution de la présente loi. »

Ce projet fut renvoyé à une Commission spéciale, composée de Jules Barthélemy Saint Hilaire, président, Jules Simon, secrétaire, d'Aragon, Boulay (de la Meurthe), de Charençay, Conty, Th. Dufour, Gavarret, Lagarde, Landrin, Rouher, Salmon, Germain Sarrut, Sauvaire-Barthélemy, Wolowski.

C'était au lendemain des sanglantes journées de Juin que Carnot parlait à l'Assemblée du « grand prin-

cipe de la fraternité ». Il avait approuvé sans réserve toutes les mesures de répression prises contre le prolétariat de Paris. Dans la brochure apologétique qu'il a consacrée à son ministère (août 1848), après avoir rappelé qu'il avait voulu accorder une « récompense morale » à l'Ecole normale supérieure en faisant endosser à ses élèves un uniforme, « un vêtement moitié civil, moitié militaire, en harmonie avec nos mœurs nouvelles qui font de chaque citoyen un soldat de la liberté », il ajoute : « L'École normale a dignement inauguré son nouvel uniforme par son zèle pour la défense de l'ordre en juin ». Néanmoins, lorsque le général Cavaignac, devenu chef du pouvoir exécutif, dut former son ministère, la majorité qui l'avait porté au pouvoir chercha à éliminer Carnot. Mais le nouveau président du Conseil invita le ministre de l'instruction publique à conserver son portefeuille, en lui disant : « Il ne me convient pas de faire une concession à un parti qui veut décimer les républicains ».

Quelques jours plus tard, toutefois, la réaction trouva le moyen d'éloigner un ministre qui la gênait. Le 5 juillet, le représentant Bonjean (plus tard président de chambre à la Cour de cassation sous l'Empire) interpella le ministre de l'instruction publique au sujet du *Manuel* de Charles Renouvier, publié sous ses auspices, et prétendit que cet ouvage prêchait le communisme. « Ce livre — a écrit H. Carnot — contenait, en effet, quelques phrases malsonnantes. Il fut aisé de les mettre en saillie devant une assemblée qui ne connaissait pas le reste, et de lui faire croire que l'ouvrage entier était rempli de pareilles phrases. C'est ainsi que l'on fit passer pour communiste un travail très opposé au communisme, ce que les auteurs de l'accusation devaient savoir parfaitement. » (Voir *Renouvier*.) L'Assemblée vota, à onze voix de majorité, un blâme au ministre, et Carnot remit sa démission à Cavaignac, qui le remplaça par Achille de Vaulabelle. « Quand je déposai ma démission entre les mains de Cavaignac, — raconte Carnot, — il me dit de son accent ferme et loyal : « Vous serez remplacé par un « ministre qui marchera sur la même ligne, ou je me « retire avec vous ». Il a tenu parole. » Ainsi, s'il fallait s'en rapporter au jugement de Carnot lui-même, rien n'aurait été changé par sa retraite et par la nomination de Vaulabelle.

La Commission à laquelle avait été renvoyé le projet Carnot fut amenée, au cours de son examen, à le remplacer par une proposition de loi beaucoup plus étendue, en cent et un articles, qui porte la date du 15 décembre 1848. Mais M. de Falloux ayant retiré, le 4 janvier 1849, le projet Carnot, la Commission fut dissoute le même jour. Son président, Barthélemy Saint-Hilaire, publia toutefois au *Moniteur* (21 avril 1849), en la faisant précéder d'un volumineux rapport, la proposition de loi qu'elle avait élaborée. (Voir *Barthélemy Saint-Hilaire*.)

Hippolyte Carnot échoua aux élections générales de mai 1849; il entra néanmoins à l'Assemblée législative lors d'une élection partielle, le 10 mai 1850. Après le coup d'Etat de Louis Bonaparte, il fut élu en février 1852 au Corps législatif comme député de Paris, avec Cavaignac : mais tous deux refusèrent le serment. Elu de nouveau à Paris en juin 1857, il continua à s'abstenir; mais en juin 1863, élu pour la troisième fois, il consentit à prendre part, comme les autres députés de l'opposition, aux travaux parlementaires. Aux élections générales de 1869, il échoua contre Gambetta, dont la candidature lui fut opposée; aux élections complémentaires de novembre, il échoua encore contre Rochefort.

Le 8 février 1871, il entra à l'Assemblée nationale comme député de Seine-et-Oise, et le 16 décembre 1875 fut nommé par cette assemblée sénateur inamovible : il siégea au Sénat sur les bancs de la gauche républicaine. En 1886, il fut appelé à la présidence de la Commission instituée par René Goblet, ministre de l'instruction publique, pour la publication des documents inédits relatifs à l'histoire de la Révolution française. Il est mort à Paris, le 16 mars 1888.

Hippolyte Carnot a laissé un certain nombre d'écrits, dont la plupart sont relatifs à la Révolution française. Il a été l'éditeur des *Mémoires* de Grégoire (2 vol., 1837) et des *Mémoires* de Barère (4 vol., 1842-1843); il a écrit des *Mémoires sur Carnot, par son fils* (2 vol., 1861-1864), et une petite histoire de la Révolution, *La Révolution française, résumé historique* (1 vol., J.-B Baillière, nouv. éd., 1883). Il a publié, en août 1848, en une brochure de 68 pages, l'histoire de son ministère, sous ce titre : *Le ministère de l'instruction publique et des cultes, depuis le 24 février jusqu'au 5 juillet* 1848, par H. Carnot, représentant du peuple (Paris, Pagnerre).

**CARTES.** — Dans cet article, où nous avons à parler de l'usage des cartes dans l'enseignement primaire comme instrument indispensable de toute étude de la géographie, nous traiterons sommairement les points suivants : 1° nécessité des cartes; 2° valeur des différentes cartes faites pour l'enseignement primaire; 3° lecture des cartes scolaires et, dans une certaine mesure, des cartes en général. Pour la construction ou le dessin des cartes par les élèves eux-mêmes, voir l'article *Cartographiques* (*Exercices*).

1. **Nécessité de l'usage des cartes dans l'enseignement primaire.** — Le temps n'est plus où l'on croyait pouvoir enseigner la géographie à l'aide d'un simple livret donnant, sans cartes, la nomenclature des mers, des lacs, des montagnes s'il s'agissait de géographie physique, ou la non moins sèche nomenclature des contrées, des provinces et des chefs-lieux s'il s'agissait de géographie politique. La carte est à l'enseignement géographique ce qu'est la collection d'images à l'étude de l'histoire naturelle, ce qu'est la collection des poids et mesures à l'étude du système métrique, ce qu'est encore le livre de lecture à l'enseignement de la langue. Ce n'est pas seulement un moyen de représenter les objets à étudier, c'est le seul moyen d'en acquérir une certaine notion, la condition sans laquelle on n'aura jamais que des mots dans la mémoire et non des idées dans la tête.

Si évidente que semble aujourd'hui cette vérité, il ne faudrait pas croire qu'elle ait toujours paru telle. Il ne serait pas nécessaire de remonter bien loin pour trouver les premiers exemples de l'emploi des cartes dans les écoles primaires : le degré d'enseignement qui, étant le plus élémentaire, pouvait passer pour exiger plus impérieusement qu'aucun autre l'usage de cet appareil, en a été doté le dernier, et non sans peine. Avant le dix-neuvième siècle, il n'était question nulle part de cartes scolaires à l'usage du peuple, bien qu'il existât des cartes et même des atlas destinés à l'enseignement secondaire ou supérieur. C'est seulement, on peut le dire, dans ces dernières années qu'on a généralisé en Allemagne, en Suisse, en France, en Angleterre, l'application des cartes à l'enseignement primaire.

On s'en est, du reste, d'autant plus servi qu'on a su mieux les faire, et, par une réaction naturelle, plus on a pris l'habitude de s'en servir, plus on s'est occupé de les perfectionner. De là le grand nombre de systèmes et de procédés cartographiques aujourd'hui usités et que nous avons à examiner brièvement.

2. **Différentes cartes applicables à l'enseignement primaire; leur valeur et leur emploi.** — 1° CARTES EN RELIEF. — Logiquement, la première carte à mettre sous les yeux de l'enfant, c'est la *carte en relief*. On peut commencer par des reliefs représentant un paysage purement idéal; mais il faut passer aussitôt à la représentation des contrées réelles.

La première mention que nous connaissions d'une carte en relief se rapporte à un relief d'Antibes et de ses environs en 1665; les reliefs topographiques se multiplient au dix-huitième siècle : on connaît entre autres une bonne carte en relief du canal de Bourgogne. La construction des grands reliefs géographiques d'après une méthode savante est due à Bardin, qui représenta les étages du terrain par des reliefs en plâtre à gradins. Mais l'emploi de ce genre de cartes dans les écoles paraît avoir été inauguré chez nous par M. Sanis et par M. Bauerkeller. M. Sanis avait construit à Paris, dans un jardin près de la barrière du Maine, un *géorama* qui n'était pas sans intérêt : il fabriqua ensuite, sans trop se préoccuper de l'exactitude des proportions, différentes cartes où les chaînes de montagnes étaient représentées par

des séries de petites élévations en forme de pains de sucre; c'était donner de la structure des massifs de montagnes une bien fausse idée; mais du moins cet essai appelait l'attention des maîtres et des cartographes sur la nécessité de représenter et d'étudier les grands mouvements du sol. M. Bauerkeller diminua un peu l'exagération des montagnes et améliora la confection des reliefs. Plus tard, vers 1878, un instituteur retraité nommé Chardon construisit, aux environs du parc de Montsouris, un immense géorama représentant la terre tout entière en projection de Mercator. Le relief y était indiqué par des morceaux de pierre meulière. Les principaux sommets portaient un drapeau avec une cote d'altitude.

Depuis que l'usage des cartes en relief, graduellement perfectionnées, a pris faveur dans les écoles, deux systèmes se disputent l'avantage pour la confection de reliefs scolaires : le relief à gradins et le relief à pente continue. Le premier est la simple figuration des courbes de niveau; il représente les étages successifs du terrain, de 100 en 100 mètres par exemple si les courbes sont à cette distance l'une de l'autre; l'espace intermédiaire entre deux courbes est en quelque sorte coupé à pic. Un des moyens les plus simples de le construire consiste à superposer des couches assez minces de carton ou de bois, découpées de manière à suivre tous les contours de la courbe; ce procédé est celui qu'a employé par exemple M. Beust (de Zürich) dans la confection des cartes faites soit pour les élèves, soit par eux-mêmes.

Le relief à pente continue, quand il est appliqué avec talent au plâtre ou à d'autres matières à la fois plastiques et susceptibles de solidité, donne des formes moins raides, une image plus vivante et plus souple de la réalité, un modelé plus fini. On peut l'obtenir soit par le moulage, procédé appliqué avec succès dans les cartes en relief de la France et dans celles des départements, exécutées, sous la direction de M. Levasseur, par Mme Kleinhans (éd. Delagrave), soit par le procédé du repoussé, qui s'applique à une sorte de carton-pâte. Ce dernier système, qui a l'avantage de l'économie, a été longtemps justement critiqué, d'abord en ce qu'il rendait les arêtes uniformément molles, ensuite parce que, la carte devant être imprimée sur une feuille plane avant d'être pressée dans la matrice, il arrivait souvent que les cours d'eau se trouvaient jetés hors de leur thalweg. Mais, après avoir été essayé par M. Bauerkeller, l'estampage a été porté à un haut degré de perfectionnement par M. Drivet (France, d'après l'hypsométrie, de MM. Pigeonneau et Drivet, éd. Belin), par Beck dans sa carte de Suisse, par quelques cartographes allemands, et, il y a une vingtaine d'années, par J. Chardon, fils du constructeur du géorama de Montsouris. J. Chardon, mort récemment, avait exposé en 1900 toute une série de reliefs d'une beauté remarquable. Un de ces reliefs, représentant la France au 1000000e, a été édité par la librairie Hachette. Une photographie réduite de ce relief a été publiée dans l'Atlas de géographie moderne, par F. Schrader, F. Prudent et E. Anthoine; plus tard des réductions de cette carte ont été données dans plusieurs cours de géographie édités par la maison Hachette. Le dernier atlas scolaire, l'Atlas classique de Schrader et Gallouédec, contient, outre la carte de France, un grand nombre de photographies de reliefs représentant les continents et les principaux Etats d'Europe.

Cette représentation du relief terrestre au moyen de la photographie sert de transition entre les cartes en relief, encombrantes et d'un prix relativement élevé, et les cartes planes avec un figuré du terrain conventionnel.

2° Cartes murales. — L'usage de cartes de grande dimension destinées à être suspendues aux murs et vues de loin n'est pas d'invention moderne : témoin ce plan de l'Univers ou, ce qui était presque synonyme, de l'Empire romain, qu'Auguste avait fait dresser dans un portique public dédié à son ancien ministre Agrippa (*Rome au siècle d'Auguste*, lettre LXX). Mais l'application de la cartographie murale à l'enseignement scolaire est de date toute récente.

A cet égard, l'Allemagne a incontestablement devancé la France, ou plutôt elle n'a pas eu de rival jusqu'à ces dernières années. Le géographe E. de Sydow commença vers 1838 ses cartes physiques murales, conçues dans l'esprit de l'enseignement géographique de Ritter. Le mérite et l'originalité de ces cartes consistaient dans les caractères suivants : au lieu de distinguer par des teintes plates les contrées et les divisions territoriales politiques, elles représentaient par des teintes différentes les différentes altitudes du terrain : les vallées étaient représentées en vert, les plateaux en blanc, les massifs montagneux par des hachures très apparentes.

Ces cartes étaient la première application pédagogique d'une idée qu'Alexandre de Humboldt avait mise en lumière : elles introduisaient dans l'enseignement « une des grandes faces de la géographie naturelle, l'*hypsométrie*, celle qui détermine par des observations précises la hauteur relative des lieux au-dessus du niveau de la mer, qui construit des coupes transversales d'une région entière, et qui rend ainsi sensibles à l'œil les inégalités du relief comme les cartes ordinaires rendent sensible l'aspect de la surface » (Vivien de Saint-Martin). Outre leur valeur scientifique, elles se recommandaient par un véritable mérite scolaire; si étrange que ce fait puisse paraître aujourd'hui, on n'avait pas, il y a soixante-dix ans, une idée bien exacte de ce que c'est qu'une carte murale. Ou bien on se bornait à une feuille de papier du plus grand format, ou bien on en assemblait plusieurs, mais sans songer à grossir le texte ni le dessin pour le rendre visible de loin. De Sydow, qui était autant un professeur qu'un géographe, eut le premier cette idée toute simple d'écrire et de dessiner la carte en style mural, comme on dit aujourd'hui; du fond de la classe, les élèves voient très bien se détacher, sur le fond vert de la vallée, les fleuves et les rivières en bleu ou en noir suivant l'édition, mais toujours d'une largeur volontairement exagérée, afin que le réseau fluvial saisisse fortement la vue et l'imagination. La lettre, au lieu de comporter une foule de noms écrits en fin, se réduit aux indications principales; la plupart des noms sont en abrégé, de telle sorte que les enfants, même quand ils laissent errer leurs regards sur la carte, sont obligés de voir, non pas le nom du pays écrit en grosses capitales, mais sa forme, ses montagnes, ses plateaux, ses vallées, ses cours d'eau et les points épars marquant l'emplacement des villes. Lors de la publication de l'Atlas mural de Sydow, comprenant les cartes physiques des cinq parties du monde, le père de la géographie allemande, Charles Ritter, promit à ce nouveau mode d'enseignement un immense avenir. Il ne s'était pas trompé : de Sydow avait commencé son Asie en 1838 : six ans après sa collection était complète et se répandait partout; depuis lors elle s'est successivement améliorée, tenue au courant des changements survenus et des découvertes récentes, grâce aux ressources dont dispose l'éditeur Justus Perthes, de Gotha, le plus grand éditeur géographique de l'Allemagne.

Une fois l'idée admise, on chercha de différents côtés à la perfectionner soit pour l'exécution technique, soit au point de vue de l'appropriation scolaire. Les uns adoptèrent une autre gamme de couleurs hypsométriques; les autres essayèrent de marier sur la même carte la géographie politique à la géographie physique. Certains cartographes ne se contentèrent pas des grandes masses indiquées sommairement par de Sydow, et entreprirent de représenter par des teintes distinctes les principales courbes d'équidistance. Quelques autres (O. Delitzsch fut un des premiers) dessinèrent la carte physique d'après les mêmes règles, mais sur fond noir en toile cirée et avec diverses dispositions ingénieuses propres à en faire comme la transition de la carte murale imprimée à la carte dessinée au tableau noir par un maître exercé.

On imagina ensuite de fabriquer des reliefs en plâtre représentant une contrée et d'en faire la photographie à l'éclairage oblique de manière à obtenir des parties claires et des ombres très accusées : de là les cartes photolithographiques (de Raaz à Weimar, de Bauerkeller, de Schrader et Chardon, etc.). Un procédé

d'un autre genre a été employé par Möhl dans sa carte d'Allemagne, par Kozenn dans ses cartes d'Autriche-Hongrie, etc. Une seule collection allemande rivalise complètement avec l'Atlas mural de Sydow : c'est celle d'un autre grand géographe, Kiepert, qui se recommande par un soin extrême dans l'exécution, par la simplicité et par la sobriété des tons hypsométriques; au lieu de peindre en vert les vallées, on les laisse en blanc, et l'on figure par des teintes de plus en plus brunes les plateaux et les montagnes.

Le système de Sydow fut à des degrés divers adopté dans plusieurs pays : aux Etats-Unis, en particulier, il trouva dans M. A. Guyot un intelligent et habile imitateur, qui eut le mérite de l'approprier à l'enseignement américain.

Tandis que la carte murale scolaire devenait en Allemagne l'objet de tant d'efforts intelligents, elle restait chez nous jusqu'à ces dernières années dans l'enfance de l'art. Une autre préoccupation, non moins louable que celle des Allemands, mais par trop exclusive, arrêta longtemps le perfectionnement de cet important instrument d'étude. La recherche de la netteté, l'intention d'abréger pour être clair, de peu apprendre pour bien apprendre, fit successivement prévaloir chez nous différents systèmes de représentations qui avaient l'avantage d'être très commodes pour l'enseignement, mais le défaut de l'être trop aux dépens de la réalité. Les premières cartes murales à l'usage des collèges, et par extension, des écoles, furent publiées, croyons-nous, par MM. Meissas et Michelot vers 1832 à la librairie Hachette. On songea tout d'abord à la géographie politique, la plus facile à rendre sur une surface murale : il suffisait de marquer par des teintes plates de couleur différente les différentes contrées, les provinces ou les départements : on y inscrivait le nom en très grosses capitales: quand on y avait joint, en caractères encore bien visibles, le nom des chefs-lieux et tout au plus celui de quelques villes principales, l'espace était plein, et la carte contenait tout ce qu'on avait en vue de faire retenir aux élèves. — Un peu plus tard cependant on aborda la cartographie physique, et c'est là qu'on eut la mauvaise fortune de trouver, dès le début, des moyens de simplification dont aujourd'hui encore notre enseignement populaire se débarrasse à grand'peine. Au lieu de travailler, comme nos voisins, à rendre sur le vif la physionomie naturelle du terrain avec tout ce qu'elle peut avoir de bizarre et d'imprévu, nous avions à notre disposition le trop commode système de Buache, qui ramenait tous les accidents du sol à une seule et même règle : la surface d'un continent quelconque est divisée en *bassins*, c'est-à-dire en étendues de terrains plus ou moins vastes, que limite une *ceinture* de montagnes. Plusieurs *bassins* dont les fleuves se jettent dans la même mer forment le *versant* de cette mer. Or, pour qu'il y ait séparation entre deux versants comme entre deux bassins, il faut bien admettre qu'il y a une élévation, colline ou montagne, sur les deux flancs de laquelle les eaux descendent, les unes à droite, les autres à gauche : c'est là la fameuse *ligne de partage des eaux*.

L'importance théorique de cette *ligne de faîte* devait naturellement conduire à la représenter dans les cartes comme une chaîne de montagnes; et puisqu'elle a partout la même fonction, qui est de déterminer les versants, on devait être tenté de la figurer graphiquement partout avec la même intensité. De là cette longue chenille qui se déroule, partout égale à elle-même, sur nos cartes d'Europe, de l'extrémité de Gibraltar au nord de l'Oural. De là ces montagnes qui surgissent au milieu même des marais et des plaines basses de la Pologne et de la Russie. De là aussi, à l'endroit où la ligne de partage des eaux passe en Suisse, un énorme bourrelet pour faire apparaître le Jorat et les collines du canton de Vaud, tandis que les Alpes, de l'autre côté du Léman, ne sont pas marquées parce qu'elles ne séparent pas deux versants. De là enfin, pour en venir à la cartographie de la France, cette fausse image de notre pays qui a cours encore dans des centaines d'écoles, et qui consiste à enfermer chaque bassin par une ceinture uniforme de contreforts dont quelques-uns sont absolument imaginaires, comme les collines de l'Orléanais, nécessaires pour séparer le bassin de la Loire de celui de la Seine, celles du Bordelais pour séparer l'Adour de la Gironde, tandis que le Massif central, les Alpes du Dauphiné et celles de la Savoie, sont à peine indiqués ou sont ridiculement défigurés parce qu'on n'a cru devoir en représenter que la partie qui « sert à quelque chose » dans le système des versants.

La cartographie ainsi entendue est d'une simplicité qui n'a d'égale que son inexactitude, et il faudrait déplorer qu'elle ait si longtemps faussé notre enseignement populaire, si l'on ne devait convenir qu'au moment où elle se produisit, elle était, à tout prendre, un progrès : c'était chez nous la première tentative d'introduction de la géographie physique, et si elle était inexcusable au point de vue de la vérité, elle rendait cependant des services, ne fût-ce qu'en familiarisant les esprits avec l'idée de régions naturelles déterminées par un réseau fluvial et en insistant sur l'importance de ces régions dans la géographie générale.

Mais il fallait rompre avec cette cartographie artificielle, et depuis trente ans les efforts se sont multipliés pour regagner le temps perdu. Les cartes murales de M. Levasseur, celles de M. Cortambert, celles aussi de MM. A. et G. Meissas et Gaultier, celles de M. Larochette, les cartes hypsométriques du frère Alexis, heureuse et hardie innovation scolaire, celle de MM. Pigeonneau et Drivet, les belles cartes en chromolithographie de M. Erhard, les cartes de Vidal de la Blache, et les deux cartes de Schrader et Chardon et de Schrader et Prudent, peuvent en des genres différents soutenir le parallèle avec la cartographie murale scolaire des Allemands. Toutes, par des procédés divers dont le détail ne saurait trouver place ici, s'accordent à rétablir la véritable figure du sol, que le système de Buache remplaçait par une figure de convention.

3° Atlas scolaires. — Sous ce nom nous ne devons comprendre ici que les petits recueils destinés à l'école primaire. A vrai dire, ils sont de création récente. Jusqu'à ces dernières années, tous les atlas élémentaires, même les *petits atlas d'école* de l'Allemagne (le premier en 1803 à Augsbourg, celui de Stieler en 1820 chez J. Perthes, celui de Grimm en 1833 chez Reimer, à Berlin, etc.) étaient plutôt faits pour les collèges que pour les écoles. C'est encore Sydow qui a frayé une voie nouvelle par son *Atlas méthodique* (1842) et son *Atlas scolaire* (1847), dépassés depuis à quelques égards, mais restés comme type de la méthode qui convient à la cartographie scolaire : méthode de simplification par l'élimination des détails et non à l'aide d'une théorie préconçue comme celle de Buache.

Mais si l'on veut trouver le véritable atlas primaire dans toute sa simplicité, à un prix assez réduit pour qu'il soit d'un usage général, c'est en France qu'il faut, croyons-nous, en chercher les débuts : d'abord, dans le *Petit Atlas géographique du premier âge* de M. Cortambert (vers 1840, Hachette); puis (1851) dans celui de MM. Lebrun et Le Béalle, malheureusement fidèle au système de Buache, mais dont la préface, réagissant contre l'abus des questionnaires de l'abbé Gaultier, disait très bien : « Savoir la géographie, c'est savoir la carte et non le livre »; enfin (1865), dans l'élégant *Petit Atlas élémentaire de géographie moderne*, avec texte ou sans texte, de M. Cortambert (Hachette), bientôt suivi de celui de M. Périgot (Delagrave) et plus récemment (1873) de celui de M. Foncin (A. Colin). Ensuite sont venus ceux de Lemonnier et Schrader (Hachette), de Marcel Dubois, de Schrader et Gallouédec, etc., qui ont su habilement profiter des progrès accomplis par leurs devanciers français et étrangers, surtout américains.

Les Allemands ne sont arrivés que bien après nous à publier dans des conditions de prix et de format analogues plusieurs atlas primaires, dont un excellent : celui de Kiepert en 10 feuilles (éd. Reimer à Berlin), et quelques autres estimables, ceux de Handtke (éd. Fleming à Glogau), de Lange (éd. Westermann à Brunswick), d'Issleib et Rietschell (à Gera; éd. à Paris, Fischbacher), de Debes, etc.

Les Autrichiens en ont un qui est admirable pour la géographie physique, celui de Steinhauser.

Mais le chef-d'œuvre du genre à notre avis a été exécuté par un instituteur suisse, devenu directeur de l'école normale du canton de Zürich, M. Wettstein. Cet atlas devrait être dans toutes nos écoles normales, surtout comme indication de méthode. Avec ce recueil (dont le prix varie, suivant le nombre de cartes, de 1 à 2 francs, prix inexplicable si l'ouvrage n'était fourni directement par le gouvernement de Zürich), il est impossible que l'enfant ne se pénètre pas des notions géographiques les plus précises : toutes les manières de représentation graphique, toutes les difficultés de la lecture des cartes, toutes les variations d'échelle, toutes les relations des formes, des distances, des superficies, des systèmes de projection lui sont expliquées avec un soin merveilleux.

Les Américains ont aussi, en ces derniers temps, renouvelé ou plutôt créé toute leur série d'atlas scolaires. L'atlas américain, qu'on a imité en Europe depuis quelques années, se distingue par deux caractères principaux : d'une part, ce n'est plus strictement ce que nous appelons un atlas, car à côté des cartes se trouve le texte, et dans ce texte un grand nombre d'illustrations; d'autre part, texte, cartes et figures présentent un luxe d'exécution qui dépasse tout ce que nous pouvons rêver en Europe. Il en résulte, bien entendu, que l'atlas américain est, en général, d'un prix qui, chez nous, le rendrait inaccessible à l'école primaire. Les divers atlas de Guyot, correspondant aux divers degrés d'enseignement des diverses classes, depuis la classe élémentaire jusqu'à l'école normale ou au collège, et les deux atlas de Swinton, sont, non pas les seuls types, mais les premiers en date, et à certains égards, aujourd'hui encore, les plus remarquables spécimens de la cartographie scolaire américaine. Pour la géographie physique, c'est toujours de la méthode de Sydow qu'on s'inspire : aux teintes hypsométriques, on ajoute divers procédés de cartographie pittoresque.

Pour la géographie politique et économique, et surtout pour la géographie commerciale, objet d'un intérêt tout particulier, ce sont le texte, les récits, les questionnaires et les images, plus encore que les cartes proprement dites, qui servent à graver dans la mémoire et dans l'imagination les données essentielles : principales productions agricoles et industrielles de chaque pays, moyens de communication, objets d'échange, traits marquants du caractère de chaque peuple, etc.

4° Globes. — Voir *Globes*.

5° Cartes et plans topographiques. — Voir *Topographie*.

6° Cartes muettes. — A chacun des appareils cartographiques que nous avons sommairement passés en revue peut correspondre une *carte muette*, qui en est la répétition sans aucune indication de noms, et une *carte demi-muette*, qui ne contient d'ordinaire que des initiales.

C'est avec raison que, depuis quelques années, on attache dans l'enseignement primaire une grande importance à l'usage de ces cartes, comme garantie contre l'abus de la mémoire et de la répétition machinale. La carte murale muette est chez nous à peu près contemporaine de la carte écrite (Meissas et Michelot, 1832).

Les cartes muettes de petit format n'ont pas été d'habitude réunies en atlas, mais vendues à part, feuille par feuille, pour servir à des exercices cartographiques : telles sont les cartes muettes de Meissas et Michelot, les cartes demi-muettes de M. Henry Gervais pour la France, les cartes muettes de M. Levasseur, de M. Foncin, etc. Les grandes cartes murales sur toile cirée ou ardoisée (système Suzanne) sont de précieux auxiliaires pour les exercices collectifs, surtout aussi longtemps que nos instituteurs et nos institutrices ne seront pas parfaitement exercés à dessiner de mémoire toutes les cartes au tableau noir, but idéal auquel il faut tendre. L'usage des crayons de couleur, très facile sur ce fond noir, permet de tracer en quelques instants et sous les yeux des élèves des cartes physiques d'un effet surprenant (les eaux en bleu, les parties basses en vert, les montagnes à la craie, les voies de communication en jaune, etc.). Du reste, pour ces cartes murales faisant office de tableau noir géographique, chaque pays a ses procédés d'exécution : le meilleur est toujours celui qui coûte le moins d'argent à l'école et le moins de temps au maître. La toile, le carton, le papier-goudron, la tôle ou même la fonte émaillée, le bois peint, et tout simplement la muraille revêtue d'un enduit spécial, ont leurs partisans, et nous n'avons garde d'en combattre aucun.

3. **Lecture des cartes.** — Un fait dont certains maîtres ne se doutent pas, c'est qu'il faut apprendre à lire une carte, et que c'est un des exercices auxquels on ne saurait trop tôt ni trop méthodiquement accoutumer les élèves. Nos petites cartes scolaires primaires ont à la fois cet avantage de se comprendre presque au premier coup d'œil et cet inconvénient de ne pas préparer à la lectures des cartes plus savantes. Or il y en a deux au moins que tout Français doit savoir lire : l'une est le plan cadastral, l'autre la carte de l'état-major.

*Lecture des plans.* — Le meilleur moyen d'apprendre à lire les plans comme ceux du cadastre, c'est de faire soi-même quelques plans, et l'on sait qu'aujourd'hui tout le monde est d'accord pour commencer par là l'étude de la géographie : le plan de la salle de classe relevé par les élèves, le mètre à la main, et tracé par eux au tableau noir ou sur le cahier, telle doit être la première leçon de cartographie. Si, partant de là, on va graduellement du plan de la classe à celui de la commune et du croquis au plan coté, le principe même de ce mode de représentation graphique étant bien compris, il n'y aura plus que quelques leçons techniques à donner aux élèves pour leur faire connaître les signes, les abréviations et les teintes conventionnelles et les mettre à même de lire couramment n'importe quel plan.

*Lecture des cartes de l'état-major.* — On aura besoin de plus de temps et de plus de soin pour arriver à une lecture courante de la carte de l'état-major. Mais il ne faut pas reculer devant cet effort. Le temps n'est pas éloigné où, suivant le vœu tant de fois exprimé par les amis de l'instruction populaire, chaque école ou chaque mairie de village possédera et mettra sous les yeux du public, enfants et adultes, non pas toute la carte de l'état-major au 80 000e, mais la feuille où se trouve la commune et le canton dont l'école fait partie. Ces feuilles, aujourd'hui reproduites à bas prix, grâce au report sur pierre (un franc dans le commerce), sont le meilleur moyen de populariser chez nous l'étude de la géographie locale et régionale. Leur lecture ne demande pas une science spéciale, la clef peut en être donnée en deux ou trois heures, mais c'est l'habitude seule, l'exercice fréquemment répété, qui permettra de déchiffrer à la fois rapidement et sûrement. Un maître habile variera de mille manières les exercices propres à atteindre ce résultat : tantôt il donnera à un élève un voyage à faire sur la carte de tel lieu à tel autre, en lui demandant de décrire la route comme s'il y était en réalité, de dire le temps qu'il met à aller de tel village à tel autre, quels accidents de terrain il rencontre, quels cours d'eau il traverse, quand la route monte, quand elle descend, si elle est bordée de champs, de bois, de fermes, etc. Tantôt ce sera une promenade réelle, faite la carte et la boussole à la main, et servant soit à constater l'exactitude minutieuse de la carte, soit à faire découvrir par les élèves eux-mêmes une modification survenue depuis que la carte a été dressée, établissement d'un chemin de fer, d'une usine, d'un chemin vicinal, etc.

Un excellent petit guide pour cette branche spéciale de l'enseignement a été publié par M. Muret, sous la direction de M. Levasseur : *La lecture des plans et cartes topographiques enseignée à l'aide d'un texte, d'une carte et d'un relief* (1873). — Voir aussi l'article *Topographie*.

**CARTOGRAPHIQUES** (Exercices). — La confection de cartes par les élèves est un des exercices dont les avantages sont le plus généralement reconnus.

C'est aussi un de ceux qui demandent le plus constamment l'intervention, la direction et la sur-

veillance éclairée du maître; car s'il est mal fait, il entraîne une perte de temps considérable sans le moindre profit pour l'instruction.

Cartes planes. — Les exercices cartographiques comme on les a trop longtemps pratiqués dans l'école primaire pèchent par un double vice : le calque et l'enluminure. Les enfants mettent trop peu de temps à la partie essentielle du travail, et ils en mettent infiniment trop à la partie accessoire ou pour mieux dire superflue. L'utilité de la carte faite par l'élève, c'est de l'obliger à saisir et à reproduire les contours, la situation des montagnes, la direction des cours d'eau, les limites des contrées, l'emplacement des villes. Si on lui permet de les retracer machinalement en quelques minutes à l'aide d'un papier transparent, l'exercice cartographique perd beaucoup de sa valeur. L'enfant qui n'a plus besoin de s'appliquer à faire une carte vraie s'appliquera à faire une belle carte; les heures qu'il eût passées, au grand bénéfice de son instruction, à tâtonner pour rendre de son mieux la forme et les dimensions d'une île, d'une contrée, d'une chaîne de montagnes, il les emploie à faire un mauvais lavis, à dessiner minutieusement les hachures de la montagne, à ombrer le contour des côtes, à encadrer sa carte et à l'enjoliver d'ornements de mauvais goût.

C'est pour remédier à ce mal trop commun qu'on s'est ingénié à chercher à faciliter aux enfants le dessin des cartes ou, comme on dit, la construction des cartes, d'après des procédés graphiques aussi simplifiés que possible. Il va sans dire qu'il ne peut être question de mettre les élèves de nos écoles aux prises avec les difficultés des différents systèmes de projection. On songea d'abord à leur donner un réseau tout préparé de parallèles et de méridiens et à leur faire placer sur le canevas les principaux points de repère. On attribue à un professeur suédois, Sven Agren, la publication (Berlin, 1832) des premiers modèles de cartes scolaires construites d'après ce procédé; ses élèves devaient apprendre par cœur la longitude et la latitude d'un certain nombre de points qui suffisaient à déterminer un tracé général. Karl Ritter, qui approuvait fort ce mode d'enseignement, lui donna par sa recommandation une grande popularité en Allemagne. Plusieurs de ses disciples immédiats s'appliquèrent à perfectionner le procédé de Sven Agren; l'un deux, Von Cannstein, le modifia essentiellement. Karl Ritter avait coutume, dans ses cours, de dessiner au tableau noir une sorte de croquis ou de tracé schématique représentant les « lignes de relief » du continent ou de la contrée qu'il étudiait. Ces lignes, négligeant systématiquement le détail des contours réels, se trouvaient représenter approximativement une figure géométrique, le plus souvent un triangle, quelquefois un quadrilatère (Asie), un hexagone (France), etc. Von Cannstein généralisa en vue des exercices cartographiques ce mode de réduction à des formes géométriques, ce qui lui permit de diminuer considérablement le nombre des points de repère à retenir par cœur : l'élève, sachant que tel continent a la forme d'un triangle, n'avait plus qu'à partager chaque côté de son triangle en un certain nombre de subdivisions et à se rappeler à peu près à quelle division correspondaient les principaux angles rentrants et saillants (caps et golfes) qui déterminent le mouvement de la ligne côtière.

Un autre élève de Ritter, A. Guyot, professeur suisse établi aux Etats-Unis, se rapprocha plus encore de la réalité tout en gardant le bénéfice de cette esquisse géométrique. Au lieu d'une figure arbitrairement simplifiée et par là même inexacte, il tâche de saisir la « forme approchée » du continent, sa forme caractéristique, telle qu'elle résulte de sa structure même : de la sorte, au lieu de réduire l'Afrique ou l'Amérique du sud à un triangle, il leur donne la forme d'un polygone à autant d'angles rentrants et saillants que la côte comporte de caps et de golfes de première importance. Les Américains ont poussé fort loin cette recherche des procédés de dessin cartographique. Chaque auteur a son système de *map drawing*; et il faut même convenir que la plupart, à force de vouloir guider l'élève, finissent par lui donner autant à faire pour retenir les artifices de cette construction que s'il avait à dessiner la carte elle-même sans tous ces aide-mémoire.

En France, le frère Alexis publia une collection de *Cahiers d'exercices cartographiques* qui est naturellement conçue d'après sa méthode particulière d'enseignement, et ne conviendrait pas à ceux qui ne font pas encore usage des courbes hypsométriques. Elle est méthodiquement graduée : les commençants ont à écrire les noms principaux et à colorier les cartes toutes tracées; les élèves de la classe moyenne, à copier ces cartes à vue; les plus avancés, à les reproduire de mémoire.

Cartes a fresque. — Quelques-unes de nos écoles normales et même de nos écoles primaires offrent des spécimens de cartes murales dessinées à fresque par le maître avec le concours de ses meilleurs élèves, à peu près comme les grandes cartes de chemins de fer qu'on trouve dans certaines gares. Exercice recommandable, pourvu qu'il n'absorbe pas trop de temps et soit habilement dirigé.

Dès 1832, M. Lamotte, dans le *Manuel général* (t. Ier, p. 371, *Moyens d'utiliser les murs d'une école*), conseillait ce genre de cartes et en citait un exemple alors unique à Paris. En 1837 (*Manuel général*, t. X, p. 152), on en signalait plusieurs autres, et l'on évaluait la dépense à 5 francs pour une carte à l'huile, à 1 ou 2 francs pour une carte en détrempe à la colle (consulter la brochure de Lamotte, *La Géographie enseignée par le dessin des cartes*).

Cet usage semblait alors devoir se généraliser, mais les difficultés et l'imperfection que présente toujours un tel travail, et surtout la diffusion des cartes imprimées à bon marché, y ont fait renoncer.

Cartes en relief. — Depuis quelques années, au contraire, la confection des cartes en relief par les élèves d'écoles normales, professionnelles ou même primaires, a pris une certaine extension. Là, encore, il convient d'encourager le bon vouloir des professeurs et le zèle des élèves sans le stimuler inconsidérément. Ce travail ne peut jamais devenir, quoi qu'en disent ses partisans, un exercice scolaire proprement dit; il ne sera jamais, même à l'école normale, qu'une occupation choisie par quelques amateurs pour passer utilement des heures de loisir. La plus grande difficulté qui s'y présente est de bien déterminer et de bien représenter les courbes de niveau : si l'on ne les exagère pas, si l'on adopte la même échelle pour les hauteurs et pour la planimétrie, le relief est la plupart du temps insensible; si on les exagère, il devient faux : même en se bornant à la proportion du quadruple pour les hauteurs, on arrive à être obligé de figurer avec une pente manifestement invraisemblable la route sur laquelle on se trouve ou la rivière qu'on voit couler.

Nous aurions voulu cependant donner ici quelques instructions sur la construction de ces deux derniers genres de cartes, mais elles ne pourraient être profitables qu'à la condition d'être extrêmement détaillées et techniques. Nous croyons donc mieux faire en signalant, à ceux qui voudraient approfondir la question et s'y exercer pratiquement, une courte et excellente notice publiée par un maître expérimenté, M. Ch Leroy, directeur de l'école normale de Charleville : *Enseignement de la géographie de la commune; cartes en relief, cartes murales à fresque* (1875, A. Colin). Cf. aussi dans le *Bulletin du ministère*, 1873, n° 301, la conférence de M. Dufaud, maître adjoint à l'école normale d'Albertville, *sur la construction des cartes murales*.

**CASSIODORE.** — Aurelius Cassiodorus (480-575), après avoir été ministre des rois goths d'Italie, Théodoric, Théodat et Vitigès (sixième siècle), consacra sa vieillesse à l'étude des lettres. Parmi les écrits assez nombreux qu'il a composés, il en est un, intitulé *Les sept Disciplines* (*De septem disciplinis*), dans lequel il expose d'une manière succincte les connaissances constituant les « sept arts libéraux » ou ce que le moyen âge appelait le *trivium* et le *quadrivium*, savoir : la grammaire, la rhétorique, la dialectique (*trivium*), l'arithmétique, la géométrie,

l'astronomie et la musique (*quadrivium*). Le livre de Cassiodore, avec celui de Martianus Capella, resta pendant de longs siècles l'une des bases de l'enseignement scolastique. A l'âge de quatre-vingt-treize ans, Cassiodore écrivit encore un *Traité sur l'orthographe*, destiné aux moines du couvent fondé par lui en Calabre.

**CATÉCHÉTIQUE** (Méthode). Les Allemands emploient ce mot grec pour désigner tout mode d'enseignement par questions et par réponses, comme dans le catéchisme. « Catéchiser », en grec, c'était faire apprendre par cœur, faire réciter : les premiers chrétiens s'étant beaucoup servis de ces interrogations et de ces réponses littérales pour fixer dans la mémoire des néophytes, et plus tard dans celle des enfants, les doctrines importantes de leur foi, les mots *catéchiser*, *catéchisme*, *catéchumène*, qui s'appliquaient à l'origine à toute sorte d'enseignement, ont fini par ne plus s'employer que pour l'instruction religieuse.

La méthode dite catéchétique n'est pas, à proprement parler, une méthode, mais simplement un procédé d'enseignement applicable dans une certaine mesure à toutes les branches d'études.

**CATÉCHISME**. — Aux termes de la loi du 28 mars 1882, art. 2, les écoles publiques doivent vaquer un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires, — c'est-à-dire en dehors de l'école et de ses dépendances.

L'interdiction de donner l'enseignement religieux pendant les heures de classe se trouve confirmée par la loi du 9 décembre 1905 relative à la séparation des Eglises et de l'Etat, dont l'article 30 est ainsi conçu :

« Conformément aux dispositions de l'article 2 de la loi du 28 mars 1882, l'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants de six à treize ans inscrits dans les écoles publiques qu'en dehors des heures de classe.

« Il sera fait application aux ministres des cultes qui enfreindraient ces prescriptions des dispositions de l'article 14 de la loi précitée. »

L'interprétation de ce dernier paragraphe a donné lieu à un arrêt de la Cour de cassation en date du 6 juin 1908 qui nous paraît devoir être signalé. Voici dans quelles conditions la question s'est posée :

Aux termes de l'article 14 de la loi du 28 mars 1882 visé par la loi du 9 décembre 1905, « *en cas d'une nouvelle récidive*, la commission scolaire ou, à son défaut, l'inspecteur primaire, devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du Code pénal. »

Au cours de l'année 1908, divers prêtres, poursuivis pour avoir commis cette infraction, avaient été condamnés par les juges de paix, notamment dans la Lozère. Mais d'autres furent acquittés, en raison d'un scrupule juridique reposant sur la lettre du texte que nous venons de reproduire. Certains juges avaient pensé, en effet, que cet article 14 de la loi du 28 mars n'était applicable qu'en cas de récidive, et même, suivant le texte, « *en cas d'une nouvelle récidive* », et non dès la première infraction. Ainsi avait jugé notamment le tribunal de simple police de Beaumetz-les-Loges (Pas-de-Calais). Ce jugement, déféré à la Cour de cassation, a été cassé par un arrêt qui fixe la jurisprudence. Voici comment il est motivé :

« Attendu que l'article 30 de la loi du 9 décembre 1905, en déclarant applicables à la nouvelle contravention qu'il a prévue les dispositions de l'article 14 de la loi du 28 mars 1882, a purement et simplement déterminé la pénalité afférente à cette contravention, et que par cette référence il n'a nullement entendu subordonner à une récidive l'application de cette pénalité ;

« Attendu d'autre part que la « *nouvelle récidive* » dont il est question dans le texte de l'article 14 précité se rattache par un lien nécessaire aux articles 12 et 13 qui le précèdent et notamment à l'avertissement et à l'affichage qui sont prévus, et qu'elle fait partie d'un ensemble de mesures administratives organisées par le législateur de 1882 en vue de réprimer une infraction essentiellement différente par sa nature de celle qui est prévue par l'article 30 de la loi du 9 décembre 1905 ;

« Qu'en décidant le contraire et en prononçant ainsi le relaxe du prévenu, le jugement attaqué a violé les articles de loi visés au moyen ;

« Par ces motifs, casse et annule le jugement de simple police de Beaumetz-les-Loges. »

L'instituteur n'a ni qualité ni compétence pour donner à la place du curé ou de son préposé l'enseignement du catéchisme. Il ne peut le faire répéter ni pendant les heures règlementaires de l'école, qui doivent être consacrées intégralement à l'enseignement fixé par les programmes, ni dans les locaux affectés à cet enseignement. (Instruction ministérielle du 9 avril 1903.) Les enfants ne doivent être envoyés à l'église pour les catéchismes ou pour les exercices religieux qu'en dehors des heures de classe. L'instituteur n'est pas tenu de les y surveiller. Il n'est pas tenu davantage de les y conduire. Il ne peut non plus contraindre les adjoints à ce service. Toutefois réserve est faite pour le cas où les enfants ne sont pas rendus à leur famille dans l'intervalle des classes. Ils demeurent alors sous la surveillance de l'instituteur jusqu'à l'heure où ils quittent définitivement la maison d'école. Pendant ce temps l'instituteur reste substitué à la famille. En outre, pendant la semaine qui précède la première communion, l'instituteur doit autoriser les élèves à quitter l'école aux heures où leurs devoirs religieux les appellent à l'église. (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, articles 5 et 9 ; instructions ministérielles du 9 avril 1903.) Dans les internats annexés aux écoles primaires supérieures, les pères de famille doivent toujours être consultés sur la participation de leurs enfants aux exercices du culte. Toutes facilités sont données aux élèves pour se conformer sur ce point aux volontés de leur famille sans que les études puissent en souffrir quelque détriment. (Arrêté du 20 décembre 1888, art. 5.) — Voir *Neutralité*.

**CATHÉDRALES** (Ecoles) ou Ecoles épiscopales. — L'origine de ces écoles remonte au quatrième et au cinquième siècle ; elles remplacèrent les écoles municipales. L'évêque était tenu d'établir une école auprès de l'église cathédrale ; il devait y enseigner lui-même, ou par un délégué nommé *écolâtre* ou *scholasticus*, les Ecritures et la théologie. Les écoles cathédrales préparaient des enfants et des adultes pour le service des autels ; cependant on y recevait aussi des fils de princes et des écoliers qui ne se destinaient pas à l'Eglise. [L. Maggiolo.]

**CATON**. — Le grammairien Dionysius Cato, qui vécut au second ou au troisième siècle de l'ère chrétienne, est l'auteur d'un recueil de *Distiques moraux* (*Disticha moralia*), en quatre livres, qui jouit au moyen âge d'une autorité considérable. « Ces sentences versifiées furent longtemps regardées comme l'ouvrage que Caton l'Ancien avait, au témoignage d'Aulu-Gelle, composé pour l'instruction de son fils. Le « Caton », seul ou joint à quelques autres opuscules avec lesquels il formait ce qu'on appelait les *Auctores octo* (les Huit auteurs), a été pendant tout le moyen âge le livre scolaire par excellence, non seulement en France, mais dans tous les pays de l'Europe. On en avait fait de nombreuses traductions ou imitations en vers, dont la plus ancienne, due au moine Everard, remonte à la première moitié du douzième siècle. » (A. Wissemans.) En 1533 sortit des presses de Robert Estienne une édition des *Distiques* accompagnée d'une traduction en vers français due à Mathurin Cordier. La durée de la vogue du « Caton » ne se prolongea pas au delà du seizième siècle : et ce furent les *Quatrains* de Pibrac qui le remplacèrent dans la faveur publique, du moins en France.

**CAUTIONNEMENT DES ÉCONOMES DES ÉCOLES NORMALES**. — Voir *Economes*.

**CENSURE.** — La censure figure au nombre des peines disciplinaires applicables au personnel de l'enseignement primaire public. — Voir *Peines disciplinaires*.

Elle peut également être prononcée par le Conseil départemental contre un instituteur privé pour faute grave dans l'exercice de ses fonctions (Loi du 30 octobre 1886, art. 41), et en particulier dans le cas où il ne remplit pas les devoirs que lui impose la loi sur l'obligation (Loi du 28 mars 1882, art. 11). Voir, pour la procédure l'article *Conseil départemental*.

**CENTRALE DES ARTS ET MANUFACTURES** (École). — Cette école, qui fut fondée en 1829 par J.-B. Dumas, Olivier, Peclet et Lavallée, répondait à un besoin urgent de l'industrie française. « Dans l'enseignement de l'Ecole polytechnique dominait l'élément purement scientifique, et, du reste, cette école ne préparait ses élèves, dans ses écoles d'application, qu'au recrutement des services de l'Etat. Le Conservatoire des arts et métiers, par ses riches collections et ses cours libres, rendait de très grands services, mais il ne présentait pas son enseignement sous un corps de doctrines. Les écoles d'arts et métiers formaient des contremaîtres habiles, mais qui ne s'élevaient pas alors beaucoup au-dessus de la simple pratique raisonnée. En réalité, l'industrie française naissante n'avait pas encore ses ingénieurs. » (*L'Enseignement technique en France*, étude publiée par le Ministère du commerce et de l'industrie, 1900.) La nouvelle école s'installa dans l'ancien hôtel de Juigné, rue des Coutures-Saint-Gervais; Olivier fut directeur des études; Lavallée, administrateur habile, apporta les fonds nécessaires et devint le directeur général. Le cours des études fut fixé à trois ans. A ses débuts, l'école traversa une crise produite par la révolution de 1830 et l'épidémie de choléra de 1832; mais ensuite elle ne cessa de progresser pendant tout le cours de la monarchie de Juillet. La révolution de 1848 marqua un nouveau temps d'arrêt, puis l'école reprit sa marche en avant. En 1857, Lavallée céda l'établissement à l'Etat, en stipulant une certaine autonomie financière. Désormais, les élèves ne furent plus admis qu'au concours. Une revision du programme (1867) rapprocha celui-ci du programme de l'Ecole polytechnique. En 1864, l'école s'installa dans un nouvel édifice construit pour elle, rue Montgolfier, et qui avait coûté plus de dix millions.

L'Ecole centrale ne reçoit que des externes; elle admet aussi bien les étrangers que les nationaux; le nombre des élèves reçus chaque année est d'environ 250. Les élèves sont répartis, vers la fin de la deuxième année, en quatre spécialités : mécaniciens, constructeurs, mineurs-métallurgistes, chimistes. Ils obtiennent, à la fin de la troisième année, le diplôme d'ingénieur, à la suite d'une épreuve où le candidat doit présenter un grand projet, dit de concours, concernant l'étude d'une industrie entière, celle d'un grand travail public, d'un atelier, d'un chantier d'exploitation de mines, d'un grand édifice, etc. Les élèves qui n'ont obtenu qu'un simple certificat de capacité peuvent recommencer les épreuves du concours en vue de l'obtention du diplôme d'ingénieur, une fois pendant les cinq années qui suivent leur sortie de l'école.

Un certain nombre d'élèves sont entretenus à l'école aux frais de l'Etat ou de leur département.

Le nombre total des élèves sortis de l'Ecole depuis sa fondation avec le diplôme d'ingénieur ou le certificat de capacité dépasse aujourd'hui (1909) neuf mille.

**CENTRALES (ÉCOLES).** — C'est le nom sous lequel furent désignés, de 1794 à 1802, les établissements formant, dans le plan définitivement adopté par la Convention, le second degré de l'instruction publique.

Dès 1792, le girondin Bancal des Issarts avait proposé (discours du 24 décembre) de ne retenir du plan de Condorcet que les établissements du premier degré et ceux du degré supérieur, les écoles élémentaires et les lycées (facultés); il voulait qu'on renonçât à créer aux frais de la nation les établissements intermédiaires, écoles secondaires et instituts. Mais tandis que Condorcet n'avait prévu que neuf « lycées » pour toute la France, Bancal voulait qu'il y en eût un dans chaque département, et il lui donnait le nom d'*Ecole centrale*.

Après le 9 thermidor, le nom proposé par Bancal fut repris par le Comité d'instruction publique, mais appliqué cette fois à des établissements qui correspondaient aux « instituts » de Condorcet. Dans un rapport du 26 frimaire an III, Lakanal exposa le programme de ces écoles : on devait y enseigner la physique, la chimie, l'anatomie, l'histoire naturelle, les belles-lettres, les langues anciennes, les langues modernes, la législation, l'agriculture, le commerce, les arts et métiers, les mathématiques, le dessin : « Voilà, disait-il, les principaux objets d'enseignement qui seront traités avec une certaine étendue dans les nouvelles écoles, que nous nommons centrales, parce qu'elles seront placées au centre des écoles primaires de chaque département et à la portée de tous les enseignés ».

Ce fut le 7 ventôse an III que la Convention adopta le décret relatif aux écoles centrales. En voici le texte :

« Chapitre premier. — *Institution des écoles centrales*.

« Article premier. — Pour l'enseignement des sciences, des lettres et des arts, il sera établi, dans toute l'étendue de la République, des écoles centrales distribuées à raison de la population; la base proportionnelle sera d'une école par trois cent mille habitants.

« Art. 2. — Chaque école centrale sera composée :

« 1° D'un professeur de mathématiques;

« 2° D'un professeur de physique et de chimie expérimentales;

« 3° D'un professeur d'histoire naturelle;

« 4° D'un professeur d'agriculture et de commerce;

« 5° D'un professeur de méthode des sciences ou logique, et d'analyse des sensations et des idées;

« 6° D'un professeur d'économie politique et de législation;

« 7° D'un professeur de l'histoire philosophique des peuples;

« 8° D'un professeur d'hygiène;

« 9° D'un professeur d'arts et métiers;

« 10° D'un professeur de grammaire générale;

« 11° D'un professeur de belles-lettres;

« 12° D'un professeur de langues anciennes;

« 13° D'un professeur de langues vivantes, les plus appropriées aux localités;

« 14° D'un professeur des arts de dessin.

« Art. 3. — Dans toutes les écoles centrales, les professeurs donneront leurs leçons en français.

« Art. 4. — Ils auront tous les mois une conférence publique sur des matières qui intéressent le progrès des sciences, des lettres et des arts les plus utiles à la société.

« Art. 5. — Auprès de chaque école centrale, il y aura :

« 1° Une bibliothèque publique;

« 2° Un jardin et un cabinet d'histoire naturelle;

« 3° Un cabinet de physique expérimentale;

« 4° Une collection de machines et modèles pour les arts et métiers;

« Art. 6. — Le Comité d'instruction publique demeure chargé de faire composer les livres élémentaires qui doivent servir à l'enseignement dans les écoles centrales.

« Art. 7. — Il sera statué, par un décret particulier, sur le placement de ces écoles.

« Chapitre II. — *Jury central d'instruction. — Professeurs*.

« Article premier. — Les professeurs des écoles centrales seront examinés, élus et surveillés par un *jury central d'instruction*, composé de trois membres nommés par le Comité d'instruction publique.

« Art. 2. — Le jury central sera renouvelé par tiers tous les six mois. Le commissaire sortant pourra être réélu.

« Art. 3. — Les nominations des professeurs seront soumises à l'approbation de l'administration du département. »

(Les articles 4 à 8 stipulent que, dans le cas de conflit entre le jury et l'administration, le Comité d'instruction publique aura à prononcer.)

« Art. 9. — Le traitement de chaque professeur des écoles centrales est fixé provisoirement à 3000 livres. Dans les communes dont la population s'élève au-dessus de 15 000 habitants, il sera de 4000 livres. Dans les communes au-dessus de 60 000 habitants, il sera de 5000 livres.

« Art. 10. — Il sera alloué tous les ans, à chaque école centrale, une somme de 6000 livres pour frais d'expériences, salaire des employés à la garde de la bibliothèque, du cabinet d'histoire naturelle, et pour toutes les dépenses nécessaires à l'établissement.

« Art. 11. — Le Comité d'instruction publique est chargé d'arrêter les règlements sur le régime et la discipline intérieure des écoles centrales.

« Chapitre III. — *Elèves de la patrie. — Prix d'encouragement.*

« Article premier. — Les élèves qui, dans la *fête de la jeunesse*, se seront le plus distingués, et auront obtenu plus particulièrement les suffrages du peuple, recevront, s'ils sont peu fortunés, une pension annuelle pour se procurer la facilité de fréquenter les écoles centrales.

« Art. 2. — Des prix d'encouragement seront distribués tous les ans, en présence du peuple, dans la fête de la jeunesse. Le professeur des élèves qui auront remporté le prix recevra une couronne civique.

« Art. 3. — En conséquence de la présente loi, tous les anciens établissements consacrés à l'instruction publique sous le nom de *collèges*, et salariés par la nation, sont et demeurent supprimés dans toute l'étendue de la République.

« Art. 4. — Le Comité d'instruction publique fera un rapport sur les monuments et établissements déjà consacrés à l'enseignement public des sciences et des arts, comme les jardins des plantes, les cabinets d'histoire naturelle, les terrains destinés à des essais de culture, les observatoires, les sociétés des savants et artistes, qu'il serait bon de conserver dans le nouveau plan d'instruction nationale. »

Par un arrêté du 22 germinal, le Comité d'instruction publique, interprétant le décret du 7 ventôse, modifia de la sorte les attributions de trois des professeurs établis par ce décret : il arrêta que ce serait le professeur d'histoire philosophique des peuples qui serait chargé de l'enseignement de l'économie politique; que le professeur de législation enseignerait en outre la morale; et que le professeur d'hygiène enseignerait en outre l'art des accouchements.

Un décret du 11 ventôse avait ordonné qu'il serait établi cinq écoles centrales à Paris. Le décret du 18 germinal an III détermina le placement des écoles centrales dans le reste de la République, d'après le principe établi par l'article premier du décret du 7 ventôse : une école par trois cent mille habitants. Le département du Nord devait avoir trois écoles; ceux du Bec-d'Ambès (Gironde), des Côtes-du-Nord, de l'Hérault, de la Manche, du Pas-de-Calais, de Saône-et-Loire, de la Seine-Inférieure et du Var, deux; et les soixante-dix-sept autres départements, une; en tout (avec le département de Paris), quatre-vingt-dix-neuf écoles. Un autre décret du même jour décida l'envoi dans les départements de cinq représentants, afin « d'assurer l'exécution des lois relatives à l'instruction publique », c'est-à-dire pour hâter partout la création des écoles primaires et des écoles centrales. Les commissaires, nommés le 21 germinal, furent Barailon, Lakanal, Dupuis, Jard-Panvillier et Bailleul; ils partirent au commencement de floréal, mais, rappelés par un décret du 2 messidor, durent revenir avant la fin de messidor, en sorte que leur mission dura trois mois à peine.

Le jury central d'instruction du département de Paris fut nommé le 10 ventôse par le Comité d'instruction publique, et composé de Laplace, Garat, et l'ex-abbé Barthélemy (remplacé ensuite par Lagrange); ce jury élut, dans le courant de germinal, les professeurs affectés aux cinq écoles centrales de Paris; les locaux destinés à ces écoles, désignés le 8 messidor, furent le bâtiment des Quatre-Nations, le Val-de-Grâce, le bâtiment de la ci-devant Conception Honoré, le ci-devant prieuré Martin, et les ci-devant Jésuites ou Minimes.

Mais, le 6 messidor, Daunou, au nom de la Commission des Onze, lut à la Convention le projet de la nouvelle organisation de l'instruction publique; ce projet ne prévoyait plus qu'une école centrale pour deux départements : en conséquence, le Comité d'instruction publique fit voter, le 9 messidor, un décret ordonnant que « les travaux relatifs aux dispositions à faire aux bâtiments destinés à recevoir les écoles centrales, et commencés par ordre des représentants du peuple en mission, seraient suspendus ». Le projet du 6 messidor attribuait à chaque école centrale quinze professeurs, et divisait l'enseignement en trois sections; le jury central d'instruction étant supprimé, les professeurs devaient être nommés et destitués par les administrations de département; les élèves devaient payer une rétribution annuelle de cent francs, dont moitié devait être répartie entre les professeurs (il n'était pas question d'autre traitement). L'intervention de quelques membres du Comité d'instruction publique, de Fourcroy en particulier, réussit à faire modifier, dans un sens plus large, ce projet peu satisfaisant : le jury d'instruction fut rétabli; un traitement fut attribué aux professeurs; la rétribution scolaire fut, sinon complètement supprimée, du moins réduite des trois quarts; enfin, il dut y avoir une école centrale dans chaque département; en même temps le nombre des professeurs était réduit de moitié (projet du 7 fructidor), mais il fut ensuite fixé à dix (décret du 27 vendémiaire an IV).

L'article 297 de la constitution du 5 fructidor an III s'en tint au principe énoncé dans le projet du 6 messidor; il est ainsi conçu : « Il y a, dans les diverses parties de la République, des écoles supérieures aux écoles primaires, et dont le nombre sera tel, qu'il y en ait au moins une pour deux départements ».

Le titre II de la loi du 3 brumaire an IV sur l'organisation de l'instruction publique organisa définitivement les écoles centrales. On en trouvera le texte à l'article *Convention*.

L'article 7 du titre V de la même loi disposa que « la nation accordait à vingt élèves, dans chacune des écoles centrales, des pensions temporaires, dont le maximum serait déterminé chaque année par le Corps législatif ». Ces pensionnaires devaient être nommés par le Directoire exécutif, sur la présentation des professeurs et des administrations de département.

## II

Il fallut une année environ, à partir de la promulgation de la loi du 3 brumaire an IV, pour ouvrir dans toute la France les écoles centrales : dans les premiers mois de l'an V (fin de 1796), Paris en possédait deux, et chaque département avait la sienne. Les deux Conseils qui avaient succédé à la Convention s'étaient occupés des moyens pratiques de procéder à l'installation des nouveaux établissements; par une résolution du 8 messidor an IV, le Conseil des Cinq-Cents avait décidé que les écoles centrales seraient placés dans les bâtiments des anciens collèges, ou, à défaut, dans un local désigné par l'administration départementale au Directoire exécutif. Le Conseil des Anciens sanctionna cette résolution le 25 messidor an IV, après avoir entendu un rapport de Fourcroy, qui avait fait l'éloge de la nouvelle institution en des termes intéressants à reproduire :

« Quatre-vingt-dix écoles centrales semblent tout à coup sortir du néant, et succéder à des collèges où des méthodes encore gothiques se bornaient presque à ressasser pendant de longues années les éléments d'une langue morte, la source, à la vérité, de toutes les beautés littéraires, mais en même temps celle d'une stérile abondance et d'une pédantesque élocution pour le plus grand nombre des jeunes gens qu'on y fatiguait de longues et ennuyeuses répétitions. Ici, au contraire, les langues ne sont

qu'un des moindres objets, et peut-être même trop resserrés, de leurs études. On les appelle à des jouissances plus étendues, à des connaissances plus multipliées, à des études plus attrayantes. C'est le spectacle de la nature et de ses créations, c'est la mécanique du monde et la scène variée de ses phénomènes, qu'on offre à leur active imagination, à leur insatiable curiosité. Ils n'auront plus à pâlir sur de tristes rudiments, sur d'insignifiantes et menteuses syntaxes, sur des leçons mille fois rebattues et mille fois oubliées; on ne bornera plus leurs facultés intellectuelles à la seule étude des mots et des phrases : ce sont des faits, ce sont des choses dont on nourrira leur esprit et dont on ornera leur mémoire. Aux sciences physiques et mathématiques on associera l'exercice si utile qui apprend à représenter sur des plans les objets avec leurs formes, leurs dimensions, leurs positions respective; on alliera aux langues anciennes l'étude des principales langues vivantes, dont l'insouciante ignorance peut seule méconnaître l'utilité pour le commerce et les négociations. Aux principes et aux exemples de la belle littérature, on associera le mécanisme général des langues; au lieu de quelques traits de l'histoire grecque et romaine, qui ne donnaient autrefois dans nos collèges qu'une idée confuse de ces deux peuples fameux, et qui semaient dans nos jeunes esprits quelques germes de républicanisme que le despotisme et les habitudes monarchiques devaient bientôt y étouffer ou y comprimer, on offrira à de jeunes républicains la série non interrompue de l'histoire des hommes depuis les temps fabuleux jusqu'aux époques modernes; on fera germer dans leur âme l'amour de la liberté par les grands exemples des nations qui en ont joui, et l'amour des vertus par ceux des philosophes qui les ont cultivées. La science sociale, l'art de gouverner les hommes par les lois, les rapports des peuples par l'industrie et le commerce, sciences qui se composent réellement de toutes les autres aux yeux des législateurs habiles, feront le complément de cette instruction consacrée à l'adolescence depuis douze ans jusqu'à dix-huit. Tel est l'ensemble de connaissances que doivent embrasser les écoles centrales. Dix professeurs dans chacune sont employés à fournir cette belle carrière, et, en la comparant à celle qu'on faisait naguère encore parcourir aux jeunes gens dans l'âge auquel on veut l'ouvrir aujourd'hui, on reconnaît une grande et utile conception, mise à la place de la mesquine et pédantesque répétition qui caractérisait nos anciens collèges. On conçoit qu'en établissant ces institutions centrales telles que le législateur les a conçues, au lieu de faiseurs d'amplifications, au lieu de présomptueux bavards, ou d'ignorants écoliers que nous étions en général en sortant du collège, nos jeunes gens auront l'esprit meublé de connaissances utiles en entrant dans le monde, et qu'ils ne seront plus, comme nous nous rappelons l'avoir été presque tous, obligés de recommencer des études pour rectifier ou perfectionner ce qui était mal appris ou trop superficiellement enseigné.... Aussi, sous ce point de vue, *la suppression des universités et des collèges qui en dépendaient fut une chose utile, et leur remplacement par les écoles centrales fut une chose grande.* »

Cependant, le parti qui regrettait l'ancien régime avait vu d'un mauvais œil, comme il était naturel, l'établissement des écoles centrales; et même dans cette partie de la bourgeoisie qui acceptait sans arrière-pensée la constitution républicaine, beaucoup de pères de famille conservaient une certaine défiance à l'endroit de la nouvelle méthode et du nouveau programme d'enseignement. Certains reprochaient aux écoles centrales d'avoir, conformément aux dispositions constitutionnelles sur les cultes, laissé l'instruction religieuse au soin des familles, sans lui faire une place dans le plan d'études; on regrettait aussi, paraît-il, la disparition du système de l'internat, qui était celui des anciens collèges. Quelques-uns trouvaient que la place accordée à l'étude des langues anciennes n'était pas suffisante (Fourcroy l'avait déjà dit), et qu'on les avait sacrifiées aux sciences. On retrouve l'écho de quelques-unes de ces critiques dans une proposition faite au Conseil des Cinq-Cents, au nom de sa Commission d'instruction publique, par Roger-Martin, le 30 floréal an V.

Roger-Martin, qui avait été professeur de physique au collège de Toulouse, proposait une réorganisation du programme des écoles centrales sur les bases suivantes : on eût supprimé les professeurs de langues vivantes, de grammaire générale, et d'histoire; en retour, trois professeurs, au lieu d'un seul, eussent été affectés à l'enseignement des langues anciennes, ainsi qu'à celui de la langue française, et un professeur à l'enseignement de la logique et de la philosophie spéculative; en outre, le professeur de législation eût été chargé de faire aussi un cours de morale (c'était un retour à l'arrêté du 22 germinal an III interprétatif du décret du 7 ventôse précédent). La division des cours en trois sections eût été supprimée. On eût établi enfin, auprès de chaque école centrale, un pensionnat où eussent été placés les « élèves de la patrie » ou boursiers, et dans lequel les pères de famille domiciliés dans une commune éloignée auraient pu placer les enfants qu'ils destinaient à suivre les leçons de l'école.

Le projet de la Commission d'instruction publique n'eut pas de suite. Mais, sans qu'une loi eût été votée à cet égard, un certain nombre de départements organisèrent des pensionnats auprès de leur école centrale.

La réaction, sur ces entrefaites, avait gagné du terrain. Le nouveau tiers entré dans les Conseils, à la suite des élections du printemps de l'an V, donna une majorité au parti qui voulait rétablir la monarchie. Pendant quelques mois les institutions républicaines furent sérieusement menacées. Les écoles centrales se ressentirent de cet état de choses : les professeurs furent intimidés; les familles, s'attendant à chaque instant à voir les écoles fermées, hésitèrent plus que jamais à y envoyer leurs enfants. La journée du 18 fructidor an V délivra enfin la République du complot royaliste, et l'on put espérer que la stabilité du gouvernement républicain, qui semblait désormais assurée, favoriserait la prospérité des écoles centrales : elles achevaient à ce moment leur première année d'existence.

Un curieux article, publié par le *Moniteur* du 18 brumaire an VI, donne des détails sur la cérémonie de clôture de la première année scolaire des écoles centrales de Paris, qui avait eu lieu le 27 thermidor an V, et sur celle de la réouverture de leurs cours deux mois après, le 1er brumaire an VI. On verra, par les passages de cet article (signé *David*) que nous reproduisons ci-après, quelle était à ce moment la situation des écoles centrales de la capitale :

« Les écoles centrales [de Paris] ne furent organisées qu'au mois de frimaire an V. Les chaires étaient occupées par les plus habiles professeurs, et pourtant ils ne rassemblèrent autour d'eux qu'un très petit nombre de disciples. N'importe, ils ne perdirent point courage; ils enseignèrent à quelques jeunes gens les sciences, l'histoire et les belles-lettres, avec autant de zèle qu'ils l'eussent fait pour une nombreuse jeunesse.

« Ces professeurs étaient d'autant plus simples et plus clairs dans leurs leçons, qu'ils étaient plus profonds et plus habiles; ils créèrent une méthode nouvelle, ou plutôt ils retrouvèrent celle des anciens philosophes qui instruisaient leurs disciples, non par d'ennuyeux sermons, mais par des conversations familières.... Nos professeurs ont senti que l'autorité de ceux qui enseignent nuit souvent à ceux qui veulent apprendre; et ils se sont dépouillés de cet appareil magistral qui rebute la jeunesse, et qui rend les savants ridicules et leurs leçons inutiles.

« Ce fut le 27 thermidor an V que finit cette première année scolaire, et que l'on distribua les prix. Les deux écoles du Panthéon (depuis le lycée Henri IV) et des Quatre-Nations, les seules en activité jusqu'alors, tinrent à cet effet une séance publique, présidée par les administrateurs du département. Le jury d'instruction, composé des citoyens Lagrange, Laplace et Garat, une députation de l'Institut national, et des membres du Corps législatif, assistaient à cette cérémonie.

« Le président de l'administration centrale ouvrit la séance par un discours sur les bienfaits de l'instruction nouvelle; mais, comme il était alors [c'est-à-dire

dans la période qui précéda le 18 fructidor, lorsque s'étalait au grand jour le complot royaliste] de bon ton de vanter, par-dessus tout, les institutions de *nos pères*, il fit en passant le panégyrique de l'ancienne Université, que personne ne blâme depuis qu'elle n'est plus, et dont Montesquieu ne faisait point l'éloge dans ses *Lettres persanes*, lorsqu'elle existait encore.

« Le citoyen Boisjolin (professeur à l'école du Panthéon), nommé par les deux écoles pour faire le discours de clôture, rendit compte de leurs travaux, de la méthode des professeurs et des progrès des élèves. Malgré les circonstances, il n'oublia point qu'il parlait devant des *citoyens* aux élèves d'une *République*. L'administration départementale ordonna l'impression de son discours.

« ... Ces premiers succès de l'institution nouvelle laissèrent d'agréables espérances aux amis de la philosophie et de la liberté. Voyons si l'ouverture de la seconde année doit ajouter encore à cet espoir flatteur.

« Une troisième école centrale a été organisée durant l'intervalle des vacances; et cet accroissement est déjà d'un bon augure, et pour la statibilité de l'institution et pour la propagation des lumières. C'est dans le local de cette nouvelle école [celle de la rue Saint-Antoine, depuis le lycée Charlemagne] que les autres se sont réunies le 1er brumaire, pour célébrer en quelque sorte sa naissance.

« Les autorités constituées, le jury d'instruction, des membres de l'Institut national, les professeurs des écoles centrales, des hommes de lettres, des chefs de pensionnat, des pères de famille, un grand nombre de jeunes gens, étaient réunis dans cette enceinte pour cette cérémonie. »

Le journaliste termine en adjurant les pères de famille, au nom de la République, de recevoir les bienfaits de l'instruction qu'elle leur offre pour leurs fils.

### III

Cependant, au sein même du parti républicain, quelques voix adressaient aux écoles centrales le reproche d'être, par l'élévation de leur enseignement, trop éloignées du niveau auquel s'arrêtait l'instruction des écoles primaires. La Commission d'instruction publique du Conseil des Cinq-Cents, dont Roger-Martin était encore le rapporteur, présenta à cette assemblée, en brumaire an VI, un projet instituant des *écoles secondaires*, intermédiaires entre les écoles primaires et les écoles centrales, et réduisant le nombre de ces dernières à quarante-deux, soit une pour deux départements, ainsi que le permettait le texte de la constitution.

Le représentant Barailon, médecin, ancien conventionnel, prit énergiquement la défense des écoles centrales. Voici les principaux passages de son plaidoyer :

« La Commission objecte, contre les écoles centrales du 3 brumaire, qu'elles n'ont qu'une demi-existence, qu'elles n'ont pu se former ou qu'elles sont peu fréquentées. On se serait épargné ces diverses allégations, si l'on eût bien approfondi notre situation.

« D'abord je me refuse à croire qu'il y ait des départements où elles ne sont point organisées, lorsque de toutes parts on reçoit des témoignages du contraire, lorsque je connais moi-même les travaux et les succès de plusieurs. Il est vrai, à l'égard de certaines, que la malveillance a cherché à les avilir, qu'elle est même parvenue à décourager les professeurs. Il est vrai aussi que dans ces derniers moments des jurys royalistes y ont introduit des ennemis de la constitution, des réfractaires, des ignorants : mais ce n'est là qu'une gangrène partielle, très facile à extirper.

« Reste maintenant à déduire pourquoi elles sont peu fréquentées. Je commence par soutenir que les écoles centrales sont aussi fréquentées qu'elles peuvent l'être, eu égard aux circonstances. » Et Barailon, énumérant les causes qui ont mis obstacle à une plus grande fréquentation, nomme en premier lieu la guerre : « Loin de se fixer sur des livres, les jeunes gens se livraient aux armes; on ne voyait de toute part que des adolescents, même des enfants, faisant des évolutions militaires ». En second lieu, les pères de famille étaient appauvris, et beaucoup n'ont pu procurer l'instruction à leurs enfants. Troisièmement, les parents n'avaient pas confiance dans l'avenir, « voyant que la faction royale grossissait chaque jour » ; ils ne voulaient pas faire des frais pour envoyer des jeunes gens à l'école centrale, « sans cesse menacée, et qui sans doute, disaient-ils, n'existera plus dans trois mois ». Enfin, « il faut aussi compter pour quelque chose le peu d'attrait qu'offre toujours un nouveau système d'instruction, surtout quand il est encore peu connu, conséquemment mal apprécié. Il est si difficile de renoncer à ses habitudes, de divorcer avec ses préjugés! »

Barailon examine ensuite cette autre objection que les enfants ne pouvaient pas être suffisamment préparés à l'école primaire à entrer à douze ans dans la première section de l'école centrale, et argumente ainsi :

« On assure qu'il existe une telle disproportion entre l'école primaire et l'école centrale, que jamais un élève sortant de l'une ne pourra parvenir à l'autre et en suivre utilement les leçons.

« Il ne faut ni beaucoup de savoir, ni un grand effort de génie, pour concevoir que l'enfant qui sait lire, écrire et calculer n'a aucun besoin d'intermédiaire pour apprendre la langue latine, l'histoire naturelle, le dessin.

« Votre Commission ne serait pas mieux fondée quand elle prétendrait que l'élève, âgé de quatorze ans, qui a déjà des notions de la langue latine et de l'histoire naturelle (reçues dans la première section), n'est pas susceptible de comprendre les éléments de mathématiques, de physique et de chimie.

« Enfin la Commission n'oserait prétendre, sans doute, qu'avec toutes les connaissances préliminaires dont on vient de parler, l'élève, alors âgé de seize ans, est incapable de profiter des cours de belles-lettres et de législation.

« Que l'on me démontre donc, s'il est possible, le besoin d'une école intermédiaire entre les primaires et les centrales.

« ... Il n'y a donc pas de vide réel entre les écoles primaires et les écoles centrales du 3 brumaire. Les écoles secondaires que l'on présente ne sauraient donc capter les suffrages, ni mériter votre approbation. »

La proposition de la Commission fut effectivement rejetée par les Cinq-Cents (27 brumaire an VI).

Le même jour, le Directoire prenait un arrêté « pour faire prospérer l'instruction publique » : afin de favoriser le recrutement des écoles centrales, cet arrêté stipulait que « tous les citoyens non mariés, et ne faisant point partie de l'armée, qui désireraient obtenir une place ou de l'avancement, seraient tenus de joindre à leur pétition un certificat de fréquentation de l'une des écoles centrales de la République »; et que « les citoyens mariés qui solliciteraient une place seraient tenus, s'ils avaient des enfants en âge de fréquenter les écoles nationales, de joindre à leur pétition des certificats desdites écoles ».

Il existe dans les papiers de Ginguené (Bibliothèque nationale, département des manuscrits), qui était alors directeur de l'instruction publique, un état des écoles centrales en nivôse an VI.

L'année suivante (19 brumaire an VII), la Commission des Cinq-Cents présentait, par l'organe de Roger-Martin, un nouveau projet, qui maintenait une école centrale dans chaque département, mais qui proposait en même temps, puisque les écoles secondaires avaient été repoussées, d'élever le niveau de l'enseignement dans un certain nombre d'écoles primaires : « Dans quelques points remarquables de chaque département, deux ou trois instituteurs primaires seront réunis dans la même école, afin de donner à leur enseignement un degré d'élévation qu'il ne peut avoir dans les écoles ordinaires ».

Ce projet fut discuté dans plusieurs séances, mais sans que le Conseil prît une résolution. Lorsque l'année suivante le coup d'Etat du 18 brumaire mit fin au régime de la constitution de l'an III, les écoles centrales, qui comptaient alors trois années d'existence, se trouvaient dans la même situation légale qu'au moment de leur première organisation.

IV

Le gouvernement consulaire ne se montra pas d'abord hostile à l'enseignement scientifique et laïque tel que l'avait créé la Convention. Le Conseil d'instruction publique (créé dès le 15 vendémiaire an VII, sous le Directoire, par François de Neufchâteau) avait discuté diverses modifications au plan d'études des écoles centrales, et avait consulté les professeurs de ces écoles à ce sujet : le 16 pluviôse an VIII, il adressa un rapport au ministre de l'intérieur (Lucien Bonaparte) sur le dépouillement de la correspondance des conseils d'administration des écoles centrales. Le plan d'instruction publique présenté au Conseil d'Etat (18 brumaire an IX) par le ministre de l'intérieur Chaptal supprimait, il est vrai, les écoles centrales, mais pour les remplacer par 250 écoles d'arrondissement (dites « écoles communales ») ayant à peu près le même programme, et destinées à des élèves de dix à seize ans; « celles qui existent sous le nom d'écoles centrales, ajoutait le projet, conserveront l'emplacement qui leur est affecté ».

Il est intéressant de connaître le jugement porté par Chaptal sur les écoles centrales. Voici les objections qu'il leur adresse dans l'exposé des motifs de son projet :

« La graduation des études, si nécessaires pour développer par degrés les facultés de l'entendement, n'est point organisée dans les écoles centrales : car on ne peut appeler *organisation* les dispositions bizarres de la loi qui distribue l'enseignement d'après la seule considération de l'âge.

« L'instruction s'y donne sans surveillance, de sorte que le temps consacré à l'enseignement n'est point tracé; les élèves n'y sont point soumis à une discipline assez sévère; et, dans un âge où le besoin de mouvement et l'attrait presque irrésistible des jeux maîtrisent la jeunesse, cette discipline, cette contention forcée, sont la première condition qu'on doit lui imposer pour assurer de bonnes études.

« Les cours des écoles centrales ne sont pas disposés partout d'une manière avantageuse à l'élève. Trop souvent l'heure des leçons et l'époque des cours sont commandées par la seule commodité des professeurs. Il en résulte que l'instruction se donne sans ordre et sans suite; que, dans certaines époques de l'année, les cours sont si nombreux que les élèves ne peuvent pas y suffire, tandis que dans d'autres temps l'école ne présente aucune trace d'enseignement.

« L'instruction, telle qu'on la donne généralement, n'est pas proportionnelle à la faiblesse de l'élève, pour qui essentiellement elle est faite. Aussi ne voit-on dans les départements que quelques hommes déjà instruits qui suivent les cours des écoles centrales, de manière que ces écoles sont plutôt des écoles de perfectionnement que des écoles d'instruction première pour les sciences.

« Toutes les parties de l'enseignement n'y reçoivent pas d'assez grands développements. Un seul professeur est destiné à enseigner les langues anciennes, de manière que ses leçons ne peuvent être profitables ni aux personnes instruites qui se perfectionnent dans leurs études, ni à ceux qui commencent. »

Chaptal signale en outre la lacune dont il a déjà été question, et qui paraît avoir été réelle dans la plupart des cas : « Le passage des écoles primaires aux écoles centrales n'est pas rempli par des études intermédiaires, de manière que le jeune homme qui sait lire et écrire ne peut pas profiter de l'instruction qu'on donne dans les écoles centrales ».

Ces remarques sont d'un esprit judicieux, mais elles ne portent pas sur le fond même du système d'enseignement, et il eût été bien facile d'opérer des réformes que demandaient d'ailleurs, avec Chaptal, beaucoup d'amis des écoles centrales, et quelques-uns des professeurs qui y enseignaient, sans supprimer l'institution. On pouvait créer des examens de passage; les règlements spéciaux, dont la confection avait été laissée par la loi aux administrations de département, pouvaient être revisés de manière à assurer une discipline plus exacte et une meilleure répartition des leçons.

On trouve, par exemple, dans un discours prononcé à la distribution des prix des écoles centrales du département de la Seine, le 29 thermidor an VIII, par Lacroix, membre de l'Institut et professeur de mathématiques à l'école centrale des Quatre-Nations, un examen détaillé des critiques adressées aux écoles, et l'indication des réformes qu'il serait possible d'y introduire.

Dellard, professeur de physique et de chimie à l'école centrale de Seine-et-Oise, proposait aussi, dans une brochure publiée en l'an IX, un certain nombre d'améliorations de détail à opérer; mais, somme toute, déclare-t-il, l'enseignement des écoles centrales vaut mieux que celui que donnaient les collèges. « Que si l'on reproche à ces écoles un trop grand luxe pour la fin qu'elles doivent atteindre, je répondrai : Lisez ce qu'on a dit plus haut sur les diverses branches d'instruction qu'elles embrassent, et nommez ensuite celle qui vous paraîtra superflue. Que si l'on objecte que la population de chaque département n'est pas assez considérable pour fournir à son école un concours d'élèves qui puisse occuper tous les maîtres, je répondrai encore : Aux élèves de l'école centrale, ajoutez tous ceux que les institutions particulières lui dérobent; et vous verrez si, pour lors, celle du plus petit département n'a pas de la peine à suffire pour ses besoins. » Il faut donc, non pas détruire les écoles centrales, mais les perfectionner, les aider à lutter contre la concurrence des institutions particulières. « Je ne puis terminer sans rappeler à ceux qui crient sans cesse contre nos écoles modernes, que, s'il faut en croire la renommée, un roi non moins éclairé que puissant a désiré de voir dans ses Etats l'instruction publique se modeler sur nos lois à cet égard : par quelle fatalité bizarre porterions-nous donc la hache sur des établissements que nos voisins envient? On cherche, dites-vous, vainement autour d'eux les fruits qu'on s'en était promis; soit, cette infécondité est malheureusement trop réelle en quelques lieux; mais l'amélioration et non la destruction, voilà ce que la sagesse commande. »

Mais le retour à la tradition d'avant 1789, à la discipline monacale ou militaire de l'internat, à la prépondérance donnée à l'étude du latin, était déjà décidé dans la volonté du Premier Consul; les écoles centrales, où vivait encore l'esprit des encyclopédistes et de la Révolution, ne pouvaient continuer à subsister sous un régime tel que celui que Bonaparte travaillait à imposer à la France. En l'an X, un nouveau projet de loi sur l'instruction publique fut présenté au Corps législatif et au Tribunat : ce projet instituait les « écoles secondaires » repoussées tour à tour par la Convention et les Cinq-Cents, et créait comme troisième degré d'enseignement, en remplacement des écoles centrales, des « lycées », au nombre de trente. « A mesure que les lycées seront organisés, disait le projet, le gouvernement déterminera celles des écoles centrales qui devront cesser leurs fonctions. »

Dans la discussion du projet au Tribunat et au Corps législatif, la plupart des orateurs, tout en acceptant le projet du gouvernement, payèrent un juste tribut d'éloges aux écoles centrales. Ainsi le tribun Jacquemont, rapporteur, dit au Tribunat : « Le nombre des élèves de ces écoles, dans ces dernières années, s'était considérablement augmenté. L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixées, et l'administration avait pris d'elle-même une marche exacte et régulière. » Jard-Panvillier, ancien conventionnel, délégué par le Tribunat pour discuter le projet de loi devant le Corps législatif, s'exprima en ces termes au sujet de la « lacune » dont on avait si souvent parlé : « S'il existait, par le fait, une lacune entre les écoles primaires et les écoles centrales, on pouvait facilement la remplir sans créer d'autres établissements que ceux qui avaient déjà été formés par la loi. Il suffisait pour cela d'élever un peu l'enseignement dans les écoles primaires des villes, et de le rendre plus élémentaire dans les écoles centrales.... Si cela n'a pas été fait, on ne peut l'imputer qu'à la négligence des administrations de

département, qui étaient autorisées par la loi à faire tous les règlements relatifs aux écoles primaires et centrales. » Il manifesta le regret de voir remplacer une centaine d'écoles centrales par trente lycées seulement : « Il en résultera que, dans la plupart des départements, des enfants seront obligés d'aller chercher au loin l'enseignement assez étendu dont les écoles centrales leur offrent aujourd'hui l'avantage. »

Seul le conseiller d'Etat Rœderer, directeur de l'instruction publique et l'un des orateurs du gouvernement, osa critiquer la pensée même qui avait donné naissance aux écoles centrales, et faire l'éloge des anciens collèges. « Le système d'instruction publique qui nous a donné, en l'an IV, les écoles centrales, — dit-il dans un discours au Corps législatif, — a fait tout le contraire de ce qu'indiquait la nature des choses. Dans ce système, peu ou point d'enseignement littéraire, partout des sciences. Tandis que, d'un côté, les écoles centrales accordaient à peine un cours à l'étude des langues anciennes, première base de toute éducation libérale, de l'autre elles semblaient avoir entrepris de peupler la France d'encyclopédies vivantes. Il y avait plus de sagesse à cet égard dans le système des anciens collèges; de ces collèges par où ont passé, d'où nous sont venus tous les grands hommes des deux siècles qui viennent de s'écouler : là le fond de l'instruction était l'étude des langues anciennes, l'art d'exprimer ses pensées en prose, en vers; l'art de conduire son esprit dans la recherche de la vérité. »

Une des raisons qui avaient éloigné des écoles centrales une partie de la population, c'est que l'enseignement religieux ne figurait pas dans leur programme. Le nouveau projet du gouvernement consulaire ne contenait également aucune disposition relative à l'enseignement de la religion dans les lycées. Sans doute Bonaparte, qui venait de rencontrer une si vive opposition dans les assemblées délibérantes à l'occasion du Concordat, avait voulu éviter de faire publiquement, et dans le corps même de la loi sur l'instruction publique, une nouvelle concession au clergé. Au Tribunat, un membre d'opinion monarchiste, Daru, s'étonna que le projet « ne fît aucune mention des idées de religion à donner aux enfants »; mais sa voix n'eut pas d'écho.

La loi fut votée par le Corps législatif (11 floréal an X), après que le premier orateur du gouvernement, le conseiller d'Etat Fourcroy, eut déclaré que les écoles centrales auraient, si la difficulté des temps ne s'y fût opposée, « entièrement rempli le but que la philosophie avait marqué dans leur création », et ajouté que « c'était véritablement une amélioration de ces écoles qui se présentait dans les lycées »; après que Rœderer eut rappelé, également au nom du gouvernement, que « l'instruction publique et la religion sont et doivent être deux institutions différentes », et que l'Etat ne pouvait faire donner l'enseignement religieux dans les écoles nationales, parce que « il aurait fallu mettre un enseignement pour chaque culte avoué par l'Etat dans chaque école, et en écarter les enfants dont les parents sont attachés à un autre culte ».

Mais, quelques mois plus tard, un arrêté (19 frimaire an XI) fut pris par les consuls pour régler l'organisation de l'enseignement dans les lycées. L'article 1er disait : « On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques »; et l'article 28 et dernier était ainsi conçu : « Il y aura un aumônier dans chaque lycée ».

## V

L'histoire des écoles centrales n'a pas encore été faite, et nous ne pouvons indiquer aucun ouvrage qui mérite d'être consulté sur ce chapitre intéressant de l'évolution de notre instruction publique. Quelques monographies seulement ont été publiées. En outre, la première édition de ce Dictionnaire contenait, dans quelques-uns des articles consacrés aux départements, un certain nombre de renseignements que nous résumons ci-après.

L'école centrale de la Côte-d'Or, à Dijon, fut prospère, comme l'atteste une délibération du Conseil général de l'an VIII, concernant le budget de l'école centrale (dont la dépense s'élevait à 35 075 fr.); il y est dit : « Dijon possède une école centrale dont la réputation attire une foule d'élèves des départements voisins ». L'école fut fermée le 1er brumaire an XII et remplacée par un lycée.

Dans le Doubs, un *Mémoire statistique* rédigé par le préfet Jean De Bry (Imprimerie impériale, an XII), constate que l'école centrale de Besançon, où affluaient de nombreux élèves, a eu le plus grand succès. Le dépôt des livres de Besançon comptait plus de 200 000 volumes imprimés ou manuscrits, provenant des bibliothèques des établissements religieux, des émigrés, etc.; « et, en attendant le classement de cet immense dépôt, on a établi provisoirement, près de l'école centrale, une bibliothèque composée de 10 000 volumes choisis...; on en a laissé l'entrée libre au public, trois fois par semaine, le matin et l'après-midi; elle a été très fréquentée, surtout par les nombreux élèves de l'école centrale. »

L'école centrale de l'Eure, à Evreux, fut au nombre des meilleures de France. On y doit signaler le premier essai, à nous connu, de deux institutions qui, de nos jours, sont entrées dans les mœurs : celle des voyages scolaires et celle des colonies de vacances. Le règlement du pensionnat annexé à l'école disait que « les élèves du pensionnat de l'école centrale qui auront remporté des prix devront parcourir, pendant les vacances, les endroits du département les plus intéressants par leur situation, par l'antiquité des monuments qu'ils renferment, par les manufactures qui s'y trouvent et par le genre de culture dont on s'occupe en ces endroits ». La relation du premier voyage fait par ces jeunes gens, pendant les vacances de l'an VIII, a été publiée en un volume par les soins du Conseil de l'instruction de l'école (*Voyage des élèves du pensionnat de l'école centrale de l'Eure dans la partie occidentale du département, pendant les vacances de l'an VIII, avec des observations, des notes et plusieurs gravures relatives à l'histoire naturelle, l'agriculture, les arts, etc.*; Evreux. J.-J.-L. Ancelle, imprimeur, an X; 1 vol. in-12 de 179 p.). Les touristes étaient au nombre de dix-sept, accompagnés des directeurs du pensionnat, d'un des professeurs de l'école et d'un membre du jury d'instruction. Deux journées de marche les conduisirent sur le territoire de la commune de Conteville, où ils établirent leur campement au confluent de la Risle et de la Seine : ils avaient emporté une tente et quelques instruments destinés à des observations scientifiques. Les élèves visitèrent plusieurs établissements industriels, et se firent expliquer les procédés de fabrication; ils recueillirent des minéraux, des plantes, des insectes, des animaux marins, pour le musée de l'école; ils prirent des notes sur les monuments historiques; ils dessinèrent des sites, des objets d'histoire naturelle, firent des observations barométriques, etc. Après quinze jours employés à des excursions et à des études de divers genres, ils rentrèrent à Evreux, « animés d'un nouveau zèle et pénétrés de reconnaissance », et munis d'un certificat du maire de Conteville attestant que, pendant leur séjour dans cette commune, les élèves de l'école centrale s'étaient conduits « avec honneur et dignité ». En l'an IX, un second voyage fut accompli dans les mêmes conditions et avec le même succès, mais le récit n'en a pas été publié, croyons-nous.

Sur l'école centrale du Lot-et-Garonne, le rapport publié en l'an X sur la situation du département par le citoyen Pieyre fils, préfet, s'exprime ainsi : « L'école centrale occupe l'ancien évêché d'Agen, édifice superbe et vaste; l'enseignement est confié à des professeurs d'un talent reconnu et bien capables de remplir les intéressantes fonctions dont ils sont chargés. Les cours de dessin, de mathématiques, d'histoire naturelle et de législation sont les plus suivis. Le nombre des élèves pour toute l'école est en ce moment de quatre-vingts à cent. »

Le préfet de la Lozère, dans un rapport publié en l'an X, constate l'insuccès de l'école centrale dans ce département : « Un établissement d'instruction publique d'un mode supérieur, écrit-il, est en activité

depuis quelques années à Mende. Le succès n'a pas répondu aux espérances qu'on en avait conçues; la plupart des cours ont été déserts ou peu fréquentés; nombre d'obstacles y ont concouru : 1° Le défaut d'écoles primaires; ce sont elles qui doivent servir de premier échelon pour arriver aux écoles centrales; 2° la prévention du public contre ce dernier établissement; 3° la versatilité dans la législation, relativement au mode d'instruction publique, alternative décourageante pour les professeurs chargés de l'enseignement et même pour les parents. »

En Maine-et-Loire, l'école centrale fut installée, à Angers, dans le bâtiment de l'ancien collège d'Anjou; elle subsista huit années, avec une moyenne annuelle de 150 à 200 élèves, et fut transformée en lycée en l'an XII.

Le nombre des élèves qui suivaient les différents cours de l'école centrale de l'Oise, à Beauvais, était en l'an IX le suivant : chimie, 25; histoire, 2; belles-lettres, 6; dessin, 60; législation, 10; mathématiques, 12; histoire naturelle, 9; langues anciennes, 30; grammaire générale, 12.

Sur l'école centrale du Rhône, à Lyon, le préfet Verninac écrivait dans un rapport publié en l'an X : « L'école centrale, de sa nature, doit mettre le sceau à l'instruction; mais les élèves, en petit nombre, qui la fréquentent, ne sont point assez forts pour recevoir les leçons trop substantielles qu'on y donne, parce qu'ils n'ont point été préparés dans les écoles secondaires.... Les professeurs sont pleins de zèle et de lumières, et plusieurs d'entre eux sont des savants et des littérateurs distingués. »

Le département du Tarn nous montre l'école centrale en concurrence avec un établissement particulier d'origine ecclésiastique, l'école de Sorèze. Le préfet, Lamarque, s'exprime ainsi en l'an IX : « Les établissements qui présentent aujourd'hui à l'instruction les ressources les plus étendues sont sans contredit l'école centrale et l'école de Sorèze. L'école centrale ne compta d'abord qu'un petit nombre d'élèves; en l'an VII elle en avait 200 environ, dont quelques-uns furent reçus à l'Ecole polytechnique. L'école de Sorèze est l'établissement d'éducation le plus considérable qui existe dans les départements méridionaux, et peut-être dans toute la République : il a près de 400 élèves et 60 instituteurs de tout genre; dans le plan d'instruction qu'on y suit, on embrasse à la fois les sciences, les belles-lettres, les arts et la gymnastique. »

En Vendée, en l'an IX, le Conseil général émet le vœu suivant : « L'école centrale, placée à Luçon, est peu suivie; quatre chaires seulement sont en activité; elle ne compte en tout que 50 élèves. La supprimer, et substituer à l'école centrale quatre écoles intermédiaires placées à Fontenay, à Luçon, à Montaigu et aux Sables. »

Enfin, dans la Vienne, en l'an IX, le Conseil général est, au contraire, optimiste : « L'école centrale de Poitiers voit tous les ans augmenter le nombre de ses élèves : il est aujourd'hui de 400. On le doit au zèle et à l'intelligence des professeurs. Elle a fourni des sujets distingués à l'Ecole polytechnique. Les enfants et les parents sont jaloux de l'instruction. »

Après l'adoption de la loi du 11 floréal an X, les écoles centrales disparurent successivement. En ce qui concerne Paris et les départements avoisinants, l'arrêté qui les supprima est du 23 fructidor an XI (10 septembre 1803); il porte ce qui suit : « Dans le cours de l'an XIII, il sera établi à Paris trois lycées à la place des trois écoles centrales actuelles. Les trois écoles centrales de Paris, les écoles centrales de Seine-et-Oise, de Seine-et-Marne, d'Eure-et-Loir, de l'Yonne et de l'Aube seront fermées à dater du 1er vendémiaire an XIII. Les fonds des écoles centrales supprimées par le présent arrêté seront affectés à l'entretien des lycées de Paris. »

« Les écoles centrales — a dit Eugène Despois dans un livre remarquable (*le Vandalisme révolutionnaire*) — ont duré trop peu de temps pour qu'on puisse apprécier exactement leur utilité et leurs services. Attaquées avec fureur dès leur début par les ennemis bientôt enhardis de la Révolution, menacées sans cesse dans leur existence, elles ont succombé sous l'accusation de n'avoir pas réussi : ce crime leur a été surtout reproché par ceux qui avaient tout fait pour les empêcher de réussir. A l'époque où cette imputation nouvelle fut dirigée contre elles avec un ensemble et une émulation de haine qui indiquaient assez les vues secrètes de leurs adversaires, au début du Consulat, elles trouvèrent des défenseurs sérieux et convaincus qui montrèrent les résultats obtenus en moins de six années, et prouvèrent qu'indépendamment du mérite des méthodes et des innovations utiles, elles avaient dans bien des villes mieux réussi que les anciens collèges. Ainsi, à Besançon, l'école centrale comptait 500 élèves, tandis que le collège n'en avait jamais eu plus de 300 dans son état le plus florissant. Mais elles étaient condamnées et devaient disparaître pour faire place à une restauration à peu près complète de l'enseignement tel qu'il était avant 1789. Le temps s'est chargé de les justifier, en ramenant lentement, et malgré bien des obstacles, dans l'enseignement des lycées, les études diverses que les écoles centrales avaient eu le mérite d'inaugurer les premières, et que la réaction consulaire et impériale avait supprimées. »

**CERTIFICAT.** — Parmi les titres de capacité de l'enseignement primaire énumérés à l'art. 106 du décret du 18 janvier 1887, figurent les *certificats d'aptitude professionnelle* et les *certificats spéciaux pour les enseignements accessoires*.

Les certificats d'aptitude professionnelle sont : le certificat d'aptitude pédagogique, le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales, le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Les certificats spéciaux pour les enseignements accessoires sont : le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes; le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel; le certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité; le certificat d'aptitude à l'enseignement du chant (degré élémentaire et degré supérieur); le certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin; le certificat d'aptitude à l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures; le certificat d'aptitude à l'enseignement des exercices militaires; le certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture; le certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré élémentaire et degré supérieur); le certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire de l'arabe parlé dans les écoles primaires de l'Algérie; le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'arabe dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures. Nous consacrons un article, dans l'ordre ci-dessus, à chacun de ces certificats.

Viennent ensuite les articles relatifs au certificat d'études primaires élémentaires, au certificat d'études primaires supérieures, et au certificat d'exercice.

**CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE.** — Institué, à titre facultatif, par l'art. 3 du décret du 4 janvier 1881, le certificat d'aptitude pédagogique était destiné « à constater plus particulièrement l'aptitude des instituteurs et des institutrices à la direction des écoles publiques *à plusieurs classes* ». Trois ans plus tard, le décret du 30 décembre 1884, supprimant le caractère trop spécial de ce diplôme, en fit le titre professionnel pour la direction de toute école publique. « Il est institué, porte l'art. 3 dudit décret, un examen pratique complémentaire de l'un ou de l'autre brevet. Cet examen, destiné à constater l'aptitude *à la direction d'une école publique*, est accessible à tous les membres de l'enseignement primaire public ou libre. » Toutefois l'examen restait facultatif, et le petit nombre des candidats montrait bien qu'une disposition impérative serait nécessaire pour que tout instituteur fût appelé à fournir la preuve, avant d'entrer définitivement dans les cadres, non seulement qu'il possède un minimum de connaissances indispensable, mais qu'il a fait de sa profession un apprentissage suffisant et qu'il sait enseigner. La loi du 30 octobre 1886 a réalisé cette réforme en

décidant dans son art. 23 que « nul ne peut être nommé instituteur *titulaire* s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique ».

Les candidats au certificat d'aptitude pédagogique doivent remplir les conditions suivantes :

1° Etre pourvus du brevet élémentaire; 2° Avoir vingt ans révolus au 31 décembre de l'année de l'examen; 3° Justifier, au moment de l'inscription, de deux années d'exercice au moins dans un établissement public d'enseignement ou dans une école privée. (Décret du 18 janvier 1887, art. 108.)

Le temps passé à l'école normale compte pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept. Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du Conseil départemental. (Loi du 30 octobre 1886, art. 23.) Mais aucune dispense d'âge n'est accordée. (Décret du 18 janvier 1887, art. 108.)

Les commissions d'examen pour le certificat d'aptitude pédagogique sont nommées par le recteur sur la proposition de l'inspecteur d'académie. Elles siègent au chef-lieu du département, sauf les exceptions que le ministre de l'instruction publique peut autoriser, sur la proposition du recteur. (Décret du 18 janvier 1887, art. 117, modifié par le décret du 4 août 1903.)

Les commissions sont présidées par l'inspecteur d'académie et composées de dix membres au moins, choisis parmi les inspecteurs de l'enseignement primaire, les directeurs, directrices et professeurs d'écoles normales ou d'écoles primaires supérieures, et les instituteurs ou institutrices du département. S'il y a dans le département une inspectrice des écoles maternelles, elle fait nécessairement partie de la commission.

Si les candidats inscrits dans un département sont trop nombreux, le recteur peut instituer d'autres commissions d'examen en tel nombre qu'il juge nécessaire. (Même décret, art. 120.)

Les membres du jury d'examen pour le certificat d'aptitude pédagogique reçoivent les allocations suivantes : Epreuves écrites : par candidat : 3 francs; Epreuves orales et pratiques : par candidat : 9 francs ; Total par candidat : 12 francs. (Voir *Commissions d'examen*.)

Il n'y a, pour l'examen du certificat d'aptitude pédagogique, qu'une session par an.

L'épreuve écrite a lieu au mois de février à une date fixée par l'inspecteur d'académie. Cette épreuve est subie au chef-lieu de chaque arrondissement, sous la surveillance de l'inspecteur primaire. Elle est corrigée par la commission réunie au chef-lieu du département.

L'épreuve pratique doit être subie avant le 1er décembre de l'année de l'examen.

Les aspirants et aspirantes qui échouent à l'épreuve pratique ou à l'épreuve orale conservent à la session suivante le bénéfice de l'admissibilité prononcée à la suite de l'épreuve écrite.

Pour les candidats admissibles, l'épreuve pratique consiste en une classe de trois heures faite par chaque candidat dans la classe ou dans l'école qu'il dirige. Il est procédé à cette épreuve, dans le cours de l'année scolaire, par une sous-commission, nommée par l'inspecteur d'académie.

Les instituteurs privés peuvent, sur leur demande, subir l'épreuve pratique, soit dans leur propre classe, soit dans une école publique.

L'épreuve orale se fait à la suite de l'épreuve pratique. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 154, modifié par les arrêtés du 27 juillet 1893 et 9 décembre 1901.)

Les candidats au certificat d'aptitude pédagogique doivent se faire inscrire au bureau de l'inspecteur d'académie quinze jours au moins avant l'ouverture de la session, et déposer :

Une demande d'inscription écrite et signée par eux;

Un extrait de leur acte de naissance;

Leur brevet élémentaire ou leur brevet supérieur, s'il y a lieu;

Un certificat de l'inspecteur d'académie constatant qu'ils remplissent la condition de stage ou qu'ils en ont été dispensés.

Dans les sessions ordinaires, les compositions commencent le même jour dans tous les départements.

Le sujet de la composition écrite est choisi par l'inspecteur d'académie.

Le pli cacheté est ouvert, séance tenante, par le président de la commission, en présence des candidats.

Le dossier de chaque candidat et particulièrement les notes qu'il a obtenues dans l'inspection sont mis sous les yeux de la commission, qui en tient compte dans ses appréciations.

L'examen du certificat d'aptitude pédagogique comprend :

Une épreuve écrite, laquelle est éliminatoire;

Une épreuve pratique;

Et une épreuve orale.

L'épreuve écrite consiste en une composition française sur un sujet élémentaire d'éducation ou d'enseignement.

Trois heures sont accordées pour cette épreuve. (Même arrêté, articles 155 à 159.)

L'épreuve pratique consiste en une classe faite par le candidat dans une école primaire publique. Les aspirantes peuvent, à leur choix, subir l'épreuve pratique dans une école maternelle ou dans une école de filles.

L'école dans laquelle le candidat est appelé à subir l'épreuve lui est ouverte vingt-quatre heures à l'avance. Il en prend la direction le jour de l'épreuve et est tenu de se conformer à un programme arrêté par la commission.

Ce programme est remis au candidat vingt-quatre heures à l'avance. Il se rapprochera, autant que possible, de l'ordre des exercices inscrits à l'emploi du temps de l'école au jour de l'examen. (Même arrêté, art. 160, modifié par l'arrêté du 27 juillet 1893.)

Pour procéder à l'épreuve pratique, la commission d'examen peut se partager en sous-commissions de trois membres au moins. Un inspecteur primaire et un instituteur pour les aspirants, une institutrice pour les aspirantes, font nécessairement partie de chacune de ces sous-commissions.

L'inspecteur d'académie fait partie de droit de toutes les sous-commissions. En cas de partage des suffrages, sa voix est prépondérante.

L'épreuve orale consiste :

1° Dans l'appréciation de cahiers de devoirs mensuels ;

2° Dans des interrogations en rapport avec les autres épreuves déjà subies par le candidat, et portant sur des sujets relatifs à la tenue et à la direction d'une école primaire élémentaire ou maternelle, ou sur des questions de pédagogie pratique.

Chacune des épreuves est jugée d'après l'échelle de 0 à 20. Tout candidat qui n'a pas obtenu la note 10, tant pour l'épreuve écrite que pour l'épreuve pratique, est ajourné. Est ajourné également tout candidat qui n'a pas obtenu la moyenne 30 pour l'ensemble des épreuves.

Sur le vu du procès-verbal de la commission d'examen, le recteur délivre, s'il y a lieu, le certificat d'aptitude pédagogique et, dans la quinzaine, adresse son rapport au ministre sur les résultats de la session dans son académie. (Même arrêté, articles 161 à 164.)

*Dispositions spéciales aux élèves-maîtres et élèves-maîtresses des écoles normales.* — Aux termes de l'art. 7 de l'arrêté du 4 août 1905, « les candidats au certificat d'aptitude pédagogique qui ont subi avec succès l'examen de fin d'études normales sont dispensés des épreuves autres que l'épreuve pratique »

Conformément à ces dispositions, les élèves-maîtres ou élèves-maîtresses pourvus du certificat de fin d'études normales, et qui réunissent, l'année même de leur sortie de l'école, les conditions d'âge et de stage requises, sont admis à subir, dans la session en cours l'épreuve pratique du certificat d'aptitude pédagogique.

Pour ces candidats, qui sont dispensés de l'inscription exigée des autres candidats, le stage doit être réalisé *au moment* de leur sortie de l'école normale, sauf dispense obtenue après avis du Conseil départemental.

Quant aux candidats pourvus du certificat de fin d'études qui se présentent pour l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique dans les sessions postérieures à l'année de leur sortie de l'école normale,

ils doivent se faire inscrire à la même époque et justifier des mêmes conditions d'âge et de stage que les autres candidats. (Circul. du 24 décembre 1907.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DANS LES ECOLES NORMALES ET LES ECOLES PRIMAIRES SUPERIEURES.** — Ce titre est exigé : 1° des directeurs, directrices et professeurs des écoles normales; 2° des directeurs, directrices et professeurs des écoles primaires supérieures (Loi du 30 octobre 1886, articles 24 et 28; décret du 18 janvier 1887, articles 62 et 65); 3° des aspirants au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales (Décret du 18 janvier 1887, art. 110).

Les candidats à l'examen du professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription, être pourvus du brevet supérieur ou de l'un des baccalauréats ou (pour les femmes) du diplôme de fin d'études, et justifier de deux ans d'exercice au moins dans les écoles publiques, ou dans les écoles privées (Décret du 18 janvier 1887, art. 109, modifié par le décret du 26 mars 1887).

Des dispenses d'âge ou de stage peuvent être accordées par le ministre, sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire.

Le temps passé dans les écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud compte comme années de stage. (Même décret, art. 115.)

Deux commissions, l'une pour l'ordre des sciences, l'autre pour l'ordre des lettres, sont nommées chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures. Elles siègent à Paris.

Chacune de ces commissions est composée de cinq membres au moins, auxquels sont adjointes, avec voix délibérative, pour l'examen des aspirantes, deux directrices ou professeurs (femmes), soit d'école normale, soit d'école primaire supérieure.

Des examinateurs spéciaux peuvent être adjoints à l'une ou l'autre de ces commissions, avec voix délibérative pour l'ordre d'études qu'ils représentent.

Les candidats sont tenus de se faire inscrire, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, d'indiquer les lieux où ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'art. 109 du décret du 18 janvier 1887. Le registre d'inscription est clos un mois avant l'ouverture de la session.

La liste des candidats est arrêtée par le ministre de l'instruction publique.

L'examen a lieu à la fin de l'année scolaire, aux jours fixés par le ministre.

L'examen se compose : 1° d'épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires; 2° d'épreuves orales et pratiques. (Décret du 18 janvier 1887, art. 117; arrêté du 18 janvier 1887, articles 165 à 169.)

Les épreuves écrites ont lieu au chef-lieu du département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou d'un délégué agréé par le recteur.

Elles comprennent :

*Pour les lettres* : 1° Une composition sur un sujet de littérature ou de grammaire;

2° Une composition d'histoire et de géographie;

3° Une composition de morale ou de psychologie appliquée à l'éducation;

4° Une épreuve de langues vivantes consistant en : Une rédaction facile d'après un sujet donné en langue étrangère (allemand, anglais, italien, espagnol ou arabe); Une version facile.

L'usage du dictionnaire en langue étrangère est autorisé conformément aux dispositions adoptées dans les examens du baccalauréat.

*Pour les sciences* : 1° Une composition de mathématiques;

2° Une composition comprenant une question de physique, une question de chimie et une question de sciences naturelles;

3° Une composition de dessin géométrique et de dessin d'ornement;

4° Une composition sur un sujet de morale ou d'éducation.

Les sujets de composition sont tirés des programmes d'enseignement dans les écoles normales. Ils sont envoyés par l'administration centrale.

Quatre heures sont accordées aux candidats pour chacune des compositions écrites, à l'exception de la composition en dessin géométrique et en dessin d'ornement, pour laquelle il est accordé six heures, et des compositions d'histoire et de géographie et de sciences physiques et naturelles, pour lesquelles il est accordé cinq heures.

L'usage d'une table de logarithmes à quatre ou cinq décimales est autorisé pour la composition de mathématiques.

Les quatre épreuves de chaque série ont lieu en quatre jours consécutifs, les mêmes pour toute la France.

(Arrêté du 18 janvier 1887, art. 170, modifié par les arrêtés du 9 janvier 1895 et 10 mai 1904.)

La commission prononce l'admission aux épreuves orales et pratiques. Ces épreuves ont lieu à Paris. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 171.)

Les épreuves orales et pratiques comprennent :

*Pour les lettres* : 1° Une leçon sur un sujet tiré au sort, dont la durée ne dépassera pas une demi-heure et qui pourra être suivie d'interrogations portant, soit sur le sujet qui a fait l'objet de la leçon, soit sur toute autre partie du programme. Trois heures sont accordées pour la préparation de cette leçon. Cette préparation a lieu à huis-clos;

2° La lecture expliquée d'un passage pris dans un auteur classique français;

3° La correction d'un devoir d'élève-maître.

La lecture expliquée et la correction du devoir sont précédées d'une préparation dont la durée ne doit pas dépasser trois quarts d'heure pour chacune des deux épreuves;

4° La lecture d'un texte allemand, anglais, italien, espagnol ou arabe et l'explication du texte lu, suivie d'interrogations en langue étrangère sur le sens du passage et sur la signification des mots (un quart d'heure).

*Pour les sciences* : 1° une leçon sur un sujet tiré au sort, dont la durée ne dépassera pas une demi-heure. Il est accordé deux heures pour la préparation de la leçon de mathématiques, trois heures pour la préparation de la leçon de sciences physiques ou de sciences naturelles. Cette préparation a lieu à huis-clos;

2° Une interrogation sur chacune des parties du programme (mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles). Durée totale de l'épreuve pour les trois interrogations : trois quarts d'heure;

3° Une manipulation de physique ou de chimie et une démonstration pratique d'histoire naturelle.

Le sujet de la manipulation ou de la démonstration est tiré au sort.

Il est accordé une heure pour la manipulation et une heure pour la démonstration d'histoire naturelle.

La liste des auteurs allemands, anglais, italiens, espagnols ou arabes, ainsi que celle des auteurs classiques français, sur lesquels porteront les explications des textes, est arrêtée par le ministre tous les trois ans.

L'usage de tout secours autre que celui des dictionnaires, atlas ou livres autorisés par la commission est interdit.

Il est attribué à chaque candidat, pour chacune des épreuves écrites et orales, une note distincte calculée de 0 à 20. Dans le total des points, les notes des diverses épreuves sont affectées de coefficients fixés chaque année par décision ministérielle au début de l'année scolaire.

Les aspirants et aspirantes qui échouent aux épreuves orales conservent, sur leur demande, à la session suivante, le bénéfice de l'admissibilité, ainsi que celui des notes qu'ils ont obtenues aux épreuves écrites précédemment subies.

Les candidats ayant conservé, d'une session à l'autre, le bénéfice de l'admissibilité sont tenus de se faire inscrire dans les délais prévus à l'article 167. Mais ils sont dispensés de produire à nouveau les pièces et justifications énoncées audit article.

Dans le cas de force majeure dûment constaté et apprécié par le ministre, les candidats peuvent béné-

ficier de leur admissibilité à la seconde session qui suit celle au cours de laquelle ils ont été ajournés.

(Arrêté du 18 janvier 1887, articles 172 et 173 modifiés par les arrêtés du 20 janvier 1899, 10 mai et 24 décembre 1904.)

Après la clôture des examens, chaque commission dresse la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat. Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats. — Voir *Fraudes dans les examens*.

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION DES ECOLES PRIMAIRES ET A LA DIRECTION DES ECOLES NORMALES.** — Nul ne peut être nommé inspecteur primaire s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à l'inspection. (Loi du 30 octobre 1886, art. 10; décret du 18 janvier 1887, art. 125.) Les directeurs et directrices d'écoles normales doivent également être pourvus de ce titre.

Les aspirants au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales doivent être âgés de vingt-cinq ans révolus au moment de leur inscription, justifier de cinq ans d'exercice au moins dans les établissements publics d'enseignement supérieur, secondaire ou primaire, et être pourvus de l'un des titres suivants : certificat d'aptitude au professorat, licence ès-lettres ou ès-sciences.

Les instituteurs et institutrices publics titulaires sont dispensés de produire le certificat d'aptitude au professorat pour se présenter *à l'examen de l'inspection* s'ils comptent dix années de services, soit comme directeurs ou directrices, soit comme adjoints ou adjointes, dans une école primaire élémentaire ou supérieure, et s'ils sont pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique.

Les secrétaires et les commis d'inspection académique, ainsi que les professeurs des classes élémentaires de l'enseignement secondaire, qui comptent au jour de l'examen dix années de services, dont cinq au moins dans les établissements d'enseignement primaire public, bénéficient des mêmes dispositions.

La liste des candidats est arrêtée par le ministre. (Décret du 18 juillet 1887, art. 110 modifié par les décrets du 31 juillet 1897 et 28 décembre 1907.)

Aucune dispense d'âge ou de stage ne peut être accordée que par décision ministérielle rendue sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire. (Décret du 18 janvier 1887, art. 115.)

Il ressort de ce qui précède que les candidats se divisent en deux catégories : 1° ceux qui, *pourvus du professorat* ou d'une licence, peuvent, en cas de succès, prétendre à la direction d'une école normale; 2° les instituteurs, secrétaires et commis d'inspection, et professeurs des classes élémentaires qui, non munis du professorat, sont autorisés à se présenter à l'examen, mais ne peuvent aspirer qu'à un poste d'inspecteur primaire.

Le programme de l'examen a été fixé ainsi qu'il suit par l'arrêté du 18 janvier 1887 :

**I. Pédagogie.** — 1° L'ÉDUCATION (principes généraux). — *Education physique.* — Hygiène générale. Jeux et exercices de l'enfant. Gymnastique.

*Education des sens.* — Petits exercices d'observation.

*Education intellectuelle.* — Notions sur les facultés intellectuelles. Leur développement aux divers âges. — Leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances. — Rôle de la mémoire, du jugement, du raisonnement, de l'imagination. — La méthode: ses différents procédés; analyse et synthèse, induction et déduction.

*Education morale.* — Volonté. — Liberté de l'homme étudiée dans l'enfant. — Conscience morale; responsabilité; devoirs. — Rapport des devoirs et des droits. — Culture de la sensibilité dans l'enfant. — Modification des caractères et formation des habitudes. — Diversité naturelle des instincts et des caractères.

2° L'ÉCOLE (éducation et instruction en commun).

*Ecoles.* — Ecole maternelle. — Ecoles primaires élémentaires et supérieures. — Cours complémentaires. — Organisation matérielle. — Locaux et mobiliers; matériel d'enseignement. — Collections. — Bibliothèques.

*Organisation pédagogique.* — Classement des élèves; programmes; emploi du temps; journal de classe.

Formes de l'enseignement; intuition; enseignement par l'aspect; exposition; interrogations; exercices oraux; devoirs écrits et correction; promenades scolaires.

Etude des procédés particuliers applicables à l'enseignement de chacune des parties du programme.

*Examens.* — Certificats d'études primaires. — Compositions et concours.

*Discipline.* — Récompenses; punitions; émulation; sentiment de la dignité chez l'enfant. — Action personnelle du maître et conditions de son autorité; ses rapports avec les élèves et les familles.

3° HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE. — Principaux pédagogues et leurs doctrines. — Analyse des ouvrages les plus importants.

**II. — Législation et administration.** — LOIS, DÉCRETS, RÈGLEMENTS, PRINCIPALES CIRCULAIRES. — *Ecoles normales primaires.* — Conditions d'établissement, recrutement; programme des études; enseignement; régime intérieur; gestion économique; budget; commission de surveillance.

*Écoles primaires.* — L'enseignement primaire obligatoire. Gratuité et laïcité de l'enseignement primaire public. Différentes sortes d'écoles publiques; dispositions relatives à la création et à l'entretien des écoles communales; écoles mixtes. Admission des enfants dans les écoles. Construction, aménagement et hygiène des locaux scolaires. Pensionnats annexés aux écoles publiques. Ecoles primaires supérieures; bourses nationales. Comptabilité des écoles publiques; comptabilité communale et départementale se rapportant au service de l'instruction primaire; registres scolaires. Etablissements d'instruction primaire privés.

Classes enfantines.

*Ecoles maternelles.* — Leurs rapports avec la classe élémentaire; leur histoire; leur règlementation spéciale.

*Annexes de l'école.* — Bibliothèque populaire des écoles; autres bibliothèques populaires; classes d'adultes et d'apprentis; conférences et cours publics; musées scolaires; caisses des écoles; caisses d'épargne scolaires; atelier de travail manuel; gymnastique et exercices militaires; bataillons scolaires.

*Personnel.* — Instituteurs et institutrices titulaires et stagiaires publics; nomination; situation légale; devoirs professionnels; engagement décennal; traitements; pensions de retraite.

Instituteurs privés, directeurs et adjoints.

Associations vouées à l'enseignement; personnes civiles; libéralités faites aux personnes civiles en vue de l'instruction primaire.

Autorités préposées à la surveillance et à la direction de l'enseignement primaire.

Inspecteurs; leurs attributions et leurs rapports avec les autorités, avec le personnel enseignant.

Bibliothèques pédagogiques.

Conférences pédagogiques.

Une commission est nommée, chaque année, par le ministre de l'instruction publique pour examiner l'aptitude des candidats aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire, de directeur ou directrice d'école normale.

Cette commission est composée de cinq membres au moins, auxquels sont adjointes, avec voix délibérative, deux directrices d'école normale pour l'examen des aspirantes. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 174.)

Les candidats sont tenus de se faire inscrire, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspection académique; d'indiquer les lieux où ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'art. 110 du décret du 18 janvier 1887.

Le registre d'inscription est clos un mois avant l'ouverture de la session.

Le ministre fixe, à la fin de l'année scolaire, la date à laquelle s'ouvrira la session ordinaire de l'année scolaire suivante.

En cas de nécessité, une session extraordinaire peut avoir lieu. La date en est fixée deux mois à l'avance.

(Même arrêté, articles 175 et 176 modifiés par l'arrêté du 20 janvier 1899.)

L'examen se compose :

D'épreuves écrites, lesquelles sont éliminatoires; d'épreuves orales; d'épreuves pratiques.

Les épreuves écrites sont subies au chef-lieu du département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou d'un délégué agréé par le recteur. Elles ont lieu en deux jours consécutifs, les mêmes pour toute la France.

Elles comprennent deux compositions : l'une sur un sujet de pédagogie, l'autre sur un sujet d'administration scolaire; les deux sujets sont envoyés par l'administration centrale; cinq heures sont accordées pour chaque composition.

Les compositions sont adressées, avec le procès-verbal de la séance, par l'inspecteur d'académie au ministre. (Même arrêté, articles 177 et 178.)

La commission prononce l'admission aux épreuves orales et pratiques.

Ces épreuves ont lieu à Paris.

Les aspirants et aspirantes qui échouent aux épreuves orales et pratiques conservent, sur leur demande, à la session suivante, le bénéfice de l'admissibilité ainsi que celui des notes qu'ils ont obtenues aux épreuves écrites précédemment subies.

Les candidats ayant conservé, d'une session à l'autre, le bénéfice de l'admissibilité, sont tenus de se faire inscrire dans les délais prévus par l'article 175. Mais ils sont dispensés de produire à nouveau les pièces et justifications énoncées audit article.

Dans le cas de force majeure, dûment constaté et apprécié par le ministre de l'instruction publique, les candidats pourront bénéficier de leur admissibilité à la seconde session qui suivra celle au cours de laquelle ils auront été ajournés. (Même arrêté, art. 179, modifié par l'arrêté du 24 décembre 1904.)

Les épreuves orales comprennent :

1° L'explication d'un passage tiré au sort parmi ceux que la commission aura choisis dans les auteurs inscrits sur la liste dressée tous les trois ans par le ministre et publiée une année à l'avance. Une heure est accordée pour la préparation à huis-clos de cette épreuve ;

2° L'exposé de vive voix d'une question de pédagogie théorique ou pratique. Cette question, tirée au sort, sera traitée par le candidat après deux heures de préparation à huis clos. Cet exposé ne durera pas plus d'une demi-heure. Des questions sur l'administration et la législation scolaires seront posées au candidat.

Le candidat ne devra s'aider ni de livres, ni de notes. (Même arrêté, art. 180, modifié par l'arrêté du 27 juillet 1893.)

L'épreuve pratique consiste dans l'inspection d'une école normale, d'une école primaire supérieure, d'une école élémentaire ou d'une école maternelle, inspection suivie d'un compte-rendu verbal.

Après la clôture des examens, la commission dresse la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, de directeur ou directrice d'école normale.

Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats. (Même arrêté, articles 181 et 182.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION DES ECOLES MATERNELLES.** — Nulle ne peut être nommée inspectrice départementale sans être pourvue du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles. (Décret du 18 janvier 1887, article 134.)

Ce titre est également exigé des inspectrices générales, à moins qu'elles ne possèdent le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. (Même décret, article 133, modifié par le décret du 3 septembre 1908.)

Les aspirantes au certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles doivent être âgées de vingt-cinq ans au moins au moment de leur inscription, être pourvues soit du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, soit du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, et justifier de cinq ans d'exercice dans les établissements publics d'enseignement secondaire ou primaire. (Même décret, art. 111.)

Des dispenses d'âge ou de stage peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire.

Le temps passé dans les écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud compte comme années de stage. (Même décret, art. 115.)

Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les aspirantes à l'inspection des écoles maternelles, des écoles et classes enfantines. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 183.)

Il est à noter toutefois que, dans la pratique, cette dernière prescription n'est pas observée. Depuis 1889, il n'y a eu, en effet, qu'une session, en 1904, pour le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Les aspirantes sont tenues de se faire inscrire à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, quinze jours au moins avant l'ouverture de la session, d'indiquer les lieux où elles ont résidé et les fonctions qu'elles ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'article 111 du décret du 18 janvier 1887.

La liste des candidats est arrêtée par le ministre.

L'examen a lieu dans le courant du mois de mars.

L'examen se compose d'épreuves écrites, d'une épreuve orale et d'une épreuve pratique.

Les épreuves écrites sont au nombre de deux :

1° Une composition sur un sujet de pédagogie appliquée aux écoles maternelles (trois heures);

2° Une composition sur l'hygiène des écoles maternelles : soins à donner aux enfants, installation et ameublement des locaux (trois heures).

L'épreuve orale consiste en interrogations : 1° sur la pédagogie appliquée aux écoles maternelles et sur l'hygiène; 2° sur des questions de législation et d'administration concernant ces écoles.

L'épreuve pratique consiste en une inspection d'une école maternelle avec rapport oral à la suite de cette inspection.

Les compositions écrites se font le même jour au chef-lieu du département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou d'un délégué agréé par le recteur.

La commission décide de l'admissibilité aux épreuves orales et pratiques. Ces épreuves ont lieu à Paris.

Les épreuves sont jugées d'après l'échelle de 0 à 20. Toute aspirante qui n'a pas obtenu 20 points pour l'ensemble des deux épreuves écrites n'est pas déclarée admissible ; toute aspirante qui n'a pas obtenu 40 points pour l'ensemble des épreuves est ajournée. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 184 à 186.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LES ECOLES NORMALES ET LES ECOLES PRIMAIRES SUPERIEURES.** — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription et justifier de deux ans d'exercice dans les établissements publics ou privés d'enseignement secondaire ou primaire ou d'un temps équivalent de séjour à l'étranger. Ils doivent en outre être pourvus : les aspirants, du brevet supérieur ou d'un baccalauréat; les aspirantes, du brevet supérieur ou du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire. (Décret du 18 janvier 1887, art. 112.)

Des dispenses d'âge ou de stage peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire.

Le temps passé dans les écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud compte comme années de stage. (Même décret, art. 115.)

Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Les candidats doivent se faire inscrire, quinze jours avant la date de l'examen, à Paris, à la Sorbonne,

et, dans les départements, à l'inspection académique, et produire :

1° Une demande dans laquelle ils indiquent la langue vivante sur laquelle ils désirent subir l'examen : allemand, anglais, italien, espagnol, arabe;

2° L'indication des diplômes qu'ils possèdent, des lieux où ils ont résidé et des fonctions qu'ils ont remplies;

3° Le brevet supérieur, le diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire des jeunes filles ou l'un des trois baccalauréats.

L'examen se compose d'épreuves écrites, qui ont lieu au chef-lieu du département et qui sont éliminatoires, et d'épreuves orales, qui ont lieu à Paris. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 187 à 189.)

Les épreuves écrites comprennent :

1° Une version;

2° Un thème;

3° Une composition d'un genre très simple en langue étrangère : lettre ou récit, explication d'un proverbe, d'une maxime, d'un précepte de morale ou d'éducation;

4° Une composition française sur une question d'éducation ou d'enseignement.

L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé.

Trois heures sont accordées pour la troisième et pour la quatrième épreuve et quatre heures pour les deux premières réunies.

Les épreuves orales comprennent :

1° La lecture et la traduction d'une page choisie dans un auteur étranger d'une difficulté moyenne, avec explications sur le sens des mots, la construction des phrases et la grammaire;

2° Un exercice de conversation en langue étrangère soit sur la page lue, soit sur un tableau d'images ou une gravure, soit sur les matières qui figurent au programme d'enseignement dans les écoles normales, soit sur le pays dont le candidat a étudié la langue;

3° La traduction à livre ouvert d'un passage d'un auteur français;

4° Des questions sur l'enseignement des langues vivantes.

Ces quatre épreuves réunies dureront une heure au plus pour chaque candidat. (Même arrêté, articles 190 et 191, modifiés par l'arrêté du 10 mai 1904.)

La liste des auteurs étrangers et français sur lesquels porteront la lecture et les explications est arrêtée pour trois ans par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du jury d'examen, et publiée au commencement de l'année scolaire.

Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat. (Même arrêté, art. 192 et 193.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU TRAVAIL MANUEL.** — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription; les aspirants doivent être pourvus du brevet supérieur ou d'un baccalauréat; les aspirantes, du brevet supérieur, du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire des jeunes filles, ou d'un baccalauréat. (Décret du 18 janvier 1887, art. 113.)

Des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire. (Même décret, art. 115.)

Deux commissions, l'une pour les aspirants, l'autre pour les aspirantes, sont nommées chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.

Deux directrices ou professeurs (femmes), soit d'école normale, soit d'école primaire supérieure, font nécessairement partie de la commission chargée d'examiner les aspirantes.

Les candidats sont tenus de se faire inscrire à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, d'indiquer les lieux où ils ont résidé et les fonctions qu'ils ont remplies depuis dix ans, et de faire les justifications exigées par l'article 113 du décret du 18 janvier 1887.

Le registre d'inscription est clos un mois avant l'ouverture de la session.

La liste des candidats est arrêtée par le ministre.

L'examen a lieu à la fin de l'année scolaire, aux jours fixés par le ministre. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 194 à 196.)

L'examen se compose :

Pour les aspirants :

1° D'une composition de dessin géométrique : croquis coté d'un objet en relief et mise au net à une échelle déterminée, ou d'une épure se rapportant à un problème élémentaire de géométrie descriptive : ligne et plan, intersections de solides géométriques dans les cas simples; prismes, pyramides, cylindres, cônes et sphères, questions d'ombre (trois heures);

2° D'une composition écrite sur un sujet pédagogique appliqué à l'enseignement manuel : méthode, procédés, organisation matérielle (trois heures);

3° D'une épreuve de modelage d'après un modèle facile, avec la mise au point élémentaire du modèle (quatre heures);

4° De l'exécution, d'après un croquis coté, d'une pièce en fer ou en bois (quatre heures);

5° De l'exécution, d'après un croquis coté, d'un exercice simple de tour, ou de stéréotomie très élémentaire, ou de cartonnage (trois heures);

6° D'un exposé d'un quart d'heure, sous forme de leçon, après une préparation d'une demi-heure, sur une question tirée au sort parmi les sujets qu'un maître doit exposer, avant tout exercice manuel, sur l'outillage, la matière première, ou le tracé géométrique et l'exécution raisonnée du travail à faire.

Pour les aspirantes :

1° D'une composition sur une question d'économie domestique (trois heures);

2° D'une composition de dessin d'ornement spécialement appliqué aux travaux d'aiguille (trois heures);

3° D'une épreuve pratique portant sur un ou plusieurs des exercices que comporte le programme du travail manuel pour les filles dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures;

4° D'un exposé d'un quart d'heure, sous forme de leçon, après une demi-heure de préparation, sur une question tirée au sort parmi celles que comportent les programmes des écoles normales et des écoles primaires supérieures pour les travaux de ménage et les travaux de couture.

Les aspirants et les aspirantes peuvent demander à subir les épreuves complémentaires et facultatives ci-après :

1° Dessin d'après un ornement en relief (trois heures);

2° Epreuve pédagogique : faire une leçon au tableau sur la perspective à vue d'un objet usuel; durée de la leçon : dix minutes; le candidat dispose de vingt minutes pour préparer sa leçon.

Pour les candidats qui ont satisfait à ces deux épreuves, le certificat porte une mention constatant leur aptitude à l'enseignement du dessin d'imitation dans les écoles primaires supérieures.

Les deux premières épreuves de chacun des examens prévus par l'article 197, aspirants et aspirantes, sont éliminatoires; elles se font au chef-lieu du département et sont corrigées à Paris.

Toutes les autres compositions se font à Paris en deux jours consécutifs.

Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.

Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats. (Même arrêté, articles 197 à 199, modifiés par l'arrêté du 3 janvier 1891.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPTABILITÉ.** — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription et justifier de la possession du brevet supérieur ou du baccalauréat, ou du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire des filles, ou du diplôme d'une école supérieure de

commerce reconnue par l'Etat, ou de trois années d'exercice comme comptable dans une maison de commerce, d'industrie ou de banque. (Décret du 18 janvier 1887, art. 113, modifié par les décrets du 18 janvier 1893, 10 août 1893 et 4 août 1903.)

Des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire (Même décret, art. 115).

Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité.

Les candidats sont tenus de se faire inscrire à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, un mois au moins avant l'ouverture de la session, et de faire les justifications exigées par l'art. 113 du décret du 18 janvier 1887, modifié par les décrets du 10 août 1893 et 4 août 1903.

L'examen a lieu aux jours fixés par le ministre. Il se compose de trois séries d'épreuves, savoir : 1° épreuves écrites, qui ont lieu au chef-lieu du département et qui sont éliminatoires; 2° épreuves orales; 3° épreuves pratiques : ces deux dernières séries d'épreuves ont lieu à Paris. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 232, modifié par l'arrêté du 10 août 1893.)

Les épreuves écrites comprennent :

1° Une composition sur un sujet de commerce;

2° Une composition sur un sujet de comptabilité; ces deux compositions seront appréciées au point de vue professionnel et au point de vue de la rédaction;

3° Une composition sur un sujet emprunté au programme d'arithmétique appliquée au commerce.

Cinq heures sont accordées pour les deux compositions de commerce et de comptabilité; trois heures pour la composition d'arithmétique. Les épreuves ont lieu en deux jours consécutifs.

Les épreuves orales comprennent des interrogations : 1° sur le commerce; 2° sur la comptabilité; 3° sur l'arithmétique appliquée au commerce; 4° sur la législation commerciale.

Les épreuves pratiques comprennent : 1° une leçon orale; 2° une correction de devoir.

Une heure et demie est accordée pour la préparation de la leçon et une demi-heure pour la correction du devoir.

Les sujets des épreuves sont tirés du programme annexé à l'arrêté du 10 août 1893. (Même arrêté, art. 233, modifié par arrêté du 18 janvier 1897.)

Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat. Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats. (Même arrêté, art. 234.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU CHANT.** — Cet examen comporte deux degrés : le degré élémentaire et le degré supérieur.

Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du chant (degré élémentaire) doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription, et compter deux années d'exercice dans un établissement d'enseignement public ou privé.

Nul ne peut se présenter aux examens du degré supérieur s'il n'a subi avec succès les examens du degré élémentaire. (Décret du 18 janvier 1887, article 113, modifié par les décrets des 18 janvier 1893, 10 août 1893 et 4 août 1903).

Des dispenses d'âge ou de stage peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire.

Le temps passé dans les écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud compte comme années de stage. (Décret du 18 janvier 1887, article 115.)

Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats à l'enseignement du chant dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures. (Degré élémentaire et degré supérieur.)

Les candidats sont tenus de se faire inscrire, quinze jours au moins avant l'examen : à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie.

Les candidats peuvent subir les épreuves du degré supérieur dans la même session que celles du degré élémentaire.

L'examen se compose d'épreuves écrites et d'épreuves orales et pratiques; les unes et les autres ont lieu à Paris. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 209 et 210, modifiés par les arrêtés du 29 avril 1895 et du 29 juillet 1905.)

A la suite des modifications apportées par l'arrêté du 4 août 1905 aux programmes de chant dans les écoles normales, des questions sur la méthode modale chiffrée ont été introduites dans l'interrogation sur la théorie musicale que comportent les épreuves orales du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant (degré élémentaire et degré supérieur).

Depuis 1908, la rédaction prévue aux épreuves écrites des deux degrés peut de même porter sur une question ou comprendre des questions se rattachant à l'enseignement de la méthode modale chiffrée.

Les épreuves du degré élémentaire comprennent :

A. *Epreuves écrites.* — 1° Une rédaction sur une question d'enseignement musical ne dépassant pas les programmes des écoles normales et des écoles primaires supérieures (durée de l'épreuve : trois heures);

2° Une dictée musicale facile, vocalisée sans accompagnement, phrase par phrase, chaque phrase étant de deux mesures.

B. *Epreuves orales et pratiques.* — 1° La lecture à première vue d'une leçon de solfège facile, sans accompagnement, en clef de sol; cette épreuve donne lieu à un coefficient double;

2° L'exécution d'un morceau de chant classique, avec paroles, choisi et étudié à l'avance par le candidat (le candidat sera accompagné au piano).

En outre, chaque candidat devra présenter une liste de dix chants scolaires à la commission; elle en désignera un qui devra être chanté de mémoire.

Le candidat prendra le ton au diapason.

Il lui sera tenu compte du discernement dont il aura fait preuve dans la composition de cette liste;

3° Des interrogations d'un caractère élémentaire sur la théorie musicale;

4° Une leçon pratique d'enseignement musical; cette épreuve donne lieu à un coefficient double;

5° L'exécution à première vue, sur le piano ou sur le violon, d'un accompagnement simple.

Les épreuves du degré supérieur comprennent :

A. *Epreuves écrites.* — 1° Une rédaction sur des questions d'enseignement ou d'art musical, ou d'histoire de la musique (durée de l'épreuve : trois heures);

2° Une dictée musicale vocalisée sans accompagnement, phrase par phrase, chaque phrase étant de deux mesures;

3° *a*) La réalisation à quatre parties vocales d'une basse donnée et chiffrée (accords parfait, de septième de dominante, de septième de sensible, de septième diminuée, de neuvième de dominante, avec leurs renversements, dans les deux modes; résolutions naturelles et exceptionnelles);

*b*) Un chant étant donné, le candidat devra écrire sous ce chant une basse. Cette basse pourra n'être pas chiffrée; mais si le candidat y ajoute les chiffres, s'il la réalise pour le piano ou mieux encore à quatre parties vocales, la commission lui en tiendra compte dans la note donnée. (Durée de l'épreuve : trois heures.)

B. *Epreuves orales et pratiques.* — 1° La lecture, à première vue, d'une leçon de solfège écrite en changement de clefs (clefs de *sol* et de *fa*), sans accompagnement; cette épreuve donne lieu à un coefficient double;

2° La lecture, à première vue, d'un chant scolaire inédit, à deux voix, donné par la commission; le candidat chantera d'abord la première partie avec les paroles, puis il solfiera la seconde partie;

3° L'exécution, à première vue, sur le piano ou sur le violon, d'un accompagnement simple qui devra ensuite être transposé dans une tonalité facile, indiquée par la commission;

4° Des interrogations sur la théorie musicale, sur

les éléments de l'harmonie et sur l'histoire de la musique;

5° Une leçon théorique et pratique d'enseignement musical; cette épreuve donne lieu à un coefficient double.

Une liste des œuvres et des auteurs sur lesquels porteront principalement les questions se rattachant à l'histoire de la musique sera arrêtée tous les trois ans par le ministre, après avis de la commission.

Chaque épreuve est cotée de 0 à 20.

Sont déclarés admissibles aux épreuves orales : pour le degré élémentaire, les candidats qui ont obtenu 20 points au minimum pour les deux épreuves écrites réunies; pour le degré supérieur, les candidats ayant obtenu 10 points au minimum pour la première épreuve écrite et 20 points au minimum pour les deux autres réunies.

Sont admis définitivement, pour le degré élémentaire comme pour le degré supérieur, les candidats qui ont obtenu au minimum 70 points pour l'ensemble des épreuves orales et pratiques.

Après la clôture des examens, le jury dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats jugés dignes d'obtenir le certificat. Cette liste est soumise à l'approbation du ministre, qui délivre les certificats. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 211 à 214, modifiés par les arrêtés du 29 avril 1895 et du 29 juillet 1905.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.** — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin doivent être âgés de dix-huit ans révolus au moment de leur inscription. (Décret du 18 juillet 1887, article 114, modifié par le décret du 4 août 1903.)

Des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire (même décret, article 115).

Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin.

Les candidats sont tenus de se faire inscrire, à Paris, à la Sorbonne, et dans les départements, au bureau de l'inspecteur d'académie, un mois au moins avant l'ouverture de la session, et de faire les justifications exigées par l'article 114 du décret du 18 janvier 1887.

L'examen a lieu aux jours fixés par le ministre

Il se compose de trois séries d'épreuves, savoir :

1° D'épreuves écrites et graphiques; 2° d'épreuves orales; 3° d'épreuves pratiques et pédagogiques.

Les sujets de composition sont tirés des programmes d'enseignement dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures.

Les épreuves écrites et graphiques sont éliminatoires. Elles comprennent :

1° Une rédaction sur un sujet très simple relatif à l'enseignement du dessin (trois heures);

2° Une composition portant sur une ou plusieurs questions de géométrie appliquée aux projections, à la perspective, à la décoration (trois heures);

3° Le dessin à vue d'un plâtre choisi dans la collection complète des écoles normales (quatre heures);

4° *Pour les aspirants* : La mise au net, à une échelle donnée, d'un relevé géométral ou topographique, avec teintes conventionnelles, d'après un croquis remis aux candidats (quatre heures);

*Pour les aspirantes* : Une composition décorative appliquée à des travaux féminins, d'après des éléments naturels (flore, petite faune) fournis aux aspirantes (quatre heures).

Les épreuves orales sont également éliminatoires; elles comprennent :

1° Une interrogation sur les principes de géométrie applicables aux projections, à la perspective, à la décoration;

2° Une interrogation sur l'histoire de l'art et les styles, avec exécution d'un dessin de mémoire au tableau noir;

3° Un exposé, sans préparation, de conseils à donner aux élèves pour un exercice de perspective d'observation;

Les épreuves pratiques et pédagogiques comprennent :

1° *Pour les aspirants* : Un exercice de modelage (trois heures);

*Pour les aspirantes* : Un dessin de la plante d'après nature (trois heures);

2° La correction d'un dessin d'élève (dix minutes);

3° Une leçon au tableau noir sur un des sujets du programme autre que la perspective d'observation (durée de l'épreuve : vingt minutes, après une préparation de vingt minutes).

Les épreuves écrites et graphiques sont subies au chef-lieu de l'académie; les autres épreuves à Paris. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 200 à 207, modifiés par l'arrêté du 23 juillet 1906).

Après la clôture des examens, le jury dresse, par ordre de mérite, une liste des candidats jugés dignes d'obtenir le certificat. Cette liste est soumise à l'approbation du ministre qui délivre les certificats. (Arrêté du 18 janvier 1887, article 208.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE DANS LES ECOLES PRIMAIRES SUPERIEURES.** — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures doivent être pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, et justifier d'un stage d'un an dans un établissement d'enseignement agricole placé sous le contrôle de l'Etat.

Sur la proposition du recteur, le ministre de l'instruction publique peut accorder la dispense du stage prévu ci-dessus.

La possession du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures dispense de la production du certificat d'aptitude pédagogique.

Le jury d'examen est nommé par le recteur. Il se compose de l'inspecteur d'académie, président; du professeur départemental d'agriculture, vice-président; d'un professeur d'école normale enseignant les sciences physiques et naturelles; d'un professeur d'école d'agriculture; d'un agriculteur désigné par le préfet, sur la proposition du professeur départemental; et d'un inspecteur de l'enseignement primaire, qui remplit les fonctions de secrétaire.

L'examen se compose d'une épreuve écrite, d'épreuves orales et d'épreuves pratiques.

*a*) L'épreuve écrite consiste en une composition sur un sujet tiré du programme de l'enseignement agricole et horticole dans les écoles primaires supérieures. Le sujet est choisi par le jury.

Trois heures sont accordées pour cette composition, qui a lieu sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou de son délégué. Les candidats ne peuvent se servir d'aucun livre ni d'aucune note;

*b*) Les épreuves orales consistent : 1° en un exposé après une préparation à huis-clos dont la durée est fixée par le jury, sur un sujet emprunté au programme d'agriculture et d'horticulture des écoles primaires supérieures; 2° en interrogations sur les sciences physiques et naturelles dans leurs rapports avec l'agriculture. La durée de chacune de ces épreuves ne dépasse pas vingt minutes;

*c*) Les épreuves pratiques sont au nombre de deux : la première a lieu soit dans un champ d'expériences agricoles, soit dans une exploitation rurale : elle porte sur la composition des terres, sur les engrais appropriés, sur les façons à donner, sur les semences à choisir, sur les variétés de plantes à cultiver, sur le matériel de culture, sur l'alimentation des animaux, sur la basse-cour, etc. La deuxième a lieu dans un jardin : elle porte sur les opérations de greffe, de taille, sur les procédés de multiplication des arbres fruitiers, sur la culture maraîchère, l'apiculture, etc.

Au cours de ces épreuves, les candidats répondent aux questions que le jury croit devoir leur adresser, particulièrement sur les cultures spéciales à la région.

Toutes les épreuves sont cotées de 0 à 20. L'épreuve écrite est éliminatoire, si le candidat n'obtient pas au moins la note 10. Tout candidat qui n'a pas obtenu

la moyenne 50 pour l'ensemble des épreuves est ajourné.

Après la clôture de la session, l'inspecteur d'académie adresse au ministre de l'instruction publique un rapport sur les opérations de la commission et sur la valeur des épreuves.

Il y joint la liste des candidats qui ont satisfait à l'examen. Ces candidats reçoivent du ministre de l'instruction publique un certificat constatant leur aptitude à donner l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures. Les titulaires de ces certificats peuvent être chargés de l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures, à défaut de professeurs spéciaux munis d'un des diplômes des écoles d'agriculture de l'Etat. (Arrêté du 14 janvier 1891, articles 1 à 5.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES EXERCICES MILITAIRES.** — Une commission, composée d'un inspecteur primaire choisi par l'inspecteur d'académie, et de deux officiers désignés par le général commandant la division ou la subdivision, est chargée d'examiner les aspirants au certificat d'aptitude à l'enseignement des exercices militaires. Elle siège au chef-lieu du département.

Les examens ont lieu aux époques fixées par l'inspecteur d'académie. La date en est annoncée, un mois au moins à l'avance, par la voie du *Bulletin départemental.*

Les candidats doivent se faire inscrire, huit jours au moins avant la date fixée pour l'examen, au bureau de l'inspection académique. Ils déposent :

1° Leur demande d'inscription, écrite de leur main et signée;

2° Leur acte de naissance;

3° Un certificat délivré par l'autorité militaire constatant : qu'ils ont servi dans l'armée active et qu'ils ont mérité le certificat de bonne conduite.

Les candidats doivent faire exécuter à un groupe d'élèves les exercices militaires qui leur sont indiqués par la commission, conformément au programme adopté pour les écoles primaires élémentaires. La durée de l'examen pour chaque candidat est de vingt minutes au moins.

Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre alphabétique, la liste des candidats qu'elle juge dignes du certificat d'aptitude.

Cette liste est envoyée à l'inspecteur d'académie et au général commandant la division ou la subdivision, qui délivrent les certificats. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 227 à 231.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE DES TRAVAUX DE COUTURE.** — Les aspirantes au certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture doivent être âgées de dix-huit ans révolus au moment de leur inscription.

Des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire. (Décret du 18 janvier 1887, articles 114 et 115.)

Une commission, composée d'un inspecteur primaire choisi par l'inspecteur d'académie ou de l'inspectrice départementale des écoles maternelles, et de deux institutrices titulaires publiques du département, désignées par l'inspecteur d'académie, est chargée d'examiner les aspirantes qui se sont fait inscrire au bureau de l'inspection académique pour subir les épreuves du certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture.

Ces épreuves ont lieu aux époques fixées par l'inspecteur d'académie. La date en est annoncée, au moins un mois à l'avance, par la voie du *Bulletin départemental.* Les aspirantes doivent se faire inscrire huit jours au moins avant la date fixée pour l'examen; elles déposent, avec leur demande d'inscription, écrite de leur main et signée, leur acte de naissance.

L'inspecteur d'académie fait parvenir à l'inspecteur primaire ou à l'inspectrice départementale qui préside la commission, la veille de l'examen au plus tard, un pli cacheté contenant le sujet des épreuves. Ce pli est ouvert en présence des aspirantes.

Les travaux de couture à exécuter par les aspirantes sont choisis dans le programme du cours moyen et du cours supérieur des écoles primaires élémentaires. La durée des épreuves est de deux heures.

Chacune des épreuves est appréciée par une note variant de 0 à 20. La note 10 au moins en moyenne est nécessaire pour l'admission. La note 0 pour l'une quelconque des épreuves entraîne l'élimination.

Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre alphabétique, la liste des aspirantes qu'elle juge dignes du certificat d'aptitude.

Cette liste est soumise à l'approbation de l'inspecteur d'académie, qui délivre les certificats. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 222 à 226.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE.** — I. **Degré élémentaire.** — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré élémentaire) doivent être âgés de dix-huit ans révolus au moment de leur inscription. (Décret du 28 juillet 1887, art. 114, modifié par le décret du 20 décembre 1907.)

Des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre sur l'avis du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement primaire (Décret du 18 janvier 1887, art. 115).

Une commission est nommée chaque année par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré élémentaire).

Les candidats doivent se faire inscrire, quinze jours avant la date de l'examen, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspection académique, et joindre à leur demande d'inscription :

1° L'indication des lieux où ils ont résidé et des fonctions qu'ils ont remplies;

2° Les diplômes ou brevets qu'ils peuvent posséder.

L'examen a lieu au chef-lieu du département, aux dates fixées par l'inspecteur d'académie. Il se compose d'épreuves orales et pratiques déterminées comme il suit.

L'examen oral consiste en interrogations sur les sciences qui trouvent directement leur application dans l'étude de la gymnastique, conformément au programme annexé à l'arrêté du 18 janvier 1887. (Voir ci-dessous.)

Durée de l'épreuve : vingt minutes.

L'examen pratique comprend :

1° L'exécution par le candidat de cinq exercices gymnastiques pris parmi ceux qui sont prescrits par le *Manuel de gymnastique* publié par le ministère, et compris dans les programmes des écoles normales;

2° La direction d'exercices gymnastiques faits par un groupe d'élèves.

Durée de cette dernière épreuve : une demi-heure. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 215 à 217, modifiés par l'arrêté du 30 décembre 1907.)

1. Programme des épreuves orales. — I. Notions sommaires de mécanique applicables à la machine animale. Notions de l'inertie et de la force. — Pesanteur, centre de gravité, conditions de l'équilibre d'un corps qui repose sur un plan. — Levier.

II. Organes du mouvement chez l'homme. 1° Organes passifs : les os, forme, structure, composition. — Articulations et membranes synoviales. — 2° Organes actifs : les muscles, forme, structure, propriétés. — Tendons.

III. Hygiène spéciale. — Les fonctions du corps dans leurs rapports avec la gymnastique. — Digestion, circulation, respiration, fonctions de la peau. — Influence de la gymnastique sur la santé physique et morale. — Nécessité de régler les exercices.

Heures et locaux convenables pour la leçon, suivant la saison et l'état de l'atmosphère. — Vêtements appropriés aux exercices.

Premiers secours à donner, en cas d'accidents, pendant les exercices et avant l'arrivée du médecin.

II. **Degré supérieur.** — Nul ne peut se présenter aux examens du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré supérieur) s'il n'a subi avec succès les examens du degré élémentaire, et s'il est âgé de plus de trente ans au 1er janvier de l'année au cours de laquelle il se présente.

Toutefois cette limite d'âge n'est pas applicable aux professeurs et maîtres en exercice dans les établissements publics au 1er septembre 1908. (Décret du 18 janvier 1887, art. 114, modifié par les décrets du 28 décembre 1907 et du 3 septembre 1908.)

Sont dispensés du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré élémentaire) en vue du degré supérieur, les instituteurs publics pourvus du brevet d'éducation physique délivré par l'Ecole normale de gymnastique de Joinville-le-Pont, après examens subis devant une commission comprenant au moins un représentant du ministère de l'instruction publique.

Une commission est nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré supérieur).

Les candidats doivent se faire inscrire quinze jours au moins avant l'examen, à Paris, au secrétariat de l'académie, dans les départements, au bureau de l'inspection académique, et justifier de l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré élémentaire).

La liste des candidats est arrêtée par le ministre.

Les épreuves de l'examen sont :

A. Une épreuve préliminaire éliminatoire.

Cette épreuve consiste en une composition portant sur l'éducation physique et la gymnastique, ainsi que sur les notions élémentaires d'anatomie, de physiologie et d'hygiène qui justifient le choix des exercices et des méthodes.

Un programme de ces matières est publié chaque année (Voir ci-dessous);

B. Une épreuve définitive comportant :

*a*) Une interrogation sur le programme prévu ci-dessus;

*b*) Une épreuve pratique consistant dans l'exécution par le candidat de trois exercices au moins, choisis dans le manuel du ministère de l'instruction publique et dans celui du ministère de la guerre;

*c*) Une épreuve pédagogique consistant :

1° Dans une leçon pratique faite par le candidat à un groupe d'élèves dans un établissement d'enseignement public;

2° Dans la direction d'un jeu ou d'une récréation de plein air.

L'épreuve écrite préliminaire est subie au chef-lieu de l'académie; les autres épreuves, à Paris.

*Dispositions communes aux examens du degré élémentaire et du degré supérieur.* — Les épreuves du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré élémentaire et degré supérieur) sont jugées par les chiffres 0 à 20.

Est ajourné tout candidat qui n'a pas obtenu pour l'ensemble des épreuves la moyenne 10.

Est ajourné également tout candidat qui a obtenu une note inférieure à 10, soit pour l'épreuve préliminaire, soit pour chacune des épreuves pratique et pédagogique, à l'examen du degré supérieur, soit pour l'épreuve pratique à l'examen du degré élémentaire.

Les certificats sont délivrés par le ministre. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 215 à 221, modifiés par les arrêtés du 30 décembre 1907 et 29 décembre 1908.)

La liste des matières dans lesquelles devait être pris, en 1908, le sujet de composition pour l'épreuve éliminatoire imposée aux candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (degré supérieur) a été fixée ainsi qu'il suit par arrêté du 28 février 1908 :

ANATOMIE, PHYSIOLOGIE ET HYGIÈNE APPLIQUÉES A L'EXERCICE. — Les points d'appui de nos mouvements: l'ossature des membres et du torse; les articulations et leurs fonctions; points faibles. Limites de nos mouvements par les ligaments et la forme des surfaces articulaires.

Les points d'attache des principaux groupes de muscles servant à nos mouvements. Muscles du thorax et de l'abdomen. Remarques sur certains points faibles : l'anneau crural, etc.

La transmission d'action des centres nerveux au muscle par le nerf. Rôle moteur et trophique du système nerveux; action des cellules nerveuses sur le muscle et réaction de celui-ci sur elles. Les centres de coordination; le réflexe et la volonté.

La respiration et la circulation : leurs rapports intimes. Rythme cardiaque et rythme respiratoire; troubles fonctionnels, conséquence du rythme désordonné. Effort expiratoire et inspiratoire; essoufflement.

La nutrition : assimilation et désassimilation; la ration alimentaire. Connexions avec la respiration et la circulation; relation avec la dépense de travail. Les fonctions cutanées.

La fatigue et l'entraînement : signes objectifs et signes subjectifs de la fatigue; fatigue centrale et fatigue périphérique.

Organisation de nos mouvements; cette organisation chez l'enfant et l'adulte; coordinations. La myélinisation des cellules nerveuses ; leur fonctionnement. Exemples de certaines organisations de mouvements.

Principales différences organiques et fonctionnelles de l'enfance à l'adolescence, à l'âge adulte, à la vieillesse; comment en tenir compte. Influence de l'hérédité, du milieu, des conditions atmosphériques, etc.

Hygiène de l'exercice physique : savoir respirer, se tenir, etc., etc. Les attitudes scolaires, leur hygiène.

Contre-indications aux exercices physiques; dosage de l'exercice; principaux accidents à prévoir; conduite à tenir en certains cas. Questions de responsabilité.

Influence de l'exercice sur le physique et le moral; côté éducatif de la gymnastique rationnelle; le dressage de la volonté par l'effort intelligent; différence entre l'impulsif et le maître de soi.

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE ET MÉCANISME DES MOUVEMENTS. — Nature et conditions du perfectionnement physique. — Rôle individuel et social de l'éducation. — Précision apportée dans la méthode par la connaissance des effets de l'exercice.

Les mouvements et les organes du mouvement au point de vue mécanique. Force et travail du muscle. Transmission du mouvement des muscles aux os. — Conditions d'équilibre des parties du corps ou du corps entier. Stations principales.

Analyse des positions initiales de la gymnastique scolaire. — Mécanisme d'un mouvement volontaire; synergies musculaires; souplesse et raideur. — Mouvements lents et mouvements vifs; exercices de force et exercices de vitesse; exercices de détente. Influence de la masse et de l'inertie des membres et du corps dans les mouvements; rythme de travail.

Analyse des mouvements d'haltères, barres, massues; appareils à contre-poids et à ressorts; engins divers; manière d'en tirer le plus grand effet utile.

Conditions esthétiques de l'exercice : beauté de la forme, de l'attitude et du mouvement. Influence de l'exercice sur la forme du corps, du squelette et des muscles. Exercices correctifs. Fixation de l'épaule; ampliation thoracique et des mouvements respiratoires; solidité des parois de l'abdomen; exercices appropriés à ces divers cas.

Allures normales; marches, courses, sauts. — Applications pratiques. — Loi d'économie dans la dépense du travail.

Gymnastique d'application : exercices de suspension et d'appui, boxe, natation, canotage, etc.

Règles pédagogiques : unité de plan et réalisation de ce plan par des moyens variés, suivant que l'on s'adresse à des enfants ou à des adultes, à des hommes ou à des femmes. Plan de la leçon : séries graduées, exercices équivalents.

Bases de la méthode en éducation physique; historique; comparaison de quelques systèmes usités : français, anglais, allemand, suédois. Rôle de l'éducateur au point de vue social; conditions qu'il doit remplir pour être à la hauteur de sa tâche.

EXERCICES PRATIQUES. — Positions initiales. — Station droite et pentes diverses. Défauts à corriger.

Exercices d'ordre : formation des distances : rupture et rassemblement.

Marches et évolutions. — Cadence des mouvements.

Mouvements simples et combinés des bras, des jambes et du tronc.

Equilibre et mouvements dans des attitudes variées, sur le sol et sur la poutre.

Mouvements avec haltères et barres à sphères.

Suspensions et appuis inclinés à la barre horizontale à hauteur de ceinture, à hauteur de tête et à hauteur de suspension.

Exercices d'appui et de suspension aux barres doubles et à l'échelle horizontale.

Grimper à l'échelle inclinée, aux cordes, perches, etc.

Exercices aux échelles jumelles. — Rétablissement à la barre à hauteur de suspension.

Sauts successifs sur place et en progressant; sauts de pied ferme et avec élan; sauts de haie; sauts avec appui des mains; sauts en profondeur.

Mouvements sur le sol ou sur le banc d'école.

Mouvements d'opposition deux à deux au moyen de cordes ou de bâtons.

Boxe (coups et parades). — Lancer de projectiles : boulet, disque, balle, ballon.

Lutte (coups et parades).

Canne (coups et parades).

Lever de poids et de fardeaux; transport d'un blessé.

Danses de salon et danses gymnastiques.

Exercices aux extenseurs élastiques.

Natation : mouvements à sec et dans l'eau; canotage et bicyclette (*facultatif*).

Exercices respiratoires.

Exercices de pédagogie. — Direction d'un jeu de plein air; récréations pour écoles maternelles. Jeux d'imitation.

Jeux gymnastiques et jeux d'adresse.

Leçon complète pour cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur (filles et garçons), dans une salle de gymnastique et dans une cour.

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE DE L'ARABE PARLE DANS LES ECOLES PRIMAIRES DE L'ALGERIE.** — Un certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire de l'arabe parlé dans les écoles primaires de l'Algérie a été institué par arrêté du 23 juillet 1906.

La règlementation de cet examen est la suivante :

Une session est ouverte dans chacun des trois départements de l'Algérie, à la fin de l'année scolaire, à une date fixée par le recteur.

Les inscriptions sont reçues à l'inspection académique de chaque département quinze jours au moins avant l'ouverture de la session.

Sont admis à s'inscrire les élèves sortant des écoles normales de l'Algérie, y compris la section spéciale, et les instituteurs ou institutrices publics pourvus du certificat d'aptitude pédagogique.

L'examen comprend deux catégories d'épreuves.

Les épreuves du premier degré sont :

1° Ecriture arabe. Une courte phrase d'arabe vulgaire, écrite au tableau noir, sous la dictée de l'examinateur;

2° Traduction orale d'un texte français facile, de douze à quinze lignes, en arabe parlé;

3° Réponses en arabe parlé à des questions posées en cette même langue sur des sujets qui figurent au programme de l'enseignement de l'arabe dans les écoles primaires.

Les épreuves du second degré sont :

1° Lecture à haute voix, traduction et explication en français, après un quart d'heure de préparation, d'une page en arabe vulgaire;

2° Conversation d'un genre très simple en arabe vulgaire sur le texte lu;

3° Leçon de langage arabe dans une classe d'école primaire.

Une note est donnée pour la prononciation. Elle porte sur l'ensemble des trois épreuves.

Chaque épreuve est cotée de 0 à 20.

Un candidat n'est admissible à l'examen du second degré que s'il a obtenu au moins un total de trente points pour les trois épreuves du premier degré.

Nul n'est admis définitivement s'il n'a obtenu au moins soixante-dix points pour l'ensemble des épreuves.

Les épreuves du premier degré ont lieu dans les centres fixés chaque année par le recteur, devant une commission de membres de l'enseignement désignés par lui.

Les épreuves du second degré ont lieu au chef-lieu du département devant une commission de cinq membres nommés par le recteur.

La commission de chaque département dresse une liste des candidats admis définitivement d'après les résultats des examens.

Le recteur délivre les certificats et adresse un rapport au ministre sur les résultats de la session. (Arrêté du 23 juillet 1906, articles 2 à 6.)

**CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE L'ARABE DANS LES ECOLES NORMALES ET DANS LES ECOLES PRIMAIRES SUPERIEURES.** — Un arrêté en date du 23 juillet 1906 a prévu des conditions spéciales pour les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes (langue arabe), qui sont déjà pourvus du brevet de langue arabe délivré par l'Ecole des lettres d'Alger.

S'ils produisent les justifications nécessaires pour être admis au concours (Voir *Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes*), ils sont dispensés des deux premières épreuves écrites (version et thème) et des deux premières épreuves orales (lecture et traduction d'une page d'arabe et exercice de conversation en arabe).

Ces candidats subissent deux épreuves écrites qui ont lieu au chef-lieu de chacun des trois départements algériens et qui sont éliminatoires, et de deux épreuves orales, qui ont lieu à Alger, devant une commission nommée chaque année par le ministre de l'instruction publique.

Il n'y a qu'une session par an, à une date fixée par le recteur de l'académie d'Alger.

Les épreuves comprennent :

1° Une composition d'un genre très simple en arabe littéral usuel (lettre ou récit, réponses à des questions en arabe régulier se rapportant au programme de l'enseignement de l'arabe dans les écoles normales);

2° Une composition française sur une question d'ordre pédagogique.

Trois heures sont accordées pour chacune de ces épreuves.

Est autorisé l'usage d'un dictionnaire français-arabe et arabe-français au choix du candidat.

Les épreuves orales comprennent :

1° La traduction à livre ouvert, en arabe parlé, de deux textes faciles, l'un français, l'autre arabe littéral, chacun de douze à quinze lignes;

2° Des questions sur l'enseignement de l'arabe.

Après la clôture de la session, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat.

**CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES.** — *Historique.* — L'institution d'un certificat d'études primaires, considéré comme sanction des études faites dans les écoles primaires élémentaires et témoignage des connaissances acquises par les enfants qui sortent de ces écoles, a longtemps échappé à toute règlementation officielle et uniforme.

Peut-être en peut-on trouver l'origine en même temps qu'un premier essai d'organisation dans les « Statuts sur les écoles primaires élémentaires communales » du 25 avril 1834, dont l'art. 18 porte « qu'il y aura deux fois par an un examen général en présence des membres du Comité local, .... que, d'après le résultat du second examen qui aura lieu à la fin de chaque année scolaire, il sera dressé une liste particulière des élèves qui termineront leurs cours d'études, et qu'*il sera délivré à chacun d'eux un certificat* sur lequel le jugement des examinateurs pour chaque objet d'enseignement sera indiqué par l'un des mots : *très bien*, *bien*, *assez bien* ou *mal* ».

C'est en conformité de cet art. 19 du statut de 1834 que fut établi et réglé dans certains départements, sur l'initiative soit de l'administration universitaire, soit du Conseil général ou de l'autorité préfectorale, un système d'examens à la suite desquels tous les enfants des écoles primaires recevaient un certificat, quels que fussent d'ailleurs les résultats des épreuves subies.

En 1866 seulement, Victor Duruy, ministre de l'instruction publique, eut la pensée de créer, sous la dénomination de « certificat d'études primaires », un véritable diplôme à décerner aux élèves quittant

l'école pour n'y plus rentrer. Par une circulaire en date du 20 août 1886, le ministre recommandait aux recteurs d'inviter les inspecteurs d'académie à provoquer l'introduction de ce certificat dans les écoles de leur département.

« On recherchera avec empressement, selon toute probabilité, une sorte de diplôme qui, attestant les connaissances acquises des jeunes gens, leur rendrait plus facile l'accès de diverses professions, et deviendrait même, pour des emplois salariés dans l'agriculture, l'industrie ou le commerce, un titre de préférence...

« Mais, pour que ce certificat ait une valeur réelle, il conviendrait de ne le remettre qu'aux élèves *qui auraient subi avec succès un examen portant au moins sur l'enseignement obligatoire.* »

L'idée, certes, était heureuse; toutefois la pratique, telle que l'indiquait le ministre, menaçait de la stériliser.

D'après la circulaire, l'examen devait être fait par l'instituteur en présence et avec le concours du maire et du curé, « lesquels, en cas d'empêchement, pourraient déléguer, pour les suppléer, soit un membre du conseil municipal, soit un habitant notable de la commune ». Dans de telles conditions, la délivrance du certificat était dépourvue d'un contrôle suffisant et d'une garantie sérieuse, surtout dans les écoles de village, de beaucoup les plus nombreuses. Aussi les résultats ne répondirent-ils pas à l'attente du ministre, et c'est à peine si quelques certificats furent délivrés pendant les années qui suivirent, dans quelques rares départements. L'institution devait survivre cependant, et, grâce aux efforts des inspecteurs d'académie, se propager dans des conditions de plus en plus favorables. On renonça à l'examen « en famille » par l'instituteur, le maire et le curé, et des commissions spéciales furent créées; l'administration académique régla d'une manière uniforme pour tout le département les épreuves et le contrôle, et se réserva la collation du certificat sur le rapport des commissions. Le progrès était considérable; mais la diversité des systèmes était encore trop grande, et trop inégale aussi la valeur probante de l'examen d'un département à un autre. C'est pour remédier à ces inconvénients qu'intervint l'arrêté du 16 juin 1880, ayant pour objet « sinon de soumettre le certificat d'études à une règlementation uniforme, du moins de poser certains principes communs qui déterminent la valeur du certificat et préviennent des divergences d'appréciation par trop considérables ». (Circulaire du 27 septembre 1880).

Enfin la loi du 28 mars 1882 a consacré l'institution du certificat d'études, en fixant à onze ans l'âge auquel les enfants peuvent se présenter à l'examen, et en dispensant ceux qui l'ont subi avec succès de fréquenter plus longtemps l'école primaire.

Il est à remarquer que l'arrêté du 16 juin 1880 avait fixé à douze ans l'âge auquel les élèves pourraient se présenter à l'examen du certificat. La disposition de la loi du 28 mars 1882, qui l'a abaissé d'un an, au risque de pousser au surmenage et d'entraîner la désertion prématurée des écoles, a donné lieu aux critiques les plus vives et les plus justifiées.

Aussi, pour donner satisfaction à un vœu quasi unanime, la Chambre des députés a-t-elle voté, dans sa séance du 2 avril 1908, une proposition de loi due à l'initiative de MM. F. Buisson, Th. Steeg et plusieurs de leurs collègues, qui modifie l'art. 6 de la loi du 28 mars 1882, en fixant à douze ans l'âge auquel les enfants peuvent subir l'examen du certificat d'études.

La règlementation de l'examen est actuellement contenue dans le décret du 27 juillet 1882 et l'arrêté organique du 18 janvier 1887, dont nous analysons plus loin les dispositions.

*Législation.* — Le certificat d'études primaires institué définitivement par l'article 6 de la loi du 28 mars 1882 est décerné à la suite d'un examen public auquel peuvent se présenter les enfants dès l'âge de onze ans.

Ceux qui, à partir de cet âge, ont obtenu le certificat d'études primaires sont dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer.

L'examen a lieu à l'expiration de chaque année scolaire. (Loi du 28 mars 1882, art. 6; décret du 27 juillet 1882, art. 1er.)

Des commissions cantonales sont nommées par les recteurs, sur la proposition des inspecteurs d'académie, pour juger l'aptitude des aspirants et des aspirantes au certificat d'études primaires élémentaires. Ces commissions se réunissent chaque année, sur la convocation de l'inspecteur d'académie, soit au chef-lieu de canton, soit dans une commune centrale désignée à cet effet. L'inspecteur primaire du ressort est président de droit de ces commissions.

Une circulaire ministérielle du 2 mai 1892 recommande de ne réunir les commissions d'examen du certificat d'études que vers le 15 juin au plus tôt, et même, s'il est possible, à une date plus éloignée.

Pour l'examen des jeunes filles, des dames font nécessairement partie de la commission. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 254.)

A l'époque et dans les délais prescrits par l'inspecteur d'académie, chaque instituteur dresse, pour son école, l'état des candidats au certificat d'études.

Cet état porte : les nom et prénoms; la date et le lieu de naissance; la demeure de la famille; la signature de chaque candidat.

Les pères de famille dont les enfants ne suivent aucune école fournissent au maire les mêmes indications.

La liste, visée et certifiée par le maire, est transmise, en temps opportun, à l'inspecteur primaire.

Aucun candidat ne peut être inscrit s'il n'a au moins onze ans au moment de l'examen. (Décret du 27 juillet 1882, articles 1 et 2; arrêté du 18 janvier 1887, art. 255.)

Toutefois, consulté à ce sujet par plusieurs inspecteurs d'académie, le ministre a fait savoir qu'il y avait lieu d'admettre à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires les candidats qui auront onze ans révolus à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire le 30 septembre au plus tard (*Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*, 1889, XLVI, p. 14.) Aucune dispense d'âge n'est accordée.

Les épreuves de l'examen sont de deux sortes : les épreuves écrites et les épreuves orales.

Les épreuves écrites ont lieu à huis-clos, sous la surveillance des membres de la commission. Elles comprennent :

1° Une dictée d'orthographe de quinze lignes au plus; le point final de chaque phrase est indiqué.

La dictée peut servir d'épreuve d'écriture courante.

Elle est suivie de questions (cinq au maximum) relatives à l'intelligence du texte (explication du sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase; analyse d'un mot ou de plusieurs mots, etc).;

2° Deux questions d'arithmétique portant sur les applications du calcul et du système métrique, avec solution raisonnée;

3° Une rédaction d'un genre simple portant, suivant un choix à faire par l'inspecteur d'académie, sur l'un des trois ordres de sujets ci-dessous :

*a*) L'instruction morale ou civique;

*b*) L'histoire et la géographie;

*c*) Notions élémentaires des sciences avec leurs applications ;

4° Pour les garçons, suivant les écoles déterminées dans chaque département par l'inspecteur d'académie, soit un exercice très simple de dessin linéaire ou d'ornement tiré du programme du cours moyen, soit une ou plusieurs questions choisies dans le programme d'agriculture du cours moyen.

La classification en écoles rurales et écoles urbaines doit être faite par l'inspecteur d'académie d'après la profession généralement suivie par les parents (Circulaire du 12 janvier 1898);

Pour les jeunes filles, un travail de couture usuelle, sous la surveillance d'une dame désignée à cet effet.

Les candidats inscrits dans les écoles primaires où l'enseignement des matières du professeur de leçons de choses appropriées à la profession du marin et du pêcheur (Voir *Cours spéciaux*) établi par arrêté du 20 septembre 1898, pour le cours moyen, est obligatoi-

rement donné, subissent une épreuve sur ces matières au lieu et place de l'épreuve d'agriculture et de dessin.

Les textes et les sujets de composition, choisis par l'inspecteur d'académie, sont remis, à l'ouverture des épreuves, sous pli cacheté, au président de la commission.

Les compositions portent, en tête et sous pli fermé, les nom et prénoms des candidats, avec l'adresse de leur famille. Ce pli n'est ouvert qu'après achèvement de la correction des copies et l'inscription des notes données pour chacune d'elles.

Les candidats peuvent présenter à la commission, à titre de renseignement, un cahier de devoirs mensuels, ou, à défaut, un cahier de devoirs courants.

Le temps accordé pour chaque épreuve et le chiffre servant à en apprécier le mérite sont ainsi déterminés :

| NATURE DES ÉPREUVES | | | TEMPS donné pour les épreuves. | CHIFFRE maximum d'appréciation. |
|---|---|---|---|---|
| 1re série : admissibilité. | Orthographe | Dictée[1] | 20 minutes. | 5 } 10 |
| | | Questions relatives au texte dicté. | 20 minutes. | 5 } |
| | Ecriture | | » | 10 |
| | Calcul | | 1 heure. | 10 |
| | Rédaction | | 1 heure. | 10 |
| | Agriculture ou dessin, ou enseignement des pêches maritimes (garçons) | | 1 heure. | 10 |
| | Couture (filles) | | 1 heure. | 10 |
| 2e série. | Lecture et récitation | | » | 10 |
| | Histoire et géographie | | » | 10 |

1. Le texte est lu préalablement à haute voix, dicté, puis relu, et vingt minutes sont accordées aux candidats pour revoir leurs copies et répondre aux questions. L'orthographe du texte dicté et les réponses aux questions posées ne constituent qu'une seule épreuve. Les deux notes partielles s'additionnent, et l'épreuve n'est éliminatoire que si le total des deux notes est égal à zéro : toutefois, la commission peut, exceptionnellement et après délibération, prononcer l'élimination définitive d'un candidat qui aurait fait dans la dictée un trop grand nombre de fautes, même s'il a obtenu des points pour ses réponses aux questions.

La nullité d'une épreuve entraîne l'élimination.

Les compositions sont corrigées séance tenante par les membres de la commission.

L'indication de la note est portée : 1° en tête de chaque copie; 2° sur un tableau dressé à cet effet.

Ne sont admis aux épreuves orales que les candidats qui ont obtenu au moins la moyenne des points pour la première série d'épreuves, soit 25 points.

(Arrêté du 18 janvier 1887, articles 256 et 257 modifiés par les arrêtés du 31 juillet 1897, 8 août 1903 et 27 juillet 1908.)

Les épreuves orales sont publiques. Elles se passent devant une commission unique, présidée par l'inspecteur, et comprennent:

Une lecture expliquée, accompagnée de la récitation d'un morceau choisi sur une liste présentée par le candidat;

Des questions d'histoire et de géographie.

Comme les épreuves écrites, les épreuves orales sont appréciées au moyen d'un chiffre variant de 0 à 10.

La durée de l'ensemble de ces épreuves ne doit pas excéder un quart d'heure pour chaque candidat. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 258.)

Les points obtenus pour les épreuves orales sont ajoutés aux points obtenus pour les épreuves écrites.

Nul n'est définitivement déclaré apte à recevoir le certificat d'études, s'il n'a obtenu la moitié au moins du total maximum des points accordés pour les deux séries d'épreuves, soit 35 points pour les garçons et pour les filles.

Outre les matières ci-dessus énoncées, l'examen peut comprendre, pour les filles, un exercice de dessin linéaire et d'ornement. Cette épreuve facultative peut également être subie, sur leur demande, par les élèves des écoles rurales de garçons, pour lesquels l'épreuve d'agriculture est seule obligatoire.

Il est fait mention, sur le certificat, de ces matières facultatives pour lesquelles le candidat a obtenu la note 5. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 259 et 260 modifiés par l'arrêté du 31 juillet 1897.)

Le procès-verbal de l'examen est transmis à l'inspecteur d'académie qui, après avoir vérifié la régularité des opérations, délivre, s'il y a lieu, le certificat d'études.

Dans le mois qui suit la clôture des sessions, l'inspecteur d'académie adresse au recteur un compte-rendu statistique des résultats obtenus dans son département. Le recteur adresse au ministre un compte-rendu analogue pour tous les départements de son ressort. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 261 et 262.)

Le certificat d'études donne droit à l'entrée dans le cours supérieur des écoles primaires élémentaires. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 14.) Il est exigé : *a*) des élèves des écoles primaires supérieures ou des cours complémentaires (Décret du 18 janvier 1887, art. 38); *b*) des candidats aux bourses d'enseignement primaire supérieur. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 44 et 45.)

Les élèves qui ont suivi un cours complémentaire peuvent, à l'expiration de leurs études, demander à subir, sur les matières enseignées dans ce cours, un examen qui se passe dans les mêmes formes que l'examen pour le certificat d'études primaires élémentaires.

Mention des notes obtenues par les élèves qui satisfont à ces épreuves est faite sur leur certificat d'études primaires élémentaires. (Arrêté du 25 janvier 1895, art. 4.)

**CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.** — Les études faites dans les écoles primaires supérieures ont pour sanction un certificat institué par le décret du 23 décembre 1882. Les conditions de l'examen ont été réglées ainsi qu'il suit par l'arrêté du 18 janvier 1887, articles 242 à 253, modifiés par les arrêtés des 17 septembre 1898, 9 décembre 1901, 15 décembre 1903, et 10 mai 1904.

A la fin de l'année scolaire, une session d'examen du certificat d'études primaires supérieures est ouverte dans chaque département. Au début de l'année scolaire suivante, une seconde session est réservée aux seuls candidats qui ont échoué à la session précédente ou qui n'ont pu s'y présenter pour cas de force majeure. Les centres d'examen sont fixés par le recteur. Les dates des deux sessions, déterminées par le ministre, sont annoncées un mois au moins à l'avance. Elles sont les mêmes pour tous les départements.

Les candidats doivent avoir quinze ans révolus au 31 décembre de l'année dans laquelle ils se présentent.

Quinze jours au moins avant l'examen, ils se font inscrire aux bureaux de l'inspection académique en adressant une demande écrite et signée par eux. Ils indiquent la section d'enseignement à laquelle ils appartiennent. L'acte de naissance du candidat doit être joint à la demande.

Il n'est accordé aucune dispense d'âge.

Les candidats sont autorisés à déposer un livret de scolarité dont le modèle est déterminé par une instruction ministérielle.

Le livret de scolarité, signé par le chef de l'établissement où les candidats ont fait leurs études, est visé par l'inspecteur primaire de la circonscription.

La commission d'examen prend connaissance du livret et en tient compte pour prononcer l'admissibilité ou l'admission des candidats.

L'examen se compose d'épreuves écrites, d'épreuves orales et d'épreuves pratiques.

Ces épreuves ne doivent dépasser, en aucun cas, le niveau du programme des écoles primaires supérieures.

Les sujets des compositions écrites sont choisis par

les inspecteurs d'académie réunis sous la présidence du recteur. Les plis cachetés qui les renferment sont ouverts par le président de la commission en présence des candidats.

Les commissions d'examen sont nommées annuellement pour chaque département par le recteur de l'académie. Elles se composent de l'inspecteur d'académie, président et, à son défaut, d'un délégué désigné par le recteur, de cinq membres choisis parmi les inspecteurs de l'enseignement primaire, les professeurs de l'enseignement secondaire ou primaire supérieur, les directeurs et professeurs d'école normale en exercice ou en retraite. Deux directrices ou professeurs (femmes) d'école primaire supérieure de filles font nécessairement partie de la commission pour l'examen des aspirantes. Le président est autorisé à adjoindre, s'il y a lieu, à la commission, pour chacune des épreuves spéciales, un examinateur spécial.

En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

**Epreuves écrites.** — Les épreuves écrites sont éliminatoires. Elles ont lieu en deux jours consécutifs et comprennent :

A. — ÉPREUVES GÉNÉRALES. — 1° Composition sur un sujet de morale (une heure et demie);

2° Composition française : lettre, narration, compte-rendu, rapport, etc. (une heure et demie);

3° Composition de sciences comprenant :

*a*) Une question ou un problème soit d'arithmétique, soit de géométrie;

*b*) Une question de physique ou de chimie;

*c*) Une question d'histoire naturelle ou d'hygiène.

Ces trois questions sont empruntées à la partie commune des diverses sections (trois heures);

4° Composition simple de dessin à main levée; relevé géométral ou dessin à vue pour les garçons; ornement simple appliqué aux travaux d'aiguille pour les filles (deux heures).

B. — ÉPREUVES SPÉCIALES VARIANT SUIVANT LES SECTIONS. — *Section d'enseignement général et section commerciale.* — Un exercice facile pouvant porter, au choix du candidat, sur l'allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol ou l'arabe (deux heures).

Cet exercice consiste en une série de questions écrites en langue étrangère. Les candidats doivent y répondre dans la même langue.

L'usage du dictionnaire en langue étrangère est autorisé, conformément aux dispositions adoptées pour les examens du baccalauréat.

*Section industrielle.* — Pour les garçons, mise au net, à une échelle donnée, d'un croquis coté remis à l'aspirant; pour les filles, composition d'un sujet décoratif, appliqué à une industrie féminine, d'après des éléments fournis à l'aspirante (deux heures).

*Section agricole.* — Une composition sur deux questions empruntées, l'une au programme d'agriculture théorique, l'autre à celui des travaux pratiques d'intérieur ou d'extérieur (deux heures).

Chaque épreuve écrite est cotée de 0 à 20.

La note de chaque copie est abaissée d'un ou de deux points, si l'écriture est défectueuse. Nul ne peut être déclaré admissible aux épreuves orales, s'il n'a obtenu un total minimum de 40 points pour l'ensemble des quatre épreuves communes, et un minimum de 10 points pour la composition spéciale.

**Epreuves orales.** — L'ensemble des épreuves orales ne peut excéder la durée d'une heure pour chaque candidat. Ces épreuves comprennent :

*Section d'enseignement général.* — 1° Lecture expliquée d'un passage tiré d'un des auteurs français inscrits au programme, et questions sur la langue française; 2° interrogation sur l'histoire et la géographie générale; 3° interrogation sur les sciences mathématiques, physiques et naturelles; 4° lecture et traduction rapide d'un passage d'une dizaine de lignes en langue étrangère et choisi dans un livre élémentaire. La lecture est suivie de questions en langue étrangère permettant de s'assurer si le candicat a bien compris le texte et s'il sait s'exprimer convenablement dans la langue qu'il a choisie.

*Section commerciale.* — 1° Interrogation sur l'histoire et sur la géographie générale; 2° interrogation sur la géographie économique des différentes parties du monde; 3° interrogation sur les notions de commerce, de droit usuel et d'économie politique; 4° lecture et traduction rapide d'un passage d'une dizaine de lignes en langue étrangère et choisi dans un livre élémentaire. La lecture sera suivie de questions en langue étrangère permettant de s'assurer si le candidat a bien compris le texte et s'il sait s'exprimer convenablement dans la langue qu'il a choisie.

*Section industrielle.* — 1° Interrogation sur l'histoire et sur la géographie générale; 2° interrogation sur les notions de technologie applicables à la région pour les aspirants, et sur l'économie domestique pour les aspirantes; 3° interrogation sur les principales opérations arithmétiques, géométriques ou algébriques utilisées dans la pratique industrielle; 4° interrogation sur les notions de comptabilité, de droit usuel et d'économie politique.

*Section agricole.* — 1° Interrogation sur la géographie générale; 2° interrogation sur l'agriculture et les questions de sciences physiques et naturelles qui s'y rattachent; 3° interrogation sur l'arithmétique et la géométrie appliquées aux opérations sur le terrain et aux travaux d'exploitation agricole; 4° interrogation sur les notions de comptabilité, de droit usuel et d'économie politique.

Chaque épreuve est cotée de 0 à 20. Tout candidat qui n'a pas obtenu un minimum de 40 points n'est pas admis à subir les épreuves pratiques.

**Epreuves pratiques.** — Les épreuves pratiques ne peuvent excéder une durée totale de quatre heures; elles comprennent :

*Section générale.* — Pour les garçons, exercice simple de travail manuel (bois ou fer, au choix de l'aspirant) d'après un modèle en nature, ou bien modelage d'après un plâtre à faible relief; pour les jeunes filles, exercice emprunté au programme des travaux manuels de troisième année.

*Section agricole.* — Un ou plusieurs des exercices spécifiés au programme des travaux pratiques d'intérieur ou d'extérieur.

Outre ces épreuves spéciales, les candidats ont à subir (garçons et filles) une épreuve de chant et de gymnastique.

L'épreuve de gymnastique, pour les filles, se fait sans appareils; en sont dispensées les aspirantes qui produisent, le jour de l'examen, un certificat de leur professeur et de leur directrice attestant qu'elles ont pris part régulièrement aux exercices règlementaires de gymnastique.

Chaque épreuve pratique est cotée de 0 à 20, sauf les épreuves de chant et de gymnastique, qui sont cotées de 0 à 10.

Pour être admis définitivement, le candidat doit avoir obtenu la moyenne pour chacune des épreuves pratiques, et pour l'ensemble des épreuves un chiffre de points au moins égal à la moyenne.

La note 0 pour l'une quelconque des épreuves est éliminatoire.

Les candidats qui échouent aux épreuves orales ou aux épreuves pratiques conservent, à la session suivante, le bénéfice de l'admissibilité prononcée à la suite des épreuves écrites.

Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre alphabétique, la liste des candidats qu'elle juge dignes d'obtenir le certificat d'études primaires supérieures. Le dossier complet de l'examen de chaque candidat est transmis au recteur, qui délivre les certificats.

Le diplôme porte une des quatre mentions ci-après :

1° Certificat d'études primaires supérieures (section d'enseignement général);

2° Certificat d'études primaires supérieures (section industrielle);

3° Certificat d'études primaires supérieures (section agricole);

4° Certificat d'études primaires supérieures (section commerciale).

Tous les élèves qui ont été titulaires d'une bourse de l'Etat dans une école primaire et qui ont suivi le cours d'études complet sont tenus de se présenter à la fin de leur scolarité à l'examen du certificat d'études

primaires supérieures. Tout établissement, public ou libre, qui demande à recevoir des boursiers de l'Etat, doit s'engager à les présenter, avant leur sortie, à cet examen. (Décret du 23 décembre 1882, art. 3.)

Les élèves des écoles primaires supérieures candidats aux bourses de séjour à l'étranger doivent être pourvus du certificat d'études primaires supérieures. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 65, modifié par l'arrêté du 30 juillet 1890.)

D'autre part, la possession de ce certificat dispense de la condition d'âge les candidats au brevet élémentaire. (Décret du 18 janvier 1887, art. 107, modifié par le décret du 15 janvier 1894.)

**CERTIFICAT D'EXERCICE.** — Les candidats aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire public justifient de l'accomplissement du stage de deux ans requis par la loi, au moyen de certificats d'exercice délivrés, soit par l'inspecteur d'académie, s'ils ont enseigné dans une école publique, soit par le chef de l'établissement s'ils ont exercé dans une école privée; mais, dans ce dernier cas, le certificat doit être accompagné d'une attestation conforme de l'inspecteur d'académie (Décret du 18 janvier 1887, art. 17). — Voir *Titulaires* (*Instituteurs*).

**CERTIFICAT DE FIN D'ÉTUDES NORMALES.** — Voir *Normales primaires* (*Ecoles*).

**CHABROL DE VOLVIC** (Gilbert-Joseph-Gaspard). — Un des cinq fils du constituant Chabrol, né à Riom en 1773, mort à Paris le 4 mai 1843. Il avait fait partie de l'expédition d'Egypte comme membre de la commission des arts et sciences, et en avait rapporté des travaux savants qu'il publia. Sous-préfet à Pontivy, puis préfet à Montenotte, il fut distingué par Napoléon à cause de son habileté d'administrateur et de son esprit de modération. Il fut nommé préfet de la Seine en 1812 et déploya dans ces fonctions les mêmes qualités. Au retour des Bourbons, après quelque hésitation, il consentit à reprendre son poste, non sans avoir, dans son adresse de félicitations au roi, fait entendre le mot de « conciliation ». Il se tint à l'écart pendant les Cent Jours, et reprit ses fonctions à la rentrée du roi. Cette fois encore, ses premières paroles furent un appel à l'amnistie : « Le ciel, dit-il au roi, s'est chargé de la vengeance, il ne vous rend à nous que pour pardonner ». Ces conseils valurent à Chabrol l'inimitié des ultra-royalistes, qui demandèrent sa destitution; ils n'obtinrent que cette réponse du spirituel monarque : « Messieurs, M. de Chabrol a épousé la ville de Paris, et j'ai aboli le divorce ». En effet, le comte de Chabrol (il était comte depuis 1814) resta préfet de la Seine jusqu'en 1830, et sa longue administration a laissé des traces ineffaçables.

Nous n'avons pas à énumérer ses grands travaux pour l'assainissement et l'embellissement de la capitale, non plus que les encouragements qu'il sut donner aux beaux-arts tout en laissant le modèle d'une administration financière très économe. Mais l'instruction publique lui doit une mention toute particulière de gratitude. En même temps qu'il prenait une part active à la réorganisation des lycées, à la restauration de la Sorbonne, il se préoccupait de reconstituer ou plutôt de constituer l'enseignement primaire. Il établit une « école mutuelle » dans chaque arrondissement, ainsi que plusieurs « écoles simultanées » tenues par les frères des écoles chrétiennes et par les frères Saint-Antoine; nomma un délégué chargé de l'organisation et de l'inspection des écoles primaires de la Seine, et une dame déléguée pour les écoles de filles; créa dans différents quartiers de Paris des classes d'adultes et des cours de dessin pour les ouvriers; favorisa de tout son pouvoir les diverses sociétés d'enseignement populaire; fonda une école normale destinée à former des maîtres pour l'enseignement mutuel; introduisit l'enseignement du chant dans les écoles primaires et encouragea les premières réunions de l'Orphéon; organisa un gymnase normal pour l'enseignement de la gymnastique, commença l'établissement des premières salles d'asile, etc.

**CHALAMET** (Charles). — Né à Paris, le 29 septembre 1811, mort le 19 avril 1864. Il fit de bonnes études dans une des meilleures pensions de la capitale, et entra de bonne heure dans la carrière de l'enseignement. Chargé, en 1830, de l'éducation des fils du général Sérurier, il partit avec eux pour l'Amérique. Revenu à Paris en 1835, il prit la direction de l'établissement où il avait été élevé et le dirigea jusqu'à sa mort. En 1837, il y annexa un cours normal gratuit. Ce cours, qu'il dirigea lui-même pendant plus de vingt-sept années, avait lieu le dimanche de onze heures à une heure; il rendit de véritables services à l'enseignement primaire des deux sexes à une époque où Paris n'avait pas d'école normale.

Voulant relier entre eux tous les instituteurs tant publics que libres, il fonda en 1846 la *Société des Instituteurs de la Seine*, société tout à la fois de pédagogie, de secours mutuels, de prévoyance, qui a servi de modèle à celles qui se sont créées depuis. On doit à Ch. Chalamet quelques ouvrages destinés aux aspirants au brevet d'instituteur : *Questions d'instruction morale et religieuse*, in-12; *Questions d'arithmétique et de grammaire*, in-12; *Sujets et modèles de composition française*, in-12. Il a, de plus collaboré au *Manuel pour le brevet de capacité*, in-12, 1850.

[A. Demkès.]

**CHALDÉE, CHALDÉENS.** — La Chaldée est le pays qu'arrosent l'Euphrate et le Tigre dans leur cours inférieur. Les premiers habitants civilisés qui occupèrent cette région portaient les noms de *Soumirs* et d'*Akkads*, qui désignent, soit deux peuples différents, soit plutôt deux fractions d'une population qu'on s'accorde à regarder comme de race touranienne. Ces Touraniens avaient aussi occupé la région limitrophe, à l'est du Tigre, appelée Elam, dont la ville principale fut Suse. Pendant des siècles, les rois de l'Elam dominèrent sur les rives du Tigre et de l'Euphrate; mais lorsqu'une tribu sémitique, les Chaldéens, se fut établie dans la Potamie, s'y fut mêlée à la population touranienne, dont elle s'assimila la civilisation, et que Babylone, bâtie sur l'Euphrate, fut devenue une grande cité, l'Elam à son tour devint tributaire de la Babylonie.

Ce sont les Touraniens de l'Elam et de la Potamie qui ont inventé la plus ancienne écriture connue, l'écriture cunéiforme; ce sont eux qui, les premiers, construisirent des villes. « Ce peuple d'Orient ne nous a pas légué son nom d'une façon précise, mais sa grande œuvre est là, c'est le fond même de notre civilisation.... C'est lui que nous devons regarder comme notre ancêtre spirituel pour les acquisitions du savoir qui se succédèrent dans les campagnes de la Mésopotamie et se transmirent, d'un côté, à la vallée du Nil, et de l'autre aux vallées du Hoang et du Yang-tzé ». (Elisée Reclus.)

Quant aux Chaldéens, de race sémitique, qui adoptèrent l'écriture touranienne, et qui finirent par devenir les maîtres de la Babylonie, ils imposèrent peu à peu leur langage à toute la population, tandis que l'idiome touranien des premiers habitants devint une langue sacrée, réservée aux cérémonies religieuses. Agriculteurs, constructeurs, navigateurs, les Chaldéens, continuateurs des Touraniens, réalisèrent de merveilleux progrès; « et l'on doit certainement dater de cette époque les découvertes fondamentales ou du moins les améliorations majeures qui ont fait passer l'humanité de la barbarie primitive à la civilisation consciente d'elle-même ». Ils furent les premiers astronomes, et leurs observations les amenèrent à établir l'existence d'une période de 22325 lunaisons au bout de laquelle se produit le retour normal des éclipses dans le même ordre. « L'éclipse choisie comme point initial d'un de ces cycles nous ramène à 13442 années avant l'an 1900 de l'ère usuelle des chrétiens.... L'année était connue des Chaldéens dans sa véritable longueur...; ils avaient inventé les signes du zodiaque, et l'identité de formes prouve que les observations astronomiques des savants de la Chaldée constituent l'élément primitif de tous les cercles de signes zodiacaux existant dans l'Ancien Monde.... Les habitants de la Potamie réglaient les coupures de leur temps par douze et par sept, ainsi qu'en témoignent les mois et les semaines, mais ils connaissaient aussi la division par dix; on

nous a conservé un abaque décimal qui ne comporte que des signes en tout point semblables aux caractères cunéiformes. » (Elisée Reclus.)

Nous ne retracerons pas l'histoire de la Chaldée, qui, après avoir été, à partir du dix-septième siècle avant l'ère chrétienne, successivement tributaire des Egyptiens, puis des Assyriens, reprenant un moment son indépendance pour la reperdre, finit néanmoins, avec l'aide des Mèdes, par s'émanciper. Après la destruction de Ninive, Babylone, sous le règne de Naboukoudouroussour II, domina pendant un siècle sur la Mésopotamie et la Syrie. Elle fut ensuite soumise par les Perses, puis fit partie de l'empire d'Alexandre. Elle subsista jusqu'à la conquête arabe. « La religion et les écritures de la Chaldée tombèrent à peu près vers le même temps que Babylone, sous l'influence du christianisme et des cultes perses d'abord, plus tard sous celle de l'islamisme. L'antique civilisation qui les avait produites resta ignorée jusqu'au milieu du dix-neuvième siècle, et n'a repris son éclat que dans ces dernières années. On commence à comprendre aujourd'hui ce qu'étaient les Chaldéens et combien le monde leur est redevable. C'est d'eux — et en partie des Egyptiens — que viennent l'astronomie, les sciences mathématiques, la médecine, la plupart des sciences et des arts qui ont illustré l'antiquité grecque et romaine.... Ils furent, tout compte fait, une des grandes races de l'humanité. » (G. Maspéro.)

**CHALVET** (Pierre-Vincent). — Né à Grenoble en 1767, mort en 1807. Dès 1789, Chalvet avait recommandé, par une brochure publiée à Grenoble, la fondation d'une « éducation nationale »; en 1791 et 1792, il revint sur ce projet dans le *Journal chrétien ou l'Ami des mœurs, de la religion et de l'égalité* (2 vol. in-8°; variante : *Ami des mœurs, de la vérité et de la paix*). En 1793 il publia un mémoire intitulé *Des qualités et des devoirs d'un instituteur public* (Paris et Grenoble, in-8°). Cet écrit n'est pas un chef-d'œuvre, mais a été trop déprécié. Il recommande comme « qualités du cœur » la douceur, l'affabilité, la modestie et la patience; comme « qualités de l'esprit », celles dont son compatriote Condillac a fait l'éloge et donné le modèle. Il demande que le français remplace partout les patois: le temps viendra « où l'on trouvera le *Télémaque* et le *Contrat social* dans la panetière des laboureurs ». Pour la discipline scolaire, il donne de bons conseils, compte surtout sur l'impartialité du maître et sur sa parfaite équité dans la conduite de la classe. « Les verges employées sous l'ancien régime caractérisent trop la servitude pour être encore en usage sous celui de la liberté. » Chalvet était l'ami particulier de Berquin. On lui doit encore, pour ne parler que des ouvrages qui nous concernent, un *Discours sur l'utilité de l'histoire ancienne*, 1798, et un *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans le département de l'Isère*, 1800, in-8°.

**CHAMPAGNY.** — Jean-Baptiste Nompère de Champagny, né à Roanne en 1756, servit d'abord dans la marine, fut député de la noblesse aux Etats généraux, et, pendant la Terreur, fut emprisonné quelque temps comme suspect. Après le 18 brumaire, il devint conseiller d'Etat, puis ambassadeur à Vienne. Le 30 thermidor an XII, Napoléon le nomma ministre de l'intérieur en remplacement de Chaptal. Ce fut Champagny qui eut à s'occuper de la création de l'Université impériale : on trouvera à l'article *Napoléon I*er des détails sur le rôle qu'il joua dans les travaux préparatoires qui aboutirent au vote de la loi du 10 mai 1806. Champagny quitta le ministère de l'intérieur pour celui des relations extérieures le 8 août 1807; en 1809, il reçut le titre de duc de Cadore. En 1811, l'empereur lui enleva le portefeuille des relations extérieures, et le fit l'année suivante intendant des domaines de la couronne. La Restauration fit entrer Champagny à la Chambre des pairs. Pendant les Cent Jours, il se rallia à Napoléon, ce qui lui valut une disgrâce au retour de Louis XVIII. Toutefois, en 1819, M. Decazes lui rendit son siège à la Chambre des pairs, qu'il conserva sous Louis-Philippe. Il mourut en 1834.

**CHANGEMENT DE RÉSIDENCE.** — Voir *Déplacements*.

**CHANNING** (William Ellery). — Pasteur américain, né à Providence, dans l'Etat de Rhode-Island, en 1780, mort à Boston en 1842. Quoiqu'il ait passé sa vie dans le ministère d'une église protestante, Channing n'en doit pas moins être considéré comme un des hommes qui ont le mieux compris et le mieux résolu le problème de l'éducation. Pasteur d'une communauté unitaire, c'est-à-dire d'une église sans dogmes, il ramène toute la religion et toute la vie au développement complet et harmonieux des facultés physiques, intellectuelles et morales. Le but qu'il poursuit, c'est la perfection de l'individu ; l'éducation n'en a pas d'autre. Aussi ne faut-il pas s'étonner si Channing soutint avec ardeur les efforts tentés par Horace Mann pour répandre l'éducation parmi tous les rangs de la société. Imbus tous deux des idées évangéliques, ne reconnaissant entre les hommes aucune distinction religieuse ni naturelle, convaincus que la vérité est faite pour tous et doit être mise à la portée de tous, ils en arrivaient à demander à la société de remplir un devoir fraternel en portant la lumière dans les ténèbres, en combattant l'ignorance comme un danger public, en fondant des écoles ouvertes à tous en dehors de tout esprit de secte et de parti.

Les idées de Channing et d'Horace Mann ont triomphé depuis longtemps aux Etats-Unis ; elles commencent à pénétrer dans la vieille Europe ; on comprend que dans un pays de libre suffrage l'Etat repose sur le concours de citoyens éclairés; on sent que chez un peuple ignorant la liberté et les droits des citoyens sont à la merci du charlatanisme et de la violence. Répandre largement l'éducation dans les conditions les plus infimes, c'est préparer l'avènement d'une société plus heureuse, plus morale et plus sage ; c'est assurer à la fois la prospérité de l'individu et la paix de l'Etat.

Ces idées, qui seront la gloire de notre temps comme l'idée de l'humanité a été l'honneur du dix-huitième siècle, on les trouvera admirablement exposées et défendues dans deux écrits célèbres de Channing intitulés *De la culture de soi-même* et *De l'élévation des classes laborieuses*. Ces deux conférences ont été traduites en français et publiées dans les *Œuvres sociales* de Channing, Paris, 1854, in-12. Il y a un très bon exposé des doctrines morales du pasteur américain dans la *Vie de Channing avec une préface de M. de Rémusat*, Paris, 1856, in-12 ; on y peut joindre *Channing, sa vie et sa doctrine*, par René Lavallée, Paris, 1876. [Ed. Laboulaye.]

**CHANOINES RÉGULIERS.** — Recommandé par les papes Etienne III et Léon III, propagé par Chrodegang, évêque de Metz (766), l'institut des chanoines réguliers de l'ordre de Saint-Augustin fonda, du neuvième au quatorzième siècle, un grand nombre de monastères et de hautes écoles, dont l'annexe obligée, il ne faut pas l'oublier, était toujours la « division des abécédaires », la petite école où l'on enseignait aux pauvres et aux riches, avec « la *créance*, leur alphabeton et escripture, matines et chant pour chanter à l'église seulement ». Les chanoines réguliers eurent une grande part d'influence sur l'instruction secondaire; ils dirigèrent, depuis 1515, à Paris, le collège de Beauvais. En 1632, Pierre Fourier devint général de l'ordre, qu'il réforma après de longues luttes. Après l'expulsion des jésuites, les chanoines réguliers les remplacèrent dans un grand nombre de collèges. [L. Maggiolo.]

**CHANT.** — I. **Historique de l'enseignement du chant populaire en France.** — Le chant est naturel à l'homme, presque à l'égal du langage. Sans rechercher, comme l'ont fait des philosophes (par exemple Jean-Jacques Rousseau dans son *Essai sur l'origine des langues*), si nos plus lointains ancêtres, représentants de l'humanité primitive, n'auraient pas « chanté avant de parler », il suffit de constater ici qu'il n'est pas au monde un seul peuple, fût-ce le plus sauvage, le plus éloigné de toute influence civilisatrice, qui ne possède des chants appropriés à sa

nature et à ses instincts. En Europe, où règne la diversité des classes sociales, tandis que les plus éclairées ont toujours cultivé la musique sous la forme d'un art savant, aux hautes visées, parfois d'une grande complexité de moyens, le peuple ignorant et illettré n'a pas, pour cela, manqué de musique : il s'est formé lui-même son répertoire de chansons populaires, trésor inestimable, dont l'origine reste encore mystérieuse, mais qui, par ses qualités de sincérité, de spontanéité, de grâce native, et son inépuisable vitalité, est, après tant de siècles, un sujet d'admiration toujours renaissante pour ceux qui cherchent à surprendre les manifestations premières de la pensée humaine, et à en découvrir le sens, parfois profond, jusque sous les plus humbles apparences.

C'est là un fait, fait d'observation et d'expérience, auquel tous les raisonnements, favorables ou défavorables, ne changeront rien. La question ne se pose donc pas de savoir si la musique doit être ou ne pas être : elle est. Elle est nécessairement, — presque à l'égal du langage, avons-nous dit. Or, puisque le langage — manifestation primordiale, elle aussi, de l'activité intellectuelle de l'homme — est un des objets les plus légitimes de l'enseignement, cet enseignement ne doit pas manquer non plus à la musique. Nous aurons à exposer plus loin quelles raisons, après celles qu'impose ce principe essentiel, militent en faveur de l'enseignement de la musique parmi le peuple : disons simplement, pour confirmer ces observations premières, que cet enseignement, sous une forme rudimentaire, n'a jamais fait défaut.

De même qu'antérieurement à toute organisation d'instruction publique les gens du peuple, sans savoir lire et écrire, avaient pourtant l'usage d'une langue, dont les enfants, par instinct d'imitation, répétaient les mots et les phrases après les parents, leurs éducateurs naturels et premiers instituteurs, de même les chansons populaires, d'essence purement orale, passaient de bouche en bouche, les nouveau-venus les redisant à la suite de leurs aînés. Les grand-mères qui enseignèrent à leurs petits-enfants les lentes mélopées et les couplets sans fin de nos antiques complaintes — *Pernette, Jean Renaud* — ou les airs allégrement rythmés des rondes à danser, furent donc les premières institutrices de musique dans le peuple. Ne perdons pas de vue ce début : outre la vitalité qu'il affirme pour l'art populaire, il sera, en dépit du progrès des temps, toujours pour nous un exemple salutaire.

Mais il a toujours été entendu, à tort ou à raison, que l'enseignement donné au peuple doit l'être à l'imitation de celui dont les classes dites supérieures ont fourni les premiers exemples. Examinons donc brièvement comment, en France, les siècles passés avaient compris l'enseignement de la musique.

Ce fut d'abord dans les monastères que l'art et la science de musique furent pris pour objet d'étude, tandis que dans la société profane la pratique en était tout empirique. La nécessité de préparer les exécutions du chant religieux dans les églises fit peu à peu des maîtrises de véritables écoles de musique, d'où sortirent parfois des élèves auxquels furent réservées des destinées toutes profanes. C'est ainsi qu'à l'époque où fut constitué l'opéra français, Lulli, pour former sa troupe, s'en fut d'abord courir les provinces, cherchant dans les églises les chanteurs doués des plus belles voix, et, les ramenant à Paris, transforma en héros de théâtre des gens que leur éducation première avait cru vouer à célébrer les louanges du Seigneur.

Quant aux gens du monde, ils avaient des maîtres à chanter et à jouer des instruments, dont la profession se multiplia d'autant plus que le goût — ou la mode — de la musique se répandit davantage dans la société des villes. Au reste, il n'y avait là rien encore qui ressemblât à un enseignement régulièrement organisé.

Déjà pourtant, à la veille de la Révolution, la nécessité d'avoir de véritables écoles de musique profane commençait à être ressentie. C'est encore au chant de théâtre que le premier essai fut consacré : l'Ecole royale de chant et de déclamation, instituée en 1783 sous la direction de Gossec, avait surtout pour but de former des chanteurs pour l'Opéra.

Six ans plus tard, les événements politiques provoquèrent la création, en quelque sorte spontanée, d'une école instrumentale, celle de la musique de la Garde nationale parisienne, constituée, au lendemain de la prise de la Bastille, par les débris de la musique des Gardes françaises; les meilleurs musiciens de Paris s'étant groupés autour de ce premier noyau, il en sortit, au bout de peu d'années, l'école qui représente actuellement l'enseignement supérieur de la musique : le Conservatoire. Très proche du peuple par ses origines, cet établissement, à ses débuts, lui fut mêlé intimement, ayant eu pour première fonction de faire entendre dans les fêtes nationales les chants et les hymnes que composait pour lui toute la pléiade des maîtres d'alors : Gossec, son premier directeur de musique, Méhul, Lesueur, Cherubini, etc. Parfois il advint que l'école mêla ses accords aux voix du peuple entier. C'est ainsi que son histoire va nous fournir le premier document connu par lequel il soit fait mention d'un enseignement musical donné, à Paris, aux enfants des écoles primaires.

Deux jours avant la célébration de la fête de l'Etre-suprême, le directeur administratif de l'Institut national de musique (ou Corps de musique de la Garde nationale) avait adressé (18 prairial an II) à quelques sections de la ville la convocation suivante :

« Citoyens,

Nous vous invitons à envoyer les écoles primaires de votre section à celle de l'Institut cet après-midi à trois heures, pour y répéter l'hymne consacré par le Comité de salut public pour être chanté à la fête de l'Etre-suprême.

Salut et fraternité.
SARRETTE. »

Ainsi, c'est aux fêtes de la première République que les enfants des écoles de Paris furent redevables de la première éducation musicale qu'ils aient reçue, et à laquelle présidèrent, en ce jour, les plus grands maîtres. Ils chantèrent, avec tout le peuple, l'hymne de Gossec et des strophes sur l'air de la *Marseillaise*, appropriées à l'idée de la fête. Quelques semaines après, ils furent encore requis de prendre part à la fête consacrée à la mémoire de Bara et Viala, enfants comme eux, et ils durent chanter un nouvel hymne, de Méhul cette fois. Cette dernière fête n'eut pas lieu, empêchée par les événements politiques. Au reste, il faut bien reconnaître qu'un tel enseignement, tout de circonstance, et où l'enthousiasme tenait lieu de toute méthode, ne pouvait pas être longtemps continué. Il fut encore question, dans les années qui suivirent, d'apprendre à chanter aux enfants des écoles des chants d'un caractère national et patriotique : le ministre François de Neufchâteau, sous le Directoire, s'en préoccupa. Mais la République disparut avant d'avoir pu achever son œuvre, en cela comme pour tant d'autres objets.

C'est pourtant des milieux dans lesquels avaient été tentés ces premiers essais que sortit, quelques années plus tard, l'homme que l'on peut considérer comme le véritable fondateur de l'enseignement populaire de la musique en France.

On le connaît sous le nom de B. Wilhem (son véritable nom était Guillaume Bocquillon). Né à Paris en 1781, fils d'un officier, il fut, dès son enfance, témoin des spectacles héroïques que donnèrent les armées révolutionnaires, car il avait suivi son père dans les premières campagnes de Belgique et de Hollande. Il entra lui-même à l'école militaire de Liancourt, et y devint instructeur. Mais le goût de la musique lui avait été inspiré par l'audition des hymnes de Gossec et autres maîtres de l'art national : à dix-sept ans, sans avoir encore étudié la composition, il avait composé et fait exécuter par ses camarades de l'école de Liancourt un chœur avec accompagnement de musique d'harmonie : « Aux armes, vaillante jeunesse! » Il vint à Paris et se présenta au Conservatoire, où il fut accueilli par Gossec, et travailla sous sa direction et celle de Méhul. Ces noms sont bons à retenir; ils

indiquent que la filiation est directe, et la laissent apercevoir nettement : c'est aux traditions musicales inaugurées par la Révolution française qu'est essentiellement due l'impulsion première qui a donné naissance à l'enseignement populaire de la musique en France.

Car Wilhem s'y consacra bientôt exclusivement. Partout où il passait, il s'efforçait de communiquer son enthousiasme, et il sut y parvenir. Rouget de Lisle, Béranger, étaient ses amis. Et quand, en 1819, la Société pour l'instruction élémentaire, association fondée en 1815 sous l'influence de Carnot, décida que l'étude de la musique serait introduite dans les écoles mutuelles de Paris, Wilhem fut désigné pour en prendre la direction. Il se dévoua corps et âme à cette œuvre de vulgarisation artistique. Ses efforts furent si heureux qu'au bout de quelques années il pût, par le groupement des élèves qu'il avait formés et qui lui restaient fidèles, constituer des sociétés chorales dont le groupement forma bientôt l'institution, quelque temps prospère, de l'Orphéon.

Mais c'est surtout au point de vue de l'enseignement scolaire que l'effort de Wilhem fut efficace et durable, car c'est à lui qu'est dû ce résultat important : pour la première fois, sous son influence, la musique fut comprise au nombre des matières obligatoires enseignées à l'école primaire. La loi du 28 juin 1833, qui réorganisa l'enseignement primaire en France, place, en effet, au programme de l'enseignement primaire supérieur le chant, au même titre que l'histoire, la géographie, les éléments de la géométrie et des sciences physiques et naturelles.

Cinq ans plus tard, dans une décision créant des cours d'adultes dans la Ville de Paris (4 mai 1838), nous pouvons relever un article ainsi conçu : « Le chant continuera à être enseigné sous la direction et d'après la méthode de M. Wilhem ».

Lors donc que celui-ci mourut, en 1842, il put avoir la satisfaction de voir son œuvre d'éducation populaire, sinon accomplie, du moins en bonne voie d'exécution. On connaît la chanson que, l'année précédente, lui avait adressée Béranger, et où se trouvent les vers fameux :

Les cœurs sont bien près de s'entendre,
Quand les voix ont fraternisé!

A cette époque, le programme d'examen pour le brevet de capacité élémentaire n'indiquait pas le chant pour les instituteurs, mais l'exigeait pour les institutrices (Arrêté du 28 juin 1836). Le brevet de capacité supérieur pour les instituteurs exigeait des connaissances théoriques et pratiques sur la musique et le plain-chant.

La loi du 15 mars 1850 marqua un mouvement de recul. Le chant y fut relégué, avec la gymnastique, au dernier rang des matières facultatives enseignées à l'école primaire, et il ne fut plus fait aucune mention du chant au brevet élémentaire.

En 1865, cependant, un arrêté (du 30 janvier) rendit l'enseignement du chant obligatoire dans les écoles normales, et lui consacra cinq heures par semaine. L'étude du plain-chant et du chant religieux tenait une large place dans les programmes.

Quant à l'école primaire, l'enseignement du chant fut entièrement omis pour elle dans la loi du 10 avril 1867, qui lui imposait quelques nouvelles matières obligatoires (histoire, géographie).

Au reste, même les dispositions favorables des règlements semblaient, à cette époque, n'avoir guère qu'une valeur théorique, et l'on peut dire qu'en réalité l'enseignement de la musique à l'école primaire est resté inexistant jusqu'à l'époque où les lois de la troisième République ont réorganisé l'enseignement général sur des bases entièrement nouvelles.

Ce fut à partir de 1880 que le ministère de l'instruction publique s'occupa d'organiser l'enseignement musical aux divers degrés des études primaires.

Tout étant à créer, il commença par faire appel aux lumières de quelques personnalités compétentes; à cet effet, il invita des maîtres de l'art et des éducateurs connus par leur zèle pour cette partie de l'enseignement à lui faire connaître leurs vues à cet égard. Plusieurs rapports furent présentés, réunis plus tard en un volume qui forme un document intéressant au point de vue qui nous occupe ici (*Enseignement du chant, travaux de la Commission*, 1884). Chaque rapporteur y exprimait, avec l'autorité d'une compétence spéciale, ses idées personnelles; les moyens préconisés variaient presque toujours d'un rapport à l'autre : mais tous avaient pour lien commun le sentiment très vif du but à atteindre. M. Saint-Saëns louait l'initiative d'une mesure « dont les résultats peuvent être immenses au point de vue de l'élévation du niveau de l'intelligence dans notre pays », constatant que « le développement de la culture musicale est l'indice certain d'une civilisation supérieure ». M. Bourgault-Ducoudray traçait un plan d'études très détaillé, qui, visant essentiellement à créer en France des mœurs chorales dont l'existence dans d'autres pays démontre que la réalisation n'est point impossible, recommandait de faire chanter d'abord aux enfants nos chants populaires et nationaux, pour aboutir, par une progression naturelle, à l'exécution des chefs-d'œuvre de l'art par le peuple. D'autres, avec de moins hautes visées, s'efforçaient principalement de rechercher les moyens pratiques qui devaient permettre de poursuivre le résultat désiré (Danhauser, G. Chouquet, A. Chevé, A. Dupaigne, etc.). Un rapport général coordonna ces vues diverses, et, le 23 juillet 1883, un arrêté du ministre de l'instruction publique, Jules Ferry, établit les programmes de l'enseignement du chant dans les écoles primaires et les dispositions relatives aux épreuves de chant dans l'examen d'admission aux écoles normales, le programme concernant l'enseignement de la musique vocale et instrumentale dans ces dernières ayant été déjà fixé par un arrêté du 2 août 1881.

A quelques modifications de détail près, ces programmes sont encore en vigueur actuellement.

**II. L'enseignement musical actuel dans les écoles publiques : programmes.** — Voici, tel que les programmes le prescrivent, l'état de l'enseignement musical dans nos écoles publiques à ce moment (1909).

A l'école maternelle, la maîtresse doit se borner à enseigner aux enfants, par audition, des chants très simples à une voix, associés parfois à des mouvements physiques (marches, danses, jeux, etc.), de façon à développer simultanément en eux le sentiment de l'intonation et celui du rythme.

A l'école primaire, les leçons de chant doivent occuper de une à deux heures par semaine, indépendamment des exercices de chant qui ont lieu tous les jours, à la rentrée et à la sortie des classes.

Ces leçons sont données suivant la progression suivante :

Section enfantine : chants à l'unisson et à deux parties, exclusivement appris par l'audition;

Cours élémentaire : continuation des chants appris par audition; lecture des notes;

Cours moyen : chants d'ensemble à une et à deux voix, appris par l'audition. Connaissance des notes, portée, clef de *sol*, lecture, premiers exercices d'intonation; durée : ronde, blanche, noires, croches, silences, mesures à deux, trois et quatre temps; lecture des notes avec la durée en battant la mesure. — Exercices les plus simples de solfège; dictées orales;

Cours supérieur : Continuation du cours moyen. — Exercices d'intonation. Clef de *sol* et clef de *fa*. Gamme diatonique majeure, intervalles naturels, signes altératifs. Principaux tons majeurs et mineurs. Durée. — Exercices de solfège, dictées orales, exécution de morceaux d'ensemble à une et à deux parties.

A l'école primaire supérieure, le programme consacre au chant deux heures par semaine dans chaque année. Sans entrer dans le détail de l'enseignement prescrit pour les trois années, disons simplement qu'il continue celui de l'école élémentaire : il comporte chaque année des notions très simples de théorie musicale, et des exercices nombreux (solfège, dictée, chants scolaires, en notation chiffrée et en notation sur la portée) où ces connaissances trouvent de constantes applications : l'enseignement théorique doit rester

très élémentaire, et ne doit être à aucun moment séparé des exercices pratiques.

Dans les écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices, deux heures par semaine pendant les deux premières années, trois heures pendant la troisième sont consacrées à l'étude du chant et de la musique.

Conformément aux prescriptions de l'arrêté du 4 août 1905, lequel a apporté un remaniement complet dans l'économie des études à l'école normale, les deux premières années doivent être consacrées à l'ensemble des matières musicales, théoriques et pratiques, de manière à conduire l'élève-maître à la sanction du brevet supérieur, à quoi aboutit le programme suivant :

« Première année : Théorie élémentaire de la musique. Dictées orales écrites très simples. Exercices rythmés et chantés en clef de *sol*. Chants scolaires à l'unisson et à deux voix. Chœurs à deux voix. Exercices élémentaires facultatifs de violon ou de piano.

« Deuxième année : Continuation des exercices théoriques et de solfège faciles. Continuation des dictées orales et écrites, quelques-unes avec mesure 6/8. Continuation des lectures rythmées et chantées en clef de *sol*. Etude de la clef de *fa*. Chants scolaires à l'unisson et à deux voix. Chœurs, empruntés à divers maîtres, à deux ou plusieurs voix. Chœurs communs aux trois années. Exercices facultatifs de violon ou de piano. »

Une note jointe au programme des deux premières années prescrit en outre la connaissance des principes essentiels de la méthode galiniste ou méthode chiffrée, ajoutant qu'on insistera sur les ressources qu'offre cette méthode considérée comme moyen d'initiation à la notation ordinaire.

Le programme de musique de la troisième année comprend deux parties distinctes : l'une est destinée à continuer l'éducation musicale de l'élève-maître ; l'autre a pour but de lui apprendre à diriger les exercices de musique à l'école primaire. En voici les termes :

« Exercices rythmés et chantés en clef de *sol* et en clef de *fa*. Dictées orales et écrites. Chants scolaires. Chœurs à plusieurs voix. Direction des chants, des chœurs et des exercices de solfège. Exercices de violon ou de piano. Pages choisies des grands maîtres de la musique. »

Voici enfin quelles sont les sanctions prévues par les programmes des divers examens en ce qui concerne l'enseignement musical :

Au certificat d'études primaires, il n'est posé aucune question sur la musique;

Au brevet élémentaire, les épreuves de la troisième série comprennent des questions et des exercices très élémentaires de solfège;

Au brevet supérieur, les épreuves de la seconde série comprennent une épreuve de musique : dictée musicale suivie de questions théoriques très simples sur le texte dicté.

Le concours d'admission dans les écoles normales comporte une épreuve de musique consistant en une interrogation sur les matières du cours supérieur des écoles primaires, la lecture d'un morceau de solfège facile, et une dictée orale très simple; il est tenu compte au candidat de l'exécution d'un chant avec paroles et de la connaissance d'un instrument.

Enfin le droit d'enseigner la musique dans les écoles normales est subordonné à la possession du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant, dont les épreuves sont subies chaque année à Paris, et qui comporte deux degrés, conformément au programme ci-après:

« Degré élémentaire. — Epreuves écrites : Rédaction sur une question d'enseignement musical (programme des écoles normales); dictée musicale. — Epreuves orales et pratiques : Lecture à première vue d'une leçon de solfège (clef de *sol*); exécution d'un morceau de chant classique; présentation d'une liste de dix chants scolaires, dont un est désigné par la commission pour être chanté de mémoire; interrogations sur la théorie musicale; leçon pratique d'enseignement musical; exécution à première vue, sur le piano ou le violon, d'un accompagnement simple.

« Degré supérieur. — Epreuves écrites : Rédaction sur des questions d'enseignement ou d'art musical, ou d'histoire de la musique; dictée musicale; réalisation à quatre parties vocales d'une basse donnée et chiffrée, et composition d'une basse sous un chant. — Epreuves orales et pratiques : lecture à première vue d'une leçon de solfège avec changements de clefs (clefs de *sol* et de *fa*); lecture à première vue d'un chant scolaire inédit; exécution à première vue, sur le piano ou le violon, puis transposition, d'un accompagnement simple; interrogations sur la théorie musicale, sur les éléments de l'harmonie et sur l'histoire de la musique; leçon théorique et pratique d'enseignement musical. »

Un examen analogue a été créé par la Ville de Paris pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant dans les écoles communales, enseignement donné par des professeurs spéciaux.

**III. L'enseignement musical dans les écoles publiques : pratique.** — Lorsqu'on a considéré dans son ensemble cet exposé de l'enseignement musical tel qu'il est prescrit par les programmes scolaires, le premier mouvement, certes, est pour s'émerveiller. Eh quoi ! à la fin des études primaires, les enfants de France ayant fréquenté l'école sauraient lire la musique, en connaîtraient la théorie, et auraient pratiqué le chant en chœur ! Les instituteurs, en sortant de l'école normale, ne seraient pas seulement rompus aux difficultés de la technique élémentaire, mais encore ils auraient des notions d'harmonie, connaîtraient l'histoire de la musique, et seraient familiarisés avec les chefs-d'œuvre des maîtres par des exécutions chorales dont ils seraient exercés à diriger à leur tour l'équivalent auprès de leurs élèves de l'école primaire ! Assurément, si tant de belles choses étaient réalisées, les Français seraient le peuple le plus musical qu'il y ait au monde !

Est-il besoin de dire que, dans la pratique, il n'en est pas tout à fait ainsi, que la distance est grande entre le projet et l'exécution, et qu'il conviendrait de refréner l'optimisme excessif de certaines illusions, si l'on pouvait en conserver encore ?

Il faut bien avouer que les programmes montrent le but à atteindre bien plus qu'ils n'en assurent expressément l'exécution. Il y a tant de choses à apprendre à l'école primaire ! Et ces matières si diverses, c'est un seul homme (ou une seule femme) qui les doit enseigner, après avoir emmagasiné dans sa mémoire, en quelques années d'études, un véritable résumé de toute la science humaine, où, à côté des notions qui forment la base de toute éducation, doivent prendre place une foule de connaissances spéciales, qu'on n'eût pas songé naguère à trouver réunies dans un même cerveau. Aussi ne saurait-on s'étonner grandement que nombre d'instituteurs et d'institutrices, se sentant insuffisamment préparés à leur mission d'éducateurs musicaux, — subissant d'ailleurs l'influence d'idées courantes et vulgaires qui prétendent réduire la musique au rôle d' « art d'agrément », sans utilité pratique et immédiate, et l'écarteraient volontiers, comme objet inutile, de l'éducation populaire, — négligent, dès leur entrée dans la carrière, cette partie de la tâche qui leur incombe, et omettent de donner au chant, dans leur enseignement, la place règlementaire que les programmes ont prévue pour lui. Aussi bien, il ne s'agit là peut-être encore que d'une situation transitoire. Déjà des progrès ont été constatés, et l'on peut espérer que, dans un avenir prochain, les bonnes intentions manifestées par les rédacteurs des programmes passeront enfin dans le domaine des faits accomplis.

Laissons donc de côté, pour l'instant, ces divers obstacles; admettons l'hypothèse d'un enseignement musical donné à l'école primaire par un maître bien préparé à remplir son rôle, dans un milieu suffisamment favorable (école d'une petite ville ou d'une bourgade de quelque importance), et voyons ce qu'il en adviendra.

1° *Ecole primaire.* — L'enfant entre à l'école. Est-il resté jusqu'à ce jour complètement étranger à la pratique du chant ? Point du tout : il a chanté dès le berceau. Puis il a écouté les chansons qu'on chantait autour de lui et en a suivi les rythmes : ne

doutons pas qu'il ait cherché maintes fois à mêler sa voix à celle de ses aînés, surtout à s'associer par les mouvements de son corps aux mouvements des danses et des marches. Le chant est donc chez lui une aptitude naturelle, déjà développée par le premier instinct d'imitation. Il s'agit de développer cette aptitude en lui imprimant une direction favorable, ce qui est, d'ailleurs, le but essentiel de tout enseignement élémentaire.

Si l'enfant commence par l'école maternelle, le chant sera pour lui, tout d'abord, presque la principale occupation scolaire, à un âge où l'esprit ne peut être longtemps retenu par des idées sérieuses : est-il en effet meilleure manière de fixer l'attention de l'enfant tout en le récréant, que de lui imprimer les habitudes d'ordre et de rythme qui sont inséparables de toute exécution musicale collective, si simple soit-elle?

Au reste, jusqu'à la fin du cours moyen (c'est-à-dire jusque vers dix ans), les chants, le programme le spécifie, doivent être enseignés simplement par audition, — et cela est fort bon, au moins en principe. S'il fallait attendre, pour faire chanter les enfants, qu'ils sussent la musique, — d'abord ils ne chanteraient jamais; puis, y parvinssent-ils dans les dernières années d'école, ils en seraient arrivés certainement au point de ne plus le souhaiter, dégoûtés qu'ils seraient du charme d'un art dont on ne leur aurait fait connaître que la technique aride.

Il n'est pas admissible, en effet, que la musique soit enseignée (surtout au peuple) comme une langue morte, par la grammaire, c'est-à-dire par le solfège : elle est chose trop vivante pour ne pas se dérober à un traitement si inhumain! Ce n'est donc pas par la lecture des notes que l'enfant doit apprendre ses premiers chants; mais, au contraire, le chant pratiqué par lui devra servir de base aux premières observations qui lui seront présentées en matière de théorie et de lecture, — de même qu'il a parlé sa langue natale bien avant qu'on lui ait enseigné les règles auxquelles elle obéit.

Donc, la pratique du chant doit précéder l'étude du solfège. Et c'est là encore une cause d'embarras et de fatigue pour l'instituteur; car ce chant enseigné par audition, qui donc en donne l'audition, si ce n'est lui-même? Il lui faut, pour remplir sa tâche jusqu'au bout, se transformer à son heure en chanteur, et, quelque voix que la nature lui ait donnée, s'en servir pour répéter aux écoliers, jusqu'à ce qu'ils les aient retenus, les chants qui doivent être confiés à leur mémoire. Cette obligation, qui se présente nécessairement dès le premier instant, est sans doute un des principaux obstacles à l'usage du chant à l'école primaire, peu d'instituteurs étant capables d'ajouter à leurs fatigues ordinaires un effort si exceptionnel et parfois épuisant. Ceux qui ont un instrument de musique à leur disposition ne doivent pas hésiter à s'en servir pour faciliter leur tâche : encore l'instrument ne les remplacera-t-il qu'incomplètement, familiarisant les élèves seulement avec les contours de la mélodie; mais il faudra bien en revenir à la voix lorsqu'il s'agira d'associer les paroles au chant.

Cette pratique, généralement connue sous le nom peu élégant de « serinage », est l'objet d'un mépris très légitime dans les milieux artistes. Il est évident qu'il faut faire tous les efforts possibles pour diminuer le temps de son emploi à l'école. Cependant, il faut se résigner à ne la voir jamais réduite à zéro, car, quels que soient les progrès accomplis, il est impossible d'espérer que les écoliers, à l'exemple des marquis de Molière qui « savaient tout sans avoir jamais rien appris », parviennent à lire la musique avant un certain âge antérieurement auquel il serait funeste qu'ils fussent privés de l'usage du chant.

Donc, jusqu'à l'âge de dix ans environ, l'enfant chante par le moyen de la tradition orale, le même moyen par lequel ses aïeux ont, depuis les âges primitifs, maintenu constamment l'usage du chant populaire. Il chante en chœur à l'unisson : l'enseignement primaire est, par son principe, essentiellement collectif, et la musique y participe comme toutes les autres branches. Souvent ce chant est associé à des mouvements d'ensemble, marches, jeux, danses; c'est ainsi que l'entrée et la sortie de la classe peuvent se faire au son d'une chanson dont les paroles comme la musique sont de nature à disposer les écoliers à l'accomplissement de leur tâche.

Mais qu'il s'agisse du chant animé ou du chant immobile, l'instituteur doit veiller, et cela dès le premier jour, à donner aux enfants de bonnes habitudes, et à corriger les mauvaises. Il leur apprendra à bien respirer, largement, en tenant le corps droit, à expirer naturellement et sans secousses, toutes pratiques qui seront aussi favorables à leur santé qu'à leurs progrès dans l'art du chant. Il leur interdira sévèrement de crier, et aura soin que, pour les notes aiguës (dont il se gardera de multiplier l'usage), ils fassent usage de la voix de tête, et non de la voix de poitrine. Il les habituera à ne pas chanter du nez ni de la gorge. Il exigera qu'ils prononcent correctement et distinctement les paroles. Tout cela est primordial, car, en matière musicale, le premier élément à considérer, c'est l'agent sonore, et cet agent, à l'école, c'est la voix, l'instrument humain, délicat entre tous, mais non moins expressif, charmeur et puissant. Il importe donc d'en surveiller et d'en cultiver les qualités avec une sollicitude incessante.

Pour l'enseignement théorique, ce n'est pas ici le lieu de dire en détail ce qu'il doit être : le programme est suffisamment explicite, indiquant que la lecture des notes peut être commencée à l'école élémentaire, pour aboutir, à la fin du cours supérieur, à la connaissance à peu près complète des matières du solfège; l'instituteur n'a donc qu'à s'y conformer, en faisant usage de quelqu'un des livres, aujourd'hui très multipliés (peut-être même avec quelque excès), que de nombreux auteurs, de compétences diverses, ont consacrés à ce sujet. Qu'il nous suffise de le mettre en garde contre la tentation de faire parade d'une vaine science, en cherchant à éblouir ses modestes auditeurs par un étalage de locutions techniques qui leur paraîtront d'autant plus étonnantes qu'ils les comprendront moins. Il importe au contraire que l'instituteur fasse tout son possible pour être entendu, dût-il pour cela s'expliquer en termes familiers, et prêcher surtout par l'exemple. De fait, deux heures par semaine, pendant les six années prévues par le règlement, doivent certainement permettre, si l'enseignement est bien compris, de donner à l'enfant, à sa sortie de l'école primaire, une connaissance tout à fait suffisante des premiers principes et de la pratique élémentaire de la musique vocale.

L'introduction récente de l'usage de la notation chiffrée dans le programme des écoles normales aura peut-être pour conséquence son utilisation dans les premières années de l'école primaire. Cette méthode, universellement condamnée au point de vue de la pratique de l'art, a paru cependant présenter quelques avantages pour l'enseignement le plus élémentaire. La note du programme qui en a prescrit l'utilisation à l'école normale spécifie qu'elle doit être considérée « comme un moyen d'initiation à la notation ordinaire ». Il est facile de concevoir en effet que des esprits paresseux (ou, si on le préfère, occupés d'autres objets) trouvent, pour commencer, plus de facilité dans l'emploi de signes déjà connus (les chiffres), qui les dispensent de l'effort de se familiariser d'abord avec d'autres signes nouveaux pour eux (les notes). Et les enfants de nos écoles ont tant de choses à apprendre que, si la tâche peut leur être facilitée par ce moyen détourné, il ne faut pas craindre d'y avoir recours : on pourra diminuer ainsi le temps consacré au « serinage », et, en attendant la connaissance des notes de la portée, leur apprendre à lire des chants simples à l'aide des chiffres. Qu'il soit bien entendu en tout cas que ce moyen est purement transitoire, que la notation chiffrée ne mène à rien par elle-même et ne représente pas un but à atteindre, ce dernier restant toujours la connaissance de la notation, admirable et parfaite, que dix siècles d'usage (et de chefs-d'œuvre) ont façonnée pour nous, et qui est à la fois suffisante et nécessaire pour la représenta-

tion graphique de toute musique, depuis le chant le plus simple jusqu'à la partition la plus compliquée. Il convient d'ajouter enfin que, avant de se prononcer définitivement sur l'efficacité de cette méthode empirique, il faut attendre que l'expérience en ait démontré la valeur, et que jusqu'ici cette expérience n'a pas été suffisamment généralisée pour qu'on puisse l'affirmer en toute certitude.

Enfin, le couronnement de l'enseignement musical à l'école primaire, c'est l'exécution du chant d'ensemble par toute la collectivité des élèves. Nous reviendrons bientôt, en traitant du chant scolaire, sur cette partie importante de notre sujet.

Le tableau que nous venons de tracer correspond, nous l'avons dit, à la situation d'une école de moyenne importance, à plusieurs maîtres, dont l'un, plus particulièrement qualifié par ses aptitudes, est spécialement chargé de l'enseignement musical, et instruit ainsi tour à tour les élèves des divers degrés, les réunissant, quand il y a lieu, pour l'exécution des chants d'ensemble. Dans certaines grandes villes, particulièrement à Paris, la situation musicale est plus favorable encore: des professeurs spéciaux y sont chargés de diriger, dans chaque école, l'enseignement musical, et les progrès y peuvent être poussés de façon telle que les enfants de ces écoles ont souvent fait leur partie dans de vastes exécutions chorales où furent entendues les plus grandes œuvres de la musique classique et moderne.

Mais la généralité des écoles primaires ne connaît pas de pareilles ressources. Aussi, trop souvent, dans les écoles de village, l'enseignement de la musique est complètement négligé par l'instituteur, soit qu'il se sente mal préparé à remplir cette partie de ses fonctions, soit qu'il trouve une matière un peu rude et difficile à façonner dans les petits paysans, à demi-sauvages, dont l'instruction est confiée à ses soins, soit qu'il n'ait pas su se dégager des préjugés courants qui représentent la musique comme un élément d'éducation inutile et négligeable, soit peut-être aussi (le cas n'est pas rare) qu'il soit peu encouragé par ses chefs immédiats, dont certains partageraient volontiers eux-mêmes cette dernière façon de voir.

Et pourtant, nous avons vu parfois, dans des écoles de hameaux reculés au fond de la campagne, de modestes instituteurs, de simples institutrices-adjointes, à la tête d'une classe d'une quinzaine d'enfants, s'ingénier, plus peut-être encore par goût personnel que par le seul sentiment du devoir, à satisfaire aux conditions du programme en donnant à leurs élèves, en se donnant à eux-mêmes, la distraction du chant. Un instrument apporté par eux de la ville, dans la pensée de distraire leur isolement, — un violon, une flûte, un harmonium à un jeu, — servait à donner le ton, et, en faisant entendre d'abord le chant proposé, contribuait à procurer aux écoliers attentifs l'impression musicale qu'aucun n'aurait eu l'occasion de trouver ailleurs. Puis, soutenus par le maître, les enfants, de leurs voix grêles ou aigres, pourtant déjà habituées à l'intonation juste, répétaient le chant scolaire, simple et naïf, — parfois une mélodie populaire qui semblait comme un écho harmonieux du passé de leur race; et ainsi l'école devenait un lieu d'harmonie, où les exécutants, c'est-à-dire les écoliers eux-mêmes, éprouvaient des émotions musicales tout aussi vives que celles qu'en d'autres lieux ressentaient les plus raffinés, et peut-être aucunement inférieures. Pourrait-on trop encourager de si salutaires exemples? C'est d'eux, nous pouvons le croire, que viendra la meilleure part du progrès qui s'accomplira peu à peu dans l'éducation musicale parmi le peuple de France.

2° *Ecole normale.* — A l'école normale, l'enseignement est plus particulièrement technique et raisonné. Encore la théorie proprement dite n'y doit-elle pas prendre une place trop prépondérante : son rôle est simplement de diriger, d'expliquer et d'éclairer la pratique. Les directions pédagogiques annexées aux programmes de 1905 le spécifient nettement : « La théorie — disent-elles avec raison — sera élémentaire; on la réduira aux notions indispensables pour permettre aux élèves-maîtres de lire et d'exécuter correctement les chants scolaires. Le professeur s'abstiendra avec soin de toute recherche des difficultés. »

Le principal effort technique du futur instituteur portera donc sur la lecture de la musique, avec les diverses difficultés de laquelle il fera de son mieux pour se familiariser, tant au point de vue rythmique qu'à celui de l'intonation, les particularités de celle-ci devant toujours être rapportées au sentiment de la tonalité, base de toute musique.

Il complétera cette étude par des exercices de dictée. Ceux-ci forment comme une contre-partie de la lecture, à laquelle ils servent de complément, et, en quelque sorte, de preuve. La dictée a pour but, en effet, de fixer par la notation le rapport exact des sons et des rythmes perçus par l'oreille, tandis que la lecture consiste à reproduire par la voix ces sons et ces rythmes tels que la notation les représente : opération inverse par conséquent.

L'étude de la musique à l'école normale, nécessairement collective comme à l'école élémentaire, se trouve assez généralement embarrassée au début par la différence de préparation des nouveaux élèves. Ceux-ci, provenant d'origines diverses, sont, en musique, de niveaux plus divers encore : les uns, sortis des villes, ont profité de l'enseignement donné, non seulement dans une école primaire bien organisée, mais encore à l'école primaire supérieure, et parfois même ont pu bénéficier d'une instruction particulière; d'autres au contraire n'ont reçu, en musique, d'autre préparation que celle de l'école de leur village. Il importe donc que le professeur s'applique, dans les premiers mois, à unifier autant que possible l'état des connaissances de ses élèves. Il devra y être parvenu vers le milieu de la première année.

L'étude d'un instrument, quoique facultative, est recommandée. La troisième heure consacrée à la musique pendant la troisième année d'école normale lui est spécialement réservée.

« L'usage d'un instrument de musique — disent les directions pédagogiques — est utile pour un instituteur non seulement comme distraction personnelle, ce qui a son prix dans l'isolement, mais encore comme auxiliaire du chant. »

« L'étude du piano et de l'orgue — dit une autre partie du même document — a disparu à peu près partout du programme, tandis que l'enseignement du violon, si utile à l'instituteur pour l'étude des chants scolaires, a été introduit dans un assez grand nombre d'écoles normales. »

Ce progrès ne peut qu'être favorable au développement du goût musical parmi le peuple. Pourtant il ne nous apparaît pas que l'abandon du piano ou de l'orgue (disons plutôt : de l'harmonium), s'il est réel, soit un si heureux symptôme. Sans doute les raisons qui donnaient autrefois une importance particulière à l'étude de l'orgue, c'est-à-dire le devoir pour l'instituteur de contribuer par ses talents à la célébration des cérémonies religieuses, ne subsistent plus aujourd'hui. Mais l'harmonium est un des instruments les plus susceptibles qui soient d'être laïcisés. Au point de vue pratique même, il est précieux : il existe de petits instruments à un seul jeu, peu coûteux et d'un volume peu encombrant, qui pourraient rendre de réels services à l'école, non seulement par le secours qu'ils prêteraient à l'instituteur ou à l'institutrice en suppléant à l'effort de leur voix, mais encore parce qu'ils permettraient d'accompagner d'une harmonie appropriée les mélodies chantées à l'unisson par les écoliers, et de rehausser ainsi d'une manière sensible l'éclat du concert donné dans l'école.

Mais tous ces moyens ne sont qu'un acheminement vers le but final auquel doit tendre cet enseignement : la connaissance des œuvres et leur exécution.

« Le professeur de chant devra faire étudier et exécuter aux élèves-maîtres :

« 1° Un grand nombre de chants scolaires, à une ou deux voix égales, simples, faciles, populaires, afin que les futurs instituteurs emportent de l'école normale un répertoire choisi et varié de chants qu'ils apprendront plus tard à leurs écoliers ;

« 2° Un certain nombre de beaux chœurs, soit à

l'unisson, soit à deux, trois ou quatre voix, avec ou sans accompagnement, pour former leur goût et leur faire connaître les œuvres des grands maîtres de la musique.

« Il indiquera à grands traits l'évolution de l'art musical. »

Tels sont encore les termes des instructions actuellement en vigueur. Et si elles sont suivies (elles commencent à l'être, particulièrement dans certains milieux, et surtout grâce à des concours hautement désintéressés), il n'est pas douteux que l'éducation musicale du peuple de France aura fait un grand pas en avant. Que les instituteurs aient profité de leur passage à l'école normale pour faire connaissance avec les pages chorales de Beethoven, de Mozart, de Gluck et des maîtres modernes, qu'ils y aient acquis des notions sur l'histoire de l'art dans son passé, sur ses formes, ses transformations, la signification de ses chefs-d'œuvre, et leur culture générale se sera certainement enrichie d'un élément d'essence supérieure.

Sans doute les moyens d'exécution sont bien modestes, trop souvent insuffisants, étant réduits aux seules ressources que représente le groupe des élèves-maîtres : les grands chefs-d'œuvre leur restent inaccessibles. Encore est-il de certains fragments qui leur permettent d'en approcher. Il a été publié des recueils de chœurs tirés des œuvres des maîtres (notamment ceux qui sont connus sous le titre de Recueils de Fontenay, ayant été élaborés en premier lieu à l'usage de cette école normale), dont il est facile de faire usage partout.

Le grand obstacle à l'exécution intégrale des œuvres chorales provient de ce que les maîtres les ont toujours écrites avec toutes les ressources de l'organe humain, c'est-à-dire en réunissant en un ensemble harmonieux les voix de femmes (ou d'enfants) et les voix d'hommes, dont le diapason, personne ne l'ignore, est différent (les voix d'hommes chantant un octave au-dessous de celles des femmes). Mais déjà, secouant d'absurdes préjugés, on a, dans diverses villes (cela, bien entendu, dans des circonstances exceptionnelles), commencé de réunir en un seul chœur tous les éléments scolaires, particulièrement ceux des écoles normales de jeunes filles et des écoles normales de jeunes gens (ceux-ci, généralement en minorité, ont besoin, d'ordinaire, de s'adjoindre quelques éléments étrangers, tels qu'une société chorale) : il a été possible ainsi de confier à des éléments vraiment populaires l'exécution des œuvres les plus élevées de la musique savante. Que cet effort se généralise, et un grand exemple d'art aura été donné par nos écoles.

Mais ces exécutions, si recommandables soient-elles, resteront toujours à l'état d'exception.

Par contre, le chant scolaire est l'élément principal, et, en vérité, la véritable raison de l'enseignement de la musique à l'école. Car si cet enseignement est donné aux enfants, ce n'est pas dans l'intention de leur apprendre qu'il y a des croches ou des noires, des dièses ou des bémols : c'est pour qu'ils chantent; c'est à l'exécution du chant scolaire que doit tendre pour ainsi dire exclusivement tout l'effort. Il importe donc que nous insistions d'une façon particulière sur ce genre de musique, d'origine assez récente si l'on n'en considère que la composition systématique, mais dont les ramifications les plus lointaines iront parfois jusqu'à le rattacher aux origines profondes de l'art.

**IV. Le chant scolaire.** — Ce n'est pas sans de longs tâtonnements que le répertoire du chant scolaire s'est constitué en France. Et pourtant, il fut nécessaire dès le premier jour où l'on songea à enseigner la musique aux enfants du peuple.

Cet enseignement (ne nous lassons pas de le répéter) a pour fin principale de faire chanter ces enfants. Mais chanter quoi? Là est l'obstacle contre lequel se sont heurtés longtemps les efforts des mieux intentionnés.

Les formes de l'art moderne, en effet, ont des complexités qui ne permettent pas à de simples écoliers l'ambition d'interpréter les chefs-d'œuvre. Faut-il donc pour cela tomber dans la niaiserie, la vulgarité et la grossièreté de certaines productions qui, par la vogue dont elles ont parfois joui, seraient malheureusement en droit de prétendre au titre de compositions populaires? Aucun éducateur n'y consentirait. Le chant scolaire doit à la fois avoir la simplicité de forme du chant populaire, et en même temps s'efforcer d'élever son inspiration à la hauteur des chefs-d'œuvre de l'art, dont il doit être en quelque sorte la réduction, la quintessence. Problème difficile, et dont nous ne saurions dire encore s'il a reçu déjà sa solution définitive.

Si nous nous reportons à l'exposé historique par lequel a débuté cet article, nous relèverons dès le commencement des traces de ces tâtonnements. Les hommes de la Révolution, premiers organisateurs de l'instruction publique, avaient bien vu que tout était à créer, et ils y avaient appliqué leurs efforts; mais leur œuvre fut interrompue sans qu'ils pussent l'achever. Pourtant ils voyaient juste, et c'est à leur exemple qu'il en faut revenir. Ils voulaient doter le peuple, par l'école, de chants populaires et nationaux : c'est toujours à quoi nous devons tendre.

Wilhem, qui tenta le premier de réaliser leurs intentions, et y parvint presque, a laissé après lui un témoignage précieux de son activité, et qui peut encore servir d'exemple pour ce qu'il convient de faire : nous voulons parler de sa grande collection de l'*Orphéon*, comprenant le répertoire des œuvres chorales qu'il voulut enseigner soit à ses écoliers, soit aux sociétés chorales constituées par le groupement de ses anciens élèves. Il y a un peu de tout dans ces neuf volumes (dont les derniers furent publiés après sa mort). On y trouve des morceaux d'opéras de l'ancien répertoire et de l'époque contemporaine, jusqu'à des pages d'oratorios, telles que d'importants fragments du *Judas Macchabée* de Hændel, le grand finale de la *Création* de Haydn, etc., puis des airs pour une voix seule, des duos, trios, quatuors; des hymnes de la Révolution, notamment des pages de Gossec; et encore des chœurs empruntés au répertoire des sociétés chorales et des écoles d'Allemagne et de Suisse; des exercices de chant, de solfège; des exemples du style de la musique du seizième siècle; enfin des compositions nouvelles, parmi lesquelles un assez grand nombre écrites par Wilhem lui-même. Tout cela est pêle-mêle : la plupart des grands chœurs, après avoir été donnés sous leur forme vocale complète (d'ailleurs toujours sans accompagnement instrumental), sont ensuite réduits pour être chantés par des groupes restreints; d'autres morceaux sont simplement vocalisés sans paroles; le même air est présenté sous trois ou quatre formes successives; toutes particularités qui, avec bien d'autres, révèlent des hésitations, bien naturelles dans une œuvre nouvelle, mais dont il eût été préférable d'épargner la vue au public, et qui, en tout cas, rendent l'usage du recueil moins pratique qu'on ne l'eût pu souhaiter. Il faut avouer, en outre, que la partie littéraire est souvent trop négligée, et que certaines poésies destinées à être chantées sur les harmonies de Gluck et de Mozart évoquent un peu trop souvent le souvenir du mot de Figaro : « Ce qui ne vaut pas la peine d'être dit, on le chante ».

Cependant, malgré ses défauts, le recueil l'*Orphéon* est un document utile à retenir, dont le point de départ était excellent, et qui, si l'on sait s'y prendre, peut être encore d'un bon exemple. Au point de vue du chant scolaire, il renferme des éléments que ceux qui vinrent après Wilhem surent très bien dégager et dont ils tirèrent parti, soit qu'ils se soient bornés à reproduire tout simplement quelques-uns des chœurs classiques qu'il avait pour la première fois appropriés à l'éducation populaire, soit qu'ils aient cherché aux mêmes sources que lui, c'est-à-dire dans les recueils allemands et suisses auxquels il avait fait les premiers emprunts.

Personne n'ignore, en effet, que la Suisse et l'Allemagne ont dès longtemps devancé la France dans l'œuvre de l'éducation musicale scolaire et populaire. Il était donc tout naturel que les Français se préoccupassent de profiter de l'expérience acquise par leurs voisins. C'est déjà ce qu'avait fait Wilhem en empruntant certaines musiques à leurs recueils pour les

adapter à des paroles françaises; c'est ce que continuèrent ceux qui poursuivirent son œuvre au point de vue scolaire. C'est ainsi que, dans la ville française des bords du Rhin d'où, en 1792, était sortie, avec l'éclat que l'on sait, l'inspiration de la *Marseillaise*, Strasbourg, une adaptation analogue fut méthodiquement entreprise par deux hommes appartenant à la carrière de l'enseignement : Delcasso, recteur honoraire, et Gross, professeur de musique à l'école normale de la ville. Leur *Recueil de morceaux de chant à l'usage des écoles normales et des écoles primaires*, dont le premier volume parut en 1856 (deux autres suivirent en 1859 et 1867), n'est en effet qu'un écho des chants allemands avec lesquels le voisinage avait permis aux auteurs de se familiariser : l'ouvrage se répandit dans les écoles de toute la France, où, pendant quelques années, l'on ne connut guère d'autre répertoire musical.

Un peu plus tard, un éditeur de Paris, sans d'ailleurs rien tenter de vraiment original, s'appliqua à tirer parti des idées qui commençaient à circuler dans le public musical et scolaire, en publiant sous une forme pratique une série de recueils réunissant à la fois les meilleurs chœurs classiques et les adaptations des chants allemands et suisses. Cette compilation, présentée sous un aspect favorable, est connue sous le titre de *Recueil Gautier* (du nom de l'éditeur); elle n'a pas cessé d'être en usage présentement.

Déjà cependant d'autres auteurs, amis de l'enseignement populaire, songeaient à doter les écoles de France de chants faits expressément pour elles. Les meilleurs recueils, parmi ceux qui furent composés d'abord dans cet esprit, furent ceux qui témoignent des moindres prétentions. Nous signalerons par exemple le petit recueil de Laurent de Rillé, dont le caractère enfantin est parfaitement approprié à son objet. A une époque plus récente, quelques auteurs prirent le parti de publier en un seul et même livre, destiné à l'école, la théorie musicale, les exercices de solfège, et les chants scolaires, ces derniers classés dans un ordre progressif. Nous pouvons mentionner en ce genre les volumes de Marmontel et de Claude Augé.

Il convient de citer encore, parmi les recueils qui se sont répandus dans les écoles, les *Chansons de l'enfance*, poésies de M. Frédéric Bataille, sur des airs populaires arrangés par M. Rougnon.

Après 1870, l'enseignement de la musique à l'école prit peu à peu, et comme spontanément, plus d'extension. Il fut d'abord organisé spécialement à Paris, où, nous l'avons déjà dit, des professeurs spéciaux sont chargés de l'enseignement du chant dans les cours supérieurs à l'école élémentaire. Il en résulta tout naturellement que le répertoire s'enrichit de nouveaux recueils, dus surtout à ceux qui avaient la direction de ces études. Danhauser, inspecteur principal de l'enseignement musical, publia notamment un grand nombre de cahiers de *Chants pour les écoles*, *Chants pour les écoles maternelles*, et de chœurs à deux et trois voix. Le progrès qui en résulta fut rapide, et l'on put, dès 1878, voir les enfants des écoles de la ville de Paris se réunir en groupes nombreux pour chanter en chœur, soit dans des réunions organisées pour les faire entendre, soit, publiquement, dans les premières fêtes nationales de la République.

A la vérité, le goût d'un certain éclat factice, propre aux classes semi-populaires qui subissent le contact de la civilisation parisienne, a quelquefois fait dévier ces études de leur véritable but. C'est ainsi qu'à côté des chants vraiment sains et robustes, simples aussi, qui devraient constituer le fond de tout répertoire scolaire, ont pris place trop souvent des compositions prétentieuses, qui ne visent qu'à l'effet, ont pour principal objectif la difficulté vaincue, et dont le but avoué est de valoir à leurs interprètes, au lieu des jouissances intimes que procure la musique, les succès extérieurs, principalement les récompenses dans les concours. Ce n'est pas avoir une ambition moins haute que de souhaiter que le répertoire du chant scolaire ne se trouve pas trop encombré par des productions de cette sorte, car ce serait au grand dommage de l'éducation musicale telle qu'elle doit être donnée au peuple.

Enfin les écoles de toute la France furent appelées à leur tour, par les lois qui organisèrent définitivement l'instruction primaire après 1880, à bénéficier de l'enseignement musical. Nous avons déjà, en quelques lignes de la première partie de cet article, résumé les opinions des hommes qui furent appelés à donner leur avis, et nous avons vu que la question de savoir ce qu'auraient à chanter les enfants des écoles était une de leurs préoccupations dominantes. Ils étaient d'accord sur un point : c'est que tout était à créer. M. Bourgault-Ducoudray, par exemple, exposait des idées que son expérience autant que son sentiment personnel de l'art populaire lui inspirait ; il constatait que le choix des morceaux, pour des enfants qui débutent, a une importance capitale, recommandait aux maîtres de choisir de jolies mélodies pour les faire répéter aux enfants par cœur, à l'unisson, et, précisant sa pensée, disait qu'il faudrait faire figurer dans les recueils enfantins quelques-unes des vieilles mélodies populaires de nos provinces.

Mais, au moment où il traçait ces paroles, où donc était le recueil qui pouvait satisfaire à ces justes prescriptions?

Ce furent des circonstances fortuites qui, plus de dix ans plus tard, permirent de réaliser ce vœu. Il importe de les rappeler brièvement. L'auteur de cet article aura à parler à cette occasion de la composition d'une œuvre à laquelle il fut associé, avec plusieurs personnes non étrangères à l'élaboration de ce Dictionnaire : il s'efforcera de le faire discrètement et sous la forme la plus impersonnelle possible, désignant chacun par son nom, y compris lui-même.

En 1893, la *Correspondance générale de l'instruction primaire* avait publié deux articles (dont l'un signé par M. F. Pécaut) où était exprimée de nouveau l'idée qu'un recueil de chants à l'usage des écoles primaires de France était une nécessité qui s'imposait de plus en plus, mais que ce recueil manquait toujours. Vers le même temps, un généreux propagateur de l'idée scolaire, M. A. d'Eichthal, offrit au comité de rédaction de ce périodique une somme d'argent dont il le priait de disposer de la manière qu'il croirait la plus utile pour aider à l'œuvre de l'éducation morale à l'école. Ce comité, que présidait M. Ferdinand Buisson, résolut de profiter de cette aubaine en ouvrant un concours pour la composition d'un recueil de chants scolaires; pour l'aider dans sa tâche, il fit appel aux lumières de quelques personnes particulièrement compétentes. Après l'examen de diverses propositions, il s'arrêta à un projet qui lui était soumis par M. Julien Tiersot, et qui consistait (à l'encontre des habitudes des concours analogues, où l'on commence ordinairement par faire composer des poèmes pour les faire mettre ensuite en musique) à faire usage de chants déjà existants, principalement des mélodies populaires des provinces de France, et à y adapter des paroles nouvelles. Cette première matière musicale ayant été préparée par l'auteur de la proposition, le concours fut ouvert, et, à la suite d'opérations qui se terminèrent par une séance à la Sorbonne, sous la présidence de M. O. Gréard, où furent présentés des rapports de MM. Romain Rolland et Lachelier, le prix fut décerné à M. Maurice Bouchor. L'œuvre ainsi composée devint la première série des *Chants populaires pour les écoles* (1895), à laquelle s'ajoutèrent deux autres séries (1902, 1907), dues à la même collaboration du poète et du musicien, qui portent à cent le nombre total des morceaux. Les chants sont, en grande majorité (surtout dans les deux premiers volumes), pris au répertoire des mélodies populaires issues du plus profond de l'âme française; d'autres sont empruntés à des maîtres tels que Méhul, Gossec, Grétry, Rameau, Berlioz, Beethoven même, seul musicien non français qui ait été admis, avec son chant de la Neuvième symphonie, l'*Ode à la Joie*, celui-ci ayant paru, disait le programme, « ne pas appartenir à une nation déterminée, mais être le chant de l'humanité tout entière ». Enfin quelques chants nouveaux furent composés, dans la forme populaire, par l'auteur de la partie musicale de l'œuvre : ils figurent dans la deuxième et surtout dans la troisième série. Bien que spécialement destinés à

être chantés à l'unisson, tous ces chants ont été écrits et publiés aussi pour être chantés, soit avec accompagnement de piano, soit en chœur à deux ou trois voix égales; enfin les plus importants ont été transcrits pour chœur à voix mixtes, quelques-uns avec accompagnement soit d'orchestre, soit de musique militaire, et ont pu ainsi avoir les honneurs de l'exécution soit dans les concerts symphoniques de l'Opéra, soit dans des fêtes nationales, réalisant le rêve d'un art intégral, destiné à toutes les classes de la société, depuis les plus éclairées et les plus brillantes jusqu'à celles qui se trouvent être les plus éloignées des centres de l'art et de la civilisation.

La publication de ce recueil a modifié d'une façon assez sensible l'orientation du chant scolaire, et a produit surtout cet heureux résultat que l'on chante aujourd'hui dans les écoles de France plus qu'on ne faisait autrefois. D'autres recueils ont été composés après lui, qui, tout en gardant chacun le caractère particulier qu'ils doivent à la personnalité de leurs auteurs, se sont volontiers inspirés de son exemple. Nous n'en citerons aucun : cette production est trop contemporaine pour pouvoir être considérée dans son ensemble et avec un recul suffisant. Qu'il nous suffise de dire que les élèves de nos écoles ont maintenant à leur disposition un répertoire de chants à leur usage assez abondant et varié pour que l'instruction musicale qui leur est donnée ait un objet direct et facilement réalisable : objet qui n'est pas l'étude d'une froide théorie sans but apparent comme sans emploi immédiat, mais qui consiste à orner leur esprit et enrichir leur mémoire de chants vraiment vivants, capables de leur procurer des impressions musicales salutaires et pures, aussi élevées que possible tout en restant à leur portée, et, s'il se peut, d'en faire rayonner l'influence hors d'eux-mêmes et hors de l'école, dans la famille, jusque dans les réunions populaires et les fêtes publiques, où l'intervention du chant enseigné à l'école ne peut produire que les plus favorables effets.

V. **Observations générales. Conclusion.** — Ce qui vient d'être dit n'est que l'exposé d'une situation de fait, sans préceptes ni doctrine : on s'est borné à y résumer ce qu'est, à l'heure présente, l'enseignement du chant et de la musique dans les écoles, tout au moins ce qu'il devrait être, et serait en effet, si les programmes étaient suivis. Cette constatation n'est pas inutile, car elle suffit à elle seule à rendre compte des progrès accomplis depuis un nombre d'années en somme assez restreint. On l'observera très distinctement si l'on veut bien comparer cet article, écrit en 1909, avec celui qui fut publié sur la même matière dans la première édition de ce Dictionnaire. Alors, tout était imprécis, par la raison que rien n'existait encore. On y parlait de ce qui se faisait à l'étranger, de ce qui pourrait peut-être un jour se faire en France, du lointain, du passé, de l'avenir; quant à l'époque contemporaine, elle n'offrait à l'observateur, semblait-il, aucune constatation qui méritât d'être relevée.

Il n'en est plus de même aujourd'hui, on vient de s'en convaincre.

Pour tout dire en deux mots : nous avons pour l'enseignement du chant dans nos écoles des règlements qui sont excellents; mais il leur manque encore d'être intégralement observés.

La principale difficulté qui s'est opposée jusqu'ici à cette application a été signalée : elle provient de l'instituteur, qui, si dévoué qu'il soit, est trop rarement à la hauteur de sa tâche en ce qui concerne la musique. Nous n'aurions donc, pour l'instant, qu'un seul *desideratum* à formuler : ce n'est pas qu'il soit fait des réformes, bien que ce soit le grand cheval de bataille du temps présent; ce n'est pas qu'il soit ajouté de nouveaux règlements aux règlements déjà adoptés, ni qu'il faille renchérir sur aucune des prescriptions en cours : c'est, tout simplement, que les règlements soient suivis. Aboutir à cela serait, soyons-en convaincus, un résultat fort beau, et il ne nous apparaît pas que, pour l'instant, il soit opportun d'ambitionner davantage.

Reviendrons-nous sur la question du principe même qui a déterminé l'introduction de la musique dans l'enseignement à l'école primaire? Ce serait, sans doute, enfoncer une porte ouverte. Non cependant que la nécessité de cet enseignement apparaisse clairement à tout le monde : il ne manque pas, pour la méconnaître encore, de gens qui croient parler au nom de la raison pratique. Pourtant, que l'école ne doive pas se borner à enseigner ce qui est d'une utilité pratique immédiate, c'est ce qui n'a pas besoin d'être démontré ici. « L'homme ne vit pas seulement de pain.... — Après le pain, l'éducation est le premier besoin de l'homme. » Ces paroles, d'origines fort diverses en leur quasi-identité (l'une est de Jésus, l'autre de Danton), contiennent le principe de ce que doit être l'éducation intellectuelle et morale donnée au futur citoyen, à quelque classe de la société qu'il appartienne. Or, les arts, ornements de l'esprit, en même temps que représentation pure et désintéressée de l'Idée, doivent en être les facteurs essentiels, — et, parmi les arts, la musique vient la première, parce qu'elle est le plus spontané, le plus directement issu de la nature. Cela est si vrai que l'enfant la pratique instinctivement, la devine, si l'on peut dire, dès ses premiers balbutiements. Nous avons indiqué cela dès les premières lignes de cet article : écoutons maintenant la parole d'un éducateur qui a consacré sa vie à la noble préoccupation de hausser le niveau de l'esprit populaire, M. F. Pécaut. On trouvera ses idées sur cette matière complètement développées dans un autre article (Voir *Musique*); mais nous ne résistons pas au désir d'en reproduire dès maintenant l'énoncé, tant nous le trouvons conforme aux directions que nous voudrions voir donner à l'enseignement général :

« L'enfant chante naturellement, jusqu'au moment où il entre à l'école. Entre vos mains, hélas! il cesse de chanter; cette manière d'être, qui était la sienne plus que toute autre, disparaît; cette expansion libre et spontanée de sa vie s'arrête, et il ne reste plus que le seul labeur de l'intelligence. Qui ne voit le dommage, la perte irréparable? L'école ainsi sevrée de poésie n'est plus qu'un bel atelier d'instruction, où se fabriquent des esprits corrects, mais non des âmes vibrantes. »

Oui, il faut que l'enfant soit admis à se nourrir de cette harmonie qui est un besoin de sa nature, et qui contribuera à façonner son esprit et à le tenir prêt à recevoir les connaissances qui viendront le meubler plus tard. Les chants qu'il apprendra successivement aux différents âges le suivront dans la vie, et ne seront pas sans influence sur la formation de sa personnalité morale.

Des philosophes ont soutenu que la musique est l'essence même de l'âme. Il est bien vrai qu'elle est en contact direct avec elle, et, soit créée, soit perçue, se confond si intimement que la pénétration est souvent parfaite.

Que, d'autre part, elle jaillisse au dehors, et son action sur la collectivité ne sera pas moindre. Tolstoï a défini l'art : « Une des conditions de la vie humaine, — un des moyens qu'ont les hommes de communiquer entre eux ». — « L'art, dit-il en propres termes, est un moyen d'union parmi les hommes, les rassemblant dans un même sentiment, et par là, indispensable pour la vie de l'humanité et pour son progrès dans la voie du bonheur. » Or, il n'est aucun art mieux que la musique auquel puisse s'appliquer cette belle définition, — la musique unie à la poésie, la parole ailée, soutenue par la vibration du chant, et emportant tout à sa suite, comme en un tourbillon.

Car c'est encore un des mérites inappréciables de la musique : non seulement elle vaut par elle-même, mais elle sent sa force redoubler par son alliance avec la poésie, alliance qui est le principe essentiel du lyrisme.

Nulle part son application ne peut être plus méritoire et plus efficace que dans l'éducation de l'enfant.

Le chant est un véhicule d'idées. La parole devient irrésistible quand elle est associée à son accent, à son éclat, à son charme. Les grandes pensées humaines ont toujours trouvé leur expression naturelle en des chants qui souvent ont servi à leur expansion aussi efficacement que des actes. Toutes les reli-

gions ont eu à leur usage des hymnes par lesquels la foi s'exprimait et se répandait dans les âmes. D'autres sentiments généreux se sont formulés non moins puissamment dans la langue des sons. Est-il besoin de chercher un autre exemple que celui de la *Marseillaise*? son rôle dans les combats pour la Liberté n'est point du tout légendaire, car c'est un fait rigoureusement historique que ce chant enflammé eut la plus réelle efficacité pour soutenir les ardeurs et exciter les courages. Et si les accents de l'hymne de guerre, maintenant d'ailleurs transformé en un chant de triomphe, sont devenus hors de saison pour exprimer un nouvel idéal de paix, combien n'en est-il pas d'autres pour remplir le rôle éducatif que nous attendons d'eux? Ce peuvent être des chants où la musique et la poésie s'assortissent pour célébrer l'amour du sol natal, la petite patrie comme la grande, les hommes qui lui ont fait honneur, la beauté de la nature, la noble poésie du travail, — et des sentiments plus intimes, ceux de la famille, l'amitié, la joie intérieure, — sans oublier (car il ne faut pas s'absorber outre mesure dans des contemplations trop austères) de simples chansons de jeu, exprimant le plaisir de vivre, ou tout au moins prenant à tâche de faire oublier pour un temps, à ceux qui peineront, les misères de la vie.

Il est bien vrai que le tableau que nous traçons est fort éloigné de l'idée que trop de gens se font de la nature de l'enseignement musical. Jean-Jacques Rousseau critiquait déjà en son temps ces professeurs pour qui la musique n'est pas l'art des sons, mais « la science des blanches, des noires, des doubles croches ». Hélas! Ils sont devenus légion! Ce n'est pas à ceux-là qu'il faut parler de mélodies populaires: ils les dédaignent bien trop, et disent : « C'est bon pour la province! » Etrange système d'éducation, qui serait risible s'il n'était si fâcheux, et qui ne va pas à moins qu'à croire qu'il y a plusieurs peuples! Comme si des productions de l'esprit qui, par leurs qualités de vitalité, de sincérité, de franchise, conviennent à l'un ne sauraient être dignes de l'autre!

Il est vrai que l'éclat, si souvent artificiel, de ce qui sort de la capitale a, aux yeux de beaucoup, un prestige éblouissant. Pour ceux-ci, il n'est d'autre musique digne de ce nom que celle qui se chante à l'Opéra; et si, à leur regret, cette musique est inaccessible à leurs moyens, il faut au moins qu'ils empruntent leur répertoire aux autres théâtres où l'on fait de la musique, lieux d'une civilisation relevée, comme chacun sait. Aussi préféreraient-ils puiser dans les opérettes en vogue les compositions qu'ils destinent à l'éducation populaire; ou bien, si une certaine respectabilité les retient, ils les demanderont à un répertoire démodé d'œuvres qui furent à la mode en des temps très lointains, et qui d'ailleurs furent toujours de second ou de troisième ordre.

On sait quel a été le beau résultat de ces idées toutes les fois que des hommes, d'ailleurs pleins de bonnes intentions, s'en sont inspirés pour créer des théâtres populaires. Ils pensaient avoir assez fait en mettant le public à l'éducation artistique duquel ils s'intéressaient à même d'entendre des œuvres portant des noms plus ou moins célèbres, mais usées et abandonnées partout. Ils offraient généreusement au peuple ce qui n'était plus que rebut, et pensaient ainsi contribuer à lui procurer les impressions d'art qui lui conviennent. Est-il besoin d'en dire plus pour faire comprendre que rien n'est plus dangereux et plus condamnable?

Non, l'art destiné au peuple ne doit pas consister en une certaine manière d'accommoder les restes. La vérité, il faut le dire bien haut et ne pas se lasser de le répéter, c'est qu'il n'est rien de trop beau pour le peuple. Son éducation artistique doit être faite dans un esprit très élevé, et ce serait commettre une très grande faute que de venir lui apporter des rognures de notre art, en disant que cela est toujours assez bon pour lui.

Mais, en même temps, il faut bien reconnaître que l'art d'aujourd'hui a des complications qui seraient peu accessibles à des esprits non préparés, et qui, par surcroît, présenteraient pour eux de véritables impossibilités de réalisation. La simplicité des formes est évidemment une condition primordiale de vie pour les œuvres populaires.

Et c'est là encore que nous nous trouvons en présence d'un nouveau danger. Pour beaucoup encore, la raison d'être de la musique n'est pas d'exhaler, suivant la belle expression de Beethoven, des chants venus du cœur pour retourner au cœur. Son but, d'après eux, serait d'étonner les auditeurs par des prouesses qui leur donnent l'impression de la difficulté vaincue. Nous n'avons pas à rechercher ici si le progrès de la virtuosité est nécessaire au développement de l'art : cela peut être si nous nous plaçons à un point de vue transcendant. Mais nous sommes à l'école élémentaire, où l'enseignement est nécessairement collectif, et d'où les préoccupations de vanité doivent être rigoureusement exclues. Il en faut donc écarter avec soin ces compositions prétentieuses qui veulent passer pour « musique savante », qui en imposent à des auditeurs dont le goût n'est pas suffisamment formé, et ne laissent aucune trace dans l'esprit de ceux qui les chantent. Eh! que nous importe que des enfants soient exercés à des effets de voix, se jouent avec les modulations ou les intervalles compliqués, s'ils n'ont pas à interpréter de vraie musique? Il est vrai qu'avec cette éducation on va dans les concours, et l'on y obtient quelquefois des prix. Mais les concours ont été la perte de l'institution de l'Orphéon, entreprise dans de si bonnes intentions. Que l'école se garde de ce fléau! Qu'elle laisse résolument de côté tout cet appareil de vanité, qui est de tout point contraire à son principe!

Certes, nous ne songeons pas à arrêter dans leur cours les progrès que les enfants peuvent réaliser à l'école dans la technique de la musique. Nous ne savons que trop que ces progrès doivent être poursuivis sans cesse. Mais c'est par les moyens conformes à toute bonne pédagogie qu'ils doivent s'accomplir, c'est-à-dire par l'étude bien entendue de la théorie et du solfège; quant au chant, il n'en doit être que la résultante et l'application, et devra conserver toujours son caractère désintéressé d'art restant à la portée de ceux auxquels il est destiné.

Sans insister autant, nous voudrions appeler encore l'attention, sinon sur un danger (le mot serait trop fort), du moins sur un défaut d'appropriation auquel on serait tenté de céder en certains milieux, en faisant servir le chant à une sorte d'expérience *in animâ vili*.

C'est le péché mignon de quelques éducateurs de ne vouloir pas s'en tenir à leur belle tâche, celle de transmettre à leur tour les connaissances qu'ils ont reçues de leurs maîtres, et de prétendre à l'ambition de devenir auteurs. Déjà nous signalions, dans une autre partie de cet article, ce fait qu'après un long temps durant lequel les traités élémentaires de solfège manquèrent complètement, il s'en publie maintenant peut-être en trop grande abondance : cet excès provient de ce que des professeurs de musique pensent se faire honneur en éditant sous leur nom des livres où, il faut bien l'avouer, ils ne font guère que répéter, sous une forme un peu différente, ce qu'ils avaient appris dans les ouvrages de leurs devanciers; car il n'en peut être autrement, dès qu'il s'agit d'une matière positive et restreinte, dont il n'est pas possible de varier l'exposé à l'infini.

Il en est de même pour le répertoire à chanter. Beaucoup s'ingénient à l'enrichir par leurs productions, si bien qu'en vérité les chants scolaires tendent à devenir les « sonnets d'Oronte » de l'enseignement primaire. Dussions-nous subir le reproche de reprendre pour notre compte le rôle du Misanthrope, nous mettrions, nous aussi, volontiers en garde les auteurs de cette catégorie contre « les démangeaisons qui les prennent d'écrire ». Pour composer même une chanson d'enfants, il faut être poète et musicien : or il est assez rare que nos instituteurs aient acquis ces qualités par une préparation particulière. Qu'ils se gardent de croire que la tâche est facile parce que le résultat doit être simple : on sait de reste que la simplicité, en matière d'art, offre souvent plus de difficultés de réalisation que la plus extrême complexité.

Nous nous reprocherions d'ailleurs de priver des jouissances de la création artistique, fût-elle imparfaite, des personnes assurément de très bonne volonté, si, cette dernière qualité étant généralement plus grande chez eux que le talent, ils ne destinaient leur œuvre à l'éducation de l'enfance. Il serait à craindre en effet que leur inexpérience en matière de composition se décelât par des hésitations dont il est préférable d'épargner l'embarras aux écoliers.

Donc, il est prudent que, pour la constitution du répertoire vocal de l'école, on s'en tienne essentiellement à la musique des maîtres, autant que celle-ci peut être mise à la portée des élèves à tous les degrés. Cette dernière restriction, il est vrai, diminue considérablement le nombre des œuvres, signées de noms célèbres, que l'on voudrait pouvoir répandre par l'enseignement populaire. Il n'est que trop certain que les chefs-d'œuvre de l'art exigent presque toujours pour leur exécution des ressources que ne saurait fournir l'école, même au degré le plus élevé. Les cantates de Bach, basées sur le choral, sont animées d'un souffle tout populaire; le dernier tableau des *Maîtres Chanteurs*, de Wagner, avec ses marches de corporations, ses danses, ses hymnes d'enthousiasme et d'allégresse, est un des plus beaux monuments de la lyrique populaire qui aient jamais été construits; la Neuvième symphonie de Beethoven, avec son finale chanté sur l'*Ode à la joie*, est un cantique sublime à la fraternité universelle. Mais qui oserait proposer l'exécution dans nos écoles de ces pages immortelles, sous la forme que leur ont donnée leurs auteurs? On ne peut songer à les y faire connaître que par des réductions, dans les cas très rares où ce procédé est applicable.

Et c'est encore un écueil contre lequel on se heurte : n'est-ce pas donner une idée fausse des chefs-d'œuvre que de les présenter déformés et affaiblis?

Surtout, est-ce rendre un bon office, soit à l'enseignement, soit à la gloire des maîtres, que de chercher à faire connaître ceux-ci en empruntant à leur œuvre quelques productions secondaires, menue monnaie du génie, n'ayant d'autre qualité que d'être faciles, et ne pouvant donner sur l'art que des idées fausses? Pourtant les recueils scolaires sont pleins de petites compositions, signées des plus grands noms, et qui sont quelquefois authentiques, ou bien d'arrangements qui n'apportent qu'un écho très lointain des originaux d'après lesquels ils sont faits. C'est se payer de mots que de prendre pour du Mozart, du Beethoven, du Gluck, des chansons sous les titres desquelles on lit ces noms, alors qu'il ne s'agit que d'une production d'occasion ou d'un débris arraché à un chef-d'œuvre. Mieux vaut un chant anonyme apporté jusqu'à nous par une tradition toujours vigoureuse, que tel de ces morceaux à l'apparence trompeuse, et l'enseignement n'a pas à gagner grand chose en répandant ainsi, sous le couvert des grands maîtres, des notions qui, sans être absolument fausses, sont pourtant très éloignées de représenter la vérité dans sa plénitude.

On le voit : les problèmes sont complexes, et innombrables les obstacles qui s'opposent à la réalisation intégrale du programme d'éducation qui voudrait élever le peuple jusqu'à la hauteur des chefs-d'œuvre. Il ne faut pourtant pas désespérer d'y parvenir. Des efforts redoublés y aboutiront peut-être : la question serait peut-être résolue si, au lieu d'employer vainement ces efforts à la poursuite d'un but toujours lointain, on parvenait à créer le véritable art populaire moderne, inspiré des meilleures traditions de la race, et en même temps adapté à des formes qui, tout en restant accessibles au peuple, ne seraient pas étrangères aux progrès de notre temps.

Qui sait si ce n'est pas de l'école, et de l'enseignement qu'on y donne, que sortira un jour cette rénovation?

En attendant cet avenir, peut-être éloigné, il faut accomplir la tâche quotidienne. Que les enfants de nos écoles apprennent donc de la musique ce que les règlements veulent qu'ils sachent, et qu'ils chantent! Qu'ils aient une provision de chants à leur portée, pour orner et cultiver leur esprit. Car c'est pour eux, ne l'oublions pas, pour eux d'abord, que l'enseignement est donné. Cependant il ne faudrait pas qu'ils jouissent d'un plaisir égoïste : après avoir goûté eux-mêmes aux impressions salutaires que procure la musique, il sera louable qu'ils les fassent partager au dehors. Ainsi, les chants enseignés à l'école pénètreront dans la famille, où ils apporteront un nouvel élément d'harmonie. Enfin, aux jours de fêtes publiques, dans les cérémonies nationales et civiques, les voix unies des écoliers s'élèveront en un ensemble à la fois charmant et plein de ferveur, exprimant le sentiment général et collectif, semblant être la voix de la foule, et chantant au nom du peuple entier.

Voilà à quoi doit aboutir l'enseignement du chant à l'école, et cela peut être fait dès aujourd'hui. Quel éducateur, quel citoyen digne de ce nom refusera maintenant de convenir qu'un tel enseignement est bon et salutaire, et ne s'unira à ceux qui ont eu à cœur de l'instituer pour souhaiter qu'il produise le plus promptement possible les heureux résultats que nous augurons pour lui? [JULIEN TIERSOT.]

**CHANTRE, GRAND-CHANTRE OU PRÉCHANTRE.** — En droit canonique, on appelait de l'un de ces noms le chanoine qui présidait au chant, dans les églises cathédrales et dans les collégiales; c'était un haut dignitaire du chapitre, désigné le plus souvent par l'évêque, quelquefois par ses collègues. Il était chargé en outre, dans un grand nombre de métropoles, à Paris, à Autun, à Sens, à Châlons, de la direction de l'école cathédrale d'abord, et ensuite de celle de tous les établissements scolaires. C'est en cette qualité de chef des écoles que nous avons à examiner ici son influence et sa juridiction sur les hommes et les choses de l'enseignement. Un manuscrit de 42 pages in-4° (1357), intitulé « Ancien livre du seigneur chantre de l'église de Paris », a été reproduit et considérablement augmenté dans un volume in-18, imprimé le vendredi 6 mai 1672, à Paris, par « l'ordre et autorité de Mr Claude Jolly, prêtre, docteur ès-droicts, chantre et chanoine de l'église métropolitaine, collateur, juge et directeur des écoles, et par les soins de Martin Sonnet, prestre, chanoine et promoteur des petites écoles ». Ce petit livre, aussi curieux que rare, nous initie à la vie intime des écoles parisiennes; on y trouve les noms et qualités des chantres de Paris depuis 1067, les formules ordinaires et anciennes des lettres de permission conférées aux instituteurs; les arrêts du Parlement qui confirment les droits et prérogatives des chantres; les extraits des registres des synodes qui, à Paris, le 6 mai de chaque année, réunissent, sous la présidence du chantre, en sa maison du cloître, tous les maîtres et maîtresses de la ville et banlieue : 41 maîtres et 21 maîtresses assistaient à l'assemblée du 6 mai 1380; on y lisait les statuts et l'on renouvelait, en présence de deux témoins et d'un notaire apostolique, le serment et promesse de les observer fidèlement. Voici quelques extraits de l'avertissement qui se trouve en tête de ce livre : « Vous êtes commis, messieurs et mesdames, et établis par M. le chantre (c'est Martin Sonnet qui parle), non seulement pour enseigner aux enfants à lire, à écrire, l'arithmétique, le calcul tant au jet qu'à la plume, le service, la grammaire, mais aussi le catéchisme..., les bonnes mœurs, la pratique des vertus chrétiennes et morales, tant par l'instruction verbale que par vos bons exemples. » Il insiste sur la nécessité de garder avec conscience les règlements et les statuts, d'avoir et d'étudier de bons livres, d'assurer une bonne discipline dans la classe.

« Aimez tendrement les enfants, traitez-les doucement, corrigez-les prudemment, sans passion..., défendez-leur de se tirailler, pousser, frapper, jeter des pierres, se dire des injures, de mauvaises paroles, de jurer, de mentir, de dérober..., ne leur permettez pas d'aller deux ou plusieurs ensemble aux lieux nécessaires...; en cas de différends et de procès, portez-les devant M. le chantre, qu'il ne faut jamais interrompre, comme aussi M. le promoteur ni le greffier, lorsqu'il écrit ses sentences. — Continuez à pratiquer tout le bien que vous faites dans vos écoles.... M. le chantre a fait choix de vous comme de personnes de mérite, de science, de vertus.... Vivez donc conformément à cela.... C'est ce que je désire de tout mon cœur, vous promettant que je continueray toujours de vous *estimer* et

*honorer* et vous assurant que je suis et seray à jamais votre très-humble et très-affectionné serviteur et ami, Martin Sonnet. »

On pourrait citer des textes nombreux, dont quelques-uns vont jusqu'au seizième et au dix-septième siècle, établissant ce droit du chantre « d'adviser avec les officiers de la ville, pourvoir et donner ordre aux escholes » (Cartulaire d'Autun, 1561). Signalons entre autres un règlement de l'archevêque de Sens en 1170; un titre de 1389 de l'abbaye de Bèze, diocèse de Langres; le registre de la chartrerie de Paris, 1357, et une foule d'autres; et même au dix-huitième siècle, dans un registre de procès-verbaux, l'instruction remarquable de l'évêque de Châlons aux curés (1714), leur recommandant encore de s'adresser au chantre de l'église cathédrale pour trouver de bons maîtres et de bonnes maîtresses. [L. Maggiolo.]

**CHANTREAU** (Pierre-Nicolas). — Cet écrivain, né à Paris en 1741, mort à Auch en 1808, qui est connu surtout par sa grammaire espagnole-française, et par ses ouvrages d'histoire et de chronologie, nous intéresse particulièrement par deux brochures, qu'on omet souvent dans la liste de ses ouvrages. L'une est son *Essai didactique sur la forme que doivent avoir les livres élémentaires faits pour les écoles nationales*, Paris, 1795 (cet ouvrage avait été présenté en manuscrit au Comité d'instruction publique le 25 thermidor an II); l'autre a pour titre: *Vues sur l'amélioration des écoles primaires et centrales, présentées au conseil des Cinq-Cents, par le citoyen Chantreau, professeur d'histoire près l'école centrale du département du Gers* (in-4°, 16 p.). Après avoir transcrit la loi du 3 brumaire an IV, l'auteur constate qu'il n'y a presque pas d'écoles primaires établies dans les campagnes, et que celles des villes « sont pour la plupart dans l'abjection », les écoles clandestines leur faisant une concurrence heureuse. Parmi les remèdes qu'il propose, on remarquera la proposition suivante:

« Pour subvenir aux frais de l'instruction publique, il sera levé sur toute la surface de la République un impôt sous la dénomination de *denier paternel*, de 5 centimes par franc, payé pour toute espèce de contribution foncière, mobilière, somptuaire, patentes et droits d'enregistrement. Il en sera formé une caisse à part dans chaque département, pour sur ladite caisse être payés les frais d'instruction du département, et le surplus versé dans la caisse générale pour venir au secours des départements dont les dépenses ne seraient pas couvertes par le *denier paternel*. »

En l'an II, Chantreau, déjà fixé à Auch, avait publié un journal « anti-fanatique » intitulé *les Documents de la Raison*, qui a été analysé par M. A. Aulard dans son livre *Le culte de la Raison et le culte de l'Etre-suprême*.

**CHAPITRE.** — Corps ou assemblée de chanoines d'une église cathédrale ou collégiale, qui formait primitivement le conseil de l'évêque et qui jouit, à toutes les époques, de nombreux privilèges et souvent de revenus considérables.

Dès le dixième siècle, le concile d'Aix-la-Chapelle leur imposait le devoir de fonder et d'entretenir des écoles à l'aide de *prébendes* appelées *préceptoriales*. De nombreux documents épars dans les archives ont trait à la manière dont cette obligation fut remplie et aux contestations de diverse nature qui se produisaient entre les chapitres et les magistrats de ville. Tantôt le chapitre fonde généreusement des écoles, mais entend que « celui qui paie ait le droit de choisir » les instituteurs (Tournus, 1063; Angers, fondation du collège de la Porte-de-Fer, 1305; Nancy, 1576, abandon par le chapitre à la ville d'une maison pour école « à condition d'élire et installer pour régenter les écoles qui bon lui semblera », privilège confirmé par décret de Léopold en 1718, et accru du « droit d'inspecter les boutiques des libraires »). Tantôt ce sont les paroisses qui intentent procès aux chapitres afin de les contraindre à fournir des prébendes pour le paiement des maîtres. Il y avait aussi quelques chapitres nobles de chanoinesses qui avaient quelques obligations analogues. En résumé, l'examen de ces nombreuses pièces d'archives nous a laissé la conviction que partout, *de bon gré ou par nécessité*, les 526 chapitres qui existaient en 1789 remplissaient l'obligation que leur imposaient les conciles de fonder et d'entretenir des écoles pour le peuple. [L. Maggiolo.]

**CHAPMAN** (George). — Professeur et pédagogue écossais (1723-1806). Il fut d'abord professeur, puis directeur de l'école de Dumfries, pendant un quart de siècle, et y obtint de grands succès. Parmi les ouvrages pédagogiques (en anglais) de Chapman, on cite un *Traité d'éducation*, in-8°, 1773, ouvrage classique d'une véritable valeur et qui a eu de nombreuses éditions; *De l'éducation des classes inférieures du peuple et des maîtres d'école de paroisse; Avantages de l'éducation classique*, etc. [A. Demkès.]

**CHAPSAL** (Charles-Pierre). — Grammairien français, né et mort à Paris (1788-1858). Secrétaire de Girault-Duvivier, il avait travaillé avec lui à la *Grammaire des Grammaires*. Il était maître d'études au lycée Louis-le-Grand à Paris en 1823, lorsqu'il composa et publia, avec la collaboration de Noël, inspecteur général de l'Université, une *Grammaire française avec des exercices*. Cet ouvrage eut un grand succès. Chapsal publia en outre une série de livres sur les différentes parties de la grammaire : *Traité des participes*, 1 vol. in-12; *Exercices sur les participes; Traité d'analyse grammaticale; Traité d'analyse logique*, etc. En mourant, Chapsal légua une somme de 80 000 francs destinée à acheter de la rente 3 pour 100 pour encourager ou aider les instituteurs primaires laïques exerçant ou ayant exercé leur profession dans l'un des deux arrondissements de Sceaux ou de Saint-Denis. [A. Demkès.]

**CHAPTAL.** — Jean-Antoine Chaptal est né à Nogaret (Lozère), le 4 juin 1756, et mort à Paris le 30 juillet 1832. Nous n'avons à raconter ni la carrière du grand chimiste qui, dans sa fabrique de Montpellier comme dans sa chaire à l'Ecole polytechnique, eut l'honneur de faire, un des premiers, passer la science du domaine théorique dans celui des applications usuelles, ni le rôle de l'homme politique qui ne sortit de prison, en 1793, que pour diriger à Grenelle la fabrication du salpêtre et contribuer à sauver la patrie; ni même ses trois ans et demi de ministère, — du 15 brumaire an IX (6 novembre 1800) au 30 thermidor an XII (18 août 1804), — dans lesquels il commença ou accomplit tant de réformes. Au seul point de vue de l'enseignement populaire, le nom de Chaptal mérite d'être cité avec reconnaissance pour plus d'un motif : c'est lui qui créa notre première « école spéciale d'arts et métiers » (à Compiègne, 6 ventôse an XI; transférée à Châlons en 1806); c'est lui qui donna au Conservatoire des arts et métiers son double caractère d'école et de musée; c'est lui qui fit rédiger par le baron Costaz la première loi pour la protection des apprentis (loi du 22 germinal an XI); qui organisa les expositions de l'industrie, cette grande école mutuelle des arts et métiers; qui créa l'enseignement populaire de l'arboriculture dans la pépinière du Luxembourg; qui organisa la protection des orphelins et des enfants abandonnés et leur éducation à la campagne.

Il avait été chargé, dès le 3 nivôse an VIII, comme conseiller d'Etat, de l'administration de l'instruction publique. Devenu ministre en remplacement de Lucien Bonaparte, il présenta au Conseil d'Etat un rapport et un projet de loi sur l'instruction publique, que le *Moniteur* publia en entier, « pour répondre à l'impatience avec laquelle il était attendu et prévenir les fausses idées que pourraient en donner des extraits infidèles » (Note du *Moniteur*, n° 49, an IX). « A la veille de la Révolution, disait le rapport, la nature de l'instruction publique exigeait quelques réformes, mais on ne peut pas nier que la méthode d'enseignement fût excellente. — Le système d'instruction publique qui existe aujourd'hui est essentiellement mauvais... : 1° les écoles primaires n'existent presque nulle part...; par conséquent les écoles centrales, qui supposent des études premières, ne servent qu'à un petit nombre d'individus; 2° le passage des écoles primaires aux écoles centrales n'est pas rempli par des études intermédiaires; 3° la

gradation des études, si nécessaire pour développer par degrés l'entendement, n'est pas organisée dans les écoles centrales... ; une disposition bizarre de la loi distribue l'enseignement d'après la seule considération de l'âge; 4° l'instruction s'y donne sans surveillance... ; 5° les cours ne sont pas partout distribués d'une manière avantageuse... ; 6° l'instruction n'y est pas proportionnée à la faiblesse de l'élève... ; 7° toutes les parties n'y reçoivent pas d'assez grands développements. — Pour présenter aujourd'hui un bon système d'instruction publique, il faut donc se placer entre ce qui existe et ce qui était avant la Révolution; il faut étudier dans le passé, comme dans le présent, les leçons de l'expérience, pour former de tous les faits qu'elle nous fournira les éléments de notre éducation nationale. C'est la marche que j'ai constamment suivie dans le projet que je soumets au Conseil. » — Dans la pensée de Chaptal, l'instruction peut être regardée comme l'effet et le besoin de la civilisation, elle doit être proportionnée à son état et à ses progrès. Elle doit placer la génération qui s'avance au moins au niveau des connaissances de celle qui finit. Dans un gouvernement représentatif, on éprouve partout le besoin de l'instruction; tous en effet sont appelés à voter pour l'élection des magistrats : or, celui qui ne sait ni lire ni écrire est dans la dépendance de celui qui possède ces arts. Lire, écrire, chiffrer, et les premières notions du pacte social, telle est l'instruction commune et générale, que le gouvernement doit à tous; elle est pour tous une nécessité absolue, c'est donc une dette publique, que la société a le devoir d'acquitter. Le père de famille aussi a droit au respect, il faut entourer d'une protection presque illimitée cette première magistrature. L'Etat a le droit et le devoir de créer partout des écoles publiques, mais « il appartient au droit d'un chacun d'ouvrir une école libre; gloire, intérêt, amour-propre, cette rivalité met en jeu tous les ressorts ». Dans l'état actuel de la France, on peut réduire à trois degrés tout le système : 1° les écoles municipales; 2° les écoles communales; 3° les écoles spéciales. (L'analyse du projet de loi de Chaptal se trouve à l'article *Consulat.*)

Ministre de l'intérieur, Chaptal déploya la plus louable activité pour améliorer l'agriculture, l'industrie, la santé publique et surtout l'enseignement, depuis l'école primaire jusqu'aux applications scientifiques les plus élevées. On peut consulter avec fruit ses instructions, ses circulaires relatives au recensement de la population (30 fructidor an X), — au perfectionnement des livres élémentaires, — aux comités de bienfaisance de Paris, — à l'emploi des nouvelles mesures, — à la rédaction d'un annuaire, confiée aux professeurs et aux bibliothécaires des écoles centrales, — et surtout celle qu'il adressa aux préfets, le 25 ventôse an IX, pour demander aux Conseils d'arrondissement les renseignements nécessaire à une statistique scolaire.

Dans cette circulaire du 25 ventôse an IX, le ministre s'exprime ainsi : « Pour ne plus rien donner à la théorie trompeuse des illusions et assurer à la jeunesse une instruction convenable et pourtant appropriée aux moyens, aux besoins, aux convenances, aux localités, je vous invite à me fournir une réponse prompte et exacte aux questions suivantes :

« 1° Quel était le nombre des établissements d'instruction publique, dans l'arrondissement, avant la révolution?

« 2° Quel était le nombre des maîtres et maîtresses pour chacun?

« 3° Quel était le genre d'instruction qu'on y donnait?

« 4° Quelles étaient les ressources ou les revenus de chaque établissement?

« 5° Existe-t-il encore, de disponibles ou de non aliénés, des bâtiments autrefois consacrés à l'instruction publique, et quel est leur état?

« 6° Existe-t-il encore des revenus affectés à ces établissements?

« 7° Les anciens professeurs ou maîtres de l'enseignement vivent-ils encore, et quel est leur état actuel?

« 8° Quelle est l'opinion du Conseil d'arrondissement sur les avantages de ces maisons d'éducation?

« 9° Quelles ressources offre-t-il pour en faciliter le rétablissement?

« Aussitôt que chaque Conseil d'arrondissement vous aura fait connaître son opinion, vous me la transmettrez, dans le plus bref délai, avec votre avis motivé. »

Les rapports des préfets en réponse à cette circulaire sont dispersés dans les archives; il serait intéressant de les rechercher et de les publier, car ils renferment les éléments les plus sérieux pour apprécier l'état de l'enseignement avant 1789. (On trouve, dans la collection des monographies départementales imprimées de l'an IX à l'an XIII, connues sous le nom de *Statistique des préfets*, et relatives à quarante-quatre départements, quelques-uns des résultats de l'enquête faite en l'an IX sur la situation de l'instruction publique.) [L. MAGGIOLO.]

Chaptal était encore ministre, lorsque Bonaparte songea à la création d'un corps enseignant. Le ministre de l'intérieur lui proposa à cet effet, en 1803, la reconstitution des anciennes congrégations enseignantes (Voir l'article *Napoléon Ier*); mais le premier consul n'accepta pas ce projet. C'est sous l'administration du successeur de Chaptal, le comte de Champagny, que devait être fondée l'Université impériale.

**CHAPTAL** (COLLÈGE). — Le collège Chaptal doit son origine à Prosper Goubaux. Cet homme distingué dirigeait sous Louis-Philippe une institution de jeunes gens, la pension Saint-Victor, qu'il avait organisée sur le modèle des *Realschulen* d'Allemagne. Pressé par des embarras d'argent, il obtint, en 1844, de placer son institution sous le patronage de la Ville de Paris, qui en fit l'*Ecole municipale François Ier*. C'est en 1848 que cette école reçut le nom de collège Chaptal. On y donna, dès le début, une sorte d'enseignement mixte, participant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire. Le décret du 26 juillet 1895 définit dans son article 1er le collège Chaptal un « établissement spécial d'enseignement primaire supérieur auquel est annexée une section d'enseignement secondaire moderne ».

Le personnel administratif fait partie du personnel de l'enseignement primaire supérieur, et comprend : un directeur; un préfet des études; deux surveillants généraux.

Ces fonctionnaires sont nommés par le ministre de l'instruction publique.

Le directeur et le préfet des études doivent être munis, soit du grade de licencié ès sciences ou ès lettres, soit du titre d'agrégé de l'enseignement secondaire spécial. Toutefois le préfet des études peut être dispensé de ce dernier titre, s'il est pourvu du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire spécial.

Les surveillants généraux doivent être pourvus du grade de licencié ès lettres ou ès sciences ou du certificat d'aptitude soit à l'enseignement secondaire spécial, soit au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures.

Le directeur reçoit un traitement de 5000 francs, qui peut s'élever jusqu'à 7000 francs au maximum, par augmentations successives de 500 francs; mais ces augmentations ne peuvent être accordées qu'après trois années au moins de jouissance du dernier traitement.

Il jouit, en outre, de tous les avantages réservés par la loi du 19 juillet 1889 aux directeurs d'écoles primaires supérieures.

Les surveillants généraux reçoivent un traitement de 3000 francs, qui peut s'élever dans les conditions indiquées ci-dessus jusqu'à 5000 francs au maximum.

Ils ont droit, en outre, à une allocation, soumise à retenue, fixée à 1000 francs. Cette allocation leur tient lieu de toute indemnité de résidence.

Ils sont logés dans l'établissement.

Le préfet des études reçoit un traitement de 4000 francs qui peut s'élever, d'après les mêmes règles, à 6000 francs.

Il a droit, en outre, aux mêmes allocations supplémentaires que les surveillants généraux. (Décret du 26 juillet 1895, art. 4, et décret du 3 août 1890, articles 6 et 7.)

Le personnel enseignant de l'instruction primaire supérieure comprend :

1° Des professeurs;

2° Des maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires (langues vivantes, dessin, comptabilité, chant, calligraphie, travail manuel, gymnastique et exercices militaires) ;

3° Des maîtres répétiteurs.

Les professeurs de l'enseignement primaire supérieur et les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires sont nommés par le ministre.

Les professeurs doivent être pourvus du grade de licencié ès lettres ou ès sciences, ou du certificat d'aptitude soit à l'enseignement secondaire spécial, soit au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (titre complet).

Les maîtres auxiliaires doivent être pourvus du diplôme spécial correspondant aux fonctions qu'ils exercent et tel qu'il est déterminé par les règlements universitaires. A défaut du diplôme requis, ils ne peuvent être que délégués à titre provisoire dans leurs fonctions.

Les maîtres répétiteurs sont nommés par le préfet de la Seine sur la proposition de l'inspecteur d'académie directeur de l'enseignement primaire.

Ils doivent être pourvus soit du brevet supérieur, soit d'un diplôme de bachelier.

Le traitement des professeurs de l'enseignement primaire supérieur est fixé ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 5e classe | 1800 fr. |
| 4e classe | 2100 — |
| 3e classe | 2400 — |
| 2e classe | 2700 — |
| 1re classe | 3000 — |

Dans ce traitement est comprise l'indemnité spéciale de 500 francs afférente à la possession du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

En fait, les professeurs reçoivent des traitements plus élevés. Par une délibération en date du 20 mars 1905, le Conseil municipal de Paris a décidé que « les promotions de classes des professeurs titulaires des écoles primaires supérieures de Paris sont portées de 300 francs à 500 francs à dater du 1er janvier 1905. L'augmentation de traitement en résultant par rapport aux dispositions du décret du 3 août 1890 sera payée aux intéressés dans les mêmes conditions que l'indemnité de logement, jusqu'à ce que l'autorité supérieure en ait accepté le principe. »

Ils jouissent, en outre, de tous les avantages réservés par la loi du 19 juillet 1889, modifiée par celle du 25 juillet 1893, aux instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures.

L'indemnité de logement pour les professeurs des écoles primaires supérieures de Paris a été fixée ainsi qu'il suit par délibération du Conseil municipal en date du 29 mars 1897 :

1re catégorie : professeurs célibataires, veufs et veuves, ou divorcés et divorcées sans enfants : 600 francs par an ;

2e catégorie : professeurs mariés, veufs et veuves, ou divorcés et divorcées avec enfants : 800 francs par an.

Les professeurs qui sont, en plus de leur enseignement, chargés d'une surveillance spéciale dite « direction d'études », reçoivent un supplément de traitement de 1000 francs.

Les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires sont rétribués au moyen d'une allocation annuelle non soumise à retenue, dont le taux, calculé à raison d'une heure de leçon par semaine, est fixé ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| Langues vivantes, dessin et comptabilité | de 250 fr. à 350 fr. |
| Calligraphie et chant | de 200 — à 300 — |
| Gymnastique et exercices militaires | de 150 — à 250 — |
| Travail manuel | de 100 — à 150 — |

Les maîtres chargés de ces enseignements reçoivent, au moment de leur nomination, l'allocation la moins élevée; ils peuvent, après trois années au moins d'exercice, obtenir des augmentations successives de 25 francs par an, jusqu'à ce qu'elles aient atteint le taux maximum.

Le traitement des maîtres répétiteurs est ainsi établi :

| | |
|---|---|
| 5e classe | 1200 fr. |
| 4e classe | 1400 — |
| 3e classe | 1600 — |
| 2e classe | 1900 — |
| 1re classe | 2200 — |

Ils ont droit, en outre, à une indemnité de résidence de 1000 francs et à une indemnité de logement de 600 francs.

S'ils sont munis des titres ou diplômes spéciaux exigés des professeurs ou des maîtres auxiliaires, ils peuvent être chargés d'un nombre d'heures d'enseignement qui ne doit pas dépasser six par semaine. Ils reçoivent, en cette qualité, un supplément de traitement qui ne peut excéder 600 francs.

L'avancement des professeurs de l'enseignement primaire supérieur et des maîtres répétiteurs se fait exclusivement au choix, après trois années au moins et six au plus passées dans la classe immédiatement inférieure.

Le personnel de l'enseignement secondaire moderne comprend :

1° Des professeurs,

2° Des répétiteurs.

Les professeurs de l'enseignement secondaire moderne doivent être munis du titre d'agrégé correspondant à l'ordre d'enseignement dans lequel ils sont appelés à exercer. Les professeurs de dessin doivent justifier qu'ils possèdent le certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin (degré supérieur).

Les professeurs et les répétiteurs font partie du personnel des professeurs et des répétiteurs des lycées, et sont soumis à toutes les règles de nomination, de traitement, d'avancement et de discipline établies pour ce personnel.

Ils figurent, dès leur nomination au collège Chaptal, dans le cadre des professeurs et des répétiteurs du département de la Seine.

Les propositions faites par le Comité consultatif de l'enseignement public (section de l'enseignement secondaire) en vue de la nomination des professeurs et répétiteurs du collège Chaptal (cadre secondaire) sont communiquées, pour avis, au Comité consultatif des écoles primaires supérieures de la ville de Paris. (Arrêté du 23 octobre 1895.)

Les professeurs reçoivent, outre leur traitement, l'indemnité d'agrégation telle qu'elle est fixée par les règlements en vigueur.

Le nombre d'heures de classe exigible des professeurs des deux ordres d'enseignement est fixé, par semaine, à quatorze au minimum et à seize au maximum.

Il peut leur être demandé des heures supplémentaires chaque fois que les besoins du service l'exigent.

Ils sont dans ce cas rémunérés de chaque heure d'enseignement par semaine au moyen d'une indemnité non soumise à retenue de 300 francs par an.

Lorsque l'enseignement d'une des matières obligatoires dans l'enseignement primaire supérieur et dans l'enseignement moderne n'est pas susceptible de comporter le nombre d'heures fixées par l'article précédent, le ministre peut charger de cet enseignement des maîtres pris en dehors de l'école, pourvu qu'ils justifient des titres de capacité exigés des professeurs de l'ordre d'enseignement dans lequel ils sont appelés à exercer.

Ils sont rémunérés de chaque heure d'enseignement au moyen d'allocations annuelles non soumises à retenue et fixées ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| Enseignement des mathématiques spéciales | 500 fr. |
| Enseignement des mathématiques élémentaires | 400 — |
| Autres enseignements | 300 — |

Ces allocations sont soumises à retenue dans le cas où le délégué, antérieurement à sa délégation, a obtenu une nomination ministérielle. (Décret du 26 juillet 1895 modifié par le décret du 6 août 1902, articles 5 et suivants.)

Voir, pour les questions relatives au personnel du collège Chaptal, l'inspection et l'organisation pédagogique de cet établissement, l'article *Primaires supérieures de Paris (Ecoles)*.

**CHARBONNEAU** (Michel). — Directeur d'école normale, mort à Melun le 5 août 1870; il était né le 12 novembre 1817, au Bugue (Dordogne). Il y fit ses premières études sous la direction de M. Mouton, vrai pédagogue, plus tard inspecteur et directeur d'école normale, qui excellait à cultiver l'intelligence de ses élèves, à former en eux le sens moral, ainsi qu'à leur inspirer le goût de l'instruction. Sous ce maître habile, les facultés du jeune Charbonneau se développèrent rapidement. Doué d'une imagination vive et d'une mémoire sûre, il fit des progrès marqués dans toutes les branches d'enseignement. Dès son entrée à l'école normale de Périgueux, en 1835, il montra ce qu'il devait être un jour. Aussi, ses études achevées, fut-il attaché immédiatement à l'école en qualité de maître-adjoint; il ne la quitta que pour remplir, en 1847, les fonctions d'inspecteur et, quelques années plus tard, celles de directeur d'école normale. Il dirigea les écoles normales de Châteauroux, de Parthenay, et enfin celle de Melun, où la mort le surprit, dans la force de l'âge, au moment où l'administration, juste appréciatrice de son mérite, allait l'appeler à Paris pour y utiliser ses services.

Passionné pour l'instruction, M. Charbonneau compléta plus tard celle qu'il avait reçue dans sa jeunesse. Il fit ainsi des études classiques et apprit les langues vivantes. Egalement porté aux lettres et aux sciences, il acquit un savoir à la fois étendu et solide qui l'aurait rendu apte à toutes sortes de professions; mais c'était surtout la science de l'éducation qui l'attirait. Elle était l'objet de ses pensées de tous les jours, et il y ramenait toutes ses lectures. Il arriva ainsi à cette justesse de vues qui fit de lui un théoricien aussi savant qu'il était un praticien expérimenté; il le prouva par l'impulsion qu'il sut imprimer aux écoles normales dirigées par lui, d'où sont sortis un bon nombre de maîtres-adjoints et d'inspecteurs. Il le montra encore par les travaux dont il enrichit successivement plusieurs journaux d'éducation. Parmi ceux-ci on remarque ses articles sur l'*Organisation des écoles*, qu'il fit paraître en 1853 : il y exposa le premier le plan qui a fait depuis tant de bruit entre les mains d'autres personnes, sous le nom d'*Organisation pédagogique*. En 1855, il publia, sous le titre bien choisi d'*Introduction à l'enseignement de la géographie*, une autre série d'articles où il ne se bornait pas à indiquer vaguement, comme on l'a fait si souvent dans ces dernières années, le plan d'un premier enseignement de la géographie; il le traçait au contraire d'une main ferme dans ses plus grands détails, guidant ainsi pas à pas les maîtres dans cette voie nouvelle pour eux.

L'ouvrage qui lui a surtout assuré des droits à la reconnaissance des instituteurs par les services qu'il leur a rendus et qu'il leur rend encore tous les jours, est son *Cours théorique et pratique de pédagogie*, publié en 1862 (6e édit. 1877). Ce traité remarquable mérite plus qu'aucun autre sa double qualification : *théorique*, en ce que M. Charbonneau y expose les principes d'éducation d'une manière savante, élevant l'esprit des maîtres et les faisant penser; *pratique*, parce qu'il met ces principes à la portée de tous avec une habileté qui était le fruit de l'expérience. Admirateur du P. Girard, dont il s'était singulièrement approprié les idées, il en applique la méthode dans son Cours avec une grande sagacité, faisant toujours servir l'enseignement au développement de l'intelligence et à la culture morale. Dès l'apparition de son livre, des juges compétents en France et à l'étranger le proclamèrent comme le meilleur traité de pédagogie qui eût été publié chez nous. C'est encore le guide le plus sûr que les instituteurs et les institutrices puissent suivre dans la direction de leur école. Il assure pour toujours à M. Charbonneau une place distinguée dans la galerie des pédagogues français.

[J.-J. Rapet.]

**CHARITÉ** (Écoles de). — Les « écoles de charité » sont une des fondations les plus anciennes et les plus générales du christianisme. Les *Constitutions des apôtres*, dès le troisième siècle de l'Eglise, confient aux diacres et aux diaconesses le soin de veiller sur les orphelins. Les constitutions de Théodose, celles de Justinien, au sixième siècle, accordent des privilèges aux maisons où l'on recueille les enfants abandonnés. L'hôpital, l'aumônerie, l'hospice, la maison des pauvres, nommée bientôt la maison-Dieu, ne sont pas établis seulement pour le soulagement des voyageurs, des infirmes, des incurables et des vieillards, ils sont aussi le refuge et l'asile des enfants exposés; c'est là qu'il faut chercher l'origine des écoles dites de charité. Les règles et les constitutions des Bénédictins, des Augustins, du tiers ordre de saint François, imposent aux religieux le devoir d'instruire les enfants, de nourrir ceux qui sont pauvres et délaissés, de « leur distribuer le pain matériel en même temps que le pain de la parole ».

Au douzième siècle, les chevaliers de l'Hôpital du Saint-Esprit s'établissent à Montpellier : on lit dans leur règle ces belles instructions : « Vous aurez dans les hôpitaux un lieu spécial, à couvert, destiné à recevoir les enfants exposés.... Si l'enfant reste à la maison, les sœurs en auront soin jusqu'à quatre ans, si c'est un petit garçon, et ensuite on le mêlera aux autres enfants, mais sans leur dire que c'est un enfant exposé.... Vous aurez soin de leur donner pour maîtres les plus doctes d'entre vous, *qui soient doux et qui les aiment*.... Si leur malice vous oblige de les châtier, faites-le avec une très grande circonspection; si vous voyez qu'ils pleurent, pardonnez-leur avec une paternelle et maternelle miséricorde, car il vaut mieux reprendre les enfants que les battre. »

Au douzième et au treizième siècle, les écoles de charité n'ont pas d'existence légale; elles sont à la charge des communautés, des aumôneries, des hospices; mais il y a des abus, les fondations pieuses sont détournées de leur destination primitive; l'hérédité des bénéfices surtout est funeste au patrimoine des pauvres.

Le concile de Vienne (1311) défend de donner les hôpitaux à titre de bénéfices à des clercs séculiers; il ordonne que l'administration en soit donnée à des laïques, *gens de bien, capables et solvables*, qui prêteraient serment comme tuteurs, feraient inventaire et rendraient compte tous les ans par-devant les évêques.

A dater de 1476, les maires, les échevins, les procureurs royaux, les bourgeois, sous l'autorité du roi, « vray *conservateur du bien des pauvres* », et en vertu de ses ordonnances, prennent en main l'administration du temporel des hôpitaux. La condition des écoles de charité s'améliore, leur nombre s'accroît; nous en trouvons partout dans les cités ouvrières, à Lille, à Reims, à Lyon, dans les montagnes des Cévennes et des Vosges, en Champagne, en Lorraine surtout, et à Paris. Ce ne sont pas seulement les évêques, les familles nobles, les princes qui fondent ces écoles de charité, ce sont des curés, des pasteurs, des bourgeois; de saintes filles, Alix Leclerc et quatre de ses compagnes à Mattaincourt, les « conductrices de l'enfance » pour la paroisse de Waldersbach, au Ban de la Roche, qui se consacrent, elles et leur petite fortune, à l'instruction des pauvres enfants.

Il semblait naturel que celui qui fondait une école de charité, en affectant à son entretien un revenu suffisant, eût le droit d'en désigner le maître, suivant cet axiome de jurisprudence : « ceux qui paient le gage d'un maître d'école ont le droit de le commettre ». Cependant, en plusieurs diocèses, le scholastique le conteste, il refuse même à un curé le droit de régir les écoles de charité qu'il établit dans le parvis de son église. La matière est délicate, on plaide longtemps le pour et le contre; enfin, un arrêt du Parlement, 27 mai 1667, est contraire aux prétentions du scholastique. Deux ans après, la lutte recommence à Paris, une transaction intervient; le chantre reconnaît au curé le droit de gouverner les écoles de charité, d'en nommer et d'en révoquer les maîtres, mais il se réserve le droit de les visiter, une fois par année, en présence dudit curé Il faut lire au *Journal des audiences* (t. III, p. 350) la discussion savante qui amena l'arrêt du 23 janvier 1680, qui reconnaît aux curés le droit d'instituer des écoles de charité pour les enfants pauvres.

Un demi-siècle plus tard, l'institution s'était assez généralisée pour que le jurisconsulte Pothier pût poser cette règle dans son *Gouvernement des paroisses* : « S'il n'y a pas d'école de charité dans une paroisse, des particuliers ont le droit d'en ouvrir du consentement du recteur ou de l'évêque ».

Au dix-huitième siècle les registres des paroisses, les comptes administratifs des hôpitaux, les rapports des intendants et surtout les états comprenant, pour chaque évêché, tous les établissements, fondations, revenus de charité, nous fournissent sur ces écoles des renseignements complets et précis.

A Mende, en 1665, l'évêque dote la ville épiscopale de deux écoles de charité, l'une pour les garçons, confiée à des frères, l'autre pour les filles, confiée à des sœurs. A Pithiviers, en 1714, l'évêque d'Orléans envoie un maître pour enseigner gratuitement à lire, à écrire, l'arithmétique et le catéchisme aux enfants pauvres, qui ne fréquentaient pas les écoles de garçons et de filles entretenues par la ville. Il assigne à ce maître 250 livres sur le revenu de l'Hôtel-Dieu et 40 francs sur les octrois.

A Vatan, en 1735, il y a deux sœurs : l'une soigne les malades, l'autre instruit les filles indigentes. A Issoudun, en 1762, outre les institutions bien rentées où l'on reçoit l'enseignement secondaire et primaire, un revenu de 400 francs est destiné à un maître habile, qui donnera gratuitement l'instruction aux enfants pauvres qui lui seront désignés par les échevins. A Vierzon, en 1763, un avocat au parlement de Paris fonde une école gratuite pour les enfants pauvres de la ville et des faubourgs; ils recevront gratuitement les fournitures de classe, plumes, papier et livres. A Poitiers, des lettres patentes accordées par Louis XIV (févr. 1708) confirment l'établissement des petites écoles commencées par l'évêque, M. de la Poype, avec 1080 livres de rentes, et le Parlement, en enregistrant ces lettres (6 août 1709), ajoute : « Cet établissement est très avantageux pour les habitants de Poitiers qui n'ont pas le moyen de faire apprendre à lire à leurs enfants; ils les envoient à ces écoles, où il y a des clercs chargés de les instruire dans la religion et de leur apprendre à lire et à écrire ».

En résumé, les écoles de charité, sous l'ancienne monarchie, surtout dans les provinces où elles étaient nombreuses et convenablement dotées, ont rendu de grands services à l'instruction et à l'éducation populaire.

Depuis la Révolution, le nom et la chose ont disparu : la désignation d'école des pauvres, d'école charitable, éveillait d'une part une idée d'indigence et de l'autre une idée d'aumône que notre nouvel état social ne comportait plus.

La loi du 15 mars 1850 n'a pas considéré comme tenant école les personnes qui, dans un but purement charitable, enseignent à lire et à écrire aux enfants, avec l'autorisation du délégué cantonal.

[L. Maggiolo.]

**CHARLES X.** — Charles X succéda à son frère Louis XVIII le 16 septembre 1824. Le cabinet Villèle était aux affaires, avec Mgr Frayssinous comme ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Rien ne parut d'abord changé à la marche des choses; le parti de l'Eglise et du droit divin devenait de jour en jour plus audacieux; il fit voter la fameuse loi du sacrilège (avril 1825); l'existence des jésuites, rentrés en France depuis 1800, fut avouée à la tribune de la Chambre (mai 1826) par Frayssinous. Mais l'opposition libérale voyait ses forces s'accroître; elle fit rejeter (1826) la loi rétablissant le droit d'aînesse, puis obligea le ministère à retirer (avril 1827) un projet de loi, dit ironiquement « loi de justice et d'amour », contre la liberté de la presse. Les élections générales (novembre 1827) donnèrent la majorité aux libéraux, et le cabinet Villèle fut contraint de se retirer. Il fut remplacé par le cabinet Martignac (4 janvier 1828), qui essaya d'une politique « de bascule », accordant quelques satisfactions aux libéraux sans abandonner complètement ce qu'on avait appelé « le système ». L'ordonnance du 4 janvier 1828 décida qu'à l'avenir l'instruction publique ne relèverait plus du ministère des affaires ecclésiastiques, qui restait confié à Mgr Frayssinous; une seconde ordonnance (10 février 1828) établit que l'instruction publique serait dirigée par un ministre secrétaire d'Etat, qui exercerait les fonctions de grand-maître de l'Université de France : le ministre de l'instruction publique fut M. de Vatimesnil. Les actes les plus importants de l'administration de M. de Vatimesnil sont l'ordonnance du 21 avril 1828, qui remit en vigueur, avec quelques modifications, celle du 19 février 1816, et les deux ordonnances du 16 juin 1828, concernant les écoles secondaires ecclésiastiques.

Le cabinet Polignac (8 août 1829) réunit de nouveau l'instruction publique aux affaires ecclésiastiques; les deux derniers grands-maîtres de l'Université, sous la Restauration, M. de Montbel et M. de Guernon-Ranville, portèrent, comme Mgr Frayssinous, le titre de ministres des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. M. de Guernon-Ranville fit rendre (14 février 1830), pour l'amélioration des écoles primaires, une ordonnance qu'il n'eut pas le temps de mettre à exécution.

On sait comment, à la suite d'élections hostiles au ministère Polignac (juin et juillet 1830), Charles X signa les ordonnances du 25 juillet, prononçant la dissolution de la Chambre qui venait d'être élue, abolissant la loi électorale, et suspendant la liberté de la presse. A cette violation de la Charte, Paris répondit par une révolution, et Charles X reprit le chemin de l'exil.

**CHARRON** (Pierre). — Né à Paris en 1541, mort en 1603. Disciple et ami de Montaigne, dont il a repris les pensées, en les gâtant quelquefois, dans le célèbre *Traité de la Sagesse* publié à Bordeaux en 1601.

C'est à propos des devoirs des parents envers leurs enfants (liv. III, chap. XIV) que Charron aborda le sujet de l'éducation. Il insiste avec minutie sur les détails du régime qui convient au premier âge. Il est en progrès sur Montaigne quand il déclare que « la mère est conviée et obligée par nature à la charge de nourrice ». Il donne, avec quelque naïveté, des instructions, plus médicales que morales, sur la transmission de la vie et la naissance de l'enfant. Comme Montaigne, il recommande de fortifier de bonne heure le tempérament par une vie sobre, simple et même rude.

Pour faire valoir l'importance des premiers enseignements, Charron a trouvé un aimable langage, « Nourriture passe nature, dit-il.... L'âme de l'enfant toute neuve et blanche, tendre et molle, reçoit fort aisément le pli qu'on veut lui donner. » Mais il a le tort de trop admirer l'éducation spartiate, et de vouloir que l'Etat applique uniformément à tous les enfants le même système d'instruction, sans tenir compte de leurs inclinations naturelles et spéciales.

Sceptique, puisqu'il avait pris pour devise : « Je ne sais »; peu disposé à favoriser l'essor de la raison, puisqu'il loue le gouvernement « de donner à l'esprit humain des barrières étroites », Charron nourrit à l'endroit de la science de singuliers préjugés. Dans une comparaison prolixe entre la science et la sagesse, Charron conclut, au rebours de la vérité, qu'il y a entre elles, non seulement différence, mais incompatibilité : « Qui est fort savant n'est guère sage, et qui est sage n'est guère savant ». C'est parler de la science comme un ignorant de village. Combien avec Charron nous sommes loin de Rabelais, qui dès le seizième siècle avait donné le mot d'ordre de l'éducation moderne en s'écriant : « Je veux que mon élève soit un abîme de science » !

Charron est mieux inspiré lorsqu'il s'attaque non plus à la science en général, mais à la fausse science, au pédantisme, à l'érudition mal digérée. « Les pédants, dit-il, sont comme quelqu'un qui mettrait le pain dedans sa poche et non dedans son ventre : il aurait enfin sa poche pleine, et mourrait de faim. Ainsi avec la mémoire pleine, ils demeurent sots. » C'est avec quelque verve encore qu'il critique la science empruntée et toute de souvenir : « Le faux savant, dit-il, est obligé de mettre sans cesse la main au bonnet pour saluer avec honneur celui auquel il a pris ses pensées ».

A ce compte, Charron a dû souvent ôter son chapeau devant Montaigne. Pour montrer par exemple la supériorité du jugement sur la mémoire, il copie, sans y rien changer, la gracieuse comparaison des abeilles qui s'assimilent le suc qu'elles recueillent de-ci, de-là. Plus loin il copie encore dans les *Essais* les réflexions sur la nécessité des voyages, et sur ces leçons improvisées qu'un habile homme fait jaillir des moindres circonstances de la vie, « de la sottise d'un laquais, de la malice d'un page ».

Signalons cependant quelques vues plus personnelles, mais moins justes. Charron veut que l'enfant n'accepte aucun enseignement « à crédit et par autorité », qu'il examine tout avec la raison, qu'il choisisse, et, s'il ne sait choisir, qu'il doute.

Il donne une place à l'éducation religieuse. Il faut, dit-il, que l'enfant apprenne à travailler « sous l'infinie et inconnue majesté de Dieu » : mais Charron n'oublie pas que « la nature est l'aînée de la théologie ». Son but est de former et d'instruire l'homme pour le monde, pour la vie civile, « pour la sagesse humaine et non divine ». Et cette sagesse consiste « à se connaître soi-même, à suivre la nature, à conserver sa liberté, à chercher dans la vertu le vrai contentement ». Ayons donc, malgré tout, quelque estime pour la pédagogie de Charron : comme son maître du seizième siècle, il rompt avec le moyen âge et l'éducation ecclésiastique : il n'admet pas que, pour se tourner tout de suite vers la vie future, l'éducation saute en quelque sorte pardessus le monde et la vie réelle.

[G. COMPAYRÉ.]

**CHARTON.** — Edouard-Thomas Charton, né à Sens le 11 mai 1807, fit son droit à Paris, et, reçu avocat, se mêla aussitôt au mouvement en faveur de l'éducation populaire. Il fut chargé, en 1829, de la rédaction du *Bulletin* de la Société pour l'instruction élémentaire, et du *Journal de la morale chrétienne;* en même temps, il s'affiliait à l'école saint-simonienne. En 1831, il se sépara des saint-simoniens, avec Hippolyte Carnot, Jean Reynaud, et quelques autres, pour affirmer ses croyances spiritualistes. En 1833, il fonda, à l'imitation du *Penny Magazine* anglais, le *Magasin pittoresque*, revue populaire de vulgarisation scientifique et d'enseignement moral, qui eut un très grand succès, et dont la direction, qu'il conserva jusqu'à sa mort, devint sa principale préoccupation.

En février 1848, Hippolyte Carnot, son ami, devenu ministre de l'instruction publique, le nomma secrétaire général du ministère. Dans ce poste, dit Carnot, « sa bienveillance faisait de nombreux amis à la République; il avait l'art de renvoyer tout le monde satisfait, ceux-là même dont les demandes ne pouvaient être accueillies ». Il conserva ces fonctions jusqu'au moment où il fut élu (en avril) représentant du peuple par le département de l'Yonne. En avril 1849, il fut nommé conseiller d'Etat. Au 2 décembre 1851, il signa, avec dix-sept de ses collègues, une protestation contre le coup de force du président Louis Bonaparte.

Ecarté de la vie publique, il revint à ses travaux littéraires. Il publia (1854-1857) les *Voyageurs anciens et modernes*, en 4 vol.; collabora à la publication (1858) d'une *Histoire de France illustrée,* écrite par M. H. Bordier; fonda, en 1860, le journal géographique le *Tour du Monde*, édité par la maison Hachette; et dirigea, dans la même maison, la collection de la *Bibliothèque des Merveilles*. Lors de la proclamation de la République au 4 septembre 1870, il fut nommé préfet de Seine-et-Oise, mais n'exerça ses fonctions que peu de jours, à cause de l'occupation de Versailles par l'armée allemande. En février 1871, il fut envoyé par le département de l'Yonne à l'Assemblée nationale, où il fit partie de la minorité républicaine; le même département l'élut sénateur en janvier 1876, et de nouveau en janvier 1882. Il est mort à Versailles le 26 février 1890.

**CHATIMENTS CORPORELS.** — Il est absolument interdit aux instituteurs et institutrices d'infliger aucun châtiment corporel aux élèves (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 20). — Voir *Punitions.*

**CHAUFFAGE.** — Le chauffage des écoles est obtenu de deux façons : appareils distincts pour chaque pièce (poêles), ou calorifères à foyer central. Ce dernier mode de chauffage, qu'il soit à air chaud, à vapeur ou à eau chaude, était naguère encore exclusivement réservé aux importantes écoles urbaines. Aujourd'hui, grâce aux simplifications apportées dans la construction de ces appareils, il est devenu très simple de les installer, sans grands frais, même dans les plus petites écoles.

Si donc on a vraiment le souci de l'hygiène, on renoncera définitivement aux poêles, toujours sales et malsains. On renoncera aussi, et pour les mêmes raisons, aux calorifères à air chaud, bien qu'à un moment ils aient réalisé un progrès.

On utilisera soit le chauffage obtenu par une circulation de vapeur à très basse pression, soit le chauffage obtenu par une circulation d'eau chaude. L'économie d'entretien et de combustible fait largement compensation à la dépense première d'installation, plus élevée que lorsqu'il s'agit des poêles.

Dans les écoles un peu importantes, c'est le chauffage à vapeur à basse pression par radiation directe que l'on emploiera. Ce système consiste à placer en sous-sol une ou plusieurs chaudières d'où le fluide chauffant est envoyé dans une série de surfaces de chauffe (radiateurs ou ailettes) en fonte *lisse*, placées dans les différents locaux. Un robinet d'arrêt devra commander chacune de ces surfaces de chauffe, derrière lesquelles il est essentiel de placer une prise d'air (ventouse) munie d'une bouche de réglage permettant de combiner la ventilation et le chauffage. L'air vicié sera évacué par d'autres ouvertures placées près des plafonds et munies également de bouches de réglage. Une telle installation, bien conçue, bien étudiée, et bien établie, doit donner un excellent chauffage, et assurer en même temps une ventilation parfaite.

Dans les écoles rurales, ou dans les petites écoles urbaines, c'est le chauffage à eau chaude que l'on emploiera. La circulation de l'eau chaude s'obtient par des thermo-siphons dont l'usage est aujourd'hui général en Suisse et en Allemagne. Ces thermo-siphons sont constitués par une petite chaudière à eau chaude placée soit au sous-sol, *soit au niveau même des locaux*, laquelle alimente des radiateurs installés dans les mêmes conditions que précédemment. Le fonctionnement et l'entretien sont de la plus grande simplicité, et le prix de l'installation peu élevé. Les radiateurs, *lisses*, devront toujours être à pieds élevés, de façon à ne pas gêner le nettoyage des locaux. [F. LECŒUR.]

**CHAUFFAGE ET ÉCLAIRAGE.** — Les frais de chauffage et d'éclairage des classes dans les écoles primaires sont à la charge des communes. (Loi du 19 juillet 1889, art 4). — Voir *Communes* (*Obligations des*).

**CHEEVER** (EZÉCHIEL). — Un des plus anciens et des plus vénérés maîtres de la Nouvelle-Angleterre, justement appelé le premier maître d'école du Nouveau-Monde. Né à Londres en 1614, il émigra tout jeune avec les Puritains et fut un des fondateurs de la colonie de New Haven, où il établit la première école publique. Il en fonda ensuite et en dirigea plusieurs autres pendant sa longue et belle carrière : il atteignit près de soixante-dix ans de services et mourut à l'âge de quatre-vingt-quatorze ans. Ce « Mathurin Cordier de l'Amérique », comme on l'appela dans son oraison funèbre, exerça, il est facile de le comprendre, une puissante influence sur l'instruction scolaire et religieuse de la colonie.

**CHEMINS DE FER.** — Voir *Voyages à demi-tarif.*

**CHÉNIER.** — Marie-Joseph de Chénier, né à Constantinople en 1764, venu en France à onze ans, fut d'abord officier de dragons, puis quitta le service militaire pour se consacrer aux lettres. La Révolution commençait : il fit jouer, de 1789 à 1792, plusieurs tragédies, *Charles X*, *Calas*, *Caïus Gracchus*, qui eurent un grand succès auprès des patriotes; en même temps il se mêlait à la politique active, et

défendit en 1792, dans le *Moniteur*, les Jacobins attaqués dans le *Journal de Paris* par son frère aîné André. Elu à la Convention par le département de Seine-et-Oise, il fit partie du premier Comité d'instruction publique de cette assemblée; nous avons donné, à l'article *Convention*, des extraits du discours qu'il prononça le 15 brumaire an II sur l'éducation morale et l'éducation physique. Pendant tout le cours de la Révolution, il fut le principal poète des fêtes nationales : parmi les morceaux lyriques composés par lui à l'occasion de ces solennités, les plus connus sont l'*Hymne pour la fête de la Fédération* (1790), l'*Hymne à Voltaire* (1791), l'*Hymne à la Liberté* (brumaire an II), l'*Hymne à la Raison* (frimaire an II), le *Chant du Départ* (floréal an II), l'*Hymne à l'Etre-suprême* (prairial an II). Après le 9 thermidor, il changea d'attitude et s'associa aux réacteurs. Membre des Cinq-Cents de l'an IV à l'an VIII, il approuva les mesures prises, le 18 fructidor an V, pour défendre la République; mais il approuva aussi, deux ans plus tard, l'acte du 18 brumaire, fut un des rédacteurs de la constitution consulaire, et entra au Tribunat en nivôse an VIII. Lié avec les « idéologues », en particulier avec Daunou, il fut de ceux qui tentèrent de s'opposer ensuite à l'arbitraire de Bonaparte, et à sa politique religieuse : son discours au Tribunat contre les tribunaux spéciaux (8 pluviôse an IX) excita la colère du premier consul; sa satire *Les nouveaux saints*, parue d'abord dans la *Décade* du 30 prairial an IX, et dont il fut fait ensuite cinq éditions en deux mois, fut accueillie avec enthousiasme par les libres-penseurs comme une vigoureuse protestation contre « les coryphées de la secte fanatique qui avait déclaré la guerre à la philosophie »; un mois après la signature du Concordat, il prononça, à la distribution des prix des écoles centrales de Paris, le 29 thermidor an IX (17 août 1801), un discours « sur le progrès des connaissances en Europe », où, après avoir retracé la marche de la raison au dix-huitième siècle, il s'écriait, en apostrophant le siècle nouveau : « La raison publique ne permettra pas qu'avili dès ta naissance, tu sois mutilé par le fer, comme les eunuques de l'Orient ». On sait comment un Sénat complaisant débarrassa Bonaparte des opposants du Tribunat : au 1er germinal an X (22 mars 1802), vingt membres, dont fut Chénier en compagnie de Daunou, Ginguené, Benjamin Constant, etc., furent éliminés; quelques jours après, le Concordat et les articles organiques devenaient la loi du 18 germinal an X. Chénier exhala son mécontentement et sa tristesse dans un *Essai sur la satire*, qu'il ne se risqua pas à publier; les vers en flagellaient les « esclaves de cour » et la « flatterie impure », et glorifiaient « la République méconnue », dont le poète disait :

J'ai vécu, je mourrai fidèle à sa bannière.

Mais il lui fallait un emploi pour vivre; et grâce au ministre Chaptal, et à Fourcroy, alors directeur de l'instruction publique, il obtint, en compensation du siège de tribun qu'il avait perdu, le poste d'inspecteur général des études (germinal an XI). D'un caractère faible, malgré l'inflexibilité qu'il aimait à s'attribuer dans ses vers, Chénier, comme tant d'autres, — comme Fouché, comme Daunou, comme Grégoire, comme Volney, — se rallia à l'empire, dans lequel on lui faisait voir la consécration des bienfaits de la Révolution. A l'occasion du sacre, il composa une tragédie de circonstance, *Cyrus*, représentée le 17 frimaire an XIII (8 décembre 1804), où, montrant un monarque

Fidèle sur le trône à la liberté sainte,

il sembla vouloir exhorter Napoléon à conserver l'esprit républicain. « Mais la leçon ne fut point goûtée; l'empereur n'était guère d'humeur à en souffrir d'aucune sorte; et, tandis que les allusions courtisanes attiraient à l'auteur la réprobation de ses anciens amis politiques, les courtisans affectèrent de se scandaliser de ses hardiesses » (A. Lieby). Chénier, qui s'était attendu, dit-on, à être nommé sénateur, s'éloigna de nouveau du maître, le cœur aigri; et c'est après cette déception qu'au cours de l'année 1805 il écrivit sa célèbre élégie la *Promenade*, qui est fort belle et qu'il garda en portefeuille comme l'*Essai sur la satire*, et la mordante *Epître à Voltaire*, qu'il publia au commencement de 1806. Cette publication lui valut la perte de son emploi d'inspecteur, « la sévérité de telles fonctions ne s'accordant pas avec l'esprit qui avait dicté cette épître », dit le rapport du ministre de la police Fouché. Sans ressources, Chénier écrivit (mars 1806) une lettre à Napoléon pour désavouer les intentions que « la malveillance » avait relevées dans quelques vers sur les conquérants et le pouvoir absolu, et pour demander un secours qui lui permît de vivre, en annonçant « qu'il se résignait désormais à un silence absolu ». Napoléon lui accorda une pension, et, pour augmenter ses revenus, Chénier commença en décembre 1806, à l'Athénée, un cours d'histoire de la littérature française; il ne l'acheva pas; Daunou ayant obtenu l'autorisation, en 1807, de lui donner un petit emploi aux Archives. Chénier se confina, pendant les quatre dernières années de sa vie, dans des besognes officielles ordonnées par l'empereur : la rédaction, au nom de la classe de littérature de l'Institut, dont il était membre, d'un *Tableau des progrès de la littérature française depuis* 1789 (publié seulement en 1815), et un rapport sur l'un des prix décennaux à décerner en 1810, prix qu'il fit attribuer à son ennemi La Harpe. Il mourut en janvier 1811, âgé seulement de quarante-six ans.

**CHERRIER** (Sébastien). — Né à Metz, en 1699, mort le 15 octobre 1780. Il entra dans les ordres, fut chanoine régulier, et devint curé de Neuville et de Pierrefite dans le diocèse de Toul. Il s'est beaucoup occupé d'éducation et d'enseignement, et principalement des méthodes de lecture et des moyens d'apprendre l'orthographe. Il fut un des précurseurs et presque des fondateurs de l'enseignement mutuel. Voici la liste de ses ouvrages pédagogiques :

1° *Méthode familière pour les petites écoles avec un traité d'orthographe*, in-12, 1749. Ce volume expose le mode simultané ainsi que le procédé « omniphonique »; il donne une idée de la manière dont étaient dirigées les bonnes écoles au dix-huitième siècle;

2° *Méthodes nouvelles pour apprendre à lire aisément en peu de temps, même par manière de jeu et d'amusement, aussi instructives pour les maîtres que commodes aux pères et mères et faciles aux enfants, avec les moyens de remédier à plusieurs équivoques et bizarreries de l'orthographe française*, in-12, 1755. Ce volume très intéressant contient l'exposé critique des diverses méthodes mécaniques de lecture et d'écriture connues jusqu'alors. La même année, il fit imprimer séparément la partie de l'élève sous le titre d'*Alphabets latin et français, extraits des méthodes nouvelles*, in-folio;

3° *Manuel des maîtres et maîtresses d'école et Grammaire française tirée des meilleurs auteurs*, in-12, 1756. Compilation formée des deux volumes précédents;

4° *Equivoques et bizarreries de l'orthographe française*, in-12, 1766, volume plus curieux que profond. [A. Demkès.]

**CHÉTARDIE** (L'abbé de La). — En 1709, M. de La Chétardie, curé de Saint-Sulpice, eut l'idée d'ouvrir le dimanche une sorte de classe aux « garçons apprentis » des différents métiers. Là, une partie du temps devait être employée à les instruire en vue de leur métier, le reste au catéchisme et à l'exhortation religieuse. Protecteur déclaré des Frères des écoles chrétiennes, qu'il venait de défendre contre les réclamations des maîtres d'école de Paris, il pria J.-B. de La Salle de diriger ces écoles dominicales, un des premiers essais connus de cours d'adultes et d'apprentis. L'institution prospéra d'abord, sous le patronage de l'archevêché; mais les Frères que La Salle avait formés à cet enseignement, plus difficile et plus varié que celui de l'école proprement dite, finirent par se lasser de la règle et préférèrent s'établir à leur propre compte; les cours, qui avaient eu plus de 200 élèves, furent bientôt fermés.

La Salle, rendu injustement responsable de cet

échec, se renferma désormais dans la direction des écoles primaires. L'abbé de La Chétardie continua du reste à l'Institut naissant sa protection; il imagina en particulier de donner aux élèves des Frères le certificat d'indigence qui coupait court à l'accusation de concurrence aux instituteurs.

**CHEVÉ** (ÉMILE-JOSEPH-MAURICE). — Né le 31 mai 1804 à Douarnenez (Finistère), mort à Paris le 26 août 1864. Il entra dans la marine à l'âge de seize ans. Ayant fait de fortes études, il obtint les diplômes de chirurgien et de docteur en médecine et fut, en 1830, décoré au Sénégal pour ses services. Revenu à Paris en 1835, il professait les sciences médicales et mathématiques, lorsqu'il eut l'occasion de suivre les cours d'Aimé Paris, qui propageait une nouvelle méthode de musique due à Galin; il s'enthousiasma pour cette méthode, épousa la sœur d'Aimé Paris, qui professait elle-même avec ardeur les mêmes idées, et devint un des apôtres de l'école musicale nouvelle. Cette méthode, introduisant au début de l'enseignement une écriture simplifiée, qui représente les notes de la gamme par les sept premiers chiffres, reçut populairement le nom de *méthode de musique chiffrée*.

En 1841, 1842 et 1843, Chevé expérimenta la méthode à Lyon avec un plein succès sur les canonniers du 12e régiment d'artillerie et les soldats du gymnase. En 1844, il commença à Paris des cours de musique qu'il continua jusqu'à sa mort. Dans une période de dix-sept ans, de 1843 à 1860, Emile Chevé a fait 154 cours, dont 43 gratuits. Il a publié divers ouvrages de controverse et provoqué différents concours entre l'école musicale actuelle et l'école nouvelle. malgré ses efforts, la nouvelle méthode ne fut pas adoptée officiellement.

Mme Emile Chevé, née Nanine Paris, qui est le véritable auteur de la partie pratique de la méthode, a consacré aussi toute sa vie à l'enseignement de la musique. On doit à la collaboration de M. et Mme Emile Chevé une *Méthode élémentaire de musique vocale, théorie et pratique, chiffrée et portée*; — une *Méthode d'harmonie et de composition*, 2 vol. in-4°; — 800 *duos gradués*, in-4°; — une *Méthode élémentaire de piano*, in-4°. Parmi les ouvrages de polémique dus à la plume d'Emile Chevé, nous citerons : *Appel au bon sens de toutes les nations qui désirent voir se généraliser chez elles l'enseignement musical*; — *Protestation adressée au comité central d'instruction primaire de la ville de Paris, contre un rapport de la Commission de chant*; — *La routine et le bon sens*, lettre sur la musique, in-8°; — *Coup de grâce à la routine musicale*.

La nouvelle école musicale, dont Emile Chevé fut un si infatigable propagandiste, a pris le nom d'*Ecole Galin-Paris-Chevé*, à cause des trois chefs dont l'ensemble des travaux a formé le système.

Galin a créé toute la partie fondamentale de la méthode : les principes d'une théorie musicale; un procédé simplifiant la lecture sur la portée, dans toutes les clefs (le méloplaste); un procédé pour la représentation des durées (le chronomériste); mais il n'avait pas laissé de méthode pratique.

Aimé Paris a commencé, par ses cours, à faire connaître la méthode sur divers points de la France; il a créé la *langue des durées*, qui permet de « parler la mesure » et de saisir le rythme d'un air avant de le chanter.

Emile Chevé a été surtout le propagateur, l'apôtre de l'idée de Galin; il lui a donné, par son ardeur communicative et par son admirable talent de professeur, un retentissement considérable. C'est par milliers que se sont comptés ses élèves directs, dont un grand nombre se sont, à son exemple, dévoués à l'enseignement musical. Il a donné à cet enseignement sa forme pittoresque et pratique, les ingénieux tableaux qui lui servent de matériel, le système des « soudures » qui facilitent l'étude des modulations, l'enchaînement de démonstrations théoriques, simples et claires, avec les exercices de Mme Chevé, « si bien gradués que l'organisation la plus rebelle est capable en peu de temps de lire à première vue un air difficile comme intonation et comme mesure, à la seule condition, exigée au début de l'étude, de pouvoir chanter juste l'air *ut ré mi fa sol* ».

L'ardeur quelquefois imprudente d'Emile Chevé dans la discussion, l'allure agressive de ses écrits et de son enseignement, l'avaient mis en hostilité ouverte avec la plupart des autorités musicales officielles. Il usa sa vie dans cette lutte, mais il y rencontra de nombreuses sympathies et de vives amitiés.

L'attrait que donnait à ses leçons son grand talent d'exposition le fit appeler à l'Ecole normale supérieure et à l'Ecole polytechnique, où son enseignement s'est conservé, ainsi qu'au lycée Louis-le-Grand, à l'école normale d'instituteurs protestants de Courbevoie, etc.

Les institutions particulières et les sociétés chorales qui emploient exclusivement la méthode Chevé sont nombreuses à Paris et en province (Lyon, Marseille, Toulouse, Brest, le Creusot, etc.). A l'étranger, elle est professée, et même officiellement autorisée dans divers établissements, en Suisse, à Londres, à Saint-Pétersbourg.

Le fils d'Emile Chevé, Amand Chevé, a continué après la mort de son père, pendant près de quarante ans, l'enseignement de la musique chiffrée.

**CHILI.** — La république du Chili se trouve à l'extrémité sud-ouest de l'Amérique du Sud. Elle s'étend du 17°51′ (fleuve Sama) au 55°59′ (cap Horn) de latitude S., entre le Pérou au nord, la Bolivie et la République Argentine à l'est, et l'Océan Pacifique au sud et à l'ouest. A son territoire continental se rattachent quelques îles adjacentes. Sa superficie est de 756990 kilom. carrés; sa population est évaluée à 3700000 habitants.

**Résumé historique.** — Pendant la domination espagnole, depuis 1535 jusqu'à 1814, on pouvait compter aisément dans les villes du Chili les collèges et les écoles, et dans les campagnes il n'existait aucun établissement d'éducation. Les moines s'occupaient parfois d'instruire quelques enfants aux frais des parents, mais ceux-ci attachaient généralement bien peu d'importance à l'instruction et regardaient comme une chose inutile la culture de l'intelligence. Quant aux jeunes filles, on ne leur enseignait que les soins du ménage, et il était bien rare de rencontrer une femme qui sût lire et écrire, même imparfaitement. L'aristocratie de Santiago fréquentait le collège de San Felipe, dont l'enseignement était fort restreint. On accordait aux élèves des diplômes d'avocat, comme on distribue aujourd'hui des bons points aux enfants.

En 1770, il existait un autre collège appelé *Carolino*, dont la chaire de latin fut occupée par un Français, Antoine Berney. Ce maître formula devant ses élèves ses théories politiques et sociales; son ambition était de fonder au Chili une république à l'image de la Salente de Fénelon. Berney fut enfermé dans un cachot, à Lima.

Le roi d'Espagne avait interdit, sous des peines très sévères, l'introduction des livres et des journaux. Cette défense avait pour but principal d'éviter que les Américains lussent des livres destinés à leur apprendre que les peuples ont le droit d'être libres et de choisir leurs gouvernants. Ce ne fut que vers la fin du dix-huitième siècle que, malgré la vigilance d'une administration soupçonneuse, les écrits de Voltaire, de Rousseau, de Diderot pénétrèrent au Chili et y apportèrent des idées nouvelles, qui préparèrent la grande révolution de 1810.

Après la guerre de l'indépendance, le gouvernement chilien se préoccupa immédiatement de l'instruction. Il fit venir d'Europe, de la France principalement, des maîtres experts. Parmi les étrangers qui ont figuré ou qui figurent encore en première ligne dans l'enseignement national, nous citerons : Jean-Joseph Dauxion-Lavaysse, auteur d'un ouvrage important sur l'Amérique du Sud; François Lozier, ingénieur-géographe; Pierre Chapuis, écrivain et professeur, directeur en 1827 du collège de Santiago; Claude Gay, botaniste, membre de l'Institut de France, auteur de l'*Histoire physique et politique du Chili*; Courcelle-Seneuil, économiste bien connu, membre de l'Institut; Pissis,

géologue et écrivain scientifique, auteur de la *Géographie physique du Chili*; Vendel-Heyl, savant professeur de grec; Domingo Sarmiento, Argentin, auteur d'ouvrages pédagogiques, qui fut président de la République Argentine; Jules Fariez, fondateur de l'Ecole des arts et métiers de Santiago, auteur d'un ouvrage remarquable, en cinq volumes, intitulé *Cours complet de sciences mathématiques et physiques appliquées aux arts industriels*; Henry Ballacey, auteur d'une grammaire française-espagnole; François Guillou, auteur d'une grammaire française et d'une grammaire espagnole; René Le Feuvre, agronome, auteur de plusieurs ouvrages, qui fut directeur de l'Ecole d'agriculture; J. Domeyko, chimiste éminent, qui fut recteur de l'université de Santiago; Jules Besnard, agronome, auteur de plusieurs ouvrages; Gaston Lavergne, chimiste et naturaliste, auteur de plusieurs ouvrages scientifiques, qui a été directeur du Centre industriel et agricole de Santiago; Philibert Germain, savant entomologiste; Albert Obrecht, astronome, directeur actuel de l'Observatoire de Santiago, sorti premier de l'Ecole polytechnique, auteur de divers ouvrages scientifiques; Alphonse Noguès, géologue, etc.

Après la guerre de 1870, les Allemands ont remplacé en partie les Français dans l'enseignement de la jeunesse chilienne. Parmi les professeurs de cette nationalité se sont distingués principalement Lobeck, professeur de grec à l'Institut pédagogique national, à Santiago; Philippi, savant naturaliste, auteur d'une *Histoire naturelle*; Lenz et Schneider, professeurs à l'Institut de Santiago et auteurs d'ouvrages pédagogiques. Les Chiliens qui ont le plus contribué au développement de l'instruction sont : Andres Bello, grammairien célèbre; Diego Barros Arana, le grand historien chilien; Miguel Luis Amunategui, historien distingué; Vargas Fontecilla, grammairien; Manuel Montt, législateur, qui fut président de la République; Valentin Letelier, auteur d'ouvrages philosophiques très remarquables, recteur actuel de l'université.

**Etat actuel.** — Nous donnons les chiffres que fournit la dernière statistique (1907).

*Ecoles primaires publiques* (ou *fiscales*). — Il existe au Chili trois catégories d'écoles publiques :

1° Ecoles de garçons : 99 écoles supérieures; 157 écoles élémentaires urbaines; 306 écoles élémentaires rurales; total : 553; 2° Ecoles de filles : 121 écoles supérieures; 157 écoles élémentaires urbaines; 114 écoles élémentaires rurales; total : 392; 3° Ecoles mixtes : 152 écoles élémentaires urbaines; 1002 écoles élémentaires rurales; total : 1154.

Total général : 2099 écoles publiques.

Le personnel enseignant primaire comprend des instituteurs et institutrices, des adjoints et adjointes, sortant de l'école normale, et des intérimaires. En voici le tableau :

| | Titulaires. | Intérimaires. | |
|---|---|---|---|
| Instituteurs | 210 | — | 395 |
| Institutrices | 444 | — | 1118 |
| Instituteurs adjoints | 125 | — | 656 |
| Institutrices adjointes | 360 | — | 1176 |

Le total général est de 4484 instituteurs et institutrices.

Le nombre des élèves inscrits est le suivant :

Dans les écoles supérieures de garçons : 16 285; dans les écoles élémentaires urbaines de garçons : 13 662; dans les écoles élémentaires rurales de garçons : 16 401; total : 46 348;

Dans les écoles supérieures de filles : 21 451; dans les écoles élémentaires urbaines de filles : 16 952; dans les écoles élémentaires rurales de filles : 7507; total : 45 910;

Dans les écoles mixtes urbaines : garçons, 3857; filles, 9024; dans les écoles mixtes rurales : garçons, 23 500; filles, 30 740; total, garçons, 27 357; filles, 39 764;

Total des élèves des écoles publiques : garçons, 73 705; filles, 85 674.

Les chiffres des dépenses faites dans les établissements fiscaux d'instruction primaire sont les suivants : Frais fixes : 3 893 580 piastres (au cours de 18 pence, ce qui fait environ 1 fr. 87 pour la valeur de la piastre); frais variables : 466 697 piastres; total : 4 360 277 piastres. Autres frais variables : 890 843 piastres. Pour la création de nouvelles écoles : 475 875 piastres. Total général : 5 727 115 piastres.

*Ecoles primaires privées.* — Le nombre des écoles privées est de 521. Le nombre de leurs élèves est le suivant :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| De 5 à 7 ans | Garçons | 6072 | Filles | 4760 |
| — 8 à 10 — | — | 8386 | — | 5781 |
| — 11 à 13 — | — | 7033 | — | 4577 |
| — 14 et plus | — | 6112 | — | 3191 |
| | | 27 603 | | 18 309 |

Le total des élèves des écoles privées est de 45 912.

*Total général des écoles et des élèves.* — Le nombre total des écoles primaires, tant publiques que privées, qui ont fonctionné en 1907 est de 2620, avec 205 291 élèves inscrits (101 308 garçons, 103 983 filles).

Le chiffre de la fréquentation moyenne est le suivant :

| | | |
|---|---|---|
| Ecoles publiques | garçons | 49 894 |
| | filles | 53 051 |
| Ecoles privées | garçons | 18 714 |
| | filles | 12 613 |
| | Total | 134 252 |

*Ecoles normales.* — L'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices embrasse cinq années d'études, avec les branches suivantes : pédagogie théorique et pratique, instruction religieuse, langue espagnole et histoire littéraire, mathématiques, une langue vivante, histoire naturelle et hygiène, physique et chimie, notions d'histoire universelle, histoire du Chili et de l'Amérique, droit public, géographie et cosmographie, dessin, calligraphie, gymnastique, chant, violon, harmonie et travaux manuels.

Nombre d'écoles normales d'instituteurs : 4; professeurs : 67; élèves : 537; dépenses fixes : 164 727 piastres; dépenses variables : 201 183 piastres.

Nombre d'écoles normales d'institutrices : 8; professeurs : 86; élèves : 727; dépenses fixes : 149 365 piastres; dépenses variables : 301 117 piastres.

En 1901, l'archevêque de Santiago a fondé un établissement pour former des instituteurs capables de diriger les écoles primaires catholiques. Il y a actuellement 80 élèves dans la section des normaliens et 180 à l'école d'application.

Il existe à Santiago un Institut de sourds-muets et d'aveugles (27 élèves), avec enseignement musical. L'Ecole de sourds-muets du Bon-Pasteur (50 élèves) est spéciale aux filles.

*Enseignement secondaire.* — Les établissements d'enseignement secondaire comprennent les lycées de première et de seconde classe, et l'Institut pédagogique national.

Le plan d'études des lycées de garçons comprend les branches suivantes : *Cours préparatoire* (deux ans) : calligraphie, langue espagnole, mathématiques, leçons de choses, géographie et histoire, chant, gymnastique, dessin, instruction religieuse. — *Cours d'humanités* (six ans) : langue espagnole, logique, mathématiques, français, anglais ou allemand, physique et chimie, histoire naturelle, biologie et hygiène, géographie et histoire, dessin, calligraphie, chant et gymnastique. Le latin est facultatif.

L'enseignement religieux n'est pas obligatoire.

Il y a 39 lycées de garçons (13 de 1re classe, 26 de 2e classe), avec 603 professeurs (449 diplômés, 124 non diplômés) et 10 179 élèves inscrits. Le budget des dépenses est de 2 028 309 piastres.

Sous le rapport de la nationalité, le personnel enseignant se répartit ainsi : Chiliens, 516; Allemands, 35; Argentin, 1; Belge, 1; Bolivien, 1; Canadien, 1; Colombien, 1; Espagnols, 2; Français, 10; Anglais, 5; Irlandais, 2; Italiens, 7; Nord-Américain, 1; Péruvien, 1; Suisses, 10; Suédois, 3; Uruguayen, 1.

Dans les lycées de filles, l'enseignement, réparti également sur deux années préparatoires et six années d'humanités, comprend les branches suivantes : Instruction religieuse et histoire sainte, espagnol et leçons de choses, français, anglais, mathématiques, sciences naturelles, économie domestique et hygiène du foyer, histoire et géographie, cartonnage, travaux manuels,

dessin, chant et gymnastique. L'étude de l'allemand est facultative.

Il y a 23 lycées de filles, avec 51 professeurs hommes (dont 34 diplômés), 250 professeurs femmes (dont 200 diplômées), et 3686 élèves inscrites. Le budget des dépenses est de 787 503 piastres.

Le personnel enseignant, sous le rapport de la nationalité, se répartit ainsi : Femmes : Chiliennes, 196; Allemandes, 19; Anglaises, 13; Françaises, 11; Italienne, 1; Cubaine, 1; Suédoises, 4; Argentines, 2; Autrichienne, 1; Nord-Américaines, 2. — Hommes : Chiliens, 38; Allemands, 6; Français, 2; Espagnol, 1; Norvégien, 1; Autrichien, 1; Equatorien, 1; Irlandais, 1.

La congrégation des Sacrés-Cœurs a fondé (1848) deux établissements d'enseignement secondaire, l'un à Valparaiso, l'autre à Santiago; ils sont fréquentés par des élèves appartenant à la haute société. Les jésuites espagnols ont aussi un établissement d'instruction très important à Santiago.

L'Institut pédagogique national a pour objet de former des professeurs de l'enseignement secondaire. Il se divise en deux sections : 1° humanités supérieures; 2° sciences. La section d'humanités comprend trois cours : 1° langue espagnole et latin ; 2° français, anglais et allemand ; 3° histoire et géographie. La section des sciences comprend deux cours : 1° mathématiques; 2° sciences physiques. Le nombre des professeurs est de 11, celui des élèves inscrits de 288. Les appointements des professeurs s'élèvent au total de 54 933 piastres.

*Enseignement supérieur et enseignement spécial.* — L'université du Chili a été instituée en 1843. Son premier recteur fut le grand écrivain Andrés Bello, né a Caracas, mais considéré comme Chilien. L'université se compose de cinq facultés : théologie; droit et sciences politiques; médecine et pharmacie; sciences physiques et mathématiques; philosophie, humanités et beaux-arts. Le nombre des professeurs est de 58, plus 53 adjoints; il y a 878 étudiants et 200 auditeurs.

Il existe, en outre, une université catholique avec 68 professeurs et 335 étudiants.

Pour l'enseignement technique, industriel et commercial, il existe les établissements suivants :

Un Institut agricole, avec 68 élèves, et 5 écoles pratiques d'agriculture;

Deux écoles des mines, avec 112 élèves;

Un Institut commercial, avec 302 élèves;

Trois écoles techniques : l'une à Iquique, centre de l'exploitation du nitrate de soude, avec 70 élèves; la secondeà Vallenar, avec 76 élèves ; la troisième à Valparaiso, avec 223 élèves;

L'Ecole des arts et métiers de Santiago, avec 565 élèves internes, 100 externes;

L'Ecole industrielle de Chillan et diverses écoles industrielles (du soir) subventionnées par la Société *del Fomento fabril*; des écoles de dessin, etc.;

Des écoles professionnelles pour les jeunes filles, au nombre de 22, réparties dans les principales villes, avec 2959 élèves.

L'Ecole militaire a 118 élèves; l'Académie militaire (pour le perfectionnement des connaissances acquises à l'Ecole militaire), 24. Il existe, en outre, une Ecole d'application d'ingénieurs militaires, une Ecole pratique de cavalerie, une Ecole de vétérinaires, etc.

L'Ecole navale a 131 élèves; elle est complétée par une Ecole d'artillerie et de torpilleurs, une Ecole nautique de pilotes, etc.

L'Ecole des beaux-arts a 137 élèves (57 hommes, 80 femmes), le Conservatoire national de musique, 421 (152 hommes, 269 femmes).

Santiago possède l'observatoire astronomique, fondé en 1852; la bibliothèque nationale, fondée en 1813 (123 000 volumes, 5700 manuscrits); la bibliothèque de l'Institut pédagogique national (45 000 volumes); chaque chef-lieu de province possède, en outre, une bibliothèque. Il existe à Valparaiso, outre la bibliothèque publique (33 000 volumes), un important musée d'histoire naturelle et d'ethnologie.

Le président actuel de la République, M. Pedro Montt, a déclaré dans son message au Parlement de 1907 que l'éducation publique doit être la préoccupation constante des gouvernements progressistes, et que, sur 700 000 enfants en âge d'être instruits, d'après la statistique, 235 000 seulement fréquentent les établissements d'instruction publics ou privés. Il a présenté un projet pour bâtir des écoles primaires, distribuées dans toutes les communes de la République, capables de contenir 150 000 élèves de plus, et divers établissements d'enseignement secondaire, spécial et supérieur. Il a surtout appuyé sur la nécessité de fonder des établissements techniques. En 1907, 41 écoles primaires ont été ouvertes dans différentes communes, et la direction en a été confiée exclusivement à des maîtres sortant des écoles normales.

[EUGÈNE CHOUTEAU,
Ancien proviseur du lycée de Talca (Chili).]

**CHIMIE.** — Il est des phrases que l'on a souvent entendues : celle affirmant l'impossibilité d'apprendre la chimie ailleurs qu'au laboratoire est du nombre; comme elle rallie à peu près tous les suffrages, ce n'est pas un médiocre sujet d'étonnement de voir certains programmes prescrire un enseignement de la chimie purement verbal ; d'autres comporter, il est vrai, des manipulations, mais n'accorder à celles-ci qu'un temps dérisoire, le séjour au laboratoire de chimie n'étant réellement profitable que s'il est très prolongé.

Il est évident qu'on ne saurait augmenter le nombre des heures consacrées à la pratique de la chimie dans les écoles sans diminuer d'autant la part actuellement faite à d'autres matières, les élèves des enseignements primaire ou secondaire n'étant déjà que trop chargés de besogne ; or, ce n'est point une opinion courante que la chimie soit digne de prendre une telle importance ; nombreux sont les gens, instruits d'ailleurs à d'autres égards, qui n'accordent à cette science aucune valeur éducative et n'y voient qu'un exercice de mémoire très inférieur à la récitation des vers latins.

On pourrait leur répondre que le côté utilitaire des choses ne doit pas être trop profondément méprisé, que la prospérité de l'industrie allemande est due en grande partie au nombre et à l'habileté des chimistes qu'elle emploie, et que seuls les bénéfices réalisés par le commerce et l'industrie d'un pays permettent à certains de s'y livrer à des occupations dont la valeur marchande est à peu près nulle.

D'ailleurs, rien n'oblige la chimie à accepter la place inférieure qu'on lui octroie si facilement. Il ne faut pas oublier que les élèves ne resteront pas éternellement sur les bancs de l'école; ils deviendront des hommes, la vie leur posera à chaque instant des problèmes d'une grande complexité. Ces problèmes, ils les discuteront en dépit du bon sens s'ils n'ont jamais exercé leur jugement que sur des concepts sans existence réelle, pures créations de l'esprit, n'ayant d'autres qualités que celles qu'on leur prête ; ils se verront complètement déroutés lorsqu'ils se trouveront en présence du monde extérieur, où les objets ne sont point susceptibles d'être définis avec précision.

Si par contre nos élèves se sont exercés quelque peu dans l'étude de la chimie, ils auront eu à prendre contact avec ce monde extérieur, ils auront eu à raisonner sur des objets doués de propriétés multiples, complexes, en partie mal ou pas connues; il leur aura fallu faire le triage des propriétés utiles à considérer dans un cas donné, et compter avec l'inconnu, tout cela comme dans la vie pratique, avec cette différence que les problèmes du monde chimique étant beaucoup plus simples que ceux du monde social, leur étude peut servir de préparation à l'étude de ces derniers.

D'autres sciences peuvent difficilement prétendre au même rôle éducatif, même parmi les sciences expérimentales. La physique s'occupe trop de mesures pour qu'un esprit moyen n'y succombe pas à la tentation de remplacer l'étude d'un phénomène réel par la discussion purement algébrique d'une équation paraissant relier entre elles les mesures effectuées; si bien qu'un esprit ordinaire ne trouve trop souvent dans la physique qu'un prétexte à de mauvaises mathématiques : cela s'est vu et M. Appell l'a fort bien constaté. Par contre, si importants et si intéressants que soient les problèmes qu'étudient les sciences naturelles, ils

ont l'inconvénient d'être plus difficiles à poser et plus pénibles à résoudre que ceux dont s'occupe la chimie.

A vrai dire, certains iraient même, s'ils l'osaient, jusqu'à refuser le nom de science à la chimie proprement dite, et cela au fond parce qu'ils n'y voient guère faire usage de raisonnements aboutissant à une équation. Cela prouve tout simplement l'incompétence des susdits pour tout ce qui n'est pas mathématiques. D'après eux, on ne raisonne pas dans la chimie pure, laquelle n'est, au fond, qu'une sorte de cuisine à peine perfectionnée? Seuls peuvent avoir une telle opinion ceux qui ignorent totalement ce dont ils parlent. Comment, si l'on ne jouit pas d'une telle ignorance, ne pas s'apercevoir que le chimiste, sans avoir besoin d'équations ou d'inégalités algébriques, est parvenu assez avant dans l'intimité de la matière pour prévoir des réactions? En chimie organique surtout, de telles prévisions ne sont-elles pas fréquentes et ne reçoivent-elles pas d'éclatantes confirmations? Je sais bien que parfois aussi la prévision est en défaut : cela prouve simplement que la science n'est pas finie, mais n'est-ce point déjà digne d'intérêt que d'arriver juste aussi souvent? Comment! l'esprit humain, par la simple inspection de quelques réactions, peu nombreuses, en apparence indépendantes les unes des autres, serait arrivé à reconnaître qu'il existe très fréquemment un lien entre les diverses propriétés chimiques des corps, et à connaître assez ce lien pour prévoir des réactions; il serait arrivé à fixer à l'avance le nombre d'isomères d'un composé donné; il serait arrivé à pouvoir indiquer, avant toute observation, si un corps inactif vis-à-vis de la lumière polarisée pourra ou non être dédoublé en deux inverses optiques, — et tous ces résultats, toutes ces prévisions n'auraient nécessité aucun effort de logique, aucun raisonnement? ce n'est vraiment pas sérieux.

Il y a encore un autre point de vue à propos duquel on peut parler de l'utilité de la chimie et de la physique. Sans arriver à faire dans nos écoles primaires ou secondaires des menuisiers, des serruriers ou des maçons, il est certainement à désirer qu'on y pratique le travail manuel; or les manipulations de la chimie sont à chaque instant l'occasion de tels travaux; il y faut monter des appareils fragiles et délicats, ce qui exige une certaine adresse; il faut concevoir ces appareils, les monter, les réparer : ce faisant, on apprend peu à peu à travailler le verre, à se servir d'une lime, à utiliser le gaz et l'électricité, à faire une distillation, etc., etc.

Pour ces dernières raisons, nous croyons que les élèves gagneraient beaucoup à ce qu'on augmente le nombre d'heures où ils pratiquent la chimie, quand bien même il serait nécessaire pour cela de diminuer le temps consacré aux autres matières. Néanmoins, s'il est naturel de désirer une amélioration des programmes dans ce sens, il n'en est pas moins évident que l'on doit s'efforcer de tirer le meilleur parti du temps dont on dispose.

On ne saurait nier que l'étude de la chimie présente aux débutants de très grosses difficultés; cela tient, d'abord, à ce que cette science s'occupe de faits dont les non-initiés n'ont pour ainsi dire aucune idée, et dont on ne peut prendre connaissance par une observation superficielle : tous les élèves ont vu brûler du charbon, aucun pourtant ne se doute, avant qu'on le lui ait fait connaître, de ce qu'est devenu le charbon qui a disparu à leurs yeux; d'autre part, l'étude chimique d'un corps, c'est l'étude des façons dont ce corps se comporte vis-à-vis des autres corps; comment étudier chimiquement l'oxygène sans parler de l'hydrogène, du phosphore, du soufre, du fer, etc.? en sorte qu'on ne peut étudier les corps un à un, il faut les étudier un peu pêle-mêle, et, dès qu'on parle de l'un d'eux, supposer les autres partiellement connus.

Cependant ces difficultés sont loin d'être insurmontables; s'il ne peut être question dans l'enseignement de la chimie de procéder toujours du connu à l'inconnu, on peut néanmoins y arriver parfois; pour savoir dans quelle mesure, il faut commencer par faire le bilan des connaissances chimiques possédées déjà par les futurs élèves; celles-ci ne sont pas très nombreuses, disions-nous plus haut : néanmoins, elles ne se réduisent pas à zéro. Exemple : il n'y a pas d'enfant qui ne sache qu'en soumettant le vin à la distillation on en tire de l'eau-de-vie, laquelle a de tout autres propriétés que celles du vin. Cette simple connaissance va fournir au professeur une excellente base lorsqu'il jugera le moment venu de parler de l'analyse immédiate.

Néanmoins, la tâche du professeur de chimie serait singulièrement facilitée, si les élèves qui lui arrivent avaient entendu précédemment une dizaine de leçons préparatoires à la chimie; je ne dis pas dix leçons de chimie : non seulement ce serait un cercle vicieux, mais de plus ce serait tout différent de ce que j'imagine ici. Je voudrais que l'élève ait été familiarisé avec les corps simples ou composés les plus usuels, c'est-à-dire qu'il devrait les avoir assez vus pour les reconnaître; cela ne demanderait d'ailleurs que peu de temps, puisqu'il ne s'agit guère, en définitive, que du soufre, du phosphore, du charbon, des métaux communs, du sodium, de l'acide sulfurique, de la potasse, du carbonate de sodium, du sel marin, etc. A propos de chacun de ces corps, on aurait montré un fait ou deux, faciles à observer et suffisamment frappants : l'élève saurait que le soufre brûle en répandant une odeur suffocante, que le sodium attaque vivement l'eau, que l'acide sulfurique étendu ronge le zinc, etc.; l'élève aurait constaté des propriétés, mais le maître ne serait entré à ce sujet dans aucune explication, il ne se serait adressé qu'aux yeux; ceci fait, il aurait donné au futur chimiste une idée très sommaire des opérations industrielles où l'on met en pratique des méthodes simples d'analyse immédiate (extraction du sel marin, fabrication du sucre, distillation du bois, de la houille ou du pétrole), mais qui ne nécessitent point pour être comprises *grosso modo* des connaissances chimiques spéciales; on profiterait, bien entendu, du fait que certaines connaissances peuvent être courantes chez les enfants d'un pays où une industrie chimique est florissante; ajoutons encore quelques expériences sur le maniement des gaz, et voici terminé le programme de notre enseignement préparatoire.

Cet enseignement devrait être confié au professeur de chimie, car mieux qu'un autre il saura se borner et faire un choix judicieux; mieux qu'un autre il saura ensuite sur quelles bases il pourra tabler. Et puis, ce sont surtout les notions de début qui demandent à être traitées par un homme au courant de la science, car ce sont les plus difficiles à exposer. Il est d'ailleurs certain que si l'on voulait présenter aux débutants la chimie dans toute sa complexité, il leur serait impossible d'y comprendre quoi que ce soit : il faut donc procéder par approximations successives, par retouches, d'où la nécessité de revoir deux fois de suite les mêmes matières. Dans l'enseignement secondaire, cette nécessité a été bien comprise; aussi les programmes du premier cycle et ceux des premières années du deuxième cycle offrent-ils de très grosses ressemblances; il va sans dire, néanmoins, que si les questions dont on doit s'occuper sont les mêmes dans les deux cycles, la manière de les y traiter peut être assez différente.

Ce qui est bon ici pour l'enseignement secondaire ne saurait être mauvais pour l'enseignement primaire; il n'y a pas en effet une chimie primaire et une chimie secondaire, et vouloir créer une différence entre ces deux ordres d'enseignement serait absolument artificiel en ce cas; on peut s'étendre plus ou moins sur les propriétés de l'oxygène, suivant le temps dont on dispose et suivant l'état des connaissances chimiques déjà acquises par les élèves auxquels on parle; mais il est bien certain que, les phénomènes de combustion ne se passant pas autrement à l'école communale qu'au lycée, il n'y a pas lieu de les montrer différents.

Dans une première année de chimie, le cours débutera avantageusement, s'il commence par l'étude de l'air et de l'eau; l'élève se sentira tout de suite en pays de connaissance et rassuré par la présence de ces êtres qu'il a toujours vus à ses côtés, il ne sera pas intimidé quand ils lui amèneront trois figures nouvelles : l'oxygène, l'hydrogène, l'azote. La connaissance de celles-ci étant acquise, un grand pas sera fait; on

pourra passer ensuite à l'étude du sel marin; celui-ci est aussi très connu des élèves, il se décompose aussi par électrolyse, mot qui n'effraie plus les élèves, puisqu'ils l'ont vu définir à propos de l'eau, et l'on arrive sans difficulté à parler de corps fort importants : le chlore, le sodium, l'acide chlorhydrique, la soude.

Le professeur est alors en mesure d'exposer quelques généralités en faisant appel aux notions précédemment acquises : il pourra parler d'acide, car il a amorcé cette notion à propos de l'acide chlorhydrique; de base, car on a déjà vu la soude; de sel, puisqu'on a parlé du sel marin; de corps composés, puisque l'eau, le chlorure de sodium offrent l'exemple de tels corps; de mélanges homogènes, etc. Après avoir glissé légèrement sur les mélanges non homogènes, dont tous les élèves ont immédiatement la compréhension, et sur la notion de corps simple, le maître expliquera que les chimistes ont cru devoir classer les substances homogènes, dont on peut tirer plus d'une espèce de matière, en deux catégories : les mélanges homogènes d'une part, les combinaisons de l'autre; il n'éclaircira pas cela par des phrases creuses, aussi vides qu'inexactes, ainsi qu'on a trop souvent l'habitude de le faire; il supposera qu'il est au laboratoire en présence d'une substance homogène, dont il se demande si l'on doit la classer parmi les mélanges ou parmi les combinaisons; il décrira les opérations qu'il ferait pour décider de cette question, et le parti qu'il prendra suivant qu'elles donneraient tel ou tel résultat, c'est-à-dire qu'il étudiera ici les procédés d'analyse immédiate les plus usuels.

Les questions de notation et de nomenclature chimique seront alors exposées; mais on se gardera de faire leur historique, on ne parlera pas des lois de Dalton, de Richter, de Gay-Lussac, on n'expliquera pas les raisons qui conduisent à prendre Az égal à 14 plutôt qu'à tout autre nombre; les débutants ne comprendraient rien à ces questions, dont l'étude ne ferait que les rebuter. Ne serait-il pas comique de voir un grand clerc, assis dans un fauteuil, expliquer, pendant quelques heures, à une trentaine de bébés, qu'il est possible de marcher, alors qu'il lui suffirait de marcher deux minutes pour convaincre son auditoire? Tel est pourtant le rôle que prétend assigner au professeur de chimie certain programme officiel; on y voit les lois des combinaisons apparaître dès le début, après avoir, il est vrai, étudié juste de l'eau « ce qui est indispensable pour l'exposé desdites lois ». Les débutants arrivent très bien à utiliser le langage et l'écriture chimique sans rien savoir des lois en question, de même qu'ils arrivent très bien à faire une division sans connaître la théorie de cette opération. C'est là un fait dont les derniers programmes de l'enseignement secondaire ont très judicieusement tenu compte; seuls des gens rompus à l'usage des formules peuvent étudier avec quelque fruit les lois des combinaisons, encore n'est-il pas téméraire de dire que cette étude est sans objet, si elle n'est pas suivie de la discussion de la théorie atomique, discussion qu'on pourrait laisser sans inconvénient à l'enseignement supérieur.

Au point où en sera le cours de chimie, compris comme il vient d'être dit, il ne nous paraît plus nécessaire d'indiquer en détail la façon dont il devra progresser, parce qu'il n'y a pas une façon, mais bien une infinité de façons de faire un cours convenable; parce qu'il faut tenir compte non seulement de l'état de la science, mais aussi du degré d'instruction de l'auditoire et du temps dont on disposera. On devra fréquemment revenir en arrière, et s'assurer souvent qu'on a été suivi.

En principe, on attribuera plus ou moins d'importance à un corps ou à une réaction, suivant qu'ils joueront un rôle plus ou moins important dans les phénomènes naturels ou dans l'industrie; on n'oubliera pas que la chimie est une science pratique, que ses progrès ont une répercussion immédiate sur l'agriculture, l'hygiène, l'industrie, etc., et on essaiera, toutes les fois que l'occasion s'en présentera, de le faire comprendre aux élèves.

Néanmoins, il ne faut pas s'y tromper, cette compréhension n'est pas facile à obtenir avec des élèves dont les connaissances chimiques ne sont pas avancées. Ainsi, au lycée, les programmes comportent bien l'étude de l'aniline; mais on n'y rencontre pas les mots « matières colorantes »; pourtant l'intérêt de l'aniline ne réside-t-il pas dans sa propriété de fournir des colorants? Evidemment le professeur a le droit et même le devoir de le dire; mais il ne saurait faire autre chose que de se borner à une simple affirmation : aller plus avant nécessiterait un temps dont il ne dispose pas.

Dans l'enseignement primaire, la même difficulté se présente, et cela à tout propos. Nous avons dit plus haut qu'il n'y a pas une chimie primaire et une chimie secondaire, que l'on doit présenter cette science de la même manière, — *si l'on dispose du même temps*, en particulier si l'on veut former de futurs professeurs.

Mais, dira-t-on, le programme esquissé ci-dessus fait une part trop grande au côté purement spéculatif de la science, et il ne saurait être question de l'appliquer dans les écoles communales; dans celles-ci, en effet, il n'est pour ainsi dire pas question de chimie : quelques notions sur l'air, l'eau, la combustion, idée des corps simples et composés, notions sur les métaux usuels, voilà ce qu'il est prescrit d'enseigner dans les cours moyen ou supérieur. Ce programme est interprété d'une facon assez différente par les uns et par les autres; j'avoue que je considère cela comme un bien : chaque maître étant en mesure de connaître ses élèves, s'il le veut, saura bien mieux que personne ce qu'il peut leur dire sans risquer de perdre son temps et celui de son auditoire : à mon avis, un programme doit être indicatif et jamais impératif. Je crois d'ailleurs que le cours sera d'autant meilleur que l'instruction théorique du maître sera plus forte.

Beaucoup d'instituteurs voudraient arriver à enseigner à leurs élèves ce qu'il est indispensable de connaître en chimie pour comprendre le pourquoi des règles d'hygiène, la raison d'être des travaux habituels de culture ordinaire, ou les opérations de l'économie ménagère.

Je ne sais si cette tâche peut être remplie : on peut affirmer à des élèves l'utilité de telle ou telle pratique, on peut parfois leur montrer, par des résultats obtenus sous leurs yeux, que cette utilité est incontestable; mais, dès qu'on veut se risquer dans les explications chimiques, on est amené à faire appel à des connaissances chimiques fort étendues; si les élèves ne possèdent point ces dernières, et si l'on n'a pas le temps de les leur faire sérieusement acquérir, il ne faut pas entreprendre les explications en question; loin d'élargir l'esprit des élèves, on n'arriverait qu'à élargir le champ dans lequel il leur sera loisible de dire des bêtises par la suite; c'est là un résultat qu'on atteint trop souvent dans les trois ordres d'enseignement pour qu'il ne soit pas utile d'en signaler le danger lorsqu'on le pressent.

[R. Lespieau.]

**Programmes.** — Ecoles primaires élémentaires. (Arrêté du 18 janvier 1887.) — « *Cours supérieur*. — Premières notions ds chimie. Idée des corps simples, des corps composés. Métaux et sels usuels. »

Ecoles primaires supérieures de garçons et de filles. (Arrêtés du 21 janvier 1893 et du 18 août 1893.) — « *Première année*. — Corps simples. — Montrer par des expériences simples qu'ils peuvent s'unir entre eux et former des corps composés. — Distinction entre le mélange et la combinaison. — Exemples simples.

« Acides. Bases. Corps neutres, définis par les réactifs colorés. — Métalloïdes. — Métaux. — Sels.

« Air atmosphérique. — Oxygène. — Azote. — Combustion. — Eau. Notions sur sa composition. Propriétés principales de l'eau. — Hydrogène. — Applications.

« Carbone. Charbons naturels et artificiels. Principaux combustibles.

« Notions sur l'acide carbonique et l'oxyde de carbone. Leur action sur l'économie.

« Notions sur la silice et les principaux silicates.

« *Deuxième année*. — Le professeur fera une revison rapide du cours de première année, revision sur laquelle il s'appuiera pour établir les règles de la

nomenclature, les généralités et les lois principales. — Usage des formules chimiques, avec la notation atomique. — Montrer par des exemples simples qu'elles sont la représentation symbolique des corps, de leur composition et des réactions chimiques.

« Notions sur l'acide azotique et l'ammoniaque.

« Notions sur le phosphore. Allumettes chimiques.

« Notions sur l'acide phosphorique. Phosphates employés en agriculture.

« Soufre. — Acide sulfureux. Application au blanchiment de la laine et de la soie, au soufrage des tonneaux, etc.

« Acide sulfurique. Applications principales. Acide sulfhydrique.

« Chlore. Application au blanchiment du lin et du coton. Acide chlorhydrique.

« Action de l'oxygène, du soufre, du chlore et des acides sulfurique, chlorhydrique et azotique, sur les métaux usuels. (On citera, à cette occasion, les oxydes, sulfures, chlorures, et sels importants par leurs applications.)

« Potasses et soudes du commerce. Application au blanchissage.

« Azotates de potasse et de soude. Notions sur la nitrification. Applications.

« Sel marin. — Sel gemme.

« Chaux. — Mortiers. Ciments. — Verreries et poteries.

« Carbonate de chaux. Sulfate de chaux. Plâtre. Applications.

« Notions sur les métaux usuels.

« *Troisième année.* — Matières organiques. Leur composition.

« Notions sommaires sur les principaux carbures d'hydrogène. — Gaz d'éclairage.

« Alcool ordinaire. Fermentation alcoolique.

« Application à la fabricatiou de l'alcool, du vin, de la bière et du cidre.

« Ether ordinaire.

« Indiquer qu'il y a d'autres alcools que l'alcool ordinaire.

« Notions sur les acides organiques les plus communs. — Acide acétique. Vinaigre. — Acide oxalique. — Acide tartrique. — Acide tannique ou tanin. Application au tannage.

« Corps gras. — Saponification. — Bougies stéariques.

« Sucre de canne et de betterave.

« Amidon. Fécules. Farines. Panification.

« Cellulose. — Papiers.

« Notions sur les principales matières albuminoïdes.

« Principales matières alimentaires. — Leur conservation. »

Ecoles normales d'instituteurs. (Arrêté du 4 août 1905.) — « *Première année* (une heure par semaine). — Indications générales sur les appareils utilisés en chimie.

« Etude sommaire de l'eau, de l'hydrogène, de l'oxygène, du carbone et du gaz carbonique, en se bornant à ce qui est indispensable ponr l'exposé des lois des combinaisons.

« Analyse et synthèse. Corps simples et composés.

« Lois des combinaisons en poids et en volumes.

« Nombres proportionnels. — Symboles et formules chimiques. — Poids moléculaires. — Poids atomiques. — Valence des atomes.

« Nomenclature chimiques. — Acides, bases, sels.

« Hydrogène (compléments). — Oxygène (compléments). — Eau (compléments). — Eau oxygénée.

« Chlore. — Acide chlorhydrique. — Chlorures. — Chlorure de chaux. — Eau de Javel. — Chlorates.

« Brome, iode, fluor (en s'attachant surtout aux fanalogies que ces corps présentent avec le chlore). — Acide fluorhydrique.

« Soufre (insister sur les analogies avec l'oxygène). — Acide sulfhydrique. — Sulfures. — Anhydride sulfurique. Sulfates.

« Azote. — Air atmosphérique; gaz constitutifs. — Ammoniaque. — Fixation de l'azote par les végétaux. — Sels ammoniacaux. — Engrais ammoniacaux.

« Acide azotique. — Azotates de sodium et de potassium. — Nitrification. — Poudre noire.

« Phosphore blanc et phosphore rouge.

« Acide phosphorique. — Phosphates de calcium. — Engrais phosphatés.

« Anhydride arsénieux.

« Carbone et oxyde de carbone (compléments). — Anhydride carbonique (compléments). — Carbonates. — Acide cyanhydrique. — Cyanures.

« Silice. — Silicates.

« Acide borique. — Borax.

« *Deuxième année* (deux heures par semaine). — Généralités sur les métaux. — Alliages.

« Généralités sur les oxydes, les hydrates métalliques et les sels.

« Sodium. — Soude.

« Potassium. — Potasse. — Origine des sels de potassium. — Chlorure et carbonate.

« Chaux. — Sulfate et carbonate de calcium. Rôle de ces sels en agriculture.

« Etude sommaire de la baryte, du bioxyde de baryum, du sulfate et de l'azotate de baryum.

« Aluminium. — Alumine. — Sulfate d'aluminium et aluns. — Silicates d'aluminium.

« Chromate et bichromate de potassium.

« Fer. — Oxydes. — Sulfate ferreux. — Chlorure ferrique.

« Notions générales de métallurgie.

« Métallurgie du fer. — Fontes et aciers.

« Zinc. — Oxyde et sulfate.

« Nickel. — Etain. — Oxyde et chlorures d'étain.

« Plomb. — Action sur les eaux. — Oxydes. — Carbonate.

« Cuivre. — Principaux alliages (bronze, laiton, maillechort).

« Mercure. — Argent. — Or. — Platine.

« Carbures d'hydrogène : méthane (mention du chloroforme). — Carbures saturés; pétroles. — Ethylène. — Acétylène. — Gaz d'éclairage.

« Fonction alcool. — Alcool éthylique. — Alcool méthylique. — Distillation du bois (obtention simultanée de l'alcool méthylique, de l'acide acétique, de l'acétone, de la créosote).

« Fonction éther. — Ethers oxydes (éther ordinaire). — Ethers sels (éthérification, saponification).

« Fonctions aldéhydes et cétones. — Formol. — Chloral. — Acétone.

« Fonction acide. — Acide acétique.

« Fonction amide. — Urée.

« Notions sommaires sur les composés polyatomiques ou à fonctions multiples.

« Corps gras naturels. — Glycérine. — Acides gras.

« Acide oxalique. — Aoide tartrique.

« Glucose. — Saccharose.

« Dextrines. — Gommes.

« Matières amylacées. — Amidon.

« Celluloses. — Nitrocelluloses. — Poudres pyroxylées. — Papier.

« Industrie du goudron de houille. — Série aromatique.

« Benzine et toluène. — Phénol. — Acide phénique. — Nitrobenzine. — Aniline et matières colorantes qui en dérivent. — Tanins et tannage des peaux.

« Naphtaline et naphtols (notions sommaires).

« Essence de térébenthine. — Camphre et essences diverses.

« Notions générales sur les alcaloïdes naturels extraits des végétaux et des animaux.

« Substances azotées de l'organisme. — Albumine. — Fibrine. — Caséine. — Peptones. — Hémoglobine. — Gélatine.

*Troisième année.* — ... — B. — Compléments de chimie (dix leçons environ).

« I. Généralités sur la classification des corps simples. — Dissociation. — Principes de thermochimie.

« II. Principales industries chimiques.

« Industries de l'acide sulfurique, de la soude, des verres, poteries et ciments.

« Fabrication des alcools d'industrie, du vinaigre.

« Industrie des corps gras. Bougies stéariques et savons.

« Industrie des matières colorantes.

« Fermentations (vin, bière, cidre et poiré). Maladies du vin.

« C. — Manipulations chimiques et agricoles. — Expériences sur les propriétés essentielles des produits employés en agriculture et en hygiène, réactions qui la caractérisent.

« Séparation des éléments constitutifs d'une cendre, d'une terre, d'un terreau.

« Préparation des engrais pour cultures démonstratives.

« Préparation des graines pour semences et des substances employées à combattre les maladies des plantes.

« Expériences de germination.

« Préparation et propriétés essentielles des principes immédiats les plus importants contenus dans les matières suivantes : farine, pomme de terre, lait, bois.

« Dosages simples : calcaire d'une terre, alcool d'un vin.

« D. — Exercices d'adaptation en vue de l'école primaire. — Expériences propres à illustrer les leçons de choses et l'enseignement élémentaire des sciences à l'école primaire. »

On lit dans les « Directions pédagogiques » qui accompagnent le programme de troisième année :

« .... Il serait à désirer que chaque élève-maître pût emporter de l'école normale un choix d'appareils simples, en partie fabriqués par lui, ainsi que la liste des objets usuels et des produits qui lui serviraient plus tard à réaliser ses expériences.

« .... Le professeur établira son programme de manipulations de manière à réaliser les principales expériences que l'on peut faire au cours moyen de l'école primaire. Il ne séparera pas la physique, la chimie, l'histoire naturelle de manière à en faire des enseignements distincts, mais il les réunira au point de vue de leurs explications pratiques. »

Écoles normales d'institutrices (Arrêté du 4 août 1905). — « *Première année* (une heure par semaine). — Indications générales sur le montage des appareils (préparation de l'hydrogène et de l'oxygène).

« Hydrogène. — Oxygène. — Eau.

« Air et azote atmosphérique. — Gaz carbonique de l'air.

« Analyse et synthèse (décomposition et recomposition de l'eau et de la craie). Corps composés, corps simples.

« Système des nombres proportionnels. — Symboles. — Nomenclature.

« Soufre. — Acide sulfurique; sulfures. — Anhydride sulfureux. — Acide sulfurique : sulfates.

« Chlore. — Acide chlorhydrique. — Chlorures métalliques. — Chlorures décolorants.

« Notions très élémentaires sur le fluor, le brome, l'iode. — Familles naturelles.

« Ammoniaque et sels ammoniacaux.

« Acide azotique et azotates.

« Acide phosphorique. — Phosphore et phosphates (notions élémentaires).

« Silice. — Acide borique et borax.

« Carbone. — Oxyde de carbone. — Anhydride carbonique. — Carbonates.

« Généralités sur les métaux et les alliages. — Métaux usuels, métaux précieux.

« Généralités sur les oxydes, les hydrates métalliques et les sels.

« Industrie de la soude. — Potasse et sels de potassium. — Fonction base.

« Ciments et mortiers. — Verres et poteries,

« Fonte, fer, acier.

« *Deuxième année* (une heure par semaine). — — Lois générales de la chimie. — Poids moléculaires et poids atomiques. — Valence.

« Notions sommaires sur la composition élémentaire, l'analyse et la synthèse des substances organiques, et sur leur classification d'après leur fonction chimique.

« Carbures d'hydrogène : méthane, éthylène, acétylène.

« Gaz d'éclairage. — Goudron de houille. — Benzine et toluène.

« Alcool méthylique. — Fonction alcool. — Aldéhyde.

« Ether ordinaire. — Ethers sels (éthérification, saponification).

« Acide acétique. — Fonction acide. — Distillation du bois. — Acide oxalique. — Acide tartrique.

« Glycérine. — Industrie des corps gras neutres.

« Dextrine. — Gommes. — Matières amylacées. — Amidon. — Cellulose. — Papier.

« Albuminoïdes (œuf, lait, viande, pain).

« Principes extraits des végétaux (tanins, alcaloïdes, essences, camphres).

« Matières colorantes. — Phénols. — Acide picrique. — Nitrobenzine. — Aniline, toluidine. — Fuchsine. — Naphtaline.

« Gélatine.

« *Troisième année.* — Manipulations. » — Les « Directions pédagogiques » contiennent ici des recommandations identiques à celles qui ont été données au programme des écoles normales d'instituteurs, avec cette indication en plus : « Le professeur insistera sur les observations que les principales opérations culinaires suscitent, et sur l'explication des phénomènes constatés et le parti qu'on peut en tirer : Ebullition de l'eau, de l'alcool, et de leur mélange. Corps que la chaleur décompose avant leur changement d'état (bois, sucre, graisses). Conductibilité des corps usités pour la fabrication des ustensiles de cuisine. Oxydations causées par les fourneaux à gaz; action de l'eau, de la chaleur sur les matières sucrées, féculentes, les viandes, les graisses, etc. — Il expliquera, au moyen d'expériences, les propriétés des principaux produits employés dans les industries domestiques : corps gras et alcalis, potasse, soude, ammoniaque, borax, sel d'oseille, eau de Javel, eau de cuivre, tripoli, blanc d'Espagne, essence de térébenthine, cire, etc. »

**CHINE.** — I. — La culture chinoise antique est connue principalement par des documents écrits dont l'existence est attestée à une époque ancienne, et qui révèlent avec vraisemblance l'âge antérieur jusque vers l'an 1500 ou 2000 avant l'ère chrétienne. Les plus importantes de ces œuvres sont : *a*) les Cinq Livres Canoniques (*Wou king*) et *b*) les Quatre Livres Classiques (*Seu chou*) :

*a*) 1° *Yi king*, répertoire pour la divination, formé de sections diverses, dont les plus récentes sont dues à Confucius (551-479 avant l'ère chrétienne);

2° *Chou king*, recueil de discours et de récits historiques relatifs à la période comprise entre le deuxième millénaire et le septième siècle avant l'ère chrétienne;

3° *Chi king*, collection d'odes et d'hymnes : quelques pièces peuvent dater du quinzième siècle environ, les plus jeunes sont du septième avant l'ère chrétienne;

4° *Tchhwen tshieou*, annales de la seigneurie de Lou, de 732 à 481;

5° *Li ki*, mémoires sur les rites, rédigés entre le sixième siècle et le début de l'ère chrétienne;

*b*) 1° et 2° *Ta hio* et *Tchong yong*, deux traités philosophiques attribués à Tseu-seu, né vers 500 avant l'ère chrétienne, petit-fils de Confucius;

3° *Lwen yu*, entretiens de Confucius réunis par ses disciples;

4° *Meng tseu*, entretiens du sage Meng-tseu (372-289).

Aussi bien dans leur fond même que par l'interprétation classique de l'école confucianiste, ces œuvres marquent une préoccupation dominante des questions de morale individuelle et sociale : elles sont données pour l'expression d'une orthodoxie reposant sur les traditions primitives des Chinois; cette prétention n'a jamais été contestée sérieusement, et est devenue une sorte de dogme après la persécution de l'empereur Chi hwang-ti (259-210), qui voulait rejeter le fardeau du passé et mettre un terme à l'ingérence des lettrés dans la politique. Dans les anciens classiques se trouvent donc les principes les plus constants de la civilisation chinoise. Ce n'est pas à dire que la veine classique soit unique : la Chine a eu ses vieux hétérodoxes en morale, ses « taoïstes », philosophes physiciens, adeptes de l'alchimie et de l'astrologie; elle a accueilli et refondu le bouddhisme, elle a ensuite transformé son taoïsme, puis donné naissance à une floraison de sectes religieuses et politiques; avec Tchou-Hi (1130-

1200) une métaphysique matérialiste a revêtu le confucianisme, auquel Wang Yang-ming (1472-1528) a tenté d'insuffler l'idéalisme. Et, d'autre part, en des formes littéraires assouplies, diversifiées, ont été élevés des monuments aussi variés que nombreux : essais, mémoires et œuvres de longue haleine, histoire, érudition, économie sociale, poésie, voire littérature d'imagination, romans et drames, rien n'est resté étranger aux Chinois. Néanmoins le courant classique est si profond, si fort, qu'il reparaît toujours, qu'il entraîne tout.

Aussi est-il dominant dans l'éducation. Dans la Chine féodale antérieure à Chi hwang-ti, il s'agit surtout, par des études morales, musicales, littéraires, par des exercices physiques, de former l'homme capable de commander à soi-même et à autrui. Ensuite, avec les lettrés de l'époque des Han (de 206 avant l'ère chrétienne à 220 de l'ère chrétienne), l'éducation devient plus formelle et plus livresque, le mandarinat remplace peu à peu l'aristocratie héréditaire ou guerrière; dans l'université des Thang (618-907), s'il existe des grades et beaucoup d'examens, le principe aristocratique subsiste encore. Dans la société moderne, il reste peu de traces du régime héréditaire : le mandarinat est une aristocratie personnelle issue des concours. Mais voici que les concours étagés, réorganisés pour la dernière fois au dix-septième siècle et qui étaient la principale voie d'accès au mandarinat, ont fait place, en vertu d'un décret du 2 septembre 1905, à un système d'instruction publique couronné par des examens. La grande majorité des mandarins actuels et des adultes instruits proviennent de l'ancienne éducation, le nouveau système ne se trouvant en vigueur que depuis trois ans; mais un certain nombre d'hommes, quelques-uns influents, ont été formés soit à l'extérieur, soit par des méthodes étrangères. Il faudra donc exposer d'abord la condition traditionnelle de l'instruction, puis les essais et les projets qui ont préparé le décret de 1905, enfin les principes sanctionnés par ce décret.

II. — Tout mandarin, tout chef de famille aisée a un précepteur pour ses fils, ses neveux, pour les enfants qui vivent sous son toit. Le précepteur est un « lettré », *sien-cheng*; on est lettré dès qu'on a étudié, l'aspirant bachelier est un lettré, comme le licencié non encore entré dans la hiérarchie mandarinale; il existe donc des lettrés de qualité toute différente, et le niveau de l'instruction familiale varie en conséquence. L'état social impose au chef de famille d'une condition un peu plus que moyenne l'entretien d'une clientèle et d'une domesticité nombreuses : entre les deux, le *sien-cheng* trouve place. D'autre part, la communauté fréquente de patrimoine et de vie entre les diverses branches fait de la famille une société étendue où il se trouve à la fois plusieurs jeunes garçons parents à divers titres; le précepteur a donc devant lui plusieurs enfants d'âge et de développement différents.

Souvent dans le centre et dans le sud, plus rarement dans le nord, les familles issues d'un même ancêtre conservent des rapports étroits pendant huit ou dix générations ou davantage; l'on vit en cultivant le domaine familial; ceux qui sont partis chercher fortune reviennent finir leurs jours près des « mûriers » des ancêtres; tous les membres défunts de la famille sont rangés autour des chefs de branche, non loin du père commun. Ces grandes familles ramifiées forment de petits Etats ayant un culte, un chef et une assemblée d'anciens. Dans cette organisation les écoles ont leur place, entretenues à frais communs par toute la *gens* ou par des sections de la *gens*.

Dans les villes et dans la plupart des villages, la population est mélangée: le type d'école est différent. Quiconque se dit lettré peut ouvrir une école; aucun titre n'est requis, aucune autorité n'a charge de permettre ou de surveiller : il suffit à qui veut être maître de trouver des élèves. La liberté est totale sur ce point comme partout où les mœurs, les croyances traditionnelles, l'exercice du pouvoir ne sont pas directement en jeu; l'intérêt pris par l'Etat à l'instruction populaire est un thème cher aux moralistes, mais il ne passe pas dans la pratique. Ces écoles populaires privées sont payantes, les conditions variant avec les localités. En ville, chaque quartier a une ou deux écoles; à la campagne les maîtres sont plus rares, presque absents des régions pauvres. Il s'en faut que l'instruction soit aussi répandue qu'on l'a dit; c'est sans doute au Chantong et dans la basse vallée du Yang-tseu que les illettrés sont le plus rares; d'ailleurs le précepte reste toujours le même : « Nourrir et ne pas instruire est un péché pour un père ».

Dans les grandes villes, outre les écoles populaires privées, on trouve des écoles publiques gratuites. Des particuliers riches ont acheté le terrain, construit les bâtiments, assuré des revenus; par la suite d'autres dons accroissent le patrimoine; lors de la fondation les fonctionnaires locaux signent à l'acte. L'administration de l'école est confiée à un comité qui comprend les donateurs, puis leurs héritiers, et se recrute par cooptation. Les professeurs, engagés à l'année par le comité, sont des bacheliers ou des licenciés. Les élèves, en nombre fixe, ne versent pas de rétribution scolaire; souvent le repas de dix heures est fourni gratuitement. Les places, très recherchées, sont accordées sur recommandation et après un examen.

La pièce essentielle du mobilier scolaire est la tablette de Confucius « le très saint, le très parfait, l'instituteur des dix mille générations »; en entrant on salue la tablette; on se prosterne, on offre le riz, l'encens, les cierges pour les fêtes. Ces rites sont analogues à ceux qu'on accomplit devant les tablettes des ancêtres, et rappellent les témoignages de respect qu'un fils doit à ses parents vivants, un inférieur à ses supérieurs; le culte rendu à Confucius s'adresse à un exemplaire parfait de l'humanité, à un bienfaiteur des hommes, non à un dieu, mais seulement à un homme dont les exemples et les préceptes continuent d'instruire le peuple, dont les mânes veillent encore sur lui. Beaucoup de théologiens, protestants comme catholiques, ont vu dans ces cérémonies une idolâtrie; l'opinion opposée a eu des représentants autorisés, et l'on sait que tel est le fond de la « question des rites »; dans la mesure où ces rites sont repoussés par les chrétiens, ceux-ci se mettent dès l'école à part de la vie commune. Le culte de Confucius, en effet, n'est pas surajouté au système d'instruction et d'éducation; il est une des parties essentielles du culte de l'Etat, justement celle dont les cérémonies incombent aux maîtres et aux étudiants. Les études ont pour matière presque unique les livres coordonnés ou composés par Confucius, et dont les préceptes sont, depuis des siècles, l'orthodoxie morale et politique appuyée sur la force publique; les élèves doivent s'imprégner de ces préceptes, les pratiquer, les propager. L'éducation familiale avant celle de l'école, puis concurremment avec elle, repose sur les préceptes de Confucius, développe le respect des parents, des supérieurs, des ancêtres, des héros nationaux, enseigne les rites, expression visible de ces sentiments. « Il faut éduquer le fils dès son bas âge; il faut lui apprendre à se mouvoir, à se tenir, à parler, à se conduire en visite, à distinguer ce qu'il doit aux vieillards et aux jeunes gens. A quatre ou cinq ans montrez-lui à faire la révérence et à compter; vers six ou sept ans enseignez-lui les caractères. Tant que l'enfant est petit, ne l'habituez pas à bien manger et à être bien vêtu: qu'il n'ait ni faim ni froid, cela suffit.... Quand il aura étudié quelques années et saura faire le discours entier, envoyez-le aux examens.... Si vous ne voulez pas qu'il étudie, après quelques années, quand il saura se reconnaître dans le texte d'un contrat, d'une quittance d'impôt, écrire un compte, retirez-le de l'école et mettez-le aux travaux des champs : mais ayez soin de lui faire prendre des manières sociables. » — « Quand sur le chemin tu rencontres un supérieur, il faut lui faire la révérence; si le supérieur ne dit rien, t'effacer debout dans l'attitude du respect; quand le supérieur a passé, il faut attendre qu'il ait fait une centaine de pas pour te remettre à l'aise. Devant un supérieur debout un plus jeune ne doit pas s'asseoir, et, si le supérieur est assis, le plus jeune ne peut s'asseoir que quand il en a reçu l'ordre. Devant un supérieur, le ton de voix doit être bas, mais intelligible. » — « A l'école, les élèves se lèveront pour répondre ou parler au maître; chaque matin avant la classe, chaque soir avant de

partir, ils lui feront une profonde révérence : il faut que tous les rites soient accomplis avec sérieux et non par manière d'acquit. » Comme moyen, la science sociale, qui permet de distinguer le bien; comme application, les bonnes manières, qui expriment la rectitude du cœur, le cérémonial, qui donne à chacun son dû d'après l'âge : voilà le fond de l'éducation chinoise.

L'éducation et l'instruction tendent donc au même but; si l'une inculque la pratique, l'autre expose les préceptes par une méthode d'autorité qui en est inspirée et qui les confirme. L'enfant reste quatre ou cinq ans dans la classe inférieure, jusqu'à onze ou douze ans. Pour parler avec plus de précision, vingt ou trente élèves étudient dans une chambre avec un même maître; chaque élève a sa page de leçon, son exercice d'écriture qui diffèrent de la page et de l'exercice du voisin. Le maître appelle un élève, lui lit le texte de sa leçon, puis le renvoie; pendant ce temps tous les autres séparément calquent ou copient les caractères indiqués, lisent, récitent à tue-tête le texte à apprendre. Il y a donc des leçons et des études individuelles; la durée de la classe est fort longue, en été de sept heures à dix et de midi à six heures, un peu moins en hiver; pas de récréations, pas de repos hebdomadaire puisque la semaine n'existe pas, peu de congés, une vingtaine de jours par an.

Dans le cours inférieur, l'enfant doit apprendre à reconnaître, à tracer, à prononcer correctement les caractères. Le maître lit à haute voix une page, l'élève l'étudie et la récite par cœur; on ne lui en explique pas, on ne lui en demande pas le sens. L'explication risquerait d'être inutile, beaucoup des ouvrages employés étant ou de simples listes (*Po kia sing*, liste des noms de famille), ou des traités abstraits et condensés (*Tshien tseu wen*, livre des mille mots), ou des classiques fort anciens (*Wou king*, *Seu chou*). Le trait commun de tous ces ouvrages, c'est qu'ils sont rédigés dans la langue écrite, qui diffère de la langue parlée à peu près comme le latin du français. L'enfant emploie donc plusieurs années à meubler son esprit de phrases d'une langue quasi-étrangère dont il saisit quelques rares mots isolés; il en résulte un splendide développement de la mémoire, une demi-atrophie du raisonnement et de l'esprit d'observation. Quand le cours primaire est achevé, l'âge est souvent venu de quitter l'école, l'enfant devant commencer d'aider au labeur de la famille. Il est douteux qu'il sache alors « se reconnaître dans le texte d'un contrat, d'une quittance d'impôt, écrire un compte »; il ignore tout du calcul, de la géographie, de la physique, de l'histoire naturelle; il n'a appris la langue parlée que par l'usage, puisqu'elle n'est jamais objet d'enseignement; de la langue écrite, il connaît par cœur bon nombre de phrases, d'aphorismes moraux, peut-être incompris, retenus au hasard. L'instruction primaire n'a aucun sens par elle-même, elle est seulement une préparation à d'autres études; mais le plus grand nombre ne peut aller plus loin. Pour les filles, il n'y a pas d'école, et les femmes instruites ont toujours été une exception mal vue des moralistes; l'éducation incombe à la mère, qui habitue ses filles à soigner le ménage et à se tenir modestement, qui leur enseigne les trois soumissions et les quatre vertus : « Les trois soumissions, savoir : fille, obéir au père; femme, obéir au mari; veuve, obéir au fils; les quatre vertus : fidélité conjugale, modestie du langage, décence des manières, amour du travail ».

Les classes supérieures sont donc fréquentées seulement par ceux qui veulent être lettrés et qui aspirent au mandarinat, le lettré étant toujours un candidat fonctionnaire. Les études qui y sont faites fournissent des calligraphes, des stylistes, des moralistes; la forme l'emporte aisément sur le fond, aussi le styliste, le calligraphe abondent au détriment du moraliste. Les livres étudiés sont désormais les Quatre Livres, puis les Cinq Canoniques, où sont renfermées toute la philosophie orthodoxe et presque toute l'histoire ancienne; à la philosophie se rattache tout ce qu'un lettré doit savoir du monde extérieur : l'école de Tchou Hi a rédigé la somme orthodoxe de ces connaissances; pour l'histoire, le lettré, épris de sa langue et de sa philosophie, est souvent instruit des principaux faits et pousse ses lectures jusqu'au dixième siècle, grâce aux *Annales* publiées par Tchou Hi et ses élèves. Dans les œuvres philosophiques, l'étude des rapports de l'homme avec l'homme, avec la famille, avec l'État, la casuistique des devoirs, les exhortations au respect des anciens, tiennent la première place; l'histoire est conçue comme une collection d'exemples moraux. Les curieux qui s'intéressent aux systèmes philosophiques, au détail philologique, archéologique des vieux textes, ne manquent certes pas, mais ils sont à côté de la direction correcte; un esprit si scrutateur ne sied pas aux étudiants. Le principe d'autorité est donc encore la caractéristique du cours supérieur, l'élève continue d'apprendre par cœur; au texte il joint le commentaire orthodoxe de Tchou Hi qui date du douzième siècle, et par là il entre en contact avec la pensée moderne. Désormais le maître explique les phrases. Plus tard, quelques pièces anciennes étrangères aux classiques sont apprises et commentées de même.

Une grande partie du temps est consacrée aux exercices de composition en prose et en vers. Le débutant doit apparier les caractères, à une phrase donnée répondre par une phrase appropriée; par exemple, à la phrase : « Les fruits d'or jaune ne sont pas encore noués », l'élève répondra : « Auparavant s'ouvrent les fleurs de jade blanc ». Il n'y a pas seulement rapport d'idées, il y a même nombre, même ordre de mots, similitude du rôle grammatical et logique, opposition des tons. Pour la poésie, il faut de plus la rime, avec des croisements et des contrastes rigoureusement réglés. Après s'être rompu à la prosodie quelque temps et tout en continuant à faire des vers, l'étudiant travaille le *wen-tchang*, le discours chinois, qui est seulement l'amplification d'un texte; on lit des pièces de *wen-tchang*, on les dissèque : à tel exorde conviennent telle exposition, telle transition, telle conclusion; le tout est déterminé par la nature du sujet, par la manière dont il est posé; l'étendue de chaque partie et du morceau entier varie dans des limites étroites. Il faut des années de travail à raison de six à huit pièces par mois pour se rompre à ce genre de composition, qui est inusité, qui serait ridicule hors des écoles et des loges d'examen. Les thèmes à traiter en prose et en vers sont tirés des classiques, le développement ne doit présenter que des idées classiques et orthodoxes; une allusion, une expression d'autre source serait mal notée; on apprécie les citations textuelles, les simples rappels de passages classiques bien adaptés. Ces rappels éveillent dans l'esprit du lettré des images nettes ou atténuées de lectures anciennes, d'où rejaillissent sur le développement une noblesse et une grâce qui ne sont pas appréciables pour le non initié : tel chez nous le plaisir du délicat qui goûte une citation latine; mais en Chine toute la composition devient une mosaïque.

Sept ou huit ans de ces exercices donnent à l'étudiant ordinaire un trésor d'idées toutes faites, d'expressions consacrées répondant à chaque circonstance, et le douent d'une dextérité de pinceau, d'une ingéniosité verbale auxquelles l'esprit d'invention et d'observation ne répond pas. Il a atteint dix-huit ou dix-neuf ans, il est mûr pour les concours; aucune limite d'âge, inférieure ni supérieure, n'est d'ailleurs fixée, et l'on voit près de candidats de douze ans des hommes qui ont dépassé la soixantaine. Les concours ne comportent aucune partie orale. Le *wen-tchang* et l'ode régulière pentasyllabe sont les compositions fondamentales de chacun des trois degrés; les textes d'amplification sont tirés soit des Quatre Livres, soit des Cinq Canoniques; les sujets de poésie sont toujours inspirés des symboles classiques. Du concours inférieur au concours supérieur, il n'y a pas progression dans la difficulté des amplifications : seulement aux concours moyen et supérieur on exige un développement plus approfondi, une forme plus soignée. Voici, à titre d'exemple, quelques thèmes proposés au concours de licence à Nanking en 1889 :

Textes tirés des Quatre Livres :

« Il y a trois choses que le sage redoute : il révère

les dispositions du Ciel, il révère les hommes éminents, il révère les paroles des saints. »

« Pour celui qui comprendrait les cérémonies des sacrifices offerts au Ciel et à la Terre et qui pénétrerait le sens des oblations offertes tous les cinq ans et à chaque automne aux mânes de ses ancêtres.... »

Sujet de poésie :

« Les eaux du Fleuve présentent les ombres précurseurs de l'automne; les oies sauvages commencent à prendre leur vol (prendre le mot *tshieou*, automne, comme type des rimes de cette pièce). »

Textes tirés des Cinq Canoniques :

« Il offrit un sacrifice à la foule des esprits. »

« Et qu'étaient ces légumes? De jeunes pousses de bambou et de typha. »

A la troisième épreuve du concours moyen, et dans les concours ultérieurs, apparaissent comme compositions principales d'autres exercices, descriptions en vers libres, dissertations, questions à résoudre. Ces exercices en prose se rapprochent de ce que nous entendons par dissertation; il n'y a plus de formes strictes, l'étendue de la composition variera, par exemple, entre trois cents et deux mille caractères; le poli du style, les allusions ingénieuses, l'aisance du développement ont toujours grande importance, mais il faut des faits et des idées; une composition « vide » est éliminée. Exemple de questions du concours de licence de 1889 à Nanking, troisième épreuve :

« La division en chapitres et la ponctuation du *Han chi* ont eu deux auteurs sous la dynastie des Han; le nommé Sié avec son fils était le plus remarquable des deux; quel est toutefois celui qui mit la dernière main à ce travail? »

Pour l'examen du Palais, l'Empereur soumet aux candidats quelques questions, ordinairement quatre points d'administration publique, et il les développe à peu près dans la forme suivante : « Pouvez-vous expliquer clairement le sens de cette question? Quelle en est la raison?... Comment mettre ces paroles en pratique?... Pourra-t-on réaliser cela sans inconvénient?... Donnez un aperçu synoptique de la question. »

Dans ces dernières épreuves, les qualités de forme ne suffisent plus; le candidat qui veut les affronter a dû changer de méthode, pénétrer le sens des auteurs dont il ne connaissait peut-être que les mots, assimiler leur substance; il a dû se familiariser aussi avec l'organisation actuelle du pays, avec l'archéologie et l'histoire littéraire. La différence n'est plus de degré, mais de nature: le bachelier n'est qu'un artisan de mots, le docteur doit aux mots joindre des notions précises et des idées; mais des siècles de *wen-tchang* pèsent trop lourdement sur examinateurs et candidats pour qu'ils puissent réduire à notre gré la part de la rhétorique. En même temps apparaissent nettement la préoccupation affectueuse de l'antiquité, le souci de la morale politique et sociale qui caractérisent l'esprit public chinois; si l'étudiant s'élève à l'intelligence de ces problèmes, il a pour les scruter et les traiter l'instrument très subtil d'analyse et d'exposition que lui ont forgé ses longs labeurs sur les auteurs classiques et sur les amplifications, il est armé pour devenir un psychologue et un moraliste, un pasteur d'hommes.

Les concours sont divisés en trois séries, inférieure, moyenne et supérieure, ou baccalauréat, licence, doctorat, qui se succèdent dans un ordre fixe. Tout sujet de l'Empire a accès aux concours; pour se présenter au baccalauréat dans une sous-préfecture, le candidat doit prouver que lui-même ou ses parents sont inscrits sur les registres de la population dans une commune dépendant de ladite sous-préfecture, et c'est ensuite devant le sous-préfet qu'il subit les premières épreuves; des catégories spéciales sont établies pour les Mantchous, pour les marchands de sel, etc. La résidence même prolongée dans une localité ne confère pas le droit de concourir, il faut l'inscription sur les registres, inscription qui appartient seulement à ceux qui ont payé les taxes pendant vingt ans; aucune dispense individuelle n'est accordée. Ces conditions rigoureuses écartent les sujets des pays vassaux de l'Empire, qui, à des époques antérieures, se présentaient en grand nombre. Le candidat fait aussi connaître son nom, son postnom, ceux de son père, de son aïeul, de son bisaïeul paternels, du maître qui l'a formé. Il ne doit être sous le coup d'aucun empêchement légal, tel que châtiment judiciaire subi, culpabilité avérée de crimes, grand deuil de vingt-sept mois, origine vile. Sont réputés vils personnellement et dans leurs enfants et petits-enfants les valets de yamen sauf la garde personnelle du mandarin, les acteurs, les prostituées, esclaves, porteurs de chaise, etc. La situation régulière du candidat, son signalement, même le fait qu'il est indemne de certains vices, tels que l'habitude de l'opium, sont établis par le certificat du répondant; ont le droit d'être répondants, des bacheliers qui ont obtenu leur diplôme dans un bon rang; il y en a vingt par sous-préfecture, choisis par les autorités et recevant un salaire annuel de quatre taëls. En diverses préfectures, les répondants se sont tous refusés à signer les certificats des candidats chrétiens, auxquels l'accès des concours se trouvait ainsi fermé, contrairement à la loi et aux traités stipulant que les chrétiens ne sont, pour fait de religion, sujets à aucune déchéance; mais la nécessité du certificat est absolue, et le magistrat ne pouvait contraindre un répondant à patronner un candidat qu'il déclarait ne pas connaître.

Le concours du baccalauréat comprend trois séries d'épreuves présidées par le sous-préfet, par le préfet, par le recteur provincial, et qui ont lieu à la sous-préfecture, puis à la préfecture, parfois de suite, parfois à intervalle de plusieurs mois; l'ensemble des trois séries représente au minimum dix épreuves éliminatoires. Le bachelier est soumis, après obtention de son titre, à divers examens, les uns facultatifs, les autres obligatoires, où il peut acquérir divers avantages, où il peut être cassé pour insuffisance, pour absence non justifiée.

Enfin arrive l'époque de la licence, qui revient régulièrement tous les trois ans sans préjudice des concours accordés par bienfait impérial. Tout bachelier de province est en principe qualifié pour se présenter à la licence dans la même province. Le concours a lieu à la capitale provinciale à la 8e lune, les trois épreuves étant fixées au 9e, au 12e et au 15e jour, et aboutit à un classement basé sur les trois compositions. Deux examinateurs sont choisis par l'Empereur peu avant la session et envoyés de Péking; ils sont assistés par des examinateurs adjoints pris parmi les mandarins de la province. L'ordre et la surveillance sont assurés par un grand nombre de fonctionnaires, parmi lesquels le vice-roi ou gouverneur de la province, qui est président du concours; des lettrés sont chargés de transcrire les compositions et de reviser les copies.

Le concours du doctorat s'ouvre à Péking au printemps qui suit la licence, à la 3e lune; il se compose de deux séries d'épreuves : la première comprend deux épreuves successives éliminatoires, pouvant faire perdre le grade de licencié et de bachelier; la seconde série ou examen palatin a également deux épreuves qui servent au classement. Le titre de docteur n'est acquis qu'à la suite de cet examen palatin; les thèmes de composition sont choisis par l'Empereur; la dernière séance est présidée par des princes impériaux et surveillée par des censeurs.

Le temps des compositions varie pour chaque épreuve. Au concours du doctorat, les séances durent du matin au soir; pour le baccalauréat, examen de la sous-préfecture, les candidats entrent de bonne heure et peuvent travailler jusqu'à minuit passé; devant l'examinateur provincial, l'examen commence avant le jour et finit à la nuit tombante. Pour les divers examens du baccalauréat, pour l'examen palatin, les candidats en costume officiel sont côte à côte à des places marquées; ils ne peuvent quitter leurs places avant d'avoir fini; ils apportent comme nourriture quelques petits pains, ou achètent du riz aux valets de la suite des examinateurs. La salle d'examen est soit fermée avec des scellés, soit étroitement surveillée au dehors et au dedans.

Les épreuves de la licence et les premières épreuves du doctorat ont lieu dans des locaux spéciaux entourés de murs de tous côtés; au fond s'élèvent les salles réservées aux mandarins de service; en avant sont

alignés des bâtiments bas, parallèles, tous ouverts sur des allées qui les séparent et divisés par des cloisons en loges; les loges, toutes semblables, ont une paroi au fond, une sur chaque côté, elles sont meublées de quatre planches qui se posent à différentes hauteurs et qui servent de siège, de table, de lit; à Nanking, les loges ont $1^m,85$ de hauteur, $1^m,15$ de profondeur, $0^m,90$ de largeur; il y en a 20646; le personnel d'examinateurs, surveillants, huissiers, domestiques, se monte à dix mille hommes environ. Au centre des loges se dresse un pavillon élevé d'où l'on surveille les candidats; dans un coin de l'enceinte sont les cuisines et les communs. Le 5 de la 8e lune, les copistes, officiers subalternes et employés entrent dans l'enceinte, apportant leurs vêtements, leur literie, quelques provisions de bouche; ils sont fouillés à l'entrée; le 6, après un banquet et des prosternements dans la direction du nord, entrée des examinateurs au son du canon et de la musique; le président fait un sacrifice devant la porte, puis inspecte toutes les salles et toutes les loges. Alors chaque fonctionnaire se rend à son poste. Les salles les plus reculées, tout à fait au nord, forment la clôture intérieure, où sont séquestrés, jusqu'à la publication de la liste d'admission, les examinateurs et leurs adjoints. Le reste de l'enceinte, ou clôture extérieure, est occupé par le président et son état-major, par les surveillants, par les copistes et reviseurs, par les candidats, par les serviteurs. Les clefs de la clôture intérieure ne sortent pas des mains du président. Le 8, à une heure du matin, commencent l'entrée et l'appel des candidats, qui sont rigoureusement fouillés, puis conduits aux loges; ils prennent alors leurs dispositions et causent ou fument, pendant que s'achèvent les premières formalités. L'appel est terminé vers le soir du 8; on scelle alors les portes extérieures et les portes des allées sur lesquelles donnent les cellules, les candidats ne doivent plus sortir de leurs loges; quelques huissiers enfermés avec les candidats assurent le service et la surveillance. Les candidats reçoivent gratis le riz, le thé, qui sont passés par des guichets ménagés dans les portes des allées; la plupart apportent des provisions et un réchaud pour apprêter une nourriture plus substantielle. La sortie a lieu le 10 avant la nuit, après quoi le président fait de nouveau sceller les portes extérieures. Tout se passe de même pour la seconde et pour la troisième épreuve, qui ont lieu les 12 et 13, 15 et 16, l'appel étant achevé avant les jours fixés pour le concours. Les compositions originales sont transcrites dans la clôture extérieure, puis mises en lieu sûr; les copies, marquées d'un caractère distinctif reproduit sur les originaux, sont seules transmises à la clôture intérieure, où elles sont examinées, notées et classées. La liste d'admission est affichée avant le 25 de la 9e lune pour le Kiang-nan (Nanking), avant le 15 pour les autres provinces où les candidats sont moins nombreux.

Le nombre maximum des places mises au concours est fixé pour chaque province; pour tout l'Empire les promotions sont environ de 320 docteurs, de 1484 licenciés; comme marque de faveur, l'Empereur peut accorder à une province, pour une seule session ou à titre définitif, une augmentation du nombre des places réservées. Chaque sous-préfecture, au concours définitif devant le recteur provincial, a de même un nombre fixe de bacheliers, nombre qui varie de 4 à 35. On dit qu'il se présente à chaque session de doctorat environ cinq ou six mille candidats. Pour la licence, on peut calculer un chiffre approximatif d'après le nombre des loges existant dans chaque capitale provinciale : Nanking en a 20000, correspondant à 142 places de licenciés, Khaifong 11000 pour 79 places, la proportion est analogue; peut-être peut-on la prendre comme moyenne : il y aurait alors 0,71 pour 100 de candidats reçus, et aux 1484 élus de chaque session correspondraient plus de 200000 candidats. Ces chiffres sont approximatifs. Aucune estimation ne peut être donnée à propos du baccalauréat. Il faut nous contenter de conclure que la proportion des élus est peu considérable pour le baccalauréat, infime pour les concours plus élevés, et que chaque session écarte une véritable armée d'étudiants, dont les uns poursuivront leur préparation littéraire, mais dont les autres deviendront des déclassés.

L'originalité de cette organisation, c'est que l'Etat, profitant de l'attrait des examens, se contentait de diriger les concours sans se soucier du service de l'instruction publique. Dans le système nouveau, au contraire, l'instruction est régie par l'Etat; l'action des étrangers a préparé cette réforme.

III. — Sitôt que les missionnaires sont entrés dans le pays, ils ont songé à former un clergé indigène; aussi l'on trouve dès le dix-septième et le dix-huitième siècles des séminaires, peu nombreux, peu organisés à cause des persécutions : du moins une formation méthodique, inspirée des idées européennes, y est donnée à de jeunes Chinois qui font les études classiques, puis les études théologiques. Après 1860, les Lazaristes de Péking voulurent étendre l'œuvre d'éducation; plusieurs évêques français, Mgr Mouly, Mgr Delaplace, Mgr Tagliabue s'attachèrent à cet apostolat patriotique; des efforts du dernier sortit le collège du Nan-thang, où le français est étudié pour lui-même et sert à enseigner l'arithmétique, la géographie, les éléments des sciences physiques. En 1891, cet établissement comptait une centaine d'élèves; en 1902, après la sédition des Boxeurs, il y en avait deux cent dix. Dix autres collèges ont été, entre 1891 et 1904, fondés ou transformés par les Petits Frères de Marie, qui professent au collège du Nan-thang; dans toutes les missions, à Zi-ka-wei près de Chang-hai, à Ning-po, à Pao-ting, à Ta-ming, à Kwei-lin, à Kia-ting, des écoles françaises du même genre ont été établies et sont dirigées soit par les missionnaires eux-mêmes, soit par des frères appelés par eux. A partir de 1898, le gouvernement de l'Indo-Chine a fondé des écoles laïques dans plusieurs villes chinoises voisines du Tonkin.

Les missions protestantes, qui datent du début du dix-neuvième siècle, ont consacré une part de leurs importantes ressources à l'éducation; la Morrison Education Society date de 1836, et depuis lors jamais l'activité anglo-saxonne ne s'est ralentie sur ce terrain; aussi les établissements primaires dirigés habituellement par des maîtres indigènes sont très nombreux; un ou plusieurs *schools* ou *colleges* existaient dans chaque port ouvert il y a une dizaine d'années; des écoles supérieures ou universités de langue anglaise enseignaient la théologie, la philosophie, l'histoire, le droit, la médecine, les mathématiques, le génie civil; beaucoup d'écoles supérieures avaient des sections normales. Il faudrait mentionner encore des écoles allemandes, russes, japonaises, et divers instituts d'instruction d'un caractère moins scolaire. Dans toutes ces maisons, grâce à ces dévouements de toutes nationalités, de toutes confessions, beaucoup de jeunes Chinois ont été élevés par les méthodes d'outre-mer. Les instituts officiels de Hong-kong ont formé un bon nombre de Chinois du sud; parmi ceux-ci il en est même qui ont étudié aux Etats-Unis : Thang Chao-yi, l'un des personnages importants du jour, est élève de l'université de Yale.

IV. — Au début du dix-neuvième siècle, il existait donc en face de l'éducation traditionnelle une éducation moderne, inspirée des idées étrangères; de nombreux modèles étaient donnés, pouvaient être copiés ou adaptés : le jour où le gouvernement voulut admettre les tendances occidentales, il trouva sous sa main des institutions et des éducateurs tout prêts. Le premier pas fut fait pendant les Cent Jours de 1898 : l'Empereur décréta la fondation d'écoles moyennes et inférieures, et ouvrit immédiatement une université qui devait enseigner la totalité des sciences européennes sans négliger l'étude de la Chine. Après le coup d'Etat de septembre 1898, l'université subsista, faisant peu parler d'elle, réduite à six cours de langue et un cours de médecine; en 1902, elle fut réunie au collège des interprètes, *Thong-wen kwan*, qui existait à Péking depuis quarante ans. C'était l'heure où, rentrée dans sa capitale, l'Impératrice douairière accentuait son mouvement vers les réformes; la question de l'instruction publique, devenue l'objet d'un intérêt général, s'imposa au gouvernement; Tchang Po-hi, puis Tchang Tchi-tong, le célèbre vice-roi auteur de l'*Exhortation à l'étude*, furent chargés d'organiser l'université, qui s'ouvrit plus largement en février 1903; un décret de janvier 1904 la refondit en quatre sections, morale et philosophie, langues étrangères, droit et sciences poli-

tiques, histoire et belles-lettres, une large place étant maintenue à l'étude des classiques chinois. Le plan général d'instruction publique du 14 septembre 1901 prescrivait d'ouvrir une université par province, un collège par préfecture; ces réformes sont appliquées peu à peu; aujourd'hui, presque chaque province a son université; de nombreuses écoles secondaires et primaires ont été ouvertes, soit par les mandarins, soit par les associations, soit par les notables locaux; l'enseignement y doit être donné à l'européenne, mais l'insuffisance des maîtres et des fonds ne permettra pas de quelque temps d'exécuter à la lettre cet article du programme. On a donc largement recours aux maîtres étrangers; même beaucoup des écoles étrangères existantes consentant à se soumettre à un contrôle sont traitées comme écoles officielles; toutefois, le sentiment nationaliste chinois ne laissera peut-être pas durer cette situation; déjà à plusieurs reprises des difficultés ont eu lieu entre les autorités et les étudiants chrétiens à propos du culte de Confucius (affaire du Dr Hayes, au Chan-tong, 1902).

Cependant les vice-rois et gouverneurs fondaient séparément des bureaux de l'instruction publique, le recteur de l'université de Péking devenait (1903) ministre de l'instruction publique : les anciens concours restaient encore indépendants en face de la nouvelle organisation. On proposa d'abord de les conserver pour deux ou trois sessions, en réduisant à chaque fois le nombre des admissions; puis, sentant les inconvénients d'une cote mal taillée, le gouvernement les supprima par décret du 2 septembre 1905; ordre fut donné aux autorités provinciales d'encourager la création d'écoles primaires et secondaires, au ministère de l'instruction publique de hâter la publication des livres d'enseignement scientifique. Depuis lors l'instruction publique est unifiée en principe; les bureaux provinciaux chargés des écoles et des examens sont placés sous la direction des anciens recteurs provinciaux, qui représentent le ministre; les écoles, si l'on néglige les détails, sont de trois degrés, primaire (enseignement gratuit, non obligatoire), secondaire, supérieur (universités). Les principaux objets d'étude sont la langue chinoise, la littérature chinoise, la composition chinoise, les sciences, l'histoire et la géographie, les langues étrangères, la gymnastique, l'exercice militaire, l'économie politique, le droit civil et international, etc.; les langues étrangères, au premier rang anglais et japonais, comme matières à option français, allemand, russe, ne sont généralement pas autorisées dans l'enseignement primaire. Les grades sont conférés sous la surveillance du bureau provincial à l'issue des classes primaires supérieures et secondaires moyennes (bachelier), secondaires supérieures (licencié), supérieures ou d'université (docteur).

Comme complément aux écoles des trois degrés, il y a lieu de noter des écoles techniques, des écoles normales où l'enseignement de toute religion étrangère est interdit, et des écoles de diverses natures pour les filles. Un grand nombre d'étudiants sont envoyés à l'étranger, Etats-Unis, France, Allemagne, Japon. En 1906 (juillet), les universités japonaises comptaient environ 13000 étudiants chinois, dont la moitié étaient boursiers de leur gouvernement; ces nombres ont fléchi depuis lors, par suite de la méfiance conçue par le gouvernement chinois à propos de la propagande révolutionnaire parmi les étudiants résidant au Japon.

Il faut attirer l'attention sur le sens de la révolution qui s'accomplit. Par le décret de 1905, la Chine a renoncé à des traditions vieilles de plusieurs siècles et accepté les idées occidentales; elle ne pouvait sans doute résister davantage à la pression extérieure, et l'on s'efforce de garder l'essentiel de la culture chinoise. Mais quelles sont les conditions de l'éducation nouvelle? Les lettrés de l'ancien système employaient une quinzaine d'années pour apprendre à manier la langue écrite, et un bon nombre consacraient leur vie à s'y perfectionner; l'étude des langues étrangères, de l'histoire, du droit, de la géographie, des sciences exactes, l'importance inouïe attachée aux exercices physiques, vont rogner le temps consacré à la langue. La langue écrite ne va-t-elle pas devenir une langue morte? ce serait la chute d'une des plus caractéristiques productions de la culture chinoise, la perte d'un instrument artistique, délicat, subtil, vigoureux comme pas un. La langue n'est pas seule menacée : il y aura divorce entre la forme et les idées à exprimer; il y a opposition entre le procédé ancien, plutôt psychologique, et la méthode moderne d'observation externe; on doit craindre l'appauvrissement de ces idées morales cultivées depuis trois mille ans par les lettrés, de ces recherches esthétiques où se plaisaient des mandarins archéologues et artistes. Tout cela va pâlir devant le lourd réalisme occidental et devant la connaissance de la nature matérielle.

*Bibliographie.* — Ed. Biot, *Essai sur l'histoire de l'instruction publique en Chine*, 1 vol. in-8°, Paris, 1847. — Le P. Wieger, *Rudiments du parler chinois*, in-18, tome IV, Ho-Kien-fou, 1894. — Le P. Zi, *Pratique des Examens littéraires en Chine*, Variétés sinologiques n° 5, in-8°, Chang-haï, 1894. — Maurice Courant, *Etudes sur l'éducation et la colonisation*, Bibliothèque internationale de l'Enseignement supérieur, vol. X, in-12, Paris, 1904.

[Maurice Courant,
professeur de chinois près la Chambre de commerce de Lyon.]

**CHORON** (Alexandre-Étienne). — Musicien, né à Caen, le 21 octobre 1772, mort le 29 juin 1834. Il apprit la musique sans maître, el acquit rapidement une grande réputation par la publication de différents ouvrages sur la musique. Nommé directeur des maîtrises de France, puis de l'Opéra, il quitta ces positions pour fonder (1817) une école d'enseignement par la *méthode concertante*, première idée du chant d'ensemble et de l'orphéon, qu'il exposa dans un ouvrage intitulé *Méthode concertante de musique à quatre parties* (1818).

Cette école reçut du gouvernement une subvention et le titre d'Institution royale de musique classique et religieuse. Plus tard, la subvention ayant été retirée (1832), Choron fonda des cours gratuits de musique vocale qui produisirent des élèves remarquables parmi lesquels nous citerons : Dupré, Dietsch, Mmes Boulanger, Stoltz, Rachel, etc. — Choron s'est aussi occupé d'instruction primaire : en 1805, il publia une *Méthode d'instruction primaire pour apprendre à lire et à écrire*, et fit des cours gratuits pour cet enseignement. Il appliquait le mode simultané et le procédé omniphonique. Sa méthode, supérieure à la plupart de celles qui existaient alors, fut adoptée plus tard dans les écoles d'enseignement mutuel. [A. Demkès.]

**CHOSES** (Leçons de).— Voir *Leçons de choses*.

**CHRÉTIENNES** (Écoles). — En 1678, un religieux de l'ordre des Minimes, le P. Barré, réunit, à Paris, des personnes de l'un et de l'autre sexe destinées à instruire les unes les garçons, les autres les filles. Telle est l'origine des écoles dites « chrétiennes »; aux termes des statuts volontairement acceptés par les membres de l'association, ils vivent en communauté sans faire de vœux, sous la direction d'un supérieur auquel ils ont promis obéissance. Le but des maîtres et des maîtresses est de travailler à leur sanctification, de combattre l'erreur; leur emploi principal est de « tenir des écoles pour les enfants pauvres et indigents et de leur enseigner le catéchisme et la religion ». Les frères ne peuvent recevoir, en leurs écoles, de filles de quelque âge qu'elles soient, ni les sœurs de garçons si jeunes qu'ils puissent être; il est interdit aux frères comme aux sœurs d'aller dans les maisons pour enseigner à lire, à écrire, à travailler, sous quelque prétexte que ce soit; ils changeront de résidence et « *ils iront faire école aux lieux et aux personnes que les supérieurs jugeront à propos; à l'imitation du Christ, qui enseignait dans les bourgs et les villages, partout où l'appelait la gloire de son Père* ». L'instruction sera gratuite, on ne recevra rien des parents riches ou pauvres, à plus forte raison on ne demandera rien ni *directement* ni *indirectement*. Les dimanches et fêtes, les frères feront des conférences chrétiennes pour les hommes et les garçons âgés qui voudront y venir; les sœurs en feront aussi pour les filles et les femmes. Quoiqu'on ne fasse ni vœu d'obéissance ni vœu de

pauvreté, on ne peut rien posséder à l'insu des supérieurs, ni disposer de rien sans leur permission.

En 1686, à la mort du fondateur, il y avait un grand nombre de ces écoles charitables et chrétiennes, à Paris, au faubourg Saint-Germain, et dans les provinces du Centre et de l'Est surtout. On remarquait particulièrement le zèle et l'intelligence des religieuses : aussi lorsque Louis XIV fonda l'établissement de Saint-Cyr (1686), Mme de Maintenon choisit-elle quelques-unes des sœurs du P. Barré pour y diriger l'éducation des jeunes demoiselles.

[L. Maggiolo.]

**CHUINTEMENT.** — Voir *Prononciation*.

**CINQ-CENTS** (Conseil des). — Voir *Conseil des Cinq-Cents*.

**CIRCONSCRIPTIONS D'INSPECTION PRIMAIRE.** — Le nombre et l'étendue des circonscriptions d'inspection primaire dans chaque département sont déterminés par des arrêtés ministériels (Loi du 30 octobre 1886, art. 50; décret du 18 juillet 1887, art. 130). — Voir *Inspecteurs primaires*.

**CIRCONSTANCES ATTÉNUANTES.** — L'article 463 du Code pénal, qui prévoit l'admission des circonstances atténuantes, est applicable aux délits scolaires. — Voir *Privées (Ecoles)*, *Fraudes dans les examens*.

Les dispositions dudit article sont ainsi conçues :

« Dans tous les cas où la peine de l'emprisonnement et celle de l'amende sont prononcées par le Code pénal, si les circonstances paraissent atténuantes, les tribunaux correctionnels sont autorisés, même en cas de récidive, à réduire ces peines comme suit :

« Si la peine prononcée par la loi, soit à raison de la nature du délit, soit à raison de l'état de récidive du prévenu, est un emprisonnement dont le *minimum* ne soit pas inférieur à *un an* ou une amende dont le minimum ne soit pas inférieur à 500 francs, les tribunaux pourront réduire l'emprisonnement jusqu'à six jours et l'amende jusqu'à 16 francs.

« Dans tous les autres cas, ils pourront réduire l'emprisonnement même au-dessous de six jours et l'amende même au-dessous de 16 francs. Ils pourront aussi prononcer séparément l'une ou l'autre de ces peines et même substituer l'amende à l'emprisonnement, sans qu'en aucun cas elle puisse être au-dessous des peines de simple police. »

Les peines de simple police sont l'emprisonnement, qui ne peut être moindre de un jour ni excéder cinq jours, et l'amende depuis 1 franc jusqu'à 15 francs inclusivement.

**CIVILITÉ.** — La civilité est l'ensemble des conventions qui régissent les rapports des hommes entre eux : en d'autres termes, la manière dont ils doivent se comporter vis-à-vis de leurs supérieurs, de leurs égaux et de leurs inférieurs. Une convention tacite, à laquelle l'usage a donné force de loi, a déterminé, presque pour tous les cas possibles dans les relations sociales, une règle de conduite qu'on ne peut ni enfreindre ni ignorer sans passer pour un homme grossier et mal élevé, sans indisposer ceux avec qui on vit, sans perdre le bénéfice matériel et intellectuel des relations sociales. De là la nécessité manifeste d'inculquer surtout aux enfants les préceptes de la civilité; ils n'ont que trop de disposition à faire tout ce qui leur plaît, à dire tout ce qui leur passe par la tête; si on ne les habitue dès l'âge le plus tendre à conformer, dans la mesure où il le faut, leurs actes et leurs paroles aux usages reçus, ils y arriveront plus difficilement plus tard, et ils auront à encourir cette sorte de défaveur qui s'attache à l'homme sans éducation et qui peut aller du ridicule à la réprobation. Les règles de la civilité varient selon les pays et selon les époques. Chez tous les peuples il est admis de se saluer lorsqu'on se rencontre; chez les uns on le fait en se découvrant la tête, chez les autres en mettant la main sur son cœur, et ailleurs encore autrement. Là, les usages ne font que différer; parfois, ils sont contradictoires. Chez nous c'est une impolitesse de cracher devant quelqu'un, mais c'est le dernier des outrages de lui cracher à la face. C'est le comble de l'honneur chez quelques peuplades sauvages, comme l'a raconté le voyageur maltais Andrea de Bono.

Les préceptes de la civilité ne varient pas seulement de peuple à peuple, ils changent aussi chez une même nation avec le progrès des mœurs. Ainsi la recommandation qui se trouve dans les manuels de civilité de ne pas se moucher avec sa manche date de l'époque où l'usage des mouchoirs commença à se populariser; celle de ne pas s'essuyer à la nappe avait été faite au moment où les convives n'avaient d'autres serviettes que celles qu'ils apportaient avec eux. Il en est de même de maintes recommandations autrefois essentielles, aujourd'hui sans objet.

D'ailleurs, l'ancienne société était divisée en classes bien distinctes, dont les prérogatives étaient nettement tranchées; de là une multitude de règles précises, rigoureuses, compliquées, qui constituaient l'étiquette sociale. Aussi au dix-huitième siècle, lorsque les classes commençaient à se mélanger, arrivait-il souvent à de fort honnêtes gens, malgré les meilleures intentions dn monde, de commettre des solécismes de civilité. L'abbé Cosson racontait à Delille que la veille il avait dîné à Versailles, en compagnie de maréchaux et d'autres grands personnages. « Je parie, fit Delille, que vous avez fait cent incongruités. Que fîtes-vous de votre serviette en vous mettant à table? — Je fis comme tout le monde, je la déployai, je l'étendis sur moi et je l'attachai à ma boutonnière. — Eh bien, mon cher, vous êtes le seul qui avez fait cela. On n'étale point sa serviette, on la laisse sur ses genoux. Et comment fîtes-vous pour manger votre soupe? — Comme tout le monde: je pris ma cuiller d'une main et ma fourchette de l'autre. — Votre fourchette, bon dieu! personne ne prend sa fourchette pour manger sa soupe. Après votre soupe, que mangeâtes-vous? — Un œuf frais. — Et que fîtes-vous de la coquille? — Comme tout le monde, je la laissai aux laquais qui me servaient. — Sans la casser? — Sans la casser. — Eh bien, mon cher, on ne mange jamais un œuf sans casser la coquille. Et après? — Je demandai du bouilli. — Du bouilli! personne ne se sert de cette expression, on demande du bœuf et non du bouilli. » L'examen continue ainsi, et Delille prouve à son interlocuteur qu'il n'a fait pendant tout le repas que manquer aux règles de la civilité.

Grâce au ciel, ces règles sont aujourd'hui moins compliquées et moins raffinées qu'autrefois. En faisant disparaître les classes, la Révolution a amené plus de simplicité dans les relations des hommes entre eux, et par là dans les préceptes de la civilité. Aujourd'hui les mêmes égards sont dus à tous, l'âge et le sexe jouissant seuls de quelques privilèges. La civilité est devenue plus naturelle et plus logique; elle repose tout entière sur ce principe, qui remonte à l'origine des sociétés, de ne pas faire à autrui ce qu'on ne voudrait pas qui vous fût fait, mais de le traiter au contraire comme on voudrait être traité soi-même. Il est d'ailleurs une manière bien simple de s'instruire des règles de la civilité : c'est de remarquer tout ce qui nous choque dans les manières des autres, pour nous en abstenir; puis d'observer tout ce qui nous plaît dans leurs procédés, pour les imiter. En agissant ainsi, on est sûr de recevoir partout la sympathie et la faveur qui accueillent toujours l'homme civil et bien élevé.

Les préceptes de la civilité ont été donnés de différentes façons. Chez tous les peuples ils font l'objet de nombreux proverbes, qui se retrouvent parfois dans les livres sacrés de chaque religion, car la civilité comprend l'hygiène et la morale. On trouve de ces préceptes dans les poètes gnomiques, dans les *Vers dorés* de Solon et de Pythagore, dans le *De Officiis* de Cicéron et dans le traité de l'*Education de la Jeunesse* de Plutarque. Mais le véritable manuel de civilité de la littérature antique, c'est l'ouvrage intitulé *Disticha de moribus, ad filium*, qui eut pour auteur Dionysien Caton, philosophe stoïcien qui vivait sous le règne des Antonins. Ce nom de Caton trompa le public, qui voulut voir dans l'écrivain Caton le

Censeur; de là, pendant tout le moyen âge, la popularité de cet ouvrage, qui était entre les mains de tous les écoliers, dont on retrouve de nombreux manuscrits aux treizième et quatorzième siècles, et de nombreuses impressions dans les siècles suivants. Planude le traduisit en vers grecs, et François Habert en vers français sous ce titre : *Les quatre livres de Caton pour la doctrine de la jeunesse*, Paris, 1548. Le succès de cet ouvrage donna au poète Pibrac l'idée d'écrire ses *Quatrains*, véritable manuel de civilité de la haute société au seizième siècle.

Un des premiers manuels de civilité fut celui d'Erasme, imprimé à Bâle en 1530, et réimprimé à la suite de ses célèbres *Colloques* sous ce titre : *De civilitate morum puerilium*. Erasme l'avait écrit pour Henri de Bourgogne, fils d'Adolphe, prince de Weere et petit-fils de la marquise de Weere, protectrice de l'écrivain. Son livre avait des précédents : en Espagne *El libro del infante*, recueil de préceptes religieux et moraux composé au quatorzième siècle par le prince Don Juan Manuel; en Italie, *De educatione liberorum et eorum claris moribus, libri sex*, par Maffeo Veggio, Milan, 1491; en France le *Doctrinal du temps présent*, par Pierre Michault (Bruges, 1466), ouvrage réimprimé à Genève, en 1522, sous le titre suivant : *Doctrinal de court, par lequel on peut être clerc sans aller à l'école.*

Erasme eut beaucoup d'imitateurs. D'abord, la *Déclamation contenant la manière de bien instruire les enfants dès le commencement avec un petit traité de la civilité puérile et honneste, le tout translaté nouvellement du latin en françoys*, par P. Saliat (Paris, 1537) : traduction du traité d'Erasme et de celui de Sadolet intitulé *De liberis bene instituendis*. Puis, la *Civilité puérile distribuée par petits chapitres et sommaires, à laquelle nous avons ajouté la discipline et institution des enfants*, traduite par Jehan Louveau (Anvers, 1559). L'année suivante paraissait à Paris *La civile honnesteté pour les enfants, avec la manière d'apprendre à bien lire, prononcer et escrire qu'avons mise au commencement* (Paris, rue Saint-Jacques, à l'Escrevisse, 1560) ; ce livre, dont l'auteur est C. Calviac, fut souvent réimprimé, jusqu'au moment où celui de J.-B. de La Salle vint le remplacer dans la faveur publique.

L'ouvrage de Calviac donna naissance au caractère typographique connu sous le nom de *caractère de civilité*. L'occasion en fut la seule cause. Jean de Tournes et Robert Granjan, célèbres imprimeurs lyonnais, voulant rivaliser avec les Italiens qui venaient d'inventer la lettre dite *italique*, laquelle imitait l'écriture cursive, imaginèrent une lettre nommée *lettre française de Mars*. Un des premiers ouvrages et un des plus souvent imprimés avec ce caractère typographique ayant été la *Civilité* de Calviac, le nom en resta au caractère, qui servait sans doute à former les élèves à la lecture du manuscrit.

Un autre ouvrage paru sous ce titre : *Miroir de la jeunesse pour la former à bonnes mœurs et civilité de vie* (Poitiers, 1559), est attribué à Mathurin Cordier (Voir *Cordier*). Citons encore un traité original qui a pour titre : *Libellus de moribus in mensa servandis, Johanno Sulpitio Verulano auctore* (Parisiis, Ménier, 1560), petit poème latin divisé en deux livres et accompagné d'un commentaire français par Durand, professeur à Lyon. Peu avant avait paru *Le miroir de vertu et chemin de bien vivre, contenant plusieurs belles histoires par quatrains et distiques moraux, le tout par alphabet. Avec le stile de composer toutes sortes de lettres, missives, etc., la ponctuation de la langue française, l'instruction et le secret dans l'art de l'écriture*, par Pierre Habert, maistre écrivain, frère de Fr. Habert nommé plus haut (Paris, 1559).

Au dix-septième siècle, nous trouvons : *Nouveau traité de civilité, qui se pratique en France et ailleurs parmi les honnêtes gens*, par Antoine Courtin (Bruxelles, 1671). A une autre édition, qui parut en 1675, avait été ajouté un chapitre sur le *point d'honneur*, préceptes à l'usage des gens invités chez les grands, et dont il faut juger l'éducation bien incomplète, à en juger par les recommandations qu'on qu'on leur fait. Quelques années auparavant avait paru la *Civile honnesteté pour l'instruction des enfants, en laquelle est mis au commencement la manière d'apprendre à bien lire, prononcer et escrire*, par Fleury Bourriquant, au Mont Hilaire, près le puits Certain (1648).

Au commencement du dix-huitième siècle parut l'ouvrage le plus connu en ce genre, la *Civilité* de J.-B. de La Salle ; elle était intitulée : *Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne, divisées en deux parties, à l'usage des écoles chrétiennes* (Troyes, 1711). Ce manuel eut un succès prodigieux ; on le réimprima sans cesse, avec diverses additions et modifications. La dernière édition fut faite par Moronval, en 1822. Les principales villes du royaume en donnèrent chacune une édition particulière. On vit ainsi paraître : *La civilité honneste, pour l'instruction des enfants, dressée par un missionnaire* (Troyes, 1714) ; *Nouveau traité de civilité qui se pratique en France parmi les honnestes gens, pour l'éducation de la jeunesse, avec une méthode facile pour apprendre à bien lire, prononcer les mots et les écrire, les beaux quatrains du sage Monsieur de Pybrac, et l'arithmétique en sa perfection* (Châtellerault, sans date) ; *La civilité chrétienne et honnête pour l'éducation et l'instruction de la jeunesse* (Toul, 1763).

« La *Civilité* de Jean-Baptiste de La Salle est, en son genre, un petit chef-d'œuvre pédagogique. Elle se divise en deux grands chapitres. Dans le premier, toutes les parties du corps sont passées en revue ; on y dit les soins dont elles doivent être l'objet, et la manière dont elles doivent « se comporter » en toute circonstance. La tête et les oreilles, le nez, la bouche, les lèvres, le dos, les épaules, les mains, les jambes, les pieds, etc., y trouvent la législation qui leur est propre ; et l'enfant y apprend jusqu'à la manière dont il doit « bâiller et cracher ». La seconde partie concerne les actes les plus ordinaires de la vie, indique à l'enfant comme il convient de se lever, de se coucher, de s'habiller ; ce qu'il doit observer avant, pendant et après les repas ; puis viennent des conseils, d'une moralité excellente, sur les divertissements, les visites, la conversation, etc. En somme, excellent petit traité sans raideur, sans prétention, simple, naïf même, mais admirablement fait pour ceux à qui il s'adresse, fondé, cela va sans dire, sur la religion, mais contenant aussi les meilleures leçons de morale humaine. » (Ch. Defodon.)

La Révolution donna naissance, entre autres catéchismes de morale, à une *Civilité républicaine, contenant les principes de la bienséance, puisés dans la morale, et autres instructions utiles à la jeunesse*, par Chemin (Paris, an VII).

Aujourd'hui encore quelques manuels de civilité sont restés populaires, notamment les deux suivants : *La civilité chrétienne et honnête pour l'éducation et l'instruction de la jeunesse, avec la manière d'apprendre à lire et à compter* (Epinal, 1851) ; *Conduite pour la bienséance civile et chrétienne, recueillie de plusieurs auteurs pour les écoles de ce diocèse* (Lyon, 1852).

Comme livres du même genre, mais non scolaires, on peut citer : *La civilité honnête et non puérile*, par Mme Emmeline Raymond (Paris, 1860) ; *Code du cérémonial*, par la comtesse de Bassanville (Paris, 1864) ; *Manuel du savoir-vivre*, par Louise d'Alcq (Paris, 1874) ; *Manuel de l'homme et de la femme comme il faut*, par Eugène Chapus (Paris, 1877). En somme, les manuels de civilité n'ont guère fait que se copier les uns les autres ; la plupart sont d'une naïveté qui dépasse les bornes, et un bon livre moderne en ce genre est encore à faire.

**CIVIQUE** (Instruction). — Voir *Morale et civique (Instruction)*.

**CLANDESTINES** (Écoles). — Voir *Ouverture d'école*.

**CLASSE.** — Voir *Classes*.

**CLASSEMENT DES ÉLÈVES.** — Classer les élèves d'une école, c'est en composer des groupes susceptibles de recevoir avec fruit les mêmes leçons. Deux écueils sont à éviter dans cette opération délicate : d'une part le fractionnement exagéré, de l'autre l'assemblage d'enfants entre lesquels l'âge et les connaissances acquises laisseraient une trop grande distance.

L'opération du classement dans les écoles à plusieurs classes consiste essentiellement à déterminer l'effectif des trois cours entre lesquels se répartissent les études primaires : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur; chaque cours pouvant, dans les écoles nombreuses, former à son tour plusieurs divisions.

Une semblable répartition ne saurait se faire au hasard ni à la légère; elle veut du temps et des soins.

Elle s'effectue ordinairement à la suite d'épreuves très sérieuses qui ont lieu, les unes à la fin de l'année d'études, les autres à la rentrée des classes. Tout élève nouvellement inscrit subit un premier examen, dont se charge le directeur; mais cet examen, quand les inscriptions atteignent un chiffre élevé, est forcément rapide et superficiel; il importe presque toujours d'en vérifier les résultats, quand on veut déterminer, avec quelque certitude, le cours et la division où l'élève doit être placé. Mieux vaut alors un essai de huit jours, de quinze jours même, que le maintien immédiat du classement de la première heure, qui, peut-être, condamnerait pendant plusieurs mois à de stériles efforts le maître et l'enfant.

L'idéal serait que rien, dans le cours de l'année, ne vînt troubler ensuite le groupement, que tout enfant poursuivît jusqu'au mois d'août la carrière commencée au mois d'octobre.

L'idéal, ce serait aussi que chaque classe ou division fût suffisamment *homogène*, c'est-à-dire se composât d'élèves qui, tous ou presque tous, pourraient marcher du même pas, participer aux mêmes exercices et atteindre ensemble le même but.

Malheureusement, il n'en peut être ainsi. Il y a d'abord la part à faire aux retardataires et aux nouveau-venus qui devront prendre place à leur heure dans les cadres. Ensuite, il faut compter avec la poussée qui, dans les écoles des grandes villes, s'exerce continuellement de bas en haut. Pendant que, dans les classes supérieures, il se produit des vides par la retraite prématurée d'un certain nombre d'enfants, les classes inférieures s'emplissent outre mesure, et force est d'opérer des ascensions, sinon continues, du moins à une époque déterminée, par exemple vers Pâques. Toute modification faite dans le courant de l'année à ce classement est consignée sur le registre et signalée à l'inspecteur, qui en apprécie l'opportunité.

La solidité du classement dépend aussi, dans une large mesure, de l'accord du directeur et de ses collaborateurs; mais, qu'il s'agisse du premier classement ou d'un classement partiel nécessité par les vides que peut produire la retraite prématurée d'un certain nombre d'enfants, il est toujours utile que le directeur intervienne, ne fût-ce que pour donner à cette opération un caractère plus élevé de justice et d'impartialité.

D'après l'arrêté organique du 18 janvier 1887, l'école à une seule classe comprend trois divisions, qui correspondent aux trois cours *obligatoires* (art. 9) : élémentaire, moyen, supérieur; dans les écoles à deux classes, deux divisions se trouvent nécessairement réunies sous l'autorité d'un seul maître; dans l'école à trois classes, divisions et classes se confondent. « Au delà de ce nombre, toujours la même répartition de l'effectif scolaire; seulement, chaque cours pourra compter plusieurs classes, soit simplement nuancées, soit parfaitement parallèles. »

L'école à sept classes, une pour chaque année de scolarité légale (de six à treize ans), nous offre, en théorie tout au moins, le type de la meilleure répartition des élèves : une classe d'*initiation* (ou classe *préparatoire*, ou *section enfantine*), et deux divisions (1re année, 2e année) pour chacun des trois cours. Si l'on excepte le cas où l'édifice se couronne d'un cours *complémentaire*, il conviendrait donc de ne pas affecter plus de sept classes à l'école. On approcherait ainsi de l'idéale homogénéité dont nous parlions tout à l'heure. Mais, dans beaucoup de villes, petites ou grandes, et notamment à Paris, pour s'épargner les frais de construction de nouveaux bâtiments scolaires, on accroît sans cesse l'effectif des écoles. Depuis trop longtemps déjà, on n'y compte plus celles qui dépassent le nombre de sept classes. L'article 13 de l'arrêté organique prescrit en ce cas l'organisation de classes *parallèles*, pour une même année du même cours. Prescrit-il le parallélisme *absolu?* Certains éducateurs l'affirment et voient là tout profit pour l'émulation. Après avoir effectué le classement total des élèves à répartir entre deux groupes parallèles (il peut même y en avoir plus de deux), on donnerait à l'une des divisions l'élève qui aurait obtenu le n° 1 et celui qui aurait obtenu le n° 4, à l'autre division appartiendraient le n° 2 (un peu plus faible que le n° 1) et le n° 3 (un peu plus fort que le n° 4), et ainsi de suite. Ce système soulève de graves objections. Si ce classement tient compte, d'une façon plus ou moins exacte, des résultats acquis, il n'enregistre point les aptitudes, qui peuvent, au bout de quelques semaines, placer aux premiers rangs des élèves primitivement peu avancés, et faire rétrograder, au contraire, des élèves laborieux, mais dont les facultés ne se développent pas aussi vite que celles de leurs concurrents. Souvent, des différences notables, quant aux progrès généraux, ne tardent pas à se révéler entre les deux classes, et il n'est pas impossible que le meilleur maître n'obtienne que le moindre résultat. De là des comparaisons injustes qui ont leur écho dans la famille, et parfois, entre élèves, entre instituteurs, d'aigres rivalités, à la place de la saine émulation que l'on croyait produire. Il est permis de concevoir autrement le parallélisme. On peut, grâce au classement initial, répartir d'abord les élèves d'un même cours en trois ou quatre sections : les très bons (traduire : les plus avancés), les bons, les assez bons, etc. Puis, l'on *imbrique*, pour ainsi dire, ces divers groupes. Un des maîtres avec les très bons et une partie des bons; un deuxième, le reste des bons et une partie des assez bons; un troisième, le reste des assez bons et les faibles. En somme, c'est aux moins bons d'une classe et aux meilleurs de la classe suivante que se limite le parallélisme. Comme il subsiste quelques nuances d'une division à l'autre, il n'y a plus matière à de strictes comparaisons; néanmoins, si les maîtres se valent, il y a des chances pour que, peu à peu, les nuances s'atténuent, que les bons d'une des classes s'élèvent au niveau des très bons de la division supérieure, que les assez bons rejoignent les bons, qu'on approche, en somme, du parallélisme absolu, sans l'avoir cherché.

Dans tous les cas, un bon classement exige du discernement et de l'attention. Il est toujours fâcheux de revenir sur un classement fait, pour ramener dans une division inférieure un élève mal classé. Outre le découragement qui peut en résulter pour l'enfant, la famille conçoit avec raison des doutes sur la vigilance de l'instituteur. En général, il ne faut user de cette mesure que comme d'une punition sévère infligée à un élève que son mauvais vouloir ou sa nonchalance habituelle met dans l'impossibilité de suivre les leçons de sa classe. — Les programmes étant conçus de manière à présenter, quoique à des degrés différents, un ensemble complet des connaissances essentielles, l'enfant qui serait obligé de quitter l'école avant d'avoir parcouru la série entière emporte néanmoins un bagage sommaire de notions indispensables. L'instituteur ne peut donc avoir d'hésitation pour la sévérité de sa classification : un élève faible n'a qu'à gagner à redoubler le cours qu'il ne possède pas suffisamment. De même, il ne peut y avoir qu'avantage pour l'école entière à retenir dans les divisions moyennes les enfants d'une intelligence étroite qui, sans profit pour eux-mêmes, entraveraient la marche des autres. Cependant, pour qu'un enfant soit admis à passer à un cours plus élevé, il n'est pas nécessaire qu'il possède imperturbablement toutes les matières du cours précédent : il suffit que, par le développement de ses facultés et de ses connaissances, il soit en état de suivre avec fruit le cours où il va entrer.

Ainsi, comme le dit excellemment M. Gréard, point de rigueur excessive, mais point de complaisance ni pour les enfants ni pour les familles, dont l'instituteur doit diriger et non suivre aveuglément les vœux.

**CLASSEMENT, AVANCEMENT ET TRAITEMENTS.** — Les règles relatives au classement, à l'avancement et aux traitements du personnel de l'enseignement primaire ont été fixées par la loi du 19 juillet 1889, modifiée par la loi du 25 juillet 1893 et les lois de finances du 31 mars 1903 (art. 73), 30 décembre 1903 (art. 22), 22 avril 1905 (art. 52), 17 avril 1906 (art. 17) et 26 décembre 1908 (art. 55).

Nous indiquerons successivement les dispositions qui concernent les diverses catégories du personnel.

I. Personnel des Écoles primaires élémentaires et des Écoles maternelles. — Les instituteurs et les institutrices des écoles primaires élémentaires et maternelles sont répartis en stagiaires et titulaires.

Les titulaires se divisent en cinq classes.

La classe est attachée à la personne; elle peut être attribuée sans déplacement et reste acquise au fonctionnaire en cas de passage d'un département dans un autre. (Loi du 19 juillet 1889, art. 6, modifié par la loi du 25 juillet 1893.)

Les traitements des instituteurs et institutrices ont été fixés ainsi qu'il suit par la loi de finances du 22 avril 1905 (art. 52) :

| INSTITUTEURS | | INSTITUTRICES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe | 1200 fr. | 5e classe | 1200 fr. |
| 4e classe | 1500 — | 4e classe | 1400 — |
| 3e classe | 1800 — | 3e classe | 1600 — |
| 2e classe | 2000 — | 2e classe | 1800 — |
| 1re classe | 2200 — | 1re classe | 2000 — |

Les stagiaires forment une classe unique et reçoivent un traitement de 1100 francs.

Ils sont titularisés au 1er janvier qui suit l'année de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique, pour les candidats remplissant les conditions déterminées par l'art. 23 de la loi du 30 octobre 1886, c'est-à-dire portés sur les listes dressées par les Conseils départementaux (Loi de finances du 31 mars 1903, art. 73). — Voir *Stagiaires* (*Instituteurs*).

Les instituteurs et institutrices titulaires sont promus à la 4e classe après cinq ans passés dans la 5e, et à la 3e après cinq ans passés dans la 4e (Même loi, art. 73).

Les instituteurs et institutrices sont promus de droit à la 2e classe à l'ancienneté, après six ans passés dans la 3e classe.

Le nombre des promotions au choix des instituteurs et institutrices des 5e, 4e et 3e classes est égal au dixième du nombre des maîtres et des maîtresses de ces classes qui comptent au moins trois ans d'ancienneté dans leur classe et qui ne sont pas promus de droit à l'ancienneté.

Les promotions à la 1re classe sont accordées exclusivement au choix aux maîtres comptant au minimum six ans d'ancienneté dans la 2e classe.

Toutefois, par mesure transitoire et pendant une durée de cinq années à dater du 1er janvier 1909, les instituteurs et les institutrices pourront être promus à la 1re classe après un minimum de trois ans d'ancienneté dans la 2e classe, s'ils comptent au moins vingt-cinq ans de services.

Le nombre total des promotions annuelles à la 1re classe sera égal au sixième du nombre des maîtres qui remplissent les conditions énumérées aux deux paragraphes précédents. (Loi de finances du 30 décembre 1903, article 22, modifié par l'article 55 de la loi de finances du 26 décembre 1908.)

Peuvent seuls être admis dans les deux premières classes les maîtres et maîtresses pourvus du brevet supérieur, exception faite toutefois pour ceux entrés en fonctions avant le 19 juillet 1889. (Loi de finances du 30 décembre 1903, art. 22.)

Toutes les promotions partent du 1er janvier. Aucune promotion ne peut avoir lieu à une autre date. (Loi du 19 juillet 1889, art. 50.)

Il est formé, dans chaque département, pour chaque classe d'instituteurs et d'institutrices titulaires et stagiaires, un tableau d'avancement où ils prennent rang entre eux par ordre d'ancienneté. (Loi du 19 juillet 1889, art. 40.)

Chaque année, pour chaque département et dans la première quinzaine d'octobre, l'inspecteur d'académie, sur les rapports des inspecteurs primaires, dresse, séparément pour les instituteurs et les institutrices titulaires : 1° la liste d'ancienneté; 2° une liste des maîtres à proposer pour l'avancement au choix. (Décret du 17 juillet 1895, art. 1er.)

La liste d'ancienneté comprend tous les titulaires du département placés par classe et par rang d'ancienneté dans la classe.

L'ancienneté dans la classe est établie :

Pour la cinquième classe, par le temps écoulé depuis la titularisation;

Pour les autres classes, par le temps de service écoulé depuis la dernière promotion.

Ne peuvent entrer dans le calcul de l'ancienneté que les interruptions de service autres que les congés pour cause de maladie.

En cas d'égalité d'ancienneté dans la même classe, le rang est déterminé par la durée totale des services dans l'enseignement public, y compris le temps passé à l'école normale, à partir de dix-huit ans pour les instituteurs, à partir de dix-sept ans pour les institutrices.

En cas d'égalité dans la durée des services, le rang est déterminé par l'âge. (Même décret, art. 2; arrêté du 16 mai 1896, art. 3.)

Tout mois commencé est valable pour l'avancement, c'est-à-dire qu'un instituteur ayant, par exemple, trois ans onze mois cinq jours d'ancienneté est considéré comme ayant quatre ans d'ancienneté. De même un maître ayant quatre ans deux mois vingt-huit jours d'ancienneté de classe est considéré comme ayant quatre ans trois mois. (Circulaire du 18 avril 1906.)

Les instituteurs et institutrices admis à faire valoir leurs droits à la retraite avant le 1er janvier ne peuvent obtenir de promotion même s'ils ont été maintenus en fonctions jusqu'à l'époque de la délivrance de leur brevet de pension.

Les instituteurs et institutrices détachés soit dans les lycées et collèges de garçons, soit dans des établissements relevant d'administrations autres que celle de l'instruction publique, sont promus dans les conditions ordinaires, mais ils doivent faire l'objet d'arrêtés spéciaux.

Ainsi que nous l'avons dit plus haut, les fonctionnaires, pour être promus à la 2e ou à la 1re classe, doivent être pourvus du brevet supérieur; toutefois, la production de ce titre n'est pas exigée des maîtres et maîtresses entrés en fonctions avant le 19 juillet 1889. Les anciens élèves-maîtres et anciennes élèves-maîtresses qui, pourvus du brevet élémentaire avant le 19 juillet 1889, étaient en cours d'études à l'école normale à cette date et comptaient dix-huit ans ou dix-sept ans accomplis, bénéficient de cette exemption. (Circulaire du 25 juillet 1906.)

La liste des maîtres à proposer pour l'avancement au choix est établie par classe et par ordre de mérite (Décret du 17 juillet 1895, art. 3.)

Le Conseil départemental ne peut ajouter aucun nom aux listes qui lui sont soumises par l'inspecteur d'académie, mais il peut modifier l'ordre de présentation.

Les listes de présentation sont arrêtées par le Conseil départemental au plus tard le 15 novembre, et adressées sans délai au ministre.

Sur le vu de ces documents, le ministre fixe le nombre de promotions d'instituteurs et d'institutrices à faire au choix par classe et par département. (Décret du 17 juillet 1895, articles 4 et 5.)

Pour l'attribution de ces promotions au choix, les préfets sont tenus de suivre rigoureusement l'état dressé par le Conseil départemental; cet ordre ne doit être modifié que si des propositions irrégulières ont été faites, notamment en ce qui concerne des fonctionnaires ne comptant pas les anciennetés de classe ou de service requises. (Circulaire du 13 janvier 1909.)

Les titulaires chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux classes prennent le nom de directeurs ou de directrices d'école primaire élémentaire (Loi du 30 octobre 1886, art. 23). Ils reçoivent, à ce titre, un supplément de traitement de 200 francs. Ce supplément est porté à 400 francs si l'école com-

prend plus de quatre classes (Loi du 19 juillet 1889, art. 8).

Dans les écoles qui comprennent une classe d'enseignement primaire supérieur, dite cours complémentaire, le maître chargé de ce courr seçoit un supplément de traitement de 200 francs (Même loi, art. 9). Ce supplément de traitement est soumis à retenue; il est dû à tout instituteur titulaire ou stagiaire chargé d'un cours complémentaire ou d'une des classes composant le cours complémentaire.

Indépendamment du traitement proprement dit et, s'il y a lieu, des compléments de traitement, les instituteurs et institutrices titulaires et stagiaires ont droit :

1° Au logement et à l'indemnité représentative fixée par arrêtés préfectoraux : Voir *Logement*;

2° A une indemnité de résidence dans les localités dont la population agglomérée atteint 1000 habitants : Voir *Résidence* (*Indemnité de*). L'indemnité de résidence n'est pas soumise à retenues. (Loi du 19 juillet 1889, art. 10 modifié par l'art. 71 de la loi de finances du 26 janvier 1892.) — Voir *Paris* (*Ville de*).

II. PERSONNEL DES ECOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — Les directeurs, directrices, instituteurs adjoints, institutrices adjointes des écoles primaires supérieures sont répartis en cinq classes et reçoivent les traitements suivants (Loi de finances du 22 avril 1905, art. 52) :

| DIRECTEURS | | DIRECTRICES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe. . . . | 2000 fr. | 5e classe. . . . | 2000 fr. |
| 4e classe. . . . | 2300 — | 4e classe. . . . | 2200 — |
| 3e classe. . . . | 2600 — | 3e classe. . . . | 2400 — |
| 2e classe. . . . | 2800 — | 2e classe. . . . | 2600 — |
| 1re classe. . . . | 3000 — | 1re classe. . . . | 2800 — |

Ils reçoivent, en outre, l'indemnité de résidence, et ils ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

| INSTITUTEURS ADJOINTS | | INSTITUTRICES ADJOINTES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe . . . . | 1400 fr. | 5e classe . . . . | 1400 fr. |
| 4e classe . . . . | 1700 — | 4e classe . . . . | 1600 — |
| 3e classe . . . . | 2000 — | 3e classe . . . . | 1800 — |
| 2e classe . . . . | 2200 — | 2e classe . . . . | 2000 — |
| 1re classe . . . . | 2400 — | 1re classe . . . . | 2200 — |

Ils reçoivent, en outre, l'indemnité de résidence, et ils ont droit à l'indemnité de logement.

Les maîtres auxiliaires, chargés d'enseignements accessoires dans les écoles primaires supérieures, reçoivent une allocation calculée sur le pied de 50 à 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine. Cette allocation n'est pas soumise à retenue. (Loi du 19 juillet 1889, art. 15.)

Les directeurs et directrices, instituteurs adjoints et institutrices adjointes des écoles primaires supérieures, pourvus du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales, reçoivent une indemnité personnelle de 500 francs, soumise à retenue. (Loi du 19 juillet 1889, art. 20.) — Voir *Primaires supérieures* (*Ecoles*).

III. PERSONNEL DES ECOLES NORMALES. — Les traitements du personnel des écoles normales ont été fixés ainsi qu'il suit par la loi de finances du 17 avril 1906, art. 48 :

Les directeurs et directrices d'écoles normales primaires sont répartis en quatre classes aux traitements respectifs de :

| DIRECTEURS | | DIRECTRICES | |
|---|---|---|---|
| 4e classe. . . . | 4000 fr. | 4e classe. . . . | 3500 fr. |
| 3e classe. . . . | 4500 — | 3e classe. . . . | 4000 — |
| 2e classe. . . . | 5000 — | 2e classe. . . . | 4500 — |
| 1re classe. . . . | 5500 — | 1re classe. . . . | 5000 — |

A Paris, le traitement est, pour le directeur, de 7000 à 10 000 francs, pour la directrice de 6000 à 9000 francs. (Loi du 19 juillet 1889, art. 17.)

Les directeurs et directrices des écoles normales ont droit, en outre, au logement et à des prestations en nature. — Voir *Normales* (*Ecoles*); *Seine* (*Département de la*).

Les professeurs des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices reçoivent les traitements suivants, qui ont été fixés par la loi de finances du 17 avril 1906, art. 49 :

| HOMMES | | FEMMES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe. . . . | 2500 fr. | 5e classe. . . . | 2500 fr. |
| 4e classe. . . . | 2800 — | 4e classe. . . . | 2700 — |
| 3e classe. . . . | 3100 — | 3e classe. . . . | 2900 — |
| 2e classe. . . . | 3400 — | 2e classe. . . . | 3100 — |
| 1re classe. . . . | 3700 — | 1re classe. . . . | 3400 — |

Les maîtres et maîtresses non pourvus du certificat d'aptitude au professorat, et délégués à titre provisoire, reçoivent un traitement unique de 2000 francs dans les écoles normales d'instituteurs, et de 1800 francs dans les écoles normales d'institutrices.

Tous les traitements ci-dessus sont diminués de 400 francs pour les maîtres et maîtresses logés et nourris dans l'établissement (Loi du 19 juillet 1889, art. 18). — Voir *Table commune*.

Les maîtres adjoints et les maîtresses adjointes des écoles normales actuellement en fonctions et nommés antérieurement à la loi du 30 octobre 1886, forment une classe unique dont les traitements sont de 2800 fr. pour les maîtres adjoints et de 2500 francs pour les maîtresses adjointes.

Toutefois, sur les propositions du recteur et de l'inspecteur général, ces traitements peuvent être élevés au chiffre de 3100 francs pour les maîtres adjoints et de 2800 francs pour les maîtresses adjointes. (Décret du 4 octobre 1894, art. 1er.)

Les traitements des économes des écoles normales (le département de la Seine excepté) sont fixés de la manière suivante (Loi de finances du 17 avril 1906, art. 50) :

| HOMMES | | FEMMES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe. . . . | 2000 fr. | 5e classe. . . . | 2000 fr. |
| 4e classe. . . . | 2300 — | 4e classe. . . . | 2200 — |
| 3e classe. . . . | 2600 — | 3e classe. . . . | 2400 — |
| 2e classe. . . . | 2800 — | 2e classe. . . . | 2600 — |
| 1re classe. . . . | 3000 — | 1re classe. . . . | 2800 — |

Les économes ont droit, en outre, au logement et à des prestations en nature.

Dans les écoles normales dont l'effectif ne dépasse pas soixante élèves, et dans celles qui n'ont que des élèves externes, les fonctions d'économe sont confiées à un des maîtres de l'école, qui conserve son traitement avec une allocation supplémentaire de 500 francs non soumise à retenue (Loi du 19 juillet 1889, art. 21).

IV. INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — La loi de finances du 17 avril 1906, art. 51, a réparti les inspecteurs de l'enseignement primaire, à partir du 1er janvier 1908, en quatre classes, aux traitements respectifs de :

| | |
|---|---|
| 4e classe. . . . . . . . . . . . . | 3500 fr. |
| 3e classe. . . . . . . . . . . . . | 4000 — |
| 2e classe. . . . . . . . . . . . . | 4500 — |
| 1re classe. . . . . . . . . . . . . | 5000 — |

Dans le département de la Seine, les inspecteurs de l'enseignement primaire sont répartis en trois classes, aux traitements respectifs de 6000, 7000 et 8000 francs (Loi de finances du 25 février 1901, art. 51.)

Indépendamment du traitement qui leur est attribué, les inspecteurs de l'enseignement primaire ont droit à une indemnité dite départementale, qui ne peut être inférieure à 300 francs (Loi du 19 juillet, art. 23, modifié par la loi du 25 juillet 1893).

Cette indemnité n'est pas soumise à retenue (Avis du Conseil d'Etat du 23 janvier 1890).

V. DISPOSITIONS COMMUNES AUX CATÉGORIES VISÉES CI-DESSUS. — Les directeurs, directrices, instituteurs adjoints, institutrices adjointes des écoles primaires supérieures; les directeurs, directrices et professeurs d'écoles normales; les économes de ces dernières écoles et les inspecteurs primaires, sont soumis aux mêmes conditions d'avancement.

Les classes qui leur sont attribuées sont attachées à la personne et peuvent être attribuées sans déplacement.

Tout fonctionnaire appartenant à l'une des catégories ci-dessus débute dans la dernière classe.

Toutefois, s'il remplissait au moment de sa nomination une autre fonction dans 'enseignement pri-

maire, il est, dans son nouvel emploi, rattaché à la classe dont le traitement égale au moins les émoluments soumis à retenues dont il jouissait précédemment. (Loi du 19 juillet 1889, art. 13, modifié par la loi du 25 juillet 1893.)

D'après un avis du Conseil d'Etat délibéré dans les séances des 21 et 28 mars 1895, ces dernières dispositions doivent être interprétées de la façon suivante :

1° Il y a lieu de comprendre dans les émoluments soumis à retenue, que l'art. 13 prend pour base du classement des fonctionnaires en cas de changement de fonctions, les émoluments ci-après énumérés :

*a*) Les 500 francs de traitement supplémentaire alloués au personnel des écoles nationales professionnelles;

*b*) Les 500 francs attribués aux directeurs, directrices et professeurs des écoles primaires supérieures pourvus du certificat d'aptitude au professorat;

*c*) L'éventuel perçu par les directeurs, directrices, et professeurs des écoles primaires supérieures, antérieurement au 1er janvier 1890;

*d*) L'indemnité de 100 francs pour inscription sur la liste de mérite;

*e*) L'indemnité de direction allouée aux instituteurs chargés d'une école comprenant plus de deux classes;

2° Pour opérer le rattachement à une classe déterminée, il n'y a pas lieu d'exiger que le fonctionnaire compte le nombre d'années requis pour obtenir une promotion : le classement dont il s'agit a le caractère d'une mutation et non d'un avancement;

3° Dans le cas où il n'y a pas coïncidence entre les taux de traitements de l'ancienne et de la nouvelle fonction, le permutant rattaché à une classe supérieure en vertu de l'art. 13 doit toucher immédiatement les émoluments afférents à ladite classe.

Il n'y a pas lieu de distinguer entre la mutation par avancement et la mutation par disgrâce; en conséquence, l'art. 13 doit recevoir son application, quels que soient les motifs pour lesquels l'administration aura cru devoir faire passer un fonctionnaire d'un emploi dans un autre.

La mutation prévue par l'art. 13 est d'ailleurs celle qui est opérée d'office par l'administration, et ne saurait comprendre celle qui est faite en vertu d'une demande du fonctionnaire lui-même pour des motifs de convenance personnelle; dans ce dernier cas, le permutant ne peut recevoir que le traitement de la classe dans laquelle on aura décidé de le ranger; il n'est pas en droit de revendiquer le bénéfice de l'article 13;

4° Un fonctionnaire dont le traitement garanti est supérieur au traitement de la première classe de la nouvelle fonction qui lui est attribuée est rangé dans la classe dont le traitement est le plus élevé et conserve l'intégralité de son traitement garanti.

Pour le personnel des écoles primaires supérieures et des écoles normales et pour les inspecteurs primaires, l'avancement se fait exclusivement au choix, sur l'ensemble des fonctionnaires et par classe, après trois années au moins et six ans au plus passés dans la classe immédiatement inférieure. (Loi du 19 juillet 1889, art. 25.)

Les promotions de classe sont accordées chaque année sur les propositions des recteurs et des inspecteurs généraux réunis en comité. (Décret du 18 janvier 1887, art. 127, modifié par le décret du 4 août 1892.)

VI. Services militaires valables pour l'avancement. — Un arrêté en date du 20 avril 1906, pris en exécution du règlement d'administration publique du 11 novembre 1903, a déterminé les conditions dans lesquelles les fonctionnaires et agents de l'instruction publique doivent bénéficier, à raison de leurs services militaires, d'une majoration d'ancienneté de classe et de service. Il est ainsi conçu :

« Article premier. — Les fonctionnaires, agents et sous-agents des administrations et établissements de l'instruction publique, dans les cas où les règlements qui les régissent font état de l'ancienneté pour l'avancement, bénéficient, à raison de leurs services militaires, quelle que soit l'époque à laquelle ils aient été accomplis, d'une majoration d'ancienneté de classe et de services aux conditions générales fixées par le décret du 11 novembre 1903.

« Art. 2. — Cette majoration leur est acquise, que ces services aient été accomplis avant ou après l'entrée dans les cadres de l'instruction publique.

« Il n'est tenu compte toutefois des services antérieurs à l'entrée dans les cadres que sous réserve pour l'intéressé de justifier, suivant les cas :

« Qu'il a adressé à l'autorité compétente une demande régulière d'emploi dans le délai d'un an après sa libération;

« Ou qu'il s'est présenté au premier concours ou au premier examen ouvert, après l'expiration dudit délai, en vue de l'admission à une fonction ou à un emploi de l'instruction publique;

« Ou qu'il a, dans le délai d'un an après sa libération, entrepris ou poursuivi des études en vue de son admission à ces examens ou concours.

« Art. 3 (complété en ce qui concerne les instituteurs par l'arrêté du 15 juin 1906). — La majoration d'ancienneté résultant des services militaires est répartie à raison de six mois par promotion.

« Toutefois, lorsque, par suite de cette répartition, le temps effectif nécessaire pour obtenir une promotion se trouverait abrégé de plus d'un tiers, la répartition ne sera faite qu'à raison de trois mois.

« Pour les instituteurs des écoles élémentaires, les deux premières majorations d'ancienneté de six mois seront cumulées lors de la première promotion qui suivra leur rentrée en fonctions dans l'instruction publique. »

**CLASSES.** — Il y a peu de termes plus usités que le mot *classe* dans la langue scolaire, et pourtant il y en a peu qui offrent une définition plus indécise. Nous allons essayer de la fixer.

Ecartons d'abord une acception qui, bien que fort usuelle, n'est cependant qu'une acception dérivée, ou plutôt le résultat d'une abréviation : *classe*, au sens matériel, désignant le local scolaire, simple abréviation pour *salle de classe*. C'est au mot *Salle de classe* que nous parlerons des conditions de construction, d'aménagement et d'installation matérielle des locaux servant à faire la classe.

En dehors de ce sens secondaire, que signifie proprement le mot *classe*? Il désigne une section de l'école, une réunion d'élèves formant un groupe distinct sous la conduite d'un maître, correspondant à un certain degré d'enseignement au-dessus et au-dessous duquel se trouvent d'autres classes.

Ainsi c'est essentiellement par rapport à l'organisation pédagogique que le mot *classe* doit être défini. La classe est dans l'organisme scolaire ce qu'est un organe dans le corps, ce qu'est un rouage dans la machine : elle ne forme pas un tout à elle seule, elle vaut par son accord avec les classes qui la précèdent et avec celles qui la suivent.

*Ecoles à une classe et à plusieurs classes.* — De cette définition même il résulte que nous considérons non comme la règle, mais comme l'exception au point de vue pédagogique, — bien que numériquement ce soit peut-être l'inverse en beaucoup de pays, — l'*école à une seule classe*.

Dans le cas d'une classe unique, cas motivé par le petit nombre d'élèves et par la pénurie des ressources locales, on peut dire que l'école se divise bien en plusieurs classes, que les élèves se groupent réellement d'après leur âge et leurs connaissances en trois ou quatre degrés, mais que ces degrés s'appellent *divisions* ou *groupes* au lieu de s'appeler *classes*. On a raison de ne pas les nommer *classes* : car « pour qu'il y ait une classe, il faut qu'il y ait non seulement une réunion d'élèves de même force ou à peu près, mais aussi un maître exclusivement attaché à eux. Les groupes d'enfants instruits en commun avec d'autres par le même maître et dans la même salle forment les *divisions* de la classe, mais ne doivent jamais, quel qu'en soit le chiffre, être considérés comme formant chacun une *classe* à part. Toute école n'ayant qu'un maître n'a qu'une classe. » (Annexe à la circulaire du 31 août 1876.)

Ainsi l'école à classe unique est pour ainsi dire l'école en raccourci. C'est l'état embryonnaire de l'école; elle contient en germe toutes les parties essentielles de l'école, mais on ne verra ces diverses parties acquérir leur développement et devenir des organes complets que dans l'école à plusieurs classes.

« En bonne pédagogie, il faudrait, à des groupes d'élèves suffisamment différents par l'âge et par le degré d'instruction, des maîtres différents, des locaux distincts, des programmes nettement déterminés : l'école à une classe ne peut réaliser ces conditions; mais comme elles résultent de la nature même des choses, si cette école ne peut les remplir absolument, elle s'en rapproche le plus possible; et c'est l'honneur de nos plus humbles instituteurs, des simples maîtres d'école de village ou de hameau, de pouvoir dire que, placés dans la situation la moins propice, ils ont tout à tirer d'eux-mêmes, tout à attendre de leur propre énergie, de leur propre intelligence, s'ils veulent faire d'une école rudimentaire une véritable école : il n'y a qu'un local, il faut agir comme si l'on en avait deux ou trois; il n'y a qu'un maître, il faut qu'il se multiplie et fasse la tâche de trois; il n'y a que des *divisions*, il faut les traiter comme des *classes*, donner à chacune d'elles son programme, son plan d'études, son emploi du temps; il n'y a que trois heures de classe commune, il faut que chaque groupe d'élèves ait ses trois heures aussi bien remplies que s'il était seul à l'école, que s'il avait le maître à lui tout seul. Aussi, quand un instituteur rural a vraiment su organiser une école à classe unique, il y a entre lui et le maître adjoint de nos écoles urbaines une différence analogue à celle qu'on remarque entre le petit artisan, qui produit pour son compte des objets de fabrication simple et facile, et l'ouvrier des manufactures qui ne sait faire qu'une pièce isolée, toujours la même. Le premier en exécuterait moins bien que le second telle ou telle partie, mais il a une idée plus juste de l'ensemble; celui-ci excelle dans sa spécialité, mais elle est étroitement limitée; celui-là se borne à des ouvrages moins finis, mais il est apte à des ouvrages de divers genres, et, s'il a la main moins habile, il a souvent l'esprit plus inventif. »

Dans les écoles à plusieurs classes, il importe de réagir contre un préjugé qui peut, à la longue, produire la mésentente parmi les membres du personnel. Ce préjugé consiste à classer les maîtres comme on répartit les élèves, à supposer toujours plus de valeur aux maîtres des premières classes qu'à ceux des classes inférieures ou moyennes. En fait, s'il s'acquitte bien de sa tâche, l'instituteur chargé d'un cours élémentare ou moyen, voire de la section enfantine, a autant de mérite que le collègue du cours supérieur ou complémentaire. Il conviendrait aussi que l'enfant et la famille n'établissent, à cet égard, aucune différence entre les maîtres de l'école. C'est une des raisons qui ont inspiré à certains éducateurs l'idée du *roulement*. On appelle ainsi l'attribution, chaque année, à chaque maître qui compte au moins un an de service, d'une classe différente de celle dont il était précédemment chargé. La plupart des instituteurs peuvent, dès lors, en quelques années, faire l'apprentissage de l'enseignement dans toutes les classes; en outre, ils s'intéressent plus à une mission plus variée. Mais, à côté de ces avantages, de notables inconvénients apparaissent : tous les ans, quand il change de tâche, le maître est obligé de se livrer à des essais, de tâtonner quelque peu, et l'école tout entière souffre de ce perpétuel recommencement; l'élève qui reste deux ans de suite dans une même classe se trouve dérouté par les inévitables divergences des procédés de ses deux maîtres: enfin, il est possible qu'en raison d'aptitudes toutes spéciales, après s'être distingué dans un cours élémentaire, on se tire difficilement d'un cours supérieur, et *vice versa*. Le système du roulement ne doit donc être appliqué qu'avec beaucoup de précautions. Il y a lieu de tenir compte du caractère de chaque maître, de ses qualités et de ses défauts professionnels, et aussi des circonstances: serait-il prudent, par exemple, de charger d'une classe où la discipline est difficile un maître qui manque plus ou moins d'autorité?

Le rôle de la classe dans l'école est un fait tellement capital que, dans la plupart des pays, il sert à déterminer la classification, la hiérarchie et même l'organisation des écoles. Les *einklassige Volksschulen* des Allemands et des Suisses, les *Ungraded Schools* des Américains, ne sont jamais confondues ni par les règlements, ni par l'opinion publique, avec les écoles vraiment organisées (*gegliederte Volksschulen, Graded Schools*).

Pour l'organisation et la hiérarchie des classes, nous renvoyons à l'article *Organisation pédagogique*.

**CLASSES ENFANTINES.** — L'article 15 de la loi du 30 octobre 1886, modifiant l'article 7 de la loi du 16 juin 1881, a mis au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient régulièrement créées, les classes enfantines publiques comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices. — Voir *Ecoles primaires publiques facultatives*.

Ces classes forment le degré intermédiaire entre l'école maternelle et l'école primaire. Elles ne peuvent exister que comme annexe d'une école primaire élémentaire ou d'une école maternelle.

Les enfants des deux sexes y sont admis depuis l'âge de quatre ans au moins à celui de sept ans au plus. Ils y reçoivent, avec l'éducation de l'école maternelle, un commencement d'instruction élémentaire. (Décret du 18 janvier 1887, art. 2.)

Pour faciliter la transformation en classes enfantines des écoles maternelles publiques existant dans les communes de moins de 2000 âmes, le Conseil départemental peut exceptionnellement, lorsqu'il y a lieu, fixer l'âge d'admission à trois ans (Circulaires des 20 mars et 16 novembre 1887).

L'enseignement dans les classes enfantines comprend :

1° Des jeux, des mouvements gradués et accompagnés de chants;
2° Des exercices manuels;
3° Les premiers principes d'éducation morale;
4° Les connaissances les plus usuelles;
5° Des exercices de langage, des récits ou contes;
6° Les premiers éléments du dessin, de la lecture, de l'écriture et du calcul. (Décret du 18 janvier 1887, art. 4.)

Sauf décision spéciale de l'inspecteur primaire, les élèves ne peuvent passer de la classe enfantine à l'école primaire qu'à l'une des trois époques suivantes : rentrée d'octobre, 1er janvier, rentrée de Pâques. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 6.)

Le mot d'*écoles enfantines*, employé antérieurement à 1886, a disparu de la législation : voir *Enfantines* (*Ecoles*).

**CLAUSTRALES** (ÉCOLES) ou ÉCOLES MONASTIQUES. — Les écoles dites *claustrales* ou *monastiques* sont des écoles qui, soit dans l'intérieur d'un couvent, soit à l'extérieur de la clôture, donnaient, au moyen âge, une instruction tantôt gratuite, tantôt rétribuée, à des enfants destinés soit à la cléricature, soit aux carrières civiles. Il ne faut pas les confondre avec les écoles *abbatiales*, réservées exclusivement à l'instruction supérieure des novices et des profès. [L. MAGGIOLO.]

**CLÉMENT DE RIS.** — Dominique Clément de Ris, né à Paris en 1750, était fils d'un avocat au Parlement. Il possédait, avant la Révolution, la charge de maître d'hôtel de la reine, ce qui ne l'empêcha pas de se rallier aux idées nouvelles. Il exerça d'abord les fonctions d'administrateur du département d'Indre-et-Loire, où il était grand propriétaire. Le 24 floréal an II, par l'influence de son ancien camarade d'études, le conventionnel Jullien (de la Drôme), il fut appelé de Tours à Paris pour entrer en qualité de chef de section dans les bureaux de la Commission exécutive de l'instruction publique. Après le 9 thermidor, il fut chargé par intérim de la gestion des affaires de la Commission (arrêté du Comité de salut public du 24 thermidor an II). Le décret du 26 fructidor an II le nomma l'un des deux adjoints de la Commission (l'autre était Ginguené), avec Garat pour commissaire : dans le partage qui fut fait des attributions, Clément eut la direction de la troisième division (morale publique, contentieux et comptabilité).

Un dissentiment entre ses collègues et lui l'amena à donner sa démission (22 pluviôse an III); la Convention, à laquelle il en avait appelé, ne l'engagea pas à la reprendre. Clément de Ris devint plus tard sénateur et comte de l'empire, puis pair de France sous la Restauration. Il est mort en 1827.

**CLERC.** — On donnait primitivement ce nom à tous ceux qui se destinaient à l'état ecclésiastique. Leur office, d'abord réduit aux fonctions de la sacristie, s'étendit peu à peu et comprit, entre autres attributions, le soin de catéchiser les enfants et de diriger les petites écoles, Plusieurs conciles, plusieurs évêques prescrivirent aux prêtres d'avoir au moins un clerc pour gouverner l'école du presbytère; dans chaque église cathédrale, un chanoine (appelé « maistre *des clergeons* » dans un document des archives de Châlons) était chargé de préparer les clercs « à instruire la petite jeunesse, qui fait une des plus précieuses parties du troupeau ». De là l'institution des *prébendes préceptoriales*. On retrouve encore au dix-huitième siècle un certain nombre de ces nominations de clerc chargé des écoles (exemple : 1722, les paroissiens d'Amenucourt, Seine-et-Oise, s'assemblent à l'effet d'établir un clerc pour le service de l'église comme aussi pour instruire la jeunesse, apprendre à lire, écrire, et même le plain-chant : on lui paie 100 livres). [L. MAGGIOLO.]

**CLICHÉS PHOTOGRAPHIQUES.** — Les clichés photographiques destinés à servir aux projections lumineuses dans les cours d'adultes et les conférences populaires sont assimilés à la correspondance de service et admis à circuler par la poste, en franchise.

Toutefois, cette circulation en franchise n'est admise que pour les clichés achetés du fonds de l'Etat et expédiés sous contreseing régulier :

1° Par le ministre de l'instruction publique aux recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs des écoles primaires et instituteurs et institutrices primaires publics;

2° Par les recteurs, inspecteurs d'académie et inspecteurs des écoles primaires, aux instituteurs et institutrices publics et renvoyés par ceux-ci aux fonctionnaires expéditeurs.

Les clichés sont réunis en paquets ne dépassant pas chacun le poids de 5 kilogrammes; ils doivent porter sur leur inscription la mention « Clichés photographiques pour projections ». (Décret du 3 février 1896.)

**CLUB ALPIN.** — Sous ce nom existent en Suisse, en Angleterre, en Allemagne, en Autriche, en Italie, et depuis 1875 en France, des sociétés servant de lien entre les personnes qui pour leur plaisir ou pour leurs études entreprennent des excursions et des ascensions dans les Alpes. Le Club alpin français ajoute aux Alpes les Pyrénées, les Cévennes, les Vosges, le Jura, les monts d'Auvergne. Il a son siège social à Paris, mais se subdivise en nombreuses sections ou sous-sections établies dans les diverses parties de la France et comptant ensemble environ 6000 membres.

Cette société, qui rend des services à l'instruction générale par ses publications intéressantes, par les encouragements qu'elle offre aux chercheurs et aux touristes, par le goût qu'elle provoque pour les études topographiques et géographiques, nous intéresse particulièrement par l'organisation, qu'elle a tentée, de *caravanes scolaires*, excursions en commun d'écoliers en vacances, sous la conduite d'un ou de plusieurs chefs. Ces petites expéditions ont pour but de développer chez la jeunesse française le goût des voyages et surtout des voyages à pied, et de lui faire connaître la France. C'est un usage établi depuis longtemps en Suisse, témoin les *Voyages en zig-zag* de Tœppfer; il serait bien à souhaiter qu'il prît faveur chez nous. Le Club alpin français a organisé de nombreuses caravanes scolaires qui ont voyagé, le plus souvent à pied et sac au dos, en France et dans les pays voisins.

Il n'y a qu'une voix pour reconnaître leur utilité au triple point de vue du développement physique, intellectuel et moral de la jeunesse. Par une circulaire en date du 22 juin 1876, M. Waddington, ministre de l'instruction publique, membre lui-même du Club alpin français, les recommanda officiellement. Son successeur, M. Bardoux, membre aussi du Club alpin, s'y montra non moins favorable. Toutes les compagnies de chemins de fer accordent une réduction de 50 % aux caravanes composées de neuf écoliers au minimum et d'un maître, patronnées par le Club alpin français.

Il n'est pas nécessaire de faire des voyages longs et dispendieux. Tout chef d'établissement d'instruction publique ou privée, secondaire ou primaire, peut organiser, pour un ou plusieurs jours de congé, des excursions ayant pour but la visite d'un site remarquable du département, d'une localité historique, d'une grande usine, etc. [A. TALBERT.]

Une conférence sur les *caravanes scolaires* a été fait le 30 mars 1885, au grand amphithéâtre de la Sorbonne, devant les membres du Congrès pédagogique, par Charles Durier, alors vice-président du Club alpin français; cette conférence est imprimée dans la *Revue pédagogique* du 15 mai 1883.

**CLUNY.** — La petite ville de Cluny, en Bourgogne, située dans le vallon de la Grosne, à 20 kilomètres de Mâcon, possède les restes importants de l'ancienne abbaye des Bénédictins fondée au dixième siècle et reconstruite en 1750. Ces bâtiments, remarquables autant par leur immense étendue que par leur architecture simple et noble, furent occupés, jusqu'en 1865, par la mairie de la ville, la justice de paix, la salle d'asile, l'école des Frères, le collège communal, et les débris de la riche bibliothèque des moines, dont une partie a été détachée en 1790, au moment où la congrégation fut dissoute, pour former la bibliothèque municipale de Cluny, et la plus grande partie réunie à la Bibliothèque nationale de la rue Richelieu.

Quelques semaines après son entrée au ministère de l'instruction publique, Victor Duruy avait porté son attention sur l'enseignement professionnel, dont tout le monde, l'Université elle-même, reconnaissait la nécessité en présence des changements apportés dans la fortune publique par la transformation de l'industrie et les développements du commerce. Dans une remarquable circulaire (2 octobre 1863), il faisait l'historique de la question, prouvait, avec des documents officiels, que l'enseignement professionnel s'était introduit par la force même des choses dans 64 de nos lycées sur 74, et que dans presque tous les collèges communaux le sixième au moins des élèves y avait passé, et il concluait qu'il fallait donner une satisfaction sérieuse aux désirs des familles et aux besoins de la société. Sans perdre de temps, il envoya un homme revêtu de sa confiance étudier l'organisation de cet enseignement dans les pays où il fonctionne depuis longtemps et donne les meilleurs résultats; sur le rapport de ce délégué, on rédigea immédiatement des programmes d'études, que le ministre adressa aux recteurs à titre d'essai, en attendant que le Corps législatif eût accordé les crédits nécessaires à la transformation scolaire qui devait suivre. Mais pour un enseignement nouveau il fallait un personnel enseignant nouveau; et la plupart des lycées ne possédaient ni des locaux appropriés, ni les collections, ni les instruments, ni les laboratoires nécessaires; enfin les ressources financières faisaient complètement défaut. C'est ainsi que Duruy fut amené à créer une école normale destinée à former des professeurs d'enseignement professionnel dans les conditions les plus économiques possible. Des négociations entamées avec la ville de Cluny le mirent en possession de tous les bâtiments de l'ancienne abbaye sans stipulations trop onéreuses : la ville de Cluny cédait à l'Etat les magnifiques bâtiments de l'abbaye; elle votait une somme de 70 000 francs pour le rachat des parties déjà aliénées de ce domaine; enfin le département de Saône-et-Loire donnait 100 000 francs pour les appropriations; l'installation de la nouvelle école normale à Cluny fut donc décidée (1865).

Le ministre, sachant que le pouvoir n'est qu'un lieu de passage, et ne voulant pas perdre une année, entreprit aussitôt des travaux considérables pour approprier les bâtiments de l'abbaye à leur destination nouvelle, et dépensa toutes les ressources... qu'il

n'avait pas, sans s'inquiéter des moyens de couvrir ses avances. Il avait foi dans son œuvre; l'opinion publique, qu'il avait soulevée, le soutenait, et il se sentait suivi par la nation. En effet, les dons en nature affluèrent au ministère; le Muséum, encombré de richesses inactives, offrit des collections d'histoire naturelle; le commerce envoya des produits industriels et des matières premières; les particuliers, des ouvrages de science, de droit et d'économie politique; et bientôt les salles de l'abbaye furent remplies d'un matériel plus volumineux qu'utile, qu'il fallut s'occuper de ranger et de classer. Mais les envois d'argent n'arrivèrent pas en proportion, et cependant le ministre avait dépensé près d'un million. Duruy connaissait trop bien l'histoire pour ne pas savoir que les élans populaires spontanés sont de peu de durée; il voulait se créer des ressources perpétuelles pour assurer la continuité de son œuvre. Aussi, pendant la session des Conseils généraux de 1864, avait-il demandé aux départements de vouloir bien s'associer à sa création en fondant des bourses en faveur des élèves des écoles normales primaires qui se seraient distingués par leur conduite et leurs aptitudes. Tous les départements votèrent au moins une bourse, plusieurs deux, quelques-uns trois, sous la condition expresse que l'élève boursier conserverait le lien légal qui l'attachait pour dix ans à l'enseignement primaire de son département, et qu'il y reviendrait, après avoir puisé dans la nouvelle école des connaissances plus étendues qui lui permettraient de rendre de plus grands services à son département natal. De son côté, le gouvernement prenait à sa charge l'achèvement des appropriations commencées, l'achat du mobilier usuel et scientifique nécessaire, et l'entretien des professeurs; il créait aussi un certain nombre de bourses en faveur des maîtres qu'il aurait besoin de demander à la nouvelle école pour le service ordinaire de ses lycées.

L'école normale de Cluny fut ouverte en 1866. Comme tous les grands établissements universitaires, elle était placée sous l'autorité directe et exclusive du ministre. Le collège communal de la ville fut converti en un établissement d'enseignement spécial, et devint comme une école annexe faisant fonction de collège d'application. Il avait alors 17 élèves; il en comptait plus de 500 en 1869. Il devait aussi rester ouvert à des pensionnaires libres, afin que tous ceux qui avaient besoin des connaissances nouvelles et étaient en état de profiter des leçons pussent les recevoir sans frais.

Des professeurs de sciences mathématiques, physiques et naturelles, de littérature française, d'histoire, de législation civile et de langues vivantes, choisis directement par le ministre, furent attachés au nouvel établissement. A la suite de négociations amicales avec la Bavière et le Wurtemberg, il avait été convenu que les meilleurs élèves de l'école normale iraient passer deux ans en Allemagne pour apprendre à parler l'allemand, pendant qu'un nombre égal d'étudiants allemands viendraient chez nous se perfectionner dans la langue française.

Le directeur de l'école se tenait en communication continue avec le ministre, sous les ordres immédiats duquel il était placé; il lui écrivait tous les jours pour le tenir au courant de ce qui se passait à Cluny, de sorte que Duruy, sans quitter son cabinet, vivait en réalité au milieu des élèves : une mère doit avoir toujours les deux yeux ouverts sur les premiers pas de son enfant.

On a critiqué la répartition du temps que le directeur fit entre les diverses branches de l'enseignement. Il avait en effet un goût particulier pour la mécanique scolaire pratique et une certaine adresse de mains, dont il était fier; sans doute il eût mieux valu que le premier directeur de l'école possédât une instruction générale et fût sans préférence aucune, afin de pouvoir suivre tous les cours avec une égale compétence et d'établir une pondération mieux calculée dans les diverses parties de l'enseignement; mais que l'on songe à la difficulté de trouver un tel homme dans l'Université! A cette époque, Cluny était au milieu d'une solitude; le chemin de fer des Dombes n'existait pas : il fallait une âme solidement trempée, ou un grand dévouement à la chose publique, pour aller s'enfermer dans ces anciens cloîtres au milieu d'un petit groupe de jeunes gens, et travailler avec abnégation à créer un personnel enseignant nouveau, pour les besoins nouveaux de la société moderne. On doit dire à la louange du premier directeur de Cluny qu'il s'est montré toujours à la hauteur de la tâche qu'il avait acceptée, comme n'ont cessé de l'attester les hommes considérables qui étaient envoyés tous les trois mois à l'école de Cluny.

Chaque trimestre, en effet, des hommes connus dans les sciences et les lettres étaient désignés par le ministre pour aller faire subir aux élèves de Cluny des examens sérieux. On voit par la lecture des rapports officiels que l'école nouvelle travaillait avec ardeur et répondait par ses progrès au but pour lequel elle avait été fondée.

En outre de ces examens trimestriels, des examens de sortie, obligatoires pour tous, servaient à former la liste de passage et de classement.

Enfin les concours d'agrégation, qui avaient lieu publiquement à Paris, devant un jury mi-partie littéraire et scientifique, servaient comme de contre-épreuve, de contrôle et aussi de critérium pratique pour l'appréciation de la valeur professionnelle des jeunes maîtres formés à Cluny.

Duruy, tranquille désormais sur l'avenir de sa création, s'occupa d'établir des conseils de perfectionnement auprès des collèges d'enseignement spécial nouvellement ouverts. Ces conseils, composés de notables négociants, d'industriels, d'anciens magistrats, d'hommes choisis dans chaque département parmi les plus instruits, les plus expérimentés et les plus dévoués à l'instruction publique, étaient sous la présidence du maire, représentant les pères de famille et les intérêts de la ville qu'il administrait; l'inspecteur d'académie assistait aux réunions avec voix consultative seulement. Ces conseils étaient chargés de suivre l'enseignement nouveau, d'en surveiller la direction et d'indiquer dans des rapports circonstanciés les modifications que les programmes devaient subir pour se plier suivant les circonstances et les lieux aux divers besoins des populations. Ces rapports, centralisés au ministère, étaient dépouillés avec soin et servaient de base, en même temps que de preuves, au rapport d'ensemble que l'administration supérieure publiait dans le cours de chaque année scolaire sur l'état de l'enseignement spécial institué dans les lycées. La lecture des rapports officiels de 1865 à 1869 est encore intéressante aujourd'hui, à un demi-siècle de distance; car elle montre combien la France est facile à entraîner par le cœur, et quelle somme de bons vouloirs les efforts de Duruy avaient développée dans toutes les parties de la France et dans tous les rangs de la nation.

Le succès des conseils de perfectionnement inspira naturellement au laborieux ministre l'idée d'instituer pour lui-même et de placer près de lui un Conseil supérieur de perfectionnement. Ce conseil devait avoir la haute surveillance de l'école normale de Cluny, prendre connaissance de tous les documents de nature à intéresser le nouvel enseignement, soit qu'ils fussent adressés au ministère par les recteurs et les inspecteurs, soit qu'ils fussent fournis par des missions accomplies à l'étranger. L'idée était excellente; c'était en effet partager, par conséquent diminuer, sa responsabilité, et se ménager des appuis intéressés pour la présentation de certains projets de loi au Conseil supérieur de l'instruction publique. Cependant ce Conseil de perfectionnement, qui créa souvent des embarras au ministre, ne lui fut en réalité d'aucune utilité : une des premières questions qui dut lui être soumise fut celle de la revision des programmes en cours d'exécution à titre d'essai, et la publication officielle des programmes définitifs; or les personnes que Duruy avait appelées au Conseil étaient en grande partie des notabilités scientifiques, et il lui fut impossible de ne pas confier aux spécialités les plus éminentes du Conseil la rédaction des programmes relatifs aux études qui avaient fait leur célébrité : lorsqu'il fallut ensuite encadrer tous les programmes élaborés séparément par chacun en dehors du plan adopté, il

arriva qu'ils ne s'adaptaient plus aux cadres de l'enseignement spécial. De là des critiques peu bienveillantes, mais fondées, qui accueillirent la publication des programmes officiels attribués à tort à un auteur unique.

Duruy quitta le ministère de l'instruction publique au mois de juillet 1869; les mauvais jours allaient commencer. Moins d'un an après, les malheurs de la patrie détournèrent l'attention publique des questions scolaires. Le Conseil supérieur de perfectionnement, qui n'avait pas été réuni depuis le départ du ministre, s'évanouit, et à partir de 1870 les conseils de perfectionnement départementaux se dispersèrent sans que personne songeât à les maintenir. En moins de huit ans, seize ministres se succédèrent à l'instruction publique; aucun n'ayant de raison particulière de s'intéresser à l'œuvre de Duruy, l'école normale d'enseignement spécial, privée de l'impulsion directe qu'elle s'était habituée à recevoir d'en haut, ne sentit plus la main qui la soutenait : elle se crut abandonnée. C'est pendant cette triste période que des esprits réactionnaires par nature et ennemis de toute innovation profitèrent des circonstances pour insinuer et répandre des bruits fâcheux, qui arrivèrent jusqu'à l'administration supérieure et qu'elle dut écouter. En 1871 une inspection particulière, suivie d'une sorte d'enquête, fut défavorable à la gestion administrative de l'école, et son premier directeur fut remplacé par le proviseur d'un des lycées de l'Etat. Le 6 novembre 1872, un arrêté de M. Batbie plaça l'école normale d'enseignement spécial et le collège annexe de Cluny sous l'autorité immédiate du recteur de l'académie de Lyon, c'est-à-dire qu'il les assimila aux établissements ordinaires de l'Université.

Ouverte le 1er novembre 1866, l'école normale de Cluny fut supprimée, par voie budgétaire, après une existence d'un quart de siècle : elle ferma ses portes le 31 juillet 1891. Son fondateur, qui lui survécut trois ans, fut très affecté de cette suppression : « J'ai eu le tort de vivre trop longtemps », écrivait-il, huit jours après la fermeture, à l'un des anciens de la première promotion. La douleur du maître fut partagée par ses disciples, et l'un d'eux, le poète François Fabié, était bien l'interprète des sentiments de tous quand il exprimait sa souffrance de voir

Les oiseaux dispersés, le nid anéanti,
Et le grand maître mort qui nous l'avait bâti.

L'attachement des « Clunysiens » aux traditions et au fondateur de leur ancienne école, transmis d'une promotion à l'autre, est resté vivace; il s'est manifesté de façon touchante à diverses reprises . en 1904, une centaine des plus anciens élèves vint, en une sorte de pèlerinage, inaugurer, sur la façade du vieux monastère restauré, une plaque commémorative; plus récemment, les anciens élèves du collège se joignaient à ceux de l'école pour élever au grand ministre, à Cluny même, un monument qui fut inauguré, dans un nouveau pèlerinage, le 6 août 1906.

La création de l'enseignement spécial a provoqué, dans les méthodes pédagogiques, une évolution qui ne s'est point arrêtée depuis la vigoureuse impulsion donnée par Victor Duruy. L'enseignement moderne fut une première modification, bientôt remplacée par la réforme de 1902 qui créa la division B dans le premier cycle d'études et la division D dans le second : la tendance à moderniser l'enseignement secondaire y apparaît de façon éclatante. Et il semble que les meilleurs moyens trouvés jusqu'ici pour atteindre le but consistent en de larges emprunts aux programmes de 1866 : l'enseignement scientifique rendu plus concret, orienté davantage vers la réalité; l'importance donnée aux exercices pratiques, calculs numériques, tracés graphiques; les manipulations, autrefois déconsidérées entre les mains des agrégés spéciaux, aujourd'hui rendues obligatoires et ennoblies par un traitement de faveur; la méthode directe pour l'enseignement des langues vivantes, que Duruy appelait la méthode naturelle; enfin le travail manuel lui-même introduit dans quelques lycées et dans un plus grand nombre de collèges, sans compter les écoles primaires supérieures, qui doivent toutes être pourvues d'un atelier. L'enseignement spécial et l'école de Cluny ont donc joué un rôle incontestable dans les modifications successives apportées, depuis une quarantaine d'années, dans l'enseignement universitaire.

Ce n'est pas seulement en France qu'on peut relever des analogies nombreuses entre les méthodes actuelles et celles que recommandait Duruy; l'Exposition universelle de 1900 en fournissait de nombreux témoignages. Plus récemment, dans une belle et forte étude sur les *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*, M. Omer Buyse, directeur de l'école industrielle de Charleroi, décrivait, avec photographies à l'appui, nombre d'exercices pratiques qui s'exécutaient couramment autrefois dans les ateliers et les laboratoires de l'école de Cluny.

Parmi les 850 élèves-maîtres passés par l'école normale d'enseignement secondaire spécial, une centaine à peine ont quitté l'enseignement public pour l'enseignement privé, le commerce, l'industrie, etc.; la plupart des autres appartiennent ou ont appartenu à l'enseignement secondaire, dont une trentaine comme principaux de collèges, censeurs ou proviseurs de lycées. Une vingtaine sont entrés dans l'administration universitaire comme directeurs d'écoles primaires supérieures ou d'écoles normales, comme inspecteurs primaires ou inspecteurs d'académie; deux sont devenus inspecteurs généraux, l'un de l'enseignement primaire, à l'instruction publique, l'autre de l'enseignement technique, au commerce. Quelques-uns appartiennent à l'enseignement supérieur, quatre sont professeurs de faculté, un autre est titulaire d'une chaire au Muséum et membre de l'Institut. Le personnel parisien des lycées, collèges et écoles primaires supérieures compte une soixantaine de Clunysiens.

La suppression de l'école normale d'enseignement spécial pouvait amener des revendications du conseil municipal de Cluny et du département de Saône-et-Loire, la ville et le département ayant contribué, de leurs deniers, à la création de 1866. Le gouvernement offrit une compensation sous la forme d'une institution nouvelle, et l'on installa dans l'ancienne abbaye, après l'édification de vastes ateliers dans les jardins, une école de contremaîtres, aujourd'hui transformée en une école nationale d'arts et métiers exactement semblable à celles d'Angers, Aix, Châlons et Lille.

[J.-M. Baudouin et René Leblanc].

**COCHIN** (Jean-Marie-Denys). — Cochin naquit à Paris, au bruit du canon de la Bastille, le 14 juillet 1789. Son père, le baron Cochin, d'une vieille famille de bourgeoisie parisienne, fut maire et député du XIIe arrondissement, où il a laissé, comme tous ses aïeux, le souvenir d'un noble caractère et d'une ardente charité.

Digne héritier des qualités de sa famille, le jeune Cochin se mit au travail avec une rare énergie. Après de brillantes études, il entra au barreau. La profondeur de sa science juridique, la sagesse de ses conseils, le charme et l'éclat de sa parole firent bientôt de lui un des avocats les plus estimés et les plus recherchés du Palais. Il devint rapidement l'homme nécessaire de toutes les œuvres de bienfaisance. Il fut choisi pour secrétaire ou rapporteur de toutes les commissions, de toutes les associations qui se proposaient l'amélioration morale du peuple et le développement de son bien-être. Mais il se consacra plus particulièrement à une œuvre à laquelle son nom est resté attaché : les salles d'asile.

C'est en 1826 que Cochin commença à consacrer son activité à cette création que d'autres avaient ébauchée avant lui. Il venait d'être nommé maire du XIIe arrondissement, et fut frappé de la misère et de l'abandon d'une multitude de petits enfants, laissés par leurs parents sans soins, sans surveillance, et quelquefois sans nourriture, dans un quartier qui comptait alors *un* indigent sur *dix* habitants, et, dans les mauvais jours, sur *trois* habitants. Attentif à tous les efforts faits en faveur de l'enfance, il veut, lui aussi, apporter sa part à l'œuvre tant de fois essayée des salles d'asile. Dans cette pensée, il réunit de petits enfants dans deux chambres qu'il loue rue des Gobelins, et il se met à diriger lui-même ces enfants, à

imaginer une méthode ingénieuse, parfaitement appropriée à leur âge, et il l'enseigne même à ceux dont il veut faire des maîtres.

Telle fut l'humble origine de cette belle institution dont les établissements se compteront plus tard par milliers dans la France entière. Mais Cochin n'était pas homme à s'en tenir à ce modeste essai. Ce qu'il voulait, c'était fonder une œuvre durable et qui devînt comme le seuil nécessaire de l'école primaire. Il a eu soin d'ailleurs d'en définir le caractère et le but, dans son *Manuel des salles d'asile* (publié en 1833), ouvrage remarquable à bien des titres et qui, en 1834, fut couronné par l'Académie française comme *le meilleur livre publié dans l'année*. « C'est pour suppléer, dit-il, aux soins, aux impressions, aux enseignements que chaque enfant devrait recevoir de la présence, de l'exemple et des paroles de sa mère, qu'il a paru nécessaire d'ouvrir des *salles d'hospitalité et d'éducation en faveur du premier âge.* » Voilà l'idée première et le but des salles d'asile. Cochin en poursuivait avec ardeur la réalisation, tout en désirant trouver quelqu'un d'intelligent et de dévoué (une femme surtout) pour aller étudier en Angleterre l'organisation des *Infants' schools*. Le hasard lui fit rencontrer Mme Millet, femme du peintre Frédéric Millet; elle l'entendit exposer ses projets, et, saisie aussitôt d'enthousiasme, s'offrit pour cette mission. Accompagnée de son mari, elle part pour l'Angleterre, et, munie de lettres de recommandation qui facilitent sa mission, elle y passe deux mois à visiter les écoles, en rapporte une étude complète qu'elle met en rapport avec notre esprit national, et en 1827 elle ouvre le premier asile rue des Martyrs. Soixante, quatre-vingts, cent enfants y viennent bientôt et y sont disciplinés en huit jours, grâce aux éminentes qualités d'esprit et de cœur de la fondatrice.

Dans le même temps, Cochin, l'âme de cette grande entreprise, conçoit le projet d'une « maison complète d'éducation primaire » dont la salle d'asile sera le point de départ et la base. Mais écoutons plutôt ce que dit Cochin lui-même dans le *Manuel des salles d'asile* (p. 56 de la 5e édition) :

« Ayant reconnu, après quelques années d'administration en qualité de maire d'un arrondissement de Paris, qu'il était désirable d'accroître le bien-être de la population par la fondation d'une salle d'asile, et d'en faire une section nécessaire d'un établissement d'éducation primaire, je formai le projet de bâtir une maison-modèle contenant des classes de toute espèce et pour tous les âges. »

Cette pensée de rattacher la salle d'asile à l'école primaire et d'en faire, pour ainsi dire; une annexe indispensable de celle-ci, est peut-être ce qui fit la fortune et assura l'avenir des asiles; car les plus jeunes enfants pouvaient ainsi y être amenés par ceux de l'école, sans dérangement pour les familles. C'est ce qui se pratique encore aujourd'hui dans les groupes scolaires, et c'était bien un groupe que Cochin avait l'intention de construire. Il semble maintenant qu'il devait compter sur la participation de la Ville dans les frais de cette construction d'un genre tout nouveau. Mais lorsque ce plan, nous dit Cochin, fut proposé au préfet de la Seine, celui-ci le considéra comme impraticable et répondit avec obligeance que c'était le rêve d'un homme de bien.

L'homme de bien heureusement poursuivit sans découragement ce rêve qui paraissait chimérique, et « voulut courir le hasard de l'exécution en engageant sa propre fortune, quoiqu'elle dût subir une forte atteinte en cas de non-succès ».

Après cette déception qu'il n'attendait pas, Cochin se met à l'œuvre, fait dresser les plans sous ses yeux, en dirige l'exécution, et *en trois mois de temps*, chose presque incroyable, « les clefs d'une maison qui contient mille élèves, quatre logements de maîtres et de grandes dépendances, lui étaient remises après entier achèvement. La maison était ouverte, et 420 *enfants étaient inscrits dans les trois divisions principales de l'établissement, le jour même de l'ouverture*, trois mois et dix-sept jours après la pose de la première pierre. » Rien n'avait été oublié dans ce groupe si rapidement construit, et, après avoir fait dans ces locaux la part des maîtres et des élèves, Cochin en fit une aussi pour l'Ecole normale des salles d'asile, dont Mme Millet prit immédiatement la direction avec une rare intelligence de cet enseignement.

Un succès si complet ne laissait plus de doute sur l'avenir de cette fondation. Aussi l'administration municipale comprit-elle qu'il y avait un grand intérêt pour elle à devenir propriétaire d'un pareil établissement. Elle en fit donc l'acquisition; mais jusque-là, c'est-à-dire pendant quinze mois (de 1827 à 1829), les écoles y furent entièrement entretenues en plein exercice aux frais de Cochin.

En cédant cette propriété, on comprend qu'il ne cédait pas le devoir de veiller sur son œuvre, qui fut jusqu'à la fin de sa vie l'objet constant de ses préoccupations. Il passa des années en voyages, en études, en soins de toute sorte, pour doter les salles d'asile d'une méthode d'enseignement, chef-d'œuvre de sagacité et de prévoyance que l'amour le plus éclairé de l'enfance pouvait seul inspirer, et où l'on reconnaît bien la marque des conseils de Mme Millet : il faut une femme, une mère pour trouver tant d'ingénieux procédés.

Le *Manuel* qui résumait la méthode nouvelle fut publié par la maison Hachette en 1833, l'année qui vit promulguer la loi Guizot sur l'instruction primaire. Il eut successivement cinq éditions, et parut d'abord sous ce titre : *Manuel des fondateurs et des directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile.* Disons tout de suite, pour ceux qui s'étonneraient de voir figurer ici le mot de *directeurs*, que jusqu'en 1855 ces établissements furent dirigés indistinctement par des hommes et par des femmes.

L'ouvrage est divisé en deux parties, et l'auteur a pris soin de définir ainsi chacune d'elles :

« Dans l'une, intitulée *Manuel des fondateurs*, on a d'abord fait connaître la nature et l'utilité des salles d'asile, l'influence qu'elles doivent avoir sur la moralité des populations, sur l'aisance des familles, sur l'administration des secours publics et sur les écoles primaires de tous les degrés. On a ensuite indiqué toutes les choses nécessaires à leur organisation, à leur entretien et à la surveillance qui doit s'exercer à leur égard.

« Dans la seconde partie, intitulée *Manuel des directeurs*, on a énoncé toutes les considérations les plus propres à inspirer aux maîtres des petites écoles le dévouement nécessaire à leur profession, et on leur a fait connaître les méthodes à suivre pour le développement physique, moral et intellectuel des enfants du premier âge. »

Ces deux parties répondent admirablement à la pensée de l'auteur. La première abonde en considérations de la plus haute portée économique sur l'influence des asiles, au point de vue du bien-être des familles, sur l'abus du rôle des indigents, sur la progression de la dépense des enfants trouvés, sujet qui fournit à Cochin l'occasion de prouver par des chiffres que le nombre de ces petits malheureux diminue très sensiblement à mesure que celui des salles d'asile augmente. En effet, en 1820, on compte 5472 enfants abandonnés, et en 1853 seulement 2380. On voit que la différence est considérable avec une population qui l'est beaucoup plus. Il y a aussi des pages excellentes et pleines d'aperçus nouveaux sur le paupérisme et les réformes qu'il réclame. C'est une question qui lui était familiere, pour l'avoir approfondie quand il voulut fonder une maison de refuge dans le XIIe arrondissement. Il eut lieu de la reprendre plus tard et de la développer dans une foule de rapports, comme membre du Conseil des hospices et des prisons, comme collaborateur de M. Demetz, le vénérable fondateur de la Colonie agricole de Mettray, et enfin dans des discours éloquents à la Chambre des députés, où il siégea, porté par l'unanimité des électeurs, depuis 1836 jusqu'à sa mort.

Les six derniers chapitres de cette première partie traitent avec une rare compétence des recettes et des dépenses des salles d'asile, du budget de l'instruction primaire dans les communes, des conditions d'âge, de moralité et d'aptitude des directrices, des examens,

du Comité de patronage, et enfin, du choix des directrices et de l'inspection officielle. On voit que tous les détails de cette vaste organisation sont étudiés et prévus avec une sûreté de coup d'œil qui étonne de la part d'un homme si occupé.

La deuxième partie du *Manuel* offre un caractère exclusivement pédagogique et moral. Dans les six chapitres qui la composent, l'auteur entre dans la vie intime de l'asile, en parlant successivement de la nécessité d'une méthode, de la position sociale des directrices, de l'emploi de la journée et des soins à donner aux enfants; puis il termine par des conseils sur l'instruction morale et religieuse des élèves.

Le temps, l'expérience, et le merveilleux développement de l'instruction primaire dans le département de la Seine, ont fait réaliser de nouveaux progrès à l'institution des salles d'asile; mais à l'époque de Cochin il n'était guère possible d'aller plus loin. Jusqu'au moment où cette institution reçut de Mme Pape-Carpantier une impulsion nouvelle, le *Manuel* de M. Cochin fut le guide le plus complet et le plus sûr en cette délicate matière : il y avait mis toute son intelligence et tout son cœur. Il a pu d'ailleurs se convaincre de la valeur de son livre par l'expansion bienfaisante et rapide de la méthode et par l'accueil empressé que lui firent toutes les grandes villes de France. Des salles d'asile s'établirent bientôt partout, et dès 1840 Paris seul en comptait 24; en 1853, 40; en 1878, 110, qui recevaient près de 23 000 élèves. Nous voilà bien loin des 3600 enfants de Mme Millet!

En cédant son droit de propriétaire sur l'école de la rue Saint-Hippolyte, M. Cochin avait abandonné à cet établissement, en mobilier, une somme de plus de 22 000 francs, pour qu'il fût notoire, nous dit-il, qu'aucun esprit de spéculation ne l'avait dirigé dans cette entreprise. A peine cet acte de donation était-il consommé, que, par une ordonnance royale du 22 mars 1831, son nom et son administration étaient imposés à l'établissement qu'il avait construit. L'Etat, dans cette circonstance, n'était que l'écho de la reconnaissance publique, dont il reçut jusqu'à sa mort les témoignages les plus flatteurs. Elle le surprit à l'âge de cinquant-deux ans, le 18 août 1841, désolé de laisser son œuvre interrompue et ses travaux inachevés. Peu de temps auparavant, nous trouvons, dans une lettre à un ami, comme le pressentiment de sa fin prochaine : « Ma vie, disait-il, ne sera pas assez longue pour accomplir tout le bien qui est dans mon cœur ». [EMILE GOSSOT.]

**COÉDUCATION DES SEXES.** — On appelle ainsi le système qui consiste à réunir les garçons et les filles dans la même école et dans la même classe, et à leur donner ensemble une éducation identique. Ce système est à peine toléré dans certains pays, il est librement admis dans d'autres, et préféré dans quelques-uns. En France, on le trouve, chose remarquable, aux deux extrémités de la hiérarchie scolaire : en effet, outre les écoles maternelles, il y a dans nos campagnes quelques milliers d'écoles primaires mixtes, et d'autre part les femmes sont admises à suivre les cours des facultés de médecine et de droit, de la Sorbonne et du Collège de France. Mais c'est, dans l'un et dans l'autre cas, la nécessité seule qui rend la chose admissible, parce qu'il est impossible de créer des établissements particuliers pour chaque sexe. Partout ailleurs, les sexes sont strictement séparés dans nos écoles publiques; la loi défend même aux particuliers d'ouvrir des écoles mixtes, à moins d'autorisation spéciale.

Dans les pays de race germanique et d'éducation protestante, au contraire, où les femmes jouissent d'une plus grande indépendance, et où les sexes se mêlent plus librement, les écoles mixtes sont nombreuses. Dans plusieurs régions de l'Allemagne et de l'Angleterre, dans la plus grande partie de la Suisse, en Hollande et dans les pays scandinaves, presque toutes les écoles du degré primaire sont mixtes; partout l'on se montre satisfait de ce système et l'on ne paraît pas songer à en changer.

Mais, dans ces mêmes pays, les sexes sont, sauf de rares exceptions, séparés dans les écoles secondaires et dans les écoles primaires supérieures, c'est-à-dire dès que les enfants atteignent dix ou douze ans.

Ce n'est que dans certaines colonies anglaises, et surtout aux Etats-Unis, que l'on rencontre la coéducation à tous les âges et à tous les degrés, depuis l'école enfantine jusqu'à l'école normale et à l'université, et c'est là qu'il faut l'étudier pour se rendre un compte exact de l'influence qu'elle peut exercer.

Aux Etats-Unis même, toutes les écoles ne sont pas mixtes; on rencontre constamment les deux systèmes, ainsi que tous les intermédiaires.

Les écoles rurales, à peu près sans exception, sont mixtes; il en est de même de presque toutes les écoles publiques du degré élémentaire dans les villes, de la grande majorité des écoles publiques intermédiaires, et d'un grand nombre d'écoles primaires supérieures, d'écoles normales, d'établissements d'instruction secondaire, supérieure ou professionnelle. La séparation des sexes se rencontre surtout dans les écoles libres; les écoles primaires catholiques, en particulier, la pratiquent exclusivement; mais elle domine aussi, quoique avec des exceptions nombreuses et croissantes, dans les écoles publiques du degré supérieur (*high schools*), dans les écoles normales, dans les collèges et dans les universités. Enfin, si l'on examine la distribution géographique des écoles mixtes, on reconnaît qu'elles sont nombreuses dans la Nouvelle-Angleterre et surtout dans l'Ouest, c'est-à-dire dans les États en général les plus progressifs.

Quelles sont les raisons qui ont fait adopter la coéducation par les Américains?

A l'origine, c'est la nécessité qui l'impose dans les endroits peu peuplés, là où les enfants sont trop peu nombreux pour qu'il soit possible d'avoir des écoles séparées. Là même où il n'y a pas nécessité absolue, le mélange des sexes permet soit de réaliser d'importantes économies, soit d'obtenir une meilleure distribution des enfants : par exemple, si une localité peut avoir un instituteur et une institutrice, on confiera au premier les enfants les plus avancés, à la seconde la classe enfantine, au lieu de les diviser en garçons et en filles. Ce sont ces raisons qui ont généralement amené la fondation des écoles mixtes; elles se sont perpétuées ensuite, non sans soulever d'assez vives réclamations de la part d'un certain nombre d'éducateurs distingués. C'est surtout en 1871, en 1877 et en 1884 que la question de la coéducation a été discutée à fond; en 1871, il s'agissait de savoir si les jeunes filles seraient admises à l'université Cornell; en 1877, si on leur ouvrirait les portes de l'école latine de Boston; en 1884, si on les exclurait du collège Adelbert (Ohio). Les partisans de la coéducation eurent gain de cause dans le premier cas, furent vaincus dans le second, et l'emportèrent de nouveau dans le troisième.

D'après les adversaires de l'éducation en commun, les inconvénients de ce système sont de trois sortes : intellectuels, physiques et moraux.

Il est bien certain que certaines études, si elles sont également accessibles aux deux sexes, ne leur sont pas également utiles. On se demande, par exemple, en voyant quelques jeunes filles américaines se livrer à l'étude du grec et de la trigonométrie et négliger la couture, la comptabilité et l'économie domestique, si c'est pour elles le meilleur moyen de se préparer à l'accomplissement de leurs devoirs de femmes? Toutefois, on ne peut pas dire que ce soit là une objection péremptoire à opposer à l'éducation mixte, car rien n'empêcherait de réunir les enfants pour certains cours et de les séparer pour d'autres. L'introduction du travail manuel dans quelques écoles américaines, où les garçons travaillent le bois et le fer, pendant que leurs compagnes apprennent à coudre et à tricoter, montre bien quelle devrait être la solution de la difficulté. Mais il faut avouer que les Américains ne s'en inquiètent pas assez. Préoccupés à juste titre de donner aux femmes des facilités de s'instruire égales à celles dont jouissent les hommes, ils oublient volontiers que l'égalité n'est pas l'identité, et qu'une jeune fille peut avoir une éducation aussi complète en son genre qu'un jeune homme sans avoir parcouru exactement le même cercle d'études.

En revanche, un certain nombre d'entre eux se demandent avec inquiétude si la santé des jeunes filles ne souffre pas de la nécessité où elles se trouvent de lutter avec les garçons. Elles parviennent, il est vrai, à égaler, souvent à surpasser ces derniers dans leur travail; mais n'est-ce pas par l'effet d'un excès d'application, d'une excitation nerveuse et malsaine, qui produira plus tard de déplorables effets? Et ne faut-il pas attribuer à cette cause la détérioration de la santé des femmes américaines? Telles sont les questions posées, en 1873, par le Dr Clarke, dans son livre : *Sex in education*, où il disait : « La coéducation peut être intellectuellement un succès, mais physiquement elle est un échec... L'éducation identique des deux sexes est un crime envers Dieu et l'humanité, contre lequel proteste la physiologie et que l'expérience fait déplorer. » Les partisans de l'éducation mixte répondent que la somme de travail imposée aux élèves américains n'est pas de nature à fatiguer des jeunes filles bien portantes. S'il est vrai que la santé de quelques-unes en souffre, il suffirait, pour y remédier, de réduire quelque peu les occupations mondaines, de développer l'habitude des exercices physiques, et surtout de changer le déplorable régime d'alimentation.

Les objections morales seraient en France les plus sérieuses; elles sont presque nulles aux Etats-Unis : au contraire, ce sont des raisons morales qu'on invoque pour défendre le régime de l'école mixte. Les Américains pensent qu'en apprenant à se connaître et à se voir de bonne heure, les enfants évitent les inconvénients que présente ailleurs le moment où ils entrent dans la vie; ils estiment que les jeunes gens gagnent ainsi en moralité, en douceur, en générosité, que les jeunes filles prennent plus de sérieux, de sang-froid, de raison, sans rien perdre — au contraire — en retenue et en modestie. « Dans les campagnes surtout, disent-ils, où les élèves sont frères et sœurs, cousins ou voisins, les influences bienfaisantes de la famille se continuent à l'école; les élèves plus forts ou plus âgés protègent et conseillent ceux qui sont plus jeunes ou plus faibles. Sous ce régime simple et salutaire, les garçons deviennent moins rudes et moins grossiers, les filles acquièrent plus de courage et de franchise. Les jeunes gens sont à l'école de cinq à six ans jusqu'à seize ans au moins, moment où commencent les devoirs de la vie active. Ainsi, simplement et naturellement, les enfants de ce pays deviennent des hommes et des femmes qui se connaissent mieux et se respectent plus que ne paraissent le faire ceux des autres pays. La moralité publique et privée est des plus satisfaisantes dans les campagnes des Etats-Unis. » (*Circular of Education*, n° 2, 1883). Et si enfin des attachements naissent entre un jeune homme et une jeune fille, ne vaut-il pas mieux que ce soit « sous l'influence salutaire de la règle de l'école, où tous deux s'efforcent d'atteindre un noble but, le développement de leurs facultés intellectuelles, qu'au milieu des lumières éblouissantes et des parfums enivrants de la salle de bal »?

« Sans prétendre nous prononcer sur une aussi grave question, nous avouerons — disait M. Paul Passy en 1886 — avoir été frappé, aux Etats-Unis, de l'aspect charmant des écoles mixtes, véritables grandes familles où règne, avec la plus entière liberté, une parfaite convenance, et qui contraste agréablement avec celui de nos internats européens. En tout cas, les raisons données en faveur de la coéducation paraissent concluantes à la majorité des Américains, et chez eux ce système, parti de l'école élémentaire, envahit peu à peu l'ensemble de l'enseignement; il se développe sans concurrence dans l'Ouest, et dans peu d'années, si le mouvement continue, il sera seul en vigueur aux Etats-Unis. Il n'y a rien là que de naturel : dans tous les pays du monde, en effet, l'école est, et doit être l'image de la société. Là où celle-ci sépare soigneusement les deux sexes, l'école mixte serait un non-sens; là où ils se mêlent librement, elle constitue le mode d'éducation normale. »

Dans une récente étude sur la question (*Revue pédagogique*, octobre 1906), M. G. Compayré, reprenant à son compte les objections faites aux partisans absolus de la coéducation, les a formulées en ces termes :

« Nous ne voyons pas d'inconvénient majeur à ce que la coéducation soit appliquée pour les enfants jusqu'à l'âge de onze ou douze ans. Mais nous estimons que de douze à dix-huit ans elle ne peut avoir que des conséquences fâcheuses, si du moins on ne veut pas dénaturer le caractère de chaque sexe, efféminer les jeunes hommes, viriliser les femmes, et détourner les uns et les autres de leur vraie destination dans le monde. Il y aurait d'ailleurs à distinguer le coenseignement, qui n'est que l'association aux mêmes études, et la coéducation intégrale, qui est la vie commune dans l'internat. Même le coenseignement ne saurait être accepté sans réserve. Poullain de la Barre, le premier en date des écrivains féministes français, se trompait, quand il écrivait en 1674 dans l'Avertissement de son livre *De l'éducation des dames* : « Les « ouvrages qui se font pour les hommes servent éga- « lement aux femmes, n'y ayant qu'une méthode pour « instruire les uns et les autres, comme étant de même « espèce ». Sans discuter ici la question de savoir si la méthode d'instruction ne doit pas être elle-même modifiée selon le sexe des personnes que l'on instruit, et adaptée aux aptitudes diverses des esprits, il est certain tout au moins que les matières de l'enseignement ne sauraient être absolument identiques, qu'il y a des choses qu'il faut enseigner aux hommes seuls, d'autres aux femmes seules. Mais surtout la coéducation complète, pour les adolescents, dès l'âge où commence la puberté, présente des difficultés autrement graves, et ce n'est pas sans surprise qu'on apprend qu'elle est devenue l'usage courant aux Etats-Unis. — Nous ne saurions donc admettre que la coéducation soit l'idéal, ni qu'elle convienne à tous les âges. Mais, ceci dit, nous n'hésitons pas à penser qu'elle a conquis définitivement l'Amérique du Nord, et que n'importe quelle objection ne pourra prévaloir contre elle dans l'opinion publique des Etats-Unis... D'abord, parce que ce régime est moins coûteux que tout autre, parce que l'habitude en est prise, et qu'une longue expérience l'a consacrée; mais surtout, pour remonter aux causes dernières, parce que les mœurs américaines ne ressemblent pas aux nôtres, parce que de longs siècles de galanterie mauvaise et frivole ne pèsent pas sur l'âme américaine, et que chez un peuple sain et vigoureux on a raison plus qu'ailleurs d'avoir foi dans la nature humaine et dans la liberté. — En France, rien ne fait prévoir que l'on renonce à la vieille tradition de la séparation des sexes. Et les créations les plus récentes de notre organisme scolaire témoignent hautement que nous marchons de plus en plus dans un sens contraire à la coéducation. L'institution et le développement des lycées et des collèges féminins, des écoles normales d'institutrices, des écoles primaires supérieures de filles, sont en opposition directe avec la tendance américaine. Notre enseignement secondaire se constitue chaque jour davantage sur la base des études distinctes et séparées pour les deux sexes. Reste, il est vrai, le vaste champ de l'instruction primaire, celle qui est donnée dans les lycées et les collèges, aussi bien que dans les écoles élémentaires, et ici l'avenir nous réserve peut-être des surprises... Au congrès de Lille, le directeur de l'enseignement primaire, M. Gasquet, disait : « Il n'y a pas « de raison de principe qui puisse nous interdire « l'extension de la coéducation. Mon opinion est qu'elle « peut s'étendre, que ce sera un jour une nécessité de « la favoriser. » Ce jour, encore lointain assurément, serait celui où, les instituteurs hommes se faisant rares, il faudra, comme en Amérique, confier à des institutrices le plus grand nombre des écoles : car, il ne faut pas l'oublier, c'est l'institutrice américaine qui a fait le succès des écoles de coéducation aux Etats-Unis. »

En opposition à l'opinion exprimée par M. Compayré, il convient de placer celle qui a été émise successivement par deux Congrès, en 1900 et en 1905.

En 1900, au deuxième Congrès international des œuvres et institutions féminines, à Paris, la troisième section (éducation individuelle, éducation sociale, pédagogie), siégeant sous la présidence de Mme Kergomard, a adopté, à la suite d'un rapport de M. H. Dietz sur l'éducation identique de l'homme et de la femme, et

d'un rapport de M. J. Gaufrès sur la coéducation des deux sexes, les résolutions suivantes :

« I. — Le Congrès émet le vœu :

« 1° Qu'une entière égalité de culture intellectuelle et morale soit donnée, à l'école primaire, aux garçons et aux filles, admettant même l'identité des programmes dans cet ordre d'enseignement;

« 2° Qu'il soit donné, dans l'enseignement secondaire des filles, une culture qui développe surtout la personnalité, et qui adapte de plus en plus les programmes, par les additions et les sacrifices nécessaires, à cette fin dominante;

« 3° Que tous les concours des universités et écoles supérieures et tous les examens et concours auxquels prépare le haut enseignement, soient ouverts aux femmes. »

« II. — Le Congrès émet le vœu :

« Que le système de la coéducation soit appliqué dans les externats de tous les ordres d'enseignement. »

En septembre 1905, le quatrième Congrès des Amicales des instituteurs de France et des colonies, réuni à Lille, a voté les vœux ci-après, présentés par la commission qui avait été chargée de l'étude de la coéducation :

« **I. Vœu de principe.** — A. — La coéducation deviendra progressivement le régime de l'éducation publique.

« B. — Dans les écoles mixtes, on ne se contentera pas de faire du coenseignement, on fera de la coéducation.

« C. — La coéducation des deux sexes sera pratiquée dans les écoles maternelles, et des instructions seront données pour que le groupement des élèves, la discipline, les jeux et les travaux ne reposent pas sur la différenciation des sexes, plus factice là que partout ailleurs.

« Dans toutes les écoles mixtes, les élèves seront placés suivant l'âge et le développement intellectuel, et non séparés par sexe. Pendant les récréations, il n'y aura aucune séparation entre filles et garçons.

« *Transformation des écoles spéciales* [*à un seul sexe*], *à une classe, en écoles mixtes à deux classes.* — Les écoles spéciales [à un seul sexe] actuelles seront immédiatement transformées en écoles mixtes :

« 1° Lorsque l'instituteur est marié avec l'institutrice;

« 2° Lorsqu'il y a entente à ce sujet entre maîtres et maîtresses et l'administration, et en particulier lors d'une création nouvelle d'école.

« *Ecoles à plusieurs classes.* — Les écoles urbaines seront, par voie de pénétration lente, en commençant par la dernière classe, transformées en écoles mixtes.

« *Ecoles normales et personnel.* — Les normaliens et normaliennes seront mis à même de remplir dès à présent leurs fonctions d'éducateurs des deux sexes. Une école mixte sera annexée à chaque école normale.

« Les écoles normales seront progressivement transformées en écoles mixtes externes. En attendant, des cours, des conférences, des jeux et des soirées réuniront les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses.

« L'instituteur et l'institutrice, suivant les circonstances, enseigneront à l'école mixte en attendant que la République, réalisant l'éducation rationnelle et harmonieuse, mette à la tête de chaque école le couple éducateur.

« Les écoles mixtes à une classe seront confiées indistinctement aux maîtres de l'un et l'autre sexe, et de préférence aux institutrices.

« Dans toute école de ville ou de campagne, composée de deux ou plusieurs classes, chaque maître conservera la responsabilité totale de sa classe.

« Dans chaque école à plusieurs classes où la coéducation sera de règle, un maître ou une maîtresse sera, chaque année, délégué par ses collègues pour la besogne administrative. L'ancien régime monarchique de la Direction serait ainsi remplacé par le Conseil des maîtres [et transformé] en un régime démocratique, le seul propre au personnel enseignant d'une démocratie.

« Les traitements, les droits et les devoirs des instituteurs et des institutrices seront absolument les mêmes.

« **II. Vœux divers.**— 1° Qu'il soit créé une Commission d'études pour préciser la méthode coéducative. Cette Commission sera composée d'instituteurs et d'institutrices; il lui sera permis, à titre consultatif, de s'adjoindre des personnes compétentes qui puissent représenter les parents éducateurs.

« 2° A l'avenir, dans tous les projets de construction, acquisition ou aménagement de maisons d'école pour les communes rurales, l'Etat devra exiger que les dispositions soient prises en vue de permettre la coéducation.

« 3° Les programmes d'enseignement seront conçus dans un esprit tel qu'ils puissent permettre une même éducation générale, qu'il s'agisse de garçons ou de filles. A côté de cette éducation générale, il sera donné une éducation spéciale conduisant à des réalités pratiques.

« 4° Il sera créé des internats primaires mixtes à tournure familiale, dans la banlieue de Paris et des grandes villes.

« 5° La coéducation commencera dès la famille, où les parents élèveront leurs enfants des deux sexes absolument en commun, pour l'éducation proprement dite, l'hygiène et les travaux familiers.

« Pour cela, l'hygiène sexuelle doit devenir à brève échéance l'objet d'un enseignement régulier dans les casernes, les universités populaires, les lycées, les écoles normales, les écoles primaires supérieures, etc.

« 6° Le Congrès, considérant que le principe de la coéducation et l'égalité des droits des enfants devant l'instruction impliquent une égalité plus complète entre la situation sociale de l'homme et celle de la femme, invite le Parlement à inscrire dans la loi l'égalité civile et politique des droits de l'homme et de la femme. »

**COLBURN** (Warren). — Célèbre mathématicien et pédagogue fort estimé des Etats-Unis, né à Dedham (Massachusetts) en 1793, mort en 1833. Comme il était l'aîné d'une famille très pauvre, il ne fréquenta qu'irrégulièrement l'école primaire, et se forma pour ainsi dire par lui-même. Il travailla d'abord aux champs, puis dans une manufacture, où son goût pour la mécanique l'avait fait entrer et le fit remarquer. Il parvint par un admirable effort de volonté à compléter ses études, et put être admis à vingt-quatre ans à Harvard College. Il s'y distingua tout de suite par son aptitude pour les mathématiques. A sa sortie de Harvard (1821), il dirigea une institution de jeunes gens à Boston. En 1823, il quitta l'enseignement pour prendre la direction d'une filature.

D'abord comme chef d'institution, puis comme membre de la commission des écoles publiques, il rendit de grands services à l'enseignement primaire; ce fut lui qui introduisit en Amérique un nouveau mode d'enseignement de l'arithmétique, substituant l'étude raisonnée et réfléchie aux procédés purement mécaniques et mnémoniques jusqu'alors en usage; il avait très bien vu comment le calcul pouvait servir à développer les facultés intellectuelles des enfants.

On a dit à tort qu'il n'avait fait qu'appliquer à cette branche de l'enseignement les idées de Pestalozzi. Sans doute il s'était inspiré de la méthode du célèbre pédagogue suisse, mais c'était bien une conception originale qu'il développait dans son discours sur l'enseignement de l'arithmétique à l'Institut américain d'instruction, en 1830, et qu'il résumait par cette formule : « L'ancienne méthode faisait apprendre les règles dans un livre, la nouvelle les fait découvrir par l'élève : celui-ci commence par des exercices pratiques de calcul mental sur des nombres assez petits pour qu'il puisse aisément raisonner sur ces exemples; il remarque comment il a opéré, ce qui lui donne une idée de la manière dont il faudra procéder une autre fois en pareil cas. C'est ainsi qu'il se donne des règles à mesure qu'il opère : ces règles ne sont que la généralisation des raisonnements qu'il vient de faire et dont il a vu l'heureux résultat. »

C'est dans ses *Premières leçons d'arithmétique*,

publiées en 1821, que Colburn appliqua et expliqua ce nouveau système d'enseignement élémentaire de l'arithmétique dans lequel il comprend, presque dès le début, des exercices gradués de calcul mental sur les fractions les plus usuelles. « Ce n'est pas moi, disait-il, qui ai fait ce cours d'arithmétique pour mes élèves, ce sont mes élèves qui me l'ont fait. »

Ce petit livre fit époque. Vivement discuté d'abord, il finit par être adopté non seulement aux Etats-Unis, mais dans tous les pays où la langue anglaise est en usage.

On doit encore à W. Colburn : *Suite aux premières Leçons d'arithmétique*, 1824; *l'Algèbre*, 1828; et une série de *livres de lecture* pour les classes élémentaires, composés aussi d'après la méthode intuitive. Chaque volume est précédé de quelques notions de grammaire et accompagné d'une instruction pour le maître.

Outre les progrès qu'il fit faire à l'enseignement primaire, W. Colburn chercha à répandre l'instruction dans les classes ouvrières par de nombreuses conférences populaires sur les sciences physiques et naturelles, de 1825 à 1828. [JEANNE GAUTIER.]

**COLLÈGE CHAPTAL.** — Voir *Chaptal* (*Collège*).

**COLLÈGES** (SOUS L'ANCIEN RÉGIME). — Dans le présent article, nous ne voulons que définir brièvement ce qu'on entendit par *Collège* au moyen âge et dans l'époque qui suivit la Renaissance, jusqu'à la Révolution, en renvoyant pour l'historique à l'article général *France*.

A l'origine, on appelait *collèges* les associations formées de gens d'une même profession, ou exerçant le même emploi, ou s'assemblant au même endroit : il y avait dans la civilisation gallo-romaine des collèges de prêtres (ou congrégations), des collèges d'artisans (ou corporations de métier). Lorsque, vers le douzième siècle, à côté des écoles de théologie fondées auprès des cathédrales, il se fut créé d'autres écoles, de dialectique et de logique, indépendantes de la juridiction épiscopale, qui donnèrent naissance aux universités, on construisit des hôtelleries pour les étudiants; et ce furent ces hôtelleries, ces pensions alimentaires, donnant le vivre et le couvert, les unes à des étudiants pauvres, les autres à des étudiants étrangers, qui reçurent à cette époque le nom de *collèges*.

Il n'existait pas, au moyen âge, de distinction tranchée entre ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il n'y avait pas non plus une instruction publique, dans le sens large que nous donnons à cette expression : « Il ne s'agissait pas alors d'un intérêt général et universel; fondés pour préparer des prêtres à l'Eglise, ces établissements (collèges et facultés) ont retenu jusqu'au bout ce caractère primordial, que Lavoisier signalait et critiquait énergiquement en 1791 » (Paul Dupuy). Paris, où se constitua la première université, vit se fonder aussi les premiers collèges : les uns étaient destinés à des élèves (et à des maîtres) de la Faculté de théologie, les autres à des élèves de la Faculté des arts. Le collège de Navarre (1304) réunit pour la première fois des boursiers théologiens, des boursiers artiens, et des commençants ou boursiers grammairiens, et forma ainsi le type de ce qu'on appela plus tard un collège de plein exercice. Dans les siècles suivants, on admit dans quelques collèges des externes à côté des boursiers; les maîtres furent tenus à résider dans les établissements où ils enseignaient, et petit à petit, par la division des élèves en classes, se constitua l'organisation telle qu'on la voit généralisée, à Paris et dans les principales villes de France, au quinzième siècle. La Renaissance introduisit dans le programme des collèges le grec et la rhétorique, et les humanités y prirent une place prépondérante, tandis que la philosophie scolastique fut rejetée au second rang. Les Jésuites, qui avaient reçu du pape Jules III le droit de conférer les grades universitaires dans leurs collèges, ouvrirent en 1562 à Paris le collège de Clermont : il en résulta une querelle violente entre les nouveau-venus et les maîtres de l'ancienne Université parisienne; un moment expulsés de France sous Henri IV, les Jésuites rentrèrent en 1614; sous Louis XIV leur collège de Clermont devint, avec l'approbation du roi, le collège Louis-le-Grand, et leurs méthodes d'enseignement s'introduisirent dans tous les établissements d'instruction publique. Mais dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, la puissance de ces triomphateurs allait brusquement s'effondrer : l'ordre des Jésuites fut expulsé de France en 1762, et en 1773 le pape Clément XIV en prononçait l'abolition. Les membres des Parlements, qui avaient vigoureusement lutté contre l'immixtion de la Société de Jésus dans les affaires politiques et contre sa mainmise sur l'éducation des classes dirigeantes essayèrent d'opérer une réforme dans l'enseignement des collèges et des universités : quelques collèges furent confiés à des maîtres laïques, d'autres furent remis à des congrégations enseignantes telles que les religieux de la Doctrine chrétienne et ceux de l'Oratoire. Mais malgré quelques légers changements, dus moins à l'initiative des autorités qu'à l'influence des doctrines philosophiques nouvelles, les collèges restèrent, dans l'ensemble, ce que les avait faits la tradition : et quand la Révolution française voulut réorganiser l'instruction publique, elle trouva nécessaire de faire table rase des institutions anciennes.

Rappelons les jugements des hommes de la Révolution sur les collèges de l'ancien régime.

Lavoisier écrivait, en 1791 : « L'éducation publique, telle qu'elle existe dans presque toute l'Europe, a été instituée dans la vue non de former des citoyens, mais de faire des prêtres, des moines et des théologiens ».

Les auteurs de la pétition présentée le 15 septembre 1793 à la Convention au nom des autorités et du peuple de Paris ont écrit : « Les collèges de Paris, semblables en cela à tous ceux de la République, sont encore voués à la barbarie du moyen âge; ils sont encore le repaire des préjugés entassés depuis des siècles; et tel est le vice de leur organisation qu'on en sort avec l'ignorance acquise : pourraient-ils échapper plus longtemps à la faux réformatrice? »

Le décret du 7 ventôse an III, instituant les écoles centrales, dit à l'article 3 du chapitre III : « En conséquence de la présente loi, tous les anciens établissements consacrés à l'instruction publique, sous le nom de *collèges*, et salariés par la nation, sont et demeurent supprimés dans toute l'étendue de la République. »

Daunou, dans son rapport du 23 vendémiaire an IV, commenta cette condamnation à mort en caractérisant en ces termes l'enseignement qui s'était donné pendant cinq ou six siècles dans les collèges : « Je ne rappellerai point ici les institutions bizarres qui fatiguaient et dépravaient l'enfance, usaient la première jeunesse dans un pénible apprentissage de mots : vain simulacre d'éducation, où la mémoire seule était exercée, où une année faisait à peine connaître un livre de plus, où la raison était insultée avec les formes du raisonnement; où enfin, rien n'était destiné à développer l'homme, ni même à le commencer. »

Il faut, pour être équitable, enregistrer, après avoir cité ces arrêts sévères, un mot de Robespierre. Dans la discussion de la constitution républicaine, il déclara (18 juin 1793) que « les collèges avaient été des pépinières de républicains ». Lorsque Voltaire eut composé *la Mort de César*, ce furent les élèves du collège d'Harcourt qui jouèrent (1735) cette tragédie, que l'auteur n'osait pas mettre à la scène. Il est vrai que le même Voltaire a écrit quelque part : « Les Pères ne m'ont appris que des sottises et du latin ».

La loi du 11 floréal an X, qui supprima les écoles centrales créées en l'an III, les remplaça par des lycées, en ajoutant que les communes pourraient établir à leurs frais des « écoles secondaires », où on enseignerait les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques. Le décret impérial du 17 mars 1808 donna à ces écoles secondaires communales le nom de *collèges*. Lorsque la Restauration eut remis les Bourbons sur le trône, les lycées reçurent le nom de *collèges royaux*, tandis que les collèges du décret du 17 mars 1808 étaient distingués par le nom de *collèges communaux*. En 1848, les collèges royaux reprirent le nom de lycées, et les collèges communaux

redevinrent des collèges tout court. — Pour l'histoire de l'enseignement secondaire à partir de la première création des lycées en l'an X (1802), et son organisation actuelle, Voir *Lycées et Collèges*.

**COLLÉGIALES** (Écoles). — Voir *Canoniales (Écoles) ou Ecoles collégiales.*

**COLOMBIE.** — On a d'abord appelé *Colombie* une vaste république formée en 1819 par l'union de la Nouvelle-Grenade, du Venezuela et de l'intendance de Quito (Equateur). En 1831, cette union fut dissoute, et chacun des trois territoires se constitua en un Etat séparé. La Nouvelle-Grenade, devenue ainsi une république autonome, vécut d'abord sous le régime d'une constitution unitaire, de 1831 à 1860 ; puis, à la suite d'une révolution, elle adopta la forme fédérative, et prit le nom d'*Etats-Unis de Colombie*, qu'elle a porté pendant vingt-six ans; enfin, une autre révolution a rétabli en 1886 le régime unitaire : mais la Nouvelle-Grenade n'a pas repris son ancien nom, et elle s'appelle aujourd'hui *République de Colombie*. La province de Panama s'est séparée de la Colombie en 1903 pour se constituer en Etat indépendant.

Le territoire actuel de la république de Colombie a une superficie de 127 372 kilomètres carrés; sa population est d'environ cinq millions d'habitants; la race blanche forme environ la moitié de la population, la race noire 35 %, la race américaine ou indienne 15 %, dont 220 000 Indiens à l'état sauvage. La république se composait, à l'origine, de neuf provinces, qui, à l'époque du régime fédératif, formaient autant d'Etats particuliers : Antioquia, Bolivar, Boyaca, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panama, Santander et Tolima. Ces Etats n'étaient toutefois souverains que dans les limites de la constitution fédérale, laquelle réservait au pouvoir fédéral la direction de certaines branches de l'administration : l'instruction publique était au nombre des objets ainsi réservés.

Antérieurement à la constitution nouvelle de 1886, l'instruction publique était dirigée, dans toute l'étendue des Etats-Unis de Colombie, par un secrétaire d'Etat faisant partie du ministère fédéral. Chacun des neuf Etats possédait, en outre, un directeur de l'instruction publique dépendant du ministre, et chaque directeur avait sous ses ordres autant de surintendants qu'il y avait de départements (le département était alors une subdivision de la province). Les départements étaient divisés en districts, dans chacun desquels l'administration des affaires scolaires était confiée à une commission scolaire composée de trois membres nommés par le surintendant. Cette commission veillait à la fréquentation de l'école primaire, qui était obligatoire pour tous les enfants de l'âge de huit ans à celui de quatorze; elle devait travailler à la fondation d'écoles rurales dans les villages éloignés des centres de population; elle s'assurait, au moyen d'examens mensuels, de l'avancement des élèves, et adressait tous les mois un rapport au surintendant.

Le programme de l'enseignement primaire public comprenait les branches suivantes : lecture, écriture, arithmétique, géographie générale et nationale, histoire, agriculture, botanique, zoologie, français, anglais, allemand, espagnol et exercices militaires.

Cette organisation de l'enseignement national avait été créée en 1870, sous la présidence du général Salgar. Des maîtres allemands furent appelés à cette époque, et des écoles normales furent fondées. Toutefois l'œuvre ne s'accomplit pas sans rencontrer d'opposition. Les écoles publiques ayant un caractère complètement laïque, l'absence de l'enseignement religieux fut le prétexte d'une révolte qui eut lieu en 1876, à l'instigation des évêques du Cauca et d'Antioquia; mais le président, M. Parra, vint à bout de rétablir l'ordre.

Le nombre des écoles primaires publiques était évalué, en 1883, à 1500 environ, et celui de leurs élèves à 75 000.

A la même époque, l'enseignement secondaire était représenté par des collèges existant dans les principales villes, par des séminaires de théologie; l'enseignement spécial et supérieur, par l'école navale à Carthagène, l'école des mines à Antioquia, l'école militaire, les écoles d'architecture, de peinture et de musique à Bogotá, et par plusieurs universités.

A la suite de la guerre civile qui amena le renversement du régime fédératif, et qui couvrit le pays de ruines, l'instruction publique à tous les degrés se trouva presque complètement anéantie. Mais l'un des premiers soins de l'Assemblée nationale qui rédigea la nouvelle constitution fut d'ordonner la réouverture des écoles. Ce fut l'objet de la loi du 18 août 1886, en trois articles, ainsi conçus :

« Article premier. — Le gouvernement est autorisé à réorganiser l'instruction publique nationale.

« Art. 2. — Le gouvernement exercera, à l'égard de l'instruction primaire, les pouvoirs qui appartiennent aux assemblées départementales, jusqu'à ce que ces corps soient légalement constitués.

« Art. 3. — Aucun emploi public n'est incompatible avec les fonctions de professeur de l'enseignement secondaire ou professionnel, et ceux qui donnent cet enseignement peuvent également occuper plusieurs chaires. Dans ces divers cas, les traitements sont cumulés. »

Le décret du 9 octobre 1886, qui réorganisa l'instruction primaire, mit les écoles normales à la charge de l'Etat; les écoles urbaines de filles, ainsi que les écoles de hameau, à la charge des départements; les écoles urbaines de garçons, et les écoles rurales pour l'un et l'autre sexe (sauf les écoles de hameau), à la charge des districts. L'enseignement de la religion catholique fut rendu obligatoire dans toutes les écoles, et dut être donné par l'instituteur à défaut du curé. Les lois des 7 novembre 1888 et 26 décembre 1890 achevèrent l'œuvre de réorganisation.

Un peu plus tard, une nouvelle loi organique sur l'instruction publique fut votée, le 13 décembre 1892; elle fut complétée par la loi du 20 janvier 1893, relative à l'instruction primaire publique. C'est cette législation qui est encore actuellement en vigueur.

Le ministère de l'instruction publique a un organe officiel qui paraît à Bogotá depuis 1881, et qui s'appela d'abord *Anales de la instrucción pública*; la publication en fut interrompue pendant la guerre civile, et fut reprise en juin 1886. A partir de 1893, ce journal a pris le nom de *Revista de instrucción pública*.

En 1908, une nouvelle division territoriale a été adoptée, dans laquelle le mot de département a été substitué à celui de province, tandis que, inversement, le terme de province indique désormais une subdivision du département : le territoire est divisé en vingt-six départements, ceux de Medellin, Antioquia, Jericó, Sonson, Quibdó, Pasto, Tumaco, Ipiales, Popayan, Cali, Buga, Neiva, Ibagué, Facatativá, Bogotá (district capital), Zipaquirá, Tunja, Santa Rosa, San Gil, Bucaramanga, Cúcuta, Santa Marta, Barranquilla, Cartagena, Mompos, Sincelejo, auxquels s'ajoutent l'intendance de la Goajira, et la *jefatura* civile et militaire de El Meta. Les vingt-six départements forment un total de 96 provinces.

Selon les renseignements qui nous sont obligeamment communiqués par M. Juan E. Manrique, ministre de Colombie à Paris, il y avait, au moment où a été faite la dernière statistique scolaire, 2750 écoles primaires avec 236 985 élèves. A partir de 1906, grâce à l'impulsion qui lui a été donnée sous la présidence du général Rafael Reyes, l'instruction primaire a fait de grands progrès; les écoles du soir pour les ouvriers, récemment créées, ont donné d'excellents résultats. Il y a des écoles normales dans un certain nombre de chefs-lieux de département. Les collèges d'enseignement secondaire sont nombreux : on en trouve à Bogotá, Medellin, Bucaramanga, Tunja, San Gil, Cali, Buga, Ibagué, Barranquilla, Pasto, Cúcuta, Pamplona, Zipaquirá, Manizales, Neiva, etc.

Nous avons déjà mentionné les principaux établissements d'enseignement technique, spécial et supérieur que possède la Colombie. Les universités sont au nombre de quatre, celles de Bogotá, d'Antioquia, de Popayan et de Carthagène.

**COLONIES AGRICOLES** (Écoles dans les). — Voir *Primaires annexées à des établissements de bienfaisance (Ecoles)*.

**COLONIES AGRICOLES PÉNITENTIAIRES.** — Voir *Mineurs délinquants.*

**COLONIES ALLEMANDES.** — L'Allemagne possède depuis 1884 des colonies en Afrique et en Océanie.

**Afrique.** — Les colonies allemandes en Afrique sont le territoire de *Togo*, le *Cameroun*, l'*Afrique sud-occidentale allemande*, l'*Afrique orientale allemande.*

*Togo.* — Le territoire de Togo est situé sur la Côte des Esclaves, entre le Dahomey (français) à l'est et la Côte de l'Or (anglaise) à l'ouest. Il est divisé en 8 districts. La capitale est Lomé, avec 6472 habitants, dont 139 blancs (1908). La population totale était, en 1908, de 168 blancs, et environ 900 000 indigènes. Il y a deux écoles du gouvernement (garçons), une à Lomé, avec 170 élèves, l'autre à Sébé, avec 105 élèves; et une école d'ouvriers à Lomé avec 25 élèves. La Société des missions de l'Allemagne du Nord entretient 102 écoles avec 3347 élèves; la *Steyler Missionsgesellschaft*, 144 écoles avec 5281 élèves; la Mission wesleyenne, 6 écoles avec 429 élèves. Le rapport officiel publié par le gouvernement de la colonie (année 1907-1908) dit que, pour une grande partie des élèves, ce qui les attire surtout à l'école, ce sont les apparences extérieures, la différence dans la façon de s'habiller et dans le genre de vie : la conséquence de la fréquentation de l'école, pour ceux-là, c'est « qu'ils ne veulent plus manier la pioche pour cultiver la terre, ni se louer comme ouvriers, parce que ce genre d'occupation leur paraît indigne d'eux; et qu'ils constituent ainsi une classe de gens impropres au travail : c'est une tendance contre laquelle doivent énergiquement lutter tant l'administration que les missions ».

*Cameroun.* — Le Cameroun, qui s'étend du golfe de Guinée jusqu'au lac Tchad, est limité à l'ouest par la Nigérie anglaise et les possessions françaises du Soudan, et au sud par le Congo français. Il est divisé en 21 districts. Capitale. Douala. La population de la colonie (1908) est de 1128 blancs et environ trois millions d'indigènes. Il y a trois écoles du gouvernement (garçons), une à Douala, avec 243 élèves, une autre à Victoria avec 200 élèves, la troisième à Garoua. Les missionnaires qui ont des écoles sont : la Société des missions de Bâle, avec 8319 élèves dans les *Volksschulen*, où l'enseignement se donne en langue douala, 126 élèves dans 2 écoles de filles (internats), 185 élèves dans 5 écoles de garçons (internats), 211 élèves dans 2 écoles allemandes de garçons, 225 élèves dans 3 écoles moyennes de garçons, 38 élèves dans le séminaire (à Bouéa); la Mission baptiste, avec 1434 élèves dans les *Volksschulen*, et 55 élèves dans une école de filles; la Mission américaine, avec 1085 élèves dans les *Volksschulen*, et 929 élèves dans 4 internats (dont 156 filles); la Mission catholique, avec 4231 élèves (3786 garçons, 445 filles) dans 62 écoles.

« Le 12 décembre 1907 a eu lieu à Douala, sous la présidence du gouverneur, une conférence à laquelle ont pris part des représentants des différentes missions. L'objet principal de cette conférence était l'établissement d'un règlement commun pour les écoles du gouvernement et les écoles des missions, en vue de mesures à prendre pour la diffusion de la langue allemande, d'une entente pour la fixation des vacances, et de l'établissement d'un système de récompenses pour les meilleurs résultats obtenus en allemand. Le règlement projeté est en voie d'élaboration. La question du mariage chez les indigènes a été aussi débattue : il a été reconnu que les progrès de la colonisation permettent de prendre, au moins dans quelques districts de la côte, des mesures contre la polygamie, la vente des femmes, et les mariages d'enfants. » (Rapport officiel, 1908.)

*Afrique sud-occidentale allemande.* — Ce territoire s'étend entre la colonie portugaise d'Angola, au nord, et la colonie anglaise du Cap, au sud. Il est divisé en 13 districts. Capitale, Windhoek. La population blanche est de 8213 habitants, dont 2249 du sexe féminin (1908); la population indigène est d'environ 60 000 habitants. Les missions évangéliques ont 16 établissements, la mission catholique en a 4 : mais le rapport officiel de 1907-1908 ne donne pas de statistique d'ensemble sur les écoles des missionnaires.

*Afrique orientale allemande.* — Ce territoire est borné au sud par la colonie portugaise de Mozambique ; au sud et à l'ouest par la Rhodésie anglaise, à l'ouest par le Congo belge, au nord par l'Afrique orientale anglaise; il touche aux trois grands lacs africains Nyassa, Tanganyika et Victoria Nyanza, et il a une étendue d'environ 500 kilomètres de côtes sur l'océan Indien. Il est divisé en 22 districts. Capitale : Dar-es-Salam. La population blanche est (1908) de 2845 habitants, dont 669 du sexe féminin; le dernier rapport officiel (1907-1908) ne contient aucune indication relative au chiffre de la population indigène : elle peut être évaluée à sept millions d'habitants environ. Il existe dans la colonie 7 écoles primaires dirigées par des maîtres européens, avec 1292 élèves; 4 écoles d'ouvriers, dirigées par des maîtres européens, avec 172 élèves; 33 écoles (dont 24 écoles « de l'intérieur », *Hinterlandschulen*) dirigées par des maîtres indigènes, avec 2231 élèves; 1 école pour des enfants boers, avec 17 élèves. Trois sociétés de missions allemandes, une société anglaise, une société américaine, trois congrégations catholiques, ont en outre fondé des écoles dont le nombre n'est pas indiqué.

**Océanie.** — En Océanie, les possessions allemandes comprennent un territoire dans la Nouvelle-Guinée, qui, avec quelques îles adjacentes, forme la *Nouvelle-Guinée allemande*; et l'archipel de *Samoa*, moins deux îles occupées par les Etats-Unis d'Amérique.

*Nouvelle-Guinée allemande.* — Cette colonie est divisée en deux groupes.

A. L'*ancien pays de protectorat,* occupé par l'Allemagne en 1884, comprend : 1° sur la côte nord-est de la Nouvelle-Guinée, un territoire d'environ 180 000 kilomètres carrés, qui porte le nom de *Kaiser-Wilhelmsland* (Terre de l'Empereur Guillaume); 2° un groupe d'îles situé sur la côte nord-est de la Nouvelle-Guinée, désigné précédemment sous le nom d'archipel de la Nouvelle-Bretagne (île principales : Nouvelle-Bretagne, aujourd'hui *Nouvelle-Poméranie ;* Nouvelle-Irlande, aujourd'hui *Nouveau-Mecklenburg*), et que les Allemands ont rebaptisé *Archipel Bismarck*, avec les *îles de l'Amirauté*, au nord; 3° une partie des *îles Salomon*, à l'est-sud-est de l'archipel Bismarck, dont elles forment administrativement une dépendance. La capitale de ce groupe est Herbertshöhe, dans l'île de Nouvelle-Poméranie. La population blanche (1908) comprend : dans l'archipel Bismarck et les îles Salomon, 463 habitants, dont 109 du sexe féminin; dans la Terre de l'Empereur Guillaume, 184 habitants, dont 48 du sexe féminin. La population de couleur, non indigène, composée essentiellement de Chinois et de Malais, comprend en tout 580 habitants, dont 54 du sexe féminin. Quant aux indigènes, de race papoue, ils ne sont pas recensés.

Une école du gouvernement pour les indigènes (garçons) a été ouverte en 1907 à Simpsonhafen, dans la Nouvelle-Poméranie; cette école a compté en 1908 40 élèves. Partout ailleurs, l'enseignement est laissé aux soins des missionnaires : la Mission méthodiste a dans l'archipel Bismarck 176 écoles avec 5612 élèves; une Mission catholique a 3 stations dans les îles Salomon; une autre mission catholique a 8 stations en Nouvelle-Guinée; quelques autres missionnaires sont encore établis dans diverses parties de la colonie.

B. Le second groupe comprend l'*archipel des Carolines*, l'*archipel des Mariannes* (moins l'île Guam, cédée aux Etats-Unis en 1898), et l'archipel des Palaos, acheté par l'Allemagne à l'Espagne en 1899, ainsi que les *îles Marshall*, occupées par l'Allemagne dès 1885.

Dans les *Carolines de l'Est*, qui forment un district, la population blanche (1907) est de 71 habitants, dont 22 femmes; la population indigène n'est pas recensée. Il n'y a pas d'école du gouvernement. Les quelques missionnaires américains ont été remplacés presque entièrement par des missionnaires allemands. Des missionnaires catholiques ont aussi des écoles, dont

quelques-unes sont dirigées par des maîtres indigènes. « Les missionnaires, dit le rapport officiel, se plaignent de l'irrégularité des élèves et de leur manque d'application. Quant aux soi-disant écoles dirigées par des indigènes, elles sont sans valeur; les prétendus « instituteurs » apparaissent très ponctuellement à la fin de chaque mois pour toucher leur traitement, mais à cela paraît se borner leur activité; aucun d'eux ne parle ou ne comprend l'allemand »

Dans les *Carolines de l'Ouest*, et dans les *Mariannes* et les *Palaos* qui leur sont administrativement rattachées, la population blanche (1907) est de 88 habitants, dont 25 femmes; la population de couleur, tant indigènes que Chinois, etc., est de 18 128 habitants. Il y a une école du gouvernement à Saïpane (Mariannes), fréquentée par 211 élèves (indigènes, garçons et filles). Les capucins ont 6 écoles, dans l'île de Yap (Carolines de l'Ouest) et dans celle de Palaos.

Dans les *îles Marshall*, la population blanche (1er janvier 1908) était de 162 habitants, dont 88 Allemands; il y avait 191 Polynésiens non indigènes, 105 métis, et 627 Chinois; le nombre des indigènes, dans l'île principale, Yalouit, était de 955; dans les autres îles, la population indigène n'est pas recensée. Il n'existe pas d'école du gouvernement. Les missionnaires catholiques ont 4 écoles, fréquentées par 197 élèves; les écoles de la Mission évangélique de Boston sont fréquentées par 945 élèves (l'île Naourou non comprise).

*Samoa.* — L'archipel de Samoa est composé de trois îles principales et de trois îles secondaires. En vertu d'une convention conclue en 1899, l'Allemagne occupe deux des îles principales, Savaii et Oupolou, ainsi que les petites îles Apolima et Manono dépendant d'Oupolou; les Etats-Unis ont l'île de Toutouïla et la troisième des petites îles. La population blanche des quatre îles allemandes comprend (1908) 436 habitants, dont 97 du sexe féminin; la population de couleur non indigène comprenait (1907) 885 métis, 1104 Chinois, et 1347 Polynésiens; la population indigène, recensée en 1906, s'élevait à 33 478 habitants. Il y a une école du gouvernement avec 126 élèves (74 garçons, 56 filles), dont 4 blancs, 121 métis, 1 polynésien. En dehors de cette école, l'enseignement est laissé aux mains des missionnaires, qui sont de trois sortes : la Société des missions de Londres, une Mission catholique et une Mission mormone (dont les adhérents ont triplé en nombre de 1907 à 1908).

**COLONIES AMÉRICAINES.** — A la suite de la guerre entre l'Espagne et les Etats-Unis, cette dernière puissance s'est annexé, en 1898, deux colonies espagnoles, l'île de Puerto Rico, l'une des Antilles, et les îles Philippines, avec l'île Guam, l'une des Mariannes, dans le Pacifique occidental. La même année, elle a également prononcé l'annexion des îles Hawaï, dans l'océan Pacifique. A la suite d'une convention conclue avec l'Angleterre et l'Allemagne (1899), l'Union américaine est entrée en possession de deux îles de l'archipel de Samoa. — Voir *Hawaï (Iles)*, *Philippines (Iles)*, *Puerto Rico*, *Samoa*.

**COLONIES BRITANNIQUES.** — Au dernier recensement (1901), la superficie de l'Empire britannique (non compris celle du Royaume-Uni : Angleterre, Ecosse et Irlande) était de 11 755 353 milles carrés; sa population, qui était de 358 934 622 habitants, comprend des représentants de presque toutes les races et de presque toutes les religions. Au point de vue historique, son développement peut être divisé en trois périodes : celle des découvertes, celle des conquêtes, et celle du partage avec d'autres nations. Cet empire se compose aujourd'hui d'une série de gouvernements indépendants, tous distincts, mais tous rattachés, par un lien plus ou moins étroit, à la couronne britannique et au gouvernement du Royaume-Uni.

Il existe entre les territoires composant l'Empire britannique une distinction fondamentale : les uns sont des *colonies* proprement dites, les autres sont des *protectorats*. Les colonies font partie du domaine de la couronne, et elles sont gouvernées en son nom. Dans les pays de protectorat, la couronne se borne surtout à diriger les relations extérieures du pays, et à veiller à la sécurité des résidents britanniques; mais la souveraineté reste entre les mains des gouvernants indigènes. Cette distinction existe encore, en pratique aussi bien qu'en théorie, dans les Etats Malais confédérés et dans quelques parties de l'Inde; mais il est d'autres territoires moins avancés en civilisation où, dans ces dernières années, elle tend à disparaître : les protectorats y sont traités comme le sont les colonies de la couronne les moins développées.

Le pouvoir de la couronne sur les pays formant l'Empire britannique est exercé en Angleterre par deux départements ministériels, l'*India Office* et le *Colonial Office* : le premier s'occupe de l'Inde britannique et des Etats Indiens de protectorat; le second, des autres colonies et dépendances de l'Empire. Chacun des deux *Offices* est dirigé par un ministre, qui est un membre du Parlement britannique, et qui est responsable devant celui-ci de son administration.

Mais l'autorité exercée par ces ministres n'est pas toujours la même. Plusieurs des possessions britanniques ont le droit d'administrer leurs propres affaires dans une mesure plus ou moins grande, sans l'intervention de la métropole. Les territoires de l'Empire se classent, à ce point de vue, de la manière suivante :

1° Colonies (et protectorats) où toutes les fonctions exécutives et législatives sont exercées exclusivement par un gouverneur ou commissaire nommé par la couronne;

2° Colonies (et protectorats) où le gouverneur est assisté par des Conseils exécutifs et législatifs, nommés soit directement par la couronne, soit par lui-même comme représentant de la couronne (le gouvernement de l'Inde britannique est de ce type);

3° Colonies (aucun protectorat n'a encore atteint ce degré) où le Conseil exécutif est nommé par la couronne, mais où il existe une assemblée législative élue soit en totalité, soit en partie, par le vote populaire (quelques colonies de ce type ont deux corps légiférants, l'un nommé par la couronne, l'autre élu);

4° Colonies possédant le *self-government* (l'autonomie) : ce sont celles où les membres du pouvoir exécutif sont responsables non envers le gouverneur ou directement envers la couronne, mais, comme dans le Royaume-Uni, envers une législature élue. Dans ces colonies, le gouverneur forme simplement le lien et l'intermédiaire entre le gouvernement local et la couronne; il est nommé par le souverain de la Grande-Bretagne, comme le sont les gouverneurs de toutes les autres colonies et des pays de protectorat.

Il est nécessaire d'ajouter que, parfois, l'administration d'un territoire est confiée, au début, non pas à des représentants directs de la couronne, mais à une Compagnie financière. L'exemple principal d'un pareil cas est le vaste territoire qui, dans l'Afrique du Sud, est administré par la *British South Africa Company*. Mais, même dans ces circonstances exceptionnelles, la couronne conserve un certain contrôle sur les opérations de la Compagnie.

Dans ce Dictionnaire, des articles spéciaux sont consacrés aux colonies autonomes (Voir *Australie*, *Canada*, *Cap*, *Natal*, *Nouvelle-Zélande*, *Orange*, *Terre-Neuve*, et *Transvaal*), ainsi qu'à l'Inde (Voir *Inde anglaise*). Les pages qui suivent traitent des autres colonies et pays de protectorat : ces colonies et ces pays y sont groupés selon leur situation géographique, et non selon leur constitution politique.

Un coup d'œil d'ensemble jeté sur les systèmes d'éducation en vigueur dans ces territoires fait voir d'emblée que dans les colonies de la couronne (nom général embrassant tous les pays dépendant de l'Empire britannique, à l'exception des colonies autonomes et de l'Inde), l'enseignement dépassant le degré élémentaire n'est pas encore très avancé; Malte est la seule colonie de la couronne qui possède une université. Les raisons de cet état de choses sont bien simples : les colonies de la couronne n'ont, pour l'instant, que des ressources minimes; leur développement ne fait que de commencer; elles sont peuplées, en grande partie, par les races les plus arriérées du globe. Ces raisons n'existent pas pour les colonies autonomes, qui ont une population de race blanche relativement considérable et croissant sans cesse en nombre, ni

pour l'Inde, qui a derrière elle des siècles de civilisation et qui possède dès maintenant des ressources suffisantes pour permettre l'entretien d'établissements d'enseignement supérieur : aussi ces pays-là ne le cèdent-ils qu'à peu d'Etats européens au point de vue du développement de leur système d'instruction publique.

Nous divisons les colonies et pays de protectorat étudiés dans le présent article en sept groupes : 1. *Méditerranée*; 2. *Extrême-Orient*; 3. *Amérique*; 4. *Afrique occidentale*; 5. *Afrique méridionale*; 6. *Afrique orientale*; 7. *Océanie*.

### 1. Méditerranée.

**Gibraltar.** — Quoique l'occupation de Gibraltar par les Anglais remonte à 1704, ce n'est qu'en 1832 qu'y fut organisée l'instruction élémentaire : cette année-là vit la création d'une école fondée par les wesleyens, et d'une école publique ouverte à toutes les confessions et aux enfants des deux sexes. De ces deux écoles, la première a finalement disparu en 1895; la seconde existe encore, mais seulement sous la forme d'une école publique de filles. Les écoles élémentaires catholiques sont aujourd'hui de beaucoup les plus importantes à Gibraltar. Celles des garçons sont administrées par la communauté des Frères chrétiens, celles des filles par les Sœurs de Lorette. Toute école élémentaire, dans la colonie, peut obtenir du gouvernement un subside (*grant*), si elle satisfait aux conditions du Code d'éducation de 1899. Les principales dispositions de ce code sont les suivantes : *a*) dans chaque séance scolaire (*attendance*), — et il faut que l'école ait eu au moins 400 séances dans l'année pour pouvoir réclamer le subside, — une heure et demie au moins doit avoir été consacrée à l'enseignement séculier en langue anglaise; *b*) l'école doit être destinée à l'instruction primaire des enfants pauvres de Gibraltar; *c*) les enfants de nationalité étrangère ne doivent être admis qu'après que l'admission a été accordée à tous les enfants de nationalité britannique; *d*) l'école doit avoir au moins un instituteur qualifié. Les subsides sont accordés sur l'avis de l'inspecteur des écoles, et sans qu'il soit tenu aucun compte de l'enseignement religieux. En 1906, 13 écoles ont reçu des subsides (10 écoles catholiques, 1 école israélite, 2 écoles sans caractère confessionnel); le montant total des subsides a été de £ 1845; chiffre de la fréquentation moyenne : 1863 élèves. Il existe à Gibraltar plusieurs écoles élémentaires privées qui ne reçoivent aucun subside du gouvernement.

Le plus important établissement d'enseignement secondaire est le Line Wall Day College, tenu par la communauté des Frères chrétiens. Il n'est pas soumis à l'inspection du gouvernement; le cours d'études comprend la langue anglaise, l'enseignement commercial, les mathématiques, les langues classiques et modernes, etc. Les examens ont lieu annuellement sous la direction du College of Preceptors de Londres.

**Malte** — L'archipel maltais, situé à 58 milles anglais environ de la Sicile, a une superficie de 115 milles carrés; sa population était, en 1907, d'environ 206 000 habitants. L'archipel a été annexé à l'Empire britannique en 1814. La plupart des habitants parlent un idiome spécial, le maltais; mais les classes instruites parlent l'anglais ou l'italien.

L'instruction élémentaire a été organisée en 1838. Les écoles élémentaires sont aujourd'hui entretenues par le gouvernement; mais, contrairement à ce qui se passe d'ordinaire dans les écoles gouvernementales, l'enseignement y a un caractère confessionnel : le catéchisme catholique y fait partie du programme régulier des études. En 1907, il y avait 99 écoles gouvernementales, avec une fréquentation moyenne de 17 010 élèves. La fréquentation n'est pas obligatoire; le nombre des enfants sollicitant l'admission a néanmoins excédé jusqu'ici le nombre des places disponibles : en 1906, 3759 enfants n'ont pu être admis faute de place. Le personnel enseignant comprend des instituteurs en chef, des adjoints, et des moniteurs, ainsi que des maîtres et maîtresses spéciaux pour le dessin, la dentelle, etc. Quelques élèves sont habituellement envoyés chaque année aux frais du gouvernement pour recevoir l'enseignement normal en Angleterre à Saint Mary's College, Hammersmith. Le programme des écoles élémentaires comprend, outre l'enseignement religieux : la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géographie, la grammaire, le dessin (dans les écoles urbaines), la couture et la callisthénie pour les filles, la gymnastique pour les garçons. Les parents ont l'option entre l'anglais et l'italien comme langue d'enseignement.

Il y a aussi des écoles du soir (33 en 1907), où la lecture, l'écriture et l'arithmétique sont enseignées par les maîtres des écoles du jour.

On trouve également à Malte un nombre considérable d'écoles privées, non soutenues par le gouvernement. Il ne peut toutefois être ouvert d'écoles enfantines sans l'autorisation de l'administration.

Le total de la dépense du gouvernement pour l'instruction élémentaire a été en 1906 de £ 25 593.

Le gouvernement entretient deux écoles secondaires, l'une pour les jeunes filles (à laquelle sont également admis de jeunes garçons), à la Valette, l'autre pour les garçons, à Rabatto (Gozzo). On y prépare les élèves pour les « Oxford Local Examinations »; il y a aussi des examens relevant de la Section de science et d'art du Board of Education, South Kensington, Londres. Il existe aussi un établissement gouvernemental pour les jeunes gens, appelé le Lyceum, comprenant : *a*) une école préparatoire; *b*) une section moderne (où les élèves sont préparés pour l'armée et la flotte, le service civil, le commerce, etc.); *c*) une section classique pour les jeunes gens qui veulent entrer à l'université. Il y a également quelques institutions privées donnant l'enseignement secondaire.

Le gouvernement entretient une école industrielle (qui a coûté £ 896 en 1906), et une école technique de chemins de fer.

Comme il a été dit dans l'introduction de cet article, Malte est la seule des colonies de la couronne qui possède une université. Elle a été établie en 1769 par le grand-maître de l'Ordre des chevaliers de Saint-Jean. Elle est administrée par un recteur et un conseil général, plus un conseil spécial pour chacune des quatre facultés : théologie, droit, médecine, arts et sciences. L'université de Malte jouit du droit de collation des grades; et en 1903 elle a reçu de l'université d'Oxford les privilèges accordés par le statut de cet établissement aux universités des colonies et de l'Inde. En 1906, le nombre moyen des étudiants inscrits a été de 146.

**Chypre.** — Le problème de l'éducation dans l'île de Chypre est à la fois simple et complexe : complexe, en ce qu'il est nécessaire de maintenir complètement séparées l'une de l'autre l'éducation des deux fractions de la population, les musulmans et les chrétiens grecs; simple, parce que la population se répartit exclusivement entre ces deux seules catégories : il n'existe pas, dans une mesure appréciable, d'autres confessions religieuses ayant des adhérents ou une influence.

Avant 1878 (date de l'occupation anglaise), les écoles musulmanes étaient seules reconnues par l'État et soutenues par lui. Trois ans plus tard, l'administration se décida à accorder des subsides à toutes les écoles, soit musulmanes, soit chrétiennes grecques, qui rempliraient les conditions déterminées par elle; ce système est encore en vigueur aujourd'hui, sauf que le commissaire supérieur a la faculté d'accorder des subsides, s'il y a lieu, aux écoles d'autres confessions encore.

L'éducation élémentaire est régie par les lois nº 18 de 1895, nº 14 de 1897, et nº 10 de 1905. Les corps qui administrent les écoles chrétiennes et les écoles musulmanes sont de nature similaire, mais tout à fait distincts; ce sont :

*a*) Un comité local qui nomme et qui révoque le maître ou les maîtres (et maîtresses), fixe les traitements, et lève les taxes locales destinées à fournir la somme requise pour les traitements et pour l'entretien de l'école ou des écoles;

*b*) Le comité de district (l'île de Chypre est divisée en six districts administratifs), dont le rôle est simplement de surveiller les comités locaux;

c) Le Conseil d'éducation de l'île, qui indique au commissaire supérieur le nombre des écoles nécessaires, et s'occupe également de ce qui concerne les subsides.

La besogne d'administration incombe donc essentiellement aux localités, villes ou villages; et ce système donne de bons résultats, les autorités locales montrant beaucoup d'intérêt et de zèle pour l'éducation des enfants.

Le programme des écoles chrétiennes a été établi en 1898; il comprend : la religion, la langue grecque, les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, l'histoire, la géographie, le chant (enseigné par l'oreille), la calligraphie, la gymnastique.

L'éducation dans les écoles musulmanes n'a pas été règlementée; on y enseigne la lecture du Coran, la langue turque, l'histoire (spécialement l'histoire ottomane), la géographie, l'arithmétique.

Pour qu'une école puisse obtenir un subside gouvernemental, il faut : 1° que l'instituteur soit âgé de plus de dix-huit ans; 2° qu'il appartienne à la religion musulmane ou à la religion chrétienne, suivant l'école dans laquelle il doit enseigner (à moins qu'il ne s'agisse de maîtres enseignant exclusivement une langue étrangère); 3° qu'il soit porteur d'un certificat approuvé par le gouvernement. La loi a fixé le traitement minimum à £ 10 par an pour un instituteur musulman, à £ 15 pour un chrétien grec; les ressources nécessaires au paiement des traitements proviennent : *a*) d'une taxe locale; *b*) d'un subside du gouvernement. La somme à distribuer en subsides est votée chaque année au budget de l'île; elle est répartie, en nombres ronds, dans la proportion de trois quarts pour les écoles chrétiennes et un quart pour les écoles musulmanes; le chiffre du subside alloué à chaque école a pour base le chiffre de la fréquentation moyenne, et le rapport de l'inspecteur anglais des écoles et de ses aides. La fréquentation des écoles, tant chrétiennes que musulmanes, est entièrement facultative.

Le tableau suivant indique le progrès accompli dans l'instruction élémentaire durant les vingt-cinq dernières années :

| ANNÉES | NOMBRE DES ÉCOLES | | NOMBRE DES ÉLÈVES | | DÉPENSE | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Musulmanes | Chrétiennes | Musulmans | Chrétiens | Locale | Gouvernementale |
| | | | | | £ | £ |
| 1881 | 71 | 99 | 1869 | 4907 | 3030 | 642 |
| 1906 | 169 | 332 | 5330 | 20713 | 11599 | 3898 |

L'enseignement secondaire ne se trouve pas encore dans un état très avancé. Il y a toutefois à Nicosie quatre écoles secondaires, deux musulmanes et deux chrétiennes grecques; l'école *Idadi* (musulmane) et le Gymnasion (chrétien grec) méritent une mention spéciale. La première, avant l'occupation anglaise, était dirigée et soutenue par le gouvernement turc; la loi sur l'enseignement secondaire n° 10 de 1905 l'a placée sous l'autorité d'un corps administratif élu; entre 1878 et cette date, l'administration anglaise a exercé les attributions qui incombaient antérieurement au gouvernement turc. Le nombre des élèves, en 1906, a été de 102. Le programme comprend l'enseignement des langues turque, persane, arabe, anglaise et grecque moderne, ainsi que celui des mathématiques d'après les méthodes occidentales. Le Gymnasion sert spécialement à la préparation d'instituteurs pour les écoles élémentaires chrétiennes grecques; on y enseigne le grec, le latin, l'anglais et le français; le cours d'études est de six ans. Le nombre des élèves, en 1906, a été de 297. Ces deux écoles, ainsi que les deux autres, reçoivent des subsides du gouvernement.

Il y a des écoles secondaires chrétiennes grecques dans quatre autres villes de l'île; et à Nicosie il existe en outre une école secondaire anglaise placée sous la direction de l'inspecteur des écoles. La diffusion de la langue anglaise, qui a fait de grands progrès dans ces dernières années, est due, pour une large part, à l'institution d'examens portant sur la connaissance de l'anglais, examens que doivent subir les indigènes qui veulent devenir fonctionnaires du gouvernement, tant pour une première nomination que pour une promotion.

## 2. Extrême-Orient.

**Ceylan.** — L'île de Ceylan a une superficie de plus de 25 000 milles anglais carrés, et une population qui dépasse quatre millions d'habitants. Cette population est composée, pour plus de la moitié, de Cinghalais, et, pour un quart, de Tamouls venus de l'Inde méridionale; le nombre des Européens est proportionnellement insignifiant. L'île fut d'abord colonisée par les Portugais, puis par les Hollandais; l'occupation anglaise date de 1796.

A raison de la distribution de la population, la langue anglaise est, dans la pratique, un objet d'enseignement d'ordre accessoire; et les écoles, à Ceylan, doivent être distinguées non pas, à proprement parler en établissements élémentaires et en établissements secondaires, mais en écoles où l'enseignement est donné dans l'une des langues indigènes, en écoles anglo-indigènes (c'est-à-dire où l'anglais est enseigné par l'intermédiaire d'une langue indigène), et en écoles anglaises. Ces écoles forment deux grandes divisions : les écoles du gouvernement, et les écoles subventionnées; mais outre ces deux classes, il y a encore les écoles non-subventionnées, dont il existait 1785 en 1906 avec 31 327 élèves. L'éducation que donnent le plus grand nombre des écoles non-subventionnées paraît être de très peu de valeur.

Les écoles subventionnées, beaucoup plus nombreuses que les écoles gouvernementales, sont presque toutes dirigées par l'une ou l'autre des nombreuses sociétés de missions qui sont à l'œuvre dans l'île; quelques-unes, toutefois, appartiennent à la Société théosophique bouddhiste, et d'autres sont musulmanes. Jusqu'ici, il n'a été créé d'écoles gouvernementales que là où il y avait des lacunes à combler. Mais il a été rendu récemment des ordonnances accordant aux municipalités, ainsi qu'aux districts ruraux, le droit d'établir des écoles indigènes placées sous leur propre autorité.

Le gouvernement vient en aide aux écoles subventionnées au moyen de subsides calculés sur la base des résultats constatés dans les examens annuels. Ils ont été concédés, jusqu'ici, sans qu'aucune réserve fût faite au sujet de l'enseignement religieux donné. Dans les écoles gouvernementales, toute la dépense est supportée par l'administration publique, à l'exception de celle de l'entretien des bâtiments, qui est laissée à la charge des comités de village et des municipalités.

Voici la statistique des écoles reconnues par le gouvernement en 1906 :

1. *Écoles indigènes*

| | NOMBRE | DÉPENSE (en roupies). | ÉLÈVES (Fréquentation moyenne). |
|---|---|---|---|
| Gouvernementales | 566 | 259 242 | 68 076 |
| Subventionnées . . | 1429 | 349 428 | 134 988 |

2. *Écoles anglaises*

(y compris les écoles anglo-indigènes)

| NOMBRE | DÉPENSE (en roupies). | ÉLÈVES |
|---|---|---|
| 226 | 144 869 | 33 300 |

Dans les écoles indigènes, l'enseignement est donné en cinghalais ou en malais; dans les écoles anglaises, les branches d'enseignement sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire, l'histoire et la géographie, et, dans beaucoup de cas, diverses autres branches accessoires.

Dans ces dernières années, l'attention a été appelée

sur la nécessité de pourvoir à l'instruction des enfants tamouls employés dans les domaines où se fait la culture du thé; une ordonnance rendue en 1907 dispose que le surintendant de tout domaine peut être requis de prendre les mesures pour que ces enfants reçoivent une instruction convenable.

En 1903 a été établie par le gouvernement une école normale (*Training College*) pour former les instituteurs anglais. Cette école a maintenant, en outre, une section indigène et une section anglo-indigène. Des écoles normales pour former des instituteurs indigènes ont été établies par la plupart des sociétés de missions, et reçoivent des subsides du gouvernement.

L'enseignement secondaire est donné dans une ou deux des écoles anglaises subventionnées, et aussi au Collège royal, qui est une institution gouvernementale: ce collège prépare ses élèves aux « Cambridge Local Examinations », et au concours pour les bourses de £ 200 par an pendant trois ans, offertes par le gouvernement et destinées à permettre aux titulaires de faire leurs études dans une université anglaise ou dans une école d'ingénieurs. Le gouvernement offre aussi des bourses d'un montant moindre, d'après les résultats obtenus aux « Cambridge Local Examinations » et aux examens intermédiaires de l'université de Londres, et accorde des subsides pour les élèves qui ont subi ces examens avec succès.

Un Collège technique gouvernemental a été établi en 1893 : il contient des sections de génie civil, d'électricité, de télégraphie, et d'arpentage et nivellement. En outre, 38 écoles industrielles ont reçu des subsides; la plus importante est l'école industrielle de Maggona, tenue par la Mission catholique romaine, et dont le gouvernement se sert comme d'école de correction (*reformatory*). On cherche à favoriser les progrès de l'agriculture par la création de jardins scolaires. Il faut mentionner encore la florissante Ecole de médecine, qui a obtenu la reconnaissance du Conseil général médical de la Grande-Bretagne.

L'administration générale de l'éducation de Ceylan appartient à un Département de l'instruction publique, à la tête duquel est un directeur, responsable devant le gouverneur de la colonie, et assisté par un personnel d'inspecteurs.

**Etablissements du Détroit (Strait's Settlements).** — La colonie des Etablissements du Détroit est composée de l'île de Singapour, de l'établissement (*settlement*) de Malacca sur le continent, de l'île de Pinang, de la province de Wellesley sur le continent, et (depuis 1907) de l'île de Labouan (au nord-ouest de Bornéo). Elle fut gouvernée, à l'origine, par la Compagnie des Indes, et fut ensuite une dépendance de l'Inde; elle est devenue colonie de la couronne en 1867. L'élément malais est prépondérant dans la colonie; mais on y trouve aussi des Chinois et des Tamouls de l'Inde, et une proportion assez considérable de population européenne et eurasienne.

Des écoles anglaises ont été fondées avant qu'on se préoccupât de l'instruction des indigènes. Deux des plus célèbres écoles de la colonie, l'Ecole gratuite de Pénang et l'Institution Raffles à Singapour, datent, la première, de 1816, la seconde de 1823. Celle-ci, dans l'intention de son fondateur, Sir Stamford Raffles, était destinée à devenir un Collège malais pour l'étude et la diffusion de la littérature orientale : mais ce projet n'a jamais été réalisé, et l'Institution n'est maintenant rien d'autre qu'une école anglaise. D'autres écoles anglaises ont été ouvertes par les différentes confessions religieuses.

Ce sont ces écoles, et d'autres établies depuis par le gouvernement, qui forment la base de l'enseignement secondaire dans les Etablissements du Détroit. Mais il ne faut pas perdre de vue que beaucoup d'entre elles sont en réalité des écoles élémentaires : elles ont des classes consacrées aux *standards* I à VII, où l'on enseigne la lecture, l'écriture, l'arithmétique, et (dans les trois derniers *standards*) la géographie; au degré supérieur il existe des classes spéciales, des classes commerciales et (à l'Institution Raffles) des classes de sciences. L'enseignement secondaire a été encouragé par l'introduction du système des « Cambridge Local Examinations », par des bourses du gouvernement, et par des bourses de la Reine destinées à permettre à des jeunes gens de suivre les cours d'une université en Angleterre, et qui sont de £ 250 par an pendant cinq ans.

On a essayé de former, à l'Institution Raffles, des classes normales pour des élèves instituteurs : mais le succès n'a pas été très grand, et on se propose maintenant de créer des classes normales pour les instituteurs déjà en fonctions. Le recrutement des instituteurs a toujours été difficile.

En 1907, il y avait dans la colonie 6 écoles anglaises gouvernementales et 29 écoles anglaises subventionnées; les subsides sont accordés : *a*) d'après le nombre des élèves présentés à l'examen; *b*) d'après la discipline et l'organisation de l'école; *c*) d'après le nombre de succès obtenus à l'examen sur des branches spéciales ou (dans les écoles de filles) pour les travaux à l'aiguille.

Un système d'écoles indigènes gratuites a été établi en 1870 par le gouvernement. Avant cette date, il n'existait que quelques établissements où l'on enseignait à de jeunes garçons à lire quelques chapitres du Coran. La fréquentation des écoles indigènes gouvernementales a été rendue obligatoire pour les Malais à Malacca et dans la province de Wellesley. En 1906, il y avait 171 écoles malaises; la dépense a été de 87 286 dollars, la fréquentation moyenne, de 8949 élèves. Les matières enseignées sont la lecture et l'écriture (en malais arabisé et en malais romanisé), l'arithmétique, la composition et la géographie; il y a quatre *standards*.

Il existe aussi quelques écoles chinoises et tamoules.

Il y a à Malacca une école normale pour préparer des instituteurs malais pour les écoles indigènes tant des Etablissements du Détroit que des Etats malais confédérés. La dépense de cette école est partagée entre les gouvernements des deux territoires. Jusqu'à présent, la demande d'instituteurs malais excède l'offre.

La portion chinoise de la population se montre très désireuse de faire donner de l'instruction à ses enfants, et surtout de leur faire acquérir la connaissance de la langue anglaise. Les Malais, au contraire, sont indolents ou indifférents en ce qui concerne la fréquentation de l'école par leurs enfants, et ils ont des préjugés contre l'instruction des filles.

**Etats Malais confédérés (The Federated Malay States).** — Les Etats malais placés sous le protectorat anglais sont ceux de Pérak, de Sélangor, de Pahang et de Negri Sembilan; ils se sont placés eux-mêmes sous la protection de l'Angleterre, entre 1874 et 1895, et se sont confédérés en 1896. Avant l'administration anglaise, il n'existait pour ainsi dire pas d'écoles; on se bornait à quelques tentatives pour répandre la connaissance purement verbale du Coran. Le présent système d'éducation s'est développé sous la direction des résidents anglais; il a à lutter contre plusieurs difficultés, telles que le manque de moyens de communication (difficulté qui va en diminuant graduellement) et la dispersion de la population. Les indigènes sont des Malais, mais il y a presque autant de Chinois, et en outre des Tamouls venus de Madras et de Ceylan.

Il existe maintenant un système d'écoles malaises gratuites dans tous les Etats. La fréquentation est obligatoire pour les garçons malais dans les Etats de Sélangor et de Negri Sembilan. Ces écoles comptent cinq *standards* d'instruction, mais peu d'élèves atteignent le cinquième. Les branches d'enseignement sont la lecture (en malais arabisé et en malais romanisé), l'écriture, l'arithmétique, la composition, la géographie, les leçons de choses; la gymnastique occupe une place importante dans le programme. On a fait récemment des tentatives pour enseigner aux garçons divers travaux manuels, comme la confection des filets, la sculpture sur bois, etc.; on enseigne aux filles les travaux à l'aiguille et le tissage des étoffes, mais elles ne fréquentent l'école qu'en très petit nombre. Les classes ont lieu de huit heures du matin à midi; l'après-midi, si les parents le désirent, un maître coranique peut être employé à enseigner les doctrines de la religion musulmane. Une partie des instituteurs sont formés à l'école normale de Malacca. En 1906, il

y avait dans les Etats malais confédérés 217 écoles malaises gouvernementales de garçons et 30 écoles de filles; la fréquentation moyenne a été de 9991 garçons et 823 filles.

Il y a aussi quelques écoles chinoises et tamoules.

Quant à l'instruction qui a pour base l'enseignement de la langue anglaise, elle a fait dans les Etats malais confédérés des progrès considérables. Les Chinois en particulier la recherchent avec empressement. Mais le gouvernement se borne à l'encourager et ne l'a pas prise en mains lui-même. La plupart des écoles anglaises sont entretenues par les diverses confessions religieuses et reçoivent des subsides; un petit nombre seulement appartiennent au gouvernement. La Victoria Institution, à Kouala Lumpour, et l'école Edouard VII à Taïping (toutes les deux ayant un personnel enseignant européen et recevant des subsides considérables du gouvernement) sont les établissements les plus connus. Il faut accorder une mention spéciale à l'Ecole malaise de la résidence à Kouala Kangsar : elle a été ouverte en 1905, et est destinée spécialement aux jeunes garçons de la classe des rajahs. Il a été fait pour les écoles anglaises un Code scolaire qui institue sept *standards* d'instruction élémentaire, auxquels s'ajoutent des *class subjects* (grammaire anglaise, géographie, leçons de choses et science élémentaire) et des *specific subjects* (langues vivantes, littérature, dessin, mécanique, etc.). Des subsides spéciaux sont accordés pour les *class subjects* et les *specific subjects*; les autres subsides sont basés sur les rapports faits par l'inspecteur de l'éducation, et sur la discipline et l'organisation de l'école. Les élèves sont préparés aux « Cambridge Local Examinations » ; et récemment une bourse d'université de £ 250 par an a été mise au concours par le gouvernement. Des encouragements sont accordés pour la préparation des élèves-maîtres, et des classes normales ont été organisées : mais on rencontre beaucoup de difficultés à trouver des maîtres sur place.

Une école technique a été organisée récemment, un professeur de génie civil ayant été nommé en 1906.

L'instruction publique dans les Etats Malais confédérés est placée sous le contrôle d'un directeur de l'éducation (qui, en vertu d'un arrangement récent, exerce les mêmes fonctions à l'égard des écoles des Etablissements du Détroit). La dépense totale pour l'instruction s'est élevée en 1906 à 263 876 dollars.

**Hong-Kong.** — Hong-Kong est un poste avancé important de la civilisation européenne au milieu d'une civilisation exotique. Il consiste en une petite île et en une étroite bande de terre appelée le « nouveau territoire ». Les Anglais ne l'occupent que depuis 1841 ; et il est devenu depuis lors un des plus grands ports du monde entier. La population de la colonie est d'environ 412 000 habitants.

Les problèmes de l'éducation y sont variés. La population est flottante, en sorte qu'on ne peut s'attendre à voir le niveau de l'instruction s'élever graduellement et de façon continue ; de plus, l'habitude générale est que les enfants quittent l'école à un moment où l'on n'a pu cultiver encore que leur mémoire; enfin, le gouvernement se trouve en présence de deux religions avec lesquelles il doit établir une entente, le christianisme et la doctrine de Confucius. A l'égard de ces religions, le gouvernement a adopté successivement des attitudes différentes, caractérisées en ces termes dans un rapport de l'inspecteur de l'éducation (1902) : « L'Etat faisant la croisade (1841-1860); l'Etat sécularisateur (1860-1877) ; l'Etat observateur impartial (1877-1902) ». La fréquentation de l'école n'est pas obligatoire, mais les Chinois tiennent beaucoup à ce que leurs enfants s'instruisent. Le nombre des enfants qui fréquentent une école pendant une partie plus ou moins longue de l'année forme probablement 70 pour cent de la population enfantine totale. Il subsiste encore quelques écoles privées; mais la très grande majorité des écoles de Hong-Kong sont entretenues totalement ou partiellement par les subsides du gouvernement. Ces subsides sont accordés sur le rapport de l'inspecteur des écoles, à la suite, non d'un examen, mais d'une visite d'inspection. Il n'y a pas de programme uniforme (toutefois l'hygiène a été dernièrement rendue une branche obligatoire), mais seules les méthodes occidentales modernes d'enseignement sont admises; la langue d'enseignement doit être soit l'anglais, soit le chinois. Le Code scolaire mis en vigueur en 1902 prévoit des augmentations de subsides (aux écoles anglo-chinoises et aux écoles indigènes) à raison des capacités du personnel enseignant; des subsides sont accordés également, sous certaines conditions, pour la construction de maisons d'école et pour le paiement des loyers des bâtiments scolaires. En 1906 il y avait 85 écoles, tant gouvernementales que subventionnées; la fréquentation moyenne a été de 5496 élèves. Il existe en outre deux écoles ouvertes seulement aux sujets anglais d'origine européenne (la première a été créée en 1902), et une école supérieure chinoise pour les enfants des classes chinoises supérieures ; ces écoles sont placées sous la surveillance du gouvernement. La plus importante institution d'éducation de la colonie est le Queen's College, qui est entretenu par le gouvernement : il est destiné à donner à de jeunes garçons chinois une éducation en anglais; les quatre premiers *standards* y sont ceux des *standards* correspondants des écoles anglaises gouvernementales; mais aux degrés supérieurs on ajoute la physiologie, la géométrie, les sciences physiques, la sténographie et la comptabilité.

En 1906, des classes complémentaires du soir ont été ouvertes à Hong-Kong, avec des sections de génie civil, de sciences, et de commerce. Il y a aussi un Collège de médecine, fondé en 1897 pour la diffusion de la science médicale européenne parmi les Chinois ; il est très florissant. Mais il n'existe pas d'établissement donnant l'enseignement universitaire.

**Oueïhaï-Oueï.** — Le territoire de Oueïhaï-Oueï, situé dans la province chinoise de Chantoung, a été concédé par le gouvernement chinois à la Grande-Bretagne en 1898 : il comprend toutes les îles de la baie de Oueïhaï-Oueï, et une bande de terre de dix milles anglais de largeur le long de la côte. Sa population est d'environ 155 000 habitants.

La plupart des grands villages chinois ont leurs écoles à eux avec des instituteurs qui y enseignent les classiques chinois. Il y a, sur le territoire continental, deux écoles de missionnaires pour les garçons et pour les filles ; et, dans l'île de Linkoung, une école gratuite où on enseigne l'anglais et le chinois. Le gouvernement a fondé en 1901 à Port-Edward (le port principal du territoire) une école gratuite, qui a été fréquentée en 1906 par 153 élèves; il a aussi établi un dépôt de livres où on peut acheter au prix de revient des livres scolaires chinois. Il faut mentionner enfin une école pour les jeunes garçons d'origine européenne ou américaine, dont le programme d'enseignement est semblable à celui d'une *grammar school* anglaise ; elle a été fréquentée en 1906 par 27 élèves.

### 3. Amérique.

**La Jamaïque.** — La Jamaïque (chef-lieu : Kingston) est la plus importante des possessions anglaises des Antilles ; sa superficie est de plus de 4000 milles anglais carrés; sa population en 1906 dépassait 830 000 habitants. Les Anglais l'ont enlevée aux Espagnols en 1655.

On peut dire qu'il n'y avait pas réellement d'enseignement élémentaire à la Jamaïque avant l'affranchissement des esclaves en 1834. Le système actuel d'éducation est régi par les ordonnances n° 31 de 1892 et n° 9 de 1893, et par un Code scolaire promulgué en 1900. L'ordonnance de 1892 a créé un Comité d'éducation, qui doit être consulté par le gouvernement sur les questions d'éducation; il y a aussi un surintendant inspecteur des écoles, et divers inspecteurs. Deux catégories d'écoles sont reconnues : les écoles gouvernementales, dont il n'existe qu'un petit nombre, et les écoles volontaires, recevant des subsides du gouvernement. Dans la pratique, ces deux catégories n'en font qu'une, sauf que, dans les écoles volontaires, les bâtiments sont construits (ou loués) et entretenu par des particuliers, ordinairement des

confessions religieuses. Les subsides gouvernementaux sont accordés d'après les résultats des examens annuels et d'après le nombre des élèves fréquentant l'école.

Les écoles volontaires doivent satisfaire à certaines conditions pour pouvoir obtenir un subside : par exemple, elles ne doivent pas être considérées comme superflues; le bâtiment et le mobilier doivent être convenables, le personnel enseignant doit être suffisant, et la fréquentation moyenne ne doit pas tomber au-dessous d'un certain chiffre.

Les écoles sont divisées en trois classes d'après les résultats de l'inspection. Les branches d'enseignement sont la lecture, l'écriture, l'anglais, l'arithmétique, les éléments des sciences, plus la couture pour les filles; on enseigne également, comme branches accessoires, la Bible, le dessin, et la géographie; dans quelques écoles on y ajoute la gymnastique.

Le gouvernement met chaque année au concours des bourses de £ 10 par an, pendant deux ans, pour la fréquentation d'une école secondaire, et des bourses d'arts et métiers de £ 25 pendant cinq ans, pour des garçons qui veulent faire un apprentissage.

En 1906-1907, le nombre des écoles élémentaires entretenues totalement ou partiellement par le gouvernement a été de 687; le nombre des élèves inscrits a été de 84 439, la fréquentation moyenne de 54 868; la dépense faite par le gouvernement de £ 45 047.

Le personnel enseignant des écoles élémentaires se compose d'élèves-maîtres; d'instituteurs assistants; d'instituteurs non brevetés, mais qualifiés pour l'enseignement; et d'instituteurs brevetés. Il existe plusieurs écoles normales, qui toutes, sauf une, sont des institutions volontaires, recevant des subsides du gouvernement; celle qui fait exception est une école quasi-gouvernementale, administrée par un comité non-confessionnel. Le Code scolaire prescrit un cours d'études pour la préparation des instituteurs : il comprend (pour les hommes) les principes de l'agriculture et le travail manuel.

Il y a 6 écoles industrielles sous l'inspection du surintendant inspecteur des écoles, plus la *Stony Hill Institution*, qui est un *reformatory* en même temps qu'une école industrielle.

Il y a à Montego Bay une école secondaire dépendant du Comité d'éducation; la plupart des autres établissements d'enseignement secondaire relèvent d'un corps appelé Jamaica Schools Commission; ce sont : une école gouvernementale (qui néanmoins a aussi une dotation), le *Jamaica College*, et plusieurs autres écoles entretenues par les revenus de fondations particulières. Il existe aussi des *high schools* ou des *grammar schools* fondées par des associations religieuses, et qui ne reçoivent pas de subsides du gouvernement. Tous ces établissements préparent leurs élèves, en général, aux « Cambridge Local Examinations ». Une bourse gouvernementale de £ 200 annuelles, pour trois ans, est offerte chaque année au candidat sorti premier de la *Senior Local Examination* de Cambridge; en outre, une bourse de £ 300 annuelles, pour trois ans, instituée par le testament de M. Cecil Rhodes, destinée à permettre de suivre les cours de l'université d'Oxford, est mise au concours chaque année.

**Iles Caïman.** — Les îles Caïman sont une dépendance de la Jamaïque; elles comprennent le Grand-Caïman, le Petit-Caïman, et Caïman-Brac. Un système d'écoles gouvernementales y avait été institué par des lois de 1902 et 1903; mais l'exécution a dû en être suspendue faute d'argent (à la suite des ouragans d'août 1903), et ces lois ont été ensuite abrogées. L'éducation est par conséquent entre les mains des particuliers; le gouvernement accorde des subsides aux écoles privées, à raison de 2 shillings par élève. La fréquentation moyenne en 1906 a été de 329 élèves. La somme de £ 40 a été inscrite au budget de 1906-1907 pour subsides scolaires.

**Iles Turques et îles Caïques.** — Ces deux groupes d'îles se rattachent géographiquement à l'archipel des Bahamas, mais ils sont placés depuis 1848 sous l'autorité du gouverneur de la Jamaïque. L'instruction élémentaire y est réglée par une ordonnance promulguée en 1901 et un Code scolaire établi en 1903. Elle est surveillée par un Comité composé du commissaire et d'un corps de quatre à sept membres. La fréquentation est obligatoire dans quelques districts, et une taxe scolaire est imposée aux parents dont les enfants manquent l'école sans excuse reconnue valable. Il y a 7 écoles gouvernementales, qui ont été fréquentées en 1906 par 569 élèves. Une somme de £ 600 est allouée chaque année par le gouvernement pour l'entretien de ces écoles. Les instituteurs en chef ne sont pas préparés dans la colonie; mais les élèves-maîtres subissent annuellement des examens organisés par le département d'éducation de la Jamaïque. Les branches d'enseignement prévues par le Code scolaire sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la récitation, la grammaire, la dictée, la composition, la géographie (avec un peu d'histoire), le dessin, la Bible, le chant, les connaissances générales. Il y a huit *standards*.

Outre les écoles gouvernementales, il y a plusieurs écoles privées, qui ont été fréquentées en 1906 par un total de 207 élèves.

**Iles Bahamas.** — L'archipel des Bahamas, qui appartient à la Grande-Bretagne depuis 1783, comprend une vingtaine d'îles habitées, et de nombreux îlots inhabités. La population, en 1906, était estimée à 59 142 habitants. Ceux-ci sont principalement des noirs; un quart environ de la population est de descendance européenne. L'anglais est universellement parlé.

Le premier *Act* relatif à l'enseignement fut passé en 1847; celui qui est actuellement en vigueur date de 1886, mais il a été amendé plusieurs fois depuis. La majorité des écoles élémentaires appartient au gouvernement; leur nombre en 1906 était de 46, avec une fréquentation moyenne de 4592 élèves; il y a quelques écoles privées, aidées par des subsides; il y en avait 16 en 1906, avec une fréquentation moyenne de 632 élèves. Dans les écoles du gouvernement il ne peut être donné un enseignement religieux « sectaire »; mais l'ordonnance de 1886 porte que la Sainte Bible et tels autres ouvrages religieux que pourra désigner le Comité d'éducation seront employés dans les écoles.

Ce Comité d'éducation, qui est nommé par le gouverneur, administre toutes les écoles entretenues par le gouvernement. Des comités locaux peuvent être institués, mais ils n'ont que des fonctions secondaires, comme de visiter les écoles, de veiller à la régularité de la fréquentation, etc. La fréquentation peut être rendue obligatoire, et elle l'est effectivement dans quelques parties de la colonie. Il existe un « constable » du Comité d'éducation dont la mission spéciale est de veiller à la régularité de la fréquentation là où elle est obligatoire.

Un plan d'études a été dressé pour les écoles du gouvernement; il comprend six *standards*; en addition à la lecture, à l'écriture et à l'arithmétique, chaque *standard* présente des branches particulières : au quatrième *standard* figure l'usage de la boussole marine; au cinquième, il est question de « trouver des itinéraires et des distances sur une carte des Bahamas ». La présence de ces objets d'études est due aux conditions géographiques très spéciales de la colonie.

Il y a quelques instituteurs anglais; mais la plus grande partie du personnel enseignant est formée d'anciens élèves; ils restent dans l'école comme moniteurs ou élèves-maîtres jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de dix-huit à vingt et un ans, puis ils sont envoyés à l'Ecole centrale des garçons, à Nassau (chef-lieu de l'archipel, dans l'île de la Nouvelle-Providence), pour y continuer leur instruction.

Des écoles élémentaires sont également entretenues par l'Eglise d'Angleterre (nombre des élèves, en 1906, 1579) et par l'Eglise catholique romaine (nombre des élèves, en 1906, 479); elles ne sont pas placées sous la surveillance du gouvernement.

Le voisinage des Etats-Unis et du Canada fait que le gouvernement des Bahamas n'a pas créé d'établissements d'enseignement secondaire. Il existe néanmoins 5 écoles secondaires privées (deux pour les filles, une pour les garçons, deux mixtes quant aux sexes), qui ont été créées et qui sont entretenues par diverses confessions religieuses.

**Iles Sous-le-Vent.** — La colonie des Iles Sous-le-Vent (*Leewards Islands*) est une colonie fédérale constituée en 1871 par un *Act* du Parlement britannique. Elle se compose de cinq présidences, comprenant la Dominique (chef-lieu, Roseau), Montserrat (ch.-l., Plymouth), Antigoa ou Antigua (ch.-l., Saint John), Nevis (ch.-l., Charlestown), Saint-Christophe ou Saint Kitts (ch.-l., Basse-Terre), la Barboude (ch.-l., Codrington), Anguilla, les îles Vierges et quelques petites dépendances. Ces îles sont devenues possession anglaise au cours du dix-septième siècle. La colonie a une superficie de 704 milles anglais carrés, et avait une population de 127 434 habitants en 1901.

Chaque présidence possède sa législature particulière; mais l'instruction publique est du ressort de la législature fédérale; et en 1890 un *Act* a été voté, rendant l'instruction primaire obligatoire dans les présidences. C'est sur cet *Act*, légèrement amendé depuis, et sur un Code scolaire promulgué en 1903, qu'est fondé le système actuel d'instruction primaire des îles Sous-le-Vent.

Un inspecteur fédéral de l'éducation surveille l'instruction publique dans la colonie; des fonctionnaires de district sont chargés de faire exécuter les dispositions de la loi relatives à la fréquentation obligatoire Nul enfant ne peut être admis à travailler s'il n'est pas âgé de plus de neuf ans et en possession d'un certificat attestant qu'il sait lire, écrire et calculer. Les écoles sont de deux catégories : les écoles entièrement entretenues par le gouvernement, et les écoles confessionnelles subventionnées par l'État. En 1906, les écoles de ces deux catégories avaient 26 627 élèves inscrits et une fréquentation moyenne de 12 143 élèves. Les subsides du gouvernement se sont élevés à £ 5993; en outre £ 389 ont été fournies par des contributions volontaires, et £ 43 par la rétribution scolaire. Les écoles qui désirent obtenir des subsides doivent remplir entre autres les conditions suivantes : elles ne doivent pas être considérées comme superflues; le nombre des élèves présents à l'examen annuel ne doit pas être inférieur à 30, les bâtiments doivent être maintenus en bon état, et le mobilier doit être convenable.

Les instituteurs (dans les écoles du gouvernement comme dans les écoles subventionnées) sont payés : *a*) au moyen de subsides dits « de certificat », qui varient suivant la classe du certificat dont l'instituteur est porteur; *b*) au moyen de subsides dits « de résultats », calculés sur le nombre de points obtenus à l'examen annuel. Les instituteurs en chef doivent avoir un certificat. Des facilités sont données pour l'éducation des élèves-maîtres, et de petits subsides sont accordés à cet effet.

Les branches d'enseignement des écoles primaires sont : *a*) branches obligatoires : lecture et récitation, écriture et anglais, grammaire, arithmétique, science élémentaire (avec l'agriculture), travaux à l'aiguille pour les filles; *b*) branches facultatives : géographie et histoire, chant, dessin.

Il y a 5 écoles secondaires, recevant des subsides du gouvernement : trois sont des *grammar schools* pour les garçons, à Antigoa, à Saint Kitts et à la Dominique; les deux autres, destinées aux filles, et toutes deux à Antigoa, sont une *high school*, et l'école normale de Spring Gardens.

Il y a une école industrielle, servant de *reformatory*, à Antigoa; on y envoie des jeunes garçons de toutes les présidences. L'enseignement agricole est donné non seulement dans les écoles primaires, mais aussi par le professeur d'agriculture et de sciences de la *grammar school* d'Antigoa, et à l'Ecole d'agriculture de la Dominique, : cette école est entretenue non par le gouvernement colonial, mais par le gouvernement britannique; elle est destinée à donner un enseignement technique et pratique de l'agriculture et de l'élevage, de même qu'une instruction générale élémentaire.

**Iles du Vent.** — Les îles du Vent (*Windward Islands*) comprennent les trois colonies de la Grenade, de Saint-Vincent et de Sainte-Lucie, qui ont été réunies en une seule colonie fédérale sous un même gouverneur en 1885.

1. La Grenade. — La Grenade (ch.-l., Saint-Georges) est la plus méridionale des îles du Vent. Sous la même administration sont réunies quelques petites îles appelées les Grenadines, dont la plus grande est Carriacou. La Grenade est devenue possession anglaise en 1783. Sa superficie est d'environ 133 milles anglais carrés, et sa population d'environ 70 000 habitants. Les plus anciens documents montrent qu'il y avait trois écoles dans l'île en 1820. Le premier Comité d'éducation date de 1857.

C'est en 1882 que fut introduit le premier système d'instruction primaire. Le système actuel a pour base l'ordonnance nº 14 de 1907, et un Code scolaire de 1908. L'instruction est obligatoire de l'âge de six ans à celui de douze. La direction générale de l'éducation est entre les mains d'un Comité dont le gouverneur est président, et dont les membres sont, pour une moitié, des catholiques romains, et pour l'autre moitié des personnes d'autres confessions. Il y a deux catégories d'écoles primaires : les écoles gouvernementales, et les écoles subventionnées appartenant aux diverses Eglises. Ces dernières diffèrent des premières : *a*) en ce que leurs instituteurs sont nommés par les administrateurs locaux, tandis que les instituteurs des écoles gouvernementales sont nommés par le Comité, sous réserve de l'approbation du gouverneur; *b*) en ce qu'elles reçoivent, en addition aux traitements des instituteurs, des subsides de capitation, à raison du nombre des enfants qui ont plus de 200 présences dans l'année, et des subsides de construction pour aider aux dépenses de construction et d'entretien des bâtiments. Dans les écoles gouvernementales, des heures sont réservées pour que les ministres des différentes confessions puissent donner l'instruction religieuse. Dans les écoles subventionnées, cette instruction est donnée par le ministre de l'Eglise à laquelle appartient l'école, mais les ministres des autres confessions ont également le droit de donner dans ces écoles leur enseignement particulier. Les qualifications exigées des diverses catégoriés d'instituteurs sont déterminées par le gouverneur, sous l'approbation du Conseil législatif. A partir de mars 1908, tout instituteur, soit principal, soit adjoint, ne peut être nommé que s'il est porteur d'un diplôme. Le Code d'éducation prévoit sept *standards*, dont le plus élevé comprend la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire, la tenue des livres, la géographie, l'histoire, l'agriculture, l'hygiène, et des notions techniques. En 1906, il y avait 9 écoles gouvernementales et 36 écoles subventionnées, avec une fréquentation moyenne de 4867 élèves. La dépense totale a été de £ 5734.

L'enseignement secondaire est donné dans 3 écoles subventionnées par le gouvernement: la *grammar school* de la Grenade (pour les garçons), la *Victoria high school* (pour les filles), et l'école du couvent de Saint-Joseph (pour les filles); les deux premières de ces écoles, que le gouvernement a l'intention de transformer en écoles gouvernementales, n'ont pas de caractère confessionnel; la troisième est tenue par les sœurs de Saint-Joseph. La dépense totale de ces écoles s'est élevée en 1906 à £ 1015; les subsides du gouvernement ont été de £ 593. Des bourses pour la *grammar school* de la Grenade, dont le cours d'études comprend le latin, le grec, le français et la comptabilité, sont accordées chaque année par le gouvernement et par l'administration de l'école.

2. Saint-Vincent. — L'île de Saint-Vincent est située entre la Grenade et Sainte-Lucie. Elle a été cédée à la Grande-Bretagne par le traité de Versailles en 1785. Sa population en 1906 était d'environ 51 000 habitants.

L'instruction primaire est régie par l'ordonnance nº 2 de 1903 et par un Code scolaire promulgué la même année. Cette ordonnance a institué un Comité d'éducation, ainsi qu'un inspecteur des écoles (dont le poste est actuellement occupé par un titulaire qui exerce les mêmes fonctions à la Grenade). Trois catégories d'écoles sont mentionnées dans l'ordonnance : gouvernementales, subventionnées et confessionnelles. Celles de la première catégorie sont complètement entretenues par le gouvernement; celles de la seconde

n'ont à leur charge que le mobilier scolaire; celles de la troisième peuvent recevoir des subsides pour les aider à faire face à leurs dépenses. La fréquentation des écoles n'est pas obligatoire. Les élèves paient une légère rétribution hebdomadaire, dont le produit s'ajoute au traitement de l'instituteur. En 1906 il y avait (les écoles privées mises à part) 27 écoles dans la colonie, avec une fréquentation moyenne de 2162 élèves; les subsides du gouvernement se sont élevés à la somme de £ 1354. Les instituteurs en chef doivent avoir un certificat. Le taux de traitement des instituteurs dépend essentiellement : *a*) de la catégorie du certificat dont ils sont porteurs; *b*) du rapport annuel de l'inspecteur de l'éducation, qui classe les écoles en trois degrés. Le gouvernement favorise par des subsides la préparation des élèves-maîtres. Les branches du programme se divisent en : *a*) branches obligatoires : lecture, écriture, arithmétique, grammaire, éléments des sciences (leçons de choses); branches facultatives : géographie, histoire, hygiène, agriculture, comptabilité (au 7e *standard*), et travaux à l'aiguille (pour les filles).

L'enseignement secondaire est donné dans la *grammar school* de Kingstown, chef-lieu de la colonie. Le cours d'études de cette école comprend les branches d'enseignement exigées pour les « Cambridge Local Examinations ». Elle est non-confessionnelle, et est administrée par un comité. Jusqu'en 1904, elle recevait un subside du gouvernement; mais ce subside a cessé de lui être alloué, faute de fonds.

Une école d'agriculture a été créée en 1901; elle est entretenue non par le gouvernement colonial, mais par le gouvernement britannique. En 1906 elle comptait 23 élèves inscrits. L'enseignement y est divisé en travail intérieur (géographie physique et commerciale, éléments des sciences, etc.) et travail extérieur (plantation, transplantation, taille, etc., et entretien d'une petite ferme consacrée à l'élevage).

3. Sainte-Lucie. — Sainte-Lucie est la plus septentrionale des trois îles. Elle fut habitée par les Caraïbes jusqu'en 1635. Elle appartient définitivement à la Grande-Bretagne depuis 1803. Sa population actuelle dépasse 50 000 habitants; mais sur ce nombre il n'y en a guère plus d'un millier qui soient d'origine européenne; le reste appartient à la race noire et parle en général un patois français. La première école anglaise a été établie en 1828. Jusqu'en 1891, les écoles de l'île ont été dirigées par une association appelée « Mico Charity ». Le système actuel d'instruction publique est régi par deux ordonnances : l'ordonnance n° 2 de 1889 (*Elementary Instruction Ordinance*) et l'ordonnance n° 22 de la même année (*Education Ordinance*). La première avait pour objet de rendre l'instruction primaire obligatoire : mais ses dispositions n'ont commencé à être mises en pratique que tout récemment.

La loi prévoit deux sortes d'écoles : gouvernementales et assistées. Mais il n'existe pas d'écoles gouvernementales proprement dites depuis 1898. Les écoles assistées sont dirigées par des administrateurs représentant diverses confessions. En 1904, il y avait 44 de ces écoles, dont 39 catholiques romaines. Le subside total inscrit au budget est calculé à raison de £ 1 par unité de fréquentation moyenne. Ce subside est divisé entre les écoles enfantines et les *juvenile schools* : il n'est donné de sommes fixes que comme contribution au traitement des instituteurs, comme subside de capitation pour les écoles enfantines, et comme subside de discipline et organisation pour les *juvenile schools*; le reste du crédit est réparti entre les *juvenile schools* au prorata des résultats de l'examen fait chaque année par l'inspecteur des écoles. Le règlement pour l'éducation, établi en 1901, énumère ainsi les branches d'enseignement : *a*) enseignement religieux et moral (donné sous la surveillance des administrateurs de l'école, avec la réserve que la liberté de conscience doit être sauvegardée); *b*) enseignement séculier, comprenant : comme branches obligatoires, la lecture et la récitation, l'écriture, l'arithmétique, la conversation anglaise, les éléments des sciences, les travaux à l'aiguille (pour les filles), le dessin (pour les garçons), les leçons de choses (pour les élèves des écoles enfantines); comme branches facultatives, l'agriculture pratique, la cuisine, le blanchissage, etc. L'anglais enseigné par la conversation a été mis au nombre des branches obligatoires afin de faire de la langue anglaise le moyen ordinaire de communication à Sainte-Lucie. Il n'y a pas d'école normale dans la colonie, mais des dispositions ont été prises pour l'instruction des élèves-maîtres. Tous les instituteurs qui dirigent une école assistée doivent avoir un certificat.

La fréquentation moyenne dans les écoles assistées a été en 1906 de 3897 élèves; les subsides du gouvernement se sont élevés à £ 3390. Quelques centaines d'enfants, en plus de ceux qui fréquentent les écoles assistées, reçoivent l'instruction chez leurs parents et dans les écoles non-assistées.

L'enseignement secondaire, pour les garçons, est donné au Collège Sainte-Marie, pour les filles au couvent de Saint-Joseph, l'un et l'autre à Castries, chef-lieu de l'île. Le gouvernement accorde au premier un subside annuel de £ 400, à la condition que dix élèves sortis des écoles primaires et désignés par le gouvernement soient admis gratuitement. Le collège prépare aux « Cambridge Local Examinations ». En 1906, la fréquentation moyenne a été de 68 élèves. Le couvent de Saint-Joseph reçoit un subside annuel de £ 50; la fréquentation moyenne, en 1906, a été de 77 élèves. Les élèves sont préparés aux examens du College of Preceptors de Londres.

En 1901, le gouvernement a ouvert une Ecole d'agriculture, près de Castries; en 1906 le nombre des élèves a été de 18; le but de l'école est de faire de ses élèves des agriculteurs pratiques; mais elle leur enseigne en outre l'arithmétique, la géographie, la botanique et la chimie agricole.

**La Barbade**. — Le premier établissement des Anglais à la Barbade remonte à 1625, et depuis cette époque l'île est restée constamment sous la domination de la Grande-Bretagne. C'est peut-être ce fait qui explique pourquoi la Barbade offre plus de ressources pour une instruction dépassant le degré élémentaire que la plupart des îles voisines. L'île a une superficie de 166 milles anglais carrés et une population de plus de 200 000 habitants. Aussi longtemps que dura l'institution de l'esclavage, on ne se préoccupa nullement de l'instruction élémentaire; la première tentative pour l'organiser date de l'émancipation des noirs, en 1838.

Le système actuel d'instruction publique est fondé sur les *Acts* de 1890 et de 1897. Quoique le gouvernement ne possède aucune des écoles élémentaires, c'est lui qui, dans la pratique, pourvoit entièrement à leurs dépenses; en outre, les écoles du second et du premier degré ont été dotées par des fondations. Le gouvernement accorde des subsides et des bourses.

Les écoles élémentaires sont la propriété, les unes, de l'Eglise d'Angleterre, d'autres des wesleyens, d'autres encore des Frères moraves. La statistique de 1906 indique les chiffres suivants :

| | NOMBRE D'ÉCOLES | FRÉQUENTATION MOYENNE |
|---|---|---|
| Eglise d'Angleterre . . | 131 | 11523 |
| Wesleyens . . . . . . | 19 | 1559 |
| Moraves. . . . . . . . | 16 | 1268 |

Une taxe est levée, dans certaines limites, par les conseils (*vestries*) des onze paroisses en lesquelles la Barbade est divisée, pour la construction et la réparation des maisons d'école; tout le reste de la dépense de ces écoles, jusqu'à concurrence d'une somme annuelle de £ 11 000, est à la charge du gouvernement. Les écoles sont administrées par des comités locaux, sous l'autorité d'un Comité d'éducation nommé par le gouvernement. Le Comité d'éducation fait subir les examens prévus par la loi aux instituteurs en chef, aux assistants et aux élèves-maîtres. Ces deux dernières catégories du personnel enseignant ont un traitement fixe; les instituteurs en chef sont payés au

moyen d'une rémunération fixe, d'une rétribution scolaire par tête d'élève, de subsides accordés à proportion des résultats constatés lors de l'examen annuel par l'inspecteur des écoles, et d'indemnités allouées pour l'instruction des élèves-maîtres. L'enseignement religieux fait partie du programme scolaire, mais il doit être non-confessionnel; néanmoins une instruction religieuse dogmatique est également donnée par les ministres des divers cultes. Le Code scolaire a institué sept *standards*, précédés d'un *standard* préparatoire. A partir du 3e *standard*, la grammaire, la géographie, l'histoire d'Angleterre font partie du programme, ainsi que des « occupations utiles » pour les garçons et l'économie domestique pour les filles.

Six bourses d'un montant annuel de £ 25 et d'une durée de six ans (à raison d'une bourse chaque année) peuvent être accordées par le Comité d'éducation à des jeunes garçons bien doués, pour leur permettre de poursuivre leurs études d'enseignement secondaire.

Le plus ancien des établissements d'enseignement secondaire à la Barbade, Codrington College (fondé en 1711), subsiste par ses ressources propres. Il est affilié à l'université de Durham, en Angleterre. Il ne reçoit pas de subside gouvernemental; mais quatre bourses, de £ 40 par an, sont allouées par le gouvernement à des étudiants. Il est administré par la Société anglaise pour la propagation de l'Evangile. Outre ce collège, il existe quelques écoles dites du second degré et du premier degré, dont les premières sont destinées à l'éducation des classes moyennes, et les autres à celle des classes plus élevées. Ces écoles sont placées sous la surveillance du Comité d'éducation et reçoivent des subsides du gouvernement. Dans les écoles du second degré, le cours d'études comprend les mathématiques, l'anglais, les langues étrangères, le latin, le dessin, et les éléments des sciences physiques et naturelles. La loi dit que, dans les écoles du premier degré, l'enseignement comprendra « non seulement la langue et la littérature anglaises, les langues et les littératures classiques, et les mathématiques, mais aussi la langue française, les éléments de l'une ou de plusieurs des sciences physiques et naturelles, et, si possible, la langue allemande ». Les subsides du gouvernement pour ces deux catégories d'écoles se sont élevés en 1906 à £ 2625. Les meilleures parmi les écoles du premier degré sont Harrison College (fondé en 1733) et Lodge School (fondée en 1721); le premier a un personnel enseignant tiré presque entièrement des universités anglaises, et possède un laboratoire de chimie bien outillé.

Outre les quatre bourses applicables à Codrington College, le gouvernement alloue chaque année une « bourse de la Barbade » (£ 175 annuelles pendant quatre ans), dont le titulaire peut étudier, au choix, « dans une université anglaise ou dans un collège agronomique ou technique d'Europe ou d'Amérique » (*Education Act* de 1890, article 56).

**La Trinité.** — L'île de la Trinité (chef-lieu, Port of Spain), qui est la plus méridionale des possessions anglaises dans les Petites Antilles, est à 16 milles anglais seulement de la côte du Venezuela. Elle appartient définitivement à la Grande-Bretagne depuis la paix d'Amiens (1803). Sa population dépasse 300 000 habitants; elle comprend un assez grand nombre de « coulies », importés de l'Inde pour remédier au manque de bras qui se faisait sentir dans l'île. Tabago (20 000 habitants, dont plus de 13 000 noirs), à 19 milles anglais au nord-est, est rattachée administrativement à la Trinité.

Le premier système d'enseignement primaire a été introduit à la Trinité en 1851. Aujourd'hui, l'enseignement secondaire est régi par une ordonnance de 1870, l'enseignement élémentaire par une série d'ordonnances édictées de 1890 à 1902 et par un Code scolaire promulgué en 1902.

Il y a deux catégories d'écoles élémentaires : les écoles gouvernementales et les écoles assistées, ces dernières édifiées par des particuliers, surtout par le clergé des diverses confessions. Les deux types d'écoles ont en commun les conditions suivantes : le nombre des administrateurs locaux doit être de deux au moins; les instituteurs doivent avoir des certificats; les instituteurs reçoivent la même rémunération (variable selon le degré du certificat), ainsi qu'un subside calculé sur la fréquentation moyenne; la fréquentation moyenne ne doit pas être inférieure à 50 élèves (40, s'il s'agit d'élèves de race indienne); il ne peut être exigé de rétribution scolaire que dans les bourgs. Les différences sont les suivantes : dans les écoles assistées, le gouvernement ne paie pas en entier les dépenses pour le bâtiment, le mobilier et le matériel; dans les écoles gouvernementales, les instituteurs ne peuvent pas donner l'enseignement religieux, tandis que dans les écoles assistées ils le peuvent; les instituteurs sont nommés et révoqués, dans les écoles assistées, par les administrateurs, et dans les écoles gouvernementales par le gouverneur de la colonie. Pour pouvoir obtenir un subside, les écoles assistées doivent satisfaire aux conditions suivantes (outre celles déjà énoncées) : elles doivent être ouvertes à tous les enfants; elles ne doivent exiger l'adhésion à aucune religion particulière; l'instruction séculière donnée et les livres employés doivent être conformes aux règles établies par le gouvernement.

Le Code scolaire énumère, comme branches d'enseignement : la lecture, l'écriture, l'arithmétique, l'anglais, la géographie, l'agriculture, le dessin, et pour les filles, l'économie domestique et les travaux à l'aiguille; l'enseignement des éléments de l'hygiène a été récemment introduit.

En 1906 il y avait 59 écoles élémentaires gouvernementales et 199 écoles assistées; les premières ont coûté au gouvernement £ 10 507, les secondes £ 29 438; la fréquentation moyenne, dans les deux catégories d'écoles prises ensemble, a été de 23 780 élèves. La fréquentation n'est pas obligatoire. Deux écoles normales sont entretenues par le gouvernement, et deux autres sont subventionnées par lui : la dépense totale du gouvernement pour ces quatre écoles a été de £ 1939.

Il y a trois écoles secondaires pour les garçons : l'une est entretenue complètement par le gouvernement (Queen's Royal College, à Port of Spain), les deux autres sont subventionnées (Saint Mary's College, à Port of Spain, et Naparima College, à San Fernando). Le programme comprend l'anglais, les langues classiques, l'histoire, la géographie, le français, l'espagnol, les mathématiques, et la science agronomique. Des examens sont institués chaque année par le syndicat des « Cambridge Local Examinations ». Il existe quelques bourses de £ 200 annuelles pendant trois ans, accordées à la suite de ces examens à des élèves qui continueront leurs études dans une université anglaise ou dans un établissement similaire.

Une ordonnance a été récemment rendue pour organiser l'instruction d'apprentis dans les arts et métiers.

**Honduras britannique.** — Le Honduras britannique a été colonisé par des colons venus de la Jamaïque en 1638; mais il n'a été reconnu comme colonie qu'en 1862, et séparé administrativement de la Jamaïque qu'en 1884. Il a une population de plus de 40 000 habitants; mais un petit nombre seulement sont de descendance européenne : la majorité sont des Indiens et des Caraïbes. Le manque d'instituteurs connaissant les langues de ces deux dernières races a été un obstacle constant au progrès de l'éducation.

L'histoire de l'éducation dans le Honduras britannique commence en 1816 avec l'établissement d'une école gratuite fondée par l'Eglise d'Angleterre. Des écoles wesleyennes et baptistes suivirent en 1828. Le premier *Education Act* date de 1850, et un Département de l'éducation fut créé en 1891.

L'instruction élémentaire est régie par une ordonnance de 1892 et un Code scolaire promulgué en 1894 et amendé depuis. La surintendance de l'éducation est remise à un Comité central, duquel relève un inspecteur des écoles. Mais presque toutes les écoles sont la propriété de confessions religieuses et sont entre les mains d'administrateurs locaux. Ces écoles sont ouvertes néanmoins à tous les enfants sans distinction de religion et de race, et il y a une « conscience clause » stipulant que nul enfant ne doit recevoir l'enseignement religieux sans le consentement de ses parents.

Pour qu'une école puisse obtenir un subside, il faut que l'inspecteur ait constaté, entre autres points, qu'elle a un instituteur capable, et qu'une somme suffisante a été payée par les familles au moyen de la rétribution scolaire. Les subsides sont calculés sur la fréquentation moyenne, sur le résultat de l'examen annuel, sur l'organisation de l'école, sur l'instruction donnée aux élèves-maîtres, sur les succès obtenus dans les travaux à l'aiguille. Des subsides spéciaux pour la construction de bâtiments scolaires peuvent aussi être accordés. Le programme de l'enseignement comprend la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géographie, la grammaire, et pour les filles, les travaux à l'aiguille; on y ajoute quelquefois des leçons de choses. L'anglais est la langue ordinaire de l'enseignement, et il doit être appris aux enfants qui parlent une autre langue. Le montant total des subsides accordés par le gouvernement pour l'instruction primaire s'est élevé en 1906 à 17 675 dollars; les administrateurs des écoles ont fourni 2274 dollars, et la rétribution scolaire a produit 2454 dollars. La fréquentation moyenne a été de 2876 élèves. La fréquentation n'est pas obligatoire. Il n'y a pas d'école normale dans la colonie.

L'enseignement secondaire est entièrement entre les mains des particuliers, et le gouvernement ne lui accorde pas de subsides. La principale institution secondaire est le Saint John Berckman's College, à Belize (la capitale), fondé en 1896 par les jésuites. Le cours d'études comprend l'enseignement classique, les mathématiques, et le droit commercial. Deux autres établissements secondaires à Belize sont le Collège diocésain de l'Eglise d'Angleterre, pour les garçons (qui a récemment ouvert des cours du soir), et l'académie Sainte-Catherine, dirigée par les sœurs de la Miséricorde, pour les filles. Belize a été récemment inscrit sur la liste des centres pour les « Cambridge Local Examinations ». Le chiffre de la fréquentation des écoles secondaires a été en 1906 de 226 élèves.

**Les Bermudes ou îles Somers.** — L'archipel des Bermudes se compose d'environ trois cents îles et îlots, dans l'Atlantique occidental, à 700 milles anglais environ au sud-est de New York. Cet archipel a été découvert en 1522 qar l'Espagnol Juan Bermudas, et colonisé en 1609 par l'Anglais George Somers. La population était estimée en 1906 à 19 558 habitants, dont un tiers environ sont des blancs, et dont les deux autres tiers sont des descendants des anciens esclaves nègres ou indiens. Le chef-lieu des îles est Hamilton.

Les Bermudes diffèrent de la plupart des autres colonies britanniques en ce qu'il ne s'y trouve ni écoles gouvernementales, ni écoles confessionnelles, ni écoles gratuites. Toutes les écoles élémentaires ont un caractère privé; mais sur 47 écoles existant en 1907, 27 recevaient des subsides du gouvernement : cette année-là le subside total a été fixé à £ 2500. C'est en 1847 que le premier subside a été accordé. Les *Schools Acts* (n° 25 de 1895 et n° 1 de 1907) règlementent la distribution des subsides, qui sont accordés : pour les traitements des instituteurs, des assistants et des moniteurs; pour la réparation des maisons d'école, l'achat de mobilier, etc.; pour le paiement, par l'intermédiaire des comités locaux des écoles, de la rétribution scolaire due par les écoliers les plus pauvres. Ces *Acts* instituent en outre un inspecteur des écoles et un secrétaire du Comité d'éducation; ils chargent les comités locaux des écoles d'assurer la fréquentation, qui est obligatoire, et de surveiller les écoles qui reçoivent des subsides. La fréquentation obligatoire est assurée par un procédé assez curieux : tous les six mois, les parents doivent présenter une attestation écrite constatant que leurs enfants ont fréquenté régulièrement l'école; s'ils ne peuvent pas présenter une attestation satisfaisante, ils sont condamnés à payer une « contribution scolaire » (*schoolrate*) de dix shillings. En théorie, les écoles sont ouvertes à tous les enfants sans distinction de couleur; dans la pratique, les races sont séparées. Dans les écoles subventionnées, l'enseignement comprend sept *standards* : à partir du 3e, la géographie et le dessin s'ajoutent à la lecture, à l'écriture et à l'arithmétique; la couture est quelquefois enseignée aux filles. Depuis quelques années, le gouvernement a pourvu à la préparation d'un personnel pouvant enseigner la cuisine et l'agriculture; en sorte que ces matières peuvent être ajoutées au programme.

L'enseignement secondaire a reçu récemment un encouragement par la fondation d'une bourse de £ 300 annuelles pendant quatre ans, qu'a créée le testament de M. Cecil Rhodes pour permettre à un étudiant des Bermudes de suivre les cours de l'université d'Oxford. A la suite de cette création, le gouvernement colonial a fondé une bourse préliminaire de £ 150 pendant deux ans, pour envoyer dans une *public school* d'Angleterre un jeune garçon désigné comme candidat à la bourse Rhodes, et une des écoles secondaires des Bermudes, la *Saltus grammar school*, a été considérablement renforcée par des contributions locales. Outre cette école, il y a quatre autres institutions secondaires dans la colonie; aucune d'elles ne reçoit de subsides du gouvernement.

**Guyane britannique.** — La Guyane britannique est la seule colonie que la Grande-Bretagne possède sur le continent de l'Amérique du Sud. Elle a une superficie d'environ 300 000 milles anglais carrés, et une population de plus de 900 000 habitants. Elle appartient à la Grande-Bretagne depuis 1814.

Les premières écoles élémentaires ont été deux écoles gratuites pour les enfants indigènes ouvertes à Georgetown, la capitale, en 1824. Le système actuel est fondé sur une ordonnance de 1876, un peu modifiée depuis, et sur un Code scolaire promulgué en 1904. La loi distingue des écoles gouvernementales (qu'elle appelle « coloniales ») et des écoles subventionnées : mais il n'a existé jusqu'à présent que des écoles de ce second type, et ce sont toutes des écoles confessionnelles, anglicanes, catholiques romaines, écossaises, wesleyennes, congrégationalistes, etc. En 1906 il y en avait 220, avec une fréquentation moyenne de 17 871 élèves. Elles se divisent en « écoles A » et « écoles B », d'après leur valeur éducative; il y a aussi des « écoles C » pour les enfants des Indiens aborigènes et pour les habitants des districts où il n'y a qu'une population clairsemée. L'enseignement comprend la lecture, l'écriture, l'arithmétique, les éléments des sciences physiques et naturelles, l'anglais, la couture (pour les filles), le chant, la gymnastique, la géographie, l'hygiène élémentaire; ces deux dernières branches ne figurent au programme que dans les trois derniers *standards*. Les subsides sont accordés d'après le résultat des examens annuels; un subside est attribué aussi aux jardins scolaires, afin de répandre les notions agricoles. L'enseignement religieux confessionnel est autorisé, sous le bénéfice d'une « conscience clause », mais aucun subside ne lui est attribué. Le traitement des instituteurs est constitué en partie par les subsides ci-dessus, en partie par un subside attribué à la fréquentation, et enfin par un subside variable d'après le degré du certificat. Depuis 1905, les instituteurs peuvent obtenir des pensions de retraite. La préparation des instituteurs a lieu dans une classe spéciale, que dirige un maître normal attaché à l'école secondaire gouvernementale; ils reçoivent en outre des leçons relatives à l'agriculture. Des subsides sont accordés aussi pour l'instruction des élèves-maîtres.

Toutes les écoles sont dirigées par des administrateurs, qui nomment et révoquent les instituteurs. La surveillance supérieure appartient au directeur de l'éducation. En 1906, les subsides accordés par le gouvernement pour l'instruction élémentaire se sont élevés à £ 23 076; les neuf dixièmes de cette somme ont été affectés au paiement des instituteurs, le reste à l'entretien des bâtiments, etc.

Il y a un asile d'orphelins et une école d'industrie (*School of Industry*) à Georgetown, institués par une ordonnance de 1852. Les élèves du gouvernement qui reçoivent l'enseignement agricole spécial, et qui relèvent du directeur du département des sciences et de l'agriculture, sont logés à l'asile d'orphelins; l'enseignement leur est donné au jardin botanique et dans les champs d'expériences du gouvernement.

Il existe plusieurs écoles secondaires privées, d'un caractère confessionnel, tant pour les filles que pour

les garçons. La plus importante est le Quen's College pour les garçons, fondé en 1844, et devenu institution gouvernementale en 1877. Il existe six bourses gouvernementales d'enseignement secondaire, et deux bourses fondées par des particuliers. Les élèves de ces écoles sont préparés aux « Cambridge Local Examinations » et aux examens du College of Preceptors; les examens d'immatriculation et de divers grades de l'université de Londres peuvent aussi être subis dans la colonie. Le gouvernement offre chaque année une bourse de £ 200 annuelles, pour trois ou quatre ans, la « British Guiana Scholarship », accordée à la suite de la *Senior local Examination* de Cambridge; elle est accessible aux étudiantes aussi bien qu'aux étudiants.

**Iles Falkland ou îles Malouines.** — Ces îles, situées dans l'Atlantique à 300 milles anglais à l'est du détroit de Magellan, ont été occupées par les Anglais en 1832. L'archipel se compose de quinze îles et avait, en 1906, une population de 2065 habitants.

Il n'y a dans les îles Falkland que deux centres de population agglomérée : le village de Stanley, chef-lieu de la colonie, dans l'île d'East-Falkland, et le village de Darwin, dans celle de West-Falkland; le reste de la population est épars dans l'archipel. Il existe à Stanley deux écoles gouvernementales (une école enfantine, avec une institutrice, et une école pour les élèves plus avancés, avec un instituteur), et de plus une école catholique romaine. A Darwin, la *Falkland Islands Company*, la principale compagnie commerciale, a établi une école. Les enfants du reste de la colonie reçoivent l'enseignement d'instituteurs itinérants, payés les uns par le gouvernement, les autres par la Compagnie, qui vont d'île en île et de maison en maison, restant dans chaque maison de quinze jours à six semaines. L'enseignement est donné conformément au Code scolaire en vigueur en Angleterre. A Stanley (où la fréquentation est obligatoire de l'âge de cinq ans à celui de treize), le programme comprend le chant, le dessin et la gymnastique en addition à la lecture, à l'écriture et à l'arithmétique. Un inspecteur du gouvernement examine les écoliers à Stanley; dans les autres îles, c'est le clergé qui fait passer les examens.

Il n'existe pas d'écoles au delà du degré élémentaire; ceux qui désirent l'enseignement secondaire doivent aller le chercher en Angleterre.

La somme totale dépensée par le gouvernement pour l'éducation a été, en 1906, de £ 1036; il y faut ajouter la somme dépensée par la Compagnie. Le nombre des enfants recevant l'instruction a été de 428.

### 4. — Afrique occidentale.

**Gambie.** — La colonie de la Gambie est située sur le fleuve de ce nom; c'est le plus septentrional des établissements britanniques en Afrique occidentale. La colonie proprement dite n'a qu'une superficie de 69 milles anglais carrés; mais au delà s'étend, sur une longueur de 250 milles, sur les deux rives du fleuve, un pays de protectorat; une partie des habitants de ce protectorat sont des musulmans. Le premier établissement anglais sur la Gambie remonte à trois siècles environ; mais la colonie n'a un gouvernement séparé que depuis 1888, et le protectorat n'a été constitué qu'entre 1894 et 1901. L'instruction publique est régie par l'ordonnance n° 14 de 1903 (remplaçant une ordonnance de 1882), et par des règlements de 1903, 1906 et 1907.

Il n'y a pas d'écoles gouvernementales, mais le gouvernement subventionne des écoles fondées par des missionnaires. En 1906, il y avait 6 de ces écoles : une anglicane, deux catholiques romaines et trois wesleyennes. Aucun subside n'est donné pour l'enseignement religieux, et la liberté de conscience est garantie. Les subsides sont accordés à raison de la fréquentation moyenne et des résultats obtenus aux examens. D'autres subsides sont accordés pour parfaire les traitements des instituteurs et pour aider à la construction et à la réparation des maisons d'école dans la proportion d'un quart de la dépense. Mais le montant total des subsides ne peut pas excéder celui de la somme fournie par la rétribution scolaire (qui est obligatoire) et par d'autres ressources; il faut en outre, pour que les subsides soient accordés, que l'instituteur soit porteur d'un certificat, et que la maison d'école soit reconnue convenable. L'enseignement comprend un *standard* préparatoire (*sub-standard*) et sept *standards* réguliers. Les branches obligatoires sont la lecture, l'écriture et l'arithmétique seulement; comme branches facultatives, le programme énumère la grammaire, la géographie, l'histoire et, pour les filles, la couture et l'économie domestique. Le revenu total des 5 écoles chrétiennes subventionnées situées à Bathurst (la capitale) a été en 1906 de £ 1299, dont £ 546 fournies par les subsides du gouvernement. Le nombre des élèves inscrits était de 1062. Il y a aussi à Bathurst une école élémentaire musulmane, fondée en 1903, dirigée par un comité spécial, et qui n'est pas soumise aux prescriptions de l'ordonnance; trois jours par semaine on y enseigne l'arabe, et les trois autres jours on y donne, en anglais, l'instruction élémentaire ordinaire. Cette école a été fréquentée en 1906 par 83 élèves, dont dix fils de chefs indigènes de la région du protectorat. La subvention gouvernementale a été, cette année-là, de £ 120.

Pour l'instruction secondaire, des matières appartenant à l'enseignement secondaire (comme la littérature anglaise, le français, le grec, l'arabe, la comptabilité) peuvent être introduites dans le programme des écoles élémentaires, et des subsides sont accordés pour les résultats obtenus. Il existe une école secondaire, non subventionnée, qui a été fréquentée en 1906 par 14 élèves. Il y a aussi une école industrielle wesleyenne ouverte en 1902, à laquelle le gouvernement accorde un subside annuel de £ 300 : on y donne un enseignement théorique en même temps que pratique; les élèves y sont formés aux métiers de charpentier, de maçon, de forgeron, etc.

**Sierra Leone.** — La colonie de Sierra Leone est située au nord-ouest de la république de Libéria. Elle consiste principalement en une étroite bande de terre le long de la mer; au delà, dans l'intérieur, s'étend un pays de protectorat, dont la frontière nord a été fixée en 1895 par une convention entre la France et l'Angleterre. L'origine de la colonie remonte à 1788; au début, elle a été un refuge pour les esclaves noirs libérés des territoires avoisinants et même de la Nouvelle-Ecosse (Amérique). La première école fut établie en 1807 par la Compagnie de Sierra Leone. Les sociétés de missions de l'Eglise d'Angleterre et de l'Eglise wesleyenne entrèrent en scène en 1815 et en 1816; et elles sont encore les principaux agents pour l'éducation dans la colonie et le protectorat. Le système actuel d'éducation repose sur l'ordonnance n° 3 de 1895 et des règlements de 1899.

Une école gouvernementale pour l'éducation des fils de chefs indigènes et d'autres élèves envoyés par eux a été ouverte en 1906; à la fin de l'année, elle comptait 83 élèves. Les matières enseignées sont la physique, la chimie, la vie des plantes, l'agriculture, la physiologie, l'hygiène, la géographie et l'arithmétique; il n'est pas fait usage de livres; chaque élève paie une rétribution de £ 10 par an. Il n'existe pas d'autre école gouvernementale; et ce sont les particuliers, spécialement les missionnaires, qui tiennent les écoles, avec l'aide financière du gouvernement. En 1906, il y avait 75 écoles assistées, avec une fréquentation moyenne de 5969 élèves; sur ces écoles, 36 appartenaient à l'Eglise d'Angleterre, 20 à l'Eglise wesleyenne. Les conditions pour l'obtention des subsides du gouvernement sont, entre autres : que les écoles soient accessibles à tous les enfants, sans distinction de race ni de religion; que la fréquentation moyenne soit de 30 élèves au moins; que les résultats de l'enseignement soient satisfaisants; que le personnel enseignant soit capable, et que les bâtiments scolaires satisfassent aux exigences de l'hygiène; que nul enfant ne reçoive un enseignement religieux contre la volonté de ses parents. Des subsides sont accordés pour la fréquentation, les résultats de l'enseignement, l'organisation et la discipline, ainsi que pour la couture et le dessin. Les subsides accordés ne peuvent pas former plus de la moitié des res-

sources totales de l'école, sous la réserve, toutefois, que la part de l'instituteur (qui ne doit pas être moindre de la moitié du subside) ne sera pas affectée par cette règle. Le manque d'instituteurs est un grand obstacle au développement de l'éducation; en conséquence, des subsides sont accordés pour l'instruction des élèves-maîtres; et en outre quelques-uns d'entre eux deviennent, à la fin de leur troisième année d'études, pensionnaires du gouvernement à l'école normale des missions anglicanes; la bourse est de £ 50 par an pour un interne, de £ 20 pour un externe.

L'enseignement élémentaire comprend deux *standards* préparatoires (*sub-standards*) et sept *standards*; les branches obligatoires sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique, et, pour les filles, les travaux à l'aiguille; les branches facultatives, la géographie, l'histoire, la grammaire et le dessin.

Il existe en outre 4 écoles élémentaires musulmanes, qui ont été fréquentées par 471 élèves en 1906. Des facilités sont accordées par le gouvernement pour la préparation des instituteurs destinés à ces écoles.

L'instruction n'est pas obligatoire.

Il n'existe pas d'école secondaire gouvernementale; mais il y en a 7 qui appartiennent à des sociétés de missions. Le gouvernement accorde chaque année trois bourses d'enseignement secondaire de £ 10 chacune. La Société anglicane des missions, qui possède deux des écoles secondaires mentionnées ci-dessus, administre aussi le Fourah Bay College, créé vers 1840 pour la diffusion d'une instruction d'un degré supérieur; ce collège est affilié à l'université de Durham, en sorte que ses étudiants peuvent prendre des degrés en arts et en théologie; au collège est annexée une école normale. Cette société possède aussi une école technique, créée en 1895, qui donne un enseignement pratique à des élèves charpentiers, menuisiers et maçons; elle reçoit du gouvernement un subside de £ 120, et a accepté en 1906 25 élèves (divisés en commençants, apprentis, et élèves avancés).

Le total des dépenses faites pour l'éducation par le gouvernement de la colonie en 1906 a été de £ 4017.

**Côte de l'Or, Pays des Achantis, et Territoires du Nord.** — La colonie de la Côte de l'Or, située sur le golfe de Guinée, est limitée à l'est par la colonie allemande de Togo, et à l'ouest par la Côte d'Ivoire qui appartient à la France. Le premier établissement remonte à 1482, mais ce n'est que depuis 1871 que l'autorité de la Grande-Bretagne est établie sans conteste sur le pays. Le pays des Achantis et les Territoires du Nord sont placés maintenant sous la même administration que la colonie. La population, en 1906, dépassait un million et demi d'habitants. Mais le climat est très malsain pour les Européens, dont les enfants doivent être élevés hors de la colonie. Le système d'éducation qui va être décrit ne concerne que les indigènes, et la colonie de la Côte de l'Or seulement.

L'instruction primaire est régie par l'ordonnance n° 14 de 1887. Il y a trois sortes d'écoles : écoles gouvernementales, écoles missionnaires assistées, écoles missionnaires non assistées. Il y avait, en 1906, 7 écoles de la première espèce, 140 de la seconde, et 126 de la troisième. L'instruction n'est pas obligatoire. Le nombre total des enfants recevant l'instruction était de 18 006. Les principales sociétés missionnaires établies dans la colonie sont celles des missions de Bâle et des missions wesleyennes : sur les 140 écoles assistées, 58 appartenaient à la première de ces sociétés, 52 à la seconde. La première condition pour obtenir un subside du gouvernement est que l'école soit fréquentée par 20 élèves au moins; d'autres conditions subsidiaires sont que l'école soit accessible à tous les enfants sans distinction de race ni de religion, que l'instituteur soit pourvu d'un certificat, et que la société missionnaire ait nommé un administrateur spécial pour surveiller l'école. Le subside est calculé sur la fréquentation moyenne, sur les résultats de l'examen passé devant un inspecteur du gouvernement, sur l'état de la discipline, sur les résultats de l'enseignement des travaux à l'aiguille, du chant et du travail industriel, sur la nature du certificat de l'instituteur. Des subsides spéciaux sont aussi accordés pour les maisons d'école et le mobilier.

C'est l'anglais qui est la langue d'enseignement; toutefois les missions de Bâle emploient la langue indigène dans les classes de commençants. Les matières ordinaires de l'enseignement sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique et la composition; on peut y ajouter la géographie, la grammaire, la musique, et, comme matières spéciales, la comptabilité, la sténographie et l'arpentage. On enseigne aussi l'agriculture, en particulier dans les écoles des missions de Bâle; des cours normaux d'agriculture ont été organisés pour les instituteurs.

Il n'y a que trois écoles dans la colonie dont l'enseignement dépasse le programme élémentaire; et l'une seulement des trois reçoit des subsides du gouvernement. Quoiqu'il y ait une ou deux écoles normales, le manque d'instituteurs capables se fait sentir; ceux des indigènes qui sont le mieux doués trouvent dans d'autres carrières un emploi mieux rétribué de leur activité.

Les missionnaires wesleyens et ceux de Bâle donnent l'enseignement industriel; le gouvernement a aussi, à Accra, des classes où l'on enseigne le travail du bois; et l'on espère voir instituer prochainement un enseignement technique d'un degré plus élevé.

Pour encourager l'éducation scolaire, le gouvernement a institué 4 bourses de £ 200 par an pendant quatre années : les candidats choisis sont tenus de suivre les cours d'une université de Grande-Bretagne, ou d'étudier la médecine ou le droit, ou de fréquenter une école de génie civil, de sylviculture ou d'agriculture.

En 1906, la somme totale dépensée pour l'instruction par le gouvernement colonial a été de £ 12,520.

Dans le pays des Achantis, il n'y a pas jusqu'à présent d'écoles gouvernementales; on y trouve 12 écoles des missions de Bâle, avec 215 élèves, et 6 écoles des missions wesleyennes, avec 255 élèves. Mais les Achantis redoutent le prosélytisme des missionnaires, et ne font que peu de chose pour aider le développement de leurs écoles.

Les Territoires du Nord n'ont été constitués en un district séparé qu'en 1897, et ne sont pas encore assez avancés en civilisation pour qu'on ait pu y créer une organisation de l'éducation. Mais les deux sociétés de missions ci-dessus mentionnées y sont également à l'œuvre.

**Nigérie méridionale.** — La colonie et le protectorat de Lagos et le protectorat de la Nigérie méridionale ont été réunis en 1906 en une seule province, qui s'étend le long de la côte entre Lagos et Calabar, et, dans l'intérieur, est limitée par la frontière de la Nigérie septentrionale. La colonie de Lagos n'a été fondée qu'en 1861, et le protectorat de la Nigérie méridionale date seulement de 1885. Aussi l'éducation n'est-elle pas encore bien avancée; ce n'est qu'en 1903 qu'elle a été organisée dans la Nigérie méridionale.

Il y a deux sortes d'écoles : les écoles gouvernementales, complètement entretenues par le trésor public, exception faite de la rétribution scolaire et des souscriptions des chefs indigènes; et les écoles assistées, qui sont en général des écoles de missionnaires. Les écoles gouvernementales n'étaient précédemment destinées qu'à la portion musulmane de la population (qui a aussi ses écoles à elles, non assistées par le gouvernement); mais récemment elles ont été ouvertes aussi aux enfants des tribus païennes. Les sociétés qui ont fondé des écoles missionnaires sont la Société des missions de l'Eglise d'Angleterre, la Société wesleyenne, la Société des missions catholiques, la mission des Eglises libres unies d'Ecosse.

Un Code scolaire uniforme a été établi pour les écoles gouvernementales païennes et pour les écoles des missionnaires. Les branches d'enseignement sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la langue anglaise, l'hygiène; on enseigne aussi quelquefois l'art de la charpente.

En 1906, la fréquentation moyenne a été de 1809 élèves pour les écoles du gouvernement, et de 5410 élèves pour les écoles assistées. Ces chiffres comprennent les élèves des écoles secondaires et

industrielles, dont il existe plusieurs; chacune des trois premières, parmi les sociétés de missions ci-dessus mentionnées, en possède une; la quatrième entretient à Calabar une institution appelée *Hope Waddell Institute*; il y a à Bonny une *high school* appartenant au gouvernement. Le gouvernement projette la fondation d'un collège qui donnera un enseignement d'un degré plus élevé, et une école technique centrale sera prochainement établie dans la ville de Lagos.

Les subsides accordés en 1906 aux écoles assistées se sont élevés à £ 4049.

**Nigérie septentrionale.** — Ce protectorat, constitué en 1899, est situé au nord de la Nigérie méridionale; il s'étend jusqu'au lac Tchad, et est limité par le Dahomey, le Soudan français et le Cameroun allemand; il a une superficie d'environ 281 000 milles anglais carrés. Il y a eu des établissements britanniques sur le Niger dès le dix-septième siècle; mais il n'existait pas d'organisation administrative avant la charte royale concédée en 1886 à la Compagnie du Niger. Jusqu'ici, les revenus du protectorat n'ont pas permis d'instituer un système général d'éducation; mais les sociétés missionnaires, en particulier la Société des missions de l'Eglise d'Angleterre, la Mission évangélique africaine, et les Missions unies du Soudan, s'occupent dans une certaine mesure de l'instruction des indigènes; le *Home* pour les esclaves libérés, à Zoungherou, donne l'instruction primaire, et des apprentis sont formés dans quelques-uns des établissements de l'administration. L'établissement d'une école gouvernementale pour les fils de chefs indigènes est à l'étude.

Quelques-unes des tribus Haousa, dans l'intérieur, ont atteint un degré de civilisation relativement élevé, en comparaison de celui de la moyenne des tribus indigènes d'Afrique; depuis des siècles, la langue haousa s'écrit au moyen de l'alphabet arabe.

**Sainte-Hélène et Tristan d'Acunha.** — La population de la colonie de Sainte-Hélène, dans l'Atlantique méridional, était, en 1906, de 3526 habitants, qui sont pour la plupart des descendants d'esclaves noirs affranchis. Un long contact avec le gouvernement des Anglais, d'abord celui de la Compagnie des Indes, et depuis 1834 celui de la couronne britannique, a rapproché, sinon leur intelligence et leur genre de vie, au moins leur manière de penser, de celle des blancs.

L'éducation est régie par l'ordonnance n° 2 de 1903. La fréquentation de l'école pendant 200 jours au moins par an est obligatoire pour les enfants de l'âge de dix à celui de quatorze ans; mais l'instruction religieuse n'est que facultative. Il y a 8 écoles dans la colonie : trois sont des écoles gouvernementales; trois sont entretenues par la fondation appelée « Rebecca Hussey Charity », et deux par la Société de bienfaisance. Le gouvernement accorde des subsides aux écoles qui ne lui appartiennent pas. Il y a un inspecteur de l'éducation. Le programme de l'enseignement est celui de l'instruction primaire, auquel sont ajoutés l'hygiène et les éléments de la mécanique, ainsi que le jardinage pour les garçons et les travaux à l'aiguille pour les filles. L'enseignement s'est grandement amélioré depuis qu'un instituteur dûment qualifié a été envoyé d'Angleterre en 1904. Il existe maintenant des classes pour l'instruction des élèves-maîtres, et des examens ont été organisés pour eux. Le nombre des enfants inscrits comme élèves dans les 8 écoles était de 625 en 1906; la dépense du gouvernement s'est élevée à £ 711.

Il n'y a pas d'enseignement secondaire.

A une vingtaine de degrés au sud de Sainte-Hélène se trouve un petit archipel dont l'île principale, la seule habitée, est Tristan d'Acunha, qui a environ 40 kilomètres de tour. Cette île comptait, au dernier recensement, 78 habitants, non compris un ecclésiastique anglais et sa femme qui se sont volontairement fixés dans l'île en 1905. Cet ecclésiastique annonce « qu'il n'y a chez les habitants aucune tendance intellectuelle; il n'y a pas eu d'éducation parmi eux depuis dix-huit ans »; sa femme et lui donnent aux insulaires un enseignement religieux, et des leçons de lecture, d'écriture et de calcul.

5. — **Afrique méridionale.**

Il existe dans l'Afrique méridionale anglaise quatre colonies autonomes (*self governing*), qui sont le Cap, la colonie d'Orange (précédemment l'Etat libre d'Orange), le Transvaal (précédemment la République Sud-Africaine), et Natal; à ces quatre colonies nous consacrons ailleurs des articles spéciaux. Ainsi nous mentionnerons ici les pays de protectorat seulement, et les territoires ne jouissant pas de l'autonomie administrative.

**Protectorat du pays des Betchouanas** (*Bechuanaland Protectorate*). — Le protectorat est situé à l'ouest du Transvaal et à l'est des possessions allemandes du sud-ouest de l'Afrique; ses autres voisins sont la Rhodésie au nord et la colonie du Cap au sud. Sa superficie est d'environ 275 000 milles anglais carrés; mais sa population indigène n'est que de 120 000 habitants environ; il s'y trouve environ un millier d'Européens. Le territoire est traversé du sud au nord par un chemin de fer partant de la colonie du Cap et qui reliera l'Afrique méridionale à l'Egypte.

Le protectorat comprend six tribus principales; chacune de ces tribus est groupée autour d'un centre, ce qui facilite l'œuvre de l'éducation dans un territoire si vaste et relativement peu peuplé; mais il n'a pas été possible encore, néanmoins, de réaliser de grands progrès : il n'y a guère qu'une proportion de 2 à 3 0/0 de la population enfantine qui soit inscrite sur les registres scolaires.

C'est la Société des missions de Londres qui a établi le plus grand nombre des écoles existant dans le protectorat; mais il existe aussi des écoles appartenant à l'Eglise réformée hollandaise et à l'Eglise luthérienne allemande. On cite également une école indépendante établie par le chef d'une tribu sans aucun appui ni du gouvernement ni des missionnaires.

Le gouvernement verse pour l'éducation une subvention annuelle de £ 1000 : £ 500 sont données à la Société des missions de Londres pour être affectées à l'éducation industrielle et £ 150 à la Tiger Kloof Institution (colonie du Cap), fondée par la même société pour donner aux indigènes un enseignement technique, institution fréquentée par quelques élèves betchouanas.

Jusqu'à présent on éprouve de grandes difficultés pour l'éducation des enfants d'origine européenne : dans un cas, ils reçoivent l'instruction en commun avec les enfants indigènes, mais sous la surveillance d'une institutrice européenne; en général, on est obligé de les envoyer faire leur éducation en dehors du protectorat.

**Rhodésie.** — La Rhodésie — ainsi nommée en l'honneur de M. Cecil Rhodes — est un territoire administré par la Compagnie britannique de l'Afrique du Sud (*British South Africa Company*), compagnie à laquelle une charte a été accordée par la couronne britannique en 1889. Il est situé au nord du Transvaal et du Protectorat du Bechuanaland; et il est limité, dans les autres directions, par les possessions allemandes et portugaises de l'ouest et de l'est, par l'Etat indépendant du Congo, et par le Protectorat du Nyasaland.

La Rhodésie est divisée en Rhodésie du Sud et Rhodésie du Nord; ces deux moitiés du territoire sont séparées l'une de l'autre par le fleuve Zambèze.

1° *Rhodésie du Sud.* — C'est la plus importante des deux divisions; les blancs peuvent y séjourner sans difficulté : en 1904, la population blanche était de 12 623 habitants, la population indigène d'environ 564 000. L'éducation des blancs et celle des noirs sont complètement séparées; et comme le pays n'est occupé par les Européens que depuis vingt ans à peine, on ne peut pas s'attendre à ce que ni l'une, ni l'autre ait fait de grands progrès.

La première école pour les blancs a été ouverte en 1895 à Boulouvayo; et la première tentative faite pour une organisation officielle de l'enseignement a été la création d'un Département d'éducation par une ordonnance de 1899. Cette ordonnance a été remplacée en 1903 par une ordonnance nouvelle, qui est celle en vigueur. Les écoles sont soit publiques, soit privées

les premières sont celles qui reçoivent des subventions du gouvernement; les secondes, celles qui n'ont pas demandé de subventions, ou qui ont été jugées ne pas les mériter. Les subventions sont : 1° une contribution au salaire des maîtres; 2° une contribution aux dépenses du matériel de l'école; 3° une subvention pour les classes du soir; 4° les *grants* accordés pour l'enseignement des diverses matières spéciales. Les conditions pour obtenir des subventions sont entre autres : 1° que les administrateurs de l'école et les maîtres soient approuvés par le Département d'éducation (il n'a été fixé néanmoins pour les maîtres aucune condition de capacité); 2° que l'accommodation scolaire soit satisfaisante; 3° que l'enseignement soit donné en anglais; 4° que les écoles soient ouvertes à certaines heures aux ministres des cultes de toutes les confessions pour y donner l'enseignement religieux. En 1906, il y avait 23 écoles pour les enfants européens, dont 17 recevaient des subventions du gouvernement; la plupart de ces écoles sont fondées et entretenues par les diverses confessions religieuses. L'instruction qui y est donnée est d'un caractère simplement primaire; mais dans un ou deux cas il y a des classes de continuation du soir, où les élèves sont préparés pour l'examen d'immatriculation de l'université du Cap de Bonne-Espérance. L'instruction n'est pas obligatoire; mais on estime qu'environ 65 0/0 des enfants européens fréquentent les écoles publiques ou privées, ou reçoivent l'instruction à domicile; et la situation, sous ce rapport, est meilleure qu'elle n'est dans les colonies d'Orange ou de Transvaal.

Les conditions auxquelles des subventions sont accordées aux écoles destinées aux indigènes sont entre autres : 1° que le chiffre des élèves de l'école ne soit pas inférieur à 40; 2° que le travail industriel soit méthodiquement enseigné; 3° que les élèves apprennent à comprendre et à parler la langue anglaise; 4° qu'on leur donne des habitudes de discipline et de propreté. Jusqu'ici, beaucoup d'écoles indigènes n'ont pas pu ou n'ont pas voulu satisfaire à ces conditions; et l'appui du gouvernement s'est généralement borné à des concessions de terre. Plusieurs sociétés de missionnaires sont à l'œuvre dans la Rhodésie du Sud, entre autres les jésuites (qui ont un pensionnat à Tchichaouacha, où l'on enseigne le travail industriel), la Société américaine des missions étrangères, et les Frères trappistes.

2° *Rhodésie du Nord.* — La superficie de la Rhodésie du Nord est estimée à 600 000 milles anglais carrés environ. Elle est divisée en deux provinces : la Rhodésie du Nord-Ouest, avec le Barotsiland, et la Rhodésie du Nord-Est. La population est clairsemée, et presque toute l'éducation est entre les mains des missionnaires. Dans la Rhodésie du Nord-Ouest, les missionnaires sont les jésuites, la mission protestante de Paris, les méthodistes primitifs, et les adventistes du septième jour; l'éducation donnée consiste principalement en lecture de la Bible, chant, et un peu d'anglais. Dans le Barotsi, qui formait autrefois un royaume séparé, et qui a encore un « grand chef » nommé Liouanika, il a été fondé récemment une école nommée *Barotse native school*, dont les dépenses sont couvertes par un impôt levé dans le pays sur les huttes; cette école a pour but d'enseigner aux indigènes les métiers de charpentiers, forgerons, maçons, etc.; on enseigne gratuitement l'anglais à ceux des élèves qui apprennent un métier, mais une rétribution est exigée des autres. Dans la Rhodésie du Nord-Est, les missionnaires sont la Société des missions de Londres, la mission catholique romaine des Pères Blancs, la mission de l'Eglise réformée hollandaise, et la mission de l'Eglise libre d'Ecosse. Le nombre des Européens est très minime.

**Pays des Basoutos** (*Basutoland*). — Le Basutoland est un territoire indigène situé sur le haut plateau de l'Afrique méridionale. Sa superficie est d'environ 10 253 milles anglais carrés, sa population d'environ 350 000 habitants. Il est administré par un commissaire résident, sous l'autorité du commissaire supérieur de l'Afrique du Sud.

Des facilités exceptionnelles pour l'éducation ont été mises à la portée du peuple bassouto, par trois sociétés de missionnaires : la plus importante est la Société des missions évangéliques de Paris, dont le premier établissement remonte à 1833; les deux autres sont la mission catholique romaine et la mission de l'Eglise d'Angleterre.

L'éducation au delà du degré élémentaire est donnée principalement dans les écoles normales établies par les missionnaires pour former des maîtres pour leurs écoles, et dans les écoles industrielles. Les plus importants de ces établissements sont : l'école normale de la mission de Paris à Morija, et l'école industrielle du gouvernement à Maserou (la capitale). Cette dernière école n'a été ouverte qu'en 1905 : sa création est due principalement au zèle pour l'éducation industrielle qu'avait déployé le « grand chef » indigène Lerothodi, récemment décédé.

L'instruction n'est pas obligatoire : mais en 1906 il y avait 12 275 élèves inscrits dans les différentes écoles. Dans la règle, le programme des écoles comprend deux *sub-standards* suivis de sept *standards* : mais peu d'élèves atteignent les degrés supérieurs. Dans les *sub-standards*, on enseigne la lecture, l'écriture et le calcul en sessouto (la langue des indigènes); dans les *standards*, l'enseignement se fait en anglais.

Le plus grand nombre des maîtres sont des indigènes : peu d'entre eux ont reçu une préparation professionnelle, et le nombre est moindre encore de ceux qui sont munis d'un brevet. Depuis 1905, le gouvernement a organisé des cours de vacances pour les instituteurs. Un inspecteur de l'éducation a été nommé récemment pour surveiller l'instruction publique dans le Basutoland; auparavant, l'inspection était entre les mains des magistrats des différents districts de la colonie.

En dehors de la création d'un poste d'inspecteur, et de l'entretien de l'école industrielle de Maserou, l'intervention du gouvernement se manifeste sous la forme de subsides aux missionnaires. Ces subsides sont accordés, en général, sans conditions spéciales, et leur emploi est laissé à la discrétion des missionnaires : mais il y a aussi des *grants* spéciaux, accordés en vue de la construction de maisons d'école et d'achats de livres. Les dépenses totales du gouvernement pour l'éducation se sont élevées en 1906 à £ 14 000.

Quoique le Basutoland soit un territoire indigène, il existe à Maserou une école élémentaire pour les enfants européens, dirigée par la mission de l'Eglise d'Angleterre. Mais en général les enfants européens sont envoyés, pour leur éducation, dans la colonie d'Orange, dans celle du Cap, ou dans celle de Natal.

**Pays des Souézis** (*Swaziland*). — Le Swaziland est situé à l'est du Transvaal, et il n'en a été séparé, au point de vue administratif, que depuis quelques années. Il a une superficie de 6500 milles anglais carrés, et une population estimée à 85 484 habitants en 1906, dont une proportion relativement peu considérable sont des Européens.

L'éducation des indigènes est entre les mains des missionnaires; mais aucun subside n'a été accordé jusqu'ici par le gouvernement aux diverses sociétés de missions. Deux écoles primaires pour les enfants européens ont été établies par le gouvernement, à Hlatikulou et à Bremersdorp; il a ouvert aussi, au « kraal » de la régence, une école indigène, au nombre des élèves de laquelle se trouve le jeune « grand chef ».

### 6. — Afrique orientale

**Protectorat du Pays des Somalis.** — Ce protectorat, établi en 1884, s'étend sur la côte du golfe d'Aden, et a une superficie d'environ 68 000 milles anglais carrés; sa population est d'environ 300 000 habitants. Il est très peu développé encore; dans ces dernières années, il a été le théâtre d'opérations de guerre contre un chef religieux musulman qu'on appelait le Mullah Somali. Il y a trois écoles gouvernementales, dans les villes de Berbera, de Bulhar et de Zeyla. L'entretien de ces écoles a coûté, en 1906, 1545 roupies; elles ont été fréquentées par 180 élèves pour la plupart enfants de commerçants arabes ou hindous. Il y a aussi à Berbera une mission catholique romaine et un couvent où les enfants somalis reçoivent une instruction gratuite; on leur enseigne à lire et à écrire l'anglais, et quelques-uns ont obtenu du gouvernement des places comme écrivains ou télégraphistes. Il n'existe pas

d'établissement d'enseignement secondaire ni technique.

**Protectorat de l'Afrique orientale.** — Ce protectorat est situé sur la côte orientale de l'Afrique, entre le protectorat italien de la côte des Somalis et l'Afrique orientale allemande; il est limité à l'ouest par l'Ouganda. Il a une superficie d'environ 200 000 milles anglais carrés, et une population estimée à 3 ou 4 millions d'habitants. Le protectorat a été constitué en 1895.

L'éducation des indigènes est encore entre les mains des diverses sociétés missionnaires, dont le nombre est actuellement de onze. Leurs établissements avaient, en 1906, 2500 élèves, auxquels on enseigne la lecture, l'écriture, et l'histoire biblique. Quelques-unes de ces sociétés, en particulier la Société des missions de l'Eglise d'Angleterre, la mission de l'Afrique intérieure, et la mission du Saint-Esprit, ont organisé un enseignement professionnel; la première de ces sociétés a en outre une *high school*, qui donne une instruction d'un degré plus élevé, une école normale pour les instituteurs, et une école de théologie où sont préparés des candidats au ministère ecclésiastique.

Pour l'éducation des enfants arabes et des enfants souahélis (qui sont musulmans), il y a à Mombasa et dans d'autres villes de la côte des écoles coraniques où ils apprennent à lire et à écrire l'arabe. A Nairobi (capitale du protectorat), il y a deux écoles pour les enfants blancs, tenues, l'une, par la mission du Saint-Esprit, l'autre par la Compagnie du chemin de fer de l'Ouganda pour les enfants de ses employés; dans cette dernière école, les élèves paient une rétribution, et les dépenses que cette rétribution ne suffit pas à couvrir sont supportées par le gouvernement; les branches d'enseignement sont la lecture, la dictée, l'écriture, l'arithmétique, la géographie, la grammaire, la géométrie et l'algèbre (au 6e *standard*), le dessin, la composition. La Compagnie a aussi fondé une école pour les enfants de ses employés hindous. Ces deux écoles ont coûté au gouvernement 8644 roupies en 1906.

Pour le moment, le gouvernement n'accorde pas de subsides aux écoles des missions; mais on espère que dans un prochain avenir il commencera à leur donner un appui financier.

**Protectorat de l'Ouganda.** — Le protectorat de la Grande-Bretagne sur le royaume d'Ouganda a été proclamé en 1894. Ce pays, situé au nord et à l'ouest du Victoria Nyanza, a une population d'environ 4 millions d'habitants; les indigènes sont en général beaucoup plus intelligents que les autres noirs de l'Afrique. Jusqu'à présent, le gouvernement n'a pas subventionné l'instruction primaire, qui est entièrement entre les mains de trois sociétés missionnaires, la Société des missions de l'Eglise d'Angleterre (protestante), la mission des Pères Blancs (catholique), et la mission de Mill Hill (catholique). D'après les plus récentes statistiques, la première de ces sociétés avait 58 écoles avec 12 878 élèves, la seconde 45 écoles avec 13 380 élèves, la troisième 11 écoles avec 1091 élèves. Dans les écoles catholiques l'instruction est gratuite; dans les écoles protestantes, une minime rétribution est exigée lorsque les parents ont le moyen de payer.

Les branches d'enseignement sont la lecture, l'écriture, la géographie, et l'histoire biblique; pour les commençants, c'est le louganda (l'idiome du pays) qui est la langue d'enseignement; pour les élèves plus avancés, c'est l'anglais. L'enseignement agricole joue un rôle important. En outre, la Société des missions de l'Eglise d'Angleterre a des écoles professionnelles spéciales où les métiers de charpentier, de typographe, de maçon en briques, etc., sont enseignés par des maîtres européens.

Des essais d'enseignement secondaire ont été commencés : la Société des missions de l'Eglise d'Angleterre a ouvert en 1905 deux *high schools*, l'une pour des fils de chefs indigènes, l'autre pour des jeunes filles; les Pères Blancs ont aussi deux écoles secondaires, et la mission de Mill Hill une. Le gouvernement est venu en aide à ce mouvement en créant dix bourses d'enseignement secondaire de £ 10 chacune.

**Protectorat du Pays de Nyassa** (*Nyasaland*). — Ce protectorat, qui jusqu'en 1906 s'est appelé « protectorat de l'Afrique centrale britannique », n'a été constitué qu'en 1891. Les conditions du climat sont défavorables pour les Européens, mais le pays compte une population indigène relativement dense. L'éducation des indigènes est encore dans son enfance : elle a été donnée jusqu'ici exclusivement par les missions et à leurs frais. Il y avait, en 1906, 58 018 élèves dans les écoles des missionnaires. Presque partout, l'enseignement professionnel forme une partie essentielle de l'instruction donnée. Depuis 1900, les sociétés de missions ont reconnu la nécessité d'unifier l'organisation et le programme de leurs écoles; en 1905, presque toutes se sont trouvées d'accord pour adopter un plan commun, qui a été consigné dans le *Central African Educational Code*. Ce plan, disent ceux qui l'ont établi, « institue un système complet d'éducation depuis le travail le plus élémentaire jusqu'au plus élevé. Il comprend des codes pour les diverses catégories d'études, éducatives, industrielles et médicales, définit les capacités qui doivent être exigées des instituteurs indigènes, la durée et l'étendue de leur préparation professionnelle, définit ce que doit être l'année scolaire et la journée scolaire, donne l'emploi du temps dans les diverses catégories d'écoles, et organise une inspection spéciale. »

Un établissement mérite une mention particulière : c'est l'*Overtown Missionary Institution*, fondée en 1904 avec l'objet spécial d'offrir aux indigènes un degré supérieur d'instruction. Cette institution reçoit des élèves d'endroits aussi éloignés que les lacs Tanganyika et Mouérou à l'ouest, et le Natal au sud.

En 1907, le gouvernement du protectorat a consacré une somme de £ 1000 à subventionner l'instruction des indigènes; elle doit être distribuée proportionnellement entre les missions de toutes les confessions qui travaillent à l'œuvre de l'éducation. Le rapport du commissaire du protectorat pour 1906 s'exprime ainsi : « Le désir d'instruction parmi les indigènes est très remarquable : on en voit beaucoup, lorsqu'ils ont commencé à étudier, consacrer des heures de leur temps libre à répéter à haute voix les leçons de leur livre de lecture ».

**Ile Maurice et île Rodrigues.** — Ces îles furent découvertes en 1505 par le Portugais Mascarenhas, en l'honneur duquel tout l'archipel (île Bourbon, île Maurice, île Rodrigues) a été nommé les *Mascareignes*. Les Hollandais s'emparèrent de ces îles en 1593, et donnèrent à l'une d'elles le nom de Maurice en l'honneur du prince Maurice d'Orange. Les Français leur enlevèrent en 1646 la plus grande des trois îles, et l'appelèrent île Bourbon, nom changé, à la Révolution, en celui d'île de la Réunion; puis en 1710 ils occupèrent les deux autres îles, et appelèrent l'île Maurice île de France, nom qu'elle porta pendant un siècle. En 1810, les Anglais s'emparèrent des trois Mascareignes; aux traités de 1815, ils rendirent à la France l'île Bourbon, mais gardèrent les deux autres, et l'île de France redevint l'île Maurice. L'île Maurice a une superficie d'environ 700 milles anglais carrés, et une population (en 1906) d'environ 383 000 habitants, composée en majorité de personnes de descendance hindoue nées dans la colonie; il y a aussi beaucoup de descendants des colons français; la langue française est parlée dans toute l'île, et est restée la langue officielle jusqu'en 1847. Le Collège royal a été fondé en 1810, la première école primaire deux ans plus tard. Le système actuel d'instruction primaire et secondaire est fondé sur l'ordonnance n° 32 de 1899, et sur un Code scolaire qui en est le développement.

L'instruction primaire est dirigée par un Comité de l'instruction primaire, que préside le directeur de l'instruction publique. Il y a deux catégories d'écoles : les écoles gouvernementales et les écoles subventionnées, celles-ci appartenant à diverses confessions religieuses. En 1906, il y avait 67 écoles gouvernementales, avec 5491 élèves, et 88 écoles subventionnées, avec 6425 élèves. L'instruction n'est pas obligatoire.

Les écoles des deux catégories ont en commun les conditions suivantes : *a)* elles donnent le même type d'instruction; *b)* les instituteurs doivent être munis des mêmes certificats; ils reçoivent un traitement calculé de la même façon, et composé d'un traitement fixe et de subsides accordés selon les résultats de

l'examen annuel. Les écoles subventionnées diffèrent des écoles gouvernementales en ceci : que, pour les premières, un quart seulement des dépenses relatives au bâtiment scolaire est payé par le gouvernement; qu'elles ont des administrateurs qui nomment et révoquent les instituteurs; et que l'instruction religieuse peut y être donnée à la discrétion des administrateurs sous la réserve d'une « conscience clause ». Dans les écoles du gouvernement, une heure particulière est réservée pour un enseignement religieux facultatif.

Les branches obligatoires d'enseignement sont : l'anglais et le français (lecture, écriture et conversation), l'arithmétique; les branches facultatives sont : la géographie, les éléments des sciences (pour les garçons), les travaux à l'aiguille (pour les filles). La gymnastique figure au programme de toutes les écoles; et, dans quelques-unes, il y a des classes d'enseignement manuel. Jusqu'au 3e *standard* (il y a six *standards* en tout), la langue d'enseignement peut être soit l'anglais, soit le français; au-delà du 3e *standard*, l'anglais seul peut servir de langue d'enseignement.

Il existe en outre des écoles de « demi-temps » (tant gouvernementales que subventionnées) pour les enfants hindous qui sont occupés à un travail manuel une partie de la journée.

Le gouvernement a établi deux écoles normales, l'une pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices; et, comme un lien entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, il accorde des bourses à quelques élèves de l'un et de l'autre sexe.

L'enseignement secondaire est dirigé par un Comité de l'instruction supérieure, que préside le directeur de l'instruction publique. Pour les garçons, l'établissement principal est le Collège royal, à Port-Louis (la capitale), institution gouvernementale, avec deux écoles préparatoires et 25 écoles affiliées; ce Collège a une section classique et une section moderne; il prépare ses élèves à l'examen d'immatriculation de l'université de Londres et à la « Cambridge Senior Local Examination ». Deux bourses, de la valeur de £ 1000 chacune, permettent à deux étudiants de continuer leurs études hors de la colonie, généralement dans une université anglaise. Pour les filles, il existe 22 écoles secondaires recevant des subsides; les branches d'enseignement sont l'anglais, le français, l'histoire, la géographie, les mathématiques, le latin, la musique, le dessin, les travaux à l'aiguille et la religion.

Pour l'enseignement industriel, le gouvernement accorde chaque année huit bourses d'apprentissage dans les ateliers de chemins de fer de l'Etat, et deux bourses d'apprentissage dans le jardin botanique de l'Etat; en outre, la chimie agricole est enseignée au Collège royal à des catégories spéciales d'étudiants.

L'île *Rodrigues* (longue de 25 kilom., large de 10; population, environ 3000 habitants), à 500 kilom. environ à l'est-nord-est de l'île Maurice, a été également enlevée à la France en 1810. Elle relève administrativement de l'île Maurice : on y comptait, en 1906, 2 écoles gouvernementales, à Saint-Gabriel et Port-Mathurin.

**Iles Seychelles et îles Amirantes**. — La colonie des Seychelles comprend l'archipel des Seychelles, dans l'Océan indien (89 îles, superficie 148 milles anglais carrés, population 20 976 habitants en 1906) et l'archipel des Amirantes. au sud-sud-ouest de celui des Seychelles (12 petites îles, avec une population très minime). Le nom des Seychelles vient du contrôleur général des finances Moreau de Séchelles; les Amirantes furent nommées *Ilhas del Almirante* (îles de l'Amiral) par les Portugais, en l'honneur de Vasco de Gama. Les deux archipels furent occupés d'abord par les Portugais, puis par les Français; la Grande-Bretagne les possède depuis 1814. Ils ont été séparés en 1903 de l'île Maurice, de laquelle ils dépendaient administrativement, et constitués en une colonie distincte.

Le système d'éducation, aux Seychelles, date de 1873; il est actuellement régi par l'ordonnance n° 30 de 1900 (légèrement amendée depuis) et par un Code scolaire qui en a développé les dispositions. L'éducation est placée sous l'autorité d'un *Board* composé du gouverneur et du Conseil exécutif : ce *Board* est assisté d'un Comité d'éducation.

Les écoles primaires sont des écoles subventionnées appartenant à des sociétés religieuses. En 1906 il y avait 27 de ces écoles, dont 23 appartenaient à des catholiques romains et 4 à l'Eglise d'Angleterre. Pour obtenir un subside du gouvernement, ces écoles doivent, entre autres conditions : avoir des instituteurs approuvés par le *Board of Education*; être fréquentées par au moins 15 élèves dans les districts ruraux, et par au moins 20 à Victoria, la capitale (dans l'île de Mahé); être accessibles à tous les enfants sans distinction de religion ni de race; ne pas donner d'enseignement religieux à leurs élèves sans le consentement des familles. Tous les instituteurs payés par le *Board* doivent être munis d'un certificat. Leur rémunération se compose essentiellement d'un subside calculé d'après le résultat de l'examen des élèves dans les branches obligatoires; elle comprend en outre un subside pour les branches facultatives, un subside de fréquentation, et un traitement fixe. Les branches obligatoires sont : l'anglais (lecture et écriture) et l'arithmétique; les branches facultatives : la récitation, la géographie, l'histoire, le français, les travaux à l'aiguille (pour les filles); le dessin et la gymnastique sont aussi enseignés dans quelques écoles. L'instruction n'est pas obligatoire. Le langage des indigènes est un patois qui ressemble au français des îles Maurice et Bourbon.

Il y a trois écoles secondaires, toutes trois à Victoria : le collège Saint-Louis pour les garçons, le collège Saint-Joseph pour les filles, et l'école Victoria, école gouvernementale non-confessionnelle, pour les garçons, qui donne en outre une instruction primaire du même type que celle qui est donnée dans les écoles subventionnées. Deux bourses d'une valeur annuelle de 600 roupies, et d'une durée de quatre ans, sont accordées chaque année aux élèves qui ont subi avec le plus de succès les « Cambridge Local Examinations », pour leur permettre de continuer leurs études soit au Collège royal de l'île Maurice, soit dans quelque autre établissement public des possessions britanniques.

Depuis 1901, des bourses sont mises au concours pour des places d'élève à l'hôpital public, et d'apprenti industriel à la station botanique gouvernementale.

Le nombre total des élèves inscrits dans les écoles aux îles Seychelles (le collège Saint-Joseph mis à part) a été de 2588, avec une fréquentation moyenne de 1959; la dépense totale du gouvernement pour l'éducation a été de 25 733 roupies en 1906.

Dans les îles Amirantes, le chiffre de la population est trop minime pour que l'administration ait essayé d'y créer des écoles.

## Océanie.

**Bornéo**. — La partie nord de l'île de Bornéo forme un territoire placé sous le protectorat britannique, et administré (comme la Rhodésie en Afrique) par une compagnie commerciale, la British North Borneo Company. En outre, deux Etats indigènes, ceux de Sarawak et de Brouni, sont également sous le protectorat du gouvernement britannique. L'Eglise d'Angleterre et l'Eglise catholique ont des missions à Bornéo, et la première y a établi quelques écoles. Dans l'Etat de Sarawak, l'évêque de Singapour et Sarawak a établi une école de mission et une école de filles; la mission catholique y a aussi des écoles tant pour les garçons que pour les filles.

**Nouvelle-Guinée**. — Les possessions britanniques de Nouvelle-Guinée comprennent une partie de cette île (sur la côte est et la côte sud), et quelques îles adjacentes; ces possessions forment aujourd'hui un territoire rattaché à la Confédération australienne. Les habitants de race européenne sont au nombre d'environ 700; on évalue la population indigène (les Papous) à 350 000 habitants. L'éducation est entre les mains de sociétés de missionnaires : la Société des missions de Londres, la mission catholique (congrégation du Sacré-Cœur), la mission méthodiste australienne, et la mission de l'Eglise d'Angleterre. Le gouvernement n'accorde actuellement de subvention qu'à une seule école, celle de la mission anglicane à Samaraï.

L'enseignement est donné en partie par les mis-

sionnaires eux-mêmes, en partie par des instituteurs indigènes (une école normale pour la préparation des instituteurs indigènes a été construite en 1906 par la mission australienne). En quelques endroits ont été ouvertes des écoles anglaises, c'est-à-dire des écoles où l'anglais est la seule langue d'enseignement; un soin tout particulier est donné à l'enseignement industriel. Le rapport de l'administrateur pour 1906 parle en ces termes d'une école industrielle établie par la Société des missions de Londres : « A Konato on peut voir un hangar plein de roues et de courroies bruissantes et sifflantes, de scies circulaires et verticales, outre une raboteuse et un tour : tout cet outillage est manœuvré, ainsi que le moteur à vapeur, par des jeunes Papous, sans l'aide d'aucun Européen ».

**Iles Fidji, et autres possessions du Pacifique.** — Les îles Fidji, au nombre d'environ 200, sont situées dans l'océan Pacifique Sud. Découvertes en 1643, elles sont devenues une colonie britannique en 1874, à la suite de la cession faite de l'archipel par les chefs indigènes. On y trouve une population européenne d'environ 2500 habitants, et une population hindoue d'environ 26 000 habitants, en plus de la population fidjienne.

L'éducation des indigènes est presque entièrement entre les mains des missionnaires (wesleyens et catholiques romains). Les wesleyens ont 1141 écoles avec 2162 instituteurs et 17 118 élèves, et de plus une école normale pour former des instituteurs indigènes; les catholiques ont 159 écoles avec 210 instituteurs et 1880 élèves. Le programme comprend la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géographie élémentaire et l'instruction religieuse.

Le gouvernement a fondé pour les indigènes une école industrielle où l'on enseigne l'élevage du bétail, l'agriculture, la charpente et la construction des bateaux. Les indigènes qui ont reçu l'enseignement de cette école sont désignés sous le nom de « Mataï Taoukeï ».

L'instruction publique autre que celle destinée aux indigènes est régie par des ordonnances de 1890 et 1891 : elles prévoient la création de districts scolaires et la formation de *School Boards* pour diriger les écoles. Il n'a été créé jusqu'à présent que deux districts scolaires, celui de Souva (la capitale de l'archipel) et celui de Levouka. Dans chacun de ces districts l'instruction est obligatoire et gratuite pour les enfants de six à treize ans; chaque *School Board* doit posséder une école publique dont les dépenses sont couvertes : *a*) par un subside gouvernemental, calculé sur la fréquentation moyenne; *b*) par la rétribution que paient les enfants âgés de moins de six ans et de plus de treize ans; *c*) par une taxe locale. Le chiffre dépensé en subsides par le gouvernement a été de £ 1749 en 1906.

Les branches d'enseignement prévues par l'ordonnance de 1890 sont (outre la lecture, l'écriture et l'arithmétique) la grammaire, la géographie, l'histoire d'Angleterre, le chant; dans les deux écoles de Souva et de Levouka on y ajoute les éléments des sciences naturelles, le dessin, la gymnastique et (à l'école de Levouka) le jardinage. Il n'y a pas d'enseignement religieux. Les instituteurs en chef doivent posséder les certificats que prévoient les lois sur l'instruction publique de la Grande-Bretagne ou de l'Australie. L'inspection est confiée aux soins d'un inspecteur gouvernemental résidant à Melbourne.

L'enseignement secondaire peut être donné à l'école du *School Board*; les élèves qui le suivent paient une rétribution spéciale; il comprend les mathématiques, le latin, les langues modernes, la comptabilité, la chimie et la physique.

Il existe trois écoles pour les enfants européens, tenues par la mission catholique romaine, qui ne reçoivent pas de subsides.

Le gouverneur des îles Fidji est en même temps commissaire supérieur pour le Pacifique occidental, où se trouvent plusieurs groupes d'îles placés sous le protectorat britannique, et une colonie, l'île Pitcairn. Les plus importants de ces groupes sont :

1° L'archipel des Tongas ou îles des Amis, avec une population indigène de plus de 20 000 habitants de race polynésienne. Tous les indigènes de ces îles apprennent à lire et à écrire; et un enseignement d'ordre plus élevé leur est donné dans des collèges établis par le gouvernement et par une des sociétés de missionnaires (les wesleyens);

2° Les îles Ellice et Gilbert, avec environ 30 000 habitants indigènes, de race polynésienne. Quatre sociétés de missionnaires sont à l'œuvre dans ces îles;

3° Les îles Salomon du Sud, avec une population estimée à 150 000 habitants, de race noire. Quatre sociétés de missionnaires y sont établies;

4° Les Nouvelles-Hébrides, dont le gouvernement britannique partage le protectorat avec le gouvernement français, en vertu d'une convention signée en 1906. Trois sociétés de missionnaires (presbytériens, catholiques romains, et la mission mélanésienne) sont à l'œuvre dans l'archipel.

Quant à l'île Pitcairn, qui est une colonie britannique, elle a seulement deux milles anglais carrés de superficie et une population d'environ 150 habitants; ceux-ci appartiennent presque tous à la secte dite des « Adventistes du septième jour »; des écoles pour les adultes et pour les enfants ont été établies par la secte; mais, d'après les rapports, elles sont actuellement négligées. [E. J. HARDING.]

**COLONIES DANOISES.** — Les colonies danoises se composent du Grönland et de trois des petites Antilles, Sainte-Croix, Saint-Thomas et Saint-Jean. L'Islande n'est pas une colonie et jouit d'une autonomie presque complète : Voir *Islande*.

**Grönland.** — Le Grönland (c'est-à-dire *Terre Verte*; la lettre *ö* représente le son *eu*) avait en 1901 une population de 78 470 habitants (dont environ 500 Danois; les indigènes sont des Esquimaux, pour la plupart chrétiens), éparse sur une ligne de côtes de plus de 2000 kilomètres de développement; la superficie du pays est de plus de 88 000 kilomètres carrés. Le Grönland comprend : 1° l'inspectorat du Nord, chef-lieu Godhavn; 2° l'inspectorat du Sud, chef-lieu Godthaab; 3° le Grönland indépendant. La colonie est administrée par deux inspecteurs, celui du Nord et celui du Sud, résidant aux chefs-lieux, et par un directeur résidant à Copenhague.

Dans tous les centres de population offrant un nombre suffisant d'enfants à instruire sont fixés des instituteurs, tous d'origine indigène, qui tiennent la classe tantôt dans un local spécial, tantôt dans la maison de quelque habitant; dans les hameaux qui ne comptent que trois ou quatre familles, l'instituteur est remplacé par un *lecteur* ou une *lectrice* qui, tout en travaillant pour vivre, montre à lire et à écrire aux enfants. Les instituteurs reçoivent un traitement variant de 200 à 500 couronnes dans les bourgades les plus importantes et de 20 à 170 couronnes dans les villages; les lecteurs et lectrices reçoivent des gratifications annuelles pouvant s'élever à 20 couronnes. L'enseignement comprend la religion, la lecture du grönlandais et généralement aussi du danois, l'écriture et le calcul; dans quelques écoles, on enseigne, en outre, les éléments de l'histoire, de la géographie et des sciences naturelles. Il n'y a pas d'obligation scolaire; mais, sans y être contraints, les enfants fréquentent ordinairement l'école depuis leur septième année jusqu'à la confirmation. Le Grönland possède deux écoles normales d'instituteurs, l'une à Jakobshaven dans l'inspectorat du Nord, l'autre à Godthaab; chacune d'elles est dirigée par un ecclésiastique danois envoyé de Copenhague.

Les dépenses de l'instruction publique, comme celles de tous les services publics, sont supportées par le gouvernement danois, qui s'est réservé en échange le monopole du commerce de la colonie.

**Antilles danoises.** — Les trois Antilles danoises sont habitées principalement par des nègres libres qui s'occupent à la culture de la canne à sucre; la population blanche ne forme qu'une faible minorité. Les trois îles sont administrées par un gouverneur général; il est question de leur assurer une représentation au Parlement danois.

L'île de *Sainte-Croix* est la plus grande des trois (218 kilomètres carrés; population : 19 000 habitants environ); le chef-lieu, Christianstad, est la résidence

du gouverneur général. L'île de *Saint-Thomas* (86 kilomètres carrés) a une population d'environ 15 000 habitants : chef-lieu, Charlotte-Amalia; cette île est la patrie des deux frères Charles et Henry Sainte-Claire Deville, l'un géologue, le second chimiste. L'île de *Saint-Jean* (54 kilomètres carrés) n'a guère plus d'un millier d'habitants. Nous n'avons pas de renseignements sur l'état actuel de l'instruction publique dans cette colonie.

**COLONIES DE VACANCES.** — Voir *Vacances* (*Colonies de*).

**COLONIES ESPAGNOLES.** — Les possessions espagnoles de l'Afrique occidentale dépendent de la section coloniale du ministère d'Etat. Ce sont, au nord-ouest, le territoire de *Santa Cruz de Mar Pequeña*, et le *Sahara espagnol*, où se trouve la péninsule de *Rio de Oro* sur laquelle est établie une petite factorerie défendue par quelques forces militaires. Dans le golfe de Guinée se trouvent les îles de *Fernando Pô*, *Annobon*, *Corisco*, *Elobey* grande et petite, et la *Guinée continentale espagnole* appelée *pays du Mouni*.

Le budget du ministère d'Etat (4e section, Instruction publique) indique une école officielle de garçons et une de filles établies à Santa Isabel (Fernando Pô). L'instituteur et l'institutrice reçoivent l'un et l'autre un traitement de 2000 pesetas et une indemnité coloniale de 4000 pesetas. En outre, chaque école reçoit 2250 pesetas pour le loyer de la maison d'école et le matériel d'enseignement.

L'Etat subventionne le personnel des écoles de filles donnant aux enfants indigènes l'enseignement élémentaire, fondées par des religieuses à Maria Cristina, Basilé, Corisco et Bata, à raison de 2000 pesetas par religieuse : il y a quatre religieuses dans chacune des trois premières localités, et deux dans la quatrième. Il alloue également un subside de 2000 pesetas par école, pour le matériel scolaire ainsi que pour la nourriture et l'habillement des filles indigènes.

Les écoles destinées aux garçons indigènes, fondées par les Pères missionnaires, sont également subventionnées, mais seulement en ce qui touche à l'enseignement, ainsi qu'à la nourriture et à l'habillement des élèves. L'école de Santa Isabel reçoit 7000 pesetas, celles de Basilé, Batetes, Concepcion, Muzola, Benito et Cabo San Juan, 1525 pesetas chacune; celles de Banapá, San Cárlos, Corisco, Elobey et Annobon, 2050 pesetas chacune; celle du district de Bata, 1500 pesetas.

Le total du budget est de 40 000 pesetas pour le personnel et de 40 400 pour le matériel.

Selon des renseignements fournis par le ministère d'Etat, il y avait dans l'école officielle de garçons de Santa Isabel, en avril 1908, 15 élèves inscrits; la fréquentation moyenne était de 8 (en avril 1906, les chiffres étaient respectivement 37 et 21; sur 1907 il n'y a pas de renseignements). Le local de l'école est mauvais. Tous les élèves inscrits en 1908 étaient de Fernando Pô ou de Guinée, excepté 3 qui appartenaient à des colonies anglaises. Dans l'école officielle de filles il y avait, en avril 1908, 23 élèves inscrites; le chiffre de la fréquentation moyenne était de 16.

Quant aux possessions espagnoles du nord de l'Afrique, l'enseignement y dépend du ministère de l'instruction publique, et y est soumis au même régime que dans la péninsule. Ceuta forme un *ayuntamiento* (municipalité) de la province de Cadix, et compte (1908) trois écoles complètes de garçons et deux écoles complètes de filles, avec un total de 480 élèves; il s'y trouve en outre trois écoles d'adultes, une école de patronat (*patronato*), et trois écoles privées (une de garçons, deux de filles). Selon le recensement scolaire de 1903 (*Censo escolar de* 1903), Melilla avait deux écoles complètes de garçons, deux écoles complètes de filles, et deux *escuelas de párvulos*; Alhucemas avait une école complète de garçons et une école incomplète de filles; Chafarinas, de même; et Peñon de la Gomera une école incomplète de garçons et une école incomplète de filles. Il y avait autrefois des bagnes (*presidios*) à Ceuta et à Melilla. Celui de Melilla n'existe plus; celui de Ceuta disparaîtra quand seront achevés les travaux en cours d'exécution dans divers bagnes de la péninsule, [Manuel B. Cossio.]

On sait qu'en 1898, à la suite de la guerre entre l'Espagne et les Etats-Unis, l'île de Cuba est devenue indépendante sous le protectorat américain (Voir *Cuba*), et que l'île de Puerto Rico et l'archipel des Philippines sont devenus des possessions américaines : Voir *Puerto Rico* et *Philippines* (*Iles*).

**COLONIES FRANÇAISES.** — La France est actuellement la seconde puissance coloniale du monde. Elle possède, ou protège, en 1908, un territoire extérieur dont la superficie atteint 10 293 401 kilomètres carrés, le désert saharien non compris, soit vingt fois la superficie du territoire métropolitain; les colonies britanniques forment un ensemble trois fois plus étendu, mais la superficie totale des colonies néerlandaises est trois fois moins considérable. La population qui habite le territoire extérieur français est évaluée à 40 719 800 habitants, chiffre un peu supérieur à celui de la population métropolitaine, et aussi, très sensiblement, à celui de la population coloniale néerlandaise, mais qui est presque neuf fois dépassé par la population coloniale britannique. Malgré la faible densité actuelle de leur population, les possessions françaises donnent déjà lieu à un mouvement d'échanges très remarquable, puisqu'en 1907 il n'a pas atteint moins de 2 095 773 000 francs (l'ensemble du mouvement commercial de la France s'élève à un peu plus de onze milliards), soit le dixième seulement du commerce total de l'empire colonial anglais, mais le double du commerce des colonies néerlandaises. Il importe de considérer d'ailleurs que l'Angleterre et les Pays-Bas ont constitué leur domaine extérieur depuis plus d'un siècle, tandis que la France ayant perdu, et pendant longtemps oublié, la puissance coloniale qu'elle avait eue à la même époque dans l'Amérique du Nord et dans l'Inde, c'est seulement à une vingtaine d'années que remonte l'acquisition de la majeure partie de son nouveau territoire colonial, dont l'organisation s'achève à peine.

L'acquisition et l'organisation de ce territoire sont en effet à peu près entièrement l'œuvre de la troisième République, qui, à part l'Algérie et la Cochinchine, n'avait hérité des régimes précédents que quelques îles et quelques comptoirs disséminés. Elle a constitué un véritable empire colonial, qui trouve ses divisions naturelles dans les groupements géographiques correspondant aux diverses régions de la terre entre lesquelles il est réparti. On peut ainsi définir sept groupements :

1° *Afrique septentrionale* : le gouvernement général de l'Algérie et la Régence protégée de Tunisie;

2° *Afrique occidentale* : le gouvernement général de l'Afrique occidentale française;

3° *Afrique équatoriale* : le gouvernement général du Congo français;

4° *Afrique orientale* : le gouvernement de la côte française des Somalis, le gouvernement général de Madagascar et dépendances, le gouvernement de l'île de la Réunion;

5° *Asie orientale* : le gouvernement des établissements français dans l'Inde, le gouvernement général de l'Indochine;

6° *Océanie* : le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et dépendances, le haut commissariat du Pacifique, le gouvernement des établissements français de l'Océanie;

7° *Amérique septentrionale et équatoriale* : l'administration des îles Saint-Pierre et Miquelon, le gouvernement des Antilles françaises, le gouvernement de la Guyane française.

Le classement qui précède sera observé dans cet article, mais il n'y sera traité que des colonies ressortissant au ministère des colonies : on n'y parlera ni de l'Algérie, qui relève du ministère de l'intérieur, ni de la Tunisie, qui relève du ministère des affaires étrangères.

L'organisation politique et administrative de notre domaine colonial a nécessairement commencé par celle des quelques restes que nous avions pu conserver des anciennes possessions perdues, et notamment des trois petites îles de la Martinique, de la Guade-

loupe et de la Réunion. Toute l'organisation de l'ancien régime y reposait sur l'esclavage. En protestation contre ce système, aboli sous la Révolution, puis rétabli sous le premier Empire, la deuxième République a décrété, et les sénatus-consultes impériaux de 1854 et 1866 ont codifié, l'assimilation des anciennes colonies aux départements de la métropole. Sur un territoire insulaire exigu, et depuis longtemps francisé, l'assimilation n'a pas présenté d'inconvénient réel au point de vue social, et, à ce point de vue, elle reste acquise. Mais elle a entraîné, au point de vue administratif, budgétaire et économique, des inconvénients d'autant plus sensibles qu'elle avait elle-même dépassé le but, puisqu'elle avait doté des organes compliqués qui assurent en France la vie administrative de plusieurs départements réunis des petites colonies dont aucune n'approchait l'importance d'un seul département français, et qui, pour soutenir artificiellement ce coûteux appareil, devaient recourir à des subventions excessives de l'État métropolitain. Le système, successivement appliqué aux autres petites colonies, a donc dû être ramené ensuite à des proportions plus conformes à la réalité des faits. L'acquisition de vastes terres nouvelles en Asie et en Afrique nécessitait d'ailleurs la recherche de méthodes coloniales moins simplistes : pour permettre de les étudier, le décret du 21 avril 1891, inspiré par Jules Ferry, qui est le véritable fondateur de notre Empire colonial contemporain, décentralisa donc l'initiative gouvernementale, en constituant le gouverneur général de l'Indochine « dépositaire des pouvoirs de la République », avec mission de proposer, d'après les conditions géographiques qu'il aurait examinées sur place, une organisation que le gouvernement central sanctionnerait de son approbation et dont il surveillerait ensuite le fonctionnement. C'est cette politique des gouvernements généraux qui, assouplie aux nécessités locales, a permis l'organisation rationnelle de nos grandes possessions d'Indochine, de Madagascar et de l'Afrique occidentale, et va rendre possible l'aménagement du Congo français.

Sauf en quelques matières, évoquées par le législateur, surtout dans les petites colonies régies par les sénatus-consultes, c'est par des décrets du président de la République rendus sur la proposition du ministre des colonies, parfois revêtus du contreseing d'un autre ministre, et fréquemment soumis à l'examen du Conseil d'Etat, que s'édifie la constitution coloniale. Les décrets ne règlementent que ce qui est organique : tout le reste, et même plus d'une organisation provisoire à qui doit être laissé le temps de faire ses preuves, est règlementé par des arrêtés des gouverneurs généraux et gouverneurs, assistés de conseils de gouvernement dans lesquels l'élément européen élu, et, quand il est possible, l'élément indigène, sont représentés à côté des conseillers techniques officiels. Les colonies doivent trouver en France une haute direction de politique générale en même temps qu'un sérieux contrôle administratif et financier; d'autre part, à mesure que leur personnalité se développe, elles ont à exécuter un nombre de plus en plus considérable d'opérations dans la métropole pour l'embarquement de leur personnel, l'achat de leur matériel, le paiement de leurs créances, pour leurs négociations et transactions de toute nature. Cette double tâche est respectivement assumée par l'administration centrale des colonies, érigée en ministère spécial par la loi du 20 mars 1894, et par ses services annexes, notamment les services coloniaux établis dans les ports de commerce du Havre, de Nantes, de Bordeaux et de Marseille : ces deux derniers services sont fort importants. L'administration centrale des colonies est en outre l'organe de liaison entre les autres administrations métropolitaines et les administrations coloniales extérieures : c'est ainsi que le bureau qui, à la Direction du personnel, s'occupe des affaires et du personnel de l'enseignement colonial, est en relations constantes avec le ministère de l'instruction publique, et aussi avec une réunion de spécialistes constitués en conseil consultatif auprès du département, le Comité consultatif de l'instruction publique aux colonies. Le ministre des colonies étant responsable devant les Chambres, c'est le contrôle parlementaire qui, dans les affaires coloniales, décide en dernier ressort.

L'organisation financière des colonies est réglée par l'article 33 de la loi de finances du 13 avril 1900. En vertu de ce texte, les colonies paient sur leurs ressources propres, ou locales, la totalité de leurs dépenses civiles; en cas d'insuffisance de ces ressources, elle peuvent, à titre éventuel et tout provisoire, recevoir une subvention du budget général de l'Etat. Le total des budgets locaux pour l'exercice 1908 atteint 244 517 848 francs, et le montant global des subventions métropolitaines qui leur sont consenties n'est que de 2 130 000 francs, qui vont progressivement disparaître. C'est la métropole qui paie, en revanche, toutes les dépenses des services militaires aux colonies, et celles de l'administration centrale à Paris. La fraction du budget général de l'Etat qui est connue sous le nom de budget colonial, et qui est administrée par le ministère des colonies, comporte, pour 1908, une inscription de 98 269 689 francs de crédits, desquels il est d'ailleurs équitable de déduire les 7 803 900 francs des services pénitentiaires de la Nouvelle-Calédonie et de la Guyane, qui n'ont le caractère colonial qu'à titre purement accidentel. En outre, et conformément à la loi de 1900, les colonies versent au budget de l'Etat, en atténuation des dépenses militaires qu'il fait chez elles, une contribution qui s'élève pour 1908 à 14 150 000 francs, dont 13 650 000 francs sont versés par le seul gouvernement général de l'Indochine. Enfin le bon état de leurs finances a permis aux colonies de faire appel au crédit, et de gager sur leurs propres ressources, avec la garantie, demeurée purement morale, de l'Etat français, des emprunts qui vont atteindre la somme globale de 753 millions, et qui sont à peu près exclusivement consacrés à la constitution d'un grand outillage économique.

Après la conquête et la pacification, après l'organisation administrative et financière, la constitution du grand outillage économique est en effet la préoccupation essentielle du gouvernement colonial, puisqu'il n'est pas de plus puissant moyen d'éveiller à la vie moderne les pays que l'état de leur propre civilisation en a maintenus plus ou moins éloignés jusqu'à ce jour. C'est ainsi qu'il se construit actuellement dans les colonies françaises autres que l'Algérie et la Tunisie un réseau de 4677 kilomètres de chemins de fer, dont 3579 sont déjà en exploitation. D'autres programmes de grands travaux publics s'exécutent ou s'élaborent. Mais il ne servirait à rien de mettre aux mains des populations coloniales l'outil moderne si l'on n'y faisait parallèlement, au moins dans une certaine mesure, l'éducation moderne de l'ouvrier. Dans quelle mesure cette initiation aux méthodes occidentales est réalisable et souhaitable, c'est tout le problème de l'enseignement aux colonies. Il est à peine besoin d'insister sur son importance morale et sur son importance politique. Ce problème ne saurait, bien entendu, recevoir une solution unique, puisque les données en sont variables d'une colonie à l'autre, et jusque dans l'intérieur d'une même colonie. La France compte sur son territoire colonial presque tous les échantillons d'humanité, et les civilisations les plus neuves, et aussi les plus vieilles du monde. Elle ne peut pas appliquer une commune mesure aux villages canaques et aux ruines d'Angkor, à telle peuplade anthropophage du centre africain et aux lettrés annamites nourris de la philosophie chinoise qui a précédé le christianisme de trois siècles. Elle doit donc, semble-t-il, apprendre elle-même avant d'enseigner, et, chaque fois qu'elle rencontre dans une de ses colonies un effort de pensée humaine vraiment digne de son respect, elle doit composer avec lui, chercher en lui la formule de conciliation avec la pensée européenne. C'est assez dire qu'il n'y a pour l'instruction aux colonies que des solutions d'espèces. A peine peut-on dégager ici quelques tendances générales. En conservant, sans leur maintenir la rigueur qu'elles ont dans l'acception métropolitaine, les définitions de l'enseignement en primaire, secondaire, et supérieur, il est certain que c'est l'enseignement primaire qui doit être constitué le plus for-

tement au milieu de populations d'ordinaire assez arriérées : en éducation, et surtout en éducation coloniale, il importe de commencer par le commencement. L'enseignement primaire a pour première question à résoudre celle du langage. L'emploi exclusif de la langue française ne sera possible aux colonies que là où les langues indigènes seront d'une valeur trop médiocre pour se défendre. Dans tous les autres cas, la langue française pourra être juxtaposée, comme dans les établissements de l'Inde et dans les diverses écoles musulmanes, ou seulement superposée, comme en Indochine, où elle constitue la langue savante, et par conséquent disparaît des programmes de l'enseignement primaire. Mais s'il convient de respecter les langues indigènes, notre langue nationale n'est apparemment pas digne d'un respect moindre : chaque fois qu'elle sera enseignée, elle devra donc l'être par des maîtres pourvus d'une instruction pédagogique très solide, afin d'éviter de faire parler aux indigènes de nos colonies un français approximatif. Le reste du programme de l'enseignement primaire pourra être, dans ses lignes générales, et surtout dans son esprit, celui de France, à condition toutefois d'en adapter l'application aux nécessités de chaque colonie. L'instruction primaire doit d'ailleurs s'orienter de plus en plus vers le caractère pratique et professionnel sur un territoire colonial demeuré le plus souvent à l'état de nature, où l'homme n'a pas appris à tirer de la nature toutes les ressources que la science permet de lui arracher, et reste au contraire livré sans défense aux maux évitables qui lui viennent de la rencontre aveugle des forces naturelles. Partout s'impose donc la nécessité d'un enseignement technique, d'abord agricole, mais aussi industriel et commercial, et surtout d'un enseignement de l'hygiène, dont le besoin est général, et douloureusement impérieux.

Quant à l'enseignement secondaire et supérieur, au moins tel qu'il est entendu par les programmes métropolitains, et qu'il a été importé dans quelques anciennes colonies, il ne paraît pas qu'il y ait eu grand succès, parce que peut-être il n'en pouvait pas avoir. D'une part, en effet, la zone intertropicale, dans laquelle la presque totalité de nos colonies est comprise, a, sauf sur quelques plateaux tempérés, un climat anémiant qui ne facilite guère aux jeunes gens européens, ou assimilés, l'effort intellectuel continu nécessité par des études secondaires et supérieures, et impose aux lycées coloniaux, suivant le joli mot d'un de leurs maîtres, une vie « plus pensive que pensante ». D'autre part, lorsque la colonie n'offre pas chez elle de suffisantes ressources pour alimenter le milieu intellectuel où doit se développer ce genre d'enseignement, et que celui-ci doit tout attendre du dehors, il risque de s'étioler, et l'on est fondé à se demander, alors, si le meilleur endroit où se puisse recevoir un enseignement purement métropolitain, ce n'est pas encore la métropole. Le développement contemporain des communications rapides, qui facilite les échanges commerciaux, ne devrait pas moins faciliter les échanges intellectuels, au moins en ce qui concerne les colonies les plus rapprochées de France : c'est ainsi que la solution du problème de l'instruction aux Antilles et à la Guyane serait peut-être dans un renforcement de l'instruction primaire, primaire supérieure et professionnelle, donnée sur place par des maîtres formés dans la métropole aux meilleures méthodes pédagogiques, et la mise au concours d'un certain nombre de bourses de l'enseignement secondaire, qui permettraient à de jeunes coloniaux de suivre dans les lycées métropolitains — à Bordeaux, par exemple, où le chef du service colonial pourrait exercer sur eux une sorte de tutelle — des cours les préparant aux carrières utiles au développement économique de leur colonie d'origine.

L'enseignement aux colonies est l'œuvre soit de l'action gouvernementale, soit de l'initiative privée, celle-ci parfois subventionnée, toujours contrôlée par celle-là; mais, dans l'enseignement comme dans l'assistance, l'initiative privée a devancé à peu près partout l'action gouvernementale. Ce sont les missions religieuses, catholiques et protestantes, qui ont apporté, dans des conditions généralement difficiles, et souvent périlleuses, aux habitants de nos territoires coloniaux — quelquefois même avant qu'ils fussent coloniaux, puisque certaines de nos interventions ont été provoquées par la présence des missionnaires — le premier enseignement européen. Aujourd'hui que nos colonies pacifiées, organisées, et en voie d'être outillées, entrent rapidement dans le courant de la vie moderne, ce qui apparaît le mieux en cet enseignement ce sont ses lacunes : le tort parfois fait par le zèle confessionnel aux intérêts politiques, et surtout à l'œuvre proprement pédagogique, la médiocre instruction scientifique de la plupart des maîtres, les résultats, en somme très modestes, obtenus par tous, malgré leur incontestable dévouement. De fait, et sauf peut-être sur le plateau central de Madagascar, les missionnaires ne semblent avoir provoqué à peu près nulle part une véritable rénovation des sociétés indigènes; mais cette rénovation elle-même est, aux colonies, l'œuvre des administrateurs, et surtout des ingénieurs, avant d'être celle des instituteurs; or les missionnaires catholiques et protestants ont précédé les uns et les autres. Il semble donc que, pour apprécier équitablement le rôle des missions religieuses dans l'enseignement colonial, il faille les replacer dans les conditions historiques qui ont entouré les débuts de chaque colonie, où elles ont rendu de réels services, que l'enseignement officiel, plus perfectionné mais plus dispendieux, n'aurait pas été en mesure de rendre avec leurs faibles moyens. Longtemps protégées par le gouvernement métropolitain et colonial, qui d'ailleurs montrait à l'égard de l'instruction publique une discrétion que l'état des finances coloniales pouvait à l'origine expliquer, — la question de l'instruction étant avant tout une question budgétaire, — et trouvait commode de passer des contrats avec les sociétés religieuses pour assurer l'instruction primaire au prix d'une dépense des plus minimes, elles ont peu à peu perdu ce patronage à mesure qu'une organisation financière et économique moderne était donnée aux colonies, que, dans la métropole, l'enseignement se séparait du culte, et qu'une législation nouvelle était imposée aux congrégations religieuses. Les conditions d'application de cette législation à notre territoire extérieur ont été mises à l'étude par le ministère des colonies. Mais dès maintenant tout caractère officiel a été retiré à l'enseignement colonial congréganiste, et les subventions qui lui avaient été précédemment accordées ont disparu des divers budgets locaux. En même temps, pour assurer le recrutement des maîtres que rendaient nécessaires les mesures de laïcisation, et aussi la prévision des besoins nouveaux suscités par le développement même des colonies, une institution privée s'est fondée, le 8 juin 1902, sous le nom de Mission laïque française. Elle s'interdit dans son programme tout prosélytisme religieux, et approprie son enseignement, qui doit être « scientifique et rationnel », à « l'état intellectuel, moral et social des indigènes ». La mission a aussitôt constitué une Ecole normale d'enseignement colonial, l'Ecole Jules Ferry, dont les élèves suivent chez elle un cours d'enseignement colonial et de langues indigènes, et reçoivent dans les divers établissements scientifiques de Paris une préparation scientifique très heureusement complétée par des leçons d'hygiène et par des travaux pratiques de l'enseignement technique pour les instituteurs, de l'enseignement ménager pour les institutrices. Les agrégés de l'Université à qui une fondation généreuse, faite il y a quelques années, a permis de bénéficier d'une bourse de voyage autour du monde, se sont également plus d'une fois intéressés, au cours de leurs enquêtes, à l'enseignement dans nos colonies, en même temps que leurs travaux contribuaient à propager dans les milieux universitaires, et, par eux, dans la nation, un enseignement des questions coloniales qui n'était pas inutile. Enfin l'Association pour la propagande de la langue française aux colonies et à l'étranger, fondée en 1883 sous le nom d'Alliance française, n'a pas cessé de favoriser les écoles de nos colonies par des subventions, des dons de livres et de fournitures scolaires, et des encouragements de toute sorte. On lui doit même une expérience récente des plus curieuses sur un point particulièrement

délicat de l'enseignement colonial, celui du patronage des indigènes qui viennent faire en France leurs études. On sait qu'en Indochine notamment, à la suite de l'émotion provoquée par la guerre russo-japonaise, des groupements d'indigènes se sont constitués pour fournir, par cotisations, à quelques-uns d'entre eux le moyen d'aller étudier le « nouveau savoir ». Sur quatre-vingts étudiants indochinois présents dans la métropole à la fin de 1908, 31 sont pupilles et 6 sont protégés du Comité Paul Bert, institution filiale de l'Alliance française. Le Comité entoure son patronage de garanties sévères, n'admet que des sujets bien portants et travailleurs, et fait prendre à leurs parents l'engagement de n'adresser d'argent aux élèves que par son intermédiaire. Il a placé vingt de ceux-ci à l'Ecole pratique d'enseignement colonial du Parangon, à Joinville-le-Pont, et a réparti les autres dans des écoles primaires supérieures et normales, des écoles de tissage et de magnanerie, et une ou deux facultés de province.

L'enseignement officiel a été organisé dans nos colonies à une date relativement récente. Il varie avec les lieux et les circonstances. Il est donné tantôt par un personnel recruté sur place, tantôt par un personnel emprunté aux cadres de la métropole, et régi, soit par les décrets des 16 juin 1899 et 4 février 1906, soit par le décret du 30 octobre 1902, suivant qu'il s'agit, ou non, des instituteurs. On trouvera ci-après l'exposé de la situation de l'enseignement dans chacune des diverses colonies.

1° **Afrique septentrionale.** — Voir *Algérie* et *Tunisie*.

2° **Afrique occidentale.** — *Afrique occidentale française*. — Le gouvernement général de ce nom réunit en un même faisceau les gouvernements particuliers du Sénégal, de la Guinée, de la Côte-d'Ivoire, du Dahomey, du Haut-Sénégal et Niger (ancien Soudan) avec ses territoires militaires, et le commissariat de la Mauritanie. L'ensemble présente la superficie la plus considérable de toutes nos possessions extérieures, 4 018 250 kilomètres carrés, avec une population de 8 857 000 habitants, un commerce total de 177 440 000 francs et une importance budgétaire de 40 632 000 francs. La constitution du gouvernement général a permis de grouper les ressources nécessaires pour entreprendre un programme de grand outillage qui fera de Dakar, escale de la route maritime d'Europe en Amérique du Sud, un des meilleurs ports internationaux, et d'amorcer une série de chemins de fer de pénétration reliant à la côte le fertile bassin du Niger, jadis à peu près inaccessible.

La question de l'enseignement en Afrique occidentale est assez simple. Les populations noires qui habitent ces pays, d'ailleurs douées de qualités réelles, et notamment d'une bravoure au combat dont elles ont maintes fois donné des preuves sous nos drapeaux, sont généralement demeurées dans un état de civilisation peu avancé. La civilisation musulmane elle-même, bien qu'elle ait assez fortement pénétré les groupements indigènes, a plutôt marqué ses adeptes de son fanatisme religieux que de sa culture intellectuelle : la plupart des maîtres des écoles coraniques sont très ignorants de la littérature arabe qu'ils enseignent. A condition de tenir compte néanmoins du profond prestige de l'islam dans la partie septentrionale du monde africain, on peut donc dire que l'enseignement français s'inscrit ici sur une table rase. Cependant, jusqu'en 1902, il n'a guère connu que des organisations de fortune. Au Sénégal, Faidherbe lui donna l'impulsion première en réunissant les fils de chefs, reçus comme otages, dans une école qui devait les réconcilier avec la domination française; après lui, l'enseignement connut des vicissitudes dont l'institution d'un cours secondaire subventionné par la colonie et dirigé par les frères de Ploërmel n'est pas la moins curieuse. Au Soudan, les lieutenants-colonels Galliéni et de Trentinian fondèrent des écoles avec le personnel enseignant qu'ils avaient sous la main, les sous-officiers des postes militaires, la mission catholique de Kita, les ouvriers de l'artillerie et de la flottille, qui permirent d'avoir une école professionnelle à Koulikoro. En Guinée, l'administration invita, en 1901, les missions religieuses à enseigner le français, et non plus le latin, et fit ouvrir à la fois par les frères de Ploërmel et par une société protestante une double école à Conakry. A la Côte-d'Ivoire, la première école ne put fonctionner parce qu'elle dérangeait une fête locale, celle des sacrifices humains. Binger reprit la question et fonda en 1895 plusieurs écoles, qui périclitèrent par la suite. En 1900, l'administration passa un contrat avec la congrégation des Missions africaines de Lyon. C'est également aux Missions africaines ainsi qu'à la mission wesleyenne, toutes deux contrôlées à partir de 1899, que fut confié l'enseignement au Dahomey.

L'organisation de l'instruction publique avec un programme et un budget ne date en réalité que du gouvernement général de M. Roume : son arrêté du 24 novembre 1903 définit en deux mots le caractère de l'enseignement colonial officiel, qui doit être laïque et pratique, et indique les moyens de le mettre en vigueur. L'enseignement primaire élémentaire est donné dans trois sortes d'établissements, les écoles rurales, les écoles régionales, et les écoles urbaines. Les écoles rurales, ou du premier degré, sont ouvertes dans tout centre qui paraît en justifier la création. Elles sont dirigées en principe par un instituteur ou une institutrice indigène, mais elles peuvent également l'être par un maître français. Leur programme est essentiellement la langue française parlée, accessoirement la lecture, l'écriture, le système métrique, les leçons de choses, surtout agricoles, et, en pays musulman, l'arabe; pour les filles viennent s'ajouter la couture et le chant. Ces écoles élémentaires sont inspectées par les directeurs des écoles régionales. Les écoles régionales, ou du second degré, sont ouvertes dans les chefs-lieux de cercles ou dans certaines localités importantes. Elles sont dirigées par des maîtres ou des maîtresses français, assistés, suivant les besoins, d'adjoints européens ou indigènes. En pays musulman, un marabout y enseigne l'arabe. Les élèves sont choisis parmi les meilleurs sujets des écoles rurales. Les enfants des autres localités peuvent recevoir des bourses familiales, dont le nombre et le montant sont fixés par les lieutenants-gouverneurs. La durée des études est de trois ans. Le programme comprend, pour les garçons, la langue française, et, en pays musulman, la langue arabe, la lecture, l'écriture, le calcul, le système métrique, le dessin, des notions sommaires sur l'histoire moderne et contemporaine de la France dans ses rapports avec l'Afrique occidentale, des notions de sciences physiques et naturelles appliquées à l'hygiène, à l'agriculture, et aux industries locales. Pour les filles, le programme est le même, à cette différence près que les notions scientifiques sont surtout appliquées à l'hygiène de l'enfance, et qu'on y ajoute le chant. En outre, les garçons sont astreints aux travaux manuels, et les filles aux travaux ménagers (blanchissage, repassage, couture, coupe et assemblage). Les écoles urbaines, qui doivent satisfaire aux besoins d'une population scolaire sensiblement différente, sont dirigées par un personnel enseignant exclusivement européen qui y applique, à peu de chose près, le programme des écoles primaires de la métropole. — Cet enseignement primaire élémentaire est complété par l'école primaire supérieure Faidherbe, ouverte à Saint-Louis aux élèves des écoles urbaines justifiant du certificat d'études primaires élémentaires, et par l'école supérieure professionnelle Pinet-Laprade, ouverte à Dakar, et qui doit, en trois ans de scolarité, former des maîtres ouvriers du fer et du bois. Enfin l'école normale de Saint-Louis rapproche, dans un voisinage inattendu, les fils de chefs, les interprètes et les instituteurs indigènes. On y avait même primitivement ajouté les cadis; mais ceux-ci recevront désormais à part l'éducation musulmane. Les instituteurs indigènes ont une solde annuelle de 1500 à 2400 francs avec des indemnités de logement variant entre 180 et 360 francs; les simples moniteurs, formés dans les cours normaux de Kayes et de Conakry, ont une solde de 240 à 1200 francs avec indemnité de 100 à 300 francs. Les instituteurs et institutrices européens ont une solde de 3000 à 6000 francs,

avec indemnité de cherté de vivres de 600 à 1000 francs, suivant les régions, indemnité de 1000 francs pour la direction d'une école, et divers autres avantages. Les professeurs d'écoles primaires supérieures et d'écoles normales ont un traitement de 6000 à 9000 francs. Le décret du 30 octobre 1902 permet aux membres de l'enseignement appartenant aux cadres métropolitains de conserver leurs droits à l'avancement dans leurs cadres d'origine, et de conserver également leurs droits à une retraite sur les fonds d'Etat. Le personnel enseignant est d'ailleurs recruté hors des colonies de l'Afrique occidentale, de préférence parmi les candidats pourvus du certificat d'aptitude pédagogique et du brevet supérieur, et surtout parmi les boursiers de l'Ecole Jules Ferry et les anciens élèves de la section spéciale de la Bouzaréah, en Algérie. Dans chacune des colonies du gouvernement général, un inspecteur des écoles surveille le fonctionnement du service et remplit auprès du lieutenant-gouverneur l'office de conseiller technique. Le Sénégal seul a un chef du service de l'enseignement.

Les statistiques de l'instruction publique au 1er juillet 1907 donnent, pour l'enseignement primaire élémentaire, un total de 123 écoles, dont 84 rurales, 20 régionales, 17 urbaines, et 2 orphelinats : 36 de ces écoles sont au Sénégal, 41 au Haut-Sénégal et Niger, 17 en Guinée, 23 à la Côte-d'Ivoire, 5 au Dahomey, 1 en Mauritanie. Le personnel enseignant y est de 305 maîtres, dont 87 instituteurs européens, 45 indigènes, 33 institutrices européennes et 6 indigènes, 43 maîtres auxiliaires européens et 64 moniteurs indigènes. La population scolaire y est de 7503 élèves (6685 garçons et 818 filles), dont 3611 pour le Sénégal, 1471 pour le Haut-Sénégal et Niger, 1345 pour la Guinée, 415 pour la Côte-d'Ivoire, 661 pour le Dahomey. L'ensemble des crédits accordés pour l'enseignement primaire élémentaire s'élève à 993 656 francs, dont 736 516 pour le personnel et 257 140 pour le matériel. L'enseignement primaire supérieur comprend à la même date 25 maîtres, dont 9 professeurs européens, 6 instituteurs européens et 1 indigène, 5 maîtres spéciaux européens, et 4 surveillants indigènes. Les élèves y sont au nombre de 147, dont 37 élèves-instituteurs et 24 élèves interprètes à l'école normale, 30 à l'école Pinet-Laprade et 56 à l'école Faidherbe. La dotation budgétaire de cet enseignement est de 196 700 francs, dont 112 500 fr. pour le personnel et 13 400 fr. pour le matériel.

L'enseignemeut privé compte, pour les missions catholiques, 43 écoles, 85 professeurs, 2372 élèves (1744 garçons et 628 filles). L'enseignement des missions protestantes a 4 écoles avec 12 professeurs et 431 élèves (428 garçons et 3 filles).

Mais aucun des chiffres qui précèdent n'est comparable à ceux de l'enseignement musulman, qui ne réunit pas moins de 6193 écoles, avec 6200 maîtres et 47 654 élèves (46 460 garçons et 1194 filles), ainsi répartis par colonie : 24 200 en Guinée, 11 403 au Sénégal, 9544 au Haut-Sénégal-Niger, 504 à la Côte-d'Ivoire, 1903 au Dahomey. Cet enseignement est donné par des marabouts, qui en Mauritanie, à Saint-Louis et dans le Cayor sont assez instruits, mais qui ailleurs sont de simples sorciers et marchands de gris-gris. Ils enseignent à lire et à écrire quelques mots d'arabe, et à réciter par cœur des passages entiers du Coran que d'ailleurs ils ne comprennent pas. Ils sont en général rétribués par leurs élèves, à raison de 10 centimes par semaine, plus une somme globale de 360 francs en fin d'études. Ils ne sont guère dangereux en eux-mêmes et ne constituent pas des zaouïas comme en Algérie, mais ils peuvent assez facilement entrer en relations avec les confréries religieuses du Maroc et de la Tripolitaine, et la surveillance de leurs écoles a été, depuis Faidherbe, une préoccupation de l'autorité française. Un arrêté de 1903 a astreint les écoles coraniques du Sénégal à l'autorisation préalable, avec examen professionnel du maître, tenue d'un registre d'inscription des élèves, interdiction de les faire quêter, obligation de leur faire suivre un cours de langue française. Mais ce qui a été fait de mieux à cet égard a été de prendre cet enseignement à sa source pour essayer de le canaliser ensuite, et de fonder, sur le modèle donné par l'Algérie, deux médersas, l'une en janvier 1907 à Djenné, au Soudan, l'autre le 15 janvier 1908 à Saint-Louis. Dirigées par des professeurs diplômés d'arabe, sortis de la médersa supérieure ou de l'Ecole des lettres d'Alger et de l'Ecole des langues orientales, ces établissements, qui ont déjà du succès, enseignent, avec la littérature, la grammaire, la jurisprudence musulmanes, la théologie et l'exégèse coraniques, les éléments de la langue française et de la science occidentale, et sont peut-être l'ébauche de la future université musulmane que rêvait pour l'Afrique du Nord un des meilleurs serviteurs de cette politique, Coppolani.

3° **Afrique équatoriale.** — *Congo.* — Le gouvernement général, à peine constitué, du Congo français comprend les gouvernements particuliers du Gabon, du Moyen-Congo, de l'Oubangui-Chari, et les territoires militaires du Tchad. Il s'étend sur une superficie totale de 1 733 888 kilomètres carrés, habités par une population très approximativement évaluée à 5 millions d'individus. Son importance budgétaire ne dépasse pas 6 435 000 francs, mais son mouvement commercial atteint 35 951 000 francs, bien qu'aucune organisation sérieuse n'ait encore été donnée au pays. Le Congo en effet, qui est la terre classique des plus belles explorations africaines, celles de Brazza, de Gentil, de Marchand, semble jusqu'ici être resté sur ces souvenirs. Une statistique officielle a établi que les régions administrées par nous occupaient seulement 26 pour 100 de la superficie totale du pays. La sécurité intérieure n'y était même pas garantie, en raison de l'insuffisant effectif des forces militaires. Le ministre des colonies s'est préoccupé de porter remède à cette situation. Il a renforcé l'effectif des troupes, qu'il a placées sous l'autorité d'un commandant supérieur, et il a déposé devant le Parlement un projet d'emprunt de 21 millions destiné à amorcer un programme de travaux publics.

L'enseignement européen ne pouvant guère que marcher de pair dans une colonie avec la constitution d'un outillage économique moderne, il n'y a pas lieu de s'étonner que sa situation actuelle, au Congo, soit des plus médiocres. Aussi bien la population — de valeur très inégale, puisque, si les habitants de la côte sont intelligents et éducables, et si, dès le 10e parallèle, on rencontre des races musulmanes parvenues à un degré appréciable de civilisation, on rencontre aussi des peuplades profondément arriérées et barbares, et même anthropophages — paraît être demeurée assez réfractaire aux quelques essais d'instruction qui ont été tentés jusqu'à ce jour. Ces essais ont surtout été faits par les missions chrétiennes catholiques et protestantes, que protège d'ailleurs dans tout le bassin conventionnel du Congo l'article 6 de l'acte général de Berlin. Elles avaient compté, en 1898, 52 écoles apprenant aux indigènes le français, la lecture, l'écriture, le calcul, et la culture maraîchère : 37 de ces écoles relevaient des vicariats apostoliques du Gabon, du Congo et de l'Oubangui, 15 de la Société des missions évangéliques de Paris. En outre, 5 écoles étaient entretenues par l'Eglise presbytérienne américaine. Une statistique officielle attribue en 1903 aux missions catholiques 2917 élèves et aux missions protestantes 1445. La ferme-école de Sainte-Marie, à Libreville, est une sorte d'école professionnelle.

L'enseignement officiel n'apparaît guère qu'en 1906. Une école professionnelle est fondée à Brazzaville, une autre à Mobaye dans l'atelier du service des travaux publics. Enfin l'arrêté du 7 septembre 1907 ordonne l'établissement dans chacun des centres de Brazzaville, Libreville et Bangui d'une école primaire laïque et d'une école normale indigène. Les écoles primaires ont un programme assez semblable à celui des écoles rurales de l'Afrique occidentale française; la scolarité y dure de huit à quinze ans d'âge. Ces écoles normales doivent former des instituteurs indigènes, des écrivains de l'administration et des employés de factorerie. Le nombre maximum des élèves est de 15, qui sont recrutés de quinze à vingt ans. Le programme de leurs études comprend, en quatre cours,

la grammaire et la littérature françaises, l'histoire et la géographie, surtout celles du Congo et de la France dans ses rapports avec l'Afrique, des notions d'arithmétique, de géométrie, d'arpentage, et même d'économie sociale. Il est prévu que chaque année des élèves d'élite pourront être envoyés, aux frais de la colonie, parfaire leurs études dans une école primaire du midi de la France. Mais aucun élève jusqu'ici n'a encore été jugé digne de cette faveur. Aucun instituteur métropolitain n'est d'ailleurs en service au Congo.

4° **Afrique orientale.** — *Côte française des Somalis.* — Toute l'activité de cette intéressante petite colonie, qui a une étendue de 15 000 kilomètres carrés, est concentrée dans son port et dans son chemin de fer. Son port de Djibouti est fréquenté par la plupart des navires des lignes du golfe Persique, de l'océan Indien et de l'Extrême-Orient. Il a reçu en 1907 la visite de 218 navires de commerce, jaugeant 375 793 tonneaux, dont 146 français jaugeant 278 925 tonnes, plus 1443 boutres arabes jaugeant 12 463 tonneaux. Son chemin de fer a été concédé par actes des 9 mars 1894 et 5 novembre 1895 de l'empereur d'Ethiopie Ménélik; et par actes des 27 avril 1896 et 16 septembre 1897, le ministre des colonies a autorisé le passage de la ligne à travers le territoire de notre colonie. Le 9 août 1896, les premiers concessionnaires se sont substitué une société anonyme, la Compagnie impériale des chemins de fer éthiopiens, qui elle-même a été remaniée depuis dans son personnel et dans sa constitution financière. En 1903, le premier tronçon du chemin de fer, soit environ 300 kilomètres, a été achevé jusqu'à Dirré-Daoua, qu'une route relie au Harrar. Un second tronçon est projeté jusqu'à la capitale de l'Abyssinie, Addis-Abbeba, et de là pourra être prolongé jusqu'au Nil Blanc. L'ensemble du commerce de notre colonie, qui n'était pas de 18 millions en 1903, a atteint, en 1907, 38 946 665 francs.

Le climat de Djibouti, encore que torride (température moyenne de 1907, 30°; maxima en juillet, 39°,5; minima en hiver, 23°), est d'une salubrité que maintient une règlementation sanitaire sévère : l'insolation seule y est à redouter, et l'on n'y connaît ni endémie ni épidémie grave. La mortalité de la population blanche n'y dépasse pas 3,4 0/0. La population indigène fixe est de 6153 habitants, dont 3576 Arabes et 1865 Somalis, 223 Danakils, 188 Indiens, 164 Soudanais, 134 Abyssins, 3 Sénégalais. La population flottante, qui varie beaucoup avec les arrivées et les départs de caravanes, est d'environ 3500 personnes, qui d'ailleurs tendent elles-mêmes de plus en plus à se fixer au village indigène de Bender-Djedid. L'élément blanc est représenté par des Français, des Italiens, des Grecs employés au chemin de fer ou commerçants, quelques Suisses et Belges, et un noyau assez important de Levantins.

En 1905, il y avait à Djibouti 3 écoles primaires : l'une, orphelinat de jeunes filles abyssines qui servait aussi aux filles des employés italiens du chemin de fer, dirigée par les sœurs franciscaines; les deux autres, écoles de garçons respectivement destinées aux enfants européens et aux enfants indigènes et dirigées chacune par un frère de Saint-Gabriel. Ces trois écoles furent fermées à partir du 1er janvier 1906. Pour les remplacer, un comité de l'Alliance française se forma alors sous les auspices de M. Salles, inspecteur des colonies, qui réussit à reconstituer au 18 mars 1907 trois écoles d'enseignement primaire en plein fonctionnement : 1° au plateau du Serpent, une école de filles; 2° au même lieu, une école de garçons pour enfants européens; 3° rue d'Abyssinie, au voisinage de la mosquée, une école de garçons pour enfants indigènes. L'école de filles, encore mixte, compte 25 élèves, 4 françaises, 5 italiennes, 5 grecques, 1 arménienne, 2 gallas, 4 petits garçons italiens, 1 grec, 1 autrichien, 1 arménien, 1 abyssin. L'école des garçons européens n'a que 9 élèves, dont 4 italiens, 1 autrichien, 1 grec, et même 1 galla, 1 arabe, 1 hindou. L'école des garçons indigènes, à peine ouverte, comptait 32 élèves presque tous arabes, et, ce qui est plus surprenant, quelques-uns somalis; l'instituteur attaché à cette école sait l'arabe.

Il y a lieu d'ajouter que les programmes de ces trois écoles ont été entendus de la manière la plus sensée; qu'en étant intraitables sur la question de la correction de la langue française là où le français est enseigné, ils sont entièrement adaptés au pays et surtout essentiellement pratiques. Si cette tentative réussit, son succès ne peut qu'avoir les plus heureuses conséquences pour notre influence en Abyssinie.

*Madagascar et dépendances.* — Pour la Grande Ile, voir *Madagascar*.

Un décret du 9 avril 1908 a fait dépendre du gouvernement général de la Grande Ile le gouvernement particulier de Mayotte et des Comores, comprenant les îles de Mayotte, Anjouan, Mohély et la Grande-Comore, situées entre la côte de Mozambique et la côte nord-ouest de Madagascar. L'archipel conserve néanmoins son organisation administrative et financière propre. Il occupe une superficie totale de 2177 kilomètres carrés, habités par une population de 96 000 âmes en 1906, et dont le commerce général a atteint, en 1907, 1 148 007 francs. A Dzaoudzi, chef-lieu de la colonie, enseignent depuis février 1905 un instituteur et une institutrice détachés des cadres métropolitains. A Anjouan, à la Grande-Comore, des écoles où l'on apprend le français aux indigènes sont tenues par des instituteurs indigènes, qui reçoivent un salaire de 600 francs par an. Le personnel enseignant fait d'ailleurs défaut : un arrêté du 12 octobre 1907 s'en est préoccupé, et a constitué cinq classes d'instituteurs et d'institutrices, qui doivent être recrutés parmi les anciens normaliens de la métropole pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, et recevoir une solde d'Europe de 1200 à 2000 francs, à laquelle s'ajoutent un supplément colonial d'égale importance et diverses indemnités.

On peut encore rattacher à Madagascar les îles lointaines d'Amsterdam, de Saint-Paul et de Kerguélen, cette dernière très reculée dans l'hémisphère austral, puisqu'elle touche au 50e parallèle, et dont le surnom de Terre de Désolation indique assez la physionomie. Ces trois îles ne sont fréquentées que pendant la saison de pêche, où elles fournissent d'ailleurs une récolte de poisson fort importante.

*Réunion.* — Bien que géographiquement dépendante de Madagascar, l'île de la Réunion est toujours administrativement rattachée aux Antilles, parce qu'elle forme avec elles le groupe dit des trois anciennes colonies, à population européenne ou assimilée. L'île, longtemps appelée Bourbon, découverte, ainsi que sa voisine anglaise l'île Maurice (ancienne île de France), par l'amiral portugais Pedro de Mascarenhas au seizième siècle, fut réellement colonisée au dix-septième par la Compagnie des Indes, pour laquelle elle constituait un sérieux point d'appui militaire et commercial au temps où la route d'Europe aux Indes Orientales et à la Chine passait par le cap de Bonne-Espérance. Le percement du canal de Suez, qui a modifié les itinéraires maritimes, a fait tort à la Réunion, placée désormais à leur égard dans une situation assez excentrique. Cette cause et diverses autres, notamment une organisation administrative compliquée et coûteuse, et aussi le trouble apporté par les découvertes scientifiques et la concurrence internationale sur le marché des produits coloniaux tels que le sucre et la vanille, ont déterminé dans la colonie une crise que le gouvernement central essaie d'atténuer par des simplifications administratives, et que le gouvernement local cherche à conjurer par une orientation nouvelle de l'activité du pays, attendue en particulier de la réforme de l'enseignement.

Cet enseignement était à peu de choses près l'enseignement primaire et secondaire de la métropole. La Réunion a même eu jadis, ainsi que la Martinique, un vice-recteur, qui a d'ailleurs été supprimé en 1901. Le chef du service de l'instruction publique est aujourd'hui le proviseur du lycée. En fait, ce n'est pas non plus l'inspecteur primaire prévu par le décret du 23 mai 1898 qui est chef de l'enseignement primaire : le directeur de l'école primaire centrale de Saint-Denis a été délégué dans ces fonctions. Les dépenses de la colonie inscrites au budget local (qui étaient, pour 1908, de 4 618 525 francs) sont les unes obligatoires, et comportant un maximum prévu par

décret, les autres facultatives, et votées par le Conseil général : le maximum des dépenses obligatoires prévues pour l'instruction publique sera pour l'exercice 1909 de 220 000 francs pour l'enseignement secondaire (subvention au lycée) et de 20 000 francs pour l'enseignement primaire. Les dépenses de ce dernier sont donc à la charge des communes : c'est une charge lourde, qui s'élevait pour 1908 à 532 962 francs, dont 436 970 francs pour le personnel et 95 992 francs pour le matériel, et que le Conseil général atténuait en votant, non sans protestations, parmi ses dépenses facultatives, une subvention de 115 000 francs.

La population de la Réunion est de 201 000 habitants, répartie sur une superficie de 2512 kilomètres carrés, et comprenant les éléments ethniques les plus divers, Européens, Chinois, Annamites, Indiens, Malgaches, sang-mêlés, confondus d'ailleurs dans les écoles sans aucune différence de caste ni de race. Dans les 21 communes de l'île fonctionnent 125 écoles publiques, dont 51 de garçons, 52 de filles, 8 mixtes, et 4 maternelles. La plupart des communes qui sont sur territoire montagneux ont plusieurs écoles : Saint-Louis 11, Saint-Joseph 13, Saint-Pierre 16. Certaines agglomérations en sont au contraire totalement dépourvues. Les programmes sont ceux de France, plus l'histoire et la géographie de la Réunion, de Maurice et de Madagascar. Un cours normal annexé au lycée assure le recrutement de presque tous les instituteurs, qui reçoivent, avec diverses indemnités, un traitement dit d'Europe de 1200 à 1800 francs, majoré d'un supplément colonial, qui n'est que du quart du traitement pour le personnel originaire de la colonie. Or, il n'y a pas à la Réunion de personnel métropolitain de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire, qui a compté jusqu'à cinq collèges, fermés successivement, ne possède plus aujourd'hui que le lycée Leconte de Lisle, à Saint-Denis. Ce dernier a d'abord tendu à s'identifier avec les lycées de la métropole. Il s'en différencie aujourd'hui sensiblement, d'abord par l'adjonction d'un cours normal, ensuite par une innovation des plus heureuses : la constitution de trois divisions techniques formant écoles d'agriculture, de commerce, et d'industrie. L'école d'agriculture compte 15 élèves, l'école d'industrie 35. A l'école de commerce, des bourses sont entretenues par la Chambre de commerce, le Crédit foncier colonial, la Banque de la Réunion, la Bourbonnaise, et la Société d'assurances la Créole. L'école d'agriculture s'est annexé le Jardin colonial, le Muséum et le domaine de la Providence. — Le lycée prépare des candidats au brevet de capacité de l'enseignement secondaire, que le décret du 27 août 1882 permet d'échanger dans la métropole contre un diplôme de baccalauréat moyennant une épreuve nouvelle contradictoire et l'acquittement de droits au trésor. — La colonie entretient dans la métropole quelques boursiers soit auprès des facultés, soit plutôt dans les écoles d'enseignement technique, Ecole d'arts et métiers d'Aix, Ecole vétérinaire d'Alfort, Ecole supérieure d'agriculture de Grignon.

L'enseignement privé ne comporte, au degré secondaire, que deux petites institutions privées laïques, à Saint-André et à Saint-Louis. Mais au degré primaire il est assez fortement organisé : il comprend, pour les garçons, 2 écoles laïques avec 59 élèves, 4 écoles congréganistes avec 21 frères de la Doctrine chrétienne et 1076 élèves ; pour les filles, 6 écoles laïques avec 17 institutrices et 133 élèves ; 20 écoles congréganistes, avec 59 maîtresses (filles de Marie et sœurs de Saint-Joseph de Cluny) et 2476 élèves, et enfin 7 écoles mixtes laïques, et 3 écoles maternelles avec 3 institutrices et 137 élèves.

La population scolaire était, en 1907, à la Réunion, de 14 260 enfants (6557 garçons et 7703 filles), répartis à raison de 10 010 enfants dans les écoles publiques, 561 dans les écoles privées laïques, et 3689 dans les écoles privées congréganistes.

5° **Asie orientale.** — *Etablissements français dans l'Inde.* — La question de l'enseignement colonial n'est nulle part plus compliquée que dans ces quelques vestiges de notre ancienne politique orientale, aujourd'hui isolés dans l'immense empire anglo-indien, et qui, malgré leur exiguïté (508 kilom. carrés de superficie), malgré que le territoire du chef-lieu soit encore déchiqueté par les enclaves anglaises, sont eux-mêmes une véritable mosaïque de races, de castes, de langues et de religions. On sait que les traités de 1815 nous ont restitué les établissements de Pondichéry, de Karikal, de Mahé, de Yanaon et de Chandernagor, et ont maintenu nos droits sur les huit propriétés, ou loges, possédées par l'ancienne Compagnie des Indes dans les villes de Surate, Calicut, Mazulipatam, Cassimbazar, Jougdia, Balassore, Dacca et Patna. Notre colonie compte, en 1907, une population de 277 000 habitants, dans laquelle l'élément hindou représente une proportion de 87 0/0, l'élément catholique 7 0/0, et l'élément musulman 6 0/0. La population scolaire y est de 40 425 unités, et les dépenses de l'instruction publique se sont élevées en 1907 à 160 322 roupies (la roupie vaut environ 1 fr. 68 c.), dont 142 273 pour le personnel et 18 049 pour le matériel. Le service de l'instruction publique est placé sous l'autorité directe du gouverneur. Il est dirigé par un inspecteur primaire, qui a autorité et contrôle pédagogiques sur tous les ordres d'enseignement, bien que l'enseignement secondaire et même l'enseignement supérieur soient représentés dans la colonie.

Jusqu'en 1880, l'enseignement primaire était confié à la Société des missions étrangères en vertu de l'ordonnance du 30 septembre 1846. De 1880 à 1907, le nombre des écoles primaires publiques est passé de 35 à 47 ; l'effectif des élèves, de 2799 à 9669 ; le personnel, de 103 à 190 maîtres (124 instituteurs, 66 institutrices). En 1880, aucun maître n'était pourvu de titres de capacité. En 1907, tous, sauf deux, sont pourvus du brevet de capacité élémentaire ou supérieur de l'enseignement primaire, et la moitié d'entre eux cumulent ce brevet avec le certificat d'aptitude pédagogique. Les écoles publiques sont divisées en écoles de section et écoles de centres. Il y a des écoles publiques aux centres des établissements et à Oulgaret, Grande-Aldée, Nédouncadou, Bahour et Villenour. Cependant les agglomérations rurales de ces dernières aldées n'en ont pas, et une statistique officielle estime à 36 539 (16 429 garçons et 20 111 filles) le nombre d'enfants complètement privés d'enseignement. C'est que, malgré l'effort méthodique et vigoureux donné par les chefs successifs du service de l'instructiou publique dans notre colonie, la marche de l'enseignement primaire y est retardée en tout lieu et à tout moment par l'obstacle de la langue, ou plus exactement des langues. Le gouvernement colonial ayant décidé d'apprendre le français aux indigènes, et ceux-ci se refusant à abandonner leurs langues natives, l'école publique a dû entreprendre de les leur enseigner d'abord, persuadée qu'elle désencombrerait d'autant la préparation ultérieure à l'instruction française, et qu'il y avait d'ailleurs intérêt à enseigner correctement même les langues indigènes. Mais alors elle a dû enseigner à Pondichéry et à Karikal le tamoul, à Chandernagor le bengali, à Mahé le malealum, à Yanaon le telinga, et l'anglais un peu partout. Elle se fait aider, il est vrai, par 44 instituteurs de langues indigènes, pour lesquels elle a fondé des cours normaux. Néanmoins ses ressources sont si évidemment inférieures aux besoins à satisfaire qu'elle a dû recourir au concours des écoles privées indigènes. On a pu dresser de la façon suivante la statistique des enfants qui reçoivent dans la colonie l'enseignement de notre langue :

| | GARÇONS | | |
|---|---|---|---|
| | Écoles publiques. | Écoles privées. | Total. |
| Européens et descendants d'Européens . . . . . | 220 | 94 | 314 |
| Chrétiens natifs de caste. | 801 | 888 | 1 689 |
| Hindous de caste. . . . . | 3 861 | 5 162 | 9 023 |
| Parias . . . . . . . . . | 572 | 103 | 675 |
| Musulmans . . . . . . . | 398 | 803 | 1 201 |
| | 5 852 | 7 050 | 12 902 |

| | FILLES | | |
|---|---|---|---|
| | Écoles publiques. | Écoles privées. | Total. |
| Européennes et descendantes d'Européens . . | 163 | 160 | 323 |
| Chretiennes natives de caste . . . . . . . . . | 353 | 552 | 905 |
| Hindoues de caste . . . . | 2 213 | 503 | 2 716 |
| Parias. . . . . . . . . . | 205 | 36 | 241 |
| Musulmanes. . . . . . . | 220 | 319 | 539 |
| | 3 154 | 1570 | 4 724 |

Cette population scolaire est répartie entre 44 écoles publiques et plus de 200 écoles privées. Il ne faudrait pas compter, d'après les statistiques officielles, que le nombre des enfants y ayant appris le français dans les conditions où on l'apprend dans la métropole dépasse 19 0/0 pour les garçons, et seulement 3,5 0/0 pour les filles. Il n'est peut-être pas en tout notre enseignement colonial de plus persévérant et de plus honorable effort, qui démontre à quelles difficultés se heurte l'introduction de la langue française dans les pays où une civilisation ancienne assure aux langues natives une solide possession d'état.

L'enseignement primaire supérieur est donné au collège Calvé, au pensionnat de jeunes filles de Pondichéry, et au collège Dupleix de Chandernagor. Le collège Calvé a été fondé en 1887, grâce aux libéralités d'un Hindou, Calvé Souprayachettiar. D'abord école privée, il a été réorganisé en 1906 comme école primaire supérieure de français préparant au brevet d'instituteur (24 élèves), avec une section anglaise de 237 élèves et un cours supérieur de tamoul préparant des instituteurs de tamoul pour les écoles privées et publiques (27 élèves). Le pensionnat de jeunes filles, fondé en 1827 et dirigé par les sœurs de Saint-Joseph de Cluny, est, depuis l'arrêté de laïcisation du 28 mai 1903, dirigé par une institutrice métropolitaine assistée de trois institutrices laïques du cadre local. Il est ouvert depuis 1880 à toutes les classes de la population. Il a une classe enfantine, et prépare ses élèves (52) au certificat d'études primaires, au brevet élémentaire et au brevet supérieur. Le collège Dupleix, malgré son nom, est surtout un collège anglais, parce que la petite dépendance de Chandernagor où il se trouve est, par sa situation géographique et son voisinage de Calcutta, complètement imprégnée de vie anglaise. La section anglaise, fréquentée par 396 élèves, qui suivent les programmes de l'université de Calcutta, a d'ailleurs été très louée, le 10 décembre 1906, par le directeur de l'instruction publique au Bengale, qui lui avait fait, avec les autorités françaises, une courtoise visite. La section française donne à une centaine d'enfants l'instruction primaire élémentaire. Un cours d'enseignement primaire supérieur, tenté en 1906, n'a été suivi que par deux élèves.

En raison de l'insuffisance numérique du personnel enseignant, un cours normal à trois années d'études, avec le programme des écoles normales de France, a été annexé au collège Calvé en 1903, et, en 1904, des cours normaux ont été fondés pour les institutrices, l'un annexé au pensionnat de jeunes filles de Pondichéry pour les institutrices européennes, qu'il prépare aux brevets élémentaire et supérieur, l'autre annexé à l'école de filles de la rue de Candapamodeliar, qui prépare au brevet des langues indigènes les institutrices de tamoul. Il y a cinq classes d'instituteurs et institutrices français et indigènes, dont la solde va, pour les premiers, de 360 à 840 roupies, et pour les seconds de 300 à 540 roupies, avec des indemnités diverses.

L'enseignement secondaire est donné dans deux établissements publics, le collège colonial de Pondichéry et le cours secondaire de Karikal. Le collège colonial, qui est jumeau du collège Calvé, a d'abord été dirigé par la congrégation des missions étrangères. Laïcisé, il fonctionne aujourd'hui avec les programmes d'un lycée métropolitain, préparant aux examens d'équivalence du baccalauréat, à cette réserve près que les élèves ont la faculté, comme langue étrangère, de présenter le tamoul. En octobre 1907, le collège colonial comprenait 278 élèves inscrits, dont 107 dans les classes primaires et 171 dans les cours secondaires (125 pour le premier cycle, 46 pour le second). Les cours secondaires sont professés par 13 professeurs y compris le directeur; les cours primaires sont professés par les instituteurs du cadre local. Les Hindous, tant parias que castés, forment une proportion de 55 0/0 dans l'effectif du collège. Ils sont généralement portés vers les mathématiques, et, venus tard à la langue française à cause de leur habitude de parler et de penser en tamoul, ils sont, à plus forte raison, rebelles aux langues classiques. En fait, le collège colonial ne peut préparer qu'aux baccalauréats portant la rubrique « latin-langues vivantes » pour ses élèves européens, et surtout « sciences-langues vivantes-philosophie ». Le cours secondaire de Karikal, qui remplace l'ancien collège-séminaire auquel la subvention a été retirée en 1903, prépare une trentaine d'élèves à aller faire leurs études à partir de la classe de quatrième au collège de Pondichéry. L'enseignement secondaire privé ne compte d'ailleurs que ce même petit séminaire toléré, avec un maximum de 15 élèves, pour le recrutement du sacerdoce.

Une des caractéristiques de l'enseignement dans notre colonie est la part qu'il a dû faire à l'instruction anglaise. Le collège Dupleix, qui est surtout anglais, prépare ses élèves au diplôme de *fellow of arts* de l'université de Calcutta. La section anglaise du collège Calvé, qui s'est annexé deux écoles privées de Pondichéry, l'*Anglo-vernacular school* et l'*Hindu union school*, prépare aux examens d'immatriculation de l'université de Madras. Une école anglaise de la mission réunit près de 200 élèves, ce qui s'explique par l'importance des maisons industrielles et commerciales anglaises sur le territoire de Pondichéry.

L'enseignement professionnel ne compte qu'une école d'arts et métiers, rattachée au service des travaux publics, et pour laquelle une inscription de 5908 roupies étai prévue au budget de 1907.

Enfin l'enseignement supérieur est représenté par des cours de droit, institués en 1838 pour faciliter le recrutement des collaborateurs du service judiciaire et permettre aux aspirants à la licence en droit de faire dans la colonie les trois années d'études préparatoires, et par une école de médecine, fondée en 1863, réorganisée en 1903, et qui prépare aux examens d'officier de santé, de sage-femme et de vaccinateur indigènes. Ce sont les magistrats du chef-lieu qui donnent l'enseignement juridique (un décret du 1er juillet 1880 admet sous certaines conditions les élèves au grade de licencié dans une faculté de droit de la métropole), et c'est le directeur du service de santé qui dirige l'enseignement médical.

Les élèves sont reçus dans les écoles officielles sans distinction d'origine. Cependant, malgré tous les efforts que l'administration française apporte à l'admission des parias à côté des gens de caste, elle s'est heurtée, dans les aldées, à des résistances irréductibles, et elle devra sans doute y installer des écoles spéciales de parias. Elle n'a réussi, après une lutte opiniâtre, que dans les villes, et là même elle n'a pas réussi pour les filles : Pondichéry a donc une école spéciale de petites filles parias. D'autre part, les élèves musulmans sont initiés à la lecture du Coran dans certaines écoles des dépendances.

Malgré tant de difficultés réunies, la fréquentation scolaire est supérieure sur notre territoire à la fréquentation scolaire du territoire anglais environnant. La proportion était en 1902 de 49,8 % pour les garçons dans nos établissements, et de 14,8 % pour les filles, alors qu'elle était de 25 % seulement pour les garçons et de 4,4 % pour les filles dans la présidence de Madras.

*Indochine.* — Voir l'article *Indochine*.

C'est au gouvernement général de l'Indochine qu'est également confiée, en vertu du décret du 5 janvier 1900, l'administration du territoire de *Kouang-Tchéou*, dans la province chinoise du Kouang-Toung, cédé à

bail le 12 avril 1898, pour quatre-vingt-dix-neuf ans, par la Chine à la France.

6° **Océanie.** — *Nouvelle-Calédonie et dépendances.* — Bien que située dans la zone intertropicale, c'est la colonie dont le climat semble jusqu'ici le plus favorable à la race blanche, qui y montre une natalité vigoureuse. La population, en y comprenant l'élément canaque, localisé dans ses réserves indigènes, est de 55 800 habitants. L'île principale, qu'on appelle la Grande Terre, et à laquelle se rattachent l'île des Pins, l'archipel des Loyalty (Maré, Lifou et Ouvéa), les îles Chesterfield et Huon, a une superficie de 18 653 kilomètres carrés : elle est d'une richesse minière exceptionnelle. Cependant elle traverse une crise économique assez grave, à laquelle on s'efforce actuellement de remédier.

L'enseignement primaire y a été réorganisé par décret du 26 septembre 1902. C'est l'enseignement métropolitain avec adjonction de la langue anglaise, adjonction nécessitée par l'Australie. Les 4 écoles du chef-lieu, Nouméa, comptent 387 garçons, avec 8 instituteurs, et 355 filles, avec 11 institutrices. Il y a dans l'intérieur 20 écoles publiques, avec 3 instituteurs, 17 institutrices et des maîtres auxiliaires; leur population scolaire est de 379 élèves (182 garçons et 197 filles). L'enseignement primaire privé est donné par les frères Maristes et les sœurs de Saint-Joseph de Cluny, qui ont des établissements à Nouméa, la Conception, Païta, et par 3 écoles privées laïques; avec 844 enfants des deux sexes. Le nombre total des élèves des écoles primaires de la colonie est donc de 1965, dont 1121 reçoivent l'enseignement dans les établissements scolaires entretenus aux frais des communes. Le certificat d'études et les brevets élémentaire et supérieur sont délivrés d'après un programme sensiblement voisin de celui de la métropole, mais ne sont valables que dans les limites de la colonie.

Une école professionnelle a été installée, avec cours théoriques au collège colonial et cours techniques à la direction d'artillerie. Elle est placée sous le double patronage du principal du collège et du capitaine directeur d'artillerie, et ce sont les officiers d'artillerie qui donnent l'enseignement technique.

L'enseignement secondaire est représenté par le collège colonial de Nouméa, qui comptait en 1906 60 élèves, dont 18 suivaient les cours de l'école professionnelle. Le collège est d'ailleurs divisé en deux sections : l'une est précisément la section professionnelle, avec quatre ans de scolarité, et l'autre la section d'enseignement secondaire, comprenant cinq années d'études. L'établissement est dirigé par un professeur faisant fonctions de principal, et qui est assisté de quatre professeurs, d'un instituteur et de moniteurs. C'est le directeur de l'école communale des garçons de Nouméa qui est chargé, sous l'autorité du secrétaire général, du service de l'instruction publique. Un Comité de l'instruction publique assiste le gouverneur. La colonie entretient quelques boursiers à son collège et à l'Ecole des arts et métiers d'Aix.

La loi du 30 mai 1854 avait ordonné la transportation à la Nouvelle-Calédonie des condamnés aux travaux forcés, précédemment dirigés sur les bagnes de Rochefort, de Toulon et de Brest. La transportation a commencé en 1862, et la loi du 27 mai 1885 est venue lui adjoindre le contingent des relégués. Mais ces envois ont complètement cessé depuis 1897 pour la Nouvelle-Calédonie, et ne sont plus continués que sur la Guyane.

Le gouverneur de la Nouvelle-Calédonie est haut commissaire de la République dans l'océan Pacifique. A ce titre, il a sous son autorité la résidence des îles *Wallis* et *Futuna*, voisines de l'archipel anglais des Fidji, et où habitent une dizaine de mille indigènes et quelques colons français, et le commissariat des *Nouvelles-Hébrides*. Ce dernier archipel, qui a une superficie totale d'environ 15 000 kilomètres carrés et une longueur de 1150 kilomètres sur une largeur de 150 kilomètres, est situé à 350 kilomètres au nord-est de la Nouvelle-Calédonie, et à 200 kilomètres des Loyalty, entre 9° 45 et 20° 16 de latitude sud et 163° 20 et 168° de longitude est. Il comprend six groupes principaux : 1° les îles Torrès; 2° les îles Banks; 3° les Hébrides du Nord, dont les principales sont Espiritu-Santo, Aoba, Aurore et Pentecôte; 4° les Hébrides du centre avec Mallicolo (Port-Sandwich), Ambrym, Api, Vaté (Port-Vila); 5° les Hébrides du Sud, avec Erromango et Tana. Ces îles, visitées par les navigateurs au dix-septième et au dix-huitième siècle, ont été au dix-neuvième l'objet des entreprises concurrentes de la colonisation calédonienne et de la colonisation australienne. Les missions religieuses y ont fait leur apparition en 1818 avec les missionnaires presbytériens et la Société biblique de Londres. En 1887, les Maristes se sont installés à Vaté (Port-Vila), à Mallicolo (Port-Sandwich), à Pentecôte, Espiritu-Santo, Aoba, tandis que les sœurs s'installaient à Ambrym et à Api. L'archipel a fait l'objet de quelques conversations diplomatiques. En 1878, une double note anglaise et française portait engagement réciproque de neutralité. En 1885, l'Allemagne renonçait à notre profit à toute prétention sur les Hébrides. Le 16 novembre 1887, un accord franco-anglais déterminait le régime d'une commission navale mixte chargée de veiller provisoirement sur les intérêts des nationaux de chacune des parties contractantes. Enfin, le 20 octobre 1906, une convention établissait la souveraineté conjointe de la France et de l'Angleterre aux Nouvelles-Hébrides, où elle était proclamée solennellement le 2 décembre 1907. La population indigène de l'archipel est évaluée très approximativement à 60 000 ou 90 000 habitants. La population européenne est de 630 personnes, dont 382 Français et 214 Anglais. Il y a à Port-Vila une école de Maristes et une de sœurs.

*Clipperton* est un îlot de 5 kilomètres carrés, isolé dans le Pacifique oriental, et dont la possession, qui nous est contestée par le Mexique, fait actuellement l'objet d'un arbitrage.

*Établissements français de l'Océanie.* — Ils sont constitués par un nombre considérable d'îlots semés sur un espace qui n'occupe pas moins de 20 degrés de latitude, et qui se classent suivant les groupements ci-après : 1° l'*archipel de la Société*, subdivisé lui-même en îles du Vent (Tahiti et Moorea) et îles Sous-le-Vent (Houahiné, Rahiatea-Tahaa, Bora-Bora, etc.); 2° l'*archipel des Marquises*, comprenant onze îles, à 250 lieues marines de Tahiti; 3° l'*archipel des Touamotou* et 4° l'*archipel des Gambier*, donnant à eux deux un ensemble de quatre-vingts îles; 5° l'*archipel des Toubouai*; 6° l'île de *Rapa*, isolée au 27e degré de latitude sud. La superficie totale des établissements de l'Océanie est de 4000 kilomètres carrés; la population en est, pour 1907, de 30 000 habitants, et le commerce de 6 971 764 francs. Tahiti est à douze jours de San Francisco, et, par la voie de l'Amérique, de vingt-cinq à trente-deux jours de France; elle en est éloignée de soixante-treize jours par la voie de la Nouvelle-Zélande et de l'Australie.

Il n'y a dans la colonie, dont le budget pour 1908 est de 1 322 010 francs, et dont le chef-lieu est Papeete (île de Tahiti), ni enseignement supérieur ni enseignement secondaire, ni enseignement professionnel. L'enseignement primaire a été institué en 1896, d'après les programmes métropolitains de 1882. Tout district doit être pourvu d'une école, à laquelle peut être annexé un jardin. Un arrêté du 27 octobre 1897 a d'ailleurs rendu obligatoire l'instruction primaire pour les enfants des deux sexes, de six à treize ans, sous le contrôle du maire et du chef de district, qui du reste favorisent la fréquentation des écoles. — En 1905, l'école principale de Papeete a été réorganisée et est devenue l'école centrale des établissements français d'Océanie, avec un cours normal chargé de préparer les candidats aux brevets élémentaire et supérieur, donnant droit aux emplois de l'enseignement public : les programmes sont ceux de France. Au cours normal est annexée une école primaire. Il y a en outre à Papeete deux écoles communales, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles; et il y a une école mixte dans chaque district de Tahiti et de Moorea, et dans chaque centre des archipels. Le personnel de l'enseignement primaire comprend 6 instituteurs titulaires, détachés des cadres métropolitains, et pourvus

du brevet supérieur presque toujours cumulé avec le certificat d'aptitude pédagogique, et même du baccalauréat, des instituteurs titulaires ou stagiaires du service local, pourvus du brevet élémentaire, et des aides-instituteurs et moniteurs. Les traitements sont, pour les instituteurs titulaires, de 3000 à 5000 francs, pour les institutrices de 1500 à 3500 francs, plus des indemnités de logement et de cherté de vivres. Le directeur de l'école centrale a 3500 francs de solde coloniale et 2000 francs de supplément. Le service de l'instruction publique dépend du secrétariat général, et un Comité de l'instruction publique assiste le gouverneur. Les dépenses de l'enseignement pour 1908 sont de 110 813 francs, dont 70 920 concernent Tahiti et Moorea, et le reste les archipels.

L'enseignement privé est donné dans quelques écoles catholiques et protestantes. Il y a à Papeete une école de frères, dont quatre frères sur six ont le brevet élémentaire; une école de sœurs, où les religieuses enseignantes ont leur brevet élémentaire; et deux écoles protestantes, l'une de garçons, dont les trois maîtres sont munis du baccalauréat, du brevet élémentaire et du certificat de capacité, et l'autre de filles, avec sept maîtresses, dont deux ont le brevet supérieur et trois le brevet élémentaire. Il y a en outre des écoles mixtes catholiques ou protestantes à Faaa, Taravao, Moorea et Raïatea.

7° **Amérique septentrionale et équatoriale.** — *Saint-Pierre et Miquelon.* — Ces petites îles (tout ce qui nous reste du Canada), situées bien en dehors de notre zone coloniale, par 46° 46 de latitude nord et 58°50 de longitude ouest, avec une superficie totale de 260 kilomètres carrés, et une population de 6000 habitants, constituent moins une colonie qu'un quartier d'inscription maritime détaché des côtes de France pour servir de point de ravitaillement aux marins qui vont chaque année pêcher la morue sur le Grand Banc de Terre-Neuve. Cette pêche est particulièrement rude. Elle est généralement pratiquée au milieu des brumes, sur une route maritime très fréquentée par les transatlantiques européens et américains. Le climat est rigoureux, et l'assistance que nos pêcheurs auraient pu attendre des hommes leur est refusée par des habitants de Terre-Neuve toute voisine, où un acte officiel a interdit de leur vendre l'appât nécessaire à la pêche de la morue. En ces conditions, la vie de Saint-Pierre et Miquelon est difficile.

Il n'y a dans la colonie, dirigée par un administrateur colonial, que des écoles primaires. A Saint-Pierre, l'école publique de garçons a 270 élèves, l'école de filles 100, l'école maternelle 40. A l'Ile-aux-Chiens, deux écoles laïques, mixte et maternelle, ont respectivement 78 et 26 enfants. A Miquelon, 3 écoles publiques laïques ont respectivement 32 garçons, 33 filles, 24 enfants d'école maternelle. Il y a dans la colonie 9 instituteurs, dont 3 des cadres métropolitains, 10 institutrices, dont 3 appartenant au personnel de la métropole. Les soldes sont, pour les instituteurs, de 1200 à 2200 francs, avec un supplément colonial de 200 ou 500 francs à 1000 ou 1400 francs, et pour les institutrices de 1200 à 2000 francs, avec supplément de 100 à 300 ou de 200 à 500 francs, et des indemnités diverses. Les programmes sont sensiblement les mêmes que ceux de la métropole. Mais on donne en outre, dans les écoles de garçons, un enseignement maritime, sorte de classe professionnelle où les fils de pêcheurs apprennent l'usage des cartes, de la boussole, du baromètre, la géographie locale, la connaissance des vents et des courants. L'enseignement dans les écoles publiques est gratuit, et l'on y délivre même des fournitures scolaires aux enfants pauvres.

L'enseignement privé n'est représenté qu'à Saint-Pierre, par trois écoles des sœurs de Saint-Joseph de Cluny : l'école primaire avec 146 filles, l'école dite le « pensionnat », avec 101 filles, et l'asile, avec 53 enfants des deux sexes. Une légère rétribution scolaire est demandée dans chacun de ces établissements. Aucun établissement d'enseignement privé ne peut être ouvert sans l'autorisation de l'administrateur.

*Guadeloupe et dépendances.* — La Guadeloupe est une des plus anciennes colonies de l'Europe, puisqu'elle a été découverte par Christophe Colomb, qui lui a donné son nom actuel en souvenir d'un monastère de l'Andalousie. La population primitive caraïbe a disparu, et l'île et ses dépendances sont habitées aujourd'hui par les descendants d'une population importée, qui s'élèvent en 1907 à 182 000 individus de race blanche, noire, ou mêlée. L'île principale a pour dépendances l'île de Marie-Galante (c'était le nom d'une des caravelles de Colomb), la moitié de l'île de Saint-Martin (l'autre moitié est à la Hollande), l'île de Saint-Barthélemy, l'archipel des Saintes, et la petite île de la Désirade. Bien que la nature montre dans cette colonie une beauté et une générosité exceptionnelles, la Guadeloupe a peine à se relever du coup qui a été porté à sa riche et jusqu'alors à peu près unique production (la canne à sucre) par la crise sucrière de 1884. Son commerce n'est encore, en 1907, que de 29 694 601 francs, pour une superficie territoriale de 1780 kilomètres carrés, alors que la Martinique, deux fois moins étendue, atteint près de 35 millions.

La colonie a un enseignement primaire et secondaire à peu près taillé sur le modèle de l'enseignement correspondant de la métropole. Le chef du service de l'instruction publique est le proviseur du lycée. Les dépenses de l'instruction publique au budget local sont pour partie obligatoires, celles-ci dans la limite d'un maximum, et pour partie facultatives. Un décret du 21 janvier 1909 fixe le maximum des dépenses obligatoires à 115 000 francs de subvention au lycée et 20 000 francs pour l'enseignement primaire. Toutes les dépenses de ce dernier enseignement retombent donc à la charge des communes : c'était, en 1907, une charge de 472 625 francs, atténuée par la subvention de 112 525 francs que leur votait le Conseil général parmi ses dépenses facultatives et qui leur laissait une dépense définitive de 360 100 francs. Le programme des écoles primaires, arrêté par une série de textes en 1848, 1902 et 1903, est inspiré du programme métropolitain, y compris l'obligation et la gratuité, avec adaptation aux nécessités locales. L'existence du lycée Carnot, fondé à la Basse-Terre en 1883, est assez précaire. De 1904 à 1908, l'effectif de ses classes élémentaires est tombé de 94 élèves à 56, et celui de sa division préparatoire de 31 à 9. Il avait, en 1903, essayé de rajeunir son enseignement en constituant des cours professionnels d'industrie, qui ont eu peu de succès, et une section de chimie appliquée à l'agriculture. Un jardin lui a été annexé où va être donné un enseignement agricole. Des cours avaient été jadis établis pour former un recrutement local d'officiers de santé, de pharmaciens et de sages-femmes; seuls ces derniers, réorganisés en 1903, ont été maintenus. La colonie entretient en France 23 boursiers, dont 2 dans un lycée, 1 à l'Ecole d'arts et métiers d'Aix, 1 à l'école normale de Toulouse, 1 à l'Ecole d'électricité de Paris, 1 à l'Ecole coloniale, 3 à la Faculté de droit, 4 à la Faculté de médecine.

L'enseignement privé comprend une école secondaire de jeunes gens (le collège Dugommier), à la Basse-Terre; un cours secondaire de jeunes filles fondé en 1894 par les professeurs du lycée à la Pointe-à-Pitre, avec approbation du ministre; 4 écoles primaires de garçons (2 laïques, 2 dirigées par les frères de Ploërmel), et 13 écoles de filles (8 laïques et 5 appartenant à la congrégation des sœurs de Saint-Joseph de Cluny).

*Martinique.* — Des restes qui nous ont été laissés de notre ancien domaine antillais par les traités de 1815, la Martinique est de beaucoup, grâce à l'activité de ses habitants, de même origine que ceux de la Guadeloupe, la colonie la plus prospère, bien qu'elle ait traversé des épreuves de toute nature, et qu'après la crise sucrière et les cyclones, elle ait perdu 30 000 des siens dans l'éruption de la Montagne-Pelée, du 8 mai 1902. La catastrophe, en anéantissant la ville de Saint-Pierre, a particulièrement atteint le fonctionnement de l'instruction publique. Elle a fait disparaître 31 écoles primaires recevant 3000 élèves, le lycée, l'école normale, le pensionnat colonial, le séminaire, le collège de Saint-Pierre : elle a coûté la vie à 107 membres du personnel enseignant, dont le chef du service et l'inspecteur primaire, ainsi qu'au gouverneur Mouttet, qui était venu essayer de rassurer par sa présence l'émotion de la population saint-pierraise.

L'organisation de l'instruction publique est la même à la Martinique que dans les autres colonies assimilées. Le décret du 21 janvier 1909 prévoit dans la nomenclature des dépenses obligatoires du budget local, une subvention de 160 000 francs pour le lycée et une inscription de 12 000 francs pour l'enseignement primaire, laissé, ici aussi, à la charge des finances communales. Toutes les communes ont au moins une école primaire, sauf les communes sinistrées de Saint-Pierre, du Morne-Rouge et du Prêcheur, — encore les deux dernières vont-elles en ouvrir une prochainement. Il y a 29 communes, qui comptent 82 écoles, dont 52 de bourg, 30 de hameau (28 écoles de garçons, 28 de filles, 26 écoles mixtes), représentant un total de 239 classes. Dans les bourgs, il reste peu de sacrifices à consentir pour la création d'écoles, mais tout est à peu près à faire, au contraire, dans les campagnes. La population scolaire, qui a de six à treize ans, serait, d'après le dernier recensement, de 30 000 enfants, dont le tiers seulement, soit 10 590, aurait fréquenté une école en 1906-1907. L'effectif de chaque classe atteint, et dépasse même souvent, le maximum règlementaire. Les locaux scolaires sont généralement médiocres, et les jardins scolaires ne sont pas encore partout constitués. Indépendamment des fonctionnaires en congé, le personnel en service dans les 82 écoles de la colonie comprend actuellement 242 membres, dont 11 appartiennent au cadre métropolitain et 231 autres au cadre local. Sur ce total, il y a 112 instituteurs et 130 institutrices, dont 36 directeurs ou directrices d'école; 138 maîtres ou maîtresses ont le brevet élémentaire, 41 le brevet supérieur, 44 le brevet élémentaire et le certificat d'aptitude pédagogique, 19 le brevet supérieur et le certificat d'aptitude. — Les études primaires ordinaires sont couronnées par le certificat d'études, dont le programme est au même niveau que celui de la métropole. Mais on ne compte pas plus de 15 % des enfants fréquentant l'école publique à s'y présenter. La proportion des chiffres des admissions à celui des candidats a été, en 1907, de 87 sur 140 dans les écoles de garçons, de 84 sur 142 dans les écoles de filles, de 5 sur 10 dans les écoles mixtes, de 4 sur 9 dans les écoles privées, et de 2 sur 23 candidats libres. La majorité des candidats avait entre treize et quinze ans. — Les communes ont dépensé en 1907 pour l'instruction primaire 83 752 francs.

Le lycée Schœlcher a été, après la ruine de Saint-Pierre, transféré à Fort-de-France, où il comptait, au 31 juillet 1907, 291 élèves, dont 120 externes surveillés et 171 libres. Le lycée comprend un enseignement primaire, avec 80 élèves, un enseignement secondaire dont le premier cycle retient 130 élèves et le second 49 (la division B est de beaucoup la plus fréquentée), un cours normal qui compte 11 candidats instituteurs, et enfin une section d'arts et métiers. Cette heureuse et toute récente innovation semble déjà accueillie avec faveur, puisque la section pratique, dont les cours sont de quatre ans à partir de 1908, avait en 1907 21 élèves qui montraient d'excellentes aptitudes pour le dessin et les travaux manuels, et qui se destinaient à l'Ecole d'arts et métiers d'Aix. Sur les 291 élèves du lycée, 143 seulement sont élèves payants, les autres bénéficient de bourses ou de remises. Le lycée n'a pas d'internat, mais il en a demandé un. Ses cours secondaires préparent au brevet de capacité, échangeable dans la métropole contre le diplôme du baccalauréat. En juillet 1907, sur 27 candidats bacheliers présentés, 15 ont été admissibles, 12 reçus. Des 6 candidats présentés au brevet supérieur, 3 ont été reconnus admissibles et 2 reçus. L'enseignement secondaire des jeunes filles est donné au pensionnat colonial, qui reçoit du budget local une subvention d'une trentaine de mille francs, et qui comptait, au 31 juillet 1907, 289 élèves, toutes externes libres, dont 178 seulement sont payantes, les autres bénéficiant de remises ou de bourses d'études. Sur 60 élèves présentées en 1907 au certificat d'études, au brevet élémentaire ou au brevet supérieur, 26 ont été reçues.

Enfin la Martinique a encore une école de droit, où un arrêté du 13 septembre 1907 a fondé des chaires nouvelles de droit maritime et de législation commerciale comparée et de droit industriel. L'enseignement y est donné par les membres de la magistrature et du barreau. Pendant l'année scolaire 1906-1907, l'école a eu 92 étudiants inscrits, avec 247 inscriptions.

*Guyane.* — Cette colonie, occupée par la France depuis plusieurs siècles, en est encore à l'enfance de l'organisation économique. Elle ne possède pas une seule pièce de l'outillage moderne, et le port de Cayenne lui-même est à peine aménagé. Elle manque d'ailleurs de population, puisque, sur une superficie de 88 240 kilomètres carrés d'un seul tenant, 25 000 habitants seulement ont été recensés, dont la majeure partie est d'ailleurs concentrée sur la faible bande littorale qui constitue le seul territoire de la colonisation, et où la mer reste encore le meilleur moyen de communication entre les diverses communes. Le pays est pourtant des plus riches, comme sol et comme sous-sol, puisque l'or y affleure assez pour permettre une exploitation rudimentaire, qui maintient le commerce de la colonie à un chiffre d'environ 26 millions de francs. Mais la Guyane est le champ qui a servi à notre inexpérience coloniale de jadis à faire des écoles, et elle a été notamment discréditée par les diverses déportations, politiques, pénales, et autres, qui ont été tentées sur son territoire. A l'heure actuelle, la transportation des condamnés aux travaux forcés s'y continue encore dans les établissements pénitentiaires de Saint-Laurent du Maroni, des îles du Salut, de Kourou et leurs annexes, et le dépôt de Cayenne, tandis que les relégués sont cantonnés à Saint-Jean. Il n'y a point d'écoles pour la population pénale.

Le sort de l'enseignement étant lié dans une large mesure à la situation économique d'un pays, on ne saurait être surpris de la situation médiocre de l'instruction publique à la Guyane, encore que cette colonie ait reçu les institutions administratives d'un département français. L'enseignement primaire comprend, pour les écoles publiques : à Cayenne une école primaire de garçons (446 élèves), une de filles (392) et une école maternelle (82); à Mana, Sinnamary, Iracoubo, Kourou, Macouria, une école de garçons et une école de filles par commune; à Approuague, une seule école de garçons; à Oyapock, Montsinery, Roura, Remire, Montjoly, Tonnégrande, Kaw, une école mixte; pour les écoles libres, à Cayenne une école de frères de Ploërmel (194 élèves), un externat des sœurs de Saint-Joseph de Cluny (148 élèves) et une école (252 élèves), à Mana une école de sœurs (120 élèves). La population scolaire primaire est de 1599 élèves.

L'enseignement secondaire est donné au collège de Cayenne, qui comptait en 1906-1907 un effectif de 152 élèves. A ses cours secondaires, fréquentés par 95 élèves, le collège ajoute des cours d'enseignement primaire supérieur et industriel que suivent 57 élèves. Il a eu 2 élèves reçus au certificat d'études secondaires du deuxième degré, et 3 au brevet élémentaire. L'entretien du collège coûte fort cher au budget local. Il est cependant facultatif, et la nomenclature des dépenses obligatoires de la colonie insérée dans le décret du 21 janvier 1909 ne prévoit au chapitre 10 (instruction publique) que 20 000 francs au titre du chef de service et de l'inspection, et 140 000 francs au titre du personnel de l'enseignement primaire, les dépenses de matériel de cet enseignement étant seules laissées à la charge des communes.

*Bibliographie.* — FROIDEVAUX : *L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Challamel, 1900. — René LEMÉ : *L'enseignement en Afrique occidentale française*, Ed. Crété, Corbeil, 1906. — *Revue de l'enseignement colonial* (Bulletin de la mission laïque) : *Congrès de 1906*, Alc. Picard et Kaan. — *Bulletin* de l'Alliance française. — Documents administratifs et parlementaires.

[LOUIS SALAUN,
Sous-chef de bureau au Ministère des colonies.]

**COLONIES ITALIENNES.** — L'Italie possède en Afrique, sur le rivage occidental de la Mer Rouge, un territoire appelé la *colonie Erythrée*, avec les villes de Massaouah et d'Asmara (environ 130 000 kilom. carrés et 300 000 habitants); et un autre territoire sur la côte des Somalis, d'environ 380 000 kilom. carrés, avec 400 000 habitants.

Dans la colonie Erythrée, beaucoup de progrès ont

été accomplis, en particulier pendant les dix années de l'administration de M. Ferdinando Martini; mais il reste beaucoup à faire. Les quelques écoles élémentaires qui ont été fondées ne suffisent pas aux besoins de la colonie, où l'on éprouve la nécessité de posséder un établissement d'enseignement secondaire. Cet établissement ne rendrait pas seulement des services aux familles italiennes qui se trouvent dans la région; il permettrait aussi aux familles de petite bourgeoisie de se déterminer plus facilement à se fixer dans la colonie; il aurait, en outre, l'avantage de fournir à l'administration, ainsi qu'aux entreprises privées, des employés connaissant les langues et les mœurs des indigènes, et préparerait le personnel que réclame l'expansion du commerce dans le bassin de la Mer Rouge et sur le haut plateau éthiopien.

Outre les écoles élémentaires ci-dessus mentionnées, il y a dans l'Erythrée quelques instituts d'éducation dus aux missions religieuses. La mission suédoise, par exemple, possède quatre orphelinats dans lesquels sont recueillis plus de trois cents enfants indigènes. Ces orphelinats ont des écoles élémentaires pour des élèves tant externes qu'internes. En outre, la mission salarie quarante-cinq instituteurs indigènes, instruits et préparés par elle, et disséminés dans différents villages de l'Erythrée, où ils donnent l'enseignement à plus de cinq cents élèves. Les matières d'enseignement sont l'écriture, l'arithmétique, l'histoire générale, l'histoire de l'Eglise, l'histoire naturelle et la géographie. [Aurelio Stoppoloni.]

**COLONIES NÉERLANDAISES.** — Les possessions coloniales du royaume des Pays-Bas se composent des Indes orientales néerlandaises et des Indes occidentales néerlandaises.

**Indes orientales néerlandaises : Java.** — Outre l'île de Java, qu'ils ont entièrement colonisée, les Hollandais ont des établissements à Sumatra, à Bornéo, à Célèbes, aux Moluques, à la Nouvelle-Guinée. Mais ce n'est qu'à Java qu'on trouve un système régulier d'instruction publique.

Sous le gouvernement de la Compagnie des Indes orientales, l'enseignement, dans l'île de Java, était étroitement rattaché au culte. Les instituteurs devaient satisfaire aux diverses exigences de l'Eglise, et savoir lire, écrire et calculer. Des écoles pouvaient être également ouvertes par des particuliers.

Mais les écoles étaient tombées en décadence. En 1816 fut ouverte, par le gouvernement, la première école pour les Européens; plus tard furent fondées également des écoles pour les indigènes. En 1867 fut créé un Département de l'enseignement, des cultes et de l'industrie; son directeur est chargé de la surveillance de l'enseignement.

Cet enseignement est divisé en moyen et élémentaire.

Enseignement moyen. — Déjà du temps de la Compagnie, des écoles latines et des séminaires avaient été institués, et plus tard des écoles avec un programme d'études plus étendu; mais ces écoles disparurent toutes après un temps plus ou moins long. En 1860 fut ouvert à Batavia le gymnase Willem III, qui en 1867 a été réorganisé complètement avec deux divisions : *a*) une école bourgeoise supérieure (*hoogere burgerschool*) avec un cours d'études de cinq années; *b*) une école préparatoire au service civil dans l'Inde néerlandaise. Cet établissement, d'après la plus récente statistique, était fréquenté par 43 élèves. Il y a en outre trois écoles bourgeoises supérieures de garçons avec un cours de cinq années : une à Batavia, une à Soerabaya et une à Semarang; et une école bourgeoise de filles (cours de trois années), à Batavia, avec 104 élèves. Le nombre total des élèves de ces divers établissements est de 700 : 568 garçons, 132 filles. A l'école Koningin-Wilhelmina, à Batavia, est jointe une école de commerce (cours de deux années) et une école de navigation (cours de trois années).

L'enseignement professionnel pratique est donné à Batavia au cours professionnel (*ambachtscursus*) avec 64 élèves, à Soerabaya à l'école bourgeoise du soir (cours de quatre années, préparant à l'examen de contremaître et de mécanicien), avec 374 élèves. Il y a en outre une école professionnelle subventionnée, à Semarang, avec 102 élèves, et une autre à Soerabaya, avec 160 élèves.

Le total des dépenses de l'enseignement moyen est de 854 967 florins.

Enseignement élémentaire. — L'enseignement élémentaire se divise en enseignement pour les Européens et enseignement pour les indigènes; mais le premier peut aussi être suivi par les indigènes, selon les circonstances : cela dépend des besoins de la population européenne. L'enseignement indigène, par contre, est exclusivement réservé aux naturels du pays.

*Enseignement pour les Européens.* — La surveillance de l'enseignement élémentaire pour les Européens est exercée par trois inspecteurs sous les ordres du directeur de l'enseignement, des cultes et de l'industrie. L'inspecteur doit visiter chaque école de sa circonscription au moins une fois par an. La surveillance locale est exercée par les commissions scolaires; à la tête de la commission scolaire est placé le chef du gouvernement départemental, qui en choisit les membres de préférence parmi les parents des élèves; toutes les écoles doivent être visitées au moins une fois tous les deux mois.

Le programme des matières de l'enseignement élémentaire est le même que dans les écoles de la métropole.

Une fois par an ont lieu à Batavia, Semarang et Soerabaya des examens pour l'obtention du diplôme d'instituteur, d'instituteur en chef, ou de maître pour telle ou telle branche particulière d'enseignement.

Il y a de bons cours pour la préparation des instituteurs, un, public, à Batavia, et dix particuliers. Pour la préparation des instituteurs en chef, il y a, à Batavia et à Soerabaya, deux écoles normales de l'Etat (cours de deux années).

Les écoles élémentaires sont ouvertes et fermées par décision du gouverneur général. Les instituteurs sont divisés en trois classes, avec des traitements de 125 à 225 florins par mois; dans quelques cas, le traitement peut atteindre 550 florins par mois. Tous ont le logement gratuit ou une indemnité représentative.

Les écoles sont divisées en écoles de 1re classe, avec plus de 60 élèves, et écoles de 2e classe, avec moins de 60 élèves.

La rétribution scolaire est à base proportionnelle.

L'enseignement religieux est laissé aux ministres des différents cultes.

L'âge des élèves est de six à seize ans.

Les écoles élémentaires privées, dont beaucoup sont tenues par des sœurs, sont en général subventionnées par le gouvernement.

Il existe deux associations d'instituteurs : la Société des instituteurs des Indes néerlandaises, fondée en 1894, et la Société de secours mutuels, fondée en 1865.

L'enseignement dit *préparatoire* est surtout important en ce qu'il cultive chez de jeunes enfants la connaissance de la langue néerlandaise. D'abord d'un caractère exclusivement privé, il est maintenant subventionné dans une trentaine de localités.

Il y a 183 écoles élémentaires publiques (dont 152 mixtes quant aux sexes, et 31 pour les filles seulement), avec 19 707 élèves, dont 4296 non-européens. Les dépenses de l'enseignement élémentaire pour les Européens sont de 2 623 349 florins. Le nombre des écoles élémentaires privées est de 33, avec 4680 élèves, dont 562 non-européens.

*Enseignement pour les indigènes.* — La Compagnie des Indes orientales fonda partout des écoles pour les indigènes et des séminaires pour préparer des instituteurs pour ces écoles. Mais ces écoles disparurent pour la plupart. Ce n'est qu'en 1848 que le gouvernement prit en main la création d'écoles pour les indigènes, et en 1864 qu'un inspecteur fut chargé de les surveiller. Il y a maintenant cinq écoles normales pour les instituteurs indigènes, auxquelles sont annexées d'habitude des écoles élémentaires gouvernementales d'indigènes en qualité d'écoles d'application; à leur tête est placé un Européen comme instituteur en chef; ces écoles comptent 303 élèves; l'enseignement y est donné par 31 maîtres.

Les écoles élémentaires indigènes sont de deux

classes. Celles de la 1re classe sont destinées aux enfants des chefs et des indigènes notables, avec un plan d'études plus étendu : lecture et écriture en langue néerlandaise et en langue malaise, géographie des Indes orientales, sciences naturelles, histoire de l'île ou de la contrée, dessin, éléments d'arpentage. Les écoles de la 2e classe sont pour les enfants du commun des indigènes, avec un plan d'études restreint : lecture et écriture en néerlandais ou en malais, et calcul.

Dans ces écoles, les Orientaux d'origine étrangère ne peuvent être admis comme instituteurs, nuls autres livres ne peuvent être employés que ceux qui sont prescrits par le gouvernement.

Il existe en outre quatre écoles supérieures où les fils des chefs et des indigènes notables peuvent recevoir une instruction plus développée, qui les prépare aux fonctions de chef.

Il y a environ 50 écoles élémentaires indigènes de 1re classe et environ 600 de 2e classe. Les dépenses sont de 2 110 890 florins.

Pour pourvoir aux besoins de l'instruction dans les villages, le gouvernement a créé partout des écoles de village (« *dessa* » *scholen*) ; à la tête de ces écoles sont placés des instituteurs indigènes qui ont passé six mois ou un an dans un établissement préparatoire.

L'enseignement indigène *privé* s'est développé par l'action des missions chrétiennes, et les écoles de cette sorte sont subventionnées par l'État; leur programme doit être, pour le moins, équivalent à celui des écoles gouvernementales de 2e classe.

Les Chinois et les Arabes, maintenant, fondent aussi des écoles privées.

Les écoles privées indigènes reçoivent 100 400 élèves; celles des Orientaux d'origine étrangère en reçoivent 12 425.

**Indes occidentales néerlandaises**. — *Guyane néerlandaise.* — Au Surinam, l'enseignement fut d'abord entre les mains des Frères moraves : mais les gens les plus incapables étaient alors jugés assez bons pour être utilisés comme instituteurs; on fit même venir de Hollande, pour le placer à la tête d'une école, un maître de danse.

En 1877 fut créé un établissement moyen, qui ne vécut que quatre mois. Peu à peu différentes écoles s'ouvrirent, entre autres, en 1889, une école de commerce subventionnée.

Le Surinam est la seule colonie des Indes occidentales où l'enseignement public soit la règle et l'enseignement privé l'exception, et où le hollandais soit la langue usuelle.

Les chiffres ci-dessous donnent un aperçu de l'état de l'enseignement à l'heure actuelle.

Il y a 58 écoles d'enseignement élémentaire, soit ordinaire, soit plus étendu, dont 22 à Paramaribo et 36 dans les districts. Sur ce nombre, 29 sont des écoles du gouvernement (7 à Paramaribo et 22 dans les districts); 42 sont des écoles mixtes quant au sexe, 6 des écoles de garçons, et 10 des écoles de filles.

Le cours normal compte 40 élèves.

Il y a 235 instituteurs diplômés, 17 maîtres de branches spéciales, et 74 non diplômés.

Le nombre des élèves est de 7772, dont 751 dans les écoles de district, 887 dans les écoles évangéliques, 284 dans les écoles catholiques, 269 dans les écoles de nègres; 58 élèves sont des immigrants des Indes britanniques, et 1035 appartiennent à l'enseignement préparatoire.

*Antilles néerlandaises* (Curaçao et îles adjacentes). — Dans l'île de Curaçao et les îles adjacentes, qui forment ensemble la colonie de Curaçao, l'enseignement privé est la règle et l'enseignement public l'exception ; le hollandais n'est pas la langue usuelle. Le peuple parle un dialecte qui est un mélange d'anglais, d'espagnol et d'anglo-nègre; il n'y a pas vingt familles où l'on parle hollandais. L'école est le seul endroit où le hollandais soit employé, en sorte qu'il n'est pas étonnant que cette langue disparaisse.

Il y a dans la colonie de Curaçao 41 écoles, dont 10 écoles du gouvernement et 31 écoles privées; 24 de ces dernières sont subventionnées.

Voici le détail des chiffres pour chacune des îles de la colonie :

Curaçao : 3 écoles publiques, avec 393 garçons et 230 filles, et 18 écoles privées, avec 3346 garçons et 770 filles;

Amba : 1 école publique, avec 33 garçons et 4 filles, et 5 écoles privées, avec 768 garçons et 13 filles;

Bonaire : 1 école publique, avec 103 garçons et 4 filles, et 2 écoles privées, avec 613 garçons et 10 filles;

Saint-Martin (moitié néerlandaise) : 4 écoles publiques, avec 409 garçons et 10 filles, et 6 écoles privées, avec 307 garçons et 11 filles;

Saint-Eustache : 1 école publique, avec 131 garçons et 4 filles, et 1 école privée, avec 103 garçons et 2 filles;

Saba : 7 écoles privées, avec 298 garçons et 1 filles. [F. C. J. de Ridder.]

**COLONIES PORTUGAISES**. — Ce sont les congrégations religieuses qui, avant l'Etat, ont tenté les premières, aux colonies, quelque chose en faveur de l'instruction du peuple, à partir du seizième siècle. Dès 1512, Alphonse d'Albuquerque annonce au roi Emmanuel qu'il a trouvé à Cochin une caisse de syllabaires pour enseigner à lire aux enfants, envoyée par ce souverain, et qu'il a chargé une personne d'enseigner à lire et à écrire aux jeunes garçons : l'école compte déjà, dit-il, une centaine d'élèves. Des documents de 1493 montrent que l'Etat s'occupait de l'instruction primaire des indigènes au Congo et à Angola. Au Brésil, depuis 1549 les jésuites donnaient l'instruction primaire aux naturels, ainsi qu'aux nègres amenés d'Afrique. L'Etat, néanmoins, ne montra pas un zèle soutenu pour cette œuvre, et les congrégations firent de même. Les jésuites, au Brésil (comme au Paraguay) furent plus actifs, jusqu'au moment où ils furent expulsés par Pombal; mais les résultats de leur éducation, pour la masse des indigènes, avaient été négatifs, comme le prouva la facilité avec laquelle on vit se dissoudre leurs établissements, ainsi que la fameuse république paraguayenne : les indigènes avaient perdu le courage et la capacité de travailler.

Les chaires d'instruction primaire (24) et d'instruction secondaire (30) créées aux colonies par le marquis de Pombal étaient le faible commencement d'un établissement régulier d'enseignement qui, dans les temps postérieurs, ne se développa que d'une façon très lente et insuffisante. Les indications statistiques qui suivent peuvent donner une idée de l'état présent de l'enseignement officiel dans les colonies portugaises, en ce qui concerne les apparences extérieures. Le nombre des habitants est, en général, estimé de façon approximative.

*Province du Cap-Vert.* — Superficie de l'archipel : 3822 kilom. carrés; 114 127 habitants. Enseignement primaire : 40 instituteurs, 10 institutrices. Une école pratique d'apprentissage (un inspecteur, un professeur de navigation, 5 maîtres de métiers). Un séminaire ecclésiastique (9 professeurs). Dépense totale : 23 280 milreis.

*Province de Guinée.* — Superficie 11 384 kilom. carrés; 67 165 habitants Enseignement primaire : 6 instituteurs. Dépense totale : 2100 milreis.

*Province de São Thomé et Principe.* — Superficie : 8359 kilom. carrés; 42 130 habitants. Enseignement primaire : 2 instituteurs, 4 institutrices, 9 missionnaires enseignants. Une école d'arts et métiers (un directeur, un sous-directeur, 2 professeurs, 3 maîtres de métiers). Dépense totale, y compris une subvention au séminaire de l'Eglise d'Angola et de Congo, 10 338 milreis.

*Province d'Angola.* — Superficie : 1 255 755 kilom. carrés; cinq millions d'habitants. Enseignement primaire : 39 instituteurs, 5 institutrices, 1 auxiliaire et 6 missionnaires enseignants. Une école professionnelle (un directeur, 2 professeurs, 5 maîtres de métiers, 4 ouvriers; 40 élèves internes). Séminaire à Huilla (5 professeurs). Au budget ne figure pas la dépense du séminaire, mais une subvention de São Thomé. Dépense totale, 28 844 milreis.

*Province de Mozambique.* — Superficie : 760 000 kil. carrés; 3 120 000 habitants. Enseignement primaire : 2 instituteurs, un auxiliaire, plus un instituteur et

une institutrice payés par la caisse municipale de Inhambane; mission de la Zambezia, 15 sœurs de Saint-Joseph de Cluny, 6 ecclésiastiques enseignants. Trois écoles d'arts et métiers dans les districts de Mozambique, Zambezia et Lourenço Marques (subventionnées par la métropole). Dépense totale, 12 735 milreis.

*Etat de l'Inde.* — Superficie : 4242 kilom. carrés; 570 884 habitants. Une école de médecine et de chirurgie à Goa (7 professeurs); un lycée à Goa (12 professeurs); 4 chaires détachées d'enseignement secondaire; une école normale primaire, annexée au lycée (2 professeurs hommes, un professeur femme). Enseignement primaire: 79 instituteurs. Dépense totale, 23 694 milreis.

*District autonome de Timor.* — Superficie : 18 989 kilom. carrés; 303 800 habitants. Enseignement primaire : 4 instituteurs, un auxiliaire, un adjoint, 10 missionnaires enseignants. Dépense totale, 2492 milreis.

Les dépenses totales inscrites au budget pour tout l'enseignement dans les colonies en 1906-1907, année à laquelle se rapportent les chiffres donnés ci-dessus (exception faite de la subvention de São Thomé pour le séminaire d'Angola), étaient de 119 105 milreis; les dépenses générales des mêmes colonies inscrites au budget pour la même année étaient de 11 320 999 milreis : les dépenses de l'enseignement représentent un 95e de cette somme.

Comme on le voit par les indications ci-dessus, l'Etat portugais emploie, dans l'enseignement qu'il donne à ses colonies, des maîtres laïques, des prêtres séculiers, et des congréganistes. Il y existe en outre aussi un enseignement privé, tant congréganiste que donné par des missionnaires non catholiques, sur lequel il n'est pas possible de donner des renseignements exacts.

*Bibliographie.* — *Collecção de legislação novissima do Ultramar*, vol. XXXIV, 1906; Lisbonne, Compagnie typographique, 1907.

[F.-ADOLPHO COELHO.]

**COMÉNIUS.** — Jean-Amos Komensky (Coménius est la forme latinisée de son nom) naquit le 28 mars 1592, dans un village de Moravie (en Bohême), sur les confins de la Hongrie. Ce nom de Komensky rappelle que sa famille était originaire de la ville de Komna, ce qui a fait souvent répéter que c'était sa ville natale; l'assertion est inexacte, car il fut inscrit à l'université de Heidelberg comme natif de Nivnitz, petit village à une lieue de Ungarisch-Brod.

Il était fils d'un meunier, perdit ses parents de bonne heure, et n'apprit à lire et à écrire, paraît-il, que vers l'âge de seize ans. Mais alors, dévoré du désir de s'instruire, Coménius regagna par un labeur assidu les années perdues, et l'effort exceptionnel qu'il eut à faire contribua peut-être à l'engager à rechercher dès lors et plus tard, avec une ardeur particulière, les moyens de rendre l'étude plus aisée, et surtout accessible à tous. Sa famille appartenait à la secte des Frères moraves; il se destina aux fonctions de pasteur dans cette communion dissidente, et, pour s'y préparer, alla étudier (1610) aux universités de Herborn (Nassau) et de Heidelberg; puis il voyagea durant deux ans en Hollande, et peut-être en Angleterre.

Rentré en Bohême en 1614, il fut nommé directeur de l'école de Prerau, près d'Olmütz. C'est là qu'il composa son premier ouvrage, une « grammaire pour faciliter l'étude du latin » (*Grammaticæ facilioris præcepta*), imprimée à Prague en 1616.

En 1618, Coménius fut appelé comme pasteur à Fulneck, près de Troppau. Fulneck était un des principaux centres des communautés moraves : c'était donc un poste d'honneur que l'on confiait, à une époque de persécution, à un jeune homme de vingt-six ans qui, dix ans avant, était presque un illettré. Son premier soin fut d'y entreprendre la réforme des écoles, car, dit-il, l'enseignement n'y était ni doux ni humain.

Il était à peine à Fulneck depuis trois ans quand se déchaîna la persécution contre les Moraves.

En 1621, quelques mois après la bataille de la Montagne-Blanche (nov. 1620), Fulneck fut pris, pillé et brûlé par les impériaux. Coménius y perdit tout son avoir, sa bibliothèque, ses manuscrits.

Il passa alors plusieurs années toujours caché, toujours en danger, changeant de retraite pour échapper aux émissaires de Ferdinand II. Il se rendit d'abord à Brandeis, auprès d'un seigneur qui protégeait les Frères moraves, Charles de Zérotin, chez lequel il écrivit (1623), entre autres ouvrages, une célèbre allégorie mystique en langue tchèque, *le Labyrinthe du monde et le paradis du cœur*, imprimée en 1631 à Lissa, et réimprimée depuis fréquemment. Il séjourna ensuite à Sloupna, près des sources de l'Elbe, chez un autre protecteur des persécutés, le baron Georges Sadovsky. C'est là que pour aider un autre ministre, son compagnon d'exil, chargé d'instruire les trois fils de ce seigneur, il commença (1627) le grand ouvrage sur les méthodes d'enseignement qui devint plus tard, lorsqu'il l'eut récrit en latin, la *Didactica magna*; il en voulait faire alors, il le dit lui-même, un manuel destiné à relever avec un grand éclat les écoles des Moraves, dès que la persécution cesserait de sévir. Cet ouvrage, terminé en 1632, resta manuscrit; retrouvé en 1841 dans les archives de Lissa, il a été publié en 1849 dans la langue originale par les soins de la Société du Musée de Bohême.

Mais un dernier édit de bannissement (31 juillet 1627) força les Frères moraves à s'expatrier pour toujours. Les seigneurs mêmes, jusque-là ménagés, subirent le sort commun. Au plus fort de l'hiver (février 1628), Coménius, avec les débris de son ancienne congrégation, quitta la Moravie pour chercher un refuge en Pologne.

Après bien des tribulations, Coménius et les siens atteignirent la petite ville polonaise de Lissa (Leszno, en Posnanie), ville peuplée déjà d'exilés moraves qui étaient venus y chercher, hors des limites de la domination impériale, un asile pour leur foi. C'est grâce à cet exil que les œuvres de Coménius sont parvenues jusqu'à nous et que son nom a acquis une renommée européenne. Jusque-là il avait écrit pour ses compatriotes seulement, en tchèque, sa langue maternelle. Peu à peu il fut obligé, dans cette colonie formée d'éléments mêlés, d'abord de traduire ses ouvrages, puis bientôt de les écrire en latin et en allemand.

Chargé de diriger, plutôt comme inspecteur que comme professeur, tout l'enseignement de la colonie, il en entreprit la réforme en commençant par le degré le plus élémentaire. C'est l'objet d'un ouvrage composé encore en tchèque, mais aussitôt traduit par lui-même en allemand : le *Guide de l'école maternelle* (*Informatorium der Mutterschule*), où il insiste avec un grand sens sur l'éducation des premières années; cet ouvrage a été imprimé en latin dans les œuvres complètes de Coménius sous le titre de *Schola materni gremii*. Comme suite à ce petit traité, il prépara six manuels correspondant aux six années que devait occuper l'école du degré immédiatement supérieur, celle qu'il nomme si bien *Schola vernacula*, l'école en langue moderne ou vulgaire, par opposition à l'école latine. Mais ces manuels n'ont pas été publiés, les loisirs ayant manqué à l'auteur, comme il le dit quelque part, « pour leur donner le dernier coup de lime ».

C'est en 1631 que parut le premier de ses trois grands ouvrages, la *Janua linguarum reserata* (littéralement la *Porte des langues ouverte*), que nous analysons plus loin. C'était une imitation d'un manuel analogue, composé par un jésuite irlandais nommé Bateus, sous ce même titre de *Janua linguarum*, qui avait paru au commencement du dix-septième siècle, et se trouvait déjà traduit en huit langues en 1629. L'imitation de Coménius eut un immense succès, et fit oublier l'original. Un autre ouvrage publié en 1633, sous le titre de *Januæ linguarum vestibulum* (Vestibule de la Porte des langues), servit d'introduction au premier.

Coménius, dont la doctrine pédagogique consistait dans l'union intime de l'enseignement des *mots* avec l'enseignement des *choses*, voulut faire ensuite, pour cette seconde étude, — celle des choses, — l'équivalent de ce qu'il venait d'exécuter pour la première, celle des mots : la *Janua linguarum* devait ouvrir la

porte du langage; restait à ouvrir la porte des choses ou des sciences. A cet effet, il conçut le projet d'une sorte d'encyclopédie qui devait résumer la science universelle, ou, comme il disait dans son langage bizarre, la *pansophie*. Tandis qu'il y travaillait, un de ses amis et admirateurs, l'Anglais Samuel Hartlib, lui demanda communication de son plan : Coménius lui en envoya un abrégé en latin, que Hartlib, contre le gré de l'auteur, fit paraître à Oxford en 1637, sous le titre de *Porta sapientiæ reserata* (la Porte de la sagesse ouverte). Ce petit traité est plus connu sous le titre de *Pansophiæ Prodromus* (Avant-coureur de la pansophie). Coménius le compléta plus tard par deux autres traités sur le même sujet : *Conatuum pansophicorum Dilucidatio* (Eclaircissement sur la tentative pansophique), 1638; et *Pansophiæ Diatyposis* (Constitution de la pansophie), Dantzig, 1642. Quand au grand ouvrage que ces diverses publications annonçaient, et qui devait être le pendant de la *Janua linguarum*, Coménius y travailla durant plusieurs années; il devait porter le titre de *Janua rerum seu Metaphysica pansophica* (Porte des choses ou Métaphysique pansophique), mais il ne vit jamais le jour, et le manuscrit s'en est perdu, ainsi que celui de la *Sylva pansophiæ* (Forêt de la pansophie), qui devait lui servir de complément.

Vers la même époque (1640), Coménius récrivit en latin, sous le titre de *Didactica magna*, la Didactique composée en tchèque de 1629 à 1632; mais cet ouvrage, qui est réellement le premier en date de ses grands écrits pédagogiques, puisque sa rédaction tchèque est antérieure à la publication de la *Janua linguarum*, ne fut imprimé qu'en 1657, à Amsterdam, dans le recueil des œuvres complètes de l'auteur.

En 1641, sur les instances de Samuel Hartlib, le Parlement anglais adressa un appel à Coménius afin qu'il vînt en personne travailler à la réforme des écoles du royaume. Coménius se rendit à Londres; une commission fut nommée pour le seconder, des collèges royaux furent mis à sa disposition; mais les troubles politiques qui commençaient en Angleterre et qui allaient aboutir à la révolution de 1648 firent bientôt perdre de vue les réformes pédagogiques. Coménius, qui avait déjà été engagé à se rendre en Suède pour le même objet, reçut alors une nouvelle et pressante invitation de Louis De Geer, riche négociant établi à Norrköping, et qui, véritable Mécène du Nord, s'efforçait d'attirer en Suède une élite de savants. Il s'embarqua pour Norrköping en août 1642.

Mis en relation avec l'illustre chancelier Oxenstiern, Coménius fut pressé par lui d'écrire une série de manuels destinés à faciliter l'étude du latin et à compléter la *Janua linguarum*; il n'accepta cette mission qu'avec peine : tout plein alors de ses projets de publications encyclopédiques et du vaste système de la *pansophie*, il appréhendait de se perdre dans le détail des travaux purement linguistiques. Il s'établit cependant, avec une pension de Louis De Geer, à Elbing, petite ville de Pologne, sur les rives de la Baltique, et y travailla pendant plusieurs années, aidé par un certain nombre de collaborateurs, à une série d'ouvrages didactiques destinés à la Suède

Le plus important de ces ouvrages fut la *Methodus linguarum novissima* ou Nouvelle Méthode des langues (1648), qui avait pour objet de faire marcher de front trois études que Coménius résumait par cette formule : l'idée, le mot, la chose, ou penser, parler, agir. Il dédia son livre aux souverains qui venaient de signer le traité de Westphalie : « O princes, dit-il, qui avez tout détruit, mettez-vous à l'œuvre et reconstruisez. Et puissiez-vous, en ceci, ressembler à Celui qui vous a choisis pour être à sa place les administrateurs de l'humanité! Il détruit, mais pour reconstruire; il arrache, mais pour replanter. »

Les autres écrits composés par Coménius pendant son séjour à Elbing forment une série de manuels gradués pour l'étude du latin. Ce sont : *Vestibulum linguæ latinæ* (Vestibule de la langue latine), reproduction corrigée du *Vestibulum* de 1633; *Latinæ linguæ Janua nova* (Nouvelle porte de la langue latine), seconde édition de la *Janua* de 1631; *Lexicon januale* (Lexique de la Porte) ou *Sylva linguæ latinæ* (Forêt de la langue latine), vocabulaire formant un appendice à la *Janua*; *Atrium linguæ latinæ* (Salon de la langue latine), faisant suite à la *Janua*. Coménius, qui l'un des premiers pourtant avait insisté sur l'importance de l'étude de la langue maternelle, se trouvait ainsi consacrer la plus grande part de sa propre activité à l'enseignement du latin; et lui qui voulait, en théorie, que l'enfant apprît à connaître les mots par la vue des choses, aboutissait en pratique à lui faire apprendre par cœur, dans un livre en langue étrangère, d'interminables listes de mots répondant pour la plupart à des choses qui lui restaient inconnues. Il est vrai que, dans son système d'éducation, l'étude du latin n'était pas celle d'une langue morte, mais de la langue vivante et universelle de la république des lettres; et quant à l'enseignement par les yeux, il devait faire plus tard une tentative pour le réaliser.

En 1648, Coménius fut élu évêque des Moraves de Lissa. Il quitta alors Elbing pour fixer de nouveau sa résidence dans cette ville où il avait déjà passé douze années. Mais, en 1650, le prince hongrois Sigismond Rakoczy lui écrivit pour l'engager à venir fonder dans ses domaines, à Saros-Patak, une école modèle, d'après les principes de la pansophie.

Coménius se rendit à cette invitation, et traça le plan de l'école à fonder, dans un ouvrage dédié au prince Rakoczy et intitulé : *Scholæ pansophicæ classibus septem adornandæ Delineatio* (Esquisse d'une école pansophique de sept classes). Mais des sept classes que l'école modèle de Patak devait compter, il ne put organiser que les trois inférieures, qu'il appela le *vestibule*, la *porte* et l'*atrium*, et dans chacune desquelles on étudiait le manuel latin portant le titre correspondant. Les quatres classes supérieures devaient porter le nom de *philosophique*, *logique*, *politique* et *théosophique*. La mort du prince Rakoczy, survenue en 1654, arrêta le développement de l'école de Patak, et Coménius se décida à retourner à Lissa; mais, avant de quitter la Hongrie, il y avait composé le plus populaire de ses ouvrages, l'*Orbis pictus* (l'Univers en peinture), dans lequel il put enfin réaliser en partie son grand principe pédagogique, en plaçant à côté du mot, sinon la chose elle-même, du moins l'image de la chose. L'*Orbis pictus*, qui n'est rien autre qu'une réédition légèrement modifiée de la *Janua linguarum*, avec addition de gravures sur bois, parut à Nuremberg en 1658.

Coménius avait repris ses fonctions d'évêque morave à Lissa, lorsque cette ville fut brûlée par les catholiques polonais (1656); il perdit dans ce désastre tous ses livres et ses manuscrits, et dut reprendre de nouveau, à soixante-quatorze ans, le chemin de l'exil. Il trouva un refuge à Amsterdam, chez Laurent De Geer, le fils de son ancien protecteur, et il y passa les cinq dernières années de sa vie si agitée. C'est là qu'il publia, en 1657, une édition complète de ses œuvres.

Dans les derniers temps de sa vie, Coménius, qui avait toujours eu l'esprit porté au mysticisme, et qui avait publié plusieurs ouvrages empreints d'une grande exaltation religieuse, s'était laissé séduire par les prétendues prophéties de quelques visionnaires, et s'était même aventuré à prédire l'arrivée du *millénium* pour l'an 1672. Il mourut le 15 novembre 1671.

Peu d'auteurs ont été plus féconds que Coménius; on a de lui, tant en tchèque qu'en allemand et en latin, plus de quatre-vingts ouvrages publiés de son vivant, sans compter un certain nombre d'œuvres posthumes. Nous allons analyser ci-après ses trois livres les plus connus, la *Didactica magna*, la *Janua linguarum* et l'*Orbis pictus*.

I. Didactica Magna. — La *Didactique* de Coménius est sans contredit l'un des traités les plus remarquables qui aient été écrits sur la science de l'éducation. Aujourd'hui encore, malgré les bizarreries de forme et l'appareil scolastique vieilli sous lequel il faut avoir la patience d'aller chercher les idées de l'auteur, cet ouvrage, par certains côtés, semble fait pour notre temps; aussi la traduction allemande qui s'en est publiée à Vienne, il y a une trentaine d'années, a-t-elle été promptement épuisée.

La *Didactica Magna* occupe 190 pages de la grande

edition in-folio des œuvres complètes de Coménius. Elle débute par un salut aux lecteurs, où l'auteur raconte les raisons qui l'ont engagé à écrire son ouvrage, et fait le tableau des circonstances dans lesquelles il l'a composé. Puis vient une dédicace aux magistrats et gouvernants; Coménius les adjure de fonder des écoles : « s'il peut être apporté quelque remède à la corruption du genre humain, ce ne sera que par une sage et prévoyante éducation de la jeunesse ». L'ouvrage proprement dit est divisé en trente-trois chapitres. Dans les douze premiers, l'auteur expose les principes généraux de sa théorie de l'éducation. L'homme est la plus excellente des créatures; sa fin dernière est placée au delà de la vie terrestre, laquelle n'est qu'une préparation à la vie éternelle. La nature humaine présente trois degrés de développement progressif : la vie végétative, la vie animale et la vie intellectuelle, qui correspondent à trois étapes différentes de la vie de l'homme : dans le sein de sa mère, sur la terre et dans le ciel. L'homme doit acquérir trois choses : la science, la morale et le sentiment religieux; le germe de ces choses existe en lui, mais l'éducation est nécessaire pour le développer. La jeunesse, tant de l'un que de l'autre sexe, a donc besoin d'éducation; cette éducation doit être donnée dans des écoles publiques; mais il faut des écoles où tous puissent recevoir un enseignement complet sur toutes choses (*ubi omnes omnia omnino doceantur*). Des écoles de ce genre ont manqué jusqu'à présent; toutefois il est possible de réformer et d'améliorer celles qui existent.

Dans les quatorze chapitres qui suivent, Coménius développe son programme et sa méthode d'enseignement. « L'art de l'enseignement n'exige rien d'autre qu'une judicieuse disposition du temps, des choses et de la méthode. » Cette disposition doit être basée sur la nature, comme sur un roc inébranlable, car « l'art ne peut faire qu'imiter la nature ». Il insiste, en premier lieu, sur l'importance de l'éducation physique; puis donne, en neuf sentences, ce qu'il considère comme les règles naturelles de la manière d'enseigner en général. Il développe ensuite les principes spéciaux de sa méthode. L'enseignement doit être facile; il doit être solide; il doit enfin être prompt (*celer*) et succinct (*compendiosus*). Il doit parler aux sens, donner aux élèves la connaissance directe des objets par l'intuition, car, selon le mot célèbre auquel Coménius revient sans cesse, *nihil est in intellectu, nisi prius fuerit in sensu* (« il n'y a rien dans l'intelligence qui n'ait d'abord passé par les sens », c'est-à-dire « il n'y a pas de pensée qui ne dérive d'une sensation »). Donc, il ne faut pas décrire les objets aux élèves, mais les leur montrer; il ne faut pas leur faire apprendre des définitions et des règles abstraites, mais les exercer par des exemples. « On doit présenter toutes choses, autant qu'il se peut faire, aux sens qui leur correspondent : que l'élève apprenne à connaître les choses visibles par la vue, les sons par l'ouïe, les odeurs par l'odorat, les choses sapides par le goût, les choses tangibles par le toucher. » — Que faut-il enseigner? Cinq choses : les sciences, les arts, les langues, la morale, la piété. Les sciences sont la connaissance des choses comme instrument, comme matière, comme modèle. Les arts consistent à savoir se servir des choses dont les sciences donnent la connaissance; ils doivent s'enseigner par la pratique (*agenda agendo discantur*); l'usage des instruments doit se montrer par des exemples plus que par des préceptes. Les langues ne font pas partie des sciences proprement dites : elles ne sont qu'un moyen de les acquérir et de les communiquer : et l'étude du mot doit toujours marcher parallèlement avec l'étude de la chose. L'étude de la morale et celle de la religion sont distinctes. Coménius rattache la morale à la discipline de l'école : l'élève doit apprendre à se dominer, à diriger sa volonté, à aimer le bien pour l'amour du bien. La piété comprend trois choses : la réflexion ou méditation, la prière, l'examen intérieur; cet enseignement religieux est le couronnement de toute l'éducation. Mais, ajoute Coménius, « si nous voulons réformer les écoles dans le véritable esprit du christianisme, il faut en bannir les auteurs païens, ou du moins s'en servir avec plus de précaution qu'on ne l'a fait jusqu'ici ».

Vient ensuite (chapitres XXVII–XXXI) l'exposé du plan d'organisation scolaire. Coménius établit quatre degrés distincts :

1° L'*école maternelle* (*schola materna* ou *schola materni gremii*);

2° L'*école élémentaire publique en langue vulgaire* (*schola vernacula publica*);

3° L'*école latine* ou le *gymnase* (*schola latina seu gymnasium*);

4° L'*académie*, dont l'enseignement se complète par les *voyages* (*academia et peregrinationes*).

L'école maternelle n'est autre chose que l'éducation des enfants par la mère dans le premier âge; les écoles des trois autres degrés sont des écoles publiques. « L'école maternelle doit se trouver dans toutes les maisons; l'école élémentaire, dans chaque commune; le gymnase, dans chaque ville; l'académie, dans chaque royaume ou même dans chaque province considérable. »

Les deux écoles inférieures, la *materna* et la *vernacula*, doivent donner la première éducation à tous les enfants sans distinction de sexe. « Je ne suis pas, dit Coménius, de l'avis de ceux qui prétendent qu'on ne doit envoyer à l'école élémentaire (*vernacula*) que les filles et ceux des garçons qui seront voués plus tard à un métier manuel, et que les garçons que leurs parents destinent à une instruction plus complète doivent être envoyés dès l'abord au gymnase. » Il veut que tous passent par l'école élémentaire, parce que tous, aussi bien ceux qui apprendront le latin que ceux qui n'ont pas à l'apprendre, doivent étudier en premier lieu la langue maternelle. La *schola vernacula* doit donner à toute la jeunesse une éducation générale, en l'instruisant dans toutes les choses humaines; son but doit être d'enseigner à tous les enfants, de l'âge de six à celui de douze ou treize ans, les choses dont l'usage est nécessaire pour toute la vie. (*Generalem nos intendimus institutionem, omnium qui homines nati sunt, ad omnia humana.... Vernaculæ scopus metaque erit, ut omnis juventus utriusque sexus intra annum sextum et duodecimum seu decimum tertium, ea addoceatur, quorum usus per totam vitam se extendat.*) Voilà, formulé pour la première fois, le programme de l'école primaire moderne.

Coménius veut que tout soit enseigné à tous Il n'entend pas par là que tous les enfants doivent suivre les cours de l'école latine et de l'académie; ce qu'il demande, c'est que la *schola vernacula* ou école primaire donne à tous des notions suffisantes, quoique élémentaires, sur l'ensemble des connaissances humaines. Il veut en outre que les écoles supérieures soient accessibles à tous ceux qui montrent des aptitudes, et non pas seulement aux enfants des riches et des nobles; c'est pour cela que l'école primaire ne doit pas être l'école des pauvres, mais l'école générale de tous, et la pépinière où se formeront, sans distinction de conditions sociales, tous ceux que leur zèle et leurs talents désigneront ensuite pour la carrière des hautes études.

Dans les deux derniers chapitres de la Didactique, l'auteur résume le plan général de réforme des écoles qu'il vient d'exposer en détail, et indique les conditions nécessaires pour la réalisation pratique de sa méthode d'enseignement.

Complétons maintenant cette brève analyse par quelques développements relatifs à divers points de la théorie pédagogique du hardi réformateur.

Il démontre à plusieurs reprises la nécessité de donner à la femme une éducation identique à celle de l'homme; elle doit apprendre à fond non seulement sa propre langue, mais encore, si elle le peut, le latin et les langues étrangères. C'est seulement alors qu'elle sera à même de diriger sa maison pour son propre bonheur, pour celui de son mari, de ses enfants et de tous ceux qui seront appelés à la servir et à vivre avec elle; qu'elle sera capable de remplir ce rôle de première éducatrice que Coménius lui assigne.

La méthode d'enseignement doit tenir compte des

tendances et des aptitudes de chaque élève. Le seul moyen d'enseigner avec succès est de suivre la voie de la nature, qui ne se presse pas et fait chaque chose en son temps, qui prépare la matière avant de lui imprimer la forme. La nature fait une chose après l'autre, elle va de l'ensemble aux détails, ne fait pas de sauts, ne laisse pas de lacunes, mais avance pas à pas. Ce que l'homme apprend en premier lieu doit être le flambeau qui éclairera ses études subséquentes. L'enseignement doit être *le même à tous les degrés*; il ne doit différer que pour la forme et pour les détails. Pour cela, Coménius demande que l'enseignement représente une série de cercles concentriques allant en s'agrandissant de l'école maternelle à l'université.

Il s'est occupé avec une sollicitude particulière de l'éducation de la première enfance. Dans le chapitre qu'il lui consacre (*Didactica magna*, chap. XXVIII), il trace le programme de l'école maternelle en y faisant entrer les premiers éléments de toutes les connaissances humaines. L'enseignement devant, à tous les degrés, être complet, c'est-à-dire embrasser l'universalité des choses l'enfant doit, dès le premier âge, acquérir, dans toutes les disciplines, les notions accessibles à son intelligence. Ainsi, dès qu'il commence à parler, l'enfant se familiarise de lui-même, et par son expérience journalière, avec certaines expressions générales et abstraites; il arrive à comprendre le sens des mots *quelque chose*, *rien*, *ainsi*, *autrement*, *où*, *semblable*, *différent*; et qu'est-ce que les généralisations et les catégories exprimées par ces mots, sinon les rudiments de la métaphysique? Dans le domaine de la physique, l'enfant peut, durant les six années de sa vie qui appartiennent à l'école maternelle, apprendre à connaître l'eau, la terre, l'air, le feu, la pluie, la neige, la glace, la pierre, le fer, l'arbre, la plante, l'oiseau, le poisson, le bétail, etc., ainsi que le nom et l'usage des parties de son propre corps, ou du moins des membres et des organes extérieurs. Il débutera dans l'optique, en apprenant à distinguer la lumière, l'obscurité, et les diverses couleurs; dans l'astronomie, en remarquant le soleil, la lune, les étoiles, et en observant que ces astres se lèvent et se couchent tous les jours. En géographie, suivant le lieu qu'il habite, on pourra lui montrer une montagne, une vallée, un champ, une rivière, un village, un bourg, une ville, etc. En chronologie, on lui fera comprendre ce que c'est qu'une heure, un jour, une semaine, une année, l'été, l'hiver, hier, avant-hier, demain, après-demain, etc. L'histoire, telle que son âge peut la concevoir, consistera à se rappeler ce qui s'est passé récemment, et à en rendre compte, en indiquant la part que celui-ci ou celui-là a prise à telle ou telle chose. L'arithmétique, la géométrie, la statique, la mécanique, ne lui resteront pas étrangères; il en acquerra les éléments en distinguant la différence entre peu et beaucoup, en apprenant à compter jusqu'à dix, en remarquant que trois est plus que deux; que un, ajouté à trois, fait quatre; en comprenant le sens des mots grand et petit, long et court, grand et étroit, lourd et léger, en dessinant des lignes, des courbes, des cercles, etc.; en voyant mesurer une étoffe avec une aune ou peser un objet dans une balance; en essayant de faire ou de défaire quelque chose, comme les enfants y prennent plaisir. « Il n'y a, dans ce besoin de construire et de détruire, que les efforts d'une petite intelligence pour arriver à produire, à fabriquer soi-même quelque chose : aussi ne faut-il pas y mettre obstacle, mais l'encourager et le diriger. » La grammaire du premier âge consisterait à apprendre à bien prononcer la langue maternelle. Il n'est pas jusqu'à la politique dont l'enfant ne puisse recevoir déjà les premières notions : on lui fera observer que certaines personnes se rassemblent à l'hôtel de ville et qu'on les appelle conseillers; et que parmi ces personnages il y en a un qu'on appelle bourgmestre, etc. Coménius recommande de mettre entre les mains de l'enfant un livre d'images; et c'est aussi bien à l'usage des tout jeunes enfants que des élèves plus avancés qu'il a publié son *Orbis pictus*.

Dans le traité spécial qu'il a écrit sur ce même sujet, la *Schola materni gremii* ou *Informatorium der Mutterschule*, Coménius dit les mêmes choses avec plus de développement; mais il ne se contente pas d'y donner un programme d'enseignement; il ajoute de judicieux conseils aux mères sur l'éducation physique du nouveau-né. Un siècle avant Rousseau, et à l'exemple du cardinal Antoniano, il recommande à la mère d'allaiter elle-même son enfant (*hoc maximè observandum, ut mater ipsa nutricem agat, nec propriam carnem a se repellat*). Cet intéressant petit traité, encore inconnu en France, mériterait, croyons-nous, d'être traduit : il ferait reconnaître dans Coménius le véritable prédécesseur de Frœbel; car il n'y a pas de doute que le créateur des jardins d'enfants n'ait dû s'inspirer de la lecture des écrits du pédagogue morave.

II. Janua linguarum reserata. — Comme il a été dit plus haut, l'idée de cet ouvrage avait été fournie à Coménius par le livre du jésuite Bateus : celui-ci avait rassemblé, sous le titre de *Janua linguarum*, douze cents sentences latines, contenant les mots les plus nécessaires, et arrangées de telle façon qu'un même mot ne fût employé qu'une seule fois dans tout l'ouvrage. Coménius trouva l'idée de Bateus excellente, mais blâma la manière dont il l'avait exécutée, et résolut de faire mieux. Suivant lui, il fallait que la connaissance des mots servît en même temps à acquérir celle des choses : il résolut donc de classer dans un ordre méthodique toutes les choses de l'univers, avec leurs noms latins et la traduction en langue vulgaire en regard, et de faire de ce vocabulaire général un répertoire universel des connaissances, où l'élève apprendrait du même coup le latin et la science universelle. Il recueillit huit mille mots, dont il fit mille phrases, qu'il distribua en cent chapitres, traitant chacun d'un objet particulier.

Nous avons sous les yeux une édition de la *Janua* de Coménius en trois langues, latin, allemand et français (1643). Les cent chapitres traitent des éléments, des métaux, des arbres et des fruits, des animaux, du corps de l'homme et des maladies, des arts et métiers, de la guerre, des sciences, de la religion, etc. Les phrases sont plus courtes dans les premiers chapitres, plus développées dans les derniers. Le texte latin occupe le milieu de la page; à droite, en regard, se trouve le texte français; à gauche, le texte allemand; à la fin du volume l'auteur donne un triple vocabulaire des mots employés dans l'ouvrage.

Dans sa préface, Coménius parle contre l'emploi des classiques pour l'enseignement du latin; lors même, dit-il, que l'élève les aurait tous lus, il n'aurait pas réussi à se former un vocabulaire complet : il est donc préférable de lui mettre entre les mains un *compendium* où il trouvera tous les mots de la langue groupés par ordre, selon le genre de choses auquel ils se rapportent, et où il pourra apprendre sans peine et en peu de temps les choses les plus nécessaires.

La *Janua* de Coménius, bien qu'elle n'offre qu'une nomenclature aride destinée à être apprise par cœur, et ne réalise que très imparfaitement le précepte suivant lequel la connaissance des choses et celle des mots doivent marcher de front, eut un succès prodigieux; l'auteur nous apprend lui-même qu'il s'en fit des éditions en douze des principales langues de l'Europe, et même en arabe, en turc, en persan et en mongol. Néanmoins l'usage de ce manuel ne se généralisa pas, et les textes classiques, que Coménius avait voulu bannir des écoles latines, y ont gardé la place qui leur appartenait.

III. Orbis pictus. — Ce dernier ouvrage, celui qui contribua le plus à populariser le nom de Coménius, est conçu sur le même plan que la *Janua linguarum* : c'est aussi un recueil de mots latins groupés en phrases, de manière à promener successivement le lecteur dans toutes les branches de l'activité et des connaissances humaines, et à lui faire connaître tout ce qui peut l'intéresser dans l'univers. Seulement la matière est distribuée en cent cinquante chapitres au lieu de cent. En tête se trouve un abécédaire dont chaque lettre correspond au cri d'un animal ou à quelque son familier à l'enfant.

Le titre du livre est : *Orbis sensualium pictus, hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum, et in vita actionum, pictura et nomenclatura;* en allemand : *Die sichtbare Welt, das ist : aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebensverrichtungen Vorbildung und Benannung;* avec cette épigraphe caractéristique : *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus* (Que tout vienne spontanément, que la contrainte soit bannie).

Chaque chapitre est illustré d'une vignette grossièrement exécutée et pourvue de numéros se rapportant aux mots et aux petites phrases qui composent le texte. Celui-ci forme trois colonnes en regard les unes des autres : la première renferme les phrases latines, la seconde la traduction allemande, la troisième un vocabulaire des substantifs et des adjectifs, avec l'indication du genre et de la déclinaison. Dans les deux premières colonnes, à côté de chaque nom est un chiffre renvoyant aux chiffres correspondants de la vignette. A la fin du volume se trouve une table des mots latins, puis des mots allemands, avec des renvois indiquant la page où ils sont employés.

Tels sont les exemplaires imprimés à Nuremberg du vivant de Coménius, et qu'on retrouve disséminés çà et là dans les bibliothèques publiques de l'Europe. Tous les *Orbis* imprimés après la mort de l'auteur sont reconnaissables par la traduction des mots latins en français, anglais, italien, etc.

Voici, à titre de spécimen, la reproduction de l'un des chapitres de ce curieux ouvrage, celui qui est consacré à la *terre* (chap. VIII).

Sur la page de gauche est une gravure sur bois d'un caractère tout à fait primitif : elle est censée représenter un paysage dans lequel le lecteur doit apercevoir une *montagne*, une *vallée*, une *colline*, une *caverne*, une *plaine* et une *forêt*; chacun de ces divers objets est distingué sur l'image par son numéro respectif, de 1 à 6. Au-dessus de la vignette, on lit le mot latin *Terra*; au-dessous, les mots allemands *Die Erde*.

La page de droite porte, en trois colonnes, le texte ci-dessous (nous conservons l'orthographe archaïque des mots allemands) :

| | | |
|---|---|---|
| Super *terra* sunt | Auf der Erden sind | Terra, f. 1, die Erde. |
| alti *montes*, 1 | hohe *Berge*, 1 | Altus, a, um, hoch. Mons, m. 3, der Berg. |
| profundæ *valles*, 2 | tieffe *Thäler*, 2 | Profundus, a, um, tieff. Vallis, f. 3, das Thal. |
| elevati *colles*, 3 | erhabne *Hügel*, 3 | Elevatus, a, um, erhaben. Collis, m. 3, der Hügel. |
| cavæ *speluncæ*, 4 | hole *Klüffte* (Hölen), 4 | Cavus, a, um, hol. Spelunca, f. 1, die Klufft (Höle). |
| plani *campi*, 5 | ebne *Felder*, 5 | Planus, a, um, eben. Campus, m. 2, das Feld. |
| opacæ *sylvæ*, 6 | schattichte *Wälder*, 6 | Opacus, a, um, schatticht. Sylva, f. 1, der Wald. |

Dans la préface, l'auteur s'exprime en ces termes : « Le fondement de toute érudition consiste à bien représenter à nos sens les objets sensibles, de sorte qu'ils puissent être compris avec facilité. Je soutiens que c'est là la base de toutes les autres actions, puisque nous ne saurions ni agir, ni parler sagement, à moins que nous ne comprenions bien ce que nous voulons faire ou dire. Or il est certain qu'il n'y a rien dans l'entendement qui n'ait été auparavant dans les sens, et, par conséquent, c'est poser le fondemeut de toute sagesse, de toute éloquence et de toute bonne et prudente action, que d'exercer soigneusement les sens à bien concevoir les différences des choses naturelles; et comme ce point, tout important qu'il est, est négligé ordinairement dans les écoles d'aujourd'hui, et qu'on propose aux écoliers des objets qu'ils n'entendent point, parce qu'ils ne sont pas bien représentés à leurs sens et à leur imagination, c'est pourquoi la fatigue d'enseigner, d'un côté, et celle d'apprendre, de l'autre, devient si lourde, et apporte si peu de fruit. »

On pourra se servir de l'*Orbis pictus*, dit Coménius, soit dans les écoles latines pour apprendre le latin, soit dans les écoles élémentaires pour apprendre la langue maternelle. Le but à atteindre par l'emploi de cet ouvrage, c'est que les enfants ne voient rien, qu'ils ne sachent nommer; et qu'ils ne nomment rien, qu'ils ne sachent montrer (*ut nihil videant, quod nesciant nominare; et nihil nominent, quod nesciant ostendere*).

L'exécution, il faut le reconnaître, est loin encore de répondre d'une façon satisfaisante, chez Coménius, au programme si juste qu'il s'était tracé; ses livres présentent bien des imperfections, bien des lacunes; les préjugés de l'époque, les étroitesses du sectaire obscurcissent parfois la haute raison du pédagogue; en outre, la croyance que le latin était appelé à devenir de plus en plus la langue universelle du monde civilisé lui fait accorder à l'étude de cette langue une importance exagérée. Aussi Coménius n'a-t-il rien fondé de durable et de définitif; il n'a été qu'un admirable précurseur. Son œuvre devait être reprise, continuée et améliorée par les pédagogues du siècle suivant, dont la plupart ne l'ont pas connu, — tant il fut vite oublié, — et qui ont marché sur ses traces, comme Rousseau et Pestalozzi, sans s'en douter.

**Bibliographie.** — *Johann Amos Comenius Grosse Unterrichtslehre, mit einer Einleitung*, von Dr Gustav-Adolf Lindner; Vienne, A. Pichler's Wittwe und Sohn, 1877. — *Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule*, von Dr Hermann Hoffmeister; Berlin, 1877. — *Geschichte der Pädagogik*, von Karl von Raumer. — *Amos Comenius. der Begründer der neuen Pädagogik*, von Dr Eugen Pappenheim, Berlin, 1871.

**COMICES AGRICOLES.** — On donne le nom de comices agricoles à des associations de cultivateurs se réunissant périodiquement pour étudier l'ensemble des moyens d'augmenter la production du sol, et pour encourager par des concours les améliorations qui peuvent se produire dans leurs moyens d'action.

Il existe en France un grand nombre de comices agricoles. La plupart sont limités à un canton ou à un arrondissement; parfois, mais rarement, leur action s'étend sur tout un département. Le plus grand nombre de ces associations embrassent, dans leur programme, l'ensemble des améliorations agricoles; mais quelques-unes se restreignent à un but déterminé, par exemple la culture de la vigne. Elles ouvrent des concours, font des expositions, et y décernent des médailles et des primes en argent.

Les ressources des comices agricoles sont créées par les cotisations des membres, par des subventions du gouvernement, des conseils généraux ou d'arrondissements, des villes et des communes rurales, et enfin par les libéralités des particuliers. Ces ressources sont très minimes pour quelques comices; il en est d'autres, au contraire, qui jouissent de revenus relativement considérables.

Les comices agricoles peuvent-ils jouer un rôle au point de vue du développement de l'instruction agricole dans les écoles primaires des communes rurales? A cette question, on ne peut que répondre affirmativement. L'expérience a consacré, dans plusieurs circonstances, l'efficacité de ce rôle. On ne doit regretter qu'une chose, c'est que les exemples donnés à cet égard par un certain nombre de comices n'aient pas été suivis jusqu'ici sur une plus grande échelle, ce que l'on peut attribuer au défaut d'enseignement agricole suffisant dans nos campagnes.

La règle à suivre serait très simple. De concert avec l'autorité universitaire, le comice annoncerait, un an ou au moins plusieurs mois à l'avance, qu'une commission d'examen visitera les écoles du canton ou de tel canton de l'arrondissement, afin de juger des résultats obtenus par les instituteurs au point de vue de l'enseignement agricole. Par des interrogations, par des dictées, par des devoirs qui peuvent être préparés à l'avance, la commission se rendra compte des résultats obtenus. Les visites achevées, elle fera son

classement et décernera, d'après ce classement, les récompenses promises par le comice.

Ces récompenses pourraient être de deux sortes. Les unes, destinées aux instituteurs, consisteraient en médailles d'argent ou de bronze et en sommes d'argent plus ou moins élevées, suivant les ressources du comice. Les autres, pour les enfants qui auraient le mieux subi les examens, pourraient être des livrets de caisse d'épargne, des livres, et parfois une médaille de bronze pour celui qui aurait obtenu le premier rang. Les comices, avec des dépenses peu considérables, pourraient, par ce moyen, produire un très grand bien.

Ce qui vient d'être dit des comices pourrait s'appliquer aussi aux sociétés d'agriculture. Celles-ci ont généralement des ressources plus considérables que les comices, leur action pourrait être par suite plus étendue.

Les récompenses à décerner aux instituteurs peuvent ne pas s'appliquer seulement à l'enseignement proprement dit ; elles pourront être étendues, avec le plus grand profit, à la tenue des jardins scolaires, à la conduite et à la taille des arbres fruitiers. Les associations agricoles peuvent jouer, à tous ces points de vue, un rôle très efficace. Dans un certain nombre de départements, ce rôle a été compris ; des encouragements importants y sont distribués chaque année dans les écoles rurales, et les instituteurs se montrent jaloux de récompenses qui augmentent leur légitime influence sur les populations agricoles au milieu desquelles ils sont appelés à vivre.

Si les comices agricoles peuvent exercer sur le développement de l'instruction agricole dans les écoles une action heureuse, les écoles primaires rurales, à leur tour, par leur enseignement, pourraient rendre aux comices un service signalé, en préparant une génération d'agriculteurs instruits qui deviendraient plus tard des membres distingués de ces utiles associations. Il faudrait, pour cela, généraliser dans nos écoles de village, qui ne sont guère fréquentées d'ailleurs que par des enfants de cultivateurs, l'enseignement de l'économie rurale élémentaire. Combien de ces enfants intelligents seraient frappés des vérités qui pourraient leur être ainsi dévoilées sur la profession de leurs parents, exercée sous leurs yeux chaque jour !

On dira sans doute, et avec raison, du reste, qu'on ne peut pas faire à l'école primaire un cours d'agriculture. Certes non, on ne peut pas enseigner à l'école primaire l'agriculture comme on le fait dans une ferme-école, dans une école régionale, ou à l'Institut agronomique de Paris, nous le savons ; mais nous n'ignorons pas que les vocations peuvent commencer à se former chez les enfants à l'école primaire ; si l'on attire leur attention sur les avantages offerts à leur avenir par la profession de leurs parents judicieusement exercée, ils pourront en comprendre toute l'importance, devenir de bons agriculteurs très utiles dans les sociétés agricoles. Ils cultiveront bien les champs, au lieu de les abandonner comme le font chaque jour trop d'enfants, lorsque, instruits à l'école primaire, ils considèrent le métier de laboureur comme un métier peu digne de l'instruction qu'ils ont reçue dans une autre direction.

Qu'il nous soit permis de reproduire ici, à cette occasion, une idée qui fut émise en 1808, à propos de l'enseignement professionnel des cultivateurs, par un naturaliste qui a été l'un des savants les plus illustres des temps modernes. Georges Cuvier, chargé par l'Institut national de faire un rapport sur les progrès des sciences de 1789 à 1808, travail ordonné par le gouvernement le 13 ventôse an X, disait en parlant des sciences naturelles appliquées à l'agriculture : « Ce serait une erreur de croire à l'inutilité de ces semences jetées dans l'esprit des enfants... ; elles serviraient aux jeunes gens qui se proposent d'exercer des professions utiles, en éclairant leur esprit, et en le remplissant d'idées et de faits dont ils pourraient à chaque instant s'aider dans les travaux de leur état ».

Rien n'est plus exact que cette vérité ; les enfants ont plus d'esprit d'observation qu'on ne croit, et les idées justes qui pourraient leur être développées sur la profession de leurs parents cultivateurs leur seraient plus profitables qu'on ne pense généralement. Nous avons pu nous en convaincre par l'expérience de longues années, dans nos rapports avec les populations rurales, les instituteurs primaires et leurs élèves.

Par un enseignement élémentaire de l'agronomie dans les écoles de nos villages, une sympathie naturelle s'établirait partout entre les comices agricoles et l'instruction primaire. Nous avons fréquenté des comices agricoles comme membre de ces associations ; nous avons même pris connaissance des procès-verbaux de leurs séances ; eh bien, on voit généralement que les faits pratiques observés manquent de développements théoriques, pour en bien faire comprendre l'importance. Or, voici comment il serait possible de voir remplir cette lacune dans les travaux des comices. Grâce à l'enseignement donné par des professeurs d'agriculture dans les écoles normales, les élèves de ces écoles, devenus instituteurs, pourront s'occuper avec fruit de l'enseignement élémentaire de l'agronomie dans les écoles des villages. D'autre part, généralement issus de familles d'agriculteurs, les instituteurs primaires ruraux connaîtront des membres des comices agricoles ; ils pourront même faire partie de ces réunions d'agriculteurs praticiens, et concourir, par les lumières spéciales qu'ils auront acquises, à élucider les questions de pratique agricole qui seront discutées.

Ainsi donc, l'avenir nous fait espérer que les comices agricoles, comme les sociétés centrales d'agriculture des départements, et l'instruction primaire dans nos communes rurales, pourront se prêter de plus en plus un mutuel appui. Les progrès de l'agriculture en seront une conséquence toute naturelle d'abord ; d'autre part, la lumière spéciale à l'agriculture, bien produite dans les comices agricoles et par eux répandue dans nos villages, contribuera à y retenir la jeunesse qui les quitte journellement, parce qu'on ne lui a pas fait comprendre tous les avantages que l'exploitation du sol, bien dirigée, offre à leur avenir comme à la prospérité de la patrie.

[Richard (du Cantal),
Ancien représentant du peuple.]

**COMITÉ CONSULTATIF DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC.** — Le Comité consultatif de l'enseignement public, institué par le décret du 25 mars 1873, dont les dispositions ont été modifiées par le décret du 11 mai 1880, est divisé en trois sections correspondant aux trois ordres d'enseignement : supérieur, secondaire et primaire.

La section de l'enseignement primaire se compose d'inspecteurs généraux de l'enseignement primaire (titulaires, honoraires, hors cadres ou délégués), du vice-recteur de l'académie de Paris, d'un inspecteur primaire de la Seine, du directeur et de la directrice des écoles normales primaires de la Seine, d'une inspectrice générale des écoles maternelles. Le directeur de l'enseignement primaire au ministère fait partie de droit du Comité.

Chaque section a pour secrétaire un chef de bureau.

Les membres du Comité consultatif sont nommés par le ministre pour une année. Leur mandat est renouvelable.

Le ministre peut adjoindre au Comité, avec voix délibérative, les recteurs des diverses académies, les inspecteurs d'académie qui ont rempli pendant l'année les fonctions d'inspecteur général.

Chaque section désigne un de ses membres pour la présider. Les réunions ont lieu, suivant les besoins, sur convocation du ministre.

La section de l'enseignement primaire donne son avis sur les demandes des établissements d'enseignement primaire libre (subvention, autorisation de recevoir des boursiers de l'Etat, etc.), sur les progrès des études dans les écoles normales, sur les compositions d'examen des différents brevets, sur les dispenses d'âge ou de stage, sur les promotions de classe des fonctionnaires, sur les équivalences de diplôme, et sur toutes les questions qui lui sont soumises par le ministre.

(Décret du 11 mai 1880, articles 1, 2, 3, 4, 6, 10 et 11; décret du 18 janvier 1887, art. 183.)

**COMITÉ CONSULTATIF DES ASSOCIATIONS D'ENSEIGNEMENT POPULAIRE.** — Les associations d'enseignement populaire public et gratuit se sont groupées à plusieurs reprises, depuis une vingtaine d'années, en vue d'un effort commun : organisation de conférences, bals, fêtes, expositions, congrès, exonération du droit de timbre, diminution du droit sur les successions qu'elles recueillent, etc.; mais le groupement cessait de lui-même, soit que le but poursuivi eût été ou non atteint, soit encore par suite de dissentiments et de rivalités entre les sociétés. Réunies sur l'initiative du ministère du commerce, elles se sont groupées à nouveau; mais le groupement se serait émietté encore s'il n'avait été formé un Comité consultatif, dont l'œuvre est devenue permanente. Ce Comité a élu un bureau, dont le président est M. F. Buisson. Il s'est constitué suivant la loi, en 1906; il a pour but essentiel « l'étude et la sauvegarde des intérêts communs aux associations adhérentes en vue de la diffusion de l'enseignement populaire. Il s'occupe du développement et de l'organisation de cet enseignement, assure l'entente entre les associations, centralise les renseignements dont elles ont besoin. Il se compose des délégués officiellement désignés par les associations adhérentes, à raison de trois délégués par association. Ne sont admises que les associations d'enseignement populaire comptant au moins cinq années d'existence et dont les cours sont publics et gratuits. L'adhésion au Comité laisse entière l'indépendance et l'autonomie de chacune des associations. »

Les associations d'enseignement adhérentes au Comité sont les plus anciennes et les principales de Paris : la Société pour l'instruction élémentaire, les Associations polytechnique, philotechnique, philomathique, l'Union française de la Jeunesse, la Société d'enseignement moderne, le Cercle populaire d'enseignement laïque.

Déjà le Comité a obtenu d'heureux résultats, comme la continuité dans l'entente cordiale et amicale entre les associations, la facilité des relations avec le ministère et la Ville de Paris; il a été fait, entre autres, une règlementation du chauffage des locaux scolaires et de la rétribution des agents de service des écoles.

Il est certain que les services rendus par ces vaillantes associations d'initiative privée sont considérables, qu'ils ont besoin d'être mieux connus, qu'ils sont précieux pour la Ville et pour l'Etat; d'autre part, les cours des associations ne peuvent que gagner à être utilement répartis dans Paris et dirigés vers un but commun au grand profit de la population laborieuse et du développement de l'enseignement général et professionnel post-scolaire; aussi l'action du Comité consultatif est-elle des plus utiles.

[E. Rotival.]

**COMITÉ CONSULTATIF DES INSPECTEURS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.** — Indépendamment des réunions du Comité consultatif de l'enseignement public (3e section), les inspecteurs généraux peuvent être constitués en Comité consultatif sous la présidence du directeur de l'enseignement primaire, pour étudier les questions qui leur sont soumises par le ministre (Décret du 18 janvier 1887, art. 124). — Voir *Inspecteurs généraux*.

**COMITÉ CONSULTATIF DU COLLÈGE CHAPTAL ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE PARIS.** — Voir *Paris*, p. 1504.

**COMITÉ DÉPARTEMENTAL DES BATIMENTS CIVILS.** — Chaque fois que l'établissement d'une école ou d'une classe doit entraîner des travaux de construction ou d'appropriation, les plans et devis sont soumis par le préfet à l'examen du Conseil départemental des bâtiments civils (Décret du 7 avril 1887, articles 7, 10 et 33; loi du 10 juillet 1903, art. 2).

Le Conseil départemental des bâtiments civils est également consulté au cas où le conseil municipal a voté l'acquisition d'une maison destinée au service scolaire (Décret précité, art. 8).

D'autre part, lorsqu'une commune reçoit une subvention de l'Etat en vertu de la loi du 20 juin 1885, le préfet charge un membre du Comité départemental des bâtiments civils ou un délégué spécial de visiter les travaux et de vérifier s'ils s'exécutent conformément aux plans approuvés (Même décret, art. 12). — Voir *Maisons d'école*.

**COMITÉ DÉPARTEMENTAL D'HYGIÈNE.** — Aux termes de l'article 271 de l'arrêté du 18 janvier 1887, modifié et complété par l'arrêté du 18 janvier 1893, le Comité départemental d'hygiène doit toujours être consulté par l'inspecteur d'académie sur les conditions d'installation et sur l'état de salubrité des locaux affectés aux écoles primaires privées pour lesquelles il est fait une déclaration d'ouverture.

D'autre part, une circulaire du 29 août 1892 a fait une obligation aux préfets de consulter ce même Comité sur la salubrité de l'emplacement et de la construction des maisons à édifier pour l'établissement d'une école publique.

Toutefois, cette procédure a été quelque peu modifiée par suite de la promulgation de la loi du 15 février 1902 relative à la protection de la santé publique, qui a supprimé les Comités d'hygiène institués par l'arrêté du gouvernement du 18 décembre 1848, et les a remplacés par des *Commissions sanitaires*, dont la juridiction s'étend à un certain nombre de localités, et par un *Conseil départemental d'hygiène* ayant des attributions spéciales et devant, le cas échéant, servir de Conseil d'appel des avis émis par les Commissions sanitaires.

Depuis la mise en vigueur de cette nouvelle organisation, les préfets doivent faire examiner les projets scolaires par les *Commissions sanitaires* qui, étant plus rapprochées et se réunissant souvent et avec facilité, sont plus aptes à donner un avis aussi prompt que compétent au point de vue de la salubrité des locaux.

Ce n'est qu'en cas de désaccord avec l'autorité scolaire, et aussi lorsqu'il s'agit de construction d'office, que l'avis du Conseil départemental d'hygiène est nécessaire. (Circulaire du 16 novembre 1903.)

C'est également la Commission sanitaire locale, et sauf appel au Conseil départemental d'hygiène, que l'inspecteur d'académie doit consulter sur les conditions d'installation des écoles primaires privées.

**COMITÉ DE SALUT PUBLIC.** — Voir *Convention*.

**COMITÉ DES RECTEURS ET DES INSPECTEURS GÉNÉRAUX.** — Les recteurs et les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire se réunissent chaque année en Comité pour établir des propositions en vue des promotions de classe à accorder aux directeurs et directrices des écoles primaires supérieures, aux directeurs et directrices des écoles normales, aux professeurs et économes des écoles normales, aux inspecteurs et inspectrices de l'enseignement primaire (Décret du 18 janvier 1887, art. 127, modifié par le décret du 4 août 1892).

**COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — L'Assemblée législative décréta, le 14 octobre 1791, la formation d'un Comité d'instruction publique de vingt-quatre membres. L'élection de ce comité eut lieu le 28 octobre; les plus notables de ses membres sont Lacépède, Condorcet, Arbogast, Pastoret, Carnot, Prieur (de la Côte-d'Or), Jean De Bry. A ce comité est due l'élaboration du plan général d'organisation de l'instruction publique qui fut lu à la tribune de l'Assemblée par Condorcet les 20 et 21 avril 1792, et que la Législative transmit à la Convention. — Voir *Assemblée législative*.

La Convention eut à son tour son Comité d'instruction publique, dont l'œuvre fut beaucoup plus considérable. Ce comité, composé aussi, jusqu'en août 1794, de vingt-quatre membres, comprenait entre autres, au moment de sa formation (octobre 1792), Prieur (de la Côte-d'Or), Arbogast, M.-J. Chénier, Romme, Lanthenas, Dusaulx, David, Durand-Maillane, Baudin (des Ardennes), Léonard Bourdon, Mathieu, Massieu, Fouché, Buzot, Dupuis, Villar. Au renouvel-

lement par moitié qui eut lieu en janvier 1793 disparurent Prieur, Dusaulx, Durand-Maillane, Buzot, Dupuis, et entrèrent au Comité, entre autres, Daunou, Wandelaincourt, Bancal, Lakanal; en février furent adjoints Condorcet, Barère et Sieyès. Un nouveau renouvellement partiel eut lieu en juin 1793, qui amena au Comité Grégoire, Petit, Bassal, Prunelle, et quelques autres. Un renouvellement intégral eut lieu le 15 du premier mois de l'an 2e (6 octobre 1793); les principaux membres de ce nouveau comité, qui fut maintenu tel quel, avec quelques additions pour combler les vides qui se produisirent, jusqu'en fructidor an II, sont David, Bouquier, Guyton-Morveau, Fourcroy, Arbogast, Mathieu, Coupé (de l'Oise), Romme, Grégoire, Petit, Léonard Bourdon, auxquels furent adjoints successivement Anarcharsis Cloots, Villar, Thibaudeau, Fabre d'Eglantine, Plaichard-Choltière, Duval, Duhem.

Le décret du 7 fructidor an II, qui réorganisa tous les comités de la Convention, leur donna à tous (celui de la marine excepté) la faculté de prendre, sous la forme d' « arrêtés exécutoires », toutes les mesures d'exécution relatives aux objets dont la surveillance leur était attribuée; la Commission exécutive de l'instruction publique dut rendre compte de ses actes, non plus au Comité de salut public, comme elle l'avait fait de germinal à fructidor an II, mais au Comité d'instruction. Celui-ci ne fut plus composé que de seize membres; tous les comités durent être renouvelés par quart chaque mois Une partie des noms qui avaient figuré sur les listes des membres du Comité en l'an II disparaissent à partir de ce moment : ce sont entre autres ceux de David, Bouquier, Romme, Mathieu, Duval, Duhem. Les noms des membres qui ont siégé le plus longtemps au Comité, dans les quinze mois de fructidor an II au 4 brumaire an IV (date à laquelle se termina la session de la Convention) sont les suivants: 14 mois, Villar, Plaichard-Choltière; 13 mois, Grégoire; 12 mois, Lakanal, Deleyre; 10 mois, Massieu, Barailon; 9 mois, Lalande; 8 mois, Mercier; 7 mois, Chénier, Thibaudeau, Lanthenas, Wandelaincourt; 6 mois, Drulhe, Bordes (de l'Ariège); 5 mois, Arbogast, Fourcroy, Bailleul, Rabaut-Pomier, Curée, Portiez (de l'Oise). — Voir *Convention.*

**COMITÉS DE PATRONAGE.** — Des Comités de patronage sont institués auprès des écoles maternelles et des écoles primaires supérieures. — Voir, pour leur composition et leur fonctionnement, les articles consacrés aux écoles de chacune de ces catégories.

**COMMERCE** (Ecoles de). — La création des écoles de commerce remonte plus haut qu'on ne semble le croire généralement. La partie la plus élémentaire et la plus pratique de l'enseignement qu'on y donne, comprenant les premières notions de comptabilité, a dû entrer depuis bien longtemps dans le plan d'études de beaucoup d'écoles primaires de ville; ce sont, croyons-nous, les maîtres d'écriture qui auront été les premiers professeurs en ce genre. Mais à mesure que le commerce a pris plus d'extension, et que l'instruction technique générale s'est plus répandue, on a senti la nécessité d'ouvrir des établissements spéciaux, à programmes plus larges, où les jeunes gens acquerraient des connaissances plus sûres et plus variées que celles qu'on peut puiser dans un apprentissage toujours long et incomplet.

C'est en 1730 que fut inaugurée à Berlin, par Julius Hocker, la première école sérieuse de commerce. En 1751, Büsch organisa celle de Vienne en Autriche, où il avait été appelé à cet effet par Marie-Thérèse. Celle de Hambourg fut ouverte par Büsch et Wurmb en 1768. Le célèbre ministre de Portugal Pombal en créa une à Lisbonne en 1775. Sous le nom d'Académie préparatoire au commerce, Jean Kœchlin et Thierry fondèrent à Mulhouse, en 1781, une école qui fut fermée en 1788. L'école supérieure de Paris remonte à 1820, celle de Leipzig à 1830, et celle d'Anvers à 1847.

Parmi les écoles de commerce, la plupart, en France, ont pour but unique de former de simples commis ordinaires, à qui une instruction moyenne peut suffire. De pareils établissements répondent à un besoin incontestable; l'Ecole commerciale de l'avenue Trudaine, à Paris, en offre un des meilleurs types. Cette école a été fondée en 1863 par la Chambre de commerce de Paris. Son enseignement comprend quatre années d'études, précédées de classes préparatoires qui permettent de recevoir les jeunes enfants, habitués ainsi de bonne heure au travail spécial qu'on attend d'eux. L'école n'admet que des externes. La Chambre de commerce délivre des diplômes et des certificats aux élèves qui, au sortir de la dernière année d'études, ont fait preuve de connaissances suffisantes. Un certain nombre de boursiers sont entretenus à cette école par l'Etat, par des associations et par de grands établissements financiers. De nombreuses villes de France possèdent des écoles du même genre.

Mais il a été fondé d'autres établissements d'enseignement commercial qui, sous le nom d'écoles supérieures, ont un programme plus étendu. « Si l'enseignement classique et l'enseignement industriel — dit une publication du ministère du commerce et de l'industrie — comportent trois degrés : le degré primaire, le degré secondaire et le degré supérieur, il n'en est pas de même pour l'enseignement commercial : dans cet enseignement, le degré secondaire n'existe pas. L'enseignement commercial primaire est un véritable enseignement professionnel : il comprend tout ce que doit connaître un bon employé de commerce. L'enseignement commercial supérieur est celui qui est donné dans les écoles supérieures de commerce : il s'adresse à des jeunes gens ayant une certaine culture générale, à ceux qui ont reçu, au moins en partie, l'instruction secondaire classique. »

La première en date de ces écoles supérieures a été fondée à Paris, en 1820, à l'hôtel des Fermes, par le Lyonnais Vital Roux, sous le nom d'Ecole spéciale de commerce et d'industrie. L'établissement ne réussit pas, et dut fermer ses portes au bout de deux ans. Mais la tentative fut bientôt renouvelée : l'école fut transférée à l'hôtel de Sully, et cette fois, honorée des plus hauts patronages, ceux de Chaptal, de Jacques Laffitte, de Ternaux, de Casimir Perier, elle prospéra, sous la direction de Brodart, puis de Monnier des Taillades; en 1827, l'Université l'admit dans son sein et ses élèves furent autorisés à porter l'uniforme, avec le tricorne et l'épée. A la mort de son second directeur (1829), il y eut une éclipse momentanée, l'école fut fermée; mais un homme jeune, capable et énergique, Adolphe Blanqui, assuma la direction de l'entreprise : l'école fut transférée dans un local plus modeste, rue Neuve-Saint-Gilles, au Marais, et là elle prit un nouvel essor. En 1848, sous le nom d'Ecole supérieure de commerce, elle s'installa rue Saint-Pierre-Popincourt (aujourd'hui rue Amelot). A la mort de Blanqui (1854), Gervais (de Caen) lui succéda ; lorsqu'il fut mort à son tour en 1867, la Chambre de commerce acheta l'école (1868), dont elle remania les programmes, et dont, en 1874, elle reconstruisit le bâtiment.

Après l'Ecole supérieure de Paris, il faut nommer encore : l'Ecole supérieure de commerce et de tissage de Lyon, fondée en 1872, continuation d'une Ecole supérieure de commerce fondée à Mulhouse en 1866; l'Ecole supérieure de commerce du Havre, fondée en 1871; l'Ecole supérieure de commerce de Marseille, fondée en 1872; l'Ecole supérieure de commerce de Bordeaux, fondée en 1874; l'Ecole des hautes études commerciales de Paris (boulevard Malesherbes), fondée en 1881; et l'Institut commercial de Paris (avenue de Wagram), fondé en 1884.

La loi du 15 juillet 1889 sur le recrutement de l'armée nécessita une profonde transformation des écoles supérieures de commerce, par la disposition qui rangeait, au nombre des jeunes gens à envoyer en congé après un an de présence sous les drapeaux, les élèves qui ont obtenu ou qui poursuivent des études en vue d'obtenir « le diplôme supérieur délivré par... l'Ecole des hautes études commerciales et les Ecoles supérieures de commerce reconnues par l'Etat ». Les écoles supérieures de commerce dont nous avons parlé jusqu'ici étaient des établissements privés, gérés soit par des Chambres de commerce, soit par des municipalités, soit par des particuliers. Elles jouissaient d'une entière liberté, tant pour la rédaction de leur programme qu'au point de vue de leur gestion

financière. Pour obtenir la reconnaissance de l'Etat, qui devait donner à leur diplôme le droit de conférer la dispense militaire, il leur fallut se soumettre à l'autorité exclusive de l'Etat en ce qui concerne les conditions d'admission, les bourses, l'enseignement et le régime des études, le régime disciplinaire, les examens de sortie et la délivrance des diplômes. Le décret du 23 novembre 1889 a admis deux modes de recrutement pour les écoles supérieures de commerce, la voie du concours et celle de l'examen; mais, en fait, toutes ces écoles, désormais, se recrutent exclusivement au concours.

Les sept établissements que nous avons déjà mentionnés ont obtenu, dès 1890, la reconnaissance de l'Etat. L'Ecole supérieure de commerce de Paris occupe, depuis 1898, de nouveaux bâtiments construits pour elle avenue de la République. L'Ecole supérieure de commerce et de tissage de Lyon s'appelle, depuis 1890, Ecole supérieure de commerce. L'Ecole des hautes études commerciales de Paris a été accrue, en 1894, d'une section d'élèves-maîtres, qui comprend des instituteurs publics aspirant au certificat d'aptitude au professorat commercial.

Depuis 1890, quatre nouvelles écoles ont pris rang à côté de ces sept établissements : les Ecoles supérieures de commerce de Lille et de la région du Nord (1892), de Rouen (1895), de Nancy (1896) et de Montpellier (1897).

Depuis 1892, les établissements que la loi du 11 décembre 1880 avait dénommés « écoles manuelles d'apprentissage, et écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel », sont placés sous l'autorité du ministre du commerce et de l'industrie; la loi de finances du 26 janvier 1892, article 69, leur a donné le nom d'*écoles pratiques de commerce et d'industrie*.

L'enseignement commercial est également donné dans la *section commerciale* des écoles primaires supérieures de garçons et de filles.

**COMMERCE** (Écoles pratiques de). — Voir *Pratiques de commerce et d'industrie* (*Ecoles*).

**COMMERCIALES** (Opérations). — Il est interdit aux fonctionnaires de se livrer à des opérations commerciales. Une circulaire adressée aux préfets par le ministre de l'instruction publique, à la date du 29 juin 1897, a renouvelé cette défense dans les termes suivants :

« Plusieurs administrations ont constaté que certains fonctionnaires se livraient à des opérations commerciales soit ouvertement, soit sous le couvert de prête-noms. Le gouvernement ne saurait admettre une telle situation.

« Déjà la loi du 30 octobre 1886, sur l'organisation de l'enseignement primaire, interdit aux instituteurs et aux institutrices publics les professions commerciales et industrielles. Mais je tiens à rappeler d'une manière générale, aux divers fonctionnaires de l'Université, qu'ils doivent toute leur activité au service de l'Etat.

« Ils ne pourraient que perdre une partie de leur autorité dans cette confusion de leurs fonctions avec les affaires commerciales ; ils s'exposeraient à être accusés de subordonner leurs devoirs professionnels à des préoccupations personnelles, et à être suspectés d'employer l'autorité qui leur est déléguée à favoriser des intérêts particuliers et à créer au commerce une concurrence facile. »

D'autre part, le ministre de l'instruction publique, consulté sur la question de savoir si un instituteur pouvait accepter la présidence du conseil d'administration d'une société anonyme, a fait connaître aux inspecteurs d'académie, par une circulaire en date du 29 novembre 1904, qu'il estimait que l'article 25 de la loi du 30 octobre 1886 « interdit aux membres de l'enseignement primaire public toute participation personnelle, à un titre quelconque, au fonctionnement ou à la gestion de la société dont il s'agit ». — Voir *Incompatibilités*, *Professions interdites*.

**COMMIS D'INSPECTION ACADÉMIQUE.** — Les employés attachés aux bureaux de chaque inspection académique se divisent en commis d'inspection académique et secrétaires d'inspection académique (Décret du 20 mars 1893, art. 1er).

Nul ne peut être nommé commis d'inspection académique s'il n'est pourvu du brevet supérieur ou du brevet simple, et du certificat d'aptitude pédagogique, et s'il n'a été délégué d'abord pendant une année au moins dans les fonctions de commis d'inspection académique (Décret du 17 février 1883, art. 5).

Mais il est à noter que le nombre des nominations se trouve singulièrement restreint pour les candidats civils par les dispositions de la loi du 21 mars 1905 sur le recrutement de l'armée (tableau E annexé), qui réservent les emplois de commis d'inspection académique, dans la proportion de moitié, aux sous-officiers rengagés.

En dehors de cette catégorie, nul ne peut être nommé secrétaire d'inspection académique s'il n'est pourvu du brevet supérieur ou du diplôme de bachelier et s'il n'a été délégué pendant un an dans les fonctions de secrétaire.

Peut être nommé secrétaire le commis d'inspection académique qui remplit les conditions de titre indiquées ci-dessus. (Décret du 17 février 1883, art. 4.)

Les secrétaires et commis d'inspection académique sont classés de la manière suivante :

1° SECRÉTAIRES D'INSPECTION ACADÉMIQUE

| | |
|---|---|
| 1re classe | 4000 fr. |
| 2e classe | 3500 — |
| 3e classe | 3000 — |

2° COMMIS D'INSPECTION ACADÉMIQUE :

| | |
|---|---|
| 1re classe | 2600 fr. |
| 2e classe | 2400 — |
| 3e classe | 2200 — |
| 4e classe | 2000 — |

Le rang est déterminé dans la dernière classe par la durée des services antérieurs ; dans les autres, par la date de promotion, et, si la date est la même, par la durée des services antérieurs.

Les secrétaires et commis d'inspection académique sont promus à la classe immédiatement supérieure après six ans passés dans la même classe : ils peuvent être promus au choix après trois ans. (Loi de finances du 22 avril 1905, art. 53 ; décret du 30 mars 1893, art. 3, et décret du 1er mai 1905, articles 2 et 3.)

**COMMISSION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — L'ordonnance du 17 février 1815, œuvre de la passion politique, avait supprimé la charge de grand-maître de l'Université, et remplacé l'Université unique par dix-sept universités provinciales. Après les Cent-Jours, les vues des hommes au pouvoir s'étant un peu modifiées, l'ordonnance du 15 août 1815 abrogea celle du 17 février, maintint provisoirement les académies telles que les avait instituées le décret de 1808, et institua une commission de cinq membres, appelée *Commission de l'instruction publique*, chargée d'exercer, sous l'autorité du ministre de l'intérieur, les pouvoirs précédemment attribués au grand-maître et au Conseil de l'Université, ainsi qu'au chancelier et au trésorier. Les cinq membres de la Commission furent: Royer-Collard, président, Georges Cuvier, Silvestre de Sacy, l'abbé Frayssinous, et Guéneau de Mussy. En 1816, Frayssinous, s'étant trouvé en conflit avec Royer-Collard, démissionna, et fut remplacé par l'abbé Eliçagaray. En 1819, Royer-Collard fut remplacé à la présidence par Cuvier (13 septembre), et l'année suivante, ayant été éliminé du Conseil d'Etat, il sortit de la Commission de l'instruction publique. L'ordonnance du 22 juillet 1820 ayant porté à sept le nombre des membres de la Commission (que la démission de Royer-Collard avait réduit à quatre), trois nouveaux membres y entrèrent: l'abbé Nicolle, Ambroise Rendu, et le mathématicien Poisson.

Le 4 octobre 1820, la présidence de la Commission fut donnée à l'ancien ministre Lainé ; et quelques jours plus tard l'ordonnance du 1er novembre disait que la Commission de l'instruction publique prendrait le titre de Conseil royal de l'instruction publique, et restituait au président de ce Conseil une partie des

prérogatives autrefois attribuées au grand-maître de l'Université. — Voir *Conseil royal de l'instruction publique.*

**COMMISSION EXÉCUTIVE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — Le décret du 12 germinal an II remplaça les six ministères par douze Commissions exécutives. La seconde de ces commissions fut la Commission exécutive de l'instruction publique. Elle fut composée d'un commissaire, Joseph Payan du Moulin, et de deux adjoints, Jullien fils et Fourcade. Elle comprit quatre divisions: 1° *Partie morale* (écoles et enseignement, spectacles, fêtes nationales); 2° *Partie physique* (c'est-à-dire partie *matérielle*) : bibliothèques, musées, cabinets d'histoire naturelle, collections précieuses, monuments nationaux; 3° *Partie politique* (c'est-à-dire ce qui tient à l'économie politique, à la prospérité nationale, etc.) : poids et mesures; tableaux de population et d'économie politique; inventions et recherches scientifiques : 4° *Partie centrale* : bureau des lois, enregistrement, dépêches, comptabilité.

Cette première commission ne fut en fonctions qu'un peu plus de trois mois; le 9 thermidor mit fin à son existence; Joseph Payan, mis hors la loi, réussit à s'enfuir; Fourcade et Jullien furent emprisonnés. Après un interrègne de quarante-sept jours, durant lequel Clément de Ris fut chargé de l'intérim, la Convention nomma, le 26 fructidor, Garat commissaire, Ginguené et Clément de Ris adjoints. La Commission fut divisée en trois sections : 1° enseignement; 2° sciences et arts; 3° morale publique (théâtres, fêtes, etc.), contentieux et comptabilité. Clément de Ris, démissionnaire en pluviôse an III, fut remplacé par Fr. Noël (3 ventôse). En thermidor, Garat, attaqué par la réaction grandissante, fut contraint de se retirer; Noël, quelques jours plus tard, sortit de la Commission pour aller occuper le poste de plénipotentiaire auprès de la République des Sept-Provinces-Unies; Ginguené, resté seul, reçut le 2 fructidor an III le titre de commissaire, et les deux places d'adjoint furent supprimées.

A l'entrée en vigueur de la constitution de l'an III, les ministères furent rétablis : la Commission exécutive de l'instruction publique, changeant de nom, devint, à partir du 14 brumaire an IV, la cinquième division du ministère de l'intérieur, et Ginguené reçut le titre de directeur général de l'instruction publique.

**COMMISSION D'EXAMEN.** — Voir *Brevets de capacité; Certificats.*

**COMMISSIONS D'EXAMEN** (Dépenses des). — Les allocations à accorder aux membres des jurys d'examen pour les brevets de capacité (élémentaire et supérieur) et pour le certificat d'aptitude pédagogique ont été fixées ainsi qu'il suit par le décret du 17 juillet 1891 :

| EXAMENS | ÉPREUVES écrites. | ÉPREUVES orales et pratiques | TOTAL |
|---|---|---|---|
| | Par candidat | Par candidat | Par candidat |
| Brevet élémentaire . . . | 3 fr. | 3 fr. | 6 fr. |
| Brevet supérieur . . . . | 3 | 3 | 6 |
| Certificat d'aptitude pédagogique . . . . . . . | 3 | 9 | 12 |

Toutefois, pour la ville de Paris, les taux ont été fixés, pour le brevet élémentaire ainsi que pour le brevet supérieur, à 4 francs pour l'examen écrit et à 4 francs pour l'examen oral; total : 8 francs.

L'état de répartition est dressé par l'inspecteur d'académie et arrêté par le préfet, sauf approbation du ministre.

En ce qui concerne les inspecteurs primaires, membres des commissions d'examen pour les brevets de capacité, qui ne résident pas dans la ville où siègent ces commissions, si la somme qui leur revient d'après leur vacation est inférieure à la dépense de frais de séjour qu'ils ont faite, dépense calculée à raison de 10 francs par jour, la différence doit être prélevée sur les frais de tournées jusqu'à due concurrence, après autorisation de l'inspecteur d'académie, donnée sur note justificative.

L'indemnité de 9 francs allouée par candidat admis aux épreuves orales et pratiques du certificat d'aptitude pédagogique est partagée entre les deux instituteurs et institutrices titulaires, membres du jury. Quant à l'inspecteur de l'enseignement primaire de la circonscription, il impute ses dépenses sur les frais de tournées, l'examen constituant une véritable visite d'inspection. (Circulaire du 18 février 1898.)

Les allocations à accorder aux membres des jurys d'examen pour les divers certificats et concours de l'enseignement primaire ont été fixées conformément aux indications du tableau ci-après :

| EXAMENS | ÉPREUVES écrites. | ÉPREUVES orales et pratiques. | TOTAL |
|---|---|---|---|
| | Par candidat | Par candidat | Par candidat |
| Certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales (aspirants et aspirantes) . . . . . . . . | 10 fr. | 15 fr. | 25 fr. |
| Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (lettres ou sciences, aspirants et aspirantes). . | 15 | 10 | 25 |
| Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes. . . . . . . . | 5 | 10 | 15 |
| Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant. . | 10 | 10 | 20 |
| Certificat d'aptitude à l'enseignement des travaux manuels (aspirants et aspirantes). . . . . . . . | 5 | 10 | 15 |
| Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin. . | 5 | 5 | 10 |
| Concours d'admission aux écoles de Saint-Cloud et de Fontenay. . . . . . | 10 | 10 | 20 |
| Concours des bourses de séjour à l'étranger. . . | 5 | 5 | 10 |
| Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique. . . . . . . | » | 5 | 5 |

L'état de répartition des sommes résultant de l'application du tableau qui précède est arrêté par le ministre sur la proposition du président du jury d'examen.

La répartition des allocations est faite en prenant pour base le nombre des vacations de chaque examinateur.

Mais il ne peut être compté plus de deux vacations par journée. (Décret du 17 juillet 1891.)

**COMMISSIONS SANITAIRES.** — Voir *Comité départemental d'hygiène.*

**COMMISSIONS SCOLAIRES.** — La loi du 28 mars 1882 a institué par son article 5 une Commission scolaire municipale chargée de surveiller et d'encourager, dans chaque commune, la fréquentation scolaire. — Voir, pour l'organisation et le fonctionnement des Commissions scolaires, l'article *Obligation.*

**COMMUNES** (Obligations des). — Les obligations qui incombent aux communes pour le service de l'enseignement primaire sont de deux sortes. Les unes ont trait à l'établissement et à l'entretien matériel de certaines catégories d'écoles; les autres sont relatives au paiement d'indemnités diverses dues au personnel attaché à ces écoles.

Toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique. Toutefois, le Conseil départemental peut, sous réserve de l'approbation du ministre, autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'établissement et l'entretien d'une école, à la condition que toutes les communes

intéressées y consentent (Loi du 30 octobre 1886, art. 11; décret du 7 avril 1887, art. 22).

Lorsque la commune ou la réunion de communes compte 500 habitants et au-dessus, elle doit avoir au moins une école spéciale pour les filles, à moins d'être autorisée par le Conseil départemental à remplacer cette école spéciale par une école mixte (Loi du 30 octobre 1886, art. 11).

Il résulte de ces dispositions que si la population d'une commune ou d'une réunion de communes autorisée par le Conseil départemental est inférieure à 500 habitants, la seule école obligatoire est une école *mixte* pour garçons et filles.

D'autre part, la loi du 20 mars 1883 relative à l'obligation de construire des maisons d'école avait déjà spécifié dans son article 8 que « toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou centres de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de 3 kilomètres et réunissant un effectif d'au moins 20 enfants d'âge scolaire ».

Un ou plusieurs hameaux dépendant d'une commune peuvent être rattachés à l'école d'une commune voisine.

Cette mesure est prise par délibération des conseils municipaux des communes intéressées. En cas de divergence, elle peut être prescrite par décision du Conseil départemental. Mais il est nécessaire que l'une au moins des communes intéressées y consente. (Loi du 30 octobre 1886, art. 11; décret du 7 avril 1887, art. 22.)

Inversement, la circonscription des écoles de hameau créées par application de l'article 8 de la loi du 20 mars 1883 peut, sous la même condition, s'étendre sur plusieurs communes.

Dans ce cas, comme dans celui qui précède, les communes intéressées contribuent aux frais de construction et d'entretien de ces écoles dans les proportions déterminées par les conseils municipaux et, en cas de désaccord, par le préfet, après avis du Conseil départemental. (Loi du 30 octobre 1886, art. 12.)

Tel est l'outillage scolaire *minimum* prévu par la loi comme exigible des communes sur toute la surface du territoire. Mais il est évident qu'il ne saurait être considéré comme suffisant pour libérer une commune de ses obligations dans tous les cas. Aussi appartient-il au Conseil départemental, après avoir pris l'avis des conseils municipaux, de déterminer, sous réserve de l'approbation du ministre, le *nombre*, en même temps que la nature et le siège des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune, ainsi que le nombre des maîtres qui y sont attachés (Loi du 30 octobre 1886, art. 12.)

La circulaire du 27 mai 1888 a exposé en ces termes les raisons qui justifient le pouvoir ainsi dévolu au Conseil départemental :

« Assurément, on aurait pu concevoir un autre système : la loi aurait pu fixer elle-même une échelle de population à laquelle correspondrait, degré par degré, tel nombre fixe d'écoles ou de classes; elle aurait pu, pour toutes les catégories d'écoles primaires élémentaires, comme elle l'a fait pour la catégorie toute spéciale des écoles de hameau proprement dites, déterminer à la fois une distance kilométrique et un effectif minimum d'élèves entraînant de droit tant d'écoles ou tant de classes. Mais le législateur n'a pas voulu s'engager dans cet excès de réglementation. Il a compté d'abord sur le bon vouloir et sur l'intérêt même des communes, ensuite sur l'équité et la compétence du Conseil départemental : il en a fait une sorte de jury départemental des intérêts scolaires; il lui a donné les fonctions d'un tribunal arbitral chargé d'examiner une à une les situations locales, d'ouvrir une enquête, d'étudier les propositions des conseils municipaux, et, cela fait, de déclarer, non d'après les textes, mais d'après le bon sens et la bonne foi, combien il faut au moins d'écoles ou de classes dans telle commune pour que l'instruction obligatoire n'y soit pas lettre morte, pour qu'il y ait possibilité matérielle de recevoir et d'instruire tous les enfants d'âge scolaire. Le législateur a pensé qu'il prenait contre l'imperfection des jugements humains toutes les garanties désirables en ajoutant que cette décision du Conseil départemental ne serait exécutoire que si le ministre, informé des réclamations qu'elle a pu susciter, la reconnaît bien fondée et la revêt d'une approbation définitive....

« Le Conseil départemental est donc juge du nombre minimum d'écoles ou de classes dont l'établissement est rigoureusement obligatoire, c'est-à-dire qu'il décide si les locaux scolaires ouverts dans la commune suffisent ou ne suffisent pas pour recevoir la population en âge de scolarité obligatoire.

« Il est juge de la nature de ces écoles, c'est-à-dire qu'il décide s'il convient d'établir des écoles mixtes ou des écoles spéciales à chaque sexe, à une ou à plusieurs classes, des écoles de plein exercice ou des écoles de demi-temps, des écoles ordinaires ou des écoles de hameau, ou même des classes enfantines.

« Il est juge enfin du siège de ces écoles ou de ces classes, c'est-à-dire qu'il décide, après enquête, s'il est convenable, ou s'il est possible, de les grouper sur un seul point ou de les répartir sur plusieurs dans différents quartiers de la ville, dans différentes sections de la commune. »

En dehors des écoles légalement obligatoires qui peuvent être, comme on vient de le voir, ou bien des écoles communales ordinaires, ou bien des écoles de hameau proprement dites établies dans les conditions de la loi du 20 mars 1883, les communes peuvent fonder et entretenir des écoles facultatives.

La loi en énumère six espèces possibles, savoir :

1° Les écoles maternelles, dans les communes de plus de 2000 habitants dont 1200 agglomérés (Loi du 30 octobre 1886, art. 15);

2° Les classes enfantines en général (Même loi, art. 15);

3° Les écoles de filles établies dans les communes de 400 à 500 habitants, antérieurement à la promulgation de la loi du 30 octobre 1886 (Même loi, articles 11 et 15);

4° Les cours complémentaires (Même loi, art. 14);

5° Les écoles primaires supérieures (Même loi, art. 14);

6° Les écoles professionnelles ou écoles manuelles d'apprentissage (Même loi, art. 14).

Le caractère essentiel de toutes ces écoles est que l'établissement, et par conséquent le maintien, en sont facultatifs. Mais, si elles ont été régulièrement créées, leur entretien donne lieu, tant qu'elles existent, de la part de la commune, à une dépense assimilée aux dépenses obligatoires.

L'approbation ministérielle requise par l'art. 13 de la loi du 30 octobre 1886, pour la création des écoles publiques, n'est d'ailleurs donnée pour les écoles maternelles et les classes enfantines que si la commune s'est engagée à inscrire pendant dix ans au moins au nombre des dépenses obligatoires les dépenses qui lui incombent pour ces deux établissements.

L'engagement est de cinq ans seulement pour les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, ainsi que pour les écoles professionnelles régies par la loi du 11 décembre 1880 (Décret du 16 mars 1891).

Mais si les communes désirent obtenir des subventions de l'Etat pour la construction ou l'appropriation des établissements énumérés ci-dessus, l'engagement doit porter sur une période de trente ans (Décret du 28 mars 1899).

La convention qui intervient ainsi entre l'Etat et les communes pour la création et l'entretien de ces écoles facultatives les fait souvent désigner sous le nom d'écoles *conventionnellement obligatoires*. On les distingue ainsi des écoles *purement facultatives*, telles que les écoles maternelles dans les communes de moins de 2000 âmes ou de moins de 1200 habitants agglomérés, et les écoles de filles dans les communes qui n'ont pas plus de 400 âmes.

Ces deux dernières catégories d'écoles ne peuvent jamais donner lieu à des dépenses assimilables aux dépenses obligatoires. Comme aucun engagement n'est intervenu pour leur installation, les communes restent maîtresses de les supprimer quand bon leur

semble, sous la seule réserve que la suppression n'aura d'effet, sauf les cas de force majeure, qu'à partir de la rentrée des classes. (Circulaire du 8 février 1888.)

Indépendamment de l'entretien et, s'il y a lieu, de la location des bâtiments des écoles primaires, les communes ont encore à pourvoir :

1° Aux frais de chauffage et d'éclairage des classes dans les écoles primaires ;

2° A l'acquisition, à l'entretien et au renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement ;

3° A la fourniture des registres et imprimés à l'usage des écoles. (Loi du 19 juillet 1889, art. 4.)

En ce qui concerne la rémunération du personnel, sont à la charge des communes :

1° L'indemnité de résidence prévue à l'art. 12 de la loi du 19 juillet 1889 ;

2° Le logement des maîtres ou les indemnités représentatives ;

3° La rémunération des gens de service dans les écoles maternelles publiques, et les frais de balayage et de nettoyage des classes et des locaux à l'usage des élèves des écoles primaires élémentaires situées dans les communes ou sections de communes dont la population agglomérée est de 500 habitants au moins.

Cette dernière disposition, introduite par l'article 56 de la loi de finances du 26 décembre 1908, a répondu à un vœu formulé depuis longtemps dans l'intérêt de l'hygiène des maîtres et des élèves ;

4° Les allocations aux chefs d'atelier, contremaîtres et ouvriers chargés par les communes de l'enseignement agricole, commercial ou industriel dans les écoles primaires de tout ordre et dans les écoles régies par la loi du 11 décembre 1880 (Loi du 19 juillet 1889, art. 4) ;

5° Les indemnités allouées aux maîtresses de couture dans les écoles mixtes dirigées par un instituteur (Loi du 19 juillet 1889, articles 4 et 46, modifiés par la loi du 25 juillet 1893).

Cependant le ministre de l'instruction publique est autorisé, jusqu'à concurrence d'un crédit spécial, à accorder des subventions aux communes pour le paiement de ces indemnités (Loi de finances du 16 avril 1895, art. 50). — Voir *Mixtes* (*Ecoles*).

La loi du 19 juillet 1889 ayant mis les traitements des instituteurs et institutrices des écoles primaires publiques à la charge de l'Etat, la question s'est posée de savoir comment il convient d'employer les revenus des dons et legs dont la destination était de pourvoir aux dépenses de l'instruction primaire.

La circulaire du 20 décembre 1890 contenait à cet égard les instructions suivantes adressées aux préfets : « Les communes qui ont reçu ces libéralités en demeurent propriétaires, sauf l'application, s'il y a lieu, de l'art. 19 de la loi du 30 octobre 1886, ainsi conçu : « Toute action à raison des donations et legs faits « aux communes antérieurement à la présente loi, à « la charge d'établir des écoles ou salles d'asile dirigées par les congréganistes ou ayant un caractère « confessionnel, sera déclarée non recevable, si elle « n'est pas intentée dans les deux ans qui suivront le « jour où l'arrêté de laïcisation ou de suppression de « l'école aura été inséré au *Journal Officiel* ». Mais si, en principe, les communes n'ont plus à contribuer au paiement des traitements du personnel des écoles primaires publiques, elles n'en doivent pas moins, pour faire emploi du produit de ces fondations, rechercher les intentions des donateurs.

« Il y a donc lieu, pour chaque espèce particulière, de se reporter aux termes mêmes de ces libéralités.

« Si les fondations ont été faites, d'une manière générale, pour le service de l'instruction primaire, les municipalités doivent en appliquer les revenus aux dépenses obligatoires qui incombent aux communes en vertu de l'art. 4 de la loi précitée ; s'il y a un excédent, elles doivent l'employer au paiement de dépenses facultatives d'instruction primaire, telles que fournitures scolaires, secours aux élèves indigents, suppléments de traitement, etc.

« Si elles ont été affectées expressément à des suppléments de traitement, la commune emploie les revenus de ces fondations à l'acquittement des indemnités de résidence et de logement que la loi met à sa charge, ces indemnités constituant en réalité des compléments du traitement légal. Si même le revenu du don ou du legs est supérieur au chiffre de ces dépenses, l'excédent doit nécessairement être conservé à l'instituteur à titre de supplément de traitement.

« Lorsque la libéralité a été faite spécialement pour le paiement du traitement légal, elle doit servir encore à acquitter les indemnités de résidence et de logement. Si la commune n'a pas à payer d'indemnités de cette nature, ou si le revenu de la libéralité dépasse le montant de ces indemnités, la fondation en tout ou en partie devient sans affectation.

« Enfin, si les libéralités s'appliquent à des écoles de filles dans les communes de moins de 401 habitants ou à des écoles maternelles dans les communes qui ont moins de 2000 habitants ou moins de 1200 âmes de population agglomérée, il ne peut exister de difficulté. Comme la loi du 19 juillet 1889 n'a apporté aucune modification en ce qui concerne les dépenses de ces écoles, les revenus desdites libéralités doivent continuer à recevoir leur destination régulière et venir en déduction des dépenses que les communes ont à supporter pour ces écoles. » — Voir *Publiques* (*Ecoles*) ; *Hameau* (*Ecoles de*) ; *Logement* ; *Maisons d'école* ; *Mobilier scolaire* ; *Résidence* (*Indemnités de*).

**COMPARET** (Jean-Antoine). — Cet écrivain, né à Genève en 1722, a publié une *Lettre à M. J.-J. Rousseau, citoyen de Genève, sur son livre intitulé* Emile (1762), et un traité pédagogique intitulé *Education morale, ou Réponse à cette question proposée en* 1765 *par la Société des arts et sciences de Harlem :* « *Comment doit-on gouverner l'esprit et le cœur d'un enfant, pour le faire parvenir un jour à l'état d'homme heureux et utile ?* » (Genève, 1770, 1 vol. in-8 de 432 pages).

L'*Education morale* de Comparet est dirigée contre la méthode suivie alors dans les collèges, et, en particulier, contre l'enseignement des langues mortes à tous indistinctement. Il appelle de ses vœux le moment où ce bagage inutile aux commerçants et aux industriels sera remplacé par des études d'un caractère plus pratique. Ces idées étaient conformes aux tendances de l'époque, et firent leur chemin. Cinq années ne s'étaient pas écoulées depuis la publication du livre de Comparet, lorsque de Saussure lança son projet de réforme pour le collège de Genève (17 mars 1774), où il posait les bases d'une bifurcation dans les études, et donnait une place assez considérable aux *Realia*.

Partisan déclaré de la méthode de Montaigne, Comparet a insisté sur les moyens de favoriser le développement des facultés organiques suivant les indications de la nature. Il a montré plus de bon sens que de profondeur dans l'analyse qu'il présente des divers types de caractères, et dans l'exposé des règles qu'il croit applicables à chacun d'eux. Son ouvrage laisse beaucoup à désirer au point de vue de la composition et du style : le ton emphatique de l'écrivain et ses prétentions à l'élégance ne l'empêchent pas d'être fort incorrect. Il offre un spécimen curieux du style genevois au dix-huitième siècle. [A. Oltramare.]

**COMPENDIUM.** — On a donné ce nom à un meuble où sont réunis les principaux objets nécessaires à l'enseignement dans les salles d'asile. Le compendium est une sorte d'armoire, haute de 80 centimètres à 1 mètre, dont le dessus, en se renversant, présente un tableau noir, et qui renferme, s'élevant au moyen de coulisses, le boulier-numérateur, une planche pourvue de rainures sur lesquelles se placent les lettres mobiles, et enfin une sorte de pupitre destiné à recevoir les albums d'images ou les tableaux de lecture. Sur l'un des côtés, un tiroir contient la collection des lettres. Enfin le corps même du compendium forme une armoire, vitrée le plus souvent, dans laquelle trouvent place soit les mesures métriques, soit les objets de tout genre qui doivent servir de textes aux leçons de choses. Le compendium se place devant l'estrade, en vue de tous les enfants. Son prix varie, selon sa grandeur et l'élégance de sa

fabrication, selon aussi qu'il est vide ou pourvu d'albums et de collections, de 120 à 800 francs. Quand le prix dépasse 500 francs, le meuble contient un petit orgue, lequel peut être d'un puissant secours pour les directrices. [MARIE DOSQUET.]

**COMPLÉMENTAIRE (ENSEIGNEMENT).** — On a souvent employé ce mot pour désigner d'une manière générale toutes les formes d'enseignement qui ont pour but de réparer les lacunes de l'instruction première, et de compléter les études primaires écourtées. Il résulte de cette définition qu'on peut considérer comme donnant l'enseignement complémentaire :

1° Les classes ou les cours suivis par des élèves, immédiatement après la période de l'âge scolaire, et notamment les classes à l'usage des apprentis de treize à seize ans : Voir *Apprentissage*;

2° Les classes et les cours à l'usage des adultes qui n'ont pas reçu dans leur enfance l'instruction primaire, ou qui ne l'ont reçue que d'une façon insuffisante, ou qui désirent l'affermir et la développer par une revision approfondie : Voir *Adultes*;

3° Enfin les divers moyens accessoires et auxiliaires qui secondent l'école et contribuent à compléter l'instruction populaire, soit en éveillant le goût et en entretenant l'habitude de la lecture (Voir *Bibliothèques populaires*), soit en propageant les connaissances utiles par des conférences et des réunions en vue de l'étude en commun : Voir *Association philotechnique*, *Association polytechnique*, *Ligue de l'enseignement*, *Société pour l'instruction élémentaire*, *Universités populaires*, etc.

Le nom spécial de *Cours complémentaire* est aujourd'hui officiellement réservé à une forme particulière de l'enseignement primaire supérieur, ainsi définie par les décrets des 18 janvier 1887 et 21 janvier 1893 : « Les *cours complémentaires* sont des classes d'enseignement primaire supérieur annexées à des écoles primaires élémentaires et placées sous la même direction que ces écoles ». — Voir *Cours complémentaires*.

Dans certains pays, en Allemagne en particulier, l'enseignement complémentaire ne se confond ni avec les écoles d'apprentis, ni avec les cours d'adultes, et forme, sous le nom d'*Ecoles de répétition*, d'*Ecoles de perfectionnement*, *Forlbildungs-Schulen*, *Ergänzungs-Schulen*, le couronnement régulier et en général obligatoire de l'école primaire.

**COMPLÉMENTAIRES (COURS).** — Voir *Cours complémentaires*.

**COMPOSITION ET STYLE.** — Avant de déterminer et pour déterminer justement ce que peut et doit être la composition française dans l'enseignement primaire, il faut nécessairement répondre à une question préalable : Qu'est-ce que la composition française? Quel est son rôle? Quelle est son importance?

L'un et l'autre sont d'ordinaire méconnus. Ces mots « composition française » éblouissent trop souvent les esprits de je ne sais quels mystérieux prestiges. Ils inspirent à la fois la défiance et l'admiration. Il semble encore à nombre de maîtres que c'est là un exercice compliqué et savant, une sorte d'initiation supérieure à quoi l'on ne peut s'élever qu'après une longue série de stages prolongés dans des exercices moins ambitieux. En autres termes, ils reconnaîtraient volontiers que la composition française n'a pas de juste place dans l'enseignement primaire, ou que, si elle en a une, ce ne peut guère être qu'en fin d'études, au moment où l'enseignement primaire se rapproche davantage de l'enseignement secondaire.

Une telle opinion, est-il besoin de le dire, est manifestement contraire à la nature des choses. Elle ne peut s'expliquer que par une confusion. On suppose à tort, en effet, qu'il est indispensable, pour apprendre logiquement la langue, de suivre un certain ordre convenu, qui semble aller du plus facile au moins facile, ou encore du négatif au positif, ou, plus exactement, dirait-on, de ce qui se peut enseigner à *ce qui ne s'enseigne pas*. Je veux dire qu'on croit devoir faire précéder l'exercice de la composition française de l'étude de la grammaire (orthographe, analyse logique ou grammaticale, etc.). On distingue la *science* grammaticale de l'*art* d'écrire, l'une préparant naturellement à l'autre. Sans doute, une telle distinction peut faire honneur à la modestie de nos maîtres. Il est vrai — l'œuvre de nos grands écrivains en offre la preuve vivante et glorieuse — qu'il est un art d'écrire difficile et secret, où le tempérament, les dons naturels, le talent, le génie si l'on veut, a la plus grande part; que, partant, il serait hors de propos et hors de proportion de proposer comme but à des élèves, comme enseignement à des maîtres. Il ne saurait être question, évidemment, de préparer pour notre littérature de nouveaux Chateaubriand ou de futurs Victor Hugo. Et nous savons bien aussi que d'anciens programmes, dont l'autorité, pour n'être plus officielle, n'est pas absolument détrônée, ont longtemps encouragé et encouragent parfois encore cette modestie des maîtres, confondant deux choses nettement distinctes, la grammaire française et la langue française, faisant en quelque sorte de la grammaire le pivot de l'enseignement. Or, sans rechercher ici si une telle conception du rôle et de l'importance de la grammaire est en soi légitime, nous sommes forcé de remarquer qu'elle contribue à entretenir de fâcheux préjugés contre la composition française.

Qu'est-ce donc que la composition française, si ce n'est pas un art mystérieux et inaccessible? C'est, au vrai, un exercice, dans le sens exact du mot. C'est-à-dire qu'elle intervient dans l'enseignement non comme un but, mais comme un moyen. Elle est en quelque sorte l'instrument qui exerce, qui essaie, qui forme, et la pierre de touche qui éprouve et qui contrôle. Car — faut-il le répéter une fois encore après Montaigne, après l'abbé Fleury et Condillac, ou, pour citer les modernes, après Reid, Guizot et H. Spencer? — l'enseignement véritable est celui qui se propose non d'enrichir la mémoire, mais de former le jugement. La question, c'est d'aider l'enfant à faire sa croissance intellectuelle et morale comme on s'efforce de veiller à sa croissance physique, c'est de développer et de constituer ce qu'on peut appeler avec Montaigne sa *judiciaire*. Et c'est à quoi aucun exercice n'est plus justement applicable et efficace que la composition française.

Quelles sont, en effet, les facultés constitutives de la *judiciaire* enfantine, comme en général de toute intelligence? Elles se ramènent à deux principales : l'attention ou observation directe, la réflexion ou observation extérieure, qui ensemble forment la connaissance complète. Connaître, comprendre, pour l'esprit, c'est se poser par rapport à l'objet, c'est exercer ses sens et réfléchir sur leurs expériences.

Il semble donc, puisque la connaissance va de l'objet à l'esprit, ou, si l'on veut, qu'elle consiste dans une sorte de collaboration entre le monde extérieur, qui est, en quelque sorte, sa matière, et l'esprit qui lui donne sa forme, il semble, dis-je, que tout l'enseignement devrait se résumer en une méthode unique : la leçon de choses. Et il en serait bien ainsi s'il était possible d'instituer un enseignement idéal, tel celui qu'a proposé l'auteur d'un livre récent, en application des principes de Spencer, où la vie est organisée autour de l'enfant en vue de son éducation raisonnée. Malheureusement, ce ne sont pas encore là réalités d'aujourd'hui. Que reste-t-il dès lors en l'état présent de nos ressources? Il reste à tirer le parti le plus avantageux de tous les moyens d'action qui sont à notre portée, à ne négliger aucun secours, à les fortifier les unes par les autres, de façon à suppléer à cette leçon de choses idéale et parfaite que nous ne pouvons instaurer d'un seul coup, par une leçon de choses faite sans doute de plusieurs pièces, mais de pièces soigneusement et logiquement ajustées.

La première, c'est évidemment la leçon de choses elle-même, qui, s'il est vrai qu'elle ne peut être qu'incomplète, ne doit pourtant pas être négligée; c'est, toutes les fois qu'elle est possible, l'observation directe, l'expérience. Mais comme elle n'est pas toujours, qu'elle n'est même — il faut en convenir — que rarement possible, il est indispensable de l'aider, de la compléter par une autre observation qu'on peut appeler indirecte ou de seconde main : c'est l'observation faite par les autres. Et cette observation, ce sont

les livres qui nous la fournissent. La seconde pièce de la machiné éducatrice, c'est la lecture, non pas sans doute la lecture hasardeuse de l'enfant livré à lui-même, mais la lecture choisie, dirigée, *expliquée* par le maître.

Et la troisième pièce, c'est la composition. Maintenant, et maintenant seulement, après avoir marqué le rôle et la constitution de la machine, après avoir vu fonctionner deux sur trois de ses organes vitaux, nous pouvons exactement comprendre et définir le troisième. Par la leçon de choses, à l'occasion, comme par la lecture, au besoin, qu'a fait l'esprit de l'enfant? Il s'est, *vraisemblablement*, alimenté et exercé. C'est une hypothèse logique sans doute, mais ce n'est qu'une hypothèse. Il faut vérifier cette hypothèse, c'est-à-dire trouver un moyen pour constater que l'esprit de l'enfant est, en effet, alimenté et exercé. Ce moyen, c'est la composition française. Jusqu'ici, on a, en quelque sorte, tenu l'enfant en lisière, on lui a appris à marcher, on l'a fait marcher en le tenant par la main. Mais saura-t-il marcher seul? Il n'est que de faire en sorte qu'il doive essayer. C'est alors qu'on lui proposera un but, c'est-à-dire un texte, un sujet, et, quelques recommandations indispensables faites, on le lâchera. Mais aussi s'il marche, s'il va de lui-même, si enfin il atteint le but, c'est la preuve évidente et nécessaire, c'est la preuve par le fait, qu'il a appris à marcher. Ainsi donc, s'il est évident que la composition française n'est qu'un exercice absurde et vain privé de l'appui de la leçon de choses et de la lecture expliquée, il n'est pas moins évident que leçon de choses et lecture expliquée n'offrent ni certitude ni efficacité si on les sépare de la composition française qu'elles préparent et qui les certifie. Il existe entre ces trois exercices un lien indissoluble : ils constituent, si l'on peut dire, à leur manière, une Unité dans la Trinité.

Mais il ne faut pas qu'on se méprenne. Quand nous disons que la composition française complète naturellement et indispensablement l'œuvre de la leçon de choses ou de la lecture expliquée, nous ne voulons pas dire qu'à une période — à un *cours* par exemple — qui serait consacrée exclusivement à l'une doive succéder une période où l'autre aurait son tour. Ce serait là une séparation arbitraire du genre de celles que nous critiquions dès l'abord. Et c'est tout le contraire que nous entendons. C'est au fur et à mesure de l'enseignement, c'est à dater du premier jour que les trois exercices doivent être unis : ensemble ils doivent partir, ensemble ils doivent avancer, ensemble ils doivent atteindre le but. Qu'est-ce à dire? Ceci d'abord : qu'à chaque moment, une leçon de choses, une lecture, ou un groupe de leçons ou de lectures, doit avoir pour aboutissant logique, pour conclusion pratique une composition. Et ceci encore, par conséquent : que le choix des sujets de composition devra suivre la même progression que celui des sujets de leçons ou de lectures, qu'il sera bon, par exemple, pour l'une comme pour les autres de commencer par « des descriptions d'objets simples et des narrations d'actions uniques », pour passer ensuite à « la description d'un ensemble et à la narration d'actions successives », avant de s'élever à l'appréciation de ces descriptions, au jugement de ces actions et de leurs conséquences (Cf. Guéchot, *La formation directe du Raisonnement chez l'enfant*, Paris, Hachette et Cie, 1907). En autres termes, le devoir du maître, ce n'est pas, comme il le fait trop souvent, de se contenter d'adresser un trop flatteur appel à la réflexion et d'attendre que le mystère s'accomplisse, ou encore, sous prétexte d'indications circonstancielles, de fournir les éléments du sujet à des mémoires peu scrupuleuses : c'est, en vérité, de préparer logiquement le sujet, de solliciter méthodiquement les intelligences. Alors, après avoir exercé l'attention et la réflexion de ses élèves au moyen de la leçon de choses et de la lecture expliquée, il pourra et il devra légitimement leur demander de faire preuve d'attention et de réflexion dans la composition française.

Enfin, une question demeure. La composition française ainsi entendue, quelle est la part, quel est le rôle du style proprement dit, de ce que l'ancienne rhétorique appelait l'élocution. La réponse est simple. Encore une fois, il ne s'agit en aucune façon de former des écrivains ou de susciter des vocations littéraires. On ne demandera au style que d'être le strict et naturel vêtement de la pensée. Toutes les qualités se résumeront à une seule : la propriété, qu'on peut encore appeler la probité ou la sincérité. « Quand on a dit tout ce qu'on pensait, comme on le pensait, on a bien dit : le défaut, s'il y en a, est de la pensée. Et l'on se trouve bien de pratiquer cette probité du langage, comme l'autre, car on a plus de facilité pour sentir ce qui manque à l'esprit : on connaît — ou on fait mieux connaître — son faible, et il est plus aisé d'y remédier. On ne déguise pas la platitude de la pensée sous la prétention du style : parlez platement tant que vous ne penserez pas mieux. Mais, insensiblement, le dégoût de la platitude obligera votre esprit à faire effort, à mieux diriger son activité, et l'amènera à tirer de soi quelque chose qui sera moins plat. La condition de tout progrès, c'est de toujours mesurer son langage à sa pensée. » (Lanson.)

Ainsi, complétant par de logiques habitudes de style un exercice méthodique des facultés d'invention et d'ordre qui ne va qu'à faire appel à l'attention et à la réflexion, la composition française instruira raisonnablement l'élève à être lui-même, tout lui-même, et rien que lui-même. [H.-L. DE PÉRÉRA.]

**Programmes.** — ECOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — La partie du programme d'enseignement de la *Langue française* relative à la *composition* est ainsi conçue :

« *Cours élémentaire.* — Composition de petites phrases avec des éléments donnés.

« *Cours moyen.* — Reproduction écrite et non littérale de morceaux lus en classe ou à domicile, et de récits faits de vive voix par le maître. — Premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants. Prendre quelquefois pour sujet les conséquences de l'alcoolisme.

« *Cours supérieur.* — Rédaction sur des sujets simples. Prendre quelquefois pour sujet les dangers et les effets de l'alcoolisme. — Compte-rendu de leçons et de lectures. »

ECOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (de garçons et de filles). — « *Composition française* (une heure par semaine dans les trois années). — Exercices variés de composition française : lettres, récits et narrations, descriptions, rédactions et comptes-rendus, développement ou discussion d'une pensée, d'une maxime, etc. — A mesure que l'occasion s'en présentera, le maître fera connaître d'une façon concrète, en les appliquant au sujet du jour, les principes généraux de la composition. Les élèves, surtout au début, seront associés à la préparation du sujet, qui se fera en classe et oralement. »

ECOLES NORMALES (d'instituteurs et d'institutrices). — Le programme de *Langue et littérature françaises* porte que, dans chacune des trois années, une heure par semaine doit être consacrée à des *exercices de composition*. Toutefois, les directions pédagogiques jointes au programme de troisième année prévoient seulement un exercice de composition par quinzaine; on y lit : « Il est bon que les élèves de troisième année fassent, chaque quinzaine, un exercice de composition française, mais il peut porter sur un sujet de littérature, d'histoire, de morale ou d'éducation : il sera naturellement corrigé par le professeur compétent. Il n'est pas indispensable que les élèves traitent tous le même sujet; il est préférable de leur en proposer souvent plusieurs au choix, et de les laisser libres d'en traiter un dans un temps plus ou moins long. Il suffit que chaque composition soit remise au jour fixé. »

**COMPTABILITÉ.** — On entend par comptabilité la science qui apprend à compter et à enregistrer méthodiquement les opérations effectuées par une personne, en vue d'en connaître, à un moment donné, le résultat.

Le développement pris par la richesse mobilière dans les sociétés modernes a fait placer, en France, la comptabilité ou sa partie essentielle, la *tenue des livres*, parmi les matières facultatives de l'enseignement pri-

maire et les matières obligatoires de l'enseignement primaire supérieur. Elle figure au programme du brevet de premier ordre (brevet supérieur); mais l'interrogation sur cette matière, jointe à celle sur l'arithmétique, n'a encore que peu d'importance.

Outre son utilité pratique, résultant des besoins du commerce et de l'industrie, la comptabilité est encore dans l'éducation une excellente discipline par les qualités qu'elle tend à développer. Ce sont surtout l'ordre, la concision, la clarté, l'esprit de suite, toutes choses fort importantes dans la vie.

La comptabilité proprement dite repose sur des principes peu nombreux et très simples: *Débiter qui reçoit, Créditer qui donne*, principes qu'on applique dans la passation des opérations au *livre-journal* et au *grand-livre*, deux instruments indispensables à tout bon teneur de livres et rendus obligatoires par la loi.

La comptabilité est une science qui comprend dans son ensemble : l'arithmétique commerciale, la législation commerciale, et même l'économie politique; celle-ci permet au commerçant, à l'industriel, de comprendre les grands problèmes qui modifient de façon si profonde la production de la richesse.

La tenue des livres est un ensemble de procédés à l'aide desquels le commerçant inscrit toutes les opérations de son commerce de façon claire, afin de pouvoir se rendre un compte exact de sa situation.

Elle exige une grande habileté matérielle, du soin et de la précision.

Deux méthodes de tenue des livres sont employées :

1° la tenue des livres en partie simple ;

2° la tenue des livres en partie double.

La méthode *en partie simple* consiste à ne considérer que les comptes des personnes avec lesquelles le chef d'entreprise est en rapport d'affaires, en indiquant seulement si elles sont débitrices ou créancières.

Cette méthode a de grands inconvénients, car le commerçant ne peut connaître son chiffre d'affaires, ni ce qu'il a reçu ou payé; il ne connaît que ses rapports avec les tiers.

De plus, ce procédé ne permet pas de découvrir les erreurs qui auraient pu se glisser dans les écritures et peuvent amener des réclamations préjudiciables à la prospérité de l'entreprise. Il tend de plus en plus à disparaître, parce qu'il ne présente pas de sécurité au sujet de l'exactitude des écritures.

La méthode *en partie double* a été inventée pour remédier aux inconvénients de la méthode en partie simple. Elle consiste à faire intervenir le compte de toutes les personnes ayant participé à l'opération, celui du chef de la maison comme celui des tiers.

On appelle *compte* l'exposé de la situation d'un commerçant vis-à-vis de ses correspondants ou vis-à-vis des valeurs qui font l'objet de son commerce.

On présente les comptes sous la forme de tableaux divisés en deux parties:

1° La partie gauche, appelée *Doit* ou *Débit*, dans laquelle on inscrit tout ce que le titulaire du compte a reçu et les pertes qu'il a subies;

2° La partie droite, appelée *Avoir* ou *Crédit*, dans laquelle on inscrit tout ce que le titulaire du compte a fourni et les bénéfices qu'il a faits.

Le nom du chef de la maison ne figure pas sur ses livres; il y est représenté par ses *comptes généraux*, c'est-à-dire par le nom des valeurs qui font l'objet du commerce : *Caisse, Marchandises, Effets à recevoir, Effets à payer*, etc.

Le contrôle est facile, puisque « l'on débite celui qui reçoit par le crédit de celui qui fournit »; toute somme écrite au doit d'un compte se retrouve inévitablement à l'avoir d'un autre ou inversement.

En additionnant le Doit et l'Avoir de tous les comptes du grand-livre, on devra trouver deux totaux identiques, et également semblables à l'addition des sommes du journal, puisque le grand-livre est la copie des opérations du journal par ordre de comptes.

S'il en est autrement, c'est qu'une erreur se sera glissée dans les écritures; il faudra alors la rechercher en pointant soigneusement chaque opération, et, lorsqu'on l'aura retrouvée, la corriger par un article de contrepassement si elle est au journal, ou au moyen d'une rectification à l'encre rouge si elle est au grand-livre.

Ce contrôle n'est pas absolu, car on a pu se tromper au journal et l'erreur initiale est alors répercutée au grand-livre; mais il met le commerçant aussi près de la vérité qu'il est possible de l'être, et, excepté dans quelques cas exceptionnels, l'exactitude de la balance de vérification (tableau des comptes ouverts au grand-livre) et du livre-journal lui donne l'impression de la justesse de ses écritures.

Il est encore une autre méthode, le *système centralisateur*, qui se généralise de plus en plus. Il permet d'établir, dans les maisons où le mouvement des affaires est considérable, la division du travail, qui donne une plus grande rapidité dans l'exécution des travaux d'écritures et facilite le contrôle des diverses matières qui font l'objet du commerce.

Cette méthode consiste à grouper les opérations semblables, inscrites chaque jour sur un journal correspondant à leur nature, en un article unique résumé au *Journal général*.

Ainsi toutes les opérations relatives à l'argent reçu ou donné seront portées au jour le jour sur le *Journal de caisse*; celles qui sont relatives aux marchandises achetées seront portées au jour le jour sur le *Journal d'achats*; les ventes sur le *Journal de ventes*. Les opérations relatives aux effets qui sont remis en paiement par les clients seront portées sur le *Journal des traites et remises*. Les effets que le commerçant souscrit seront inscrits sur le *Journal des effets à payer*, etc.

A la fin de chaque semaine, de chaque quinzaine ou de chaque mois, le comptable porte au journal général un article dont les éléments sont fournis par chacun des journaux auxiliaires.

Ce procédé n'est pas en contradiction avec la loi qui dit « que le commerçant est tenu de porter jour par jour toutes les opérations de son commerce au livre-journal », car chaque journal spécial répond bien aux exigences de la loi, et le journal général est le résumé des journaux auxiliaires.

On peut distinguer trois sortes de comptabilité :

1° La *comptabilité privée*, que tout homme non commerçant peut tenir pour se rendre compte de ses ressources et de l'emploi qu'il en fait;

2° La *comptabilité commerciale, industrielle et agricole*, que la loi impose à tout patenté pratiquant le commerce ou l'industrie;

3° La *comptabilité publique*, qui trace les règles à suivre dans la gestion financière des communes, des départements, de l'Etat, ou des établissements publics qu'ils entretiennent.

Toute comptabilité, publique ou privée, repose sur les mêmes principes et doit tendre au même but, atteint au moyen d'écritures claires et méthodiques et de formules faciles à comprendre.

ENSEIGNEMENT DE LA COMPTABILITÉ. — L'enseignement de la comptabilité est inscrit aujourd'hui dans les programmes de l'enseignement primaire et primaire supérieur. Autrefois, enseignée spécialement dans les écoles de commerce, cette science ne profitait qu'aux jeunes gens appartenant à des familles aisées. Il était indispensable de la vulgariser et de la mettre à la portée de tous ceux qui se destinent au commerce, et de ceux qui, s'y adonnant déjà, veulent apprendre à gouverner eux-mêmes leurs affaires.

Depuis 1885, la comptabilité est enseignée :

1° Dans les cours complémentaires (divisions supérieures des écoles primaires de garçons et de filles);

2° Dans toutes les écoles primaires supérieures de garçons et de filles. Dans les villes où le commerce et l'industrie sont importants, des sections commerciales y ont été annexées;

3° Dans les écoles pratiques de commerce et d'industrie;

4° Dans les écoles professionnelles nationales.

*Cours commerciaux pour les adultes.* — En dehors de l'enseignement commercial donné dans les écoles primaires publiques, d'après un programme bien compris et fait spécialement en vue des besoins de la population à qui il s'adresse, des cours gratuits du soir ont été créés pour permettre aux élèves des classes

du jour qui quittent prématurément l'école de compléter leur instruction première nécessaire à la pratique de la profession de comptable.

Les premiers cours de comptabilité fondés pour les adultes hommes furent organisés par les soins de l'Association philotechnique de Paris en 1848. Actuellement, cette société compte un cours commercial dans chacune de ses sections de Paris et de la banlieue.

La Société d'enseignement professionnel du Rhône a créé en 1864 des cours de comptabilité à l'usage des employés de commerce. Chaque section compte une ou plusieurs divisions suivies régulièrement par un public nombreux.

La Société philomathique de Bordeaux a créé, à son origine, des cours commerciaux qui continuent à prospérer et à vulgariser les notions relatives à la comptabilité commerciale.

L'Association polytechnique, l'Union française de la Jeunesse, la Société pour l'Enseignement moderne ont ouvert aussi dans leurs principales sections des cours de comptabilité qui attirent un grand nombre d'auditeurs.

*Cours fondés par la Ville de Paris. Cours commerciaux pour les adultes femmes (classes du soir de 7 h. 1/2 à 9 h. 1/2).* — En 1870, la Ville de Paris créa le premier cours commercial pour les adultes femmes, dans le 3e arrondissement. Le succès qui accueillit cette création encouragea la municipalité à en créer d'autres. Actuellement, il y a un cours commercial pour les adultes femmes et jeunes filles dans chacun des vingt arrondissements. L'enseignement comprend : la tenue des livres, l'arithmétique commerciale, la correspondance commerciale, la calligraphie, la sténo-dactylographie, les langues vivantes.

Des cours d'enseignement commercial supérieur, préparant les institutrices à l'enseignement de la comptabilité, sont faits dans le 3e arrondissement. Le programme comprend : la comptabilité industrielle et commerciale, l'arithmétique commerciale (calculs de change et de banque), la législation commerciale et industrielle, l'économie politique, la géographie commerciale, les langues vivantes, la sténo-dactylographie.

*Cours commerciaux pour les adultes hommes (classes du soir de 8 h. à 10 h.).* — En 1881, la Ville de Paris créa pour les adultes hommes des cours semblables à ceux qu'elle avait organisés pour les adultes femmes.

Le succès de ces nouveaux cours fut très grand; il y en a actuellement un dans chacun des arrondissements de Paris. A la fin de la deuxième année d'études, une commission d'examen délivre un certificat d'études commerciales aux élèves qui ont subi avec succès les épreuves écrites (éliminatoires) et les épreuves orales.

*Cours commerciaux créés par la Chambre de commerce.* — Très pénétrée de l'importance de l'enseignement commercial, la Chambre de commerce, qui possédait à Paris deux établissements d'enseignement supérieur, voulut donner au moyen et au petit commerce des employés bien préparés à la pratique de leur profession.

Sur le modèle des cours commerciaux fondés par la Ville de Paris, avec les mêmes programmes éprouvés, elle créa en 1874 à l'Ecole commerciale de l'avenue Trudaine des cours gratuits du soir pour les adultes femmes, et, quelques années plus tard, des cours gratuits du soir pour les adultes hommes.

Des cours semblables ont été ouverts en 1898 à l'Ecole supérieure pratique de commerce et d'industrie de l'avenue de la République, et la Chambre de commerce de Paris peut se féliciter du succès considérable de cet enseignement donné chaque soir à plus de 1500 jeunes gens et jeunes filles, apprentis, ouvriers et employés, qui trouvent dans les cours commerciaux les moyens de faire leurs études commerciales complètes ou de développer et perfectionner les notions qui leur ont été données dans les cours complémentaires.

La Chambre de commerce délivre aux élèves qui ont passé avec succès les examens terminant la deuxième année d'études un diplôme de comptabilité, qui leur permet de se placer avantageusement, et qui est en même temps pour les patrons une garantie de la capacité des jeunes gens et des jeunes filles qui recherchent les emplois de comptable, de plus en plus nombreux, et qui y trouvent des situations honorables et bien rémunérées. [Mlle H. MALMANCHE.]

**Programmes.** — ECOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — Au programme du *cours supérieur*, sous la rubrique *Calcul, arithmétique*, on lit : « Premières notions de comptabilité ».

ECOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (de garçons et de filles). — Il n'est pas donné d'enseignement de la comptabilité en première année. Dans la seconde et la troisième années, le programme de *Comptabilité et tenue des livres* est le suivant :

« *Deuxième année* (une heure par semaine). — *Commerce.* — Différentes sortes de commerce. — Différentes sortes de commerçants et intermédiaires. — Des échanges. Documents relatifs aux échanges. Du règlement des échanges. — Des transports. Formalités. Documents.

« *Comptabilité. — Des principaux termes de comptabilité.* — Doit. Avoir. Débit. Crédit. Entrée. Sortie. — Comptabilité. Tenue des livres. — Comptable. Teneur de livres. — *Du compte.* — Théorie. Exercices pratiques raisonnés. Deux grandes classes de comptes : comptes des choses, ou des valeurs composant l'inventaire, des entreprises; comptes des personnes, ou des tiers en rapport d'affaires avec les entreprises. — *Du journal.* — Journaux ou livres auxiliaires analytiques. — Rapports des journaux auxiliaires avec les grands-livres auxiliaires. — *Du grand-livre.* — Grands-livres auxiliaires. — Rapports des journaux auxiliaires avec les grands-livres auxiliaires. — *Comptabilité des non-commerçants.* — Nécessité d'écrire ses recettes et ses dépenses. — Agenda. — Livre de caisse, à colonnes de dépouillement, par nature de recettes et de dépenses, et servant de journal et de grand-livre. — Suite de dépenses et de recettes portées sur ce livre. — Ecritures de clôture d'exercice. — Détermination des résultats. — Balance. — Bilan.

« *Troisième année* (une heure par semaine). — *Comptabilité. — Classification et analyse des comptes.* — Expression mathématique des opérations commerciales. — De la classification des comptes qui en résulte : 1° comptes du capital nominal; 2° comptes des valeurs ou moyen d'action des entreprises; 3° comptes des tiers débiteurs ou créditeurs; 4° comptes des résultats d'exploitation. — *Du journal.* — Journal général ou synthétique. — Formules diverses d'articles de journal. — Utilité d'additionner les journaux auxiliaires et le journal général. — *Du grand-livre et des comptes collectifs.* — Grand-livre général. — Grands-livres auxiliaires. — Rapports du journal général et du grand-livre général. — Des comptes collectifs : leur utilité, leur fonctionnement. — *De la balance d'écritures et du chiffrier-balance.* — Concordance du journal et du grand-livre obtenue par la balance. — Utilité et fonctionnement du chiffrier-balance. — *Inventaire. Bilan.* — Balance d'inventaire. — Inventaire d'ordre ou récolement des valeurs. — Régularisations d'inventaires. — Amortissement. — Bilan. — Livre des inventaires.

« *Exercices pratiques. — Comptabilité des non-commerçants.* — Inventaire d'entrée donnant la composition du capital. — Ouverture des comptes conformément à cet inventaire et dans l'ordre de la classification. — Suite d'opérations comprenant recettes, dépenses, placements à la caisse d'épargne, achat de mobilier, d'outils, souscription d'actions à une société coopérative, etc. — Clôture d'exercice : inventaire. Bilan. — *Comptabilité commerciale.* — Inventaire d'entrée donnant la composition du capital. — Ouverture des comptes conformément à cet inventaire et dans l'ordre de la classification. — Suite d'opérations (une opération de chaque nature) comprenant achats, ventes, retours, règlements au comptant et à terme, entrée et sortie d'effets à recevoir; sortie et rentrée d'effets à payer. — Clôture d'exercice : inventaire des existants. Balance d'inventaire. Régularisations de comptes. Bilan — Fermeture et réouverture des comptes.

« *Notions de législation commerciale.* — Des différentes sociétés commerciales. — Des effets de com-

merce. — Des valeurs mobilières. — De la juridiction commerciale. »

Ce programme est accompagné d'*Observations générales* ainsi conçues :

« L'enseignement du commerce et de la comptabilité sera tout à la fois théorique et pratique. Le professeur devra donc placer les documents commerciaux sous les yeux de ses élèves, leur faire confectionner les pièces comptables des opérations, et appuyer ses leçons de comptabilité de nombreux exercices d'application.

« Il ne perdra pas de vue que les commerçants rémunèrent les débutants en raison des services qu'ils peuvent rendre, et que leur bon accueil est réservé de préférence aux candidats qui, à des conditions égales de bonne tenue et d'instruction, sont en possession d'une belle écriture, chiffrent correctement, calculent vivement et sans faire d'erreurs. Il devra donc s'efforcer, tout particulièrement, d'obtenir une belle calligraphie (anglaise, ronde, bâtarde) dans la mise au net des exercices de comptabilité, de correspondance commerciale et d'arithmétique. De même, il exercera fréquemment ses élèves au calcul rapide, mental et écrit. Enfin, il s'attachera à montrer l'utilité de la pratique comptable rationnellement ordonnée, non seulement pour les commerçants, les fabricants et les agriculteurs, mais aussi pour les particuliers et les chefs de famille, en général. »

ECOLES NORMALES. — Dans les écoles normales d'instituteurs, les programmes ne font *aucune mention* de la comptabilité.

Dans les programmes des écoles normales d'institutrices, on trouve les mentions suivantes :

A la fin du programme de *Mathématiques*, en deuxième année, on lit :

« II. *Notions de comptabilité.* — Livres de commerce et pièces comptables. — Exemples de factures, traites, chèques, etc. »

En troisième année, dans le programme d'*Economie domestique*, on lit :

« L'ordre dans la dépense : les livres de la ménagère. »

**COMTE** (ACHILLE-JOSEPH). — Né à Grenoble le 29 septembre 1802, mort à Nantes en 1866. Après avoir étudié et pratiqué la médecine, Comte fut nommé professeur d'histoire naturelle au lycée Charlemagne à Paris, puis directeur de l'école préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres de Nantes.

Il a rendu des services à l'enseignement de l'histoire naturelle par diverses publications, dont la plus originale est un *Atlas* anatomique, à figures coloriées, découpées et superposées Parmi ses ouvrages, nous citerons encore : *Structure et physiologie de l'homme*, 1 vol. in-18, servant de texte explicatif à l'atlas mentionné ci-dessus, Paris, G. Masson, 12e édition, 1877; *Planches murales d'histoire naturelle* (60 planches de zoologie, 26 planches de botanique, 14 planches de géologie), Paris, G. Masson, 3e édition; *Cahiers d'histoire naturelle* (zoologie, botanique, géologie), 3 volumes, avec planches séparées; Paris, G. Masson, nouvelle édition, 1872-76-77.

**COMTE** (AUGUSTE). — Né à Montpellier en 1798, mort à Paris en 1857. L'illustre fondateur de la philosophie positive n'a pas tenu la promesse qu'il avait faite, aux dernières pages du *Cours de philosophie positive* (tome VI, p. 778), de composer un traité spécial sur l'éducation, « grand sujet, disait-il, qui n'a pas encore été abordé d'une manière convenablement systématique ». Mais on peut retrouver dans ses écrits au moins les linéaments principaux de la construction pédagogique qu'il n'a pas exécutée.

C'est l'évolution naturelle et spécifique de l'humanité que Comte aurait prise pour guide dans l'éducation individuelle. Le *positivisme*, c'est-à-dire la négation de toute existence surnaturelle, de toute croyance métaphysique, représente à ses yeux le degré suprême de l'évolution de l'humanité; l'éducation, par conséquent, doit être *positive* : « Les bons esprits reconnaissent unanimement la nécessité de remplacer notre éducation européenne, encore essentiellement théologique, métaphysique et littéraire, par une éducation *positive*, conforme à l'esprit de notre époque et adaptée aux besoins de la civilisation moderne ».

L'enseignement de la science, tel sera le fondement de l'éducation *positive*. Mais cet enseignement ne portera ses fruits qu'à une condition : c'est qu'on sorte enfin de la spécialité exclusive, de l'isolement trop prononcé, qui caractérise encore notre manière de concevoir et de cultiver la science. Le *Cours de philosophie positive* avait précisément pour but de remédier à l'influence fâcheuse de la spécialisation des recherches, en établissant les rapports et la hiérarchie des sciences, qu'il divisait en deux catégories : l'une formant le domaine de la science concrète, et l'autre celui de la science abstraite.

Dans la seconde catégorie, dont l'ensemble embrassait tous les éléments de la *philosophie*, il rangeait les différentes connaissances dans l'ordre suivant, d'après le degré de complexité croissant des phénomènes qui forment l'objet de chacune : 1° Mathématique; 2° Astronomie; 3° Physique; 4° Chimie; 5° Biologie; 6° Sociologie.

Comte rêvait d'ailleurs une éducation universelle qui fût la même pour tous les hommes. « La première condition essentielle de l'éducation positive, à la fois intellectuelle et morale, doit consister dans sa rigoureuse universalité. » Il se plaint avec vivacité de l'indifférence trop souvent témoignée par les classes dirigeantes à l'endroit de l'instruction du peuple. Ne nous imaginons pourtant pas que Comte soit partisan des dogmes révolutionnaires relatifs à l'égalité de l'instruction. Il sait qu'il y a entre les hommes des différences d'aptitude et de loisir. Il en conclut que l'éducation comportera des degrés, non dans la qualité, si l'on peut s'exprimer ainsi, mais dans la quantité des études et des connaissances. L'éducation sera la même pour tous, dirigée dans le même esprit, mais, selon les cas, elle sera plus ou moins détaillée et approfondie; elle offrira seulement des variétés d'extension dans un système constamment semblable et identique.

Regrettons qu'Auguste Comte n'ait pas donné de plus amples explications sur la pratique de cette éducation positiviste, à la fois industrielle, esthétique, scientifique et philosophique, où la culture morale correspondrait sans cesse au progrès intellectuel. L'école positiviste ne semble pas s'être attachée à compléter sur ce point l'œuvre de son fondateur, et à part quelques essais, tels que le livre de M. Ch. Robin (*L'instruction et l'éducation*, Paris, 1877), elle n'a guère tenté d'organiser la pédagogie positive.

[G. COMPAYRÉ.]

**CONCESSIONS DE LIVRES.** — Des concessions de livres peuvent être accordées par le ministre aux bibliothèques scolaires dans la limite du crédit inscrit chaque année pour cet objet au budget du ministère de l'instruction publique. — Voir *Bibliothèques scolaires*.

**CONCESSIONS DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT.** — Voir *Matériel d'enseignement.*

**CONCOURS SCOLAIRES.** — On entend sous ce nom des épreuves solennelles et ordinairement périodiques, ayant pour objet de faire ressortir la supériorité d'une école dans tout ou partie des matières de l'instruction primaire.

L'idée de ces concours n'est pas nouvelle chez nous. Un règlement préfectoral du 25 pluviôse an XII désigne cinq membres du jury d'enseignement « pour présider au concours des vingt-quatre écoles de Paris et prononcer entre les concurrents ». En 1837, le comité d'instruction primaire de l'arrondissement de Saint-Quentin établit des concours entre les écoles de son ressort; il fut imité par le comité de l'arrondissement de Saint-Denis, et probablement par bien d'autres. En 1865, Victor Duruy mettait à l'étude la création des concours cantonaux, d'arrondissement, et même de département, et ces concours, les concours cantonaux du moins, s'organisaient sur plusieurs points de la France.

Quelle que soit leur ancienneté, si chers qu'ils demeurent à certains maîtres, si patronnés qu'ils aient été par de hautes autorités, les concours n'ont pu conquérir, comme le certificat d'études, toutes les sympathies, et leur utilité est encore fort contestée. L'ancien Conseil royal ne les approuvait pas, et, dans un avis du 19 mai 1837, il estime qu'il y a lieu d'écrire à M. le recteur de l'académie d'Amiens qu'*il ne doit pas y avoir de concours entre les élèves des diverses écoles primaires*. La législation actuelle, sans proscrire absolument les concours scolaires, renferme cependant quelques dispositions restrictives. C'est ainsi qu'aux termes du règlement scolaire du 18 janvier 1887, art. 16, « tout concours entre les écoles publiques auquel ne participerait pas l'ensemble des élèves de l'un au moins des trois cours est formellement interdit ».

Idéalement, les concours ont pour but d'exciter une noble émulation parmi les élèves, et de stimuler le zèle des maîtres; pour résultat final, de soutenir et d'élever le niveau des études, d'éclairer l'opinion publique et les administrations elles-mêmes tant sur la valeur des écoles que sur celle de l'enseignement qui y est donné.

Or, en fait, les concours ne produisent tout au plus que le premier de ces deux effets, et manquent complètement le second.

Rien n'est facile comme de briller dans les concours : il suffit pour cela de choisir de longue main, sur un effectif scolaire quelquefois très considérable, les enfants heureusement doués, de concentrer de bonne heure sur eux le plus clair de ses soins et de ses forces, de ne leur laisser ni repos, ni trêve, de les chauffer à blanc jusqu'au jour où l'arène s'ouvrira.

Ainsi obtenus, les succès dans les concours ne prouvent absolument rien quant à la supériorité des écoles et des maîtres : cette supériorité est toute factice et de convention. D'ailleurs, s'ils entretiennent entre quelques maîtres une émulation que nous considérons, pour notre part, comme étant d'assez mauvais aloi, ils découragent les meilleurs. Les meilleurs maîtres, à nos yeux, sont ceux qui, sans se préoccuper outre mesure du résultat définitif, parce qu'ils savent qu'il sera quand même tel que la société a droit de l'attendre, partagent scrupuleusement leurs soins et leurs forces entre tous leurs élèves ; et, s'ils font pencher quelquefois la balance, c'est en faveur des infirmes et des faibles pour leur faire emboîter le pas et les élever, s'il est possible, au niveau de leurs condisciples plus heureux.

La bonne discipline de l'école, l'ordre, l'exactitude, l'assiduité, la parfaite exécution du règlement ; la fidélité au plan d'études, l'application scrupuleuse des programmes, la préparation des leçons, le choix des méthodes et des procédés d'enseignement les plus autorisés; l'intelligence de l'éducation physique et morale, l'étude et le maniement des caractères, l'initiation à la vie réelle, à ses besoins et surtout à ses obligations : voilà, ce nous semble, ce qui constitue la bonne école et ce qui révèle un bon maître. Qu'une commission compétente s'en aille visiter les écoles d'un quartier, d'une ville, d'un canton, et signale celle qui se distingue le plus sous tous ces rapports, ce sera le véritable concours entre les écoles et les maîtres qui les dirigent; quant au concours entre les élèves, il s'établit de lui-même : les meilleurs élèves d'une école, d'un certain nombre d'écoles, seront sûrement ceux qui, dans un examen public, par exemple à l'examen du certificat d'études, obtiendront la plus haute moyenne sur l'ensemble des épreuves. Comme on le voit, cette méthode n'exige point d'efforts excessifs de nature à compromettre le développement physique et même à étioler des intelligences en les surchargeant ; elle exclut la réclame et le charlatanisme ; elle ne met en relief que des supériorités incontestables.

**CONDILLAC** (ETIENNE BONNOT, ABBÉ DE). — Philosophe français, né à Grenoble en 1715, mort en 1780. Disciple de Locke, il fut en France le chef de l'école dite ordinairement « sensualiste » [et qui serait plus exactement appelée « sensationniste »] : toutes les idées, selon lui, ne sont que des sensations transformées. Il se servait, pour démontrer sa théorie des idées, de la célèbre allégorie de la *statue*. Les ouvrages dans lesquels Condillac a exposé son système sont l'*Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746) et le *Traité des sensations* (1754).

Mais c'est comme pédagogue, et non comme philosophe, que nous avons à étudier Condillac.

Devenu en 1757 le précepteur du jeune Ferdinand de Bourbon, petit-fils de Philippe V d'Espagne et, par sa mère, de Louis XV de France, et héritier du duché de Parme, Condillac apporta dans l'accomplissement de sa tâche un plan étudié et une méthode personnelle. Les leçons qu'il rédigea pour son élève forment un ouvrage considérable, le *Cours d'études*, qui ne compte pas moins de seize volumes (1776). Il a été mis à l'index à Rome.

Les méthodes réfléchies et savantes que Condillac eut le double mérite d'imaginer et d'appliquer ne semblent pas avoir produit les résultats qu'il en attendait. L'ingénieux auteur du *Traité des sensations* ne réussit pas à faire de l'infant de Parme un grand homme. L'abbé Le Batteux obéissait aux convenances académiques plus qu'il ne disait la vérité, quand, recevant Condillac au nombre des Quarante, il lui adressait ce compliment emphatique : « Avec quel succès vos observations se sont portées, non plus sur cette statue, animée par une fiction aussi ingénieuse que philosophique, mais sur une de ces âmes privilégiées qui renferment les germes du bonheur des nations! »

Considérons d'abord les principes généraux qui dirigent Condillac. Il sait que le premier devoir de l'éducateur est d'obéir à un plan systématique, et que la pédagogie n'est qu'une déduction de la psychologie; mais, parmi les maximes psychologiques qu'il adopte comme principes de son système, les unes sont légèrement inexactes, les autres seront indiscrètement appliquées.

Préoccupé de suivre l'ordre naturel du développement des sciences et des arts, Condillac exige que l'enfant, pour les apprendre, repasse précisément par la route que les premiers hommes ont parcourue pour les créer. Puisque les sciences doivent leurs progrès à des observations particulières dont on a tiré peu à peu des principes généraux, il faut procéder de même dans l'éducation : commencer par les faits, et conduire les jeunes intelligences d'observation en observation, sans jamais franchir une seule idée intermédiaire. L'idée de la connexion, de la liaison des connaissances, est un des principes favoris de Condillac, et il faut le louer d'avoir conçu l'éducation comme un développement organique, régulier de l'intelligence. Mais n'est-ce pas tomber dans l'exagération que condamner chaque enfant « à refaire ce que les peuples ont fait »? Il faut d'abord reconnaître que l'enfant de notre temps, en raison des lois de l'hérédité, et par cela seul qu'il descend d'une longue série d'hommes civilisés, apprend plus vite, avec des aptitudes plus promptes et plus riches, que ne pouvaient le faire les races primitives. Pourquoi dès lors asservir son intelligence plus vive, animée des énergies nouvelles que lui a léguées le travail des âges, au pénible et laborieux débrouillement de l'intelligence obscure des premiers temps? De plus, il y a eu nécessairement, dans l'organisation progressive des sciences, des lenteurs, du décousu, de longs tâtonnements. S'astreindre à suivre pas à pas, dans l'éducation de l'individu, la marche réelle de l'humanité, n'est-ce pas renoncer volontairement aux bénéfices de l'expérience et du travail accompli?

Condillac prévoit l'objection, et, à ceux qui redouteraient que sa méthode ne fût trop lente, il répond que, si l'enfance des peuples a duré plusieurs siècles, c'est parce qu'ils ne connaissaient pas l'instrument qu'ils employaient, à savoir leur esprit. D'où ce second principe, que l'enfant doit être, dès le début, initié au jeu et au mécanisme de ses facultés. L'analyse de l'âme, telle sera la première étude de l'enfance. La psychologie, c'est-à-dire de toutes les sciences la plus délicate, et celle qui ré-

clame la plus grande puissance d'attention, devient ainsi le premier élément de l'éducation. N'est-il pas vrai que sur ce point les préoccupations philosophiques ont un peu troublé l'esprit du pédagogue, et nui à la justesse de son jugement? Autant les études psychologiques sont nécessaires à celui qui enseigne, autant elles conviennent peu à celui qui commence à apprendre.

L'erreur pratique que nous venons de signaler, et qui tendrait à faire d'enfants de sept à huit ans des psychologues et des logiciens, provient d'une confusion de la théorie : Condillac s'imagine que les facultés intellectuelles sont les mêmes chez l'enfant et chez l'homme fait. Sa thèse de prédilection, c'est que l'enfant est capable de raisonner. Condillac se laisse aveugler par sa théorie sur l'origine des idées. Ce qu'il y a de général, d'abstrait, de réfléchi dans le raisonnemeut échappe au psychologue sensationniste, trop disposé à confondre les formes élevées de la plus haute opération intellectuelle avec ses formes inférieures, avec les inférences irréfléchies que l'on rencontre jusque chez les animaux. L'enfant raisonne, d'après Condillac, par cela seul qu'il acquiert l'usage des sens, par cela seul qu'il apprend à parler. L'enfant raisonne, dès qu'il saisit les analogies du langage, et Condillac va jusqu'à comparer cette initiation instinctive à la langue maternelle avec les raisonnements de Newton découvrant le système du monde.

Il n'y a qu'une réponse à faire à Condillac, et il nous la fournit lui-même : « Ne confondons pas, nous dit-il, le raisonnement et les choses sur lesquelles on raisonne ». En d'autres termes, l'opération qui d'une idée passe à une autre idée, et qui établit un rapport entre elles, est en elle-même de tous les âges; mais elle s'accomplit dans des conditions et des proportions différentes, elle porte sur d'autres objets, à mesure que l'esprit progresse et atteint sa maturité. L'enfant raisonne, si l'on veut, mais cela sans presque s'en douter, et seulement sur les objets familiers qu'il voit tous les jours. Ne lui demandez donc pas de raisonner sur des idées abstraites : surtout n'attendez pas de lui ce qu'il y a de plus rare et de plus difficile au monde, le retour sur soi-même, la réflexion sur les opérations de l'âme.

Dans les exagérations de Condillac il convient pourtant de démêler une pensée juste : la préférence donnée à la méthode qui ne se contente pas de développer la mémoire et qui s'adresse surtout au jugement. « Celui qui ne sait que par cœur, ne sait rien.... Celui qui n'a pas appris à réfléchir, n'est pas instruit. » Comment ne pas approuver Condillac, quand il exerce son élève à se rendre compte de ses actions, quand, « se faisant enfant et jouant avec lui », il lui apprend à remarquer dans ses jeux « tout ce qu'il faisait et comment il avait appris à le faire »? Mais de là à une exposition didactique de la psychologie il y a loin, et, quand on voit Condillac transposer les idées au point de donner pour fondement à l'éducation la science qui en est le couronnement ordinaire, on ne peut s'empêcher de penser que l'auteur du *Traité des sensations* s'est montré bien impatient de placer son système et de faire entendre à son élève que toutes les idées viennent des sens.

Des leçons préliminaires ouvrent le cours d'études. Il suffira d'en rappeler les titres pour faire apprécier l'inopportunité de pareilles études imposées à un enfant de sept ans. Ces instructions préalables portent en effet sur les vérités les plus élevées de la philosophie : 1° sur la nature des idées; 2° sur les opérations de l'âme; 3° sur les habitudes; 4° sur la distinction de l'âme et du corps; 5° sur la connaissance de Dieu. Leçons excellentes sans doute, malgré quelques erreurs qui s'y glissent sous l'influence du sensationnisme, mais tout à fait disproportionnées aux facultés d'un enfant. Quelques fables, quelques histoires vraies feraient bien mieux son affaire que ces analyses abstraites qui rebutent quelquefois des intelligences de dix-sept ou dix-huit ans. « Le grand point, dit Condillac, est de faire comprendre à l'enfant ce que c'est que l'attention. » Non, le grand point est de lui apprendre à être attentif; et le moyen d'y réussir, c'est de lui présenter des objets qui soient à sa portée. L'élève de Condillac ne connaît pas encore les éléments de la grammaire, et l'on veut lui enseigner à déduire les attributs de Dieu, à raisonner sur les substances et sur les causes. « Je ne me suis pas borné à ces idées, ajoute naïvement Condillac, je me suis appliqué aussi à lui faire comprendre comment un mot passe du sens propre au sens figuré. » Ce métaphysicien de sept ans vous démontrera que l'intelligence divine est infinie; mais il n'est pas sûr qu'il sache la différence d'un substantif et d'un adjectif.

Après qu'il s'est nourri quelque temps des vérités de la psychologie, l'élève de Condillac étudie les sociétés dans leur origine et leurs premiers progrès. On l'exerce à pratiquer les arts primitifs, par exemple l'agriculture. M. de Keralio, son gouverneur, lui fait arranger un jardin, où le jeune prince travaille, où il sème du blé qu'il voit croître, mûrir, et qu'il moissonne. Il faut, ne l'oublions pas, que le développement individuel se modèle exactement sur l'évolution des peuples. Or Condillac distingue trois étapes dans la marche de l'humanité. Le premier âge a été celui des arts industriels nécessaires aux besoins de la vie; puis sont venus les beaux-arts; enfin le troisième degré est occupé par les savants et les philosophes. L'éducation, dans ses progrès gradués, se conformera à cette loi des trois états successifs du genre humain.

Avant d'arriver à la grammaire, « dont l'étude serait plus fatigante qu'utile si on la commençait trop tôt », le prince de Parme se familiarise d'abord avec sa langue maternelle, en lisant les poètes dramatiques, particulièrement Racine, qu'il étudie pendant toute une année, et dont il recommence la lecture jusqu'à douze fois. Condillac veut que la pratique de la langue précède l'étude des règles. La grammaire ne doit intervenir que pour confirmer une connaissance déjà acquise, et apporter à l'élève la formule des règles qu'il connaît déjà par l'usage.

Lorsque Condillac juge son élève suffisamment préparé, il propose enfin à son attention : l'*Art de parler*, ou grammaire, l'*Art d'écrire*, l'*Art de raisonner*, enfin l'*Art de penser*. Sous ces titres il a composé avec soin quatre traités importants, tout en s'efforçant de prouver, avec cette dextérité de raisonnement dont il abuse pour effacer les distinctions les plus manifestes, que ces quatre arts se réduisent au fond à un seul, qui est l'art de penser.

Dans sa grammaire, ou *Art de parler*, Condillac s'inspire des travaux de Messieurs de Port-Royal, qui, dit-il, ont les premiers porté la lumière dans les livres élémentaires. Dans l'*Art d'écrire* ou rhétorique, il ramène tous les préceptes à un seul qui est « de se conformer toujours à la plus grande liaison des idées ». L'*Art de raisonner* est une logique, où l'auteur met sous les yeux du jeune prince quelques-unes des grandes découvertes de la science et de la philosophie; c'est une logique *réelle*, où l'on multiplie les exemples, afin d'éviter le défaut ordinaire des logiques *formelles* et purement abstraites, « qui font raisonner sur rien », et qui croient avoir appris à raisonner parce qu'elles ont enseigné les règles du syllogisme. Enfin l'*Art de penser* couronne cette suite de réflexions didactiques, et complète la première partie d'une éducation où il ne s'agit pas, nous dit-on, d'approfondir les sciences, mais seulement d'apprendre à penser.

En même temps qu'il s'exerce avec quelque précocité, à dix ans environ, à l'art de raisonner, le prince de Parme étudie le latin, mais sans en faire jamais le principal objet de ses occupations. Condillac n'est rien moins qu'un humaniste : aussi omet-il l'étude du grec, et, quant au latin, on sent qu'il en parle sans faveur, avec l'intention de le reléguer au second plan, en lui substituant l'analyse des idées comme base de l'instruction. « J'ai reculé l'étude du latin, nous dit-il, parce que je voulais ne laisser à mon élève, le jour où il se mettrait à l'étude de cette langue, que la difficulté d'apprendre les mots. » En d'autres termes, le latin doit s'apprendre

comme s'apprennent les langues modernes : il n'est plus, aux yeux de Condillac, l'unique et incomparable moyen pour former l'esprit. Notons encore cette critique indirecte de l'enseignement classique : il ne faut faire lire en latin à l'enfant que des auteurs qu'il aurait entendus s'ils avaient écrit en français.

Condillac accorde une grande importance à l'histoire : il en prolonge l'enseignement pendant six ans, et douze volumes de son *Cours d'étude* sont remplis de ses travaux historiques. C'est aux princes surtout que l'histoire est nécessaire; on ne doit pas l'enseigner de la même manière aux rois et aux citoyens. Condillac sait fort bien qu'il y a divers degrés dans l'éducation : seulement il a le tort d'exclure de l'instruction les classes inférieures, et de dire dédaigneusement : « Il suffit aux dernières classes de subsister de leur travail ». S'adressant à un prince, Condillac veut surtout faire de l'histoire « un code de morale et de législation », où il multiplie les réflexions, où il abrège les faits; il habitue son élève à voir les effets dans leurs causes, afin qu'il puisse plus tard, connaissant les principales influences qui agissent sur les événements, en disposer à son gré et faire son métier de roi.

La religion n'est pas oubliée dans le *Cours d'études*. C'est dans le *Catéchisme* de l'abbé Fleury, dans un abrégé de l'Ancien et du Nouveau Testament, dans le *Petit Carême* de Massillon, que le prince de Parme est convié à étudier tour à tour les dogmes, l'histoire et la morale du christianisme. Condillac veut qu'en sa qualité de prince et de protecteur de l'Eglise, son élève soit plus instruit de la religion que ses futurs sujets. Mais ce qui est particulièrement remarquable, c'est la vivacité avec laquelle l'abbé de Condillac met son disciple en garde contre les prétentions abusives et l'humeur envahissante du clergé. Il faut que l'héritier du duché de Parme se prépare, tout en faisant respecter les prêtres, à lutter contre leur ambition « qui tournerait à la ruine de l'Etat ». Qui croirait qu'un ecclésiastique a écrit, sur l'excès de la dévotion chez les princes, la page éloquente que l'on va lire : « Vous ne sauriez être trop pieux, Monseigneur; mais, si votre piété n'est pas éclairée, vous oublierez vos devoirs pour ne vous occuper que de petites pratiques; parce que la prière est nécessaire, vous croirez devoir toujours prier, et, ne considérant pas que la vraie dévotion consiste à remplir d'abord votre état, il ne tiendra pas à vous que vous ne viviez dans votre cour comme dans un cloître. Les hypocrites se multiplieront autour de vous; les moines sortiront de leurs cellules. Les prêtres quitteront le service de l'autel pour venir s'édifier à la vue de vos saintes œuvres. Prince aveugle, vous ne sentirez pas combien leur conduite est en contradiction avec leur langage; vous ne remarquerez pas seulement que les hommes qui vous louent d'être toujours au pied des autels oublient eux-mêmes que leur devoir est d'y être. Vous prendrez insensiblement leur place pour leur céder la vôtre; vous prierez continuellement, et vous croirez faire votre salut; ils cesseront de prier, et vous croirez qu'ils font le leur. Etrange contradiction qui pervertit les ministres de l'Eglise pour donner de mauvais ministres à l'Etat. » (*Cours d'études*, tome X, introduction.)

Si Condillac n'a pas réussi à trouver les vraies méthodes d'éducation, ce n'est pas faute de les avoir cherchées : nul n'a saisi avec plus de finesse les défauts du vieux système, ni proclamé avec plus de force la nécessité d'une réforme. « La manière d'enseigner, dit-il, se ressent encore des siècles où l'ignorance en forma le plan. » Il se plaint avec quelque aigreur que la nouvelle philosophie n'ait point accès dans les écoles, ou qu'elle ne puisse y pénétrer qu'en se déguisant, à la condition de se revêtir de « quelques haillons de la scolastique ». Il déplore qu'on néglige les mathématiques, qui ne sont enseignées que superficiellement et comme en cachette, grâce à l'initiative de quelques professeurs plus hardis que les autres. Il fait remarquer combien les universités, précisément parce qu'elles sont vieilles, se montrent indociles à toute idée de réforme et d'amendement. « Peut-on présumer que les professeurs renonceront à ce qu'ils croient savoir, pour apprendre ce qu'ils ignorent? Avoueront-ils que leurs leçons n'apprennent rien ou n'apprennent que des choses inutiles? » Il prédit que les « scolastiques », c'est-à-dire les partisans de la routine, opposeront une résistance obstinée, pour conserver le terrain qu'ils n'ont pas encore perdu. Mais surtout il signale comme particulièrement incorrigibles les écoles confiées à des ordres religieux et dont les maîtres sont tenus d'obéir à une règle immobile. Si les méthodes sont vicieuses, si les programmes sont incomplets, c'est que, née dans les cloîtres, l'éducation a été organisée pour des religieux, et non pour des citoyens. Enfin, achevant de juger, de condamner plutôt, la pédagogie de la première moitié du dix-huitième siècle, Condillac conclut par ces dures paroles : « Quand nous sortons des écoles, nous avons à oublier beaucoup de choses frivoles qu'on nous a apprises; à apprendre des choses utiles qu'on croit nous avoir enseignées; et à étudier les plus nécessaires sur lesquelles on n'a pas songé à nous donner des leçons ». Condillac lui-même a peut-être réussi à éviter ces défauts; il n'enseigne que des choses utiles, nécessaires; mais il les enseigne à contre-temps, au rebours de l'ordre naturel; de sorte qu'on peut dire de sa pédagogie, comme de sa psychologie, qu'elle est très artificielle, bien qu'elle veuille se donner les airs de se fonder sur l'expérience et de se rapprocher de la nature.

[G. Compayré.]

**CONDITIONS REQUISES POUR ENSEIGNER.** — Toute personne qui désire enseigner en France soit dans une école publique, soit dans une école privée, doit remplir certaines conditions d'âge, de nationalité, de moralité et de capacité. On trouvera sur ces différents points les indications nécessaires aux articles *Age requis pour enseigner*, *Etrangers*, *Incapacités* et *Titres de capacité*.

**CONDORCET** (Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de), savant, philosophe, écrivain et homme politique, né le 17 septembre 1741 à Ribemont en Picardie, mort à Bourg-la-Reine, le 29 mars 1794. Il se distingua de bonne heure comme mathématicien, et entra à vingt-six ans à l'Académie des sciences, dont il devint en 1776 le secrétaire perpétuel. En 1782, il fut reçu à l'Académie française.

Quand la Révolution commença, Condorcet se trouvait être l'un des derniers survivants de la génération qui avait connu Voltaire et les encyclopédistes. Sa renommée, ses talents, son esprit libéral et sa passion pour le bien public le désignaient pour un rôle important dans le grand mouvement de rénovation nationale qui allait s'accomplir. Il accepta en 1790 les fonctions de membre de la municipalité parisienne; au commencement de 1791, il fut nommé l'un des six commissaires de la Trésorerie, et résigna en conséquence ses fonctions municipales. Après la fuite du roi, il donna sa démission, quitta l'hôtel des Monnaies, et se prononça résolument en faveur de la République. En septembre de la même année, il fut élu député de Paris à l'Assemblée législative, et devint dès le début membre du Comité d'instruction publique de cette assemblée (28 octobre).

La question d'une réorganisation de l'instruction publique était depuis longtemps l'objet des méditations de Condorcet. Il avait inséré dans un recueil périodique, la *Bibliothèque de l'homme public*, en 1790 et 1791, quatre mémoires qui traitent : de la nature et de l'objet de l'instruction publique; de l'instruction commune pour les enfants; de l'instruction commune pour les hommes; de l'instruction relative aux professions. Un cinquième mémoire, qui n'a pas été publié du vivant de l'auteur, est consacré à l'instruction relative aux sciences.

Le Comité d'instruction publique de la Législative écarta d'emblée (25 novembre) le plan que Talleyrand, au nom du Comité de constitution de l'Assemblée constituante, avait présenté deux mois auparavant à cette assemblée et que celle-ci avait renvoyé à la Législative. Une section de cinq membres, Condorcet, Lacépède, Arbogast, Pastoret et Romme, fut chargée d'élaborer un plan général d'instruction; et le 30 janvier

1792 Condorcet fit lecture au Comité, au nom de cette section, d'un projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique. Ce projet fut discuté par le Comité jusqu'au 4 avril; Condorcet, désigné comme rapporteur dès le 5 mars, fit au Comité deux lectures successives de son rapport, le 9 et le 18 avril; et enfin, les 20 et 21 avril, lecture fut faite à l'Assemblée, au nom du Comité, par Condorcet, du rapport et du projet de décret.

Le projet de décret établissait cinq degrés d'instruction : les écoles primaires; les écoles secondaires (écoles primaires supérieures); les instituts (collèges); les lycées (facultés); et la Société nationale des sciences et des arts, chargée de la direction générale de l'enseignement. On a reproché à Condorcet d'avoir voulu, par la création de cette société, livrer l'enseignement aux mains d'une corporation qui fût devenue un Etat dans l'Etat; mais Daunou l'a justifié en rappelant qu'il s'agissait avant tout, pour Condorcet, de soustraire l'instruction publique à la dangereuse ingérence du monarque : en constituant le corps enseignant en une corporation autonome, « Condorcet, l'ennemi des rois, voulait ajouter dans la balance des pouvoirs publics un contrepoids de plus au pouvoir royal ».

Les extraits suivants du rapport qui précédait le projet de décret feront connaître les principes dont le Comité s'était inspiré, et le caractère des établissements d'instruction dont il proposait la création :

« La première condition de toute instruction — disait Condorcet — étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique; et, comme néanmoins cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe qu'il faut ne les rendre dépendants que de l'assemblée des représentants du peuple, parce que de tous les pouvoirs il est le moins corruptible, le plus éloigné d'être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce que, étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener.

« On enseigne dans les *écoles primaires* ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits... Toute collection de maisons renfermant quatre cents habitants aura une école et un maître.... On enseignera dans ces écoles à lire, à écrire, ce qui suppose nécessairement quelques notions grammaticales; on y joindra les règles de l'arithmétique, des méthodes simples de mesurer exactement un terrain, de toiser un édifice; une description élémentaire des productions du pays et des procédés de l'agriculture et des arts; le développement des premières idées morales et des règles de conduite qui en dérivent; enfin, ceux des principes de l'ordre social qu'on peut mettre à la portée de l'enfance. Ces diverses instructions seront distribuées en quatre cours, dont chacun doit occuper une année les enfants d'une capacité commune.... Chaque dimanche, l'instituteur ouvrira une conférence publique, à laquelle assisteront les citoyens de tous les âges; nous avons vu dans cette institution un moyen de donner aux jeunes gens celles des connaissances nécessaires qui n'ont pu cependant faire partie de leur première éducation. On y développera les principes et les règles de la morale avec plus d'étendue, ainsi que cette partie des lois nationales dont l'ignorance empêcherait un citoyen de connaître ses droits et de les exercer.

« ... Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une raison étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités : le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes, celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves.

« En continuant ainsi l'instruction pendant toute la durée de la vie, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer trop promptement de la mémoire... On pourra montrer l'art de s'instruire par soi-même, comme à chercher des mots dans un dictionnaire, à se servir de la table d'un livre, à suivre sur une carte, sur un plan, sur un dessin, des narrations ou des descriptions, à faire des notes ou des extraits.

« Les fêtes nationales, en rappelant aux habitants des campagnes, aux citoyens des villes, les époques glorieuses de la liberté,... leur apprendront à chérir les devoirs qu'on leur aura fait connaître. Dans la discipline intérieure des écoles, on prendra soin d'instruire les enfants à être bons et justes; on leur fera pratiquer, les uns à l'égard des autres, les principes qu'on leur aura enseignés, et par là, en même temps qu'on leur fera prendre l'habitude d'y conformer leur conduite, ils apprendront à les mieux entendre, à en sentir plus fortement l'utilité et la justice.... La gymnastique ne sera point oubliée...

« Si l'on reproche à ce plan de renfermer une instruction trop étendue, nous pourrons répondre qu'avec des livres élémentaires bien faits et destinés à être mis entre les mains des enfants, avec le soin de donner aux maîtres des ouvrages composés pour eux, où ils puissent s'instruire de la manière de développer les principes, de les proportionner à l'intelligence des élèves,... on n'aura point à craindre que l'étendue de cet enseignement excède les bornes de la capacité ordinaire des enfants. Il existe d'ailleurs des moyens de simplifier les méthodes, de mettre les vérités à la portée des esprits les moins exercés....

« On pourrait nous reprocher au contraire d'avoir trop resserré les limites de l'instruction destinée à la généralité des citoyens; mais la nécessité de se contenter d'un seul maître pour chaque établissement,... le petit nombre des années que les enfants des familles pauvres peuvent donner à l'étude, nous ont forcés de resserrer cette première instruction dans des bornes étroites; et il sera facile de les reculer lorsque l'amélioration de l'état du peuple, la distribution plus égale des fortunes, suite nécessaire des bonnes lois, les progrès des méthodes d'enseignement, en auront amené le moment....

« Les *écoles secondaires* sont destinées aux enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail, et consacrer à leur éducation un plus grand nombre d'années, ou même quelques avances. Chaque district et, de plus, chaque ville de quatre mille habitants, aura une de ces écoles secondaires. L'enseignement sera le même dans tous les établissements; mais ils auront un, deux, trois instituteurs, suivant le nombre d'élèves qu'on peut supposer devoir s'y rendre. Quelques notions de mathématiques, d'histoire naturelle et de chimie nécessaires aux arts, des développements plus étendus des principes de la morale et de la science sociale, des leçons élémentaires de commerce, y formeront le fonds de l'instruction. Les instituteurs donneront des conférences hebdomadaires, ouvertes à tous les citoyens. Chaque école aura une petite bibliothèque, un petit cabinet où l'on placera quelques instruments météorologiques, quelques modèles de machines ou de métiers, quelques objets d'histoire naturelle; et ce sera pour les hommes un nouveau moyen d'instruction.

« Les conférences hebdomadaires proposées pour ces deux premiers degrés ne doivent pas être regardées comme un faible moyen d'instruction.... Qu'on ne craigne pas que la gravité de ces instructions en écarte le peuple.... L'homme des campagnes, l'artisan des villes ne dédaignera point des connaissances dont il aura une fois connu les avantages par son expérience ou celle de ses voisins. La frivolité, le dégoût des choses sérieuses, le dédain pour ce qui n'est qu'utile, ne sont pas les vices des hommes pauvres; et cette prétendue stupidité, née de l'asservissement et de l'humiliation, disparaîtra bientôt lorsque des hommes libres trouveront auprès d'eux les moyens de briser la dernière et la plus honteuse de leurs chaînes.

« Le troisième degré d'instruction embrasse les éléments de toutes les connaissances humaines. L'instruction, considérée comme partie de l'éducation générale, y est absolument complète. Elle renferme ce qui est nécessaire pour être en état de se préparer à remplir les fonctions publiques qui exigent le plus de lumières,

ou de se livrer avec succès à des études plus approfondies; c'est là que se formeront les instituteurs des écoles secondaires, que se perfectionneront les maîtres des écoles primaires déjà formés dans celles du second degré. Le nombre des *instituts* a été porté à cent dix, et il en sera établi dans chaque département [le département de Paris devait en avoir cinq, deux départements chacun trois, dix-neuf départements chacun deux].... Plusieurs motifs ont déterminé l'espèce de préférence accordée aux sciences mathématiques et physiques.... L'ancien enseignement n'était pas moins vicieux par sa forme que par le choix et la distribution des objets. On semblait n'avoir voulu faire que des théologiens ou des prédicateurs : nous aspirons à former des hommes éclairés.... Vous devez à la nation française une instruction au niveau de l'esprit du dix-huitième siècle, de cette philosophie qui, en éclairant la génération contemporaine, présage, prépare et devance déjà la raison supérieure à laquelle les progrès nécessaires du genre humain appellent les générations futures.... C'est d'après cette même philosophie que nous avons regardé les sciences morales et politiques comme une partie essentielle de l'instruction commune. Jamais un peuple ne jouira d'une liberté constante, assurée, si l'instruction dans les sciences politiques n'est pas générale,... si vous ne préparez à l'homme, par une instruction générale, les moyens de parvenir à une constitution plus parfaite, de se donner de meilleures lois, et d'atteindre une liberté plus entière....

« L'enseignement [dans les instituts] sera partagé par cours;... la distribution en sera telle qu'un élève pourra suivre, à la fois, quatre cours, ou n'en suivre qu'un seul; embrasser, dans l'espace de cinq ans environ, la totalité de l'instruction, s'il a une grande facilité; se borner à une seule partie dans le même espace de temps, s'il a des dispositions moins heureuses.... Les professeurs tiendront une fois par mois des conférences publiques.... Auprès de chaque institut, on trouvera une bibliothèque, un cabinet, un jardin de botanique, un jardin d'agriculture....

« Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les instituts seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. La constitution... ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux, et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux. Chacun d'eux doit être enseigné dans les temples par ses propres ministres. Les parents, quelle que soit leur croyance, quelle que soit leur opinion sur la nécessité de telle ou telle religion, pourront alors, sans répugnance, envoyer leurs enfants dans les établissements nationaux.... Dira-t-on que l'idée de cette séparation s'élève au-dessus des lumières actuelles du peuple? Non, sans doute; car, puisqu'il s'agit ici d'instruction publique, tolérer une erreur, ce serait s'en rendre complice; ne pas consacrer hautement la vérité, ce serait la trahir....

« Nous avons donné le nom de *lycée* au quatrième degré d'instruction; toutes les sciences y sont enseignées dans toute leur étendue. C'est là que se forment les savants;... c'est là aussi que doivent se former les professeurs... Nous proposons d'établir en France neuf lycées; ce nombre a paru répondre à ce qu'exigeait la population de la France. En effet, sans que le nombre des élèves puisse nuire à l'enseignement, un homme, sur seize cents, pourra suivre un cours d'études dans les lycées, et cette proportion est suffisante.... L'instruction dans les lycées sera commune aux jeunes gens qui complètent leur éducation, et aux hommes....

« Dans ces quatre degrés d'instruction, l'enseignement sera totalement gratuit....

« Au delà des écoles primaires, l'instruction cesse d'être rigoureusement universelle. Mais... les enfants qui auront annoncé le plus de talent dans un degré d'instruction seront appelés à en parcourir le degré supérieur, et entretenus aux dépens du trésor national, sous le nom d'élèves de la patrie. D'après le plan du Comité, trois mille huit cent cinquante enfants ou environ recevraient une somme suffisante pour leur entretien : mille suivraient l'instruction des instituts, six cents celle des lycées....

« Dans les trois premiers degrés d'instruction, on n'enseigne que des éléments plus ou moins étendus;... il faut donc que la puissance publique indique les livres qu'il convient d'enseigner. Mais dans les lycées, où la science doit s'enseigner tout entière, c'est au professeur à choisir ses méthodes....

« Enfin, le dernier degré d'instruction est une *Société nationale des sciences et des arts*, instituée pour surveiller et diriger les établissements d'instruction, pour s'occuper du perfectionnement des sciences et des arts, pour recueillir, encourager, appliquer et répandre les découvertes utiles.... Nous proposons de diviser cette société en quatre classes, qui tiendront séparément leurs séances... Chaque classe est divisée en sections; chaque section a un nombre déterminé de membres, moitié résidant à Paris, moitié répandus dans les départements... La première nomination une fois faite [il devait être présenté un projet de décret particulier sur ce mode de nomination], les membres de la Société nationale se choisiront eux-mêmes.... Chaque classe de la Société nationale élit les professeurs des lycées dont l'enseignement correspond aux sciences qui sont l'objet de cette classe. Les professeurs du lycée nomment ceux des instituts, mais la municipalité aura le droit de réduire la liste des éligibles. Quant aux instituteurs des écoles secondaires et primaires, la liste d'éligibles sera faite par les professeurs des instituts de l'arrondissement, et le choix appartiendra, pour les premiers, au corps municipal du lieu où l'école est située; pour les derniers, à l'assemblée des pères de famille de l'arrondissement de l'école....

« Des directoires formés dans la Société nationale, les lycées, les instituts, seront chargés de l'inspection habituelle des établissements inférieurs Dans les circonstances importantes, la décision appartiendra à une des classes de la Société nationale ou à l'assemblée des professeurs, soit du lycée, soit des instituts.

« ... La dépense de la nouvelle organisation de l'instruction publique ne surpassera pas de beaucoup, et peut-être n'égalera point, ce que les institutions anciennes coûtaient à la nation....

« Dans les villages où il n'y aura qu'une seule école primaire, les enfants des deux sexes y seront admis et recevront d'un même instituteur une instruction égale. Lorsqu'un village ou une ville auront deux écoles primaires, l'une d'elles sera confiée à une institutrice, et les enfants des deux sexes seront séparés. Telle est la seule disposition relative à l'instruction des femmes qui fasse partie de notre premier travail; cette instruction sera l'objet d'un rapport particulier....

« L'Assemblée nationale reconnaît le droit qu'ont les citoyens de former des sociétés libres pour concourir au progrès des sciences, des lettres et des arts.... Tout citoyen pourra former librement des établissements d'instruction.

« L'indépendance de toute puissance étrangère, où nous avons placé l'enseignement public, ne peut effrayer personne, puisque l'abus serait à l'instant corrigé par le pouvoir législatif, dont l'autorité s'exerce immédiatement sur tout le système de l'instruction. L'existence d'une instruction libre et celle des sociétés savantes librement formées n'opposeront-elles pas encore à cet abus une puissance d'opinion imposante?... L'indépendance de l'instruction fait en quelque sorte une partie des droits de l'espèce humaine.... Quelle puissance pourrait avoir le droit de dire à l'homme : « Voilà ce qu'il faut que vous sachiez, voilà le terme « où il faut vous arrêter? » De quel droit un pouvoir, quel qu'il fût, oserait-il déterminer où est la vérité, où se trouve l'erreur? Un pouvoir qui interdirait d'enseigner une opinion contraire à celle qui a servi de fondement aux lois établies attaquerait directement la liberté de penser.... Il ne reste donc qu'un seul

moyen : l'indépendance absolue des opinions dans tout ce qui s'élève au-dessus de l'instruction élémentaire....

« Il viendra, sans doute, un temps où les sociétés savantes, instituées par l'autorité, seront superflues, et dès lors dangereuses, où même tout établissement public d'instruction deviendra inutile;... mais ce temps est encore éloigné; notre objet devait être d'en préparer, d'en accélérer l'époque; et, en travaillant à former ces institutions nouvelles, nous avons dû nous occuper sans cesse de hâter l'instant heureux où elles deviendront inutiles. »

L'Assemblée, une fois achevée la lecture du rapport et du projet de décret, en ordonna l'impression et en ajourna la discussion, et décréta en même temps que le Comité lui présenterait un aperçu des dépenses qu'entraînerait l'exécution de son plan. Le 25 mai, Condorcet lut à l'Assemblée cet *Aperçu*, dont les chiffres, annonça-t-il, résultaient de calculs faits par Romme. Le Comité estimait qu'il y aurait trente et un mille écoles primaires, recevant deux millions soixante-dix mille enfants, et qu'elles coûteraient quinze millions, si le traitement moyen d'un instituteur était de quatre cents livres (si ce traitement était porté à cinq cents livres, la dépense serait augmentée de trois millions). Les écoles secondaires, avec cent trente-cinq mille élèves, devaient employer environ deux mille cent instituteurs, et coûter deux millions trois cent mille livres. Les cent dix instituts, avec quatre-vingt mille élèves, coûteraient trois millions neuf cent soixante mille livres. Les lycées coûteraient un million trois cent cinquante mille livres; la Société nationale, trois cent mille livres; les élèves de la patrie, un million trois cent mille livres. Total : vingt-quatre millions quatre cent mille livres.

On a vu, à l'article *Assemblée législative*, quelles circonstances empêchèrent l'Assemblée, jusqu'à la fin de sa session, d'aborder la discussion du plan d'instruction publique.

Entré ensuite à la Convention nationale comme député de l'Aisne, Condorcet, élu à la fois membre du Comité d'instruction publique et membre du Comité de constitution, opta pour ce dernier. Le plan d'instruction publique qu'il avait présenté à la Législative, et dont une nouvelle édition, accompagnée de notes, fut imprimée en exécution d'un décret de la Convention du 20 décembre 1793, servit de base aux travaux du nouveau Comité d'instruction publique (Voir *Convention nationale*).

Condorcet fut le rapporteur du projet de constitution républicaine présenté à la Convention par le Comité de constitution, le 15 février 1793.

Aussitôt après la présentation de ce projet, le Comité de constitution fut dissous, et Condorcet rentra au Comité d'instruction publique, aux travaux duquel il ne semble plus, du reste, avoir pris une part active. L'influence, dans ce dernier comité, par suite de l'abstention de Condorcet, passa à Sieyès, qui, en juin, allait réussir à substituer un plan de sa façon au projet présenté l'année précédente à la Législative.

Le projet de constitution fut discuté à la Convention du milieu d'avril jusque vers la fin de mai. Comme la discussion traînait en longueur, la Convention décréta (29 mai), sur la proposition du Comité de salut public, qu'une commission de cinq membres « lui présenterait dans le plus court délai un plan de constitution réduit aux seuls articles qu'il importait de rendre irrévocables par les assemblées législatives ». Cette commission, dont Hérault de Séchelles fut le rapporteur, présenta le 10 juin (huit jours après le décret prononçant la mise en arrestation de vingt-neuf représentants girondins) un nouveau projet, que la Convention adopta le 24 juin. La nouvelle constitution devait être soumise à l'acceptation des assemblées primaires; Condorcet, estimant que le projet dont il avait été le rapporteur en février était plus démocratique que celui du 24 juin, fit imprimer une brochure intitulée *Aux citoyens français sur le projet de nouvelle constitution*. dans cette brochure, critiquant la formation du Conseil exécutif et les attributions qui lui étaient dévolues, il eut le tort de dire qu'un pareil système semblait calculé pour conduire au rétablissement de la royauté. L'écrit de Condorcet fut dénoncé par Chabot à la Convention, qui décréta l'auteur d'arrestation (8 juillet). Condorcet jugea prudent de se mettre en sûreté, et trouva un refuge dans la maison de Mme Vernet (rue des Fossoyeurs, n° 21, aujourd'hui rue Servandoni, n° 15), où il séjourna huit mois et demi. C'est pendant cette retraite forcée qu'il écrivit ses admirables *Avis d'un proscrit à sa fille*, l'un des plus beaux livres de morale qu'on puisse lire; son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, qui parut en germinal an III, un an après sa mort; et un livre élémentaire d'arithmétique destiné aux écoles de la République, qui fut imprimé en l'an VII sous le titre de *Moyen d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*. Le 5 germinal an II, averti qu'une perquisition devait être faite dans la maison de Mme Vernet, Condorcet quitta son asile, et se rendit à Fontenay-aux-Roses, où il ne trouva pas chez l'ex-académicien Suard l'hospitalité espérée. Arrêté le 7 germinal dans un cabaret de Clamart, il fut conduit à la prison de Bourg-l'Egalité, où il s'empoisonna le 9 germinal. Son acte de décès fut dressé sous le nom de Pierre Simon, qu'il avait pris dans son interrogatoire. C'est seulement en ventôse an III que l'identité du prisonnier mort le 9 germinal an II fut constatée, grâce à une montre et à un *Horace* qu'on avait trouvés sur le cadavre.

Il est intéressant de rappeler, pour résumer les idées sociales et politiques de Condorcet, que c'est lui qui, dans son *Tableau des progrès de l'esprit humain* (p. 329), a écrit ces mots, qui servirent d'épigraphe, en l'an IV, au *Manifeste des Egaux* : « Egalité de fait, dernier but de l'art social ».

**CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES.** — Les conférences pédagogiques, dont la création remonte à 1837, et qui avaient été abandonnées, ont été réorganisées par l'arrêté du 5 juin 1880 ainsi conçu :

« ARTICLE PREMIER. — Des conférences pédagogiques d'instituteurs et d'institutrices publics sont organisées dans chaque canton par l'autorité académique. Deux ou plusieurs cantons pourront être réunis.

« Le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, pourra décider que la même conférence sera commune aux instituteurs et aux institutrices.

« La présidence appartient de droit à l'inspecteur d'académie, ou, à son défaut, à l'inspecteur primaire. Les membres de la conférence nomment chaque année un vice-président et un secrétaire choisis parmi eux.

« ART. 2. — Il ne sera traité, dans ces conférences, que de matières de pédagogie théorique et pratique.

« ART. 3. — A la dernière réunion de chaque année scolaire, la conférence propose les questions qui pourront être traitées au cours de l'année suivante. La liste de ces questions est arrêtée et publiée, dans le plus bref délai possible, par l'inspecteur d'académie.

« ART. 4. — La présence aux conférences pédagogiques est obligatoire pour tous les instituteurs et institutrices publics titulaires; elle l'est aussi pour les instituteurs adjoints, toutes les fois que leur présence n'est pas nécessaire à l'école. Des dispenses peuvent être accordées par l'inspecteur d'académie.

« ART. 5. — Les instituteurs et institutrices libres peuvent, sur leur demande, être autorisés par l'inspecteur d'académie à assister aux conférences.

« ART. 6. — Le nombre, la date et le lieu des réunions sont fixés par l'autorité académique.

« ART. 7. — Une copie du procès-verbal de chaque séance est envoyée à l'inspecteur primaire. »

Les instituteurs honoraires sont admis à prendre part, avec voix délibérative, aux conférences pédagogiques dans le canton où ils résident (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 132).

Les prescriptions de l'arrêté du 5 juin 1880 ont été complétées par une circulaire en date du 10 août de la même année, où l'objet de l'institution se trouve nettement défini en même temps que sont indiquées les conditions de son fonctionnement.

Nous croyons devoir reproduire la plus grande partie de ces instructions, qui n'ont pas cessé d'être en vigueur :

« Vous n'aurez pas de peine, Monsieur le recteur, à reconnaître dans quel esprit cet arrêté est conçu : il établit expressément l'obligation pour tout instituteur de prendre part aux conférences pédagogiques; mais il laisse une très grande latitude aux autorités compétentes pour le mode d'organisation. La préoccupation essentielle de l'administration supérieure n'est pas que ces conférences s'établissent sur un plan uniforme, mais qu'elles s'établissent partout dans les conditions les plus propices à leur développement.

« L'important est que notre personnel enseignant échappe à cette influence de l'isolement qui paralyse peu à peu les volontés les plus fermes. Jeunes ou vieux, sortis ou non d'une école normale, nos instituteurs ont besoin de faire effort pour ne pas se laisser gagner par le découragement ou par la routine. Pour les y aider, pour tenir chacun d'eux en haleine, nulle action ne peut être plus efficace que celle du corps tout entier, qui a intérêt à ne laisser faiblir aucun de ses membres. En se rapprochant dans des conférences périodiques, ils n'apprendront pas seulement à discuter en commun les questions de méthode, les points de doctrine, les procédés et les livres, tous les détails de l'organisation scolaire; ils y trouveront, par surcroît, l'occasion de nouer ensemble de bonnes relations de confraternité, et de multiplier leurs rapports avec leurs chefs hiérarchiques, c'est-à-dire de créer entre eux librement cette communauté d'esprit et cette solidarité professionnelle qui fait la puissance et la dignité d'un corps enseignant.

« C'est pour assurer à ces conférences une action efficace et permanente que le Conseil supérieur a voulu qu'elles ne fussent plus désormais des réunions facultatives et accidentelles de quelques maîtres zélés et désireux de s'instruire; elles compteront formellement au nombre des devoirs auxquels l'instituteur ne pourra se soustraire sans méconnaître les exigences de sa profession.

« Il est juste, en conséquence, que l'autorité académique recherche avec sollicitude les moyens de concilier cette obligation nouvelle avec les autres devoirs déjà si nombreux de l'instituteur. De là, les diverses prescriptions de l'arrêté relativement au siège de la conférence, au nombre des réunions, au mode de convocation personnelle.

« Les conférences ayant principalement pour but de permettre à tous les instituteurs de participer à des études communes, il faut, avant tout, que les lieux de réunion soient en nombre suffisant pour être à tous d'un accès facile. Le chef-lieu de canton sera le plus souvent le rendez-vous naturel; quelquefois on devra choisir un point central ou présentant d'autres avantages; tantôt il y aura lieu de grouper deux ou plusieurs cantons, tantôt, au contraire, d'avoir plusieurs lieux de réunion dans un même canton; il faut que toute liberté soit laissée à l'autorité locale et à l'administration académique pour trouver le mode de groupement le plus commode et le moins coûteux.

« Mêmes raisons pour fixer diversement, suivant les habitudes locales, la date des réunions et leur nombre chaque année; tel canton, telle grande ville peut avoir des réunions mensuelles, tel autre se bornera peut-être actuellement à une ou deux par an.

« Une question plus délicate encore et que vous résoudrez, Monsieur le recteur, d'après vos renseignements particuliers sur les usages locaux et l'esprit de chaque contrée, est l'organisation de conférences soit distinctes, soit communes, pour les instituteurs et les institutrices.

« Actuellement, il existe dans les différentes parties de la France des exemples de l'un et de l'autre système qui réussissent également....

« Je vous ai laissé une liberté absolue d'appréciation et de choix. Il vous appartiendra, Monsieur le recteur, d'appliquer à chaque département, à chaque circonscription, s'il le faut, le mode de réunion qui aura le plus de chance d'être bien accueilli par le personnel placé sous vos ordres.

« L'arrêté appelle aux conférences, à titre obligatoire, les instituteurs et institutrices titulaires ; il y admet aussi, dans la mesure où le permettront les besoins du service, les instituteurs adjoints; par une réserve qu'il est facile de comprendre, on n'a pas cru devoir étendre cette prescription aux institutrices adjointes, qui ne pourront être admises que par mesure spéciale, à la demande et sous la responsabilité de leurs directrices. Je n'ai pas besoin d'ajouter que tout le personnel enseignant des écoles normales est invité à prendre part aux travaux de la conférence pédagogique du chef-lieu. Quant aux instituteurs et institutrices libres, ils n'auront qu'à exprimer le désir d'y assister pour en obtenir l'autorisation. Je ne vois aucun inconvénient à ce que l'inspecteur d'académie les autorise à prendre part aux discussions; ils auraient seulement à s'abstenir de voter dans le cas où il s'agirait d'émettre un avis ou un vœu exclusivement relatifs aux écoles publiques.

« Le droit d'accorder des dispenses, non pas collectives, mais individuelles, est conféré aux inspecteurs d'académie qui ont besoin de ce pouvoir pour empêcher une institution essentiellement libérale de prendre, en aucune circonstance, un caractère vexatoire. Vous leur recommanderez, Monsieur le recteur, d'une part, de se refuser absolument à toute demande de dispense qui exempterait en principe une catégorie quelconque d'instituteurs ou d'institutrices, et, d'autre part, d'accorder, aussi largement que possible, les dispenses individuelles que motiveront l'âge, la santé, les difficultés de communication, toute autre circonstance enfin que la résistance systématique.

« Il ne sera traité, dans les conférences, que des matières de pédagogie théorique ou pratique. Les discussions ne sauraient s'égarer sur d'autres sujets, puisque la liste des questions à débattre est dressée par les instituteurs eux-mêmes, et que l'inspecteur d'académie choisit dans cette liste les sujets de chaque session. Il y a donc double raison de croire que les choix seront excellents. Là encore j'ai voulu éviter la recherche de l'uniformité, et je laisse, sous votre direction, aux inspecteurs d'académie, aux présidents et aux membres des conférences, la liberté de régler leurs travaux : les sujets pourront, ou bien être les mêmes pour toutes les conférences cantonales, ou varier de canton à canton, d'arrondissement à arrondissement. L'ordre des matières traitées, le nombre et l'étendue des rapports écrits, les procès-verbaux, la part de l'intervention de l'inspecteur dans les débats, tout le fonctionnement enfin des conférences sera réglé par les conférences elles-mêmes; c'est la condition indispensable pour que le corps enseignant s'y intéresse et en profite.

« Vous vous ferez seulement rendre compte, Monsieur le recteur, du travail fait chaque année dans chaque circonscription, et je ne doute pas que vos conseils et vos observations ne contribuent à imprimer à cet intéressant mouvement d'idées la plus sage et la plus heureuse direction, tout en lui laissant sa spontanéité.

« Il est désirable que les membres des conférences pédagogiques étudient les sujets scolaires à un point de vue essentiellement pratique. Trop souvent, les questions d'éducation ont servi de thème à de vaines déclamations. Des plans chimériques, des théories ambitieuses et vides ont parfois compromis plutôt qu'avancé le progrès. Il faut que nos instituteurs se persuadent que la pédagogie est une science positive qui s'appuie sur l'expérience. Aussi verrais-je avec plaisir se généraliser l'usage de ces conférences pédagogiques en action qui consistent en une classe réelle faite dans une école par un instituteur, en présence de ses collègues, et suivie d'une discussion où chacun apporte des observations prises sur le vif. Mettre en commun le fruit de l'expérience scolaire quotidienne, se communiquer mutuellement les petites découvertes pratiques que chacun a faites dans sa classe, s'éclairer par la discussion non sur de savants systèmes, mais sur les réalités de l'école primaire, c'est bien là le véritable but des conférences et la raison de leur juste popularité. »

**CONGÉS DES ÉLÈVES.** — Voir *Vacances*.

**CONGÉS DES INSTITUTEURS.** — Indépendamment des autorisations d'absence de courte durée, qui sont accordées par l'inspecteur primaire ou l'inspecteur d'académie, les instituteurs et institutrices peuvent, comme tous les autres fonctionnaires, obtenir des congés soit pour raison de santé, soit pour convenances personnelles.

*Congés pour maladie.* — Lorsqu'un instituteur ou une institutrice se trouve empêché, par sa santé, de faire son service, il doit en aviser l'inspecteur primaire, et, en même temps, adresser directement à l'inspecteur d'académie une demande d'interruption de service accompagnée d'un certificat de médecin motivant cette interruption et en indiquant la durée approximative.

Si la demande lui paraît justifiée, l'inspecteur d'académie la transmet au préfet, qui a seul qualité pour accorder le congé. (Décret du 25 mai 1894, articles 1er et 2.)

Aux termes de l'art. 6 du décret du 9 novembre 1853, dont les dispositions, d'après un avis du Conseil d'Etat en date du 24 février 1897, sont applicables aux instituteurs et aux institutrices, ces maîtres ou maîtresses peuvent être autorisés à conserver leur traitement entier pendant les trois premiers mois de leur congé, et la moitié pendant les trois mois suivants.

Les mêmes dispositions limitent à un maximum de *six mois* les congés qui peuvent être accordés, pour maladie, au cours d'une même année, *calculée à partir du début de la première suppléance.*

Pendant la durée d'un congé pour cause de santé, l'instituteur reste titulaire de son emploi et est suppléé aux frais de l'Etat, en vertu des prescriptions de l'art. 42 de la loi du 19 juillet 1889, modifiée par la loi du 25 juillet 1893.

Les indemnités de logement et de résidence restent également acquises à l'instituteur suppléé.

Mais, au delà de six mois, il ne peut rester en congé qu'à la condition de ne toucher aucun traitement.

*Congés pour convenances personnelles.* — Ces congés ne donnent droit à aucun traitement. Leur durée est limitée à trois ans, en ce qui concerne les anciens élèves-maîtres ou élèves-maîtresses qui n'ont pas encore accompli intégralement leur engagement décennal.

Ce terme expiré, les intéressés sont mis en demeure de solliciter leur réintégration dans l'enseignement public ou de rembourser le prix de la pension dont ils ont joui à l'école normale. (Circulaire du 15 février 1897.)

Ils sont soumis d'autre part, au point de vue du service militaire, aux obligations prévues par le règlement du 23 novembre 1889, s'ils ont contracté un engagement décennal en vertu de l'art. 23 de la loi du 15 juillet 1889.

Voir *Absence*, *Inactivité*, *Vacances*.

**CONGO BELGE.** — Le 15 novembre 1908, la Belgique a annexé, à titre de colonie, l'Etat indépendant du Congo, fondé en 1885 par le roi Léopold II. Le Congo belge est un territoire de 2 350 000 kilomètres carrés (plus de quatre-vingts fois celui de la Belgique), avec une population indigène de dix-sept millions d'habitants de race nègre. Par son climat, le Congo n'est pas une colonie de peuplement; les Européens n'y résident que temporairement, leur nombre est très restreint et se compose de fonctionnaires, d'officiers de la force publique, de juges, de consuls, d'agents commerciaux, de missionnaires catholiques et protestants, d'explorateurs, etc.

Le budget de 1909 porte en recettes 39 094 036 francs et une somme égale en dépenses, dont 1 659 300 francs pour la justice, 520 000 francs pour les cultes, et 89 800 francs pour l'instruction publique.

L'instruction publique a été réglée par divers décrets; celui de 1890 défère à l'Etat la tutelle des enfants nègres libérés à la suite de l'arrestation ou de la dispersion d'un convoi d'esclaves, de ceux qui sont délaissés ou abandonnés, des orphelins et des enfants à l'égard desquels les parents ne remplissent pas leurs devoirs d'entretien et d'éducation.

Pour ces enfants, des colonies agricoles et professionnelles ont été créées par l'Etat, à Boma et à Nouvelle-Anvers; elles sont dirigées par des religieux de la Congrégation de Scheut-lez-Bruxelles. Les études sont de trois années; l'horaire comprend trois heures de classe et d'exercices religieux, trois heures d'exercices et de théorie militaires (section spéciale), deux heures de travaux manuels. Après trois années, qui peuvent être doublées, l'élève doit savoir lire et écrire le français, une langue indigène, connaître les quatre règles du calcul; un officier blanc et des sous-officiers noirs enseignent les exercices et les règlements aux élèves de la section militaire. Après la période scolaire, les colons restent jusqu'à vingt et un ans sous la tutelle de l'Etat. Une partie des pupilles est versée dans la force publique, l'autre dans l'administration de l'Etat.

Boma possède, depuis 1897, une école de candidats sous-officiers comptables; elle se recrute parmi les meilleurs élèves des colonies agricoles et professionnelles, et forme des gradés comptables pour l'armée; elle est dirigée par un officier de la force publique. Les études sont d'une année, et comprennent: l'étude des règlements militaires, les règles de la comptabilité, le calcul, opérations et problèmes, la rédaction de rapports militaires, les exercices militaires; le cours de religion catholique se donne trois fois par semaine, par un missionnaire de Scheut. Une autre école de candidats commis est établie à Boma pour les élèves qui ne sont pas incorporés dans la force publique; elle est dirigée par un magistrat attaché à la direction de la justice; les cours durent deux années, et comprennent: le français (lecture, orthographe, rédaction), les quatre règles du calcul, le système métrique, les éléments de la comptabilité, la géographie et l'histoire du Congo, l'hygiène, l'établissement d'une comptabilité de station.

La colonie agricole et professionnelle de Boma a été visitée en août 1908 par M. E. Vandervelde, membre de la Chambre des représentants de Belgique, et jugée en ces termes: « Conduits par nos hôtes, nous visitons les dortoirs et les classes. Dans les dortoirs, assez sales, il faut bien l'avouer, on va remplacer, nous assure-t-on, les couchettes en bambou, infectées de vermine, par des lits en fer. Dans les classes, au nombre de sept, nous trouvons tous les enfants de la colonie, avec quelques petits camarades de Boma, et nous assistons, pendant une heure, à la leçon des grands, donnée par un jeune indigène du Kasaï. Dois-je avouer que ses méthodes d'enseignement m'ont paru plutôt rudimentaires? Comme exercice de lecture, une page de la Bible; pour la dictée, un extrait de je ne sais quel récit, où il était question des druides dans l'ancienne Gaule; puis, une analyse grammaticale que, pour ma part, j'aurais été parfaitement incapable de faire; enfin, dans un pays où les travailleurs gagnent six francs par mois, un problème d'arithmétique où des ouvriers gagnaient six francs par jour! »

Au sujet de la colonie d'enfants de Nouvelle-Anvers, créée en 1901, voici comment s'exprime M. F. Van der Linden, dans une correspondance écrite au cours de son récent voyage au Congo: « Si je pense qu'à Boma l'enseignement des Pères de Scheut est mal organisé, ce n'est pas un motif pour qu'à Nouvelle-Anvers je ne signale pas les résultats encourageants obtenus à la colonie scolaire. Les cours y sont donnés en langue indigène. Les enfants reçoivent des livres qui peuvent les intéresser. On ne leur parle pas de la Gaule antique, des chinoiseries grammaticales; on ne leur fait pas résoudre des problèmes dont tous les éléments sont en flagrante contradiction avec les idées communes à leur milieu. »

En 1906 ont été instituées à Boma, à Léopoldville, à Stanleyville, des écoles d'apprentissage pour former des ouvriers mécaniciens, ajusteurs-monteurs, chaudronniers, forgerons, maçons, charpentiers, aide-poseurs de télégraphes; ces écoles sont annexées aux ateliers et aux chantiers de l'Etat, à Boma et à Léopoldville, et à ceux de la Compagnie des chemins de fer du Congo supérieur, à Stanleyville. On reçoit dans ces écoles des indigènes de douze à vingt ans. Ils sont logés, nourris, entretenus aux frais de l'Etat, pendant les deux années d'apprentissage. L'enseignement donné est nettement

professionnel et pratique, et est dégagé de tout ce qui n'est pas directement en rapport avec la profession à apprendre. Il comporte principalement, dans chaque catégorie, l'exécution des travaux manuels sous la direction d'un artisan européen présentant toutes les garanties et aptitudes voulues pour former de bons apprentis; et en outre l'étude des matières suivantes: l'écriture, la lecture et la prononciation de la langue française; les opérations fondamentales de l'arithmétique et les problèmes qui s'y rattachent; le système des poids et mesures métriques; le dessin industriel élémentaire, avec nomenclature des principales figures de géométrie; la nomenclature des principaux termes techniques employés dans les travaux. L'enseignement théorique a une durée maximum de quinze heures par semaine.

Léopoldville possède une école d'armuriers noirs, fondée en 1905 par l'Etat; les élèves y apprennent à réparer les armes de la force publique.

En 1908, une école d'infirmiers noirs a été instituée à Boma; elle est annexée à l'hôpital des indigènes et dirigée par un docteur en médecine. Les études durent trois années; les élèves sortent de la colonie d'enfants de Boma et sont logés et nourris par l'Etat.

Telles sont les œuvres d'éducation et d'instruction fondées, dirigées et entretenues par l'Etat.

Il existe, en outre, dans le Congo belge, des écoles établies par des missionnaires. Le décret de 1892 autorise les représentants légaux des associations philanthropiques et religieuses à recueillir les enfants indigènes dont la loi défère la tutelle à l'Etat. Les missions catholiques reçoivent des subsides de l'Etat; celui-ci s'est engagé, à cet égard, par une convention conclue le 26 mai 1906 avec le Saint-Siège apostolique, et maintenue par la Belgique. Le but de cette convention est « de favoriser la diffusion méthodique du catholicisme au Congo ». L'Etat concède aux établissements des missions catholiques les terres nécessaires à leurs œuvres religieuses, chaque établissement de mission s'engageant à créer une école pour instruire les indigènes; le programme doit comporter notamment: un enseignement pratique d'agriculture et d'agronomie forestière et un enseignement professionnel pratique des métiers manuels. Le programme des études et des cours doit être soumis au gouverneur général, et les branches à enseigner sont fixées de commun accord. L'enseignement des langues nationales belges doit faire partie du programme (ces langues sont le français et le flamand, mais cette dernière n'a pas été enseignée jusqu'ici). Chaque supérieur de mission doit faire périodiquement rapport au gouverneur général sur le développement et l'organisation des écoles, le nombre des élèves, l'avancement des études, etc. Le gouverneur général peut, par lui-même ou par un délégué, s'assurer si les écoles répondent à toutes les conditions d'hygiène et de salubrité. Des écoles sont ouvertes aux jeunes négresses orphelines ou abandonnées, auxquelles les sœurs de Notre-Dame enseignent la religion, le français, la lecture, l'écriture, la couture. La nomination de chaque supérieur de mission est notifiée au gouverneur général. Les missionnaires s'engagent à accomplir pour l'Etat, moyennant indemnité, les travaux spéciaux d'ordre scientifique rentrant dans leur compétence personnelle, tels que reconnaissances ou études géographiques, ethnographiques, linguistiques, etc. Chaque mission reçoit cent à deux cents hectares de terres cultivables, qui ne peuvent être aliénées et doivent rester affectées à leur utilisation, c'est-à-dire à l'œuvre de la mission; ces terres sont cédées à titre gratuit et en propriété perpétuelle; leur emplacement est déterminé de commun accord entre le gouverneur général et le supérieur de la mission. Les missionnaires catholiques s'engagent, dans la mesure de leur personnel disponible, à assurer le ministère sacerdotal dans les centres où le nombre des fidèles rendrait leur présence opportune; le gouvernement alloue un traitement aux missionnaires en cas de résidence stable. Il est convenu que les deux parties contractantes recommanderont toujours à leurs subordonnés la plus parfaite harmonie entre les missionnaires et les agents de l'Etat; les difficultés qui surgiraient doivent être réglées à l'amiable entre les autorités locales respectives, et, si l'entente ne s'obtient pas, celles-ci doivent en référer aux autorités supérieures.

Les institutions religieuses, scientifiques ou philosophiques créées par le gouverneur peuvent obtenir la personnalité civile.

La commission d'enquête constituée en 1904 constata que, dans les écoles des missions catholiques, beaucoup d'enfants avaient dépassé l'âge maximum au delà duquel on ne peut les retenir contre leur gré; certains, qui étaient mariés suivant la coutume indigène, ne pouvaient plus revoir leur femme et leurs enfants; des enfants étaient placés là quoiqu'ils ne fussent ni orphelins ni abandonnés. Une enquête judiciaire constata aussi que des noirs étaient retenus dans les missions contre leur gré pour y travailler, et que ceux qui avaient tenté de s'échapper pour regagner leur village avaient été mis aux fers et avaient reçu la chicotte. Les Pères avaient établi des groupes de quinze à vingt nègres dans les fermes-chapelles, formant des postes détachés de leur mission, et les habitants étaient surveillés étroitement par les missionnaires; les produits de leurs cultures étaient dus à la mission; ces indigènes obtenaient rarement l'autorisation de retourner dans leur village, ou de se marier. En 1907, on comptait au Congo 834 fermes-chapelles (dont chacune était gérée par un catéchiste nègre, placé sous la direction des missionnaires), 3 écoles secondaires, 112 écoles primaires, 21 orphelinats, 22 ateliers.

Outre les missions catholiques relevant du vicariat apostolique, confié à la congrégation du Cœur Immaculé de Marie (de Scheut), il existe des missions protestantes anglaises, américaines, suédoises, qui catéchisent et donnent l'instruction aux enfants, filles et garçons. Les missions protestantes ne reçoivent pas de subsides de l'Etat.

Dans son voyage au Congo, le député E. Vandervelde, visitant la colonie scolaire de Kisantu, dirigée par le P. Baukaert, supérieur des jésuites, et où sont élevés 400 garçons et 500 filles, y trouva, entre les mains des enfants, un *Manuel à l'usage des Bacongos pour apprendre le français*, qui contient, entre autres choses, des diatribes contre les protestants, desquels le livre dit qu'ils enseignent « la doctrine de Jésus-Christ falsifiée », et contre Luther, « un orgueilleux, un ivrogne, qui, après avoir bu et mangé à l'excès, est mort misérablement ». M. Vandervelde, après avoir fait ces citations, ajoute: « On se demande ce que les jeunes nègres de Kisantu peuvent bien comprendre à ces dévotes querelles? Mais, pour être juste, il faut dire que si les jésuites n'aiment pas les protestants, ces derniers le leur rendent bien. Depuis quelque temps surtout, on en est à la guerre au couteau. Les jésuites disent que les protestants sont des ennemis de l'Etat, qui poussent les indigènes à la révolte. Les protestants répondent que c'est au contraire l'omnipotence des jésuites, partout où ils ont des missions, qui énerve l'autorité de l'Etat, et que, dans leur rage de prosélytisme, par une interprétation arbitraire de la loi, ils contraignent à entrer et à rester chez eux des enfants qui ne sont ni orphelins, ni abandonnés, et qui sont si nombreux que, ne parvenant pas à les nourrir avec leurs seules ressources, ils les entretiennent avec le produit des impositions indigènes. » Le caractère sectaire de l'enseignement des missions ne peut que nuire au développement de la civilisation européenne au Congo.

L'œuvre d'instruction de l'Etat indépendant a donc eu un caractère à la fois catholique et professionnel; elle avait un double but: le prosélytisme et la préparation de soldats, de commis, d'infirmiers, d'ouvriers, à utiliser dans les services publics. La masse de la population nègre a échappé à l'action de l'école, qui n'a recueilli que les enfants abandonnés. La commission d'enquête a insisté pour que la loi établît dans la colonie l'instruction obligatoire: elle estime que, sans une certaine contrainte, les nègres n'enverront pas leurs enfants aux écoles publiques. [A. Sluys.]

*Bibliographie.* — *Bulletin officiel de l'Etat indépendant du Congo.* — *Rapport de la commission d'enquête* (1905). — Touchard et Louwers, *La Législation du Congo.*

**CONGO FRANÇAIS.** — Voir *Colonies françaises.*

**CONGRÉGANISTES.** — Voir *Congrégations.* — Voir aussi *Frères, Sœurs.*

**CONGRÉGATIONS.** — Le droit d'enseigner a été retiré en France aux congrégations par deux lois spéciales. La première, en date du 1er juillet 1901, qui visait les congrégations non autorisées ou en instance d'autorisation, porte à l'art. 14 : « Nul n'est admis à diriger soit directement, soit par personne interposée, un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il soit, ni à donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée. Les contrevenants seront punis des peines prévues à l'art. 8, paragraphe 2 [amende de 16 à 5000 francs, et emprisonnement de six jours à un an]. La fermeture de l'établissement pourra, en outre, être prononcée par le jugement de condamnation. »

Ces dispositions, qui laissaient subsister le *statu quo* en ce qui concernait les associations enseignantes pourvues d'une autorisation régulière, ont été complétées par la loi du 7 juillet 1904, dont l'art. 1er est ainsi conçu :

« L'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations.

« Les congrégations autorisées à titre de congrégations exclusivement enseignantes seront supprimées dans un délai maximum de dix ans.

« Il en sera de même des congrégations et des établissements qui, bien qu'autorisés en vue de plusieurs objets, étaient, en fait, exclusivement voués à l'enseignement à la date du 1er janvier 1903.

« Les congrégations qui ont été autorisées et celles qui demandent à l'être, à la fois pour l'enseignement et pour d'autres objets, ne conservent le bénéfice de cette autorisation ou de cette instance d'autorisation que pour les services étrangers à l'enseignement prévus par leurs statuts. »

L'art. 3 stipule que « seront fermés dans le délai de dix ans prévu à l'article 1er :

« 1° Tout établissement relevant d'une congrégation supprimée par application des paragraphes 2 et 3 de l'art. 1er;

« 2° Toute école ou classe annexée à des établissements relevant d'une des congrégations visées par le paragraphe 4 de l'art. 1er, sauf exception pour les services scolaires uniquement destinés à des enfants hospitalisés, auxquels il serait impossible, pour des motifs de santé ou autres, de fréquenter une école publique.

« La fermeture des établissements et des services scolaires sera effectuée, aux dates fixées pour chacun d'eux, par un arrêté de mise en demeure du ministre de l'intérieur, inséré au *Journal officiel*. Cet arrêté sera, après cette insertion, notifié dans la forme administrative au supérieur de la congrégation et au directeur de l'établissement, quinze jours au moins avant la fin de l'année scolaire.

« Il sera en outre rendu public par affichage à la porte de la mairie des communes où se trouveront les établissements supprimés. » — Voir *Laïcité*.

**CONGRÈS D'INSTITUTEURS, CONGRÈS PÉDAGOGIQUES.** — En Allemagne et en Suisse, il y a plus d'un demi-siècle que les instituteurs tiennent des congrès pour discuter des questions touchant, d'une part, leurs intérêts professionnels, d'autre part la pédagogie et les intérêts de l'éducation en général. La Grande-Bretagne et l'Irlande, les Etats-Unis, la Belgique, la Hollande, l'Autriche, les Etats scandinaves, l'Italie, etc., sont entrés à leur tour dans cette voie, et aujourd'hui, dans la plupart des pays civilisés, les associations d'instituteurs se réunissent d'une façon régulière en congrès périodiques.

En France, c'est en 1876 que pour la première fois fut formé le projet de convoquer un congrès d'instituteurs. L'administration ayant refusé de s'associer à cette initiative, ce Congrès fut convoqué par les soins d'une commission d'organisation, sous le nom de *Congrès libre de l'éducation* : il se réunit, en septembre 1878, à Paris, dans la salle du Grand-Orient. Ce Congrès libre tint encore trois autres sessions, en 1879, 1880 et 1881.

Jules Ferry, devenu ministre de l'instruction publique en 1879, pensa qu'il convenait d'appeler les membres du personnel enseignant à discuter eux-mêmes les questions relatives aux grandes réformes qui se trouvaient à l'ordre du jour; il convoqua successivement à Paris trois Congrès officiels : en 1880, un Congrès des directeurs et directrices d'écoles normales, auxquels furent adjoints un ou deux inspecteurs primaires par département; en 1881, un Congrès d'instituteurs et d'institutrices délégués par leurs collègues au moyen d'une élection à deux degrés; en 1883, un Congrès de directeurs, de directrices et de professeurs des écoles normales, de directeurs et de directrices des écoles annexes. « On a reproché, dit M. Emile Couturier (*Les Congrès pédagogiques d'instituteurs*, dans le tome III du *Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de* 1889), à ces congrès d'être officiels. Mais, sans nier l'utilité des congrès indépendants de toute initiative et de toute intervention officielle, il est permis de croire aussi à la vertu des congrès officiels. Un ministre libéral et réformateur veut associer ses auxiliaires à ses créations, persuadé à bon droit qu'il trouvera souvent, dans leurs jugements ou dans leurs vœux, soit des indications nouvelles, soit un critérium de la maturité des réformes qu'il médite déjà, soit un gage de concours efficace dans l'exécution.... Assurément les intérêts de l'éducation populaire n'ont rien à perdre au caractère officiel de ces réunions, nécessaires d'ailleurs, au moment où elles sont nées, pour préparer le succès des congrès indépendants, qui jusque-là n'avaient eu pour le personnel que de médiocres attraits. »

En 1885, la ville du Havre, sur l'initiative de son maire, M. Jules Siegfried, convoqua dans ses murs un Congrès international d'instituteurs, dont le programme fut élaboré par un comité local; ce comité déféra la présidence du Congrès au vice-recteur de l'académie de Paris, Gréard. A la fin du Congrès, une partie des congressistes voulurent nommer un comité permanent chargé d'organiser la prochaine réunion : mais le bureau écarta cette motion comme étrangère à l'ordre du jour, en alléguant que le comité d'organisation avait entendu provoquer des discussions et des vœux susceptibles d'être ensuite transformés en actes en dehors du Congrès, mais non des actes immédiats.

Le Congrès du Havre avait exprimé le vœu qu'un Congrès national eût lieu à Paris en 1887. Un journal intitulé *Les Congrès d'instituteurs* fut créé en novembre 1885, et commença une active propagande en faveur, non seulement de la réunion du Congrès, mais de la création d'une fédération des instituteurs. Le Congrès se réunit en 1887, et vota une résolution tendant à la constitution, dans chaque département, d'une société autonome et amicale des instituteurs, et à la fédération de ces sociétés pour former l'*Union amicale des instituteurs de France*. Le ministre, Eugène Spuller, par une circulaire en date du 20 septembre 1887, déclara sa ferme volonté de s'opposer au groupement des instituteurs en une vaste association qui aurait le caractère d'une fédération autonome de syndicats professionnels. Devant cette attitude du ministre, les auteurs du projet durent renoncer momentanément à en tenter la réalisation.

A l'occasion de l'Exposition universelle de 1889 eut lieu à Paris un Congrès international de l'enseignement, qui fut une réunion officielle.

Pendant les dix années qui suivirent, il ne fut plus question de Congrès. Mais il s'était fondé peu à peu, dans un certain nombre de départements, sous des noms divers, cercles pédagogiques, unions pédagogiques, etc., des sociétés d'instituteurs et d'institutrices qui aspiraient à établir entre elles des liens permanents. Une première réunion de délégués eut lieu à Laon en août 1899; et l'année suivante se tint à Paris, avec l'approbation du ministre de l'instruction publique, M. Georges Leygues, le premier Congrès national des associations amicales d'instituteurs et d'institutrices. A partir de ce moment, l'histoire des Congrès d'instituteurs et d'institutrices, en France, se confond avec l'histoire de la Fédération des Amicales d'instituteurs et d'institutrices publics de France et

des colonies, définitivement organisée en 1906. Voir *Amicales d'instituteurs et d'institutrices* (*Associations*).

**CONJOINTS** (Instruction des). — Il y a un peu plus d'un demi-siècle, l'administration eut la pensée de rechercher annuellement, dans les actes de l'état-civil, le nombre des époux et des épouses qui apposaient leur signature au bas de l'acte de leur mariage, et le nombre de ceux qui faisaient une croix et déclaraient ne savoir signer. Cette statistique des conjoints fut faite pour la première fois en 1855. Dans sa première édition, le Dictionnaire a publié la statistique, par départements, des conjoints n'ayant pas signé, pour l'année 1875. Pour la France entière, sur 600 854 époux et épouses dont le mariage avait été célébré cette année-là, 152 643 n'avaient pu signer, soit 25,40 %: les dix départements qui avaient eu le plus de conjoints illettrés étaient la Vienne (47,27 %), l'Allier (48,07), les Landes (50,45), l'Indre (52,44), les Pyrénées-Orientales (53,65), la Dordogne (54,24), les Côtes-du-Nord (54,60), la Corrèze (57,53), la Haute-Vienne (58,73) et le Morbihan (60,09); les dix départements qui en avaient eu le moins étaient la Meuse (1,17), les Vosges (1,33), le Doubs (1,79), Meurthe-et-Moselle (2,60), la Manche (2,74), les Ardennes (3,72) la Haute-Saône (3,83), la Côte-d'Or (4,26), la Marne (4,74), et la Haute-Marne (4,77); la Seine venait au onzième rang avec 5,04 %.

Les derniers résultats connus sont ceux de 1905 (publiés dans l'*Annuaire statistique de la France*) et ceux de 1906 (qui ont paru dans le *Mouvement de la population* pour 1905 et 1906).

En voici le résumé :

| | MARIAGES | ONT SIGNÉ D'UNE CROIX | | ILLETTRÉS % | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Epoux | Epouses | Epoux | Epouses |
| 1905 | 306 623 | 8664 | 13 162 | 2,82 | 4,29 |
| 1906 | 306 487 | 8098 | 12 240 | 2,64 | 3,99 |

Depuis 1906, ces résultats ne sont plus publiés annuellement : ils le seront tous les cinq ans seulement.

**CONSCRITS** (Instruction des). — La formation des tableaux de recensement des jeunes gens pour le contingent militaire annuel donne une occasion toute naturelle de connaître le degré d'instruction de tous les Français du sexe masculin ayant atteint leur vingtième année. Quand, au mois de janvier, il est procédé à cette opération en chaque mairie, le jeune homme, ou, s'il est absent, son père ou son tuteur, doit se présenter et certifier l'exactitude de l'inscription. Le degré de son instruction est alors sommairement constaté, et les conscrits se trouvent, par là, répartis dans les sept catégories suivantes :

Jeunes gens ne sachant ni lire ni écrire;
— sachant lire seulement;
— sachant lire et écrire;
— ayant une instruction primaire plus développée:
— ayant obtenu le brevet de l'enseignement primaire;
— bacheliers ès lettres, bacheliers ès sciences, et bacheliers de l'enseignement secondaire spécial;
— dont on n'a pu vérifier l'instruction.

Le tableau suivant indique, par périodes quinquennales, de 1829 à 1875, puis année par année de 1876 à 1906, *combien de conscrits sur cent savaient au moins lire* :

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1829 | 44,8 | 1866-1868 | 78,6 |
| 1831-1835 | 52,6 | . . . . . . . . . | ? |
| 1836-1840 | 56,3 | 1871-1875 | 82,1 |
| 1841-1845 | 60 | 1876 | 83,5 |
| 1846-1850 | 64 | 1877 | 84,4 |
| 1851-1855 | 65,9 | 1878 | 84,7 |
| 1856-1860 | 68,9 | 1879 | 85 |
| 1861-1865 | 73 | 1880 | 85,6 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1881 | 86,2 | 1894 | 94,2 |
| 1882 | 86,9 | 1895 | 94,6 |
| 1883 | 87,7 | 1896 | 94,7 |
| 1884 | 88,3 | 1897 | 94,9 |
| 1885 | 88,6 | 1898 | 95,12 |
| 1886 | 89,7 | 1899 | 95,37 |
| 1887 | 89,8 | 1900 | 95,47 |
| 1888 | 90,6 | 1901 | 95,83 |
| 1889 | 91,3 | 1902 | 95,79 |
| 1890 | 92,3 | 1903 | 96,16 |
| 1891 | 92,6 | 1904 | 96,34 |
| 1892 | 93,1 | 1905 | 96,69 |
| 1893 | 94 | 1906 | 96,62 |

« On peut s'étonner — a dit le président de la Commission permanente de la statistique de l'enseignement primaire établie auprès du ministère de l'instruction publique, M. Emile Levasseur, dans son rapport sur la période 1829-1877 — que le mouvement ascendant ait eu lieu avec une régularité à peu près constante depuis un demi-siècle, et que l'influence diverse des lois, celle du zèle des administrations, et l'étendue des sacrifices pécuniaires, ne s'accusent pas par des inégalités marquées dans la courbe.

« Mais on doit remarquer :

« 1° Que cette courbe marque seulement un *minimum*, mais ne donne pas la véritable mesure des connaissances acquises par les enfants qui ont suivi sérieusement l'école;

« 2° Que les résultats des efforts faits en faveur de l'instruction ne se produisent pas instantanément;

« 3° Qu'il faut plus d'efforts pour pousser à l'école les derniers réfractaires d'une population que pour composer les premiers contingents des écoles nouvelles. »

Un autre aspect du problème, c'est-à-dire une autre forme de comparaison, résulte de la différence des résultats atteints dans les diverses parties de la France, et parfois d'un département à l'autre.

M. Levasseur a donné deux cartes figuratives représentant la moyenne des conscrits sachant lire, l'une en 1829, l'autre en 1877. Dans la première, la partie lumineuse de la France se trouve presque tout entière au nord de la Loire; elle est limitée par une ligne qui partirait du Mont-Saint-Michel et aboutirait au Jura. Dans la seconde, le progrès est encore plus marqué dans tout l'Est, mais il commence à gagner les départements voisins : seuls le Centre, la Bretagne et une partie des départements du Sud-Ouest forment tache et restent à un niveau très inférieur.

Dans les périodes qui suivent 1877, les différences tendent à diminuer tellement qu'il serait difficile de les exprimer par des cartes teintées. L'écart entre le minimum et le maximum, qui avait été, au début, de 67,8 %, puis de 46 %, qui était encore de 39,9 % en 1881, n'était plus que de 19 % en 1896, de 17,9 % en 1901.

Les chiffres qui précèdent ne se rapportent qu'à l'armée de terre. Pour avoir des renseignements complets, il faudrait pouvoir donner aussi les chiffres de l'armée de mer. C'est en 1872 que pour la première fois le ministère de la marine se trouva en mesure de rendre compte de la situation de l'instruction élémentaire dans le personnel des équipages de la flotte. Sur un effectif de 22 137 marins, des renseignements n'étaient parvenus que sur 13 345. Sur ce nombre, 1858 (14 %) ne savaient pas lire; 1284 (10 %) savaient lire, mais non écrire; 1932 (14 %) savaient lire et écrire, mais non calculer; 8271 (62 %) savaient lire, écrire et calculer. Les contingents incorporés dans la flotte en 1896-1897 ne fournissent encore que 83,9 jeunes gens sachant lire sur 100 incorporés : « C'est, dit M. Levasseur, que l'inscription maritime recrute son contingent dans les départements de l'Ouest, où l'instruction est moins avancée que dans l'Est ». Au dernier recensement sur la matière (1902), les seuls illettrés se trouvaient parmi les inscrits levés pour le service : on en comptait 948 sur 5636 incorporés; on les instruit pendant leur séjour à bord.

En nous bornant à l'armée de terre, nous reproduisons le dernier tableau publié par le ministère de la guerre dans le *Compte rendu sur le recrutement de l'armée*; il porte sur l'année 1907 (appel de la classe de 1906) :

| DÉPARTEMENTS | JEUNES GENS MAINTENUS SUR LES TABLEAUX DE RECENSEMENT | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ne sachant ni lire ni écrire. | sachant lire seulement. | sachant lire et écrire. | ayant une instruction primaire plus développée. | ayant obtenu le brevet de l'enseignement primaire. | bacheliers ès lettres, bacheliers ès sciences et bacheliers de l'enseignement secondaire spécial. | dont on n'a pu vérifier l'instruction. | Total. |
| Ain | 21 | 20 | 529 | 1 980 | 43 | 60 | 131 | 2 784 |
| Aisne | 285 | 58 | 1 011 | 2 602 | 47 | 81 | 52 | 4 136 |
| Allier | 87 | 18 | 974 | 2 099 | 57 | 58 | 129 | 3 422 |
| Alpes (Basses-) | 16 | 11 | 399 | 396 | 34 | 17 | 68 | 941 |
| Alpes (Hautes-) | 14 | 7 | 176 | 726 | 57 | 24 | 64 | 1 068 |
| Alpes-Maritimes | 79 | 41 | 416 | 1 254 | 61 | 74 | 159 | 2 084 |
| Ardèche | 201 | 100 | 1 189 | 1 653 | 41 | 19 | 90 | 3 293 |
| Ardennes | 42 | 31 | 609 | 1 446 | 87 | 67 | 92 | 2 374 |
| Ariège | 110 | 24 | 613 | 644 | 48 | 53 | 196 | 1 688 |
| Aube | 24 | 9 | 127 | 1 520 | 16 | 24 | 29 | 1 749 |
| Aude | 19 | 25 | 785 | 1 201 | 55 | 75 | 174 | 2 334 |
| Aveyron | 23 | 57 | 1 371 | 1 684 | 81 | 70 | 365 | 3 651 |
| Bouches-du-Rhône | 184 | 567 | 1 963 | 1 652 | 81 | 97 | 108 | 4 652 |
| Calvados | 87 | 40 | 636 | 1 993 | 44 | 64 | 208 | 3 062 |
| Cantal | 42 | 45 | 744 | 1 009 | 55 | 63 | 119 | 2 077 |
| Charente | 113 | 33 | 1 047 | 1 227 | 101 | 66 | 240 | 2 827 |
| Charente-Inférieure | 79 | 22 | 1 119 | 1 653 | 88 | 73 | 298 | 3 332 |
| Cher | 81 | 27 | 748 | 2 097 | 35 | 52 | 62 | 3 102 |
| Corrèze | 281 | 50 | 732 | 1 679 | 66 | 40 | 143 | 2 991 |
| Corse | 146 | 139 | 661 | 1 394 | 99 | 68 | 128 | 2 635 |
| Côte-d'Or | 26 | 4 | 460 | 1 953 | 64 | 101 | 7 | 2 615 |
| Côtes-du-Nord | 267 | 91 | 2 290 | 1 907 | 178 | 74 | 1 136 | 5 943 |
| Creuse | 81 | 18 | 700 | 1 501 | 40 | 40 | 67 | 2 447 |
| Dordogne | 404 | 59 | 1 246 | 1 602 | 88 | 60 | 373 | 3 832 |
| Doubs | 13 | 7 | 633 | 1 719 | 76 | 68 | 94 | 2 610 |
| Drôme | 62 | 45 | 673 | 1 488 | 84 | 61 | 10 | 2 423 |
| Eure | 159 | 42 | 768 | 1 329 | 50 | 43 | 73 | 2 464 |
| Eure-et-Loir | 57 | 17 | 417 | 1 543 | 38 | 51 | 26 | 2 149 |
| Finistère | 545 | 190 | 2 143 | 4 002 | 102 | 111 | 731 | 7 824 |
| Gard | 88 | 58 | 452 | 2 322 | 53 | 43 | 116 | 3 132 |
| Garonne (Haute-) | 92 | 27 | 636 | 2 209 | 37 | 152 | 57 | 3 210 |
| Gers | 40 | 10 | 565 | 907 | 46 | 41 | 58 | 1 667 |
| Gironde | 200 | 23 | 957 | 4 399 | 103 | 149 | 254 | 6 085 |
| Hérault | 63 | 28 | 834 | 1 813 | 110 | 123 | 452 | 3 428 |
| Ille-et-Vilaine | 137 | 78 | 1 575 | 3 197 | 97 | 83 | 347 | 5 514 |
| Indre | 97 | 26 | 772 | 1 612 | 25 | 45 | 59 | 2 636 |
| Indre-et-Loire | 70 | 19 | 667 | 1 707 | 34 | 59 | 57 | 2 613 |
| Isère | 37 | 21 | 1 093 | 2 694 | 102 | 93 | 280 | 4 320 |
| Jura | 13 | 10 | 500 | 1 404 | 68 | 63 | 28 | 2 086 |
| Landes | 225 | 75 | 812 | 1 275 | 27 | 32 | 91 | 2 537 |
| Loir-et-Cher | 68 | 21 | 302 | 1 896 | 53 | 33 | 70 | 2 443 |
| Loire | 104 | 68 | 1 285 | 3 491 | 68 | 71 | 251 | 5 338 |
| Loire (Haute-) | 71 | 186 | 409 | 1 857 | 97 | 99 | 166 | 2 885 |
| Loire-Inférieure | 134 | 39 | 1 400 | 3 653 | 40 | 86 | 389 | 5 741 |
| Loiret | 62 | 12 | 300 | 2 567 | 42 | 72 | 32 | 3 087 |
| Lot | 39 | 61 | 129 | 1 315 | 22 | 30 | 83 | 1 679 |
| Lot-et-Garonne | 68 | 21 | 481 | 1 012 | 58 | 49 | 189 | 1 878 |
| Lozère | 29 | 36 | 736 | 482 | 53 | 15 | 116 | 1 467 |
| Maine-et-Loire | 85 | 61 | 1 636 | 1 686 | 69 | 68 | 178 | 3 783 |
| Manche | 79 | 49 | 1 280 | 1 984 | 80 | 83 | 303 | 3 858 |
| Marne | 71 | 24 | 832 | 2 243 | 35 | 95 | 91 | 3 391 |
| Marne (Haute-) | 24 | 17 | 457 | 931 | 56 | 55 | 92 | 1 632 |
| Mayenne | 67 | 36 | 917 | 1 454 | 27 | 29 | 52 | 2 582 |
| Meurthe-et-Moselle | 64 | 19 | 1 127 | 2 306 | 84 | 117 | 245 | 3 962 |
| Meuse | 41 | 9 | 419 | 1 382 | 49 | 59 | 41 | 2 000 |
| Morbihan | 1 361 | 72 | 1 951 | 1 963 | 52 | 45 | 215 | 5 659 |
| Nièvre | 67 | 23 | 879 | 1 714 | 69 | 41 | 112 | 2 905 |
| Nord | 865 | 307 | 4 831 | 10 055 | 269 | 210 | 815 | 17 352 |
| Oise | 121 | 43 | 1 007 | 1 649 | 30 | 56 | 146 | 3 052 |
| Orne | 81 | 25 | 639 | 1 438 | 43 | 48 | 69 | 2 343 |
| Pas-de-Calais | 507 | 171 | 2 670 | 5 011 | 155 | 154 | 466 | 9 134 |
| Puy-de-Dôme | 59 | 30 | 107 | 3 556 | 83 | 39 | 196 | 4 070 |
| Pyrénées (Basses-) | 215 | 80 | 1 050 | 2 035 | 68 | 73 | 654 | 4 175 |
| Pyrénées (Hautes-) | 72 | 80 | 501 | 698 | 53 | 71 | 202 | 1 677 |
| Pyrénées-Orientales | 67 | 23 | 649 | 1 066 | 64 | 36 | 46 | 1 951 |
| Rhin (Haut-) [Territoire de Belfort] | 6 | 5 | 157 | 570 | 19 | 16 | 133 | 906 |
| Rhône | 52 | 31 | 521 | 4 288 | 145 | 172 | 112 | 5 321 |
| Saône (Haute-) | 32 | 9 | 410 | 1 422 | 37 | 53 | 90 | 2 053 |
| Saône-et-Loire | 89 | 36 | 1 231 | 3 509 | 58 | 77 | 257 | 5 257 |
| Sarthe | 95 | 44 | 130 | 2 890 | 60 | 51 | 38 | 3 308 |
| Savoie | 36 | 17 | 545 | 1 448 | 68 | 41 | 126 | 2 281 |
| Savoie (Haute-) | 4 | 2 | 13 | 2 139 | 41 | 53 | 189 | 2 441 |
| Seine | 67 | 92 | 337 | 21 734 | 299 | 1 068 | 786 | 24 383 |
| Seine-Inférieure | 354 | 69 | 959 | 5 227 | 125 | 112 | 348 | 7 194 |
| *A reporter* | 9 768 | 3 990 | 65 829 | 171 163 | 5 189 | 6 014 | 14 469 | 274 920 |

| DÉPARTEMENTS. | JEUNES GENS MAINTENUS SUR LES TABLEAUX DE RECENSEMENT | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ne sachant ni lire ni écrire. | sachant lire seulement. | sachant lire et écrire. | ayant une instruction primaire plus développée. | ayant obtenu le brevet de l'enseignement primaire. | bacheliers ès lettres, bacheliers ès sciences et bacheliers de l'enseignement secondaire spécial. | dont on n'a pu vérifier l'instruction. | Total. |
| *Report* | 9 768 | 3 990 | 65 829 | 171 163 | 5 189 | 6 014 | 14 469 | 274 920 |
| Seine-et-Marne | 49 | 8 | 106 | 2 450 | 56 | 60 | 53 | 2 782 |
| Seine-et-Oise | 72 | 43 | 1 857 | 2 711 | 164 | 172 | 454 | 5 473 |
| Sèvres (Deux-) | 61 | 18 | 869 | 1 741 | 56 | 56 | 95 | 2 896 |
| Somme | 257 | 62 | 390 | 2 563 | 83 | 74 | 170 | 4 099 |
| Tarn | 48 | 19 | 53 | 2 226 | 21 | 55 | 6 | 2 428 |
| Tarn-et-Garonne | 39 | 9 | 424 | 690 | 33 | 33 | 46 | 1 274 |
| Var | 43 | 16 | 126 | 1 463 | 22 | 35 | 286 | 1 991 |
| Vaucluse | 32 | 14 | 212 | 1 274 | 11 | 58 | 61 | 1 662 |
| Vendée | 184 | 29 | 875 | 2 661 | 72 | 53 | 125 | 3 999 |
| Vienne | 118 | 20 | 304 | 2 223 | 27 | 44 | 56 | 2 792 |
| Vienne (Haute-) | 314 | 18 | 875 | 2 108 | 51 | 85 | 105 | 3 556 |
| Vosges | 51 | 26 | 593 | 2 613 | 89 | 64 | 58 | 3 494 |
| Yonne | 28 | 18 | 280 | 1 961 | 51 | 50 | 33 | 2 421 |
| Total | 11 062 | 4 290 | 71 793 | 197 847 | 5 925 | 6 853 | 16 017 | 313 787 |

L'examen du *Compte rendu sur le recrutement* des dix dernières années révèle un arrêt marqué dans les progrès de l'instruction populaire en France. En 1907, 197 847 jeunes gens seulement sont enregistrés comme possédant ce que la statistique appelle « une instruction primaire plus développée », au lieu de 208 012 en 1906, de 253 000 en 1905 et 1904 et de 250 000 en 1903 et 1902 : soit une chute soudaine de plus de 50 000. Le total des jeunes gens ne sachant pas lire et écrire ou sachant lire seulement est de 15 352 en 1907 ; il était de 17 130 en 1906, de 14 133 en 1905, de 15 029 en 1904, de 16 047 en 1903. En analysant, département par département, les chiffres de la statistique de 1887 à 1906, on trouve qu'il y a un groupe de quarante départements où le nombre des illettrés est en croissance, tandis que dans vingt-quatre autres il a continué à diminuer progressivement, et que dans le reste il est à peu près stationnaire.

En regard de ces résultats de la statistique française, il convient de placer ceux que nous offre une république voisine, la Suisse, où fonctionne depuis une trentaine d'années une institution, l'*examen pédagogique des recrues*, qui, « faisant appel à la raison publique par la simple publication de chiffres sans commentaires, a suffi pour accomplir une véritable révolution dans les mœurs scolaires du pays tout entier ».

En Suisse, la décroissance des illettrés a été la suivante :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1880 | Sur 23 492 | recrues | 668 | illettrés |
| 1885 | — 23 821 | — | 467 | — |
| 1890 | — 23 963 | — | 198 | — |
| 1895 | — 27 342 | — | 105 | — |
| 1900 | — 27 025 | — | 47 | — |
| 1905 | — 26 840 | — | 20 | — |
| 1906 | — 27 139 | — | 17 | — |

Une proposition de loi a été déposée à la Chambre des députés, le 19 mai 1908, par M. F. Buisson et un certain nombre de ses collègues, tendant à établir en France un examen annuel de l'instruction primaire des conscrits, à l'imitation de ce qui se fait en Suisse.

Cette proposition a été adoptée par la Chambre des députés, dans sa séance du 4 mars 1909, en la forme suivante :

« PROPOSITION DE LOI.

« ARTICLE PREMIER. — Chaque année, les conscrits non pourvus de diplômes ou certificats d'instruction primaire ou secondaire doivent, dès leur arrivée au corps, au jour fixé par l'autorité militaire, subir un examen destiné à constater leur degré d'instruction.

« ART. 2. — Il sera organisé dans chaque corps de troupe des cours spéciaux d'instruction élémentaire, à l'effet d'assurer cette instruction aux conscrits dont les épreuves auront été jugées insuffisantes.

« ART. 3. — Un règlement d'administration publique, rendu après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, sur le rapport des ministres de la guerre, de la marine et de l'instruction publique, déterminera la composition et le mode de nomination de la commission d'examen, les formes de l'examen, la nature des épreuves écrites et, pour les illettrés, de l'épreuve orale, le mode de correction et de notation, la publication des résultats, et toutes autres conditions d'application de la présente loi. »

**CONSEIL DÉPARTEMENTAL.** — *Composition.* — La loi du 30 octobre 1886 (art. 44, modifié par la loi du 14 juillet 1901) a déterminé ainsi qu'il suit la composition du Conseil de l'enseignement primaire institué dans chaque département :

1° Le préfet, président;

2° L'inspecteur d'académie, vice-président;

3° Quatre conseillers généraux élus par leurs collègues;

4° Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices;

5° Deux instituteurs et deux institutrices titulaires, élus respectivement par les instituteurs et institutrices titulaires publics du département;

6° Deux inspecteurs de l'enseignement primaire désignés par le ministre.

Aucun membre du Conseil ne peut se faire remplacer.

Pour les affaires contentieuses et disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement privé, deux membres de l'enseignement privé, l'un laïque, l'autre congréganiste, élus par leurs collègues respectifs, sont adjoints au Conseil départemental.

En ce qui concerne la représentation des instituteurs congréganistes au Conseil départemental, il y a lieu d'observer que la disposition spéciale de la loi du 30 octobre 1886 n'est plus appliquée que dans les départements où toutes les écoles congréganistes n'ont pas encore été fermées en vertu de la loi du 7 juillet 1904

Les membres élus du Conseil départemental le sont pour trois ans. Ils sont rééligibles.

Les pouvoirs des conseillers généraux cessent avec leur qualité de conseillers généraux.

Dans le département de la Seine, le nombre des conseillers généraux est de huit, celui des inspecteurs primaires est de quatre, et celui des membres élus, moitié par les instituteurs, moitié par les institutrices, est de quatorze, à raison de deux pour quatre arrondissements municipaux et de deux pour chacun des arrondissements de Saint-Denis et de Sceaux.

Les fonctions des membres du Conseil départemental sont gratuites. Cependant une indemnité de déplacement est accordée aux inspecteurs primaires et aux délégués des instituteurs et institutrices qui résident en dehors du chef-lieu du département. (Loi du 30 octobre 1886, articles 45 à 47.)

Cette indemnité est fixée à 4 francs par jour de séance et à 10 c. par kilomètre pour l'aller et le retour (Décret du 12 novembre 1886, art. 13).

*Désignation des membres élus.* — Lorsqu'il y a lieu d'élire soit les membres du Conseil départemental qui doivent être désignés par les instituteurs et institutrices titulaires publics en exercice et munis d'un brevet de capacité, soit les membres de l'enseignement privé adjoints au Conseil pour les affaires contentieuses et disciplinaires intéressant cet enseignement, le préfet fixe la date de l'élection.

L'élection ne peut avoir lieu qu'après un délai minimum de quinze jours, à partir de la publication de l'arrêté préfectoral au *Bulletin départemental de l'instruction primaire* ou, à défaut, au *Recueil des actes administratifs*.

Les deux listes d'instituteurs et d'institutrices publics appelés *respectivement* à prendre part à l'élection sont dressées par le préfet, assisté de l'inspecteur d'académie et des inspecteurs primaires du chef-lieu.

La première de ces listes comprend :

1° Tous les instituteurs titulaires, soit qu'ils dirigent une des écoles que la loi du 30 octobre 1886 mentionne dans son article 1er, soit qu'ils exercent en qualité d'adjoints au chef-lieu de la commune ou dans une école de hameau.

Il est admis dans la pratique que tous les professeurs ou instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures sont électeurs au Conseil départemental, qu'ils soient pourvus du brevet de capacité ou d'un diplôme de l'enseignement secondaire : les uns et les autres ont, en effet, la qualité d'instituteurs publics.

D'autre part, les instituteurs et les institutrices détachés dans les lycées et collèges ne cessant pas de figurer dans leur cadre d'origine doivent participer aux élections du Conseil départemental;

2° Les instituteurs directeurs des écoles primaires annexées aux écoles normales.

La seconde liste comprend :

1° Toutes les institutrices titulaires exerçant dans l'une ou l'autre des conditions qui viennent d'être dites;

2° Les directrices d'écoles maternelles ou enfantines munies d'un brevet de capacité ou du certificat d'aptitude et assimilées aux institutrices par l'article 62 de ladite loi;

3° Les directrices des écoles primaires annexées aux écoles normales.

Ces listes sont revisées annuellement dans le mois qui suit la rentrée des classes et publiées au *Bulletin départemental* ou au *Recueil des actes administratifs*.

La liste des électeurs est tenue dans chaque mairie à la disposition de toute personne intéressée.

Dans les deux mois qui suivent la publication desdites listes, tout électeur non inscrit peut réclamer son inscription devant le Conseil départemental et, en appel, devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Les instituteurs admis à la retraite cessent de faire partie du Conseil départemental du jour où leur pension leur est attribuée; à cette date il doit être procédé à leur remplacement. (Circulaire du 9 février 1903.)

Les délégués des instituteurs et des institutrices publics sont élus au scrutin de liste.

Dans le département de la Seine, le vote des instituteurs publics et celui des institutrices a lieu par circonscriptions, conformément à l'article 46 de la loi du 30 octobre 1886.

Ces circonscriptions, au nombre de sept, sont formées comme il suit :

1re circonscription : 1er, 2e, 3e et 4e arrondissements municipaux;

2e circonscription : 5e, 6e, 7e, 8e arrondissements municipaux;

3e circonscription : 9e, 10e, 11e, 12e arrondissements municipaux;

4e circonscription : 13e, 14e, 15e, 16e arrondissements municipaux;

5e circonscription : 17e, 18e, 19e, 20e arrondissements municipaux;

6e circonscription : Sceaux;

7e circonscription : Saint-Denis.

Pour l'élection des membres de l'enseignement privé appelés à siéger au Conseil départemental, dans les cas prévus par l'article 44 de la loi, il est dressé deux listes d'électeurs, l'une pour les laïques, l'autre pour les congréganistes.

Ainsi que nous l'avons noté plus haut, cette disposition ne s'applique plus que dans les départements où le gouvernement, usant du délai imparti par la loi du 7 juillet 1904, n'a pas encore supprimé toutes les écoles congréganistes.

Chacune de ces listes doit comprendre les directeurs et les directrices, les adjoints et les adjointes chargés de classe dans une des écoles énumérées dans l'article 1er de la loi; chacun de ces maîtres devant remplir les conditions exigées par l'article 4 de la même loi et par l'article 4 de la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité.

Toutes les dispositions indiquées ci-dessus relatives à la revision des listes électorales, à leur publicité et aux recours prévus, sont applicables à l'élection des membres de l'enseignement privé.

Les élections ont lieu à la majorité absolue des suffrages exprimés. Si un second tour de scrutin est nécessaire, il y est procédé huit jours après. Dans ce cas, la majorité relative suffit.

Les bulletins sont valables, bien qu'ils portent plus ou moins de noms qu'il n'y a de délégués à élire. Les noms inscrits en trop ne sont pas comptés. Les bulletins blancs ou illisibles, ceux qui ne contiennent pas une désignation suffisante ou dans lesquels les votants se font connaître, n'entrent pas en compte dans le résultat du dépouillement, mais ils sont annexés au procès-verbal.

En cas d'égalité de suffrages, la préférence se détermine par l'ancienneté des services, et par l'âge si l'ancienneté est la même.

Il est pourvu, dans un délai de deux mois, aux vacances qui peuvent résulter de décès, de démission ou de toute autre cause.

Dans ce cas, le mandat du nouvel élu prend fin à l'expiration de la période triennale en cours.

Le jour fixé pour l'élection, chaque électeur insère son bulletin de vote dans une enveloppe cachetée, sans signe extérieur. Il place cette enveloppe sous un second pli cacheté, portant extérieurement : sa signature, la mention « *Conseil départemental. Élections* », et le cachet de la mairie.

Ce pli est mis à la poste à l'adresse du préfet, et recommandé.

Le lendemain de l'élection, ou le surlendemain si la difficulté des communications justifie cette remise, le préfet, dans un local accessible aux électeurs, assisté de l'inspecteur d'académie et des inspecteurs primaires en résidence au chef-lieu, ouvre les plis cachetés, émarge, sur la liste des électeurs, les noms des votants et dépose dans une urne les enveloppes cachetées contenant les bulletins de vote. Il procède ensuite au dépouillement.

Le procès-verbal de cette opération est inséré sans délai au *Bulletin départemental* ou au *Recueil des actes administratifs*.

Dans les quinze jours de cette publication, les opérations électorales peuvent être attaquées soit par le préfet, soit par un membre du corps électoral que l'élu est appelé à représenter, devant le ministre, qui statue dans le délai d'un mois.

La décision du ministre peut être déférée au Conseil d'Etat dans la quinzaine qui suit sa notification.

Faute par le ministre d'avoir prononcé dans le délai d'un mois, la réclamation peut être portée directement devant le Conseil d'Etat. (Décret du 12 novembre 1886, modifié par le décret du 5 février 1899.)

Le préfet fait transcrire sur le registre des délibérations du Conseil les résultats des élections à la suite desquelles ont été nommés membres du Conseil départemental ou adjoints à ce Conseil les conseillers généraux, les instituteurs et les institutrices publics et les deux membres de l'enseignement privé.

Les décisions ministérielles par lesquelles ont été désignés les deux inspecteurs de l'enseignement primaire y sont également transcrites. (Décret du 18 janvier 1887, art. 149.)

*Fonctionnement.* — Le Conseil départemental se réunit de droit au moins une fois par trimestre, le préfet pouvant toujours le convoquer selon les besoins du service (Loi du 30 octobre 1886, art. 48). Il siège à la préfecture. Le jour de chaque réunion est fixé par le président. L'ordre du jour est envoyé aux membres du Conseil. Quand le préfet et l'inspecteur d'académie sont absents ou empêchés, la séance est présidée par le plus âgé des membres présents. Le Conseil départemental nomme son secrétaire. (Décret du 18 janvier 1887, articles 146 et 147.)

Les séances du Conseil départemental ne sont pas publiques (loi du 30 octobre 1886, art. 60), et, à moins d'une autorisation du préfet, les procès-verbaux ne peuvent être communiqués qu'aux membres du Conseil. (Décret du 18 janvier 1887, art. 148.)

La présence de la moitié plus un des membres du Conseil est nécessaire pour la validité de ses délibérations.

En cas de partage des voix, celle du président est prépondérante.

Les Conseils départementaux peuvent appeler dans leur sein les membres de l'enseignement et toutes les autres personnes dont l'expérience leur paraîtrait devoir être utilement consultée.

Les personnes ainsi appelées n'ont pas voix délibérative. (Loi du 30 octobre 1886, art. 49.) Pour les décisions du Conseil départemental, le vote a lieu à mains levées.

Dans les affaires disciplinaires, le vote a lieu au scrutin secret. (Décret du 18 janvier 1887, art. 149.)

*Attributions.* — La loi du 30 octobre 1886 a fait du Conseil départemental l'organe essentiel de l'administration scolaire. Il n'est pas une des parties de ce service si complexe dans laquelle il n'ait à intervenir, soit pour émettre des avis, soit pour prendre des décisions exécutoires par elles-mêmes ou soumises à la ratification ministérielle. Ses attributions peuvent se classer sous trois chefs principaux, selon qu'elles se réfèrent à l'organisation pédagogique, à l'administration proprement dite, ou à la discipline du personnel.

A) *Attributions pédagogiques.* — Pour chaque département, le Conseil départemental arrête l'organisation pédagogique des diverses catégories d'établissements (Loi du 30 octobre 1886, art. 16).

Il rédige les règlements relatifs au régime intérieur des écoles maternelles, des écoles élémentaires et des écoles primaires supérieures de chaque département d'après les indications générales d'un règlement modèle arrêté par le ministre de l'instruction publique en Conseil supérieur (Loi du 30 octobre 1886, art. 48; décret du 18 janvier 1887, articles 9 et 29; arrêté du 18 janvier 1887, art. 32).

D'une façon générale, le Conseil départemental a charge de veiller à l'application des programmes, des méthodes et des règlements édictés par le Conseil supérieur.

Il délibère sur les rapports et propositions de l'inspecteur d'académie, des délégués cantonaux et des commissions municipales scolaires; il donne son avis sur les réformes qu'il juge utile d'introduire dans l'enseignement, sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires et sur les récompenses; entend et discute tous les ans un rapport général de l'inspecteur d'académie sur l'état et les besoins des écoles publiques et sur l'état des écoles privées; ce rapport et le procès-verbal de cette discussion sont adressés au ministre de l'instruction publique (Loi du 30 octobre 1886, art. 48).

*Attributions administratives.* — Le Conseil départemental, après avoir pris l'avis des conseils municipaux, détermine, sous réserve de l'approbation du ministre, le nombre, la nature et le siège des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune, ainsi que le nombre des maîtres qui y sont attachés (Loi du 30 octobre 1886, art. 13). De cette importante prérogative découle l'intervention du Conseil départemental dans toutes les questions relatives à la création et à l'installation des écoles publiques. — Voir *Communes (Obligations des)* et *Publiques (Ecoles)*.

Il exerce également un contrôle sur le fonctionnement des écoles en veillant à l'organisation de l'inspection médicale (Même loi, art. 48), et en désignant un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton (Même loi, art. 52). — Voir *Délégués cantonaux*.

Il peut même déléguer au tiers de ses membres le droit d'entrer dans tous les établissements d'instruction primaire publics ou privés du département (Même loi, art. 50).

Toutefois, les écoles privées ne peuvent être inspectées par les instituteurs publics qui font partie du Conseil départemental (Même loi, art. 9).

D'autre part, le Conseil départemental est appelé à donner son avis sur les demandes formées par les étrangers en vue d'être autorisés à enseigner en France (Même loi, art. 9).

En ce qui concerne le personnel, le Conseil départemental a qualité : 1° pour permettre à un instituteur, à titre provisoire et par une décision toujours révocable, de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de travaux de couture; 2° pour autoriser, sous les mêmes réserves, des femmes à enseigner à titre d'adjointes dans les écoles de garçons, même si elles ne sont pas épouse, sœur ou parente en ligne directe de l'instituteur (Même loi, art. 6); 3° pour autoriser, après avis conforme du conseil municipal, un instituteur ou une institutrice à recevoir des élèves internes en nombre déterminé (Même loi, art. 13).

Son autorisation est encore nécessaire aux instituteurs communaux pour exercer les fonctions de secrétaire de mairie (Même loi, art. 25).

Les règles d'avancement du personnel sont elles-mêmes soumises, dans leur application, au contrôle du Conseil départemental.

En effet, le Conseil départemental, après avoir pris connaissance des demandes de tous les candidats qui se sont inscrits à l'inspection académique, dresse, chaque année, et complète, s'il y a lieu, au cours de l'année, la liste des instituteurs et des institutrices admissibles aux fonctions de titulaire, soit pour être chargés d'une école, soit pour être chargés d'une classe en qualité d'adjoint (Même loi, art. 27).

En outre, les listes préparées par les inspecteurs d'académie en vue des promotions au choix sont arrêtées chaque année par le Conseil départemental (Loi du 19 juillet 1889, modifiée par la loi du 25 juillet 1893, art. 50).

*Attributions disciplinaires et contentieuses.* — En matière disciplinaire, le Conseil départemental est appelé soit à donner un avis qui ne lie pas l'autorité chargée de prononcer la peine, soit à statuer définitivement. Il émet un avis lorsqu'il s'agit d'appliquer aux instituteurs publics la peine de la censure ou de la révocation. Dans ce dernier cas, l'avis doit être motivé (Loi du 30 octobre 1886, articles 30 et 31). Le Conseil départemental émet également un avis motivé au sujet du déplacement par mesure disciplinaire ou de la révocation d'un directeur ou directrice d'école primaire supérieure ou d'école manuelle d'apprentissage ou d'un professeur de l'une de ces écoles (Même loi, art. 31).

Il statue définitivement, sauf recours devant le Conseil supérieur, lorsque la peine encourue est, pour les instituteurs privés, la censure (Même loi, art. 41), et pour les instituteurs publics et privés l'interdiction à temps ou l'interdiction absolue (Même loi, articles

30, 32 et 41). Les règles de la procédure pour l'instruction, le jugement et l'appel des affaires disciplinaires de l'enseignement primaire ont été déterminées ainsi qu'il suit par le décret du 4 décembre 1886 :

« ARTICLE PREMIER. —Lorsque le Conseil départemental est appelé, soit à émettre un avis, soit à statuer en matière disciplinaire, il est saisi par l'inspecteur d'académie, qui lui adresse, avec les pièces de l'affaire, un mémoire énonçant les faits incriminés et indiquant la peine dont l'application est demandée.

« L'arrivée des pièces et du mémoire au secrétariat du Conseil est constatée par l'inscription faite, à sa date, sur un registre spécial.

« ART. 2. — Le service du secrétariat est confié au secrétaire-greffier du Conseil de préfecture.

« ART. 3. — Aussitôt après l'arrivée des pièces, le préfet désigne un rapporteur pris parmi les membres du Conseil départemental.

« Le rapporteur procède à l'instruction de l'affaire, recueille les renseignements et les témoignages, appelle, s'il y a lieu, l'inculpé, par une simple lettre énonçant les faits, et l'entend en ses moyens de défense.

« ART. 4. — Quand l'instruction est terminée, le rapporteur en avise le président, qui porte l'affaire au rôle de la prochaine session et fixe le jour où elle sera appelée en séance. Au jour fixé, le rapporteur expose les faits, résume les moyens de défense et donne lecture d'un projet de décision.

« ART. 5. — Lorsqu'il s'agit d'appliquer la peine de la censure à un membre de l'enseignement public, le Conseil départemental déclare, dans un avis motivé, s'il y a lieu de condamner ou de renvoyer l'inculpé. Expédition de cet avis est adressée à l'inspecteur d'académie, qui statue définitivement.

« Lorsque la poursuite est dirigée contre un membre de l'enseignement privé, le Conseil départemental, soit qu'il renvoie l'inculpé, soit qu'il prononce la censure, statue définitivement.

« ART. 6. — Si la peine dont l'application est demandée est la révocation, le préfet notifie administrativement à l'inculpé, cinq jours au moins à l'avance, le jour et l'heure de la séance, en l'avertissant qu'il a le droit de comparaître en personne et de prendre, au secrétariat du Conseil départemental, communication, sans déplacement, des pièces de l'instruction.

« ART 7. — Si le préfet, après avis du Conseil départemental, prononce la révocation, il notifie administrativement son arrêté à l'inculpé. La notification lui fait connaître qu'il peut se faire délivrer la copie de l'avis motivé du Conseil, et qu'il a le droit de faire appel devant le ministre de l'instruction publique, par une simple lettre enregistrée au secrétariat du Conseil, dans le délai de vingt jours, à partir de la notification. Il en est accusé réception.

« Le recours et les pièces de l'affaire sont immédiatement transmis par les soins du préfet au ministre de l'instruction publique, qui statue d'urgence.

« ART. 8. — Il est procédé dans les formes édictées par l'article 6, dans le cas où le Conseil départemental est appelé à donner son avis motivé sur le déplacement par mesure disciplinaire ou sur la révocation d'un directeur ou d'une directrice d'école primaire supérieure ou d'école manuelle d'apprentissage, ou de l'un des professeurs énumérés par l'article 24 de la loi du 30 octobre 1886. L'avis motivé du Conseil est transmis par les soins du préfet au ministre de l'instruction publique, qui statue définitivement.

« ART. 9. — Lorsqu'il s'agit de prononcer l'interdiction contre un membre de l'enseignement public ou privé, à la suite des condamnations pénales prévues par l'article 5 de la loi du 30 octobre 1886, ou à la suite des faits signalés par l'inspecteur d'académie, l'inculpé est cité par le préfet, huit jours au moins avant la séance, à comparaître en personne. La citation lui fait connaître qu'il a le droit de se faire assister par un défenseur et de prendre au secrétariat, sans déplacement des pièces, communication du dossier.

« ART. 10. — Si l'inculpé, régulièrement cité, ne comparait pas, sans cause d'excuse reconnue légitime, le Conseil, après avoir entendu le rapport, peut passer outre au jugement de l'affaire. La décision ne peut être attaquée que par la voie de l'appel.

« ART. 11. — Si l'inculpé est présent, il est, après l'audition du rapport, interrogé par le président Le Conseil entend les témoins s'il y a lieu. Le défenseur est ensuite admis à présenter les moyens de défense.

« ART. 12. — Le recours contre la décision du Conseil départemental qui prononce l'interdiction est formé par simple lettre enregistrée au secrétariat du Conseil départemental dans le délai de vingt jours à partir de la notification du jugement, qui est faite administrativement par le préfet.

« Cette lettre est immédiatement adressée au ministre de l'instruction publique, qui en saisit le Conseil supérieur.

« ART. 13. — La discussion à laquelle donne lieu une affaire disciplinaire et les opinions émises dans le délibéré ne sont pas relatées au procès-verbal.

« Les décisions contiennent le visa des pièces qui constatent l'accomplissement des formalités légales et mentionnent les noms des membres qui y ont pris part.

« ART. 14. — La minute de la décision est signée par le président, par le rapporteur et par le membre du Conseil départemental élu secrétaire Elle est déposée et conservée au secrétariat, avec la correspondance et les pièces relatives à l'instruction. Les décisions sont en outre transcrites, par ordre de date, sur un registre spécial, dont la tenue et la garde sont confiées au secrétaire-greffier du Conseil de préfecture. »

En matière contentieuse, le Conseil départemental juge contradictoirement les oppositions formées à l'ouverture des écoles privées par le maire ou l'inspecteur d'académie (Loi du 30 octobre 1886, art. 39) : Voir *Privées (Écoles)*.

Il statue en dernier ressort sur les appels formés par l'inspecteur primaire, les parents ou les personnes responsables contre les décisions des commissions scolaires (Même loi, art. 59).

*Vœux.* — Le droit attribué au Conseil départemental par l'article 48 de la loi du 30 octobre 1886 de donner son avis sur les réformes qu'il juge utile d'introduire dans l'enseignement entraîne naturellement celui d'émettre des vœux. Toutefois l'exercice de cette prérogative ayant, dans la pratique, donné lieu à certains abus, une circulaire ministérielle en date du 4 juin 1903, après avoir rappelé aux préfets que, conformément à l'avis exprimé par la section permanente du Conseil supérieur, « les Conseils départementaux sortent de leurs attributions lorsqu'ils émettent des vœux sur des réformes ne se rapportant pas à l'enseignement », leur prescrit de n'inscrire à l'ordre du jour du Conseil départemental que les projets de vœux relatifs à l'enseignement proprement dit. Si, en séance, un membre du Conseil voulait discuter un projet de vœu étranger à cet objet, le préfet aurait à poser la question préalable, et aucune mention ne pourrait être faite au procès-verbal de la séance des paroles prononcées à ce sujet.

**CONSEIL DÉPARTEMENTAL D'HYGIÈNE.** — Voir *Comité départemental d'hygiène*.

**CONSEIL DES ANCIENS.** — La constitution de l'an III avait remis le pouvoir législatif à deux conseils : celui des *Cinq-Cents*, qui proposait les lois, et celui des *Anciens*, à qui il appartenait d'approuver ou de repousser les projets ou résolutions que lui soumettait le Conseil des Cinq-Cents.

Les discussions sur l'instruction publique furent fréquentes au Conseil des Cinq-Cents; mais comme elles n'aboutirent presque jamais au vote d'un projet de loi, le Conseil des Anciens n'eut que rarement l'occasion de s'occuper de cette matière.

Cependant nous trouvons, en l'an IV, une séance des Anciens remplie par une discussion intéressante sur les livres élémentaires.

Le 28 pluviôse an IV (17 février 1796), Lakanal avait fait adopter au Conseil des Cinq-Cents la résolution suivante :

« ARTICLE PREMIER. — Les ouvrages présentés au concours ouvert par la loi du 9 pluviôse an II, et qui, au jugement du jury créé pour cet examen, doivent servir pour les écoles primaires, seront imprimés aux frais de la République, distribués aux membres du

Corps législatif, et envoyés aux administrations départementales.

« ART. 2. — Les auteurs desdits ouvrages et ceux qui ont le plus approché recevront une indemnité pécuniaire, déterminée dans le jugement du jury, qui sera annexé à la présente résolution.

« ART. 3. — Il sera payé une indemnité de 10 000 livres à chaque membre du jury chargé de l'examen des livres. »

Cette résolution fut transmise au Conseil des Anciens, et, le 30 ventôse an IV, Barbé-Marbois présenta un rapport au nom de la commission chargée de l'examiner.

Barbé-Marbois était un royaliste (il fut déporté en fructidor an V); il faut donc s'attendre à le voir hostile aux écoles créées par la Convention. Voici, en effet, le tableau, dicté par la passion politique plus que par l'amour de la vérité, qu'il fait de la situation de l'instruction publique pendant la Révolution :

« Les tyrans [c'est ainsi que Barbé-Marbois appelle les conventionnels] avaient cru que tout ordre naturel devait être bouleversé. Le maître avait perdu toute autorité dans ce simulacre d'école qu'on lui conservait encore; il y paraissait tremblant; souvent ses élèves osaient le menacer de la prison ou de la sévérité des magistrats.... Les parents se hâtaient de retirer leurs enfants de ces écoles devenues celles de la licence, et la plus profonde ignorance paraissait mille fois préférable à une science payée par le sacrifice de tout ce qui donne du prix et du lustre à la jeunesse.... Certains révolutionnaires, à l'exemple d'un calife barbare, ont même mis en délibération s'ils ne brûleraient pas les bibliothèques. Du moins, s'ils ont conservé les livres, ils ont égorgé au propre et au figuré le plus de lecteurs qu'il leur a été possible. »

Un tel langage est bien fait pour nous inspirer quelque défiance. Aussi le lecteur impartial n'acceptera-t-il que sous toutes réserves ce que Barbé-Marbois nous dit ensuite de l'état des écoles au moment où il parle; car, si certains faits sont vrais, d'autres sont controuvés ou présentés sous de fausses couleurs.

« Voyons d'abord, dit-il, ce qui se passe à l'égard de l'instruction dans les communes rurales; car c'est là, mes collègues, que vous aimez à porter vos premiers regards.

« Vous apercevrez quelques écoles éparses à des distances incommodes pour l'enfance, et surtout pendant l'hiver. Les élèves y viennent, mais en très petit nombre, parce que les circonstances retiennent aux travaux tous ceux qui peuvent y être employés avec un commencement d'utilité. La chambre où le maître donne ses leçons est ordinairement humide, sans plancher, mal éclairée; et la cherté de toutes choses empêche les élèves d'être suffisamment pourvus de ce qui est nécessaire à leur instruction. Les maîtres sont peu assidus, parce que, fort mal payés, il faut qu'ils exercent en même temps une autre profession, et qu'ils cultivent, pour vivre, ou leur jardin ou leurs portions communales; ils remplissent leurs fonctions de la manière la plus indépendante; et les officiers municipaux des campagnes n'ont pu se persuader encore que la surveillance de l'éducation leur était atribuée.

« Ces maîtres sont réduits à la moitié, peut-être au tiers du nombre ancien, et de jour en jour il est plus difficile de remplacer ceux qui viennent à manquer.

« Le nombre des enfants qui sortent de ces écoles, instruits dans l'art d'écrire et de calculer, n'est pas aujourd'hui égal à la moitié de ce qu'il était autrefois.

« Déjà le gouvernement s'aperçoit de ce défaut général d'instruction; il annonce au Corps législatif qu'il est une infinité de communes dans la République où il ne se trouve pas un homme capable d'écrire lisiblement les actes essentiels qui constituent l'état civil des citoyens. Si l'on n'y remédie aussi promptement qu'efficacement, cette pénurie sera bien autrement sensible sur la génération suivante.

« Les communes urbaines sont un peu moins mal partagées. Les deux sexes n'y sont pas confondus dans les écoles. Les doctrinaires y ont quitté leus ancien costume, et continuent avec le zèle le plus louable leurs soins aux petits garçons. D'autres maîtres, et surtout ceux qu'on appelait les *petits frères*, y exercent la même profession; et quand le besoin presse beaucoup d'individus de se rendre utiles à la société, on peut croire que des maîtres instruits ne manqueraient pas dans les villes, si l'enseignement leur assurait le moyen de subsister. Mais les parents, habitués à ne point payer les frais de l'instruction, plus gênés d'ailleurs aujourd'hui dans leurs facultés que les habitants de la campagne, ne peuvent, pour la plupart, acquitter cette modique dépense.

« Des femmes se sont aussi consacrées à l'éducation des jeunes personnes du sexe, et, longtemps perdues pour la société, elles lui sont enfin devenues utiles au moment où elles y sont rentrées. Elles enseignent avec succès tout ce qui prépare une femme à tenir utilement sa place dans un ménage, à y prendre sa part du bonheur et des peines domestiques. Votre commission ajoute, avec une véritable douleur, que ces instituteurs et ces institutrices éprouvent un dénûment qui les met hors d'état de se livrer uniquement et avec une plus grande utilité à leurs pénibles fonctions. »

Chose singulière : après avoir déploré ainsi l'état d'abandon où se trouve l'instruction primaire, Barbé-Marbois conclut à ne pas voter l'impression des livres élémentaires approuvés par le jury, et à rejeter la résolution proposée par le Conseil des Cinq-Cents.

Le Conseil des Anciens, toutefois, ne suivit pas l'avis du rapporteur; après avoir entendu le 11 germinal un discours de Fourcroy, dans lequel celui-ci fit ressortir ce qu'il y avait de contradictoire à constater d'une part la faiblesse des écoles primaires, et à leur refuser d'autre part les livres dont elles avaient un si urgent besoin, les Anciens votèrent l'approbation de la résolution.

Outre la décision relative aux livres élémentaires, le Conseil des Anciens tranforma en loi, en l'an IV et en l'an V, quatre résolutions relatives à l'instruction publique qui lui furent présentées par le Conseil des Cinq-Cents.

La première loi, du 25 messidor an IV (13 juillet 1796), est relative aux emplacements des *écoles centrales*; elle porte que « les écoles centrales établies dans les divers départements de la République seront placées dans les maisons connues ci-devant sous le nom de collèges, lesquelles demeureront affectées à l'enseignement public et au logement des professeurs. Dans le cas où les bâtiments des ci-devant collèges seraient en trop mauvais état ou insuffisants pour y placer les écoles centrales, et où il n'y aurait pas de jardin, l'administration centrale du département désignera le local le plus convenable, et enverra au Directoire sa pétition avec les plans, afin que le Corps législatif puisse statuer sur sa demande. »

La seconde, du 25 messidor an V (13 juillet 1797), relative aux fondations des bourses dans les ci-devant collèges, porte que « les dispositions de la loi du 16 vendémiaire an V, qui conserve les hospices civils dans la jouissance de leurs biens, sont déclarées communes aux biens affectés aux fondations des bourses dans tous les ci-devant collèges de la République ».

La troisième, du 25 fructidor an V (11 septembre 1797), considérant « qu'il est instant de conserver toutes les ressources dont la nation a besoin pour l'organisation définitive de l'instruction publique », surseoit à la vente « de tous les édifices connus sous le nom de collèges, maisons d'école, et généralement de tous les bâtiments et dépendances servant ou ayant servi à l'enseignement public ».

Enfin la dernière, du jour suivant 26 fructidor an V, surseoit également « à la vente des presbytères, jardins et bâtiments y attenant, » afin de « s'assurer la conservation des bâtiments, jardins et autres accessoires qui pourraient être jugés nécessaires à l'établissement des écoles primaires ou pour quelque autre service public ».

**CONSEIL DES CINQ-CENTS**. — Aux termes de la constitution de l'an III, le Conseil des Cinq-Cents était seul investi du droit de proposer les lois, qu'il appartenait au Conseil des Anciens d'adopter ou de

repousser. Ce fut donc dans le sein du Conseil des Cinq-Cents que durent se produire, durant la période du Directoire, les propositions tendant à modifier ou à compléter l'organisation de l'instruction publique. Quoique la plupart d'entre elles n'aient pas été transformées en lois (pour les lois des 25 messidor an IV, 25 messidor, 25 et 26 fructidor an V, Voir *Conseil des Anciens*), les débats auxquels ces propositions donnèrent lieu sont intéressants, surtout parce qu'ils font connaître la manière dont fonctionnaient dans la pratique les lois que la Convention avait laissé au Directoire le soin d'appliquer. Nous résumerons en conséquence les discussions des Cinq-Cents relatives à l'instruction primaire.

La loi sur l'instruction publique qui fut en vigueur de 1795 à 1799 était celle du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), votée par la Convention la veille du jour où elle se sépara. Relativement à l'instruction primaire, elle portait en substance ce qui suit : Il sera établi dans chaque canton une ou plusieurs écoles primaires, dont les arrondissements seront déterminés par les administrations de département. Les instituteurs ne reçoivent pas de traitement; mais l'Etat leur fournit un logement et un jardin, ou leur alloue une indemnité équivalente; en outre, les élèves leur paient une rétribution annuelle, dont le taux est fixé par l'administration du département, et dont les indigents sont dispensés. Les instituteurs sont nommés et révoqués par les administrations de département. La surveillance des écoles appartient aux municipalités. Au sortir de l'école primaire, les élèves désireux de poursuivre leurs études entrent dans une école centrale; ils ne peuvent y être admis qu'après l'âge de douze ans. Chaque département doit avoir son école centrale, sans préjudice des écoles centrales complémentaires que les communes peuvent organiser à leurs frais.

Le 28 pluviôse an IV (17 février 1796), sur la proposition de Lakanal, le Conseil des Cinq-Cents adopta une résolution tendant à compléter cette organisation par l'impression, aux frais de la République, des livres élémentaires dont la Convention avait mis la rédaction au concours par la loi du 9 pluviôse an II. Cette résolution rencontra une vive opposition au Conseil des Anciens, qui finit pourtant par lui accorder son approbation le 11 germinal an IV.

Le 26 floréal an V, le Conseil des Cinq-Cents vota l'impression et la distribution d'un rapport et d'un projet de décret rédigés par Daunou, au nom d'une commission qui avait été chargée de faire un travail sur les écoles supérieures spéciales.

En prairial an V (mai 1797), le renouvellement d'un tiers des Conseils donna aux royalistes la majorité aux Cinq-Cents. Ils commencèrent immédiatement la guerre contre les institutions républicaines, et l'organisation de l'instruction publique, entre autres, fut l'objet de leurs attaques. Dans la séance du 13 prairial, l'un d'eux, Dumolard, prit la parole en ces termes :

« Il est essentiel de dire enfin toute la vérité sur ce qui concerne l'organisation actuelle de l'instruction publique; il est trop vrai de dire que nous n'avons rien de bon en ce genre, et que les nouvelles institutions n'ont produit aucun résultat heureux.... Je demande qu'une commission s'occupe d'un travail général sur l'instruction publique. »

Cette proposition fut accueillie par les murmures du parti républicain. Chénier répondit : « On propose de revenir sur tout ce qui a été fait à l'égard de l'instruction publique. On ne se donne pas la peine d'examiner la loi qui a créé les établissements qu'on veut détruire; on oublie que cette loi fut le résultat d'un travail très approfondi de la Commission des Onze (Voir *Convention*). Avant de détruire ce qui existe, il faudrait apprendre de Dumolard ce qu'il désire y substituer, si ses plans et ses matériaux sont prêts.... Attendons que les institutions se soient assises, et qu'elles aient pris racine, pour en exiger d'heureux fruits. Je demande l'ordre du jour sur la proposition de Dumolard. »

Plusieurs membres parlèrent dans le même sens que Chénier. Alors Boissy d'Anglas, autre royaliste, adoucit la proposition de Dumolard; il demanda qu'une commission fût nommée « non pour renverser, mais pour nous dire où nous en sommes, et proposer des moyens d'amélioration ».

Dans cette forme, la proposition fut adoptée, et une Commission d'instruction publique fut nommée.

Mais, trois mois plus tard, la journée du 18 fructidor an V expulsait les représentants royalistes (Dumolard et Boissy furent parmi les condamnés à la déportation) et rendait aux républicains la prépondérance dans les Conseils. On put donc être assuré que les propositions que ferait la Commission d'instruction publique ne seraient adoptées que si elles étaient conformes aux vues générales du parti républicain.

Ce fut le 6 brumaire an VI (27 octobre 1797) que cette Commission présenta son rapport par l'organe de Roger-Martin. L'impression du rapport fut votée, et le 27 brumaire (17 novembre) la discussion s'engagea. Roger-Martin exposa le projet de la Commission : le nombre des écoles primaires serait fixé à une école pour trois mille habitants, soit 10,000 écoles pour la France entière; les instituteurs recevraient un traitement qui pourrait s'élever à 400 francs. Le nombre des écoles centrales serait réduit de moitié : il n'y en aurait plus que quarante-deux; le texte de la constitution permettait cette réduction, car l'art. 297, qui prescrivait l'entretien « d'écoles supérieures aux écoles primaires », exigeait seulement que « le nombre de ces écoles fût tel qu'il y en eût au moins une pour deux départements ». En revanche, la Commission proposait la création d'écoles *secondaires*, intermédiaires entre les écoles primaires et les écoles centrales; il y aurait trois ou quatre de ces écoles secondaires par département. Enfin, au-dessus des écoles centrales, l'Etat créerait un certain nombre de *lycées*, espèces d'universités donnant l'instruction supérieure. C'était (sauf en ce qui concerne la réduction du nombre des écoles centrales) le plan de Condorcet que reprenait la Commission d'instruction publique.

Le projet de la Commission rencontra une vive opposition, dont Barailon se fit le principal organe. La prétendue lacune qu'on veut voir entre les écoles primaires et les écoles centrales n'existe pas, dit-il, et par conséquent les écoles secondaires sont inutiles. Il prit chaleureusement la défense des écoles centrales, et demanda qu'on n'en supprimât aucune : il donna beaucoup de détails intéressants sur la manière dont elles fonctionnaient, et sur les services qu'elles rendaient. Quant à l'instruction primaire, il était partisan du *statu quo*. « On objecte que les écoles primaires n'existent qu'en projet. Cette assertion est sans fondement. Elles subsistent partout où on les a organisées; elles sont ce qu'elles peuvent être : c'est-à-dire que l'on y enseigne à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine. » Il combattit la proposition de donner un traitement aux instituteurs : « La Convention en l'an III (Barailon fait allusion au décret voté le 27 brumaire an III sur le rapport de Lakanal, et qui allouait de 1200 à 1500 francs de traitement aux instituteurs) a été plus généreuse que ne le seraient les Conseils en l'an VI, mais inutilement : partout on rencontra beaucoup d'hommes pour recevoir le traitement, presque nulle part on ne trouva un instituteur; et l'on fit à cet égard, et en pure perte, des sacrifices immenses.... Les commissaires envoyés dans les départements vous diront que, quoique l'instruction fût gratuite, les écoles des campagnes n'en étaient pas moins désertes pendant l'été, qu'il ne s'y rendait que très peu d'élèves pendant l'hiver; ils vous diront enfin que la nation n'en recueillit aucun fruit. » L'orateur constata qu'au moment où il parlait, il existait en France à peu près 5000 écoles primaires, qui coûtaient, à raison de 150 livres chacune (pour l'indemnité de logement), la somme de 750 000 livres. En terminant, Barailon combattit la création des lycées, où il ne voyait « qu'une vraie superfétation », qui aboutirait seulement « à paralyser, à inutiliser les écoles spéciales ».

Luminais (futur sénateur), qui succéda à Barailon, parla dans un sens tout contraire. Il se déclara partisan des écoles secondaires, et attaqua vivement les écoles centrales. « La Convention a créé des écoles centrales quand il n'y avait pas une seule école primaire d'organisée.... La Commission a eu le

courage de retrancher la moitié de ces vains arsenaux de charlatanisme et de pédanterie; elle aurait dû retrancher encore les deux tiers de ce qui reste; quinze ou vingt écoles centrales pour toute la France, c'est bien assez. »

La discussion, ajournée, fut reprise le 11 frimaire (1er décembre). Maugenest parla contre le projet de la Commission. Il ne voulait pas d'écoles secondaires. Ce qu'il faut, dit-il, c'est multiplier les écoles primaires; une école pour trois mille habitants, ce serait trop peu : la loi du 3 brumaire est plus large que cela. « Bornons-nous, quant à présent, à l'exécution de la loi du 3 brumaire. Les commencements sont toujours pénibles..., mais vous verrez bientôt les communes venir de toutes parts vous demander des écoles primaires. »

Mortier-Duparc, député de la Sarthe, ne voulait pas non plus d'écoles secondaires, mais il suggéra une idée que lui avait donnée son expérience de l'enseignement; car il rappela qu'il avait été lui-même inspecteur des grandes et petites écoles (au Mans, en 1793). Il faudrait compléter l'enseignement primaire; à cet effet, les écoles primaires se distingueraient en incomplètes ou ordinaires et en complètes : ces dernières seraient formées par la réunion de plusieurs instituteurs dans une même commune, et l'on pourrait en établir un certain nombre dans chaque département.

Ehrmann désirait que chaque commune arrivât à posséder son école primaire, « comme cela était dans la ci-devant Alsace ».

Au vote qui eut lieu dans cette même séance, le Conseil des Cinq-Cents décida : que chaque département conserverait son école centrale; que le projet des écoles secondaires était rejeté; que ce qui concernait les écoles primaires était ajourné.

Trois mois plus tard (8 ventôse an VI, 26 février 1798), les Cinq-Cents entendirent un nouveau rapport de Roger-Martin sur l'organisation des écoles primaires. L'impression et l'ajournement furent ordonnés sans discussion, et le Conseil ne s'occupa plus de cet objet jusqu'en l'an VII. Pourtant, le 1er messidor an VI (19 juin 1798), Dulaure, par une motion d'ordre, proposa qu'on établit « un programme et des prix pour l'auteur du meilleur plan d'instruction ». Sa proposition fut simplement renvoyée à la Commission d'instruction publique.

Le 16 brumaire an VII (6 novembre 1798), Bonnaire insista pour que la question des écoles primaires fût remise à l'ordre du jour. « N'oublions point que l'an XII approche, qu'à cette époque tout Français, pour être citoyen, doit savoir lire et écrire; et cependant presque nulle part les écoles primaires ne sont en activité; ainsi chaque moment de retard raie pour la suite une foule de Français de la liste des citoyens. » (La constitution de l'an III disait en effet à l'art. 16 : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et exercer une profession mécanique. Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. ») « Ne voyons-nous pas, continua l'orateur, que les écoles de la monarchie se nourrissent et s'engraissent de la perte et de la ruine des écoles nationales; qu'on y perpétue les préjugés et la haine de la République; et que, si nous n'y prenons garde, les enfants de la liberté, si tourmentés, si calomniés, ne trouveront pas même à se reposer dans le sein des générations suivantes? »

En effet, les écoles privées, auxquelles l'art. 300 de la constitution garantissait la plus entière liberté, et qui étaient presque toutes dirigées par des partisans du royalisme, comptaient leurs élèves par milliers : il y avait là un danger sérieux pour l'avenir des institutions républicaines. Le cri d'alarme de Bonnaire fut entendu; trois jours après (19 brumaire), Roger-Martin, au nom de la Commission d'instruction publique, présenta un nouveau projet, différent sur plusieurs points de celui qu'il avait présenté l'année précédente.

Ce projet prenait encore pour base la loi du 3 brumaire an IV, à laquelle la Commission proposait diverses améliorations. Les instituteurs primaires recevront de la République un traitement qui suivra jusqu'à un certain point la progression de la population des communes; de plus, une indemnité de logement, et la rétribution casuelle sur les élèves établie par la loi du 3 brumaire. Sur ce point, dit le rapporteur, « le projet établit deux conditions importantes : la première, que la rétribution sera payée par les parents de tous les enfants mâles non indigents de l'arrondissement (scolaire), depuis l'âge de sept ans jusqu'à dix, soit que lesdits enfants fréquentent ou ne fréquentent pas l'école; la seconde, que cette rétribution casuelle sera remise au percepteur des contributions publiques, qui en comptera avec l'instituteur ». Le projet veut, en outre, « pour appeler au premier degré d'enseignement bon nombre d'hommes instruits, qu'après une certaine époque de l'ère républicaine, nul ne puisse être promu à une place de professeur dans une école centrale, sans avoir rempli, au moins pendant deux ans, les fonctions d'instituteur dans les écoles primaires ».

De plus, le projet établit que, « dans quelques points remarquables de chaque département, deux ou trois instituteurs primaires seront réunis dans la même école, afin de donner à leur enseignement un degré d'élévation qu'il ne peut avoir dans les écoles ordinaires (proposition de Mortier-Duparc).... C'est par ces écoles primaires renforcées que la Commission d'instruction publique entend suppléer aux écoles secondaires, proposées dans la dernière session, et que le Conseil n'admit point à cette époque.

« Dans les mêmes communes où seront établies les écoles primaires renforcées, il doit être formé, d'après le nouveau plan, une école et un pensionnat pour les jeunes personnes du sexe; et sans compter les grandes communes, dont la population demandera seule quelques-uns de ces établissements, il en sera formé un par chaque arrondissement de police correctionnelle. »

L'école centrale formera, comme dans la loi du 3 brumaire, le second degré d'instruction publique. Il en est conservé une par département, et les frais en sont pris sur les dépenses départementales. Le troisième degré d'enseignement sera formé par les lycées : il y en aura cinq dans toute l'étendue de la République. A côté des lycées, les écoles spéciales continueront à subsister.

L'impression et l'ajournement furent votés. A quelques jours de là (22 brumaire), Heurtaut-Lamerville présenta, au nom de la Commission, une résolution relative uniquement aux écoles primaires, et comprenant six titres. Il y aura une école à raison de 1000 à 1200 âmes de population. Le traitement des instituteurs sera de 150 à 400 francs, suivant la population des communes : ils auront en outre le logement gratuit, et, à cet effet, les communes pourront disposer des presbytères; la rétribution des élèves variera de 25 centimes à 1 franc. Pour les institutrices, le traitement et la rétribution seront diminués d'un cinquième. Pour être instituteur, il faudra être inscrit sur le registre civique, et n'être ministre d'aucun culte; à capacité égale, la préférence sera donnée aux militaires blessés.

Le 24 nivôse (14 janvier 1799), la discussion s'engagea sur la résolution présentée par Heurtaut-Lamerville. Duplantier, de la Gironde, demanda l'adoption des trois principes suivants : 1° Nulle personne, autre que les instituteurs nationaux, ne pourra enseigner les éléments de la morale; 2° aucun établissement particulier d'instruction ne pourra recevoir de jeunes citoyens avant l'âge de douze ans; 3° tous les jeunes citoyens sont tenus de fréquenter, jusqu'à cet âge, les écoles primaires de leur arrondissement. Par l'adoption de ces principes, Duplantier espérait voir se réaliser une éducation uniforme et commune à tous. — La discussion continua le 28. Joubert, de l'Hérault, voulait combattre l'influence de la superstition par les fêtes civiques : « Les méditations de la Commission se sont trop dirigées sur l'organisation de la haute instruction. Cette instruction sera toujours le partage des citoyens aisés; mais l'instruction primaire est le patrimoine et le besoin de la grande masse du peuple. C'est d'elle surtout que vous devez vous occuper. De grands événements politiques se préparent; les gouvernements qui n'ont d'autre base que les pré-

jugés et le fanatisme sont prêts à s'écrouler; si un peuple reste doué d'un caractère national élevé par le sentiment de la liberté, ce peuple atteindra le faîte de la gloire, de la grandeur et de la prospérité. Telles sont les destinées de la nation française, si un bon système d'éducation complète ses institutions. »

Sherlock demanda une éducation commune ; il cita le girondin Ducos, qui disait : « Il faut opter entre l'éducation domestique et la liberté ». Il ajouta : « Vos commissions ont été trop prodigues d'instruction, et trop avares d'éducation nationale ». — Bonnaire recommanda l'adoption du projet: « Les habitants des campagnes sont plongés dans l'abrutissement ; il faut les en tirer. Nous manquons d'instituteurs; il faut en créer.... Il serait à désirer sans doute que dès ce moment on pût établir une école primaire dans chaque commune : mais les localités s'y opposent encore. Il faut commencer par les communes qui offrent le plus de ressources. » — Challan voulait qu'on interdît les fonctions d'instituteur « non seulement aux ministres des cultes, mais à ceux qui les aident à titre de sacristains, de chantres, de bedeaux ; ils ne sont pas moins fanatiques que les prêtres ».

Dans la séance du 29 pluviôse (17 février 1799), Pison-Dugalland combattit les idées de la Commission et celles de Duplantier : il ne voulait pas d'écoles de filles, ni d'écoles primaires renforcées; il demandait qu'on laissât aux prêtres l'enseignement de la morale.

Le 13 germinal, Bailleul parla dans un sens opposé. Il proposa, entre autres choses, la création d'*instituteurs de morale*. Il y en aurait un dans chaque chef-lieu de canton. Ses fonctions seraient de surveiller les écoles primaires, de diriger les fêtes publiques, et de faire chaque jour de décadi une instruction morale dans deux arrondissements (scolaires) différents. La morale enseignée serait basée sur la Déclaration des droits et des devoirs de l'homme : « Nul ne peut se faire illusion sur la capacité des instituteurs primaires. Pour utiliser, surveiller, diriger ces écoles, il n'est qu'un moyen, c'est l'emploi d'hommes plus éclairés qu'on ne l'est ordinairement, attachés à la patrie en raison de leurs lumières. » Les instituteurs de morale, qui seront ces hommes-là, seront formés soit dans les écoles centrales, soit dans des maisons d'institution de morale à créer.

Heurtaut-Lamerville répondit à toutes les objections qui avaient été présentées contre le projet de résolution. Contre l'avis de Duplantier, il ne voulait pas qu'on interdît aux instituteurs privés d'avoir des élèves de moins de douze ans : « l'enseignement particulier a dû paraître aux rédacteurs de la constitution un art libre comme tant d'autres arts ». Il vaut mieux qu'une surveillance infatigable affaiblisse la contradiction de principes ou de formes qui existe entre les écoles privées et les écoles nationales. Il combattit l'opinion de ceux qui, à l'imitation des anciens, réclamaient une éducation commune. D'ailleurs, « quand la situation de nos finances ne nous permet pas seulement d'accorder aux instituteurs primaires le logement que leur promet l'article 296 de la constitution, pourrions-nous adopter des projets d'établissements que des siècles ne réaliseraient point? » Il rappela que la Commission, sans interdire la fréquentation d'une école privée, obligeait tous les enfants de payer la rétribution individuelle à l'instituteur primaire de leur arrondissement, qu'ils fréquentassent ou non l'école; en outre, la *conscription* est là (la loi établissant la conscription avait été votée l'année précédente), « qui se rit du fol orgueil des messieurs. A l'armée, l'inflexible niveau de l'égalité les attend; voilà la loi complémentaire, réparatoire de tout ce qui pourrait manquer à notre instruction publique. » Il parla de la morale dans le sens de Joubert, en ajoutant que la loi sur les fêtes décadaires satisfaisait déjà à une grande partie de ce que désirait celui-ci. Il justifia l'idée, combattue par Pison-Dugalland, de réunir plusieurs instituteurs dans une même école primaire, idée dans laquelle Pison avait cru reconnaître l'établissement déguisé d'écoles secondaires. Il ne croyait pas non plus, comme Pison, qu'il fallût ajourner l'éducation des femmes. Il combattit l'opinion de ceux qui voudraient un instituteur pour chaque commune : il serait impossible de faire les fonds pour 50 000 instituteurs, et plus encore de trouver ces instituteurs eux-mêmes.

La discussion fut ajournée.

Le 18 germinal an VII (8 avril 1799), Boulay (de la Meurthe) attaqua les projets de Roger-Martin et de Heurtaut-Lamerville. Il voulait la liberté de l'enseignement, parce que l'Etat, dans la situation de ses finances, serait incapable de fournir aux besoins de 50 000 communes. Il cita Athènes, où les philosophes tenaient leurs écoles librement ouvertes. *Laissez faire*, voilà la grande maxime qui doit diriger le gouvernement.

Le 21 germinal, André (du Bas-Rhin) répliqua à Boulay, qui ne voulait pas d'une éducation nationale ; d'autre part, André repoussait l'éducation commune forcée : l'art 300 de la constitution s'y opposait.

Le 1er floréal (20 avril 1799), Andrieux (le poète) combattit les projets de la Commission dans un long discours, qu'il continua dans la séance du 11. La Commission a fait trop de luxe; il faudrait, pour réaliser son plan, 25000 à 30000 instituteurs, 1400 à 1500 professeurs, etc. Il semble qu'il s'agisse de faire renaître les sciences de leurs cendres. Mais sont-elles donc perdues en France? N'y sont-elles pas au contraire portées plus loin que dans aucun autre pays du monde? Andrieux pense, lui aussi, qu'il serait désirable d'avoir une école primaire dans chaque commune. En attendant, il se range à l'avis de la Commission, c'est-à-dire un instituteur par 1000 ou 1200 habitants. Mais la liberté des pères de famille doit être respectée; chacun doit être libre d'instruire ou de faire instruire ses enfants de la manière qui lui paraît préférable. Il combat Duplantier, qui ne veut permettre l'enseignement de la morale qu'aux seuls instituteurs nationaux. Il trouve en général le système de la Commission trop autoritaire, et désire que le pouvoir administratif intervienne le moins possible dans les détails de l'éducation. En conséquence, il propose de remettre la nomination des instituteurs aux assemblées primaires, et non à l'administration du département. La Commission demandait la rédaction de manuels officiels à l'usage des écoles; Andrieux rappela que, par une loi du 11 germinal an IV, les Conseils avaient adopté pour l'instruction primaire des livres choisis par un jury à la suite d'un concours ouvert par la Convention; il pensait qu'on pourrait s'en tenir à ces livres-là. Il termina en présentant ses idées sous la forme d'un contre-projet.

Bonnaire répondit à Boulay (de la Meurthe) et par conséquent à Andrieux aussi, qui avaient invoqué le droit des pères de famille et la liberté. Une éducation nationale est nécessaire; l'Etat a le droit et le devoir de prendre en mains l'instruction primaire. « Vous dites qu'en laissant beaucoup de liberté, le désir de l'instruction naîtra, et qu'on la recevra dans les campagnes sans sacrifices de la part de la République... Si les communes paient les instituteurs, il n'y en aura pas. »

Paroles prophétiques. Les délibérations du Conseil des Cinq-Cents sur l'organisation de l'instruction publique, brusquement interrompues à ce moment par les dangers de la France menacée d'une nouvelle invasion, ne purent être reprises. Cinq mois après la séance où avait parlé Bonnaire, le coup d'Etat du 18 brumaire mettait fin à la constitution de l'an III; moins de trois ans plus tard, la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), remplaçant celle du 3 brumaire an IV, stipulait que les écoles primaires, rendues facultatives, seraient établies et entretenues exclusivement par les communes (Voir *Consulat*). Le résultat fut celui qu'avait prédit Bonnaire: pendant trente années, sous le Consulat, l'Empire et la Restauration, l'instruction primaire en France resta dans le plus fâcheux état d'infériorité et d'abandon, jusqu'au moment où la loi de 1833 vint reprendre, dans une certaine mesure, les traditions des assemblées de la Révolution.

**CONSEIL DES INSPECTEURS PRIMAIRES.** — Aux termes de l'art 27 de la loi du 30 octobre 1886, « la nomination des instituteurs titulaires est faite par le préfet, sous l'autorité du ministre de l'instruction

publique et sur la proposition de l'inspecteur d'académie ». C'est en conséquence à ce dernier qu'il appartient de préparer pour la rentrée des classes le mouvement du personnel et de proposer, s'il y a lieu, les mutations qui paraîtraient nécessaires au cours de l'année scolaire. C'est là, sans contredit, la plus importante et la plus délicate des attributions de l'inspecteur d'académie.

En juin 1907, les représentants élus de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'instruction publique adressèrent au ministre le vœu suivant : « Que M. le ministre veuille bien donner des instructions pour que soient étudiées et *arrêtées* en commun, dans un Conseil des inspecteurs primaires et des délégués des instituteurs, les propositions que l'inspecteur d'académie doit présenter au préfet en vue de la nomination, des déplacements, de l'avancement et de la mise à la retraite des instituteurs et des institutrices. »

En réponse à ce vœu, le ministre, par une circulaire aux préfets en date du 15 janvier 1908, a fait connaître qu'il ne lui paraissait pas possible d'adopter ce système, qui, à son avis, serait loin de réaliser dans la pratique les espérances conçues par ceux qui l'ont conçu et se heurterait à des difficultés d'ordre légal dont le gouvernement ne peut faire bon marché. La circulaire en donne les raisons suivantes :

« De cette autorité remise au préfet par délégation, on est en droit de se demander ce qu'il resterait si ce fonctionnaire se trouvait en présence, non plus de propositions émanant de l'inspecteur d'académie, dont il peut discuter avec lui la justice et l'opportunité, mais de propositions arrêtées en Conseil officiellement constitué, qui se présenteraient à lui sous la forme d'injonctions qu'il ne pourrait discuter valablement et dont le rejet de sa part l'exposerait à d'inévitables conflits.

« En ce qui concerne l'inspecteur d'académie, la loi, en lui conférant le droit de proposition, lui a imposé, en même temps, une responsabilité certaine, qu'il doit savoir prendre, s'il a le juste souci de la dignité de sa fonction. Les propositions qu'il prépare et soumet, il doit être capable de les justifier, soit au regard du préfet appelé à les ratifier, soit au regard du personnel, juge de son impartialité et de son esprit d'équité. Que devient cette responsabilité si, refusant de l'assumer tout entière, il abdique aux mains d'un Conseil composé d'inspecteurs primaires, ses subordonnés, et d'instituteurs qui n'ont de comptes à rendre qu'à leurs mandataires? En se dispersant, cette responsabitité s'évanouit et se réduit à néant; on la cherche sans la trouver nulle part.

« Ainsi seraient tournées, et en réalité abolies, les prescriptions d'une loi organique qui a prétendu déterminer d'une manière précise les obligations de chacun des fonctionnaires auxquels l'Etat remet l'une de ses prérogatives essentielles. »

Cependant, après ce refus opposé à des prétentions jugées excessives, le ministre admet qu'il peut y avoir utilité pour l'inspecteur d'académie à s'entourer, avant d'arrêter ses propositions, des avis des inspecteurs primaires du département et même à recueillir ceux des représentants des instituteurs. C'est là la partie la plus intéressante de la circulaire du 15 janvier 1908, qui, en fait, institue le Conseil des inspecteurs primaires, en règle le fonctionnement et trace aux préfets et aux inspecteurs d'académie la conduite à tenir vis-à-vis des associations d'instituteurs. Nous croyons devoir reproduire in-extenso ces instructions :

« Toutefois, des vœux qui m'ont été soumis, je retiens la préoccupation dominante d'éclairer aussi exactement que possible l'inspecteur d'académie sur les intérêts, les besoins et aussi les titres et les mérites comparatifs des fonctionnaires qui devront participer au mouvement du personnel. Rien de plus naturel et de plus légitime que cette préoccupation. Sans doute, chaque fois qu'un poste est à pourvoir, il est matériellement impossible de convoquer auprès du chef de service tous les inspecteurs primaires qui forment son conseil naturel. Sans doute, aussi, chacun d'eux n'est compétent que pour la circonscription qu'il administre; il est mauvais juge des instituteurs qu'il ne connaît pas. Mais, une fois l'an, au moins, avant les mouvements généraux du personnel, l'inspecteur d'académie devra réunir le Conseil de ses subordonnés, et le consulter en vue de la liste des propositions qu'il lui incombe, à lui seul, de dresser. A lui seul, en effet, il appartient de faire son profit des renseignements qu'il recueille en ces réunions, de les rapprocher, de les combiner, et d'arrêter la liste des propositions par des considérations d'un ordre plus général que celui que peuvent envisager les inspecteurs primaires. Beaucoup de nos chefs de service ont recours spontanément, dès à présent, à ce mode de consultation. Il importe qu'il se généralise et devienne pour tous une habitude et une règle.

« Vous reconnaîtrez que les représentants élus des groupements autorisés d'instituteurs ne sauraient participer dans la même forme à cette consultation. Ils n'ont pas qualité pour comparer et apprécier la valeur pédagogique de collègues qui sont leurs égaux; il serait d'une incorrection et parfois d'une indiscrétion intolérable de leur communiquer des notes et des dossiers qui appartiennent aux administrateurs et ne doivent être ouverts qu'aux intéressés, dans les formes fixées par la loi. Les préfets et les inspecteurs d'académie peuvent, s'ils le jugent à propos, s'adresser à ces représentants, les interroger à titre privé, les éclairer sur leurs intentions et compléter auprès d'eux les informations dont ils ont besoin pour bien connaître les convenances et les désirs de chacun. Le ministre a lui-même recommandé fréquemment à ces fonctionnaires de rechercher les occasions de se rapprocher de leur personnel, de ne jamais perdre le contact avec lui, de le soutenir dans les difficultés qu'il rencontre, de lui témoigner la bienveillance qui anime à son égard les pouvoirs publics. Leur autorité n'a rien à perdre à ces rapprochements; ils y gagnent de dissiper parfois des défiances imméritées et de conquérir une confiance sans laquelle leur action resterait le plus souvent inefficace.

« Mais il serait contraire à mes intentions de transformer cette consultation tout officieuse et privée en un droit pour les administrés de substituer leur initiative en matière de proposition et de nomination à celle que les lois et décrets ont nettement déterminée, et de créer ainsi, dans notre organisation scolaire, un rouage nouveau qui la fausserait en ses principes essentiels. »

M. E. Devinat, directeur de l'école normale d'instituteurs de la Seine, qui avait défendu, devant la Section permanente du Conseil supérieur, le vœu en question, explique en ces termes quels avaient été les désirs et les intentions de ceux qui l'ont présenté :

« Les signataires entendaient ainsi fortifier l'autorité de l'administration académique et réaliser pleinement les intentions de la loi du 30 octobre 1886 en ne laissant au préfet, selon l'expression du rapporteur, M. J. Steeg, qu'un pouvoir de « contrôle et de veto ». Ils pensaient que seule cette mesure pouvait faire obstacle aux pressions des hommes politiques et offrir anx instituteurs de suffisantes garanties de justice et de sécurité. Si la « faculté de résistance » de l'inspecteur d'académie a des limites, ce n'est pas seulement parce que toute administration comporte des arrangements transactionnels, c'est parce que ce chef de service est trop à découvert et court trop de risques personnels. Il s'agissait de renforcer son pouvoir de l'autorité d'une assemblée dont les décisions collectives laissaient chacun de ses membres plus indépendant que lui parce que moins vulnérable.

« La compétence de ce Conseil eût été indiscutable. Les inspecteurs primaires ont déjà règlementairement un avis à donner sur les mesures administratives précitées. Et cet avis devrait avoir d'autant plus de poids que leurs fonctions les mettent, bien plus que les inspecteurs d'académie, en contact direct avec le personnel, les écoles, les municipalités et les familles. Aujourd'hui, on peut, sans dire pourquoi, n'en tenir aucun compte, n'en faire mention nulle part, et laisser ainsi les inspecteurs primaires moralement responsables, aux yeux de leurs subordonnés, de mesures qu'ils n'ont ni provoquées ni inspirées, contraires

même à leurs propres vues. Cette situation fâcheuse eût pris fin par la création du Conseil des inspecteurs tel qu'il était conçu, et l'on eût enfin donné à ces fonctionnaires, dans l'administration départementale, une place en rapport avec leur compétence et leur mérite, mérite qui fut solennellement reconnu, en ces termes, par Jules Ferry dans sa circulaire du 10 février 1881 : « Aujourd'hui qu'il est nécessairement « pris dans l'élite du corps enseignant..., l'inspecteur « primaire est un des fonctionnaires dont l'autorité, « dans ses limites modestes, est le mieux établie et « le plus aisément acceptée ».

« Voici comment on pouvait prévoir le travail en commun, dans le Conseil des inspecteurs : Quinze jours avant la réunion du Conseil, l'inspecteur d'académie eût reçu des inspecteurs primaires leurs propositions écrites. Il les eût coordonnées et communiquées au préfet. Celui-ci aurait fait part à l'inspecteur d'académie de ses observations de tout ordre, d'ordre administratif et d'ordre politique. A son tour, l'inspecteur d'académie eût apporté au Conseil tous ses documents, y compris les observations du préfet. Les inspecteurs primaires, qui ont l'habitude des affaires et savent tenir compte des faits, eussent distingué les nécessités inéluctables et se fussent inclinés devant elles. Mais il est de certaines propositions qu'ils eussent rejetées, au nom de la justice et des intérêts de l'école, sans avoir besoin pour cela d'héroïsme.

« Quant à la présence des instituteurs délégués, elle avait l'avantage, aux yeux des signataires du vœu, d'apporter dans les actes administratifs plus de clarté, par suite plus de prudence, et de faire la preuve, en quelque sorte publique, de l'esprit d'équité et du souci du bien général qui président ordinairement aux décisions des chefs dans le service de l'enseignement primaire. Ces délégués eussent été là surtout à titre de témoins, et ce simple fait eût constitué peut-être la barrière la plus solide au favoritisme et à l'arbitraire. Sans doute, il eût fallu ouvrir devant eux le dossier de quelques-uns de leurs collègues. Mais cette question n'est-elle pas déjà résolue au Conseil départemental?

« D'autres inconvénients possibles du Conseil des inspecteurs n'avaient pas échappé aux signataires du vœu : les avantages qu'on en pouvait espérer leur avaient paru d'une bien autre portée.

« Ce premier effort, sans avoir abouti, n'a pas été tout à fait perdu. Nous avons la ferme confiance que d'autres le suivront, qui seront plus heureux. »

**CONSEIL DES MAITRES.** — Une circulaire en date du 15 janvier 1908 a institué le *Conseil des maîtres* dans les écoles primaires et primaires supérieures.

Voici le texte de cet important document, qui définit avec autant de précision qu'il est possible en pareille matière le caractère et les attributions de ce nouvel organe :

« Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts à Monsieur le préfet du département d.....

« Un des vœux le plus souvent formulés dans les congrès d'instituteurs, et à la réalisation duquel ils semblent attacher le plus d'importance, a trait à l'organisation du Conseil des maîtres dans les écoles à plusieurs classes. A vrai dire, l'institution n'est pas nouvelle. Bien que les lois et règlements soient muets sur la matière, en ce qui concerne l'enseignement primaire, des conseils du même genre fonctionnent déjà dans les écoles normales et dans les lycées et collèges. Elle est tellement dans la nature des choses, que, le besoin créant l'organe, spontanément, dans un grand nombre de communes, ces conseils se sont créés sans consécration officielle et fonctionnent pour le plus grand bien de l'école. Plusieurs inspecteurs d'académie ont pris, à la demande des intéressés, l'initiative de les généraliser dans leur circonscription. Le temps est venu d'étendre l'institution à tout le territoire et de lui donner le caractère officiel et obligatoire qui lui a manqué jusqu'à ce jour.

« L'école est une, quel que soit le nombre de ses maîtres, et tout enseignement est une collaboration : collaboration des maîtres entre eux en vue de la formation intellectuelle et morale de l'enfant; collaboration des maîtres et des familles. Il n'est pas de conception plus fausse, plus étrangère à nos habitudes d'égalité et de bonne confraternité, que celle qui maintiendrait le directeur et ses adjoints dans un isolement mutuel, le premier concentrant en sa personne toute la vie administrative et pédagogique de l'école, les seconds réduits à une obéissance étroite et bornant leur activité à enseigner suivant des méthodes et des principes acceptés sans discussion et sans foi et imposés d'autorité. L'unité ainsi obtenue frapperait par avance l'enseignement de stérilité; pour être féconde, l'harmonie doit être faite de l'accord de toutes les bonnes volontés s'employant à l'œuvre commune. Nous attendons cette unité et cette harmonie de l'organisation bien comprise du Conseil des maîtres.

« Il va sans dire qu'il ne peut être question de diminuer et d'affaiblir l'autorité du directeur. Un de mes prédécesseurs, dans sa circulaire du 13 janvier 1895, traçait en ces termes la tâche qui lui incombe : « Le directeur d'une école ayant sous ses « ordres plusieurs instituteurs adjoints, les uns déjà ti« tulaires, les autres stagiaires, a la responsabilité de « la bonne organisation pédagogique de l'enseignement. « Il a le devoir, et par conséquent le droit, de guider « les maîtres, surtout ceux qui débutent, de coordonner « leurs efforts vers le but commun. A l'école primaire, « plus qu'ailleurs peut-être, il importe de ménager avec « un soin jaloux le temps des élèves, de leur épargner « le tâtonnement des méthodes, de prévenir ou de « combler les lacunes résultant du manque de concor« dance entre les diverses classes qu'ils ont à franchir. »

« Ce langage n'a rien perdu de son autorité; il répond à des nécessités tout aussi impérieuses aujourd'hui qu'il y a treize ans. J'ajouterai que le directeur, choisi parmi les maîtres les plus éprouvés, pour ses services, son expérience et sa valeur personnelle, représente dans l'école un élément de fixité, de permanence et de tradition. Il demeure, tandis qu'autour de lui les adjoints, surtout dans les écoles si populeuses des grandes villes et de leur banlieue, changent et passent. De cet élément mobile et trop souvent renouvelé il est impossible de faire dépendre l'éducation de l'enfant, qui veut être observé dans ses penchants et ses aptitudes, suivi dans son progrès, instruit avec la continuité de méthodes qui seule peut soutenir l'effort de son esprit et augmenter l'efficacité de cet effort.

« Une autre tâche délicate dévolue au directeur est de parachever la préparation de ses adjoints. Il y faut infiniment de tact, de mesure, et, pour tout dire, de bonté. Il lui faut ménager des susceptibilités légitimes, parfois ombrageuses, et désarmer les défiances que fait naître chez quelques-uns l'apparence d'une sujétion. Il doit surtout se garder, par des critiques inconsidérées et présentées sans aménité, de paralyser un zèle qui peut être tourné à l'avantage de l'école et de décourager des initiatives qui, bien dirigées, peuvent porter d'heureux fruits. De leur côté, les adjoints doivent se représenter que la plupart d'entre eux n'abordent leurs difficiles fonctions qu'avec le sommaire et insuffisant apprentissage qu'ils doivent à l'école normale, avec un savoir surtout théorique, qui demande une longue mise au point de pratique pour s'accommoder au niveau d'intelligences encore neuves et obscures; que beaucoup d'autres, entrant de plain-pied, munis du seul brevet, dans les fonctions d'enseignement, ont tout à apprendre d'une profession qu'ils ignorent. Ils doivent donc rechercher les conseils de maîtres plus âgés, se féliciter de pouvoir profiter de l'expérience d'aînés qui ont passé avant eux par les mêmes chemins et leur en aplanissent les difficultés, et ne pas voir, dans des observations amicales et prudentes, je ne sais quelle entreprise contre leur indépendance et leur libre arbitre.

« L'idéal, dans l'intérêt de l'école, serait de pouvoir réunir et combiner les avantages de l'expérience des uns et de l'initiative des autres. Il peut être facilement réalisé, pour peu que chacun s'y prête de bonne volonté, par le Conseil des maîtres.

« Quelles sont les questions qui seront soumises à ce Conseil? Il est difficile, pour ne pas dire impossible,

de les énumérer toutes limitativement; il faut compter avec l'imprévu et distinguer entre elles. Tout d'abord, il convient d'en excepter celles qui sont de nature purement administrative et qui appartiennent en propre à la direction : telles les relations entre l'école et les autorités locales, municipales et académique, les rapports avec les familles, celles qui touchent à l'entretien des bâtiments, à l'hygiène scolaire, à l'ordre général de l'établissement.

« Au contraire rentrent dans les attributions du Conseil toutes les questions qui embrassent la vie pédagogique de l'école et dont le champ est assez vaste pour occuper l'activité et l'ingéniosité du personnel. C'est par la discussion qu'elles soulèvent que se perfectionnera l'éducation professionnelle des maîtres. Je range dans cet ordre l'élaboration du règlement intérieur de l'école en conformité avec les règlements généraux arrêtés par le Conseil départemental, la répartition des élèves dans les classes suivant leur âge et leur degré de préparation, le passage des enfants de l'école maternelle ou de la classe enfantine à l'école primaire en dehors des époques règlementaires. J'y joins aussi la répartition des maîtres dans les classes; il me paraît équitable qu'ils soient consultés sur leur convenance et sur les aptitudes qu'ils manifestent.

« Mais sur ces questions, de nature particulièrement délicate, la délibération du Conseil ne deviendrait définitive qu'après la décision de l'inspecteur primaire. Il ne faut pas oublier que nous avons à nous préoccuper avant tout des intérêts de l'enfant, qui priment tous les autres.

« Il va de soi que ce sont surtout les questions d'ordre purement pédagogique qui animeront ces réunions et leur donneront leur intérêt : emploi du temps, application et adaptation des programmes, choix des livres d'après la liste départementale, étude des méthodes et des procédés d'enseignement, entretien et recrutement de la bibliothèque, etc. Ces discussions fourniront à nos maîtres l'occasion de faire preuve de recherches et d'initiative personnelles, de produire des idées nouvelles, de tenter, s'il y a lieu, des expériences fructueuses. Elles susciteront l'émulation parmi les maîtres, secoueront la torpeur résignée de ceux qui s'attardent à la besogne machinale, et préserveront l'enseignement de dégénérer en routine. Ces débats, quelque vivacité que chacun y apporte à soutenir ses opinions, conserveront toujours le caractère de discussions amicales; on y discutera pour s'instruire, pour échanger ses vues, pour s'éclairer mutuellement. Il ne saurait être question de leur donner la sanction d'un vote. Nous ne devons pas transformer ces réunions pacifiques en autant d'assemblées délibérantes; on risquerait d'y faire pénétrer du même coup l'esprit de brigue, de coalition et d'intrigue, et d'ouvrir la voie à des divisions qui conduiraient à une véritable anarchie scolaire. C'est au contraire vers l'union et la concorde que nous prétendons marcher.

« Je verrais, avec plaisir, ces Conseils s'occuper à exercer sur les élèves une réelle action disciplinaire. Je relève dans une circulaire d'un inspecteur d'académie ce passage, dont j'adopte les idées et les termes :

« A des époques déterminées, à la fin de chaque « trimestre, par exemple, après échange de vues sur « la situation morale de l'école, le Conseil ferait « comparaître les très bons élèves pour les féliciter, « les très mauvais pour les réprimander et les ramener dans la bonne voie. En cas de faute grave commise par un élève, il serait immédiatement convoqué par le directeur, et, si l'assemblée se prononçait « pour l'exclusion temporaire ou définitive, c'est sur « son avis (exprimé cette fois à la majorité des voix) « que l'autorité supérieure statuerait. Ainsi, en de« hors des menus incidents de la vie journalière réglés « par chaque instituteur ou par le directeur avec l'ad« joint intéressé, les élèves auraient toujours pour « juges tous leurs maîtres. »

« C'est aussi dans ces conseils de discipline que seraient arrêtés les prix d'excellence dans les écoles où ces prix existent encore; ainsi que les bénéficiaires des récompenses extraordinaires qui ont l'objet des donations particulières.

« Pour conserver à l'institution l'attrait que nous voudrions lui donner et pour soutenir l'intérêt des séances, il faut d'abord leur fournir un aliment; il faut ensuite qu'elles ne reviennent pas trop fréquemment. Les plus importantes doivent ouvrir l'année scolaire et la fermer: dans l'intervalle, elles pourront avoir lieu par trimestre. Des séances extraordinaires pourront se tenir en cas de besoin sur l'initiative du directeur.

« Il sera tenu un compte-rendu succinct des délibérations par un secrétaire. Toute contestation d'où pourrait résulter un trouble dans la vie scolaire sera soumise à l'arbitrage de l'inspecteur primaire qui, lui-même, pourra consulter l'inspecteur d'académie.

« J'ai confiance que l'institution du Conseil des maîtres, si elle est pratiquée avec cet esprit de sincérité, de bonne foi et de loyauté professionnelle qui anime l'immense majorité de notre personnel d'instituteurs, produira d'excellents résultats. Elle fera sortir nos maîtres de l'isolement pédagogique où beaucoup d'entre eux se plaisent, confinés dans le travail de leur classe, sans relations suffisantes avec leurs collègues. En rapprochant les hommes, on rapprochera les cœurs; en se connaissant de plus près et mieux, maîtres et directeurs apprendront à s'apprécier et à s'estimer davantage, et les questions mêmes qu'ils seront appelés à discuter, en élevant leurs esprits et en leur ouvrant des horizons plus larges, leur donneront une conscience plus précise de la grande œuvre d'éducation nationale dont ils sont les modestes et dévoués ouvriers. »

**CONSEIL D'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — Ce Conseil fut créé en vendémiaire an VII par François de Neufchâteau, qui avait été nommé pour la seconde fois, le 2 thermidor an VI, aux fonctions de ministre de l'intérieur. Les attributions de ce Conseil devaient être d'examiner les livres élémentaires imprimés ou manuscrits, les cahiers des professeurs et leurs vues, et de s'occuper de tous les moyens de perfectionner l'éducation républicaine. Il fut composé de huit membres, savoir : « Pour la langue et le goût, les citoyens Palissot et Domergue; pour les sciences idéologiques, morales et politiques, les citoyens Daunou, Garat, Jacquemont et Lebreton; pour les sciences physiques et mathématiques, les citoyens Lagrange et Darcet, tous membres de l'Institut national » (*Moniteur* du 16 vendémiaire an VII).

**CONSEIL GÉNÉRAL.** — Le département contribuant, dans les conditions fixées par la loi du 19 juillet 1889, aux dépenses de l'enseignement primaire, les Conseils généraux sont appelés, comme sous l'empire de la législation antérieure, à participer soit directement, soit par l'entremise de délégués, au contrôle et à la direction de l'enseignement public à ses divers degrés.

Attributions d'ordre général. — Le Conseil général reçoit chaque année communication du rapport que l'inspecteur d'académie adresse au Conseil départemental sur la situation de l'enseignement primaire dans le département. Il peut, à cette occasion, émettre des vœux qui ne sont pas nécessairement restreints aux questions d'administration locale. Ces vœux sont transmis par le préfet au ministre de l'instruction publique.

D'autre part, quatre conseillers généraux — huit pour le département de la Seine — élus par leurs collègues font partie du Conseil départemental. Les pouvoirs des conseillers généraux, élus à ce titre, cessent avec leur qualité de conseillers généraux. (Loi du 30 octobre 1886, articles 44, 45 et 46.)

Attributions spéciales. — A. *Ecoles normales.* — Les Conseils généraux donnent leur avis sur les budgets et les comptes des écoles normales, avant qu'ils soient soumis au ministre. Deux conseillers généraux, élus par leurs collègues, font partie du conseil d'administration institué auprès de chaque école normale (Loi du 19 juillet 1889, art. 47.) — Voir *Normales* (*Ecoles*).

B. *Ecoles d'apprentissage.* — Les Conseils géné-

raux ont la faculté de fonder, avec ou sans le concours des communes, un des établissements énumérés à l'article 1er de la loi du 11 décembre 1880 (écoles manuelles d'apprentissage; écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire, dont le programme comprend des cours ou classes d'enseignement professionnel). Dans ces écoles le directeur est nommé en la même forme que tous les instituteurs publics, sur la présentation du Conseil général. La loi du 11 décembre 1880 n'a pas été expressément abrogée, mais il ne se fonde plus d'écoles qui soient soumises au régime institué par elle.

C. *Écoles primaires élémentaires.* — En vertu du droit de contrôle qui lui appartient en matière financière, le Conseil général donne son avis sur les demandes de subventions adressées à l'Etat par les communes lorsque le conseil municipal a voté un emprunt destiné à pourvoir en totalité ou en partie aux dépenses résultant de l'installation des écoles (Décret du 7 avril 1887, art. 10). Il en est de même dans les cas de construction d'office d'une maison d'école. Le Conseil général — et pendant l'intersession la Commission départementale — est appelé à donner son avis sur la subvention à allouer par l'Etat pour l'exécution du projet de construction approuvé ou non par le conseil municipal. Cet avis doit être donné par le Conseil général dans la session même au cours de laquelle il est saisi, et par la Commission départementale, indépendamment de tout classement d'ordre, au plus tard dans la réunion qui suit celle où le dossier lui a été présenté. (Loi du 10 juillet 1903, art. 3.)

D. *Enseignement de l'agriculture.* — Le Conseil général fixe dans chaque département les frais de tournées du professeur départemental d'agriculture sans que ces frais puissent d'ailleurs être inférieurs à la somme de 500 francs (Décret du 9 juin 1880, art. 9).

**CONSEIL MUNICIPAL.** — Pour le rôle et les attributions des conseils municipaux en matière d'enseignement primaire, Voir *Communes* (*Obligations des*), *Publiques* (*Ecoles*), *Hameau* (*Ecoles de*), *Primaires supérieures* (*Ecoles*), *Adultes* (*Cours d'*), *Caisses des écoles*, *Maire.*

**CONSEIL ROYAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — L'ordonnance royale du 17 février 1815, qui supprimait la charge de grand-maître de l'Université et remplaçait l'Université unique par dix-sept universités provinciales, confia la surveillance générale de l'enseignement à un *Conseil royal de l'instruction publique*, dont la présidence fut donnée à M. de Bausset, ancien évêque d'Alais, qui avait été membre du Conseil de l'Université. Ce fut la seule des dispositions de cette ordonnance qui put être exécutée : et la rentrée de Napoléon à Paris, le 20 mars suivant, fit disparaître l'éphémère Conseil royal de 1815.

Cinq ans plus tard, le gouvernement de la Restauration créa un autre Conseil royal de l'instruction publique, avec d'autres attributions. La Commission de l'instruction publique, composée d'abord de cinq membres (15 avril 1815), puis de sept (22 juillet 1820) et présidée d'abord par Royer-Collard, ensuite par Georges Cuvier, avait reçu le 4 octobre 1820 un président pris hors de son sein, Lainé, ancien ministre de l'intérieur. Quelques jours après, l'ordonnance du 1er novembre 1820, rendue sur la proposition du ministre de l'intérieur Siméon, disposa que la Commission prendrait le titre de *Conseil royal de l'instruction publique*, et rendit au président de ce Conseil une partie des prérogatives autrefois attribuées au grand-maître de l'Université. Un peu plus tard (21 décembre 1820), Corbière succéda à Lainé comme président du Conseil royal, avec le titre de ministre secrétaire d'Etat; mais il donna sa démission dans l'été de 1821, et fut remplacé à la présidence par Cuvier. L'année suivante, l'ordonnance du 1er juin 1822 rétablit la charge de grand-maître, supprimée depuis le 17 février 1815, et y nomma l'abbé Frayssinous : le Conseil royal, à partir de ce moment, n'eut plus que des attributions analogues à celles qui avaient appartenu autrefois au Conseil de l'Université.

**CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — **Historique.** — Lorsque Napoléon Ier organisa, en 1808, l'Université de France, à côté du grand-maître, chargé de la régir et de la gouverner, il plaça un Conseil composé de dix conseillers titulaires ou à vie, et de vingt conseillers ordinaires institués chaque année, qui se divisaient en sections pour y expédier les petites affaires et y préparer les grandes sur lesquelles il était statué en assemblée généraale.

Par l'ordonnance du 15 août 1815, tous les pouvoirs du grand-maître, toutes les attributions du Conseil de l'Université, nomination aux emplois, juridiction disciplinaire et administrative, furent dévolus à une Commission de l'instruction publique, composée d'abord de cinq membres, et plus tard (22 juillet 1820) de sept, qui eut à régir l'instruction publique sous l'autorité du ministre de l'intérieur.

Le 1er novembre 1820, cette Commission fut transformée, par une nouvelle ordonnance, en un Conseil royal de l'instruction publique. Les conseillers se partagèrent les fonctions du chancelier et du trésorier, et l'examen de toutes les affaires concernant les collèges royaux et communautés, les facultés, l'académie de Paris, la comptabilité des établissements, etc. Dans les délibérations, la voix du président était prépondérante : il correspondait seul avec le gouvernement, distribuait les affaires entre les conseillers, signait toutes les dépêches, tous les arrêtés de nomination, toutes les ordonnances de paiement.

Le 1er juin 1822, une ordonnance rétablit la charge de grand-maître, supprimée depuis le 17 février 1815, et en investit le président du Conseil royal.

Enfin l'ordonnance du 26 août 1824 établit que les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique seraient gérées à l'avenir par un ministre secrétaire d'Etat, qui prendrait le titre de ministre secrétaire d'Etat au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique; le nouveau ministre eut la présidence du Conseil royal de l'instruction publique.

Cette organisation subsista, sans subir de changement essentiel, jusqu'au ministère de M. de Salvandy. Une ordonnance du 7 décembre 1845 transforma alors le Conseil de l'instruction publique en *Conseil royal de l'Université*, en stipulant que ce Conseil « reprenait sa constitution telle qu'elle était établie au décret organique du 17 mars 1808 », c'est-à-dire qu'aux membres titulaires (au nombre de huit à ce moment), nommés à vie par le monarque, s'ajoutaient vingt membres dits ordinaires, nommés chaque année par le ministre. Le vice-président joignit à ce titre celui de chancelier de l'Université; le conseiller qui exerçait, à titre provisoire, les fonctions de chancelier autres que la présidence fut revêtu du titre vacant de trésorier de l'Université, avec les attributions de ce titre qu'exerçait à ce moment le conseiller vice-président. Le conseiller qui exerçait, à titre provisoire, les fonctions de secrétaire du Conseil, fut pourvu définitivement du titre de secrétaire général du Conseil royal de l'Université. Les inspecteurs généraux des études reprirent le titre d'inspecteurs généraux de l'Université. Enfin l'ordonnance disposa que l'instruction primaire serait représentée directement dans le Conseil royal de l'Université. L'adjonction, aux huit conseillers titulaires, de vingt conseillers ordinaires fut très mal accueillie par une partie de l'opinion : Cousin disait que « sous prétexte d'agrandir le Conseil M. de Salvandy l'avait déshonoré en y introduisant des nullités » (Jules Simon). Deux ans plus tard, M. de Salvandy voulut faire sanctionner sa réforme par les Chambres : il rédigea un projet de loi qui fut présenté le 25 janvier 1848 : ce projet composait le Conseil royal de l'Université de douze conseillers titulaires, non compris le chancelier, et de douze conseillers ordinaires, non compris le secrétaire général; le ministre présidait le Conseil, le chancelier exerçait la présidence en l'absence du ministre. La révolution de Février empêcha le vote du projet de loi.

Le gouvernement qui remplaça la monarchie de Juillet était destiné à introduire des modifications profondes dans la législation universitaire. A la place du Conseil royal, la loi du 15 mars 1850 établit un Conseil nouveau qui reçut le nom de Conseil supérieur

de l'instruction publique, et dans lequel siégeaient en grande partie des archevêques et des évêques, des ministres des cultes non catholiques, des magistrats, des conseillers d'Etat, enfin des membres de l'Institut, tous désignés par le suffrage de leurs pairs.

Les adversaires de l'Université lui avaient souvent reproché d'être une corporation animée d'un esprit étroit et exclusif. Bien qu'un pareil grief fût très contestable, le législateur avait jugé opportun d'en tenir compte, et c'est pour cela qu'il faisait intervenir dans la surveillance et même dans la haute direction de l'enseignement les plus hauts dignitaires du clergé, de l'armée, de la magistrature. Il était d'ailleurs nécessaire que les écoles privées eussent aussi leur part de représentation, comme garantie de la liberté qui leur était accordée.

Les représentants officiels des écoles publiques se trouvèrent au nombre de huit seulement. Ils étaient, comme les conseillers titulaires d'autrefois, nommés à vie, par le chef de l'Etat, et formaient une section dite *permanente*, parce qu'elle était toujours en fonctions. C'est à eux qu'était confié l'examen préparatoire des questions relatives à la police, à la comptabilité et à l'administration des écoles publiques.

Le Conseil, dans son ensemble, avait des attributions multiples. Pour certaines affaires, comme la création des facultés et des lycées, les programmes d'études et le choix des livres classiques, il était nécessairement consulté. Sur d'autres affaires, il n'était appelé à délibérer que sous le bon plaisir du gouvernement. En matière disciplinaire ou contentieuse, ses décisions avaient toute la force d'un jugement, soit que le Conseil eût à statuer sur les oppositions formées à l'ouverture des écoles libres, soit qu'il eût à juger les pourvois des maîtres frappés de révocation ou d'interdiction.

Un des caractères de la loi de 1850, c'est que les autorités qu'elle constituait étaient en grande partie électives. C'est l'élection qui désignait les prélats, les conseillers d'Etat, les conseillers à la Cour de cassation, etc. Sous le régime nouveau inauguré par le 2 décembre 1851, il n'était pas à espérer que ce mode de nomination fût maintenu. Par le décret du 9 mars 1852, le gouvernement ressaisit le droit de désigner lui-même directement les membres du Conseil supérieur. Le même décret hasarda une autre innovation capitale : il supprima la section permanente, et, pour combler le vide qu'elle allait laisser après elle, soit dans les délibérations du nouveau Conseil, soit dans le service quotidien de l'administration, il créa huit inspecteurs généraux, spécialement chargés de la surveillance des hautes études.

Mais les changements qui avaient adapté les institutions établies aux maximes et à l'esprit général du gouvernement issu du coup d'Etat du 2 décembre 1851 ne devaient pas survivre à ce gouvernement. Après la chute du second Empire, les modifications introduites en 1852 dans l'organisation du Conseil supérieur de l'instruction publique furent dénoncées à l'Assemblée nationale par plusieurs de ses membres : leur proposition fut prise en considération, et, après deux années d'examen et une discussion approfondie, l'Assemblée de Versailles adopta la loi du 25 mars 1873.

A vrai dire, la loi nouvelle n'apportait pas un grand progrès dans l'organisation du Conseil supérieur. On y retrouvait le même esprit qui avait inspiré la loi du 15 mars 1850, et le souci de faire prédominer ce qu'on avait appelé « la représentation des grands intérêts sociaux ». Les représentants de l'Université continuèrent à ne former qu'une minorité. Sur quarante membres du Conseil, douze seulement représentaient l'enseignement public, savoir : un membre du Collège de France, élu par ses collègues; un membre d'une faculté de droit, élu par les professeurs des facultés de droit; un membre d'une faculté de médecine, élu par les professeurs des facultés de médecine; un membre d'une faculté des lettres, élu par les professeurs des facultés des lettres; un membre d'une faculté des sciences, élu par les professeurs des facultés des sciences; sept autres membres de l'enseignement public, nommés par le président de la République, et choisis parmi les inspecteurs généraux, les recteurs et anciens recteurs, les professeurs et anciens professeurs des facultés, les professeurs du Collège de France, les professeurs du Muséum d'histoire naturelle, le directeur de l'Ecole normale supérieure, les proviseurs des lycées. Quatre membres élus par le Conseil représentaient l'enseignement libre. La section permanente n'était pas rétablie.

Après la démission du maréchal Mac-Mahon, une réorganisation complète du Conseil supérieur de l'instruction publique s'imposait. Ce fut l'œuvre de Jules Ferry : le 15 mars 1879, il déposait à la Chambre des députés un projet relatif au Conseil supérieur et aux Conseils académiques, qui devait devenir la loi, actuellement en vigueur, du 27 février 1880. Dans son exposé des motifs, le ministre définissait ainsi le rôle et le caractère du futur Conseil supérieur :

« Le Conseil supérieur ne doit être, selon nous, qu'un Conseil d'études; sa mission est par-dessus tout pédagogique; c'est le grand comité de perfectionnement de l'enseignement national. La première condition pour y prendre place est d'avoir une compétence, d'appartenir à l'enseignement. Nous excluons par là tous les éléments incompétents, systématiquement accumulés par le législateur de 1850 et de 1873. Quant à l'Etat enseignant, nous le voulons maître chez lui; nous ne le concevons sujet de personne, ni surveillé par d'autres que par lui-même. Le Conseil supérieur est un des rouages de l'autorité publique; nous n'admettons pas que les uns y siègent comme représentants de l'Etat, les autres comme représentants de la société. Cette distinction, chère aux auteurs de la loi de 1850, est la négation du régime démocratique et représentatif sous lequel nous vivons. Soit qu'il s'agisse de la fortune publique ou de l'organisation militaire, des autorités qui rendent la justice ou de celles qui président à l'enseignement, la société n'a pas d'autre organe reconnu, d'autre représentation régulière et compétente que l'ensemble des pouvoirs publics émanés directement ou indirectement de la volonté nationale, et cet ensemble s'appelle l'Etat. »

**Composition actuelle.** — Le Conseil supérieur de l'instruction publique est composé comme suit :

Le ministre, président;

Cinq membres de l'Institut, élus par l'Institut en assemblée générale et choisis dans chacune des cinq classes;

Neuf conseillers, nommés par décret du président de la République en Conseil des ministres, sur la présentation du ministre de l'instruction publique, et choisis parmi les directeurs et anciens directeurs du ministère de l'instruction publique, les inspecteurs généraux et anciens inspecteurs généraux, les recteurs et anciens recteurs, les inspecteurs et anciens inspecteurs d'académie, les professeurs en exercice et anciens professeurs de l'enseignement public;

Deux professeurs du Collège de France, élus par leurs collègues;

Un professeur du Muséum, élu par ses collègues;

Deux professeurs titulaires des facultés de droit, élus au scrutin de liste par les professeurs, les agrégés et les chargés de cours;

Deux professeurs titulaires des facultés de médecine ou des facultés mixtes, élus au scrutin de liste par les professeurs, les agrégés en exercice, les chargés de cours et maîtres de conférences pourvus du grade de docteur;

Un professeur titulaire des écoles supérieures de pharmacie ou des facultés mixtes, élu dans les mêmes conditions;

(Dans les facultés mixtes, les professeurs de l'enseignement médical votent pour les deux professeurs de médecine, et les professeurs de l'enseignement de la pharmacie votent pour le professeur de pharmacie);

Deux professeurs titulaires des facultés des sciences, élus au scrutin de liste par les professeurs, les suppléants, les chargés de cours et les maîtres de conférences pourvus du grade de docteur;

Deux professeurs titulaires des facultés des lettres, élus dans les mêmes conditions;

Deux délégués de l'Ecole normale supérieure, un pour les lettres, l'autre pour les sciences, élus par le directeur, le sous-directeur et les maîtres de conférences de l'école et choisis parmi eux;

Un délégué de l'Ecole nationale des chartes, élu par les membres du Conseil de perfectionnement et les professeurs et choisi parmi eux;

Un professeur titulaire de l'Ecole des langues orientales vivantes, élu par ses collègues;

Un délégué de l'Ecole polytechnique, élu par le commandant, le commandant en second, les membres du Conseil de perfectionnement, le directeur des études, les examinateurs, professeurs et répétiteurs de l'école et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Ecole des beaux-arts, élu par le directeur et les professeurs de l'Ecole et choisi parmi eux.

Un délégué du Conservatoire des arts et métiers, élu par le directeur, le sous-directeur et les professeurs et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Ecole centrale des arts et manufactures, élu par le directeur et les professeurs de l'école et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Institut agronomique, élu par le directeur et les professeurs de cet établissement et choisi parmi eux;

Huit agrégés en exercice de chacun des ordres d'agrégation (Grammaire, Lettres, Philosophie, Histoire, Mathématiques, Sciences physiques ou naturelles, Langues vivantes, Enseignement spécial), élus par l'ensemble des agrégés du même ordre, qui sont professeurs ou fonctionnaires en exercice dans les lycées;

Deux délégués des collèges communaux, élus, l'un dans l'ordre des lettres, l'autre dans l'ordre des sciences, par les principaux et professeurs en exercice dans ces collèges, pourvus du grade de licencié dans le même ordre;

Six membres de l'enseignement primaire, élus au scrutin de liste par les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, les directeurs et directrices des écoles normales primaires, les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles, les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures publiques, les instituteurs et institutrices nommés membres du Conseil départemental (Loi du 27 février 1880, art. 1er; loi du 30 octobre 1886, art. 51);

Enfin, quatre membres de l'enseignement libre, nommés par le président de la République, sur la proposition du ministre (Loi du 27 février 1880, art. 1er).

Les membres de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire ne peuvent être en même temps membres de l'enseignement primaire; la circonstance qu'ils auraient fait des cours ou conférences dans des établissements primaires ne permet pas de leur attribuer la qualité de membres de l'enseignement primaire dans le sens de l'art. 1er de la loi du 27 février 1880, à l'effet de les rendre éligibles au Conseil supérieur comme représentant cet enseignement (Arrêt du Conseil d'Etat du 28 juin 1889).

Les inspecteurs d'académie ne peuvent être considérés comme étant des membres de l'enseignement primaire dans le sens de l'art. 1er de la loi du 27 février 1880, et sont par suite inéligibles en cette qualité. S'ils font partie du collège électoral chargé de procéder à l'élection des six membres de l'enseignement primaire, ils ne doivent cependant pas pour cela être considérés comme éligibles. Ils sont compris dans l'énumération des neuf membres que le chef de l'Etat peut faire entrer dans la composition du Conseil supérieur sur la présentation du ministre de l'instruction publique. (Arrêt du Conseil d'Etat du 7 juillet 1893.)

Tous les membres du Conseil sont nommés pour quatre ans. Leurs pouvoirs peuvent être indéfiniment renouvelés. (Loi du 27 février 1880, article 2.)

*Election des membres du Conseil supérieur.* — Le mode de procéder, en ce qui concerne l'élection du Conseil supérieur, a été réglé par le décret du 17 mars 1880.

Lorsqu'il y a lieu de procéder à l'élection des membres du Conseil supérieur de l'instruction publique, le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts fixe, par un arrêté, l'époque des élections. Un délai minimum de quinze jours est obligatoire entre la publication de l'arrêté au *Journal officiel* et les élections.

L'élection a lieu au scrutin secret et à la majorité absolue des suffrages exprimés.

Si un second tour de scrutin est nécessaire, il y est procédé quinze jours après; dans ce cas, la majorité relative suffit.

Les bulletins sont valables, bien qu'ils portent plus ou moins de noms qu'il n'y a de conseillers à élire.

Les derniers noms inscrits au delà de ce nombre ne sont pas comptés.

Les bulletins blancs ou illisibles, ceux qui ne contiennent pas une désignation suffisante, ou dans lesquels les votants se font connaître, n'entrent pas en compte dans le résultat du dépouillement, mais ils sont annexés au procès-verbal.

En cas d'égalité de suffrages, la préférence se détermine par l'ancienneté des services, et par l'âge si l'ancienneté est la même.

En cas de refus d'un candidat élu à la majorité absolue, il est procédé à une nouvelle élection.

En cas de refus d'un candidat élu à la majorité relative, il est procédé à un nouveau tour de scrutin.

Le délégué élu par plusieurs corps est tenu de faire connaître son option au ministre, dans les trois jours qui suivent l'insertion au *Journal officiel* du procès-verbal des opérations électorales.

A défaut d'option dans ce délai, le ministre, assisté de la Commission instituée par l'art. 13 du décret, détermine par la voie du sort le corps dont l'élu devra être représentant.

Il sera procédé quinze jours après à une nouvelle élection.

En cas de vacance, par décès ou démission, dans le Conseil supérieur et dans les Conseils académiques, il est pourvu à la vacance dans le délai de trois mois.

L'acceptation par un membre élu d'une fonction qui ne lui conserve pas l'éligibilité dans la catégorie spéciale où il est placé, donne lieu également à vacance. Il est alors pourvu au remplacement de ce membre dans le même délai de trois mois.

Les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, les directeurs et directrices d'écoles normales, les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles, les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures publiques, les instituteurs et institutrices nommés membres du Conseil départemental, votent dans l'académie de leur résidence.

Le recteur dresse en double la liste de tous les électeurs de l'académie qui doivent participer à l'élection des six membres de l'enseignement primaire.

Il doit recevoir, dans la journée fixée par le vote, les plis cachetés contenant le bulletin de vote et ne portant aucun signe extérieur. Une lettre d'envoi signée de l'électeur est jointe au pli; le recteur, assisté d'un inspecteur d'académie et d'un inspecteur primaire, émarge sur la liste des électeurs les noms de ceux dont il a reçu le vote. Il réunit dans une enveloppe commune tous les plis cachetés et un exemplaire de la liste émargée : il envoie le tout au ministre.

Une Commission présidée par le vice-recteur et composée des inspecteurs de l'académie de Paris procède, dans un local accessible aux électeurs, au dépouillement des votes transmis au ministre, ainsi qu'au recensement des votes.

Procès-verbal de l'examen des opérations et du dépouillement est publié au *Journal officiel*.

Dans les cinq jours de cette publication, les opérations électorales peuvent être attaquées par tout électeur du même groupe devant le ministre, qui statue dans le délai d'un mois.

La décision du ministre peut être déférée au Conseil d'Etat dans le délai de quinze jours à partir de la notification.

Faute par le ministre d'avoir prononcé, dans le délai d'un mois, la réclamation peut être portée directement devant le Conseil d'Etat, statuant au contentieux. (Décret du 17 mars 1880, articles 1er à 12.)

Les recours introduits devant le Conseil d'Etat en

pareille matière nécessitent l'intervention d'un avocat au Conseil (Arrêt du 16 novembre 1883).

*Section permanente.* — Les neuf membres nommés conseillers par décret du président de la République, et six conseillers que le ministre désigne parmi ceux qui procèdent de l'élection, constituent une section permanente.

La section permanente est présidée par le ministre, et, à son défaut, par un membre de la section désigné par lui.

Elle a pour fonctions d'étudier les programmes et règlements avant qu'ils ne soient soumis à l'avis du Conseil supérieur, et de donner son avis :

Sur les créations de facultés, lycées, collèges, écoles normales primaires;

Sur les créations, transformations ou suppressions de chaires;

Sur les livres de classe, de bibliothèque et de prix qui doivent être interdits dans les écoles publiques;

Et enfin sur toutes les questions d'études, d'administration, de discipline ou de scolarité qui lui sont renvoyées par le ministre.

Comme on le verra ci-dessous, la section permanente examine aussi toutes les propositions soumises au ministre par les membres du Conseil supérieur, soit pendant la session, soit en dehors des sessions.

En matière disciplinaire, la section permanente est tenue d'entendre l'inculpé et son conseil dans leurs explications, si l'inculpé en fait la demande. (Loi du 27 février 1880, articles 3 et 4; décret du 11 mars 1898, art. 18.)

**Attributions.** — Les attributions du Conseil supérieur peuvent se diviser en deux catégories : 1° attributions *administratives* et *pédagogiques*; 2° attributions *contentieuses* et *disciplinaires*. Les premières s'exercent sous forme d'avis sur les questions posées par la loi du 27 février 1880; le ministre n'est pas tenu de suivre ces avis, mais il ne saurait se dispenser de les provoquer sans commettre un excès de pouvoir. Les autres attributions confèrent au Conseil supérieur un pouvoir propre en vertu duquel il rend de véritables jugements qui ne peuvent être attaqués que par voie contentieuse devant le Conseil d'État.

*a) Attributions administratives et pédagogiques.* — Le Conseil donne son avis :

Sur les programmes, méthodes d'enseignement, modes d'examens, règlements administratifs et disciplinaires relatifs aux écoles publiques, déjà étudiés par la section permanente;

Sur les règlements relatifs aux examens et à la collation des grades;

Sur les règlements relatifs à la surveillance des écoles libres;

Sur les livres d'enseignement, de lecture et de prix qui doivent être interdits dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois;

Sur les règlements relatifs aux demandes formées par les étrangers pour être autorisés à enseigner, à ouvrir ou à diriger une école. (Loi du 27 février 1880, art. 5.)

*b) Attributions contentieuses et disciplinaires.* — Le Conseil statue en appel et en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils académiques en matière contentieuse ou disciplinaire.

Il statue également en appel et en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils départementaux : 1° lorsque ces jugements prononcent l'interdiction absolue d'enseigner contre un instituteur primaire, public ou libre; 2° lorsqu'ils confirment l'opposition faite par le maire ou l'inspecteur d'académie à l'ouverture d'une école privée. (Loi du 27 février 1880, art. 7; loi du 30 octobre 1886, art. 39.) — Voir *Peines disciplinaires, Privées (Écoles).*

Le Conseil supérieur, jugeant en matière contentieuse ou disciplinaire, peut casser les jugements de première instance, soit pour le fond, soit pour vice de forme. D'une jurisprudence déjà longue, il résulte que le Conseil supérieur peut : 1° après avoir annulé une décision pour vice de forme, retenir l'affaire, voir si elle est en état, et statuer au fond; 2° si l'affaire n'est pas en état, la remettre à une autre session ou la renvoyer au Conseil dont il a cassé le jugement; 3° en matière disciplinaire, maintenir la peine prononcée, ou la diminuer, soit en substituant par exemple l'interdiction temporaire à l'interdiction absolue, ou en réduisant la durée de l'interdiction temporaire, soit en appliquant une peine inférieure, la censure au lieu de l'interdiction.

En fait, et bien que la question ne soit tranchée par aucun texte, le Conseil supérieur n'augmente jamais la peine prononcée par les jugements des Conseils départementaux.

Lorsqu'il s'agit : 1° de la révocation, du retrait d'emploi, de la suspension des professeurs titulaires de l'enseignement public, supérieur ou secondaire, ou de la mutation pour emploi inférieur des professeurs titulaires de l'enseignement public supérieur; 2° de l'interdiction du droit d'enseigner ou de diriger un établissement d'enseignement prononcée contre un membre de l'enseignement, public ou libre; 3° de l'exclusion des étudiants de l'enseignement public ou libre de toutes les académies, la décision du Conseil supérieur de l'instruction publique doit être prise aux deux tiers des suffrages. (Loi du 27 février 1880, art. 7.)

**Fonctionnement.** — Le Conseil supérieur se réunit en assemblée générale deux fois par an. Le ministre peut le convoquer en session extraordinaire. (Même loi, art. 8.)

Il est présidé par le ministre.

Deux vice-présidents, pris parmi les membres du Conseil, sont nommés chaque année par arrêté ministériel.

En cas d'empêchement, les vice-présidents sont remplacés provisoirement par un membre du Conseil désigné par le ministre.

Les fonctions de secrétaire sont remplies par un membre du Conseil nommé par le ministre.

Des secrétaires rédacteurs sont adjoints au secrétaire.

La date et la durée de chaque session sont fixées par arrêté ministériel.

Cet arrêté est publié au *Journal officiel* huit jours au moins avant l'ouverture de la session.

A l'ouverture de la session, le ministre fait distribuer aux membres du Conseil le bordereau des affaires.

Sur la proposition du ministre, le Conseil nomme, à chaque session, les commissions chargées d'examiner les affaires et d'en faire rapport.

La Commission des affaires contentieuses et des affaires disciplinaires est nommée, au scrutin secret, pour la durée des pouvoirs du Conseil.

Elle comprend douze membres.

Un secrétaire rédacteur peut lui être attaché.

Chaque commission nomme son président et son secrétaire.

Tout membre du Conseil a le droit de soumettre au ministre, soit pendant la session, soit en dehors des sessions, des propositions sur les objets qui sont de la compétence du Conseil.

Les propositions doivent être formulées par écrit et signées.

Toute proposition est renvoyée de droit à la section permanente.

La section permanente examine d'abord si la proposition est ou non de la compétence du Conseil.

Dans le premier cas, elle donne son avis après avoir entendu, s'il en fait la demande, l'auteur de la proposition;

Dans le second cas, la proposition revient au ministre, sans avis sur le fond. L'avis n'est donné par la section que si le ministre le lui demande, par application de l'art. 4, § 7, de la loi du 27 février 1880.

Le ministre peut demander l'avis du Conseil sur une proposition émanée d'un de ses membres.

Les appels en matière contentieuse et en matière disciplinaire sont inscrits au secrétariat du Conseil, suivant les dates d'arrivée, sur un registre à ce destiné.

Ils sont jugés dans la plus prochaine session.

Les dossiers de première instance peuvent être communiqués, sur place, aux parties, après leur inscription au secrétariat du Conseil.

La Commission des affaires contentieuses et disciplinaires peut être convoquée par le ministre avant l'ouverture des sessions.

La Commission instruit les affaires par tous les moyens qu'elle juge propres à l'éclairer, et elle en fait rapport écrit.

Les rapports et les pièces des dossiers sont déposés par les rapporteurs au secrétariat du Conseil, pour être tenus à la disposition des parties, de leurs conseils et des membres du Conseil, un jour franc avant le jour fixé pour la délibération.

Au jour fixé pour la délibération, la Commission donne lecture de son rapport.

La partie et, si elle en fait la demande, son conseil, sont ensuite introduits et entendus dans leurs observations.

Après que la partie et son conseil se sont retirés, le président met l'affaire en délibération et le Conseil statue.

La présence de la moitié plus un des membres du Conseil est nécessaire pour la validité des délibérations.

En cas de partage, si la matière n'est ni contentieuse ni disciplinaire, la voix du président est prépondérante.

Si la matière est disciplinaire, le partage est interprété en faveur de l'inculpé.

Si la matière est contentieuse, il en est délibéré de nouveau, dans la même session, et les membres absents lors de la première délibération sont spécialement convoqués. En cas de nouveau partage, la voix du président est prépondérante.

En matière disciplinaire, si plusieurs pénalités différentes sont proposées au cours de la délibération, la pénalité la plus forte est mise aux voix la première.

En matière contentieuse et en matière disciplinaire, les décisions sont prises au scrutin secret.

Les décisions en matière contentieuse et en matière disciplinaire sont rendues dans les formes suivantes :

« A la majorité absolue, la moitié plus un des membres du Conseil étant présents » ;

Ou : « A la majorité des deux tiers, la moitié plus un des membres du Conseil étant présents », dans le cas où la loi exige la majorité des deux tiers.

Ces décisions sont notifiées par le ministre, par l'intermédiaire des recteurs ou des préfets. Une expédition destinée à la partie est jointe à la notification.

Les décisions en matière contentieuse et en matière disciplinaire sont publiées au *Bulletin administratif* du ministère de l'instruction publique.

Toutefois, en matière disciplinaire, mention n'est faite au *Bulletin* du nom des parties que dans le cas où la peine prononcée est l'exclusion à toujours, d'un étudiant, de toutes les Facultés et écoles d'enseignement supérieur publiques et libres, ou l'interdiction absolue d'enseigner.

Les séances du Conseil ne sont pas publiques.

Les procès-verbaux des séances sont signés par le président et par le secrétaire.

Ils sont conservés au secrétariat du Conseil.

Une copie certifiée conforme par le secrétaire en est transcrite sur un registre spécial.

Ils ne peuvent être rendus publics qu'en vertu d'une décision spéciale du ministre.

Un compte-rendu analytique de chaque session est publié au *Bulletin administratif* du ministère de l'instruction publique par les soins du ministre. (Décret du 11 mars 1898, modifié par les décrets du 8 juillet 1900 et 2 juillet 1904.)

**CONSERVATOIRE DES ARTS ET MÉTIERS.** — Le Conservatoire des arts et métiers a un double objet ; il est un musée industriel et un établissement d'instruction. Comme musée, il comprend les collections, la bibliothèque et le dépôt des brevets d'invention ; comme établissement d'instruction, les cours publics et gratuits de sciences appliquées aux arts ; il comprenait en outre, jusqu'en 1874, la petite école.

Vaucanson, en mourant (1782), avait légué au gouvernement la collection de machines et d'outils qu'il avait formée, dès l'année 1775, dans l'hôtel de Mortagne, rue de Charonne. L'hôtel de Mortagne fut achetée par l'Etat ; Vandermonde, membre de l'Académie des sciences, fut nommé conservateur de ce musée industriel, que, de 1785 à 1792, il enrichit de plus de cinq cents machines. C'était l'époque où les manufactures, sans employer encore les moteurs à vapeur, commençaient à introduire quelques perfectionnements dans l'outillage mécanique des fabriques, à l'exemple de l'Angleterre.

En exécution des décrets de la Convention des 12, 15 et 18 août 1793, le ministre de l'intérieur, Paré, nomma trente-six commissaires chargés de désigner dans le mobilier national les objets qui pouvaient être utiles aux lettres, aux sciences et aux arts. Ces commissaires constituèrent la Commission temporaire des arts, qui, définitivement organisée par les décrets des 28 frimaire et 18 pluviôse an II, comprenait au nombre de ses membres Molard, Hassenfratz, Vandermonde, Beuvelot.

La Commission s'occupa non seulement des objets d'art, qui furent conservés et distribués entre les musées, mais des machines de l'agriculture et de l'industrie, dont elle réunit une nombreuse collection dans l'hôtel d'Aiguillon, rue de l'Université. La pensée vint de faire de cette collection un musée public, comme l'avait été le musée Vaucanson, et sur la proposition du Comité d'instruction publique fut rendu le décret du 19 vendémiaire an III (10 octobre 1794), portant :

« ARTICLE PREMIER. — Il sera formé à Paris, sous le nom de Conservatoire des arts et métiers, et sous l'inspection de la Commission d'agriculture et des arts, un dépôt de machines, modèles, outils, dessins, descriptions et livres de tous les genres d'arts et métiers ; l'original des instruments et machines inventés ou perfectionnés sera déposé au Conservatoire.

« ART. 2. — On y expliquera la construction et l'emploi des outils et machines utiles aux arts et métiers. »

Trois démonstrateurs et un dessinateur devaient être attachés à l'établissement. La Commission exécutive de l'agriculture et des arts était chargée de se concerter avec le Comité des finances pour le choix du local où devait être placé le Conservatoire.

On songea d'abord au palais du Luxembourg, puis au garde-meubles. Ce ne fut qu'en l'an VI que le Conservatoire, par la loi du 22 prairial, obtint la jouissance de l'ancien prieuré de Saint-Martin des Champs. Il en prit possession en germinal an VII ; l'année suivante, les modèles et machines déposés à l'hôtel d'Aiguillon, au Louvre, et à l'hôtel de Mortagne, y furent installés. Les trois démonstrateurs étaient alors J.-B. Leroy, Conté et Molard ; le dessinateur, Beuvelot. En l'an IX, le Conservatoire fut placé sous l'autorité d'un directeur, qui fut Molard. Dès l'an IV, une petite école de dessin appliqué aux arts y avait été établie ; le ministre Champagny en sanctionna l'existence en 1806. La Restauration plaça à côté du directeur un Conseil de perfectionnement, et en 1819 institua au Conservatoire trois chaires, une de mécanique appliquée aux arts, une de chimie appliquée aux arts, une d'économie industrielle ; une chaire de physique appliquée aux arts fut créée en 1828. En 1839, six nouvelles chaires furent ajoutées à celles-là ; les dix professeurs formèrent seuls le Conseil de perfectionnement, et l'administration de l'établissement fut confiée à l'un d'eux, qui eut le titre de professeur-administrateur (ordonnance du 24 février 1840).

D'autres chaires furent encore ajoutées dans la période suivante. Un décret impérial du 10 décembre 1853 remplaça l'ordonnance de 1840, et servit de base à l'arrêté du 19 janvier 1854 portant règlement du Conservatoire, arrêté qui est encore actuellement en vigueur. Un arrêté du 9 octobre 1883 y a ajouté des dispositions concernant la repourvue des chaires vacantes et la création de chaires nouvelles.

La petite école, qui, dans le principe, avait rendu des services, se conciliait mal avec le haut enseignement, parce qu'il est difficile qu'une même direction embrasse deux objets si différents. Le haut enseignement devait l'emporter ; la petite école fut supprimée en 1874, et le Conservatoire des arts et mé-

tiers devint la Sorbonne de l'industrie. « La plupart des chaires du Conservatoire ont été occupées par des savants du plus grand mérite. Il suffira de rappeler que c'est au Conservatoire que Pouillet a évalué pour la première fois la chaleur solaire, et a établi expérimentalement les lois fondamentales des courants électriques; que Payen a soumis à l'analyse chimique et physiologique la plupart des substances alimentaires et donné les moyens scientifiques de reconnaître leur falsification; qu'Ed. Becquerel a poursuivi ses essais sur la photographie des couleurs; que l'illustre Boussingault a préparé les mémorables recherches qui l'ont conduit à renouveler l'agriculture en France. » (Laussedat.) Dès le dix-septième siècle, Descartes avait projeté la création d'un établissement qui offrirait, outre des collections « de tous les instruments mécaniques nécessaires ou utiles aux arts », un enseignement destiné aux travailleurs des arts et métiers, et dont les maîtres « devaient être assez habiles pour répondre à toutes les questions des artisans, leur rendre raison de toutes choses, et leur donner du jour pour faire de nouvelles découvertes dans les arts ». C'est ce beau programme que réalise de plus en plus le Conservatoire des arts et métiers.

Depuis que la loi de finances du 13 avril 1900 lui a accordé la personnalité civile, son action s'est étendue par la création successive : 1° d'un laboratoire d'essais en 1900, 2° de l'Office de la propriété industrielle en 1901, 3° d'un Musée de prévention des accidents du travail et d'hygiène industrielle en 1904. Le Conservatoire des arts et métiers comprend donc actuellement :

1° Des cours publics et gratuits divisés en deux groupes : l'un se rapportant aux sciences appliquées aux arts et à l'industrie, l'autre aux sciences économiques;

2° Un Musée industriel;

3° Une Bibliothèque ouverte au public le jour et le soir et comprenant plus de 50 000 volumes;

4° L'Office national de la propriété industrielle, qui centralise tout ce qui concerne les brevets d'invention et les marques de fabrique;

5° Un Laboratoire d'essais mécaniques, physiques, chimiques et de machines, créé en vue des besoins de l'industrie;

6° Un Musée de prévention des accidents du travail et d'hygiène industrielle.

La création des services nouveaux n'a pas diminué l'importance de l'enseignement. Le nombre des chaires ou cours a été successivement augmenté. Il est aujourd'hui (1909) de vingt-trois. Il n'était que de dix-neuf au commencement de l'année 1900.

**CONSISTOIRES, CONSISTORIALES (ÉCOLES).** — Les consistoires de l'Eglise réformée et de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, ainsi que les consistoires israélites, jouissaient, sous le régime de la loi de 1850, du droit de présentation pour les instituteurs de leur culte; toutefois, le préfet n'était pas tenu de nommer le candidat présenté.

Un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues, un délégué de l'Eglise réformée, un délégué de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élus par les consistoires, faisaient partie du Conseil supérieur sous le régime de la loi du 25 mars 1873. Un membre du consistoire israélite, un ministre de l'une des deux Eglises protestantes, désignés par le ministre, faisaient partie du Conseil départemental (Loi du 15 mars 1850 et loi du 14 juin 1854). Un délégué du consistoire israélite inspectait les écoles primaires, tant publiques que libres, de la commune, pour ses coreligionnaires seulement (Loi du 15 mars 1850).

On nommait *écoles consistoriales* des écoles protestantes ou israélites entretenues ou subventionnées par les consistoires.

**CONSTITUANTE (ASSEMBLÉE).** — Voir *Assemblée constituante*.

**CONSTITUTION.** — Nous donnons ci-dessous le texte des dispositions relatives à l'instruction publique que renferment les diverses constitutions de la France, depuis 1789 à nos jours.

La constitution de 1791 porte ce qui suit, au titre Ier intitulé *Dispositions fondamentales garanties par la constitution* : « Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume ».

La constitution du 24 juin 1793 se borne à une déclaration générale, conçue en ces termes : « L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. » (*Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, art. 22.)

La constitution de 1795 ou de l'an III dit à l'article 16 : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et exercer une profession mécanique. Les opérations manuelles de l'agriculture appartiennent aux professions mécaniques. — Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. »

En outre, le titre X, comprenant 6 articles, est consacré tout entier à l'instruction publique. En voici la teneur :

« *Titre X. — Instruction publique.*

« Art. 296. — Il y a dans la République des écoles primaires où les élèves apprennent à lire, à écrire, les éléments du calcul et ceux de la morale. La République pourvoit aux frais de logement des instituteurs préposés à ces écoles.

« Art. 297. — Il y a, dans les diverses parties de la République, des écoles supérieures aux écoles primaires, et dont le nombre sera tel, qu'il y en ait au moins une pour deux départements.

« Art. 298. — Il y a pour toute la République un Institut national chargé de recueillir les découvertes, de perfectionner les arts et les sciences.

« Art. 299. — Les divers établissements d'instruction publique n'ont entre eux aucun rapport de subordination ni de correspondance administrative.

« Art. 300. — Les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction, ainsi que des sociétés libres pour concourir aux progrès des sciences, des lettres et des arts.

« Art. 301. — Il sera établi des fêtes nationales pour entretenir la fraternité entre les citoyens et les attacher à la constitution, à la patrie et aux lois. »

La constitution consulaire de 1799 ou de l'an VIII ne contient aucune disposition relative à l'instruction publique, sauf la reproduction de l'art. 298 de la constitution de l'an III, en ces termes : « Un Institut national est chargé de recueillir les découvertes, de perfectionner les sciences et les arts ». (Art. 88.)

La constitution impériale de 1804 ou de l'an XII est muette à l'égard de l'instruction publique.

Il en est de même de la Charte de 1814 et de l'Acte additionnel de 1815.

La Charte de 1830 dit, à l'art. 69 : « Il sera pourvu successivement, par des lois séparées et dans le plus court délai possible, aux objets suivants : ... 8° L'instruction publique et la liberté de l'enseignement. »

La constitution républicaine de 1848, dans son préambule (§ VIII), s'exprime ainsi : « La République doit protéger le citoyen dans sa personne, sa famille, sa religion, sa propriété, son travail, et mettre à la portée de chacun l'instruction indispensable à tous les hommes ». — Elle ajoute, au chapitre II, art. 9 : « L'enseignement est libre. La liberté d'enseignement s'exerce selon les conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois, et sous la surveillance de l'Etat. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'éducation et d'enseignement, sans aucune exception. »

La constitution du 14 janvier 1852, qui, modifiée par le sénatus-consulte du 25 décembre 1852, est devenue la constitution du second empire, ne contient pas d'article relatif à l'instruction publique.

Les lois constitutionnelles de 1875 ne parlent pas de l'instruction publique, leur objet n'ayant été que de régler l'organisation actuelle des pouvoirs publics.

**CONSTRUCTION D'ÉCOLES.** — Voir *Maison d'école*.

**CONSULAT.** — Le gouvernement dont Bonaparte fut le chef avec le titre de premier consul, du 4 nivôse an VIII au 28 floréal an XII (25 décembre 1799-18 mai 1804), fit peu de chose pour l'instruction populaire.

Quelques mois avant le coup d'Etat de brumaire, le Conseil des Cinq-Cents avait discuté un projet que sa Commission d'instruction publique lui avait présenté pour le perfectionnement des écoles primaires. Ce projet ne fut pas repris par le gouvernement consulaire. Toutefois, en brumaire an IX (nov. 1800), Chaptal, qui venait de remplacer Lucien Bonaparte comme ministre de l'intérieur, présenta au Conseil d'Etat un projet de loi sur l'instruction publique, qui fut publié par le *Moniteur*.

Dans ce projet, Chaptal, après avoir rendu un juste hommage aux travaux des assemblées de la Révolution, et tout particulièrement à ceux de la Convention, proposait un plan d'organisation qui améliorait l'enseignement primaire, et qui remplaçait les écoles centrales par des établissements plus nombreux, ayant à peu près le même programme, mais adapté à des élèves un peu plus jeunes. Les écoles du premier degré devaient s'appeler *écoles municipales*, et recevoir des élèves de six à douze ans. Celles du second degré, donnant « les connaissances générales qui forment la base de toutes les professions libérales », devaient porter le nom un peu singulier d'*écoles communales*; elles eussent été mieux appelées, semble-t-il, écoles *d'arrondissement*, puisqu'il devait y en avoir plusieurs dans chaque département, et en général aux chefs-lieux d'arrondissement; les élèves devaient y être admis depuis l'âge de dix ans, et le cours des études y durer de quatre à cinq ans (dans les écoles centrales le cours d'études durait six ans, et les élèves n'étaient admis qu'à douze ans). Enfin, comme troisième et dernier degré, venaient les *écoles spéciales*, « pour l'enseignement particulier d'une science ou d'un art » ; l'âge d'admission y était fixé à seize ans. L'Institut national formait le couronnement de l'édifice.

La loi du 3 brumaire an IV exigeait des élèves une rétribution. Chaptal, lui, n'hésita pas à déclarer que l'enseignement devait être *gratuit* dans les écoles du premier et du second degré.

Les écoles *municipales* devaient être créées dans toutes les communes dont les conseils municipaux le demanderaient et où il paraîtrait à propos d'en établir; la décision sur ce point était remise au sous-préfet, qui devait consulter le conseil d'arrondissement; Chaptal estimait à 23 000 le nombre d'écoles municipales qu'exigerait l'organisation complète de l'instruction primaire dans toute la France. Le traitement des instituteurs devait varier de 400 à 1000 francs; il devait être payé moitié par la municipalité, moitié par l'arrondissement. Les municipalités devaient en outre fournir aux instituteurs le logement gratuit, et disposer à cet effet des presbytères.

Les écoles dites *communales* devaient être au nombre de 250 environ ; tout département devait en avoir au moins une : « celles qui existent sous le nom d'*écoles centrales* conserveront l'emplacement qui leur est affecté ». Chaptal, on le voit, n'était pas hostile aux écoles centrales, dont son projet consacrait le maintien sous un autre nom; il voulait, non les détruire, comme le fit le gouvernement consulaire en 1802, mais les multiplier et les réformer. Le traitement des professeurs de ces écoles *communales*, variant de 1200 à 2500 francs, devait être payé moitié par l'arrondissement où se trouverait l'école, et moitié par le département.

Instituteurs et professeurs, après vingt ans de services, devaient jouir d'un traitement de retraite égal à la moitié de leur traitement d'activité.

La dépense, pour 23 000 écoles municipales, était évaluée à 5 millions, et pour 250 écoles communales à 3 millions. Les écoles spéciales devaient coûter 1 306 600 francs, et l'Institut national 266 000 francs. Total des dépenses pour l'instruction publique : 9 572 600 francs.

Il ne fut pas donné suite au plan de Chaptal: le premier consul trouva sans doute qu'il s'était encore trop inspiré des idées de la Convention.

Napoléon Bonaparte, malgré ses prétentions ouvertement affichées à un savoir encyclopédique, et quoiqu'il eût tenu à être membre de l'Institut, ne possédait qu'une instruction fort peu étendue; il ne savait pas même le latin, au dire d'Arago. Mais il avait compris à merveille la puissance de l'éducation, et il sut créer, pour l'imposer à la France, le système d'instruction qui répondait le mieux à ses desseins politiques. Il repoussa le plan de Chaptal, parce que ce plan renforçait les écoles primaires, et qu'il laissait trop subsister du programme des écoles centrales: le peuple n'avait pas besoin d'écoles ; et d'autre part l'enseignement tel que le donnaient les écoles centrales n'était point propre à former les serviteurs dociles que voulait le maître.

Une année s'écoula. Le premier consul concentrait son attention sur les négociations qui aboutirent au Concordat et à la paix d'Amiens. Enfin, le 30 germinal an X (20 avril 1802), il fit présenter au Corps législatif un nouveau projet, bien différent de celui de l'an IX, comme on va le voir. Ce projet, discuté par le Tribunat, puis adopté sans modification par le Corps législatif, devint la loi du 11 floréal an X sur l'instruction publique.

Quoique cette loi traite de l'instruction publique dans son ensemble, elle a été faite essentiellement pour organiser ce qu'on appelle aujourd'hui l'enseignement secondaire. Les écoles primaires sont sacrifiées. Les hautes écoles spéciales, fondées par la Convention, ne reçoivent aucun développement nouveau ; on y ajoute seulement des écoles de droit et une école militaire. Mais sur les ruines des écoles centrales vont s'élever les lycées, création nouvelle: et c'est sur ces établissements que porte tout l'effort de la loi. Les lycées sont la pépinière d'où sortiront sous-préfets et officiers; pour en assurer le recrutement, la loi institue six mille quatre cents bourses de pensionnaires; de ces pensionnaires, « deux mille quatre cents seront choisis parmi les fils de militaires ou de fonctionnaires civils, judiciaires, administratifs et municipaux; les quatre mille autres seront pris dans un nombre double d'élèves des écoles secondaires [collèges communaux ou institutions particulières], qui seront présentés au gouvernement, d'après un examen et un concours ».

Voici la partie de cette loi qui est relative à l'enseignement « primaire et secondaire » :

« TITRE Ier. — *Division de l'instruction.*

« ARTICLE PREMIER. — L'instruction sera donnée: 1° dans des écoles primaires établies par les communes; 2° dans des écoles secondaires établies par des communes ou tenues par des maîtres particuliers ; 3° dans des lycées et des écoles spéciales entretenus aux frais du trésor public.

« TITRE II. — *Des écoles primaires.*

« ART. 2. — Une école primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois, suivant la population et les localités de ces communes.

« ART. 3. — Les instituteurs seront choisis par les maires et les conseils municipaux. Leur traitement se composera : 1° du logement fourni par les communes ; 2° d'une rétribution fournie par les parents, et déterminée par les conseils municipaux.

« ART. 4. — Les conseils municipaux exempteront de la rétribution ceux des parents qui seraient hors d'état de la payer: cette exemption ne pourra néanmoins excéder le cinquième des enfants reçus dans les écoles primaires.

« ART. 5. — Les sous-préfets seront spécialement chargés de l'organisation des écoles primaires; ils rendront compte de leur état, une fois par mois, aux préfets.

« TITRE III. — *Des écoles secondaires.*

« ART. 6. — Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme école secondaire.

« Art. 7. — Le gouvernement encouragera l'établissement de ces écoles secondaires, et récompensera la bonne instruction qui y sera donnée, soit par la concession d'un local, soit par la distribution de places gratuites dans les lycées à ceux des élèves de chaque département qui se seront le plus distingués, et par des gratifications accordées aux cinquante maîtres de ces écoles qui auront eu le plus d'élèves admis aux lycées.

« Art. 8. — Il ne pourra être établi d'écoles secondaires sans l'autorisation du gouvernement. Les écoles secondaires, ainsi que toutes les écoles particulières dont l'enseignement sera supérieur à celui des écoles primaires, seront placées sous la surveillance et l'inspection particulière des préfets. »

Au-dessus des écoles secondaires, la loi crée des lycées, au nombre de trente, pour l'enseignement des lettres et des sciences. Ils sont entretenus aux frais de l'Etat. Ils remplaceront les écoles centrales. « A mesure que les lycées seront organisés, le gouvernement déterminera celles des écoles centrales qui devront cesser leurs fonctions. » Outre les élèves ordinaires et payants, le gouvernement entretient dans les lycées 6400 élèves boursiers.

Enfin viennent les écoles spéciales, formant le dernier degré d'instruction ; elles sont entretenues également aux frais de l'Etat.

Ainsi, l'instruction primaire et secondaire complètement abandonnée au bon vouloir des communes et des particuliers ; les écoles centrales supprimées ; les faveurs du budget réservées presque exclusivement aux lycées, dont l'enseignement allait être organisé d'après les anciennes traditions d'avant 1789 : tel est le résumé de la loi de 1802.

Comme le voulaient les formes établies par la constitution de l'an VIII, le projet fut présenté au Corps législatif par trois conseillers d'Etat faisant fonctions d'orateurs du gouvernement, Fourcroy, Rœderer et Regnault de Saint-Jean d'Angely. Fourcroy, dans le discours qu'il prononça pour motiver le projet, insista surtout sur la partie relative aux lycées et aux écoles spéciales. Des écoles primaires, il ne dit que fort peu de chose, et son langage fut vague et ambigu : « Quatre articles suffisent pour déterminer l'organisation des écoles primaires (l'orateur en cite le texte).... Avec de pareilles dispositions, il serait difficile que les écoles primaires ne fussent point établies. Elles permettent l'emploi de tous les moyens » (Fourcroy veut dire sans doute qu'elles permettent de confier l'enseignement aux congrégations religieuses) ; « elles ne supposent point ces rapports de calcul entre les écoles et la population, que repoussent toutes les circonstances de localités. Détachée des revenus communaux, toujours trop faibles pour pouvoir y subvenir, partout l'institution des écoles primaires ne rencontrera plus cet obstacle qui en a jusqu'ici paralysé l'établissement. » Quant à la partie financière du projet, l'orateur exposa que le trésor public aurait à supporter une dépense annuelle de 7 310 000 francs ; la totalité de cette somme devait être affectée aux frais des lycées et des écoles spéciales, sauf une somme de 150 000 francs pour gratification à cinquante maîtres des écoles secondaires (art. 7 du projet).

Après avoir entendu Fourcroy, le Corps législatif décida, selon l'usage, la communication du projet de loi au Tribunat, et fixa au 10 floréal la discussion que devaient soutenir devant le Corps législatif, aux termes de la constitution, les orateurs qui seraient délégués par le Tribunat et ceux du gouvernement.

Le Tribunat, ayant reçu communication du projet le 1er floréal, le renvoya aussitôt pour rapport à l'une de ses commissions ; et le 4 floréal, celle-ci, par l'organe de Jacquemont, conclu à un vœu en faveur de l'adoption du projet.

Le rapport de Jacquemont contient, à propos de la distinction à faire entre l'éducation et l'instruction, un passage remarquable. Les républiques de l'antiquité, dit le rapporteur, dont les institutions politiques, mal pondérées, étaient l'œuvre, non d'une raison éclairée, mais du caprice arbitraire d'un législateur, avaient besoin d'une éducation qui moulât les âmes comme l'argile, et qui, en créant artificiellement un esprit public, rendît les individus propres aux institutions qu'ils devaient subir. Mais, dans un Etat moderne, il n'en est point ainsi : « La philosophie à laquelle il doit ses institutions repousse tout ce qui n'est point admis par la raison sévère, tout ce qui ne porte pas l'empreinte de la justice et de la vérité ». Il en résulte que « les vertus morales que nous avons désormais à cultiver ne sont plus celles qui appartenaient à des formes particulières de gouvernement, mais celles que la raison indique, que l'expérience enseigne, et dont les préceptes sont gravés dans tous les cœurs de la main bienfaisante de la nature.... Il ne faut donc qu'éclairer les hommes pour les attacher à leurs devoirs légitimes, à leurs intérêts véritables, à tous les éléments du bonheur général et particulier. C'est donc vers l'instruction, plutôt que vers l'éducation proprement dite, que doivent être dirigées les vues du législateur. »

Nous citerons aussi ce que le rapport dit de l'état où se trouvaient les écoles : « Vous connaissez toutes les espèces d'entraves qui retardèrent l'exécution de la loi du 3 brumaire an IV. L'esprit de parti repoussa, dans la plupart des campagnes, les instituteurs primaires, qui, privés des rétributions qu'ils devaient tirer de leurs élèves, se trouvèrent réduits au simple traitement qui leur était alloué par les administrations de département pour leur tenir lieu du logement et du jardin qu'on ne pouvait ou ne voulait pas leur livrer ; encore ce faible secours ne leur fut-il point continué après la disparition du papier-monnaie (en 1796), et la plupart furent obligés de reprendre leurs travaux ruraux pour assurer leur subsistance.

« L'établissement des écoles centrales essuya également tous les genres d'obstacles que les mêmes causes d'une part, et de l'autre les rivalités des villes, les longueurs des formes administratives, la préparation des locaux destinés à les recevoir, pouvaient naturellement y apporter. Elles s'organisèrent lentement, difficilement ; et plusieurs même n'ont encore d'autre existence que celle de leur nom.

«... Ce serait néanmoins une erreur de croire que les écoles centrales n'aient point été utiles. Le nombre des élèves qu'elles présentaient dans ces dernières années s'était considérablement augmenté. L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixés, et l'administration avait pris d'elle-même une marche exacte et régulière. Le zèle et l'activité des professeurs avaient suppléé à tout ce qui leur manquait ; ils ne s'étaient laissé rebuter ni par l'indifférence que l'autorité leur montrait, ni par le défaut de paiement dont ils avaient à se plaindre....

« On se tromperait également si l'on supposait que, pendant le cours des orages révolutionnaires, l'instruction primaire et secondaire fût restée totalement anéantie dans les villes et dans les campagnes. A mesure que les troubles s'apaisèrent, que la sûreté et la tranquillité se rétablirent, l'on vit les écoles de l'un et l'autre degré se reproduire spontanément. Il n'est guère maintenant de commune rurale qui n'ait son maître de lecture et d'écriture ; et la plupart des petites villes même renferment quelques professeurs de langues française et latine, et d'éléments de mathématiques, qui ont trouvé dans le nombre de leurs élèves un salaire suffisant de leurs travaux. »

La discussion sur le projet s'ouvrit le surlendemain, 6 floréal.

Chassiron propose que l'agriculture soit ajoutée au programme des écoles primaires : « Je demande qu'un des premiers livres qui sera dans les mains des enfants des campagnes leur donne des connaissances agricoles, je ne dirai pas utiles, mais indispensables. Quelques gravures en bois fixeront leur attention à la tête de chaque leçon. Des estampes de dix centimes de valeur, placées sur les murs des écoles, représenteraient la meilleure charrue, les herses les plus convenables, un arbre fruitier bien taillé, une bonne ruche. Ainsi ils s'instruiraient en s'amusant ; et l'on sait que de tous nos sens, la vue est celui à qui nous devons nos connaissances les plus multipliées, les plus utiles, les plus ineffaçables. »

Chassan parle en faveur du projet. Il pense que le système proposé pour les écoles primaires suffira à tous les besoins. A ceux qui pourraient regretter

que le projet ne renferme aucune disposition en faveur des filles, il répond que « c'est au soin du ménage que doit être particulièrement habituée cette intéressante moitié de la société ».

Jard-Panvillier se prononce également en faveur du projet, et combat la proposition de Chassiron relative à l'enseignement de l'agriculture.

Carion-Nizas trouve que le projet a du bon, parce qu'il revient aux saines traditions de l'enseignement; toutefois il lui reproche de faire encore trop de concessions à l'esprit moderne. « Quel bien ont produit les théories nouvelles? quels grands hommes sont sortis de l'école fondée par les philosophes du dernier siècle? Aucun; et le peuple, dont le jugement est toujours infaillible, a senti la nécessité de revenir à l'ancien mode d'enseignement. Le projet répond à ce vœu, et sous ce rapport il mérite nos applaudissements; mais il n'est point exempt d'erreurs. » Une de ces erreurs, selon l'orateur, c'est l'enseignement des langues vivantes dans les lycées à côté des langues anciennes; ces dernières seules devraient être enseignées à la jeunesse. Il exprime aussi le vœu de voir l'enseignement public confié à un corps spécial, formé sur le modèle de l'ancienne congrégation de l'Oratoire.

Girardin proteste contre les injures adressées par le préopinant aux philosophes et spécialement à Rousseau. L'assemblée décide que les honneurs de l'impression, votés en faveur des précédents discours, ne seront pas accordés à celui de Carion-Nizas.

Dans la séance du 7 floréal, le Tribunat entend Carret (du Rhône) et Duvidal, qui parlent en faveur du projet, et Duchesne, qui, seul de tous les orateurs, ose le combattre en se plaçant au point de vue républicain.

« Donnez à tous, dit Duchesne, la même instruction dans les écoles primaires; que la nation l'ordonne, l'encourage et la protège.... Le plus dangereux privilège serait celui qui priverait la majeure partie du peuple français des avantages inappréciables de l'instruction publique dans son premier degré, pour reporter toute la munificence nationale sur des écoles particulières, inaccessibles au plus grand nombre des citoyens.... Doit-on et peut-on laisser dans un état d'abandon les écoles primaires, lorsqu'on déploie tant de magnificence pour doter et soutenir des lycées et des écoles spéciales, dont l'utilité d'ailleurs, sous le rapport du progrès des sciences et des arts, n'est pas moins incontestable?... Une dépense aussi véritablement nationale que l'est celle de l'instruction publique devrait se reverser avec égalité sur toutes les classes de citoyens; ... cependant on nous propose d'abandonner entièrement le premier degré de l'instruction publique à la seule vigilance des conseils municipaux, sous la surveillance des sous-préfets; on ne lui applique d'autres fonds que la rétribution fournie par les parents.... Je considérerai les écoles primaires comme des établissements abandonnés au hasard de quelques dispositions heureuses dans certaines localités, et, dans tous les cas, comme une institution purement facultative, tant que je ne verrai pas la nation elle-même s'interposer dans leur organisation, protéger l'instruction publique dans son premier degré comme dans les degrés ultérieurs, et l'encourager par tous les sacrifices que l'état de nos finances peut comporter.... Aucune considération ne doit nous porter à concentrer toute la bienfaisance nationale dans les seuls lycées et dans les seules écoles spéciales, au lieu de répandre une partie de sa salutaire influence sur les écoles primaires, qui sont l'aliment du peuple et le besoin de tous. Un sentiment profond de justice et une sage politique commandent au contraire de reverser sur le premier degré d'instruction une partie des secours que la nation destine à l'éducation publique; et c'est même l'unique moyen de faire accueillir avec faveur, dans l'opinion de nos concitoyens, toute la partie du nouveau plan qui n'a pour but que le progrès toujours désirable des arts et des sciences.... Je vote en conséquence contre l'adoption du projet. »

Dans la séance du 8 floréal, Daru s'étonne que le projet « ne fasse aucune mention des idées de religion à donner aux enfants ». Il n'indique pas quelles dispositions lui paraissent devoir être adoptées à cet égard; il se contente de signaler cette omission dans une loi à laquelle il donne d'ailleurs son approbation.

Après un discours de Siméon, qui conclut en faveur du projet sans apporter d'ailleurs d'arguments nouveaux, le Tribunat déclare la discussion close, émet par 80 suffrages contre 9 un vœu favorable au projet, et charge Jacquemont, Siméon et Jard-Panvillier de porter ce vœu au Corps législatif.

Le 10 floréal, les orateurs du Tribunat et ceux du gouvernement se présentent devant le Corps législatif. La discussion s'engage, ou plutôt il n'y a pas de discussion, tous les orateurs étant d'accord : il y a simplement échange de discours consacrés à célébrer les avantages du projet de loi; Jard-Panvillier, puis Fourcroy, parlent dans la séance du 10. A propos de l'instruction primaire, Fourcroy s'exprime ainsi : « Sans doute apprendre à lire, écrire et chiffrer est le besoin de tous les hommes vivant en société. Aucun ne devrait ignorer ces premiers moyens de communication et de conduite sociale. Mais, malgré cette grande vérité, quel est le peuple nombreux où il existe dans toutes les communes une école gratuite qui y soit consacrée? Quel est le gouvernement qui peut soutenir ou qui soutient ce fardeau? Si cela n'existe nulle part, excepté dans quelques pays resserrés et d'une très faible population, c'est qu'il n'est pas dans la nature des choses que cela existe : c'est qu'il est hors de la limite du possible qu'une pareille organisation soit établie chez un grand peuple. » On a pourtant réalisé de nos jours, chez plus d'un grand peuple, ce que Fourcroy, dont les opinions avaient bien changé depuis 1793, déclarait *hors de la limite du possible* et *contraire à la nature des choses*.

Le lendemain, 11 floréal, Siméon et Rœderer échangent encore deux discours. Notons dans celui de Siméon un passage contre l'instruction primaire obligatoire. « Je vois dans le projet du gouvernement, dit-il, tout ce qu'il était possible de faire; je vois tout, excepté cette contrainte que l'un des adversaires du projet (Duchesne) aurait souhaitée. Mais comment forcer des pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école? Le culte des lettres ne se commande pas plus que celui de la religion. Tout y est libre, tout y doit être de sentiment et de persuasion. »

La discussion est alors déclarée close. Les membres du Corps législatif, on le sait, n'avaient pas le droit de discuter eux-mêmes les projets qui leur étaient soumis : le rôle de ces législateurs muets se bornait à écouter les orateurs que leur envoyaient le Tribunat et le gouvernement, et à voter ensuite en silence pour ou contre la loi proposée. Le projet de loi sur l'instruction publique est adopté par 251 boules blanches contre 27 boules noires.

Après la promulgation de la loi du 11 floréal an X, l'arrêté du 19 primaire an XI (10 décembre 1802) sur l'organisation de l'enseignement dans les lycées, et celui du 11 prairial an XI (10 juin 1803), portant règlement général des lycées, nous font connaître la pensée personnelle du premier consul, résumée dans cette formule célèbre : « On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques ». C'était le programme des anciens collèges que Bonaparte adoptait pour les maisons où il voulait former la génération nouvelle. Il y ajoutait un moyen d'éducation que les jésuites n'avaient pas connu, la discipline militaire : « Les élèves seront divisés en compagnies de vingt-cinq. Il y aura dans chaque compagnie un sergent et quatre caporaux. Le signal de tous les exercices sera donné au son du tambour. »

Sur un autre point essentiel, le premier consul avait fait acte d'autorité. La loi du 11 floréal an X ne faisait pas mention de l'enseignement religieux, et Rœderer avait déclaré au Corps législatif que « l'instruction publique et la religion sont et doivent être deux institutions différentes ». Mais Bonaparte, qui venait de signer le Concordat, voulait donner pour base à l'enseignement public les préceptes de la religion catholique : aussi, sans s'arrêter à la déclaration qu'avait faite Rœderer au nom du gouvernement,

ajouta-t-il à l'arrêté du 19 frimaire an XI un article final ainsi conçu : « Il y aura un aumônier dans chaque lycée ». Et l'arrêté du 11 prairial an XI règlementa minutieusement les exercices religieux des élèves.

Il est curieux de relever encore une autre déclaration de principes, qui devait bientôt être contredite d'une façon non moins éclatante. La loi du 11 floréal an X exigeait que les proviseurs, censeurs et procureurs des lycées fussent mariés. Cette disposition ayant été attaquée au Tribunat par Carion-Nizas, Fourcroy se prononça nettement, au nom du gouvernement, contre le célibat et contre les anciennes corporations enseignantes qui en faisaient une obligation. Six ans plus tard, le décret organique de l'Université devait imposer le célibat aux proviseurs et censeurs des lycées.

En 1803 les lycées s'ouvrirent, les élèves boursiers y furent installés comme pensionnaires, trois inspecteurs généraux allèrent s'assurer, d'un bout de la France à l'autre, que les règlements étaient strictement exécutés. Cependant la loi de 1802 n'avait, aux yeux du premier consul, qu'un caractère provisoire; ce n'était qu'un premier pas fait vers la réalisation d'un système dont les grandes lignes s'ébauchaient déjà dans sa pensée, mais dont il n'arrêta le plan définitif qu'après de longues hésitations et des tâtonnements laborieux. — Voir *Napoléon Ier*.

[J. Guillaume.]

**CONTES**. — Sous ce terme générique, on comprend deux espèces de récits qui diffèrent d'origine et de caractère : 1° les contes de fées; 2° les contes moraux ou scientifiques à l'usage de la jeunesse. Examinons-les successivement.

I. — Les contes de fées, dits aussi *Contes Bleus* et *Contes de ma Mère l'Oie*, ont été longtemps abandonnés aux nourrices et aux vieilles filandières. C'est là que Charles Perrault a été chercher les aimables récits qui feront passer son nom à la postérité. Aujourd'hui, on en a fini avec cette indifférence dédaigneuse; les contes de fées sont partout recherchés par les curieux et les érudits. Les premiers, les frères Grimm ont appelé l'attention sur les contes de fées qu'ils ont recueillis en Allemagne; les pays voisins n'ont pas voulu rester en arrière; nous possédons aujourd'hui des collections de contes norvégiens, islandais, danois, russes, serbes, bohêmes, italiens, irlandais, bretons, etc., sans parler de contes indiens, turcs, mongols, etc. On ferait toute une bibliothèque rien qu'avec les contes de fées de toute date et de tous pays.

Ces collections nous ont appris une chose curieuse, c'est que la plupart de ces contes appartiennent à une même famille et sortent probablement d'une même souche. D'où viennent-ils? Peut-on remonter jusqu'à l'original?

En traduisant du sanscrit le *Pantchatantra*, ancien recueil de fables et de contes indiens, le savant orientaliste Benfey a publié, en appendice, un volume de notes dans lesquelles il donne la filiation de ces fables et de ces contes qui se sont répandus dans l'Occident aussi bien que dans l'Orient. Le point de départ est ordinairement dans l'Inde; c'est de ce pays que seraient sortis la fable ésopique et la plupart de nos contes de fées. L'opinion de Benfey est généralement adoptée; et, à condition d'admettre un certain nombre d'exceptions, elle a pour elle une grande vraisemblance.

Ces contes ont-ils été inventés par de beaux esprits pour amuser les enfants? Non, sans doute ; ils ont une origine plus relevée. Ce ne sont pas des auteurs de profession qui les ont imaginés; c'est une littérature populaire qui s'est faite pour ainsi dire d'elle-même, sans que personne puisse en réclamer la paternité.

Les contes sont d'anciens mythes, transformés en légendes, et qui, peu à peu, abandonnés par les classes instruites, mais conservés et amoindris par le souvenir populaire, ont pris la forme enfantine que la tradition nous a gardée. Déjà dans Homère, on peut saisir le passage du mythe à la légende, et de la légende au conte. Qu'est-ce que l'épisode de Polyphème, ou celui des génisses du soleil dans l'Odyssée, sinon d'anciens mythes solaires devenus de simples légendes dont le sens primitif est perdu. Qu'est-ce que l'hymne homérique à Hermès, sinon une légende en train de devenir un conte de fées?

Si telle est la source des contes, si ce sont des débris d'anciennes mythologies qui ne ressemblent guère plus à l'original que des galets, roulés par les flots de la mer, ne ressemblent au roc primitif dont ils ont été détachés, on comprend aisément qu'il ne faut pas parler de la moralité des contes de fées, ni en faire un objet d'enseignement. Mais faut-il les exclure de l'éducation des enfants? C'est une tout autre question. Tout ne s'apprend pas à l'école; les livres nous enseignent bien des choses qu'il serait fâcheux d'ignorer, et qui nous serviront plus tard dans les combats de la vie.

Certaines personnes d'un esprit austère proscrivent les contes de fées. Elles veulent que l'enfant ne connaisse rien que de vrai; elles repoussent loin de lui toute fiction comme un mensonge. Je suis d'un avis différent. Les contes de fées ne sont pas plus faux que la poésie et le théâtre; ils sont, à vrai dire, la poésie épique des enfants. C'est à l'imagination qu'ils s'adressent, et l'imagination est une faculté qu'il ne faut pas dédaigner plus que de raison. Atrophier l'imagination, c'est affaiblir la sensibilité de l'enfant, c'est détruire en lui le sentiment du beau, c'est-à-dire quelque chose de plus élevé encore que le sentiment du vrai. Si les contes ont existé chez tous les peuples; si les Egyptiens les ont aimés, comme on en peut juger par Hérodote; si les jeunes Romaines se plaisaient au récit des malheurs de Psyché, ce conte dont le génie grec avait fait un chef-d'œuvre; si, depuis tant de siècles, ces inventions terribles ou gracieuses charment le peuple en tous pays et se conservent au travers de toutes les révolutions politiques, religieuses et littéraires, il faut reconnaître qu'il y a là quelque chose qui va droit au cœur de l'homme, et par conséquent un élément d'éducation qu'il ne faut pas négliger. J'estime donc qu'on peut sans danger laisser aux enfants les contes de fées, ainsi que les fables que je mets sur le même rang et qui ont a même origine. Le ciel nous préserve de ces sages de dix ans qui ne croient qu'à ce qu'ils touchent; ce seront à vingt ans des pédants ou des égoïstes achevés.

II. — Si les contes de fées ressemblent à la poésie, les contes moraux, écrits pour la jeunesse, ressemblent aux romans et sont de même famille. On en a fait de trop bons dans notre temps pour que je songe à les critiquer. Qui ne connaît le nom de Miss Edgeworth, et combien de jeunes Françaises, aujourd'hui grand'mères, n'ont-elles pas formé leur cœur à la lecture des contes de Bouilly?

Toute la question, c'est que ces contes nous enseignent une morale virile, et ne soient pas, comme les mauvais romans, un appel à la sensiblerie. Il n'y a pas de mal à intéresser à des souffrances fictives des enfants qui seront de bonne heure en face de souffrances véritables, mais il faut que ces contes soient un apprentissage de la vie, et non pas de ces récits imaginaires qui dégoûtent de la réalité. Les contes de fées n'ont pas ce danger; il n'est pas un enfant qui s'imagine devenir un jour l'*Oiseau bleu* ou le *Prince lutin*; mais, à lire certains contes où tout le monde est vertueux, reconnaissant et sensible, on sent bien qu'une éducation aussi étrangère à la vérité des choses ne peut qu'affadir l'esprit et le cœur. Ce qui revient à dire que les contes moraux sont bons pour les enfants quand ils sont une peinture véritable de la vie, c'est-à-dire de vrais chefs-d'œuvre, et qu'au contraire, ils sont dangereux quand ils sont faux et insipides. Du reste, pour l'éducation, je leur préfère des histoires véritables, et surtout des biographies. L'exemple d'hommes qui ont vécu et souffert comme nous aura toujours une éloquence que la fiction n'atteindra pas.

Quant aux contes scientifiques qui sont à la mode aujourd'hui, je ferai volontiers une exception pour les voyages, dont le fond est vrai si le récit est fictif; mais pour l'astronomie, la chimie, la physique, la mécanique, la physiologie mises en roman, j'avoue

que cela me paraît une erreur de goût. La science ne s'adresse pas à l'imagination, mais à la raison ; c'est donc à la raison seule qu'il faut parler. Ceci est, du reste, une opinion individuelle; et si je trouve ces contes scientifiques assez ennuyeux, je ne les trouve pas dangereux. A mon sens, c'est prendre un trop grand détour pour arriver à la vérité, mais, après tout, il y a des esprits qui ont peut-être besoin de prendre le chemin des écoliers.

[Ed. Laboulaye.]

**CONVENTION.** — De toutes les assemblées qui ont gouverné la France, la Convention nationale est celle qui s'est le plus occupée d'instruction publique. Néanmoins on chercherait vainement, soit dans les nombreuses histoires de la Révolution, soit même dans des ouvrages plus spéciaux, des renseignements exacts et précis sur les divers plans d'éducation nationale qui furent successivement présentés à la Convention, et sur les discussions auxquelles ils donnèrent lieu. Aussi avons-nous pensé qu'il ne serait pas inutile de placer ici, au complet, le texte des décrets relatifs à l'organisation de l'instruction publique, votés de 1792 à 1795, et de résumer en outre ce que contiennent de plus intéressant, sur ce sujet, les procès-verbaux de la Convention, les rapports et les discours imprimés des conventionnels, et les journaux du temps. Mais nous ne pouvions prétendre à tout dire, et peut-être jugera-t-on que, malgré l'étendue exceptionnelle donnée à cet article, nous avons passé trop rapidement sur plus d'un point important. Nous n'avons du moins jamais avancé un fait, écrit un nom ou une date, sans pouvoir nous appuyer sur un document contemporain digne de foi. Il ne nous eût pas été possible, à moins d'ajouter à notre travail des notes qui en eussent doublé la longueur, d'indiquer toujours nos sources, ni surtout de relever, chemin faisant, toutes les inexactitudes que nous avons rencontrées chez les écrivains, même les plus autorisés, qui se sont occupés de cette matière. Nous prions seulement le lecteur, s'il nous trouve sur quelque point en contradiction avec d'autres auteurs, de vouloir bien se rappeler que notre exposé est jusque dans ses moindres détails puisé aux sources originales.

## I. — Du 21 septembre 1792 au 31 mai 1793.

Création du Comité d'instruction publique (13 octobre 1792). — Le plan du premier Comité, et le projet de décret sur les écoles primaires. La préparation du projet de décret; rapport de Lanthenas (23 novembre); rapport d'Arbogast sur les livres élémentaires (5 décembre); séance du 12 décembre 1792. Le discours de Jacob Dupont (14 décembre). La séance du 18 décembre. Le rapport de Romme (20 décembre). Projet de Rabaut Saint-Etienne sur les fêtes publiques (21 décembre). Projet de Bancal (24 décembre). — Conception et rédaction du plan de Lepeletier. — Renouvellement par moitié du Comité (janvier 1793). Lutte entre Gironde et Montagne. — Décret sur la vente des biens formant la dotation des collèges (8 mars 1793); décrets du 5 mai 1793. — Le tableau synoptique de l'enseignement public (28 mai 1793). — L'instruction publique et la liberté des cultes dans le projet de Déclaration des droits de l'homme. — Décret du 30 mai 1793 sur les écoles primaires. Les Girondins chassés du pouvoir (31 mai).

**Création du Comité d'instruction publique.** — La première séance de la Convention nationale eut lieu le 21 septembre 1792; l'abolition de la royauté y fut votée à l'unanimité.

Le 2 octobre 1792, la Convention, statuant sur la création de ses divers comités, décréta qu'il y aurait un Comité d'instruction publique composé de vingt-quatre membres. L'Assemblée législative avait eu, elle aussi, son Comité d'instruction publique, dont plusieurs membres avaient été réélus députés à la Convention; ces membres formèrent un Comité provisoire, en attendant la nomination du Comité nouveau : c'étaient Arbogast, Audrein, Baudin (des Ardennes), Bonnier, Carnot, Condorcet, Gibergues, Prieur (de la Côte-d'Or), Romme et Roux-Fazillac.

Le résultat du scrutin ouvert pour la nomination du Comité d'instruction publique fut proclamé dans la séance du 13 octobre. Avaient été nommés : Condorcet, Prieur (de la Côte-d'Or), Arbogast, Marie-Joseph Chénier, Hérault de Séchelles, Gorsas, Lanjuinais, Romme, Lanthenas, Sieyès, Barère, Dusaulx, Chasset, Mercier, David, Villette, Durand-Maillane, Lequinio, Roux-Fazillac, Rabaut Saint-Etienne, Fauchet, Baudin (des Ardennes), Quinette, Léonard Bourdon.

Neuf des élus refusèrent leur nomination, en optant pour d'autres comités; ce furent Condorcet, Hérault de Séchelles, Lanjuinais, Sieyès, Barère, Villette, Lequinio, Rabaut Saint-Etienne, Fauchet. Ils furent remplacés par Mathieu, Massieu, Collaud la Salcette, Fouché, Bailly, Buzot, Dupuis, Ferry et Villar. Le Comité choisit pour son président Arbogast, du Bas-Rhin; les présidents qui succédèrent à Arbogast, jusqu'à la fin de 1792, furent Dusaulx (16 novembre) et Chasset (21 décembre).

Le 25 octobre, la Convention décréta que ses comités seraient renouvelés par moitié, deux mois après le jour de leur formation.

Une fois constitué, le Comité d'instruction publique se subdivisa en plusieurs sections, afin de mieux embrasser les différentes parties du travail immense qu'il allait entreprendre, et qu'il nous serait impossible d'exposer dans ses détails si variés. Notre dessein n'est pas d'essayer de retracer l'ensemble de l'œuvre multiple accomplie par ce Comité, de concert avec la Convention : création du système décimal, réforme du calendrier, réorganisation ou fondation des musées, des bibliothèques, des grands établissements scientifiques et artistiques, programmes des fêtes nationales, etc. Le sujet spécial de cette étude, nous l'avons dit, ce sera l'organisation de l'enseignement public, et tout particulièrement de l'enseignement primaire.

**Le plan du premier Comité, et le projet de décret sur les écoles primaires.** — *La préparation du projet de décret; rapport de Lanthenas. Rapport d'Arbogast sur les livres élémentaires. La séance du 12 décembre.* — Il existait déjà un plan d'ensemble pour l'organisation générale de l'instruction publique : c'était celui que Condorcet avait présenté sept mois auparavant à l'Assemblée législative (Voir le résumé de ce plan à l'article *Condorcet*). Le Comité le prit pour base de son travail. Il passa successivement en revue, du 20 octobre au 14 novembre, les divers articles du titre II de ce plan, titre relatif aux écoles primaires; il modifia quelques dispositions, ajouta quelques articles nouveaux, et rédigea ainsi un projet de décret sur les écoles primaires, en cinq titres, qu'il adopta définitivement dans ses séances des 14 et 16 novembre. Lanthenas, désigné comme rapporteur de ce projet dès le 29 octobre, fit lecture au Comité de son rapport le 16 novembre : mais il fut invité à modifier son travail, qui ne répondait pas aux vues de ces collègues. Lanthenas se soumit, naturellement sans enthousiasme. Il eût voulu un salaire plus élevé pour les instituteurs, et plus d'importance accordée aux lectures publiques; en outre, il n'admettait la gratuité que pour le premier degré d'enseignement, mais non pour les trois autres. En attendant, le Comité commença, le 17 novembre, la lecture du titre III du projet de Condorcet, et s'occupa à rédiger un projet de décret sur les écoles secondaires, pour faire suite au projet sur les écoles primaires.

Cependant la Convention avait hâte de légiférer sur l'instruction publique. Elle s'était vue obligée, le 19 novembre, d'ajourner un projet de décret très urgent, concernant les congrégations séculières, jusqu'après l'établissement des écoles primaires; elle ordonna, en conséquence, au Comité d'instruction de lui faire son rapport sur les écoles primaires dans trois jours, c'est-à-dire le 22. Le rapport de Lanthenas, imprimé, fut distribué (mais non lu) à la Convention le 23 novembre. En attendant que la discussion de ce rapport vînt à l'ordre du jour, le Comité entendit, le 26, un rapport et un projet de décret d'Arbogast sur la composition des livres élémentaires pour les différents degrés d'enseignement, et vota l'impression de ce document, qui fut distribué à la Convention le 5 décembre. D'après ce projet, il devait être ouvert un concours pour la composition des livres destinés aux écoles primaires et secondaires; et une commission d'hommes éclairés devait être formée pour s'occuper de la composition des livres destinés à l'enseignement dans le troisième degré d'instruction.

Ce fut le 12 décembre que l'assemblée aborda la

discussion du projet du Comité sur les écoles primaires (c'était le lendemain du jour où Louis XVI avait subi à la barre son premier interrogatoire). Chénier, au nom du Comité, donna lecture du titre Ier du projet. On applaudit particulièrement, malgré les murmures de plusieurs ecclésiastiques, l'article 6, où il était dit que « tout ce qui concerne les cultes religieux ne sera enseigné que dans les temples ». L'article 1er fut mis aux voix et adopté. Il était ainsi conçu :

« Article premier. — Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront *instituteurs*. »

Un député du centre, le juriste provençal Durand-Maillane, annonça qu'il voulait combattre l'ensemble du plan du Comité : « Je crois devoir, dit-il, communiquer à l'assemblée des observations que j'ai faites vainement au Comité d'instruction publique, dont j'ai l'honneur d'être membre ». Arbogast insista pour qu'on mît d'abord aux voix les autres articles du titre Ier; mais Durand-Maillane obtint la parole. Il s'éleva contre la domination des savants : « Les écoles primaires proposées ne sont que le premier échelon de cette suite d'enseignements qui, sous les noms d'instituts, de lycées et de Société nationale, va former, dans la nation, et à ses dépens, une corporation formidable.... Après avoir secoué le joug des tyrans, après avoir fait disparaître la domination sacerdotale, il est bien étrange que, sous prétexte de sciences et de lumières, on propose à la nation de faire, à ses propres frais, un état particulier et permanent à une classe de citoyens, et quels citoyens? Les hommes les plus capables de dominer l'opinion publique en la dirigeant, car il y a une superstition pour ce qu'on appelle savants, comme il y en avait une pour les rois et pour les prêtres; j'en appelle à nos tant célèbres académies. » Voilà, formulée dès le premier jour, et par la bouche d'un modéré, d'un homme de la Plaine, d'un futur thermidorien, l'objection qui sera répétée, à différentes époques, par des hommes appartenant aux nuances les plus diverses, Masuyer, Bancal, Sieyès, Hassenfratz, Daunou, Coupé (de l'Oise), Chabot, Michel-Edme Petit, Thibaudeau, Fourcroy. « Peut-être ne sommes-nous si corrompus, ajouta Durand-Maillane, — qui, en sa qualité de catholique, n'aimait pas la science, — que parce que nous sommes trop savants;... le peuple français, pour être heureux, n'a besoin des sciences que ce qu'il lui en faut pour arriver à la vertu » : il faut donc borner l'instruction publique à « une seule école et un seul livre ».

Ce discours excita la colère des journaux girondins. Voici ce que dit à ce sujet le *Patriote français*, de Brissot : « Après le discours de Gracchus Chénier, qui confondit, en quelques mots, quelques prêtres qui semblaient réclamer..., on a entendu une véhémente diatribe de Durand-Maillane contre les lumières et les lettres. L'orateur a fortement recommandé l'ignorance. » Le *Courrier des départements*, de Gorsas, s'exprima ainsi : « Durand-Maillane soutenait que le plan qu'on lui présentait était contraire aux principes de l'égalité, s'étendait au delà des bornes de la philosophie; il voulait que les ministres du culte catholique pussent enseigner à la jeunesse ce qu'elle doit à Dieu, à la morale et à la société ».

Un autre orateur, Masuyer, reprocha au projet de coûter trop cher; les écoles primaires devaient, selon son calcul, entraîner une dépense de 25 millions, que la République, disait-il, n'était pas en état de supporter. Il s'éleva, lui aussi, contre le gouvernement des académiciens : « Vous repousserez avec une juste indignation la conception monstrueuse de cette Société nationale qui ne serait bonne tout au plus qu'à introduire dans l'Etat une régie nationale, un gouvernement autocratique pour les sciences et les arts, un sacerdoce littéraire qui nous ramènerait le collège des prêtres de Memphis ».

La discussion fut ensuite ajournée.

*Le discours de Jacob Dupont.* — Elle fut reprise le 14. Ce jour-là, un seul orateur parla, l'ex-abbé Jacob Dupont. Libre-penseur comme la plupart de ses amis politiques de la Gironde, il répondit aux attaques de Durand-Maillane par une profession de foi en sens contraire :

« Vous avez entendu, dit-il, les articles d'un projet de décret qui vous ont été présentés par votre Comité d'instruction publique. Ils étaient relatifs à l'organisation des écoles primaires. Ce n'est pas sans une extrême surprise que j'ai vu deux orateurs se présenter à la tribune pour combattre l'article qui venait d'être décrété. Le premier [Durand-Maillane], se déclarant le panégyriste de l'ignorance, mêlant à un très petit nombre de vérités un très grand nombre d'erreurs; le second [Masuyer], s'appuyant sur une fausse base pour énoncer un faux calcul. » Et, abordant résolument la question religieuse qu'avait soulevée Durand Maillane : « Croyez-vous donc, s'écria Dupont, fonder et consolider la République française avec des autels autres que ceux de la patrie, avec des emblèmes ou des signes religieux autres que ceux des arbres de la liberté? » (De nombreux applaudissements s'élèvent dans toute l'assemblée et dans les tribunes. Quelques membres s'agitent avec violence. On demande que les évêques qui interrompent soient rappelés à l'ordre. — *Vous nous prêchez la guerre civile*, s'écrie l'abbé Audrein.) « La nature et la raison, continue Jacob Dupont, voilà mes dieux. » (L'abbé Audrein : *On n'y tient plus.* Il sort brusquement de la salle. On rit.) L'orateur continue, et, après quelques phrases générales, revenant à la question religieuse, il dit : « Je l'avouerai de bonne foi à la Convention, je suis athée.... » (Il se fait une rumeur subite. Les exclamations de plusieurs membres prolongent le tumulte. *Peu nous importe*, s'écrie un grand nombre d'autres, *vous êtes honnête homme*) « ... mais je défie un seul individu parmi les vingt-cinq millions qui couvrent la surface de la France de me faire un reproche fondé. » Dupont examine ensuite, en en faisant la critique, les discours des deux orateurs dont il combat l'argumentation, et termine en ces termes : « Le système de Durand-Maillane étant renversé, et les erreurs de celui de Masuyer relevées, il me resterait à poser la question. J'abandonne cette tâche au rapporteur du Comité. »

Nous avons cité les principaux passages du discours de Jacob Dupont, parce que sa profession de foi philosophique fit grand bruit, non seulement en France, mais dans l'Europe entière, et parce que les idées qu'il exprimait étaient généralement partagées par le parti de la Gironde, alors dominant dans la Convention. Il est à remarquer que les évêques, qui avaient protesté contre le langage de l'orateur, siégeaient pour la plupart sur les bancs de la Montagne.

Un journaliste girondin décrit en ces termes l'attitude de l'assemblée pendant le discours de Jacob Dupont : « C'était un spectacle curieux pour un observateur que de voir, d'un côté, le calme de l'orateur philosophe, et, de l'autre, les mouvements, les contorsions, les cris d'une partie de la Montagne, et surtout des prêtres et des évêques qui se trouvent encore, quoique en petit nombre, dans la Convention. On eût dit un exorciste au milieu d'une bande de possédés. » (*Patriote français.*)

La discussion fut ajournée, et la question des écoles ne revint à l'ordre du jour que le 18 décembre.

*La séance du 18 décembre.* — Le 18, comme la Convention se disposait à continuer l'examen du projet relatif aux écoles primaires, Lanthenas demanda que l'assemblée tranchât d'abord la question de savoir s'il y aurait plusieurs degrés d'instruction et si, à tous ces degrés, l'instruction devrait être gratuite et payée par la République. Rabaut Saint-Etienne insista au contraire pour qu'on discutât en premier lieu le projet relatif aux écoles primaires, dont l'article 1er était déjà voté. Masuyer appuya Lanthenas, Jeanbon Saint-André soutint l'avis de Rabaut. Ce fut Lanthenas qui l'emporta. Son intervention intempestive eut pour conséquence, en faisant dévier la discussion, de l'empêcher d'aboutir et de rendre stérile, comme on le verra, tout l'effort du premier Comité.

La Convention ayant décidé qu'on discuterait, non plus sur les écoles primaires, mais sur les bases générales de l'instruction publique, Petit, Lequinio, Ducos et Leclerc prononcèrent des discours. Pendant que

Leclerc était à la tribune, Marat demanda qu'on s'occupât d'une affaire pressante, l'injustice dont avaient été victimes deux bataillons parisiens de la part de Dumouriez. « Quelque brillants, dit-il, que soient les discours que l'on nous débite ici sur cette matière, ils doivent céder la place à des intérêts plus urgents. Vous ressemblez à un général qui s'amuserait à planter, déplanter des arbres pour nourrir de leurs fruits des soldats qui mourraient de faim. Je demande que l'assemblée ordonne l'impression de ces discours, pour s'occuper d'objets plus importants, et qu'elle entende le rapport de l'affaire de Rethel. » (*Moniteur.*)

Les tribunes applaudirent; plusieurs membres appuyèrent la proposition de Marat, et le rapporteur de l'affaire de Rethel obtint la parole.

*Le rapport de Romme.* — Le soir du 18 décembre, le Comité, après avoir entendu un exposé fait par Romme, adopta, contre l'avis de Lanthenas, de Durand-Maillane et de quelques autres, les quatre articles suivants comme bases générales de l'instruction publique :

« ARTICLE PREMIER. — L'instruction publique sera divisée en quatre degrés sous la dénomination d'*écoles primaires*, d'*écoles secondaires*, d'*instituts* et de *lycées*.

« ART. 2. — L'instruction publique sera établie dans tous ses degrés par le pouvoir législatif.

« ART. 3. — L'enseignement sera gratuit dans tous les degrés de l'instruction publique.

« ART. 4. — L'instruction publique sera soumise à la surveillance des corps constitués pour tout ce qui tient à l'ordre public et à l'administration des propriétés nationales. L'enseignement sera soumis à la surveillance dont le mode sera présenté avec l'organisation générale. »

Le surlendemain 20 décembre, Romme lut à la Convention, au nom du Comité, un rapport sur « l'instruction publique considérée dans son ensemble ». Ce rapport, « méthodique et lumineux », suivant l'expression du journal de Brissot, comprenait deux parties. Dans la première, Romme examinait ces deux questions : Qu'était l'instruction publique en France? Que doit-elle être? Il montrait que « l'instruction publique doit être considérée, ou par rapport à la société, ou par rapport aux individus, » et que, « sous ce double rapport, elle est également utile et indispensable » : et il énumérait les quatre degrés d'instruction proposés par le Comité. Il parlait ensuite brièvement des élèves de la patrie, de l'éducation morale et de l'éducation physique, de l'éducation des femmes, de celle des orphelins et de celle des sourds-muets; il annonçait des rapports particuliers sur les traitements des professeurs et les dépenses de l'enseignement, la composition des livres élémentaires, les examens, les encouragements et récompenses, les fêtes nationales. Dans la seconde partie, il traitait les trois points suivants : 1° La nation doit-elle, dans ses institutions, embrasser tous les degrés de l'instruction publique, ou doit-elle se borner à la partie de l'instruction publique nécessaire à tous les citoyens? 2° L'enseignement sera-t-il aux frais de la République dans tous les degrés de l'instruction publique? 3° Sous quels rapports l'instruction publique doit-elle être mise sous la dépendance des corps administratifs? Il répondait d'un mot aux objections présentées par ceux qui prétendaient que la nation ne devait pas l'instruction gratuite à tous : « L'instruction publique n'est ni une dette ni un bienfait de la nation, c'est un *besoin* ».

L'assemblée vota l'impression du rapport et du projet de décret qui l'accompagnait (Voir ce projet p. 1789).

On remarquera que dans les bases adoptées par le Comité il n'était plus question de la « Société nationale ». Le Comité se bornait à annoncer que « le mode de surveillance serait présenté avec l'organisation générale ». Certains membres du Comité, hostiles aux académies, redoutaient la constitution, sous un nom nouveau, d'une Académie qui deviendrait l'autorité dirigeante en matière d'instruction publique. Condorcet lui-même se montrait disposé à abandonner cette partie de son plan; dans un article de la *Chronique du mois* (numéro de janvier 1793), il expliqua pourquoi, dans le projet présenté à l'Assemblée législative, on avait proposé de remettre la direction de l'instruction publique à une Société nationale : « C'est — dit-il — qu'alors le pouvoir exécutif général était aux mains d'hommes choisis par le roi;... il était donc important, nécessaire, non seulement d'ôter au gouvernement toute action directe sur l'instruction, mais même de ne lui laisser aucune influence indirecte. L'abolition de la royauté peut donc permettre de faire à cette partie du plan des changements utiles. »

*Projet de Rabaut Saint-Etienne. Projet de Bancal* — Le lendemain 21, Rabaut Saint-Etienne prononça un discours sur l'éducation nationale. Il approuva les idées du Comité en ce qui concernait la réorganisation de l'enseignement; mais, ajouta-t-il, il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. « L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des académies, des livres; elle s'enferme dans des murs. L'éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales; le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société humaine rassemblée; elle veut un grand espace, le spectacle des champs et de la nature. L'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous, l'instruction publique est le partage de quelques-uns : elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée. » Rabaut propose en conséquence la prompte organisation d'exercices militaires et gymnastiques pour la jeunesse, de fêtes publiques réunissant tous les âges; il veut instituer dans chaque canton un sénat de vieillards, qui distribuera des prix et des réprimandes; il veut même imposer aux enfants, jusqu'à l'adolescence, un vêtement uniforme. C'est là, dit-il, « un moyen infaillible de communiquer incessamment, tout à l'heure, à tous les Français à la fois, des impressions uniformes et communes, dont l'effet soit de les rendre, tous ensemble, dignes de la Révolution ».

Le projet de Rabaut, accueilli avec enthousiasme, fut renvoyé au Comité d'instruction publique, et lui-même fut adjoint à ce Comité, dont il avait d'abord refusé de faire partie.

Le 22 décembre, le Comité décida que la question de l'instruction publique proprement dite continuerait à être traitée en comité général, mais qu'une section spéciale s'occuperait de l'éducation physique et morale, et qu'une autre section serait chargée de la partie économique et administrative du plan d'instruction.

La discussion du projet de décret sur les écoles primaires avait été indéfiniment ajournée par l'assemblée; aucune décision n'avait encore été prise relativement au plan d'ensemble présenté par Romme. D'autres préoccupations s'étaient emparées des esprits. Pourtant, le 24 décembre, la Convention entendit encore un discours sur l'éducation populaire, que prononça le Girondin Bancal, un ami de Mme Roland. Bancal présenta, en son propre nom, un plan nouveau : il demanda qu'il n'y eût que deux degrés d'instruction, les *écoles élémentaires* et les *écoles centrales*, les premières établies dans chaque municipalité, les secondes au chef-lieu de chaque département. Il recommanda les exercices gymnastiques et militaires, ainsi que l'institution des fêtes nationales. Enfin, il proposa qu'on cessât de salarier le clergé, seul moyen, disait-il, de garantir la liberté des cultes.

Le projet de Bancal fut simplement renvoyé au Comité d'instruction publique. Il n'en fut plus question. Quant à son auteur, envoyé en avril 1793 à l'armée du Nord, avec Camus, Lamarque et Quinette, pour arrêter Dumouriez, il fut, ainsi que ses trois collègues et le ministre de la guerre Beurnonville, livré par Dumouriez aux Autrichiens, et resta en captivité pendant près de trois ans. Mais l'idée que Bancal avait jetée dans la discussion ne fut pas perdue : ce fut en effet son système qui finit par prévaloir, comme on le verra (pages 409 et 414) dans l'organisation définitive de l'enseignement public telle qu'elle fut votée en l'an IV.

**Conception et rédaction du plan de Lepeletier.** — C'est à ce moment qu'il faut signaler un projet qui, par la date de sa composition, appartient à la période où nous sommes. Il s'agit du fameux plan d'éducation commune de Michel Lepeletier : bien qu'il n'ait été connu et discuté que sept mois plus tard, c'est en décembre 1792 qu'il a été écrit, et peut-être encore dans les premiers jours de janvier (lorsque Michel Le-

peletier fut assassiné le 20 janvier 1793, il portait dans la poche de son habit son plan, presque achevé), et c'est sur le projet de Condorcet et du Comité d'instruction publique qu'il vient se greffer. Lepeletier le dit expressément : « Le plan d'instruction publique du Comité me paraît fort satisfaisant; mais il n'a point traité de l'éducation ». Il est d'accord avec le Comité en ce qui concerne les degrés supérieurs d'instruction; il veut, comme lui, des écoles secondaires, des instituts, des lycées. Sur un point seulement — point capital, il est vrai — il se sépare du Comité : au lieu de simples écoles primaires, il propose de créer des maisons d'éducation nationale, où les enfants seront élevés en commun, de l'âge de cinq ans, pour les deux sexes, à celui de douze pour les garçons et de onze pour les filles.

Ce serait donc à tort que l'on voudrait mettre, comme on l'a fait quelquefois, le plan de Lepeletier en opposition absolue avec celui de Condorcet : dans l'intention de son auteur, il n'en devait être que le complément. Nous parlerons du plan de Lepeletier à la date où il en fut donné lecture à la Convention (p. 385).

**Renouvellement par moitié du Comité (janvier 1793). Lutte entre Gironde et Montagne.** — Une moitié des membres du Comité sortirent par tirage au sort le 22 décembre; leurs remplaçants ne furent nommés que dans le courant de janvier 1793 (quelques-uns des sortants furent réélus). En outre, le Comité de constitution ayant été dissous aussitôt après la présentation du projet de constitution le 15 février, le Comité d'instruction publique demanda à la Convention — et celle-ci fit droit à cette requête — de lui adjoindre Barère, Condorcet et Sieyès, qui, élus en octobre 1792 à la fois au Comité d'instruction et au Comité de constitution, avaient opté alors pour ce dernier. A la fin de février 1793, le Comité d'instruction publique se trouvait composé des vingt-sept membres suivants : Arbogast, Chénier, Romme, Dusaulx, Chasset, Mercier, David, Baudin, Léonard Bourdon, Mathieu, Fouché, Bailly, douze membres formant la moitié conservée; Lanthenas, Massieu, Villar, membres anciens réélus; Rabaut, nommé par décret spécial le 21 décembre; Daunou, Wandelaincourt, Bancal, Lakanal, Martinel, Izoard, Giroust, Lehardi, membres nouveaux, nommés en janvier; Barère, Condorcet, Sieyès, membres adjoints le 28 février.

A la fin de décembre, la question de l'organisation de l'instruction publique avait disparu momentanément de l'ordre du jour de la Convention, où il n'y avait plus de place que pour les débats relatifs au procès du roi, et pour la querelle, commencée dès le mois d'octobre et de plus en plus ardente, de la Gironde et de la Montagne. Le Comité d'instruction lui-même suspendit ses séances à partir du 28 décembre, pour ne les reprendre que presque un mois plus tard. La présidence fut occupée successivement, après Chasset, par Romme (18 février), Baudin (19 mars), Mathieu (25 avril).

Le 21 janvier, le jour même de l'exécution de Louis XVI, la Convention décrète que « les finances, la guerre, et l'organisation de l'instruction publique seront continuellement à l'ordre du jour ». Le Comité reprend ses séances le 25 janvier, et entend la lecture d'un plan d'éducation physique et morale, que lui présente Romme au nom de la section chargée de cet objet. Le mercredi 6 février, la Convention décrète que « le jeudi de chaque semaine sera consacré à la discussion sur l'instruction publique ». On ne put pas commencer à appliquer ce décret dès le lendemain 7, parce qu'il fallut s'occuper d'autres questions urgentes; mais le 14 février la Convention discuta la question des biens des collèges, sur lesquels Fouché, au nom du Comité d'instruction, lui avait présenté un rapport le 9; elle adopta le projet de décret qui lui était proposé sur cette matière; le 16, toutefois, elle décida la suspension du décret voté, et renvoya la question à un nouvel examen des Comités d'instruction publique et des finances.

Dans l'intervalle, le Comité d'instruction commence (22 février) l'examen d'un tableau synoptique des matières de l'enseignement et de leur répartition entre les quatre degrés d'instruction; ce tableau, présenté par Arbogast, sera discuté jusqu'en mai. Le 28 février, le Comité décide d'achever l'élaboration du projet de décret sur les écoles secondaires.

**Décret sur la vente des biens formant la dotation des collèges (8 mars). Décrets du 5 mai.** — Après que les commissaires du Comité d'instruction eurent conféré avec le Comité des finances, un projet de décret, réglant *la vente des biens formant la dotation des collèges et autres établissements d'instruction publique*, fut présenté à la Convention, au nom des deux comités, par Fouché, le 8 mars, et adopté le même jour.

Ce décret, très important, assimile, dans son article 1er, les biens des collèges aux autres biens nationaux destinés à être vendus :

« Les biens formant la dotation des collèges, des bourses et de tous autres établissements d'instruction publique français, sous quelque dénomination qu'ils existent, seront, dès à présent, vendus dans la même forme et aux mêmes conditions que les autres domaines de la république, *sauf les exceptions ci-après énoncées.* »

L'article 5 nous apprend quelles sont ces exceptions :

« Art. 5. — Sont exceptés des dispositions contenues dans les articles 1 et 2, *tous les bâtiments servant ou pouvant servir à l'usage des collèges et de tous autres établissements de l'instruction des deux sexes; les logements des instituteurs, professeurs et élèves*, ensemble les jardins et enclos y attenant, ainsi que ceux qui, quoique séparés, sont à l'usage des établissements de l'instruction publique, tels que les jardins des plantes, les emplacements pour la botanique et l'histoire naturelle.

« Les corps administratifs sont tenus *de faire procéder aux réparations urgentes, nécessaires pour prévenir la ruine et la dégradation des bâtiments réservés ci-dessus*; sans que, sous prétexte de cette autorisation, ils puissent se permettre aucuns ouvrages d'embellissement ou d'augmentation. »

Ainsi, loin de faire vendre les bâtiments scolaires, comme ont paru le supposer quelques écrivains hostiles à la Révolution, la Conventiou interdit expressément la vente de *tous les bâtiments servant ou pouvant servir à l'usage des collèges*, etc., et prescrit d'y faire les réparations nécessaires. Elle dispose, il est vrai, des « biens formant la dotation des collèges, » comme la Constituante avait disposé des biens du clergé; mais, en même temps, elle assure le paiement du traitement des professeurs et des instituteurs :

« Art. 8. — A compter du 1er janvier 1793, le paiement des professeurs et instituteurs, tant des collèges que de tous les établissements d'instruction publique français, sera à la charge de la nation... »

Et elle prend, dans les articles 9 à 13 du décret, des mesures minutieuses pour garantir l'exécution de cette décision.

A partir de ce moment vont cesser les doléances des professeurs des collèges et des instituteurs, que la Constituante avait privés de leurs revenus. Ils avaient imploré pendant trois ans des mesures qui leur donnassent le pain quotidien, et la Législative avait accordé à quelques-uns d'entre eux des secours provisoires : la Convention met fin à cet état de choses en leur assurant, jusqu'à la nouvelle organisation de l'instruction publique, un traitement versé par le trésor, et payable à partir du 1er janvier 1793, chaque trimestre, par les receveurs des districts, sur les ordonnances des directoires des districts.

D'autres décrets vont compléter cette grande mesure, et répondre, selon l'expression de Fouché, à la calomnie qui représente les républicains « comme des sauvages qui ne voient dans une révolution que le plaisir de bouleverser le monde, et non le moyen de l'ordonner, de le perfectionner, de le rendre libre et plus heureux ». Le Comité charge Chasset, le 16 mars, de préparer des projets de décret réglant la distribution des bourses; assurant le paiement provisoire, par les receveurs des districts, des pensions méritées et obtenues ou à obtenir par les instituteurs, professeurs ou maîtres des collèges et autres établissements publics; et déterminant la manière en laquelle devaient être payés, par la nation, les créanciers des anciennes congrégations séculières. La Convention vota le 5 mai ces trois décrets : le premier porte que la dépense des bourses sera à la charge de la nation, et que « les bourses vacantes dans

les collèges seront données par préférence aux enfants des citoyens qui ont pris les armes pour la défense de la patrie » ; le second stipule que « les pensions méritées et obtenues par les instituteurs, professeurs ou maîtres des collèges dont les biens ont été mis en vente par la loi du 8 mars précédent, continueront de leur être payées sur le pied qu'elles se trouvent réglées » ; le troisième détermine les formes en lesquelles seront liquidées les créances des congrégations séculières, de divers ordres ecclésiastiques, et des collèges, et indique par qui seront payés les arrérages des rentes perpétuelles et viagères de ces corps et ordres.

**Le tableau synoptique de l'enseignement public.** — Ce fut le 28 mai 1793 que le Comité, après avoir consacré une dizaine de séances à l'examen du tableau présenté par Arbogast le 22 février, l'adopta définitivement. Ce document, du plus haut intérêt, a été imprimé en un grand tableau à quatre colonnes, sous ce titre : *Tableau de l'enseignement public divisé en quatre degrés*. Les matières de l'enseignement y sont divisées en quatre sections : 1° Langue, littérature et beaux-arts ; 2° Connaissances morales et politiques ; 3° Connaissances mathématiques et physiques ; 4° Arts et applications des sciences aux arts. Nous donnons ci-après (p. 380) le contenu des trois premières colonnes de ce tableau : Ecoles primaires, écoles secondaires et instituts. Quant au programme des lycées, qui embrasse l'ensemble des connaissances humaines, et qui occupe la quatrième colonne du tableau, il est trop étendu pour qu'il nous soit possible de le reproduire ; d'ailleurs, il n'appartient pas directement à notre sujet.

A la fin de mai, le Comité d'instruction publique était en mesure de faire discuter par l'assemblée — qui, depuis le 24 décembre 1792, n'avait plus trouvé le temps de s'occuper du plan général d'instruction — les projets suivants : 1° le projet de décret sur les bases du plan général, présenté par Romme le 20 décembre, et complété maintenant par un programme détaillé de l'enseignement dans les quatre degrés de l'instruction ; 2° le projet de décret sur les écoles primaires ; 3° un projet de décret sur les livres élémentaires, avec un rapport rédigé par Arbogast ; 4° un projet de décret presque achevé sur les écoles secondaires. Un plan d'éducation morale et physique était en outre en préparation.

**L'instruction publique et la liberté des cultes dans le projet de Déclaration des droits de l'homme** — Le projet de Déclaration des droits de l'homme placé en tête du projet de constitution présenté par le Comité de constitution le 15 février contenait les deux dispositions suivantes :

« Art. 6. — Tout citoyen doit être libre dans l'exercice de son culte.

« Art. 23. — L'instruction est le besoin de tous, et la société la doit également à tous ses membres. »

La Convention discuta ce projet du 17 au 22 avril. Lorsqu'elle aborda l'article 6 (le 19 avril), la suppression de cet article fut demandée, attendu que « peut-être il viendra un temps où il n'y aura d'autre culte extérieur que celui de la liberté et de la morale publique » ; Vergniaud appuya la demande, en disant : « Dans une Déclaration des droits sociaux, je ne crois pas que vous puissiez consacrer des principes absolument étrangers à l'ordre social » ; Danton parla dans le même sens, et dit : « Gardez-vous de mal présumer de la raison nationale ; gardez-vous d'insérer un article qui contiendrait cette présomption injuste ; et, en passant à l'ordre du jour, adoptez une espèce de question préalable sur les prêtres, qui vous honore aux yeux de vos concitoyens et de la postérité ». (*Moniteur.*) La Convention ajourna l'article au moment où elle discuterait, dans la constitution, le titre de la liberté civile. — L'article 23 fut adopté dans la séance du 22 avril, mais tout le projet fut ensuite renvoyé au Comité de salut public (dont la nomination datait du 6 avril 1793) pour rédaction définitive.

Le 21 avril, Robespierre avait lu à la Société des Amis de la liberté et de l'égalité (les Jacobins), qui l'adopta, un autre projet de Déclaration des droits. Ce projet passait sous silence le libre exercice des cultes (Robespierre professait à cet égard la même opinion que Vergniaud et Danton) ; et, quant à l'instruction publique, il disait (article 14) : « La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à portée de tous les citoyens ».

Le 29 mai, Barère — qui avait été membre du Comité d'instruction publique du 28 février au 26 mars, jour où il entra au Comité de défense générale, d'où il passa au Comité de salut public — donna lecture à la Convention, au nom du Comité de salut public, de la rédaction définitive de la Déclaration des droits de l'homme. L'article 6, relatif aux cultes, avait été éliminé, conformément à la demande faite le 19 avril. L'article 23, devenu l'article 22, était resté tel qu'il avait été lu le 15 février et adopté en seconde lecture le 22 avril.

Mais, moins d'un mois après, une nouvelle Déclaration allait remplacer celle que la Convention avait sanctionnée à l'unanimité le 29 mai.

**Décret du 30 mai sur les écoles primaires. Les Girondins chassés du pouvoir.** — Le même jour où il faisait voter la Déclaration des droits de l'homme, Barère lut, au nom du Comité de salut public, un rapport général sur l'état de la République, et sur les mesures qu'il convenait de prendre pour assurer le salut public. Parmi ces mesures, il indiqua l'établissement immédiat des écoles primaires. « L'éducation publique, — dit-il, — les écoles primaires surtout, sont une dette sociale qui est à échéance ;... c'est une dette sacrée qui est réclamée par tous les départements... Les enfants dont les pères ont volé à la défense des frontières ont droit d'obtenir de la nation une instruction qui les dédommage de l'absence de leurs instituteurs naturels ; les enfants des agriculteurs transformés par le patriotisme en militaires sont devenus les enfants de la patrie. Ouvrez donc pour eux, ouvrez dès demain s'il est possible, les écoles primaires, les écoles de la République. » Il réclamait surtout, comme principale mesure de salut public, le prompt achèvement de la constitution ; il montrait qu'il était possible de la voter en une semaine, si on se bornait aux articles essentiels, et proposait en conséquence « que la Convention chargeât une commission, composée de cinq de ses membres, adjoints au Comité de salut public, de lui présenter dans le plus court délai un plan de constitution réduit aux seuls articles qu'il importe de rendre irrévocables par les assemblées législatives, pour assurer à la République son unité, son indivisibilité et sa liberté, et au peuple l'exercice de tous ses droits ». La Convention approuva à l'unanimité les propositions du Comité de salut public.

Le lendemain 30 mai furent nommés les cinq commissaires chargés de rédiger le nouveau projet de constitution (Hérault de Séchelles, Ramel, Saint-Just, Mathieu, et Couthon), et fut voté un décret sur les écoles primaires présenté par Barère au nom du Comité de salut public. Ce décret avait été préparé dans deux séances de ce Comité, le 28 et le 30 mai ; et voici ce qu'on lit à ce sujet dans ses procès-verbaux :

« *Séance du* 28 *mai* 1793, *soir*. (Présents : Cambon, Guyton, Barère, Bréard, Lindet, Danton, Delacroix, Delmas, Treilhard.) — Le Comité a arrêté de proposer à la Convention nationale d'organiser avec célérité l'instruction publique et de proposer de décréter l'établissement d'écoles primaires dans toutes les parties de la République. »

« *Séance du* 30 *mai* 1793, *matin*. (Présents : Cambon, Guyton, Bréard, Barère, Delmas, Danton, Lindet.) — Arrêté de proposer à la Convention nationale de décréter qu'il sera établi une école primaire pour chaque réunion de six cents habitants, et que le Comité d'instruction publique obtiendra la parole pour faire décréter le plan d'instruction qui aura la préférence. »

Voici le texte du décret sur les écoles primaires voté le 30 mai, tel qu'on le trouve au procès-verbal de la Convention :

« Le Comité de salut public présente un projet de décret sur l'établissement des écoles primaires ; après une courte discussion, la rédaction suivante est adoptée :

« La Convention nationale, après avoir entendu le rapport du Comité de salut public, décrète :

« Article premier. — Il y aura une école primaire dans tous les lieux qui ont depuis quatre cents jusqu'à quinze cents individus.

## Tableau de l'enseignement public divisé en quatre degrés.

(Le projet en a été achevé et arrêté définitivement par le Comité d'instruction publique le 28 mai 1793.)

*Nota.* — Ce tableau ne regarde qu'une par tie de l'instruction, l'enseignement; les autres sont l'instruction morale et l'instruction physique.

| 1er DEGRÉ. — ÉCOLES PRIMAIRES. | 2e DEGRÉ. — ÉCOLES SECONDAIRES. | 3e DEGRÉ. — INSTITUTS. |
|---|---|---|
| | *Langues, Littérature et Beaux-Arts.* | |
| Langue française. { Parler.<br>Lire.<br>Ecrire. | Eléments de la grammaire française. | Grammaire générale.<br>Langues { Modernes { Française.<br>Etrangeres les plus convenables aux localites.<br>Anciennes { Latine.<br>Grecque.<br>Art d'écrire.<br>Théorie générale et élémentaire des beaux-arts, surtout de la poésie et de l'éloquence. |
| Exercice du chant, principalement pour les fêtes civiques. | Continuation de l'exercice du chant. | Musique. |
| | *Connaissances morales et politiques.* | |
| Traits historiques propres à développer les premiers sentiments moraux, tels que l'attachement aux parents, la bienfaisance envers nos semblables. | Histoire générale divisée dans ses principales époques, et développement de celles qui sont les plus propres à nourrir l'esprit républicain. | Histoire.<br>Mythologie. |
| Notions géographiques pour l'usage le plus commun. | Eléments de géographie.<br>Géographie de la France et des pays voisins. | Géographie. |
| Premières connaissances de la morale, et plus particulièrement des droits et des devoirs. | Développements sur les points les plus importants de la morale et sur les droits et les devoirs de l'homme et du citoyen. | Analyse des sensations et des idées.<br>Logique et méthode des sciences.<br>Morale. |
| Quelques leçons sur l'organisation sociale et les lois. | Organisation sociale.<br>Explication des lois françaises dont la connaissance est le plus généralement utile. | Principes généraux des constitutions politiques.<br>Economie politique.<br>Commerce. |
| Instruction sur la manière de contracter les engagements. | Obligations et contrats. | Législation. |
| | *Connaissances mathématiques et physiques.* | |
| Notions de physique météorologique. | Notions des principales parties de la physique. | Physique et chimie expérimentales. |
| Notions d'histoire naturelle, et particulièrement de botanique économique. | Développement de quelques parties de l'histoire naturelle. | Histoire naturelle des trois règnes. |
| Premières règles de l'arithmétique. | Arithmétique. | Eléments de mathématiques. |
| Toisé. | Les propositions les plus utiles de la géométrie élémentaire. | Eléments { de mécanique.<br>d'optique.<br>d'astronomie et d'hydrographie. |
| Aperçu sur le système du monde. | Notions familières d'astronomie. | Applications les plus utiles du calcul et de la géométrie { à la physique.<br>aux sciences morales et politiques. |
| | *Arts et applications des sciences aux arts.* | |
| | | Eléments d'anatomie.<br>Accouchements.<br>Médecine.<br>Eléments de l'art vétérinaire. |
| Quelques préceptes sur la conservation de la santé. | Hygiène. | Hygiène. |
| Travaux des champs.<br>Culture des jardins. | Quelques notions sur l'agriculture et la culture des jardins et des bois. | Eléments d'agriculture (enseignés par le professeur de physique). |
| Quelques leçons de dessin de trait. | | Eléments de l'art militaire. |
| Quelques notions sur les machines les plus simples. | Dessin de trait.<br>Principes des arts et métiers les plus usuels. | Eléments de stéréotomie.<br>Principes généraux des arts et métiers. |

[Le programme du 4e *degré d'instruction*, *Lycées*, est trop étendu pour qu'il ait été possible de le reproduire, vu les dimensions de notre format.]

« Cette école pourra servir pour toutes les habitations moins peuplées qui ne seront pas éloignées de plus de mille toises.

« Art. 2. — Il y aura, dans chacune de ces écoles, un instituteur chargé d'enseigner aux élèves les connaissances élémentaires nécessaires aux citoyens pour exercer leurs droits, remplir leurs devoirs et administrer leurs affaires domestiques.

« Art. 3. — Le Comité d'instruction publique présentera le mode proportionnel pour les communes plus peuplées et pour les villes.

« Art. 4. — Les instituteurs seront chargés de faire aux citoyens de tout âge, de l'un et de l'autre sexe, des lectures et des instructions une fois par semaine.

« Art. 5. — Le projet de décret présenté par le Comité d'instruction publique sera mis à l'ordre du jour irrévocablement tous les jeudis. »

Ce décret fut adopté à l'unanimité.

Le jour même qui suivit le vote de ce décret, le peuple de Paris, soulevé contre les chefs du parti girondin (31 mai), entourait la Convention en armes, et exigeait la suppression de l'organe exécutif de la domination girondine, le Comité des Douze, qui, par ses mesures violentes, avait provoqué l'irritation des Parisiens. Deux jours plus tard, le 2 juin, également sous la pression populaire, la Convention décrétait l'arrestation de vingt-neuf députés du côté droit. Et le lendemain 3 juin, elle ordonnait le renouvellement (par moitié) de tous ses comités.

### II. — Du 31 mai 1793 au 9 brumaire an II (30 octobre 1793).

Elaboration du projet Sieyès-Daunou. Nouvelles influences dans le Comité d'instruction publique. Plan nouveau conçu par Sieyès et Daunou. Décret sur les livres élémentaires (13 juin 1793). — L'instruction publique et la liberté des cultes dans la nouvelle Déclaration des droits de l'homme et dans la constitution républicaine. — Echec du projet Sieyès-Daunou. Présentation par Lakanal, au nom du Comité, du Projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale (26 juin). Election de dix membres du Comité et de six suppléants (27 juin) : composition du Comité pendant l'été de 1793. Hassenfratz attaque le projet du Comité aux Jacobins (30 juin). Le projet du Comité est écarté. Robespierre fait décider que six commissaires seront chargés de présenter un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publique (3 juillet). Ecrits de Lakanal, Hassenfratz, Sieyès et Daunou. — La Commission d'instruction publique, ou Commission des Six. Le plan Lepeletier (13 juillet). Projet de décret sur l'éducation publique, en conformité du plan de Lepeletier, présenté par Robespierre (29 juillet). Rapport de Léonard Bourdon (1er août); décret portant qu'il sera créé des maisons d'éducation commune (13 août). Inaction de la Commission des Six. Activité du Comité d'instruction publique de juillet à septembre 1793. La pétition du 15 septembre 1793. La Convention adjoint quatre membres à la Commission des Six (16 septembre). Les instituts projetés du département de Paris. — La nouvelle Commission (Commission d'éducation nationale). Le Projet de décret sur les écoles nationales, présenté par Romme, au nom de la nouvelle Commission (1er octobre). — Le nouveau Comité d'instruction publique. Dictature du Comité de salut public. Annuaire républicain (5 octobre). Renouvellement intégral du Comité d'instruction publique, auquel la Commission d'éducation nationale est adjointe (15 du premier mois de l'an 2e, 6 octobre). Le décret du 13 août rapporté (28 du premier mois). Adoption d'un décret sur les premières écoles (30 du premier mois) et de plusieurs décrets complémentaires (5, 7 et 9 brumaire an II).

**Elaboration du projet Sieyès-Daunou.** — *Nouvelles influences dans le Comité d'instruction publique.* — Le décret du 3 juin n'était nullement une mesure exceptionnelle, car le renouvellement des comités par moitié eût dû avoir lieu régulièrement tous les deux mois; et si on avait négligé d'y procéder plus tôt, il faut attribuer cette omission au tumulte des incidents journaliers qui, pendant les cinq premiers mois de 1793, avaient laissé à peine à la Convention le temps de respirer. On ne se pressa pas, d'ailleurs, d'exécuter le décret; et, bien que les membres sortants du Comité d'instruction publique, au nombre, cette fois (en raison de circonstances diverses trop longues à expliquer), de dix seulement, — Dusaulx, Villar, Fouché, Daunou, Mercier, Lehardi, Giroust, Martinel, Romme, Wandelaincourt, — eussent été désignés le 6 juin, la proclamation des noms de ceux qui devaient les remplacer n'eut lieu à la Convention que le 27 juin. De la sorte, pendant le mois de juin presque tout entier, le Comité resta composé de la même façon qu'avant les journées mémorables qui venaient de faire passer, dans la Convention, la majorité de droite à gauche.

Sur la proposition du Comité, la Convention vota, le 4 juin, un décret autorisant l'impression, aux frais de l'État, des ouvrages de tous les représentants qui voudraient écrire sur l'instruction publique : aussi voit-on paraître, à partir de cette date, de très nombreuses « Opinions » de députés donnant leur avis soit sur l'organisation de l'instruction publique en général, soit sur tel point spécial (Portiez, Jeanbon Saint-André, Lanthenas, Fouché, Wandelaincourt, Faure, Raffron, Deleyre, etc.).

Cependant, malgré la continuité extérieure et apparente dans la constitution du Comité, une évolution s'opère dans son sein, des idées nouvelles vont se produire, des hommes nouveaux vont substituer leur autorité à celle des membres qui jusqu'alors avaient été les plus écoutés. Condorcet, du 26 mars au 6 avril, avait quitté le Comité d'instruction pour le Comité de défense générale, comme Barère; mais il rentra au Comité d'instruction après la dissolution du Comité de défense (tandis que Barère, lui, était entré au Comité de salut public). Condorcet avait désavoué les violences des Girondins en mai et avait voté, le 31 mai, avec la Montagne et la majorité de la Convention, la suppression du Comité des Douze. Le Comité d'instruction le désigna, le 6 juin, pour présenter avec Chénier un rapport sur la fête de la Fédération que la Convention venait d'ordonner pour le 10 août; mais à partir du 2 juin Condorcet paraît s'être abstenu d'assister aux séances du Comité, ainsi qu'à celles de la Convention. Romme, qui, bien qu'il siégeât à la Convention sur d'autres bancs que Condorcet, partageait ses idées sur l'organisation de l'instruction publique et devait continuer plus tard à s'en faire l'énergique et obstiné champion, n'était plus là : envoyé en mission le 6 mai, il fut mis en arrestation, le 9 juin, par les insurgés du Calvados. Bancal était captif à Coblentz. Fouché était en mission. Rabaut Saint-Etienne, après avoir abandonné, en mai, le Comité d'instruction publique pour entrer au Comité des Douze, avait été décrété d'arrestation le 2 juin, et se tenait caché. Lehardi, lui aussi, avait été décrété d'arrestation le 2 juin. Ces vides devaient permettre à d'autres influences de s'exercer et de prendre le dessus.

Dès le 23 mai Sieyès avait été élu président du Comité, pour un mois, sur le refus d'Arbogast. Il est fort naturel que Condorcet, Barère, Romme, Bancal et Rabaut laissant le champ libre à Sieyès, ce grand constructeur de systèmes ait eu la velléité de substituer, au plan qui jusqu'alors avait eu l'adhésion de la majorité du Comité, un plan nouveau de sa façon. Il trouva un allié dans l'ex-oratorien Daunou : celui-ci, en effet, avait publié trois ans auparavant un plan d'éducation fondé sur le maintien des congrégations enseignantes, et Sieyès pensait sur ce point comme Daunou. Un autre ancien congréganiste, Lakanal, prêtre de la Doctrine, se joignit à Sieyès et à Daunou. Lakanal était jeune et encore inconnu; depuis un mois, néanmoins, il avait plusieurs fois servi d'organe au Comité (17 mai et 22 mai, rapports relatifs à l'Académie des sciences; 6 juin, rapport sur les peines dont doivent être frappés ceux qui dégraderont des monuments des arts; 10 juin, rapport sur le Muséum d'histoire naturelle, etc.), soit qu'il eût recherché ce rôle, soit que l'absence ou l'abstention des rapporteurs ordinaires, Romme, Chénier, Fouché, Arbogast, Lanthenas, le lui eût imposé. Baudin, qui fut élu président le 22 juin, à l'expiration de la présidence de Sieyès, était acquis d'avance à la même cause. Parmi les autres membres du Comité, on ne comptait que trois montagnards prononcés : Léonard Bourdon, David et Mathieu; le reste, Chénier, Bailly, Izoard, Dusaulx, Chasset, Mercier, Giroust, Martinel, les évêques Massieu, Villar, Wandelaincourt, était prêt à accepter l'autorité du penseur qu'entourait encore, à ce moment, un prestige demeuré presque intact. Hassenfratz dira au club des Jacobins, le 30 juin : « Sieyès a écarté tous les hommes instruits du Comité d'instruction

publique ». Le fait est qu'il ne s'y trouvait plus personne pour lui disputer la direction des esprits.

*Plan nouveau conçu par Sieyès et Daunou. — Décret sur les livres élémentaires.* — Le plan que Sieyès fit adopter au Comité consistait à éliminer du système de l'instruction publique les degrés supérieurs de l'enseignement, et à n'instituer aux frais de la nation que des écoles primaires, auxquelles il enlevait ce nom — qui en effet n'eût plus eu de sens — pour les appeler « écoles nationales ». Quant à la création des établissements où les élèves pourraient aller chercher des connaissances plus complètes, Sieyès disait : « On peut s'en rapporter pour cela à l'industrie particulière ». Et il ajoutait : « Le nouveau projet répond suffisamment à toutes les difficultés sérieuses qu'on pouvait lui opposer, par deux dispositions : l'une annonce des encouragements pour les services importants et les grands travaux littéraires, la conservation de certains établissements, tels que les jardins des plantes, les cabinets d'histoire naturelle, les bibliothèques, etc., que leur utilité bien reconnue a mis sous la sauvegarde de l'opinion publique; l'autre disposition accorde, aux enfants des citoyens pauvres qui auront montré le germe du vrai talent dans l'éducation commune, des secours suffisants pour les mettre à portée de se perfectionner auprès des professeurs particuliers, et dans les lycées ou écoles libres. Il est facile de voir qu'un pareil arrangement sauve tout ce qu'il y a d'essentiel à faire aujourd'hui, en attendant des circonstances plus paisibles et une plus grande munificence nationale dans l'établissement de l'instruction publique. » (Sieyès, *Du nouvel établissement public de l'instruction en France*, dans le nº 3 du *Journal d'instruction sociale*, 29 juin 1793.)

Daunou, rallié au système de Sieyès, a expliqué très longuement que le plan de Condorcet avait l'inconvénient de placer l'enseignement public entre les mains d'une corporation de professeurs, d'une « vaste agrégation de lettrés », qui disposerait d'une influence dangereuse : « Elle dicterait la pensée publique, elle administrerait l'opinion ». Pour éviter ce danger, l'enseignement, dès qu'il ne s'agit plus du degré élémentaire, doit rester entre les mains de l'industrie privée. « Au lieu de ces brillantes et dangereuses institutions, je demanderai la liberté, l'égalité et l'abolition des privilèges.... Alors, sous les auspices de la liberté et sous la commune protection des lois, vous verrez s'ouvrir des écoles secondaires, des instituts, des lycées, des académies, et d'un seul mot vous aurez appelé à une grande concurrence, à l'activité la plus féconde, toutes les sciences, tous les arts, toutes les opinions, toutes les méthodes, toutes les industries, tous les talents.... Alors les maîtres et les élèves, réciproquement choisis les uns par les autres, auront, pour se diriger dans leurs travaux, les guides les plus sûrs qui puissent être donnés à l'homme, les goûts et les intérêts. » (Daunou, *Essai sur l'instruction publique*, juillet 1793.)

On est involontairement amené à se dire que, avec le système de Sieyès et de Daunou, ceux qui devaient ouvrir les écoles promises, ceux qui devaient faire de l'enseignement une spéculation privée, c'étaient les restes des congrégations enseignantes, nullement encore désorganisées, toujours en possession de leurs collèges. Romme avait dit, dans son rapport du 20 décembre 1792 : « Si vous n'organisez pas l'instruction publique dans toute son étendue, les collèges se relèveront de leurs décombres..., et ces créations de l'erreur et des préjugés empoisonneront dès sa naissance l'instruction des écoles de nouvelle création ». Par contre, si le plan de Condorcet était adopté, alors les écoles secondaires, les instituts, les lycées, établissements publics et laïques, créés de toutes pièces par la République, administrés par l'autorité civile, seraient substitués aux anciens collèges, aux anciennes universités, qu'ils devaient remplacer; et il deviendrait bien difficile, à ceux des ex-congréganistes qui voudraient fonder des établissements libres, de se maintenir et de prospérer en dehors de la grande organisation nationale.

Une considération encore était invoquée en faveur des établissements publics par leurs partisans. Si l'enseignement secondaire et supérieur était laissé à l'industrie privée, les classes aisées seules pourraient en profiter; il fallait créer un enseignement public, si on voulait, comme le dira la pétition du 15 septembre, « aider les indigents à sortir de leurs souterrains, à descendre de leurs greniers » pour venir s'instruire (p. 391).

C'était, disaient Sieyès et Daunou, par éloignement pour toute autorité chargée de contrôler la pensée humaine et la distribution des connaissances, c'était parce qu'ils ne voulaient pas laisser se constituer « une régie des progrès de l'esprit humain, une entreprise de perfectionnement de la raison nationale » (Daunou, *Essai sur l'instruction publique*), qu'ils repoussaient le plan de Condorcet. Cependant eux aussi voulaient qu'il existât une autorité centrale chargée de diriger l'enseignement. Le plan de Sieyès instituait, à Paris, une Commission centrale de l'instruction publique, composée de douze membres nommés par le Conseil exécutif; cette commission devait être renouvelée annuellement par tiers, les membres sortants seraient rééligibles, et la nomination annuelle serait faite par le Conseil exécutif, sur une liste double présentée par la commission elle-même. Au-dessous de la Commission centrale, il y aurait dans chaque district un bureau d'inspection chargé de la surveillance et de la partie administrative des écoles nationales; ce bureau, composé de trois membres, serait élu par le conseil administratif du district et renouvelé par tiers à chaque renouvellement de l'administration, le membre sortant étant rééligible. Le bureau d'inspection nommerait et destituerait les instituteurs, d'accord avec l'administration du district; en cas de conflit entre cette administration et le bureau, la Commission centrale déciderait. De peur qu'on n'accusât le Comité d'instruction publique d'avoir voulu, en proposant la Commission centrale et les bureaux d'inspection, créer des places richement dotées, les auteurs du nouveau projet avaient eu soin d'ajouter : « Le salaire des membres de la Commission centrale et des bureaux d'inspection *est le même que celui des instituteurs* ».

A côté de l'institution des « écoles nationales », Sieyès en rêvait une autre, à laquelle il attribuait une importance capitale : c'était celle des fêtes, qui, à ses yeux, étaient le plus puissant moyen « de s'emparer des idées et des mœurs publiques, pour les mettre en accord avec une constitution républicaine ». Daunou a constaté expressément que la partie relative aux fêtes, dans le nouveau plan d'instruction, était l'œuvre spéciale et personnelle de Sieyès. Celui-ci avait dressé un programme comprenant quinze fêtes de canton, dix fêtes de district, dix fêtes de département, et cinq fêtes générales, en tout quarante. Quelques-unes d'entre elles témoignaient, de la part de leur inventeur, d'une imagination assez bizarre : ainsi la fête des animaux compagnons de l'homme, celle du perfectionnement du langage, celle de l'invention de l'écriture, celle de la nature visible. Mais, s'il se montrait novateur en cette matière, Sieyès se refusait d'autre part à une réforme dont on commençait à parler et qui lui paraissait chimérique, celle du vieux calendrier grégorien. L'une des fêtes de son projet était placée « au jour de l'an ». Lequinio fit à ce sujet (le 2 juillet) cette observation : « Je ne sais pourquoi votre Comité vous propose de fêter le premier jour de l'an; mais, si vous croyez utile de rappeler à l'homme une époque à laquelle il commence à compter l'année, je crois que vous ne pouvez vous dispenser de changer cette époque... : détruisez une ère établie sur la superstition et l'ignorance, et que la nature seule vous indique celle que vous devez choisir ». Sieyès répondit : « Le temps n'est pas venu de faire des changements dans la division de l'année; nos habitudes, nos rapports si multipliés avec les habitudes des peuples environnants et des siècles qui ont précédé immédiatement le nôtre, se présentent, à cet égard, comme une masse trop effrayante à remuer. Nous avons cru devoir nous contenter de notre calendrier. » (*Journal d'instruction sociale*, nº 5, 6 juillet 1793.)

Il faut noter un détail caractéristique. Condorcet, dans le projet de décret présenté à la Législative, parlait encore d'un enseignement religieux; il avait dit : « La religion sera enseignée dans les temples, par les

ministres respectifs des différents cultes ». Le projet du premier Comité d'instruction publique de la Convention avait dit également : « L'enseignement devant être commun à tous les citoyens, sans distinction de culte, tout ce qui concerne les cultes religieux ne sera enseigné que dans les temples ». Dans le projet nouveau, la mention même de la religion a disparu : Sieyès, Daunou, Lakanal, précisément parce qu'ils avaient été prêtres, prenaient à l'égard du culte une attitude nettement hostile.

Les procès-verbaux du Comité ne nous disent absolument rien concernant la préparation de ce projet, que l'on voit surgir brusquement et tout d'une pièce dans sa séance du 25 juin. Les bases doivent en avoir été arrêtées déjà dans la première moitié de juin, car, le 13, le Comité fit voter à la Convention un décret sur les livres élémentaires, où il n'est plus question, comme dans le projet de décret présenté par Arbogast en décembre 1792, de livres destinés aux écoles primaires, aux écoles secondaires et aux instituts, mais simplement « des livres élémentaires destinés à l'enseignement national » ; c'est donc que dès ce moment, dans la pensée du Comité, il ne doit plus y avoir « qu'un seul degré d'instruction nationale », et il ne faut pas de « livres élémentaires autres que ceux destinés aux premières écoles » (Daunou, *Essai sur l'instruction publique*).

Voici la substance du décret du 13 juin :

« Il sera ouvert un concours pour la composition des livres élémentaires destinés à l'enseignement national. — Il sera formé une commission d'hommes éclairés pour juger, entre les différents ouvrages qui seront envoyés, ceux qui mériteraient la préférence. — Cette commission sera nommée par le Comité d'instruction publique, sous l'approbation de la Convention. — La Commission, de concert avec le Comité d'instruction publique, arrêtera le plan des ouvrages élémentaires. Ces programmes seront rendus publics. — Il sera accordé des récompenses nationales à ceux qui auront présenté les meilleurs ouvrages élémentaires. »

Ce décret ne reçut pas d'exécution immédiate.

**L'instruction publique et la liberté des cultes dans la nouvelle Déclaration des droits de l'homme et dans la constitution républicaine.** — Les cinq commissaires élus le 30 mai et adjoints au Comité de salut public pour rédiger un plan de constitution présentèrent leur projet à la Convention dès le 10 juin. En tête de ce projet, ils avaient placé la Déclaration des droits de l'homme votée le 29 mai. Mais le 18 juin, Robespierre demanda que le Comité de salut public fût chargé de reviser la Déclaration des droits, dont plusieurs articles, disait-il, ne cadraient plus avec la constitution; sa proposition fut adoptée. Le même jour, la Convention discuta le chapitre XXVI de la constitution, intitulé *Garantie des droits*. L'article 1[er] de ce chapitre disait : « La constitution garantit à tous les Français le droit de se réunir en sociétés populaires, la jouissance de tous les droits de l'homme ». Robespierre fit ajouter à cet article « une instruction commune » (en faisant observer que « les collèges ont été des pépinières de républicains ») et « des secours publics ». Le Girondin Boyer-Fonfrède demanda qu'on y ajoutât « la liberté des cultes » ; mais Levasseur (de la Sarthe) s'écria : « Ne parlez point de cultes dans la constitution ; le peuple français n'en reconnaît d'autre que celui de la liberté et de l'égalité » ; Robespierre fit observer que des conspirateurs pourraient tirer de l'article constitutionnel qui consacrerait la liberté des cultes le moyen d'anéantir la liberté publique, en formant des associations contre-révolutionnaires déguisées sous des formes religieuses; il proposa l'ordre du jour, motivé sur ce que le principe de la liberté des opinions est consacré dans la Déclaration des droits; Boyer-Fonfrède se rallia à l'ordre du jour ainsi motivé.

Ce fut le 23 juin que, par l'organe de Hérault de Séchelles, le Comité de salut public soumit à la Convention le texte de la nouvelle Déclaration que le décret du 18 juin l'avait chargé de présenter. Cette nouvelle rédaction contenait un article 7 emprunté, avec une addition, au second alinéa de l'article 4 du projet de Déclaration lu aux Jacobins par Robespierre le 21 avril : l'alinéa de Robespierre énumérait deux droits qui « ne peuvent être interdits », à savoir celui de manifester sa pensée et ses opinions soit par la voie de la presse, soit de toute autre manière, et celui de s'assembler paisiblement; mais le Comité y avait ajouté un troisième droit dont Robespierre n'avait pas parlé, le « libre exercice des cultes ». Quant à l'article relatif à l'instruction (art. 23), c'était un amalgame de l'article 22 de la Déclaration du 29 mai, et de l'article 14 du projet de Déclaration de Robespierre du 21 avril; il était ainsi conçu : « L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. » La nouvelle Déclaration fut adoptée séance tenante.

On vient de voir que le 18 juin la Convention avait refusé de placer la liberté des cultes parmi les libertés garanties par la constitution ; mais puisque le Comité de salut public avait inscrit le libre exercice des cultes dans la rédaction définitive de la Déclaration, il avait dû naturellement le faire entrer aussi dans l'article constitutionnel de la garantie des droits; et cette fois personne ne fit d'objections. Voici le texte définitif de cet article, voté le 24 juin, jour où fut adopté l'ensemble de la constitution républicaine :

« Art. 122. — La constitution garantit à tous les Français l'égalité, la liberté, la sûreté, la propriété, la dette publique, le libre exercice des cultes, une instruction commune, des secours publics, la liberté indéfinie de la presse, le droit de pétition, le droit de se réunir en sociétés populaires, la jouissance de tous les droits de l'homme. »

**Echec du projet Sieyès-Daunou.** — *Présentation par Lakanal, au nom du Comité, du Projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale.* — Le 25 juin, le Comité de salut public décidait « qu'il serait proposé à la Convention de mettre à l'ordre du jour le rapport sur l'instruction publique jusqu'à ce qu'il soit entièrement décrété » ; et le même soir, à la séance du Comité d'instruction, Lakanal recevait le mandat de présenter le lendemain à l'assemblée le projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale. En conséquence, le mercredi 26 juin, Lakanal fit lecture à la Convention du projet de décret. Ce projet comprenait soixante-neuf articles, divisés en dix chapitres : 1° Institution des écoles nationales; 2° Bureau d'inspection; 3° Des instituteurs; 4° De la Commission centrale de l'instruction publique; 5° Instruction et régime des écoles nationales; 6° Des élèves de la patrie; 7° Ecoles particulières et libres; 8° Des bibliothèques et autres établissements d'instruction publique; 9° Des fêtes républicaines particulières et communales; 10° Des fêtes nationales. La Convention ordonna l'impression du projet et décida que la discussion s'ouvrirait le lundi 1[er] juillet. Nous ne reproduisons pas le détail des articles, puisque le plan de Sieyès ne fut pas alors adopté : mais nous retrouverons dix-sept mois plus tard, dans le décret du 27 brumaire an III, la plupart des dispositions des chapitres I, II, III et V de ce projet du 26 juin 1793, textuellement ou presque textuellement reproduites.

Lakanal avait fait précéder la lecture du projet de décret d'un court « discours préliminaire », qui ne contenait que d'insignifiantes généralités, et dont voici la première phrase : « L'éducation d'un peuple libre doit être jetée en quelque sorte dans le moule de sa constitution pour imprimer de bonne heure à l'âme des citoyens la forme nationale et leur donner les habitudes de la liberté ». Ce discours ne fut pas imprimé; il a été publié pour la première fois en 1904 au tome V des *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention*, p. 662.

C'était à dessein que Lakanal avait été choisi comme rapporteur, tandis que Sieyès se tenait dans la coulisse. Sieyès, taciturne par calcul, évitait systématiquement de prendre part aux discussions publiques. Daunou avait aussi des raisons pour ne pas se mettre en avant; les opinions politiques qu'il professait lui commandaient une réserve prudente : il venait de signer la protestation secrète, dite des Soixante-treize, contre les événements du 31 mai et du 2 juin, et ne

devait pas tarder à devenir suspect (il sera arrêté le 3 octobre avec soixante-deux co-signataires de cette pièce, dont deux autres membres du Comité, Dusaulx et Mercier). Lakanal, au contraire, nature exubérante et toute en dehors, ne demandait qu'à paraître; aussi avait-il accepté sans hésiter le rôle de rapporteur, qui devait le mettre en vue. Il passait pour un républicain avancé et avait l'oreille de la majorité.

Sieyès avait sans doute espéré que, les anciens amis de Condorcet se trouvant pour la plupart écartés de la Convention, le nouveau projet du Comité rencontrerait peu d'adversaires. Il s'était trompé; une opposition énergique se manifesta, et, chose passablement inattendue pour la majorité du Comité, cette opposition vint du côté de la Montagne, aux membres de laquelle le projet cependant avait été communiqué d'avance dans une séance particulière du groupe des représentants montagnards, qui s'assemblaient périodiquement en une espèce de club parlementaire appelé « la Réunion ».

*Election de dix membres du Comité et de six membres suppléants : composition du Comité pendant l'été de* 1793. — Le 27 juin furent proclamés les noms des dix membres qui devaient remplacer les membres sortants et compléter le nombre de vingt-quatre. Ce furent : Fouché, Daunou, Villar et Romme, membres sortants réélus (Fouché et Romme étaient absents); et six membres nouveaux, Lejeune (de l'Indre), l'évêque Grégoire, le pasteur protestant Julien (de Toulouse), le curé Bassal, le médecin Prunelle, et le notaire Boutroue. Il y eut en outre six suppléants : Albouy, Sergent, Chasles, Thirion, Petit et Basire. Les vingt-quatre membres titulaires, à partir du 27 juin, furent donc : Condorcet, Sieyès, Chasset, Bailly, Massieu, Lakanal, Léonard Bourdon, Lanthenas, Arbogast, Baudin, Izoard, Mathieu, Chénier, David, membres restants; Fouché, Daunou, Villar, Romme, Lejeune, Grégoire, Julien, Bassal, Prunelle, Boutroue, élus du 27 juin. De ces vingt-quatre, cinq ne siégèrent pas : Condorcet (il sera décrété d'arrestation le 7 juillet), Chasset (qui se rendit à Lyon au commencement de juillet pour y préparer l'insurrection contre la Convention), Massieu, Fouché et Bassal (ces trois derniers en mission). Par contre, les six suppléants prirent tous successivement séance au Comité, auquel la Convention adjoignit encore Fourcroy (30 juillet) et Guyton (4 août). Le Comité d'instruction comprenait donc vingt-sept membres au moment où sera décrété son renouvellement intégral (13 septembre : voir p. 393.)

*Hassenfratz attaque le projet du Comité aux Jacobins.* — Le dimanche 30 juin, le chimiste Hassenfratz, celui qui, le 1er juin, avait été l'orateur de la députation envoyée par le département et les sections de Paris pour demander à la Convention le décret d'accusation contre vingt-sept représentants girondins, attaqua vivement, dans la Société des Jacobins, le plan du Comité : « Il faut que vous sachiez, dit-il, que Lakanal n'en est pas l'auteur; le père de ce projet est le prêtre Sieyès, dont vous connaissez la perfidie. Cet homme s'est conduit avec une constante duplicité; il a joué l'amour de la liberté, et il était gangrené d'aristocratie. » Hassenfratz dénonça surtout l'institution projetée d'une Commission centrale : « Dix-huit ou vingt membres rouleront perpétuellement sur eux-mêmes, ils pourront désigner ceux qui leur plairont, et ils formeront ainsi une coterie, de manière que l'arme la plus redoutable sera dans les mains d'une corporation qui dirigera la République.... C'est un nouveau sommet d'aristocratie que Sieyès veut établir à l'instar de la Sorbonne, afin de diriger à son gré l'esprit public. » Ainsi le reproche adressé au plan de Condorcet par ses adversaires était retourné, et non sans vraisemblance, contre le système proposé par Sieyès. Hassenfratz critiquait ensuite le mode d'instruction : le Comité ne s'était pas préoccupé « d'exercer les jeunes républicains au travail et aux arts », il ne proposait pas « un mode d'éducation propre aux arts et métiers », ce qui était pourtant la partie essentielle de l'instruction publique; par contre, il semblait attacher une haute importance au chant et à la danse, comme s'il s'agissait « de faire des jeunes Français des pantins, des chanteurs et des danseurs ».

*Le projet du Comité est écarté. Robespierre fait décider que six commissaires seront chargés de présenter un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publique. — Écrits de Lakanal, Hassenfratz, Sieyès et Daunou.* — Les critiques de Hassenfratz, que les Jacobins accueillirent avec faveur, émurent le Comité. Il s'empressa de modifier son projet sur quelques points. Il ne pouvait pas supprimer la Commission centrale, pivot de toute l'organisation projetée; mais il pensa qu'en la faisant nommer directement par le Corps législatif, et non plus par le Conseil exécutif, il apaiserait certaines susceptibilités. Il supprima l'article où il était dit que « les élèves seraient particulièrement exercés au chant et à la danse, de manière à pouvoir figurer dans les fêtes nationales », et en ajouta un autre portant que « les élèves aideraient quelquefois, dans leurs travaux domestiques ou champêtres, les pères ou les mères de famille que leurs infirmités ou leurs maladies empêcheraient de s'y livrer ». Enfin, sur les quarante fêtes primitivement proposées, il en retrancha dix, en particulier celle des « animaux compagnons de l'homme », qui avait, paraît-il, excité l'hilarité de la Convention.

Le projet du Comité, retouché ainsi dans la nuit du dimanche au lundi, ne fut distribué aux membres de la Convention que le lundi après l'ouverture de la séance. Aussi, sur l'observation, faite par un membre, qu'il n'avait pas été possible de le méditer, la discussion, au lieu de commencer ce jour-là, fut-elle renvoyée au lendemain mardi 2 juillet.

Le 2 juillet, deux orateurs furent entendus, Coupé (de l'Oise) et Lequinio; ils parlèrent tous les deux contre le plan du Comité.

La discussion continua le lendemain 3 juillet. Charles Duval combattit le projet du Comité, et lut un plan de sa façon. Robespierre proposa que la Convention élût six commissaires, chargés de présenter, sous huit jours, un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publique (c'était ainsi qu'on avait procédé pour la constitution). La proposition de Robespierre fut décrétée. Le projet de Sieyès était écarté.

Lakanal ne pardonna pas à Robespierre le décret du 3 juillet, dont il fut blessé comme d'une injure personnelle, — bien que la Convention, ainsi qu'on va le voir, pour ménager son amour-propre, l'eût nommé l'un des six commissaires chargés de présenter le plan d'éducation et d'instruction publique. Sieyès ayant, dans le *Journal d'instruction sociale*, publié deux articles, écrits, l'un avant la présentation de son projet à la tribune de la Convention, et le second après que ce projet eut été corrigé à la suite des critiques de Hassenfratz, Lakanal fit siens les articles de Sieyès et les reproduisit, dans les premiers jours de juillet, en une brochure qu'il intitula *Lakanal à ses collègues*. Il était, dit-il dans l'introduction de cette brochure, occupé à retoucher pour l'impression son discours du 26 juin, lorsqu'il lut dans un journal « l'exposé fidèle et lumineux rédigé par un publiciste célèbre »; aussitôt, sans balancer, il résolut de donner ce « travail précieux » à la place du sien : car, « quand on a trouvé le bon, chercher autre chose, ce serait chercher le mauvais ». Lakanal termine sa brochure par ces mots : « Voilà donc le plan qui a été dénoncé comme aristocratique, dans une société célèbre, le dimanche 30 juin dernier? C'est aux membres de cette société, qui l'ont lu, et au public, à juger lequel est aristocratique du plan ou de la dénonciation. »

Hassenfratz, de son côté, publia un petit écrit intitulé *Réflexions sommaires sur l'éducation publique, par le républicain J.-H. Hassenfratz* : il y reproduisit les critiques qu'il avait présentées le 30 juin aux Jacobins, en insistant particulièrement sur la nécessité d'organiser l'éducation industrielle : « Ce n'est pas avec des fêtes que les Anglais sont parvenus à acquérir une grande prépondérance sur la balance politique de l'Europe, que les Etats-Unis de l'Amérique deviennent un peuple florissant : c'est en donnant à leur industrie nationale tout le développement qu'elle était susceptible de prendre. Craignons que l'on ne nous amollisse, que l'on ne nous maintienne

dans une sécurité profonde avec des fêtes, et que, nous conduisant de plaisir en plaisir, on ne couvre de roses les chaînes que nous avons rompues et que l'on ne cesse de vouloir nous faire reprendre. La plus belle fête que l'on puisse donner à la République française est d'organiser l'éducation des arts et métiers, de donner un grand essor à l'industrie nationale, de l'activité à nos fabriques, à notre commerce, et de détruire pour jamais la tyrannie, les intrigues, et tous les germes de division qui existent parmi nous. »

Daunou, à son tour, crut devoir exposer son opinion sur la question, et le faire avec quelque développement : et de même qu'il avait publié, au cours de la première discussion sur la constitution, un *Essai sur la constitution*, il voulut donner, comme sa contribution au débat sur l'éducation, un *Essai sur l'instruction publique*. Cette brochure, dans laquelle il reprenait pour son compte personnel le projet du Comité, parut dans la seconde moitié de juillet ; mais elle ne semble avoir exercé aucune influence, alors, sur l'opinion de la majorité de la Convention.

Quant à Sieyès, après ses articles du *Journal d'instruction sociale*, il rentra dans le silence. Ce ne fut que beaucoup plus tard (*Notice sur la vie de Sieyès*, écrite par lui-même en messidor an II et publiée seulement en pluviôse an III) qu'il exhala ses rancunes en racontant à sa façon ce qui s'était passé. Voici son récit : « Il [Sieyès] a essayé plusieurs fois d'être utile autrement que par sa simple assiduité aux séances. Parmi ses tentatives, toutes infructueuses, nous citerons son rapport du 13 janvier 1793, sur l'*organisation provisoire du ministère de la guerre*, rapport accueilli d'abord par un silence d'inquisition autant que de curiosité, calomnié ensuite jusqu'au ridicule, et repoussé finalement par tous les partis. Il a travaillé à organiser *un nouvel établissement d'instruction publique* ; ce qu'il ne faut pas confondre avec la manie incurable de fixer dogmatiquement et de décréter législativement la *matière* de l'instruction. Son plan était, au moment où il a paru, le plus court ; c'est encore le plus complet de ceux qui ont été présentés. Le Comité d'instruction, après l'avoir adopté, chargea un autre de ses membres, bien voulu à l'assemblée, d'en faire le rapport à la tribune. Il ne fut pas mal reçu ; la Convention en ajourna la discussion à un jour assez prochain. Le rapporteur, se conformant à la prudence des temps, crut devoir le soumettre d'avance à l'assemblée dite la *réunion*, où, après quelques amendements, il n'y eut de partage d'opinion que sur la manière de le faire décréter en masse, ou article par article. Le lendemain ou le surlendemain, le hasard amène le nom de Sieyès à propos du plan d'instruction. On se demande assez vivement dans certains groupes : « Est-ce lui qui l'a fait ? — Oui. » Aussitôt les dispositions changent. On a l'air de se défier des vues, des intentions. On lit, on relit. Le singe retournant un miroir, pour chercher derrière, n'est pas plus plaisant. A force de regarder et de soupçonner, on croit entrevoir quelque chose. On est bientôt certain qu'il doit y avoir dans cette rédaction un plan complet de contre-révolution et de fédéralisme. Le rapporteur est vivement tancé pour avoir osé présenter à la tribune quelque chose qui n'est pas d'un membre de la Montagne. C'est comme si on lui avait tendu un piège. L'affaire devient importante. On la traite révolutionnairement. Ceux qui cherchaient une occasion croient l'avoir trouvée. Le mot d'ordre est donné. Les nouveaux *patriotes* courent le 30 juin aux Jacobins entendre une déclamation vraiment délirante de l'orateur Hassenfratz contre Sieyès. Les journaux répètent la déclamation et refusent le plan. Le jour suivant, sur la demande formelle de Robespierre, à la Convention, ce projet est rejeté haut la main et sans discussion. Le Comité de salut public enfin ne manque pas d'exclure Sieyès [en octobre] du Comité d'instruction, où il avait été placé par un décret spécial de la Convention [du 28 février]. » Il y a une erreur dans l'avant-dernière phrase de l'extrait de la *Notice* qui vient d'être reproduit. Le discours de Hassenfratz aux Jacobins est du 30 juin : or ce n'est pas « le jour suivant » (1er juillet) que Robespierre prit la parole à la Convention et fit écarter le plan de Sieyès : ce fut seulement, comme on l'a vu, le 3 juillet. Cette erreur a été reproduite par Lakanal en brumaire an III dans le rapport précédant le projet de décret sur les écoles primaires (p. 408).

**La Commission d'instruction publique, ou Commission des Six.** — *Le plan Lepeletier.* — La nomination des six commissaires pour l'éducation et l'instruction publique, décrétée le 3 juillet, eut lieu le 6 juillet. Aucun journal n'en fait mention ; mais le procès-verbal de la Convention relate en ces termes cet acte important :

« Un membre demande qu'on procède à l'instant à la nomination des six membres qui doivent former la Commission chargée de présenter, dans le plus court délai, un plan d'éducation nationale. Un autre membre propose que le bureau fasse la liste des six candidats pour la soumettre à la Convention : ce qui est décrété.

« ... Conformément au décret rendu dans cette séance, le bureau présente la liste des membres qui doivent composer la Commission chargée de faire un plan d'éducation nationale : ces membres sont les citoyens Jeanbon Saint-André, Lavicomterie, Saint-Just, Rühl, Lakanal, Grégoire. La liste, mise aux voix, est adoptée. »

Lavicomterie n'accepta pas sa nomination ; la Convention le remplaça, le 8, par Coupé (de l'Oise). Le 10, l'assemblée renouvela le Comité de salut public, en le réduisant à neuf membres, qui furent Jeanbon Saint-André, Barère, Gasparin, Couthon, Hérault de Séchelles, Thuriot, Prieur (de la Marne), Saint-Just, Robert Lindet. Par conséquent, Jeanbon Saint-André et Saint-Just ne purent pas continuer à faire partie de la Commission des Six : ils y furent remplacés, le 11, par Robespierre et Léonard Bourdon.

C'est à ce moment qu'on voit surgir le plan d'éducation commune de Michel Lepeletier.

L'existence de ce plan avait été révélée dès le 24 janvier par Félix Lepeletier, dans le discours qu'il prononça aux funérailles de son frère : il avait annoncé que Michel Lepeletier laissait un ouvrage, presque achevé, sur l'éducation nationale, qui serait bientôt rendu public. Le 21 février, après avoir reçu de Félix Lepeletier l'hommage du buste de son frère assassiné, la Convention avait décrété que, « lorsqu'elle s'occuperait de l'instruction publique, elle entendrait l'ouvrage de Michel Lepeletier par l'organe de son frère ». Depuis ce moment, Félix Lepeletier avait à plusieurs reprises, mais toujours inutilement, sollicité la Convention de tenir sa promesse et de lui accorder audience à sa barre. Enfin, le 3 juillet, évidemment à son instigation, Chabot avait demandé que la Convention fixât un jour où Félix Lepeletier pourrait venir lire l'ouvrage de son frère ; mais l'assemblée ne crut pas devoir accéder à cette prière : elle décréta seulement que « l'ouvrage de Michel Lepeletier sur l'instruction publique serait imprimé aux frais de la République, et distribué à ses membres ». Cela ne faisait pas l'affaire de Félix Lepeletier, qui ne voulait pas se dessaisir du précieux manuscrit. Sur ces entrefaites, le 12 juillet, Robespierre, devenu la veille membre de la Commission des Six, rencontra Félix Lepeletier dans le jardin des Tuileries, et lui témoigna un vif désir de connaître l'ouvrage de son frère sur l'éducation. Lepeletier consentit à le lui prêter, et, le lendemain 13, sans l'avoir prévenu, Robespierre fit lecture à la tribune de l'assemblée du plan qui lui avait été confié la veille. Félix Lepeletier fut très irrité de ce procédé ; il raconte ainsi l'incident dans une note de l'édition des œuvres de son frère Michel (1826) : « La Convention nationale avait décrété que je serais appelé à la tribune pour faire la lecture du plan de mon frère. Flatté d'un tel honneur, j'attendais ses ordres, lorsque, le 12 juillet 1793, je rencontrai le représentant Roberspierre (*sic*), vers les trois heures après midi, dans le jardin des Tuileries. M'ayant aperçu, il vint à moi et me dit : « Quand nous ferez-» vous donc connaître, citoyen, l'ouvrage de feu votre » frère sur l'éducation ? — J'attends, citoyen repré-» sentant, les ordres de l'assemblée. — Je tiens infini-» ment à le connaître », ajouta-t-il ; « voulez-vous me le » confier ? » Je lui dis que je m'étais promis de ne le

faire voir à personne avant de le soumettre à la Convention. Il insista beaucoup; je résistai longtemps. Enfin je cédai, mais avec promesse de sa part qu'il me le rendrait le lendemain à pareille heure. Je le lui envoyai. Quel fut mon étonnement, le lendemain, d'entendre, sur les cinq heures, les crieurs de journaux faire retentir les rues de Paris de ces paroles foudroyantes pour moi : *Grand rapport à l'assemblée du plan de Michel Lepeletier sur l'éducation publique, par Maximilien Robespierre.* Je ne me possédais que difficilement. Je fus chez lui, et, l'abordant, encore très ému, je lui reprochai son manque de parole. « Ce plan est si beau », me dit-il, « que je n'ai » pu résister. C'est admirable, c'est le premier ou- » vrage qui soit à la hauteur de la République ! » Tout cela ne me calmait pas. « Est-ce que vous trou- » vez mauvais ce que j'ai fait ? » me dit-il. — « La » chose qui me porte à excuser votre procédé, c'est » que votre popularité augmente l'espoir que j'ai de » voir adopter par la Convention les vues de mon » frère sur un objet aussi important pour la patrie. » Le mot « excuser » lui déplut sans doute. Sa figure s'en ressentit : je le quittai. Mais il était homme à garder rancune, et je m'en aperçus. » Il semble bien que le plus rancunier des deux ait été Félix Lepeletier.

Il n'existe pas de procès-verbaux de la Commission des Six, en sorte que nous ne connaissons pas le détail de ses délibérations. Mais il est bien certain que, si Robespierre fit lecture à la Convention, le 13 juillet, du plan de Michel Lepeletier, ce fut parce que la Commission l'y avait autorisé. Il eut d'ailleurs soin d'annoncer que c'était au nom de la Commission qu'il parlait.

« Citoyens, — dit Robespierre avant de commencer sa lecture, — votre Commission d'instruction publique sera bientôt en état de vous présenter l'ensemble du travail important dont vous l'avez chargée. Elle a cru dès aujourd'hui devoir présenter à la nation et à vous un garant de ses principes et payer un juste tribut à l'impatience publique, en mettant sous vos yeux l'ouvrage d'un homme illustre, qui fut notre collègue.... Vous allez entendre Lepeletier dissertant sur l'éducation nationale; vous allez le revoir dans la plus noble partie de lui-même. En l'écoutant, vous sentirez plus douloureusement la grandeur de la perte que vous avez faite. »

Nous donnons ci-après du travail de Lepeletier quelques extraits qui permettront de se faire une idée suffisante du système d'éducation qui y était exposé.

« J'avoue — disait Lepeletier en débutant — que ce qui a été dit jusqu'ici ne remplit pas l'idée que je me suis formée d'un plan complet d'éducation. J'ai osé concevoir une plus vaste pensée; et, considérant à quel point l'espèce humaine est dégradée par le vice de notre ancien système social, je me suis convaincu de la nécessité d'opérer une entière régénération, et, si je peux m'expliquer ainsi, de créer un nouveau peuple.

« ... Tout le système du Comité [Lepeletier parle du plan du premier Comité, emprunté à Condorcet] porte sur cette base, l'établissement de quatre degrés d'enseignement, savoir : les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts, les lycées. Je trouve dans ces trois derniers cours un plan qui me paraît sagement conçu; mais avant ces degrés supérieurs, qui ne peuvent devenir utiles qu'à un petit nombre d'hommes, je cherche une instruction générale pour tous, convenable aux besoins de tous, une éducation vraiment et universellement nationale; et j'avoue que le premier degré que le Comité nous propose, sous le nom d'écoles primaires, me semble bien éloigné de présenter tous ces avantages.

« ... Les enfants domiciliés dans la ville, le bourg, le village où sera située l'école primaire, seront bien plus à portée des leçons, en profiteront et bien plus souvent, et bien plus constamment; ceux au contraire qui habitent les campagnes et hameaux ne pourront pas les fréquenter aussi habituellement, à raison des difficultés locales, des saisons et d'une foule d'autres circonstances.

« Une bien plus grande inégalité va s'établir encore à raison des diverses facultés des parents; et ici les personnes aisées, c'est-à-dire le petit nombre, auront tout l'avantage. Quiconque peut se passer du travail de son enfant pour le nourrir, a la facilité de le tenir aux écoles tous les jours et plusieurs heures chaque jour; mais quant à la classe indigente, comment fera-t-elle ? Cet enfant pauvre, vous lui offrez bien l'instruction; mais avant, il lui faut du pain; son père laborieux s'est privé d'un morceau pour le lui donner, mais il faut que l'enfant gagne l'autre; après avoir passé aux champs une journée pénible, voulez-vous que, pour repos, il s'en aille à l'école, éloignée peut-être d'une demi-lieue de son domicile?

« ... Je demande que vous décrétiez que depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants, sans distinction et sans exception, seront élevés en commun aux dépens de la République; et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, recevront mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins. Par le mode suivant lequel je vous proposerai de répartir la charge de ces établissements, presque tout portera sur le riche, la taxe sera presque insensible pour le pauvre. Ainsi vous atteindrez les avantages de l'impôt progressif que vous désirez établir; ainsi, sans convulsion et sans injustice, vous effacerez les énormes disparités de fortune dont l'existence est une calamité publique.

« Prolonger l'instruction publique jusqu'à la fin de l'adolescence est un beau songe; quelquefois nous l'avons rêvé délicieusement avec Platon, quelquefois nous l'avons vu avec enthousiasme réalisé dans les fastes de Lacédémone; quelquefois nous en avons trouvé l'insipide caricature dans nos collèges; mais Platon ne faisait que des philosophes, Lycurgue ne faisait que des soldats, nos professeurs ne faisaient que des écoliers. La République française a besoin de faire des hommes de tous les états : alors ce n'est plus dans les écoles qu'il faut les renfermer, c'est dans les divers ateliers, c'est sur la surface des campagnes qu'il faut les répandre; toute autre idée est une chimère qui, sous l'apparence trompeuse de la perfection, paralyserait des bras nécessaires, anéantirait l'industrie, amaigrirait le corps social, et bientôt en opérerait la dissolution.

« Dans un moment je parlerai de l'éducation supplémentaire, offerte à tous les jeunes citoyens sans exceptions. Je parlerai aussi des cours d'études auxquels un petit nombre pourra se trouver porté par son goût, ses facultés ou son talent. Mais tout cela est pour l'adolescence; tout cela est la suite de l'institution publique : il faut d'abord, pour tous, que le cours entier de l'institution ait été parcouru.

« Je reviens maintenant au mode d'en organiser les établissements.

« Dans les villes pour chaque section, pour chaque canton dans les campagnes, d'ordinaire une seule maison d'institution pourra suffire. Chaque établissement contiendra quatre à six cents élèves.

« Le plus grand éloignement sera au plus de deux ou trois lieues; ainsi les parents pourront souvent et facilement revoir le dépôt qu'ils auront confié à la patrie, et l'austérité de l'institution républicaine ne coûtera pas un regret à la nature.

« Ici s'élève une question bien importante. L'institution publique des enfants sera-t-elle d'obligation pour les parents, ou les parents auront-ils seulement la faculté de profiter de ce bienfait national ?

« D'après les principes, tous doivent y être obligés.

« Pour l'intérêt public, tous doivent y être obligés.

« Dans peu d'années, tous doivent y être obligés.

« Mais dans le moment actuel, il vous semblera peut-être convenable d'accoutumer insensiblement les esprits à la pureté des maximes de notre nouvelle constitution. Je ne vous le propose qu'à regret; je soumets à votre sagesse une modification que mon désir intime est que vous ne jugiez pas nécessaire. Elle consiste à décréter que d'ici à quatre ans l'institution publique ne sera que facultative pour les parents. Mais ce délai expiré, lorsque nous aurons acquis, si je puis m'exprimer ainsi, la force et la ma-

turité républicaine, je demande que quiconque refusera ses enfants à l'institution commune soit privé de l'exercice des droits de citoyen pendant tout le temps qu'il se sera soustrait à remplir ce devoir civique, et qu'il paie en outre double contribution dans la taxe des enfants.

« Il vous sera facile de placer ces établissements dans les édifices appartenant à la nation, maisons religieuses, habitations d'émigrés, et autres propriétés publiques.

« Je voudrais encore qu'à défaut d'autre ressource, les vieilles citadelles de la féodalité s'ouvrissent pour cette intéressante destination.

« ... D'après les calculs que j'ai faits, il m'a semblé qu'un maître pour cinquante enfants suffirait. Les enfants seront classés de manière que les plus âgés puissent soulager le maître dans ses fonctions, surveiller les plus jeunes, aider pour les répétitions.... Chaque maître aura sous lui un égal nombre d'enfants de différents âges. Il sera indépendant des autres maîtres, comme aussi son autorité se bornera aux enfants qui lui seront confiés. »

Pour l'éducation physique, Lepeletier recommande en premier lieu un genre de vie et des exercices qui donnent au corps la santé et la vigueur.

« Après la force et la santé, ajoute-t-il, il est un bien que l'institution publique doit à tous, je veux dire l'accoutumance au travail. Je ne parle point ici de telle ou telle industrie particulière; mais j'entends, en général, ce courage pour entreprendre une tâche pénible, cette action en l'exécutant, cette constance à la suivre, cette persévérance jusqu'à ce qu'elle soit achevée, qui caractérise l'homme laborieux.

« ... J'aborde maintenant l'enseignement, cette partie de l'éducation, la seule que le Comité ait traitée, et ici je marcherai d'accord avec lui.... J'adopte entièrement, pour l'institution publique, la nomenclature que le Comité vous a présentée pour le cours des écoles primaires : apprendre à lire, écrire, compter, mesurer, recevoir des principes de morale, une connaissance sommaire de la constitution, des notions d'économie domestique et rurale, développer le don de la mémoire en y gravant les plus beaux récits de l'histoire des peuples libres et de la Révolution française : voilà le nécessaire pour chaque citoyen; voilà l'instruction qui est due à tous.

« Je me contenterai d'observer que, sans multiplier davantage ces objets d'étude, je désire que l'enseignement en soit un peu plus étendu et plus approfondi que dans le plan du Comité; je voudrais reporter quelque chose de l'instruction destinée par le Comité aux écoles secondaires, dans mon cours d'institution publique.

« ... D'après le principe que l'enfance reçoit aisément l'empreinte de l'habitude, je voudrais qu'il ne lui fût pas parlé de religion, précisément parce que je n'aime point dans l'homme ce qu'il a toujours eu jusqu'à présent, une religion d'habitude. Je regarde ce choix important comme devant être l'acte le plus réfléchi de la raison.

« Je désirerais que, pendant le cours entier de l'institution publique, l'enfant ne reçût que les instructions de la morale universelle, et non les enseignements d'aucune croyance particulière.

« Je désirerais que ce ne fût qu'à douze ans, lorsqu'il sera rentré dans la société, qu'il adoptât un culte avec réflexion. Il me semble qu'il ne devrait choisir que lorsqu'il pourrait juger.

« Cependant d'après la disposition actuelle des esprits, surtout dans les campagnes, peut-être pourriez-vous craindre de porter le mécontentement et le scandale même au milieu de familles simples et innocentes, si les parents voyaient leurs enfants séparés jusqu'à douze ans des pratiques extérieures de tout culte religieux. Je soumets cette difficulté de circonstance à la sagesse de vos réflexions; mais j'insiste, dans tous les cas, pour que cette partie d'enseignement n'entre point dans le cours de l'éducation nationale, ne soit point confiée aux instituteurs nationaux, et qu'il soit seulement permis de conduire à certains jours et à certaines heures les enfants au temple le plus voisin, pour y apprendre et pour y pratiquer la religion à laquelle ils auront été voués par leurs familles.

« Jusqu'ici je n'ai considéré le sujet que je traite que sous le rapport de l'éducation : maintenant je vais vous le présenter sous un autre aspect bien important, celui de l'économie politique.

« Diminuer les nécessités de l'indigence, diminuer le superflu de la richesse, c'est un but auquel doivent tendre toutes nos institutions; mais il faut que la justice comme la prudence règlent notre marche. On ne peut s'avancer que pas à pas ; tout moyen convulsif est inadmissible, la propriété est sacrée, et ce droit a reçu de votre premier décret [décret du 21 septembre 1792 plaçant « la sûreté des personnes et des propriétés sous la sauvegarde de la nation »] une nouvelle et authentique garantie.

« La mesure la plus douce comme la plus efficace pour rapprocher l'immense distance des fortunes... se trouve dans le mode de répartir les charges publiques. Soulager celui qui a peu, que le poids porte principalement sur le riche : voilà toute la théorie.... En deux mots, l'enfant du pauvre sera élevé aux dépens du riche, tous contribuant pourtant dans une juste proportion, de manière à ne pas laisser à l'indigent même l'humiliation de recevoir un bienfait.

« ... Je propose que dans chaque canton la dépense de la maison d'institution publique, nourriture, habillement, entretien des enfants, soit payée par tous les habitants du canton, au prorata de la contribution directe.... J'évalue par aperçu, et au plus, la taxe pour l'éducation des enfants, à une moitié en sus de la contribution directe.... Le produit du travail des enfants viendra en soulagement de la dépense de la maison.... Quelques enfants auront des revenus personnels. Tant qu'ils seront au nombre des élèves de la nation, n'est-il pas naturel que ces revenus soient appliqués à la dépense commune?

« Ainsi la pauvreté est secourue dans ce qui lui manque; ainsi la richesse est dépouillée d'une partie de son superflu; et, sans crise ni convulsion, ces deux maladies du corps politique s'atténuent insensiblement. Les révolutions qui se sont passées depuis trois ans ont tout fait pour les autres classes de citoyens, presque rien encore pour la plus nécessaire peut-être, pour les citoyens prolétaires dont la seule propriété est dans le travail. La féodalité est détruite, mais ce n'est pas pour eux; car ils ne possèdent rien dans les campagnes affranchies. Les contributions sont plus justement réparties; mais, par leur pauvreté même, ils étaient presque inaccessibles à la charge; pour eux le soulagement est aussi presque insensible. L'égalité civile est rétablie, mais l'instruction et l'éducation leur manquent; ils supportent tout le poids du titre de citoyens : ont-ils vraiment aptitude aux honneurs auxquels le citoyen peut prétendre? Jusqu'ici l'abolition de la gabelle est le seul bien qui ait pu les atteindre, car la corvée n'existait déjà plus. ..

« Ici est la révolution du pauvre : mais révolution douce et paisible, révolution qui s'opère sans alarmer la propriété et sans offenser la justice. Adoptez les enfants des citoyens sans propriété, et il n existe plus pour eux d'indigence. Adoptez leurs enfants, et vous les secourez dans la portion la plus chère de leur être....

« ... Pour régir et surveiller chaque établissement d'éducation nationale, les pères de famille domiciliés dans le canton ou la section formeront un conseil de cinquante-deux personnes choisies parmi eux. Chaque membre du conseil sera tenu à sept jours de surveillance dans le cours de l'année.

« ... L'enfant est parvenu à douze ans; à cet âge finit pour lui l'institution publique; il est temps de le rendre aux divers travaux de l'industrie.

« ... Au sortir de l'institution publique, l'agriculture et les arts mécaniques vont appeler la plus grande partie de nos élèves, car ces deux classes constituent la presque totalité de la nation.

« Une très petite portion, mais choisie, sera destinée à la culture des arts agréables et aux études qui tiennent à l'esprit.

« Quant aux premiers, l'apprentissage de leurs divers métiers n'est pas du ressort de la loi. Le meilleur maître, c'est l'intérêt : la leçon la plus persuasive,

c'est le besoin. Les champs, les ateliers sont ouverts, ce n'est point à la République à instruire chaque cultivateur et chaque artisan en particulier.... Laisserons-nous pourtant à un abandon absolu ces deux classes nombreuses des jeunes citoyens devenus artisans et laboureurs? La semaine appartient au travail, les en détourner serait absurde et impossible; mais aux jours de délassement, il est convenable que cette jeunesse retrouve des exercices du corps, quelques leçons, des fêtes, des rassemblements...

« Vos Comités, dans un travail vraiment philosophique, vous ont offert des moyens d'appeler dans des solennités civiques la jeunesse sortie des premières écoles. Ici donc s'achève mon plan par celui de vos Comités. »

Ce long mémoire, dont nous n'avons extrait que les passages les plus saillants, était suivi d'un projet de décret en 26 articles. La plupart d'entre eux ne sont que la répétition de ce qu'on vient de lire relativement à l'éducation de l'enfance dans les maisons nationales; il serait donc superflu de les reproduire. Nous transcrirons seulement ceux qui se rapportent à l'instruction secondaire et à l'instruction supérieure, pour lesquelles Lepeletier adoptait, comme on l'a vu, le plan de Condorcet. Les voici :

« ART. 5. — Lorsque les enfants seront parvenus au terme de l'éducation nationale, ils seront remis entre les mains de leurs parents ou tuteurs, et rendus aux travaux des divers métiers et de l'agriculture; sauf les exceptions qui seront spécifiées ci-après, en faveur de ceux qui annonceraient des talents et des dispositions particulières.

« ART. 6. — Le dépôt des connaissances humaines et de tous les beaux-arts sera conservé et enrichi par les soins de la République; leur étude sera enseignée publiquement et gratuitement par des maîtres salariés par la nation.

« Leurs cours seront partagés en trois degrés d'instruction : les écoles publiques [ce sont les écoles secondaires de Condorcet], les instituts, les lycées.

« ART. 7. — Les enfants ne seront admis à ces cours qu'après avoir parcouru celui de l'éducation nationale.

« Ils ne pourront être reçus avant l'âge de douze ans aux écoles publiques.

« Le cours d'études y sera de quatre années; il sera de cinq ans dans les instituts, et de quatre dans les lycées.

« ART. 8. — Pour l'étude des belles-lettres, des sciences et des beaux-arts, il en sera choisi un sur cinquante. Les enfants qui auront été choisis seront entretenus aux frais de la République auprès des écoles publiques, pendant le cours d'études de quatre ans.

« ART. 9. — Parmi ceux-ci, après qu'ils auront achevé ce premier cours, il en sera choisi la moitié, c'est-à-dire ceux dont les talents se sont développés davantage; ils seront également entretenus aux dépens de la République auprès des instituts pendant les cinq années du deuxième cours d'étude.

« Enfin moitié des pensionnaires de la République qui auront parcouru avec le plus de distinction le degré d'instruction des instituts, sera choisie pour être entretenue auprès du lycée, et y suivre le cours d'étude pendant quatre années.

« ART. 11. — Ne pourront être admis à concourir ceux qui, par leurs facultés personnelles, ou celles de leurs parents, seraient en état de suivre, sans les secours de la République, ces trois degrés d'instruction. »

La lecture faite par Robespierre fut « souvent interrompue par de nombreux applaudissements » (Procès-verbal de la Convention). L'assemblée ordonna l'impression du plan de Lepeletier, et sa distribution au nombre de six exemplaires à chacun de ses membres.

Le soir du 13 juillet, Marat tombait sous le couteau de Charlotte Corday. Ce malheureux événement allait rendre impossible l'apaisement des discordes, qu'avaient rêvé quelques Girondins à l'esprit conciliant, comme Lanthenas, Ducos, Guyomar, etc. « Je suis atterré — écrivait Lanthenas — du nouveau coup qui vient de frapper la République : un nouvel assassinat dans la personne d'un représentant du peuple! ma langue est suspendue, ma plume ne peut écrire! Dois-je renoncer à la lueur d'espérance qui m'éclairait, en voyant la frénésie s'emparer de toutes les têtes, et les partis les plus violents les seuls écoutés? Je continuerai néanmoins, je ne cesserai de crier à la République : « Tu es tout, les individus ne sont rien. Réunie sous l'étendard de la constitution républicaine qu'on te présente, oppose dans ce moment, par ton union, une masse invincible à tes ennemis! » (*Motifs de faire du 10 août un jubilé fraternel.*)

La Commission d'instruction publique, bien qu'elle eût autorisé Robespierre à donner lecture de l'ouvrage de Lepeletier en son nom, n'était pas unanime à en approuver le principe. Si Robespierre se montrait partisan déclaré de l'éducation commune, si Léonard Bourdon publiait, dans le courant de juillet, une brochure pour la recommander chaleureusement, Coupé (de l'Oise) allait imprimer des observations pour la combattre, et Grégoire prononcera, le 30 juillet, un grand discours contre le plan Lepeletier; Lakanal était du sentiment de Grégoire; de l'opinion de Rühl (qui fut le président de la Commission), nous ne savons rien. Ainsi divisée, la Commission restait inactive.

*Projet de décret sur l'éducation publique en conformité du plan de Lepeletier, présenté par Robespierre.* — La Commission devait présenter un rapport à la Convention le 23 juillet (procès-verbal du Comité d'instruction du 20 juillet) : mais, au jour indiqué, aucun rapport ne fut lu, sans doute à cause des dissentiments qui s'étaient manifestés parmi les commissaires. On vit alors, dans cette séance du 23 juillet, Cambon se faire l'interprète de l'impatience de l'assemblée, et demander qu'on mît en discussion, sans retard, le plan de Lepeletier, « cet ouvrage qui doit être le canon de position que vous opposerez aux malveillants »; il proposa « que Lepeletier lui-même devînt le rapporteur de la Commission d'instruction publique », c'est-à-dire qu'on prît son projet de décret pour base de la discussion. Les propositions de Cambon furent décrétées, et les partisans de Lepeletier dans la Commission se trouvèrent ainsi avoir cause gagnée. Dès le 26 juillet, Robespierre aurait été en mesure de présenter à la Convention le travail de la Commission, qui n'était autre chose que le projet de décret de Lepeletier, revu et amendé sur quelques points de détail; les deux projets, celui que devait présenter Robespierre et celui de Lepeletier, n'offraient que deux différences importantes : 1° Lepeletier avait admis que pendant quatre ans, l'éducation commune, au lieu d'être obligatoire, ne serait que facultative, si la Convention jugeait cette modification nécessaire; Robespierre voulait rendre l'éducation immédiatement obligatoire : les parents et tuteurs qui ne se soumettraient pas à la loi perdraient les droits de citoyen, et paieraient une double imposition directe; 2° tandis que Lepeletier admettait les trois degrés supérieurs d'enseignement du plan de Condorcet, écoles secondaires (appelées par Lepeletier « écoles publiques »), instituts et lycées, le projet de Robespierre ne conservait que les deux premiers de ces degrés, en appelant *instituts* les écoles secondaires et *lycées* les instituts, et détournant ainsi ces mots du sens que leur avait assigné Condorcet. Mais la Convention, le 26, occupée d'une question militaire, ajourna la question de l'éducation. Le 27, Robespierre était élu membre de Comité de salut public en remplacement de Gasparin, malade, et dut en conséquence renoncer aux fonctions de membre de la Commission d'instruction publique; mais, en vertu d'un décret qui datait de l'Assemblée constituante, il pouvait rester chargé de présenter le rapport qu'il avait préparé. Ce fut donc lui qui, le 29 juillet, jour où la discussion sur l'instruction publique put enfin s'ouvrir, donna lecture du *Projet de décret sur l'éducation publique*, reproduction textuelle du projet de Lepeletier, à part les changements indiqués plus haut. Après qu'il eut achevé sa lecture, le vieux Raffron du Trouillet présenta des objections, disant que les établissements proposés « avaient un air artificiel, systématique », et que les parents ne consentiraient sans doute pas à se séparer de leurs enfants; puis la discussion fut ajournée.

La Société des Jacobins avait entendu de son côté, le 19 juillet, la lecture du plan de Lepeletier, faite par Félix Lepeletier; elle en ordonna l'impression à ses frais, et l'envoi dans les départements. Le soir du 29, Hassenfratz annonça aux Jacobins ce qui s'était passé à la séance de la Convention ce jour-là : « C'est, dit-il, le plan de Michel Lepeletier qui seul sera soumis à la discussion, avec des modifications proposées par la Commission d'instruction, la Convention ayant reconnu qu'à de légères imperfections près, il était le meilleur de tous ».

*Débats à la Convention; rapport de Léonard Bourdon; décret portant qu'il sera créé des maisons d'éducation commune.* — Le lendemain 30, la discussion, à la Convention, continua par un discours de Grégoire, qui reprocha au plan de Lepeletier d'entraîner des dépenses énormes, et de présenter au point de vue moral des conséquences funestes. Léonard Bourdon et Lequinio parlèrent en faveur de l'éducation commune. Fourcroy, qui venait d'entrer à la Convention comme remplaçant de Marat, proposa un moyen terme : il voulait l'éducation commune, en ce sens que les enfants seraient réunis pendant la plus grande partie de la journée, dans leurs jeux, leurs études, leurs exercices : mais on renoncerait à les faire habiter en commun, et leur entretien resterait à la charge de leurs parents.

Le 31, la Commission se réunit : « elle examina les différentes opinions imprimées ou présentées à la tribune pour ou contre la réunion des enfants; elle balança les avantages et les inconvénients des différents systèmes, et enfin elle adopta celui qui lui parut le plus propre à concilier les bons esprits, et à assurer tous les avantages de l'institution commune sans exposer à aucun des inconvénients qui avaient paru inévitables à plusieurs des membres de l'assemblée ». Léonard Bourdon fut nommé rapporteur en remplacement de Robespierre.

Le débat fut repris à la Convention le 1er août. Thibaudeau et Piette parlèrent contre le plan Lepeletier. Léonard Bourdon exposa le projet amendé de la Commission : l'éducation commune n'était plus applicable qu'aux enfants mâles, et à ceux-là seulement que leurs parents voudraient confier aux soins de la République; elle durerait de l'âge de sept ans à celui de quatorze; chaque maison d'institution commune, ou « maison d'égalité », recevrait cinq cents enfants; il en serait immédiatement établi une dans chaque département; dès qu'il y aurait cinq cents nouvelles inscriptions, il serait établi une seconde maison, et ainsi de suite. Lorsque, dans un canton, aurait été formée une maison d'institution commune, les écoles primaires qui étaient établies dans ce canton seraient réunies à cette maison. Tous les exercices des maisons d'égalité seraient publics et communs à ceux des enfants demeurant chez leurs parents qui voudraient y assister. Les maisons d'égalité et les écoles primaires seraient sous la surveillance et l'administration des pères de famille. Le rapporteur ajouta : « Si vous adoptez ces points de vue, votre Commission vous présentera demain son plan d'instruction publique; ce plan renferme les écoles primaires, les instituts [écoles secondaires de Condorcet] et les lycées [instituts de Condorcet] ».

Le 2 août, l'instruction publique ne vint pas à l'ordre du jour. Le 3, Grégoire et Léonard Bourdon prononcèrent chacun un discours où ils présentèrent « de nouveaux développements de leurs systèmes »; puis Laloy fit décréter que, « cessant tout débat partiel sur ce grand objet, chaque jour la Convention discuterait sur le plan entier d'instruction publique »; mais ce décret resta lettre morte. Le 4 (un dimanche), la discussion ne fut pas reprise; mais elle continua le 5 par divers discours, dont nous ne connaissons que celui de Raffron. Le 6, rien. Le 7, la Convention entendit la lecture d'une lettre de Félix Lepeletier, présentant « quelques observations pour répondre aux difficultés qu'on a trouvées dans le plan d'éducation nationale de son frère », et renvoya cette lettre à la Commission. Ensuite, pendant plusieurs séances, l'instruction publique ne revint pas à l'ordre du jour : les questions relatives à la grande solennité du 10 août, et à la présence à Paris des envoyés des assemblées primaires, porteurs des votes d'acceptation de la constitution nouvelle, absorbaient presque exclusivement l'attention.

Cependant on sentait le besoin d'en finir avec cette irritante question du plan de Lepeletier, qui occupait tous les esprits, qui avait suscité d'ardentes polémiques, et qui mettait la division entre les patriotes, étonnés de se trouver d'opinions divergentes sur ce point, lorsqu'ils étaient d'accord sur les autres parties du programme républicain. Ce fut le mardi 13 août, juste un mois après le jour où Robespierre avait lu l'ouvrage de Lepeletier à l'assemblée, que le débat fut repris, et, après s'être prolongé pendant la plus grande partie de la séance, aboutit enfin à un vote conforme aux propositions présentées par le rapporteur Léonard Bourdon le 1er août.

Le *Moniteur* donne les noms de onze orateurs qui prirent part à ce débat final ; ce sont Ch. Delacroix, Robespierre, Raffron, Jay (de Sainte-Foy), Gaston, Léonard Bourdon, Romme (rentré à la Convention le 5 août), Bréard, Danton, Charlier et Guyomar. Cinq d'entre eux parlèrent contre le plan de Lepeletier : Raffron, Jay (de Sainte-Foy), Gaston, Bréard, Guyomar. Robespierre le défendit, mais en réservant, pour le moment, la question de savoir si l'éducation commune devait être obligatoire ou facultative. Quatre orateurs recommandèrent la solution proposée par le nouveau rapporteur de la Commission, c'est-à-dire la création de maisons d'éducation nationale où l'envoi des enfants serait simplement facultatif : Delacroix, Léonard Bourdon, Danton et Charlier. Romme, enfin, se borna à présenter des considérations générales sur l'éducation et l'instruction, sans parler du projet de Lepeletier. Un second discours de Danton semble avoir emporté le vote : « Allons donc à l'éducation commune, dit-il ; tout se rétrécit dans l'éducation domestique, tout s'agrandit dans l'éducation commune. On a fait une objection, en présentant le tableau des affections paternelles; et moi aussi, je suis père, et plus que les aristocrates qui s'opposent à l'éducation commune, car ils ne sont pas sûrs de leur paternité. (On rit.) Eh bien, mon fils ne m'appartient pas, il est à la République : c'est à elle de lui dicter ses devoirs pour qu'il la serve bien. On a dit qu'il répugnerait aux cœurs des cultivateurs de faire le sacrifice de leurs enfants. Eh bien, ne les y contraignez pas, laissez-leur-en la faculté seulement... Je demande que vous décrétiez qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants seront instruits, nourris et logés gratuitement, et des classes où les citoyens qui voudront garder leurs enfants chez eux pourront les envoyer s'instruire. » La proposition de Danton fut adoptée, « sauf rédaction ». Elle n'a jamais été officiellement rédigée. Voici sous quelle forme elle est résumée par le *Journal de la Montagne* :

« La Convention nationale décide qu'il y aura des maisons communes d'éducation, entretenues aux frais de la République. Les citoyens ne seront pas forcés d'y envoyer leurs enfants. Il y aura, en outre, des classes particulières destinées à l'éducation des enfants qui n'auraient pas été envoyés aux maisons communes. »

Le décret du 13 août était un échec pour ceux qui avaient demandé, comme Robespierre l'avait fait dans le projet de décret du 29 juillet, que l'éducation commune fût obligatoire. Dans certaines sections de Paris, on ne prit pas son parti de la chose aussi facilement que paraît l'avoir fait Robespierre lui-même, et on voulut essayer de faire revenir la Convention sur sa décision. La section des Lombards, sur l'initiative de l'agitateur lyonnais Leclerc, adopta le 20 août une pétition à cet effet, et décida d'inviter les quarante-sept autres sections à y donner leur adhésion et à nommer des commissaires pour aller la présenter à la barre de la Convention, le dimanche 25 août. Neuf sections seulement se joignirent à celle des Lombards, et le 25 août la pétition fut lue à l'assemblée; le procès-verbal ajoute que d'autres pétitions du même genre furent présentées en même temps par « plusieurs jeunes citoyens », c'est-à-dire, comme nous l'apprend le *Moniteur*, par des écoliers accompagnés de leurs insti-

tuteurs. La pétition des sections ne donna lieu à aucun débat; l'assemblée la renvoya, non à la Commission des Six, mais au Comité d'instruction publique, qui ne s'en occupa pas.

Ce mois d'août pendant lequel la Convention trouva le temps d'achever la discussion du plan de Lepeletier et de voter nombre de décrets relatifs à divers objets d'instruction publique, qui ne sauraient trouver place ici, c'est le plus formidable des mois de la formidable année 1793. Une moitié de la France était en pleine révolte contre la République, et des armées d'invasion menaçaient de toutes parts de pénétrer jusqu'au cœur de son territoire. On sait quelles mesures de suprême énergie la Convention dut prendre pour la défense de la cause populaire, et comment le décret du 23 août sur la levée en masse mit sur pied, d'un coup, « le peuple français debout contre les tyrans ». Quatre nouveaux membres furent adjoints au Comité de salut public, Prieur (de la Côte-d'Or) et Carnot (14 août), puis Billaud-Varenne et Collot d'Herbois (5 septembre).

*Inaction de la Commission des Six.* — Après l'achèvement du débat sur le plan de Lepeletier, la Commission d'instruction publique resta pendant un mois entier dans une inaction apparente. Composée de six membres, — Robespierre, entré au Comité de salut public, avait été remplacé par Pons (de Verdun), — elle se trouvait, au témoignage de l'un d'eux, Coupé (de l'Oise), partagée en deux fractions égales, d'opinions opposées : « trois membres sont attachés à un système, et n'en veulent pas démordre; les autres ne peuvent passer outre ». Le « système » dont parlait Coupé était évidemment celui qui consistait à organiser, aux frais de la République, un certain nombre de degrés supérieurs d'enseignement : soit trois, comme l'avaient voulu Condorcet et Lepeletier : 1° écoles secondaires (ou écoles publiques); 2° instituts; 3° lycées; — soit deux seulement, selon le plan de la Commission d'instruction publique exposé par Robespierre le 29 juillet, et par Léonard Bourdon le 1er août : 1° instituts (écoles secondaires de Condorcet, écoles publiques de Lepeletier); 2° lycées (instituts de Condorcet et de Lepeletier). L'opposition de Coupé et de deux de ses collègues réduisait à l'impuissance les trois partisans de la création, aux frais de la République, des degrés supérieurs d'enseignement. Ceux-ci s'entendirent alors avec le Comité d'instruction publique du département de Paris, et il fut convenu qu'une pétition serait présentée à la Convention par les autorités de Paris pour obtenir l'établissement immédiat de trois degrés progressifs d'instruction faisant suite aux écoles primaires. Ce plan de campagne sera mis à exécution le 15 septembre.

*Activité du Comité d'instruction publique de juillet à septembre* 1793. — Par la création de la Commission d'instruction publique, le Comité d'instruction publique s'était trouvé dessaisi de ce qui concernait le plan général d'organisation de l'enseignement : mais il avait continué à s'occuper d'autres questions concernant les sciences, les lettres et les arts. Citons le rapport de David sur le programme de la fête à célébrer le 10 août (11 juillet); le rapport de Lakanal sur la propriété littéraire et artistique (19 juillet); le rapport de Lakanal sur le télégraphe (26 juillet); le rapport d'Arbogast sur le nouveau système des poids et mesures (1er août); le rapport de Grégoire concluant à la suppression des académies (8 août); le rapport de Lakanal sur la propriété des auteurs dramatiques (1er septembre); le rapport de Lakanal sur la suppression des écoles militaires (9 septembre); le rapport de Fourcroy sur l'organisation d'une Commission temporaire des poids et mesures (11 septembre).

*La pétition du* 15 *septembre* 1793. — *La Convention adjoint quatre membres à la Commission des Six.* — *Les instituts projetés du département de Paris.* — On a vu que Hassenfratz avait parlé aux Jacobins, le 30 juin, de la nécessité d'organiser « l'éducation des arts et métiers ». Le 5 juillet, il présenta à la Convention, avec quelques amis, une pétition invitant les législateurs « à s'occuper d'un mode d'éducation publique propre à perfectionner l'industrie nationale ». Le 10 juillet, s'autorisant de cette pétition même, il demandait au Bureau de consultation des arts et métiers, dont il était membre, de faire aussi des démarches à ce sujet : et ce fut l'origine d'un mémoire sur un plan d'éducation à l'usage des « artistes » (artisans), dont la rédaction fut confiée à Lavoisier, l'un des membres de ce Bureau. Ce mémoire, intitulé *Réflexions sur l'instruction publique, présentées à la Convention nationale*, est une œuvre très remarquable (Voir *Lavoisier*); il fut imprimé et distribué dans les premiers jours d'août aux membres de la Convention. Enfin une pétition présentée à la Convention, le 21 juillet, par le Lycée des arts, et demandant qu'il fût créé, outre les écoles primaires ordinaires, des écoles de district, au nombre de deux mille cinq cents, où serait donnée « une instruction particulière pour les agriculteurs, les artistes et les ouvriers », paraît due également à l'initiative de Hassenfratz, qui est l'un des signataires. Hassenfratz fut donc le très zélé promoteur de la création d'un enseignement professionnel, et, à ce titre, il concourut certainement aussi pour une bonne part à la préparation de la pétition des autorités de Paris dont il sera question tout à l'heure.

La distribution annuelle des prix aux élèves des collèges de Paris avait eu lieu le dimanche 4 août; elle se fit dans la grande salle de la Société des Jacobins, en présence d'une députation de vingt-quatre membres de la Convention; le lendemain, les professeurs vinrent présenter à l'assemblée les élèves qui avaient été couronnés la veille; les uns et les autres furent invités, selon l'usage, « aux honneurs de la séance ». Sur la proposition de Boucher Saint-Sauveur, la Convention décréta que la liste des noms des « jeunes athlètes », ainsi qu'une pièce de vers « très républicaine », seraient lues dans les théâtres, le jour de la représentation gratuite qui devait être donnée aux frais de la République, à l'occasion de la fête du 10 août. Le président, qui était Danton, dit aux élèves et à leurs maîtres : « Les ennemis de la Révolution ont accusé la Convention nationale de vouloir anéantir les lettres; l'accueil flatteur qu'elle vous fait en ce moment est la meilleure réponse aux calomnies. Je vous invite en son nom à assister à la séance. »

On parlait de toutes parts de la substitution d'un enseignement nouveau à celui qui se donnait encore sur les bancs des établissements scolaires de l'ancien régime. Quelques-uns croyaient qu'on pourrait se contenter d'une simple réforme dans les programmes, en conservant les vieux cadres (*Plan d'études provisoires*, de Crouzet et Mahérault, août 1793); d'autres demandaient la destruction radicale du passé, et la création d'établissements nouveaux; ils voulaient, avec Hassenfratz et quelques autres (Fourcroy, par exemple), qu'on fondât un enseignement professionnel pour les artisans, et que, pour les études des degrés plus élevés, les collèges et les facultés fissent place à des écoles animées d'un esprit véritablement scientifique. Il y eut des conférences auxquelles prirent part un certain nombre de savants et de lettrés : on élabora des programmes, on chercha des professeurs, et on arrêta, pour le département de Paris, un projet qui pouvait être appliqué immédiatement, à la rentrée d'automne. Des membres de la Commission d'instruction publique de la Convention participèrent à ces conférences et se mirent d'accord avec les novateurs parisiens : le 9 septembre, dans son rapport sur les écoles militaires, Lakanal annonçait à la Convention qu'il était chargé, par la Commission des Six, de présenter à l'assemblée un « plan d'organisation des instituts et des lycées »; et ce plan, dira-t-il le 15 septembre, est précisément celui que le département et la commune de Paris proposent de leur côté. Il faut cependant noter ce point : si Lakanal et la Commission des Six s'en tenaient au projet du 29 juillet, les instituts et les lycées qu'ils voulaient organiser étaient les établissements du second et du troisième degré d'instruction; tandis que le Comité du département de Paris et les savants qu'il s'était associés rendaient aux mots d'instituts et de lycées, comme on va le voir, la signification qu'ils avaient dans le plan de Condorcet : ils en faisaient le troisième et le quatrième degré d'instruction, et entre les écoles primaires et les instituts ils plaçaient un degré intermédiaire

(correspondant aux écoles secondaires de Condorcet), constitué par des écoles pratiques d'arts et métiers.

La conception des Parisiens est très clairement exprimée dans la pétition, rédigée par les soins du Comité d'instruction publique du département, qu'ils s'apprêtaient à porter à la barre de l'assemblée. Cette pétition dit aux conventionnels :

« Tandis que vous vous occupez à organiser le premier degré d'instruction publique, nous avons préparé pour les degrés supérieurs un travail qui coïncide avec le vôtre... Au lieu de ces établissements qui n'étaient guère que les écoles primaires du sacerdoce, nous vous demandons des *gymnases* où les jeunes républicains puiseront toutes les connaissances indispensables dans les diverses professions d'arts et métiers; des *instituts*, où ils recevront les principes élémentaires des sciences et des langues; un *lycée*, où le génie trouvera tous les secours pour se développer et diriger son vol. »

Une fois le plan arrêté et les programmes établis, le département décida que la pétition serait présentée à la Convention le dimanche 15 septembre. La commune, invitée à s'associer à cette démarche, arrêta le 10 septembre de nommer six commissaires « pour s'adjoindre à ceux nommés par le département ». Les sections, assemblées règlementairement le jeudi 12, donnèrent leur adhésion à la pétition; les sociétés populaires, qui tenaient leurs séances dans les locaux des sections les jours où il n'y avait pas d'assemblée, adhérèrent également. Enfin, la Société des Jacobins, dans sa séance du 13, entendit la lecture d'une lettre du Comité d'instruction publique du département, lui annonçant que la pétition serait présentée le dimanche 15 à la Convention par une députation des autorités, des sections et des sociétés populaires, et lui demandant de prêter son local, le surlendemain, pour servir à la députation de lieu de rassemblement.

Les délégations se réunirent donc le dimanche 15 septembre, à dix heures du matin, dans la salle des Jacobins, où lecture fut donnée de la pétition, et de là les pétitionnaires se rendirent en cortège à la Convention. La séance, présidée par Billaud-Varenne, se passa presque tout entière à entendre la lecture des dépêches, à voir défiler des jeunes réquisitionnaires, à rendre divers décrets, entre autres un décret enjoignant aux généraux de la République « de renoncer à toute idée philanthropique et de se conduire envers les ennemis de la France de la même manière que les puissances coalisées se conduisaient à son égard ». L'heure était sombre, les périls pressants. Dix jours avant, le 5 septembre, l'assemblée avait « mis la terreur à l'ordre du jour »; le 11, elle avait voté la loi du maximum ; le 17, elle allait voter la loi des suspects : et c'est à ce moment terrible que les délégués du peuple de Paris viennent parler à la Convention de l'organisation des degrés supérieurs de l'instruction publique! Ce fut seulement tout à la fin de la séance, lorsque déjà une partie des représentants s'étaient retirés, que les pétitionnaires purent être admis à la barre. Ils dirent, par l'organe de Dufourny, président du département :

« L'année scolaire va recommencer, et une année est trop précieuse pour en faire le sacrifice. Saisissons donc cette époque pour rapprocher l'instruction publique de la perfection à laquelle vos décrets peuvent la porter... Nous ne voulons plus que les avantages de l'éducation soient l'apanage exclusif de la caste trop longtemps privilégiée des riches; nous voulons y appeler tous nos concitoyens. Nous inviterons, nous aiderons les indigents à sortir de leurs souterrains, à descendre de leurs greniers pour venir participer à ces institutions salutaires... Les détracteurs de Paris ne veulent y voir que de grands vices; ils se gardent bien d'en faire le rapprochement avec les grandes vertus qui éclatent dans cette cité. Paris veut encore montrer à tous les individus de la famille l'exemple d'une institution qui consacrera, qui fécondera les principes régénérateurs des bonnes mœurs... Nous pensons que, sauf les modifications nécessitées par les circonstances et les localités, notre plan pourra s'appliquer à tous les départements qui, comme nous, auront les hommes et les choses... Nous avons préparé à l'avance tous les moyens d'exécution qui pouvaient nous être confiés; la machine est organisée, les ressorts sont disposés, et en ce moment vous voyez à votre barre une députation de toutes les autorités constituées, de toutes les sociétés populaires, de toutes les sections de Paris, et des deux districts ruraux, qui viennent vous demander de leur imprimer le mouvement.

« Parlez, et à l'instant nous nous emparons de la génération qui court à la puberté, pour la pétrir dans le moule républicain... »

Jeanbon Saint-André, membre du Comité de salut public, convertit immédiatement en motion la demande des pétitionnaires. Deux autres membres du Comité de salut public, Barère et Prieur (de la Marne), et deux membres de la Commission d'instruction publique, Lakanal et Grégoire, l'appuyèrent. Seul, Coupé (de l'Oise), autre membre de la Commission, fit de l'opposition, et demanda l'ajournement. La Convention ne l'écouta pas, et rendit le décret suivant :

« La Convention nationale, sur la pétition qui lui a été présentée par le département de Paris, les districts ruraux, la commune, les sections et les sociétés populaires y réunies, décrète :

« ARTICLE PREMIER. — Indépendamment des écoles primaires dont la Convention s'occupe, il sera établi dans la République trois degrés progressifs d'instruction : le premier pour les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous les genres; le second, pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société; et le troisième pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes.

« ART. 2. — Les objets d'étude de ces écoles seront classés et enseignés d'après les tableaux annexés à la minute du présent décret.

« ART. 3. — Pour les moyens d'exécution, le département et la municipalité de Paris sont autorisés à se concerter avec la Commission de l'instruction publique de la Convention nationale, afin que ces établissements soient mis en activité au 1er novembre prochain; et en conséquence, les collèges de plein exercice et les facultés de théologie, de médecine, des arts et de droit sont supprimés sur toute la surface de la République. »

Des trois tableaux annexés au décret, le premier était intitulé : *De l'instruction qui sera donnée dans les écoles secondaires destinées aux artistes et ouvriers de tout genre.* Cette instruction devait comprendre : la géométrie descriptive appliquée aux traits de la coupe des pierres et des bois, à la construction des ombres dans le dessin, aux constructions de la perspective, à l'art de lever les plans et les cartes au nivellement, à la description graphique des machines élémentaires et fondamentales; des connaissances de physique et de chimie, données par voie d'expériences; la connaissance des machines élémentaires; chaque école devait avoir deux professeurs, l'un pour la partie graphique, l'autre pour la partie physique. Les second et troisième tableaux sont intitulés, le second : *Des connaissances utiles qui seront enseignées dans les établissements d'instruction publique du troisième degré, ou dans les instituts, à Paris*; le troisième : *Lycée de Paris.* Si l'on compare ces deux tableaux avec les programmes des instituts et des lycées, tels qu'ils figurent au *Tableau de l'enseignement public divisé en quatre degrés*, arrêté par le Comité d'instruction publique le 28 mai 1793, on constate que le plan d'études présenté par le département de Paris pour les deux degrés les plus élevés de l'enseignement ne fait que reproduire presque textuellement celui qu'avait élaboré le premier Comité d'instruction publique, à la suite de Condorcet.

On aura remarqué sans doute que Lakanal soutenait maintenant une opinion différente de celle qu'il avait défendue trois mois auparavant : dans le projet du 26 juin, en effet, l'instruction supérieure était abandonnée à l'initiative privée. C'est qu'à l'influence de Sieyès et de Daunou en avaient succédé d'autres, et que Lakanal, esprit flottant, recevait l'impulsion et ne la donnait pas.

Toute la Montagne, cependant, ne partageait pas les vues qui semblaient dominer en ce moment; et la séance du lendemain en fournit la preuve.

Coupé (de l'Oise), on l'a vu, s'était opposé au décret rendu sur la pétition du département de Paris, et avait demandé l'ajournement. N'ayant pu l'obtenir, il vint le lendemain 16 proposer le rapport du décret, ce qui souleva une discussion des plus vives et des plus intéressantes. Voici comment elle est résumée dans le *Moniteur* :

« Il a été extorqué hier à la Convention — dit Coupé — un décret qui crée une nouvelle aristocratie. Je veux parler du décret rendu sur la proposition des autorités constituées de Paris, qui établit trois degrés d'instruction, et qui ne dit rien de l'instruction populaire, de l'éducation que doivent obtenir les laboureurs, les vignerons, les campagnards, en un mot la classe peu fortunée. Je demande le rapport de ce décret. »

Chabot, l'ex-capucin, appuie Coupé. « Ce décret a été enlevé à la fin de la séance, lorsqu'il n'y avait plus que très peu de membres. Il tend à faire revivre les abus de l'ancien régime. Cette question est très importante, je demande qu'elle soit solennellement discutée.... Nous verrons s'il n'est pas possible, lorsque nous aurons un Code civil à la portée de tous les citoyens, que nous n'ayons plus besoin de procureurs, d'avocats et de savants. Je demande le rapport du décret. Rappelez-vous que vous avez rejeté le plan que vous présenta M. de Condorcet, parce qu'il était trop scientifique. »

Prieur (de la Marne) ne s'oppose pas à ce que cette matière soit discutée avec maturité, mais le décret qui a été rendu la veille lui paraît renfermer quelque chose de bon. « Il est vrai que dans les trois articles qui vous furent présentés par les autorités constituées de Paris, il n'est point parlé de la classe intéressante des cultivateurs, et nous savons tous que cette classe de citoyens n'existe pas dans Paris; mais on donne une destination utile aux écoles de droit et de théologie, en y plaçant des artistes qui apprendront aux citoyens les arts utiles de la société. »

Romme désire le rapport du dernier article et le maintien des deux premiers. Il ne faut pas supprimer tous les collèges et ne les remplacer par aucun établissement.

Fabre d'Eglantine veut au contraire le maintien du dernier article, qui anéantit les académies et les facultés, le réceptacle des préjugés, et la suppression des deux premiers : ils sont contraires au décret sage qui donne une éducation commune à tous les citoyens.

Cambon : « Le décret rendu hier reproduit les académies sous un autre nom ; on veut encore nous faire croire qu'on ne peut bien faire un soulier que le compas à la main et dans une académie, tandis que les souliers ne doivent être faits que dans la boutique d'un cordonnier ».

Fourcroy défend le décret. La critique de Cambon l'a touché au point sensible, car c'est lui-même, affirme-t-il à la Convention, qui avait donné l'idée de la création de ces écoles professionnelles qui formaient le trait caractéristique du projet. « Par les articles adoptés hier, dit-il, nous n'avons pas eu l'intention de rétablir les académies; mais il fallait anéantir l'éducation vicieuse que l'on donne à une jeunesse dont l'esprit ne doit connaître que les principes de la raison. En détruisant cette antique institution, il était nécessaire de la remplacer.... J'ai proposé moi-même l'établissement d'une école dont personne encore n'avait présenté l'idée, dont je n'avais trouvé le plan dans aucun écrit. Je demande le maintien du décret et la discussion des tableaux qui sont annexés. »

Basire, se séparant cette fois de son ami Chabot, prend la défense du haut enseignement. C'est la philosophie, dit-il, qui a fait la Révolution; et ce sont les hautes sciences qui peuvent consolider la république. « Que les hautes sciences soient négligées : un ambitieux viendra, il n'aura pas de peine à enchaîner un cordonnier qui ne connaîtra que son soulier, un laboureur qui n'aura jamais manié que sa charrue. » Toutefois, pour donner à la Convention le temps de mieux examiner la question, Basire demande la suspension du décret, et l'ajournement de la discussion à trois jours.

La proposition de Basire est adoptée. Mais la discussion, ainsi ajournée, ne fut plus reprise, et le décret se trouva indéfiniment suspendu ; si bien que la nouvelle année scolaire s'ouvrit sans que rien eût été décidé à cet égard, et qu'un an plus tard les anciens collèges existaient encore. Néanmoins le département de Paris, espérant que « l'épuration de l'instruction publique » serait prochaine, décida de « suspendre la rentrée des classes », en sorte que les collèges de Paris ne rouvrirent pas leurs portes. Il arrêta qu'il serait créé cinq instituts à Paris, et un au chef-lieu de chacun des deux districts de Franciade (Saint-Denis) et de l'Egalité (Bourg-la-Reine). Une Commission d'instruction publique nommée par lui, et composée de Gohier, Lagrange, Berthelot, Garat, Richard et Hallé, fit en nivôse (janvier 1794) un règlement pour ces sept instituts, et en pluviôse en nomma les professeurs : mais, à ce moment, un autre courant d'opinion, comme on le verra, avait pris le dessus à la Convention, en sorte que les instituts parisiens ne furent pas mis en activité.

Après l'adoption de la proposition de Basire, qui suspendait le décret du 15, Coupé parla de la divergence d'opinion qui divisait la Commission des Six en deux moitiés égales, et il demanda à la Convention d'intervenir, en adjoignant à cette Commission quelques membres. La Convention, faisant droit à cette requête, décida que Guyton-Morveau, Michel-Edme Petit, Arbogast et Romme seraient adjoints à la Commission des Six, qui se trouva ainsi transformée en Commission des Dix. Par le choix de ces nouveaux commissaires, dont trois, Guyton, Arbogast et Romme, étaient favorables aux idées exposées dans la pétition du 15 septembre, la Convention donnait tort à Coupé (de l'Oise) et aux deux autres opposants.

**La nouvelle Commission (Commission d'éducation nationale).** — *Le Projet de décret sur les écoles nationales, présenté par Romme.* — La Commission d'instruction publique, ainsi transformée, se mit à l'œuvre. Elle reprit, pour le faire sien, le plan de Condorcet, en se bornant à substituer aux dénominations antérieurement usitées des appellations nouvelles. Ce fut le programme d'Arbogast, celui du 28 mai, qui servit de base au travail de la Commission : elle se contenta de le reproduire en l'abrégeant. Romme fut nommé rapporteur, et rédigea un *Projet de décret sur les écoles nationales.* Il y part du principe — qu'il avait exposé déjà dans son rapport du 20 décembre 1792 — d'une division de l'instruction nationale en deux parties, dont l'une est relative aux besoins de chaque citoyen, et l'autre aux besoins de la société entière. La première partie de l'instruction, celle qui est relative aux besoins de chaque citoyen, sera donnée dans des écoles nationales divisées en trois degrés : les premières écoles de l'enfance (écoles primaires de Condorcet), les secondes écoles de l'enfance (correspondant à la fois aux écoles secondaires de Condorcet, et aux écoles donnant les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers, de la pétition du 15 septembre), et les écoles de l'adolescence ou troisièmes écoles (instituts de Condorcet). La seconde partie de l'instruction nationale, celle qui est relative aux besoins de la société tout entière, devait être donnée dans des écoles spéciales; le projet de décret dit à cet égard : « Les écoles des mines, d'artillerie, du génie, des ponts et chaussées, de marine, de médecine et de chirurgie, les écoles relatives à l'agriculture, à l'histoire naturelle, à la physique, aux arts, et à l'enseignement des langues orientales, sont maintenues jusqu'à une nouvelle organisation de ces établissements ». Cette seconde partie de l'instruction nationale devait faire l'objet d'un décret spécial, que la Commission ne rédigea pas. En même temps, le projet marquait résolument, en son article 1er, les destructions nécessaires : « Tous les collèges d'humanité, les écoles de droit et de théologie et les petites écoles, sous quelque dénomination qu'elles existent, sont supprimés. Cette suppression aura son effet aussitôt que les nouveaux établissements pourront entrer en exercice. » Le projet de décret était rattaché à la pétition du département de Paris par un préambule ainsi conçu : « La Convention, après avoir entendu sa Commission d'éducation nationale sur les nombreuses pétitions envoyées de divers points de la République et sur celle qui a été présentée le 15 de

ce mois par la commune, les sections, les sociétés populaires, les districts ruraux, et le département de Paris, pour demander la prompte organisation d'une éducation républicaine, afin de faire disparaître l'enseignement dérisoire et barbare des collèges d'humanités, et de toutes les écoles de l'ancien régime, qui retardent dans la génération naissante le développement de l'esprit public et de l'amour de la patrie, décrète ce qui suit ». Il était complété par deux tableaux : le premier, abrégeant sur quelques points le *Tableau de l'enseignement public* du 28 mai et le complétant sur d'autres, contenait le programme de l'enseignement dans les trois degrés des écoles nationales consacrées à la première partie de l'instruction (objets à enseigner pour préparer l'homme à l'exercice de ses droits, à la connaissance de ses devoirs, et à une profession utile); le second indiquait le nombre et la distribution de ces écoles, et leur distribution sur le territoire de la République. Nous donnons ci-après (p. 394) le premier de ces tableaux, dont on peut dire, croyons-nous, qu'il représente le point culminant atteint par les républicains de la Convention comme idéal d'éducation et d'instruction pour le peuple.

Le 25 septembre, Romme se présenta à la tribune au nom de la Commission d'éducation nationale (c'est le nom que prit la Commission des Dix), et demanda, par motion d'ordre, à être entendu. Mais c'est justement dans la séance de ce jour qu'un groupe de Montagnards mécontents (Thuriot, Duhem, Merlin de Thionville, Briez, etc.), avec l'appui du côté droit, essaya, sans succès, de renverser le Comité de salut public : le rapport de la Commission fut donc ajourné.

Romme obtint de nouveau la parole le 1er octobre. Il donna lecture du projet, après quoi la Convention décréta qu'elle « ajournait la discussion du rapport présenté par la Commission jusqu'après l'impression de tous les projets sur cet important objet ». Le même jour, Michel-Edme Petit présenta, en un long discours, qui, à plusieurs reprises, fit rire l'assemblée, un plan personnel qu'il opposait à celui de la Commission. Il ne voulait ni des pensionnats de Lepeletier, ni des écoles primaires telles qu'elles avaient été proposées. Il fit observer qu'il existait partout des maîtres d'école, pour la plupart mariés, et par conséquent citoyens utiles; que ce n'était pas la faute de ces maîtres si les enfants instruits par eux en savaient si peu au sortir de leurs mains; qu'il ne fallait pas se montrer injuste envers eux en les privant tout à coup de leurs moyens de subsistance; et il proposa de décréter que « les maîtres d'école actuellement existants dans chaque commune seraient conservés sous le titre d'instituteurs ». Petit consentait toutefois à ne pas borner l'enseignement public aux leçons des anciens magisters de village; il permettait qu'on ouvrît dans chaque district une « maison commune d'instruction »; dans chaque département, une « commune des arts et des sciences », et à Paris un « lycée républicain ». Le plan de Petit ne fut pas discuté.

**Le nouveau Comité d'instruction publique.** — *Dictature du Comité de salut public. Annuaire républicain. Renouvellement intégral du Comité d'instruction publique, auquel la Commission d'éducation nationale est adjointe.* — L'intrigue de la séance du 25 septembre avait éclairé le Comité de salut public : il jugea qu'il fallait en finir avec le côté droit, celui-ci ayant prouvé qu'il n'avait pas renoncé à son opposition. Le 3 octobre, sur le rapport d'Amar, un décret renvoyait devant le tribunal révolutionnaire quarante et un députés girondins, dont un certain nombre avaient déjà été mis hors la loi par un décret du 28 juillet 1793, et ordonnait l'arrestation de soixante-trois députés signataires de la protestation secrète des 6 et 19 juin (découverte dans la poche du Girondin Lauze-Deperret), dite des Soixante-Treize.

Le 14 septembre, Romme avait pu annoncer que le rapport sur la réforme du calendrier — rapport dont il avait été chargé à la fin de 1792, et auquel il avait travaillé avec la collaboration de divers mathématiciens et astronomes — était prêt; et le 20 septembre il en donna lecture à la Convention. Le projet de réforme abolissait l'ère chrétienne et établissait l'ère républicaine, partant du 22 septembre 1792; la deuxième année de la République devait donc commencer, non le 1er janvier 1793, comme la Convention l'avait d'abord décidé (décret du 2 janvier 1793), mais le 22 septembre 1793; la semaine était remplacée par la décade; les douze mois, tous égaux, étaient divisés chacun en trois décades, et l'année de 365 jours était composée de trente-six décades et demie. L'assemblée ajourna la discussion. Elle eut lieu le 5 octobre : ce jour-là, la Convention vota l'adoption de l'annuaire civil et décimal, et sa mise en vigueur immédiate; la nomenclature des jours et des mois, dans cette première forme, provisoire, de l'annuaire républicain, était purement ordinale : en conséquence, le 6 octobre 1793 s'appela le quinzième jour du premier mois de l'an deuxième de la République.

Dès le 13 septembre, la Convention avait décrété le renouvellement intégral de tous ses comités, à l'exception du Comité de salut public ; et elle avait chargé ce dernier comité de lui présenter une liste de candidats pour chacun d'eux. Le 2 octobre, Romme écrivit au Comité de salut public pour lui communiquer ses idées au sujet du Comité d'instruction. « Il est, dit Romme, urgent et très urgent de le régénérer et de réduire le nombre de ses membres, qui est à ce moment de vingt-sept. Outre ce Comité, la Convention a créé une Commission pour lui présenter un plan d'organisation de l'éducation nationale. Cette Commission n'a point de séances régulières, et les convocations les plus souvent répétées n'ont jamais rassemblé plus de cinq de ses membres, qui sont au nombre de dix. Je pense qu'on lui donnera plus d'activité en la réunissant au Comité d'instruction publique, dont une section pourrait remplir la tâche qui lui était confiée. » Romme explique ensuite de combien de sections doit se composer le Comité d'instruction; il en énumère six: préparation d'un plan d'organisation, cinq membres (cette section serait formée des membres assidus de la Commission, que Romme proposait de réunir au Comité d'instruction publique); bibliographie, deux membres; poids et mesures, deux membres; pétitions et affaires courantes, cinq membres; recueil des traits de vertus sociales, trois membres; en tout, vingt et un membres. Le Comité de salut public présenta en effet, le 15 du premier mois (6 octobre), à la Convention, qui l'adopta, une liste de vingt et un représentants pour former le Comité d'instruction publique « régénéré », à savoir : cinq membres de la Commission d'éducation nationale, Arbogast, Coupé (de l'Oise), Grégoire, Guyton-Morveau et Romme, et seize autres conventionnels : David, Jullien (de la Drôme), Jay (de Sainte-Foy), Bouquier, Laignelot, Fourcroy, Mathieu, Boutroue, Valdruche, Bo, Duval, Audouin, Gay-Vernon, Thomas Lindet, Prunelle et Moyse Bayle. Quelques-uns, parmi ceux des membres de la Commission qui n'étaient pas devenus membres du Comité, réclamèrent; et, par un décret explicatif, du 17 du premier mois, la Convention déclara qu'elle avait entendu adjoindre au Comité la Commission tout entière : en conséquence, Léonard Bourdon, Petit et Pons (de Verdun) entrèrent au Comité renouvelé; mais Rühl, en mission depuis le 16 septembre dans la Marne et la Haute-Marne, et Lakanal, envoyé en mission à Bergerac le 17 du premier mois, n'en firent pas partie. Trois des nouveaux élus, Laignelot, Bo, et Moyse Bayle, ne siégèrent pas au Comité (Laignelot et Bo étaient en mission, Moyse Bayle n'avait voulu appartenir qu'au Comité de Sûreté générale); plusieurs autres n'y siégèrent que très peu de temps.

Le 19 du premier mois, sur le rapport de Saint-Just la Convention vota l'ajournement de la mise en vigueur de la constitution, et décréta que le gouvernement serait « révolutionnaire jusqu'à la paix ».

*Le décret du 13 août rapporté. Adoption d'un décret sur les premières écoles, et de plusieurs décrets complémentaires.* — Le 21 du premier mois, sur la proposition d'un membre, la Convention décréta que le rapporteur du Comité d'instruction publique aurait la parole le 26 du mois. En conséquence, le 23, le Comité désigna Romme comme rapporteur, chargé de monter à la tribune le 26. Mais ce fut seulement le 28 que « le grand ordre du jour appela la discussion ajournée sur l'instruction publique ».

OBJETS QUI SONT ENSEIGNÉS DANS LES ÉCOLES NATIONALES, POUR PRÉPARER L'HOMME A L'EXERCICE DE SES DROITS, A LA CONNAISSANCE DE SES DEVOIRS, ET A UNE PROFESSION UTILE

| ÉCOLES NATIONALES | | | |
|---|---|---|---|
| PREMIÈRES ÉCOLES DE L'ENFANCE | SECONDES ÉCOLES DE L'ENFANCE | ÉCOLES DE L'ADOLESCENCE ou TROISIÈMES ÉCOLES | INSTITUTEURS |
| Langue française { Parler. Lire. Ecrire. | Langue française. | Langues { française, étrangères, anciennes } dans leurs rapports aux arts, à l'histoire, à nos relations avec nos voisins. | 3 |
| Traits et anecdotes de la Révolution.<br>Notions géographiques de la France. | Notions historiques de la Révolution.<br>Géographie. | Histoire { morale, politique, industrielle, commerciale } des peuples, pour perfectionner notre industrie et nos ressources par leurs arts. | 1 |
| Premières notions { des droits, des devoirs } de l'homme. | Droits et devoirs de l'homme.<br>Idée { de l'organisation sociale. des lois les plus usuelles. | Art social { Droit naturel, Constitution, Législation } dans ses rapports à l'éducation du citoyen. | 1 |
| Première connaissance { des objets naturels et locaux. de l'action naturelle des éléments.<br>Premier usage { des nombres. du compas. des poids et mesures. du niveau. de la mesure du temps. | Notions { d'histoire naturelle. de physique.<br>Usage { du calcul, de la règle, du compas } pour { l'arpentage. le nivellement. la coupe { des bois. des pierres. la levée { du plan. de la carte. | { Histoire naturelle, Physique, Chimie, Mathématiques, Mécanique, Dessin } dans leurs rapports aux arts utiles. | 5 |
| Première notion { du levier. de la poulie.<br>Travaux des champs.<br>Visite des ateliers. | Connaissance pratique { des machines simples. de leur application. de l'agriculture. des arts et métiers. | Arts servant aux premiers besoins de l'homme, pour { le nourrir. le vêtir. l'abriter. le conserver. le défendre. | 5 |
| Un instituteur. | Deux instituteurs. | Instituteurs. | 15 |

La séance du 28 du premier mois fut aussi importante que l'avait été celle du 13 août : la Convention défit dans la seconde ce qu'elle avait fait dans la première. Romme relut le projet de décret qu'il avait présenté le 1er octobre, ainsi que le programme d'enseignement qui l'accompagnait. Quelques membres, entres autres Joseph Lebon et Pons (de Verdun), demandèrent que l'assemblée ne s'occupât en ce moment que des écoles primaires, en remettant à plus tard ce qui concernait les degrés supérieurs d'instruction: « Il y a, dit Pons, une éducation primordiale, essentielle, indépendante d'un second degré d'instruction, lequel n'est pas nécessaire à tous les citoyens ». En même temps, s'attaquant au décret du 13 août, ils représentèrent qu'il fallait opter entre les écoles primaires et les maisons d'éducation commune déjà décrétées; que c'était là une question à trancher préalablement à tout débat sur les autres points. « Voulez-vous, dit Lebon, une éducation nationale, c'est-à-dire des maisons pour l'éducation en commun, ou voulez-vous simplement l'instruction publique, c'est-à-dire des écoles primaires ? » Et il conclut en faveur des écoles primaires. Duhem (un des mécontents du 25 septembre) prononça un discours qui entraîna les indécis. Il railla l'utopie de Lepeletier: « On nous a proposé l'éducation commune, comme à Sparte. Mais Sparte était un couvent, une abbaye de moines. » Il affirma que l'éducation nationale était chose impossible à établir pour le moment, « parce que nous n'avons point par devers nous la base réelle de l'éducation, l'exemple des vertus » ; il fallait attendre que l'opinion publique se fût épurée au creuset de la Révolution. « Il suffit, en ce moment, de purifier les premières écoles. Les départements, les sociétés populaires ne nous ont demandé que des écoles primaires. » On vit alors une chose singulière: l'opinion, en deux mois, s'était tellement modifiée, que Léonard Bourdon, qui avait été, avec Robespierre, le principal champion des maisons d'éducation commune, demanda lui-même le rapport du décret du 13 août ; « sa proposition, dit le *Journal des débats et des décrets*, fut généralement appuyée ». L'assemblée décréta « qu'elle rapportait le décret portant établissement des maisons d'instruction commune » (Procès-verbal), sans qu'une seule voix se fût élevée pour en demander le maintien.

Il y eut toutefois une protestation dans la presse. L'*Anti-Fédéraliste*, organe officieux du Comité de salut public, rédigé par Claude Payan, Fourcade et Jullien fils, écrivit ce qui suit dans son numéro du 29 du premier mois: « La Convention avait décrété qu'il y aurait des maisons communes d'instruction publique. Tous les bons citoyens, tous les hommes qui ont médité les ouvrages des écrivains philosophes, avaient applaudi à cette décision.... Le docteur Duhem et quelques autres ont saisi le moment favorable; ils ont cité Lacédémone et Lycurgue; ils ont rappelé des lieux communs, des phrases de pédagogue, et le décret qui nous donnait des écoles publiques et communes a été rapporté. » Et dans le numéro du 1er du deuxième mois : « Des phrases insignifiantes, de plates déclamations, des motifs d'une fausse économie ont pu renverser dans trois minutes le fruit de tant de veilles, le plan conçu par tous les hommes de génie et recueilli dans ces ouvrages immortels où nous avons puisé le secret de conquérir nos droits ! M. Duhem, avec une comparaison aussi absurde que déplacée, parvient à détruire ce que l'expérience et la méditation avaient cherché pendant plusieurs siècles, pour le bonheur de l'humanité ! »

Après le rapport du décret du 13 août, la discussion s'engagea sur l'organisation des écoles primaires, ou premières écoles. Un certain nombre de dispositions, empruntées au projet du 1er octobre, furent adoptées avec quelques modifications; elles formèrent un décret en huit articles, qui, relu par le rapporteur dans la séance du 30 du premier mois, fut inséré au procès-verbal de cette séance. Ce décret ne posait que des bases générales d'organisation : il disait qu'il y aurait une première école dans chaque commune ayant une population de quatre cents à quinze cents habitants (disposition déjà décrétée le 30 mai 1793); que, dans les communes plus peuplées, les écoles seraient distribuées en raison du chiffre de la population, d'après une proportion décroissante; que le Comité d'instruction publique ferait composer promptement des livres élémentaires; et il indiquait (articles 2 et 3) le programme de ces premières écoles.

Il était nécessaire de compléter ces articles généraux par des dispositions de détail. Le Comité s'en occupa dans ses séances des 1er, 3e et 5e jours du deuxième mois. Romme, au nom du Comité, présenta à la Convention, qui les adopta, toute une série d'articles additionnels : le 5 brumaire (la Convention venait adopter, le 3 du deuxième mois, les noms des mois et des jours proposés par une commission formée de Romme, David, Chénier et Fabre d'Eglantine), dix-huit articles traitant de l'enseignement, des instituteurs, des maisons d'école; le 7 brumaire, vingt-trois articles relatifs au placement des premières écoles et à la première nomination des instituteurs et des institutrices, et deux articles relatifs au traitement des instituteurs, dont le minimum fut fixé à douze cents livres; le 9 brumaire, trois articles contenant des dispositions de nature diverse, et huit articles sur la surveillance des écoles. En tout, cinquante-quatre articles; soixante-deux en y comprenant les huit articles du décret du 30 du premier mois. Un des articles votés le 7 brumaire chargeait le Comité d'instruction publique de s'entendre avec celui des finances pour faire un rapport sur le maximum du traitement des instituteurs, et sur l'échelle des traitements intermédiaires : le 9, les deux Comités eurent une conférence à ce sujet, et un projet d'échelle des traitements fut arrêté (le maximum pour les instituteurs était fixé à 2400 livres dans les villes au-dessus de cent mille habitants; le traitement était diminué d'un cinquième pour les institutrices), mais il n'y eut pas de rapport présenté à la Convention.

Nous ne reproduisons pas le texte intégral des soixante-deux articles qui forment ce qu'on a appelé la « législation de brumaire » (an II); il suffit d'en résumer les traits essentiels.

Voici d'abord le programme de l'enseignement :

« Il y a des premières écoles distribuées dans toute la république en raison de la population. » — « Les enfants reçoivent dans ces écoles la première éducation physique, morale et intellectuelle la plus propre à développer en eux les mœurs républicaines, l'amour de la patrie et le goût du travail. » — « Ils apprennent à parler, lire, écrire la langue française. On leur fait connaître les traits de vertu qui honorent le plus les hommes libres, et particulièrement les traits de la Révolution française les plus propres à leur élever l'âme et à les rendre dignes de la liberté et de l'égalité. Ils acquièrent quelques notions géographiques de la France. La connaissance des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen est mise à leur portée par des exemples et par leur propre expérience. On leur donne les premières notions des objets naturels qui les environnent, et de l'action naturelle des éléments. Ils s'exercent à l'usage des nombres, du compas, du niveau, des poids et mesures, du levier, de la poulie, et de la mesure du temps. On les rend souvent témoins des travaux champêtres et des ateliers; ils y prennent part autant que leur âge le permet. » (Décret du 30 du premier mois, articles 1er, 2 et 3.) — « Les enfants des deux sexes seront admis dans les écoles depuis l'âge de six ans accomplis. » — « Pour acquérir de l'agilité, de l'adresse et de la force, les enfants se livrent aux exercices analogues à leur âge, et particulièrement aux marches, aux exercices militaires, et à la natation autant que les localités le permettent. » — « On forme de bonne heure les enfants à soulager dans leurs travaux domestiques et champêtres les vieillards, les pères de famille, les veuves, les orphelins qui ont besoin de secours, ainsi qu'à travailler pour le soldat de la patrie qui quitte ses foyers, ses champs, son atelier, pour la défense commune. » — « Les filles s'occupent des mêmes objets d'enseignement, et reçoivent la même éducation que les garçons, autant que leur sexe le permet; mais elles s'exercent plus particulièrement à la filature, à la couture et aux travaux domestiques qui conviennent à leur sexe. » —

« L'enseignement public est partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République. » — « Dans toutes les parties de la République, l'instruction ne se fait qu'en langue française. » (Décret du 5 brumaire an II, art. 1er, 3, 4, 5, 6, 7.)

Les autres dispositions sont relatives à la fréquentation, aux autorités scolaires, aux instituteurs et institutrices, à la gratuité, aux traitements, aux maisons d'école :

Les enfants des deux sexes sont admis dans les écoles dès l'âge de six ans, mais la fréquentation n'en est pas obligatoire ; aucune disposition ne fait allusion à une contrainte quelconque imposée aux parents. Quand il existe plusieurs écoles dans une même commune, les écoles des filles sont distinctes de celles des garçons. Il est établi dans chaque district une commission d'éducation composée de cinq membres, qui détermine le placement des écoles, et examine les mœurs, le patriotisme et les capacités des citoyens qui se présentent pour instituteurs ; cette commission est nommée par le directoire du district. Les instituteurs et les institutrices sont fonctionnaires publics ; ils sont élus dans chaque commune par les pères de famille, sur la liste des candidats déclarés éligibles par la commission d'éducation. Aucun ci-devant noble, aucun ecclésiastique et ministre d'un culte quelconque ne peut être membre de la commission, ni être élu instituteur national ; de même les femmes ci-devant nobles, les ci-devant religieuses, chanoinesses, sœurs grises, ainsi que les maîtresses d'école qui auraient été nommées dans les anciennes écoles par des ecclésiastiques ou des ci-devant nobles, ne peuvent être nommées institutrices dans les écoles nationales. (Le projet du Comité avait proposé seulement d'exclure les nobles et les « prêtres » ; ce furent Sergent et Thuriot qui firent étendre l'exclusion aux ministres de tous les cultes quelconques, et à toute personne ayant un caractère ecclésiastique ; il faut se rappeler qu'on était au plus fort du mouvement populaire contre les cultes, et que le 17 brumaire l'évêque du département de Paris et ses vicaires allaient venir déclarer à la Convention que, pour obéir au vœu du peuple, ils renonçaient à continuer à exercer les fonctions de ministres du culte catholique.) La surveillance de l'enseignement appartient aux pères de famille, qui nomment l'un d'entre eux pour l'exercer, avec le titre de « magistrat des mœurs ». La surveillance des maisons et des objets appartenant aux écoles est réservée à la municipalité. L'enseignement et tous les exercices des écoles sont publics et gratuits. Le traitement des instituteurs et des institutrices est à la charge de la nation. Les bâtiments des écoles sont fournis par les communes ; les frais de premier établissement, d'ameublement et d'entretien sont à la charge de tous les habitants de l'arrondissement de chaque école. Les instituteurs sont logés aux frais des habitants, et autant qu'il est possible dans le lieu même de l'école.

### III. — Du 9 brumaire (30 octobre 1793) à la fin de l'an II (21 septembre 1794).

Nouveaux membres adjoints au Comité d'instruction publique (11 brumaire). — Revision des décrets. La revision des décrets sur les premières écoles est décidée (14 brumaire). Discours de Chénier (15 brumaire). Le mouvement déchristianisateur. Décrets sur Marat et Mirabeau (24 brumaire et 5 frimaire). Revision des décrets préparée par le Comité. Bouquier présente un nouveau plan (11 frimaire). — Le plan de Bouquier. Analyse du Plan général d'instruction publique (en cinq sections) de Bouquier. Débats à la Convention ; la priorité est accordée au plan de Bouquier (21 frimaire). Adoption des trois premières sections du plan de Bouquier, qui deviennent le décret du 29 frimaire an II. La question des fêtes. Discours de Portiez proposant des instituts de législation et de morale publique (2 nivôse). — Rapports et décrets en pluviose et ventose an II. Décrets sur les livres élémentaires (3 et 9 pluviôse), sur l'établissement d'instituteurs de langue française dans les départements où sont parlés des idiomes étrangers (8 pluviôse), sur les bibliothèques de district (9 pluviôse). Décret sur les traitements des instituteurs, et sur l'organisation des écoles primaires conformément au décret du 29 frimaire, à partir du 15 germinal an II (4 ventôse) ; détails statistiques. — La seconde partie du plan de Bouquier : projet de décret sur le dernier degré d'instruction, adopté par le Comité (25 ventôse), et présenté à la Convention (24 germinal), mais non discuté. — L'Ecole des armes (ventôse). — L'Ecole centrale des travaux publics (21 ventôse). — De germinal a thermidor an II. Création de la Commission exécutive de l'instruction publique (décret du 12 germinal). Le « Projet de décret tendant à révolutionner l'instruction » par l'institution d'un cours « normal » (1er prairial) ; décret sur l'Ecole de Mars (13 prairial). Projet de fêtes décadaires élaboré par le Comité (germinal), et décret du 18 floréal. Projet d'écoles normales pour former les instituteurs de langue française prévus par le décret du 8 pluviôse (1er messidor). Le jury des livres élémentaires (18 messidor). — Le mouvement intellectuel du printemps de l'an II. — Du 9 thermidor a la fin de l'an II. Le coup d'Etat de thermidor. Réorganisation des comités (fructidor). La seconde Commission exécutive (26 fructidor). Décret demandant au Comité un projet d'écoles normales (4e sans-culottide). Organisation de l'Ecole centrale des travaux publics, et création des Ecoles de santé. Fête de la 5e sans-culottide.

*Nouveaux membres adjoints au Comité d'instruction publique.* — Le Comité d'instruction publique, ne se trouvant pas au complet, par suite de la non-acceptation ou de l'absence de Paris de plusieurs des membres désignés le 15 du premier mois, demanda au Comité de salut public de lui adjoindre six nouveaux membres, qu'il désigna lui-même. La Convention approuva cette adjonction le 11 brumaire. Les nouveaux membres furent Basire, Daoust, Ferry, Duhem, Cloots et Villar.

**Revision des décrets.** — *La revision des décrets sur les premières écoles est décidée.* — Le 14 brumaire, au nom du Comité, Romme présenta de nouveau à la Convention les articles déjà adoptés, répartis en un certain nombre de titres. Ce travail de coordination n'ayant porté que sur une meilleure disposition des articles, on ne pouvait s'attendre à ce que l'assemblée se déjugerait et refuserait à l'ensemble l'approbation qu'elle avait accordée aux parties. C'est pourtant ce qui arriva : les opposants, qui s'étaient tus depuis le 28 du premier mois, revinrent à la charge, et l'on vit le projet du Comité échouer au moment même où il semblait arrivé à bon port.

La veille, 13 brumaire, sur la proposition de Levasseur, appuyée par Cambon et Fabre d'Eglantine, la Convention avait décrété que le projet de Code civil élaboré par les juristes du Comité de législation serait revisé et retouché par une Commission de six membres, « philosophes et non pas hommes de loi », et que les membres de cette Commission de revision seraient choisis par le Comité de salut public. Lorsque, le 14, Romme donna lecture de l'ensemble des articles déjà décrétés sur les premières écoles, il suffit à un opposant, Coupé (de l'Oise), pour tout arrêter, de demander, comme on l'avait fait pour le Code civil, qu'une revision générale de ces articles fût confiée également à une Commission de six membres, à la nomination du Comité de salut public. La Convention accueillit la demande, et décida que le Comité de salut public aurait à présenter, dans la séance du lendemain 15, les noms des membres qui devaient former les deux Commissions de revision, pour le Code civil et pour l'instruction publique.

*Discours de Chénier. Le mouvement déchristianisateur.* — Le 15, le Comité de salut public ne présenta pas les noms réclamés ; mais un ancien membre du Comité d'instruction, M.-J. Chénier, prononça un grand discours sur l'instruction publique, et en particulier sur l'éducation morale et physique, dont il s'était spécialement occupé (il avait fait partie de la section chargée de cet objet). Il applaudit d'abord aux décrets que la Convention venait de rendre sur les premières écoles : « Vous avez réformé les instituteurs, et le mode de leur nomination, et le mode d'enseignement, et le choix des études. Ne perdez pas un instant pour mettre en activité les écoles primaires. » Passant à l'éducation morale, il parla des fêtes nationales, « qui doivent éveiller dans l'âme des citoyens toutes les sensations libérales, toutes les passions généreuses et républicaines : la liberté sera l'âme de nos fêtes publiques ; elles n'existeront que pour elle et par elle.... Libres de préjugés et dignes de représenter la nation française, vous saurez fonder, sur les débris des superstitions détrônées, la seule religion universelle, qui apporte la paix et non le glaive, qui fait des citoyens et non des rois ou des sujets, des frères et non des ennemis, qui n'a ni sectes, ni mystères, dont

le seul dogme est l'égalité, dont les lois sont les oracles, dont les magistrats sont les pontifes, et qui ne fait brûler l'encens de la grande famille que devant l'autel de la patrie, mère et divinité commune. » Il parla aussi « des récompenses que le peuple doit consacrer aux vertus utiles et au génie bienfaiteur des hommes ». Il ne s'agit pas de récompenses pécuniaires : « Laissons les trésors aux tyrans; la gloire est la monnaie des républiques ». Mais Chénier eut soin de bien préciser la façon dont il concevait un système de récompenses fondé sur la *gloire* : « J'entends parler de cet hommage public, rendu par le peuple aux choses extraordinaires dans un genre utile.... Il ne faut pas entendre, par la gloire, ces petites jouissances de l'amour-propre, cet *honneur* que Montesquieu appelle *le fondement des monarchies*. Quand les rois, après avoir épuisé leurs monceaux d'or, distribuaient aux hommes qui restaient à corrompre cette foule ridicule de titres et de cordons, c'était l'orgueil d'un seul qui caressait la vanité de plusieurs. La gloire n'était point dans ces mascarades : elle est dans la feuille de chêne décernée par le peuple au citoyen qui a bien mérité de la patrie. » A propos de l'éducation physique, « appelée *gymnastique* dans les républiques de la Grèce », Chénier fit l'éloge du « profond et sensible auteur d'*Emile* », qui a compris l'importance de cet objet : et il déclara que la gymnastique ne devait pas être réservée à la seule enfance, mais qu'elle devait être pratiquée aussi par les adolescents et par les hommes. Il conclut ainsi : « Mon dessein n'est pas d'opposer un plan d'instruction publique à celui que doit présenter votre Comité, dont je fais profession d'honorer les lumières. Je me borne à demander qu'après avoir achevé la partie de l'enseignement, partie qui est déjà fort avancée, la Convention place immédiatement à l'ordre du jour les fêtes nationales, les récompenses nationales et la gymnastique. »

Le discours de Chénier produisit une impression considérable, et la Convention en décréta l'envoi aux départements. Charlier demanda qu'on s'occupât immédiatement de l'organisation de fêtes publiques à célébrer le dernier jour de chaque décade, et, sur sa proposition, la Convention chargea le Comité d'instruction publique de lui faire un rapport à ce sujet. En attendant le rapport demandé, le peuple de Paris, de sa propre initiative, organisa des fêtes décadaires. A la suite de l'abdication solennelle de l'évêque de Paris Gobel et de ses grands-vicaires, déjà rappelée ci-dessus, et de la renonciation publique au caractère sacerdotal faite à la tribune, le 17 et le 20 brumaire, par plusieurs ecclésiastiques, membres de la Convention : Coupé (de l'Oise), Thomas Lindet, Julien (de Toulouse), Gay-Vernon, Sieyès (Massieu, Chasles, Lakanal, etc., firent la même déclaration par lettre), les Parisiens célébrèrent au temple de la Raison (Notre-Dame) une fête de la Liberté à laquelle la Convention s'associa (20 brumaire). Cette première solennité fut suivie de plusieurs autres : les fêtes d'inauguration du temple de la Philosophie (Saint-Sulpice) et du temple de la Raison (Saint-Laurent), le 30 brumaire; la fête célébrée le 10 frimaire à la section de la Montagne (église Saint-Roch), où fut chanté l'*Hymne à la Raison* de Chénier, musique de Méhul, etc.; et régulièrement se succédèrent, à partir de brumaire an II, dans les églises de Paris, et dans celles de la France entière, des fêtes républicaines à la fin de chaque décade.

*Décrets sur Marat et Mirabeau.* — Le 24 brumaire, le peintre David, membre du Comité d'instruction publique, fit hommage à la Convention des tableaux célèbres consacrés à la glorification des deux représentants assassinés, Lepeletier et Marat, en prononçant un discours qui fut imprimé par ordre de l'assemblée. Il y disait : « Lorsque nos tyrans, lorsque l'erreur égaraient encore l'opinion, l'opinion porta Mirabeau au Panthéon. Aujourd'hui les vertus, les efforts du peuple ont détruit le prestige; la vérité se montre, devant elle la gloire de l'ami des rois se dissipe comme une ombre; que le vice, que l'imposture fuient du Panthéon! Le peuple y appelle celui qui ne le trompa jamais : je vote pour Marat les honneurs du Panthéon. » Romme appuya la proposition de David, et la Convention décréta que « les honneurs du Panthéon étaient décernés à Marat, l'ami et le représentant du peuple », et que « les tableaux de Lepeletier et de Marat, peints par David et offerts par lui à la nation, seraient placés dans le lieu des séances de l'assemblée des représentants du peuple ». Sur la proposition de Sergent, qui rappela que le Comité d'instruction publique était chargé, depuis longtemps, d'un rapport sur Mirabeau, la Convention décida que ce rapport serait fait incessamment.

En effet, dès le 5 décembre 1792, à la suite de la découverte des trahisons de Mirabeau, révélées par les papiers de l'armoire de fer, un représentant avait demandé que les cendres du grand orateur fussent retirées du Panthéon; la proposition avait été renvoyée à l'examen du Comité d'instruction publique, et celui-ci, le 14 décembre, avait chargé M.-J. Chénier « de rassembler toutes les pièces relatives aux inculpations faites à la mémoire de ce citoyen ». Chénier, au bout de onze mois, n'avait pas encore déposé son rapport; mais, obéissant à l'injonction reçue le 24 brumaire, il vint trois jours après au Comité, dont il n'était plus membre, et dont le procès-verbal (27 brumaire) dit : « Chénier, nommé depuis plusieurs mois rapporteur du Comité sur la question de savoir si l'on expulsera Mirabeau du Panthéon français, présente un rapport pour l'affirmative. Son projet et son avis sont adoptés. » Le rapport de Chénier fut lu à la tribune de la Convention le 5 frimaire; il concluait ainsi : « Votre Comité vous propose d'exclure Mirabeau du Panthéon français, afin d'inspirer une terreur salutaire aux ambitieux et aux hommes vils dont la conscience est à prix; afin que tout législateur, tout fonctionnaire public, tout citoyen sente la nécessité de s'unir étroitement, uniquement au peuple, et se persuade qu'il n'existe de liberté, de vertu, de bonheur, de gloire solide que par le peuple et avec lui. » La Convention vota alors le décret suivant :

« ARTICLE PREMIER. — La Convention nationale, après avoir entendu le rapport de son Comité d'instruction publique, considérant qu'il n'y a point de grand homme sans vertu, décrète que le corps d'Honoré-Gabriel Riquetti-Mirabeau sera retiré du Panthéon français.

« ART. 2. — Le même jour que le corps de Mirabeau sera retiré du Panthéon, celui de Marat y sera transféré. »

*Revision des décrets préparée par le Comité. Bouquier présente un nouveau plan.* — Le Comité de législation et le Comité d'instruction n'avaient pas accepté sans protestation la perspective de voir leur travail, sous prétexte de revision, remis à des mains étrangères, prêtes peut-être à le mutiler. Ils demandèrent et obtinrent d'avoir le droit de reviser eux-mêmes leur œuvre, de leur côté, et de faire imprimer leur projet revisé, pour être présenté à la Convention concurremment avec celui qu'auraient élaboré les commissaires reviseurs; en ce qui concerne spécialement le Comité d'instruction publique, la Convention (décret du 19 brumaire) « fixa au 1er de frimaire la discussion du décret revisé qui lui serait présenté par la Commission ou par le Comité ». Mais le Comité de salut public, occupé d'autres soins, ne se pressait pas de nommer les deux commissions : il fallut deux injonctions nouvelles, le 19 et le 23 brumaire, pour qu'il se décidât à agir; le 25 seulement il présenta les deux listes réclamées. La Commission de revision pour l'instruction publique était composée de Robespierre, Danton, Granet, Treilhard, Charles Duval et Bonnier. On aurait pu s'attendre à ce que cette commission, qui comptait dans son sein des partisans déclarés des maisons communes du plan de Lepeletier, profiterait de la circonstance pour remettre en avant le décret du 13 août : il n'en fut rien. La Commission ne montra pas la moindre velléité de reviser : il semble qu'elle ne se soit pas même réunie, et elle ne fit aucune proposition d'aucune sorte (la Commission du Code civil resta, de son côté, dans une inaction pareille). Le Comité d'instruction publique, par contre, investi lui aussi de la faculté de reviser, se mit à l'œuvre sans perdre de temps : dès le 21 brumaire, il commençait à discuter le plan que lui soumettait Romme; le 27, il terminait le travail de la revision, et

autorisait le rapporteur à le faire imprimer. Ce travail, qui fut distribué aux membres de la Convention, est intitulé : *Revision du décret pour l'organisation des premières écoles, faite par le Comité d'instruction publique, conformément au décret du* 19 *brumaire*; il comprend 68 articles, divisés en 9 titres, et reproduisant à peu près textuellement les articles votés du 30 du premier mois au 9 brumaire; il ne contenait que deux dispositions nouvelles : l'exclusion des fonctions enseignantes, prononcée contre les ecclésiastiques, ne devait pas s'étendre aux ecclésiastiques et ministres d'un culte quelconque qui auraient abjuré solennellement leurs qualités et leurs fonctions, et qui seraient mariés, non plus qu'aux ci-devant religieuses et sœurs grises mariées; le premier renouvellement des commissions d'éducation, des magistrats des mœurs, des instituteurs et des institutrices devait avoir lieu dans un an, et les renouvellements suivants tous les deux ans au dernier décadi de vendémiaire.

La discussion, qui avait été fixée au 1er frimaire, ne s'ouvrit pas au jour annoncé. Mais le 6 frimaire, à l'occasion d'une pétition de la section de Mutius Scévola, la Convention décréta que « la discussion définitive sur l'instruction publique était fixée au 11 frimaire, sans autre retard ». Le lendemain soir 7, dans la séance du Comité, il fut proposé de « considérer l'ensemble de l'éducation nationale »; le Comité arrêta que, le 11, Romme, d'une part, et Fourcroy, de l'autre, lui feraient un exposé de leurs idées sur la question des degrés supérieurs de l'instruction publique. Les idées de Romme, nous les connaissons : c'étaient celles du plan de Condorcet; quant à Fourcroy, il se proposait de combattre les projets d'instituts et de lycées (bien qu'il eût, le 15 et le 16 septembre, appuyé la pétition du département de Paris); il voulait que le haut enseignement restât livré à la concurrence privée. Le 9, le Comité chargea Romme de demander à la Convention le renvoi de la discussion au duodi (12 frimaire), « pour laisser au Comité le temps de fixer quelques bases ». La Convention accorda le renvoi à la date qui conviendrait au Comité; et le 11 frimaire au soir se produisit, à la séance de celui-ci, un véritable coup de théâtre. Ce ne furent pas Romme et Fourcroy qui prirent la parole pour exposer leurs idées sur le haut enseignement : on vit un membre encore presque inconnu, Bouquier, député de la Dordogne (c'était un lettré périgourdin, s'occupant de poésie et de peinture, ami de David et admirateur de Marat, qui, après avoir partagé l'exaltation des plus ardents jacobins, devait plus tard tomber dans la dévotion et terminer ses jours en révolutionnaire désabusé et repenti : Voir *Bouquier*), apporter à ses collègues un plan nouveau, qui renversait complètement les bases précédemment adoptées. « Bouquier — dit le procès-verbal du Comité — lit un plan d'instruction publique. Ce plan est discuté; on demande une seconde lecture; elle se fait, et donne lieu à de nouvelles explications. On demande par motion d'ordre que la discussion se borne à la première instruction. Cette demande adoptée, on examine la première partie. » A la fin de la séance, le Comité décide « que les deux plans, savoir le projet revisé et celui de Bouquier, seront présentés à la Convention, et que celui de Bouquier sera imprimé par ordre du Comité ». Il n'est plus question du plan nouveau dans les cinq séances suivantes du Comité : on se réservait pour le grand débat à la Convention.

**Le plan de Bouquier.** — *Analyse du Plan général d'instruction publique (en cinq sections) de Bouquier.* — Qu'était-ce que ce plan de Bouquier, et quelles idées nouvelles apportait-il? L'auteur s'explique ainsi dans le court rapport placé en tête de son projet de décret :

« Vous avez chargé votre Comité d'instruction de reviser le décret relatif à l'organisation des premières écoles. Il a rempli cette tâche; mais, en s'en acquittant, il a vu que le grand problème de l'organisation de l'instruction publique pouvait être résolu de plusieurs manières, et il s'est déterminé à vous présenter un nouveau plan : un plan simple, naturel, facile à exécuter; un plan qui proscrivît à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique; un plan, enfin, dont les bases fussent les mêmes que celles de la constitution : la liberté, l'égalité, la brièveté. »

Bouquier conservait un premier degré d'instruction, avec des instituteurs et des institutrices pratiquant librement l'enseignement à titre d'industrie privée, et qui cependant seraient salariés par la République selon un système de son invention : ils ne recevraient pas un traitement fixe, mais toucheraient, pour chaque élève fréquentant leur école, une somme annuelle variant, selon les localités, de dix à vingt livres par élève pour les instituteurs, de huit à seize livres pour les institutrices. Quant aux degrés supérieurs d'enseignement public proposés par Condorcet, il n'en voulait pas; il admettait quelques écoles spéciales pour former des officiers de santé, des ingénieurs militaires et civils, des astronomes, etc., mais il repoussait les écoles secondaires, les instituts, les lycées. « Les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine, sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des municipalités, des tribunaux, et surtout des sociétés populaires. C'est dans ces sources pures que les jeunes gens puiseront la connaissance de leurs droits, de leurs devoirs, des lois et de la morale républicaine; c'est en maniant les armes, c'est en se livrant aux exercices de la garde nationale, c'est en s'accoutumant au travail, en exerçant un art ou un métier pénible, que leurs membres deviendront souples, que leurs forces se développeront, qu'ils perfectionneront leurs facultés physiques. Tout leur présentera des moyens d'instruction : ils en trouveront au sein de leurs familles, ils en trouveront dans les livres élémentaires que vous allez publier, ils en trouveront enfin dans les fêtes nationales que vous allez instituer.... N'allons donc pas substituer à cette organisation, simple et sublime comme le peuple qui la crée, une organisation factice et calquée sur des statuts académiques qui ne doivent plus infecter une nation régénérée. Conservons précieusement ce qu'ont fait le peuple et la Révolution, contentons-nous d'y ajouter le peu qui y manque pour compléter l'instruction publique. Ce complément doit être simple comme l'ouvrage créé par le génie de la Révolution. »

Le *Plan général d'instruction publique* (c'est le nom que Bouquier avait donné à son projet de décret) comprenait cinq sections : 1° De l'enseignement en général; 2° De la surveillance de l'enseignement; 3° Du premier degré d'instruction; 4° Du dernier degré d'instruction; 5° Moyens généraux d'instruction. Nous donnerons plus loin le texte des articles des trois premières sections, tels qu'ils furent adoptés par la Convention.

*Débats à la Convention; la priorité est accordée au plan de Bouquier.* — Le débat sur l'instruction publique, dont l'ouverture avait été fixée successivement au 1er, puis au 11 frimaire, ne s'ouvrit que le 18 frimaire. Romme donna lecture du travail de revision fait par le Comité et imprimé par ses ordres; puis il annonça qu'un membre avait préparé un plan nouveau, dont le Comité avait également ordonné l'impression, et il invita la Convention à décider quel plan devait obtenir la priorité. Bouquier lut ensuite son rapport et les articles de son projet. La Convention ajourna la discussion au lendemain.

Le 19, Fourcroy lut un rapport et un projet de décret sur « l'enseignement libre des sciences et des arts ». Il signala les inconvénients et les dangers des corporations enseignantes, l'insuffisance des chaires publiques et salariées, et montra, dans la liberté de l'enseignement, dans la concurrence et l'émulation des savants, la condition même de la vie scientifique et du progrès. « Si l'on adoptait les plans d'instituts et de lycées qui ont été tant de fois reproduits sous différentes formes, on aurait toujours à craindre l'élévation d'une espèce de sacerdoce plus redoutable peut-être que celui que la raison du peuple vient de renverser.... Solder tant de maîtres, créer tant de places inamovibles, c'est reformer des espèces de canonicats.... La liberté est le premier et le plus sûr mobile des grandes choses. Chacun doit avoir le droit de

choisir pour professeurs ceux dont les lumières... sont les plus conformes à ses goûts. Laisser faire est ici le grand secret et la seule route des succès les plus certains.... Evitez de former des corporations, de créer des privilèges, de jeter des entraves au génie impatient de toute chaîne, de faire naître un nouveau sacerdoce plus à craindre que l'ancien. » Ce rapport était suivi d'un projet de décret en vingt-deux articles, qui établissait une liberté d'enseignement non absolue, mais mitigée : les citoyens éclairés dans les lettres, les sciences et les arts qui voudraient se livrer à l'enseignement seraient tenus de se faire inscrire à la municipalité; ils devaient prouver qu'ils étaient citoyens français, et avoir obtenu un certificat de civisme; ceux d'entre eux qui n'auraient pas des ressources suffisantes pourraient obtenir du Conseil exécutif la jouissance d'un emplacement national et des matériaux nécessaires à leurs leçons; le nombre des professeurs admis à cet avantage serait proportionné à celui des habitants de la commune et aux besoins de la République, et serait fixé par la Convention; les élèves seraient tenus de payer les leçons des professeurs au prix fixé par ceux-ci : néanmoins ce prix ne pourrait pas excéder celui qu'on payait en 1790; un certain nombre d'élèves peu fortunés, choisis par les municipalités, seraient entretenus par la République auprès des professeurs; après vingt-cinq ans d'exercice, les professeurs recevraient de la République une pension de trois mille livres et seraient logés dans des maisons nationales destinées à servir de prytanées.

Ensuite Thibaudeau (futur comte de l'Empire), qui le 1er août avait fait ses débuts en parlant contre le plan de Lepeletier, monta à la tribune, vêtu d'une carmagnole. « La carmagnole — dit le conventionnel Baudot dans ses *Notes historiques* — consistait en une veste coupée en rond qui descendait un peu au-dessous de la taille, et un pantalon de la même étoffe. Plusieurs membres de la Convention l'adoptèrent, mais en petit nombre; je ne crois pas qu'ils fussent plus de six; parmi eux, j'ai distingué particulièrement Chabot, Thibaudeau et Granet. Les membres de la Convention qui portaient cet habillement singulier l'avaient fait faire en toile de matelas à carreaux bleus et blancs. » Thibaudeau vanta le projet de Bouquier et attaqua celui du Comité : « L'esprit règlementaire est devenu une maladie : sous le prétexte de grands systèmes, on veut tout mettre en régie, le commerce, l'agriculture, les sciences et les arts.... Le plan présenté par le Comité, et qui n'est qu'une copie de celui de Condorcet, me paraît plus propre à propager l'ignorance, l'erreur et les préjugés, qu'à répandre les lumières et la vérité. C'est un gouvernement pédagogique que l'on veut ainsi fonder dans un gouvernement républicain, une nouvelle espèce de clergé qui remplacerait d'une manière plus funeste encore les ministres de la superstition;... les instituteurs qu'on vous propose seraient souvent, avec leur traitement, les plus riches de la commune, et deviendraient bientôt, par leur influence morale, ce qu'étaient les curés, des imposteurs et des charlatans... Ce serait, à mon sens, une grande folie de créer plus de 80 000 places d'instituteurs et d'institutrices, et de décréter la levée de 172 750 pédagogues et surveillants, pour apprendre aux enfants, quoi? à lire, à écrire, à compter, les droits de l'homme, la constitution, et les premières notions de la morale.... Ce système n'est-il pas effrayant pour la liberté? La Révolution vient de détruire toutes les corporations, et on voudrait en établir une monstrueuse! une de 172 750 individus qui, embrassant, par une hiérarchie habilement combinée, tous les âges, tous les sexes, toutes les parties de la République, deviendraient infailliblement les régulateurs plénipotentiaires des mœurs, des goûts, des usages, et parviendraient facilement par leur influence à se rendre les arbitres de la liberté et des destinées de la nation. L'enseignement libre n'offre aucun de ces abus, et contient une foule d'avantages. Aussitôt que la nation aura dit : Je paierai à l'instituteur la somme de... pour chaque enfant qui suivra ses leçons, elle encourage les hommes instruits à se livrer aux intéressantes fonctions de l'enseignement; elle donne une prime aux talents, elle anéantit la cupidité et l'ignorance qui ne pourront jamais soutenir la concurrence, et elle assure à la jeunesse de bons instituteurs avec beaucoup moins de dépense. Qu'on ne dise pas que nous sommes des Vandales! Les Grecs étaient-ils des barbares parce que le gouvernement n'y salariait pas les professeurs?... Abandonnez tout à l'influence salutaire de la liberté, à l'émulation et à la concurrence; craignez d'étouffer l'essor du génie par des règlements, ou d'en ralentir les progrès, en le mettant en tutelle sous la férule d'une corporation de pédagogues, à qui vous auriez donné pour ainsi dire le privilège exclusif de la pensée, la régie des progrès de l'esprit humain, l'entreprise du perfectionnement de la raison nationale; qui repousserait toutes les vérités et les découvertes qui n'auraient pas pris naissance dans son sein, car l'aristocratie et l'intolérance se glissent bientôt dans toutes les corporations; qui exercerait une influence dangereuse sur la confection des lois, leur exécution, leur interprétation, sur les élections; qui dicterait la pensée publique, et administrerait l'opinion. Le plan présenté par Bouquier me paraît, sous tous les rapports, préférable à tous ceux qui ont été imaginés jusqu'à présent; comparez-le avec celui du Comité : l'un est simple, mais majestueux, facile, économique et conforme aux principes républicains; l'autre est compliqué, pénible et dispendieux, et ressemble aux institutions monarchiques. ».

Le discours de Thibaudeau eut beaucoup de succès. Sur la proposition de David, la Convention décida que son auteur serait adjoint au Comité d'instruction publique.

Petit, qui succéda à Thibaudeau, revendiqua pour lui-même la paternité de ce qu'il trouvait de bon dans le plan de Bouquier. Depuis un an on discute, dit-il; « les idées les plus profondes, les plus savantes vous ont été présentées; au milieu de tout cela, et dès le commencement même de la discussion, des conceptions simples ont osé se faire voir [les siennes].... Le plan de Bouquier a été lu; j'ai observé que ce plan était un enfant contrefait de celui que je vous ai présenté le 1er octobre, et que vous avez accueilli avec quelque plaisir. » Il trouve que Bouquier va trop loin en remettant l'enseignement tout entier à des instituteurs privés, enseignant dans des locaux privés : « La Convention ne peut pas ainsi livrer au hasard des circonstances le soin des enfants de la République ». Il voudrait qu'il y eût des bâtiments publics consacrés à l'instruction, ainsi que des instituteurs publics. Ces instituteurs ne formeront pas une corporation, puisqu'il n'y aura aucune liaison entre eux. Il conclut en rééditant son projet de décret.

La discussion ne put continuer le lendemain, qui était un décadi, jour consacré aux pétitions; mais elle fut reprise le surlendemain, 21 frimaire. Ce jour-là fut tranchée la question de priorité. Romme la réclama pour le projet présenté par lui; répondant à Thibaudeau, qui avait dit que chez les Grecs le gouvernement ne salariait pas les professeurs, il « rétablit quelques faits relatifs à l'éducation athénienne qu'on lui avait opposée »; et il mit l'assemblée en garde contre le danger de se laisser éblouir par des formules comme celle de « liberté de l'enseignement »; sans doute, il fallait espérer qu'un jour viendrait où les instituteurs publics seraient inutiles, et où tous les pères seraient assez éclairés pour donner eux-mêmes à leurs fils l'éducation républicaine; mais serait-il sage de s'en reposer dès maintenant sur eux de cette tâche à laquelle était attachée le sort de la liberté? « Décréter la liberté de l'enseignement, ce serait entretenir une distinction odieuse entre le riche et le pauvre, et laisser celui-ci dans un galetas, comme auparavant. »

On n'écouta Romme que d'une oreille distraite; la majorité de la Convention avait été séduite par les déclarations de Bouquier, qui lui avait montré « la liberté, l'égalité, la brièveté » comme formant les bases de son plan. Un partisan du plan nouveau, Jay (de Sainte-Foy), ministre protestant et membre du Comité d'instruction, répéta les arguments donnés l'avant-veille par Thibaudeau : « Jay, dit le *Journal de la Montagne*, s'indigne qu'on outrage ainsi la raison populaire. Il ne voit dans les articles revisés

[présentés par Romme] que le régime des universités renouvelé de l'évêque d'Autun et de Condorcet, et dégagé de ce qu'il avait de plus absurde. Les quarante mille bastilles où l'on propose de renfermer la génération naissante lui semblent la meilleure ressource qu'on ait pu imaginer pour soutenir le dernier espoir de la tyrannie, ou pour la ressusciter de ses cendres. » Après cette fougueuse harangue, on demanda de toutes parts la clôture de la discussion; la clôture prononcée, la priorité fut accordée, à une grande majorité, au plan de Bouquier, et la Convention ajourna la discussion au lendemain à midi.

Il faut noter que les idées exprimées par Bouquier, par Fourcroy, par Thibaudeau, par Jay, sur la liberté de l'enseignement étaient en ce moment en grande faveur parmi les Jacobins. Les Jacobins de 1793 n'étaient nullement, comme beaucoup de personnes le croient, des hommes qui voulaient tout soumettre à l'autorité despotique de l'Etat : c'étaient, au contraire, des partisans déclarés de la libre initiative individuelle, de la libre concurrence. Le 21 brumaire, au lendemain de la fête de la Liberté au temple de la Raison, Anacharsis Cloots avait été élu président des Jacobins; or Cloots, au Comité d'instruction publique, soutenait la thèse de la liberté. Dans une « Opinion » imprimée en frimaire, et intitulée *Instruction publique : Spectacles*, où il examine si les théâtres doivent être entretenus par l'Etat, il dit, à propos des écoles et de l'instruction : « Partout où l'on voudra s'instruire, il se présentera des instituteurs, sans l'intervention du gouvernement.... L'éducation doit circuler comme toute autre marchandise : ce que nous décréterions là-dessus serait momentané comme nos mesures révolutionnaires du maximum et de la réquisition. Vous aurez d'excellents maîtres et d'excellents disciples, et dans une juste proportion pour chaque faculté, en abandonnant cette branche de commerce à la sollicitude des parents et à l'œil sévère du public. » Le président que les Jacobins élurent après Cloots, ce fut Fourcroy (11 frimaire), dont nous avons vu les opinions. Le soir du 21 frimaire, Bouquier fit lecture à la Société, dont il était membre, « du projet de décret pour l'instruction publique, auquel la Convention a donné la priorité dans sa séance d'aujourd'hui » ; sur la proposition de Félix Lepeletier, on arrêta que ce plan serait réimprimé aux frais de la Société et distribué à tous ses membres; et cinq jours plus tard, le 26, pour bien manifester leur adhésion aux idées dont le projet de décret était l'expression, les Jacobins élisaient Bouquier comme successeur de Fourcroy à la présidence.

*Adoption des trois premières sections du plan de Bouquier, qui deviennent le décret du 29 frimaire an II.* — La discussion sur le plan de Bouquier s'ouvrit le 22 frimaire. Les sections I et II du projet de décret furent adoptées sans débat, ainsi que les trois premiers articles de la section III. Sur l'article 4 de cette section, relatif au traitement des instituteurs et des institutrices, les opinions se trouvèrent partagées : dans le projet de Bouquier, les traitements étaient gradués d'après le chiffre de la population; quelques membres demandèrent que les traitements fussent uniformes dans toutes les communes; l'article fut renvoyé au Comité. L'article 5 fut adopté sans débat. L'article 6 donna lieu à une importante discussion : le projet de Bouquier n'imposait nullement aux parents l'obligation d'envoyer leurs enfants à l'école; Charlier demanda que les mots: « Les pères... pourront, à leur choix, envoyer leurs enfants... » fussent remplacés par ceux-ci : « Les pères... *seront tenus d'envoyer* leurs enfants... » ; Thibaudeau combattit cette proposition, en invoquant les droits de la nature; Danton soutint l'amendement, qui fut voté.

Le 23, l'article 7 fut adopté. L'article 8 fut renvoyé au Comité, pour qu'on y ajoutât l'indication des peines portées contre les parents qui négligeraient de se conformer à l'article 6. Les articles 9 et 10 furent adoptés, avec une disposition nouvelle ajoutée par Fabre d'Eglantine à l'article 10, pour interdire aux instituteurs de prendre leurs élèves en pension, de donner aucune leçon particulière, de recevoir aucune espèce de gratification; à cette occasion, la Convention adjoignit Fabre au Comité d'instruction publique. Les quatre articles suivants de la section III (11 à 14) furent adoptés sans autre changement que de légères modifications de forme. Au dernier article (15), plusieurs amendements furent proposés : il s'agissait des peines portées contre les infracteurs de l'article 14 (lequel ordonnait qu'au sortir des écoles du premier degré, les jeunes gens qui ne s'occuperaient pas du travail de la terre seraient tenus d'apprendre une science, un art ou un métier utile); l'article fut renvoyé au Comité.

Le Comité délibéra le 23, le 25 et le 26 sur les trois articles qui lui avaient été renvoyés. Il supprima, pour les traitements, l'échelle graduée, et fixa la somme annuelle à payer par la République pour chaque élève à dix-huit livres pour les instituteurs et quinze livres pour les institutrices. Il adopta une disposition pénale contre les parents qui enfreindraient l'article 6 . cette disposition devint l'article 9; et l'ancien article 9, augmenté de deux dispositions nouvelles, devint l'article 8. Ce fut seulement le 29 frimaire que la Convention entendit la lecture des articles remaniés par le Comité; elle les adopta dans leur nouvelle forme, avec trois modifications : le salaire des instituteurs fut élevé à vingt livres par élève et par an, au lieu de dix-huit, chiffre que proposait le Comité; l'inscription des enfants à l'école ne put être différée que jusqu'à l'âge de huit ans, au lieu de neuf; et la durée de la fréquentation obligatoire fut réduite à trois années au lieu de quatre.

Une disposition importante fut en outre ajoutée, nous ne savons sur l'initiative de quel membre, à l'article 4 de la section III : il fut décrété que les communes dans lesquelles il ne s'établirait pas d'instituteur, et qui seraient éloignées de plus d'une demi-lieue du domicile de l'instituteur le plus voisin, pourraient, sur l'avis du directoire de district, en choisir un, et que la République lui accorderait, non pas une somme variable et proportionnelle au nombre de ses élèves, mais un traitement fixe de cinq cents livres par an.

Les trois premières sections du plan de Bouquier se trouvèrent ainsi entièrement adoptées; et, pour que l'exécution des articles relatifs aux écoles du premier degré n'éprouvât aucun retard, la Convention, sur la proposition d'un membre dont nous ne savons pas le nom, décida que ces trois sections seraient promulguées sur-le-champ, sans attendre que les deux dernières sections eussent été discutées. Les trois sections adoptées formèrent le décret du 29 frimaire an II « sur l'organisation de l'instruction publique et le premier degré d'instruction ».

Voici le texte de ce décret :

« Décret sur l'organisation de l'instruction publique et le premier degré d'instruction

« Section I^re. — *De l'enseignement en général.*

« Article premier. — L'enseignement est libre.

« Art. 2. — Il sera fait publiquement.

« Art. 3. — Les citoyens et citoyennes qui voudront user de la liberté d'enseigner seront tenus :

« 1° De déclarer à la municipalité ou section de la commune qu'ils sont dans l'intention d'ouvrir une école;

« 2° De désigner l'espèce de science ou art qu'ils se proposent d'enseigner;

« 3° De produire un certificat de civisme et de bonnes mœurs, signé de la moitié des membres du conseil général de la commune, ou de la section du lieu de leur résidence, et par deux membres au moins du comité de surveillance de la section, ou du lieu de leur domicile, ou du lieu qui en est le plus voisin.

« Art. 4. — Les citoyens et citoyennes qui se vouent à l'instruction ou à l'enseignement de quelque art ou science que ce soit seront désignés sous le nom d'instituteur et d'institutrice.

« Section II. — *De la surveillance de l'enseignement.*

« Article premier. — Les instituteurs et institutrices sont sous la surveillance immédiate de la municipalité ou section, des pères et mères, tuteurs ou

curateurs, et sous la surveillance de tous les citoyens.

« Art. 2. — Tout instituteur ou institutrice qui enseignerait dans son école des préceptes ou maximes contraires aux lois et à la morale républicaine sera dénoncé par la surveillance et puni selon la gravité du délit.

« Art. 3. — Tout instituteur ou institutrice qui outrage les mœurs publiques est dénoncé par la surveillance, et traduit devant la police correctionnelle ou tout autre tribunal compétent, pour y être jugé selon la loi.

« Section III. — *Du premier degré d'instruction.*

« Article premier. — La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, et déclare que les premiers de ces livres sont les Droits de l'homme, la Constitution, le Tableau des actions héroïques ou vertueuses.

« Art. 2. — Les citoyens et citoyennes qui se borneront à enseigner à lire, à écrire et les premières règles de l'arithmétique seront tenus de se conformer, dans leurs enseignements, aux livres élémentaires adoptés et publiés à cet effet par la représentation nationale.

« Art. 3. — Ils seront salariés par la République, à raison du nombre des élèves qui fréquenteront leurs écoles, et conformément au tarif compris dans l'article suivant.

« Art. 4. — Les instituteurs et institutrices qui ouvriront des écoles dans les communes de la République, quelle que soit leur population, recevront annuellement, pour chaque enfant ou élève, savoir : l'instituteur, la somme de vingt livres, l'institutrice quinze livres.

« Les communes éloignées de plus d'une demi-lieue du domicile de l'instituteur le plus voisin, et dans lesquelles, par défaut de population, il ne s'en établirait pas, pourront, d'après l'avis des directoires de district, en choisir un; la République lui accordera un traitement annuel de cinq cents livres.

« Art. 5. — Il sera ouvert, dans chaque municipalité ou section, un registre pour l'inscription des noms des instituteurs et institutrices du premier degré d'instruction, et des enfants ou pupilles qui leur seront confiés par les pères, mères, tuteurs ou curateurs.

« Art. 6. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs seront tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction, en observant ce qui suit.

« Art. 7. — Ils déclareront à la municipalité ou section :

« 1° Les noms et prénoms des enfants et pupilles qu'ils sont tenus d'envoyer auxdites écoles;

« 2° Les noms et prénoms des instituteurs ou institutrices dont ils font choix.

« Art. 8. — Les enfants ne seront point admis dans les écoles avant l'âge de six ans accomplis; ils y seront envoyés avant celui de huit. Leurs pères, mères, tuteurs ou curateurs ne pourront les retirer desdites écoles que lorsqu'ils les auront fréquentées au moins pendant trois années consécutives.

« Art. 9. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs qui ne se conformeraient pas aux dispositions des articles 6, 7 et 8 de la présente section, seront dénoncés au tribunal de la police correctionnelle; et si les motifs qui les auraient empêchés de se conformer à la loi ne sont pas reconnus valables, ils seront condamnés, pour la première fois, à une amende égale au quart de leurs contributions.

« En cas de récidive, l'amende sera double, et les infracteurs seront regardés comme ennemis de l'égalité, et privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen. Dans ce dernier cas, le jugement sera affiché.

« Art. 10. — Les instituteurs et institutrices du premier degré d'instruction tiendront registre des noms et prénoms des enfants, du jour, du mois où ils auront été admis dans leurs écoles. Ils ne pourront, sous aucun prétexte, prendre aucun de leurs élèves en pension, donner aucune leçon particulière, ni recevoir des citoyens aucune espèce de gratification, sous peine d'être destitués.

« Art. 11. — Ils seront payés par trimestre; et, à cet effet, ils sont tenus de produire à la municipalité, ou à la section, un relevé de leurs registres, fait mois par mois, portant les noms et prénoms des enfants qui auront assisté à leurs leçons pendant chaque mois. Ce relevé sera confronté avec le registre de la municipalité ou section. La confrontation faite, il leur sera délivré un mandat.

« Art. 12. — Ce mandat contiendra le nombre des enfants qui, pendant chaque mois, auront suivi l'école de l'instituteur et de l'institutrice, et la somme qui lui sera due. Il sera signé du maire et de deux officiers municipaux ou de deux membres du conseil de la commune, ou par le président de la section et deux membres du conseil de ladite section, et par le secrétaire.

« Art. 13. — Les mandats seront visés par les directoires et payés à vue par les receveurs de district.

« Art. 14. — Les jeunes gens qui, au sortir des écoles du premier degré d'instruction, ne s'occuperont pas du travail de la terre, seront tenus d'apprendre une science, art ou métier utile à la société.

« Art. 15. — Ceux desdits jeunes gens qui, à l'âge de vingt ans accomplis, ne se seraient pas conformés aux dispositions de l'article ci-dessus, seront privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen.

« Les pères, tuteurs ou curateurs qui auraient concouru à l'infraction de la présente loi, subiront la même peine.

« Elle sera prononcée par la police correctionnelle, sur la dénonciation qui lui en sera faite, dans le cas où l'inexécution ne serait pas fondée sur des motifs valables. »

Si nous cherchons par quels traits essentiels le décret Bouquier se distingue de ce qu'on peut appeler le projet Romme, nous serons tout d'abord frappés de cette déclaration de principe, d'un laconisme un peu affecté, qui forme le premier article du décret du 29 frimaire : « L'enseignement est libre ». Le projet Romme confiait la mission d'enseigner à des instituteurs nationaux, fonctionnaires publics recevant un traitement fixe; le décret Bouquier ouvre la carrière de l'enseignement à la libre concurrence . toute personne offrant la garantie exigée par la loi peut ouvrir une école, et prétendre à la rétribution que l'Etat accorde à quiconque veut enseigner, proportionnellement au nombre de ses élèves. Mais la garantie que la loi exige n'est pas une garantie de capacité; c'est une garantie de républicanisme et de bonne conduite, fournie par la production d'un certificat de civisme et de bonnes mœurs. La liberté, cependant, n'est pas absolue, car l'instituteur est tenu de se conformer, dans son enseignement, aux livres élémentaires officiels, et les parents, de leur côté, sont tenus d'envoyer leurs enfants aux écoles. Ce que le décret paraît entendre par la liberté de l'enseignement, c'est simplement le droit reconnu à tout citoyen d'exercer la profession d'instituteur, sans aucun examen préalable, et la faculté accordée aux parents de choisir l'instituteur qui a leur préférence.

Le programme de l'enseignement primaire, dans le décret du 29 frimaire, se réduit à la lecture, à l'écriture, et aux premières règles de l'arithmétique (section III, art. 2); dans le projet de Romme, on l'a vu, il était bien plus étendu.

*La question des fêtes. Discours de Portiez proposant des instituts de législation et de morale publique.* — Aussitôt après le vote du décret du 29 frimaire, la Convention avait, sur la proposition du membre qui avait fait voter la promulgation immédiate du décret, ordonné que le Comité lui présenterait, le 1er nivôse, un projet d'établissement de fêtes civiques, jeux et exercices nationaux. Le Comité s'était occupé, dans le courant de frimaire, d'un projet de décret sur les fêtes nationales; mais ce projet était loin d'être achevé; il ne fut donc pas possible d'ouvrir le 1er nivôse le débat annoncé.

Le 2, la Convention entendit un discours de Portiez (de l'Oise), où ce député insistait pour que, à défaut

des trois degrés supérieurs d'instruction promis le 15 septembre par un décret qui avait été suspendu le lendemain, la Convention organisât au moins des instituts publics où la jeunesse recevrait des leçons de *législation et de morale publique* (*Portiez était juriste*). L'orateur relevait vivement certaines assertions de Bouquier, de Fourcroy et de Thibaudeau; il montrait comment Fourcroy se déjugeait à trois mois de distance : « Les corps administratifs et sociétés populaires de Paris firent, le 15 septembre, une pétition qui fut vivement appuyée et défendue deux jours de suite par Fourcroy. Aujourd'hui Fourcroy se rétracte;... il craint, dans l'adoption des collèges ou instituts, « une espèce de » sacerdoce plus redoutable peut-être que celui que le » raison du peuple vient de renverser ». Qu'il se rassure ! »

La proposition de Portiez fut ajournée, et ne vint jamais en discussion. Quant à la question des fêtes, Mathieu, rapporteur de la Commission nommée pour cet objet, présenta au Comité, le 5 nivôse, un « projet de fêtes nationales pour chaque décade ». La discussion de ce projet aboutit deux mois plus tard, le 9 ventôse, à l'adoption d'un plan que le Comité fit imprimer et distribuer « pour pressentir l'opinion publique ».

Rapports et décrets en pluviôse et ventôse. — *Décrets sur les livres élémentaires, sur l'établissement d'instituteurs de langue française dans les départements où sont parlés des idiomes étrangers, sur les bibliothèques de district.* — Aussitôt que le décret du 29 frimaire eut été promulgué, les districts et les municipalités durent s'occuper d'organiser les écoles primaires conformément à la nouvelle loi; mais les choses traînèrent en longueur presque partout. En ce moment même, on réorganisait dans toute la France les autorités révolutionnaires, en exécution du décret du 14 frimaire an II, et cette opération prit du temps, malgré tout le zèle qu'y apportèrent les représentants en mission. Il faut, d'autre part, se rappeler que dans beaucoup de communes il existait déjà des écoles en activité : le résultat du décret du 29 frimaire devait être simplement, pour ces communes-là, de transformer le traitement fixe de l'ancien instituteur en un salaire proportionnel au nombre de ses élèves; là donc où il n'y avait pas de création nouvelle à faire, on dut être porté à regarder le décret comme exécuté, du moment que l'instituteur continuait ses leçons.

Le décret du 29 frimaire avait chargé le Comité d'instruction de présenter les livres élémentaires; il s'occupa de la question, décida (comme l'ordonnait déjà le décret du 13 juin 1793) qu'un concours serait ouvert, en dressa le programme, et fit présenter sur cet objet par Grégoire, le 3 pluviôse, un projet de décret que la Convention adopta le 9.

Le 8 pluviôse, Barère, au nom du Comité de salut public, avait lu à la Convention un rapport sur « les idiomes étrangers et l'enseignement de la langue française », qui débutait ainsi :

« Les tyrans coalisés ont dit : L'ignorance fut toujours notre auxiliaire la plus puissante;... servons-nous des peuples mal instruits, ou de ceux qui parlent un idiome différent de celui de l'instruction publique. Le Comité a entendu ce complot de l'ignorance et du despotisme. »

Après avoir passé en revue les départements où les populations ne faisaient pas usage de la langue française, et où les ennemis de la Révolution profitaient de cet état de choses pour entretenir la méfiance et fomenter la guerre civile, Barère concluait ainsi :

« Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la République parlent allemand; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Brisons ces instruments de dommage et d'erreur. »

Un décret adopté à la suite du rapport ordonna que, dans un délai de dix jours, il serait établi un instituteur de langue française dans toutes les communes des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord, de la Loire-Inférieure, du Haut-Rhin, du Bas-Rhin, de la Corse, de la Moselle, du Nord, du Mont-Terrible, des Alpes-Maritimes, et des Basses-Pyrénées, dont les habitants parlent des idiomes étrangers (les départements des Pyrénées-Orientales et de la Meurthe furent ajoutés à la liste par un décret complémentaire). Ces instituteurs devaient recevoir un traitement annuel de quinze cents livres. Un article spécial, reproduisant une disposition du décret du 7 brumaire, disait qu'aucun de ces instituteurs ne pourrait être choisi « *parmi les ministres d'un culte* quelconque, ni parmi ceux qui auraient appartenu à des castes ci-devant privilégiées »; ils devaient être nommés par les représentants du peuple, sur l'indication faite par les sociétés populaires. Ce décret ne put malheureusement être exécuté, faute du personnel nécessaire.

Le même jour, 8 pluviôse, Coupé (de l'Oise) présenta un décret ordonnant l'établissement, dans chaque district, d'une bibliothèque nationale, qui serait constituée au moyen des ouvrages confisqués aux émigrés et aux maisons religieuses. Ce décret fut adopté le lendemain 9.

*Décret sur les traitements des instituteurs, et sur l'organisation des écoles primaires conformément au décret du 29 frimaire à partir du 15 germinal an II. Détails statistiques.* — Une autre mesure allait avoir, pour la mise en vigueur du décret du 29 frimaire, une portée décisive : c'est le décret du 4 ventôse. Pendant les mois de nivôse et de pluviôse, il y avait eu des négociations entre le Comité d'instruction et celui des finances au sujet du paiement de ce qui était dû aux instituteurs des petites écoles du département de Paris. Les deux Comités s'étant mis d'accord, le décret suivant, réglant pour toute la République, et non pas seulement pour le département de Paris, la question en litige, fut voté le 4 ventôse par la Convention, sur le rapport de Léonard Bourdon :

« Article premier. — Les arrérages dus jusqu'au 15 germinal prochain [4 avril 1794] aux instituteurs et institutrices des petites écoles, dont les salaires étaient acquittés en tout ou en partie sur les revenus des fabriques et autres biens mis à la disposition de la nation, ainsi que sur ceux des octrois et autres droits ou établissements supprimés, seront payés sur les ordonnances des corps administratifs, comme les créances au-dessous de huit cents livres.

« Art. 2. — Les instituteurs ou institutrices dont le traitement fixe ou casuel ne s'élève pas à quatre cents livres dans les communes qui ont une population moindre de cinq mille âmes, ou à six cents livres dans les autres, recevront une augmentation de traitement pour toute l'année 1793, et jusqu'au 15 germinal, jusqu'à due concurrence.

« Art. 3. — Les fonds de cette augmentation de traitement seront faits dans la commune, par la voie des sols additionnels au rôle des contributions foncière et mobilière de 1793, et l'avance par les dix plus forts contribuables, sur le mandat des officiers municipaux.

« Art. 4. — Les salaires des instituteurs et institutrices des écoles primaires qui ne seraient point organisées conformément à la loi du 29 frimaire au 15 germinal prochain, seront acquittés sur les biens des administrateurs chargés de l'exécution de ladite loi. »

Ce décret ne se contentait pas de mettre à la charge du trésor public le paiement intégral et immédiat (par l'assimilation aux créances de moins de huit cents livres) de tous les arrérages dus aux instituteurs et institutrices; il leur accordait le paiement de ces arrérages sur le pied d'un traitement majoré à quatre cents et à six cents livres. En ajoutant que dans les écoles primaires qui, au 15 germinal, ne seraient pas organisées conformément au nouveau régime, les traitements « seraient acquittés sur les biens des administrateurs », il assurait une prompte exécution de l'organisation nouvelle. Sans doute, dans un très grand nombre de petites communes, il ne fut pas possible de trouver des instituteurs; mais nous savons, par un document officiel, qu'une circulaire du Comité de salut public, en date du 12 floréal an II, ayant demandé des renseignements sur l'exécution des décrets des 29 frimaire et 4 ventôse, 474 districts (sur 550) répondirent : 400 donnèrent des réponses positives, annonçant le nombre des écoles à établir et combien il y en avait déjà d'établies (le nombre des écoles à établir dans ces 400 districts était de 23125, nombre sur lequel il y en avait déjà près d'un tiers d'établies, soit 6831); 20 districts annoncèrent l'exécu-

tion totale ou partielle de la loi, sans donner de chiffres; enfin 54 districts répondirent qu'ils s'occupaient de l'établissement des écoles, mais sans pouvoir en rendre compte, faute de renseignements. Nous savons d'autre part, et de nombreuses pièces d'archives en font foi, que les salaires des instituteurs et des institutrices en activité furent régulièrement payés, à partir du 15 germinal an II, par les receveurs de district, pendant quatre trimestres successifs, ceux de germinal et de messidor an II, et ceux de vendémiaire et de nivôse an III. A Paris, il y avait dans les quarante-huit sections des écoles primaires régulièrement fréquentées par un grand nombre d'élèves, garçons et filles; des commissaires furent nommés par la commune, en floréal an II, pour visiter ces écoles. Les pièces d'archives concernant les écoles de Paris ont été malheureusement presque toutes détruites; quelques documents toutefois, retrouvés aux Archives nationales, et relatifs à un certain nombre d'entre elles seulement, nous ont permis de connaître les noms et les adresses de 175 instituteurs et institutrices (appartenant à 38 sections sur 48), avec la liste nominative de leurs élèves, garçons et filles, et l'indication du chiffre des salaires qui leur furent payés pour les trimestres de germinal et de messidor an II.

*La seconde partie du plan de Bouquier : projet de décret sur le dernier degré d'instruction adopté par le Comité.* — En pluviôse et ventôse, le Comité s'occupa de la seconde partie du plan de Bouquier, et en adopta la rédaction le 25 ventôse. Les dispositions qui formaient primitivement les sections IV et V du plan avaient reçu, au cours des délibérations du Comité, un développement considérable, et étaient maintenant distribuées en six sections : 1° Moyens de propager l'instruction; 2° Des sciences et arts dont l'enseignement sera salarié par la République; 3° Du choix des instituteurs des sciences et arts dont l'enseignement est salarié par la République; 4° Moyens généraux d'instruction; 5° Des récompenses; 6° Du traitement des instituteurs du dernier degré d'instruction.

On a vu, à l'article 4 de la section Ire du décret du 29 frimaire, que le titre d'*instituteur* est donné à tous ceux qui enseignent, quel que soit le degré de l'enseignement. On appelle en conséquence instituteurs, aux sections III et IV du projet du 25 ventôse, des maîtres qui porteraient de nos jours le titre de professeurs. Un certain nombre de ces « instituteurs » seront salariés par la République : ce sont neuf instituteurs de santé, onze instituteurs vétérinaires (indépendamment de ceux qui sont déjà en activité), neuf instituteurs de génie et mines, neuf instituteurs d'artillerie, dix astronomes, un instituteur de minéralogie et un de métallurgie, et un hydrographe dans chaque port. Quant aux sciences et arts non désignés ci-dessus, leur enseignement est libre, et les instituteurs qui se consacrent à cet enseignement ne seront pas salariés par la République.

Il serait trop long d'analyser ce projet, que du reste la Convention ne discuta pas; mais il est intéressant de reproduire les trois premiers articles de la section V, pour montrer comment les républicains de l'an II entendaient traiter le personnel enseignant :

« Article premier. — Tout instituteur [tant du premier que du dernier degré d'instruction], salarié ou non salarié par la République, qui, à compter du jour de la publication du présent décret, justifiera avoir enseigné pendant l'espace de vingt ans, obtiendra de la République une pension de deux mille livres pendant le reste de ses jours.

« Art. 2. — Toute institutrice du premier degré d'instruction seulement qui, à compter de l'époque ci-dessus, justifiera avoir enseigné pendant vingt ans, obtiendra une pension annuelle de mille livres pendant le reste de ses jours.

« Art. 3. — Tout instituteur ou institutrice du premier degré d'instruction seulement qui, à compter de l'époque ci-dessus, justifiera avoir enseigné pendant dix ans, obtiendra, s'il continue, indépendamment du salaire accordé par la loi du 29 frimaire, une gratification annuelle. Cette gratification sera de deux cents livres pour l'instituteur et de cent livres pour l'institutrice : elle leur sera payée jusqu'à ce qu'ils aient obtenu la pension accordée par les deux premiers articles de la présente section. »

*L'Ecole des armes.* — Un arrêté du Comité de salut public, du 14 pluviôse, avait appelé à Paris douze cents citoyens, venus de tous les districts de la République, pour y recevoir pendant un mois des instructions théoriques et pratiques sur l'art de raffiner le salpêtre, de fabriquer la poudre, de mouler, fondre et forer les canons. Ces cours révolutionnaires, qui eurent lieu pendant le mois de ventôse et furent faits par les hommes les plus distingués par leur science, Guyton-Morveau, Fourcroy, Berthollet, Hassenfratz, Monge, etc., s'appelèrent l'Ecole des armes. Après l'achèvement des cours, qui donna lieu, le 30 ventôse, à une fête dite « fête du salpêtre », les élèves furent renvoyés dans les départements pour y porter les procédés qu'on leur avait enseignés. Le succès de cette tentative donna l'idée d'appliquer la même méthode pour obtenir d'autres résultats encore. « C'est une méthode révolutionnaire, écrivait le *Moniteur* (11 ventôse), qui sera sans doute employée par le gouvernement pour multiplier en peu de temps tous les genres d'instruction que la prospérité publique exige. »

*L'Ecole centrale des travaux publics.* — Un décret du 21 ventôse, rendu sur le rapport de Barère, décida la création à Paris d'une Ecole centrale des travaux publics, où seraient formés des ingénieurs de toute sorte, et chargea la Commission des travaux publics (qui devint, par le décret du 12 germinal, l'une des douze Commissions exécutives) de l'installer. Cette école commença à fonctionner dès le mois de floréal an II; elle fut placée à titre provisoire dans la maison Lamillière, en attendant qu'elle fût installée dans les dépendances du Palais-Bourbon.

Deux nouveaux membres, Plaichard et Boucher Saint-Sauveur, furent adjoints au Comité d'instruction publique en ventôse.

**De germinal à thermidor an II.** — Ce fut le 24 germinal que Bouquier présenta à la Convention le projet de décret sur le dernier degré d'instruction, précédé d'un rapport. La Convention en ajourna la discussion à huit jours. Boissy d'Anglas critiqua ce projet dans un écrit intitulé *Courtes observations sur le projet de décret présenté au nom du Comité d'instruction publique sur le dernier degré d'instruction*, écrit daté du 28 germinal et adressé à la Convention. Le Comité n'insista pas pour que cette seconde partie du plan de Bouquier fût promptement discutée, en sorte que le projet ne fut jamais mis à l'ordre du jour.

*Création de la Commission exécutive de l'instruction publique.* — Par un décret du 12 germinal, rendu sur un rapport présenté par Carnot au nom du Comité de salut public, la Convention avait supprimé les six ministères (l'instruction publique avait dépendu jusqu'alors du ministère de l'intérieur), et les avait remplacés par douze Commissions exécutives. L'une de ces commissions, la seconde, fut la *Commission exécutive de l'instruction publique*; le siège en fut placé à la maison du Petit-Luxembourg; elle fut composée d'un commissaire et de deux adjoints, nommés le 29 germinal et le 12 floréal : le commissaire fut Joseph Payan du Moulin, membre du directoire du département de la Drôme, appelé à Paris par le Comité de salut public; les adjoints furent Jullien fils et Fourcade, deux des anciens rédacteurs de l'*Anti-Fédéraliste* (p. 395). Les bureaux de la Commission formèrent quatre divisions, qui comptèrent une cinquantaine d'employés. Le décret du 12 germinal avait attribué au Comité de salut public la surveillance des Commissions exécutives : à cet effet, le Comité créa dans son sein plusieurs sections particulières, et plaça chacune d'elles sous la direction d'un de ses membres; c'est Barère qui eut en partage la section de l'instruction publique.

*Le projet de décret tendant à « révolutionner l'instruction » par un « cours normal ». L'Ecole de Mars.* — Vers la fin de floréal, le Comité d'instruction publique résolut d'appliquer à la multiplication des écoles le procédé expéditif employé en ventôse pour former des ouvriers sachant fabriquer la poudre et fondre les canons. On manquait d'instituteurs : on en formerait « révolutionnairement », en quelques décades, le nombre suffisant. Une commission de trois

membres élabora, et le Comité adopta le 1er prairial, un *Projet de décret tendant à révolutionner l'instruction*, qui fut communiqué au Comité de salut public. Ce projet disait, en substance, que chaque district choisirait, en consultant les sociétés populaires, quatre citoyens ayant des dispositions pour l'enseignement; ces citoyens se rendraient à Paris pour le 1er messidor; ils recevraient vingt sols par lieue pour frais de route; à Paris ils seraient logés, et recevraient quatre livres par jour. Des citoyens, choisis par le Comité de salut public, leur donneraient pendant deux mois (messidor et thermidor) des leçons pour les préparer aux fonctions d'instituteur; ces leçons seraient rédigées, imprimées, et remises aux élèves. Le cours d'instruction terminé, les élèves retourneraient dans leurs districts, et là, dans les chefs-lieux de canton désignés par l'administration, ils ouvriraient chacun une école publique d'instruction où ils répèteraient la méthode d'enseignement qu'ils auraient reçue à Paris; ces nouveaux cours dureraient deux mois (fructidor et vendémiaire); les citoyens et citoyennes qui auraient l'intention de se vouer à l'enseignement se rendraient dans l'une des quatre écoles ouvertes dans le district; ils recevraient quarante sols par jour pendant la durée des cours. Dès que le cours serait terminé, ces citoyens et ces citoyennes se retireraient dans les communes où ils désireraient d'ouvrir une école conformément à la loi du 29 frimaire. Ainsi, en quatre mois, au moyen de ce « cours normal », un nombre suffisant d'instituteurs et d'institutrices auraient été préparés, et au commencement de brumaire an III des écoles du premier degré s'ouvriraient dans toutes les communes qui n'en avaient pas encore.

Le Comité de salut public approuva le projet, et s'en appropria l'idée pour l'appliquer de son côté à la formation de soldats républicains. Il résolut d'appeler de chaque district, pour le 20 messidor, six jeunes gens de seize à dix-sept ans et demi, qui seraient campés à la plaine des Sablons, près Paris, et y recevraient l'instruction militaire pendant quatre mois. La création de ce camp de jeunes élèves de l'art militaire fut votée par la Convention le 13 prairial, à la suite d'un rapport de Barère, qui annonça en même temps la prochaine convocation de l'autre école temporaire, celle qui devait préparer des instituteurs :

« Un vide nombreux, dit-il, menace la République dans les fonctions civiles et militaires. Le retard occasionné dans l'éducation publique par les secousses et la durée de la révolution se fera forcément sentir dans quelques années.... Cet objet a frappé le Comité de salut public, et il a aussitôt recherché quels étaient les moyens les plus prompts de préparer des défenseurs, des fonctionnaires et de bons citoyens. Il a pensé qu'il pouvait d'un côté *établir à Paris une école où se formeraient des instituteurs pour les disséminer ensuite dans tous les districts* : cette pensée sera l'objet d'un autre rapport. Il ne s'agit dans celui-ci que de la manière prompte de former à la patrie des défenseurs entièrement républicains, et de révolutionner la jeunesse comme nous avons révolutionné les armées. »

*Projet de fêtes décadaires élaboré par le Comité, et décret du* 18 *floréal.* — Le projet de fêtes décadaires élaboré par le Comité d'instruction ayant été imprimé en ventôse (p. 402), le Comité autorisa (11 germinal) le rapporteur, Mathieu, à se concerter avec le Comité de salut public : le résultat de ce concert fut que le Comité de salut public retint le projet pour s'en réserver l'initiative, et chargea Robespierre de le présenter à la Convention. Telle est l'origine du fameux rapport du 18 floréal « sur les rapports des idées religieuses et morales avec les principes républicains et sur les fêtes nationales ». Les titres de vingt et une des trente-six fêtes décadaires qu'institua le décret du 18 floréal sont empruntés au projet du Comité d'instruction publique. On sait que Robespierre profita de la circonstance pour faire décréter que « le peuple français reconnaissait l'existence de l'Etre-suprême et l'immortalité de l'âme »; une grande fête à l'Etre-suprême fut célébrée le 20 prairial. C'est à l'occasion de cette fête que Boissy d'Anglas écrivit dans son *Essai sur les fêtes nationales* (publié le 12 messidor an II) les mots si souvent cités : « Robespierre, parlant de l'Etre-suprême au peuple le plus éclairé du monde, me rappelait Orphée enseignant aux hommes les premiers principes de la civilisation et de la morale ». Le décret du 18 floréal chargeait les Comités de salut public et d'instruction publique de présenter un plan d'organisation des fêtes décrétées; Bouquier reçut le mandat, au Comité d'instruction, de préparer un rapport sur les fêtes décadaires; au commencement de fructidor, le rapport était prêt; mais le 9 fructidor Bouquier dut sortir du Comité (voir p. 405), et son rapport ne fut pas présenté.

*Projet d'écoles normales pour former les instituteurs de langue française prévus par le décret du* 8 *pluviôse. Le jury des livres élémentaires. Le mouvement intellectuel du printemps de l'an II.* — Le 1er messidor, Thibaudeau lut au Comité un rapport et un projet de décret sur les moyens de fournir promptement, aux départements visés par le décret du 8 pluviôse, des instituteurs de langue française. Il s'agissait de créer au chef-lieu de chacun de ces départements une *école normale* (c'est la première fois qu'on voit apparaître dans un projet de décret cette expression, venue de l'Autriche par l'intermédiaire du philanthropiniste allemand Simon), où un cours d'instruction de trois mois serait donné aux citoyens qui se destineraient à l'enseignement primaire. Le projet fut envoyé au Comité de salut public; mais les événements de thermidor empêchèrent qu'il fût mis à exécution.

Le 18 messidor, sur le rapport du même Thibaudeau, la Convention nomma les membres d'un jury chargé de juger les livres élémentaires qui seraient envoyés au concours ouvert par le décret du 9 pluviôse; ces membres furent Lagrange, Daubenton, Lebrun, Monge, Richard, Garat, Thouin, Prony, Serieys, Hallé, Corvisart, Désorgues, Vandermonde et Buache.

Comme nous l'avons dit, il n'entre pas dans le cadre de cet article de retracer l'œuvre de la Convention en ce qui concerne les arts, les sciences, les monuments, les musées, etc. : sans quoi il aurait fallu parler, à ce moment, des célèbres arrêtés pris en floréal par le Comité de salut public, sur l'initiative de Barère et de David, « pour faire fleurir les arts »; du mouvement qui se manifeste partout à la fois, dans les lettres, dans la musique, au théâtre, dans les sciences, dans l'industrie et qui a fait du printemps de l'an II une des époques les plus fécondes et les plus brillantes que l'histoire ait à signaler. Mais nous laissons tout cela de côté, pour nous limiter à ce qui concerne l'organisation des écoles.

Il convient toutefois de citer ici un passage d'un rapport présenté par Barère, le 26 messidor, sur « l'état de la fabrication révolutionnaire du salpêtre et de la poudre », où il revient encore sur « ce nouveau mode d'instruction » que l'Ecole des armes avait fait connaître. Il dit : « Ce mode révolutionnaire de cours public est devenu pour le Comité un type d'instruction qui lui servira utilement pour toutes les branches des connaissances humaines utiles à la République; et vous ne tarderez pas à en sentir le besoin au milieu d'une ligue vandale ou visigothe qui veut encore proclamer l'ignorance, proscrire les hommes instruits, bannir le génie et paralyser la pensée ». On voit si le Comité de salut public était, comme ses ennemis le prétendront après thermidor, un apôtre du « vandalisme ».

**Du 9 thermidor à la fin de l'an II.** — *Le coup d'Etat de thermidor. Réorganisation des comités.* — Le coup d'Etat du 9 thermidor, en proscrivant trois membres du Comité de salut public, Robespierre, Saint-Just et Couthon, changea l'orientation du gouvernement et arrêta le mouvement révolutionnaire. Mais quelques-uns des auteurs les plus en vue de ce coup d'Etat cherchèrent d'abord à persuader à la France et à se persuader à eux-mêmes que le cours de la Révolution n'était nullement interrompu, et que la mort du « tyran » n'aurait d'autre effet que de rendre le jeu du gouvernement révolutionnaire plus libre et plus actif. Toutefois on vit bien vite la réaction lever la tête; elle fit de rapides progrès, et au bout de quelques mois elle fut assez forte, comme on sait, pour menacer l'existence même de la République.

Le 7 fructidor an II, la Convention décida de

réorganiser tous ses comités; elle décréta qu'à l'avenir ils seraient renouvelés par quart tous les mois. Le Comité d'instruction publique, qui n'avait pas été régulièrement renouvelé depuis le 15 du premier mois, mais dont la composition s'était graduellement modifiée par des adjonctions successives (celles du 11 brumaire, des 19 et 23 frimaire, et, en dernier lieu, celles de ventôse), ainsi que par l'élimination, l'éloignement ou la mort de divers membres (Cloots, Basire, Fabre d'Eglantine, guillotinés ; David, emprisonné en thermidor; Romme en mission depuis le 5 ventôse; Jullien, Jay, Boutroue, Audouin, Gay-Vernon, Pons, Ferry, Boucher Saint-Sauveur, qui ne siégèrent que peu de temps), comptait à ce moment dix-huit membres, en y comprenant Lakanal, rentré à la Convention le 21 thermidor et qui reprit aussitôt son siège au Comité. Le décret du 7 fructidor avait fixé le nombre des membres du Comité à seize, plus six suppléants. Pour faire place au nouveau quart, il fallait réduire de dix-huit à douze le nombre des membres en activité : six membres furent donc éliminés le 9 fructidor par la voie du tirage au sort : Prunelle, Grégoire, Duval, Duhem, Bouquier, Daoust; les douze restants furent Guyton-Morveau, Fourcroy, Arbogast, Mathieu, Coupé, Th. Lindet, Petit, Léonard Bourdon, Villar, Thibaudeau, Plaichard, Lakanal. Mais Fourcroy et Mathieu sortirent du Comité le 15, le premier ayant été élu membre du Comité de salut public et le second membre du Comité de sûreté générale ; la Convention eut donc à nommer non quatre membres nouveaux, mais six : ce furent Chénier, Boissy d'Anglas, Grégoire (réélu), Massieu, Lequinio et Bonnet. Nous n'indiquerons pas les renouvellements partiels des mois suivants, en l'an III et en l'an IV.

*La seconde Commission exécutive.* — Le 21 fructidor, le Comité d'instruction publique renouvelé s'était divisé en plusieurs sections, dont la première, la « section d'enseignement », était composée de cinq membres : il y plaça Petit, Lakanal, Grégoire, Plaichard, et Boissy d'Anglas. Le 26 fructidor, par l'organe de Lakanal, le Comité présenta à la Convention trois candidats pour former la Commission exécutive de l'instruction publique, qui devait être renouvelée (Joseph Payan était proscrit et en fuite, Jullien fils et Fourcade étaient en prison) : il proposait Garat (ministre de la justice, puis de l'intérieur, en 1792 et 1793) comme commissaire, Ginguené et Clément de Ris comme adjoints; la Convention les nomma. Lakanal annonça ensuite quels étaient les projets du Comité ; il le défendit de toute intention de porter la main sur la législation existante : ses collègues et lui n'étaient pas de ces hommes qui, sitôt investis de la puissance, « renversent les ouvrages de ceux qu'ils remplacent » ; le Comité, acceptant la loi du 29 frimaire, ne songeait qu'à l'appliquer sérieusement, en la complétant par un ensemble de mesures dont il s'occupait depuis plusieurs mois : « La première section vous présentera incessamment les mesures supplétives propres à mettre en activité les écoles primaires sur toute la surface de la République.... Si vous adoptez les mesures supplémentaires que nous vous proposerons, dans un mois les jeunes citoyens recevront partout les instructions nécessaires pour remplir leurs devoirs envers la patrie. »

A trois décades de là, renonçant à la mise en pratique de ces mesures toutes prêtes qui eussent permis de mettre en activité, immédiatement et partout, les écoles primaires, Lakanal devait faire une brusque volte-face (p. 406) sous la double influence de Sieyès et de Garat, et proposer au Comité d'abandonner le décret du 29 frimaire pour revenir au projet pour l'établissement de l'instruction nationale du 26 juin 1793.

*Décret demandant au Comité un projet d'écoles normales.* — Le 22 fructidor, la Convention avait chargé les Comités de salut public et de sûreté générale de lui présenter un rapport sur la situation de la France depuis le 9 thermidor. Ce rapport fut lu le jour de la 4ᵉ sans-culottide; le rapporteur, Robert Lindet, énumérant diverses mesures dont il recommandait l'adoption, rappela l'idée d'une école temporaire à créer à Paris pour y préparer des instituteurs : « Pourquoi, dit-il, n'ordonneriez-vous pas qu'il soit ouvert à Paris un cours d'études pour former des instituteurs, et qu'un nombre déterminé de citoyens de tous les districts, capables de remplir de pareilles fonctions, se rendrait à Paris pour y suivre ce cours? » Sept décrets furent votés à la suite du rapport; l'un d'eux, le sixième, était ainsi conçu :

« La Convention nationale, voulant accélérer l'époque où elle pourra faire répandre dans toute la République l'instruction d'une manière uniforme, charge son Comité d'instruction publique de lui présenter, dans deux décades, un projet d'*écoles normales*, où seront appelés, de tous les districts, des citoyens déjà instruits, pour leur faire apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres des connaissances humaines, l'art d'enseigner les sciences utiles. »

Un autre décret, le troisième, était relatif aux fêtes décadaires. Le rapporteur avait dit : « Quel que soit le plan que l'on adopte à l'avenir sur ces fêtes, vous devez regarder comme un devoir indispensable de les remplir vous-mêmes, de les animer, d'y répandre de l'intérêt; vous ne pouvez le faire par la pompe d'un frivole spectacle, faites-le par l'instruction ». Le décret chargeait le Comité d'instruction publique de rédiger et de publier un cahier périodique qui serait lu chaque décade dans le lieu des séances de l'assemblée générale de chaque commune; « les citoyens, ajoutait le rapporteur, s'y rendront en foule, avec leurs femmes et leurs enfants ». Mais le Comité d'instruction négligea d'obéir. Deux mois et demi plus tard, un nouveau décret (10 frimaire an III) lui réitéra l'ordre de préparer un rapport sur les fêtes décadaires.

Deux jours avant (2ᵉ sans-culottide), sur le rapport fait par Cambon au nom du Comité des finances, la Convention avait rendu le décret fameux dont l'article 1ᵉʳ est ainsi conçu : « La République française ne paie plus les frais et les salaires d'aucun culte ».

*Organisation de l'Ecole centrale des travaux publics, et création des Ecoles de santé.* — Notons, en terminant ce chapitre, deux nouvelles applications de la « méthode révolutionnaire » employée pour l'Ecole des armes et l'Ecole de Mars.

Les préparatifs pour l'installation au Palais-Bourbon de l'Ecole centrale des travaux publics décrétée le 21 ventôse an II (p. 403) étaient achevés; il ne restait plus qu'à assurer le recrutement régulier de l'école par un second décret. Fourcroy, devenu membre du Comité de salut public, fut chargé de rédiger le rapport, et le présenta à l'assemblée le 3 vendémiaire an III, au nom des Comités de salut public, d'instruction publique et des travaux publics; le décret fut voté le 7.

Les Ecoles de santé, qui furent aussi l'œuvre commune des Comités de salut public et d'instruction, remontent également à l'an II. Le 6 fructidor, le Comité de salut public avait chargé trois de ses membres de préparer un projet de décret pour la création d'une école destinée à former des officiers de santé, et avait demandé au Comité d'instruction de désigner aussi trois de ses membres pour le même objet. Le travail de ces six commissaires aboutit, le 7 frimaire an III, à la présentation, par Fourcroy, d'un rapport à la Convention. L'assemblée décida qu'au lieu d'une école unique, il y en aurait trois (12 et 14 frimaire).

Pour le recrutement des élèves de ces écoles, on employa le système déjà connu. Ceux de l'Ecole centrale des travaux publics furent tirés des départements au nombre de quatre cents, à la suite d'examens organisés dans vingt-deux localités; ils reçurent, pour leur voyage, le traitement des canonniers de première classe, et eurent ensuite un traitement annuel de douze cents livres. Détail caractéristique : cette Ecole centrale des travaux publics — la future Ecole polytechnique, dont Napoléon devait faire une maison militaire — fut créée en partie pour recevoir les jeunes gens qui, dit le rapport de Fourcroy, « privés des qualités physiques nécessaires pour payer leur dette à la patrie en la défendant, sont capables de l'acquitter par le travail de leur intelligence » : nul n'y put être admis que les jeunes gens « qui ne seraient pas compris dans la première réquisition » : il fallait, pour y entrer, soit n'avoir pas atteint l'âge de dix-huit ans, soit être impropre au service militaire. Pour les Ecoles de santé, on fit venir de chaque district un-

élève, désigné à la suite d'un examen; ces élèves furent assimilés, pour le traitement, à ceux de l'Ecole centrale des travaux publics.

*Fête de la 5e sans-culottide.* — Les décrets des 24 brumaire et 5 frimaire an II, accordant à Marat les honneurs du Panthéon et les retirant à Mirabeau, n'avaient pas encore reçu d'exécution. Le Comité d'instruction publique fit décréter à la Convention (19 fructidor) que le dernier jour de l'an II, ou 5e sans-culottide, serait consacré à une fête nationale dont le Comité présenterait le plan, et dans laquelle « les citoyens se réuniraient pour resserrer entre eux les liens de la fraternité et célébrer les victoires de la République »; le 26 fructidor, Léonard Bourdon lut un rapport disant : « Le Comité a pensé que le jour consacré à célébrer les victoires nationales, et à resserrer les liens de la fraternité entre les citoyens, serait le jour où les mânes de l'Ami du peuple entreraient avec le plus de satisfaction dans le temple que vous avez consacré à l'immortalité; ... les cendres de Mirabeau sortiront du temple de mémoire dans le même instant que celles de Marat y seront reçues ». La Convention approuva ce programme: en conséquence la fête décrétée eut lieu, et Marat, porté en triomphe au Panthéon, y fut accueilli par un chœur, composé pour la circonstance, à la gloire des martyrs de la liberté, paroles de M.-J. Chénier, musique de Cherubini.

## IV. — De vendémiaire an III (septembre 1794) à la fin de floréal an III (19 mai 1795).

Les écoles normales et les écoles primaires. Influence de Sieyès. Le rapport (rédigé par Garat) sur les écoles normales, et le rapport de Lakanal sur les écoles primaires. Arrêté du Comité pour la composition des livres élémentaires (1er brumaire). Décret du 9 brumaire an III sur les écoles normales. Décret du 27 brumaire an III sur les écoles primaires. — Les écoles centrales. L'*Aperçu de ce que pourrait coûter l'instruction publique divisée en trois degrés*, rédigé à la Commission exécutive (frimaire); le Comité n'admet qu'une seule catégorie d'établissements supérieurs aux écoles primaires. Projet de décret sur les écoles centrales (26 frimaire). Adoption du décret sur les écoles centrales (7 ventôse). Envoi de cinq commissaires (21 germinal). L'*Aperçu des dépenses* (floréal). — L'École normale. Attaques auxquelles elle est en butte. Sa clôture (30 floréal). Les livres élémentaires.

**Les écoles normales et les écoles primaires.** — *Influence de Sieyès. Rapport (rédigé par Garat) sur les écoles normales, et rapport de Lakanal sur les écoles primaires. Arrêté du Comité pour la composition des livres élémentaires.* — Le décret de la 4e sans-culottide avait donné au Comité d'instruction deux décades pour présenter un projet de décret sur les écoles normales temporaires à créer. Dès le 6 vendémiaire an III, Lakanal apporta au Comité, au nom de la section d'enseignement, un projet de décret qui reçut l'approbation de ses collègues. Ce projet reproduisait, dans ses traits essentiels, celui du 1er prairial an II; les différences ne portaient que sur des points de détail : chaque district devait envoyer trois élèves au lieu de quatre; le traitement des élèves était fixé à douze cents livres par an (comme pour ceux de l'Ecole centrale des travaux publics) au lieu de quatre livres par jour; le cours de l'Ecole normale de Paris, et ensuite celui des écoles normales secondes (ou des départements), devaient durer chacun quatre mois au lieu de deux; les instituteurs (professeurs) de l'Ecole normale de Paris devaient être désignés par le Comité d'instruction, et non plus par le Comité de salut public; enfin, pour le choix des élèves, les administrations de district n'étaient plus tenues, comme dans le projet de prairial, à consulter les sociétés populaires (celles-ci n'étaient plus en faveur, et la Convention allait adopter, le 25 vendémiaire, des mesures restrictives de leur liberté). Ce projet de décret ne put être présenté tout de suite à la Convention, parce que Lakanal s'était adressé, pour la rédaction du rapport, à Garat, le nouveau commissaire de l'instruction publique : celui-ci ne rédigea pas un rapport, il écrivit un Discours préliminaire, dont la composition lui prit près d'un mois.

Dans l'intervalle, le Comité s'occupa des écoles primaires. Le 22 vendémiaire, « un membre fit lecture de plusieurs articles additionnels à la loi concernant les écoles primaires ». Mais, en opposition à ce mode de procéder, dont il avait fait l'éloge le 26 fructidor, Lakanal « donna lecture d'un nouveau projet de décret qui présentait un plan absolument nouveau ». Les deux projets « furent renvoyés à la première section, qui fut invitée à peser dans sa sagesse les diverses observations qui ont été faites relativement à cet important objet ». Le 28 vendémiaire, la première section présenta son rapport; elle avait donné la préférence au plan de Lakanal : c'était un projet de décret en quatre chapitres, que le Comité discuta et adopta dans ses séances du 28 et du 29. La plupart des articles de ce projet de décret étaient la reproduction pure et simple des chapitres I, II, III et V du projet du 26 juin 1793; Lakanal avait retranché le chapitre IV, établissant une Commission centrale de l'instruction publique (il était devenu inutile, puisqu'il existait maintenant une administration centrale sous le nom de Commission executive), ainsi que les chapitres VI à X; il avait modifié quelques dispositions dans les articles conservés, et avait introduit quelques dispositions nouvelles. Sur un point essentiel, il y avait une différence entre le projet du 26 juin et celui que le Comité venait d'adopter. En juin 1793, le projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale ne présentait qu'un seul degré d'instruction, sous le nom d'écoles « nationales ». En l'an III, à l'expression d'écoles nationales Lakanal a substitué celle d'écoles « primaires »; ce terme indique que le Comité prévoit, au-dessus des établissements qualifiés de primaires, d'autres degrés d'instruction; et nous allons voir qu'en effet on songeait, à ce moment, à reprendre partiellement le plan de Condorcet.

Dès le 28, Lakanal annonça à la Convention « que sous trois jours il présenterait à l'assemblée un rapport sur les écoles primaires, et que le Comité espérait que ce projet de décret pourrait satisfaire les vues de la Convention ». Il s'était chargé lui-même de la rédaction du rapport, et il en emprunta plus du tiers aux articles que Sieyès avait publiés en 1793 dans le *Journal d'instruction sociale*.

Le 29, Lakanal lut au Comité le Discours préliminaire de Garat, servant de rapport sur les écoles normales, et le Comité l'adopta.

Avant que les deux projets de décret fussent portés à la tribune, le Comité eut à s'occuper de la question des livres élémentaires, qui était étroitement liée à celle des écoles normales. Il avait fini par renoncer au procédé du concours, et par adopter pour les livres destinés aux écoles primaires le mode proposé précédemment pour ceux d'un degré d'enseignement plus élevé : charger directement un certain nombre de savants de les composer. Par un arrêté du 1er brumaire an III, « considérant que les ouvrages envoyés au concours ne répondent pas aux vues de la Convention nationale », le Comité désigna nominativement dix écrivains, auxquels deux autres furent adjoints quelques jours plus tard, pour « composer les livres élémentaires nécessaires à l'enseignement dans les écoles primaires ». C'étaient Bernardin de Saint-Pierre, Lagrange, Garat, Mentelle, Sicard, Pougens, Daubenton, Volney, Monge, Haüy, Dubois, Legendre. Ces noms étaient ceux des hommes que le Comité, à ce moment, destinait à enseigner à l'Ecole normale de Paris.

*Décret sur les écoles normales. Décret sur les écoles primaires, remplaçant celui du 29 frimaire an II.* — Tout étant prêt, Lakanal put, le 3 brumaire, présenter à la Convention le projet de décret sur les écoles normales, et le discours de Garat, qu'il lut lui-même, sans en nommer l'auteur. Garat prêtait aux Comités d'instruction et de salut public des idées qu'ils n'avaient jamais eues; il voulait voir, dans la création projetée, bien mieux que de simples « cours révolutionnaires » calqués sur le modèle de ceux de l'Ecole des armes, et destinés à improviser des instituteurs. A ses yeux, la résolution qu'allait prendre la Convention devait « être une époque dans l'histoire du monde... Pour la première fois sur la terre, la nature, la vérité, la raison et la philosophie vont donc avoir aussi un séminaire; pour la première fois, les hommes les plus éminents en tout genre de sciences et de talents, les hommes qui, jusqu'à présent, n'ont été

que les professeurs des nations et des siècles, les hommes de génie, vont donc être les premiers maîtres d'école d'un peuple ! »

A côté de beaucoup de verbiage, ce discours présentait une idée juste : c'est que la philosophie nouvelle, celle de Bacon, de Locke et de leurs disciples, avait permis à l'esprit humain de « trouver, après tant de siècles d'égarement, la route qu'il devait suivre, et la mesure des pas qu'il devait faire » ; grâce à « cette méthode si sage et si féconde en miracles, cette analyse qui compte tous les pas qu'elle fait, mais qui n'en fait jamais un en arrière ni à côté », toutes les connaissances humaines pourraient « être mises à la portée de tous les hommes à qui la nature n'a pas refusé une intelligence commune ». Seulement, l'auteur s'égarait aussitôt en un rêve où il perdait le sens du réel et de ce qui était immédiatement possible. « C'est ici, disait-il, qu'il faut admirer le génie de la Convention nationale. La France n'avait point encore les écoles où les enfants du peuple doivent apprendre à lire et à écrire » — [elle en avait déjà un grand nombre, mais il fallait les améliorer et les multiplier], — « et vous avez décrété l'établissement des écoles normales [décret de la 4e sans-culottide], des écoles du degré le plus élevé de l'instruction publique. L'ignorance a pu croire qu'intervertissant l'ordre essentiel et naturel des choses, vous aviez commencé ce grand édifice par le faîte ; et, je ne crains pas de le dire, c'est à cette idée qui paraît si extraordinaire, qui s'est présentée si tard » [elle s'était présentée dès prairial an II], « que vous serez redevables du seul moyen avec lequel vous pouviez organiser, sur tous les points de la République, des écoles où présidera partout également cet esprit de raison et de vérité dont vous avez voulu faire l'esprit universel de la France. Qu'avez-vous voulu en effet, en décrétant les écoles normales les premières, et que doivent être ces écoles ? Vous avez voulu créer à l'avance, pour le vaste plan d'instruction publique qui est aujourd'hui dans vos desseins et dans vos résolutions, un très grand nombre d'instituteurs capables d'être les exécuteurs d'un plan qui a pour but la régénération de l'entendement humain dans une République de vingt-cinq millions d'hommes que la démocratie rend tous égaux. »

La discussion du projet de décret sur les écoles normales fut ajournée.

Le 7 brumaire, Lakanal lut à la Convention le rapport et le projet de décret sur les écoles primaires : ces documents furent envoyés à l'impression sans débat.

Dans l'intervalle qui s'écoula entre la présentation des deux projets de décret — écoles normales et écoles primaires — et leur discussion, la Société des Jacobins, qui avait beaucoup perdu en influence et en nombre, mais où se réunissaient encore quelques républicains, s'occupa des questions que ces projets soulevaient. On y déclara que le chiffre de cinquante élèves par instituteur, indiqué dans le projet sur les écoles primaires, était trop élevé, et qu'il faudrait tâcher de le réduire. Un orateur dit que « dans l'ordre social, l'homme doit être élevé par la société et pour la société » ; un autre réclama l'éducation commune. Un citoyen dit que « au moyen de l'Ecole normale, on promettait que dans un an on aurait de bons instituteurs », mais qu'en attendant il fallait empêcher qu'on ne corrompît la jeunesse, et que pour cela il fallait épurer les instituteurs actuels. Massieu, Goujon, Collot d'Herbois parlèrent sur l'instruction publique en général. Mais les Jacobins ne purent continuer à se livrer à ces débats pacifiques ; ils avaient à se défendre contre les attaques toujours plus violentes auxquelles ils étaient en butte, et, cinq jours avant celui où la Convention commença la discussion sur les écoles primaires, les Comités de gouvernement arrêtaient (21 brumaire) la fermeture de la salle des séances de la Société.

La discussion sur les écoles normales eut lieu à la Convention le 9 brumaire, et n'occupa qu'une séance ; l'assemblée vota le projet avec quelques modifications de détail. Voici le texte du décret tel qu'il fut adopté :

« DÉCRET SUR L'ÉTABLISSEMENT DES ÉCOLES NORMALES.

« La Convention nationale, voulant accélérer l'époque où elle pourra faire répandre d'une manière uniforme dans toute la République l'instruction nécessaire à des citoyens français, décrète :

« ARTICLE PREMIER. — Il sera établi à Paris une *Ecole normale*, où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'*art d'enseigner*.

« ART. 2. — Les administrations de district enverront à l'Ecole normale un nombre d'élèves proportionné à la population : la base proportionnelle sera d'un pour vingt mille habitants. A Paris, les élèves seront désignés par l'administration du département.

« ART. 3. — Les administrations ne pourront fixer leur choix que sur des citoyens qui unissent à des mœurs pures un patriotisme éprouvé, et les dispositions nécessaires pour recevoir et pour répandre l'instruction.

« ART. 4. — Les élèves de l'Ecole normale ne pourront être âgés de moins de vingt et un ans.

« ART. 5. — Ils se rendront à Paris avant la fin de frimaire prochain ; ils recevront pour ce voyage, et pendant la durée du cours normal, le traitement accordé aux élèves de l'Ecole centrale des travaux publics.

« ART. 6. — Le Comité d'instruction publique désignera les citoyens qu'il croira les plus propres à remplir les fonctions d'instituteurs dans l'Ecole normale, et en soumettra la liste à l'approbation de la Convention ; il fixera leur salaire de concert avec le Comité des finances.

« ART. 7. — Ces instituteurs donneront aux élèves des leçons sur l'art d'enseigner la morale, et former le cœur des jeunes républicains à la pratique des vertus publiques et privées.

« ART. 8. — Ils leur apprendront d'abord à appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments du calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la grammaire française, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale, et publiés par ses ordres.

« ART. 9. — La durée du cours normal sera au moins de quatre mois.

« ART. 10. — Deux représentants du peuple, désignés par la Convention nationale, se tiendront près l'Ecole normale, et correspondront avec le Comité d'instruction publique sur tous les objets qui pourront intéresser cet important établissement.

« ART. 11. — Les élèves formés à cette école républicaine rentreront, à la fin du cours, dans leurs districts respectifs : ils ouvriront, dans les trois chefs-lieux de canton désignés par l'administration de district, une *école normale*, dont l'objet sera de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'enseignement public la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'Ecole normale de Paris.

« ART. 12. — Ces nouveaux cours seront au moins de quatre mois.

« ART. 13. — Les écoles normales des départements seront sous la surveillance des autorités constituées.

« ART. 14. — Le Comité d'instruction publique est chargé de rédiger le plan de ces écoles nationales, et de déterminer le mode d'enseignement qui devra y être suivi.

« ART. 15. — Chaque décade, le Comité d'instruction publique rendra compte à la Convention de l'état de situation de l'Ecole normale de Paris, et des écoles normales secondes qui seront établies, en exécution du présent décret, sur toute la surface de la République. »

Le surlendemain 11, le Comité arrêta la liste des professeurs de l'Ecole normale, et la Convention confirma ces choix le 19. Les deux représentants chargés de la surveillance de l'Ecole furent Lakanal et, au refus de Sieyès et de Fourcroy, un ancien ami de J.-J. Rousseau, Deleyre. — Pour plus de détails, voir l'article *Normale de l'an III* (*Ecole*).

Ce fut le 26 brumaire que commença la discussion sur les écoles primaires. En imprimant son rapport, Lakanal l'avait modifié sur plusieurs points, et y avait intercalé un passage nouveau, pour répondre à une objection qui avait été faite — probablement par le

Comité des finances — et qu'il résume en ces mots : « L'exécution de votre système d'organisation scolaire grèverait d'une énorme dépense les finances de la République ». Lakanal réplique : « Si la loi portée pour l'organisation des écoles primaires [le décret du 29 frimaire] avait été ramenée à exécution, elle aurait jeté la République dans des dépenses plus considérables : elle payait 2625 livres pour cent cinquante élèves [75 élèves à 20 livres, pour l'instituteur, et 75 élèves à 15 livres, pour l'institutrice]; elle ne paiera dans notre plan d'organisation que deux mille deux cents livres [1200 livres pour le traitement d'un instituteur, 1000 livres pour celui d'une institutrice]. Par quelle fatalité nous oppose-t-on de pareilles objections, lorsque nous proposons un plan simple et organique d'instruction nationale? pourquoi ne les fait-on pas lorsqu'on présente des projets de loi dont les vices, démontrés par la discussion, le sont aujourd'hui par l'expérience? Le projet de vandaliser la France aurait-il donc survécu au moderne Pisistrate [Robespierre]? » Ce passage, écrit dans le style haineux qui caractérisait la réaction de plus en plus triomphante, montre que Lakanal, un moment Montagnard enthousiaste, partageait maintenant les passions thermidoriennes; et les chiffres que le rapporteur cite pour prouver la supériorité de son projet sur le décret du 29 frimaire nous font tout simplement constater que les sans-culottes de l'an II avaient été plus généreux à l'égard de l'instruction populaire (Lakanal leur en fait un reproche !) que les thermidoriens de l'an III. Le rapport se terminait par un autre trait décoché à la mémoire de Robespierre, où s'exhalait la rancune du rapporteur du projet du 26 juin 1793 : « Je finis par une réflexion nécessaire : La France ne gémirait pas aujourd'hui sur le vide de l'instruction publique, la patrie ne serait pas alarmée sur le sort de la génération qui nous recommence, si les principales bases du plan que nous vous présentons n'avaient pas été rejetées dans la séance du 1er juillet dernier, sur la motion du tyran que vous avez arrêté sur les marches du trône pour l'envoyer à l'échafaud. Il avait ses vues pour faire repousser ces idées régénératrices; votre Comité, dont j'étais alors, comme aujourd'hui, l'organe près de vous, avait les siennes aussi pour les proposer. » Lakanal a commis une erreur de date : ce n'est pas le 1er juillet, mais le 3 juillet 1793, que le « tyran » avait fait rejeter le plan de Sieyès.

Le projet de décret ne contenait aucune disposition coercitive à l'égard de la fréquentation des écoles, tandis que le décret du 29 frimaire an II punissait les parents qui n'enverraient pas leurs enfants à l'école pendant trois ans au moins. Par contre, par une disposition renouvelée du projet du 26 juin 1793, il proclamait « le droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières et libres ». Dans la discussion (26 et 27 brumaire), la question de l'obligation et celle des écoles particulières fut l'objet d'un dernier et inutile effort de la part de quelques représentants montagnards : Lefiot demanda que l'éducation fût commune, et qu'on établît des peines contre les parents qui n'enverraient pas leurs enfants aux écoles ; sa motion, accueillie par des murmures, ne fut pas appuyée; Chasles, à son tour, dit : « Si vous permettez d'ouvrir des écoles particulières, il peut en résulter que les écoles publiques seront désertes », et il demanda qu'au moins les instituteurs particuliers fussent assujettis à une police très sévère, et leurs élèves à des examens plus rigoureux; Romme (qui, sa mission terminée, était rentré à la Convention en fructidor an II, mais n'avait pas été réélu membre du Comité) fit observer qu' « il était essentiel que les enfants contractassent de bonne heure entre eux les affections républicaines qui doivent influer sur le reste de leur vie », et il proposa qu'ils fussent tous tenus, même ceux qui recevraient une instruction particulière, d'aller prendre en commun des leçons de gymnastique : la Convention passa à l'ordre du jour, et l'ensemble du décret fut adopté.

Voici le texte de ce décret, qui — Lakanal eut soin de le dire au cours du débat — n'était pas une loi organique définitive, mais un simple décret provisoire dont la durée n'excéderait pas celle du gouvernement révolutionnaire :

« DÉCRET DU 27 BRUMAIRE AN III SUR LES ÉCOLES PRIMAIRES.

« La Convention nationale, après avoir entendu le rapport de son Comité d'instruction publique, décrète :

« CHAPITRE Ier. — *Institution des écoles primaires.*

« ARTICLE PREMIER. — Les écoles primaires ont pour objet de donner aux enfants de l'un et de l'autre sexe l'instruction nécessaire à des hommes libres.

« ART. 2. — Les écoles primaires seront distribuées sur le territoire de la République à raison de la population : en conséquence, il sera établi une école primaire par mille habitants.

« ART. 3. — Dans les lieux où la population est trop disséminée, il pourra être établi une seconde école primaire, sur la demande motivée de l'administration du district, et d'après un décret de l'assemblée nationale.

« ART. 4. — Dans les lieux où la population est pressée, une seconde école ne pourra être établie que lorsque la population s'élèvera à deux mille individus ; la troisième, à trois mille habitants complets, et ainsi de suite.

« ART. 5. — Dans toutes les communes de la République, les ci-devant presbytères non vendus au profit de la République sont mis à la disposition de la municipalité, pour servir tant au logement de l'instituteur qu'à recevoir les élèves pendant la durée des leçons. En conséquence, tous les baux existants sont résiliés.

« ART. 6. — Dans les communes où il n'existe plus de ci-devant presbytère à la disposition de la nation, il sera accordé, sur la demande des administrations de district, un local convenable pour la tenue des écoles primaires.

« ART. 7. — Chaque école primaire sera divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles; en conséquence, il y aura un instituteur et une institutrice.

« CHAPITRE II. — *Jury d'instruction.*

« ARTICLE PREMIER. — Les instituteurs et institutrices sont nommés par le peuple; néanmoins, pendant la durée du gouvernement révolutionnaire, ils seront examinés, élus et surveillés par un jury d'instruction composé de trois membres désignés par l'administration du district, et pris, hors de son sein, parmi les pères de famille.

« ART. 2. — Le jury d'instruction sera renouvelé par tiers tous les six mois.

« Le commissaire sortant pourra être réélu.

« CHAPITRE III. — *Des instituteurs.*

« ARTICLE PREMIER. — Les nominations des instituteurs et des institutrices élus par le jury d'instruction seront soumises à l'administration du district.

« ART. 2. — Si l'administration refuse de confirmer la nomination faite par le jury, le jury pourra faire un autre choix.

« ART. 3. — Lorsque le jury persistera dans sa nomination, et l'administration dans son refus, elle désignera pour la place vacante la personne qu'elle croira mériter la préférence ; les deux choix seront envoyés au Comité d'instruction publique, qui prononcera définitivement entre l'administration et le jury.

« ART. 4. — Les plaintes contre les instituteurs et les institutrices seront portées directement au jury d'instruction.

« ART. 5. — Lorsque la plainte sera en matière grave, et après que l'accusé aura été entendu, si le jury juge qu'il y a lieu à destitution, sa décision sera portée au Conseil de l'administration du district pour être confirmée.

« ART. 6. — Si l'arrêté du Conseil général n'est pas conforme à l'avis du jury, l'affaire sera portée au Comité d'instruction publique, qui prononcera définitivement.

« ART. 7. — Les instituteurs et les institutrices des écoles primaires seront tenus d'enseigner à leurs élèves les livres élémentaires composés et publiés par ordre de la Convention nationale.

« ART. 8. — Ils ne pourront recevoir chez eux comme pensionnaires, ni donner de leçon particulière à aucun de leurs élèves : l'instituteur se doit tout à tous.

« Art. 9. — La nation accordera aux citoyens qui auront rendu de longs services à leur pays dans la carrière de l'enseignement une retraite qui mettra leur vieillesse à l'abri du besoin.

« Art. 10. — Le salaire des instituteurs sera uniforme sur toute la surface de la République : il est fixé à douze cents livres pour les instituteurs, et à mille livres pour les institutrices. Néanmoins, dans les communes dont la population s'élève au-dessus de vingt mille habitants, le traitement de l'instituteur sera de quinze cents livres, et celui de l'institutrice de douze cents livres.

« Chapitre IV. — *Instruction et régime des écoles primaires*

« Article premier. — Les élèves ne seront pas admis aux écoles primaires avant l'âge de six ans accomplis.

« Art. 2. — Dans l'une et l'autre section de chaque école, on enseignera aux élèves :

« 1° A lire et à écrire, et les exemples de lecture rappelleront leurs droits et leurs devoirs;

« 2° La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la Constitution de la République française;

« 3° On donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine;

« 4° Les éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite;

« 5° Les règles du calcul simple et de l'arpentage;

« 6° Les éléments de la géographie et de l'histoire des peuples libres;

« 7° Des instructions sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature.

« On fera apprendre le Recueil des actions héroïques et les chants de triomphe.

« Art. 3. — L'enseignement sera fait en langue française; l'idiome du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire.

« Art. 4. — Les élèves seront instruits dans les exercices les plus propres à entretenir la santé et à développer la force et l'agilité du corps. En conséquence, les garçons seront dressés aux exercices militaires, auxquels présidera un officier de la garde nationale désigné par le jury d'instruction.

« Art. 5. — On les formera, si la localité le comporte, à la natation : cet exercice sera dirigé et surveillé par des citoyens nommés par le jury d'instruction, sur la présentation des municipalités respectives.

« Art. 6. — Il sera publié des instructions pour déterminer la nature et la distribution des autres exercices gymnastiques propres à donner au corps de la force et de la souplesse, tels que la course, la lutte, etc.

« Art. 7. — Les élèves des écoles primaires visiteront plusieurs fois l'année, avec leurs instituteurs et sous la conduite d'un magistrat du peuple, les hôpitaux les plus voisins.

« Art. 8. — Les mêmes jours ils aideront dans leurs travaux domestiques et champêtres les vieillards et les parents des défenseurs de la patrie.

« Art. 9. — On les conduira quelquefois dans les manufactures et les ateliers où l'on prépare des marchandises d'une consommation commune, afin que cette vue leur donne quelque idée des avantages de l'industrie humaine, et éveille en eux le goût des arts utiles.

« Art. 10. — Une partie du temps destiné aux écoles sera employée à des ouvrages manuels de différentes espèces utiles et communes.

« Art. 11. — Il sera publié une instruction pour faciliter l'exécution des deux articles précédents, en rendant la fréquentation des ateliers et le travail des mains vraiment utiles aux élèves.

« Art. 12. — Des prix d'encouragement seront distribués tous les ans aux élèves, en présence du peuple, dans la fête de la Jeunesse.

« Art. 13. — Le Comité d'instruction publique est chargé de publier, sans délai, des règlements sur le régime et la discipline internes des écoles primaires.

« Art. 14. — Les jeunes citoyens qui n'auront pas fréquenté ces écoles seront examinés, en présence du peuple, à la fête de la Jeunesse; et s'il est reconnu qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques.

« Art. 15. — La loi ne peut porter aucune atteinte au droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières et libres, sous la surveillance des autorités constituées. »

Les dispositions empruntées au projet des 26 juin-1er juillet 1793 sont les articles 1, 2, 3, 4 et 7 du chapitre Ier, les deux articles du chapitre II, les six premiers articles du chapitre III, les articles 7, 8, 9, 10, 12, 15 du chapitre IV. Les articles 1er, 4 et 5 du chapitre IV contiennent des dispositions extraites en partie des articles 1er, 3 et 4 du décret du 5 brumaire an II (p. 395). Il est intéressant de comparer le programme d'enseignement contenu dans l'art. 2 du chapitre IV du décret du 27 brumaire an III avec celui qui se trouvait aux articles 1er, 2 et 3 du décret du 30 du premier mois de l'an 2e (p. 395).

**Les écoles centrales.** — L' « *Aperçu de ce que pourrait coûter l'instruction publique divisée en trois degrés* ». *Le Comité n'admet qu'une seule catégorie d'établissements supérieurs aux écoles primaires. Projet de décret sur les écoles centrales.* — Le 28 brumaire, le Comité d'instruction prit un arrêté enjoignant à la Commission exécutive de lui rendre compte par écrit, « dans un mois pour tout délai », de l'exécution de la loi d'organisation des écoles primaires. La Commission adressa aussitôt une circulaire à tous les directoires de district, avec des instructions détaillées; mais elle ne put rendre au Comité le compte demandé dans le délai prescrit : ce fut seulement à partir de germinal an III que le décret du 27 brumaire entra en vigueur, et que le paiement aux instituteurs et aux institutrices d'un traitement fixe remplaça le paiement par tête d'élève; la durée des effets du décret du 29 frimaire an II fut donc, au point de vue financier, d'une année entière.

Le Discours préliminaire du décret sur les écoles normales avait parlé à la Convention du « vaste plan d'instruction publique » dont ces écoles devaient former le degré le plus élevé. Dans sa séance du 30 brumaire, le Comité décida qu'il allait s'occuper du « complément de l'instruction publique », et le 8 frimaire il renvoya à sa première section un « travail provisoire » que la Commission exécutive de l'instruction publique venait de lui présenter sur cette question : ce travail, intitulé *Aperçu de ce que pourrait coûter l'instruction publique, divisée en trois degrés*, prévoyait, au-dessus des écoles primaires, des instituts, au nombre d'un par département, et des lycées, au nombre de onze pour toute la France; en outre, l'École normale, si d'une institution temporaire on la transformait en un établissement permanent, formerait un quatrième degré d'instruction. Le projet de la Commission exécutive fut trouvé trop dispendieux; d'ailleurs, s'il eût été réalisé, il aurait porté un coup funeste à cet enseignement libre qui avait les préférences de Sieyès. On revint donc, sous l'inspiration probable de celui-ci, à une idée qu'avait émise Bancal en décembre 1792 : la création d'un seul degré supérieur d'enseignement, sous le nom d'*écoles centrales*; entre les écoles primaires et les écoles centrales, il n'existerait pas d'écoles intermédiaires publiques, et dans cette lacune pourraient s'intercaler les établissements libres que fonderaient les restes des anciennes congrégations. Le 16 frimaire, Lakanal lut au Comité un rapport et un projet de décret sur les écoles centrales; le Comité discuta ce projet le 20 et le 22, l'adopta, et le 26 Lakanal le présenta à la Convention, qui en ordonna l'impression et l'ajournement. Il faut noter, cependant, que l'idée des écoles centrales, telle que la définit Lakanal, n'était plus exactement celle de Bancal : Bancal avait voulu que ces écoles fussent l'équivalent des « lycées » de Condorcet; Lakanal voyait en elles des établissements d'un rang un peu moins élevé; son rapport disait : « Vous y rassemblerez les hommes éclairés des collèges que vous allez supprimer; en les unissant aux élèves sortis de l'Ecole normale, ils seront forcés d'en suivre la direction ».

Le 18 frimaire, la Convention avait rappelé dans son sein cinquante-neuf représentants décrétés d'arrestation le 3 octobre 1793 et remis en liberté en vendémiaire et brumaire an III, ainsi que quatre autres

signataires de la protestation des 6 et 19 juin, qui étaient encore en prison, et quatorze autres représentants détenus ou en fuite pour des causes diverses (en tout soixante-dix-sept).

Les élèves de l'Ecole normale avaient dû se rendre à Paris avant la fin de frimaire : mais lorsqu'ils y furent arrivés, rien n'était prêt. Tout le mois de nivôse s'écoula pour eux dans l'attente, et ce fut seulement le 1er pluviôse que l'ouverture des cours put avoir lieu.

*Adoption du décret sur les écoles centrales. Envoi de cinq commissaires dans les départements.* — Le 7 ventôse, la Convention s'occupa du décret sur les écoles centrales, ajourné depuis sept décades, et l'adopta avec un léger changement. Nous avons donné le texte de ce décret à l'article *Centrales* (*Ecoles*).

L'article 3 du chapitre III du décret du 7 ventôse avait prononcé enfin la suppression légale des anciens collèges, qui était restée suspendue depuis le 16 septembre 1793. Mais on ne voulut pas fermer les anciens établissements avant d'avoir organisé les nouveaux, dont le personnel — nommé dans chaque département par un jury d'instruction — devait se recruter en partie, avait dit Lakanal, parmi « les hommes éclairés des collèges »; aussi, le 8 germinal, le Comité, « sur les réclamations des professeurs de divers collèges de la République », prit-il un arrêté portant que « jusqu'à l'organisation des écoles centrales, ces instituteurs continueraient à remplir leurs fonctions et à recevoir leur traitement ».

Le décret sur les écoles centrales fut complété par trois décrets accessoires : celui du 11 ventôse, portant que la commune de Paris aurait pour sa part cinq écoles centrales; et ceux du 18 germinal : l'un relatif au placement de quatre-vingt-seize écoles centrales dans les départements autres que celui de Paris; l'autre portant que, pour assurer la prompte exécution des lois sur l'instruction publique, et particulièrement de celles sur l'établissement des écoles primaires et des écoles centrales, il serait envoyé dans les départements cinq représentants du peuple; ces représentants, nommés par la Convention le 21 germinal, furent Barailon (vingt et un départements), Lakanal (dix-neuf), Dupuis (dix-sept), Jard-Panvillier (quatorze) et Bailleul (quinze); leur mission dura de floréal à messidor.

Le 18 ventôse, la Convention avait rappelé dans son sein ceux des représentants qui avaient été mis hors la loi par le décret du 28 juillet 1793, ou traduits au tribunal révolutionnaire par celui du 3 octobre 1793, à la suite des mouvements insurrectionnels dirigés contre la Convention, et qui avaient pu se soustraire à l'exécution de ces deux décrets, ainsi que deux autres députés décrétés d'arrestation. Vingt-quatre conventionnels, dont Lanjuinais, Louvet, Chasset, Lesage (d'Eure-et-Loir), Doulcet de Pontécoulant, Isnard, La Revellière-Lépeaux, bénéficièrent de ce second décret de rappel, qui complétait celui du 18 frimaire.

Le lendemain, 19, la Convention votait la suppression de la fête annuelle destinée à commémorer le 31 mai. Le 21, elle faisait enlever de la salle de ses séances les tableaux de David représentant Lepeletier et Marat, et retirer du Panthéon les restes de ces représentants.

*L'« Aperçu des dépenses »*. — Le Comité fit imprimer, en floréal, un *Aperçu des dépenses des divers objets d'instruction publique*; ce mémoire, qui reproduisait en partie l'Aperçu fourni en frimaire par la Commission exécutive, — sauf qu'au lieu des instituts et des lycées on n'y voyait qu'une seule catégorie d'établissements supérieurs aux écoles primaires, les écoles centrales, — résumait dans le tableau suivant les dépenses à la charge de l'Etat :

| | | |
|---|---|---|
| Ecoles primaires. . . . . . . . . . | 11 300 000 | livres |
| Ecoles centrales. . . . . . . . . . | 12 955 000 | — |
| Ecoles normales. . . . . . . . . . | 830 400 | — |
| Bibliothèque nationale, Muséum d'histoire naturelle, Ecole des langues orientales. . . . . . . | 300 000 | — |
| Observatoires . . . . . . . . . . | 60 000 | — |
| Ecoles de santé . . . . . . . . . | 410 600 | — |
| Total. . . . . | 25 856 000 | livres. |

Si la charge à supporter par le trésor public du fait des écoles primaires n'était évaluée qu'à 11 300 000 livres, c'est que le Comité, en faveur de l'instruction primaire, escomptait le produit d'une imposition spéciale, égale à un dixième de la contribution payée par chaque citoyen : cette imposition était estimée devoir produire environ 37 millions.

**L'Ecole normale.** — *Attaques auxquelles elle est en butte. Sa clôture. Les livres élémentaires.* — L'Ecole normale s'était ouverte le 1er pluviôse seulement; elle s'était trouvée aussitôt en butte aux attaques de deux catégories d'adversaires : les démocrates, qui, hostiles au verbiage de Garat et de Lakanal, la raillaient comme une entreprise chimérique; les thermidoriens et les royalistes, qui la dénonçaient comme une institution révolutionnaire. Une tentative insurrectionnelle faite à l'instigation de quelques Montagnards, le 12 germinal, avait amené la proscription de quatre membres des anciens Comités de gouvernement, Barère, Billaud-Varenne, Collot d'Herbois, Vadier, et de quatorze autres conventionnels, dont Léonard Bourdon, Thuriot, Cambon, Duhem, et l'adoption de diverses mesures de réaction; le Comité d'instruction, sous l'impression d'un courant d'opinion défavorable, reconnut alors que « l'Ecole normale n'avait pas rempli les vues qu'on s'était proposé en l'instituant »; il renonça à l'idée d'établir des écoles normales secondes dans les départements; mais il combattit l'opinion de ceux qui réclamaient la fermeture immédiate de l'Ecole. Le 7 floréal, la Convention décréta que les cours de l'Ecole normale prendraient fin le 30 floréal.

Les professeurs de l'Ecole normale, sur lesquels le Comité avait compté pour composer les livres élémentaires, ne s'étaient pas acquittés de cette partie de leur tâche. Il fallut se contenter des quelques ouvrages qu'avait produits le concours de l'an II, et qui se trouvaient soumis à l'examen du jury. Ce jury, réorganisé en germinal an III, présentera au Comité son rapport au commencement de brumaire an IV. Lakanal fera, le 14 brumaire an IV, un rapport sur cet objet au Conseil des Cinq-Cents.

## V. — Du 1er prairial an III (20 mai 1795) au 4 brumaire an IV (26 octobre 1795).

La Commission des Onze. Rapport de Boissy d'Anglas et projet d'une nouvelle constitution (5 messidor). Projet d'organisation de l'instruction publique rédigé par Daunou (6 messidor). Adoption de la constitution de l'an III (5 fructidor). Collaboration du Comité d'instruction au projet de loi organique de l'instruction publique. Rapport de Daunou sur le projet de loi organique (23 vendémiaire an IV), et discussion du projet. Décret sur les écoles de services publics (30 vendémiaire). — La loi organique de l'instruction publique. Décret du 3 brumaire an IV, et décrets complémentaires. — Conclusion.

**La Commission des Onze.** — *Sa nomination. Insurrection du 1er prairial. La constitution de 1793 écartée.* — Le 29 germinal, la Convention avait décrété qu'il serait nommé une Commission chargée de préparer les lois nécessaires pour mettre en activité la constitution. Cette Commission, dite des Onze, fut composée de Thibaudeau, La Revellière-Lépeaux, Lesage (d'Eure-et-Loir), Boissy d'Anglas, Creuzé-Latouche, Louvet, Berlier, Daunou, Lanjuinais, Baudin (des Ardennes) et Durand-Maillane. Elle tint sa première réunion le 17 floréal an III, et son premier acte (tenu secret d'abord) fut de mettre de côté cette constitution de 1793 qu'elle avait pour mission d'appliquer.

Peu de jours après, l'insurrection du 1er prairial, faite au cri de : « Du pain et la constitution de 1793 », sembla un moment devoir rendre le dessus au parti populaire; la Convention, effrayée, et feignant de céder aux demandes du peuple insurgé, spécifia (2 prairial) que les lois organiques que la Commission des Onze était chargée de lui présenter étaient « les lois organiques de la constitution de 1793 ». Mais les journées de prairial n'eurent d'autre résultat que la proscription des restes du parti de la Montagne : Rühl, Romme, Goujon, Bourbotte, Duquesnoy, Du Roy, Prieur (de la Marne), Soubrany, Albitte, Peyssard, Pache, Bouchotte, Rossignol, Hassenfratz, Bassal, Massieu, Ricord, Laignelot, Saliceti, Panis, Robert Lindet, Jeanbon Saint-André, David, Voulland, Jagot,

Elie Lacoste, Lavicomterie, Barbeau-Dubarran, Sergent, Javogues, Mallarmé, J.-B. Lacoste, Baudot, Lejeune (de l'Indre), etc.; un petit nombre seulement des Montagnards, Carnot, Prieur (de la Côte-d'Or), Guyton-Morveau et quelques autres, furent épargnés. On sait comment périrent les six représentants (Romme, Duquesnoy, Du Roy, Bourbotte, Soubrany et Goujon), qu'on appelle « les derniers Montagnards », condamnés à mort par une commission militaire (29 prairial). Rühl s'était tué dès le 9 prairial.

Par un décret du 11 prairial, voté sur le rapport de Lanjuinais, les églises furent rendues au culte catholique. Après l'adoption de ce décret, Massieu rappela que le Comité d'instruction publique avait à présenter, en exécution d'un décret du 10 frimaire an III (p. 405), un rapport sur les fêtes décadaires : l'assemblée passa à l'ordre du jour.

*Rapport de Boissy d'Anglas et projet d'une nouvelle constitution. Projet d'organisation de l'instruction publique rédigé par Daunou.* — La Commission des Onze, sachant que la promesse faite par la Convention le 2 prairial n'avait pas été sincère, persista dans sa résolution d'écarter l'œuvre des législateurs montagnards, et d'y substituer une constitution nouvelle. Ce fut le 5 messidor an III que Boissy d'Anglas vint, en son nom, lire un rapport sur le nouveau projet de constitution et sur les diverses lois organiques qui devaient l'accompagner.

Il expliqua en ces termes pourquoi la Commission des Onze avait rejeté la constitution de 1793 : « Nous vous déclarons tous unanimement que cette constitution n'est autre chose que l'organisation de l'anarchie...; vous saurez, après avoir immolé vos tyrans (les Montagnards), ensevelir leur odieux ouvrage dans la même tombe qui les a dévorés ». Il présentait, pour remplacer « les lois anarchiques des décemvirs », un projet de constitution dont le principe fondamental était ainsi formulé : « Nous devons être gouvernés par les meilleurs; les meilleurs sont les plus instruits et les plus intéressés au maintien des lois; or, à bien peu d'exceptions près, vous ne trouverez de pareils hommes que parmi ceux qui possèdent une propriété.... *Un pays gouverné par les propriétaires est dans l'ordre social.* » Le Corps législatif se composera de deux conseils : le Conseil des Anciens et le Conseil des Cinq-Cents; le pouvoir exécutif sera remis à un Directoire de cinq membres, élu par le Corps législatif; le Directoire nommera lui-même ses ministres, au nombre de six. Dans chaque département, un commissaire, nommé par le Directoire, représentera le pouvoir central; les districts sont supprimés; chaque canton forme une municipalité cantonale; Paris est privé de municipalité et soumis à un régime d'exception. La constitution interdit les sociétés populaires et les pétitions collectives.

Voici des extraits de la partie du rapport de Boissy qui est relative à l'instruction publique :

« A côté de l'édifice sacré de l'organisation sociale, s'élèvera celui de l'instruction qui doit lui servir d'auxiliaire, et en faire essentiellement partie. L'Assemblée constituante, après avoir tant fait pour la liberté, eut le tort de ne rien faire pour l'instruction, sans laquelle il ne peut y avoir de liberté. » Boissy ne dit rien de la Législative. Des travaux antérieurs de la Convention, il ne parle pas non plus; il se contente de cette phrase à l'adresse des Montagnards : « Ces féroces ennemis de l'humanité ne consentaient sans doute à laisser éclairer momentanément leurs forfaits par la lueur des bibliothèques incendiées, que parce qu'ils espéraient que les ténèbres de l'ignorance n'en deviendraient que plus épaisses. Les barbares! ils ont fait rétrograder l'esprit humain de plusieurs siècles.... Représentants du peuple, ce que l'Assemblée constituante n'a pas fait, c'est à vous qu'il appartient de le faire, et nous avons pensé qu'il était impossible de laisser la constitution d'un grand peuple muette sur ce qui tient à l'enseignement.

« Nous vous proposons d'examiner si les écoles primaires, telles que vous les avez adoptées, peuvent subsister sans modifications, s'il n'est pas juste et politique d'en mettre la dépense à la charge des communes et par conséquent à celle des citoyens, qui ne semblent pas devoir profiter des immenses sacrifices que la nation fait à cet égard.

« Quatre-vingt-six écoles centrales nous ont paru beaucoup trop nombreuses; en les réduisant de moitié, vous éviterez le danger d'appeler, aux importantes fonctions de l'enseignement, la médiocrité parasite et ambitieuse qui se présente avec tant d'audace, et vous assurerez à tous ces établissements toutes les ressources et tout l'éclat qu'ils peuvent obtenir de vos soins.

« Enfin nous vous proposons de créer un Institut national, qui puisse offrir, dans ses diverses parties, toutes les branches de l'enseignement public, et, dans son ensemble, le plus haut degré de la science humaine; il faut que tout ce que les hommes savent y soit enseigné dans la plus haute perfection; il faut que tout homme y puisse apprendre à faire ce que tous les hommes de tous les pays, embrasés par le feu du génie, ont fait et peuvent faire encore; il faut que cet établissement honore, non la France seule, mais l'humanité tout entière, en l'étonnant par le spectacle de sa puissance et le développement de sa force. »

Boissy ajoute que « la véritable éducation des peuples est dans leurs lois et plus encore dans leurs institutions ». Et il propose, au nom de la Commission, comme complément du système, des encouragements et des récompenses pour les talents et les vertus, ainsi que des fêtes nationales.

A la suite de ce rapport venait le texte du projet de constitution et celui de quelques projets de lois organiques. Un titre spécial de la constitution, en six articles, était consacré à l'instruction publique (voir *Constitutions*); ce titre avait été rédigé par Daunou. Parmi les lois organiques figurait l'*Organisation de l'instruction publique*, divisée en six chapitres : 1° *Ecoles primaires* (huit articles); 2° *Ecoles centrales* (douze articles); 3° *Ecoles publiques relatives à certaines fonctions, professions, etc.* (deux articles); 4° *Institut national des sciences et des arts* (neuf articles); 5° *Encouragements, récompenses et honneurs publics* (treize articles); 6° *Fêtes nationales* (quatre articles).

Le projet d'organisation de l'instruction publique ne fut lu que le lendemain 6 messidor, par Daunou, qui, dans la Commission des Onze, avait reçu la mission spéciale de le rédiger, en se concertant à cet effet avec le Comité d'instruction publique. Voici l'analyse de ce projet qui, on va le voir, était une œuvre rétrograde :

*Ecoles primaires.* Il y a dans chaque canton une ou plusieurs écoles primaires, pour les garçons. L'instituteur reçoit de la République un local, tant pour son logement que pour recevoir les élèves, ou, à défaut de ce local, une somme annuelle, mais pas de traitement. Les instituteurs sont nommés et destitués non plus par un jury de district, mais par les administrations de département. L'éducation des filles est réservée aux soins des parents et aux établissements libres.

*Ecoles centrales.* Il y aura une école centrale par deux départements. Chaque école aura quinze professeurs et un bibliothécaire; ils seront nommés et destitués par les administrations de département (le jury central d'instruction a disparu). Chaque élève paiera une rétribution annuelle de cent francs, dont moitié sera répartie entre les professeurs (il n'est pas parlé d'un autre traitement).

*Ecoles relatives à certaines fonctions, professions, etc.* Il sera établi trois écoles pour chacun des enseignements suivants : art militaire; navigation; peinture, sculpture et architecture; sciences politiques; travaux publics; mines; médecine; art vétérinaire; et deux écoles de sourds-muets.

*Institut national.* L'Institut comprendra cent vingt-huit membres répartis en quatre classes : sciences mathématiques et physiques (vingt-quatre membres); application des sciences aux arts (quarante membres); sciences morales et politiques (vingt-deux membres); littérature et beaux-arts (quarante-deux membres); les trois premières classes compteront en outre un nombre égal d'associés (quatre-vingt-six) dans les départements. Pour la première formation de l'Institut, un quart des membres sera nommé par le Directoire exécutif, et ce quart élira les trois autres quarts.

En ce qui concerne les *Encouragements, récompenses et honneurs publics* et les *Fêtes nationales*, on en trouvera plus loin le détail dans les titres V et VI du décret du 3 brumaire an IV, titres dont les dispositions sont identiques, sauf en quelques points accessoires, à celles du projet du 6 messidor an III.

Le projet de la Commission des Onze réduisant de moitié le nombre des écoles centrales, le Comité d'instruction fit voter à la Convention, le 9 messidor, un décret pour faire suspendre les travaux annoncés pour le placement de ces écoles dans les départements.

*Adoption de la constitution de l'an III.* — La discussion du projet de constitution s'ouvrit le 16 messidor. Le 24 et le 26, un débat intéressant eut lieu à propos de l'article 8 du titre II, portant que « les jeunes gens ne pouvaient être inscrits sur le registre civique s'ils ne prouvaient qu'ils savaient lire et écrire et qu'ils avaient appris une profession mécanique ». Le représentant Ch. Delacroix déclara l'article inexécutable, parce qu'on ne pourrait jamais créer assez d'écoles dans les campagnes; Cornilleau affirma, au contraire, qu'il n'était pas chimérique de compter que les enfants des campagnes pourraient tous apprendre à lire et à écrire; on les a vus se rendre régulièrement à l'église de la paroisse, quelque éloignée qu'elle fût : « il ne leur sera pas plus difficile d'aller chez l'instituteur que chez le curé ». L'article fut voté avec une adjonction portant que « les opérations manuelles de l'agriculture sont comprises dans les professions mécaniques », et que l'article « n'aurait d'exécution qu'à partir de l'an XII de la République ». Le titre constitutionnel relatif à l'instruction publique fut adopté sans changement le 8 thermidor. Le vote d'ensemble sur la constitution eut lieu le 5 fructidor.

Il faut noter que la « Déclaration des droits et des devoirs » placée en tête de la constitution du 5 fructidor an III ne contient aucun article relatif à l'instruction publique; tandis que les républicains de 1793 avaient tenu à affirmer solennellement que « l'instruction est le besoin de tous », et que « la société doit la mettre à la portée de tous les citoyens », les thermidoriens remplacèrent cette maxime par celle-ci : « C'est sur le maintien des propriétés que reposent la culture des terres, toutes les productions, tout moyen de travail, et tout l'ordre social ».

*Collaboration du Comité d'instruction au projet de loi organique de l'instruction publique.* — Le Comité d'instruction publique s'occupa, en thermidor et en fructidor, de l'examen du projet d'organisation de l'instruction publique élaboré par Daunou. Il demanda qu'on rétablît le principe d'un traitement pour l'instituteur (que Daunou avait supprimé), et que ce traitement fût fixé à cinq cents livres (et non plus à douze cents, comme dans le décret du 27 brumaire an III); le Comité y ajoutait le produit d'une rétribution, fixée à dix francs par élève, et dont un quart des élèves pourrait être dispensé pour cause d'indigence. Quant aux écoles centrales, il demandait qu'il y en eût une par département, mais il réduisait à sept le nombre des professeurs; il allouait aux professeurs un traitement, fixé à six mille livres; il maintenait la rétribution des élèves, mais en l'abaissant à vingt-cinq francs et en en dispensant un quart des élèves; il rétablissait le jury d'instruction. La Commission des Onze accepta les propositions du Comité d'instruction, sauf sur deux points : elle refusa d'accorder un traitement à l'instituteur, et elle porta à neuf le nombre des professeurs des écoles centrales.

Fourcroy fit adopter au Comité un projet d'organisation de l'Institut national différent de celui de Daunou. L'Institut, dans le plan de Fourcroy, ne devait avoir que trois classes, mais se composerait de cent quarante-quatre membres et d'autant d'associés; pour la première formation, les membres électeurs, à nommer par le Directoire, devaient être non plus le quart, mais le tiers du nombre total. La Commission des Onze accepta ces modifications.

Le Comité procéda à un dédoublement des « écoles relatives à certaines fonctions ou professions » qu'avait prévues le projet d'organisation de l'instruction publique : il mit à part, sous le nom d'écoles de services publics, une partie de ces écoles (écoles de l'art militaire, de navigation, des travaux publics, des mines), et réserva aux autres (écoles de peinture, sculpture et architecture, de sciences politiques, de médecine et vétérinaires, de sourds-muets) le nom d'écoles supérieures spéciales, en ajoutant, à cette seconde catégorie, des écoles d'histoire naturelle, d'économie rurale, d'antiquités, de musique, de langues mortes et vivantes, d'astronomie, d'arts et métiers, d'aveugles, de belles-lettres. Il chargea Fourcroy du travail sur les écoles de services publics. Une de ces écoles existait déjà : c'était l'Ecole centrale des travaux publics, à laquelle un décret du 15 fructidor an III venait de donner le nom d'Ecole polytechnique.

*Rapport de Daunou sur le projet de loi organique, et discussion du projet.* — Il fallait maintenant présenter à la Convention, sous la forme d'un projet de loi sur l'organisation de l'instruction publique, le résultat des délibérations du Comité d'instruction publique et de la Commission des Onze. C'est Daunou qui en fut chargé. Dix jours après la tentative d'insurrection faite par les royalistes de Paris le 13 vendémiaire an IV, il lut à l'assemblée ce projet de loi précédé d'un rapport.

« En 1789, — disait Daunou, — l'éducation était vicieuse, sans doute, mais elle était organisée. Les établissements supérieurs, les académies, les sociétés, les lycées, les théâtres, avaient honoré la nation française aux yeux de tous les peuples cultivés... Mais, comme si le fléau de l'inégalité eût frappé inévitablement toutes les parties de l'édifice social; comme si le despotisme eût voulu se venger de l'audace de la pensée et de la révolte des lumières, il s'étudiait sans cesse à les arrêter, à les entraver dans leur course. Le gouvernement avait élevé tant de barrières, qu'il existait, en quelque sorte, des castes où s'isolait la science, et d'où elle ne pouvait plus descendre. Tout était disposé pour... que, dans les établissements du second ordre, on ne retrouvât presque plus rien de la physionomie et du caractère des premiers. Ce n'est pas que plusieurs universités, plusieurs collèges ne fussent justement renommés pour l'habileté des maîtres et pour l'émulation des disciples; mais le plan que les uns et les autres étaient condamnés à suivre égarait les talents et trompait leur activité. Je ne rappellerai point ici les institutions bizarres qui fatiguaient et dépravaient l'enfance, usaient la première jeunesse dans un pénible apprentissage de mots : vain simulacre d'éducation, où la mémoire seule était exercée, où une année faisait à peine connaître un livre de plus, où la raison était insultée avec les formes du raisonnement; où, enfin, rien n'était destiné à développer l'homme, ni même à le commencer. Mais c'était surtout à la porte des petites écoles que veillaient soigneusement l'ignorance, le fanatisme, les préjugés de tous les genres.

« ... Vous voyez, représentants du peuple, que l'instruction publique était liée par trop de chaînes aux abus que vous avez renversés, pour qu'elle pût résister aux chocs de la Révolution. Les établissements inférieurs devaient céder bientôt aux progrès de la raison publique, à la contagion des lumières, à l'effort des hommes de génie qui laissaient tomber de si haut les vérités les plus influentes, au brusque débordement des idées philosophiques qui se répandaient pour la première fois, peut-être, recommandées par une sorte d'approbation générale, et revêtues du sceau même de la loi. Les institutions intermédiaires, frappées des mêmes coups, ont disparu peu à peu avec les corporations qui les régissaient; et à l'égard des établissements supérieurs, ils étaient entraînés aussi par leur propre corruption, par cette immoralité aristocratique dont ils renfermaient les funestes germes. La cupidité y avait trop corrompu la gloire pour qu'ils pussent pardonner à la Révolution les pertes dont elle les menaçait. Nous sommes obligés de convenir que ces associations célèbres ont désavoué leur propre ouvrage, quand elles virent que la liberté, longtemps invoquée par leurs vœux, n'épargnerait pas les abus que leur intérêt aurait voulu sauver de la proscription générale. L'anarchie vint ensuite; l'anarchie, dont les farouches regards étaient offusqués des restes de toutes les gloires, s'empressa de démolir, de

disperser les débris des corps littéraires. Si son règne eût été plus long, elle les eût tous consumés.

« Cependant d'autres causes plus immédiatement actives devaient contribuer à la désorganisation totale de l'instruction publique. L'amour de la liberté y concourut lui-même, lorsqu'il entraîna loin des lettres et qu'il transporta dans les camps des milliers d'instituteurs et d'élèves subitement transformés en intrépides vainqueurs.... Enfin les délires de l'esprit public, les divagations de l'opinion, les querelles des partis, les guerres des factions, les distractions continuelles de la pensée; tout, jusqu'à l'intention même d'améliorer l'instruction publique, en a dû suspendre la marche, en amener la décadence.

« .... Parmi les projets d'instruction publique, si multipliés depuis six années, il en est deux auxquels vos Comités ont cru devoir une attention particulière. Le premier, présenté à l'Assemblée constituante à la fin de sa session, est un monument de littérature nationale, qu'un même siècle est fier d'offrir à la postérité à côté du Discours préliminaire de l'Encyclopédie: c'est un frontispice aussi hardi, aussi vaste des connaissances humaines, quoique d'une architecture plus jeune, plus ornée et plus éclatante. Mais si ce travail est un magnifique tableau de l'état des lumières nationales, et une sorte d'itinéraire de leurs progrès futurs, le projet de décret qui le termine ne présente pas aussi heureusement un bon système législatif de l'organisation matérielle de l'instruction. Trop de respect pour les anciennes formes, l'idée d'entourer les instituteurs de liens et d'entraves, le désir de multiplier les places sans fonctions et les bureaux ministériellement littéraires, tout a trompé dans les conclusions l'attente de l'esprit étonné par les plus majestueux préliminaires.

« C'est peut-être un défaut contraire que l'on peut reprocher au plan de l'illustre et malheureux Condorcet.... Condorcet, l'ennemi des corporations, en consacrait une dans son projet d'éducation nationale; il instituait en quelque sorte une église académique: c'est que Condorcet, l'ennemi des rois, voulait ajouter dans la balance des pouvoirs publics un contre-poids de plus au pouvoir royal....

« Osons le dire, ce n'est peut-être qu'à l'époque où nous sommes parvenus qu'il était réservé de voir renaître l'instruction publique... : un système d'instruction publique ne pouvait se placer qu'à côté d'une constitution républicaine....

« Vos Comités, en rédigeant le projet qu'ils vous ont offert le 6 messidor, et qu'ils vous représentent aujourd'hui, ont trouvé du plaisir et de la gloire à s'emparer des richesses qu'avaient déjà répandues sur cette matière les hommes célèbres qui s'en étaient occupés : nous n'avons fait que rassembler leurs idées éparses, en les raccordant aux principes de la constitution républicaine. Nous nous honorons de recommander ce projet des noms de Talleyrand, de Condorcet et de plusieurs autres écrivains. Nous n'avons laissé que Robespierre, qui vous a aussi entretenus d'instruction publique, et qui jusque dans ce travail a trouvé le secret d'imprimer le sceau de sa tyrannie stupide, par la disposition barbare qui arrachait l'enfant des bras de son père, qui faisait une dure servitude du bienfait de l'éducation....

« Pour nous, nous avons cru devoir rechercher d'abord quelles étaient les limites naturelles de la loi dont nous avions à vous présenter le projet, et nous avons aperçu ces limites dans les droits individuels que la constitution vous ordonnait de respecter. Nous nous sommes dit : liberté de l'éducation domestique, liberté des établissements particuliers d'instruction. Nous avons ajouté: liberté des méthodes instructives....

« Je ne vous entretiendrai point ici des écoles primaires ni des écoles centrales, dont l'organisation vous est depuis longtemps connue. Nous avons trouvé des moyens de la perfectionner, en recueillant les observations de cinq de nos collègues envoyés par vous, il y a quelques mois, dans les départements, pour y préparer la création de ces écoles. Ils nous ont fait connaître les difficultés d'exécution qu'ils ont souvent rencontrées, et nous avons concerté avec eux les mesures les plus propres à répandre avec efficacité les bienfaits de l'instruction publique sur tous les points de votre immense territoire; mais, il faut vous le dire, le succès de ces établissements tient surtout au bon choix des instituteurs, à la sollicitude du gouvernement et à la composition des livres élémentaires. »

Le reste du rapport est consacré aux écoles spéciales, à l'Institut, aux récompenses nationales, et aux fêtes. Au sujet de l'Institut, Daunou s'exprime ainsi : « Nous avons emprunté à Talleyrand et à Condorcet le plan d'un Institut national; idée grande et majestueuse, dont l'exécution doit effacer en splendeur toutes les académies des rois, comme les destinées de la France républicaine effacent déjà les plus brillantes époques de la France monarchique. »

Il nous est impossible de souscrire aux éloges que Daunou a faits de son projet. Le trait le plus caractéristique de cette nouvelle législation scolaire est celui-ci : au mépris du principe, déjà inscrit dans la constitution monarchique de 1791, que l'instruction publique doit être « gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes », on exige des élèves des écoles primaires le paiement d'une rétribution, et on supprime le traitement de l'instituteur, auquel la République accorde toutefois un logement, « parce que ce sera — avait dit Creuzé-Latouche (8 thermidor an III) — un commencement d'établissement qui l'invitera à le faire tout entier »; tandis qu'on alloue aux professeurs des écoles centrales un traitement de six mille livres (ou un traitement égal à celui d'un administrateur de département, dira le texte définitif), et qu'on abaisse de cent à vingt-cinq francs la rétribution scolaire des élèves de ces écoles, dont parlait le projet du 6 messidor. Comme l'avait déjà fait ce projet, on inscrit au titre des « Encouragements et récompenses » le principe, emprunté à Talleyrand et à Bouquier, d'une pension de retraite *égale au traitement fixe*, pension à laquelle auront droit « les *instituteurs* et professeurs publics établis par la présente loi »; seulement, comme les instituteurs *ne doivent pas recevoir de traitement*, cette disposition n'est plus à leur égard que la plus amère des ironies.

La Convention décréta l'impression et l'ajournement. Le 27 vendémiaire, le projet revint à l'ordre du jour; il fut, dit le procès-verbal, « discuté article par article, et adopté, sauf rédaction »; malheureusement les journaux ne nous ont rien transmis des débats qui eurent lieu ce jour-là. Le décret, pour le vote définitif, dut revenir une troisième fois, le 3 brumaire, devant l'assemblée : c'est la comparaison du texte présenté à la Convention le 3 brumaire avec celui du 23 vendémiaire qui permet à l'historien de se rendre compte des changements opérés le 27 vendémiaire. Sans donner ici le texte du 23 vendémiaire, — ce qui occuperait trop de place, — il suffira que nous disions en quoi ont consisté ces changements.

Au titre des écoles primaires, la Convention rétablit les jurys d'instruction; ce n'étaient plus des jurys de district (les districts étaient supprimés), mais il était dit qu'il devait y en avoir plusieurs dans chaque département. Un article spécifia que les instituteurs pourraient « cumuler traitements et pensions »: c'est-à-dire, sans doute, que, ne recevant pas de traitement comme instituteurs, ils pourraient toucher un traitement par ailleurs, s'ils trouvaient à remplir quelque fonction accessoire, et que, s'ils étaient d'anciens prêtres, ils pourraient continuer à toucher leur pension. L'article qui avait supprimé les écoles de filles, en déclarant que l'éducation des enfants du sexe féminin était laissée aux soins des parents et aux établissements libres, disparut. Au titre des écoles centrales, pas de changements importants. Rien ne fut changé au titre des écoles spéciales. Aux trois derniers titres, quelques changements d'ordre accessoire.

Le lendemain 28, le Comité chargea Lakanal de proposer à la Convention de décréter qu'il y aurait dans chaque école primaire deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles, avec un instituteur et une institutrice. C'était le rétablissement d'une disposition du décret du 27 brumaire an III.

*Décret sur les écoles de services publics.* — Le 30 vendémiaire, Fourcroy lut à la Convention un rapport sur les écoles de services publics, et fit voter un projet de décret relatif à ces écoles. En voici le titre premier, contenant les dispositions générales, en huit articles :

« ARTICLE PREMIER. — Indépendamment de l'organisation générale de l'instruction, la République entretient des écoles relatives aux différentes professions uniquement consacrées au service public, et qui exigent des connaissances particulières dans les sciences et les arts.

« ART. 2. — Ces écoles sont comprises sous les dénominations suivantes :

« Ecole polytechnique,

« Ecole d'artillerie,

« Ecole des ingénieurs militaires,

« Ecole des ponts et chaussées,

« Ecole des mines,

« Ecole des géographes,

« Ecole des ingénieurs de vaisseaux,

« Ecoles de navigation,

« Ecoles de marine.

« ART. 3. — On ne peut être admis à aucune de ces écoles sans avoir justifié de l'instruction préliminaire exigée pour les examens de concours, suivant le mode prescrit pour chacune d'elles.

« ART. 4. — Les élèves des écoles de services publics sont salariés par l'Etat.

« ART. 5. — Les écoles actuellement existantes, relatives aux services publics, dont il s'agit dans le présent décret, prendront à l'avenir les dénominations énoncées à l'art. 2, et qui conviennent respectivement à leur genre.

« Ce qui concerne leur nombre et leur régime propre sera déterminé dans les titres suivants, ou par de simples règlements du pouvoir exécutif, suivant la nature des objets.

« ART. 6. — Celles des écoles indiquées à l'art. 2, et qui n'existent pas encore, seront instituées le plus promptement possible.

« ART. 7. — Les écoles de services publics seront entretenues sur les fonds à la disposition des ministres respectifs qui en auront la surveillance. Les ministres proposeront, le plus tôt possible, au Corps législatif, la somme annuelle qu'il convient d'affecter à chacune d'elles.

« ART. 8. — Seront exclus des écoles de services publics les citoyens qui auraient manifesté des opinions ou qui auraient tenu une conduite anti-républicaines. »

Dans le décret du 30 vendémiaire, l'Ecole centrale des travaux publics, transformée en Ecole polytechnique, a changé de caractère : elle a été réduite aux fonctions de simple école préparatoire chargée de fournir des élèves aux autres écoles de services publics. Biot (*Essai sur l'histoire générale des sciences pendant la Révolution française*) a déploré cette transformation. L'Ecole eût pu, dit-il, devenir « un établissement animé par l'enthousiasme de l'étude, et consacré au perfectionnement des sciences et des arts »; mais « à cette époque, les savants, devenus moins nécessaires, avaient déjà perdu une partie de leur crédit...; au lieu d'élever l'enseignement de l'Ecole polytechnique, on l'abaissa : ce fut une Ecole où l'on forma des ingénieurs ».

Quant aux écoles supérieures spéciales, le Comité n'eut pas le temps d'achever le travail qu'il avait entrepris ; et ce sera seulement en l'an V qu'un rapport concernant ces écoles, présenté par Daunou, sera imprimé en vertu d'un arrêté du Conseil des Cinq-Cents.

**La loi organique de l'instruction publique.** — *Décret du 3 brumaire an IV, et décrets complémentaires.* — La rédaction définitive de la loi sur l'organisation de l'instruction publique ne fut présentée par Daunou que le 3 brumaire, la veille même du jour où la Convention devait se séparer. Il ne semble pas qu'il y ait eu de discussion. La loi fut adoptée en ces termes :

« LOI SUR L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE,

« TITRE I^er. — *Ecoles primaires.*

« ARTICLE PREMIER. — Il sera établi dans chaque canton de la République une ou plusieurs écoles primaires, dont les arrondissements seront déterminés par les administrations de département.

« ART. 2. — Il sera établi dans chaque département plusieurs jurys d'instruction; le nombre de ces jurys sera de dix au plus, et chacun sera composé de trois membres nommés par l'administration départementale.

« ART. 3. — Les instituteurs primaires seront examinés par l'un des jurys d'instruction : et, sur la présentation des administrations municipales, ils seront nommés par les administrations de département.

« ART. 4. — Ils ne pourront être destitués que par le concours des mêmes administrations, de l'avis d'un jury d'instruction, et après avoir été entendus.

« ART. 5. — Dans chaque école primaire on enseignera à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine.

« ART. 6. — Il sera fourni par la République, à chaque instituteur primaire, un local, tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves pendant la durée des leçons.

« Il sera également fourni à chaque instituteur le jardin qui se trouverait attenant à ce local.

« Lorsque les administrations de département le jugeront plus convenable, il sera alloué à l'instituteur une somme annuelle, pour lui tenir lieu du logement et du jardin susdits.

« ART. 7. — Ils pourront, ainsi que les professeurs des écoles centrales et spéciales, cumuler traitements et pensions.

« ART. 8. — Les instituteurs primaires recevront de chacun de leurs élèves une rétribution annuelle qui sera fixée par l'administration de département.

« ART. 9. — L'administration municipale pourra exempter de cette rétribution un quart des élèves de chaque école primaire, pour cause d'indigence.

« ART. 10. — Les règlements relatifs au régime des écoles primaires seront arrêtés par les administrations de département, et soumis à l'approbation du Directoire exécutif.

« ART. 11. — Les administrations municipales surveilleront immédiatement les écoles primaires, et y maintiendront l'exécution des lois et des arrêtés des administrations supérieures.

« TITRE II. — *Ecoles centrales.*

« ARTICLE PREMIER. — Il sera établi une école centrale dans chaque département de la République.

« ART. 2. — L'enseignement y sera divisé en trois sections :

« Il y aura dans la première section :

« 1° Un professeur de dessin;

« 2° Un professeur d'histoire naturelle;

« 3° Un professeur de langues anciennes;

« 4° Un professeur de langues vivantes, lorsque les administrations de département le jugeront convenable, et qu'elles auront obtenu à cet égard l'autorisation du Corps législatif.

« Il y aura dans la deuxième section :

« 1° Un professeur d'éléments de mathématiques;

« 2° Un professeur de physique et de chimie expérimentales.

« Il y aura dans la troisième section :

« 1° Un professeur de grammaire générale;

« 2° Un professeur de belles-lettres;

« 3° Un professeur d'histoire;

« 4° Un professeur de législation.

« ART. 3. — Les élèves ne seront admis aux cours de la première section qu'après l'âge de douze ans;

« Aux cours de la seconde, qu'à l'âge de quatorze ans accomplis;

« Aux cours de la troisième, qu'à l'âge de seize ans au moins.

« ART. 4. — Il y aura près de chaque école centrale une bibliothèque publique, un jardin et un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de chimie et physique expérimentale.

« ART. 5. — Les professeurs des écoles centrales seront examinés et élus par un jury d'instruction. Les élections faites par le jury seront soumises à l'approbation de l'administration du département.

« Art. 6. — Les professeurs des écoles centrales ne pourront être destitués que par un arrêté des mêmes administrations, de l'avis du jury d'instruction, et après avoir été entendus. L'arrêté de destitution n'aura son effet qu'après avoir été confirmé par le Directoire exécutif.

« Art. 7. — Le salaire annuel et fixe de chaque professeur est le même que celui d'un administrateur de département. Il sera de plus réparti entre les professeurs le produit d'une rétribution annuelle, qui sera déterminée par l'administration de département, mais qui ne pourra excéder vingt-cinq livres pour chaque élève.

« Art. 8. — Pourra néanmoins l'administration de département excepter de cette rétribution un quart des élèves de chaque section, pour cause d'indigence.

« Art. 9. — Les autres règlements relatifs aux écoles centrales seront arrêtés par les administrations de département, et confirmés par le Directoire exécutif.

« Art. 10. — Les communes qui possédaient des établissements d'instruction connus sous le nom de collèges, et dans lesquelles il ne sera pas placé d'école centrale, pourront conserver les locaux qui étaient affectés auxdits collèges, pour y organiser à leurs frais des écoles centrales supplémentaires.

« Art. 11. — Sur la demande des citoyens desdites communes, et sur les plans proposés par leurs administrations municipales, et approuvés par les administrateurs de département, l'organisation des écoles centrales supplémentaires, et les modes de la contribution nécessaire à leur entretien, seront décrétés par le Corps législatif.

« Art. 12. — L'organisation des écoles centrales supplémentaires sera rapprochée, autant que les localités le permettront, du plan commun des écoles centrales instituées par la présente loi.

« Titre III. — *Des écoles spéciales.*

« Article premier. — Il y aura dans la République des écoles spécialement destinées à l'étude : 1° De l'astronomie; 2° De la géométrie et de la mécanique; 3° De l'histoire naturelle; 4° De la médecine; 5° De l'art vétérinaire; 6° De l'économie rurale; 7° Des antiquités; 8° Des sciences politiques; 9° De la peinture, de la sculpture et de l'architecture; 10° De la musique.

« Art. 2. — Il y aura de plus des écoles pour les sourds-muets et pour les aveugles-nés.

« Art. 3. — Le nombre et l'organisation de chacune de ces écoles seront déterminés par des lois particulières, sur le rapport du Comité d'instruction publique.

« Art. 4. — Ne sont point comprises parmi les écoles mentionnées dans l'article 1er du présent titre, les écoles relatives à l'artillerie, au génie militaire et civil, à la marine et aux autres services publics, lesquelles seront maintenues telles qu'elles existent, ou établies par des décrets particuliers.

« Titre IV. — *Institut national des sciences et des arts.*

« Article premier. — L'Institut national des sciences et des arts appartient à toute la République; il est fixé à Paris; il est destiné : 1° à perfectionner les sciences et les arts par des recherches non interrompues, par la publication des découvertes, par la correspondance avec les sociétés savantes étrangères; 2° à suivre, conformément aux lois et arrêtés du Directoire exécutif, les travaux scientifiques et littéraires qui auront pour objet l'utilité générale et la gloire de la République.

« Art. 2. — Il est composé de membres résidant à Paris, et d'un égal nombre d'associés répandus dans les différentes parties de la République. Il s'associe des savants étrangers, dont le nombre est de vingt-quatre, huit pour chacune des trois classes.

« Art. 3. — Il est divisé en trois classes, et chaque classe en plusieurs sections, conformément au tableau suivant. »

(Pour ce tableau, et pour le texte des neuf autres articles du titre IV, qui traitent de l'organisation intérieure de l'Institut, Voir l'article *Institut national.*)

« Titre V. — *Encouragements, récompenses et honneurs publics.*

« Article premier. — L'Institut national nommera tous les ans, au concours, vingt citoyens, qui seron chargés de voyager et de faire des observations relatives à l'agriculture, tant dans les départements de la République que dans les pays étrangers.

« Art. 2. — Ne pourront être admis au concours mentionné dans l'article précédent que ceux qui réuniront les conditions suivantes : 1° être âgé de vingt-cinq ans au moins; 2° être propriétaire ou fils de propriétaire d'un domaine rural formant un corps d'exploitation, ou fermier ou fils de fermier d'un corps de ferme d'une ou de plusieurs charrues, par bail de trente ans au moins; 3° savoir la théorie et la pratique des principales opérations de l'agriculture; 4° avoir des connaissances en arithmétique, en géométrie élémentaire, en économie politique, en histoire naturelle en général, mais particulièrement en botanique et en minéralogie.

« Art. 3. — Les citoyens nommés par l'Institut national voyageront pendant trois ans aux frais de la République, et moyennant un traitement que le Corps législatif déterminera.

« Ils tiendront un journal de leurs observations, correspondront avec l'Institut, et lui enverront, tous les trois mois, les résultats de leurs travaux, qui seront rendus publics.

« Les sujets nommés seront successivement pris dans chacun des départements de la République.

« Art. 4. — L'Institut national nommera tous les ans six de ses membres pour voyager, soit ensemble, soit séparément, pour faire des recherches sur les diverses branches des connaissances humaines autres que l'agriculture.

« Art. 5. — Le palais national à Rome, destiné jusqu'ici à des élèves français de peinture, sculpture et architecture, conservera cette destination.

« Art. 6. — Cet établissement sera dirigé par un peintre français ayant séjourné en Italie, lequel sera nommé par le Directoire exécutif pour six ans.

« Art. 7. — Les artistes français désignés à cet effet par l'Institut, et nommés par le Directoire exécutif, seront envoyés à Rome. Ils y résideront cinq ans dans le palais national, où ils seront logés et nourris aux frais de la République, comme par le passé; ils seront indemnisés de leurs frais de voyage.

« Art. 8. — La section accorde à vingt élèves dans chacune des écoles mentionnées dans les titres II et III de la présente loi des pensions temporaires, dont le maximum sera déterminé chaque année par le Corps législatif.

« Les élèves auxquels ces pensions devront être appliquées seront nommés par le Directoire exécutif, sur la présentation des professeurs et des administrations de département.

« Art. 9. — Les instituteurs et professeurs publics établis par la présente loi, qui auront rempli leurs fonctions durant vingt-cinq années, recevront une pension de retraite égale à leur traitement fixe.

« Art. 10. — L'Institut national, dans ses séances publiques, distribuera chaque année plusieurs prix.

« Art. 11. — Il sera, dans les fêtes publiques, décerné des récompenses aux élèves qui se seront distingués dans les écoles nationales.

« Art. 12. — Des récompenses seront également décernées, dans les mêmes fêtes, aux inventions et découvertes utiles, aux succès distingués dans les arts, aux belles actions, et à la pratique constante des vertus domestiques et sociales.

« Art. 13. — Le Corps législatif décerne les honneurs du Panthéon aux grands hommes dix ans après leur mort.

Titre VI. — *Des fêtes nationales.*

« Article premier. — Dans chaque canton de la République, il sera célébré, chaque année, sept fêtes nationales, savoir :

« Celle de la Fondation de la République, le 1er vendémiaire;

« Celle de la Jeunesse, le 10 germinal;

« Celle des Epoux, le 10 floréal;

« Celle de la Reconnaissance, le 10 prairial;
« Celle de l'Agriculture, le 10 messidor;
« Celle de la Liberté, les 9 et 10 thermidor;
« Celle des Vieillards, le 10 fructidor.

« Art. 2. — La célébration des fêtes nationales de canton consiste : en chants patriotiques; en discours sur la morale du citoyen; en banquets fraternels; en divers jeux publics propres à chaque localité; et dans la distribution des récompenses.

« Art. 3. — L'ordonnance des fêtes nationales en chaque canton est arrêtée et annoncée à l'avance par les administrations municipales.

« Art. 4. — Le Corps législatif décrète, chaque année, deux mois à l'avance, l'ordre et le mode suivant lesquels la fête du 1er vendémiaire doit être célébrée dans la commune où il réside. »

Après le vote de ce décret la Convention vota un décret relatif aux écoles de filles, ainsi conçu :

« Article premier. — Chaque école primaire sera divisée en deux sections, une pour les garçons, l'autre pour les filles. En conséquence, il y aura un instituteur et une institutrice.

« Art. 2. — Les filles apprendront à lire, écrire, compter, les éléments de la morale républicaine; elles seront formées aux travaux manuels de différentes espèces utiles et communes. »

Enfin l'assemblée vota encore un décret relatif au placement des écoles centrales. Ce décret modifiait, dans douze départements, le siège de l'école; il confirmait l'installation de cinq écoles centrales à Paris; et il stipulait que, pour la Belgique et les autres pays réunis à la République française, les écoles centrales seraient placées dans les chefs-lieux de département.

Le lendemain, 4 brumaire, la Convention nationale déclarait sa mission terminée.

**Conclusion.** — La législation scolaire de l'an IV est le témoignage de la déchéance intellectuelle et morale de la Convention après l'arrêt de l'élan révolutionnaire et l'extermination successive des meilleurs républicains. L'enseignement primaire et l'enseignement supérieur — ces deux bases de l'instruction publique — sont sacrifiés. Dans l'enseignement primaire, on a renoncé à la gratuité et à l'obligation, et l'instituteur redevient le misérable magister de l'ancien régime, réduit pour vivre aux redevances de ses élèves. Pour l'enseignement supérieur, la loi du 3 brumaire contient une brillante énumération d'écoles supérieures spéciales, seulement ces écoles n'existent pas, à l'exception des Ecoles de santé. Par contre, on a organisé ou réorganisé les écoles de services publics, pour fournir à l'Etat les fonctionnaires dont il a besoin, et, par la fondation des écoles centrales, on a créé la pépinière d'où ces fonctionnaires sortiront : nous avons vu le jugement porté par Biot sur l'Ecole polytechnique; quant aux écoles centrales, que rien ne relie aux écoles primaires négligées et avilies, elles resteront une création artificielle, impuissante à faire pénétrer dans la masse du peuple cet esprit scientifique dont elles étaient censées les représentantes. L'œuvre qu'avaient rêvée les meilleurs parmi les hommes de la Révolution était manquée, leur vaste entreprise avait avorté. Le Consulat put aisément, quelques années plus tard, consommer le retour à l'ancien régime, qu'avaient commencé les législateurs de l'an IV : il devait lui suffire, pour supprimer tout ce qui subsistait encore des aspirations de 1789 et de 1793 dans les institutions scolaires de la France, de transformer les écoles centrales en lycées et l'Ecole polytechnique en caserne.

Mais il serait souverainement injuste de rendre les révolutionnaires responsables de leur échec, et de n'apprécier leur effort qu'à la mesure du résultat obtenu. Cette injustice, nul ne la commettra de ceux qui, selon une expression de Jean Jaurès, se seront « pénétrés de la grandeur des pensées qui visitèrent, dans la lueur de l'orage, l'esprit révolutionnaire ».

Toutefois, en nous en tenant même à ce que la Convention put réaliser, et à ce qui, de son activité fiévreuse de trois années, subsista après elle, il suffira d'opposer, au dénigrement systématique de la Révolution pratiqué par ses ennemis, le langage de deux hommes qui ne furent pas des républicains intransigeants, puisque, après le 18 brumaire, ils acceptèrent de servir l'Empire.

Dans un rapport sur les écoles centrales, présenté au Conseil des Anciens le 25 messidor an IV, Fourcroy s'exprime ainsi : « Grâces éternelles soient rendues à cette étonnante Convention, qui, dans les orages perpétuels des révolutions, au milieu même du chaos révolutionnaire, entourée des débris et des décombres sous lesquels le vandalisme menaça tant de fois de l'ensevelir tout entière, n'a jamais désespéré de la chose publique, et a conçu le vaste projet d'élever sur les ruines des sciences et des arts une foule de monuments destinés à les faire renaître, à en répandre et à en féconder le germe, et à multiplier tout à coup les canaux de l'instruction sur la surface entière de la République! »

Chaptal, ministre de l'intérieur sous le Consulat, dans un rapport publié en brumaire an IX, a parlé en ces termes de la grande assemblée révolutionnaire : « Au milieu des agitations, des haines, des passions auxquelles la Convention nationale fut en proie, on l'a vue néanmoins s'occuper constamment d'instruction publique. Les crises politiques qui ont marqué ses périodes d'une manière si effrayante ont fait successivement prédominer tous les partis; et la postérité croira avec peine que la même assemblée qui paraissait avoir organisé la destruction en système, ait produit ces nombreuses lois salutaires auxquelles nous devons ou la conservation ou la création de presque tous nos établissements d'instruction publique.... C'est, en un mot, osons le dire, la Convention nationale qui a posé, sans restriction, les bases de l'instruction telle qu'elle existe encore aujourd'hui. »

[J. Guillaume.]

**CONVERSATION.** — Les exercices oraux sont une partie importante du programme, qu'on néglige trop souvent. Nous ne voulons pas seulement parler de l'usage fréquent et pour ainsi dire constant des *interrogations*, qui doit créer dans une école bien conduite un échange d'idées continuel, bien qu'inégal, entre le maître et l'élève. Il y a plus : les enfants des écoles primaires, parfois même les élèves qui arrivent à l'école normale, ne savent pas s'exprimer; il faut, à la lettre, leur apprendre à causer.

A l'école primaire, dans les campagnes surtout, les enfants ont besoin qu'on les façonne à la parole: en classe par des questions, par des récitations et des lectures expliquées, par de petites narrations portant sur des faits réels, par des encouragements à ceux qui spontanément demandent des explications, font des remarques sensées, improvisent des exemples pour l'application des règles, etc.; hors de la classe, dans les jeux, les récréations, les promenades. C'est souvent là qu'un maître intelligent et attentif saisira le mieux le naturel de ses élèves, leurs penchants, leurs qualités, leurs défauts; il tiendra compte de ce qu'il leur aura entendu dire pour corriger à coup sûr les travers de langage et plus encore les travers d'esprit qu'il aura remarqués. Il pourra reprendre adroitement en classe tel sujet de conversation ébauché ailleurs entre eux, leur faire raconter tout haut, non à titre de leçon, mais comme pour intéresser leurs camarades, le fait amusant ou curieux, la nouvelle du jour, l'événement du village dont ils parlaient tout à l'heure. En les reprenant sans affectation, en leur suggérant le mot propre quand ils le cherchent, en se mêlant à la conversation du ton le plus naturel, en les encourageant à parler toujours simplement, mais correctement, un bon maître formera ses élèves presque sans peine, presque à leur insu; il leur fera prendre goût aux conversations sérieuses et suivies, il leur fera peu à peu abandonner les manières de parler grossières, brusques, saccadées, tapageuses, si fréquentes chez les enfants qui ne font en classe usage de la parole que pour réciter leurs leçons sur un ton nasillard.

Un pédagogue distingué, M. Théry, a justement insisté sur le rôle de la conversation dans l'éducation des filles. « De ce que le talent de la conversation est pour ainsi dire inné aux femmes, il serait peu juste d'en conclure, dit M. Théry, que le mieux est d'abandonner l'élève à son heureux instinct : il y a peu de

plantes qui poussent avec assez d'indépendance et en terre assez fertile pour se passer des soins du jardinier. Moins austère que la *leçon*, plus souple, plus variée, la conversation ne sert pas moins les intérêts de l'enfant; elle se prête à la mobilité des sentiments, elle supplée à ce que les leçons ne disent pas, elle en est le puissant auxiliaire. Par cet exercice trop négligé, l'esprit acquiert tout ensemble du développement et de la grâce, et lorsqu'elle se reproduit à diverses reprises sous une influence intelligente, elle fait passer dans les habitudes de l'esprit ce qui n'en paraissait qu'un accident. Et de quel avantage ne sera-t-elle pas pour former notre élève à l'élocution? Une conversation de bon goût forme le style souvent mieux qu'une composition écrite. »

A l'école normale, la tâche, si elle est plus complexe qu'à l'école primaire, est à certains égards plus facile et plus intéressante. Il s'agit là de jeunes gens qui, tout en préparant leurs examens professionnels, s'éveillent à la vie de l'intelligence. Tout est nouveau pour eux dans ce monde des idées dont l'histoire, les langues, les sciences, les arts même, leur ouvrent les portes et leur font entrevoir les merveilles. Dans un tel milieu, à cet âge de vives impressions, sous cette austère influence des études, n'est-il pas tout naturel que l'esprit se développe et se mûrisse, et qu'il cherche en quelque sorte à s'épancher par de nobles entretiens? Quel directeur, quelle directrice d'école normale n'a saisi par instants chez ses élèves ce besoin de converser, de discuter, de remuer ciel et terre, d'échanger pêle-mêle leurs idées *de omni re scibili, et de quibusdam aliis*? Malheur à une école normale où ce besoin n'aurait jamais été ressenti, où rien n'aurait trahi ce bouillonnement de la sève intellectuelle! C'est ce trop-plein de l'étude qui s'écoulera naturellement en vives conversations. Sans prétendre diriger et régler toujours ces entretiens, un bon directeur d'école normale saura souvent s'y faire sa place, y faire intervenir ses maîtres adjoints, et de la sorte y maintenir le ton et l'esprit convenables. C'est d'ailleurs une excellente pratique, très usitée dans des pays voisins, que d'autoriser de temps en temps dans l'école normale, entre les élèves de 2e et de 3e année, des conférences ou discussions sur un sujet déterminé à l'avance et dont le choix leur est laissé, sous réserve de l'approbation du directeur. Les jeunes gens, tour à tour orateurs et auditeurs, se critiquent librement et sans amertume, donnent un emploi agréable et utile à quelques heures de loisir, apprennent à s'intéresser aux choses de l'esprit, à parler avec ordre et méthode au lieu de bavarder à tort et à travers, et, somme toute, ils se préparent de la sorte à l'exercice de la parole, dont ils auront à faire dans le cours de leur profession un usage constant.

**COPIES** (Usage et abus des). — Les copies jouent un grand rôle dans l'enseignement primaire. Il n'y a même pas longtemps qu'on fait autre chose que des copies dans les écoles. On copie moins depuis que le maître parle davantage. Mais on copie encore, et on copiera toujours beaucoup, au début de l'enseignement. Faut-il le regretter, faut-il viser à la suppression totale de la copie? Nous ne le croyons pas. Nous approuvons au contraire cet exercice, mais à une condition, c'est que la copie soit tout à la fois un exercice d'écriture, de lecture, d'orthographe, de récitation même au besoin, et que toujours il ait pour résultat de meubler l'intelligence des enfants de faits et de connaissances à leur portée. Voilà un lourd programme pour un exercice en apparence si modeste. Nous nous expliquons.

Dès qu'un enfant commence à tenir une plume et qu'il cherche à imiter tant bien que mal une lettre, une syllabe, un mot, une phrase, il est essentiel qu'il sache quelle lettre il fait, quel mot il écrit, quelle phrase il reproduit. Il faut que ce qu'il trace soit pour lui autre chose que des traits, il faut en un mot qu'il puisse *lire son écriture*. Ce n'est qu'à cette condition seule que les premiers exercices de copie seront fructueux.

Quand les enfants commencent à lire couramment les histoires de leur premier livre, ils doivent être déjà exercés à l'écriture. Si, à mesure qu'ils ont parcouru les cahiers de leur méthode, le maître a eu soin d'agir comme il vient d'être dit, ils doivent savoir lire l'écriture *lisible*, à peu près comme ils savent lire le livre. Alors, il est bon de leur faire copier avec soin quelques phrases, une courte leçon déjà lue, expliquée et comprise. La leçon de lecture suivante, au lieu d'avoir lieu sur le livre, sera donnée au moyen des copies. Chaque enfant lira son travail. Puis tous les enfants d'une même division, échangeant leurs cahiers, liront la copie de leurs camarades, de telle sorte qu'ils auront eu une leçon de lecture sur les *manuscrits*.

Si le maître appelle l'attention des élèves sur la manière d'écrire certains mots, sur leur signification, sur les fautes commises dans le devoir, il peut faire servir le simple exercice de copie à une leçon de revision, en faire un véritable devoir d'orthographe d'usage. Que le maître écrive au tableau noir quelques vers d'un morceau de poésie, qu'il les explique, qu'il en exige une copie nette, exacte, et il aura encore fourni à ses élèves la matière d'une leçon de récitation, d'un exercice de mémoire. Les copies, on le voit, bien surveillées, corrigées, expliquées, peuvent fournir les éléments de tout un enseignement pour les petites classes. Et ce serait bien à tort qu'on croirait, en les proscrivant, réaliser un progrès, surtout dans les écoles à classe unique, où le maître n'a pas d'autre expédient pour utiliser toujours, quoique diversement, le temps de tous les élèves. Ce qu'il faut blâmer et arrêter impitoyablement, c'est l'abus de la copie inintelligente, machinale et monotone. Dans quelques écoles, heureusement de plus en plus rares, on retrouve encore des cahiers entiers remplis par des copies que le maître n'a jamais vues. C'est tout le fruit qui reste de longues heures pendant lesquelles les enfants n'ont pas employé, mais tout simplement perdu, leur temps à griffonner au hasard, sans soin comme sans intérêt de leur part ni de la part du maître. C'est ce qu'on appelait *faire des pages*, c'est-à-dire ne rien faire : le seul but de la copie et sa seule raison d'être a été de laisser au maître quelques instants de répit en donnant aux élèves un semblant d'occupation. Mieux eût valu les envoyer jouer dans la cour.

L'exercice de la copie n'est bon dans une classe que s'il y est aussi méthodiquement réglé que les autres exercices scolaires, s'il a son heure et son programme comme les autres, s'il a sa marche graduée, s'il est précédé des explications et suivi des corrections qui donnent du prix à tout travail de classe, s'il ne tombe jamais ni au rang de remplissage dans les moments perdus, ni à celui de *pensum* avoué ou déguisé.

Savoir bien copier, c'est tout ensemble savoir bien lire et bien écrire; c'est savoir aussi bien voir, bien retenir, bien fixer son attention et bien comprendre ce qu'on fait. Ne savoir que copier et n'apprendre en copiant qu'à copier, c'est ne se préparer qu'aux emplois les plus restreints, c'est rétrécir et paralyser en soi-même pour l'avenir l'esprit d'initiative, de jugement, de raisonnement. Que nos élèves d'école primaire soient donc d'habiles copistes, il le faut, mais qu'ils le soient en quelque sorte par surcroît, et sans avoir payé cet apprentissage ni par une trop grande dépense de temps, ni surtout par le sacrifice d'aptitudes supérieures. [E. Cuissart.]

**CORBIÈRE.** — Jean-Baptiste Corbière, né à Amanlis, près de Rennes, en 1767, n'entra dans la vie politique qu'en 1815. Elu député, il se signala, à la Chambre « introuvable », comme l'un des plus fougueux parmi les membres du parti ultra. En décembre 1820, lorsque le ministère Richelieu se vit contraint de transiger avec les chefs de ce parti, Corbière fut placé à la tête de l'Université. L'ordonnance du 1er novembre 1820 venait de transformer la Commission de l'instruction publique, que présidait Lainé depuis le 4 octobre précédent, en Conseil royal de l'instruction publique. Corbière succéda à Lainé avec le titre de ministre secrétaire d'Etat (ordonnance du 21 décembre 1820). Au bout de deux mois, il fit rendre l'ordonnance du 27 février 1821, la première de celles qui

devaient livrer l'instruction publique aux mains de la « Congrégation »; on y lit des articles tels que ceux-ci : « Les bases de l'éducation des collèges sont la religion, la monarchie, la légitimité et la charte; — L'évêque diocésain exercera, pour ce qui concerne la religion, le droit de surveillance sur tous les collèges de son diocèse; il les visitera lui-même ou les fera visiter par un de ses vicaires généraux, et provoquera auprès du Conseil royal de l'instruction publique les mesures qu'il aura jugées nécessaires; — Le cours de philosophie des collèges sera de deux ans; les leçons ne pourront être données qu'en latin. » Une disposition particulièrement significative était la suivante : « Les maisons particulières d'éducation qui auront mérité la confiance des familles, tant par leur direction religieuse et morale que par la force de leurs études, pourront, sans cesser d'appartenir à des particuliers, être converties par le Conseil royal en collèges de plein service, et jouiront à ce titre des privilèges accordés aux collèges royaux et communaux. » On voulait par là créer, à côté des collèges, des établissements qui eussent tous les privilèges de l'Université sans être sous aucun rapport sous sa dépendance. En même temps qu'il donnait au clergé une si grande part dans l'instruction publique, Corbière introduisait dans les hautes fonctions de l'enseignement des prêtres dévoués à la Congrégation : c'est ainsi que l'abbé Nicolle fut nommé recteur de l'académie de Paris.

En juillet 1821, Corbière quitta la présidence du Conseil royal; au mois de décembre suivant, il fut nommé ministre de l'intérieur. En cette qualité, il contresigna l'ordonnance qui supprimait l'École normale supérieure (6 septembre 1822). Il combattit à outrance l'enseignement mutuel, et se montra jusqu'au bout le docile instrument des ambitions et des rancunes du « parti prêtre ». Il tomba du pouvoir en 1827 avec M. de Villèle. Après 1830, il disparut de la scène politique. La Restauration lui avait accordé des lettres de noblesse et le titre de comte. Il est mort en 1853.

**CORBIN.** — Le Père Corbin, de la congrégation de la Doctrine chrétienne, est l'auteur d'un ouvrage curieux intitulé *Traité d'éducation civile, morale et religieuse, à l'usage des élèves du collège royal de la Flèche, par un prêtre de la Doctrine chrétienne.* La première édition parut en 1787 à Angers, avec le nom du P. Corbin. Une seconde édition fut publiée l'année suivante à Paris, sans nom d'auteur, chez Desaint, en un volume in-12 : c'est celle-là seulement que nous avons pu consulter.

Un avis de l'éditeur nous apprend que cet ouvrage se trouvait depuis plusieurs années déjà entre les mains des élèves du collège de La Flèche, imprimé sous la forme de petits cahiers séparés, pour la commodité des écoliers, lorsque l'auteur se résolut à le livrer à la publicité. Le censeur royal, dont l'approbation porte la date du 8 septembre 1787, indique en ces termes l'esprit dans lequel le livre du P. Corbin lui a paru écrit : « Ce cours complet de morale ne ressemble en rien à tous ces projets modernes d'éducation, dont les inventeurs ont paru moins jaloux d'éclairer, que d'étonner par la nouveauté ou la hardiesse de leurs systèmes. L'auteur de cet ouvrage analyse l'homme dans le plus grand détail, relativement à ses facultés physiques et intellectuelles. Sa métaphysique est claire et simple, et l'esprit et le cœur en sentent également la vérité. Après avoir fait connaître à ses élèves toute la chaîne de leurs devoirs, depuis l'enfance jusqu'à la caducité, il les conduit, par une suite d'arguments nécessaires, à la religion, qui peut seule leur fournir des lumières sûres, et leur promettre un bonheur dont elle leur garantit la certitude. »

Une approbation du supérieur général de la Doctrine chrétienne, le P. Bonnefoux, figure également en tête du livre.

Voici, sous forme de table des matières, le résumé très succinct de l'ouvrage :

LIVRE Ier. — *L'homme considéré dans ses facultés.*

1re partie : De l'état d'enfance et de sa morale.

2e partie : De l'adolescence et de ses obligations morales pour la culture des facultés du corps et de l'esprit.

3e partie : Des affections du cœur, et de leur influence sur les mœurs.

LIVRE II. — *De l'homme en société.*

1re partie : L'état de la société en général, les devoirs qu'il impose à l'homme.

2e partie : L'état politique et les devoirs qui en naissent.

LIVRE III. — *L'homme considéré par rapport à Dieu.*

1re partie : Les rapports de l'homme avec Dieu, et le culte qui en est la suite.

2e partie : Les rapports que la religion établit entre les hommes, et les devoirs réciproques qui en naissent.

Un petit « Catéchisme de morale » sert d'introduction au traité proprement dit.

Quoique le censeur royal, dont la perspicacité philosophique ne paraît pas avoir été bien grande, ait cru pouvoir décerner au P. Corbin un brevet de parfaite orthodoxie, on s'aperçoit bien vite que le pieux doctrinaire a subi l'influence de son siècle; et c'est là précisément ce qui fait l'intérêt de son ouvrage.

Dès le premier chapitre, par exemple, il donne pour fondement à la morale, comme aurait pu le faire Locke ou Condillac, la recherche du bonheur. Nous citons :

« *Le bonheur est la fin naturelle de l'homme.* — La destinée de l'homme est de se rendre heureux. C'est le cri de la nature et la fin de tout son être; or il est heureux lorsqu'il a pourvu à ses besoins et qu'il a rempli ses devoirs. Il éprouve alors une satisfaction intérieure, d'où naissent le repos et la paix de l'âme. Si cette satisfaction est passagère, ce n'est qu'un bien; si elle est constante, c'est le bonheur. »

Il est vrai qu'il a soin d'ajouter : « Cette satisfaction, ce repos, cette paix, ne sauraient durer sur la terre. »

Ne trouve-t-on pas, dans le passage qui va suivre, de singulières réminiscences de Rousseau, quoiqu'il s'agisse de l'exposé d'une doctrine bien différente de celle de cet écrivain :

« L'homme est sorti, des mains de son Auteur, pur et sans tache, avec une nature saine.... L'homme seul a pu se dépraver; il en avait le pouvoir, puisqu'il était libre; il l'a fait, puisqu'il est puni de sa dépravation, et que sous un Dieu juste, nul ne souffre s'il n'est coupable. Ce raisonnement est celui de beaucoup de sages de l'antiquité.... Par quel crime l'homme s'est-il dépravé? Voilà ce que ne peut nous dire la raison; et ces mêmes sages qui avaient si justement conclu, de la condition actuelle de l'homme, qu'il s'était rendu coupable, se sont égarés dans de vains systèmes, quand ils ont voulu indiquer la nature de son crime. C'est la révélation qui a pu seule fixer nos idées, et nous apprendre l'histoire de la création et de la chute de l'homme. »

Dans la deuxième partie du livre II, le P. Corbin parle des diverses formes de gouvernement exactement comme l'avait fait Montesquieu. Le ressort de la monarchie, dit-il, c'est l'honneur; de la démocratie, l'amour de la patrie; de l'aristocratie, la méfiance; du despotisme, la crainte. Examinant ensuite « la bonté de ces formes de gouvernement », il condamne sans restriction l'aristocratique et le despotique, et voici comment il s'exprime au sujet de la démocratie et de la monarchie tempérée :

« Le gouvernement démocratique peut être lent dans sa marche; mais il est circonspect, constant et inébranlable dans les revers. Les délibérations sont justes, lorsque le peuple n'est point séduit par l'intrigue ou emporté par les cabales; mais la brigue le jette loin des voies de l'équité, et alors il est très difficile de le ramener.

« Le gouvernement monarchique évite ces inconvénients. La monarchie a des lois fondamentales, et le monarque a un conseil. Si l'on est fidèle à cette disposition des choses, l'arbitraire du despotisme disparaît, et le gouvernement conserve toute la maturité

des délibérations qu'on voit chez les républicains : mais le monarque fait seul la loi; et s'il n'est animé de l'amour du bien public, tous ces moyens sont inutiles, et l'autorité risque de devenir arbitraire. La faveur, le crédit des courtisans, ou la faiblesse du souverain, peuvent produire des effets encore plus funestes que les dissensions civiles. Les sujets ont plus de jouissances dans les monarchies que dans les républiques; mais le luxe, l'ambition, l'amour des plaisirs, y produisent aussi des dérangements de fortune fréquents, et les besoins du monarque exigent des impôts plus onéreux.... Il faut conclure de ces observations, qu'il n'est point de gouvernement à l'abri de tout inconvénient; mais que le républicain est propre aux vertus, et le monarchique aux agréments de la vie. »

La théorie du P. Corbin sur l'origine et le but de la société politique est à peu près celle du *Contrat social* :

« On appelle gouvernement politique, dit-il, celui qu'établit un peuple pour le bien commun de tous ceux qui le composent. » Et plus loin : « L'utilité et la fin raisonnable du gouvernement politique nous induisent à croire qu'il est le fruit d'un accord entre les hommes, dicté par la raison et la sagesse; mais il s'en faut bien que les moyens qui l'ont établi répondent à la bonté de sa fin : ouvrons les historiens, et nous verrons ce chef-d'œuvre apparent de la raison naître de la violence et de la loi du plus fort ».

Dans un chapitre intitulé : *Manière dont les gouvernements politiques auraient dû s'établir*, on lit ceci : « Il aurait fallu qu'un homme sage eût proposé une union libre et volontaire de tous les membres de la société ; qu'il eût rassemblé les forces et les volontés de tous, pour les faire agir sur un plan dicté par la raison, et dirigé par la sagesse vers la félicité commune. Alors la confédération de plusieurs sociétés, semblable à celle des républiques grecques, leur eût fourni le moyen de repousser l'ennemi, ou plutôt elle aurait étouffé le germe funeste de l'ambition. Que de maux épargnés au genre humain! »

Un pareil langage a de quoi nous surprendre; et le fait seul qu'un moraliste catholique ait songé à écrire un traité d'éducation *civile* est déjà un symptôme remarquable de l'esprit du temps.

Le P. Corbin, il faut se le rappeler, écrivait à la veille de 1789; d'ailleurs, la congrégation des Pères de la Doctrine chrétienne se distinguait par ses tendances libérales : en ce moment-là même, elle avait dans ses collèges des professeurs comme Lakanal, le futur conventionnel, et Laromiguière le philosophe.

Nous n'avons pu nous procurer aucun détail biographique sur le P. Corbin; nous savons seulement, par son propre témoignage, « qu'il s'était consacré, dès sa plus tendre jeunesse, à l'institution publique ». Il existe de lui, selon Quérard, un autre ouvrage intitulé *Mémoire sur les principaux objets de l'éducation publique* (Paris, vers 1788). D'après Barbier, le P. Corbin serait devenu général de son ordre. Nous ne connaissons pas la date de sa mort.

**CORDIER** (Mathurin). — Humaniste et professeur distingué du seizième siècle, né en Normandie en 1479. « Il consacra sa longue vie à enseigner les enfants, à Paris, à Nevers, à Bordeaux, à Lausanne, à Neuchâtel et à Genève, où il mourut le 8 septembre 1564, à l'âge de quatre-vingt-cinq ans. Il avait les qualités d'un excellent régent, tout occupé de ses devoirs, et aussi soigneux de former ses écoliers à la sagesse qu'à la bonne latinité. « (Notice biographique en tête de l'édition des *Colloquia* publiée à Neuchâtel en 1819.) Au collège de la Marche, à Paris, il avait été le professeur de Calvin, qui lui témoigna toujours une très grande estime et lui dédia un de ses ouvrages.

Au point de vue pédagogique, Cordier mérite surtout un souvenir à cause d'une tentative de réforme en partie heureuse, en partie chimérique : très frappé des défauts de l'enseignement tel que l'avait fait la scolastique, et que le pratiquaient encore presque tous les collèges dans la première moitié du seizième siècle, il crut trouver le remède dans un mode d'étude qui devait, suivant lui, avoir pour effet de faire apprendre le latin comme une langue vivante, tout en enseignant aux élèves des préceptes de morale et un certain nombre de notions usuelles. Ses *Colloquia scholastica* contenaient un choix de phrases latines, d'une difficulté graduée, que les élèves apprenaient par cœur et s'adressaient les uns aux autres pour s'exercer à parler latin en classe. Dans les différents postes qu'il occupa, notamment à Neuchâtel, le vieux Cordier appliqua, paraît-il, avec succès sa méthode, qui conserva un grand renom longtemps après lui. Il y a cinquante ans, ses colloques latins étaient encore en usage dans la Suisse française, et on les retrouverait peut-être dans quelques petits collèges.

Cordier est aussi l'auteur d'un petit traité intitulé *Le Miroir de la jeunesse*. Ce livre est aujourd'hui introuvable, et on n'en connaît l'existence que par la mention qu'en ont faite La Croix du Maine et du Verdier. Voici le passage de La Croix du Maine relatif à cet ouvrage : « Il a écrit en français le *Miroir de la jeunesse*, imprimé à Poitiers, l'an 1559, pour Pierre et Jean Moines frères. Ce livre a été depuis imprimé à Paris par Jean Ruelle et autres, l'an 1560, sous le nom de *Civilité puérile*. » Du Verdier, énumérant les ouvrages de Mathurin Cordier, cite « *le Miroir de la jeunesse pour la former à bonnes mœurs et civilité de vie*, imprimé à Paris, in-16, par Jean Bonnefous; » il n'indique pas la date de la publication.

Plusieurs bibliographes ont identifié avec le *Miroir de la jeunesse* un petit livre imprimé à Paris en 1560, et qui jouit d'une certaine célébrité comme rareté typographique; nous voulons parler de l'ouvrage intitulé : *La Civile honnesteté pour les enfants. Avec la manière d'apprendre à bien lire, prononcer et escrire : qu'avons mise au commencement. A Paris, de l'imprimerie de Richard Breton, rue S. Jacques, à l'Escrevisse*, 1560. *Avec privilége*. Cette identification ne repose que sur l'autorité du passage de La Croix du Maine reproduit ci-dessus ; car aucun bibliophile moderne n'ayant vu le *Miroir de la jeunesse*, il n'a pas été possible de comparer les deux ouvrages et de constater par ce rapprochement si la *Civile honnesteté* est réellement une reproduction du *Miroir*. Or, l'interprétation faite du passage de La Croix du Maine nous semble abusive; il dit, en effet, à propos du *Miroir* : « Ce livre a été depuis imprimé à Paris par Jean Ruelle et autres, l'an 1560, sous le nom de *Civilité puérile* ». Pour que les mots *et autres* pussent s'appliquer avec certitude à l'imprimeur Richard Breton, il faudrait que le titre du livre imprimé par Breton fût la *Civilité puérile*, et non pas la *Civile honnesteté*.

Ajoutons un argument décisif. On a cru et répété que la *Civile honnesteté* ne portait pas de nom d'auteur. Or, en examinant l'exemplaire qui figure dans les vitrines du musée typographique de la Bibliothèque nationale, où il est exposé à titre de spécimen du caractère de *civilité*, nous avons constaté que l'auteur s'est nommé dans la dédicace, dont voici le début : « A très haut et illustre prince et seigneur monseigneur Lienor d'Orléans, duc de Longueville, marquis de Rothelin, comte de Dunois, Neuchâtel, et Tancarville, prince de Chastelaillon, grand chambellan et connestable heredital de Normandie. *C. Calviac*, humble salut. » (Suit le texte de l'épître dédicatoire.)

L'auteur de la *Civile honnesteté* n'est donc pas Mathurin Cordier, mais C. Calviac. En revanche, Cordier conserve sans contestation la paternité du *Miroir de la jeunesse* : seulement son livre est introuvable, comme le constate Barbier, qui déclare n'avoir jamais pu le voir.

**CORÉE.** — De la Corée primitive il reste seulement des traces; la civilisation barbare des tribus anciennes, et des « trois royaumes » qui ont suivi, a presque disparu devant une culture plus haute venue de la Chine. C'est dans le dernier tiers du quinzième siècle que les apports étrangers, certainement plus anciens, deviennent manifestes; à cette époque des bonzes, pour la plupart chinois (l'un de ces premiers missionnaires portait un nom sanscrit, mais le nom ne prouve pas absolument pour l'origine de l'homme), vinrent prêcher le bouddhisme et répandre les traductions chinoises des *sûtra* et autres livres du canon;

la langue et l'écriture chinoises s'introduisirent donc sous l'égide de la religion dans un pays dépourvu d'écriture indigène, et avec elles les classiques chinois, les historiens, les poètes. L'importation des livres chinois, et, par ce canal, de la pensée et des coutumes étrangères, devint une invasion quand l'un des « trois royaumes », le Silla, allié à la Chine des Thang, eut à son profit (668) fait « l'union » de la péninsule; sous la dynastie suivante, celle de Korye (918-1392), et sous celle qui règne actuellement, les institutions et les mœurs sont de plus en plus exactement calquées sur le modèle chinois, tant pour la vie privée ou intellectuelle, culte domestique, condition de la famille, systèmes philosophiques, formes littéraires, que pour les lois, la justice, l'administration, l'organisation de l'Etat. Le bouddhisme, qui avait amené la civilisation de l'Ouest, fut prédominant à l'époque du Korye et eut encore un grand rôle jusqu'au quinzième siècle; depuis lors il a été persécuté dans ses biens, dans son clergé; les bonzes sont devenus une classe vile; leurs ennemis, les lettrés adhérents du confucianisme, ont régenté souvent la cour; puis, animés d'un esprit sectaire, ils se sont déchirés entre eux, contribuant avec l'invasion étrangère à la ruine du pays. Le désordre régnait partout dans le petit royaume, annulant toutes les forces sociales, toutes les intelligences et les bonnes volontés, quand les rivalités de la Chine, de la Russie et du Japon se dénouèrent au profit de ce dernier (traité de Portsmouth, septembre 1905).

Les concours chinois ont été imités comme les autres institutions, mais sous une forme ancienne, à peu près celle qui existait à l'époque des Thang (618-907); ils portent sur les mêmes auteurs qu'en Chine, et depuis le dixième siècle doivent fournir à l'Etat ses mandarins. Mais les habitudes coréennes ont transformé les institutions chinoises, en particulier sur deux points importants. La société est partagée en classes héréditaires; seule l'aristocratie des *yang pan* peut arriver aux fonctions; les examens, à la chinoise, sont ouverts à tous, mais les charges ne sont données qu'aux nobles, et le principe même des concours est détruit. La langue parlée est le coréen, idiome agglutinant, essentiellement distinct du chinois; la langue de la haute administration, de la littérature, de la philosophie est le chinois classique plus ou moins correct: le lettré dédaigne le parler indigène et se confine dans un langage mort, appauvri, inadéquat : il est donc, encore plus que son confrère chinois, sevré de la vie réelle, égaré dans les abstractions livresques. Pour les études primaires, il existe quelques ouvrages faciles rédigés en chinois avec traduction coréenne; il a été fait pour les élèves les plus avancés des pseudo-traductions des classiques chinois; la méthode d'instruction est à peu près la même qu'en Chine, aggravée par le fait que tous les exercices se font dans une langue totalement étrangère et imparfaitement connue. En langue indigène il n'existe guère que des romans, des chansons, des manuels d'astrologie, de médecine à l'usage du bas peuple et des femmes; le coréen s'écrit au moyen d'un alphabet très simple inventé vers 1443 par le roi Sei-tchong; un lettré rougirait d'être vu tenant dans les mains un livre de ce genre. Depuis 1895 environ, le préjugé contre la langue vulgaire est légèrement battu en brèche.

En Corée comme en Chine, ce sont les missionnaires occidentaux qui ont introduit une éducation différente. Les Missions étrangères, au milieu du dix-neuvième siècle, ont formé des séminaristes et leur ont donné une instruction scientifique sérieuse; leur œuvre, anéantie par les massacres de 1866, n'a pu être reprise qu'après 1884; assez rapidement quelques bons interprètes de français ont été instruits Le vicaire apostolique des Missions étrangères projette présentement une école complète d'instruction moderne, qui s'ouvrira bientôt. En 1896, une école avec un directeur français fut fondée aux frais du gouvernement coréen; elle compta une moyenne de cent élèves, mais ne survécut pas à l'occupation japonaise.

L'œuvre pédagogique la plus importante par le nombre des instituts et par les notions, peu approfondies d'ailleurs, qui ont été répandues dans l'esprit des Coréens, est celle des missionnaires américains; les Missions presbytérienne et méthodiste épiscopale, bien vues du gouvernement, qui ne pardonnait pas facilement aux missionnaires catholiques d'avoir été massacrés par lui, ont ouvert à partir de 1883 une école d'interprètes, un collège secondaire, une école normale, une école médicale, des écoles primaires pour les garçons et pour les filles; on y enseigne l'anglais, le droit international, l'économie politique, l'histoire, les sciences, etc. Ces établissements paraissent subsister jusqu'à présent, les Japonais n'ayant pas encore eu le loisir de réorganiser l'instruction publique.

***Bibliographie*** : MAURICE COURANT, *Bibliographie coréenne*, 4 vol. grand in-8, Paris, 1894-1901. — LE MÊME, *La Corée* (extrait des Guides Madrolle), 1 plaq. in-18, Paris, 1904. — LE MÊME, *Etudes sur l'éducation et la colonisation*, Bibliothèque internationale de l'enseignement supérieur, vol. X, in-12, Paris, 1904.

[MAURICE COURANT,
professeur de chinois près la Chambre
de commerce de Lyon.]

**CORMENIN** (LOUIS-MARIE DE LA HAYE, vicomte DE). — Cet écrivain qui, sous le nom de *Timon*, se fit, pendant le règne de Louis-Philippe, une si grande renommée comme pamphlétaire, n'appartient qu'incidemment à la pédagogie; mais il serait injuste de passer sous silence quelques écrits à l'usage de l'enfance, échappés à sa plume originale, et les efforts qu'il a faits, à certaines époques de sa longue carrière, en faveur d'œuvres importantes d'instruction et d'éducation.

Cormenin, né à Paris le 6 janvier 1788, mort dans cette même ville le 6 mai 1868, fut successivement auditeur au Conseil d'Etat sous le premier Empire, maître des requêtes à la Restauration, député de l'opposition de 1828 à 1846, membre de l'Assemblée nationale en avril 1848, et, en avril 1849, membre du Conseil d'Etat. Il protesta contre le coup d'Etat de 1851, mais se soumit ensuite au « vœu populaire ». En 1855, un décret impérial le fit entrer à l'Académie des sciences morales.

Ses nombreux pamphlets, relatifs pour la plupart à la liste civile, aux dotations et aux apanages demandés par le roi, ainsi qu'à la querelle des ultramontains et des gallicans, ont eu beaucoup d'éditions. Son *Livre des orateurs ou Etudes sur les orateurs parlementaires* n'a pas eu moins de succès. D'autre part, de savants ouvrages de droit, dont Cormenin est l'auteur, notamment les *Questions de droit administratif*, font encore aujourd'hui autorité dans la jurisprudence. Enfin un livre d'économie politique présenté sous une forme populaire : les *Entretiens de village*, dont une partie avait paru d'abord sous le titre de *Dialogues de maître Pierre*, a été couronné par l'Académie française.

Tout cela n'est pas, à proprement parler, de notre ressort. Mais Cormenin a publié en 1838 une petite brochure de 12 pages, ayant pour titre *Le maître d'école* (in-18, chez Pagnerre), dans laquelle, devançant une forme d'enseignement qui n'a obtenu droit de cité que plus tard dans nos écoles primaires françaises, il expose aux enfants, d'une façon familière et vive, les principes généraux de la morale, particulièrement de la morale considérée au point de vue social et patriotique.

Un article fort intéressant du *Manuel général de l'instruction primaire* (juin 1847) le montre occupé dès 1842 à créer, dans plusieurs départements, des *ouvroirs campagnards*, destinés aux femmes et aux filles de la campagne, où l'on devait mener de front l'instruction primaire élémentaire et le travail des mains, et, d'autre part, des *veillées-ouvroirs*, pour combattre les dangers des veillées, qui « gâtent ou perdent à peu près autant de jeunes filles que les cabarets gâtent et perdent de garçons ». « Qu'y a-t-il à faire, dit Cormenin, pour remédier à l'abus des veillées ordinaires où se *pêlent mêlent* les filles et les garçons? Il y a, partout où les populations agglomérées en permettent l'essai, à installer d'abord la *veillée* dans les salles d'école ou de mairie; à n'en ouvrir la porte qu'aux femmes et aux filles âgées au moins de sept à huit ans, sans aucun

mélange d'hommes; à donner pour surveillants disciplinaires à ces personnes rassemblées le maître d'école et sa femme; à ne pas laisser inoccupés les doigts de ces femmes, soit parce qu'elles y viendront raccommoder leurs hardes, y filer, y coudre, y tricoter, y marquer, y ourler; soit parce que le soin diligent des maires peut procurer aux plus pauvres du chanvre à filer, à dévider, ou tout autre ouvrage. Vous procureriez ainsi aux femmes qui en manquent (dans les longues et glaciales soirées de l'automne et de l'hiver) du *feu*, de la *lumière*, du *travail* et de la *société*. J'insiste sur ce dernier mot, *de la société;* car je ne sais pourquoi l'on priverait les pauvres du commerce et du la douceur d'une honnête compagnie dont jouissent les riches. » Et le tout, selon le calcul de Cormenin, coûterait pour une saison 51 francs.

En 1849, à la suite d'un voyage en Italie, Cormenin publia un important mémoire sur les salles d'asile de ce pays, et sur l'institution des salles d'asile en France. Les conclusions de ce mémoire (*Manuel général de l'instruction primaire*, numéro de juillet 1849) contenaient d'excellents conseils au point de vue de l'administration, de l'hygiène et de l'enseignement.

[Charles Defodon.]

**CORRECTION PATERNELLE** (Droit de). — On a toujours reconnu aux parents un pouvoir plus ou moins large sur leurs enfants. A Rome le père de famille disposait en quelque sorte d'un droit de vie et de mort, d'ailleurs plus théorique que pratique. Dans l'ancienne France, un enfant pouvait, quel que fût son âge, être enfermé à la demande de son père; dès le dix-septième siècle cependant, cette faculté fut restreinte aux enfants de moins de vingt-cinq ans : on a souvent entendu parler du fameux « lieutenant de police », puissant auxiliaire des pères aux abois !

La Révolution organisa un « Tribunal domestique » devant lequel le père devait porter sa plainte; on pensait que de cette assemblée toutes les vertus jailliraient (voir Guichard, *Tribunal de famille*, 1791).

Les lois actuelles laissent encore à la disposition des parents des moyens énergiques.

On ne saurait contester aux parents le droit de faire subir à leurs enfants certains châtiments, même corporels; il n'y a là qu'une question de mesure, et l'abus seul du droit se trouve puni.

Les tribunaux, grâce à des lois récentes, peuvent retirer l'exercice de la puissance paternelle à ceux qui en mésusent (loi du 29 juillet 1889), et au besoin même les condamner à des peines correctionnelles, quelquefois criminelles, lorsqu'ils se sont rendus coupables de faits particulièrement répréhensibles (lois du 19 avril 1898 et du 27 juin 1904).

Des autres moyens dont disposent les parents : possibilité d'engager l'enfant comme mousse de dix à quinze ans; faculté de le dépouiller d'une partie de ses droits héréditaires; possibilité de le faire emprisonner, ce dernier, l'emprisonnement, est de beaucoup le plus grave.

Les père et mère, légitimes ou naturels, d'un enfant, ont tous les deux, mais chacun dans une mesure distincte, le droit de le faire détenir.

I. Droit du père. — Le père peut agir par voie d'autorité ou par voie de réquisition.

« La détention, dit Valette, est *ordonnée par le père* ou par le magistrat suivant que l'enfant a plus ou moins de quinze ans révolus. »

*a*) *Par voie d'autorité.* — Si l'enfant est âgé de moins de quinze ans, le président du tribunal, sur la demande du père, *doit* signer un ordre d'arrestation.

Telle serait l'interprétation strictement juridique de la loi; mais une pratique de certains tribunaux, encore trop peu nombreux (Seine, Rhône, etc.), est venue fort heureusement la tourner. Une enquête sévère y est toujours faite pour savoir si l'on se trouve bien dans les cas d'application de la loi, en réalité afin surtout de rechercher s'il existe des motifs suffisants pour que l'enfant soit enfermé : quarante pour cent des demandes sont ainsi rejetées. (*Revue pénitentiaire,* 1894, p. 173 et s.)

*b*) *Par voie de réquisition.* — Si l'enfant est âgé de plus de quinze ans, le père ne peut que *requérir* l'incarcération, et le président du tribunal pourra à son gré l'accorder ou la refuser. — Notons que le père légitime qui s'est remarié, celui dont l'enfant exerce un état ou possède des biens, ne pourront jamais, quel que soit l'âge de l'enfant, agir autrement que par voie de réquisition. Quant au père naturel, ses pouvoirs restent les mêmes, bien qu'il contracte un second mariage.

II. Droit de la mère. — La mère n'agit que par voie de réquisition; autrement dit, le président du tribunal est toujours libre de faire droit ou non à sa requête. Il lui faut de plus, lorsque l'enfant est légitime, l'assentiment de ses deux plus proches parents paternels; ainsi, les droits de la mère naturelle sont plus étendus que ceux de la mère légitime.

L'enfant peut exercer un recours : il n'a pour cela qu'à adresser un mémoire au procureur général du ressort; il y a d'ailleurs, dans un très grand nombre de départements, des œuvres de protection de l'enfance au concours desquelles on ne saurait trop recourir (voir leur énumération dans le *Code de l'enfance traduite en justice*).

Pour un enfant de moins de quinze ans, la détention ne peut dépasser un mois; pour les autres, elle est de six mois au maximum. Elle s'effectue, dans le département de la Seine, à Nanterre et à la Petite-Roquette.

La moyenne des ordonnances rendues de 1875 à 1895 est de 1200 par an pour la France entière.

On a vivement critiqué le droit de correction des parents; il semble résulter des divers travaux sur la matière (voir Bonjean, *Enfants révoltés et parents coupables*, Paris, 1895) que les parents qui en requièrent l'exercice appartiennent en général au monde des travailleurs à la journée (85 %), ne s'occupent pas de leurs enfants, et sont principalement de ceux qui méritent la déchéance de la puissance paternelle; leurs enfants demandent bien plutôt à être protégés que corrigés.

Le projet de loi du gouvernement qui crée des écoles primaires spéciales avec internat et demi-internat apportera une amélioration notable au sort des enfants à peu près moralement abandonnés ou que les parents ne peuvent pas surveiller. (Voir *Criminalité*.)

Quant aux enfants réellement vicieux, le droit de correction est complètement inefficace à leur égard; ils ne peuvent que se corrompre davantage dans la prison. Veut-on les sauver? Ce n'est pas en les internant dans la même maison que les délinquants de droit commun qu'on leur fera reprendre le bon chemin. Est-ce l'amendement qu'on recherche? Alors c'est un tout autre régime qui s'impose, et les délais maxima actuels paraissent évidemment trop courts. Une proposition de loi de M. René Besnard [Chambre des députés, 1909, Annexe n° 2343] assigne (art. 9) à la durée de l'emprisonnement le maximum d'une année, avec faculté pour le tribunal de faire les prorogations nécessaires.

L'encellulement, s'il évite la promiscuité et la contagion du mauvais exemple, est par trop déprimant pour de jeunes êtres. Mais un régime par trop doux ne peut, lui non plus, produire aucun effet sérieux.

Il semble donc bien que notre droit de correction demanderait à être réformé totalement. Il faudrait ne jamais faire de la correction un droit pour le père, et assurer toujours le contrôle de l'autorité judiciaire; ne l'accorder que dans des cas d'une extrême gravité, et lorsqu'on ne peut raisonnablement plus exiger des parents qu'ils gardent leurs enfants. Mais alors, n'y aurait-il pas assez d'œuvres auxquelles on pourrait songer, et qui seraient mieux à même que la prison de redresser l'enfant? M. Besnard demande le placement de ces enfants dans des écoles de réforme, publiques ou privées; il en existe actuellement un certain nombre, mais il n'en est pas qui se chargent des enfants de plus de douze ans, de sorte que, pour les cas les plus intéressants, elles ne rendent pas de services. (Voir *Revue pénitentiaire*, 1878, p. 824; 1888, p. 628; 1891, p. 1152; 1894, p. 1891.)

De nombreux congrès se sont occupés du droit de

correction. En 1900, les trois vœux suivants ont été adoptés : 1° L'emprisonnement par voie de correction paternelle doit être supprimé ; 2° Le devoir d'éducation comprend, pour celui des parents qui exerce la puissance paternelle et qui est investi du droit de garde, le droit de fixer la résidence de l'enfant, et notamment le pouvoir de l'interner dans tel établissement qui consentira à le recevoir ; 3° L'autorité judiciaire doit prêter son concours à la puissance paternelle et, sur la requête des parents, après enquête, procurer l'exécution des mesures disciplinaires jugées opportunes. (Actes du Congrès international du patronage des libérés de 1900 : Rapport Berthelemy, pages 728-730 ; Rapport Joly, pages 69-74.) La proposition de loi de M. Besnard, qui répond à ces vœux, constituera, une fois votée, un très réel progrès.

Des mesures, en tous cas, s'imposent. Le devoir de la société est d'éviter que les enfants vicieux ne fournissent bientôt aux tribunaux leur contingent de délinquants ; M. Bonjean a montré (*Revue pénitentiaire*, 1895) que le droit de correction tel qu'il fonctionne actuellement ne peut que favoriser le développement de l'enfance coupable. La question ainsi posée rentre dans un ordre d'idées plus général. Voir *Mineurs délinquants*.

***Bibliographie.*** — G. Bonjean, *Enfants révoltés et parents coupables*, 1895. — Ed. Guillot, *Les Prisons de Paris et les prisonniers*, chapitre XI, 1890. — Rollet, *Les Enfants en prison*, 1892, pages 249-261. — Brueyre, *Revue pénitentiaire*, 1893, pages 454-469. — H. Joly, *L'Enfance coupable*, Paris, 1904. — *Code de l'enfance traduite en justice*, annoté. — E. Berthelemy, *Revue philanthropique*, 1899, pages 424-449. — Actes des Congrès internationaux de 1890, 1895, 1900.

[J.-P. Niboyet.]

**CORRECTIONNELLE (ÉDUCATION).** — Voir *Mineurs délinquants*.

**CORRESPONDANCE DES ÉLÈVES DES ÉCOLES NORMALES.** — Voir *Normales primaires* (*Ecoles*), p. 1432.

**COSMOGRAPHIE.** — Ce mot signifie *description de l'univers*. La cosmographie a donc en vue le même objet que l'astronomie ; mais c'est la partie purement descriptive de cette science. Nous définirons la cosmographie en disant que c'est l'*astronomie descriptive*.

Mais la description des phénomènes célestes peut et doit s'entendre de deux manières, selon que l'on envisage les phénomènes apparents, les mouvements que constate la simple observation, ou que l'on considère les mouvements réels, tels que la science est arrivée à les démêler à travers les complications des apparences. L'explication raisonnée de ces deux ordres de phénomènes est le but propre que doit se proposer l'instituteur, en faisant son cours de cosmographie.

Nous exposerons ici les raisons qui nous semblent militer en faveur de l'introduction de la cosmographie parmi les matières de l'enseignement primaire, élémentaire et supérieur.

La première de ces raisons n'a pas besoin d'être longuement développée. C'est la nécessité, pour toute étude tant soit peu sérieuse de la géographie, de certaines notions très précises de cosmographie. Comment faire comprendre, en effet, à l'élève, la manière de fixer les positions des lieux terrestres en longitude et en latitude, sans qu'il sache quelle est la forme et quelle est la dimension de la terre, pourquoi l'on y distingue des pôles, un axe, un équateur et des parallèles, et, par suite, sans qu'il se rende compte exactement des mouvements de rotation et de translation ? Les nuits et les jours, leurs variations, les saisons et les climats n'auraient évidemment pour lui aucun sens, si ce double mouvement lui était inconnu.

Cela est si évident pour tout le monde, qu'il n'est pas un traité de géographie, si élémentaire qu'il soit, qui ne débute par une page ou deux de notions cosmographiques. Malheureusement ces notions sont généralement si peu développées, et quelquefois le sont d'une façon si inexacte, qu'il n'en peut rien rester de précis dans l'esprit de l'élève. La méthode d'exposition de la géographie ayant, du reste, subi un changement complet qui, de synthétique qu'elle était, l'a fait devenir analytique, il y aurait peut-être avantage à réserver la cosmographie pour la fin ou le complément du cours. Ce serait, en tout cas, plus logique.

Que les notions de cosmographie soient considérées dans les écoles comme une introduction au cours de géographie, ou au contraire comme un complément de ce cours, il n'importe. Dans l'un et l'autre cas, ce sont des notions nécessaires, et toute la question est de savoir dans quelle mesure elles devraient ou pourraient être développées : c'est l'instituteur qui sera le meilleur juge de ce qu'il y aura de possible, selon l'intelligence et la culture de ses élèves.

Nous pourrions nous borner aux considérations qui précèdent pour justifier l'introduction de la cosmographie dans le programme de l'enseignement primaire. Mais il est d'autres raisons qui militent en faveur de cette innovation au moins autant que les premières. En effet, des connaissances relatives à notre planète, à ses mouvements, aux mouvements de la lune, aux éclipses de lune et de soleil, ne sont pas moins utiles à chacun de nous que celles qui sont plus spécialement géographiques. Les phénomènes en question sont à tout instant devant nos yeux, et nous affectent, par leurs conséquences météorologiques, au moins autant que ce qui intéresse des régions de la terre et des populations que nous n'aurons le plus souvent jamais occasion de voir, et avec lesquelles nous n'aurons généralement que des relations fort indirectes. Ainsi, au point de vue de l'utilité immédiate et pratique, les notions de cosmographie n'ont pas pour nous une moindre importance que celles de géographie.

Mais si nous nous plaçons à un point de vue plus élevé, si nous envisageons l'importance de la cosmographie au point de vue de la culture générale, de la philosophie, alors l'intérêt de cette science, introduite dans l'instruction populaire, devient considérable. Sous une forme simple, sensible, intelligible, chaque enfant acquiert et, devenu adulte, conserve une idée nette de la demeure où il est fixé. Il apprend la place qu'occupe la terre dans le monde, le rôle subordonné que notre planète joue dans le groupe d'astres qui circulent comme elle autour du soleil ; il comprend que tous ces corps sont soumis aux mêmes lois, dont la constance et la régularité lui présentent le plus beau spectacle d'ordre et d'harmonie qu'il puisse contempler. Il voit que les mêmes lois régissent d'innombrables autres mondes semblables au nôtre, et que l'unité subsiste avec une variété indéfinie de combinaisons.

Il est certain que de telles notions, jointes à celles qui font connaître les phénomènes généraux de la physique terrestre, peu à peu répandues dans les masses populaires, seraient les plus propres à détruire cette multitude de préjugés, les uns ridicules, les autres honteux, et toutes ces superstitions dégradantes, qu'on trouve encore comme des restes de l'ignorance des époques de barbarie.

Il est vrai qu'il ne suffit pas de désirer une telle extension dans les programmes de l'enseignement, il faut encore examiner si elle est possible et pratique. Pour cela, il faut voir si la cosmographie même la plus élémentaire peut être fructueusement enseignée dans les écoles.

On sait qu'elle l'est déjà, si l'on entend par là les bribes de données cosmographiques que l'on trouve dans les plus petits traités et dans les atlas. Tout d'abord, il est bien évident qu'il y aurait lieu de commencer par développer ces notions ; mais il faut pour cela des maîtres. Il faut donc, au préalable, que les instituteurs aient eux-mêmes reçu un enseignement cosmographique sérieux, d'autant plus sérieux qu'ils auront tout d'abord à le réduire, pour leurs élèves, au strict nécessaire, aux éléments. C'est donc aux écoles normales et à leurs professeurs à donner cet enseignement cosmographique et à l'étudier au point de vue pédagogique. Les connaissances nécessaires pour cet enseignement se réduisent, en définitive, outre les notions ordinaires du calcul arithmétique, à la géométrie, notamment à la géométrie de la sphère. Il n'y aurait donc là aucune innovation à introduire, et nous pouvons en dire tout autant des écoles primaires de degré soit élémentaire, soit supérieur, puisque de telles notions d'arithmétique et de géométrie se trouvent dans leurs programmes.

L'exemple, à cet égard, nous est donné par les na-

tions étrangères. Aux Etats-Unis, en Allemagne, des ouvrages très élémentaires de cosmographie ou d'astronomie sont admis dans les écoles, qui ne manquent pas d'y joindre les appareils propres à faire comprendre les divers phénomènes. On s'efforcera de parler aux yeux, de deux manières : 1° toutes les fois que cela est possible, par l'observation directe ; et heureusement les phénomènes de cosmographie accessibles à l'observation sont assez nombreux pour qu'il n'y ait aucune difficulté sérieuse de ce côté ; 2° des appareils très simples, des cartes, des expériences élémentaires faites avec les objets les plus usuels, serviront à passer de l'observation des faits à leur explication mécanique ou cosmologique.

Ces deux modes d'enseignement n'ont qu'un inconvénient, le premier surtout, c'est qu'ils exigent du temps, et que les observations ne peuvent pas évidemment se plier ici aux nécessités des leçons. Il en est qui ne sont qu'accidentelles, comme celles des éclipses, des comètes, etc. ; d'autres qui, pour se succéder, exigent tout le cours d'une année. Mais il est bien évident que ce ne sont point là des raisons d'impossibilité. Un maître intelligent trouvera toujours l'occasion de placer une explication, d'appeler l'attention de ses élèves sur les faits à mesure qu'ils se présenteront à eux, dans le cours naturel des choses.

Quant aux démonstrations rigoureuses, mathématiques, elles seront évidemment ou très rares ou nulles. Mais ce qui ne devra point être laissé dans le vague, ce qu'il faudra définir et faire voir clairement, ce sont les notions premières qui touchent à la géométrie. Les plus simples propriétés de la sphère pourront être démontrées ou du moins montrées, sans qu'il y ait nécessité que l'élève ait suivi, dans tout l'enchaînement de ses propositions, un cours de géométrie. Tous ceux qui connaissent ces matières savent qu'il n'y a pas là de difficulté essentielle ; mais ils savent aussi que plus l'instruction de l'élève sera développée à ce point de vue, plus il sera possible au professeur de pénétrer avant dans les explications, plus le cours qu'il fera pourra être complet et rigoureux.

Enfin, quant à la place que la cosmographie ainsi comprise devra occuper dans les programmes, elle se trouve tout indiquée, nous semble-t-il, par les considérations précédentes. Si ce n'est qu'une introduction ou qu'un complément de la géographie, ce sera un chapitre placé soit au commencement, soit à la fin du ce cours. S'il s'agit d'un cours séparé, plus ou moins complet, la cosmographie viendra immédiatement après les cours d'arithmétique et de géométrie, formant la première partie des notions de physique et d'histoire naturelle que comporte l'enseignement primaire, soit élémentaire, soit supérieur. [A. GUILLEMIN.]

Des notions de cosmographie figurent au programme des écoles normales. Pour les indications contenues à ce sujet dans les programmes, voir l'article *Astronomie*.

**COSTA RICA.** — Le territoire de la république de Costa Rica est situé entre 8° et 11° 16 de latitude Nord et entre 81°35 et 86° de longitude Ouest du méridien de Greenwich. La république est bornée au N. O. par la république de Nicaragua et au S. E. par la république de Panama ; les océans Atlantique et Pacifique baignent ses côtes Nord et Sud. Sa superficie est de 54 000 kilomètres carrés. Sa population s'élève à 350 000 habitants environ, presque tous descendants de Castillans, d'Andalous et de Galiciens qui ont fourni le plus grand contingent à la colonisation espagnole de ce pays, — population qui, comme le dit Elisée Reclus, s'est mieux fondue en corps de nation, parce que ses progrès n'ont pas été interrompus par les guerres étrangères ou les dissensions civiles. Le même écrivain présente Costa Rica comme la république modèle de l'Amérique Centrale, l'une des plus prospères au point de vue matériel, grâce à ses productions agricoles. Le climat de Costa Rica est un des plus sains du Centre-Amérique. Le pays est en grande partie montagneux ; ses vastes plaines sont semées de bois et arrosées de nombreuses rivières ; le sol, très fertile, abonde en produits des zones tempérée et torride.

Costa Rica fut découverte par Christophe Colomb en 1502. Elle fut érigée en gouvernement ou province en 1540 par Charles Quint, qui l'incorpora dans l'Audience et capitainerie générale de Guatemala. Elle resta sous la domination des rois d'Espagne jusqu'en 1821. A cette date, elle forma un des cinq Etats de la République fédérale du Centre-Amérique. En 1847, elle se constitua en république indépendante.

Vers l'an 1810, il n'y avait qu'une école de grammaire à Cartago, et peut-être quatre à cinq écoles primaires dans tout le pays pour une population de 60 000 habitants. Aujourd'hui, c'est-à-dire un siècle plus tard, la population a sextuplé. En 1810, le voyage de l'intérieur au littoral se faisait à dos de mule, et il fallait quinze jours pour aller de Cartago à Moïn ou Limon. Aujourd'hui, ce même trajet se fait en chemin de fer en huit heures. La proximité des travaux du canal de Panama a fait de Costa Rica le sanatorium des employés de cette entreprise, et de nombreux touristes des États-Unis et des Antilles ont choisi ce pays pour lieu de plaisance.

Selon la constitution de 1871, le pouvoir législatif est exercé par le Congrès national, composé d'une seule Chambre ; le pouvoir exécutif est confié à un président élu pour une période de quatre ans.

Costa Rica est divisée en cinq provinces : San José, Cartago, Heredia, Alajuela et Guanacaste, auxquelles s'ajoutent deux territoires maritimes, celui de Puntarenas, sur le Pacifique, et celui de Limon, sur l'Atlantique. Les villes principales sont : San José, capitale de la République (30 000 habitants) ; Cartago, qui fut la capitale sous la domination espagnole ; Heredia, Alajuela, Liberia, Port-Limon et Puntarenas.

L'enseignement primaire est gratuit, obligatoire de sept à quatorze ans, et défrayé par l'Etat. En mars 1908, il y avait 88 écoles primaires de garçons, 81 écoles primaires de jeunes filles, et 178 écoles primaires mixtes. Le nombre des élèves inscrits dans ces 347 écoles publiques a été de 25 957 durant l'année scolaire 1907-1908 (chiffre de la fréquentation moyenne, 22 315 élèves) ; celui des maîtres, de 752 (658 instituteurs ou institutrices ordinaires, 94 maîtres ou maîtresses spéciaux). En 1886, le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires publiques n'était que de 14 478. En y comprenant les élèves des écoles privées, on peut évaluer à 30 000 élèves le total de la population scolaire primaire de Costa Rica en 1908.

L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur sont également gratuits, et à la charge de l'Etat et des communes (*municipios*). Le lycée de San José a compté, en 1908, 255 élèves inscrits. Il y a d'autres lycées ou collèges d'enseignement secondaire dans les provinces de Cartago, de Heredia et de Alajuela. San José possède également un collège supérieur de jeunes filles, et un séminaire. Parmi les établissements privés, il faut signaler le collège de N.-D. de Sion, placé sous la direction de sœurs françaises ; il est très fréquenté par les jeunes filles de la haute société.

Par un traité conclu à Washington le 20 décembre 1907, il a été convenu de fonder à San José un Institut pédagogique centre-américain pour garçons et jeunes filles, destiné à loger 250 élèves internes.

L'enseignement supérieur comprend une école de droit, une école de pharmacie, une école d'obstétrique, etc. Il y a aussi une école des beaux-arts, et des écoles spéciales professionnelles de typographie, de cuisine, de broderie, de commerce.

Le budget de l'année financière allant du 1er septembre 1908 au 31 août 1909 prévoit comme recettes la somme de 18 160 000 francs, et comme dépenses la somme de 17 735 000 francs, dont 2 720 000 francs pour les dépenses du ministère de l'instruction publique.

**COUPE ET ASSEMBLAGE.** — Voir *Aiguille (Travaux à l')*.

**COURDIN (J.).** — Cet auteur, qui n'est guère connu que par ses *Entretiens patriotiques sur la constitution civile du clergé* (Paris et Béziers, 1791, in-8°), a publié en 1792 un autre opuscule intitulé : *Observations philosophiques sur la réforme de l'éducation publique*, dédiées à MM. les administrateurs du département de l'Hérault (Montpellier, in-8°, 116 p.). On rencontre dans cet ouvrage quelques idées remar-

quables comme tentative d'application pratique de la méthode *naturelle*, inspirée par l'*Emile*. Courdin ramène le problème de l'éducation à ces termes : « Déterminer les moyens de faire naître, dans les Français, des qualités physiques et morales en rapport avec la nouvelle constitution ». Pour atteindre ce but, Courdin n'enseigne pas, il fait découvrir; même en morale, il substitue l'initiative de l'élève à la prescription du maître; ce n'est pas par un catéchisme de morale qu'il formera les futurs citoyens, c'est « en les environnant d'exemples et d'objets qui les accoutumeront à penser et à sentir patriotiquement ».

Il va si loin dans cette foi à la « méthode de la nature et de l'expérience », qu'il veut faire faire aux enfants l'apprentissage de la vie civique en les organisant comme une sorte de république en miniature : « Elevez cette multitude dans le sein d'une égalité parfaite, ne mettant entre les individus d'autre distinction que celle de la vertu et de la science. Que tous les enfants soient récompensés en argent, selon leur mérite et leurs travaux de corps et d'esprit. Obligez-les d'acheter de leurs gains des choses nécessaires à leur entretien (par exemple leurs habits en tout ou en partie, ou d'autres objets dont ils ne peuvent se passer), de payer les services qu'ils exigeront des domestiques, d'acquitter une contribution pour les dépenses générales de leur gouvernement social. Alors les enfants se trouveront dans une telle position, qu'ils seront punis de leur paresse par les privations qui en seront la suite nécessaire, qu'ils sentiront le besoin de l'application, du travail, de l'économie, de se donner des secours mutuels, de tenir inviolablement leurs engagements, de faire des sacrifices pour le bien commun de tous, d'obéir à la loi, expression de la volonté générale. »

De même dans toutes les parties de l'enseignement, il se préoccupe, non des connaissances à acquérir, mais « de la méthode à suivre pour faire contracter à l'esprit des habitudes productrices des talents ». Ainsi en grammaire, « la pratique de la langue française et non la théorie »; en matière de sciences, « le nom viendra toujours après l'objet observé et jamais avant; l'idée viendra du fait et après le fait observé; et le mot ne viendra jamais avant, mais après l'idée qu'il doit énoncer, conserver et peindre ». C'est ainsi, dit l'auteur, que procédait alors Chaptal dans ses cours de chimie à Montpellier; il se félicite d'être son disciple. « On a jusqu'ici, dit-il, fait tout au rebours. On commence par de longs discours, de longues explications qui ne fixent guère l'attention des jeunes gens : on ne montre point de *choses* aux sens; mais on dit beaucoup de mots, et les élèves les reçoivent, les adoptent, les répètent sans les avoir entendus, et ce n'est pas leur faute. Sans voir la chose représentée, comment attacher une juste valeur aux signes représentants?... Ainsi les enfants apprennent à parler sans penser, se font des idées fausses et défectueuses, et ne savent jamais ni penser avec précision, ni raisonner avec justesse. Dans mon système d'éducation, les élèves verront les objets de toutes les sciences, et ils les verront dans tous les objets qui les environnent. C'est sur ces objets et non sur les livres qu'ils étudieront à l'aide de mes leçons. »

De plus, les élèves qui se destinent à des métiers « iront dès l'âge de neuf ans travailler dans l'atelier d'un maître et contracter dès l'enfance des habitudes relatives à la profession qu'ils veulent embrasser ».

Citons encore deux traits qui font honneur à Courdin. Il croit à l'avenir de la pédagogie : « La science de l'éducation, qui est encore au berceau, se développera si on laisse un libre essor au génie des instituteurs ». Enfin, plus avancé que beaucoup de ses contemporains, il fait la part aussi large à l'instruction des femmes qu'à celle des hommes : « Pour le développement des facultés morales et intellectuelles, dit-il, je ne connais pas deux méthodes différentes. Cultivez le cœur et l'esprit des filles comme on cultive aujourd'hui leur figure,... et la moitié de la vie que les femmes passent à la toilette, elles la passeront à penser, à réfléchir, à élever leurs enfants ». — Mais, sous le nouveau régime, « quels seront les ministres de l'éducation des filles? — Des hommes mariés et leurs femmes ».

**COURNOT.** — Augustin Cournot est né à Gray (Haute-Saône), le 28 août 1801, et mort à Paris le 30 mars 1877. Après de fortes études à l'Ecole normale supérieure, Cournot devint successivement professeur de mathématiques à la Faculté de Lyon et à celle de Grenoble, recteur de l'académie de Grenoble, puis recteur de l'académie de Dijon, et inspecteur général des études. Savant distingué, on lui doit, outre des travaux originaux en mathématiques, diverses publications sur des questions d'économie politique et de philosophie. Mais nous devons signaler particulièrement, comme se rattachant plus directement à la pédagogie, son livre *Les Institutions d'instruction publique en France* (Paris, 1864, in-8°, Hachette et Cie). Dans ce volume intéressant et substantiel, il donne à ses lecteurs « le résultat des études qu'il a faites dans une carrière dévouée à l'intérêt général ». La plupart des chapitres dont se compose l'ouvrage avaient paru, sous la forme d'articles détachés, dans la *Revue de l'Instruction publique*. Bien que les questions étudiées par Cournot concernent surtout l'enseignement secondaire et supérieur, son livre contient aussi bon nombre de pages consacrées à l'éducation en général et à l'instruction primaire en particulier; citons entre autres les chapitres traitant « De l'objet et du but de l'instruction primaire », et « De nos modernes institutions d'instruction primaire ». Ces études, écrites en dehors de tout esprit de parti, ont une réelle valeur; on y retrouve, pour nous servir des expressions mêmes de Cournot, « ce ton de franchise un peu rude avec lequel il a toujours soutenu sous tous les régimes, devant les pouvoirs qu'il servait et dont il dépendait, ce qui lui paraissait être la cause du bon sens et du bon droit ».

**COURS COMPLÉMENTAIRES.** — Les cours complémentaires sont des classes d'enseignement primaire supérieur annexées à des écoles élémentaires et placées sous la même direction (Décret du 18 janvier 1887, art. 30, modifié par le décret du 21 janvier 1893). Ils ne forment pas, par conséquent, des établissements distincts, comme les écoles primaires supérieures, et ils n'existent pas indépendamment des écoles élémentaires.

Toutefois, au point de vue matériel, le cours complémentaire doit toujours être établi dans une salle spéciale. Il doit aussi avoir un atelier où puisse être donné l'enseignement du travail manuel. (Même décret, art. 39.)

Aucun cours complémentaire ne peut être créé que sur la demande du conseil municipal et après avis du Conseil départemental. Il est nécessaire en outre qu'un crédit spécial soit inscrit pour les créations de ce genre dans la loi de finances : Voir *Primaires facultatives* (*Ecoles*).

D'autre part, l'approbation ministérielle requise par l'art. 13 de la loi du 30 octobre 1886 pour tout projet de création adopté par le Conseil départemental n'est donnée, en ce qui concerne les cours complémentaires, que si la commune s'est engagée à inscrire pour cinq ans au moins les dépenses qui lui incombent au nombre des dépenses obligatoires.

En outre, les cours complémentaires cessent d'être subventionnés par l'Etat si l'effectif, pendant trois années consécutives, s'est abaissé au-dessous de douze élèves. (Loi du 19 juillet 1889, art. 5.)

La durée du cours d'études dans les cours complémentaires est d'un an. Ils comprennent au plus, quel que soit le nombre des élèves, deux divisions, qui peuvent être réunies sous un même maître.

Il ne peut être annexé de cours complémentaire qu'aux écoles possédant une classe au moins pour chacun des trois cours prévus pour les écoles primaires élémentaires : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. (Décret du 18 janvier 1887, art. 30, modifié par le décret du 21 janvier 1893.)

Les instituteurs ou institutrices publics titulaires pourvus du brevet supérieur peuvent seuls être nommés directeurs d'une école à laquelle est annexé un cours complémentaire (Même décret, art. 31).

Quant aux instituteurs adjoints chargés de cours complémentaires, ils doivent remplir les conditions d'âge et de titres imposées par l'art. 24, § 3, de la loi du 30 octobre 1886 aux instituteurs adjoints dans les écoles primaires supérieures (Même décret, art. 32).

Aucun élève ne peut être reçu dans un cours complémentaire s'il ne possède le certificat d'études primaires élémentaires, et s'il ne justifie en outre, par un certificat signé de l'inspecteur primaire, avoir suivi pendant une année au moins le cours supérieur d'une école primaire élémentaire.

Toutefois, les élèves qui ont fait leurs études primaires élémentaires soit dans leur famille, soit dans une école privée, peuvent être admis dans un cours complémentaire, à condition de justifier qu'ils ont étudié les matières comprises dans le programme du cours supérieur des écoles publiques. (Même décret, art. 38.)

Il n'existe pas de programmes spéciaux pour les cours complémentaires. L'enseignement qui y est donné a pour objet la revision et le complément des matières du cours supérieur des écoles primaires élémentaires; toutefois, les maîtres et maîtresses sont autorisés à faire aux programmes des écoles primaires supérieures, principalement à ceux de première année, les emprunts qui seraient jugés particulièrement utiles aux élèves.

Le programme du cours complémentaire est arrêté après entente entre le directeur de l'école et les maîtres chargés du cours supérieur de l'école élémentaire. Ce programme est soumis, pour avis, à l'inspecteur primaire, et n'est applicable qu'après approbation de l'inspecteur d'académie.

Aucune modification ne peut y être introduite que dans les formes indiquées ci-dessus. (Arrêté du 25 janvier 1895.)

D'autre part, le décret du 18 janvier 1887, art. 36, modifié par le décret du 21 janvier 1893, prévoit qu'il peut être créé par le ministre de l'instruction publique, dans les cours complémentaires, des cours accessoires ayant pour objet la préparation professionnelle des élèves qui se destinent à l'agriculture, à l'industrie ou au commerce.

Comme sanction de leurs études, les élèves qui ont suivi un cours complémentaire peuvent, à la fin de l'année scolaire, demander à subir sur les matières enseignées dans ce cours un examen, qui se passe dans les mêmes formes que l'examen du certificat d'études primaires élémentaires.

Mention des notes obtenues par les élèves qui satisfont à ces épreuves est faite sur le certificat d'études primaires élémentaires, sous la rubrique : *Mention d'études primaires complémentaires*. (Arrêté du 25 janvier 1895.)

Une circulaire du 7 septembre 1895 a exclu les cours complémentaires de la répartition des bourses d'enseignement primaire supérieur, par la raison « qu'inférieur à l'école primaire supérieure au point de vue des programmes, le cours complémentaire l'est aussi sous le rapport de l'installation matérielle, des collections, des appareils, des ateliers, de toutes les ressources d'enseignement et d'éducation ».

Cependant, malgré les termes impératifs de cette circulaire, la règle qu'elle a posée souffre encore dans la pratique quelques exceptions. — Voir *Primaires supérieures (Ecoles)*.

**COURS COMPLÉMENTAIRES MANUELS ET MENAGERS.** — Voir *Manuel (Travail)* et *Ménager (Enseignement)*.

**COURS ÉLÉMENTAIRE, MOYEN, SUPÉRIEUR.** — Voir *Classement des élèves, Organisation pédagogique*.

**COURS PRATIQUE DES SALLES D'ASILE, OU ÉCOLE PAPE-CARPANTIER.** — Le *Cours pratique des salles d'asile* eut pour objet de former des directrices et sous-directrices des salles d'asile. Nous trouvons son berceau rue Neuve-Saint-Paul, n° 12, dans le quartier Saint-Antoine; la charité privée créa cette école en 1846, sous le nom de *Maison d'études pour les salles d'asile*, et en fit d'abord tous les frais.

Une femme au cœur ardent, Mme Jules Mallet, dont la vie s'est dépensée en bonnes œuvres, et un généreux philanthrope, Denys Cochin, voulaient introduire, dans les asiles de Paris, la méthode des *Infants' schools*; à leur demande, Mme Millet se rendit en Angleterre pour y étudier la pratique de ces écoles de l'enfance, et recueillir tous les renseignements utiles. Au retour de celle-ci, la *Maison d'études* fut fondée; une jeune institutrice dont l'habileté était éprouvée, et qui devait devenir célèbre, Mlle Marie Carpantier (plus tard Mme Pape-Carpantier, fut appelée à diriger le cours normal. M. de Salvandy, neveu de Mme Jules Mallet, était alors ministre de l'instruction publique; il prit la nouvelle œuvre sous son patronage; sa circulaire aux préfets (20 août 1847) indique avec précision le but de l'institution : « S'assurer par une surveillance continue, exercée pendant plusieurs années, du caractère et de l'aptitude de chaque candidate, reconnue préalablement digne, par la pureté de sa vie antérieure, de la mission qu'elle doit remplir, l'éducation de l'enfance; lui enseigner tout ce qu'elle doit savoir pour la remplir convenablement; former ainsi des directrices pénétrées de la sainteté de leur tache, et aussi des sujets capables de pourvoir ultérieurement aux besoins de l'inspection, tel est le but qu'on s'est proposé d'atteindre ».

En 1848, la *Maison d'études* changea de nom et reçut un caractère public : « Il est institué, près l'académie de Paris, une *Ecole maternelle normale* pour l'instruction des fontionnaires des écoles maternelles, en remplacement de la maison provisoire établie à Paris, rue Neuve-Saint-Paul. Il s'y fera tous les ans deux cours d'études, chacun de quatre mois, y compris les examens. Une école maternelle sera annexée à l'école normale. » (Arrêté du 28 avril 1848.)

Cet arrêté, qui portait la signature du ministre Hippolyte Carnot, reconnaissait en même temps les salles d'asile comme établissements d'*instruction publique*, tandis que l'ordonnance du 22 décembre 1837 les avait qualifiés *Etablissements charitables*.

Ce titre si justifié d'*Ecole normale* fut remplacé en 1852 par celui de *Cours pratique des salles d'asile*. Ce changement fut demandé par la Commission de surveillance; on voulait par cette dénomination préserver l'établissement de la défaveur dont étaient frappées alors les écoles normales.

Plus tard, mieux avisée et sous une autre inspiration, la Commission de surveillance demanda à l'unanimité que le ministre rendît au *Cours pratique* son premier titre d'*Ecole normale* (6 octobre 1866).

Enfin, le 19 décembre 1878, au titre de *Cours pratique* est désormais joint le nom de Mme Pape-Carpantier [qui en 1874 avait été écartée de la direction de l'Ecole par le ministre de Cumont]; un décret rendu sur le rapport de M. Bardoux, ministre de l'instruction publique, consacre ainsi « la mémoire de l'institutrice renommée qui a dirigé le cours avec une grande compétence pendant vingt-sept ans ». Le Cours pratique des salles d'asile, est-il dit au décret, prendra le nom d'*Ecole Pape-Carpantier* (*Cours pratique des salles d'asile*).

A l'origine, en 1847, la maison d'études de la rue Neuve-Saint-Paul était placée sous la surveillance d'un comité de dames choisies dans la Commission supérieure des salles d'asile (cette commission est devenue plus tard le Comité central de patronage des salles d'asiles, 16 mai 1854). En 1848, lorsqu'elle devint Ecole normale, un arrêté ministériel (7 septembre institua une Commission spéciale de surveillance. Un arrêté ultérieur (13 avril 1849) détermina les attributions de cette commission.

Les fonctionnaires de l'Ecole normale étaient à l'origine (arrêté du 28 août 1848) :

1° Une directrice des études, chargée spécialement des services relatifs à la direction des écoles maternelles;
2° Une maîtresse d'instruction scolaire;
3° Une maîtresse de musique;
4° Une maîtresse de dessin;
5° Un économe.

Un arrêté ministériel (8 janvier 1850) supprima l'économat, et chargea la directrice des fonctions d'économe; mais par une autre décision (1er juillet 1873), et sur la demande de la Commission de surveillance, un agent spécial fut chargé de la tenue de la comptabi-

lité; un des membres de la Commission fit fonction d'ordonnateur des dépenses.

Il n'existait pas en 1848 d'école annexe. La directrice donnait dans l'École normale un enseignement théorique, dont les élèves allaient suivre l'application dans une salle d'asile de Paris. Cette lacune fut comblée en 1851, lorsque l'Ecole fut transférée rue des Ursulines, où elle se trouve encore au moment où nous écrivons le présent article (1880).

L'arrêté du 13 avril 1849, portant règlement pour la distribution de l'enseignement, le partagea en exercices pratiques et en leçons théoriques :

« Les exercices pratiques auront pour objet de familiariser les élèves surveillantes avec les procédés suivis dans les salles d'asile les mieux dirigées. Ces exercices auront lieu dans un *asile spécial* dit *école pratique*, annexé à l'Ecole normale et destiné à recevoir les enfants de l'un et l'autre sexe, dont le nombre sera fixé par la Commission de surveillance.

« Les leçons théoriques auront pour objet : 1° L'instruction morale et religieuse; 2° l'exposé des procédés qui doivent être suivis dans les salles d'asile; 3° l'enseignement des notions scolaires applicables aux salles d'asile; 4° le chant élémentaire; 5° les éléments du dessin linéaire applicable aux objets les plus usuels; 6° la connaissance des dispositions règlementaires qui concernent les salles d'asile. »

L'organisation actuelle ne fut réalisée que successivement par les compléments de cours jugés nécessaires; ainsi, l'établissement du cours de géographie en mai 1857, et l'adjonction de maîtres externes.

Le personnel de l'École se composait, en 1879, outre la directrice et l'aide-économe, de trois maîtresses adjointes résidant dans la maison et enseignant : 1° le français et le calcul; 2° la géographie avec notions historiques, et la couture; 3° la musique vocale; et de deux professeurs externes d'instruction religieuse et de dessin.

La directrice était chargée de la lecture, de l'enseignement pédagogique, des notions d'hygiène applicables à l'enfance; elle faisait connaître, en outre, les principaux règlements d'enseignement primaire, notamment les règlements des salles d'asile.

L'Ecole, à l'origine, admettait des élèves boursières internes et externes; jusqu'au mois de juillet 1875, époque de la fusion des deux cours en un seul, le nombre des élèves externes fut relativement assez considérable; mais l'externat était reconnu comme une source de difficultés pour la discipline et de trouble pour les études; la Commission de surveillance, sans écarter absolument les externes, décida qu'il fallait se montrer sévère pour leur admission, et les demandes d'externat devinrent très rares et finirent par ne plus se produire.

Il y avait au début, comme on l'a vu, deux cours par an, dont chacun durait quatre mois et devait conduire ses élèves à l'examen du certificat d'aptitude. Un arrêté pris en Conseil supérieur de l'instruction publique avait réglé, le 5 avril 1850, les conditions imposées pour l'admission à l'Ecole, et fixé le programme de l'examen que devaient subir les aspirantes. Les choses restèrent ainsi jusqu'en 1875 : mais depuis longtemps la faiblesse des épreuves d'admission pour nombre d'aspirantes, et les difficultés croissantes de l'examen pour le certificat d'aptitude, montraient l'insuffisance de la durée de quatre mois assignée au cours. Un grand nombre d'élèves ne pouvaient être présentées à l'examen final ou y échouaient; elles sollicitaient une seconde bourse pour un deuxième cours, parfois même une troisième. La Commission demanda bien des fois que les deux cours fussent réunis en un seul; son vœu fut enfin entendu. Un arrêté du 30 juillet 1875 décida qu'il n'y aurait plus qu'un seul cours annuel, d'une durée de huit mois; le programme de l'examen d'entrée fut revisé, et l'examen devint plus sérieux. Un arrêté d'avril 1878 fixa l'ouverture du cours au 15 octobre et sa terminaison au 15 juin. Il en résulta dans les études une suite et un enchaînement qui n'avaient pas été possibles avec deux cours. L'enseignement théorique s'éleva, et l'on eut le temps de se mieux familiariser avec la méthode et les exercices des salles d'asile; le succès des élèves aux examens pour le certificat, dans les années qui suivirent, attesta ces deux résultats.

Depuis sa création en 1847 jusqu'en 1879, l'Ecole a reçu 1792 élèves, dont 872 ont obtenu à Paris le certificat d'aptitude, et 50 environ, ayant échoué à Paris, se sont présentées avec succès dans les départements. Depuis la fusion des deux cours, 102 élèves sur 132 ont réussi aux examens; le nombre des échecs a diminué chaque année; on n'en a compté que deux dans la session de 1879, et encore l'une des ajournées est une Suédoise qui était complètement ignorante du français au commencement du cours. Quatre autres de ses jeunes compagnes, venues comme elle de la Suède, mais déjà habituées à notre langue, ont subi l'examen avec succès.

Ce n'est qu'en 1851, nous l'avons déjà dit, que l'Ecole fut transférée dans le bâtiment de la rue des Ursulines, bâtiment qui, l'année suivante, devint la propriété de l'Etat. D'importants travaux y furent exécutés en 1856, sans pouvoir toutefois donner satisfaction à tous les besoins; en présence du nombre croissant des élèves, les divers locaux, classes, dortoirs, réfectoire, devenaient d'année en année trop petits. La question d'un nouveau transfert fut souvent agitée. L'année 1873 fut marquée sous ce rapport par une grande amélioration; sur la demande et le rapport motivé du président, l'Etat fit l'acquisition d'une maison contiguë; les travaux de réparation et d'appropriation furent commencés en octobre; au printemps de 1874, le Cours pratique fut enfin installé d'une manière plus conforme à ses besoins. Toutefois, de nouvelles installations eussent encore été nécessaires pour améliorer le service et recevoir un plus grand nombre d'élèves.

Il eût fallu surtout que la *salle d'asile annexe*, si défectueuse, fût elle-même tout un enseignement, et offrît aux élèves, futures directrices, un type dont le souvenir pût les guider plus tard dans l'exercice de leur profession et dans les avis qu'elles pourraient avoir à exprimer pour la construction ou les aménagements des asiles.

Si le local laisse tant à désirer sous le rapport de l'installation, un enseignement non moins profitable aux élèves-maîtresses qu'aux enfants en rachète les vices matériels. L'Ecole applique la méthode française (règlement du 22 mars 1855), telle que l'ont voulue les règlements et sur laquelle portent les examens; les chants des enfants, les évolutions en cadence qui les récréent, et donnent satisfaction à leur besoin de mouvement, et surtout la *leçon de choses* qui met si vivement l'esprit et l'âme des enfants en communication avec l'institutrice, sont d'excellents procédés éducatifs. Elle n'ignore pas toutefois la méthode Frœbel; les élèves ne quittent pas le cours sans en connaître la théorie et les principaux exercices, ceux des jeux dont l'application est le plus pratique; l'asile emprunte même à cette méthode quelques exercices, notamment le dessin sur ardoise et les papiers quadrillés. Une commission (arrêté du 29 octobre 1879) étudie un projet de revision de l'organisation de l'enseignement dans les salles d'asile: on voudrait, *sans changer en rien la condition d'établissement des asiles, en modifier dans certains cas la direction pédagogique, de manière à diminuer la distance qui sépare l'asile de l'école proprement dite* (Circulaire du 30 octobre 1879). [AD. MOURIER.]

Nous complétons l'article ci-dessus, écrit en 1880 par M. Mourier, le prédécesseur de M. Gréard, en achevant l'histoire de l'Ecole Pape-Carpantier. La circulaire du 30 octobre 1879 annonçait implicitement le décret qui fut rendu le 22 juillet 1882. Désormais, l'Ecole Pape-Carpantier fut destinée à former, non plus des directrices de salles d'asile, mais « des directrices et des professeurs pour les cours normaux d'écoles maternelles, institués dans diverses académies, soit comme établissements indépendants, soit comme annexes de l'école normale ». « L'Ecole — ajoutait le décret — est gratuite; elle se recrute au concours; elle est entretenue au moyen de bourses fondées par l'Etat, par les départements, par les communes ou par les particuliers. »

Le décret régla les conditions d'âge : « Vingt ans au moins, trente ans au plus » ; les conditions de capacité : « Etre pourvue du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles, et, en outre, soit du brevet supérieur, soit du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique, et avoir pris l'engagement de se consacrer pendant dix ans à l'enseignement public ».

L'examen comprit deux sortes d'épreuves : 1° Des épreuves écrites éliminatoires, subies au chef-lieu du département, sous la présidence de l'inspecteur d'académie, et consistant en une composition sur une matière prise dans le programme des écoles maternelles, et une composition sur une question de méthode appliquée à l'éducation de la première enfance ; 2° Des épreuves orales, consistant en interrogations, lecture expliquée, et correction d'un devoir d'élève-maîtresse.

Toute aspirante admise après concours à l'Ecole de Fontenay put opter pour l'Ecole Pape-Carpantier et y entrer sans nouvel examen.

Le programme d'enseignement de l'Ecole Pape-Carpantier ainsi renouvelée comprit : Un cours de psychologie et de morale appliquées à l'éducation, et un cours d'histoire critique des doctrines pédagogiques portant particulèrement sur l'éducation de la première enfance ; des cours sur les diverses matières enseignées dans les cours normaux des écoles maternelles ; des conférences et des exercices pratiques, tant à l'école même que dans les écoles maternelles et les classes enfantines ; des notions sur la législation et l'administration des écoles maternelles et des classes enfantines.

Par décret du 28 juillet 1882, l'Ecole Pape-Carpantier fut transférée à Sceaux (Seine), dans les bâtiments de l'ancienne sous-préfecture. Elle fut placée, pour tout ce qui concernait les études, sous l'autorité de l'inspecteur général chargé de la direction des études à l'Ecole normale supérieure de Fontenay.

En 1885, nouvelles dispositions. Le concours d'entrée à l'Ecole Pape-Carpantier s'adressa désormais à deux séries de candidates : à celles qui sollicitaient leur admission dans cette école ; à celles qui sollicitaient soit une nomination, soit une délégation provisoire comme directrice d'école annexe. On voit ici que l'administration cherchait encore la voie où diriger l'Ecole Pape-Carpantier. « Les aspirantes doivent être pourvues du brevet supérieur et être âgées de vingt ans au moins, de vingt-cinq ans au plus. Il pourra cependant être accordé une dispense d'âge aux institutrices que MM. les recteurs jugeraient particulièrement dignes d'une telle exception. »

L'examen se composa d'épreuves écrites et d'épreuves orales. Les épreuves écrites furent au nombre de deux, savoir : une composition française (lettre, récit, analyse, etc.), une question de pédagogie ayant trait à la pratique scolaire (enseignement ou discipline). Les aspirantes qui désiraient, en outre, faire constater leur aptitude à une délégation pour l'enseignement scientifique ou littéraire dans les écoles normales, ou aux fonctions d'économe, étaient invitées à en faire la demande d'avance ; et, dans ce cas, elles avaient à subir une troisième épreuve écrite (sur une question de littérature, sur une question de sciences, ou sur une question de comptabilité des écoles normales) et une épreuve orale (mêmes matières).

La liste dressée par le jury devait comprendre trois séries distinctes : 1° aspirantes admises à l'Ecole Pape-Carpantier ; 2° aspirantes jugées aptes à enseigner dans les écoles annexes ; 3° aspirantes jugées aptes à enseigner par délégation à titre provisoire dans les écoles normales.

En même temps les élèves admises à l'Ecole Pape-Carpantier pourraient — durant leur séjour d'une année à l'Ecole — suivre quelques cours de l'Ecole de Fontenay ; elles pourraient ainsi, tout en s'occupant de l'enseignement élémentaire des écoles normales, s'acheminer au professorat de ces écoles.

L'Ecole Pape-Carpantier n'en avait pas encore fini avec les réorganisations. Par arrêté du 10 septembre 1886, elle fut « destinée à former des directrices d'écoles primaires et maternelles annexes » ; elle était transférée à Versailles et placée sous l'autorité du vice-recteur de l'académie de Paris. Elle dut comprendre : 1° Des cours spéciaux ; 2° Des exercices communs avec l'école normale d'institutrices de Versailles et avec l'école annexe. A leur sortie de l'école, les élèves pouvaient recevoir, après examen, un certificat de sortie attestant les aptitudes dont elles auraient fait preuve pour les écoles annexes.

Ces tâtonnements de l'administration étaient la conséquence logique du décret du 14 janvier 1884, qui avait affecté les écoles normales d'institutrices à la formation, non seulement du personnel enseignant des écoles primaires, mais aussi du personnel enseignant des écoles enfantines. L'administration en vint à juger que l'Ecole Pape-Carpantier n'avait plus de raison d'être, et elle fut supprimée par décret le 8 janvier 1891. Peut-être les plus fervents partisans de cette suppression la regrettent-ils aujourd'hui, et rêvent-ils de voir l'Ecole Pape-Carpantier reconstituée et orientée vers une direction mieux adaptée aux nécessités de la pédagogie enfantine.

[Pauline Kergomard.]

**COURS SPÉCIAL.** — Dans un certain nombre d'écoles primaires élémentaires du littoral, dont la liste est arrêtée, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et du préfet, en Conseil départemental, il est donné, conformément au programme ci-dessous, un *cours spécial* de leçons de choses *appropriées à la profession du marin ou du pêcheur*. Les candidats à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires, inscrits dans les écoles où cet enseignement spécial est obligatoirement donné dans le cours moyen, subissent une épreuve sur ces matières en lieu et place de l'épreuve d'agriculture ou de dessin. (Arrêté du 20 septembre 1898.)

« Programme. — I. *Cours moyen.* — 1° La profession : les mots et les choses.

Avantages divers de la profession des pêcheurs : intérêt personnel et intérêt national (causeries familières). L'inscription maritime.

Notions sur l'hygiène des marins : alimentation, vêtements, etc., nécessité de la natation.

La pêche maritime : la grande pêche et la pêche côtière.

La navigation : le long cours et le cabotage.

Description d'une barque de pêche de la localité (visite d'une barque et du canot de sauvetage). Définition et emploi des diverses parties de la barque. Des différentes espèces de navires : brick, goélette, sloop.

Un port : ses différentes parties.

Termes de marine. Mots maritimes usuels de la langue anglaise.

Les pavillons étrangers.

2° Notions marines pratiques.

Astronomie pratique : constellations, étoile polaire. Mouvement apparent du soleil. Inégalité des jours et des nuits : équinoxes.

La lune, ses phases.

La mer : marée, flot, jusant, annuaire des marées, marées d'équinoxe.

Cartes marines : leur usage. Exercices élémentaires.

Profondeurs, sondes. Phares, balises, sémaphores, bouées.

Des aimants et de leurs propriétés : boussole, déclinaison, variations.

Lochs.

3° Enseignement pratique local.

Etude géographique des côtes voisines (dans la Manche, par exemple, des côtes françaises et anglaises visitées par la pêche côtière).

Lieux de pêche de la région ; promenades sur le rivage : animaux et plantes.

4° Exercices pratiques : travaux manuels.

Le nœud marin : démonstration et exercices, amarrage, épissures.

Poulies : palans, montage et démontage d'un palan.

Filets : confection et ramendage (visites aux voileries, aux corderies, aux forges, etc.).

Démonstrations des manœuvres courantes.

Principes de natation.

II. — *Cours supérieur.* — 1° Notions de navigation.

Mouvements des astres : équateur, parallèles, méridiens, position d'un astre.

Ecliptique : position du soleil par rapport à l'horizon et à la verticale.

Mesure du temps.

Cartes marines : pointer la position en vue de terre. Réduire la sonde au zéro de la carte.

Usage du compas : route au compas, route magnétique, route vraie.

Caps du navire, dérive.

Sextant, usage. Détermination pratique du point à la mer.

Baromètres : connaissance et prévision du temps. Cyclones.

Code international des signaux.

2° Notions élémentaires de législation maritime.

Condition légale des gens de mer.

L'inscription maritime : personnel soumis à l'inscription, obligations militaires des inscrits ; avantages accordés aux inscrits maritimes. Organisation du service.

Police de la navigation et de la pêche côtière.

3° Notions d'hygiène.

L'hygiène du marin pêcheur. Premiers soins à donner aux blessés et aux malades ; usages des principaux médicaments à embarquer sur les navires de pêche, procédés de conservation à bord. »

**COUSIN.** — Victor Cousin, écrivain, philosophe et homme politique français, est né à Paris le 28 novembre 1792. Son père était horloger. Il fit de brillantes études au lycée Charlemagne, et, en rhétorique, au concours général des lycées, il remporta le premier prix de discours latin, c'est-à-dire le prix d'honneur. Une place d'auditeur au Conseil d'Etat lui fut offerte ; mais il préféra la carrière de l'instruction publique et entra à l'Ecole normale. L'enseignement de Laromiguière, comme il l'a lui-même raconté, décida de sa vocation philosophique ; les leçons de Royer-Collard et la lecture des ouvrages de Maine de Biran imprimèrent à ses idées la direction fortement spiritualiste qu'elles n'ont pas quittée. Dès 1815, à peine âgé de vingt-deux ans, il suppléait Royer-Collard dans la chaire de philosophie moderne de la Faculté des lettres de Paris, et attirait à son cours une jeunesse encore peu nombreuse, mais enthousiaste, devant laquelle il expliqua d'abord les théories de l'Ecole écossaise, puis la philosophie de Kant. Les appréhensions que ses doctrines libérales inspiraient au gouvernement de la Restauration firent suspendre son cours en 1821. Il profita de ses loisirs forcés pour visiter l'Allemagne, fut arrêté à Berlin et emprisonné sur le faux soupçon d'appartenir à la secte des carbonari, rentra bientôt après en France, remonta en 1828 dans sa chaire sous le ministère réparateur de M. de Martignac, et signala ce second enseignement par des succès éclatants. La révolution de Juillet offrit à son ambition de nouvelles et plus hautes perspectives. Il devint conseiller de l'Université, pair de France, membre de l'Académie française et de l'Académie des sciences morales et politiques. En 1840, il occupa pendant six mois le ministère de l'instruction publique, dans le cabinet de Thiers. Les événements qui suivirent le coup d'Etat du 2 décembre 1851 amenèrent sa retraite de la scène politique dans les premiers mois de l'année suivante. Mais rendu à la vie privée, dans l'habitation qui lui avait été conservée à la Sorbonne, seul avec sa riche bibliothèque, avec ses souvenirs et quelques amis, il continua de s'intéresser aux fortunes diverses de l'Université, aux vicissitudes de la philosophie, à tous les travaux de l'esprit. Il donna de nouvelles éditions de ses anciens ouvrages, et enrichit la littérature nationale de savantes et gracieuses études sur les femmes françaises du dix-septième siècle. Tous les hivers il quittait Paris, et allait demander à Cannes le soleil du Midi. C'est là qu'il mourut presque subitement le 14 janvier 1867.

Comme philosophe, Cousin est un de ceux qui ont, avec Royer-Collard et Maine de Biran, contribué le plus à restaurer la doctrine spiritualiste, en combattant l'école de Locke, de Condillac et de leurs successeurs. Dans ses cours de 1815 à 1820, dans ceux de 1828 à 1830, dans tous ses ouvrages, depuis ses *Fragments de philosophie*, publiés en 1826, jusqu'à son célèbre livre *Du vrai, du bien, et du beau*, publié en 1853, il n'a cessé d'enseigner, avec la plus haute éloquence, qui ne nuisait ni à la profondeur des idées, ni à la précision des formules : que l'homme ne réside pas tout entier dans l'impression passagère produite sur ses organes par les objets extérieurs ; que sous la sensation se cache dans l'intimité de notre être un fonds d'idées et de jugements que les sens n'expliquent pas et qui nous élèvent au-dessus du monde sensible ; que le désir ne se confond pas avec la volonté ; que celle-ci a pour caractère essentiel d'être maîtresse d'elle-même, c'est-à-dire libre ; qu'étant des agents libres, nous devons répondre de nos actes ; que la vertu a droit au bonheur, et que, ne l'obtenant pas dans cette vie, elle doit l'obtenir dans une autre existence ; que l'âme ne saurait être confondue avec le corps, et Dieu avec le monde ; que la providence n'est pas une force aveugle, ignorée d'elle-même, mais une sagesse infinie, ayant conscience de ses propres perfections et connaissant les œuvres qu'elle produit, l'univers qu'elle gouverne. Ces vues dogmatiques se complétèrent de bonne heure chez Cousin par des vues historiques aussi vastes que profondes. Il estimait en effet que la philosophie ne pouvait pas se séparer de son histoire, disons mieux, qu'elle existait tout entière dans les écrits des philosophes d'où il suffisait de la tirer par un choix habile de ce qu'ils contenaient de plus excellent. De là le nom d'*éclectisme* dont Cousin s'est lui-même servi pour caractériser sa doctrine. Fidèle à ses maximes, il interrogea la sagesse de tous les pays et de tous les temps ; il employa une partie de son activité à traduire ou à publier les œuvres des philosophes les plus illustres. C'est ainsi qu'il a donné une traduction des œuvres complètes de Platon et du premier et du deuxième livre de la métaphysique d'Aristote, et des éditions de Proclus, d'Abélard et de Descartes.

Mais c'est trop nous arrêter sur la carrière philosophique de Cousin ; une autre part de sa vie a pour nous un intérêt tout particulier : nous voulons dire ses travaux relatifs à l'instruction publique, lesquels furent aussi nombreux qu'importants.

Son début dans cet ordre d'études fut le rapport qu'il adressa en 1831 à M. de Montalivet, alors ministre de l'instruction publique, sur l'état de l'enseignement dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse. Ce rapport, riche en documents, fut le prélude de la loi de 1833 sur l'instruction primaire. Cousin, qui avait aidé Guizot à préparer cette loi, en fut deux fois le rapporteur devant la Chambre des pairs. Des questions, vivement débattues aujourd'hui (1880), la gratuité et l'obligation, ne préoccupaient alors que bien peu d'esprits. Cousin n'avait donc pas à en traiter ; toutefois, en ce qui concerne l'obligation, il fit entendre de graves paroles qui méritent d'être rappelées. « Une loi, disait-il, qui ferait de l'instruction primaire une obligation légale, ne nous a pas paru plus au-dessus du pouvoir du législateur que celle que vous venez de faire sur l'expropriation pour cause d'utilité publique. Si la raison d'utilité publique suffit au législateur pour toucher à la propriété, pourquoi la raison d'une utilité bien supérieure ne lui suffirait-elle pas pour faire moins, pour exiger que des enfants reçoivent l'instruction nécessaire à toute créature humaine afin qu'elle ne devienne pas nuisible à elle-même et à la société tout entière ? Une certaine instruction dans les citoyens est-elle au plus haut degré utile ou même nécessaire à la société ? Telle est la question.... Il est contradictoire de proclamer la nécessité de l'instruction universelle et de se refuser le seul moyen qui puisse la procurer. » Mais que sera cette instruction imposée à tous dans l'intérêt social ? Cousin ne craignait pas de la resserrer dans d'étroites limites, et n'y laissait entrer que l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, et le système des poids et mesures. Mais il approuvait hautement l'institution, dans les communes de six mille âmes, d'écoles primai-

res supérieures dans lesquelles ces premiers éléments des connaissances humaines seraient développés et complétés.

En voyant Cousin demander, au début de la monarchie de Juillet, l'enseignement primaire obligatoire, on pense bien qu'il a dû plaider aussi avec chaleur la cause de l'instruction des filles, dont la loi de 1833 ne disait pas un mot. Il est vrai que le projet du gouvernement avait d'abord consacré aux écoles de filles un titre V en un seul article. Mais, après une longue discussion, le gouvernement et la Chambre s'étaient accordés pour rejeter cet article et ajourner cette partie importante de l'instruction primaire. C'est alors que Cousin réclama vivement contre cet ajournement, qui privait les écoles de filles existantes des bienfaits de la loi nouvelle. Elles échapperont, dit-il, à l'autorité salutaire des nouveaux comités; les institutrices ne jouiront ni du traitement fixe assigné à l'instituteur primaire, ni, par conséquent, des avantages de la caisse d'épargne et de prévoyance. Il terminait en demandant que le gouvernement présentât, dans le plus court délai, un supplément à la loi sur l'instruction primaire, relativement aux écoles de filles. (*Premier rapport présenté à la Chambre des pairs, le* 21 *mai* 1833.)

Il n'était pas moins favorable à la création d'une école normale primaire par département.

Dans chaque commune, il voulait que le curé fît partie du comité local chargé de la surveillance. Mais un des points auxquels il attachait le plus d'importance, c'était l'inspection régulière des écoles par des hommes compétents; et, dans la suite de sa carrière, il n'a cessé de signaler le service rendu à l'enseignement populaire par les ordonnances successives qui complétèrent la loi de 1833 en créant un corps d'inspecteurs spéciaux dont celle-ci n'avait pas parlé.

Dans le temps même où il donnait son attention la plus active à l'organisation de l'enseignement primaire, Cousin, chargé de la direction de l'Ecole normale supérieure, imprimait une vive et féconde impulsion aux leçons des maîtres, au travail des élèves. Sur sa proposition, la durée des cours fut portée à trois années; le plan d'études et le programme de l'enseignement furent revisés; les liens de la discipline furent assurés. Mais une double innovation plus considérable fut : 1° l'établissement d'un concours annuel pour l'admission des élèves; 2° la division des bourses entières, réservées aux meilleurs élèves de chaque promotion, en demi-bourses que les derniers admis se partageaient, sauf à conquérir l'année suivante une bourse entière, comme récompense de leur travail.

Dans son trop court ministère (1840), Cousin, il l'a lui-même avoué, s'occupa peu de l'instruction primaire. La loi de 1833, disait-il, a fait un bien immense; ce bien se continue chaque jour; il faut le laisser se répandre et s'accroître, sans le troubler par des innovations prématurées. Mais le judicieux et infatigable ministre fit sentir son action à toutes les autres branches de l'enseignement. Il promulgua pour le baccalauréat ès-lettres un nouveau règlement qui introduisait une version latine parmi les épreuves; dédoubla l'agrégation des collèges en établissant une agrégation des sciences physiques distincte de l'agrégation des sciences naturelles; fonda l'agrégation des facultés des sciences et des lettres; abolit l'usage de la langue latine dans les examens et les concours des facultés de droit; créa une faculté des sciences à Rennes, et ailleurs de nouvelles chaires; réorganisa les écoles secondaires de médecine et de pharmacie; donna aux collèges royaux un nouveau plan d'études; prépara un projet de loi sur la liberté de l'enseignement secondaire. On trouverait peu d'administrateurs qui, en six mois, aient touché à tant de choses, non pas à la légère, mais avec l'autorité que donnaient le dévouement et l'expérience unis à une raison supérieure, alors même que leurs efforts ne sont pas, sur tous les points, couronnés d'un succès durable.

Victor Cousin avait été fréquemment appelé comme pair de France à prendre part aux débats que soulevaient les questions d'enseignement. Mais jamais il n'y fut mêlé d'une manière plus active, avec plus d'éloquence et d'éclat, que lors de la discussion du nouveau projet de loi sur la liberté de l'enseignement, présenté à la Chambre en 1844 par Villemain. Le projet que Cousin avait lui-même préparé sur cette délicate matière prouve qu'il ne redoutait pas la liberté et qu'il en comprenait, sinon toutes les conditions, du moins quelques-unes. Mais tandis que le clergé repoussait, comme tyranniques ou dérisoires, les propositions de Villemain, Cousin les jugeait funestes à l'Université et trop favorables aux écoles ecclésiastiques. Il les combattit donc avec la dernière énergie, ne cédant le terrain que pas à pas. En même temps il prit la défense de la philosophie telle qu'elle était enseignée dans les collèges, repoussa toutes les attaques dont elle était l'objet, et, s'appuyant sur une tradition commune à tous les siècles et non pas seulement particulière à notre époque et à notre pays, démontra la connexion de l'enseignement philosophique avec les autres branches des études secondaires. « Oui, certes, disait-il, il faut qu'il y ait dans les collèges un enseignement qui, se liant à tous les autres et les résumant, achève dans le jeune homme l'instruction qu'il a reçue, et lui donne en quelque sorte le brevet de tout ce qu'il a appris sous une autre forme : la connaissance des diverses facultés dont jusque-là il avait fait usage sans s'en rendre compte; les règles secrètes du raisonnement que tous les esprits bien faits suivent à leur insu; les lois éternelles de la morale qu'exprimaient déjà toutes les grandes littératures; enfin les solides fondements sur lesquels repose la foi universelle du genre humain en une âme spirituelle et libre, responsable de ses actes, et sa foi en un Dieu, père et juge de l'humanité. »

En 1846, les changements apportés, sous l'administration de M. de Salvandy, dans la constitution du Conseil de l'instruction publique, amenèrent de nouveau Cousin sur la brèche. Il les critiqua amèrement, mais sans succès; ses plaintes étaient déjà oubliées quand la révolution de Février éclata.

En 1847, Cousin prit la parole une dernière fois dans la discussion du projet de loi sur l'enseignement et l'exercice de la médecine, et comme toujours il déploya une verve étincelante. Parmi les opinions qu'il soutint, deux surtout méritent d'être signalées : 1° Il rejetait l'institution du concours pour la nomination des professeurs, et fit prévaloir qu'ils seraient choisis sur une triple liste de candidats présentée par la faculté où la vacance aurait lieu, par l'Académie des sciences, et par l'Académie de médecine; 2° Il combattit la suppression des officiers de santé, proposée par le gouvernement.

Après la révolution de Février, Cousin fit partie de la commission chargée par M. de Falloux de préparer le projet qui est devenu la loi du 15 mars 1850.

Telle est la suite des travaux relatifs à l'enseignement, qui auraient assuré à M. Cousin une illustration durable, quand bien même d'autres titres ne recommanderaient pas sa mémoire aux âges futurs. Le trait dominant de sa vie administrative, c'est le dévouement à l'Université; son affection pour elle se confondait avec l'amour du pays, dont elle était à son avis la représentation dans le service de l'instruction publique. Ses convictions n'ont pas été sur tous les points victorieuses; les générations nouvelles se sont montrées souvent infidèles à ses conseils, et ont témoigné peu de respect pour les institutions qu'il avait le plus vivement défendues et aimées; mais, quelle qu'ait été la destinée de ses doctrines universitaires, il sera toujours compté parmi les serviteurs les plus infatigables, les plus éloquents et les plus utiles de l'enseignement public dans notre pays.

Les rapports, discours et écrits divers de Victor Cousin relatifs à l'instruction publique ont été par lui-même réunis dans la cinquième série de ses œuvres publiée en 1850; Paris, Pagnerre, 3 vol. in-12. Il faut y joindre deux autres ouvrages : *De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, 2 vol. in-8°, 3° éd., 1840; — *De l'instruction publique en Hollande*, 1 vol. in-8°. 1837.

[CH. JOURDAIN.]

On trouvera à l'article *Liberté de l'enseignement* des extraits d'un discours prononcé par Cousin à la Chambre des pairs dans la discussion de 1844, où est

mis en relief un point du débat dont l'auteur de l'article ci-dessus n'a pas parlé.

Quant au rôle de Cousin dans la commission instituée par M. de Falloux en décembre 1848, et présidée par Thiers, rôle dont Ch. Jourdain (ancien chef de cabinet de M. de Falloux) n'a rien dit, voici ce que raconte Jules Simon dans son livre *Victor Cousin* (1887) :

« M. Thiers arrivait avec le désir avoué de s'allier avec les catholiques et de se servir d'eux pour sauver la société menacée.... M. Dupanloup, secondé par M. de Montalembert, demandait, sous le nom de liberté, le retour à la domination cléricale. M. Thiers, secondé par M. Cousin, maintint quelques vestiges de l'Université. Il fallut, pour y réussir, toute l'autorité de l'un et toute l'éloquence de l'autre. A certains moments de la discussion, on fut tout près de la rupture. Les catholiques voulaient entre autres choses charger exclusivement les congrégations religieuses de l'enseignement primaire : Cousin plaida énergiquement pour les laïques et parvint à les préserver de l'exclusion. Dans l'enseignement secondaire, M. de Falloux et ses amis voulaient rappeler les jésuites : M. Thiers et M. Cousin s'y opposèrent avec tant d'énergie qu'il fallut y renoncer.... Les catholiques, battus sur le rappel, demandèrent au moins le silence : si les jésuites n'étaient pas mentionnés dans la loi, M. de Falloux les admettrait; après lui, on verrait. Ils l'emportèrent sur ce terrain, après un très vif débat. Ce n'était pas très brave de leur part, et ce n'était pas très honnête de la part des autres. En somme, la loi de 1850 fut considérée comme un triomphe par les catholiques, et par l'Université comme une défaite. L'Université en voulut à M. Thiers, qui avait été son défenseur en 1844, et à M. Cousin, en qui elle mettait toutes ses espérances. Elle savait qu'il l'avait défendue et qu'il avait combattu les jésuites; mais il avait cédé sur le certificat d'études, sur les grades, sur les commissions d'examen, sur le nom même d'Université, sur les jésuites. Il n'avait accordé aux jésuites que le silence : mais les jésuites s'en contentaient! Le silence, avec M. de Falloux au ministère, c'était pour eux la permission de rentrer et d'enseigner. Il avait prêté les mains à ce compromis. En outre, il avait fait une apologie enthousiaste des autres congrégations, qui n'étaient guère plus acceptées par l'Université que les jésuites, et recommencé ses anciens discours sur les deux sœurs immortelles. » (Cousin nommait ainsi la philosophie et la religion. Parlant des entretiens de Cousin, en 1836, avec les élèves de l'Ecole normale, Saisset, Lorquet, Boutron et lui-même, Jules Simon dit plus haut, dans un autre chapitre : « Là venaient des considérations très élevées sur *les deux sœurs immortelles*, car c'est nous qui en avons eu la primeur, et c'est à Cousin que M. Thiers les a empruntées ».)

*Bibliographie.* — Jules SIMON, *Victor Cousin*, Paris, Hachette. 1887.

**COUTURE.** — Voir *Aiguille* (*Travaux à l'*).

**COUTURE** (MAITRESSES DE). — Dans les écoles mixtes, dirigées, à titre provisoire, par des instituteurs, des maîtresses sont chargées de l'enseignement de la couture. Elles sont nommées par l'inspecteur d'académie. (Décret du 18 janvier 1887, art. 24.) Ces maîtresses reçoivent une indemnité annuelle non soumise à retenue, et dont le taux est fixé par le préfet sur la proposition de l'inspecteur d'académie, sans que, toutefois, elle puisse être supérieure à 80 francs par an.

Un crédit spécial est inscrit chaque année au budget du ministère de l'instruction publique en vue du paiement de ces indemnités. Elles sont mandatées par le préfet et payées semestriellement les 30 juin et 31 décembre, sur le vu d'un état dressé par l'inspecteur d'académie. (Décret du 2 août 1890, articles 8 et 9.)

**COUTURIER.** — Jean Couturier est né à Dijon en 1760, et mort en 1824. Il débuta comme maître de latin, devint principal du collège de Gray sous le Consulat, puis professeur au lycée de Dijon; il garda ces dernières fonctions jusqu'à sa mort. Couturier est l'auteur d'un ouvrage assez curieux, intitulé *Mémoire sur l'instruction publique, dédié aux parents chrétiens*, 1815, in-8. Dans une seconde édition publiée en 1818, l'auteur nous apprend que son livre a été présenté à la Chambre des députés, mentionné au procès-verbal, et déposé à la bibliothèque de la Chambre le 3 janvier 1816. Le *Mémoire* de Couturier, écrit sous l'inspiration des passions politiques de l'époque, était digne en effet d'obtenir les sympathies de la Chambre *introuvable*. Il a la prétention « d'indiquer le moyen de rétablir la religion et les bonnes études; de restaurer tout à la fois, et l'Eglise de France menacée d'une destruction prochaine, et l'instruction publique ». Son moyen, c'est de supprimer les lycées, où l'on rencontre, dit-il, beaucoup de professeurs impies, et où les maîtres d'études sont presque tous mauvais; de rétablir une société religieuse, qui recevra la jeunesse dans ses collèges, et de remettre partout l'instruction primaire aux mains des congréganistes. « Nous voyons avec la plus vive douleur, dit-il, les enfants des pauvres croupir dans une oisiveté funeste, où s'engendrent tous les vices; nous les voyons continuellement, dans les promenades et sur les places publiques, jouer, se disputer et se battre; on les y entend dire, chanter des paroles obscènes, et jurer le saint nom de Dieu. Ah! si les frères de la Doctrine chrétienne étaient rétablis dans outes les villes, ce scandale cesserait à l'instant. »

Voici comment, selon le plan de Couturier, l'instruction publique devrait être réorganisée :

1° Les écoles primaires, dirigées par les frères de la Doctrine chrétienne;

2° Les écoles secondaires ou collèges communaux;

3° Les collèges de chefs-lieux, remplaçant les lycées, entre les mains d'une société religieuse;

4° Les écoles spéciales, pour le génie, l'art militaire, le droit, et la médecine, toutes organisées en pensionnats, afin que les étudiants puissent être mieux surveillés;

5° Les écoles normales, « pour les élèves qui se destineraient à former la société religieuse à laquelle on confierait les collèges de chefs-lieux ». Les jeunes gens, au sortir de l'école normale, exerceraient d'abord les fonctions de maîtres d'études, et plus tard celles de professeurs.

Ce court résumé suffit pour montrer l'esprit dans lequel est rédigé ce projet, qu'on ne se serait guère attendu à voir sortir de la plume d'un professeur de lycée. Couturier termine son *Mémoire* par des apostrophes au clergé, au roi, à l'Eglise, où l'exaltation mystique de l'auteur se donne carrière.

**CRÉATION D'ÉCOLES ET D'EMPLOIS.** — Voir *Publiques* (*Ecoles*).

**CRÈCHES.** — **Historique.** — La crèche a pour objet de garder et de soigner des enfants en bas âge pendant les heures de travail de leur mère. Les enfants y reçoivent, jusqu'à ce qu'ils puissent entrer à l'école maternelle ou jusqu'à ce qu'ils aient accompli leur troisième année, les soins hygiéniques et moraux (art. 1er du décret du 2 mai 1897, qui abroge le décret du 26 février 1862).

L'ouvrière y apporte son enfant quand elle part pour son travail; elle vient l'allaiter, s'il n'est pas sevré, aux heures de ses propres repas; elle le reprend le soir. Elle le conserve auprès d'elle la nuit, le dimanche, et tous les jours où elle ne travaille pas.

La première crèche a été fondée à Paris le 14 novembre 1844 par M. Firmin Marbeau, alors adjoint au maire du Ier arrondissement. Marbeau avait constaté qu'il restait une lacune entre la société de charité maternelle, qui secourait la mère au moment de ses couches, et la salle d'asile, qui gardait l'enfant quand il a au moins deux ans et qu'il est assez avancé pour n'avoir plus besoin de soins incessants. Pendant la période intermédiaire, l'ouvrière ne trouvait aucune institution qui l'aidât à nourrir et à élever elle-même son enfant; elle était obligée, ou de renoncer à son travail et de vivre d'aumônes, ou de se séparer de l'enfant pour continuer à gagner sa vie. Elle l'envoyait au loin en nourrice, ou l'abandonnait au logis, seul ou sous la garde peu rassurante d'un aîné qui ne pouvait alors plus aller à l'école, ou elle le

confiait, moyennant un prix très élevé pour elle, à quelque gardeuse presque toujours trop pauvre et trop peu éclairée pour l'entourer de tous les soins nécessaires. Quelques mères, plus malheureuses encore, se délivraient, par l'abandon ou par l'infanticide, d'un fardeau trop lourd pour leur courage.

C'est pour remédier à cette douloureuse situation que fut fondée la crèche, garderie perfectionnée, où la bienfaisance offre à l'enfant, moyennant une modique rétribution, un local salubre, des soins éclairés, et un commencement d'éducation.

Déjà en 1801 Mme de Pastoret avait été frappée des mêmes faits, et elle avait réuni rue de Miromesnil douze enfants à la mamelle que les mères venaient allaiter dans les intervalles de leur travail. Mais sans doute l'œuvre ne fut pas comprise, car elle ne dura pas. Mme de Pastoret garda ces enfants jusqu'au moment où ils purent entrer en apprentissage, et elle ne les remplaça pas par d'autres nourrissons; l'œuvre s'éteignit avec ses premiers élèves, et le souvenir qui en est resté et qui fait bénir le nom de Mme de Pastoret est celui d'une salle d'asile plutôt que d'une crèche.

L'œuvre de Marbeau eut un meilleur sort; encouragée dès ses débuts par la presse, par l'autorité administrative, par l'autorité religieuse, par l'Académie française qui décerna un prix Monthyon au petit livre *Des Crèches*, elle ne tarda pas à se propager. Cinq crèches furent ouvertes à Paris en 1845 et huit en 1846. Melun, Orléans, Rennes, Brest, Bordeaux, Tours, Nantes eurent des crèches dès 1846; la Belgique, la Hollande, l'Italie, Constantinople même suivirent l'exemple de la France.

Mais, aussitôt que l'institution parut avoir gagné sa cause, des objections s'élevèrent, mirent en doute ses bienfaits, et suspendirent pendant quelques années ses progrès.

« La crèche, disait-on, brise le lien de famille en séparant la mère de son enfant.

« L'agglomération des enfants y est dangereuse et meurtrière.

« En supposant même la crèche utile, elle coûte trop cher, et le service rendu n'est pas en proportion avec la dépense. »

Ces objections, souvent réfutées, se reproduisirent jusqu'au moment où l'expérience, juge sans appel, les eut définitivement condamnées.

Ce n'est pas la crèche qui sépare la mère de son enfant, c'est le travail hors du domicile, c'est la nécessité de gagner un salaire suffisant pour vivre. La crèche est le meilleur remède à une situation qu'elle ne crée pas; elle éloigne moins l'enfant que l'envoi en nourrice; elle le soigne mieux que la garderie; elle est préférable à un secours en argent parce qu'elle est le secours en travail. L'argent reçu sans être gagné est trop souvent démoralisateur; le salaire est plus sain que l'aumône.

Les dangers de l'agglomération sont évités par la sagesse du règlement. Les enfants ne passent que la journée à la crèche, et l'air des salles est complètement renouvelé pendant leur absence. Aucun enfant n'est reçu quand il est malade. Le nombre des enfants est limité en raison du volume d'air des salles. La crèche est toujours dans de meilleures conditions hygiéniques que la plupart des logements d'ouvriers; les soins y sont mieux entendus, le régime plus régulier que dans les familles; la visite fréquente du médecin assure les soins et l'hygiène. Dans toutes les crèches, les enfants qui sont amenés régulièrement sont généralement mieux portants que les autres; dans toutes on a remarqué que les enfants sont moins bien portants le lundi, à cause des écarts de régime du dimanche passé hors de la crèche. L'expérience permet donc d'affirmer que l'enfant d'une ouvrière a plus de chance de vivre et de rester robuste s'il est élevé à la crèche que s'il est envoyé en nourrice ou même que s'il est gardé au logis par sa mère.

Quant à la dépense, elle est toujours bien inférieure au salaire que peut gagner l'ouvrière pendant que la crèche garde l'enfant. Elle est inférieure à l'aumône qu'il faudrait donner à la mère pour lui permettre de renoncer à son travail, et qui ne garantirait même pas qu'elle resterait chez elle auprès de son enfant. La dépense peut d'ailleurs être réduite à un chiffre minime quand la nécessité l'exige.

**Etat actuel.** — Un décret du 2 mai 1897 et un règlement ministériel du 20 décembre suivant constituent toute la législation qui régit les crèches en France.

L'art. 1er, rappelé plus haut, définit la crèche, qui a pour objet de garder et de soigner les enfants en bas âge pendant les heures de travail de leur mère.

L'art. 2 interdit d'ouvrir une crèche avant que le préfet n'ait donné l'autorisation : cette autorisation n'est refusée que lorsque les locaux destinés à la crèche ne satisfont pas aux conditions indispensables d'hygiène, ou lorsque les personnes qui doivent être préposées à l'établissement ne présentent pas des garanties suffisantes. Ces conditions et ces garanties sont déterminées par le règlement ministériel du 20 décembre 1897.

D'après les articles 3 à 7 du décret, l'arrêté préfectoral qui autorise l'ouverture d'une crèche fixe le nombre des enfants qui pourront y être réunis. Les personnes ou les sociétés qui possèdent une crèche désignent au préfet un représentant auquel sont adressées les notifications prévues par le décret et par le règlement. Le ministre de l'intérieur et le préfet ont le droit de faire inspecter les crèches par leurs délégués; ils se font rendre compte périodiquement du fonctionnement des crèches, et s'assurent qu'elles se conforment aux conditions qui leur sont imposées. Si le préfet juge que, par une installation défectueuse ou par défaut de soins, une crèche met en danger la vie ou la santé des enfants, il ordonne la fermeture provisoire de l'établissement. Le représentant de la crèche est mis en demeure de remédier aux défectuosités signalées. Après trois mises en demeure restées sans effet, et sur avis conforme du Conseil départemental d'hygiène, l'autorisation accordée à la crèche est retirée. En cas d'épidémie survenue dans une crèche, cette crèche est fermée soit par les personnes ou les sociétés qui la possèdent, soit d'office par le préfet : elle n'est rouverte qu'après que le préfet a fait constater qu'elle a été désinfectée.

Le règlement arrêté le 20 décembre 1897 par le ministre de l'intérieur constitue un excellent Guide pratique pour assurer la bonne organisation de l'œuvre et le bon fonctionnement de la crèche. Nous croyons donc utile de le reproduire ici :

« Article premier. — Les dortoirs et les salles où se tiennent les enfants reçus dans les crèches ont au moins une hauteur de trois mètres sous plafond, et présentent au moins une superficie de trois mètres et un cube d'air de neuf mètres par enfant.

« Le préfet peut toutefois, dans des cas exceptionnels dont il est juge, autoriser des dimensions moindres, sans que le cube d'air puisse jamais être inférieur à huit mètres par enfant.

« Art. 2. — Les salles doivent être largement éclairées et aérées. Elles doivent pouvoir être convenablement chauffées et dans des conditions hygiéniques.

« Art. 3. — Personne ne passe la nuit dans une salle occupée le jour par les enfants.

« Pendant la nuit, les salles sont aérées et tous les objets dont se compose la literie demeurent exposés à l'air.

« Art. 4. — Le mobilier est simple, facile à laver et à désinfecter.

« Art. 5. — Chaque enfant a son berceau ou son lit, son peigne, sa brosse, sa tétine s'il est allaité au biberon; tous les objets dont il se sert sont numérotés, et ne servent qu'à lui.

« Son mouchoir, sa serviette, son costume ne servent qu'à lui tant qu'ils n'ont pas été lavés; sa literie est désinfectée avant de servir à un autre enfant.

« Toute couche salie est changée sans retard. Le linge sale est immédiatement passé à l'eau.

« Art. 6. — L'usage des biberons à tube est interdit.

« Art. 7. — Dans chaque crèche un médecin a la direction du service hygiénique et médical.

« Art. 8. — Aucun enfant n'est admis à la crèche sans être muni d'un certificat médical datant de moins de trois jours : ce certificat constate que l'enfant n'est atteint d'aucune maladie transmissible et, s'il est con-

valescent d'une de ces maladies, qu'il a franchi la période pendant laquelle il pouvait la transmettre.

« Si un enfant reste huit jours sans venir à la crèche, il n'y est réadmis que muni d'un nouveau certificat relatant les constatations ci-dessus.

« Aucun enfant n'est admis s'il n'est vacciné ou si ses parents ne consentent à ce qu'il le soit dans le délai fixé par le médecin ou par l'un des médecins de la crèche.

« ART. 9. — Aucun enfant paraissant atteint d'une maladie transmissible ne doit être gardé à la crèche.

« Tout enfant qui paraît malade doit être immédiatement séparé des autres et rendu le plus tôt possible à sa mère.

« ART. 10. — Les crèches sont tenues exclusivement par des femmes.

« ART. 11. — Nulle ne peut devenir directrice d'une crèche si elle n'a vingt et un ans accomplis et si elle n'est agréée par le préfet du département.

« Nulle ne peut être gardienne si elle n'est pourvue d'un certificat de moralité délivré par le maire ou, en cas d'omission ou de refus non justifié du maire, par le préfet.

« Nulle ne peut devenir directrice ou gardienne d'une crèche si elle n'établit par la production d'un certificat médical qu'elle n'est atteinte d'aucune maladie transmissible aux enfants, qu'elle jouit d'une bonne santé et qu'elle a été, depuis moins d'un an, vaccinée ou revaccinée.

« ART. 12. — La crèche doit avoir une gardienne pour six enfants âgés de moins de dix-huit mois et une gardienne pour douze enfants de dix-huit mois à trois ans.

« ART. 13. — Les locaux et le mobilier de la crèche sont nettoyés chaque jour où la crèche est ouverte. Les gardiennes tiennent les enfants et se tiennent elles-mêmes dans un état de propreté rigoureuse.

« ART. 14 — La directrice de toute crèche doit tenir :

« 1° Un registre matricule sur lequel sont inscrits les nom, prénoms et la date de la naissance de chaque enfant, les noms, adresse et professions de ses parents, la date de l'admission, l'état de l'enfant au moment de l'admission, et, s'il y a lieu, au moment des réadmissions, la constatation de la vaccination;

« 2° Un registre sur lequel est mentionné nominativement le nombre des enfants présents chaque jour;

« 3° Un registre où sont inscrites les observations et les prescriptions du médecin ou des médecins;

« 4 Un registre où sont consignées les observations des inspecteurs et des visiteurs.

« ART. 15. — Les enfants reçus dans la crèche sont pesés chaque semaine jusqu'à l'âge d'un an, et chaque mois de un à deux ans : le résultat de ces pesées est soigneusement relevé.

« ART. 16. — Le règlement intérieur de la crèche est affiché dans un endroit apparent d'une des salles; il est communiqué au maire de la commune.

« ART. 17. — Le représentant de la crèche transmet chaque année au préfet un compte moral de l'œuvre ainsi qu'un rapport médical dressé conformément au modèle adopté par le ministre de l'intérieur.

« Un compte financier est joint à toute demande de subvention. »

Une circulaire du ministre de l'intérieur du 6 novembre 1898 a transmis aux préfets, avec les instructions appropriées, le décret et l'arrêté règlementaire de 1897.

Plusieurs crèches ont été reconnues comme établissements d'utilité publique; en voici la liste par départements, au 1er janvier 1909, avec la date du décret de reconnaissance : *Alpes-Maritimes*, Menton (1879); *Ardennes*, Sedan (1888); *Charente-Inférieure*, Rochefort (1850); *Doubs*, Besançon (1882); *Gard*, Nîmes (1881); *Gironde*, Bordeaux-la-Bastide (1891), Bordeaux-Docks (1894); *Indre-et-Loire*, Tours St-Gatien (1846), N.-D.-de-la-Riche (1846), Saint-Etienne (1892), Saint-Symphorien (1898); *Marne*, Reims, boulevard Victor Hugo (1886), rue Saint-Thierry (1892), faubourg Cérès (1907), faubourg de Paris (1907); *Meurthe-et-Moselle*, Lunéville (1886), Nancy Saint-Nicolas (1878), Notre-Dame (1884), Sainte-Sophie (1890); *Orne*, Alençon (1874); *Seine-et-Marne*, Meaux (1895); *Seine-et-Oise*, Argenteuil (1893), Le Vésinet (1880), Pontoise (1872); *Seine-Inférieure*, Rouen (1847); *Somme*, Amiens Saint-Firmin (1877), Saint-Leu (1878), Saint-André (1900).

Un décret du 17 juillet 1869 a également reconnu comme établissement d'utilité publique la *Société des crèches*, qui a son siège à Paris, et qui a pour objet d'aider à fonder et à soutenir les crèches, de perfectionner et de propager l'institution.

Il existait, au 1er janvier 1902, 408 crèches en France, savoir : 66 à Paris, 39 dans la banlieue, 303 crèches réparties dans 186 communes des départements autres que la Seine. Le plus grand nombre de ces crèches se trouve dans les villes d'une certaine importance : il y en a 10 à Lyon, 11 à Bordeaux, 10 à Marseille, 11 à Tours, 5 à Rouen, 6 à Nantes, 4 à Lille, 5 à Angers, 3 à Limoges, etc. Plusieurs, cependant, ont été établies et sont utiles dans des communes rurales, notamment à Arès (Gironde).

La plupart des crèches sont des œuvres de bienfaisance, soutenues par des souscriptions privées, et dirigées par des conseils d'administration ou des comités de dames organisés dans les conditions qu'indique le règlement ministériel. Presque toutes ces œuvres font appel aux subventions de l'Etat, du département ou de la ville. Quelques-unes, en très petit nombre, sont établies dans un bâtiment mis à leur disposition par la ville, ou ont été pourvues par une généreuse libéralité d'un local ou d'une dotation.

Il existe quelques crèches municipales, soutenues et administrées directement par la commune. Le nombre de ces crèches est très limité. Les municipalités paraissent préférer, peut-être avec raison, laisser la bienfaisance privée diriger des établissements pour lesquels l'action administrative ne peut pas suppléer aux visites et à la surveillance maternelle des dames patronesses; elles aident l'œuvre à s'organiser, la dotent, quelquefois très généreusement, et la laissent marcher.

Il y a aussi un petit nombre de crèches *industrielles*, c'est-à-dire créées par un grand manufacturier dans son usine pour ses ouvrières. Ces crèches, qui rendent de très grands services, forment généralement le premier anneau d'une chaîne d'institutions qui prennent l'enfant depuis sa naissance, le suivent dans un asile, dans des écoles, et se continuent sous diverses formes pour venir à son aide, quand il est lui-même ouvrier de l'usine.

Quelques crèches sont réunies à d'autres œuvres, et notamment à une salle d'asile ou à une maison de secours. C'est là une disposition très favorable. Le voisinage de la maison de secours assure à la crèche la visite régulière du médecin, quelquefois difficile à obtenir quand la crèche est isolée. La réunion sous une même direction de la crèche et de l'asile est plus utile encore; les deux œuvres se complètent l'une l'autre. Les enfants passent de la crèche à l'asile au moment précis où ils sont assez avancés pour en suivre les exercices. L'asile se résigne à ouvrir et à fermer aux mêmes heures que la crèche, c'est-à-dire aux heures où l'ouvrière part le matin pour son travail et en revient le soir; la mère n'a qu'une course à faire pour conduire à la même maison tous ses petits enfants.

En France, la plupart des crèches exigent une rétribution qui, à Paris, est généralement de 0 fr. 20 pour un enfant et 0 fr. 30 pour deux frères ou sœurs. Les familles pauvres en sont exemptées après appréciation de leur situation, mais le principe, auquel les administrateurs attachent une haute importance morale, est toujours sauvegardé.

L'institution des crèches a fait de très grands progrès en France depuis quelques années; le nombre des établissements a plus que doublé depuis vingt ans.

**CRÈTE.** — L'île de Crète, peuplée par une tribu pélasge, à laquelle s'ajoutèrent des Phéniciens et des Grecs, comptait dans l'antiquité de nombreuses villes qui formaient autant de républiques indépendantes. L'île fut soumise par les Romains en l'an 67 avant l'ère chrétienne; elle fut conquise au neuvième siècle par les Arabes, qui l'appelèrent *Candie*; Venise

la posséda du commencement du seizième siècle jusqu'en 1669, année où les Turcs s'en emparèrent. Après s'être insurgés plusieurs fois au cours du dix-neuvième siècle, et avoir tenté, en 1897, de s'unir aux Grecs venus à leur secours, les Crétois furent placés sous le régime d'une constitution accordée par le sultan, et l'île fut occupée par des troupes internationales. Ces troupes se sont retirées en 1906 et ont été remplacées par une milice indigène; la constitution a été modifiée en 1907. La Crète est actuellement gouvernée, sous la suzeraineté du sultan, par une Assemblée élue, et par un haut commissaire nommé par un accord des puissances. Sa population est d'environ 310 000 habitants, dont environ 270 000 sont de religion grecque orthodoxe, et dont les autres sont des musulmans. Le grec est la langue généralement parlée dans l'île.

L'instruction primaire est obligatoire et gratuite; l'âge scolaire commence à sept ans, et le cours d'études de l'école primaire est de quatre années. Le traitement des instituteurs varie de 70 à 120 francs par mois, celui des institutrices de 55 à 110 francs. En 1904-1905, on comptait, pour la population chrétienne, 457 écoles de garçons et 104 écoles de filles, 518 instituteurs et 109 institutrices, et 29 532 élèves (21 408 garçons, 8124 filles); pour la population musulmane, 18 écoles de garçons et 4 écoles de filles, 39 instituteurs et 21 institutrices, et 2316 élèves (1455 garçons, 861 filles). L'enseignement moyen, pour les garçons, est représenté par les écoles helléniques (à trois classes), ainsi nommées parce qu'on y enseigne, comme branche principale, le grec classique : il y avait, en 1904-1905, 25 de ces écoles, avec 61 maîtres et 3179 élèves; pour les jeunes filles, il y a depuis 1901 des écoles supérieures (à cinq classes) : on en comptait 4 en 1904-1905, avec 15 maîtres ou maîtresses et 459 élèves. L'enseignement secondaire comprend les gymnases, à quatre classes, et les hémi-gymnases, qui comptent deux classes s'ajoutant à une école hellénique : il y avait en 1904-1905 deux gymnases, à la Canée et à Candie, avec 18 professeurs et 537 élèves, et deux hémi-gymnases avec 17 professeurs et 851 élèves. L'école normale, à Candie, fondée en 1901, comptait en 1904-1905 6 maîtres et 100 élèves; le séminaire orthodoxe (*hiérodidaskaléion*), 5 maîtres et 87 élèves.

Il y a un ministère des cultes et de l'instruction publique, dont le chef est assisté d'un Conseil administratif. Les maîtres de tous les degrés sont nommés par décret du gouvernement. Les écoles primaires sont placées sous la surveillance d'inspecteurs de district; il y a, en outre, dans chaque localité, une commission locale (éphorie). Le budget du ministère de l'instruction publique s'est élevé, en 1904-1905, à 910 270 francs.

Pour les musulmans, deux classes supérieures sont ajoutées aux quatre classes de l'école primaire, à l'usage des élèves qui veulent pousser leurs études plus loin; en outre, dans les villes où il existe des écoles supérieures de jeunes filles, on en a ouvert aussi, mais à trois classes seulement, pour les jeunes musulmanes.

Les renseignements statistiques donnés dans cet article sont empruntés à un travail de M. J.-E. Kalitsounakis, à la Canée, *Kretisches Schulwesen*, publié dans l'*Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* du Dr W. Rein.

**CRÉTET.** — Emmanuel Crétet, né en 1747 à Beauvoisin (Savoie), d'une famille de négociants, fut membre du Conseil des Anciens de l'an IV à l'an VIII, et, après le 18 brumaire, membre du Sénat. Le 9 août 1807, il remplaça Champagny comme ministre de l'intérieur, et, en cette qualité, contresigna le décret du 17 mars 1808 qui organisa l'Université impériale. Une certaine autonomie fut accordée à l'Université, dont le grand-maître eut le pouvoir de prendre des arrêtés; mais les décrets durent être délibérés en Conseil d'Etat, et contresignés par le ministre de l'intérieur, auquel le grand-maître resta administrativement subordonné. Crétet donna sa démission pour des raisons de santé, le 1er octobre 1809, et mourut le mois suivant. Il a reçu, comme plusieurs autres fonctionnaires de l'Empire, les honneurs du Panthéon.

**CRÉTINS.** — Voir *Idiots et Crétins*.

**CRIMINALITÉ.** — On entend par *criminalité* l'ensemble des faits dont un individu puisse avoir à répondre en justice : crimes, à la suite d'accusations; délits, à la suite de poursuites.

L'étude de la criminalité nous permet de déterminer la place qu'occupent dans notre organisme social les faits criminels et délictueux, d'en apprécier le caractère et la relation nécessaire avec certains phénomènes économiques, moraux, sociaux, de rechercher enfin les divers moyens qui peuvent en enrayer la marche progressive.

La statistique criminelle, qui est à cet égard une photographie vivante de la criminalité d'un pays, ne peut réellement être utile et féconde que si elle donne pour chaque crime ou délit comme une sorte d'état-civil moral du criminel ou du délinquant : quels étaient son âge, sa profession, ses antécédents, de quelle famille était-il issu, etc., etc. Pour l'instant nous devons encore nous contenter de bien moins. Mais la statistique de 1905 constitue déjà à cet égard un progrès marqué, et elle en fait surtout prévoir d'autres pour l'avenir : comme elle est la dernière que nous possédions, c'est d'elle que sont tirés tous les renseignements qui vont suivre.

I

En 1830, il s'est commis 41 410 délits de droit commun, contre 173 605 en 1895. De sorte que, dans le même temps, tandis que la population s'est accrue d'un cinquième (32 millions en 1828, 38 millions en 1892), la criminalité, elle, par rapport à ces délits de droit commun, se trouve avoir quintuplé.

De 1895 à 1900, la criminalité avait régulièrement décru. En 1900, on comptait 169 462 crimes et délits, avec 205 999 accusés et prévenus; les délits de droit commun étaient passés de 173 605, en 1895, à 160 161 en 1900.

Cette diminution n'aura malheureusement pas été de longue durée, comme le montre le tableau ci-dessous. Une recrudescence des plus violentes s'est manifestée dès l'année 1901, et depuis lors la criminalité, sauf une légère diminution des accusés en 1902 et 1903, n'a cessé de s'accroître :

| ANNÉE | ACCUSÉS jugés par les cours d'assises | PROPORTION pour 100 000 h. | PRÉVENUS jugés par les tribunaux correctionnels pour délits de droit commun. | PROPORTION pour 100 000 h. |
|---|---|---|---|---|
| 1901 . . . . . . . . | 3016 | 7,7 | 184 124 | 47,2 |
| 1902 . . . . . . . . | 2878 | 7,3 | 184 769 | 47,4 |
| 1903 . . . . . . . . | 2972 | 7,6 | 183 741 | 47,3 |
| 1904 . . . . . . . . | 3063 | 7,8 | 186 065 | 47,7 |
| 1905 . . . . . . . . | 3306 | 8,4 | 189 654 | 48,6 |

En 1905, au point de vue du sexe, dans le total des accusés et des prévenus, la proportion des hommes est de 87 % et celle des femmes de 13 %. Dans tous les pays civilisés il en est à peu près de même.

Ces chiffres ne nous indiquent que la *criminalité apparente*; on doit y ajouter la *criminalité réelle*, qui s'accroît, elle aussi, prodigieusement. Les crimes et délits impoursuivis ne cessent d'augmenter. Le nombre des affaires classées sans suite, qui était en 1830 de 31 563, a été en 1895 de 267 763, en 1900 de 276 912, en 1901 de 316 051, en 1905 de 321 015. Sur les 321 015 affaires restées sans suite en 1905, 307 659 présentaient dès le principe le caractère de délits et 13 356 le caractère de crimes.

Envisagés dans leur ensemble, ces chiffres ne peuvent nous donner un tableau exact de la criminalité actuelle, grâce auquel nous puissions ensuite essayer d'en déterminer les causes.

On doit envisager séparément : 1° les délinquants de moins de seize ans, mineurs au point de vue de la loi pénale; 2° les mineurs de seize à vingt ans, majeurs *en principe* au point de vue pénal, et les adultes.

A. **Mineurs de seize ans.** — Il n'est évidemment pas question de ceux qui sont âgés de moins de dix ans et que l'on ne poursuit jamais. A ne considérer que

*le chiffre des mineurs de seize ans poursuivis*, on doit remarquer qu'après s'être accru sans cesse depuis 1825, pour atteindre son maximum en 1892, il n'a depuis lors fait que décroître dans une proportion qui ne laisserait pas que d'être particulièrement encourageante, si elle n'était plus apparente que réelle.

Les cours d'assises n'ont eu à en juger que 24 en 1905, dont 3 âgés de douze ans, 4 de treize ans, 1 de quatorze ans, 16 de quinze ans. En voici le tableau, d'après la nature des crimes :

| A. CRIMES CONTRE LES PERSONNES | | B. CRIMES CONTRE LES PROPRIÉTÉS | |
|---|---|---|---|
| Meurtres | 3 | Vol domestique | 1 |
| Assassinat | 1 | Vols qualifiés | 6 |
| Parricide | 1 | Incendies | 8 |
| Infanticides | 2 | | |
| Empoisonnement | 1 | Total | 15 |
| Viol | 1 | | |
| Total | 9 | | |

Quant aux tribunaux correctionnels, le nombre des mineurs qui ont comparu devant eux a passé de 7824 en 1898 à 5574 en 1905, comme l'indique le tableau suivant :

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1898 | 7824 | 1902 | 6551 |
| 1899 | 7537 | 1903 | 6342 |
| 1900 | 6565 | 1904 | 6095 |
| 1901 | 7049 | 1905 | 5574 |

Voici le tableau des mineurs de seize ans poursuivis de 1898 à 1905, avec les solutions intervenues :

| ANNÉES | POURSUIVIS | NON-LIEUX | JUGÉS | ACQUITTÉS | CONDAMNÉS | ENVOYÉS en correction | REMIS à leurs parents | REMIS à divers |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1898 | 7924 | 1278 | 6646 | 392 | 1713 | 1285 | 3059 | 197 |
| 1890 | 7537 | 1560 | 5977 | 355 | 1204 | 1210 | 2850 | 342 |
| 1900 | 6565 | 1450 | 5115 | 337 | 974 | 976 | 2521 | 307 |
| 1901 | 7049 | 1682 | 5367 | 344 | 1273 | 884 | 2499 | 367 |
| 1902 | 6551 | 1340 | 5011 | 310 | 1356 | 852 | 2097 | 405 |
| 1903 | 6340 | 1490 | 4852 | 383 | 932 | 854 | 2238 | 445 |
| 1904 | 6092 | 1295 | 4797 | 401 | 939 | 932 | 2163 | 365 |
| 1905 | 5574 | 1203 | 4371 | 226 | 747 | 891 | 2128 | 381 |

Ce qui frappe dans le tableau qui précède, c'est, en 1905, le grand nombre d'enfants, 2128 sur 4371, que les tribunaux correctionnels ont eu à juger et qui, remis à leurs parents, ont échappé ainsi à la flétrissure d'une condamnation. Si d'autre part 1285 mineurs de seize ans ont été condamnés, en 1898, à un emprisonnement d'un an ou plus, leur chiffre est tombé en 1905 à 891.

En réalité, il ne faut pas s'incliner trop rapidement devant ces chiffres, car ils sont trompeurs : 92 % des mineurs de seize ans, nous dit la statistique criminelle de 1905, échappent à toute répression. En 1905, 3917 affaires ont été classées sans suite. Une circulaire de la chancellerie, du 31 mai 1898, a en effet prescrit aux parquets d'éviter soigneusement de poursuivre cette catégorie d'enfants. « Avant toute poursuite, dit-elle, les jeunes délinquants reçoivent une ou plusieurs admonestations, et ce n'est qu'au cas de *récidive* qu'ils font l'objet d'une information régulière, laquelle, suivant les cas, se termine par une ordonnance de non-lieu ou un renvoi devant le tribunal. Les parquets ne recourent à cette extrémité que s'il s'agit de faits réellement graves ou lorsque la multiplicité des infractions *révèle une nature foncièrement pervertie, rebelle à tout moyen préventif et nécessitant pour son redressement la discipline rigoureuse de la maison de correction.* » (Compte général pour la Justice criminelle pendant l'année 1905.)

On ne peut donc pas dire que la criminalité des enfants soit en diminution : ce qui diminue, c'est le chiffre de ceux que l'on poursuit, et, comme l'indique le Compte général, ceux que l'on poursuit sont déjà la plupart du temps des récidivistes.

**B. Mineurs de seize à vingt ans et adultes.** — La criminalité des mineurs de seize à vingt ans et des adultes, pas plus que celle des mineurs de seize ans, n'est en diminution : elle accuse au contraire franchement un accroissement considérable, principalement en ce qui concerne certains crimes ou délits.

Ainsi les accusés jugés en 1905 par les cours d'assises se décomposent de la manière suivante : Mineurs de seize à vingt ans, 589; adultes (vingt et un ans et au-dessus), 2693. Au total, 3282 accusés ayant à répondre de 1075 meurtres et assassinats, contre 795 en 1901; la proportion, qui était en 1901 de 7,7 pour 100 000 habitants, est passée en 1905 à 8,4.

Au premier rang viennent les crimes, en notable augmentation : on compte 274 accusations en 1905 contre 163 en 1901, soit 68 % d'augmentation. Et si les assassinats ont diminué par rapport à 1904, année des plus mauvaises, ils ont augmenté de 19 unités par rapport à 1901. La moyenne, qui n'atteignait pas 150 de 1901 à 1903, est de 174 pour les deux années suivantes. Les coups et blessures volontaires ayant occasionné la mort sans intention de la donner ont éprouvé en 1905 une augmentation de 17 % par rapport à 1901, et de 69 % par rapport à 1904.

Quant aux tribunaux correctionnels, ils ont eu à juger, en 1905, 30 853 mineurs de seize à vingt ans, et 146 400 majeurs de vingt et un ans et au-dessus.

Ainsi partout le nombre des crimes et des délits augmente. Ce qui frappe dans la situation actuelle, venant après une période d'accalmie, c'est la grande analogie qu'elle offre avec celle qui s'est produite en 1867, où la criminalité, qui n'avait cessé de croître de 1825 à 1850, reprit avec une intensité nouvelle après un court temps d'arrêt. « A partir de 1867, nous dit M. Joly dans son livre *La France criminelle*, cette période de rémission est close; le mouvement ascensionnel ne se ralentit dans aucune des trois années 1867, 1868, 1869.... Depuis 1825 la France a connu bien des régimes; il n'en est aucun qui n'ait vu la criminalité du pays *monter et s'abaisser tour à tour, mais finalement monter, monter toujours.* »

M. Vidal, professeur à la Faculté de droit de Toulouse, se plaisait, il est vrai, dans ses *Considérations sur l'état actuel de la criminalité*, parues en 1903, à relever, à notre avantage, une diminution de la récidive, tandis qu'au contraire elle n'avait fait qu'augmenter sous le second Empire; malheureusement, ce qui était exact en 1903 ne l'est plus, car la récidive, cette plaie sociale si vive, a résolument repris sa marche en avant : il y avait, en 1851, 28 548 récidivistes; en 1852, 38 005; en 1856, 40 345; en 1861, 45 932. La statistique contemporaine avait permis d'en constater depuis 1894 une diminution, d'autant plus remarquable qu'elle se manifestait pour la première fois. Il y a diminution de plus de 13 % de 1894 à 1900 (106 234 en 1894 et 86 027 en 1900) : on en rattache la cause aux lois de 1875 sur l'emprisonnement cellulaire; du 14 août 1885 sur la libération conditionnelle et la réhabilitation; du 27 mai 1885 sur la relégation des récidivistes; du 26 mars 1891 sur le sursis, dite loi Bérenger; du 5 août 1899 sur le casier judiciaire et la réhabilitation de droit. Depuis 1893, on remarque un développement notable des œuvres de toutes sortes (œuvres de patronage des libérés, d'assistance par le travail, de sauvetage et de défense des enfants), dû à l'initiative et à l'impulsion de la Société générale des prisons, fondée en 1877. M. Vidal remarque que la période de réelle décroissance de la récidive « coïncide avec l'application de plus en plus développée du sursis, et du patronage des œuvres de bienfaisance ». Il est d'ailleurs juste de remarquer que l'application sévère de la loi sur la relégation jusqu'en 1894 a épuré la France de plus de dix mille individus des plus dangereux. Le Rapport du garde des sceaux de 1900 a également rattaché très nettement la diminution constante des récidives depuis 1892 jusqu'à 1900 aux effets du sursis : en 1892, il y a eu 110 sursis sur 1000 condamnations; en 1893, 136; en 1898, 187; en 1899, 236; en 1900, 321; en 1901, 304. Le sursis s'applique avant tout aux petits délits; or, c'est justement la récidive des petits délits, une des causes principales de la criminalité, qui avait perdu peu à peu

du terrain : 75 383 en 1892; 76 113 en 1893; 76 545 en 1894; 71 353 en 1895; 69 560 en 1896; 67 453 en 1897; 61 532 en 1900.

Il faut malheureusement immédiatement en rabattre, car nous voyons dès 1901 la récidive s'accroître à nouveau avec 85 814 récidivistes (46 %). L'année 1905 a été particulièrement mauvaise avec 87 184 récidivistes sur un total de 213 822 prévenus jugés par les tribunaux correctionnels, et 1444 récidivistes ou 63 % sur un total de 3306 accusés passés en cour d'assises.

Voici le tableau des crimes et des délits les plus fréquents commis par des récidivistes en 1905 :

| CRIMES | | DÉLITS | |
|---|---|---|---|
| Meurtres | 146 | Coups et blessures | 11 343 |
| Assassinats | 88 | Chasse et port d'armes | 7 529 |
| Coups et blessures suivis de mort non intentionnelle | 57 | Outrages envers des fonctionnaires publics | 6 204 |
| Viols d'enfants de moins de quinze ans | 127 | Vols | 18 270 |
| Vols avec violences | 739 | | |
| | 1157 | | 43 346 |
| sur un total de 1444 récidivistes. | | sur un total de 87 184 récidivistes. | |

Le nombre total des récidivistes (délinquants et criminels) a été de 88 628 en 1905; plus de la moitié (44 503) se sont donc rendus coupables de faits particulièrement graves.

Ce résultat, dit le Compte général pour 1905, « est d'autant plus à considérer que, dans ces derniers temps, de nombreuses lois d'amnistie ont été votées en matière de pêche, de chasse, de forêts, de douanes, de faits de grève, etc., etc., qui ont eu pour effet d'arrêter des milliers de poursuites et, pour un très grand nombre de condamnés, de faire disparaître, rien qu'en 1905, plus de 50 000 bulletins de casier judiciaire. C'est dire dans quelle mesure le chiffre des récidivistes est au-dessous de la vérité. »

Or, les sursis pourtant n'ont cessé d'augmenter; de 34 532 en 1901 ils sont passés en 1905 à 39 072, de telle sorte que les espérances qu'on fondait sur eux doivent disparaître. Sommes-nous en présence d'un relèvement définitif de la courbe des récidives? On ne le saura que d'ici à quelques années, mais dès maintenant il semble que oui. Peut-être serait-il bon d'épurer à nouveau la métropole d'un certain nombre de ces récidivistes en les reléguant? (Voir pour les résultats obtenus par l'initiative privée, notamment à Toulouse, VIDAL, p. 253 et s.)

## II

Jusqu'à présent la statistique officielle ne nous a pas donné d'une manière suffisante les *causes* des divers crimes et délits, renseignement pourtant indispensable à la sociologie criminelle. On relève toutefois, à titre d'indication, pour 1905, qu'en ce qui concerne les meurtres et les assassinats, 61 sur 228 (27 %) auraient été inspirés par la cupidité, 44 (19 %) par la vengeance, 32 (14 %) par des dissensions domestiques. D'autre part, il semble bien que l'accroissement des crimes se manifeste principalement quant à ceux qui prennent naissance dans les cabarets, les lieux de plaisir, et qui ont pour cause la débauche et l'alcoolisme.

Le crime moderne caractéristique, c'est le crime de sang : le meurtre.

Loin de se civiliser, le crime s'exécute encore suivant les modes les plus simples en même temps que les plus sauvages.

Ce sont toujours les mêmes mobiles qui dictent leurs actes aux criminels. L'homicide n'est pas encore désintéressé : « Depuis les vingt dernières années, la haine et la vengeance se montrent invariablement dans une proportion de 20 %, inspirant 1/5 des meurtres et assassinats. La part de la cupidité a été la plus grande, et, loin de diminuer, elle se chiffre par une augmentation de 33 % pour les meurtres et de 42 % pour les assassinats; elle s'est élevée de 14 à 21 % pour les meurtres et de 25 à 43 % pour les assassinats. »

Il est vrai que, grâce aux moyens de communication, certains vols, accompagnés quelquefois même de crimes, se sont trouvés facilités, tel le vol des titres de Bourse recélés à Londres et revendus aux propres volés. L'escroquerie et l'abus de confiance, formes plus civilisées, sont en augmentation. D'autre part, les délits d'homicides par imprudence dus aux nouveaux moyens de transport sont déjà en grand nombre, et dénotent un état d'âme particulier de leurs auteurs : l'insouciance, l'égoïsme et un manque par trop grand des égards que les hommes se doivent les uns aux autres. Voilà bien une des tendances nouvelles de la criminalité, mais, hélas, que nous sommes donc loin de la voir devenir la seule forme de la criminalité! La violence n'a encore cédé le pas à aucune des autres formes de crime. En réalité, la civilisation s'est bien moins fait sentir dans le domaine de la criminalité que dans les autres.

Mais est-elle la cause de son accroissement? Comme l'a si bien dit M. A. Fouillée, « en produisant, avec des variétés humaines plus nombreuses, plus d'occasions de mal faire, la civilisation provoque un nombre croissant de certains délits ». Et, en effet, depuis plus d'un siècle que la civilisation ne cesse d'avancer, nous avons vu que la criminalité suivait, elle aussi, la même marche progressive. Mais c'est que, si la civilisation se répand, elle se répand d'une façon trop inégale; en sorte qu'on peut dire, en somme, que c'est bien plutôt à un manque de civilisation suffisante que l'accroissement de la criminalité est dû.

La caractéristique du dix-neuvième siècle, c'est un défaut d'équilibre dans la civilisation. Si la civilisation était de nature à faciliter un certain nombre de crimes, il faut ajouter que la vraie civilisation eût offert en même temps le moyen de les éviter. La base économique du monde s'est trouvée entièrement renouvelée par la révolution opérée dans l'industrie; à la petite industrie s'est de plus en plus substituée, par une loi inéluctable de concentration, la grosse industrie. Le champ de notre activité s'est trouvé entièrement déplacé; l'exode des campagnes vers la ville n'a cessé de se faire. Des pauvres gens sont venus s'engouffrer en masse dans les grands centres pour y vivre une existence toute de labeur, de souffrances et de misères. Au développement du travail de l'usine, aucune mesure législative n'est venue apporter à temps de sérieux contrepoids, et il a fallu attendre trop longtemps des lois de libération comme celles sur les syndicats, de 1884, sur les accidents du travail, de 1898, sur le travail des femmes, de 1900, sur le repos hebdomadaire, de 1906.

*La famille entièrement désorganisée, la plupart du temps même supprimée; les enfants vivant dans de mauvaises conditions, entièrement abandonnés à eux-mêmes, trop tôt livrés au milieu perfide de l'atelier; l'alcoolisme enfin, ce compagnon inséparable du travailleur, dont la consommation a cru sans cesse, surtout depuis la loi de* 1882 *sur les débits de boisson, contemporaine de la loi de* 1882 *sur la liberté de la presse; la débauche, due notamment aux mauvaises publications* : Voilà bien des faits incontestables.

Reste à voir quel est leur rapport avec le développement de la criminalité moderne.

L'influence de la famille est tellement évidente qu'il paraîtrait superflu de s'y arrêter, si l'on n'avait cherché récemment, quittant résolument le terrain de la science, à attaquer une pauvre innocente, l'école laïque. « Plaisanterie qui a trop duré », disait déjà en 1897 G. Tarde.

Ce n'est pas à l'école qu'il fallait s'en prendre, mais à l'organisation de la famille, par trop défectueuse. Que les statistiques révèlent, parmi les condamnés, de moins en moins d'illettrés, quoi d'étonnant! Plus nous allons, et plus, l'enseignement se diffusant, le nombre des illettrés doit diminuer. Mais est-ce à dire que l'instruction soit une des causes de la criminalité?

Les accusés qui ont comparu en cour d'assises en 1904 et en 1905 présentaient le degré d'instruction suivant :

| | 1904 | 1905 |
|---|---|---|
| Illettrés | 378 | 368 |
| Sachant lire | 2 582 | 2 845 |
| Ayant reçu une instruction supérieure. | 103 | 93 |

Sur les 2845 accusés sachant lire (1905), 311 étaient accusés de meurtre et 311 d'assassinat; sur les 368 accusés illettrés, les nombres étaient respectivement 25 et 30; sur les 93 accusés ayant reçu une instruction supérieure, les nombres étaient 8 et 9.

Le degré d'instruction des prévenus traduits devant les tribunaux correctionnels en 1905 a été le suivant :

| | HOMMES | FEMMES | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Complètement illettrés . . | 18 378 | 3 855 | 22 233 |
| Sachant lire et écrire . . . | 130 059 | 18 962 | 149 021 |
| Ayant reçu une instruction supérieure . . . . . . | 3 859 | 634 | 4 493 |
| Degré d'instruction inconnu. | 4 856 | 601 | 5 457 |
| | 157 152 | 24 052 | 181 204 |

Les illettrés sont donc de beaucoup les moins nombreux, et c'est au contraire le chiffre de ceux qui savent lire et écrire qui s'accroît d'année en année. Mais il ne faut pas se laisser tromper par les chiffres : plus nous allons et plus l'instruction se répand, si bien que bientôt on ne comptera plus du tout d'accusés illettrés. Ainsi que le remarque M. Levasseur, « ce fait est une conséquence nécessaire de la diffusion générale de l'instruction en France. Si elle était répandue comme il est désirable qu'elle le soit, tous les Français sauraient au moins lire et écrire, et par suite tous les criminels français seraient lettrés. »

En 1901, pour 28 024 587 Français lettrés, on comptait 9 629 449 illettrés. Sur 100 000 lettrés, on comptait 557 délinquants; sur 100 000 illettrés, 234.

Comme l'indique le Compte général de la justice criminelle pour 1905, « il n'existe entre le développement de l'instruction et la criminalité aucun rapport bien net. Aussi ne faut-il pas chercher à déterminer par la statistique criminelle la mesure dans laquelle s'est exercée l'influence du progrès de l'enseignement primaire sur la moralité. »

Les départements les plus riches, et par suite ceux où l'instruction doit être le plus développée, offrent un gros contingent à la criminalité : Bouches-du-Rhône, 168; Var, 107; Nord, 101; Rhône, 123; Seine, 373; tandis que des départements où foisonnent encore les illettrés restent loin en arrière : Corse, 19; Côtes-du-Nord, 15; Morbihan, 37.

On en peut donner cette raison que les premiers ont une forte proportion de population urbaine et une industrie active, deux conditions qui déterminent un plus grand nombre de crimes. « L'instruction n'apparaît là que comme un effet : la cause véritable, c'est la richesse, qui, d'une part, facilite et sollicite l'instruction, et qui, d'autre part, multiplie les occasions de crime. »

Ainsi, en 1905, sur 309 crimes d'empoisonnement, d'assassinat, de meurtre et incendie, 72 ont été dus à la cupidité. Que ce soient les départements les plus industrieux qui fournissent le plus fort contingent, quoi d'étonnant? La statistique nous apprend qu'en 1905, sur 3306 accusés jugés par les cours d'assises, 1046 appartenaient aux industries de transformation (départements du Nord, des Bouches-du-Rhône et de la Seine), 417 à la manutention et à l'industrie des transports, 517 au commerce. Sur 184 204 prévenus jugés par les tribunaux correctionnels en 1905, 40 272 appartenaient aux industries de transformation, 21 785 aux industries de manutention, 761 au commerce.

Les travailleurs agricoles n'ont fourni qu'un contingent de 334 accusés. En matière de délit, ils présentent, il est vrai, 21 931 poursuites; mais on doit remarquer qu'il s'agit là de journaliers, c'est-à-dire d'individus sans attaches, célibataires la plupart, et alcooliques bien entendu. On relève, en effet, 18 174 prévenus de coups et blessures domiciliés dans les communes rurales.

Ces résultats tendent donc à montrer que le développement du crime et du délit obéit avant toutes choses à des lois d'ordre économique, et répond à l'exode incessant des campagnes vers les villes où ne s'offrent que trop d'occasions de perte (influence du milieu, de l'atelier, alcoolisme, débauche). Que devient l'école dans tout cela? En réalité, elle est hors de cause et, comme l'a reconnu lui-même G. Tarde, on ne peut lui reprocher d'avoir directement favorisé le developpement de la criminalité.

On a voulu établir une comparaison entre l'école laïque et l'école congréganiste. Mais oublie-t-on que si 87 % des délinquants sortent de l'école laïque, c'est que celle-ci est obligée de recevoir un nombre bien plus grand d'enfants, et que l'école congréganiste prend les enfants qu'elle veut; et surtout, comme l'a si justement dit M. Fouillée, c'est que « le seul fait de *choisir* un enseignement indique chez les parents un noble souci de la moralité qui a dû déjà se communiquer aux enfants eux-mêmes ».

Or tout est là. Que peut l'instituteur lorsque la famille de l'enfant ne remplit pas de son côté son devoir? Les quelques heures durant lesquelles il aura prêché le bien à l'école, suffiront-elles à neutraliser l'influence malsaine, possible, du milieu familial? Certes non. Notre monde économique est construit de telle façon que la famille, depuis longtemps, n'existe plus, dans certaines classes, qu'à titre nominal : chacun travaille de son côté, mange et se repose à des heures différentes, de sorte que jamais la famille ne peut se réunir. Et pendant ce temps que devient l'enfant? Il court, sans surveillance, les rues, où il ne tardera pas à lier connaissance avec quelques mauvais camarades qui le perdront, si tant est que les publications malsaines qui s'étalent insolemment un peu partout et s'imposent à l'écolier, aidées des livres à bon marché, à la portée de toutes les bourses, n'y suffisent pas.

Il y a là malheureusement un état de choses auquel il sera difficile de remédier de longtemps. Des lois récentes sont bien venues, en 1900 et en 1906, diminuer la durée de la journée de travail des femmes, permettre qu'elles prennent les repas en commun avec leurs enfants, assurer la réunion au moins une fois par semaine de tous les membres de la famille. Mais ce n'est là qu'un bien faible commencement.

Enfants abandonnés et sans surveillance, ne pouvant chez eux apprendre que le mal, auxquels il faut ajouter 20 000 petits arriérés ou enfants si difficiles à élever qu'on les doit éloigner de l'école publique, comment tout ce monde-là pourrait-il ne pas finir sur les bancs de la cour d'assises ou de la correctionnelle! Vienne l'époque où physiquement l'enfant soit en âge de commettre le mal, et le voilà lancé. C'est entre seize et vingt ans, c'est-à-dire à l'âge où l'enfant sans famille, n'ayant pour le conseiller que des émules, sans lien d'aucune sorte pour le retenir, est devenu déjà alcoolique invétéré autant que débauché, que la criminalité est le plus forte. Les statistiques sont à cet égard aussi tristes qu'instructives. Voici, pour 1905, la proportion, par 100 000 habitants, des accusés et des prévenus des deux sexes par âges :

| AGE | ACCUSÉS | | PRÉVENUS | |
|---|---|---|---|---|
| | Hommes | Femmes | Hommes | Femmes |
| Moins de 16 ans. | 0,91 | 0,25 | 17,4 | 2,8 |
| 16 à 20 ans...... | 32,7 | 3,7 | 170,2 | 18,8 |
| 21 ans et plus.... | 19,4 | 2,7 | 105,6 | 16,3 |
| | 18,5 | 2,5 | 101,5 | 14,8 |

*Ainsi, sur* 100 000 *habitants, on compte* 32,7 *accusés* (*du sexe masculin*) *et* 170,2 *prévenus* (*du sexe masculin*), *mineurs de seize à vingt ans, contre* 19,4 *accusés et* 105,6 *prévenus adultes*.

Les crimes et délits les plus graves sont en majorité commis par des mineurs de seize à vingt ans : on compte, comme le fera voir le tableau ci-après, moitié plus d'homicides commis par ces derniers (4) que par les adultes (2,2). Quant aux vols qualifiés, les mineurs y figurent pour 9,6 sur 100 000 habitants, contre 4 adultes; quant aux coups et blessures, pour 187,2 contre 114,7 adultes.

| AGE | Homicides. | Vols qualifiés. | Vagabondage. | Coups et blessures. | Escroqueries. |
|---|---|---|---|---|---|
| Moins de 16 ans. . . . | 0,20 | 0,19 | 4,8 | 7,5 | 59,6 |
| 16 à 20 ans. . . . . . | 4,0 | 9,6 | 53,7 | 187,2 | 290,9 |
| 21 ans et plus. . . . . | 2,2 | 4,0 | 36,6 | 114,7 | 113,5 |

De ces chiffres ressort avant tout « la prédominance absolue de la criminalité violente et homicide des jeunes gens de seize à vingt ans. Une autre tendance qu'on remarque chez les jeunes malfaiteurs est celle qui les pousse *à commettre des incendies*. Cette précocité criminelle est plus visible encore en matière de vol; c'est là, on le sait, un penchant qui est un des premiers à se manifester; il est d'ailleurs commun à tous les âges, mais va s'affaiblissant à mesure que le délinquant vieillit. Aussi, la proportion des prévenus jugés pour abus de confiance et escroquerie est-elle moins forte chez les majeurs de vingt et un ans que chez ceux qui n'ont pas atteint cet âge. » (Compte général pour la Justice criminelle en 1905.)

En 1905, 588 mineurs de seize à vingt ans, majeurs au point de vue de la loi pénale, ont comparu devant la cour d'assises. Justement émus de cet accroissement de la criminalité dans cette catégorie de mineurs, les pouvoirs publics ont fait voter le 12 avril 1906 une loi qui, *si elle pose qu'en principe le mineur de seize à vingt ans reste pleinement responsable*, lui assure toutefois dans certains cas et jusqu'à l'âge de dix-huit ans le bénéfice de la minorité, quand il est reconnu avoir agi sans discernement. Il sera intéressant de savoir combien de mineurs de seize à dix-huit ans ont été acquittés depuis 1906. Une statistique officieuse nous indique que du 12 avril 1906 au 12 avril 1907, 517 d'entre eux avaient été envoyés dans des maisons de correction : or, le nombre des crimes commis par des mineurs de seize à vingt ans ayant certainement atteint 600 pendant le même temps, la statistique pour l'année 1907 ne portera que 83 criminels de cette catégorie, en regard de 588 en 1905, résultat trompeur *qui d'ailleurs n'impliquera aucunement diminution de la criminalité*. La loi de 1906 est excellente lorsqu'elle permet d'éviter à des mineurs intéressants un châtiment que les circonstances rendraient trop exemplaire; on ne saurait oublier cependant qu'elle ne doit fonctionner qu'à titre exceptionnel. Les juges sont malheureusement trop enclins à acquitter des mineurs de seize à vingt ans, et parmi les 517 acquittés du 12 avril 1906 au 12 avril 1907 beaucoup étaient déjà de *dangereux récidivistes*, de sorte que la loi se trouve faussée. Ce n'est pas d'ailleurs en fermant les yeux sur le mal qu'on pourra l'enrayer. Et si l'on en connaît certaines causes, c'est à elles qu'on doit s'en prendre.

L'alcoolisme et la débauche, voilà bien deux puissants propulseurs du crime et du crime dans sa forme la plus caractéristique : le meurtre.

Les rapports de l'alcoolisme et de la criminalité semblent incontestables. Le Compte général pour 1905 le constate en ces termes : « Comparés à 1901, les résultats de 1905 accusent, dans leur ensemble, *une augmentation très visible des crimes qui prennent naissance dans les cabarets, dans les lieux de plaisir, et qui ont pour cause la débauche et l'alcoolisme* ». Quant aux délits il dit : « L'accroissement le plus notable se manifeste en matière de coups et blessures, où il est la conséquence évidente du progrès de l'alcoolisme. L'accroissement des violences graves montre le lien étroit qui unit l'alcoolisme et le crime; on en trouve une autre preuve dans la statistique des délits. L'augmentation subite du nombre des affaires de coups jugées en 1905 par les tribunaux correctionnels ne s'explique que par l'abus excessif des boissons alcooliques, dont la consommation a pris, surtout dans ces derniers temps, des proportions inquiétantes. »

Des renseignements des plus intéressants nous sont fournis par le rapport et les tableaux de M. Marambat, greffier-comptable de la Maison centrale de Poissy, présentés au congrès de Bruxelles; ces renseignements ne portent, il est vrai, que sur 5322 individus condamnés à de longues peines, mais les conclusions qui en résultent peuvent être considérées comme exactes au point de vue de l'ensemble des criminels :

| AGE DES CONDAMNÉS | NOMBRE DE CONDAMNÉS | NOMBRE D'IVROGNES | PROPORTIONS |
|---|---|---|---|
| Au-dessous de 20 ans . . . . | 513 | 292 | 56,9 |
| 20 à 30 ans . . . . . . . . . | 1683 | 1130 | 67,1 |
| 30 à 40 ans . . . . . . . . . | 1476 | 1042 | 70,1 |
| 40 à 50 ans . . . . . . . . . | 922 | 637 | 69,1 |
| 50 à 60 ans . . . . . . . . . | 486 | 313 | 64,4 |
| 60 ans et au-dessus. . . . . . | 242 | 122 | 50,4 |
| | 5322 | 3536 | 66,4 |

« Les proportions accusées dans ce tableau, dit M. Marambat, sont terrifiantes lorsqu'on voit *que, dès avant l'âge de vingt ans, plus de la moitié ou* 56,9 % *des condamnés sont déjà adonnés à l'ivrognerie*. La plus forte proportion se trouve parmi les individus (82,4 %) condamnés pour crimes ou délits contre les personnes, dont 33 % ont été commis en état d'ivresse *bien constatée*. (Voir le tableau qui suit.) C'est ce qui explique la férocité effrayante qui les accompagne souvent. »

| CRIMES OU DÉLITS | PROPORTION % des ivrognes sur les 5322 condamnés notés. | PROPORTION % de ceux qui ont été commis en état d'ivresse bien constatée. |
|---|---|---|
| Assassinat, meurtre, parricide, etc. . . . . . . . . . | 82,4 | 33,0 |
| Vol, abus de confiance, banqueroute, escroquerie, etc. . . . | 64,2 | 3,2 |
| Viol, attentat à la pudeur, aux mœurs, excitation à la débauche. . . . . . . . . . . | 51,5 | 6,6 |
| Incendie volontaire . . . . . . | 61,9 | 11,9 |
| Autres délits. . . . . . . . . | 50,0 | 10,5 |

Si l'on envisage le délit de coups et blessures, on peut établir par industries le pourcentage suivant :

| | |
|---|---|
| Industries extractives. . . . . . . . | 41 % |
| Industries de transformation . . . . | 27 % |
| Manutention et transports . . . . . | 21 % |
| Agriculture . . . . . . . . . . . . | 32 % |
| Pêche. . . . . . . . . . . . . . . | 35 % |
| Sans profession . . . . . . . . . . | 7 % |

Le Dr Legrain a stigmatisé à son tour les effets de l'alcoolisme dans un rapport à la Société générale des prisons (*Bulletin*, 1908, p. 697 et suivantes) : « L'alcool, dit-il, détruit la conscience de soi-même, il change les êtres en apparence les plus raisonnables en de véritables mécaniques : l'intelligence ne fonctionne plus, ni la sensibilité; alors interviennent *les actes passionnels* et au dernier degré les actes brutaux. Avant même d'être *criminel, l'alcoolique devient un véritable lâche*, un déchet social; c'est un vagabond, le mendiant, le parasite dont je parlais tout à l'heure. C'est toujours ainsi que se présente l'alcoolique. C'est avant tout un brutal; il est ensuite un paresseux et un lâche. L'alcool ne fait que des bravaches, des téméraires, jamais des braves de sang-froid. »

Le Dr Legrain, qui a pu examiner, depuis neuf ans, 2500 alcooliques aliénés, a relevé combien d'entre eux

auraient pu être poursuivis pour crimes : 66 % avaient accompli des actes criminels, et, sur le nombre de ceux qui ont été poursuivis et condamnés, 50 avaient dû être envoyés à l'asile.

En 1905, 1694 affaires sont restées sans poursuite par suite d'aliénation mentale de l'accusé (Compte général).

L'alcoolisme, on le voit, joue dans la criminalité moderne le rôle d'un facteur prépondérant. Quoi d'étonnant, puisque la France est un des pays où l'on consomme le plus d'alcool ! La cause pourrait bien en être un peu la loi funeste de 1881 sur les débits de boissons. On l'a compris, et le Parlement est depuis longtemps saisi de propositions à ce sujet.

La débauche, qui accompagne presque toujours l'alcoolisme, a fait autant que lui des ravages nombreux ; le Compte général de 1905 s'en plaint amèrement. Nous lui devons de nombreux attentats violents, et cette plaie sociale qu'est le souteneur. On l'a dit au Sénat lors de la discussion de la loi de 1903 contre ceux qui vivent de la prostitution d'autrui : « Le souteneur n'est pas seulement un paresseux dépravé exploitant les vices et les faiblesses d'autrui ; en fait, il est rare qu'il ne joigne pas à son abjecte condition quelque métier plus inavouable encore. *On le trouve dans toutes les bandes de malfaiteurs, dans toutes les attaques nocturnes, dans toutes les séditions.* »

## III

Mais ce n'est pas tout que de punir : on doit éviter le crime. Si les statistiques nous permettaient — et elles le feront à l'avenir — de connaître l'état-civil moral de chaque délinquant, et si l'on pouvait ainsi arriver à remonter à la source du mal, on s'apercevrait que, bien souvent, celui que l'on veut juger est une victime de notre organisation sociale et demande plutôt de la pitié. Le devoir du législateur est de protéger l'enfant alors qu'il en est encore temps, et de le soustraire en tant que de besoin à un mauvais milieu. Un projet de loi qui sera voté incessamment remédie aux inconvénients de l'externat des écoles communales. L'école, tout à fait impuissante lorsqu'elle voit ses efforts neutralisés dès que l'élève est sorti de la classe, pourra, si l'enfant lui est entièrement remis, en faire un honnête travailleur. Des écoles spéciales vont être instituées qui recevront comme internes « les enfants qu'il est utile *d'enlever à un milieu familial dangereux* (*absence complète de surveillance, mauvais exemples, indignité des parents, familles névropathiques, etc., etc.*) ». La loi de 1889, en permettant la déchéance de la puissance paternelle, viendra corroborer la loi nouvelle quand celle-ci aura été votée.

Aux enfants moralement abandonnés, on doit ajouter, nous l'avons dit, ceux qui, arriérés ou par trop difficiles à élever (on en compte 20 000), doivent être éloignés de l'école publique, tant et si bien qu'à peu près sans instruction, sans métier possible, ils doivent mal finir. Le même projet de loi crée pour ces derniers des écoles spéciales avec demi-pensionnat et internat, ainsi que des classes spéciales dans les écoles actuelles. On pourra ainsi, dit le projet, « les mettre en état de ne pas être durant leur vie d'adulte une charge pour la société ». Notons qu'ils pourront rester à l'école jusqu'à l'âge de seize ans. Ne vaut-il pas mieux dégrever le budget de la justice au profit de celui de l'assistance publique, afin d'enrayer d'une manière absolument certaine le mouvement de la criminalité ? Nous l'avons vu, c'est le mineur de seize à vingt ans qui donne la plus forte proportion de criminels et de délinquants. Pour arriver à un résultat sérieux, on devra favoriser le développement des œuvres post-scolaires de toutes sortes, faire en sorte qu'à leurs heures de loisir les jeunes gens puissent aller ailleurs qu'au cabaret et trouver d'autres passe-temps que les lectures malsaines et la débauche.

Enfin et surtout, il faudra développer le mariage autant que possible. Les liens de famille sont un frein à la criminalité, et cela se comprend, car l'homme libre se trouve trop souvent et presque inéluctablement voué à l'alcoolisme et à la débauche. Il est certain qu'il y a moins d'hommes criminels mariés que de célibataires. En 1905, 2132 accusés étaient célibataires, sur un total de 3307 :

| | | |
|---|---|---|
| Célibataires | | 2132 |
| Mariés | avec enfants | 739 |
| | sans — | 207 |
| Veufs | avec enfants | 136 |
| | sans — | 51 |
| Divorcés | avec enfants | 26 |
| | sans — | 13 |
| | | 3307 |

Si l'on envisage les crimes les plus graves, on peut dresser l'intéressant tableau qui suit :

| NATURE DES CRIMES | CÉLIBATAIRES | MARIÉS | | DIVORCÉS | | VEUFS | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | avec enf. | sans enf. | avec enf. | sans enf. | avec enf. | sans enf. |
| Assassinat. . . | 126 | 60 | 18 | 12 | 3 | 4 | 0 |
| Vol qualifié. . | 767 | 144 | 47 | 17 | 13 | 5 | 8 |
| Vol, violences. | 132 | 10 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 |
| Att. pudeur . / Viol. . . . . . | 140 | 118 | 34 | 32 | 9 | | 1 |
| Meurtre. . . . | 224 | 86 | 21 | 17 | 3 | 2 | 1 |
| Blessures mor | 117 | 49 | 6 | 16 | 4 | 0 | 0 |

Ont comparu devant les tribunaux correctionnels, en 1905, sous l'inculpation de délits :

| | | |
|---|---|---|
| Célibataires | | 87 860 |
| Mariés | avec enfants | 52 292 |
| | sans — | 19 012 |
| Veufs | avec enfants | 9 960 |
| | sans — | 6 878 |
| Divorcés | avec enfants | 1 818 |
| | sans — | 192 |
| Etat-civil inconnu | | 1 952 |

Voici un tableau indiquant la proportion des accusés et des prévenus parmi les célibataires, les mariés, les veufs et divorcés de l'un et de l'autre sexe :

| ETAT-CIVIL | POPULATION | | PROPORTION SUR 100 000 HABITANTS | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ACCUSÉS | | PRÉVENUS | |
| | Hommes de plus de 18 ans. | Femmes de plus de 15 ans. | Hommes. | Femmes. | Hommes. | Femmes. |
| Célibataires. | 3 955 991 | 4 266 934 | 48,5 | 4,9 | 1 990,8 | 213,3 |
| Mariés. . | 7 933 669 | 7 944 138 | 10,1 | 1,8 | 763,4 | 135,1 |
| Veufs et divorcés. | 1 011 336 | 2 398 881 | 17,0 | 2,3 | 1 584,2 | 169,4 |

Le tableau qui précède nous montre que, s'il y a moitié plus de gens mariés que de célibataires, il y a beaucoup moins de délinquants et de criminels parmi les hommes mariés que parmi les célibataires, et que d'autre part les veufs et les divorcés accusent une proportion de criminalité de plus du double de celle des hommes mariés. A vrai dire, on doit remarquer que l'on compte comme célibataires les hommes dès qu'ils ont atteint l'âge nubile : or, on sait que l'époque de la plus forte criminalité se place entre seize et vingt ans, où l'on n'est généralement pas encore marié. Mais, toutes choses égales, les célibataires majeurs doivent, très probablement, tenir encore largement la tête.

## IV

De ce qui précède il résulte donc que la criminalité est dans une de ses plus mauvaises phases. Supprimer toutes ses causes, — rien ne serait d'ailleurs plus difficile que d'en donner une énumération complète, il suffit d'en connaître *les principales*, — ce serait vouloir renouveler le monde du jour au lendemain, puisqu'elles sont liées à ceux des problèmes économiques, sociaux et moraux qui bouleversent

l'époque contemporaine. Sans être aussi absolu, il est certain que l'on pourrait tout au moins empêcher l'accroissement et réaliser même une diminution de la criminalité. Puisque 82 % des crimes violents sont dus à l'alcool, qu'attend-on pour en diminuer la consommation? Puisque la débauche est une des causes les moins douteuses du crime, quand luttera-t-on sérieusement contre elle? Quand mettra-t-on un terme à cette liberté de la presse (il n'est pas question de liberté politique) qui pourrait bien n'être que la liberté de mal faire lorsque, par la « contagion du meurtre », elle favorise le développement de la criminalité? Laissera-t-on longtemps prévaloir les besoins du commerce sur la santé morale du public?

Et puisque nous savons que la famille, « en moralisant l'homme et en le maintenant dans le devoir », diminue la criminalité, ne doit-on pas tout faire pour la protéger? La législation industrielle pourrait, à cet égard *et dans une très large mesure*, constituer une des branches du droit criminel.

Enfin des mesures de répression contre les délinquants, savamment édictées, pourront peut-être provoquer un abaissement de la criminalité. La source du mal se trouve dans la corruption de l'enfance et de la jeunesse, et c'est là qu'on peut livrer efficacement le combat. Une étude approfondie, comme celle que nous permettront les statistiques futures, du délinquant adulte, nous montrera fort probablement *qu'en principe* les causes réelles du crime remontent à l'enfance du coupable. Les moyens essayés en Angleterre ont produit des résultats très encourageants, si l'on songe que, malgré l'intensité des luttes et des crises économiques, le chiffre des détenus est passé à 75 par 100 000 habitants contre 158 en France. (Voir VIDAL, *Traité de droit criminel*, page 35, note 4, et les références nombreuses indiquées, notamment *Revue pénitentiaire*, 1904, p. 810; Voir également les années 1895, 1897, 1898, 1901, 1902.) Genève est arrivée à diminuer de 85 % le taux de sa criminalité générale, tandis que sa population, doublée depuis 1879, compte proportionnellement six fois moins d'homicides que Paris (Voir John GUINOUD, *la Criminalité à Genève au dix-neuvième siècle*, 1891; G. TARDE, *Etudes pénales et sociales*, pages 277-278). — Sur l'ensemble de la question, consulter *La Criminalité dans l'adolescence*, par G.-L. DUPRAT, Paris, 1909. [J.-P. NIBOYET.]

**CROUSAZ.** — Jean-Pierre de Crousaz, pédagogue suisse de la première moitié du dix-huitième siècle, est né à Lausanne en 1663, et mort dans la même ville en 1750. Après avoir voyagé à l'étranger pour compléter ses études, il se fit consacrer ministre, puis fut nommé professeur à l'Académie de Lausanne, dont il devint bientôt recteur. En 1718, il fit imprimer à Amsterdam un volume intitulé *Nouvelles maximes sur l'éducation des enfants*. Il y combattait, sous la forme de l'ironie, les idées alors régnantes sur l'éducation. Mais cet écrit semble avoir eu peu de succès, à cause du ton satirique employé par l'auteur; aussi de Crousaz crut-il devoir le faire suivre d'un ouvrage dogmatique, où il exposa cette fois ses vues d'une façon méthodique et sérieuse. Le *Traité de l'éducation des enfants, par J.-P. de Crousaz, professeur en philosophie et en mathématique à Lausanne*, dédié à la princesse de Galles, parut à La Haye en 1722, en 2 vol. in-12. Cet ouvrage comprend neuf sections, dont voici les titres :

Section I. Importance du sujet. — Section II. Devoir des pères. — Section III. Des qualités d'un bon précepteur. — Section IV. Des instructions (cette section est subdivisée en cinq chapitres : chap. 1, Qui contient quelques avis généraux et la manière de donner les premières leçons; chap. 2, Où l'on explique la méthode de pousser les connaissances des jeunes gens; chap. 3, Où l'on traite plus particulièrement de l'utilité du savoir; chap. 4, Des instructions publiques : l'auteur se prononce pour le système des écoles publiques de préférence à l'éducation domestique; chap. 5, De la manière d'étudier la géographie et l'histoire : l'auteur recommande de mettre sous les yeux de l'élève des sphères, des cartes, et, pour l'étude de l'histoire, des tailles-douces représentant des villes, des places, des campements, des machines, des édifices, « et autres choses de cette nature qu'on peint toujours mieux aux yeux qu'aux oreilles »). — Section V. Des mœurs. — Section VI. Conseils sur la manière dont on doit instruire les enfants dans la religion et les former à la piété. — Section VII. Des motifs. — Section VIII. Des récréations. — Section IX. Des voyages.

En 1724, de Crousaz alla remplir à La Haye les fonctions de gouverneur du jeune prince d'Orange; puis il devint professeur à l'université de Groningue, et ensuite gouverneur du prince de Hesse. Rentré à Lausanne en 1735, il y reprit sa chaire, qu'il occupa jusqu'à sa mort.

En 1737, il publia à Amsterdam deux volumes de mélanges, qui renferment entre autres trois écrits relatifs à l'éducation; ce sont : 1° Les *Pensées libres sur les instructions publiques du bas collège*; de Crousaz y insiste sur l'importance de la première éducation, sur la nécessité d'avoir pour les jeunes élèves de bons maîtres, mieux payés, sur la réforme des méthodes élémentaires : « les classes, dit-il, doivent être propres et riantes, et pour le moins n'avoir rien de sombre et de rebutant »; 2° *Des instructions publiques dans les auditoires*, ouvrage faisant suite au précédent; 3° *Discours de la pédanterie*, prononcé dans une distribution de prix à Lausanne en 1715. Malgré les sarcasmes qu'il lance, dans ce discours, à l'adresse des pédants de collège, l'auteur n'a pu échapper lui-même aux reproches qu'il adressait justement à beaucoup de maîtres de son temps, et Rousseau l'a cavalièrement appelé « le pédant de Crousaz ». Il faut reconnaître, comme le dit un compatriote de de Crousaz, M. L. Burnier, dans son *Histoire littéraire de l'éducation*, que son style est lourd et diffus, et que chez lui aucune idée neuve et féconde ne saisit le lecteur. « Nulle part on n'y aperçoit un plan d'ensemble, un système. L'auteur utilise Charron, Fleury, Fénelon, surtout Locke. » Ajoutons toutefois que de Crousaz, s'il n'est guère original, a rendu quelques services en vulgarisant un certain nombre d'idées justes et pratiques, à une époque où la pédagogie cherchait encore sa voie.

**CROUSEILHES.** — Marie-Jean-Pierre-Pie Dombidau de Crouseilhes, né à Oloron (Basses-Pyrénées) en 1792, fut d'abord avocat, puis magistrat sous la Restauration. Il devint pair de France en 1845. En 1849 il fut élu membre de l'Assemblée législative, où il vota avec la droite légitimiste. Le président de la République, forcé en janvier 1851 d'abandonner le cabinet de ses préférences, où M. de Parieu, successeur de M. de Falloux, avait tenu le portefeuille de l'instruction publique, eut recours un instant à un ministère de transition dans lequel l'instruction publique fut confiée à Ch. Giraud; puis il se décida, le 10 avril, à appeler au pouvoir un cabinet représentant la majorité de l'Assemblée: M. de Crouseilhes y reçut le département de l'instruction publique.

C'est sous l'administration de M. de Crouseilhes que fut promulgué, le 31 juillet 1851, le programme d'enseignement pour les écoles normales primaires, soumises désormais au régime de la loi du 15 mars 1850. Ce programme, on le sait, abaissait considérablement le niveau des études; c'était, comme on l'a dit, « l'enseignement d'un petit séminaire et non d'une école normale, et il est clair que cette règlementation minutieuse n'avait qu'un but, déprimer le plus possible l'enseignement et former des instituteurs selon le cœur du clergé ». A cette même administration appartient le Règlement modèle pour les écoles communales, du 17 août 1851, qui est resté en vigueur jusqu'en 1880.

Crouseilhes sortit du ministère le 26 octobre 1851, et son portefeuille fut repris par Ch. Giraud. Il devint sénateur de l'empire en 1852. Il est mort en 1861.

**CROUZET.** — Pédagogue et écrivain français, né à Saint-Waast en Picardie, en 1723. Il débuta comme professeur au collège Montaigu (1780), dont il devint principal en 1791; cet établissement reçut à cette époque le nom de collège du Panthéon français. Crouzet fut chargé par le département de Paris, dans l'été de 1793, avec son collègue Mahérault, de rédiger un plan d'études pour les collèges qu'il s'agissait de réorga-

niser; ce projet fut publié sous ce titre : *Plan d'études provisoires, par les citoyens Crouzet, principal du collège du Panthéon français, et Mahérault, professeur au même collège. Imprimé par ordre du département de Paris, l'an second de la République.* Ce plan comprend dix cours distincts, destinés les uns aux enfants, les autres aux adolescents. Les cours destinés à l'enfance sont les suivants : Langue française, géographie, histoire ancienne, mathématiques et physique; à l'adolescence sont réservés les six autres cours : Histoire moderne; littérature; langue latine ou grecque; éloquence ou art de persuader; morale sociale et politique; économie rurale, commerciale et industrielle.

Le plan d'études de Crouzet et Mahérault dut être trouvé insuffisant, car il n'y fut pas donné suite; les programmes annexés à la pétition présentée le 15 septembre 1793 à la Convention par les autorités du département de Paris, pour l'organisation des degrés supérieurs d'études, sont rédigés sur une base toute différente et conçus dans un esprit plus large et plus scientifique (Voir *Convention*, p. 391).

En l'an III (1795), Crouzet fut appelé à une mission difficile. Le conventionnel Léonard Bourdon venait d'être décrété d'arrestation à la suite des événements du 12 germinal; l'Institut des Jeunes Français, fondé par lui, se trouvait en conséquence privé de son directeur. Crouzet fut chargé par le gouvernement de prendre la direction de cet établissement, et de le réorganiser en le transportant à Liancourt, où il fut incorporé, ainsi que l'institut de Popincourt (Voir *Paulet*), à l'école des Enfants de l'armée. Crouzet resta pendant plusieurs années à la tête de l'école nationale de Liancourt. En butte à des accusations mal fondées, il publia pour sa défense des *Observations justificatives sur l'école nationale de Liancourt depuis son origine jusqu'à ce jour, Ier vendémiaire an VII* (1798). Nous détachons de cet écrit quelques passages : « Arrivé à Liancourt avec 750 enfants, dont plusieurs attaqués de la teigne, du scorbut et de la gale..., je ne trouve que des lits pleins de punaises; les enfants couchent sur la paille. » Toutefois il ne perd pas courage; le linge, les souliers manquent; il fait face à toutes les difficultés. Un médecin prédit qu'il mourra plus du quart des enfants : « Il n'en est mort que quinze sur 650 qui ont passé dans l'établissement ». On reprochait à Crouzet d'avoir envoyé des élèves garder les troupeaux; mais, dit-il, « j'avais aussi gardé les bœufs jusqu'à l'âge de douze ans, et cet emploi de mes premières années n'a pas altéré la dignité de mes sentiments ». Il reconnaît que, dans les classes inférieures, qui se sont trouvées encombrées d'élèves, l'enseignement a laissé à désirer. Toutefois, il cite les rapports favorables faits par le ministre Bénézech, par le préfet de l'Oise. « Je serai toujours heureux, dit-il en terminant, de pouvoir me dire : J'ai cimenté de mes sueurs un monument utile. Mon nom restera caché sous la première pierre; je n'avais pas l'orgueilleuse prétention de l'afficher sur le frontispice. J'ai toujours éprouvé le besoin d'être utile, rarement celui d'être connu. »

En 1799, Crouzet devint directeur de l'école de Compiègne, et, en 1801, directeur du prytanée de Saint-Cyr. En 1809, il fut nommé proviseur du lycée Charlemagne, et ce fut dans ces fonctions qu'il termina sa laborieuse carrière, en 1811.

**CUBA**. — L'île de Cuba, découverte par Colomb en 1492, a une superficie de 118 832 kilomètres carrés et une population de près de 2 millions d'habitants (1908). Possession espagnole, Cuba formait une capitainerie générale divisée en trois départements; chef-lieu : la Havane. Au cours du dix-neuvième siècle, les habitants réclamèrent des réformes que l'Espagne leur refusa; un parti se forma pour la conquête de l'indépendance, et, en 1868, la république fut proclamée; après dix années de luttes, toutefois, l'Espagne réussit à rétablir sa domination. En 1895, une nouvelle révolution éclata, et, à la suite d'une guerre entre l'Espagne et les Etats-Unis, l'indépendance de l'île fut reconnue (1898) : Cuba, constituée définitivement en république, se donna un gouvernement de son choix. En 1906, des trouble amenèrent une intervention des Etats-Unis, qui firent administrer Cuba par un gouverneur provisoire; mais, à la fin de 1908, l'île, pacifiée, a recouvré son autonomie.

Dès le seizième siècle, l'administration locale autorisa la création d'établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur; ce dernier se donnait dans les séminaires et les couvents. En 1737, des religieux de l'ordre des Prédicateurs établirent l'université de la Havane; mais cette université ne pouvant se développer, à cause de l'organisation défectueuse de l'enseignement secondaire et primaire, le gouverneur D. Luis de las Casas édicta un règlement d'instruction publique que la Société royale économique (*Real Sociedad Económica*) se chargea de faire exécuter. Les résultats furent satisfaisants, puisque, dès 1817, on comptait dans l'île 120 écoles primaires; la Société organisa également l'enseignement secondaire, et créa un jardin botanique, une école nautique, un laboratoire de chimie, un institut agronomique, une académie de dessin, des musées, des bibliothèques, un observatoire, etc. Un règlement de 1842 sécularisa l'enseignement, en le déclarant officiel et le plaçant sous le contrôle du gouvernement civil. La loi organique espagnole de 1857, dont l'article 7 rendit l'instruction primaire obligatoire, fut étendue à Cuba en 1863. Les écoles primaires furent mises à la charge des provinces et des municipalités, aidées par des subventions du gouvernement; l'enseignement secondaire était représenté par des *institutos*. Mais, par suite des troubles qui éclatèrent en 1868, le développement de l'instruction publique fut entravé. Au rétablissement de la paix, la marche en avant fut reprise, et en 1880 l'organisation était complète. L'instruction primaire fut déclarée générale et obligatoire pour tous, sans distinction de races; il y eut des *institutos* dans les villes de la Havane, Matanzas, Puerto Principe, Santa Clara, Pinar del Rio et Santiago; l'université, après plusieurs remaniements, fut divisée en trois facultés : faculté des lettres et sciences, comprenant l'école des lettres et philosophie, l'école de pédagogie, l'école des sciences, l'école d'ingénieurs, électriciens et architectes, l'école d'agronomie; faculté de médecine, comprenant l'école de médecine, l'école de pharmacie, l'école de chirurgie dentaire; faculté de droit, comprenant l'école de droit civil, l'école de droit public et l'école de notariat.

Depuis 1898, date de l'indépendance de l'île, il n'a pas été fait de changement notable dans l'organisation de l'instruction publique.

Dans l'enseignement primaire, aux matières habituelles du programme quelques branches nouvelles ont été ajoutées à partir de 1905 : les travaux manuels (garçons), les travaux à l'aiguille (filles), les exercices physiques, la musique. En 1907, le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires publiques était de 128 866, dont 86 560 étaient des blancs, et 42 306 des enfants de couleur; sur ce nombre de 128 866, il y avait 69 563 garçons et 59 303 filles; le chiffre de la fréquentation moyenne était de 97 987 élèves, soit 76,07 % du nombre des inscrits. Le personnel enseignant des écoles primaires publiques était ainsi composé :

| | |
|---|---|
| BLANCS : | |
| Hommes | 1246 |
| Femmes | 2297 |
| | 3543 |
| DE COULEUR : | |
| Hommes | 55 |
| Femmes | 176 |
| Total | 3774 |

Dans les écoles primaires privées, le nombre des élèves inscrits était de 13 046, dont 10 590 étaient des blancs, et 2456 des enfants de couleur; sur ce nombre, il y avait 6486 garçons et 6560 filles; le chiffre de la fréquentation moyenne était de 11 097 élèves, soit 85,06 du nombre des inscrits.

La surveillance des écoles est confiée à un corps d'inspecteurs.

On s'occupe sérieusement — dit un rapport officiel rédigé pendant l'occupation américaine — de la pré-

paration professionnelle des maîtres, et un plan détaillé pour les *high schools* a été adopté par le comité des surintendants.

Il existe un institut secondaire au chef-lieu de chacune des six provinces; ces établissements préparent leurs élèves au grade de bachelier. Les traitements des professeurs ont été augmentés par une loi du 11 juillet 1906. L'Etat a contribué aux dépenses des six instituts, dans l'année scolaire 1906-1007, pour une somme de 268 860 dollars.

L'université nationale a vu aussi les traitements de ses professeurs augmentés par la loi du 11 juillet 1906; de nouveaux bâtiments ont été construits. Les dépenses de l'Etat pour l'enseignement supérieur ont été les suivantes en 1906-1907 : université, 357 358 dollars; Ecole des arts et métiers, 41 000 dollars; Ecole des beaux-arts, 17 060 dollars; Bibliothèque nationale, 11 660 dollars.

**CUISINE** (Enseignement de la). — La cuisine n'est pas une science particulière ni exclusivement un art; elle est une théorie orientée vers la pratique, théorie qui trouve ses principes et ses lois dans l'étude des sciences physiques et naturelles, mais qui est tributaire surtout de la chimie alimentaire et de l'hygiène. Ce caractère explique que, dans tous les établissements d'enseignement public, la cuisine soit intimement liée à un enseignement de l'hygiène, de l'économie domestique et ménagère; elle en est la démonstration pratique, l'expérience réalisée par des manipulations sérieuses.

Mais l'enseignement de la cuisine a un objet propre : l'emploi et le maniement intelligent et adroit des ustensiles et des produits; le discernement, par la vue et par l'aspect, de la qualité et de la valeur des denrées; la variété dans la préparation d'une même matière alimentaire, la sûreté de goût, et la présentation agréable des mets préparés. Aussi, les élèves sont-elles chargées de la préparation et de la cuisson des plats, d'après les indications données. Elles vont au marché sous la conduite du professeur; elles apprécient les poids placés sur la balance, supputent le prix, paient et comptent la monnaie. Elles dressent les mets, le couvert, etc., etc. Toutes les opérations sont basées sur l'emploi judicieux des ressources d'un ménage modeste. Les dépenses sont calculées par repas, par plat, par convive, et sont consignées sur un carnet qui, accompagné des recettes, reste la propriété des élèves.

L'enseignement de la cuisine est officiellement donné dans les écoles normales, les écoles professionnelles, les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires d'enseignement général, et, à Paris, dans les cours complémentaires manuels et ménagers.

Depuis le décret du 4 août 1905, qui a modifié profondément le caractère de l'enseignement dans la troisième année des écoles normales, chaque élève-maîtresse prépare vingt repas au minimum pendant trois périodes d'une semaine. Chaque repas se compose d'un potage, viande, légumes, entremets ou compotes. Deux élèves-maîtresses sont employées à la fois à la cuisine; elles préparent le repas de six personnes, non d'après le menu de l'école, mais selon les ressources alimentaires qu'une institutrice peut se procurer à la ville ou à la campagne. La plus grande initiative est laissée pour la préparation des mets, mais l'économe établit avec les élèves-maîtresses des menus rationnels conformes à l'hygiène et à l'économie.

A Paris, l'enseignement de la cuisine a été organisé dans les écoles professionnelles, les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires, et dans ces institutions spéciales déjà mentionnées, les cours complémentaires manuels et ménagers.

Sur les huit écoles professionnelles parisiennes, cinq sont dotées de cours de cuisine (le local des trois autres n'ayant pas permis l'installation nécessaire). Dans ces écoles, les élèves suivent les cours ménagers (cuisine et repassage) pendant les deux premières années d'apprentissage et par roulement de huit à dix élèves par semaine; quinze cents élèves environ y prennent part chaque année.

Sur les trente et un cours de cette nature qui existent à Paris, vingt-six ont un cours de cuisine, avec un effectif de neuf cents élèves environ. Le cours fonctionne pendant huit mois de l'année, et chaque élève y prend part à seize leçons d'une matinée entière.

L'organisation des cours de cuisine est à peu près la même dans les écoles primaires supérieures que dans les cours ci-dessus.

Les cours complémentaires manuels et ménagers, créés en 1899, sont au nombre de quinze, dont douze ont deux divisions avec quatre leçons de cuisine par semaine; les autres n'ont que deux leçons dans le même temps. Huit cents élèves de douze à quinze ans les fréquentent par roulement de huit à dix élèves, suivant le local; elles ont chacune seize à dix-huit leçons d'une matinée entière.

Le programme des exercices pratiques de cuisine s'exprime par le choix des menus. Ils sont combinés par le professeur de telle sorte que chaque groupe d'élèves fait toutes les préparations élémentaires et essentielles de cuisine : différents modes de cuisson des viandes, des légumes, potages types, sauces et assaisonnements, utilisation des restes, préparation d'entremets, de fruits frais ou séchés, etc., etc.

L'enseignement de la cuisine est donné dans les écoles de Paris par des professeurs spéciaux. Ces professeurs, choisis au début par l'administration d'après leurs capacités supposées, sont maintenant (depuis 1905) formés au *Cours normal d'enseignement ménager de la rue des Minimes*, et doivent être pourvus du *diplôme municipal d'enseignement ménager*.

L'enseignement de la cuisine, qui n'est qu'une partie de l'enseignement ménager, offre, comme on le voit, dans les écoles publiques de la Ville de Paris, un tout solidement organisé et dirigé. — Voir *Ménager* (*Enseignement*).

A côte de l'enseignement officiel, partout se sont ouverts des cours de cuisine : la Ligue de l'enseignement en a créé pour les jeunes enfants des mères ouvrières de fabrique; les Sociétés philotechnique et polytechnique en ont ouvert pour les adultes; les patronages laïques et confessionnels en ont annexé à leurs œuvres; les œuvres sociales ont des cours de cuisine populaire, etc. Ce mouvement de l'opinion en faveur des cours de cuisine et de l'enseignement ménager indique assez qu'ils sont actuellement considérés comme une des nécessités de l'éducation individuelle, familiale et sociale.

**CULTE** (Exercice du). — Voir *Exercice du culte*.

**CULTES** (Services des). — Les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes sont interdits aux instituteurs et institutrices (Loi du 30 octobre 1886, art. 25).

**CUMONT.** — Arthur Decumont ou de Cumont, né à Angers en 1818, fut élu en 1871 à l'Assemblée nationale par le département de Maine-et-Loire. Le 22 mai 1874, il succéda à M. de Fourtou comme ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts. « Le passage au pouvoir de M. de Cumont fut marqué par de piquants incidents extra-parlementaires. Les adversaires du ministre répétaient à l'envi que le nouveau grand-maître de l'Université n'était pas bachelier, et s'amusaient de certaines méprises que lui prêtait la chronique. On lui reprocha, notamment, un discours au Conseil supérieur où il aurait parlé de la « Faculté de l'Académie de médecine », et certaine visite au Collège de France où il aurait demandé à voir les dortoirs de l'établissement.... A l'Assemblée, M. de Cumont prit peu de part aux discussions, même à celle du projet de loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, qui eut lieu sous son ministère. Il n'y intervint qu'une seule fois, et les journaux hostiles se plurent à relever dans la réponse qu'il fit à M. Laboulaye les phrases suivantes : « Une chose niée ne cesse pas » pour cela d'être vraie. » — « Je suis libéral, mais » j'aime passionnément l'autorité. » — « Je ne veux » pas de la liberté du fleuve qui franchit ses rives et » ravage tout sur son passage. » (*Dictionnaire des Parlementaires français*.) C'est M. de Cumont qui mit M^me^ Pape-Carpantier en congé d'inactivité et la remplaça par M^lle^ Marie Dosquet (1^er^ octobre 1874). Le

vicomte de Cumont sortit du ministère le 10 mars 1875. Nous ignorons la date de sa mort.

**CURIOSITÉ.** — « La curiosité, dit Fénelon, est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction; ne manquez pas d'en profiter. » Et Mme de Lambert donne le même conseil à sa fille : « N'éteignez point en vous le sentiment de la curiosité; il faut seulement le conduire et lui donner un bon objet. La curiosité est une connaissance commencée qui vous fait aller plus loin et plus vite dans le chemin de la vérité. Il ne faut pas l'arrêter par l'oisiveté et la mollesse. »

Comme l'indiquent bien ces deux citations, la curiosité n'est pas une faculté particulière de l'esprit: c'est un état d'excitation qui peut durer plus ou moins longtemps, mais qui cesse quand cette espèce d'appétit intellectuel a été assouvi. Seulement, il est juste d'ajouter qu'il renaît d'autant plus aisément et d'autant plus souvent que l'habitude l'a en quelque sorte aiguisé et qu'il a donné lieu à des satisfactions réitérées. Et si l'on a raison de dire que la curiosité est le premier instinct qui produit l'instruction, Mme de Staël a pu sans paradoxe renverser les termes et dire dans un autre sens, d'accord avec Jean-Jacques : « C'est l'instruction qui fait naître la curiosité. On est curieux à proportion qu'on est instruit. »

La curiosité est-elle une bonne ou une mauvaise qualité? Ni l'une ni l'autre : c'est un besoin naturel à l'esprit, par conséquent normal et sain en soi, mais susceptible comme tous les autres d'être étouffé ou surexcité, bien ou mal dirigé, de devenir par conséquent très utile ou très nuisible au développement de l'intelligence. Dans l'enfant, dans le petit enfant surtout, la curiosité est comme le premier indice de l'intelligence : tout lui est nouveau, tout sollicite non seulement son attention, mais ses réflexions; il cherche, il interroge, il scrute naïvement, mais sans le moindre effort, parce qu'il n'insiste jamais sur les objets, parce qu'il les quitte aussi aisément qu'il les prend, parce qu'il a oublié sa propre question avant que vous ayez fini de lui répondre. Telle est la curiosité enfantine, légère, impatiente, ailée, toujours en éveil, mais toujours se jouant des choses qu'elle effleure : et cependant, cet instrument d'étude, si frêle, si mobile, si capricieux, si incapable de suite, de profondeur et de fixité, c'est le grand ressort de l'intelligence pendant toute cette première période de la vie : « Les années de la complète maturité, dit un philosophe, n'égalent point en féconde curiosité les premiers mois où s'éveille la conscience de l'enfant ».

Dans les années qui suivent, et ce sont celles qui constituent la période pédagogique proprement dite, la curiosité, il en faut convenir, semble le plus souvent s'émousser à mesure que l'enfant subit l'influence de la discipline et de l'étude réglée. Que de fois ne s'est-on pas lamenté de cet effet singulier et contre nature que semble produire l'école! Avec quelle amertume n'a-t-on pas comparé ce qu'étaient les enfants avant l'entrée en classe, leur regard éveillé, leur vivacité d'esprit, leur facilité de parole, leur netteté de bon sens naturel, leur avide et charmante curiosité à propos de tout, et ce qu'ils sont devenus sous le régime scolaire, mornes, muets, obtus, ennuyés, indifférents à tout, et enfin, pour dire le mot populaire, abrutis par une discipline qui semble avoir brisé en eux cet aiguillon délicat de la curiosité spontanée!

Dans certaines natures, peut-être surtout chez les jeunes filles, c'est précisément au moment où s'éteint la curiosité normale et intelligente qu'apparaît, comme une déviation de l'instinct primitif, ce travers qu'on nomme la curiosité indiscrète, frivole, niaise, gênante et souvent dangereuse. C'est comme l'aliment creux et malsain d'un esprit qui n'en peut plus supporter d'autre. Quand ni l'objet de leurs études, ni le cours de leurs propres réflexions ne parvient plus à occuper utilement ces jeunes têtes, elles se prennent à mille futilités, portent tout leur intérêt sur des riens, ne tiennent plus à savoir que ce qu'on leur cache et parce qu'on le cache; enfin, ne dépensant jamais leur intelligence en efforts sérieux, elles ont du temps, de l'attention et de la curiosité à perdre en inutilités de toute sorte.

Cette disparition graduelle de la saine et large curiosité, remplacée quelquefois par la mauvaise, tient-elle à la nature même des enfants? Est-elle une transformation inévitable, une phase à traverser, une sorte d'âge ingrat fatalement marqué par une loi de la constitution physiologique ou psychologique? Nous n'oserions pas répondre d'une façon générale. Peut-être certaines natures sont-elles assez heureusement douées et placées dans des circonstances assez exceptionnellement favorables pour ne pas connaître cette sorte de crise, pour se développer d'un mouvement continu et régulier.

Mais qu'importe? Ce ne sera pas le sort de l'immense majorité des enfants. C'est une utopie de rêver pour eux, c'est une injustice d'exiger de l'école, un régime tel que la curiosité y soit toujours le stimulant de l'étude, que l'enfant y arrive, y reste et en sorte ardent à l'étude, passionné pour le savoir, épris d'instruction. Emile a toutes ces qualités et bien d'autres, mais Emile n'a jamais existé; et quand même il serait vrai qu'un homme de génie, consacrant sa vie à élever un enfant digne de lui, pourrait atteindre ce résultat et réaliser ce plan d'éducation idéale, qui prétendra jamais en conclure qu'il soit applicable à l'éducation en commun? Par cela même que plusieurs enfants sont réunis, travaillent ensemble à heures réglées, reçoivent des leçons collectives; qu'en outre, ils ont à parcourir en un temps donné un cycle d'études fixé d'avance et qui est assez vaste pour que chaque enseignement ait, en quelque sorte, son temps strictement mesuré; l'école, même excellente, ne pourra jamais laisser à chaque enfant cette spontanéité, cette liberté d'allures, cette fraîcheur d'impressions, ces élans de curiosité qui font le charme des premières années et le doux orgueil des mères. Attendre que le désir de savoir les pousse à demander l'instruction, faire naître artificiellement ce désir et l'entretenir à force d'habiles manœuvres, amener l'élève à découvrir en quelque sorte chaque science, ce sont là des conseils qu'on peut toujours donner aux maîtres : il n'y a nul danger qu'ils en abusent, et il n'est pas mauvais de leur faire entrevoir cet idéal. Mais ce serait ne rien entendre aux nécessités pratiques de l'enseignement collectif, que de prétendre le fonder sérieusement sur des procédés de cette nature. Dans l'école, la curiosité ne peut être le moyen essentiel d'éducation, elle n'est que l'attrait et l'appât accessoire. Ce n'est pas un feu qui se puisse alimenter sans cesse; ce sont çà et là de vives et brillantes étincelles qui viennent égayer l'esprit et couper la monotonie du travail.

Que doit-on donc et que peut-on attendre de l'école en ce qui concerne le parti à tirer de l'instinct de curiosité? Si l'enseignement par la curiosité est une utopie, l'enseignement sans la curiosité est une routine encore plus dangereuse. Le maître qui omet un moyen d'éducation si naturel et si puissant fait un double tort à ses élèves : on peut lui demander compte non seulement de ce qu'il ne leur a pas appris, mais de tout ce qu'il les a empêchés d'apprendre en les dégoûtant de l'étude.

Il est malheureusement beaucoup plus facile qu'on ne le croit de commettre, presque sans le savoir, cette faute si grave et de causer cet irréparable préjudice aux enfants qu'on est chargé d'instruire. Un écrivain très sagace et qui avait mûrement réfléchi à cette délicate question l'a résumée d'une façon si juste, à notre gré, que nous lui empruntons sa conclusion pour en faire la nôtre : « La manière dont on instruit l'enfant, dit M. P. Lacombe, a nécessairement cet inconvénient de prévenir la curiosité, de l'empêcher de naître ou au moins d'arrêter ses mouvements sur-le-champ. En effet que fait-on? On prend l'enfant, on l'assied sur un banc et on lui enseigne couramment quantité de choses dont il n'a jamais aperçu l'existence, qu'il ne soupçonnait pas, que par conséquent il n'a pu désirer connaître : on éteint sa curiosité, avant qu'elle ait pu s'éveiller. Quant aux choses dont il a pu entrevoir quelque trait, qui l'ont peut-être intrigué, on les lui expose d'un coup, et pleinement, et même avec plus de détail

qu'il n'en demandait. On accable sa curiosité à peine née. On lui enseigne tant de choses par force, qu'il n'a plus nulle envie de rien savoir. »

Ne pourrait-on pas se départir un peu et le plus souvent possible de la rigueur de cet ordre didactique, y jeter quelque imprévu, y laisser éclater quelques surprises, donner quelque appât à l'imagination? L'auteur le croit, et voici ce qu'il conseille :

« Loin d'exposer d'un coup une longue suite de vérités, il faut ne découvrir chaque vérité à l'enfant que par portions successives; la couper, pour ainsi dire, en autant de tableaux qu'elle comporte de divisions réelles. Cela répond du reste à ce que l'humanité a éprouvé; il est peu de vérités qui n'aient été découvertes graduellement. Cela fait passer l'enfant en quelques heures par le même chemin que l'humanité a parcouru en quelques siècles.

« Il faut ensuite, notez bien ce point, arrêter l'enfant à chaque degré; à chaque degré essayer s'il n'ira pas seul, s'il ne montera pas seul : ne le porter qu'à la dernière extrémité pour lui faire franchir le degré suivant; puis le déposer de nouveau, pour tenter ses forces encore une fois, et toujours de même. L'effet de ce système est d'exciter à chaque coup la curiosité de l'enfant, de la renouveler sans cesse, de la satisfaire tout juste, de solliciter son intelligence, son imagination en même temps que sa mémoire, et partant de le délasser du travail ennuyeux de retenir. Il a encore cet avantage considérable de montrer à l'enfant comment on cherche, comment on trouve, de le faire assister au spectacle de l'invention, ce qui est un des moyens de le rendre inventif lui-même.

« Il en est de la vérité comme de tout autre objet désiré par l'esprit humain : la possession en cause moins de plaisir que la poursuite, et, sans la poursuite préalable, elle ne cause pas du tout de plaisir. En toutes choses l'agréable n'est pas l'arrivée, c'est le voyage. La curiosité en somme est le sentiment agréable de la poursuite. »

**CUVIER** (Frédéric). — Moins connu que son frère aîné Georges, l'illustre auteur du *Règne animal*, Frédéric Cuvier (1773-1838) n'en occupe pas moins une place honorable parmi les naturalistes français. Il se rendit de bonne heure à Paris, étudia l'histoire naturelle, publia avec Geoffroy Saint-Hilaire l'*Histoire naturelle des mammifères* (1819-1828), et devint directeur de la ménagerie du roi.

Il remplit en outre durant nombre d'années, sous l'Empire et sous la Restauration, les fonctions d'inspecteur de l'académie de Paris, et c'est en cette qualité qu'il a publié dans les derniers mois de 1815 un *Projet d'organisation pour les écoles primaires*, Paris, Delaunay, brochure in-8 de 92 pages. Cet écrit de Frédéric Cuvier est peut-être le travail le plus remarquable qui ait paru en France sur l'instruction primaire, depuis le projet de Chaptal en l'an IX (Voir *Consulat*) jusqu'à la loi de 1833. Comme il est assez peu connu, nous croyons utile d'en donner une analyse complète, accompagnée de quelques citations.

Dans un *Discours préliminaire*, l'auteur raconte que ce petit ouvrage est « le résultat des recherches et des méditations d'un comité qui se réunissait en 1811, pour présenter des vues sur une nouvelle organisation de nos écoles primaires ». Ce comité était composé d'un conseiller de l'Université, Roman, et des inspecteurs de l'académie de Paris, Chambry, Frayssinous, Ruphy et F. Cuvier. Les réunions furent interrompues avant la rédaction du projet définitif. Cuvier l'acheva seul.

« On a tant de fois proposé inutilement de former les hommes par l'éducation, dit-il, que j'ose à peine renouveler aujourd'hui cette proposition. Cependant, lorsque nous nous examinons attentivement, nous voyons que nous ne sommes que ce que les circonstances nous font être, que ce que l'on veut que nous soyons.

« ... Si c'est dans l'enfance et dans la jeunesse que les habitudes se contractent le plus facilement, que ne devons-nous pas espérer d'une éducation constamment dirigée vers le bien? Elle serait en harmonie avec nos institutions politiques, et les affermirait tant que ces institutions auraient le bien public pour objet; dans le cas contraire, elle s'opposerait à leur influence, et diminuerait ainsi les maux qui pourraient en naître.

« Je sais que ces idées sont peu conformes à celles qu'on semble vouloir assez généralement adopter aujourd'hui; qu'elles tendent peu à favoriser ce développement libre et naturel du caractère auquel on paraît mettre un si grand prix, et qu'on présente comme le but principal d'une bonne éducation. J'avoue que je n'ai jamais pu comprendre quel avantage il pourrait y avoir pour la société et pour les individus à laisser ce libre développement aux penchants avec lesquels nous naissons; à moins qu'on n'ait conservé l'idée fausse que nous venons au monde avec le germe de toutes les passions qui portent au bien, et que l'éducation seule nous donne les passions contraires. L'expérience ne nous prouve-t-elle pas que nos enfants naissent avec une variété presque infinie de bonnes et de mauvaises dispositions? et ne devons-nous pas dans leur éducation nous proposer l'affermissement des unes et la répression des autres? »

F. Cuvier combat ceux qui redoutent l'instruction et qui « ne voient le bien que dans l'ignorance ». « Non, dit-il, le bien n'est que dans la vérité; mais peu d'hommes sont capables de la chercher et de la découvrir, peu doivent la démontrer et beaucoup doivent la croire, peu doivent la trouver dans leur esprit et beaucoup dans leur conscience. On ne saurait donc trop le répéter, surtout relativement aux hommes du peuple : il faut que chacun ait l'instruction de son état, et cette instruction ne consiste pas dans le nombre, mais dans la clarté des idées que l'on possède et dans les sentiments qui nous dirigent : or, le peuple ne saurait avoir qu'un fort petit nombre d'idées claires; on peut au contraire lui imposer tous les sentiments. » Toutefois, ajoute-t-il, il ne faut pas trop vouloir restreindre le domaine des connaissances à enseigner au peuple : « L'empire que la conscience peut exercer sur nous a ses bornes; et vouloir étendre sa puissance au delà de certaines limites, vouloir pour toujours renfermer l'intelligence dans le même cercle, c'est exercer une véritable mutilation, c'est imiter ces insensés qui s'imaginent suivre les préceptes de l'Ecriture, en punissant leur corps des égarements de leur cœur. L'activité de l'esprit est essentielle à l'homme; elle veut être occupée, nourrie, et c'est vainement qu'on s'efforcerait de la contraindre, surtout depuis l'établissement de l'imprimerie.... Que pourrait-on d'ailleurs craindre des vérités? Jamais elles ne peuvent se trouver opposées l'une à l'autre : au contraire elles se soutiennent et se fortifient mutuellement; les erreurs seules s'entre-détruisent.... C'est donc moins en restreignant qu'en dirigeant l'instruction qu'on peut en faire l'instrument du bien public. »

Frédéric Cuvier résume très bien en ces quelques lignes le plan de son livre : « Le but de cet ouvrage est d'exposer les moyens d'organiser l'instruction primaire dans la capitale, à l'aide de ce qui existe déjà; de former des écoles, et d'instruire des maîtres sans le secours inadmissible des écoles normales; de mettre en usage des méthodes d'enseignement fondées sur la nature de l'enfance; d'assujettir ces établissements à une discipline raisonnable; d'assurer le sort des instituteurs et d'indiquer les diverses modifications que cette instruction devrait recevoir pour être applicable dans les campagnes. »

L'ouvrage est divisé en quatre chapitres, qui traitent : le premier, *des écoles primaires et des instituteurs*; le second, *des méthodes*; le troisième, *de la discipline*; et le quatrième, *des écoles de village*. Les chapitres sont à leur tour subdivisés en paragraphes.

Voici, dans ces diverses divisions, les points qui nous ont paru mériter surtout l'attention :

*Chapitre Ier*. — L'auteur constate la triste situation de l'instruction primaire, due, comme il le donne à entendre, au peu d'intérêt que le gouvernement impérial prenait à l'éducation populaire. « Les écoles primaires, abandonnées parmi nous, jusqu'à ce jour, aux spéculations des particuliers, ont été multipliées

à un tel point, qu'elles sont arrivées, dans Paris, au dernier degré d'appauvrissement. » Paris comptait alors environ 400 écoles primaires (les écoles de charité non comprises), fréquentées, d'après un relevé exact, par 14 000 élèves (soit une moyenne de 35 élèves par école, nombre insuffisant ponr permettre à l'instituteur de vivre convenablement de la rétribution scolaire). Ces écoles étaient de deux espèces : celles du jour, réunissant les enfants de quatre à quinze ans, et celles du soir, pour les élèves de plus de quinze ans. Les écoles se divisaient en outre, relativement à la position sociale des familles dont les enfants reçoivent l'instruction, en trois catégories bien distinctes : les écoles de charité, destinées aux véritables pauvres; celles que fréquentaient les enfants de la classe immédiatement au-dessus de la classe pauvre; enfin celles qui étaient fréquentées par les enfants de la classe aisée.

Par un préjugé que partageaient la plupart de ses contemporains, Cuvier veut maintenir cette distinction en classes sociales : « Il y aurait peu d'avantages et beaucoup d'inconvénients à réunir dans la même école des enfants aussi différents que le sont, par leurs goûts et leur langage, ceux du petit marchand et de l'artisan aisé, et ceux du journalier et de l'artisan pauvre. »

Il propose de réduire de moitié le nombre des écoles existantes. Laissant de côté les écoles de charité, il veut répartir les 14 000 enfants qui vont aux écoles primaires entre 200 écoles environ : 100 écoles de premier ordre seraient chargées des enfants aisés, et 100 écoles du deuxième ordre des enfants pauvres; dans chaque ordre, 50 classes (classe est ici synonyme d'école) recevraient les enfants de quatre à huit ans, et 50 ceux de huit à quinze; il y aurait de plus des cours du soir pour les garçons ouvriers qui ont encore besoin du secours d'un instituteur.

Dans une note fort intéressante, l'auteur parle avec éloges du système d'enseignement mutuel, qu'il a vu fonctionner en Angleterre; mais il ne croit pas que le système de Lancaster soit applicable à Paris, à cause des grandes distances à faire parcourir aux petits enfants « au milieu de nos rues boueuses et toujours remplies de voitures. A Londres, *les trottoirs garantissent les enfants de tout accident* » (Paris n'avait pas de trottoirs en 1815). En outre, « jamais on ne se persuadera parmi nous, à moins d'une longue expérience, que 500 écoliers réunis dans une même école, et dirigés par des enfants, puissent être aussi bien soignés et aussi bien instruits que 20 ou 30 conduits par un homme fait ».

Pour améliorer l'installation scolaire, qu'il juge très défectueuse, Cuvier propose de confier la construction des écoles à une société d'actionnaires, à laquelle l'Université garantirait le paiement du loyer par l'instituteur. Ce loyer serait de 300 à 400 francs, le devis d'une école construite sur le plan de la commission se montant à 6000 ou 8000 francs.

La maison d'école, d'après ce plan, consiste en un bâtiment entre deux petites cours fermées par des murs. Ce bâtiment est divisé dans sa largeur en deux parties égales par une cloison; ce sont les deux classes. Une porte vitrée dans la cloison fait communiquer les deux classes entre elles; une autre porte fait communiquer chaque classe avec une des cours; chacune des cours est réservée à une classe.

La réunion, dans un même local, des deux classes et des deux maîtres rendrait superflu, selon Cuvier, l'établissement d'écoles normales. « En effet, il devient possible, en rapprochant deux classes, de confier les petits enfants à un jeune homme, élève de l'école même, qui, se formant petit à petit, par un travail proportionné à ses forces et sous la surveillance immédiate de celui qui a dirigé son enfance, pourra achever son instruction et devenir un jour lui-même titulaire. » L'adjoint des villes serait astreint à enseigner pendant un certain temps dans une école de campagne, avant de devenir titulaire dans une ville.

Mais il faut, pour que les instituteurs soient en état de former des élèves-maîtres, qu'ils soient eux-mêmes instruits dans les bonnes méthodes. On ne peut songer à donner actuellement cette instruction nouvelle qu'à ceux des villes. Il faut que les instituteurs de campagne « restent ce qu'ils sont aujourd'hui, jusqu'à ce qu'une autre génération les remplace ». Quant à ceux des villes, on les ferait instruire, par les inspecteurs d'académie, dans les méthodes exposées ci-après.

Le salaire des instituteurs consiste uniquement dans la rétribution des élèves. La commission propose de porter cette rétribution, pour Paris, à 7 francs par mois au maximum, pour les enfants les plus âgés dans les écoles de premier ordre (4 francs pour les plus petits), et à 5 francs dans les écoles de deuxième ordre (2 fr. 50 pour les petits). L'instituteur titulaire aurait à payer sur ces recettes le loyer du bâtiment d'école et le traitement de l'adjoint (de 500 à 600 francs pour débuter, avec augmentations successives jusqu'à 800 et 1000 francs).

*Chapitre* II. — « Si l'on songe à tirer parti le plus vite possible du travail des enfants, les meilleures méthodes seront celles à l'aide desquelles on parvient le plus vite à lire, à écrire et à calculer.

« Il n'en sera pas de même si l'on veut, pour un peuple, des bonnes mœurs plutôt que de la richesse. Alors les enfants resteront dans les écoles sous la direction de leurs maîtres, jusqu'à l'âge où il n'y aura plus de dangers pour eux de les quitter. Considérées sous ce rapport, les meilleures méthodes ne seront pas les plus expéditives, mais celles qui contribueront le plus à conduire les enfants au bien, tout en les instruisant. »

Cuvier nous indique le programme d'enseignement établi dans les écoles de Paris. Pour les deux premières catégories d'écoles primaires (les écoles de charité et celles des ouvriers), « l'instruction est à peu près la même : elle consiste dans la lecture, l'écriture et l'arithmétique et dans quelques leçons d'orthographe. Les enfants des artisans aisés (écoles de la 2e catégorie) reçoivent, en outre, des leçons de grammaire et des notions de géographie; on leur fait apprendre aussi quelques traits d'histoire, et ils vont ordinairement en arithmétique jusqu'aux règles de trois inclusivement. »

En ce qui concerne la *lecture*, l'auteur critique l'ancienne méthode d'épellation consistant à dire le nom de chaque lettre. La méthode de Port-Royal, qui fait prononcer les consonnes au moyen de l'*e* muet, a diminué les difficultés de la méthode commune, « mais ne les a pas détruites, puisque l'épellation existe encore ». Cuvier recommande la méthode du Père Bouchot, exposée dans son *ABC royal, ou l'art d'apprendre à lire, dédié aux Enfants de France*, Paris, 1759; elle consiste à faire immédiatement prononcer aux enfants les sons des syllabes. Cette méthode est suivie dans les écoles de Lancaster. La méthode du *Bureau typographique* a des avantages, « et, si je la crois inadmissible aujourd'hui pour nos écoles primaires, je ne crois cependant pas qu'on ne puisse l'y admettre un jour, c'est-à-dire lorsque les enfants et les maîtres auront acquis par l'habitude cet esprit d'ordre et de soin sans lequel ce bureau typographique aurait beaucoup d'inconvénients et peu d'avantages ».

L'auteur ajoute que ce dernier procédé, modifié de manière à se rapprocher de la méthode du Père Bouchot, est en usage dans les établissements de Pestalozzi.

Il se prononce contre l'écriture employée comme moyen d'enseigner la lecture, si ce n'est pour la lecture du manuscrit.

Il recommande l'emploi des tableaux de syllabes, déjà en usage en Hollande, en Suisse, et chez les Frères des écoles chrétiennes.

Quel livre de lecture mettre entre les mains des enfants? « C'est une lacune que dans l'état actuel de la société il est impossible de remplir, et cette difficulté insurmontable fait sentir tout ce qu'a de bien la méthode de M. Pestalozzi pour l'instruction de la première enfance. » Après cette observation, l'auteur finit par recommander, comme livre de lecture, le catéchisme. Toutefois les écoliers plus âgés devraient avoir des livres « semblables pour tous. et choisis conformément à leur âge et aux idées qui devront être gravées dans leur mémoire; mais, excepté ceux de reli-

gion, ces livres n'existent point, c'est un travail qui reste à faire ».

A l'égard de l'*écriture*, « nous pensons, dit F. Cuvier, que la méthode qui doit être préférée pour les écoles du peuple, telles qu'elles existent aujourd'hui, est celle où les enfants copient des exemples à la vue, en suivant pour la direction de leur plume les préceptes qui leur sont donnés de vive voix par les maîtres ».

Pour les commençants, l'auteur recommande de faire tracer les lettres avec le doigt sur du sable, et avec du talc sur l'ardoise, comme cela se pratique en Angleterre.

« Une des plus utiles améliorations que M. Pestalozzi ait apportées dans l'instruction, c'est l'usage de faire tracer aux élèves des figures géométriques et de rapporter ces figures à une échelle commune. La sensation nette de la figure des corps et de leur dimension peut offrir dans l'usage habituel de la vie les plus heureuses ressources; elle est la base d'une foule de nos arts mécaniques, comme elle est le principe du dessin. Aussi je pense que cette pratique doit être introduite dans nos écoles, dès que nous aurons des maîtres capables de l'enseigner. »

Pour l'*arithmétique*, Cuvier s'élève contre la routine vicieuse qui existe dans son enseignement et qu'il faut abandonner. Il prône « la méthode d'instruction intuitive du rapport des nombres, de M. Pestalozzi. Cette méthode, qui est assez connue pour que je n'aie pas besoin d'en parler davantage, devra être introduite dès qu'on en aura les moyens dans nos écoles primaires.»

« Les leçons de lecture et d'écriture deviendront des leçons d'orthographe.... Cet usage est suivi dans les établissements de M. Pestalozzi, dans les nouvelles écoles d'Angleterre, dans celles de Hollande et dans plusieurs des nôtres. Il consiste à faire composer et décomposer les mots.

« L'enseignement de la grammaire fera le sujet de leçons spéciales, et conduira l'élève jusqu'aux rapports des diverses parties de la phrase, et par conséquent jusqu'aux dernières règles de l'orthographe.

« Quant à la géographie et à l'histoire, l'élève trouvera ce qu'il devra savoir dans les livres destinés aux exercices de lecture, et dans des cartes géographiques et des figures auxquelles le maître aura soin de rapporter les différents sujets de ces exercices. »

F. Cuvier parle avec éloge de la méthode employée par les Frères pour commander à leurs élèves : les signes du commandement remplaçant la parole. « L'utilité de cette méthode se montre bien évidemment dans nos écoles de Frères, je dirai même qu'elle fait presque tout le mérite de leur enseignement, car ils sont peu instruits; ils ne diffèrent point par leur caractère du reste des hommes, et les méthodes suivant lesquelles ils enseignent la lecture, l'écriture et le calcul pourraient être meilleures; mais le silence le plus profond règne autour d'eux, rien ne peut troubler l'attention de l'élève, qui, tout entier à sa leçon, en profite tôt ou tard. »

Ces signes muets, ajoute l'auteur, sont établis aussi dans les écoles de Lancaster.

Cuvier examine une objection faite au système pédagogique de Pestalozzi : « On a craint que ses méthodes ne fussent contraires au développement des esprits supérieurs, qu'elles n'étouffassent le génie en l'asservissant ». Il répond : « M. Pestalozzi s'est proposé de réduire nos connaissances à leurs éléments pour nous conduire des idées les plus simples aux idées les plus complexes; car l'éducation intuitive n'est qu'un cas particulier de l'application de ce principe ». Il faudra toujours partir des idées simples pour arriver aux idées complexes; le résultat des méthodes pestalozziennes n'est donc pas d'asservir l'esprit, mais de l'éclairer, en lui présentant avec ordre les faits qu'il a besoin de connaître pour comprendre les vérités générales.

Pour instruire les instituteurs dans les méthodes d'enseignement, il ne reste à faire connaître aux bons maîtres — les seuls sur lesquels on puisse agir pour commencer — que « l'instruction intuitive du rapport des formes et des dimensions, et celle du rapport des nombres ». Il faudrait à cet effet composer exprès un ouvrage sur ce sujet, et les inspecteurs d'académie n'auraient plus ensuite qu'à éclaircir, dans leurs tournées, les points sur lesquels il serait resté quelque obscurité dans l'esprit des instituteurs.

*Chapitre III*. — L'auteur traite d'abord de l'*administration générale des écoles primaires*. Il demande que les instituteurs soient nommés par les recteurs, sur la proposition du maire et du curé. Mais entre l'autorité locale et le recteur, il serait désirable d'instituer une autorité intermédiaire : Cuvier propose à cet effet la création de conseils d'arrondissement, composés du sous-préfet, d'un ecclésiastique, et du procureur du roi. A Paris, les attributions du conseil d'arrondissement seraient exercées par le maire de l'arrondissement et le curé, assistés d'un ou de plusieurs membres du bureau de bienfaisance. — L'ordonnance du 29 février 1816, établissant les comités cantonaux (Voir *Royer-Collard*), devait donner satisfaction sous une autre forme au vœu émis par Frédéric Cuvier.

Pour la durée des classes, il propose une règle uniforme : « En été, les écoles seraient ouvertes, le matin, de 8 heures à midi, et l'après-midi de 1 heure à 5. En hiver, elles s'ouvriraient à 9 heures et se fermeraient à 4. Mais, comme des leçons de quatre heures seraient fatigantes pour les enfants et pour les maîtres, on accorderait une demi-heure ou une heure de repos au milieu de chaque classe.

« Voici à peu près, ajoute-t-il, l'ordre qui est suivi pour la distribution des leçons dans les écoles les mieux tenues; il pourrait faire la règle des écoles de Paris, sauf la modification qu'y exigerait l'enseignement des écoles de deuxième ordre et que pourrait y apporter l'enseignement des rapports des nombres, des formes et des dimensions, et même l'enseignement du chant, si l'on jugeait à propos de l'introduire dans nos écoles primaires :

PREMIÈRE CLASSE. — *Enfants de* 8 *à* 15 *ans*.

De 8 h. à 9. — Prières, lectures chrétiennes.
De 9 à 10. — Ecriture.
De 10 1/2 à 12. — Exercices de grammaire.
De 1 à 2. — Lectures de géographie et d'histoire (alternativement).
De 2 à 3. — Dictées.
De 3 1/2 à 5. — Arithmétique. Prière.
(Le samedi, deux heures d'instruction religieuse, de 8 h. à 9 h. et de 1 h. à 2 h.)

SECONDE CLASSE. — *Enfants de* 4 *à* 8 *ans*.

De 8 h. à 9 h. — Prières, lecture du syllabaire.
De 9 à 10. — Ecriture.
De 10 1/2 à 11 1/2. — Exercices de numération.
De 11 1/2 à 12. — Lectures faites par le maître.
De 1 à 3. — Lecture du syllabaire.
De 2 à 3. — Ecriture.
De 3 1/2 à 4 1/2. — Commencement de grammaire aux plus anciens.
De 4 1/2 à 5. — Lectures faites par le maître, prières.
(Le samedi, une heure et demie d'enseignement religieux, de 3 h. 1/2 à 5 h.) »

Les paragraphes suivants traitent *de l'ordre et de la propreté des classes; des notes à prendre sur la conduite et les progrès des élèves* (registre à tenir par l'instituteur; places distribuées à la fin de la semaine); *des punitions que les maîtres pourront infliger aux élèves* (l'usage des châtiments corporels, selon Cuvier, ne doit être qu'entre les mains des parents : « Jamais un maître ne frappera ses élèves; un père seul peut frapper sans avilir »); *des peines à infliger aux instituteurs* (remontrances par les supérieurs, et destitution); *des prix à accorder aux élèves* (« quand l'émulation ne sera plus nécessaire, on pourra l'abandonner; aujourd'hui il faut la conserver »), et *des récompenses des maîtres* : « Un des grands motifs d'émulation pour les instituteurs est la faculté de passer des écoles de second ordre dans les écoles de premier; et, dans chaque ordre d'écoles, on pourrait donner aux instituteurs les plus zélés et les plus sages une sorte de prééminence sur les autres. L'intérêt et l'honneur se réuniraient ainsi pour engager nos instituteurs à remplir leurs devoirs. »

Le chapitre se termine par le projet d'une *caisse de secours* : l'instituteur porterait tous les mois à cette

caisse une somme légère, et l'Etat y verserait le produit des droits de diplôme. L'auteur insiste sur la nécessité d'une semblable institution, dont la participation devrait être rendue obligatoire : les instituteurs doivent être *forcés* à se réserver des secours pour la vieillesse ou pour le malheur.

*Chapitre IV.* — Passant ensuite aux écoles de villages, Cuvier s'exprime ainsi : « Les écoles primaires de villages ne sont pas dans une situation moins misérable que celles de la capitale, quoique cette situation soit le résultat d'une autre cause : les instituteurs sont ignorants, et beaucoup se conduisent mal; mais un homme de bien ne trouverait pas de quoi vivre dans ces écoles. A la vérité, ce n'est pas la concurrence qui leur est nuisible; c'est l'insouciance des parents pour l'éducation de leurs enfants. »

D'après des notes prises dans les écoles d'environ 600 communes, dit l'auteur, les garçons de 4 à 15 ans sont à la population comme 1 est à 10; donc, dans une commune de 1000 âmes, il y a 100 garçons de cet âge : mais, sur ce nombre, 50 seulement fréquentent l'école en hiver, et 15 ou 20 en été.

Le local de l'école est quelquefois fourni par les communes, quelquefois non; mais toujours il est étroit, obscur et malsain.

La rétribution varie de 50 c. à 1 fr. 50 ou 2 fr. par mois. Aussi l'instituteur exerce-t-il généralement un emploi accessoire; « on assure même que, dans plusieurs communes, les instituteurs font le métier de berger ». En outre « l'instituteur, dépendant, pour son existence, du curé et du maire, est presque toujours la victime innocente des discussions qui s'élèvent trop souvent entre ces deux personnes ». Les conseils d'arrondissement proposés par Cuvier, en interposant leur autorité dans les conflits de ce genre, pourraient dans bien des circonstances, dit-il, sauvegarder l'indépendance et la dignité de l'instituteur.

Cuvier voudrait que l'on fixât dans chaque commune la rétribution scolaire, en prenant pour base la somme nécessaire au traitement d'un instituteur pour le faire vivre dans l'aisance. Cette somme devrait correspondre avec le traitement des instituteurs-adjoints des écoles de villes, qui doivent passer dans les écoles de villages. Ce serait le conseil municipal qui fixerait le taux de la rétribution scolaire.

L'enseignement des écoles de campagne, consistant dans la lecture, l'écriture et le calcul, peut être assimilé à celui des écoles urbaines de seconde classe. Cuvier désirerait y voir joindre le chant. « On l'enseigne dans les écoles de M. Pestalozzi, d'une manière aussi élémentaire, et par conséquent aussi facile, que tout ce qui s'enseigne dans tous les établissements de cet homme célèbre; il ne serait point très difficile d'introduire sa méthode dans nos écoles de villages. Outre l'avantage de former les enfants à un art agréable, on développerait, par cet exercice salutaire, les forces d'un organe qui est trop souvent le siège des plus graves maladies. »

Telles étaient les vues qu'émettait au début de la seconde Restauration, pour la réforme de l'instruction primaire, un savant doublé d'un administrateur zélé et consciencieux. Nous avons pensé qu'il était intéressant de les faire connaître avec quelque détail.

Le 13 janvier 1821, F. Cuvier soumit à la Commission de l'instruction publique un projet de *règlement général pour les écoles primaires*, que la Commission, après l'avoir discuté dans deux séances, écarta nous ne savons pour quel motif. Nous en donnons quelques extraits, parce qu'ils complètent de façon caractéristique ceux du projet de 1815, en faisant voir quel esprit animait à cette époque les éducateurs officiels du peuple.

Le projet Cuvier du 13 janvier 1821 se compose de cinq chapitres. Le premier, intitulé *Objet et bases de l'instruction primaire*, se compose d'un article unique, ainsi conçu :

« Article premier. — L'instruction et l'éducation primaires ont pour objet essentiel d'inculquer aux enfants, avec les premiers éléments des connaissances humaines, la piété envers Dieu, le respect envers les parents, l'attachement et la fidélité au souverain, l'amour de la patrie, l'obéissance aux lois. »

Le second chapitre, *Des Exercices religieux*, comprend les articles 2 à 8, et règle en détail tout ce qui concerne la façon « d'inculquer la piété envers Dieu ».

Au troisième chapitre, *De l'Enseignement*, on lit ce qui suit :

« Art. 2. — Indépendamment du catéchisme de la paroisse, les élèves suffisamment avancés dans la lecture apprennent tous les jours à l'école une ligne de catéchisme.

« Art. 10. — Le samedi de chaque semaine et les veilles de fêtes conservées, ces mêmes élèves lisent à haute voix ou récitent de mémoire l'évangile du jour suivant.

« Art. 11. — Les progrès des élèves dans l'instruction religieuse sont l'objet d'une attention particulière de la part des instituteurs et des surveillants spéciaux. »

Les articles 12, 13 et 14 parlent de la lecture, du calcul, de l'écriture. L'article 15 est relatif aux modèles d'écriture :

« Art. 15. — Les modèles d'écriture ne doivent contenir que des choses utiles aux enfants, notamment les principes de la religion, les règles de la morale, les faits de l'histoire de France les plus propres à faire aimer la dynastie régnante et à faire connaître les personnages célèbres par leurs vertus, ou enfin les notions élémentaires les plus utiles sur l'histoire naturelle, sur les arts et métiers. »

Les articles 16 et 17 parlent des livres. L'article 18 prescrit la division des élèves en trois classes, la grande, la moyenne et la petite. L'article 19 fixe la durée des classes à six heures par jour, trois heures le matin, trois heures l'après-midi. L'article 20 prévoit un examen mensuel destiné à s'assurer des progrès des élèves.

Le quatrième chapitre (articles 21-42) est consacré à la discipline, le cinquième et dernier (articles 43-45) aux dispositions générales.

**CUVIER** (Georges). — Cet illustre naturaliste appartient aussi à la pédagogie, tant par les fonctions qu'il remplit successivement dans l'enseignement et dans l'administration de l'Université, que par ses écrits relatifs à l'instruction publique.

Né à Montbéliard en 1769, d'une famille protestante, Georges Cuvier fut élevé en Wurtemberg, dans le *Carolinum*, internat fondé par le duc Charles-Eugène; il y fut préparé, dans la section des « Cameralia », à la carrière administrative. Mais son goût l'entraînait vers les sciences naturelles. Venu en France (Montbéliard avait été annexé en 1792), il fut d'abord précepteur en Normandie. S'étant rendu à Paris en pluviôse an III, il fut nommé en prairial an III (mai 1795) professeur d'histoire naturelle à l'école centrale du Panthéon; et, bientôt après, suppléant à la chaire d'anatomie comparée au Muséum, puis membre de l'Institut (frimaire an IV). En 1800, il fut choisi comme successeur de Daubenton au Collège de France. En 1802, nommé l'un des commissaires de l'Institut auprès des inspecteurs généraux de l'instruction publique, il fut chargé, en cette qualité, de l'organisation des lycées de Nice, de Marseille et de Bordeaux. Napoléon, qui tenait en haute estime les capacités administratives de Cuvier, le nomma en 1808 conseiller de l'Université, et le chargea d'importantes missions; c'est ainsi qu'en 1809 Cuvier organisa la Faculté des sciences de Paris; qu'en 1809 et 1810, il se rendit en Italie pour y faire une enquête sur les établissements d'instruction publique des pays italiens réunis à l'Empire; qu'en 1811, il fut chargé d'une mission semblable en Hollande et dans les départements de la Basse-Allemagne; et qu'en 1813, enfin, il fut envoyé à Rome pour réorganiser l'instruction publique dans les anciens Etats de l'Eglise, annexés à la France.

Napoléon, comme jadis Philippe de Macédoine donnant Aristote pour précepteur à Alexandre, avait voulu confier à Georges Cuvier l'éducation du roi de Rome, et lui avait déjà demandé de dresser la liste des livres qui devaient composer la bibliothèque de son élève. Les événements de 1814 empêchèrent la réalisation de ce projet.

La Restauration fit entrer Cuvier au Conseil d'Etat

(1814); et en 1815, l'ordonnance royale du 15 août, qui remplaçait le grand-maître de l'Université par une Commission de l'instruction publique, nomma en même temps Cuvier l'un des cinq membres de cette Commission. Il continua, sous le gouvernement des Bourbons, à prendre une part importante aux actes de l'administration universitaire. « C'est surtout à lui, dit un de ses biographes, que l'on doit l'établissement des comités cantonaux (1816), institution dont il avait apprécié les avantages dans son voyage en Hollande; l'établissement des concours d'agrégation pour le recrutement du corps enseignant, à l'instar de ce qui se faisait à l'université de Turin; et l'introduction, dans l'enseignement secondaire, des cours d'histoire, de langues vivantes, et d'histoire naturelle. » Il fut président de la Commission de l'instruction publique, comme successeur de Royer-Collard, du 13 septembre 1819 au 4 octobre 1820; puis président du Conseil royal de l'instruction publique, du 31 juillet 1821 au 1er juin 1822. L'ordonnance du 1er juin 1822 rétablit la charge de grand-maître, et y nomma l'abbé Frayssinous; puis, le 26 août 1824, celui-ci reçut le titre de ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Cuvier, que Louis XVIII venait de créer baron, fut alors nommé directeur des facultés de théologie protestante; en 1827, il devint directeur des cultes non catholiques. La monarchie de Juillet fit de lui un pair de France. Il mourut à Paris en 1832.

Nous n'avons pas à nous occuper des travaux de Cuvier comme naturaliste. Mais nous devons signaler ses écrits relatifs à l'instruction publique. Ce sont : les *Rapports sur les établissements d'instruction publique des départements au delà des Alpes, faits en* 1809 *et* 1810 (ils sont imprimés dans le Recueil des lois et règlements concernant l'instruction publique, Paris, Brunot-Labbe, tome IV, pp. 80 et suiv.); le *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande et sur les moyens de les réunir à l'Université impériale*, fait en exécution de l'art. 50 du décret impérial du 18 octobre 1811, par M. Cuvier, conseiller titulaire, et M. Noël, conseiller ordinaire et inspecteur général de l'Université; 1 vol. in-8 de 198 p., chez Fain, imprimeur de l'Université, 1811; et le *Rapport sur l'instruction publique dans les nouveaux départements de la Basse-Allemagne*, fait en exécution du décret impérial du 13 décembre 1810, également par Cuvier et Noël, 1 vol. in-8 de 116 p., Fain, 1811. Les nombreux rapports concernant diverses questions d'instruction publique, rédigés par Cuvier sous le gouvernement de la Restauration, n'ont pas été publiés.

Le *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande* (dont la rédaction appartient tout entière à Cuvier, quoique le nom de Noël figure aussi sur le titre) contient, sur l'histoire de l'instruction primaire dans ce pays et sur les méthodes d'enseignement qui y étaient employées au commencement du dix-neuvième siècle, des pages fort intéressantes, que nous reproduisons par extraits à l'article *Pays-Bas*. Cuvier a été très frappé de ce qu'il a vu dans les écoles primaires hollandaises, dont il déclare l'organisation « admirable » et « au-dessus de tout éloge ». Il pense « qu'il serait fort aisé d'adapter cette organisation à la France entière; l'on n'aurait qu'à remplacer l'inspecteur ou commissaire général (des écoles hollandaises) par un de nos inspecteurs d'académie, que l'on chargerait spécialement des petites écoles, auquel on subordonnerait les surveillants de cantons, et qui ferait ses rapports au recteur. Les surveillants eux-mêmes seraient très faciles à trouver, car il ne manque, dans aucun de nos cantons, de citoyens instruits qui ont assez de zèle et jouissent d'assez de loisir pour se charger avec plaisir de fonctions que leur utilité rendrait bientôt si honorables. » Toutefois, l'admiration de Cuvier ne s'étend pas aux écoles primaires supérieures ou *Burgerscholen*, qui lui paraissent des institutions mal conçues et même dangereuses; il s'élève contre « cette instruction ultérieure, incomplète et mutilée, qui prétend se cacher sous le même nom (d'instruction primaire), et, en détournant la plus grande partie de la jeunesse d'une vraie et solide instruction, cherche à se soustraire elle-même à la surveillance du gouvernement »; imbu des idées universitaires d'alors, Cuvier n'admet, au-dessus des écoles primaires proprement dites, que des établissements secondaires complets, des lycées.

Au nombre des passages les plus saillants de ce rapport se trouve celui où Cuvier, décrivant les collèges hollandais, discute la question de l'internat, si controversée encore aujourd'hui. Il est intéressant de voir sur quels arguments un conseiller de l'Université impériale, discutant les avantages respectifs de l'externat et de l'internat, fondait sa préférence pour le dernier système.

« Les pensionnats (dans ceux des collèges hollandais où il en existe) — dit Cuvier — sont beaucoup trop petits; d'ailleurs, il n'est point du tout dans le goût de ce peuple de mettre ses enfants en pension; et c'est une remarque d'autant plus essentielle à faire ici, qu'elle s'applique à tous les pays protestants, et qu'elle a exercé une grande influence sur la nature de toutes leurs institutions d'éducation; l'explication s'en trouve dans l'histoire même de l'instruction publique en Europe.... Les pensionnats pour les enfants qui n'en sont encore qu'aux éléments, pensionnats auxquels le nom de collèges a été presque réservé chez nous depuis un siècle, sont d'une institution relativement récente; ils paraissent être nés avec les ordres religieux voués à l'éducation, tels que les jésuites et autres semblables, tous postérieurs à la Réformation.... Les parents catholiques se prêtaient volontiers à des arrangements dont la tendance principale était d'arrêter les progrès du protestantisme; et maintenant que l'habitude est prise, que les bons effets de ces maisons pour l'instruction et l'éducation en général, et indépendamment du but particulier et un peu exclusif qu'elles avaient d'abord, sont manifestes, il a été aisé d'en faire continuer l'usage. Il est plus difficile de le faire naître dans les lieux où il n'a jamais existé....

« Comme il n'arrive que trop souvent, on a conçu des préventions contre un ordre de choses que l'on ne connaît pas; on suppose qu'il est impossible de garantir les mœurs dans ces réunions nombreuses de jeunes gens; comme si, dans les grandes villes surtout, elles n'étaient pas aussi exposées à beaucoup de risques par les courses continuelles des écoliers. On imagine que la marche uniforme de ces institutions ôte toute liberté à l'esprit, et toute aisance aux manières, et l'on oublie qu'elle est le meilleur préservatif contre le préjugé des rangs et les ridicules de la vanité; on méconnaît enfin l'avantage éminent de cette éducation commune, qui, ne faisant vivre que pour l'étude, n'accordant de récompense, de considération, qu'à l'étude, ne laisse à l'amour-propre aucun prétexte pour s'en dispenser, et, ne fournissant aucune autre ressource contre l'ennui, contraint, pour ainsi dire, à la méditation les esprits qui y sont le moins disposés.

« Nous croyons donc que le gouvernement ne pourra engager les Hollandais à confier leurs enfants à des maisons d'éducation publique, qu'en y attirant les uns par des bourses, et les autres par des avantages quelconques, réservés à ceux qui y auront fait leurs études. »

Le *Rapport sur les établissements d'instruction publique dans les départements de la Basse-Allemagne*, rédigé aussi entièrement par Cuvier, ne contient pas, comme celui sur la Hollande, des remarques d'une portée générale; mais on y trouve des renseignements très précieux sur les écoles primaires de la Westphalie, du duché d'Oldenbourg, des villes hanséatiques, et de divers districts hanovriens et prussiens.

Quant aux Rapports concernant l'Italie, ils ne traitent que de l'instruction secondaire et supérieure.

# D

**DACTYLOLOGIE**. — Ce terme, composé de deux mots grecs qui signifient *langage des doigts*, s'emploie généralement pour désigner un ensemble de signes manuels correspondant aux lettres de l'alphabet et employés par les sourds-muets pour traduire à la vue de leur interlocuteur, sans avoir besoin de recourir à l'écriture, les mots tels qu'ils se trouvent écrits d'après les règles de l'orthographe. On en attribue la première idée à deux Espagnols, Pedro Ponce, moine bénédictin qui vivait dans la seconde moitié du seizième siècle, et Juan Pablo Bonet, auteur de l'ouvrage intitulé : *Reduccion de las letras y artes para enseñar á hablar á los mudos* (1620). Après eux, divers alphabets s'écartant plus ou moins du premier ont été inventés par divers instituteurs de sourds-muets. L'Anglais Dalgarno en imagina un qui se différenciait du précédent en ce qu'il s'exécutait des deux mains. L'Espagnol Rodrigues Pereira en combina un autre qui contenait un plus grand nombre de signes et était destiné à représenter plutôt les sons de la langue que les lettres de l'écriture. On a imaginé encore d'autres alphabets plus ou moins compliqués pour arriver, sans grand succès, à représenter toutes les formes orthographiques des sons simples, ou toutes les unités syllabiques, par des positions différentes données à la main, formant des signes élémentaires.

En France, l'abbé de l'Epée et l'abbé Sicard, tout en employant l'alphabet dactylologique de Bonet, en ont réduit l'application, et ont surtout développé le langage mimique, en créant un système complet de signes idéographiques et grammaticaux.

Il ne faut pas confondre la dactylologie avec le langage des signes, langage *mimique* qui cherche à exprimer des idées par des gestes, sans donner aux signes aucune valeur phonétique. Pour employer la dactylologie, il est indispensable que le sourd-muet possède un commencement d'instruction : en effet, la dactylologie n'est appliquée et ne peut être applicable qu'à la représentation des lettres d'un mot, ou de certaines formes grammaticales. Elle serait sans signification pour un sourd-muet illettré, lequel, néanmoins, comprend toujours la pensée exprimée par le langage des signes. — Voir *Sourds-muets*.

**DALGARNO** (George). — Ecrivain et pédagogue anglais, né à Aberdeen vers 1627, mort à Oxford en 1687. Il s'est principalement occupé de l'éducation des sourds-muets, et a inventé un alphabet manuel, fondé sur l'emploi des deux mains, qui est devenu la base de celui qui est encore en usage dans la plupart des institutions anglaises de sourds-muets. Dalgarno a publié sur la question de l'éducation des sourds-muets deux ouvrages écrits en latin : le premier est intitulé *Ars signorum, vulgo Character universalis et lingua philosophica* (Londres, 1661), c'est-à-dire « l'Art des signes, ou écriture universelle et langue philosophique » ; il y expose un système dans lequel les idées sont représentées par un certain nombre de signes ; le second, intitulé *Didascalocophus* (Oxford, 1681), ou « le Précepteur des sourds-muets », contient « une méthode pour apprendre à un sourd-muet à lire et à écrire, se rapprochant autant que possible de celle qui est employée pour enseigner aux enfants à parler et à comprendre leur langue maternelle ».

**DAMES DÉLÉGUÉES POUR L'INSPECTION DES INTERNATS**. — Dans tous les internats de jeunes filles, publics ou privés, l'inspection des locaux affectés aux pensionnaires et du régime intérieur du pensionnat est confiée à des dames spécialement déléguées à cet effet. Elles sont nommées par le ministre, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et avec l'agrément du préfet. Elles doivent être âgées de trente ans au moins. Leur mission est gratuite. Toutefois une indemnité peut leur être allouée pour frais de déplacement.

Les dames ainsi déléguées visitent les établissements qui leur sont désignés par l'inspecteur d'académie.

Leur inspection porte exclusivement sur le régime intérieur du pensionnat et sur l'état des locaux affectés aux élèves internes. Elles s'assurent que les règles de l'hygiène sont observées dans l'établissement, et que les dortoirs ne contiennent pas plus d'enfants qu'ils ne doivent en recevoir d'après le chiffre fixé par le Conseil départemental. Leurs observations sont consignées dans un rapport écrit qu'elles adressent à l'inspecteur d'académie. (Loi du 30 octobre 1886, article 9 ; décret du 18 janvier 1887, articles 142 et 143.)

Les dames désignées dans les conditions indiquées ci-dessus ne sont pas chargées de visites régulières donnant lieu à des fonctions permanentes, mais seulement de missions spéciales que peuvent occasionner des cas déterminés, d'enquêtes motivées par des faits isolés, par des réclamations qui viennent à se produire, ou par toute autre circonstance particulière (Circulaire du 12 janvier 1888).

**DAMIRON** (Jean-Philibert). — Professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Paris, et membre de l'Institut, né en 1794, mort en 1862. Il a publié en 1863 un petit volume intitulé : *Conseils et allocutions adressés à des enfants d'ouvriers et à leurs familles dans des distributions de prix d'une école de village* (Paris, in-12). Cette école, dont l'auteur, dans une introduction, raconte la fondation et le développement, se trouvait dans un hameau d'un département de l'Ouest ; chaque année, M. Damiron, qui passait ses vacances dans le voisinage, prononçait un discours de circonstance devant les élèves et leurs parents réunis à l'occasion de la distribution des prix. Ces discours, dont le premier est de 1847, et le dernier de 1858, renferment d'utiles conseils et des pages d'une morale élevée. Citons entre autres, parmi les sujets qui y sont traités : Des livres et de leur utilité ; Comment il faut lire ; Les bonnes et les mauvaises lectures ; Le respect que les enfants se doivent entre eux, etc. Disciple de Victor Cousin, Damiron a publié une *Histoire de la philosophie en France au dix-neuvième siècle* (1820) et une *Histoire de la philosophie en France au dix-septième siècle* (1860).

**DAMPMARTIN** (Anne-Henri, vicomte de). — Homme de lettres français, né à Uzès en 1755, mort à Paris en 1825. Voué d'abord à la carrière des armes, il consacra ses loisirs aux lettres ; et ayant émigré lors de la Révolution, il fut accueilli par le roi de Prusse qui le chargea d'une partie de l'éducation de son fils. Rentré en France après le 18 brumaire, il devint censeur impérial ; sous la Restauration, il exerça d'abord les mêmes fonctions, puis fut nommé bibliothécaire au bureau de la guerre. Député au Corps législatif sous l'Empire, il fut réélu à la Chambre sous les Bourbons. Il a laissé un certain nombre d'ouvrages, dont plusieurs traitent d'éducation, entre autres les suivants : *Esquisse d'un plan d'éducation*, Berlin, 1796, in-8 ; *Nouveaux essais d'éducation*, traduit de l'anglais de Goldsmith, Paris, 1803, in-12 ; *Lettre à MM. de la Chambre des députés sur l'éducation publique et sur le choix des instituteurs*, Paris, 1815, in-8 (réimprimé l'année suivante). La première phrase de ce dernier écrit en indique suffisamment la tendance : « Les traces de la révolution, dit l'auteur, ne seront effacées et leur retour ne sera prévenu que par l'éducation ». Dampmartin se déclare d'accord avec Couturier pour la remise de l'instruction publique aux mains du clergé ; il exprime toutefois le vœu « qu'aux ecclésiastiques un certain nombre de laïques soit associé ». Damp-

martin n'a d'ailleurs aucun mérite comme écrivain ni comme penseur: ses idées sont pauvres et banales, son style diffus et prétentieux.

**DANEMARK** — 1. **Aperçu historique.** — Au commencement du seizième siècle, le Danemark possédait un certain nombre d'écoles latines, et quelques écoles dites écoles d'écriture (*Skriveskoler*), où l'on enseignait la langue vulgaire. Mais ces établissements n'existaient que dans les villes; la campagne était entièrement dépourvue de moyens d'instruction. La Réforme n'apporta pas une amélioration bien sensible à cet état de choses : elle multiplia les écoles latines, il est vrai, mais la population des districts ruraux n'eut d'autre instituteur que le sacristain (*Degn*) de la paroisse, qui une fois par semaine réunissait la jeunesse dans quelque *gaard* (domaine rural) pour lui enseigner le catéchisme. Le roi Frédéric IV fut le premier qui songea à organiser d'une façon plus sérieuse l'instruction populaire : dans la capitale d'abord, par l'*Ordonnance sur les écoles danoises et les instituteurs de la ville de Copenhague* (*Forordning anlangende danske Skoler og Skoleholdere i Staden Kjöbenhavn*, du 19 juin 1716); puis dans les douze districts relevant directement de la couronne, dans chacun desquels il fonda vingt écoles, pourvues d'un instituteur à poste fixe qui devait enseigner la lecture et la religion en échange d'un logement gratuit et d'un modique traitement; l'*Instruction* relative à ces écoles de district (*Instruction for Skolemestrene i Rytterdistrikterne*) est du 28 mars 1721. L'exemple du roi fut suivi par quelques grands propriétaires qui fondèrent aussi des écoles sur leurs domaines. Christian VI (1730-1746) réorganisa les écoles urbaines; il rendit l'instruction primaire obligatoire par l'ordonnance du 23 janvier 1739, et prescrivit la création de nouvelles écoles dans les campagnes; mais comme le choix de l'instituteur et son paiement incombaient au propriétaire du domaine féodal où était située l'école, il arrivait que le plus souvent les fonctions de maître d'école étaient remplies, en échange d'un salaire dérisoire, par des individus totalement incapables, anciens domestiques, soldats invalides, ouvriers sans travail, etc. Le servage, d'ailleurs, était encore la condition générale des paysans, et les seigneurs ne se souciaient pas de faire donner à leurs serfs une instruction qui aurait pu leur inspirer des idées d'indépendance. Mais, sous les règnes de Christian VII et de Frédéric VI, de grandes réformes sont réalisées : le servage est aboli en 1788; la première école normale d'instituteurs est fondée en 1790 à Blaagaard près Copenhague (elle fut transférée à Jönstrup en 1809), et les deux ordonnances du 29 juillet 1814 réglèrent l'organisation définitive de l'instruction primaire dans les districts ruraux et dans les villes, à l'exception de Copenhague (*Anordning om Almueskolevæsenet paa Landet i Danmark* et *Anordning om Almueskolevæsenet i Kjöbstæderne i Danmark, Kjöbenhavn undtagen*); l'ordonnance de 1716 concernant les écoles de Copenhague fut en même temps revisée.

Les ordonnances de 1814 forment encore aujourd'hui la base de la législation scolaire danoise. Elles ont été toutefois complétées et en partie modifiées par un certain nombre d'ordonnances et de lois plus récentes, dont les principales sont les suivantes : ordonnance du 20 mars 1844 et loi du 29 décembre 1857, relatives aux écoles de Copenhague; loi du 2 mai 1855 (amendée par celle du 30 septembre 1864) et loi du 8 mars 1856, relatives aux écoles des campagnes et des villes, Copenhague excepté; décision royale du 27 janvier 1860, fixant à 246 jours (41 semaines), à raison de 6 heures de leçons par jour, le chiffre minimum de la fréquentation annuelle obligatoire; loi de mai 1876, instituant deux sortes d'écoles communales, les unes payantes, les autres gratuites; loi du 24 mars 1899, qui augmenta les traitements du personnel enseignant, diminua le nombre des élèves dans les classes, et assura une plus forte contribution de l'Etat aux dépenses de l'instruction primaire. Les écoles normales sont régies par un règlement en date du 10 février 1818, et par la loi du 15 février 1857, celle du 12 janvier 1858, et celle du 30 mars 1894.

Un trait caractéristique du système scolaire du Danemark, c'est que les écoles de Copenhague, celles des villes autres que la capitale, et celles des campagnes, forment trois groupes distincts ayant chacun leur organisation propre et leur législation particulière.

2. **Etat actuel de l'instruction primaire.** — C'est aux communes qu'incombe l'obligation de fonder et d'entretenir le nombre nécessaire d'écoles primaires, et de payer les traitements du personnel enseignant. L'Etat participe à ces dépenses dans une proportion réglée par la loi. L'autorité scolaire locale est la commission scolaire (*Skolecommission*) : elle se compose, dans les communes rurales, du pasteur comme président, et de deux à quatre membres du conseil communal; dans les villes, d'un ou de plusieurs ecclésiastiques, et de deux fois autant de membres laïques, élus par le conseil communal, qu'il y a d'ecclésiastiques. A Copenhague, il y a une direction des écoles, qui se compose du président supérieur (préfet), d'un des prévôts (fonctionnaire ecclésiastique), choisi par le ministre, d'un des bourgmestres, et du directeur des écoles. Les commissions scolaires ont au-dessus d'elles, dans chaque district (subdivision du bailliage), la direction des écoles (*Skoledirection*), composée du prévôt ou *Districtprovst* (premier dignitaire ecclésiastique du district), du bailli (*Amtmand*), et d'un troisième membre élu par le Conseil scolaire du bailliage; c'est cette direction des écoles qui nomme les instituteurs et les institutrices sur une liste de trois candidats présentés par la commune; mais, dans certains cas, la nomination appartient à l'évêque; dans les villes, les instituteurs en chef sont nommés par le roi. Le Conseil scolaire (*Skoleraad*), dans chaque bailliage, est composé des membres du Conseil administratif du bailliage (*Amtsraad*), et de quelques membres élus par les villes; sa compétence ne s'étend qu'aux questions financières, ainsi que celle de la direction des écoles du bailliage (*Amtsskoledirection*), composée de toutes les directions scolaires de district sous la présidence du bailli. Il existe des inspecteurs scolaires nommés par le roi; et, en outre, les évêques, dans leurs tournées d'inspection, doivent visiter les écoles de leur diocèse. L'autorité supérieure est le ministère des cultes et de l'instruction publique.

L'âge de la fréquentation obligatoire commence à la septième année accomplie et s'étend jusqu'à la fin de la quatorzième année. Le nombre des enfants admis dans une classe, tant dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines, ne doit pas dépasser trente-cinq en moyenne. Les matières d'enseignement comprennent, dans toutes les écoles primaires : la langue danoise, la religion, l'écriture, le calcul, l'histoire, la géographie, la gymnastique (pour les garçons), les travaux à l'aiguille (pour les filles); dans les écoles urbaines, en outre, le chant et le dessin, et, dans celles où l'enseignement atteint un niveau plus élevé, les mathématiques et les langues vivantes.

Les écoles tant rurales qu'urbaines doivent être ouvertes durant quarante et une semaines au moins par an. Dans les écoles urbaines, il doit y avoir, par semaine, au moins vingt et une heures de leçons, et au moins dix-huit dans les écoles rurales (non compris les heures consacrées à la gymnastique, aux travaux à l'aiguille, au chant, au dessin).

En 1893, sur environ 350 000 enfants d'âge scolaire, 291 000 environ fréquentaient les écoles primaires publiques, 14 000 les écoles réales (*Realskoler*), 3500 environ les écoles classiques; le reste fréquentait des écoles privées ou recevait l'enseignement dans la famille. Il y avait 3393 écoles publiques (dont 306 pour les petits enfants) dans les communes rurales, avec 3450 instituteurs et institutrices; 144 écoles publiques (dont 14 pour les petits enfants), en y comprenant 21 écoles réales communales, dans les villes, avec 950 instituteurs et institutrices; 25 écoles publiques à Copenhague, écoles dont chacune forme un ensemble comprenant de 30 à 40 classes, avec 929 instituteurs et institutrices.

En 1899, il y avait à Copenhague 11 écoles publiques payantes, avec 13 049 élèves (6994 garçons et 6055 filles), et 19 écoles gratuites (*Friskoler*), avec 24 509 élèves (12 551 garçons et 12 358 filles); environ 5000 enfants fréquentaient des écoles privées.

En 1905, le nombre total des élèves des écoles primaires publiques, dans tout le royaume, était de 330 256, sur une population de 2 605 268 habitants (recensement de 1906).

Il y a 4 écoles normales publiques, qui sont toutes les quatre des écoles d'instituteurs (à Jönstrup dans l'île de Seeland, à Skaarup dans l'île de Fionie, à Jälling et à Ranum en Jutland). Il existe en outre 13 écoles normales privées (4 pour les institutrices, 4 pour les instituteurs, 5 mixtes). Pour la préparation des institutrices des écoles enfantines, il y a 3 écoles normales (1 publique et 2 privées).

Conformément aux dispositions de la loi de 1899, le traitement d'un instituteur peut aller, selon les localités, d'un minimum de 600 à 1300 couronnes (la couronne vaut 1 franc 33 centimes) à un maximum de 1100 à 1800 couronnes; les augmentations de traitement sont de 200 couronnes tous les cinq ans, jusqu'à 600 couronnes, avec une dernière augmentation de 100 couronnes après vingt ans de service. Pour les instituteurs en second et les institutrices, le minimum est de 500 à 1000 couronnes, le maximum de 700 à 1200 couronnes. Pour les institutrices des écoles enfantines, le minimum va de 350 à 550 couronnes, le maximum de 650 à 850 couronnes.

Une institution particulière au Danemark est celle des *écoles supérieures de paysans* (*Folkehöieskoler*), qui doit son origine à une école fondée en 1844 par l'évêque Grundtvig; elles sont destinées aux jeunes paysans des deux sexes, et tendent surtout, par un enseignement oral qui roule sur des sujets nationaux, à éveiller le sentiment patriotique. Il y avait en 1899 90 de ces écoles, dont 50 étaient des *Folkehöieskoler* proprement dites; les 40 autres étaient en même temps des écoles d'agriculture ou d'horticulture. Dans quelques-unes de ces écoles, l'enseignement est réservé aux garçons pendant les mois d'hiver et aux filles pendant les mois d'été; les autres sont des écoles spéciales aux garçons ou spéciales aux filles. En 1899, ces écoles supérieures de paysans ont reçu 6137 élèves, dont 3491 du sexe masculin et 2646 du sexe féminin.

3. **Enseignement moyen et supérieur.** — Une loi du 24 avril 1903 a réorganisé l'enseignement secondaire. Comme suite à l'enseignement donné à l'école primaire, un enseignement plus élevé est donné, d'abord à l'école moyenne, et ensuite au gymnase. L'école moyenne et le gymnase peuvent être soit des établissements spéciaux aux garçons ou aux filles, soit des établissements mixtes quant au sexe. L'école moyenne comprend quatre années d'études; les matières d'enseignement sont : le danois, le suédois, l'anglais, l'allemand, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle avec des notions d'hygiène, la physique avec des notions de chimie, le calcul et les mathématiques, la calligraphie, le dessin, les exercices physiques, les travaux à l'aiguille, le chant. Dans la dernière année d'études, le latin et le français sont ajoutés comme branches facultatives. Les élèves qui ont subi avec succès l'examen de sortie de l'école moyenne peuvent soit entrer au gymnase, soit poursuivre leurs études dans une section réale (une année), où les matières d'enseignement sont : le danois, deux langues vivantes (anglais, allemand ou français), le calcul pratique et les mathématiques (obligatoire pour les garçons seulement), la physique, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, les exercices physiques. Le gymnase, qui fait suite à l'école moyenne, comprend trois années d'études; les matières d'enseignement y sont distribuées de façon à permettre aux élèves d'orienter leurs études dans trois directions différentes : langues classiques, langues modernes, sciences mathématiques et physiques. L'examen de sortie du gymnase s'appelle « examen d'étudiant », et l'élève qui l'a subi avec succès a le droit de se faire immatriculer à l'université.

L'université de Copenhague, fondée au quinzième siècle, est fréquentée par plus d'un millier d'étudiants.

L'archipel des Färöer (1333 kilom. carrés, environ 12 000 habitants) est une possession du Danemark; la population de l'archipel parle le danois, et elle est représentée aux Chambres danoises. Une ordonnance royale du 1er mars 1854 y a rendu l'instruction primaire obligatoire. Chaque commune a, comme en Danemark, une commission scolaire; au chef-lieu siège une direction des écoles, composée du bailli, du prévôt, et d'un membre nommé par le *Lagthing* ou assemblée nationale de l'archipel. Le chef-lieu de l'archipel, Thorshaven, dans l'île de Strömö, possède une école moyenne et une école réale.

Nous consacrons à l'Islande un article spécial : Voir *Islande*.

Pour les colonies du Danemark (le Grönland et les trois petites Antilles danoises, Sainte-Croix, Saint-Thomas et Saint-Jean), Voir *Colonies danoises*.

**DANIEL** (Jacques-Louis). — Né à Contrières (Manche), le 13 janvier 1794, mort au mois de juin 1862. Prêtre en 1819 et plus tard évêque de Coutances et d'Avranches en 1852, Mgr Daniel a consacré à l'instruction publique la plus grande partie de sa vie, comme sous-principal et principal du collège de Coutances, proviseur du lycée de Caen, recteur de l'académie de Caen de 1840 à 1852 (il fut un moment mis en disgrâce en 1848 par le ministre Hippolyte Carnot), membre du Conseil supérieur de l'instruction publique et inspecteur général.

Il est l'auteur de livres classiques qui ont eu de nombreuses éditions : 1° un *Nouvel abrégé chronologique de l'histoire universelle* (1830-1833), refondu depuis sa mort et continué jusqu'à nos jours par un professeur de l'Université, M. Ch. Marie; 2° un recueil de morceaux choisis, destiné aux petites classes des lycées et collèges et aux écoles primaires, intitulé *Choix de lectures* en prose et en vers extraites des classiques français, ou leçons abrégées de littérature et de morale (1837). [Ch. Defodon.]

**DAUBANTON** — Auteur d'une méthode de lecture qui eut trois éditions différentes à quelques années de distance. La première est intitulée *Lecture par écho*, Paris, 1810, in-12; la seconde, *Application de la lecture par écho à l'écriture*, Paris, 1811, in-12; la troisième enfin, dédiée au duc d'Orléans, parut sous ce titre, qui en explique l'idée fondamentale : « *Méthode de lecture appliquée à l'écriture*, par les 34 sons élémentaires de la langue française, ornée de 34 figures, dont le son final de leur nom répond aux 34 sons primitifs de cette langue, par lesquels les enfants de quatre à cinq ans apprennent simultanément à lire couramment dans tous les livres, et à écrire sous la dictée, même les mots les plus difficiles, en trois mois, et même en moins, selon leur docilité et leurs dispositions; » Paris, 1815, in-12. L'auteur, qui s'intitule professeur de grammaire française (bien qu'il ne respecte guère la syntaxe), d'écriture et d'arithmétique, nous apprend que son ouvrage est une réédition « du mode de lecture par le *Quadrille des enfants*, inventé par Bertauld »; et que le premier éditeur de cette méthode fut M. Alexandre, dont il se dit le continuateur, et qui avait eu l'honneur d'enseigner à lire au duc d'Orléans d'après ce système.

**DAY.** — Thomas Day est l'auteur, célèbre en Angleterre et en Allemagne, du livre, si populaire dans ces deux pays, intitulé *Sandford et Merton*. En France, le nom de Day est à peu près ignoré, et les éditeurs qui continuent, aujourd'hui encore, à réimprimer la traduction française de son roman attribuent la paternité de l'ouvrage à Berquin.

Thomas Day naquit à Londres le 22 juin 1748. Sa famille était riche. Il fit ses études à Charterhouse et à Oxford, devint avocat, puis renonça à cette profession et voyagea à l'étranger. Il se fixa ensuite à la campagne, et y vécut occupé d'essais agronomiques, en faisant du bien autour de lui. Il appartenait à ce type particulier d'Anglais qu'on rencontre assez fréquemment dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, à l'esprit original et indépendant, au cœur généreux, comme Paine, Priestley, Godwin, Fox. Un

biographe dit de lui : « Il voyageait le plus souvent à pied, parce qu'il espérait trouver ainsi la voie la plus aisée pour se mêler à la vie populaire et apprendre à la mieux connaître : car, depuis l'âge de vingt et un ans, le désir de se rendre utile, non seulement à la classe pauvre, mais à l'humanité en général, était sa principale préoccupation. Il ne laissait passer aucune occasion d'exprimer, avec l'amour le plus vif pour sa patrie, une haine inextinguible contre toutes les tyrannies : la guerre injuste contre les Américains, et l'esclavage des nègres, excitaient en particulier son indignation. » C'est vers l'âge de trente-cinq ans qu'il commença à écrire, à l'usage de la jeunesse, le roman d'éducation qui a pour titre : *The history of Sandford and Merton, a work intended for the use of children*, Londres, 3 vol. in-12 publiés de 1783 à 1789; ce livre eut un vif succès en Angleterre, et fut aussitôt traduit en allemand par Campe et en français par Berquin. Thomas Day a aussi publié des poésies, dont les meilleures lui ont été inspirées par le désir d'éveiller la sympathie de ses compatriotes pour les Américains et de flétrir les atrocités de l'esclavage : *The Devoted Legions*, *The Desolation of America*, *The dying Negro*. Il mourut à quarante et un ans, d'une chute de cheval, le 28 septembre 1789. Une biographie détaillée de Day a paru en Allemagne sous ce titre : *Thomas Day : das Leben eines der edelsten Männer unseres Jahrhunderts*, par J. J. C. Timäus, Leipzig, 1798.

**DAUNOU** (Jean-Claude-François). — Daunou appartient à la pédagogie tant par son enseignement dans les collèges de l'Oratoire avant la Révolution, et son projet de réforme scolaire publié en 1789, que par le rôle important qu'il joua dans les débats sur l'instruction publique, à la Convention, au Conseil des Cinq-Cents, et, dans sa vieillesse, à la Chambre des députés sous la monarchie de Juillet.

Né à Boulogne-sur-Mer en 1761, il fit son éducation chez les Oratoriens, et dès 1777, quoiqu'il n'eût que seize ans, l'ordre dont il avait été l'élève, dérogeant à la règle en sa faveur, l'admettait dans son sein. Après quelques années passées dans les degrés inférieurs de l'enseignement, on le voit, en 1784, chargé de professer la philosophie au collège de sa ville natale, et bientôt après au collège de Montmorency. En 1787, il fut ordonné prêtre. Dès cette époque, il commençait à se faire connaître par ses écrits composés à l'occasion de divers concours académiques. Les événements de 1789 furent pour lui le signal d'une activité nouvelle, qui devait bientôt le pousser dans la carrière politique. L'Oratoire était en général favorable aux réformes; Daunou, pénétré des idées philosophiques du dix-huitième siècle, embrassa avec ardeur la cause de la Révolution. Sa grande préoccupation, dès ce moment, était l'organisation de l'éducation nationale. Le *Journal encyclopédique* de 1789 publia une série de lettres dans lesquelles le jeune oratorien exposait un plan remarquable, qui attira sur lui l'attention publique.

« Daunou, dit un de ses biographes (son ami A.-H. Taillandier), distingue quatre éducations qui peuvent se succéder pour le même individu. Il y a d'abord celle de la première enfance : cette éducation est nécessairement domestique. La seconde peut être publique; il fixe en général son commencement à la sixième année de l'élève, et sa fin à la dixième. La troisième correspond à celle que l'on reçoit dans les collèges; et la dernière est celle qui nous prépare à quelque profession déterminée. La première période de l'éducation doit être en quelque sorte négative, comme l'a dit Rousseau. » Quant à la seconde période, Daunou la considère comme la plus importante. « Pendant la première année, les enfants ne devraient être assujettis qu'à deux heures d'étude par jour, une heure le matin et autant le soir. Cette première année serait surtout consacrée à apprendre à lire, et elle devrait suffire si l'on employait une méthode perfectionnée d'après les judicieux conseils de Dumarsais, de Duclos et des autres grammairiens philosophes. Dès la seconde année, les enfants commenceraient à écrire et se perfectionneraient dans la lecture. Dans la troisième, on prolongerait d'une heure par jour le temps du travail. Les élèves, en continuant de lire et d'écrire, recevraient aussi quelques leçons d'arithmétique. La quatrième année serait spécialement destinée à la grammaire française, à l'orthographe et à l'histoire naturelle.

« Pour mettre ce plan d'études à exécution, Daunou aurait voulu qu'on établît dans chaque centre de population une école qui pût contenir quatre classes correspondantes aux quatre années dont il vient de parler. Le même maître pourrait toujours tenir deux de ces classes à des heures différentes. Les trois premières seraient gratuites; la quatrième, qui ne devait point l'être, n'existerait pas dans les villages. Quant aux trois autres, elles pourraient y être modifiées de manière qu'elles fussent aisément gouvernées par un seul maître. »

Pour les collèges, Daunou demande une transformation radicale de l'enseignement, et donne le programme de chacune des huit années d'études. Il dépeint sous des couleurs fort noires les vices du système des pensionnats. « Oh! s'écrie-t-il, si tous ceux qui ont passé dans les pensionnats les précieuses années de leur jeunesse; si tous ceux qui ont été préposés à ces sinistres institutions consentaient à nous faire un récit fidèle des désordres dont ils ont été les témoins, ou les auteurs, ou les victimes, moins de parents, nous n'en doutons pas, chercheraient à se décharger de la vigilance à laquelle ils sont naturellement obligés. »

Le plan que Daunou exposait dans ces lettres fut agréé par l'Oratoire. L'auteur le rédigea alors en articles de loi, avec quelques modifications, et l'adressa en 1790 à la Constituante, sous ce titre : *Plan d'éducation présenté à l'Assemblée nationale au nom des instituteurs publics de l'Oratoire*. Voici, en ce qui touche l'enseignement primaire, les dispositions principales de ce projet :

Dans chaque communauté d'habitants, il sera établi autant d'écoles qu'il y aura de fois 60 élèves destinés à les fréquenter (titre Ier, art. 1er). Dans chaque école, les élèves seront partagés en deux classes au moins, selon leur âge et leurs progrès (art. 2). Dans les chefs-lieux de canton, il y aura une troisième classe, et une quatrième dans les chefs-lieux de district (art. 6 et 7). Tout châtiment corporel consistant à frapper les enfants sera banni de toute école publique de France (art. 13). Le titre IV traite de l'enseignement religieux, « que les curés ou vicaires donneront chaque dimanche dans les églises paroissiales aux enfants des premières écoles et des collèges ». Un titre spécial est consacré à l'enseignement des filles, qui doivent avoir dans chaque commune leur école spéciale, dirigée par une institutrice.

Le projet s'occupe aussi de l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne : celui-ci devra être élevé en commun avec dix-neuf autres enfants de son âge, choisis par le roi.

Le plan d'éducation de l'Oratoire ne fut pas discuté par la Constituante, cette assemblée n'ayant pas eu le temps de s'occuper de l'organisation de l'instruction publique.

Daunou, qui s'était prononcé en faveur de la constitution civile du clergé, fut appelé en 1791, par l'évêque de Paris, au poste de vicaire métropolitain et de directeur du séminaire diocésain. Les électeurs du Pas-de-Calais l'enlevèrent presque aussitôt à ces fonctions pour l'envoyer siéger à la Convention. A partir de ce moment, il renonça définitivement au caractère ecclésiastique.

A la Convention, Daunou, quoique ferme républicain, ne se joignit pas à la Montagne, et resta dans les rangs du centre. Nommé membre du Comité d'instruction publique, il prit part, avec Sieyès, à la rédaction du projet présenté par Lakanal le 26 juin 1793, et publia à cette occasion un *Essai sur l'instruction publique* (Paris, Imprimerie nationale, juillet 1793, 50 pages), dont il a été parlé ailleurs (Voir *Convention*, pages 382 et 385). A la fin de ce remarquable travail, l'auteur résuma ses idées sous la forme d'un « Projet analytique d'une loi sur l'instruction publique ».

Trois mois plus tard (3 octobre 1793), Daunou, qui avait été l'un des signataires de la protestation secrète des Soixante-treize contre les journées du 31 mai et du 2 juin, fut emprisonné; il ne rentra à la Convention que le 18 frimaire an III (1794). Replacé aussitôt dans le Comité d'instruction publique, ce fut lui qui présenta le rapport sur la clôture des cours de l'Ecole normale (7 floréal an III).

Sa haute intelligence et ses talents devaient bien vite lui conquérir une position prépondérante dans une assemblée où il ne restait plus guère que des médiocrités. Nommé membre de la Commission des Onze, Daunou fut le principal rédacteur de la constitution de l'an III. Sa compétence spéciale dans les questions d'éducation lui fit confier, en outre, l'élaboration du projet d'organisation de l'instruction publique, qui formait l'une des lois organiques de la constitution. Ce projet, il faut le reconnaître, si on le compare à celui de Romme (octobre 1793), et même à celui que Lakanal avait fait adopter en brumaire an III, était une œuvre bien imparfaite, et « l'esprit de réaction s'y faisait tristement sentir » (Despois). Mais la Convention, où l'élément montagnard avait perdu toute influence, l'adopta avec quelques modifications qu'y avait apportées le Comité d'instruction publique, et après avoir entendu un rapport lu par Daunou dans la séance du 27 vendémiaire an IV; ce fut la loi du 3 brumaire an IV, qui devait rester en vigueur jusqu'en l'an X (1802).

Daunou, qui était devenu l'homme politique le plus considérable du moment, entra en brumaire an IV au Conseil des Cinq-Cents, auquel il avait été élu par vingt-cinq départements. Il en fut le premier président. En même temps, il devenait membre de l'Institut, et ce fut lui qui prononça, le 15 germinal an IV, le discours d'inauguration de ce corps. Aux Cinq-Cents, toutefois, son activité fut de courte durée : il présenta un rapport sur l'organisation des écoles spéciales (26 floréal an V), qui fut imprimé; mais, désigné par le sort pour faire partie du tiers sortant des Conseils, il ne fut pas réélu en l'an V, grâce aux progrès de la réaction royaliste. En prairial an VII, il rentra aux Cinq-Cents, où il occupa de nouveau quelque temps la présidence. Il se tint à l'écart lors du coup d'Etat de brumaire an VIII; mais, nommé ensuite l'un des membres de la Commission consultative du Conseil des Cinq-Cents, il prit part à la rédaction de la constitution de l'an VIII, dont il combattit inutilement certaines dispositions. Il refusa d'accepter un siège au Conseil d'Etat, que lui offrait Bonaparte; et, devenu membre du Tribunat, il fut l'un des chefs de l'opposition au gouvernement consulaire : aussi en germinal an X fut-il éliminé.

Quoique Napoléon n'aimât pas Daunou, il désirait utiliser le savoir et les talents de l'ancien oratorien; n'ayant pu lui faire accepter de fonctions politiques, il lui offrit en 1804 la place d'archiviste de l'empire. Daunou ne crut pas devoir refuser; il avait adhéré au régime impérial en disant : « Après tout, c'est peut-être ce que nous pouvions avoir de mieux ». Il était résolu à se confiner désormais dans les travaux d'érudition qui ont contribué à illustrer son nom, mais dont nous n'avons pas à parler ici. La Restauration lui enleva son emploi de directeur des Archives; mais en 1819, il fut nommé professeur au Collège de France, où il fit, durant douze années, un cours d'histoire qui a été publié de 1842 à 1849, en vingt volumes. Les électeurs de Brest l'envoyèrent à la Chambre des députés en 1819 et en 1828 : il y siégea sur les bancs de l'opposition. Réélu en 1830 après la révolution de Juillet, qui lui avait rendu sa place aux Archives nationales, il prit encore en 1831, à l'âge de soixante-dix ans, une part importante aux travaux relatifs à la réorganisation de l'instruction publique. M. de Montalivet avait présenté à la Chambre des députés, le 24 octobre 1831, un projet de loi sur l'instruction primaire : Daunou fut le rapporteur de la commission nommée pour examiner ce projet. Dans la séance du 22 décembre 1831, il lut, au nom de cette commission, un contre-projet dont le trait principal était la remise complète aux autorités communales et aux comités cantonaux de l'administration et de la surveillance des écoles primaires, que le gouvernement voulait laisser entre les mains des inspecteurs d'académie et des recteurs. Daunou, resté fidèle aux idées qu'il avait défendues en 1793 et en 1795, repoussait l'intervention du gouvernement central dans l'administration des écoles primaires :

« Le point le plus important pour la bonne organisation des écoles primaires, disait-il, est, à notre avis, de leur rendre leur caractère communal; le résultat de la centralisation depuis vingt-cinq années ou du moins depuis quinze, est que la moitié, peut-être les deux tiers de vos jeunes gens de l'un et de l'autre sexe, âgés de vingt à vingt et un ans, ne savent ni lire ni écrire.

« Vous ne commencerez à obtenir d'amélioration un peu sensible à une si triste statistique qu'au jour où, dans l'administration de ces écoles communales, les fonctions des instituteurs, celles des conseils municipaux et des comités cantonaux, toujours soumises à l'action générale de la puissance exécutive, seront pleinement affranchies de la surveillance spéciale d'un pouvoir directeur quelconque. Pour que l'éducation primaire, domestique de sa nature, devienne utilement publique, il faut qu'elle s'éloigne le moins possible du régime de la famille, et par conséquent qu'elle reste sous celui des agrégations locales des familles, qui s'appellent communes ou cantons.

« Un corps enseignant chargé de fonctions bien plus hautes est véritablement excentrique à ces premiers éléments de la liberté; et s'il est vrai, comme nous n'en doutons pas, que les humbles écoles dont nous venons d'avoir l'honneur de vous entretenir soient précisément celles dont les services importent le plus à l'Etat, c'est une raison de n'en confier en chaque lieu l'administration qu'à des citoyens personnellement intéressés à leur entretien, à leurs progrès et à leur future prospérité. »

Il ne fut pas donné suite par la Chambre des députés au projet de M. de Montalivet, ni au contre-projet de la commission qu'avaient repris, en décembre 1832, Taillandier et trois autres députés (Voir *Taillandier*).

En 1834, Daunou résigna son mandat de député; mais en 1839, sur les instances de Villemain, ministre de l'instruction publique, il consentit à entrer à la Chambre des pairs. Il mourut le 20 juin 1840.

**DECAZES.** — Elie Decazes, né à Saint-Martin-de-Laye (Gironde), en 1780, mort à Paris en 1860, avocat, servit d'abord l'empire. En 1815, la Restauration le nomma préfet de police, puis ministre de la police dans le cabinet Richelieu; l'année suivante, il fut créé comte; il devint, le 29 décembre 1818, ministre de l'intérieur dans le cabinet Dessolles, et, le 19 novembre 1819, président du conseil avec le portefeuille de l'intérieur. Il dut donner sa démission l'année suivante (17 février 1820) après l'assassinat du duc de Berry; Louis XVIII, à ce moment, lui conféra le titre de duc. Comme ministre de l'intérieur, il avait eu sous son autorité l'instruction publique, qui fut dirigée successivement, pendant son ministère, par Royer-Collard, puis par Cuvier (13 septembre 1819). Après avoir rempli six mois les fonctions d'ambassadeur à Londres, le duc Decazes, entré à la Chambre des pairs, ne joua plus de rôle politique. La Révolution de 1848 le rendit à la vie privée.

**DÉCLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN.** — Lorsque l'Assemblée nationale constituante eut nommé, le 6 juillet 1789, un premier Comité chargé de la distribution du travail relatif à la constitution, le rapporteur de ce Comité, Mounier, présenta, le 9 juillet, un rapport dans lequel il était dit : « Le Comité a cru qu'il serait convenable, pour rappeler le but de notre constitution, de la faire précéder par une Déclaration des droits des hommes.... Cette Déclaration devrait être courte, simple et précise. » L'idée d'une semblable déclaration de principes était empruntée à l'Amérique; le rapporteur du Comité de constitution nommé le 14 juillet, l'archevêque de Bordeaux, Champion de Cicé, le reconnut expressément dans le rapport qu'il présenta le 27 juillet : « Cette noble idée, dit-il, conçue dans un autre hémi-

sphère, devait de préférence se transplanter d'abord parmi nous. Nous avons concouru aux événements qui ont rendu à l'Amérique septentrionale sa liberté : elle nous montre sur quels principes nous devons appuyer la conservation de la nôtre; et c'est le Nouveau-Monde, où nous n'avions autrefois apporté que des fers, qui nous apprend aujourd'hui à nous garantir du malheur d'en porter nous-mêmes. » On discuta pendant trois séances, les 1er, 3 et 4 août, pour savoir si l'on ferait ou si l'on ne ferait pas une Déclaration des droits. Les défenseurs du privilège, et plus particulièrement les orateurs de la majorité du clergé, n'en voulaient pas. L'évêque d'Auxerre et l'évêque de Langres soutinrent qu'une Déclaration des droits était inutile; le curé Grandin dit qu'elle serait imprudente. Et quand les opposants virent qu'ils allaient être battus, ils demandèrent qu'au moins on proclamât les *devoirs* de l'homme en même temps que ses droits. L'abbé Grégoire, le jurisconsulte janséniste Camus, parlèrent en faveur d'une *Déclaration des devoirs*; l'évêque de Chartres dit que l'idée de *devoir* était un correctif nécessaire à l'idée de droit, et ajouta, aux applaudissements du clergé, « qu'il conviendrait de placer à la tête de la Déclaration quelques idées religieuses noblement exprimées ». Enfin le 4 août au matin, après une séance tumultueuse, l'Assemblée décida, par 570 voix contre 433, qu'on ferait une Déclaration des droits, et qu'on ne ferait pas une Déclaration des devoirs; ce fut la première victoire, en France, de l'esprit rationaliste sur la théologie.

Plusieurs projets de Déclaration furent successivement présentés à l'Assemblée; elle donna la priorité, le 19 août, à celui qui avait pour titre « Projet de Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, discuté dans le sixième bureau ». Elle en aborda la discussion dès le lendemain, et continua à s'en occuper jusqu'au 26 août : à cette date, elle en avait adopté dix-sept articles, et il en restait encore plusieurs, des plus essentiels, à mettre en discussion. Le 27, comme le président (le comte de Clermont-Tonnerre) se disposait à faire discuter les articles non encore adoptés, il fut proposé de surseoir à ce débat, pour s'occuper sur-le-champ de la constitution, et de renvoyer à plus tard, c'est-à-dire à l'époque où la constitution serait terminée, l'examen des articles qui devraient être ajoutés à la Déclaration des droits : on alla aux voix, et la motion passa.

Les dix-sept articles adoptés du 20 au 26 août furent communiqués au roi. Pendant plus d'un mois, Louis XVI différa de faire connaître son opinion; enfin, le 5 octobre, il écrivit à l'Assemblée pour lui dire « qu'il ne s'expliquait pas sur la Déclaration des droits de l'homme », parce que, à côté de « très bonnes maximes », elle renfermait « des principes susceptibles d'interprétations différentes ». L'Assemblée se montra fort mécontente de cette réponse dilatoire, et décida d'envoyer au roi une députation pour lui demander une acceptation immédiate et catégorique. Le président, Mounier, se rendit au château; mais Louis XVI, troublé par l'arrivée des Parisiennes et des Parisiens qui venaient d'envahir Versailles, et projetant de fuir à Rambouillet, lui fit attendre longtemps sa réponse. Ce fut seulement à dix heures du soir qu'effrayé et vaincu, il se décida à accorder audience au président de l'Assemblée, pour lui annoncer qu'il cédait. « Vingt fois, a écrit Mounier dans son récit de cette scène, j'avais fait prévenir que j'allais me retirer si l'on ne me donnait pas l'acceptation. Enfin, après cinq heures d'attente, je fus appelé près du roi; il prononça l'acceptation pure et simple. Je le suppliai de me la donner par écrit : il l'écrivit et la remit dans mes mains. *Il avait entendu des coups de feu.* » Ce n'est qu'à ces arguments-là que se rendent les rois.

La Déclaration, quoiqu'elle fût inachevée, fut aussitôt publiée; le peuple l'accueillit avec enthousiasme; Barnave, employant une expression malheureuse, l'appela un « catéchisme national ». Des dix-sept articles qui la composent, aucun n'a trait à l'instruction publique; mais l'un d'eux, l'article 11, garantit « la libre communication des pensées et des opinions »; il dit : « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme : tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté, dans les cas déterminés par la loi ». Sur la question de la liberté de conscience, la Déclaration ne contient pas l'affirmation catégorique du droit égal de tous en matière religieuse et philosophique; la Constituante ne voulut admettre qu'une simple tolérance à l'égard des opinions religieuses hétérodoxes; la Déclaration dit, à l'article 10 : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi ».

Deux ans plus tard, lorsque, le 7 août 1791, Thouret, au nom du Comité de constitution et du Comité de revision, réunis, donna lecture de l'ensemble du projet de constitution, précédé de la Déclaration des droits et d'un Préambule, il rappela à l'Assemblée qu'elle avait décidé, le 27 août 1789, que les articles à ajouter à la Déclaration seraient examinés quand la constitution serait finie, et il expliqua que les deux comités avaient cru devoir procéder autrement; qu'ils avaient laissé la Déclaration intacte, et conservé ses dix-sept articles sans y rien ajouter ni changer : « Elle est devenue le symbole de la foi politique, elle est imprimée dans tous les lieux publics, affichée dans la demeure des citoyens de la campagne, et les enfants y apprennent à lire; il serait dangereux d'établir en parallèle une Déclaration différente, ou même d'en changer la rédaction ». Quant aux dispositions qui, en 1789, n'avaient pas été insérées dans la Déclaration, les comités, dit Thouret, les avaient fait entrer dans un Préambule et dans un titre Ier (Dispositions fondamentales garanties par la constitution) rédigés à cet effet : « Ils y ont trouvé, de plus, l'avantage de perfectionner quelques dispositions de la Déclaration, qui pouvaient paraître, les unes insuffisantes, les autres équivoques, et dont on a déjà cherché à abuser ». On voit, par ces explications du rapporteur, que le Préambule et le titre Ier de la constitution de 1791 sont inséparables de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, et en font en quelque sorte partie intégrante, puisque, en les adoptant, l'Assemblée nationale entendit compléter la Déclaration et la « perfectionner ».

Voici les parties du Préambule et du titre Ier qui, ayant rapport à l'égalité des droits, à la liberté de penser, aux secours dus aux enfants abandonnés et aux pauvres infirmes ou sans travail, et à l'instruction publique, peuvent être regardées comme un complément de la Déclaration :

« PRÉAMBULE. — L'Assemblée nationale, voulant établir la constitution française sur les principes qu'elle vient de reconnaître et de déclarer, abolit irrévocablement les institutions qui blessaient la liberté et l'égalité des droits. Il n'y a plus ni noblesse, ni pairie, ni distinctions héréditaires, ni distinctions d'ordres, ni régime féodal,... ni aucun ordre de chevalerie.... Il n'y a plus, pour aucune partie de la nation, ni pour aucun individu, aucun privilège, ni exception au droit commun de tous les Français.... La loi ne reconnaît plus ni vœux religieux, ni aucun autre engagement qui serait contraire aux droits naturels, ou à la constitution.

« TITRE PREMIER. *Dispositions fondamentales garanties par la constitution.* — La constitution garantit, comme droits naturels et civils : ... La liberté à tout homme de parler, d'écrire, d'imprimer et publier ses pensées, sans que les écrits puissent être soumis à aucune censure ni inspection avant leur publication, et d'exercer le culte religieux auquel il est attaché. — Il sera créé et organisé un établissement général de secours publics, pour élever les enfants abandonnés, soulager les pauvres infirmes, et fournir du travail aux pauvres valides qui n'auraient pas pu s'en procurer. — Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume. — Il sera établi des fêtes nationales pour conserver le souvenir de la Révolution française, entretenir la fraternité entre les

citoyens, et les attacher à la constitution, à la patrie et aux lois. »

Après la chute du trône, lorsqu'une Convention nationale eut été élue pour donner une nouvelle constitution à la France, le Comité de constitution de cette assemblée lui présenta, le 15 février 1793, un projet de constitution républicaine précédé du projet d'une nouvelle Déclaration des droits de l'homme. Une commission de six membres, nommée pour faire l'analyse des divers projets de constitution envoyés à la Convention, présenta, le 17 avril, par l'organe de Romme, un second projet de Déclaration. Le 21 avril 1793, Maximilien Robespierre lut à la Société des Jacobins, qui l'adopta, un troisième projet. Enfin, le 29 mai, le projet de Déclaration élaboré par le Comité de constitution (celui du 15 février), projet qui avait été discuté par l'assemblée du 17 au 22 avril, et amendé par elle, fut présenté à la Convention sous sa forme définitive par Barère, au nom du Comité de salut public, et adopté à l'unanimité. Il contenait entre autres les dispositions suivantes :

« Art. 7. — La liberté de la presse et de tout autre moyen de publier ses pensées ne peut être interdite, suspendue, ni limitée.

« Art. 22. — L'instruction est le besoin de tous, t la société la doit également à tous ses membres.

« Art. 23. — Les secours publics sont une dette sacrée, et c'est à la loi à en déterminer l'étendue et l'application. »

Il y avait dans le projet du 15 février un article disant : « Tout citoyen doit être libre dans l'exercice de son culte ». Cet article fut écarté le 19 avril par un vote formel de la Convention, par le motif, dit Vergniaud, « qu'une Déclaration des droits sociaux ne peut consacrer des principes absolument étrangers à l'ordre social », et que ce qui concerne l'exercice public des cultes appartient aux dispositions constitutionnelles relatives à la liberté civile.

Le 30 mai, une Commission de cinq membres fut nommée pour présenter dans le plus court délai, de concert avec le Comité de salut public, un plan de constitution « réduit aux seuls articles qu'il importe de rendre irrévocables par les assemblées législatives, pour assurer à la République son unité, son indivisibilité et sa liberté, et au peuple l'exercice de tous ses droits ». Cette Commission présenta son travail à la Convention le 10 juin ; elle avait placé en tête la Déclaration des droits votée le 29 mai. A l'article de la constitution intitulé « Garantie des droits », le Girondin Boyer-Fonfrède proposa, le 18 juin, d'ajouter « la liberté des cultes » ; mais Levasseur (de la Sarthe) combattit la proposition, et Robespierre proposa l'ordre du jour, motivé sur ce que le principe de la liberté des opinions était consacré dans la Déclaration, et que cela suffisait. Boyer-Fonfrède se rallia à l'ordre du jour ainsi motivé. Robespierre demanda ensuite que le Comité de salut public fût chargé de présenter une nouvelle rédaction de la Déclaration, « dont plusieurs articles ne cadrent plus avec la constitution, et même l'altèrent » ; ce qui fut voté. Cette nouvelle rédaction fut apportée à l'assemblée le 23 juin par Hérault de Séchelles. Raffron du Trouillet demanda que le titre de la Déclaration fût « Déclaration des droits et des devoirs de l'homme de société » ; Robespierre combattit cette proposition, en disant : « Je me rappelle que l'Assemblée constituante, à l'époque où elle était encore digne du peuple, a soutenu un combat pendant trois jours contre le clergé, pour qu'on n'insérât pas dans la Déclaration le mot *devoirs*. Vous devez simplement poser les principes généraux des droits du peuple, d'où dérivent naturellement ses devoirs ; mais vous ne devez pas insérer dans votre Déclaration le mot *devoir*. » La proposition de Raffron fut rejetée, et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen adoptée telle que le Comité de salut public la proposait. Dans la nouvelle rédaction de la Déclaration, le Comité avait fait figurer, comme une concession à Boyer-Fonfrède et à ses amis, « le libre exercice des cultes », et cette fois aucune réclamation ne fut élevée à ce sujet.

Voici le texte des articles de la Déclaration des droits de l'homme du 23 juin 1793 relatifs à la liberté des opinions, aux secours et à l'instruction :

« Art. 7. — Le droit de manifester sa pensée et ses opinions, soit par la voie de la presse, soit de toute autre manière, le droit de s'assembler paisiblement, le libre exercice des cultes, ne peuvent être interdits. La nécessité d'énoncer ces droits suppose ou la présence ou le souvenir récent du despotisme.

« Art. 21. — Les secours publics sont une dette sacrée. La société doit la subsistance aux citoyens malheureux, soit en leur procurant du travail, soit en assurant les moyens d'exister à ceux qui sont hors d'état de travailler.

« Art. 22. — L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. »

La constitution du 24 juin 1793 contient un article (l'avant-dernier) qui énumère, comme l'avait fait le titre Ier de la constitution de 1791, mais de façon plus succincte, les droits garantis par l'acte constitutionnel ; et un article final, ajouté au dernier moment, où le Comité, pour donner satisfaction à ceux qui pensaient comme Raffron du Trouillet, avait, sans introduire le mot *devoir*, parlé des *vertus*. Voici ces deux articles, qui, de même que le préambule et le titre Ier de la constitution de 1791 complétaient la Déclaration monarchique de 1789, forment le complément naturel de la Déclaration républicaine de 1793 :

« Art. 122. — La constitution garantit à tous les Français l'égalité, la liberté, la sûreté, la propriété, la dette publique, le libre exercice des cultes, une instruction commune, des secours publics, la liberté indéfinie de la presse, le droit de pétition, le droit de se réunir en sociétés populaires, la jouissance de tous les droits de l'homme.

« Art. 123. — La République française honore la loyauté, le courage, la vieillesse, la piété filiale, le malheur. Elle remet le dépôt de sa constitution sous la garde de toutes les vertus. »

Lorsque, en l'an III, la Commission des Onze eut écarté la constitution de 1793, « cette constitution qui n'était autre chose que l'organisation de l'anarchie », elle écarta naturellement du même coup la Déclaration des droits de l'homme qui la précédait. Elle y substitua une Déclaration en vingt-trois articles, qui ne contenait aucune disposition relative à l'instruction publique ni aux secours publics ; le rapporteur, Daunou, annonça que le but de la Commission n'avait pas été « de faire une nouvelle Déclaration des droits, mais d'ôter à la première ce qu'elle avait de royaliste et à la dernière ce qu'elle avait d'anarchique, pour en composer un ensemble aussi parfait que possible ». Faure demanda, le 11 messidor an III, qu'une Déclaration des devoirs fût jointe à la Déclaration des droits : c'est à l'absence d'une semblable Déclaration qu'il attribuait tous les maux dont la France avait souffert. Cette fois, l'assemblée adopta la proposition qui avait été rejetée à deux reprises, en 1789 et en 1793 ; en conséquence, le 16 messidor, au nom de la Commission des Onze, Daunou présenta un projet d'article « relatif à des devoirs trop méconnus et trop foulés aux pieds » ; on trouva que c'était trop peu, et le mois suivant, lorsque eut lieu la dernière lecture de la Déclaration et de la constitution, l'article relatif aux devoirs était devenu une Déclaration des devoirs en neuf articles (26 thermidor), qui, malgré l'opposition de quelques membres, fut adoptée ; elle contenait entre autres cette affirmation caractéristique :

« Art. 8. — C'est sur le maintien des propriétés que reposent la culture des terres, toutes les productions, tout moyen de travail, et tout l'ordre social. »

Lorsqu'on parle, aujourd'hui, de la Déclaration des droits de l'homme, personne, bien entendu, ne pense à celle de l'an III : les uns, le plus grand nombre, songent à celle de 1789, qui est la plus connue ; les autres entendent celle de 1793, qui reflète les opinions politiques et sociales des conventionnels de la Montagne. Dans sa séance du 28 mars 1901, la Chambre des députés fut saisie d'une proposition de MM. Dauzon, Baudon, Klotz et Perillier ainsi conçue : « La Chambre invite le gouvernement à faire afficher dans toutes les écoles la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ». La Chambre adopta la pro-

position par 542 voix contre une. Les auteurs de la motion avaient eu en vue la Déclaration de 1789. Divers membres ayant proposé que cette motion fût étendue à la seconde Déclaration, celle de juin 1793, la discussion de cette proposition additionnelle fut renvoyée, par 283 voix contre 247, jusqu'après le vote de la loi sur le droit d'association. Elle fut adoptée quelques semaines plus tard, le 14 mai, à l'unanimité de 468 votants. Mais, après avoir entendu plusieurs propositions complémentaires, tendant à l'affichage dans divers lieux publics, la Chambre vota, sur la motion de M. Bertrand, le renvoi de l'ensemble du projet de résolution à la Commission du budget, par 324 voix contre 230. La Commission du budget n'ayant pas fait de rapport, les votes du 28 mars et du 14 mai 1901 n'ont pas abouti à un résultat pratique; mais ils ont témoigné qu'aux yeux de la représentation nationale, c'est dans les deux Déclarations de 1789 et de 1793 que doivent être cherchés les principes politiques et sociaux dont s'inspire la France républicaine : de nos jours comme au temps de la Révolution, il convient, pour employer l'expression de Thouret, que « les enfants y apprennent à lire ».

**DÉCLARATION DES PERSONNES RESPONSABLES.** — Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron, chez qui l'enfant est placé, doit, quinze jours avant l'époque de la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille, dans une école publique, ou dans une école privée; dans ces deux derniers cas, il indique l'école choisie. En cas de non déclaration de la part des parents ou autres personnes responsables, le maire inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques et en avertit la personne responsable. (Loi du 28 mars 1882, articles 7 et 8.) Si la famille envoie ou continue d'envoyer ses enfants à l'école publique, l'inscription au registre de l'école dispense de toute autre forme de déclaration. Si elle les confie à une école libre, l'inscription au registre de cette école, dûment communiquée à la commission scolaire municipale, tient également lieu de déclaration. (Circulaire du 7 septembre 1882.) — Voir *Obligation*.

**DÉCLARATION D'OUVERTURE D'ÉCOLE PRIVEE.** — Voir *Privées* (*Ecoles*).

**DÉCORATIONS UNIVERSITAIRES. — Historique.** — En soumettant à Napoléon III, au mois de décembre 1866, un projet de décret relatif aux décorations universitaires, le ministre Victor Duruy résumait de la façon suivante l'historique de ces distinctions : « Les titres honorifiques, dans l'Université impériale, remontent à sa fondation. Ils furent créés par le décret du 17 mars 1808, et destinés « à distinguer les fonctions éminentes et à récompenser les services rendus à l'enseignement » (Décret du 17 mars 1808, art. 32). A ces titres étaient attachés, aux termes du décret impérial, une pension et une décoration. La première disposition du décret n'a pas reçu d'exécution; quant à la décoration, on adopta les insignes trois ou quatre fois séculaires de l'Université, et elle consista en une double palme brodée sur la partie gauche de la poitrine.

« Le décret de 1808 avait créé trois sortes de titres honorifiques : les titulaires, les officiers de l'Université [ou de l'instruction publique], et les officiers d'académie. Ces titres étaient attachés *de droit* à certaines fonctions. Ils pouvaient en outre être conférés, par nomination du grand-maître, aux membres de l'Université « les plus recommandables par leurs talents et par leurs services » (art. 35). Tous les ans, le grand-maître devait soumettre à l'empereur et publier au *Moniteur*, à l'ouverture de l'année scolaire, le tableau des officiers d'académie et des officiers de l'Université (art. 55).

« Les titres honorifiques, par le fait même que telle ou telle fonction y donnait droit, faisaient pour ainsi dire partie du costume, et n'ajoutaient que peu de chose à la considération qui s'attache à la possession d'une charge publique. Ils perdirent, en conséquence, dès l'origine, une grande partie de leur valeur.

« D'un autre côté, le décret de 1808 avait renfermé dans des limites très étroites l'admissibilité des fonctionnaires du corps enseignant aux distinctions honorifiques, puisque ces distinctions étaient le résultat d'une nomination faite par le ministre. Les proviseurs, les censeurs, les professeurs des deux premières classes des lycées « les plus recommandables par leurs talents et par leurs services », pouvaient seuls obtenir le titre d'officier de l'instruction publique [titre substitué à celui d'officier de l'Université]. Les autres professeurs des lycées, les régents, et les chefs d'institution qui se seraient distingués par des « services éminents », étaient admissibles au titre d'officier d'académie.

« M. de Salvandy s'attacha à relever l'importance des titres honorifiques et à les étendre à un plus grand nombre de fonctionnaires. Tel fut l'objet de l'ordonnance du 9 septembre 1845, qui remit en vigueur l'obligation, imposée par le décret organique de 1808, de l'approbation du souverain et de l'insertion au *Moniteur*.

« En 1850, on reconnut que les distinctions honorifiques, pour produire tout leur effet, ne devaient être accordées qu'à des services exceptionnels ou anciens, rendus dans l'exercice d'une fonction. Le décret du 9 décembre 1850 exigea pour le titre d'officier d'académie un certain temps de services effectifs, et pour celui d'officier de l'Université la possession, durant cinq années au moins, du grade d'officier d'académie.

« Les insignes de ces deux grades étaient des palmes d'or et d'argent brodées sur le costume officiel. Mais ce costume n'existe ni pour les fonctionnaires les plus nombreux de l'Université, nos 49 000 instituteurs, ni pour une grande partie des 95 000 personnes qui, de par la loi ou les règlements, nous donnent gratuitement leur concours, ni enfin pour beaucoup de savants et d'écrivains dont les travaux sont utiles à la cause de l'instruction publique. Pour toutes ces personnes, les palmes universitaires n'étaient donc qu'un titre, et non pas, comme le veut le décret de 1808, une décoration. L'empereur, par le décret du 7 avril 1866, a effacé cette inégalité, en autorisant le port des palmes d'or et d'argent sur l'habit de ville comme sur le costume officiel.

« Au moment où Votre Majesté rend toute leur valeur à nos vieux insignes, il importe qu'ils ne soient conférés qu'avec les plus sérieuses garanties d'une justice sévère.

« A cet effet j'ai rédigé un règlement général qui contient à la fois les conditions d'admissibilité et le mode de présentation, soit pour les fonctionnaires du corps enseignant, soit pour les personnes de tout rang qui prêtent à l'Université un concours actif, intelligent et dévoué. »

Ce règlement, publié le 27 décembre 1866, est resté en vigueur jusqu'à la promulgation du décret du 24 décembre 1885, qui en reproduit d'ailleurs les principales dispositions.

**Règlementation actuelle.** — Le mode et les conditions d'attribution des décorations d'officier d'académie et d'officier de l'instruction publique se trouvent actuellement règlementés par le décret du 24 décembre 1885, modifié dans quelques-unes de ses parties par le décret du 4 août 1898.

Ce règlement est ainsi conçu :

« DÉCRET DU 24 DÉCEMBRE 1885
*Modifié par le décret du 4 août* 1898.

« ARTICLE PREMIER. — Les décorations d'officier d'académie et d'officier de l'instruction publique, créées par l'article 32 du décret organique du 17 mars 1808, sont conférées par le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, sous les conditions ci-après déterminées.

« ART. 2. — Le chiffre maximum des décorations à accorder annuellement est fixé ainsi qu'il suit :

1° Aux fonctionnaires de l'instruction publique, 800 officiers d'académie et 300 officiers de l'instruction publique;

2° Aux fonctionnaires des établissements d'enseignement public ressortissant à d'autres ministères, 75 of-

ficiers d'académie et 25 officiers de l'instruction publique;

3° Aux personnes étrangères à l'Université, 1200 officiers d'académie et 300 officiers de l'instruction publique.

« En aucun cas, ces chiffres ne pourront être dépassés.

« Art. 3. — Ces distinctions honorifiques sont conférées, sur la proposition des recteurs et après avis des inspecteurs généraux, aux membres de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire, public ou libre, aux fonctionnaires de l'administration de l'instruction publique, ainsi qu'aux fonctionnaires des écoles normales primaires. Elles sont conférées aux fonctionnaires des établissements littéraires et scientifiques et des écoles spéciales ressortissant au ministère de l'instruction publique, sur la proposition des directeurs de ces établissements et de ces écoles.

« Les distinctions honorifiques pour services rendus aux beaux-arts seront conférées sur la proposition du recteur, lorsqu'il s'agira de personnes appartenant à l'enseignement, et sur la proposition du directeur des beaux-arts, après avis des inspecteurs spéciaux, pour les candidats étrangers au corps enseignant.

« Les fonctionnaires de l'administration centrale du ministère de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes seront nommés sur la proposition du chef du cabinet, après avis de leurs chefs hiérarchiques.

« Art. 4. — Les distinctions honorifiques attribuées aux instituteurs ou institutrices publics, titulaires ou adjoints, sont conférées, après avis du recteur, sur la proposition du préfet et conformément aux dispositions de l'article 7 du décret du 27 décembre 1866. [Aux termes de cet article, « nul instituteur public ou libre ne peut être présenté pour les palmes d'officier d'académie s'il n'a obtenu, depuis deux ans au moins, la médaille d'argent instituée par l'arrêté du 15 juin 1818 ».]

« Les instituteurs ou institutrices libres pourvus du brevet supérieur pourront obtenir les palmes académiques au bout de vingt-cinq ans de services, sur la proposition du recteur, après avis du préfet.

« Art. 5. — Les distinctions honorifiques attribuées aux membres des Sociétés savantes des départements et aux correspondants du ministère pour les travaux historiques sont conférées, après avis du recteur et du préfet, sur la proposition du Comité des travaux historiques et des sociétés savantes.

« Art. 6. — Les distinctions honorifiques attribuées aux littérateurs et aux savants recommandés par leurs ouvrages ou par des services rendus à l'enseignement sont accordées sur la proposition des recteurs.

« Art. 7. — Les distinctions honorifiques accordées aux personnes qui auraient bien mérité de l'instruction publique, soit par leur participation aux travaux des délégations cantonales et des conseils ou commissions établis près des lycées, des collèges, des écoles normales (conseils de perfectionnement, bureaux d'administration, commissions administratives, etc.), soit par le concours efficace qu'elles auraient prêté au développement de l'enseignement, à tous ses degrés et sous toutes ses formes, sont conférées sur la proposition du recteur, après avis du préfet.

« Art. 8. — Les candidats visés par l'article 7 ne peuvent être nommés officiers d'académie qu'après dix ans de services ou d'exercice.

« Art. 9. — Les fonctionnaires de l'Etat relevant de départements ministériels autres que celui de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, ne pourront être nommés que sur la proposition ou après avis du ministre dont ils dépendent.

« Art. 10. — Nul ne peut être nommé officier de l'instruction publique s'il n'est, depuis cinq ans au moins, officier d'académie.

« Il ne pourra être dérogé à cette règle qu'en faveur des personnes déjà titulaires du grade d'officier de la Légion d'honneur.

« Art. 11. — Les nominations d'officiers d'académie et d'officiers de l'instruction publique auront lieu :

« Au 1er janvier, pour les personnes étrangères à l'enseignement public;

« Au 14 juillet, pour les fonctionnaires de l'enseignement public, et, pour les membres des Sociétés savantes et des Sociétés des beaux-arts des départements, à l'époque de la réunion de ces sociétés.

« En dehors des dates ci-dessus indiquées, aucune distinction ne pourra être conférée, sauf dans les cérémonies officielles présidées par le président de la République, l'un des présidents des deux Chambres, un ministre ou un sous-secrétaire d'Etat en personne.

« Art. 12. — Le tableau des nominations est publié au *Journal officiel*, conformément aux dispositions du décret du 17 mars 1808.

« Art. 13. — Sont abrogés les décrets et ordonnances relatifs aux décorations universitaires en ce qu'ils ont de contraire aux dispositions du présent décret.

« Art. 14. — Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret. »

D'autre part, un arrêté en date du 16 janvier 1892 a institué au ministère de l'instruction publique un Comité consultatif des distinctions universitaires. Aux termes de l'article 4 de cet arrêté, aucune nomination ne devrait être faite sans que ce Comité ait déclaré que le candidat réunit les conditions exigées par les décrets et règlements. Mais, en fait, le Comité n'est jamais convoqué, et il nous paraît inutile d'en indiquer ici la composition.

Comme on l'a vu plus haut (décret du 24 décembre 1885, art. 4), les instituteurs publics ne peuvent obtenir les palmes d'officier d'académie que s'ils sont depuis deux ans au moins en possession de la médaille d'argent. Toutefois il s'agit là d'une règle générale à laquelle certaines exceptions ont été apportées par les décrets du 27 décembre 1900, 6 février 1903 et 8 octobre 1906.

Le premier de ces décrets, modifié par le décret du 26 janvier 1909, réserve un contingent spécial de distinctions honorifiques aux instituteurs et institutrices publics qui ont participé avec le plus de zèle et de succès aux cours d'adultes et aux œuvres complémentaires de l'école. Ces distinctions, qui consistent en 120 palmes d'officier d'académie et 40 palmes d'officier de l'instruction publique, sont conférées chaque année, le 14 juillet, par le ministre, sur la proposition du recteur et du préfet et après rapport spécial de l'inspecteur d'académie (articles 1er et 2). Ne peuvent obtenir ces distinctions que les instituteurs et institutrices qui justifient au moins de la possession : 1° soit de la médaille de bronze décernée pour collaboration aux œuvres complémentaires de l'école; 2° soit de la mention honorable des instituteurs et de la médaille de vermeil des cours d'adultes (art. 3).

Aux termes du décret du 6 février 1903 (art. 1er), « en sus du contingent annuel déterminé par le décret du 4 août 1898, il peut être accordé, annuellement, à l'occasion du Congrès des Sociétés savantes, aux instituteurs publics qui ont participé avec le plus de zèle et de succès à l'œuvre du Comité des travaux historiques et scientifiques, 10 palmes d'officier d'académie ». Ces distinctions sont conférées par le ministre sur la proposition d'une des sections du Comité des travaux historiques et scientifiques, et sur l'avis conforme de la Commission centrale, après rapports spéciaux de l'inspecteur d'académie et du préfet (art. 2). Ne peuvent obtenir les palmes d'officier d'académie que les instituteurs qui justifient au moins de la possession de la médaille de bronze des instituteurs (art. 3). Les palmes d'officier de l'instruction publique peuvent être décernées, dans les conditions de l'article 2, aux instituteurs qui sont depuis cinq ans au moins officiers d'académie (art. 4).

Enfin le décret du 8 octobre 1906 porte qu' « il peut être accordé, à l'occasion de cérémonies publiques, aux instituteurs et institutrices qui se sont fait remarquer par des publications pédagogiques ou par une participation active et continue, en dehors de leurs fonctions, à une œuvre scolaire ou de bienfaisance, des palmes d'officier d'académie, sous la condition

d'être au moins en possession de la mention honorable des instituteurs ou de la médaille de bronze des cours d'adultes ». Quant aux candidats appartenant aux Sociétés d'enseignement populaire, de tir, de gymnastique, de bienfaisance, de musique, de topographie, etc., ils doivent justifier d'au moins dix années de services effectifs comme membres des comités de ces associations, professeurs ou moniteurs (circulaire du 21 avril 1886). — Voir *Récompenses honorifiques*.

**DEFODON** (Charles-Jacques). — Pédagogue français, né à Rouen le 14 mai 1832, mort à Paris le 18 février 1891. Après de brillantes études classiques, commencées au lycée de sa ville natale — d'où il sortit avec le prix de rhétorique — et continuées au lycée Louis-le-Grand, Defodon s'établit à Paris comme professeur libre, de 1853 à 1863. Au cours de cette période il fut aussi, pendant quelque temps, secrétaire de Victor Cousin. En 1864, l'éditeur Louis Hachette l'attacha à la rédaction du *Manuel général de l'instruction primaire*, comme auxiliaire de M. Barrau. Defodon se donna tout entier à la carrière, nouvelle pour lui, dans laquelle il entrait en pleine maturité d'esprit, et où il révéla les rares qualités qui firent de lui l'un des pédagogues primaires les plus écoutés et les plus aimés de notre temps.

Dès l'année suivante, à la mort de M. Barrau, il se trouva chargé de la direction du *Manuel général*, qu'il devait garder jusqu'à la fin de sa vie. En ce temps-là, malgré l'heureuse action de Victor Duruy, l'enseignement primaire était dans le triste état auquel l'avait réduit le régime institué par la loi de 1850. Pour le ranimer et le développer, de nombreuses réformes étaient nécessaires. Defodon se montra novateur à la fois prudent et hardi. Parmi les projets qu'il forma et soutint alors, certains parurent presque des utopies : par exemple, celui de créer deux écoles centrales où viendrait se former le haut personnel enseignant et administratif de l'enseignement primaire ; c'était prévoir les futures écoles de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses et en sentir, longtemps à l'avance, la nécessité.

Il en est un autre, qui, pour l'époque, semblait plus osé encore : celui d'une exposition scolaire qui aurait lieu à Paris en même temps que l'Exposition universelle de 1867. C'est dans le cabinet de Defodon que cette exposition scolaire — la première que l'on ait vue en France, croyons-nous — a été conçue, étudiée, organisée avec tout ce qu'elle pouvait comporter d'utile et de désirable : voyage des instituteurs à Paris, conférences pédagogiques à la Sorbonne, etc. Après le succès de ce premier essai, la maison Hachette délégua souvent Defodon pour visiter les expositions scolaires départementales et étrangères.

Rarement homme fut mieux muni pour adresser des conseils autorisés et des directions sûres aux instituteurs. Se trouvant, grâce au *Manuel général*, en communication avec le personnel dirigeant et enseignant des écoles primaires de tous pays, il donnait et recevait ainsi à la fois, par un continuel échange d'idées et de renseignements. Professeur à l'école normale d'instituteurs d'Auteuil (1872-1879), bibliothécaire du Musée pédagogique (1879-1885) et placé ainsi dans un des meilleurs centres d'informations ; inspecteur primaire à Paris (1885-1891) ; membre de la plupart des commissions d'instruction primaire et prenant une part active à leurs travaux, il avait acquis une expérience qui lui permettait de traiter avec compétence toutes les questions scolaires. Il exprimait toujours son opinion avec la modération et l'esprit de conciliation qui le caractérisaient, qui sont d'ailleurs dans le ton habituel du *Manuel général* et qui n'excluent ni l'énergie de la volonté ni la fermeté des convictions.

Ces occupations multiples n'absorbaient pas toute l'activité laborieuse de Charles Defodon. Il apportait encore sa collaboration à l'*Ami de l'enfance*, organe de la méthode française d'éducation maternelle, qu'il dirigeait de concert avec Mme Pauline Kergomard ; à *Mon Journal*, à la *Revue pédagogique*, etc.

La notoriété de bon aloi qu'il s'était ainsi acquise dans l'enseignement primaire le désigna aux suffrages des électeurs pour le Conseil supérieur de l'instruction publique. Il y siégea de 1888 jusqu'à sa mort.

**DELAUNAY** (Pierre-Py-Poulain). — Educateur français du commencement du dix-huitième siècle, inventeur d'une méthode pour l'enseignement de la lecture, qui eut à cette époque un certain succès. « Quand il présenta sa méthode en 1713 à l'abbé Bignon, ce savant, après l'avoir examinée, y trouva de forts grands avantages, et applaudit au zèle et aux vues de l'auteur. Cette méthode eut ensuite d'autres approbateurs distingués par leurs talents et leurs lumières ; et l'expérience a montré depuis que l'on pouvait s'en servir avec beaucup d'utilité. » (L'abbé Goujet, dans la *Bibliothèque française*.) Delaunay, après avoir expérimenté son système durant de longues années dans le pensionnat qu'il dirigeait, en résuma les principes dans un ouvrage intitulé *Méthode du sieur Py-Poulain de Launay, ou l'art d'apprendre à lire le françois et le latin*, Paris, 1719. Mais ce livre ne trouva que peu de lecteurs. « Feu mon père », écrivait en 1741 le fils de Delaunay, « ancien maître de pension à Paris, n'a composé sa méthode qu'après vingt années d'expérience de sa profession ; il l'a fait exercer chez lui pendant plus de quinze ans avec un succès reconnu du public.... Elle a subi en 1719 l'examen auquel on assujettit les nouveaux ouvrages ; mon père, muni de ce premier suffrage, la fit imprimer ; quoique ses principes fussent excellents et vrais, il ne fut pas content de la forme de son traité ; il mourut avant de l'avoir refondu et rédigé : le peu d'exemplaires qu'il en avait fait imprimer ne fut point débité, et la méthode est demeurée inconnue du public. » Mais Delaunay fils se fit le propagateur des idées de son père, qu'il exposa dans un traité assez volumineux, sous le titre de « *Méthode pour apprendre à lire le français et le latin*, par un système si aisé et si naturel, qu'on y fait plus de progrès en trois mois, qu'en trois ans par la méthode ancienne et ordinaire » ; Paris, 1741, in-18, 220 pages. Le trait principal de la méthode de Delaunay consiste dans la prononciation des consonnes au moyen de l'*e* muet, ainsi qu'on l'avait fait à Port-Royal ; mais il maintient l'épellation, en la simplifiant toutefois. La méthode est divisée en huit leçons, comprenant chacune des tableaux de lettres et de syllabes. Un chapitre est consacré à l'examen du système du *Bureau typographique*, inventé une vingtaine d'années auparavant par Dumas : Delaunay fils reproche en particulier à ce système de ne rien faire pour l'enseignement de l'écriture, qui doit, selon lui, être donné à l'élève en même temps que celui de la lecture. Dans un appendice, Delaunay fils, devançant Dumarsais, Voltaire, et divers grammairiens modernes, propose une simplification de l'orthographe.

**DÉLÉGUÉS CANTONAUX.** — La loi du 30 octobre 1886 (articles 9 et 52) a mis au nombre des attributions du Conseil départemental la désignation d'un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton pour surveiller les écoles publiques et privées du canton.

Le Conseil départemental détermine également les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun d'eux.

Nul ne peut être délégué cantonal s'il n'est Français et âgé de vingt-cinq ans au moins. Aucun chef ou professeur d'un établissement quelconque d'instruction primaire ne peut être délégué cantonal. (Décret du 18 janvier 1887, articles 136 et 137.)

Les délégués sont nommés pour trois ans. Ils sont rééligibles et toujours révocables. Chaque délégué correspond tant avec le Conseil départemental, auquel il doit adresser ses rapports, qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription.

Les fonctions de délégué cantonal sont gratuites, mais les délégués cantonaux jouissent de la franchise postale (sous bandes contresignées) à l'égard du préfet, du sous-préfet, du recteur, de l'inspecteur d'académie, des inspecteurs primaires, et, pour la circonscription cantonale, des maires, des instituteurs et institutrices publics.

Un délégué cantonal peut, lorsqu'il n'est pas membre

du Conseil départemental, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription.

Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental (Loi du 30 octobre 1886, art. 52).

A Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le Conseil départemental se réunissent au moins tous les mois sous la présidence du maire ou d'un de ses adjoints par lui désigné (Même loi, art. 53).

Les inéligibilités et les incompatibilités établies par les articles 32, 33 et 34 de la loi du 5 avril 1884 sur l'organisation municipale sont applicables aux membres des délégations cantonales (Même loi, art. 57).

En conséquence, ne peuvent être nommés délégués cantonaux : 1° les individus privés du droit électoral; 2° ceux qui sont pourvus d'un conseil judiciaire; 3° ceux qui sont dispensés de subvenir aux charges communales et ceux qui sont secourus par le bureau de bienfaisance; 4° les domestiques attachés exclusivement à la personne. Ne peuvent être nommés membres de la délégation cantonale *dans le ressort où ils exercent leurs fonctions* : 1° les préfets, sous-préfets, secrétaires généraux, conseillers de préfecture; 2° les commissaires et les agents de police; 3° les magistrats des cours d'appel et des tribunaux de première instance, à l'exception des juges suppléants auxquels l'instruction n'est pas confiée; 4° les juges de paix titulaires; 5° les comptables des deniers communaux et les entrepreneurs de services municipaux; 6° *les instituteurs publics*; 7° les employés de préfecture et de sous-préfecture; 8° les ingénieurs et les conducteurs des ponts et chaussées, chargés du service de la voirie urbaine et vicinale, et les agents voyers; 9° [les ministres en exercice d'un culte légalement reconnu] (abrogé); 10° les agents salariés de la commune, parmi lesquels ne sont pas compris ceux qui, étant fonctionnaires publics ou exerçant une profession indépendante, ne reçoivent une indemnité de la commune qu'à raison des services qu'ils lui rendent dans l'exercice de cette profession.

Les délégués cantonaux n'ont entrée que dans les écoles soumises spécialement par le Conseil départemental à la surveillance de chacun d'eux.

Ils communiquent aux inspecteurs de l'enseignement primaire tous les renseignements utiles qu'ils ont pu recueillir.

Mais leur inspection est réduite à des objets bien déterminés : elle porte, dans les écoles publiques, sur l'état des locaux et du matériel, sur l'hygiène et la tenue des élèves. Elle ne peut jamais porter sur l'enseignement. (Décret du 18 janvier 1887, articles 138 et 140.)

Les délégués cantonaux *peuvent* être consultés sur la convenance des locaux que les communes sont obligées de fournir pour la tenue de leurs écoles publiques; sur la fixation du nombre des écoles à établir dans les communes, et sur l'opportunité de la création d'écoles de hameau; sur les demandes de création d'emplois d'instituteur adjoint et d'institutrice adjointe (Décret du 18 janvier 1887, art. 139).

D'autre part, le décret du 7 avril 1887 (articles 4 et 21) fait une obligation au préfet de consulter la délégation cantonale lorsqu'il s'agit de la création ou de la suppression d'une école ou d'une classe malgré l'avis défavorable ou l'absence d'avis du conseil municipal.

Enfin, les délégués cantonaux sont appelés à faire partie du jury chargé d'examiner les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille (Loi du 28 mars 1882, art. 16).

Les dispositions règlementaires qui visent spécialement la mission d'inspection confiée aux délégués cantonaux ont été commentées dans deux circulaires ministérielles fort importantes, où les intéressés peuvent trouver tous les éclaircissements et les conseils nécessaires à l'accomplissement de leurs fonctions. La première, en date du 25 mars 1887, est adressée aux préfets. Elle a surtout pour objet « de prévenir une confusion d'attributions qui affaiblirait tous les services scolaires sans en fortifier aucun. Il s'agit d'établir clairement les relations qui doivent exister entre le délégué cantonal, l'inspecteur primaire et l'instituteur. »

Entrant dans le détail du rôle dévolu aux délégués cantonaux, les instructions de 1887 le précisent et le définissent de la façon suivante :

« Aujourd'hui l'enseignement primaire a sa loi organique; il possède un ensemble de programmes dont les grandes lignes sont inscrites dans la loi elle-même et dont le détail a été réglé par les Conseils universitaires légalement chargés de ce soin. L'inspection est partout organisée et partout obligée de suivre de très près les règlements spéciaux qui régissent les écoles publiques. Il est donc moins que jamais nécessaire que le délégué cantonal intervienne dans les programmes, ait le droit de modifier les exercices scolaires, de se prononcer sur telle méthode, tel procédé, tel livre, tel manuel, d'organiser des concours entre écoles ou des compositions entre élèves.

« Le Conseil supérieur n'a rien entendu faire de nouveau en rappelant au délégué cantonal qu'il n'est pas l'inspecteur de l'enseignement primaire : on pourrait plutôt l'appeler l'inspecteur de l'éducation. Le service que la société attend de lui, ce n'est pas de corriger des dictées ou des problèmes, de classer des copies d'élèves ou de mettre à l'épreuve le savoir des maîtres : on l'a chargé d'un office beaucoup moins précis, il est vrai, mais bien autrement délicat et dont l'importance ne peut lui échapper. Il entre dans une classe, lui qui vient du dehors : il est impossible qu'il ne soit pas frappé de certains traits que, peut-être, ni l'instituteur ni l'inspecteur ne remarquent plus. Plus sûrement que personne, il appréciera la tenue des élèves, l'entrain de la classe, l'ardeur ou l'inertie qui s'y trahit, les habitudes d'attention, d'ordre, de ponctualité, l'affection et la confiance que le maître a su inspirer, l'esprit enfin qui règne à l'école et qui se lit partout, sur les visages et dans les cahiers.

« Arrive-t-il inopinément? Ce n'est pas en faisant tout suspendre pour ouvrir une sorte de séance d'apparat qu'il se renseignera le mieux; c'est en demandant aux maîtres de vouloir bien continuer sans rien changer : moins il troublera l'ordre de la classe, mieux il jugera au fond le maître et les élèves. Veut-il prendre part à une interrogation, adresser quelques questions aux élèves? Veut-il examiner les cahiers, les devoirs, les cartes, les dessins? Veut-il, surtout — ce qui est, en matière d'enseignement, le plus grand service qu'il puisse rendre et la source d'information par excellence qu'il doit consulter — examiner l'ensemble des *cahiers de devoirs mensuels*, ces cahiers où chaque élève écrit, en quelque sorte à son insu, mois par mois, l'histoire de son éducation, et grâce auxquels on pourra, d'ici à peu d'années, quand on saura s'en servir couramment, avoir sous les yeux, pour ainsi dire, l'image vivante de la classe et le tableau irrécusable de ses progrès? Tout est à sa disposition, et il fera bien de témoigner qu'il s'intéresse à tout dans l'école. Qu'il se souvienne seulement que, s'il doit s'efforcer de tout voir, de tout entendre, de tout observer, ce n'est pas au point de vue technique de l'homme du métier, mais à un point de vue plus général, celui de la famille et de la société. Que nos instituteurs eux-mêmes n'oublient pas que notre enseignement primaire public ne doit pas tendre à s'isoler, à s'enfermer, à se défendre contre l'incessante intervention de la société, contre les critiques, les observations, le contrôle du dehors. Aussi, bien loin de vouloir restreindre l'action des délégations cantonales, devons-nous tout faire pour l'encourager et l'étendre. Plus la famille s'intéresse à l'école, plus l'école est sûre de prospérer. L'idéal, en cette matière, ne serait-il pas que l'école fût, pour ainsi dire, ouverte perpétuellement aux regards de la famille, et la famille sans cesse invitée à aider le maître dans sa tâche par un concours effectif et journalier?

« Mais pour s'aider il faut, avant tout, éviter de se contredire; et, pour cela, il faut que chacun comprenne bien son rôle et s'y maintienne, résistant scrupuleusement à la tentation d'accroître son prestige et d'accaparer une part d'autorité qui ne lui est pas dévo-

lue. La « surveillance » confiée aux délégués du Conseil départemental et l' « inspection » confiée aux inspecteurs spéciaux nommés par le ministre ne sont pas, ne doivent pas être une seule et même chose. Voulons-nous que les visites des diverses autorités scolaires fassent du bien et ne fassent que du bien? Appliquons-nous à écarter toute chance de conflit entre les autorités, toute occasion de désarroi dans la marche de l'école, tout motif d'inquiétude ou de froissement pour l'instituteur.

« Comme tous ceux qui se sont occupés d'enseignement, les délégués cantonaux savent bien que le véritable ressort de l'école, ce n'est pas le règlement, le programme, le livre, ce n'est pas même l'inspection ou la surveillance administrative, c'est un homme, c'est l'instituteur.

« Et, pour qu'il remplisse joyeusement sa tâche, il lui faut, avant tout, le sentiment de sa liberté, de sa responsabilité, de son initiative. Un peu d'inspection aide et stimule; trop d'inspection paralyse. C'est assez d'un supérieur hiérarchique à qui l'instituteur doit compte de tous les détails de sa vie professionnelle; il ne faudrait pas que toutes les autres autorités instituées par la loi, préfet, maire, conseillers et délégués, se transformassent, à ses yeux, en autant d'inspecteurs primaires.

« C'est cette méprise que le Conseil supérieur a voulu prévenir. Conformément à une tradition constante, il n'a entendu limiter l'autorité du délégué cantonal que dans les questions qui touchent aux méthodes d'enseignement et à la marche règlementaire des exercices de chaque classe. Vous n'aurez aucune peine, j'en suis sûr, Monsieur le préfet, à expliquer, soit au Conseil départemental, soit à MM. les délégués cantonaux, les dispositions règlementaires qui ne sont destinées qu'à affermir, bien loin de la diminuer en quoi que ce soit, la mission de confiance qu'ils veulent bien accepter, comme représentants de la société auprès de l'école, et comme patrons de l'école auprès de la société. »

De ces instructions, aussi complètes et aussi précises que le comporte la matière, il convient de rapprocher, comme nous l'avons dit plus haut, une autre circulaire, celle du 10 juillet 1895, éloquent appel adressé directement par le ministre aux membres des délégations cantonales, des caisses des écoles et des commissions scolaires au sujet des services que ces divers comités peuvent rendre pour l'instruction des enfants et l'instruction des adultes. Ne pouvant reproduire ici in-extenso les développements donnés par le ministre à cette idée, que les institutions scolaires créées par les lois ne peuvent vivre et prospérer qu'avec le concours de bonnes volontés agissantes, et qu'un trait d'union est nécessaire entre l'école, la famille et la société, nous nous bornerons à citer le passage où le caractère général de la mission confiée à la délégation cantonale se trouve rappelé :

« Délégués cantonaux, vous portez avant tout votre sollicitude sur les besoins matériels de l'école, dont vous êtes les avocats devant les autorités scolaires et municipales. Vous réclamez en sa faveur le concours des communes. Mais vous avez, d'autre part, sur l'école elle-même une légitime influence.

« Sans doute, vous ne devez pas aspirer à faire double emploi avec l'inspecteur primaire, encore moins à lui faire concurrence en matière d'études, ou à contrôler ses conseils pédagogiques. Aujourd'hui que les programmes de l'école sont arrêtés avec une entière précision par les autorités que la loi a chargées de ce soin, il ne vous appartient pas de vous ingérer dans la répartition des matières d'enseignement, dans l'appréciation des méthodes, des livres, des matériels en usage : ce serait organiser l'anarchie que de placer à chaque instant l'instituteur entre deux chefs dont l'avis pourrait différer.

« Mais que de services il vous est possible de rendre à l'instituteur et à l'inspecteur primaire en ce qui concerne l'éducation! Un bon délégué cantonal, c'est peut-être le témoin le mieux placé pour suivre les effets de l'école sur l'écolier, car il les suit hors de la classe, il constate si les enfants ont pris à l'école et gardent dans la vie quotidienne les habitudes d'ordre, de politesse, de respect, de travail, si les leçons de morale qu'ils reçoivent sont restées à la surface ou ont pénétré; il peut remarquer tel point où leur éducation laisse à désirer, recueillir les observations ou les plaintes des familles, ou au contraire témoigner de leur satisfaction. Il peut parler aux enfants et il peut parler d'eux non en professeur, mais en père de famille, en ami de leurs parents. »

**DELLARD (A.-J.).** — Professeur de physique et de chimie à l'école centrale de Seine-et-Oise, Dellard a publié en l'an IX un volume intitulé : *Observations sur les écoles centrales*. Il était question à ce moment de la suppression des écoles centrales (qui fut réalisée par la loi du 11 floréal an X); on savait que le ministre Chaptal préparait un plan de réorganisation de l'instruction publique. Dellard prit la plume pour défendre les écoles centrales contre leurs détracteurs. Ce n'est pas un révolutionnaire, bien au contraire; car, se trouvant incidemment amené à parler de l'instruction primaire, il propose de confier, dans les villages, les fonctions d'instituteur aux curés. On peut donc accueillir son témoignage comme celui d'un témoin, non entièrement désintéressé sans doute, mais dégagé des préoccupations de l'esprit de parti. Il reconnaît que les écoles centrales n'ont pas encore donné tous les résultats qu'on pouvait en attendre; mais la faute en est aux incessants revirements politiques qu'on a vu se succéder depuis l'an IV; ni le public, ni les professeurs n'ont eu confiance dans la stabilité des écoles. « Il n'en fallait pas davantage pour frapper de nullité ces établissements naissants, et pour donner aux maisons particulières d'éducation un avantage décisif sur eux. » Mais ce n'est pas une raison, ajoute Dellard, pour supprimer les écoles centrales, ni pour en diminuer le nombre. Passant en revue les diverses branches du programme de ces écoles, il indique quelques réformes de détail à opérer; mais, somme toute, leur enseignement vaut mieux que celui des anciens collèges. « Que si l'on reproche à ces écoles un trop grand luxe pour la fin qu'elles doivent atteindre, je répondrai : Lisez ce qu'on a dit plus haut sur les diverses branches d'instruction qu'elles embrassent, et nommez ensuite celle qui vous paraîtra superflue. Que si l'on objecte que la population de chaque département n'est pas assez considérable pour fournir à son école un concours d'élèves qui puisse occuper tous les maîtres, je répondrai encore : Aux élèves de l'école centrale, ajoutez tous ceux que les institutions particulières lui dérobent; et vous verrez si, pour lors, celle du plus petit département n'a pas de la peine à suffire pour ses besoins. » Il faut donc, non pas détruire les écoles centrales, mais les perfectionner, les aider à lutter contre la concurrence des institutions particulières. « Je ne puis terminer sans rappeler à ceux qui crient sans cesse contre nos écoles modernes, que, s'il faut en croire la renommée, un roi non moins éclairé que puissant a désiré de voir dans ses Etats l'instruction publique se modeler sur nos lois à cet égard : par quelle fatalité bizarre porterions-nous donc la hache sur des établissements que nos voisins envient? On cherche, dites-vous, vainement autour d'eux tous les fruits qu'on s'en était promis; soit, cette infécondité est malheureusement trop réelle en quelques lieux; mais l'amélioration et non la destruction, voilà ce que la sagesse commande. »

**DÉMIA** (Charles). — Prêtre lyonnais originaire de Bourg, qui se consacra à l'éducation des enfants pauvres dans la seconde moitié du dix-septième siècle. Il fonda en 1666, à Lyon, la congrégation des frères de Saint-Charles, et ouvrit en 1667 une première école gratuite dans le quartier ouvrier de cette ville. Ayant adressé aux prévôts des marchands de Lyon des *Remontrances pour l'établissement d'écoles chrétiennes pour l'instruction du pauvre peuple* (1668), il obtint que le consulat accordât (1670) à la nouvelle œuvre une subvention annuelle de deux cents livres, « pour être employée à l'établissement et entretien d'une école publique, pour instruire les pauvres aux principes de la religion chrétienne *et même à lire et à écrire* ».

Dans les années suivantes, Démia, aidé de quelques personnes charitables, ouvrit de nouvelles écoles gratuites, si bien qu'à la fin de 1672 on en comptait cinq. Nommé par l'archevêque de Lyon à la direction de toutes les écoles du diocèse, il se fit aider dans son administration par un conseil de « seize recteurs, tant ecclésiastiques que laïques », qui prit le nom de Bureau des écoles et se recrutait lui-même. Il fonda le petit séminaire de Saint-Charles, sorte d'école normale où il recueillait des jeunes gens sans fortune se destinant à l'état ecclésiastique : ceux-ci, en retour de l'éducation gratuite qu'ils y recevaient, devaient se rendre deux fois par jour dans les différentes écoles des pauvres pour y faire la classe. Démia sollicita et obtint du Conseil d'Etat un arrêt en date du 7 mai 1674, qui défendait expressément « de tenir des petites écoles pour l'instruction de la jeunesse » sans la permission de l'archevêque ou de son substitué.

En 1675, il établit les deux premières écoles gratuites de filles, et en 1680 fonda la communauté des sœurs de Saint-Charles, pour le recrutement des institutrices. Dans les écoles de filles, dont le nombre fut bientôt de six, les maîtresses, outre la lecture et l'écriture, enseignaient à faire de petits ouvrages manuels, comme des boutons, de la dentelle, etc.

Après la révocation de l'Edit de Nantes, Louis XIV, voulant s'assurer de l'orthodoxie des maîtres et forcer les enfants des protestants à fréquenter les écoles catholiques, écrivit (1686) à l'archevêque de Lyon pour l'inviter à préposer des ecclésiastiques à la visite des écoles du diocèse. Ce fut Démia qui organisa ces visites, dont les procès-verbaux ont été conservés.

En 1688, Démia fit paraître des *Réglemens pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon* (chez André Olyer, 1 vol. petit in-4°), qui contiennent l'exposé de ses doctrines pédagogiques. En dehors des catéchismes, le programme des écoles des pauvres comprenait la lecture, l'écriture, quelques notions d'orthographe et de grammaire, et les principes de l'arithmétique. Il introduisit dans les classes ce qu'on appela plus tard l'enseignement mutuel : il recommande de choisir, parmi les écoliers les plus capables et les plus studieux, un certain nombre d'*officiers*, dont les uns, sous le nom d'*intendants* et de *décurions*, seront chargés de la surveillance, tandis que les autres devront faire répéter les leçons du maître, reprendre les écoliers quand ils se trompent, guider la main hésitante des « jeunes écrivains », etc. Pour rendre possible la simultanéité de l'enseignement, l'auteur des règlements divise l'école en huit classes, dont le maître devra s'occuper tour à tour ; chacune de ces classes peut se subdiviser en *bandes*. La seule méthode de lecture qu'il connaisse, c'est la méthode alphabétique, et, par une étrange anomalie, on doit commencer à lire le latin avant le français (Voir *Lecture*). L'écriture s'enseigne à l'aide d'exemples manuscrites ou gravées. Une fois que l'enfant sait lire et convenablement écrire, on le met à l'orthographe. L'enseignement de l'arithmétique pouvait se donner soit didactiquement au tableau noir, d'après les auteurs qui avaient écrit sur la matière, soit par la méthode intuitive du *jet à la main*. Enfin les enfants étaient préparés aux cérémonies religieuses par des leçons de plain-chant. La classe durait le matin de sept heures à dix heures, et le soir d'une heure et demie à quatre heures et demie.

**DEMI-JOUR** (ÉCOLES DE). — La législation scolaire prussienne a donné le nom d'*école de demi-jour* (*Halbtagsschule*) à une organisation spéciale de l'école à un seul instituteur, que l'ordonnance ministérielle du 15 octobre 1872 définit ainsi : « Si le nombre des enfants dépasse quatre-vingts, ou que le local scolaire soit trop petit pour contenir un nombre d'élèves même inférieur, et que les circonstances ne permettent pas l'installation d'un second instituteur, de même que si d'autres motifs paraissent rendre la chose nécessaire, l'école à une seule classe peut être, avec l'autorisation du gouvernement provincial, organisée sous la forme d'*école de demi-jour*; le nombre des heures de leçons données aux deux sections doit former un total de trente-deux par semaine ».

On trouve des dispositions analogues dans le grand-duché de Bade, les royaumes de Wurtemberg, de Bavière, de Saxe, et dans divers autres Etats de l'Allemagne. Le Danemark, la Norvège, la Suède, quelques cantons suisses, la République Argentine, etc., admettent aussi le partage de l'école en deux divisions qui reçoivent l'enseignement séparément, l'une le matin, l'autre l'après-midi, ou bien alternativement pendant une journée entière.

En France, une disposition de l'article 15 de la loi du 28 mars 1882 permet, dans les communes où le conseil municipal l'aura décidé avec l'approbation du Conseil départemental, de dispenser certaines catégories d'enfants de la fréquentation « d'une des deux classes de la journée ». Le règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, visant cet article, a disposé que les élèves d'une école pourront être divisés en deux groupes, qui recevront l'enseignement l'un le matin, l'autre l'après-midi. Voici ce qu'on lit dans ce règlement, à l'article 7 :

« Le Conseil départemental peut, après avis du conseil municipal et sur la proposition de l'inspecteur d'académie, autoriser dans une commune ou dans une section de commune l'établissement d'écoles de demi-temps. Dans ce cas, le directeur de l'école divise par cours les élèves en deux groupes. La classe a lieu, pour l'un de ces groupes, le matin de huit heures à onze heures ; pour l'autre, le soir de une heure à quatre heures. Toutefois, les parents qui en font la demande ont la faculté de faire suivre à leurs enfants les deux classes de la journée. »

Aujourd'hui, comme il est dit dans un autre article, — Voir *Demi-Temps*, — il ne s'agit plus de permettre, par une mesure de ce genre, aux enfants employés dans l'industrie de « fréquenter l'école pendant le temps libre de travail », puisque, en vertu de la loi du 2 novembre 1892, nul enfant d'âge scolaire ne peut être employé par un patron. Par conséquent, une école divisée en deux groupes qui viennent en classe à tour de rôle, l'un le matin, l'autre le soir, ne constitue pas une *école de demi-temps*, dans le sens réservé à cette expression par un usage venu d'Angleterre, mais une *école de demi-jour*.

**DEMI-TEMPS.** — Cette expression est empruntée à l'Angleterre, où elle désigne un système qui limitait la durée du travail des enfants dans les manufactures et les obligeait à consacrer à leur instruction la moitié de leur temps. « L'Angleterre, dit Philibert Pompée, fut la première à chercher et à trouver une remède qui permît, dans certaines catégories de manufactures, de limiter la durée du travail des apprentis des deux sexes, de fixer le minimum de l'âge d'admission, et de décréter qu'ils recevraient l'instruction élémentaire pendant une partie des jours ouvrables, et l'enseignement religieux le dimanche. Ce remède fut proposé dans un bill présenté au Parlement par le premier Sir Robert Peel, le père de l'homme d'Etat qui s'est plus récemment illustré par d'importantes réformes financières et économiques ; il fut adopté en 1802. Il consistait à partager le temps des enfants ouvriers entre le travail de l'atelier et le travail de l'école, de telle sorte que les enfants devaient passer alternativement de l'atelier à l'école et de l'école à l'atelier. Cette disposition reçut en Angleterre le nom de *half-time system*, le système du demi-temps. » (*Rapports du jury international de l'Exposition universelle de* 1867, t. XIII, p. 526.)

Des actes successifs du Parlement ont élargi et étendu à un grand nombre d'industries les dispositions de cette première loi sur le travail des enfants : ce sont les *Factory Acts* de 1833, 1844, 1846, 1861, 1864, 1867 et 1874, le *Workshop Regulation Act* de 1867, le *Factory and Workshop Act* de 1870, et le *Coal Mines Regulatian Act* de 1872. Depuis le 1er janvier 1878, aucun enfant ne peut être employé dans les industries énumérées par ces différents *Acts*, s'il n'est âgé de dix ans révolus. Il est tenu, jusqu'à l'âge de douze ans révolus, de fréquenter l'école en la façon établie par le *Factory Act* de 1844, savoir : 1° Si l'enfant est employé *on alternate days*, c'est-à-dire de

deux jours l'un, il doit, à chacun des jours où il ne travaille pas, se rendre en classe pendant cinq heures au moins, entre 8 heures du matin et 6 heures du soir (article 31); 2° si l'enfant est employé quotidiennement, il doit avoir chaque jour au moins trois heures de classe, soit le matin, entre 8 heures et 1 heure, soit l'après-midi, entre 1 heure et 6 heures (article 38). Les jeunes garçons employés dans les mines doivent fréquenter l'école jusqu'à l'âge de douze ans, de façon à recevoir au moins vingt heures de leçons en deux semaines.

Plus récemment, une décision du Département d'éducation apporta, au profit de l'instruction élémentaire des enfants soumis à ce régime, une nouvelle modification au système du *half-time*. Voici à quel propos. Les *Factory Acts*, nous venons de le dire, autorisaient l'enfant, *dès l'âge de dix ans*, à ne plus fréquenter l'école que la moitié de la journée ou qu'un jour sur deux. Or, un certain nombre de *School Boards* se montrèrent, dans leurs règlements locaux ou *bye-laws*, plus exigeants que les *Factory Acts*, et firent dépendre la dispense de demi-temps non plus seulement de l'âge de l'élève, mais aussi de son degré d'instruction : ce ne fut que lorsque l'élève aurait passé l'examen du quatrième ou même du cinquième *standard* ou degré, que ces règlements l'autorisèrent à prendre rang parmi les *half-timers*, quel que fût d'ailleurs son âge. Ces dispositions ayant soulevé des réclamations, le Département d'éducation prit parti pour les *School Boards*, et décida que « dans tous les districts scolaires possédant un règlement local, ce règlement devait prévaloir sur les dispositions des *Factory Acts*; et que par conséquent, tout élève qui serait placé dans la catégorie des *half-timers* avant d'avoir subi l'examen exigé à cet effet par le règlement local, ne pourrait être porté en compte pour le calcul du chiffre de la subvention parlementaire à allouer à l'école ».

Le système du *demi-temps* n'est pas officiellement organisé, à notre connaissance, ailleurs qu'en Angleterre. Il ne faut pas le confondre avec celui du *demi-jour*, appliqué dans les écoles de divers pays à raison du chiffre trop élevé des élèves confiés à un instituteur unique; les écoles de *demi-jour* ne nous offrent qu'un cas particulier de la division d'une école en classes; le système du *demi-temps* est tout autre chose : c'est une tentative de solution du problème complexe, à la fois éducatif, économique et politique, créé par les exigences de l'industrie manufacturière moderne.

En France, la loi du 19 mai 1874 avait créé ou confirmé l'obligation légale pour l'enfant âgé de moins de douze ans, employé dans l'industrie, de continuer à fréquenter l'école pendant le temps libre de travail, ou pendant deux heures par jour au moins s'il s'agissait d'une école spéciale attachée à l'établissement industriel; en outre, s'il était encore illettré, il ne pouvait, jusqu'à quinze ans accomplis, être admis à travailler plus de six heures par jour. D'autre part, la loi du 28 mars 1882, en établissant l'obligation de l'enseignement primaire, avait prévu formellement l'organisation de classes de demi-temps. L'article 15 de cette loi porte en effet que « la Commission [scolaire] peut, avec l'approbation du Conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie, et arrivés à l'âge de l'apprentissage, d'une des deux classes de la journée; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture ». Mais, ainsi que l'a fait remarquer une circulaire en date du 3 mars 1897, ces dispositions, du moins en ce qui concerne les enfants employés dans l'industrie, ne sauraient recevoir aucune application depuis l'entrée en vigueur de la loi du 2 novembre 1892. Cette nouvelle loi a ordonné, en effet : 1° Que nul enfant ne pourrait être employé par un patron, ni admis dans un des établissements industriels désignés par la loi, avant l'âge de treize ans révolus; 2° Que, par exception, les enfants munis du certificat d'études primaires, et d'un certificat d'aptitude physique, pourraient être employés à partir de l'âge de douze ans. Il n'y a donc plus en France d'enfants d'âge scolaire placés sous le régime du demi-temps. — Voir *Apprentis* (*Instruction primaire des*).

**DENTELLE** (Enseignement de la). — La loi du 5 juillet 1903 relative à l'apprentissage de la dentelle à la main, est ainsi conçue :

« Article premier. — L'enseignement professionnel pour la dentelle à la main sera organisé dans les écoles primaires de filles des départements où la fabrication est en usage et dans les écoles normales d'institutrices de ces mêmes départements. Ces écoles seront désignées par décret.

« Art. 2. — Il sera créé dans les principaux centres dentelliers des cours et des ateliers de perfectionnement ou des écoles propres à développer l'éducation artistique des ouvrières et des dessinateurs. »

En exécution de ces prescriptions, l'enseignement professionnel de la dentelle à la main est actuellement organisé :

1° Dans les écoles normales d'Alençon, Caen, Le Puy (Décret du 12 janvier 1904), d'Arras et de Chambéry (Décret du 6 juin 1905);

2° Dans un certain nombre d'écoles primaires élémentaires des départements du Calvados, de la Corrèze, du Nord, de l'Orne, du Puy-de-Dôme, de la Haute-Saône, de la Manche, de la Haute-Loire et de la Gironde.

L'enseignement de la broderie sur métier a été également institué dans les écoles primaires de filles du département de la Gironde (Décret du 31 janvier 1907).

Une circulaire en date du 16 janvier 1904 complète la réglementation prévue par la loi du 5 juillet 1903 et en présente un intéressant commentaire. En voici la teneur :

« Monsieur l'inspecteur d'académie, le Parlement a inscrit au budget de l'instruction publique un crédit de 10 000 francs pour assurer l'application de la loi du 5 juillet 1903 sur l'apprentissage de la dentelle à la main.

« Les intentions du Parlement et du gouvernement sont précisées par les discussions auxquelles a donné lieu, à la Chambre des députés et au Sénat, le vote de ce crédit, et aussi par les déclarations faites à la Commission instituée par M. le ministre du commerce.

« Il s'agit, dans leur pensée, de rendre son activité et son éclat à une industrie nationale particulièrement intéressante, fâcheusement concurrencée par la fabrication industrielle, dans les régions mêmes où elle a existé depuis des siècles, de préparer le recrutement des ouvrières capables de ce travail délicat, de retenir dans les centres ruraux les femmes et les jeunes filles qui ont une tendance à les déserter pour la ville, en leur assurant un appoint régulier aux salaires de la vie des champs.

« Deux moyens s'offrent au ministère de l'instruction publique pour seconder ces intentions.

« Nous nous proposons d'introduire l'étude de la dentelle à la main dans les programmes de trois écoles normales d'institutrices : celles de Caen, du Puy et d'Alençon. Une ouvrière dentellière d'élite serait autorisée, au cours des trois années, à y donner des leçons dont vous auriez à déterminer le nombre. Elle serait rétribuée au taux des heures de couture. Nous formerions ainsi des institutrices capables de donner, dans les écoles où elles seraient plus tard appelées, l'enseignement de la dentelle aux enfants qui leur seraient confiées.

« D'autre part et en attendant que cet enseignement puisse porter ses fruits, l'apprentissage de la dentelle à la main serait donné directement à l'école primaire par des ouvrières expertes, dans les communes où cette industrie a jadis prospéré et se maintient encore, sur la demande qui en serait faite par les municipalités intéressées. En dehors des départements de la Haute-Loire, du Calvados et de l'Orne, ces communes sont celles des régions de Bailleul (Nord), de Mirecourt (Vosges), de Luxeuil (Haute-Saône), de Tulle (Corrèze), d'Arlanc (Puy-de-Dôme).

« Un taux à débattre serait fixé pour la rémunération des ouvrières appelées dans ces écoles.

« La modicité du crédit qui m'est alloué ne me permettra probablement pas de rétribuer toutes les maîtresses auxquelles il faudra faire appel. Vous

devrez donc tout d'abord entrer en relations avec les chambres de commerce et les chambres syndicales spéciales qui ont bien voulu nous offrir spontanément et généreusement leur concours, et ne faire usage qu'à leur défaut des fonds trop restreints que je puis mettre à votre disposition. Ce sont ces mêmes chambres que vous consulterez sur le choix des ouvrières qui seront chargées de l'enseignement.

« Dans les communes où sera institué l'apprentissage de la dentelle, les heures consacrées à cet enseignement pourront être prises sur celles qui, dans les programmes, sont attribuées aux travaux de couture. Vous laisserez les enfants libres de s'exercer à ce travail en dehors des heures officielles de la classe.

« Dans les examens de l'enseignement primaire (certificat d'études, etc.), et pour les régions indiquées plus haut, vous admettrez le travail de la dentelle comme une épreuve équivalente aux travaux de couture exigés par les programmes de ces examens. »

**DÉPENSES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.** — Les dépenses de l'enseignement primaire sont *obligatoires* ou *facultatives*, selon qu'elles sont imposées par une loi ou laissées à l'initiative des autorités qui ont qualité pour créer les ressources correspondantes.

Les unes et les autres se divisent en outre en dépenses *ordinaires* et dépenses *extraordinaires*.

I. Dépenses obligatoires ordinaires. — Les dépenses ordinaires destinées à assurer le service normal de l'enseignement primaire se répartissent entre l'Etat, les départements et les communes.

Sont à la charge de l'Etat :

1° Les traitements du personnel des écoles élémentaires créées conformément aux articles 13 et 15 de la loi organique du 30 octobre 1886, c'est-à-dire des écoles obligatoires ou facultatives créées régulièrement par décision du Conseil départemental, et, en outre, des écoles publiques de filles déjà établies dans les communes de plus de 400 âmes lors de la promulgation de la loi du 30 octobre 1886;

2° Les traitements du personnel des écoles primaires supérieures et des écoles manuelles d'apprentissage créées conformément aux articles 13 et 28 de la loi organique;

3° Les suppléments de traitement accordés aux titulaires chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux classes et aux maîtres et maîtresses chargés d'un cours complémentaire;

4° Les traitements du personnel des écoles normales;

5° Les traitements du personnel de l'administration et de l'inspection;

6° Les frais de tournées et de déplacement des fonctionnaires de l'inspection;

7° Les frais d'entretien des élèves dans les écoles normales et, en général, les dépenses de ces écoles, moins celles qu'entraînent l'entretien et, s'il y a lieu, la location des bâtiments, l'entretien et le renouvellement du mobilier et du matériel d'enseignement;

8° L'allocation afférente à la médaille d'argent (Loi du 19 juillet 1889, art. 2);

9° Les traitements du personnel : *a*) des écoles de filles établies dans les communes de moins de 401 habitants, dont les locaux ont été construits ou aménagés avec autorisation et subvention de l'Etat; *b*) des écoles publiques de filles établies dans des communes qui, comptant actuellement moins de 401 habitants, atteignaient ce chiffre de population dans l'un des recensements de 1881 ou de 1886 (Loi du 19 juillet 1889, art. 36 modifié par la loi du 25 juillet 1893).

Dans les villes de plus de 150 000 âmes, le montant des dépenses mises à la charge de l'Etat en vertu des dispositions qui précèdent ne peut excéder le produit des centimes additionnels généraux qui y sont perçus, et, à Paris, le produit de 4 centimes (Loi du 19 juillet 1889, art. 29 modifié par la loi du 25 juillet 1893);

10° Les frais de suppléance des instituteurs et institutrices publics remplacés temporairement pour cause de maladie (Loi du 19 juillet 1889, art. 42 modifié par la loi du 25 juillet 1893).

Sont à la charge des départements :

1° L'indemnité allouée, indépendamment de leur traitement, aux inspecteurs primaires (300 francs au minimum);

2° L'entretien, et, s'il y a lieu, la location des bâtiments des écoles normales;

3° L'entretien et le renouvellement du mobilier de ces écoles et du matériel d'enseignement;

4° Le loyer et l'entretien du local et du mobilier destinés au service départemental de l'instruction publique;

5° Les frais de bureau de l'inspecteur d'académie

6° Les imprimés à l'usage des délégations cantonales et de l'administration académique;

7° Les allocations aux chefs d'atelier, contremaîtres et ouvriers chargés par les départements de l'enseignement agricole, commercial ou industriel dans les écoles primaires de tout ordre et dans les écoles régies par la loi du 11 décembre 1880 (Loi du 19 juillet 1889, art. 3).

La loi de finances du 8 août 1885 (art. 25) a mis en outre au nombre des dépenses obligatoires pour les départements les traitements et frais de tournées des inspectrices départementales des écoles maternelles jusqu'à concurrence de la moitié de la dépense, l'autre moitié étant à la charge de l'Etat.

Sont à la charge des communes :

1° L'indemnité de résidence des instituteurs et institutrices des écoles primaires élémentaires et des écoles primaires supérieures;

2° L'entretien et, s'il y a lieu, la location des bâtiments des écoles primaires; le logement des maîtres ou les indemnités représentatives;

3° Les frais de chauffage et d'éclairage des classes dans les écoles primaires;

4° La rémunération des gens de service dans les écoles maternelles, les frais de balayage et de nettoyage des classes et des locaux à l'usage des élèves des écoles primaires élémentaires situées dans les communes ou sections de commune dont la population agglomérée est de 500 habitants au moins.

Cette dernière dépense a été imposée aux communes par la loi de finances du 26 décembre 1908, art. 56;

5° L'acquisition, l'entretien et le renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement;

6° Les registres et imprimés à l'usage des écoles;

7° Les allocations aux chefs d'atelier, contremaîtres et ouvriers chargés par les communes de l'enseignement agricole, commercial ou industriel dans les écoles primaires de tout ordre et dans les écoles régies par la loi du 11 décembre 1880 (Loi du 19 juillet 1889, art. 47).

Est également à la charge de la commune l'indemnité allouée aux maîtresses chargées de l'enseignement de la couture dans les écoles mixtes provisoirement dirigées par des instituteurs (Loi du 19 juillet 1889, art. 46 modifié par la loi du 25 juillet 1893 : Voir *Mixtes* (*Ecoles*). Toutefois un crédit est inscrit chaque année au budget de l'Etat en vue d'accorder pour cet objet des subventions aux communes.

Afin de maintenir dans de justes limites les dépenses qu'entraîne l'entretien des diverses catégories d'écoles, la loi du 19 juillet 1889 (art. 25) dispose qu'il ne peut être créé aucun établissement d'enseignement primaire supérieur, école ou cours complémentaire, ni aucun poste dans les écoles primaires élémentaires ou maternelles, si un crédit spécial n'a été préalablement inscrit à cet effet dans la loi de finances, votée chaque année par le Parlement.

D'autre part, les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires cessent d'être entretenus par l'Etat si l'effectif, de l'école primaire supérieure, pendant trois années consécutives, s'est abaissé au-dessous de quinze élèves par année d'études, et celui du cours complémentaire au-dessous de douze élèves par année d'études.

Enfin l'approbation ministérielle requise par l'article 13 de la loi du 30 octobre 1886 pour que l'école soit régulière n'est donnée, pour les écoles primaires supérieures et pour les cours complémentaires, que si la commune s'est engagée à inscrire, pour cinq années au moins, les dépenses qui lui incombent pour ces

deux établissements, au nombre des dépenses obligatoires (Même loi, art. 5).

II. Dépenses obligatoires extraordinaires. — Indépendamment des dépenses ordinaires énumérées ci-dessus, il en est d'autres qui, sans présenter le même caractère de permanence et de fixité, n'en sont pas moins nécessaires au bon fonctionnement de l'enseignement primaire. Ces dépenses, dites *extraordinaires*, ont principalement pour objet de pourvoir à l'installation des maisons d'école.

Elles se répartissent, comme les dépenses ordinaires, entre l'Etat, les départements et les communes.

Sont à la charge de l'Etat les subventions que le ministre de l'instruction publique est autorisé à accorder, en vertu de la loi du 20 juin 1885, aux départements et aux villes ou communes pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs établissements d'enseignement primaire : Voir *Maisons d'école*.

Est à la charge des départements l'installation première des écoles normales (Loi du 9 août 1879, art. 2). L'entretien annuel de ces établissements rentre dans la catégorie des dépenses ordinaires.

Sont à la charge des communes les frais d'acquisition, de construction et d'appropriation des locaux scolaires, lorsque la création de l'école a été décidée conformément aux lois et règlements (Loi du 20 mars 1883) : Voir *Communes* (*Obligations des*).

III. Voies et moyens. — Il est pourvu aux dépenses incombant à l'Etat au moyen des crédits annuels inscrits au budget du ministère de l'instruction publique (Loi du 19 juillet 1889, art. 26).

Des ressources spéciales sont d'ailleurs affectées à ces dépenses, en vertu de l'article 27 de la loi du 19 juillet 1889, ainsi conçu :

« A partir du 1er janvier 1890, il sera perçu 8 centimes additionnels généraux portant sur les quatre contributions directes et dont le produit sera inscrit au budget de l'Etat.

« A partir de la même date, il sera perçu, en addition au principal des quatre contributions directes, 12 centièmes de centime, représentant les frais de perception des 4 centimes antérieurement perçus au profit des communes.

« Le produit des 8 centimes 12 centièmes prévus aux paragraphes précédents supportera les centimes spéciaux pour fonds de dégrèvement et de non valeur, suivant les taux afférents à chaque contribution. »

Quant aux dépenses incombant aux départements et aux communes, il y est pourvu au moyen de crédits ouverts annuellement à leurs budgets, à titre de dépenses obligatoires, dans les conditions prévues par les paragraphes 1 et 2 de l'article 61 de la loi du 10 août 1871 et par l'article 149 de la loi du 5 avril 1884 (Loi du 19 juillet 1889, art. 26).

Les textes cités ci-dessus prévoient les cas où soit un Conseil général, soit un conseil municipal, omettrait d'inscrire à son budget un crédit suffisant pour l'acquittement des dépenses obligatoires.

Dans la première hypothèse, les dépenses seraient couvertes au moyen d'une contribution spéciale portant sur les quatre contributions directes et établie par un décret, si elle est dans les limites d'un maximum fixé annuellement par la loi de finances, ou par une loi, si elle doit excéder ce maximum (Loi du 10 août 1871, art. 61).

S'il s'agit d'un conseil municipal, l'allocation omise serait inscrite au budget par décret pour les communes dont le revenu est de trois millions et au-dessus, et par un arrêté du préfet, en conseil de préfecture, pour celles dont le revenu est inférieur (Loi du 5 avril 1884, art. 149).

IV. Dépenses facultatives. — Ainsi que nous l'avons dit plus haut, rentrent dans la catégorie des dépenses facultatives toutes celles qui ne sont pas expressément imposées par une loi et qui ne sauraient, en conséquence, faire l'objet d'une inscription d'office aux budgets des départements ou des communes. Bien que dépendant exclusivement de la libéralité du Parlement, des Conseils généraux et des conseils municipaux, les dépenses facultatives présentent pour la plupart un réel caractère d'utilité pour la bonne marche des services. Aussi figurent-elles régulièrement chaque année aux divers budgets. Parmi les plus importantes, nous citerons les suivantes :

A. *Dépenses facultatives à la charge de l'Etat.* — Bourses nationales d'enseignement primaire supérieur et bourses de séjour à l'étranger; — subventions aux caisses des écoles; — subventions aux communes de 400 âmes pour les dépenses de leurs écoles de filles, et aux communes de moins de 2000 âmes pour leurs écoles maternelles; subventions aux communes pour les cours d'adultes et les œuvres post-scolaires; crédits pour l'encouragement des enseignements spéciaux (gymnastique, dessin, chant, géographie, agriculture), pour concessions de matériel scientifique aux écoles, de livres aux bibliothèques scolaires, populaires et pédagogiques; — indemnités aux commissions d'examen; secours aux établissements charitables d'instruction primaire, aux associations d'enseignement; secours aux anciens instituteurs et à leurs veuves; secours aux instituteurs malades pour séjour aux eaux thermales, etc.

B. *Dépenses facultatives à la charge des départements.* — Allocation supplémentaire aux inspecteurs primaires en sus de l'indemnité prévue à l'article 23 de la loi du 19 juillet 1889; allocations au personnel de l'administration académique; subventions aux caisses des écoles, caisses d'épargne scolaires, sociétés de secours mutuels, etc.

C. *Dépenses facultatives à la charge des communes.* — Suppléments facultatifs aux instituteurs et institutrices en sus des indemnités légales; achat de livres et fournitures classiques pour les élèves des écoles publiques; subventions aux caisses des écoles; allocations pour les distributions de prix; bourses d'enseignement primaire supérieur ou d'enseignement secondaire; entretien d'écoles ou de classes facultatives; secours divers, etc.

**DÉPENSES DES COMMISSIONS D'EXAMEN.** — Voir *Commissions d'examen*.

**DÉPLACEMENTS.** — Le changement de résidence d'une commune à une autre pour nécessité de service est prononcé à l'égard des instituteurs et institutrices titulaires par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie (Loi du 30 octobre 1886, art. 29).

S'il s'agit d'instituteurs stagiaires, l'inspecteur d'académie, ayant seul qualité pour accorder la délégation, est également seul qualifié pour prononcer le déplacement (Décret du 18 janvier 1887, art. 19).

La loi du 30 octobre 1886 ne fait pas expressément mention, tout au moins en ce qui concerne le personnel des écoles primaires élémentaires, des déplacements par *mesure disciplinaire*.

En fait, cependant, un changement de résidence non sollicité par le fonctionnaire ni justifié par la transformation ou la suppression du poste qu'il occupe a, le plus souvent, le caractère d'une véritable pénalité.

Aussi a-t-il paru équitable d'entourer de sérieuses garanties l'application d'une mesure qui peut dans bien des cas causer un grave préjudice aux maîtres et maîtresses qui en sont l'objet.

Notons, tout d'abord, que la loi du 30 octobre 1886 protège toute une catégorie de fonctionnaires de l'enseignement primaire contre l'arbitraire en pareille matière. En effet, aux termes de l'article 31 de ladite loi, les directeurs et directrices des écoles primaires supérieures et écoles manuelles d'apprentissage, ainsi que les professeurs des écoles primaires supérieures, ne peuvent être déplacés par le ministre qu'après avis motivé du Conseil départemental.

Quant aux instituteurs, ils bénéficient comme tous les fonctionnaires civils et militaires des dispositions de l'article 65 de la loi de finances du 22 avril 1905, qui prescrit, en cas de « déplacement d'office », la communication préalable à l'intéressé « de toutes les notes, feuilles signalétiques ou autres documents » qui composent son dossier : Voir *Dossiers* (*Communication des*). En outre, la circulaire du 6 avril 1906 a institué, à leur profit, une véritable procédure destinée à prévenir tout abus. Voici les instructions que le ministre a adressées à cette date aux préfets. En

raison de leur importance, nous croyons devoir les reproduire in-extenso :

« A plusieurs reprises, le Parlement s'est ému des doléances des instituteurs au sujet du préjudice qui leur est causé par la fréquence et la multiplicité des « déplacements d'office » prononcés par l'administration départementale. Il s'est préoccupé de rechercher les remèdes que comporte une situation digne de toute sa sollicitude; il lui a paru qu'il était nécessaire de donner des garanties solides à un personnel soucieux de sa dignité professionnelle et que l'inquiétude d'un arbitraire possible, en l'absence d'un recours régulier, prive du calme d'esprit indispensable à l'exercice de ses fonctions.

« En attendant que ces bienveillantes intentions aient le temps de se traduire en un texte législatif, j'ai pensé qu'il était possible, dès à présent, de parer, sans désarmer l'administration, aux plus graves des inconvénients dont se plaignent les instituteurs, et qu'il vous suffira, pour y parvenir, d'appliquer strictement les instructions que j'ai l'honneur de vous adresser.

« Le déplacement d'office, par mesure de disgrâce, peut être prononcé par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, pour les motifs suivants :

« Pour insuffisance professionnelle et manquements de conduite graves de l'instituteur;

« Parce que son maintien dans une commune risquerait de compromettre au regard des familles les intérêts de l'école laïque.

« Toutes les fois que vous jugerez nécessaire un déplacement d'office, vous aurez soin de prévenir par écrit l'intéressé de la mesure que l'on se propose de prendre à son égard en lui faisant connaître les motifs qui vous paraissent exiger son changement. Cinq jours lui seront laissés pour présenter par écrit sa justification; sur sa demande, et conformément aux prescriptions de l'article 65 de la loi de finances de 1905, communication lui sera donnée des pièces de son dossier.

« Cette communication aura lieu par l'intermédiaire de l'inspecteur d'académie, soit au chef-lieu du département dans les bureaux de l'inspection académique, soit dans le bureau de l'inspecteur primaire de la circonscription, de façon à éviter aux intéressés des déplacements trop lointains. Tout en rappelant que la loi a prévu une communication « personnelle et confidentielle », vous prescrirez que le loisir nécessaire soit laissé aux instituteurs et institutrices pour prendre connaissance complète de leurs dossiers. Il vous sera remis par chaque intéressé un récépissé de cette communication.

« Il est bien entendu que vous ne tiendrez aucun compte des dénonciations qui visent le fonctionnaire, à moins qu'elles ne soient signées : dans ce cas, elles seront jointes au dossier de l'intéressé pour qu'il puisse en prendre connaissance.

« C'est seulement quand vous serez en possession de ces renseignements et après enquête, s'ils sont contradictoires, que, d'accord avec l'inspecteur d'académie, vous vous prononcerez dans un large esprit d'équité et de bienveillance, avec le double souci de concilier l'intérêt particulier de l'instituteur et les intérêts généraux dont vous avez la charge.

« Si l'instituteur se trouve lésé par la mesure que vous aurez prise, la faculté lui reste ouverte d'un recours au ministre de l'instruction publique. Vous lui donnerez les moyens pratiques d'en user. Ce recours n'aura pas le caractère suspensif. Vous me le transmettrez le plus rapidement possible en y joignant tous les documents qui seront de nature à m'éclairer sur l'affaire.

« Vous devez prévoir que l'instituteur, après avoir transmis régulièrement par écrit ses explications, croira, s'il est membre d'une association amicale d'instituteurs de son département, devoir charger le bureau de cette association d'intervenir auprès de vous pour présenter plus efficacement sa défense. Plusieurs de vos collègues m'ont demandé, dans ce cas, la ligne de conduite à suivre.

« Les associations d'instituteurs ont une existence légale; vous ne devez ni les ignorer, ni négliger le parti que vous pouvez tirer de cette organisation. Il ne s'agit pas de créer un rouage administratif nouveau, de permettre, entre l'autorité et le fonctionnaire, l'interposition d'un pouvoir non prévu par la loi et qui prétende s'imposer. Il s'agit plus simplement de rendre l'autorité accessible à tous ceux qui ont besoin de recourir à elle et qui le font avec le sentiment de déférence que vous êtes en droit d'attendre; il s'agit surtout de mettre à profit une source précieuse d'informations, qui pourra confirmer ou rectifier votre opinion, et servir à la manifestation de la vérité et de la justice. C'est dans ces sentiments que vous accueillerez les délégués de l'association, que vous vous entretiendrez avec eux, et que vous parviendrez souvent à dissiper les malentendus que des points de vue très différents peuvent faire naître entre les fonctionnaires et l'administration.

« Dans le même ordre d'idées, j'attacherais un grand prix à ce que, toutes les fois qu'il vous paraît que la situation d'un instituteur ou d'une institutrice risque de devenir difficile dans une commune, vous mettiez l'inspecteur d'académie au courant des renseignements que vous avez recueillis et que vous l'invitiez à s'entretenir de la question avec les intéressés. Cette intervention, qui n'aura aucun caractère officiel et où les instituteurs verront seulement la preuve de l'intérêt vigilant qu'on leur porte, permettra de leur donner d'utiles conseils, et aussi de recevoir d'eux des éclaircissements qui vous mettront à même d'apprécier justement les faits. Vous pourrez ainsi prévenir des conflits regrettables, en même temps que cette manière d'agir fortifiera certainement la confiance du personnel à l'égard de ses chefs.

« J'appelle enfin votre attention toute particulière sur le préjudice grave qui résulte, pour le personnel, du retard apporté trop souvent à la publication du mouvement. Le moment le plus opportun pour y procéder est la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire le commencement du mois d'août. C'est celui que vous choisirez. Il importe que dans les huit jours qui suivront l'ouverture des vacances, au plus tard, les instituteurs et les institutrices qui doivent être déplacés soient fixés avec précision sur le poste qui leur est attribué. Ils auront ainsi tout le temps nécessaire pour s'informer des avantages et des inconvénients de la résidence que vous leur avez assignée, pour solliciter les permutations possibles, pour s'installer sans hâte et en ménageant leurs modestes ressources, pour faire connaissance avec un milieu nouveau et préparer la rentrée scolaire. D'autre part, les études des enfants ne seront pas interrompues et troublées par un changement de maîtres en cours d'année.

« J'ai lieu de croire, Monsieur le préfet, que, si mes instructions sont suivies point par point et dans l'esprit de sincère sympathie pour les instituteurs qui les a inspirées, vous donnerez dès maintenant satisfaction à la plupart des vœux dont mon administration a été saisie; et vous calmerez les légitimes inquiétudes qu'a fait naître dans le personnel l'irritante question du déplacement d'office. »

Il est à remarquer qu'aucune disposition législative ou règlementaire ne vise les déplacements des directeurs et professeurs d'écoles normales. On doit en conclure que le ministre a le droit de déplacer ces fonctionnaires sans autre formalité que la communication préalable de leurs dossiers dans les conditions prévues par l'article 65 de la loi de finances du 22 avril 1905.

**DESCARTES.** — Toute philosophie, étant une doctrine de la nature humaine, contient en germe un système de pédagogie. Comme tous les grands philosophes, Descartes, en établissant la distinction de l'âme et du corps, en proclamant l'innéité des idées et des facultés, et en même temps l'importance souveraine de la méthode, surtout en substituant au principe de l'autorité, en matière de croyance, le principe de l'évidence et du libre examen, a exercé une influence profonde sur l'éducation. Il est impossible de méconnaître l'action de ses idées sur les méthodes pédagogiques de l'Oratoire et de Port-Royal, où sa philosophie avait obtenu un assez vif succès, et

jusque dans les éducations princières que dirigèrent Bossuet et Fénelon.

Descartes a d'ailleurs exposé lui-même quelques-unes de ses vues sur l'instruction et la formation des esprits. Le premier chapitre du *Discours de la méthode* n'est, à vrai dire, qu'un chapitre de pédagogie. Dans ses *Considérations sur les sciences*, Descartes indique successivement, d'un de ces traits rapides qui lui sont familiers, la portée de chaque ordre d'études dans la culture intellectuelle.

Il définit le rôle des fables, dont « la gentillesse réveille l'esprit », de l'histoire, dont « les actions mémorables lues avec discrétion aident à former le jugement »; de la lecture en général, qui est une conversation étudiée avec les plus honnêtes gens des siècles passés, « conversation en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées ». Il a des mots expressifs sur « les forces et les beautés incomparables de l'éloquence », sur « les délicatesses et les douceurs de la poésie ».

Sans doute, Descartes est sévère pour les langues anciennes et les études classiques. Ainsi, il déclare qu'il n'en a tiré lui-même aucun profit; il semble croire que l'étude des langues n'est utile que pour l'intelligence des livres anciens, qu'elle ne contribue en rien au développement de l'esprit; enfin il accorde la palme de l'éloquence à ceux qui ont le raisonnement le plus fort, « encore qu'ils ne parlent que bas-breton, et qu'ils n'aient jamais appris de rhétorique ». Mais pour excuser Descartes, il suffit de se rappeler l'abus que l'on faisait alors de l'étude des langues. Elle était le tout de l'instruction, et chez les jésuites, dont Descartes était l'élève, elle n'était destinée à produire, le plus souvent, que des esprits superficiels, habiles à parler vraisemblablement de toutes choses, sans savoir positif, sans connaissances solides. Une scolastique nouvelle, celle des mots et de la rhétorique, était en train de se constituer, et de succéder à la scolastique du raisonnement et de la logique. C'est contre elle que Descartes proteste, au nom de la pensée réfléchie, qui ne saurait voir dans un verbiage élégant le but suprême et l'idéal de l'éducation intellectuelle.

Le *Discours de la méthode* renferme en outre quelques-uns des grands principes qui servent de fondement à la pédagogie moderne. C'est d'abord l'affirmation de l'égalité des esprits, de leur universelle aptitude à comprendre et à connaître. Descartes soutient que les intelligences humaines ne diffèrent que par la méthode qu'elles emploient : ce qui revient à dire, avec quelque exagération, que l'inégalité des esprits a sa source dans l'éducation et le degré de la culture, non dans je ne sais quelle prédestination intellectuelle. En d'autres termes, Descartes pensait déjà, comme tous les libres esprits des temps modernes, que l'instruction n'est pas le privilège de quelques-uns, qu'elle est le droit de tous. Que sont, en un sens, les innombrables écoles primaires aujourd'hui répandues à la surface des pays civilisés, sinon le commentaire vivant des pensées de Descartes sur la répartition égale du bon sens parmi les hommes?

Ce n'est pas seulement l'égalité des intelligences que Descartes pose en principe : c'est aussi le droit de chacun à penser par lui-même, à être l'ouvrier de ses opinions et de ses croyances, c'est, par suite, la nécessité de respecter dans les études la liberté de l'individu. Sur ce point l'auteur du *Discours de la méthode* se rencontrait avec l'auteur du *Novum Organum*, avec Bacon, qui pensait lui aussi qu'il convient de laisser à tous une certaine initiative, d'accorder quelque chose à la liberté des esprits, *favendum nonnihil ingeniorum libertati*. En cela, Descartes et Bacon doivent être considérés comme les initiateurs d'un des plus grands progrès que la pédagogie puisse accomplir : celui qui consiste à comprendre que le maître doit tenir compte des goûts, des aptitudes, des allures propres de chaque esprit qu'il est chargé d'élever. Il ne peut être question d'imposer *à priori* à tout le monde le même programme d'études; il faut savoir varier les objets de l'enseignement et surtout les méthodes selon la diversité des intelligences.

C'est à Descartes qu'appartient aussi l'honneur d'avoir établi le premier avec force la convenance de suivre, dans les études, l'ordre qui conduit l'esprit du connu à l'inconnu, du plus facile au plus difficile, du plus simple au plus complexe. Il est vrai que Descartes recommandait surtout cet ordre pour les recherches scientifiques : mais si une méthode est bonne pour l'intelligence mûrie et développée du savant, elle l'est à plus forte raison pour l'esprit d'un enfant qui commence péniblement à penser.

Il reste à savoir dans quelle mesure on peut appliquer à la pédagogie la première règle du *Discours de la méthode*, celle qui exige que l'esprit ne donne son assentiment qu'aux vérités évidentes et qu'il comprend. Sans doute, il serait absurde d'espérer que l'enfant puisse se rendre compte de tout ce qu'on lui enseigne. Les vérités d'autorité ont leur part, leur grande part dans l'enseignement. Les maîtres feraient un cercle vicieux manifeste, s'ils prétendaient s'adresser à la raison, alors qu'ils ont précisément pour tâche de former la raison. Ceci dit, il faut se hâter d'ajouter que la règle de Descartes est un idéal dont il convient de se rapprocher le plus possible. Livrées à la seule mémoire, à une mémoire qui ne réfléchit pas, qui ne comprend pas, les connaissances sont instables et fragiles. Au contraire, confiées à la réflexion, elles jettent des racines dans l'esprit, elles sont véritablement utiles et fécondes. Or l'enfant est plus capable qu'on ne croit de réfléchir et de comprendre. Sans doute les raisons abstraites lui échappent, et il ne s'agit pas d'aller avec lui au fond des choses, mais il a ses raisons à lui, raisons appropriées à son âge. Qu'on ne craigne donc pas de lui demander, dès les premières années, de comprendre ce qu'il apprend. La pédagogie, comme la science, doit des remerciements à Descartes pour avoir proclamé comme il l'a fait la loi suprême de l'évidence. C'est en obéissant à cette loi que les écrivains du dix-septième siècle ont acquis la netteté, la précision, la clarté qui les caractérisent; c'est aussi en y obéissant de plus en plus qu'on rendra les méthodes pédagogiques plus sûres et plus efficaces. [Gabriel Compayré.]

**DESCHAMPS** (L'abbé Claude-François). — Né à Orléans en 1745, mort en 1791, l'abbé Deschamps quitta l'habit ecclésiastique à la suite de difficultés que lui suscitèrent les Jésuites, et fonda dans sa ville natale une institution où il recevait, outre des élèves pensionnaires, quelques enfants indigents de la ville. Ayant rencontré un sourd-muet auquel Péreire avait presque rendu l'usage de la parole, il résolut de se consacrer à l'éducation des sourds-muets, et fit l'essai des divers procédés usités jusque-là; il employa successivement ceux de Péreire, de l'abbé de l'Epée, d'Amman, etc., et adopta enfin celui du premier. Cette préférence lui valut de nombreuses critiques, et lui fit engager avec l'abbé de l'Epée une longue et ardente polémique.

L'abbé Deschamps a publié une *Lettre à M. de S. (Sailly), capitaine de cavalerie, sur l'institution des sourds-muets*, Paris, 1777, in-12; puis un *Cours élémentaire d'éducation des sourds-muets*, Paris, 1779, in-12. Cet ouvrage fut attaqué dans un opuscule intitulé : *Observations d'un sourd-muet sur le cours élémentaire de l'instituteur*; Deschamps répliqua par une *Lettre à M. de Belle-Isle, secrétaire des commandemens de Mgr le duc d'Orléans, pour servir de réponse aux Observations d'un sourd-muet*, Paris, 1780, in-12. Enfin, il compléta son *Cours élémentaire* par un second ouvrage intitulé : *De la manière de suppléer aux oreilles par les yeux, pour servir de suite au Cours élémentaire*; Paris, 1783, in-12.

L'abbé Deschamps n'a eu aucun successeur, et son institution a cessé avec lui. [S. Maire.]

**DES ESSARTZ.** — Médecin français, né en 1729, mort en 1811, auteur d'un ouvrage intitulé *Traité de l'éducation corporelle des enfants en bas âge, ou Réflexions pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux citoyens, par M. des Essartz, docteur en médecine*, Paris, 1760, in-12 (dédié au duc d'Orléans). Ce livre est divisé en quatre chapitres dont voici les titres : Chap. Ier. Des soins que doit prendre une femme grosse pour la conservation de son fruit; — Chap. II. Des soins

qu'exige l'enfant nouveau-né; — Chap. III. De la nourriture des enfants; — Chap. IV. De quelques autres soins qu'exigent les enfants. On trouve dans ce dernier chapitre des recommandations sur la propreté, sur les vêtements, sur l'exercice. L'ouvrage de Des Essartz, que Rousseau, dit-on, a beaucoup consulté pour la composition de son *Emile*, obtint un certain succès : il fut traduit en allemand en 1763, et une seconde édition en a été publiée à Paris en l'an VII.

**DESSIN.** — L'article que notre Dictionnaire consacre au *Dessin* comprend deux parties : un *Résumé historique*, par M. Maurice Pellisson, suivi d'un exposé de ce qu'on appelle aujourd'hui *la Méthode intuitive*, par M. G. Quénioux.

### Résumé historique.

En France, Rousseau, dans son *Emile*, fut un des premiers à sentir et à marquer l'importance du rôle que le dessin peut jouer dans l'éducation. Ce rôle, à vrai dire, il semblait le limiter à l'éducation physique, en recommandant surtout le dessin comme propre à développer la justesse de l'œil et l'habileté de la main. Il ne lui échappa pas pourtant que, s'il importe tant de bien voir, c'est qu'il y a là une condition pour bien juger.

Quatre ans après la publication de l'*Émile*, le peintre Bachelier, dans un *Discours sur l'utilité des écoles élémentaires en faveur des arts mécaniques* (1766), proclamait l'utilité du dessin comme préparation à l'apprentissage, comme point de départ de l'éducation professionnelle, et, de ses deniers, il fondait pour les enfants de la classe ouvrière une école gratuite qui fut l'ébauche de notre Ecole des arts décoratifs.

Il y avait là des germes qui ne devaient pas être étouffés.

Il fallut du temps toutefois pour que le dessin commençât à être envisagé au point de vue de la philosophie générale de l'éducation, et les premières tentatives que firent les pouvoirs publics pour organiser cet enseignement s'inspirent moins des idées de Rousseau que de l'entreprise de Bachelier.

Dans le projet d'organisation de l'instruction publique élaboré par le Comité de constitution de l'Assemblée nationale (1791), le dessin figure parmi les objets de l'enseignement primaire : « Dans les villes et bourgs au-dessus de 1000 âmes, on enseignera aux enfants les principes du dessin géométral » (Titre I$^{er}$, art. 6). Il est clair que c'est à la formation des futurs artisans que l'on a songé. Même préoccupation dans la loi du 28 juin 1833, qui met le dessin dans le nombre des matières obligatoirement comprises dans le programme des écoles primaires supérieures : on voulait qu'il aidât à préparer de bons contremaîtres et chefs d'atelier. La loi du 15 mars 1850 supprima les écoles primaires supérieures par prétérition; mais on crut devoir retenir quelque chose de la préparation professionnelle qu'elles donnaient, et le dessin linéaire fut inscrit parmi les branches facultatives de l'enseignement primaire.

De même, dans la première moitié du dix-neuvième siècle et au delà, presque tous ceux qui, isolément, se mêlèrent d'enseigner le dessin eurent beaucoup moins souci de sa valeur éducative que des résultats pratiques qu'il pouvait donner. Des ouvrages, comme ceux de Cloquet, de Montabert, Daix et Patroit, Mme Cavé, Dupuis, etc., sont bien moins des méthodes, en dépit du titre qu'ils portent parfois, que des recueils de recettes techniques propres à former des praticiens adroits.

Cependant, insensiblement, cheminait l'idée que l'on avait plus et mieux à faire. Cette idée fut mise dans une lumière plus vive par l'Exposition de Londres, en 1851, et par le succès qu'obtint en Angleterre l'enseignement donné au South Kensington Museum. Pour la première fois, en 1853, l'Université de France fit entrer le dessin dans le cadre de ses disciplines; cette année-là, un règlement du 29 décembre rendit exécutoire un plan d'études pour l'enseignement du dessin dans les lycées, qui avait été élaboré par une commission dont Félix Ravaisson fut le rapporteur. Ce nom seul suffit à indiquer que l'on avait eu des ambitions plus hautes que par le passé, et l'on put mieux se convaincre encore qu'il ne s'agissait plus seulement de préparation industrielle quand, par le décret du 2 juillet 1866, le dessin (linéaire, d'ornement, *d'imitation*) fut rangé au nombre des matières comprises dans le programme des écoles normales.

C'était là sans doute un notable pas en avant.

Par malheur, on ne prit pas assez soin de donner les moyens de vivre à cet enseignement nouveau que l'on créait. On avait rédigé des programmes; il s'en fallait de beaucoup qu'ils fussent parfaits; mais ils auraient eu beau être excellents, on n'avait pris aucune mesure pour former des maîtres capables de les appliquer. Il n'est pas besoin de chercher plus loin pour s'expliquer que l'enseignement du dessin, sous le second Empire, n'ait pas pu prendre une vie véritable.

Après les désastres de la guerre étrangère et de la guerre civile, ce fut une pensée commune à tous les républicains que l'instruction publique pouvait et devait être un des instruments les plus énergiques de la restauration nationale. Au premier plan des préoccupations se plaça alors l'enseignement moral et civique; mais on ne négligea pas non plus les autres branches de l'éducation, et, l'Exposition universelle de 1878 étant venue révéler les progrès que l'enseignement du dessin avait faits à l'étranger, on comprit qu'il était temps de le réorganiser chez nous ou, pour parler plus juste, de lui donner une organisation véritable.

Cette fois, le premier soin que l'on prit fut, comme il convenait, de former un personnel de maîtres qui présentât des garanties. Un arrêté du 31 janvier 1879 institua le corps des inspecteurs de l'enseignement du dessin; immédiatement les inspecteurs nommés firent une enquête par toute la France; sur leurs indications fut établi un règlement pour l'obtention du diplôme de professeur de dessin; une première session d'examen s'ouvrit quelque temps après, et un Musée pédagogique de l'enseignement du dessin fut créé et installé dans les bâtiments de l'administration des beaux-arts. Après quoi, Jules Ferry nomma une grande commission d'étude, dont la tâche consista, après avoir dépouillé les résultats de l'enquête des inspecteurs généraux, à déterminer la méthode générale des programmes, à rédiger et à dresser la liste des modèles qui seraient mis en usage.

L'homme qui fit prévaloir ses idées dans la commission, le statuaire Eugène Guillaume, était un éminent artiste et, surtout, un artiste savant. C'est sur la science qu'il fonda la méthode qu'il proposait, et qu'il n'eut pas de peine à faire accepter, parce qu'on était alors dans une période de ferveur scientifique. Pour lui, le dessin est avant tout une science, et, de cette science, la géométrie est la base. Il a donc une méthode « dont les principes s'enchaînent rigoureusement et qui, dans ses applications variées, donne des résultats d'une incontestable certitude ». L'objet de l'enseignement du dessin est beaucoup moins de stimuler la personnalité de l'élève, de susciter chez lui le sentiment et le goût artistiques, que de le mettre en état de reproduire avec une exactitude rigoureuse les modèles qu'on place sous ses yeux. C'est d'après ces principes que furent rédigés les programmes, non seulement pour les lycées et collèges, mais pour les écoles primaires élémentaires, les écoles primaires supérieures, les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, tous établissements où l'enseignement du dessin devenait obligatoire; c'est la méthode Guillaume, la méthode « géométrique », comme on l'a justement dénommée, qui, depuis 1880, a été la méthode officielle dans toutes les écoles de France.

Tout ce mouvement de réforme, qui s'accomplit de 1878 à 1880, n'a pas été sans donner de bons résultats. L'institution d'un diplôme spécial pour les professeurs de dessin a permis de constituer un personnel instruit, et qui, d'ailleurs, est sous le contrôle constant de l'inspection générale; nul doute aussi que, par le fait seul qu'il a été déclaré obligatoire, l'enseignement du dessin se soit relevé dans l'opinion générale. Mais on s'aperçut bientôt que, dans sa partie

proprement pédagogique, la réforme était moins heureuse.

A l'heure même où triomphait la méthode géométrique, Ravaisson s'était élevé contre elle. Il ne voulait pas admettre que l'on pût faire reposer l'enseignement du dessin sur la géometrie : « Le dessin, disait-il, repose, dans son opération la plus élémentaire, à laquelle toutes les autres peuvent être réduites, sur un jugement d'une nature spéciale, entièrement différent de ce jugement dont se servent les mathématiques ». Ce jugement, il le désigne ailleurs sous le nom d'intuition; la méthode applicable à l'enseignement du dessin, c'est donc, à son gré, la méthode intuitive. Il trouve aussi très fâcheux que l'on se donne surtout pour but d'obtenir l'exactitude, la correction, et que l'on se mette peu en peine d'éveiller la personnalité, de former la sensibilité et le goût artistiques. Le dessin « enseigné comme il doit l'être, dit-il, non seulement sert à procurer à un certain nombre de ceux qu'on y exerce une habileté plus ou moins grande à représenter les formes, qui est très utile dans quantité de professions et dans beaucoup d'occurrences de la vie ordinaire, mais encore il procure à tous, quoiqu'à divers degrés, une justesse d'œil et un *goût* qui sont d'une utilité universelle ».

Voilà ce qu'Eugène Guillaume, dans la controverse qu'il engagea avec Ravaisson (Voir l'article *Dessin* dans la 1re édition de ce Dictionnaire, Ire PARTIE), appelait « s'enivrer de théories esthétiques ». Il ne put pourtant pas ne pas s'apercevoir, avant de mourir (1905), que les tendances de son contradicteur faisaient du chemin et menaçaient de ruiner son œuvre. Une réaction générale se prononçait à l'étranger contre la méthode géométrique. Elle était combattue, en Angleterre, par E. Cooke (*The A. B. C. of Drawing; an Inquiry into the principles underlying elementary instruction in Drawing*, Londres, 1897), en Amérique par Liberty Tadd (*New Methods in Education*, New York, 1899). En Allemagne, Konrad Lange, Leibrock, Schwartz, entre beaucoup d'autres, faisaient campagne pour que la culture esthétique ne fût plus sacrifiée à la culture intellectuelle, et critiquaient la méthode d'enseignement du dessin des professeurs Stuhlmann et Flinzer, très analogue à la méthode Guillaume. « La caractéristique des anciennes méthodes, écrivait Leibrock, c'est que le dessin d'après nature est le dernier degré de l'enseignement, tandis qu'on place au premier degré le dessin des formes géométriques et ornementales. On fait pendant des années moisir les enfants sur des carrés, des angles droits, des étoiles à huit pointes, tant et si bien qu'ils perdent le sens de la nature et de la beauté, que l'on tue en eux la joie qu'ils pourraient éprouver à voir l'œuvre de leurs mains, et, de cet enseignement, il ne leur reste rien que l'horreur invincible de l'ennui qu'il leur a causé. »

Tout cela indiquait que la faillite de la méthode géométrique était imminente. Elle se consomma d'abord en Amérique et en Angleterre. Les réformateurs eurent ensuite gain de cause en Prusse, où le 12 juin 1901 fut rendu exécutoire pour la *Volksschule* un plan d'études du dessin établi d'après leurs idées. Le contre-coup de cette révolution pédagogique ne tarda pas à se faire sentir en France, où, d'ailleurs, la méthode Guillaume avait déjà, sur certains points, subi quelques atteintes. Par exemple, aux *Cours complémentaires professionnels manuels et ménagers* de la Ville de Paris, on s'efforçait d'appliquer à l'enseignement du dessin une méthode surtout *expérimentale*, ce qui signifie qu'elle s'attache à développer chez l'enfant le besoin et l'habitude de l'observation directe, et aussi une méthode *active*, c'est-à-dire une méthode qui ne vise pas seulement à obtenir de l'élève la reproduction exacte d'un modèle, mais qui tend à lui donner le désir et le moyen d'appliquer à une idée de son choix les notions qu'il a acquises.

Au reste, nombre d'industriels se plaignaient que les jeunes gens formés par la méthode officielle dessinaient très médiocrement; d'autre part, les professeurs constataient dès longtemps que les résultats répondaient mal à leurs efforts. Ce personnel enseignant était plus instruit que jadis, plus pénétré de la portée de son rôle, plus curieux de ce qui se passe au dehors, plus à même de satisfaire cette curiosité grâce aux Congrès internationaux de l'enseignement du dessin qui se tinrent à Paris, en 1900, et à Berne, en 1904, moins isolé (car des *Amicales* de professeurs de dessin se fondèrent sur divers points à l'exemple de l'Association des professeurs de dessin de la Ville de Paris, créée en 1897). Il ne crut pas pouvoir demeurer indifférent et inerte. En 1906, M. G. Quénioux, professeur à l'Ecole des arts décoratifs, qui préconisait la méthode intuitive, fut autorisé par le vice-recteur de l'académie de Paris à la mettre en expérience aux lycées Michelet et Lakanal, ainsi qu'à l'Ecole alsacienne. Peu de temps après cette décision, l'*Union des Amicales des professeurs de dessin* (fondée en 1905) demanda au ministre de l'instruction publique de nommer une commission chargée d'étudier les réformes nécessaires : réforme de la méthode, des programmes d'études, des examens du professorat, de l'inspectorat. Comme pour préparer le terrain, la plupart de ces questions furent librement débattues par les professeurs dans des discussions qui suivirent les conférences sur l'*Enseignement du dessin* données au Musée pédagogique, dans l'hiver de 1908, par MM. Guébin, Keller, Quénioux, Cathoire et Francken. Enfin, suivant le vœu de l'*Union des Amicales*, une commission chargée de reviser les programmes du dessin pour les lycées et collèges de garçons (classes enfantines; divisions préparatoires; division élémentaire; premier cycle, classes de sixième et de cinquième, de quatrième et de troisième; second cycle, classes de seconde, de première, de philosophie, et de mathématiques) et les lycées et collèges de filles (classe enfantine; classes primaires; enseignement secondaire) fut nommée par le ministre à la fin de l'année scolaire 1908; et le résultat de son travail fut approuvé par le Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa session de décembre de la même année.

Ce travail ne comporte pas de simples remaniements et retouches : c'est une réforme d'ensemble et fondamentale; c'est une méthode nouvelle substituée à la méthode Guillaume, qui fut la méthode officielle pendant près de trente ans.

Dans les *Observations générales* qui précèdent les programmes nouveaux rendus exécutoires par les arrêtés du 6 janvier 1909, dans les *Instructions* qui accompagnent le programme particulier de chaque classe, enfin dans le *Rapport* sur la réforme, présenté au Conseil supérieur de l'instruction publique par M. Gustave Belot, est exposée la doctrine dont s'est inspirée la commission. En voici les traits essentiels :

1° Tout enseignement doit être adapté au développement des élèves appelés à le recevoir. Or, au début, l'étude du dessin s'adresse à des enfants très jeunes, pour qui les questions de mesures, de distances, de proportions sont encore très difficiles à comprendre. C'est donc commettre une erreur pédagogique que de vouloir les enfermer pendant de longues années dans l'étude des lignes et des angles, des courbes et des solides géométriques. Les qualités visibles de formes et de couleurs sont, au contraire, naturellement accessibles aux enfants. La méthode prendra donc pour base et pour point de départ l'observation directe de la nature, c'est-à-dire des objets réels et des formes vivantes;

2° La nature est concrète. Le dessin ne doit pas être abstrait. La géométrie n'est pas dans la nature telle que nous la percevons immédiatement et que nous cherchons à la rendre. On n'exclura donc aucun élément naturel, on envisagera non seulement la représentation des formes, mais aussi celle des couleurs et des reliefs. On ne limitera plus au trait seul les procédés de traduction qui seront mis en usage; on ne condamnera plus l'écolier à n'avoir d'autre outil que le crayon. Tous les procédés pratiques pourront être employés : dessin au trait, emploi des crayons de couleur, de l'encre de Chine et de l'aquarelle, modelage;

3° L'enseignement du dessin n'aura pas pour objet principal de faire acquérir aux élèves une certaine habileté technique. Si on les met en contact avec la

nature sous toutes ses formes, si on les laisse libres de l'observer sous les aspects qui les touchent le plus, si on leur permet de l'interpréter par tous les moyens pratiques qui peuvent être employés, c'est que, loin de vouloir étouffer en eux le sentiment, on se propose de le susciter et de le développer; on les sollicite à produire l'impression personnelle qu'ils reçoivent du modèle. Aussi, plus que d'une exécution exacte et correcte, le maître tiendra compte de la sincérité avec laquelle cette impression sera rendue. De plus, à l'aide de certains exercices appropriés (arrangements décoratifs, illustrations de jeux d'enfants, de récits d'histoire, de fables et de contes), on encouragera les facultés imaginatives des écoliers. En un mot, le dessin cessera d'être impersonnel; sans abandonner l'élève à sa fantaisie, on s'efforcera de mettre en valeur, en les guidant et les perfectionnant, ses goûts naturels et ses aptitudes spontanées;

4° Dès lors que l'enseignement du dessin ne vise plus seulement à former des copistes, mais que, si ambitieux que le mot puisse paraître, il pousse les élèves à créer, on peut estimer qu'il tient à l'art en un certain sens. *Science is knowing*, *Art is doing*, disent les Américains. Pourquoi, au reste, l'étude du dessin ne serait-elle pas une préparation, sinon à la pratique, du moins au goût et à l'amour de l'art? Serait-ce que, dans notre système d'éducation, la culture esthétique ne saurait avoir sa place? Et, s'il faut, au contraire, lui en faire une, cette culture, n'est-ce pas surtout le dessin qui peut, qui doit la donner? Tel est précisément l'avis de la commission, et, dès le début des *Observations générales*, on a pris soin de l'exprimer nettement. Traçant la courbe que doit suivre l'enseignement du dessin, « il accompagnera d'abord — dit-on — et fortifiera les leçons de choses; il s'élèvera ensuite à des exercices d'observation plus compliqués, pour aboutir enfin au développement du sens artistique et à l'intelligence des œuvres d'art »;

5° Il est un dernier trait par où se caractérise la récente réforme, et c'est peut-être celui qu'il importe le plus de signaler : par elle, l'enseignement du dessin reçoit la même orientation que les autres disciplines et est remis en harmonie avec les directions pédagogiques du système général des études universitaires; là, comme ailleurs, on restreint le plus possible le rôle de l'abstraction; là, comme ailleurs, on convie l'élève « à faire directement usage de ses facultés, et le maître à susciter et à guider la spontanéité de l'élève, non à l'étouffer sous les règles ». Il y a plus : non seulement le dessin est orienté comme les autres études, mais, entre les classes de dessin et celles des autres professeurs, on prend soin d'établir une coordination; on veut créer une liaison étroite entre le dessin et les autres matières de l'enseignement. Il est recommandé au professeur de dessin d'utiliser « les notions de mathématiques et de géométrie, acquises dans d'autres classes, pour insister sur les questions de mesures, de proportions, de perspective ». On voit par là que la géométrie n'est pas absolument exclue, mais simplement remise à la place qui lui appartient légitimement. De même, il conviendra de profiter des programmes d'histoire « pour aborder l'étude des œuvres du passé, pour parler de l'art égyptien, assyrien, grec, romain, français, en plaçant dans la classe quelques plâtres bien choisis.... Les études des sciences naturelles peuvent aussi fournir matière à des choix de modèles intéressants. » Ainsi l'enseignement du dessin cesse de se réduire à une technique étroite et spéciale; il devient partie intégrante du système général des études. Pour la première fois, on reconnaît toute son importance pédagogique et on lui donne les moyens de développer sa vertu éducative.

C'est de là, semble-t-il, que la réforme peut tirer sa principale force et assurer son succès, en dépit de ce qu'elle offre de radical au premier abord.

Ce succès, cependant, risquerait de se faire attendre plus qu'il ne convient, si la réforme des programmes de dessin pour les lycées et collèges de garçons et de jeunes filles n'avait, à brève échéance, pour corollaire la réforme des programmes d'examen pour le professorat du dessin. Cette question, la commission nommée en 1908 n'avait pas pour office de l'examiner, mais elle en a soigneusement marqué l'importance, et, en attendant une solution, elle a cru pouvoir donner aux maîtres actuellement en exercice des conseils et des exhortations pour modifier et améliorer leur méthode. Si l'on examine le détail des nouveaux programmes, on voit en effet que chacune de leurs parties est accompagnée d'*Instructions*, présentées sous une forme brève, mais qui n'en forment pas moins un guide pédagogique complet, à l'aide duquel le professeur peut marcher sans crainte de faire fausse route.

Quelques maîtres, dérangés dans leurs habitudes, pourront tarder un peu à s'adapter aux directions nouvelles, mais le mauvais vouloir, les résistances ne sont pas à craindre. A cet égard, tout indique que le rapporteur qui a présenté au Conseil supérieur l'exposé des principes de la réforme a envisagé les choses avec justesse : « Assurément, a-t-il dit, il faut s'attendre par endroits à quelque flottement et à quelques difficultés d'adaptation. La nouvelle méthode suppose chez les professeurs de dessin un niveau de culture générale qui n'est pas atteint uniformément aujourd'hui. Mais nous savons déjà qu'un bon nombre de maîtres n'attendent que la consécration officielle de tendances déjà répandues. Et l'accord spontané qui s'est produit à la commission ministérielle entre les novateurs et les représentants de l'ancienne méthode nous permet de penser que les idées nouvelles avaient dès longtemps fait leur chemin dans les esprits et qu'elles ne prendront presque personne au dépourvu. » [MAURICE PELLISSON.]

### La méthode intuitive.

M. Maurice Pellisson a défini on ne peut mieux, en un espace restreint, l'évolution de l'enseignement du dessin en France depuis que J.-J. Rousseau en a signalé la valeur éducative.

Et il est assez piquant de constater qu'après plus d'un siècle de recherches laborieuses, de controverses sur les méthodes, de théories qui semblaient d'autant plus solides qu'elles s'appuyaient sur la science, on en est revenu aux préceptes du philosophe genevois et aux procédés naturels indiqués dans l'*Emile*.

Ce sont en effet ces préceptes, communs à tous les philosophes qui n'ont pas séparé le problème de l'éducation de la psychologie enfantine, qui ont inspiré les programmes de la nouvelle méthode d'étude du dessin.

Cette méthode a été très exactement résumée en cinq paragraphes dans la première partie du présent article. Ce qui va suivre n'est donc susceptible d'intérêt, peut-être, que pour ceux-là qui ont à faire l'application des programmes devenus officiels, et qui, nécessairement, ont besoin de comprendre et de pénétrer plus profondément l'esprit de la méthode.

#### I

Il est dit plus haut que la réforme introduite dans l'enseignement du dessin est fondamentale.

En effet, si cette réforme est exécutée à fond, elle aura sa répercussion sur l'éducation tout entière. Il importe donc avant tout de se pénétrer du principe philosophique de la méthode; car, bien plus que les exercices contenus dans les programmes d'étude, c'est l'esprit, l'intention, le tact, l'amour avec lesquels ils seront mis en œuvre, qui, rendant l'enseignement du dessin vivant et attrayant, en assureront les bénéfices.

Les programmes de la méthode dont nous présentons l'analyse ne se bornent pas à la seule étude du dessin proprement dit; il ne s'agit pas d'un ensemble de recettes pratiques pour enseigner le plus rapidement et le plus sûrement possible le maniement du crayon ou du pinceau; le problème est plus large : il s'agit d'une véritable initiation esthétique et de sa participation à l'ensemble de l'éducation. Non pas qu'on se propose de faire des artistes professionnels, pas plus que par les études littéraires ou scientifiques on ne veut faire des littérateurs ou des savants. Mais il importe que l'éducation générale, qui jusqu'ici a été fondée presque exclusivement sur la *raison*,

s'élargisse, se fortifie et se complète en ne négligeant plus cette autre faculté naturelle qui est le *sentiment*.

La culture artistique, par le développement normal de la sensibilité et du goût, sous l'influence du *beau* visible, doit participer à la formation du jugement, concurremment avec la culture littéraire et scientifique.

On est trop habitué à considérer l'art comme une superfluité, un luxe accessible aux seuls privilégiés de la fortune, pour en admettre sans preuve la portée éducative, et par suite l'utilité et même la nécessité sociale. Essayons brièvement de fournir cette démonstration.

Si l'on a quelquefois nié l'influence moralisatrice de l'art, ou voulu limiter son rôle aux seuls résultats pratiques et utilitaires, à l'œuvre qui en est le résultat tangible; si parfois aussi l'enseignement artistique, organisé en vue de fortifier « les fondements du principe d'autorité nécessaire », n'eut pour but que d'assurer le respect de la tradition, cependant l'idée de cultiver chez le peuple l'amour de la *beauté*, en même temps que celui du *bien* et du *vrai*, pour en faire une des bases de la morale, fut toujours préconisée par les philanthropes, aussi bien dans l'antiquité que de nos jours.

Il n'est pas douteux que l'impression du beau, quelle qu'en soit la définition et quelle qu'en soit l'origine, œuvre d'art ou spectacle de la nature, ne rende l'homme plus généreux, plus disposé aux bonnes actions, plus capable d'un acte de bonté, de largesse, de bienveillance.

Par une éducation qui le rendrait plus accessible aux émotions esthétiques, on rendrait donc l'homme meilleur. On pourrait multiplier les citations de textes où philosophes et moralistes proclament la vertu bienfaisante de l'art, depuis Aristote qui a dit : « L'art est la joie supérieure des hommes libres », jusqu'à Ravaisson qui a écrit : « L'homme du peuple, sur lequel pèse d'un poids si lourd la fatalité matérielle, trouverait le meilleur allégement à sa dure condition si ses yeux étaient ouverts à la *beauté du monde* ».

Ces idées généreuses prennent plus ou moins de force suivant que les régimes politiques favorisent ou restreignent l'altruisme. On peut donc dire qu'elles sont essentiellement démocratiques.

Des considérations d'ordre plus directement utilitaire imposent à l'Etat le devoir de veiller à l'éducation du goût. Les hommes d'Etat qui ont étudié les rapports de l'art avec l'économie politique peuvent apprécier l'importance économique de l'art; elles est très grande pour un pays particulièrement doué comme la France, et il peut en résulter un bien-être considérable pour la collectivité.

Et ici, il ne s'agit pas de ce qu'on est convenu d'appeler *grand art*, ni même *art industriel*, mais de la marque distinctive qu'on peut établir entre les productions des différents peuples. Cette distinction ne résulte d'aucune théorie d'école; si l'on constate aisément ses manifestations, ses origines sont mystérieuses et indéfinissables. On la reconnaît à l'empreinte que l'artisan met à tout objet qu'il façonne, et qui donne à cet objet une valeur en rapport avec le goût même du producteur. Il s'agit « de l'art qui pénètre partout, c'est-à-dire de celui qui s'ajoute aux objets de consommation, de celui qui, par sa puissance universelle de pénétration, augmente le plus la valeur de la production et son écoulement » (Ed. Aynard, *Nouveau dictionnaire d'économie politique*). Or, on sait que cet art modeste, populaire, et qui, au point de vue social, est d'une importance telle qu'il met son empreinte sur toute la nation et lui donne sa physionomie caractéristique, est la manifestation d'un sentiment naturel. Il est instinctif, humain, il est inhérent aux différentes races et soumis comme elles aux fluctuations des civilisations. Barbare, rudimentaire, brutal chez les peuplades primitives, il se transforme, s'épure et s'affine avec les progrès de la civilisation; mais, d'autre part, comme il est l'expression d'un sentiment instinctif, il s'anémie, s'atrophie et peut disparaître quand il subit une influence contraire aux lois naturelles.

Dans une communication à l'Académie des inscriptions et belles-lettres sur « les origines populaires de l'art », M. Ed. Pottier a démontré, par la présentation de faits indiscutables, observés chez des tribus sauvages, et par le rapprochement de faits analogues constatés chez différentes peuplades primitives, puis par des documents archéologiques corroborant ces observations, qu'à son origine l'art avait un but pratique et utilitaire. C'est-à-dire que tout ce qui se présente à nos yeux de modernes comme n'ayant pas un caractère d'utilité immédiate, ce qui s'ajoute par conséquent à cette utilité, comme l'ornementation revêtant un objet, les couleurs teignant une étoffe, n'était pas considéré par les primitifs comme une superfétation, mais comme choses dont la destination précise et voulue par avance était indispensable. « De bonne heure et très vite, dit M. Pottier, l'amour-propre de l'artisan occupé à façonner une arme, un outil, une poterie, dut l'amener à perfectionner son œuvre; les idées de symétrie et d'équilibre, le goût du poli et du luisant s'imposèrent à son esprit. Le sens esthétique s'éveilla, mais il ne fit que se greffer sur l'utile. »

C'est précisément cet amour de l'artisan pour le travail qu'il accomplit, la satisfaction intime qu'il en éprouve, qui ont donné naissance à tous les arts et qui ont fait dire que « l'art est la joie dans le travail ».

Sur ce point, nous n'entrerons pas dans de plus longs développements, et notre but est atteint si, ayant fait ressortir les bienfaits qui découlent pour une nation de la vulgarisation du sentiment d'art, par cela même nous avons fait pressentir avec quelle attention et quelle sollicitude on doit entretenir et cultiver chez le peuple cet amour du beau qui, répétons-le, est un sentiment inhérent à la nature humaine.

Ces considérations, émises à un point de vue national, se justifient mieux encore si l'on examine l'intérêt particulier de chaque citoyen, et l'on peut en conclure que l'éducation, dont le but est de développer chez l'individu les facultés qui l'aideront à la fois à se créer une vie heureuse et à contribuer au bien public, ne doit pas négliger d'alimenter cette source de bonheur et de richesse. Dans ce sens, l'éducation actuelle présente une lacune; en France, l'école n'a jamais eu d'autre souci esthétique que celui de la forme littéraire.

Si l'art, ou plus modestement le dessin, qui en est un des éléments, fut inscrit, il y a quelque cent ans, dans les programmes d'études de l'enseignement public, d'une manière générale, il n'a obtenu jusqu'ici qu'un maigre crédit; aucune sanction efficace n'est accordée à son étude.

D'autre part, notre esprit de spécialisation a eu pour conséquence l'établissement d'une sorte de hiérarchie entre les diverses disciplines; les catégories établies par ordre d'importance font distinguer ce qu'on doit savoir et ce qu'on peut ignorer; on n'a pas la perception supérieure de l'unité, où tout participe à tout et qui est l'idéal de l'éducation.

Dans cette classification, le dessin ne fut considéré, jusqu'à ce jour, que comme un enseignement accessoire, intéressant seulement une minorité d'élèves particulièrement doués.

C'est contre cette tradition qu'on se propose tout d'abord de réagir avec la nouvelle méthode. L'étude du dessin ne sera pas limitée à des exercices de pure technique faits dans une classe spéciale. On donnera au dessin un caractère pratique en en faisant le corollaire habituel des différentes études. Les éducateurs reconnaîtront aussitôt son action vivifiante et féconde.

La méthode dite intuitive, s'inspirant des principes que nous avons exposés, cherche à cultiver et à fortifier l'idée de *beauté*. Toutefois ce ne sont point des œuvres d'art qui sont présentées d'abord aux jeunes élèves pour leur servir de modèles à imiter, non plus que des figures géométriques, mais des œuvres de la nature. Nous le répétons, notre pédagogie est déterminée par la psychologie de l'enfant. Que nous apprend celle-ci?

L'enfant, qui est un primitif, renouvelle ce qu'on peut constater chez tous les primitifs. L'art du dessin a précédé celui de l'écriture. Et il est aisé de con-

stater que l'enfant, dès le plus jeune âge, bien avant qu'il ne puisse exprimer avec l'écriture les idées les plus simples, avant même qu'il soit parvenu à s'exprimer entièrement par la parole, cherche à se faire comprendre par des images. Il dessine. Ses dessins, de même que ceux des primitifs, ne sont que de grossières ébauches, sorte d'hiéroglyphes représentant les objets qui ont le plus retenu son attention. C'est ainsi que les premières tentatives graphiques de l'enfant ont pour objet la figure humaine. A la figure humaine succèdent des représentations d'animaux, de fleurs, d'objets environnants. Par la suite, il coordonne ces éléments pour constituer des scènes. L'ornementation ne vient que plus tard. Et ce serait une erreur de croire que ces manifestations de la pensée soient dues au hasard. D'importants travaux (*Arte dei Bambini*, de Corrado Ricci, Bologne, 1887; Travaux de James Sully, *Studies of Childhood*; *Kinderzeichnungen*, de Levinstein; *A Study on children's drawings in the early years*, de Lukens, Pedagogical Seminary, 1896; *Dessins d'enfants*, du Dr Morhardt, La Revue, 1907), de nombreux documents montrent que de véritables lois président à la manière dont les enfants dessinent. Et ce sont les mêmes lois qui ont déterminé les mêmes dessins ou des dessins analogues chez l'homme préhistorique, chez les primitifs ou chez les peuplades sauvages contemporaines.

En étudiant l'esprit de l'enfant au point de vue de l'art graphique, en suivant son évolution depuis le jeune âge jusqu'à la fin de l'adolescence, on reconnaît qu'il reflète en ce court laps de temps tous les désirs, les curiosités, les besoins qui ont agité les générations successives de nos ancêtres et déterminé l'évolution de l'humanité. En ces quelques années, obéissant aux mêmes mobiles et aux mêmes lois, l'œuvre de l'enfant et de l'adolescent présente en raccourci les phases caractéristiques de tous les progrès réalisés au cours de milliers de siècles.

Il est logique que l'éducation n'aille pas à l'encontre de cette évolution naturelle, mais, au contraire, la facilite.

Au milieu de tous les systèmes et de toutes les doctrines qui se proposent d'expliquer ou de diriger les arts, l'erreur est facile. Le seul guide infaillible, c'est la nature; c'est elle qui a inspiré tous les arts et c'est toujours à elle qu'il faut revenir. Pour cette raison encore, on doit la prendre comme modèle et s'efforcer de comprendre et de suivre les leçons qu'elle nous donne.

## II

La division des programmes en cours ou cycles d'études : enfantin, primaire, moyen et supérieur, pourrait dans certains cas paraître trop arbitraire, s'il n'appartenait au maître de les graduer suivant les facultés de l'élève. On a adopté des divisions qui correspondent approximativement au développement des facultés constatées chez la moyenne des enfants. Mais, ces facultés se manifestant de façon très inégale, la méthode n'aura toute son efficacité que par l'intervention intelligente du maître, qui saura proportionner les exercices aux forces de chaque élève.

Aussi, pendant la première période de l'enfance, à l'école maternelle, la meilleure méthode consiste à n'en point avoir, et à ne point décourager les tout petits par des critiques et des exigences que ne méritent pas toujours leurs maladroites tentatives. En présence d'un dessin d'enfant, ce sont les intentions de l'auteur qu'il faut parvenir à deviner pour les commenter avec lui, sans en critiquer sévèrement la représentation graphique. Plus tard, de cinq à neuf ans, si la tutelle du maître se fait sentir, elle doit être aussi discrète que possible.

L'imagination est un des principaux éléments de création artistique. Cette faculté est chez les jeunes enfants plus active que toute autre. C'est donc à elle que les études primaires du dessin doivent surtout s'adresser On doit favoriser par tous les moyens l'instinct qui pousse tous les enfants à dessiner dès le plus jeune âge. On doit profiter de leur curiosité naturelle pour leur faire regarder attentivement les objets qui les entourent, les spectacles dont ils sont témoins. Il faut aussi encourager, au lieu de la réprimer, la disposition si fréquente des enfants à enluminer de vignettes les marges de leurs cahiers de classe. En canalisant ce besoin de s'exprimer par des images, on évite ce qu'il a parfois d'intempestif, et l'on tient constamment l'imagination des enfants en éveil en leur demandant d'illustrer les histoires, récits et contes, sujets traités dans leurs devoirs scolaires. De même pour les leçons de choses, où tout ce qui est relatif à la forme et à la couleur doit être exprimé par un dessin, rehaussé de tons s'il est nécessaire. Tant mieux si ce dessin présente une correction suffisante; cependant on n'en fait point la qualité première et essentielle; l'important est qu'il soit intelligible et descriptif de la leçon qui l'a inspiré. C'est le meilleur moyen pour le maître de s'assurer si l'élève a compris.

Les exercices faits pendant la classe consacrée spécialement à l'étude du dessin doivent s'adresser à la pensée et à la sensibilité de l'élève plus qu'à son œil et à sa main. Ce ne sont point des figures sans signification et sans intérêt immédiat pour l'enfant qu'il faut lui proposer, mais des objets dont la représentation satisfasse son instinct et soit pour lui un plaisir : un petit drapeau, une échelle, une cocarde, une roue simple, une roue dentée, un cadran, un ballon, un tambour, etc., sont des modèles qui l'intéressent, et qui contiennent d'ailleurs toute la géométrie par surcroît.

Ces exercices habituent progressivement l'œil à l'évaluation des rapports de grandeurs et de proportions, et la main au tracé suffisamment adroit des lignes.

L'exercice du modelage est le complément nécessaire du dessin; la reproduction des objets au moyen du modelage permet de mieux apprécier les rapports des trois dimensions, et par conséquent de mieux comprendre la forme.

Ces exercices de dessin et de modelage, faits dans les classes enfantines et primaires, comme d'ailleurs tout ce qui constitue l'emploi du temps à cet âge, doivent avoir un caractère récréatif, ils doivent être exécutés sans fatigue et sans contrainte.

L'objet des études est de fortifier le sens de l'observation; car il ne faut pas oublier que l'imagination n'est, en somme, que la résultante d'observations accumulées par la mémoire. Dans toute la partie enfantine et primaire des études de dessin, qui s'étend jusque vers l'âge de neuf à dix ans, ce ne sont donc pas, à proprement parler, des corrections qui doivent être faites par le maître, mais seulement de familières remarques sur les très gros défauts d'observation, remarques de bon sens qui redressent le défaut d'attention visuelle. Ce n'est que progressivement qu'on amène les élèves à serrer de plus près la représentation des modèles. La coloration des dessins, obtenue au moyen de crayons de couleur ou d'aquarelle, permet à l'enfant de traduire plus complètement sa vision.

Tout autant que la forme, la couleur est un moyen d'expression, et l'expérience permet d'affirmer que ce moyen n'est pas une complication, comme on le croit encore généralement. La couleur offre à l'enfant un attrait supérieur à tout autre, et, loin de rendre l'étude plus difficile, dans la plupart des cas elle aide au contraire puissamment l'élève à traduire ses impressions et à manifester son goût.

Ce goût se développe, concurremment à l'imagination, par de petites compositions ornementales, qu'il est peut-être prétentieux de qualifier de *décoratives*.

Sur des schémas très simples qui lui sont fournis, l'élève brode à sa fantaisie par l'adjonction au thème initial de formes et de couleurs qui lui sont personnelles. Les formes, c'est la nature qui lui en suggère l'idée par le souvenir qu'il en a gardé; quant aux couleurs, le goût de chacun décide des harmonies.

Par le choix des colorations, plus encore que par l'expression des formes, le caractère de chaque enfant se révèle : telles harmonies qui se retrouvent dans les productions d'un même auteur indiquent chez celui-ci la hardiesse, montrent chez d'autres la timidité, la délicatesse, l'originalité, ou décèlent la banalité.

Déjà la personnalité s'ébauche dans ces premiers

essais, et les conseils du maître doivent seulement aider l'élève à améliorer son œuvre, sans en modifier le caractère.

On a trop souvent le tort, au point de vue de l'éducation du goût, de n'accorder aucune attention, ou seulement une attention distraite, aux productions du jeune âge, et de conclure que tous ces petits travaux se ressemblent et que la personnalité en art ne se manifeste que bien plus tard, chez les adultes. De cette insuffisance d'observation résulte un dédain injuste pour les œuvres enfantines, et, dans l'enseignement, nul égard pour la personnalité de l'élève; erreur funeste au point de vue de l'éducation, et qu'il faut éviter à tout prix.

L'ensemble d'observations que nous venons de formuler ne concerne que le degré élémentaire de l'enseignement. Ces considérations n'intéressent que les œuvres d'enfants âgés de dix ans au plus. Et, si l'on y prend garde, tout l'esprit du dessin est contenu dans cette première partie. Le germe de tous les arts est semé.

### III

Quand, par les exercices formant la première partie du programme, le goût instinctif des enfants pour le dessin s'est fortifié, tout en s'affinant, leurs moyens d'expression ne leur semblent plus suffisants pour traduire leurs pensées ou leurs impressions. Comment faire? demande alors l'élève. Cette question, qu'il n'avait point posée encore, devient de plus en plus fréquente. C'est que jusqu'ici il a surtout dessiné de souvenir; son imagination a été prépondérante, et la nature n'a été pour lui que l'occasion d'exercer cette imagination. Mais on peut constater que vers l'âge de onze à douze ans, et quelquefois plus tôt, l'imagination ne règne plus absolument; l'enfant s'intéresse directement aux choses de la nature et de la vie; la traduction qu'il en fait est plus fidèle; dans son idéalisme capricieux, exclusif jusqu'alors, il introduit du réalisme. C'est donc à rendre l'observation de l'élève aussi sincère que possible que désormais l'éducation doit s'appliquer. Qu'il s'agisse d'histoire, de géographie, de physique ou de sciences naturelles, les devoirs continuent à être illustrés, mais les élèves sont invités à s'inspirer directement de la nature, chaque fois que le sujet en offre l'occasion. Ces illustrations doivent être faites à loisir, hors de la classe, ainsi que les dessins de sujets qui, par leur nature, ne peuvent être utilisés comme modèles de classe : une voiture, une maison, des êtres vivants, un chien, un cheval, un poisson, un personnage, ou bien un arbre, un paysage, un bateau, la vue du port, etc.

« Les programmes des classes d'histoire, de français, de langues vivantes, abondent en thèmes de représentations animées et en matières à illustrations.... Les fables, les récits des prosateurs et des poètes, les sujets traités en classe sur l'école, la famille, la ville, les métiers, la campagne et ses travaux, les contes populaires, etc.; et aussi des dessins rappelant le souvenir de choses vues, courses d'automobiles, de bicyclettes, la récréation, la pêche à la ligne, etc.

« Afin de prévenir la copie servile d'images, on peut demander de situer les scènes dans des paysages de la région.

« Il ne s'agit point ici de prescrire ou d'espérer des tableaux d'histoire et de genre, mais d'exercer l'imagination, d'aiguiser l'esprit, de provoquer la verve. L'expérience a prouvé que ces exercices font plus travailler les jeunes cerveaux que les rédactions les plus laborieuses; de plus, ils mettent souvent au jour des qualités natives, d'observation, de comique ou de finesse, qui jusqu'alors ne s'étaient point révélées. Sans doute, ces essais ne seront le plus souvent que de grossières ébauches; plusieurs cependant offriront de l'intérêt, et tous seront distincts, comme les esprits mêmes dont ils émanent.

« Un maître tant soit peu observateur tirera bon profit de ces indications; il connaîtra mieux ses élèves, après que ceux-ci auront dessiné en liberté. »

Dans la classe spéciale de dessin, les études sont aussi variées que la nature elle-même.

Les modèles, à vrai dire, ne sont pas ce qu'en art on appelle des sujets nobles; ce sont, en majeure partie dans l'enseignement secondaire et exclusivement dans l'enseignement primaire, des objets usuels, familiers, ou des éléments naturels.

Au nom d'une esthétique qui ne repose que sur la tradition, d'excellents esprits, comme Félix Ravaisson et Eugène Guillaume, ont pu penser que l'éducation du goût devait se faire en proposant exclusivement à l'admiration des enfants, et dès l'âge de dix à onze ans, l'étude des chefs-d'œuvre de l'antiquité.

Partant d'un autre principe, la présente méthode n'essaie pas de faire gravir l'Acropole à de si jeunes enfants; elle leur en montre cependant le chemin, car elle ne déroge point aux saines traditions qui firent la force des artistes de tous les temps, en cherchant d'abord la beauté dans la nature. D'ailleurs, l'art ne devient pas inférieur parce qu'il s'exerce sur d'humbles objets, et les classifications sont conventionnelles et fragiles.

Pour qui sait voir, tout a son intérêt et sa beauté. Nous osons donc placer devant les yeux des élèves un jouet, un coquillage, un insecte, un pot en faïence commune, ou tout autre objet susceptible d'intéresser l'enfant, voire même une courge aux formes imprévues et aux couleurs éclatantes. La traduction sincère de ces modèles est plus fructueuse pour l'enfant, et élève son goût plus sûrement, que la vue de chefs-d'œuvre d'une beauté inaccessible à sa jeune intelligence.

Dans les établissements d'enseignement secondaire, cette partie intermédiaire des études de dessin comprend, en outre, l'étude d'une série de modèles, moulages en plâtre, tirés des monuments d'art des différentes époques. Ces modèles correspondent aux programmes d'histoire étudiés d'autre part par les élèves, et c'est à ce point de vue, plus que dans le sens esthétique, qu'ils sont recommandés. Ce sont de simples croquis, d'après ces moulages, qui doivent être demandés aux élèves.

Parmi ces moulages, on ne choisit, pour les faire dessiner, que ceux dont la traduction n'est pas trop compliquée; car il faut que l'élève soit toujours soutenu par un espoir de relative réussite. On peut, d'ailleurs, et même on doit, présenter, outre les modèles à dessiner, d'autres moulages, des estampes et des photographies, qui éclairent et complètent l'idée que les enfants de cet âge peuvent se faire des arts anciens, et qui leur montrent comment les maîtres se sont inspirés de la nature.

Un simple commentaire de ces spécimens donnera aux enfants des notions très élémentaires d'histoire de l'art, les seules qu'ils puissent s'assimiler. Par exemple, en faisant remarquer le caractère primitif et rudimentaire des figures de l'ornementation byzantine et romane, un enfant de treize à quatorze ans, déjà exercé à la pratique du dessin, s'apercevra aisément de l'incorrection de ces figures. On lui fera comprendre alors que l'intérêt offert par une œuvre d'art n'est pas en rapport direct avec la correction de cette œuvre, etc.

Une collection de photographies (il en existe de peu coûteuses éditées en cartes postales) reproduisant les principaux monuments d'art, ou ceux qui caractérisent le mieux une époque, peut suppléer, à l'école primaire, aux modèles en relief, et permettre aux maîtres d'éclairer les leçons d'histoire et de géographie et d'en augmenter l'intérêt.

La partie intermédiaire des programmes de dessin correspond, pour l'école primaire, aux dernières années de la scolarité. Pour cette raison d'abord, le maître doit y apporter l'attention la plus active. Mais c'est surtout parce que, à cet âge, l'enfant prend conscience de lui-même en présence de la nature, et qu'il a besoin d'éclaircissements.

Nous avons dit que jusqu'ici ses dessins étaient des représentations d'objets réels, mais que, pour ces représentations, l'imagination, la mémoire, ont servi l'enfant plus que l'observation immédiate et directe. A présent, sa compréhension des choses étant plus développée, il ne se contente plus d'images incomplètes. Il regarde plus attentivement, et il voit mieux. Ses sensations s'augmentent, s'affinent, et il voudrait en traduire les nuances.

Est-ce en cherchant à imiter exactement la nature

qu'il réalisera son désir? Cette initiative est-elle même possible?

La nature s'offre à ses yeux dans sa totale et superbe réalité. Elle dispense la beauté des formes et des couleurs aussi bien à la plante minuscule qu'à l'arbre géant; elle est aussi prodigue pour l'infiniment petit que pour l'immense, et les merveilles que fait découvrir le microscope ne le cèdent en rien aux spectacles grandioses des larges horizons, des ciels, de la montagne, des mers. Les multiples impressions qu'elle fait éprouver sont produites par la multiplicité des éléments qui la composent. Qu'un rayon de soleil éclaire l'objet le plus humble, et voilà cet objet paré des plus riches nuances; voilà concentrées sur une pierre recouverte de mousse toutes les séductions de la couleur.

La nature présente toutes choses, formes, couleurs, lumières, ombres, objets des arts plastiques, avec la variété de leurs qualités propres. Mais elle unit cette prodigieuse variété par de mystérieux rapports, et sait fondre tous les contrastes dans un harmonieux ensemble, dans une magnifique unité. Imiter la nature? Les efforts de ceux qui l'ont tenté sont restés aussi vains qu'ils étaient présomptueux, et n'ont pu aboutir qu'à de pitoyables trompe-l'œil. Mais si l'artiste ne peut pas nous montrer *ce qui est*, il peut et doit nous montrer *ce qu'il voit* et *ce qu'il sent*. Son œuvre n'est pas la nature vue directement, c'est la nature vue à travers une âme ou un tempérament.

Pour l'enfant, la vérité n'est pas différente. Apprendre à l'élève à dessiner, c'est donc l'exercer à traduire sa propre personnalité à l'aide des moyens d'expression que lui offre l'art du dessin.

« D'où il suit que le maître, s'il comprend bien sa tâche d'éducateur, se subordonnera, lui aussi, à ces trois principes : respect de la vision et du sentiment propre à chaque élève; combinaison et collaboration entre les travaux de la classe de dessin et les travaux des autres classes; rejet de toute théorie pédagogique étrangère au dessin lui-même, qui, sous prétexte d'aider l'œil et la main, endort l'un et l'autre, engendre la routine, et rend mort-né le plus vivant des enseignements.

« En résumé, le bon maître devra exciter plus que critiquer, suggérer plus que corriger, proposer plus qu'imposer, se régler sur l'allure de ses élèves et s'adapter à leur mesure, au lieu de les régler tous uniformément sur la sienne. Par cette voie seule il atteindra les esprits et il saura vivifier les éléments que le programme met à sa disposition.

« ... Le maître a graduellement relevé la portée de son enseignement : sa critique s'est faite plus exigeante. Sûr maintenant du tempérament de son élève, il s'est occupé peu à peu de châtier sa forme, d'épurer son goût, car la liberté n'est pas exclusive d'une discipline raisonnée. Celle-ci, toutefois, au lieu de s'imposer de prime abord et d'autorité, pénètrera doucement, à mesure que le jugement de l'élève sera développé. Dans l'enseignement du dessin comme ailleurs, le jugement est un point d'arrivée et non un point de départ.

« Quant au mode d'exécution, le choix devra toujours être laissé à l'élève : si la couleur l'impressionne plus que la forme, qu'il emploie la couleur. La coloration des dessins se fera à l'aide d'aquarelle, de crayons de couleur ou de pastels. La tâche du maître sera alors de guider l'élève dans l'emploi de son outil. Il le préviendra de la difficulté ou de l'avantage inhérents à chaque procédé. Il lui en facilitera le maniement pratique, mais sans lui imposer une *manière* à lui. Il ne doit pas enseigner des recettes, mais des moyens de s'affranchir. »

Les exercices élémentaires de composition décorative forment toujours une partie importante des études. Ils contribuent, à la fois, à la culture du goût et à la formation du jugement. On augmente graduellement la difficulté de ces exercices par une plus grande latitude laissée à l'élève et en donnant aux sujets de décoration une destination déterminée : carreaux de faïence, dessous de plat, boîtes décorées, frises, pochoirs, enluminures, etc. « On fera observer les différences de décoration motivées par la matière traitée : faïence, bois, fer, étoffe, etc.... On profitera de cette occasion pour introduire dans la leçon ou la correction quelques notions d'art appliqué, de technique élémentaire. Ces leçons de choses intéressent au plus haut point les élèves. Signaler l'usine, la verrerie, la faïencerie du voisinage. A l'occasion, en faire le but d'une promenade. Dans la mesure du possible, faire réaliser, exécuter une composition d'élève, faire une maquette, un vase, etc.

« Suivant les sujets, les mêmes compositions décoratives peuvent être exécutées en modelage. »

Les compositions proposées aux élèves filles ont plus spécialement pour objet des travaux féminins : broderies, tapisseries, étoffes appliquées, dentelles, etc., et l'exécution de ces travaux doit être réalisée au cours de couture.

Dans toutes ces compositions enfantines, le maître « doit ne pas considérer comme fautes l'inexpérience et la naïveté, ne pas trop réprimer l'exubérance, sous prétexte de sobriété, ni le coloriage excessif, sous prétexte d'harmonie. L'enfant naît coloriste. La couleur est une des joies de son œil. La lui accorder dans une large mesure. Le sens de l'harmonie viendra par la suite.

« Pour corriger l'élève, se pénétrer de ce qu'il a rêvé de faire, plutôt que marquer l'imperfection de ce qu'il a fait. La meilleure critique n'est pas celle qui démolit, mais celle qui utilise, amende et complète. »

Dans la première partie des études, nous avons vu que l'enfant dessinait le plus souvent de souvenir. Il faut qu'il conserve cette faculté imaginative. On la cultive par la pratique de dessins et de croquis faits de mémoire et portant, soit sur les arrangements décoratifs précédemment exécutés, soit sur des objets déjà dessinés en classe d'après nature et sur lesquels le maître a présenté ses observations.

Les croquis de mémoire peuvent aussi être faits d'après des choses vues, mais non dessinées préalablement. Modèle présenté aux élèves, regardé longuement, puis soustrait à leur vue et traduit de mémoire, monuments, paysages, scènes, observés au cours d'une promenade et représentés ensuite de souvenir.

« On se gardera d'exiger, dans ces devoirs de mémoire, une reproduction minutieuse et une exactitude photographique. Il suffira que l'objet reproduit, lestement exécuté, se présente avec ses traits distinctifs, sa physionomie. L'idée du *caractère* d'un objet se gravera ainsi dans l'esprit. Une fois exercé, l'œil s'habituera vite à la démêler. Rien n'est plus essentiel pour acquérir peu à peu la pratique du croquis. »

Pour les exercices de modelage, « on pourra prendre comme modèles, soit quelques-uns des objets énumérés dans le programme de dessin, soit des ustensiles, armes ou tous autres objets appartenant aux civilisations anciennes, étudiées dans le cours d'histoire. A défaut d'originaux, les images de ces objets pourront servir de modèles et être traduites en modelage. »

Toutes les études que nous venons de définir contiennent la partie essentiellement artistique du dessin; mais l'enseignement serait incomplet s'il ne répondait également à la partie pratique, immédiatement applicable dans la plupart des industries.

Cette partie relève de la géométrie, et le dessin dont il s'agit est dit *dessin géométral*.

Le dessin géométral ne représente pas les objets tels qu'ils nous apparaissent, mais tels qu'ils sont en vérité, c'est-à-dire qu'il les représente avec la réalité de leurs trois dimensions, hauteur, largeur, profondeur. En un mot, il détermine le *lieu* que les corps occupent dans l'espace.

Pour cela, il utilise trois plans de projection placés perpendiculairement l'un aux deux autres comme sont placées trois faces d'un cube. Les délinéations obtenues par la projection d'un objet sur ces trois plans sont appelées *plan*, *élévation*, *profil* de l'objet, et l'ensemble *dessin géométral* de l'objet.

Ces délinéations sont figurées en vraie grandeur ou réduites proportionnellement.

Dans l'éducation générale, l'élève doit acquérir la notion et la pratique élémentaire du dessin géométral.

Des professeurs spéciaux sont chargés de son enseignement dans les établissements d'enseignement secondaire. A l'école primaire, son étude commence au cours moyen.

Bien que ce mode de dessin procède d'une tout autre conception que le dessin artistique, la compréhension des formes acquises par l'exercice du dessin à vue et par la pratique du modelage rend l'étude du dessin géométral relativement aisée.

Pour exécuter en géométral le dessin d'un objet, on prend d'abord, d'après cet objet, des croquis représentant approximativement les projections de ses faces principales, *plan*, *élévation*, *profil*. Puis on relève exactement toutes les mesures de l'objet et l'on complète les croquis par l'indication des mesures prises.

Le dessin géométral n'est que la mise au net à une échelle déterminée du *croquis coté*. Les croquis cotés ont donc, dans la pratique, une réelle importance.

Ils doivent se faire d'abord d'après des solides géométriques, puis d'après des objets simples présentant de l'analogie par leur forme avec les solides précédemment dessinés. Des objets usuels serviront ensuite de modèles : meubles, tabouret, table, petit banc; outils, auge de maçon, truelle, marteau, tenailles, organes de machines de formes simples, petite serrurerie, etc.

Les élèves doivent être exercés à relever *eux-mêmes*, d'après nature, les cotes d'objets divers et parvenir à en faire des croquis lisibles. L'exercice pratiqué trop généralement, et qui consiste à copier sur un carnet un tracé exécuté au tableau par le maître et à transcrire les cotes indiquées par lui, n'est pas, à proprement parler, un croquis coté. C'est un exercice machinal et à peu près stérile.

Les dimensions d'un croquis coté doivent toujours être assez grandes pour permettre l'inscription très lisible des cotes. Ce n'est pas tant la netteté du tracé qu'il faut considérer dans un croquis coté, mais sa clarté. — Quelques plans et relevés topographiques élémentaires complètent les notions pratiques de dessin géométrique acquises pendant la période scolaire.

IV

Arrivé à ce point du programme d'études, l'élève, âgé de quatorze à quinze ans, est déjà en possession de tous les éléments qui constituent l'art en général. La suite des exercices proposés a pour but d'assurer ses connaissances et de les parfaire.

Dans cette dernière partie, qui n'est que le développement des études commencées précédemment, les exercices de dessin d'après nature et d'après la bosse comprennent, outre les modèles déjà indiqués, de plus fréquentes études de la figure humaine. Ensembles et détails étudiés d'après un camarade posant dans une attitude simple, dessins d'après les moulages des belles œuvres d'Egypte, d'Assyrie, de la Perse et surtout de la Grèce au cinquième siècle, de Rome à l'époque d'Auguste, puis des œuvres du Moyen Age dont le style est empreint d'une forte réalité, enfin des bustes des maîtres de la Renaissance, du dix-septième, du dix-huitième siècle et de l'école française et contemporaine, depuis Donatello jusqu'à Eugène Guillaume et Dalou. — La leçon se donnera parfois en plein air, hors de la classe et même de l'établissement. Les élèves font alors des croquis de paysage ou d'objets rencontrés au cours de l'excursion.

Pendant ces promenades à la campagne, choisissant les sites et les heures, le maître ne néglige pas de faire naître ou d'entretenir et de réchauffer dans le cœur de ses élèves l'émotion bienfaisante, la faculté d'admirer un beau ciel d'orage, un soleil couchant, la forme délicate d'une humble plante, ou les colorations éclatantes d'un insecte.

Quand le jeune dessinateur a découvert la beauté infinie dans la nature et qu'il a tenté de l'interpréter; quand, ayant longtemps cherché à traduire son impression personnelle des choses, il a le pressentiment de « l'accord existant entre l'univers et sa propre nature »; quand, en un mot, sa personnalité est née à la vie artistique, l'étude des œuvres d'art peut être entreprise avec profit.

Le sentiment personnel ne saurait plus être annihilé, ni affaibli, ni détourné de son objet. L'élève trouvera, au contraire, dans l'étude des maîtres l'éclaircissement de bien des doutes, et cette étude lui révèlera, dans la nature même, tout ce qu'il pressentait, sans pouvoir le découvrir, et il sera d'autant plus capable de comprendre et de goûter les œuvres d'art qu'il pourra y retrouver la traduction d'impressions que lui-même a déjà ressenties. Dans le cycle précédent, les dessins de maîtres étaient déjà présentés aux élèves, mais c'était seulement à titre de documents instructifs et suggestifs de visions saines.

A présent sont parfois proposés comme modèles des dessins de figures et de paysages du Pérugin, de Pisanello, Holbein, Raphaël, Léonard, Rubens, Rembrandt, Claude Lorrain, Watteau, et de maîtres japonais. On en fait ressortir la différence d'accent, de sentiment, de personnalité. Dans la copie de ces œuvres, c'est le caractère que l'élève cherche à traduire; il ne visera pas à l'imitation littérale, au fac-similé du procédé employé.

Les études de composition décorative se continuent comme précédemment. On propose des thèmes variés et surtout des compositions ayant une destination déterminée, décors de vases, d'assiettes, papiers, étoffes, etc. Mais, de plus, on vise les variétés des styles décoratifs, dont on s'attache à discerner les caractères par l'étude de certains spécimens bien choisis : croquis d'après des objets, des meubles de différents styles, ou d'après des photographies de ces objets; croquis d'après des dessins de maîtres ornemanistes.

Le dessin de mémoire est toujours l'objet d'exercices fréquents, et les observations déjà faites pour l'illustration des devoirs, pour le dessin géométrique et pour le modelage, sont les mêmes pour la suite des études formant la dernière partie du programme.

Ce stade des études de dessin correspond aux deux dernières années de l'école normale primaire et aux deux dernières années de l'enseignement secondaire.

L'ensemble des études antérieures a été pour l'élève une véritable initiation artistique et lui a donné l'intelligence des œuvres d'art. Son sens critique s'est développé; il sait discerner le beau du laid, et la véritable élégance qui sait rester simple du faux luxe qui veut paraître riche. Il ne confond pas la mièvrerie et le sentiment, la banalité et le caractère esthétique.

Nous avons dit que le moment était venu de mettre l'élève en large communication avec les chefs-d'œuvre du passé, et de lui en proposer l'étude pour former mieux encore son goût en élevant sa conception.

Sans prétendre faire entrer dans le cadre des études de dessin la connaissance approfondie de l'histoire de l'art, une série de causeries ou de conférences méthodiques sur l'évolution artistique et les styles décoratifs des grandes époques viendra à point pour enchaîner les connaissances éparses déjà acquises. Ces causeries serviront à situer dans l'histoire les œuvres déjà connues de l'élève. « La partie touchant l'art français y sera plus particulièrement développée; l'art roman, celui du Moyen Age, si féconds et si originaux, la Renaissance, les dix-septième et dix-huitième siècles, le dix-neuvième siècle même, en France, auront une place relativement importante; mais l'enseignement, néanmoins, sera comparatif et dégagera les formes caractéristiques de chaque école.

« Les formes pures, idéales de l'antiquité, l'esprit de la Renaissance en Europe, les arts vivants, imaginatifs de l'Extrême-Orient seront envisagés; et aussi, très sommairement, le temps, le milieu physique, les conditions sociales, les circonstances historiques où les œuvres maîtresses ont été produites. De grands noms d'artistes seront évoqués, avec une idée générale de leur conception et de leur œuvre. »

Cet examen d'ensemble dégagera les corrélations ou les dissemblances, et initiera l'élève à l'idée de pénétration des arts et à leur rajeunissement grâce aux influences venues du dehors.

« Des projections lumineuses doublent l'attrait de ces conférences, et l'intérêt, le charme qu'elles présen-

tent, l'éloquence de la chose montrée dépassent de beaucoup, en l'espèce, celle de la description; mais, à côté de la présentation, l'analyse a cependant son prix; un maître seul peut la faire assez vive et pénétrante pour dégager tout le mérite du sentiment, de l'ordonnance, de l'expression ou de la technique d'exécution en ce qu'elle présente d'accessible.

« Des visites de monuments et de musées de la région viendront, avec grand profit, parfaire ces conférences et seront, pour les élèves, l'occasion de se créer une méthode d'examen personnelle et pratique. Afin que cette méthode demeure sincère, dépourvue de préjugés, de jugements appris, le maître usera des visites moins encore pour démontrer, que pour exercer les élèves à voir, puis à exprimer sur le vif leurs impressions. »

V

A la fin de cet exposé, il n'est que juste de mentionner le nom des deux hommes qui ont contribué, plus que personne, à créer le mouvement d'opinion auquel est due cette importante réforme. Pour être toute bénévole, l'activité qu'ils déployèrent n'en fut pas moins inlassable, et les futurs maîtres de dessin devront retenir les noms du peintre Henry Lerolle et d'Ed. Pottier, membre de l'Institut.

Certes, nous nous rallions à la conclusion qui terminait l'article *Dessin* signé par Eugène Guillaume en 1880 : « Le dessin est un. En cela l'éducation de l'homme du monde, de l'ouvrier et de l'artiste reposent sur une base identique et qui doit être commune à tous. » Mais nous élargissons cette pensée en disant : « Le dessin est d'essence artistique, et l'art appartient à tous ». Et avec G. Sorel, nous concluons : « L'éducation artistique, au lieu d'être destinée à faire la joie des oisifs, devient, pour nous, la base de la production industrielle et *un élément de progrès social*; c'est à elle que nous nous adressons pour faire aimer le travail, pour faire comprendre à l'homme la grandeur de sa destinée, et pour assurer le progrès matériel, sans lequel il n'y aurait, sans doute, aucun progrès moral solide réalisable aujourd'hui ».

Si le but final de toute éducation est d'élever l'esprit, de former le jugement, d'affermir le caractère, plus encore que d'enseigner les rudiments de toute science, nul doute que la culture artistique telle que nous l'avons décrite ne concoure puissamment à atteindre ce but. Et l'on est fondé à croire que l'individu, ainsi cultivé, plus clairvoyant, d'une conscience plus haute, sera préparé à devenir un meilleur citoyen d'une meilleure démocratie. [G. QUÉNIOUX.]

Un arrêté du 31 janvier 1879 a créé une *inspection du dessin*, et nommé les premiers inspecteurs, au nombre de quatorze, en exécution de la loi de finances du 22 décembre 1878. Les inspecteurs sont nommés par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts; ils portent le titre d'inspecteurs de l'enseignement du dessin et des musées, et sont chargés d'inspecter l'enseignement du dessin dans les écoles de beaux-arts, d'art décoratif et de dessin des départements, ainsi que dans les lycées et collèges. (Voir *Inspecteurs du dessin.*)

Il a été publié, au Bulletin administratif du 4 avril 1908, une *Instruction à l'usage des écoles maternelles*, arrêtée par le Comité des inspectrices générales des écoles maternelles, et approuvée par le ministre de l'instruction publique à la date du 16 mars 1908. Cette *Instruction*, qui présente un développement du programme du 18 janvier 1887, contient entre autres un nouveau programme de dessin, dont les rédactrices se sont inspirées des principes de la réforme. Aussi ce programme, destiné aux écoles maternelles proprement dites, a-t-il été ensuite textuellement reproduit dans les nouveaux programmes de dessin pour les lycées et collèges, où il est devenu le programme des classes enfantines des lycées et collèges de garçons.

A la suite du rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin présenté au Conseil supérieur de l'instruction publique par M. Gustave Belot, le 18 décembre 1908, ce Conseil a adopté, comme il a été dit, et le ministre a promulgué, par un arrêté en date du 6 janvier 1909, le nouveau programme de l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges de garçons, ainsi que le nouveau programme de cet enseignement dans les lycées et collèges de jeunes filles.

Cette réforme doit être étendue aux écoles primaires élémentaires et supérieures, ainsi qu'aux écoles normales; mais, au moment où nous mettons sous presse (juin 1909), le Conseil supérieur n'a pas encore adopté la rédaction des programmes spécialement destinés à l'enseignement primaire. Toutefois, à défaut de ces textes que nous n'avons pu donner, on trouve, dans l'article ci-dessus de M. G. Quénioux, des indications suffisantes sur l'esprit et la méthode des nouveaux programmes, esprit et méthode qui sont les mêmes dans les deux ordres d'enseignement, et la reproduction textuelle, entre guillemets, des passages essentiels des programmes des lycées et collèges ; ces établissements comprennent, comme on le sait, avant l'enseignement secondaire proprement dit : pour les garçons, des classes enfantines, une division préparatoire (deux années), et une division élémentaire (classes de huitième et de septième); pour les jeunes filles, une classe enfantine et trois classes primaires.

**DESSIN POUR LES JEUNES FILLES** (ÉCOLE NATIONALE DE). — Cette école, fondée en 1803, devint établissement de l'Etat en 1810. Elle est située à Paris, rue de Seine, 10, et ressortit au ministère de l'instruction publique. Elle forme la « Section des jeunes filles de l'Ecole nationale des arts décoratifs ». Voir *Arts décoratifs* (*Ecole nationale des*). L'enseignement y est gratuit. Les élèves y sont admises de douze à vingt-cinq ans, à la suite d'un concours consistant en une épreuve de dessin à vue d'après un moulage en plâtre; ces concours ont lieu deux fois par an, en octobre et en mars.

Les jeunes filles acquièrent dans cette école la pratique du dessin industriel, et elles s'y préparent aux examens des divers certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin.

**DESSIN (INSPECTEURS DU).** — Voir *Inspecteurs du dessin.*

**DESTUTT DE TRACY.** — Antoine-Louis-Claude Destutt, comte de Tracy, d'une famille d'origine écossaise, est né à Paris en 1754 Destiné à la carrière des armes, il était colonel lorsque commença la Révolution. Il siégea à la Constituante dans les rangs du parti libéral; reçut ensuite, dans l'armée de La Fayette, un commandement qu'il résigna après le 10 août; fut emprisonné comme suspect en 1793; et, rendu à la liberté, vécut dans la retraite, où il se livra à des études philosophiques. Les maîtres dont il s'inspira furent Locke, Condillac et Voltaire. Devenu membre de l'Institut, classe des sciences morales et politiques, il publia « de remarquables travaux sur l'analyse de l'entendement humain, qui reçut de lui le nom resté fameux d'*idéologie* » (Mignet). En l'an VII, il devint membre et secrétaire du Conseil d'instruction publique, où il eut pour collègues Garat, Ginguené, Cabanis : mais ces fonctions durèrent peu; le coup d'Etat du 18 brumaire mit fin au régime directorial, et Destutt de Tracy, rallié d'abord à Bonaparte, devint sénateur. Il continuait à s'intéresser aux questions d'enseignement, comme le prouve l'écrit qu'il fit paraître en l'an IX sous le titre d'*Observations sur l'instruction publique*, Paris, Panckoucke. Bientôt, ayant reconnu que Bonaparte ne voulait pas de la liberté, il se rangea parmi les opposants, avec Daunou, Volney, Cabanis, Chénier, Ginguené, etc. Pour marquer son mécontentement à ceux qu'il appelait les *idéologues*, le premier consul, en réorganisant l'Institut en l'an XI (1803), supprima la classe des sciences morales et politiques. A partir de ce moment, Destutt de Tracy, quoiqu'il fût resté sénateur, compta parmi les adversaires déclarés du gouvernement. Il rentra néanmoins à l'Institut en 1808, dans la classe de la langue et littérature françaises (ancienne Académie française). En 1814, ce fut lui qui proposa au Sénat la déchéance de Napoléon. La Restauration le créa pair de France, et la monarchie de Juillet, ayant rétabli l'ancienne classe des

sciences morales et politiques sous le nom d'Académie des sciences morales et politiques (1832), l'y replaça. Il mourut à Paris en 1836.

Dans ses *Observations sur l'instruction publique*, Destutt de Tracy définit d'une manière intéressante le rôle qu'il assigne aux écoles primaires dans l'enseignement national. « Dans toute société civilisée, dit-il, il y a nécessairement deux classes d'hommes : l'une est la classe ouvrière, la seconde est celle que j'appellerai la classe savante. » Ces deux classes d'hommes ont besoin, suivant lui, de deux genres d'éducation essentiellement différents : aux premiers, « il faut qu'une éducation sommaire, mais complète en son genre, soit donnée en peu d'années »; les seconds ont plus de choses à apprendre, et des choses que l'on ne peut saisir que quand l'âge a donné à l'esprit un certain degré de développement; leur cours d'études, devant être plus complet et durer plus longtemps, doit être disposé selon un programme différent. « Voilà des choses qui ne dépendent d'aucune volonté humaine : elles dérivent nécessairement de la nature même des hommes et des sociétés; il n'est au pouvoir de personne de les changer. Ce sont des données invariables dont il faut partir. » De ces prémisses il résulte que ceux-là se sont trompés, qui ont cru que les écoles primaires pouvaient être comme le premier degré d'instruction et la préparation à des études ultérieures. « Le cours d'études des écoles des enfants de la classe ouvrière doit être un abrégé de celui des autres écoles, mais il n'en doit pas être une partie. Il ne faut pas croire que l'on remplit son but, en y substituant l'enseignement des deux ou trois premières années de ces écoles plus savantes. Ce n'est pas faire l'abrégé d'un livre que d'en prendre les premières pages, et de laisser le reste.... Concluons que dans tout Etat bien administré et où l'on donne une attention suffisante à l'éducation des citoyens, il doit y avoir deux systèmes complets d'instruction, qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre.... J'ai beaucoup insisté sur cette première considération, parce que je regarde comme une grande erreur de croire que les écoles primaires se lient avec les écoles centrales et en sont comme le vestibule; et je vois que cette erreur a pénétré même dans de très bons esprits. Peut-être cela vient-il de ce nom d'*école primaire*, qui semble indiquer un premier degré; car les mots ont une bien grande influence sur les idées; c'est pourquoi je serais d'avis de changer cette dénomination. Quand une fois on a adopté la fausse vue qu'elle suggère, il me paraît impossible de rien comprendre au véritable esprit de notre système d'instruction publique. »

Comme on le voit, les idées de Destutt de Tracy différaient essentiellement de celles que le parti montagnard avait essayé de faire prévaloir à la Convention. Le Comité d'instruction publique d'octobre 1793, dont Romme était le rapporteur, désirait que tout citoyen fût préparé dans les écoles nationales « à choisir une profession utile »; et les trois degrés de ces écoles devaient être parcourus par l'ensemble des élèves, chaque degré formant la préparation au degré suivant. En l'an III, Lakanal, tout en abandonnant le plan de Romme qui avait paru trop vaste et inexécutable, persistait à regarder les écoles primaires comme le « vestibule » conduisant aux écoles centrales. Destutt de Tracy, au contraire, pense que « la nature même des hommes et des sociétés » s'oppose à cette manière de voir, et que, pour deux classes de citoyens qui doivent rester éternellement séparées, il faut « deux systèmes d'éducation qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre ». Le plan de Romme était d'un égalitaire; celui de Destutt de Tracy, d'un philosophe voltairien qui restait imbu des idées sociales de l'ancien régime et repoussait comme chimériques les aspirations de la démocratie. [J. GUILLAUME.]

**DÉTACHÉS (INSTITUTEURS).** — Voir *Instituteurs détachés*.

**DÉTENUS** (JEUNES). — Voir *Mineurs délinquants*.

**DEVOIRS SCOLAIRES.** — On nomme ainsi tout travail écrit que l'élève doit exécuter comme suite et comme application d'une leçon exposée ou dirigée par le maître. Cet exercice, dont on a longtemps abusé dans les écoles, doit y être maintenu, parce qu'il offre un moyen de provoquer l'effort personnel des enfants, tout en assurant le contrôle de l'enseignement reçu.

Le choix judicieux des exercices écrits est une des parties essentielles de la préparation de la classe. Un visiteur expérimenté qui feuillette avec attention les cahiers de toute une classe est vite renseigné sur la valeur professionnelle du maître : il voit si le travail est mesuré à l'âge, au développement des facultés de l'élève, au temps employé, de manière à éviter tout surmenage; il s'assure qu'il y a tout à la fois de l'ordre et de la variété dans la suite des sujets abordés; il constate que toute besogne mécanique, machinale, a été évitée; il se préoccupe enfin de la présence et de l'efficacité des corrections.

Toutes les matières du programme peuvent et doivent être l'objet d'exercices écrits. Dans les écoles bien organisées, on a pris l'habitude de dresser, pour chaque cours, le tableau du roulement, par semaine et par jour, des devoirs reconnus indispensables. C'est une bonne précaution qui régularise l'effort de tous.

Avec les plus jeunes élèves, malhabiles encore dans l'emploi de la plume et du cahier, le devoir scolaire se bornera à l'imitation d'un modèle d'écriture tracé au tableau noir et toujours expliqué; à un exercice d'orthographe ou de français (copie ou dictée, vocabulaire, premiers éléments de grammaire); à quelques opérations ou problèmes de calcul; au tracé d'un dessin.

Au fur et à mesure que les élèves grandissent, on peut leur demander davantage, sans perdre de vue, cependant, qu'il faut que le devoir soit toujours court et à la portée de la moyenne de la classe. La gradation portera de préférence sur la difficulté à vaincre, de manière à solliciter et à obtenir le travail individuel.

Il faut habituer l'enfant à ne compter que sur lui-même. Pour y parvenir, on emploie parfois un procédé spécial, qu'un exemple fera saisir. Deux énoncés de problèmes sont écrits au tableau noir; après les explications préalables et nécessaires, données pour la classe entière, le maître donne l'un des problèmes à ceux des élèves qui occupent dans la salle une rangée d'ordre impair, tandis que ceux qui sont dans une rangée d'ordre pair résolvent l'autre problème. Chaque enfant se trouve ainsi isolé; il échappe à la tentation de copier sur ses voisins, qui se livrent à un travail différent. Ce procédé, dit « de la double série », peut être généralisé pour les interrogations écrites portant sur les diverses leçons de la journée scolaire.

La forme du devoir a une très grande importance, si l'on songe à la correction. Le maître ne peut, en effet, s'imposer la tâche de corriger tous les devoirs des élèves, surtout dans les classes nombreuses. La question est ainsi réglée par l'article 4 de l'arrêté du 18 janvier 1887 : « La correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Dans la règle, les devoirs sont corrigés au tableau noir, en même temps que se fait la visite des cahiers. Les rédactions sont corrigées par le maître en dehors de la classe. »

Sauf pour la rédaction, la correction doit donc être collective, chaque élève rectifiant son propre travail ou celui de l'un de ses camarades, après un échange mutuel de cahiers. Le rôle du maître consiste à diriger d'abord, à contrôler ensuite. Cette dernière opération réclame autant de vigilance que la première, afin de soutenir l'application des élèves. Il faut que l'enfant reste persuadé que l'œil du maître ne sera jamais en défaut. Par le résultat d'ensemble obtenu, le maître est mis à même de constater s'il a été compris et suivi; il sait ce qu'il lui reste à faire.

Ce mode de correction collective, qu'elle soit personnelle ou mutuelle, n'est possible et réellement profitable que si la forme donnée au devoir s'y prête; on ne saurait, à cet effet, trop recommander les questions n'appelant que des réponses concises et déterminées; les tableaux synoptiques, les tracés, les

schémas, les croquis où ne figureront que des renseignements précis et en nombre limité. Ajoutons que la tâche de l'élève ne se résume plus ainsi dans un unique effort de mémoire : il lui faut associer des connaissances acquises et, par conséquent, rapprocher des idées, les comparer, juger, *agir*.

On conçoit, dès lors, quel vaste champ s'ouvre à l'initiative du maître, qui trouvera souvent dans les journaux pédagogiques de précieux éléments de préparation, mais rarement une adaptation parfaite, puisqu'elle varie avec l'auditoire et le milieu.

Si les devoirs sont bien choisis, s'ils « se rattachent toujours à une leçon dont le souvenir est présent à l'esprit de l'enfant », s'ils sont courts, rien ne s'oppose à ce que leur exécution rentre à peu près complètement dans le temps affecté à la journée scolaire. Les devoirs à la maison, dont on a parfois exagéré l'étendue et la portée (d'accord ou non en cela avec les familles), peuvent être, sans réel dommage pour les études, réduits le plus possible. Avec les plus jeunes élèves, il est même désirable qu'ils soient radicalement supprimés. Six heures de classe bien employées permettent d'atteindre le but, qui n'est pas de forcer la nature, mais de la diriger.

Avec les autres, il convient de se tenir dans une très sage mesure. L'école primaire est fréquentée par des enfants dont la famille appartient aux situations sociales les plus diverses : tel trouvera au foyer paternel une table pour écrire, un coin isolé où il pourra travailler en paix, sous la surveillance discrète de parents capables de le guider; d'autres ne sauront où poser leur cahier et seront constamment troublés par le va-et-vient du ménage, par les cris ou les jeux des frères et sœurs. Au premier reviendront des éloges et des récompenses peu en rapport avec son mince mérite ; aux autres, des reproches et des punitions manquant au moins d'équité.

De plus, l'instituteur qui compterait sur le rendement de travaux exécutés dans des conditions si différentes s'exposerait à voir sa classe perdre à bref délai l'homogénéité nécessaire à tout enseignement collectif. En voulant faire mieux, il risquerait de faire pis.

A beaucoup de travaux écrits, bien ou mal confectionnés, qu'on ne pourra corriger qu'imparfaitement et avec une hâte souvent fébrile, il est préférable de substituer l'usage régulier de leçons à étudier dans la famille, ainsi qu'un entraînement progressif vers ces lectures personnelles qu'une bibliothèque scolaire appropriée doit alimenter, pour le plus grand profit intellectuel et moral des élèves.

A quelque solution que l'on s'arrête, on n'oubliera jamais que l'école n'a pas seulement à instruire l'enfant, mais à faciliter son développement complet : cette jeune nature, souple mais fragile, toujours en croissance, a besoin de détente, d'activité libre. Laissons à l'élève le temps de jouer, de s'ébattre, de vivre; ses études n'y perdront rien. — Voir aussi *Exercices scolaires*. [A. DANGUEUGER.]

**DICTÉE.** — La dictée est un exercice traditionnel dans tous les établissements scolaires français. Pendant longtemps on l'a considérée comme un critérium de la connaissance élémentaire de la langue, ce qui explique et justifie dans une certaine mesure l'habitude prise de l'imposer comme épreuve d'admission à l'entrée d'un grand nombre de carrières. Toutefois la longue faveur dont elle a joui semble moins grande aujourd'hui que par le passé. Cela tient à plusieurs causes que nous allons essayer d'analyser.

Qu'était-ce autrefois que la dictée? Exclusivement un exercice d'orthographe. Le maître lisait posément les différentes phrases d'un texte que les élèves devaient reproduire correctement par écrit. En général le texte était lu, dicté, puis relu, et l'on passait à la correction des fautes.

Où étaient puisés les textes des dictées? Souvent ils consistaient en un passage remarquable d'un bon auteur, mais bien souvent aussi ils étaient fabriqués de toutes pièces et composés de manière à présenter, en un petit nombre de phrases, la plus grande quantité possible de règles d'orthographe ou de syntaxe. Il en résultait que les passages les plus clairs et les plus simplement écrits de nos bons écrivains se trouvaient sinon écartés systématiquement, du moins relégués au second plan. On leur préférait les passages renfermant des mots d'orthographe difficile, des phrases alambiquées dans lesquelles l'accord des mots prêtait à confusion. Certaines commissions d'examen étaient réputées pour la difficulté des dictées qu'elles proposaient comme épreuves au brevet de l'enseignement primaire : on en vint alors à composer, en vue de la préparation aux examens, des recueils de dictées dont la tenue littéraire laissait souvent à désirer, mais où l'on rencontrait, classées avec plus ou moins de méthode, toutes les applications, même les plus saugrenues, de la syntaxe française ; où l'on plaçait, au bonheur de la rencontre, les bizarreries les plus déroutantes de l'orthographe usuelle. Certaines de ces dictées étaient données couramment dans les concours publics : on citait comme particulièrement redoutables les dictées des examens de l'Hôtel-de-Ville, de l'Ecole forestière. On alla jusqu'à proposer dans les concours cantonaux, à des élèves de onze ans, de véritables rébus orthographiques, dont on pourra se faire une idée par le passage suivant, qui est le commencement d'une dictée donnée à un concours cantonal en 1867 :

« *La violence et la vérité.* — Vous ne vous êtes pas plus tôt aperçus du discrédit où sont tombés vos doctrines et vos adhérents que vous vous êtes laissé tous emporter aux plus virulentes invectives; mais quoique vous m'injuriiez à l'envi dans vos libelles extravagants; quoique vous essayiez de me confondre en m'appelant bouffon, faussaire, hérétique, athée, je ne m'effrayerai point de vos menaces et n'y répondrai que dans un mémoire où j'espère montrer de quelle source sont dérivées toutes les calomnies que vous vous êtes complu à vomir contre moi. »

Quel profit retirait-on de cet exercice? La dictée faite, on corrigeait les fautes; les élèves étaient invités à remarquer qne *démailloter* n'avait qu'un *t*, tandis qu'*emmaillotter* en avait deux; que l'*e* ouvert de « complètement » était marqué (alors) d'un accent aigu ; que le participe précédé de *le peu* s'accordait ou ne s'accordait pas suivant que la quantité était suffisante ou insuffisante; qu'on devait écrire de la compote de *poires* au pluriel, mais de la gelée de *groseille* au singulier, sauf lorsqu'il s'agissait de la confiture de groseilles de Bar où les fruits étaient entiers. On expliquait de nouveau les règles de syntaxe violées, et l'on se préparait à recommencer le lendemain un exercice aussi peu éducatif. Comme devoir, on donnait en général la dictée à recopier correctement.

Telle était la dictée que beaucoup d'hommes de notre époque ont connue et pratiquée en tant qu'élèves. Il va sans dire que les critiques n'étaient guère ménagées à un exercice aussi formel et aussi peu profitable pour l'esprit; mais on continuait à le pratiquer ainsi, par vitesse acquise. Cependant, la renaissance pédagogique qui se manifesta dans notre enseignement primaire, à dater du passage de Jules Ferry au ministère de l'instruction publique, devait apporter dans la pratique de la dictée des améliorations qui se manifestent aujourd'hui par un changement radical dans la manière d'envisager et de pratiquer cet exercice. Et bien qu'il reste encore beaucoup de progrès à accomplir sur ce point, nous allons essayer d'indiquer les tendances qui se manifestent actuellement pour faire de la dictée, en même temps qu'un moyen de contrôle des connaissances orthographiques, une discipline profitable à l'intelligence et un facteur d'éducation générale.

Aujourd'hui, les textes arrangés, ou composés spécialement en vue des difficultés orthographiques, ne sont plus guère en usage dans les examens publics. Si l'on parcourt les journaux pédagogiques qui reproduisent les sujets de dictées proposés aux examens du certificat d'études, des écoles primaires supérieures, du brevet élémentaire, on constate que les dictées sont presque toujours empruntées à un bon écrivain, et qu'elles contiennent une idée générale, dont l'éducation intellectuelle ou morale doit tirer profit. N'eût-on que ce progrès à enregistrer, que

la chose en vaudrait déjà la peine ; mais il se complète par d'autres améliorations qui le rendent plus fécond, ainsi que nous allons le montrer.

Rappelons d'abord qu'au cours de ces dernières années un fort courant d'opinion s'est dessiné en faveur de la simplification de l'orthographe. Nous en parlerons avec plus de détails à l'article *Orthographe*. Disons seulement ici qu'il porte sur deux points : 1° simplification de l'orthographe d'usage; 2° simplification de la syntaxe. En ce qui concerne l'orthographe d'usage, les simplifications réclamées par les réformistes n'ont pas encore été sanctionnées par l'Académie française au moment où nous écrivons; mais, pour ce qui touche à la syntaxe, une réforme importante a été accomplie en 1901 (Arrêté Leygues, du 26 février 1901). Elle donne à l'élève une latitude beaucoup plus grande pour l'interprétation de certaines difficultés de syntaxe, et supprime en fait un grand nombre de subtilités d'orthographe grammaticale. D'autre part, une circulaire de M. Léon Bourgeois recommande aux correcteurs de « peser les fautes plutôt que de les compter », et d'admettre comme correcte l'orthographe de certains mots en tant qu'elle est en rapport avec l'étymologie (Ex. : *forsené* pour *forcené*). Il en résulte que les fautes qui entrent surtout en ligne de compte dans les examens actuels sont celles qui accusent une ignorance notoire des règles élémentaires de l'accord des mots, ou qui constituent des contresens indiscutables. Dans ces conditions, les dictées d'examen acquièrent plus de valeur comme moyen de contrôle des connaissances orthographiques.

En outre, on a introduit à l'examen des bourses des lycées une excellente innovation, usitée depuis longtemps déjà dans l'enseignement secondaire, et qui s'est propagée peu à peu dans les autres examens publics, brevet élémentaire, certificat d'études primaires, etc. : elle consiste à poser, à la suite de la dictée, quelques questions relatives au sens de certains mots ou de certaines expressions, à l'analyse grammaticale ou logique, à l'interprétation d'une phrase, ou aux idées que peut suggérer tel ou tel passage. La dictée sert ainsi de base à un exercice de langue française de la plus grande valeur, puisqu'il met en jeu les facultés d'observation, de réflexion, de jugement du candidat.

Mais ce n'est pas encore dans les examens que l'exercice de la dictée, ainsi compris, produit son maximum d'effet utile : c'est en classe, dans les exercices quotidiens par lesquels le maître s'efforce de développer, en même temps que la connaissance de la langue maternelle, les qualités de l'intelligence et du cœur. La dictée d'examen n'est qu'un moyen de contrôle, mais la dictée faite en classe est une leçon pratique d'une valeur éducative admirable quand le maître y apporte tous ses soins.

Il importe d'abord de préparer la dictée. Le maître a choisi son texte : il y a reconnu toutes les qualités qui en font la valeur et l'opportunité : qualités de style, idée générale intéressante, quelques expressions permettant de juger des qualités de finesse et de pénétration des élèves ou simplement de leur bon sens, rapports généraux avec le programme de grammaire, de langue française, d'histoire, de géographie ou de sciences, ou avec une idée morale récemment exposée en classe. C'est la partie la plus délicate et peut-être la plus importante du travail, car rien n'est plus aisé que de trouver des textes de dictées, mais choisir celui qui convient à l'âge des élèves, à la force de la classe, à la partie du programme qui est en cours d'études, celui qui donnera lieu à un devoir intéressant et profitable, celui qui pourra rester gravé avec avantage dans la mémoire des élèves, voilà le difficile, voilà le point où se reconnaît le bon maître. C'est la difficulté de ce choix et les conséquences qui en résultent nécessairement pour la qualité de l'enseignement qui expliquent le soin jaloux avec lequel beaucoup de professeurs expérimentés conservent leur cahier de textes et ne manquent aucune occasion de l'enrichir des trouvailles que leur apportent leurs lectures personnelles.

Une fois le texte déterminé, voici comment on procède généralement. Le maître lit le passage, ou mieux, si c'est possible, le fait lire aux élèves. Ainsi plus de traquenards, plus de pièges : l'élève a *vu* les mots dont on lui demandera dans un instant de reproduire la forme. C'est un exercice de mémoire visuelle. Le professeur lit donc le texte en entier, pour en faire saisir l'idée générale, puis il explique les passages difficiles, signale les mots dont l'orthographe présente quelque difficulté, les écrit au tableau si l'élève n'a pas le texte sous les yeux ; il rappelle les règles de grammaire qu'il y a lieu d'appliquer, fait trouver la raison des principaux signes de ponctuation ; puis, l'élève possédant en esprit tous les éléments du passage expliqué, on procède à la dictée proprement dite. Les mots ne présentant plus alors aucune obscurité ni au point de vue de la forme, ni au point de vue du sens, les bons élèves parviennent sans peine à reproduire le texte sans faute grave, et ce résultat, auquel la mémoire visuelle contribue, il est vrai, pour une bonne part, est encore très méritoire si l'on considère la légèreté naturelle de l'enfant et la facilité avec laquelle il oublie les notions qu'on croit définitivement fixées dans son esprit. En outre, par ce moyen, le nombre total des fautes de la classe se trouve de beaucoup diminué, et les élèves faibles, pour lesquels autrefois tout était matière à faute d'orthographe, n'ont plus, lors de la correction qui se fait immédiatement, à porter leur attention que sur un nombre de points beaucoup plus restreint. Aussi leur devient-il plus facile de s'améliorer, car leur mémoire visuelle s'habitue à retenir la forme des mots, et ils ont de plus la satisfaction d'avoir produit un travail encore incorrect sans doute, mais moins imparfait que s'ils avaient été laissés à leur seule inspiration.

Dans le même ordre d'idées, on a conseillé de donner comme dictées les morceaux de récitation : c'est un exercice qui a tous les avantages du précédent, puisque les textes récités ont dû au préalable être expliqués et lus plusieurs fois.

Dans certaines classes, notamment dans l'enseignement secondaire où les élèves sont plus âgés et où le professeur dispose de peu de temps pour l'étude du français et en particulier de l'orthographe, on emploie fréquemment un autre procédé qui donne de bons résultats. Le texte est lu, expliqué dans son sens général et dicté aux élèves, qui sont invités à le méditer, à le corriger à tête reposée et à répondre à certaines questions sur la forme ou le sens des expressions. La correction se fait à la classe suivante.

Dans les classes inférieures des écoles primaires, la dictée d'un texte d'auteur, même très simple, offrirait des difficultés hors de proportion avec l'âge des élèves. Aussi y apporte-t-on tous les tempéraments nécessaires. D'abord, on exerce l'élève à reproduire la forme des mots par un simple travail de copie.

Dans certaines écoles, et surtout dans l'enseignement libre, cet exercice était habituel dans les classes où plusieurs divisions sont confiées à un seul maître. Il permet en effet d'occuper une partie de la classe pendant que le professeur fait travailler l'autre partie. Mais il intéresse peu les enfants et ne donne pas de résultats bien satisfaisants. On a essayé de le rendre plus éducatif en proposant à l'élève, comme travail de copie, des listes de mots groupés d'après le sens (Pautex); mais ces listes ont l'inconvénient de rapprocher des mots qui n'ont entre eux aucun rapport d'orthographe, de sorte que l'élève est comme ébloui par ce kaléidoscope de formes variées ou étranges et ne peut les fixer dans sa mémoire.

Aussi cet exercice est-il en général délaissé dans nos écoles publiques. On y substitue avantageusement les procédés qui font marcher de pair la dictée et la lecture. A mesure que l'enfant apprend à lire, on l'habitue à écrire des mots ou des phrases très simples dans lesquelles chaque son (voyelle ou son articulé) est représenté par une même graphie : *poule*, *foule*, *boule*; puis on introduit peu à peu les difficultés : lettres nulles : *tabac*, *hibou*; consonnes doubles : *pelle*, *galette*; marque du pluriel, *les cloches*, *les jardins*, etc. On remplace ainsi la copie machinale par un exercice plus vivant et plus inté-

ressant. Toutefois l'usage de faire copier des textes est encore répandu, et il faut convenir qu'à un certain âge la copie correcte d'un texte n'est pas dépourvue de mérite.

Dans la première édition de ce Dictionnaire, Charles Defodon rappelait très judicieusement que la dictée mérite de rester un exercice classique, parce que, disait-il, si l'on peut posséder à fond l'orthographe sans connaître bien sa langue, en revanche il est indiscutable qu'on ne connaît bien sa langue que si l'on sait l'écrire correctement. Mais il montrait l'inconvénient très grave qu'il y avait à séparer, comme on le faisait autrefois, la connaissance de l'orthographe de l'intelligence du texte. Nous venons de voir quels progrès sensibles ont été réalisés depuis cette époque. Les tendances actuelles de la pédagogie ont pour effet de mêler intimement ce qui a trait à la forme des mots et des phrases et ce qui a trait à leur sens. Débarrassée des subtilités grammaticales qu'on y accumulait jadis à plaisir, portant sur des textes choisis, éclairée et vivifiée par les explications et par les questions relatives à la forme ou au sens des expressions, la dictée est devenue un exercice des plus profitables pour la connaissance de la langue et pour la formation de l'esprit. A ce titre, il peut rivaliser d'utilité avec l'exercice de la composition française. [LÉON FLOT.]

**DIDEROT.** — Au premier abord, rien ne trahit chez Diderot les qualités du pédagogue. Comment cet esprit impétueux, toujours porté aux extrêmes, inconstant et mobile, d'une morale équivoque, aurait-il eu la vocation d'un art qui exige la dignité du caractère, la noblesse des mœurs, la patience et l'effort constant de la volonté? Aussi Diderot n'est-il qu'un pédagogue de hasard, qu'un incident a conduit à réfléchir et à écrire sur les questions d'éducation. Vers 1775, l'impératrice de Russie, Catherine II, avait demandé au philosophe français, pour se guider elle-même dans ses projets de réforme, « le programme d'une école publique de toutes les sciences ». Une fois cette tâche entreprise, Diderot s'y mit avec son entrain ordinaire, il y déploya tout son génie, et le *Plan d'une Université russe*, par l'originalité de ses vues, mérite l'attention des historiens de l'éducation.

La foi profonde, enthousiaste, dans l'efficacité de l'instruction, tel est le sentiment qui domine le conseiller de Catherine II. Avec quelle vivacité ne réfute-t-il pas les paradoxes de Rousseau sur les effets pernicieux de la science! « Loin de corrompre, s'écrie-t-il, l'instruction adoucit les caractères, éclaire sur les devoirs, subtilise les vices, les étouffe ou les voile.... J'oserais assurer que la pureté de la morale a suivi les progrès des vêtements depuis la peau de bête jusqu'à l'étoffe de soie. » On n'attendait pas moins du principal auteur de l'*Encyclopédie*.

Dans le domaine de l'instruction primaire, Diderot est mieux inspiré que la plupart de ses contemporains, si dédaigneux, comme on sait, pour le peuple. Il veut l'instruction pour tous : « Depuis le premier ministre jusqu'au dernier paysan, il est bon que chacun sache lire, écrire et compter ». C'est l'Allemagne avec ses écoles de village et son instruction primaire déjà fortement organisée qu'il propose comme modèle à la Russie. La leçon ne fut pas complètement perdue. Catherine ordonna de fonder des écoles dans les villes et dans les bourgades : mais elle ne réussit guère dans ses projets, et l'instruction primaire n'a été sérieusement établie en Russie que par la loi de 1864.

Diderot comprenait à merveille pour quelles raisons certaines classes de la société de son temps étaient hostiles à l'instruction populaire : « Le grief de la noblesse se réduit peut-être à dire qu'un paysan qui sait lire est plus malaisé à opprimer qu'un autre ». Quant à lui, il demande des écoles ouvertes à tous les enfants, écoles « de lecture, d'écriture, d'arithmétique et de religion », où, après le catéchisme religieux, on enseignera un catéchisme moral et politique.

La fréquentation de ces écoles sera obligatoire, et pour légitimer cette obligation absolue Diderot ne se contente pas de la gratuité, il va plus loin : il réclame une instruction rémunérée, payée à l'élève en quelque sorte. Les enfants seront tous des boursiers de l'Etat : ils seront nourris à l'école aux frais de l'Etat. Avec des livres il faut qu'ils y trouvent du pain.

Pour l'enseignement secondaire et supérieur, Diderot emprunte à l'Université de Paris la division des quatre facultés. Mais s'il respecte dans leur ensemble les vieux cadres de l'enseignement scolastique, il s'en faut qu'il approuve et qu'il conserve dans ses détails l'ancienne organisation des études. Copiées sur le patron français, les facultés de droit et de théologie ne pourraient produire en Russie, comme elles font en France, que de piteux résultats. La faculté de théologie n'est guère qu'une école d'incrédulité ou de révolte contre l'Etat. La faculté de droit est misérable; on n'y enseigne que le droit romain, rien des lois et des coutumes du pays : « De sorte que celui qui vient d'être décoré du bonnet de docteur en droit est aussi empêché, si quelqu'un lui corrompt sa fille, lui enlève sa femme ou lui conteste son champ, que le dernier des citoyens ». Quant à la faculté de médecine, est-ce la louer sérieusement que dire : « Il n'y a que peu de chose à y rectifier, sauf que la pratique y manque »? Les cliniques n'existaient pas dans les hôpitaux français au temps de Diderot. Malgré les essais de Turgot, c'est seulement sous le Directoire que Corvisart installa le premier service de clinique à l'hôpital de la Charité.

Mais c'est surtout la *Faculté des arts*, c'est-à-dire l'enseignement secondaire, qui préoccupe Diderot; c'est contre elle qu'il réserve les foudres de son éloquence. « C'est dans la Faculté des arts, s'écrie-t-il, qu'on étudie encore aujourd'hui, sous le nom de belles-lettres, deux langues mortes qui ne sont utiles qu'à un petit nombre de citoyens; c'est là qu'on les étudie pendant six à sept ans sans les apprendre; que, sous le nom de rhétorique, on enseigne l'art de parler avant l'art de penser, et celui de bien dire avant d'avoir des idées; que, sous le nom de logique, on se remplit la tête des subtilités d'Aristote et de sa très sublime et très inutile théorie du syllogisme, et qu'on délaie en cent pages obscures ce qu'on pourrait exposer clairement en quatre; que, sous le nom de morale, je ne sais ce qu'on dit, mais je sais qu'on ne dit pas un seul mot des qualités de l'esprit, ni de celles du cœur; que, sous le nom de métaphysique, on agite des thèses aussi frivoles qu'épineuses, les premiers éléments du scepticisme et du fanatisme, le germe de la malheureuse facilité de répondre à tout; que, sous le nom de physique, on s'épuise en disputes sur les éléments de la matière et les systèmes du monde; pas un mot d'histoire naturelle, pas un mot de bonne chimie, très peu de choses sur le mouvement et la chute des corps, très peu d'expériences, moins encore d'anatomie, rien de géographie. »

Avant Condorcet et Auguste Comte, Diderot a cru nécessaire de déplacer le centre de l'éducation, et d'attribuer aux sciences la prépondérance jusqu'alors accordée aux lettres. Des huit classes que comprendra la faculté des arts, les cinq premières seront consacrées, dans le plan de Diderot, aux études scientifiques; la grammaire et les langues anciennes seront reléguées dans les trois dernières.

Voici d'ailleurs le tableau dressé par Diderot lui-même :

1re *classe* : Arithmétique; algèbre; premiers principes du calcul des probabilités; géométrie.

2e *classe* : Lois du mouvement et de la chute des corps; forces centrifuges et autres; mécanique; hydraulique.

3e *classe* : La sphère et les globes; le système du monde; astronomie avec ses dépendances.

4e *classe* : Histoire naturelle; physique expérimentale.

5e *classe* : Chimie, anatomie.

6e *classe* : Logique, critique, grammaire générale.

7e *classe* : Grammaire française (ou russe, etc., selon les pays) par principes.

8e *classe* : Grec et latin, éloquence et poésie.

Si l'on ramène la division des classes établies dans le plan de Diderot aux dénominations usuelles, la classe de mathématiques correspond à la septième actuelle; la sixième sera la classe de mécanique, etc.

Ajoutons, pour achever de donner une idée du *Plan*

*d'une Université russe*, que Diderot joignait au cours d'études ci-dessus deux ou trois autres séries parallèles et simultanées d'enseignement : la première consacrée à la religion, à la morale et à l'histoire; la seconde et la troisième employées au dessin, à la musique, aux arts d'agrément. « Si ces talents, disait-il, qui distinguent le galant homme, l'homme du monde, du pédant et du moine, n'ont jamais fait partie d'aucune instruction publique, c'est sans doute une des suites du défaut invétéré de notre éducation monacale. »

Malgré ses défauts, le *Plan d'une Université russe* est une œuvre intéressante, où Diderot avait pris tout à fait au sérieux son rôle d'organisateur des études. Tout y est prévu, jusqu'aux plus humbles détails, et l'auteur y fait preuve d'une puissante imagination, d'un esprit de déduction remarquable.

Dans un autre ouvrage, la *Réfutation suivie du livre d'Helvétius sur l'homme*, Diderot a traité quelques-unes des questions générales de la pédagogie, et réfuté les paradoxes d'Helvétius sur la toute-puissance de l'éducation. Diderot démontre avec force que l'éducation ne peut rien sans la nature, et il trouve pour rendre plus claire sa pensée d'admirables comparaisons : « Il y a des milliers de siècles que la rosée du ciel tombe sur des rochers sans les rendre féconds. Les terres ensemencées l'attendent pour produire, mais ce n'est pas elle qui les ensemence. Les accidents par eux-mêmes ne produisent rien, pas plus que la pioche du manœuvre qui fouille les mines de Golconde ne produit le diamant qu'elle en fait sortir. »

Disons enfin que pour Diderot l'œuvre de l'éducation appartient surtout au père de famille, au citoyen. Trop longtemps le préjugé avait exclu les laïques de l'enseignement : il semblait, comme le disait spirituellement La Chalotais, « qu'avoir des enfants fût une exclusion pour pouvoir en élever ». Avec Diderot nous voyons apparaître la vraie doctrine pédagogique : celle qui croit que quand il s'agit d'élever des hommes, ceux-là ont le plus de chance d'y réussir qui participent à toutes les obligations des hommes.

[Gabriel Compayré.]

M. Maurice Tourneux a publié dans la *Revue pédagogique* (novembre 1890, pages 385-399) des *Conseils à Catherine II sur l'éducation*, extraits d'un manuscrit autographe de Diderot qui se trouve à la bibliothèque de l'Ermitage.

**DIESTERWEG** (Adolphe). — Né à Siegen, en 1790, mort à Berlin en 1866, Diesterweg a laissé en Allemagne la réputation d'un pédagogue éminent. Après avoir fait de bonnes études classiques et universitaires, il fut successivement professeur de gymnase et d'écoles modèles, précepteur, enfin directeur d'une école normale primaire à Mörs, près Cologne, de 1820 à 1832. Il se distingua si bien dans sa nouvelle carrière à la fois comme directeur, comme professeur et comme écrivain, qu'il fut appelé à Berlin en 1832, pour y diriger l'école normale de cette ville. Il resta à la tête de cet établissement jusqu'en 1847.

Il avait déjà publié en 1820 un opuscule sur l'*Education en général et l'éducation scolaire en particulier*, qui fut suivi de plusieurs travaux didactiques. En 1827, il commence à faire paraître un journal, les *Rheinische Blätter*, où il déposa depuis lors, d'année en année, quelques-unes de ses meilleures pensées, sous la forme vive et familière qui convenait à son tour d'esprit. En 1850, il publie, avec l'aide d'autres professeurs distingués, le *Wegweiser* ou *Guide pour former les maîtres* allemands, ouvrage considérable, qui traite de l'enseignement en général et des divers enseignements en particulier. En 1840, il compose l'*Astronomie populaire* (*Himmelskunde*) avec la *Géographie astronomique*, qui passe pour son chef-d'œuvre didactique.

Tout en poursuivant ses travaux professionnels, il se mêlait avec ardeur à des controverses sur différents sujets relatifs à l'instruction : par exemple, le *système lancastérien* ou d'*enseignement mutuel*, alors en vogue, auquel il reprochait d'être un simple expédient, un utile mécanisme d'instruction extérieure, sans valeur éducative; ou encore, l'*usage des langues classiques dans l'éducation normale.* S'il eut, dans ces discussions, des contradicteurs passionnés, il fut aussi soutenu par des disciples ardents et nombreux. Ses écrits, ses leçons, ses rapports directs avec les maîtres lui acquirent à Berlin et dans toute l'Allemagne scolaire une grande et salutaire influence.

Diesterweg ne se pique pas d'être un créateur, ni même un réformateur original en pédagogie. C'est un éclectique cherchant avant tout le progrès pratique. Il marche sur les traces de Rousseau et surtout de Pestalozzi. Son mérite est d'avoir été l'apôtre infatigable de la méthode naturelle, de l'avoir saisie dans ses plus hauts principes, de l'avoir mise en plein relief dans des écrits d'occasion, de l'avoir appliquée aux enseignements particuliers, enfin d'avoir formé une légion de maîtres pénétrés du même esprit. Pour lui l'instruction est avant tout éducation : d'abord éducation des facultés spéciales, ensuite de l'homme tout entier, envisagé dans son unité complexe, à la fois intelligent, moral, religieux. Et la véritable éducation n'est pas autre chose que le développement : le développement des forces et des germes naturels conduit en conformité avec les lois de la *nature*, comme aussi avec les données générales et les exigences de la *culture* de telle ou telle époque. Ce n'est donc pas du dehors, par la voie d'autorité, de la mémoire, et sous la forme d'un *savoir* tout fait, que doit venir l'instruction; c'est du dedans : c'est-à-dire qu'il faut prendre le point d'attache dans la réalité, dans l'*Anschauung* (intuition), dans ce que l'enfant ou l'élève voit, observe, sent, comprend, dans ce qui est déjà partie de lui-même. *Apprendre* est peu et n'aboutit qu'à un résultat d'utilité restreinte; l'important est de *s'assimiler* les choses au sens rigoureux du mot, et, par cette assimilation, de fortifier et de régler les facultés naturelles et de former l'*homme* en tout homme.

Il n'y a rien là de bien nouveau. Ce qui l'est, c'est le sentiment élevé qui règne dans tous les écrits de Diesterweg au sujet de la nature humaine, de l'éducation, de la mission de l'instituteur; c'est la manière rationnelle, philosophique, religieuse, et en même temps sensée, pratique, de traiter ces grandes questions. On peut dire que le meilleur de l'esprit germanique se retrouve dans le vaillant directeur d'école normale : la *Gründlichkeit*, ou l'habitude d'aller au fond des choses; la parfaite *sincérité*, qui ne se paie pas d'apparences superficielles, de formules de convention, qui ne veut pas plus *se mentir à soi-même* que mentir à autrui.

Cette sincérité n'est pas, même en Allemagne, du goût des partis, et surtout des partis ecclésiastiques : elle coûta cher à Diesterweg. Sa doctrine sur la vraie portée de l'éducation, qui doit embrasser tout l'homme, même l'homme religieux, et sur la vraie méthode, qui ne présente à l'esprit de l'élève — en religion comme en tout le reste — que ce qu'il peut assimiler soit à son intelligence, soit à son sentiment intuitif, devait le mettre en conflit avec l'orthodoxie protestante. Elle le conduisit de bonne heure à mettre au premier rang des choses de l'éducation primaire et des devoirs de l'instituteur l'enseignement religieux, qui correspond à un fait naturel et essentiel de l'âme humaine, ainsi qu'à un des grands éléments de l'histoire; mais en même temps à éliminer de l'éducation l'enseignement *confessionnel* ou ecclésiastique, c'est-à-dire le catéchisme dogmatique, qui varie selon les églises, qui divise au lieu d'unir, et que l'esprit ne s'assimile pas naturellement.

Diesterweg s'exprima toujours sur cette délicate question, aussi brûlante en Allemagne qu'en France, avec beaucoup de respect pour les choses et les personnes de la religion; mais sa franchise s'accrut avec son expérience même de la pédagogie. Quand, en 1840, le pouvoir passa entre les mains du parti réactionnaire ou orthodoxe (ministère Eichhorn), les tracasseries commencèrent pour ne plus s'arrêter : en 1847, on finit par l'accuser de tendances démagogiques, socialistes, communistes, parce qu'il avait attiré l'attention du public sur l'état de misère matérielle et morale des populations industrielles. Il dut résigner son emploi, mais sans que sa considération et son hon-

neur en souffrissent aucune atteinte. Il conserva quelques années son traitement, et reçut, en outre, mission de l'Etat pour un voyage d'études scolaires.

Depuis lors, il s'occupa sans relâche de publications et de travaux de tout genre, relatifs, soit à l'enseignement, soit aux associations de maîtres. En 1855, il contribua par son opposition énergique à atténuer les mauvais effets des *Regulative* des 1er, 2 et 3 octobre 1854, édictés par le ministre von Raumer et qui subordonnaient en Prusse tout l'enseignement populaire au clergé. Il fut élu, en 1858, député de Berlin au Parlement; et ce mandat lui fut renouvelé jusqu'à sa mort, arrivée en 1866, au moment de la guerre avec l'Autriche.

Il a laissé cinquante-quatre écrits, plus ou moins étendus, de *didactique* ou d'enseignement proprement dit, de *méthodique*, enfin de polémique sur divers sujets. En outre, les divers articles disséminés dans les *Rheinische Blätter* et dans le *Pädagogisches Jahrbuch* fourniraient la matière de plusieurs volumes. Il a paru en 1884 un choix très intéressant d'articles et de dissertations de Diesterweg, traduits par M. P. Goy, avec une introduction biographique (Hachette, 1 vol. in-18). On lira avec grand profit ce petit volume. [F. PÉCAUT.]

**DIMANCHE** (ÉCOLES DU). — On donne ce nom à deux institutions d'un caractère essentiellement différent. Il s'est appliqué, en Italie au seizième siècle, en France au dix-septième et au dix-huitième siècle, et il s'applique de nos jours dans plusieurs pays protestants, particulièrement en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis, à des réunions d'un caractère exclusivement religieux, où les enfants et les jeunes gens reçoivent un enseignement destiné à remplacer ou à compléter le culte public. D'autre part, on désigne aussi sous ce nom, en Allemagne et dans quelques autres pays de l'Europe, l'école d'adultes ou l'école complémentaire qui se tient le dimanche et les jours fériés.

1. *Ecoles du dimanche donnant l'enseignement religieux*. — C'est en Italie que les écoles du dimanche ou écoles dominicales furent instituées pour la première fois, par saint Charles Borromée, évêque de Milan, en 1564. En France, on en attribue la fondation à Démia, directeur des écoles de Lyon, vers 1666. J.-B. de La Salle essaya, en 1709, de transformer l'école dominicale en un véritable cours d'adultes : dans celle qu'il ouvrit dans la paroisse de Saint-Sulpice, à Paris, on enseignait la lecture, l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique, un peu de géométrie, d'architecture et de dessin ; mais, après quelques années, l'école dut se fermer, faute de maîtres capables, et, depuis lors, il n'y eut plus en France d'autres écoles dominicales que celles dont le programme se bornait aux exercices spirituels.

En Grande-Bretagne, on signale dès le commencement du dix-huitième siècle quelques écoles du dimanche, simples réunions de prières, dans lesquelles un ecclésiastique faisait un culte approprié aux enfants. Mais ce fut Robert Raikes, de Gloucester, qui se fit, en 1781, l'initiateur du mouvement auquel doivent leur naissance les innombrables écoles du dimanche de l'Angleterre contemporaine. Raikes avait remarqué avec chagrin que, dans sa ville natale, beaucoup d'enfants abandonnés à eux-mêmes, le dimanche, faisaient du tapage dans les rues et scandalisaient les passants; voulant essayer de mettre un terme à cet état de choses, il engagea à ses frais quatre instituteurs pour apprendre à lire à tous les enfants pauvres qui voudraient suivre leurs leçons le dimanche : les enfants devaient se rendre en classe à dix heures et y rester jusqu'à midi; à une heure, ils rentraient en classe de nouveau; après une leçon, on les conduisait à l'église; puis ils répétaient leur catéchisme en classe jusqu'à cinq heures et demie, heure à laquelle on les congédiait. Mais l'institution fondée par Raikes perdit bientôt son caractère primitif : au lieu d'une classe dans laquelle les enfants apprenaient à lire, l'école du dimanche se transforma en un lieu de culte; c'est sous cette forme que la mode l'adopta et la propagea rapidement dans les pays protestants, et surtout aux Etats-Unis. En 1786, la Société des écoles du dimanche de Londres estimait à 250 000 le nombre des élèves fréquentant les nouvelles écoles dans les trois royaumes. Quarante ans plus tard, on évaluait à 1 250 000 le nombre des élèves des écoles du dimanche dans les différents pays. Enfin, en 1875, une statistique relevait dans le monde entier 110 000 écoles du dimanche, avec 1 500 000 personnes donnant l'enseignement, et 10 millions d'élèves. Outre les îles Britanniques et les Etats-Unis, les pays où les écoles du dimanche protestantes se sont le plus développées sont la France, la Suisse, la Hollande, et quelques parties de l'Allemagne.

2. *Ecoles du dimanche donnant l'enseignement scolaire*. — C'est en Allemagne, en Hollande, en Italie et en Espagne que nous rencontrons le nom d'*école du dimanche* officiellement donné aux cours d'adultes ou à l'école complémentaire.

En Allemagne, le Wurtemberg possède, dès 1739, des écoles du dimanche obligatoires pour toutes les personnes non mariées, écoles destinées à leur faire acquérir ou conserver les connaissances élémentaires indispensables. Aujourd'hui encore, l'école complémentaire y porte le nom de *Sonntagsschule*, et la fréquentation en est obligatoire, jusqu'à l'âge de dix-huit ans, pour les élèves sortis de l'école primaire qui ne fréquentent pas un autre établissement d'instruction. — En Prusse, Frédéric II avait prescrit, par le règlement scolaire de 1763, aux instituteurs ruraux de donner chaque dimanche, dans la salle d'école, une leçon d'une heure à laquelle étaient tenues d'assister toutes les personnes non mariées de la commune, pour s'y perfectionner dans la lecture et l'écriture; mais ce règlement tomba bientôt en désuétude. — En Bavière, l'obligation de fréquenter l'école du dimanche et des jours fériés (*Sonn- und Feiertagschule*) fut établie en 1803; elle s'étend actuellement jusqu'à l'âge de seize ans.

En Hollande, la plupart des écoles d'adultes ont porté, jusqu'en 1862, le nom d'écoles du dimanche.

En Espagne, les classes d'adultes sont désignées sous le nom de leçons du soir ou du dimanche (*lecciones de noche ó de domingo*). En Italie, les classes du dimanche (*scuole festive*) sont réservées aux adultes femmes, tandis que les adultes hommes se rendent aux classes du soir (*scuole serali*).

En France, la loi du 15 mars 1850 (titre II, chap. VI, *Institutions complémentaires*; section 2e, *Ecoles d'adultes et d'apprentis*) énumérait les écoles du dimanche parmi les institutions en faveur desquelles il serait ouvert chaque année un crédit destiné à la distribution d'encouragements accordés par le ministre de l'instruction publique.

**DINTER** (GUSTAVE-FRÉDÉRIC). — Célèbre pédagogue allemand, né en 1760 à Borna, en Saxe. Après avoir étudié la théologie à Leipzig, puis passé quelques années dans une famille comme précepteur, il fut nommé pasteur à Kitscher en 1787. Désireux de travailler à la réforme de l'enseignement populaire, il prit chez lui quelques jeunes gens pauvres qu'il forma lui-même à la profession d'instituteur. En 1797, il fut appelé à Dresde comme directeur de l'école normale primaire, et s'y montra un éducateur distingué; mais, au bout de dix ans, une grave maladie l'obligea à renoncer à ces fonctions. Il redevint pasteur de village, à Görnitz, et, sa santé s'étant ébranlée, il fonda à ses frais un progymnase, c'est-à-dire une institution destinée aux jeunes gens qui se préparent à suivre les cours d'un gymnase classique. En 1816, le gouvernement prussien le nomma conseiller scolaire et membre du consistoire à Königsberg; en cette qualité, il se trouva chargé de l'inspection des écoles de la province. Il mourut à Königsberg en 1831.

Esprit positif, Dinter se préoccupa moins de théories que de la réalisation progressive de modestes réformes de détail. En sa qualité de théologien, on devait s'attendre à lui voir donner une grande place à la religion : c'est sur elle, en effet, qu'il fonde l'éducation tout entière, et ses deux principaux ouvrages sont un *Commentaire sur la Bible, à l'usage des*

*instituteurs* (*Die Schullehrerbibel*), et des *Entretiens sur le petit catéchisme de Luther* (*Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus*). Il appartenait toutefois, en théologie, à la tendance rationaliste et libérale. « L'état actuel des écoles, disait-il à un ecclésiastique éminent, m'a montré qu'il n'y a pas de péché originel. — Comment cela? — S'il y avait un péché originel, il y a longtemps que le peuple prussien ne se composerait que de voleurs, de brigands, d'incendiaires, d'adultères et d'assassins; car avec vos écoles, vous n'avez rien fait pour l'empêcher de devenir tel. » — « La majorité des hommes est bonne, dit-il quelque part, mon expérience me l'a clairement fait voir. » Ses dernières paroles témoignent à la fois du tour original de son esprit, porté à la saillie humoristique, et des tendances de son christianisme : « Si le bon Dieu, disait-il sur son lit de mort, ne veut recevoir dans son paradis que des esprits immaculés, il lui faudra y rester tout seul; mais s'il y reçoit tous les braves gens, je suis bien sûr d'y entrer aussi. Et s'il me fait de nouveau instituteur là-haut, et qu'il me donne une phalange de petits esprits à élever pour le ciel, il remplira le plus ardent de mes vœux, il me rendra heureux au point de n'envier personne, pas même les glorieux anges Gabriel et Raphaël. »

Dinter a beaucoup écrit; la collection de ses œuvres ne forme pas moins de quarante-deux volumes. Outre les deux ouvrages que nous avons déjà cités, on estime son *Traité de catéchétique* (*Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik*, 1800), son *Traité de pédagogie et de méthodique* (*Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schullehrerklugheit*, 1806), et surtout son *Autobiographie*, publiée de son vivant (***Dinter's Leben, von ihm selbst beschrieben***, 1829). [G. Calame.]

**DIRECTEUR DÉPARTEMENTAL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.** — L'idée d'instituer, dans chaque département, une direction spéciale de l'enseignement primaire, n'est pas nouvelle. Déjà la question fut agitée au sein de la Commission chargée d'examiner le projet d'où est sortie la loi de 1850. Mais au directeur spécial, proposé par MM. Michel et Cochin, la majorité substitua le recteur départemental, dont l'autorité, fort restreinte du reste, s'étendait sur tous les ordres d'enseignement.

En décembre 1870, M. Jules Simon plaça à la tête du service de l'instruction primaire dans le département de la Seine M. l'inspecteur général Gréard, et lui donna le titre de directeur départemental.

Ce titre reparaît, et l'institution se généralise dans le projet de loi (articles 82 et 84) élaboré par la Commission de l'Assemblée nationale de 1871, projet qui ne put être mis en délibération.

Dans la Commission chargée d'examiner la proposition de loi que nous avions déposée le 20 mars 1876 sur *le recrutement et le fonctionnement des instituteurs primaires*, la nécessité de créer un directeur départemental fut soutenue par M. Marmottan, député de la Seine, qui s'appuyait tout particulièrement sur les premiers résultats qu'avait donnés cette institution à Paris. Mais, « tout en appelant de ses vœux cette modification à la hiérarchie universitaire, la Commission ne s'est pas crue autorisée à la proposer à la Chambre, cette création lui paraissant dépasser les limites du projet de loi dont l'examen lui est confié ». (Rapport de M. Paul Bert, déposé le 18 mai 1877.)

La proposition de loi déposée une première fois par M. le député Barodet le 19 mars 1877, puis, après la dissolution et la réélection de la Chambre, le 1er décembre 1877, admet également (art. 86) la création de cette fonction nouvelle, et la Commission parlementaire l'a consacrée et organisée par les articles 68 à 71 de son projet de loi, articles ainsi conçus :

« Art. 68. — Il est institué dans chaque département, en résidence au chef-lieu, un fonctionnaire chargé de diriger, surveiller et administrer l'enseignement primaire.

« Ce fonctionnaire prend le titre de directeur départemental de l'enseignement primaire.

« Art. 69. — Le directeur départemental est nommé par décret, sur la présentation du ministre de l'instruction publique; il ne peut être révoqué que dans les mêmes formes, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

« Il peut être changé de classe ou de résidence, et même suspendu de ses fonctions pour un temps qui ne peut excéder six mois, par arrêté ministériel.

« Art. 70. — Les directeurs départementaux devront être munis du diplôme d'inspecteur primaire et de l'un des diplômes de licencié ès lettres ou ès sciences des facultés de l'Etat.

« Les proviseurs, les professeurs des lycées et des facultés, en exercice depuis plus de cinq ans, seront dispensés de produire le diplôme d'inspecteur primaire.

« Les inspecteurs primaires, en fonctions depuis plus de dix ans, seront dispensés de justifier du diplôme de licencié.

« Art. 71. — Les directeurs départementaux sont divisés en trois classes, la classe étant attachée à la personne, et non à la résidence.

« L'avancement d'une classe à l'autre ne peut avoir lieu avant trois ans au moins d'exercice dans la classe inférieure. »

Mais l'institution nouvelle, si elle est acceptée par des hommes appartenant aux opinions politiques les plus différentes, ne réunit cependant pas l'unanimité des suffrages. Nous voulons examiner ici brièvement les motifs qui ont déterminé en sa faveur la Commission parlementaire.

On a compris de tout temps qu'il n'était pas possible de laisser directement au ministre, comme cela existe pour les deux ordres supérieurs d'enseignement, l'administration de l'enseignement primaire. La multiplicité des intérêts en présence, le nombre extraordinaire des fonctionnaires, suffisaient, en dehors de toute idée théorique sur le rôle particulier de cet enseignement, pour faire écarter l'idée d'une centralisation inexécutable. On n'a même jamais pensé, jusqu'à ces derniers temps, à charger de la direction de cet immense service le recteur d'académie : certains de ces fonctionnaires auraient eu sous leurs ordres près de 10 000 instituteurs répartis entre 3000 communes

D'autre part, les défenseurs les plus absolus de l'autonomie communale ne sont jamais allés jusqu'à prétendre que l'enseignement primaire puisse échapper à toute surveillance et à toute influence du pouvoir central.

Presque tout le monde s'est trouvé d'accord pour remettre à une autorité départementale la direction de ce service. Et, par diverses raisons d'ordre administratif et financier, cette conception est tellement entrée dans nos mœurs, qu'il est tout à fait exceptionnel de voir un instituteur public changer de département.

Mais à quelle autorité départementale faudra-t-il avoir recours? Quelle part sera laissée aux influences municipales, quelle aux fonctionnaires politiques? Le représentant de l'Université aura-t-il action sur les autres ordres d'enseignement?

Sans revenir sur les diverses solutions qu'ont reçues en divers temps ces délicats problèmes, et sans faire un historique qui devra trouver sa place ailleurs, rappelons ce qui existe aujourd'hui. Et nous nous adressons ici, persuadé que cet état de choses ne peut longtemps durer, plutôt aux futurs lecteurs qu'aux lecteurs actuels du présent Dictionnaire, à qui ces notions sont familières.

L'administration de l'enseignement primaire est partagée entre le préfet et l'inspecteur d'académie. Le préfet, héritier, de par la loi du 14 juin 1854, des droits du recteur départemental, a la direction du personnel : nominations, changements de résidence, peines disciplinaires. L'inspecteur d'académie, qui, dans ce domaine, n'a que le droit de présentation et de proposition, y règle au contraire souverainement tout ce qui est d'ordre pédagogique. Il a, de plus, un droit d'inspection sur les établissements d'enseignement secondaire et supérieur établis dans le département.

La proposition de la Commission de la Chambre des députés modifie profondément cet état de choses. D'une part, en effet, le directeur départemental, qui remplacera l'inspecteur d'académie actuel, aura sur l'enseignement primaire autorité complète; de l'autre, il n'aura plus à s'occuper des deux ordres supérieurs d'enseignement.

Considérons d'abord cette dernière modification.

L'inspecteur d'académie a le droit, aujourd'hui, et le devoir, de pénétrer dans les lycées et collèges du département, d'y assister aux leçons, de donner au recteur son appréciation sur la tenue de l'établissement, au point de vue pédagogique et administratif, et sur le personnel enseignant.

Il en résulte qu'il doit être muni de grades universitaires qui fassent de lui au moins l'égal des professeurs et des proviseurs, et l'autorisent à exercer sur eux ses fonctions de surveillance et de contrôle. Aussi, bien que les lois et décrets n'exigent de lui que le diplôme de licencié ou un stage de dix années dans l'enseignement public ou libre, l'administration, depuis quelques années, a pris pour règle de ne nommer inspecteurs d'académie que des agrégés ou des docteurs ès lettres ou ès sciences.

De là suit que ces fonctions sont à peu près complètement interdites aux représentants de l'enseignement primaire, aux inspecteurs primaires, aux directeurs d'école normale. Or, précisément la partie la plus importante et la plus absorbante, à coup sûr, des fonctions de l'inspecteur d'académie est relative à l'enseignement primaire. Et l'on écarte de la direction de cet enseignement l'élite de ceux-là mêmes qui ont consacré leur vie à son étude, à sa pratique et à son développement! Il y a là une antinomie qu'on a signalée et blâmée avec raison.

D'un autre côté, les professeurs de lycée, les proviseurs, ont souvent prétendu que, malgré les exigences récentes de l'administration, le personnel des inspecteurs d'académie ne réalise pas toujours les conditions nécessaires pour remplir avec une véritable autorité ses graves et délicates fonctions. On y voit trop souvent, dit-on, ou des professeurs trop jeunes, ou des professeurs fatigués de l'enseignement, qui sont peu capables de contrôler et surtout de critiquer l'enseignement ou l'administration de ceux qui étaient la veille leurs égaux ou leurs supérieurs. Comment pourraient-ils d'ailleurs le faire avec une véritable autorité, étant obligés de s'occuper à la fois de l'enseignement scientifique et de l'enseignement littéraire? Les professeurs de faculté, qui voient parfois leurs leçons surveillées par ces fonctionnaires, émettent avec plus de force encore des observations du même genre. Aussi beaucoup d'inspecteurs d'académie font-ils tout ce qu'ils peuvent pour réduire à son minimum cette partie de leurs fonctions.

Si ces deux ordres de plaintes sont fondés, il en résulterait que l'inspectorat d'académie, institution mixte et à plusieurs fins, ne satisferait pleinement aucun des intérêts qu'elle a pour but de sauvegarder.

C'est ce qu'a pensé la Commission parlementaire. Elle a jugé que la surveillance de l'enseignement secondaire serait bien plus efficacement exercée par des fonctionnaires qui, méritant plus exactement le titre d'inspecteurs d'académie, seraient fixés au chef-lieu de chaque académie, à la disposition du recteur, et exerceraient dans toute la circonscription académique des inspections incessantes, inopinées, et qui seraient véritablement autorisées, parce qu'il y aurait parmi eux des représentants de l'enseignement littéraire et de l'enseignement scientifique. Ce serait comme une sorte d'inspection générale, mais bien plus fréquente, plus sûre, moins attendue, plus au courant des détails des personnes et du service que l'inspection générale actuelle, et laissant d'ailleurs à l'inspecteur général un rôle plus élevé, un contrôle plus facile et plus complet.

Revenons maintenant à l'enseignement primaire, et au directeur départemental qui s'en occupera exclusivement. Il devra, dit l'art. 68, le diriger, le surveiller et l'administrer; l'art. 31 du même projet de loi lui attribue la nomination de tout le personnel enseignant, et l'art. 37 lui donne le droit de révocation après avis du Conseil départemental.

C'est donc un chef de service investi d'autorité quasi-plénière, et par suite chargé d'une lourde responsabilité, que nous avons voulu instituer. Il ne sera plus, comme l'est aujourd'hui l'inspecteur d'académie, une sorte de subordonné du préfet, ne pouvant que proposer alors que celui-ci nomme et révoque. Les instituteurs primaires échapperont à l'action toute-puissante, et qui fut si souvent néfaste, d'un fonctionnaire politique qui ne saurait avoir pour le rôle pédagogique et éducateur du maître d'école la considération, le respect qui lui sont dus.

Nous avons montré, dans notre rapport de 1877, les conséquences, dans les temps de réaction, de ce pouvoir donné aux préfets « Jamais, disions-nous au nom de la Commission, jamais les funestes droits accordés aux préfets ne donnèrent de plus désastreuses conséquences qu'entre les mains de ces fonctionnaires également ennemis de l'instruction et de la République, pour qui un instituteur ne pouvait commettre de plus grand crime que d'être dévoué au gouvernement que, par une étrange raillerie du sort, ils représentaient eux-mêmes, et qui, maîtres pour un jour et défiants du lendemain, frappaient d'autant plus durement les faibles qu'il fallait faire illusion sur leur propre faiblesse. » Et s'il était nécessaire de justifier ici ces sévères paroles, il suffirait de citer deux chiffres, parmi les faits invoqués dans ce rapport. Le nombre des peines disciplinaires dont ont été frappés les instituteurs a quadruplé de 1872, année du gouvernement régulier, à 1874, année d'*ordre moral* (chiffres exacts : 68 et 244); et, spécialement, les révocations ont passé de 8 à 40.

Un pouvoir qui s'est signalé par de tels excès a perdu toute considération et toute force. Du reste, il ne s'était introduit que subrepticement, pour ainsi dire, dans notre législation : la grande loi du 15 mars 1850, qui donnait la nomination au conseil municipal et la révocation au recteur départemental, avait été précédée (11 janvier 1850) d'une *petite loi* (expression du ministre de Parieu), par laquelle le droit de révocation était transmis au préfet; mais le gouvernement n'avait pu obtenir, malgré sa demande formelle, que ce fonctionnaire nommât les instituteurs. C'est cette *petite loi*, que l'Assemblée de 1849 ne se résigna à voter que pour une période d'exécution de six mois, véritable époque de terreur et de décimation, qui, singulièrement aggravée, est devenue, grâce au décret du 9 mars 1852 et à la loi du 14 juin 1854, la législation encore en vigueur.

La Commission a proposé d'en finir avec un état de choses universellement condamné, et de transférer au directeur départemental les droits actuels du préfet.

Nous nous sommes un peu étendu sur ce changement d'attributions, parce qu'il détermine la vraie raison d'être du directeur départemental. Nous ne repoussons pas absolument toute intervention des autorités municipales dans le choix de l'instituteur, et le degré de leur action est matière à controverse; mais l'autorité prédominante donnée sur son personnel au chef départemental de l'instruction primaire, et sa libération vis-à-vis du fonctionnaire politique, étaient les conditions mêmes de son existence comme chef de service.

Nul doute qu'entre les mains d'un directeur investi par la loi de pouvoirs étendus, dévoué à sa fonction si élevée, s'y consacrant exclusivement, et pénétré à la fois du sentiment de sa force et de sa responsabilité, l'instruction primaire ne reçoive, dans son personnel et dans ses méthodes, une vigoureuse impulsion. Quand les instituteurs sauront qu'ils sont à la fois sous la protection et sous la surveillance de leur chef naturel, qu'ils sont sévèrement responsables pour leurs devoirs professionnels et ne sont responsables que pour eux, ils reprendront confiance dans la justice de leurs supérieurs, confiance dans l'avenir, confiance en eux-mêmes, et n'auront plus d'autre souci que de se rendre dignes du beau titre qu'ils portent.

Mais pour que la création des directeurs départementaux de l'enseignement primaire amène tous ces enviables résultats, il faut que le choix de ces fonc-

tionnaires soit entouré des plus sérieuses garanties.

Le chef du personnel de beaucoup le plus nombreux dans le département ne pourra lui commander avec assurance, et le protéger avec efficacité, que s'il est, de l'aveu de tous, au niveau de sa haute fonction. Or, il suffit d'énumérer les fonctionnaires publics qui, à côté de lui, sont domiciliés au chef-lieu du département, pour donner une idée de ce qu'il devra être lui-même. Préfet, général, ingénieur, président de tribunal, évêque, directeurs des services financiers, tels seront hiérarchiquement ses similaires, sinon ses égaux. Et il aura, en outre, plus qu'eux tous, si l'on excepte le préfet, à tenir compte des influences locales, à se défendre parfois contre les insistances de personnages politiques, conseillers généraux, députés, sénateurs.

Toutes ces difficultés exigent que le directeur départemental soit non seulement un homme compétent pour tout ce qui touche à l'administration et à la pédagogie, mais un homme d'une instruction solide et étendue, d'une tenue et d'une dignité de vie irréprochables, dont l'autorité personnelle soit au niveau de son autorité légale et qui mérite, pour prendre un mot de Pascal, « les respects naturels à côté des respects d'établissement ».

L'administration prendra de tels hommes là où elle les trouvera, à tous les degrés de la hiérarchie universitaire. Nous connaissons assez le personnel de ce corps admirable pour être certain qu'elle n'aura que l'embarras du choix; d'autant plus que la situation de directeur départemental sera, à cause de l'indépendance et de l'autorité qu'elle confère, beaucoup plus recherchée que celle d'inspecteur d'académie.

M. Barodet demandait, dans sa proposition de loi, que ces situations fussent exclusivement réservées aux fonctionnaires de l'enseignement primaire. La Commission s'est refusée à adopter un système qui, en outre de ce qu'il présente d'injuste et d'étroit, aurait eu pour conséquence certaine de ruiner l'institution en abaissant son caractère. D'autres voulaient exiger du directeur départemental des grades universitaires élevés qui eussent éloigné de cette fonction tous les représentants de l'enseignement primaire : c'était un excès inverse, qui n'était plus justifié, comme aujourd'hui pour les inspecteurs d'académie, par la surveillance des lycées et facultés.

La Commission parlementaire a cru prendre toutes les précautions qu'il est possible de libeller en articles de loi en exigeant, en principe, du futur directeur départemental un diplôme de licencié ès lettres ou ès sciences, gage d'une forte instruction théorique, et un diplôme d'inspecteur primaire, qui prouve ses connaissances en pédagogie et en administration. Mais, à ce principe, nous avons admis deux exceptions (art. 70), qui pourront permettre l'accès d'emblée à cette haute fonction, soit à des professeurs de facultés ou de lycées en exercice depuis plus de cinq ans, soit aux inspecteurs primaires (et il faudra sans doute ajouter aux directeurs d'école normale primaire) en fonctions depuis plus de dix ans. Il ne nous a pas paru possible de préciser, de limiter davantage.

Tels sont les motifs qui ont déterminé la Commission à soumettre aux Chambres, en 1879, la proposition de créer des directeurs départementaux de l'enseignement primaire. Nous devons dire qu'elle n'a rencontré qu'une seule objection méritant de fixer son attention. On l'a formulée en ces termes : « Est-il bon de rompre le lien, la connexité, qui existent aujourd'hui dans chaque département entre l'administration de l'enseignement primaire et celle de l'enseignement secondaire? » Présentée ainsi, l'objection est spécieuse, car il ne semble jamais bon, *à priori*, de rompre les liens existants entre des services en apparence aussi connexes. Mais si l'on retourne la question, et qu'on examine les intérêts des deux services, on s'aperçoit bien vite qu'il y a avantage pour tous les deux à avoir chacun une direction et une surveillance effectives et autorisées. Et l'avantage n'est pas moindre pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement primaire, comme nous avons essayé de le démontrer au cours de cet article.

[PAUL BERT.]

Depuis l'époque où Paul Bert écrivait l'article ci-dessus, les choses sont restées en l'état : la loi du 30 octobre 1886, qui a réglé tout l'organisme de l'enseignement primaire et qui est toujours en vigueur, a maintenu aux préfets le droit, sous certaines conditions, de nommer, déplacer, révoquer les instituteurs, et remis aux inspecteurs d'académie la direction et la surveillance du personnel primaire pour tout ce qui est d'ordre pédagogique.

Mais, si les idées de Paul Bert n'ont pas abouti, elles ont pourtant laissé des traces. Il voulait, en premier lieu, soustraire les instituteurs « à l'action toute-puissante, et qui fut si souvent néfaste, d'un fonctionnaire politique », et les replacer sous les ordres de leurs chefs hiérarchiques et naturels. C'est une revendication qu'on n'a pas laissé prescrire : dans la presse, dans les congrès, il a été souvent demandé que la nomination des instituteurs fût rendue à l'Université, et des propositions de loi en ce sens ont été, notamment en 1894, soumises à la Chambre.

Quand il songeait à remplacer l'institution mixte et à plusieurs fins des inspecteurs d'académie par une direction spéciale à l'enseignement primaire (et pour l'enseignement secondaire, par des inspecteurs résidant au chef-lieu de l'académie), Paul Bert avait pour but de rendre la direction des écoles primaires plus effective, de mieux assurer la surveillance et l'administration de ce service départemental si important. Il souhaitait en outre que les fonctions d'inspecteur primaire cessassent d'être une impasse, que, pour diriger l'enseignement primaire, des origines primaires ne fussent pas un titre d'exclusion. Sur ces deux points encore, il a été suivi et même de beaucoup dépassé. Dans ces derniers temps, on a mis à instruire le procès de l'inspection académique une vivacité, une âpreté même, dont il était fort éloigné. C'est qu'il s'est produit dans le personnel primaire un mouvement par lequel il tend à se replier sur lui-même. Beaucoup de ses membres réclament l'autonomie pour leur ordre : « Le primaire aux primaires », tel est leur mot de ralliement. Paul Bert voulait que les directions départementales leur fussent accessibles : ils prétendent qu'elles leur soient exclusivement réservées. Dans un *Manifeste* lancé, le 14 décembre 1905, par l'Association amicale des professeurs des écoles normales de France, entre autres vœux figure le suivant : « Que l'administration de l'enseignement primaire soit organisée de telle sorte que nul ne puisse être appelé à diriger cet enseignement sans y avoir appartenu pendant un temps et dans des conditions à déterminer ». Comme conclusion d'un article publié par le *Bulletin de l'Association des inspecteurs primaires et des directeurs d'écoles normales* dans son numéro de juillet 1907, on lit ce qui suit : « Nous demandons... que toutes les directions départementales nous soient réservées, soit qu'on les donne sans examen, soit qu'on les mette au concours entre tous les fonctionnaires pourvus du certificat d'aptitude à l'inspection ».

On le voit, les idées de Paul Bert ont été, sinon la cause, du moins le point de départ d'un mouvement qui, à cette heure, paraît s'étendre, et qui, de quelque façon qu'on l'apprécie, a assez d'importance pour attirer et retenir l'attention. [MAURICE PELLISSON.]

**DIRECTEURS D'ÉCOLES PRIVÉES.** — Voir *Privées (Écoles)*.

**DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLES NORMALES.** — Les directeurs et directrices des écoles normales sont nommés par le ministre. Ils doivent être âgés de trente ans révolus, pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, ou de la licence ès lettres ou d'une des licences ès sciences instituées par le décret du 21 janvier 1896, et du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales. (Décret du 18 janvier 1887, art. 62.)

Indépendamment de la direction matérielle et morale de l'établissement, des cours et des conférences de morale et de pédagogie, les directeurs et directrices sont chargés de la surveillance de l'enseignement et de la direction de l'éducation professionnelle

des élèves-maîtres et élèves-maîtresses (Arrêté du 4 août 1905, art. 16).

Leurs traitements sont ainsi fixés (Loi de finances du 17 avril 1906, art. 48) :

| | Directeurs | Directrices |
|---|---|---|
| 4e classe. . . . . | 4000 fr. | 3500 fr. |
| 3e classe. . . . . | 4500 fr. | 4000 fr. |
| 2e classe. . . . . | 5000 fr. | 4500 fr. |
| 1re classe. . . . . | 5500 fr. | 5000 fr. |

A Paris, ce traitement est, pour le directeur, de 7000 à 10 000 francs, et pour la directrice de 6000 à 9000 francs (Loi du 19 juillet 1889, art. 17).

Les directeurs et directrices d'écoles normales sont logés dans l'établissement, et ont droit à des prestations. — Voir *Normales (Ecoles)*, *Classement et avancement*.

La direction des écoles normales pouvant être confiée à des personnes mariées, il importe que, dans l'aménagement des locaux affectés aux écoles normales d'institutrices, le logement de la directrice soit indépendant de la partie des bâtiments consacrée au service scolaire, de façon que le mari de la directrice et sa famille puissent vaquer à leurs occupations sans troubler les exercices des élèves-maîtresses (Circulaire du 20 août 1880).

**DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.** — Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures sont nommés par le ministre de l'instruction publique; ils doivent être munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (Loi du 30 octobre 1886, art. 28). Ils ne peuvent être déplacés ou révoqués que sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental (Même loi, art. 31).

Ces fonctionnaires sont adjoints au corps électoral chargé d'élire les membres du Conseil supérieur (Même loi, art. 51).

Leurs traitements sont ainsi fixés (Loi des 19 juillet 1889-25 juillet 1895, art. 14, modifié par l'article 52 de la loi de finances du 22 avril 1905) :

| | Directeurs | Directrices |
|---|---|---|
| 5e classe. . . . . | 2000 fr. | 2000 fr. |
| 4e classe. . . . . | 2300 fr. | 2200 fr. |
| 3e classe. . . . . | 2600 fr. | 2400 fr. |
| 2e classe. . . . . | 2800 fr. | 2600 fr. |
| 1re classe. . . . . | 3000 fr. | 2800 fr. |

Ils reçoivent en outre l'indemnité de résidence et ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

La possession du certificat d'aptitude au professorat leur donne droit, d'autre part, à une indemnité personnelle de 500 francs, soumise à retenue (Loi du 19 juillet 1889, art. 20). — Voir *Primaires supérieures (Ecoles)*.

**DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES.** — Les titulaires chargés de la direction d'une école contenant plus de deux classes prennent le nom de directeur ou directrice d'école primaire élémentaire (Loi du 30 octobre 1886, art. 23).

Ils reçoivent à ce titre un supplément de traitement de 200 francs. Ce supplément est porté à 400 francs si l'école comprend plus de quatre classes. (Loi du 19 juillet 1889, art. 8.)

Les directeurs d'écoles comprenant plus de cinq classes peuvent être dispensés de tenir une classe, si le nombre des élèves inscrits l'année précédente est de 300 au minimum.

La dispense est accordée par le Conseil départemental. Toutefois le Conseil municipal est appelé à donner son avis sur cette question. Il en est saisi par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Lorsque le conseil municipal, à ce régulièrement requis, refuse ou néglige de donner son avis, il peut être passé outre.

La décision du Conseil départemental ne devient exécutive qu'après approbation du ministre de l'instruction publique. (Loi du 19 juillet 1889, art. 48, §5; Décret du 2 août 1890, articles 1er à 3.)

La nomination aux fonctions de directeur et de directrice dans les écoles de la Ville de Paris est soumise à des conditions spéciales, ainsi fixées par le décret du 20 août 1892 (art. 6) modifié par le décret du 4 juillet 1907 :

Les instituteurs titulaires adjoints et les institutrices titulaires adjointes ne peuvent être appelés à une direction d'école que s'ils appartiennent à la 1re ou à la 2e classe.

Il est dressé annuellement un tableau d'avancement en vue de ces nominations.

Le préfet de la Seine, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire de la Seine : 1° dresse la liste des instituteurs et institutrices dont les titres à une direction d'école à Paris lui paraissent devoir être examinés par une commission spéciale composée comme il est dit ci-dessous; 2° fixe le nombre des candidats à inscrire sur le tableau d'avancement.

La commission spéciale comprend :

Le préfet de la Seine, président;

L'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, vice-président;

Les inspecteurs et inspectrices de l'enseignement primaire en exercice dans le département de la Seine;

Les inspectrices des écoles maternelles de ce département;

Dix membres du Conseil départemental de l'enseignement primaire, savoir : le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices, membres de droit; quatre conseillers généraux, deux instituteurs et deux institutrices désignés par le Conseil départemental.

Le tableau arrêté par la commission est publié au *Bulletin départemental* de l'instruction primaire.

**DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.** — La direction de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique a été constituée par décret du 30 décembre 1868, et confiée d'abord à M. Pillet, chef de division. Elle fut supprimée, au départ de M. Pillet, et transformée de nouveau en division par décret du 10 octobre 1869, puis rétablie par le décret du 13 août 1870, qui y appelait M. Silvy, chef de bureau honoraire au ministère.

Depuis cette époque, les directeurs de l'enseignement primaire ont été :

M. Gréard, du 31 juillet 1872 au 11 octobre 1873;
M. Boutan, du 11 octobre 1873 au 10 février 1879;
M. Buisson, du 10 février 1879 au 2 juillet 1896;
M. Bayet, du 2 juillet 1896 au 26 septembre 1902;
M. Gasquet, nommé par décret du 26 septembre 1902.

**DIRECTOIRE.** — Nous avons, aux articles *Conseil des Anciens* et *Conseil des Cinq-Cents*, donné quelques indications sur l'état de l'instruction publique en France durant la période qui s'étend de l'an IV à l'an VIII, et sur les tentatives faites au sein des pouvoirs législatifs, à cette époque, pour améliorer la loi du 3 brumaire an IV. Il nous reste à parler de l'action du Directoire lui-même, comme pouvoir executif chargé d'appliquer cette loi et de prendre les mesures propres à encourager et à développer l'instruction publique.

Cette action, il faut le reconnaître, ne fut pas considérable; le Directoire était trop préoccupé des embarras que lui suscitaient la guerre, le déficit, les complots royalistes, pour pouvoir consacrer beaucoup d'attention aux questions d'éducation. D'ailleurs les écoles primaires et centrales relevaient des autorités départementales; le Directoire n'avait guère à intervenir que pour sanctionner les règlements, émanant des administrations de département, relatifs au régime de ces écoles.

En novembre 1797, toutefois, deux mois après la journée du 18 fructidor an V qui avait rendu quelque vigueur à la République, le Directoire prit un arrêté « pour faire prospérer l'instruction publique » (27 brumaire an VI). Les dispositions en sont curieuses :

« A l'avenir tous les citoyens non mariés, et ne faisant point partie de l'armée, qui désireront obtenir du gouvernement soit une place quelconque, s'ils n'en occupent point encore, soit un avancement dans celle dont ils sont pourvus, seront tenus de joindre à leur pétition leur acte de naissance *et un certificat de fréquentation de l'une des écoles centrales de la*

*République*; ce certificat devra contenir des renseignements sur l'assiduité du candidat, sur sa conduite civique, sur sa moralité, sur les progrès qu'il a faits dans ses études.

« Les citoyens mariés qui solliciteront une place de quelque nature qu'elle soit, militaire ou autre, seront tenus, s'ils ont des enfants en âge de fréquenter les écoles nationales, de joindre également à leur pétition l'acte de naissance de ces enfants, *et des certificats desdites écoles*, contenant sur eux les renseignements indiqués dans l'article précédent.

« Les administrations centrales de département adresseront tous les trois mois, au ministre de l'intérieur, l'*état nominatif des élèves qui fréquentent les écoles publiques, soit primaires, soit centrales*, avec les noms et domicile de chacun d'eux. Le Directoire exécutif, sur le rapport qui lui sera fait, par le ministre de l'intérieur, des résultats qu'offriront les divers tableaux, prendra les mesures nécessaires pour activer l'instruction des écoles qui ne lui paraîtraient pas assez suivies. »

Il ne semble pas que cet arrêté ait jamais reçu d'exécution; et il faut reconnaître que la confection et le dépouillement de l'état nominatif trimestriel demandé aux administrations départementales eussent offert des difficultés presque insurmontables sans présenter aucun avantage sérieux.

Peu de temps après, en février 1798, un autre arrêté, du 17 pluviôse an VI, prescrivait une surveillance spéciale à l'égard des maisons particulières d'éducation. Les écoles privées étaient tenues en général par d'anciens prêtres, ou par des personnes ayant enseigné dans les collèges supprimés par la Révolution; ces écoles faisaient une concurrence des plus vives aux écoles nationales, et l'esprit de leur enseignement était hostile aux institutions républicaines. Aussi, dans les considérants de son arrêté, le Directoire déclare-t-il que « cette surveillance devient plus nécessaire que jamais pour arrêter le progrès des principes funestes qu'une foule d'instituteurs privés s'efforcent d'inspirer à leurs élèves, et que le gouvernement ne doit négliger aucun des moyens qui sont en son pouvoir pour faire fleurir et prospérer l'instruction républicaine ». En conséquence, l'arrêté prescrivait aux administrations municipales de canton de visiter, « au moins une fois par mois et à des époques imprévues », les pensionnats et maisons d'éducation situés dans leur ressort, à l'effet de constater :

« 1° Si les maîtres particuliers ont soin de mettre entre les mains de leurs élèves, comme base de la première instruction, les droits de l'homme, la consitution, et les livres élémentaires qui ont été adoptés par la Convention ;

« 2° Si l'on y observe les décadis; si l'on y célèbre les fêtes républicaines, et si l'on s'y honore du nom de citoyen;

« 3° Si l'on donne à la santé des enfants tous les soins qu'exige la faiblesse de leur âge; si la nourriture est propre et saine; si les moyens de discipline intérieure ne présentent rien qui tende à avilir et à dégrader le caractère; si les exercices y sont combinés de manière à développer le plus heureusement possible les facultés physiques et morales. »

Les administrations municipales, ajoutait l'arrêté, pourront provisoirement prendre telle mesure qu'elles jugeront nécessaire pour arrêter ou prévenir les abus, même en ordonnant la suspension ou clôture des écoles, maisons d'éducation et pensionnats; mais elles en référeront aux administrations de département, qui rendront compte au ministre de l'intérieur.

Il n'existe pas, à notre connaissance, d'autre texte imprimé indiquant une intervention spéciale du Directoire dans les questions d'instruction publique. On trouvera quelques renseignements sur l'administration de l'instruction publique à l'époque du Directoire aux articles consacrés aux quatre ministres qui détinrent successivement le portefeuille de l'intérieur durant cette période, Bénézech, François de Neufchâteau, Letourneux et Quinette.

**DIRECTRICES D'ÉCOLES MATERNELLES.** — Voir *Maternelles (Ecoles)*.

**DISCIPLINAIRES (PEINES ET MESURES).** — Voir *Peines disciplinaires*.

**DISCIPLINE.** — Ce mot, comme *disciple*, vient du latin *discere*, apprendre. Etymologiquement il a donc un sens étendu, il désigne à la fois le fait d'apprendre et la manière d'apprendre, comme *doctrine* (de *docere*, enseigner) désigne à la fois l'acte d'instruire et la façon d'instruire; puis, par une extension naturelle, *discipline* s'est dit parfois des choses mêmes qu'on apprend, comme *doctrine* des choses mêmes qu'on enseigne.

Mais ce n'est pas cette acception large et un peu vague qui a prévalu dans la langue. L'usage a distingué l'un et l'autre les mots *discipline* et *doctrine* non seulement en ce que l'un regarde l'élève et l'autre le maître, mais en attachant surtout au mot *doctrine* l'idée d'*instruction* et de direction *intellectuelle*, au mot *discipline* l'idée d'*éducation* et de direction *morale*. La discipline est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caractères. Ces moyens d'action peuvent s'exercer soit sur l'élève isolé, soit sur une réunion d'élèves; ils peuvent s'appliquer soit à l'intelligence, soit à la volonté, soit à d'autres facultés, soit surtout à l'ensemble du développement spirituel. Comme la discipline est principalement nécessaire et ses avantages plus manifestes quand il s'agit d'éducation collective et de direction d'ensemble à imprimer, le mot *discipline* éveille tout particulièrement l'idée d'école ou de collège; par extension, au lieu de le réserver au gouvernement d'enfants, on a dit la discipline d'une armée, la discipline d'un monastère ou d'une association; on dit aujourd'hui la discipline d'un parti politique.

Chacune de ces acceptions, limitée à une application spéciale, modifie le sens primitif et fondamental du mot.

Nous n'avons à nous occuper dans ce Dictionnaire que de la discipline pédagogique; et comme elle trouve son application la plus importante et la plus complète dans les classes, nous consacrons ci-dessous un article à part à la *discipline scolaire*. C'est dans cet article que seront passés en revue les moyens et les procédés qui assurent la bonne tenue de la classe, l'autorité du maître et l'efficacité de l'enseignement.

Au point de vue général et philosophique, on peut dire de la discipline, comme de toute l'éducation : il y a deux méthodes en présence, la méthode autoritaire et la méthode libérale; il y a deux disciplines, dont l'une agit surtout du dehors, l'autre surtout du dedans; l'une prescrit et défend au nom du droit qu'a le maître, elle ne souffre ni résistances ni exceptions, elle s'impose comme règle indiscutable; l'autre tient plus encore à se faire comprendre qu'à se faire obéir, à être approuvée qu'à être suivie: c'est l'élève plutôt que le maître qui l'établit, et son empire dépend plus de la persuasion que de l'autorité. « Le but de l'éducation morale, dit Herbert Spencer, est de former un être apte à se gouverner lui-même, non un être apte à être gouverné par les autres »; de là cette conséquence : le système de discipline qui convient le mieux à l'enfant est celui qui lui apprendra le mieux à se commander à lui-même, c'est la discipline spontanée en quelque sorte. Au point de vue intellectuel, la meilleure discipline est celle qui fait aimer l'étude, qui apprend à réfléchir, qui porte au travail personnel, libre et volontaire; au point de vue moral, c'est celle qui instruit l'enfant non par le seul moyen des récompenses et des punitions, mais surtout par les conséquences naturelles de ses actes, par l'expérience propre du bien et du mal qu'il se fait à lui-même. Herbert Spencer, dans sa belle étude sur l'*éducation morale*, a esquissé cette méthode, en l'appliquant surtout, il est vrai, à l'éducation domestique. Il insiste en particulier sur la nécessité d'établir par une transition naturelle le passage de l'enfance à la jeunesse et de l'école à la vie, passage dangereux auquel prépare si mal une discipline purement autoritaire. « Que l'histoire de votre législation domestique, dit-il spirituellement, soit en petit l'histoire de notre législation politique: au début, l'autorité despotique, quand cette autorité est réellement nécessaire; bientôt après, un constitutionnalisme nais-

sant, où la liberté du sujet est, sur quelques points, reconnue; ensuite, des extensions successives de la liberté du sujet, pour finir par l'abdication du maître. »

On contestera peu la justesse de ces principes en tant que principes de psychologie et de pédagogie rationnelle; la difficulté commence quand on entreprend de les appliquer à l'éducation en commun, et surtout à l'éducation populaire. C'est là pourtant qu'il serait le plus nécessaire de les introduire.

Avant tout, il faudrait ruiner dans l'esprit de nos maîtres une certaine idée de la discipline, idée fausse qui les égare : c'est l'assimilation à quelque degré de la discipline scolaire à la discipline militaire. Une classe qui manœuvre avec la régularité ponctuelle d'un régiment, c'est un spectacle qu'il ne faut pas admirer. Il ne doit y avoir pour ainsi dire rien de commun entre le bon ordre du régiment et le bon ordre de la classe : l'un consiste à grouper en vue d'un immense effort commun des forces physiques qui seraient perdues si elles n'étaient en quelque sorte mathématiquement réglées, et pour cela on demande à des hommes faits de se plier à des lois mécaniques, dont on a calculé les effets; l'autre consiste à éveiller, à stimuler, à diriger des forces intellectuelles et morales à peine naissantes, et qui n'achèveront de se former que si on leur ménage un libre et graduel exercice.

On ne discipline pas des enfants comme on dresse des animaux, parce que le dressage est fait pour déformer le naturel de l'animal et la discipline au contraire pour former le caractère de l'enfant. Il n'y a pas de procédé automatique pour donner à un esprit l'habitude et le pouvoir de se diriger lui-même, pas plus qu'il n'y a de procédés mécaniques pour assurer l'éclosion de la fleur ou la croissance de l'être vivant. Il faut donc mettre au rang des idées les plus superficielles et les plus inexactes cet idéal d'une discipline inflexible et invariable, merveilleuse de régularité, de précision et de puissance, qui fonctionnerait comme une machine perfectionnée.

Les prescriptions des règlements scolaires, l'uniformité d'exercices et de mouvements, la loi du silence et de l'immobilité et toutes les autres obligations que nous imposons dans nos écoles, ne viennent pas de la nature des choses ou des principes de la pédagogie, ce ne sont pas des devoirs moraux à proprement parler, mais seulement des nécessités résultant du fait matériel de la réunion d'un grand nombre d'enfants dans un même local, sous un même maître qui doit suffire à tout et à tous. Ce sont autant de gênes et de limites à la liberté, à la spontanéité, à la gaieté de l'enfance, qu'il nous est impossible d'éviter, mais qu'il serait absurde d'ériger en axiomes ou de prendre sérieusement comme points essentiels de discipline. Ils ne constituent pas la discipline, ils en font plutôt l'embarras et la complication. Sans doute, il faut s'en préoccuper, mais le maître qui ne ferait consister la discipline que dans l'exact accomplissement de ces règles et de ces formalités n'aurait pas même entrevu la véritable portée et la valeur éducative de la discipline scolaire.

**DISCIPLINE SCOLAIRE.** — Nous entendons sous ce nom l'ensemble des procédés pratiques destinés à assurer le bon ordre des exercices de toute nature dont se compose la vie scolaire. C'est ordinairement de l'administration qu'émanent les règlements généraux qui se rapportent à la discipline scolaire, et c'est aux directeurs des établissements qu'appartient, de concert avec les inspecteurs primaires, la règlementation de détail. Ces organisations particulières peuvent, on le comprend, varier beaucoup, non seulement d'une école à l'autre, mais d'une classe à l'autre d'une même école. Les exigences de la discipline ne sauraient être exactement les mêmes dans une école urbaine et dans une école rurale, dans une école de garçons et dans une école de filles, dans une école qui ne comprend qu'une classe et dans une école qui en compte plusieurs. Certains points, d'une grande importance dans les classes très nombreuses, en présentent moins quand le nombre des enfants confiés à un maître est moins considérable.

La discipline scolaire embrasse un champ très vaste; elle est la base même de l'organisation de l'école. On conçoit que chacun des points qu'elle comporte ne saurait être traité ici (Voir *Organisation pédagogique*, *Classement des élèves*, etc.). Nous ne nous occuperons que de cette partie de la discipline qui dépend surtout de l'instituteur et qui assure la bonne tenue des élèves, le silence et l'ordre pendant les différents exercices.

Nous ne nous arrêterons point à en démontrer la nécessité. Sans son secours, les efforts du maître sont vains; tout désordre est une perte de temps; toute leçon faite au milieu du bruit est une leçon perdue; ce sont là autant de vérités évidentes, et l'on peut dire, en toute assurance, que tant vaut la discipline, tant vaut l'école.

Mais la discipline ne vaut que ce que valent les moyens employés pour l'obtenir. On ne saurait trop répéter que l'instruction des enfants n'est pas le but unique que doit se proposer l'instituteur : il a une mission plus haute, qui est de former des hommes, de les élever. Il ne doit donc pas se contenter des apparences de l'ordre. Si la discipline qu'il obtient n'est que le résultat de la crainte, si elle engendre, chez les enfants, l'effroi du maître, la haine du règlement, de la loi, si beaux que paraissent les résultats obtenus, il n'est point possible d'hésiter : cette discipline est mauvaise. Si, au contraire, elle résulte d'une estime et d'une affection réciproques du maître et des élèves; si, loin d'être à charge à ces derniers, elle est devenue pour eux comme une heureuse habitude; si elle s'impose comme une règle de conduite indispensable; si, en un mot, elle produit l'amour de l'ordre, on peut tenir pour certain que cette discipline est bonne.

Entrons donc dans une école bien disciplinée et voyons comment les choses s'y passent; voyons ce qu'un bon maître peut obtenir; nous étudierons ensuite les moyens par lesquels il peut arriver à de semblables résultats.

A l'heure règlementaire, la porte s'ouvre chaque matin, et l'on voit apparaître de toutes les directions les enfants qui se rendent à l'école; ils y viennent posément, sans courir, sans crier, sans insulter les passants: ils n'y viennent ni trop tôt, ce qui serait un désordre, puisqu'alors il leur faudrait jouer dans la rue en attendant l'heure, ni trop tard, ce qui dérangerait les classes. Les élèves qui ont manqué la veille sont accompagnés d'une personne de leur famille ou porteurs d'une lettre qui explique les motifs de leur absence. L'appel régulièrement fait au début de chaque classe, les avis adressés aux familles des absents, l'habitude prise de ne jamais manquer l'école sans permission, la porte rigoureusement fermée à l'heure règlementaire, enfin l'assurance que « toute inexactitude est rigoureusement relevée », assurent l'*assiduité* des élèves.

Le maître tient aussi beaucoup à la *propreté*, propreté du corps et propreté des vêtements; ce qui est, en effet, d'une grande importance au double point de vue des bonnes habitudes que doit faire contracter l'école et de l'intérêt de la santé générale des élèves. La visite des mains et des visages est faite chaque matin. Un vêtement malpropre ou déchiré n'est point toléré. Les cheveux des enfants sont tenus toujours courts et bien peignés.

L'*entrée en classe* a lieu pour tous les élèves réunis. C'est dans un préau qu'ils s'assemblent; ils s'y tiennent en repos, employant leur temps à repasser les leçons de la veille. S'ils pénétraient dans la classe au fur et à mesure de leur arrivée, il en résulterait un désordre qui nuirait au respect qu'ils doivent avoir pour le lieu consacré à l'étude, et il deviendrait bien difficile au maître d'obtenir le silence, après avoir toléré d'abord le bavardage et la dissipation.

Pendant les *mouvements généraux*, entrée en classe, changements de place, sortie, le plus grand silence est observé dans les rangs; les élèves marchent en ligne, le corps droit, les bras dans une position uniforme, soit croisés sur la poitrine, soit rejetés en arrière avec les mains au dos. On a beaucoup critiqué cette dernière posture qui, dit-on, donne aux enfants l'air de petits captifs; elle est cependant, de l'avis des

médecins, préférable à la première au point de vue de l'hygiène, car elle favorise le développement de la poitrine et force l'enfant à se tenir droit. Dans les marches ainsi conduites, on ne voit jamais les enfants se bousculer et même se battre, comme cela arrive lorsqu'ils conservent la liberté complète de leur attitude et de leurs mouvements : ils contractent de précieuses habitudes d'ordre et se préparent au travail par une sorte de recueillement. Quand ils ont pénétré dans la classe, ils ne se précipitent pas en désordre vers leurs places respectives, mais ils marchent d'abord autour des tables, en marquant légèrement le pas; souvent un chant ou une récitation cadencée accompagne la marche; chacun alors, au signal donné, se rend à sa place, s'y assied en plaçant ses bras dans la position indiquée par l'usage de la classe. Les enfants aiment ces marches en bon ordre, qui leur évitent beaucoup de punitions, car la répression devient inutile quand le désordre est prévenu. Ajoutons que cette contrainte apparente ne leur coûte jamais : le silence et le bon ordre sont contagieux tout comme le bruit et le désordre. Tous les mouvements, quels qu'ils soient, se font avec le même ensemble et à un signal donné, qu'il s'agisse de prendre ou de serrer les livres ou les cahiers, de passer les ardoises, les crayons ou les plumes; on évite ainsi de petites pertes de temps dont le total est plus élevé qu'on ne pense.

Le *silence* pendant les leçons est le point de discipline le plus important; mais il ne s'agit point ici d'un silence glacial, établi par une sorte de terreur, et qui peut bien provoquer pour un instant l'admiration d'un spectateur incompétent, mais qui ne manque pas de produire bientôt, chez l'observateur éclairé, un sentiment de tristesse, parce que l'immobilité complète, le silence absolu sont tellement incompatibles avec la nature de l'enfance, qu'ils sont évidemment la marque d'une pénible contrainte. Dans les classes ainsi conduites, le maître épargne sa peine, mais l'enfant s'étiole et ne fait rien, l'ennui se lit sur les visages. Dans l'école qui nous occupe, on sent au contraire circuler la vie, les physionomies sont éveillées, et il y a comme une sorte de communication intime entre les élèves et le maître. On entend bien un petit bruit, mais ce bruit ne fatigue pas, il plaît; ce n'est pas ce tapage multiple qui transforme la classe indisciplinée en une récréation sans fin, c'est, comme on l'a dit avec raison, le bourdonnement de la ruche au travail. Ce que nous nommons le silence, c'est donc l'absence du bavardage, et c'est là le point difficile; quant au silence absolu, le maître de l'école bien disciplinée l'obtient instantanément, à un signal convenu, toutes les fois qu'il en a besoin.

Quand un *visiteur* pénètre dans la classe, les élèves se lèvent en signe de politesse; leur bonne tenue se fait alors particulièrement remarquer; c'est ainsi qu'ils expriment le respect dû à tous ceux qui s'intéressent à leurs études et à leurs progrès. C'est d'ailleurs le moyen de faire remarquer favorablement leur école; le bon maître ne manque jamais d'inspirer et de fortifier ce sentiment d'attachement au drapeau qui est le même que l'amour de la famille et que l'amour de la patrie. C'est pour cela encore que la tenue est excellente toutes les fois que l'école doit paraître au dehors, pendant les promenades, lorsqu'on se rend à l'église, dans les réunions nécessitées par les examens ou les concours.

La tenue reste bonne encore, dans les cas très rares où le maître est forcé momentanément de quitter la classe. On reconnaît à cela le bon esprit qui règne dans l'école et la force du sentiment du devoir qui fait que l'observation de la règle devient indépendante de la crainte qu'inspire celui qui commande.

Pour diminuer la peine du maître et pour donner plus d'autorité à sa parole en la rendant plus rare, les ordres généraux sont souvent transmis aux élèves à l'aide de *signes* connus. Ces signes sont exactement observés par les élèves. Il en est un surtout qui, sous des noms différents, commande, d'une manière spéciale, le silence et l'immobilité; ce signal est très important, puisqu'il permet au maître de faire entendre sa voix toutes les fois que cela est nécessaire, sans éclat et sans se départir jamais de ce calme qui seul inspire le respect et commande l'obéissance. C'est sur un signe que cesse un exercice ou qu'un autre commence, sur un signe que les enfants se lèvent et se rasseyent, sur un signe que leur attention est appelée sur le tableau ou sur la carte, sur un signe qu'un enfant succède à un autre dans une lecture à haute voix, etc. Ces signes consistent ordinairement en de petits coups frappés avec un bâtonnet; quelques maîtres ont essayé d'employer le sifflet comme dans les manœuvres du chemin de fer; on s'est assez longtemps servi du petit instrument en bois usité surtout dans les écoles congréganistes et appelé le *signal*, contre lequel on a réagi après en avoir peut-être abusé.

D'une manière générale, tous ces avertissements automatiques ne doivent jamais être trop multipliés : le bruit qu'ils produisent trouble le silence et ils perdent de leur autorité, parce que les enfants s'y accoutument et n'en ressentent plus aucune impression; c'est ainsi que l'abus des meilleurs procédés en annule les bons effets.

Les règles d'une bonne discipline sont également observées pendant les diverses leçons.

En ce qui concerne la *lecture*, l'enfant qui lit seul élève la voix, afin que tous les autres puissent entendre et suivre; dans les classes nombreuses du cours élémentaire surtout, le maître exige que les enfants suivent avec l'index de la main droite; il peut ainsi d'un coup d'œil s'assurer que tout le monde prend part à la leçon; si les élèves lisent ensemble en cadence, ils élèvent très peu la voix afin de ne pas déranger les divisions voisines et aussi parce que cet exercice ne tarderait pas à dégénérer en désordre.

Pendant l'*écriture*, la tenue est uniforme et le silence complet; on ne voit point d'enfants se croisant les bras, pendant que les autres travaillent, parce qu'ils n'ont point de plume ou de cahier; la vigilance du maître a pourvu à tout cela.

La tenue est la même pendant les *récitations* et les *leçons orales* que pendant la lecture. Les enfants ne répondent aux questions du maître que séparément et lorsqu'ils ont été désignés, à moins que ce dernier n'ait autorisé, ce qui est bon quelquefois dans les petites classes, les réponses d'ensemble. Mais tous ceux qui savent ou croient savoir le font connaître par un signe, en élevant la main par exemple; cela indique que tous prennent part à la leçon et s'y intéressent. Jamais un élève ne prend la parole sans la permission du maître, que ce soit pour répondre à une question ou pour en poser une lui-même. Ce n'est que dans les classes mal tenues et indisciplinées qu'on entend à chaque instant des voix isolées interpeller *Monsieur!* pour se plaindre d'un voisin.

Jamais non plus un enfant ne quitte sa place sans permission, et, s'il y est autorisé, il marche toujours de manière à causer le moins de dérangement possible.

La *politesse* est rigoureusement observée; ce n'est point cette politesse recherchée, affectée, qui est comme une sorte de déguisement nuisible à ce qu'il doit toujours y avoir de naïf et de vrai dans les allures de l'enfance, mais cette politesse qui est la marque du respect que nous devons avoir les uns pour les autres, de la déférence que l'enfant doit à ceux qui lui sont supérieurs. Jamais donc l'enfant de notre école ne passe devant le maître, ou devant une autre personne, sans saluer convenablement; jamais il ne parle à quelqu'un la tête couverte; jamais il ne s'approche du maître, s'il le voit occupé avec une autre personne; jamais il ne lui répond sans donner à sa voix un ton convenable; jamais non plus il n'est grossier avec ses camarades pendant les récréations aussi bien que dans la classe.

Tous les maîtres de l'école ont droit aux mêmes égards de la part de tous les élèves. Ce n'est pas une école bien disciplinée que celle où les élèves d'une classe n'ont aucune déférence pour les maîtres des classes inférieures, où les enfants distinguent le maître des « sous-maîtres » et marchandent l'obéissance et même

la discipline à ces derniers. Il faut que les élèves sachent que tous les maîtres travaillent avec un égal dévouement au bon succès de l'école, que tous sont leurs supérieurs et que tous ont droit à leur déférence. Ils seront pénétrés de cette pensée que lorsqu'ils obéissent au maître-adjoint ou même à celui de leurs camarades que l'instituteur a distingué et à qui il a momentanément délégué une partie de son autorité, c'est à la règle qu'ils se soumettent; et ils apprendront ainsi que, plus tard, ils devront obéissance à tous ceux qui représentent la loi, à quelque titre que ce soit.

La bonne discipline se reconnaît encore à la tenue et à la conservation des objets matériels. Dans l'école que nous essayons de décrire, les *cahiers* des élèves et leurs livres sont bien tenus : une couverture spéciale les tient en garde contre les taches et atteste le soin que les élèves en prennent. On ne voit point d'encre lancée sur les cartes ou sur les murs, on ne trouve point de tables sculptées au canif ou au couteau, on ne voit point d'images ou d'inscriptions grossières sur les murailles des classes, des escaliers ou des préaux. Les enfants prennent ainsi la bonne habitude de conserver ce qui leur appartient et de respecter la propriété d'autrui.

Quand la classe est momentanément interrompue, des élèves isolés ne restent jamais dans l'intérieur des classes hors de la surveillance des maîtres.

Pendant les *récréations*, les enfants jouent librement, mais ils apprennent que la liberté n'est pas la licence; qu'il faut s'abstenir des divertissements qui sont une gêne ou un danger pour leurs camarades; que l'entraînement du jeu et le feu qu'ils y mettent ne peuvent être un motif pour leur faire oublier les égards qu'ils se doivent, et l'on n'entend pas là, plutôt qu'ailleurs, de ces termes blessants qui choquent l'oreille; on n'y constate pas non plus de ces brutalités qui font des petits les souffre-douleurs des grands. La récréation s'interrompt au premier signal pour rendre possibles les observations du maître, et elle cesse instantanément au son de la cloche.

La *sortie de l'école*, soit à midi, soit le soir, a lieu dans le plus grand ordre; les élèves, divisés en plusieurs rangs, marchent deux à deux dans la direction de leurs demeures. Jamais ils ne deviennent, par leur mauvaise tenue, un sujet de scandale pour le voisinage. Il faut que l'école soit aimée dans le quartier où elle est située et non qu'elle lui devienne à charge.

Tels sont les principaux points de discipline observés dans une école bien tenue; il en est beaucoup d'autres que nous ne pouvons énumérer ici, mais qui tous se rattachent plus ou moins à ceux que nous venons d'indiquer. Est-il nécessaire que toutes ces recommandations soient écrites dans un règlement? Cela ne nous semble pas indispensable; ce ne pourrait être, en tout cas, qu'un règlement particulier, puisque, comme nous l'avons dit plus haut, les prescriptions peuvent varier avec les écoles et même avec les classes.

Quels sont maintenant les *moyens* à employer pour obtenir ces résultats? Nous plaçons en première ligne l'action du maître, parce qu'en effet tout dépend de lui. Il peut exister des causes qui, dans certaines écoles, rendent la discipline plus difficile que dans d'autres; il n'en existe nulle part qui la rendent impossible. Le maître qui ne sait pas obtenir l'ordre et le silence dans une classe nombreuse ne les obtiendrait probablement pas davantage s'il n'avait que quelques enfants à conduire. Il est des instituteurs qui, presque naturellement, sans fatigue apparente, commandent l'obéissance, obtiennent la soumission et même la docilité; il en est d'autres qui n'y parviennent pas malgré de réels efforts. Voyons donc à l'aide de quelles qualités les premiers réussissent et quels défauts font obstacle aux seconds.

La première nécessité pour le maître qui veut établir une sage discipline, c'est que tous les moyens qu'il emploie tendent à lui concilier l'affection et la confiance des élèves. A l'aide de ce levier puissant, il sera fort, il pourra beaucoup demander et beaucoup obtenir; si l'enfant n'aime pas son maître, tout est perdu. Socrate, s'adressant un jour au père d'un jeune homme dont il avait entrepris l'instruction, lui dit : « Je vous rends votre fils, je ne puis rien lui enseigner, il ne m'aime pas ». E. Legouvé, citant cette remarquable parole, ajoute : « Maîtres et élèves ont un maître commun, l'affection ». C'est qu'en effet l'attachement des élèves naît de l'affection du maître pour eux; l'instituteur sera aimé de ses enfants, s'il les aime. Mais cette affection, il ne doit pas l'obtenir par une familiarité trop grande. La douceur et la bienveillance n'excluent pas la gravité et la fermeté. Une telle familiarité amènerait vite le désordre, et nos enfants maladroitement aimés deviendraient des enfants gâtés, c'est-à-dire indisciplinés. Il faut donc qu'avec l'affection, la conduite du maître inspire le respect, qui n'est autre chose que cette retenue qu'on a désignée quelquefois sous le nom de crainte; ainsi comprise, la crainte est nécessaire, elle est salutaire.

Le maître sera donc grave et ferme tout en demeurant doux et bienveillant, juste surtout; il devra s'efforcer d'être toujours d'humeur égale, de ne se laisser guider jamais ni par la partialité, ni par le caprice. S'il veut être juste, il faut qu'il soit vigilant, il faut qu'il prévoie et qu'il voie tout, qu'il sache tout, qu'il connaisse tous ses élèves, qu'il pénètre, pour ainsi dire, jusqu'au fond de leur cœur.

De là la nécessité de l'*étude des caractères*; de « cette étude psychologique qui seule — dit M. Gréard — crée l'autorité et permet d'exercer sur le développement moral de l'enfant une action féconde ». « La première règle qui domine toutes les règles de la pédagogie, écrivait Th. Lebrun, celle qui devrait servir de base à tous les systèmes d'éducation et qui cependant est celle qu'on observe le moins, impose au maître l'obligation d'étudier et de connaître le caractère de chacun de ses élèves. » Tous les enfants ne sont pas les mêmes : « Il n'est peut-être pas plus difficile, dirons-nous avec Th. Barrau, de trouver deux feuilles d'arbre entièrement semblables, que deux caractères d'enfants parfaitement jumeaux. »

Tous ne peuvent donc être traités de la même manière. Les uns opposent à nos efforts une légèreté qui nous semble invincible; les autres, une insouciance désespérante; chez plusieurs, il faut abattre l'orgueil; quelques-uns sont lourds et apathiques, il faut les aiguillonner sans cesse et réveiller leur attention; les timides ont besoin d'encouragement, les ardents et les impétueux doivent être calmés sans cesse. Tels se laissent toujours conduire par leurs condisciples, n'ayant aucune initiative, tels autres toujours commandent et font les petits despotes. « Il en est, dit Th. Barrau, qu'il faut savoir deviner et qui, sous un extérieur presque stupide, cachent un esprit pénétrant et une sensibilité profonde. » Le tableau serait long des caractères divers que le maître peut rencontrer et des procédés appropriés qu'il doit employer pour les conduire et surtout pour essayer de les modifier.

Ces caractères divers, le maître les connaîtra bientôt s'il veut prendre la peine d'observer les enfants, non seulement en classe, où ils se dissimulent plus ou moins, mais au dehors et pendant les récréations, alors que, libres de toute contrainte, ils se montrent tels qu'ils sont; il les connaîtra également par les relations qu'il entretiendra avec les familles.

Au premier abord, cette étude des caractères paraît moins utile dans les classes nombreuses; on aperçoit moins le parti que le maître en peut tirer; une rigoureuse nécessité exige que tous y soient soumis à la même règle, que tous obéissent, sans réserve, à une loi commune, et il paraît alors bien difficile que le maître puisse tenir compte de ces différences de caractères. Il suffit toutefois de réfléchir un instant pour comprendre tout le profit qu'il peut tirer de cette étude; elle lui permettra d'éviter bien des fautes. On ne le verra jamais, par exemple, entrer en lutte ouverte avec l'enfant dont il connaît l'opiniâtreté; le mauvais exemple de sa résistance serait trop funeste à l'ordre général. Il fermera les yeux, trois fois sur quatre, sur les peccadilles de l'enfant léger qui se dissipe et se dérange, sans presque s'en apercevoir; il gardera les admonestations vives pour les apathiques, sachant bien qu'elles profiteront à toute la classe. Les paroles encourageantes seront surtout réservées aux timides; les éloges un peu vifs ne seront

jamais pour les orgueilleux. A ceux qui ne savent qu'obéir, il donnera quelquefois le droit de commander; à ceux qui manquent d'initiative, il saura confier de temps à autre de petites missions faciles qui les enhardissent et les obligent à tirer quelque chose de leur propre fonds; nous pourrions sans peine multiplier ces exemples.

Si l'instituteur est convaincu de cette nécessité de connaître ses élèves et si sa conduite à leur égard est fondée sur cette connaissance, il se rebutera bien rarement à la tâche; il ne trouvera plus guère d'enfants intraitables, incorrigibles, comme quelques-uns les nomment; il se rappellera, avec Fénelon, que si l'enfance est l'âge de la dissipation, des emportements, des plaisirs, « c'est le seul âge où l'homme peut encore tout sur lui-même pour se corriger »; il prendra les enfants tels qu'ils sont et il s'efforcera de les rendre tels qu'ils devraient être. La discipline qu'il aura ainsi établie leur aura enseigné à se vaincre eux-mêmes.

Le maître vigilant aura toujours de l'ordre et du silence dans sa classe, parce que, constamment occupé de ses élèves, il les occupera sans cesse. « L'humeur, la désorganisation morale, la mutinerie chez les enfants ayant presque toujours l'ennui pour cause, le secret de les rendre sages, c'est de donner de l'occupation à leur esprit » (Mme Necker de Saussure).

Si donc le maître est vigilant, il prêchera lui-même d'exemple, car que peut-il espérer sans cela?

Comment en effet exigera-t-il l'exactitude s'il est inexact; l'application, la tenue, s'il n'apporte à ses leçons qu'un esprit distrait et un laisser-aller nonchalant? Qu'il ne l'oublie pas, les enfants le verront, les enfants le jugeront, et il ne leur apparaîtra plus que comme un tyran qui dit : « Je veux, parce que tel est mon caprice », et non comme un esclave du devoir qui, se soumettant lui-même à la règle, dit : « La loi commande, nous obéissons ».

Les meilleurs pédagogues sont unanimes pour affirmer que la plupart des défauts reprochés à l'enfance sont trop souvent la conséquence de la mauvaise direction donnée à son éducation. M. Th. Lebrun, un maître dans cette science d'élever la jeunesse, s'exprime à ce sujet en termes très vifs : « Plus j'observe l'enfance des écoles, écrivait-il en 1840, plus je vis avec les maîtres, plus j'étudie les règles de discipline et les méthodes d'enseignement, et plus je suis pénétré de cette vérité : que les plus coupables, que les seuls coupables, ce ne sont pas les enfants, ce sont les maîtres. C'est leur impéritie, leur maladresse, leur inexpérience qui fait tout le mal. Corrigeons les enfants, disent-ils; corrigez-vous d'abord, ne cesserai-je de leur dire. » C'est la rigueur d'une discipline impitoyable qui, engageant l'enfant à dissimuler pour éviter des punitions trop dures, le rend menteur. C'est parce que l'étude, au lieu de lui être présentée sous une forme attrayante qui satisfasse sa curiosité naturelle, lui apparaît sous un aspect pénible et rebutant, qu'il devient paresseux. C'est parce que le maître abuse des punitions, parce que, dans la répression quelquefois nécessaire, il se montre toujours impitoyable, parce que la peine infligée apparaît plutôt comme une vengeance que comme un moyen d'amendement, que l'enfant devient lui-même méchant.

Montrer d'où vient le mal, c'est en indiquer le remède.

Il ne faut pas non plus que la vigilance dégénère en tracasserie; que, parce que le maître doit tout voir, il se croie obligé de tout punir. « Tout n'est pas matière à punition dans la conduite des enfants, dit M. Salmon; il est des étourderies, des actes de légèreté qui proviennent du caractère et de la constitution de l'enfant, qui lui sont préjudiciables sans doute, mais qui ne troublent pas l'ordre de la classe; ce sont fautes vénielles que les châtiments n'atteindront jamais, ou dispositions naturelles qu'ils sont impuissants à modifier; usez ici sobrement du droit de punir; vous tempérerez la fougue du caractère par les conseils, vous l'irriteriez par des châtiments. »

Cela nous conduit naturellement à parler de cette autre vertu indispensable au bon maître, la patience. Il sera patient s'il aime les enfants et s'il connaît l'enfance. Il ne prendra pas feu à la moindre incartade, il ne s'étonnera, ni de la légèreté, ni de l'inconstance de ses élèves, ni même de leurs défauts les plus graves; il se dira qu'on ne peut exiger raisonnablement, du premier coup, d'une réunion d'enfants ce qu'on obtient difficilement des hommes. Les difficultés qu'il rencontrera deviendront pour lui un nouveau sujet d'études, et il se mettra tranquillement à chercher de nouveaux moyens pour les surmonter. Que les maîtres se pénètrent bien de cette vérité, que plus ils seront patients, plus ils seront forts. « La patience, bien loin d'être une marque de faiblesse, est principalement le caractère des grandes âmes, de celles qui sont réellement fortes » (*Conduite des écoles chrétiennes*).

Le maître patient est calme, et le sang-froid triomphe des plus grandes difficultés. L'élève le plus emporté et qui paraît le plus intraitable est toujours démonté et vaincu par le calme du maître. Eclairons ce point par un exemple. Un désordre grave s'est produit dans une classe, une punition a été jugée nécessaire, le maître l'a infligée. Ce qui peut arriver de plus grave alors, c'est une sorte de révolte de la part de l'élève qui a été l'objet de cette répression; cette révolte se traduit par un geste malséant, par un mot peu convenable, mettons les choses au pire, par une parole injurieuse. L'enfant agit évidemment sous l'empire d'un sentiment violent, son imagination s'exalte, d'autant plus qu'il sent auprès de lui des témoins de la lutte qu'il engage, et que, parmi eux, il s'en trouve un certain nombre peut-être prêts à l'admirer. Que d'hommes agissent ainsi et se laissent entraîner à des actes coupables par ce sentiment de faux honneur !

Si le maître engage la lutte avec l'enfant, le voilà dans la nécessité très grave ou de céder, ce qui compromet son autorité, ou d'employer la force, ce qui compromet sa dignité. L'instituteur, maître de lui-même, songe d'abord qu'il est homme et qu'un homme ne saurait être insulté par un enfant. Il se contente donc de sourire au spectacle de cet être faible qui commet l'erreur de se croire un moment le plus fort; il apaise, d'un simple geste, l'émotion qui s'était manifestée dans la classe. Il évite de parler au coupable et, s'il a une observation courte à faire, c'est aux autres qu'il l'adresse, c'est sous le ridicule et presque d'un seul mot qu'il abat cette grande colère. Le petit rebelle était préparé pour le combat, son épée a frappé dans l'eau, il est désarmé, il est vaincu et tout honteux de son escapade. Dans une heure le maître peut l'appeler et lui tenir le langage de la raison; il écoutera, il demandera pardon, il acceptera la punition.

La Fontaine a écrit, en parlant des enfants : « Cet âge est sans pitié ». Il a calomnié l'enfance, disent les uns; il a dit vrai, proclament les autres. Tous ont raison et tous ont tort, parce que tous ne voient la question que d'un côté. Les enfants, comme les hommes, se laissent facilement emporter à l'exagération; avec la vivacité de leur esprit, ils voient le ridicule et ils s'en moquent « sans pitié »; mais qu'une voix aimée se fasse entendre et cherche le chemin de leur cœur, elle ne le trouvera pas insensible, et il ne lui faudra pas beaucoup de mots pour faire couler des larmes sur ce même visage qui tout à l'heure semblait ne pouvoir exprimer qu'une impitoyable raillerie.

Le maître qui par sa tenue, par ses gestes, par ses éclats de voix désordonnés, par ses colères constantes, vraies ou feintes, par des menaces exagérées qu'il lui est impossible de mettre à exécution, se rend ridicule aux yeux de ses élèves, est complètement perdu; il ne les dominera jamais, il ne les disciplinera pas. Arrivât-il à les battre, il ne les empêchera pas de se moquer de lui. Au contraire, celui qui sait être calme sans être froid, grave sans être revêche, ferme sans être dur, juste sans être inflexible, zélé et vigilant sans être tracassier, patient et doux sans être faible, sera véritablement le maître de ses élèves, il les dominera, il les disciplinera parce qu'il possédera leurs cœurs.

Les principes que nous venons d'exposer en les présentant, le plus qu'il nous a été possible, sous une forme pratique, sont la règle de conduite des maîtres

qui veulent établir dans leur école une sage discipline; ils impliquent l'emploi de moyens variés dont la nomenclature ne saurait trouver place ici. Il y a là une question de tact et de mesure que l'expérience rend plus facile à l'instituteur pénétré de ses devoirs qu'elle ne paraît de prime abord. Ces moyens d'action ne s'apprennent pas, ils se devinent; nous nous trompons, ils s'inventent, et il faudrait des volumes pour relater tous ceux que les bons maîtres ont découverts. Ils ne sauraient, d'ailleurs, être les mêmes dans toutes les circonstances; ils ne sauraient non plus être toujours les mêmes, dans les mêmes circonstances. Il en est de ces moyens comme des remèdes qui guérissent certains malades et qui sont dangereux pour d'autres; c'est au médecin qu'il appartient de décider, mais il ne peut le faire sûrement que si des études sérieuses l'ont placé à la hauteur de sa mission. Il en est de même de l'instituteur; il faut qu'il observe, qu'il étudie, qu'il cherche sans cesse. C'est en demander trop, diront peut-être quelques-uns; nous leur répondrons avec M. Th. Lebrun : « Laissez alors, laissez une mission qui n'est pas la vôtre; sans doute elle est pénible, elle exige un continuel sacrifice de votre temps et de votre personne; mais qui vous force à ce sacrifice? si vous ne vous sentez pas le courage d'accomplir les devoirs impérieux de cette noble profession, je le répète, laissez à d'autres ce soin religieux. »

Si nombreux et si variés que soient les procédés dont nous parlons, ils peuvent cependant se ramener à quelques types généraux que nous essayons de classer aux mots *Emulation*, *Récompenses*, *Punitions*.

Les conditions matérielles dans lesquelles se trouve l'école ont aussi une grande importance pour l'établissement et le maintien d'une bonne discipline. Telles sont la situation loin de tout voisinage bruyant; la disposition des classes, qui doit être telle que le bruit d'une division ne nuise point au silence nécessaire aux autres; la disposition des tables, la structure du mobilier, l'acoustique des salles, la largeur des couloirs, la forme et la largeur des escaliers, la hauteur des marches, etc., etc. Toutes ces choses ont une grande importance et peuvent, si elles ont été bien comprises, faciliter beaucoup la tâche du maître. — Voir *Maison d'école*, *Mobilier scolaire*.

[J. GAILLARD.]

**DISPENSE D'AGE.** — Voir *Brevets*, *Certificats*.

**DISPENSE DE FRÉQUENTATION ET D'ASSIDUITE SCOLAIRES.** — Voir *Obligation*.

**DISPENSE DE STAGE.** — Voir *Certificats*, *Stage*.

**DISTINCTIONS HONORIFIQUES.** — Nom donné par les décrets des 27 décembre 1866 et 24 décembre 1885 aux décorations universitaires. Voir *Décorations universitaires*.

**DISTRACTION.** — La distraction est un état d'inattention accidentel ou habituel, dans lequel l'esprit poursuit involontairement une série de réflexions intimes, ou s'abandonne à certaines impressions extérieures, en négligeant ce qui devrait être pour lui un objet unique et sérieux d'attention.

Disons tout d'abord que la distraction, qui peut être la faute du maître, est le plus souvent du fait des enfants. La moindre contention d'esprit fatigue leurs faibles cerveaux. Non qu'ils ne soient capables d'un certain nombre d'efforts intellectuels : mais encore faut-il que ces actes soient peu prolongés, et portent sur des objets souvent renouvelés. La mobilité est, pour ainsi dire, une des fonctions de l'enfant : il est aussi difficile de fixer son attention que d'empêcher ses membres de bouger.

Mais ce défaut commun à tous les enfants prend chez quelques-uns des proportions vraiment affligeantes. Il est des naturels maladifs, indolents, apathiques, sur lesquels la parole du maître glisse, aussi bien que les encouragements ou les réprimandes. « Tout leur est distraction, dit Fénelon, ils ne sont jamais où ils doivent être. » Ils oublient ce qu'ils savent le mieux, le lieu où ils se trouvent, les personnes qui leur parlent; leurs réponses, leurs actes, sont toujours à contre-temps; ils disent *blanc* pour *noir*, *oui* pour *non*; ils ne se bornent pas à répondre aux questions avant qu'elles soient formulées, mais ils répondent aussi aux questions qu'on ne leur adresse pas. Têtes de linottes, dont l'attention ne peut un instant s'arrêter sur une idée.

En dehors de ces cas extrêmes, le maître doit se demander si la distraction de ses élèves ne vient pas en partie de sa faute. Si l'instruction, au lieu de mettre en jeu toutes les facultés de l'intelligence, ne fait appel qu'à la plus indifférente de toutes, à la mémoire; si on la force à n'enregistrer que des règles, des mots, des faits et des dates, en les accompagnant d'explications plus ou moins abstraites; si l'on ne proportionne pas la quantité des devoirs ou la durée des exercices à la capacité individuelle d'attention; si l'attrait de l'enseignement ne vient pas à chaque instant provoquer la curiosité et soutenir l'effort intellectuel, faut-il s'étonner que l'enfant ne cherche pas à comprendre, n'écoute pas, ne regarde pas ce qui se fait en classe? Et, comme il ne lui est pas permis de dormir, et qu'il ne saurait parvenir à cet idéal de la paresse, *ne rien penser*, n'est-il pas bien naturel qu'il s'occupe avec le plus sérieux intérêt à regarder voler les mouches ou à taquiner ses camarades, à moins que sa charmante imagination ne le promène dans les champs, aux bords des ruisseaux, ou à travers une belle partie de barres?

Ainsi donc, travail très court, variété dans les objets d'enseignement, mesure et à propos; en un mot, autant d'attrait que possible, — voilà des moyens efficaces pour combattre la distraction. Ajoutez à l'attrait qui vient des matières enseignées celui qui peut naître des qualités naturelles ou acquises du maître, de son entrain, de son imagination, de ses sentiments, de ses gestes expressifs, des inflexions variées de sa voix, de son attachement évident à ses élèves, et il sera bien facile de neutraliser ce défaut inhérent à l'enfance. Quand l'étourderie, même excessive, vient d'un défaut naturel d'intelligence, mais accompagné d'une certaine vivacité, il n'y a que demi-mal : il ne sera jamais impossible de rendre attentif, à ses moments, et pour un temps donné, un enfant sensible : il y a toujours quelques ressources ignorées dans ces folles petites têtes. La sensibilité est la sœur aînée de l'intelligence.

Mais la difficulté est beaucoup plus grande, quand on a affaire à cette étourderie d'indolence qui accuse un état de langueur maladive. Dans ce cas, il est bon de ne perdre jamais ni espoir ni patience, d'agir avec tout le tact et toutes les précautions que réclament ces organisations malheureuses, et d'avertir, au besoin, les parents de la nécessité de leur appliquer une curation médicale. La contrainte n'aurait pour résultat que de briser ces cerveaux délicats, sur lesquels l'attrait lui-même a si peu de prise. C'est ici que la patience jouera un rôle dominant : ou le mal doit passer bientôt, et il faut attendre que la force avec la santé reparaissent, pour regagner le temps perdu; ou le mal doit ne s'affaiblir qu'à la longue, et il faut se résigner à le combattre à petits coups répétés, comptant toujours sur la fécondité relative du sol même le plus ingrat. Trouvez un petit coin, dans cette intelligence, où le bon grain fructifiera, et, par l'heureuse influence de cette culture, la fertilité s'étendra peu à peu aux parties voisines. C'est ainsi que nous avons vu un enfant indifférent à tout, incapable de fixer son attention sur rien, développer ses facultés d'observation, de mémoire, de jugement, d'imagination, à propos du plaisir de la pêche, qui devint pour lui une occupation passionnée, et véritablement intellectuelle : sa faculté d'attention, pour ne parler que de celle-là, en reçut un grand surcroît de force, dont un maître intelligent tira parti pour ses études.

[BERNARD PEREZ.]

**DISTRIBUTIONS DE PRIX.** — Les distributions de prix sont interdites dans les écoles maternelles. (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 9.) Dans les autres écoles, elles sont facultatives, et les frais qu'elles entraînent incombent aux communes.

L'utilité des distributions de prix dans les écoles primaires est, à bon droit, très contestée, et l'on verrait sans regret disparaître une institution à peu près dénuée de toute valeur morale. Le plus souvent, en

effet, il s'agit moins de récompenser les élèves les plus méritants que de ne mécontenter personne. On donne en conséquence des livres à presque tous les élèves. Ce ne sont pas des prix décernés, mais plutôt des cadeaux ou, comme on le dit par euphémisme, des encouragements. Il n'y a là rien qui ressemble à un moyen d'éducation.

Quoi qu'il en soit, les distributions de prix existant, comme un legs du passé, à peu près dans toutes les communes, on a dû se préoccuper d'en régler le fonctionnement.

Aux termes d'un arrêté en date du 29 octobre 1873, dans chaque département les présidents de distributions de prix dans les écoles communales sont désignés par le préfet. Aucun discours ne doit être prononcé dans ces fêtes s'il n'a reçu, au préalable, l'approbation du président. (Art. 3 et 4.)

Ces dispositions ayant fait l'objet de vives critiques au cours de la discussion du budget de l'exercice 1909 à la Chambre des députés, le ministre de l'instruction publique annonça son intention de les modifier en décidant qu'à l'avenir les présidents seraient désignés par le préfet, sur la présentation des maires. Mais aucun règlement nouveau concernant les distributions de prix n'est intervenu jusqu'ici.

**DOCTRINE CHRÉTIENNE** (Frères de la). — Nom d'une congrégation religieuse d'hommes, ayant son siège à Vézelise (Meurthe-et-Moselle), qui se consacrait à l'enseignement primaire. Elle a été autorisée par ordonnance royale du 17 juillet 1822, à titre d'institution charitable. « Vu les statuts d'une institution charitable », dit l'ordonnance, « qui serait destinée à desservir les écoles primaires des villes et campagnes des départements de la Meurthe, de la Meuse et des Vosges, sous le titre de *Frères de la doctrine chrétienne de Nancy*. »

Une autre congrégation du même nom avait été autorisée, par ordonnance du 5 décembre 1821, à desservir, sous le titre de *Frères de la doctrine chrétienne du diocèse de Strasbourg*, les écoles primaires des départements des Haut-Rhin et Bas-Rhin.

**DOCTRINE CHRÉTIENNE** (Pères de la). — Cette congrégation enseignante, fondée en 1592 par César de Bus dans la ville de l'Isle (Comtat Venaissin), fut approuvée par une bulle du pape Clément VIII du 23 décembre 1597; et en 1610, des lettres patentes du roi en autorisèrent la réception en France. Pendant près de deux siècles, les collèges des Doctrinaires, comme ceux des Oratoriens, virent affluer une jeunesse studieuse; leur enseignement était moins formaliste que celui des jésuites, et les tendances en étaient plus libérales (Voir par exemple à l'article *Corbin* l'analyse d'un *Traité d'éducation civile* écrit par un Père de la Doctrine). Parmi les hommes éminents qui professèrent dans les établissements de la Doctrine chrétienne, on peut mentionner entre autres le futur conventionnel Lakanal, qui devait jouer un rôle dans la réorganisation de l'instruction publique, le grammairien Domergue, et le philosophe Laromiguière.

La congrégation des Pères de la Doctrine chrétienne fut dissoute à l'époque de la Révolution, en même temps que les autres congrégations régulières, tant laïques qu'ecclésiastiques.

**DOMERGUE** (Urbain). — Grammairien français, né à Aubagne en 1745, mort à Paris en 1810. Entré de bonne heure chez les Doctrinaires, il professa d'abord dans plusieurs collèges de cet ordre enseignant, qu'il quitta en 1784. Dès 1778, il publia sa *Grammaire française simplifiée*, qui commença sa réputation; puis il fit paraître un *Journal de la langue française*. Il s'attacha surtout aux questions d'orthographe et de prononciation, et fut un des partisans les plus zélés d'une réforme orthographique. En 1793, il dirigea quelque temps la section de la bibliographie au Comité d'instruction publique. Elu membre de l'Institut lors de la création de ce corps, et nommé vers la même époque professeur de grammaire générale à l'école centrale des Quatre-Nations, il continua ses travaux de linguistique, écrivit de nombreux mémoires, et fit paraître en 1798 sa *Grammaire générale analytique*. Il termina sa laborieuse carrière comme professeur au lycée Charlemagne.

**DOMINICAINE** (République). — Voir *République Dominicaine*.

**DONAT**. — Voir *Scolastique*.

**DONS ET LEGS**. — Toute action à raison des donations et legs faits aux communes antérieurement à la promulgation de la loi du 30 octobre 1886 à la charge d'établir des écoles ou salles d'asile dirigées par les congréganistes ou ayant un caractère confessionnel, sera déclarée non recevable, si elle n'est pas intentée dans les deux ans qui suivent le jour ou l'arrêté de laïcisation ou de suppression de l'école a été inséré au *Journal Officiel* (Loi du 30 octobre 1886, art. 19).

Il résulte de ces dispositions que, passé le délai de deux ans et à défaut d'action en révocation, les communes deviennent propriétaires de ces libéralités.

La question s'est posée de savoir comment, en présence des dispositions de la loi du 19 juillet 1889, qui met les traitements des instituteurs et des institutrices des écoles primaires publiques à la charge de l'Etat, il convient d'employer les revenus des dons et legs dont la destination était de pourvoir aux dépenses de l'instruction primaire.

La circulaire du 20 décembre 1890 a tracé, à ce sujet, les règles suivantes. Si en principe les communes n'ont plus à contribuer au paiement du personnel des écoles primaires publiques, elles n'en doivent pas moins, pour faire emploi du produit de ces fondations, rechercher les intentions des donateurs; elles empêcheront d'ailleurs, de cette manière, les demandes en révocation de se produire, si une réserve a été faite dans les actes de libéralité pour le cas où les conditions stipulées, en tant bien entendu qu'elles ne sont pas contraires aux lois, ne seraient pas exécutées.

Il y aura donc lieu de se reporter, pour chaque espèce particulière, aux termes mêmes de ces actes de libéralité.

Si les fondations ont été faites d'une manière générale pour le service de l'instruction primaire, les municipalités devront en appliquer les revenus aux dépenses obligatoires qui incombent aux communes, en vertu de l'article 4 de la loi précitée; s'il y a un excédent, elles devront l'employer au paiement de dépenses facultatives d'instruction primaire, telles que fournitures scolaires, suppléments de traitement, etc.

Si elles ont été affectées expressément à des suppléments de traitement, la commune emploiera les revenus de ces fondations à l'acquittement des indemnités de résidence et de logement que la loi met à sa charge, ces indemnités constituant en réalité des compléments du traitement légal. Si même le revenu du don ou du legs est supérieur au chiffre de ces dépenses, l'excédent devra nécessairement être conservé à l'instituteur à titre de supplément de traitement.

Lorsque la libéralité a été faite spécialement pour le paiement du traitement légal, elle doit servir encore à acquitter les indemnités de résidence et de logement. Si la commune n'a pas à payer d'indemnité de cette nature ou si le revenu de la libéralité dépasse le montant de ces indemnités, la fondation, en tout ou en partie, sera désormais sans affectation. Il serait alors désirable que la municipalité appliquât une partie au moins du revenu de la fondation au paiement de suppléments de traitement en faveur du personnel enseignant, afin de ne pas exposer la commune à une demande en révocation lorsqu'une réserve aura été faite dans le titre de la fondation pour le cas de l'inexécution des conditions.

Mais ce serait là une mesure facultative de sa part, et il ne paraîtrait pas possible de l'y contraindre.

Enfin si les libéralités s'appliquent à des écoles de filles dans des communes de moins de 401 habitants ou à des écoles maternelles dans les communes qui ont moins de 2000 habitants ou moins de 1200 âmes de population agglomérée, il ne peut exister de difficulté. Comme la loi du 19 juillet 1889 n'a apporté aucune modification en ce qui concerne les dépenses de ces écoles, les revenus desdites libéralités doivent continuer à recevoir leur destination régulière et venir en déduction des dépenses que les communes ont à supporter pour les écoles dont il s'agit.

Si les legs sont faits à charge d'en employer le pro-

duit à augmenter les traitements des instituteurs publics, c'est à l'Etat et non au communes qu'il appartient d'accepter ces libéralités, à moins qu'il s'agisse d'un legs dont le produit devrait être attribué aux instituteurs à titre de gratifications ayant un caractère accidentel et temporaire.

*Ecoles normales.* — L'acceptation des dons et legs faits à l'école normale est autorisée par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil d'Etat (Décret du 29 mars 1890, art. 29).

*Caisses des écoles.* — Les caisses des écoles peuvent recevoir, avec l'autorisation des préfets, des dons et des legs (Loi du 10 avril 1867, art. 15). Mais si la libéralité donne lieu à des réclamations de la part des héritiers naturels, l'autorisation ne peut être accordée que par décret rendu après avis du Conseil d'Etat (Décision du Conseil d'Etat, 3 décembre 1890).

**DONS DE LIVRES.** — *Dons de livres faits aux élèves.* — Aucun don de livres ni d'imprimés ne peut être fait à une école primaire publique sans l'autorisation de l'inspecteur d'académie (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 16; arrêté du 29 décembre 1888, art. 15).

*Dons de livres faits aux instituteurs.* — Voir *Récompenses spéciales.*

*Dons de livres aux élèves-maîtres des écoles normales.* — Il peut être alloué à tout élève sorti de l'école normale après les trois années d'études et avec le brevet supérieur, quand il est appelé pour la première fois aux fonctions d'instituteur public titulaire ou stagiaire, une provision de livres qu'il désigne lui-même, pour une somme dont le montant est fixé par le Conseil d'administration de l'école normale. La dépense est supportée par le budget extraordinaire de l'école. (Décrets du 18 janvier 1887 et du 13 mai 1890.)

**DORSCH.** — Voir *Valant.*

**DOSSIERS** (Communication des). — Parmi les garanties assurées aux fonctionnaires qui se trouvent sous le coup d'une mesure disciplinaire figure la communication du dossier.

En effet, aux termes de l'article 65 de la loi de finances du 22 avril 1905, « tous les fonctionnaires civils ou militaires, tous les employés et ouvriers de toutes les administrations publiques ont droit à la communication personnelle et confidentielle de toutes les notes, feuilles signalétiques et tous autres documents composant leur dossier, soit avant d'être l'objet d'une peine disciplinaire ou d'un déplacement d'office, soit avant d'être retardés dans leur avancement à l'ancienneté ». L'observation de cette formalité est de rigueur : son omission entraîne l'annulation de la mesure qui a frappé le fonctionnaire. La jurisprudence du Conseil d'Etat est en ce sens.

Mais il suffit que le fonctionnaire ait pu prendre connaissance des rapports et pièces diverses qui le concernent, de façon à ne rien ignorer des griefs invoqués contre lui. Le droit à la communication du dossier ne comporte pas le droit d'en prendre copie. (Arrêt du Conseil d'Etat du 22 mai 1908.)

D'autre part, au cours de l'examen d'une affaire pendante devant le Conseil d'Etat en 1908, le commissaire du gouvernement a été amené à examiner la question de savoir si, en l'absence de toute demande d'un fonctionnaire tendant à la communication de son dossier, le défaut de communication peut constituer par lui-même un vice de nature à entraîner l'annulation d'une mesure disciplinaire ou d'un déplacement d'office. Il s'est nettement prononcé pour l'affirmative, car le texte de la loi implique que c'est à l'administration qu'il appartient d'aviser l'agent qui va être frappé de la mesure projetée, de telle sorte qu'il lui soit loisible de connaître son dossier avant que cette mesure soit devenue définitive.

**DROIT** (Écoles de). — La plupart des anciennes universités comprenaient une faculté destinée à l'enseignement du droit; il y avait même le plus souvent une double faculté, enseignant à la fois le droit canon et le droit civil, et qui faisait des docteurs *utriusque juris.* En France, la Révolution abolit les universités; et, quand la loi du 3 brumaire an IV réorganisa l'instruction publique, parmi les écoles spéciales créées par cette loi aucune place ne fut faite aux écoles de droit; les griefs populaires contre la « chicane » étaient trop vivaces pour qu'on songeât, à ce moment où la Convention voulait rendre les lois simples et intelligibles pour tous, à remettre en honneur le savoir des anciens jurisconsultes. Par contre, une école spéciale devait être fondée pour l'étude des « sciences politiques ».

Le Consulat, qui avait au contraire bien des services à demander aux légistes, rétablit l'enseignement du droit. La loi du 11 floréal an X disait à l'article 25 : « Il pourra être établi dix écoles de droit ». Deux ans plus tard, une loi spéciale (22 ventôse an XII) organisa ces écoles sur un plan nouveau, bien différent de celui des écoles anciennes, que le rapporteur de la loi, Fourcroy, qualifiait d' « institutions inutiles, pour ne pas dire illusoires ou dangereuses ». Le décret du 4e jour complémentaire de l'an XII ordonna que les écoles de droit seraient placées dans les villes de Paris, Dijon, Turin, Grenoble, Aix, Toulouse, Poitiers, Rennes, Caen, Bruxelles, Coblentz et Strasbourg.

Le décret du 17 mars 1808, sur l'organisation de l'Université impériale, changea le nom des écoles de droit en celui de facultés de droit. — Voir *Facultés* et *Universités.*

**DROIT USUEL.** — On entend par là l'ensemble des prescriptions législatives qui sont le plus généralement et le plus fréquemment appliquées. Nul n'étant censé ignorer la loi, on peut s'étonner que, pendant si longtemps, le législateur n'ait pas songé à faire de cette fiction une réalité. C'est la loi du 21 juin 1865, due à V. Duruy, qui, la première, a introduit dans des programmes scolaires — ceux de l'enseignement secondaire spécial — quelques notions de législation usuelle. La loi du 28 mars 1882 est venue achever de combler la lacune, en plaçant au nombre des matières de l'enseignement primaire « quelques notions usuelles de droit ». Le programme annexé au règlement d'organisation pédagogique du 27 juillet 1882 définissait en ces termes le contenu de cet enseignement : « Notions très élémentaires de droit pratique : l'état civil, la protection des mineurs; la propriété, les successions; les contrats les plus usuels, vente, louage, etc. »

Plus tard, le décret du 18 janvier 1887 fixa la répartition des matières de l'enseignement entre l'école primaire élémentaire et l'école primaire supérieure, et ce fut au programme de cette dernière qu'il plaça les « notions de droit usuel ». Le programme de cet enseignement dans les écoles supérieures de garçons et de filles a été fixé par les arrêtés des 21 janvier et 18 août 1893.

L'énumération des matières d'enseignement des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, qui se trouve à l'article 82 du même décret, ne mentionne pas le « droit usuel ». Mais le programme annexé à l'arrêté du 4 août 1905 lui a assigné une place parmi les matières enseignées à l'école normale d'instituteurs.

PROGRAMMES.

**Écoles primaires supérieures de garçons** (Troisième année). — Première partie. Droit public. — I. Eléments d'organisation judiciaire. — Tableau des juridictions en matière civile, pénale, commerciale, industrielle, administrative; leur fonctionnement et leur hiérarchie. — Insister sur les justices de paix. — De l'assistance judiciaire; formes dans lesquelles elle est accordée; ses effets. — Les avoués, les huissiers, les avocats, les agréés près les tribunaux de commerce.

II. Institutions financières. — Le budget et le vote de l'impôt; contributions directes et contributions indirectes; impôts de répartition, règles de leur répartition; impôts de quotité; perception de l'impôt; les dépenses publiques, leur ordonnancement et leur paiement; le contrôle (les Chambres, la Cour des comptes).

III. Organisation militaire. — Le recrutement, l'incription maritime.

Deuxième partie. Droit privé. — I. Des personnes. — 1. *De la nationalité.* — Acquisition et perte de la

qualité de Français, avantages et charges attachés à la qualité de Français; de la jouissance des droits politiques et de la qualité de citoyen. — 2. *Actes de l'état-civil.* — Règles générales sur la tenue des registres et la rédaction des actes. Règles spéciales aux actes de naissance, mariage et décès. — 3. *Droit de famille.* — Le mariage. Conditions requises; empêchements au mariage, oppositions, publications, formes de la célébration. Loi du 10 décembre 1850 sur le mariage des indigents. Effets principaux du mariage. Subordination de la femme; obligation alimentaire et droits de succession entre époux. Légitimité des enfants. — Droits respectifs des époux relativement à leurs biens; contrats de mariage, mariage sans contrat. Indication et esquisse des principaux régimes matrimoniaux. — Rapports de parenté et d'alliance : ligne directe, ligne collatérale, calcul des degrés. Obligation alimentaire entre certains parents et alliés. — Rapports spéciaux entre ascendants et descendants; puissance paternelle; droit et devoir d'éducation des père et mère. — La tutelle. Tutelle des mineurs; comment elle est dévolue; ses organes : le tuteur, le subrogé-tuteur, le conseil de famille. Esquisse de leurs attributions respectives. Rôle de la justice. — L'émancipation. — L'interdiction. Loi du 30 juin 1838 sur les aliénés.

II. Droits concernant les biens. — 1. *Distinction des biens.* — Meubles et immeubles. Insister sur les meubles par la détermination de la loi, ou valeurs mobilières. — Biens du domaine public, du domaine privé de l'Etat, des départements, des communes, et des établissements publics. Insister particulièrement sur les biens des communes : administration, mode de jouissance, aliénation; interdiction de partage entre les habitants. — 2. *Droits réels. Droits personnels.* — Définitions. La propriété et ses démembrements. Etendue et limite du droit de propriété. Expropriation pour cause d'utilité publique. Servitudes légales d'utilité privée (suivant les régions, insister sur les servitudes légales établies dans l'intérêt de l'agriculture : irrigation, assainissement, drainage). — La mitoyenneté; le bornage. — Notion de la possession comparée à la propriété. Effets attachés à la possession : actions possessoires (quelques développements); prescriptions à l'effet d'acquérir (notions générales). — L'usufruit. Servitudes établies par le fait de l'homme (notions sommaires). — 3. *Les droits personnels* (droits de créance). — Faits qui donnent naissance aux obligations : conventions (contrats), quasi-contrats, délits, quasi-délits. — Moyens conventionnels ou légaux d'assurer l'exécution des obligations. De la règle que les biens du débiteur sont le gage de ses créanciers. De la solidarité, du cautionnement, des privilèges et des hypothèques (notions sommaires). — De la prescription extinctive des obligations, spécialement des courtes prescriptions.

III. — Des contrats. — Principe de la liberté des conventions. Limites qu'il comporte. Règle que les conventions font la loi des parties. Distinction entre le contrat et l'écrit destiné à en procurer la preuve. Diverses natures d'actes destinés à faire la preuve des conventions : acte authentique, acte sous seing privé Cas exceptionnels dans lesquels la convention n'a de valeur qu'autant qu'elle est constatée par un acte en forme authentique. Comment, en règle générale, la preuve des contrats peut être faite à défaut de preuve écrite : spécialement des cas dans lesquels la preuve par témoins ou par présomptions abandonnées à la sagesse du juge est admise par la loi. Règles spéciales à la preuve en matière commerciale. De la capacité de contracter. Indication des incapacités et de leurs effets. — Le contrat considéré comme mode d'opérer une transmission de propriété. Des formalités complémentaires dont il doit être accompagné quand il s'agit d'immeubles. — De l'enregistrement des actes écrits : son importance fiscale; ses effets au point de vue du droit. — Des cas où les conventions verbales donnent lieu à la perception de droits fiscaux : droits de mutation, droits perçus sur les locations verbales.

Etude pratique des contrats les plus usuels : 1° *La vente.* Transport de la propriété de la chose vendue. Obligations du vendeur : garantie d'éviction, garantie de vices cachés, etc. Obligations de l'acheteur : garanties accordées au vendeur pour assurer le paiement du prix; privilège et droit de résolution. — Conséquences de la perte, par cas fortuit, de la chose vendue, avant livraison. — 2° *Le louage.* Louage des choses : baux à ferme et à loyer; renseignements pratiques sur les réparations locatives, les sous-locations, les congés, la tacite reconduction, le risque locatif, etc. Garanties accordées au bailleur pour assurer l'exécution des obligations du fermier ou du locataire. Colonage partiaire ou métayage. Du cheptel donné au fermier ou au colon partiaire. — Louage d'ouvrage ou d'industrie. Développements sur les rapports entre patrons et ouvriers employés dans l'industrie (dans les régions industrielles). — 3° *Le prêt à intérêt. L'usure.* — 4° *Les assurances terrestres* : principes et solutions pratiques, en prenant pour type l'assurance contre l'incendie.

IV. Transmission des biens d'une personne décédée. — 1. *Successions déférées par la loi.* Règles générales de leur dévolution. Héritiers légitimes; successeurs irréguliers. De la représentation. — Acceptation, renonciation, acceptation sous bénéfice d'inventaire. — Du partage; notions sommaires sur les rapports à succession. — 2. *Dévolution de la succession en vertu de la volonté exprimée du défunt.* Du testament : diverses formes de testament; des dispositions que le testament peut contenir, avec indication très générale de leurs effets. Des cas où l'on peut disposer de sa succession par contrat : donations de biens à venir par contrat de mariage ou entre époux pendant le mariage. Limitations apportées, dans l'intérêt de certains héritiers, au droit de disposer de ses biens par donation ou par testament (quotité disponible, réserve). — 3. *Des droits de mutation* dus à raison de la transmission des biens d'une personne décédée. Des déclarations imposées aux intéressés pour le paiement de ces droits. Du partage au point de vue fiscal.

**Ecoles primaires supérieures de filles** (Troisième année). — Introduction. Les actes écrits au point de vue de la preuve. Actes authentiques et actes sous seing privé. Cas où l'on peut prouver son droit par témoins.

Première partie : Les personnes. — Les actes de l'état-civil. Les extraits de registres et les livrets de famille. — *Le mariage.* Age auquel on peut se marier. Consentement des parents et actes respectueux. Prohibitions et dispenses à raison de la parenté et de l'alliance. Domicile quant au mariage et publications. Pièces à remettre à l'officier de l'état-civil avant le mariage. Les témoins. — L'incapacité de la femme mariée. Cas exceptionnel où elle peut agir sans l'autorisation du mari pour se faire ouvrir un livret à la caisse d'épargne. — La capacité de la femme commerçante. — Obligation alimentaire et droits de succession entre époux. — Contrat de mariage. La communauté réduite aux acquêts. La séparation de biens; le régime dotal. — Mariage sans contrat. La communauté légale. Cas où la femme doit signer à la vente d'un immeuble de la communauté. Hypothèque légale de la femme mariée. — *La tutelle.* Le tuteur, le subrogé-tuteur, le conseil de famille. Règles particulières à la mère tutrice. Les comptes de tutelle et l'hypothèque légale du mineur sur les biens du tuteur. — *L'émancipation.* La capacité du mineur émancipé. La capacité du mineur émancipé commerçant.

Deuxième partie : Les biens. — Conditions de validité des conventions. L'enregistrement et le timbre. Effet des conventions. — *La vente.* Vente d'immeuble. Transcription de l'acte au bureau des hypothèques. Obligation du vendeur de délivrer et de garantir. Obligation de l'acheteur de payer le prix. Obligation commune au vendeur et à l'acheteur de porter au contrat le prix réel. Le privilège du vendeur et l'action résolutoire au cas de non paiement du prix. Les frais de contrat de vente. — *Le prêt ou l'obligation.* Le taux de l'intérêt en matière civile et en matière commerciale. Obligation à terme. Obligation solidaire. — *L'hypothèque.* Inscription au bureau des hypothèques et renouvellement d'inscription. Mainlevée

d'hypothèque. — *Le bail.* Bail verbal et bail écrit. Tacite reconduction. Enregistrement des baux. — *Les successions.* Les divers ordres d'héritiers. La représentation. Acceptation. Renonciation. Acceptation sous bénéfice d'inventaire. L'inventaire; cas où il est nécessaire après un décès; délais; forme. Partage de succession; cas où il doit être fait en justice; frais de partage. Déclaration de succession au bureau de l'enregistrement. Droits de mutation. — *Le testament.* Formes et effets. La quotité disponible et la réserve quand le testateur dispose en faveur : 1° de parents ou étrangers; 2° de son épouse. Obligation alimentaire entre certains parents et alliés. Obligation alimentaire de la succession de l'époux prédécédé envers l'époux survivant.

**Ecoles normales d'instituteurs** (Troisième année). — *Les personnes.* La nationalité. Les actes de l'état-civil. Les droits de famille. — *Les biens.* Biens du domaine public; du domaine privé. La propriété. Les créances. Les contrats (le contrat de mariage). Les successions. Les testaments. — *Idée très élémentaire du droit public.* — Organisation judiciaire, financière, militaire.

**DROITS D'EXAMEN.** — Depuis le 1er avril 1887, les aspirants au brevet de capacité pour l'enseignement primaire ont à verser un droit d'examen. Ce droit est fixé à 10 francs pour les candidats au brevet élémentaire, et à 20 francs pour les candidats au brevet supérieur.

Les élèves des écoles normales primaires d'instituteurs et d'institutrices sont exemptés de tout droit (Loi du 26 février 1887). Mais cette dispense ne s'applique pas aux auditeurs libres admis à suivre les cours des écoles normales.

Le décret du 12 mars 1887 a déterminé de la façon suivante les conditions dans lesquelles les candidats aux brevets de capacité doivent consigner les droits d'examen :

Tout candidat aux brevets de capacité, après avoir déposé les pièces règlementaires, reçoit de l'inspecteur d'académie, soit directement, soit par la poste, un certificat sur papier libre, attestant qu'il a été régulièrement inscrit sur le registre ouvert à cet effet dans les bureaux de l'inspection académique (art. 1er).

Les candidats doivent remettre ledit certificat : dans les départements, au percepteur des contributions directes de leur résidence; à Paris, au receveur spécial des droits universitaires; et verser entre ses mains la somme de 10 francs s'ils se présentent au brevet élémentaire, de 20 francs s'ils se présentent au brevet supérieur. Il leur en est délivré une quittance à souche. (Art. 2.)

Au jour fixé pour l'examen, aucun candidat n'est admis à subir les épreuves sans avoir au préalable présenté au secrétaire de la commission la quittance qu'il a reçue du percepteur (art. 3).

Tout candidat qui, sans excuse jugée valable par le jury, ne répond pas à l'appel de son nom le jour de l'examen, perd le montant des droits qu'il a consignés (art. 4).

Aucune restitution, même partielle, des droits perçus n'est faite aux candidats ajournés (art. 5).

Il est à noter que cette dernière disposition s'applique aussi bien aux candidats qui n'ont pas été admissibles aux épreuves orales du brevet supérieur qu'à ceux qui conservent à la session suivante le bénéfice de cette admissibilité.

**DUMARSAIS** (César Chesneau). — Né en 1676 à Marseille, Dumarsais fut élevé par les Oratoriens; il vécut à Paris, donnant des leçons pour vivre, et il y mourut dans la misère en 1756. Quelques-uns de ses ouvrages, notamment la *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722), et le *Traité des Tropes* (1730), lui ont fait en pédagogie une réputation honorable.

Mécontent de la longueur des études latines et préoccupé d'abréger le temps qu'on y emploie, Dumarsais proposait dans sa *Méthode* des moyens expéditifs. Son système consistait à remplacer la vraie langue latine avec ses inversions, ses ellipses, sa construction propre, par une langue latine de convention, arrangée et factice, dont les phrases, disposées à la française, se prêteraient à un mot à mot rigoureux. L'élève doit être occupé pendant un temps plus ou moins long à l'étude des textes ainsi transformés et francisés, où toutes les difficultés de construction auront disparu. C'est la première partie de la méthode, ce que Dumarsais appelle la *routine*. Dans la seconde partie, le maître abordera l'enseignement de la grammaire: à la *routine* succédera la *raison*. Alors seulement il sera question de déclinaisons et de conjugaisons, et l'élève fera connaissance avec la véritable construction latine.

En résumé, Dumarsais jette tout de suite le commençant dans l'explication des textes, et pour rendre ce travail possible, il désorganise les phrases latines et les refait sur le patron des phrases françaises; il recule l'étude de la grammaire jusqu'au moment où l'élève a fait une ample provision de mots latins, afin qu'il n'ait à apprendre les règles grammaticales qu'à propos d'exemples déjà connus.

On voit quel est le but de celui que d'Alembert appelait un « grammairien profond et philosophe » : c'est de faire apprendre le latin par l'usage, le plus vite possible, comme on apprend les langues modernes. La question est de savoir d'abord si tel est bien le but qu'on doit poursuivre. Les méthodes d'abréviation et de simplification, malgré les résultats immédiats qu'elles procurent, n'ont-elles pas le tort de réduire le travail de l'enfant à une pure étude verbale, en éliminant précisément ce qui fait le prix des études classiques, les exercices lents et laborieux où se forment les facultés intellectuelles de l'élève? « Le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, dit M. Bréal (*Quelques mots sur l'instruction publique*, p. 164), c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue, doit être pour l'élève une occasion de réfléchir. La tâche du maître n'est donc pas d'écarter les difficultés de la route, mais seulement de les disposer d'une façon méthodique et graduée. Il ne s'agit pas d'abréger le chemin; car c'est le chemin qui est en quelque sorte la fin qu'on se propose. » Dumarsais, dans son désir de supprimer les lenteurs nécessaires de l'enseignement, a complètement mis de côté les principes excellents que nous venons de rappeler; il ressemble à quelqu'un qui, nous voyant disposé à faire une promenade hygiénique pour exercer nos muscles et fortifier nos membres, nous proposerait de nous conduire en voiture au but de notre course.

D'autre part, considérée en elle-même, la méthode de Dumarsais soulève de graves objections. Que penser d'abord du procédé qui consiste à exprimer, dans le texte arrangé pour les élèves, tous les mots sous-entendus? Sous prétexte de faire disparaître toutes les obscurités de la langue, Dumarsais y introduit systématiquement les incorrections. Par exemple, dans son prétendu latin, l'ablatif sera toujours précédé d'une préposition. N'est-ce pas ériger le solécisme en principe, et inventer, pour les enseigner à l'enfant, des locutions dont on sera plus tard obligé de lui interdire absolument l'usage? Un autre tort de la méthode de Dumarsais, c'est la dislocation qu'il fait subir à la phrase latine. N'est-il pas à craindre que l'élève, habitué de bonne heure à un faux latin, ne puisse pas ensuite se familiariser avec le vrai latin, avec ses tours et ses constructions propres? Nous comprenons qu'on choisisse pour les commençants les textes les plus faciles, ceux dont les constructions se rapprochent le plus des constructions de notre langue. Mais qu'on n'aille pas jusqu'à leur imposer le double travail d'apprendre deux fois le latin, d'abord dans un ordre factice et de fantaisie, ensuite dans l'ordre réel.

La *Méthode* de Dumarsais, malgré certaines parties excellentes, ne méritait donc pas de réussir.

Dans l'article *Education*, qui lui fut demandé pour l'Encyclopédie, il expose avec précision des principes très justes : « Nous ne parvenons aux idées générales qu'après avoir passé par les idées particulières.... Avant que de parler de *dizaine*, sachez si votre jeune homme a l'idée d'*un*: avant que de lui parler d'*armée*, montrez-lui un *soldat*.... Il y a un ordre à observer dans

l'acquisition des connaissances. Le grand point de la *didactique*, c'est-à-dire de l'art d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre. » C'est pour obéir à ces lois pédagogiques que Dumarsais avait composé un petit ouvrage, malheureusement perdu, où il s'efforçait de donner aux enfants une idée de la nature, des arts et des sciences. « J'espère, ajoutait-il, leur en rendre la lecture plus utile et plus amusante par le secours des figures. » C'était revenir à la tradition de Coménius, et devancer tous les écrivains pédagogiques qui de notre temps présentent aux enfants des *leçons de choses* illustrées par des images. [G. COMPAYRÉ.]

**DUMAS** (LOUIS). — Né à Nîmes en 1776, mort dans cette même ville en 1744. Il était fils naturel de Louis de Montcalm, qui lui fit faire des études de droit; mais le jeune Dumas abandonna bientôt la jurisprudence pour se consacrer aux sciences, à la philosophie et à la musique. Il fut un des disciples et des amis de Malebranche. Frappé de la difficulté que les enfants éprouvent à apprendre à lire et à écrire, il inventa pour l'enseignement de la lecture un procédé ingénieux, le *Bureau typographique* (Voir *Lecture*), dont Rollin a fait l'éloge dans son Traité des études, et qui a souvent été imité depuis. Pour faciliter l'usage de sa méthode aux enfants de la famille royale, à qui il devait donner la première instruction, il composa un ouvrage explicatif intitulé *Bibliothèque des enfants*, qui eut une grande vogue. Dumas a aussi publié quelques ouvrages relatifs à l'enseignement de la musique.

**DUMON** (PIERRE-SYLVAIN). — Né à Agen en 1777, avocat, député à partir de 1831, fut ministre des travaux publics du 16 décembre 1843 au 9 mai 1847, puis ministre des finances jusqu'à la révolution de février 1848. Du 30 décembre 1844 au 1er février 1845, il fit en outre l'intérim de l'instruction publique jusqu'au moment où M. de Salvandy fut nommé grand-maître de l'Université. Après la chute de la monarchie, il vécut dans la retraite. Il est mort à Paris en 1870.

**DUPANLOUP** (FÉLIX-ANTOINE-PHILIPPE). — Dupanloup est né en 1802 à Saint-Félix en Savoie, alors département du Mont-Blanc, et mort au château de Lacombe (Isère), le 10 octobre 1878. Nous n'avons à retracer ici ni la carrière ecclésiastique ni la fortune politique de Mgr Dupanloup; de sa vie publique nous ne relèverons que les actes qui intéressent directement l'instruction, surtout l'instruction primaire, et de ses nombreux écrits nous ne signalerons que ceux qui traitent de l'éducation.

Dans les fonctions de supérieur du petit séminaire de Paris, dans son journal l'*Ami de la Religion*, puis dans son cours d'éloquence sacrée à la Sorbonne (interrompu à la suite de quelques désordres provoqués par ses attaques contre Voltaire), l'abbé Dupanloup acquit une grande autorité au point de vue spécial des questions qui nous occupent. Il joua un rôle important dans les grandes controverses relatives à l'éducation publique qui signalèrent les dernières années du règne de Louis-Philippe. Les *Lettres à M. de Broglie, rapporteur du projet de loi relatif à l'instruction publique* (1844), avaient ouvert sa première grande campagne; il se distingua bientôt dans les débats relatifs à la liberté de l'enseignement.

Le 4 janvier 1849, le *Moniteur* publiait un rapport du nouveau ministre de l'instruction publique, M. de Falloux, et la nomination d'une commission chargée de préparer la réforme législative de l'enseignement; l'abbé Dupanloup en faisait partie: il y prit une place importante et fut l'un des principaux auteurs de la loi de 1850. La même année (1849) il fut élevé au siège épiscopal d'Orléans.

De la commission il passa au Conseil supérieur de l'instruction publique (juillet 1850), où il s'occupa surtout d'enseignement secondaire. Il eut à ce moment et dans les années suivantes l'honneur de soutenir contre le parti extrême, représenté par l'abbé Gaume et par l'*Univers*, l'utilité des études classiques et surtout des littératures anciennes. On le trouve déjà dans cette polémique tel qu'il resta dans toute sa carrière, ferme défenseur de la saine et haute éducation intellectuelle, dont il devait réclamer plus tard les bienfaits pour la femme du monde aussi bien que pour l'homme. Donnant lui-même l'exemple, il faisait jouer, dans son palais épiscopal, à Orléans, Eschyle et Sophocle en grec par les élèves de son petit séminaire.

Il fut nommé en 1854 membre de l'Académie française; il s'était retiré l'année précédente du Conseil supérieur (5 janvier 1835) à cause de sa répugnance pour le malheureux système de la *bifurcation*, dont il ne prédit que trop exactement les désastreux effets. Rendu à son évêché, il y déploya une activité pastorale et enseignante qui n'eut d'égale que sa fécondité d'écrivain et d'orateur militant.

Des innombrables polémiques auxquelles il prit une part éclatante, nous ne rappellerons que celle où il s'engagea contre Victor Duruy à l'occasion d'une des idées les plus justes et les plus généreuses dont ce ministre ait tenté l'application : l'enseignement secondaire des jeunes filles. Les partisans de l'éducation ecclésiastique eux-mêmes n'ont pu s'empêcher de trouver dans l'extrême violence à laquelle s'abandonna, en cette circonstance, l'éloquent prélat, l'indice involontaire des craintes que lui inspirait cette revendication si sage et si modérée. La fameuse phrase où Mgr Dupanloup s'indignait de voir passer les jeunes filles « des genoux de l'Eglise dans les bras de l'Université » donne la mesure de la passion qu'un certain parti apportait dans ces débats, et elle explique, si elle ne les excuse, les représailles de plume qu'elle provoqua.

Nous n'avons à rappeler ni le rôle de l'évêque au Concile du Vatican, son éloquente opposition, puis sa prompte et totale soumission au nouveau dogme, ni son zèle infatigable et patriotique pendant la guerre de 1870.

A l'Assemblée nationale (où il fut élu en 1871 par le Loiret) nous le trouvons aux prises avec les questions d'instruction primaire. Jules Simon avait déposé un projet de loi rendant l'instruction obligatoire (15 déc. 1871). Mgr Dupanloup, qui s'était vivement prononcé contre l'obligation (7 janvier 1872), fut nommé président de la commission hostile à laquelle ce projet fut renvoyé; il en dirigea avec habileté les travaux, qui aboutirent au dépôt du rapport de M. Ernoul et du fameux contre-projet en 95 articles destiné, s'il avait réussi, à sceller en France l'œuvre de la loi de 1850. Ce fut à l'occasion de ces débats législatifs et en partie sous l'impulsion de l'évêque d'Orléans que s'organisa, outre une vive polémique de presse, un pétitionnement « en faveur de l'enseignement libre, religieux et gratuit pour les pauvres », c'est-à-dire contre l'instruction obligatoire, gratuite et laïque. Les événements politiques firent ajourner le vote de la nouvelle loi organique sur l'instruction primaire; et nous ne trouverions à relever, en ce qui concerne notre sujet, dans la fin de la carrière parlementaire de Mgr Dupanloup soit à l'Assemblée nationale, soit au Sénat (où il était entré en 1875 comme 74e sénateur inamovible), que des discours de circonstance et de véhémentes sorties pour la défense des droits ou des privilèges de l'Eglise en matière d'enseignement.

Au Conseil supérieur de l'instruction publique, où il était entré le 4 juin 1873, Mgr Dupanloup fut surtout adversaire ardent des projets de réforme de Jules Simon, qu'il parvint en effet à faire ajourner; mais il fut le rapporteur et le principal promoteur de la réforme du baccalauréat ès lettres (dédoublement des épreuves en deux examens successifs à une année d'intervalle).

Quelque étendue qu'ait été l'action de Mgr Dupanloup comme homme public, quelque place que tienne dans l'histoire de notre temps cet homme qu'on à pu appeler non sans justesse « un journaliste égaré dans l'épiscopat », et de qui l'on a pu dire non moins exactement qu'il a été pendant près d'un demi-siècle « un corps enseignant à lui seul », c'est surtout à cause de ses ouvrages sur l'éducation que nous lui devons dans ce Dictionnaire une mention et une étude spéciale.

Les principaux ouvrages pédagogiques de Mgr Dupanloup sont : 1° son traité en trois volumes *De l'Education* (1851); 2° *De la haute éducation intellectuelle* (1855); 3° *La femme studieuse* (1869, in-18); 4° *Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde* (in-18, 1879), sans parler d'un grand nombre de brochures : *Discours sur l'enseignement des lettres* (1854), *Discours au Congrès de Malines sur l'enseignement populaire* (1864), *De la haute éducation, quelques conseils aux femmes chrétiennes qui vivent dans le monde* (1866), *Conseils aux jeunes gens sur l'étude de l'histoire* (1872), *Quelques mots sur l'instruction primaire en Prusse* (1872), etc.

Le premier de ces ouvrages mérite une analyse étendue : c'est en effet un traité de pédagogie dont il est impossible de ne pas tenir compte dans l'histoire des doctrines de l'éducation au dix-neuvième siècle.

L'ouvrage forme trois volumes contenant quatorze livres. Le tome Ier, traitant *De l'éducation en général*, renferme cinq livres.

Livre Ier. — *De l'éducation en général.* — « Lorsque, après de longues études et une laborieuse expérience, j'ai recherché, par une réflexion plus profonde, quelles étaient les deux choses fondamentales dans l'éducation, j'ai trouvé l'*autorité* et le *respect.* » — L'éducation, selon l'auteur, est tout à la fois « œuvre d'autorité et de respect, œuvre de développement et de progrès, et œuvre de politesse »; en d'autres termes : 1° Elle *cultive* les facultés : « c'est la continuation de l'œuvre divine dans ce qu'elle a de plus noble, la création des âmes » ; — 2° Elle les *exerce* : « le talent principal de l'instituteur consiste à faire entrer courageusement son élève dans la voie du travail et de l'application personnelle.... Œuvre du maître et travail de l'élève, elle est tout à la fois culture et exercice, enseignement et étude.... Dans l'éducation, ce que fait l'instituteur par lui-même est peu de chose, ce qu'il fait faire est tout. L'éducation est essentiellement une action créatrice; l'instituteur et l'élève y ont tous deux essentiellement part : l'instituteur avec autorité et dévouement, l'élève avec docilité et respect; » — 3° Elle *développe* les facultés, sinon « l'enfant pourrait à toute force être *instruit*, il ne serait pas *élevé* »; — 4° Elle les *fortifie*, si elle n'est pas une culture de serre-chaude, une éducation superficielle et artificielle; — 5° Enfin elle les *polit*, ce qui a toujours été un des plus beaux caractères de l'éducation française.

Livre II. — *De l'enfant et du respect qui est dû à la dignité de sa nature.* — On ne peut analyser les trois premiers chapitres, pleins des souvenirs les plus tendres et les plus affectueux, des appréciations les plus délicates, sur le premier âge de la vie, sur ses qualités, sur ses défauts, sur ses dangers. — L'admirable chapitre sur « l'enfant gâté » se termine par des vues d'une justesse et d'une profondeur que peut seule donner la longue expérience d'un prêtre.

Signalons entre autres le passage sur les enfants trop parfaits, trop irréprochables, et le saisissant développement de cette conclusion en apparence paradoxale : « Je n'hésite pas à le dire, il manque quelque chose à une éducation quand il ne s'y est jamais rencontré ni faute ni reproche »; et le récit des moyens employés pour amener le dénouement de la crise morale : « Un des plus doux et peut-être des plus efficaces, c'est d'aller droit au cœur de l'enfant.... Il m'est souvent arrivé de les faire venir chez moi. Je leur parlais tendrement, paternellement : Vous êtes triste, mon enfant, cela va mal, vous me semblez moins heureux; voyons, n'êtes-vous pas devenu un peu moins bon?... Mettez la main sur votre conscience, laissez un peu parler votre raison, votre cœur. votre religion, votre bonne nature : de sang-froid, devant Dieu, devant votre meilleur ami, voyons! J'ai vu souvent alors de pauvres enfants fondre en larmes, me regarder avec confusion et attendrissement, se jeter entre mes bras. Tout était sauvé! Nous n'avions pas d'autres e[illegible]ications : il y a dans l'âme des tristesses, des pudeurs qu'il faut ménager; les éveiller suffit! »

Livre III. — *Des moyens d'éducation.* — Il y a quatre moyens d'éducation : la *religion*, la *discipline*, l'*instruction*, les *soins physiques*.

Dans le développement du premier de ces quatre points, on n'est pas étonné de l'importance capitale que l'auteur donne à la *religion*, mais on ne peut s'empêcher de l'être en retrouvant, sous la même plume qui vient d'écrire des pages si éloquentes et si élevées, toute une tirade de grossières injures contre Voltaire et Rousseau, « ces lâches et odieux corrupteurs de la jeunesse », contre Jean-Jacques surtout, dont « le nom est un nom infâme », « ridicule et odieuse caricature de Fénelon », auteur d'un « effroyable roman d'éducation », etc.

Le chapitre de la *discipline* en montre bien les trois fonctions principales : maintenir, prévenir, réprimer; il insiste sur les services qu'elle peut rendre surtout à l'éducation religieuse, et se termine par cette métaphore souvent citée : « La discipline est à l'éducation ce que l'écorce est à l'arbre qu'elle entoure : c'est l'écorce qui retient la sève et la force de monter au cœur de l'arbre ».

Le chapitre de l'*instruction* insiste sur la différence entre l'acquisition des connaissances et le développement de l'esprit, et conclut que si l'*éducation* est le but, l'*instruction* n'est que le moyen. « A la fin de son éducation, un jeune homme sera parfaitement élevé intellectuellement parlant, non pas s'il est très instruit, mais s'il est très capable de s'instruire. »

Enfin, sous le titre de *soins physiques*, il est traité, avec de très intéressants détails, du bon air, de la bonne nourriture, de la vie réglée, des exercices et des jeux, de la température, de la propreté, des soins médicaux.

Livre IV. — *De l'enfant et du respect qui est dû à la liberté de sa nature.* — On retrouve ici l'éducateur pénétré du sentiment de la gravité de sa tâche. « Le respect que m'inspire aujourd'hui un enfant quel qu'il soit, — et, je le sens, cette impression est désormais ineffaçable dans mon âme, — c'est un respect religieux, mêlé de crainte, à la vue de ces jeunes et puissantes créatures dont les facultés sont si libres, si fortes, si invincibles. Tant que de près ou de loin je pourrai m'occuper de l'éducation de la jeunesse, je respecterai la liberté humaine dans le moindre enfant plus religieusement encore que dans un homme mûr, parce qu'au moins celui-ci saurait contre moi la défendre : l'enfant ne le peut pas.... Non, jamais je n'outragerai l'enfant à ce point de le considérer comme une matière que je peux jeter dans un moule pour l'en faire sortir avec l'empreinte que lui donnera ma volonté. »

Aussi conclut-il : « Le grand principe qui domine tout, c'est que l'éducation doit suivre la nature et l'aider, jamais la contraindre violemment ni la forcer ».

Pour appliquer ce principe d'abord à l'intelligence et ensuite à la volonté, l'auteur repousse d'abord la *contrainte intellectuelle*, le régime qui emprisonne l'esprit de l'élève, qui le rebute, qui lui donne le dégoût du travail et qui a pour résultat que les jeunes gens font « leurs classes », mais ne font pas « leurs études ». Il veut qu'une solide instruction primaire soit à la base des études secondaires; il esquisse même, en quelques belles pages, le plan de ces réformes essentielles que lui-même combattit plus tard quand Jules Simon essaya de les appliquer à l'Université, et qui aujourd'hui seulement reçoivent leur exécution : « Je crois, dit-il, que l'écriture, la lecture, la grammaire nationale, l'histoire élémentaire et universelle, la géographie, la fable, le dessin, la musique, les éléments du calcul, les matières les plus faciles et les plus intéressantes des sciences naturelles pourraient et devraient occuper plus agréablement et plus utilement les premières années de la jeunesse que l'étude du grec et du latin. Sans modifier le système des humanités, je me bornerais à reculer d'une année ou même de deux l'étude du latin. Non seulement on saurait plus et mieux, mais on saurait plus vite, » etc.

La *contrainte physique* et la *contrainte morale*

donnent lieu à des recommandations non moins sages et non moins vives : il s'y trouve des détails pleins de finesse et de bonté, où, en commentant Fénelon, Dupanloup s'en rapproche et semble par instants ne faire qu'un avec lui : mais le polémiste ne tarde pas à reparaître et à saisir la plus lointaine occasion pour reprendre le cours de ses attaques contre l'Université.

Ce livre se termine par de longues et sévères réflexions sur la nécessité d'inculquer aux jeunes gens même des classes les plus aisées l'habitude du travail, et de les préparer à une vocation précise par une éducation sérieuse, tendant à un but sérieux, inspirant des goûts sérieux.

Livre V. — *Des diverses sortes d'éducations.* — L'éducation se partage en éducation *générale* et *essentielle*, qui forme l'homme, et en éducation *spéciale* et *professionnelle*, qui le forme pour une vocation déterminée. « Je ne donne, dit l'auteur, à aucune éducation en particulier le nom d'éducation *libérale*; toute éducation humaine est essentiellement une éducation libérale. »

Puis, passant en revue les formes spéciales que l'éducation peut revêtir pour s'approprier aux besoins de la société moderne, il distingue : 1° l'éducation industrielle et commerciale, dont l'absence est déplorée dans tant de grandes villes, à laquelle ne peut suppléer l'éducation littéraire des collèges, et que s'efforçaient de donner dans une certaine mesure les pensionnats primaires supérieurs des Frères; 2° l'éducation artistique; 3° l'éducation populaire, « question de vie ou de mort pour la France ». Les pages qui traitent de l'instruction du peuple sont pourtant une des parties les plus faibles de cet ouvrage, tant l'auteur s'enferme étroitement d'abord dans le tableau de l'antagonisme entre l'instituteur et le curé, puis dans l'éloge plus qu'exclusif de l'enseignement congréganiste par opposition à celui des laïques; 4° la haute éducation intellectuelle; on retrouve ici l'éloquent et chaleureux défenseur des humanités, dont il montre merveilleusement l'utilité pour les carrières même qui semblent le moins les réclamer.

La fin du volume est consacrée à une étude ou plutôt à une apologie très étendue des petits séminaires et des services qu'ils rendent soit à l'Eglise, soit à la société. L'auteur se prononce ouvertement contre les parents qui, de leur seule autorité, destinent à la prêtrise des enfants dont, à son avis, nul n'a le droit de disposer par avance. Les considérations finales sur le bon et le mauvais sens des mots *éducation nationale* n'ont pas la même originalité : on sent trop l'influence qu'ont ici sur l'esprit de l'auteur ses sympathies et ses antipathies politiques.

Le 2e volume, *De l'autorité et du respect dans l'éducation*, contient aussi cinq livres, consacrés à ce que l'auteur appelle le « personnel de l'éducation », c'est-à-dire : Dieu, — les parents, — l'instituteur, — l'enfant, — et le condisciple.

Livre Ier. — *Dieu.* — Point d'éducation sans autorité, point d'autorité sans Dieu. L'auteur ne connaît que trois manières d'entendre l'éducation de la jeunesse : la *spéculation*, qui n'a en vue que ses *pensionnaires*; l'*administration*, pour qui les jeunes gens sont des *écoliers*; l'*apostolat*, qui seul aime et élève des *enfants*. Les chapitres sur la piété et sur les fêtes abondent en fines observations que tout le monde ne goûtera pas, mais que personne ne lira sans profit : il est impossible de ne pas être frappé de la puissance morale que peut avoir l'éducation telle que la décrit l'auteur, cette éducation tout imprégnée d'influences religieuses, où tous les détails de la vie, tous les plaisirs, toutes les peines, tous les exercices, tous les entretiens, tous les incidents scolaires sont en quelque sorte combinés par avance pour pénétrer l'âme de l'enfant des plus douces et des plus graves impressions.

Livre II. — *Le père, la mère et la famille.* — La première moitié de ce livre est plus théologique que pédagogique, et prend le plus souvent le ton de la méditation religieuse. La seconde, au contraire, entrant dans le vif du régime scolaire, montre par de très heureux détails ce que peut, pour l'instruction des enfants, la participation, on pourrait dire la collaboration assidue de la famille. L'ancien supérieur du petit séminaire de Paris tenait si particulièrement à trouver chez les parents un concours effectif et zélé, qu'il émet cette proposition très neuve encore en France, mais depuis longtemps passée dans la pratique aux Etats-Unis : que les parents soient autorisés, invités même à assister de temps en temps à la lecture des notes hebdomadaires ou mensuelles, aux examens trimestriels de l'établissement. C'est dans ce même et excellent esprit qu'il parle des *sorties* et de l'abus qu'on fait parfois de la privation de sorties : « En mon âme et conscience, je n'ai jamais pensé qu'un instituteur eût le droit d'enlever à un enfant le bonheur de revoir ses parents, ni pût faire de ce bonheur une grâce ».

La fin du livre, sur la dernière éducation de la jeunesse et sur les déchéances de l'autorité paternelle, est d'un moraliste aussi sagace qu'expérimenté, qui a reçu les confidences des familles, suivi de près le développement des caractères chez l'enfant et chez le jeune homme, et saisi au fond des cœurs que la religion lui ouvrait le secret des misères et des ruines qui s'y préparaient.

Livre III. — *L'instituteur.* — L'instituteur de la jeunesse remplit une véritable *magistrature*, une haute magistrature sociale; il est pour ses élèves « un second *père*, préparé par la Providence pour aider le premier dans l'accomplissement de son œuvre la plus difficile »; il exerce un saint *ministère* et comme un sacerdoce. Pour remplir dignement de telles fonctions, on doit lui demander : 1° la *vertu* (mais l'auteur va plus loin et considère « comme le dernier et le plus malheureux des hommes » le professeur ou le chef d'institution qui n'a pas la *foi* et ne participe pas de tout son cœur aux exercices religieux de ses élèves); 2° la *fermeté*; 3° la *douceur* : ici se place un admirable chapitre de pédagogie pratique; l'auteur y expose son « système pénitentiaire », d'où sont exclues les punitions matérielles proprement dites, non seulement la férule et les coups, mais le pensum et la retenue; les pénalités sont calculées en vue de l'éducation intérieure de l'enfant et de manière à atteindre la fin essentielle du châtiment, c'est-à-dire l'amendement du coupable. Ce système est fondé sur une classification des fautes, dont chacune doit être réprimée, corrigée, réparée ou expiée par les moyens et les châtiments moraux exactement appropriés et proportionnés à la nature de la faute commise et à l'effet moral à obtenir; 4° le *dévouement* et l'amour de l'enfance, dont l'auteur parle avec l'éloquence du cœur (lire sa touchante page sur l'arrivée des nouveaux pensionnaires et sa désolation en les voyant tristes : « J'aurais voulu être leur père et leur mère »); 5° l'*intelligence* et surtout celle qu'il nomme l'*intelligence professorale*. « Pour enseigner peu, il faut savoir beaucoup ce peu-là.... C'est me faire d'un instituteur un médiocre éloge que de me dire : Il sait beaucoup. Il sait beaucoup! mais sait-il bien ce qu'il doit savoir? sait-il bien enseigner ce qu'il sait? » 6° la *modestie* et la docilité d'esprit.

Livre IV. — *L'enfant et la loi du respect.* — Respect de l'autorité en général, respect filial, respect envers l'instituteur, ce sont à la fois des sentiments et des principes sans lesquels l'enfant ne reçoit utilement ni l'éducation morale, ni l'éducation intellectuelle; aussi faut-il à tout prix créer et maintenir cette disposition d'esprit et de cœur chez l'enfant.

Livre V. — *Le condisciple et l'éducation publique.* — « L'enfant le plus vulgaire reçoit plus de soins intelligents et en rapport avec ses besoins, rencontre plus de précepteurs utiles, plus de gouverneurs dévoués, dans l'éducation publique, qu'un fils de roi dans l'éducation particulière.... Il y a là plus d'esprit autour de l'enfant, il y a un horizon, un grand jour, un grand air, quelque chose de plus large, de plus animé, de plus éclairé, que le cabinet de Bossuet lui-même ne pouvait l'être pour son élève. » Le développement de cette thèse au triple point de vue de l'intelligence, du caractère et de la moralité forme une des parties les plus solidement éloquentes du traité.

Le 3e volume a pour titre : *Les hommes d'éduca-*

tion, titre qui convient surtout aux deux premiers livres, l'un traitant du supérieur et l'autre des maîtres.

Bien que l'auteur ait principalement et presque exclusivement en vue les établissements ecclésiastiques et par conséquent le personnel tout spécial de ces maisons religieuses, on retrouve dans le portrait qu'il fait du supérieur une foule de traits qui conviennent à tout chef d'institution. Le choix des collaborateurs, le soin de les former, pour l'enseignement et pour la discipline, les qualités essentielles (d'être l'homme de la règle, l'homme des conseils, l'homme d'action, enfin l'homme de prière), donnent lieu à une suite de recommandations qui, dégagées des formes ecclésiastiques et des citations bibliques où elles s'enferment, sont empreintes d'une sagesse profonde. Les conseils qui s'adressent aux maîtres sont d'un intérêt moins général : ils sont minutieusement appropriés au régime des petits séminaires (les directeurs, le préfet de religion, le préfet de discipline, le préfet des études, l'économe, les professeurs, les présidents de discipline, les confesseurs). Notons un chapitre de haute pédagogie morale, sur le système des *fonctions simultanées*, qui, au lieu d'enfermer étroitement chaque maître dans ses fonctions spéciales, l'un dans la discipline, l'autre dans l'enseignement, impose à chacun le devoir de prendre part et de s'intéresser à toutes les parties de l'éducation. Pour réaliser, pour soutenir une telle continuité de dévouement, l'auteur ne connaît qu'une puissance au monde, la religion.

L'avant-dernier livre revient sur l'étude de la nature de l'enfant, et entre plus avant dans l'examen de ses défauts les plus graves (surtout au point de vue des mœurs) et des moyens de les corriger. On y retrouve des observations psychologiques très judicieuses, souvent présentées sous la forme et dans le cadre d'une homélie ou d'une dissertation théologique.

Enfin le dernier livre traite de quelques grands moyens d'action éducative, et d'abord de « l'instrument universel, la parole ». Savoir parler aux enfants, c'est un don qui n'est pas commun. « L'important, le capital, c'est de parler toujours *à* son auditoire, *pour* son auditoire et non pas simplement *devant* son auditoire ». Puis viennent d'excellents et minutieux détails sur les *notes* hebdomadaires, la lecture spirituelle, les prédications, les catéchismes, les avis, les jeux et les vacances.

Nous essaierions en vain de consacrer une analyse aussi étendue au dernier livre de Mgr Dupanloup, *Lettres sur l'éducation des filles*, dont le tome Ier seulement, paru quelques semaines après la mort de l'auteur, a été corrigé par lui. La forme épistolaire donne à cet ouvrage une liberté et une variété de ton qui en accroît l'intérêt sans en diminuer la portée sérieuse, mais qui se prêterait fort mal à un résumé méthodique. C'est au courant de la lecture qu'il y faut cueillir des morceaux pleins de charme et de finesse, des appréciations et des descriptions d'une exquise délicatesse morale, des conseils et des jugements dignes de Fénelon et de Mme de Maintenon, que l'auteur cite souvent et qu'il rappelle toujours.

La première partie du volume est remplie par l'ample et heureux développement de cette idée que l'instruction, le travail intellectuel, la culture de l'esprit, l'habitude du jugement, de la réflexion et de la méthode sont aussi nécessaires et aussi précieux pour la femme dans toutes les conditions sociales que pour l'homme. Il est impossible de parler avec plus de sens, plus d'autorité, contre l'ignorance et la frivolité, contre l'exaltation à vide des imaginations oisives, contre les préjugés mondains qui attachent un ridicule à la femme instruite et sérieuse. Toutes ces lettres sont le commentaire ingénieux de ce mot de Mme de Maintenon : « On doit moins songer à orner l'esprit des femmes qu'à former leur raison ».

La seconde partie, sous le titre : *De l'éducation des filles*, se fait remarquer par un autre genre de qualités. On croit assister à la causerie intime d'un vieux prêtre avec une mère sur l'éducation de sa fille, et l'on se demande qui, de la mère ou du prêtre, a le plus finement observé le cœur et l'esprit de l'enfant.

Le chapitre intitulé *Les petites filles*, les charmantes pages sur les lectures, les récits, le besoin des larmes et du rire chez les petites filles, les observations sur « les gâteries pernicieuses et sur les indulgences nécessaires », les études pleines de grâce et de fraîcheur sur *les petites filles de neuf à douze ans*, sur les *adolescentes*, sur l'*âge ingrat*, sont à lire et à méditer : il est impossible de voir ou plus de tendresse ou plus de clairvoyance. Les conseils relatifs aux soins physiques et hygiéniques, en particulier aux récréations, l'éloge du travail à l'aiguille et des soins du ménage, complètent d'une façon toute pratique et toute féminine ce plan d'éducation, dont les derniers chapitres sur la piété résument le caractère à la fois libéral et religieux.

En achevant la lecture de ces deux ouvrages, on ne peut se défendre du désir d'oublier tous les autres aspects de la vie et de l'œuvre de Mgr Dupanloup pour ne plus voir en lui que le pédagogue, l'éducateur, le moraliste, dont l'inspiration est si généreuse, l'ambition si haute, la psychologie si fine, le jugement si sagace.

Assurément, à qui ne le connaîtrait que par ces seuls ouvrages, Mgr Dupanloup apparaîtrait comme un des plus dignes héritiers des traditions du dix-septième siècle, comme un des derniers et des plus nobles interprètes de cette doctrine qui faisait grande la part de la piété dans l'éducation et plus grande encore celle de la raison dans la piété même.

Cependant, et sans méconnaître le profit moral et intellectuel que tout lecteur sérieux tirera de cette lecture, on ne peut s'empêcher, quand on scrute de plus près l'œuvre pédagogique de l'évêque d'Orléans et surtout quand on la rapproche de ses actes publics et de ses autres écrits, de remarquer dans sa théorie et dans son système d'éducation deux caractères qui expliquent pourquoi son influence en ce domaine n'a été ni plus étendue ni plus profonde.

D'une part, l'éducation qu'il a surtout en vue n'est pas l'éducation populaire. Bien qu'il en parle souvent, on sent qu'il la connaît moins, qu'il l'aime peut-être moins aussi, que l'éducation des enfants des classes plus aisées. Ses plus belles pages, ses meilleurs conseils, ses plus chaleureuses exhortations se rapportent aux humanités, ou y tendent. L'enfant qu'il a si bien analysé, si bien peint, si bien compris dans ses défauts et dans ses qualités, ce n'est pas l'enfant de l'école primaire, c'est celui du collège ou du petit séminaire. Bien qu'il emploie sans cesse le nom d'*instituteur* et le juge plus beau que celui de *maître* ou de *professeur*, on retrouve à plus d'une page, sous l'écrivain pédagogique, l'inspirateur de la loi de 1850 et sa profonde défiance pour le véritable instituteur primaire : pour lui, pour lui seul il redevient dur, âpre, hautain, il ne le souffre que docile, humble et pénitent, faisant amende honorable de ses égarements, reniant l'esprit laïque et l'indépendance qu'il a sucée à l'école normale, donnant des gages à l'Eglise et jurant de n'être plus, suivant le barbarisme à la mode de 1850, l'*anticuré* du village, mais au contraire le valet du curé. La partie primaire, si l'on peut ainsi dire, du traité de l'*Education* est à la fois la plus faible et la moins libérale. On pourrait presque dire sans paradoxe que Mgr Dupanloup, écrivant en plein dix-neuvième siècle, a parlé de l'enseignement populaire comme en auraient parlé au dix-septième siècle ses illustres devanciers de cette époque, et n'a presque rien dit qu'ils n'aient pu dire ou penser. Or lequel d'entre eux, vivant de nos jours, en présence d'un enseignement national si puissamment organisé n'eût ajouté beaucoup à ses écrits, peut-être même à ses doctrines sur l'éducation?

L'autre critique à laquelle ce système d'éducation nous semble donner prise, c'est d'être un système artificiel, de s'enfermer rigoureusement dans le cadre de l'école ecclésiastique, de prétendre élever les enfants d'après une vue préconçue et très étroite de la vie humaine en général, de leur avenir en particulier. Nous ne reprocherons certes pas à un évêque de faire de la religion le ressort essentiel de l'éducation, nous nous sommes plu à reconnaître l'élévation du sentiment moral qui le plus souvent s'allie au sentiment religieux dont le livre est imprégné; mais est-il possible de ne pas voir combien il y a d'apprêt et de con-

vention, d'afféterie et de fausse sensibilité dans ce régime perpétuel d'excitation à la vie dévote? Il y a tel chapitre où l'on se croit transporté en plein couvent, où l'on touche du doigt les petits artifices et les petits manèges d'un système de préparation qui doit aboutir à former non pas des chrétiens, non pas des catholiques comme ceux que rêvaient les Bossuet et les Fénelon, mais des hommes de sacristie et, ce qui est pis, des hommes de parti. C'était assurément le droit de l'auteur d'écrire un livre à l'usage exclusif des petits séminaires, mais ce livre a de si belles parties qu'on regrette par endroits qu'il ne soit pas tout entier conçu en vue d'un plus large public. On voudrait voir un si habile éducateur, dans l'enfant qu'il élève, oublier un peu plus le séminariste pour songer à l'homme. L'Eglise et ses pompes lui font trop perdre de vue le monde et ses dangers; il aime profondément les enfants qui lui sont confiés, et c'est le vrai secret de son action sur eux : mais il les aime peut-être trop pour l'Eglise et pas assez pour eux-mêmes; il est peut-être trop préoccupé de les arracher à l'Université pour ne pas être en danger de les détacher par avance de la société où ils vont entrer. En seront-ils réellement plus forts pour le bien, citoyens meilleurs et hommes plus vertueux? Ce parfum d'encens sacré, dont ils sont en vérité enivrés par ces quelques années d'internat monastique, aura-t-il la vertu de les envelopper et de les préserver longtemps au sortir de cette serre-chaude? Il est impossible de ne pas songer ici à un mot de l'homme que Mgr Dupanloup affectait de haïr le plus : « Pour moi j'ai grand'peur que toutes ces petites saintes, qu'on force de passer leur enfance à prier Dieu, ne passent leur jeunesse à tout autre chose. » Ce que Rousseau disait des filles n'est peut-être pas moins vrai de leurs frères.

Quoi qu'il en soit, nous ne saurions donner les ouvrages de Mgr Dupanloup, malgré les mérites que nous y avons relevés, comme répondant à l'idée que nous nous faisons de l'éducation nationale : ils attestent sans doute des qualités brillantes et sérieuses, de nobles aspirations, une grande compétence, une facilité merveilleuse à concevoir et à développer, on pourrait presque dire à improviser de toutes pièces un corps de doctrines pédagogiques, enfin une chaleur d'âme, une abondance et une vivacité de style qui ne sont point communes; mais ils ne respirent ni cet esprit démocratique, ni ce respect des institutions de la société moderne, ni cette largeur de fraternité et de patriotisme qui doivent, à tous les degrés, distinguer profondément de l'éducation cléricale l'éducation française.

**DUPONT** (Hippolyte-Auguste). — Instituteur français, né à Arboras (Hérault) en 1767, mort à Versailles en 1855. Fils de pauvres vignerons, et d'abord petit colporteur, c'est par un travail personnel acharné qu'il acquit d'abord sa première instruction, et put devenir instituteur privé. Comme il s'était appliqué surtout à la calligraphie, il fut nommé maître d'écriture, en 1807, au collège de Clermont-l'Hérault, et bientôt après il obtint le brevet d'instituteur. Muni de ce titre, il put accepter la direction de l'école primaire d'Agde, qu'il quitta au bout de quelques années pour fonder une école indépendante à Marseillan (Hérault). Ce fut là qu'il essaya l'application d'une nouvelle méthode de lecture, qu'il appelait *Citolégie*, et dont les heureux résultats attirèrent l'attention sur lui (Voir *Lecture*). Il fut appelé à Montpellier, où il resta jusqu'à 1828, puis à Nancy, où il fonda un pensionnat primaire qui donna, sous son habile direction, les plus brillants résultats. Burnouf, qui vit Dupont en 1835, frappé de ses procédés ingénieux, l'engagea à se fixer dans la capitale; et l'année suivante, l'ancien colporteur, devenu l'ami des plus hauts fonctionnaires de l'Université, ouvrait une maison d'éducation à Paris, rue Saint-Lazare.

L'institution Dupont réunissait les enfants de l'élite de la bourgeoisie et du monde officiel; les élèves y affluaient de tous les quartiers, ce qui engagea Dupont à créer l'*omnibus de l'école*, voiture qui allait prendre les écoliers à leur domicile le matin et les y ramenait le soir. La renommée de l'instituteur parvint jusqu'à Louis-Philippe, qui l'appela auprès de lui pour avoir ses conseils, et qui décida que les méthodes de Dupont seraient employées pour l'éducation de ses petits-fils : une nouvelle édition de la *Citolégie* fut dédiée au comte de Paris. Dupont était arrivé à l'apogée de sa carrière. En 1844, il reçut la croix de la Légion d'honneur. Peu de temps après, il se retira à Versailles, où il vécut encore quelques années dans la retraite.

Les principaux ouvrages de H.-A. Dupont sont : la *Citolégie en tableaux*, dont il imprima lui-même, à Marseillan, la première édition en empruntant les caractères qui lui étaient nécessaires; le même ouvrage, en un volume de 80 pages, format carré; le *Manuel de la citolégie* (1re édition vers 1825); la *Citolégie à l'usage des mères de famille*, 1 vol. grand in-8; *Méthode pour mettre la grammaire à la portée de l'enfance* (1re édition vers 1828), 2 vol. in-12; *Questions d'arithmétique préparatoire ou de calcul mental*, 2 vol. in-18; *Lettre à MM. les instituteurs primaires de France*, brochure in-18, 1850.

**DUPONT (DE NEMOURS).**— Pierre-Samuel Dupont, dit de Nemours, naquit à Paris le 14 décembre 1739. Après avoir étudié la médecine, il s'occupa de philosophie et d'économie politique, et s'attacha aux doctrines de Quesnay. Il devint l'ami de Turgot, qui l'appela auprès de lui pendant son passage aux affaires, et qu'il suivit dans sa disgrâce. En 1789, il fut élu député aux Etats généraux par le bailliage de Nemours, et se rangea parmi les partisans de la monarchie constitutionnelle. Emprisonné en 1793 comme suspect, il recouvra la liberté après le 9 thermidor, et fut élu en vendémiaire an IV membre du Conseil des Anciens. Il faillit être déporté au 18 fructidor an V comme royaliste, et ne fut sauvé que par l'intervention de M.-J. Chénier. Toutefois, ne se jugeant pas en sûreté en France, il se rendit aux Etats-Unis, où il demeura jusqu'en 1802. Revenu en Europe, il refusa d'accepter de Napoléon aucune fonction, et se consacra exclusivement à des travaux scientifiques. En 1814, il fit partie du gouvernement provisoire, et Louis XVIII le nomma conseiller d'Etat. Au retour de Napoléon de l'île d'Elbe, il quitta définitivement la France pour retourner aux Etats-Unis, où il mourut en 1817 dans l'Etat de Delaware.

Au cours de ses travaux philosophiques et économiques, Dupont (de Nemours) s'est occupé d'instruction publique à plusieurs reprises. Les doctrines de l'école des *physiocrates*, à laquelle il appartenait, devaient le porter à attacher une grande importance à l'instruction des travailleurs des campagnes. Aussi est-ce à ce sujet qu'il a consacré son premier ouvrage relatif à l'éducation : c'est un écrit anonyme intitulé *Vues sur l'éducation nationale, par un cultivateur*, Paris, an II. Il n'en a paru que le premier cahier, qui porte ce sous-titre : *De la manière d'enseigner à écrire et à lire, et de l'organisation des écoles primaires dans les campagnes*. Nous analyserons brièvement ce curieux ouvrage.

« L'objet de l'instruction publique, dit l'auteur, est de procurer aux citoyens le plus qu'il sera possible de connaissances utiles, en exigeant pour chacune d'elles le moins de travail qu'il sera possible.... Chez les citoyens laborieux des campagnes, dont les travaux produisent la subsistance et la richesse de la nation entière, les enfants ont très peu de moments qu'ils puissent consacrer même à la première, à la plus simple instruction lettrée. Il faut donc prendre des mesures et adopter des plans tels que la première instruction leur soit donnée sans les détourner de leurs occupations indispensables pour les emprisonner dans une école. Il faut donc accourcir la carrière, y marcher à pas plus sûrs, briser toutes les entraves de la routine, qui dans tous les établissements d'instruction n'avait songé qu'aux citadins et aux riches. » Il propose de commencer, non par l'enseignement de la lecture, mais par celui de l'écriture; on gagnera ainsi un temps précieux, tout en exerçant davantage l'intelligence des enfants. « Un des premiers vices de cette éducation de classe ou d'école dont nous avons

tous été plus ou moins les victimes, est d'avoir consumé plusieurs années de notre jeunesse pour nous faire parvenir à savoir lire et écrire. Et encore, quand nous l'avons su, nous n'avions acquis qu'un moyen d'apprendre; mais nous n'avions rien appris. Aucune vérité physique, ni morale, n'était entrée dans notre tête : excepté celles qu'avait recueillies notre expérience enfantine, indépendamment des leçons, et plus souvent malgré nos maîtres. Heureux si nous n'avions pas appris à rebours; si les erreurs de nos livres et les préjugés de nos pédagogues n'avaient pas émoussé ou faussé notre esprit, et encombré les passages par lesquels il aurait pu et dû recevoir une instruction réellement avantageuse pour nous-mêmes et pour nos concitoyens!... Même encore aujourd'hui, et depuis l'invention du *bureau typographique*, qui n'a jamais été connu dans les campagnes, et ne pouvait, dans les villes, l'être que des familles aisées, parce qu'il était trop dispendieux pour les autres, on aurait cru manquer à tous les principes, si l'on eût laissé manier une plume aux enfants avant qu'ils sussent parfaitement lire. L'écriture était un second métier, presque sans rapport avec celui qui avait jusqu'alors absorbé leur attention. On les forçait de s'y livrer, lorsqu'on avait épuisé la lecture, et rétracté par elle cette ardeur juvénile qui porte les enfants à s'instruire quand on ne les en empêche pas, à faire quelque chose, à imiter les hommes. C'était après les avoir lassés de préceptes et d'obéissance, qu'on venait les asservir et les assujettir de nouveau, au moment où l'on aurait pu, en leur choisissant, en leur composant des livres, leur procurer quelque instruction et quelque amusement par cet art de lire qu'on leur avait si difficilement rendu praticable. On leur faisait déjà connaître, comme dit Montesquieu, *le travail après le travail*, ou plutôt l'ennui après l'ennui; et quelquefois on les dégoûtait pour la vie des occupations sédentaires, qui, mélangées et distribuées avec intelligence, peuvent être une si grande source de lumières et de plaisirs.

« Dans cet ordre d'études, on avait oublié l'instinct de l'enfance qui aime plus à occuper ses doigts que sa tête, ou, pour mieux dire, qui n'occupe bien sa tête que lorsqu'elle exerce ses doigts. On l'avait tellement oublié, on se le rappelle si peu, que je vais paraître paradoxal en disait qu'il faudrait, qu'il faut commencer l'instruction littéraire des enfants, par leur apprendre à écrire, et qu'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée.

« Je me hâte de repousser la prévention qui fera d'abord regarder cette méthode comme absurde, et comme une rêverie de l'esprit innovateur, en ajoutant que j'ai eu le bonheur d'avoir à élever plusieurs enfants qui sont aujourd'hui des hommes de mérite, d'excellents citoyens, et qui n'ont jamais appris spécialement à lire. Je renouvelle l'expérience auprès d'une seconde génération. Il ne s'agit donc pas d'une *idée*, mais d'un fait constaté avec succès sur un assez grand nombre d'individus. »

Dupont pense qu'il suffira, pour l'acquisition des connaissances formant le programme de l'école primaire, d'une classe d'une heure par jour, à midi en été, le soir en hiver; que les procédés du chevalier Pawlet permettront aux enfants de s'entr'aider; qu'enfin, en sectionnant les communes en « petits arrondissements dont les enfants se réuniront chez quelque particulier (de huit à douze élèves par cours), le propriétaire de la maison les surveillera, un maître ambulant parcourra à tour de rôle les diverses petites écoles »; deux élèves, *sergent* et *caporal*, feront la discipline. Le maître peut à la rigueur ne les visiter qu'une fois par décade. Pour encourager l'émulation, les élèves décerneront eux-mêmes les places par numéro d'ordre aux plus méritants après examen des travaux.

L'auteur recommande les exercices militaires; les élèves éliront eux-mêmes le capitaine et les sous-officiers de leur petite troupe. Dans ce système, « l'instituteur que leur a donné la République n'aura été que leur *instructeur*, leur compagnon, leur ami, non leur *maître* ». Dupont insiste beaucoup sur l'avantage qui résulte, en éducation, de l'absence de contrainte. « On ne les aura forcés de rien apprendre, on leur aura seulement montré à s'instruire, on aura dirigé la pente que tous les enfants y ont jusqu'à ce que l'ignorance ou l'ineptie de ceux qui les entourent borne à leurs yeux la carrière ou que le pédantisme les en dégoûte par sa tyrannique et sotte sévérité. » L'enseignement doit être intuitif : « Les mots ne leur arriveront qu'à la suite des choses, ce qui est encore une des méthodes de la nature, qui environne les enfants de faits et les engage à les discerner, à les connaître, à les juger longtemps avant qu'ils sentent le besoin de les exprimer et de les nommer ».

Voici la conclusion de l'auteur : « Nos jeunes et dignes paysans, dans les neuf années de leur éducation publique (de sept à seize ans), auront acquis toutes ces connaissances... sans avoir cessé un moment d'être, selon leur âge, pâtres, pionniers et cultivateurs, sans qu'il y ait dans la République un poulet, un fromage ou une pomme de terre de moins. Ils auront appris autre chose que les sciences qu'on leur aura assignées, ils sauront comment donner un suffrage et pourquoi ils le donnent, comment on dit courageusement sa pensée en public et au public.... Ils arriveront à la virilité, à l'état de gardes nationales, aux assemblées primaires, au grade d'électeur, aux places de l'administration, de la représentation et de l'armée. »

Dupont (de Nemours) compléta quelques années plus tard l'exposé de ses vues sur ce sujet, dans un *Mémoire sur le nombre des écoles primaires que l'on doit entretenir*, qui fut lu à l'Institut, dont Dupont était membre, dans la séance du 22 ventôse an VII. Il débute ainsi : « J'ai fait voir dans un premier ouvrage que les enfants des cultivateurs étant pour eux des coopérateurs utiles et même nécessaires, il y aurait un très grand obstacle physique, moral, domestique, économique à ce que la plupart d'entre eux pussent profiter des leçons des *écoles primaires*, même en supposant qu'on en placerait une dans chaque commune rustique. J'ai tâché d'indiquer les moyens par lesquels on pourrait surmonter cet obstacle, d'abord en sous-divisant les écoles primaires en autant de sections qu'il y a de fois dix ou douze élèves, puis en s'aidant de ceux qui auront le plus de dispositions pour contribuer à former les autres, en choisissant les heures de l'étude tant selon les saisons que d'après l'espèce de culture du pays et faisant inspecter chaque jour, sans ordre réglé, à l'improviste, quelques-unes des sections par le professeur, qui ne donnerait leçon à toute l'école réunie que le décadi. »

L'auteur insiste ensuite sur la nécessité d'avoir une école par commune, et non pas seulement une école par canton comme le prévoyait la loi de l'an IV.

Si les enfants ont une trop longue course à faire pour se rendre à l'école, ils n'iront pas, le père et la mère s'y opposeront par des motifs divers : « Contraindre les pères, contraindre les mères, contraindre les enfants à des choses qui surpassent la force physique des enfants et la force morale des mères, et que l'intérêt des pères contredit : c'est ce qui ne se peut pas, c'est ce que la terreur même tenterait en vain ».

La constitution de l'an III portait qu'à partir de l'an XII celui qui ne saurait pas écrire ne pourrait exercer les droits du citoyen. « Ce fut, dit à ce sujet Dupont (de Nemours), une belle pensée de la Commission des Onze et de la Convention nationale, de poser pour condition de l'exercice du droit de cité la possibilité de lire les lois, celle de signer son serment, celle d'administrer ses affaires en père de famille éclairé, et de n'être pas entièrement incapable de recevoir des idées justes sur les droits, les devoirs, les intérêts des citoyens. Mais cela même suppose une école à proximité de tous ceux qui ont besoin de recevoir l'enseignement. »

Mais des écoles aussi nombreuses coûteraient fort cher? « L'argent, répond l'auteur, ne manque jamais pour les services qui touchent les familles. On nourrit tous les enfants, Dieu merci, et cela coûte fort cher aux parents. Cela n'est cependant presque pas plus nécessaire que de leur apprendre à lire, à écrire, à mesurer, à penser, à sentir avec moralité, à chérir la justice, à

préférer l'amour honnête, filial, conjugal, paternel et celui de la patrie, aux séductions des plaisirs tumultueux et de l'intérêt mal entendu. Voilà ce que peuvent des écoles primaires suffisantes et bien dirigées, et ce second besoin de la vie auquel on ne saurait pourvoir que par elles sera beaucoup moins dispendieux que le premier. Quand la diffusion de l'instruction ne devrait augmenter que d'un dixième la belle manufacture des récoltes nationales, le résultat serait d'une valeur au moins décuple des frais. »

Le minimum du traitement que Dupont propose pour les instituteurs des campagnes est de 500 ou 600 francs, dont une partie sous forme de traitement fixe payé par la nation, et le reste provenant d'honoraires payés par les communes et les familles en raison du nombre des élèves et à proportion de leurs progrès.

Mentionnons encore un troisième ouvrage, composé par Dupont pendant son premier séjour en Amérique. C'est un mémoire sur *l'Education nationale dans les Etats-Unis d'Amérique*. Il a été publié en 1812 dans les *Annales de l'éducation*, recueil périodique dirigé par F. Guizot. L'auteur fait précéder son écrit de quelques lignes d'introduction, où il nous apprend que « cet ouvrage a été fait en 1800, à la demande de M. Jefferson, président des Etats-Unis d'Amérique; il a eu le suffrage de ce grand magistrat et de son respectable successeur ». Abordant ensuite son sujet, Dupont constate qu'aux Etats-Unis l'instruction primaire est très répandue : « Les jeunes Américains apprennent presque tous à lire, à écrire et à compter. Il n'y en a pas plus de quatre sur mille qui n'écrivent pas lisiblement et même proprement; tandis qu'en Allemagne, en Espagne, en Portugal, en Italie, il n'y a guère qu'un sixième de la nation qui sache lire; en France même pas plus d'un quart. » Il énumère les branches qui doivent être enseignées dans les écoles primaires, par les méthodes d'enseignement, et insiste pour que les connaissances concrètes, acquises par l'observation, par l'intuition, précèdent les notions abstraites. Il reconnaît la nécessité de livres classiques; ces livres devraient être au nombre de quatre : en premier lieu, un abécédaire, contenant des lectures sur toutes sortes de sujets, et un livre de physique et de mathématiques : ces deux manuels seraient destinés aux exercices de la classe; en outre, un abrégé chronologique de l'histoire, et un recueil de traits de vertu et d'anecdotes : ces deux derniers livres seraient donnés à titre de récompense aux élèves, qui acquerraient ainsi sans étude spéciale les connaissances historiques dont ils ont besoin. L'auteur propose de mettre au concours la composition de ces quatre livres. Il termine par quelques mots sur l'organisation des classes : le cours d'études de l'école primaire doit durer trois années, correspondant à trois classes différentes, qui recevront l'enseignement dans des locaux séparés; il n'y aura qu'un seul instituteur; mais il sera secondé par des moniteurs choisis par les élèves eux-mêmes parmi leurs camarades. On retrouve là les idées exposées déjà dans le premier ouvrage de Dupont : abréger autant que possible la durée des études, et rendre possible la direction de plusieurs classes par un seul maître, au moyen de l'institution des moniteurs.

**DUPUIS** (ALEXANDRE). — Peintre et professeur de dessin, auteur d'une méthode d'enseignement du dessin qui eut un grand succès pendant les années qui suivirent 1830. Chargé d'une classe de dessin au lycée Saint-Louis, Dupuis y avait fait l'essai de sa méthode; à la suite d'une enquête comparative qui permit de constater les résultats obtenus, la méthode Dupuis obtint l'approbation de l'Académie des beaux-arts, dans sa séance du 1er décembre 1833, et celle du Conseil royal de l'instruction publique, dans sa séance du 27 mars 1834. M. Guizot, alors ministre de l'instruction publique, recommanda la méthode Dupuis aux proviseurs des lycées par une circulaire spéciale, en date du 7 juin 1834.

Nous empruntons à une brochure publiée par Alexandre Dupuis en 1839 un résumé des principes de sa méthode. Il commence par critiquer la méthode en usage avant lui :

« Dans tout enseignement rationnel, dit-il, on procède des divisions principales aux subdivisions; pour le dessin, on suit une marche inverse. On présente d'abord à l'élève des détails, *un nez, une bouche, un œil, une oreille*, qu'on lui fait copier successivement de profil, puis de trois quarts, et enfin de face. Ce n'est que lorsqu'il a consacré beaucoup de temps à cette besogne fastidieuse, qu'on lui permet d'essayer un ensemble. Qu'arrive-t-il? L'élève, dominé par l'habitude, commence un modèle par le plus petit détail. Le professeur l'arrête aussitôt, et, lui indiquant brusquement une marche nouvelle, il exige que son disciple attaque d'abord les divisions principales. On sent ce qu'il y a de choquant dans une méthode qui force le professeur à condamner ses premières leçons. L'élève, exercé à une copie minutieuse de détails, n'a pas contracté l'habitude de lire largement, c'est-à-dire de saisir les principaux plans et le mouvement du modèle : ses premières études, loin de lui être de quelque secours, sont un obstacle de plus à surmonter.

« Jugeons les modèles eux-mêmes. Copier des dessins ne peut apprendre qu'à manier les instruments et non à dessiner. Comment, en effet, prétendez-vous exercer et former le coup d'œil en ne lui offrant point les objets tels qu'ils existent? Est-ce donc avec des surfaces planes que nous accoutumerons l'œil à juger des formes, qui partout s'offrent en relief? d'ailleurs, après avoir perdu un temps précieux sur ces copies de copies, ne faut-il pas en venir à l'étude des reliefs? Alors, pour la seconde fois, vous êtes obligés de détruire votre ouvrage. Tel est le résultat forcé d'une méthode antirationnelle dans toutes ses parties. »

Passant ensuite à l'exposé de sa propre méthode, il en indique comme il suit les avantages :

« La nouvelle méthode que nous offrons s'est spécialement proposé, au contraire, d'établir une liaison intime entre les différents degrés d'enseignement, de hâter les progrès de l'élève par une étude attachante, de ne proposer à son imitation que des modèles en relief, afin d'habituer son œil au vrai.

« ... Seize bosses graduées composent toute cette méthode; c'est dans l'analyse de ces seize modèles qu'il faut chercher l'esprit et les avantages de ce nouveau mode d'enseignement.

« Ces seize modèles se partagent en quatre séries, chacune de quatre bosses.

« 1re *série*. — Les quatre bosses de la 1re série offrent seulement la masse de l'ovale avec ses grands plans; le profil est indiqué par un angle obtus dont le sommet correspond à la partie inférieure du nez, et les lignes se terminent l'une à la racine des cheveux, l'autre à l'extrémité de la mâchoire inférieure; en sorte que l'attention de l'élève, n'étant plus distraite par les détails, se porte tout entière sur le dessin de l'ovale et sur l'ensemble et le mouvement du modèle.... Il est à remarquer que les quatre bosses de la 1re série sont en même temps un excellent exercice de dessin linéaire.

« 2e *série*. — Tous les modèles de la 2e série présentent le même ovale, mais avec les quatre divisions principales : l'occipital jusqu'à la naissance de la chevelure, le front jusqu'à la ligne des yeux, le nez en saillie, et la partie inférieure de la face avec indication de la bouche. Ces quatre divisions sont marquées par quatre plans, sans aucun détail. Les modèles de cette série correspondant par le mouvement à ceux de la 1re, l'élève peut faire lui-même sur ses premiers dessins les divisions indiquées dans la 2e série, et se trouve ainsi conduit, sans explication de la part du professeur, à l'intelligence des divisions de la tête.

« 3e *série*. — Les modèles offrent ici, de plus que ceux de la série précédente, les yeux, la bouche, le menton et les oreilles indiqués par de grands plans fortement accentués, avec le sentiment de la forme, mais sans détail.

« 4e *série*. — Chacun des modèles de cette série mérite un examen particulier. Dans le premier, les cheveux commencent à être massés, les traits de la face présentent des formes plus arrêtées, le front a ses plans principaux, les yeux sont dessinés avec

plus de détails, les ailes du nez et les narines sont exprimées, la bouche et le menton mieux articulés, les muscles du visage généralement sentis. Cette tête est celle d'un homme d'un âge mûr.

« Dans le modèle suivant, les cheveux sont détaillés, toutes les parties qui composent la face se rapprochent d'un travail plus fini; c'est une tête de jeune homme qui sert de passage aux deux derniers modèles. Ceux-ci présentent chacun une tête de femme avec tous ses détails. Arrivé à ce point, l'élève peut, sans aucune difficulté, aborder l'étude de l'antique. »

Dupuis avait également appliqué sa méthode au dessin des fleurs; mais ce genre de modèles était plus spécialement réservé aux jeunes filles.

Le prix de la collection des seize modèles de la méthode Dupuis était de 48 francs, plus 14 francs pour l'emballage; la collection des modèles pour le dessin des fleurs coûtait 20 francs, emballage compris.

La méthode d'Alexandre Dupuis fut introduite en Allemagne et en Suisse, et elle est encore employée, croyons-nous, dans un certain nombre d'écoles de ces deux pays.

**DUPUIS** (Ferdinand). — Frère du précédent, et peintre comme lui, il s'était également consacré à l'enseignement du dessin, fondé sur l'étude de la perspective. Il conduisait les élèves jusqu'au dessin de la bosse et de l'académie.

Il employait au début de ses leçons un procédé de son invention qu'il appelait le *polyschématisme*; il consistait dans l'emploi de modèles en fil de fer, supportés sur un pied à articulation mobile, et qui, suivant les positions différentes qu'on leur donnait, plaçaient sous les yeux des élèves une figure géométrique quelconque. Un cercle, par exemple, devenait un ovale, ou une simple ligne droite, selon qu'il était présenté par rapport au plan de l'œil de l'élève; un carré apparaissait sous la forme d'un losange, etc. Les élèves devaient reproduire ces figures sous leurs différents aspects.

La même démonstration avait lieu sur des polyèdres, cube, cône, pyramide, sphère, etc., que les élèves dessinaient d'abord au trait, et ensuite aux deux crayons pour s'exercer à l'étude des ombres.

Pendant leur travail, les élèves recevaient du professeur des leçons orales sur la perspective, et étaient fréquemment interrogés pour s'assurer s'ils les avaient suffisamment comprises.

Après un plus ou moins grand nombre de séances, les élèves passaient, suivant leurs aptitudes, d'abord à l'exécution au trait, sur papier de couleur, du bas-relief, puis à celle de la bosse, qu'ils devaient ensuite ombrer aux deux crayons; et ainsi de suite jusqu'à l'académie et aux animaux d'après les modèles en plâtre.

Quand la saison le permettait, les élèves étaient conduits dans la campagne, où le professeur leur faisait appliquer sur le terrain les leçons de perspective qu'ils avaient reçues dans l'école.

Ferdinand Dupuis enseigna pendant plusieurs années, avant et après 1848, dans les écoles communales de la ville de Paris. [P. Chevallier.]

**DURUY**. — Jean-Victor Duruy naquit le 11 septembre 1811 à Paris, dans un logis de la manufacture des Gobelins, où son père était contremaître. Dans cette maison, qui avait vu se succéder comme ouvriers sept générations de Duruy, il travailla d'abord à l'atelier des apprentis, tout en allant à une petite école de la rue du Pot-de-Fer. Mais un ami de son père, ayant remarqué ses goûts studieux, le fit entrer dans une institution secondaire du quartier, où le jeune Duruy acheva ses études comme boursier. En juillet 1830, non sans s'être mêlé au mouvement populaire, il subit avec succès le concours d'admission à l'Ecole normale; là il eut pour maîtres Ampère, Burnouf, Jouffroy, Michelet, auquel il s'attacha particulièrement; en septembre 1833, il obtint le premier rang à l'agrégation d'histoire, ce qui lui valut, après trois mois d'enseignement au collège de Reims, d'être rappelé à Paris pour professer l'histoire au collège Henri IV. C'était un honneur; d'autant qu'il avait pour élèves deux des fils de Louis-Philippe, le duc d'Aumale et le duc de Montpensier; mais la prébende était maigre (1600 francs d'appointements) et, pour s'aider à vivre, Duruy se mit à composer toute une série de livres scolaires. Au dire de Jules Simon, il n'aurait pas donné moins de soixante volumes de ce genre. Contentons-nous d'indiquer les plus connus : *Géographie de la République romaine et de l'Empire* (1838); *Géographie historique du moyen-âge* (1839); *Géographie historique de la France* (1840); *Atlas de géographie historique universelle* (1841); *Histoire sainte d'après la Bible* (1845); *Abrégé d'Histoire de France* (1848); *Histoire de France* (1852); *Histoire de la Grèce ancienne* (1862); *Histoire moderne* (1863). De plus, il a dirigé la collection de l'*Histoire universelle*, publiée par la maison Hachette. Ces travaux ont beau être modestes, ils valent d'être rappelés. Les livres scolaires de Duruy ont, en effet, singulièrement contribué à répandre chez nous le goût des études historiques : grâce à la clarté de l'exposition, à l'art de faire vivre les personnages et les époques, à la générosité des sentiments, à la rectitude du sens moral, ces manuels obtinrent un rapide succès et firent oublier ceux qui les avaient précédés. Ajoutons que, tout en écrivant des ouvrages élémentaires, Duruy vivait dans le commerce des ouvrages érudits; et, comme ses livres se vendaient beaucoup, il avait soin, quand il en donnait une édition nouvelle, de les tenir au courant. « Un grand nombre de générations, dit Jules Simon, ont été élevées avec ces livres. On a son Duruy comme on avait autrefois son Lhomond et son Burnouf. »

Ni cette besogne ni ses occupations professionnelles ne l'empêchaient, d'ailleurs, de se livrer à des travaux personnels. En 1843 et 1844, il fit imprimer les deux premiers volumes de l'*Histoire des Romains*, qu'il préparait depuis dix ans. Ils furent remarqués, et attirèrent sur Duruy l'attention de Salvandy, alors ministre de l'instruction publique, qui, en 1845, le décora, le nomma second professeur d'histoire au lyée Saint-Louis, et songea même à lui confier le rectorat d'Alger; projet que l'opposition de Cousin et de Saint-Marc Girardin fit échouer. Sans regret de n'être pas sorti du rang, Duruy poursuivit alors sa tâche d'historien et, avec quelques traverses, son labeur de professeur.

Très pondéré, il était en même temps d'esprit très libre, très libéral d'opinion, et si, lorsque vint la révolution de 1848, il éprouva plus d'appréhensions que d'enthousiasme, il n'en vota pas moins le 10 décembre 1848 pour le général Cavaignac; aux plébiscites qui suivirent le coup d'Etat de décembre 1851, il vota *non*. Sans étaler sa pensée, il ne la dissimulait pas non plus. Ausssi ne laissa-t-il pas d'être suspect pendant les années de réaction qui suivirent l'établissement du second empire. L'administration universitaire éplucha ses livres, lui fit des procès de tendance, et il eut beau obtenir en 1853 le grade de docteur avec des thèses remarquables (thèse latine : *De Tiberio imperatore*; thèse française : *Etat du monde romain vers la fondation de l'empire*), on lui fit marquer le pas pendant près de dix années.

En 1859, le maréchal Randon, qui venait de quitter à son corps défendant le gouvernement général de l'Algérie, songeait à présenter une apologie de son administration ; mais, peu habile à manier la plume, il se trouvait embarrassé, quand un de ses officiers d'ordonnance lui conseilla de causer avec Duruy, dont il avait été l'élève. Des relations se nouèrent ainsi entre le maréchal et le professeur, qui consentit à écrire sur documents une brochure qu'il ne signa pas. Peu après, le maréchal Randon devint ministre de la guerre, et, ayant vu un jour l'*Histoire des Romains* sur la table de l'empereur, il lui parla en bons termes de l'auteur du livre. Napoléon III, qui préparait alors la *Vie de César*, dit qu'il serait bien aise de connaître l'historien des Romains; une première entrevue eut lieu, d'autres suivirent, et Duruy plut à l'empereur par son franc et grave langage. Sans avoir rien demandé, il se vit, en 1861, nommé maître de conférences à l'Ecole normale, puis inspecteur de l'académie de Paris, en 1862 inspecteur général et professeur à l'Ecole polytechnique. Sentant qu'il avait gagné la confiance de Napoléon III, il se persuadait que la

place de Mocquard, secrétaire de l'empereur, lui était réservée, quand, le 23 juin 1863, étant à Moulins, en tournée d'inspection générale, il apprit par une dépêche de son gendre, M. Glachant, qu'il était nommé ministre de l'instruction publique.

Autant que personne peut-être, cette nouvelle le surprit, mais sans le prendre au dépourvu. Il venait de passer la cinquantaine, il avait trente ans de pratique universitaire, et, dès longtemps, il réfléchissait sur les questions d'éducation nationale, auxquelles, à son gré, étaient liées les destinées du pays. Il arrivait au pouvoir avec un fonds d'idées générales que M. Jules Lemaître, en lui succédant à l'Académie française, a très nettement démêlées : « Il reprit, très franchement, dit M. Lemaître, l'œuvre ébauchée par la Convention nationale.... Il se dit que l'égalité des droits, récemment achevée par le suffrage universel, comportant pour tous plus de devoirs, réclamait aussi pour tous plus de lumières. Il se dit encore que l'accession possible de tous au pouvoir avait pour naturel corollaire l'accession possible de tous à la science, et à tous les degrés de la science. Il considéra que la Révolution étant rationaliste dans son essence, l'encouragement et la propagation de la science devait être un des principaux soucis d'une société issue de la Révolution. Et, d'autre part, historien averti par l'étude des réalités, il comprit que l'enseignement doit être quelque chose de souple et de varié dans ses formes et qui s'applique aux catégories les plus diverses d'aptitudes, de besoins ou de conditions. »

Pour exécuter ce programme d'ensemble, il joignit à la hardiesse de l'initiative une exceptionnelle capacité de travail, une volonté énergique et soutenue, l'attention aux détails avec le sens pratique, et l'habileté à tourner les obstacles qui empêchent le passage de la théorie à l'application. Aussi, pendant les six années que dura son ministère, toutes les parties du service de l'instruction publique reçurent-elles de lui une impulsion vigoureuse dont les effets, depuis près d'un demi-siècle, n'ont pas cessé de se faire sentir.

Dans l'ordre primaire, il voulut résolument obtenir l'obligation et la gratuité. Il avait réussi à faire partager ses idées à cet égard par l'empereur; mais, ayant rencontré chez ses collègues du ministère une résistance invincible, il dut se contenter d'un compromis. Ce fut la loi du 10 avril 1867 (Voir *Lois scoscolaires*), qui, sans réaliser tout ce qu'il souhaitait, marquait du moins un progrès notable. L'obligation était écartée; la gratuité n'était pas prescrite, mais elle devenait facultative pour les communes qui voudraient l'établir : par l'article 8, les communes étaient autorisées à affecter à l'entretien de leurs écoles gratuites le produit d'une imposition extraordinaire qui pourrait s'élever jusqu'à quatre centimes additionnels au principal des quatre contributions directes; 6098 communes votèrent, dans ces conditions, la gratuité absolue dans 8400 écoles. En outre la loi (art. 7) imposait aux communes de 500 habitants et au-dessus l'obligation d'avoir au moins une école publique de filles, et de faire le traitement d'une maîtresse de travaux à l'aiguille dans toute école mixte tenue par un instituteur; dispositions qui eurent pour conséquences de faire ouvrir 8000 écoles de filles et instituer 13 000 maîtresses d'ouvrages à l'aiguille. Par l'article 2, paragraphe 4, des écoles de hameau étaient prévues; le Conseil départemental déterminait, sur l'avis des conseils municipaux, les cas où les écoles de ce genre, dirigées par des adjoints ou des adjointes, pouvaient être établies. Il en fut ouvert plus de 2000. L'article 7 consacrait l'existence des cours d'adultes en garantissant une indemnité annuelle aux instituteurs et institutrices qui s'en chargeraient. Enfin, pour rendre l'école praticable aux plus pauvres, l'article 14 constituait une caisse des écoles qui, administrée par le maire de la commune, donnerait, au besoin, les vêtements et les fournitures scolaires dont manqueraient les enfants : un an après la promulgation de la loi, 203 de ces caisses fonctionnaient déjà.

Duruy ne se proposa pas seulement de multiplier les écoles et de les peupler, il fit effort aussi pour élever le niveau de l'enseignement primaire et s'appliqua à lui donner en même temps un caractère plus pratique. La loi de 1850 avait limité les matières obligatoires à la lecture, à l'écriture, au calcul, à des notions de la langue maternelle; la loi d'avril 1867 (art. 16) y ajouta les éléments de l'histoire et de la géographie de la France. Peu après, une instruction était adressée aux préfets (31 décembre 1867) pour les inviter à organiser l'enseignement agricole et horticole dans les écoles primaires rurales. Ce fut surtout, d'ailleurs, sur les écoles normales que Duruy compta pour tirer l'enseignement primaire de l'humilité où il avait été tenu jusqu'alors : de là le décret du 2 juillet 1866 qui réorganisa l'enseignement de ces écoles en le fortifiant. Dans l'Instruction (adressée aux recteurs) relative à l'exécution de ce décret, toute pleine de vues pédagogiques justes et élevées, Duruy déclarait qu'il avait l'ambition de voir les maîtres formés par les écoles normales devenir, « chacun dans sa commune, le missionnaire de toutes les idées utiles et saines ». Ajoutons que, pour stimuler les maîtres et les élèves des écoles élémentaires, il institua, d'une part, des concours cantonaux (13 août 1864) et, d'autre part, recommanda aux instituteurs de faire obtenir à leurs élèves le certificat d'études primaires (10 avril 1865).

Il ne se dissimulait pas, au reste, que l'école primaire est insuffisante : « Elle ne retient pas assez longtemps ses élèves, disait-il, et beaucoup d'enfants, une fois engagés dans leur vie de travail, laissent tomber, le long du rude sentier où ils marchent, les connaissances premières qu'on leur avait données. » Le développement des classes d'adultes fut donc un de ses soucis les plus instants, et les résultats répondirent vite à ses désirs et à ses encouragements; en 1863, ces cours n'étaient fréquentés que par 125 647 auditeurs; en 1869, ils comptaient 793 136 élèves. Bien plus, ce que l'on a depuis appelé l'*extension universitaire* commença à être pratiqué en France, grâce à Duruy : dans une circulaire du 5 octobre 1863, il invita les professeurs des facultés à faire des cours publics dans les villes de leur ressort. Son appel fut entendu, et aux maîtres de l'enseignement supérieur se joignirent des professeurs des lycées et collèges, des membres des sociétés savantes, des fonctionnaires de tout ordre. Beaucoup de ces leçons ne furent que des leçons d'athénée, bonnes pour des oisifs; mais il y en eut aussi où se trouvait le germe d'un enseignement populaire supérieur. Ces conférences ou cours littéraires et scientifiques eurent en tout cas beaucoup de succès, et l'on en vit s'ouvrir dans presque toutes les villes : en 1863, on en comptait 20; il y en eut 1003 en 1866. Se rendant compte aussi que l'enseignement oral doit être soutenu par celui du livre, « que l'on peut prendre à chaque instant et partout », Duruy encouragea de toutes ses forces l'œuvre des bibliothèques scolaires, que Rouland, son prédécesseur, avait mise en train. Par des instructions adressées aux recteurs, aux préfets (11 janvier 1865, 31 janvier 1865, 10 juin 1865, 8 octobre 1867), il s'attacha à régulariser et activer la marche de la nouvelle institution et, en même temps, il lui donnait, le plus largement qu'il pouvait, des secours effectifs : en 1865, on comptait 4833 bibliothèques scolaires; en 1867, il y en avait déjà plus de 10 600.

Comme il attendait et exigeait beaucoup du personnel primaire, Duruy ne négligea rien pour lui marquer sa sollicitude. Les nécessités budgétaires ne lui permirent pas d'augmenter, comme il l'eût voulu, le traitement des instituteurs : il fit en sorte pourtant que la loi d'organisation du 10 avril 1867 fût aussi « une loi de justice, de réparation et d'humanité » Elle assurait à 35 000 instituteurs titulaires les *minima* de traitement que les communes et les départements se refusaient quelquefois à compléter (articles 9 et 10); elle améliorait, en la consolidant, la situation de 15 000 institutrices (art. 4); elle fixait le sort, jusqu'alors incertain, de 14 000 adjoints dont le traitement dépendait du bon vouloir de la commune ou de l'instituteur titulaire (art. 5). Des mesures de trésorerie furent prises pour que les instituteurs pussent toucher leurs appointements chaque mois, alors qu'auparavant ils n'étaient payés que par trimestre, et souvent même avec des retards. Par un décret du 4 septembre 1863, il fut décidé que toute commune

qui solliciterait une subvention pour sa maison d'école devrait employer 300 francs à constituer le mobilier personnel de l'instituteur, le ministère se chargeant, au besoin, de doubler la somme. Grâce à la création de postes d'adjoints, il devint possible de limiter le nombre des élèves réunis sous un seul maître et de soulager les instituteurs trop chargés. Enfin le crédit de 500 000 francs, inscrit au budget pour allouer des secours aux anciens instituteurs et institutrices qui n'avaient qu'une retraite insuffisante ou n'en avaient pas du tout, fut augmenté de 300 000 francs (Rapport à l'empereur, 4 mai 1869).

Autant que d'améliorer la situation matérielle des membres du personnel primaire, Duruy se montra soucieux de les honorer. « Pour mettre leurs sentiments au niveau de leurs fonctions, a-t-il dit (article *Napoléon III* de la 1re édition de ce Dictionnaire), l'administration ne perdit pas une occasion de relever par ses paroles et par ses égards leur condition, afin de les exciter à mieux en remplir les devoirs ». C'est dans ce sentiment qu'il institua, en ayant surtout en vue les instituteurs, la décoration universitaire, dont il voulait qu'elle leur fût un profit en même temps qu'un honneur, car une allocation annuelle de 100 francs était alors accordée aux instituteurs qui obtenaient les palmes académiques.

Le large développement qu'il travailla à donner ainsi à l'instruction populaire devait, pensait-il, préparer un recrutement plus large et meilleur à l'enseignement secondaire, « mais à la condition que les jeunes gens qui auraient besoin d'aller au delà des écoles du premier âge trouveraient, dans celles du second degré, des études qu'ils auraient intérêt à suivre ».

De cette pensée naquit l'enseignement secondaire spécial, qu'il mit en expérience dès son entrée au ministère (Instruction aux recteurs du 2 octobre 1863), et qui fut organisé par la loi du 21 juin 1865. Destiné aux enfants que leurs familles voulaient diriger vers l'agriculture, le commerce ou l'industrie, il comportait des études moins longues (cinq années, y compris une année préparatoire) que les études proprement classiques. « Son but, disait Duruy, est la diffusion des connaissances fondamentales et usuelles. Enseignement moral et religieux, langue et littérature françaises, histoire et géographie, calcul, comptabilité et législation usuelle : voilà d'abord le fonds commun que tout le monde devra prendre. Le fils du négociant, de l'industriel ou de l'agriculteur y ajoutera, selon ses besoins, les langues vivantes, le dessin, les applications des mathématiques, de la chimie, de la physique, et celles de l'histoire naturelle. » L'enseignement nouveau se distinguait ainsi par sa variété, qui l'adaptait aux diverses conditions et localités, de l'enseignement classique, partout uniforme. En outre, comme sa clientèle devait vraisemblablement se recruter dans des milieux où les ressources étaient plutôt médiocres que moyennes, les diverses matières de l'enseignement étaient réparties de telle sorte que l'enfant, contraint de s'arrêter après la première, la seconde ou la troisième année, pouvait cependant emporter des connaissances immédiatement utilisables. Quant à la méthode prescrite, elle était avant tout pratique et, pour ainsi dire, réaliste; et c'est pour avoir des maîtres qui en fussent pénétrés que le ministre fonda, à Cluny, une Ecole normale de l'enseignement secondaire spécial (Voir *Cluny*). « Cet enseignement intermédiaire, écrivait Duruy, qui par en bas confine à celui de l'école primaire, et par en haut se rapproche de celui des lycées,... exige des connaissances, des méthodes, des procédés de manipulation, une étude enfin et une pratique des sciences appliquées qui ne seront bien acquises que dans une école spéciale où toute application nouvelle des sciences serait immédiatement connue et expérimentée. » (Circulaire aux préfets, 9 août 1865.)

Si l'on songe que la loi de 1850 avait, par prétérition, supprimé l'enseignement primaire supérieur, on ne saurait nier que cet enseignement intermédiaire entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire classique répondait à un besoin. En fait, bien que l'entreprise de Duruy ait été très discutée et qu'elle ne lui ait guère survécu, le succès tout d'abord ne lui manqua pas : en 1869, il y avait dans les lycées et collèges 18 463 élèves qui suivaient les cours de l'enseignement spécial.

Les soins qu'il donna à cette création qui lui tenait au cœur ne firent pas négliger à Duruy les intérêts de l'enseignement classique. Dès le début de son ministère, il porta un premier coup (décret du 2 septembre 1863) à l'étrange système de la *bifurcation*, qui fut définitivement supprimé par le décret du 4 décembre 1864. A partir de ce moment, les élèves ne furent plus forcés d'opter, à échéance fixe, entre les sciences et les lettres, à un âge où les vocations ne peuvent être déterminées. Les études classiques comprirent : 1° des classes ordinaires d'humanités, avec un enseignement scientifique plus fort, ayant pour sanction le baccalauréat ès lettres; 2° ces mêmes classes et un cours de mathématiques élémentaires, au bout duquel se trouvait comme sanction le baccalauréat ès sciences. La classe de philosophie reprit son nom, auquel le décret du 10 avril 1852 avait substitué celui de classe *de logique*; l'agrégation de philosophie ayant été rétablie par le décret du 29 juin 1863, cet ordre d'études recouvrait donc, comme le disait Duruy, « ses droits et ses honneurs ». L'enseignement de l'histoire devait avoir pour aboutissement l'histoire contemporaine : « Grâce à cet enseignement, écrivait le ministre aux recteurs, nos élèves en sortant du lycée ne tomberont plus dans l'inconnu;... nous les aurons mis en état de comprendre les événements au milieu desquels la vie sérieuse vient les surprendre » (circulaire du 24 septembre 1863). Complétée par des notions économiques, l'histoire contemporaine devait permettre au jeune homme jeté dans la cité de comprendre son organisation et les nécessités qu'il y rencontrera. Enfin, l'étude des langues vivantes était placée dès la classe de sixième, et les maîtres étaient invités à employer, pour les enseigner, la méthode naturelle, « celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger » (Instruction aux recteurs, 29 septembre 1863). En résumé, on peut dire que, dans l'ordre classique, Duruy travailla « au maintien de la vieille culture éprouvée, en y ajoutant l'orientation vers la vie ».

De même, il fit de son mieux pour améliorer et renouveler l'installation matérielle des lycées et collèges, pour rajeunir autant que possible leur régime intérieur. Il aurait voulu des classes moins longues et des récréations plus nombreuses; il cherchait à réserver dans la journée scolaire des moments pour les jeux et les exercices du corps, et à faire une place plus large au dessin, à la musique et à la gymnastique. Sentant bien qu'il était périlleux de changer soudainement de très vieilles habitudes, il n'imposa rien, mais appela l'attention sur ces questions et s'intéressa aux essais et expériences qui furent tentés. Comme l'argent manquait, la restauration des bâtiments collégiaux n'avança guère, quoi qu'il fît; mais c'est de lui que vient l'idée des *petits lycées*, c'est-à-dire de lycées installés à la campagne pour les plus jeunes écoliers; et ce fut un bienfait.

A Victor Duruy revient aussi l'honneur d'avoir fondé en France l'enseignement secondaire des jeunes filles. Une instruction adressée aux recteurs, le 30 octobre 1867, indiquait ce qui pouvait être fait immédiatement pour la mise en train de cette nouvelle entreprise. Il ne s'agissait pas d'ouvrir des lycées avec internat; des cours recevant des externes devaient provisoirement suffire. Ils seraient installés dans un local communal, par exemple une salle d'hôtel de ville; car cet enseignement devait être établi sous le patronage, le contrôle et la direction des autorités municipales. Il aurait pour programmes les programmes de l'enseignement secondaire spécial, qui, avec quelques adaptations, pouvaient convenir à cette destination nouvelle. Le personnel enseignant serait formé par les membres des facultés, les professeurs des lycées et collèges, indemnisés grâce à une rétribution mensuelle de 15 ou 20 francs payée par les élèves. Pour l'enseignement scientifique, on pourrait utiliser le matériel des lycées et collèges de garçons. L'Eglise, qui considérait l'éducation des filles comme

son bien propre et n'admettait pas que personne y touchât, fit à ce projet l'opposition la plus violente : elle ne réussit pourtant pas à le faire échouer. De là l'acharnement avec lequel l'épiscopat ne cessa plus d'attaquer Duruy et qui fut peut-être cause de sa chute. Mais l'enseignement secondaire des filles, qu'il avait fondé, lui a survécu, et l'on sait quelle a été depuis sa fortune.

L'esprit d'initiative et l'activité de Duruy ont aussi laissé leur trace dans l'enseignement supérieur. A peine ministre, il prescrivit sur la situation des facultés une enquête qui révéla un état déplorable de misère et d'atonie. Que faire pour y remédier?

Considérant que, parmi les savants et les lettrés, il y a deux sortes d'hommes, « les uns qui sont capables de faire dans la science des découvertes, dans les lettres des œuvres durables, les autres qui s'efforcent de populariser les découvertes et les chefs-d'œuvre, » il estima que le devoir du gouvernement était « d'assurer aux premiers, dans la sphère de son activité, les meilleurs moyens de produire, aux seconds les meilleurs moyens d'enseigner ».

Pour donner aux facultés ces meilleurs moyens d'enseigner, il fallait leur trouver, au lieu de leurs auditeurs de hasard et de passage, des élèves réguliers et permanents. C'est à quoi Duruy s'efforça de pourvoir par l'institution des écoles normales secondaires, que le décret du 11 janvier 1868 établit au chef-lieu de chaque académie. Sans proscrire les leçons d'apparat, qu'il croyait propres à faire circuler la vie intellectuelle dans les milieux provinciaux, le ministre demandait aux professeurs des facultés que, sur leurs trois leçons hebdomadaires, deux fussent consacrées aux élèves qui, « cherchant une préparation sérieuse aux grades académiques ou un enseignement substantiel, iront avec le professeur, dans des conférences presque intimes, jusqu'au fond de la science ». Cette catégorie d'élèves devait se recruter surtout parmi les maîtres répétiteurs se préparant au professorat : maîtres auxiliaires en résidence au lycée du chef-lieu académique, et ceux qui, des lycées voisins, viendraient par le chemin de fer assister aux conférences. De plus, une préparation par correspondance était instituée pour tous ceux qui ne pouvaient quitter les établissements auxquels ils étaient attachés. Voilà ce que Duruy appelait des *laboratoires d'enseignement*, où se distribuait la science faite.

Il créait en outre des *laboratoires de recherches*, où la science devait se faire, et il les plaçait près des grands établissements publics (Collège de France, Muséum, Sorbonne, Ecole de médecine, etc.), et des établissements privés qui s'y prêtaient, et avaient un caractère scientifique : on servait ainsi le progrès de la science, après avoir servi sa diffusion; et, pour assurer l'avenir, Duruy, par la fondation de l'Ecole des Hautes études, songea à préparer d'avance les héritiers des maitres. Voici comment il a défini lui-même le caractère de cette école originale : « Ouverte aux étrangers comme aux nationaux, et n'exigeant aucun grade, elle recueille, au profit de la science, les vocations spéciales qui se produisent en dehors de l'Université et de ses enseignements généraux. Aussi fait-elle des cours sur des matières qui ne sont enseignées nulle part ailleurs, et il se trouve parmi ses élèves des hommes qui, n'étant candidats à aucune fonction, ne suivent ses enseignements que pour arriver à un degré supérieur de culture intellectuelle. Son but est de faire des savants et non pas des professeurs. » (Lettre à Jules Simon, 6 décembre 1882.) L'Ecole des Hautes études comprit dès le début quatre sections : 1° sciences mathématiques; 2° sciences physico-chimiques; 3° sciences naturelles ; 4° sciences historiques et philologiques, auxquelles on voulait plus tard adjoindre une section des sciences économiques. Point de programme, d'ailleurs; Duruy se contenta de dire aux savants qu'il groupait ainsi : « Travaillez comme il vous plaira ». Cette parole fut entendue, et nulle institution, depuis quarante ans, n'a plus que l'Ecole des Hautes études contribué au progrès de la science et des méthodes.

C'est par deux décrets du 31 juillet 1868 que furent décidées les mesures que nous venons d'énumérer et qui, presque sans rien coûter, servirent si bien le haut enseignement.

S'il l'avait pu, Duruy eût élargi le cadre des facultés; il sentait bien que, trop nombreuses, leurs cours étaient trop peu variés : cinq chaires en moyenne pour les sciences et les lettres. Mais ce cadre était sacro-saint, et, d'ailleurs, l'argent manquait pour l'étendre Duruy eu alors l'idée d'imiter l'institution des *Privat-Docenten*, si prospère dans les universités allemandes, et d'inviter les agrégés des lycées, pourvus en même temps du titre de docteur, à ouvrir des cours libres près des facultés avec l'agrément des professeurs. Pour venir en aide à cet enseignement libre, il fit construire auprès de la Sorbonne de nouveaux amphithéâtres (salle Gerson), où, dans le second semestre de 1868-1869, furent professés vingt-huit cours libres, quelques-uns sur certaines branches des connaissances humaines qui n'étaient enseignées nulle part ailleurs.

Plusieurs autres mesures encore témoignèrent du zèle que mettait Duruy à promouvoir les études supérieures : le décret du 31 juillet 1868 posait le principe de l'institution de boursiers des facultés; deux nouvelles facultés de droit étaient créées, l'une à Nancy (9 janvier 1864), l'autre à Douai (28 avril 1865); la Faculté de droit de Paris était dotée d'une chaire d'économie politique; le Collège de France voyait s'augmenter de deux le nombre de ses chaires; le décret du 29 décembre 1863 réorganisait le Muséum d'histoire naturelle; à Alger s'ouvrait une Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie; le nombre des astronomes titulaires de l'Observatoire de Paris était porté de neuf à treize; et, s'efforçant de décentraliser la science, le ministre étudiait les moyens de grouper, dans chaque académie, autour des facultés, les sociétés savantes des départements jusqu'alors désorientées et stériles.

Le parti clérical donna, un jour, à Duruy l'occasion de montrer hautement comment il entendait servir et soutenir la liberté et le progrès scientifique. A la suite de certaines leçons faites dans les amphithéâtres des écoles de médecine et interprétées comme des prédications de matérialisme, une pétition fut adressée au Sénat en 1867. Les pétitionnaires dénonçaient comme un danger public les doctrines de plusieurs professeurs des écoles de médecine. Avec beaucoup de calme et de fermeté à la fois, Duruy défendit l'honneur de l'Université et les droits de la science, et le Sénat, si réactionnaire qu'il fût, lui donna raison.

Mais, dans la lutte que le clergé avait engagée contre lui, Duruy était usé par ses victoires mêmes. Lorsque l'empire essaya de prendre couleur de libéralisme, quand fut constitué le ministère de Tiers-Parti, Duruy n'y fut pas appelé, et l'empereur, par une lettre du 17 juillet 1869, lui exprima son regret de devoir se passer de ses services.

L'ancien ministre rentra dans la vie privée, sinon sans tristesse, du moins sans amertume. Qaand le régime impérial sombra, quand la France fut envahie et Paris assiégé, il s'acquitta très simplement de son devoir de citoyen. Puis, en dehors d'une tentative pour se faire élire sénateur en Seine-et-Oise (1876), il consacra ses dernières années uniquement à des travaux historiques.

De 1876 à 1885 parut une nouvelle et beaucoup plus ample édition de l'*Histoire des Romains*, sous ce titre : *Histoire des Romains depuis les temps les plus reculés jusqu'à la mort de Théodose* (7 vol.), et, de 1887 à 1889, l'*Histoire des Grecs* (3 vol.) : revenant sur ces études qu'il avait traitées dans sa jeunesse, il avait remanié et achevé ses anciens livres de manière à en faire des ouvrages considérables et tout à fait dignes de l'école historique française. Les honneurs académiques l'en récompensèrent : il fut élu à l'Académie des inscriptions et belles-lettres en 1873, à l'Académie des sciences morales et politiques en 1879, enfin à l'Académie française en 1884. En 1888, il se mit à écrire pour son fils Louis-Victor, qui avait alors quatorze ans, des *Notes et Souvenirs* où il a raconté sa vie politique et littéraire. A quatre-vingts ans passés, il travaillait toujours et s'occupait à revoir son *Histoire de France*. Presque jusqu'à son dernier jour (25 novembre 1894), il voulut ignorer le repos. Tous les

partis saluèrent sa tombe avec respect, et M. Jules Lemaître a rendu à cette existence si active et si honorable un hommage auquel l'opinion a unanimement souscrit : « Victor Duruy, a-t-il dit, fut un de ces hommes qui, par la façon dont ils ont vécu, nous rendent plus claires et augmentent même à nos yeux les raisons que nous avons de vivre ».

*Bibliographie.* — Il faut en premier lieu consulter deux recueils publiés par les soins de Duruy lui-même : 1° *Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique publiées sous le ministère de V. Duruy*, Paris, Delalain, s. d.; 2° *L'administration de l'instruction publique de 1863 à 1869*, Paris, Delalain, s. d.; et en outre l'espèce d'autobiographie qui parut, après sa mort, sous le titre de *Notes et Souvenirs*, Paris, Hachette, 1901. Voir encore un article d'Edgar Zevort (*Revue pédagogique*, 15 décembre 1894); — la *Notice historique sur la vie et les travaux de Victor Duruy*, lue par Jules Simon à l'Académie des sciences morales et politiques dans la séance publique annuelle du 30 novembre 1895 ; — le petit livre de M. E. Lavisse : *Un ministre : Victor Duruy*, Paris, Colin, 1895; — un article de M. G. Monod dans la *Revue historique*, tome LVII, p. 109; — le *Discours de réception* de M. Jules Lemaître à l'Académie française, avec la réponse de Gréard, Paris, Lecène et Oudin, 1896 ; — un article du duc de Broglie dans la *Revue des Deux Mondes*, 1er février 1898.

[ Maurice Pellisson.]

**DUVAUX.** — Jules Duvaux, né à Nancy, en 1827, professeur aux lycées de Montpellier et de Nancy, fut déclaré démissionnaire en 1873 par le ministre de l'instruction publique, qui était alors de Fourtou. Entré à la Chambre en février 1876, comme député républicain, réélu en octobre 1877 et en août 1881, il devint sous-secrétaire d'Etat à l'instruction publique lorsque Jules Ferry fut ministre pour la seconde fois (30 janvier 1882), et succéda à celui-ci le 7 août 1882. Il fut remplacé le 21 février 1883 par Jules Ferry, redevenu ministre une troisième fois. Il conserva son siège à la Chambre jusqu'en 1889. Il est mort en 1902.

# E

**EAUX POTABLES.** — Parmi les mesures à prendre pour éviter l'éclosion des maladies contagieuses, le règlement du 18 août 1893 place en première ligne le soin de pourvoir les écoles d'eau pure (eau de source, eau filtrée ou bouillie). L'eau pure seule doit être mise à la disposition des élèves.

L'importance de ces prescriptions a été rappelée aux inspecteurs d'académie par la circulaire du 4 janvier 1897, qui les invite à insister auprès des commissions sanitaires dont l'avis est nécessaire pour l'ouverture de toute école publique ou privée, en vue d'obtenir, dans tous les cas, des renseignements précis sur la qualité de l'eau qui se trouve dans l'école.

De plus, les inspecteurs d'académie doivent, chaque fois qu'ils le jugent nécessaire, faire procéder à une analyse de cette eau. Toute facilité leur est donnée à cet effet : il leur suffit d'envoyer un échantillon au laboratoire de la Faculté des sciences la plus rapprochée. L'analyse doit être faite, d'après les instructions ministérielles, à titre gratuit et aussi rapidement que possible, afin que les inspecteurs d'académie puissent user, s'il y a lieu, du droit d'opposition dans le délai d'un mois fixé par la loi pour l'ouverture des écoles privées.

D'autre part, si les écoles privées ne sont pas alimentées en eau de source, les inspecteurs primaires doivent s'assurer avec soin, lorsqu'ils visitent ces écoles, que les réservoirs sont entretenus d'une manière satisfaisante et suffisamment remplis, et que l'eau n'y manque, ni pour la boisson, ni pour les soins de propreté.

Au cas où les directeurs ou directrices ne se conformeraient pas aux injonctions qui leur seraient faites à ce sujet, il appartiendrait à l'inspecteur d'académie de les traduire devant le Conseil départemental, en vue de l'application d'une peine disciplinaire pour faute grave commise dans l'exercice de leurs fonctions, conformément aux dispositions de l'article 41 de la loi du 30 octobre 1886. (Circulaire du 15 janvier 1908.)

**EAUX THERMALES.** — Les fonctionnaires du ministère de l'instruction publique que leur état de santé oblige à se rendre dans un établissement thermal peuvent obtenir la gratuité du traitement.

Les conditions dans lesquelles la concession de cette gratuité est accordée se trouvent précisées dans une circulaire du 11 mars 1908 adressée par le ministre de l'intérieur au ministre de l'instruction publique. Nous en détachons les passages les plus importants :

« Avant l'ouverture de la saison thermale, je crois devoir vous indiquer les mesures que je me propose de prendre pour règlementer l'attribution des gratuités dont les fonctionnaires qui relèvent de votre département sont appelés à bénéficier.

« Les observations qui vont suivre ne s'appliquent qu'aux établissements thermaux appartenant à l'Etat. Ce sont en effet les seuls dans lesquels mon administration puisse accorder le traitement gratuit en vertu des dispositions des cahiers des charges. Ils sont, comme vous le savez, au nombre de 7 : Aix-les-Bains, Vichy, Néris, Bourbon-l'Archambault, Bourbonne-les-Bains, Luxeuil et Plombières.

« Je dois rappeler tout d'abord que la gratuité du traitement thermal est une faveur exclusivement réservée, en dehors des indigents, aux fonctionnaires que la modicité de leur traitement, leur situation de fortune ou leurs charges de famille mettent dans l'impossibilité de supporter les dépenses relativement élevées qu'entraîne le séjour dans une ville d'eaux.

« ... Je vous prierai en conséquence de joindre, à toutes les demandes que vous voudrez bien me transmettre, des indications précises sur le chiffre du traitement et la situation de fortune des postulants, ainsi qu'un certificat médical.

« Un point sur lequel j'appelle particulièrement votre attention concerne les périodes fixées pour l'usage gratuit des eaux.

« En général, la saison thermale commence au mois de mai et s'achève avec le mois de septembre. Mais pour ne pas gêner l'exploitation des établissements à l'époque la plus suivie par les malades, en juillet et en août, les cahiers des charges des concessions ne laissent à ma disposition qu'un nombre très restreint de gratuités pendant cette période. Pour apporter plus de précision à ce sujet, j'ai fait résumer, dans un tableau que vous trouverez à la fin de cette lettre, les conditions particulières applicables à chaque établissement. J'y joins une notice spéciale pour les thermes d'Aix, qui contient toutes les indications utiles sur le service des gratuités...

« En terminant, je dois dire un mot des établissements thermaux n'appartenant pas à l'Etat, qui ne sont tenus d'accorder la gratuité du traitement thermal qu'aux seuls indigents en vertu de l'arrêté du Directoire exécutif du 23 vendémaire an VI. Jusqu'à présent, je suis intervenu, à titre officieux, par l'intermédiaire des préfets des départements où se trouvent situés ces établissements, pour obtenir soit la gratuité entière, soit une réduction de tarifs en faveur des fonctionnaires et agents des divers départements ministériels. Cette pratique se justifiait autrefois lorsque mon administration avait un représentant dans chaque station thermale. Il n'en est plus de même aujourd'hui que les médecins inspecteurs ont été supprimés. Je profite donc de l'occasion qui se présente pour vous proposer d'abolir une façon de procéder entraînant un échange considérable de correspondance et par suite beaucoup de retards. Nos administrations pourront intervenir désormais directement auprès des établissements privés en faveur des fonctionnaires qui leur appartiennent... »

ÉTABLISSEMENTS THERMAUX DE L'ÉTAT.

Conditions et dates des admissions à la gratuité.

*Bourbon-l'Archambault (Allier).*

2/5 du 15 mai au 15 juin.
1/5 du 15 juin au 15 août.
2/5 du 15 août au 15 octobre.

*Bourbonne-les-Bains (Haute-Marne).*

1/2 du 16 avril au 1er juillet.
1/2 du 1er septembre au 15 octobre, à l'exception des membres de l'enseignement primaire, qui peuvent jouir de la gratuité à partir du 15 août.

*Luxeuil (Haute-Saône).*

2/5 du 15 mai au 1er juillet.
1/5 du 1er juillet au 15 août.
2/5 du 15 août au 1er octobre.

*Néris (Allier).*

2/5 du 15 mai au 15 juin.
1/5 du 15 juin au 15 août.
2/5 du 15 août au 30 septembre.

*Plombières (Vosges).*

3/8 du 15 mai au 15 juin.
1/4 du 15 juin au 15 août.
3/8 du 15 août au 15 septembre.

*Vichy (Allier).*

2/5 du 1er mai au 15 juin.
1/5 du 15 juin au 25 août.
2/5 du 25 août au 15 octobre.
A Vichy, la troisième période commencera le **15 août** pour les membres de l'enseignement.

*Aix-les-Bains.*

« *Art.* 56 *du Règlement.* — Pour tous les malades admis à titre gratuit à l'établissement thermal d'Aix-les-Bains, le traitement ne peut être commencé avant le 1er avril, ni continué après le 1er juin pour la première période; avant le 15 septembre et après le 15 novembre pour la deuxième période. »

Toutefois les membres de l'enseignement public peuvent commencer leur traitement dès le 1er septembre. Les malades désignés dans l'article ci-dessus qui ne pourraient se présenter aux époques ci-dessus déterminées paieront demi-tarif.

Au tableau qui précède nous croyons devoir ajouter les renseignements suivants concernant les conditions spéciales applicables, dans divers établissements thermaux n'appartenant pas à l'Etat, aux instituteurs et institutrices pour l'usage des eaux en bains, en boissons et autres modes de traitement :

*Allevard* (Isère). — Réduction de 50 % sur le prix du traitement, du 20 août au 30 septembre. — Avant le 20 août, la réduction n'est que de 20 %.

*Ax-les-Thermes* (Ariège). — Réduction faite suivant les opérations aux instituteurs ayant un traitement ne dépassant pas 1200 francs. Sauf du 25 juillet au 5 septembre, si ce n'est aux instituteurs qui justifieront n'avoir pu obtenir un congé à une autre époque.

*Bagnères-de-Bigorre* (Hautes-Pyrénées). — Réduction de 50 %.

*Bourbon-Lancy.* — Le tarif le plus réduit sera appliqué aux instituteurs et aux institutrices, du 1er juin au 30 septembre.

*Brides-les-Bains* (Savoie). — Gratuité du traitement du 15 mai au 30 juin et du 1er au 30 septembre. — Réduction du 50 % du 1er juillet au 31 août.

*Briscons-Biarritz* (Basses-Pyrénées). — Réduction de 50 % sur les tarifs, en principe. — Gratuité complète pour ceux dont la situation serait particulièrement digne d'intérêt et dûment justifiée.

*Cambo* (Basses-Pyrénées). — Demi-tarif.

*Capvern* (Hautes-Pyrénées). — Réduction de 25 % du 15 mai au 15 juin et du 15 septembre au 31 octobre. — Réduction de 33 % du 15 juin au 14 septembre.

*Cauterets* (Hautes-Pyrénées). — Demi-tarif sur tous les traitements (usage externe).

*Challes* (Savoie). — Réduction de 50 % sur le prix du traitement, du 15 mai au 15 juin et du 1er septembre au 15 octobre.

*Chateauneuf* (Puy-de-Dôme). — Réduction de 50 % en juin et septembre.

*Chatel-Guyon* (Puy-de-Dôme). — Demi-tarif pendant mai et juin, et du 15 août au 31 octobre.

*Chaudesaigues* (Cantal). — Réduction de 10 % sur le traitement thermal comprenant la nourriture, le logement et le traitement proprement dit.

*Contrexéville* (Vosges). — Réduction de 50 %.

*Digne* (Basses-Alpes). — Demi-gratuité.

*Eaux-Bonnes* (Basses-Pyrénées). — Gratuité entière de la boisson et des gargarismes. — Réduction de 40 à 50 % pour les autres traitements.

*Eaux-Chaudes* (Basses-Pyrénées). — Demi-tarif.

*Enghien-les-Bains.* — Gratuité du traitement, sur le vu d'une pièce d'identité et d'un certificat médical.

*Escouloubre* (Aude). — Gratuité.

*Eugénie-les-Bains* (Landes). — Demi-gratuité.

*Euzet-les-Bains* (Gard). — Réduction de 25 à 50 %.

*Gréoulx* (Basses-Alpes). — Demi-gratuité des bains pendant les mois de mai, juin et septembre.

*Lamalou-les-Bains, l'Ancien et le Centre* (Hérault). — Demi-tarif du 1er avril au 15 juin et du 1er septembre au 15 novembre.

*La Motte-les-Bains* (Isère). — Demi-tarif.

*Les Escaldes* (Pyrénées-Orientales). — Réduction de 10 %.

*Marlioz* (Savoie). — Demi-gratuité.

*Martigny* (Vosges). — Réduction de 50 %.

*Mont-Dore.* — Réduction de 50 % (de plein droit à tous les membres de l'enseignement) du 1er au 15 juin et du 15 août au 30 septembre.

*Saint-Honoré* (Nièvre). — Demi-gratuité, à condition de prendre une carte d'abonnement général, à partir du 20 août.

*Salies-de-Béarn* (Basses-Pyrénées). — Réduction de 25 %.

*Salies-du-Salat* (Haute-Garonne). — Réduction de 25 %.

*Salins-Moutiers* (Savoie). — Gratuité du traitement du 15 mai au 30 juin et du 1er au 30 septembre. Réduction du 50 % du 1er juillet au 31 août.

*Thuès-les-Bains* (Pyrénées-Orientales). — Réduction de 50 % sur les bains. Gratuité des eaux des buvettes.

*Uriage* (Isère). — Réduction de 25 à 30 %.

*Usat* (Ariège). — Réduction de 25 à 30 %.

*Vic-sur-Cère* (Cantal). — Gratuité des eaux. Demi-tarif pour les bains et douches.

*Vittel* (Vosges). — Réduction de 50 % sur le prix de l'abonnement aux sources et de 25 % sur les bains et douches, avant le 15 juin et après le 31 août.

SECOURS. — En outre de la gratuité, qui ne s'applique qu'au traitement proprement dit, les instituteurs et institutrices peuvent obtenir un secours qui leur permette de faire un séjour dans une station thermale. Un crédit spécial est inscrit, chaque année, à cet effet, au budget du ministère de l'instruction publique.

Les demandes relatives à la gratuité, aussi bien que celles qui tendent à l'allocation d'un secours, doivent être adressées par la voie hiérarchique au ministre. Elles doivent indiquer le nombre des années de services du fonctionnaire, son traitement, ses ressources personnelles et ses charges de famille, et être accompagnées d'un certificat médical d'un médecin attestant la nécessité d'un traitement thermal.

L'indemnité accordée n'est mandatée qu'à la fin de l'année par le préfet, sur le vu du certificat de présence délivré par le directeur de l'établissement thermal.

**ECCLÉSIASTIQUES** (ÉCOLES) ou ÉCOLES PRESBYTÉRALES. — Plusieurs conciles français, au moyen âge, ordonnèrent aux curés de tenir école dans leur maison, selon la coutume qui existait en Italie. Le concile de Trente (1547) voulut que chaque curé, auprès de son église, entretînt au moins un maître, choisi par l'évêque, de l'avis du chapitre, pour enseigner gratuitement aux clercs et aux écoliers pauvres la lecture, l'écriture, le chant, et le comput. Mais le droit du curé d'ouvrir des écoles et de les diriger fut contesté

à la fois par le chantre ou l'écolâtre et par l'autorité civile; il y eut de longues discussions, et enfin des transactions confirmées par les parlements. Sous le régime de l'Université impériale, un arrêté du grand-maître (24 août 1813) soumit les curés et pasteurs à l'autorisation et à la juridiction de l'Université pour admettre chez eux des élèves internes et externes, excepté s'il s'agissait d'enfants de leur propre famille. Un avis du Conseil d'instruction publique, du 2 mars 1834, décida qu'un curé qui donne à deux ou trois enfants l'instruction primaire n'est pas censé tenir école.

[L. MAGGIOLO.]

**ÉCHANGE INTERNATIONAL DES ENFANTS ET DES JEUNES GENS.** — Il s'est constitué en 1903 une *Société d'échange international des enfants et des jeunes gens, pour l'étude des langues étrangères*. Cette Société, qui a pour but de faciliter les séjours à l'étranger par le moyen de l'échange entre familles de nationalité différente, est présidée (1909) par M. Pierre Baudin, sénateur, ancien ministre. Elle est dirigée par un Comité de patronage composé de MM. Gabriel Bonvalot, d'Estournelles de Constant, V. Lourties et Jules Siegfried, anciens ministres et membres du Parlement; MM. Bouquet, Collin-Delavaud, H. Gabelle, Jules Gautier, directeurs de ministères; MM. Michel Bréal et L. Liard, membres de l'Institut; MM. Firmery, E. Hovelaque, A. Guillaume, Edouard Petit, Maurice Potel, Seignette, inspecteurs généraux de l'enseignement; les professeurs G. Bonet-Maury et Charles Richet, etc.

La Société est subventionnée par l'Etat, la Ville de Paris, les Conseils généraux, les Chambres de commerce, etc.

Voici ce que M. Pierre Baudin disait dès 1905 au sujet de cette œuvre :

« L'Echange international des enfants et des jeunes gens : sous ce titre, il faut voir l'une des idées les plus pratiques et les plus fécondes que la recherche individuelle ait apportée depuis longtemps à l'œuvre de l'éducation nationale.

« ..... De tous les moyens préconisés pour apprendre les langues, l'Echange international est de toute évidence le plus efficace.

« ..... Nous avons gardé ce vieux préjugé que vivre hors de notre milieu, c'est courir l'aventure, et que le péril augmente pour l'être faible à s'évader de la tutelle paternelle. Il y aurait sans doute quelque imprudence à le lancer sans regarder où il peut tomber. Tel est l'avantage de l'échange interfamilial, qui est aussi un échange d'autorité. Mais il n'est pas un simple déplacement, c'est mieux qu'un changement d'air.... La famille anglaise ou allemande a une tenue excellente. La famille nombreuse, qui est le cas le plus fréquent chez nos voisins, mêle les caractères et les assouplit plus sûrement que l'application des meilleurs principes d'éducation. »

On lit, d'autre part, dans la *Revue Universitaire*, sous la signature d'André Balz :

« Nous croyons qu'il faut voir dans l'institution nouvelle une des idées les plus pratiques et les plus fécondes qui aient été appliquées à l'œuvre de l'éducation nationale. Sans parler des avantages de toute sorte qui naissent de ce contact régulier avec l'étranger, nous estimons que l'échange, en se généralisant, contribuera à rénover et à vivifier chez nous l'enseignement des langues vivantes, et j'ajoute que cette œuvre d'éducation mutuelle par delà les frontières pourrait avoir une portée sociale plus haute encore en modifiant heureusement dans l'avenir les relations de la France avec les pays voisins. »

Tel qu'il est organisé, l'Echange international répond à un besoin de notre époque, complète l'enseignement donné au lycée, au collège ou dans les écoles commerciales, offre toutes les garanties matérielles et morales, assure enfin un séjour utile et agréable à nos jeunes gens et aussi à nos jeunes filles dans une famille étrangère, car l'essence même de l'échange international est la réciprocité des soins et de la surveillance.

Le nombre des échanges réalisés a augmenté chaque année rapidement : de 25 en 1903, il s'est élevé à 173 en 1908, formant un total d'environ 600 échanges en six années, ayant donné satisfaction à près de 1200 familles françaises et à un nombre égal de familles anglaises, allemandes, autrichiennes, italiennes et espagnoles.

En résumé, suivant l'expression de M. Michel Bréal, l'échange international est le moyen *le plus économique, le plus sûr, le plus rapide* pour acquérir la connaissance pratique d'une langue étrangère.

Le siège social est 36, boulevard de Magenta, Paris. Des notices et des formules de questionnaires sont envoyées gratuitement sur demande.

**ÉCHANGES INTERNATIONAUX.** — C'est à l'année 1832 que remonte l'idée première d'un échange de documents, de publications administratives ou scientifiques, de livres rares, d'objets ou de reproductions d'objets d'art, etc., entre les gouvernements, les sociétés savantes, les bibliothèques de divers pays. L'honneur en revient à un simple particulier, Alexandre Wattemare, qui, malgré le peu de ressources dont il disposait, avait pris l'initiative d'établir des relations d'échanges entre la France et l'Amérique. Son entreprise fut encouragée par les Chambres françaises, qui lui accordèrent une subvention en 1846 et en 1847. Mais Wattemare avait voulu donner à son projet une extension trop grande, son œuvre ne put être continuée. Son idée fut reprise d'abord en 1867, au moment de l'Exposition universelle, puis en 1875, à l'occasion du Congrès de géographie réuni à Paris. Un règlement fut élaboré et soumis aux gouvernements des divers Etats.

Aux termes de ce règlement, chacun des Etats contractants devra créer chez lui un bureau comme centre des échanges internationaux. Chaque bureau dressera une bibliographie des travaux officiels publiés dans ces dernières années et qu'il est disposé à échanger. Il transmettra un exemplaire au moins de cette bibliographie aux bureaux étrangers et s'engagera à donner avis à ces mêmes bureaux des publications officielles nouvelles, à mesure qu'elles verront le jour. L'échange est gratuit pour tous les documents officiels, c'est-à-dire pour les publications faites aux frais de l'Etat; chaque partie contractante s'engage à envoyer aux bureaux étrangers un exemplaire au moins de chacune des publications, sauf certaines publications militaires. Si une société savante ou un institut, subventionnés ou non par l'Etat, désirent recevoir directement des publications officielles de l'étranger, ils devront s'adresser au bureau de leur pays, qui servira d'intermédiaire pour obtenir les conditions les plus favorables. Le bureau servira aussi d'intermédiaire entre les sociétés scientifiques, subventionnées ou non, qui désireraient faire des échanges entre elles, en donnant tous les renseignements dont il peut disposer.

La France installa aussitôt un service pour les échanges internationaux. Au début, ce service, qui relève du ministère de l'instruction publique, n'eut à sa disposition ni budget, ni personnel, ni local; un employé s'en occupait seul, en dehors de son travail. Depuis le mois de mars 1879, le service des échanges a obtenu un personnel et un local, et un crédit spécial de 5000 francs lui a été affecté pour l'exercice 1880. Ce crédit a subi, depuis lors, un assez grand nombre de fluctuations, variant de 10 000 francs en 1881 à 6000 en 1903 et 11 000 en 1909. Cette somme est exclusivement affectée aux frais d'emballage et de transport des livres transmis à l'étranger ou reçus du dehors; en réalité, la totalité des dépenses du service n'est pas inférieure à 25 000 francs.

Le 3 mai 1891, une convention a été signée entre la France et la Belgique. Elle peut être considérée comme le code adopté par le Service des Echanges internationaux fonctionnant auprès du ministère de l'instruction publique.

La France entretient aujourd'hui des relations d'échanges avec l'Allemagne, l'Angleterre, l'Alsace-Lorraine, la Belgique, le Brésil, le Canada, le Danemark, l'Egypte, l'Espagne, les Etats-Unis, l'Italie, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Galle du Sud, les Pays-Bas,

le Portugal, la Russie, la Suède, la Suisse et l'Uruguay. Certains de ces Etats ont constitué un service spécial d'échanges; ailleurs, le service est rattaché à un département ministériel. Les divers correspondants adressent, par réciprocité, au bureau français les publications étrangères, et celui-ci en assure la transmission aux destinataires qui lui sont désignés par des listes jointes aux envois.

L'influence du service français s'exerce encore par la voie diplomatique à l'égard d'un assez grand nombre d'Etats, parmi lesquels l'Autriche-Hongrie, le Chili, la Grèce, le Pérou, la République Argentine, le Salvador, le Siam, la Serbie, le Transvaal, le Vénézuela, la Roumanie, l'Australie, la Bolivie, la Bulgarie, Costa-Rica, Cuba, l'Equateur, etc. La Chine seule est exceptée du service des échanges.

La statistique des documents provenant de l'étranger ou qu'on y envoie, relevée à diverses époques, a indiqué les résultats suivants :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1884. | 226 caisses représentant | 32 460 | volumes ou fascicules | |
| 1887. | 350 | — | 42 325 | — |
| 1895. | 390 | — | 48 475 | — |
| 1900. | 442 | — | 54 938 | — |
| 1908. | 587 | — | 67 000 | — |

Le développement progressif du service des échanges internationaux montre assez à quel véritable besoin répondait son organisation. Son utilité est aujourd'hui universellement appréciée; l'œuvre ne pourra désormais que prospérer d'année en année.

**ÉCLAIRAGE.** — 1. **Éclairage diurne.** — La question de l'éclairage diurne des locaux scolaires a une importance capitale, et l'on ne saurait lui accorder trop d'attention. Liée de la manière la plus étroite à toutes celles que soulèvent l'hygiène de la vue et le développement physique de l'enfant et de l'adulte, elle a été l'objet d'études approfondies de la part des médecins et des architectes; elle a même quelquefois donné lieu entre eux à d'ardentes controverses dont on retrouve la trace dans les documents qu'ils nous ont laissés.

Comment doit-on orienter et disposer les fenêtres d'une salle de classe pour que l'élève jouisse pendant toute la durée de ses travaux d'un jour pur et abondant? tel est le problème à résoudre. On en comprendra l'importance si l'on songe que de six à treize ans, c'est-à-dire dans la période qui coïncide avec la croissance et le perfectionnement des organes, l'enfant ne consacre pas à ses études moins de six heures par jour, et si l'on rapproche de la constatation de ce fait les déclarations réitérées des médecins et des oculistes, qui affirment que l'insuffisance de la lumière et le régime de l'école en général peuvent être la cause de graves désordres dans l'organe visuel, qui s'affaiblit par degrés. Les travaux qu'ont publiés depuis nombre d'années les médecins et les oculistes ne laissent subsister aucun doute à cet égard. (Voir *Myopie*.)

L'insuffisance de l'éclairage est assurément l'une des principales causes de la naissance ou de l'accroissement de la myopie, puisqu'on doit se rapprocher d'autant plus du livre ou du cahier que la clarté qui règne dans la salle est moins vive. Il faut donc contraindre les enfants à se tenir le plus loin possible de leurs cahiers, et pour qu'ils puissent conserver ce maintien il est nécessaire d'éclairer convenablement les locaux qu'on leur destine.

On peut concevoir de différentes manières l'éclairage d'une salle de classe. La lumière peut y pénétrer soit par un plafond vitré, soit par des fenêtres percées à la droite de l'élève, à sa gauche, devant ou derrière lui, quelquefois sur un côté seulement, quelquefois sur deux, trois, quatre côtés à la fois. Quelques-uns de ces modes d'éclairage sont considérés comme défectueux et sont unanimement condamnés: le jour de plafond, notamment. Il fournit une lumière très abondante, mais qui a de graves inconvénients. Cette clarté qui tombe perpendiculairement fatigue les yeux. La grande ouverture pratiquée au-dessus de la tête des élèves rend la salle trop sensible aux influences de la température extérieure. En été, lorsque celle-ci s'élève, les rayons solaires tombent d'aplomb sur cette large surface vitrée, les stores ne les interceptent qu'insuffisamment; il devient impossible de maintenir une température fraîche dans la classe, qui absorbe une quantité de chaleur considérable. En hiver, grande déperdition de calorique; le poêle lutte difficilement contre le froid qui vient de ce plafond et qui descend sur la tête des enfants. Ajoutons qu'en cette dernière saison la neige, dans certains pays, vient recouvrir presque constamment les châssis, et obscurcir le jour. Enfin, certaines observations faites dans les écoles éclairées de la sorte ont permis de constater que les élèves étaient sujets à des maux de tête, migraines, etc., qu'on attribue volontiers à ce mode d'éclairage.

On peut adresser des critiques d'un même ordre au jour que laisseraient passer des fenêtres faisant face aux élèves. Il fatigue les yeux, place dans l'ombre le maître sur lequel tous les yeux doivent être fixés et dont il importe que le visage soit franchement éclairé, car le moindre geste, le moindre jeu de physionomie ajoute au charme, à l'entraînement, à la sévérité de la parole; il est bon que l'écolier perçoive tout cela. Le regard du maître, si redouté, perd de son action si la figure de celui-ci est plongée dans l'ombre. S'il n'y a de fenêtre que derrière lui, les enfants assis sur les premiers bancs reçoivent seuls une lumière suffisante; ils assombrissent par l'ombre de leur corps la table placée derrière eux. Si un tableau noir est scellé au mur entre des fenêtres faisant ainsi face à l'élève, l'œil ébloui n'en peut lire les inscriptions. Toutes ces raisons ont fait proscrire le jour de face.

Celui qui est introduit par des fenêtres placées derrière l'élève offre encore des inconvénients. Il gêne le maître pour la surveillance par une cause analogue à celle qui vient d'être indiquée; l'instituteur ne voit pas distinctement les visages des enfants. Enfin l'élève voit l'ombre de son propre corps projetée tout entière sur son cahier; il perd par là une notable quantité de lumière et court le risque de fatiguer sa vue. Employé comme jour supplémentaire, ce mode d'éclairage ne présente plus les mêmes inconvénients; dans certaines écoles appartenant à des pays peu favorisés au point de vue de la lumière, à Londres notamment, beaucoup de classes prennent jour de trois côtés, à droite, à gauche de l'élève et derrière lui.

Le jour qui viendrait seulement à la droite de l'élève doit également être condamné, car il projette l'ombre de la main sur le cahier.

Ces divers prohibitions ne laissent en somme subsister que deux modes d'éclairage : l'un, l'éclairage *bilatéral*, assuré par des fenêtres placées à la droite et à la gauche de l'élève; l'autre, l'éclairage *unilatéral de gauche*, dû à des ouvertures pratiquées d'un seul côté, à gauche de l'élève.

Il ne suffit pas, pour assurer à l'enfant un bon éclairage, d'examiner si les fenêtres sont placées à gauche ou à droite de celui qui écrit, s'il n'en existe point devant ou derrière lui. Il faut encore se préoccuper de leur orientation au sud, à l'est, à l'ouest ou au nord; de leur hauteur et de leur largeur; de la couleur qui peut convenir pour le mur de la classe. Il faut enfin savoir de quelle hauteur sont les maisons situées vis-à-vis; de combien de pas elles sont éloignées; à quel étage est la classe.

Dans son ouvrage sur la myopie, le Dr Cohn, de Breslau, a traité de toutes ces particularités, cherchant à se rendre compte de l'influence qu'elles peuvent avoir les unes et les autres sur la santé de l'organe visuel. Voici comment il s'exprime à cet égard :

« *Le meilleur jour est à coup sûr celui qui vient du côté gauche seulement*, car alors l'écriture est entièrement éclairée.

« Si, outre les fenêtres de gauche, des fenêtres ont été établies derrière l'élève, cela n'a pas d'inconvénient.

« Pour la partie du ciel à laquelle on doit exposer les fenêtres, il est juste de reconnaître que le sud donne plus de lumière que le nord. L'éclat de la lumière dépend de l'orientation; un certain nombre d'élèves ne pouvaient pas lire le tableau d'essai dans une classe exposée au nord; ils s'acquittaient de cette tâche dans une autre salle ayant même hauteur de fenêtre et d'étage, à la même distance que la première des constructions voisines, mais recevant la lumière du côté sud.

« Pour les nouvelles constructions, on devra préférer l'orientation du sud ou celle de l'est, car les rayons du soleil du matin réchaufferont la classe, et en été l'on pourra se garantir aisément de la chaleur et des rayons solaires, au moyen de stores de toile. On a quelques raisons de dire des fenêtres situées à l'ouest que l'étude de la journée ne se prolonge pas assez tard pour tirer de cette exposition un véritable avantage.

« La hauteur et la largeur des fenêtres ont naturellement leur importance au point de vue de la clarté de la classe. La hauteur des fenêtres dépendra de la hauteur de la salle. Une classe de 60 à 80 enfants devra, pour recevoir assez d'air respirable, être élevée de 10 à 12 pieds; les fenêtres auront donc toujours au moins 6 pieds de hauteur et 4 de largeur. De petites fenêtres peuvent occasionner la myopie; mais il vaut mieux posséder de petites fenêtres, donnant une franche lumière que n'assombrit pas le voisinage de maisons qui auraient été construites vis-à-vis, que de grandes fenêtres qui, pour le motif qui vient d'être indiqué, ne donneraient que peu de lumière. Les classes sont plus sombres dans ce second cas que dans le premier.

« Si l'on donne à la hauteur de la fenêtre 80 à 100 pouces, à la largeur 50 à 60, une telle fenêtre représentera une surface vitrée de 4000 à 6000 pouces carrés. Si l'on compte vingt élèves par fenêtre, chaque élève aura pour sa part 200 à 300 pouces carrés. Dans ces conditions, une salle d'école est convenablement éclairée, si toutefois les bâtiments voisins ne s'opposent pas au libre passage de la lumière.

« Plus l'école est isolée, plus les rues qui l'entourent sont larges, plus l'étage est élevé, plus les bâtiments qui lui font face sont bas, moins il y a de myopes. Les classes installées dans des bâtiments indépendants contiennent de 1,8 à 6,6 °/₀ de myopes, tandis que celles qui sont enfouies dans des ruelles étroites donnent de 7,4 à 15,1 °/₀.

« La couleur des murs est aussi d'une grande importance. Elle ne doit pas être d'un blanc vif ni d'un gris foncé, car la lumière serait en partie absorbée et ne rayonnerait pas assez. Une peinture gris clair souvent renouvelée est salutaire à la vue.

« Un couloir ménagé au milieu de la classe et rompant les longues lignes des tables facilite la surveillance, mais éloigne un grand nombre d'élèves des fenêtres et refoule plus ceux-ci dans la partie sombre de la pièce, si la lumière ne vient que d'un côté. Pour qu'on n'ait pas besoin d'ouvrir des fenêtres dans la paroi opposée, il faut établir de grandes baies et éloigner l'école des bâtiments voisins, afin que tous les élèves puissent recevoir de gauche et de derrière un jour direct. »

Dans la plupart des pays d'Allemagne, en Autriche, dans beaucoup de cantons suisses, l'éclairage unilatéral de gauche a les préférences déclarées de l'administration scolaire.

L'administration française a, pendant longtemps, proposé comme règle que les classes devaient être éclairées par des fenêtres percées à la fois à gauche et à droite des élèves. Elle désirait surtout qu'une grande quantité de lumière pénétrât dans les salles, estimant que c'était encore le meilleur moyen d'obvier à tous les inconvénients relatifs à la myopie, à la déviation de la taille, etc., et qu'on ne pouvait par un autre procédé assurer à toutes les classes, quelle que fût leur dimension, la quantité de lumière nécessaire aux heures différentes du jour.

M. E. Trélat, directeur de l'Ecole spéciale d'architecture, avait vivement combattu ce système d'éclairage, qui, selon lui, présente de graves inconvénients. Il prit à tâche de les signaler, dès 1875, dans deux opuscules intitulés *Lettres à M. le préfet de la Seine.*

L'auteur pense d'abord que cet éclairage n'est pas sain pour l'œil au point de vue de sa conservation. Des fenêtres opposées engendrent de doubles lumières et de doubles ombres qui s'entre-détruisent. De là un éclairage faux qui trouble la vue de l'enfant et l'oblige à se rapprocher de l'objet de son travail. D'où, comme conséquence, la déformation du cristallin, l'approfondissement du globe oculaire, le développement de la myopie, avec complication de déviation corporelle. M. Trélat considère en outre que ce mode de répartir la lumière porte atteinte à l'épanouissement de certaines facultés qu'il importe de développer chez l'enfant et dont il y a lieu de s'occuper à l'école au moins autant qu'à l'atelier. C'est ce qu'il appelle l'éducation plastique de l'œil. Il entre dans quelques détails à ce sujet, et insiste sur les avantages qu'en peut retirer une race aussi particulièrement douée que la nôtre au point de vue artistique. Le développement donné, depuis quelques années, dans nos programmes d'enseignement à l'étude du dessin témoigne de semblables préoccupations. Avant d'apprendre à dessiner, il faut apprendre à voir. On ne peut apprendre à bien voir que dans un milieu correctement éclairé; il faut donc fournir aux jeunes écoliers des salles d'étude dans lesquelles le sens de la vue s'exerce à saisir les éléments qui constituent la forme et la couleur. Ce n'est qu'avec de telles précautions que la capacité de distinguer les formes se développera en eux.

« Une salle qui reçoit le jour de deux côtés se trouve relativement aux ondes lumineuses dans les mêmes conditions qu'un bassin où l'eau, pénétrant de toutes parts, clapote sans cesse entre des courants qui se heurtent. Les silhouettes rompues ne se dégagent pas; les reliefs sont appauvris, les modelés sont perdus dans des valeurs effacées. La forme et la couleur se dérobent. Le regard se noie. L'œil fatigué d'avance se replie et ne fonctionne plus qu'à la défensive. Il est impossible de considérer ces classes comme des locaux propices à l'éducation visuelle. Ce sont des milieux pernicieux où l'œil ne s'exerce qu'au détriment de la vue, où le sens plastique se pervertit.

« Enfin, au point de vue pédagogique même, cette bonne direction que reçoit la lumière a son importance. L'élève doit rencontrer dans la salle d'études tout ce qui favorise le travail et commande l'application : le bien-être, le calme, le silence, l'absence de distractions. On doit donc y préparer une lumière calme, fixe, sans violence et sans éclats; les jours croisés de l'éclairage bilatéral, la lumière du midi, de l'est, de l'ouest ne peuvent assurer cet éclairage calme, plein et constant. La lumière qui vient du nord peut seule le donner, car seule elle a ces qualités. Cette partie du ciel ne donnant jamais de lumière violente, puisque le soleil n'y paraît pas, l'éclairage y est d'une grande égalité, parce qu'il n'est modifié que par la plus ou moins grande densité aqueuse de l'atmosphère. C'est par ces motifs que l'artiste éclaire son atelier d'un jour pris au nord; c'est ce qu'il faut faire pour l'école, aussi bien pour ménager la santé de l'œil que pour favoriser son éducation. »

M. Trélat demandait que la salle d'école fût éclairée par un jour unilatéral assez élevé pour laisser plonger la lumière jusqu'aux parties profondes de la pièce.

Plusieurs objections ont été faites à ce système.

I. On a craint que la classe, éclairée d'un seul côté, ne reçût pas une quantité de lumière suffisante, et qu'elle ne fût pas éclairée également dans toutes ses parties; on s'est demandé, par exemple, si les élèves placés au fond d'une salle qui aurait six à huit mètres de profondeur, mesure commune à un grand nombre de classes, ne demeureraient pas dans une obscurité relative par rapport à ceux dont les pupitres seraient disposés le long des fenêtres. On n'admet pas sans regret qu'on renonce ainsi volontairement à la quantité de lumière que procureraient les ouvertures pratiquées à la droite de l'élève, lumière qui viendrait, vers le soir surtout, renforcer avec tant d'opportunité celle qui diminue inévitablement de l'autre côté.

II. L'irradiation solaire procure certains avantages à la classe, qui, bien ensoleillée, est plus agréable, plus gaie, et à coup sûr plus saine. N'est-il pas étrange de l'en priver? N'est-il pas illogique d'orienter au nord la salle de classe où l'enfant est assis à son banc et demeure dans une immobilité presque absolue pendant plusieurs heures, tandis que le préau, où l'enfant peut jouer et courir sans avoir à redouter le froid, aura l'exposition du midi? Bien que l'éclai-

rage soit unilatéral, on pratique néanmoins, dans le mur opposé aux fenêtres, des baies destinées à l'aération et à l'insolation de la classe; ces baies seront garnies de volets pleins qu'on ouvrira après le départ des élèves. Mais peut-on compter que l'instituteur observera fidèlement cette prescription? Dans un si court intervalle, le soleil pénétrera-t-il dans la classe assez de temps pour l'aérer et pour la réchauffer?

III. Avec des baies d'égales dimensions et disposées d'un seul côté, l'orientation au nord donnera beaucoup moins de clarté que celle au midi. Et d'ailleurs peut-on orienter de même toutes les classes d'une école?

IV. La classe étant éclairée au nord, ne souffrira-t-on pas de la réflexion de la lumière du midi provenant des bâtiments qui font face aux fenêtres? On sait que cette lumière réfléchie est autrement intolérable et dangereuse pour la vue que la lumière directe.

V. Si une vue fatiguée craint la lumière solaire un peu vive, les yeux des enfants en seraient-ils également affectés?

Telles sont les principales objections que rencontre ce système. Elles ont été formulées à peu près dans ces termes par le rapporteur de la commission ministérielle qui a préparé les éléments du règlement du 17 juin 1880 et devant laquelle la question a été longuement discutée.

Il a été répondu que la lumière solaire nous est envoyée de trop loin pour que l'on ait à se préoccuper d'une distance aussi minime que celle qui sépare les fenêtres de la classe du mur qui leur est opposé. Que sont, par rapport à la distance du soleil à la terre, les 8 ou 10 mètres de largeur de classe que le rayon lumineux devra franchir pour pénétrer jusqu'au mur opposé aux fenêtres? On peut être assuré que le jour sera aussi pur, aussi abondant au fond de la classe que près des fenêtres, si l'on a donné à celles-ci une hauteur suffisante: une suite de calculs fort simples permet de déterminer le rapport qui doit exister entre la profondeur de la salle et la hauteur des ouvertures.

M. Trélat établit ce rapport de la manière suivante:

« 1° Le linteau de la baie d'éclairage devra être placé au-dessus du parquet à une hauteur égale aux soixante-six centièmes de la mesure totale qui exprime la profondeur de la classe augmentée de l'épaisseur du mur. Ainsi, pour une classe de 7 mètres de profondeur avec des murs de $0^m,50$ d'épaisseur, le linteau sera placé à la hauteur qu'indique la formule ci-dessous:

$$H = (7^m,00 + 0,50) \times 0,66 = 4,95.$$

« 2° L'appui des baies d'éclairage doit dégager la lumière à 45 degrés sur les premières places des tables situées du côté de ces ouvertures; cela implique la nécessité de ne jamais élever l'appui à une hauteur qui dépasse celle des tables augmentée de la largeur du passage réservé le long du mur. Ainsi, pour des tables de $0^m,70$ et un passage de $0^m,80$, l'appui sera placé au-dessus du parquet à une hauteur maximum de $1^m,20$ ($0,70 + 0^m,80$).

« 3° Il ne doit pas y avoir de trumeau dans le flanc d'éclairage de la classe. La baie d'éclairage doit être unique et séparée par des meneaux. Elle devra embrasser dans sa largeur le profil total des tables diminué de la largeur du dernier banc.

« Si, dans la construction, les trumeaux ne peuvent être évités, leur largeur ne doit pas excéder la distance d'une table à l'autre (on ne tient pas compte des bancs), augmentée de la largeur du passage réservé le long des fenêtres. On est ainsi assuré que le trumeau ne porte ombre sur aucune des extrémités des tables.

« Enfin, comme dernière garantie, les espaces extérieurs sur les flancs des classes devront être dégagés de tout obstacle pouvant nuire à l'efficacité de l'éclairage ou de l'insolation. »

La formule suivante, empruntée par M. Trélat au Dr Javal, précise cette règle:

« Si on trace une ligne droite qui s'appuie sur l'extrémité supérieure de la table la plus éloignée du jour et sur l'appui des fenêtres, et qu'on prolonge cette ligne au dehors, aucune construction ne doit en aucun point dépasser cette ligne en hauteur. »

Ces prescriptions diverses observées, on est assuré, selon les partisans de l'éclairage unilatéral, de posséder une lumière abondante sans être excessive, simple, régulière, égale dans les diverses parties de la salle, tombant directement et sans obstacles sur les tables de travail, favorable aux yeux, car l'élève n'en voit pas la source quand il lit, écrit, ou écoute le maître. La classe éclairée de la sorte par des fenêtres d'une hauteur suffisante n'a nul besoin d'un jour supplémentaire venant du côté opposé. Tant que la clarté subsiste au dehors, le fond de la classe sera aussi clair que la partie antérieure, en hiver même à l'époque des jours les plus courts.

Quelques personnes ne partagent pas cette opinion. L'expérience leur a démontré que le soir surtout, quand la lumière baisse, si les élèves rapprochés des fenêtres voient difficilement, ceux qui sont installés au fond de la classe ne distinguent plus rien.

Convaincues des avantages du jour unilatéral, elles ont voulu les conserver, tout en créant une lumière de secours au fond de la classe pour les élèves placés à l'opposé des grandes fenêtres. Admettant, comme les partisans du jour unilatéral, qu'à la gauche des élèves on dispose une très grande partie vitrée mesurant par exemple 10 mètres de surface, ils proposent d'établir à leur droite un second jour d'importance secondaire que procurerait un châssis mesurant seulement 5 mètres. Ce serait alors un éclairage bilatéral, mais avec intensités lumineuses différentes, ce qui remédierait aux inconvénients du jour bilatéral équivalent.

Avec des croisées de dimensions semblables placées à droite et à gauche des élèves, disent les partisans de ce système intermédiaire et tout de conciliation, la lumière ne peut être pure si le côté droit est exposé au midi; la grande intensité de la lumière produit une ombre gênante du côté gauche et des croisements de lumière qui fatiguent la vue.

En supprimant l'équivalence des intensités lumineuses opposées, le mal cesse, et un éclairage commode, avantageux en résulte, car l'intensité la plus vive subsiste du côté gauche, l'ombre est portée de gauche à droite; il n'y a pas de croisement lumineux, résultat identique à celui que procure l'éclairage unilatéral.

Ce procédé d'éclairage a été surtout patronné par M. Ferrand, architecte, sur les conseils du Dr Galezowski.

Aux arguments des défenseurs soit de l'éclairage *bilatéral équivalent*, soit de l'éclairage *bilatéral différentiel*, on peut répondre ce qui suit:

I. L'insuffisance d'éclairage reconnue à certaines heures, dans des classes qui ne reçoivent le jour que d'un côté, s'explique aisément. Dans ces classes l'éclairage unilatéral est le résultat du hasard. Il n'a pas été établi dans des conditions de nature à assurer son bon fonctionnement. La hauteur des fenêtres n'a pas été proportionnée à la profondeur de la pièce. La lumière n'est insuffisante que parce qu'elle a été mal distribuée et non point parce qu'elle vient d'un seul côté. Quant à l'éclairage bilatéral différentiel, il a tous les inconvénients des éclairages bilatéraux à fenêtres semblables des deux côtés. Ces derniers sont même tous différentiels, quant à la valeur de la lumière, sinon quant à la dimension respective des baies opposées. Une lumière d'égale intensité ne peut venir de deux points opposés de l'horizon. Une classe qui a des fenêtres au nord et au midi, ou bien à l'est et à l'ouest, sera par là même dotée d'un éclairage bilatéral différentiel. Dans l'un comme dans l'autre cas, les ombres portées seront plus fortes d'un côté que de l'autre, et elles varieront notablement d'après les heures de la journée. L'éclairage bilatéral, différentiel ou non, ce qui revient au même, subsiste donc seul avec ses avantages et ses inconvénients en présence de l'éclairage unilatéral.

II. Les partisans de ce dernier mode d'éclairage défendent leur système d'orientation au nord en faisant

remarquer que la classe ne sera pas privée de l'action bienfaisante des rayons solaires, puisque les baies, qui, d'après les principes posés par eux, doivent toujours être ménagées dans la paroi opposée aux fenêtres, recevront pendant les classes le soleil sur leurs volets et seront ouvertes dans l'intervalle des leçons pour le laisser pénétrer à l'intérieur. Dans l'état actuel, ne recommande-t-on pas aux instituteurs d'aérer la classe, dès que les élèves l'ont quittée, en ouvrant toutes les fenêtres? En quoi la prescription d'ouvrir les volets diffère-t-elle de cette règle établie depuis si longtemps? pourquoi serait-elle inexécutable?

III. Si toutes les classes d'une école sont placées à la suite les unes des autres au rez-de-chaussée, non dans une rue étroite, mais au milieu d'un espace libre, l'orientation au nord ne rencontrera plus de difficulté, et, si elle donne moins de clarté que celle du midi, elle procurera au moins à l'élève cette lumière calme, simple et toujours égale, favorable aux yeux au double point de vue ci-dessus indiqué.

IV. Cette condition d'un espace libre autour de l'école est indispensable, aussi bien pour permettre au jour introduit d'un seul côté de plonger au fond de la salle, que pour éviter la réflexion de la lumière du midi produite par des maisons voisines, situées en face des fenêtres.

V. La lumière solaire directe doit être évitée avec le plus grand soin. Si elle est justement redoutée des vues fatiguées, les enfants eux-mêmes doivent en être préservés. L'action des rayons solaires est telle qu'on prend, chacun le sait, toutes les mesures possibles pour s'en garantir. Des rideaux ou stores sont généralement placés dans les salles éclairées de deux côtés devant les fenêtres exposées au midi. On les tire quand les rayons du soleil pénètrent dans la classe. Les volets en bois qu'on fermera pendant les heures d'étude tiendront lieu de stores.

Tels ont été les éléments de la discussion soulevée par cette question de l'éclairage des classes dans la commission ministérielle qui s'est réunie en 1879 et 1880.

De savants spécialistes, les docteurs Liebreich, Gavarret, Gariel et Javal, ont été successivement entendus par elle. Ils ont cru devoir faire certaines réserves sur plusieurs des arguments émis par M. Trélat en faveur de l'éclairage unilatéral.

D'après leur opinion, l'éclairage bilatéral ne présentera aucun danger, si des stores translucides arrêtent les rayons solaires directs ou permettent d'établir une différence d'éclairement entre les deux côtés, au cas où celle qui se produirait naturellement ne serait pas jugée suffisante. Dans tous les cas, la lumière venant de gauche devra être la plus intense.

Le système d'après lequel l'éclairage bilatéral passe pour nuisible à la conservation de la vue ne repose sur aucune base théorique Avec l'éclairage bilatéral, les courants d'air nécessaires à la ventilation seront faciles à établir, et l'insolation se fera largement.

L'éclairage unilatéral est sans inconvénient pour une classe dont la largeur ne dépasserait pas 4 mètres. Pour les salles plus larges, il convient d'ouvrir de nouvelles baies du côté opposé. Ces fenêtres auront de chaque côté une hauteur au moins égale à la moitié de la largeur de la classe.

L'axe de la classe, dirigé du nord au sud, donnera des fenêtres à l'est et à l'ouest, système qui présente l'avantage d'éclairer au mieux pendant les courtes journées d'hiver. On pourrait même incliner l'axe plutôt vers le nord-est que vers le nord-ouest, pour recevoir le soleil plus longtemps le matin que le soir. Autant que possible, le maître fera face au midi pour qu'il reçoive, pendant les jours courts, la lumière plutôt par derrière que par devant.

Il faut éviter les constructions trop rapprochées de l'école. Si l'on réserve de part et d'autre de l'axe de l'école un espace libre, d'une largeur au moins égale au double de la hauteur des plus grandes constructions en usage dans la contrée, on aura amplement satisfait aux exigences d'un bon éclairage bilatéral.

La commission a pensé, de son côté, qu'il n'y avait aucun inconvénient à admettre en principe les deux modes d'éclairage, qui sont appelés l'un et l'autre à rendre des services, suivant la disposition des classes, leurs dimensions, etc.

L'arrêté du 18 juin 1880, imposant les conditions à exiger des communes pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, avait réglé de la façon suivante ce qui concerne l'éclairage diurne :

« ART. 15. — L'éclairage unilatéral sera adopté toutes les fois que les conditions suivantes pourront être réunies :

« 1° Possibilité de disposer d'un jour suffisant;

« 2° Proportion convenable entre la hauteur des fenêtres et la largeur de la classe (art. 24);

« 3° Etablissement de baies percées sur la face opposée à celle de l'éclairage ($1^m \times 2^m$) et destinées à servir à l'aération et à l'introduction du soleil pendant l'absence des élèves.

« Lorsque l'éclairage sera unilatéral, le jour viendra nécessairement de la gauche des élèves.

« ART. 16. — Lorsque les conditions qui précèdent ne pourront être réalisées, on aura recours à l'éclairage bilatéral, avec éclairage plus intense à la gauche qu'à la droite.

« ART. 17. — On ne percera jamais de baies d'éclairage dans le mur qui fait face à la table du maître, ni, à plus forte raison, dans celui qui fait face aux élèves.

« ART. 18. — L'éclairage par un plafond vitré est interdit.

« ART. 19. — Les fenêtres seront rectangulaires.

« En cas d'éclairage unilatéral, le linteau des fenêtres sera placé au moins à une hauteur égale aux deux tiers de la largeur de la classe. Dans tous les cas, le dessus du linteau des fenêtres devra atteindre le niveau du plafond (art. 24).

« ART. 20. — L'appui des fenêtres sera taillé en glacis sur les deux faces et élevé de $1^m,20$ au-dessus du sol.

« ART. 21. — Que la classe soit éclairée d'un côté ou de plusieurs côtés, par une baie unique ou par plusieurs fenêtres, les dimensions de ces ouvertures devront toujours être calculées de façon que la lumière éclaire toutes les tables.

« Dans le cas d'éclairage bilatéral, les baies placées à la gauche des élèves seront au moins égales en largeur à l'espace occupé par les tables.

« ART. 22. — La largeur des trumeaux séparant les fenêtres sera aussi réduite que possible.

« ART. 23. — Les fenêtres seront divisées en deux parties. La partie inférieure, dont la hauteur sera égale aux trois cinquièmes de la hauteur totale, s'ouvrira à battants. La partie supérieure, formée de panneaux mobiles, s'ouvrira à l'intérieur.

« ART. 24. — La hauteur sous plafond sera au moins de quatre mètres.

« Si l'éclairage est unilatéral, cette hauteur devra être au moins égale aux deux tiers de la largeur de la classe augmentés de l'épaisseur du mur dans lequel les fenêtres sont percées. »

Les rédacteurs du règlement de 1880 ont pensé qu'il était indispensable de tenir compte des conditions particulières que l'emplacement ou la proximité de hautes bâtisses imposent parfois à l'architecte, privé par là d'une certaine liberté; ils se sont rappelé, en outre, que la France est un pays d'un climat tempéré, mais dont le territoire est assez étendu pour que certaines de ses régions soient plus favorisées que d'autres sous le rapport du soleil et de la lumière; ils ont renoncé, en conséquence, à l'adoption d'une formule uniforme, applicable en toute circonstance.

Il est incontestable que l'éclairage unilatéral, assuré par de hautes et larges fenêtres, donne une lumière agréable, favorable à la vue, éminemment propre à faciliter le travail. Deux écoles ont été construites dans ces conditions, en 1876 : l'une à Essonnes, par M. Simonet, sur les indications de M. Trélat; l'autre à Saint-Denis (cours Chavigny), par M. Laynaud. On peut les considérer comme des types d'écoles éclairées unilatéralement. Le jour y est abondant, et une disposition particulière, qui consiste dans la forme parabolique donnée au plafond, a pour effet de rendre la lumière aussi égale que possible dans toutes les parties de la classe. A Essonnes, les baies d'éclairage

sont exposées au midi; leur hauteur atteint la moitié de la profondeur de la salle. A Saint-Denis, le bâtiment principal est orienté au midi, les ailes latérales à l'est et à l'ouest; il y a dans chaque classe deux fenêtres de 4 mètres de hauteur sur 2 mètres de largeur; le linteau est à 5 mètres du sol; la salle est carrée et mesure 7$^{m}$,70 sur 7$^{m}$,70.

Si des données analogues ne pouvaient être, pour un motif quelconque, acceptées par un architecte, si, par exemple, les chiffres fixés ci-dessus pour la profondeur des salles devaient être dépassés, si des constructions voisines ou des arbres empêchaient le libre accès de la lumière, il est douteux que des baies ouvertes d'un seul côté procurassent un jour suffisant aux élèves placés près de la paroi opposée aux fenêtres.

Selon les préceptes de M. Trélat, une salle de 8$^{m}$,50 de largeur suppose une élévation sous plafond de 6 mètres au moins, la baie devant atteindre cette hauteur. Cet agrandissement du vaisseau ne facilite guère le chauffage; on n'obtiendra qu'avec plus de temps et de dépense, dans les grands froids, les 15 degrés centigrades règlementaires; ajoutons qu'il n'est guère plus favorable au maître, qui aura quelque peine à parler sans fatigue pendant six heures par jour dans ce vaste espace.

En pareil cas, il ne faudrait pas, selon nous, hésiter à recourir à l'éclairage bilatéral, seul admissible dans les grands locaux, l'éclairage unilatéral convenant plutôt aux classes petites et moyennes.

Quant à l'orientation, celle du nord présente à nos yeux de graves inconvénients. Nous conseillerons celle de l'est ou du nord-est. On profitera de la sorte, dès le matin, de l'action bienfaisante des rayons solaires; ils contribueront sensiblement à échauffer la température de la classe. [A. Dethomas.]

L'arrêté du 17 juin 1880 a été rapporté et remplacé par l'Instruction spéciale concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles primaires élémentaires, du 28 juillet 1882, qui n'a pas de caractère impératif et dont les dispositions n'ont été publiées qu'à titre d'indication.

Voici les articles de cette instruction relatifs à l'éclairage :

« Art. 19. — Les dimensions des baies seront calculées de façon que la lumière éclaire toutes les tables. La largeur des trumeaux sera aussi réduite que possible.

« Les fenêtres seront rectangulaires ou légèrement cintrées.

« L'intervalle entre les parties hautes de la fenêtre et le niveau des plafonds sera d'environ 0$^{m}$,20.

« Les appuis seront taillés en glacis sur les deux faces et élevés de 1$^{m}$,20 au-dessus du sol.

« Lorsque l'éclairage sera unilatéral, le jour viendra nécessairement de la gauche des élèves, et les conditions suivantes sont exigées :

« 1° La hauteur de la classe devra être égale aux deux tiers environ de sa largeur;

« 2° Des baies d'aération seront percées dans la face opposée à celle de l'éclairage.

« Dans tous les cas, la distance de la face ou des faces d'éclairage aux constructions voisines ne sera jamais inférieure à huit mètres.

« Art. 20. — On ne percera jamais de baies d'éclairage dans le mur qui fait face à la table du maître ni dans celui qui fait face aux élèves.

« L'éclairage par un plafond vitré est interdit. »

2. **Eclairage artificiel ou nocturne.** — Dans les écoles primaires rurales, les classes finissent avec le jour; elles n'exigent pas, par conséquent, d'éclairage artificiel ou nocturne. Dans les écoles urbaines, au contraire, certaines leçons spéciales, certaines classes destinées aux élèves les plus avancés (sans parler des cours d'adultes), ont lieu le soir, ou ne finissent pas, en hiver, au moment précis de la chute du jour. Il est donc nécessaire de prévoir, dans ces établissements, un mode d'éclairage spécial pour le travail du soir.

Pendant longtemps, on s'est contenté, pour atteindre le résultat désiré, de suspendre au plafond des appareils d'éclairage alimentés par l'huile ou le gaz. Ce procédé, encore en usage dans la plupart de nos écoles, offre des inconvénients faciles à comprendre. Si les appareils sont placés bas, ils échauffent beaucoup la tête des élèves; s'ils sont placés haut, ils ne les éclairent pas. Ils les éclairent par en haut, en arrière, à droite ou à gauche, au hasard, comme la chose se présente. Cette situation s'est modifiée depuis qu'on a commencé à se préoccuper de l'installation des bâtiments scolaires. Le point de départ des recherches faites a été le désir très sage de disposer l'éclairage nocturne suivant les mêmes principes que l'éclairage diurne.

En Allemagne, en Autriche, en Belgique, des expériences ont été faites à ce sujet. A Prague, des classes de 6 mètres de largeur sont éclairées au moyen d'une rampe à gaz, ou plutôt de foyers à gaz placés au milieu des trumeaux des fenêtres, aux deux tiers environ de leur hauteur. Ces appareils sont munis de réflecteurs et entourés de globes en verre légèrement fumé. Cette combinaison est assez ingénieuse : mais les élèves placés au premier rang sont incommodés par l'excès de lumière et de chaleur; ceux qui sont placés au dernier y voient à peine suffisamment. Si on augmente la production de la lumière, les élèves du premier rang ne peuvent rester à leur place; si on la diminue, les élèves du dernier rang ne voient plus rien.

A Berlin, on avait essayé de remplacer les appareils à gaz par une série de lampes accrochées à côté et devant les fenêtres au moyen de supports mobiles enlevés durant le jour. Ces lampes occupaient, sur deux rangs, toute la longueur de la classe; la chaleur et la lumière qu'elles produisaient étaient donc ainsi plus également réparties.

On a tenté, à Bruxelles, l'emploi d'une rampe à gaz placée au-dessus du linteau des fenêtres.

Ces procédés varient dans l'application, mais leur principe reste le même; aussi ne peuvent-ils donner des résultats pratiques satisfaisants. Les appareils à gaz ne répartissent pas assez la lumière, puisqu'ils ne peuvent que difficilement être placés au-devant des fenêtres et doivent rester dans les trumeaux. L'entretien, la mise en place et l'enlèvement d'un grand nombre de lampes est une cause de gêne, d'embarras et de malpropreté. Ces moyens sont trop compliqués, trop coûteux, d'un emploi trop difficile, pour pouvoir entrer dans la pratique.

Un procédé plus simple consiste à placer les appareils d'éclairage au-dessus des passages réservés entre les bancs des élèves; ils ne descendent qu'à un mètre des tables, et peuvent, en cas de besoin, se relever pendant le jour. Chaque appareil n'est destiné à éclairer que deux tables (quatre élèves); la lumière vient à la gauche des élèves. Un réflecteur en augmente l'intensité à gauche et empêche en même temps qu'elle ne vienne gêner les élèves du rang voisin en les éclairant à droite. Ce n'est pas là un éclairage unilatéral absolu, mais un éclairage bilatéral différentiel. Les appareils n'ont besoin d'aucune combinaison spéciale autre que celle de l'agencement du réflecteur. La manière de les disposer, seule, offre une différence avec celle qui est ordinairement en usage.

Comme conditions générales, il faut ajouter que l'emploi des lampes à huile minérale doit être absolument interdit; que l'emploi des verres dépolis est mauvais, parce que les verres de cette nature diffusent la lumière d'une façon blessante pour les yeux (Dr Liebreich); que, dans le cas d'appareils à gaz, le dessous des tubes doit être garni de petites corbeilles métalliques qui, en cas d'explosion, reçoivent les débris de verre et les empêchent de tomber sur les élèves ou sur le sol. [F. Narjoux.]

**ÉCLAIRAGE DES CLASSES.** — Les frais de chauffage et d'éclairage des classes dans les écoles primaires sont à la charge des communes (Loi du 19 juillet 1889, art. 4). — Voir *Communes* (*Obligations des*).

**ÉCOLATRE.** — Nom donné, avant la Révolution, à un auxiliaire de l'évêque chargé de la direction et de la surveillance des écoles, et dont l'autorité s'étendait généralement à tout le diocèse. Claude Joly donne,

dans son curieux ouvrage intitulé *Traité historique des écoles épiscopales et ecclésiastiques*, 1678, des détails sur l'institution des *escholastres* et leurs attributions. Dans les commencements de l'Eglise catholique, le grand-chantre, souvent appelé *primicerius*, était chargé de la direction des écoles épiscopales et abbatiales :

« Mais nous avons vu, ajoute-t-il, que cette intendance et conduite si importante a été discontinuée par la négligence de ceux qui y étaient préposés.... C'est pourquoi il a fallu enfin que les pasteurs de l'Eglise se soient réveillés, et qu'ils aient préposé des officiers nouveaux au lieu de ces grands-chantres, qui avaient négligé en beaucoup d'églises cette intendance; lesquels on a appelés de divers noms dont celui de scolastique, ou écolâtre, est le plus commun, comme le plus convenable à l'office qu'on leur avait donné d'avoir soin des écoles.

« Ces scholastiques ont été appelés diversement dans les églises, savoir écolâtres ou maîtres-école, comme à Orléans, Amiens, Arras, Soissons et autres lieux, et capischols en Gascogne. Ils ont été aussi nommés chanceliers en quelques églises, principalement aux villes où il y a université.

Cette charge d'écolâtre était autrefois comme un degré pour parvenir plus haut, et souvent aux évêchés. Ainsi Alcuin, précepteur de Charlemagne, fut écolâtre, et après abbé de Saint-Martin de Tours; Gerbert, précepteur d'Othon III, fils d'Othon II, empereur, et encore de Robert, fils de Hugues Capet, roi de France, fut écolâtre, depuis archevêque de Reims, et de Ravenne, et enfin pape sous le nom de Sylvestre II, lequel Gerbert fait voir en ses épîtres qu'il tenait cette qualité d'écolâtre à honneur, se la donnant plusieurs fois en ses épîtres. Saint Bruno, fondateur de l'ordre des chartreux, avait été écolâtre de Reims. Marbod, évêque de Rennes, avait été écolâtre d'Angers. Honoré fut écolâtre et après évêque d'Autun; Adelme, et Vato ou Wazo, de Liège; Anseaume, de Laon; Fulbert, de Chartres; Gilbert, de Poitiers; et autres en grand nombre.

«.... Mais il y a encore d'autres personnes dans l'Eglise, qui ont été instituées pour enseigner, lesquelles il ne faut pas confondre avec les précédents comme aucuns font.... Il faut faire distinction entre les chantres et les écolâtres des églises cathédrales, qui sont d'ancienne institution pour avoir intendance et gouvernement sur les écoles des diocèses, et entre les théologaux, et les autres ecclésiastiques qui ont des prébendes préceptoriales, établis seulement pour enseigner par eux-mêmes de vive voix, sans juridiction ni conduite générale sur les écoles publiques. » — Voir *Chantre, Prébende préceptoriale.*

**ÉCOLE.** — Ce mot pourrait être suivi non pas d'un article, mais de tout un volume : car l'histoire de l'école, c'est l'histoire de l'instruction publique, et la théorie de l'école, c'est, peu s'en faut, la doctrine pédagogique tout entière. Presque toutes les questions d'organisation, de méthode ou d'enseignement auxquelles nous consacrons des articles spéciaux auraient pu prendre place à l'article *Ecole*, s'il s'étendait assez pour les contenir. Afin de rester dans ce cadre du Dictionnaire et d'éviter les répétitions qui ne sont pas indispensables à la commodité des recherches, nous prenons le mot *école* dans son acception la plus étroite, et indiquons par des renvois les principaux articles auxquels il y aura lieu de se reporter pour les développements que nous supprimons ici.

Que signifie et d'où vient le mot *école*? Il est moins facile de répondre à cette question qu'on ne serait porté à le croire. Le mot grec *scholê* désignait le loisir, le repos, la cessation des fatigues physiques, et, par extension, le moment propice à l'activité de l'esprit, à la lecture, aux arts, à l'étude. De ce sens primitif il était aisé de passer à celui de lieu d'étude, de lecture, d'exercice intellectuel. Ce fut aussi le sens du latin *schola*; mais la preuve que l'idée première subsistait se retrouve dans le mot latin *ludimagister*, littéralement « maître de jeu », qui est l'une des expressions employées pour désigner le maître d'école. Ainsi, pour les Romains comme pour les Grecs, l'école a été tout d'abord conçue comme un lieu d'agréable repos : l'étude leur semblait un jeu au regard des rudes occupations de la vie extérieure.

Considérée d'une manière générale, en tant qu'école et abstraction faite de la forme ou du degré d'enseignement auquel elle répond, l'école est essentiellement un organe social ayant pour fonction de préparer les individus pour la société où ils doivent vivre. C'est l'institution nécessaire pour établir la transition entre la famille et l'Etat, pour façonner les générations nouvelles non au gré du hasard, des caprices individuels, ou des vues étroites de la famille, mais en vue de la vie commune ultérieure, et en raison des besoins de la société. Telle société, telle école; et inversement tant vaut l'école, tant vaudra la société qui en sort. Pour l'individu, l'école représente un secours offert par la société pour faire de lui un homme, suivant le type que comporte la civilisation de son temps et de son pays. Pour la société, elle représente une mesure de prévoyance et d'utilité publique, une garantie pour le présent et pour l'avenir, un instrument d'assimilation intellectuelle et morale sans lequel une société n'aurait pas de lendemain. Qu'il s'agisse de l'école de Sparte ou de Rome, de celle du moyen âge ou de celle de nos jours, qu'elle soit privée ou publique, élémentaire ou supérieure, l'école répond en soi à la définition très générale que nous venons de donner. Cette définition se précise et se modifie suivant les formes que revêt l'école, et ces formes elles-mêmes dépendent surtout de l'état social. Les passer en revue, ce serait faire l'histoire de l'instruction publique.

Nous renvoyons, pour les considérations d'ordre général, aux articles *Education* et *Instruction publique*, et, pour la classification des écoles, aux articles *Primaire* (*Enseignement*), *Secondaire* (*Enseignement*), *Supérieur* (*Enseignement*), et *Technique* (*Enseignement*). En outre, on trouvera ci-après un certain nombre de mots de renvoi, indiquant les divers articles spéciaux dans le titre desquels entre le mot *Ecole* ou *Écoles* :

ÉCOLE ALSACIENNE. — Voir *Alsacienne* (*Ecole*).

— MONGE. — Voir *Monge* (*École*).

— DES MOUSSES. — Voir *Mousses* (*École des*).

— NATIONALE DE DESSIN POUR LES JEUNES FILLES. — Voir *Dessin pour les jeunes filles* (*Ecole nationale de*).

— NATIONALE DES ARTS DÉCORATIFS. — Voir *Arts décoratifs* (*Ecole nationale des*).

— NORMALE DE CLUNY. — Voir *Cluny*.

— NORMALE DE L'AN III. — Voir *Normale de l'an III* (*Ecole*).

— NORMALE SUPÉRIEURE D'INSTITUTEURS. — Voir *Normales supérieures d'enseignement primaire* (*Ecoles*).

— NORMALE SUPÉRIEURE D'INSTITUTRICES. — Voir *Normales supérieures d'enseignement primaire* (*Ecoles*).

— RÉALE. — Voir *Realschule*.

— TURGOT. — Voir *Paris* et *Turgot* (*Écoles*).

ÉCOLES ABBATIALES. — Voir *Abbatiales* (*Ecoles*).

— ABÉCÉDAIRES. — Voir *Abécédaires* (*Écoles*).

— AMBULATOIRES. — Voir *Ambulatoires* (*Ecoles*).

— ANNEXES. — Voir *Annexe* (*École*).

— D'ANORMAUX. — Voir *Anormaux* (*Enfants*).

— D'APPLICATION. — Voir *Annexe* (*École*) et *Normales primaires* (*Ecoles*).

ÉCOLES D'APPRENTIS. — Voir *Apprentis (Instruction primaire des), Apprentissage.*

— D'APPRENTISSAGE. — Voir *Apprentissage (Ecoles d'), Apprentissage scolaire.*

— ARABES. — Voir *Algérie* et *Tunisie.*

— D'ARRIÉRÉS. — Voir *Arriérés (Ecoles et classes d').*

— D'AVEUGLES. — Voir *Aveugles.*

— BUISSONNIÈRES OU FURTIVES. — Voir *Buissonnières ou furtives (Ecoles).*

— CANONIALES OU COLLÉGIALES. — Voir *Canoniales (Ecoles).*

— CATHÉDRALES OU ÉPISCOPALES. — Voir *Cathédrales (Ecoles).*

— CENTRALES. — Voir *Centrales (Écoles).*

— CHARITABLES OU DE CHARITÉ. — Voir *Charité (Ecoles de).*

— CHRÉTIENNES. — Voir *Chrétiennes (Écoles).*

— CLANDESTINES. — Voir *Ouverture d'école.*

— CLAUSTRALES OU MONASTIQUES. — Voir *Claustrales (Ecoles).*

— COLLÉGIALES. — Voir *Canoniales (Écoles).*

— COMPLÉMENTAIRES. — Voir *Complémentaire (Enseignement).*

— CONSISTORIALES. — Voir *Consistoriales (Ecoles).*

— DE CUISINE. — Voir *Cuisine (Enseignement de la).*

— DE DEMI-JOUR. — Voir *Demi-jour (Écoles de).*

— DE DEMI-TEMPS. — Voir *Demi-temps.*

— DU DIMANCHE OU ÉCOLES DOMINICALES. — Voir *Dimanche (Ecoles du).*

— ECCLÉSIASTIQUES, PAROISSIALES OU PRESBYTÉRALES. — Voir *Ecclésiastiques (Ecoles).*

— ÉLÉMENTAIRES DES ÉQUIPAGES DE LA FLOTTE. — Voir *Flotte (Ecoles élémentaires des équipages de la).*

— ENFANTINES. — Voir *Enfantines (Écoles).*

— EPISCOPALES. — Voir *Cathédrales (Écoles).*

— GARDIENNES. — Voir *Gardiennes (Écoles).*

— DE HAMEAU. — Voir *Hameau (Écoles de).*

— INDUSTRIELLES. — Voir *Industrielles (Ecoles).*

— LIBRES. — Voir *Privées (Écoles)* et *Liberté de l'enseignement.*

— MANUELLES D'APPRENTISSAGE. — Voir *Apprentissage (Ecoles manuelles d').*

— MATERNELLES. — Voir *Maternelles (Écoles).*

— MÉRIDIENNES. — Voir *Méridiennes (Écoles).*

— MIXTES A DEUX CLASSES. — Voir *Mixtes quant au sexe (Ecoles).*

— MIXTES QUANT AU CULTE. — Voir *Mixtes quant au culte (Ecoles).*

— MIXTES QUANT AU SEXE. — Voir *Mixtes quant au sexe (Ecoles).*

— MODÈLES PROTESTANTES. — Voir *Modèles protestantes (Ecoles).*

— MONASTIQUES. — Voir *Claustrales (Écoles).*

ÉCOLES MOYENNES. — Voir *Moyennes (Écoles).*

— (PETITES) MUNICIPALES OU MERCENAIRES. — Voir *Municipales ou mercenaires (Petites Ecoles).*

— MUSULMANES. — Voir *Musulmanes (Écoles).*

— NATIONALES PROFESSIONNELLES. — Voir *Professionnelles (Ecoles nationales).*

— NORMALES PRIMAIRES. — Voir *Normales primaires (Ecoles).*

— NORMALES SUPÉRIEURES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Voir *Normales supérieures d'enseignement primaire (Ecoles).*

— PAROISSIALES. — Voir *Ecclésiastiques (Ecoles).*

— PÉNITENTIAIRES. — Voir *Pénitentiaire (Colonie ou Maison).*

— DE PERFECTIONNEMENT. — Voir *Perfectionnement (Ecoles de).*

— PIES. — Voir *Piaristes.*

— PRATIQUES DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE. — Voir *Pratiques de commerce et d'industrie (Ecoles).*

— PRESBYTÉRALES. — Voir *Ecclésiastiques (Ecoles).*

— PRIMAIRES ANNEXÉES AUX ÉTABLISSEMENTS DE BIENFAISANCE. — Voir *Primaires annexées aux établissements de bienfaisance (Ecoles).*

— PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — Voir *Primaires élémentaires (Ecoles).*

— PRIMAIRES PUBLIQUES FACULTATIVES. — Voir *Primaires publiques facultatives (Ecoles).*

— PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — Voir *Primaires supérieures (Ecoles).*

— PRIVÉES. — Voir *Privées (Écoles).*

— PUBLIQUES. — Voir *Publiques (Écoles).*

— DE RÉFORME. — Voir *Mineurs délinquants.*

— RÉGIMENTAIRES. — Voir *Régimentaires (Ecoles).*

— DE SOURDS-MUETS. — Voir *Sourds-muets.*

— STAGIAIRES. — Voir *Stagiaires (Écoles).*

— TECHNIQUES. — Voir *Technique (Enseignement).*

— TEMPORAIRES. — Voir *Temporaires (Écoles).*

**ÉCONOMES DES ÉCOLES NORMALES.** — Les économes des écoles normales sont nommés par le ministre. Ils sont tenus de fournir un cautionnement dont le chiffre est fixé par le ministre de l'instruction publique, de concert avec le ministre des finances.

Les candidats à l'économat doivent être pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, être âgés de vingt et un ans au moins, et avoir accompli une année de stage auprès de l'économe d'une école normale. Ils ne reçoivent, pendant la durée de leur stage, aucune indemnité, mais ils peuvent être logés et nourris à l'école. Ils subissent, à la fin de leur stage, un examen spécial.

Les candidats qui échouent aux épreuves orales conservent, sur leur demande, à la session suivante, le bénéfice de l'admissibilité. (Décret du 18 jan-

vier 1887, art. 64 modifié par le décret du 30 décembre 1907.)

Dans les écoles normales dont l'effectif ne dépasse pas 60 élèves et dans celles qui n'ont que des élèves externes, les fonctions d'économe sont confiées à un des maîtres de l'école, qui conserve son traitement, avec une allocation supplémentaire de 500 francs. Dans les écoles normales comptant plus de 60 élèves, les économes ne sont chargés d'aucun enseignement, sauf l'écriture et la tenue des livres. Leur traitement est ainsi fixé (Loi du 19 juillet 1889, art. 21 modifié par l'art. 50 de la loi de finances du 17 avril 1906) :

| | |
|---|---|
| 5e classe | 2000 fr. |
| 4e classe | 2300 — |
| 3e classe | 2600 — |
| 2e classe | 2800 — |
| 1re classe | 3000 — |

Ils ont droit, en outre, au logement et à des prestations en nature. — Voir *Normales primaires* (*Écoles*).

**ÉCONOMIE DOMESTIQUE.** — L'économie domestique partage avec l'hygiène et la médecine le privilège d'être considérée à la fois comme une science et comme un art. L'étendue des connaissances qu'elles exigent, l'élévation des fins qu'elles se proposent, leur participation au bonheur de l'humanité tendent, en effet, à les promouvoir au rang de science. En fait, ce sont des arts, et plusieurs sciences sont nécessaires pour établir les principes fondamentaux de chacun d'eux. Pour réaliser l'organisation du foyer, ou la conservation de la santé, ou la guérison des maladies, il faut la contribution des sciences mathématiques, physiques, chimiques, naturelles.

L'économie domestique requiert aussi le concours d'autres arts, et nous verrons le programme d'enseignement de l'économie domestique voisiner sur plus d'un point avec celui de l'hygiène; la place faite à l'art culinaire dans ces mêmes programmes accentue encore le caractère technique de l'économie domestique, de même que l'adjonction des travaux manuels.

Mais, d'autre part, les rapports de la morale et de l'économie domestique sont si manifestes, si étroits, que l'importance de cette dernière en est notablement accrue. Considérée dans son union avec la morale, elle devient, comme science du ménage, régulatrice des mœurs domestiques, productrice de moralité et de bonheur, et c'est à faire le tableau de la félicité domestique engendrée par le gouvernement méthodique de la maison que s'appliquent à la fois et Xénophon dans l'*Economique*, et le *Mesnagier* du seizième siècle, et Fénelon dans le *Traité de l'éducation des filles*, et Mme de Maintenon dans ses Entretiens, ainsi que d'autres écrivains du dix-huitième et du dix-neuvième siècle.

De tous les ouvrages consacrés à l'éducation de la femme se dégage cette conclusion qu'il y a un art de gouverner la maison, qu'il s'exprime en règles, en préceptes auxquels il faut conformer ses actes. Où donc apprendrons-nous les secrets de cet art?

Nous l'enseignerons nous-mêmes à nos filles, nous répondent les mères, et là où il se pratique, à la maison, au foyer, au sein de la famille; ne vous mettez pas en peine de vous substituer à nous. Faites votre office de maîtresse d'école; apprenez à lire, à écrire, à calculer à nos filles : le reste, c'est notre affaire. Et c'est ce reste, hélas! qui a été omis ou enseigné sans souci des nécessités présentes. Or, l'économie domestique, cet art du ménage, lié à la vie de la famille, mêlé à toutes les circonstances de cette vie, réclame impérieusement de l'ordre, de la méthode, de la prévoyance et du savoir. Sans donc dédaigner le concours des mères de famille, en le désirant même comme instrument de contrôle et de vérification, il faut revendiquer pour l'école moderne le droit et le devoir d'inscrire dans ses programmes l'enseignement des notions d'économie domestique.

Telle a été la conclusion adoptée par le Congrès de l'enseignement primaire qui s'est tenu à Paris en 1900, dans la réunion où M. Gréard faisait voter cette résolution de principe : « L'enseignement de l'économie domestique et des devoirs du ménage doit être obligatoire à tous les degrés de l'enseignement primaire ».

Les traditions de cet enseignement ne sont point à créer en France; des municipalités comme celles de Rouen, de généreuses bienfaitrices comme Mme Doyen, à Reims, des sociétés comme la Ligue de l'enseignement, ont fondé, bien avant 1900, des écoles ménagères spéciales ou des cours spéciaux; la Ligue de l'enseignement a même rédigé et vulgarisé des programmes d'économie domestique auxquels nous conseillerons de faire des emprunts. En fait, l'enseignement des travaux de couture a toujours existé dans les écoles de filles, mais cet enseignement a pour ainsi dire masqué l'absence des notions générales d'économie domestique et a paru répondre à toutes les exigences en matière d'éducation domestique. Tout au moins subordonnait-on ces notions à l'exercice des travaux manuels.

Si nous examinons les programmes annexés à l'arrêté du 18 janvier 1887 (complétés par les arrêtés des 8 août 1890, 4 janvier 1894, 9 mars 1897, 17 et 20 novembre 1898), qui sont officiellement suivis aujourd'hui, nous y lisons en effet : « Le travail manuel des filles, outre les ouvrages de couture et de coupe, comporte un certain nombre de leçons, de conseils, d'exercices, au moyen desquels la maîtresse se proposera, *non pas de faire un cours régulier d'économie domestique*, mais d'inspirer aux jeunes filles par un grand nombre d'exemples pratiques l'amour de l'ordre, de leur faire acquérir les qualités sérieuses de la femme de ménage et de les mettre en garde contre les goûts frivoles ou dangereux. »

S'il faut apprécier la large initiative laissée à l'institutrice, il y a lieu de faire remarquer que c'était une nécessité, puisque l'enseignement de l'économie domestique n'était point déterminé, restait confondu avec celui des travaux manuels, et qu'en excitant les institutrices à inspirer des sentiments domestiques, on faisait fond plutôt sur une sorte d'éducation sentimentale que sur la régularité d'une série de leçons et sur les qualités de jugement que pouvait faire naître un enseignement enrichi de notions scientifiques. Assurément cette source doit alimenter un programme d'économie domestique; on ne s'est pas fait faute d'y recourir, toute une littérature scolaire et domestique à l'usage des filles y a puisé. A l'heure actuelle, il n'est pas un livre de lecture destiné aux écoles de filles qui, sous une forme ou sous une autre, n'offre un cours plus ou moins complet d'économie domestique et d'éducation ménagère. La peinture des joies du foyer, le tableau des heureuses conséquences qu'entraîne la bonne gestion de la mère de famille n'y font pas plus défaut que dans leur modèle antique, dans l'*Economique* de Xénophon.

Les illustrations apportent leur part de vulgarisation : des images représentant les occupations domestiques qu'appelle chaque moment de la journée, les diverses circonstances de la vie du foyer, les scènes de famille intimes ou communes, viennent charmer les yeux, éveiller dans l'imagination la représentation de scènes analogues où chacun aimerait à jouer un rôle réel. Je ne connais pas un de ces livres qui, par l'art des auteurs, par le soin des éditeurs, ne soit propre à contribuer à cette éducation sentimentale qu'on a cru jusqu'ici suffisante pour préparer la femme à ses fonctions spéciales dans la communauté.

Cette éducation est un auxiliaire, un adjuvant dont on aurait tort de négliger l'importance; mais, à côté de cet enseignement adventice, il faut des notions d'économie domestique qui fassent partie d'un ensemble d'études; il faut, en un mot, un cours obligatoire d'économie domestique, revêtant tantôt le caractère propre à l'étude des éléments des sciences physiques et naturelles, c'est-à-dire expérimental, tantôt le caractère propre à l'étude des notions de morale, c'est-à-dire appuyé sur le raisonnement. Sous ce dernier aspect, l'économie domestique doit apparaître comme une conséquence rigoureuse de principes sociaux posés et de faits constatés. Il y a des unions, il y a des familles, il y a des groupes, des intérieurs où chacun remplit à la fois des fonctions communes et jouit d'attributions spéciales; il faut connaître la vie de ces groupes, les causes qui en assurent la per-

manence, la nature et l'étendue des obligations que crée leur existence, afin de les remplir dans le sens du mieux, dans le sens du progrès pour chacun et pour tous. Il y a aussi des connaissances dont les applications sont journalières, qui sont causes de modifications dans l'existence, la durée, la composition des groupes ; il faut acquérir ces connaissances, il faut apprendre à les appliquer.

Sous cette forme impérative, l'art de l'économie domestique, qu'on avait paru croire restreint à la confection du pot-au-feu ou au récurage de la batterie de cuisine, se présente à nous comme une obligation, comme une nécessité, comme l'accomplissement d'un devoir social, de sorte que les détails multiples de la vie d'intérieur s'ennoblissent par leur participation à la réalisation du progrès. Il va de soi aussi que l'enseignement de l'économie domestique se prêtera à toutes les modifications qu'exige l'organisation pédagogique : d'abord pur dressage, réduit à l'acquisition d'habitudes d'ordre, de propreté, de civilité, à la pratique d'exercices extrêmement simples, quand il s'agit d'enfants de cinq à neuf ans, il se présentera dès l'entrée dans le cours moyen sous une forme didactique quoique assez souple : causeries, descriptions, exercices d'observation, et nous recommandons même de faire noter sur les cahiers des élèves les titres de ces causeries, de ces descriptions, l'indication des sujets de l'exercice d'observation, afin de montrer sous cette forme indirecte et très réduite les différentes directions où peut s'engager spécialement l'activité féminine.

Le passage du cours moyen au cours supérieur sera marqué par la liaison étroite de l'enseignement de l'économie domestique avec des notions élémentaires de physique, de chimie, d'histoire naturelle, et par le voisinage déjà signalé des parties du cours d'hygiène. Il semblerait même qu'arrivée à cette période de la scolarité, la jeune fille pût croire que l'enseignement de l'économie domestique se confondrait avec celui des sciences proprement dites, si la lecture d'ouvrages moraux, si des exercices spéciaux, si des réflexions personnelles suscitées par les leçons consacrées à la morale domestique, si les remarques d'éducatrices bien averties ne restituaient à cet enseignement son autonomie, sa valeur propre, et n'en déterminaient l'objet, qui est l'organisation du foyer, le maintien de l'équilibre des ressources de la communauté, l'usage rationnel du pouvoir domestique. « Ma femme, dit Ischomaque dans l'*Economique*, regarde-toi comme la conservatrice des lois de notre ménage. Tel qu'un commandant de garnison qui fait la revue de ses troupes, procède, lorsque tu le juges convenable, à la revue de nos meubles : vois s'ils sont bien tenus; fais ton inspection comme le conseil fait celle des chevaux et des cavaliers. Reine de ta maison, use de tout ton pouvoir pour honorer et louer ceux qui le mériteront, pour réprimander et châtier ceux qui en seront dignes. »

Ce problème de l'union de l'économie domestique avec les éléments de sciences diverses et en même temps de son indépendance a été heureusement résolu par la Ville de Paris, au moyen de la création, en 1889, de cours complémentaires dits « manuels et ménagers ». Il ne faut pas vouloir prématurément transformer la petite fille en épouse, en mère de famille ; il convient de lui laisser le temps de se connaître elle-même, de vérifier ses aptitudes et de choisir les occupations féminines auxquelles des goûts, des dons naturels lui permettront de se livrer avec fruit.

Si des circonstances heureuses permettent à une enfant de douze à quatorze ans de voir exécuter sous ses yeux les travaux propres aux femmes : couture, lingerie, modes, cuisine, nettoyage, blanchissage, repassage, raccommodage, si elle y prend part dans la mesure de ses forces, s'il lui est donné de prolonger cette observation pendant un an, pendant deux ans, nul doute que son esprit, excité par cette diversité de travaux, rendu attentif au bon usage de son activité, n'établisse des comparaisons sur le caractère et la portée de chacune de ces occupations féminines. Et comme, pendant le temps que dure cette observation, la jeune fille n'a pas cessé de s'instruire, d'apprendre à calculer, elle est capable de dresser le bilan de ces diverses sortes de travaux, d'en évaluer le rendement. Ce sont là d'excellentes conditions pour effectuer la séparation de l'économie domestique d'avec les travaux manuels proprement dits et déterminer la sphère d'action de la première. Or, sa limite, c'est celle du foyer; son champ d'action, c'est l'intérieur : de sorte que si la jeune fille doit apporter sa contribution aux dépenses de la maison, soyez sûr qu'ayant compris et senti la valeur de l'économie domestique, elle s'ingéniera à trouver du travail à domicile, elle s'efforcera de concilier la nécessité de se livrer à un travail rétribué avec les soins du ménage, et du coup, voilà l'atelier écarté, le foyer consolidé, la famille maintenue.

Telles sont les conditions naturelles et morales dans lesquelles une organisation novatrice a placé les enfants de certains cours complémentaires de la Ville de Paris. N'y a-t-il pas lieu de souhaiter que cette attirance créée à l'égard des choses familiales soit étendue au plus grand nombre possible d'enfants de douze à quatorze ans?

L'opportunité, la mesure, la convenance, sont de rigueur dans l'enseignement de l'économie domestique : une insistance indiscrète peut amener le dégoût de ces occupations si humbles en apparence, si importantes par leurs résultats; il faut donc que l'élève y vienne librement, consciente de ce que vaut son activité dirigée vers la vie intime, pénétrée de l'idée que la tâche obscure qu'elle remplira quotidiennement n'est pas de mince importance pour elle et pour ceux qui l'entourent. « La solidité de l'esprit, dit Fénelon, consiste à vouloir s'instruire exactement de la manière dont se font les choses qui sont les fondements de la vie humaine; toutes les plus grandes affaires roulent là-dessus. »

Ces réflexions que nous suggère la lecture des programmes d'économie domestique nous paraissent devoir s'appliquer tout aussi bien aux élèves des écoles primaires supérieures qu'aux élèves-maîtresses des écoles normales primaires.

Dans ces dernières écoles, l'enseignement de l'économie domestique vient de subir de profondes modifications.

Cet enseignement, obligatoire depuis 1881, comprenait d'abord une leçon d'une heure donnée pendant la 3e année. Le cours était surtout théorique et ne comportait aucune manipulation.

Les nouveaux programmes du 4 août 1905, qui sont entrés en vigueur au mois d'octobre 1907, donnent à la 3e année d'études à l'école normale un caractère tout particulier. L' « instruction pratique et professionnelle » l'occupe tout entière : aussi voyons-nous inscrites aux programmes trente heures d'économie domestique, une heure d'hygiène par semaine, trois heures de raccommodage, deux heures de cuisine, deux heures de blanchissage, deux heures de nettoyages en hiver, remplacées par deux heures de jardinage en été. Si les travaux du ménage occupent une place si importante, c'est que le nouveau programme « doit s'adapter particulièrement à l'éducation féminine et au rôle social de l'institutrice ».

Pourvoir à l'alimentation, veiller à l'hygiène, assurer le bien-être, régler la dépense, telle est une partie, et non des moindres, du rôle de la femme. L'institutrice, qui a besoin de pratiquer cet art multiple pour elle-même, doit pouvoir l'enseigner à l'école et contribuer autant par son exemple que par ses leçons à en inspirer le goût autour d'elle.

Aussi le programme ci-dessous ne doit-il être développé que pour servir aux applications ménagères que les élèves feront à la cuisine, à la buanderie ou au jardin. C'est un guide, et l'on souhaite voir les professeurs approprier leur enseignement aux besoins de chaque région, de chaque milieu, et lui donner un tour tout à fait personnel.

**Programme.**

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES (3e année).

« *Principes généraux d'économie domestique.*

« La science du ménage, ce qu'elle comprend, son importance. — Qualités d'esprit et de caractère de la bonne ménagère.

« L'ordre : bonne disposition des objets, du temps, du travail.

« L'ordre dans la dépense : les livres de la ménagère.

« *Entretien de la maison, du mobilier, des vêtements.*

« La propreté dans la maison : planchers, murs, vitres, literie, cuisine, privés, etc.

« Le choix et l'entretien des appareils de chauffage, d'éclairage.

« Choix et entretien des principaux meubles.

« Le linge : lessive, blanchissage, repassage.

« Les vêtements : achat, entretien, confection, détachage et raccommodage.

« Conseils généraux sur la toilette : les robes, les chapeaux, les chaussures.

« *L'alimentation.*

« L'alimentation, les principales denrées, les provisions.

« La cuisine : ustensiles de cuisine, le fourneau, l'évier, la vaisselle.

« Le pot-au-feu, les soupes, les condiments gras, les sauces.

« Viandes de boucherie : choix des morceaux, modes de cuisson.

« Volailles, lapin, poisson.

« La pomme de terre, les légumes secs, pâtes alimentaires.

« Les œufs : diverses manières de les préparer; les entremets.

« Les fruits, les compotes, les confitures.

« Les boissons : eau potable, vin, cidre, bière.

« Le lait, le thé, le café, le chocolat.

« Exemples de la préparation simultanée de la soupe, de la viande et du légume.

« *Le jardin.*

« Le jardin : emplacement, disposition des diverses cultures, défoncement, irrigations, engrais.

« Culture potagère : les principaux légumes de la maison.

« Arboriculture : plantation, taille et greffe des arbres fruitiers. — Maladies des arbres.

« Culture florale : semis, bouturage, écussonnage, disposition des corbeilles et des plates-bandes.

« *Rôle de la femme en agriculture.*

« Administration intérieure, alimentation de la famille, vêtements, hygiène rurale.

« La basse-cour, le poulailler et le pigeonnier, le clapier, la laiterie, la porcherie, le rucher.

« Mode d'action et avantage des sociétés coopératives de production.

« L'épargne. — Principaux modes de placement de l'argent. »

Comme on le voit, les programmes élaborés depuis 1898 traduisent tous le souci de voir se répandre des notions d'économie domestique, qu'on juge indispensables pour préparer les jeunes filles à leur rôle d'épouse, de mère de famille. Par delà les enfants des écoles primaires, les jeunes filles des cours complémentaires manuels et ménagers, les élèves-maîtresses des écoles normales, c'est la famille qu'on entrevoit, c'est le foyer domestique qu'on veut fortifier en donnant une culture spéciale à celles qui en sont l'âme, à celles qui, suivant l'expression de Fénelon, « ruinent ou soutiennent les maisons, règlent tout le détail des choses domestiques, et par conséquent décident de ce qui touche de plus près à tout le genre humain ». [Lucie Saffroy.]

**ÉCONOMIE POLITIQUE.** — I. *Utilité de l'enseignement de l'économie politique.* — Dans la première édition de ce Dictionnaire, M. Frédéric Passy écrivait : « Lorsque nous nous faisons sur les conditions de la vie économique des idées fausses; lorsque nous ne nous rendons compte ni de la façon dont se forme la richesse, ni de la façon dont elle se conserve ou se perd; lorsque nous ne comprenons ni la nature ni le rôle du travail, du capital, des machines, du commerce ou de la monnaie; lorsque nous nous figurons, comme il est trop facile de le faire sur de premières apparences, que l'on peut à volonté, par la force (ou par la loi, qui n'est qu'une des formes de la force), modifier d'un instant à l'autre la richesse d'une société et en donner à chacun une part à sa convenance; lorsque nous ignorons, en un mot, qu'il y a des lois naturelles de ces choses et que l'accroissement de la prospérité commune ne s'obtient que par le développement naturel des activités individuelles mieux dirigées, nous sommes à la merci de tous les mirages de l'alchimie sociale, et fatalement nous devenons les artisans de notre propre malheur ou les fauteurs du malheur d'autrui ».

Il y aura peut-être lieu de reviser certains détails de cette déclaration vieille déjà de vingt-neuf ans. Mais un point sur lequel nous serons tous d'accord avec le vénéré doyen de l'école libérale, c'est sur la nécessité de connaître les phénomènes économiques et les lois qui les régissent : « science non moins indispensable à tous que celle de l'hygiène, puisque des deux côtés les effets de l'ignorance sont les mêmes ».

Utile en tous temps, cette connaissance l'est devenue plus encore à notre époque. Les intérêts matériels prennent, dans la vie interne ou externe des sociétés, une part de plus en plus large; la facilité croissante des communications fait non plus seulement de toute une nation, mais peu à peu du monde entier un immense marché où les prix s'équilibrent, où se déchaînent les concurrences : l'état de la récolte au Canada ou à la Plata, une guerre dans l'Afrique du Sud, un krach à New York, influent, avec la rapidité de l'éclair, sur la situation du paysan briard, de l'ouvrier diamantaire d'Amsterdam ou de Saint-Claude, du mécanicien d'Essen ou du Creusot. Le paysan qui va vendre son blé à la ville voisine, l'ouvrier qui offre ses bras à l'usine, le gros négociant qui achète une cargaison de café au Brésil ou le petit boutiquier qui s'installe dans un faubourg, l'industriel qui lance un produit nouveau, tous ont besoin de connaître les causes générales qui agissent, à chaque moment, sur le prix en tel lieu du blé, du café, des vêtements, du travail, afin qu'ils puissent porter leur effort là où il est susceptible de donner le maximum de rendement. Il ne leur est pas moins nécessaire de connaître les conditions et les règles du crédit. Ajoutez que la pratique de plus en plus étendue de l'association (syndicats, coopératives) oblige les plus humbles d'entre nous — et déjà les femmes comme les hommes — à manier des chiffres, à discuter des questions de vente, d'achat, de placement, d'emprunt, d'assurance, de salaires, de retraites, à examiner des combinaisons financières.

Enfin, tout Français est un citoyen. Directement ou par ses mandataires, il concourt à l'établissement du budget de la commune, du département, de l'Etat; il donne son avis sur des taxes douanières dont l'application peut ruiner ou enrichir artificiellement tout un groupe de producteurs; il approuve ou rejette des projets d'emprunt dont le service sera une charge pour ses contemporains d'abord, ensuite pour les générations futures; il se prononce sur des concessions de mines, de chemins de fer, de territoires de colonisation, autorise des travaux dans les ports ou le creusement de canaux; il vote des impôts nouveaux, qui peuvent modifier la répartition des richesses, mais dont l'incidence sera peut-être, en fin de compte, toute différente de celle qu'il aura voulue. Enorme puissance, que l'on frémit de voir manier par des mains aveugles. L'étude de l'économie politique est, dans une démocratie, un devoir civique.

II. *Objet et définition de l'économie politique.* — Avant de voir comment on donne et comment on peut donner cet enseignement, quelques mots sur la science même, sur son développement historique, sur les diverses écoles économiques, ne seront pas superflus.

J.-B. Say définissait l'économie politique : « exposition de la manière dont se forment, se distribuent et se consomment les richesses ». Il la considérait donc comme une *science*, tandis qu'avant lui Adam Smith l'avait surtout regardée comme un *art*, comme la recherche des moyens d'enrichir une nation. Assurément l'économiste ne s'interdira pas la recherche des applications pratiques. Mais de même que l'art de l'ingé-

nieur ou celui du médecin, à moins de se confiner dans un bas empirisme, doivent être précédés d'une étude scientifique de la physique ou de la biologie, de même il importe d'établir d'abord, en tout désintéressement, les lois qui régissent les phénomènes économiques : c'est seulement ensuite qu'il pourra être question d'en faire sortir des règles d'action.

A la définition classique, on a opposé diverses objections. M. Ch. Gide lui reproche de contenir le mot « richesse », c'est-à-dire un mot qui aurait besoin lui-même d'être défini, et qui ne saurait l'être, précisément, qu'à la lumière de l'économie politique. En outre, l'emploi de ce mot a pour inconvénient de faire croire que l'économie politique s'occupe des *choses*, des objets matériels (champs, machines, instruments de transport, monnaie), en eux-mêmes et pour eux-mêmes. Or l'économie politique est une science *morale*, c'est-à-dire une science de l'homme, plus exactement encore une science *sociale*, une science qui étudie certains rapports qui s'établissent entre les groupes humains ou à l'intérieur de ces groupes. Les objets matériels ne l'intéressent que dans la mesure où ils peuvent être *désirés* par l'homme, satisfaire à un de ses *besoins*. Ce sont donc des faits psychologiques, le besoin ou le désir, qui sont à la base des faits économiques. Aussi M. Gide propose-t-il de dire que l'économie politique « a pour objet les rapports des hommes vivant en société, en tant que ces rapports tendent à la satisfaction de leurs besoins matériels ».

Pourquoi ce nom d'économie politique? Etymologiquement, *économie* signifie « administration de la maison », ou, comme disaient nos vieux auteurs, « ménage ». L'épithète *politique*, accolée pour la première fois au mot d'économie par Montchrétien en 1615, indique qu'il ne s'agit plus de la science du « ménage » privé (économie domestique), mais de ce grand « ménage social », comme disait M. Frédéric Passy, qu'est la collectivité. Il est fâcheux que ce mot « politique » ait pris dans nos langues modernes un sens très précis, et induise en erreur sur le caractère et l'objet de la science économique. On a proposé de dire économie *nationale* (les Allemands disent *Volkswirtschaft*, que traduit assez exactement « ménage public »), parce que la nation est le cadre où s'élaborent les rapports économiques; ou encore économie *sociale*, parce que cette science étudie la vie matérielle des sociétés. Mais l'usage a restreint le sens de ces deux expressions, qui s'appliquent à des catégories spéciales de l'économie politique. Il semble plus simple (et c'est la tendance la plus récente) de dire l'*Economique*, comme on dit la Physique ou la Mécanique.

Aux trois divisions classiques : production, distribution, consommation, les traités d'économique en ajoutent souvent une quatrième, la circulation, qu'ils intercalent entre la distribution et la consommation. M. Gide fait très justement remarquer que la circulation n'est autre chose qu'un moyen de faciliter la production; ajoutons, d'assurer une meilleure répartition et une plus rapide consommation des produits.

A s'en tenir aux trois divisions fondamentales, on étudie, dans la première, les facteurs de la production (travail, nature, capital), les modes de la production (division du travail, etc.), l'échange (commerce, monnaie, crédit); dans la seconde, les modes de répartition (propriété individuelle ou collective, salaire, intérêt, rente du sol, profit); dans la troisième, la dépense (organisation rationnelle de la consommation, coopératives) et l'épargne. Enfin, comme la société est constituée en un corps politique, l'Etat, tout traité d'économique a pour annexe quelques chapitres d'économie proprement *politique* (impôt et revenus publics, dépenses et dettes publiques).

III. *Histoire de l'économie politique. — Ecoles économiques.* — Comme toutes les sciences morales, l'économique est en perpétuelle évolution. A tout moment et en tout pays, la théorie économique est un reflet de l'état social. Dans la société grecque, société économiquement avancée où florissaient le gros commerce, le crédit, l'industrie capitaliste, et dont le développement était seulement retardé par l'institution de l'esclavage, d'illustres penseurs — Platon, Xénophon, surtout Aristote — soumirent les questions de production, de répartition, d'échange aux analyses les plus subtiles. Au moyen âge, l'horizon économique se rétrécit. A une *économie fermée*, urbaine, où l'argent monnayé joue un faible rôle et le crédit un rôle encore moindre, correspondent des théories économiques rudimentaires, d'inspiration religieuse : doctrine du *juste prix* et du *juste salaire*, précautions prises contre la concurrence, méfiance à l'égard du commerce, spécialement du commerce de l'argent, condamnation du prêt à intérêt.

Les croisades, le développement des foires, l'essor du commerce méditerranéen, brisent le cadre où s'enfermaient les vieilles conceptions. Tandis que Philippe le Bel croyait encore que la monnaie est une création arbitraire du souverain, un conseiller de Charles V, Nicole Oresme, retrouve la théorie de la monnaie, oubliée depuis Aristote.

Avec la révolution géographique et commerciale, industrielle, intellectuelle et politique que nous appelons la Renaissance, l'horizon s'élargit davantage encore. Les nations européennes, constituées par la centralisation monarchique, enrichies par une production chaque jour plus active et par la découverte des terres neuves, apparaissent comme des groupements économiques fortement liés, capables d'expansion, en concurrence avec d'autres groupements analogues : à l'économie fermée succède l'*économie nationale*. Jean Bodin, dans son *Discours sur le rehaussement et la diminution des monnaies* (1568), pose quelques-uns des principes de la science à laquelle Antoine de Montchrétien donnera un nom dans son *Traité de l'économie politique* de 1615. La forme pratique de l'économie nationale, c'est le *mercantilisme*, dont Colbert va faire l'application en grand (*colbertisme*), mais qui est alors professé en Hollande, en Angleterre, comme en France. Les premiers économistes anglais sont Josiah Child et William Petty, lequel, par une innovation féconde, applique aux phénomènes économiques la méthode statistique.

Emus par les souffrances populaires, les écrivains de la fin du règne de Louis XIV réagissent contre le colbertisme, posent l'idée de lois naturelles, que l'on ne transgresse pas impunément. Le développement du crédit, du commerce d'outremer, de l'agronomie, des manufactures, va ouvrir la période de l'*économie mondiale*. Un groupe de penseurs, une école, — leurs ennemis disent une « secte », — se voue à l'étude de ces problèmes; ils se donnent, par excellence, le nom d'*économistes*. Leur chef, Quesnay, fait sortir toute richesse exclusivement de la terre, voit dans les cultivateurs la seule classe productrice, veut faire payer par le *produit net* de la culture toutes les dépenses de la société, d'où le nom de *physiocratie* (régime naturel) donné à sa théorie. Chez Gournay, qui, moins absolu, fait une place à l'industrie et au commerce, l'idée que les phénomènes économiques obéissent à des lois indépendantes de la volonté des gouvernements aboutit à la célèbre formule : *Laissez faire, laissez passer*. Le colbertisme ne laissait ni « faire », puisqu'il règlementait la production, ni « passer », puisqu'il règlementait l'échange. Turgot constitue véritablement la doctrine dans ses *Réflexions sur la formation et la distribution des richesses* de 1766, et essaie de l'appliquer pendant son passage au pouvoir.

Postérieures de dix ans au livre trop peu connu de Turgot, les *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, d'Adam Smith, présentent un tout remarquablement cohérent, où l'on trouve les analyses, devenues célèbres, de la division du travail, du prix, de la valeur. On peut dire que les économistes qui ont suivi n'ont guère fait que reprendre, développer, commenter les lois posées par Smith.

Ils ont semblé admettre que ces lois étaient aussi universelles, aussi intangibles, aussi immuables que celles de la mécanique, ou même que les axiomes de la géométrie. Allant plus loin, ils ont posé en principe que ces lois ne pourraient s'appliquer autrement qu'elles ne s'appliquent dans le monde actuel, et ont refusé à l'homme le pouvoir de faire varier les

conditions des phénomènes. Ou plutôt ils admettent *a priori* que l'intervention humaine, et particulièrement celle de l'Etat, impuissante à réaliser le mieux, n'est puissante que pour le mal. Ils ont fait de l'économique une science figée, un dogmatisme impatient des contradictions : d'où le nom d'*école orthodoxe* que leur ont donné leurs adversaires. Ils s'appellent eux-mêmes *école libérale,* parce qu'ils proclament la liberté de la production et des échanges. Admirablement servis par l'extraordinaire développement de la production au début du dix-neuvième siècle, leurs plus beaux triomphes ont été remportés en 1845 (*école de Manchester*), lorsqu'ils amenèrent l'Angleterre au régime du libre-échange presque absolu, et en 1860, lors de la conclusion des traités de commerce.

Mais déjà la théorie « libérale » était battue en brèche de plusieurs côtés à la fois. L'Allemagne, morcelée politiquement, cherchait encore son unité économique : elle en était encore à une période que la France et l'Angleterre avaient dépassée. Thünen et List, contre Smith, ressuscitèrent l'*économie nationale,* forme théorique de la politique économique du Zollverein; depuis, dans presque tous les Etats, on a vu le vieux mercantilisme renaître sous la forme du protectionnisme. Les excès de la concurrence internationale ont amené les nations à se replier sur elles-mêmes, à redevenir des systèmes économiques complets et clos. — En Allemagne aussi, on reprocha à l'école libérale (surtout à Ricardo) d'avoir abusé des idées abstraites, d'avoir substitué aux hommes réels et divers un concept vide, « l'homme économique »; la méthode *historique* fut opposée à la méthode logique, traitée de *robinsonade.* Avec Comte, en France, la théorie de l'évolution établissait la relativité des doctrines économiques, qui s'appliquent à un état social donné, mais qui sont essentiellement transitoires, celle de Smith comme les autres.

La théorie libérale était une théorie *optimiste* : fondées sur la lutte, sur la concurrence illimitée, les lois naturelles, pourvu que l'action n'en soit pas contrariée par l'intervention arbitraire et maladroite de l'Etat, aboutissent nécessairement, selon elle, à l'harmonieux équilibre des intérêts antagonistes. Nulle part, cet optimisme superficiel et naïf ne s'étale plus complaisamment que chez Bastiat, prestigieux vulgarisateur. Or, au moment où l'école proclamait que tout était pour le mieux dans le meilleur des mondes économiques possibles, les misères de la classe ouvrière apparaissaient comme une conséquence directe et fatale de la libre concurrence, de l'individualisme exalté, bref du « laissez faire, laissez passer ». Sismondi dénonçait cette conséquence dès 1819; l'école saint-simonienne reprit sa démonstration, et, après elle, toutes les écoles socialistes. L'orthodoxie se donnait le rôle de défenseur satisfait de l'ordre social établi; elle eut contre elle tous les novateurs, désireux de réintégrer le facteur humain dans cette science humaine, dont on avait fait une science abstraite, une logique sans âme. Elle eut donc à se défendre contre une triple attaque : celle de la raison, celle de l'histoire, celle du sentiment. C'est peut-être à cette dernière qu'elle est en train de succomber. Comme le dit spirituellement M. Gide, il s'est produit « un grand dégel dans la science économique ». Il ne se trouvera probablement plus personne pour soutenir, d'une façon absolue, irréductible, que l'Etat doit assister en spectateur indifférent et volontairement inactif au libre jeu des lois économiques. Les plus orthodoxes ont admis l'ntervention de la puissance publique en faveur des enfants, puis des femmes.

Mais on ne fait pas à l'*interventionnisme* sa part. Si les lois naturelles sont toujours conçues comme invariables (le grand honneur de l'école classique est de les avoir dégagées), les institutions économiques nous apparaissent comme transformables, pourvu que, en essayant de les transformer, l'homme se plie aux lois naturelles et sache les utiliser. Ce n'est pas nier les lois de la pesanteur que de construire des ballons et des aéroplanes, ni celles de l'électricité que d'élever des paratonnerres. Et notre respect de la loi de l'offre et de la demande ne nous contraint nullement d'assister les bras croisés au duel souvent tragique de l'employeur et de l'ouvrier. Nous n'avons plus les mêmes bateaux qu'en 1820; les institutions économiques de 1820 ne sont pas non plus éternelles.

Cette possibilité, reconnue aux hommes, — collectivités autonomes ou Etat, — d'agir sur l'évolution économique, a donné naissance à une série de théories nouvelles (interventionnisme simple, socialisme d'Etat, socialisme chrétien, collectivisme, coopératisme, solidarisme, etc.), dans le détail desquelles nous ne pouvons entrer. Nous voulions seulement montrer que la question de l'enseignement économique ne se pose plus d'une façon aussi simple qu'il y a vingt-neuf ans : moins de certitudes et plus de problèmes, moins de vérités universellement acceptées et plus de sujets de controverses, moins d'absolu et plus de relatif.

IV. *L'enseignement économique. — Ce qui est fait et ce qui est à faire.* — En 1880, M. Frédéric Passy signalait, comme une heureuse nouveauté, la création récente, dans toutes les facultés de droit, de chaires d'économie politique (1878). Depuis, les enseignements économiques s'y sont si bien développés, les examens d'ordre économique s'y sont tellement multipliés (licence et doctorat, 1876-1895), que ces facultés, sans perdre leur nom ancien, sont devenues, en réalité, des Facultés de droit *et sciences économiques.* On se rapproche ainsi du type des facultés allemandes, où ces enseignements coexistent depuis longtemps. En dehors des facultés de droit, les facultés des lettres ont vu naître chez elles des enseignements similaires : le comte de Chambrun a fondé à Paris une chaire d'*histoire de l'économie sociale,* et partout sont professés des cours d'histoire ou de géographie économiques. (Voir H. Hauser, *L'enseignement des sciences sociales,* Chevalier-Marescq, 1903.)

En dehors des universités, d'autres établissements d'enseignement supérieur public sont à mentionner. Le Collège de France possède : 1° une chaire d'*économie politique,* créée en 1830 pour J.-B. Say, successivement occupée par Rossi, Michel Chevallier, Baudrillart, M. Paul Leroy-Beaulieu, c'est-à-dire par les plus illustres tenants de l'école libérale; 2° une chaire de *géographie, histoire et statistique économiques,* occupée depuis sa création (1868) par M. Levasseur; plus les chaires de statistique et d'histoire du travail. Au Conservatoire des arts et métiers appartient la plus ancienne chaire d'économie politique de France, créée en 1819 pour J.-B. Say, et, depuis 1834, doublée par une chaire d'économie industrielle; plus récemment s'y ajoutèrent les chaires d'*économie sociale,* d'*assurance et prévoyance sociales* et d'*histoire des associations ouvrières.* A l'Ecole des ponts et chaussées, où se préparent des ingénieurs qui auront à mener des milliers d'ouvriers, à discuter avec eux des questions de main-d'œuvre, de salaire, etc., la chaire d'économie politique a été complétée par une chaire d'*économie sociale,* qui étudie spécialement, comme celle du Conservatoire, les institutions ouvrières. Les Ecoles des mines, des postes, l'Institut agronomique, n'ont que des chaires d'économie politique (leurs élèves n'auront-ils pas d'ouvriers à diriger?); l'Ecole centrale a simplement une chaire de législation industrielle. Des conférences d'économie sociale sont faites, depuis quelques années, aux élèves de l'Ecole polytechnique. Ajoutons qu'à l'Ecole des Hautes études, si l'on n'a pas encore réalisé le plan de Duruy, qui comportait une section des sciences économiques, on a créé une conférence d'économie politique.

Dans l'enseignement supérieur libre, les facultés catholiques font place, comme les universités de l'Etat, aux enseignements économiques; elles s'inspirent généralement des idées de Le Play et du socialisme chrétien. Mais il faut également citer ici des institutions, qui, pour ne pas rentrer dans des cadres proprement universitaires, n'en ont pas moins agi très utilement sur le développement des idées économiques. Non seulement elles ont intéressé à ces idées le grand public, mais elles ont contribué, indirectement, au mouvement qui s'est produit dans les établissements de l'Etat : ce sont le *Collège libre des sciences sociales,* l'*Ecole des Hautes études sociales.* Le *Musée social* n'est pas à proprement parler une institution d'enseignement, mais un office d'informations

et d'enquêtes, où l'on donne des conférences ou séries de conférences. Les questions économiques, surtout les questions ouvrières, tiennent une large place dans les cours des Universités populaires et des Bourses du travail.

C'est à Duruy qu'il faut faire remonter la première tentative pour introduire quelques notions d'économie politique dans les lycées; cette tentative eut peu de succès. Il en fut de même de celle de 1880, où l'on vit le cours de philosophie comprendre huit leçons économiques. Ce chapitre spécial fut supprimé en 1884, et remplacé en 1890 par la rubrique suivante : « Les rapports de la morale et de l'économie politique. Le travail. Le capital. La propriété. » Même cette rubrique a disparu des programmes de 1902, où l'on ne trouve plus que des indications très générales dans le cours de morale. Il est vrai que si l'on a renoncé — peut-être, comme nous le verrons plus loin, pour des raisons de méthode — à l'enseignement dogmatique de l'economie politique, on a fortement développé, dans les programmes d'histoire et de géographie, l'étude des réalités économiques (notamment dans les classes de philosophie et de mathématiques). Le bénéfice de cette réforme, du moins en ce qui touche la géographie, a été étendu d'hier aux lycées de jeunes filles.

« Il était naturel, écrivait en 1880 M. Frédéric Passy, de songer à faire dans les programmes des écoles normales, ainsi que cela est, depuis 1868, règlementaire en Belgique, une petite place au moins à l'économie politique. » La place fut si petite qu'en réalité elle se réduisit presque à rien. Les quelques conférences d'économie politique qui sont faites aux normaliens en 3e année se perdent dans le cours de morale, d'instruction civique et de législation scolaire. Il y a là une insuffisance assez grave, car ce sont surtout les instituteurs qui, soit par l'école élémentaire, soit par les cours d'adultes, peuvent répandre dans la masse de la nation des idées exactes. Dans les écoles normales d'institutrices, on n'a même pas songé à faire figurer nommément au programme l'économie politique. A-t-on estimé que les fillettes de nos écoles n'auraient jamais besoin, dans la vie, de savoir ce qu'était une coopérative ou une grève, qu'elles ne paieraient pas d'impôts ou de droits de douanes? C'est pourtant Félix Pécaut qui avait été l'un des premiers apôtres de l'introduction de l'économie politique à l'école normale. On est devenu bien infidèle à sa pensée. De même cet enseignement aurait besoin d'être fortifié, ou du moins rendu plus efficace, dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles pratiques, dont la clientèle formera les cadres de la démocratie de demain. A l'école primaire, d'après la loi de 1882, le programme comporte des « notions usuelles de droit et d'économie politique » dans le cours supérieur.

V. *De la méthode de cet enseignement.* — Supposons un instituteur qui, en dehors des quelques leçons de l'école normale, aura suivi les cours d'une faculté de droit ou des lettres. Comment s'y prendra-t-il pour faire pénétrer, dans les cerveaux des enfants de l'école primaire, les notions économiques indispensables? Cette question de méthode a été agitée, en 1900, au Congrès international de l'enseignement des sciences sociales. Convient-il d'étudier d'abord des faits économiques actuels, d'apporter en classe, par exemple, un billet de banque, et, à propos de ce petit morceau de papier bleu, d'expliquer aux élèves le mécanisme de l'échange, quitte à leur faire voir ensuite par quelle lente évolution les hommes sont arrivés à imaginer cet instrument? Convient-il au contraire de rattacher étroitement l'économique à l'histoire? Si l'on a eu soin de parler aux enfants du temps où des bœufs s'échangeaient contre des esclaves et contre du blé; de leur montrer comment on a ensuite échangé blé, bœufs et esclaves contre une certaine masse de bronze, d'argent ou d'or, et comment cette masse, estampillée au nom d'une autorité qui en garantissait le poids et l'aloi, est devenue la monnaie; si on leur a expliqué les folies monétaires de Philippe le Bel, le système de Law, les assignats, si, en un mot, on les a fait passer peu à peu des formes élémentaires de l'échange à des formes de plus en plus compliquées, ne les aura-t-on pas préparés à saisir le lien qui existe entre une forme perfectionnée de l'échange et une forme perfectionnée de la civilisation; à comprendre ce que c'est que le billet de banque, le chèque, la compensation? Il semble conforme aux règles générales de la pédagogie de choisir la seconde méthode, qui part des réalités simples pour s'élever aux idées complexes. Même pour parler aux enfants des phénomènes actuels, il sera bon de recourir aux exemples concrets : « Un récit, disait excellemment M. Passy, une histoire, pris de préférence parmi les faits de la vie courante, ou empruntés à l'industrie qui leur est familière, frapperont leur attention et graveront dans leur mémoire la leçon qu'il s'agira d'en tirer ». La géographie, en faisant connaître aux enfants des pays économiquement différents du leur, peut être aussi d'un très grand secours. La vie pastorale à la Plata, les mines d'or du Transvaal, une usine américaine, le développement du Japon, le commerce du sel au Soudan, voilà des leçons d'économie politique.

On est, naturellement, plus libre à l'école primaire supérieure, dont le programme comporte des notions sur la production, le commerce, l'économie sociale, la législation industrielle. Cependant, avec des élèves de treize à seize ou dix-sept ans, il importe encore d'éviter autant que possible de recourir aux abstractions. Ainsi l'ont pensé, du moins, les rédacteurs des derniers programmes des lycées, puisqu'ils ont confiné l'économique sur le terrain concret de la géographie et de l'histoire. On pourrait cependant admettre qu'à la fin des études (primaires supérieures ou secondaires) un maître vînt résumer et coordonner, en quelques leçons, les enseignements économiques épars, reçus à l'école à travers l'histoire, la géographie, l'enseignement moral et civique.

« Dans les écoles normales, — disait M. Passy, — où l'on est en face de jeunes gens déjà plus ou moins rompus à l'étude, cet art d'envelopper la science est moins indispensable : il ne faudrait même pas en abuser. Il importe, puisque ce sont de futurs professeurs que l'on prépare, de leur fournir des points de repère. » Il s'agit en somme d'appliquer ici la méthode de l'enseignement supérieur, en la rendant plus simple, plus nette, plus rigide. Pour corriger ce que l'exposition même des doctrines pourrait avoir de trop dogmatique, on consacrerait quelques conférences à la discussion de certaines questions controversées et controversables. Ici comme ailleurs, il est essentiel de développer chez les maîtres primaires l'esprit critique, de leur donner ce sentiment que la vérité n'est pas simple. Il va de soi que par « jeunes gens », nous entendons, comme nous l'avons dit au paragraphe IV, les normaliens des deux sexes.

VI. *Ce qu'il faut lire.* — Nous n'avons pas l'ambition d'esquisser ici une bibliographie économique, mais seulement de donner quelques indications essentielles. La *Collection des principaux économistes* de Daire fournira la plupart des textes du dix-huitième et du début du dix-neuvième siècle, malheureusement classés dans un ordre plutôt dogmatique que chronologique. On s'orientera au milieu de ces textes à l'aide d'Espinas, *Histoire des doctrines économiques.* Le *Dictionnaire d'économie politique* de Coquelin et Guillaumin donne l'interprétation orthodoxe de la plupart des termes usités en économique. Les idées de cette même école orthodoxe sont magistralement exposées, avec beaucoup d'ordre et de clarté, dans le *Précis d'économie politique* de Paul Leroy-Beaulieu. On y opposera les *Eléments d'économie politique* d'E. de Laveleye, et surtout les *Principes d'économie politique* de Ch. Gide, qui admettent l'intervention de l'Etat, et qui font l'apologie de la coopération. Le souci de ne jamais séparer les théories des faits corrects, tels que nous les fournissent la géographie et l'histoire, fait le mérite du *Précis d'économie politique* de M. Emile Levasseur. L'ouvrage le plus neuf, celui où les idées modernes sur la nature de la valeur sont le plus largement représentées est le *Traité d'économique* de Landry. Enfin, pour un enseignement élémentaire de cette science, on recourra utilement

aux *Notions d'économie politique* de Xavier Treney, qui s'adaptent assez exactement au programme des écoles normales. Le même auteur a donné, sous le titre : *Les grands économistes des dix-huitième et dix-neuvième siècles. Biographies, extraits et commentaires*, un choix de lectures dont les premières sont naturellement prises à Daire, mais qui vont jusqu'à MM. Levasseur et Leroy-Beaulieu.

Divers périodiques permettent de se tenir au courant : 1° des faits économiques du monde actuel ; 2° des controverses sur les doctrines. Les principaux sont : le *Journal des économistes* (M. de Molinari, 68ᵉ année, mensuel), organe pour ainsi dire officiel de l'école orthodoxe ; l'*Économiste français* (M. Paul Leroy-Beaulieu, 37ᵉ année, hebdomadaire), particulièrement utile pour la géographie économique ; le *Monde économique* (M. Paul Beauregard, 19ᵉ année, hebdomadaire) ; la *Revue d'économie politique* (23ᵉ année, mensuelle, qui reflète surtout les idées de M. Ch. Gide ; la *Revue économique internationale* (6ᵉ année, bi-mensuelle), qui traite des questions concrètes actuelles, et où l'élément français est représenté en première ligne par M. Levasseur ; la *Revue d'histoire des doctrines économiques et sociales* (MM. A. Deschamps et A. Dubois, 2ᵉ année, trimestrielle). On trouvera en outre des articles économiques dans un très grand nombre de revues politiques (*Revue politique et parlementaire*), dans les organes des diverses écoles sociales (*Revue socialiste*, *Réforme sociale*, etc.), dans les revues géographiques ou diplomatiques. [HENRI HAUSER.]

**ÉCOSSE. — Résumé historique.** — L'histoire des origines de l'éducation en Ecosse est associée à celle de l'Eglise. Les premières écoles étaient rattachées aux couvents et aux cathédrales. Mais, dès l'année 1494, on voit l'Etat intervenir par une loi ordonnant, sous peine d'amende, à tous les barons et francs tenanciers d'envoyer leurs fils aînés à l'école de l'âge de six ou neuf ans jusqu'à ce qu'ils aient acquis la connaissance complète du latin. Il n'existe pas de témoignage qui permette de juger quels furent les résultats de cette loi ; mais il paraît certain qu'au moment de la Réformation les écoles antérieurement existantes formèrent une base pour le grand développement qui commença alors. L'idéal de John Knox était une école dans chaque paroisse ou ville, avec un collège dans les villes « notables » ; mais ce fut seulement en 1696 qu'un *Act* du Parlement imposa aux propriétaires fonciers de chaque paroisse l'obligation d'entretenir une école et d'y placer un instituteur. Le droit de surveiller les écoles paroissiales fut conféré aux *presbyteries*, tribunaux ecclésiastiques locaux composés de membres ecclésiastiques et laïques ; et les *presbyteries* conservèrent ce droit, avec quelques modifications, jusqu'à l'*Act* de 1872.

Durant le dix-huitième siècle, l'Etat ne fit rien pour l'éducation ; mais dans la première partie du dix-neuvième, des mesures furent prises pour la création d'écoles supplémentaires dans les paroisses les plus étendues ou les plus populeuses, ainsi que dans les Highlands et dans les îles adjacentes. La division de l'Eglise d'Etat, qui résulta de la fondation de l'Eglise libre en 1843, amena un grand accroissement des facilités données à l'éducation, l'Eglise libre ayant créé un grand nombre d'écoles rattachées à ses églises. Ces écoles participèrent aux *grants* (subsides) que depuis 1833 le gouvernement accordait en faveur de l'éducation. Le programme, tant dans les écoles paroissiales que dans celles de l'Eglise libre, était d'un caractère élastique, et, si l'occasion s'en présentait, elles pouvaient préparer des élèves pour l'université. Outre ces écoles, il y avait dans beaucoup de villes des *Grammar schools*, qui, bien que destinées surtout à l'instruction secondaire, admettaient des élèves du premier âge ; et il existait un peu partout un grand nombre d'écoles privées et d'écoles de fondations (*Endowed schools*). La rétribution scolaire était d'usage général, mais le taux en était modique, variant dans les écoles paroissiales d'un penny à six pence par semaine, avec une rétribution spéciale de deux pence à six pence pour des branches d'étude plus élevées. L'éducation ainsi offerte était appréciée, comme le prouve le fait qu'en 1867, lorsque l'éducation n'était encore ni obligatoire ni gratuite, sur 500 000 enfants 400 000 allaient à l'école ; la moitié de ces 400 000 élèves fréquentait des écoles placées sous l'inspection du gouvernement. D'un semblable état de choses à l'organisation formelle d'un système national d'éducation obligatoire, il n'y avait qu'un pas ; et ce pas fut fait par le vote de l'*Education Act* de 1872, qui peut être regardé comme le commencement de l'ère actuelle. L'organisation présente de l'instruction élémentaire et secondaire en Ecosse repose sur ce texte législatif, amendé depuis, à diverses reprises, par des *Acts* ultérieurs.

**Organisation actuelle.** — *L'autorité centrale.* — L'autorité centrale pour l'éducation en Ecosse, en tant qu'il s'agit d'éducation payée par l'Etat, est un Comité du Conseil privé, le Département écossais d'éducation (*Scotch Education Department*), qui a son siège principal à Londres. Le ministre de l'éducation est le secrétaire pour l'Ecosse (*Secretary for Scotland*), et le chef permanent du service est le secrétaire du Département. Dans la règle, c'est le Département qui a l'initiative de la législation sur l'éducation, et c'est lui qui, sous réserve de l'approbation du Parlement, détermine les conditions dans lesquelles sont distribués les *grants*. Les écoles aidées par l'Etat sont sous la surveillance d'un corps d'inspecteurs du gouvernement, qui résident dans les divers districts de l'Ecosse, et qui font directement rapport au Département. Le Département est chargé aussi de l'inspection des écoles secondaires, qu'elles reçoivent ou non des *grants*, et il dirige les examens du certificat de fin d'études (*Leaving certificate*). Il s'occupe aussi de ce qui concerne la préparation professionnelle du personnel enseignant, et il est l'autorité centrale pour l'enseignement technique sous toutes ses formes.

*Education élémentaire.* — L'administration locale est remise à des *School Boards* élus dans chaque paroisse et dans chaque bourg (*burgh*), tous les trois ans, et ayant de cinq à quinze membres, selon le chiffre de la population du district scolaire. Les devoirs d'un *School Board* sont d'entretenir des écoles en nombre suffisant pour recevoir tous les enfants d'âge scolaire (de cinq à quatorze ans) de leur district ; de faire exécuter la loi sur la fréquentation obligatoire ; de nommer les instituteurs et les institutrices ; de déterminer l'emploi des *grants* fournis par le gouvernement ; de lever, au moyen de taxes locales, l'argent nécessaire pour achever de couvrir les dépenses scolaires ; et, d'une façon générale, d'agir comme administrateur des écoles publiques de son district. Les *School Boards* ont aussi le droit de régler l'emploi des enfants en dehors des heures d'école, et, quoique la loi prescrive aux parents de donner ou faire donner l'instruction à leurs enfants de l'âge de cinq ans à celui de quatorze, ils ont le pouvoir discrétionnaire d'exempter les enfants âgés de plus de douze ans, à des conditions spéciales.

Les écoles aidées par l'Etat peuvent être divisées en trois classes : 1° les écoles publiques administrées par le *School Board* ; 2° les écoles dites dénominationnelles ou d'église ; 3° les écoles non-dénominationnelles, qu'elles doivent ou non leur origine à une fondation. Les principaux points de différence entre les écoles de ces trois classes sont dans la nature de leur administration, dans celle de leurs ressources, et dans celle de l'enseignement religieux.

Toutes les écoles publiques sont administrées par des *School Boards* ; la partie de leurs dépenses qui n'est pas couverte par les *grants* du gouvernement, par la rétribution scolaire, ou par des ressources éventuelles, est payée au moyen d'une taxe scolaire levée chaque année sur les contribuables du district ; le caractère de l'enseignement religieux est laissé à la discrétion du *School Board*, et, par conséquent, il est en général conforme à l'opinion de la majorité des habitants ; il n'est pas interdit d'y employer des formulaires religieux spéciaux propres à telle ou telle confession particulière.

Les écoles dénominationnelles sont administrées par des représentants de l'Eglise à laquelle elles se

rattachent; leurs administrateurs sont responsables directement envers le Département d'éducation, et le *School Board* n'a affaire à elles qu'en ce qui concerne la fréquentation; elles reçoivent les mêmes *grants* que les écoles publiques, avec une somme additionnelle de 3 shillings par élève, mais elles n'ont droit à aucune assistance provenant de la taxe locale, et l'excédent de leurs dépenses doit être couvert par des souscriptions volontaires; l'instruction religieuse est celle de la dénomination à laquelle l'école se rattache.

Les écoles non-dénominationnelles, si elles ne doivent pas leur origine à une fondation, sont généralement administrées par des comités formés par des initiatives particulières : si elles sont des écoles de fondation, elles ont des administrateurs nommés conformément aux clauses de l'acte de fondation, ou choisis par les diverses autorités publiques du district, Conseils de ville ou Conseils de comté, *School Boards*, etc.; elles reçoivent les mêmes *grants* que les écoles dénominationnelles, mais, comme celles-ci, elles n'ont droit à aucune assistance provenant de la taxe locale, et l'excédent de leurs dépenses doit être couvert par des souscriptions volontaires ou par leurs revenus propres; l'instruction religieuse est à la discrétion des administrateurs, à moins que le caractère n'en ait été prescrit par le fondateur.

A part ces différences, l'action de toutes les écoles aidées par l'Etat est réglée par le Code annuel (*Code of Regulations*) publié par le Département écossais d'éducation, et toutes doivent satisfaire aux mêmes conditions pour obtenir les *grants* du gouvernement. Le système qui prévaut est celui des écoles mixtes (*mixed*), c'est-à-dire des écoles où les garçons et les filles sont élevés ensemble; mais, dans quelques cas, on trouve des classes séparées pour chaque sexe. A très peu d'exceptions près, les écoles sont gratuites. On suit le programme ordinaire d'une instruction élémentaire, afin d'amener les élèves à l'examen pour le certificat d'études primaires - élémentaires (*qualifying examination*), auquel ils se présentent généralement à l'âge de douze ou treize ans. Les élèves qui ont subi avec succès cet examen peuvent continuer leurs études dans des classes complémentaires (*supplementary*), ou entrer dans une école « intermédiaire » ou « secondaire ». Les classes complémentaires sont destinées à ceux qui ne désirent pas recevoir l'enseignement secondaire, et leur but est de consolider l'instruction déjà reçue, et d'en faire l'application de façon à produire « des citoyens utiles, ayant le sentiment d'une responsabilité et d'une obligation envers la société dans laquelle ils vivent ». Outre les matières ordinaires, on peut enseigner dans ces classes, qui sont comme le couronnement de l'école primaire du jour, le dessin, la science expérimentale, l'instruction manuelle, la cuisine, le blanchissage, la laiterie, la confection des vêtements, et l'économie domestique pratique. Les élèves qui ont suivi avec succès le cours d'une classe supplémentaire reçoivent du Département un certificat de mérite.

*Education secondaire. Education des anormaux. Enseignement technique.* — Il fut un temps où l'Ecosse se vantait qu'il n'y avait pas chez elle de ligne rigoureuse de démarcation entre l'éducation primaire et l'éducation secondaire; mais la tendance des récents changements a été de tracer une frontière précise entre les deux enseignements. Excepté dans les districts ruraux éloignés, il est fait maintenant de grands efforts pour concentrer dans des écoles spéciales, intermédiaires ou secondaires, tous les élèves qui désirent une éducation plus élevée. Comme les écoles primaires, ces écoles se divisent en trois groupes : 1° celles qui dépendent d'un *School Board*; 2° les écoles de fondations, ou dotées (*endowed*); 3° les écoles privées.

Le premier groupe comprend beaucoup des anciennes *Burgh schools* ou *Grammar schools*, dont l'administration a été transférée aux *School Boards* en 1872, et un grand nombre d'écoles intermédiaires, ou d'écoles primaires supérieures (*Higher grade schools*), d'origine moderne. Ces dernières écoles travaillent et gagnent des *grants* conformément aux règles établies par le Département écossais d'éducation dans le Code pour les écoles du jour; elles ont un programme adapté aux besoins d'élèves qu'elles gardent jusqu'à l'âge de quinze à seize ans; elles sont gratuites, ou n'exigent qu'une rétribution scolaire très minime. Les premières, qui sont, pour la plupart, indépendantes du Code, ont un programme varié, approprié à des élèves qui suivent leurs classes jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans; elles ne reçoivent que le *grant* spécial de l'éducation secondaire (voir plus loin), et font payer une rétribution plus élevée.

Les écoles secondaires dotées (*endowed*) sont, en pratique, sur le même pied que les écoles de la catégorie qui vient d'être mentionnée, sauf que chacune d'elles a son corps particulier d'administrateurs. L'organisation actuelle de ces écoles dotées date de 1882, date à laquelle fut instituée une Commission spéciale qui fit une enquête sur 821 fondations (*endowments*), représentant un revenu annuel d'environ £ 200 000. Quoique une partie seulement de ce revenu soit affecté à des écoles, en pratique il est, dans sa totalité, appliqué aux intérêts de l'éducation supérieure (*higher education*), soit secondaire, soit technique.

Les écoles privées sont des propriétés particulières; leurs propriétaires-directeurs ne sont pas responsables envers le public, et l'entretien de leurs écoles dépend uniquement de la rétribution des élèves. Elles ne peuvent pas participer aux *grants* du gouvernement; mais plusieurs d'entre elles se sont placées volontairement dans le cadre d'inspection des écoles secondaires adopté par le Département écossais d'éducation.

L'examen du certificat de fin d'études (*Leaving certificate examination*), qui a fait beaucoup pour la systématisation méthodique de l'éducation secondaire en Ecosse, a été institué en 1888. Deux certificats sont accordés: 1° le certificat *intermédiaire*, donné à des élèves qui ont atteint l'âge de quinze ans au moins, et qui ont fait trois années d'études comprenant l'anglais, les mathématiques, une langue au moins autre que l'anglais, les sciences et le dessin; 2° le certificat de *fin d'études*, donné à des élèves qui ont atteint l'âge de dix-sept ans au moins, et qui, après avoir obtenu le certificat intermédiaire, ont suivi un cours déterminé d'éducation secondaire. La plupart des universités et des autorités professionnelles acceptent ces certificats comme pouvant tenir lieu de l'examen d'admission.

Un autre facteur dans le développement de l'éducation secondaire a été le *grant* spécial du gouvernement, qui date de 1892 et qui a été augmenté depuis. Ce *grant* est administré par des Comités d'éducation secondaire, institués dans chaque comté et dans les six plus grands districts de *School Boards*, et composés de représentants des *School Boards*, des Conseils de ville, des Conseils de comté, et d'autres corps en relations avec les fondations d'éducation, etc., ainsi que d'un inspecteur de l'éducation désigné par le Département écossais d'éducation. Le *grant* a eu pour résultat un remarquable accroissement des facilités offertes à la jeunesse désireuse de recevoir l'éducation secondaire. De nouvelles écoles ont été créées, de vieilles écoles ont été améliorées, le personnel enseignant a gagné à la fois en nombre et en qualité, et le matériel d'enseignement a été libéralement distribué; toutes choses qui ont eu pour conséquence un accroissement considérable du nombre des élèves. En 1907, le Département a publié pour la première fois des règlements (*Regulations*) pour les écoles secondaires qui ne reçoivent pas d'autres *grants*, spécifiant les conditions auxquelles il sera payé à ces écoles un *grant* annuel pour chaque élève âgé de plus de douze ans, *grant* de £ 3 ou de £ 5 selon que l'élève se prépare à l'examen du certificat intermédiaire, ou que, ayant obtenu ce certificat, il poursuit ses études.

L'Ecosse, en grande partie grâce à la bienfaisance privée, possède de nombreux établissements pour les enfants qui nécessitent des soins spéciaux. Pour les enfants négligés, et pour ceux qui sont en danger de devenir des criminels, il y a des écoles industrielles de jour, qui sont des externats (*day industrial schools*), et des écoles industrielles à internat (*residential industrial schools*), y compris une école spéciale pour les en-

fants dont la fréquentation est habituellement irrégulière (*truant school*) et diverses écoles disciplinaires, dites de réforme (*reformatories*). Pour les aveugles et les sourds-muets, il existe plusieurs instituts spéciaux, ainsi que quelques classes annexées à des écoles ordinaires. Pour les enfants arriérés, qu'une infirmité mentale ou physique empêche de fréquenter une école ordinaire, il a été établi, dans les principales villes, des écoles ou des classes spéciales.

Il existe aussi un ensemble de classes de continuation, régies par un Code spécial publié par le Département écossais d'éducation, dans lesquelles sont enseignées les matières les plus diverses, avec la liberté de satisfaire aux besoins de toutes les catégories d'élèves. Ces classes donnent à profusion l'enseignement technique élémentaire; l'enseignement technique supérieur est donné dans un certain nombre d'instituts centraux pour la science et l'art, qui se trouvent pour la plupart dans les grands centres de population : dix de ces instituts ont reçu la reconnaissance officielle du Département écossais d'éducation en 1907. La dépense est couverte par les revenus des dotations, la rétribution des élèves, les subventions des Conseils de ville et des Conseils de comté, et une somme allouée par le Département d'éducation et proportionnelle à la dépense, ainsi qu'aux contributions fournies par les ressources locales.

*Préparation du personnel enseignant.* — La préparation professionnelle du personnel enseignant est entre les mains du Département écossais d'éducation, agissant par l'intermédiaire des *School Boards* et des Comités d'éducation secondaire, en ce qui concerne les premiers degrés de cette préparation, et par celui de quatre Comités provinciaux établis dans les centres universitaires, pour les degrés plus élevés. Les élèves qui ont obtenu le certificat intermédiaire dont il a été parlé peuvent devenir étudiants commençants (*Junior students*), et suivent un cours préliminaire d'instruction, qui comprend un certain nombre d'exercices pratiques. Ce cours dure, dans la règle, trois années, mais peut, dans certains cas, être réduit à deux. Ensuite les *Junior students*, ainsi que les personnes possédant des qualifications équivalentes, peuvent faire un supplément d'études comme *Senior students*, sous la direction d'un Comité provincial, ou dans une ou deux écoles normales (*Training colleges*) de caractère confessionnel (*denominational*) qui n'ont pas été transférées à l'administration des Comités provinciaux. Ce second cours dure de deux à trois ans, et les dépenses en sont couvertes principalement par le Département écossais d'éducation.

*Universités.* — L'Ecosse possède quatre universités : celle de Saint Andrews, fondée en 1411; celle de Glasgow, fondée en 1450; celle d'Aberdeen, fondée en 1494, et celle d'Edimbourg, fondée en 1582. L'université de Saint Andrews comprend aussi le University College de Dundee, fondé en 1881. Par le *Universities (Scotland) Act*, de 1889, une constitution uniforme a été donnée à ces universités; dans chacune d'elles, trois corps participent au gouvernement : la Cour de l'université (*University Court*), composée des chefs de l'université et des représentants de la ville, des professeurs, des *graduates*, etc.; le Sénat académique (*Senatus academicus*), composé des professeurs; et le Conseil général (*General Council*), composé de tous les *graduates*. Il y a aussi un Conseil représentatif des étudiants. Les universités sont ouvertes aux femmes. Les quatre universités élisent deux membres à la Chambre des communes: l'un représente Edimbourg et Saint Andrews, l'autre Glasgow et Aberdeen. Sauf les exceptions que présentent l'une ou l'autre des universités, des grades sont conférés en arts, en médecine, en droit, en théologie, en science (y compris le génie civil, l'agriculture, etc.), et en musique. Dans les dernières années, les bâtiments de toutes les universités ont été agrandis et améliorés, au moyen de ressources fournies par des particuliers et par le gouvernement. La plus notable, parmi les récentes donations, a été celle de deux millions de livres sterlins, faite par M. Andrew Carnegie, dotation dont les revenus sont consacrés, pour une part, à payer les frais d'études d'étudiants d'origine écossaise, et, pour une autre part, à contribuer au développement des universités et au progrès des recherches scientifiques. A l'origine, les universités écossaises avaient été modelées sur le système continental, et celle d'Aberdeen offrait, dit-on, la copie de l'ancienne université de Paris. Les édifices universitaires sont consacrés exclusivement à l'enseignement et aux recherches scientifiques, et ne servent pas d'habitation. Les rétributions payées par les étudiants ont toujours été modérées, et par conséquent les universités se sont trouvées établies, dès le début, sur une base populaire.

*Conclusion.* — Les vingt dernières années ont été une période de transition et d'expériences pour tous les degrés de l'éducation en Ecosse. Les universités, par les changements apportés à leur régime, et par la spécialisation plus grande de leurs programmes, ont été mises en rapports plus directs avec les besoins sociaux. L'éducation technique, quoiqu'elle ne se trouve pas encore dans une situation assurée, a fait et fait encore de rapides progrès. L'éducation secondaire a été complètement réorganisée depuis 1893, et le nombre de ses élèves s'est accru dans des proportions très considérables. Autant qu'il a dépendu du Département écossais d'éducation, une grande liberté a été laissée aux autorités locales d'adapter les programmes non seulement à la préparation aux universités, mais aussi aux autres besoins de leurs districts. Le même principe d'une plus grande liberté d'initiative accordée aux administrateurs locaux et aux instituteurs a été étendu à l'instruction primaire, avec d'heureux résultats. La théorie du Département écossais d'éducation est qu'il lui suffit « de constater d'une façon générale l'*efficiency* d'une école et l'*adequacy* de la contribution locale », en « s'en remettant, pour l'économie intérieure, aux maîtres et aux administrateurs, sans les embarrasser par des considérations de résultats pécuniaires ». Lorsque le Département doit accorder des certificats, « l'opinion du maître à l'égard de ses propres élèves est prise en très sérieuse considération ». Théoriquement, un système d'éducation qui vise à développer l'intelligence, la confiance en soi-même et la conscience, et qui, tout en acceptant de l'autorité supérieure une direction sympathique et expérimentée, laisse aux plus directement intéressés, aux administrateurs locaux et au personnel enseignant, la liberté des méthodes, un pareil système ne peut manquer de réussir: mais le moment n'est pas encore venu où il sera possible d'en apprécier les résultats.

*Statistique.* — En 1905-1906, le nombre des enfants âgés de cinq à quatorze ans était estimé à 869 484. Sur ce nombre, 806 737, ou 93 %, étaient inscrits sur les registres d'écoles aidées par l'Etat; pour le reste, environ 3 % se trouvaient dans des écoles secondaires placées sous l'inspection du gouvernement, et 4 % dans diverses écoles non inspectées. Parmi les 806 737 élèves inscrits dans les écoles aidées par l'Etat, 12 119 étaient âgés de moins de cinq ans, et 23 229 étaient âgés de plus de quatorze ans; 51 % étaient des garçons, 49 % étaient des filles.

Le personnel enseignant des écoles aidées par l'Etat était ainsi composé :

| | HOMMES | FEMMES | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Brevetés | 4751 | 9435 | 14186 |
| Non brevetés | 202 | 2740 | 2942 |
| Elèves-maîtres (*Pupil teachers*) | 770 | 3553 | 4323 |

Les salaires moyens étaient: pour les instituteurs en chef (*Headmasters*), £ 180 par an; pour les instituteurs adjoints (*Assistant Masters*), £ 124; pour les institutrices en chef (*Headmistresses*), £ 92; pour les institutrices adjointes (*Assistant Mistresses*), £ 77.

Le coût de l'éducation, par enfant, était, dans les écoles publiques aidées par l'Etat, de £ 3. 5 s. 7 3/4 d.; dans les autres écoles aidées par l'Etat, de £ 2. 12 s. 4 1/2 d. Le *grant* payé par le gouvernement a été en moyenne de £ 1. 4 s. 8 d. par tête d'élève, subside auquel s'ajoutent d'autres *grants* qui se sont élevés à 16 s. 6 d. par tête dans les écoles publiques, et à

19 s. 6 d. dans les autres écoles aidées par l'Etat. Les taxes locales ont fourni £ 1. 1 s. 11 d. par enfant dans les écoles publiques; les souscriptions pour les écoles d'église ou autres écoles, 8 shillings par enfant. La somme totale payée par le gouvernement en *grants* de toute espèce a été de £ 1 605 160. Le produit de la taxe scolaire a été de £ 1 224 111, ce qui équivaut à un taux moyen de 11,52 pence par livre st. de revenu imposable.

Il n'existe pas de statistique comprenant la totalité des écoles secondaires; 55 écoles secondaires, participant au *grant* pour l'éducation secondaire, avaient 16 688 élèves, avec un personnel enseignant comprenant 996 maîtres ou maîtresses, plus 215 maîtres ou maîtresses externes (*visiting teachers*).

Le nombre des étudiants des universités a été le suivant: Saint Andrews, 518; Glasgow, 2393; Aberdeen, 880; Edimbourg, 3147.

*Bibliographie.* — Professeur EDGAR, St. Andrews University, *History of Early Scottish Education.* — J. GRANT, *History of Burgh Schools in Scotland.* — GRAHAM BALFOUR, *Educational Systems of Great Britain and Ireland*, 2e éd. — Sir Henry CRAIK, *The State in its relation to Education*, nouv. éd., 1896. — J. E. GRAHAM, *Manual of the Education (Scotland) Acts*, nouv. éd., 1902. — Rev. A. WRIGHT, *History of Education and Old Parish Schools of Scotland.* — J. CLARKE, *Short Studies on Education in Scotland.* — *Annual Reports of the Committee of Council on Education in Scotland.*

[G. W. ALEXANDER, M. A.,
Clerk of the Edinburgh School Board.]

**ÉCRITURE.** — Ecrire, c'est exprimer en caractères graphiques les mots que la parole exprime par des sons articulés.

Nous n'avons pas à définir autrement l'écriture ni à faire l'historique de ses différentes formes. Il est inutile aussi d'énumérer les services qu'elle rend aux sociétés en tant que moyen de communication entre les hommes.

On apprend à écrire pour faire connaître sa pensée à autrui lorsque la parole ne peut être entendue de lui, ou pour fixer d'une manière durable, permanente, ce que la parole, fugitive et sans trace, ne peut conserver.

Pour être lu, il faut écrire avec netteté, comme pour être entendu, il faut parler avec clarté.

Une mauvaise écriture, sans être, comme le dit Grote, une forme du mépris d'autrui, n'en n'impose pas moins à celui qui la lit de l'effort et de la peine. Une bonne écriture dénote un certain degré de qualités moyennes d'ordre, de proportion, de propreté et de goût au-dessous duquel il n'est permis à personne de rester.

De là l'importance de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire.

Pendant longtemps elle a été l'une des trois matières dont on s'occupait exclusivement, ou à peu près, dans les écoles : lire, écrire et compter, c'était tout le programme, et encore l'écriture ne devait venir qu'après la lecture. Ce n'est que quand l'enfant savait lire qu'on lui apprenait à écrire.

Aujourd'hui le programme est beaucoup plus compliqué, mais l'écriture y tient toujours une place importante. De plus, on doit l'enseigner dès le premier jour et, très judicieusement, on la lie même avec la leçon de lecture.

Il ne s'agit point de faire de nos écoliers des calligraphes. La calligraphie est un art qui a recours à des moyens spéciaux; elle exige une longue pratique et beaucoup de temps, et il n'y en a point à perdre dans l'enseignement primaire. Il faut aller droit au but : écrire avec propreté et lisibilité, et, s'il se peut, avec rapidité, sans toutefois rejeter une certaine élégance qui peut être le résultat de la régularité et de l'ordre, même dans la méthode la plus simple.

Ces données permettent de se rendre compte des qualités que doit présenter une bonne méthode : un enchaînement judicieux des principes, une gradation raisonnée des difficultés, la simplicité, la clarté, et surtout la rapidité.

Autrefois il existait des méthodes d'écriture à principes bien déterminés. Il en existe encore, mais il y a plutôt des cahiers d'exercices, dont les modèles, bien gradués sans doute et élégants, ne présentent pas toujours un ensemble de règles et de principes constituant des méthodes proprement dites.

De là une grande diversité d'écritures dans nos écoles, même dans les classes d'une même école.

Il semblerait donc nécessaire de revenir à plus d'uniformité et de s'arrêter enfin à une méthode qui, ralliant tous les suffrages, pourrait être considérée comme une sorte d'écriture nationale, comme l'était notre vieille écriture française.

Successivement on a eu pour écriture nationale la gothique, la bâtarde (ou italienne), la ronde, la française (mélange de la bâtarde et de la coulée), et l'écriture anglaise ou anglo-américaine, celle qui domine actuellement.

Une question a partagé pendant longtemps les maîtres et donné lieu à des discussions nombreuses et passionnées.

Deux systèmes étaient en présence : l'écriture française, large, arrondie, de peu de pente, facilement uniforme sous toutes les mains, et très lisible; l'écriture anglaise, ou plutôt anglo-française, aboutissant à la cursive aux formes allongées, élégantes, à pente marquée, à exécution légère et rapide, mais, quoi qu'on en ait dit, un peu mièvre, moins lisible que sa rivale et plus difficile à acquérir.

On combattit ardemment pour l'une ou pour l'autre. L'anglaise finit par prendre le pas sur la française, surtout dans les établissements congréganistes, et particulièrement dans les écoles des Frères des écoles chrétiennes qui l'adoptèrent uniformément.

Aujourd'hui une question analogue divise le corps enseignant et les pédagogues. Il ne s'agit plus, cette fois, d'une lutte nouvelle entre l'écriture anglaise et l'écriture française, cette dernière ayant à peu près définitivement disparu, malgré quelques tentatives de rénovation. Le débat s'est ouvert entre l'écriture penchée et l'écriture dite droite.

Les protagonistes des deux camps disposent d'arguments puissants, et, comme la querelle est toujours vive, il convient d'en examiner ici la genèse et les motifs.

En 1881, à la suite d'une étude publiée par le Dr Javal dans la *Revue scientifique*, une commission fut chargée par le ministre de l'instruction publique de « rechercher les causes du progrès de la myopie parmi les écoliers et d'indiquer les remèdes à apporter à une situation qui allait empirant de jour en jour ».

La conclusion du rapport de la commission fut « qu'un grand progrès serait obtenu en exigeant, suivant la formule de George Sand, une écriture droite, sur papier droit, corps droit. On évitera ainsi du même coup la scoliose, déjà signalée en 1880 par le Dr Dally à la Société de médecine publique et d'hygiène professionnelle, et la myopie. »

En 1891, le Congrès d'hygiène de Londres et l'Académie de médecine donnèrent un avis identique en faveur de l'écriture droite. L'année suivante, le Dr Javal signalait de nouveau comme une des causes de la myopie la pente de l'écriture.

Des observations semblables furent faites par M. Dujardin-Beaumetz et par les médecins inspecteurs des écoles, qui y joignirent des statistiques établissant irréfutablement que le nombre des cas de scoliose et de myopie augmente à mesure que la scolarité se prolonge. Les mêmes constatations furent faites en Suisse. En présence de ces faits, le ministre prit un arrêté « autorisant l'emploi de l'écriture droite dans toutes les épreuves de l'enseignement primaire ».

C'était un encouragement aux partisans de l'écriture droite. Leur nombre s'en accrut. Au mois de janvier 1907, un comité privé, composé de MM. F. Buisson, le Dr Javal, E. Lavisse, adressa à toutes les personnes que la question intéresse un appel en vue de fonder une « Ligue gratuite pour l'écriture droite ». Cet appel reçut le plus favorable accueil. Rapidement de nombreuses adhésions se produisirent parmi les instituteurs, les inspecteurs, les professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, et même parmi les industriels et les commerçants.

L'ardeur de leurs adversaires, opposants intéressés ou partisans convaincus de l'écriture penchée, s'en augmenta d'autant.

En réalité, il s'agit surtout, comme on le voit, d'une question d'hygiène plutôt que d'une question de méthode, bien que les uns et les autres fassent valoir des arguments sérieux d'ordre pédagogique.

Au point de vue de l'hygiène, il est certain que l'enfant, pour l'écriture penchée, est souvent assis sur son banc le corps penché, s'appuyant, d'un seul côté, sur le coude gauche. Son épaule gauche remonte; sa colonne vertébrale dévie de la ligne verticale et se courbe avec convexité à gauche. En outre, cette position penchée l'oblige à incliner la tête à gauche et en avant, de telle sorte que les yeux s'accommodent à une vision trop courte et prennent un degré différent d'accommodation. La myopie et la scoliose peuvent être le résultat de cette attitude.

A cela, les défenseurs de l'écriture à pente répondent qu'il suffit de veiller à la tenue des enfants; qu'on peut tenir le corps droit et les épaules à la même hauteur en écrivant penché, et qu'il suffit d'incliner le cahier à gauche pour obtenir le résultat cherché.

Il n'en est pas moins vrai que l'écriture droite n'exige pas cette surveillance et ces apprêts spéciaux. Les enfants ont une tendance naturelle à écrire droit. Le fait est aisé à observer. Ce n'est qu'en leur faisant violence, en contraignant leur inclination, qu'on les amène à acquérir la tenue et à obtenir la pente de l'écriture anglaise.

Les raisons d'ordre pédagogique et de méthode invoquées de part et d'autre ne sont pas non plus sans valeur.

L'écriture droite est simple, rationnelle, claire, lisible. Elle a de l'analogie avec les caractères imprimés et avec l'écriture obtenue aujourd'hui dans le commerce et l'industrie par la machine à écrire. Elle donne des habitudes d'ordre, de soin et de méthode. Elle permettrait d'atteindre, dans l'enseignement, à une uniformité à laquelle on n'a pu atteindre jusqu'ici.

L'écriture penchée, anglaise ou anglo-américaine, est rapide, élégante, gracieuse, bien que parfois assez peu lisible: elle est personnelle; elle n'oblige point, comme l'écriture verticale, à un mouvement de va-et-vient, à un déplacement latéral du bras qui tient la plume. Enfin, les commerçants, a-t-on dit, la préféreraient et l'exigeraient de leurs employés, bien que, cependant, il résulte d'une enquête récente de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfance que les magasins, les banques, le commerce n'imposent plus aujourd'hui à leurs comptables et à leurs employés un genre spécial d'écriture.

Somme toute, l'écriture verticale, une écriture large, à traits un peu arrondis, qui ne serait pas l'anglaise redressée et pointue, mais plutôt la vieille écriture française relevée encore davantage, qui aurait un aspect robuste et, en quelque sorte, plébéien, semblerait avoir les suffrages d'un grand nombre de maîtres et de personnes autorisées.

Tel est actuellement l'état de la question. L'écriture droite gagne dans l'opinion et se répand de plus en plus. Des méthodes spéciales surgissent qui réalisent des progrès, et comme méthode et comme facture. Le même mouvement s'est d'ailleurs produit aussi à l'étranger. Les Anglais, les Américains ont renoncé à l'écriture avec pente. En Allemagne, en Suisse, au Japon, l'écriture droite est enseignée dans toutes les écoles.

**Enseignement de l'écriture.** — Tout d'abord, il faut poser en principe que l'écriture doit être enseignée, *professée*. Cet enseignement, peut-être trop dédaigné dans certaines écoles et par certains maîtres, demande, autant que les autres, une suite, une méthode, un enchaînement raisonné de principes. De plus, il exige une intervention personnelle et prolongée de l'instituteur, une dépense quotidienne considérable de temps et de soins, et presque un enseignement individuel, surtout avec les jeunes enfants.

Des règles, des directions nombreuses ont été données de tout temps à cet égard aux maîtres des écoles primaires. Il suffit de rappeler les instructions minutieuses contenues dans la *Conduite des écoles chrétiennes*, dans le *Guide de l'enseignement mutuel* : ce dernier ouvrage, par une innovation remarquable, conseillait de mettre l'enfant, dès son arrivée à l'école, à l'étude simultanée de la lecture et de l'écriture. Plus tard, des instructions officielles, les ouvrages de pédagogie et de méthodologie sont venus compléter, fixer et coordonner ces directions.

Il est incontestable, tout d'abord, qu'il faut écrire de bonne heure; l'écriture nécessite un long exercice pour devenir parfaite ou seulement convenable. Elle a, au reste, l'avantage de constituer un exercice intéressant qui rompt la monotonie de la classe, y apporte la variété, l'animation, et donne satisfaction au besoin de mouvement des jeunes enfants.

Le mode d'enseignement actuel, le mode simultané, impose, d'autre part, la marche générale, la méthode, pour l'écriture comme pour toute autre matière du programme : la leçon collective du maître, un travail d'application exécuté par les élèves, en commun et au même moment, une correction commune par le maître, sans préjudice de quelques corrections individuelles, qui s'imposent en la matière.

La leçon du maître doit avoir lieu au tableau noir. qu'il s'agisse de l'étude des éléments ou de leur récapitulation. Elle s'adresse à tous les élèves; elle est faite en leur présence. L'écriture est surtout un art d'imitation. Le modèle doit naître sous les doigts de l'instituteur.

L'élément étudié (ou la lettre, s'il s'agit d'une lettre entière) est tracé en gros, expliqué quant à sa forme et à son exécution. Un ou plusieurs élèves sont appelés au tableau pour en reproduire le tracé. Au besoin, le maître guide leurs doigts; il fait remarquer aux enfants où commence le tracé de la lettre, ce qui est essentiel, et où il finit.

Chemin faisant, les élèves sont initiés à la technologie spéciale de l'écriture : plein, délié, corps, boucle, jambage, etc.

Le travail d'application vient ensuite, soit à l'ardoise, soit sur le papier, libre ou à modèles.

Pour les commençants, le cahier à modèles paraît avoir des avantages, à condition toutefois qu'on n'en abuse point et qu'on ne se dispense pas, surtout, des explications préalables au tableau noir et de l'interprétation personnelle qu'on doit en faire.

Mais il est préférable de se servir, pour les cours qui suivent, de cahiers à papier libre, sans modèles. Ils donnent au professeur la possibilité d'insister sur certains exercices, de revenir même en arrière, de faire marcher de front toute la classe, et ils favorisent moins la routine et la passivité.

L'emploi du calque a été fort discuté. Peut-être a-t-il été condamné avec trop de sévérité. La forme des lettres est permanente; la répétition fréquente, même servile, du même tracé en fixe l'image dans les yeux et dans la mémoire. Quoi qu'il en soit, ce ne peut être qu'un procédé accessoire et de transition.

Les indications qui précèdent constituent la partie générale de la méthode et en indiquent en quelque sorte les instruments.

Mais cet enseignement a ses principes particuliers, liés à la forme même des caractères et à la manière de les exécuter. Ils sont relatifs : 1° à l'ordre dans lequel les éléments doivent être appris; 2° à la régularité et à la netteté de leur tracé; 3° à la tenue du corps, du cahier et de la plume.

L'ordre dans lequel doivent être étudiées successivement les lettres dépend des éléments fondamentaux qui les composent. C'est pourquoi toutes les méthodes les groupent en un certain nombre de séries comprenant les lettres composées des mêmes principes. Certaines lettres ont une forme radicale : l'*i*, l'*n*, le *j*, l'*l*, le *c*, qui se retrouvent dans d'autres lettres et qui permettent d'établir lesdites séries, lesquelles toutefois sont variables suivant les méthodes, mais ont nécessairement entre elles beaucoup d'analogie.

C'est par l'étude de chacun de ces éléments graphiques que commence celle des lettres de chaque série. L'on procède ainsi, selon toute bonne méthode, du facile au difficile, du simple au composé.

On n'étudie qu'une forme, qu'une lettre à la fois, surtout avec les commençants, et on y retient les élèves le temps nécessaire à l'obtention d'un résultat satisfaisant.

Les lettres apprises à chaque leçon sont l'objet d'un modèle ou d'un texte d'application renfermant ces lettres jointes à d'autres, précédemment expliquées et étudiées. Autant que possible, le modèle est rattaché à une autre leçon, de préférence à la leçon de morale du jour. Il est lu, expliqué et développé, s'il y a lieu, pendant que les élèves écrivent.

La régularité de l'écriture s'acquiert par la netteté du plein, par l'écartement égal des lettres de même nature, par le parallélisme des boucles et l'uniformité de la pente, et, si l'on enseigne l'écriture droite, par la verticalité aussi parfaite que possible des jambages et des pleins.

La tenue du corps, du cahier et de la plume est l'objet de conseils répétés à chaque leçon. Ces conseils sont naturellement appropriés au genre d'écriture. Mais qu'il s'agisse de l'écriture avec pente ou de l'écriture verticale, la recommandation commune est de tenir le corps droit, d'aplomb sur le siège, la ligne des épaules et celle des yeux parallèles au bord de la table, sauf, pour l'écriture penchée, à tourner un peu le corps et le cahier vers la gauche. La plume doit être tenue légèrement, sans effort et sans raideur, entre les trois premiers doigts de la main, qu'on incline à droite pour l'écriture penchée et à gauche pour l'écriture verticale. L'index, selon la pression qu'il exerce, fournit les pleins et les déliés; les deux autres doigts soutiennent la plume et la conduisent. Il y a lieu de recommander de ne pas mettre les doigts en crochets; c'est la tendance naturelle de l'enfant parce qu'il croit devoir faire un grand effort de pression sur sa plume; mais cette tendance se modifie si l'on a soin d'y veiller constamment.

Toute leçon d'écriture doit donc comprendre les parties suivantes :

Exposé et tracé en grand, au tableau noir, de l'élément graphique ou des lettres à apprendre;

Analyse des parties qui les composent : déliés, pleins, jambages, boucles, dimensions, hauteur des lettres, largeur des pleins, pente, point de croisement des boucles et des jambages, etc.;

Répétition de ce tracé par les élèves, au tableau, ou par des mouvements de la main, ou par un procédé quelconque s'appliquant à ce tracé. Un peu de mécanisme en la matière ne nuit pas;

Exercice d'application sur les cahiers;

Correction.

Après l'exposé de la leçon, le maître passe dans les tables, surveille l'exécution du modèle, procède rapidement à quelques corrections individuelles. S'il remarque une faute générale, il en fait l'objet d'une observation au tableau, et cette observation constitue la correction collective.

De cette façon la leçon est véritablement simultanée, surtout si le maître donne les recommandations nécessaires pour que les élèves commencent en même temps, marchent du même pas, et qu'on trouve, dans tous les cahiers, les mêmes exercices faits à la même date.

Pour confirmer les indications que nous venons de donner, nous invitons les instituteurs à se reporter aux directions de M. Gréard, contenues dans ses belles instructions sur l'*Organisation pédagogique des écoles publiques du département de la Seine*. Ils y trouveront les principes essentiels présentés dans cet article. [V. Brouet.]

**ÉCRITURE-LECTURE.** — C'est par cette expression abrégée qu'on désigne souvent la méthode de l'*enseignement simultané de l'écriture et de la lecture*. Cette méthode, qui, après avoir été pratiquée en France dès le dix-huitième siècle par quelques novateurs, n'a reçu ses derniers perfectionnements que dans la seconde moitié du dix-neuvième, gagne rapidement du terrain dans tous les pays où l'instruction populaire est en honneur.

C'est par un court résumé historique qu'il sera le plus facile de montrer les diverses séries de progrès qui, en se combinant, ont fini par produire une méthode à la fois rationnelle et expéditive.

Dans les écoles d'autrefois, la lecture et l'écriture formaient deux ordres d'enseignement parfaitement distincts. Un grand nombre d'élèves se contentaient d'apprendre à lire plus ou moins couramment, sans aborder les mystères de l'écriture; ceux-là seuls dont les parents avaient le moyen de payer une rétribution plus élevée étaient initiés à l'art de tracer les lettres sur le papier : ils formaient dans la classe une catégorie à part, celle des *écrivains*. Il est clair que cette séparation des matières du programme scolaire ne reposait sur aucun principe pédagogique, et n'avait d'autre raison d'être que les convenances du maître d'école, qui cherchait à tirer le plus de profit personnel possible du savoir qu'on le chargeait de transmettre à ses élèves.

Cependant, dès le dix-septième siècle, on voit en Allemagne quelques bons esprits, préoccupés d'introduire dans l'enseignement élémentaire une méthode rationnelle, arriver à cette conclusion que l'écriture est inséparable de la lecture. Un règlement scolaire de la principauté de Köthen, attribué à Ratichius, recommande de faire écrire les lettres aux élèves en même temps qu'on leur enseigne à les assembler en syllabes. Un siècle plus tard, un grammairien français, Pierre Delaunay, publiant la méthode de lecture due à son père Py-Poulain Delaunay, s'exprime ainsi : « Une chose essentielle que je conseille aux parents qui voudront enseigner leurs enfants suivant cette méthode est *de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture*, et de les faire écrire, quelque jeunes qu'ils puissent être; cet exercice les avancera extraordinairement ». A la fin du dix-huitième siècle, l'économiste Dupont (de Nemours), qui s'était occupé d'éducation, déclarait « qu'il faut commencer l'instruction littéraire des enfants par leur apprendre à écrire, et qu'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée ». Il ajoutait qu'il avait élevé lui-même de cette façon plusieurs enfants, « qui n'ont jamais appris spécialement à lire ». (*Vues sur l'éducation nationale*, Paris, an II.) Dans un *Mémoire sur l'éducation nationale dans les Etats-Unis d'Amérique*, publié en 1812, Dupont, revenant sur cette question, ajoutait : « Nous ignorions à Paris [en l'an II] que chez la nation allemande, moins frivole que la nôtre, l'usage de l'écriture, comme première étude, avait été plus heureux; et c'est avec un plaisir extrême que je viens d'apprendre que, dès 1778, M. Joachim-Henri Campe avait fait imprimer à Altona un excellent mémoire où il développait, avec beaucoup d'esprit, de raison et de goût, les procédés dont je me croyais le seul inventeur. »

Campe, à qui Dupont (de Nemours) rend un hommage mérité, avait en effet entrevu la méthode moderne d'écriture-lecture; un autre disciple de Basedow, le Prussien Gedike, était allé plus loin : il avait formulé dès 1779 le principe de la méthode analytique-synthétique, qui, employée dans toutes les sciences, devait s'appliquer aussi à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Toutefois, les idées de Gedike ne furent comprises et réalisées que de nos jours.

Pestalozzi, malgré ses bonnes intentions, ne sut rien faire pour améliorer les méthodes : celle qu'il adopta pour l'enseignement de la lecture ne saurait être regardée que comme une des nombreuses aberrations pratiques de cet initiateur, si grand d'autre part par le courage et le dévouement.

Les fondateurs de l'enseignement mutuel, Bell et Lancaster, avaient, comme Dupont (de Nemours), combiné les exercices d'écriture et ceux de lecture : on sait que, pour apprendre aux élèves la forme des lettres, ils les leur faisaient tracer sur le sable avec le doigt, procédé que Bell avait emprunté aux écoles hindoues.

Ce fut un pédagogue bavarois, J.-B. Graser, qui introduisit le premier à l'école primaire, sous une forme méthodique, le système d'écriture-lecture ou *Schreiblese-Methode* (vers 1820). Il enseignait d'abord

aux enfants à écrire les lettres prises isolément, puis les leur faisait assembler pour former des syllabes et des mots. Quoiqu'il partît de ce principe erroné que la forme des lettres n'était autre chose qu'une représentation des diverses positions des lèvres, des dents et de la langue dans la prononciation des sons, il a rendu aux écoles allemandes un service signalé en ouvrant pratiquement une voie nouvelle, dans laquelle allaient le suivre de nombreux imitateurs.

Un de ses disciples, Scholz, imagina (1827) de combiner le système de Graser avec une réforme introduite dès 1803 par le Bavarois Stephani, la *Lautiermethode* ou méthode phonétique, dans laquelle l'élève, au lieu d'épeler en disant le nom des lettres, se borne à émettre les sons qu'elles représentent. Enfin Lüben, s'inspirant du vieux Comenius, ajouta à l'étude des sons, des lettres et des mots l'enseignement intuitif des choses, de façon à faire voir à l'enfant, d'abord un objet réel qui lui est nommé, puis la manière d'en lire et d'en écrire le nom. La méthode d'écriture-lecture, avec les développements qu'elle comporte et dont nous parlerons plus loin, était désormais fondée.

Nous devons ajouter toutefois que la prononciation phonétique des lettres, non plus que les leçons de choses, ne sont point en elles-mêmes des parties intégrantes de la méthode d'écriture-lecture. On peut très bien concevoir et pratiquer celle-ci indépendamment de ces additions. Quelques-uns de nos lecteurs pourront même se demander si les partisans de l'épellation phonétique ne sont pas arrivés quelquefois à compliquer ce qu'ils voulaient simplifier, et si l'enfant de cinq ans ne possède pas déjà un pouvoir d'abstraction suffisant pour distinguer entre le nom de la lettre et le son que celle-ci représente. D'ailleurs, l'orthographe française n'est malheureusement pas phonétique, et, dès les premières leçons, l'enfant rencontrera des assemblages arbitraires de consonnes et de voyelles auxquels l'usage donne des valeurs toutes différentes de celles qu'indique l'alphabet. L'épellation phonétique ne peut donc pas conduire l'élève bien loin; et, tout en en reconnaissant les mérites logiques, nous nous permettons de croire que l'élève qui apprendra à nommer les lettres par leur nom ne court pas le risque de faire des progrès moins rapides dans l'écriture-lecture que celui à qui on aura fait articuler les consonnes sans permettre à aucune voyelle de se joindre à l'articulation. Quant à la combinaison des leçons de choses avec les exercices de lecture et d'écriture, elle ne peut évidemment être que très profitable; mais ce n'est là qu'un accessoire intéressant, et non, comme ont paru le penser quelques personnes, l'essence même de la méthode.

Les éducateurs partisans de la méthode d'écriture-lecture sont divisés sur la question de savoir s'il convient de n'enseigner à l'enfant, au début, que l'alphabet manuscrit, ou s'il vaut mieux lui faire connaître d'abord les deux alphabets différents, celui du manuscrit et celui de l'imprimé. Le plus grand nombre, croyons-nous, s'est prononcé pour l'alphabet unique : l'enfant, dans ce système, ne lit que des lettres semblables à celles qu'on lui fait écrire, et l'étude de l'alphabet imprimé est renvoyée à plus tard.

La méthode d'écriture-lecture, dont nous venons d'exposer la formation historique, était une méthode *synthétique :* c'est-à-dire que l'instituteur fait connaître à l'enfant les éléments du langage parlé et écrit, les sons et les signes, qu'il doit assembler pour en former des mots.

Un perfectionnement pouvait encore être introduit dans la méthode. Gedike l'avait signalé : il s'agissait de la rendre à la fois *analytique* et *synthétique.* On devait y parvenir en présentant à l'enfant, non plus des éléments, les *lettres*, mais un tout, un *mot*, sur lequel on l'invite à faire lui-même le travail d'analyse, en décomposant ce mot en lettres; une fois les éléments du mot obtenu, l'enfant fait le travail inverse, la synthèse : il reconstitue, avec les lettres que l'analyse lui a fournies, soit le mot qui a servi de point de départ à l'exercice, soit d'autres mots ou des syllabes.

C'est à peu près là ce que Jacotot faisait faire à ses élèves, lorsqu'il leur présentait la première phrase du *Télémaque* comme matière de leurs exercices d'épellation et de grammaire. Seulement, Jacotot faisait travailler ses élèves sur une phrase *quelconque.* Or, pour enseigner les premiers éléments de l'écriture et de la lecture, il est évident que le choix des mots qui doivent servir aux exercices n'est pas indifférent : il faut que ces mots soient simples, courts, qu'ils offrent un sens connu des enfants, que les lettres qui les composent s'y présentent avec leur valeur alphabétique habituelle; il faut, pour employer une expression créée par l'Allemand Lüben, de qui nous parlions tout à l'heure, que ce soient des *mots normaux.* L'idée, une fois jetée dans le public, fit rapidement son chemin : Lüben, et avec lui bien d'autres, parmi lesquels il convient de citer Graffunder, à Erfurt, et Vogel, à Leipzig, travaillèrent à introduire ce perfectionnement dans la pratique; et on eut alors, à côté de la méthode simplement synthétique, une méthode plus complexe, qui s'appela analytique-synthétique, ou encore méthode des mots normaux (*Normalwörter*). En Belgique, en Suisse, aux Etats-Unis, et jusqu'à un certain point en France, la méthode d'écriture-lecture analytique-synthétique s'est imposée à l'attention : elle a été pratiquée, grâce à l'initiative de M. Maurice Block, à l'école-annexe de l'école normale d'instituteurs de la Seine, et elle a été vulgarisée, sous un nom de convention, celui de *méthode Schüler*, dans un excellent petit ouvrage écrit par Charles Defodon. Tout fait prévoir que c'est à elle qu'appartient l'avenir. [J. Guillaume.]

**EDGEWORTH** (Richard-Lovell). — Homme de lettres et savant irlandais, né à Bath en 1744, mort à Edgeworth's Town en Irlande en 1817. Il s'occupa surtout de mécanique et d'agronomie, et écrivit divers mémoires sur des questions scientifiques. Marié quatre fois, il eut vingt et un enfants, dont la célèbre Miss Maria Edgeworth fut l'aînée. Il collabora aux premiers ouvrages de sa fille, entre autres à ses *Essais sur l'éducation pratique.* Il a publié en outre, sous son propre nom, des *Essais sur l'éducation professionnelle* (1809). Cet ouvrage se compose d'une introduction et de huit chapitres intitulés : De l'éducation préparatoire; de la profession ecclésiastique; de la profession militaire et navale; de la profession médicale; de l'éducation des gentilhommes campagnards; de la profession juridique; de l'éducation des hommes d'Etat; de l'éducation d'un prince. Il avait commencé des *Mémoires* qui furent achevés et publiés par sa fille, et qui ont été traduits en français.

**EDGEWORTH** (Maria). — Miss Maria Edgeworth, née en 1770 en Angleterre dans le comté d'Oxford, morte en 1849 à Edgeworth's Town, en Irlande, était la fille aînée de Richard-Lovell Edgeworth. Ses premières années se passèrent en Angleterre, jusqu'au moment où son père, Irlandais de naissance, ayant hérité du domaine patrimonial, alla se fixer en Irlande. Depuis ce moment, toute son existence s'écoula dans le village d'Edgeworth's Town, sans autres incidents que la publication de ses ouvrages, quelques séjours en Angleterre à différentes reprises, et deux voyages à Paris en 1801 et en 1820.

Richard Edgeworth, qui s'était marié quatre fois, eut de nombreux enfants; et c'est en surveillant les études de ses jeunes frères et sœurs que Miss Edgeworth se trouva portée à s'occuper des questions relatives à l'éducation. Ses premiers ouvrages sur ce sujet furent écrits en collaboration avec son père : ce sont les *Lettres sur la littérature* (*Letters for literary ladies*), l'*Ami des parents* (*the Parent's Assistant*), les *Essais sur l'éducation pratique* (*Essays on Practical Education*), et les *Premières leçons* (*Early lessons*).

L'*Ami des Parents* est un recueil de contes pour l'enfance, dans le genre des historiettes morales de Berquin. Les *Premières Leçons* sont, de tous les livres de Miss Edgeworth, celui qui est resté le plus populaire : il offre un cours d'éducation sous la forme de trois récits destinés à la fois aux enfants et aux parents, *Rosemonde*, *Frank*, et *Henri et Lucie.* Quant aux *Essais sur l'éducation pratique,* c'est un traité didactique où Miss Edgeworth et son père ont exposé leurs

vues sur l'éducation et les résultats de leur expérience. Ce dernier ouvrage, qui reçut du public un accueil très favorable lors de sa première apparition en 1798, et qui aujourd'hui encore peut être lu avec intérêt, mérite une courte analyse.

La première idée des *Essais sur l'éducation pratique* appartient à Honora Sneyd, seconde femme de Richard Edgeworth. Les chapitres sur la grammaire et la littérature classique, sur la géographie et la chronologie, sur l'arithmétique, sur la géométrie, sur la mécanique, et les remarques sur l'enseignement de la lecture dans le chapitre des tâches, sont dus à Richard Edgeworth; le chapitre sur l'obéissance a été écrit par sa seconde femme; le chapitre sur la chimie, par son fils Lovell Edgeworth; le reste de l'ouvrage est l'œuvre de Miss Edgeworth.

Sur les vingt-quatre chapitres qui composent ces *Essais*, les onze premiers sont consacrés plus particulièrement à l'éducation morale. Ils traitent des sujets suivants : 1° des jouets; 2° des tâches; 3° de l'attention; 4° des domestiques; 5° des relations; 6° du caractère; 7° de l'obéissance (par Mme Honora Edgeworth); 8° de la véracité; 9° des punitions et des récompenses; 10° de la sympathie et de la sensibilité; 11° de la vanité et de l'ambition.

L'auteur insiste sur l'importance du choix des jouets. « Plus les enfants ont d'intelligence et de vivacité, moins ils s'accommodent des jouets qu'on leur met ordinairement entre les mains.... Il leur faudrait des choses qui exerçassent leurs sens, leurs facultés imitatives et inventives. »

Au chapitre des tâches est exposée la méthode de la syllabation directe, pour l'enseignemeut de la lecture. L'auteur veut qu'on rende aussi attrayante que possible l'acquisition des connaissances, mais s'élève en même temps contre la théorie de ceux qui veulent faire de l'étude un jeu perpétuel. « Si l'on fait de l'instruction un jeu, on associe à son objet une idée factice de plaisir. Si l'on fait de l'instruction une tâche, on y associe une idée factice de peine : l'un et l'autre retardent les progrès de l'intelligence.... Fixer l'attention de l'enfant, tel doit être notre premier objet. »

Une des particularités du système éducatif de Miss Edgeworth, c'est la séparation complète qu'elle veut maintenir entre les enfants et les domestiques: elle pense que tout contact de l'enfant avec les gens de service ne peut être que nuisible, et elle en donne de nombreuses raisons. A l'objection qu'elle prévoit, qu'une séparation pareille serait impraticable, elle répond que depuis vingt ans il en est ainsi dans sa propre famille. Elle veut aussi qu'on tienne autant que possible les enfants éloignés des grandes personnes, des relations de la famille, car souvent les propos inconsidérés des étrangers pourront compromettre les enseignements reçus, et développer chez l'enfant la vanité ou d'autres défauts.

Les chapitres sur le caractère, sur l'obéissance, sur la véracité, sur les punitions et les récompenses, etc., sont pleins de conseils judicieux et d'observations fines et sensées, à l'appui desquels l'auteur cite à profusion des anecdotes dont elle semble avoir un arsenal inépuisable. Nous ne pouvons songer à résumer ces pages si nourries, et souvent si attachantes; nous nous bornerons à les recommander à tous ceux qui trouveront l'occasion de les lire.

Le chapitre sur les livres contient des critiques à l'adresse de Mme Barbauld, de Berquin, auxquels l'auteur reproche de présenter parfois aux enfants des idées fausses ou des exemples mal choisis; de Condillac, dont le cours d'études est si peu approprié aux facultés naissantes de son élève.

Dans les chapitres écrits par Edgeworth père, concernant l'enseignement des langues classiques et des sciences, on trouve d'excellentes observations sur le choix des méthodes, sur l'importance relative des différentes études; l'auteur entre dans le détail des procédés qu'il a suivis pour l'instruction de ses propres fils, rappelant toujours qu'il ne recommande rien que son expérience ne lui ait démontré être utile, et visant avant tout à rester « pratique ».

L'ouvrage se termine par six chapitres où Miss Edgeworth reprend la plume, et traite de l'éducation publique et particulière, des talents agréables pour les femmes, de la mémoire et de l'invention, du goût et de l'imagination, de l'esprit et du jugement, de la prudence et de l'économie.

« Si nous voulions louer Miss Edgeworth, a dit son premier traducteur, Charles Pictet, nous aurions beaucoup à dire. Son ouvrage suggère un grand nombre d'idées; il fait réfléchir, il donne d'excellentes leçons à qui sait les entendre. Il est, dans son ensemble, une production étonnante, soit pour son objet particulier, soit comme ouvrage de philosophie morale. C'est la première fois que l'idée de l'éducation expérimentale a été présentée et développée. Ce n'est point ici un simple projet : l'auteur trace les progrès et les épreuves des élèves en expérience. Tout le mérite qui dépend de connaissances très étendues, tout le poids que peuvent donner un esprit net et réfléchi, un jugement sain, une longue pratique, sont acquis à cet ouvrage. L'auteur a ouvert une route dans laquelle les bons esprits, les observateurs sages, pourront faire faire des pas utiles à l'humanité. Qui sait si l'observation et l'expérience, qui ont tant avancé nos connaissances physiques, ne pourront pas être appliquées avec fruit à la science de l'éducation? si, à force d'observer la marche de la nature humaine, on ne réussira pas à fonder sur des connaissances positives une théorie plus sage? »

La traduction de Pictet, qui est plutôt une suite d'extraits qu'une reproduction littérale de l'original, parut d'abord dans la *Bibliothèque britannique* de Genève, puis fut publiée en deux volumes in-16, en 1801.

Miss Edgeworth avait révélé, dans ses *Premières leçons*, un remarquable talent de conteur. Elle publia vers la même époque une série de *Contes moraux pour la jeunesse* (*Moral Tales for young people*), que suivirent des *Contes populaires pour les jeunes filles* (*Popular Tales for young persons*). Puis elle s'essaya dans le roman proprement dit, et écrivit successivement, sous cette forme, des tableaux de la vie irlandaise ou des mœurs du grand monde : citons entre autres : *Castle Rackrent* (1802), *The modern Griselda* (1804), *Leonora* (1806), *Tales of fashionable life* (1809), *Patronage* (1814). Walter Scott était un grand admirateur de Miss Edgeworth; c'est la lecture de ses récits irlandais qui l'engagea à essayer à son tour du roman pour y peindre les mœurs écossaises, « quoique, dit son biographe Lockhart, il désespérât d'égaler son modèle ».

Le dernier roman de Miss Edgeworth, *Helen*, parut en 1834. A l'âge de soixante-dix-huit ans, en 1847, elle reprit encore la plume pour écrire, sous le titre d'*Orlandino*, un récit destiné à la jeunesse. Deux ans plus tard, elle achevait au milieu des siens sa paisible et laborieuse carrière. « Sa fin, dit un biographe, fut le soir d'un beau jour. Le pur milieu dans lequel elle avait vécu, ces générations renouvelées autour d'elle, cette perpétuelle jeunesse épanouie sous ses yeux, et qui semblait lui avoir communiqué, en échange de ses tendres avis, ses grâces et son charme juvénile, lui créaient une atmosphère de printemps qui semblait défier la vieillesse et la mort. »

Une amie de Miss Edgeworth, Mme Louise Belloc (née Swanton), a donné une version française des *Early Lessons*, sous le titre d'*Education familière*, en faisant à l'original anglais divers changements et des additions qui ne sont pas toujours heureuses.

**ÉDUCATION.** — Le mot est relativement nouveau. Le *Dictionnaire général* de Hatzfeld, Darmesteter et Thomas cite, d'après Delboulle, un exemple de 1527. *Education* apparaît, joint à *nourriture*, dans le Dictionnaire français-latin de Robert Estienne dès 1549. Enregistré là, il fut reproduit par tous les recueils lexicographiques. Néanmoins il est rare dans les textes. Rabelais ne paraît pas s'en être servi. On le trouve dans une phrase de Montaigne (*Essais*, livre II, chap. VIII) : « J'accuse toute violence en l'éducation d'une âme tendre qu'on dresse pour l'honneur et la liberté ». Ce passage est une addition faite en 1588 au texte des premières éditions. Le mot *éducation*, devenu si français, n'est donc qu'une transcription du latin due aux savants de la Renaissance.

*Les définitions de l'éducation. Examen critique.* — Le mot d'éducation a été parfois employé dans un sens très étendu pour désigner l'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes peuvent exercer soit sur notre intelligence, soit sur notre volonté. Elle comprend, dit Stuart Mill, « tout ce que nous faisons par nous-même et tout ce que les autres font pour nous, dans le but de nous rapprocher de la perfection de notre nature. Dans son acception la plus large, elle comprend même les effets indirects produits sur le caractère et sur les facultés de l'homme par des choses dont le but est tout différent : par les lois, par les formes du gouvernement, les arts industriels, et même encore par des faits physiques, indépendants de la volonté de l'homme, tels que le climat, le sol et la position locale. » Mais cette définition comprend des faits tout à fait disparates et que l'on ne peut réunir sous un même vocable sans s'exposer à des confusions. L'action des choses sur les hommes est très différente, par ses procédés et ses résultats, de celle qui vient des hommes eux-mêmes ; et l'action des contemporains sur leurs contemporains diffère de celle que les adultes exercent sur les plus jeunes. C'est cette dernière seule qui nous intéresse ici et, par conséquent, c'est à elle qu'il convient de réserver le mot d'éducation.

Mais en quoi consiste cette action *sui generis?* Des réponses très différentes ont été faites à cette question ; elles peuvent se ramener à deux types principaux.

Suivant Kant, « le but de l'éducation est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible ». Mais que faut-il entendre par perfection? C'est, a-t-on dit bien souvent, le développement harmonique de toutes les facultés humaines. Porter au point le plus élevé qui puisse être atteint toutes les puissances qui sont en nous, les réaliser aussi complètement que possible, mais sans qu'elles se nuisent les unes aux autres, n'est-ce pas un idéal au-dessus duquel il ne saurait y en avoir un autre?

Mais si, dans une certaine mesure, ce développement harmonique est, en effet, nécessaire et désirable, il n'est pas intégralement réalisable ; car il se trouve en contradiction avec une autre règle de la conduite humaine qui n'est pas moins impérieuse : c'est celle qui nous ordonne de nous consacrer à une tâche spéciale et restreinte. Nous ne pouvons pas et nous ne devons pas nous vouer tous au même genre de vie ; nous avons, suivant nos aptitudes, des fonctions différentes à remplir, et il faut nous mettre en harmonie avec celle qui nous incombe. Nous ne sommes pas tous faits pour réfléchir ; il faut des hommes de sensation et d'action. Inversement, il en faut qui aient pour tâche de penser. Or, la pensée ne peut se développer qu'en se détachant du mouvement, qu'en se repliant sur elle-même, qu'en détournant de l'action extérieure le sujet qui s'y donne tout entier. De là une première différenciation qui ne va pas sans une rupture d'équilibre. Et l'action, de son côté, comme la pensée, est susceptible de prendre une multitude de formes différentes et spéciales. Sans doute, cette spécialisation n'exclut pas un certain fond commun, et, par suite, un certain balancement des fonctions tant organiques que psychiques, sans lequel la santé de l'individu serait compromise, en même temps que la cohésion sociale. Il n'en reste pas moins qu'une harmonie parfaite ne peut être présentée comme la fin dernière de la conduite et de l'éducation.

Moins satisfaisante encore est la définition utilitaire d'après laquelle l'éducation aurait pour objet de « faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables » (James Mill) ; car le bonheur est une chose essentiellement subjective que chacun apprécie à sa façon. Une telle formule laisse donc indéterminé le but de l'éducation, et, par suite, l'éducation elle-même, puisqu'elle l'abandonne à l'arbitraire individuel. Spencer, il est vrai, a essayé de définir objectivement le bonheur. Pour lui, les conditions du bonheur sont celles de la vie. Le bonheur complet, c'est la vie complète. Mais que faut-il entendre par la vie? S'il s'agit uniquement de la vie physique, on peut bien dire ce sans quoi elle serait impossible ; elle implique, en effet, un certain équilibre entre l'organisme et son milieu, et, puisque les deux termes en rapport sont des données définissables, il en doit être de même de leur rapport. Mais on ne peut exprimer ainsi que les nécessités vitales les plus immédiates. Or, pour l'homme et surtout pour l'homme d'aujourd'hui, cette vie-là n'est pas la vie. Nous demandons autre chose à la vie que le fonctionnement à peu près normal de nos organes. Un esprit cultivé aime mieux ne pas vivre que de renoncer aux joies de l'intelligence. Même au seul point de vue matériel, tout ce qui dépasse le strict nécessaire échappe à toute détermination. Le *standard of life*, l'étalon de vie, comme disent les Anglais, le minimum au-dessous duquel il ne nous semble pas qu'on puisse consentir à descendre, varie infiniment suivant les conditions, les milieux et les temps. Ce que nous trouvions hier suffisant nous paraît aujourd'hui au-dessous de la dignité de l'homme, telle que nous la sentons présentement, et tout fait croire que nos exigences sur ce point iront en croissant.

Nous touchons ici au reproche général qu'encourent toutes ces définitions. Elles partent de ce postulat qu'il y a une éducation idéale, parfaite, qui vaut pour tous les hommes indistinctement ; et c'est cette éducation universelle et unique que le théoricien s'efforce de définir. Mais d'abord, si l'on considère l'histoire, on n'y trouve rien qui confirme une pareille hypothèse. L'éducation a infiniment varié selon les temps et selon les pays. Dans les cités grecques et latines, l'éducation dressait l'individu à se subordonner aveuglément à la collectivité, à devenir la chose de la société. Aujourd'hui, elle s'efforce d'en faire une personnalité autonome. A Athènes, on cherchait à former des esprits délicats, avisés, subtils, épris de mesure et d'harmonie, capables de goûter le beau et les joies de la pure spéculation ; à Rome, on voulait avant tout que les enfants devinssent des hommes d'action, passionnés pour la gloire militaire, indifférents à ce qui concerne les lettres et les arts. Au moyen âge, l'éducation était avant tout chrétienne ; à la Renaissance, elle prend un caractère plus laïc et plus littéraire ; aujourd'hui, la science tend à y prendre la place que l'art y occupait autrefois. — Dira-t-on que le fait n'est pas l'idéal ; que, si l'éducation a varié, c'est que les hommes se sont mépris sur ce qu'elle devait être? Mais si l'éducation romaine avait été empreinte d'un individualisme comparable au nôtre, la cité romaine n'aurait pu se maintenir ; la civilisation latine n'aurait pu se constituer ni, par suite, notre civilisation moderne qui en est, pour partie, descendue. Les sociétés chrétiennes du moyen âge n'auraient pu vivre si elles avaient fait au libre examen la place que nous lui accordons aujourd'hui. Il y a donc là des nécessités inéluctables dont il est impossible de faire abstraction. A quoi peut servir d'imaginer une éducation qui serait mortelle pour la société qui la mettrait en pratique?

Ce postulat si contestable tient lui-même à une erreur plus générale. Si l'on commence par se demander ainsi quelle doit être l'éducation idéale, abstraction faite de toute condition de temps et de lieu, c'est qu'on admet implicitement qu'un système éducatif n'a rien de réel par lui-même. On n'y voit pas un ensemble de pratiques et d'institutions qui se sont organisées lentement au cours du temps, qui sont solidaires de toutes les autres institutions sociales et qui les expriment, qui, par conséquent, ne peuvent pas plus être changées à volonté que la structure même de la société. Mais il semble que ce soit un pur système de concepts réalisés ; à ce titre, il paraît relever de la seule logique. On imagine que les hommes de chaque temps l'organisent volontairement pour réaliser une fin déterminée ; que, si cette organisation n'est pas partout la même, c'est que l'on s'est trompé sur la nature soit du but qu'il convient de poursuivre, soit des moyens qui permettent de l'atteindre. De ce point de vue, les éducations du passé apparaissent comme autant d'erreurs, totales ou partielles. Il n'y a donc pas à en tenir compte ; nous n'avons pas à nous solidariser avec les fautes d'observation ou de logique qu'ont pu faire nos devanciers ; mais nous pouvons et nous devons nous poser le problème, sans nous occuper des solutions qui en ont

été données, c'est-à-dire que, laissant de côté tout ce qui a été, nous n'avons qu'à nous demander ce qui doit être. Les enseignements de l'histoire peuvent tout au plus servir à nous épargner la récidive des erreurs qui ont été commises.

Mais, en fait, chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au milieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie. Qu'ils aient été élevés d'après des idées ou trop archaïques ou trop prématurées, il n'importe; dans un cas comme dans l'autre, ils ne sont pas de leur temps et, par conséquent, ils ne sont pas dans des conditions de vie normale. Il y a donc, à chaque moment du temps, un type régulateur d'éducation dont nous ne pouvons pas nous écarter sans nous heurter à de vives résistances qui contiennent les velléités de dissidences.

Or, les coutumes et les idées qui déterminent ce type, ce n'est pas nous, individuellement, qui les avons faites. Elles sont le produit de la vie en commun et elles en expriment les nécessités. Elles sont même, en majeure partie, l'œuvre des générations antérieures. Tout le passé de l'humanité a contribué à faire cet ensemble de maximes qui dirigent l'éducation d'aujourd'hui; toute notre histoire y a laissé des traces et même l'histoire des peuples qui nous ont précédés. C'est ainsi que les organismes supérieurs portent en eux comme l'écho de toute l'évolution biologique dont ils sont l'aboutissement. Lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles. Comment, dès lors, l'individu peut-il prétendre à reconstruire, par le seul effort de sa réflexion privée, ce qui n'est pas une œuvre de la pensée individuelle? Il n'est pas en face d'une table rase sur laquelle il peut édifier ce qu'il veut, mais de réalités existantes qu'il ne peut ni créer, ni détruire, ni transformer à volonté. Il ne peut agir sur elles que dans la mesure où il a appris à les connaître, où il sait quelle est leur nature et les conditions dont elles dépendent; et il ne peut arriver à le savoir que s'il se met à leur école, que s'il commence par les observer, comme le physicien observe la matière brute et le biologiste les corps vivants.

Comment, d'ailleurs, procéder autrement? Quand on veut déterminer par la seule dialectique ce que doit être l'éducation, il faut commencer par poser quelles fins elle doit avoir. Mais qu'est-ce qui nous permet de dire que l'éducation a telles fins plutôt que telles autres? Nous ne savons pas *a priori* quelle est la fonction de la respiration ou de la circulation chez l'être vivant. Par quel privilège serions-nous mieux renseignés en ce qui concerne la fonction éducative? On répondra que, de toute évidence, elle a pour objet d'élever les enfants. Mais c'est poser le problème dans des termes à peine différents; ce n'est pas le résoudre. Il faudrait dire en quoi consiste cet élevage, à quoi il tend, à quelles nécessités humaines il répond. Or, on ne peut répondre à ces questions qu'en commençant par observer en quoi il a consisté, à quelles nécessités il a répondu dans le passé. Ainsi, ne serait-ce que pour constituer la notion préliminaire de l'éducation, pour déterminer la chose que l'on dénomme ainsi, l'observation historique apparaît comme indispensable.

*Définition de l'éducation.* — Pour définir l'éducation, il nous faut donc considérer les systèmes éducatifs qui existent ou qui ont existé, les rapprocher, dégager les caractères qui leur sont communs. La réunion de ces caractères constituera la définition que nous cherchons.

Nous avons déjà déterminé, chemin faisant, deux éléments. Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds. Il nous reste à définir la nature de cette action.

Il n'est, pour ainsi dire, pas de société où le système d'éducation ne présente un double aspect : il est, à la fois, un et multiple.

Il est multiple. En effet, en un sens, on peut dire qu'il y a autant de sortes différentes d'éducation qu'il y a de milieux différents dans cette société. Celle-ci est-elle formée de castes? L'éducation varie d'une caste à l'autre; celle des patriciens n'était pas celle des plébéiens; celle du Brahmane n'était pas celle du Çudra. De même, au moyen âge, quel écart entre la culture que recevait le jeune page, instruit dans tous les arts de la chevalerie, et celle du vilain qui s'en allait apprendre à l'école de sa paroisse quelques maigres éléments de comput, de chant et de grammaire! Aujourd'hui encore, ne voyons-nous pas l'éducation varier avec les classes sociales, ou même avec les habitats? Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier. On dira que cette organisation n'est pas moralement justifiable, qu'on ne peut y voir qu'une survivance destinée à disparaître? La thèse est aisée à défendre. Il est évident que l'éducation de nos enfants ne devrait pas dépendre du hasard qui les fait naître ici ou là, de tels parents plutôt que de tels autres. Mais alors même que la conscience morale de notre temps aurait reçu sur ce point la satisfaction qu'elle attend, l'éducation ne deviendrait pas pour cela plus uniforme. Alors même que la carrière de chaque enfant ne serait plus, en grande partie, prédéterminée par une aveugle hérédité, la diversité morale des professions ne laisserait pas d'entraîner à sa suite une grande diversité pédagogique. Chaque profession, en effet, constitue un milieu *sui generis* qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales, où règnent certaines idées, certains usages, de certaines manières de voir les choses; et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il sera appelé à remplir, l'éducation, à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique. C'est pourquoi nous la voyons, dans tous les pays civilisés, qui tend de plus en plus à se diversifier et à se spécialiser; et cette spécialisation devient tous les jours plus précoce. L'hétérogénéité qui se produit ainsi ne repose pas, comme celle dont nous constations tout à l'heure l'existence, sur d'injustes inégalités; mais elle n'est pas moindre. Pour trouver une éducation absolument homogène et égalitaire, il faudrait remonter jusqu'aux sociétés préhistoriques au sein desquelles il n'existe aucune différenciation; et encore ces sortes de sociétés ne représentent-elles guère qu'un moment logique dans l'histoire de l'humanité.

Mais, quelle que soit l'importance de ces éducations spéciales, elles ne sont pas toute l'éducation. On peut même dire qu'elles ne se suffisent pas à elles-mêmes; partout où on les observe, elles ne divergent les unes des autres qu'à partir d'un certain point en deçà duquel elles se confondent. Elles reposent toutes sur une base commune. Il n'y a pas de peuple où il n'existe un certain nombre d'idées, de sentiments et de pratiques que l'éducation doit inculquer à tous les enfants indistinctement, à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent. Là même où la société est divisée en castes fermées les unes aux autres, il y a toujours une religion commune à tous, et, par suite, les principes de la culture religieuse, qui est alors fondamentale, sont les mêmes dans toute l'étendue de la population. Si chaque caste, chaque famille a ses dieux spéciaux, il y a des divinités générales qui sont reconnues de tout le monde et que tous les enfants apprennent à adorer. Et comme ces divinités incarnent et personnifient certains sentiments, certaines manières de concevoir le monde et la vie, on ne peut être initié à leur culte sans contracter, du même coup, toutes sortes d'habitudes mentales qui dépassent la sphère de la vie purement religieuse. De même,

au moyen âge, serfs, vilains, bourgeois et nobles recevaient également une même éducation chrétienne. S'il en est ainsi de sociétés où la diversité intellectuelle et morale atteint ce degré de contraste, à combien plus forte raison en est-il de même des peuples plus avancés où les classes, tout en restant distinctes, sont pourtant séparées par un abîme moins profond! Là où ces éléments communs de toute éducation ne s'expriment pas sous forme de symboles religieux, ils ne laissent pas cependant d'exister. Au cours de notre histoire, il s'est constitué tout un ensemble d'idées sur la nature humaine, sur l'importance respective de nos différentes facultés, sur le droit et sur le devoir, sur la société, sur l'individu, sur le progrès, sur la science, sur l'art, etc., qui sont à la base même de notre esprit national; toute éducation, celle du riche comme celle du pauvre, celle qui conduit aux carrières libérales comme celle qui prépare aux fonctions industrielles, a pour objet de les fixer dans les consciences.

Il résulte de ces faits que chaque société se fait un certain idéal de l'homme, de ce qu'il doit être tant au point de vue intellectuel que physique et moral; que cet idéal est, dans une certaine mesure, le même pour tous les citoyens; qu'à partir d'un certain point il se différencie suivant les milieux particuliers que toute société comprend dans son sein. C'est cet idéal, à la fois un et divers, qui est le pôle de l'éducation. Elle a donc pour fonction de susciter chez l'enfant : 1° un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société à laquelle il appartient considère comme ne devant être absents d'aucun de ses membres; 2° certains états physiques et mentaux que le groupe social particulier (caste, classe, famille, profession) considère également comme devant se retrouver chez tous ceux qui le forment. Ainsi, c'est la société, dans son ensemble, et chaque milieu social particulier, qui déterminent cet idéal que l'éducation réalise. La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective. Mais, d'un autre côté, sans une certaine diversité, toute coopération serait impossible : l'éducation assure la persistance de cette diversité nécessaire en se diversifiant elle-même et en se spécialisant. Si la société est arrivée à ce degré de développement où les anciennes divisions en castes et en classes ne peuvent plus se maintenir, elle prescrira une éducation plus une à sa base. Si, au même moment, le travail est plus divisé, elle provoquera chez les enfants, sur un premier fonds d'idées et de sentiments communs, une plus riche diversité d'aptitudes professionnelles. Si elle vit en état de guerre avec les sociétés ambiantes, elle s'efforce de former les esprits sur un modèle fortement national; si la concurrence internationale prend une forme plus pacifique, le type qu'elle cherche à réaliser est plus général et plus humain. L'éducation n'est donc pour elle que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence. Nous verrons plus loin comment l'individu lui-même a intérêt à se soumettre à ces exigences.

Nous arrivons donc à la formule suivante : *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.*

*Conséquence de la définition précédente : caractère social de l'éducation.* — Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle: c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation.

C'est par là, d'ailleurs, que se montre le mieux l'importance de son rôle et la fécondité de son action. En effet, non seulement cet être social n'est pas donné tout fait dans la constitution primitive de l'homme; mais il n'en est pas résulté par un développement spontané. Spontanément, l'homme n'était pas enclin à se soumettre à une autorité politique, à respecter une discipline morale, à se dévouer et à se sacrifier. Il n'y avait rien dans notre nature congénitale qui nous prédisposât nécessairement à devenir les serviteurs de divinités, emblèmes symboliques de la société, à leur rendre un culte, à nous priver pour leur faire honneur. C'est la société elle-même qui, à mesure qu'elle s'est formée et consolidée, a tiré de son propre sein ces grandes forces morales devant lesquelles l'homme a senti son infériorité. Or, si l'on fait abstraction des vagues et incertaines tendances qui peuvent être dues à l'hérédité, l'enfant, en entrant dans la vie, n'y apporte que sa nature d'individu. La société se trouve donc, à chaque génération nouvelle, en présence d'une table presque rase sur laquelle il lui faut construire à nouveaux frais. Il faut que, par les voies les plus rapides, à l'être égoïste et asocial qui vient de naître, elle en surajoute un autre, capable de mener une vie morale et sociale. Voilà quelle est l'œuvre de l'éducation, et l'on en aperçoit toute la grandeur. Elle ne se borne pas à développer l'organisme individuel dans le sens marqué par sa nature, à rendre apparentes des puissances cachées qui ne demandaient qu'à se révéler. Elle crée dans l'homme un être nouveau.

Cette vertu créatrice est, d'ailleurs, un privilège spécial de l'éducation humaine. Tout autre est celle que reçoivent les animaux, si l'on peut appeler de ce nom l'entraînement progressif auquel ils sont soumis de la part de leurs parents. Elle peut bien presser le développement de certains instincts qui sommeillent dans l'animal, mais elle ne l'initie pas à une vie nouvelle. Elle facilite le jeu des fonctions naturelles, mais elle ne crée rien. Instruit par sa mère, le petit sait plus vite voler ou faire son nid; mais il n'apprend presque rien qu'il n'eût pu découvrir par son expérience personnelle. C'est que les animaux ou vivent en dehors de tout état social ou forment des sociétés assez simples, qui fonctionnent grâce à des mécanismes instinctifs que chaque individu porte en soi, tout constitués, dès sa naissance. L'éducation ne peut donc rien ajouter d'essentiel à la nature, puisque celle-i suffit à tout, à la vie du groupe comme à celle de l'individu. Au contraire, chez l'homme, les aptitudes de toute sorte que suppose la vie sociale sont beaucoup trop complexes pour pouvoir s'incarner, en quelque sorte, dans nos tissus et se matérialiser sous la forme de prédispositions organiques. Il s'ensuit qu'elles ne peuvent se transmettre d'une génération à l'autre par la voie de l'hérédité. C'est par l'éducation que se fait la transmission.

Cependant, dira-t-on, si l'on peut concevoir, en effet, que les qualités proprement morales, parce qu'elles imposent à l'individu des privations, parce qu'elles gênent ses mouvements naturels, ne peuvent être suscitées en nous que sous une action venue du dehors, n'y en a-t-il pas d'autres que tout homme est intéressé à acquérir et recherche spontanément? Telles sont les qualités diverses de l'intelligence qui lui permettent de mieux approprier sa conduite à la nature des choses. Telles sont aussi les qualités physiques, et tout ce qui contribue à la vigueur et à la santé de l'organisme. Pour celles-là, tout au moins, il semble que l'éducation, en les développant, ne fasse qu'aller au devant du développement même de la nature, que mener l'individu à un état de perfection relative vers laquelle il tend de lui-même, bien qu'il puisse y atteindre plus rapidement grâce au concours de la société.

Mais ce qui montre bien, malgré les apparences, qu'ici comme ailleurs l'éducation répond avant tout à des nécessités sociales, c'est qu'il est des sociétés où ces qualités n'ont pas été cultivées du tout, et qu'en tout cas elles ont été entendues très différemment selon les sociétés. Il s'en faut que les avantages d'une solide culture intellectuelle aient été reconnus par tous les peuples. La science, l'esprit critique, que nous mettons aujourd'hui si haut, ont été pendant longtemps tenus en suspicion. Ne connaissons-nous pas une grande doctrine qui proclame heureux les pauvres d'esprit? Il faut se garder de croire que cette indifférence pour le savoir ait été artificiellement imposée aux hommes en violation de leur nature. Ils n'ont pas par eux-mêmes l'appétit instinctif de science qu'on leur a souvent et arbitrairement prêté. Ils ne désirent la science que dans la mesure où l'expérience leur a appris qu'ils ne peuvent pas s'en passer. Or, pour ce qui concerne l'aménagement de leur vie individuelle, ils n'en avaient que faire. Comme le disait déjà Rousseau, pour satisfaire les nécessités vitales, la sensation, l'expérience et l'instinct pouvaient suffire comme ils suffisent à l'animal. Si l'homme n'avait connu d'autres besoins que ceux, très simples, qui ont leurs racines dans sa constitution individuelle, il ne se serait pas mis en quête de la science, d'autant plus qu'elle n'a pas été acquise sans laborieux et douloureux efforts. Il n'a connu la soif du savoir que quand la société l'a éveillée en lui, et la société ne l'a éveillée que quand elle-même en a senti le besoin. Ce moment arriva quand la vie sociale, sous toutes ses formes, fût devenue trop complexe pour pouvoir fonctionner autrement que grâce au concours de la pensée réfléchie, c'est-à-dire de la pensée éclairée par la science. Alors la culture scientifique devint indispensable, et c'est pourquoi la société la réclame de ses membres et la leur impose comme un devoir. Mais, à l'origine, tant que l'organisation sociale est très simple, très peu variée, toujours égale à elle-même, l'aveugle tradition suffit, comme l'instinct à l'animal. Dès lors, la pensée et le libre examen sont inutiles et même dangereux, puisqu'ils ne peuvent que menacer la tradition. C'est pourquoi ils sont proscrits.

Il n'en est pas autrement des qualités physiques. Que l'état du milieu social incline la conscience publique vers l'ascétisme, et l'éducation physique sera rejetée au second plan. C'est un peu ce qui s'est produit dans les écoles du moyen âge; et cet ascétisme était nécessaire, car la seule manière de s'adapter à la rudesse de ces temps difficiles était de l'aimer. De même, suivant le courant de l'opinion, cette même éducation sera entendue dans les sens les plus différents. A Sparte, elle avait surtout pour objet d'endurcir les membres à la fatigue; à Athènes, elle était un moyen de faire des corps beaux à la vue; au temps de la chevalerie, on lui demandait de former des guerriers agiles et souples; de nos jours, elle n'a plus qu'un but hygiénique, et se préoccupe surtout de contenir les dangereux effets d'une culture intellectuelle trop intense. Ainsi, même les qualités qui paraissent, au premier abord, si spontanément désirables, l'individu ne les recherche que quand la société l'y invite, et il les recherche de la façon qu'elle lui prescrit.

Nous sommes ainsi en mesure de répondre à une question que soulevait tout ce qui précède. Tandis que nous montrions la société façonnant, suivant ses besoins, les individus, il pouvait sembler que ceux-ci subissaient de ce fait une insupportable tyrannie. Mais, en réalité, ils sont eux-mêmes intéressés à cette soumission; car l'être nouveau que l'action collective, par la voie de l'éducation, édifie ainsi en chacun de nous, représente ce qu'il y a de meilleur en nous, ce qu'il y a en nous de proprement humain. L'homme, en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société. Il est difficile, au cours d'un article, de démontrer avec rigueur une proposition aussi générale et aussi importante, et qui résume les travaux de la sociologie contemporaine. Mais d'abord on peut dire qu'elle est de moins en moins contestée. De plus, il n'est pas impossible de rappeler sommairement les faits les plus essentiels qui la justifient.

Tout d'abord, s'il est aujourd'hui un fait historiquement établi, c'est que la morale est étroitement en rapports avec la nature des sociétés, puisque, comme nous l'avons montré chemin faisant, elle change quand les sociétés changent. C'est donc qu'elle résulte de la vie en commun. C'est la société, en effet, qui nous tire hors de nous-même, qui nous oblige à compter avec d'autres intérêts que les nôtres, c'est elle qui nous a appris à dominer nos passions, nos instincts, à leur faire la loi, à nous gêner, à nous priver, à nous sacrifier, à subordonner nos fins personnelles à des fins plus hautes. Tout le système de représentation qui entretient en nous l'idée et le sentiment de la règle, de la discipline, tant interne qu'externe, c'est la société qui l'a institué dans nos consciences. C'est ainsi que nous avons acquis cette puissance de nous résister à nous-même, cette maîtrise sur nos penchants qui est un des traits distinctifs de la physionomie humaine et qui est d'autant plus développée que nous sommes plus pleinement des hommes.

Nous ne devons pas moins à la société au point de vue intellectuel. C'est la science qui élabore les notions cardinales qui dominent notre pensée : notions de cause, de lois, d'espace, de nombre, notions des corps, de la vie, de la conscience, de la société, etc. Toutes ces idées fondamentales sont perpétuellement en évolution : c'est qu'elles sont le résumé, la résultante de tout le travail scientifique, loin qu'elles en soient le point de départ comme le croyait Pestalozzi. Nous ne nous représentons pas l'homme, la nature, les causes, l'espace même, comme on se les représentait au moyen âge; c'est que nos connaissances et nos méthodes scientifiques ne sont plus les mêmes. Or la science est une œuvre collective, puisqu'elle suppose une vaste coopération de tous les savants non seulement d'un même temps, mais de toutes les époques successives de l'histoire. — Avant que les sciences ne fussent constituées, la religion remplissait le même office; car toute mythologie consiste en une représentation, déjà très élaborée, de l'homme et de l'univers. La science, d'ailleurs, a été l'héritière de la religion. Or une religion est une institution sociale. — En apprenant une langue, nous apprenons tout un système d'idées, distinguées et classées, et nous héritons de tout le travail d'où sont sorties ces classifications qui résument des siècles d'expériences. Il y a plus : sans le langage, nous n'aurions pour ainsi dire pas d'idées générales; car c'est le mot qui, en les fixant, donne aux concepts une consistance suffisante pour qu'ils puissent être maniés commodément par l'esprit. C'est donc le langage qui nous a permis de nous élever au-dessus de la pure sensation; et il n'est pas nécessaire de démontrer que le langage est, au premier chef, une chose sociale.

On voit par ces quelques exemples à quoi se réduirait l'homme, si l'on en retirait tout ce qu'il tient de la société : il tomberait au rang de l'animal. S'il a pu dépasser le stade auquel les animaux se sont arrêtés, c'est d'abord qu'il n'est pas réduit au seul fruit de ses efforts personnels, mais coopère régulièrement avec ses semblables; ce qui renforce le rendement de l'activité de chacun. C'est ensuite et surtout que les produits du travail d'une génération ne sont pas perdus pour celle qui suit. De ce qu'un animal a pu apprendre au cours de son existence individuelle, presque rien ne peut lui survivre. Au contraire, les résultats de l'expérience humaine se conservent presque intégralement et jusque dans le détail, grâce aux livres, aux monuments figurés, aux outils, aux instruments de toute sorte qui se transmettent de génération en génération, à la tradition orale, etc. Le sol de la nature se recouvre ainsi d'une riche alluvion qui va sans cesse en croissant. Au lieu de se dissiper toutes les fois qu'une génération s'éteint et est remplacée par une autre, la sagesse humaine s'accumule sans terme, et c'est cette accumulation indéfinie qui élève l'homme au-dessus de la bête et au-dessus de lui-même. Mais, tout comme la coopération dont il était d'abord question, cette accumulation n'est possible que dans et par la société. Car, pour que le legs de chaque génération puisse être conservé et ajouté

aux autres, il faut qu'il y ait une personnalité morale qui dure par-dessus les générations qui passent, qui les relie les unes aux autres : c'est la société. Ainsi, l'antagonisme que l'on a trop souvent admis entre la société et l'individu ne correspond à rien dans les faits. Bien loin que ces deux termes s'opposent et ne puissent se développer qu'en sens inverse l'un de l'autre, ils s'impliquent. L'individu, en voulant la société, se veut lui-même. L'action qu'elle exerce sur lui, par la voie de l'éducation notamment, n'a nullement pour objet et pour effet de le comprimer, de le diminuer, de le dénaturer, mais, au contraire, de le grandir et d'en faire un être vraiment humain. Sans doute il ne peut se grandir ainsi qu'en faisant effort. Mais c'est que précisément le pouvoir de faire volontairement effort est une des caractéristiques les plus essentielles de l'homme.

*Le rôle de l'Etat en matière d'éducation.* — Cette définition de l'éducation permet de résoudre aisément la question, si controversée, des devoirs et des droits de l'Etat en matière d'éducation.

On leur oppose les droits de la famille. L'enfant, dit-on, est d'abord à ses parents : c'est donc à eux qu'il appartient de diriger, comme ils l'entendent, son développement intellectuel et moral. L'éducation est alors conçue comme une chose essentiellement privée et domestique. Quand on se place à ce point de vue, on tend naturellement à réduire au minimum possible l'intervention de l'Etat en la matière. Il devrait, dit-on, se borner à servir d'auxiliaire et de substitut aux familles. Quand elles sont hors d'état de s'acquitter de leurs devoirs, il est naturel qu'il s'en charge. Il est naturel même qu'il leur rende la tâche le plus facile possible, en mettant à leur disposition des écoles où elles puissent, si elles le veulent, envoyer leurs enfants. Mais il doit se renfermer strictement dans ces limites, et s'interdire toute action positive destinée à imprimer une orientation déterminée à l'esprit de la jeunesse.

Mais il s'en faut que son rôle doive rester aussi négatif. Si, comme nous avons essayé de l'établir, l'éducation a, avant tout, une fonction collective, si elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre, il est impossible que la société se désintéresse d'une telle opération. Comment pourrait-elle en être absente, puisqu'elle est le point de repère d'après lequel l'éducation doit diriger son action ? C'est donc à elle qu'il appartient de rappeler sans cesse au maître quelles sont les idées, les sentiments qu'il faut imprimer à l'enfant pour le mettre en harmonie avec le milieu dans lequel il doit vivre. Si elle n'était pas toujours présente et vigilante pour obliger l'action pédagogique à s'exercer dans un sens social, celle-ci se mettrait nécessairement au service de croyances particulières, et la grande âme de la patrie se diviserait et se résoudrait en une multitude incohérente de petites âmes fragmentaires en conflit les unes avec les autres. On ne peut pas aller plus complètement contre le but fondamental de toute éducation. Il faut choisir : si l'on attache quelque prix à l'existence de la société, — et nous venons de voir ce qu'elle est pour nous, — il faut que l'éducation assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible; et pour qu'elle puisse produire ce résultat, encore faut-il qu'elle ne soit pas abandonnée totalement à l'arbitraire des particuliers.

Du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'Etat ne peut s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action. Ce n'est pas à dire pour cela qu'il doive nécessairement monopoliser l'enseignement. La question est trop complexe pour qu'il soit possible de la traiter ainsi en passant : nous entendons la réserver. On peut croire que les progrès scolaires sont plus faciles et plus prompts là où une certaine marge est laissée aux initiatives individuelles; car l'individu est plus volontiers novateur que l'Etat. Mais de ce que l'Etat doive, dans l'intérêt public, laisser s'ouvrir d'autres écoles que celles dont il a plus directement la responsabilité, il ne suit pas qu'il doive rester étranger à ce qui s'y passe. Au contraire, l'éducation qui s'y donne doit y rester soumise à son contrôle. Il n'est même pas admissible que la fonction d'éducateur puisse être remplie par quelqu'un qui ne présente pas des garanties spéciales dont l'Etat seul peut être juge. Sans doute, les limites dans lesquelles doit se renfermer son intervention peuvent être assez malaisées à déterminer une fois pour toutes, mais le principe de l'intervention ne saurait être contesté. Il n'y a pas d'école qui puisse réclamer le droit de donner, en toute liberté, une éducation anti-sociale.

Il est toutefois nécessaire de reconnaître que l'état de division où sont actuellement les esprits, dans notre pays, rend ce devoir de l'Etat particulièrement délicat, en même temps d'ailleurs que plus important. Il n'appartient pas, en effet, à l'Etat de créer cette communauté d'idées et de sentiments sans laquelle il n'y a pas de société; elle doit se constituer d'elle-même, et il ne peut que la consacrer, la maintenir, la rendre plus consciente aux particuliers. Or, il est malheureusement incontestable que, chez nous, cette unité morale n'est pas, sur tous les points, ce qu'il faudrait qu'elle fût. Nous sommes partagés entre des conceptions divergentes et même parfois contradictoires. Il y a dans ces divergences un fait qu'il est impossible de nier et dont il faut tenir compte. Il ne saurait être question de reconnaître à la majorité le droit d'imposer ses idées aux enfants de la minorité. L'école ne saurait être la chose d'un parti, et le maître manque à ses devoirs quand il use de l'autorité dont il dispose pour entraîner ses élèves dans l'ornière de ses parti-pris personnels, si justifiés qu'ils puissent lui paraître. Mais, en dépit de toutes les dissidences, il y a dès à présent, à la base de notre civilisation, un certain nombre de principes qui, implicitement ou explicitement, sont communs à tous, que bien peu, en tous cas, osent nier ouvertement et en face : respect de la raison, de la science, des idées et des sentiments qui sont à la base de la morale démocratique. Le rôle de l'Etat est de dégager ces principes essentiels, de les faire enseigner dans ses écoles, de veiller à ce que nulle part on ne les laisse ignorés des enfants, à ce que partout il en soit parlé avec le respect qui leur est dû. Il y a, sous ce rapport, une action à exercer qui sera peut-être d'autant plus efficace qu'elle sera moins agressive et moins violente et qu'elle saura mieux se contenir dans de sages limites.

*Pouvoir de l'éducation. Les moyens d'action.* — Après avoir déterminé le but de l'éducation, il nous faut chercher à déterminer comment et dans quelle mesure il est possible d'atteindre ce but, c'est-à-dire comment et dans quelle mesure l'éducation peut être efficace.

La question a été, de tout temps, très controversée. Pour Fontenelle, « ni la bonne éducation ne fait le bon caractère ni la mauvaise ne le détruit ». Au contraire, pour Locke, pour Helvétius, l'éducation est toute-puissante. D'après ce dernier, « tous les hommes naissent égaux et avec des aptitudes égales; l'éducation seule fait les différences ». La théorie de Jacotot se rapproche de la précédente. — La solution que l'on donne au problème dépend de l'idée qu'on se fait de l'importance et de la nature des prédispositions innées, d'une part, et, de l'autre, de la puissance des moyens d'action dont dispose l'éducateur.

L'éducation ne fait pas l'homme de rien, comme le croyaient Locke et Helvétius; elle s'applique à des dispositions qu'elle trouve toutes faites. D'un autre côté, on peut concéder d'une manière générale que ces tendances congénitales sont très fortes, très difficiles à détruire ou à transformer radicalement; car elles dépendent de conditions organiques sur lesquelles l'éducateur a peu de prise. Par conséquent, dans la mesure où elles ont un objet défini, où elles inclinent l'esprit et le caractère à des manières d'agir et de penser étroitement déterminées, tout l'avenir de l'individu se trouve fixé par avance, et il ne reste pas beaucoup à faire à l'éducation.

Mais heureusement, une des caractéristiques de l'homme c'est que les prédispositions innées sont chez

lui très générales et très vagues. En effet, le type de la prédisposition arrêtée, rigide, invariable, qui ne laisse guère de place à l'action des causes extérieures, c'est l'instinct. Or, on peut se demander s'il existe chez l'homme un seul instinct proprement dit. On parle quelquefois de l'instinct de conservation; mais l'expression est impropre. Car un instinct c'est un système de mouvements déterminés, toujours les mêmes, qui, une fois qu'ils sont déclanchés par la sensation, s'enchaînent automatiquement les uns aux autres jusqu'à ce qu'ils arrivent à leur terme naturel, sans que la réflexion ait nulle part à intervenir; or, les mouvements que nous faisons quand notre vie est en danger n'ont nullement cette détermination et cette invariabilité automatique. Ils changent suivant les situations; nous les approprions aux circonstances : c'est donc qu'ils ne vont pas sans un certain choix conscient, quoique rapide. Ce qu'on nomme instinct de conservation n'est, en définitive, qu'une impulsion générale à fuir la mort, sans que les moyens par lesquels nous cherchons à l'éviter soient prédéterminés une fois pour toutes. On en peut dire autant de ce qu'on appelle parfois, non moins inexactement, l'instinct maternel, l'instinct paternel, et même l'instinct sexuel. Ce sont des poussées dans une direction; mais les moyens par lesquels ces poussées s'actualisent changent d'un individu à l'autre, d'une occasion à l'autre. Une large place reste donc réservée aux tâtonnements, aux accommodations personnelles, et, par conséquent, à l'action de causes qui ne peuvent faire sentir leur influence qu'après la naissance. Or, l'éducation est une de ces causes.

On a prétendu, il est vrai, que l'enfant héritait parfois d'une tendance très forte vers un acte défini, comme le suicide, le vol, le meurtre, la fraude, etc. Mais ces assertions ne sont nullement d'accord avec les faits. Quoi qu'on en ait dit, on ne naît pas criminel; encore moins est-on voué, dès la naissance, à tel ou tel genre de crime; le paradoxe des criminologistes italiens ne compte plus aujourd'hui beaucoup de défenseurs. Ce qui est hérité, c'est un certain manque d'équilibre mental, qui rend l'individu plus réfractaire à une conduite suivie et disciplinée. Mais un tel tempérament ne prédestine pas plus un homme à être un criminel qu'un explorateur amoureux d'aventures, un prophète, un novateur politique, un inventeur, etc. On en peut dire autant de toutes les aptitudes professionnelles. Comme le remarque Bain, « le fils d'un grand philologue n'hérite pas d'un seul vocable; le fils d'un grand voyageur peut, à l'école, être surpassé en géographie par le fils d'un mineur ». Ce que l'enfant reçoit de ses parents, ce sont des facultés très générales; c'est quelque force d'attention, une certaine dose de persévérance, un jugement sain, de l'imagination, etc. Mais chacune de ces facultés peut servir à toute sorte de fins différentes. Un enfant doué d'une assez vive imagination pourra, selon les circonstances, selon les influences qui se feront sentir sur lui, devenir un peintre ou un poète, ou un ingénieur à l'esprit inventif, ou un hardi financier. L'écart est donc considérable entre les qualités naturelles et la forme spéciale qu'elles doivent prendre pour être utilisées dans la vie. C'est dire que l'avenir n'est pas étroitement prédéterminé par notre constitution congénitale. La raison en est facile à comprendre. Les seules formes d'activité qui puissent se transmettre héréditairement sont celles qui se répètent toujours d'une manière assez identique pour pouvoir se fixer sous une forme rigide dans les tissus de l'organisme. Or la vie humaine dépend de conditions multiples, complexes, et, par conséquent, changeantes; il faut donc qu'elle-même change et se modifie sans cesse. Par suite, il est impossible qu'elle se cristallise sous une forme définie et définitive. Mais seules des dispositions très générales, très vagues, exprimant les caractères communs à toutes les expériences particulières, peuvent survivre et passer d'une génération à l'autre.

Dire que les caractères innés sont, pour la plupart, très généraux, c'est dire qu'ils sont très malléables, très souples, puisqu'ils peuvent recevoir des déterminations très différentes. Entre les virtualités indécises qui constituent l'homme au moment où il vient de naître, et le personnage très défini qu'il doit devenir pour jouer dans la société un rôle utile, la distance est donc considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant. On voit qu'un vaste champ est ouvert à son action.

Mais pour exercer cette action a-t-il des moyens d'une suffisante énergie?

Pour donner une idée de ce qui constitue l'action éducative et en montrer la puissance, un psychologue contemporain, Guyau, l'a comparée à la suggestion hypnotique; et le rapprochement n'est pas sans fondement.

La suggestion hypnotique suppose, en effet, les deux conditions suivantes : 1° L'état où se trouve le sujet hypnotisé se caractérise par son exceptionnelle passivité. L'esprit est presque réduit à l'état de table rase; une sorte de vide a été réalisé dans la conscience; la volonté est comme paralysée. Par suite, l'idée suggérée, ne rencontrant point d'idée contraire, peut s'installer avec un minimum de résistance; 2° Cependant, comme le vide n'est jamais complet, il faut de plus que l'idée tienne de la suggestion elle-même une puissance d'action particulière. Pour cela, il est nécessaire que le magnétiseur parle sur un ton de commandement, avec autorité. Il faut qu'il dise : *Je veux;* qu'il indique que le refus d'obéir n'est même pas concevable, que l'acte doit être accompli, que la chose doit être vue telle qu'il la montre, qu'il ne peut en être autrement. S'il faiblit, on voit le sujet hésiter, résister, parfois même se refuser à obéir. Si seulement il entre en discussion, c'en est fait de son pouvoir. Plus la suggestion va contre le tempérament naturel de l'hypnotisé, plus le ton impératif sera indispensable.

Or ces deux conditions se trouvent réalisées dans les rapports que soutient l'éducateur avec l'enfant soumis à son action : 1° L'enfant est naturellement dans un état de passivité tout à fait comparable à celui où l'hypnotisé se trouve artificiellement placé. Sa conscience ne contient encore qu'un petit nombre de représentations capables de lutter contre celles qui lui sont suggérées; sa volonté est encore rudimentaire. Aussi est-il très facilement suggestionnable. Pour la même raison, il est très accessible à la contagion de l'exemple, très enclin à l'imitation; 2° L'ascendant que le maître a naturellement sur son élève, par suite de la supériorité de son expérience et de sa culture, donnera naturellement à son action la puissance efficace qui lui est nécessaire.

Ce rapprochement montre combien il s'en faut que l'éducateur soit désarmé; car on sait toute la puissance de la suggestion hypnotique. Si donc l'action éducative a, même à un moindre degré, une efficacité analogue, il est permis d'en attendre beaucoup pourvu qu'on sache s'en servir. Bien loin que nous devions nous décourager de notre impuissance, nous avons plutôt lieu d'être effrayés par l'étendue de notre pouvoir. Si maîtres et parents sentaient, d'une manière plus constante, que rien ne peut se passer devant l'enfant qui ne laisse en lui quelque trace, que la tournure de son esprit et de son caractère dépend de ces milliers de petites actions insensibles qui se produisent à chaque instant et auxquelles nous ne faisons pas attention à cause de leur insignifiance apparente, comme ils surveilleraient davantage leur langage et leur conduite! Assurément, l'éducation ne peut arriver à de grands résultats quand elle procède par à-coups brusques et intermittents. Comme le dit Herbart, ce n'est pas en admonestant l'enfant avec véhémence de loin en loin que l'on peut agir fortement sur lui. Mais quand l'éducation est patiente et continue, quand elle ne recherche pas les succès immédiats et apparents, mais se poursuit avec lenteur dans un sens bien déterminé, sans se laisser détourner par les incidents extérieurs et les circonstances adventices, elle dispose de tous les moyens nécessaires pour marquer profondément les âmes.

En même temps on voit quel est le ressort essentiel de l'action éducative. Ce qui fait l'influence du magnétiseur, c'est l'autorité qu'il tient des circonstances. Par analogie déjà, on peut dire que l'éducation doit être essentiellement chose d'autorité. Cette

importante proposition peut, d'ailleurs, être établie directement. En effet, nous avons vu que l'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et asocial que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau. Elle doit nous amener à dépasser notre nature initiale : c'est à cette condition que l'enfant deviendra un homme. Or, nous ne pouvons nous élever au-dessus de nous-même que par un effort plus ou moins pénible. Rien n'est faux et décevant comme la conception épicurienne de l'éducation, la conception d'un Montaigne, par exemple, d'après laquelle l'homme peut se former en se jouant et sans autre aiguillon que l'attrait du plaisir. Si la vie n'a rien de sombre et s'il est criminel de l'assombrir artificiellement sous le regard de l'enfant, elle est cependant sérieuse et grave, et l'éducation, qui prépare à la vie, doit participer de cette gravité. Pour apprendre à contenir son égoïsme naturel, à se subordonner à des fins plus hautes, à soumettre ses désirs à l'empire de sa volonté, à les renfermer dans de justes bornes, il faut que l'enfant exerce avec lui-même une forte contention. Or, nous ne nous contraignons, nous ne nous faisons violence que sur l'une ou l'autre des deux raisons suivantes : c'est parce qu'il le faut d'une nécessité physique, ou parce que nous le devons moralement. Mais l'enfant ne peut pas sentir la nécessité qui nous impose physiquement ces efforts, car il n'est pas immédiatement en contact avec les dures réalités de la vie qui rendent cette attitude indispensable. Il n'est pas encore engagé dans la lutte; quoi qu'en ait dit Spencer, nous ne pouvons pas le laisser exposé aux trop rudes réactions des choses. Il faut déjà qu'il soit, en grande partie, formé quand il les abordera pour de bon. Ce n'est donc pas sur leur pression que l'on peut compter pour le déterminer à tendre sa volonté et à acquérir sur lui-même la maîtrise nécessaire.

Reste le devoir. Le sentiment du devoir, voilà, en effet, quel est, pour l'enfant et même pour l'adulte, le stimulant par excellence de l'effort. L'amour-propre lui-même le suppose. Car pour être sensible, comme il convient, aux punitions et aux récompenses, il faut déjà avoir conscience de sa dignité et, par conséquent, de son devoir. Mais l'enfant ne peut connaître le devoir que par ses maîtres ou ses parents; il ne peut savoir ce que c'est que par la manière dont ils le lui révèlent, par leur langage et par leur conduite. Il faut donc qu'ils soient, pour lui, le devoir incarné et personnifié. C'est dire que l'autorité morale est la qualité maîtresse de l'éducateur. Car c'est par l'autorité qui est en lui que le devoir est le devoir. Ce qu'il a de tout à fait *sui generis*, c'est le ton impératif dont il parle aux consciences, le respect qu'il inspire aux volontés et qui les fait s'incliner dès qu'il a prononcé. Par suite, il est indispensable qu'une impression du même genre se dégage de la personne du maître.

Il n'est pas nécessaire de montrer que l'autorité ainsi entendue n'a rien de violent ni de compressif : elle consiste tout entière dans un certain ascendant moral. Elle suppose réalisées chez le maître deux conditions principales. Il faut d'abord qu'il ait de la volonté. Car l'autorité implique la confiance, et l'enfant ne peut donner sa confiance à quelqu'un qu'il voit hésiter, tergiverser, revenir sur ses décisions. Mais cette première condition n'est pas la plus essentielle. Ce qui importe avant tout, c'est que l'autorité dont il doit donner le sentiment, le maître la sente réellement en lui. Elle constitue une force qu'il ne peut manifester que s'il la possède effectivement. Or d'où peut-elle lui venir? Serait-ce du pouvoir matériel dont il est armé, du droit qu'il a de punir et de récompenser? Mais la crainte du châtiment est tout autre chose que le respect de l'autorité. Elle n'a de valeur morale que si le châtiment est reconnu comme juste par celui-là même qui le subit : ce qui implique que l'autorité qui punit est déjà reconnue comme légitime. Ce qui est en question. Ce n'est pas du dehors que le maître peut tenir son autorité, c'est de lui-même; elle ne peut lui venir que d'une foi intérieure. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de son cœur, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission; car il parle au nom d'un dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes. Le maître laïc peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment. Lui aussi, il est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société. De même que le prêtre est l'interprète de son dieu, lui, il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. Qu'il soit attaché à ces idées, qu'il en sente toute la grandeur, et l'autorité qui est en elles et dont il a conscience ne peut manquer de se communiquer à sa personne et à tout ce qui en émane. Dans une autorité qui découle d'une source aussi impersonnelle, il ne saurait entrer ni orgueil, ni vanité, ni pédanterie. Elle est faite tout entière du respect qu'il a de ses fonctions et, si l'on peut ainsi parler, de son ministère. C'est ce respect qui, par le canal de la parole, du geste, passe de sa conscience dans la conscience de l'enfant.

On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité comme si ces deux facteurs de l'éducation se contredisaient et se limitaient l'un l'autre. Mais cette opposition est factice. En réalité, ces deux termes s'impliquent loin de s'exclure. La liberté est fille de l'autorité bien entendue. Car être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît; c'est être maître de soi, c'est savoir agir par raison et faire son devoir. Or c'est justement à doter l'enfant de cette maîtrise de soi que l'autorité du maître doit être employée. L'autorité du maître n'est qu'un aspect de l'autorité du devoir et de la raison. L'enfant doit donc être exercé à la reconnaître dans la parole de l'éducateur et à en subir l'ascendant; c'est à cette condition qu'il saura plus tard la retrouver dans sa conscience et y déférer.

[Emile Durkheim.]

**ÉDUCATION CORRECTIONNELLE.** — Voir *Mineurs délinquants*.

**ÉGOISME.** — Nous prenons ici ce mot, non dans son sens philosophique le plus large, où il serait synonyme d'amour de soi, mais dans l'acception restreinte consacrée par l'usage général : l'égoïsme désigne alors un vice, l'amour de soi ou l'intérêt personnel devenant le mobile exclusif, réfléchi ou inconscient, de toutes les actions.

On a pu attribuer à l'amour-propre un rôle en éducation (Voir *Amour-propre*, *Emulation*, *Récompenses*). Il n'en est pas ainsi de l'égoïsme, vice moral, produit d'une étroitesse du cœur et de l'esprit contre laquelle il faut lutter, en faisant successivement appel au sentiment et à la raison.

Dans l'ordre du sentiment, le meilleur remède à employer contre la tendance de l'enfant à tout rapporter à lui-même, c'est le développement des penchants *altruistes* qui existent chez toute créature humaine. L'amour des autres est aussi naturel à l'homme que l'amour de soi : il correspond, il est vrai, à une phase ultérieure de l'évolution morale; il a besoin, pour croître et se fortifier, de trouver un encouragement et un aliment dans la réciprocité; mais il n'en est pas moins inhérent au fond même de notre être moral; et à mesure qu'en se développant il prend, dans le concert de nos sentiments, la place qui lui revient, il fait équilibre à l'amour de soi, il empêche celui-ci d'usurper la domination, il le réduit sans effort à ne pas sortir des limites où son existence est utile et légitime.

Une attaque directe contre les tendances égoïstes, par voie de réprimande et d'exhortation, pourra quelquefois sembler nécessaire. Mais l'efficacité des remontrances est contestable; tandis que la méthode qui consiste à détourner le cœur d'un penchant mauvais, en suscitant à celui-ci la rivalité d'un penchant meilleur, est bien autrement sûre et recommandable. Il pourra être inutile d'adresser à un enfant des reproches : aussi longtemps que le penchant auquel il a obéi restera le plus fort, les reproches demeureront sans effet. On réussira toujours, au contraire, si l'on s'y prend bien, à éveiller chez l'enfant les sentiments de générosité, d'affection, de dévouement, de justice :

et une fois que ces sentiments, dont la racine existe chez tout homme, auront commencé à prendre leur croissance régulière, on se trouvera avoir élevé, contre les empiètements de l'égoïsme, une barrière dont la solidité augmentera tous les jours.

La raison viendra plus tard achever l'œuvre du sentiment. Quand le jeune homme commencera à réfléchir sur lui-même et sur ce qui l'entoure, à se rendre compte de l'identité des préceptes moraux et des lois générales qui gouvernent toutes choses, il se formera une conception nette et personnelle du rôle de l'individu dans la société, de ses droits et de ses devoirs. Il verra clairement que l'égoïsme n'est pas seulement haïssable, mais déraisonnable Il saisira le grand fait de la solidarité sociale; il comprendra que l'individu, mis au monde par l'espèce et élevé par elle, vit à la fois pour lui-même et pour l'espèce, et que l'égoïsme, poursuite exclusive de fins personnelles et intéressées, est destructif de l'existence même de la société.

Si la maturité morale, dans laquelle les facultés sont normalement équilibrées et où par conséquent l'égoïsme est refoulé par les sentiments qui lui font contre-poids, si cette maturité est lente à se produire, il ne faudra pas désespérer. Comme l'a dit Herbert Spencer, « non seulement il n'est pas sage d'attendre beaucoup de la part des enfants en fait de moralité, mais il n'est pas sage de leur demander beaucoup. Aujourd'hui, la plupart des personnes reconnaissent les mauvais résultats de la précocité intellectuelle; mais il reste à reconnaître que la précocité morale a aussi des résultats funestes. Nos facultés morales supérieures, de même que nos facultés intellectuelles supérieures, sont comparativement complexes. Par conséquent, elles sont les unes et les autres tardives dans leur évolution. » Que l'éducateur ne s'inquiète donc pas outre mesure de voir l'enfant manifester naïvement l'égoïsme irréfléchi du premier âge; qu'il ne croie pas tout perdu parce que des qualités morales, qui s'épanouiront plus tard, n'ont pas encore fait leur apparition. Il faut patienter; à mesure que l'adolescent, par une accumulation journalière de force, s'acheminera vers la plénitude de ses facultés physiques et intellectuelles, il tendra aussi de plus en plus au développement harmonique et complet de son être moral. [J. Guillaume.]

**ÉGYPTE.** — Nous consacrons à l'Egypte deux articles distincts, dont le premier résume très brièvement ce qu'on sait de l'instruction dans l'*Egypte ancienne*, et dont le second traite de l'instruction publique dans l'*Egypte musulmane et contemporaine*.

### Égypte ancienne.

De tous les pays célèbres dans l'antiquité, l'Egypte a été peut-être celui où l'instruction a été le plus généralement répandue : il fallait savoir lire et écrire pour arriver régulièrement à tous les grades, et le titre de *scribe* est l'accompagnement presque obligatoire de tous les autres titres. « Sois scribe, tu parviendras aux honneurs et à la fortune; le métier de scribe prime les autres métiers » : voilà ce que les maîtres de l'ancienne Egypte répétaient perpétuellement dans leur correspondance avec leurs élèves (Cf. *Du style épistolaire chez les anciens Egyptiens de l'époque pharaonique*, ch. II).

On connaît assez peu l'organisation des écoles en Egypte. Il semble que, dans les grandes villes comme dans les villages, l'instruction ait été donnée par les prêtres, et que certains temples aient été en même temps des maisons d'éducation. L'enfant restait aux mains des femmes jusque vers l'âge de six à sept ans, puis on le remettait au maître. « La mère allait lui porter chaque jour le pain et les aliments de sa maison », et probablement le ramenait le soir au logis : il semble cependant que dans bien des cas l'écolier fût au nombre des servants du temple et y logeât tout le temps que durait son éducation. La méthode était toute de routine et probablement identique à celle qui est employée encore dans les *kouttabs* de l'Egypte musulmane. On mettait sous les yeux de l'écolier des syllabaires qui lui montraient, classés selon leur nature matérielle, les signes en usage, avec leur prononciation en caractères alphabétiques et l'indication de leurs sens principaux. Il les apprenait par cœur, il les copiait, et, quand il les connaissait, il savait à peu près lire et écrire. On lui remettait en même temps des extraits d'auteurs classiques ou des formules de lettres qu'il copiait au calame sur des tablettes en bois mince, recouvertes d'une légère couche de stuc blanc ou rouge, et analogues pour la forme aux tablettes dont se servent aujourd'hui encore les écoliers du Caire. Le British Museum et le Musée de Turin possèdent des spécimens de ces tablettes, recouverts d'écriture. Plus tard, on confiait aux écoliers du papyrus sur lequel ils copiaient ou écrivaient à la dictée d'autres morceaux choisis des auteurs classiques; le maître revoyait le travail et traçait à la marge les signes mal dessinés ou les mots mal orthographiés. Une bonne partie de la littérature égyptienne n'est arrivée jusqu'à nous que sur des cahiers d'écolier.

L'école s'appelait littéralement la *maison d'instruction*, Ansêb. La discipline y était sévère et l'écolier récalcitrant. « On apprend à voler au faucon », dit un professeur irrité à son élève, « à nicher au pigeon : je t'apprendrai bien les lettres, vilain paresseux »; et ailleurs : « Il y a un dos chez le jeune homme, il écoute quand il est frappé ». Un écolier écrivant à son maître lui rappelle, sans amertume du reste, les sévérités de l'école : « ses os ont été brisés comme ceux des ânes ». A force de travail et de coups, l'on arrivait à savoir, outre la lecture et l'écriture aux deux encres rouge et noire, l'arithmétique assez compliquée de l'époque, la géométrie pratique, la tenue des livres, ce qui était nécessaire de dessin pour tracer les vignettes des manuscrits religieux, des notions de religion et de théologie. Un scribe ordinaire se contentait de ce bagage : l'instruction d'un prêtre ou d'un homme de haut rang exigeait plus de soins. Clément d'Alexandrie énumère quelque part les livres qui étaient nécessaires à l'éducation du sacerdoce égyptien. Aucun des ouvrages qu'il cite ne paraît avoir été retrouvé jusqu'à présent, mais les ruines nous en ont rendu beaucoup d'autres qu'il ne connaissait pas. La théologie à elle seule pouvait remplir la vie d'un homme; la médecine avait produit nombre de traités qu'il fallait étudier de très près avant de pouvoir obtenir le droit de pratiquer. Nous ne savons pas d'une manière certaine où l'on donnait ce degré d'instruction supérieure : c'était probablement dans les grands temples de Thèbes et de Memphis, d'Héliopolis et de quelques autres villes; mais peut-être en dehors des sanctuaires y avait-il des écoles indépendantes où les médecins, les littérateurs, les mathématiciens recevaient ou complétaient leur éducation.

Nous pouvons aujourd'hui encore juger à distance des résultats que produisait le système employé chez les Egyptiens. En examinant les manuscrits que renferment nos musées et qui viennent d'époques différentes, on est frappé de la correction relative qu'ils présentent. Le texte en est souvent altéré, et souvent l'écrivain paraît ne pas avoir très bien compris le sens des phrases qu'il copiait ou qu'on lui dictait : mais généralement l'orthographe des mots est bonne et l'écriture bien formée. Le dessin des figures est sommaire, mais hardi et vivant. Les calculs sont exacts et bien posés. En résumé, l'instruction que recevaient les Egyptiens leur donnait le moyen de prospérer dans le milieu où ils étaient appelés à vivre : il fallait après tout qu'elle ne fût pas mauvaise pour avoir formé les littérateurs, les architectes, les ingénieurs, les savants dont les ruines nous rendent chaque jour les œuvres plus ou moins mutilées. [G. Maspero.]

### Égypte musulmane et contemporaine.

Il n'existe pas en Egypte un système scolaire uniforme qui puisse être justement appelé le système égyptien. L'enseignement n'est pas un monopole d'État et les écoles libres sont plus nombreuses, et, quant à l'effectif scolaire, plus importantes que les écoles officielles. Parmi ces écoles libres, on peut distinguer celles qui ont été fondées par des Egyptiens, sociétés ou particuliers, et celles qui ont été fondées par des étrangers. On est donc amené à distinguer

trois grandes catégories d'écoles : 1° les écoles égyptiennes officielles ou gouvernementales; 2° les écoles égyptiennes libres; 3° les écoles étrangères.

En théorie, ces écoles peuvent suivre des programmes absolument distincts. Dans la pratique, les écoles égyptiennes libres tendent à se rattacher au ministère de l'instruction publique, et quelques-unes en reçoivent des directions ou des subsides. D'autre part, la plupart des écoles étrangères reçoivent une majorité d'élèves égyptiens, et suivent de près ou de loin les programmes officiels. Si bien que, malgré la diversité des origines, des langues, des races, des religions et des nationalités, une certaine unité se maintient dans les études.

Enfin, il faut faire une catégorie spéciale pour les seules écoles qui aient un caractère local et proprement égyptien, les kouttabs, petites écoles élémentaires où la langue arabe seule est étudiée et employée.

**Historique.** — Les premières écoles, toutes religieuses, n'eurent guère d'autre but que l'étude du **Coran** : étude élémentaire, lecture et écriture, dans les petites écoles populaires ou kouttabs; études supérieures, littérature, droit, théologie, à l'université musulmane d'**El Azhar.** Ces écoles furent dotées par les sultans d'Egypte ou par des particuliers qui constituèrent en leur faveur des biens de main-morte, dits biens *wakfs,* et ne sont plus maintenant limitées aux études arabes. De la même manière s'organisèrent dans le pays des écoles, non plus musulmanes, mais coptes surtout; et cet ensemble d'institutions de divers degrés constitue aujourd'hui le groupe des écoles libres égyptiennes.

Lorsque Mohamed Aly (Méhémet-Ali) voulut modeler son pays sur les pays d'Europe et introduire en Egypte l'enseignement français, il créa en quelques années, avec l'impétuosité qui était la marque de son génie, un grand nombre d'écoles qui, destinées surtout à former des officiers, furent abandonnées vers 1840 lorsque l'armée égyptienne eut été réduite à 18000 hommes. Mais par contre, dès 1844, l'Egypte fit appel aux sœurs de Saint-Vincent-de-Paul et aux Lazaristes pour créer les écoles primaires qui devaient remplacer les écoles spéciales. En 1846, les sœurs du Bon-Pasteur fondent une école au Caire, et les Lazaristes appellent les frères des Ecoles chrétiennes qui fondent leur première école en 1852, et reçoivent de Saïd-Pacha en 1859 un immeuble au Caire et une somme de 30000 francs. Les Franciscaines s'établissent la même année au Caire et reçoivent 50000 francs à l'avènement d'Ismaïl-Pacha. Dans le même temps, les Missions américaines couvrent l'Egypte de leurs écoles protestantes. En 1866 se fonde au Caire un collège grec, et en 1870 un collège italien, établi à Alexandrie, reçoit d'Ismaïl-Pacha 60000 francs et du gouvernement italien une subvention annuelle de 3000 francs. Ce fut l'origine des écoles libres européennes.

Enfin Ismaïl-Pacha entreprit de créer un enseignement gouvernemental. Son ministre Ali-Pacha Moubarek eut le grand honneur d'apporter dans cette création une méthode qui n'existait point avant lui et de faire adopter la loi organique de 1868 qui instituait des écoles primaires, secondaires et supérieures se faisant suite. Malheureusement l'argent faisait souvent défaut et, plus que l'argent, les maîtres; les écoles supérieures vivaient alors que les écoles primaires végétaient. Une école normale fut fondée, et, en raison des circonstances politiques, ce furent des Français qui furent appelés à l'organiser, en même temps que le savant Artin-Pacha était mis à la tête de l'enseignement égyptien. L'enseignement officiel, tel qu'il existe aujourd'hui, fut leur œuvre. Si depuis lors les ressources, devenues plus abondantes, ont permis bien des créations nouvelles et bien des améliorations de détail, si le système scolaire et les programmes ont dû subir bien des modifications dues à la politique, du moins dans ses grandes lignes cette œuvre est restée intacte.

**Etat actuel.** — En 1906-1907, la population de l'Egypte étant de onze millions d'habitants environ, l'enseignement est donné dans 505 écoles, de tous degrés, par 4341 maîtres, à 92107 élèves, dont 70455 Egyptiens et 21652 étrangers, parmi lesquels 7700 Grecs, 5901 Italiens, 1492 Français ou protégés, 1671 Anglais ou protégés. On y trouve 76666 garçons et 20441 filles. Sur 4341 maîtres, 2355 sont dans les écoles égyptiennes et 1986 dans les écoles étrangères. Sur les 505 écoles, il y a 91 écoles de filles, 281 écoles de garçons et 133 écoles mixtes quant aux sexes.

Dans ces chiffres ne figurent pas les petites écoles primaires ou kouttabs.

Les deux tableaux suivants indiqueront la répartition générale. Le premier tableau donne le détail des écoles et le nombre des élèves égyptiens et étrangers; le second donne le détail des élèves étrangers :

| ÉCOLES | | | | ÉLÈVES | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Nationalité. | | Nature. | Nombre. | Total. | Égyptiens. | Étrangers. |
| Écoles du gouvernement. | 1. | Filles. . | 7 | 419 | 415 | 4 |
| | 2. | Garçons. | 47 | 10 677 | 10 557 | 120 |
| | 3. | Total. . | 54 | 11 096 | 10 972 | 124 |
| Écoles égyptiennes libres. | 4. | Filles. . | 16 | 3 478 | 3 136 | 342 |
| | 5. | Garçons. | 100 | 36 857 | 35 769 | 1 088 |
| | 6. | Mixtes. . | 30 | » | » | » |
| | 7. | Total. . | 146 | 40 335 | 38 905 | 1 430 |
| Écoles étrangères. | 8. | Filles. . | 68 | 16 544 | 7 561 | 8 983 |
| | 9. | Garçons. | 134 | 24 132 | 13 017 | 11 115 |
| | 10. | Mixtes. . | 103 | » | » | » |
| | 11. | Total. . | 305 | 40 676 | 20 578 | 20 098 |
| Total général. . | 12. | Filles. . | 91 | 20 441 | 11 112 | 9 329 |
| | 13. | Garçons. | 281 | 71 666 | 59 343 | 12 323 |
| | 14. | Mixtes. . | 133 | » | » | » |
| | 15. | Total. . | 505 | 92 107 | 70 455 | 21 652 |

DÉTAIL DES ÉLÈVES ÉTRANGERS

| | Anglais. | Autrichiens. | Français. | Allemands. | Grecs. | Italiens. | Autres. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| 2. | 10 | 7 | 18 | 2 | 40 | 14 | 29 |
| 3. | 11 | 7 | 18 | 2 | 42 | 14 | 30 |
| 4. | 1 | 0 | 24 | 1 | 8 | 10 | 298 |
| 5. | 9 | 8 | 42 | 0 | 24 | 35 | 970 |
| 6. | » | » | » | » | » | » | » |
| 7. | 10 | 8 | 66 | 1 | 32 | 45 | 1 268 |
| 8. | 713 | 381 | 599 | 315 | 8 255 | 2 569 | 1 151 |
| 9. | 937 | 468 | 809 | 188 | 4 371 | 3 273 | 1 069 |
| 10. | » | » | » | » | » | » | » |
| 11. | 1 650 | 849 | 1 408 | 503 | 7 626 | 5 842 | 2 220 |
| 12. | 715 | 381 | 623 | 316 | 3 265 | 2 579 | 1 450 |
| 13. | 956 | 483 | 869 | 190 | 4 435 | 3 322 | 2 068 |
| 14. | » | » | » | » | » | » | » |
| 15. | 1 671 | 864 | 1 492 | 506 | 7 700 | 5 901 | 3 518 |

1. Ecoles officielles. — Parmi les écoles égyptiennes, il faut distinguer entre les écoles du gouvernement et les écoles libres.

Le tableau suivant indique le nombre des écoles du gouvernement en l'année 1906-1907, ainsi que les localités où elles sont placées. Nous avons distingué par les lettres *a*, *b* et *c* les trois écoles secondaires du Caire (*a*, Ecole Tewfikieh, 1880; *b*, Ecole Khedivieh, 1868; *c*, Ecole Saïdieh, 1906), et par les lettres *d*, *e*, *f* les trois écoles supérieures du Caire (*d*, Ecole de droit, 1868; *e*, Ecole de médecine, 1824; *f*, Ecole polytechnique, 1868) :

ÉCOLES DU GOUVERNEMENT, 1906-1907.

| DEGRÉ | SEXE | LOCALITÉS | NOMBRE des écoles |
|---|---|---|---|
| Préparatoires . . | Filles. . . | Caire . . . . . | 2 |
| Primaires. . . . | Filles. . . | Caire . . . . . | 2 |
| | Garçons. . | Caire . . . . . | 12 |
| | Garçons. . | Alexandrie. . . | 1 |
| | Garçons. . | Canal . . . . . | 2 |
| | Garçons. . | Basse-Egypte. . | 7 |
| | Garçons. . | Haute-Egypte. . | 10 |
| | | Total. . . . | 34 |
| Secondaires . . . | Garçons. . | Caire *a* . . . . | 1 |
| | Garçons. . | Caire *b* . . . . | 1 |
| | Garçons. . | Caire *c* . . . . | 1 |
| | Garçons. . | Alexandrie. . . | 1 |
| | | Total. . . . | 4 |
| Supérieures . . . | Garçons. . | Caire *d* . . . . | 1 |
| | Garçons. . | Caire *e*. . . . . | 1 |
| | Garçons. . | Caire *f*. . . . . | 1 |
| | | Total. . . . | 3 |
| Normales . . . . | Filles. . . | Caire . . . . . | 2 |
| | Garçons. . | Caire . . . . . | 3 |
| | Garçons. . | Basse-Egypte. . | 1 |
| | Garçons. . | Haute-Egypte. . | 1 |
| | | Total. . . . | 7 |
| Spéciales . . . . | Filles. . . | Caire . . . . . | 1 |
| | Garçons. . | Haute-Egypte . | 1 |
| Techniques . . . | Garçons. . | Caire . . . . . | 1 |
| | Garçons. . | Basse-Egypte. . | 1 |
| Total général . . | Filles . . . . . . . . . . . . | | 7 |
| | Garçons . . . . . . . . . . . | | 47 |
| | Total . . . . . . . . . | | 54 |

Le tableau qui suit indique le nombre des élèves inscrits dans les écoles comprises dans le tableau ci-dessus. Pour plus de clarté, nous avons répété la colonne relative aux écoles (c'est-à-dire que la dernière colonne du tableau précédent figure de nouveau dans le tableau ci-après, comme première colonne) :

| Nombre des écoles. | ÉLÈVES Total. | Égyptiens. | Étrangers. | Musulmans. | Coptes. | Gratuits. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | 37 | 37 | 0 | 34 | 3 | 6 |
| 2 | 300 | 298 | 2 | 290 | 8 | 48 |
| 12 | 3623 | 3597 | 26 | 3053 | 533 | 37 |
| 1 | 159 | 151 | 8 | 151 | 5 | 0 |
| 2 | 260 | 235 | 25 | 191 | 35 | 0 |
| 7 | 2137 | 2126 | 11 | 1663 | 440 | 0 |
| 10 | 1410 | 1409 | 1 | 971 | 434 | 0 |
| 34 | 7889 | 7816 | 73 | 6319 | 1455 | 85 |
| 1 *a* | 385 | 383 | 2 | 209 | 169 | 0 |
| 1 *b* | 358 | 355 | 3 | 312 | 43 | 0 |
| 1 *c* | 323 | 323 | 0 | 299 | 23 | 0 |
| 1 | 318 | 310 | 8 | 253 | 59 | 0 |
| 4 | 1384 | 1371 | 13 | 1073 | 294 | 0 |
| 1 *d* | 359 | 259 | 0 | 263 | 84 | 0 |
| 1 *e* | 147 | 145 | 2 | 89 | 54 | 0 |
| 1 *f* | 90 | 90 | 0 | 59 | 30 | 0 |
| 3 | 596 | 594 | 2 | 411 | 168 | 0 |
| 2 | 55 | 53 | 2 | 53 | 0 | 55 |
| 3<br>1<br>1 | 617 | 617 | 0 | 600 | 16 | 417 |
| 7 | 672 | 670 | 2 | 653 | 16 | 472 |
| 1 | 27 | 27 | 0 | 23 | 4 | 27 |
| 1 | 66 | 43 | 23 | 30 | 7 | 0 |
| 1 | 358 | 348 | 10 | 250 | 91 | 147 |
| 1 | 67 | 66 | 1 | 53 | 13 | 0 |
| 7 | 419 | 415 | 4 | 400 | 15 | 136 |
| 47 | 10 677 | 10 557 | 120 | 8446 | 2036 | 601 |
| 54 | 11 096 | 10 972 | 124 | 8846 | 2051 | 737 |

(*Suite à l'autre colonne.*)

(*Suite du tableau*)

Dans les écoles primaires, la durée des études est de quatre années. Les élèves se présentent à l'examen du certificat d'études primaires, qui leur donne seul le droit d'entrer dans les écoles secondaires. Le programme comprend l'étude de l'arabe, celle des matières ordinaires de l'enseignement primaire élémentaire en langue arabe, et de plus l'étude d'une langue étrangère. Actuellement tous les élèves étudient l'anglais, mais, jusqu'en 1904, il y avait dans presque toutes les écoles du gouvernement une section française et une section anglaise.

Dans les écoles secondaires, la durée des études est également de quatre années, après avoir été fixée à cinq, puis à trois années. Actuellement les études secondaires se répartissent en deux cycles, les élèves étant divisés pendant la troisième année et la quatrième en deux sections : la section littéraire, qui prépare particulièrement à l'Ecole de droit, la section scientifique, qui prépare à l'Ecole de médecine et à l'Ecole polytechnique.

La disparition des classes primaires françaises entraînera presque inévitablement la disparition des classes secondaires françaises, qui ne subsistent plus que dans la seule Ecole Tewfik au Caire. Mais comme la connaissance de la langue française est absolument nécessaire en Egypte, et particulièrement aux jeunes gens qui doivent faire leurs études de droit, le français est enseigné comme langue accessoire dans les sections anglaises de lettres, et l'anglais est de même enseigné dans les sections littéraires françaises. Etant donné l'extraordinaire aptitude des Egyptiens à l'étude des langues étrangères, deux ans d'étude les mettent à même de lire et de parler le français.

(Le plan d'études des écoles secondaires, du 2 juillet 1907, se trouve à la page suivante.)

Lorsque le cours d'études était de cinq années, le baccalauréat égyptien était considéré comme équivalent au baccalauréat français. Quand le cours d'études fut réduit à trois années, l'équivalence fut supprimée. A l'heure actuelle, il serait possible de rétablir cette équivalence pour le baccalauréat de la section française.

Les élèves pourvus du baccalauréat égyptien sont admis dans les écoles supérieures : Ecole polytechnique, Ecole de droit et Ecole de médecine. A l'Ecole polytechnique et à l'Ecole de médecine, tous les cours sont donnés en anglais depuis une dizaine d'années : c'est une des mesures qui ont le plus contribué à la disparition des classes primaires et secondaires françaises. A l'Ecole de droit, on a dû créer une section anglaise et une section française, donnant le même enseignement, avec un léger avantage pour la section française résultant de ce que le droit mixte égyptien est fondé sur le droit français.

L'Ecole normale, fondée en 1881 par Mougel-Bey, Peltier-Bey, Bernard-Bey et leurs collaborateurs successifs, sortis pour la plupart de l'Ecole de Saint-Cloud, a disparu avec les sections françaises dans les

écoles du gouvernement. Les écoles normales actuelles préparent des maîtres donnant l'enseignement en arabe ou en anglais. La Mission égyptienne en France a perdu de son importance, et un certain nombres d'élèves sont envoyés chaque année compléter leurs études en Angleterre

Parmi les écoles techniques, il y a lieu de signaler l'Ecole des arts et métiers de Boulaq, fondée par un Français, Guigon-Bey. Il n'existe pas d'école donnant l'enseignement commercial.

PLAN D'ÉTUDES
*des écoles secondaires*

| MATIÈRES ENSEIGNÉES. | NOMBRE DE LEÇONS par semaine. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1re année. | 2e année. | 3e ANNÉE. | | 4e ANNÉE. | |
| | | | Section Lettres. | Section Sciences. | Section Lettres. | Section Sciences. |
| Langue arabe | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Langue anglaise ou française (langue européenne principale) | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| Langue anglaise ou française (langue européenne accessoire) | » | » | 6 | » | 6 | » |
| Traduction d'arabe en anglais ou français | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Histoire et géographie (en langue europeenne) | 4 | 4 | 5 | » | 6 | » |
| Mathématiques : arithmétique, géométrie, algèbre, trigonométrie (en langue européenne) | 8 | 8 | 3 | 8 | 3 | 8 |
| Sciences : physique, chimie, mécanique (en langue européenne) | 2 | 2 | 2 | 6 | 1 | 5 |
| Dessin | 1 | 1 | » | 2 | » | 6 |
| Nombre total des leçons par semaine | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |

2. Ecoles égyptiennes libres. — Les écoles égyptiennes libres ou non-gouvernementales dépendent de l'administration des *Wakfs*, sorte de ministère des bien de main-morte, de diverses sociétés de bienfaisance musulmanes, coptes ou maçonniques, des communautés coptes, arméniennes ou israélites.

Le tableau suivant donne leur situation pour l'année scolaire 1906-1907 :

ÉCOLES ÉGYPTIENNES LIBRES : ÉLÈVES

| NOMS DES ORGANISMES dont les écoles dépendent. | TOTAL | ÉGYPTIENS |
|---|---|---|
| Wakfs | 16 838 | 16 226 |
| Mashiakhat Ulama à Alexandrie | 1804 | 1804 |
| Société de bienfaisance musulmane | 1287 | 1287 |
| Orwa et Woska | 1955 | 1954 |
| Massaï el Mashkura | 989 | 989 |
| Ecoles maçonniques | 104 | 103 |
| Ecoles privées musulmanes | 6136 | 6115 |
| Communauté copte orthodoxe | 2385 | 2372 |
| Patriarcat copte orthodoxe | 1191 | 1181 |
| Société copte Tewfik | 1345 | 1336 |
| Société copte El Tahzib | 146 | 146 |
| Wakfs coptes | 568 | 568 |
| Société de bienfaisance copte | 1549 | 1545 |
| Ecoles privées coptes | 2795 | 2788 |
| Patriarcat arménien orthodoxe | 322 | 0 |
| Communauté arménienne | 285 | 0 |
| Communauté israélite | 583 | 453 |
| Zionistischer Schulverein | 52 | 38 |
| | 40 335 | 38 905 |

Sur un chiffre total de 40 335 élèves, il y a, comme le tableau l'indique, 38 905 Egyptiens, auxquels s'ajoutent, par conséquent, 1430 étrangers. Relativement aux sexes, on compte, dans les écoles égyptiennes libres, 36 857 élèves du sexe masculin et seulement 3478 élèves du sexe féminin.

Parmi les écoles dépendant des wakfs, il y a lieu de noter la grande et célèbre université d'El Azhar. La théologie, le droit et la littérature arabe y sont naturellement les principaux enseignements : il faut noter toutefois que les études ont perdu un peu de leur étroitesse stérile, et qu'un enseignement plus moderne a conquis sa place parmi les disciplines anciennes. Sur les 9069 élèves, venus de tous les pays de l'Islam, mais pour la plupart Egyptiens, Soudanais et Algériens, on comptait en 1906 : 279 Syriens, 123 Turcs, 147 Marocains, 13 Kourdes et 15 Abyssins.

3. Ecoles étrangères. — L'un des traits caractéristiques de l'enseignement en Egypte, c'est le nombre et l'importance des écoles étrangères. Elles réunissent actuellement quatre fois plus d'élèves que les écoles du gouvernement (40 676 contre 11 096) et autant d'élèves que les écoles libres égyptiennes, qui en ont 40 335. En exceptant toujours les kouttabs (dont il sera parlé plus loin), elles réunissent près de la moitié de la population scolaire de l'Egypte, soit 40 676 élèves sur 92 107. L'influence éducative des kouttabs étant à peu près nulle, et les autres écoles égyptiennes étant relativement récentes, le rôle important tenu par les écoles étrangères dans le relèvement de l'instruction en Egypte ne saurait être méconnu, et en particulier le rôle des écoles françaises, qui réunissent 14 785 élèves et qui ont été fondées les premières.

Le tableau suivant donnera une idée de la situation de ces écoles pendant l'année scolaire 1906-1907 :

ÉCOLES ÉTRANGÈRES : ÉLÈVES EN 1906-1907

| NATIONALITÉ | ÉGYPTIENS | ÉTRANGERS | GARÇONS | FILLES |
|---|---|---|---|---|
| Ecoles | | | | |
| Allemandes | 103 | 576 | 233 | 446 |
| Américaines | 9788 | 308 | 7044 | 3052 |
| Anglaises | 1226 | 808 | 1415 | 619 |
| Autrichiennes | 792 | 539 | 781 | 550 |
| Françaises | 6661 | 8124 | 8645 | 6140 |
| Grecques | 180 | 5291 | 3108 | 2363 |
| Hollandaises | 178 | 0 | 142 | 36 |
| Italiennes | 1582 | 4070 | 2314 | 3338 |
| Russes | 68 | 382 | 450 | 0 |
| | 20 578 | 20 098 | 24 132 | 16 544 |

Ce tableau donne lieu à quelques observations importantes.

1° Si on ajoute, aux 124 élèves étrangers des écoles du gouvernement, les 1430 élèves étrangers des écoles libres égyptiennes, on aura un total de 1554 élèves étrangers fréquentant les écoles égyptiennes, contre 49 877 Egyptiens.

Dans les écoles étrangères, nous trouvons par contre 20 098 étrangers contre 20 578 Egyptiens ;

2° En précisant davantage, nous voyons que les écoles américaines réunissent 9788 Egyptiens contre 308 étrangers, ce qui s'explique par leur but assez spécial de propagande religieuse ; les écoles grecques, 5291 étrangers contre 180 Egyptiens, et les écoles italiennes 4070 étrangers contre 1582 Egyptiens, ce qui s'explique par l'importance numérique des colonies italienne et grecque en Egypte ; tandis que les écoles françaises présentent les chiffres sensiblement égaux de 6661 Egyptiens pour 8124 étrangers ;

3° Relativement aux sexes, on trouve, dans les écoles étrangères, 16 544 filles pour 24 132 garçons, et dans les écoles françaises, en particulier, 6140 filles pour 8645 garçons. Dans l'ensemble des écoles égyptiennes (kouttabs à part), on trouve 3897 filles et 47 534 garçons ;

4° Parmi les écoles françaises figure la seule école supérieure étrangère, l'Ecole française de droit. Fondée par quelques fonctionnaires français des Domaines de l'Etat sous forme de cours du soir, elle a gardé ses heures de cours et reçoit ainsi un grand nombre d'employés. Il ne semble pas que les études en souffrent, puisque les élèves qui préparent la licence et le doctorat au Caire subissent avec succès leurs examens en France. Des questions d'équivalence empêchent d'instituer ces examens en Egypte.

Dans le tableau qui précède ne figure pas une Ecole de commerce française qui fonctionne aussi avec succès sous forme de cours du soir, avec 254 élèves, et un lycée donnant l'enseignement français légèrement modifié, dont la création est toute récente.

Quelques chiffres sont intéressants à préciser en ce qui concerne la gratuité.

Dans l'ensemble de toutes les écoles, kouttabs à part, on trouve 39 643 élèves gratuits sur 92 107, ainsi répartis :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ecoles gouvernementales . . . | 737 | gratuits sur | 11 096 |
| Ecoles libres égyptiennes . . . | 23 834 | — | 40 335 |
| Ecoles étrangères . . . . . . | 15 072 | — | 40 676 |

On voit donc que, contrairement à l'usage dans les autres pays, ce sont les écoles du gouvernement qui renferment la plus faible proportion d'élèves gratuits : moins de 1 sur 10. Les taxes d'écolage y sont même relativement élevées : de 12 à 50 francs environ pour les petites écoles primaires, de 200 à 400 francs pour les externes des principales écoles primaires et des écoles secondaires ; ces chiffres comprenant, il est vrai, les fournitures scolaires. Et cependant ces écoles refusent des élèves. Cela s'explique par le fait que le gouvernement égyptien n'a reculé devant aucun sacrifice pour doter ses écoles d'un personnel hors de pair, d'un matériel moderne, et de locaux parfaitement aménagés et entretenus, — et en outre par cette autre considération que ses écoles ont acquis, par la valeur des études, une sorte de monopole de la préparation aux baccalauréats qui donnent l'accès aux écoles supérieures.

Quant aux écoles libres égyptiennes, qui sont pour la plupart des écoles de bienfaisance, il est normal que la moitié de leurs élèves soient gratuits. Mais en ce qui concerne les écoles étrangères, on comprendrait mal que 30 % de leur effectif scolaire fût gratuit, si cela ne devait s'expliquer par des considérations de charité universelle ou nationale et de propagande religieuse.

Pour les écoles françaises, qui sont les plus importantes parmi les écoles étrangères au point de vue de la valeur des études et du nombre des élèves, on trouve 4806 gratuits sur 14 785 élèves, ainsi répartis :

Ecoles privées : 139 gratuits sur 1701 élèves, soit une proportion analogue à celle des écoles officielles, environ 1 sur 10;

Ecoles congréganistes : 4667 gratuits sur 13 084 élèves, ce qui est à peu près la moyenne de gratuité pour les écoles étrangères.

Mais il faut considérer aussi que si les écoles grecques et italiennes ont respectivement 2943 et 3666 gratuits, elles ont aussi respectivement 5142 Grecs et 2780 Italiens, de sorte que cette gratuité profite aux nationaux, tandis que dans les écoles françaises on ne trouve que 953 Français, encore la plupart ne sont-ils que des protégés. Les écoles françaises jouent donc un peu trop le rôle d'institutions de bienfaisance en Egypte, et devraient arriver à réduire tout au moins cette charge d'un tiers d'élèves gratuits. Cela serait d'autant plus facile que les écoles françaises refusent chaque année des élèves faute de place.

L'inconvénient de cette surcharge d'élèves gratuits se fait sentir dans la suite des études par une proportion insuffisante d'élèves dans les classes secondaires. Les Jésuites, qui n'ont pas un élève gratuit, ont 171 secondaires sur 421 primaires (604 élèves). Les écoles privées françaises, qui ont peu de gratuits, ont 250 secondaires pour 940 primaires (1701 élèves), et cette proportion très satisfaisante tombe, pour l'ensemble des écoles françaises, à 1123 secondaires pour 10 175 primaires (14 785 élèves).

4. Les Kouttabs. — On peut observer que de toutes les écoles étudiées jusqu'ici, aucune ne donne l'enseignement primaire élémentaire, strictement limité aux besoins essentiels du pays : lire, écrire et compter en arabe. Cet enseignement est donné dans les kouttabs.

Le kouttab a été longtemps la joie des amateurs du pittoresque dans l'enseignement. N'ayant point de données précises, on prenait plaisir à décrire l'école : « Un maître, des élèves et un toit, encore le toit est-il superflu », et son enseignement naïf et suranné : la géographie des pays de Gog et de Magog, l'arithmétique amusante où « le mille vaut 3000 aunes, l'aune 3 empans, l'empan 12 largeurs de doigt, le doigt 5 grains d'orge et le grain d'orge 6 poils de mulet ».

Mais, hélas ! au grand déplaisir des touristes, les Européens ont tué le pittoresque, et des études plus pratiques ont pris la place de cet enseignement poétique. Ce fut le grand effort des dernières années, et c'est un grand honneur pour ceux qui l'ont entrepris. Les programmes ont été développés, le personnel amélioré, et le nombre de ces petites écoles s'est prodigieusement accru, tant par les libéralités d'hommes riches et intelligents que par les efforts soutenus de l'administration de l'instruction publique.

En 1890, il y avait 50 kouttabs, 47 maîtres, 1961 élèves (dont 0 filles et 1961 garçons). En 1906-1907, on comptait 4554 kouttabs, 6850 maîtres, 165 587 élèves (dont 12 839 filles et 152 748 garçons).

Et comme ces résultats sont encourageants et les frais d'établissement peu élevés, il est probable que ce mouvement continuera, fournissant de nouvelles et abondantes recrues aux écoles primaires et secondaires égyptiennes, et relevant l'Égypte de la situation d'infériorité où la tenait cette écrasante proportion de 912 hommes et 993 femmes illettrés sur 1000.

**Conclusion.** — Comme on le voit, il reste beaucoup à faire dans l'enseignement égyptien; mais, servie par une extraordinaire prospérité économique, l'Egypte développe rapidement ses écoles. On ne saurait prévoir quel sera le terme de cette évolution ; et cependant la présente étude serait incomplète si l'on n'essayait, avec beaucoup de réserve, d'indiquer les tendances du mouvement actuel.

Le ministère de l'instruction publique a pris récemment le nom significatif de *Ministry of Education* (ministère de l'éducation). Il forme maintenant un ministère distinct, ayant à sa tête un ministre égyptien, un conseiller anglais, et plusieurs inspecteurs, Français, Anglais et Egyptiens.

Il est certain que la tendance du ministère est de développer l'enseignement primaire et populaire par les kouttabs, et de grouper, dans la mesure du possible, les écoles libres égyptiennes. A cela près, son action est soumise aux fluctuations de la politique. C'est par suite de circonstances politiques que l'enseignement fut organisé par des Français ; c'est également pour des causes politiques que l'anglais a remplacé le français dans la plupart des écoles officielles comme langue principale, cependant que le français demeure comme langue accessoire.

Quoi qu'il en soit, qu'on invoque des raisons de fait ou des tendances, il arrive que les élèves des écoles officielles acquièrent le quasi-monopole des fonctions administratives et de l'admission dans les écoles supérieures, où presque tous les cours sont donnés en anglais, tandis que les écoles proprement anglaises sont peu nombreuses (environ 250 élèves secondaires dans les écoles anglaises). Il en résulte une gêne considérable pour les élèves des écoles françaises, qui n'ont d'autre issue que les Ecoles de droit et le commerce, bien que leur nombre mérite d'être considéré (1123 élèves secondaires) et qu'ils soient, presque tous, Egyptiens ou étrangers fixés à demeure.

Il est inévitable que cette situation anormale, vivement ressentie par toutes les colonies étrangères, provoque la création d'écoles supérieures de diverses nationalités, lourde entreprise à laquelle les élèves ne manqueraient sans doute point, mais qui présenterait pour l'Egypte même de sérieux inconvénients.

Aussi tout un parti nouveau s'est-il formé qui — partant de ce fait que la langue nationale de l'Egypte, commune à tous, n'est ni l'italien, ni l'allemand, ni le français, ni l'anglais, qui ont successivement dominé dans les écoles du gouvernement, mais bien la langue arabe — réclame l'emploi exclusif de la langue arabe dans toutes les écoles égyptiennes, dût-on enseigner le français, l'anglais ou d'autres langues à titre de langues étrangères. A cette tendance, on pourrait opposer bien des objections de fait, mais l'avenir seul et la politique en décideront.

Quant aux écoles étrangères, dans toutes on re-

marque la tendance à créer des classes pour leurs propres nationaux, dont le nombre augmente et qui sont obligés d'envoyer leurs enfants très jeunes faire leurs études en Europe. Il y aurait ainsi deux catégories d'écoles étrangères : les unes suivant les programmes égyptiens, encore insuffisants pour assurer une culture générale, et les autres suivant les programmes européens, et tout à fait indépendantes des variations des programmes égyptiens, qui ne sont eux-mêmes que le reflet des fluctuations de la politique extérieure. [X.]

**ÉLAM ET SUSIANE.** — Voir *Chaldée* et *Perse.*

**ÉLÈVES** (Associations d'anciens et d'anciennes). — Ecoles normales, écoles supérieures, écoles élémentaires de filles et de garçons, à l'imitation des lycées et des collèges, des universités, ont fondé, depuis la fin du dix-neuvième siècle, des Associations d'anciens et anciennes élèves dont le nombre va de jour en jour grandissant. Professeurs et instituteurs pratiquaient entre eux la solidarité agissante. Ils avaient leurs associations professionnelles et corporatives, leurs sociétés de secours mutuels, d'aide aux veuves et aux orphelins en cas de décès du chef de famille. La solidarité dont ils savaient justement tirer parti, ils en ont fait bénéficier logiquement leurs élèves et leurs disciples de la veille. Le développement des associations correspond nettement aux progrès qu'ont réalisés dans les consciences l'idée et le sentiment altruistes. C'est un fait historique dont on ne saurait trop signaler l'importance et la nouveauté dans l'évolution de l'école, à tous ses degrés, qui, à l'instruction purement intellectuelle, ajoute l'éducation sociale.

Les Associations d'anciens élèves, désignées généralement sous le nom de *Petites Amicales*, se proposent un triple objet : la récréation, l'instruction, l'entr'aide.

Elles sont ingénieuses dans l'organisation des fêtes et distractions. Concerts et spectacles, qui, au début, furent d'un goût plutôt douteux et donnèrent dans le comique grossier, sont réglés en nombre de villes et bourgs par des comités qui deviennent scrupuleux sur le choix des morceaux inscrits au programme. Toulouse, Lyon, ouvrent des concours de diction, de chant, individuels et collectifs. Amiens a une troupe, la « Jeune Comédie », dont les acteurs sont fournis par l'élite des « associés » répartis entre les dix-sept *Petites A.* amiénoises. Parfois, la collaboration de l'école et de la post-école permet la célébration de fêtes comme la *Fête civique de la Jeunesse* à Lyon (1907, 1908, 1909), qui s'est élargie en une Fête de la Cité tout entière et où les anciens élèves des écoles primaires ont prêté serment à la Nation et à la République, en une séance digne des plus belles et des plus émouvantes cérémonies imaginées par la Révolution française.

Matinées et soirées ne sont pas, d'ailleurs, les uniques distractions que suscite l'accord des jeunes associés. Promenades, visites aux musées, aux monuments, voyages en commun, exercices de tir, de gymnastique, sont dus aux *Petites A.*, dont les comités s'emploient à procurer aux sociétaires jeux et récréations adaptés au milieu, à l'âge, aux saisons. La vie locale, grâce à elles, devient moins monotone. Et à mesure qu'elles se développeront davantage, qu'elles prendront, à l'user, plus conscience de leur rôle, elles attacheront les générations nouvelles, par des liens plus étroits, à la « petite patrie ».

Le lendemain de l'école, l'instruction prolongée, trouvent dans les associations des cadres formés et actifs. Les enseignements à côté, ceux qui ne sont pas donnés à l'école : arts d'agrément, escrime, langues vivantes, ont une clientèle qui s'habitue, dans les grandes villes, à se grouper, à payer des maîtres. Les *Petites A.* parisiennes deviennent des foyers de travail intellectuel. Des organisations modèles sont à citer en province : Association de Soulhac-Tulle (enseignement professionnel à l'atelier); — Association de Cognac (enseignement commercial); — Associations de la Côte-d'Or (cours de greffage, bibliothèques); — Associations du Gers : à Auch, les deux Amicales ont fondé une Université populaire; à Fleurance, *Petite A.* de filles, cours de puériculture; à Lectoure, même cours; — dans le Nord, le Pas-de-Calais, la Somme, cours d'enseignement ménager organisés par les *Petites A.* féminines, etc.

Dans la Seine-Inférieure, surtout au Havre, soixante et une associations, qui réunissent près de 8000 adhérents, font preuve d'une grande activité. Elles entretiennent des cours variés : langues vivantes, comptabilité, dessin industriel, sténographie, dactylographie, chant, escrime; à signaler, un cercle d'études pour la langue anglaise. Dans les *Petites A.* de jeunes filles de la Seine-Inférieure, on a établi des cours de coupe et d'assemblage, de broderie, des cours pratiques de couture et de repassage, un cours de puériculture. Les recettes montent à 25 000 francs. Les dépenses, qui s'élèvent en moyenne à 20 000 francs, sont affectées au paiement des maîtres chargés des cours, à l'achat de livres pour les bibliothèques coopératives, de carabines et de munitions pour les exercices de tir, à l'organisation des fêtes et réunions annuelles.

Mais la tâche la plus importante qu'assument les Associations d'anciens élèves est l'entr'aide entre faibles et humbles, la coopération.

Elle est pratiquée par le *placement*, qui fonctionne dans des centaines d'organisations post-scolaires, grâce à des Bulletins insérant offres et demandes d'emplois, des permanences, etc. Parfois des *prêts d'honneur* sont consentis aux associés. Des dons sont faits, surtout aux anciens élèves appelés sous les drapeaux. Dans la Corrèze, la *Petite A.* de Brive entretient un pupille au collège, aide les enfants pauvres. Des *Petites A.* paient les cotisations de mutualistes scolaires qui sont indigents. Quelques *Petites A.* ouvrent des *Foyers du soldat* (Paris : rue Decamp; Aubervilliers, Montargis, Le Havre), en faisant profiter les militaires, en garnison près de leur siège social, des avantages qu'offre l'Association (jeux, conférences, salles de lecture, bibliothèque, etc.) L'Association de l'école primaire supérieure Turgot peut être citée comme modèle; elle a même une permanence pour le placement.

La coopération s'exerce sous des formes diverses qui vont chaque jour se multipliant.

Il y a lieu de citer, parmi les essais sociaux où se risque l'ingénieuse audace des *Petites A.*, ceux qui ont trait aux constructions, au travail en commun, surtout agricole, forestier.

L'Association des anciens élèves des écoles de Nemours (Seine-et-Marne) a, grâce à des souscriptions consenties par les sociétaires, acquis un terrain, construit une *Maison de l'adolescence* avec salle de conférence, de théâtre, de réunion, bibliothèque.

Les *Petites A.* de Lens (Pas-de-Calais), qui comptent 1100 adhérents, ont constitué une Société anonyme à capital variable, émis des actions de 50 francs avec défense d'en avoir plus de dix afin d'éviter toute domination d'argent; elles ont réuni 120 000 francs et édifié la *Maison des Associations.* La Maison a un théâtre contenant 1600 places; la scène a 7 mètres de profondeur, la hauteur du rideau est de 17 mètres. La Maison contient salles de cercle, de cours, bibliothèque.

La coopération s'applique au reboisement en commun des montagnes, les *Petites A.* servant de centres d'action. Dans l'Ain, les Sociétés forestières, composées d'élèves et anciens élèves (Dortan, Hotonnes, Treffort), font de la sylviculture intensive. Dans l'Ardèche (arrondissement de Tournon), 40 sociétés forestières, comprenant 1200 membres, ont planté près de 50 000 arbres. Dans la Charente (arrondissement de Ruffec), une *Petite A.* a créé un syndicat agricole, une caisse de crédit mutuel agricole. Elle s'occupe de fonder une caisse d'assurance mutuelle contre la mortalité du bétail. Dans la Corrèze (arrondissement de Tulle), la Société scolaire forestière du Jardin a pour objet le semis et la plantation de pins dans les vastes landes de la commune où elle a son siège; elle a déjà fait des semis sur 14 hectares. Dans le Doubs, le Jura, les Vosges, Meurthe-et-Moselle, les « Pastorales forestières » se multiplient; on en nombre déjà 200.

Les *Petites A.* commencent à prendre conscience des ressources matérielles qui sont en elles, de l'in-

fluence qu'elles représentent. Elles se fédèrent par villes (Amiens, Reims, Toulouse); par régions (Saint-Etienne, Lyon). Elles ont tenu des congrès à Lyon, Saint-Etienne, Montpellier. Elles s'organisent par académies. Les *Petites A.* de l'académie de Caen ont fondé une fédération pour les six départements de Normandie; elles tiennent un congrès au Havre en 1909.

Les *Petites A.* qui, encouragées, guidées, éclairées sur leurs véritables intérêts, sont autant d'écoles d'apprentissage pour l'éducation sociale en faveur de l'adolescence ouvrière et rurale, ne cessent de grandir en nombre et en force. En 1894-1895, on en comptait 56; 622 en 1895-1896 ; 4784 en 1899-1900.

En 1906-1907 il en existait 6200, dont 4157 de garçons, 2043 de filles; en 1908-1909, le total s'élève à 6476, dont 1962 de jeunes filles, 4514 de garçons.

Les écoles normales ont également des associations d'anciennes et d'anciens élèves, qui ont surtout pour objet de rapprocher institutrices et instituteurs de l'école où ils ont été formés. La plus ancienne (Nord) date de 1868. Il en existe 63 seulement, car, dans nombre de départements, les associations de normaliennes ou normaliens se sont fondues dans les Amicales d'instituteurs à tendance corporative, pour éviter le paiement de doubles cotisations et une concurrence souvent inévitable.

Les collèges et les lycées de garçons et de jeunes filles possèdent aussi leurs associations d'anciens et d'anciennes élèves qui, en 1909, sont au nombre de 285.

Les premières de ces associations ont été fondées sous la monarchie de Juillet. La plus ancienne, celle du lycée Henri IV, date du premier ministère Guizot (1833). Cinquante de ces sociétés sont reconnues d'utilité publique : sur ce point, Louis-le-Grand (1864) a précédé Henri IV (1867). Certaines associations ont des budgets fort importants. Celle de Douai possède près de 200 000 francs; celle de Henri IV près de 150 000; celle de Louis-le-Grand, 130 000, etc.

Les associations des lycées et collèges se sont constituées en Union nationale. Elles tiennent des Congrès depuis une dizaine d'années. Elles réclament la nomination de délégués des associations dans les conseils universitaires, surtout au Conseil supérieur de l'instruction publique, où ils représenteraient les familles. [ÉDOUARD PETIT.]

**ÉLÈVES-MAITRES, ÉLÈVES-MAITRESSES.** — Voir *Normales primaires (Écoles).*

**EMBLÈMES RELIGIEUX.** — Les emblèmes religieux, de quelque nature qu'ils soient (crucifix, images, statues), ne doivent pas figurer dans les locaux scolaires. Après avoir rappelé cette interdiction, la circulaire du 9 avril 1903 renouvelle les recommandations faites antérieurement aux préfets, d'une part de veiller à ce qu'aucun emblème religieux ne soit introduit dans les bâtiments neufs et dans ceux où des appropriations nouvelles nécessitent un remaniement des locaux ou le changement du matériel de classe, et, d'autre part, de ne procéder à l'enlèvement desdits emblèmes dans les écoles anciennes qu'avec toute la prudence et le respect désirables, là où l'on ne risque pas de choquer ouvertement le sentiment des populations, et en ayant soin de profiter des époques règlementaires des vacances, afin d'éviter toute agitation et tout scandale. — Voir *Neutralité.*

**EMPIRE (PREMIER).** — Voir *Napoléon Ier*.

**EMPIRE (SECOND).** — Voir *Napoléon III.*

**EMPLACEMENT DES ÉCOLES.** — Voir *Siège des écoles.*

**EMPLOI DU TEMPS.** — Ce que nous appelons en France l'*Emploi du temps* dans les écoles est généralement désigné ailleurs sous le nom d'*Horaire*, de *Tabelle*, de *Plan des leçons*, etc. (*Orario*, *Stundenplan*, *Time Table*, etc.). De tout temps et en tout pays, il a fallu régler l'ordre et la durée des exercices scolaires.

Voici quel fut, par exemple, l'emploi du temps mis en vigueur dans les petites écoles de la ville et du diocèse de Lyon, d'après les règlements publiés en 1688 par Démia :

| HEURES. | MATIN. |
|---|---|
| 7 heures. | Entrée de l'école; les sous-maîtres font réciter les leçons. |
| De 7 h. 1/2 à 9 heures. | Prière en commun.<br>Demandes du catéchisme.<br>Déjeuner.<br>Lecture.<br>Ecriture et correction des exemples. |
| De 9 heures à 9 h. 3/4. | Exercices particuliers pour chaque jour (arithmétique, etc.). |
| 10 heures. | Prière de la fin de l'école. |

| HEURES. | SOIR. |
|---|---|
| 1 h. 1/2. | Plain-chant. |
| 2 heures. | Récitation des leçons. |
| De 2 h. 1/2 à 4 h. 1/2. | Prières.<br>Demandes du catéchisme.<br>Ecriture et correction.<br>Exercices particuliers. |
| 4 h. 1/2. | Prière du soir. |

A l'époque révolutionnaire, nous trouvons un règlement distribuant les travaux scolaires dans les écoles centrales de la République (18 ventôse an III). Chaque école centrale devait avoir quatre salles consacrées à l'enseignement; et voici dans quel ordre devaient se suivre chaque jour les leçons dans chacune des quatre salles :

| | |
|---|---|
| Depuis 9 h. du matin jusqu'à 10. | *Salle I* : Grammaire générale. *Salle II* : Méthode des sciences, ou logique et analyse des sensations et des idées. *Salle III* : Mathématiques. *Salle IV* : Hygiène. |
| Depuis 10 h. du matin jusqu'à 11. | *Salle I* : Langues anciennes. *Salle II* : Histoire philosophique des peuples. *Salle III* : Physique et chimie expérimentales. *Salle IV* : Agriculture et commerce. |
| Depuis midi jusqu'à 1 heure. | *Salle I* : Langues vivantes. *Salle II* : Economie politique et législation. *Salle III* : Histoire naturelle. *Salle IV* : Arts et métiers. |
| Depuis 1 h. jusqu'à 2. | *Salle I* : Belles-lettres. *Salle IV* : Arts de dessin. |

Le « Règlement pour la police interne des écoles primaires », arrêté à la même époque par le Comité d'instruction publique (24 germinal an III), ne contient pas de dispositions détaillées relatives à l'emploi du temps : il s'en remet sur ce point à l'initiative du jury d'instruction de chaque département. Il dit simplement ce qui suit :

« Les écoles situées dans les communes dont la population est au-dessous de mille habitants ne seront ouvertes qu'une fois par jour. (Cet article est motivé sur les inconvénients qu'il y aurait à faire revenir deux fois dans un jour des enfants dont le domicile pourrait être assez éloigné de la commune où l'école est établie. *Note de l'original.*) Celles qui se trouvent dans les communes qui ont une population excédente ouvriront deux fois par jour. La durée des classes, tant des écoles qui ne s'ouvriront qu'une fois par jour que de celles qui s'ouvriront deux fois, sera réglée par le jury d'instruction. Le temps des classes sera employé de manière que les élèves apprennent le plus promptement possible à lire, à écrire et à calculer. »

Après la mise en vigueur de la loi du 28 juin 1833, un arrêté du 26 juin 1835 régla de la façon suivante « la répartition des leçons et des exercices » dans les écoles primaires de Paris (c'était à l'époque de l'enseignement mutuel) :

« Chaque instituteur communal fera chaque jour aux moniteurs de son école une classe de deux heures. A cet effet, les heures des différentes classes sont fixées ainsi qu'il suit :

« De 7 h. 1/2 à 8 heures : Préparation de la classe pour les moniteurs généraux;

« De 8 heures à 10 heures : Classe des moniteurs;

« De 10 heures à 1 heure : Classe du matin pour les élèves;

« De 1 heure à 2 heures : Récréation ;

« De 2 heures à 5 heures : Classe des élèves.

« Il y aura classe le jeudi matin.

« Les heures seront distribuées entre les différents enseignements par le comité de chaque arrondisse-

ment municipal, d'après les instructions du Comité central. »

Les plans d'études actuellement en vigueur pour les écoles primaires élémentaires, les écoles primaires supérieures, les écoles normales, contiennent des prescriptions précises relatives à l'emploi du temps. Pour les écoles maternelles, le détail de la répartition des heures par semaine est arrêté par la directrice, après approbation de l'inspectrice départementale ou de l'inspecteur primaire. — Voir *Maternelles* (*Ecoles*), *Primaires élémentaires* (*Ecoles*), *Primaires supérieures* (*Ecoles*), *Normales primaires* (*Ecoles*).

**EMPLOIS INTERDITS.** — Sont interdites aux instituteurs et institutrices publics de tout ordre les professions commerciales et industrielles et les fonctions administratives.

Sont également interdits les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes.

Toutefois, les instituteurs communaux peuvent exercer les fonctions de secrétaire de mairie, avec l'autorisation dn Conseil départemental. (Loi du 30 octobre 1886, art. 25.) Mais il est bien entendu que cette autorisation ne saurait avoir pour effet de leur permettre de s'occuper, pendant les heures de classe, de travaux étrangers à l'enseignement. (Circulaire du 24 juillet 1875.)

D'autre part, les instituteurs secrétaires de mairie sont autorisés à prêter leur concours aux médecins vaccinateurs, sous la réserve que les opérations vaccinales aient lieu, sauf circonstances exceptionnelles, en dehors des heures de classe. (Circulaire du 7 avril 1905.) — Voir *Incompatibilité.*

**EMPRUNTS.** — Voir *Maison d'école.*

**ÉMULATION.** — L'émulation en général est un sentiment qui nous porte à vouloir faire aussi bien ou mieux que nos semblables. Inné à l'homme, puissant à tout âge et à tous les degrés de culture, toujours utile aux individus et aux sociétés, ce ressort naturel de l'activité physique, intellectuelle et morale a son rôle principal dans l'enfance, et par conséquent dans l'éducation. Nous ne parlerons ici que de l'émulation chez l'enfant.

Pour l'apprécier au point de vue pédagogique, il faut commencer par en faire l'exacte analyse. Dans ce sentiment si spontané, si simple en apparence et presque instinctif, on peut démêler non seulement des degrés, mais des mobiles divers.

Au premier abord, il semble que ce soient trois phases qui se succèdent dans le temps comme dans l'ordre logique : désir d'*imiter*, désir *d'égaler*, désir de *surpasser* autrui. En y regardant de plus près, on trouve, chez l'enfant du moins, autre chose que le développement graduel d'un même principe. L'émulation enfantine résulte de la mise en action, dans des conditions déterminées, de deux forces différentes, qu'on peut appeler l'*instinct d'imitation* et le *besoin d'approbation.*

D'abord l'enfant imite, par nature, sans réflexion ni préméditation ; il imite tout; il reproduit presque sans le savoir et sans le vouloir, non seulement les actes qu'il voit faire et les mots qu'il entend, mais les associations d'idées, les formes de discours, de jugement, de raisonnement, auxquelles l'habitue l'exemple de ceux avec qui il vit. Il se produit sur lui, par le fait de tout ce qui l'entoure, une suite d'impressions plus ou moins vives et profondes, dont ses facultés naissantes ne peuvent se défendre. Cette imitation, d'abord passive et presque machinale dans le tout jeune âge, prend un caractère plus animé, plus personnel, plus volontaire, à mesure que grandit l'enfant. Si de plus il se trouve sans cesse en contact avec d'autres enfants, l'imitation se précise en se limitant, l'intérêt s'accroît parce qu'il ne se disperse plus sur tout et sur tous, mais s'attache à un certain nombre de personnes et de choses prises dans la sphère la plus voisine de l'enfant. De là vient l'habileté que les enfants même médiocrement doués acquièrent si vite dans les jeux qui les amusent. C'est là que commence l'émulation : elle n'est autre chose en son germe que l'imitation se renfermant dans un cercle plus étroit et s'appliquant avec plus de vivacité à des objets d'un intérêt plus immédiat. Il y a émulation chez l'enfant dès lors qu'il se plaît à imiter, qu'il imite avec une certaine ardeur, qu'il fait effort pour imiter le mieux possible. L'émulation c'est encore l'imitation, mais stimulée par la volonté, éclairée par le jugement, soutenue par l'attention, calculant ses efforts et trouvant sa récompense dans son succès même. « L'émulation, a très bien dit le D$^{r}$ Alibert, c'est la loi imitatrice mise en action. »

C'est à ces éléments que pourrait se réduire l'émulation, si elle était abandonnée à elle-même et ne s'exerçait qu'entre enfants. Mais c'est un stimulant trop puissant, et l'on doit tirer de trop précieux résultats de cette force excitatrice de l'intelligence et de la volonté enfantines, pour que l'homme n'ait pas songé à s'en emparer comme d'un instrument merveilleux dans l'œuvre de l'éducation. De l'émulation libre, spontanée et irréfléchie, nous passons à l'émulation réglée et disciplinée, celle de l'école ou du collège.

Dans celle-ci va entrer pour une large part le second élément que nous indiquions plus haut, élément qui vient compléter et, à certains égards, corriger l'instinct d'imitation, d'abord seul en jeu. Dans la vie scolaire, l'enfant n'est plus seul avec des enfants : le maître intervient, et avec le maître l'idée du devoir, l'idée d'un but à atteindre, d'une tâche à remplir, d'une difficulté à vaincre, d'un effort à faire. L'émulation ne vise plus seulement à imiter ce qui plaît, elle se complique d'un autre instinct : le besoin d'approbation, le sentiment et la notion du mérite. L'émulation dans le travail exige quelque chose de plus que l'émulation dans le jeu; elle ne se soutiendrait pas par le seul plaisir d'imiter : beaucoup d'enfants, qui tiendraient bon au jeu parce que c'est le jeu, lâcheraient prise au travail, s'il ne s'attachait au succès dans le travail une autre idée qu'au succès dans le jeu. L'émulation scolaire suppose ce sous-entendu : il est beau de travailler et il est bon d'apprendre; celui qui travaille bien est digne d'éloge, l'autre digne de blâme.

L'effort qu'on obtient d'enfants réunis pour travailler est déterminé tour à tour par ces deux moteurs : l'instinct qui pousse l'enfant à imiter, à obéir, à répéter, à reproduire, c'est-à-dire à faire ce que font les autres ; et l'instinct plus élevé qui le porte, dès qu'il y a été exercé, à rechercher un nouveau genre de plaisir qui résulte du sentiment de la difficulté vaincue, de l'approbation d'autrui qui constate cette victoire, de l'estime et de l'honneur qui s'y attache, enfin de la joie qu'elle cause à lui-même et à tous ceux qui s'intéressent à lui. Des enfants qui n'auraient jamais goûté ou deviné la douceur de la louange n'auraient pas envie de s'imposer un effort pour la mériter : il n'y aurait pas entre eux d'émulation, du moins dans le travail. Elle ne naît si aisément dans le jeu, que parce qu'elle y trouve un plaisir immédiat; il faut que le travail présente, lui aussi, l'appât d'un plaisir pour que l'émulation s'y produise. Mais ce plaisir du travail ne peut se confondre avec celui du jeu, et c'est le contre-sens de tous les procédés qui prétendent assimiler et réduire l'instruction à une manière d'amusement.

L'important, pour qu'il y ait émulation, ce n'est pas que le jeu et le travail causent un plaisir identique, c'est que l'un comme l'autre soit suivi d'un plaisir, et de celui-là même qui lui est propre. C'est, dans les deux cas, la poursuite de ce plaisir qui soutiendra l'animation dans le jeu ou l'animation dans le travail.

L'émulation sera en classe ce qu'elle est en récréation, si là comme ici elle a son aliment naturel : et cet aliment, c'est, en dernière analyse, la satisfaction qu'éprouve toujours l'être humain à exercer ses forces, à déployer un de ses modes d'activité, à se sentir vivre et agir. Qu'il s'agisse de jouer à cache-cache ou bien de déchiffrer les premières pages du syllabaire, il y a, il peut y avoir émulation entre les enfants, parce qu'ils se proposent tous un même but et se soutiennent mutuellement par l'exemple, parce que chacun d'eux, en contact avec les voisins qu'il imite, tire de lui-même un peu plus qu'il ne ferait s'il était seul, et parce qu'ils ont en perspective une récompense dont ils ne cherchent pas à expliquer l'attrait. Cette

récompense — bien qu'elle soit la même en réalité et qu'elle consiste tout simplement dans la satisfaction de développer leur activité — apparaît à leur jeune imagination sous deux formes différentes : dans le jeu le plaisir de jouer, et dans le travail l'honneur d'être loué.

L'analyse que nous venons d'esquisser omet, on le voit, le fait qui passe vulgairement pour le fait caractéristique de l'émulation, savoir la rivalité proprement dite. Nous avons cherché les origines et le principe même de l'émulation ailleurs que dans la concurrence, dans l'antagonisme des compétitions et dans l'amour de la primauté. Et si nous nous arrêtons à cette explication du phénomène, ce n'est point pour faire de l'émulation une vertu pure, pour l'idéaliser et la moraliser. C'est qu'il nous semble résulter de l'observation des faits, et principalement de l'observation des actes de l'enfant, qu'à son début et dans son premier élan naturel, l'émulation est autre chose que la rivalité, qu'elle consiste en un sentiment plus généreux, inspiré et entretenu beaucoup plus par la vue du but à atteindre que par celle des concurrents qui le poursuivent à nos côtés.

Est-ce à dire qu'il y aurait émulation s'il n'y avait pas concurrence, si des enfants ne se trouvaient pas réunis en vue de la poursuite commune d'un même but et s'il ne s'établissait pas entre eux une sorte de lutte pour l'atteindre? Evidemment non.

Le rapprochement et le travail en commun créent le milieu nécessaire pour que cette sorte de chaleur et de fièvre qu'on nomme l'émulation se produise. Jamais enfant n'a longtemps et vivement joué seul à un jeu qui demande deux ou plusieurs joueurs; de même jamais enfant ne travaillera seul, dans sa chambre d'études, avec la vivacité, le courage, l'entrain et la facilité qu'il mettrait au même travail dans un collège. Il lui faut des objets de comparaison, il lui faut des exemples qui le stimulent, des points de repère qui lui marquent où il en est dans sa route : et c'est là le rôle des camarades qui l'entourent et sur lesquels il règlera sa marche, se proposant tour à tour de les atteindre, puis de les dépasser, puis, s'il a perdu son avance, de les rejoindre. Quiconque a bien observé des enfants d'un caractère droit et d'un naturel non vicieux, reconnaîtra que le premier mobile d'émulation chez l'enfant, — le seul même, tant que l'école ou le collège le laisse à ses propres impulsions et ne surexcite pas certaines ambitions factices, — ce n'est pas le plaisir d'humilier un concurrent, de passer au-dessus des autres, de briller à leurs dépens, de jouir de leur défaite et de son propre triomphe, c'est le bonheur d'avoir bien fait, d'avoir réussi, d'avoir mérité, d'être louable et d'être loué, d'être aimable et d'être aimé.

Madame Guizot a très finement et très fermement noté ce caractère de la saine émulation, de celle qui s'établit par exemple dans une maison d'éducation publique bien organisée : « Le but qu'on propose à l'ambition des élèves, dit-elle, n'est point de vaincre tel ou tel camarade en luttant avec lui corps à corps, mais d'atteindre à des récompenses, à des honneurs offerts également à tous, vers lesquels ils tendent tous par une même route et qui excitent assez vivement leurs désirs pour absorber leur attention et l'empêcher de se fixer sur les obstacles que la supériorité des plus forts oppose au succès des moins avancés ». Voilà la vérité. La lutte contre les camarades c'est le moyen, ce n'est pas le but, ni dans la pensée ni dans le cœur de l'enfant. La rivalité, soit vis-à-vis de tel concurrent en particulier, soit à l'égard de tous indistinctement, se réduit à un sentiment passager et nullement haineux qu'on n'éprouve que pendant le feu de la lutte, ou plutôt dont on n'a même pas conscience alors, ne songeant aux concurrents par qui l'on se sent pressé que pour s'encourager secrètement soi-même à faire plus, plus vite et mieux. Si, à ce moment même, l'enfant pouvait s'analyser les sentiments qu'il ressent, bien loin d'y trouver un principe de jalousie et de malveillance envers ses camarades, il se sentirait bien aise de l'effort qu'ils l'obligent à faire; et, comme il se sait gré à lui-même de cette tension d'esprit et de volonté, il leur en aurait presque de la reconnaissance. Mais, grâce à Dieu, l'enfant ne se scrute pas ainsi lui-même. Bien dirigé, il travaille comme il joue, naturellement, volontairement, gaîment, parce que le travail et le jeu ne sont que deux modes également naturels d'une activité également normale. Seulement l'un est plus pénible que l'autre, amène plus vite la fatigue : aussi, pour se soutenir, exige-t-il plus d'effort que l'autre et plus de secours du dehors. C'est un de ces appuis externes que fournit l'émulation, engendrée par le milieu même où l'on a placé les enfants pour faciliter le développement de leur intelligence et de leur caractère. Ce qu'on demande à l'émulation, c'est tout simplement une incitation, un surcroît d'énergie qui résulte pour chacun de l'exemple de tous : elle échauffe les esprits sans les irriter, elle aiguise les volontés sans les tourner à la haine, elle maintient à hauteur convenable le niveau de la classe entière sans déprimer personne.

Mais le danger est proche. Rien n'est plus facile que de dénaturer ce noble sentiment en voulant l'exagérer. Si l'homme fait traite l'enfant comme un homme, s'il veut transporter au collège, au lieu de cette lutte généreuse et désintéressée, nécessairement un peu vague et intermittente, l'âpre lutte de la vie telle qu'elle est en réalité, si le professeur dirige l'attention de chaque élève, non plus sur le témoignage de satisfaction à obtenir, mais sur le rival qu'il faut battre, si tout dans la vie scolaire devient concours et classement impitoyable, alors arrive ce double résultat : chez quelques-uns, les « premiers » de la classe, l'émulation se surexcite, s'exalte et devient une rivalité acharnée, une soif insatiable de prééminence, un diminutif puéril, mais non innocent, de l'ambition et de l'envie; chez tous les autres, au contraire, elle tombe, s'évanouit et fait place à une torpeur que rien ne pourra secouer.

Est-il possible d'éviter que l'émulation saine ne dégénère ainsi pour les uns en émulation malsaine, pour les autres en paresse d'esprit irrémédiable? Cette question en suppose une autre : l'éducation peut-elle développer chez l'enfant un amour-propre légitime, honnête, assez vif pour être un instrument de progrès, assez modéré pour ne pas s'emporter jusqu'à la jalousie, assez sensé pour ne pas se rétrécir en une aveugle vanité? Si l'on ne croit pas impossible d'y parvenir, il n'y a pas de raison pour qu'on désespère d'employer l'émulation comme moyen d'éducation, sauf à en surveiller les écarts et à en prévenir l'abus.

Mais c'est précisément ce que conteste toute une école de pédagogues et de philosophes. L'émulation en particulier, disent-ils, n'est pas un moyen d'éducation, parce que l'amour-propre en général n'est pas un mobile de détermination morale. Homme ou enfant, il faut s'exercer à faire le devoir par devoir, à aimer le bien pour le bien, à faire abstraction de soi-même dans l'accomplissement des obligations morales. L'application de ce principe au sujet particulier qui nous occupe est celle-ci : l'enfant doit se proposer, non pas de l'emporter sur ses camarades, non pas même de mériter une approbation flatteuse, des encouragements ou des récompenses quelconques, mais essentiellement, exclusivement de bien faire, de se bien conduire, de bien travailler, de remplir enfin sa tâche d'écolier aussi consciencieusement que possible.

Qu'on doive se rapprocher de cet idéal en ce qui concerne la conduite de l'homme, que ce soit l'œuvre de la vie entière de nous élever graduellement à cette austère conception du devoir et à cette pratique de la vertu désintéressée, nous ne le contestons pas. Mais si l'homme n'est pas un pur esprit, l'enfant n'est pas un homme, et moins que l'homme encore il peut se passer de tous les appuis et de tous les encouragements étrangers qui doivent précisément suppléer à la faiblesse ou aux défaillances de la raison. L'éducation ne se fait pas non plus toute par l'intelligence : il y faut le concours de toutes les facultés, de la sensibilité comme de l'entendement, des instincts personnels comme des notions morales; c'est par voie de lente accumulation et d'assimilation plus lente encore que les impressions se gravent, que les senti-

ments et les idées se fixent, que les habitudes se contractent et finissent par faire l'homme. Comment soutenir que dans un travail psychologique si long, si complexe et si délicat, et qui embrasse l'être humain tout entier, il n'y aura de place ni pour ce besoin d'activité qui se manifeste dans l'ardeur de la lutte, ni pour la fièvre généreuse du travail, ni pour la joie du succès, ni pour l'envie de se surpasser et de surpasser les autres, ni pour le plaisir si pur qu'éveillent chez l'enfant les sympathies, les éloges et les encouragements légitimement conquis? C'est vouloir refaire la nature humaine et la pétrir d'une matière par trop éthérée, que de prétendre exclure de l'éducation tout ce qu'elle puise dans le fond même de notre cœur, tout ce qui la peut rendre facile, aimable et joyeuse.

Diderot le disait avec sa netteté et sa vigueur ordinaires :

« L'émulation n'est pas, précisément, l'envie de faire le mieux qu'il est possible; ce serait une vertu pure : mais c'est l'envie de faire mieux que les autres; ce qui tient de la vanité. Malgré ce côté défectueux, elle n'en est pas moins la source des plus belles choses dans la société. La supériorité est un goût général. Le plaisir le plus actif est celui de la gloire. L'affaire est de lui présenter des objets estimables; et l'amour-propre sera toujours la plus grande ressource dans un Etat policé. »

Dès qu'on veut bien examiner de plus près tous les reproches faits à l'émulation, on s'aperçoit que les seuls qui subsistent s'appliquent non pas à l'émulation normale telle que nous l'avons définie, mais aux divers systèmes qui la dénaturent en la réduisant à un grossier sentiment de rivalité, lequel à son tour ne se distingue guère de la jalousie. Or, La Bruyère a parfaitement répondu à cette prétention de confondre deux choses profondément différentes : « Quelque rapport qu'il paraisse de la jalousie à l'émulation, il y a entre elles le même éloignement qu'entre le vice et la vertu ».

On reproche à l'émulation : 1° De détourner l'attention des enfants de la pensée du devoir pour la porter sur la récompense.

S'il en est ainsi, c'est la faute du maître, qui a faussé le ressort en voulant le tendre outre mesure, et qui a en quelque sorte matérialisé l'émulation en la confondant avec la préoccupation étroite de la récompense qui ne devait être que le signe extérieur de l'approbation;

2° De faire honorer par les enfants non pas le mérite, mais le succès, non pas l'élève qui a fait le plus d'efforts, mais celui qui a eu le plus de chances favorables.

Si cet inconvénient se produit, c'est que le système d'émulation est organisé d'une façon encore barbare et enregistre machinalement les résultats bruts du travail des élèves, au lieu de les apprécier pour chacun par rapport à ses moyens, à ses facultés, à son degré de culture, à ses efforts;

3° De surexciter la vanité chez les uns, d'humilier et de décourager à tout jamais les autres.

Même réponse. La classe où de pareils résultats se produiraient serait conduite par un manœuvre et non par un éducateur; l'émulation n'y serait entretenue que sous la forme de places hebdomadaires ou mensuelles données aux élèves d'après des compositions, et ne tiendrait aucun compte des mille autres moyens qu'a sous la main un bon maître pour stimuler les bonnes volontés, réprimer la sotte vanité, relever les courages abattus, rendre justice au dernier ou au premier selon ses efforts, et les maintenir tous en haleine en prenant chacun au point où il en est;

4° De provoquer la haine et la jalousie entre camarades.

L'expérience a répondu : rien n'est plus rare que ce phénomène dans nos écoles publiques de tout ordre, et rien n'est plus facile que d'entretenir la plus vive émulation sans y mêler ni aigreur, ni amertume, ni rien qui altère les bonnes relations des enfants entre eux;

5° De faire prendre pour toute la vie la détestable habitude de rechercher les distinctions, de briguer le premier rang, de poursuivre les honneurs et de ne se point contenter d'une position moyenne et d'une obscure tranquillité.

Ici encore, ici surtout, il faut distinguer. Nous ne nierons pas que l'émulation, telle qu'elle a été organisée en particulier dans l'enseignement secondaire, ait pu contribuer au développement exagéré de la vanité et à ce goût trop français, dit-on, des distinctions honorifiques. C'est plutôt là un travers qu'un vice, et l'éducation publique aura fait ce qui dépend d'elle pour le corriger, quand elle aura introduit partout et mis en pratique cette idée si simple qu'il y a au collège pour les mérites de l'enfant, comme il y aura pour ceux de l'homme dans la vie, bien d'autres échelles et d'autres mesures d'appréciation que le rang occupé dans une composition ou dans un concours.

Mais, l'excès réprimé, il restera encore un problème aussi intéressant que malaisé à résoudre : Convient-il, en vertu de l'adage *Vitæ, non scholæ discitur*, que l'émulation à l'école et au collège, sans calquer absolument les lois de la vie et de la société, y prépare en quelque mesure les enfants et, prévenant les révélations de l'expérience, leur apprenne de bonne heure que dans nos sociétés modernes tout succès est au prix d'une lutte, tout avantage doit s'acheter par une supériorité, et toute supériorité se conquérir, en quelque sorte, à la pointe de l'épée?

Pour répondre à cette question, il nous semble indispensable de la diviser. Il faut considérer à part l'éducation des lycées et collèges et celle de l'école primaire.

L'enseignement secondaire — c'est un fait que nous constatons sans l'apprécier — tient la clef de toutes les carrières dites libérales, et ces carrières, sous le régime démocratique, s'ouvrent non plus à la faveur et au caprice, mais à des mérites déterminés dans la plupart des cas par le concours. Est-il bon que les enfants qui s'y destinent ou qu'on y destine sachent que, pour y entrer d'abord, pour s'y maintenir ensuite, pour y avancer, il faut toujours lutter, toujours battre des concurrents, toujours être dans les premiers? Convient-il d'initier les petits collégiens à cette préoccupation, qui sera celle de leur vie entière? Car il est évident qu'ils devront plus tard se créer par un travail exceptionnel non pas seulement des moyens d'existence, mais ce qu'on nomme un rang dans la société, c'est-à-dire une de ces positions enviées que se disputent de nombreux compétiteurs : on ne les obtient et on ne les garde qu'au prix d'une supériorité en quelque sorte officiellement constatée.

On peut soutenir que, si ce souci constant de la prééminence est un mal, c'est un mal nécessaire pour la classe d'enfants dont nous parlons. Ni le père de famille ni le chef d'institution ne peut se permettre, pour leur faire couler des jours plus heureux au collège, de les nourrir dans cette illusion qu'un peu de travail, un peu de volonté, un peu de talent, un peu d'énergie leur suffira au cours de leur existence. D'étranges désenchantements les attendraient à la sortie du collège : habitués à se juger avec trop de bénignité, à ne s'imposer que des efforts modérés et une application moyenne, ils ne seraient nullement armés pour le genre de vie qui les attend. Nous ne saurions donc blâmer absolument, quelque critique qu'on en puisse faire au nom de la théorie pure, l'introduction dans l'enseignement secondaire de ces procédés de comparaison, de ces classements, de ces examens et de ces concours qui, périodiquement, donnent à l'élève un avertissement précieux et en quelque sorte le bilan de sa situation à ce point de vue tout spécial de son avenir personnel. Ce n'est pas là, sans doute, un moyen d'éducation proprement dit, mais un exercice de préparation à la vie réelle; ce n'est pas pour l'enfant un examen de conscience, c'est un examen des chances ou des présomptions de succès ultérieur qu'il peut porter à son avoir.

C'est dans ces limites et sous ces réserves que l'émulation par la rivalité proprement dite paraît pouvoir s'imposer non pas à toute éducation, mais à l'éducation de toute une classe d'enfants de la bourgeoisie. Et même pour ceux-là, nous ne saurions trop

le répéter, il est d'absolue nécessité qu'on restreigne le plus possible et qu'on corrige assidûment par d'autres influences cet appel inévitable à l'ambition, cette sollicitation incessante de l'amour-propre.

Mais, dès que nous revenons à l'enseignement populaire, dès qu'il s'agit des millions d'enfants de nos écoles primaires qui ne visent à être ni avocats, ni médecins, ni professeurs, nous nous retrouvons d'accord avec les pédagogues qui réduisent l'émulation au rôle dont nous avons essayé de donner une idée au début de cet article. Là nous ne voyons plus l'utilité de cet acharnement passionné à la poursuite des premières places, nous trouvons l'émulation suffisamment vive et efficace quand elle porte l'enfant à faire effort pour obtenir l'approbation du maître sans se préoccuper de l'obtenir à l'exclusion des autres ou à un plus haut degré qu'aucun d'eux.

Ainsi, des deux formes de la concurrence, — l'une qui vise à faire le mieux possible, l'autre à faire mieux que les autres, — la première, insuffisante peut-être pour l'enseignement secondaire, nous paraît convenir seule à l'éducation nationale et populaire.

C'est cette vue nouvelle que l'Institut national approuvait en couronnant, à la suite du concours de l'an IX, le mémoire de Feuillet sur cette question : « L'émulation est-elle un bon moyen d'éducation? » L'auteur concluait ce travail, en général assez peu original, par cette comparaison fort juste entre ce qu'avait été l'émulation sous l'ancien régime et ce qu'elle allait être sous le nouveau :

« L'émulation n'était jadis que la pire espèce des ambitions »; il s'agissait d'arriver aux premières places, où pouvaient seuls avoir accès un petit nombre de sujets. « Ainsi on concentrait l'émulation, au lieu de l'étendre.... Il doit en arriver autrement dans une république.... On sent que le but principal de l'éducation ne peut plus être d'obtenir un petit nombre d'hommes rares, mais supérieurs; mais qu'elle se propose essentiellement de former cette immense majorité de bons, sages et utiles citoyens qui, de toutes les places où les circonstances les ont portés, se réunissent pour former ce qu'on nomme l'Etat. Les moyens de l'éducation changent alors nécessairement avec son but. L'émulation s'étend, en quelque sorte, pour embrasser tous les rangs, pour y atteindre tous les individus. »

Et Feuillet se résumait ainsi, après avoir montré tout le parti qu'on peut tirer de l'ambition et de l'amour de la gloire, en les dirigeant bien :

« *Egalité*, et, par suite nécessaire, *dépendance réciproque*, *émulation générale*, voilà les conditions auxquelles le bonheur des hommes est invariablement attaché dans toutes les circonstances dont se compose l'état de société; et, par conséquent, voilà les conditions que doit admettre la seule bonne, la seule véritable éducation, celle qui forme des citoyens. »

Il nous reste à expliquer par quels moyens pratiques pourra s'exercer dans l'enseignement primaire l'émulation ainsi entendue, ainsi limitée. Ce sera l'objet de l'article suivant.

**ÉMULATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE** (MOYENS D'). — Cherchant à appliquer à la pédagogie pratique les principes posés dans l'article qui précède, nous allons nous attacher à étudier l'émulation là où elle apparaît avec le plus d'ingénuité, dans le cœur de l'enfant, là où elle agit avec le plus d'intensité, sur les bancs de l'école; et nous essaierons d'indiquer les principales formes qu'elle peut revêtir, de montrer comment un maître habile pourra la stimuler en la dirigeant, de dire enfin dans quelle mesure et avec quelles précautions il peut la faire servir à son œuvre d'instruction et d'éducation.

L'émulation est née chez l'enfant, longtemps avant l'âge de l'école, sous les encouragements du regard maternel qui a applaudi aux premiers bégaiements, aux premiers pas et aux premiers jeux. C'est l'origine de l'émulation, c'en est la forme la plus naïve, et, à l'école même, elle continue quelque temps à s'épanouir avec cette délicieuse candeur.

Qui ne sait, parmi ceux qui ont vécu avec les enfants, et pour en avoir été mille fois touché, que leurs premiers essais, leur premiers efforts ont pour principal mobile le désir de contenter leur père, d'obtenir un sourire de leur mère, de recevoir une caresse de leur maître? Qui n'a vu ces enfants rougir de plaisir quand l'instituteur leur adressait une parole plus affectueuse que d'ordinaire, ou sortir radieux de la classe, quand ils avaient le bonheur de rapporter à la maison paternelle un témoignage de satisfaction? Sans doute il y avait bien un peu d'orgueil dans leur joie, peut-être aussi l'espoir de quelque récompense d'un ordre moins élevé; mais il y avait surtout cette pensée que leur père et leur mère allaient être bien contents. C'est ce qu'on pourrait appeler *l'émulation pour l'affection*. Et bien malheureux ou bien coupable serait le maître qui ne mettrait pas tous ses soins à entretenir ce sentiment si délicat et si pur et à prendre pour premier auxiliaire dans sa tâche ces bons mouvements de la tendresse filiale.

Bientôt après, l'école fera naître une autre sorte d'émulation qui, tout aussi naturelle au cœur de l'enfant, ne l'abandonnera plus tant qu'il restera écolier, et l'accompagnera pendant toute sa vie : c'est *l'émulation pour l'honneur*. Moins désintéressé et moins touchant que le premier, ce sentiment sera plus persistant, plus énergique, et lui aussi d'une noble essence. C'est à lui que s'adressera le plus volontiers l'instituteur, car il en attend principalement les progrès et les succès de ses élèves. Aussi, avec quel souci ne se préoccupe-t-il pas d'établir dans sa classe un bon système, nous ne disons plus aujourd'hui de punitions, mais de récompenses, et comme il s'ingénie à inventer, à multiplier, à graduer ces récompenses! Bons points, témoignages de satisfaction, tableau d'honneur, banc d'honneur, compositions hebdomadaires, distribution solennelle des prix; que dirons-nous encore? médailles et rubans pour les filles, croix d'honneur pour les garçons, livrets de caisse d'épargne, etc. Tout cela peut être utile assurément, mais tout cela ne l'est pas au même degré, et, pour dire toute notre pensée, nous trouvons que même les meilleurs parmi ces moyens d'émulation peuvent devenir dangereux, et qu'il n'en est aucun qu'il ne faille employer avec une extrême prudence. Les bons points et le tableau d'honneur nous plaisent parce qu'ils ne font pas appel à l'esprit de rivalité proprement dit, mais à un ensemble d'efforts intellectuels et moraux qui constituent le mérite de l'écolier. Les compositions hebdomadaires et les distributions de prix, malgré leurs inconvénients divers, servent à établir un classement qui, sans être aussi rigoureux que dans l'enseignement secondaire peut donner d'utiles indications aux élèves, aux maîtres, aux familles. Le banc d'honneur nous plaît moins, parce qu'il matérialise en quelque sorte dans l'école même la récompense décernée, et que, par des divisions un peu blessantes, il peut faire naître la jalousie, là où se forment d'habitude les plus solides liens d'amitié. Les distinctions sous forme de croix et médailles portées hors de l'école risquent d'éveiller une ridicule vanité : qu'y a-t-il de plus sot qu'un bambin de dix ans se promenant gravement dans les rues avec une croix d'honneur ou un ruban sur la poitrine? Il se contemple et se croit un personnage : les passants le regardent, et ses parents ne se sentent pas d'aise. Ne voit-on pas le danger qu'il y a à accorder une telle importance à un enfant, à donner à sa famille des espérances qui ne se réaliseront pas, à attirer l'attention du public sur ce mérite destiné vraisemblablement à s'éclipser si vite? A ces diverses considérations nous ajouterons encore celle-ci : Qu'il s'agisse de places, de prix ou de distinctions quelconques, les rangs ainsi distribués ne devraient jamais être assignés dans l'enseignement primaire par les seules places obtenues dans les compositions, mais en raison de l'ensemble des notes méritées chaque semaine, sinon chaque jour.

Enfin, sans condamner absolument les récompenses qui ont un caractère pécuniaire, nous estimons qu'on ne saurait en user avec trop de prudence. Est-il sage d'éveiller de trop bonne heure chez les enfants cet amour de l'argent que l'on reproche à notre siècle? Est-il prudent de lui proposer comme but suprême de ses efforts une récompense d'un ordre purement ma-

tériel, et, si jeune, faut-il déjà lui apprendre à gagner? Certes, on a raison de lui enseigner l'économie, et nous sommes partisan des caisses d'épargne scolaires, parce que le petit pécule qui s'y amasse est économisé sou à sou et prélevé sur des dépenses futiles; mais, nous l'avouons, nous redoutons l'effet des récompenses purement pécuniaires, si recherchées aujourd'hui, et nous pensons qu'un instituteur fera bien de n'y recourir qu'avec la plus grande réserve, car cela, c'est l'*émulation pour l'argent*, qui, nous ne craignons pas de le dire, devient très vite et très souvent une émulation malsaine.

Proscrire de l'école les moyens d'émulation dangereux, et n'user qu'avec réserve de ceux qui sont d'un ordre peu élevé, telle est la première règle que l'instituteur doit s'imposer. Il en est d'autres que nous n'entreprendrons pas d'énumérer. Nous ne lui recommanderons pas d'être juste dans la distribution de ses récompenses et de ses encouragements : cette obligation est trop élémentaire pour qu'il soit nécessaire d'insister. Mais nous lui conseillerons, d'une part, d'être sobre de ces récompenses, afin de leur conserver tout leur prix, et, d'autre part, de ne pas paraître y attacher une importance trop grande, de peur d'exciter outre mesure et hors de propos l'amour-propre de ses élèves. Nous lui conseillerons surtout de bien veiller à ce que les récompenses qu'il distribue n'aillent pas toujours au même succès, mais qu'elles aillent aussi consoler l'effort malheureux, soutenir l'application infructueuse, encourager l'assiduité et la bonne conduite, honorer les qualités du cœur, au moins autant que les qualités de l'esprit. Enfin nous lui dirons : éveiller, entretenir l'émulation par l'espoir d'une distinction honorifique, c'est bien, puisque les hommes, et à plus forte raison les enfants, sont ainsi faits que la pure idée du devoir ne suffit pas pour les déterminer. Mais ce n'est pas assez pour un éducateur de la jeunesse : aux plus âgés de vos élèves, à ceux qui sont en état de comprendre, il faut, de temps en temps, avec discrétion, sans emphase, expliquer que, s'il est légitime, quand on a fait son devoir, de prétendre à une récompense, il arrive souvent que cette récompense nous échappe, parce que la justice humaine, même sur les bancs de l'école, n'est pas infaillible. Il faut par conséquent s'habituer de bonne heure à chercher la récompense en soi-même, dans la satisfaction intime que donne le sentiment du devoir accompli.

Il faut surtout faire sentir que le bien et le devoir sont aimables par eux-mêmes, et que nous sommes obligés de faire le bien, parce que c'est le bien, sans qu'il soit besoin de l'appât d'une récompense pour nous y déterminer. Ainsi se trouvera corrigé ce qu'il y a de trop intéressé dans les moyens d'émulation employés d'ordinaire à l'école ; ainsi se trouveront en quelque sorte purifiés, par l'apprentissage austère de l'*émulation pour le bien*, les différents systèmes de l'*émulation pour l'honneur*.

Nous aurions négligé un des côtés de cette importante question, si, après avoir étudié les divers moyens d'exciter parmi les enfants une louable rivalité, nous n'appelions l'attention vigilante des maîtres sur une autre sorte d'émulation, détestable celle-là, qui naît trop souvent pendant l'âge scolaire, se développe pendant l'adolescence, et peut produire plus tard, si l'on n'y prend garde, les plus funestes effets. L'enfant, imitateur par nature, ne se contente pas d'imiter le bien, il imite aussi le mal, et, de même qu'il peut mettre de l'émulation à dépasser ses rivaux dans les bonnes choses, il en met aussi à les devancer dans les mauvaises. Son âme est comme un miroir grossissant qui agrandit, laides ou belles, les images qu'il reflète. L'enfant est encore tout petit, et il veut faire ce que font les *grands*, et, comme le mal est plus facile à imiter que le bien, si les *grands* ont de mauvaises habitudes, il les prend bien vite, et s'applique à les outrer ; si les *grands* font une sottise, il met son amour-propre à en faire une semblable, et, s'il se peut, une plus lourde encore; si on prononce devant lui des paroles grossières, il prend plaisir à les redire, en les accentuant; pensant se faire honneur auprès de ses camarades, il affecte, en cachette de son maître et de ses parents bien entendu, les airs d'un mauvais sujet, qu'il n'est pas ; son bonheur est complet, s'il parvient à faire croire à une précocité même de mauvais aloi, si on le prend pour un homme, même mal élevé. Tout cela n'est rien au fond, car ce n'est que fanfaronnade; mais ces fâcheuses tendances peuvent dégénérer, et, en tout cas, elles gâtent les belles qualités de l'enfant, et le rendent pour le moins ridicule ; aussi un maître prévoyant doit-il surveiller attentivement ces premiers symptômes de l'*émulation pour le mal*, et, par de sages conseils placés à propos, par une douce raillerie venue à son heure, s'efforcer d'en faire sentir la sottise et le danger. [E. JACOULET.]

**ENCRE.** — *Encre* (du grec *encauston*, en latin *incaustum*, devenu *enque*, puis *encre* par intercalation d'une *r*) est le nom donné à la liqueur employée pour écrire. Quelle qu'en soit la couleur, elle doit se détacher nettement du fond sur lequel elle est appliquée, sans aucune fatigue pour la vue. Depuis longtemps, on a préféré l'encre noire pour écrire sur la surface blanche du parchemin ou du papier.

Pline nous apprend que de son temps on fabriquait l'encre avec du charbon provenant de bois résineux, pulvérisé dans un mortier et délayé avec de la gomme. Cette encre s'appliquait sur le papyrus au moyen d'un roseau effilé dont la pointe était fendue. C'est ainsi qu'on écrit encore dans les écoles musulmanes de l'Algérie; seulement le papyrus y est remplacé par une tablette de bois blanchie avec une dissolution de craie ou d'argile blanche.

A partir du quinzième siècle, on a substitué au charbon, pour la préparation de l'encre, la noix de galle et le sulfate de fer (couperose verte). On obtient ainsi un tanno-gallate de protoxyde de fer qui, au contact de l'oxygène de l'air, devient un tanno-gallate de peroxyde de fer. « Il faut, dit Thénard, que l'encre soit une teinture et non pas seulement une couleur, c'est-à-dire qu'elle pénètre les fibres du papier et s'y fixe en s'y combinant, comme la teinture avec les fibres d'une étoffe, sans que, comme une couleur, elle puisse s'en détacher par le lavage. » Nous ajouterons que l'encre doit arriver au bec de la plume seulement en quantité suffisante pour l'écriture et ne pas s'écouler en *pâte* sur le papier. Elle doit donc avoir une certaine consistance, et on la lui donne au moyen d'une dissolution de gomme arabique.

La fabrication de l'encre faisait autrefois partie des connaissances techniques indispensables au maître d'école, et toutes les anciennes méthodes d'écriture contenaient une recette pour faire de la bonne encre noire.

Voici celle qu'on lit dans l'*Instruction facile et méthodique pour l'école paroissiale*, sorte de règlement pour les petites écoles de Paris (édition de 1702) :

« L'encre se compose ordinairement avec du vin blanc ou de l'eau de pluie, ou de la bière, laquelle il faut mettre dans un pot de terre tout neuf, verni ou plombé, de grandeur à proportion de ce que l'on en veut faire, et il faut que le pot n'ait servi qu'à cet usage. Il faut mêler dans le vin, eau ou bière, par exemple pour avoir une pinte d'encre, un demi-quarteron de noix de galle, de la plus noueuse et de la plus noirâtre que l'on pourra trouver, qui sera cassée seulement en trois ou quatre morceaux et non pas broyée; laquelle il faut laisser tremper dans ladite bière à froid, vingt-quatre heures, ou bien même, en été, exposée au soleil dans un lieu le plus ardent. On se peut encore servir, pour faire de l'encre, d'eau de citerne ou de neige fondue ou de pluie, mais il faut que cette eau soit exposée plus longtemps au soleil, comme environ deux jours, avec ladite noix de galle; laquelle eau doit être passée dans un linge délié auparavant que d'y mêler la noix de galle. Quand cela aura trempé un jour ou deux, selon ce qui est dit ci-dessus, il faut la mettre au feu et la faire bouillir deux ou trois bouillons, et, quand elle commencera à noircir, il y faut mettre un demi-quarteron de couperose broyée, puis environ une once de vraie gomme d'Arabie, bien broyée, que l'on fera bouillir encore deux ou trois bouillons. Que si elle était encore trop épaisse, il faut y ajouter un peu de vin, de bière ou d'eau de pluie ou de neige à proportion de ce qu'il lui en faudra;

que si elle était trop claire, il faut la faire bouillir davantage, et si elle perçait le papier dans l'essai, il y faudrait ajouter quelque peu de gomme, puis la laisser refroidir dans le même pot, et ensuite la couler avec un petit crible u étamine dans la cruche, laquelle il faut bien boucher et resserrer en quelque lieu fraîchement. »

Cette recette n'est pas celle qui est ordinairement suivie aujourd'hui. La fabrication de l'encre a profité des remarquables progrès de la chimie et s'est perfectionnée en quelque sorte à proportion de la consommation, bien accrue par le développement de l'instruction primaire.

On a employé, concurremment avec la noix de galle, le bois de campêche, qui joint au tannin une matière colorante fort utile, puis on a mêlé au sulfate de fer le sulfate de cuivre (couperose bleue) dans une faible proportion. Chaptal conseillait de faire à part la solution de sulfate de fer et de cuivre et celle de la gomme, puis de les mêler avec la décoction de noix de galle et de bois de campêche, dans les proportions suivantes : six mesures de la décoction et quatre mesures de chacune des deux solutions. L'encre obtenue était alors d'un beau noir.

M. Stark, qui a éprouvé deux cent vingt-neuf encres de diverses compositions, a trouvé que la meilleure et la plus durable est ainsi composée ·

12 parties noix de galle,
8 parties sulfate d'indigo,
8 parties couperose verte (protosulfate de fer),
4 à 6 parties gomme,
32 parties eau.

Il y ajoute quelques clous de girofle pour empêcher l'encre de moisir.

La composition de l'encre noire a donné lieu à des reproches depuis que l'usage des plumes de fer s'est généralisé. Outre que l'encre corrode promptement le bec des plumes, elle s'altère plus rapidement, et l'on a vu des écritures devenir presque illisibles au bout de quinze à vingt ans. C'est là ce qui a fait rechercher des encres de couleur bleue ou violette. Cette dernière est préparée assez ordinairement avec l'aniline, matière colorante extraite du goudron de la houille.

Mais, dans les écoles, l'encre qui restera préférée, c'est l'encre noire, dont la vue s'accommode le mieux.

Aujourd'hui on a trouvé le moyen de préparer en poudre ou en tablettes les substances pour la fabrication de l'encre, et on peut avoir au prix de 20 centimes la dose d'un litre (encres Antoine, Brachet, Demouy, Paul Roy, etc.). C'est là un extrême bon marché, et une grande facilité pour les écoles éloignées des magasins de papeterie ou d'épicerie. Les élèves ne seront plus tentés de fabriquer l'encre avec des baies d'hyèble ou de troène.

Le mode de fourniture de l'encre dans les écoles a son importance, tant pour le bon état des cahiers et la lisibilité de l'écriture que pour la propreté des tables et de la salle.

Autrefois chaque élève se procurait l'encre dont il avait besoin et la conservait dans un encrier mobile, qu'il emportait souvent dans la famille. Que de fois cet encrier se renversait sur le cahier ou se brisait sur le parquet! Les tables étaient parsemées de taches ou même de longues traînées d'encre. Le plus souvent, c'était l'instituteur qui vendait l'encre, et, si on allait l'acheter ailleurs, il la trouvait de mauvaise qualité, gourmandait l'élève sur son écriture : tantôt les déliés étaient trop gros (l'encre étant trop épaisse), tantôt les pleins étaient trop larges (l'encre coulant trop abondamment).

Quand le mobilier s'est perfectionné, les encriers se sont trouvés fixés à la table, et l'encre a dû être fournie par abonnement, Moyennant dix centimes, et plus tard cinq centimes par mois, l'instituteur donnait à l'élève l'encre nécessaire. C'était un progrès, mais il restait au maître l'ennui de faire payer ce *sou* et le soin d'empêcher une consommation immodérée de l'encre.

Enfin l'instruction étant devenue gratuite, la fourniture de l'encre a été une dépense communale. Dans les écoles de la Ville de Paris, par exemple, l'encre est fournie *à discrétion* par un entrepreneur, après adjudication pour une période déterminée; le directeur d'école n'a qu'à écrire à l'adjudicataire dès que la provision s'épuise (40 à 50 litres environ) : dans les deux ou trois jours, un tonneau plein est échangé contre un tonneau vide. Il y a bien encore quelques abus à craindre dans la consommation, mais il y a plus encore à dire, dans certaines écoles, sur la qualité de l'encre, renouvelée trop rarement et rendue boueuse par les poussières et les débris de tout genre qui s'y mêlent. Il serait bon que l'encre fût renouvelée dans l'encrier le lundi matin pour toute la semaine; mais ce n'est pas suffisant : il faut nettoyer l'encrier.

Si l'usage mal réglé de l'encre peut tacher les tables, le parquet et même les murs, il peut aussi nuire à la santé des élèves. Ceux-ci sont généralement enclins à porter le bec de leur plume à leurs lèvres pour l'essuyer, quand il s'empâte ou traîne quelque léger filament. On les voit aussi enlever avec la langue le pâté qui salit leur page. Il faut combattre ces fâcheuses tendances en faisant connaître de bonne heure aux enfants les matières toxiques dont se compose l'encre, et en propageant l'usage des essuie-plumes. Rien d'ailleurs ne caractérise mieux les habitudes d'ordre d'une école que l'absence de taches d'encre, d'abord sur les tables et le parquet, ensuite sur les vêtements et les mains des élèves. Nous avons eu l'occasion de constater à cet égard la supériorité qu'ont sur la plupart de nos écoles françaises les écoles de la Suisse et des Etats-Unis. Des tables ayant la couleur naturelle du bois et servant depuis plusieurs années ne portaient aucune tache d'encre notable. Chez nous, on a dû généralement peindre les tables en noir pour éviter des marbrures qui n'avaient rien d'agréable à l'œil.

*Encre rouge ou carmin.* — Il est assez utile, dans la correction des devoirs, d'employer une encre de couleur différente, pour que les annotations apparaissent immédiatement. C'est l'encre rouge dont on fait généralement usage. Elle se fabrique parfois avec du carmin, matière colorante préparée avec la cochenille; mais on y emploie plus fréquemment le bois de Brésil macéré dans de l'alcool ou infusé dans le vinaigre. On ajoute, comme pour l'encre noire, une dissolution de gomme arabique.

En général, il est bon de ne pas laisser aux élèves, pour leurs devoirs scolaires, l'emploi d'encre de diverses couleurs. On a souvent alors un barbouillage de mauvais goût. Ce à quoi il faut les habituer, c'est à la netteté et à la simplicité.

*Encre de Chine.* — Pour les travaux de dessin linéaire et de lavis, on emploie une encre connue sous le nom d'encre de Chine, bien qu'elle ne nous vienne pas du Céleste Empire. Elle est formée de charbon de bois résineux, d'une dissolution de gélatine, et de corps odorants (musc, camphre, etc.). Voici, d'après Mérimée, à quoi on reconnaît la bonne encre de Chine : « Elle est, dans sa cassure, d'un noir luisant. La pâte en est fine et parfaitement homogène. Lorsqu'on la délaie, on ne sent pas le plus petit grain, et, en l'étendant de beaucoup d'eau, on ne voit aucun précipité se former. En séchant, sa surface se couvre d'une pellicule d'aspect métallique. Elle coule bien sous la plume, même à une basse température, et, lorsqu'elle est sèche sur le papier, on ne la détrempe point en passant dessus un pinceau imprégné d'eau. »

[B. Berger.]

**ENCRIER.** — La matière, la forme et la place de l'encrier sont fort importantes dans le mobilier scolaire. L'encre est une matière qu'il importe de maintenir fluide et à l'abri d'impuretés; l'usage, pour les jeunes enfants surtout, doit en être réglé et surveillé. Il est donc nécessaire que l'encrier d'école garde l'encre bien propre, que le nettoyage en soit facile, et que les élèves ne puissent rien y introduire que leur plume.

Autrefois les encriers étaient mobiles ou portatifs.

On a bien longtemps fait usage de cornets de bois ou de corne en forme de poire, dont le couvercle fermait à pas de vis. S'ils ne se brisaient pas, ils se fendillaient assez facilement et laissaient échapper l'encre.

Ensuite sont venus les petits encriers de verre placés au milieu de plaques de liège de forme carrée. Ils avaient sur la table une assiette plus fixe que les

cornets, et étaient d'une matière moins glissante. Mais ils n'étaient pas inversables.

Ils ont été remplacés par l'encrier cylindrique en verre cannelé avec ouverture au fond d'un entonnoir. Il verse difficilement l'encre et la met à l'abri des poussières, mais il peut glisser sur une table inclinée et se briser en tombant sur le parquet. Pour obvier à ce dernier inconvénient, on avait pratiqué à la partie supérieure de la table des trous destinés à recevoir les encriers. Cet encrier à entonnoir est assez difficile à nettoyer; il y reste toujours quelques gouttes de l'eau employée à le rincer, et, quand il s'y est introduit quelque corps solide, une plume de fer par exemple, on ne peut souvent l'en retirer. C'est ce qui a fait donner la préférence aux petites fioles d'une panse très large et de peu de hauteur.

On a eu aussi, comme encrier portatif, l'encrier de verre en forme de siphon. Il mettait l'encre à l'abri des poussières de l'air; mais, outre qu'il était d'un prix plus élevé que les précédents, il était difficile à placer sur le plat-bord des tables d'école et se trouvait exposé à être fréquemment renversé.

Un encrier dit *magique* avait été annoncé comme une invention fort avantageuse aux écoles. Il pouvait fournir de l'encre pour les besoins de tous les jours pendant plus de cent ans; il suffisait d'y verser un peu d'eau pour obtenir de la bonne encre. Le succès n'a pas justifié cette réclame, et cet encrier, dont le prix était d'ailleurs peu abordable pour les écoles, est aujourd'hui à peu près abandonné.

Toutes les formes d'encriers mobiles ont des inconvénients dans l'école. Il ne faut pas laisser aux jeunes enfants le maniement de ce qu'il est facile de briser ou de renverser. Il importe que l'encrier ait une place fixe, à droite de l'élève, et à peu de distance de son cahier. On ne saurait approuver que dans une table à deux places il n'y ait qu'un encrier, car l'un des élèves l'aurait à sa gauche et ne l'atteindrait que difficilement, en portant le bras sur ce qu'il vient d'écrire.

L'encrier fixe n'a d'abord été qu'un petit gobelet de plomb encastré dans la table. On y versait de l'encre qui bientôt s'épaississait de poussières et de détritus de toutes sortes; l'élève y pouvait plonger tout ce qu'il voulait, et il ne s'en faisait pas faute. Rarement on enlevait le dépôt qui s'y trouvait, avant de verser de nouveau de l'encre, de sorte que ce réceptacle était généralement d'une malpropreté honteuse. On a bientôt songé à fermer l'encrier au moyen d'un petit disque de tôle tournant autour d'une vis; mais l'élève ne fermait pas toujours l'encrier quand il cessait d'écrire, et de plus on lui offrait la tentation ou d'enlever la vis du couvercle ou de le briser. Et il n'y manquait guère, surtout dans les écoles nombreuses où l'œil du maître ne peut facilement suivre tous les mouvements des élèves. Ajoutons que l'encrier de plomb était facilement percé avec la pointe d'un couteau, ou après des nettoyages un peu sérieux.

M. Bapterosses, de Briare, a imaginé de remplacer cet encrier ouvert aux poussières par un système assez ingénieux. Il place sous le plat-bord de la table et dans toute sa longueur un petit tube à gaz qui est fermé à ses deux extrémités par des bouchons en cuivre. A chaque place d'élève sont percés des trous où se trouvent soudés de petits entonnoirs de cuivre offrant juste la place nécessaire pour le passage du bec de plume. L'élève ne peut donc ni trop enfoncer sa plume, ni prendre trop d'encre, ni répandre son encrier. La difficulté, et elle est réelle, c'est d'introduire l'encre et de nettoyer le tube quand il est encrassé.

La plupart des constructeurs de mobilier scolaire ont gardé la forme du godet de l'encrier fixe, mais ils en ont varié la matière et la capacité. Au plomb, ils ont substitué le fer galvanisé, le verre, la porcelaine, ou la fonte émaillée. Pour la fermeture, au lieu d'un disque tournant, les uns ont employé une plaque glissant dans des rainures, d'autres un couvercle s'ouvrant à charnière sur le diamètre de l'orifice.

M. Cardot, ingénieur à Paris, a réellement innové, et son encrier de porcelaine réalise un progrès sur les autres formes. Le récipient va en se rétrécissant légèrement, et le fond présente une rigole où se dépose la partie épaisse de l'encre, de sorte que la plume, en pénétrant par une ouverture centrale, ne rencontre que de l'encre bien fluide. Le couvercle, en porcelaine comme le récipient, ferme hermétiquement, grâce à un bourrelet de caoutchouc. Le trou percé au centre ne laisse passer que la plume. On retire l'encrier de la table pour le nettoyer, et cette opération, qui n'est nécessaire qu'une fois par mois, se fait facilement.

Un encrier dit *inversable* a été imaginé par M. Guérin, et il paraît réunir tous les avantages désirables Il est en porcelaine comme celui de M. Cardot, et peut se fixer à la table au moyen d'un appareil que l'instituteur ouvre avec un tourne-vis. Dans l'intérieur du récipient, un ressort de montre formant spirale supporte un petit disque de 8 millimètres de diamètre. Ce disque s'applique contre l'ouverture centrale et s'abaisse devant la plume. L'encre est ainsi mise toujours hors du contact de l'air, la plume n'en prend que la quantité suffisante. Le nettoyage de cet encrier s'opère, comme celui de l'encrier de M. Cardot, en enlevant le couvercle. M. Guérin a appliqué ce système aux encriers de bureau ainsi qu'à des encriers portatifs. Rien de plus ingénieux et de plus propre à assurer la propreté ainsi que la conservation de l'encre.

Les personnes qui s'occupent d'éducation ne s'étonneront pas de nous voir nous arrêter avec tant de détails sur un des plus petits objets du matériel scolaire. Elles savent que rien n'est plus important que de donner aux élèves l'habitude de travailler avec soin, de maintenir la propreté sur eux et autour d'eux, enfin de porter partout ce respect du travail intellectuel qui est la marque d'une bonne éducation.

[B. Berger.]

**ENCYCLOPÉDIE, ENCYCLOPÉDISTES.** — La grande *Encyclopédie* française, dont l'idée avait été empruntée au Dictionnaire des arts et des sciences publié à Londres en 1728 par l'Anglais Chambers, parut à Paris de 1751 à 1771. Le titre exact de cet immense répertoire de la science du dix-huitième siècle était : *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et métiers, par une société de gens de lettres, mis en ordre par* Diderot, *et, quant à la partie mathématique, par* d'Alembert. Le *Prospectus* que Diderot publia en 1750, et le *Discours préliminaire* que d'Alembert plaça en tête de l'ouvrage, marquent nettement l'esprit des « Encyclopédistes ». Diderot est surtout préoccupé de la nécessité de joindre aux connaissances littéraires et scientifiques les études pratiques et les connaissances usuelles. Son but est de glorifier les arts mécaniques, de vulgariser les inventions de l'industrie, de préparer les progrès matériels de l'humanité. « Nous nous sommes convaincus — disait-il — de l'ignorance dans laquelle on est sur la plupart des objets de la vie, et de la nécessité de sortir de cette ignorance. » Diderot voulait apprendre aux hommes des classes supérieures le respect du travail manuel, et pour cela leur raconter l'histoire de l'origine et des progrès des métiers. D'Alembert prend les choses de plus haut, et son *Discours* est un essai de philosophie générale.

Les encyclopédistes eurent à lutter contre des résistances tenaces qui gênèrent la liberté de leur travail. L'œuvre fut plusieurs fois interrompue. En 1759, le Conseil du roi, le Parlement, l'archevêque de Paris frappèrent à la fois sur l'*Encyclopédie*. C'est alors que d'Alembert, découragé, se retira de l'entreprise. Diderot, plus persévérant, s'obstina, et il poursuivit l'impression de l'ouvrage. Il réussit enfin à le mener à bonne fin après vingt ans d'efforts, à travers les menaces et les persécutions, malgré les condamnations du clergé et les hésitations d'un gouvernement tantôt complaisant, tantôt hostile.

Exposés à tant de haines, les Encyclopédistes ne sont pas toujours allés jusqu'au bout de leur pensée. Ils durent consentir à bien des concessions, et user de ménagements. Diderot fut celui qui garda le plus son franc-parler; mais il ne put éviter les mutilations et les coupures que l'imprimeur Lebreton, en homme prudent, faisait subir à ses épreuves, même après le

*bon à tirer*. Quand Diderot s'aperçut de la fraude commise, il était trop tard pour la réparer, et il fallut bien qu'il se résignât, non sans colère. Il écrivait au général Betsky, ministre de Catherine II : « L'*Encyclopédie* restera telle que mes compatriotes l'ont voulue; elle n'est encore que trop bonne pour cette canaille-là! »

Malgré ses imperfections, l'*Encyclopédie* reste un monument remarquable. Sous les ordres des deux généraux en chef, on vit s'organiser toute une armée de travailleurs, animée d'un même esprit. Au premier rang des collaborateurs de Diderot et de d'Alembert, il faut citer, pour la philosophie, Voltaire, Helvétius, Condillac, d'Holbach, Jaucourt, l'un des ouvriers les plus laborieux et les plus persévérants de l'*Encyclopédie*; pour la littérature, Marmontel, Duclos, de Brosses, Saint-Lambert, Montesquieu qui donna l'article sur le *Goût*; pour la grammaire, Dumarsais; pour la médecine, Barthez; pour le droit, Boucher d'Argis; pour la théologie, l'abbé Morellet et le calviniste Polier; pour l'histoire, Raynal, Mably; pour l'économie politique, Turgot, Necker, Quesnay, Condorcet; pour la musique, Jean-Jacques Rousseau, qui écrivit aussi l'article *Economie politique*; pour l'histoire naturelle, Buffon, Daubenton; pour les arts et métiers, un ingénieur des colonies, Le Romain, un fabricant lyonnais, Buisson, et Diderot lui-même qui, se faisant pour la circonstance, grâce à la souplesse de son génie, industriel et mécanicien, étudia avec passion et décrivit avec minutie les instruments et les machines.

A part les infidélités inévitables d'une exécution confiée à un si grand nombre d'hommes, parmi lesquels, à côté d'excellents ouvriers, se trouvaient quelques manœuvres médiocres, on peut dire que l'*Encyclopédie* a tenu les promesses de ses fondateurs. Elle est l'image exacte et l'expression la plus complète du dix-huitième siècle; elle en prépare les réformes les plus importantes; elle en accepte les hardiesses et les erreurs; elle s'empare de son esprit critique, négatif et novateur; elle est enfin comme la préface théorique de la Révolution française.

Il reste à indiquer ici en quoi ce grand répertoire de la science du dix-huitième siècle intéresse l'histoire de l'éducation.

Les articles pédagogiques de l'*Encyclopédie* sont plus rares et moins remarquables qu'on ne serait porté à l'attendre d'un recueil qui avait Diderot pour directeur et qui comptait Rousseau parmi ses collaborateurs. Mais, on ne sait pourquoi, les encyclopédistes ont négligé d'employer pour cette partie de leur tâche les hommes qui à cette époque apportaient dans la pédagogie des idées originales et des vues de génie : ils se sont adressés de préférence à des hommes de second ordre, à des hommes du métier d'ailleurs, tels que Dumarsais ou encore Faiguet, maître de pension à Paris.

Le morceau capital en apparence de la pédagogie de l'*Encyclopédie*, c'est, comme on sait, l'article *Education*, écrit par Dumarsais. Mais ce travail est peu digne de son auteur, peu digne surtout de l'*Encyclopédie*. Il ne contient guère que des généralités vagues et banales, et rentre dans la catégorie de ces articles de remplissage qui faisaient dire à Voltaire : « Vous recevez des articles dignes du Journal de Trévoux ». Nous y noterons cependant l'importance accordée à l'étude de la physique, à la pratique des arts, même des arts les plus communs, la préoccupation marquée de « subordonner » les connaissances et les études, de les distribuer dans un ordre logique ou plutôt psychologique, par exemple de faire toujours passer le concret avant l'abstrait. Mais après s'être perdu dans des considérations peu intéressantes sur le développement des idées et des sentiments dans l'âme humaine, l'auteur, qui décidément reste bien au-dessous de sa tâche, conclut en recommandant aux jeunes gens « la lecture des gazettes ».

L'article *Etudes*, écrit par Faiguet, est de beaucoup supérieur à l'article *Education*. C'est une série de réflexions, pour la plupart judicieuses, quelques-unes neuves et hardies, sur le choix et la méthode des études. Sans doute il y est beaucoup plus question des études latines et de l'enseignement secondaire, que des études en général et de l'instruction du peuple. L'*Encyclopédie* ne semble pas avoir eu une idée nette de l'enseignement populaire et de sa nécessité. La diffusion des lumières, telle qu'elle l'entend, ne doit pas dépasser certaines classes de la société. Mais sur le terrain un peu étroit où s'est placé l'auteur de l'article *Etudes*, il a du moins le mérite de signaler avec précision les défauts des méthodes existantes et d'indiquer quelques-unes des réformes nécessaires.

Il n'est pas sans intérêt de constater combien les réformes appliquées de nos jours dans le système des études classiques étaient déjà prévues et réclamées par le collaborateur de l'*Encyclopédie*. « Est-il juste, dit-il, de sacrifier la meilleure partie des étudiants et de leur faire perdre le temps et les frais de leur éducation, pour procurer à quelques sujets la perfection d'un talent de latiniste qui est le plus souvent inutile et qui n'est presque jamais nécessaire? » Les explications de textes, aujourd'hui en honneur, sont nettement préférées aux exercices de composition. Les langues modernes, les langues vivantes, sont résolument placées à côté des langues mortes. « Travail pour travail, il vaudrait mieux étudier l'italien, l'espagnol, ou l'anglais. » L'allemand est signalé comme une étude utile, dans un autre article, écrit dans le même esprit, l'article *Collèges*.

Les tendances pratiques et positives de l'*Encyclopédie* se marquent avec force dans ces divers articles, qui, pour émaner d'écrivains obscurs, n'en ont pas moins d'autorité et n'en sont peut-être que plus caractéristiques. L'éducation est définie comme « l'apprentissage de ce qu'il faut savoir et pratiquer dans le commerce de la vie ». De là une certaine vivacité dans le jugement porté sur les exercices ordinaires des collèges. « Peut-on remplir le grand objet de l'éducation, en bornant l'instruction de la jeunesse au travail des thèmes et des versions? » La langue française, trop négligée encore en plein dix-huitième siècle, est remise à sa place, c'est-à-dire au premier rang. Les encyclopédistes demandent que l'on fasse « composer plus souvent dans la langue maternelle ». Ils se plaignent qu'on exerce les jeunes rhétoriciens « sur des sujets vagues, inconnus ou indifférents », ils se moquent des « discours bouffis » qu'on leur fait imaginer à propos d'Hector et d'Andromaque, d'Alexandre et de Porus. Ils désirent avec raison qu'on leur propose des sujets de composition connus et proportionnés à leurs forces.

L'*Encyclopédie*, grâce à l'esprit critique qui règne dans ses articles pédagogiques comme dans les autres parties de l'œuvre, nous fournit des renseignements précieux sur l'état de l'instruction à cette époque. La philosophie n'était encore que « le rendez-vous d'une infinité de questions inutiles ». La logique qu'on enseignait dans les collèges était à peu près « celle que le maître de philosophie propose au Bourgeois Gentilhomme ». Les méthodes des Jésuites étaient toujours en crédit. Le goût des représentations théâtrales ne s'était point perdu, et l'on jouait dans les établissements d'instruction des pièces comme celle-ci : *La défaite du Solécisme par Despautères*, avec le chevalier Prétérit, le chevalier Supin, et le marquis des Conjugaisons, comme principaux personnages.

Mais, il faut l'avouer, les articles que nous venons d'analyser sommairement valent plus par la critique que par la théorie. Les encyclopédistes n'ont touché qu'en passant aux questions d'éducation. Il n'y a pas à proprement parler une pédagogie de l'*Encyclopédie*. Si la grande œuvre de d'Alembert et de Diderot a été pour quelque chose dans les progrès de l'éducation, c'est moins par les efforts insuffisants qu'elle a directement tentés dans ce sens, que par l'influence générale qu'elle a exercée sur l'esprit français, en préconisant les sciences, dans leur étude théorique comme dans leurs applications pratiques, en vulgarisant les connaissances techniques, en glorifiant les arts industriels, et en préparant par là l'avènement d'une éducation scientifique et positive à la place d'une éducation exclusivement littéraire et de pure forme.

[GABRIEL COMPAYRÉ.]

**ENFANCE.** — L'enfance, si l'on s'en tenait à l'étymologie, serait l'âge où celui qui doit devenir un homme ne sait pas encore parler (du latin *in-fans*, non parlant). Mais le langage ordinaire a tendu de plus en plus à prolonger la durée de la période à laquelle s'applique ce mot; elle devrait s'étendre, dit Littré, « depuis la naissance jusque vers la septième année »; mais il ajoute que la langue usuelle la porte « un peu au delà, jusqu'à treize ou quatorze ans »; le *Dictionnaire de l'Académie* dit : « jusqu'à douze ans ou environ ».

Au point de vue spécial qui nous occupe, il y a intérêt à distinguer nettement ces deux acceptions, parce qu'elles correspondent à deux périodes d'éducation fort différentes : d'une part, la *première enfance*, n'embrassant que les trois ou quatre premières années, celle à laquelle s'est appliquée en ces derniers temps d'une façon toute nouvelle la « psychologie infantile » ou l'étude des premiers phénomènes de la vie physique, intellectuelle et morale chez le petit enfant; d'autre part, la *seconde enfance*, ou l'enfance au sens le plus ordinaire et le plus général du mot, sens qui néglige les questions toutes spéciales de la physiologie et de la psychologie du premier âge et désigne la période normale de l'éducation et de l'instruction.

Nous ne traiterons dans cet article que le second de ces sujets, c'est-à-dire que nous parlerons seulement de l'enfance au sens habituel de ce mot.

Tout d'abord, nous avons à nous poser cette question : Quels sont les caractères propres à l'enfance, les lois naturelles de cet âge, et par conséquent les conditions tout à fait générales auxquelles la science de l'éducation doit satisfaire?

Tous les caractères distinctifs de l'enfance, tous ceux en particulier dont l'éducation doit tenir compte, dérivent de la définition même de l'enfance. La fonction essentielle de cet âge, le rôle et la destination que lui assigne la nature, peuvent se résumer en un seul mot : c'est la période de la *croissance*, c'est-à-dire cette période où l'individu, tant au physique qu'au moral, n'est pas encore, où il se fait, se développe et se forme. Or, que faut-il pour qu'il y ait croissance? Que suppose nécessairement ce phénomène chez l'être où il se produit? Deux conditions, toujours les mêmes dans tous les domaines et sous les formes les plus diverses : d'une part la faiblesse, de l'autre la mobilité. Ce sont, pourrait-on dire, les deux faces de la même situation : l'être qui croît est celui qui se trouve dans une sorte d'équilibre instable, perpétuellement changeant : il croît parce qu'il est incomplet, parce qu'il est faible, parce que quelque chose lui manque toujours, — et il croît parce qu'il y a au fond de sa nature une force de changement, de transformation ou plutô de formation et d'assimilation rapide, qui lui permet de se modifier sans cesse jusqu'à ce qu'il ait atteint son entier développement.

L'enfance est caractérisée, en tout, par cette inconsistance même de sa nature, qui est la loi de la croissance. Elle présente à l'éducateur non pas un être formé, non pas une œuvre faite et un produit achevé, mais un *devenir*, un commencement d'être, une personne en voie de formation. Tout dans la psychologie de l'enfance, tout dans la pédagogie, dérive du caractère essentiel de cet âge, caractère qui se manifeste tantôt sous la forme négative : faiblesse et imperfection du jeune être, tantôt sous la forme positive : force et besoin de mouvement.

Au physique, qu'est-ce que l'enfant? le plus chétif des êtres, un petit corps que le moindre choc peut briser, que la plus légère maladie met en péril, des muscles, des nerfs, des organes qui sont de lait pour ainsi dire et qui ne se forment, ne se développent, ne se fortifient que grâce à un entourage merveilleux de soins, de ménagements, de circonstances favorables, d'influences protectrices. Prise en soi, l'enfance physique est la faiblesse même, depuis le moment de la naissance jusque bien après les douze ans du *Dictionnaire de l'Académie*; elle ne se suffit pas, elle ne commence et ne continue à grandir que par l'intervention incessante des parents ou de ceux qui les remplacent. Et d'autre part, quelle rapidité de croissance, quelles merveilles dans l'évolution de ce petit corps débile qui se déploie, se forme, s'aguerrit, grandit sans qu'on sache comment, change à vue d'œil et est sans cesse en cours de rénovation. Il y a là une puissance de mouvement, d'accroissement, de développement qui confond l'imagination par sa continuité, par sa vivacité, par son inépuisable exubérance.

S'agit-il de l'esprit? Ce sont les deux mêmes caractères. Quelque point de la période enfantine qu'on veuille considérer, on se trouve toujours en présence d'une intelligence à la fois tellement faible, tellemen fragile, si nouvellement formée, de constitution si délicate, jouissant de facultés si limitées et s'exerçant en quelque sorte par un tel miracle qu'on ne peut s'empêcher de trembler, dès qu'on y pense, pour cette ravissante mais frêle machine. Et en même temps cette machine est toujours en mouvement; elle se crée en quelque sorte, de jour en jour, des rouages nouveaux; elle ne s'arrête jamais. Ne lui demandez pas de se poser; elle agit à vide plutôt que de ne pas agir; elle est capable de tout hors de repos et de fixité. Changeante, inégale, capricieuse, elle est féconde en déceptions comme en heureuses surprises.

Enfin, au moral, même faiblesse et même mobilité. Ce sont de bien légères impressions, des traces bien superficielles que les actes de volonté de l'enfant. Le bien ni le mal ne pénètrent d'ordinaire bien avant dans cette nature incapable de grands efforts durables : les bonnes résolutions s'oublient aussi vite qu'elles se prennent. Mais, en même temps, avec quel empressement toutes les nouveautés sont accueillies! Cette petite conscience est un véritable kaléidoscope. Les états les plus différents, les passions et les attitudes les plus opposées s'y succèdent : les rires aux larmes, la soumission câline à la résistance obstinée, les effusions de la tendresse aux emportements de la colère. Ce sont des ardeurs, des enthousiasmes qui tombent vite, qui s'éveillent de même. Rien n'est jamais définitif. Tout se défait et se refait sans cesse.

Le devoir de l'éducateur est de se rappeler en chacun des actes de l'éducation ce double caractère de l'enfant qu'il entreprend de former. Qu'il s'agisse des sens, de l'intelligence ou de la volonté, il sait qu'on lui a remis entre les mains le plus fragile des organismes, un organisme à peine formé, si tendre et si mou qu'il faut toujours craindre d'en épuiser la sève, d'en troubler la croissance en la voulant hâter. Et comme il importe de savoir, à chaque moment de cette période, quels sont précisément les besoins qui y correspondent, les forces dont l'enfant dispose, le juste degré et la vraie portée de ses facultés, la première loi de la pédagogie est d'adapter avec la plus grande exactitude à la mesure de l'enfant l'éducation qu'on lui donne. A prendre les choses dans la rigueur idéale, le maître devrait se demander à l'occasion de chaque exercice, de chaque leçon intellectuelle ou morale : Est-ce bien à ce point qu'en est mon élève? Ne vais-je pas le porter au-dessus ou le ramener au-dessous de ses forces actuelles? Sans outrer cette préoccupation, on peut dire que rien n'est plus profitable pour le maître que de se souvenir souvent de la faiblesse de l'enfance, des ménagements qui lui sont dus et des progrès qu'a déjà insensiblement réalisés, à tout prendre, l'enfant même qui semble en faire le moins. Voilà pour le premier des deux points de vue que nous avons distingués.

Le second n'est pas moins important; mais l'attitude qu'il implique a quelque chose de plus délicat et de plus complexe.

D'une part, il est de toute évidence qu'il faut tenir compte du besoin de mouvement que ressent si fortement l'enfant et qui, avec des différences de degrés, subsiste jusqu'à l'adolescence. Chercher à réprimer brutalement cette tendance, ce serait risquer d'éteindre la flamme qu'il faut attiser; ce serait supprimer de vifs et joyeux élans d'une vie naissante, d'une force mal équilibrée encore, mais puissante, dans sa faiblesse, par sa mobilité même. Il faut redouter pour l'enfant la fatigue qui stérilise tous les efforts, les siens comme ceux du maître. Or la fatigue ne se produit pas seulement quand on demande trop aux facultés enfantines, mais aussi quand on gêne leur libre allure.

Il y a plus; c'est un moyen d'obtenir plus de travail et d'application, que de savoir se plier à ce besoin si impérieux de la nature, en changeant souvent d'objet, en faisant cesser la leçon au moment précis où cesse l'attention, en laissant à l'élève quelque initiative, quelque liberté, quelque mouvement. Il faudrait qu'il commençât à travailler, comme il joue, de tout son cœur, avec tout son être, avec cette plénitude d'activité, cette ardeur et cette vivacité qui ne le fatiguent jamais, tant qu'elles se déploient spontanément, librement, naturellement. On ne peut espérer ce résultat que d'une organisation pédagogique qui fera une part au premier de tous les plaisirs de l'enfant, le plaisir de l'activité variée, du mouvement libre, de l'essor sans contrainte.

Mais, d'un autre côté, il ne faut pas perdre de vue que cette absence de suite et d'équilibre constitue un état qui ne saurait durer et qui doit être dépassé. Il faut que l'enfant apprenne à coordonner ses actes et à les régler; il faut qu'il ne reste pas à la remorque des circonstances, sous la dépendance des sautes de vent de son humeur et des incidents de la vie extérieure; qu'il sache se maîtriser, se contenir, se dominer, se faire la loi; qu'il contracte le goût de la discipline et de l'ordre dans la conduite. Car, comme nous l'avons montré à l'article *Education*, la maîtrise de soi, le pouvoir de se contenir, de se régler, de se résister est une des caractéristiques essentielles de la personne humaine. Sous ce rapport, une véritable métamorphose est nécessaire. L'état à créer semble être à l'opposé de celui qui nous est donné comme point de départ.

Heureusement, la nature est si riche qu'elle met elle-même à notre disposition les instruments d'action nécessaires à cette transformation; il suffit que nous sachions nous en servir. Le remède nous vient de la même source que le mal lui-même.

En même temps que l'enfant est une sorte d'anarchiste, ignorant de toute règle, de tout frein, de toute suite, il est un petit traditionaliste, et même un routinier. A-t-il été amené à reproduire plusieurs fois un mouvement? Il le reproduira sans fin. Les histoires qu'il connaît le mieux, qu'on lui a le plus souvent contées, sont celles qu'il réclame le plus volontiers; il ne se lasse pas de les entendre à nouveau. Il refuse de manger avec un autre couvert que celui auquel il est habitué, de dormir dans un autre lit que le sien. Il aime mieux jeûner ou rester éveillé. Ainsi, en même temps que, par certains côtés, il paraît épris de nouveautés et de changements, on dirait qu'il a une véritable horreur pour tout changement et toute nouveauté. Ces deux sentiments, si contradictoires qu'ils soient, sont, l'un et l'autre, des effets d'une seule et même cause : son instabilité. Précisément parce qu'il change sans cesse, tout état, mouvement ou idée qui vient à se répéter un certain nombre de fois, prend, du fait de cette répétition, une force, une puissance d'action qui est irrésistible parce qu'elle est sans contrepoids. Les autres états, précisément parce qu'ils sont essentiellement fugaces et superficiels, ne sauraient lui tenir tête. Celui donc qui parvient à acquérir quelque fixité, si légère soit-elle, tend de lui-même à se répéter, devient un besoin facilement tyrannique, si l'on n'y prend garde. *Pour cette raison, il est très facile de faire contracter à l'enfant des habitudes.*

Or, ce pouvoir qu'a sur lui l'habitude, par suite de l'instabilité de sa vie psychique, permet de corriger et de contenir cette instabilité même. Le goût des habitudes régulières est déjà une première forme du goût de l'ordre et de la suite. C'est comme une première initiation à la vie morale, et qui peut commencer très tôt; car dès le lendemain de sa naissance il y a lieu de lui faire prendre des habitudes définies pour tout ce qui concerne les principales circonstances de son existence. Que l'on développe sagement et prudemment ce premier germe, et, dans la même mesure, la vie enfantine cessera progressivement d'offrir ce spectacle contradictoire d'une extrême mobilité alternant avec une routine presque maniaque; ce qu'elle a de fuyant et de mouvant se fixera; elle se régularisera et s'ordonnera dans son ensemble. Sans doute, cet ordre un peu machinal n'a pas, par lui-même, une haute valeur morale; mais il fraie la voie à un ordre d'une qualité supérieure. Le goût de la régularité n'est pas encore le respect de la règle et du devoir, mais y achemine. Nous avons vu, d'ailleurs, à l'article *Education*, comment il est possible et relativement aisé de donner à l'enfant le sentiment de l'autorité morale et de la discipline; ce qui constitue le second stade dans la formation du caractère et de la volonté. La nature met donc bien entre nos mains les moyens nécessaires pour la dépasser.

Passant de ces principes généraux à l'application, nous esquissons au mot *Organisation pédagogique* les règles qui nous paraissent en dériver. Voir aussi les mots *Education* et *Pédagogie*.

[F. B. et Emile Durkheim.]

**ENFANTINES (CLASSES).** — Voir *Classes enfantines*.

**ENFANTINES (ÉCOLES).** — Antérieurement à 1886, on désignait indifféremment sous le nom d'*écoles enfantines* ou de *classes enfantines* des établissements formant une sorte d'anneau entre les écoles maternelles, qu'on appelait alors les *salles d'asile*, et les écoles primaires élémentaires.

Ces écoles enfantines ou classes enfantines, créées sous l'empire de nécessités locales, et sans que leur existence eût été officiellement prévue par les règlements, constituaient des établissements indépendants, recevant séparément ou simultanément des enfants des deux sexes.

L'institution, au moins sous cette forme, ne devait pas survivre à la réforme de l'enseignement primaire. L'article 15 de la loi du 30 octobre 1886, reproduisant d'ailleurs sur ce point des dispositions déjà contenues dans l'article 7 de la loi du 16 juin 1881, ne met, en effet, au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune que : « ... 3° les *classes* enfantines publiques comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices ».

Il n'est pas question dans ce texte des *écoles* enfantines proprement dites. Seules également les *classes* enfantines sont mentionnées à l'article 1er de la loi organique du 30 octobre 1886, qui énumère les établissements dans lesquels l'enseignement primaire est donné.

Le décret du 18 janvier 1887 a spécifié d'ailleurs, dans ses dispositions transitoires (art. 187), que dans l'année suivante les Conseils départementaux devraient, après avis des conseils municipaux intéressés et des inspecteurs d'académie, statuer sur le caractère à attribuer aux écoles enfantines publiques et classer lesdites écoles soit comme écoles primaires élémentaires, soit comme écoles maternelles.

Les directeurs et les directrices des écoles privées qui existaient sous la dénomination d'écoles enfantines devaient eux-mêmes, aux termes de l'article 188 du même décret, déclarer dans le délai de trois mois s'ils voulaient que leur école fût considérée comme école maternelle ou comme école primaire élémentaire, l'une ou l'autre avec ou sans annexion d'une classe enfantine. (Voir *Classes enfantines*.)

**ENFANTS EMPLOYÉS DANS L'INDUSTRIE.** — Les conditions du travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie ont été déterminées par la loi du 2 novembre 1892.

Ainsi que nous l'avons indiqué à l'article *Apprentis* (*Instruction primaire des*), les enfants ne peuvent être employés par les patrons ni admis dans les usines, manufactures, mines, minières et carrières, chantiers, ateliers et leurs dépendances, de quelque nature que ce soit, publics ou privés, laïques ou religieux, même lorsque ces établissements ont un caractère d'enseignement professionnel ou de bienfaisance, avant l'âge de treize ans révolus. Exception est faite pour les enfants munis du certificat d'études primaires, qui peuvent être employés à partir de douze ans.

La Commission supérieure du travail dans l'industrie ayant constaté qu'en dépit de ces prescriptions, un assez grand nombre d'enfants au-dessous de treize ans étaient employés dans les établissements industriels,

avait signalé l'intérêt qu'il y aurait à faire afficher dans les écoles publiques un commentaire de la loi du 2 novembre 1892.

A la suite d'une entente intervenue entre les ministères du commerce et de l'instruction publique, une circulaire en date du 22 octobre 1901 prescrivit cet affichage, et l'insertion du commentaire dans les *Bulletins départementaux* de l'enseignement primaire. Voici le texte de ce document :

« Travail des enfants dans l'industrie.

« *Commentaire de la loi du* 2 *novembre* 1892 *à l'usage des écoles.*

« La loi du 2 novembre 1892 est d'une très grande importance pour les enfants qui se destinent à travailler dans les établissements industriels.

« C'est cette loi qui a fixé :

« Les conditions d'âge que doivent remplir les jeunes ouvriers et ouvrières pour pouvoir travailler dans l'industrie;

« La durée du travail qu'ils ne doivent pas dépasser;

« Les repos auxquels ils ont droit;

« Enfin, les conditions d'hygiène et de sécurité dans lesquelles doit s'effectuer leur travail.

« *Age d'admission.* — Les enfants ne peuvent, aux termes de la loi sur le travail industriel, être occupés avant l'âge de treize ans dans les manufactures, chantiers ou ateliers. D'autre part, ils sont tenus, en vertu de la loi sur l'instruction primaire, de fréquenter l'école jusqu'à ce même âge de treize ans. Ils ne doivent pas, avant cet âge, quitter l'école pour l'usine, puisque deux lois le leur interdisent.

« Les auteurs de ces lois ont pensé qu'avant l'âge de treize ans, l'enfant n'était pas encore assez robuste pour résister aux fatigues du travail industriel, et qu'un surmenage prématuré pourrait arrêter son développement physique. Ils ont également estimé qu'il devait compléter son instruction avant d'entrer à l'usine, pour ne pas rester toute sa vie un ouvrier sans valeur, incapable d'améliorer sa situation et de défendre ses droits.

« Cependant, si l'enfant a obtenu, avant l'âge de treize ans, le certificat d'études primaires qui le dispense de fréquenter l'école, il lui est permis d'entrer à l'usine, pourvu qu'il ait atteint l'âge de douze ans. Mais c'est à cette condition, qu'après avoir été examiné par un médecin, il ait été reconnu assez robuste pour supporter le travail.

« Tout enfant employé dans un établissement industriel doit être muni d'un livret portant la date de sa naissance, et délivré par le maire de son domicile. Cette formalité est obligatoire, tant que l'enfant n'a pas atteint sa dix-huitième année.

« *Durée du travail.* — La République a manifesté encore l'intérêt qu'elle porte à la santé des jeunes ouvriers et ouvrières en interdisant de les astreindre chaque jour à un travail trop prolongé.

« Actuellement, un enfant ne peut travailler dans l'industrie plus de dix heures et demie par jour; cette durée sera même réduite à dix heures le 30 mars 1906.

« *Repos.* — La journée de travail de l'enfant doit être coupée par un ou plusieurs repos, pendant lesquels tout travail est interdit. La durée totale de ces repos ne peut être inférieure à une heure. Pour garantir aux enfants ce repos nécessaire, la loi prescrit d'afficher dans l'atelier les heures auxquelles commence et finit chaque période de repos.

« *Repos hebdomadaire.* — La loi défend de faire travailler l'enfant plus de six jours par semaine. Une affiche apposée dans l'atelier indique le jour choisi pour le repos hebdomadaire, pendant lequel toute besogne est interdite. Il en est de même pendant les jours de fêtes légales, tels que le 14 juillet.

« *Travail de nuit.* — Il est interdit de faire travailler les enfants entre neuf heures du soir et cinq heures du matin. La loi a voulu ainsi les soustraire au travail de nuit, dont les effets sont si funestes à leur santé.

« Néanmoins, il existe quelques industries où le travail de nuit des enfants a été considéré comme ne pouvant être complètement interdit, à cause de certaines nécessités de fabrication. Mais ce travail a été tout au moins très strictement réglementé.

« *Hygiène et sécurité.* — Pour sauvegarder la santé et la sécurité de l'enfant, la loi a édicté un certain nombre d'obligations : les principales sont de tenir dans un état de constante propreté les établissements affectés au travail, leurs dépendances, réfectoires, dortoirs, de les éclairer et de les aérer convenablement. En outre, dans tous les établissements, les appareils pouvant causer des accidents, tels que courroies, roues, engrenages, etc., doivent être séparés des ouvriers, de manière à ce qu'on ne puisse en approcher que pour les besoins du service.

« La loi a également défendu d'employer les enfants à certains travaux dangereux et trop fatigants.

« Il est interdit notamment d'employer les jeunes ouvriers au graissage, au nettoyage et à la réparation des mécanismes en marche.

« On ne peut employer les filles au-dessous de seize ans au travail des machines mues par des pédales.

« Enfin, il est interdit aux jeunes ouvriers et ouvrières travaillant dans l'industrie de porter des fardeaux d'un poids supérieur aux suivants :

« Garçons de moins de 14 ans. . 10 kilogr.
« Garçons de 14 à 18 ans. . . 15 —
« Filles au-dessous de 16 ans. . 5 —
« Filles de 16 à 18 ans. . . . 10 —

« *Inspection du travail.* — Pour assurer l'exécution de toutes ces mesures de protection, la loi a institué des inspecteurs du travail, qui ont pour mission de dresser des procès-verbaux à l'encontre des personnes qui emploieraient les enfants dans des conditions contraires à la loi.

« Les noms et adresses des inspecteurs doivent être affichés dans les ateliers, et rien n'est plus facile que de les avertir lorsque, la loi n'étant pas observée, la santé des jeunes ouvriers pourrait être compromise. »

**ENGAGEMENT DÉCENNAL.** — Tout candidat au concours d'admission dans les écoles normales doit souscrire un engagement à servir pendant dix ans dans l'enseignement public. Cette pièce est accompagnée d'une déclaration par laquelle le père ou le tuteur l'autorise à contracter cet engagement et s'engage lui-même à rembourser les frais d'études de son fils ou pupille, dans le cas où celui-ci quitterait volontairement l'école ou en serait exclu, comme dans le cas où il renoncerait aux fonctions d'enseignement avant la réalisation de son engagement. (Décret du 18 janvier 1887, art. 70; arrêté du 18 janvier 1887, art. 87.)

Ces dispositions engagent conjointement l'élève-maître et sa famille.

Il est à remarquer, de plus, qu'un ancien élève-maître ne saurait arguer de ce qu'il était mineur au moment où il a contracté son engagement décennal pour échapper aux obligations qu'il entraîne. La Cour de cassation, par une décision du 26 janvier 1891, s'est prononcée pour la validité de l'engagement décennal à l'égard des mineurs qui l'ont souscrit avec l'assistance de leur père ou tuteur.

Les candidats qui se présentent aux concours d'admission aux écoles normales supérieures d'instituteurs et d'institutrices doivent aussi avoir contracté ou contracter, s'ils ne l'ont pas encore fait, l'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 114.) Aux termes de l'art. 60 du décret du 18 janvier 1887, « les années passées à l'école normale à partir de dix-huit ans pour les jeunes gens, de dix-sept ans pour les jeunes filles, comptent pour la réalisation de l'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public ». Mais la loi du 18 juillet 1889 ayant mis à la charge de l'Etat les frais d'entretien des élèves dans les écoles normales, l'instruction ministérielle du 30 décembre 1890 pour l'application du décret du 29 mars de la même année, rendu en exécution de ladite loi, dispose que « les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses doivent, *à la sortie de l'école*, se consacrer, pendant une période dont la durée a été fixée à dix ans, à l'enseignement public ».

L'engagement décennal peut être accompli dans tout département, toute possession française ou tout pays soumis au protectorat de la France. (Décret du 18 janvier 1887, art. 81.) La rupture de l'engagement a pour sanction l'obligation pour l'élève-maître de rembourser le prix de la pension dont il a joui à l'école normale. — Voir *Frais de pension, Normales primaires* (*Ecoles*).

**ENGAGEMENTS DES COMMUNES.** — L'approbation ministérielle requise pour l'établissement des écoles primaires facultatives, dites conventionnellement obligatoires, n'est donnée pour les écoles maternelles et les classes enfantines que si la commune s'est engagée à inscrire, pendant dix ans au moins, au nombre des dépenses obligatoires les dépenses qui lui incombent pour ces deux catégories d'établissements en vertu de l'article 4 de la loi du 19 juillet 1889 : Voir *Dépenses de l'enseignement primaire*.

L'engagement est seulement de cinq ans pour les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, conformément à l'article 5 § 3 de la loi du 19 juillet 1889, ainsi que pour les écoles régies par la loi du 11 décembre 1880.

Dans le cas où des raisons de force majeure obligeraient à rompre ces engagements avant leur terme, la décision est prise par arrêté du ministre de l'instruction publique. Dans tout autre cas, l'inexécution par la commune de ses engagements peut donner lieu au recours de l'Etat. (Décret du 16 mars 1891, articles 1 et 3.)

D'autre part, si les communes désirent obtenir des subventions de l'Etat pour la construction ou l'appropriation des établissements mentionnés ci-dessus, elles sont tenues de prendre l'engagement d'inscrire, pendant une période de trente ans, au nombre des dépenses obligatoires, les dépenses qui leur incombent pour l'entretien de ces écoles en vertu de l'art. 4 de la loi du 19 juillet 1889. (Décret du 29 mars 1899.) — Voir *Communes* (*Obligations des*).

**ENSEIGNEMENT AGRICOLE.** — Voir *Agriculture* (*Enseignement de l'*).

— **MANUEL.** — Voir *Manuel* (*Travail*).

— **NAUTIQUE.** — Voir *Cours spéciaux*.

— **PRIMAIRE.** — Voir *Primaire* (*Enseignement*).

— **SECONDAIRE.** — Voir *Lycées et collèges*, *Filles* (*Instruction des*).

— **SUPÉRIEUR.** — Voir *Facultés, Universités*.

— **TECHNIQUE.** — Voir *Technique* (*Enseignement*).

— **RELIGIEUX.** — Voir *Religieuse* (*Instruction*).

**ENTRÉE DES ÉCOLES.** — L'entrée des écoles publiques de tout ordre est formellement interdite, à moins d'autorisation spéciale, à toute personne autre que celles qui sont désignées par la loi pour l'inspection et la surveillance des établissements d'instruction primaire. — Voir *Autorités scolaires*.

Toutefois les préfets et sous-préfets ont entrée dans les écoles publiques de leurs départements ou de leurs arrondissements respectifs. (Décret du 18 janvier 1887, art. 145.) Les sous-préfets n'ont d'ailleurs pas à intervenir comme fonctionnaires compétents dans les questions d'administration et de direction des établissements primaires. Ils n'ont aucune qualité pour demander aux inspecteurs primaires des rapports écrits, et ce n'est que dans le cas de nécessité exceptionnelle que ces derniers doivent leur donner verbalement leur avis sur des questions purement scolaires. (Circulaire du 26 mai 1876.)

**ÉPARGNE (CAISSES D') SCOLAIRES.** — Voir *Caisses d'épargne scolaires*.

**ÉPÉE** (L'ABBÉ DE L'). — Charles-Michel de l'Epée naquit à Versailles le 25 novembre 1712. Il fit ses études au collège des Quatre-Nations, et fut l'un des brillants élèves de L. Geoffroy, professeur de philosophie. Son père, architecte du roi, le destinait à la carrière des sciences ; mais le jeune de l'Epée insista sur sa vocation pour l'état ecclésiastique ; il étudia la théologie et montra beaucoup de ferveur, mais aussi une grande indépendance de principes. Au moment de recevoir la tonsure, il refusa de signer le formulaire d'Alexandre VII, ne pouvant point, disait-il, admettre par serment ce qu'il ne connaissait pas bien. On renouvela l'épreuve, mais le jeune théologien persista dans son refus.

Les lois devinrent l'objet de ses nouvelles études. Il subit les épreuves des divers examens de droit, et fut reçu avocat au Parlement de Paris. Néanmoins, son passage au barreau fut de courte durée. L'évêque de Troyes, neveu de Bossuet, ayant appris que les sentiments de M. de l'Epée le ramenaient toujours vers le sacerdoce, résolut de combler ses vœux. En 1736, il l'admit aux ordres mineurs, et en 1738, après lui avoir conféré la prêtrise, il lui accorda un canonicat dans son diocèse.

Au bout de quelques années, la mort de ce prélat détermina l'abbé de l'Epée à s'installer à Paris. On connaissait son attachement à la doctrine de Port-Royal et ses relations très suivies avec l'évêque janséniste Soanen. C'est pourquoi il fut censuré et frappé d'interdiction par Mgr de Beaumont, archevêque de Paris.

Un jour, dans une maison de la rue des Fossés-Saint-Victor, il se trouva en présence de deux jeunes filles, sœurs jumelles et sourdes-muettes de naissance, qu'un religieux de la Doctrine chrétienne, le P. Vanin, avait entrepris de préparer à la première communion, en les instruisant au moyen d'estampes. L'abbé de l'Epée accepta de continuer, autant qu'il dépendait de lui, l'œuvre de l'instituteur qui venait de mourir ; il se mit au travail, et c'est en cherchant les moyens de suppléer à l'ouïe et à la parole qu'il trouva, dans le langage même des sourds-muets, la solution du problème. Il étendit et perfectionna le langage des gestes, et fournit ainsi aux sourds-muets des procédés faciles et presque naturels d'exprimer toutes leurs idées. Il réunit, vers 1760 un certain nombre d'enfants atteints de surdi-mutisme, et fonda un établissement d'instruction qu'il entretint de sa propre bourse et avec le généreux concours de son frère, architecte du roi, du duc de Penthièvre, etc.

Sans doute l'abbé de l'Epée n'est pas le premier inventeur de l'art d'instruire les sourds-muets, et il a soin de le déclarer dans ses ouvrages ; mais jusqu'à lui cette instruction spéciale n'avait été distribuée qu'à quelques enfants de familles riches ou aisées. Il est le premier qui ait ouvert une école, embrassé la classe entière des sourds-muets, généralisé un enseignement collectif sur ce principe qu'au moyen du langage des signes, il est possible, il est facile de faire arriver par les yeux jusqu'à l'intelligence du sourd-muet les idées que l'entendant-parlant perçoit au moyen des sons.

C'est en travaillant sans guide qu'il rencontra l'idée féconde sur laquelle il appuya son enseignement. Il ne se borna pas, comme ses prédécesseurs, à faire connaître sa méthode par la publication de mémoires ; il convia le public à ses leçons, invita les étrangers à interroger ses élèves, et éveilla ainsi en Europe un intérêt tout nouveau en faveur des sourds-muets.

En 1776, cédant aux sollicitations de ses admirateurs, il publia la méthode qu'il avait inventée, sous ce titre : *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*. En 1784, il fit paraître un second ouvrage, qui est une réédition du premier augmentée de quelques chapitres.

Une controverse restée célèbre eut lieu entre lui et Samuel Heinicke, l'instituteur des sourds-muets de Leipzig, au sujet de la valeur de leurs méthodes respectives ; l'Académie de Zürich, prise pour juge, trancha le différend en faveur de l'instituteur français (1784).

L'abbé de l'Epée mourut âgé de soixante-dix-sept ans, le 23 décembre 1789, entouré d'une députation

de l'Assemblée nationale ayant à sa tête Mgr de Cicé, archevêque de Bordeaux, de ses parents et de ses élèves. « Mourez en paix, lui dit l'archevêque; la patrie adopte vos enfants. »

L'ensemble des travaux de l'abbé de l'Epée a été exposé par plusieurs écrivains dont voici les noms : L'abbé Fauchet, Oraison funèbre, 1790; Bébian, Eloge couronné par la Société académique des sciences, 1819; Bazot, Eloge ayant obtenu l'accessit du même prix, 1821; Rey de la Croix, *Le philanthrope chrétien*, Béziers, 1822; D'Alea, Eloge traduit de l'espagnol, Paris, 1824; De Gérando, *De l'éducation des sourds-muets de naissance*, 1827; Morel, professeur à l'Institution des sourds-muets de Paris, Notice, 1833.

Voir en outre, au sujet de la méthode de l'abbé de l'Epée comparée avec les autres méthodes d'institution des sourds-muets, l'article *Sourds-muets*.

[Martin Etcheverry.]

**ÉPISCOPALES** (Ecoles). — Voir *Cathédrales* (*Ecoles*).

**ÉQUATEUR**. — La république de l'Equateur (Amérique du Sud) est formée de l'ancienne présidence de Quito. Lorsque les colonies espagnoles se séparèrent de la mère-patrie, la présidence de Quito, après les victoires remportées par le Vénézuélien Sucre (prononcez « Soucré ») à Guayaquil et à Pichincha en 1821, s'unit d'abord à l'Etat de Colombie qu'avaient formé la Nouvelle-Grenade et le Venezuela. Cette union ayant été dissoute en 1830, chacun des trois territoires se constitua en un Etat séparé, et celui de Quito prit le nom de République de l'Equateur.

La république de l'Equateur, qui est divisée en quinze provinces, plus les territoires de la région orientale et l'archipel des Galapagos, a une superficie d'environ 400 000 kilomètres carrés; sa population est d'environ 1 500 000 habitants, dont un peu plus de la moitié sont des blancs. Elle est située pour la plus grande partie sur un haut plateau des Cordillères, où se trouve Quito, la capitale, et comprend, en outre, une étroite bande de littoral, avec le port de Guayaquil. Le pouvoir législatif est exercé par un Sénat et une Chambre des députés; le pouvoir exécutif est confié à un président élu, assisté de cinq ministres. L'instruction publique relève du ministère des relations extérieures, de l'immigration, de l'instruction publique et de la justice.

L'instruction publique à tous ses degrés a été réorganisée par la loi du 29 mai 1897, œuvre de l'Assemblée nationale de 1896-1897; le texte de cette loi, que nous résumons ci-après, nous a été obligeamment communiqué par le consulat général de la république de l'Equateur en France.

L'instruction publique comprend les enseignements primaire, secondaire et supérieur, qui sont donnés dans les établissements publics et dans ceux de fondation particulière établis conformément à la loi.

Les autorités de l'instruction publique sont : 1° le Conseil général, formé du ministre de l'instruction publique, du recteur de l'université centrale, d'un délégué de chacune des universités du Guayas et de l'Azuay, du recteur d'un des collèges d'enseignement secondaire de la capitale, désigné par le pouvoir exécutif, des doyens des facultés de l'université centrale, du directeur des études de la province de Pichincha (où se trouve Quito), et du directeur de l'Ecole agronomique; 2° les directeurs des études de chaque province, nommés pour quatre ans par le pouvoir exécutif, et les inspecteurs des études de chaque canton (les chefs politiques sont les inspecteurs-nés de leur canton); 3° les recteurs des universités et des collèges; 4° les juntes administratives et les facultés universitaires.

Les établissements d'instruction publique se divisent en nationaux, municipaux, et de fondation particulière. L'autorité ecclésiastique a le droit de fonder des séminaires, mais les études qui s'y font doivent servir uniquement à préparer à la carrière ecclésiastique; néanmoins, si les élèves d'un séminaire désirent profiter de leurs études pour obtenir un grade universitaire ou un diplôme, ils peuvent subir les examens correspondants dans un établissement national.

L'*instruction primaire* est donnée gratuitement dans les écoles nationales et dans les écoles municipales. L'enseignement primaire est obligatoire pour les garçons de six à quatorze ans, et pour les filles de six à douze ans. Les parents qui n'enverront pas leurs enfants à l'école publique seront frappés d'une amende de un à cinq *sucres* (le *sucre* vaut nominalement 5 francs, comme le *bolivar* de Bolivie), que prononcera l'inspecteur cantonal sur l'avis de la junte paroissiale; cette disposition ne sera pas appliquée si les enfants reçoivent l'instruction nécessaire dans la famille ou dans une école privée dûment établie, ou s'il ne se trouve pas d'école nationale ou municipale dans un rayon de deux kilomètres et demi.

L'instruction primaire comprend *nécessairement* : l'instruction civique, morale et religieuse; la lecture, l'écriture; la géographie politique de l'Equateur, adaptée aux écoles; les éléments de la grammaire castillane; l'arithmétique élémentaire, et le système national des poids et mesures; la civilité; des notions de l'histoire de l'Equateur; la couture, la broderie et l'économie domestique dans les écoles de filles.

Dans les écoles où le directeur des études le jugera à propos, on enseignera en outre : les éléments de la géographie et de l'histoire, l'arithmétique commerciale, des rudiments de géométrie, d'architecture, de physique et d'histoire naturelle, le dessin, la théorie de la musique et le chant, les éléments de langues vivantes, les principes de la pédagogie, des notions sur la constitution de la république, la gymnastique et les exercices militaires.

Dans chaque province, le produit intégral de l'impôt du timbre sera consacré aux dépenses de l'instruction primaire; c'est au moyen de ce fonds que seront payés les traitements du directeur des études, des instituteurs et des autres employés de l'enseignement primaire; le surplus sera consacré à l'acquisition et à l'amélioration des locaux scolaires et du matériel d'enseignement. Il sera établi au chef-lieu de chaque province une junte administrative, formée du directeur des études, de l'inspecteur du canton chef-lieu, de deux conseillers de ce canton, nommés chaque année par la municipalité, et d'un instituteur primaire (*maestro de primeras letras*), élu chaque année par les instituteurs de ce même canton. C'est cette junte qui arrête le règlement pour l'administration des revenus provenant du timbre, et qui établit chaque année le budget des dépenses de l'enseignement primaire de la province, sous l'approbation du pouvoir exécutif.

Les écoles primaires sont de la 1re, de la 2e, de la 3e ou de la 4e classe. Dans les écoles primaires de la 1re classe, on enseigne toutes les matières du programme de l'enseignement primaire. Dans celles de la 2e classe, on enseigne les mêmes matières, excepté la pédagogie, la musique et les langues vivantes. Dans celles de la 3e classe, on enseigne les matières *nécessaires* de l'enseignement primaire. Dans celles de la 4e classe, on enseigne les matières nécessaires, à l'exception de la géographie politique de l'Equateur et des notions de l'histoire équatorienne.

Dans tout centre de paroisse civile il y aura au moins une école de garçons et une école de filles de la 1re ou de la 2e classe, selon la décision du directeur des études. En outre, dans les villages ou hameaux qui seront à la distance de cinq kilomètres ou plus du centre de la paroisse et qui auront une population d'au moins cinquante garçons ou filles, on établira une école de la 3e classe pour les garçons et une autre pour les filles; là où il y aura une population de vingt-cinq à cinquante enfants d'âge scolaire, on établira une école de la 4e classe.

Lorsque le nombre des élèves dépassera quatre-vingts, l'instituteur ou l'institutrice aura droit à un adjoint ou à une adjointe pour chaque fraction de quarante élèves en plus de quatre-vingts, sans que le nombre total des élèves réunis dans la même école puisse dépasser trois cents.

Dans les grands centres de population, la junte administrative provinciale pourra établir des écoles ayant plus de trois cents élèves, et les placer sous la direction d'un personnel enseignant proportionné, en leur donnant un règlement qui devra être soumis à l'approbation du gouvernement.

Les municipalités sont tenues d'établir des écoles

primaires dans les lieux les plus convenables, d'y consacrer une partie de leurs revenus, et de tenir ces écoles sous sa direction et sa surveillance immédiate.

Les particuliers ont le droit d'ouvrir des écoles, moyennant l'autorisation du directeur des études de la province.

Toutes les dispositions relatives aux écoles primaires s'appliquent à l'éducation de l'un comme de l'autre sexe, sous les deux réserves suivantes : 1° Il ne sera pas permis de réunir des garçons et des filles dans un même local, ni de les placer dans des locaux qui pourraient communiquer facilement; 2° Dans les écoles de filles, l'enseignement ne pourra être donné que par des femmes.

Les instituteurs et institutrices des écoles primaires nationales sont nommés par le directeur des études de la province. Les instituteurs sont de quatre classes, qui correspondent à la division des écoles en quatre degrés. Pour obtenir le diplôme d'une classe, le candidat doit subir un examen portant sur les matières d'enseignement des écoles du degré correspondant. Pour les écoles du dernier degré, le traitement ne descendra pas au-dessous de cent quarante-quatre *sucres* par an dans les provinces de l'intérieur, et du double de cette somme dans celles du littoral et de l'Orient; pour les écoles des autres degrés, le traitement sera augmenté proportionnellement, selon que le permettra l'état des finances.

L'*enseignement secondaire* se divise en commun et en spécial; et l'enseignement commun se subdivise en inférieur et en supérieur. Dans chaque chef-lieu de province il doit y avoir un collège national d'enseignement secondaire commun, auquel peuvent être annexées des classes d'enseignement spécial. Les municipalités et les particuliers peuvent fonder des collèges et des écoles spéciales d'enseignement secondaire, avec l'autorisation du Conseil général. Les professeurs titulaires sont ceux qui ont obtenu leur chaire à la suite d'un concours (*oposicion*); les professeurs non titulaires sont désignés à titre temporaire par le Conseil général sur la proposition de la junte administrative. A la tête de chaque collège est placé un recteur, assisté de deux inspecteurs. Chaque collège est administré par une junte administrative, composée du recteur et de deux professeurs titulaires élus par l'assemblée générale des professeurs.

L'*enseignement supérieur* comprend les quatre facultés suivantes : droit; sciences mathématiques, physiques et naturelles; médecine, chirurgie et pharmacie; philosophie et littérature. Il y a trois universités : l'université centrale, placée à Quito; l'université dite de l'Azuay, à Cuenca, et l'université dite du Guayas, à Guayaquil. A la tête de chaque université sont un recteur et un vice-recteur. Chaque université est administrée par une junte administrative, composée du recteur et d'un professeur désigné par chaque faculté.

Les instituteurs primaires et les professeurs de l'enseignement secondaire ont droit, après vingt-cinq ans de services, à une pension de retraite égale à leur traitement.

Il ne nous a pas été possible de nous procurer des renseignements statistiques.

**ÉQUIVALENCES.** — Voir *Étrangers*.

**ÉRASME.** — Didier (Desiderius) Erasme, fils naturel de Gérard, surnommé Praët, citoyen de Gouda, et de Marguerite, fille d'un médecin de Zevenbergen en Brabant, naquit à Rotterdam en 1465 ou en 1467. Il avait un frère aîné, du nom d'Antoine, qui fut chanoine au monastère de Sion, près de Delft.

Dès l'âge de cinq ans, Erasme fut envoyé à la petite école de Gouda. A neuf ans, nous le retrouvons enfant de chœur à la cathédrale d'Utrecht. Il avait douze ans à peine, quand on le conduisit au collège de Deventer, qui avait à ce moment pour directeur un élève de Rodolphe Agricola, Alexandre de Westphalie, surnommé Hégius. Ce collège, fondé au quatorzième siècle par Geert Grote, plus connu sous le nom de Gérard le Grand, avait été dirigé par lui dans une voie purement religieuse, et soumis à une discipline ascétique; il s'était transformé au quinzième siècle sous la puissante influence de Jean Wessel. La Bible restait la base de l'enseignement; mais à l'étude des lettres sacrées on associait celle des écrivains profanes; à côté de saint Augustin et de saint Jérôme, le programme faisait une place à Cicéron et à Salluste; on étudiait Hugo de Saint-Victor, mais on prenait quelque teinture d'Aristote et de Platon. Lorsque Hégius prit la direction de l'école, il sollicita et reçut les conseils de son maître Agricola. La naïveté des questions philologiques qu'il lui pose semble prouver qu'il avait plus de zèle que d'érudition. Toutefois, quelles que pussent être les lacunes d'un enseignement à demi barbare, Erasme a pu se féliciter d'être tombé en de bonnes mains, et il a rendu à ses premiers professeurs un témoignage mérité. C'est à Deventer qu'il apprit par cœur Horace et Térence, et qu'il se prit pour eux d'une passion qui dura toute sa vie.

Un an après son entrée au collège, il perdit sa mère; son père ne tarda pas à la suivre, et Erasme, âgé de moins de quatorze ans, fut abandonné aux mains de tuteurs avides et sans conscience. Il fut envoyé avec son frère à Bois-le-Duc, dans une communauté de moines qui ne songeaient pas à former des élèves, mais à recruter leur couvent. Erasme en sortit au bout de trois ans, sans que de continuelles obsessions eussent développé en lui la vocation religieuse. A ce moment, fatigué d'une lutte irritante, il se laissa persuader par un ancien camarade de Deventer, Cornelius Werden, qu'au monastère de Stein il trouverait le repos et le loisir, les avantages et non les inconvénients de la vie monastique. Ses illusions durèrent moins longtemps que son séjour.

D'abord dispensé des observances les plus pénibles, dont s'accommodait mal sa santé délicate, il fut soumis, dès qu'on fut sûr de le garder, à toutes les servitudes d'une règle dont on suivait la lettre plus que l'esprit. La grossièreté de ses compagnons contribuait encore à lui rendre cette vie insupportable. Sa consolation la plus réelle était l'étude, l'étude faite sans guide et sans autre soutien que son courage. Il préludait par quelques déclamations d'écolier aux ouvrages qui devaient le rendre illustre.

La petite réputation qu'il s'était déjà faite décida Henri de Bergen, évêque de Cambrai, à le prendre comme secrétaire. Erasme était à ce moment engagé dans les ordres, sans avoir encore été ordonné prêtre. Il le fut (1492) chez l'évêque de Cambrai, auprès duquel il demeura cinq ans, sans voir s'accomplir un projet de voyage en Italie que son protecteur avait fait briller à ses yeux.

Il obtint en 1496 d'être envoyé à Paris comme boursier au collège de Montaigu, dirigé alors par Jean Standonc, qui y faisait régner une discipline et une sévérité plus que monastiques. Erasme se trouva fort mal des œufs pourris et du vin gâté qui faisaient le fond de la nourriture. De plus, la modeste pension que lui avait promise l'évêque de Cambrai n'était pas payée, et il dut, pour vivre, faire l'éducation de quelques jeunes gens.

Il eut la bonne fortune de rencontrer parmi ceux-ci un Anglais riche et généreux, dont il fut alors l'hôte et le précepteur, et dont il resta l'ami. A la pension de cent écus que lui fit Lord Mountjoy s'en joignit bientôt une autre de cent florins, que son ami Jacques Battus lui obtint de la marquise de Weere, grand'mère du jeune Henri de Bourgogne, pour lequel il écrivit son manuel de civilité (*De civilitate morum puerilium*).

Après de courts voyages qu'il fit dans les Pays-Bas et en Angleterre, nous retrouvons Erasme à Paris en 1497. Il avait entrepris l'éducation d'un jeune homme de Lübeck, nommé Christiern, dont le père lui avait promis trente-deux écus et un habit. Forcé par la peste d'émigrer à Orléans, où il loge chez Jacques Tutor, professeur de droit canon, il revient à Paris en 1498, et il y travaille à ses *Adages*. Tombé malade, il guérit, nous apprend-il, par l'intercession de sainte Geneviève, qu'il célébra dans un petit poème; il avait reçu les soins de Guillaume Cop, qui fut depuis le médecin de François I[er].

Dans les années suivantes, il change fréquemment

de résidence. Tantôt à Paris ou à Orléans, tantôt à Oxford, parfois en Hollande, il trouve le moyen d'utiliser pour l'étude cette vie de voyages : il apprend sérieusement le grec, qu'il considérait comme indispensable à un humaniste; il se lie avec des hommes instruits, dont les conseils lui profitent. Sur les questions philologiques, il consulte le général des Trinitaires, Robert Gaguin, un des premiers qui eussent rompu avec la routine scolastique; il entretient des rapports d'amitié avec le poète lauréat Fauste Andrelin, professeur à l'université de Paris. En Flandre, chez l'abbé de Saint-Bertin, il fait la connaissance d'un homme qui avait enseveli son mérite dans un couvent de Cordeliers, Jacques Vitriarius, dont il parle toujours avec une estime sincère et une véritable émotion.

Un voyage en Italie était regardé alors, surtout en Allemagne, comme le complément naturel d'une éducation littéraire. Erasme, qui avait rêvé ce voyage quand il n'était encore qu'un écolier, trouva l'occasion de le faire au moment où on commençait à le considérer comme un maître. Il partit en 1506 avec les fils du Génois Boerio, médecin du roi d'Angleterre. De Turin, où il prit le bonnet de docteur en théologie, il alla à Bologne, où il passa fort tristement l'année 1507. Il y arriva lorsque Jules II, vainqueur des Bentivogli, y faisait une entrée triomphale. L'impression de tristesse dédaigneuse que lui inspira un spectacle si peu chrétien se traduisit dans ses écrits en fréquentes épigrammes. Il faillit, dans cette même ville de Bologne, être victime de l'ignorance et de la brutalité des habitants, qui prirent son rabat blanc pour la pièce d'étoffe à laquelle on reconnaissait les pestiférés. Erasme se consolait de ces misères dans l'intimité de l'helléniste Paul Bombasius. Il travaillait activement à une refonte de ses *Adages*; il alla les faire imprimer à Venise, chez le fameux Alde Manuce, dont le beau-père, André Asulanus, lui offrit l'hospitalité dans sa propre maison. Pendant les huit mois qu'il y passa, Erasme fit la connaissance d'hommes distingués qui lui laissèrent un souvenir ineffaçable : le patricien Paul Canale, le médecin Ambroise Léon, l'ambassadeur Jean Lascaris, Jérôme Aléandre, qui fut depuis nonce du pape et cardinal. Quoique malade de la gravelle, dont il ressentit alors les premières atteintes, il donna une édition nouvelle de sa traduction latine d'*Hécube* et d'*Iphigénie à Aulis*, et revit le texte de Térence et de Plaute.

Il alla passer l'hiver de 1508 à Padoue, comme précepteur d'Alexandre, fils naturel de Jacques IV d'Ecosse, et archevêque de Saint-André. Là il se lia d'amitié avec Scipion Cartéromaque et le célèbre helléniste Marcus Musurus. Puis, passant par Sienne, où il laissa son élève pour quelque temps, il se rendit à Rome, où sa réputation l'avait précédé. Il y fut très bien accueilli par le cardinal Jean de Médicis, qui fut depuis Léon X, par Gille de Viterbe, général des Augustins, et surtout par le cardinal Grimani, qui lui offrait de partager avec lui sa maison et sa fortune. Il se lia d'amitié avec Thomas Phœdre, gardien de la bibliothèque du Vatican et professeur d'éloquence, Jules Camille, François Sphærula, Philippe Béroalde le jeune. On lui proposait, pour le retenir à Rome, la place de pénitencier, dont les revenus étaient considérables; il refusa. Il avait peu de sympathie pour la nature belliqueuse de Jules II, qu'il vit rentrer triomphant de Bologne, et qui le chargea d'écrire un discours en faveur de la guerre qu'il méditait contre les Vénitiens. On prétend qu'Erasme en écrivit deux, l'un pour, l'autre contre; il ne nous est rien resté ni de l'un ni de l'autre. Il quitta Rome pour aller retrouver à Sienne l'archevêque de Saint-André, auquel il fit visiter une partie de cette Italie méridionale, si pleine de poétiques souvenirs. Son élève ne tarda pas à se séparer de lui pour retourner en Ecosse. Il devait trouver la mort sur le champ de bataille de Flodden (1513).

Cependant un grand événement s'était passé en Angleterre : Henri VIII était monté sur le trône le 21 avril 1509, et son avènement avait été salué avec joie par tout ce qu'il y avait d'érudits et de lettrés. Les amis d'Erasme, Lord Mountjoy au premier rang, se hâtèrent de l'appeler en le flattant des plus brillantes espérances. Il répondit à cet appel, et, malgré une attaque de gravelle dont il souffrit en route, il était chez Thomas Morus (Sir Thomas More, le futur chancelier) au commencement de 1510. Chemin faisant, il avait écrit, pour se distraire, l'*Eloge de la folie*.

Il ne trouva pas en Angleterre tout ce qu'il s'était promis ; on l'accueillit avec la plus grande distinction : mais, s'il faut en juger par ses plaintes fréquentes, la guerre que l'Angleterre soutenait avec l'Ecosse diminuait, sans la tarir, la générosité de ses bienfaiteurs. A faire un cours de grec à Cambridge, il ne recueillait que de la gloire; et parfois il put regretter de n'avoir pas accepté la situation brillante, les riches et libres loisirs que Rome lui offrait naguère. Peut-être son imagination assombrissait-elle le tableau. Il eut des protecteurs dont il n'épuisa pas la libéralité, et parmi eux Guillaume Warham, archevêque de Canterbury, un des plus grands seigneurs de l'Angleterre. Erasme, à qui il offrit la cure d'Aldington dans son diocèse, ou ne voulut pas aliéner son indépendance, ou éprouva quelque scrupule à toucher les revenus d'un bénéfice sans en remplir les fonctions; à la place des avantages qu'on lui proposait, il se contenta d'une pension de cent écus.

D'autres amitiés l'aidaient encore à supporter les petites misères dont il croyait avoir à se plaindre. Jean Fisher, Cuthbert Tunstall, Richard Pace l'entouraient d'égards et de sympathies; André Ammonio, né à Lucques et établi en Angleterre, secrétaire du roi Henri VIII et nonce du pape, vivait avec lui sur un pied d'intimité. Mais le plus riche et le plus distingué de tous était Jean Colet, doyen de Saint-Paul, qui consacrait son immense fortune à fonder et à faire vivre au centre de Londres le collège de l'Enfant-Jésus. C'est à lui qu'Erasme dédia son ouvrage *De duplici rerum ac verborum copia*. Malgré les consolations et les ressources que lui offrait ce cercle d'hommes distingués à différents titres, les difficultés de la vie matérielle, la rudesse parfois choquante des mœurs nationales, peut-être aussi « le désir de voir et l'humeur inquiète », poussèrent Erasme à quitter définitivement l'Angleterre en 1515.

Depuis ce moment jusqu'à la fin de 1521, sa vie ne fut qu'une suite de courses à peine interrompues. Tantôt il est à Bruxelles ou à Anderlach, tantôt à Louvain chez le professeur Jean Paludanus, ou à Anvers chez son ami Pierre Gille, dont le peintre Quintin Mätsys fit le portrait dans le même cadre que celui d'Erasme.

Cette période de sa vie est celle où sa gloire semble être le mieux affermie : il y est à la fois très admiré et très attaqué. Son *Eloge de la folie* avait soulevé dans le camp des théologiens quelques réclamations sans gravité. Martinus Dorpius, docteur de Louvain, qui fut en cette circonstance le porte-parole de ses collègues, se contenta aisément des explications fournies par Erasme, avec lequel il ne tarda pas à se réconcilier. Ces escarmouches, et même le combat acharné entre Reuchlin et les dominicains de Cologne, d'où sortirent les *Epistolæ obscurorum virorum* de Hutten, ne faisaient pas prévoir les terribles batailles qui allaient se livrer le lendemain. On se plut à dire plus tard qu'Erasme avait pondu l'œuf, et que Luther l'avait fait éclore; mais, quoi qu'il faille penser de ce rapprochement, on peut affirmer que personne, à la veille de la Réforme, n'était disposé à voir dans Erasme un révolutionnaire dangereux. L'ouvrage même qui lui attira les attaques les plus sérieuses, son édition gréco-latine du Nouveau Testament, parut en 1516 avec une dédicace à Léon X. Malgré les audaces d'une exégèse qui n'est réservée que dans la forme, les approbations les plus flatteuses accoururent vers l'auteur de toutes parts : la seconde édition, qui parut en 1518, et qui est plus hardie que la première, fut recommandée par un bref du pape comme utile aux études sacrées. On ne se doutait guère alors que quarante ans après elle serait mise à l'index par le Saint-Siège. D'ailleurs, en couvrant l'ouvrage de sa haute protection, Léon X ne faisait que sanctionner le jugement de tout ce qu'il y avait d'illustre dans la chrétienté. Le cardinal Laurent Campège écrivait à

Erasme qu'il avait dévoré son livre; et Louis Vivès, qui passa à Paris peu de temps après que la seconde édition fut publiée, dit qu'il n'était bruit que de cet ouvrage dans toutes les conversations. En Allemagne, Wilibald Pirkheimer promettait l'immortalité à Erasme. En Angleterre ce fut un concert d'éloges : l'archevêque de Canterbury, les évêques de Rochester et de Winchester, furent au premier rang des admirateurs. Ajoutons que la version érasmienne du Nouveau Testament eut quatre éditions du vivant de l'auteur, et une cinquième l'année qui suivit sa mort.

Tant de gloire et de louanges ne vont pas sans beaucoup de critiques. Sans parler de querelles insignifiantes avec quelques moines, Erasme eut à combattre deux adversaires plus dignes de lui. Il eut une controverse des plus aigres avec le respectable et savant Le Fèvre d'Etaples; et, tout en conservant une modération relative dans la forme, il se laissa souvent aller à une vivacité qui fut blâmée par ses amis de France, en particulier par Guillaume Budé. Son autre adversaire fut l'Ecossais Edouard Lee, maître ès arts à l'université de Louvain, qui fut depuis ministre d'Angleterre en Espagne et archevêque d'York. Il se déchaîna avec une extrême violence contre Erasme, qui essaya, mais vainement, en invoquant leur ancienne amitié, de lui faire suspendre le cours de ses attaques.

Il avait, pour s'en consoler, l'amitié d'Adrien d'Utrecht, qui fut pape sous le nom d'Adrien VI, celle de Canossa, légat du Saint-Siège en Angleterre, puis évêque d'Evreux, qui voulait se l'attacher à des conditions magnifiques, enfin les témoignages d'estime et d'admiration qu'il recevait de tous les pays, en particulier de la France, où François Ier, sous l'inspiration de Budé et de Guillaume Petit, lui proposait un canonicat avec une pension de mille écus. Il ne voulut ni renoncer à son indépendance, ni se compromettre au yeux de Charles-Quint en acceptant l'hospitalité de son rival. Lassé de ses voyages incessants, il cherchait une résidence qui pût lui assurer une tranquillité relative : c'est alors qu'il se souvint de Bâle, où dès l'année 1517 l'imprimeur Froben l'avait invité à venir en lui offrant la table et cent écus d'or par an. A la fin de l'année 1521 il se résolut à accepter ces propositions, tout en ayant soin de conserver un pied-à-terre à Louvain, où Conrad Goclenius fut chargé de lui louer une maison.

Il n'y avait pas longtemps qu'Erasme était établi à Bâle, lorsque Léon X mourut. Son successeur fut Adrien VI, l'ancien précepteur de Charles-Quint. Erasme, qui l'avait connu comme doyen de Saint-Pierre de Louvain, lui écrivit pour le féliciter et pour lui dédier une édition du commentaire d'Arnobe sur les Psaumes. Dans une autre lettre il lui proposait de lui indiquer un moyen de rétablir la paix de l'Eglise. Adrien lui répondit par deux brefs remplis de bienveillance, où il lui rappelait le temps qu'ils avaient passé ensemble à étudier la théologie, et où il l'exhortait à consacrer ses rares talents à la défense de la bonne cause. Malheureusement ce pape mourut dès 1523, sans avoir recueilli de ses vertus et de ses bonnes intentions d'autres fruits que l'ingratitude. Clément VII, qui lui succéda sans le remplacer, essaya sans grand succès d'appliquer aux maux de l'Eglise les remèdes d'une politique timide et cauteleuse. Erasme dut renoncer à son rôle de médiateur et de conseiller.

Son activité infatigable trouvait du reste un vaste champ pour se déployer. Editions nouvelles à préparer ou à surveiller, paraphrases, ouvrages originaux, lui apprêtaient une besogne qui se renouvelait sans cesse. C'est vers ce moment (1524) qu'il porta à sa perfection le livre qui a peut-être le plus contribué à rendre son nom populaire. Ce sont les *Colloques*, qu'il avait commencé à composer depuis plusieurs années, et dont un certain nombre étaient déjà dans la circulation. Froben en avait publié une édition médiocre et incomplète, d'après un manuscrit communiqué par Holonius. La nouvelle édition fut revue et augmentée par l'auteur, qui la dédia à son jeune filleul Jean-Erasmius Froben, second fils de l'imprimeur.

Le succès fut considérable. Il s'explique par le charme d'un style toujours latin et toujours original, et par le don de traiter avec une vivacité gracieuse et parfois indiscrète la plupart des questions qui passionnaient les contemporains. A Paris, le libraire Collinet tira l'ouvrage à 24000 exemplaires, qui furent enlevés. La destinée des *Colloques* fut curieuse. Tour à tour introduits, puis défendus dans les écoles, traduits dans plusieurs langues et mis à l'index, ils ont été dernièrement encore édités avec luxe. Ils seront toujours lus avec plaisir par ceux qui aiment à voir se jouer dans un latin élégant un esprit à demi attique, à demi gaulois. Ils devaient susciter à leur auteur des difficultés nombreuses et des ennemis acharnés. Parmi eux se signala au premier rang le syndic de la Faculté de théologie de Paris, le fameux Noël Béda. Ce fut entre Erasme et lui une longue guerre de plume, chacun épluchant les écrits de son adversaire, et y relevant, avec une précision qui nous fait sourire, un nombre monstrueux de mensonges et de blasphèmes. Malgré l'opposition de François Ier, qui, sous l'influence de sa sœur, « la Marguerite des Marguerites », favorisait alors toutes les libertés de la parole et de la pensée, Béda finit par obtenir de la Faculté de théologie, en 1526, une censure solennelle qui fut confirmée l'année suivante par les autres facultés.

La comédie eut malheureusement un épilogue tragique. Louis de Berquin, grand admirateur d'Erasme, avait été poursuivi pour avoir traduit en français quelques-uns de ses opuscules, et n'avait dû la liberté qu'à l'intervention du roi. Malgré les avertissements réitérés d'Erasme, il eut l'audace de rendre aux théologiens attaque pour attaque, et il ne craignit pas de se porter accusateur contre Béda lui-même. Il fut jugé en 1529, et condamné à avoir d'abord la langue coupée, puis à être brûlé en Grève. Il subit son supplice avec courage. Erasme nous a transmis de cette scène un récit dont le ton grave et ému nous frappe au milieu des petites querelles littéraires ou théologiques qui forment la trame ordinaire de sa correspondance.

Ainsi il perdait en France son partisan le plus sincère. Déjà un parallèle qu'il avait établi entre Budé et le libraire Josse Badius dans la première édition du *Ciceronianus* (1528) l'avait brouillé avec une grande partie de ses amis de Paris. L'Allemagne ne lui donnait pas moins de sujets d'inquiétude et de tristesse.

Depuis longtemps il était en rapports avec Luther. En 1519 ils avaient échangé des lettres où les formules polies d'une part, respectueuses de l'autre, dissimulaient mal un certain embarras et des germes de défiance réciproque.

Il n'est pas difficile d'entrevoir la différence fondamentale de leurs points de vue. Erasme voudrait que la querelle se vidât en champ clos, entre théologiens et lettrés, avec les princes et le pape comme juges du camp. Luther, d'un jugement plus ferme et d'un plus sûr instinct, sent que tous les hommes ont le droit d'intervenir dans un débat qui intéresse le sort de tous; si les doctes et les puissants de la terre ne veulent pas concourir à la Réforme, elle se fera malgré eux, peut-être contre eux. Partis à peu près du même point, Erasme et Luther devaient s'éloigner de plus en plus l'un de l'autre : presque alliés au début, ils finirent par être ennemis. Mais la situation beaucoup plus nette de Luther et ses idées plus arrêtées lui donnaient de grands avantages; il marchait droit devant lui à travers les obstacles, tandis qu'Erasme, voyant les difficultés et non les solutions, les écueils et non le port, était condamné à louvoyer sans espoir et sans but. Dans les deux camps on l'accusa de trahison avec d'égales apparences de vérité; il dut s'épuiser sans cesse en de stériles apologies, en efforts impuissants pour réconcilier des ennemis irréconciliables. Tantôt il écrit à Léon X pour s'excuser d'avoir parlé de Luther avec bienveillance; tantôt (1520) il blâme la bulle du pape comme trop sévère, et regrette qu'on n'ait pas eu recours à la douceur plutôt qu'aux moyens violents.

Il critiquait, non sans raison, la maladresse de certains apologistes du Saint-Siège, Sylvestre Prieras et le cardinal Cajetan, qui, pour traiter une question brûlante, allaient emprunter des armes à la scolastique, ou, pour défendre le pape, s'appuyaient sur son infaillibilité. Mais qui pouvait plus éloquemment que

lui-même plaider cette grande cause? Quel autre qu'Erasme tiendrait dignement tête à Luther? C'est ce que lui écrivirent tour à tour Léon X et Adrien VI; c'est ce que lui répétaient à l'envi le roi d'Angleterre et le cardinal Wolsey. Luther de son côté n'était pas sans appréhension. Quelque confiance qu'il pût avoir dans son œuvre, à ce moment décisif le talent et le nom même d'Erasme pouvaient être d'un grand poids dans la balance : quel encouragement à la défection qu'un exemple si illustre! Il essayait donc, tantôt par des représentations polies, tantôt par de sourdes menaces, d'obtenir qu'il continuât à garder le silence. Erasme hésita longtemps. Plus d'une fois sans doute il prit la plume, et plus d'une fois il sentit « les mains paternelles tomber ». Mais il fallait prendre un parti : se taire davantage, c'était se faire le complice de Luther. Il se mit donc à l'œuvre, et au mois de septembre 1524 le traité *De libero arbitrio* fut publié. Après l'avoir écrit, il hésitait encore à le faire imprimer.

Il ne s'était pas trompé sur l'explosion de fureur qui l'attendait. Sans tenir compte de sa modération et de sa courtoisie, Luther éclata en invectives à la fois irritées et dédaigneuses contre un ennemi dont les railleries le piquaient au vif, et qu'il affectait en vain de mépriser. Le traité *De servo arbitrio,* par lequel il lui répondit l'année suivante, inaugura entre eux la polémique personnelle, amère, injurieuse, qu'Erasme ne sut pas éviter dans l'*Hyperaspistes, diatribe adversus Servum Arbitrium Lutheri*. Dès lors ils ne gardèrent plus de mesure. On peut voir dans les *Propos de table* de Luther de quelle colère il a poursuivi Erasme jusqu'après sa mort; celui-ci ne recouvra que par intervalles ce calme et cette dignité qui avaient été l'honneur de sa première attaque, et que son adversaire lui avait trop tôt fait perdre.

La haine et les injures de Luther ne réconcilièrent pas Erasme avec les théologiens catholiques. Un carme, prêchant à la cour du roi de France, signalait dans Erasme un précurseur de l'Antechrist. Le dominicain Pierre le Cornu, commentant ces paroles : « Vous écraserez le Lion et le Dragon », expliquait le Lion par Luther et le Dragon par Erasme. A Louvain, le carme Nicolas d'Egmond, en Savoie le cordelier Jean Gache, en Italie Albert Pio, prince de Carpi, en Espagne Caranza, Pierre Victoria, et le plus fougueux de tous, Jacques Lopez de Stunica, faisaient retentir contre lui un concert d'imprécations, sans que les papes mêmes parvinssent à leur imposer silence. Un ancien ami, Jérôme Aléandre, lui faisait une guerre qui, pour être plus sourde, n'en était pas moins dangereuse. D'autres dégoûts venaient encore assaillir Erasme. Il avait recommandé au duc Georges de Saxe un gentilhomme allemand, nommé Henri d'Eppendorf. Récompensé de sa bienveillance par de mauvais procédés, peut-être par une perfidie, il se laissa engager dans une interminable guerre de plume avec un adversaire indigne de lui. Cependant celui qui l'avait attiré à Bâle, celui dont la sympathie le soutenait dans ses épreuves, l'imprimeur Jean Froben, était mort à la fin de 1527. La révolution religieuse qui avait éclaté à Bâle, chassé les moines, aboli la messe, et amené au pouvoir Œcolampade et ses partisans, rendait la situation d'Erasme presque intolérable. En butte aux attaques, aux calomnies, aux menaces, il résolut de quitter la ville. Il obtint, non sans peine, l'autorisation des nouveaux magistrats, et, au mois d'avril 1529, s'étant fait précéder de ses effets et de ses livres, il se rendit, on pourrait presque dire qu'il s'enfuit, à Fribourg en Brisgau.

Il reçut d'abord l'hospitalité dans un hôtel qui avait été commencé pour l'empereur Maximilien, mais qui était resté inachevé. Sa demeure était contiguë à un couvent de franciscains avec lesquels il vécut en bonne intelligence. Il acheta plus tard une maison qui lui coûta, dit-on, plus de mille ducats. On voit que sa pauvreté, dont il se plaint souvent, n'était que relative.

En quittant Bâle, il n'avait pas dit adieu à tous ses ennuis. Dans sa nouvelle résidence, il regretta souvent l'ancienne. Il n'avait pas à Fribourg d'amis toujours prêts à lui venir en aide; ses pensions étaient mal payées, et les difficultés pécuniaires venaient s'ajouter à ses autres embarras. Il était en butte aux attaques de Gérard Geldenhauer, plus connu sous le nom de Gérard de Nimègue. Erasme l'avait connu à Louvain. Ce Vulturius Neocomus, comme il l'appelle, avait été autrefois attaché à Philippe de Bourgogne, évêque d'Utrecht. Ayant embrassé le luthéranisme, il imagina d'envoyer à la diète de Spire de prétendus extraits des lettres d'Erasme, composés de façon à le représenter comme inféodé à la cause des hérétiques. Erasme se plaignit de ce procédé dans deux lettres qui n'aboutirent qu'à provoquer de nouvelles calomnies. Malgré ces tristesses, malgré le poids de la vieillesse qu'il sentait s'aggraver sur sa tête, il avait conservé toute son activité : c'est par un travail obstiné qu'il se reposait de ses luttes et de ses chagrins. Il publia en 1531 les six premiers livres de ses *Apophthegmes*, paraphrasés plutôt que traduits de Plutarque, et dédiés au jeune duc de Clèves. La première édition ayant été rapidement enlevée, il en fit paraître une seconde, augmentée de deux livres nouveaux.

Cependant les tracas qui l'assaillirent à Fribourg, les tristes nouvelles qu'il recevait d'Angleterre, où Thomas Morus et Jean Fisher allaient mourir sur l'échafaud, les critiques puériles et les taquineries incessantes que lui attirait en Italie sa franchise à l'égard des cicéroniens, tout contribuait à le fatiguer, à l'assombrir, et, dans une âme vivante, à faire naître le désir de la mort. Il était rentré à Bâle au mois d'août 1535, et il travaillait activement à l'impression du *Prédicateur évangélique*, son dernier ouvrage, plein de détails précieux pour l'histoire de la chaire chrétienne au seizième siècle. C'est à ce moment, à la veille de sa mort, qu'on vint lui offrir de tardifs honneurs et la récompense de services longtemps méconnus. Paul III, récemment monté sur le trône pontifical, le nomma, le 1er août 1535, à la prévôté de Deventer. Il ne voulait pas s'en tenir là : son intention était de le faire cardinal, après lui avoir donné des bénéfices jusqu'à concurrence de 5000 ducats de revenu. Erasme, malade et épuisé, dut se dérober aux dignités qui venaient le chercher. Il ne fit même pas usage auprès de la gouvernante des Pays-Bas du bref papal qui lui avait été expédié. Il sentait la mort approcher. Au commencement de 1536, il prédit qu'il ne verrait pas la fin de l'année. Il prit avec calme ses dernières dispositions. Il désignait pour son légataire universel Boniface Amerbach, et pour ses exécuteurs testamentaires Jérôme Froben et Nicolas Episcopius. Il vendit sa bibliothèque au Polonais Jean de Lasco.

Il mourut avec une dignité tranquille et résignée, dans la nuit du 11 au 12 juillet 1536, et fut enterré dans la cathédrale de Bâle. Les magistrats de la ville chargèrent Guillaume de Lisle, prévôt de l'église d'Aix-la-Chapelle, de prononcer son oraison funèbre. Deux autres panégyriques furent prononcés, l'un par Oswald Myconius, de Lucerne, ministre de l'église de Bâle, et l'autre par Jean Hérold, au nom de l'université.

La ville de Rotterdam, patrie d'Erasme, lui éleva, en 1545, une statue de bois, qui, jetée à bas par les Espagnols en 1572, fut remplacée par une statue de bronze. En 1672, la population la renversa, et voulait la fondre. La ville de Bâle ayant proposé de l'acheter à quelque prix que ce fût, les habitants de Rotterdam se ravisèrent, et replacèrent la statue sur son piédestal, où l'on peut encore la voir aujourd'hui.

Bien que nous ne voulions étudier qu'une partie de l'œuvre d'Erasme, il nous a semblé nécessaire de présenter en raccourci un tableau complet de sa vie. Le temps où il est né, son éducation, les luttes qu'il a eu à soutenir, les difficultés au milieu desquelles il s'est débattu, aident à comprendre son caractère et ses idées.

Si l'on cherche à classer les questions dont il s'est préoccupé, on peut les ramener à trois groupes : questions théologiques, littéraires, et pédagogiques. Ce sont ses travaux pédagogiques que nous nous proposons d'analyser.

Erasme n'est pas, à proprement parler, un homme d'école. Il n'a pas, comme un Rollin ou un Jean Sturm, consacré sa vie à l'éducation de la jeunesse, et consigné dans ses écrits les résultats d'une longue expérience. C'est un esprit vif et libre qui s'intéresse à toutes les controverses contemporaines, et un publiciste qui, en combattant la routine scolastique, ou en essayant de mettre en lumière les méthodes de l'antiquité, trouve l'occasion d'exposer des vues personnelles. Il avait enseigné lui-même. Pendant son séjour en Angleterre (1509-1515), il fit à Cambridge un cours public et gratuit de langue grecque. Il avait auparavant donné ses soins à l'éducation de Lord Mountjoy, de Christiern de Lübeck, et surtout d'Alexandre d'Écosse, archevêque de Saint-André. Il nous a conservé un plan d'études qu'il fit suivre à celui-ci pendant le temps qu'ils passèrent ensemble à Sienne. Erasme a composé d'ailleurs des traités élémentaires, à l'usage des écoliers plus encore que des maîtres. Sa traduction de la grammaire grecque de Théodore Gaza, son abrégé des *Elegantiæ* de Laurent Valla, sont ce qu'on appelle aujourd'hui, en style de librairie, des ouvrages classiques. Son *De civilitate morum puerilium* est une Civilité puérile et honnête. Les deux traités *De conscribendis epistolis* et *De duplici rerum ac verborum copia* peuvent, malgré l'étendue de certains développements, être considérés comme des manuels de rhétorique. Les *Adages* et les *Colloques* sont moins faciles à ranger dans une catégorie distincte. Les *Adages* sont un répertoire inépuisable pour l'étude du grec et du latin, de la littérature et de la mythologie anciennes. Mais cette richesse est un peu confuse : le plan paraît vague ou superficiel; dans le détail, l'auteur se laisse entraîner par sa facilité, et court d'un objet à un autre, sans qu'on puisse souvent bien comprendre où il va. L'esprit et l'agrément qui brillent dans tout le livre ne sauraient suppléer absolument aux qualités d'ordre et de méthode qu'on recherche dans un ouvrage scolaire. Quant aux *Colloques*, bien qu'Erasme, dans sa dédicace à son filleul Jean-Erasmius Froben, et dans une apologie écrite plus tard, les présente comme un livre inoffensif, destiné à former le style latin des enfants, il est difficile de n'y pas reconnaître une satire plus qu'un livre de classe. Il y est question de bien des choses dont un écolier ne doit pas entendre parler, surtout par son professeur. Le succès éclatant qui accueillit les *Colloques*, et les censures répétées dont ils furent l'objet, prouvent que les deux partis y virent, non sans raison, une arme de guerre plutôt qu'un instrument de travail.

Dans le spirituel dialogue qui a pour titre : *De recta pronuntiatione græci et latini sermonis*, Erasme, à propos de la manière de prononcer et d'accentuer le latin et le grec, fait de nombreuses digressions de côté et d'autre. Tantôt il disserte sur les qualités essentielles d'un grammairien; tantôt il se demande si l'éducation publique doit être préférée à l'éducation particulière; ici il expose un programme d'études, là il indique les conditions nécessaires pour un bon recrutement des professeurs. C'est un livre de polémique, plein de vues ingénieuses que l'auteur d'un traité dogmatique pourrait mettre à profit : il suffirait de trouver un lien qui réunît toutes ces idées diverses, dont l'unité est difficile à saisir.

Il y a plus de méthode dans les deux ouvrages intitulés : *De ratione studii* et *De pueris statim ac liberaliter instituendis*. Dans le premier, l'auteur trace les principales règles à suivre pour donner à un enfant une solide instruction littéraire. Comment convient-il d'apprendre la grammaire? Par quels procédés doit-on cultiver la mémoire? Comment faut-il expliquer les textes latins et grecs? Telles sont les questions qu'il examine. Le second ouvrage a un cadre plus large. Il traite de l'éducation dans son ensemble, des éléments essentiels qui y concourent, la nature, la méthode et l'exercice, de la manière de les mettre en œuvre, de l'âge où il vaut le mieux faire commencer les études, du choix d'un maître, de l'art d'instruire les enfants en les amusant, et sans les soumettre à la discipline barbare qui régnait dans les écoles du moyen âge. Ce traité de pédagogie, resserré en un assez petit nombre de pages, est l'œuvre la plus méthodique, sinon la plus brillante, qu'Erasme ait composée sur cette matière.

On peut se figurer, par ce qui précède, quelle place Erasme doit occuper dans une histoire de l'éducation.

Ce n'est pas, comme Montaigne ou J.-J. Rousseau, un philosophe qui, dans une étude profonde de l'esprit humain ou dans une critique attentive des méthodes antérieures, trouve les éléments d'une méthode nouvelle. L'esprit d'Erasme n'est ni assez hardi ni assez rigoureux pour construire de toutes pièces un système dans lequel viennent s'ordonner harmonieusement les idées de détail fournies soit par l'histoire, soit par l'observation personnelle. D'autre part, il a l'intelligence trop vive et trop primesautière pour se contenter d'amasser, avec une longue patience, des matériaux qui puissent servir soit à éclairer le passé, soit à préparer l'avenir. Son rôle est intermédiaire. Aux idées générales, aux intuitions personnelles qui éclatent parfois dans ses écrits et illuminent tout ce qui les environne, se joignent une foule de remarques utiles et fines, que lui suggèrent son esprit alerte et son érudition toujours en éveil. Ce n'est ni un inventeur, ni un compilateur, quoiqu'il tienne de l'un et de l'autre. Il ne s'aventure guère que sur les traces des anciens; mais il sait s'approprier ce qu'il emprunte, et rester original en imitant.

Ce double caractère ne s'explique pas seulement par la nature même d'Erasme, mais par les circonstances au milieu desquelles il s'est développé.

Il naquit au moment où le moyen âge faisait place aux temps modernes. En Italie, depuis une cinquantaine d'années, les études littéraires et philologiques étaient entrées dans la voie de la Renaissance, où les arts les avaient précédées. Emmanuel Chrysoloras, Guarino, François Philelphe, Laurent Valla, soit par leur enseignement, soit par leurs écrits, avaient popularisé les chefs-d'œuvre antiques, et commencé à dissiper les ténèbres accumulées depuis plusieurs siècles. Mais quelques rayons seulement de cette lumière nouvelle avaient pénétré au delà des monts. La scolastique régnait encore à l'université de Paris. En Allemagne, Rodolphe Agricola avait donné un brillant exemple, plutôt que fondé une tradition. Les professeurs du collège de Deventer, où Erasme s'initia aux lettres anciennes, étaient moins remarquables par leur savoir que par leur zèle et leur piété. Erasme à ses débuts se trouva donc sans guide et sans appui. La mauvaise volonté de ses tuteurs l'empêcha d'étudier dans une université. Il fut, pour employer une expression qui lui est familière, son propre maître (*autodidaktos*). On peut attribuer à cette situation toute particulière deux des traits qui le caractérisent : une complète indépendance à l'égard de ses contemporains, et une admiration profonde et fidèle pour les anciens, ses véritables maîtres, les seuls auxquels il se fît gloire de se rattacher directement.

C'est à eux qu'il va demander les principes de sa pédagogie. Ils lui offraient un système complet et harmonieux, dont toutes les parties sont concertées pour atteindre un but parfaitement défini. C'est l'éducation politique et oratoire, nécessaire à des peuples qui, ne mettant rien au-dessus de la cité, devaient se préoccuper avant tout de former des citoyens et des hommes d'Etat. Aristote, dans sa *Politique*, avait donné la théorie de cette éducation; le dialogue *De l'Orateur*, de Cicéron, nous la montre, dans sa prospérité et dans sa décadence, étroitement liée aux destinées de la chose publique. Le christianisme, qui changea la face de l'univers, établit l'éducation sur des bases nouvelles. La patrie d'un chrétien n'est pas de ce monde : il doit sans cesse lever les yeux vers le ciel, et la vie présente ne doit être pour lui qu'une méditation de la vie future. Le corps n'est rien qu'un obstacle : plus il s'affaiblira, plus l'âme deviendra pure et forte. Ainsi, plus d'éducation physique : l'ascétisme détrônera la gymnastique. Il faut faire son salut; tout ce qui ne tend pas directement à ce but devra être retranché, et saint Grégoire le Grand reprochera à l'évêque de Vienne, Didier, qui s'occupait de l'enseignement des belles-lettres, de joindre les louanges de Vénus à celles du Christ.

Pendant qu'à l'ombre des cloîtres grandissait la scolastique, cette fille de l'Eglise souvent reniée par sa mère, la société laïque et la société religieuse vivaient côte à côte, sans pouvoir ni assurer leur indépendance mutuelle, ni arriver à l'unité. De là deux races d'hommes, nécessaires et odieuses l'une à l'autre : les soldats et les clercs. Elles se rapprochaient par leurs vices, car le développement exclusif d'une partie de la nature humaine avait produit son effet ordinaire : le moine voué à la vie contemplative, et l'homme d'armes qui ne savait pas signer son nom, étaient semblables par leurs débauches et leur bestialité.

Erasme avait assisté à ce triste spectacle. Dans tous ses écrits, mais plus particulièrement dans ses *Colloques*, il a poursuivi de ses traits satiriques le franciscain qui monte en chaire ou dit la messe, encore chancelant de l'ivresse de la nuit, et le soudard à la voix enrouée qui mêle les blasphèmes aux prières, et se recommande à saint Georges ou à sainte Barbe avant d'aller détrousser les passants sur la route. Il est aisé de comprendre qu'à la vue de ces désordres, il se soit réfugié par la pensée au sein de ces sociétés antiques, si belles même dans leurs mauvais jours, et qui lui apparaissaient plus majestueuses et plus sereines encore dans les œuvres des grands écrivains où il les étudiait.

Il vit au milieu d'eux; c'est avec eux qu'il travaille et qu'il se repose; ils le suivent dans ses voyages; à force de les lire et de les relire, il s'est si bien nourri de leur substance que leur pensée ne fait plus qu'une avec la sienne, et que l'écrivain du seizième siècle est devenu le contemporain de Quintilien ou de Cicéron. Il oublie que bien des siècles se sont écoulés depuis que ces grands hommes parlaient et écrivaient; et en répétant tel ou tel de leurs préceptes, excellent en lui-même, il ne voit pas ou ne veut pas voir que le changement des temps et des mœurs lui a fait perdre son application. C'est ainsi qu'en ce qui touche la rhétorique, il reproduit la plupart des prescriptions minutieuses par lesquelles les anciens formaient lentement le futur orateur. Au temps d'Erasme, on ne pouvait guère être éloquent que la plume à la main ou en chaire; et pourtant il y a dans Erasme bien des règles qui ne conviennent qu'à la tribune. Il semble attribuer trop d'importance à la rhétorique, et l'usage qu'il en fait lui-même nous paraît souvent fastidieux. C'est la conséquence inévitable de tout système qui essaie d'enfermer des idées dans des moules pour lesquels elles ne sont point faites. Erasme, adversaire des cicéroniens, tombait dans la même erreur qu'eux, lorsqu'il cherchait en arrière, et non en avant, la voie de la pensée humaine.

Il voyait plus juste en morale. Admirateur sincère de la sagesse païenne, de cette philosophie sereine et tempérée qui éclaire comme une douce lumière les écrits d'un Cicéron ou d'un Plutarque, il reconnaissait bien toute la profondeur de la religion chrétienne, la supériorité de son principe, le don merveilleux qu'elle a de relever les humbles et de consoler des douleurs qui semblent désespérées. Erasme rêvait de concilier la modération parfaite de l'antique sagesse avec la sublimité pénétrante du mysticisme chrétien; il adorait Jésus, mais il aurait volontiers canonisé Socrate. On lui a reproché comme une hérésie ce qu'on aurait pu pardonner comme l'illusion généreuse d'un grand esprit. Ses idées à ce sujet étaient peut-être d'ailleurs moins chimériques que ne l'ont dit ses détracteurs. Le mot de philosophie chrétienne existe, et, comme l'a fait remarquer M. Nisard, c'est à Erasme que nous le devons.

Sur d'autres points, ses tentatives pour renouer la tradition antique ont donné prise à de moins vives attaques. Il n'avait pas de peine à montrer, après la plupart des humanistes italiens, que dans l'enseignement de la grammaire il fallait rompre ouvertement avec la routine du moyen âge, avec les successeurs attardés d'Alexandre de Villedieu ou d'Evrard de Béthune, et se ranger du côté de ceux qui, comme Laurent Valla, allaient puiser le latin aux vraies sources, c'est-à-dire dans les auteurs de l'antiquité classique, dans Cicéron et dans Quintilien.

Cette réaction, comme toutes les autres, eut ses excès. On se persuada trop facilement que l'esprit humain était demeuré stationnaire pendant plusieurs siècles; on ne vit pas quelles raisons historiques expliquaient et jusqu'à un certain point justifiaient le latin du moyen âge; on oublia surtout les services réels que la dialectique avait alors rendus à la science grammaticale. On continua d'employer le mot de *substantif*, sans se rappeler que c'était un legs de ce temps si décrié; on se moqua beaucoup des *modi significandi*, mais on ne songea pas à se demander si cette expression soi-disant obscure ne couvrait pas une théorie juste et utile. Nous ne devons pas nous montrer sévères pour les hommes du quinzième et du seizième siècle qui renversèrent l'œuvre de leurs devanciers sans trop penser à en utiliser les matériaux. Dans leur hâte d'échapper à la routine, ils renoncèrent aux avantages que donne la tradition, et ils remontèrent à douze siècles en arrière pour chercher le chemin du progrès. Ces réformateurs impatients eurent une ambition modeste; ils se bornèrent à constater l'usage des meilleurs auteurs sans prétendre à découvrir les lois des langues anciennes : leur idéal fut un dictionnaire complet du latin classique.

Erasme n'eut pas de visées plus hautes; mais son bon sens l'empêche d'admettre les conséquences dernières de ce système, et de tomber dans les exagérations absurdes des littérateurs ultramontains. Dans la théorie et dans la pratique, il sut garder un juste milieu, et, tout en faisant la guerre à la barbarie du moyen âge, il ne se crut pas obligé d'être plus cicéronien que Cicéron.

Il comprit qu'on pouvait dérober aux anciens autre chose que leur style : il aperçut tout ce que leurs écrits renferment de principes éternellement vrais, de préceptes toujours utiles, trésors de bon sens oubliés depuis si longtemps qu'ils paraissaient avoir le mérite de la nouveauté. En ce qui concerne la première éducation, Erasme a reproduit, avec un accent personnel et une véritable émotion, les conseils si éloquents et si sages que Plutarque et Aulu-Gelle adressaient aux mères de famille sur la nécessité de nourrir elles-mêmes leurs enfants, et de leur donner, avec leur lait, la semence des vertus qui seront le meilleur de leur héritage. Avec Quintilien, Erasme ne dédaigne pas d'entrer à l'école primaire; il assiste aux humbles exercices de ces écoliers nouveau-nés : rien ne lui est indifférent, ni les alphabets enluminés à leur usage, ni les tablettes enduites de cire sur lesquelles ils apprennent à tracer leurs lettres, ni même les gâteaux et les bonbons qui servent à récompenser leur bonne volonté. Il les suit dans leurs jeux; car les enfants doivent beaucoup jouer, et le travail même ne doit être pour eux qu'un amusement. Mais il se fâche tout rouge, si le maître fait mine de montrer sa férule. Comme Horace, qui gardait rancune à Orbilius, le grammairien « ami des coups », comme Montaigne, qui s'emporte contre les écoles de son temps, « vraies geôles de jeunesse captive », Erasme, qui se souvenait de son enfance, a fait une guerre acharnée à ces croquemitaines qui dégoûteraient de l'étude l'élève le plus laborieux. Il voudrait, lui aussi, que les classes fussent « jonchées de fleurs et de feuillées », et non « de tronçons d'osier sanglants ». Un peu plus tard, lorsque l'enfant devenu presque un jeune homme fera connaissance avec les grands écrivains de l'antiquité grecque et latine, il faudra que son professeur s'inspire des mêmes principes. Il devra inculquer à ses élèves non seulement l'admiration, mais l'amour des belles choses et des grands hommes. Pourra-t-il y réussir, s'il ne sait pas lui-même être aimable, proportionner ses explications, soit au texte qu'il commente, soit à l'âge de ceux qui l'écoutent, leur distribuer l'instruction peu à peu, et pour ainsi dire par petites bouchées, enfin éviter de plus en plus le pédantisme, à mesure qu'il sera plus près d'être un savant? Ces conseils-là sont bien vieux, mais ils seront éternellement jeunes. Erasme les retrouvait dans Quintilien, à qui son expérience et son amour pour ses élèves les avaient dictés.

Il ne faudrait pas croire cependant que toute l'ori-

ginalité d'Erasme consiste à rajeunir la sagesse antique. Il était trop de son temps pour ne pas sentir qu'une éducation purement littéraire et oratoire était insuffisante, et que l'étude des mots doit être surtout une préparation à celle des choses. Ce littérateur, qui passait sa vie dans son cabinet ou dans une imprimerie, ce voyageur qui, en traversant les Alpes, s'amusait à composer des vers latins, et, après avoir visité la Rome de Jules II, ne retenait pas le nom de Michel-Ange, a pourtant insisté avec beaucoup de force sur la nécessité d'étudier la nature et de s'intéresser à toutes les manifestations de l'activité humaine. Avant Rabelais et Louis Vivès, avant Luther et Mélanchthon, il nous a recommandé d'observer les plantes et les animaux, de retrouver par nous-mêmes et de vérifier par nos propres yeux ce que nous en ont dit les auteurs anciens, enfin de compléter et de vivifier la « science purement livresque » par la connaissance et le sentiment de la réalité. Déjà Rodolphe Agricola, dans une sorte de programme composé sous forme de lettre, avait prêché l'étude des sciences naturelles avec cette ardeur et cette soif d'apprendre qui furent peut-être cause de sa mort prématurée. Mais ce n'était là qu'une rencontre heureuse et un acciden de génie. Erasme a la gloire d'être revenu à plusieurs reprises sur cette idée, d'avoir compris lui-même la valeur d'une science que personne ne lui avait apprise, enfin de l'avoir expressément inscrite dans le plan d'études qui se trouve dans son traité *De recta pronuntiatione.*

Il a donné une autre preuve, non moins frappante, de cette admirable ouverture d'esprit qui l'a fait comparer à Voltaire. Seul peut-être au seizième siècle, avec Vivès, il s'est posé le problème de l'éducation des femmes, qui est si loin encore d'être résolu aujourd'hui. En pareille matière, il ne pouvait s'inspirer des anciens, bien que Plutarque et Xénophon aient laissé sur cette question quelques lignes gracieuses et fines. C'est bien en lui qu'il dut chercher ses ressources. Ce fils naturel, orphelin de père et de mère à treize ans, élevé par des moines, devenu moine lui-même, osa aborder ce sujet, délicat entre tous, et qui ne devait que bien plus tard tenter d'autres grands esprits.

Faut-il instruire les femmes? Il y avait quelque hardiesse à poser cette question. L'Eglise qui, à certains égards, avait tant fait pour la femme, s'était bien gardée de l'égaler à l'homme. Au quinzième siècle, François Philelphe, parlant de l'éducation à donner aux jeunes filles, n'entend par là que l'éducation morale, destinée à les préserver des fâcheux désordres où, à l'en croire, elles se laissaient trop souvent entraîner. Les conserver chastes jusqu'au mariage, c'était, de l'avis de bien des gens, le seul but que l'on pût raisonnablement se proposer. Erasme ne partage point cette opinion; il veut que nous concevions pour nos sœurs et pour nos femmes une ambition plus haute. La mère doit être le premier maître d'école; mais que pourra-t-elle apprendre à ses enfants, si on ne lui a rien appris à elle-même? La femme ne doit pas seulement être fidèle à son mari, mais le retenir à son foyer par le charme de son commerce et l'attrait de sa conversation. Quelle femme saura le mieux remplir ce devoir? Celle qui, sotte et ignorante, n'est bonne tout au plus qu'à filer sa quenouille, ou celle qui, aimable et instruite, sans négliger ni le métier ni l'aiguille, aura meublé son esprit non de romans ineptes, mais de lectures sérieuses et variées? Les exemples fameux ne manquaient pas à l'appui de ce raisonnement. En Allemagne, les sœurs de Wilibald Pirkheimer et la fille de Conrad Peutinger, Isabelle la Catholique en Espagne, en Angleterre les filles de Thomas Morus, prouvaient par d'illustres témoignages que l'intelligence féminine, soigneusement cultivée, peut produire sinon les mêmes fruits que celle de l'homme, du moins des fruits aussi riches et aussi beaux. Bien loin de corrompre les mœurs, le travail est la meilleure sauvegarde de la chasteté. Quand une femme partage son temps entre les soins du ménage et les études littéraires, il ne lui reste pas de loisir pour s'abandonner à des rêveries énervantes ou pour écouter des conversations dangereuses. S'il est du devoir d'un père de veiller à l'éducation de sa fille, un mari devrait faire instruire sa femme, ne fût-ce que par calcul. On reconnaît dans ces conclusions les idées sensées et viriles que Molière développera plus tard dans l'*Ecole des Femmes.* Il y a quelque plaisir à constater l'accord de deux grands esprits sur une question si débattue.

Nous avons essayé de faire connaître le programme d'Erasme dans ses points principaux : retour aux anciens; langues classiques étudiées dans les sources et non plus dans des manuels démodés et barbares; exercices de rhétorique substitués à une dialectique inutile et obscure; philosophie païenne corrigée et épurée sous l'influence du christianisme; étude de la nature venant animer et faire vivre les études littéraires; diffusion la plus large possible des connaissances humaines mises à la portée de tous, sans distinction d'âge ni de sexe. C'est beaucoup sans doute, mais ce n'est pas assez.

Un philosophe comme Rabelais ou Montaigne n'est pas tenu de nous indiquer les moyens nécessaires pour appliquer les idées qu'il préconise : c'est à nous de marcher dans la voie qu'il nous trace, et de mettre en pratique les règles et les principes qu'il nous a légués. Mais à un homme comme Erasme, qui, non content d'arrêter les grandes lignes d'un système, entre souvent dans les détails les plus minutieux, nous avons le droit de demander sur tous les points difficiles une solution précise. Dans la route où il s'est engagé, il doit aller jusqu'au bout. Erasme reste souvent à mi-chemin. Il laisse sans réponse les questions qu'il a formulées, ou, ce qui revient à peu près au même, il nous donne plusieurs réponses différentes, nous laissant le soin de choisir celle qui nous agréera le plus. Faut-il préférer l'éducation particulière ou l'éducation publique? Quelle améliorations convient-il d'introduire dans l'organisation matérielle de l'enseignement secondaire? D'après quels principes doit s'opérer le recrutement des professeurs? Sur ces divers points, l'opinion d'Erasme demeure indécise. Tantôt il se prononce nettement pour le système des écoles publiques; tantôt, frappé des excès qui le déshonorent, il conseille aux pères de famille de confier leurs enfants à un maître qui ne se chargera que de cinq ou six élèves à la fois. Il déplore très vivement que les écoles soient tenues aussi salement que des « étables de porcs ». Il se plaint que les administrateurs des collèges songent à s'enrichir plutôt qu'à favoriser les progrès des études. Mais à ce mal il n'indique point de remède, et ses critiques, si fondées qu'elles puissent être, manquent d'autorité.

Il est plus explicite en ce qui regarde le choix des professeurs. Il ne se contente pas de regretter que l'emploi de maître d'école, « le plus beau après celui de roi », soit jeté à la tête du premier venu qui se sera fait nommer maître ès arts il y a trois jours, et qu'on donne comme une aumône ce qui devrait être réservé comme un titre d'honneur. Il cherche sérieusement ce qu'il conviendrait de faire. L'argent ne suffit pas : à Paris on a fondé des bourses nombreuses pour les étudiants pauvres; en Angleterre les collèges ressemblent à des palais; et cependant les études continuent de languir, la barbarie de prospérer. Deux choses sont essentielles, dit Erasme : choisir les maîtres avec soin, et proportionner leurs appointements à leur mérite. Il faut renoncer à la fâcheuse habitude qui s'est établie de confondre le maître et l'étudiant, celui qui enseigne et celui qui apprend. Le professeur doit avoir un certain âge, et, quelle que soit la spécialité à laquelle il veut se consacrer, il faut qu'il ait parcouru le cercle entier des études : il n'enseignera pas bien, s'il ne sait pas beaucoup plus que ce qu'il enseigne. L'important n'est pas de le rétribuer magnifiquement, mais de mesurer les honoraires aux progrès du zèle et du talent. On tâchera de lui susciter des rivaux, pour empêcher son ardeur de se refroidir. Autant que possible, on le choisira parmi les gens bien élevés; et, par l'accueil qu'on lui fera dans la bonne société, on l'accoutumera à s'y plaire et à y demeurer.

Rien ne manquerait à tant de conseils excellents, si Erasme n'avait négligé de nous indiquer les voies et moyens propres à recruter ce corps d'élite. Il ne veut

pas entendre parler des moines, et on comprend de reste qu'il ne fût pas disposé à trop d'indulgence pour eux. Il n'aime pas davantage ces *Fratres collationarii*, demi-religieux, demi-laïques, qui « font leur nid » partout où il y a de l'argent à gagner, mais qui, sous le nom d'hiéronymites, ne valent pas mieux que les dominicains ou les franciscains. Que faire alors? Erasme rappelle l'heureuse tentative de Jean Colet, qui avait mis à la tête de son école de l'Enfant-Jésus un homme marié, un père de famille. Faudra-t-il donc demander à la société laïque ce que nous ne pouvons trouver chez les religieux? Erasme n'ose pas le dire nettement. Personne, au lendemain du moyen âge, ne pouvait songer à séculariser l'enseignement : les esprit étaient habitués de trop longue main à considérer l'école comme une annexe de l'église. Lorsque Luther et Mélanchthon organiseront en Saxe l'enseignement protestant, ils suivront les errements catholiques : ils verront dans les fonctions de régent une préparation à celles de pasteur, et l'école sera considérée comme une pépinière de ministres évangéliques. Quand même Erasme, devançant ses contemporains, eût rêvé une éducation purement laïque, qui sait même? une éducation distribuée par la commune ou par l'Etat, il ne dépendait pas de lui de changer si vite le courant de l'opinion, et de déposséder l'Eglise d'un privilège qui lui était acquis depuis si longtemps. On ne peut du reste que conjecturer ce qu'il pensait à ce sujet : nulle part il n'a dit une parole décisive, ni donné de gages sérieux à l'un ou à l'autre parti.

L'opinion d'Erasme est souvent incertaine, alors même qu'il semble vouloir l'exprimer. Sur certains points il est plus réservé encore; il évite ou il oublie de toucher à des questions que nous aurions aimé à voir traiter par lui. Ainsi la plupart de ses observations s'appliquent à l'éducation d'un élève unique. Comment devrait-on s'y prendre, s'il s'agissait non plus d'un individu, mais d'un groupe? La méthode ne peut rester absolument la même. Quelles modifications faudrait-il introduire, soit dans la manière d'enseigner, soit dans les récompenses et les punitions? La discipline ne devrait-elle pas être plus sévère? et dans quelle mesure? Le silence d'Erasme est d'autant plus regrettable que ces problèmes scolaires sont plus que jamais à l'ordre du jour, et que nous serions heureux d'avoir sur ces matières l'opinion d'un maître tel que lui.

Il n'a parlé de l'enseignement supérieur que pour le critiquer en quelques mots brefs et dédaigneux. Il s'est moqué de ces « recteurs », de ces « doyens », de ces « chanceliers », de ces « bedeaux », de cette hiérarchie pompeuse et de ce cérémonial imposant qui faisaient ressembler les universités à de véritables « royaumes littéraires ». Pouvons-nous nous contenter de cette exécution sommaire, et n'avons-nous pas le droit de demander à l'auteur les considérants qui motivent son arrêt? On devine sans peine que ce grand ennemi de la scolastique devait juger sévèrement ces universités encore imbues de l'esprit du moyen âge, aveugles autant qu'ardentes ennemies de toutes lumières et de tout progrès. D'autre part, il est permis de croire que la décadence présente de ces grands corps ne lui faisait pas oublier leur gloire passée, et que, même en voyant devant lui Noël Béda, il se souvenait de Gerson. Il pouvait hésiter d'ailleurs à porter la main sur un édifice consacré par les siècles, et penser, comme il l'écrivait à Mélanchthon, qu'avant de renverser la vieille maison il faut être prêt à en reconstruire une nouvelle. Quoi qu'il en soit, si, comme cela est vraisemblable, il estimait que des réformes fussent nécessaires dans le haut enseignement, il ne s'est nulle part expliqué à ce sujet. Cette lacune s'explique d'ailleurs, comme plusieurs autres, par l'extrême mobilité d'un esprit qui vole d'objet en objet sans s'arrêter sur aucun, qui s'élance souvent sans savoir où il va, qui, en revenant vingt fois sur la même question, néglige vingt fois la question voisine, enfin qui parcourt en tous sens un champ immense sans avoir jamais un but fixe ni un plan arrêté.

Les idées qu'Erasme a cherché à faire prévaloir en fait d'enseignement secondaire ont été en partie adoptées par les éducateurs du seizième siècle. Jean Sturm chez les protestants, chez les catholiques les jésuites, se sont approprié ce qui dans sa pédagogie est relatif aux exercices écrits, à l'explication des auteurs, à l'art d'instruire en amusant et d'ordonner une classe comme un petit drame bien fait. Cette tradition s'est perpétuée jusqu'à nos jours; nos professeurs suivent encore, sans le savoir, les conseils donnés par Erasme, et les amplifications auxquelles on exerce les élèves de rhétorique ne diffèrent pas essentiellement de celles que recommandait l'auteur du traité *De duplici copia*.

Et cependant peut-on croire qu'il serait satisfait de notre système d'éducation? Ne se plaindrait-il pas que sur bien des points on n'a guère profité de ses conseils? qu'on donne aux enfants une instruction trop « livresque »? qu'on ne leur apprend ni à regarder la nature, ni à la comprendre? Il ajouterait que, pas plus aujourd'hui que de son temps, on n'accorde à l'éducation du corps le rang qui lui appartient, que le mot de gymnastique est fort à la mode, mais que la chose est fort peu pratiquée. Peut-être regretterait-il qu'en supprimant la férule, on n'ait pas su y substituer des punitions plus intelligentes et plus efficaces. Il dirait que la race des Jean Standonc n'est pas éteinte, et qu'il y a des maîtres qui abusent de la retenue et des pensums, comme jadis on abusait du fouet. Se retournant d'un autre côté, il trouverait sans doute que, si on n'a pas écouté quelques-uns de ses avis, les autres ont été suivis trop à la lettre. Il voulait qu'on élargît le programme des études, mais non pas qu'on en fit une encyclopédie. Il savait qu'il ne faut pas bourrer la tête des enfants, mais la remplir; il n'ignorait pas que les forces humaines ont des bornes, et qu'on risque de ne rien obtenir en voulant trop exiger. Il souhaitait qu'au lieu de dicter à des étudiants âgés de douze ans des cahiers de logique auxquels ils ne pouvaient rien comprendre, on les habituât à penser et à écrire par des exercices de rhétorique habilement gradués. Mais il ne pensait pas que cette rhétorique deviendrait envahissante; que les devoirs écrits seraient considérés comme un but quand ils ne devaient être qu'un moyen; qu'au lieu d'étudier les auteurs classiques pour y chercher, avec la perfection de la forme, l'esprit même de l'antiquité, on essaierait de copier servilement des modèles inimitables, et de faire entrer par force des idées modernes dans des formes qui ne leur conviennent pas. Il aurait voulu qu'en lisant le *De duplici copia*, on n'oubliât pas les restrictions si sages du *Ciceronianus*. Il se plaignait aussi que de son temps on fît parler les écoliers de trop bonne heure, qu'on desséchât leur intelligence en de vains exercices de dialectique, où les plus habiles n'apprenaient souvent qu'à déguiser brillamment le vide de leur pensée. Était-ce une raison pour tomber dans l'excès contraire, et pour réduire les élèves à un silence perpétuel qui engourdit les esprits actifs, qui autorise ou dissimule la paresse des autres? L'ancienne méthode n'était pas plus stérile que la nouvelle, et elle avait au moins l'avantage d'accoutumer les jeunes gens à la discussion, de leur donner de l'aplomb et de la présence d'esprit. Ne pourrait-on pas combiner les deux systèmes, et apprendre aux élèves à écrire, sans les déshabituer de parler et de penser? L'un n'est pas moins nécessaire que l'autre pour que l'enseignement conserve ses qualités essentielles, le mouvement et la vie.

On peut supposer sans trop de hardiesse que telle serait aujourd'hui l'opinion d'Erasme, profond admirateur des anciens, mais entièrement dévoué aux idées modernes, aussi ardent partisan du progrès que défenseur convaincu de la tradition. C'est là le double caractère de sa pédagogie, et c'est ce qui, malgré des lacunes regrettables et des erreurs de détail, lui assure une place importante dans l'histoire des méthodes d'éducation.

Pour la biographie d'Erasme, on consultera avec fruit l'ouvrage de Lévesque de Busigny, intitulé *Histoire de la vie et des ouvrages d'Erasme*, Paris, 1757, 2 vol. in-12. M. Gaston Feugère a soutenu en 1874, devant la Faculté des lettres de Paris, une thèse intéressante sous ce titre : *Erasme, étude sur sa vie et ses ouvrages*; on trouvera, en tête de ce livre, des indications bibliographiques très complètes, relatives

soit aux diverses éditions des œuvres d'Erasme, soit aux nombreux travaux dont il a été l'objet en France et à l'étranger. [ANTOINE BENOIST.]

**ERNEST LE PIEUX.** — Le duc Ernest Ier de Saxe-Gotha, surnommé *le Pieux*, fils du duc Jean de Saxe-Weimar, et frère du fameux général Bernard de Saxe, servit d'abord dans l'armée suédoise. Lors du partage de la succession paternelle, il eut pour son lot le duché de Gotha, et devint ainsi le fondateur de la maison de Saxe-Gotha. Durant un règne de trente-cinq années (1640-1675), il fit de louables efforts pour améliorer l'éducation populaire dans ses Etats. Les calamités de la guerre de Trente Ans avaient eu pour résultat de faire négliger complètement l'instruction de l'enfance, l'ignorance et la sauvagerie régnaient partout. Dès qu'il fut monté sur le trône, Ernest fit faire une inspection générale des écoles; il voulut en outre, au moyen de visites personnelles, s'assurer par ses propres yeux de l'état des choses; puis, ayant appelé auprès de lui le docteur Andreas Reyher, disciple de Ratichius et de Coménius, il chercha, avec l'aide de ce pédagogue intelligent, à remédier à la situation. En 1642 fut publié par son ordre le livre célèbre connu sous le nom de *Méthode des écoles* (*Schul-Methodus*). Cet ouvrage, divisé en treize chapitres, contient le plan général et détaillé de l'œuvre de réforme scolaire entreprise par le duc Ernest, et sur bien des points il devance, par l'esprit, par la méthode, par les aperçus ingénieux et vrais, les grands pédagogues du siècle suivant. Aussi mérite-t-il une analyse.

Le chapitre Ier traite des *dispositions générales relatives à l'école*. La fréquentation de l'école est rendue obligatoire pour tous les enfants, à partir de l'âge de cinq ans jusqu'au moment où ils auront subi un examen attestant qu'il possèdent une somme suffisante de connaissances. Des listes d'absences doivent être tenues et remises régulièrement à l'autorité. Chaque enfant doit posséder les livres classiques, avoir un livre de lecture précédé d'un syllabaire, un évangile, un livre de chant et un livre de calcul. L'enseignement comprend trente heures par semaine; les mercredis et samedis il n'est donné que trois heures de leçons. Les vacances de la moisson ne doivent durer que quatre semaines à la ville, six semaines à la campagne; et même durant ces vacances les enfants qui ne sont pas retenus au travail doivent recevoir chaque matin deux heures de leçons. Il est recommandé à l'instituteur de s'occuper surtout des enfants pauvres et à l'intelligence lente, qui ont de la peine à apprendre. L'enseignement comprend trois degrés : inférieur, moyen et supérieur.

Le chapitre II donne le programme du degré inférieur : mémorisation de versets de la Bible, de l'oraison dominicale, du symbole des apôtres, des dix commandements, etc., et étude de la lecture. Au chapitre III se trouve le programme du degré moyen : mémorisation du catéchisme luthérien et d'un certain nombre de psaumes; exercices de lecture, étude de l'écriture, en commençant par les lettres les plus faciles; addition et soustraction, étude de la table de multiplication; chant. Le chapitre IV contient le programme du degré supérieur : suite des études précédentes, et exercices de composition. Les sujets de composition doivent être empruntés soit à la religion, soit aux connaissances séculières telles qu'économie domestique, lois du pays, ordonnances concernant les mariages, les baptêmes, les enterrements, loi somptuaire, loi contre l'ivrognerie, etc. Pour l'orthographe, la *Méthode* donne la règle suivante : « Lorsqu'il y aura doute sur la manière d'écrire un mot, l'instituteur doit consulter le pasteur, ou bien il s'en rapportera au livre de lecture, et particulièrement à la Bible allemande.

Les trois chapitres suivants sont moins importants : ils traitent de l'ordre dans lequel les leçons doivent être données; de la mémorisation du catéchisme, et de son explication, faite par le pasteur une fois par semaine; et de la manière dont les élèves doivent se comporter à l'église : il leur est ordonné, non seulement d'écouter le sermon avec attention, mais de prendre des notes, afin de pouvoir rendre compte à l'école, le lundi matin, de ce qu'ils ont entendu.

Le chapitre VIII est le plus intéressant; il y est parlé *des sciences naturelles et autres connaissances utiles, et de la manière de les enseigner*. Là où l'école compte plusieurs instituteurs, cet enseignement doit être donné régulièrement dans les classes supérieures; si l'école n'a qu'un seul instituteur, celui-ci pourra profiter à cet effet des exercices de lecture. C'est la méthode intuitive qui doit être employée dans ces leçons. « Tout ce qui frappe l'œil doit être montré aux enfants, si on peut se le procurer sur place, comme l'or, l'argent, le cuivre, etc. Si ce sont des choses qu'on ne peut pas avoir dans la classe, par exemple des arbres, des animaux, etc., l'instituteur doit chercher l'occasion de les montrer aux enfants. Tout ce qui est nécessaire pour la démonstration des sciences naturelles et autres, on devra se le procurer peu à peu, et le garder dans un musée joint à l'école. Pour mieux enseigner à connaître les plantes, les arbres et les arbrisseaux, l'instituteur doit s'efforcer de les faire cultiver dans les jardins du voisinage, ou bien les faire sécher et les coller sur du papier et les faire voir ainsi. » — « Tout ce qui peut être montré, ajoute la *Méthode*, doit être montré aux enfants, à moins qu'il ne s'agisse de choses universellement connues. » Ainsi, pour expliquer aux élèves l'agencement intérieur des parties du corps, l'instituteur doit profiter de quelque occasion où on tuera un porc ou un autre animal; il fera voir aux enfants les différents viscères et leur en dira le nom, en ajoutant que le corps des animaux a beaucoup de ressemblance avec celui de l'homme.

L'instituteur indiquera à ses élèves la longueur d'une heure, au moyen d'un sablier ou d'un cadran solaire; il leur expliquera les signes du zodiaque, les phases de la lune, les saisons. Pour leur faire connaître les quatre points cardinaux, il les conduira dans l'église, et leur montrera que, l'autel étant toujours placé à l'orient, lorsqu'on le regarde on a l'occident derrière soi, le sud à droite, le nord à gauche. En parlant des étoiles filantes et des feux follets, il devra combattre la superstition, et enseigner « que ce n'est pas toujours le diable qui produit ces phénomènes, et que parfois Dieu aussi en est l'auteur ». En traitant de l'éclair et du tonnerre, l'instituteur se servira de la comparaison avec une décharge d'arme à feu, et fera remarquer « qu'on voit le feu d'abord, et que la détonation ne vient qu'ensuite et se répercute ». Il parlera aussi du pays et de ce qu'on y trouve, en expliquant ce qu'on entend par village, bourg, ville, murailles, fossés, fonctionnaires, hôpitaux, frontières, tribunaux, etc. La géométrie et l'arpentage ne seront pas oubliés : l'instituteur fera dessiner et mesurer des lignes droites, des cercles, des angles, des triangles. Il rendra sensible le rapport de la circonférence au diamètre, en faisant voir qu'une ficelle qui donne le tour d'un chapeau est un peu plus de trois fois plus longue que le diamètre du chapeau. Les élèves apprendront à se servir du fil à plomb, en vérifiant l'horizontalité de la table ou du plancher de la salle d'école. « Quand les enfants auront bien appris à dessiner et à calculer sur le papier une figure, on ira dans un jardin ou quelque autre endroit tracer et mesurer sur le terrain des figures semblables, telles que carrés, rectangles et ainsi de suite. » Ces exercices de géométrie sont réservés aux garçons.

Le chapitre IX traite de la discipline; les fautes doivent être punies d'abord par des réprimandes sérieuses, et, lorsque cela devient nécessaire, par un châtiment réel au moyen de la verge ou en faisant agenouiller le coupable. « Mais le châtiment ne doit pas être appliqué avec colère; il faut au contraire garder un grand calme d'esprit, et faire comprendre aux enfants que le mal doit être puni, que c'est Dieu lui-même qui l'a commandé, et qu'on ne cherche rien autre en le faisant, sinon de les préserver du péché et de les garantir contre le châtiment. »

Les chapitres X, XI et XII donnent des règles morales relatives à la conduite des enfants, des instituteurs et des parents. « Celui qui est chargé d'enseigner l'enfance, est-il dit entre autres, doit songer que ce

n'est pas un moindre péché de négliger l'instruction d'un écolier que de séduire une jeune fille. » Enfin le chapitre XIII parle des examens, qui doivent se faire chaque année huit jours avant la moisson, en présence du surintendant ou d'un adjoint.

La *Schul-Methodus* fut accueillie d'abord avec raillerie et défiance, comme toutes les nouveautés ; mais le duc Ernest ne se découragea pas. Il fit composer par Reyher les livres classiques qu'il jugea nécessaire d'introduire pour l'application de sa méthode, entre autres un abécédaire et un livre de lecture qui furent délivrés gratuitement à chaque écolier. Il augmenta le chiffre des traitements des instituteurs, et fit donner chaque année, sur sa cassette, des gratifications à ceux qui se distinguaient par leur zèle ; il créa un fonds pour les veuves et les orphelins d'instituteurs. Ce prince était mu par un véritable amour pour les pauvres gens, dont il se regardait comme le père et le tuteur responsable devant Dieu ; son cœur souffrait des misères qu'il s'efforçait de soulager. *Mich jammert des Volkes*, « J'ai grand pitié du peuple », disait-il. Ses efforts furent récompensés ; pendant les trente-cinq années de son règne, il réalisa des améliorations véritables dans la condition matérielle de ses sujets, et releva leur niveau moral et intellectuel ; aussi un proverbe allemand put-il dire bientôt que « les paysans du duc Ernest en savaient plus long que les gentilshommes d'ailleurs ».

Mais, après la mort d'Ernest le Pieux, ses Etats furent morcelés entre ses héritiers, et son fils aîné Frédéric, qui porta le titre de duc de Gotha-Altenbourg, ne continua pas les traditions paternelles.

**ESPAGNE.** — **I. Résumé historique.** — A l'époque romaine, il y eut en Espagne des écoles primaires, tant publiques que privées (Code Théodosien et inscriptions latines). Sénèque et Quintilien sont des Espagnols. — Avec l'invasion des Visigoths, les écoles de l'Etat disparaissent, et l'on voit naître dans les monastères et auprès des cathédrales des écoles ecclésiastiques, destinées à l'enseignement des catéchumènes et des élèves, avec le même régime général que les écoles romaines, excepté qu'elles n'étaient pas mixtes quant aux sexes. C'est l'époque de saint Isidore et de ses disciples, et du livre des *Etymologies*. — Dans l'Espagne musulmane, il y eut des écoles primaires établies par des personnes pieuses. Alhakan II fonda des écoles pour les pauvres : outre le Coran, on y enseignait des morceaux de poésie, la composition épistolaire et la grammaire, le tout par la seule mémoire, comme aujourd'hui. Le maître musulman espagnol Abou-Bekr ben Alarabi blâme ceux « qui obligent les enfants à commencer leurs études par le livre de Dieu et à lire ce qu'ils ne comprennent pas ». Et Ibn-Khaldoun répond que « le système d'Abou-Bekr est excellent, mais que la routine s'oppose à ce qu'on l'applique ». L'enseignement de l'écriture et de la calligraphie demeura en Espagne plus arriéré qu'en Orient, en ce sens qu'il n'y eut pas d'aussi bons calligraphes professionnels ; mais en moyenne on y écrivait mieux. On enseignait à lire et à écrire en même temps, en commençant par des mots entiers et non par les lettres de l'alphabet. Les écoles n'étaient pas officielles. Les particuliers s'entendaient avec l'instituteur, dont la profession était libre. La plupart des Arabes espagnols savaient lire et écrire, et les plus petits villages avaient des écoles, soutenues par des donations. Dans les ouvrages d'Ibn-Gebirol (Avicebron), philosophe juif espagnol du onzième siècle, surtout dans la *Source de la vie*, on peut voir des exemples de la méthode à cette époque.

Avec la renaissance municipale et le développement du pouvoir monarchique naquirent dans les royaumes chrétiens les écoles civiles entretenues soit par les *ayuntamientos* (municipalités), soit par des particuliers : ces dernières, et les écoles créées par les maîtres eux-mêmes, étaient les plus nombreuses. Le titre XXXI de la seconde *Partida*, dans le recueil législatif d'Alphonse X de Castille (le *Libro de las Siete Partidas*), traite « des études où l'on apprend les sciences (*los saberes*), des maîtres, et des écoliers », mais il se rapporte à l'enseignement universitaire. Le titre VII parle de la façon de nourrir et d'élever les fils de roi : c'est un des plus anciens essais d'un traité sur l'éducation des princes. Au commencement du quatorzième siècle on trouve le livre de la *Doctrina puerilis* de Raymond Lulle. Pour protéger les écoles et les maîtres, les rois leur accordèrent des privilèges, consignés principalement dans la Pragmatique du roi Henri II (1370), confirmée en 1500 par Ferdinand et Isabelle, en 1540 par Charles Ier (Charles-Quint), en 1610 par Philippe III. Au seizième siècle, le savant Vivès publia de nombreux ouvrages : *De causis corruptarum artium; De tradendis disciplinis; De ratione studii puerilis; De institutione feminæ christianæ*, etc.; Huarte publia en espagnol, en 1575, son *Exámen de ingenios*.

En 1642, sous Philippe IV, les instituteurs de Madrid formèrent la Confrérie de saint Cassien, qui obtint le privilège de faire passer aux instituteurs l'examen professionnel. Ce privilège fut confirmé par Philippe V, en 1743, qui accorda aux instituteurs les avantages et les exemptions dont jouissaient les professeurs des arts libéraux. La « provision » de Charles III (1771) détermine, pour la première fois, les conditions exigées pour tenir une école. La Confrérie de saint Cassien fut remplacée en 1780 par le « Collège académique du noble art des premières lettres », première esquisse d'une école normale, où vingt-quatre *leccionistas* recevaient l'enseignement. La « Députation de charité » créa à cette époque à Madrid la première école gratuite de filles ; Charles III les généralise (1783). En 1791, Charles IV remplace le Collège académique par l'Académie de première éducation, relevant du Secrétariat d'Etat : première intervention directe de l'Etat dans l'enseignement. Les « Sociétés des Amis du pays » encouragent l'instruction. On peut suivre le mouvement des idées pédagogiques dans les œuvres du P. Feijoo ; les manuscrits du P. Sarmiento ; les livres du jésuite Hervás ; dans les *Discours sur l'encouragement de l'industrie populaire* (1774), et l'*Education populaire des artisans*, de Campomanès ; dans les *Lettres* de Cabarrus à Jovellanos (1792), écrites dans un esprit nettement réformiste, et dans les travaux de Jovellanos lui-même. De peu d'importance sont les livres destinés aux maîtres, pour la plupart simples traités soit de calligraphie, soit des arts de lire, écrire et compter.

Le gouvernement de Godoï (1792-1808) protégea l'enseignement primaire. Il créa (1804) une Junte spéciale d'examens, qui remplaça l'Académie de première éducation et la Députation de charité, et il fonda (1806) l'Institut royal militaire pestalozzien, pour appliquer les idées de Pestalozzi, qu'avaient propagées en Espagne quelques-uns des disciples de l'éducateur suisse. L'Institut fut supprimé brusquement en 1808 par suite d'un revirement politique ; Godoï, écrivant à ce sujet à Pestalozzi (1er février 1808), déplore cet échec, et l'attribue à l'ingratitude des uns, au fanatisme des autres, et à l'ignorance de beaucoup.

La constitution de 1812 ordonna (titre IX) que dans toutes les localités du royaume il serait établi des écoles de premières lettres, et créa la Direction générale des études ; et la régence établit une Junte, dont l'inspirateur fut le poète Quintana, auteur de l'*Informe* (rapport) de 1813. Dans tous les établissements on devait expliquer la constitution politique de la monarchie. La guerre contre Napoléon fit rétrograder beaucoup l'enseignement primaire. Une association de grands d'Espagne créa en 1818 à Madrid une école lancastérienne, qui fut dirigée par un capitaine d'origine anglaise, Kearney, envoyé à Londres et à Paris en 1816 pour étudier le système mutuel ; le gouvernement la déclara école modèle, et l'on parla d'en fonder d'autres dans les provinces ; mais elle disparut au bout de peu de temps. Une école de filles, fondée à Madrid par une association de dames nobles, n'eut pas le même sort, et fut utilisée pour la création de l'école normale d'institutrices, à laquelle elle a servi d'école pratique annexe jusqu'en 1882. Les Cortès libérales de 1820-1823 décrétèrent un Plan d'études (1821), qui proclamait l'instruction publique

gratuite, et ordonnait la fondation d'écoles dans toutes les localités où la population atteignait le chiffre de cent habitants, et dans les villes à raison d'une école pour cinq cents habitants; il rétablissait la Direction générale des études. En 1825 fut promulguée la première loi relative à l'instruction primaire (Plan d'écoles, et Règlement général de premières lettres), œuvre du ministre réactionnaire Calomarde: elle exige que les maîtres professent la religion catholique, et leur accorde pour la première fois des pensions de retraite.

En 1834, le parti libéral accomplit des réformes, grâce surtout à l'influence de D. Pablo Montesino, libéral qui avait séjourné longtemps en Angleterre. Une Commission rédigea l' « Instruction pour le régime et gouvernement des écoles de premières lettres du royaume » (21 octobre), où il est ordonné de faire une statistique générale de l'instruction primaire, et où, pour la première fois, il est parlé de la fondation d'une école normale. Elle rédigea également un projet qui devint la Loi provisoire sur l'enseignement primaire du 21 juin 1838, par laquelle furent créées les écoles normales. C'est aussi en 1838 que la Société économique de Madrid fonda la Société pour propager et améliorer l'éducation du peuple, qui créa les écoles enfantines (*escuelas de párvulos*). En 1841, les Commissions provinciales furent chargées de la nomination d'inspecteurs spéciaux pour visiter les écoles primaires, en choisissant de préférence les élèves sortis de l'Ecole normale centrale, inaugurée en 1839. En 1847, on assigne pour la première fois un traitement fixe aux instituteurs, et en 1849 on réorganise les écoles normales, en en réduisant le nombre, et l'on crée une inspection primaire permanente. Le directeur de l'instruction publique, Gil de Zárate, exerça une influence décisive sur les réformes de cette époque.

La loi de 1857, due au ministre Moyano, et son règlement (1859) sont une codification de ce qui avait été fait jusqu'alors pour l'enseignement, plutôt que le point de départ d'une organisation nouvelle. Leur caractère est plus bureaucratique que pédagogique, et leur esprit n'est ni libéral, ni ultramontain : c'est l'esprit doctrinaire d'un parti qui entend représenter le pouvoir civil et les droits de la couronne, l'esprit du parti modéré qui en fut l'auteur. L'organisation générale qu'elle donna, en un seul corps, à tout ce qui avait précédé, fait que cette loi est restée, malgré les innombrables modifications qu'elle a subies depuis, la base et la source de la législation scolaire actuelle.

Le parti ultra-modéré promulgua la loi d'enseignement primaire de 1868 (Catalina), conçue dans un esprit réactionnaire, et qui supprima les écoles normales. Le gouvernement révolutionnaire (octobre 1868) rétablit la législation antérieure et les écoles normales, et déclara libre l'exercice privé de l'enseignement primaire, mesure qu'il étendit ensuite à tous les degrés de l'enseignement (Ruiz Zorrilla). Depuis ce moment il n'a été promulgué aucune loi générale nouvelle sur l'enseignement primaire. En 1876, il a été créé à Madrid un jardin d'enfants et une chaire de pédagogie frœbelienne à l'école normale d'instituteurs. En 1882, le mouvement d'idées pédagogiques produit dans le pays par la propagande des principes et des méthodes de la *Institucion libre de enseñanza* (association pédagogique privée, fondée en 1876, sans relations officielles ni subventions gouvernementales, et étrangère à toute confession religieuse, à toute doctrine philosophique et à tout parti politique), principes et méthodes discutés avec chaleur dans le premier Congrès pédagogique national, influa sur le parti libéral (Albareda), qui créa un Patronage des écoles enfantines, un Cours normal pour les maîtresses d'écoles enfantines, un Musée pédagogique, et réorganisa l'Ecole normale d'institutrices; il obtint en outre du Parlement la loi qui accorde les mêmes traitements aux institutrices qu'aux instituteurs (1883). En 1884, le parti conservateur (Pidal) modifia dans un sens réactionnaire presque toutes les réformes antérieures. En 1886, le parti libéral (Navarro Rodrigo) les rétablit en partie; mais, en 1889, ce même parti libéral les supprima de nouveau : ce qui s'explique par le fait qu'il n'existe pas, dans l'opinion publique, d'orientations pédagogiques déterminées associées à telle ou telle politique, et qu'il n'y a pas non plus d'organes officiels permanents et suffisamment préparés, qui puissent les inspirer; il en résulte que les initiatives dépendent en majeure partie de l'opinion personnelle des ministres, qui, en arrivant au pouvoir, sont généralement pris au dépourvu, et qui passent sans avoir trouvé le temps de s'orienter.

Les deux principaux noyaux qui s'intéressent à l'enseignement, et qui se rencontrent parfois, bien que venant de deux camps assez différents, dans les solutions pédagogiques, sont la *Institucion libre de enseñanza* et le groupe ultramontain. Ce dernier est politique gouvernemental, et intervient, tantôt plus, tantôt moins, mais d'une manière presque continue, dans les affaires publiques; tandis que la *Institucion*, se tenant systématiquement à l'écart de tous les partis, et s'abstenant de toute participation directe à la politique, cherche à exercer son influence uniquement sur l'opinion, et reste étrangère à l'emploi de toute force autre que celle des idées.

Les dernières réformes dignes d'être mentionnées sont les suivantes : — 1887. Lois accordant des pensions de retraite et des vacances aux instituteurs. Les écoles normales et l'inspection sont placées sous la dépendance directe de l'État. Projet de loi relatif au Conseil d'instruction publique, introduisant le principe électif et la représentation de l'enseignement primaire; approuvé en 1890, appliqué en 1895, et abrogé en 1900. — 1900. Création du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts (jusqu'à cette époque, l'instruction publique avait formé une division, d'abord, des ministères de *Gobernacion* et de *Gracia y Justicia*, et, depuis 1855, du ministère de *Fomento*. — 1902. L'Etat prend à sa charge, dans le budget, le paiement des instituteurs et l'entretien matériel des écoles, qu'un grand nombre de municipalités négligeaient. — 1904. Le traitement minimum des instituteurs est élevé à cinq cents *pesetas*. — 1907. Création de 222 écoles par la loi de finances; établissement d'un Cours normal supérieur pour la formation du professorat des écoles normales et des inspecteurs; organisation de deux patronages, jouissant d'une certaine autonomie, et composés de notabilités politiques et professionnelles : ils sont chargés, l'un (la *Junte pour l'encouragement de l'éducation nationale*), de veiller sur l'enseignement primaire, l'enseignement normal et l'inspection; l'autre, d'encourager les recherches scientifiques et de distribuer des bourses d'études à l'intérieur et à l'étranger. Ces divers progrès permettent d'espérer peut-être qu'on a maintenant pris conscience de ce qui importe avant tout au développement de l'éducation en Espagne, savoir : sollicitude pour l'enseignement primaire sous tous ses aspects, et augmentation illimitée du nombre des écoles; encouragement des recherches scientifiques dans la sphère universitaire; formation du personnel à tous les degrés, en le faisant participer à une vie internationale intense; et volonté de donner à cette œuvre un caractère national et pacificateur, en la soustrayant aux changements continuels et aux passions des partis politiques, par l'entente, à cet effet, des deux groupes dont il a été parlé.

II. **Etat actuel.** — ADMINISTRATION. — Le *ministère de l'instruction publique et des beaux-arts* (créé en 1900) comprend : le ministre (traitement, 30 000 pesetas); un sous-secrétaire d'Etat (12 500); six chefs de section (1^re^, universités et écoles spéciales; 2^e^, instituts d'enseignement secondaire, écoles de commerce et d'arts et métiers; 3^e^, enseignement primaire et écoles normales; 4^e^, beaux-arts; 5^e^, statistique et inspection; 6^e^, personnel et constructions civiles) et cinq chefs de bureau ou de *negociados* (archives du ministère; enregistrement; comptabilité; paiements; archives, bibliothèques et musées), les uns et les autres avec des traitements de 4000 à 10 000 pesetas. — Le *Conseil supérieur de l'instruction publique* comprend un président, cinquante conseillers nommés par le roi, trois conseillers de droit (l'évêque de Madrid, le sous-secrétaire d'Etat, et le recteur de l'université de Madrid), et vingt-sept cor-

respondants pris dans les universités des provinces. Les fonctions en sont gratuites et honorifiques. Pour l'expédition des affaires, il se divise en cinq sections. Son rôle est purement consultatif. Le gouvernement est tenu de le consulter dans les cas prévus par la loi. Il peut prendre l'initiative de proposer des réformes. — Les *recteurs des universités* (au nombre de dix) sont chefs de tout l'enseignement dans leur ressort. Ce sont des professeurs de faculté, nommés par le gouvernement pour un temps indéfini. — Un *conseil universitaire* assiste le recteur dans les circonstances graves; il juge les professeurs et les élèves dans les questions de discipline. Il comprend : le recteur, président; les doyens des facultés, les directeurs des écoles supérieures professionnelles et des écoles normales de l'un et de l'autre sexe, les directeurs des instituts d'enseignement secondaire. — Dans chaque gouvernement de province il existe une *section administrative* pour les affaires de l'instruction publique, et une *junte provinciale d'instruction publique* pour l'enseignement primaire; dans chaque municipe il y a une *junte locale d'enseignement primaire* : l'une et l'autre junte sont composées de représentants des autorités administratives, scolaires, ecclésiastiques, et de pères et de mères de famille, nommés sur la proposition du gouverneur et de l'alcade, pour un terme de quatre ans. Les juntes municipales de Madrid, Barcelone, Séville et Valencia sont composées d'une façon spéciale, peu différente d'ailleurs de celle qui s'applique aux autres localités, et elles sont présidées par un délégué royal. Il a été créé en 1907, comme on l'a dit plus haut, une *Junte pour l'encouragement de l'éducation nationale*, composée de quinze membres représentant les divers partis politiques et offrant la garantie d'une compétence spéciale : ils ont été nommés, pour la première fois, par le ministre, mais les sièges vacants seront repourvus, dans l'avenir, par le choix de la junte elle-même, à laquelle ont été accordées des attributions très larges pour la réorganisation de l'enseignement primaire, des écoles normales et de l'inspection primaire.

Inspection. — Il y eut autrefois des *inspecteurs généraux* permanents : il n'en existe plus, mais le ministre peut en nommer, à titre temporaire, pour tous les degrés de l'enseignement. Il y a un *inspecteur primaire* dans chacune des quarante-neuf provinces. Les inspecteurs primaires sont divisés en trois classes : celui de Madrid est de première classe (traitement, 5000 pesetas); ceux des chefs-lieux de district universitaire, au nombre de neuf, forment la classe intermédiaire (3500 pesetas); tous les autres forment la classe de début (3000 pesetas). Tous reçoivent une indemnité de 500 pesetas pour frais de bureau, et une indemnité d'au moins 500 pesetas pour frais de déplacement, à raison de 10 pesetas par jour lorsqu'ils sont en tournée hors du chef-lieu. Il y a en outre dans la ville de Madrid deux inspecteurs municipaux et une inspectrice municipale, tous trois de première classe, dont les traitements sont payés par la municipalité. Pour être inspecteur, il faut posséder le titre de professeur d'école normale (*maestro normal*), ou avoir exercé pendant cinq ans les fonctions d'instituteur titulaire dans une école publique. Les inspecteurs sont nommés et révoqués par le ministre. Les dépenses de l'inspection sont comprises dans le budget de l'Etat. L'inspection est plus administrative que technique, et son insuffisance est notoire. Dans les provinces qui, au point de vue du nombre des écoles, sont du « type minimum », les écoles sont inspectées tous les deux ans et demi; dans celles du « type moyen », tous les six ans, et dans celles du « type maximum », tous les sept ans (statistique de 1885). Le membre médecin des juntes locales est tenu de visiter les écoles chaque mois, mais en général il ne le fait pas. Sur les écoles privées, le gouvernement n'exerce un droit d'inspection qu'en ce qui touche à la moralité, à l'hygiène et à la statistique.

Organisation générale, et statistique. — L'enseignement comprend : les écoles primaires; les instituts généraux et techniques (enseignement secondaire); les universités; les écoles normales; les écoles de commerce; les écoles de beaux-arts; les écoles d'arts et métiers (*de artes é industrias*); les écoles navales pour la marine marchande; les écoles vétérinaires; les écoles d'ingénieurs industriels; le Conservatoire de musique et de déclamation; le Collège national des sourds-muets et des aveugles, ainsi que les écoles de sourds-muets et d'aveugles. Les écoles des ingénieurs des ponts et chaussées, des mines, des forêts (*de montes*) et les écoles d'agriculture dépendent du ministère du Fomento; les écoles militaires, du ministère de la guerre et de celui de la marine; l'école de criminologie (pour le service des établissements pénitentiaires), du ministère de la justice; l'école de police, du ministère de l'intérieur. Les fondations à l'étranger sont : les boursiers des beaux-arts; l'Académie de Rome; le Collège espagnol de Bologne; elles dépendent du ministère des affaires étrangères. Il y a un séminaire dans chaque diocèse.

L'enseignement primaire est soit *public*, soit *privé* ou *non officiel*. L'enseignement *privé* peut être exercé librement par tous les Espagnols; un titre de capacité n'est exigé que lorsque l'école reçoit des subventions publiques. Pour ouvrir des établissements d'enseignement, il faut une autorisation préalable, obtenue moyennant la présentation des statuts, du règlement, du programme, de la liste du matériel d'enseignement, du plan du local et du certificat en attestant la salubrité. Sont *publiques* les écoles entretenues, en tout ou en partie, sur des fonds publics, des œuvres pies, ou des fondations destinées à l'enseignement; leurs instituteurs doivent remplir les conditions exigées par les lois. Il y a trois degrés d'écoles : 1° *escuelas de párvulos* (écoles enfantines); 2° *escuelas elementales* (écoles élémentaires); 3° *escuelas superiores* (écoles supérieures). Les écoles enfantines sont mixtes quant au sexe. Les écoles élémentaires se divisent en trois catégories : 1° les écoles *temporaires*, qui ne sont ouvertes que pendant quelques mois; 2° les écoles *incomplètes*, qui n'enseignent pas le programme entier de l'enseignement élémentaire; les écoles de cette catégorie sont, les unes, mixtes quant au sexe (dans les districts ruraux), les autres réservées exclusivement soit aux garçons, soit aux filles; 3° les écoles *complètes*, qui ne sont jamais mixtes quant au sexe. Les écoles supérieures ne sont pas, non plus, mixtes quant au sexe. Il existe quelques écoles dites *élémentaires amplifiées* (*ampliadas*), dont le programme admet certaines branches du programme des écoles supérieures. Dans toutes les écoles de garçons, il doit y avoir une *classe du soir* pour les adultes; et dans les écoles de filles il sera établi des *classes du dimanche* pour les adultes du sexe féminin. Dans les instituts d'enseignement secondaire, il doit y avoir une *école élémentaire du soir pour l'enseignement des ouvriers*.

Dans toutes les localités de 500 à 2000 habitants il doit y avoir, aux termes de la loi de 1857, une école élémentaire de garçons et une école élémentaire de filles (cette dernière peut être incomplète). Les localités d'une population moindre doivent se réunir à d'autres localités de leur voisinage immédiat pour former un district scolaire, avec une école élémentaire complète pour les garçons, et une école élémentaire, complète ou incomplète, pour les filles; si la création de ces deux écoles n'est pas possible, le district doit avoir au moins une école incomplète (mixte quant au sexe) ou une école temporaire. Les localités de 2000 à 4000 habitants doivent avoir deux écoles complètes de garçons et deux écoles complètes de filles; celles de 4000 à 6000 habitants, trois écoles complètes pour chaque sexe, avec augmentation d'une école pour chaque sexe par chaque nouvelle fraction de 2000 habitants; pour le calcul du nombre des écoles, les écoles privées sont considérées comme publiques si elles remplissent certaines conditions, mais sans qu'elles puissent excéder les deux tiers du chiffre total. La loi n'ordonne pas, mais recommande, dans les chefs-lieux de province et dans les localités de 10 000 habitants et au-dessus, l'établissement d'une école enfantine.

Le nombre des écoles publiques était, en 1850, de 13 462. En 1903 (recensement scolaire), il y avait

259 écoles supérieures, 14 418 écoles élémentaires complètes, 8381 écoles élémentaires incomplètes, 947 écoles temporaires, 544 écoles enfantines, 429 écoles de patronage : total, 24 978; sur ce nombre, 1429 écoles se trouvaient fermées pour diverses causes. Il s'en faut de beaucoup que les exigences, pourtant modestes, de la loi de 1857 soient remplies, bien qu'un demi-siècle se soit écoulé depuis la promulgation de cette loi. D'après la statistique officielle de 1904, on comptait, dans le ressort municipal des chefs-lieux de province, 1640 écoles seulement, tandis qu'il aurait dû y en avoir 3073; Madrid avait 289 écoles, et aurait dû en avoir 545; Barcelone en avait 193, au lieu de 533. Les écoles primaires ayant des classes du soir pour les adultes étaient au nombre de 6730, les classes dominicales étaient au nombre de 130; et sur ces 6860 classes, 1197 étaient fermées. La population d'âge scolaire (de trois à douze ans) est de quatre millions d'enfants des deux sexes. Pour pouvoir recevoir tous ces enfants dans les écoles, sans que le chiffre des élèves de chaque classe dépassât cinquante, il faudrait 80 000 maîtres et maîtresses; il en existe en tout (y compris les auxiliaires) 26 000; il en manque donc 54 000, si l'on ne fait pas entrer en ligne de compte le personnel enseignant des écoles privées, qui, en 1900 (*Annuaire statistique*), comprenait seulement 6181 unités. La tendance à recourir directement à l'Etat pour pourvoir à ce besoin, sans compter sur les municipalités, s'est manifestée par la création, inscrite au budget de 1907, de 222 écoles : c'est la première fois qu'un fait pareil s'est produit. L'enseignement primaire, d'après la loi, est *gratuit* pour les seuls indigents, dont la liste est dressée par la municipalité; les autres élèves paient une rétribution. Les deux tiers à peu près des municipalités ont rendu l'enseignement tout à fait gratuit dans la pratique, payant directement aux instituteurs la rétribution de *tous* les élèves; mais depuis 1902, c'est l'Etat qui, dans ce cas, reçoit des municipalités la rétribution, et la paie directement aux instituteurs. L'enseignement est *obligatoire* de l'âge de six ans à celui de douze; mais, en dépit des amendes de 0,50 à 5 pesetas (loi de 1857) qui doivent servir de sanction à cette prescription légale, et d'autres dispositions encore, l'obligation n'est que théorique. Le nombre des maîtres et la capacité des locaux sont tout à fait insuffisants, et l'on ne pourrait pas, si l'obligation était rendue effective, recevoir les élèves. A Madrid même, il y a 50 écoles dans lesquelles une moitié des élèves ne viennent en classe que le matin, et l'autre moitié l'après-midi, en raison de l'insuffisance des locaux. Les élèves inscrits dans les écoles publiques de toute l'Espagne, en 1900, étaient au nombre de 1 617 324; les élèves inscrits dans les écoles privées étaient au nombre de 344 189; total, 1 961 513; ce qui, sur un chiffre de quatre millions d'enfants d'âge scolaire, donne un nombre de 2 038 487 enfants qui ne fréquentent pas l'école. Il y a une école, c'est-à-dire un maître (ou une maîtresse), pour 154 élèves. Les enfants dont les parents appartiennent aux classes aisées fréquentent les écoles privées.

La population de l'Espagne, au recensement de 1900, était de 18 607 674 habitants: il y avait 11 869 486 illettrés (*analfabetos*). Si l'on retranche les enfants au-dessous de six ans, qui forment le 14,5 pour 100 de la population, soit 2 698 110 unités, le chiffre des illettrés se trouve réduit à 9 171 376, ce qui forme encore presque 50 pour 100 de la population totale.

Les dépenses de l'enseignement primaire étaient à la charge des municipalités. Celles-ci négligeaient fréquemment d'y subvenir; aussi la loi de finances de 1902 a-t-elle disposé que le personnel et le matériel de l'instruction primaire seraient payés par l'Etat, au moyen d'un prélèvement de 16 pour 100 sur l'impôt foncier (*contribucion de inmuebles, cultivo y ganaderia*). Les municipalités continuent à payer directement le local de l'école et la maison du maître. Le budget total de l'Etat, en 1907, s'est élevé à 1 043 696 434,32 pesetas: sur cette somme, l'instruction publique et les beaux-arts absorbent 48 539 356,85 pesetas, soit environ la vingt-deuxième partie. Le budget spécial de l'enseignement primaire s'est élevé à 27 381 300 pesetas, dont 23 241 750 pour le personnel et 4 137 550 pour le matériel: la répartition de cette dépense donne 1096,21 pesetas par école, 6,84 par élève, et 1,47 par habitant.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — 1. *Ecoles enfantines.* — Les anciennes garderies de petits enfants, qu'on appelait *amigas* (amies), commencèrent à se transformer en écoles véritables en 1838, grâce à l'influence de D. Pablo Montesino, qui écrivit un excellent *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. C'est à D. Fernando de Castro, recteur de l'université de Madrid (1814-1874), qu'on doit l'introduction du système frœbelien. Les *escuelas de párvulos* ont fait très peu de progrès. Leur personnel enseignant doit être féminin; toutefois, dans quelques-unes d'entre elles, il y a des instituteurs aidés par leur femme ou leurs filles. Les enfants apprennent et récitent en chœur des prières, des définitions et des descriptions d'objets; quelques-uns lisent et écrivent. Ils exécutent des évolutions accompagnées de chants. Les exercices frœbeliens ne s'introduisent que très lentement. Il y a peu de matériel convenable, et une grande partie n'en est pas appropriée aux petits enfants, comme les tableaux de lecture, les ardoises, les bouliers-compteurs, les cartes géographiques, etc. L'âge auquel les enfants sont admis est de trois à sept ans. Chaque école ne forme qu'une classe unique, avec une maîtresse et une ou deux auxiliaires pour 100, 200 et même 300 enfants, dans une salle de dimensions généralement insuffisantes. Il est rare qu'il existe un préau de récréation et une salle pour les repas, plus rare encore qu'il y ait un dortoir, un jardin, ou un terrain pour les jeux. Le mobilier est constitué par les classiques gradins, qui, toutefois, commencent maintenant à être remplacés par les tables-bancs. Il existe à Madrid une *école enfantine modèle*, fondée par l'Etat en 1876, d'après le système de Frœbel, sous le nom de *jardin d'enfants* (*Jardines de la infancia*), avec des classes graduées, un local spacieux et un jardin.

2. *Ecoles primaires.* — Leur *programme* comprend (décret du 26 octobre 1901) : Doctrine chrétienne et notions d'histoire sainte; langue castillane, lecture, écriture, grammaire; arithmétique avec système métrique décimal; géographie et histoire; notions de droit; de géométrie; de sciences physiques, chimiques et naturelles, d'hygiène et de physiologie humaine; dessin, chant; travaux manuels, exercices corporels. Chaque degré (enfantin, élémentaire et supérieur) embrasse ce programme tout entier, se distinguant seulement par l'extension et la durée des exercices. Beaucoup parmi les matières du programme sont, dans la pratique, enseignées fort peu ou pas du tout, ou bien encore sont enseignées sans aucun résultat, faute de précautions méthodiques et de moyens appropriés. Pour l'agriculture, dont l'enseignement est obligatoire depuis 1849, il a été *ordonné* (13 octobre 1905) d'établir un champ de démonstration agricole dans les municipalités de 750 habitants, et de le confier à l'instituteur; mais cette décision n'a pas reçu d'exécution. Pour les filles, le programme comprend les travaux particuliers à leur sexe et des notions d'économie domestique. Lorsqu'il existe des musées, les élèves doivent les visiter deux fois par an. — Bien que la constitution garantisse la liberté de conscience et n'exige aucune profession de foi pour l'exercice des fonctions de l'enseignement, l'instituteur est obligé d'enseigner le *catéchisme*, et de passer un examen sur la *religion catholique* pour obtenir le brevet. Des réclamations élevées contre la seconde de ces obligations ont donné lieu à des solutions favorables à l'instituteur; et s'il se produisait quelque protestation contre la première, nul doute que le résultat serait le même. Les prières dans l'école se font plus ou moins, suivant l'esprit qui domine dans chaque localité; il en est de même de l'obligation imposée au maître, par le règlement de 1838, et qui est tombée en désuétude, de conduire les élèves à la messe. — Les écoles *supérieures* ne diffèrent des écoles élémentaires que par l'étiquette : dans

la pratique, elles reçoivent un contingent d'élèves de même sorte que ceux qui fréquentent les écoles élémentaires, sans distinction de degré dans l'instruction. — L'horaire de l'école est fixé par la junte locale; il doit comprendre deux séances de trois heures chacune, le matin et l'après-midi. Dans beaucoup de localités, l'après-midi du jeudi est destinée à des promenades scolaires. Le maître règle l'emploi du temps et choisit les méthodes. — Légalement, depuis 1897, les écoles pratiques annexées aux écoles normales sont des écoles *graduées* : mais ce sont les seules. Toutes les autres écoles, tant urbaines que rurales, sont formées d'une classe unique, avec des élèves de tous les âges, et un maître unique, secondé quelquefois par un auxiliaire. Aussi est-ce le *mode mutuel* qui est presque partout en vigueur. A Madrid, par suite de la construction des nouveaux édifices scolaires, il existe trois écoles graduées, et quelques municipalités, cédant aux demandes des maîtres, commencent à en établir également. L'emploi du mode mutuel produit la prédominance des procédés qui font appel à la mémoire verbale. — Les dispositions concernant le *matériel pédagogique* datent de 1838, et disent qu'il y aura dans l'école une image de Jésus-Christ, des tableaux de lecture, des maximes, des bouliers-compteurs, des tables de multiplication, des poids et des mesures, des exemples d'écriture. C'est là ce qu'on rencontre le plus souvent, en effet. Dans beaucoup d'écoles on voit, en outre, des cartes murales, des globes terrestres, des tableaux d'histoire sainte et d'histoire d'Espagne, tout cela de médiocre valeur pédagogique. Un très petit nombre possèdent des appareils de physique, des collections et des tableaux d'histoire naturelle. Pour l'acquisition du matériel, le maître reçoit une somme égale à la sixième partie de son traitement; il doit diviser ce budget en deux parties : l'une pour les frais de nettoyage et le matériel fixe, l'autre pour l'achat de livres et de fournitures pour les élèves pauvres. — Les élèves sont admis de l'âge de six ans à celui de douze; les juntes peuvent accorder l'admission au-dessus de six et au delà de douze ans. L'instituteur peut admettre comme élèves-maîtres (*pasantes*) des jeunes gens qui se destinent à la carrière de l'enseignement. Il doit tenir un livre d'inscription et le registre quotidien, ainsi que des carnets pour des notes hebdomadaires ou mensuelles sur l'application, les progrès et la conduite des élèves. La majorité des élèves quittent l'école, dans les villes, à dix ou onze ans, et plus tôt encore dans les campagnes, où la fréquentation s'accroît en hiver, et diminue au printemps et en été à cause des travaux agricoles. — Bien que le règlement de 1838 dise : « On n'infligera jamais aucun châtiment qui, par sa nature, puisse affaiblir ou détruire le sentiment de l'honneur », les châtiments corporels ne sont pas expressément défendus. L'opinion se prononce contre eux, mais on les tolère néanmoins dans la pratique. Le système de récompenses est fondé sur l'émulation : « le maître devra exciter une émulation salutaire entre ses élèves ». L'instituteur doit faire passer aux élèves des examens privés hebdomadaires ou mensuels; et tous les ans il y a un examen public, présidé par la junte locale. Des récompenses (médailles, livres, diplômes) sont distribuées aux frais de la municipalité. — La loi de 1887 a ordonné que les écoles publiques seraient en vacances pendant 45 jours chaque année, du 18 juillet au 31 août. Il y a, en outre, 40 jours fériés, à part les dimanches. — La construction des maisons d'école, leur adaptation ou leur location concernent la municipalité. Les décrets de 1904 et 1905 déterminent les conditions de la construction des écoles, et des subventions que l'Etat accorde pour cet objet; mais ils n'ont donné que très peu de résultats. Les conditions pédagogiques et hygiéniques des locaux scolaires laissent en général fort à désirer. Il y en a plus qui ont été adaptés à leur destination qu'il ne s'en trouve qui aient été construits exprès, et on peut considérer ceux-là comme médiocres. Quelques-uns appartiennent aux municipalités, d'autres à des particuliers qui les louent. Le mobilier est, en général, l'ancienne table-banc à six ou huit places, ou davantage, à distance positive, sans dossier, et n'ayant ni la hauteur, ni l'inclinaison convenables. Dans les nouvelles écoles, on introduit le mobilier moderne. — Les *écoles d'adultes* sont, par leur programme, de même ordre que les écoles élémentaires; l'enseignement y est donné par les mêmes instituteurs primaires. Elles sont ouvertes de novembre à avril, le soir pendant deux heures, presque toujours dans les mêmes locaux que les écoles primaires et avec le même mobilier. Le nombre de leurs élèves est peu considérable, et la fréquentation est irrégulière, en sorte qu'elles ont peu d'influence sur le progrès de l'instruction populaire. Il n'est pas rare de rencontrer des adultes qui, bien qu'ayant fréquenté l'école primaire, ne savent plus lire ni écrire. — Pour les *sourds-muets* et les *aveugles*, dont l'enseignement se rattache, en Espagne, aux noms de Ponce de Leon (1520?-1584) et de Bonet (dont le livre, *Redvction de las letras y arte para enseñar á ablar los mvdos*, est de 1620), il y a le Collège national entretenu par l'Etat, à Madrid, depuis 1805, et d'autres écoles provinciales et municipales à Alicante, Barcelone, Bilbao, Burgos, la Corogne, Madrid, Salamanque, Séville, Valencia et Saragosse. Bien que, pour l'instruction des sourds-muets, on emploie le langage oral, l'usage des signes n'a pas disparu. — Les *colonies de vacances* existent, sur une petite échelle, depuis 1887, année où elles furent introduites par le Musée pédagogique national; elles sont entretenues, soit par des autorités officielles, soit par des sociétés particulières; le gouvernement a publié des intructions pour leur organisation. On commence à organiser également les *cantines scolaires*. Pour l'une et l'autre de ces institutions, une modique subvention est inscrite aujourd'hui au budget de l'Etat. La *fête de l'arbre* a lieu dans quelques localités. Dans d'autres, malheureusement, on rencontre — mais exceptionnellement — des *bataillons scolaires*: l'administration s'est prononcée contre cette institution anti-éducatrice.

3. *Instituteurs*. — Les instituteurs sont classés en *élémentaires* et *supérieurs*, selon le brevet qu'ils possèdent et le nombre d'années d'études qu'ils ont faites. Pour les écoles *incomplètes* et les écoles *temporaires*, il suffit d'avoir passé à l'école normale la première année du degré élémentaire, ou de posséder un certificat délivré par la junte provinciale ou la junte locale à la suite d'un examen subi devant un jury de l'école normale. Les institutrices des écoles *enfantines* sont des institutrices primaires comme toutes les autres, sans titre spécial. Beaucoup d'instituteurs et d'institutrices obtiennent des certificats d'aptitude à l'enseignement des *sourds-muets*, en assistant au cours qui se donne chaque année au Collège national. Les instituteurs se divisent en *maîtres* et en *auxiliaires*; les uns et les autres ont les mêmes titres de capacité, mais l'auxiliaire se conforme aux instructions du maître. Tous les instituteurs des écoles publiques doivent être Espagnols, et avoir atteint l'âge de vingt et un ans. Dans les écoles privées, on rencontre des instituteurs étrangers, particulièrement dans les congrégations religieuses. Les diplômes étrangers ne sont pas admis. — Les fonctions de l'enseignement primaire sont incompatibles avec tout autre emploi public. Toutefois, dans les écoles incomplètes, les fonctions d'instituteur peuvent être associées à celles de curé ou desservant, de secrétaire municipal, et à quelques autres; mais dans les écoles complètes, cette dérogation à la règle ne peut avoir lieu qu'avec l'autorisation du recteur, et seulement dans les localités d'une population inférieure à 700 habitants. — Les traitements des instituteurs et ceux des institutrices sont égaux. Le minimum, pour les localités d'une population inférieure à 500 habitants, est de 500 pesetas. Dans les localités de 500 à 1000 habitants, il est de 650 pesetas; dans celles de 1000 à 3000, de 825 pesetas; dans celles de 3000 à 10 000, de 1100 pesetas; dans celles de 10 000 à 20 000, de 1375 pesetas; dans celles de 20 000 à 40 000, de 1650 pesetas; au delà, il est de 2000 pesetas, et à Madrid de 2250 pesetas. Les instituteurs des écoles supérieures ont 250 pesetas de plus que les instituteurs élémentaires. Les auxiliaires reçoivent un peu plus de la

moitié du traitement du maître. Les institutrices des écoles enfantines sont assimilées, pour le traitement, aux institutrices élémentaires, et les municipalités sont autorisées à leur accorder une augmentation. Pour l'enseignement des adultes, les instituteurs reçoivent une gratification égale au quart de leur traitement. Les intérimaires touchent la moitié du traitement qu'aurait reçu le titulaire. Les instituteurs des écoles complètes ont droit au logement ou à une indemnité représentative. En outre, le personnel enseignant reçoit des *rétributions* des enfants dont la famille est en état de payer; quelquefois ils perçoivent cette rétribution directement; les municipalités sont autorisées à la percevoir pour eux, mais elles ne le font presque jamais; le plus souvent un contrat est fait entre la municipalité et le maître, qui touche, à titre d'indemnité représentant la rétribution scolaire, une somme égale au moins au quart de son traitement. Les rétributions en nature sont interdites, mais elles continuent à exister dans quelques localités. Un supplément gradué de traitement, payé par les provinces, est accordé, soit à l'ancienneté, soit au mérite, dans les proportions suivantes : 4 pour 100 des maîtres reçoivent un supplément de 125 pesetas par an, 6 pour 100 un supplément de 75 pesetas, et 20 pour 100 un supplément de 50 pesetas. L'Etat accorde parfois son aide financière pour ces suppléments.

L'inégalité des traitements n'est pas en rapport avec la durée de la préparation et la somme de travail accomplie, qui sont à peu près égales chez les uns et chez les autres. Les instituteurs de Madrid ont 2750 et 3000 pesetas, et ceux de Barcelone, par exemple, gagnent encore bien davantage, à cause de la rétribution scolaire; en revanche, il y a plus de 20 000 instituteurs dont le traitement ne dépasse pas 1100 pesetas, et parmi eux il y en a plus de 8000 dont le traitement ne dépasse pas 500 pesetas. La majorité de ces derniers, en réunissant logement, rétribution, et supplément gradué, arrive à gagner en moyenne 650 pesetas. — La pension de retraite s'obtient à l'âge de soixante ans, ou lorsque l'instituteur se trouve, par son état de santé, dans l'impossibilité de continuer à enseigner. Suivant que l'intéressé compte 20, 25, 30 ou 35 années de service, il touche 50, 60, 70 ou 80 pour 100 du traitement le plus élevé qu'il ait atteint durant deux années consécutives. La pension ne peut pas excéder 2000 pesetas. Les deux tiers de cette pension sont reversibles sur la veuve et les enfants; les filles en perdent la jouissance en se mariant, et les garçons lorsqu'ils ont atteint l'âge de seize ans. Le fonds des retraites est alimenté par une retenue de 3 pour 100 sur le traitement des maîtres, et de 10 pour 100 sur la somme allouée pour le matériel scolaire; par le produit des traitements affectés aux écoles dont les postes sont vacants et de la moitié des traitements affectés aux postes remplis par des intérimaires, et par la subvention que l'Etat verse annuellement. Les questions relatives à cet objet sont résolues par une Junte des pensions de retraite (*Junta de derechos pasivos*). — Il est pourvu aux vacances de postes d'instituteurs, d'abord, à titre *intérimaire*, par le recteur dans son ressort, si le traitement affecté au poste n'atteint pas 1000 pesetas; par le sous-secrétaire d'Etat, s'il n'atteint pas 1500 pesetas, et par le ministre au delà de ce chiffre. Il y est pourvu à titre définitif, ou, comme on dit en Espagne, *en propriété* (*en propiedad*), de trois manières différentes, selon les cas : par concours, c'est-à-dire en tenant compte des titres respectifs, du mérite et de l'ancienneté des candidats; sans concours, dans certains cas spéciaux; ou par *opposition* (*oposicion*), c'est-à-dire au moyen d'un examen comparatif subi par les candidats devant un jury. Cet examen consiste en une épreuve écrite et une épreuve orale sur des sujets tirés au sort; la solution d'un problème d'arithmétique et d'un problème de géométrie; et une leçon pratique faite dans l'école. Les maîtres ne peuvent être destitués que par une sentence judiciaire, ou par une décision gouvernementale, prise par le gouvernement après que l'intéressé, le Conseil universitaire et le Conseil de l'instruction publique ont été entendus. Les autres peines disciplinaires sont : la réprimande privée et publique, le déplacement, la suspension de traitement pendant un mois, la suspension d'emploi pendant trois mois. — Les instituteurs sont soumis au droit commun en ce qui concerne le *service militaire*; mais ils conservent la « propriété » de leur école. Le service militaire dure douze ans : trois ans dans l'armée active, trois ans dans la première réserve, et six ans dans la deuxième. — Pendant l'année 1900-1901, il a été délivré 1087 brevets (*títulos*) d'instituteur ou d'institutrice, et il y a eu 883 vacances de postes; mais, sur ces postes vacants, 454 étaient d'un traitement inférieur à 500 pesetas, c'est-à-dire étaient des postes d'écoles incomplètes, et il y avait seulement 429 postes dans des écoles élémentaires ou supérieures: par conséquent, l'excédent réel des maîtres a été de 658 (1087 — 429) cette année-là : et il faut y ajouter ceux qui ont reçu seulement le certificat d'aptitude pour les écoles incomplètes et pour les écoles temporaires. Mais on doit tenir compte, d'autre part, de ce fait que dans beaucoup d'écoles incomplètes ou temporaires, les fonctions d'instituteur sont remplies par des maîtres pourvus du brevet, et que beaucoup d'autres maîtres également pourvus du brevet se consacrent à l'enseignement privé. Le nombre des brevets d'institutrice est plus grand que celui des brevets d'instituteur, parce que beaucoup de femmes font les études qui conduisent à l'examen du brevet simplement en vue de leur instruction personnelle et sans intention de se vouer à l'enseignement.

4. *Ecoles normales*. — Dès 1780 il y eut des projets de créer des institutions pour la préparation des maîtres primaires; mais les écoles normales d'instituteurs ne furent fondées qu'en 1839, par l'influence de Montesino et de Gil de Zárate, et les écoles normales d'institutrices plus tard encore. Ce furent d'abord des institutions provinciales; mais depuis 1887 elles sont à la charge de l'Etat. Celles des chefs-lieux de district universitaire sont des écoles *supérieures*; les autres peuvent être supérieures ou *élémentaires*; celles de Madrid sont appelées *centrales*. En 1901 ont été créées, dans les instituts d'enseignement secondaire, des classes pour la préparation professionnelle à l'enseignement primaire (*estudios del magisterio*), et c'est là que durent être faites, désormais, les études des instituteurs élémentaires. En 1903 un changement fut apporté à cette nouvelle organisation : il fut décidé que les études élémentaires se feraient, comme les études supérieures, dans les écoles normales supérieures d'instituteurs et d'institutrices; toutefois, là où ces écoles supérieures n'existeraient pas, les études des instituteurs élémentaires se feraient à l'institut, mais pour les études des institutrices élémentaires il y aurait une école normale élémentaire indépendante. Il y a 21 écoles normales supérieures d'instituteurs, 23 écoles normales supérieures et 14 écoles normales élémentaires d'institutrices. Dans les écoles normales supérieures d'instituteurs, il y a quatre professeurs avec 3000 pesetas de traitement (l'un d'eux est directeur), deux maîtres auxiliaires au traitement de 1000 pesetas, et un professeur de musique au traitement de 750 pesetas; pour les études des instituteurs élémentaires il y a un professeur de pédagogie, au traitement de 2000 pesetas, dans chaque institut secondaire, s'il n'y a pas dans la ville une école normale supérieure. L'enseignement religieux est donné par le chapelain de l'institut d'enseignement secondaire, où, pourtant, il n'y a pas de chapelle. Les écoles normales supérieures d'institutrices ont cinq professeurs (femmes), dont le traitement est généralement de 1500 pesetas, une ou deux auxiliaires, et, quelquefois, un professeur (femme) de musique. A Madrid, le personnel des deux écoles normales centrales est plus nombreux; le traitement du directeur (ainsi que de la directrice) est de 5000 pesetas, et celui des professeurs de 3500. Depuis 1887, les professeurs des écoles normales jouissent d'une augmentation quinquennale de traitement de 500 pesetas, et du droit à une pension de retraite. — Pour être admis comme élève d'une école normale, il faut avoir quatorze ans accomplis et avoir subi avec succès un examen écrit, oral et pratique devant les professeurs de l'école. Les élèves appartiennent géné-

ralement à la classe peu fortunée, ils arrivent avec une instruction très rudimentaire et sont peu formés. Quelques-uns partagent leur temps entre les études de l'école normale et le travail d'un métier manuel ou d'un service de domesticité.

Le programme du degré élémentaire comprend : 1re année : religion et histoire sainte, grammaire, pédagogie, arithmétique et géométrie, géographie et histoire, dessin, pratique de l'enseignement, travaux manuels et exercices corporels (pour les élèves féminins, travaux d'aiguille); 2e année : les matières d'enseignement de la 1re année sont continuées, excepté la religion, l'arithmétique, la géométrie et le dessin, et l'on y ajoute le droit usuel et la législation scolaire, l'agriculture, les sciences physiques et naturelles avec application à l'industrie, et l'hygiène. — Le programme du degré supérieur comprend : 1re année : religion et morale, pédagogie, français, arithmétique et algèbre, géométrie, langue castillane, calligraphie, musique, pratique de l'enseignement, et, pour les élèves féminins, travaux d'aiguille; 2e année : les matières d'enseignement de la 1re année sont continuées, excepté la religion et la calligraphie, et l'on y ajoute la géographie et l'histoire universelle, les sciences physiques et naturelles, le dessin d'ornement et, pour les élèves féminins, son application aux travaux d'aiguille. — Les exercices pratiques d'enseignement sont très défectueux; pour ces exercices, il y a auprès de chaque école normale une école annexe. — L'enseignement est donné, en général, au moyen de livres classiques. — Toutes les écoles normales sont des externats. Le cours d'études commence le 1er octobre et se termine le 20 mai. Chaque professeur examine lui-même, à la fin de chaque année, les élèves de sa classe. Les élèves ajournés doivent se représenter en septembre. A la fin des études, il y a un examen général (*revàlida*) pour l'obtention du brevet. Le droit d'inscription, chaque année, est de 25 pesetas; le droit pour chaque examen de passage, de 5 pesetas; le droit pour le brevet élémentaire, de 95 pesetas; pour le brevet supérieur, de 105 pesetas. Sont *élèves libres*, admissibles à l'examen, ceux qui font leurs études à domicile, sans avoir le droit ni l'obligation de suivre les leçons de l'école normale, quoique beaucoup y assistent pourtant.

Pour être *professeur d'école normale*, il est nécessaire de posséder le titre de maître normal (*maestro normal*), qui existait avant la récente réorganisation, ou le certificat d'aptitude pédagogique qu'obtiennent les licenciés ès lettres ou ès sciences au moyen d'un examen de pédagogie subi à l'école normale. Les postes sont obtenus par « opposition », c'est-à-dire à la suite de diverses épreuves comparatives, écrites et orales. Les professeurs sont divisés en professeurs de lettres et professeurs de sciences; la pédagogie est commune aux deux sections.

On se préoccupe actuellement de la réforme des écoles normales. Les points sur lesquels portent les critiques sont les suivants : l'insuffisance des programmes; le peu de rapport entre les études faites et les besoins de l'école primaire moderne; le manque de caractère pratique dans l'acquisition des connaissances; la grande insuffisance de l'élément essentiellement pédagogique pour la formation du maître, c'est-à-dire des exercices pratiques; l'insuffisance du matériel d'enseignement; les vices du mobilier, qui est suranné et n'est pas conforme aux exigences de l'hygiène; le manque de locaux construits expressément en vue des écoles, et le manque des conditions pédagogiques requises dans les édifices actuels. Les réformes à réaliser sont : la réduction du nombre des écoles normales; la limitation du nombre des élèves en conformité des besoins de l'enseignement; la réduction des divers brevets à un seul, qui soit le même pour tous les instituteurs (et institutrices); l'établissement dans l'école, entre professeurs et élèves, d'un régime véritablement éducatif, qui aujourd'hui n'existe pas; l'organisation d'un cours normal, comme école indépendante, avec des études solides, des méthodes modernes, et un personnel enseignant possédant une haute culture scientifique et pédagogique, pour la formation des futurs professeurs d'école normale et des inspecteurs primaires. A ces préoccupations il a été répondu par la récente création de la Junte pour l'encouragement de l'éducation nationale, et par celle d'un cours normal supérieur qui doit bientôt s'ouvrir.

Pour ce qui concerne le Musée pédagogique national, à Madrid, voir l'article *Musées pédagogiques*.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. — Dès le moyen âge il y eut un grand nombre d'*écoles de grammaire* et de *collèges d'humanités*, outre les études de philosophie à la Faculté des arts. Mais l'organisation de l'enseignement secondaire et la création des instituts date des réformes de 1820, 1836 et surtout 1845, cette dernière sous l'influence de Gil de Zárate. Les instituts appartinrent d'abord aux provinces, puis ils passèrent en 1888 entre les mains de l'Etat. Depuis 1901 ils ont reçu le nom d'*instituts généraux et techniques*, parce qu'on projetait d'y établir un enseignement technique; mais ce projet ne s'est pas réalisé. Il y a 57 instituts : deux à Madrid, un dans chaque chef-lieu de province (48), et sept dans d'autres villes. — Le programme comprend : langues castillane, latine, et française, géographie générale et géographie de l'Espagne, rhétorique, histoire générale de la littérature, histoire générale et histoire d'Espagne, arithmétique, algèbre, géométrie, trigonométrie, psychologie et logique, éthique et droit usuel, physique et chimie, histoire naturelle, agriculture et technique agricole, technique industrielle, calligraphie, dessin, gymnastique. L'enseignement religieux, facultatif, est remis aux soins d'un chapelain. Ce programme est réparti sur six années d'enseignement. Il n'y a qu'un baccalauréat unique. Les élèves sont admis à l'âge de dix ans, à la suite d'un examen. Le régime, qui est l'externat, est assez peu éducatif. L'élève ne reste dans l'édifice scolaire que pendant la durée des leçons. — Chaque institut compte de neuf à dix professeurs; ils sont nommés par « opposition », et doivent être licenciés ès lettres ou ès sciences; l'un d'eux, désigné par le ministre, remplit les fonctions de directeur. Ils ont un traitement de 3000 pesetas, avec des augmentations quinquennales de 500 pesetas. Il y a en outre quatre professeurs spéciaux, avec des traitements moins élevés, et deux maîtres auxiliaires avec un traitement de 1500 pesetas. Le personnel enseignant touche, en plus, le montant des droits d'examen payés par les élèves; et beaucoup de professeurs retirent également un profit de la vente des livres classiques composés par eux. Ceux de Madrid reçoivent 1000 pesetas de plus, comme indemnité de résidence. Chaque professeur donne, par jour, une ou deux leçons d'une heure; il fait passer à ses propres élèves l'examen annuel. Les examens du baccalauréat (deux épreuves, l'une de lettres, l'autre de sciences) sont passés également devant les professeurs des instituts : les élèves, aussi bien ceux de l'enseignement privé que ceux des établissements officiels, s'y présentent à l'âge de seize ou dix-sept ans. Il est payé un droit d'inscription annuel de 8 pesetas pour chaque matière d'enseignement. La statistique de 1900-1901 donne les chiffres suivants : Nombre des élèves entrés, 6239 (dont 14 jeunes filles); nombre des élèves officiels inscrits dans tous les cours, 9289 (dont 18 jeunes filles); nombre des élèves de l'enseignement privé, 28 008 (dont 26 jeunes filles). La majorité des élèves de l'enseignement privé étudie dans des collèges particuliers, dont 79 sont tenus par des religieux (Piaristes et Jésuites principalement) et 387 par d'autres maîtres. Le total des sommes perçues dans les instituts de l'Etat, pour inscriptions et examens, a été, en 1900-1901, de 4 217 197 pesetas; les dépenses, personnel et matériel réunis, ont été de 2 944 925 pesetas. Les dépenses inscrites au budget de 1907 sont : personnel, 3 527 800 pesetas; matériel, 352 250 pesetas.

UNIVERSITÉS. — Les plus anciennes universités, en Castille, datent du treizième siècle : Palencia (1212?), de fondation épiscopale, et qui ne dura que peu d'années; Salamanque (1215?), royale; Valladolid (1260), municipale. En Aragon, les universités furent toutes municipales; la plus ancienne fut celle de Lérida

(1300). — Aujourd'hui, l'Espagne compte dix universités: celles de Madrid (qui est l'ancienne université d'Alcalá, fondée en 1498-1508 par le cardinal Ximénès de Cisneros), de Barcelone, de Grenade, d'Oviedo, de Salamanque, de Santiago, de Saragosse, de Séville, de Valencia et de Valladolid. Les facultés sont : philosophie et lettres (trois sections : lettres, histoire, et philosophie); sciences (quatre sections : sciences exactes, sciences physiques, sciences chimiques, sciences naturelles); droit, avec une section de sciences sociales; médecine; pharmacie. Il y a en outre des enseignements spéciaux pour le notariat, les officiers de santé (*practicantes*), les sages-femmes, et les chirurgiens-dentistes. L'université de Madrid possède seule toutes les facultés et toutes les sections; elle est aussi la seule où l'on puisse prendre le grade de docteur. — Pour obtenir la licence, il faut de quatre à six années d'études, selon les facultés; pour le doctorat, une seule année de plus. Pour s'inscrire à l'université, il suffit de posséder le grade de bachelier. Les élèves paient une taxe de 30 pesetas par cours, et de 5 pesetas par examen annuel. Pour la durée des cours et les examens, les règles sont les mêmes que dans les écoles normales et les instituts. Le titre de licencié ès lettres ou ès sciences coûte 527 pesetas; celui de licencié en droit, en médecine ou en pharmacie, 777 pesetas; le titre de docteur, 1000 pesetas. L'examen de la licence comprend trois épreuves : orale, écrite et pratique; celui du doctorat consiste dans la présentation d'une thèse, soutenue contradictoirement avec cinq professeurs de la faculté. — Les professeurs sont nommés par « opposition »; leur traitement de début est de 3500 pesetas (à Madrid, 4500) avec augmentations successives jusqu'au maximum de 10 000 pesetas; ils ont droit à une pension de retraite. Pour se présenter comme candidat à une chaire de professeur, il faut être docteur de la faculté à laquelle appartient la chaire; mais à la faculté des sciences, on admet aussi les ingénieurs. Les leçons durent règlementairement une heure et demie, et dans la pratique un peu moins; quelques professeurs en donnent six, d'autres trois par semaine. — La statistique de 1900-1901 donne les chiffres suivants : Elèves immatriculés, 17 287, dont 8279 élèves réguliers et 9008 élèves libres; sur ce nombre, il y en avait 1416 pour la philosophie et les lettres, 3316 pour les sciences, 5846 pour le droit, 5014 pour la médecine, 41 pour le notariat. Le nombre des diplômes de licencié et de docteur délivrés cette année-là a été : en philosophie, 149 et 26; en sciences, 57 et 13; en droit, 1032 et 48; en médecine, 568 et 68; en pharmacie, 283 et 11. Les femmes peuvent être admises à suivre les cours des universités, comme ceux des instituts, avec l'autorisation du recteur, et prendre des grades; on en compte quelques-unes d'inscrites dans les facultés de philosophie, de médecine, et de pharmacie. Elles peuvent exercer la profession de médecin et celle de pharmacien; mais le Code d'Alphonse X, le *Libro de las Partidas* (treizième siècle), leur interdit la profession d'avocat. Quant à leur admissibilité au professorat des universités, la question n'est pas résolue, parce qu'elle n'a pas encore été soulevée. Les recettes des universités ont été, en 1900-1901, de 3 194 245 pesetas; les dépenses, de 2 790 625 pesetas. Les dépenses inscrites au budget de 1907 sont: personnel, 3 745 169 pesetas; matériel, 1 101 780 pesetas.

Budget de l'instruction publique. — Voici le résumé du budget de l'instruction publique pour 1907 : administration centrale, 419 500 pesetas; frais généraux, 775 165; enseignement primaire, 27 379 300; enseignement général et technique, 7 729 771; enseignement supérieur, 4 846 949; enseignement professionnel, 366 350; établissements scientifiques, artistiques et littéraires, 336 450; archives, bibliothèques et musées, 1 261 925; beaux-arts, 768 050; constructions civiles, 2 545 000; géographie, astronomie, statistique, 2 072 125; autres dépenses, 38 771; total : 48 539 356 pesetas.

*Bibliographie.* — Publications officielles : *Compilacion legislativa de instruccion pública*, 1838-1876. *Coleccion legislativa de primera enseñanza*, 1877-1889. *Anuario legislativo de instruccion pública*, un vol. annuel depuis 1889. *Estadística de primera enseñanza*, 1850, 1865, 1870, 1880, 1885. *Anuario estadístico de instruccion pública* (dernière année parue, 1900-1901; Madrid, 1904). — Publications privées : Ferrer y Rivero (D. Pedro), *Tratado de legislacion de primera enseñanza vigente en España*, 10e édit., Madrid, Hernando, 1906. Gil de Zárate (D. Antonio), *De la instruccion pública en España*, Madrid, 1855, 3 volumes. Lafuente (D. Vicente de), *Historia de las universidades, colegios y demas establecimientos de enseñanza en España*, Madrid, 1884-1889, 4 volumes. Ribera (D. Julian), *La enseñanza entre los musulmanes españoles, discurso de apertura de la Universidad de Zaragoza*, 1893.

[Manuel B. Cossío,
directeur du Musée pédagogique national, à Madrid.]

**ESPINASSY** (Mademoiselle Adélaide d'). — Femme auteur, née au commencement du dix-huitième siècle, morte en 1777. Elle a publié en 1764, sans nom d'auteur, un *Essai sur l'éducation des demoiselles*, brochure in-12 de 84 pages, Paris, B. Hochereau. Ecrivant au lendemain de l'apparition de l'*Emile*, elle s'est inspirée en partie de l'ouvrage de Rousseau. « Un auteur en réputation, dit-elle, nous a donné un traité d'éducation pour les hommes, où il se trouve d'excellentes choses, et qu'il serait à souhaiter qu'on mît en usage : il faudrait à la vérité quelqu'un de bien habile pour tirer de son ouvrage tout le fruit qu'on en pourrait espérer, et en savoir écarter avec art le poison dangereux; car sa façon de penser sur la religion, les préjugés et les mœurs de notre nation, rendent son livre plus préjudiciable qu'utile. Il nous a tracé, dans son *Emile*, un être fantastique qui n'existera jamais. Le portrait de sa Sophie est plus dans le vrai à quelques égards, et l'éducation qu'il suppose qu'elle a reçue revient à celle que je voudrais qu'on donnât aux jeunes demoiselles.... Le but de mon éducation est d'éloigner de ma jeune élève toutes les passions dangereuses à son sexe, et de la rendre aussi sensée qu'aimable. » Mademoiselle d'Espinassy s'efforce de remplir ce programme, et, corrigeant Rousseau, de faire une Sophie élevée dans la saine orthodoxie, possédant une teinture suffisante des arts, des lettres et des sciences, digne de « gouverner son mari », et le gouvernant en effet. Mademoiselle d'Espinassy a publié en outre un *Abrégé de l'histoire de France* en 7 volumes in-12, Paris, 1765-1771.

**ESTHÉTIQUE.** — Il y a une science philosophique du vrai qui se nomme la logique; une science philosophique du devoir et du bien qui se nomme la morale; il y a aussi une science philosophique du beau dans la nature et dans l'art, que Baumgarten a appelée *Esthétique*. Ce nom lui est resté, et il faut le conserver puisqu'il est passé dans l'usage et que l'on sait ce qu'il signifie; mais il est mal fait. Effectivement, il veut dire que la science qu'il désigne s'occupe des choses que l'on sent, qui s'adressent à la sensibilité; or, en premier lieu, le beau n'est nullement le seul objet qui émeuve notre sensibilité; en second lieu, le beau est connu par l'intelligence avant d'être senti et goûté par la sensibilité, ce que le mot « esthétique » n'exprime en aucune façon. Le véritable nom de la science du beau serait *Kalologie*. Mais il n'est plus temps de l'adopter.

Faire la science d'un objet, c'est rechercher avec méthode et arriver à dire avec la plus grande clarté possible quelle est la nature de cet objet. Tel est le double but que l'esthétique se propose à l'égard du beau. Pour l'atteindre, tantôt elle étudie comment le beau est connu, senti et voulu par l'homme; tantôt elle essaie de pénétrer directement, sans intermédiaire, jusqu'à la nature intime du beau; tantôt elle réunit ces deux méthodes en employant d'abord la première, puis la seconde. L'expérience semble avoir prouvé que c'est là le meilleur chemin à suivre, car les résultats auxquels il a conduit les philosophes sont ceux qui ont le mieux résisté à l'épreuve de la critique. Or, les esthéticiens qui cherchent en premier lieu comment le beau est connu, senti et voulu en tant que réalisable par l'homme, où cherchent-ils ces trois choses? Dans l'homme intérieur qui connaît, sent, veut, qui s'aperçoit lui-même connaître, sentir, vouloir, au moyen d'un sens intime qu'on nomme aussi la conscience. En d'autres termes, les esthéti-

ciens qui procèdent ainsi étudient, analysent d'abord les effets du beau sur l'âme humaine, travail qui est du ressort de la psychologie ou science de l'âme. Eclairés par cette opération, et après avoir recueilli dans l'âme tous les signes que le beau y met de sa propre nature, ils s'efforcent, d'après ces signes qui leur sont bien connus, d'aller jusqu'à la chose signifiée, jusqu'au beau lui-même.

Aristote a défini la beauté : Ce qui réunit la grandeur et l'ordre. Cette définition est la plus large et la plus exacte que l'on ait jamais donnée. Elle embrasse aisément toutes les autres. On répète à satiété que Platon a défini le beau : La splendeur du vrai. Cette définition n'est absolument nulle part dans les ouvrages de Platon, qui ne contiennent même aucune définition du beau. D'ailleurs cette formule serait incomplète, fût-elle dans Platon. En effet, en adoptant le mot *splendeur*, qui n'est pas grec, mais qui n'est pas mauvais, le beau serait non seulement la splendeur du vrai, mais la splendeur de la bonté, mais la splendeur de la vie, et ces choses rentrent dans ce qu'on peut appeler l'éclat ou le rayonnement de la puissance et de l'ordre dans chaque genre.

Sans passer en revue toutes les définitions du beau qui ne valent pas celle d'Aristote, nous devons dire un mot de celle que l'on redit encore plus souvent que la maxime faussement attribuée à Platon. « Le beau, — écrit-on sans cesse, — c'est l'unité dans la variété. » Ces mots n'apprennent rien à qui les entend, car ils ne signifieraient quelque chose que si l'on expliquait quelle est l'unité et quelle est la variété qui caractérisent le beau. Dans le vague où on les laisse, ils s'appliquent aussi bien à un objet quelconque et même à un objet laid. Une caisse d'emballage en bois de sapin n'est pas belle : et pourtant elle a l'unité, puisque c'est une seule caisse; et elle a la variété, puisqu'elle a six parois, dont quatre sont d'une grandeur et deux d'une autre. Une personne très laide a l'unité, puisqu'elle est un individu distinct; elle a aussi la variété, car elle a quatre membres et une tête. Une définition n'est bonne que lorsqu'elle convient au seul objet défini : or celle-ci convient non seulement à autre chose qu'à l'objet défini, qui est le beau, mais même à son contraire, qui est le laid.

Une définition du beau prouve elle-même qu'elle approche assez de l'exactitude, lorsqu'elle met l'esprit en état de comprendre ce qui est ou l'analogue ou le contraire du beau. Les analogues du beau sont le joli et le sublime; les contraires du beau, à des degrés différents, sont le laid et le ridicule. En quoi les deux premières choses se rapprochent-elles du beau; en quoi s'en distinguent-elles? en quoi les deux secondes sont-elles la négation plus ou moins complète du beau?

On a tort d'appeler joli ce qui est beau, et beau ce qui est joli. Jamais, dans une langue quelconque, deux termes différents n'expriment la même idée. Cependant l'habitude que l'on a de confondre ainsi deux mots semble indiquer que les choses exprimées sont sinon identiques, au moins de la même famille. Or c'est bien ici le cas. Le joli avoisine le beau: mais à quelle distance? Ils sont parents: mais à quel degré?

Voici un premier point à noter : Vous dites volontiers : un joli petit cheval, un joli petit enfant, une jolie petite maison. Diriez-vous aussi aisément et aussi justement : un joli grand cheval, un joli grand enfant, une jolie grande maison? Non : il y a dissonance entre ces termes. Le joli n'a donc pas ce caractère du beau qu'Aristote nomme la grandeur et qu'on peut nommer aussi la puissance. N'en a-t-il rien cependant? Si rien ne nous frappe dans un objet, nous ne le jugeons pas joli. En cherchant par où l'objet joli nous frappe, je crois reconnaître que c'est par un de ces traits que l'on qualifie plutôt de vivants, de piquants, de charmants, d'attrayants, et qui dénotent non certes une puissance supérieure et imposante d'être, de vivre, d'agir, mais pourtant une certaine puissance, limitée et très sensible, moyenne et très saisissable, modérée et pénétrante, d'éveiller notre esprit et de toucher notre cœur.

Si donc le joli avoisine le beau, c'est d'abord par la puissance; et s'il est au-dessous du beau, c'est d'abord parce qu'il n'est qu'une puissance moins que grande, ou même moyenne, ou petite.

Il doit cependant y avoir entre le joli et le beau quelque autre trait de ressemblance. Supposez, en effet, que l'objet joli ne présentât que discordance, disproportion, absence d'harmonie, désordre en un mot; la vivacité, le piquant de ses qualités disparaîtraient dans ce désordre. Ce ne serait que du désordre en mouvement. Le joli doit donc réaliser un certain ordre, et plus d'ordre que de désordre, plus de régularité que d'irrégularité. Mais il n'est pas nécessaire qu'on y trouve la régularité supérieure qui caractérise le beau.

On vient de voir que la nature du joli s'éclaire par la comparaison avec le beau. Il en est de même du sublime. Le joli est un degré inférieur du beau; le sublime en serait-il un degré supérieur, ou le degré suprême? Comparons le sublime avec le beau.

Il y a un sublime physique; il y a aussi un sublime moral. La mer en fureur est sublime dans le genre physique. Pourquoi la trouve-t-on sublime? D'abord, évidemment, parce qu'elle manifeste une grande puissance. Et cette puissance est plus que belle parce qu'elle est immense, et que nos regards ne peuvent l'embrasser dans son ensemble, comme ils embrassent un beau lac, un bel arbre, une belle statue. Imaginez que la mer se réduise soudain aux proportions d'un lac, elle ne sera plus sublime, ce lac fût-il en courroux. Le sublime est donc en premier lieu, au physique, une puissance immense ou qui nous semble telle. Mais, en outre, la mer en fureur nous paraît une force déchaînée, désordonnée, indéterminée. La réflexion est nécessaire pour nous avertir que ce désordre cache l'ordre réel de la nature, qui existe aussi bien dans la tempête que dans le calme. Donc, ce que l'on peut dire de plus clair sur le sublime physique, c'est qu'il est une puissance immense, du moins pour nos facultés, et qui, bien qu'ordonnée au plus haut point, cache son ordre sous une indétermination qui nous la fait, au premier aspect, juger désordonnée.

Le sublime moral a-t-il d'autres caractères? D'Assas sait qu'il mourra s'il crie pour signaler l'ennemi. Il n'hésite pas, il crie : *A moi, Auvergne!* et il tombe percé de coups. Action sublime s'il en fut jamais. Que remarquons-nous dans cette action? La puissance d'aimer son devoir et de sacrifier sa vie à son pays. Et encore? Il y a en tout homme un penchant qui s'appelle l'instinct de la conservation personnelle, et ce penchant n'est nullement illégitime : il est conforme à l'ordre naturel. Sacrifier ce penchant, le vaincre sans hésitation, c'est dépasser l'ordre naturel, monter plus haut que cet ordre, déployer une énergie *extraordinaire*, vraiment surhumaine. Cette énergie a un nom particulier; elle s'appelle l'héroïsme. On sent que cette puissance sort de l'ordre habituel, mais pour entrer dans la sphère de l'ordre supérieur; on sent qu'elle est au delà des mesures et des déterminations simplement grandes. C'est, en son genre, une immensité. Le sublime moral a donc le caractère double d'une puissance plus grande encore que la puissance, et qui, bien qu'ordonnée, semble dépasser l'ordre plus aisément saisissable que fait paraître la beauté.

Les idées que l'on vient d'analyser ne sont pas les seules qu'étudie l'esthétique. La science du beau cherche aussi ce que c'est que le laid, si le laid a des analogues et en quoi ceux-ci se rapprochent plus ou moins du beau et du laid. C'est encore ce qu'on a trouvé et établi à l'égard du beau qui éclaire le mieux la nature du laid et des idées qui s'y rattachent.

Assurément, le laid s'oppose au beau. Cependant, on n'a pas défini le laid quand on dit qu'il est le contraire du beau. Ce contraire serait la négation complète de la puissance et de l'ordre qui constituent l'essence du beau; mais la négation, l'absence de toute puissance d'être, de tout ordre dans l'être, c'est le néant, le rien, et le laid n'est pas le rien; il est quelque chose de très réel. Par conséquent, il a une certaine puissance d'exister. Cette puissance peut être grande, moyenne, petite, car il y a des êtres grands,

moyens, petits dans leur genre qui sont en même temps laids. D'où il résulte que la laideur ne consiste pas essentiellement dans la puissance ou dans l'impuissance. Il reste alors qu'elle dépende de la violation de l'ordre propre à un genre donné. Les exemples prouvent que telle est bien la vérité. Le laid, au physique et au moral, se manifeste surtout par une prédominance du désordre et de toutes ses formes sur l'ordre et sur toutes ses formes. L'image la plus laide que l'on conçoive est celle d'un squelette en mouvement, représentant la mort qui marche et qui fauche les existences. Ce personnage hideux, on lui prête une puissance d'être, d'agir, de détruire. Ainsi, il n'est pas laid par privation de la puissance. Vous répondrez peut-être que son corps n'est pas absolument en désordre, puisque tous les os qui le forment occupent leur place naturelle. Vous aurez raison; j'ai dit, en effet, que le laid n'est pas sans quelque ordre, mais qu'en lui le désordre prédomine. Cela est évident dans ce squelette, auquel on laisse la puissance de la vie d'une part, en lui ôtant d'autre part presque tous les organes de la vie, le cœur, le cerveau, les poumons, les yeux, tout excepté les os. Or, n'est-ce pas y mettre un désordre le plus grand possible, sans cependant qu'il soit complet?

La laideur morale réside non plus dans les formes visibles, mais dans les actions. Elle a beaucoup de degrés qui s'échelonnent depuis les défauts du caractère jusqu'au vice et jusqu'au crime. Mentir, tromper, calomnier, voler, tuer sont des degrés de la laideur morale. Dans tous, il y a une puissance d'agir, grande, moyenne ou petite; mais dans tous il y a un désordre grave, c'est à savoir une grave atteinte portée à l'ordre de la moralité.

Il importe de remarquer qu'il existe entre la laideur physique et la laideur morale une intime harmonie. De même qu'une belle figure est plus apte qu'une autre à exprimer la vertu, de même un visage laid exprime mieux qu'un autre le vice et le crime. Les grands artistes le savent : c'est au bagne que Léonard de Vinci alla chercher un visage pour Judas, ce type des traîtres.

La laideur a pour caractère essentiel une prédominance du désordre sur l'ordre. Lorsque le désordre dans un être est, au contraire, beaucoup moindre que l'ordre, quoique cependant marqué et vivement sensible, il se présente un objet qui n'est plus la laideur, mais seulement le risible, et, à un degré de désordre un peu supérieur, le ridicule.

Je distingue le risible du ridicule parce que le langage met entre ces deux choses une différence. Laquelle? Un simple défaut de régularité physique, un nez trop long, un menton proéminent est risible; de même une voix très nasillarde. Polichinelle fait rire par son nez crochu, son menton relevé, sa voix bizarre, ses bosses exagérées. Ces difformités le rendent risible : on ne peut dire qu'il soit ridicule. Les animaux, comme cette marionnette, peuvent exciter le rire : ils ne sont pas ridicules. Ce n'est pas la faute de Polichinelle, ni d'un animal, ni d'un homme né ainsi, quand ils font rire par une irrégularité, une bizarrerie, un défaut de proportion ou d'ordre dans la voix et dans les traits. Mais c'est bien par là qu'ils sont risibles. Ramenez-les à la régularité, à la proportion, personne ne rira plus en les voyant.

Le ridicule contient un élément qui, quoique constituant aussi un certain désordre, n'est pas dans le risible. Voici un homme excessivement petit, tellement petit qu'il faut se baisser pour le voir. Cette petite taille est risible et n'est que cela. Elle n'est qu'extraordinaire, *extra ordinem*, en dehors de l'ordre de grandeur du type humain. Et comme rien d'affligeant ne s'y mêle, cette singularité, au moins à la première fois, nous égaie jusqu'au sourire, peut-être jusqu'au rire. Mais que ce nain se comporte avec fatuité à la façon d'un homme de grande stature, qu'il prétende conduire la danse, jouer le rôle d'important; que, dans sa vanité, il choisisse les danseuses les plus grandes, le voilà ridicule. Il est aisé d'en saisir la raison : c'est qu'au simple désordre physique de sa taille minime, qui n'était pas de sa faute, il joint cette disconvenance toute morale qui consiste à mettre sa conduite en désaccord avec sa stature, disconvenance qui est son ouvrage à lui, et dont nous le punissons par le ridicule. Le risible est involontaire; le ridicule est l'œuvre de la volonté libre. Le premier est imposé par la nature; le second peut être évité par nous et nous en sommes responsables.

Toutefois l'un et l'autre contiennent essentiellement une ou plusieurs de ces nuances du désordre qui s'expriment dans notre langue par des mots commençant en *dis* : disproportion, disconvenance, discordance, dissonance, disparate. Le risible et le ridicule sont donc surtout caractérisés par leur rapport avec l'ordre qu'ils violent en partie, et conséquemment par leur relation avec le beau, dont ils sont à un certain degré la négation.

Pourtant un désordre léger quoique sensible, une contradiction partielle avec le beau, ne provoque pas toujours le rire. Il y faut quelque chose de vif, de piquant, qui aiguillonne et éveille l'esprit. Cette vivacité, ce piquant résident dans un contraste, et j'ajoute, dans un contraste inattendu qui éclate subitement. Annoncés, prévus, le risible et le ridicule chatouillent moins l'intelligence; déjà vus, déjà éprouvés, ils reviennent émoussés, affadis. Le langage vulgaire dit en ce cas : « C'est du réchauffé ». Et alors, indifférents à l'intelligence, ils n'ont plus aucun retentissement ni dans la sensibilité morale, ni dans la sensibilité nerveuse.

Quand ils intéressent l'intelligence, comment et par quoi la stimulent-ils?

Qu'il en ait conscience ou non, l'esprit humain reste habituellement dans les voies de l'ordre : c'est son allure naturelle, et il la garde presque toujours machinalement. On lui présente, ou bien il rencontre, un objet qui, par une poussée subite, mais nullement pénible, le jette hors de cette route. Il éprouve alors un léger sursaut qui l'éveille, l'égaie, l'amuse. Pendant un moment, il a un mouvement de va-et-vient qui le fait osciller entre la raison et la déraison, entre la convenance et la disconvenance, et ce mouvement lui plaît parce qu'il le fait vivre rapidement et vivement. Pareil est le plaisir que se donnent les enfants en se balançant sur un petit bateau ou en se poussant l'un l'autre avec des éclats de rire. Le ridicule intéresse donc l'esprit d'abord comme un excitant qui augmente le sentiment de la vie intellectuelle.

Mais cette excitation de l'esprit retentit dans le corps, sur le visage, et nous procure par contre-coup un surcroît de vie physique qui accélère la circulation du sang et est favorable à la santé, principalement à la santé de l'enfance et de la jeunesse. D'après de grands philosophes, le rire est hygiénique; au contraire, la tristesse éteint les jeunes âmes et flétrit les fraîches organisations. Une des règles de la pédagogie doit être de laisser, dans les récréations, les élèves rire tout à leur aise, et même de leur fournir de temps en temps d'honnêtes occasions de s'égayer.

Mais le rire a d'autres effets. Le ridicule, qui provoque le rire, est un moyen de rappeler énergiquement à l'esprit le beau, le bien, le vrai par des paroles, des écrits, des images ou des actes qui sont une négation partielle de ces trois aspects de l'ordre. Quand je tire à moi une corde élastique et que je la lâche, elle revient vivement à sa position première; de même le ridicule éloigne un instant l'esprit du beau et de l'ordre; mais tout aussitôt l'esprit se reporte avec force vers l'ordre et la beauté et s'y attache plus étroitement. A ce point de vue, l'emploi modéré du ridicule tourne au profit de l'intelligence et est une partie de son éducation.

L'excès, toutefois, est très dangereux en ce genre d'enseignement. En réalité, répétons-le, le ridicule et le risible sont des formes, quoique légères, du désordre. Malgré tout, ils troublent l'esprit et l'âme, au moins un instant. Passager, ce trouble est sans péril; habituel, continuel, il rend l'esprit et l'âme incapables de tenue, de discipline, de raison; il fait des bouffons, de mauvais plaisants, insupportables à leurs amis, et dont l'existence stérile se gaspille dans un ricanement imbécile et lamentable. Cette leçon de l'esthétique du rire mérite d'être recueillie avec soin par les instituteurs de l'enfance et de la jeunesse.

Nous avons passé en revue l'idée du beau et les idées que l'esprit humain groupe autour de celle-là. Or, c'est un fait constant que, en même temps que l'esprit humain rattache ces idées entre elles et à l'idée du beau, il considère l'idée du beau comme le fondement même de l'*Art*; et c'est un fait non moins constant qu'il associe à l'art les autres idées dont on vient de parler, mais seulement dans la mesure où ces autres idées se rapprochent du beau lui-même. Le langage atteste la relation intime qui existe entre l'art et le beau : effectivement, tantôt le mot *art* est employé tout seul, sans épithète, et dans ce cas chacun entend par là une puissance de faire paraître le beau ; ou bien le mot *art* est accompagné d'un adjectif, et dans ce cas on dit les *beaux-arts*.

Cette persistance du langage à marier l'art avec la beauté mérite la plus grande attention. Faute d'en avoir tenu compte, on a proposé des définitions de l'art qui n'ont pu se maintenir. Il y en a une qui a été cent fois réfutée et qui néanmoins reparaît assez souvent, parce qu'elle satisfait par une apparence de vérité les esprits superficiels. Elle consiste à dire que le but de l'art est l'imitation de la nature. Les vrais artistes imitent certainement quelque chose de la nature; mais ils en reproduisent seulement les traits qui sont expressifs. Et expressifs de quoi? de ce qu'il y a de beau dans le développement de la force naturelle et dans l'action de la vie.

On a prétendu aussi que si l'art représente le beau, ce doit être en vue d'une fin morale. Mais faire de l'art l'instrument du seul enseignement moral, c'est trop diminuer son domaine, car c'est en retrancher tout ce qui est muet sur le devoir et sur la vertu; c'est en éliminer la beauté intellectuelle, la beauté purement physique, le paysage, les marines, la musique symphonique, et bien d'autres objets encore. Le seul moyen pour l'art de servir la morale sans cesser d'être l'art consiste à ne chercher que le beau. Le beau est puissance, ordre, mesure, harmonie : l'âme qui contemple le beau lui devient semblable par la puissance active ordonnée, mesurée, harmonieuse. L'âme devient par là morale au sens le plus large et le plus élevé du mot; et l'art, qui aspire à lui faire ce bien par la seule représentation de la beauté, ne se fausse ni ne se mutile lui-même.

Disons-le donc : l'objet de l'art est le beau. La fin de l'art, c'est de nous donner par le beau les nobles et pures jouissances de l'admiration. Et le résultat certain, pratique, pédagogique, de ces jouissances exquises, c'est de rendre les âmes plus pures, plus nobles, plus hautes, plus capables de discerner l'éclat du bien et du vrai, l'éclat de la nature et de la vie, et d'être attirées vers le bien et le vrai par cet éclat même, par ce pur rayonnement des choses et de l'âme qui n'est autre que le beau.

Jusqu'à quel point chaque art particulier est-il capable de créer des images sensibles de la beauté? En d'autres termes, quelles sont les puissances expressives que possède chacun des beaux-arts? Traiter cette question aussi intéressante que délicate, ce serait écrire l'esthétique spéciale de l'architecture et de l'art des jardins, celle de la sculpture, celle de la peinture, celle de la musique, celle de la poésie, celle de l'éloquence. Il y faudrait un livre; un article n'y saurait suffire. Nous n'aborderons pas ici ces problèmes; nous avons dû nous borner à définir l'esthétique en général. [CHARLES LÉVÊQUE.]

**ÉTABLISSEMENT DES ÉCOLES**. — Voir *Publiques* (*Ecoles*).

**ÉTATS-UNIS**. — La superficie des Etats-Unis de l'Amérique du Nord est évaluée à 9 383 000 kilomètres carrés environ. Leur population est évaluée (1909) à 88 millions d'habitants. L'Union se compose, depuis 1907, de 46 Etats, de 2 Territoires, et du district fédéral de Columbia.

**Résumé historique**. — A parler rigoureusement, il n'existe pas, aux Etats-Unis, un système national d'éducation. Chaque Etat a établi son code particulier d'instruction publique, et pourvoit à l'administration de l'organisme scolaire qui lui appartient en propre. L'histoire de la façon en laquelle les fondations individuelles de l'époque primitive des colonies se sont développées jusqu'à devenir les organismes cohérents et complets des Etats modernes de l'Union, révèle une remarquable faculté d'adaptation aux besoins variables de la vie américaine, et une tendance constante vers l'uuification et vers l'adoption d'une norme commune, tendance qui, dans une large mesure, n'a pas tenu compte des frontières des Etats.

L'histoire de l'éducation aux Etats-Unis commence avec les premiers établissements permanents des Anglais dans l'Amérique du Nord. L'aventureuse bande de colons qui s'établit à Jamestown (Virginie) en 1607 était plus préoccupée, au début, de la recherche de l'or que de plans d'organisation des écoles, ou même que des moyens de pourvoir pratiquement à la subsistance de la colonie. Les difficultés de la lutte pour l'existence durant les premières années, et les guerres contre les Indiens, dont le terrible massacre de 1622 fut le principal épisode, avaient fait ajourner les projets qui avaient pu être formés pour l'éducation. En 1624, l'Assemblée générale de la Virginie décida que tout *borough* (bourg) et tout *hundred* (groupe de cent feux) devait se charger de l'entretien et de l'éducation d'un certain nombre d'enfants indiens, dont les plus capables seraient préparés à servir de missionnaires parmi leurs compatriotes. Il est probable que, pour l'exécution de cette décision, quelques écoles furent établies. Quoi qu'il en puisse être, on a la preuve qu'une école fondée dans le comté d'Elizabeth, au moyen d'un legs fait en 1634 ou 1635, fut ouverte en 1636. D'autres écoles furent établies dans la colonie, surtout dans la seconde moitié du dix-septième siècle. L'Assemblée vota des mesures, en 1646, pour la création d'un enseignement industriel (cardage de la laine, tricotage et filage, pour les deux sexes), et les commissaires furent autorisés à choisir deux enfants de chaque comté pour recevoir cette instruction. L'Assemblée coloniale de 1660 fit de nouveaux efforts pour établir des écoles. Des fonds furent recueillis à cet effet au moyen de souscriptions privées. Il est certain, néanmoins, que les résultats de ces travaux furent peu considérables. En 1671, le gouverneur Berkeley s'exprimait en ces termes au sujet de l'instruction dans la colonie : « Je rends grâce à Dieu que nous n'ayons ni écoles gratuites, ni imprimerie, et j'espère que nous n'en aurons pas d'ici un siècle; car l'instruction a apporté dans le monde la désobéissance, l'hérésie et les sectes; l'imprimerie les a répandues, et a diffamé par des libelles le meilleur gouvernement. Dieu nous préserve de l'une et de l'autre! »

En 1633, la première école sur laquelle nous ayons des renseignements précis fut établie par les Hollandais à Nieuw Amsterdam (devenue New York en 1664); il existe encore aujourd'hui à New York une école qui descend en ligne directe de celle-là. Cette première école de Nieuw Amsterdam était du degré élémentaire; en 1659 fut établie dans cette ville une école latine. Au moment de l'occupation anglaise (1664), trente maîtres avaient enseigné dans la colonie hollandaise, pendant un temps plus ou moins long : vingt d'entre eux avaient tenu des écoles publiques, et dix des écoles privées.

Plus que toutes les autres colonies, les établissements du Massachusetts étaient composés d'hommes cultivés. Sur chaque millier d'habitants on en comptait quatre ayant pris leurs grades dans une université d'Angleterre. Il n'y avait que cinq ans que Boston avait été fondé dans la colonie de Massachusetts Bay, lorsqu'une école latine fut ouverte, précédant de deux ans la création de Harvard College. La première des écoles d'Amérique qui ait été entretenue par une taxe directe levée sur les habitants de la localité fut établie à Dorchester (Massachusetts) en 1639. Ce fut cette municipalité, également, qui institua le premier comité d'école, le précurseur de nos *boards of education* actuels. La loi de 1642 du Massachusetts fut le premier acte législatif de la colonie concernant l'organisation de l'éducation. Elle stipula que les enfants devaient recevoir de l'instruction, — sans spécifier toutefois que celle-ci dût nécessairement être donnée dans une école publique, — et institua des inspecteurs pour veiller à ce que la loi fût exécutée. Elle organisa un enseigne-

ment industriel, pour lequel les outils et les matières premières devaient être fournis par les municipalités. Mais c'est l'*enactment* de 1647 qui constitue, comme l'a dit un écrivain américain, « la plus importante des lois scolaires de toute notre histoire ». Aux termes de cette ordonnance, aussitôt qu'un *township* compterait une population de cinquante familles, il devait y être établi un instituteur chargé d'apprendre à lire à tous les enfants qui se rendraient auprès de lui, sans distinction de classe. Une école secondaire, ou *grammar school*, devait être fondée dans tous les *townships* comptant cent familles. Les townships qui ne se conformeraient pas aux prescriptions de l'*Act* auraient à payer une amende de cinq dollars par an. Le chiffre peu élevé de cette amende était le point faible de la loi; aussi l'amende fut-elle augmentée par la législation ultérieure. Une vingtaine d'écoles furent établies dans la colonie avant le commencement du dix-huitième siècle.

La colonie de Plymouth (Massachusetts), établie en 1620, ne réussit pas à fonder d'écoles gratuites avant 1670, date à laquelle des privilèges de pêche furent concédés en faveur de la création d'une école. Celle-ci fut ouverte en 1671, et l'année suivante fut élevée au rang d'école secondaire. Une loi de 1677 prescrivit des mesures plus générales. En 1692, la colonie de Plymouth fut réunie à celle de Massachusetts Bay, et l'ordonnance scolaire de cette dernière fut appliquée également au nouveau territoire.

Dans les colonies du Connecticut, Hartford eut sa première école en 1639, quatre ans après la fondation de la ville, et New Haven, fondée en 1639, prit aussitôt la même mesure. En 1650, les lois scolaires du Connecticut, qui s'étaient inspirées de la législation du Massachusetts, furent codifiées, et elles restèrent les mêmes pendant une période de plus de cent cinquante ans, avec de légères modifications seulement. En 1662, les colonies de Hartford et de New Haven furent réunies. En 1666, elles furent subdivisées en quatre comtés, dans chacun desquels une concession de 600 acres de terres fut faite pour l'établissement d'une *grammar school*. Les instituteurs furent exemptés du service militaire et du paiement des impôts.

La colonie de New Hampshire et celle du Maine firent partie du territoire du Massachusetts, la première jusqu'en 1680, la seconde jusqu'en 1820, et par conséquent eurent la même législation scolaire. Quant aux autres colonies, avant la guerre de l'Indépendance, aucune n'intervint de façon active en faveur de l'instruction, sauf en édictant quelques lois spéciales dans des cas particuliers. C'étaient les fondations religieuses et charitables qui, dans ces colonies, étaient essentiellement chargées de ce qui concernait l'instruction populaire. L'éducation des filles était négligée dans la majorité des villes.

Peu de temps après la guerre de l'Indépendance, le « Territoire du Nord-Ouest » fut organisé. Il servit à former les premiers Etats à l'ouest des monts Alleghanys. Dans l'acte officiel par lequel eut lieu l'incorporation du Territoire du Nord-Ouest, le gouvernement fédéral énonça son opinion sur l'importance de l'éducation populaire dans les termes suivants : « La religion, la morale et l'instruction étant nécessaires à un bon gouvernement et au bonheur de l'humanité, les écoles et les moyens d'éducation devront être constamment encouragés ». Le gouvernement fédéral dota les différents Etats de terres et d'argent pour l'établissement de fonds d'éducation permanents, mais il laissa à chaque Etat la libre administration de ces fonds et le gouvernement des écoles. Les terres publiques mises à la disposition des Etats pour leurs fonds scolaires permanents se sont élevées au total de 87 500 000 acres (35 millions d'hectares). En 1836, un excédent disponible de 43 millions de dollars fut réparti entre les vingt-sept Etats alors existants. La plupart des Etats versèrent cet argent à leur fonds scolaire permanent. Dans quelques-uns, les fonds permanents ne sont employés qu'au profit des écoles élémentaires et secondaires; dans d'autres, ils sont consacrés à l'instruction de tous degrés, y compris les universités et les écoles normales, ou bien ils sont divisés en plusieurs fonds distincts, tels que le « fonds des écoles primaires », le « fonds des universités », etc. Depuis 1862, les subventions fédérales, accordées à tous les Etats également, ont eu principalement en vue l'éducation industrielle. En 1862, chaque Etat reçut autant de fois 30 000 acres de terre qu'il avait de représentants au Sénat et au Congrès, pour l'établissement d'une ou de plusieurs institutions dont l'objet devait être d'enseigner l'agriculture, les arts mécaniques, et des connaissances du même genre. Environ 10 millions d'acres (4 millions d'hectares) ont été distribués en exécution de cette loi. L'argent qui en est provenu a été employé à la création de collèges agricoles et industriels (*agricultural and mechanical colleges*). Ces collèges sont soit des écoles indépendantes, soit des départements rattachés à une université d'Etat. A cette heure, chaque Etat reçoit annuellement environ 75 000 dollars du gouvernement fédéral pour l'entretien de son collège agricole et industriel et pour les sections d'expériences qui y sont jointes.

Comme exemple des subventions accordées par le gouvernement fédéral à quelques-uns des Etats de l'Ouest admis récemment dans l'Union, on peut citer le cas de l'Oklahoma, un Etat dont l'étendue est un peu plus du tiers de celle de la France. Lorsque cet Etat fut admis, 1 235 500 acres de terre et 5 millions de dollars lui furent alloués pour la dotation d'un fonds scolaire permanent des écoles élémentaires et secondaires; en outre, 5 % du revenu des terres publiques de l'Etat, qui forment un domaine très considérable, ont été réservés pour le même but; enfin, les différentes écoles normales de l'Etat, l'université de l'Etat, le collège agricole et industriel, l'université agricole et normale pour la population de couleur, et l'école préparatoire à l'université, ont reçu des dotations de terres formant un total d'environ 1 235 500 acres.

**Etat actuel.** — LE GOUVERNEMENT FÉDÉRAL. — Le gouvernement fédéral — outre les dons de terre et d'argent énumérés ci-dessus — s'est associé à l'œuvre de l'éducation par la création d'un Bureau national d'éducation, et par la fondation et l'entretien d'un certain nombre d'écoles qui relèvent directement de l'Union.

*Le Département fédéral de l'agriculture.* — La plus importante des agences d'éducation du gouvernement fédéral à Washington est le Département d'agriculture. Son action se manifeste : 1° par ses relations avec les collèges agricoles et industriels des Etats, et avec les stations d'expériences qui y sont jointes; 2° par l'administration directe de stations d'expériences dans l'Alaska, à Hawaï, à Puerto Rico, et à Guam (îles Mariannes); 3° par des enquêtes, des études, et la publication de renseignements divers : les brochures qu'il distribue annuellement forment un total de plus de sept millions d'exemplaires; 4° par des conférences et des démonstrations concernant la pratique agricole, qui, dans les Etats du Sud, sont données à la presque totalité de la population rurale; 5° par une œuvre analogue de propagande du service forestier du département, qui a déterminé un mouvement, de grande portée, pour la conservation des ressources nationales de toute nature; 6° par les travaux d'autres bureaux du département, qui sont en train de révolutionner les méthodes de construire les routes, la manufacture des produits alimentaires, et tout le domaine de la culture et de l'élevage.

*Le Département fédéral de l'intérieur.* — Le *Bureau national d'éducation*, à Washington, à la tête duquel est placé le commissaire de l'éducation, est une section du ministère de l'intérieur. Il n'a pas d'écoles sous sa direction, excepté celles qui sont destinées aux indigènes de l'Alaska. Le grand service que le Bureau rend à l'éducation consiste dans la publication tant de rapports annuels que de rapports spéciaux, contenant des statistiques et des renseignements divers, et dans la formation d'une bibliothèque nationale d'éducation. Pendant quelques années, la plus grande partie du budget du Bureau d'éducation a été appliquée aux dépenses des écoles de l'Alaska, ainsi qu'à l'entretien de troupeaux de rennes dans ce Territoire, pour l'amélioration de la condition matérielle et morale des indigènes.

Le commissaire de l'éducation de l'île de Puerto

Rico est placé sous l'autorité du gouvernement de cette île, et celui-ci relève du secrétaire d'Etat pour l'intérieur.

Le surintendant des écoles indiennes, qui relève du commissariat des affaires indiennes au ministère de l'intérieur, a la surveillance générale des écoles fédérales créées pour les Indiens. Beaucoup de ces écoles sont placées dans les régions désignées sous le nom de « Réserves indiennes »; mais quelques-unes d'entre elles, comme la célèbre Ecole industrielle indienne, à Carlisle (Pensylvanie), ne sont pas en territoire réservé. Outre l'instruction scolaire proprement dite, les écoles indiennes donnent aussi à leurs élèves des connaissances industrielles. Les dépenses faites annuellement par le gouvernement fédéral pour l'éducation des Indiens sont d'environ 4 millions et demi de dollars.

*Le Département du commerce et du travail.* — En dehors de la publication de rapports concernant les écoles industrielles, qui forment la plus complète série de documents de ce genre, le ministère du commerce et du travail n'a pas encore pris en mains l'organisation et le développement de l'éducation industrielle avec la vigueur qu'on peut observer dans l'action des ministères de même genre en quelques pays d'Europe, ou d'une façon comparable aux efforts accomplis par le Département de l'agriculture en ce qui concerne l'industrie agricole. Néanmoins, on constate, au Département du commerce et du travail, une tendance à encourager de façon active l'instruction professionnelle des jeunes gens qui se vouent aux industries non agricoles.

*Le Département fédéral de la guerre.* — Ce département a la direction de la grande école militaire de West Point, et de plusieurs autres écoles de moindre importance. On a pu voir des preuves des résultats obtenus par le Département de la guerre en matière d'enseignement technique, par la façon heureuse dont ont été conduites les opérations du canal de Panama, et par l'exécution d'importants travaux entrepris sur des fleuves et dans des ports sous la surveillance de ce département. Tout l'organisme scolaire de l'archipel des Philippines est placé sous l'autorité du Département de la guerre.

*Autres départements fédéraux possédant des écoles.* — Le Département de la marine entretient l'Académie navale, à Annapolis (Maryland), et dirige plusieurs autres écoles pour l'éducation des officiers et des marins. Le Département du trésor entretient des cours d'instruction pour les cadets du service des bateaux de la douane; le Département de la justice surveille la *Reform School* du district fédéral de Columbia, qui donne aux mineurs internés dans cet établissement une éducation industrielle.

Les autorités scolaires dans les États de l'Union. — Chacun des Etats a, pour l'ensemble de ses écoles, son organisation particulière. A la tête de l'organisation est placé soit un chef unique, soit un comité : un surintendant de l'instruction publique (*State Superintendent of public instruction*), un commissaire de l'éducation (*Commissioner of education*), ou un Comité d'éducation (*State Board of education*). Il est difficile de résumer en termes généraux les attributions d'un *State Board of education*, qui varient considérablement d'un Etat à l'autre. Dans beaucoup d'Etats, le *Board* a la charge de toutes les écoles supérieures de l'Etat; dans beaucoup d'autres, il dirige seulement quelques-unes de ces écoles supérieures; dans certains Etats, il se borne à examiner les candidats qui se présentent pour entrer dans la carrière de l'enseignement; ailleurs, il s'occupe principalement de recueillir et de publier des statistiques et divers autres renseignements relatifs aux écoles. Les attributions du fonctionnaire appelé *Superintendent* ou *Commissioner of schools*, qui est généralement élu par le vote populaire, varient aussi. Ici, il sera président ou secrétaire du *State Board of education*, ou bien sera le principal agent d'exécution de ce corps. Là, il exercera une autorité analogue à celle que possède un ministre de l'instruction publique en France ou en Prusse : c'est le cas, par exemple, pour le commissaire de l'éducation de l'Etat de New York. Quelquefois les pouvoirs du surintendant sont très restreints. Dans tous les Etats, il est chargé de recueillir et de publier la statistique scolaire et les divers renseignements qui peuvent intéresser l'éducation. Généralement, il a la gestion du fonds scolaire de l'Etat, et en répartit les revenus entre les districts scolaires de l'Etat, habituellement sur la base du chiffre de la fréquentation scolaire. Dans beaucoup d'Etats, il doit s'occuper des examens à la suite desquels sont délivrés les brevets de capacité (*State certificates*); dans beaucoup aussi, il a la direction des *teachers' institutes*.

Le second degré de la hiérarchie administrative scolaire est formé par le comté (*county*). Quoique les comtés soient de dimensions diverses (il y en a un qui est aussi grand qu'un quart du territoire de la France, un autre n'a qu'une superficie comparable à celle du Quartier Latin à Paris), leur étendue moyenne est d'environ un quart de l'étendue moyenne d'un département français. Le surintendant de comté, ou le commissaire des écoles du comté, est ordinairement élu par le peuple, comme celui de l'Etat. Dans quelques Etats, il n'y a pas, malheureusement, entre les surintendants de comté et le surintendant d'Etat, un contact suffisant. La situation, toutefois, s'améliore à ce point de vue, et la tendance actuelle porte à une plus grande centralisation de l'autorité dans l'Etat. Les fonctions d'un surintendant de comté sont analogues à celles d'un inspecteur primaire en France, ou d'un *Bezirksinspektor* en Allemagne : mais il a ordinairement plus d'écoles à visiter que l'un et l'autre de ces fonctionnaires européens. Il s'occupe des examens à la suite desquels sont délivrés les *certificates* (brevets) à court terme, dirige les conférences d'instituteurs et d'institutrices (*teachers' institutes*) à intervalles réguliers, et fait un rapport annuel au surintendant d'Etat. C'est lui qui, d'ordinaire, répartit la subvention scolaire allouée au comté. L'influence des surintendants de comté est un facteur essentiel pour l'amélioration des écoles rurales. Les écoles des agglomérations urbaines (*town* et *city*), placées sous la surveillance directe d'un fonctionnaire plus ou moins expert en matière d'éducation, le surintendant local, ne réclament pas son attention au même degré, et quelquefois il n'a pas à s'en occuper du tout.

Chaque comté est divisé en circonscriptions territoriales appelées *townships*, au nombre d'environ trente-six par comté; et les *townships*, à leur tour, sont subdivisés en districts scolaires (*school districts*). Le district scolaire est, selon le cas, le territoire occupé par un village, une ville (*town*) ou une cité (*city*), constitués en municipalités, ou bien, dans les campagnes, le territoire formant l'arrondissement d'une école rurale. Il ne faut pas oublier qu'aux Etats-Unis un très grand nombre d'écoles rurales ne sont pas situées au centre d'un petit village, mais en quelque endroit complètement isolé, parfois à une distance considérable de la ferme la plus voisine. Dans les dernières années s'est manifestée une forte tendance à supprimer les nombreuses petites écoles rurales, pour les remplacer par une seule grande école par *township*, située en un point central. Là où ce système a été adopté, les élèves sont fréquemment amenés à l'école en voiture, aux frais du district. Cette école « consolidée » (*consolidated school*), comme on l'appelle, peut avoir un aussi grand nombre de classes que la *high school* des villes.

Les fonctionnaires scolaires des *townships*, dans la plupart des cas, sont surtout chargés du maniement des revenus scolaires; ils ont aussi une mission d'inspection qu'ils remplissent avec plus ou moins de négligence. Le comité scolaire de district (*district school board*) a plus d'importance. A la campagne, ce comité n'a à s'occuper que de l'unique école du district, une petite école rurale; dans une *city* ou dans une *town*, il prend le nom de *board of education*, et il forme la plus haute autorité délibérante pour toutes les écoles existant dans le ressort municipal. Les membres des *school boards* ruraux sont généralement élus par les citoyens dans une assemblée annuelle; les membres du *board of education* d'une cité ou d'une ville sont tantôt élus de la même

façon, tantôt nommés par le maire. Le budget local de l'école ou des écoles est soit voté par les citoyens dans leur assemblée annuelle, soit fixé par le conseil municipal (*city council*). La répartition de la somme votée pour les dépenses scolaires est confiée au *board of education.*

Le premier agent exécutif de l'organisme scolaire d'une cité, et le représentant direct du *board of education,* est le surintendant. Ce fonctionnaire est ordinairement nommé par le *board*. Il doit posséder à la fois la compétence pédagogique et les qualités administratives, et dans l'exercice de ses fonctions il possède, sur les écoles qui lui sont subordonnées, une autorité plus grande que n'importe quel fonctionnaire du même ordre dans un autre pays. Il n'existe pas de situation exactement comparable à la sienne dans les organismes scolaires des pays d'Europe : on peut dire, pour en donner une idée approximative, que si les pouvoirs du directeur de l'enseignement primaire de la Seine s'étendaient aussi aux lycées et colleges, de même qu'aux écoles normales de la Seine, les attributions de ce fonctionnaire ressembleraient assez à celles du surintendant des écoles d'une cité américaine. Le surintendant a sous son autorité tout l'enseignement primaire et secondaire public dans son ressort, ainsi que les écoles normales de la cité, s'il en existe. Il possède un droit de décision très étendu, tant en matière financière qu'en matière pédagogique. Les rapports annuels des surintendants des cités sont habituellement des documents très développés, où l'on rencontre souvent quelques-unes des meilleures contributions à la littérature pédagogique. Malgré tous leurs défauts, il n'est que juste de constater que les rapports sur l'éducation publiés aux Etats-Unis par les autorités de l'Union, des Etats et des cités, de même que les documents émanant des grandes institutions dues à des fondations privées, sont de beaucoup les plus intéressantes des publications de ce genre qu'on puisse trouver dans n'importe quel pays.

Les établissements d'instruction des divers degrés. — Les principaux types des établissements d'instruction publique peuvent être classés de la manière suivante : 1° les écoles élémentaires, comprenant les jardins d'enfants, les écoles primaires proprement dites, et les *grammar schools* ou écoles de grammaire, qui y font suite ; 2° les *high schools* ou écoles supérieures (secondaires) ; 3° les écoles normales, les *colleges*, les groupes de *colleges* ou universités, les écoles technologiques.

*Les écoles élémentaires.* — En 1867, Mme Elizabeth Peabody visita l'Allemagne afin d'y étudier la méthode de Frœbel, et l'année suivante introduisit les *jardins d'enfants* en Amérique. En peu d'années, un jardin d'enfants fut annexé à un grand nombre d'écoles publiques. C'est de 1870 à 1880 que le mouvement pour leur introduction fut le plus actif. Les jardins d'enfants américains sont généralement établis d'après le plan frœbelien ; ils ne reçoivent pas, dans la règle, les enfants aussi jeunes que le font les écoles maternelles françaises. Il y a environ 8200 jardins d'enfants aux Etats-Unis, avec 12 500 institutrices et 360 000 élèves. Les institutrices sont formées soit dans les écoles normales de l'Etat, soit dans des établissements privés, ou dans des sections normales annexées à des collèges ou à des universités ; la majorité de ces dernières institutions ont des cours spéciaux destinés aux futures « jardinières d'enfants », avec une école pratique comprenant un jardin d'enfants modèle.

Une *école élémentaire* (*elementary school*) compte ordinairement huit degrés (*grades*) successifs, qui retiennent l'élève pendant huit années. Les écoles élémentaires des districts ruraux sont souvent des *ungraded schools*, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas divisées en classes successives, hiérarchiquement coordonnées ; mais elles cherchent néanmoins à réaliser à peu près le même programme que les *graded schools*, ou écoles divisées en classes, des districts urbains. Un court séjour au jardin d'enfants précède quelquefois l'entrée à l'école élémentaire. L'école élémentaire conduit directement à l'école secondaire ou *high school*, et celle-ci conduit directement à l'école normale, au *college* ou à l'université.

La fréquentation obligatoire de l'école existe dans 36 Etats sur 46, et dans le district fédéral de Columbia. Dans ces 36 Etats, la période scolaire, qui peut s'étendre de d'âge de six ans, limite inférieure, à celui de dix-sept, limite supérieure, offre les variétés suivantes : 6-14, 6-16, 7-14, 7-15, 7-16, 8-14, 8-15, 8-16, 8-17, 9-14. C'est dans l'Orégon que la période est la plus courte (9-14) ; c'est dans la Pensylvanie qu'elle est la plus longue (6-16) ; le New Jersey offre la limite supérieure la plus élevée (8-17), mais les élèves qui ont parcouru les huit degrés de l'école élémentaire peuvent quitter l'école à quinze ans. Dans deux autres Etats, l'obligation scolaire ne s'applique qu'à certains districts.

Dix Etats n'ont pas de loi prescrivant la fréquentation obligatoire ; ce sont tous des Etats du Sud ; l'absence d'une loi sur l'obligation y est due aux difficultés créées par le problème des races ; et ces difficultés sont cause que, jusqu'à ces dernières années, ces Etats n'ont pas offert les caractères de prospérité générale que présentent les Etats du Nord. Mais leurs ressources ont commencé à se développer.

En général, les écoles américaines pratiquent la coéducation. Ce n'est guère que dans quelques cités de l'Est que l'on rencontre la séparation des sexes.

On n'exige de rétribution scolaire que des élèves étrangers au district. Dans beaucoup de cités, et dans quelques Etats entiers, les livres de classes sont fournis gratuitement aux élèves.

Malgré l'excellente organisation des écoles, les statistiques indiquent une proportion d'illettrés considérable, mais qui va en décroissant rapidement. La présence de cet élément de la population est due à deux causes principales. La première, c'est que la loi, dans les Etats du Sud, n'oblige pas les enfants de race noire à fréquenter l'école ; la seconde, c'est que les immigrants qui viennent accroître incessamment la population des Etats-Unis apportent avec eux un large contingent d'illettrés. C'est dans les campagnes de l'Ouest que la proportion des illettrés est la moins forte ; elle est plus élevée dans les villes, en particulier dans les grandes cités de l'Est et du Centre-Ouest ; elle atteint son maximum dans la « ceinture noire » (*black belt*) du Sud. En 1900, la proportion des illettrés dans l'Iowa et le Nebraska — les deux Etats où il y en a le moins — était de 2,3 %; le Maine, celui des Etats de l'Est qui occupe le meilleur rang sur la liste, avait 5 % d'illettrés ; et la Louisiane venait au dernier rang avec 38,5 %. Les écoles du soir dans les cités, et un plus grand zèle pour l'instruction des noirs dans le Sud, modifieront ces chiffres à court délai.

Si les écoles des cités, aux Etats-Unis, marchent de pair avec les meilleures écoles qu'on puisse trouver dans les autres pays, l'école rurale américaine n'a pas réalisé les mêmes progrès. Cela est dû principalement à la durée plus courte des études, et à l'absence d'un bon personnel d'instituteurs et d'institutrices. Les traitements payés aux *teachers* des écoles rurales sont bien inférieurs à ceux qu'on paie dans les villes, et l'aménagement des écoles des districts ruraux est loin de pouvoir soutenir la comparaison avec celui des écoles urbaines. Mais on s'occupe de remédier à ces points faibles. Plusieurs Etats ont récemment promulgué des lois fixant un minimum de traitement au-dessous duquel les districts ne pourront pas descendre, et établissant pour ce minimum un chiffre bien plus élevé que le chiffre moyen des traitements précédemment payés. Simultanément, la durée annuelle du temps pendant lequel l'école doit être ouverte a été accrue, de façon à se rapprocher des dix mois qui sont la durée adoptée dans les meilleurs districts urbains. L'aménagement matériel de l'école a été amélioré, et la possibilité de faire appel à un personnel enseignant mieux qualifié est facilitée par cette « consolidation », cette substitution d'une école unique à plusieurs petites écoles rurales, dont il a été parlé plus haut. Enfin, dans ces dernières années, plusieurs écoles normales ont organisé des cours spécialement destinés aux instituteurs et aux institutrices qui veulent enseigner dans les écoles rurales.

Les écoles élémentaires sont généralement divisées en deux sections : la *primary school*, ou la *primary*

*division* (comprenant habituellement les quatre classes inférieures), et la *grammar school*, ou la *grammar division* (comprenant les quatre classes supérieures de l'école élémentaire). Les matières d'enseignement à l'école primaire, ou dans la division primaire, sont : la lecture, l'écriture, le *spelling*, l'anglais (avec une attention spéciale donnée à l'orthographe), la composition, l'arithmétique, les leçons de choses, l'étude de la nature, la géographie, la morale. A l'école de grammaire, ou dans la division de grammaire, le programme est élargi, et l'histoire, la physiologie (avec un enseignement spécial concernant les mauvais effets des stimulants et des narcotiques) et l'instruction civique sont ajoutées. A la campagne, les éléments de l'agriculture, et, dans les villes, le travail manuel, font généralement partie des matières d'enseignement de l'école élémentaire. Dans plusieurs Etats, l'enseignement de l'agriculture est obligatoire. Les effets physiologiques de l'alcool constituent aussi un objet d'enseignement généralement obligatoire.

C'est surtout dans l'Est que l'on rencontre les écoles élémentaires privées. Toutefois, les écoles dites paroissiales ou confessionnelles, qui forment environ la moitié des écoles élémentaires privées, existent dans toutes les parties du pays. Un peu plus des trois cinquièmes de ces écoles sont catholiques; les autres sont protestantes, et appartiennent principalement à l'Eglise luthérienne et à l'Eglise épiscopale; un petit nombre sont mormones (dans l'Utah).

Pour la préparation du personnel enseignant des écoles élémentaires, il existe des écoles normales, des instituts normaux, des sections pédagogiques annexées à des *high schools*, à des *colleges* et à des universités. Mais il est aussi possible à des personnes qui n'ont pas suivi les cours d'une de ces institutions d'obtenir un brevet, en passant l'examen. Toutefois, on préfère les maîtres et les maîtresses qui ont reçu une éducation professionnelle, et pour certaines positions la possession du diplôme délivré par une école normale ou un *college* est indispensable. La proportion des instituteurs et des institutrices possédant des connaissances pédagogiques s'accroît en conséquence d'année en année.

*Les « high schools ».* — Les *high schools*, ou écoles supérieures (secondaires), continuent l'instruction commencée à l'école élémentaire. Elles donnent une culture générale, et préparent aux écoles normales, aux universités et aux écoles technologiques. Après avoir achevé le cours d'études d'une bonne *high school*, qui dure quatre années, l'élève, après quatre autres années d'études dans un *college* ou une université, peut obtenir le grade de bachelier (ès sciences, ès arts, etc.); pour le grade de maître ès arts (M. A.), une année supplémentaire d'études est nécessaire.

Dans les *high schools* publiques, l'instruction est gratuite pour les ressortissants de la municipalité ou du district scolaire. Pour s'adapter aux besoins des différentes catégories d'élèves, les *high schools* ont souvent de trois à cinq cours d'études parallèles : classique, anglais, langues modernes, sciences, latin-sciences, commercial, travail manuel. Dans beaucoup de *high schools*, une grande latitude est laissée aux élèves pour le choix des leçons à suivre, particulièrement dans les deux dernières années du cours d'études. Les garçons et les filles reçoivent en général l'enseignement dans les mêmes classes. Au point de vue de l'aménagement matériel, les *high schools* sont d'ordinaire très complètement outillées; il n'est pas rare de voir des bâtiments de *high schools* qui ont coûté deux millions de dollars; plusieurs *high schools* affectées à l'enseignement du travail manuel sont installées dans des édifices qui ont coûté un million de dollars. Dans une ou deux *high schools*, le nombre des élèves va jusqu'à 3000.

Chaque ville et chaque village important possède au moins une *high school*. Le total de ces établissements dépasse 12 000, dont environ 1400 *high schools* privées. Le nombre des maîtres et maîtresses s'élève à 43 000, celui des élèves à 890 000. La première année d'études renferme 43 % des élèves; 27 % sont dans la seconde année, 18 % dans la troisième, et 12 % dans la quatrième. Le personnel enseignant se compose de femmes pour plus de la moitié; quant aux élèves, 57 % sont des filles, 43 % des garçons. Le personnel enseignant est nommé par le *board of education* ou le surintendant, ordinairement pour le terme d'un an. Toutefois, les situations permanentes deviennent plus fréquentes dans l'enseignement secondaire, et un certain nombre de cités se sont préoccupées de créer des pensions de retraite pour le personnel de cet ordre d'enseignement. Les *high schools* publiques sont placées sous l'autorité du surintendant local et du *board of education* local de la même manière que les écoles élémentaires. On réclame aujourd'hui, presque toujours, des candidats à un poste d'enseignement dans les *high schools*, une préparation professionnelle spéciale, outre la possession d'un diplôme délivré par un *college* ou une université. Des écoles normales, des collèges normaux, des sections pédagogiques d'université, se sont fait une spécialité de la préparation de maîtres et de maîtresses pour les écoles secondaires.

Des cours d'été (*summer schools*) d'une durée de quatre à huit semaines sont organisés par beaucoup d'écoles normales, de *colleges* et d'universités. Des institutions pédagogiques comme le *Michigan State Normal College* réunissent jusqu'à 1500 assistants dans leur *summer school*; quelques universités en groupent un plus grand nombre encore. Ces cours d'été offrent habituellement une grande variété de sujets; toutefois, quelques-uns présentent des spécialités caractéristiques : ainsi, la *New York University* offre des facilités spéciales dans ses *summer schools* (comme aussi dans ses cours d'études réguliers) pour la préparation de professeurs et de directeurs d'écoles industrielles.

Les salaires des maîtres et maîtresses de *high schools* varient beaucoup selon les Etats : le directeur peut recevoir de 800 à 10 000 dollars; les maîtres et maîtresses, de 400 à 3000 dollars.

*Ecoles normales.* — La première école normale fut établie à Lexington, dans l'Etat de Massachusetts, en 1839. Il y en a aujourd'hui 260, tant publiques que privées, avec environ 5000 profes seurs, hommes et femmes, et 150 000 élèves, dont 52 000 sont dans les écoles pratiques ou écoles modèles (*practice or model schools*), 73 000 sont régulièrement inscrits comme élèves des cours normaux, et 25 000 sont dans les sections préparatoires, ou cours destinés à former le personnel enseignant des écoles rurales. Outre ces 150 000 élèves, il y a environ 35 000 étudiants inscrits dans les sections pédagogiques des *colleges*, des universités et des *high schools*. Quelques-unes des écoles normales sont des établissements considérables; il en existe une qui compte plus de 3000 élèves. Un certain nombre d'écoles normales préparent aussi les maîtres de l'enseignement secondaire; et plusieurs des sections pédagogiques annexées à des universités, comme l'Ecole de pédagogie de la *New York University*, l'Ecole d'éducation de l'université de Chicago, ou les collèges normaux (*teachers colleges*) rattachés à d'autres universités, préparent des spécialistes pour tous les degrés de l'instruction : institutrices de jardins d'enfants, directeurs d'école normale, surintendants d'écoles, ou professeurs de pédagogie.

Les élèves des écoles normales ne se consacrent pas tous à l'éducation : dans quelques parties de l'Union, ces institutions tiennent lieu, jusqu'à un certain point, de *high schools* ou de *colleges*; et, dans l'Etat de Pensylvanie, par exemple, elles possèdent des cours de pratique commerciale, en addition à leur section normale et à leur section classique. Dans les écoles normales des villes, il arrive habituellement que le côté classique est développé au détriment du côté pédagogique. On tire parti, pour la préparation professionnelle des futurs maîtres et maîtresses, des écoles pratiques d'application annexées aux écoles normales américaines, plus que ce n'est le cas en France. La pédagogie de chaque matière du programme est ordinairement donnée par le professeur qui est chargé de l'enseignement de cette matière. Quelquefois l'école normale n'a pas de dortoir, les Etats ne se chargeant pas de l'entretien des élèves normaliens. Toutes les écoles normales sont des établissements de coéduca-

tion; mais la proportion des élèves masculins est minime : les hommes ne sont généralement pas employés dans les écoles élémentaires urbaines, excepté pour le poste de directeur, et ils trouvent au *college* une préparation qui leur permet, tout aussi bien que celle de l'école normale, de faire leur chemin dans la carrière de l'enseignement.

Les brevets de capacité (*teaching certificates*) sont accordés pour une durée qui varie d'un an à dix ans; ils peuvent aussi être à vie. Les étudiants sortant d'une école normale d'Etat reçoivent généralement un brevet à vie; mais les brevets de tous les degrés peuvent également être obtenus par l'étude indépendante, si les examens nécessaires sont passés avec succès.

Des « instituts normaux » tiennent leur session, dont la durée varie d'une semaine à six semaines, pendant les vacances d'été sur divers points du territoire de chaque Etat. Ils sont destinés à l'éducation professionnelle des instituteurs et institutrices qui ne peuvent profiter d'autres moyens de préparation pédagogique, et, en première ligne, de ceux qui ont été employés pendant l'année scolaire.

Dans ces dix dernières années, de grands progrès ont été réalisés en vue d'assurer la stabilité de la profession d'instituteur et d'institutrice. On réclame du personnel enseignant une préparation plus complète, en lui offrant, d'autre part, des situations plus durables qu'autrefois. En général, il n'existe pas de pensions de retraite; mais quelques Etats ont établi des fonds de pension, notamment le New Jersey, et un certain nombre de municipalités ont pris des mesures pour pensionner le personnel enseignant de leurs écoles. Le salaire des instituteurs et institutrices, aux Etats-Unis, est minime, et, généralement, il n'est payé que pour le nombre de mois pendant lequel le maître ou la maîtresse est employé. Les salaires sont différents selon les Etats et les localités; mais on a calculé que la moyenne, pour l'ensemble de l'Union, est d'environ 54 dollars (281 francs) par mois pour les instituteurs, et d'environ 42 dollars (218 francs) par mois pour les institutrices. Ces salaires ont toutefois une tendance à s'élever de plus en plus.

*Les « colleges », les universités, les écoles technologiques.* — Sur un total de plus de 850 établissements appartenant à la catégorie des *colleges*, des universités, des écoles technologiques, plus de 600 envoient annuellement des rapports au Bureau d'édution à Washington : en 1907, 606 rapports ont été reçus. De ces 606 établissements, 150 n'admettent que des hommes, 330 sont ouverts aux hommes et aux femmes, 126 ne reçoivent que des femmes. Aidés par de riches dotations, la grande majorité des *colleges* et des universités sont des institutions d'un rang élevé, tant en ce qui regarde l'aménagement matériel que la valeur intellectuelle. Le chaos des premiers jours, relativement aux programmes et à l'organisation des études, a fait place à la régularité et à un degré satisfaisant d'uniformité, et l'enseignement peut aujourd'hui rivaliser avec celui des meilleures écoles de l'Ancien Monde. Ce résultat a été obtenu, pour une large part, grâce aux associations formées entre les établissements de haut enseignement, et à l'influence heureuse de vastes subventions générales, dont le bénéfice n'est accordé qu'à celles de ces institutions dont l'enseignement atteint un niveau prescrit. Ainsi, il existe trente-neuf universités d'Etats, et dans le Centre et l'Ouest, où elles prédominent, ce sont elles qui établissent le niveau des examens d'entrée (et, par conséquent, du degré de préparation que les écoles secondaires doivent donner aux étudiants), collectivement par l'association des universités, et individuellement par leur influence dans les Etats où elles sont établies. Tout *school board* de ville (*town*) ou de cité a l'ambition d'amener sa *high school*, ses écoles secondaires, à un niveau suffisant pour que les élèves qui en sortent soient jugés admissibles par les autorités directrices des universités d'Etat. Dans l'Est, où ce sont les universités de fondation privée qui dominent, le même résultat a été obtenu par leur influence collective. Celles du Sud, qui ont souffert de difficultés financières à la suite de la guerre de Sécession, se sont relevées et sont en voie de progrès.

Une université est ordinairement composée d'un certain nombre de *colleges* distincts; dans quelques cas, ces *colleges* sont même placés dans des villes différentes. Douze années de préparation sont habituellement nécessaires pour être admis dans un *college* : le cours d'études y dure généralement quatre ans, et conduit au grade de bachelier, ou, s'il s'agit de médecine ou d'art dentaire, au grade de docteur (M. D., D. D. S.). Si l'étudiant reste dans l'établissement, il entre alors dans ce que quelques présidents de *college* appellent l'« université réelle », c'est-à-dire qu'il continue un cours d'études spéciales qui le conduit, au bout d'une année, au grade de maître (licencié), ou, au bout de deux, trois ou quatre ans, au grade de docteur (en philosophie ou en sciences). Ainsi, pour obtenir en Amérique le grade de bachelier, une période de scolarité de seize ans est nécessaire; pour le grade de maître (licencié), une période de dix-sept ans; et pour le grade de docteur en philosophie, une période de dix-huit à vingt et un ans.

Une douzaine environ d'universités sont fréquentées chacune par un nombre de 3000 à 5000 étudiants; c'est l'université du Michigan, à Ann Arbor, qui tient la tête parmi les universités d'Etats, avec 5000 étudiants; parmi les universités privées, celles de Valparaiso (Indiana), Harvard (Massachusetts) et Columbia (New York) sont les plus fréquentées. Le développement de quelques-unes de ces écoles est très rapide; l'université du Wisconsin a récemment complété le quatuor des universités dont la dotation atteint le chiffre de 30 millions de dollars. En ces dix dernières années, il a été organisé, dans une douzaine au moins d'universités, des sections pédagogiques (*teachers colleges*) dont chacune possède à elle seule plus de chaires de pédagogie qu'on n'en compte dans l'ensemble des universités de toute l'Europe. Le développement de l'Ecole de pédagogie de la *New York University* a été le plus marqué; mais il faut noter aussi les progrès réalisés par les sections pédagogiques des universités du Michigan, du Wisconsin, du Minnesota, du Missouri, de la Californie, de Chicago, de Syracuse, de Cornell, de Columbia, de Cincinnati, de Harvard, et de Yale. On doit mentionner aussi, comme des institutions d'Etats d'un égal mérite, le *Michigan State Normal College* à Ypsilanti et le *New York State Normal College* à Albany.

Le mouvement le plus considérable dans l'éducation américaine contemporaine est, sans contredit, celui qui se produit en faveur de l'instruction industrielle et technique des masses. Le pays tout entier s'intéresse au succès d'un semblable enseignement. Le résultat de ce mouvement a été l'organisation et la dotation d'un grand nombre d'institutions techniques du degré inférieur, tant écoles du jour qu'écoles du soir : écoles de perfectionnement industriel (*industrial improvement schools*), écoles de métiers (*trade schools*), instituts d'industrie (*industrial institutes*), etc. Quant aux institutions du degré supérieur, elles existent depuis longtemps : grandes écoles d'ingénieurs, écoles de technologie, collèges agricoles et industriels largement dotés par les Etats.

**Statistique scolaire.** — MAÎTRES ET ÉLÈVES. — Il y a aux Etats-Unis plus de 260 000 écoles du degré élémentaire, tant publiques que privées, avec environ 18 500 000 élèves. Dans ces écoles, le personnel enseignant comprend environ 105 000 hommes et 375 000 femmes. Dans les écoles secondaires seules, il y a plus d'un million d'élèves. De ceux-ci, plus de 600 000 sont inscrits dans des *high schools* publiques, un peu plus de 90 000 fréquentent des *high schools* privées, et les autres se trouvent soit dans les sections d'enseignement secondaire annexées à des *colleges*, à des universités, ou à des écoles normales, soit dans des *high schools* de travail manuel, ou dans d'autres établissements secondaires. Il y a environ 140 000 étudiants des deux sexes inscrits dans les *colleges* et les universités. Dans les écoles professionnelles, on compte 65 000 étudiants. Dans les écoles normales, il y a environ 73 000 élèves. Le rapport du nombre des élèves des écoles élémentaires publiques à celui des élèves

des écoles élémentaires privées est de 13 à 1; dans les écoles secondaires, on compte 4 élèves fréquentant une école publique pour 1 qui fréquente une école privée; pour les *colleges* et les universités, il y a seulement 5 étudiants dans les établissements publics contre 9 dans les établissements privés; pour les écoles professionnelles, 1 élève dans les établissements publics contre 5 élèves dans les établissements privés; pour les écoles normales, 6 élèves dans les établissements publics contre 1 élève dans les établissements privés.

Le nombre total des élèves (écoliers et étudiants) inscrits dans tous les établissements ci-dessus énumérés est approximativement de 18 778 000. Outre ce nombre, plus d'un million d'élèves sont inscrits dans des écoles spéciales de différentes espèces : plus de 400 000 de ceux-ci suivent les classes des écoles du soir dans les villes; 150 000 sont élèves de collèges ou instituts donnant un enseignement qui prépare aux carrières du commerce et de l'industrie; 110 000 sont dans des jardins d'enfants d'un caractère privé; 50 000 sont dans des écoles pour les Indiens ou les Esquimaux; 50 000 sont dans des écoles de réforme; et les autres sont dans des institutions spéciales de divers genres, pour les anormaux, les orphelins, etc. Le nombre total des élèves inscrits dans tous les établissements d'instruction s'élève donc à près de 20 millions. Ce nombre ne comprend pas les élèves des « écoles par correspondance » (*correspondence schools*), écoles qui jouent un rôle important en Amérique : l'une d'entre elles, qui appartient à une société privée, a un capital entièrement versé de 6 millions de dollars, et compte plus de 600 000 étudiants par correspondance; plusieurs collèges ou universités ont aussi des étudiants par correspondance, dont le nombre varie, selon les établissements, de 10 000 à 50 000.

Les écoles du dimanche fonctionnent sous le patronage de diverses organisations ecclésiastiques. Elles ne s'occupent que d'instruction religieuse ou morale, et la séance est habituellement d'une heure, chaque dimanche. Il y a plus de 100 000 de ces écoles, et elles comptent 13 300 000 élèves de tout âge.

**Dépenses.** — Il est dépensé annuellement, aux Etats-Unis, pour les *common schools*, — on désigne sous ce nom les écoles élémentaires et les *high schools* entretenues aux frais de la collectivité, — une somme d'environ 350 millions de dollars (1750 millions de francs). De cette somme, en 1907, 4,8 0/0 provenaient des fonds scolaires permanents et de la rente des terres nationales; 13,5 °/₀, de taxes d'Etat levées par les divers Etats de l'Union; 67,1 °/₀, de taxes locales; enfin 14,6 °/₀ de sources diverses, y compris les amendes, etc. Ces dépenses étaient ainsi réparties : 19,9 °/₀ pour les bâtiments, le mobilier, etc.; 59,6 °/₀ pour les salaires du personnel enseignant, etc.; et 20,5 °/₀ pour les dépenses d'autre nature. Le coût de chaque élève par jour de présence à l'école était d'environ 0$, 30 (1 fr. 50).

La dépense totale annuelle pour l'éducation sous toutes ses formes est d'environ 580 millions de dollars (2 400 millions de francs). La valeur du matériel (bâtiments, etc.) employé pour les écoles et établissements d'instruction publique de tout degré est estimée à environ 1300 millions de dollars (6500 millions de fr.).

**Les libéralités en faveur de l'éducation.** — Un des traits les plus intéressants du développement de l'éducation dans ces dernières années a été la constitution de fonds considérables destinés à venir en aide à telle ou telle partie de l'œuvre éducative générale. Un comité formé sous le nom de *General Education Board*, particulièrement chargé de doter divers *colleges* déjà existants, dispose d'une somme de 44 millions de dollars qui lui a été confiée par M. John D. Rockefeller. Le *John F. Slater Fund*, avec un million de dollars; le *Peabody Education Fund*, avec 3 600 000 dollars; le *Russell Sage Fund*, avec 10 millions de dollars; le don de M. Andrew Carnegie de 20 millions de dollars pour l'œuvre de la *Carnegie Institution*, à Washington, destinée à venir en aide aux recherches scientifiques; le *Carnegie Institute*, à Pittsburg, doté de 15 millions de dollars pour sa bibliothèque, ses collections d'art et ses splendides écoles techniques, doivent être cités parmi les plus importantes fondations confiées à des *trustees* chargés de les administrer. Le don fait par M. Carnegie de 15 millions de dollars pour établir la *Carnegie Foundation for the advancement of teaching* est une autre dotation princière destinée à la réalisation d'un plan des plus efficaces pour l'amélioration de l'éducation. Cette Fondation est spécialement destinée à servir des pensions à des professeurs ayant enseigné dans des *colleges*, des universités et des écoles de technologie aux Etats-Unis, au Canada et à Terre-Neuve. Les établissements d'Etat ont été récemment admis au nombre des bénéficiaires de la Fondation; mais les institutions d'un caractère sectaire, celles qui exigent de leurs maîtres ou de leurs élèves une profession de foi théologique particulière, ne peuvent participer à ses avantages. Les autres conditions d'admission, pour les institutions, sont la possession d'une dotation suffisante, une organisation matérielle convenable, et un enseignement atteignant un niveau déterminé. Nulle influence n'a plus fait en Amérique pour élever le niveau des *colleges* et des universités que celle de la Fondation Carnegie. Outre les établissements d'Etat, qui sont successivement admis, la Fondation a déjà admis environ soixante autres institutions à bénéficier de ses avantages. Les rapports annuels et les rapports spéciaux de la Fondation Carnegie sont les documents les plus importants, dans le domaine de l'administration du haut enseignement, qui soient publiés en Amérique.

Les libéralités, destinées surtout à l'éducation, enregistrées dans la période de 1893 à 1906, s'élèvent au total approximatif d'un milliard de dollars (cinq milliards de francs). M. Carnegie a pris la tête, principalement par ses dons de bibliothèques, et M. Rockefeller l'a suivi de près : ces deux hommes ont versé en dons, dans les derniers temps, une somme totale annuelle de 60 millions de dollars en moyenne. Mme Russell Sage débourse chaque année plusieurs millions pour différentes œuvres, en particulier pour la campagne contre la tuberculose, le mouvement en faveur des terrains de jeux (*playgrounds*), l'inspection médicale dans les écoles, et l'éducation industrielle.

*Bibliographie.* — Rapports annuels et bulletins spéciaux du commissaire de l'éducation, à Washington. — Rapports annuels des surintendants d'Etats et de cités. — Rapports annuels de la *National Education Association*, de la *Carnegie Foundation for the advancement of teaching*, de la *Herbartian Society*, de la *Carnegie Institution*, des Commissions d'éducation industrielle des Etats de Massachusetts et de New Jersey. — E. G. Dexter, *A History of Education in the United States*, New York, 1904. — Boone, R. G., *Education in the United States*, New York, 1889. — Brown, E. E., *The Making of our Middle Schools*, New York, 1903. — Monographies sur des questions d'éducation, publiées par l'Ecole de pédagogie de la *New York University*, par l'Ecole d'éducation de l'université de Chicago, et par les *Teachers' Colleges* de diverses universités. — *The Statesmen's Yearbook*, édition américaine.

[Albert A. Snowden,
Secrétaire et agent exécutif de la Commission d'éducation industrielle de l'Etat de New Jersey, à Newark (Etats-Unis).]

**ÉTHIOPIE.** — Le nom d'*Ethiopiens*, qui signifie « visages brûlés », désignait, chez les anciens Hellènes, les hommes de l'Afrique équatoriale, au sud de l'Egypte et de la Libye. On le rencontre déjà à l'époque homérique : au début de l'*Odyssée*, l'aède parle des Ethiopiens, « les plus éloignés des humains, divisés en deux, les uns au soleil couchant, les autres au levant ». Historiquement, le nom d'Ethiopie ne s'applique qu'à la région située au sud de l'Egypte.

Les Ethiopiens de la vallée supérieure du Nil furent d'abord sujets des Egyptiens; plus tard, ils se rendirent indépendants, et, au huitième siècle avant l'ère chrétienne, des rois éthiopiens conquirent l'Egypte et régnèrent sur elle (20e dynastie) jusqu'au moment de l'invasion assyrienne. A l'époque grecque et romaine, un empire éthiopien se maintint sur le Nil supérieur pendant plusieurs siècles, et fut le dernier refuge de l'ancienne religion égyptienne. Cependant le christianisme pénétra dans la région située entre Assouan et Khartoum (la Nubie actuelle), de même que dans le pays montagneux désigné par les Arabes sous le nom d'Abyssinie (Habech) et qu'habitent, outre des

nègres, des tribus apparentées à la famille sémitique ; quant à l'Ethiopie méridionale (le Soudan égyptien actuel), elle reprit une existence à part et resta ignorée des Européens jusqu'à une époque récente. Les populations nubiennes se convertirent à l'islam au seizième siècle de l'ère chrétienne et subirent la domination turque, tandis que l'Abyssinie restait indépendante et chrétienne avec des souverains portant le titre de *négous*. Le chef du clergé d'Abyssinie s'appelle *abouna* (« notre père »); il est nommé par le patriarche d'Alexandrie; il y a aussi un chef des moines, l'*etchagué* : « c'est lui qui gouverne les nombreux couvents de l'Ethiopie et qui commande en outre à la multitude des *dabtara* ou lettrés qui forment la classe la plus instruite et la plus influente du pays : ceux-ci sont laïques, mais ils ont d'ordinaire plus d'autorité dans l'Eglise que le prêtre lui-même » (Elisée Reclus). On sait que le négous Theodoros, qui arriva au trône en 1853, fut en guerre avec les Anglais : assiégé à Magdala, il se tua. Après lui régna le négous Johannès, qui fut tué en 1889 dans une guerre contre les mahdistes du Soudan. Son successeur Ménélik résista aux Italiens, qui furent battus en 1896 à Adoua, et prit le titre d'empereur d'Ethiopie; il réunit sous sa domination toute la région qui s'étend entre la mer Rouge et le Nil Bleu. Un chemin de fer a été construit entre Djibouti et Dirré-Daoua. La population de l'empire d'Ethiopie est évaluée à dix millions d'habitants environ. Les principales langues parlées dans le pays sont l'amharina, le tigraï et l'agaou. Les villes principales sont Gondar, Axoum et Adoua.

« Les écoles de l'Ethiopie sont les églises et les couvents, et les professeurs qui n'ont pas été choisis dans la classe des dabtara sont tous prêtres ou moines ; ce sont eux qui enseignent le plain-chant, la grammaire, la versification, et qui font réciter les textes des livres saints et de leurs commentaires, car à ces connaissances se borne le savoir classique des Abyssins.... Les théologiens d'Ethiopie aiment à justifier ce que les mœurs nationales ont encore de sauvage par des exemples que leur offre la vie de leurs ancêtres prétendus, David et Salomon. Quant au troupeau des fidèles, la plupart, quoique peu zélés pour la prière et très ignorants de la doctrine, sont de rigides observateurs des pratiques extérieures du culte. L'esclavage existe en Ethiopie, mais seulement sur les noirs, qui constituent une très faible partie de la population. » (Elisée Reclus.)

**ÉTRANGER** (Temps passé a l'). — Le temps passé, avec l'autorisation du ministre, par les membres de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire public, dans les établissements d'enseignement à l'étranger, est compté, au point de vue de l'avancement, comme service actif dans les lycées et collèges, et peut donner droit à promotion dans les conditions fixées par les décrets et règlements pour les fonctionnaires en exercice dans lesdits établissements (Décret du 9 décembre 1898).

Ces dispositions sont applicables aux inspecteurs d'académie, aux inspecteurs primaires, aux directeurs et directrices et aux professeurs titulaires des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et des écoles primaires supérieures de garçons et de filles (Décret du 7 septembre 1908). — Voir *Instituteurs détachés*.

**ÉTRANGERS**. — Nul ne peut être directeur ou adjoint chargé de classe dans une école primaire publique ou privée *s'il n'est Français* et s'il ne remplit, en outre, les conditions d'âge et de capacité exigées par la loi (Loi du 30 octobre 1886, art. 4).

Toutefois cette règle ne s'applique d'une façon absolue qu'aux maîtres exerçant dans les écoles publiques.

Les étrangers remplissant les conditions d'âge et de capacité et admis à jouir des droits civils en France peuvent, en effet, enseigner dans les écoles privées, moyennant une autorisation donnée par le ministre, après avis du Conseil départemental (Même loi, art. 4).

Bien que le texte de la loi du 30 octobre 1886, art. 4, ne vise que l'autorisation d'*enseigner*, il résulte d'un avis du Conseil d'Etat en date du 30 octobre de la même année que les étrangers admis à jouir des droits civils en France et remplissant les autres conditions imposées par ledit article peuvent être autorisés à *diriger* des établissements d'enseignement primaire privés, même s'ils ne sont pas exclusivement destinés à recevoir des enfants étrangers.

*Formalités à remplir*. — L'étranger qui veut exercer dans une école privée comme professeur, instituteur-adjoint ou maître surveillant, — on peut ajouter: comme directeur, — doit adresser au ministre de l'instruction publique une demande, et y joindre :

1° Un certificat constatant qu'il est admis à jouir des droits civils en France;

2° Son acte de naissance dûment légalisé;

3° Son brevet de capacité;

4° L'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il a exercées. Cette indication sera appuyée d'attestations émanées soit des autorités du pays auquel appartient le postulant, soit des autorités françaises, et prouvant la sincérité de ses déclarations.

L'autorisation d'enseigner accordée par le ministre, après avis du Conseil départemental, peut toujours être retirée dans la même forme. (Décret du 18 janvier 1887, articles 181 et 182.)

D'après l'avis du Conseil d'Etat que nous avons cité plus haut, cette autorisation est une autorisation spéciale accordée en vue d'une fonction déterminée, à remplir dans un établissement nommément désigné.

En cas de changement de fonctions ou d'école, l'étranger est tenu de se pourvoir d'une nouvelle autorisation. (Circulaire du 13 novembre 1888.)

D'autre part, l'autorisation d'enseigner étant nécessairement liée à la jouissance de l'admission à domicile, du jour où celle-ci cesse d'exister, l'étranger perd *ipso facto* le droit d'exercer en France une fonction de surveillance ou d'enseignement (Circulaire du 29 juin 1891).

*Équivalences*. — L'étranger qui ne possède pas le titre de capacité français peut produire le diplôme qu'il a obtenu dans son pays.

Le ministre, après avis du Comité consultatif de l'enseignement primaire, prononce, s'il y a lieu, l'équivalence de ce diplôme avec le diplôme français. (Même décret, art. 183.)

Il ne peut être accordé d'équivalence pour aucun autre titre de capacité que le brevet élémentaire et pour les diplômes spéciaux énumérés par le 3e paragraphe de l'article 106 du décret du 18 janvier 1887 (Voir *Titres de capacité*).

Ne sont considérés comme équivalents que les titres de capacité qui donnent à celui qui les possède le droit d'enseigner dans son pays et qui attestent en outre la connaissance de la langue française (Même décret, art. 184).

*Ecoles exclusivement destinées à des enfants étrangers*. — Dans le cas particulier d'écoles exclusivement destinées à des enfants étrangers résidant en France, des dispenses de brevet de capacité peuvent être accordées par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil supérieur, aux étrangers admis à jouir des droits civils en France, qui demandent à les diriger ou à y enseigner (Loi du 30 octobre 1886, art. 4 et 5).

L'étranger qui dirige une école de cette nature doit en faire la déclaration dans les formes indiquées ci-dessus.

S'il ne possède pas les diplômes français, il joint aux pièces qu'il doit produire, soit la déclaration d'équivalence de ses brevets étrangers obtenue du ministre de l'instruction publique, après avis du Comité consultatif, soit la dispense de brevet obtenue du ministre de l'instruction publique après avis du Conseil supérieur. (Décret du 18 janvier 1887, art. 185.)

**ÉTUDES SURVEILLÉES**. — Des études surveillées, faites après la récréation de la classe du soir, peuvent être organisées dans les écoles primaires sur la proposition de l'inspecteur primaire, par décision de l'inspecteur d'académie. La surveillance des études est facultative pour les maîtres de l'école. Toutefois le directeur de l'école est tenu dans tous les cas de surveiller ce service.

Lorsque tous les instituteurs adjoints ou quelques-uns d'entre eux refusent de faire les études surveillées, l'inspecteur d'académie peut recourir à des instituteurs auxiliaires, qui sont rémunérés au moyen du produit de ces études.

Un règlement, adopté par le Conseil départemental, détermine pour toutes les écoles primaires le fonctionnement des études surveillées, en ce qui concerne notamment la durée des études, l'admission gratuite et payante des élèves, la répartition du produit des études entre les personnes qui auront effectivement pris part à ce service, le taux de la rémunération spéciale à attribuer au directeur de l'école, en raison de la surveillance générale des études qui lui incombe. (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 10 modifié par l'arrêté du 26 juillet 1905.)

Dans les écoles primaires supérieures, les professeurs et instituteurs-adjoints ne peuvent être chargés de la surveillance des études rétribuées qu'après entente avec le directeur au sujet de la rémunération de ce service, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'académie. (Règlement scolaire modèle du 29 décembre 1888, art. 9.)

**ÉVENTUEL.** — Voir *Traitement*.

**EXAMEN.** — Pour le détail des examens particuliers, Voir l'article *Brevet de capacité* et les articles consacrés aux *Certificats d'aptitude* et *Certificats d'études*. Nous ne parlerons ici que des conditions générales que doivent remplir tous les examens.

Examens et programmes sont une des sortes de plantes qui s'acclimatent le mieux sur le sol de la France. Beaucoup s'en plaignent qui, l'occasion venue, n'oseraient prendre sur eux d'y porter la main. C'est, en effet, une institution qui, à côté de maints inconvénients, présente des avantages considérables, auxquels un homme de sens et d'expérience ne saurait renoncer. L'examen, sous les formes multiples qu'il revêt chez nous, et avec ses programmes précis et rigoureux, n'est peut-être pas sans correspondre à certaines dispositions de l'esprit français; quoi qu'il en soit, il apparaît comme une inévitable nécessité dans un grand Etat, fortement centralisé, qui dispose d'un nombre infini d'emplois, et dans une démocratie pleine de mouvement et d'activité, mais non d'initiative individuelle, où les concurrents se pressent à l'entrée de toutes les carrières publiques ou privées, demandant à l'Etat, sinon une place, au moins un certificat soit d'aptitude spéciale, soit de bonne éducation.

C'est trop peu dire encore. L'examen, en tout pays, est une sanction officielle, indispensable pour assurer les bonnes études, c'est-à-dire pour leur marquer le but et pour obliger la jeunesse à y tendre d'un effort plus énergique et plus soutenu. Maître et élèves ont-ils un examen en perspective, les choses ne peuvent plus se passer en famille, c'est-à-dire mollement et irrégulièrement, avec toutes sortes d'égards pour les bonnes intentions, pour les tempéraments, les indispositions passagères, les rigueurs de la saison, etc.; chacun doit marcher d'un pas égal et s'évertuer à rester en ligne; l'application, chez les uns, devient plus soutenue, l'enseignement, chez les autres, devient plus serré et plus précis : il faut aboutir.

Mais il y a examen et examen, comme il y a une bonne et une mauvaise préparation. Le bon examen est celui qui commande de bonnes études; qui, par la nature et le nombre des épreuves qui le constituent, par la manière dont ces épreuves sont conduites et appréciées, provoque de loin la plus intelligente préparation; qui vise à constater à la fois un savoir suffisant et de saines habitudes mentales acquises à l'aide de ce savoir; qui, par cela même, suscite dans les écoles un effort constant des élèves, en vue d'acquérir de telles habitudes aussi bien qu'un tel savoir.

Si de cette vue générale nous pénétrons dans les conditions essentielles de l'examen, nous dirons qu'il doit d'abord embrasser un champ circonscrit et non illimité; un champ que le candidat, selon son âge, son genre d'éducation, le temps d'études dont il dispose, puisse explorer en entier, sans recourir à des moyens artificiels et stériles, sans avoir à s'imposer dans les derniers mois un excès de travail. Il faut encore que l'examen soit calculé en vue de la moyenne des esprits, — des esprits bien faits, s'entend; qu'il y ait une juste proportion entre les épreuves écrites et les épreuves orales; qu'on juge des unes et des autres, non pas *more judaico*, selon une mesure rigide et mécanique, mais avec équité, c'est-à-dire avec intelligence, en tenant compte des éléments variés qui entrent dans une appréciation toujours délicate et difficile; que néanmoins cette appréciation, en s'assouplissant, ne se relâche pas au point de devenir discrétionnaire, mais que, tout en ayant égard aux *quantités morales*, peu mesurables, elle ne perde pas de vue l'instruction proprement dite, ce qu'avec les meilleures qualités d'esprit et les meilleures promesses d'avenir on n'est pas dispensé de savoir à l'heure présente. Enfin l'examen devra suivre une jurisprudence constante, et partout la même, dans le Midi et dans le Nord; à la session de mars et à celle de juillet; devant la commission d'aujourd'hui et devant celle de demain.

Entre ces conditions diverses, il en est une qui les domine toutes : celle qui concerne la part respective à faire à l'épreuve écrite et à l'épreuve orale. Que les deux sortes d'épreuves soient nécessaires, on ne saurait le mettre en doute : elles se complètent et se corrigent l'une l'autre. L'épreuve écrite, en ménageant au candidat le temps de se recueillir, de recouvrer sa liberté d'esprit, lui permet de mettre au jour, non seulement son savoir concernant un point déterminé, mais sa culture générale et tout ce qu'il a de sérieuses qualités d'intelligence : style, plan, marche des développements, entrée en matière et conclusion, résumés intermédiaires et résumé final, autant d'indices des bonnes ou des mauvaises dispositions mentales, de la netteté ou de la confusion, de l'ordre dans les idées, bref de l'ensemble même de l'éducation.

Mais pour que cette épreuve soit équitable et qu'elle apporte aux études préparatoires tout le profit qu'elles ont lieu d'en attendre, il convient de la constituer et de l'administrer avec discernement : 1° Les sujets proposés seront en rapport aussi exact que possible avec ce que comporte l'âge et le degré de culture des aspirants : d'ordre assez élevé pour exciter de loin les élèves de nos écoles à penser un peu par eux-mêmes, à s'assimiler au moins ce qu'ils apprennent et à ne pas faire œuvre servile; assez difficiles pour exiger une préparation de longue haleine, des études régulières; mais tels toutefois qu'ils n'embarrassent pas un seul élève laborieux et convenablement doué, et surtout qu'ils ne dépassent pas la portée *naturelle* soit de la réflexion, soit de l'expérience des candidats; 2° Les épreuves écrites, sans être multipliées, seront pourtant assez diverses pour permettre au jury de mesurer l'instruction du candidat ou plutôt la *qualité* de son instruction, et en même temps d'aborder son esprit par différents côtés. Tel jeune homme, tel enfant même, qui reste voilé à nos regards, si on l'observe par une face du programme, se découvre par une autre; 3° On ménagera à chaque épreuve un temps raisonnable, et, pour le déterminer équitablement, on se souviendra que le candidat, au moins dans les travaux où il a beaucoup à tirer de son fonds et où la rédaction proprement dite a de l'importance, doit en réserver une notable partie, un quart environ ou un cinquième, à corriger son manuscrit et à le recopier.

Les épreuves écrites sont justement considérées comme la partie principale de l'examen. Si le candidat les a subies d'une manière très satisfaisante, il peut se tenir pour à peu près assuré du succès final, et la raison en est simple : c'est qu'il a eu l'occasion de se montrer lui-même sous son vrai jour, avec ses réelles qualités naturelles ou acquises. Mais souvent l'épreuve orale vient apporter un supplément indispensable de témoignages; elle offre même des éléments d'appréciation qui lui sont propres. Non seulement elle sert mieux que les compositions écrites à mesurer l'étendue du savoir, puisqu'elle porte sur les différentes branches et que l'examinateur peut multiplier et varier les questions; mais, en donnant à l'aspirant l'occasion de *parler*, elle permet de juger ce qu'il a de promptitude et de netteté dans la conception, de suite dans les

idées, et s'il a tiré toute son instruction des livres exclusivement, ou du commerce assidu avec des supérieurs et des égaux.

C'est ici surtout qu'il convient de se mettre en garde contre les abus. Nos principaux examens de l'ordre primaire, depuis le modeste et honorable certificat d'études jusqu'au brevet supérieur et au certificat d'aptitude pédagogique, s'adressant à un nombre considérable de candidats, les jurys sont très nombreux, et par conséquent leur composition présente de grandes inégalités. Raison de plus pour l'administration de leur recommander, par l'intermédiaire de leurs présidents naturels, les inspecteurs d'académie, d'observer avec un soin extrême les conditions essentielles d'une épreuve orale. Nous ne parlons pas, bien entendu, de l'impartialité des juges : entre tous les genres de mérite dont nos commissions ont fait preuve, celui-là figure généralement en première ligne. Mais qu'il s'agisse de l'ordre le plus élevé d'examens ou de l'ordre inférieur, on sera d'accord à reconnaître :

1° Que l'épreuve orale ne doit pas être prolongée outre mesure; trois quarts d'heure ou cinquante minutes, c'est tout ce qu'il est raisonnable d'exiger, en fait d'effort d'attention. Et cependant, il ne faut pas la précipiter : l'examinateur n'aura rien de plus à cœur que d'assurer au candidat sa parfaite liberté d'esprit, de le « mettre à l'aise », et pour cela de lui laisser le temps de se recueillir. Au lieu de trois questions, que l'on se borne plutôt à deux; au lieu de deux, à une, pour que la réponse n'arrive pas toute fiévreuse et improvisée au hasard. Rien de plus aisé que d'ajouter, pour éclairer notre jugement, à cette question unique, posée à loisir, écoutée de même, quelques questions bien déterminées portant sur un fait, une définition, un procédé de démonstration, auxquelles un candidat passablement préparé puisse répondre sur-le-champ et en deux mots;

2° Que l'interrogation ne soit pas formaliste ni méticuleuse; qu'elle ne soit ni ne paraisse jamais gratuitement embarrassante, encore moins captieuse; qu'elle ne propose donc pas des cas difficiles et compliqués; surtout qu'elle n'exige pas des réponses conformes à tel procédé, à telle méthode exclusive ou, ce qui serait pis encore, à tel livre préféré. Qu'elle cherche simplement à constater si l'aspirant possède les choses essentielles en chaque branche, et si son savoir est de bon aloi. Qu'elle vise à travers le détail au fait principal, à travers les connaissances particulières à la culture générale, à l'aptitude cultivée;

3° Enfin, qu'il y ait une juste proportion entre les diverses parties de l'épreuve orale, quant au temps, à la difficulté des questions posées, à l'appréciation générale. Il convient, par exemple, que l'examinateur de mathématiques ou d'histoire ne se montre pas plus exigeant que l'examinateur de français ou de sciences naturelles, mais, qu'un même esprit animant le jury, tous les membres se tempèrent et se complètent l'un par l'autre; qu'ils subordonnent leur façon d'interroger et de juger à un même dessein : à savoir, de fixer pour les candidats présents et à venir un certain ensemble normal d'instruction précise et de bonnes habitudes intellectuelles. D'où il résulte que l'examen particulier ne doit jamais être un tête-à-tête, mais qu'il doit avoir pour témoin la commission entière ou du moins un nombre de membres suffisant pour la représenter.

Nous ne ferons que toucher à une question qui plus d'une fois a été soulevée en France et ailleurs à propos de l'enseignement secondaire, et qui s'applique également à l'enseignement primaire. Les compositions faites au cours des études dans les écoles normales ou en d'autres établissements reconnus, avec leurs *notes* ou *mentions* garanties par les directeurs, vérifiées au fur et à mesure par les inspecteurs, ne pourraient-elles pas tenir lieu de l'épreuve écrite ordinaire ? Serait-il même possible d'étendre le bénéfice de cette équivalence aux examens oraux de passage, subis en présence de l'école, devant le directeur, les professeurs, l'inspecteur, avec cette réserve que les élèves inférieurs à un certain niveau conserveront le droit et l'obligation de se présenter aux examens publics? Outre l'avantage d'alléger la charge de plus en plus lourde qui pèse sur les commissions départementales, ne diminuerait-on pas par là ce qu'il y a d'aléatoire et d'artificiel dans le jugement sommaire et unique d'un jury, qui n'est pas instruit des précédents du candidat et n'a pour le connaître et le pénétrer qu'une heure de tête-à-tête? Ne serait-ce pas enfin le moyen de dégager les études régulières de cette obsession de l'examen officiel qui en fausse la direction générale, et qui les réduit, au moins une partie de l'année, à n'être qu'un appareil de préparation au lieu d'être un appareil d'éducation et un ferment de vie?

Nous ne le pensons pas. Outre que par cette suppression totale ou partielle du jugement public on blesserait le sentiment d'égalité si enraciné en France, on n'aurait abouti, nous le craignons, qu'à répartir le cauchemar de l'examen sur tout le temps des études et à troubler gravement cette disposition calme, sereine, désintéressée sans laquelle il n'y a pas plus d'éducation intellectuelle que d'éducation morale. Les directeurs et les professeurs, de leur côté, n'accepteraient pas volontiers une sorte de privilège si propre à altérer leurs rapports naturels de tutelle affectueuse et condescendante avec leurs élèves. Ils regretteraient d'ailleurs de perdre, avec l'examen public, obligatoire pour tous dans toutes ses parties, un des stimulants de travail les plus énergiques et, à tout prendre, les plus salutaires, que les examens et les compositions d'intérieur ne suffiraient pas à suppléer.

*Jurys d'examen.* — Le recrutement des jurys offre peu de difficultés pour les degrés inférieurs et pour les grades supérieurs de l'enseignement primaire : des instituteurs, assistés d'un ou plusieurs délégués cantonaux, sous la présidence de l'inspecteur primaire, offrent les garanties désirables en ce qui concerne les épreuves du certificat d'études. Les inspecteurs généraux, assistés de professeurs de l'enseignement secondaire, d'inspecteurs primaires distingués, de directeurs ou directrices d'écoles normales, composent les commissions des certificats d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, à la direction, à l'inspection. Mais comment recruter les quatre-vingts ou cent jurys des brevets élémentaire, supérieur, pédagogique, de façon à obtenir un examen compétent, une même règle d'appréciation, une même jurisprudence? Nous n'essaierons pas de discuter ici les moyens qui ont été proposés; un seul, mais qui n'est pas sans présenter à son tour de notables inconvénients de tout genre et même des difficultés d'exécution à peu près insurmontables, mériterait quelque attention, celui d'appeler les aspirants et les aspirantes au chef-lieu de l'académie devant un jury permanent. Nous estimons que le mieux est de s'en tenir à l'état actuel des choses, en cherchant à l'améliorer. Les commissions départementales, siégeant sur les lieux, familières avec le tempérament du pays et ses besoins, composées de gens du métier et d'hommes du monde instruits, sont en quelque sorte des commissions de famille; elles ont rendu d'immenses services, et l'on aurait peine à mesurer tout ce qui s'y est dépensé, sans espoir de rétribution honorifique ou pécuniaire, de bon vouloir, d'intelligence, de sens pratique. Elles ont leurs défauts : qui s'en étonnerait? Elles commencent à se lasser devant la tâche, qui d'année en année s'accroît au delà de toute prévision; elles ont çà et là quelque peine à se hausser aux exigences nouvelles et à se pénétrer de l'esprit des instructions ministérielles. Mais que l'inspecteur d'académie, responsable devant l'administration, en devienne de plus en plus le président effectif; que leurs membres, astreints à une assiduité gênante, reçoivent ou des jetons de présence ou une indemnité proportionnelle à l'importance des travaux; enfin que des inspecteurs généraux parcourent rapidement les chefs-lieux, au temps de la session, pour interpréter les circulaires, redresser les écarts, prendre note des cas non prévus, donner le mot d'ordre aux présidents, en un mot pour établir l'unité d'esprit et de procédure, et cette institution, qui a pour elle ce rare mérite d'avoir déjà vécu cinquante ans et d'avoir pris racine dans nos mœurs, continuera encore de servir utilement le pays et de lui faire honneur. N'oublions pas d'ailleurs que la multiplication des

lycées ou collèges, d'une part, et l'éducation professionnelle incomparablement plus forte des inspecteurs primaires, de l'autre, contribueront désormais à élever le niveau des commissions, non sans doute en fait d'honorabilité et de zèle, mais en fait de compétence pédagogique. — Ajoutons en passant que nous verrions de grands avantages, et peu d'inconvénients, à donner droit de séance et d'interrogation aux directeurs et directrices d'écoles normales, à condition, bien entendu, de les récuser pour leurs propres élèves : ils apporteraient dans les travaux du jury une expérience, un sentiment du *réel* et du *possible*, qu'on ne saurait attendre d'aucun autre membre. En tout cas, nous insisterons pour que les *hommes du monde*, les délégués des corps administratifs, continuent d'apporter leur précieux concours : eux aussi ont qualité pour faire entendre une note « non professionnelle », et pour remettre sous les yeux du personnel enseignant les conditions vraies, les nécessités pratiques de l'enseignement populaire.

*Echelle d'application.* — Nous ne dirons qu'un mot des moyens d'évaluer et de formuler les mérites des candidats. L'usage des chiffres avait généralement prévalu, et on adoptait l'échelle de 20 : de si nombreux degrés intermédiaires ne suffisant pas à rassurer la conscience des examinateurs, on recourait à des fractions, à des dixièmes, à des vingtièmes pour exprimer toutes les nuances. Cet abus est en train de disparaître ; l'appréciation *morale*, discrétionnaire en apparence, en réalité plus souple et plus équitable que les chiffres, tend à recouvrer son droit et se traduit par les notes *bien*, *assez bien*, *passable*, *mal*. Peut-être y aurait-il lieu, pour être tout à fait juste, de marquer une note intermédiaire entre le *mal* et le *passable*, un *très faible* par exemple, qui écarterait les scrupules du juge. L'échelle de 10, si l'on adopte les chiffres, nous semblerait suffisante : 5 et 6 exprimant le *passable*, 7 et 8 l'*assez bien*, 9 le *bien* ; 10 le *très bien* ; 4 et 3 le *très faible* ; 2 et 1 le *mal*. Quel que soit le système, ce qui importe, c'est que l'examinateur ne se dérobe pas au devoir de prononcer un jugement d'ensemble, susceptible d'être traduit en une note *morale*, et que l'épreuve soit marquée à ses yeux d'un caractère bien déterminé : bonne, assez bonne, médiocre, très faible, mauvaise.

De tout ce qui précède on conclura sans doute que l'examen, selon qu'il est organisé et pratiqué, influe puissamment sur l'éducation. Bien compris et bien conduit, il peut à la longue corriger en grande partie un système d'études vicieux ou défectueux ; mal constitué ou mal administré, il peut fausser la direction du meilleur plan d'études, aggraver le vice des programmes, frapper de stérilité l'intelligence des jeunes gens. L'institution est nécessaire : mais elle peut être une règle salutaire ou une gêne étouffante, une incitation à la vie et une cause de santé ou une cause morbide continue : tout dépend de l'esprit qui l'anime.

*Comment se préparer aux examens?* — Il n'y a pas de question qui éveille plus d'échos en France, et qui soit, comme on dit vulgairement, plus palpitante. Essayons d'y faire une réponse utile.

Notre premier conseil, le principal, se dégage clairement, pensons-nous, de ce qui a été dit. Il n'y a pas de voie abrégée et commode qui conduise au succès. Le vrai moyen, le seul, c'est de faire de bonnes études, de se prêter activement à une bonne éducation de l'esprit, de se munir, au prix d'efforts réguliers, assidus, prolongés, de fortes habitudes d'ordre, de clarté, de conséquence, de conception et d'expression nette et prompte ; c'est de faire à loisir ample provision de faits, d'idées, de réflexions, ainsi que de formes de langage. Autant dire que la voie sûre, la seule sûre, c'est la plus longue.

Il faut pourtant reconnaître que l'examen, par cela seul qu'il resserre en un ou deux jours et en quelques épreuves sommaires les résultats d'une préparation de plusieurs années, a quelque chose d'extraordinaire, on pourrait presque dire d'artificiel, qui réclame des exercices particuliers : mais ces exercices doivent être calculés de façon à conspirer pour leur part à la fin véritable de l'examen, qui est d'assurer la bonne éducation de l'esprit. De ce point de vue nous donnerons les conseils qui suivent :

1° S'exercer, dans les mois qui précèdent l'épreuve, à resserrer en des résumés clairs et bien ordonnés tout l'essentiel des différents sujets, au fur et à mesure qu'on les étudie. Rédiger ces résumés avec toutes les conditions matérielles de claire distribution, de bonne écriture, etc., qui peuvent faciliter la revision ;

2° S'exercer à la composition, scientifique ou littéraire, dans le temps prescrit, mais sans négliger la pratique parallèle des travaux composés à loisir, plusieurs fois remaniés et refondus ;

3° S'exercer à exposer oralement un sujet restreint et bien déterminé, en cinq ou dix minutes, selon son importance, après avoir au préalable composé en un quart d'heure ou une demi-heure un plan où l'on s'attache à dire tout l'essentiel, rien que l'essentiel, et à le ranger dans un ordre sévère et facile à distinguer ;

4° Pratiquer assidûment la lecture à haute voix, en s'appliquant à la diction lente et nette, et à une ponctuation irréprochable. Ce genre d'exercice est moins indifférent qu'on ne le supposerait au succès de l'examen : il permet au candidat de bien mettre en évidence tout ce qu'il sait et ce qu'il veut.

En voilà assez pour dire dans quel esprit il convient de diriger des exercices préparatoires. Mais nous nous reprocherions de ne pas répéter une fois de plus que toutes ces pratiques ne valent que par les études régulières, bien nourries, désintéressées.

Ajouterons-nous en finissant un conseil, assurément plus aisé à donner qu'à suivre, mais qui n'en a pas moins son prix? Apportez à l'examen, dirons-nous aux candidats, ce qui vaut encore plus que l'instruction, un esprit reposé, exempt de fièvre, maître de ses ressources. Disposer de soi-même au moment voulu, de tout soi-même, c'est le vrai secret du succès en toute chose, qu'il faut demander à la fois à une bonne hygiène intellectuelle et à une bonne hygiène morale et physique. [FÉLIX PÉCAUT.]

**EXAMEN** (COMMISSIONS D'). — Voir *Brevet de capacité*, *Certificat*.

**EXAMEN** (DROITS D'). — Voir *Droits d'examen*.

**EXAMEN DES ENFANTS INSTRUITS DANS LA FAMILLE.** — Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent, chaque année, à partir de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui porte sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques. — Voir, pour la composition du jury et les formes de l'examen, l'article *Obligation*.

**EXAMEN DE FIN D'ÉTUDES NORMALES.** — Voir *Normales primaires* (*Ecoles*).

**EXAMEN MÉDICAL.** — Les candidats aux concours d'admission aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices sont soumis, avant l'examen, à la visite du médecin de l'école, assisté d'un médecin assermenté ; ils ne peuvent prendre part aux épreuves que s'il est constaté qu'ils ont été vaccinés ou qu'ils ont eu la petite vérole, ou qu'ils ont été revaccinés, et qu'ils ne sont atteints d'aucune infirmité, maladie ou vice de constitution qui les rende impropres aux fonctions d'enseignement. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 88, modifié par l'arrêté du 29 décembre 1888.)

**EXAMENS** (FRAUDES DANS LES). — Voir *Fraudes dans les examens*.

**EXCLUSION.** — Les élèves-maîtres et élèves-maîtresses peuvent être exclus de l'école normale par mesure disciplinaire ou pour incapacité.

L'exclusion temporaire, pour un temps qui ne peut excéder quinze jours, est prononcée par le recteur, sur le rapport de l'inspecteur d'académie, après avis du conseil d'administration.

L'exclusion définitive est prononcée par le ministre, sur la proposition du recteur. (Décret du 18 janvier 1887, art. 84.)

L'exclusion des élèves reconnus incapables de suivre avec profit les cours de l'école peut être prononcée par le recteur au cours de la première et de

la seconde année, après un avertissement donné trois mois à l'avance à l'élève et à sa famille.

L'initiative de cette mesure appartient au directeur ou à la directrice, qui consulte le conseil des professeurs. Le recteur décide, après avis de l'inspecteur d'académie, et avise le ministre des exclusions qu'il prononce. (Décret du 4 août 1905, art. 5.) — Voir *Normales primaires* (*Ecoles*).

**EXEAT.** — L'inspecteur d'académie ne doit ni proposer pour une nomination en qualité de titulaire, ni déléguer comme stagiaire, un instituteur ou une institutrice venant d'un autre département, sans s'être préalablement assuré que le postulant est pourvu d'un exeat délivré, pour le titulaire, par le préfet; pour le stagiaire, par l'inspecteur d'académie du département où il a, en dernier lieu, exercé les fonctions d'instituteur, soit titulaire soit stagiaire, dans les écoles publiques (Décret du 18 janvier 1887, art. 22).

D'autre part, tout ancien élève-maître qui quitte le département où se trouve l'école normale dans laquelle il a fait ses études doit être muni d'un exeat délivré par l'inspecteur d'académie (Même décret, art. 81).

**EXERCICE DU CULTE.** — Les instructions ministérielles du 9 avril 1903 sur la neutralité scolaire ont rappelé et commenté de la façon suivante la prescription règlementaire relative à la participation des élèves et des maîtres aux exercices religieux :

« L'Etat a le devoir d'assurer à la fois le libre exercice de la religion des enfants qui lui sont confiés et le respect absolu de la liberté de conscience du maître. Agir autrement serait violer la neutralité qui est son principe.

« La loi du 28 mars 1882 et le règlement scolaire répondent à cette nécessité. Il importe d'en rappeler les principales dispositions : « Les écoles primaires » vaqueront un jour par semaine, en outre du diman- » che, afin de permettre aux parents de faire donner » s'ils le désirent, à leurs enfants l'éducation reli- » gieuse, en dehors des édifices scolaires. »

« Article 3 du règlement : « Les enfants ne pour- » ront, sous aucun prétexte, être détournés de leurs » études pendant la durée des classes. Ils ne seront » envoyés à l'église pour les catéchismes qu'en dehors » des heures de classe. »

« L'application de cet article a donné lieu à des difficultés à un double point de vue : en ce qui concerne les heures d'enseignement du catéchisme, et le local où cet enseignement est donné.

« Il a été constaté que, trop souvent, le curé ou le desservant fixe le catéchisme à des heures où les enfants doivent être en classe. Cette infraction a été signalée aux évêques par l'intermédiaire de l'administration des cultes. Chaque fois qu'elle se produira, l'instituteur, sans entrer de sa personne en conflit avec le curé de la commune, devra en avertir l'inspecteur primaire, qui transmettra, par voie hiérarchique, sa plainte au préfet.

« Parfois aussi le curé, au lieu de réunir les enfants pour le catéchisme dans l'église ou ses dépendances immédiates, les force à recevoir l'enseignement religieux dans le local de l'école privée. L'instituteur ne doit pas le permettre. Une circulaire du ministre des cultes, en date du 29 janvier 1890, invite d'ailleurs les préfets à rappeler aux ecclésiasques qu'il leur est défendu de faire le catéchisme dans un local autre que l'église et ses dépendances immédiates.

« L'instituteur, usant de la liberté garantie à tous les citoyens, libre de satisfaire, à titre privé et s'il le juge à propos, à tous les devoirs de la religion à laquelle il appartient, ne peut participer, comme instituteur, du fait de ses fonctions et à la tête de ses élèves, aux manifestations extérieures du culte et notamment aux processions qui sont en usage dans certaines communes.

« Le règlement scolaire (art. 5), après avoir arrêté que les enfants ne seront envoyés à l'église pour le catéchisme qu'en dehors des heures de classe, ajoute : « L'instituteur n'est pas tenu de les y conduire ». Le directeur ne peut davantage contraindre ses adjoints à ce service.

« Toutefois, réserve est faite pour le cas prévu à l'article 9, quand « les enfants qui ne sont pas rendus » à leur famille dans l'intervalle des classes demeu- » rent sous la surveillance de l'instituteur jusqu'à » l'heure où ils quittent définitivement la maison » d'école ». Pendant tout le temps qu'ils y demeurent, l'instituteur reste substitué à la famille.

« L'article 5 *in fine* réserve un second cas : « Pen- » dant la semaine qui précède la première communion, » l'instituteur autorisera les élèves à quitter l'école » aux heures où leurs devoirs religieux les appellent » à l'église ».

« Dans les écoles auxquelles sont annexés des internats, aucun des services relatifs à ce régime ne peut être imposé au personnel enseignant attaché à l'externat. Cependant l'inspecteur d'académie peut autoriser un ou plusieurs maîtres à se charger du service supplémentaire, en dehors des heures de classe, moyennant une rémunération ou un échange d'avantages consentis par la direction (art. 8 du décret du 16 janvier 1894).

« Dans ces internats, « les pères de famille seront » toujours consultés sur la participation de leurs en- » fants aux exercices du culte; toutes facilités seront » données aux élèves pour se conformer sur ce point » aux volontés de leurs familles sans que les études » puissent en souffrir quelque détriment » (art. 5 du règlement du 29 décembre 1888).

« Dans ces établissements, les maîtres chargés de la surveillance et qui en ont accepté les conditions ne peuvent se soustraire à l'obligation d'accompagner les élèves aux offices aux heures prescrites par le directeur.

« Il en est de même dans les écoles normales de filles, où les élèves-maîtresses, sur la demande des parents, doivent être conduites le dimanche à la messe (Décret du 18 janvier 1887, art 83).

« Dans les écoles normales d'instituteurs, les élèves-maîtres, qui sortent seuls, ont toute facilité pour suivre, s'ils le veulent et comme ils l'entendent, les pratiques de leur culte. »

L'interdiction de donner l'enseignement religieux pendant les heures de classe, formulée à l'article 3 du règlement scolaire, se trouve confirmée par la loi du 9 décembre 1905 relative à la séparation des Eglises et de l'Etat, dont l'article 30 est ainsi conçu :

« Conformément aux dispositions de l'article 2 de la loi du 28 mars 1882, l'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants de six à treize ans inscrits dans les écoles publiques, qu'en dehors des heures de classe.

« Il sera fait application aux ministres des cultes qui enfreindraient ces prescriptions des dispositions de l'article 14 de la loi précitée. »

**EXERCICES MILITAIRES.** — Voir *Militaire* (*Exercice*).

**EXERCICES SCOLAIRES** (ORAUX ET ÉCRITS). — Il ne s'agit pas d'entrer ici dans le détail des exercices afférents à toutes les branches de l'enseignement. Nous ne voulons que marquer en peu de mots l'importance des exercices en général, le rôle respectif des exercices oraux et des exercices écrits, avec les caractères propres à chacun de ces deux genres, et qu'il convient de leur maintenir.

Les *exercices*, sur lesquels on insiste tant aujourd'hui, ne sont pas une institution nouvelle : il y en a toujours eu; mais ils étaient conformes à l'esprit des méthodes régnantes. Quand toute l'éducation, dans l'ordre moral comme dans l'ordre intellectuel, visait surtout à façonner l'homme du dehors, si l'on peut ainsi parler, plutôt qu'à le « construire en dedans » et avec son propre concours de plus en plus actif, il était naturel de concevoir et d'organiser les exercices comme une *pratique* extérieure et presque machinale. Copier beaucoup, faire d'innombrables dictées d'orthographe, résoudre à outrance des problèmes, multiplier les analyses grammaticales et logiques, apprendre par cœur toute la grammaire, etc., c'était l'occupation à peu près exclusive de plusieurs années : et quelles années! celles où tout l'homme se dessine définitivement dans ses principaux traits.

Tout ce travail n'était pourtant pas sans raison ni sans fruit; outre qu'il contribuait à procurer les instruments indispensables de toute instruction, il cultivait certaines aptitudes de l'esprit, mais dans le sens le plus formel, le plus rapproché du simple mécanisme : ainsi du raisonnement et de la faculté d'analyse, qui se mouvaient indéfiniment dans le cercle etroit des problèmes d'arithmétique ou de grammaire.

Aujourd'hui que l'éducation se propose nettement une fin plus élevée et plus complète, à savoir de cultiver chacune des facultés, au lieu de fournir une simple provision de connaissances, et, à l'aide des diverses facultés, d'instituer l'esprit lui-même, de l'amener à se posséder et à se diriger, de faire en lui la lumière, le mouvement, la vie, — les méthodes, en visant ainsi plus profond, réclament et enfantent d'elles-mêmes des exercices plus spirituels, plus en dedans, plus variés aussi et plus féconds. On a donné une importance considérable à la parole, vivante et libre, du maître; peut-être même la réaction contre l'usage du livre en classe a-t-elle été trop loin; mais on a raison de vouloir qu'en arithmétique, en histoire, en morale même, le maître interprète à sa façon, en son langage, selon qu'il la comprend ou la sent, la leçon du jour; on le détourne de s'en reposer sur le manuel; tout doit passer par son esprit et par ses lèvres avant d'arriver à l'élève.

Rien de mieux : mais plus on donne de place à l'enseignement personnel du maître, plus il importe de le définir, de l'éclaircir, de le fixer dans l'intelligence de l'enfant par l'exercice, écrit ou oral. Cet exercice, à son tour, aura le même caractère que l'on entend imprimer à la leçon du maître; il sera le moins mécanique possible : il mettra en jeu l'initiative de l'élève; sans négliger le secours de la mémoire, ni l'appui des règles précises et bien apprises par cœur, il fera incessamment appel à la spontanéité originale de l'enfant, à sa faculté de se représenter, de combiner, de raisonner, de juger, d'aimer, d'admirer. L'instituteur ne se sentira chaque jour en règle avec lui-même que si la leçon orale, l'interrogation, la récitation, ou tel autre exercice oral, ainsi que les travaux écrits, ont concouru tous ensemble à augmenter l'approvisionnement de connaissances de l'enfant et à développer chez lui certaines qualités, certaines forces intellectuelles ou morales. Tout enseignement qui, dans toutes ses parties et avec tous ses moyens auxiliaires, n'est pas conçu en vue de cette haute fin, est infidèle au principe libéral, éminemment *naturel*, *humain*, qui fait le trait distinctif de la pédagogie moderne.

M. Dupanloup a dit quelque part : « Ce que le maître fait n'est rien; ce qu'il fait faire est tout ». L'assertion est excessive dans sa forme paradoxale; car la personne du maître, ce qu'il dit, ou mieux ce qu'il *est*, et qui se traduit dans son enseignement et dans son exemple, c'est toujours le grand, l'incomparable moyen d'action; mais au fond, la pensée est vraie : l'action du maître ne se définit, ne se confirme, ne s'achève que par ce qu'il fait faire à l'élève. Dogmatiser, exposer, enseigner, bien enseigner, avec ordre, avec clarté, avec netteté, avec précision, c'est une première qualité assurément : et combien difficile à acquérir! Mais aller, par un questionnement habile, chercher l'esprit de l'enfant au point juste où il se trouve, afin de l'aborder plus sûrement et de ne pas enseigner dans le vide, l'amener à se débrouiller lui-même, à revêtir sa pensée incertaine d'une expression de plus en plus arrêtée, l'exciter ensuite par des travaux écrits à se rendre compte de ce qu'il a lu ou entendu, à le reproduire, mais à sa façon et en des conditions variées qui l'obligent à se rappeler, à comparer, à combiner, en un mot à réfléchir : c'est là que se manifeste le véritable instituteur; là qu'il déploie toutes les ressources variées de son intelligence et de son zèle.

Comme il usera du *livre* sans en abuser, et de la leçon orale proprement dite sans l'étendre au point de suppléer l'initiative de l'enfant, il n'aura garde non plus de pousser à l'excès les exercices oraux de tout genre, qu'il anime et qu'il dirige lui-même. Ces exercices sont ce qu'il y a de plus fécond dans l'enseignement parce qu'ils forment, à vrai dire, un dialogue entre le maître et l'élève, où le maître apprend à mesurer par quelle latitude intellectuelle se trouve l'élève, ce qu'il a compris de la leçon, ce qu'il en peut comprendre et à l'aide de quelles explications; où l'élève, de son côté, voit se représenter la leçon sous de nouveaux aspects dont les uns répondent mieux que les autres à son tour d'esprit ou à son degré de culture, où il s'essaie à parler, c'est-à-dire à penser. Mais cette épreuve même, outre qu'elle est insuffisante, a son danger; danger d'autant plus grand, remarquons-le bien, que la méthode est plus *spirituelle*, c'est-à-dire vise plus profond, et que le maître est mieux armé de moyens d'action et plus ardent à les employer. Ce dialogue, en se prolongeant ou en se répétant trop souvent, risque de devenir peu à peu une sorte de duel inégal entre une volonté forte et une volonté faible, entre une intelligence adulte et une intelligence vacillante; la pression exercée est excessive; l'organisme cérébral se fatigue d'autant plus qu'on lui demande un plus onéreux effort.

C'est à quoi ne pensent pas toujours assez nos meilleurs maîtres, et les plus dévoués. Recommandons-leur de tempérer, à l'école même, la leçon et l'exercice oral par de petits devoirs écrits. Ces travaux permettent à l'élève de se retrouver lui-même en se retrouvant tout seul; ils offrent à cause de cela un double avantage : d'abord, ils procurent un instant de rémission, de détente, l'enfant marchant à son pas et non au pas du maître; ensuite l'élève est amené par une application toute personnelle, dont il règle à son gré et selon ses forces l'intensité, à fixer nettement l'idée, la règle, le raisonnement, le fait, en un mot la leçon qui lui a été expliquée. Cette seconde épreuve confirme et achève l'épreuve orale; elle mesure, en même temps qu'elle l'assure, l'effet de l'enseignement didactique.

De tout ce qui précède, il est facile de tirer les principes pratiques d'après lesquels doivent se régler les exercices oraux. Qu'ils portent sur toutes les matières, tantôt précédant la leçon du maître en manière d'introduction ou d'amorce, tantôt la suivant pour l'éclaircir, la développer, la résumer, la fixer. Qu'ils soient toujours *naturels*; c'est-à-dire qu'ils n'excèdent pas, non plus que la leçon même, la limite de ce que l'enfant est en âge ou en état de comprendre ou de sentir; qu'ils ne forcent pas, sous la rude pression d'un maître peu judicieux et trop pressé, le ressort cérébral; n'oublions jamais que si l'élève est notre interlocuteur, il n'est pas notre pair; il est un pupille, selon la belle expression anglaise, et nous sommes ses tuteurs; le dialogue que nous engageons avec lui, à propos de tout, doit servir à l'éducation de son esprit encore mineur, et non à notre satisfaction personnelle.

C'est dire que l'exercice oral doit être fréquent, mais assez court : il lui faut un certain espace pour se déployer, c'est-à-dire pour permettre à l'instituteur d'accoster la jeune intelligence, et à celle-ci de se produire au dehors; mais au delà d'une limite qui varie selon les âges et les sujets d'étude, l'attention, fortement sollicitée, se lasse, et le travail est perdu. Pour la même raison on aura soin de varier les exercices, de façon que l'un repose de l'autre, et que les plus épuisants ne se succèdent pas de trop près; on ne craindra pas de tempérer discrètement le sujet de la leçon par des questions étrangères, nées des incidents mêmes de l'entretien.

Enfin on ne laissera pas au hasard ou à la bonne inspiration le soin de décider du sujet des exercices du jour ni de la marche à suivre en chacun d'eux. Qu'il s'agisse de pratique ou de théorie, de grammaire, d'arithmétique ou d'histoire, de leçons de choses ou de simple lecture, les exercices seront disposés dans un ordre méthodique. Ils seront donc prémédités : le maître, non content de préparer sa leçon didactique à l'avance, préparera avec un soin égal et son interrogation et les petits thèmes d'application destinés à être éclaircis ou résolus de vive voix par les élèves. Il se marquera nettement à lui-même le but où il veut conduire son petit auditoire, les points qu'il veut mettre particulièrement en lumière, l'impression qu'il veut produire; il ne se préoccupera pas moins des qualités qu'il veut cultiver de préférence chez un élève en

particulier ou chez tous, parce que ces qualités lui paraissent encore trop peu développées.

Quant aux exercices écrits (nous ne parlons pas ici de l'écriture ni des dictées d'orthographe), ceux qui se font en classe seront très courts : il faut que l'élève ait le temps de se ressaisir au milieu de la diversité des leçons et des sollicitations extérieures, et qu'il fixe par un effort personnel ce qu'on vient de lui apprendre. Les devoirs à faire à domicile pourront être plus longs ou demander plus de temps; toutefois le nombre en sera très réduit. Pour les uns comme pour les autres, l'excès dans la *qualité*, c'est-à-dire dans la nature ou le degré de l'effort imposé à l'enfant, n'est pas moins condamnable que l'excès dans la quantité. Peu, très peu de copies, d'écritures : mais, en n'importe quel sujet, une écriture soignée, une copie propre et bien ordonnée, une orthographe correcte.

On s'abstiendra surtout avec le dernier scrupule de proposer aux enfants des tâches que l'on ne puisse pas se promettre de bien corriger. Il y a là une règle d'honnêteté, qui est en même temps un moyen assez sûr de mesurer à quelle limite doivent s'arrêter nos exigences envers l'enfant. Des *devoirs* dont nous ne pouvons pas prendre sérieusement connaissance et nous rendre un compte effectif et utile sont plus qu'à demi-stériles : hâtons-nous donc, soit de les restreindre quant à l'étendue, soit de les abaisser d'un ou plusieurs degrés quant à la difficulté.

Qu'il nous soit permis de le dire : dans beaucoup d'écoles, conduites d'ailleurs par des maîtres pleins de zèle, les devoirs écrits sont devenus, à la suite des nouveaux enseignements, une aggravation de charge pour les enfants; les méthodes, en devenant plus spirituelles, ont donné lieu à une mécanique d'un nouveau genre, à une routine perfectionnée, et d'autant plus fatigante. L'ancien abus a cessé des copies serviles, des conjugaisons machinales, des analyses grammaticales ou logiques : peut-être même n'y a-t-il plus assez de ces exercices. Mais, en revanche, que de prétendus exercices d'intelligence, rédactions historiques, étymologiques, littéraires, où l'élève ne met rien de son fonds, où il ne fait que reproduire à peu près textuellement soit la leçon, soit le livre, et où le maître n'intervient par aucune correction allant au vif.

Ici se présente naturellement une question pratique fort importante : convient-il de mettre entre les mains des élèves des manuels d'exercices, — grammaire, composition française, arithmétique, etc., — où le maître marque chaque jour une tâche, correspondant à la leçon orale?

Non, en principe et dans la généralité des cas. Ce n'est pas que des livres de ce genre, dont quelques-uns sont composés avec beaucoup d'art, n'aient rendu en ces dernières années de précieux services. A des maîtres peu familiers encore avec les nouvelles méthodes, ils ont apporté une direction générale, un plan, des sujets d'application nombreux et bien choisis.

Mais l'abus est tout voisin de l'usage. En se déchargeant sur le manuel du soin de fournir le thème d'exercices, le maître s'épargne une peine qui aurait été pleine de profit pour lui et pour l'élève. L'exercice écrit, avons-nous dit, doit correspondre exactement à la leçon du jour et au degré de culture des élèves : il n'y a pas, à parler rigoureusement, d'exercice qui convienne d'une manière absolue, sur tel point d'enseignement, à toute classe, ni à toute école. Les exercices ne seront pas tout à fait les mêmes dans une école urbaine et dans une école rurale, dans une école populaire et dans une école bourgeoise. Il y a en chaque école et en chaque classe un tempérament particulier que le bon maître discerne d'instinct et qui lui sert de régulateur dans le choix des sujets.

Un instituteur intelligent et actif ne se résoudra jamais à se mettre à la remorque d'un livre d'exercices. Il en composera un lui-même, au jour le jour, à son propre usage et à l'usage de sa famille scolaire, qui n'est pas la première famille venue; il s'aidera, cela va sans dire, de l'expérience de plus habiles que lui, c'est-à-dire des bons manuels, mais sans s'y asservir; le thème d'application naîtra de la leçon du jour elle-même, s'allongeant ou s'abrégeant selon le besoin, appuyant sur tel point, glissant sur tel autre, s'ajustant enfin comme un habit bien fait à la taille, et, s'il y a lieu, aux difformités de cet être collectif, mais vivant et original, qui est sa classe.

Il sauvera ainsi les élèves de l'ennui et de la stérilité d'un travail presque toujours machinal, où ils copient sans y même penser toute la partie du thème qui ne demande pas de correction ni d'invention, où ils se bornent pour le reste à boucher le trou qu'on a laissé vide à leur intention, en y appliquant la règle, la formule qu'on leur a enseignée.

Nous adopterions plutôt le manuel comme un instrument commode de revision orale, de récapitulation, à l'aide duquel le maître ferait appliquer, rapidement et presque à la course, des leçons qu'il juge à propos de remettre sous les yeux des élèves : dans ce cas, le livre a le double avantage d'offrir une grande variété d'exercices tout préparés et d'épargner le temps que réclamait la copie des textes.

Pour conclure, une règle, une seule pourrait tenir lieu de toutes les autres : que les exercices oraux et écrits, quant au nombre, au choix du sujet, à l'étendue de la tâche, à la forme, ne dépassent pas le *vrai*, la nature, c'est-à-dire ce que les forces physiques et morales de l'enfant, son état d'esprit, sa provision d'expérience lui permettent de faire avec attrait, et que le maître peut contrôler efficacement. — Voir aussi *Devoirs scolaires*. [FÉLIX PÉCAUT.]

**EXPÉRIENCE, EXPÉRIMENTALE** (MÉTHODE). — On sait quels services a rendus à la science la substitution de la méthode expérimentale à la méthode du raisonnement pur et de l'hypothèse abstraite. Les sciences de la nature n'existent véritablement que depuis le jour où la logique expérimentale de Bacon, rompant avec les vieilles traditions du syllogisme, a consacré une révolution que quelques savants du seizième siècle avaient déjà préparée, depuis que les penseurs se sont décidés à observer, à expérimenter et à induire patiemment des faits observés les lois qui les dominent.

Désormais souveraine dans le domaine des sciences concrètes et quand il s'agit de la découverte de la vérité, la méthode expérimentale ne peut-elle pas être transportée dans la pédagogie et s'appliquer à l'enseignement des vérités qu'elle a servi à découvrir? En d'autres termes, pour former et pour instruire l'intelligence de l'enfant, l'art de l'éducation doit-il employer des procédés d'observation et d'expériences analogues à ceux que la science a mis à profit pour s'organiser elle-même? Et si, comme nous le pensons, cela est possible, dans quel sens et dans quelle mesure faut-il entendre et régler cette application de la méthode expérimentale à la pédagogie?

C'est un point intéressant et trop peu remarqué de l'histoire des doctrines pédagogiques, que Coménius, l'un des initiateurs des méthodes nouvelles de l'éducation, a emprunté à Bacon le principe fondamental de son système. La pédagogie de Coménius n'est que l'application stricte aux choses de l'enseignement des principes de le logique baconienne. Ce n'est pas seulement le titre de la *Didactica magna*, le principal ouvrage de Coménius, qui rappelle celui de l'*Instauratio magna*, nom que Bacon a donné à l'ensemble de ses travaux : ce sont les idées mêmes, les méthodes qui se ressemblent et qui permettent de considérer comme deux traductions différentes d'un même esprit l'œuvre du rénovateur de la logique scientifique et celle du fondateur de la pédagogie moderne. Bacon veut que le savant parte des faits avant de s'élever à la loi : Coménius demande que le pédagogue parte des exemples avant de s'élever à la règle. Pour arracher à la nature ses secrets, selon Bacon, il faut l'observer patiemment, la regarder faire, et se borner à traduire en lois générales les résultats des observations et des expériences particulières; il faut renoncer à la méthode *a priori*, qui prétend deviner les lois du monde et qui déduit arbitrairement des affirmations hypothétiques dont les faits démentent la justesse. De même, selon Coménius, pour développer l'esprit d'un enfant et le meu-

bler des connaissances nécessaires, il faut lui présenter des faits dont il dégagera lui-même la règle abstraite; il faut s'abstenir le plus possible de la méthode didactique qui impose des vérités toutes faites à des intelligences trop souvent incapables de les comprendre et de se les assimiler. Pour le pédagogue comme pour le logicien, il importe d'obéir à la nature, de ne pas aller plus vite qu'elle, de la suivre peu à peu dans son développement continu et progressif. Conformément à ces principes, Coménius demande que l'enfant soit familiarisé de bonne heure avec les faits de la vie quotidienne qui peuvent le mettre sur la voie des connaissances générales qu'il doit acquérir : ainsi, pour la grammaire, on aura soin d'attendre qu'il ait appris la langue par l'usage avant de lui en inculquer les règles; pour la géographie, on lui fera voir les accidents de terrain, les rivières, les montagnes de son voisinage avant de lui donner la définition rigoureuse des différentes notions géographiques. En d'autres termes, l'enfant observera et expérimentera avant toutes choses : il réfléchira, il définira, il raisonnera ensuite. C'est bien là, si nous ne nous trompons, une application rigoureuse de la méthode expérimentale, et d'après cela il est permis de dire que Coménius est le Bacon de l'éducation.

Coménius n'est pas le seul pédagogue qui ait emprunté aux sciences la méthode expérimentale pour en faire un procédé pédagogique. On peut affirmer que tous les maîtres de l'éducation moderne ont, à des degrés divers, recours à l'observation et à l'expérience. Certains novateurs en ont même usé avec indiscrétion. L'abbé de Saint-Pierre propose pour l'éducation morale un enseignement tout à fait expérimental. Il veut qu'on exerce les enfants à accomplir des actes de vertu, de justice et de bienfaisance. Le maître, au lieu de faire une prédication ennuyeuse sur le devoir, s'efforcera de mettre l'enfant dans une situation telle qu'il ait à accomplir des actes conformes à ce devoir. Tout n'est pas mauvais dans cette méthode, qui n'a qu'un défaut, c'est d'être peu pratique dans la généralité des cas. Condillac, lui aussi, abuse de la méthode expérimentale. Son rêve est que l'enfant, pour apprendre les sciences et les arts, repasse précisément par la route que les premiers hommes ont suivie pour les créer. Les sciences ayant commencé par des observations particulières dont on a tiré peu à peu des principes généraux, il faut, selon lui, procéder de même dans l'éducation de chaque individu : commencer par les faits et conduire les jeunes intelligences d'observation en observation jusqu'aux idées les plus élevées, sans jamais omettre d'idée intermédiaire. Il est évident que Condillac tombe dans l'exagération, et qu'il y aurait de graves inconvénients à exiger de chaque enfant qu'il refasse à nouveau pour son propre compte ce que l'humanité a déjà fait. Mais l'abus possible de la méthode expérimentale ne doit pas en discréditer l'usage modéré et prudent.

Il est facile de montrer que la plupart des méthodes mise en honneur par les pédagogues des siècles derniers ne sont que des formes diverses de la méthode expérimentale.

Qu'est-ce, par exemple, que la méthode intuitive, sinon un appel constant à l'observation et à l'expérience? Pestalozzi en abusait quand il retenait pendant des heures ses élèves devant une vieille tapisserie dont il leur faisait observer les trous et les déchirures, pour leur apprendre à se représenter avec netteté et à dénommer avec précision les formes sensibles qui frappaient leurs yeux. Mais sans tomber dans l'excès, il est bon sans contredit de placer d'abord les choses et non les mots devant l'esprit de l'enfant. L'intuition sensible, qui présente et montre l'objet à connaître, qui laisse dans l'imagination une représentation précise et pour ainsi dire vivante, est un procédé évidemment supérieur à l'exercice tout mécanique qui consiste à apprendre par cœur les phrases d'un livre.

On attache aussi beaucoup d'importance dans l'éducation moderne à la méthode que de noms différents on appelle tour à tour méthode inventive, méthode heuristique, méthode analytique, etc., et qui revient toujours à faire découvrir par l'enfant la vérité qu'on veut lui enseigner. Eh bien, cette méthode n'est évidemment encore qu'un fragment détaché de la grande méthode expérimentale. Ici, en effet, on procède par observation et par induction : on achemine lentement l'esprit du détail à l'ensemble, du particulier au général, du fait à la loi, de l'exemple à la règle. Au lieu de charger directement la mémoire d'une formule à apprendre, on suggère à l'esprit, on lui fait trouver ce qu'elle contient. A vrai dire, il y a longtemps que la méthode expérimentale est en usage chez les pédagogues, puisque Socrate l'employait déjà, lorsque faisant, comme il disait, son métier d'accoucheur d'esprits, il amenait ses interlocuteurs, par une série de questions habilement ménagées, à reconnaître et à comprendre telle ou telle vérité.

L'introduction de la méthode expérimentale dans la pédagogie pratique est donc depuis longtemps un fait accompli. Mais il reste à savoir dans quelles conditions et jusqu'à quelles limites il convient d'en recommander l'usage et d'en accepter les services.

Dans l'éducation intellectuelle et dans l'enseignement proprement dit, il y a une large part à faire à l'expérience et à l'observation. Sans doute toutes les parties de l'instruction ne s'y prêtent pas également; et il n'y a point à rêver, par exemple, un enseignement expérimental de l'histoire. Mais la plupart des études nécessaires à l'enfant s'accommodent au contraire de la méthode en question. Prenons d'abord l'étude de la langue maternelle. Il s'agit que l'enfant en vienne le plus tôt possible à la parler et à l'écrire correctement. Faudra-t-il pour cela charger dès le début la mémoire de l'enfant d'un tas de règles grammaticales? Evidemment non. Ce qui vaut beaucoup mieux, c'est de le familiariser par la pratique avec une langue correcte, où ces règles sont observées ; c'est, quand il a appris à écrire, de multiplier les exercices où il aura à appliquer la règle déjà connue; c'est, quand il sera un peu plus avancé encore, de le mettre dès qu'on pourra à de petits travaux de composition et d'invention personnelle. L'enfant qui est déjà capable de trouver par lui-même quelques phrases et de les rédiger par écrit, pour peu qu'on surveille son travail et qu'on corrige ses fautes, apprendra vite à surmonter les difficultés de la langue. Ces exercices seront autant de petites expérimentations qu'il fera à ses risques et ses périls, où il échouera souvent, mais d'où il retirera, si l'on a soin de l'avertir de ses erreurs, une connaissance personnelle de la langue, plus vite et plus sûrement que par la récitation mécanique des règles de la grammaire. L'avantage d'une pareille méthode, c'est d'abord que l'on sait mieux ce qu'on apprend. Ce qu'on gagne par soi-même vaut toujours mieux que ce qu'on reçoit des autres. Le produit du travail personnel est infiniment préférable aux aumônes de la charité. Ce que l'enfant aura de lui-même découvert, soit dans les phrases qu'on lui suggère, soit dans celles qu'il aura inventées, il ne l'oubliera plus. Un autre avantage, c'est que l'enfant, en même temps qu'il apprend ce qu'il doit savoir, et qu'il acquiert un certain nombre de connaissances positives, aura développé ses facultés; son intelligence, son esprit d'observation et de recherche, ses petites ressources d'invention, tout cela aura grandi, tout se sera fortifié grâce à des procédés qui ne mettent pas en action la seule mémoire.

Il en est de même pour beaucoup d'autres parties du programme des études. Presque partout la méthode expérimentale peut être mise à profit, et y introduire, sinon des procédés à proprement parler, du moins un esprit général et des tendances salutaires. Dans l'enseignement du calcul, n'est-il pas manifeste qu'on a recours à l'expérience et à l'observation, lorsqu'on se sert dans les écoles maternelles du boulier-compteur ou des moyens analogues? La méthode ancienne passait de l'abstrait au concret : la méthode expérimentale, plus appropriée aux besoins de l'enfant, suit le mouvement inverse. Rousseau prônait la méthode expérimentale à outrance, quand il demandait qu'Emile n'apprît la géographie qu'en voyageant. Il n'est pas question de suivre Rousseau dans ses chimères:

mais l'observation des accidents naturels, l'étude de la sphère, enfin la confection des cartes, sont autant de procédés qui appartiennent à l'expérience. Dans l'enseignement des sciences physiques et naturelles, on obtiendra les meilleurs résultats si on oblige l'enfant à prendre pour point de départ de sa réflexion les faits familiers et ordinaires qu'il observe chaque jour autour de lui. Son intelligence, en quelque sorte amorcée par les exemples que la vie réelle lui met sous les yeux, aura moins de peine à s'engager ensuite dans la démonstration savante des lois et des formules. Les leçons de choses, qui ont surtout pour domaine la physique et les sciences naturelles, ne sont, avec leur présentation d'objets sensibles, avec leurs interrogations qui provoquent le jugement, qu'une forme pédagogique de la méthode expérimentale.

Mais ce n'est pas seulement dans l'éducation intellectuelle, c'est aussi dans l'éducation morale que la méthode expérimentale peut être efficacement employée. Ici, il s'agit surtout des sentiments et des dispositions. Il n'est pas question de mettre de grands mots sur les lèvres de l'enfant et dans sa mémoire de belles maximes. Il importe de faire naître et de faire grandir dans son âme une morale vivante qui se manifestera par des désirs purs, par des volontés énergiques, par des actes conformes à la loi. Pour en arriver là, ce serait un bien mauvais moyen que de procéder par leçons didactiques sur le devoir et les différentes espèces de vertus. Les leçons de morale ne sont guère plus efficaces que les sermons. La vraie méthode consiste à présenter à l'enfant des faits ou des récits, récits historiques ou fictifs, en lui laissant le soin d'en dégager une idée morale. Il ne faut proposer à l'enfant la leçon abstraite et générale qu'après lui en avoir fait découvrir les éléments dans les faits concrets d'une fable ou d'une histoire. La vraie méthode consistera encore à exercer le plus possible la volonté de l'enfant, à mettre à l'épreuve ses forces morales naissantes, à exercer, non seulement sa conscience dans l'appréciation des actes d'autrui, mais son énergie personnelle dans l'accomplissement de quelques actes dont on lui laissera l'initiative et la responsabilité. Que dans certains cas même où sa moralité n'est pas en jeu et où il n'y a pas d'accidents graves à redouter, on lui permette de s'exposer à des dangers et de courir le risque de quelques mésaventures; il n'y a pas de mal à cela, et l'enfant sortira plus fort, plus énergique, de ces épreuves et de ces expériences où il aura appris à ses dépens à se conduire et à se gouverner.

Il n'est donc pas contestable que la méthode expérimentale a sa place dans l'enseignement et dans l'éducation comme dans la recherche scientifique. Le mal serait seulement de lui accorder une importance exclusive, et d'oublier le rôle qui appartient aussi à la méthode opposée, à celle qui donne des leçons directes et des enseignements didactiques.

Ajoutons que la méthode expérimentale, si elle intervient pratiquement dans l'enseignement, a contribué aussi à modifier les idées de la pédagogie théorique. Si l'on connaît mieux aujourd'hui qu'autrefois les lois et les principes de l'éducation, c'est qu'on s'est préoccupé d'observer les enfants, c'est qu'on a expérimenté sur les différents caractères, c'est qu'on a tenu compte de la diversité des natures, c'est enfin qu'on a induit des faits de la psychologie les règles de la pédagogie, au lieu de les déduire d'idées préconçues et de principes arbitraires.

[Gabriel Compayré.]

**EXPÉRIENCES.** — L'introduction des notions de sciences physiques et naturelles dans les programmes de l'enseignement primaire *à tous les degrés* a été l'une des innovations les plus heureuses accomplies en faveur de l'éducation populaire.

On sera fort étonné plus tard qu'il ait fallu tant de temps chez nous pour réaliser un progrès que tout le monde réclamait et dont les pays voisins nous avaient donné l'exemple.

Comprend-on, en effet, qu'un enfant qui, de six à treize ans, a fréquenté assidûment l'école, ait été systématiquement maintenu étranger, par le genre d'études qui lui est imposé, au monde matériel qui l'entoure? Comprend-on que les phénomènes naturels dont il est journellement le témoin soient demeurés pour lui lettre morte; qu'on ne lui ait jamais parlé qu'indirectement ou accidentellement des minéraux, des plantes, des animaux avec lesquels il est sans cesse en contact? Cependant, la science de la nature a, comme les autres sciences, une partie élémentaire, accessible aux intelligences les moins cultivées. Pourquoi ne figurait-elle à aucun titre dans le programme des écoles primaires?

Les raisons que l'on donnait pour justifier cette exclusion, tout le monde en connaît la valeur. Il y avait, sans aucun doute, une difficulté à résoudre; mais était-elle vraiment insurmontable? Les maîtres nous manquent, nous disait-on; où sont les instituteurs capables de donner des idées justes aux enfants sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle? Ce sont des sciences que la plupart d'entre eux n'ont point apprises; comment pourraient-ils les enseigner?

Il y a là un cercle vicieux : si beaucoup de maîtres ne se sont pas trouvés, au début, en état de suffire aux exigences, bien minimes pourtant, de cet enseignement élémentaire, c'est qu'ils n'avaient pas autrefois mission de le donner, c'est qu'il n'en était fait aucune mention dans les matières du brevet de capacité. En réalité, il a suffi de faire appel à leur zèle, de provoquer, en les encourageant, les efforts individuels, pour qu'aussitôt de simples instituteurs de campagne, des institutrices, dont quelques-unes avaient déjà vieilli dans l'enseignement, aient eu le courage de se mettre à l'œuvre et la patience d'acquérir et de s'assimiler les connaissances qui leur manquaient.

Dans les cours les plus élémentaires, cette forme d'enseignement qu'on a nommée, improprement peut-être, *leçons de choses*, s'est promptement acclimatée chez nous au grand profit de l'éducation intellectuelle des enfants. Appliquées, au début, à la vulgarisation des notions historiques et de la géographie, les *leçons de choses* se sont bien vite attaquées aux questions de sciences usuelles, et elles sont devenues aujourd'hui un exercice régulier dans les petites écoles.

Nous n'affirmerions pas, à coup sûr, que cette sorte d'entretien familier entre le maître et l'élève, qui caractérise la leçon de choses, soit toujours bien conçu, qu'il soit mis partout à la portée des jeunes intelligences, qu'il ne puisse ici ou là introduire des idées fausses dans des esprits peu formés; mais le point essentiel est acquis : on est entré dans une voie nouvelle qui ne peut manquer d'être féconde en résultats utiles; le monde de la nature n'est plus un monde fermé pour les petits enfants.

Une autre difficulté se présentait. Pour parler histoire, littérature, etc., il suffit d'avoir de bons livres en sa possession et de savoir en extraire, avec tact et mesure, tout ce que les enfants peuvent apprendre et s'assimiler. Pour l'enseignement des sciences physiques et naturelles, le livre ne suffit plus; son emploi exclusif est même dangereux. Le maître ne sera compris de ses élèves qu'autant qu'il placera sous leurs yeux les objets dont il leur parle; s'il ne les possède pas en nature, il devra en montrer les modèles ou les dessins; à défaut de dessin, il ira lui-même au tableau noir tracer à la craie leur forme générale et leurs détails les plus essentiels. Un enseignement scientifique élémentaire n'a de valeur qu'autant qu'il se transforme en un enseignement *par les yeux*. Cette nécessité a été si bien comprise qu'on voit aujourd'hui les musées scolaires s'organiser partout : et ici, il n'y a ni grands efforts à faire, ni grandes dépenses à prévoir : le maître qui a de la bonne volonté peut facilement, avec le concours de ses élèves et celui des familles, réunir en peu de temps tous les éléments d'un musée scolaire sinon complet, au moins suffisant.

Ainsi, en ce qui concerne le petit enseignement scientifique représenté par la *leçon de choses*, la difficulté signalée plus haut, celle des collections coûteuses à acquérir, des appareils délicats à se procurer, n'existe pas en réalité.

Quant au cours supérieur des écoles primaires,

l'enseignement donné doit y être tout autre. La leçon de choses ne suffit plus, ou du moins elle doit se transformer. On s'adresse à des enfants de douze à treize ans dont la curiosité a déjà été éveillée, dont l'esprit d'observation a été mis en jeu. La physique, la chimie et l'histoire naturelle réduites à la partie descriptive ne satisfont plus l'esprit de l'auditeur. Le maître est cette fois conduit à donner à l'élève des explications raisonnées sur les phénomènes naturels; et il ne le peut avec succès qu'en recourant à un nouveau procédé de démonstration, en recourant aux *expériences*.

Quand on se sert de quelques objets pris dans le musée scolaire pour rendre la leçon plus intéressante ou plus instructive, l'enfant ne voit guère que les caractères extérieurs des corps qu'on lui présente; mais s'il est un peu avancé, son esprit va au-delà. Il se demande si ces substances qu'on met sous ses yeux se conservent telles quelles quand on les chauffe, quand on les met au contact de substances de nature différente. Il se demande comment on peut séparer les éléments constitutifs de cette matière que le maître a dit être composée? Comment, inversement, on peut parvenir à la reconstituer à l'aide de ces mêmes éléments. Cette fois le maître, s'il veut fournir des explications, ne sera compris par l'élève qu'autant qu'il aura sous la main des instruments, des appareils qui lui permettront de faire réagir dans des conditions déterminées les corps dont il s'occupe; il devra, en un mot, avoir recours à de véritables expériences.

Dans le cours élémentaire des sciences physiques et naturelles professé à l'école primaire, il y a donc, selon nous, deux façons bien distinctes de procéder. La première s'applique à la division des petits et des moyens. Là le musée scolaire est utilisé; il permet d'appeler l'attention des enfants sur les corps qu'ils voient tous les jours, sur leur origine, leur extraction, leur utilité dans la vie. La leçon de choses ne comporte pas des explications détaillées et surtout complètes. Quelques petites expériences y sont seules possibles : on montre par exemple l'effervescence que subit le calcaire quand on le met en contact avec le vinaigre; l'absence d'action de ce même acide sur les roches siliceuses, etc. Mais, quoiqu'il fasse, le maître est obligé de recourir, dans la majorité des cas, à des affirmations qu'il ne peut justifier; l'élève doit le croire sur parole. C'est le côté descriptif qui domine, et ce genre d'enseignement convient tout spécialement aux jeunes enfants que la légèreté naturelle à leur âge rend peu propres à suivre un long raisonnement.

Dans le cours supérieur de l'école primaire ou dans l'école primaire supérieure, la méthode à suivre est un peu différente; ce sont de véritables explications logiquement déduites des faits connus qu'il faut donner à cet auditoire plus avancé; et, cette fois, les expériences deviennent le complément nécessaire de la théorie; ajoutons même que dans bien des cas elles doivent la précéder.

Le maître doué du sens pédagogique attaquera toujours les questions par le côté expérimental. Quand l'expérience aura été réalisée devant les élèves, il se fera rendre compte par eux de ce qu'ils ont vu, de ce qui les a le plus frappés; il appellera leur attention sur tel ou tel détail qui aurait pu leur échapper. Dans quelques cas, une seconde, une troisième expérience convenablement choisies viendront compléter et expliquer ce que la première pouvait laisser, dans l'esprit, d'insuffisant ou d'obscur.

Prenons un exemple : le professeur doit aujourd'hui parler à ses élèves de la dilatation des corps par la chaleur. Va-t-il leur dire tout d'abord le sens précis des mots *dilatation*, *coefficient de dilatation*? Va-t-il énoncer, dès le commencement de la leçon, les lois générales de ce phénomène? Non, mille fois non. L'élève qui entend parler de tout cela pour la première fois ne retiendrait que des mots et n'aurait acquis aucune idée nouvelle; mais, au lieu de procéder ainsi, exécutez devant lui l'expérience très simple que voici : Une tige de fer posée au fond d'une cuve rectangulaire ouverte par le haut bute par l'une de ses extrémités contre un arrêt fixe; son autre bout s'appuie contre le petit bras d'un levier coudé mobile, dont le grand bras sert d'aiguille et se meut sur un cadran (c'est l'appareil bien connu qu'on nomme *pyromètre à cadran*). Au début de l'expérience, l'aiguille correspond au zéro du cadran; à ce moment, versez de l'eau bouillante dans la cuve. Aussitôt l'aiguille se mettra en mouvement, indiquant ainsi que l'extrémité libre de la tige de fer s'est déplacée. Demandez alors à l'enfant quelle est la conclusion qu'il tire de cette expérience. Elle prouve, vous répondra-t-il, que le fer s'allonge quand on le chauffe. Une seconde question se présentera naturellement à son esprit; et, si elle ne se présentait pas, le maître la ferait naître par des remarques convenablement choisies. La propriété d'allongement par la chaleur est-elle spéciale au fer? Le maître aura recours alors à une seconde expérience : il substituera successivement dans le pyromètre à cadran, à la tige de fer, des tiges de même longueur de cuivre, d'étain et de zinc, et il reproduira chaque fois, dans les mêmes conditions, l'expérience que nous venons de décrire. L'élève constatera alors deux faits nouveaux :

1° La faculté de s'allonger par la chaleur appartient à tous les métaux;

2° Toutes les autres conditions restant les mêmes, la grandeur de l'allongement varie d'un métal à l'autre; ainsi, il est plus grand pour le zinc que pour l'étain, plus grand pour l'étain que pour le cuivre, pour le cuivre que pour le fer, etc.

Demandez alors à l'enfant s'il estime que la question a reçu, par le fait des précédentes expériences, une solution complète. Dans le cas où il donnerait une réponse affirmative trop prompte, vous l'amènerez facilement à remarquer qu'il reste encore un point à élucider. L'accroissement d'un métal, quand on le chauffe, s'est effectué dans le sens de la longueur. Voilà ce que l'expérience du pyromètre à cadran a montré; mais cet accroissement se manifeste-t-il aussi suivant les autres dimensions? Vous tâcherez de lui faire comprendre qu'étant donnée l'homogénéité parfaite de structure du métal, il est probable que la chaleur agit également dans tous les sens; pourtant une expérience complémentaire ne sera pas inutile. Vous aurez recours alors au petit appareil connu partout sous le nom d'*anneau de S'Gravesande*.

Il ne sera pas nécessaire d'exécuter devant lui une expérience nouvelle pour prouver que lorsque le volume initial du métal choisi est double, triple, etc., l'accroissement total qu'il éprouve pour le même échauffement est aussi double, triple, etc., en d'autres termes que l'accroissement subi est proportionnel à la longueur initiale. L'élève vous croira facilement sur parole, parce qu'il se rendra aisément compte de la manière dont l'expérience propre à le démontrer aurait été conduite.

En résumé, vous aurez amené l'élève pas à pas, à l'aide d'une méthode expérimentale rigoureuse, à formuler les conclusions suivantes dont la démonstration ne laissera plus aucun doute dans son esprit :

1° Les corps soumis à l'action de la chaleur augmentent de volume, *se dilatent*.

Vous lui ferez remarquer que ce dernier mot est le mot technique. Il pourra par suite donner lui-même la définition du mot *dilatation*;

2° Cette dilatation a lieu dans tous les sens;

3° Elle est proportionnelle au volume primitif du corps et à l'échauffement auquel on le soumet;

4° La dilatation varie avec chaque substance; elle atteint pour chacune une valeur déterminée qui représente l'un de ses caractères distinctifs.

Ces principes bien établis et bien compris, il sera facile au maître de conduire son élève par le raisonnement à la notion du *coefficient de dilatation* d'un corps et à lui faire sentir l'importance de ce coefficient au point de vue des applications.

L'exemple de leçon que nous avons choisi ne se rapporte pas à un de ces cas particuliers qu'on peut appeler exceptionnels; la plupart des questions de physique et de chimie peuvent être traitées de la même façon. Remarquons toutefois que ces expériences que nous venons de décrire, et que l'on peut nommer *expériences de démonstration*, ne sont pas les seules à utiliser dans l'enseignement. Les expériences *de vérification* sont aussi d'un emploi fréquent, et il est

souvent avantageux d'y recourir. Vous venez de faire une leçon sur le principe d'Archimède; vous l'avez établi à l'aide d'expériences bien coordonnées. Du principe démontré, vous déduisez par un raisonnement simple cette conséquence immédiate (ce n'est au fond qu'un autre énoncé de la même loi), que le nombre qui exprime la perte de poids d'un corps dans l'eau exprime en même temps son volume en unités correspondantes. C'est important à vérifier. Or, rien n'est plus facile que de réaliser une expérience qui prouve directement la vérité de ce nouvel énoncé, et cela sans recourir à un appareil compliqué. Nous laissons au lecteur le soin de l'imaginer.

Telle est en définitive la part importante qui appartient aux expériences, soit dans le cours supérieur de l'école primaire, soit à l'école primaire supérieure, soit en première et en seconde année d'école normale. A ces trois degrés de l'enseignement primaire, les expériences doivent (à un degré variable, bien entendu) servir de point de départ et de mode de démonstration dans les leçons qui se rapportent aux sciences physiques et naturelles. Plus rarement, mais fort utilement quelquefois, elles fourniront aussi un mode utile de vérification des conséquences que le raisonnement a permis de tirer des expériences fondamentales.

A l'encontre de ce que nous venons de dire, on ne manquera pas d'objecter que pour exécuter des expériences il faut des instruments, et qu'à cette heure les cabinets de physique et les laboratoires de chimie sont très peu répandus dans les établissements primaires. Nous répondrons, en premier lieu, que la difficulté soulevée n'existe nullement en ce qui concerne les écoles normales. Grâce à la générosité des pouvoirs publics, elles sont toutes aujourd'hui (écoles normales de garçons, écoles normales de filles) largement pourvues du matériel scientifique que réclame un bon enseignement.

D'autre part, les écoles primaires supérieures ne reçoivent de subvention de l'Etat qu'à la condition d'avoir acquis tous les appareils et instruments de démonstration expérimentale qu'exige un règlement spécial. C'est une garantie sérieuse que le matériel scientifique y sera convenablement représenté.

L'objection ne porte donc en réalité que sur les écoles primaires proprement dites. Il est en effet impossible de songer à l'acquisition d'un cabinet de physique, de collections d'histoire naturelle, et à l'installation d'un laboratoire de chimie dans chaque école primaire urbaine ou rurale. L'énormité de la dépense empêchera longtemps encore d'entrer dans cette voie. Que doit-on faire alors? Tourner la difficulté. On supplée au cabinet de physique qui manque par l'agencement simple et peu coûteux des objets les plus usuels. Un verre à boire, une casserole de fer étamée, un verre de lampe, un boulon de charrette, etc., peuvent dans bien des cas et avec un peu d'adresse servir à de très bonnes expériences de physique. Des indications ingénieuses dans ce sens ont déjà été données dans certaines publications périodiques. Il y a surtout à consulter, en cette matière, le livre de M. René Leblanc où l'on trouve la description d'un cabinet de physique et d'un laboratoire de chimie à l'usage d'une école primaire. La collection proposée renferme tout ce qu'il faut pour réaliser les expériences les plus essentielles : et cependant la somme à dépenser ne dépasse pas une cinquantaine de francs.

Ce qu'il y a de certain, c'est qu'on peut même reproduire devant un nombreux auditoire d'excellentes expériences sans appareils spéciaux; si le maître possède un peu le feu sacré et si l'intelligence et l'adresse des mains ne lui font pas défaut, il devient constructeur d'instruments à son heure et constructeur très convenable. On habitue aujourd'hui, dès l'école normale, les élèves-maîtres, nos futurs instituteurs, à construire eux-mêmes sous la surveillance de leurs professeurs les appareils dont ils se serviront plus tard dans leurs leçons de l'école primaire. C'est à l'école normale qu'ils doivent apprendre à utiliser les ustensiles les plus vulgaires, ceux que l'on trouve dans tous les ménages, en vue d'un enseignement expérimental des sciences physiques.

Nous indiquerons un dernier procédé qui peut rendre de grands services à l'enseignement populaire des sciences. Nous voulons parler du procédé des *projections*. Il remplace, dans une certaine mesure, les expériences que la pénurie des moyens dont l'instituteur dispose rend trop souvent irréalisables. Le maître trace à l'avance au crayon noir sur une lame de verre, recouverte d'un vernis convenable, le dessin et la coupe des appareils qu'il ne possède pas, mais qu'il veut faire connaître à ses élèves. Ce dessin et cette coupe, il a pu les copier ou même les calquer sur les figures d'un livre. La lame de verre, introduite ensuite dans cette sorte de lanterne magique qu'on nomme l'*appareil à projections*, fournit, sur un écran placé à distance, l'image agrandie et très nette du dessin qu'elle porte. Toute une classe peut ainsi se rendre compte des détails de l'instrument nouveau que le maître décrit en même temps qu'il en projette l'image. L'instrument ne fonctionne pas évidemment sous les yeux des élèves, mais s'il est figuré sur l'écran aux différents moments de sa marche effective, les élèves comprendront facilement l'expérience dont on eût voulu les rendre témoins.

L'*appareil à projections* est aujourd'hui d'un prix très réduit, et la source lumineuse qu'il utilise peut être quelconque : lampe à pétrole, lampe modérateur, etc. ; son emploi, déjà fréquent dans les cours d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire, tend à se généraliser de plus en plus. Nous le posséderons bientôt dans un bon nombre de nos établissements d'instruction primaire.

[A. BOUTAN.]

**EXTENSION UNIVERSITAIRE.** — La forme d'enseignement populaire supérieur que l'on désigne sous le nom d'*Extension universitaire* a pris naissance et s'est développée dans les pays anglo-saxons. Des tentatives récentes pour l'acclimater dans notre pays n'ont pu aboutir. Il n'est pourtant pas sans intérêt de les rappeler, car il est arrivé maintes fois, on le sait, qu'un essai, avorté à un moment, ait été plus tard repris avec succès.

A l'Exposition universelle de 1889, les envois du *Cercle littéraire et scientifique* de Chautauqua furent très remarqués, et les éducateurs de profession étudièrent avec un intérêt particulier cet institut d'enseignement supérieur du peuple. Peu après parurent des publications et des articles de revue qui firent connaître à la France ce que les Anglais appellent *University Extension*. Voici la définition qu'en donnait M. Max Leclerc : « Des gradués des universités, des hommes ayant ou non pour profession d'enseigner, mais ayant tous directement participé à la haute culture universitaire, ayant tous, au moins pour un temps, assisté et pris part à l'élaboration de la science, ont voulu communiquer à de moins favorisés non seulement le savoir acquis par eux, mais aussi cette noble allégresse que communique la conquête de la vérité par l'effort personnel. Ils ont voulu tenter cette entreprise, en apparence irréalisable et pourtant réalisée, de faire goûter à ceux qui peinent tout le jour pour gagner le pain quotidien... la noble et pure joie de la culture désintéressée de l'intelligence. »

Il se trouva que, vers ce temps, on se préoccupait très fort chez nous de prolonger l'action de l'école au delà de l'enfance : en février 1895, une sorte de mission d'inspection générale était confiée à M. Edouard Petit pour étudier dans tout le pays les moyens propres à favoriser un nouvel essor de la seconde éducation du peuple; et, en même temps, M. F. Buisson instituait sur l'éducation des adultes en Angleterre une enquête dont les résultats furent publiés, en 1896, avec une préface de sa main. D'autre part, la loi du 10 juillet 1896, en constituant les universités, modifiait profondément les conditions d'existence de notre enseignement supérieur et lui ouvrait des voies nouvelles. L'éducation populaire, à cette heure à l'ordre du jour, ne lui offrait-elle pas l'occasion de développer l'action plus large qui lui avait été rendue possible? Nos universités rajeunies ne pouvaient-elles pas déterminer et diriger un mouvement analogue à la *University Extension*? C'était là une question qui se posait d'elle-

même, et l'on vit, en effet, se produire quelques tentatives pour la résoudre.

Prendre contact avec le peuple n'était pas, au reste, une nouveauté pour les professeurs de l'enseignement supérieur. On sait qu'au temps de Duruy, ils avaient fait très volontiers des cours publics dans les villes de leur ressort, et, depuis cette époque, ils répondaient aux invitations qui leur étaient adressées de donner des conférences pour le grand public. Sur certains points, à Clermont par exemple, ils devançaient même ces invitations et prenaient l'initiative d'organiser des séances en dehors de leurs leçons officielles, tantôt dans la ville où ils enseignaient, tantôt dans les villes voisines. A Clermont, en 1894, cinq professeurs des facultés s'étaient mis en rapports avec l'Union des syndicats ouvriers et, à la suite d'une entente, ils avaient fait dans la salle des syndicats une série de leçons auxquelles avaient été conviés non seulement les syndiqués, mais en général les ouvriers et leurs familles.

N'y avait-il pas là des germes d'extension universitaire? N'était-il pas permis d'espérer qu'ils pourraient fructifier et grandir?

La Société d'enseignement supérieur, siégeant à Paris, se trouvait indiquée pour devenir un centre d'action : elle ne manqua pas à son rôle. Dans sa séance du 16 mai 1897, elle rédigea un questionnaire sur l'extension universitaire et le fit parvenir à toutes les universités provinciales. Un an après, les réponses ayant été centralisées et examinées, elle approuvait dans sa séance du 27 mars 1898 un rapport qui contenait comme le programme de l'œuvre à entreprendre. Ce document se terminait par une suite de propositions admises par la société et dont nous reproduisons les plus importantes : « 1° Il est utile d'organiser en France une extension universitaire, dont l'objet sera la diffusion de l'enseignement par l'action des universités; 2° cette extension ne sera ni centralisée, ni revêtue d'aucun caractère officiel; 3° elle fera appel principalement aux membres de l'enseignement secondaire et primaire; 4° elle donnera à un auditoire aussi homogène que possible un enseignement général ou spécial, mais, en principe, dans des cours suivis et payants, en vue des résultats et de l'indemnité due aux professeurs, sauf à réduire les frais d'inscription pour plusieurs cours, pour certaines catégories de fonctionnaires; 5° elle s'étendra aux diverses localités de la circonscription universitaire...; 8° elle sera placée sous la direction de l'université, qui ne peut prêter son nom, son personnel qu'à ce titre...; 10° elle revêtira un caractère exclusivement scientifique et vulgarisateur, à l'exclusion de toute polémique politique ou religieuse ».

Il semblait qu'un bon accueil pouvait être réservé à ces propositions; l'extension universitaire avait été déjà mise en pratique sur certains points (Caen, Clermont, Grenoble, Lille, Nancy) pendant l'année scolaire 1897-1898. Pourtant, elles ne furent adoptées, du moins à notre connaissance, que par le Groupe bourguignon d'enseignement supérieur (séance du 12 juillet 1898). Furent-elles même discutées ailleurs? Nous l'ignorons.

Peut-être s'était-on ému des objections qui se produisirent de divers côtés. L'entreprise, à vrai dire, n'allait pas sans difficultés. Des difficultés matérielles d'abord : les professeurs des facultés, en se déplaçant pour se rendre dans les diverses villes de la région, perdraient du temps et auraient à faire des dépenses d'argent; qui les en indemniserait? la rétribution demandée aux auditeurs? Mais était-il rien de plus aléatoire? En Angleterre, les professeurs de la *University Extension* sont rétribués pour la tâche qu'ils font et qui leur vaut des émoluments de 8000 à 10 000 francs. Or, pouvait-on songer à rien de pareil en France? En outre, une objection plus grave, objection de principe, était formulée par M. Espinas. Tout en admettant qu'il y a quelque chose à faire pour l'éducation du peuple, que les conférences peuvent servir à la vulgarisation des généralités des sciences *humaines*, que le professeur d'université peut jouer un rôle utile en donnant, dans la ville où il réside, des conférences de cette nature, il se refusait à penser qu'il fût possible de faire accéder les classes populaires à l'enseignement supérieur. Il lui semblait qu'une formule chère aux Anglais : *to popularise and to deepen*, impliquait contradiction. « La vulgarisation, disait-il, vit de sacrifices, elle n'approfondit pas, elle vide. »

Il y a quelque apparence que cette opinion de M. Espinas était partagée par beaucoup de ses collègues, et, sans chercher plus loin, cette raison suffirait à expliquer comment l'extension universitaire ne s'est pas généralisée en France. Mais il est de ce fait une autre explication : en 1898, la première université populaire était créée et, tout de suite, cette création provoquait des imitations nombreuses. Convenait-il que les universités officielles fissent en quelque façon concurrence à ces institutions nées de l'initiative privée? Ne pouvait-on pas craindre aussi que, s'il y avait un double enseignement, il n'y eût double emploi en bien des occasions?

Ce qui n'est pas douteux, c'est que, du moment où apparaissent les universités populaires, l'extension universitaire perd du terrain. La question fut pourtant discutée au Congrès de l'enseignement supérieur tenu pendant l'Exposition universelle de 1900, car elle avait été naguère mise à l'ordre du jour. Mais, en lisant les procès-verbaux, on a l'impression qu'on ne la considéra pas comme une question d'intérêt actuel et vivant. L'événement ne l'avait-il pas déjà à demi enterrée?

De là il ne faudrait pas conclure que les membres de l'enseignement supérieur se désintéressent de l'éducation du peuple. On voit, au contraire, qu'ils y collaborent volontiers, et ils figurent en grand nombre dans le groupe des conférenciers populaires; surtout, de jour en jour, ils se rapprochent davantage des membres de l'enseignement primaire, les attirent autour de leurs chaires, les encouragent, les dirigent, leur facilitent l'accès des hautes méthodes. Mais cette participation à l'éducation du peuple est individuelle et indirecte. Quant à faire exercer par les universités une direction immédiate, une action collective sur l'enseignement des classes laborieuses, c'est, semble-t-il, une entreprise qui, à l'heure présente, est ajournée indéfiniment, sinon abandonnée pour toujours.

*Bibliographie.*— *Rapport sur l'Exposition universelle de* 1889, par B. Buisson (Le Cercle littéraire et scientifique de Chautauqua), Paris, Imprimerie nationale, 1897. — Articles de A. Chevalley dans l'*Université de Paris* (décembre 1890) et la *Revue pédagogique* (décembre 1890). — Max Leclerc, *L'Education et la Société en Angleterre*, Paris, 1894, 2 vol. — *L'Education populaire des adultes en Angleterre*, avec préface de F. Buisson, Paris, Hachette, 1896.— *Revue internationale de l'enseignement* (années 1898, 1899, 1900, *passim*). — *Congrès de l'Enseignement supérieur*, Procès-verbaux sommaires, par F. Picavet. Paris, Imprimerie nationale, 1901.

[Maurice Pellisson.]

# F

**FABLE.** — On connaît les pages de l'*Emile* où l'auteur prend à partie si vivement les fables de La Fontaine : en les écrivant, Rousseau était conséquent avec lui-même, il suivait sa pensée, il plaidait sa thèse. Il avait posé en principe que son élève devait rester un long temps sans rien apprendre ; or, il savait que ce qu'on fait apprendre d'abord aux enfants, ce sont des fables, et il attaquait les fables ; il savait que les fables qu'on fait apprendre d'ordinaire sont celles de La Fontaine, et il attaquait La Fontaine. Nous qui sommes libres de tout système, voyons simplement les choses et laissons-nous instruire par elles.

Un enfant a commis une faute ; il a menti. Vous lui dites : « Il ne faut pas mentir ». Vous ajoutez d'un ton grave, peiné : « Cela est vilain, cela est laid ». Et après? chercherez-vous à lui démontrer que le mensonge est contraire aux principes de la morale? Il ne vous comprendrait pas ; il ne vous écouterait pas ; vous l'ennuieriez. Pour peu que vous connaissiez l'enfant, vous vous en apercevrez bien vite à cette petite mine plissée, à cette immobilité songeuse ou encore à ce besoin de vous échapper par le mouvement et le jeu. Et cependant vous voudriez insister, lui faire comprendre qu'il ne vaut rien de mentir, lui mettre sous les yeux les fâcheuses conséquences du mensonge. Dites-lui : « Je vais te raconter une histoire », et déjà son regard se tournera vers vous ; ses traits se détendront ; il sera prêt à écouter. Si vous savez vous y prendre, vous le tenez, il est à vous. Vous lui racontez qu'un enfant, un jour, par esprit de malice, pour déranger toute la maison, se mit à crier *Au feu;* toute la maison, en effet, accourut. Le lendemain, cet enfant, resté seul dans la chambre, s'approche de la cheminée ; ses vêtements s'enflamment ; il crie *Au feu!* Nul ne s'émeut ; on croit encore qu'il ment ; il meurt brûlé dans d'atroces souffrances. Or, cela est une fable, à prendre dans son sens étymologique, c'est-à-dire un récit ; j'ajoute un récit inventé, comme nous entendons la fable, dans le dessein d'en faire sortir une leçon.

Il arrive qu'à la longue ces histoires où l'on met toujours en scène des enfants ont quelque chose de forcé, qu'on y sent l'artifice. Eh bien, élargissez le cercle ; montrez à l'enfant les hommes en action ; l'enfant est destiné à devenir un homme : alors ce ne sera plus un enfant criant *Au feu!* mais un berger criant : *Au loup!* Vous connaissez la fable.

Ici vous m'arrêtez. Ce qui me répugne, m'objectez-vous, c'est la fable telle qu'on la comprend d'ordinaire, qui, pour instruire l'enfant, commence par l'égarer, mêle le vrai et le faux, montre contrairement au bon sens les animaux, les plantes mêmes parlant. — Mais n'avez-vous pas observé que cette facilité à mêler ce qui est réel et ce qui ne l'est pas, à passer de l'un à l'autre, est un des caractères propres de l'enfant? Observez-le dans toute sa conduite, dans ses jeux surtout, où il est le plus lui-même ; ses jeux reposent presque toujours sur des fictions ; il chevauche sur un bâton ; avec ce même bâton il fera gravement l'exercice ; ce sera son fusil, à moins que ce ne soit son sabre. Il est professeur ; il a une classe, des élèves dont chacun a son nom, son caractère ; il y en a de bons, il y en a de mauvais ; il les récompense, il les punit ; il vit dans ce monde imaginaire. Voyez cette petite fille : elle serre contre sa poitrine non pas une de ces poupées, sorte d'objet d'art qui déjà peut faire illusion, mais je ne sais quel morceau de carton à peine dégrossi recouvert de je ne sais quel chiffon ; cette chose, elle l'habille, la déshabille, la couche, la lève, la dorlotte, lui parle, lui sourit ; elle s'y attache, elle l'aime. Que des frères turbulents la lui ravissent, s'en jouent, la torturent : elle s'afflige, elle souffre. Lisez à ce propos des pages charmantes et touchantes dans les récits d'enfance de Mme Michelet. Austère philosophe, logicien à outrance, allez-vous, par horreur des fictions, au nom de la vérité, enlever à ma fille sa poupée? Eh bien, laissez-lui ses fables, autres fictions.

Que l'enfant se trompe lui-même, soit, me direz-vous. Mais, étant son maître, je ne veux pas être son complice ; je ne veux pas le tromper. Et croyez-vous d'abord que vous le trompiez? Croyez-vous qu'il soit absolument dupe de ses propres inventions? Au moment où vous vous y attendez le moins, une échappée soudaine, une réflexion, un mot vous prouvera qu'il n'en est rien. A côté de cette merveilleuse puissance d'une imagination toute neuve qui l'emporte hors du réel, il y a un bon sens très net qui l'y ramène. La nature de l'enfant a de ces contradictions ; n'y en a-t-il plus dans celle de l'homme? Du reste, l'expérience est là, mon cher interlocuteur, pour vous rassurer ; comme beaucoup d'autres, sans doute, à sept ans vous avez appris des fables, vous vous y êtes plu, et vous n'en avez pas moins la prétention d'être aujourd'hui un esprit très dégagé de toute croyance au merveilleux.

Il semble que l'enfant ait la devise du sage : Ne s'étonner de rien. Depuis qu'il a ouvert les yeux à la lumière, il a vu tant de choses merveilleuses qu'il ne sait plus au juste ce que c'est que le merveilleux. Vous lui montrez des animaux parlants ; il vous laissera dire, il se laissera faire, si cela l'amuse, — et en effet cela l'amuse. Ces animaux, il les connaît ; il a vécu près d'eux, avec eux. Ce chat a été son voisin pendant de longues heures au coin du foyer ; il sait que c'est un malin : immobile dans sa bonne fourrure, les yeux demi-clos, il a l'air de ne songer à rien ; mais non, il médite de bons tours ; il en pense plus qu'il n'en dit. Ce chien a été le compagnon des longues courses en plein air, au bon soleil ; l'enfant a sauté, a joué avec lui ; il a partagé avec lui son pain ; avec lui il a causé : qui ne cause avec son chien? et le chien répond de sa vive physionomie, de tout son corps : il a ses beaux yeux expressifs, parlants, qui disent sa tristesse ou sa joie, qui demandent, qui supplient ou qui remercient, qui rient enfin et nous aiment, où nous lisons une réponse, une pensée, une âme. Comment voulez-vous que l'enfant s'étonne beaucoup que ces animaux s'entretiennent entre eux, parlent? Et ces plantes mêmes ne lui disent-elles pas quelque chose? A coup sûr elles sentent, elles souffrent ; elles ont leurs jours de joie et leurs jours de tristesse, ceux où elles penchent languissamment la tête, ceux où elles la relèvent allégrement. Elles ont d'ailleurs leur caractère différent : il y a l'humble violette qui se cache et embaume ; il y a le fastueux dahlia qui nous attire par ses éclatantes couleurs, et dont nous nous écartons déçus. Il y a le chêne puissant qui croit résister à tous les orages ; il y a le roseau qui plie et ne rompt pas. Laissez l'enfant s'ébattre, tant qu'il lui plaira, dans ce grand jardin enchanté qui pourtant, lui aussi, a ses misères et ses méchants ; laissez-le s'y préparer à la vie ; la vie le prendra bientôt.

Rousseau a écrit : *Il faut dire la vérité nue aux enfants.* A ce compte on exigerait plus des enfants que des hommes. La vérité nue, combien d'hommes sont en état de l'entendre? A coup sûr ce ne sont pas les puissants. On prétend que la fable a été inventée pour la leur glisser. Mais hélas! en ceci nous sommes tous peu différents des puissants. Essayez de dire à vos amis la vérité nue, sans préparation ni atténuation ; essayez même de la dire à vos subordonnés à qui pourtant vous la devez : vous verrez comment elle sera reçue. La vérité qui nous touche, qui vise nos défauts, qui est une leçon à notre adresse, est difficile à entendre : il faut l'envelopper pour la faire passer. Voyez l'enfant (car c'est de lui avant tout que nous nous occupons ici) à qui nous parlons de ses travers : comme il est toujours prêt à rompre l'entretien!

comme il est habile à en trouver l'occasion! Non seulement la vérité est difficile à entendre; j'ajoute qu'elle est difficile à reconnaître quand nos intérêts, nos passions sont en jeu. Un enfant a eu une querelle avec des camarades: il ne voit pas ses torts; en vain vous vous efforcez de les lui faire comprendre, de les lui mettre sous les yeux; il ne voit que ceux des autres, et il est de bonne foi; car il les a sentis vivement; il en a été blessé. Laissez là cette affaire; transportez-le loin d'elle, dans un monde tout autre, dans ce monde des bêtes où se plaît la fable; rendu à lui-même, il jugera juste; bientôt la morale le ramènera brusquement en face de cette vérité qui tout à l'heure lui était cachée, voilée; il sera bien obligé de reconnaître que cette vérité est *vraie*; car vraie pour d'autres, fût-ce des bêtes, elle doit l'être pour lui.

Usons donc de la fable pour l'éducation de nos enfants; elle fait sortir la vérité morale de l'abstraction, du vague, du général, elle l'enferme dans un fait particulier, et ainsi la traduit et la précise, l'approche des plus jeunes esprits; bien plus, elle l'orne de la grâce des détails du récit; elle nous la rend aimable, attrayante.

Faisons apprendre des fables à nos enfants, même des fables de La Fontaine. Avec celui-ci toutefois il faut se mettre en garde; ce prétendu naïf est un raffiné; il y a de lui telles fables qui risqueraient fort, nous en convenons, de n'être pas comprises; il y en a d'autres d'une expérience désenchantée dont nous ne voudrions pas assombrir la jeunesse; choisissons, expliquons, commentons, dégageons bien le vrai sens, ne laissons pas l'élève conclure qu'il devra être dur comme la fourmi. En un mot, prenons bien toutes nos précautions, c'est notre affaire à nous autres maîtres, ce doit être notre souci, mais, de grâce, ne proscrivons pas La Fontaine.

Il y a d'ailleurs, pour cela, une très sérieuse raison d'enseignement. Vous voulez de bonne heure habituer vos élèves à exprimer leurs idées, à composer; or, où trouverez-vous un maître qui en cet art soit supérieur à La Fontaine, des modèles plus achevés et en même temps plus à leur portée que ces récits d'une étendue restreinte qui peuvent être si facilement embrassés dans leur ensemble? La Fontaine, c'est le pur esprit français, non pas seulement l'esprit classique du dix-septième siècle, mais le libre esprit du seizième; il remonte même jusqu'au plus haut de nos traditions nationales, jusqu'au moyen âge; c'est l'esprit français, juste et équilibré, avec sa claire vue des hommes et des choses et aussi sa gaieté, sa bonne humeur, sa malice railleuse sans avoir l'air d'y toucher. La Fontaine, c'est la pure langue française avec ce je ne sais quoi de vif, de court, de pressé que nous sommes menacés de perdre à force de savoir, de lire, d'apprendre, de nous charger et de nous surcharger. Aujourd'hui La Fontaine est encore dans toutes les mémoires cultivées; à chaque instant il nous revient quelque chose de lui, une pensée, un tour, une expression. Entendons-nous un ambitieux médire de ce qu'il a convoité et n'a pas obtenu, et sommes-nous deux dans le secret? nous nous disons l'un à l'autre: *Ils étaient trop verts*; et si nous ne le disons, nous le pensons et nos regards en se rencontrant s'avertissent; nous nous comprenons en La Fontaine. Et que d'autres exemples en ce genre on pourrait citer! Or, pour qu'il en soit ainsi d'un auteur, il faut l'avoir pratiqué beaucoup et de bonne heure, à cette heure où toutes les impressions se gravent et restent à jamais. Mais si, par des scrupules exagérés ou pour toute autre cause, nous rompions ce premier commerce de l'enfant avec La Fontaine, soyons assurés que nous laisserions tomber et se perdre une part importante de notre patrimoine, quelque chose de ce qui nous fait le plus français. [E. Anthoine.]

**FABRE D'OLIVET** (Madame). — Epouse d'un littérateur fort érudit, mais que ses extravagances ont rendu plus célèbre que ses travaux philologiques, Mme Fabre d'Olivet cultiva de son côté les lettres avec un certain talent. Séparée de son mari et réduite à demander à sa plume des moyens d'existence, elle publia un petit ouvrage intitulé: *Conseils à mon amie sur l'éducation physique et morale des enfants*, Paris, 1820, 1 vol. in-18. Ce livre s'adresse aux mères; il est écrit par une mère qui a élevé trois enfants, et qui raconte avec simplicité les expériences qu'elle a faites. Prenant l'enfant à sa naissance, elle traite d'abord de l'hygiène du nourrisson; les chapitres suivants sont consacrés à l'éducation morale: on y trouve des observations pleines de sens sur l'obéissance, la vraie et la fausse pudeur, la gourmandise, la jalousie, la sensibilité, etc. Disciple éclairé de Locke et de Rousseau, Mme Fabre d'Olivet rappelle par plus d'un point Miss Edgeworth; et l'on trouve chez elle des pages, entre autres celles sur la discipline des « conséquences naturelles », qui font songer à Herbert Spencer. A la fin de son livre, l'auteur annonce que dans un autre écrit elle traitera de l'instruction à donner aux enfants jusqu'à l'âge de sept ou neuf ans; mais ce second ouvrage n'a pas été publié.

**FABRY** (Jean-Baptiste-Germain). — Avocat et écrivain français, né en 1770, mort en 1821. Il publia de 1805 à 1812 un recueil périodique intitulé *Le Spectateur français au dix-neuvième siècle* (12 vol. in-8), avec la collaboration d'écrivains catholiques et royalistes tels que de Bonald, Dussault, Feletz, Geoffroy. Après la chute de l'empire, il fit paraître divers pamphlets anonymes contre Napoléon. L'ouvrage qui lui vaut une mention dans ce Dictionnaire parut aussi sans nom d'auteur; c'est un recueil en trois volumes, sous ce titre un peu long: *Le Génie de la Révolution considéré dans l'éducation, ou mémoires pour servir à l'histoire de l'instruction publique depuis* 1789 *jusqu'à nos jours; où l'on voit les efforts réunis de la législation et de la philosophie du dix-huitième siècle pour anéantir le christianisme.* Les deux premiers volumes, qui parurent en 1817, renferment, dit la préface, « l'histoire des plans d'éducation et d'instruction publiques des cinq premières assemblées, depuis l'Assemblée dite constituante jusqu'au Corps législatif et au Consulat inclusivement ». Le premier volume contient une analyse, généralement inexacte et écourtée, des débats qui eurent lieu de 1789 à 1802 dans les assemblées délibérantes, relativement à l'organisation de l'instruction publique. Le second volume est entièrement consacré à la reproduction d'un certain nombre de documents parlementaires plus ou moins bien choisis. Le troisième volume, publié en 1818, s'occupe de l'Université impériale, dont l'auteur est un détracteur acharné. L'ouvrage de Fabry est, croyons-nous, le premier essai qu'on ait tenté d'une histoire de l'instruction publique pendant la Révolution; mais le parti pris de l'auteur, son absence de sens critique, la pauvreté de son savoir historique, ôtent à son œuvre toute valeur.

**FACULTATIVES (ÉCOLES)**. — Voir *Primaires publiques facultatives* (*Ecoles*).

**FACULTÉS**. — Ce nom — tiré de l'expression latine *facultas docendi*, « droit d'enseigner » — fut donné, au moyen âge, aux différents corps de docteurs qui, dans les universités, se consacraient à l'une ou à l'autre des sections particulières du haut enseignement. Il y avait alors quatre facultés: la faculté des arts, celle de médecine, celle de droit (droit civil et droit canon), et celle de théologie. La Révolution supprima les universités et, par conséquent, les facultés. La loi du 3 brumaire an IV substitua aux facultés des « écoles spéciales » (qu'il ne faut pas confondre avec les « écoles de services publics » telles que l'Ecole polytechnique, l'Ecole des ponts et chaussées, etc.); mais seules, de toutes les écoles spéciales (pour l'astronomie, l'histoire naturelle, la médecine, l'art vétérinaire, les sciences politiques, etc.) que prévoyait cette loi, les écoles de santé et les écoles vétérinaires furent établies. La loi du 11 floréal an X, sous le Consulat, y ajouta des écoles de droit. Le décret du 17 mars 1808, qui créa, sous le nom d'Université impériale, un corps enseignant unique, militairement organisé, rétablit les facultés « pour les sciences approfondies et la collation des grades »; les écoles de santé devinrent des facultés de médecine, les écoles de droit des facultés de droit; il y eut en outre des facultés des lettres, des sciences, et de théologie. Ces facultés restèrent isolées les unes

des autres, sans vie propre toutefois, et simples unités administratives dans le corps hiérarchisé que gouvernait le grand-maître. Soixante-dix-sept ans plus tard, le décret du 28 décembre 1885 marqua une première étape vers la reconstitution des facultés en universités : il permit aux facultés existant dans le même ressort académique d'élire un conseil général des facultés; la loi de finances du 28 avril 1893 accorda ensuite la personnalité civile au corps formé par la réunion de plusieurs facultés de l'Etat dans un même ressort académique; enfin la loi du 10 juillet 1896 ordonna que les corps de facultés institués par la loi du 28 avril 1893 prendraient le nom d'universités, et que le conseil général des facultés prendrait le nom de conseil de l'université. — Voir *Universités*.

**FACULTÉS DE L'AME.** — Voir *Psychologie*.

**FALLOUX.** — Alfred-Pierre de Falloux naquit à Angers le 7 mai 1811. Son père était un riche commerçant qui reçut en 1825, en récompense de services rendus à la cause des Bourbons, le titre de comte. Alfred de Falloux se fit d'abord connaître, à vingt-neuf ans, par la publication d'une *Histoire de Louis XVI* (Paris, 1840), qu'il fit suivre quatre ans après d'une *Histoire de saint Pie V, pape* (Paris, 1844, 2 vol.). En 1843 il s'associa à MM. de Montalembert et de Vogüé pour la fondation de la revue catholique *le Correspondant*. Il entra en 1846 à la Chambre des députés, où ses discours en faveur de la liberté de l'enseignement lui acquirent promptement une certaine notoriété. Après la révolution de Février, il fit adhésion à la République, mais avec le ferme propos de travailler de tout son pouvoir au triomphe de l'Eglise et de la légitimité. Elu représentant du peuple par le département de Maine-et-Loire, il devint, à l'Assemblée constituante, membre de la commission du travail, et l'on n'a pas oublié que son rapport sur les ateliers nationaux provoqua l'insurrection de Juin.

Après l'élection de Louis-Napoléon Bonaparte à la présidence de la République, M. de Falloux, « à la surprise de beaucoup de gens et surtout à la sienne » (*Le Parti catholique*, par le comte de Falloux, 1856), reçut le portefeuille de l'instruction publique et des cultes (20 décembre 1848). Il choisit pour chef de cabinet M. Charles Jourdain, professeur de philosophie au collège Stanislas.

Le premier acte du nouveau ministre fut de retirer le projet de loi sur l'enseignement qu'avait présenté en juillet 1848. Hippolyte Carnot, et qui avait été renvoyé par l'Assemblée à l'examen d'une commission. En même temps, il instituait deux commissions chargées de préparer, l'une une loi sur l'instruction primaire, l'autre une loi sur l'instruction secondaire.

Voici comment M. de Falloux lui-même a expliqué la ligne de conduite qu'il adopta comme représentant les intérêts du parti catholique :

« Un partisan notoire de la liberté religieuse, entrant pour la première fois dans un ministère, avait à opter entre deux lignes parfaitement distinctes : laisser subsister l'enseignement de l'Etat, sans y toucher, et autoriser l'Eglise, par le petit nombre de mesures qui dépendaient uniquement de la signature ministérielle, à créer au sein du pays quelques oasis d'éducation catholique; ou bien entreprendre d'une façon plus régulière et plus efficace la réforme de l'enseignement public, en y comprenant l'enseignement de l'Etat. Le premier de ces deux modes était le plus simple; il éludait les rencontres avec l'Assemblée, il échappait aux contradictions et aux contrôles; mais, à part mille autres inconvénients, il avait surtout celui de la fragilité. Né d'une volonté ministérielle, il pouvait et devait disparaître avec elle.... Le second parti était plus complexe, exposait à plus d'obstacles, mais compensait ces obstacles par l'étendue et la solidité.... Faire rentrer les jésuites en France à la hâte, pêle-mêle avec les saints-simoniens et les socialistes, dans une bagarre républicaine de courte durée, pouvait causer la joie de quelques âmes et nourrir l'illusion de quelques jours. Cela ne pouvait se proposer aux esprits réfléchis comme une œuvre sérieuse et durable. A quoi servirait d'ouvrir çà et là quelques maisons exclusivement religieuses, si ces maisons, bâties pour ainsi dire à l'écart, demeuraient stigmatisées par l'antipathie opiniâtre de la société industrielle et gouvernementale?.... Quels étaient le nombre et la classe des parents prêts à confier leurs fils aux écoles ostensiblement et exclusivement catholiques? C'étaient les parents déjà catholiques, amenant des enfants dont le berceau avait été béni par la religion et qui avaient aspiré pour ainsi dire la foi dans les leçons de la maison paternelle. Si le bienfait de la législation nouvelle ne s'était étendu que sur eux, ce bienfait, quelque grand qu'il eût été, n'eût produit que des effets imperceptibles par rapport à l'ensemble de la nation.... L'Eglise n'est point une secte, c'est une famille et une patrie. Quand on veut la servir à son exemple et selon ses vues, c'est l'expansion qu'on ambitionne pour elle. On s'applique à lui faire prendre, dans l'éducation et le gouvernement de toutes les âmes, la part qui se concilie, dans l'intérêt même de la foi, avec le respect des consciences, le droit public et l'état général de la nation. »

M. de Falloux avait opté résolument « en faveur du parti le plus laborieux, mais le plus efficace ». Il voulait amener les représentants de la société civile à s'allier à l'Eglise, et à concéder à celle-ci, de plein gré, la part qu'elle réclamait dans la direction de l'éducation publique.

La commission de l'instruction primaire était ainsi composée : MM. le ministre de l'instruction publique et des cultes, président; Poulain de Bossay, conseiller ordinaire de l'Université ; Cuvier, pasteur; Michel, collaborateur du P. Girard; Armand de Melun, président de la Société d'économie charitable; Henri de Riancey, membre de la Société d'économie charitable; Cochin, membre de la Société des amis de l'enfance; Buchez, représentant du peuple (Buchez refusa sa nomination); l'abbé Sibour, représentant; Roux-Lavergne, id.; de Montreuil, id.; Peupin, id.; Alexis Chevalier, secrétaire.

La commission de l'instruction secondaire comprenait les membres suivants : MM. le ministre, président; Cousin, conseiller titulaire de l'Université; Saint-Marc Girardin, id.; Dubois, id.; Dupanloup, vicaire général du diocèse de Paris ; Janvier, conseiller d'Etat; Laurentie, ancien inspecteur général de l'Université; Bellaguet, président de l'Association des chefs d'institution du département de la Seine; Thiers, représentant du peuple; Freslon, id.; de Montalembert, id.; Corne, id.; de Corcelles, id.; Fresneau, id.; François Housset, secrétaire.

« Dès la première séance, écrit M. de Falloux, à qui nous continuons d'emprunter l'intéressant commentaire de ses actes, les deux commissions décidèrent de se réunir en une seule pour préparer une loi commune aux deux enseignements. D'ailleurs, l'intention première du ministre avait été de n'instituer qu'une commission; mais une circonstance particulière l'avait détourné de cette pensée. M. de Falloux se proposait de retirer des bureaux de l'Assemblée le projet de loi sur l'enseignement primaire présenté par M. Carnot, certain d'avance que la gauche s'emparerait de cette mesure pour lui reprocher de sacrifier les intérêts de l'instruction populaire, il avait voulu ôter tout prétexte à ce reproche, si peu fondé qu'il fût, en confiant à une commission spéciale l'étude de la loi sur l'enseignement primaire. »

Ce fut le 4 janvier 1849, c'est-à-dire le jour même où il avait institué la double commission ministérielle, que M. de Falloux annonça le retrait du projet Carnot. Comme il l'avait prévu, la majorité de l'Assemblée témoigna un vif mécontentement de cette mesure. Elle se plaignit que le ministre empiétât sur ses prérogatives; en effet, la loi sur l'enseignement, classée par le décret du 11 décembre 1848 parmi les lois organiques, devait, à ce titre, être réservée à l'initiative de l'Assemblée constituante. Le rapporteur de la commission parlementaire nommée plusieurs mois auparavant pour examiner le projet Carnot, Jules Barthélemy Saint-Hilaire, annonça que cette commission avait tenu de nombreuses séances et était en mesure de présenter à l'Assemblée le résultat de son travail. Pour affirmer son droit, l'Assemblée décida, sur la proposition de Pascal Duprat, de nom-

mer le lendemain une nouvelle commission qui serait chargée, concurremment avec la commission ministérielle, de préparer un projet de loi sur l'instruction primaire. Cette seconde commission parlementaire, nommée le 5 janvier, fut composée de MM. Payer, Germain Sarrut, Carnot, Jules Simon, Bourbeau, Barthélemy Saint-Hilaire, Salmon, Th. Dufour, Guichard, de Vaulabelle, Lagarde, Edgar Quinet, Liouville, Jules de Lasteyrie, et le général Poncelet; de Vaulabelle en fut le président, et Jules Simon le secrétaire.

La commission de l'Assemblée se mit aussitôt à l'œuvre, et le 5 février Jules Simon put présenter en son nom un projet en vingt-trois articles, précédé d'un rapport. Mais dans l'intervalle, l'Assemblée constituante, pressée par le gouvernement qui soutenait que son mandat était expiré et qu'elle devait céder la place à une assemblée nouvelle, s'était déterminée à fixer un terme à sa propre existence, et à ne conserver à son ordre du jour qu'un petit nombre d'objets sur lesquels elle entendait voter avant sa dissolution; le représentant Boubée proposa que la loi sur l'enseignement fût comprise au nombre de ces objets, et Jules Simon appuya cette demande; mais par 458 voix contre 307 l'Assemblée rejeta la motion Boubée. La discussion de la loi d'enseignement fut donc réservée à la future Assemblée législative, qui devait se réunir en mai, et dont M. de Falloux fut élu membre.

De son côté, l'ancienne commission chargée d'examiner le projet Carnot, quoique n'ayant plus d'existence officielle depuis le retrait de ce projet, n'avait pas voulu que son travail fût perdu. Son président, Barthélemy Saint-Hilaire, réélu à la Législative, déposa le 10 avril sur le bureau de cette assemblée le projet élaboré par lui et ses collègues, avec un rapport à l'appui. Ce projet, qui n'était communiqué à l'Assemblée qu'à titre de simple renseignement, ne fut naturellement pas mis en discussion.

La commission ministérielle, cependant, dont nous avons indiqué la composition, s'occupait à élaborer le projet qui devait devenir la loi du 15 mars 1850. M. de Falloux nous renseigne en ces termes sur le rôle que jouèrent dans les débats de la commission les personnages qui en furent les membres les plus marquants.

« La commission nomma M. Thiers vice-président (la présidence était réservée au ministre). C'était lui en effet qui devait exercer et qui exerça réellement l'action la plus directe sur l'œuvre commune. Assidu à toutes les séances, ardent à toutes les enquêtes, M. Thiers déploya durant trois mois un infatigable dévouement, et la douleur patriotique qui jaillit du fond de son âme révélait un intime sentiment de l'état moral du pays.

« Assailli en sens contraire, par les lumières de son grand esprit et par de chères et paternelles illusions, M. Cousin combattit souvent M. Thiers corps à corps. Néanmoins, quand il s'agissait de sonder les plaies de la société moderne, nul ne le surpassa en fécondité d'aperçus et d'éloquence. Il repoussait le mode, non le but; en dehors de la commission, il s'unissait à M. Thiers pour la défense du christianisme et pour la restauration du Saint-Siège.

« M. Saint-Marc Girardin n'avait à vaincre ni ses antécédents ni lui-même; c'était le trait d'union de toutes les nuances difficiles à rapprocher, et, quand l'esprit de conciliation eut besoin de l'esprit pratique, la délicatesse de ses conseils ne fit jamais défaut.

« M. de Montalembert, pour la première fois, goûtait la jouissance de se sentir appuyé sur un large terrain par toutes les forces vives de la grande croisade du bien, et M. Dupanloup, dont la place avait été marquée d'avance par le noble pressentiment qui, en pleine ardeur de nos luttes, lui faisait intituler un livre : *De la pacification religieuse*, put laisser parler à son aise son cœur de prêtre et son zèle d'apôtre. »

Des extraits des procès-verbaux officiels de la commission ont été publiés en 1879 : M. Dupanloup avait conservé ces documents entre ses mains, et il chargea en mourant l'un de ses amis, M. H. de Lacombe, d'en extraire les parties qu'il lui semblerait opportun de livrer à la publicité; celui-ci en a fait un volume intitulé : *Les débats de la Commission de* 1849, *discussion parlementaire et loi de* 1850 (Paris, bureaux du *Correspondant*, 1879). En parcourant l'instructif compte-rendu de ces débats restés si longtemps secrets, on voit que ce fut Thiers qui poussa, plus que tout autre, aux mesures extrêmes. Voici le langage que tenait l'auteur de l'*Histoire du Consulat et de l'Empire* : « Je suis prêt à donner au clergé tout l'enseignement primaire.... Je demande formellement autre chose que ces instituteurs laïques, dont un trop grand nombre sont détestables; je veux des Frères, bien qu'autrefois j'aie pu être en défiance contre eux; je veux rendre toute-puissante l'influence du clergé; je demande que l'action du curé soit forte, beaucoup plus forte qu'elle ne l'est, parce que je compte beaucoup sur lui pour propager cette bonne philosophie qui apprend à l'homme qu'il est ici pour souffrir.... Je dis et je soutiens que l'enseignement primaire ne doit pas être forcément et nécessairement à la portée de tous; j'irai même jusqu'à dire que l'instruction est, suivant moi, *un commencement d'aisance*, et que l'aisance n'est pas réservée à tous. » Il disait nettement : « J'ai une aversion passionnée contre les instituteurs primaires ». Il caressait l'idée de charger les curés eux-mêmes du soin de tenir l'école; et ce n'est que lorsque l'impossibilité de réaliser ce projet lui fut démontrée qu'il y renonça. Il réclama la complète destruction des écoles normales : « La suppression des écoles normales primaires, disait-il, c'est le seul remède efficace; il faut résolument la prononcer. C'est hardi, j'en conviens, bien hardi, en présence de l'opinion généralement accréditée dans la masse des esprits; c'est une mesure d'une audace inouïe. Cependant je ne reculerai pas; je ne suis pas de ces honnêtes gens qui laissent se développer le mal en le voyant; et je m'engage à me faire casser, s'il le faut, bras et jambes à la tribune de l'Assemblée. » Ce furent les membres les plus catholiques de la commission, l'abbé Dupanloup, le comte de Melun, M. Roux-Lavergne, M. de Riancey, qui calmèrent l'ardeur excessive de Thiers et lui firent sentir les périls auxquels on s'exposerait en voulant aller trop loin.

Nous ne présenterons pas ici l'analyse du projet élaboré par la commission. L'esprit en est apprécié ailleurs (Voir les articles *France* et *Liberté de l'enseignement*), et nous donnons le texte même de la loi du 15 mars 1850 à l'article *Lois scolaires*.

Ce fut le 18 juin 1849 que M. de Falloux déposa sur le bureau de l'Assemblée législative le projet de loi sorti des délibérations de la commission ministérielle. Cinq jours auparavant, les membres les plus énergiques de l'Assemblée avaient été frappés à la suite de la manifestation du Conservatoire des arts et métiers; la coalition des partis monarchiques dominait désormais, sans plus trouver devant elle de résistance sérieuse.

Nous extrayons de l'exposé des motifs lu à la tribune par M. de Falloux les deux passages les plus saillants. Le premier est relatif aux écoles normales :

« Quel est, disait le ministre, la valeur morale des écoles normales primaires? Les instituteurs ne sont pas tous élevés dans les écoles normales. Toutefois, sur dix-sept cents places environ vacantes chaque année, ces écoles ne fournissent pas moins de sept cent cinquante à huit cents sujets, et ces sujets, qui devraient servir de modèle, servent en ce moment de point de mire aux critiques les plus sévères. Des voix sérieuses, impartiales, politiques, se sont élevées pour demander la suppression absolue des écoles normales primaires. On n'a pas refusé de sincères hommages à un grand nombre de directeurs de ces établissements, fonctionnaires éminents et dévoués; on a rendu justice à beaucoup d'instituteurs sortis de leurs mains; mais l'institution a été attaquée en elle-même comme essentiellement vicieuse. On a dit que des jeunes gens au-dessous de vingt ans ne devaient point passer dans une fermentation commune leurs plus difficiles années; qu'ils ne pouvaient voir de près les villes que la plupart n'habiteront pas, toucher à toutes les connaissances et n'en approfondir aucune sans prendre un sentiment exagéré de leur

situation, une trompeuse idée de leurs devoirs; qu'ils ne se voyaient pas décorés de titres superficiellement acquis sans en garder une ambition inquiète, et qu'il était d'une souveraine imprudence de ramener à la vie des champs des esprits qu'on avait préparés d'avance à la prendre en dégoût ou en haine. Ces objections sont graves. Cependant nous avons cru que l'épreuve pouvait être continuée moyennant le contre-poids du stage fortement organisé; qu'en tout cas, ce stage devait avoir produit ses recrues avant qu'on se privât des ressources de l'école normale. Surtout nous avons voulu laisser les Conseils généraux juges des besoins et des périls de chaque département; nous avons éveillé leur vigilance et armé leur sévérité. »

Voici maintenant comment M. de Falloux définissait le caractère général du projet de loi :

« Après avoir analysé les mesures principales du nouveau projet de loi, nous pouvons maintenant les résumer en un seul point de vue général. L'instruction est demeurée trop isolée de l'éducation; l'éducation est demeurée trop isolée de la religion. Le temps n'est plus, grâce à Dieu, où l'on faisait à la religion l'insulte de croire que, complice de l'ignorance, elle servait d'instrument docile à tous les gouvernements. Nous voulons que la religion ne soit imposée à personne, mais enseignée à tous. Les amis de l'ordre et les amis de la liberté l'invoquent également. Assignons-lui donc franchement sa place; sachons dire qu'en elle aussi nous cherchons le secret de la liberté, de l'égalité et de la fraternité véritablement pratiques. Mais pour que la religion communique à l'éducation sa puissance, il faut que tout y concoure à la fois, et l'enseignement, et le maître. C'est le but que nous avons tâché d'atteindre autant qu'on peut le faire par des mesures législatives, en confiant au curé ou au pasteur la surveillance morale de l'école primaire. »

L'Assemblée législative renvoya le projet à l'examen d'une commission. « La composition de cette commission, dit M. de Falloux (*Le Parti catholique*), fut une sanction éclatante du projet de loi. Les principaux membres de la commission ministérielle furent élus et fortifiés par l'adjonction précieuse de défenseurs anciens et éprouvés des mêmes principes. » La commission parlementaire allait, en effet, trouver le moyen d'aggraver encore les dispositions du projet ministériel. Voici comment elle était composée : MM. Salomon (de la Meuse), Coquerel, Baze, de Melun, de l'Espinay, Sauvaire-Barthélemy, Dufougeray, Barthélemy Saint-Hilaire, de Montalembert, Rouher, Thiers, Beugnot, Fresneau, Janvier, Parisis (évêque de Langres); elle choisit Thiers pour président, et Beugnot pour rapporteur.

Aux termes de la constitution, le projet, avant d'être présenté à l'Assemblée, aurait dû être envoyé par le ministre au Conseil d'Etat; mais M. de Falloux avait trouvé à propos de se dispenser de cette formalité, parce que, dit-il lui-même, « ce Conseil était composé alors des débris de l'Assemblée constituante », c'est-à-dire, pour une partie, de républicains; mais « ce qui le portait à craindre l'intervention de ce corps la rendait désirable aux adversaires de la liberté religieuse ». Le 3 juillet, un membre de la gauche, Lherbette, fit observer que le ministre avait violé la constitution; il ajouta que le président du Conseil d'Etat avait cru devoir adresser à ce sujet une réclamation au président de l'Assemblée. M. de Falloux essaya de se justifier par une distinction subtile : la loi sur l'instruction publique ayant été placée au nombre des lois organiques, l'Assemblée devait en être directement saisie; en outre, l'urgence de la loi ne pouvait être douteuse. Sur la proposition du président de l'Assemblée, Dupin, il fut résolu que la question soulevée par Lherbette serait renvoyée à la commission nommée pour examiner le projet de loi.

Cette commission aurait dû présenter sur-le-champ un rapport sur la question préjudicielle qui venait de lui être soumise; mais elle préféra, pour des motifs faciles à deviner, traîner les choses en longueur, et pendant quatre mois entiers elle se renferma dans un obstiné silence.

Il faut noter ici un incident bien significatif. M. de Falloux avait travaillé à donner à l'Eglise catholique une part aussi large que possible dans la direction de l'enseignement. Certains intransigeants d'extrême droite trouvèrent qu'il n'en avait pas fait assez : le projet laissait subsister quelques débris de l'ancienne organisation universitaire, que cette fraction du parti catholique avait espéré voir entièrement détruite. Des journaux comme l'*Univers* accusèrent M. de Falloux de faiblesse et de trahison; ils dénoncèrent le projet comme un abandon des droits sacrés de l'Eglise, qui devait régner sur tout l'enseignement en maîtresse unique et souveraine. Il fallut répondre à ces exagérés, qui voulaient tout ou rien; un mémoire, « qui n'était en aucune façon destiné à la publicité », mais qui fut répandu dans le clergé, fut rédigé par un ami de M. de Falloux pour montrer quels avantages immenses la loi assurait en réalité à l'Eglise. On trouvera à l'article *France* et à l'article *Liberté de l'enseignement* un certain nombre de passages textuellement empruntés à ce document, qui devait rester secret, mais qui a été retrouvé et publié en 1880. Les arguments des catholiques politiques ne réussirent pas néanmoins à convaincre les « intempérants » du parti, et ceux-ci persistèrent jusqu'au bout dans leur opposition.

En septembre 1849, une grave maladie obligea M. de Falloux à abandonner son portefeuille. Cette retraite, dans sa pensée, ne devait être que momentanée; aussi le ministre ne fut-il pas d'abord remplacé : l'intérim fut simplement confié à M. de Lanjuinais, ministre de l'agriculture et du commerce (15 septembre). Mais le 31 octobre suivant, le président de la République changea son ministère, et M. de Parieu fut appelé à l'instruction publique. Et non seulement M. de Falloux vit ainsi le pouvoir passer en d'autres mains, mais l'état de sa santé l'empêcha, au commencement de l'année suivante, de prendre part à la discussion de la loi qu'il avait préparée.

On trouvera, à l'article *Parieu*, la fin de l'historique des délibérations qui aboutirent au vote de la loi du 15 mars 1850.

Nous devons mentionner ici quelques actes de l'administration de M. de Falloux que nous n'avons pas signalés à leur date afin de ne pas interrompre notre exposé.

Le 9 avril 1849, l'Assemblée constituante discutait le budget de l'instruction publique. En juillet 1848, l'Assemblée avait voté, afin de permettre que le traitement des instituteurs fût élevé à 600 francs, un crédit extraordinaire d'un million pour les six mois qui restaient à courir de l'année 1848. Le ministre porta ce crédit à deux millions pour l'année entière dans son projet de budget pour 1849. Pascal Duprat montra que ce chiffre serait insuffisant, et proposa de l'élever à 3 millions 600 000 francs. La commission du budget s'arrêta au chiffre de 3 millions, qui devait permettre de porter le traitement à 550 francs; la différence de 50 francs devait être fournie aux instituteurs par les revenus accessoires qu'ils se feraient « soit comme secrétaires de mairie, soit comme agents de l'église paroissiale ». La proposition de la commission fut votée. M. de Falloux remercia l'Assemblée de sa libéralité, en déclarant qu'elle n'avait fait que le devancer dans une voie où il s'était proposé d'entrer lui-même.

Quelques jours plus tard, par une circulaire aux recteurs datée du 16 avril, le ministre annonçait l'intention de sévir contre les instituteurs qui se montreraient attachés aux principes républicains : « Veuillez, disait-il, en les avertissant, épuiser d'abord tous les moyens de la persuasion, mais, lorsque vous rencontrerez l'insubordination, usez avec énergie de l'autorité qui vous appartient. » Cette circulaire comminatoire contenait déjà en germe l'odieuse loi d'épuration qui devait porter la date du 11 janvier 1850 (Voir *Parieu*).

Les autres mesures intéressant l'enseignement primaire, prises sous le ministère Falloux, sont un règlement pour les examens des aspirantes aux diplômes de maîtresse d'étude, de maîtresse de pension et de maîtresse d'institution du département de la Seine (13 avril 1849); un règlement pour l'école normale des

directrices de salles d'asile établie à Paris (13 avril 1849); et un arrêté instituant une commission pour l'établissement d'une caisse de retraite et de secours en faveur des instituteurs publics (29 juin 1849).

Nous tenons à reproduire, comme conclusion, le passage suivant d'un discours prononcé en 1867 au congrès de Malines par M. de Falloux; l'orateur s'y défend avec modestie de mériter l'honneur d'être appelé « l'auteur de la loi de 1850 » :

« Non, dit-il, ce n'est pas moi qui ai fait la loi de 1850. Je vais vous dire qui l'a faite. Ce sont trois hommes : M. de Montalembert d'abord et avant tout autre. J'ai souvent à cet égard usurpé des hommages qui ne m'appartiennent pas, et je suis heureux d'en soulager ma conscience. En 1850, la loi de l'enseignement eût été impossible sans les quinze années de travaux, et je dirai d'apostolat de M. de Montalembert.

« Il y a un second homme qui a fait la loi de 1850. Celui-là ne s'appelait pas encore l'évêque d'Orléans, mais il s'appelait déjà l'abbé Dupanloup. Celui-là avait pris la plus vive part dans tous les actes de l'enseignement, et par la parole, et par la plume, et par l'enseignement lui-même. Dans la Commission préparatoire, son habile, vigilante, affectueuse intervention a été incessante.

« Enfin un troisième homme a jeté un regard courageux et profond sur toutes les plaies de la société, et il a fait le succès de la loi. Ce troisième homme, c'est M. Thiers. Voilà les trois auteurs de la loi de l'enseignement. »

Mais si M. de Falloux n'est pas l'auteur unique, ni même l'auteur principal de la loi de 1850, il n'en fut pas moins l'homme nécessaire à son éclosion, l'habile et souple politique qui pouvait seul réussir à faire collaborer à l'œuvre commune des adversaires qui semblaient irréconciliables, mais dont sa sagacité sut découvrir les affinités secrètes.

Il nous reste peu de chose à dire pour terminer cette notice. Rentré à l'Assemblée législative lorsque sa santé fut rétablie, M. de Falloux y fit campagne à côté de M. de Montalembert en faveur du parti clérical, et se sépara complètement du président dont il avait été le ministre, quand il le vit se poser en prétendant. Après le coup d'État du 2 décembre, il se retira dans ses propriétés et s'y occupa d'agriculture. En 1856, il devint membre de l'Académie française. Quand l'empire fut tombé, il ne chercha pas, en 1871, à se faire élire à l'Assemblée nationale, à cause du mauvais état de sa santé; mais il prit néanmoins une part active aux négociations qui amenèrent la fusion des partis légitimiste et orléaniste. Ses idées sur les concessions qu'il convenait de faire en vue du rétablissement de la monarchie amenèrent une rupture entre lui et beaucoup de ses anciens amis; il fut même excommunié en 1876 par l'évêque d'Angers, à la suite d'un débat relatif à une aliénation de terrain; mais le nonce du pape annula l'excommunication. M. de Falloux est mort dans ses terres, en 1886, à l'âge de soixante-quinze ans.

Outre les ouvrages déjà cités, M. de Falloux a publié un certain nombre de brochures politico-religieuses, entre autres *Le Parti catholique* (1856); il a aussi fait imprimer des *Lettres inédites de Mme Swetchine* (1866). En 1882, il a réuni en deux volumes un certain nombre d'opuscules et de discours, sous le titre de *Discours et mélanges politiques* (Paris, E. Plon).

[J. Guillaume.]

**FAMILLE.** — Le rôle de la famille dans l'éducation serait un sujet si vaste qu'il se confondrait presque avec l'éducation elle-même. Normalement, en effet, et si l'on s'en tient aux données premières de la nature, c'est la famille qui est le milieu éducateur par excellence, l'organe de transmission des idées et des sentiments d'une génération à l'autre. Les lois de la division du travail ont obligé les parents, le père surtout, à s'en remettre à d'autres pour une partie de la tâche qui consiste à élever un enfant. De très bonne heure, la famille s'adjoignit pour l'enseignement un auxiliaire spécial, qui se chargea de remplacer, pour plusieurs enfants réunis, les leçons que les parents ne pouvaient leur donner faute de temps, de patience, parfois de savoir. Il reste à ceux-ci un domaine où nul n'ose ou ne peut les remplacer, celui de l'éducation morale.

Tel est, du moins, le départ ordinaire entre les fonctions éducatives du maître et celles des parents, entre la tâche de l'école et celle de la famille.

Mais cette solution toute schématique du problème ne saurait suffire. La complication de la vie moderne et des institutions démocratiques ne permet ni à la famille, ni à l'école de s'enfermer dans des limites si étroitement déterminées. Préciser les rapports qui doivent à la fois unir et différencier leur action, c'est un des services que la pédagogie devra rendre, soit au point de vue théorique, soit dans le détail des applications pratiques.

Recherchons donc ce que la famille peut faire pour l'école et l'école pour la famille en matière d'éducation. Evidemment la question se poserait pour tous les âges et pour tous les degrés d'enseignement. Nous n'insisterons ici que sur les points qui intéressent particulièrement l'éducation populaire. C'est là, en effet, que la brièveté de la période scolaire, le manque de ressources et de loisirs qui paralyse trop souvent l'action de la famille, l'insuffisance de culture intellectuelle, tout l'ensemble des conditions de vie économique et sociale rend plus nécessaire qu'ailleurs le recours à l'influence de l'école comme moyen d'aider ou de suppléer celle de la famille.

Cette question avait été traitée ici même dans notre première édition par un maître de la pédagogie, Félix Pécaut. Nous croyons devoir avant tout reproduire les parties essentielles de son article, qui n'ont rien perdu de leur intérêt ni de leur autorité.

Félix Pécaut commençait par combattre la fausse interprétation que l'on pouvait tirer de la suppression, alors récente, de l'instruction religieuse; bien loin de diminuer l'office d'éducation morale confié à l'instituteur, cette mesure ne fait que lui imposer plus strictement le devoir « de n'épargner aucuns soins pour former l'enfant tout ensemble aux bonnes habitudes, aux bons sentiments et au gouvernement de soi-même ».

« La fonction éducatrice de l'instituteur reste l'une des plus hautes qui puissent tenter l'ambition d'un homme. Si en effet l'on considère qu'il a surtout affaire au peuple, aux classes rurales et ouvrières, on verra qu'il doit à la fois civiliser et moraliser. Cette rude argile qu'on lui met entre les mains pour en faire un homme, il n'a pas seulement à l'animer de l'étincelle de l'esprit; il faut qu'avec un art patient et prolongé il s'applique à en adoucir les angles et les aspérités, et à l'approprier au commerce social. Dans cette œuvre double de civilisation et d'art moral, c'est lui-même, si on l'ose dire, qui devrait être à la fois l'artiste inspiré, l'ouvrier habile et le modèle irréprochable.

« Mais s'il comprend sa tâche et la prend à cœur, il se convaincra bientôt que l'école ne peut rien — disons plutôt, rien d'assuré et de durable — sans le concours de la famille.

« La meilleure éducation sera toujours profondément » défectueuse par quelque endroit », a dit M. Dupanloup, « si elle se fait sans la légitime et nécessaire » influence des parents. » Cela est si vrai qu'en toute rigueur les termes de la question devraient être renversés : ce n'est pas du concours prêté par la famille à l'école qu'il faudrait parler, mais du concours prêté par l'école à la famille, tant le droit de la famille est sacré, tant son rôle est primordial, tant son action est profonde, incessante, presque souveraine.

« Seulement il faut voir les choses telles qu'elles sont dans la réalité. La plupart des familles honnêtes exercent une influence irrégulière, intermittente, mêlée de beaucoup de négligence; elles comptent sur l'école pour en exercer une plus suivie, méthodique, réglée par l'expérience, en un mot raisonnable; et elles sont fondées à n'attendre pas moins. C'est qu'en effet l'éducation est, pour les parents, un soin entre bien d'autres, qui vient après celui de gagner péniblement le pain quotidien, un soin presque de luxe, bien que sacré, auquel on a peu de loisirs et peu d'attention à donner. Pour l'instituteur, au contraire, c'est l'office

unique et professionnel, auquel il doit tout son temps et auquel un long noviciat a dû le préparer : quoi d'étonnant qu'on se décharge en grande partie sur lui du soin de corriger, d'amender, de perfectionner les caractères aussi bien que les intelligences ?

« On attend donc beaucoup de lui ; et il doit répondre à cette attente. Mais, encore une fois, il ne peut rien faire, rien achever, rien consolider si la famille ne lui vient pas en aide ou contrarie son action. Quels que soient son zèle et son talent, il pourra éveiller chez l'enfant les meilleurs sentiments et provoquer de sa part les meilleures résolutions, mais, tout seul, il ne saurait pénétrer à cette profondeur où se fondent les habitudes définitives. Outre l'exemple continuel du jour et de la nuit, des jours de fête et des jours d'œuvre, que les parents offrent à leurs enfants, il y a entre eux ce que la langue populaire appelle si énergiquement les liens du sang, c'est-à-dire une relation dont rien ne peut égaler l'intimité, la puissance, la continuité, et qui tire une égale force et du caractère propre à la mère et du caractère paternel. C'est la famille enfin, avec sa physionomie aux mille aspects, avec son histoire aux mille alternatives, mais toujours pleine de leçons et de force éducatrice, à la fois dans ses douceurs et ses rudesses, dans ses joies et dans ses longues épreuves partagées en commun, surtout dans sa lutte incessante et âpre pour conquérir le pain du jour ou l'aisance du lendemain.

« Quelle école prétendrait suppléer à celle-là ou la reléguer dans l'ombre ? Toutes nos institutions pédagogiques perfectionnées, quand on y regarde de près, apparaissent comme artificielles auprès de cette institution naturelle et digne de s'appeler vraiment divine, s'il en est une au monde. Nous osons cependant entreprendre œuvre d'éducation, et c'est notre devoir : mais ne perdons jamais de vue que nos livres et nos préceptes n'égaleront jamais la famille populaire pour imprimer aux enfants les qualités et les vertus cardinales, sur lesquelles se fondent toutes les autres : le sens pratique d'abord, c'est-à-dire le sens des réalités et des nécessités de la vie, avec la simplicité des habitudes ; ensuite, la patience à souffrir, le travail obscur poursuivi à outrance, l'économie infatigable. Que l'école primaire prenne donc garde, avec ses perfectionnements parfois raffinés d'installation matérielle et même d'enseignement, de n'aliéner en aucune façon l'enfant de la maison paternelle ; qu'elle craigne, par-dessus tout, de porter atteinte à ces deux qualités que la famille excelle à communiquer : le goût des mœurs simples, et le sens de la vie réelle. Méritons que l'enfant se plaise à l'école et y profite ; mais prenons un égal soin que l'école ne le rende jamais étranger à la famille.

« Telle est sans doute la théorie vraie des rapports entre la vie scolaire et la vie domestique : malheureusement il faut convenir que dans la pratique l'école est souvent obligée par la force des choses à se charger presque seule d'une tâche qu'elle devrait naturellement partager avec la famille. Qu'il s'agisse de l'office de civilisation et de savoir-vivre ou de l'office d'éducation morale proprement dite, les parents, surtout dans les grandes villes industrielles, où père et mère travaillent hors du logis, où ce logis même se réduit à une ou deux chambres, n'ont pas toujours le temps, ni le goût, ni les moyens de s'appliquer à élever leurs enfants : ils se reposent en très grande partie de ce soin sur l'instituteur et l'institutrice.

« Ceux-ci, répétons-le, ne doivent pas se dérober à la responsabilité aggravée qui résulte pour eux d'un tel excès de confiance. Mais ils n'auront garde d'oublier que leur action éducatrice est impossible, qu'elle est vaine et précaire, s'ils ne réussissent à y associer la famille. Quels effets peuvent-ils attendre de leurs leçons d'ordre, de propreté, de savoir-vivre, de retenue dans les propos, comme aussi de justice et de bienveillance mutuelle, si, loin d'être confirmées par les exemples de la maison paternelle, elles sont chaque jour effacées par des habitudes contraires ? Jamais un instituteur digne de ce nom ne prendra son parti de n'être point soutenu par les parents ; il n'épargnera rien pour les pénétrer de son esprit, les associer à ses vues, les mettre enfin de son côté dans l'œuvre commune.

« L'entreprise est difficile partout, et particulièrement dans certaines villes ; elle l'est au point de paraître chimérique. Mais comment se résigner à ne point l'aborder, comment se consoler de n'y point réussir à quelque degré, si l'on considère qu'il y a là une condition vitale de l'éducation, et que s'en passer c'est risquer de bâtir dans le vide ? Disons-nous bien d'ailleurs que le cas est rarement aussi désespéré qu'il le paraît à première vue : il porte en lui, si l'on peut ainsi dire, des remèdes propres et comme des grâces d'état. Outre que l'instituteur dévoué à ses élèves finit toujours par prendre de l'ascendant sur la famille, parce qu'il aime gratuitement et de sa libre volonté les enfants que la famille aime par instinct naturel et par une sorte de nécessité, il y a encore un autre sentiment, et des plus énergiques, sur lequel il peut faire fond en toute confiance. Tous les parents, excepté ceux à qui de trop ingrates conditions d'existence ou une longue démoralisation enlèvent jusqu'au plus vulgaire souci de leurs devoirs, s'efforcent, soit par mobile d'affection, soit par mobile de vanité, ou par l'un et l'autre tout ensemble, de monter à mesure que leur enfant monte en savoir-vivre et en honnêteté ; ils travaillent à se hausser à son niveau, ils se sentent obligés envers lui ; ils auraient honte qu'en arrivant de l'école il se sentît étranger, déclassé au milieu d'eux ; ils modèrent leur violence, ils mettent de la réserve dans leurs propos, ils disposent mieux leur intérieur, enfin ils tâchent à se civiliser pour que l'enfant n'ait pas à rougir de sa famille.

« L'instituteur sera rarement déçu, croyons-nous, en comptant sur cette disposition naturelle. Il en profitera d'abord pour entrer en communication directe avec les parents. Il les appellera auprès de lui à l'école pour leur parler des enfants, de leurs études, de leurs qualités, de leurs défauts, des habitudes qu'ils n'ont pas et qu'ils doivent prendre ; ils viendront au premier signe, si le maître a su conquérir l'autorité morale sur ses élèves, s'il est l'objet de leur confiance et de leur respect ; s'il a d'ailleurs du tact et de la modestie. Quelques-uns, toutefois, plus négligents ou quelque peu sceptiques, tarderont peut-être à se présenter : qu'il aille les trouver chez eux. Il n'aura pas de peine à leur montrer que l'éducation de leurs enfants demande un concert de vues et de moyens pratiques entre l'école et la maison paternelle, que les mêmes conseils, les mêmes exemples, la même manière de juger de la valeur morale des actions, doivent être adoptés de part et d'autre : qu'il y a aussi des conditions extérieures à observer, sans lesquelles un homme ne mérite pas de s'appeler bien élevé, relatives à la propreté corporelle, au bon état des vêtements, à la bonne tenue, etc.

« A ces communications individuelles, où le maître déploiera tout ce qu'il a d'honnête diplomatie, viendront s'ajouter des réunions générales de parents, à l'occasion des notes mensuelles ou trimestrielles, des examens, de la visite des magistrats scolaires, ou de telle autre circonstance. C'est là que peut se fonder le véritable esprit de l'école et de la famille ; là que s'établit de la manière la plus solide la communauté de vues et de sentiments ; là que naît ou se développe chez les parents une sorte particulière d'honneur, et non la moins noble, ni la moins efficace, l'honneur d'être de ceux qui comprennent l'importance de l'éducation, et qui s'y appliquent de propos délibéré. On s'applaudira, on se félicitera pour ses enfants et pour soi-même d'appartenir à l'école, à telle école, et de collaborer avec de bons instituteurs.

« Est-il nécessaire d'ajouter que de telles réunions ne valent que ce que les maîtres les font valoir ? Aucun détail n'est indifférent pour en assurer le succès ; rien ne doit être abandonné au hasard ; tout doit être prémédité, préparé avec soin : aussi bien le choix du jour et de l'heure que celui des chants, des lectures, des récitations, des questions adressées aux élèves, des éloges et des blâmes distribués ; mais par-dessus tout l'allocution du maître. Qu'elle ne sorte pas du ton simple, familier, cordial ; mais en même temps qu'elle soit grave et destinée à produire une impression sérieuse. Quant au fond, c'est, exposée discrètement, l'histoire intime de l'école durant la période écoulée

qui fera le thème principal; pourquoi n'y ajouterait-on pas une biographie, un récit d'histoire ou de géographie, une nouvelle intéressante? Un maître intelligent ne sera pas embarrassé de recueillir, au cours de ses lectures privées, plus de notes qu'il ne lui en faut pour défrayer sa séance scolaire. »

Et Félix Pécaut indiquait quelques-uns des procédés de correspondance et de collaboration des parents et des maîtres : notes de correspondance de semaine ou de quinzaine, prêt de livres de la bibliothèque scolaire, conseils donnés dans les cours d'adultes, les patronages, les réunions d'anciens élèves.

Depuis l'époque où Pécaut écrivait, ces moyens se sont généralisés et perfectionnés dans un grand nombre d'écoles. Citons, comme spécimen des réunions faites à la rentrée des classes, l'exemple donné par M. Maclier, directeur d'école à Paris (*Manuel général*, 30 novembre 1907).

Citons encore les résultats obtenus grâce à une méthode minutieusement tracée et suivie par M. Boitel, directeur de l'école Turgot.

Tous les ans, l'après-midi du premier dimanche après la rentrée d'octobre, M. Boitel convoque tous les parents de ses trois cents nouveaux élèves. Dans un langage des plus simples et des plus familiers, il expose aux familles le but de la réunion : assurer le mieux possible la collaboration ou coopération de l'école et de la famille en vue de donner aux enfants une bonne éducation morale.

James Mill définit ainsi le but de l'éducation : « L'éducation a pour but de faire autant que possible de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables ». Faisant sienne cette définition, M. Boitel part de ce principe, et expose à son auditoire ses idées personnelles sur les exigences de notre démocratie actuelle au triple point de vue de l'éducation physique, intellectuelle et morale.

Il remet entre les mains des parents le livret scolaire de leur fils, le commente avec eux, page par page; il montre les nécessités d'un règlement intérieur qui, de prime abord, paraît quelque peu draconien; il développe les raisons qui lui ont fait adopter tel système disciplinaire plutôt que tel autre en vue d'appliquer dès l'école l'admirable loi de bienveillance ou de sursis.

M. Boitel insiste surtout auprès des familles sur l'action quotidienne qu'elles doivent exercer pour faire acquérir aux enfants de bonnes habitudes d'ordre, de propreté, d'exactitude, de politesse, etc.; il les adjure d'abandonner certains préjugés nuisibles à l'éducation du cœur et de l'esprit des enfants. Par exemple, il traite de la question des classements des élèves : pour assurer une saine émulation générale dans toute l'école, il est bon et il est juste qu'il y ait des premiers et des derniers, mais cela ne veut pas dire qu'on ne doit pas savoir gré aux enfants, classés parmi les moyens ou même les derniers, des efforts sérieux qu'ils ont faits pour s'améliorer, pour s'élever au-dessus d'eux-mêmes, sans entrer en comparaison avec des élèves mieux doués. Pour rendre ces efforts plus tangibles aux yeux de tous, des élèves, des maîtres et des familles, M. Boitel a imaginé un système de graphiques qui permet aux parents les moins instruits de constater d'un coup d'œil le progrès ou la déchéance de leur enfant.

C'est encore un préjugé de croire que la meilleure école est celle qui astreint des élèves à faire chez eux, fort avant dans la nuit, de longs et fastidieux devoirs qu'on n'aura même pas le temps de corriger en classe. Avec des preuves à l'appui, on doit combattre ce préjugé, comme on doit inviter les parents à ne pas tolérer que leurs enfants, soit en geste, soit en paroles, se moquent des manies ou des défauts de leurs professeurs. L'incitation à la « blague » est des plus funeste à l'éducation morale.

M. Boitel explique ensuite comment il constitue, pour chacun de ses élèves, un dossier à l'aide duquel il pourra renseigner très exactement les pères et les mères lorsqu'ils viendront lui rendre visite durant le séjour de l'enfant à l'école. Ce dossier comprend les interrogations écrites, les compositions mensuelles ou trimestrielles, les groupes de photographies renouvelés chaque année, etc.

Enfin il est offert aux familles un questionnaire sur la santé, le caractère, l'intelligence, la volonté, les aptitudes marquées de l'enfant, sur sa destination probable dans la vie, etc. Répond qui veut à ce questionnaire.

Dans le courant de l'année scolaire, d'autres réunions se font à l'école, mais elles ont un caractère de fête familiale et récréative ; ce sont de petites représentations dont les acteurs sont les élèves de l'école : pièces de théâtre, chansonnettes, chœurs, exercices de gymnastique, etc. Ces fêtes ont pour but de montrer, à côté de l'école laborieuse et forcément un peu maussade parfois, l'école agréable et gaie; elles disent à l'enfant que la vie n'est pas faite que de peines et de tristesses, mais qu'elle comporte aussi des joies réconfortantes.

C'est ainsi que, par une collaboration constante, effective, loyale et cordiale de part et d'autre, se dissipent ou sont évités grand nombre de malentendus si préjudiciables à l'éducation morale des enfants.

On nous permettra d'insister sur une face du problème qui apparaissait à peine il y a un quart de siècle et qui aujourd'hui s'impose à l'attention par des manifestations multiples. Il s'agit des exigences que les familles peuvent témoigner quant au contrôle de l'éducation donnée à leurs enfants.

Ces exigences peuvent être inspirées de préoccupations diverses et presque opposées : les unes sont d'ordre social, les autres d'ordre religieux.

Toujours à titre d'exemple, nous choisirons les deux extrêmes.

Dans son 16[e] congrès national corporatif à Marseille, en octobre 1908, la Confédération générale du Travail avait mis à l'ordre du jour cette question : « Les écoles syndicales, adaptation de l'enseignement aux besoins de la classe ouvrière ». On a publié dans le Compte-rendu du congrès plusieurs rapports à ce sujet, dont le premier a été fait par M. Georges Yvetot, et le résumé d'une discussion assez étendue. Les représentants de la classe ouvrière organisée dans l'esprit du syndicalisme révolutionnaire insistent sur leur droit de fonder une éducation, disent les uns, une contre-éducation, disent les autres, qui corrige le caractère d' « éducation de classe » inhérent, prétendent-ils, à l'enseignement des écoles publiques. Par « éducation de classe », ils entendent que la classe dirigeante, la bourgeoisie, a dressé un plan d'études scolaires en harmonie avec ses idées et, pour tout dire, avec ses intérêts. Elle cherche à inculquer aux enfants de l'ouvrier et du paysan le respect du régime dont elle bénéficie, des institutions qui font sa puissance, des lois faites par elle et pour elle.

La Confédération générale du Travail réclame pour la classe ouvrière le droit et le moyen d'instruire ses enfants dans un autre esprit, esprit de revendication et d'association active pour la « lutte de classe ». Soit que les familles groupées dans le syndicat apportent elles-mêmes par de libres entretiens, aux enseignements de l'école publique, le contrepoids et le correctif des leçons du syndicalisme, soit qu'elles puissent créer des écoles syndicales distinctes dont elles arrêteraient les programmes, soit encore qu'après l'école élémentaire maintenue à peu près telle qu'elle est on institue, dans les cours d'adolescents et d'apprentis, sous la direction des syndicats, cet enseignement destiné à développer la « conscience de classe », le but est toujours le même : créer pour le prolétaire un ensemble de moyens d'éducation et d'instruction propres à combattre « l'injuste servage d'un enseignement dirigé contre lui vers des fins capitalistes ». Plusieurs bourses du travail avaient étudié, au moins dans ses grandes lignes, ce projet à l'appui duquel elles ont même ébauché de nouveaux programmes scolaires comprenant : l'éducation physique (grande place donnée aux exercices libres de gymnastique et aux jeux athlétiques); l'éducation intellectuelle (développement des sciences physiques et naturelles avec « enseignement concret et adaptation aux milieux »; réforme totale de l'enseignement de l'histoire qui, en imposant à l'enfant des idées toutes faites, tue chez lui d'avance l'indépendance d'esprit et l'impartialité); l'éducation morale (leçons surtout pratiques, suppres-

sion du chapitre des « devoirs envers Dieu »), enfin l'enseignement civique (simple « tableau de l'organisation de la société actuelle sans commentaires politiques »). Tous les délégués se déclarèrent partisans de la coéducation des sexes. Finalement l'ordre du jour suivant fut adopté : « La Conférence des Bourses et Unions, considérant l'utilité de lutter contre l'enseignement officiel de plus en plus adapté aux nécessités de la conservation capitaliste, encourage les groupements locaux ou régionaux à exercer leur initiative par le théâtre, les promenades, les achats d'ouvrages, les cours du soir, afin de réagir contre les méthodes de classe de l'enseignement bourgeois; elle les invite à fournir annuellement un rapport sur les méthodes employées et les résultats obtenus ».

C'est en harmonie avec ce mouvement de la part des syndicats ouvriers que le syndicat des instituteurs avait tenté d'organiser diverses formes de rapprochement entre le personnel enseignant et le prolétariat organisé, soit sous forme d'inscriptions aux bourses du travail et d'affiliation à la C. G. T., soit sous forme de congrès mixte entre délégués des ouvriers et des instituteurs, soit par la fondation d'écoles syndicales. Ces divers projets, les uns par suite de l'interdiction gouvernementale, les autres faute de ressources et d'organisation, n'ont pas été jusqu'ici suivis d'exécution. Mais la question est posée.

Elle l'est d'autant plus sérieusement que, parallèlement aux représentants des familles ouvrières, ceux des familles rurales, qui sont la majorité de la population, font entendre à leur tour des revendications analogues. Eux aussi insistent pour l'adaptation de l'école aux besoins de l'agriculture. Le groupe parlementaire et la commission extraparlementaire, dont M. Méline est l'inspirateur, insistent pour une réforme profonde en ce sens. M. Méline, faisant au nom des population rurales « la vive critique de nos programmes abstraits et généraux, livresques et encyclopédiques », ne voit « qu'un moyen de changer cette déplorable mentalité : c'est de donner à l'enseignement primaire dans nos villages un caractère agricole très prononcé et de ramener à l'agriculture toutes les parties de l'enseignement qui en sont susceptibles » (voir l'article de M. Méline et la controverse qu'il a provoquée dans le *Manuel général*, novembre-décembre 1908).

C'est d'un point de vue très différent, sinon opposé, que sont présentées des revendications analogues par les « Associations de pères de famille ». Sous ce nom se sont constitués, depuis 1905, des groupements dont le premier à notre connaissance fut celui de Saint-Rambert-en-Bugey (Ain) dont M. Louis Bois est le président. Cette première « Association des familles » déclarait dans ses statuts (octobre 1905) que son but exclusif était « de maintenir dans l'école le culte du patriotisme et des traditions nationales et le respect de la neutralité religieuse inscrit dans la loi »; le président fondateur prenait soin de dire « qu'il était et qu'il est resté membre du Sou des écoles de sa commune ». Et dans le premier article-manifeste du journal de ces associations, *Parents et maîtres* (1er septembre 1908), il publiait les explications suivantes :

« Nous avons poussé très loin nos scrupules. Nous avons voulu être une Association composée exclusivement de pères de famille, d'« ayants droit », et c'était, en effet, une condition de succès tout à fait élémentaire.

« Nous avons exclu toute politique de notre sein, et nous-mêmes nous n'étions, à aucun titre, des hommes politiques. Sans doute la question qui nous préoccupait était à la fois d'ordre politique et moral, mais nous l'envisagions comme pères de famille, uniquement, et c'est bien ainsi qu'il faut continuer à l'envisager.

« Dans cette œuvre, nous ne sommes d'aucun parti et nous n'en servons aucun, et tout parti qui prétendrait nous servir nous desservirait. Laïcité, autonomie, tel doit être le double caractère d'associations telles que la nôtre, l'expérience est là qui le démontre, et d'ailleurs cette formule exprime très exactement notre pensée première, la pensée des promoteurs du mouvement actuel

« Maintenues sur ce terrain, dirigées dans cette voie pacifique, les Associations de pères de famille peuvent être utilement constituées partout. Elles ne se poseront pas en adversaires des instituteurs, mais, au contraire, elles leur offriront loyalement leur collaboration. Et ceci atténuera ce que l'exercice du droit de contrôle pourrait avoir de vexatoire, en apparence.

« Nous surveillons, c'est entendu, mais amicalement, en honnêtes gens, en pères de famille uniquement soucieux de l'intérêt des enfants. Si des instituteurs nous suspectent et nous combattent, c'est tant pis pour eux, ils ne nous feront pas départir de notre attitude conciliante, à moins d'un manquement formel de leur part aux principes qui sont notre raison d'être essentielle; et, par contre, nous savons beaucoup d'excellents instituteurs heureux de notre initiative et tout prêts à profiter du concours que nous leur offrons. »

L'exemple parti de Saint-Rambert trouva assez vite de nombreux imitateurs. Le mouvement fut dirigé par M. Gurnaud, avocat à la Cour d'appel de Paris, qui en qualité de « promoteur des Associations de pères de famille », fonda un secrétariat chargé de centraliser les renseignements et la propagande. Ce secrétariat (Paris, 51, rue de Lévis) a publié un modèle de statuts dont voici les principaux articles :

« Article premier. — Il est formé entre les personnes des deux sexes qui adhéreront aux présents statuts et seront admises par le Conseil d'administration une Association déclarée, conforme à la loi du 1er juillet 1901.

« Cette Association prend le nom d'*Association des familles* du canton d....

« Art. 2. — Elle a pour but de veiller aux intérêts moraux, se rattachant à la vie scolaire, des enfants qui fréquentent les écoles publiques du canton, et d'organiser la collaboration des parents et des maîtres, en vue de l'œuvre d'éducation qu'ils doivent poursuivre de concert.

« Elle se propose, notamment, de maintenir dans l'école la neutralité religieuse, le culte du patriotisme, le respect des institutions et des traditions nationales.

« Art. 3. — La durée de l'Association est illimitée.

« Art. 7. — L'Association est administrée par un Conseil d'administration de douze à vingt personnes; les femmes peuvent faire partie du Conseil.

« Art. 8. — Les membres du Conseil d'administration sont nommés par l'assemblée générale des associés, à la majorité absolue des membres présents, au premier tour de scrutin, et à la majorité relative au second.

« Les administrateurs sont nommés pour quatre ans et rééligibles.

« Le Conseil nomme son bureau, composé d'un président, d'un vice-président, d'un secrétaire, d'un trésorier, ou de partie seulement de ces dignitaires, plusieurs fonctions pouvant être confiées à une même personne.

« Art. 9. — Le Conseil est convoqué par le président toutes les fois que les besoins de l'Association l'exigent, et notamment lorsqu'une infraction à l'objet de l'Association (art. 2) aura été commise dans une école du canton.

« Les décisions du Conseil sont prises à la majorité des membres présents, la voix du président étant prépondérante.

« Le trésorier, au moins une fois par mois, rend compte au Conseil de sa gestion et lui demande décharge.

« Art. 10. — Le Conseil a tous pouvoirs :

« 1° Pour représenter l'Association en justice, devant toutes autorités et dans tous les actes de la vie sociale, et ce, soit par l'organe de son président, qui est accrédité de droit à cet effet, soit par l'organe de tous autres membres spécialement délégués;

« 2° Pour faire, au nom de l'Association et par les mêmes organes, toutes démarches, représentations, plaintes à des fonctionnaires, publications, communications aux journaux, conférences et tous actes correspondant à l'objet de l'Association;

« 3° Pour représenter les parents dans l'œuvre d'édu-

cation qu'ils entendent poursuivre de concert avec les maîtres, instituteurs ou professeurs;

« 4° Pour recueillir, placer, employer les fonds de l'Association;

« 5° Pour décider toutes modifications aux statuts, qui ne changeraient ni l'objet ni la durée de l'Association.

« ART. 11. — L'assemblée générale de l'Association se réunit au moins une fois par an ».

En soi, cette préoccupation des pères de famille de surveiller l'éducation morale et civique donnée à leurs enfants est si naturelle, si légitime, si désirable, qu'elle n'aurait rencontré aucune opposition, si le clergé catholique n'avait affecté de lui donner une approbation bruyante, soulignée par les commentaires les plus désobligeants pour l'école publique. L'affaire Morizot mit en pleine lumière le parti que l'on pourrait tirer de cette organisation de la surveillance. La poursuite entamée par un père de famille contre un instituteur coupable, paraît-il, de propos inconvenants, fut le signal de l'entrée en campagne des évêques et de leurs comités diocésains. De nombreux mandements recommandèrent l'institution de ces Associations de pères de famille catholiques. M. Delamaire, coadjuteur de Cambrai, demandait aux fidèles riches et indépendants « d'organiser les protestations, de provoquer les répressions, de faire les frais des poursuites ». M. Turinaz, évêque de Nancy, lança un appel véhément qui concluait, sans ambage, à « la création, sous l'autorité des évêques, de comités diocésains, cantonaux et paroissiaux réunissant les pères de famille pour exiger de l'instituteur le respect de la religion, de l'armée et de la patrie ». Le rapprochement de ces trois mots donnait le sens de l'institution projetée et n'en dissimulait plus les arrière-pensées politiques. La prétention, affichée bientôt par le clergé, de rester juge, et seul juge, du choix et de l'emploi des livres scolaires dans les écoles, acheva d'émouvoir l'opinion républicaine. Deux projets de loi déposés par M. Doumergue portèrent la question devant le Parlement. Les Associations de pères de famille risquaient de devenir pour le public une machine de guerre contre les instituteurs, imaginée et dirigée par l'Eglise. M. Gurnaud fit d'expresses réserves; il affirma et maintint le caractère qu'il avait entendu donner aux associations. Elles ne veulent point, répétait-il, déclarer la guerre aux instituteurs; elles ne veulent être ni « un organisme de combat contre l'école laïque », ni « une organisation catholique ». Et comme preuve, il ajouta : « Il nous serait très agréable de voir les socialistes se joindre aux pères de famille catholiques ou bien constituer des associations analogues ». Il s'agit, expliqua-t-il, d'un groupement laïque, autonome, familial, qui n'a en vue que le bien de l'école et la sauvegarde de l'éducation morale des enfants.

On le voit, des deux parts, le mouvement ne reste pas ou reste difficilement limité aux familles. Celles-ci n'en ont pas la direction, qui tend à passer par la force des choses aux mains de chefs très avisés, capables de s'en servir pour des fins d'ordre politique, religieux et social. Si sincères que puissent être ces offres de collaborer avec l'école, on y sent trop percer d'autres et ardentes préoccupations pour ne pas redouter une mainmise.

Au contraire, c'était bien l'intervention purement éducative des familles, au sens propre du mot, que s'était proposée et que poursuivit activement, dans la mesure de ses très modestes moyens, une œuvre plus ancienne dont l'initiative est due à M. Bidart, professeur à l'école normale de Dax. L'*Union des parents et des éducateurs*, fondée en avril 1899, est une sorte de Société d'éducation mutuelle qui se propose notamment, disent les statuts, « de faire de la famille une meilleure éducatrice, en apprenant aux mères et aux pères l'art de bien élever leurs enfants, petits et grands, de manière que des millions de parents deviennent de vrais éducateurs, préparant, renforçant et continuant l'œuvre moralisatrice de l'école ».

La Société fit voter au Congrès de la Ligue de l'Enseignement, à Toulouse, en novembre 1899, puis dans six Congrès de Paris en 1900, la motion ci-après :

« Le Congrès,... considérant que la pédagogie familiale est la science à la fois la plus universellement utile et la plus noble,...

« Emet le vœu que les éducateurs et les amis de l'école fassent dans chaque localité des conférences sur l'éducation morale et physique des enfants par les parents;

« Qu'ils créent partout des *Cercles de parents éducateurs et amis de l'école*.... »

De nombreuses conférences aux parents faites par M. Bidart, résumées en deux brochures : le *Petit Livre des parents éducateurs* et le *Manuel du conférencier des parents éducateurs*, des communications reproduites par la presse pédagogique, un appel au ministre de l'instruction publique demandant deux modifications aux programmes (dans le cours d'hygiène, notions physiologiques sur l'éducation physique des enfants; dans le cours de morale, notions sur les devoirs des parents quant à l'éducation morale des enfants), ont attiré l'attention sur cet ensemble de questions relatives à la collaboration nécessaire de l'école avec la famille et de la famille avec l'école.

Le concours ouvert en 1902 par le *Manuel général* et dont le rapporteur fut M. l'inspecteur Lacabe (voir les nos de juin et juillet 1902) mit en lumière un grand nombre d'efforts partiels et de tentatives originales, dont quelques-unes mériteraient d'être largement imitées. Enfin, les tenaces organisateurs de l'*Union des parents et des éducateurs* ont publié sous le titre de *Déclaration de droits de l'enfant* et adressé à toutes les Amicales d'instituteurs le vœu ci-après, qu'ils avaient fait triompher au Congrès de la Ligue de l'enseignement à Biarritz, en l'opposant à la neutralité scolaire absolue, qui serait la négation même de l'enseignement :

« I. L'enfant a droit à la vérité.

« II. Dans l'ordre des vérités acquises, la neutralité scolaire ne saurait être l'abdication de la raison et de la conscience devant le dogme, ni de la tolérance devant le fanatisme, ni de la science devant les superstitions, ni de l'histoire devant les légendes, ni de la république devant la monarchie, ni de l'esprit de justice devant les iniquités sociales et internationales, en un mot de la vérité devant l'erreur.

« III. Dans l'ordre des doctrines controversées qu'un esprit éclairé ne saurait ignorer (philosophiques, politiques, sociales), l'impartialité scolaire commande d'exposer les conceptions opposées sans les dénaturer et sans prendre parti. »

En terminant cet exposé, plus que sommaire, de tant d'idées nouvelles qui se pressent devant l'esprit public, non sans désordre et sans bouillonnement, nous ne pouvons nous empêcher de conclure dans cette seconde édition par les paroles mêmes de Félix Pécaut dans la première : « Nous avons osé, au commencement de cet article, proposer au maître une haute ambition, celle d'être un *instituteur*, au sens plein de cette noble expression. Nous lui dirions volontiers en finissant : Soyons modestes; contentons-nous de peu en cette grande et difficile entreprise; ne nous exagérons pas notre pouvoir. Nous ne sommes, pour parler la langue du jour, qu'un *facteur* dans l'éducation nationale; l'un des plus puissants, il est vrai, ou appelé à le devenir; ne nous flattons pas de suppléer à nous seuls les autres agents de l'éducation nationale, s'ils viennent à faiblir : la famille, les religions constituées, la presse, la tribune politique, les mœurs générales. Dans notre propre domaine, ainsi restreint mais encore immense, et en particulier dans l'établissement d'un concert actif et régulier entre l'école et la famille, sachons compter avec la force des traditions et des habitudes; comptons surtout avec le temps. A chaque jour sa peine. Rien ne dure que ce qui est fondé à loisir. »

**FAYE** (HERVÉ). — Hervé Faye, né à Saint-Benoît-du-Sault (Indre) en 1814, élève de l'Ecole polytechnique, astronome à l'Observatoire de Paris, découvrit une comète qui porte son nom (1843), entra à l'Académie des sciences en 1847, fut, sous l'Empire, recteur de l'académie de Nancy, puis inspecteur général de l'enseignement secondaire. En octobre 1877, il fut candidat conservateur à Paris, mais échoua, et, le

mois suivant, fut nommé par le maréchal Mac-Mahon ministre de l'instruction publique dans le cabinet extra-parlementaire du général de la Rochebouët (23 novembre-12 décembre 1877). Son successeur, M. Bardoux, le nomma inspecteur général de l'enseignement supérieur. Il est mort en 1902.

**FAYE** (Léopold). — Etienne-Léopold Faye, né à Marmande en 1828, avocat, membre de l'Assemblée nationale en 1871 et de la Chambre de 1876 à 1879, puis sénateur, fut, du 12 décembre 1887 au 3 avril 1888, ministre de l'instruction publique et des cultes. Il est mort le 5 septembre 1900.

**FELBIGER** (Jean-Ignace de). — Prélat catholique, réformateur des écoles en Silésie et en Autriche au dix-huitième siècle. Né en 1724 à Gross-Glogau (Silésie), il étudia la théologie à Breslau, entra dans les ordres, et fut nommé en 1760 abbé-prélat de Sagan. Désireux d'améliorer l'enseignement populaire, il voulut s'enquérir d'abord des meilleures méthodes : son attention fut attirée par les résultats qu'obtenait à Berlin Hecker, le fondateur de la première *Realschule*, et par l'emploi qu'on faisait dans cet établissement de la méthode Hähn, connue sous le nom de « méthode des tableaux et des lettres » (*Tabellar- und Literal-Methode*). Croyant avoir trouvé la bonne voie, il se mit à l'œuvre, fonda des écoles nouvelles, publia des livres classiques, et s'employa avec la plus grande activité à la réforme des écoles populaires. Le gouvernement prussien lui confia bientôt officiellement la mission de réorganiser les écoles en Silésie : le « Règlement pour les écoles catholiques du duché de Silésie et du comté de Glatz », du 13 novembre 1765, est son œuvre. Ses idées pédagogiques sont résumées dans un petit traité intitulé : « Qualités, connaissances et aptitudes nécessaires aux bons instituteurs, pour donner à la jeunesse un enseignement utile d'après le règlement scolaire publié en Silésie pour les catholiques romains » (*Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römisch-katholischen bekannt gemachten Landschulreglement der Jugend nützlichen Unterricht zu geben*). Il s'y exprime en ces termes : « Les instituteurs d'autrefois ne s'occupaient que de la mémoire, et accablaient les enfants de tâches à apprendre par cœur. La nouvelle méthode cherche au contraire : *a*) à faire entrer dans la mémoire, non pas seulement des mots, mais des choses; *b*) à exercer l'intelligence, à éveiller la réflexion; *c*) à expliquer la raison des choses et à la faire comprendre; *d*) à exercer les élèves au moyen de demandes et de réponses. Jadis on ne s'inquiétait pas de savoir si ce qu'on enseignait dans les écoles à la jeunesse lui était réellement utile. Aujourd'hui on s'efforce de ne rien enseigner que des choses utiles, et de les enseigner en vue de la vie pratique, de façon à préparer des gens laborieux, éclairés et moraux. Les anciens instituteurs ne se demandaient pas quelle serait la méthode la plus prompte et la meilleure pour atteindre le but. Aujourd'hui on cherche à rendre l'étude agréable aux écoliers et le moins pénible qu'il est possible; on est arrivé à instruire en peu de temps et avec peu de peine tous les élèves de l'école au moyen de l'enseignement simultané (*Zusammen-Unterricht*). Autrefois c'était le caprice du maître qui décidait de la manière dont il voulait enseigner et de l'ordre dans lequel les matières seraient traitées. Aujourd'hui on a pris soin de classer, par la méthode des tableaux, tout ce qui doit être enseigné, dans un ordre si clair, que les instituteurs, s'ils veulent s'y conformer, peuvent enseigner à la jeunesse d'une façon méthodique et sûre tout ce qu'il est nécessaire qu'elle apprenne. » Malgré l'imperfection de la méthode spéciale recommandée par Felbiger, qui pouvait aisément dégénérer en un simple système de mnémotechnie et d'enseignement verbal, on voit que le zélé prélat avait le sentiment très net des conditions générales de la réforme scolaire.

Les succès de Felbiger en Silésie firent connaître son nom, et en 1774 Marie-Thérèse, voulant réorganiser l'instruction publique dans ses Etats, adressa un appel à l'abbé de Sagan. Celui-ci se rendit à Vienne avec l'autorisation de Frédéric II, et y reçut le titre de directeur général des écoles des Etats autrichiens. La même année (6 décembre 1774) parut le « Règlement scolaire général pour les écoles allemandes normales, principales, et triviales (élémentaires) des Etats héréditaires de l'impératrice et reine » (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen k. k. Erbländern*). Ce règlement rendit l'instruction obligatoire, fixa dans tous ses détails le plan d'études de trois catégories d'écoles, la *Trivialschule* ou école élémentaire primaire, la *Hauptschule* ou école primaire principale, et l'école dite « normale », et prescrivit l'emploi de manuels d'enseignement uniformes (Voir *Autriche*, p. 137). En 1778, à la suite d'une brouille entre la Prusse et l'Autriche, Felbiger reçut de Frédéric II l'ordre de rentrer dans les Etats prussiens ou de renoncer à l'abbaye de Sagan. Il opta pour ce dernier parti, et obtint de Marie-Thérèse, comme dédommagement, le prieuré de Presbourg et une pension. Mais, à l'avènement de Joseph II, Felbiger tomba en disgrâce; il dut se retirer à Presbourg, où il consacra ses dernières années à la réforme des écoles hongroises. Il mourut en 1788.

**FÉLICITATIONS.** — Voir *Récompenses*.

**FELLENBERG.** — Philippe-Emmanuel de Fellenberg, né à Berne le 15 juin 1771, appartenait à une famille patricienne. Son père avait été bailli pendant quelques années dans l'Argovie, alors pays sujet de Berne, et s'était lié avec Pestalozzi, qui habitait à cette époque Neuhof. Le jeune Fellenberg fit ses études à Berne d'abord, puis en Allemagne; il voyagea ensuite pendant quelques années, occupé surtout à des observations concernant l'agronomie, devenue sa science préférée, puis il rentra dans sa patrie et s'y maria (1796). En 1798, il prit une part active à la lutte que soutinrent les Bernois contre les armées du Directoire, et, proscrit par le commissaire français Mengaud, il s'enfuit en Allemagne; mais il fut amnistié quelques mois plus tard, et se rallia au nouveau régime. En 1799, il acheta un vaste domaine qu'il appela Hofwyl; il voulait y appliquer les principes de la science agronomique et essayer en même temps de transformer par l'éducation les travailleurs de la terre. Il avait conçu un plan de réforme sociale fondée sur l'agriculture, et il méditait de créer à Hofwyl trois instituts, l'un pour l'éducation des enfants pauvres, un autre destiné aux jeunes gens de la classe aisée, et un troisième où seraient élevés les enfants de la noblesse. Pestalozzi venait (1804) de transférer son établissement d'éducation de Burgdorf à Münchenbuchsee, tout près de Hofwyl; un arrangement fut conclu par lequel Fellenberg devenait directeur de l'établissement de Münchenbuchsee, réuni à celui de Hofwyl; mais les vues de l'aristocrate Fellenberg étaient trop différentes de celles du démocrate Pestalozzi pour qu'une entente durable fût possible entre ces deux hommes; ils se brouillèrent bientôt, et Pestalozzi transporta son établissement à Yverdon. Fellenberg poursuivit la réalisation de son plan particulier. Grâce au dévouement d'un jeune instituteur, Wehrli, l'école de pauvres, qui, dans les premières années, n'avait pas donné des résultats satisfaisants, prit un développement qui répondait aux vues du fondateur. En 1809 s'ouvrit à Hofwyl un institut agronomique pour l'éducation des jeunes gens destinés à prendre plus tard la direction d'une exploitation rurale. En même temps s'ouvrait aussi une école d'éducation scientifique pour les classes supérieures, dont les fils du fondateur furent les premiers élèves, et où l'on vit bientôt accourir de toute l'Europe les héritiers des princes et des grands seigneurs. Fellenberg salua avec joie, en 1814, la restauration de la monarchie des Bourbons en France et celle de la domination du patriciat en Suisse : ce fut l'époque de la plus grande vogue de son établissement; il recevait à sa table les souverains de la Sainte-Alliance et leur exposait ses plans de régénération sociale. Il avait trouvé, disait-il, le moyen d'assurer la prospérité des Etats et la stabilité de l'ordre public : le problème à résoudre était essentiellement du domaine de l'éducation; l'école, telle que Fellenberg

la concevait, devait se proposer pour but de rendre chaque classe de la société apte à ce qu'elle doit être dans la position où elle se trouve, et chaque individu propre à remplir la place que la Providence lui a assignée par sa naissance.

En 1817, il y eut de la part de Fellenberg une nouvelle tentative de main-mise sur l'établissement de Pestalozzi; cette fois, la tentative aboutit à une brouille définitive, et Fellenberg, irrité, se vengea en publiant contre Pestalozzi un pamphlet calomnieux (*Einige Worte über Pestalozzi*, 1818).

Le fondateur de Hofwyl, lorsqu'il fut arrivé à la fin de sa carrière, désira assurer l'avenir de son établissement après sa mort, et il offrit, en conséquence, au canton de Berne de le lui céder à titre d'institut national. Mais le Grand-Conseil bernois qui, après les événements de 1830, était imbu de l'esprit démocratique, refusa la proposition (1838). Fellenberg mourut six ans plus tard, à l'âge de soixante-quatorze ans, le 21 novembre 1844. — Voir *Wehrli*.

**FEMME.** — Nous aurions pu réunir sous ce mot tout ce qui a trait à l'éducation des femmes et à l'éducation par les femmes. Il nous a paru préférable de diviser cette ample matière en plusieurs articles. On trouvera au mot *Filles* l'histoire de la législation relative à l'instruction des filles en France. Nous donnerons au mot *Mères* quelques indications sur le rôle de la femme dans l'éducation familiale. A l'article *Institutrices*, il sera parlé du rôle de la femme dans l'école.

Il resterait ici à examiner d'une manière générale une question qui dépasse évidemment le cadre de la pédagogie, celle des droits de la femme, ou, plus exactement, de son rôle dans la société. On a récemment créé le mot de *Féminisme* pour désigner l'ensemble des revendications qui tendent à faire reconnaître à la femme des droits civils, civiques et politiques égaux à ceux de l'homme. Qu'il s'agisse de sa part d'activité dans la famille, de la propriété de son salaire, si elle travaille au dehors, de sa capacité à diriger un établissement de commerce ou d'industrie, de son admission aux études, aux examens et aux concours qui mènent à des professions libérales et à des fonctions publiques, ou enfin de son droit au suffrage (électorat et éligibilité) dans les élections municipales, cantonales et législatives, toutes ces questions ne se rattachent que très indirectement à l'objet de ce Dictionnaire. D'une manière générale et un peu systématique, on a nommé « féminisme universitaire » tout un mouvement d'opinion qui poursuit d'abord l'assimilation légale des conditions d'accès à toutes les études et à toutes les carrières d'enseignement sans distinction de sexe, ensuite l'égalité des traitements à tous les degrés de l'échelle suivant la formule : A travail égal, salaire égal.

**FEMME DE SERVICE.** — Une femme de service doit être attachée à toute école maternelle. Elle est nommée par la directrice avec l'agrément du maire et révoquée dans la même forme.

Le traitement de la femme de service est exclusivement à la charge de la commune. (Décret du 18 janvier 1887, art. 8; Loi du 19 juillet 1889, art. 4, paragr. 4.)

**FEMMES EMPLOYÉES COMME ADJOINTES DANS LES ÉCOLES DE GARÇONS.** — Voir *Adjointes (Institutrices) dans les écoles de garçons*.

**FÉNELON.** — Nous n'avons pas à raconter ici la vie de Fénelon, sa carrière épiscopale, son rôle dans les querelles théologiques du dix-septième siècle, ni même à parler des mérites littéraires d'un des plus aimables prosateurs de notre pays. C'est le pédagogue seul qui nous préoccupe. Rappelons seulement que Fénelon était né en Périgord le 6 août 1651, et qu'il mourut à Cambrai la même année que Louis XIV, en 1715.

Comme pédagogue, Fénelon a des titres nombreux à l'attention de l'historien. D'abord il est l'auteur du *Traité de l'Education des filles*, un des ouvrages classiques de la pédagogie française; puis il a dirigé l'éducation du duc de Bourgogne, et il a écrit à cette occasion un certain nombre d'ouvrages didactiques et pour ainsi dire scolaires, le *Recueil des Fables*, les *Dialogues des morts*, sans oublier le *Télémaque*, un des livres les plus populaires et les plus admirés de notre littérature.

I. Le Traité de l'éducation des filles. — On sait à quelle occasion Fénelon composa ce livre, le premier qu'il ait écrit : c'est sur la prière et pour l'usage du duc et de la duchesse de Beauvilliers, qui, outre plusieurs garçons, avaient huit filles à élever, qu'il se mit à rédiger ses réflexions sur l'éducation des femmes. Ajoutons que Fénelon avait été chargé, en 1678, à l'âge de vingt-sept ans, de diriger, en qualité de supérieur, la maison des *Nouvelles catholiques*, institution destinée, selon les idées d'un temps où se préparait la triste révocation de l'Edit de Nantes, à retenir ou même à appeler de force dans la foi catholique les jeunes filles à qui on faisait abjurer le protestantisme. Il est certain que dans cette direction si délicate, et par quelques côtés si scabreuse, Fénelon eut l'occasion de réfléchir aux règles de l'éducation des femmes. Nous aimons mieux, nous l'avouons, considérer l'autre source du traité : cette belle et brillante famille de Beauvilliers, qui à elle seule formait vraiment un pensionnat, et dont Fénelon devint comme le directeur discret et le conseiller toujours écouté. Il nous conviendrait même que Fénelon n'eût pas puisé le reste de son expérience à une source moins pure, je veux dire à cette mission de fanatisme, dans laquelle, comme supérieur des *Nouvelles catholiques*, il fut l'auxiliaire du bras séculier, le complice des dragonnades, et donna la main aux actes de violence qui, pour le prétendu bien de la foi, arrachaient des filles mineures à leurs mères, des femmes à leurs maris. Fénelon avait certainement l'âme douce et bonne, mais il était de son temps et de sa caste, et participait aux préjugés d'une cour où dominait l'influence des jésuites. Ce serait une erreur de le considérer comme un apôtre de la tolérance et comme un précurseur des philosophes du dix-huitième siècle.

Quoi qu'il en soit, le *Traité de l'Education des filles*, composé vers 1680, parut en 1687, un an après la fondation de Saint-Cyr. C'est à dessein que nous rapprochons ces deux dates. Mme de Maintenon, dans la direction de la grande institution qu'elle fonda avec tant d'éclat, s'est manifestement inspirée des idées de Fénelon. Des préceptes comme ceux que nous allons citer ont été le mot d'ordre suivi et obéi à Saint-Cyr : « Il ne faut pas accoutumer les jeunes filles à parler beaucoup. » — « Il ne faut recourir à la correction et à l'autorité que quand elles sont absolument nécessaires. » — « Il faut chercher tous les moyens de rendre agréables à l'enfant les choses que nous exigeons de lui. » Sur d'autres points, toutefois, Fénelon n'est pas d'accord avec Mme de Maintenon. Il a des tendances plus larges et plus douces. Ce n'est pas Mme de Maintenon qui a écrit : « Il faut autant que possible exciter chez les jeunes filles la tendresse du cœur. » — « La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction : ne manquez pas d'en profiter. »

Le livre de Fénelon est écrit avec la facilité un peu molle qui est le trait distinctif de son génie. L'auteur se répète volontiers; il reprend des idées qu'on aurait crues épuisées; il n'astreint pas sa verve aisée à un plan rigoureux et méthodique. Nous essaierons pourtant d'analyser et de réduire à ses points essentiels le riche contenu du *Traité de l'Education des filles*.

Dès le début, Fénelon se plaint qu'on ne donne aux femmes que peu d'instruction, que l'éducation des garçons soit la seule dont on ait une haute idée, et il combat avec vivacité les préjugés d'où naît cette différence. Ces préjugés sont les suivants : 1° la femme savante est vaine et précieuse; 2° la femme est d'ordinaire plus faible d'esprit que l'homme; 3° la femme doit être élevée dans l'ignorance du monde. Fénelon répond avec éloquence à ces diverses erreurs. D'abord, il n'est pas question d'engager les femmes dans des études inutiles qui feraient d'elles des savantes ridicules : il s'agit seulement de leur apprendre

ce qui convient à leur rôle dans la famille. En second lieu, plus elles sont naturellement faibles, plus il est nécessaire de les fortifier. Enfin, le monde n'est pas un fantôme, et les femmes ont des devoirs à y remplir qui ne sont guère moins considérables que ceux des hommes. « Il ne faut pas que la jeune fille sorte du couvent comme une personne qu'on aurait nourrie dans les ténèbres d'une profonde caverne et qu'on ferait passer tout à coup au grand jour. » Fénelon ajoute que « la vertu n'est pas moins pour les femmes que pour les hommes » : ce qui est déjà dire que la femme, en dehors de son rôle social de fille, d'épouse ou de mère, a sa destinée personnelle, et qu'elle a droit par conséquent à être élevée pour elle-même.

Pour mieux prouver encore l'importance de l'éducation des femmes, Fénelon trace ensuite un tableau piquant des défauts qui résultent de l'ignorance où on les laisse ordinairement : l'ennui, l'inoccupation, l'impuissance à s'appliquer aux choses solides et sérieuses, par suite la frivolité, la mollesse, une imagination errante, une curiosité indiscrète qui s'attache aux petites choses, faute d'avoir été fixée sur de grands objets, la légèreté et le bavardage. Il reproche aussi aux femmes la langueur romanesque de l'esprit et la manie de faire les théologiennes : « Les femmes se mêlent trop souvent de décider sur la religion ».

Ici se termine la partie critique de l'œuvre de Fénelon (chapitres Ier et II); dans les chapitres suivants, l'auteur expose ses vues personnelles sur l'éducation, et il en examine les premiers principes.

C'est l'éducation du premier âge qui occupe d'abord Fénelon. L'enfant est plus capable de connaître qu'on ne l'imagine, puisqu'il apprend à parler. Les premières impressions sont de toutes les plus importantes, et l'éducation doit commencer dès les premiers jours de la vie. Il faut avoir grand soin du corps et de la santé physique. L'essentiel n'est pas d'instruire l'enfant, mais de le préparer à l'instruction, sans se presser. L'âme de l'enfant n'a d'ailleurs de pente vers aucun objet. Les instincts naturels n'ont pas besoin d'être combattus; il s'agit seulement de les dresser. Il ne faut pas avoir peur de l'amour-propre et de l'émulation : les éloges ne sont pas défendus. Les anciens élevaient les enfants mieux que ne font les modernes, parce qu'ils leur laissaient plus de liberté. Fénelon a bonne opinion de la nature humaine et compte beaucoup sur la spontanéité de l'instinct. Il faut d'ailleurs tenir compte de la faiblesse de l'enfant : « Son cerveau est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent et dont la lumière vacille toujours ». Il faut enfin se contenter « de suivre et d'aider la nature », et former l'enfant peu à peu, selon les occasions, en répondant à ses questions, en lui expliquant les objets familiers qui frappent ses sens, en profitant de sa curiosité naturelle, en excitant son instinct d'imitation, bien qu'il y ait « une imitation à craindre ».

Après ces considérations générales sur la nature de l'enfant et la façon dont il faut le dresser, Fénelon examine avec plus de détail quelques-unes des méthodes qu'il juge les meilleures et les plus utiles. Nous en distinguerons quatre :

1° *Les instructions indirectes.* — Fénelon recommande d'éviter le plus possible les leçons en forme, l'instruction pédante et didactique. « Le moins qu'on peut faire de leçons en forme, c'est le meilleur. » Gardons-nous de surcharger la mémoire de l'enfant d'un tas de connaissances indigestes. « Il ne faut verser dans un réservoir si petit et si précieux que des choses exquises. » Fénelon veut qu'on insinue l'instruction sans en avoir l'air. Précurseur de Rousseau sur ce point, il demande qu'on ait recours aux petits artifices, aux procédés indirects d'instruction. Dans l'éducation du duc de Bourgogne, comme nous le verrons tout à l'heure, il a pratiqué, non sans excès, la méthode des leçons imprévues et de l'enseignement indirect.

2° *L'instruction attrayante.* — Fénelon veut qu'on agisse le moins possible « au nom d'une autorité sèche et absolue ». Il faut persuader aux enfants que l'étude leur est utile et la leur rendre agréable. Le jeu doit être sans cesse mêlé à l'instruction. « Laissez jouer un enfant : que la sagesse ne se montre que par intervalles et avec un visage gai. Gardez-vous de le fatiguer par une exactitude indiscrète. » L'âge des enfants fait qu'ils ne sont sensibles qu'au plaisir : il faut donc leur rendre le travail attrayant. Sur ce point, Fénelon va même trop loin : il dispense l'enfant presque de tout effort et abuse de la récréation. Son optimisme aimable et un peu superficiel lui fait voir toutes choses en beau. Il semble avec lui qu'il n'y ait plus rien de pénible, de laborieux dans l'éducation. A l'entendre, on pourrait tout apprendre en se jouant. Il pousse la complaisance jusqu'à défendre qu'on fasse répéter aux enfants la leçon qu'ils ont entendue : cela pourrait les gêner.

3° *L'usage des histoires.* — Fénelon entend surtout par là les fables et aussi les récits de l'histoire sainte. Il veut qu'on en nourrisse l'esprit de l'enfant. Les méthodes qu'il préconise sont d'ailleurs excellentes et peuvent être avantageusement appliquées à toute espèce d'enseignement historique. Il faut, dit-il, animer les récits, faire parler les personnages, frapper l'imagination des enfants, sans oublier d'exercer leur jugement.

4° *L'éducation morale et religieuse.* — Contrairement à ce que pensera plus tard Rousseau, Fénelon demande que l'on présente de bonne heure aux enfants les vérités morales et religieuses, et cela sous des formes sensibles, par des images empruntées à l'expérience. Il ne faut pas craindre de leur parler de Dieu comme d'un vieillard vénérable, à barbe blanche, etc. Ce qu'il peut y avoir de superstitieux dans ces conceptions appropriées à l'imagination enfantine sera corrigé plus tard par la raison. Remarquons d'ailleurs que Fénelon ne veut pas d'une religion outrée. Il craint toutes les exagérations, même celles de la piété. Ce qu'il demande, c'est une dévotion mesurée, un christianisme raisonnable. Il se défie des faux miracles. « Accoutumez les filles, dit-il, à n'admettre pas légèrement certaines histoires, sans autorité, et à ne s'attacher pas à de certaines dévotions qu'un zèle indiscret introduit. » Mais peut-être, sans le vouloir, Fénelon prépare-t-il lui-même les voies à la superstition qu'il combat, lorsque, pour faire entrer dans l'esprit de l'enfant les premiers principes religieux, il leur présente Dieu sous des formes sensibles et leur parle d'un paradis où tout est or et pierreries.

Les méthodes, les procédés que nous venons d'analyser sont à l'adresse des garçons comme à l'adresse des filles. Dans toute la première partie de son ouvrage (jusqu'au chapitre VIII inclusivement), Fénelon parle pour les enfants des deux sexes, qui peuvent également profiter de ses conseils. Dans la deuxième partie (du chapitre IX au chapitre XIV), il n'est plus question que des filles, de leurs défauts particuliers, des qualités qui leur conviennent en propre, de leurs devoirs et du genre d'instruction dont elles ont besoin pour les remplir.

Il faut bien avouer que, malgré l'étendue de son esprit et la largeur de ses vues, Fénelon nourrit encore trop de préjugés à l'endroit de l'instruction des femmes. Il semble que la science ne soit pas faite pour elles, et qu'elle renferme des choses qui ne conviennent pas à la délicatesse féminine. « Retenez les jeunes filles, dit-il, dans les bornes communes, et apprenez-leur qu'il doit y avoir pour leur sexe une pudeur sur la science presque aussi délicate que celle qu'inspire l'horreur du vice. » On ne s'étonnera pas, après cela, que le plan d'études proposé par Fénelon soit tout à fait insuffisant, et qu'il ne réponde pas à l'idéal de l'éducation des femmes tel que nous le concevons aujourd'hui. Quand il nous dit que la jeune fille doit apprendre à lire et à écrire correctement (et notez qu'il ne s'agit que des jeunes filles de la noblesse ou de la riche bourgeoisie); quand il ajoute : *qu'elle apprenne aussi la grammaire*, on peut juger, à la puérilité de ces prescriptions, que Fénelon n'exige pas grand'chose de la femme en fait de science. Et cependant, tel qu'il est, ce programme d'études dépassait, au temps de Fénelon, les usages reçus et constituait un véritable progrès. C'était poser

un principe excellent, dont il eût fallu mieux analyser les conséquences, que demander aux femmes de connaître tout ce qu'il est nécessaire qu'elles sachent pour élever leurs enfants. Il faut aussi louer Fénelon pour avoir recommandé aux jeunes filles la lecture des auteurs profanes. Lui qui s'en était nourri, qui n'était pour ainsi dire qu'un Grec devenu chrétien, qui possédait assez Homère pour écrire le *Télémaque*, ne pouvait, sans se déjuger, déconseiller des études d'où il avait tiré tant de plaisir et de profit. De même il reconnaît l'utilité de l'histoire, ancienne ou moderne. Il admet la poésie et l'éloquence, à condition qu'on en écarte ce qui pourrait être dangereux pour la pureté des mœurs. Ce que l'on comprend moins, c'est qu'il condamne aussi sévèrement qu'il le fait la musique, qui donne lieu « à des divertissements empoisonnés ».

En résumé, le plan d'études proposé par Fénelon aux jeunes filles de son temps témoigne des deux tendances contraires qui se partageaient son esprit : d'une part, la haute culture intellectuelle d'un lettré passionnément épris des œuvres de l'antiquité; d'autre part, les préjugés d'un prêtre catholique qui s'effraie d'un trop large développement de la pensée. Sachons gré à Fénelon d'avoir dans une certaine mesure lutté contre ces préjugés, d'avoir déclaré qu'il voulait suivre la route contraire à « celle de la crainte et d'une culture superficielle des esprits »; d'avoir enfin écrit un livre où respire un si tendre amour de l'enfance, un si délicat sentiment de sa faiblesse; un livre tout plein de douceur et de bonté, où une pédagogie aimable et souriante se substitue à la pédagogie dure et revêche du moyen âge; un livre enfin dont on peut dire que presque tout ce qu'il contient est excellent, et qu'il ne pèche que par ce qui y manque.

II. L'ÉDUCATION DU DUC DE BOURGOGNE. — Les événements voulurent que Fénelon eût presque tout de suite à pratiquer, à appliquer lui-même les principes pédagogiques qu'il venait d'exposer. Rien n'est intéressant comme de voir à l'œuvre dans l'éducation du duc de Bourgogne le théoricien du *Traité de l'Education des filles*, et aussi de constater par les résultats à la fois brillants et insuffisants de cette éducation princière ce qu'il y avait de bon et de mauvais dans la pédagogie de Fénelon. Bossuet avait dirigé sans succès les études du Dauphin, nature ingrate et rebelle. Fénelon fut plus heureux avec le duc de Bourgogne, qui était né « terrible », selon l'expression de Saint-Simon, mais qui sous des dehors violents et hautains cachait des trésors de sensibilité et d'intelligence. Avec son habile main, « la plus habile main en tout genre », dit encore Saint-Simon, Fénelon sut profiter des qualités et triompher des défauts de son élève. L'éducation du duc de Bourgogne, comme nous allons nous en convaincre, n'eut qu'un tort : c'est qu'elle réussit presque trop bien. Fénelon fit du jeune prince un homme trop à son image.

C'est le 16 août 1689 que Fénelon entra en fonctions. Le duc de Beauvilliers, gouverneur du prince, avait proposé l'abbé au choix du roi. Mme de Maintenon, elle aussi, appuya la proposition. Fénelon appela auprès de lui comme sous-précepteurs l'abbé de Beaumont et l'abbé Fleury : ce dernier est l'auteur du livre remarquable intitulé *Du choix et de la méthode des études*.

Le prince avait alors sept ans. La difficulté fut, non de développer son intelligence, qui était très vive, mais de calmer, d'apaiser la fougue de son caractère, de dominer ses emportements, de le rendre souple et docile. Il eût été maladroit de morigéner lourdement une âme aussi impétueuse, de l'accabler par de pédantesques sermons de morale. Le pédagogue des *instructions indirectes* était l'homme qui convenait pour une semblable éducation. Ce fut par des moyens détournés et à force de souplesse que Fénelon atteignit son but. Il imagina de composer des *Fables* adaptées à la vie du jeune prince, remplies d'allusions à ses défauts et à ses travers les plus saillants, et qui lui apportaient, sous le voile d'une fiction aimable, ingénieuse, des leçons morales pleines d'à-propos. De cette inspiration heureuse est sorti le *Recueil des fables composées pour l'éducation de Mgr le Duc de Bourgogne*. Quelques-unes furent publiées du vivant de l'auteur : mais l'édition complète ne parut qu'en 1716. « On pourrait, dit le cardinal de Bausset, le biographe de Fénelon, suivre la chronologie de la composition de ces pièces, en les comparant au progrès que l'âge et l'instruction devaient amener dans l'éducation du prince. » Les apologues, avec leurs moralités même très générales, ont toujours rendu des services à l'éducation des enfants : que dire de fables dont la morale concernait exclusivement celui qui les lisait, écrites au jour le jour, pour remédier à un défaut qu'on venait de surprendre ou pour encourager une vertu dont on avait saisi le premier éveil? Ce procédé n'a qu'un tort : il exigerait pour chaque élève un maître tel que Fénelon, assez attentif pour lire dans le caractère de l'enfant, assez inventif pour composer des récits appropriés aux circonstances. Que d'art le précepteur du duc de Bourgogne a dépensé dans ces agréables récits, dont le prince faisait immédiatement l'application, soit à une faute commise la veille, soit à un bon mouvement ressenti le matin ! La fable du *Fantasque* présentait au jeune duc le tableau de ses emportements et lui apprenait à s'en corriger; celle de *l'Abeille et la Mouche* lui rappelait que les qualités les plus éclatantes ne servent de rien sans la modération. Un jour, dans un accès de colère, le prince s'oublia jusqu'à dire à son précepteur qui le réprimandait : *Non, non, Monsieur! Je sais qui je suis et qui vous êtes*. N'est-ce pas pour répondre à cette explosion de fatuité princière que fut écrite la fable intitulée *Bacchus et le Faune*? — « Comme Bacchus ne pouvait souffrir un rieur malin toujours prêt à se moquer de ses expressions, si elles n'étaient pures et élégantes, il lui dit d'un ton fier et important : « Comment oses-tu te moquer du fils de Jupiter? » Le Faune répondit sans s'émouvoir : « Hé! comment le fils de Jupiter ose-t-il commettre quelque faute? » Quelques fables, d'un ton plus élevé que les autres, ne visent pas seulement à corriger les défauts de l'enfance : elles préparent le prince à l'exercice du gouvernement. Ainsi la fable des *Abeilles* lui découvrait les beautés d'un Etat laborieux et où l'ordre règne; *le Nil et le Gange* lui enseignait l'amour du peuple, « la compassion pour l'humanité vexée et souffrante ». Enfin de chacune de ces fables se dégageait, sous les dehors aimables d'un jeu d'esprit, une leçon sérieuse, et plus d'une fois, en les lisant, le prince éprouva, sans doute, un saisissement de plaisir ou de honte, selon qu'il se reconnaissait lui-même dans l'éloge ou dans le blâme adressé aux personnages imaginaires des *Fables*.

Ce n'est pas que Fénelon, pour corriger l'humeur violente du prince, ait pu toujours se contenter de la douce réprimande dissimulée dans l'agrément d'une fable : il lui fallut souvent recourir à des moyens plus énergiques. Mais partout se retrouve son imagination inventive et sa tendance à employer des moyens indirects. Comme Rousseau, Fénelon est partisan de l'artifice en éducation : il emploie les petites scènes arrangées à l'avance, où l'enfant s'instruit d'autant mieux qu'il ne soupçonne pas chez ceux qui y jouent un rôle le parti pris de l'instruire. Faire un sermon sur la colère à un prince irascible, c'eût été peine perdue. Au lieu de lui lire le traité de Sénèque sur ce sujet, voici ce qu'imaginait Fénelon. Un matin il fait venir dans ses appartements un ouvrier menuisier, auquel il a fait la leçon. Le prince passe, s'arrête et considère les outils. « Passez votre chemin, Monseigneur, s'écrie l'ouvrier qui se dresse de l'air le plus menaçant, car je ne réponds pas de moi : quand je suis en fureur, je casse bras et jambes à ceux que je rencontre ! » On devine la conclusion de l'histoire et comment, par cette méthode expérimentale, Fénelon put essayer d'apprendre au prince à se défier de la colère et de ses effets.

Quand les moyens indirects ne suffisaient pas, Fénelon en employait d'autres. C'est ainsi qu'il faisait de fréquents appels à l'amour-propre de son élève : il lui remontrait ce qu'il devait à son nom, aux espérances de la France. Il lui faisait signer des engage-

ments d'honneur de se bien conduire. « Je promets, foi de prince, à M. l'abbé de Fénelon, de lui obéir, et si j'y manque, je me soumets à toute sorte de punitions et de déshonneur. Fait à Versailles, ce 29 novembre 1689. Signé : LOUIS. » D'autres fois Fénelon faisait appel à son cœur, et le dominait par la tendresse et par la bonté. C'est dans ces moments d'effusion que le prince lui disait : « Je laisse derrière la porte le duc de Bourgogne et je ne suis plus avec vous que le petit Louis ». D'autres fois enfin Fénelon avait recours aux punitions les plus dures : il le séquestrait, il lui retirait ses livres, il lui interdisait toute conversation.

C'est donc la variété des moyens qui fut le caractère principal de cette éducation morale. Fénelon savait être solennel ou tendre quand il le fallait, et sa douceur n'excluait pas la sévérité. C'est la variété encore qui distingua l'éducation littéraire du duc de Bourgogne. De même qu'il avait appris la morale sous forme de fables, il étudia l'histoire sous forme de dialogues. Les *Dialogues des morts* mettent en scène des hommes de tout pays et de toute condition : Charles-Quint et un moine de Saint-Just, Aristote et Descartes, Léonard de Vinci et Poussin, César et Alexandre. L'histoire proprement dite, la littérature, la philosophie, les arts étaient le sujet de ces conversations, composées, comme les *Fables*, à divers intervalles, selon les progrès et les besoins du duc de Bourgogne. C'étaient des tableaux attrayants qui venaient de temps en temps s'introduire dans les cadres de l'étude didactique de l'histoire universelle. Il ne faut les prendre que pour ce qu'ils veulent être, pour le complément agréable d'un enseignement régulier et suivi. Ajoutons d'ailleurs que Fénelon s'est donné peut-être beaucoup de mal pour un mince résultat. L'histoire, pour plaire à l'enfant, pour être intéressante, n'a besoin que d'elle-même; il n'est pas nécessaire de recourir dans cet enseignement aux artifices du dialogue, et aux procédés de rhétorique que Fénelon a mis en œuvre. Racontez simplement et vivement les faits, et vous vous ferez écouter; présentez les événements et les hommes avec leurs couleurs vraies, et vous vous passerez à merveille de toutes les inventions artificielles, des longueurs et des ornements où s'est complu Fénelon en écrivant ses *Dialogues*.

Fénelon avait manifestement trop peur d'ennuyer son élève. Sa préoccupation constante, c'est de *diversifier* l'instruction : le mot est de lui. Quand il est obligé d'en venir à quelque exercice un peu épineux, il s'efforce d'y mettre le plus d'amusement possible. Notre avis est que Fénelon y en met trop et que, s'il est bon de ne pas rebuter l'esprit de l'enfant par des leçons trop hautes, trop ardues, il est mauvais de lui éviter toute peine, tout effort, et de puériliser les études à force de vouloir les rendre faciles et attrayantes.

Génie aisé, facile, formé par la nature, Fénelon n'aime pas les règles, les préceptes. L'absence de pédantisme est un des caractères de sa pédagogie. « Pour la rhétorique, je ne donnerais point de préceptes : il suffit de donner de bons modèles. » Pour la grammaire, « je ne lui donnerais aucun temps, ou du moins, je lui en donnerais fort peu ». Dans sa *Lettre* à l'Académie, il développe plus amplement l'idée de la sobriété nécessaire en fait de règles grammaticales. « Ne donnez d'abord que les règles les plus générales de la grammaire; les exceptions viendront peu à peu. Le grand point est de mettre une personne, le plus tôt qu'on peut, dans l'application sensible des règles par l'usage. Ensuite cette personne prend plaisir à remarquer le détail des règles qu'elle a suivies d'abord sans y prendre garde. »

L'éducation littéraire du duc de Bourgogne donna des résultats surprenants. « Je n'ai jamais vu d'enfant, disait Fénelon, entendre de si bonne heure et avec tant de délicatesse les choses les plus fines de la poésie et de l'éloquence. »

Mais il n'en fut pas de même de l'éducation morale et religieuse du jeune prince. Ici, Fénelon, comme nous l'avons dit, échoua pour avoir trop bien réussi. Son élève fut dévot au point de ne pas vouloir assister à un bal donné par le roi, parce que ce bal coïncidait avec la fête de l'Epiphanie. Il avait les vertus d'un moine : on doutait qu'il pût montrer celles d'un roi. La mysticité de Fénelon s'était communiquée à l'âme du duc de Bourgogne. Mais surtout, accaparé par un maître trop insinuant et trop enveloppant, pour ainsi dire, qui n'avait rien laissé faire à l'initiative de l'élève, qui l'avait dispensé de tout effort, qui ne lui avait pas appris à se gouverner lui-même, qui ne l'avait pas habitué à compter sur ses propres forces, le jeune prince était resté faible de caractère, indécis au milieu de ses perpétuels scrupules, incapable de prendre un parti, manquant de cet *esprit de liberté* que Fénelon lui-même déplorait après coup de ne pas trouver en lui : un autre Télémaque enfin qui ne pouvait se passer de son Mentor.

Rendons d'ailleurs à Fénelon cette justice que, dans sa correspondance avec le duc de Bourgogne, une fois qu'il l'eut quitté, ce qui arriva en 1695, il ne cessa de lutter contre les tendances monastiques du prince. Il essaya de corriger l'œuvre qu'il avait faite lui-même. Que de belles leçons de sagesse royale, de dévouement aux hommes, de patriotisme et de philanthropie ne lui donna-t-il pas dans le *Télémaque*, véritable traité d'éducation morale et politique? Fénelon avait commencé par les fables, il avait continué par les dialogues, il terminait par l'épopée : car le *Télémaque* est une sorte d'épopée en prose poétique. Il restait toujours fidèle au même système, qui consistait à dissimuler l'enseignement et la morale sous les fictions et les fables.

Le *Télémaque* fut commencé selon toute probabilité en 1694 et achevé vers 1697 ou 1698. Il était destiné au prince; mais celui-ci ne devait le connaître et ne le connut en effet qu'après son mariage. Si Fénelon n'a pas pratiqué lui-même avec son élève la méthode de l'enseignement direct de la morale, on peut dire qu'il s'est joliment rattrapé dans le *Télémaque*. Boileau disait déjà : « Je souhaiterais que M. de Cambrai eût fait son Mentor un peu moins prédicateur, et que la morale fût répandue dans son ouvrage un peu plus imperceptiblement et avec plus d'art ». Un autre défaut du *Télémaque*, mais qui, celui-là, n'est pas imputable à Fénelon, c'est qu'il a beaucoup vieilli : écho affaibli des épopées d'Homère, il ne nous présente plus aujourd'hui que des inventions romanesques d'un goût un peu fade, mêlées à des prédications morales qui ne sont pas toutes de notre âge. Il faut cependant, pour être équitable, juger le *Télémaque* en lui-même, dans le cadre des circonstances où il a été composé, et en tenant compte des intentions de l'auteur, qui écrivait, non un manuel de morale à l'usage de tout le monde, mais un code de morale princière. C'est aux rois que Fénelon destinait toutes ces belles pages qui méritent encore d'être lues, et où il interdisait l'excès du luxe, condamnait l'esprit de conquête, analysait les conséquences du pouvoir absolu, maudissait l'ambition et la guerre. N'oublions pas que, en décrivant les institutions de Salente, il ne proposait rien de moins à son élève qu'une réforme générale de la monarchie. On s'explique, après avoir lu le *Télémaque*, que Louis XIV jugeât l'archevêque de Cambrai « l'esprit le plus chimérique de son royaume ».

Notons encore, à l'honneur du *Télémaque*, que Fénelon, quand il y parle de l'organisation de l'instruction, se montre partisan déclaré de l'éducation publique. « Les enfants, disait-il, appartiennent moins à leurs parents qu'à la République, et doivent être élevés par l'Etat. Il faut établir des écoles publiques où l'on enseigne la crainte de Dieu, l'amour de la patrie, le respect des lois. »

En résumé, Fénelon a eu, comme pédagogue, d'incontestables qualités, qui frapperont d'autant plus qu'on les comparera avec les qualités, grandes aussi, mais différentes, d'un autre éducateur princier du dix-septième siècle, je veux dire Bossuet. Bossuet, en pédagogie, comme partout, c'est la grandeur; Fénelon, précepteur, c'est l'adresse et la souplesse. Chez l'un, ce qui domine, c'est l'autorité, la hauteur large et sereine des vues, le ton majestueux, mais un peu froid; chez l'autre, c'est l'habileté insinuante, c'est la douceur persuasive, la grâce même et la tendresse pénétrante.

[GABRIEL COMPAYRÉ.]

**FERMETURE D'ÉCOLE.** — Voir *Privées* (*Ecoles*).

**FERRY (Jules).** — **Homme d'Etat français, né à Saint-Dié le 5 avril 1832, mort à Paris le 17 mars 1893.**

**Résumé biographique.** — Après de fortes études au collège de Strasbourg, bachelier à seize ans, Jules Ferry vient à Paris avec sa famille pour faire son droit : il commence son stage d'avocat le 20 décembre 1851, le jour du plébiscite. Son discours de rentrée à la conférence des avocats (décembre 1855), « De l'influence des idées philosophiques sur le barreau au dix-huitième siècle », le montre déjà résolument acquis aux idées qu'il devait défendre toute sa vie. Il y juge notamment la législation de l'ancien régime « du haut de ces vérités de la conscience qui sont de tous les temps et de tous les lieux ». Rédacteur d'abord à la *Gazette des tribunaux*, puis à la *Presse* d'Emile de Girardin, au *Courrier de Paris*, il prend part aux élections législatives de 1863, attaque vigoureusement la candidature officielle, publie la *Lutte électorale en 1863*, brochure qui lui vaut d'être impliqué dans le procès des Treize et condamné à 500 francs d'amende.

En 1865, il entre au *Temps*, où il publie pendant quatre ans une série d'articles incisifs contre l'administration de la préfecture de la Seine, plus tard réunis en volume, sous un titre qui était plus qu'un jeu de mots, les *Comptes fantastiques d'Haussmann*, où la satire s'appuie sur une solide argumentation et sur une critique de bon aloi.

En 1868, sa condamnation à 10000 francs d'amende pour son article *Les grandes manœuvres électorales* achève de consacrer sa popularité.

En 1869, il est un des promoteurs du Congrès de Nancy, dont le programme pour la lutte contre l'absolutisme impérial se résumait dans le mot : décentralisation. C'est alors qu'il écrivait : « La France a besoin d'un gouvernement faible ».

Il est élu le 7 février 1869 député de la 6ᵉ circonscription de Paris Jusqu'à la chute de l'Empire, son rôle au Corps législatif est celui de l'opposition. Il prend part à tous les grands débats et toujours dans le sens de l'hostilité violente au régime impérial.

Après la déclaration de guerre, Jules Ferry comme Gambetta ne songe plus qu'à la patrie. Le 4 septembre il entre dans le gouvernement de la Défense nationale, qui le prit comme secrétaire, puis le nomma préfet de la Seine, Paris étant placé sous l'autorité du maire Etienne Arago. Le 31 octobre, c'est lui qui avec quelques centaines de gardes nationaux reprend l'Hôtel de Ville. Chargé de l'administration de Paris après la démission d'Arago, il reconnaît l'impossibilité de soutenir le siège sans recourir au rationnement de la population. Et pour la première fois il encourt l'impopularité injustifiée. Le sobriquet de Ferry-Famine rappelle le service qu'il avait rendu à Paris en lui permettant la longue résistance qui a étonné l'Europe.

Elu, par le département des Vosges, membre de l'Assemblée nationale, Ferry conserve la mairie de Paris. Le 18 mars, il reste à l'Hôtel de Ville jusqu'à dix heures du soir, essaie de rassembler les maires de Paris et ne consent que le lendemain à rejoindre le gouvernement à Versailles.

A l'Assemblée nationale, il vote contre la pétition des évêques, se prononce pour le retour de l'Assemblée à Paris, fait devant la commission d'enquête sur le 18 mars une déposition qui lui vaut les attaques de la réaction.

Nommé par Thiers ministre de France à Athènes, il démissionne après le 24 mai 1873 et revient siéger à l'Assemblée nationale. Il est au premier rang dans la lutte contre le gouvernement de l'ordre moral (votes pour la liberté des enterrements, contre l'église du Sacré-Cœur, discours pour la levée de l'état de siège, sur la dissolution, sur les réformes universitaires, etc.). Il est élu en 1875 président du groupe de la gauche républicaine.

Elu, en février 1876, député de Saint-Dié à la Chambre, il préconise « la politique d'apaisement, de franchise et de liberté », prend une part de plus en plus active aux travaux de la Chambre, notamment par son rapport sur la loi d'organisation municipale. En 1877, il est un des 363 qui protestent contre le 16 mai.

Réélu en octobre, il est nommé président de la commission des douanes, et fait adopter l'ordre du jour d'épuration du personnel administratif et judiciaire. Sa situation parlementaire est devenue celle d'un des chefs incontestés de la nouvelle majorité. Après la démission de Mac-Mahon, il est appelé au ministère de l'instruction publique (4 février 1879).

Le 23 septembre 1880, il devient président du Conseil jusqu'au 16 novembre 1881. Après la chute du cabinet Gambetta, il reprend le portefeuille de l'instruction publique (du 30 janvier au 27 juillet 1882).

Il est de nouveau président du Conseil comme ministre de l'instruction publique (du 21 février au 20 novembre 1883), puis comme ministre des affaires étrangères jusqu'à sa chute (30 mars 1885).

En réservant à la seconde partie de cet article l'exposé de l'œuvre de Jules Ferry comme ministre de l'instruction publique, indiquons sommairement ce qu'on a nommé sa politique étrangère et coloniale.

A la suite du Congrès de Berlin, alors que l'Europe procédait à une sorte de répartition de territoires et de protectorats, Jules Ferry pensa que la France ne pouvait sans déchéance renoncer à ses droits de grande puissance et consentir à son propre effacement. De là, d'abord, l'expédition de Tunisie, qui, en plaçant la régence de Tunis sous notre protectorat, fortifiait la situation de la France en Afrique ; puis l'acquisition pacifique du Congo et un commencement de prise de possession de Madagascar; enfin les opérations d'Extrême-Orient : reprise des négociations engagées depuis longtemps avec l'Annam et la Chine, puis action militaire au Tonkin, convention de Tien-Tsin (11 mai 1884), puis reprise des hostilités avec la Chine et, au moment même où nous triomphions, un échec partiel (l'évacuation de Lang-Son) présenté comme un désastre par une dépêche affolée du général Brière de l'Isle. L'opposition coalisée (Clémenceau et Ribot, Laisant, de Mun et Delafosse) renverse le ministère (30 mars 1885) dans une séance d'une violence tragique. Jules Ferry avait dans sa poche une dépêche anglaise l'assurant que la paix était faite : la Chine, en dépit de cet incident sans portée, reconnaissait notre conquête. Quelques jours après, en effet, le traité était signé. Et cela même ne ramena pas l'opinion publique d'une aberration faite de toutes les haines et de toutes les calomnies.

Un des plus fidèles amis de Jules Ferry, Waldeck-Rousseau, devenu président du Conseil, retraçait plusieurs années après cette page d'histoire. Il disait, en inaugurant le monument de Francis Garnier à Saint-Etienne (12 janvier 1902) : « Un peuple qui avait eu Colbert et Richelieu, une nation qui s'était établie au Canada et aux Indes en était venue à se demander si elle pouvait donner à une telle politique l'expansion nécessaire.... Ce préjugé était encore vivace lorsque Jules Ferry entreprit d'établir en 1881 notre protectorat sur la Tunisie, et en 1883 notre domination en Indochine, au Tonkin et en Annam. Je crois que rien ne peut paraître plus surprenant que les discours prononcés alors par des hommes politiques éminents; et le sentiment qu'on éprouve à cette lecture n'a d'analogue que la surprise ressentie lorsqu'on se reporte à ces débats mémorables où l'on faisait d'avance le procès des chemins de fer. Pour avoir vu trop loin, trop haut ou trop vite, Jules Ferry eut beaucoup à souffrir, et on crut le flétrir en l'appelant le Tonkinois. Ce devait être plus tard un de ses titres les plus glorieux. »

C'est pendant que Jules Ferry fut pour la dernière fois président du Conseil qu'avaient été votées quelques-unes des lois les plus importantes pour la politique intérieure : notamment la fameuse loi de 1884 sur les syndicats professionnels, la loi municipale, la loi sur la relégation des récidivistes, la loi tendant à la revision partielle de la constitution (suppression des sénateurs inamovibles, modification du régime électoral du Sénat). De la même époque datent les mesures mettant en non-activité par retrait d emploi les princes de la famille d'Orléans

A ce moment commence la longue période pendant

laquelle Jules Ferry fut, comme on l'a dit, une sorte de proscrit à l'intérieur. Jamais homme ne fut en butte à une impopularité plus implacable en même temps que faite d'éléments plus contradictoires. Jamais homme peut-être ne la supporta avec plus de dignité.

Loin de le pousser à outrer sa propre pensée en manière de protestation contre tant d'injustice et d'ingratitude, le malheur sembla lui inspirer un nouveau désir d'élever sa politique à la hauteur des besoins de la nation et de la République, au-dessus des partis. Sans rien retrancher de sa netteté, il voulait la faire moins âpre. Quoiqu'il persistât à se soucier moins de se plier aux goûts des hommes qu'aux exigences des principes, il s'efforçait de mieux comprendre les autres et de s'en faire mieux comprendre. Avec autant de courage que de franchise, il s'expliquait sur le revirement qui s'était fait dans sa pensée politique depuis le temps de l'Empire. « La guerre de 1870, disait-il, a changé du tout au tout les conditions du gouvernement intérieur de la France. Autant sous l'Empire nous pouvions et devions nous préoccuper avant tout de briser le faisceau qui étreignait notre vie nationale et qui livrait au pouvoir sans contrepoids et sans contrôle une force incalculable pour troubler la paix du monde, autant, après le traité de Francfort, qui nous livrait sans défense à un ennemi toujours menaçant, après la Commune, qui nous avait révélé des germes de désagrégation intestine, nous pouvions et nous devions nous assigner comme tâche principale de donner à notre patrie le maximum de cohésion avec les libertés nécessaires pour la garantir contre les excès éventuels de l'autorité. De ces programmes de 1865 et de 1869 nous avons conservé la partie conciliable avec les services nouveaux de la défense nationale. Ayant à fonder une République démocratique et libérale, mais aussi militaire, il nous a été loisible d'accroître les libertés locales, de doter les électeurs des moyens efficaces de faire prévaloir leur volonté, droit de réunion, liberté de la presse et des élections, mais il ne nous a pas été possible d'aller jusqu'au terme des revendications que nous avions faites en d'autres temps et pour d'autres circonstances.... Le programme de 1869 était une arme contre l'Empire : rédigé dans la servitude, il comportait un grain d'utopie, la seule consolation qui nous fût permise. Aujourd'hui, la République existe. Nous qui avons charge de ses destinées, nous devons nous préoccuper avant tout d'éviter au pays les troubles et les heurts, de ne jamais mettre dans la loi que ce qui a été longuement mûri par l'opinion. » D'autre part, corrigeant la rigueur première de ses attaques contre les radicaux, il disait, à la veille des élections de 1885 : « Nommez des radicaux, mais ne nommez pas des intransigeants ».

Réélu député des Vosges le 4 octobre, il ne rompit le silence à la Chambre que pour défendre son programme scolaire. Mais, dès que l'aventure boulangiste mit la République en péril, il se jeta dans la bataille. Son mot sur Boulanger, « un Saint-Arnaud de café-concert », fit fortune.

Le 3 décembre 1887, Jules Ferry fut candidat à la succession de Grévy comme président de la République. Il avait été désigné en première ligne par la réunion plénière des gauches. La menace d'une violente opposition et peut-être de désordres graves s'il était élu décida une partie du Congrès à mettre en avant la candidure de Sadi Carnot, en faveur de qui Ferry se désista aussitôt.

Huit jours après, le 10, un exalté tirait sur Jules Ferry deux coups de revolver dans la salle des Pas Perdus. Cet attentat, que tous les partis réprouvèrent, était un indice de l'étrange égarement où l'opinion publique s'obstinait à l'égard de cet homme d'Etat. On en vit une dernière preuve aux élections de 1889 : Jules Ferry ne fut pas réélu, Saint-Dié lui préférait un boulangiste, le commandant Picot. Jules Ferry était devenu « impossible » : ainsi en avait décidé le verdict de la foule aveugle. Et lui ne protestait pas. « Je sais bien, disait-il, que ce régime d'attaques incessantes, de batailles quotidiennes use les hommes. Mais à quoi sont bons les hommes, si ce n'est à s'user pour le bien, pour le beau, pour la liberté républicaine, pour la patrie ? »

Deux ans après, aux élections sénatoriales de 1891, le département des Vosges lui rouvrit le Parlement. Sénateur, président de la commission des douanes et de celle de l'Algérie, il alla faire sur place une enquête qui fut suivie d'un important rapport, point de départ de la réorganisation administrative de l'Algérie. Enfin, le 24 février 1893, il était nommé président du Sénat. « La haute Assemblée, disait-il dans son allocution inaugurale, a mis un terme à une longue épreuve : elle a décidé que l'ostracisme, cet enfant irrité de la cité antique, n'aurait pas de place dans notre démocratie libérale et tolérante. » Et il ajoutait, après l'éloge de son prédécesseur M. Le Royer : « Celui qui recueille aujourd'hui ce noble et lourd héritage a pris aussi sa large part des mêlées brûlantes de la politique. Sa vie publique n'a été qu'un long combat. Vous ne l'avez cependant pas jugé incapable de ce rôle élevé d'arbitre qui semblait peu fait pour lui. Vous avez pensé que l'adversité ne porte pas les mêmes fruits dans toutes les âmes ; que, si les unes en sortent aigries et révoltées, d'autres s'y retrempent et s'y instruisent à la clarté des jours d'épreuve. L'expérience des hommes et des choses est une grande école d'équité. » Et il concluait un rapide exposé de la situation politique par ces paroles sur le rôle de la haute assemblée : « Il ne suffit pas au Sénat d'être le gardien armé et vigilant de la constitution. Le meilleur moyen de défendre une constitution attaquée, c'est encore de la pratiquer. La véritable forme du gouvernement parlementaire n'est ni le conflit des pouvoirs, ni leur équilibre, qui ressemble trop à l'impuissance. C'est l'harmonie, l'harmonie qui laisse à chacun son rôle, mais tout son rôle. L'harmonie cesse où l'effacement commence. Le jour où l'un des trois pouvoirs absorberait les deux autres, c'en serait fait du régime parlementaire.... Le Sénat ne saurait être un instrument de discorde ni un organe rétrograde. Il n'est point l'ennemi des nouveautés généreuses ni des hardies initiatives. Il demande seulement qu'on les étudie. Dans l'ordre politique comme dans l'ordre économique, il faut savoir envisager les transformations nécessaires. Notre République est ouverte à tous. Elle n'est la propriété d'aucune secte, d'aucun groupe, ce groupe fût-il celui des hommes qui l'ont fondée. Elle accueille tous les hommes de bonne foi et de bonne volonté. Mais, pour leur faire une place, les républicains n'ont pas besoin, j'imagine, de se déclarer la guerre les uns aux autres. »

De ces paroles la mort allait faire un testament politique. « Le 17 mars, en pleine possession de ses facultés intellectuelles, Jules Ferry était terrassé en quelques heures par le mal dont la science suivait le lent progrès depuis l'attentat du 10 décembre 1887. »

Paris lui fit des funérailles grandioses, dans lesquelles se trahissait comme un remords confus de la conscience publique. Le corps fut porté au cimetière de Saint-Dié, en exécution de ces lignes du testament de Jules Ferry : « Je désire reposer dans la même tombe que mon père et ma sœur, en face de cette ligne bleue des Vosges d'où monte jusqu'à mon cœur fidèle la plainte touchante des vaincus ».

**L'œuvre scolaire de Jules Ferry.** — On trouvera au mot *France* l'énumération et l'analyse des lois et des mesures administratives qui ont marqué le passage de Jules Ferry au ministère de l'instruction publique. Ici, nous voudrions dégager de la multiplicité des textes législatifs et administratifs ce qu'il est permis d'appeler l'idée inspiratrice ou la philosophie de ce vaste ensemble de réformes scolaires. Ce travail est d'autant plus légitime, appliqué à une œuvre comme celle de Jules Ferry, qu'elle est visiblement le fruit d'une pensée réfléchie, continue et méthodique.

Au mois d'avril 1870, dans une conférence à la salle Molière, Jules Ferry, depuis un an député de Paris, déclarait avec une gravité émue qu'au jour même de son élection, il avait pris une résolution : « Je me suis fait un serment, dit-il ; entre tous les problèmes du temps présent j'en choisirai un, auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme et de cœur, de puissance physique et de puissance morale : c'est le problème de l'éducation du peuple. »

Comment il se tint parole lui-même, l'histoire de son ministère suffit à le dire.

Mais, pour le bien comprendre, il faut d'abord se rendre compte de l'idée qu'il s'était faite de la tâche. En quels termes posait-il ce qu'il appelle « le problème »? Qu'entendait-il par ce mot : « l'éducation du peuple »? Et comment en définissait-il l'objet, les conditions, la portée?

Il l'a dit lui-même dès le début de sa vie publique. Ce n'est pas en vain qu'il avait lu — avec la fièvre qu'on mettait à de telles lectures sous le second Empire — ce rapport de Condorcet à la Législative dont il a tant de fois parlé comme de la charte du nouveau monde scolaire. Il en avait adopté, à bon escient, la méthode, l'inspiration et les idées directrices. « J'avoue, dit-il, que je suis resté confondu quand j'ai rencontré dans Condorcet ce plan magnifique d'éducation républicaine. »

A la base de toute l'éducation, la science, c'est-à-dire le seul instrument dont l'humanité dispose pour la découverte de la vérité dans le seul ordre où elle puisse affirmer avec certitude : l'ordre du relatif, la connaissance des faits. Ensuite, comme application, l'idée d'une éducation nationale conçue comme un tout organique dont les parties, pour être diverses, n'en sont pas moins liées et solidaires : d'où l'unité de l'éducation nationale dans la riche variété de ses degrés et de ses modes, coordonnés comme autant d'organes d'une même fonction sociale.

La création de ce vaste réseau d'écoles appropriées à tous les besoins avait été la grande pensée de Condorcet : « L'instruction nationale, disait-il, est pour la puissance publique un devoir de justice ». Et encore : « Il faut donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous, mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus.... Une constitution libre qui ne correspondrait pas à l'instruction universelle des citoyens se détruirait d'elle-même après quelques orages. »

C'est cette idée si large, si hardie, si originale et si humaine, que la Révolution avait affirmée sans avoir le temps de la réaliser, que la réaction impériale et monarchique avait répudiée comme une utopie dangereuse, que Jules Ferry reprenait intégralement, renouant la chaîne de la tradition républicaine, brisée depuis près d'un siècle.

Le premier effet de cette conception d'ensemble, c'est qu'il faut, pour juger l'œuvre scolaire de Ferry, la prendre dans son unité. Il est impossible, par exemple, d'envisager à part l'enseignement primaire : ce serait oublier qu'il a sa place dans l'œuvre commune, ce serait faire tort à la fois à cet enseignement et aux autres.

C'est pourquoi l'on a pu dire avec raison que l'enseignement supérieur fut la préoccupation dominante de Jules Ferry. Il y voyait en effet la source vive de la science, le réservoir où sans cesse se renouvellent et d'où sans cesse se répandent, dans la société tout entière, les connaissances et les lumières, le plus précieux trésor de l'humanité. S'il s'opposait de toutes ses forces à l'antique conception qui considérait les hautes études et l'enseignement supérieur comme le privilège de quelques esprits d'élite ou le noble passe-temps d'une aristocratie, c'est précisément qu'il savait que la science pure est à sa manière aussi indispensable à la démocratie que l'instruction populaire. « C'est, disait-il, par la grande culture intellectuelle que les démocraties puissantes, celles qui visent à un long avenir, s'affirment, s'élèvent et acquièrent leur place au soleil. Quiconque augmente le champ de nos découvertes, quiconque réalise un progrès artistique ou littéraire, quiconque groupe dans une direction scientifique les esprits et les volontés, celui-là, qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou ne le sache pas, travaille à l'éducation de la démocratie : il nous appartient, il est à nous. »

On ne peut donc s'étonner que, dès les premiers jours de son ministère, Jules Ferry ait déposé les deux projets qui devinrent, l'un, la loi du 27 février 1880 sur le Conseil supérieur et les Conseils académiques, l'autre la loi du 18 mars 1880 sur la liberté de l'enseignement supérieur.

Par ces deux lois il s'agissait d'enlever à l'Église la suprématie qu'elle avait conquise sur l'Etat dans les établissements même de l'Etat. On supprimait le banc des évêques au Conseil supérieur, et on supprimait la collation des grades par des jurys mixtes.

C'était la défense des prérogatives indispensables de l'Etat, en d'autres termes, de la souveraineté nationale.

Jules Ferry voulait aller plus loin, et il en avait démontré la nécessité. Aussi longtemps que l'Etat laisserait inappliquées les lois déjà si anciennes relatives aux congrégations non autorisées, aussi longtemps qu'il laisserait les jésuites, au mépris de ces lois, diriger de grands établissements d'enseignement, la souveraineté nationale ne serait qu'un mot et l'autorité de l'Etat qu'une apparence dérisoire. De là le fameux article 7 qui devait interdire l'enseignement à ces congrégations non autorisées. On sait comment il échoua devant le Sénat à quelques voix, et comment le gouvernement, invité à faire appliquer les lois existantes, reprit une fois de plus contre les jésuites la lutte qui ne devait se terminer qu'avec Waldeck-Rousseau et Combes.

Mais cette législation innovait sur d'autres points.

Elle introduisait pour la première fois dans la composition des conseils universitaires deux principes réputés hardis : celui de la compétence et celui de l'élection.

Encore qu'ils ne soient jusqu'ici que partiellement appliqués, ces deux principes entamaient décidément et entraînaient la transformation non seulement du régime universitaire, mais du régime administratif. C'était la première fois que l'on voyait l'autorité du ministre, non pas sans doute diminuée, mais d'une part assujettie à la consultation obligatoire d'un corps élu, et d'autre part soumise à un appel devant un tribunal qui peut casser la décision ministérielle.

Parallèlement à l'œuvre législative, s'exerçait l'action administrative. D'abord, de larges crédits permettaient de tirer plusieurs de nos grands établissements d'enseignement supérieur de la situation misérable où ils végétaient. Et puis, par des mesures nombreuses, le ministre suscitait les initiatives, encourageait les efforts individuels et collectifs, préparait enfin le groupement des facultés qui devait aboutir, mais longtemps après lui, à la constitution définitive des universités. Dès 1883, il fixait ainsi le but qu'il ne désespérait pas d'atteindre : « Nous aurions obtenu un grand résultat s'il nous était possible de constituer un jour des universités rapprochant les enseignements les plus variés pour qu'ils se prêtent un mutuel concours, gérant elles-mêmes leurs affaires, s'inspirant des idées propres à chaque partie de la France dans la variété que comporte l'unité du pays, rivales des universités voisines, associant dans ces rivalités l'intérêt de leur prospérité au désir qu'ont les grandes villes de faire mieux que les autres, de s'acquérir des mérites particuliers et des titres d'honneur. »

Dans l'enseignement secondaire, la réforme fut surtout pédagogique pour les lycées de garçons. Sans rien sacrifier des études classiques, il fallait les orienter et les aménager de telle sorte que le jeune Français de nos jours ne fût pas étranger aux notions infiniment plus complexes que réclament son temps et son pays. De là le nouveau plan d'études de 1880, qui devait être suivi de tant d'autres.

Mais, dans ce domaine, la création capitale à faire était celle de l'enseignement secondaire des filles. Le ministre amenda la proposition de loi Camille Sée en faisant inscrire dans la loi du 21 décembre 1880 le principe de l'externat. En quelques années le développement des lycées et des collèges de filles prouva combien étaient justes les prévisions du ministre, qui comptait sur le bon sens de la petite et de la moyenne bourgeoisie pour préférer vite cette éducation à celle des couvents. La fondation de l'école normale de Sèvres, chargée spécialement de fournir des professeurs femmes à ces lycées, rendit possible la formation d'un personnel d'élite et hâta le succès du nouvel enseignement.

Autant que ces deux degrés supérieurs de l'éducation nationale, l'enseignement primaire devait attirer l'ardente sollicitude du ministre. Là s'annonçaient d'autres difficultés matérielles et morales, inhérentes à l'énormité même des masses à remuer.

Au lendemain de nos malheurs, le premier cri de la France avait été : Des écoles ! Des écoles ! Et c'est à l'unanimité dans les deux Chambres que furent votés, avant l'élection de Grévy, les premiers fonds constituant une caisse pour la construction des écoles.

Jules Ferry considéra cette caisse comme le trésor de guerre où devait s'alimenter cette autre forme, et non la moins efficace, de la défense nationale. Il obtint du Parlement de si larges libéralités et un si violent effort de réparation que plus d'un demi-milliard fut consacré à doter ce pays, en une seule génération, de vingt-cinq mille écoles dont les générations antérieures auraient dû s'être partagé la charge. C'est à l'étendue de ces sacrifices matériels que se mesurait la vitalité de notre démocratie. Le premier moment d'enthousiasme passé, il se trouva bien des gens et des journaux pour se plaindre de ces dépenses. On lança la légende des « palais scolaires », qui eut son heure de vogue. Il y a longtemps que l'on n'en parle plus.

Il ne suffisait pas d'avoir des maisons d'école. Il y fallait des maîtres et des élèves.

Toute une législation était à faire pour substituer à l'antique conception du « bienfait de l'instruction », dû à la générosité des classes dirigeantes, la notion de cette « instruction universelle » que déjà Royer-Collard jugeait inséparable du suffrage universel.

Depuis de longues années ces idées flottaient devant nous comme une sorte de vague idéal, perdu dans le passé avec les souvenirs de la Convention ou perdu dans l'avenir avec les rêves de quelques utopistes. Jules Ferry en fit un programme précis, serré, s'imposant comme une mise en demeure immédiate à la conscience de la nation.

La nation était-elle prête à entreprendre la tâche, à assumer la responsabilité de se charger elle-même de l'éducation de ses enfants, de tous ses enfants? Telle était la question.

Le devoir pour la nation se présentait sous un triple aspect :

L'*obligation*, c'est-à-dire le devoir d'ouvrir une école partout où il se trouverait un groupe d'enfants à instruire, et le devoir pour les familles d'y envoyer leurs enfants;

La *gratuité*, c'est-à-dire le devoir de garantir à tous le libre accès de l'école sans l'exigence d'une rétribution pour les uns, sans l'humiliation d'une aumône pour les autres, première leçon d'inégalité sociale qui devait disparaître de la maison commune de l'enfance;

La *laïcité* enfin, c'est-à-dire le devoir de séparer l'école de l'Eglise, de lui assurer l'autonomie par la neutralité, d'en confier la direction exclusive à des pères et mères de famille choisis par la nation et ne relevant que d'elle.

Ces trois principes, grâce à l'indomptable énergie du ministre, secondé par Paul Bert — Voir *Bert* (*Paul*) — et soutenu par une majorité consciente de la gravité de l'heure, ont pris corps dans la loi. Ils sont devenus partie intégrante et caractéristique de la mentalité française. Ils sont, dès à présent, trop entrés dans la tradition pour que personne songe, quoi qu'il arrive, à les remettre en discussion. Ni l'on n'abolira l'obligation de savoir lire et écrire, ni l'on ne fermera les écoles publiques, ni l'on n'y rappellera les congréganistes ou le curé, ni l'on ne rétablira la rétribution scolaire avec dispense pour les enfants indigents.

Quand le rôle de Jules Ferry dans l'ordre primaire se bornerait à cette création, il serait impossible d'exagérer la reconnaissance qui lui est due. Si humble que soit le programme de l'école élémentaire, si réduite que soit cette science qui ne dépasse pas les rudiments et qui ne donne à chaque homme, comme le disaient nos pères de 89, que « les connaissances indispensables à tout homme », c'est faire une chose grande entre toutes que d'assurer à tout un peuple ce minimum de culture commune : c'est commencer son émancipation, c'est l'armer pour la vie, c'est le rendre apte à la liberté et lui en ouvrir les infinies perspectives.

Ainsi l'ont bien compris amis et ennemis des institutions républicaines. C'est un jugement définitif qu'a porté, vaincu par l'expérience, un des grands adversaires politiques de Jules Ferry, M. Ribot, parlant de ces lois scolaires, « qui ont, dit-il, à leur apparition, soulevé des débats si passionnés, mais qui, dans leurs lignes essentielles, font maintenant partie du patrimoine inaliénable de la France républicaine ».

Aussi le grand ministre pouvait-il, dès le soir de la bataille, prédire avec assurance le sort réservé aux trois grands principes du nouveau régime scolaire : « Quand toute la jeunesse française aura grandi sous cette triple étoile, la République n'aura plus rien à redouter ». Prophétie que, depuis lors, les élections ont justifiée avec éclat.

Mais il est permis d'aller plus loin dans l'analyse des idées pédagogiques de Jules Ferry. On peut rechercher l'inspiration politique, civique et sociale qui en fit l'unité et qui, après une expérience de vingt-cinq ans, leur donne un singulier relief. A y regarder de près, à relire par exemple ses discours soit au Parlement, soit à la Sorbonne, soit dans les grandes réunions d'instituteurs où il semblait un autre homme, on est surpris de découvrir combien, loin de retarder en matière d'éducation, il était parfois en avance sur son temps : il le serait encore sur le nôtre.

D'abord, sa conception même de l'enseignement primaire dépassait singulièrement les limites où d'ordinaire on l'enferme. Elle se rattachait à un haut idéal de la démocratie. Voici comment il en expliquait le rôle dans le discours de 1870 déjà cité :

« Il faut faire disparaître la dernière et la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l'inégalité d'éducation.... Les sociétés anciennes admettaient que l'humanité fût divisée en deux classes, ceux qui commandent et ceux qui obéissent. Dans une société démocratique comme la nôtre, il n'y a plus ni inférieur ni supérieur : il y a deux hommes égaux qui contractent ensemble, ayant chacun leurs droits précis, chacun leurs devoirs et, par conséquent, chacun leur dignité.... Mais, ajoutait-il, comment réaliser ce nouveau régime social tant qu'il subsistera parmi nous en fait une distinction des classes? Or, il y en a une, qui est fondamentale, c'est la distinction entre ceux qui ont reçu l'éducation et ceux qui ne la reçoivent pas. Et, messieurs, je vous défie de faire jamais de ces deux classes une nation égalitaire, une nation animée de la confraternité d'idées qui fait la force des vraies démocraties, si entre ces deux classes il n'y a pas eu le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école. »

Ainsi parlait le député de l'opposition. Comment parla, dix ans après, le ministre de l'instruction publique? Non seulement, fidèle au plan des hommes de la Révolution, il prononçait ces paroles qui marquent un idéal non encore atteint : « Désormais, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, plus d'abîme infranchissable, ni quant au personnel, ni quant aux méthodes », — mais il allait plus loin, il livrait le fond de sa pensée, et l'on peut voir jusqu'où elle s'étend :

« Constituer un enseignement vraiment éducateur, une école qui ne soit plus seulement un instrument de discipline en quelque sorte mécanique, mais une véritable maison d'éducation : c'est cette préoccupation dominante qui explique, relie, harmonise un très grand nombre de mesures, qui, considérées du dehors, un peu légèrement, et quand on n'en a pas la clef, pourraient donner prétexte à des reproches d'excès dans les nouveaux programmes, d'accessoires exagérés, d'études trop variées et qui ne paraissent pas au premier abord suffisamment convergentes. Nous groupons, autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du « lire, écrire et compter », les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions

d'histoire naturelle, les musées scolaires, les promenades scolaires, la gymnastique, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale qui y pénètreront à leur tour. Pourquoi tous ces accessoires? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce qu'en eux réside la vertu éducative de l'école primaire, parce qu'ils feront de l'école primaire, de l'école du moindre hameau, du plus humble village, *une école d'éducation libérale.* »

Oui, répétait-il encore, en définissant par là le sens général de la réforme, oui, « l'on peut dire que, dès le premier et le plus humble échelon, *c'est une éducation libérale qui commence pour la nation tout entière* » (Congrès pédagogique du 18 avril 1881).

Il est difficile de nier que c'était placer le but très haut et qu'aujourd'hui même nous en sommes encore loin. On a donc pu dire avec raison que ce modéré en politique était de la gauche, parfois de l'extrême gauche en éducation.

Il le fut notamment dans l'énergie qu'il mit à défendre la laïcité intégrale de l'école primaire. Beaucoup, et de ses meilleurs amis politiques et personnels, insistaient auprès de lui pour que, tout en rendant l'école laïque, tout en supprimant du programme scolaire l'enseignement confessionnel, on fît de justes concessions à l'idée religieuse. Mais Jules Ferry tenait ferme : il se rattachait en philosophie, comme beaucoup de républicains de sa génération, aux idées qui, sous le nom un peu vague de « positivisme », avaient été vulgarisées par la propagande de Littré.

L'amendement Jules Simon proposait de maintenir, dans l'énumération des matières de l'enseignement primaire, les « devoirs envers Dieu et la patrie ».

D'autres demandaient que le ministre du culte, qui cessait d'avoir autorité à l'école, fût néanmoins autorisé à faire usage des locaux scolaires pour y venir donner, à titre privé, l'enseignement du catéchisme, simple question de facilité et de commodité pour les familles. Et cette proposition semblait si anodine que le gouvernement se l'était d'abord appropriée. Sur les observations de Paul Bert, Jules Ferry reconnut qu'il valait mieux y renoncer.

Sur un point plus grave, M. Barbey avait failli apporter à la loi une atteinte décisive en faisant voter que les communes seraient consultées sur la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste.

A toutes ces compromissions d'autant plus dangereuses qu'elles semblaient répondre à un certain esprit de libéralisme et de tolérance, Jules Ferry opposa, au nom de la logique, une invincible résistance. Et c'est à sa ténacité que l'école française doit d'avoir été nettement et catégoriquement laïque jusqu'au bout. Il avait compris qu'en ce pays et ayant affaire à l'Eglise, il était nécessaire, avant tout, d'établir des positions nettes, des frontières précises, des textes législatifs rebelles à toute élasticité d'interprétation administrative. Il voulait que le dernier des paysans de France eût sous les yeux, comme une leçon de choses claire et permanente, le spectacle de cette séparation bien établie : le maire à la mairie, l'instituteur à l'école, le prêtre à l'église.

Même précision et même souci de la logique dans la définition de la neutralité scolaire, telle que Jules Ferry l'a maintes fois donnée, notamment au Sénat (Voir l'article *Neutralité*). Un de ses successeurs au ministère de l'instruction publique, qui ne partageait pas toutes ses vues politiques, en a très exactement marqué le caractère en présentant Jules Ferry comme le penseur qui a le plus constamment cherché « dans l'unité de la science et dans l'universalité de la morale le lien objectif des consciences, l'accord réel et durable des citoyens » (Charles Dupuy).

A un autre point de vue, en ce qui concerne l'administration universitaire, l'esprit novateur de Jules Ferry s'est attesté par des mesures dont on peut mieux, à distance, apprécier la portée.

Tout l'ancien régime administratif se caractérisait par la notion de l'autorité telle que la comprenait Napoléon dans tous les domaines, telle qu'il voulut la réaliser dans celui de l'Université impériale. Tout vient d'en haut, lumières, directions, instructions, ordres, jugements, sanctions. Le ministre est le grand-maître de l'Université. Son autorité est celle d'un pouvoir souverain. Et comme, dans la pratique, le ministre ne peut tout voir et tout faire par lui même, les bureaux, sous son autorité, préparent et soumettent à sa signature les décisions de toute sorte, depuis les programmes jusqu'aux nominations, depuis les questions de discipline jusqu'aux comptes budgétaires. Le ministre examine et signe. Sans rien enlever aux bureaux de leur travail utile et indispensable, Jules Ferry chercha à faire intervenir plus directement les principaux intéressés, et avant tout le corps enseignant. Voici en quels termes il exposait à la réunion annuelle des sociétés savantes (Pâques, 1880) la théorie et la pratique du nouveau système qu'il inaugurait :

« La bureaucratie peut beaucoup en ce pays de France, mais elle ne peut pas faire la réforme de l'esprit. Le véritable organe de cette réforme, celui qui peut seul la seconder et la faire vivre, c'est le maître même, et c'est à lui qu'il faut faire appel, parce que c'est lui seul qui donnera le concours efficace : la force morale et le bon vouloir. De même que la pédagogie nouvelle est fondée sur cette pensée qu'il importe bien plus de faire trouver à l'enfant le principe ou la règle que de les lui donner tout faits, de même, messieurs, l'administration de l'instruction publique, telle que je la comprends, doit s'occuper essentiellement de susciter l'énergie des maîtres et mettre partout en jeu leur initiative et leur responsabilité. Voilà pourquoi nous faisons appel aux maîtres et nous voulons les consulter. C'est une espèce de *self-government* de l'enseignement public. »

Ce dernier mot rappelle Condorcet, et l'on comprend que l'homme qui avait tant médité le rapport de 1792 ait gardé, peut-être à son insu, quelque faveur pour le rêve d'un corps enseignant « aussi indépendant que possible de toute autorité politique ». On sait avec quelle complaisance Condorcet esquisse ce plan d'une éducation nationale relevant d'une sorte de Conseil suprême de l'instruction publique, librement formé, se recrutant par cooptation et agissant « dans une indépendance absolue du pouvoir exécutif ». Si de cette vue théorique et schématique il n'y avait rien à faire passer dans la loi, Jules Ferry s'en rapprochait cependant d'une manière très significative dans la pratique administrative.

A une époque où n'existait encore à aucun degré le droit d'association, — ni pour l'association professionnelle, qui ne fut instituée que par la loi sur les syndicats de 1884, ni pour l'association ordinaire qui devait attendre jusqu'à 1901 la seconde loi Waldeck-Rousseau, — Jules Ferry donnait le branle au mouvement qui devait aboutir à grouper et à organiser très fortement les membres du personnel.

Malgré les appréhensions qu'il rencontra au Sénat et ailleurs, il introduisit dans les lois sur les conseils universitaires le principe de la représentation, par conséquent de l'élection, par conséquent de la vie et de la conscience corporatives. Il s'efforçait de vivifier le conseil des professeurs dans l'enseignement secondaire, les conférences pédagogiques d'instituteurs. Il provoquait d'ailleurs sous des formes ingénieusement variées l'initiative individuelle et collective des intéressés pour les réformes de diverse nature, auxquelles il voulait les associer activement. Il faisait publier, ce qui ne s'était pas fait encore, les rapports d'inspection générale, dont plusieurs émurent ou réveillèrent l'opinion publique. Il montrait enfin au pays, dans l'organisation des deux écoles normales supérieures de Fontenay et de Saint-Cloud, ces deux maisons mères de l'éducation laïque, le type même de cette unité de l'enseignement national, de cette généreuse solidarité qui devait faire participer et contribuer à l'effort commun tous les universitaires : c'était aux libres inspirations des maîtres les plus illustres de l'enseignement supérieur qu'il s'en remettait pour former les maîtres et les maîtresses de l'enseignement populaire.

En même temps il encourageait par tous les moyens les réunions professionnelles de membres de l'enseignement, sociétés de secours mutuels, conférences

locales, cercles pédagogiques, congrès d'éducation. Lui-même convoqua et présida plusieurs de ces congrès, où il ne dédaigna pas de prendre pour confidents de ses projets et pour juges de son administration les inspecteurs, les directeurs d'école normale, les instituteurs.

Une autre de ses hardiesses fut de rompre avec la tradition et avec la fiction qui voulait que le choix des livres scolaires à tout degré fût fait par le ministre, c'est-à-dire par une commission centrale siégeant au ministère. Il en chargea les instituteurs eux-mêmes, non pas agissant isolément au hasard des circonstances et à la merci des tentations, mais librement réunis pour en délibérer tous les ans et par conséquent pour varier, corriger, améliorer sans cesse leurs choix, comme seuls peuvent le faire ceux qui ont la compétence et la responsabilité. C'est cette organisation qui, depuis vingt-cinq ans, a permis par sa souplesse d'enrichir notre littérature pédagogique, de l'adapter à des besoins divers et de la forcer, sans contrainte extérieure, à se perfectionner elle-même sans cesse.

Citons encore, comme indice de la même tendance, le fait, qui fut si remarqué en son temps, d'une lettre écrite directement par le ministre à tous les instituteurs de France, un an après le vote de la loi de 1882, pour leur expliquer l'esprit et la méthode de cet enseignement laïque de la morale dont ils étaient pour la première fois chargés. C'était le pendant — avec la différence des temps et de l'esprit — de la lettre écrite par Guizot en 1833.

Sans épuiser la matière, n'omettons pas un côté de l'œuvre de Jules Ferry qui n'a pas toujours été assez mis en lumière. Si préoccupé qu'il fût d'organiser l'enseignement primaire proprement dit, de le développer jusqu'à en faire une « éducation libérale », il songeait à d'autres besoins, à ceux de l'apprentissage et de l'éducation professionnelle.

Non seulement il faisait inscrire le travail manuel au nombre des matières obligatoires de l'école primaire, mais il faisait voter la loi du 11 décembre 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage, préparée par un ancien ouvrier, le sénateur Tolain. Il obtenait que ces écoles, destinées à faire acquérir aux futurs ouvriers la dextérité manuelle et les connaissances techniques préliminaires, jouissent des mêmes libéralités budgétaires que les écoles primaires proprement dites. Enfin, il fondait à grands frais les premières écoles nationales d'apprentissage. Il disait à la pose de la première pierre de celle de Vierzon (3 mai 1883) :

« L'école nationale, dans une démocratie de travailleurs comme la nôtre, doit être essentiellement l'école du travail.... L'école primaire d'aujourd'hui, celle que nous avons organisée d'après l'idéal entrevu par la Révolution française, cette petite école est, dès la première heure, professionnelle, c'est-à-dire qu'elle a pour but de préparer l'enfant à devenir, comme l'immense majorité des citoyens français, un travailleur.... Tous les nouveaux programmes reposent sur cette double idée : l'enseignement primaire, dans une démocratie, doit consister d'abord dans une éducation générale sans laquelle il n'y a pas de spécialité durable, pas d'enseignement professionnel solide et sérieux; et, en second lieu, dans une série d'exercices tendant à mettre l'enfant, par des initiations progressives et ménagées, en contact avec les réalités de la vie. Former dès l'enfance l'homme et le citoyen, préparer des ouvriers pour l'atelier, c'est notre tâche....

« Ainsi se passent les années de l'école primaire; mais, quand l'enseignement primaire a parcouru ce premier cercle, un vide singulier et inquiétant s'ouvre sous les pas de l'adolescent : plus d'école, plus rien entre la douzième ou la treizième année et le commencement de l'apprentissage. C'est ce vide que nous voulons combler par l'école professionnelle, et c'est un type d'école professionnelle de cet ordre que nous voulons instituer ici. Nous ne voulons pas créer à Vierzon une école professionnelle qui double ou qui copie les écoles d'arts et métiers. Non; ces écoles ont un but déterminé : elles se proposent de former des contremaîtres, des sous-officiers pour l'armée du travail; ici, nous voulons préparer des soldats pour cette armée. C'est de la grande masse ouvrière elle-même que nous nous préoccupons ici; c'est le travailleur que nous voulons élever; c'est à lui que nous voulons donner une éducation pratique et intellectuelle qui le rendra supérieur à sa tâche journalière, et qui, loin de l'en dégoûter et de l'en distraire, le rattachera à elle par un lien plus intime et plus profond.

« Ah! je connais la doctrine ancienne, la doctrine aristocratique qui disait : Il est imprudent de donner de l'éducation au peuple; il est imprudent d'apprendre à l'ouvrier quelque chose de plus que ce qu'il faut à sa tâche journalière; il prendra son métier en dégoût s'il en dépasse les humbles horizons. Messieurs, c'est là une conception aristocratique et une conception fausse. La conception démocratique qui est la nôtre est placée juste à l'antipode. Nous estimons, en effet, que plus l'ouvrier sera familiarisé avec les lois naturelles dont il est trop souvent l'auxiliaire inconscient, mieux il connaîtra son travail quotidien, plus il honorera et aimera son métier. Il y a là-dessus un très beau mot de Channing, un des hommes qui ont le mieux aimé le peuple et le mieux connu la démocratie moderne : « Il n'est pas, disait-il, de plus sûr » moyen d'ennoblir une profession manuelle que de » montrer le rapport intime qui la relie avec les lois » naturelles du monde. »

Enfin, en publiant le décret qui règlementait les écoles primaires supérieures, il expliquait en quel sens il fallait, selon lui, les incliner sous peine de faire une œuvre vaine :

« L'enseignement primaire supérieur, disait-il, au lieu de se conformer à un type uniforme et préconçu, s'est prêté à la diversité des situations qui l'avaient fait éclore. » Et après avoir énuméré les formes très nombreuses et les aspects très divers qu'il a pu revêtir, le ministre concluait :

« Il faut qu'il soit *primaire*, il faut qu'il soit *professionnel*.

« *Primaire*, c'est-à-dire qu'il s'appuie toujours sur l'école populaire, qu'il ne devienne pas une contrefaçon malheureuse de l'enseignement secondaire.... Mais en même temps qu'il soit *professionnel* : les diverses écoles primaires supérieures doivent répartir leur temps, ce temps pris sur la durée ordinaire de l'apprentissage, de telle sorte que l'enfant, bien loin d'être retardé ou désorienté au sortir de l'école, se trouve en état d'entrer de plain-pied dans la carrière du travail avec des ressources et des facilités nouvelles. La loi n'a pas hésité à inscrire cette instruction complémentaire, au même rang et au même titre que l'enseignement primaire proprement dit, parmi les dépenses obligatoires dont l'État, après la commune, consent à se porter garant.

« Naguère sans préparation dans la première enfance, sans caractère obligatoire dans la période scolaire, sans suite et sans consécration au lendemain de la sortie de l'école, l'enseignement primaire ne menait à rien. Il mène à tout aujourd'hui, car il a deux larges issues : d'une part, le nouvel enseignement primaire supérieur, qui offre à tous un précieux complément d'études théoriques et pratiques; d'autre part, l'enseignement secondaire lui-même, qui s'ouvre à l'élite de nos écoles primaires par la nouvelle ordonnance de ses programmes et le bienfait incessamment accru des bourses d'État. »

Mais de tous les traits caractéristiques de la pensée inspiratrice de Jules Ferry, aucun ne l'est plus que son langage au sujet des rapports de l'instituteur avec la politique et avec les hommes politiques.

Sa doctrine à cet égard est comme résumée dans son discours au Congrès pédagogique d'avril 1881 :

« Il est un terrain sur lequel je vous autorise, messieurs, que dis-je, je vous recommande de vous tenir fermes dans votre droit, de vous barricader dans votre indépendance. C'est le terrain de la politique militante et quotidienne. Ne souffrez pas qu'on fasse de vous des agents politiques. » Et tout le reste de cette généreuse envolée, jusqu'à ce mot de la fin : « Messieurs, s'il se rencontrait des administrateurs indiscrets, s'il se trouvait, ce qui est plus vraisemblable, des candidats trop pressants, vous leur répon-

driez : *Notre ministre ne le veut pas!* » Jules Ferry concluait : « Les instituteurs ne doivent être ni les serviteurs, ni les chefs d'un parti. Pourquoi? parce qu'ils doivent être des éducateurs. Parce que, pour nous, — et, si Dieu nous prête vie, la parole que je dis sera réalisée, — pour nous, République libérale et démocratique de 1880, *l'éducateur sera désormais chose sacrée.* »

On voudrait pouvoir dire que ces paroles ont vieilli, que ces vérités alors neuves sont passées à l'état de lieu commun. Qui oserait l'affirmer?

Quoi qu'il en soit, il ressort de cette rapide revue que l'histoire ne se trompe pas lorsque, envisageant les mesures décisives qui ont déterminé dans ses traits essentiels l'œuvre scolaire de la troisième République, elle les désigne sommairement en les appelant dans leur ensemble du nom qui leur convient : « les lois Ferry ».

**FICHTE.** — Johann-Gottlieb Fichte, né à Rammenau en Lusace en 1762, est l'un des plus illustres représentants de la philosophie allemande moderne. Après avoir étudié la théologie, il devint précepteur dans plusieurs maisons particulières, et fit durant cette première période de sa vie deux séjours à Zürich, où il apprit à connaître Pestalozzi, et où il se maria avec une nièce de Klopstock. Enthousiaste de la Révolution française, il la défendit dans deux écrits intitulés *Revendication de la liberté de penser à l'encontre des princes de l'Europe qui l'ont jusqu'ici comprimée* et *Contribution au redressement des jugements du public sur la Révolution française.* Nommé en 1794 professeur de philosophie à Iéna, il publia, dans les années qui suivirent, les ouvrages où sont exposés les principes de son système philosophique, entr'autres : la *Théorie de la science* (*Wissenschaftslehre*), la *Théorie du droit* (*Rechtslehre*), et la *Théorie de la morale* (*Sittenlehre*). Accusé d'athéisme par des contradicteurs, il donna sa démission en 1799, et se rendit à Berlin, où il fit pendant plusieurs années des conférences publiques et écrivit divers ouvrages. Après la bataille d'Iéna, il se retira à Königsberg, puis à Copenhague. Mais dès 1807 il revint à Berlin, et c'est là que, durant l'hiver de 1807 à 1808, il prononça devant un nombreux public ses fameux *Discours à la nation allemande* (*Reden an die deutsche Nation*), qui eurent un si grand retentissement dans toute l'Allemagne. Lors de la création de l'université de Berlin, il y reçut une chaire de philosophie. Il mourut le 7 janvier 1814.

Il ne saurait être question ici d'exposer le système philosophique de Fichte. Il suffira de rappeler que tout à la fois disciple de Kant et penseur original, Fichte a été dans la philosophie allemande le principal représentant de l'idéalisme. Ce qui nous intéresse en lui, c'est l'application pédagogique qu'il a tenté de faire de sa doctrine, en posant, dans sa *Théorie de la morale*, dans ses *Aphorismes sur l'éducation*, et surtout dans ses *Discours à la nation allemande*, les bases d'une réforme de l'éducation.

Fichte part du principe que l'homme n'est pas né mauvais et pécheur, et qu'il a une disposition naturelle à aimer et à vouloir le bien. Mais l'homme ne naît pas non plus moralement bon; il lui faut, pour arriver à la moralité, accomplir sur lui-même un travail personnel qui est la raison d'être de son existence. L'homme est donc perfectible; et il est possible, au moyen d'une éducation bien dirigée, d'opérer le relèvement moral, non seulement de quelques individus, mais d'une nation entière. Tel est le noble objet que Fichte propose à ses compatriotes dans ses *Discours à la nation allemande*.

Ces discours sont au nombre de quatorze.

Dans le premier, l'auteur analyse les causes qui ont amené l'effondrement de la monarchie prussienne et l'asservissement de l'Allemagne. Patriote enthousiaste, mais clairvoyant, Fichte déclare que la catastrophe était inévitable et méritée. Pourtant il ne faut pas désespérer de l'avenir : il existe encore un moyen, un seul, de préserver la nation d'une déchéance définitive. Un peuple qui est tombé sous une domination étrangère ne peut continuer à vivre comme nation et espérer de se relever un jour qu'à la condition de rompre résolument avec les traditions d'un passé condamné, et d'inaugurer un nouvel ordre de choses. Il faut pour cela que la génération naissante soit transformée moralement par un système national d'éducation.

Le second et le troisième discours sont consacrés à l'exposé des principes qui doivent former, selon Fichte, la base de l'éducation nouvelle. « L'ancienne éducation s'est contentée tout au plus de donner des préceptes d'ordre et de moralité; mais ces exhortations sont restées stériles pour la vie réelle, qui s'était constituée dans des conditions d'un ordre tout différent et sur lesquelles cette éducation ne pouvait avoir aucune influence. La nouvelle éducation devra, tout au contraire, pouvoir former des élèves pour la vie réelle, d'une manière sûre et infaillible, d'après des règles précises.

« Quelqu'un dira peut-être, comme ceux qui dirigent l'éducation actuelle le disent presque sans exception : Comment pourrait-on exiger de l'éducation autre chose que d'indiquer à l'élève le bien, et de l'exhorter à le pratiquer? Se conformera-t-il oui ou non à ces exhortations? C'est son affaire; et s'il ne s'y conforme pas, à lui la faute : il a sa liberté, que nulle éducation ne peut lui enlever. A cela je répondrai, pour bien faire comprendre le caractère de l'éducation nouvelle que je propose : C'est précisément dans cette reconnaissance de la liberté conservée par l'élève et avec laquelle on déclare qu'il faut compter, que se trouve l'erreur fondamentale de l'éducation ancienne et l'aveu de son impuissance et de son néant; car en avouant que, malgré tous ses soins, la volonté de l'élève reste libre, c'est-à-dire indécise et vacillante entre le bien et le mal, elle avoue qu'elle ne peut, ni ne veut, ni ne désire former la volonté, et, comme celle-ci est le fond même de l'être humain, qu'elle ne peut former l'homme, et qu'elle tient une pareille entreprise pour impossible. Tout au contraire, la nouvelle éducation devra précisément se proposer pour but, et réaliser dans le domaine où s'exercera son action, l'anéantissement de cette liberté de vouloir, et produire chez l'élève une nécessité bien arrêtée des résolutions, avec l'impossibilité pour sa volonté de former des résolutions contraires : de telle façon qu'on puisse désormais sûrement compter sur cette volonté et se reposer sur elle. »

L'homme ne peut vouloir que ce qu'il aime. Il s'agit donc de substituer à l'amour de soi, qui ne peut rien produire de bon, un autre amour, celui du bien; et cet amour désintéressé du bien, l'éducation nouvelle a pour mission de le développer dans les cœurs de tous ceux qui doivent former la nation.

Nous ne pouvons suivre dans ses détails l'analyse un peu abstraite qu'entreprend Fichte des éléments de la connaissance, ainsi que de la méthode à employer pour donner à l'élève des notions justes et pour l'intéresser à ce qu'il doit savoir. Il suffira de dire que pour lui l'activité personnelle et spontanée de l'élève est le facteur essentiel de toute éducation. Le travail que l'élève doit accomplir sur lui-même et par sa propre énergie a pour but, avant tout, de faire de lui un être moral : il faut qu'il apprenne à aimer le bien d'une inclination si irrésistible qu'il se trouve invinciblement conduit à vouloir le réaliser dans sa propre existence. Mais une condition indispensable pour la réussite de la nouvelle éducation, c'est que les élèves soient entièrement séparés de la société corrompue qu'ils sont destinés à remplacer un jour : ils devront vivre dans un milieu spécial, créé pour eux et par eux, et dont l'organisation reposera absolument sur les règles de la pure morale. Après avoir vécu ainsi, durant leur enfance et leur adolescence, comme membres d'une communauté dont la constitution répondra à l'idéal qu'a dû se former leur amour spontané du bien, de l'ordre, de la justice, ils voudront nécessairement, lorsque, leur éducation finie, ils seront livrés à eux-mêmes, réaliser dans la grande communauté nationale ce même idéal dont la poursuite sera devenue chez eux le vouloir de tous les instants et la condition même de leur existence.

De même que la nouvelle éducation doit les initier à l'intelligence de l'ordre moral du monde, elle les initiera à la vraie religion, à la connaissance de cet ordre supra-sensible, qui est éternellement : ils comprendront que la seule chose qui ait une existence réelle, c'est la vie spirituelle de la pensée, et que tout le reste n'est qu'une apparence sans réalité positive; et ainsi la vie éternelle et bienheureuse commencera pour eux, non de l'autre côté du tombeau, mais au sein même de l'existence présente.

Dans les cinq discours suivants (du 4e au 8e), Fichte descend des hauteurs de son idéalisme pour traiter une question qui, au moment où il parlait, était pour ses auditeurs le point capital de sa thèse : il se demande ce qui constitue le caractère propre de la nation allemande, quels sont les traits qui la distinguent des nations voisines, et quelle est sa mission historique. Sa conclusion, c'est que, seul de tous les peuples, le peuple allemand peut réaliser le plan nouveau d'éducation, et qu'en le réalisant et en assurant par là sa régénération et sa future indépendance, il se préparera les destinées les plus glorieuses.

Le neuvième discours est consacré à l'examen de la méthode de Pestalozzi, que Fichte considère comme la pierre angulaire sur laquelle devra être fondé l'édifice de l'éducation nationale allemande. L'idée mère de cette méthode est qu'il existe, en dehors des systèmes empiriques employés jusque-là, un art certain de l'éducation; et que la découverte de cet art doit permettre (suivant un mot de Glayre qui fut pour Pestalozzi un trait de lumière) de *mécaniser* l'éducation, c'est-à-dire d'en faire une méthode sûre et fixe donnant infailliblement des résultats déterminés d'avance. Cet art a pour moyen d'action l'intuition (*Anschauung*), une vue directe des choses permettant à l'élève d'exercer librement son activité et de développer progressivement et dans un ordre régulier ses facultés morales et intellectuelles. Fichte, tout en déclarant que ses vues sont identiques, quant au principe fondamental, à celles de Pestalozzi, adresse à ce dernier certaines critiques : il lui reproche d'avoir attribué une importance exagérée à la prompte possession de la lecture et de l'écriture, comme si la parole écrite était l'indispensable instrument de l'acquisition des connaissances; Fichte pense que les exercices de lecture et d'écriture ne conviennent pas au premier âge, parce que l'étude directe des choses se trouve ainsi remplacée par l'étude des signes; il n'attribue pas non plus à la langue l'importance que lui assigne Pestalozzi comme moyen de donner aux notions acquises la précision et la clarté nécessaires. Il fait aussi des observations très justes sur les procédés peu judicieux recommandés dans le *Livre des mères*, de Krüsi.

Dans le dixième discours, Fichte revient sur l'édution morale, qu'il fonde sur la tendance naturelle de l'homme au bien. « La croyance ordinaire que l'homme est de sa nature égoïste, que l'enfant naît avec cet égoïsme, et que l'éducation seule peut implanter en lui un mobile moral, se fonde sur une observation très superficielle et est complètement fausse. Comme il est impossible que quelque chose soit produit de rien, et que le développement, si prolongé qu'on le suppose, d'une disposition innée ne peut pas aboutir à transformer cette disposition en son contraire, comment l'éducation pourrait-elle jamais apporter à l'enfant la morale, si celle-ci n'existait pas en lui dès l'origine et antérieurement à toute éducation ? » Il entre ensuite dans quelques détails sur l'organisation de son plan d'éducation. Comme il a déjà été dit, la jeunesse, complètement isolée de la société adulte, serait réunie dans des instituts sous la direction de maîtres soigneusement choisis. Les deux sexes seraient élevés en commun. « Une séparation des sexes, au moyen d'instituts spéciaux aux garçons ou aux filles, irait contre le but qu'on se propose, et empêcherait la réalisation de plusieurs des résultats essentiels que doit obtenir la nouvelle éducation. Les objets d'enseignement sont les mêmes pour les deux sexes: et la différence qui existe dans les travaux auxquels ils doivent être occupés peut être facilement maintenue lors même que l'éducation serait commune pour les autres objets. La petite société dans laquelle les enfants se préparent à devenir des hommes doit, comme la grande société des adultes où ils entreront plus tard, être composée de la réunion des deux sexes : tous deux doivent d'abord avoir appris à reconnaître et à aimer dans l'autre sexe la commune humanité; il faut que les élèves aient d'abord été les uns pour les autres des amis et des amies, avant que leur attention soit dirigée sur la différence des sexes et qu'ils deviennent des époux et des épouses.

« Un point capital dans la nouvelle éducation nationale, c'est que l'instruction proprement dite et le travail manuel y soient réunis, que chaque institut se suffise à lui-même, ou du moins qu'il en soit ainsi aux yeux des élèves, et que chacun de ceux-ci ait conscience de travailler de toutes ses forces à procurer ce résultat. » Fichte va même jusqu'à exiger que si l'institut se voit obligé de tirer du dehors une partie de ce dont il aura besoin, les élèves l'ignorent, ou que ce secours ne leur soit accordé qu'à titre de prêt. En dehors de l'instruction proprement dite, l'occupation principale des élèves consistera dans les travaux agricoles et l'exercice des principaux métiers nécessaires à leur petite communauté. Chacun travaillera de toutes ses forces pour la communauté, sans jamais compter avec elle ni revendiquer pour lui-même aucun droit particulier de propriété. « Que chacun sache qu'il se doit tout entier à la collectivité, et qu'il doit partager avec elle, selon les cas, la misère ou l'abondance. » C'est ainsi que Fichte espère développer l'esprit d'abnégation et de patriotisme qui doit animer les citoyens du futur Etat allemand. « Le savant, lui aussi, devra passer comme les autres par l'éducation nationale commune. A celui-là seul qui montrera des aptitudes spéciales et bien caractérisées, la nouvelle éducation nationale pourra permettre de suivre la carrière des hautes études : mais aussi cette carrière sera ouverte, sans exception, à tous ceux qui possèderont ces aptitudes, sans aucune distinction de naissance; car le savant ne deviendra point savant pour son propre avantage, et tout talent est une propriété précieuse de la nation, dont elle ne doit pas être frustrée. »

Dans son onzième discours, Fichte se demande « à qui incombe l'exécution de ce plan d'éducation », et il répond nettement : A l'Etat. Que celui-ci ne redoute pas les dépenses que cette entreprise lui imposerait : les avances qu'il fera seront bientôt récupérées au centuple par l'accroissement de la richesse nationale, et par la suppression de dépenses devenues inutiles, comme celles qu'impose l'entretien d'une armée permanente. Qu'il ne se laisse pas effrayer par les résistances des familles : tout comme l'Etat a le droit incontesté de prendre aux parents leurs enfants pour en faire des soldats, il a le droit de les leur prendre pour en faire des citoyens par l'éducation nationale. Du reste, la contrainte ne sera nécessaire que pour la première génération; au besoin même, comme il y a des dispenses pour le service militaire, on accorderait à certaines classes privilégiées des dispenses pour l'éducation : le nombre insignifiant des enfants qui resteraient ainsi en dehors de la réforme nationale ne pourrait pas en compromettre le succès.

En attendant que cette éducation ait porté ses fruits et produit une Allemagne régénérée, il s'agit, ajoute Fichte, d'aviser aux moyens de conserver provisoirement l'existence de la nationalité allemande. Tel est le sujet des douzième et treizième discours, que nous nous abstiendrons d'analyser, le contenu en étant essentiellement politique.

Enfin, dans le quatorzième et dernier discours, Fichte, résumant les idées qu'il a développées, adresse à ses auditeurs et au peuple allemand tout entier une adjuration passionnée: « Prenez enfin une résolution, prenez-la tout de suite. Ne dites pas : laissez-nous nous reposer encore un peu, et dormir et rêver, en attendant que les choses s'améliorent. Les choses ne s'amélioreront pas toutes seules. Celui qui, n'ayant rien fait hier, lorsque le moment eût été plus opportun, veut encore ne rien faire aujourd'hui, saura encore moins agir demain. Tout retard ne fait qu'augmenter notre inertie. Les motifs d'agir ne

seront jamais plus sérieux et plus pressants. Celui que notre situation actuelle n'émeut pas a déjà perdu tout sentiment. »

Il est intéressant de voir l'ardent champion de l'indépendance allemande se rencontrer, à son insu peut-être, avec les hommes de la Révolution française, idéalistes comme lui, et formuler un plan d'éducation qui coïncide dans ses traits fondamentaux avec ceux qu'élaborèrent les montagnards de 1793. Qu'est-ce au fond que le système éducatif de Fichte, sinon celui que proposèrent à la Convention les Lepeletier, les Robespierre, les Romme? Les mêmes idées sur la toute-puissance de l'éducation, sur le droit de l'Etat à s'emparer de la jeune génération pour la jeter dans un moule d'où elle devait sortir transformée, se retrouvent chez ceux-ci et chez celui-là. Ajoutons que les uns et les autres, quoique n'ayant formulé qu'une utopie, n'en ont pas moins donné une énergique impulsion à l'éducation populaire : leurs plans, œuvres d'esprits absolus, étaient inexécutables; leurs doctrines philosophiques ont été rectifiées par la science expérimentale; mais leurs aspirations vers l'égalité sont restées celles des sociétés modernes, et les *Discours* de Fichte, en particulier, sont encore aujourd'hui, pour bon nombre de ses compatriotes, comme un levain qui fait germer dans les cœurs, avec l'amour désintéressé du bien, la généreuse passion du progrès et de l'humanité. [J. GUILLAUME.]

On peut consulter, sur Fichte, le livre de M. Xavier Léon : *La philosophie de Fichte et ses rapports avec la conscience contemporaine* (Paris, Alcan, 1902).

**FILLES** (ÉCOLES DE). — Lorsqu'une commune ou une réunion de communes compte 500 habitants et au-dessus, elle doit avoir au moins une école spéciale pour les filles, à moins d'être autorisée par le Conseil départemental à remplacer cette école spéciale par une école mixte. (Loi du 30 octobre 1886, art. 11.)

Si donc la population n'atteint pas le chiffre de 500 habitants, la création d'une école distincte pour les filles est facultative.

Toutefois, dans les communes où le nombre des habitants, tout en étant inférieur à 500, dépasse 400, les écoles de filles régulièrement créées antérieurement à la promulgation de la loi du 30 octobre 1886 ont été mises par ladite loi (art. 15) au nombre des écoles publiques donnant lieu à une dépense obligatoire.

Dans les écoles de filles, l'enseignement est donné par des institutrices (Loi du 30 octobre 1886, art. 6). — Voir *Primaires élémentaires* (*Écoles*).

**FILLES** (INSTRUCTION PRIMAIRE, SECONDAIRE ET SUPÉRIEURE DES). — Nous ne faisons pas entrer dans cet article des considérations historiques sur l'éducation des filles en France au moyen âge et sous l'ancien régime. Il n'était pas question, avant 1789, d'une éducation nationale à laquelle les jeunes filles dussent avoir part : c'était l'Eglise qui se chargeait de donner aux filles des paysans, des artisans, de la bourgeoisie, et même de la noblesse, l'enseignement qu'elle jugeait approprié à leur sexe; et, en dehors des exercices destinés à former les élèves à la piété et aux bonnes mœurs, la tâche de l'école ou du couvent se bornait à faire acquérir aux futures mères de famille les notions les plus élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul. On pourrait citer, il est vrai, à partir du seizième siècle, quelques éducations particulières, quelques fondations comme celle de Saint-Cyr, quelques livres comme ceux de Fénelon et de Rousseau: mais ce sont là des faits isolés, à propos desquels le lecteur pourra consulter les articles du Dictionnaire qui s'y rapportent (voir entre autres *Erasme*, *Vivès*, *Fénelon*, *Mme de Maintenon*, *Mme de Lambert*, *Rousseau*). Aussi, sans nous arrêter à cette période de notre histoire, où nous ne pourrions que constater l'absolue insuffisance des programmes et des moyens d'enseignement, nous restreignons notre étude à la période moderne, à partir du moment où la Révolution posa la question de l'éducation des filles comme l'une des moitiés du problème de l'éducation générale de la nation.

PREMIÈRE PARTIE. — *De* 1789 *à* 1870.

### 1° Enseignement primaire.

L'histoire de l'instruction primaire des filles en France depuis 1789 jusqu'à nos jours est résumée dans les documents législatifs où les gouvernements qui se sont succédé parmi nous ont inscrit leur pensée. L'impression qui résulte d'un examen attentif de ces documents, c'est que, jusqu'à l'époque contemporaine, l'éducation des filles n'a pas obtenu dans les préoccupations des hommes d'Etat la même place que celle des garçons. Il semble que trop souvent la question ne soit venue qu'en seconde ligne, et que parfois même elle ait été reléguée dans un dédaigneux oubli; comme si l'on pouvait espérer d'obtenir une bonne éducation de l'enfance tant que les mères ne seront pas façonnées elles-mêmes à leur rôle d'institutrices.

Nous allons laisser aux textes le soin de parler à notre place.

**Période révolutionnaire.** — L'Assemblée constituante n'eut pas le temps d'aborder le problème de l'éducation nationale. Dans le projet de décret que lui présenta Talleyrand au moment où elle allait se séparer, huit articles formant le titre XVII étaient consacrés à l'éducation des filles. En voici le texte :

« ARTICLE PREMIER. — Les filles ne pourront être admises aux écoles primaires que jusqu'à l'âge de huit ans.

« ART. 2. — Après cet âge, l'Assemblée nationale invite les pères et mères à ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles et leur rappelle que c'est leur premier devoir.

« ART. 3. — Il sera pourvu, dans chaque département, au moyen de former des établissements destinés à procurer aux filles qui sortiront des écoles primaires, ou de la première éducation paternelle, la facilité d'apprendre des métiers convenables à leur sexe.

« ART. 4. — Il sera pourvu aussi par les départements à l'établissement d'un nombre suffisant de maisons d'éducation pour les filles qui ne pourront être élevées dans la maison paternelle.

« ART. 5. — Ces maisons seront dirigées par des institutrices nommées par les directoires des départements.

« ART. 6. — Les départements prescriront des règles à ces établissements, veilleront à leur exécution, pourront destituer les institutrices dont la conduite ne répondrait pas à la confiance publique.

« ART. 7. — Ils fixeront le prix des pensionnats et les traitements des institutrices, et les proportionneront aux objets d'enseignement qu'elles seront capables de professer pour leurs élèves.

« ART. 8. — Toutes les instructions données aux élèves dans les maisons d'éducation publique tendront particulièrement à préparer les filles aux vertus de la vie domestique et aux talents utiles dans le gouvernement d'une famille. »

Condorcet fit à l'Assemblée législative, au nom du Comité d'instruction publique, un rapport qui est resté fameux, et qu'inspirait un ardent amour de l'indépendance et de l'égalité sociale. Le projet de loi annexé à son rapport prévoyait, dans les villages de 400 à 1500 habitants, une seule école primaire, avec un instituteur; dans les endroits qui renferment de 1500 à 4000 habitants, deux écoles, un instituteur et une institutrice, ou bien une seule école avec un instituteur et une institutrice. L'école unique des villages de 400 à 1500 habitants devait être nécessairement mixte quant au sexe; celles des endroits de 1500 à 4000 habitants pouvaient le devenir, si les deux écoles étaient réunies en une seule.

Le rapport ne contient rien qui vise spécialement l'éducation des filles : mais c'est, dit-il, parce que « cette instruction sera l'objet d'un rapport particulier; et, en effet, si l'on observe que, dans les familles peu riches, la partie domestique de l'éducation des enfants est presque uniquement abandonnée à leurs mères; si l'on songe que sur vingt-cinq familles livrées à l'agriculture, au commerce, aux arts, une au moins

a une veuve pour son chef, on sentira combien cette portion du travail qui nous a été confié est importante et pour la prospérité commune, et pour le progrès général des lumières ». On sait du reste quelles étaient les opinions de Condorcet : croyant à l'égalité intellectuelle des sexes, il était partisan, non seulement de la parité des programmes de l'enseignement, mais de l'enseignement commun.

Avec la Convention commence une ère nouvelle dans l'histoire de l'instruction publique en France. On a retracé dans ce Dictionnaire (Voir *Convention*) les efforts tentés par cette assemblée pour organiser l'éducation nationale. Dégageons de ces actes ceux qui se rapportent spécialement à l'éducation des filles.

Le décret du 30 mai 1793 dispose « qu'il y aura une école primaire dans tous les lieux qui ont depuis 400 jusqu'à 1500 individus ». Voilà l'origine légale des écoles mixtes. Ce principe, comme on vient de le voir, était emprunté au plan de Condorcet.

Lepeletier, dans son plan d'éducation commune, lu à la Convention le 13 juillet 1793 par Robespierre, avait écrit: « Je demande que vous décrétiez que depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants, sans distinction et sans exception, seront élevés en commun aux dépens de la République, et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, recevront mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins ».

Le plan présenté par Romme en octobre 1793, au nom de la Commission d'éducation nationale, maintenait l'école mixte quant au sexe dans les communes de 400 à 1500 habitants, mais il prévoyait, comme d'ailleurs le projet Condorcet, dans les communes plus considérables, des écoles spéciales aux filles dirigées par des institutrices. L'art. 10 du décret du 5 brumaire an II détermine en ces termes le programme de l'enseignement destiné aux filles : « Les filles s'occupent des mêmes objets d'enseignement et reçoivent la même éducation que les garçons, autant que leur sexe le comporte : mais elles s'exercent plus particulièrement à la filature, à la couture et aux travaux domestiques qui conviennent à leur sexe. »

Le décret Bouquier (du 29 frimaire an II), qui remplaça le plan de Romme, ne contient pas de dispositions spéciales aux écoles de filles.

Après le 9 thermidor, Lakanal fait voter le décret du 27 brumaire an III, et c'est là que pour la première fois se trouve inscrit le principe de la séparation obligatoire des sexes. L'art. 7 de ce décret dit : « Chaque école primaire sera divisée en deux sections, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles; en conséquence, il y aura un instituteur et une institutrice. » L'enseignement donné aux élèves est d'ailleurs le même dans chacune des deux sections.

Après la destruction de la constitution républicaine de 1793, la Commission des Onze, qui fit la constitution de l'an III, présenta, par l'organe de Daunou (6 messidor), un projet d'organisation de l'instruction publique dans lequel les filles étaient exclues des écoles publiques : « L'éducation des filles — y était-il dit — est réservée aux soins domestiques des parents, et aux établissements libres et particuliers d'instruction ». Le projet du 23 vendémiaire an IV (première forme du décret organique du 3 brumaire an IV) contient la même disposition ; mais le 27 vendémiaire la Convention renvoya au Comité d'instruction publique l'examen de cette question : « Y aura-t-il des écoles primaires pour les filles? » Le Comité se prononça pour l'affirmative; et, ensuite de cette décision, Lakanal, le 3 brumaire, présenta à l'assemblée, qui l'adopta, le décret que voici, en deux articles :

« Article premier. — Chaque école primaire sera divisée en deux sections, une pour les garçons, et une pour les filles. En conséquence, il y aura un instituteur et une institutrice.

« Art. 2. — Les filles apprendront à lire, écrire, compter, les éléments de la morale républicaine; elles seront formées aux travaux manuels des différentes espèces utiles et communes. »

Dans le rapport qui précédait le décret, Lakanal disait : « Ce sont les femmes qui façonnent notre enfance et font notre première éducation, d'où dépendent presque toujours nos destinées. Voulez-vous donner à la patrie des citoyens vertueux? Donnez aux femmes une éducation républicaine. Si vous les abandonnez aux soins domestiques, vous les condamnez pour la plupart à une entière nullité morale. »

**Consulat, Empire et Restauration.** — Le gouvernement consulaire et impérial s'est fort peu occupé de l'instruction populaire. Toutefois, les articles 107 et 108 du décret constitutif de l'Université impériale prescrivent des mesures pour l'établissement de cours normaux annexés aux lycées et collèges, en vue de former de bons maîtres pour les écoles primaires ; mais il ne s'agit là que des hommes, et aucun secours de même nature n'est offert aux institutrices.

Détournée de l'instruction populaire par d'autres soins, la sollicitude de Napoléon se porte, au contraire, sur l'éducation des filles de ses généraux et de ses légionnaires. L'établissement d'une maison de la Légion d'honneur à Ecouen est une conception qui lui appartient en propre; elle lui fournit l'occasion de découvrir toute sa pensée en matière d'éducation des femmes.

Comme plusieurs esprits distingués de son temps, Napoléon jugeait avec sévérité ce qu'il appelait « la faiblesse du cerveau des femmes, la mobilité de leurs idées »; il les considérait comme des êtres d'une nature inférieure; et comme il bornait leur rôle aux choses du ménage, entendu dans le sens le plus étroit, par une conséquence logique il limitait leur instruction aux données les plus élémentaires. Comment aurait-il restitué au programme des écoles populaires de filles l'histoire et la géographie, la littérature, les éléments des sciences physiques et naturelles, quand il hésitait à maintenir ces matières sur les programmes d'études de la maison d'Ecouen ou n'en concédait l'usage que d'une main avare?

La Restauration n'était pas le gouvernement le plus propre à prendre en main l'œuvre de l'éducation des filles. L'ordonnance royale du 29 février 1816 organisa les comités cantonaux, nous n'avons pas besoin de rappeler dans quel esprit. Cette ordonnance, qui compte 42 articles, ne dit rien des écoles de filles; mais l'art. 22 maintient l'interdiction des écoles mixtes : « Les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour recevoir l'enseignement ».

L'instruction du 14 juin 1816, qui règle le mode d'examen pour le brevet de capacité, est également muette sur la question des filles et ne prescrit aucune épreuve pour les travaux à l'aiguille.

Aucun des actes émanés de la Commission d'instruction publique, pendant les trois années qui suivent, ne porte la trace d'une pensée en faveur de l'éducation féminine. Qu'il s'agisse de créer dans les académies des écoles modèles d'enseignement mutuel, de distribuer des récompenses honorifiques aux chefs d'école, c'est toujours aux instituteurs que songent exclusivement les pouvoirs publics. L'administration eut tardivement conscience de cette lacune, et, dans une instruction du 3 juin 1819, le ministre de l'intérieur (on sait que l'instruction publique était alors une simple division de son ministère), le comte Decazes, s'efforça de réparer le mal causé par une si funeste omission.

« Monsieur le préfet, dit cette circulaire, plus les résultats obtenus par l'application des dispositions de cette ordonnance (celle de 1816) aux écoles de garçons ont été heureux, *et plus on regrette que celles de ces dispositions qui en étaient susceptibles n'aient point été étendues aux écoles de filles, qui, moins nombreuses que les premières, mais non moins intéressantes, appellent aussi la sollicitude de l'autorité.*

« ... Les trois objets qui doivent vous occuper sont : 1° le choix des institutrices; 2° la surveillance des écoles ; 3° l'augmentation de leur nombre.

« La surveillance des institutrices devant être attribuée aux comités cantonaux, et l'ordonnance du 29 février 1816 indiquant assez de quelle manière cette

surveillance doit être exercée, je crois inutile de m'étendre sur ce point.

« Vous savez également quels sont les moyens à employer pour multiplier le nombre des écoles dans les communes où il est insuffisant. Je vais donc m'attacher surtout à vous guider dans le choix des institutrices, opération d'une grande importance, et qui est confiée à vos soins immédiats. » (Suivent des prescriptions relatives à l'examen du brevet de capacité et à la nomination des institutrices. Les brevets sont de deux degrés. Ceux du degré inférieur sont accordés aux personnes qui sauront suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons. Les connaissances exigées des institutrices du degré supérieur seront les principes de la religion, la lecture, l'écriture, les quatre règles de l'arithmétique, celles de trois et de société, et les éléments de la grammaire.)

« Aucune institutrice ne pourra, sous quelque prétexte que ce soit, recevoir des garçons dans son école. »

Deux mois plus tard, le 29 juillet, le ministre complétait cette circulaire par de nouvelles instructions, où on lit :

« On demande, dans quelques départements, si les institutrices qui appartiennent à des congrégations religieuses doivent être soumises aux mêmes formalités que les institutrices libres.

« La circulaire n'exprime point d'exception en faveur des premières et l'on ne saurait en admettre ; la seule formalité dont on puisse les dispenser est celle de se pourvoir des brevets de capacité. Vous pourrez leur délivrer l'autorisation d'enseigner, d'après l'exhibition de leur lettre d'obédience.

« Ces institutrices seront ainsi assimilées aux Frères des Ecoles chrétiennes. »

C'est dans ce document qu'on voit apparaître pour la première fois le privilège accordé aux congréganistes femmes (concédé aux congréganistes hommes dès 1808), et qui devait subsister pendant soixante-deux ans. On remarquera qu'au moment même où il octroie aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses cet exorbitant passe-droit, le ministre déclare hypocritement « qu'on ne saurait admettre d'*exception* en faveur des congréganistes », et qu'il s'agit seulement de les « dispenser d'une *formalité* ».

Dans cette même année 1819, la ville de Paris, pour qui la sollicitude envers ses écoles est d'antique tradition, publia par l'organe du préfet un règlement spécial aux écoles de filles et applicable tant à la ville qu'aux communes rurales du département de la Seine. Ce règlement, en 38 articles, contient quelques dispositions remarquables :

L'art. 11 confie la surveillance et l'inspection des écoles de filles établies à Paris à des dames surveillantes ;

L'art. 12 impose à ces inspectrices l'obligation d'adresser tous les trois mois un rapport aux maires des arrondissements pour être transmis au préfet de la Seine ;

L'art. 14 charge les sous-préfets et les maires de Paris de « dresser le tableau des jeunes filles qui, ne recevant point chez leurs parents ou dans les écoles établies l'instruction primaire, sont dans le cas d'être appelées aux écoles publiques, dont le nombre sera augmenté à cet effet partout où il sera reconnu insuffisant ».

Une instruction du ministre de l'intérieur Siméon aux préfets, du 19 juin 1820, édicta des prescriptions relatives aux « écoles de filles des degrés supérieurs », et à l'examen des maîtresses et sous-maîtresses de ces écoles. On y lit ce passage : « Les maîtresses et sous-maîtresses appartenant à des congrégations religieuses autorisées par le roi seront dispensées de subir l'examen ; vous pourrez leur remettre le diplôme et l'autorisation d'enseigner, d'après l'exhibition de leur lettre d'obédience. »

**Monarchie de 1830.** — Nous sommes arrivés à la monarchie de Juillet et à cette loi fameuse du 28 juin 1833 qui a renouvelé la face de l'enseignement primaire en France. Plus d'une mesure transitoire, plus d'un projet dû à l'initiative parlementaire s'étaient produits entre l'avènement du gouvernement nouveau et la discussion de la loi de 1833, mais cette dernière les a rejetés dans l'ombre. Et pourtant cette loi ne traite qu'une moitié de la question : consacrée tout entière à l'organisation des écoles de garçons, elle laisse systématiquement en dehors de son action féconde les écoles de filles. Le nom de ces dernières n'est pas même prononcé : le gouvernement, qui avait introduit dans son projet primitif une disposition transitoire concernant les filles, l'article 26, consentit à la suppression de cet article.

Voici comment la chose se fit.

L'article 26 en question portait que les dispositions de la loi seraient applicables aux écoles de filles. Or, parmi ces dispositions, il en était une (art. 4) qui exigeait des instituteurs — sans qu'une exception fût faite pour les congréganistes — la possession du brevet de capacité. Une semblable exigence, étendue aux institutrices, allait mettre les congréganistes femmes dans l'impossibilité de continuer à enseigner. Le supérieur général des Lazaristes, Etienne, qui était en même temps supérieur de la Compagnie des Filles de la Charité, prit peur, et résolut de chercher à écarter le danger. On lit ce qui suit dans sa biographie, écrite par un prêtre de la Mission (Paris, Gaume et Cie, 1881) :

« M. Etienne songea d'abord à s'entendre avec les Frères des Ecoles chrétiennes, et à adresser, de concert avec eux, une réclamation au gouvernement. Mais le supérieur général des Frères refusant de s'associer à cette démarche et préférant se soumettre aux exigences de la nouvelle loi, M. Etienne fut contraint d'agir isolément, et résolut de s'adresser à M. Guizot, dont il possédait l'estime et la bienveillance. Prenant donc occasion de quelque autre affaire, il va trouver le ministre, et, celui-ci lui ayant demandé incidemment des nouvelles de la Compagnie des Filles de la Charité, qu'il aimait beaucoup et dont il appréciait singulièrement les services : « Les Filles de la Charité, répondit M. Etienne, sont dans la plus grande inquiétude, depuis qu'elles savent qu'il est question de fermer leurs écoles. — Fermer leurs écoles ! et pourquoi cela ? demanda le ministre avec étonnement. — Parce que le récent projet de loi sur l'instruction primaire exige des institutrices un brevet de capacité. — Eh bien ! est-ce là une difficulté sérieuse ? La plupart des sœurs employées aux écoles sont très capables, je le sais, et n'ont point à redouter un échec devant le jury d'examen. — Sans doute, monsieur le ministre, si elles se résignent à comparaître devant le jury, mais.... — La loi, interrompit M. Guizot, doit être la même pour tous, et nous ne saurions faire d'exception pour les religieuses. — Nous ne demanderions pas non plus d'exception, reprit M. Etienne, s'il n'y avait là pour les communautés religieuses une question de vie ou de mort ; mais nous sommes persuadés que cette mesure leur serait fatale, et nous croyons que cet avis sera partagé par tous ceux qui connaissent la nature de l'état religieux, les vertus spéciales qu'il exige et les habitudes de vie qu'il fait contracter. »

Et là-dessus Etienne exposa longuement les raisons qui, selon lui, devaient faire dispenser de l'examen les sœurs enseignantes. Guizot fut très frappé, ajoute le biographe, des arguments de son interlocuteur ; et à quelque temps de là, le 4 mai 1833, l'article 26 du projet ayant été mis en discussion à la Chambre, et quelques députés en ayant demandé la suppression, tandis que d'autres voulaient seulement le modifier : « J'adhère à la suppression totale », dit le ministre, et l'article, mis aux voix, fut supprimé.

Par la suppression de l'article 26, la loi ne s'appliquait plus qu'aux écoles de garçons.

Donc ce fut pour les garçons seulement et non pour les filles que l'article 9 imposa à toute commune l'obligation de fonder et d'entretenir une école publique ; aux filles, il restait la ressource de l'école mixte ;

Ce fut pour les garçons et non pour les filles que l'article 10 constitua tout un réseau d'écoles primaires supérieures dans les communes de 6000 habitants ;

Ce fut pour les garçons seulement que l'article 11 décida la création d'une école normale par département ; ce furent les instituteurs et non les institutrices que l'article 12 tira d'une situation misérable, en leur

assurant un logement communal et un traitement fixe.

Bref, au lendemain du vote de la loi du 28 juin 1833, les écoles de filles se trouvèrent soumises à un régime d'exception. Mode d'administration, nomination, recrutement et paiement des institutrices, tout resta pendant trois années sur le pied où l'avaient placé les ordonnances de la Restauration. Préfets des départements, comités locaux, réclamèrent vainement un régime commun. Des décisions réitérées du Conseil royal (14 janvier, 25 février, 4 juillet 1834) repoussèrent leurs demandes et maintinrent l'application stricte de la loi du 28 juin 1833.

Toutefois, dès le 25 avril 1834, un premier et important progrès fut accompli sur le terrain pédagogique. Le Conseil royal édicta un règlement dont les sages dispositions furent applicables aux écoles de filles (art. 33), avec addition pour celles-ci des travaux à l'aiguille. Programmes d'études dans les écoles élémentaires, emploi du temps, sectionnement des élèves, punitions et discipline, examens publics, etc., ce règlement, élaboré avec une intelligente sollicitude, prévoyait tout, et introduisait ainsi dans les écoles des deux sexes les mêmes garanties d'ordre et de travail.

Mais ce ne fut que le 23 juin 1836, trois ans presque jour pour jour après le vote de la loi organique, qu'une ordonnance royale — le comte Pelet (de la Lozère) étant ministre de l'instruction publique — dota les écoles de filles d'un régime complet. Cette ordonnance maintint expressément pour les institutrices congréganistes le privilège de la dispense du brevet élémentaire (art. 13). Voici le texte des 19 articles dont elle se compose :

« Louis-Philippe, etc. :

« Vu les ordonnances royales concernant les écoles primaires de filles et notamment celles des 29 février 1816, 3 avril 1820, 13 octobre 1821, 8 avril 1824, 21 avril 1828, 6 janvier et 14 février 1830;

« Vu la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire, ensemble nos ordonnances du 16 juillet et du 8 novembre de la même année et du 26 février 1835;

« Considérant qu'il est nécessaire de coordonner et de modifier sur certains points les dispositions des anciennes ordonnances précitées, en se rapprochant, autant que possible, des dispositions de la loi de 1833;

« Le Conseil royal de l'instruction publique entendu;

« Sur le rapport de notre ministre de l'instruction publique;

« Nous avons ordonné ce qui suit :

« TITRE I<sup>er</sup>. — DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE DANS LES ÉCOLES DE FILLES ET DE SON OBJET.

« ARTICLE PREMIER. — L'instruction primaire dans les écoles de filles est élémentaire ou supérieure.

« L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, les éléments de la langue française, le chant, les travaux d'aiguille, et les éléments du dessin linéaire.

« L'instruction primaire supérieure comprend, en outre, des notions plus étendues de l'arithmétique et de la langue française, les éléments de l'histoire et de la géographie en général et particulièrement de l'histoire et de la géographie de la France.

« ART. 2. — Dans les écoles de l'un et de l'autre degré, sur l'avis du comité local et du comité d'arrondissement, l'instruction primaire pourra recevoir, avec l'autorisation du recteur de l'académie, les développements qui seront jugés convenables selon les besoins et les ressources des localités.

« ART. 3. — Les articles 2 et 3 de la loi du 28 juin 1833 sont applicables aux écoles primaires de filles.

« TITRE II. — DES ÉCOLES PRIMAIRES PRIVÉES.

« ART. 4. — Pour avoir le droit de tenir une école primaire privée, il faudra avoir obtenu : 1° un brevet de capacité, sauf le cas prévu par l'article 13 de la présente ordonnance; 2° une autorisation pour un lieu déterminé.

« 1° *Du brevet de capacité.*

« ART. 5. — Il y a deux sortes de brevets de capacité : les uns pour l'instruction primaire élémentaire, les autres pour l'instruction primaire supérieure.

« Ces brevets seront délivrés après des épreuves soutenues devant une commission nommée par notre ministre de l'instruction publique, et conformément à un programme déterminé par le Conseil royal.

« ART. 6. — Aucune postulante ne sera admise devant la commission d'examen, si elle n'est âgée de vingt ans au moins. Elle sera tenue de présenter : 1° son acte de naissance; si elle est veuve, l'acte de décès de son mari; 2° un certificat de bonnes vie et mœurs, délivré sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où elle aura résidé depuis trois ans.

« A Paris, le certificat sera délivré, sur l'attestation de trois notables, par le maire de l'arrondissement municipal ou de chacun des arrondissements municipaux où l'impétrante aura résidé depuis trois ans.

« 2° *De l'autorisation.*

« ART. 7. — L'autorisation nécessaire pour tenir une école primaire de filles sera délivrée par le recteur de l'académie.

« Cette autorisation, sauf le cas prévu par l'article 13, sera donnée, après avis du comité local et du comité d'arrondissement, sur la présentation du brevet de capacité et d'un certificat attestant la bonne conduite de la postulante depuis l'époque où elle aura obtenu le brevet de capacité.

« ART. 8. — L'autorisation de tenir une école primaire ne donne que le droit de recevoir des élèves externes; il faut, pour tenir pensionnat, une autorisation spéciale.

« TITRE III. — DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES.

« ART. 9. — Nulle école ne pourra prendre le titre d'école primaire communale, qu'autant qu'un logement et un traitement convenables auront été assurés à l'institutrice, soit par des fondations, donations ou legs faits en faveur d'établissements publics, soit par une délibération du conseil municipal dûment approuvée.

« ART. 10. — Lorsque le conseil municipal allouera un traitement fixe suffisant, la rétribution mensuelle pourra être perçue au profit de la commune, en compensation des sacrifices qu'elle s'impose.

« Seront admises gratuitement dans l'école publique les élèves que le conseil municipal aura désignées comme ne pouvant payer aucune rétribution.

« ART. 11. — Les dispositions de l'article 2 et suivants de la présente ordonnance, relatives au brevet de capacité et à l'autorisation, sont applicables aux écoles primaires publiques.

« Toutefois, à l'égard de ces dernières, le recteur devra se faire remettre, outre les pièces mentionnées à l'article 6, une expédition de la délibération du conseil municipal qui fixera le sort de l'institutrice.

« ART. 12. — Dans les lieux où il existera des écoles communales distinctes pour les enfants des deux sexes, il ne sera permis à aucun instituteur d'admettre des filles, et à aucune institutrice d'admettre des garçons.

« TITRE IV. — DES ÉCOLES PRIMAIRES DE FILLES DIRIGÉES PAR DES CONGRÉGATIONS RELIGIEUSES.

« ART. 13. — Les institutrices appartenant à une congrégation religieuse, dont les statuts, régulièrement approuvés, renfermeraient l'obligation de se livrer à l'éducation de l'enfance, pourront être autorisées par le recteur à tenir une école primaire élémentaire, sur le vu de leur lettre d'obédience et sur l'indication, par la supérieure, de la commune où les sœurs seront appelées.

« ART. 14. — L'autorisation de tenir une école primaire supérieure ne pourra être accordée sans que la postulante justifie d'un brevet de capacité du degré supérieur, obtenu dans la forme et aux conditions prescrites par la présente ordonnance.

« TITRE V. — DES AUTORITÉS PRÉPOSÉES A L'INSTRUCTION PRIMAIRE.

« ART. 15. — Les comités locaux et les comités d'arrondissement, établis en vertu de la loi du 28 juin

1833 et de l'ordonnance du 8 novembre de la même année, exerceront sur les écoles primaires de filles les attributions énoncées dans les articles 21, paragraphes 1, 2, 3, 4, 5, et 23, paragraphes 1, 2 et 3, de ladite loi.

« ART. 16. — Les comités feront visiter les écoles primaires de filles par des délégués pris parmi leurs membres ou par des dames inspectrices.

« ART. 17. — Lorsque les dames inspectrices seront appelées à faire des rapports au comité, soit local, soit d'arrondissement, concernant les écoles qu'elles auront visitées, elles assisteront à la séance avec voix délibérative.

« ART. 18. — Il y aura dans chaque département une commission d'instruction primaire chargée d'examiner les personnes qui aspireront aux brevets de capacité.

« Les examens auront lieu publiquement.

« Des dames inspectrices pourront faire partie desdites commissions.

« Ces commissions délivreront des certificats d'aptitude d'après lesquels le recteur de l'académie expédiera le brevet de capacité sous l'autorité du ministre.

« *Dispositions transitoires.*

« ART. 19. — Les institutrices primaires, communales ou privées, actuellement établies en vertu d'autorisations régulièrement obtenues, pourront continuer de tenir leurs écoles sans avoir besoin d'aucun nouveau titre; elles devront seulement déclarer leur intention au comité local d'ici au 1er septembre prochain. »

Cette ordonnance royale constitue un progrès remarquable sur la législation qui avait prévalu à partir du décret du 3 brumaire an IV.

Elle reconnaît le droit des filles de participer à l'enseignement primaire supérieur (art. 1er).

A l'égard du traitement des institutrices, elle se contente d'une demi-mesure. Il faut, pour que l'école soit déclarée communale, que le conseil municipal vote un traitement fixe suffisant, mais le chiffre du traitement n'est pas déterminé comme pour les instituteurs, et les communes ne sont pas mises en face de l'obligation légale de créer une école spéciale aux filles (articles 9 et 10).

On donnait aux comités le droit de faire visiter les écoles par des dames inspectrices, et on admettait la présence de ces dames inspectrices dans la commission d'examen pour les aspirantes au brevet de capacité (articles 16 et 18).

Quant à la lettre d'obédience tenant lieu de brevet aux institutrices congréganistes, dans les écoles élémentaires, le privilège, qui datait de la Restauration, en était maintenu (art. 13).

Aucune obligation n'était imposée aux départements quant aux écoles normales de filles, et cependant telle était l'excellence et la nécessité de l'institution que, spontanément, des écoles s'établirent à Mézières, à Lons-le-Saulnier, Argentan, Besançon, Orléans, Lyon.

C'est sous le régime fixé par cette ordonnance que vécurent les écoles de filles jusqu'à la loi du 15 mars 1850.

**Seconde République et Second Empire.** — En 1848, quand la seconde République eut remplacé le gouvernement de Juillet, l'un de ses premiers actes fut de supprimer la lettre d'obédience (circulaire ministérielle du 5 juin 1848); mais les effets de cette circulaire furent abolis par deux autres circulaires dictées dans des intentions toutes différentes, à la date des 6 novembre 1848 et 25 janvier 1849. Déjà s'élaborait la loi du 15 mars 1850.

Avant de nous occuper de cette loi, citons à l'actif du gouvernement de la seconde République, à l'époque où le portefeuille de l'instruction publique était aux mains d'Hippolyte Carnot, le projet de loi présenté par ce ministre le 30 juin 1848.

L'enseignement, par ce projet, est rendu obligatoire et gratuit pour les enfants des deux sexes. L'enseignement de l'histoire et de la géographie prend place dans le programme des écoles élémentaires de garçons et de filles. Dans les écoles mixtes quant au sexe, les travaux spéciaux aux filles se font sous la direction d'une dame, à laquelle est allouée une indemnité annuelle de 100 francs. Les comités locaux, pour les affaires concernant les écoles de filles, s'adjoignent une ou plusieurs déléguées qui assistent aux séances avec voix délibérative. La commission d'examen pour les aspirantes au brevet de capacité s'adjoint deux examinatrices qui ont voix délibérative.

Mentionnons encore un autre projet (15 décembre 1848) rédigé par une commission dont Barthélemy Saint-Hilaire fut président. Il reproduit la plupart des dispositions du projet Carnot, mais il embrasse plus de choses. Les salles d'asile, ce premier degré de l'école, les écoles normales, qui en forment le couronnement, y figurent. Les écoles normales d'instituteurs y sont obligatoires pour le département, celles d'institutrices seulement facultatives. L'obligation d'entretenir une école de filles commence aux communes de 800 âmes de population agglomérée. Les écoles supérieures de filles sont facultatives, celles de garçons sont obligatoires dans les communes de 6000 âmes et au-dessus. La lettre d'obédience est supprimée avec délai de cinq ans pour les institutrices âgées de moins de trente ans, et tolérance complète pour les institutrices âgées de plus de trente ans.

Telles étaient les idées qui dominaient dans les rangs du parti libéral en 1848 et auxquelles le cours des événements substitua la loi du 15 mars 1850.

La loi de 1850 a réuni en cinq articles, formant le chapitre V, tout ce qui concerne les écoles de filles; en voici le texte :

« CHAP. V. — *Des écoles de filles.*

« ART. 48. — L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières de l'enseignement primaire énoncées dans l'art. 23, les travaux à l'aiguille.

« ART. 49. — Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat.

« L'examen des institutrices n'aura pas lieu publiquement.

« ART. 50. — Tout ce qui se rapporte à l'examen des institutrices, à la surveillance et à l'inspection des écoles de filles, sera l'objet d'un règlement délibéré en Conseil supérieur. Les autres dispositions de la présente loi relatives aux écoles et aux instituteurs sont applicables aux écoles de filles et aux institutrices, à l'exception des articles 38, 39, 40 et 41.

« ART. 51. — Toute commune de 800 âmes de population et au-dessus est tenue, si ses propres ressources lui en fournissent les moyens, d'avoir au moins une école de filles, sauf ce qui est dit à l'art. 15.

« Le Conseil académique peut, en outre, obliger les communes d'une population inférieure à entretenir, si leurs ressources ordinaires le leur permettent, une école de filles; et, en cas de réunion de plusieurs communes pour l'enseignement primaire, il pourra, selon les circonstances, décider que l'école des garçons et l'école des filles seront dans deux communes différentes. Il prend l'avis du conseil municipal.

« ART. 52. — Aucune école primaire publique ou libre ne peut, sans l'autorisation du Conseil académique, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe dans la commune une école publique ou libre de filles. »

Deux articles constituent un progrès sérieux sur la législation de 1833 : ce sont l'art. 51, qui impose à toute commune de 800 âmes l'obligation d'avoir une école de filles, « si ses propres ressources lui en fournissent les moyens », et l'art. 52 qui retire aux instituteurs le droit de recevoir des enfants des deux sexes s'il existe dans la commune une école spéciale de filles.

Malheureusement l'art. 15, par une combinaison ingénieuse avec l'art. 51, ouvrait la porte à une série de concessions et de tolérances qui détruisent en grande partie l'effet recherché par le législateur. Il fallait limiter à une période de temps déterminée ce droit de tolérance provisoire créé par l'art. 15, et,

passé cette période, armer le législateur de tous les pouvoirs nécessaires pour contraindre les communes les plus récalcitrantes à la création d'écoles spéciales. De plus l'addition malheureuse des mots : « si ses propres ressources lui en fournissent les moyens » paralysait d'avance le mouvement qu'on entendait favoriser.

Sur la plupart des autres points, la loi de 1850 imite les omissions regrettables de celle de 1833, ou détruit des portions utiles de cette loi.

Le nom d'enseignement primaire supérieur n'est même pas prononcé dans la loi, et cet enseignement, si cher au législateur de 1833, n'a plus d'existence légale.

Le privilège de la lettre d'obédience est confirmé et prend, avec une nouvelle vigueur, racine dans nos lois.

Le Conseil départemental (art. 36, § 3) peut dispenser une commune d'entretenir une école publique à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit dans une école libre. Ce système des écoles libres tenant lieu d'écoles publiques fut surtout préjudiciable aux écoles de filles. Il favorisa la naissance ou la prolongation d'un état de choses bâtard, absolument contraire au but que devait se proposer le législateur, et qui consiste à pourvoir chaque commune d'une école publique. Ajoutez que l'inspection, dans cette catégorie d'écoles, ne s'exerçait que d'une manière incomplète (art. 21), en sorte que la commune et l'Etat semblaient abdiquer leur droit de contrôle dans un des cas où c'est un devoir sacré pour eux de l'exercer, c'est-à-dire quand il s'agit de ces élèves indigents dont les pouvoirs publics ont la tutelle.

On ne fut pas long à reconnaître l'insuffisance de la loi de 1850, surtout pour les écoles de filles.

En 1862, un projet de loi fut préparé par M. Rouland, ministre de l'instruction publique, et soumis aux délibérations du Conseil impérial de l'instruction publique dans sa séance du 18 décembre. Il visait spécialement les écoles de filles. Dans une note rédigée à l'appui, le ministre mettait le doigt sur une des parties les plus défectueuses de cette législation, qui exigeait de toute commune de 800 âmes au moins une école de filles, « *mais seulement si ses propres ressources lui en fournissaient les moyens* », ce qui équivalait, comme le fait remarquer le ministre, à détruire d'une main ce que la loi avait édifié de l'autre.

La note ministérielle signale l'existence de près de 18 000 écoles mixtes (exactement 17 928). « Il faut reconnaître, disait-elle, qu'un instituteur ne peut initier les petites filles aux travaux à l'aiguille, qu'il est si désirable de leur rendre familiers, surtout dans les campagnes; il ne peut enfin les former avec la délicatesse nécessaire à ces vertus spéciales aux femmes qui font les bonnes et saintes mères de famille. » D'autre part, parlant des écoles mixtes confiées à des institutrices, particulièrement à des institutrices congréganistes, munies d'une simple lettre d'obédience, elle fait ressortir ce que cette combinaison laisse à désirer pour l'éducation virile et professionnelle des jeunes garçons.

En conséquence, le ministre proposait une loi en 9 articles, dont voici le texte :

« ARTICLE PREMIER. — Toute commune de 500 âmes est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une commune voisine, d'entretenir une école communale de filles, sauf ce qui est dit à l'article 36 de la loi du 15 mars 1850. La réunion sera prononcée par le Conseil départemental, les conseils municipaux entendus. Le Conseil général pourra toutefois, le Conseil départemental entendu, dispenser de l'entretien d'une école spéciale de filles :

« 1° Les communes dont la population est disséminée dans les petits hameaux éloignés du chef-lieu et dans lesquels l'école des filles ne pourrait réunir qu'un trop petit nombre d'enfants;

« 2° Celles qu'il reconnaîtrait ne pouvoir satisfaire aux prescriptions de l'article 6 de la présente loi.

« ART. 2. — Les écoles communales de filles sont divisées en trois classes; à chacune d'elles correspond un traitement fixe dont le minimum est déterminé ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 1re classe | 600 fr. |
| 2e classe | 500 — |
| 3e classe | 400 — |

« ART. 3. — Le ministre de l'instruction publique et des cultes arrête tous les trois ans la classification des écoles communales de filles, sur la proposition des Conseils généraux, après avis des Conseils départementaux de l'instruction publique, les conseils municipaux entendus.

« ART. 4. — Le traitement des institutrices communales est payé mensuellement par le receveur municipal.

« ART. 5. — Il est pourvu au traitement des institutrices communales et au loyer des maisons d'école dont les communes ne sont pas propriétaires, au moyen :

« 1° Des dons ou legs faits, ayant pour objet l'instruction primaire;

« 2° De la rétribution scolaire, dont le taux est fixé chaque année par les Conseils départementaux, sur la proposition des conseils municipaux, et qui est perçue pour le compte des communes;

« 3° D'un prélèvement voté par les conseils municipaux sur leurs revenus ordinaires;

« 4° Du restant libre des trois centimes spéciaux affectés aux dépenses de l'instruction primaire par la loi du 15 mars 1850.

« ART. 6. — Lorsque les ressources ci-dessus énumérées ne suffisent pas pour équilibrer, dans les budgets municipaux, les recettes et les dépenses des écoles communales de filles, la moitié du déficit sera comblée au moyen d'une imposition spéciale votée par les conseils municipaux.

« Il sera pourvu à l'autre moitié du déficit par les Conseils généraux, soit au moyen d'un restant disponible des deux centimes spéciaux qu'ils sont autorisés à voter par la loi du 15 mars 1850, soit au moyen d'une nouvelle imposition spéciale, qui ne pourra excéder deux centimes, au principal des quatre contributions directes, et, en cas d'insuffisance de ces ressources, par le ministre de l'instruction publique sur le crédit qui sera annuellement porté à cet effet au budget de l'Etat.

« ART. 7. — Il sera établi au moins une école normale d'institutrices par académie.

« Les départements du ressort académique qui enverront des élèves-boursiers à l'école normale contribueront aux dépenses générales de l'établissement au prorata du nombre de leurs élèves, soit au moyen du restant disponible de leurs deux centimes spéciaux votés en exécution de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, soit à l'aide de leurs centimes facultatifs ou de l'imposition spéciale mentionnée au dernier paragraphe de l'article 6.

« ART. 8. — A défaut de vote des conseils municipaux et des Conseils généraux, les impositions mentionnées aux articles précédents seront établies d'office par un décret impérial, sur la proposition du ministre de l'instruction publique et des cultes, conformément aux dispositions de la loi du 15 mars 1850.

« ART. 9. — Les écoles mixtes établies ou à établir dans les communes de 200 à 500 âmes continueront d'être dirigées par des instituteurs.

« Les écoles mixtes établies ou à établir dans les communes dont la population ne dépasse pas 200 âmes pourront être confiées à des institutrices, lesquelles seront rétribuées conformément aux dispositions ci-dessus.

« Toutefois, le ministre de l'instruction publique pourra suivant les circonstances, sur l'avis des Conseils départementaux, autoriser la direction de l'école mixte par une institutrice dans les communes dont la population est au-dessus de 200 âmes et au-dessous de 500. »

Après le texte du projet de loi, voici le commentaire extrait de la note précitée :

« Par son article 1er, le projet impose à toute commune de 500 âmes d'avoir une école de filles; mais

loin de s'en rapporter comme la loi de 1850 à la générosité des conseils municipaux, il fixe par son article 2 le traitement minimum qui doit être affecté à chaque institutrice; il indique par les articles 5 et 6 les sources auxquelles il y aura lieu de puiser pour l'entretien de ces écoles.... Il assure d'abord à l'institutrice un minimum de traitement fixe qui lui sera régulièrement payé tous les mois, et qui pourra s'élever si, l'école prospérant sous sa direction, le Conseil général juge convenable de la faire passer dans une classe supérieure.

« L'article 7 du projet exige l'établissement d'une école normale d'institutrices par académie. Il y a en ce moment 10 écoles normales primaires (de filles), et 42 cours normaux, c'est-à-dire 42 maisons d'éducation particulières dans lesquelles le département et l'Etat paient la pension d'un certain nombre de jeunes filles qui se destinent à l'enseignement.

« En augmentant le nombre des écoles de filles, il importe de pourvoir au recrutement de ces écoles....

« Le projet de loi, en laissant subsister quelques écoles mixtes, s'efforce d'en atténuer les inconvénients par l'introduction d'une surveillante, et il y a lieu d'espérer que les précautions qu'il ordonne à ce sujet obtiendront l'assentiment du Conseil impérial. »

Quelles influences firent échouer ce projet, remarquable pour son époque? Nous l'ignorons, mais cinq années furent perdues pour l'amélioration de l'instruction populaire des filles.

Le successeur de Rouland, Victor Duruy, n'allait pas tarder à reprendre en mains la même cause.

Une enquête publiée en 1866 a constaté l'état des écoles après quatorze ans de fonctionnement de la loi de 1850.

Prenons quelques départements au hasard; celui du Nord, le plus riche de France après celui de la Seine, comptait 33 communes de plus de 800 habitants dépourvues d'écoles de filles. La Seine-Inférieure, qui vient après dans l'ordre de la richesse, comptait 11 communes sans écoles, et 20 communes de 800 habitants dépourvues d'écoles publiques de filles. A une autre extrémité de la France, la Dordogne présentait 50 communes, comprenant 17 000 habitants, encore dépourvues d'écoles; 83 communes de 800 âmes et au-dessus, comprenant 90 000 habitants, n'avaient pas satisfait à l'obligation de créer une école spéciale de filles. Et l'inspecteur d'académie de la Dordogne, qui signalait ces résultats, en donnait la raison en des termes qui sont d'une remarquable précision :

« Les causes de cette situation sont : 1° En général, indifférence des familles pour l'instruction primaire et spécialement pour l'instruction des filles; 2° calculs intéressés : on recule devant une dépense qui incombe tout entière à la commune pour le local et le traitement, puisque les centimes spéciaux sont généralement absorbés par l'entretien des écoles de garçons; 3° lacune dans la loi, qui s'en remet aux communes du soin de créer une école, si leurs ressources le leur permettent, qui laisse l'autorité sans action en présence du peu de zèle des populations, qui n'a rien fait pour organiser les écoles de filles, comme elle a organisé celle des garçons. »

Comme nombre de ses collègues, l'inspecteur de la Dordogne eût pu ajouter deux traits au tableau : l'évincement dans tous les postes importants de l'élément laïque par l'élément congréganiste; l'abaissement du niveau des études, conséquence fatale de la lettre d'obédience.

La loi du 10 avril 1867 eut pour but de remédier au mal constaté par l'enquête. On peut dire que chacune des dispositions de cette loi s'appuie sur des vœux exprimés avec ensemble et autorité par la majorité des inspecteurs d'académie, préalablement consultés.

Le ministre intelligent et patriote qui, dès cette époque, voulait doter son pays de l'instruction obligatoire, peut être considéré comme le premier promoteur d'un sérieux progrès dans les écoles de filles.

Voici les dispositions principales de cette loi, relativement au sujet dont nous nous occupons :

« Article premier. — Toute commune de cinq cents habitants et au-dessus est tenue d'avoir au moins une école publique de filles, si elle n'en est pas dispensée par le Conseil départemental en vertu de l'article 15 de la loi du 15 mars 1850. »

Il faut regretter ce rappel d'une disposition déjà critiquée de la loi de 1850. On eût dû limiter à un nombre convenable d'années le régime de dispense et de tolérance.

« Dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme nommée par le préfet, sur la proposition du maire, est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. Son traitement est fixé par le préfet après avis du Conseil départemental. »

Disposition excellente et pratique qui assurait aux filles, dans toutes les écoles, une suffisante éducation manuelle, et corrigeait l'une des défectuosités le plus souvent signalées des écoles mixtes.

« Art. 2. — ... Le Conseil départemental détermine les écoles publiques de filles auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché une institutrice adjointe. »

La loi de 1850 n'avait rien disposé quant aux institutrices adjointes : la loi du 10 avril 1867 leur donne pour la première fois une existence légale. Mais elle n'eut pas le soin de fixer avec précision le nombre maximum d'élèves à partir duquel une création d'emploi d'adjointe était nécessaire, et l'article 2 ne donna pas tous ses fruits.

« Art. 16. — Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire. »

Cette mesure réparatrice fit croître l'enseignement primaire en valeur morale et en dignité civique. Elle renoua la tradition interrompue depuis les derniers décrets de la Convention. Elle fut applicable dans les écoles des deux sexes.

Telles sont les dispositions spécialement applicables aux écoles de filles de cette loi de 1867 qui marque une époque dans l'histoire de notre enseignement primaire.

### 2° Enseignement primaire supérieur.

Il ne faut pas remonter au delà de la législation de 1833 pour trouver l'origine d'un enseignement primaire supérieur dans les écoles de filles. La Convention y avait renoncé. L'Empire ne s'en occupa point; quant à la Restauration, elle confina les institutrices dans les limites d'un programme d'examen moins étendu que celui des instituteurs. Toutefois la force des choses et les besoins des familles, surtout dans les grandes villes, firent naître des institutions et des pensions destinées à donner aux jeunes filles une instruction supérieure à celle que dispense l'école primaire. Une instruction ministérielle du 19 juin 1820 plaça ces établissements sous la surveillance des préfets, et astreignit les maîtresses et les sous-maîtresses à des examens spéciaux. La lecture du programme imposé montre combien l'administration à cette époque exigeait peu des personnes chargées de la direction ou de l'enseignement dans ces écoles dites « du degré supérieur ». Le voici :

« Les connaissances exigées des personnes qui se présenteront pour obtenir le diplôme de maîtresse de pension seront les principes de la religion, la lecture, l'écriture, la grammaire française et l'arithmétique.

« Les personnes qui voudraient être sous-maîtresses devront savoir lire et écrire correctement, et justifier qu'elles sont en état de montrer au moins l'*une* des parties de l'enseignement dont suit l'énoncé : les principes de la religion, la lecture, l'écriture, la grammaire française, l'arithmétique, l'histoire ancienne et moderne et la géographie. »

Le privilège de la lettre d'obédience tenant lieu de brevet était accordé aux institutrices congréganistes dirigeant des écoles du degré supérieur, non toutefois sans une restriction qui est à noter :

« Si, dans quelques cas particuliers, le préfet voit des inconvénients à leur confier l'éducation des jeunes filles, il devra en référer au ministre qui décidera si le diplôme doit ou ne doit pas être délivré. »

L'un des caractères les plus remarquables de la loi

du 28 juin 1833 avait été sa sollicitude pour l'enseignement primaire supérieur. Non seulement l'article 1er en consacrait l'existence et en fixait le programme, mais il lui ouvrait une voie de progrès constant par l'addition de ce paragraphe : « Selon les *besoins* et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables ». L'ordonnance du 23 juin 1836 appliqua aux écoles de filles les dispositions principales de la loi de 1833 relatives à l'enseignement primaire supérieur. Elle dit :

« ARTICLE PREMIER. — L'instruction primaire dans les écoles de filles est élémentaire ou supérieure....

« L'instruction primaire supérieure comprend, en outre, des notions plus étendues d'arithmétique et de langue française, les éléments de l'histoire et de la géographie en général, et particulièrement de l'histoire et de la géographie de la France. »

On remarquera que ce programme est notablement moins riche que celui des écoles primaires supérieures de garçons. Il y manque « la géométrie et ses applications usuelles, ainsi que les notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie ». Il est vrai que ces lacunes peuvent, à la rigueur, être comblées en vertu de l'article 3 qui déclare que, avec l'assentiment des autorités compétentes, « l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables selon les besoins et les ressources des localités ».

Un brevet de capacité pour l'enseignement primaire supérieur fut institué pour les institutrices, et les directrices appartenant aux congrégations ne purent diriger une école du degré supérieur sans justifier de la possession de ce diplôme (articles 5 et 14). Les droits conférés par la lettre d'obédience se trouvaient ainsi limités aux écoles élémentaires.

Un arrêté du 28 juin suivant fixa le programme d'examen :

« ARTICLE PREMIER. — .... Pour le brevet de capacité du degré supérieur :

« 1° Tout ce qui est compris dans le programme pour le brevet du degré élémentaire;

« 2° Exposition de la doctrine chrétienne;

« 3° Notions plus étendues d'arithmétique, de langue et de littérature françaises;

« 4° Eléments de l'histoire et de la géographie en général, et particulièrement de l'histoire et de la géographie de la France.

« ART. 2. — Si la postulante se propose d'enseigner une langue vivante ou la musique instrumentale, ou de donner des notions élémentaires de physique, d'histoire naturelle ou de cosmographie, elle sera aussi interrogée sur ces divers points, et il sera fait mention particulière de cette partie de l'examen dans le certificat d'aptitude qui lui sera délivré. »

Ainsi les notions des sciences reprenaient, par cette voie détournée, droit de cité dans l'enseignement supérieur des filles : on leur entrebâillait la porte après l'avoir précédemment fermée. Ce n'est pas dans ces conditions qu'elles auraient dû y figurer. Le dommage commis envers elles par l'ordonnance du 23 juin 1836 n'était qu'incomplètement réparé. En effet, un programme n'est pas fait seulement en vue des examens et pour servir de base à l'obtention d'un diplôme; il doit servir de règle et de niveau pour les études, et à ce titre les indications qu'il fournit sont doublement précieuses. On reprochera donc à l'article 2 de l'arrêté de ne pas encourager suffisamment les études scientifiques dans les écoles de filles, et d'en abandonner le sort à l'initiative des maîtresses, au lieu d'en imposer l'usage et d'en régler l'emploi.

L'article 3 donnait à l'examen une valeur pédagogique des plus sérieuses : outre la composition écrite que chaque postulante devait rédiger sur un sujet donné, elle devait « faire une leçon orale d'une demi-heure sur une des parties du programme correspondant au degré du brevet qu'elle voudra obtenir ».

La Révolution de 1848 et la loi du 15 mars 1850 ne laissèrent pas à la législation de 1836 sur l'enseignement primaire supérieur des filles le temps de porter ses fruits. Nous avons vu déjà que la loi de 1850 supprimait systématiquement le nom d'instruction primaire supérieure. Elle inscrivit au programme, à titre de matières facultatives : l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques; les éléments de l'histoire et de la géographie; des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie; des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène; l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire; le chant et la gymnastique (art. 23). Certes, il y avait là matière à un enseignement étendu et fructueux. Mais l'esprit de la loi était peu favorable à la diffusion de l'instruction. Loin de prendre en main la direction de l'enseignement primaire supérieur pour lui donner une vigoureuse impulsion, l'Etat se désintéressait de la question. On abandonnait aux communes l'initiative du progrès, sous la réserve d'une autorisation donnée par le Conseil départemental.

### 3° Enseignement secondaire.

« L'Etat, disait Ernest Legouvé il y a déjà bien des années, paie une université pour les hommes, des cours de faculté pour les hommes, une Ecole polytechnique pour les hommes, des écoles des arts et métiers pour les hommes. Et pour les femmes, qu'a-t-il fondé? Des écoles primaires. Pourquoi s'arrêter là? Pourquoi n'existe-t-il pas un enseignement secondaire pour les femmes? Pourquoi les jeunes filles des classes moyennes et des classes élevées n'ont-elles pas droit à la même sollicitude que les jeunes filles ouvrières? Il faut des lycées d'externes pour les jeunes filles, comme il y a des lycées pour les garçons. »

Des lycées pour les filles? La pensée n'était pas nouvelle. Napoléon l'avait réalisée à Ecouen, et il avait même dépassé la conception de Legouvé, puisque la maison d'Ecouen était un internat. Mais il avait limité sa sollicitude aux filles de ses légionnaires. De plus, Ecouen, constitué d'après les vues personnelles de l'empereur, n'entrait que le moins possible dans le domaine de la haute éducation intellectuelle. On en jugera par la reproduction du document ci-dessous, où Napoléon expose le programme d'études qu'il a conçu pour cet établissement :

« Qu'apprendra-t-on aux demoiselles qui seront élevées à Ecouen? Il faut commencer par la religion dans toute sa sévérité. N'admettez à cet égard aucune modification. La religion est une importante affaire dans une institution publique de demoiselles. Elle est, quoi qu'on en puisse dire, le plus sûr garant pour les mères et les maris. Elevez-nous des croyantes et non des raisonneuses. *La faiblesse du cerveau des femmes, la mobilité de leurs idées, leur destination dans l'ordre social, la nécessité d'une constante et perpétuelle résignation* et d'une sorte de charité indulgente et facile, tout cela ne peut s'obtenir que par la religion, par une religion charitable et douce. Je n'ai attaché qu'une importance médiocre aux institutions religieuses de Fontainebleau, et je n'ai prescrit que tout juste ce qu'il fallait pour les lycées. C'est tout le contraire pour l'institution d'Ecouen. Presque toute la science qui y sera enseignée doit être celle de l'Evangile. Je désire qu'il en sorte non des femmes très agréables, mais des femmes vertueuses, que leurs agréments soient de mœurs et de cœur, non d'esprit et d'amusement. Il faut donc qu'il y ait à Ecouen un directeur, homme d'esprit, d'âge et de bonnes mœurs, que les élèves fassent chaque jour des prières régulières, entendent la messe et reçoivent des leçons sur le catéchisme. Cette partie de l'éducation est celle qui doit être la plus soignée.

« Il faut ensuite apprendre aux élèves à chiffrer, à écrire et les principes de leur langue, afin qu'elles sachent l'orthographe. Il faut leur apprendre *un peu* de géographie et d'histoire, mais bien se garder de leur montrer le latin ni *aucune langue étrangère*. On peut enseigner aux plus âgées *un peu* de botanique et leur faire *un léger cours de physique ou d'histoire naturelle, et encore tout cela peut-il avoir des inconvénients*. Il faut se borner en physique à ce qui est nécessaire pour prévenir une crasse ignorance et une stupide superstition, et s'en tenir aux faits, sans raisonnements qui tiennent di-

rectement ou indirectement aux causes premières.

« On examinera s'il conviendrait de donner à celles qui sont parvenues à une certaine classe une masse pour leur habillement. Elles pourraient s'accoutumer à l'économie, à calculer la valeur des choses et à compter avec elles-mêmes.

« Mais, en général, il faut les occuper toutes, pendant les trois quarts de la journée, à des ouvrages manuels; elles doivent savoir faire des bas, des chemises, des broderies, enfin toute espèce d'ouvrages de femme.

« On doit considérer ces jeunes filles comme si elles appartenaient à des familles qui ont dans nos provinces de quinze à dix-huit cents livres de rente, et ne devant apporter de dot à leurs maris pas plus de douze ou quinze mille francs, et les traiter en conséquence. On conçoit dès lors que le travail manuel dans le ménage ne doit pas être indifférent.

« Je ne sais pas s'il y a possibilité de leur montrer un peu de médecine et de pharmacie, du moins de cette espèce de médecine qui est du ressort d'une garde-malade. Il serait bon aussi qu'elles sussent un peu de cette partie de la cuisine qu'on appelle l'office. Je voudrais qu'une jeune fille, sortant d'Ecouen pour se trouver à la tête d'un petit ménage, sût tailler ses robes, raccommoder les vêtements de son mari, faire la layette de ses enfants, procurer des douceurs à sa petite famille au moyen de la partie d'office d'un ménage de province, soigner son mari et ses enfants lorsqu'ils sont malades et savoir à cet égard, parce qu'on le lui aurait inculqué de bonne heure, ce que les garde-malades ont appris par l'habitude. Tout cela est si simple et si trivial que cela ne demande pas beaucoup de réflexion.

« Quant à l'habillement, il doit être uniforme. Il faut choisir des matières très communes et leur donner une forme agréable. Je crois que, sous ce rapport, l'habillement actuel des femmes ne laisse rien à désirer. Bien entendu, cependant, qu'on couvrira les bras et qu'on adoptera les modifications qui conviennent à la pudeur et à la santé.

« Quant à la nourriture, elle ne saurait être trop simple : de la soupe, du bouilli et une petite entrée, il ne faut rien de plus.

« Je n'oserais pas, comme à Fontainebleau, prescrire de faire faire la cuisine aux élèves : j'aurais trop de monde contre moi; mais on peut leur faire préparer leur dessert et ce qu'on voudrait leur donner, soit pour leur goûter, soit pour les jours de récréation. Je les dispense de la cuisine, mais non pas de faire elles-mêmes leur pain. L'avantage de tout cela est qu'on les exerce à tout ce qu'elles peuvent être appelées à faire et qu'on trouve l'emploi naturel de leur temps en choses solides et utiles.

« Si l'on me dit que l'établissement ne jouira pas d'une grande vogue, je réponds que c'est ce que je désire, parce que mon opinion est que, de toutes les éducations, la meilleure est celle des mères, parce que mon intention est principalement de venir au secours de celles des jeunes filles qui ont perdu leur mère et dont les parents sont pauvres; qu'enfin, si les membres de la Légion d'honneur qui sont riches dédaignent de mettre leurs filles à Ecouen, si ceux qui sont pauvres désirent qu'elles y soient reçues, et si ces jeunes personnes, retournant dans leurs provinces, y jouissent de la réputation de bonnes femmes, j'ai complètement atteint mon but, et je suis assuré que l'établissement arrivera à là plus solide, à la plus haute réputation.

« Il faut dans cette matière aller jusqu'auprès du ridicule. Je n'élève ni des marchandes de modes, ni des femmes de chambre, ni des femmes de charge, mais des femmes pour les ménages modestes et pauvres. La mère, dans un ménage pauvre, est la femme de charge de la maison. »

Donc l'Empire n'a rien organisé de général pour l'enseignement secondaire des filles. Les gouvernements qui suivirent ne firent guère plus. On dut à l'initiative privée des cours professés avec élévation et talent par des maîtres de l'Université; ces cours firent la fortune de quelques établissements particuliers sans profiter au pays tout entier. Créés seulement dans les grandes villes, ils n'eurent d'influence que sur quelques familles. Les classes moyennes et les classes élevées restèrent, en ce qui concerne les filles, dépourvues d'une éducation digne d'elles et de la nation. Les conséquences, tout le monde les connaît; elles furent exposées avec autant de sagacité que d'éloquence par Jules Simon, devant le Corps législatif, en 1867 :

« Les filles, même dans les pensionnats les plus élevés, reçoivent une instruction futile, incomplète, toute d'arts d'agrément, mais sans rien de sérieux et d'élevé. Elles que la nature a douées d'une intelligence si ouverte, d'un tact si sûr, d'une sensibilité si fine et si délicate; qui sont faites pour comprendre ce qu'il y a de plus grand dans les lettres et pour s'y plaire, qui seraient pour nous des compagnes d'études si utiles et si charmantes, nous les réduisons à n'être que des idoles parées.

« Nous ne poussons pas à faire des femmes des révolutionnaires, nous voulons en faire les compagnes intellectuelles de leurs maris. Il n'est personne qui puisse nier que l'instruction qu'on leur donne aujourd'hui ne les prépare pas à ce rôle. Un des grands malheurs de la société actuelle, c'est la séparation de plus en plus considérable qui s'établit entre l'homme et la femme, l'homme allant dans les clubs, se livrant aux exercices du sport, se déshabituant de la vie d'intérieur, et la femme réduite à vivre avec d'autres femmes, loin du cœur et de l'esprit de son mari. »

Ces paroles, que l'orateur de l'opposition faisait applaudir du Corps législatif tout entier, ne furent pas perdues pour le ministre de l'instruction publique qui soutenait en ce même moment le projet devenu la loi du 10 avril 1867.

Dès le 30 octobre suivant, une circulaire aux recteurs posait nettement la question de l'enseignement secondaire des filles, et présentait un plan d'organisation pour la France entière :

« Il reste une chose considérable à faire, disait le ministre : il faudrait fonder l'enseignement secondaire des filles qui, à vrai dire, n'existe pas en France....

« Que de plaintes ne s'élèvent pas sur la nécessité de donner aux jeunes filles une instruction en rapport avec le rang qu'elles occuperont un jour dans la société, et avec celle que reçoivent leurs frères dans les écoles de l'Etat et dans les établissements libres! Les choses en sont venues à ce point que les élèves-maîtresses des écoles normales, destinées pour la plupart à enseigner dans les campagnes, ont une instruction plus complète que beaucoup de jeunes filles auxquelles la naissance et la fortune assigneront une place dans la société la plus éclairée : *le simple brevet de capacité pour l'instruction primaire est devenu la preuve d'une éducation soignée;* les jeunes filles le recherchent dans les familles les plus soucieuses de l'instruction, sans autre but que de constater qu'elles se sont élevées au-dessus du niveau de l'ignorance générale....

« Le besoin d'un enseignement plus élevé est si généralement reconnu, l'organisation que j'ai en vue est si simple, si peu coûteuse et peut donner de tels résultats que je n'hésite pas à vous charger d'en préparer le succès.

« L'enseignement secondaire des filles est et ne peut être que l'enseignement spécial qui vient d'être constitué pour les garçons par la loi du 21 juin 1865 et d'où les langues mortes sont exclues.

« Cet enseignement, caractérisé par la combinaison d'une instruction littéraire générale, de l'étude des langues vivantes et du dessin, avec la démonstration pratique des vérités scientifiques, peut, en effet, s'il est convenablement approprié à sa destination nouvelle, devenir l'enseignement classique des jeunes filles de quatorze à dix-sept ou dix-huit ans.

« Les méthodes, les programmes employés pour les uns seront facilement utilisés pour les autres. Il n'y a rien à créer, tout existe; il s'agit seulement d'en faire l'application aux études des jeunes filles avec les différences que comportent leurs conditions et leurs besoins.

« Ainsi l'enseignement secondaire des filles formerait un ensemble régulier, divisé en trois ou quatre

années, chacune de six ou sept mois d'études, avec une ou deux leçons par jour, des devoirs remis par les élèves, corrigés par les maîtres, et des compositions mensuelles.

« On ne passerait d'un cours à l'autre qu'après un examen sérieux.

« Le cours complet aurait pour sanction et pour couronnement la délivrance, par le jury départemental académique, des diplômes que la loi du 21 juin 1865 a institués.

« Les programmes seraient arrêtés et la surveillance des cours serait faite par les membres du conseil de perfectionnement que la loi du 21 juin 1865 a créé, et dont le maire a, dans chaque ville, la présidence. Enfin, les cours ne seraient point publics; mais la jeune fille y serait conduite par sa mère, sa gouvernante ou sa maîtresse de pension, qui assisteraient aux leçons.

« Ces cours, s'adressant aux familles aisées ou riches, seraient nécessairement payants : 15 ou 20 francs par mois.

« De la somme ainsi trouvée, il serait fait deux parts : les deux tiers ou les trois quarts formeraient la rémunération des professeurs; le reste serait mis en réserve pour former un fonds qui servirait aux dépenses du matériel et à la création de bourses d'externat en faveur des jeunes filles pauvres qui montreraient une vocation décidée pour les hautes études et pourraient se préparer dans ces cours à donner elles-mêmes un jour l'enseignement secondaire.

« Le local serait dans une salle de l'hôtel de ville ou de quelque édifice communal, car cet enseignement devrait être établi sous le patronage, le contrôle et la direction des autorités municipales, c'est-à-dire de ceux qui sont les représentants légaux de tous les pères de famille de la cité.

« Quant aux maîtres et aux moyens d'enseignement, ils sont tout prêts. Les membres de l'enseignement secondaire, qui ont déjà la confiance des familles, puisque soixante-dix mille enfants leur sont confiés dans les lycées et les collèges, peut-être même quelques membres des facultés, n'hésiteraient pas à prêter leur concours, s'il était réclamé, et, dans ce cas, je les autoriserais à employer pour ces cours extérieurs tout le matériel scientifique du lycée.

« Vous voyez, monsieur le recteur, qu'il n'y aurait besoin, pour cette œuvre considérable, ni de bâtir de nombreuses maisons, ni de créer un nouveau personnel, ni de constituer à grands frais un matériel scientifique; il suffirait d'appliquer le principe qui a si bien réussi pour les cours d'adultes : le matériel et le personnel de l'enseignement secondaire seraient utilisés deux fois; frères et sœurs auraient les mêmes maîtres.

« En tout ceci, monsieur le recteur, nous n'avons rien à entreprendre par nous-mêmes. C'est une œuvre de persuasion à poursuivre auprès des autorités municipales et des familles Qu'elles le veuillent, et dans quelques semaines, sans dépenses ni de l'Etat, ni du département, ni de la commune, l'enseignement supérieur des filles sera fondé dans les quatre-vingts villes qui ont un lycée et dans les deux cent soixante qui possèdent un collège : nos trois mille professeurs sont tout prêts. »

Certes, ces vues étaient grandes quant au principe, ingénieuses quant à l'application. Créer d'un trait de plume un vaste réseau de cours, avec des programmes tout prêts, approuvés par les conseils de l'Université, avec un personnel aussi compétent que dévoué, avec des locaux, et sans qu'il en coutât un denier au budget de l'Etat, c'était un coup de maître. Le succès répondit d'abord aux vœux du ministre. Vingt-quatre cours s'organisèrent dès l'année 1867, dont plusieurs dans la ville de Paris. De ces derniers le plus important, celui qui peut servir de type, prit le nom d'*Association pour l'enseignement secondaire des filles* et reçut du ministre la jouissance d'une salle de cours à la Sorbonne. Parmi les noms des membres fondateurs figuraient ceux de Milne-Edwards, membre de l'Institut, professeur à la faculté des sciences et au Muséum; Paul Albert, professeur de rhétorique au lycée Charlemagne; Paul Bert, professeur suppléant au Muséum d'histoire naturelle; Gaston Boissier, maître de conférences à l'Ecole normale et professeur au Collège de France; Levasseur, professeur au lycée Napoléon; Salicis, répétiteur à l'Ecole polytechnique; Viollet-le-Duc, inspecteur général des monuments historiques; Wurtz, membre de l'Institut; Mme Pape-Carpantier, directrice du Cours normal des salles d'asile, etc.

Un programme d'études fut arrêté. Il embrassait trois années et comprenait la littérature, l'histoire, la géographie, l'économie domestique, les éléments du droit usuel, les sciences naturelles et physiques et certaines notions des sciences mathématiques, le dessin; quant aux langues vivantes et à la musique, l'Association annonçait qu'elle en remettait l'enseignement aux soins des familles.

Les cours de chaque année avaient une durée de six mois (du 1er décembre au 31 mai). Un cours de lettres et un cours de sciences se succédaient immédiatement pour épargner aux élèves des déplacements trop réitérés. Des devoirs, des compositions, des examens étaient prescrits, avec un caractère seulement facultatif. Le diplôme de *fin d'études* de l'enseignement secondaire spécial devait servir de sanction aux trois années de cours.

La rétribution à payer par les familles était de 75 francs par trimestre. Les mères, parentes ou institutrices étaient admises à raison d'une personne pour chaque jeune fille inscrite.

Il est resté de cet enseignement plus d'une trace durable, non seulement dans la mémoire de celles qui l'ont suivi, mais dans l'ordre des productions scientifiques et littéraires. Un recueil spécial se fonda sous le titre d'*Echo de la Sorbonne* et publia les leçons les plus remarquables, lesquelles, recueillies plus tard en volumes, formèrent le noyau d'une bibliothèque à l'usage de l'instruction secondaire des jeunes filles.

L'enseignement secondaire des filles était donc inauguré en pleine Sorbonne et d'une manière digne de lui. Interrompu par la guerre de 1870, il devait reprendre avec une vigueur nouvelle au lendemain de nos désastres.

Malheureusement les cours de province ne rencontraient pas semblable fortune : 24 cours fondés en 1867, 10 en 1868, 3 en 1869, 1 en 1870, soit en tout 38 cours, se réduisaient à 5 en 1879, et, si l'on ajoute 9 créations survenues de 1870 à 1879, l'effectif arrive à 14 unités.

L'œuvre n'avait pas répondu aux premières espérances qu'elle avait fait naître. C'était sans doute une illusion généreuse de penser qu'une organisation aussi complexe pourrait se soutenir sans dotation au budget, sans personnel spécial, sans locaux appropriés, sans plan d'ensemble, sans sanction législative. Ajoutons que l'esprit public n'était pas préparé et qu'il hésitait entre des sympathies naturelles et des défiances suggérées. [HIPPOLYTE DURAND.
Avec suppressions et additions.]

DEUXIÈME PARTIE. — *De* 1870 *à nos jours.*

### Enseignement normal. Enseignement primaire élémentaire.

Comme on l'a vu plus haut, l'enseignement des filles reçut, par la loi du 10 avril 1867, un commencement d'organisation : cette loi augmenta le nombre des écoles spéciales, améliora en quelque façon la situation des institutrices, et élargit les programmes. Par malheur, rien ne fut fait pour assurer un recrutement meilleur du personnel enseignant féminin : dans les écoles publiques de filles foisonnaient toujours des congréganistes, munies de la simple *lettre d'obédience*, ne présentant par conséquent que des garanties insuffisantes de capacité. En 1870, il n'y avait encore que dix-neuf écoles normales d'institutrices. Dans la plupart des départements, la préparation des futures maîtresses se faisait dans ce qu'on appelait les « cours normaux », cours organisés auprès de certaines écoles de filles, congréganistes en général, et où l'enseignement était faible et la préparation professionnelle médiocre, souvent nulle.

Pour indirecte que soit l'action des femmes dans la vie politique, elle n'en est pas moins réelle, et elles ont une influence sociale plus grande encore. Le gouvernement de la troisième République, qui s'était donné pour tâche de restaurer et de promouvoir l'instruction publique en France, comprit donc qu'il ne pouvait se désintéresser de l'éducation des filles et qu'elle n'était pas la partie la moins importante de l'œuvre entreprise. Dès l'abord on vit aussi avec justesse qu'en cette affaire rien n'était plus urgent et plus essentiel que de constituer un personnel de maîtresses qui fussent vraiment dignes de ce nom. C'est la préoccupation qui se marqua dans la loi du 16 juin 1881 qui abolit la lettre d'obédience, et imposa la possession du brevet de capacité non seulement aux directrices d'école, mais aux adjointes, et pour les écoles composées de plusieurs classes exigea de la directrice un titre de capacité supérieur.

Dans cette voie, d'ailleurs, un pas décisif était déjà fait : par la loi du 9 août 1879, tous les départements avaient été mis dans l'obligation d'avoir, dans un délai déterminé, une école normale d'institutrices : le recrutement, recrutement large et permanent, des maîtresses laïques était ainsi assuré désormais.

Après n'avoir eu si longtemps qu'une existence précaire, qu'une direction incertaine, l'enseignement normal des femmes, enfin véritablement fondé, reçut son organisation par l'arrêté du 3 août 1881 qui réglait l'emploi du temps, la répartition des matières d'enseignement et les programmes d'études.

Pour composer ces programmes, on partit de ce principe que les institutrices devaient être aussi cultivées et aussi instruites que les instituteurs. Mais, tout en jugeant bon qu'élèves-maîtres et élèves-maîtresses eussent une instruction équivalente, on crut aussi qu'il convenait qu'elle ne fût pas identique. Point de différence, il est vrai, pour toute la partie littéraire (instruction morale et civique, pédagogie et administration scolaire, langues et éléments de littérature française, langues vivantes, histoire et géographie); mais, si les programmes scientifiques comportent les mêmes matières, ils sont, pour les élèves-maîtresses, réduits dans leurs développements; de même, pour l'enseignement du dessin, on ne retient de scientifique que ce qui est nécessaire pour l'intelligence des principes et des règles, et le dessin d'ornement prend le pas sur le dessin géométrique, utile surtout pour les hommes. En outre, il y a dans l'arrêté du 3 août 1881 toute une partie qui vise l'éducation appropriée à des femmes. Les élèves-maîtresses reçoivent des notions d'économie domestique. Leurs travaux manuels consistent en travaux de couture, coupe et assemblage. Elles doivent, au jardin, apprendre à exécuter les principales opérations de la culture maraîchère, celles qui se font dans un jardin ordinaire bien tenu, où l'on trouve en abondance des légumes variés, des fruits et des fleurs. Elles sont initiées aussi aux premiers soins à donner en cas d'accident. On se proposait, en un mot, « de faire des élèves-maîtresses des jeunes filles instruites, autant qu'il en est besoin, dans les sciences et dans les lettres, mais instruites en même temps des choses de la vie, de la tenue d'un ménage, d'un jardin, d'une basse-cour, de la comptabilité domestique, de la préparation des aliments, de tout ce qui contribue à l'ordre et à l'embellissement, à l'économie et à la prospérité d'une maison. » (Instructions officielles de 1881.)

Ce n'est pas la faute de ce programme, excellent dans son esprit général et dans le détail de ses dispositions, si l'enseignement des écoles normales prit insensiblement un caractère trop général, trop abstrait, trop formel. Lorsqu'on s'aperçut de cette fausse orientation, on pensa qu'il fallait en chercher la cause dans le fait que normaliens et normaliennes se préoccupaient trop de préparer l'examen du brevet supérieur qu'ils devaient subir à la fin de la troisième année d'études. De là, la réforme opérée par le décret du 4 août 1905 qui place l'examen du brevet supérieur à la fin de la seconde année et qui consacre la troisième année tout entière à la préparation professionnelle et pratique. De là les retouches apportées en même temps aux programmes de 1881. Il n'y est pas fait de changement essentiel, mais tous les remaniements ont pour objet de marquer que l'enseignement doit avoir surtout un caractère réaliste. C'est ainsi que, dans les programmes spéciaux aux écoles normales d'institutrices, on a augmenté le nombre des heures attribuées à ce qui a trait à l'éducation proprement féminine. « Le programme des écoles normales d'institutrices, disent les instructions officielles, tout en restant, dans ses grandes lignes, le même que celui des écoles normales d'instituteurs, doit s'adapter particulièrement à l'éducation féminine et au rôle social de l'institutrice.... C'est pourquoi il a paru nécessaire de donner, dans ces écoles, une place importante à l'économie domestique, à l'hygiène et aux travaux du ménage. » Nous voyons, en effet, que le cours d'économie domestique en troisième année ne comporte pas moins de 30 leçons, et il est recommandé au professeur de ne pas donner cet enseignement *ex-cathedra*, mais de s'efforcer plutôt de fournir des indications précises, classées méthodiquement, et qui puissent servir aux applications ménagères. L'enseignement de l'hygiène comporte une partie nouvelle : la puériculture; il lui est attribué une heure par semaine. Trois heures par semaine sont réservées à la couture et au raccommodage, deux heures à la cuisine, deux heures au savonnage et repassage, deux heures au nettoyage et entretien des meubles, ustensiles et vêtements, deux heures au jardinage. Dans quelques écoles normales de filles, on a même spécialisé la préparation pratique de façon à l'adapter aux besoins industriels de la région où elles sont situées : dès 1904 (décret du 4 janvier), l'enseignement de la dentelle a été organisé dans les écoles normales d'institutrices du Puy, de Caen et d'Alençon.

Au lendemain de la loi du 9 août 1879 avait été fondée l'Ecole de Fontenay-aux-Roses (novembre 1880). Elle devait remplir pour les écoles normales d'institutrices le même office que l'Ecole normale de la rue d'Ulm remplissait pour les lycées et collèges de garçons, c'est-à-dire préparer des professeurs et des directrices pour ces écoles. Un inspecteur général, Félix Pécaut, fut chargé d'organiser les études, tandis qu'une directrice, Mme de Friedberg, avait pour mission de veiller à tout ce qui regardait le service intérieur.

L'Ecole de Fontenay-aux-Roses se recrute par un concours entre aspirantes âgées de dix-neuf ans au moins et de vingt-cinq ans au plus, munies du brevet supérieur, ou du diplôme de bachelier, ou du certificat d'études secondaires. Elles sont réparties en deux sections, celle des sciences et celle des lettres, qui poursuivent des études distinctes, mais qui ont en commun certains cours de littérature, de psychologie, de morale, de pédagogie, de langues vivantes, de musique vocale. La durée des études est fixée à trois ans. — Le concours d'admission porte sur les matières enseignées dans les écoles normales primaires. C'est donc le même programme que celui du brevet supérieur; mais, « au lieu de vérifier seulement, comme on le fait à l'examen du brevet, si le candidat possède la moyenne requise d'instruction générale, on recherche chez les aspirantes des qualités et des habitudes d'intelligence qui permettent de bien augurer de leur vocation pédagogique ». — L'enseignement est donné par des professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur (lycées de Paris, Sorbonne, Muséum), qui viennent, les uns toute l'année, les autres quelques mois seulement, quelques-uns trois, quatre, cinq fois par an, donner des leçons ou des conférences.

Ainsi organisée, l'Ecole de Fontenay-aux-Roses a eu sur l'enseignement normal féminin la plus heureuse influence, due surtout à l'action singulière exercée par Félix Pécaut sur les générations de jeunes filles qui, dans l'espace de seize années (1880-1896), passèrent sous sa direction. « Ancien pasteur et ancien publiciste, dit Henri Marion, pénétré à la fois d'un idéal pédagogique tout libéral et tout moderne et d'un sentiment tout religieux de sa tâche, on ne dut pas seulement à l'ascendant de son caractère et à sa force

de persuasion, le ton qu'il sut donner à cette grande école, faisant par elle rayonner au loin le plus pur zèle et la plus haute idée de l'éducation; on lui dut aussi et surtout le choix souvent renouvelé, toujours heureux, des collaborateurs les plus propres à entretenir la flamme. »

Lorsque Félix Pécaut mourut, il fut remplacé par Jules Steeg, qu'une mort soudaine emporta un an après. Il n'y eut pas de directeur nommé après lui; Mme Dejean de la Bâtie, qui avait succédé à Mme de Friedberg, resta seule chargée de la direction. Il parut que les traditions de l'école étaient, dès lors, assez fortement établies.

L'enseignement normal des filles ayant été ainsi constitué, on pouvait songer à organiser pour elles un enseignement élémentaire. Il y fut pourvu par la loi du 28 mars 1882. Dans le programme tracé par cette loi, on suivit le principe dont s'était inspiré Condorcet en 1792 : les enfants des deux sexes, égaux par l'intelligence et ayant des devoirs équivalents comme membres d'un Etat et d'une famille, ont les mêmes droits à recevoir la première instruction, et à la recevoir dans la même mesure. Il y eut donc parité presque complète dans les programmes qui furent établis pour les écoles de garçons et pour les écoles de filles. Les matières d'enseignement étaient : l'instruction morale et civique; la lecture et l'écriture; la langue et les éléments de la littérature française; la géographie, particulièrement celle de la France; l'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours; quelques notions usuelles de droit et d'économie politique; les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels; les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers; les éléments du dessin, du modelage et de la musique; la gymnastique; pour les filles spécialement, les travaux à l'aiguille (qui, dans les écoles mixtes dirigées par un instituteur, devaient être enseignés par une maîtresse spéciale).

Ce programme est toujours en vigueur. Notons seulement qu'il a été quelque peu allégé et simplifié par le décret du 18 janvier 1887, dont l'article 27 dispose : « L'instruction primaire élémentaire comprend : l'enseignement moral et civique; la lecture et l'écriture; la langue française; le calcul et le système métrique; l'histoire et la géographie, spécialement de la France; les leçons de choses et les premières notions scientifiques; les éléments du dessin, du chant et du travail manuel, principalement dans leurs applications à l'agriculture (travaux d'aiguille dans les écoles de filles); et les exercices gymnastiques ». Dans la pratique, on avait été amené à reconnaître que l'on avait un peu passé la mesure en 1882 : d'où la suppression de la littérature française, des notions de droit et d'économie politique; d'où la substitution des leçons de choses à l'enseignement des sciences naturelles, physiques et mathématiques. On n'abaissait pas le niveau; on s'efforçait seulement de mieux mettre les choses au point, d'écarter de cet enseignement ce qui était étranger au caractère pratique qu'il doit avoir.

Il est question à cette heure de faire de nouvelles retouches au programme de l'école élémentaire. La question est à l'étude, et ce qui résultera de cette étude, nous ne saurions le préjuger. Tout cependant semble indiquer que c'est une orientation de plus en plus pratique qui prévaudra. Cela ne se marque-t-il pas dans certaines mesures de détail qui ont été déjà prises? Telle la circulaire et les instructions du 4 janvier 1897, qui s'adressent aux écoles primaires des deux sexes et sont relatives à l'enseignement des notions élémentaires d'agriculture dans les écoles rurales; telle l'instruction du 20 mars de la même année en vue d'introduire aussi dans les écoles des deux sexes un enseignement anti-alcoolique; telle encore la loi du 5 juillet 1903 sur l'apprentissage de la dentelle à la main dans les écoles de filles des régions où existe l'industrie dentellière.

C'est, du reste, le sens dans lequel les maîtres paraissent se diriger spontanément; c'est ce que l'on peut voir, en ce qui concerne les institutrices, par la façon dont elles comprennent leur rôle dans les cours qu'elles font aux jeunes filles adultes. Si elles ne négligent pas la culture générale, elles ont surtout souci de ce qui prépare leurs élèves à leur tâche de futures ménagères et de futures mères de famille : ce qui figure en première ligne aux programmes de ces cours, ce sont des causeries sur l'hygiène, surtout celle de la première enfance, sur l'entretien du ménage; ce sont des travaux manuels (couture, coupe, travaux d'agrément) et des exercices de dessin appliqué à l'ornementation.

Il n'est pas indifférent de remarquer, à cette occasion, que les institutrices qui, naguère, s'abstenaient en masse de faire des cours d'adultes, participent aujourd'hui en très grand nombre à l'œuvre de la seconde éducation : en 1906-1907, le total des cours de jeunes filles s'élevait à 17 868. Les institutrices d'autrefois n'avaient peut-être pas moins de zèle que celles d'à présent. Mais, se sentant peu instruites, elles n'osaient pas ne pas se borner à des besognes très humbles et, en général, considéraient que leur affaire était de garder les petits enfants. Mais, depuis vingt ans, le personnel féminin des écoles primaires s'est senti le droit de prendre meilleure opinion de lui-même et d'avoir des visées plus relevées. Et, en effet, en consultant la dernière statistique de l'enseignement primaire (1906-1907), nous y voyons que sur 62 077 institutrices laïques, il y en a 31 818 qui sont pourvues du brevet supérieur, soit un peu plus de la moitié. Cette indication ne suffit-elle pas pour permettre d'affirmer que, depuis un quart de siècle, le niveau de l'enseignement élémentaire des filles a sensiblement monté?

**Enseignement primaire supérieur et professionnel.**

Cependant, bien que le recrutement des maîtres se soit amélioré, bien que les programmes aient été étendus, l'enseignement élémentaire, par le fait seul de l'âge des écoliers qui le reçoivent, n'est et ne peut être qu'un minimum. Pour la même raison, ses effets sont fragiles et précaires; des élèves de six à treize ans ne sauraient avoir beaucoup de prise sur ce qu'ils apprennent, et les notions qu'on leur donne risquent de s'effacer vite de leur esprit. Or, il y a en France, plus encore peut-être que dans d'autres pays, de nombreuses familles de travailleurs qui possèdent des ressources suffisantes pour échapper au besoin de donner dès la première heure un gagne-pain à leurs enfants : et, sans oublier qu'ils auront de bonne heure à se suffire par le travail, le plus souvent par le travail manuel, elles se rendent compte qu'un supplément d'instruction et d'éducation ne serait pas pour eux un luxe déplacé, que, pour eux, il y aurait non seulement un avantage d'ordre général, mais un profit pour la vie pratique, à affermir, à perfectionner, à compléter le savoir qu'ils ont acquis dans leurs premières années.

C'est pour cette clientèle que Guizot, par la loi de 1833, fonda l'enseignement primaire supérieur. La loi anti-démocratique du 15 mars 1850 négligea à dessein de le mentionner et, par suite, pendant près de trente ans, il fut comme inexistant. Mais le gouvernement de la République l'a fait revivre en 1881 et organisé par les décret et arrêté du 18 janvier 1887. Dès le début, Jules Ferry en avait très heureusement défini le caractère en disant qu'il devait « former le large couronnement d'une éducation primaire menée à bien et non pas le commencement stérile d'un autre cycle d'études qui n'aboutiraient pas » (Rapport au président de la République, 21 octobre 1881). Malheureusement, l'amour-propre malavisé de certaines municipalités, le zèle exagéré de certains maîtres le firent durant un temps dévier de la route qui lui avait été si nettement tracée, et c'est pour l'y rappeler qu'ont été rendus les décret et arrêté du 21 janvier 1893. (Pour les détails, voir l'article *France*.)

Pour donner une idée de l'enseignement primaire supérieur en tant qu'il s'adresse aux filles (et c'est à cet égard seul que nous avons à le considérer ici), nous envisagerons donc ce que l'organisation de 1893 a voulu en faire. Cette organisation, il est vrai, il est question en ce moment de la retoucher; un projet en

ce sens sera soumis au Conseil supérieur dans la session qu'il tiendra au mois de juillet de la présente année (1909); mais ce projet ne comporte pas de modifications profondes; il a plutôt pour objet de préciser, de compléter les indications des programmes du 18 août 1893 et d'en accentuer l'esprit.

A cette heure, l'enseignement primaire supérieur, pour les filles aussi bien que pour les garçons, est donné dans deux catégories d'établissements : 1° dans les cours complémentaires, 2° dans les écoles primaires supérieures proprement dites. Le *cours complémentaire* est annexé à une école primaire élémentaire et placé sous la même direction que celle-ci; l'*école primaire supérieure* est installée dans un local distinct et sous une direction différente de celle de l'école élémentaire. Les cours complémentaires, depuis la circulaire du 15 février 1893, ne comportent plus qu'une année d'études. Les écoles primaires supérieures peuvent en comprendre deux, trois et même quatre. Elles sont dites *écoles de plein exercice*, quand le nombre des années d'études est au moins de trois. Il peut être annexé aux écoles primaires supérieures des internats qui sont tantôt au compte des municipalités, tantôt au compte des directeurs ou des directrices. Dans ces écoles, l'Etat concède des bourses (bourses d'internat, bourses d'entretien, bourses familiales) aux enfants ayant subi avec succès un examen qui a pour objet de constater leur aptitude. Quant à l'enseignement, il est gratuit dans les écoles primaires supérieures et dans les cours complémentaires.

Pour les cours complémentaires, on n'a pas cru devoir établir de programme fixe. L'enseignement général qui y est donné a pour objet, dans ses grandes lignes, la revision et le complément du cours supérieur de l'école primaire : partant, on peut dire que, comme dans les programmes de l'école élémentaire, il est commun aux filles et aux garçons. Mais cet enseignement, dans sa partie pratique, doit participer de l'enseignement primaire supérieur, en être comme une première et sommaire initiation, et il comporte ainsi une orientation professionnelle qui, naturellement, est très différente selon les sexes. C'est pour cette raison qu'aux termes de l'arrêté du 25 janvier 1895, le programme est dressé pour chaque cours complémentaire par le directeur ou la directrice avec le maître ou la maîtresse chargés du cours supérieur de l'école élémentaire; ils ont à tenir compte d'abord du niveau de l'instruction des élèves, ensuite des besoins de la région où se trouve placée l'école.

Il n'est donc pas possible de présenter un type de l'enseignement au cours complémentaire : cet enseignement non seulement peut, mais doit être très varié, suivant les lieux. Il faut nous borner, pour donner une idée de ce qu'il pourrait être, à dire ce qui s'est fait à Paris depuis tantôt dix ans. En 1898, le directeur de l'enseignement primaire de la Seine réorganisa 17 de ces cours : 10 pour les garçons, 7 pour les filles. Pour les filles, voici les grands traits de l'organisation adoptée : l'enseignement général se donne dans la matinée et comprend la morale, le français, l'arithmétique, l'histoire et la géographie, la comptabilité, les sciences, l'hygiène et l'économie domestique, l'anglais, le chant et la gymnastique; il lui est attribué seize heures trois quarts. Dans l'après-midi, vingt et une heures sont consacrées à l'enseignement professionnel et ménager : huit pour le dessin, quatre pour la confection, quatre pour la lingerie, deux pour les modes, trois pour l'enseignement ménager proprement dit. L'expérience, faite dans ces dix dernières années, a donné de bons résultats; ces cours complémentaires sont très appréciés par les familles ouvrières de Paris. Il y a lieu de croire que, sur beaucoup de points, on a su se régler d'après ce modèle : M. René Leblanc, dans son rapport sur l'Exposition de l'enseignement (1900), témoignait d'ailleurs que, dès ce moment, on avait de nombreux exemples de cours complémentaires où l'on avait su heureusement concilier les besoins pratiques et la nécessité supérieure d'un enseignement vraiment éducatif.

L'arrêté du 18 août 1893 a prescrit des programmes pour les écoles primaires supérieures de filles. Il faut bien entendre toutefois que, suivant le principe adopté pour l'enseignement élémentaire, ces programmes sont équivalents à ceux qui ont été dressés pour les garçons, s'ils ne leur sont pas identiques. Pour toutes les matières d'ordre littéraire, les cours sont sensiblement les mêmes dans les écoles des deux sexes : notons cependant que, pour les écoles de filles, le programme d'enseignement de la morale est précédé d'une observation qui invite les directrices et les maîtresses à « approprier leurs leçons au caractère de leur auditoire et à insister sur certains devoirs particuliers qui s'imposent à la jeune fille et à la femme ». Et, pour plus de clarté, vient, après l'observation générale, un détail des *devoirs de la jeune fille envers elle-même*, de ses *devoirs de famille*, de ses *devoirs sociaux*, de ses *devoirs civiques*.

Dans les études scientifiques, les différences sont plus notables : en mathématiques, le programme des écoles de filles est beaucoup plus réduit que celui des écoles de garçons; en géométrie, il se borne à l'étude des constructions utilisées en dessin et aux démonstrations nécessaires aux opérations de mesure des surfaces et des volumes : encore a-t-on soin d'écarter la plupart des théorèmes qui ne peuvent être présentés sous une forme immédiatement intuitive; en agriculture, tout enseignement théorique a été supprimé.

Notons aussi qu'en 1893 a été rédigé un nouveau programme pour l'enseignement du dessin dans les écoles primaires supérieures de jeunes filles. Sans entrer dans le détail, disons qu'il oriente l'étude du dessin dans le sens de la composition décorative.

Quant à l'enseignement pratique, qui doit naturellement s'adapter aux travaux féminins, il comprend les travaux manuels (couture, coupe et confection, tricot, broderie, modes, étude historique du vêtement et des travaux d'art féminin), auxquels sont consacrées quatre heures par semaine en première et deuxième année, trois heures en troisième année; et l'économie domestique, à laquelle, en troisième année, il est attribué une heure par semaine.

Mais il faut remarquer que ce que nous venons d'indiquer n'est applicable qu'à la section d'enseignement général. Or, dans les écoles primaires supérieures de filles comme dans celles de garçons, il se fait, après la première année, une spécialisation qui comprend quatre sections : 1° section d'enseignement général, 2° section industrielle, 3° section commerciale, 4° section agricole.

Pour les trois dernières sections, une note officielle avertit qu'on n'a pas cru devoir fournir de programme spécial ni d'emploi du temps déterminant les heures attribuées à chaque matière : les programmes et l'horaire de l'enseignement général serviront de programme et d'horaire *minimum*. — Conformément à l'art. 3 de l'arrêté du 18 août 1893, « l'horaire et le programme des cours spéciaux sont arrêtés pour chaque établissement, sur la proposition de la directrice, les maîtres et maîtresses entendus, par l'inspecteur d'académie. Il y a lieu de tenir compte, dans la plus large mesure, pour la détermination de ce programme accessoire et la fixation des heures supplémentaires d'enseignement, des besoins locaux, afin de faciliter le plus possible aux élèves l'entrée dans les établissements de commerce ou d'industrie de la région ».

Ici encore, nous ne saurions donc donner un schéma de l'enseignement; le seul moyen de le connaître serait de visiter beaucoup d'écoles et de l'y voir fonctionner, puisqu'il est variable, par définition, suivant les milieux. Il est permis toutefois de citer, comme types, des écoles dont la réputation est faite dès longtemps : telles les deux grandes écoles parisiennes, l'école Sophie Germain, fondée en 1882, et l'école Edgar Quinet, fondée en 1892.

Depuis trente années qu'il a été restauré, l'enseignement primaire supérieur a vu s'accroître sa clientèle d'une façon continue et rapide. En ce qui concerne les filles, des chiffres empruntés à la dernière statistique de l'enseignement primaire feront ressortir ces progrès :

| | | |
|---|---|---|
| Cours complémentaires publics de filles . . . . . . | 1901-1902 . . . | 283 |
| | 1906-1907 . . . | 422 |
| Ecoles primaires supérieures publiques de filles . . . . | 1901-1992 . . . | 94 |
| | 1906-1907 . . . | 132 |

| | | |
|---|---|---|
| Nombre de filles dans les cours complémentaires. . | 1901-1902. . . | 7 862 |
| | 1906-1907. . . | 13 508 |
| Nombre de filles dans les écoles primaires supérieures. | 1901-1902. . . | 11 214 |
| | 1906-1907. . . | 18 518 |

A un moment, on s'est plaint que les élèves des écoles primaires supérieures se dirigeassent en trop grand nombre vers les emplois de l'Etat, que, pour les filles en particulier, il y en eût trop qui se préparassent à la profession d'institutrice. Cette plainte n'est pas complètement injustifiée; mais il convient aussi de ne rien exagérer. Des enquêtes ont été faites pour connaître la carrière suivie par les élèves sortis des écoles primaires supérieures. La dernière statistique de l'enseignement primaire donne à cet égard des renseignements très précis et très concluants. Or, on y peut voir que, de 1903 à 1907, sur 24630 jeunes filles sorties des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires, 4130, soit 16,7 %, sont entrées comme élèves-maîtresses dans les écoles normales. Cette proportion est sans doute assez forte; mais elle ne paraîtra pas excessive, si l'on songe que beaucoup de ces jeunes filles appartiennent à des familles d'instituteurs et sont conduites par une pente naturelle à suivre la même voie que leurs parents.

Le succès de cet enseignement s'explique surtout sans doute par le fait qu'il répond à un réel besoin; mais le soin qu'on a mis à recruter le personnel qui le donne y a contribué aussi dans une large mesure. La loi du 30 octobre 1886 remet au ministre lui-même la nomination des directeurs, directrices et professeurs des écoles primaires supérieures; elle leur impose la possession du titre exigé du personnel enseignant des écoles normales.

A côté de l'enseignement primaire supérieur, il existe aussi pour les femmes un enseignement proprement professionnel. Ces deux ordres d'enseignement ne doivent pas être confondus. Ils l'ont été pourtant durant un temps assez long, non pas seulement dans les idées, mais même dans les faits. Il importe donc de marquer nettement ce qui les distingue; et, pour y réussir, le mieux est de citer des textes officiels. Voici comment est établie cette distinction dans le *Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France*, publié en 1900 par le ministère de l'instruction publique; ce document expose en même temps comment s'est faite la séparation entre les deux catégories d'écoles qui, un moment, avaient tendu à se confondre :

« La circulaire ministérielle du 15 février 1893... dit fort bien : L'enseignement primaire supérieur se reconnaît du premier coup à son caractère franchement pratique et utilitaire : *en ce sens général*, il est professionnel. — Mais la circulaire, précisant la signification exacte du mot « professionnel » dans le cas présent, ajoute tout aussitôt : L'enseignement primaire supérieur n'en reste pas moins un enseignement véritable : il ne se confond pas avec l'apprentissage. C'est une école; ce n'est pas un atelier; il s'y trouve des élèves et non des apprentis. »

Cependant (nous continuons à citer le *Rapport*), « la monographie publiée par le ministère de l'instruction publique en 1889 indiquait l'existence de deux sortes d'écoles primaires supérieures : les écoles non professionnelles et les écoles professionnelles, toutes deux pourvues d'ateliers, différant pourtant les unes des autres par le degré d'importance que les unes ou les autres attribuaient à l'enseignement professionnel. Les unes, ne dépendant que du ministère de l'instruction publique, étaient régies par la loi du 30 octobre 1886 et par les règlements organiques du 18 janvier 1887. Les autres, placées sous la double autorité, sous le *condominium*, comme on a dit, du ministère de l'instruction publique et du ministère du commerce, étaient régies par la loi du 11 décembre 1880, par les décrets du 17 mars et du 28 juillet 1888. »

Ce régime mixte eut pour résultat que, dans cette dernière catégorie d'écoles, l'enseignement professionnel primait l'instruction générale; l'enseignement primaire supérieur proprement dit y était abaissé.

Une coupure devenait ainsi nécessaire : elle fut faite par la loi de finances du 26 janvier 1892, dont l'art. 69 est ainsi conçu : « Les écoles primaires supérieures et professionnelles dont l'enseignement est surtout industriel et commercial relèveront à l'avenir du ministère du commerce et de l'industrie, auquel elles seront transférées par décret, et prendront le nom d'écoles pratiques de commerce et d'industrie ».

Ce transfert eut lieu en effet et, dès le 1er juin 1892, douze écoles primaires supérieures passaient, par décret, au ministère du commerce; en 1905, le changement était accompli pour 52 établissements : 42 pour les garçons, 10 pour les filles (non compris 6 écoles parisiennes).

Voici comment une circulaire du ministre du commerce, en date du 20 juin 1893, précise le caractère de ces écoles pratiques : « Elles diffèrent essentiellement des écoles primaires supérieures, dans lesquelles une part est faite à l'enseignement professionnel, et qui ont simplement pour objet la préparation à l'apprentissage. Pour éviter toute confusion, il importe de préciser le caractère des premières : elles sont destinées à former des employés [et des employées] de commerce et des ouvriers [et des ouvrières] aptes à être immédiatement utilisés au comptoir et à l'atelier. »

Nous ne saurions omettre de rappeler que les premiers essais d'organisation de l'enseignement professionnel des filles sont dus à l'initiative privée. Dès 1848, Mme Bachellery proposait à H. Carnot le plan d'une école normale professionnelle pour les femmes. En 1856, Mme Elisa Lemonnier, avec l'aide de quelques amies, s'employait à placer un certain nombre de jeunes filles pauvres dans des établissements où elles apprenaient un état. Ainsi se constitua la *Société de protection maternelle pour les jeunes filles*, qui, en 1864, fut transformée en une *Société pour l'enseignement professionnel des femmes*. Par cette société, deux écoles du nouveau type furent fondées du vivant de Mme Lemonnier; deux autres s'ouvrirent après sa mort, survenue en 1865. Ces quatre écoles établies à Paris ont compté beaucoup d'élèves et ont rendu des services appréciables.

Les écoles pratiques d'industrie et de commerce qui existent actuellement pour les filles sont situées: à Paris (il y en a 6), à Boulogne-sur-Mer, à Cherbourg, à Dijon, au Havre, à Marseille, à Nantes, à Reims, à Roanne, à Rouen, à Saint-Etienne.

Dans ces écoles se donne à la fois l'enseignement industriel et l'enseignement commercial; pour les filles, il n'existe pas encore des écoles de commerce et des écoles d'industrie distinctes; mais on se propose d'en ouvrir au fur et à mesure des besoins régionaux; et, pour ces écoles à naître, des programmes distincts ont été déjà préparés.

Présentement, chaque école établit son programme en s'inspirant des convenances locales. A titre d'indication, donnons le programme de deux de ces établissements.

A Nantes, la durée des études est de trois années. Dans la *section commerciale*, l'enseignement général comprend : la morale, la langue française, l'histoire, la physique, l'histoire naturelle, l'hygiène, la géométrie, le dessin, l'économie domestique, la coupe et couture usuelles. Les matières de l'enseignement commercial sont : commerce, comptabilité, tenue des livres, anglais, arithmétique appliquée, algèbre appliquée, géographie, chimie, droit civil et commercial, économie commerciale, écriture, sténographie, dactylographie. Dans la *section industrielle*, l'enseignement général porte sur : la langue française, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, l'hygiène, l'économie domestique, la physique, la chimie, l'arithmétique, la géométrie, la comptabilité, la morale, l'écriture. L'enseignement industriel comprend : confection pour dames, confection pour enfants, lingerie fine, broderie blanche, broderie au passé, coupe, repassage, dessin industriel.

A Boulogne-sur-Mer, outre l'enseignement général commun aux élèves des deux sections, les programmes comprennent, pour la *section commerciale*, des cours de comptabilité et tenue de livres, quelques éléments de législation usuelle et commerciale, et l'étude de l'anglais; pour la *section industrielle*, un enseignement pratique et technique des travaux d'atelier. Les

élèves en première et en deuxième année ne font que de la couture proprement dite; elles se spécialisent en troisième année et choisissent entre : 1° la coupe, l'assemblage et la confection des vêtements de femme; 2° le repassage, le glaçage, le nettoyage des étoffes. Un cours de modes a lieu une fois par semaine pour les élèves de troisième année. Un cours de cuisine théorique et pratique a lieu deux fois la semaine. Toutes les élèves suivent un cours de dessin en rapport avec l'enseignement qu'elles reçoivent.

On voit par là que, suivant les lieux, il peut y avoir des variations assez notables. Mais ces écoles où l'enseignement n'est pas uniforme poursuivent un but commun : suppléer à l'apprentissage chez la patronne, apprentissage qui, depuis un certain temps, a presque cessé d'exister, et former une élite d'ouvrières capables de soutenir la concurrence avec l'étranger par le goût, l'intelligence et l'habileté de l'exécution.

Ces écoles ont leurs adversaires. Mais, quelque opinion que l'on ait sur leur compte, de quelque façon que l'on préjuge leur avenir, il faut reconnaître qu'en fait elles ont eu un bon départ. Le chiffre de leur population a suivi une progression ascendante très rapide : en 1893, elles ne comptaient, pour les filles, que 375 élèves; en 1904, ce chiffre s'était élevé à 2403.

### Enseignement secondaire.

Le gouvernement de la troisième République, qui a organisé et sécularisé l'enseignement des filles dans l'ordre primaire, a pu, dans l'ordre secondaire, mener à bien la même entreprise.

Longtemps les familles des classes moyennes n'eurent pour faire élever leurs filles que des pensionnats privés ou des couvents où, comme le disait Jules Simon, en 1867, elles ne recevaient qu'une instruction « futile, incomplète, toute d'arts d'agrément ». On a vu comment Duruy, en créant les cours secondaires, tenta de faire cesser cette situation et de satisfaire « un grand intérêt, maladroitement et odieusement méconnu ». On a vu aussi comment sa tentative réussit dès l'abord, tant elle répondait à un besoin réel. Mais l'institution des cours secondaires, telle qu'il l'avait conçue, dépendait de trop de concours bénévoles pour n'être pas fragile et précaire. Aussi, interrompus par la guerre, les cours eurent de la peine à reprendre, en 1871, dans les villes où ils existaient, et, durant quelques années, il s'en ouvrit fort peu de nouveaux; encore ces établissements végétaient-ils pour la plupart.

Il parut évident qu'il fallait faire quelque chose de plus et de mieux : constituer une Université féminine, organiser pour les jeunes filles une éducation nationale, en fondant à leur usage des établissements d'Etat analogues aux lycées et aux collèges de garçons. Mais ce programme, assez hardi et nouveau, ce n'est pas le gouvernement qui le mit en avant : seule, de toutes nos institutions légales d'éducation publique, l'instruction secondaire des femmes est due à l'initiative parlementaire. Elle a eu pour promoteur un député, M. Camille Sée.

Le 28 octobre 1878, il présenta à la Chambre des députés un projet de loi dont voici les quatre premiers articles : « 1. Il sera fondé des établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles. — 2. Le ministre de l'instruction publique, après entente avec les Conseils généraux et les conseils municipaux, déterminera les départements et les villes où seront fondés les établissements qui recevront des élèves internes et des élèves externes. — 3. Le ministre ouvrira dans les autres départements des établissements d'externes. Il pourra, après entente avec les Conseils généraux et les conseil municipaux, y adjoindre des internats. — 4. Tous les établissements sont fondés et entretenus par l'Etat avec le concours des départements et des villes. »

Ce projet était précédé d'un rapport très étendu et très étudié, rédigé par M. Camille Sée lui-même, où il réunissait tous les arguments de droit et de fait qu'on peut faire valoir en faveur d'un enseignement secondaire public des jeunes filles, et où il montrait comment sur ce terrain nous étions fort devancés par la plupart des autres nations.

Dans la première discussion à laquelle ce projet fut soumis (15 décembre 1879), la Chambre fit voir qu'elle lui était favorable en principe. Mais, à la deuxième délibération, des difficultés commencèrent à se produire. Le 19 janvier 1880, Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, fit remarquer que la création d'internats de jeunes filles allait imposer au Trésor des charges au-dessus de ses moyens. Il ajoutait qu'elle imposerait aussi à l'Université « des responsabilités nouvelles, d'un ordre très délicat, et qu'elle ne recherche pas ». Autre difficulté : l'instruction religieuse serait-elle donnée dans l'intérieur des établissements, ou le soin de pourvoir à cet enseignement serait-il laissé entièrement aux familles ? — Tant que ces deux questions ne furent pas réglées, le sort de la loi resta en suspens. On les résolut par des transactions : il fut décidé que les nouveaux établissements seraient des externats auxquels des internats pourraient être annexés par les municipalités, et que l'enseignement religieux serait donné, dans les lycées et collèges, par les ministres des différents cultes, aux enfants dont les parents en feraient la demande. La loi put enfin être promulguée le 21 décembre 1880. Il avait fallu deux ans de persévérance pour la faire triompher; au Sénat, en particulier, la droite, qui ne voulait pas voir séculariser l'instruction des femmes, fit donner plusieurs de ses orateurs, entre autres Chesnelong, et Jules Ferry dut monter plusieurs fois à la tribune pour enlever le vote.

Si, en effet, le gouvernement n'avait pas pris l'initiative de la loi, cela ne signifiait pas qu'il se désintéressait de l'œuvre qu'elle voulait fonder. On avait déjà pu juger de ses dispositions à cet égard par le zèle qu'il avait mis à réorganiser les cours secondaires, qui languissaient depuis 1870. Paul Bert ayant fait inscrire dans la loi de finances de 1879 un crédit de 100 000 francs en faveur de cette institution, Bardoux, alors ministre de l'instruction publique, invita les recteurs à lui fournir des renseignements sur les cours qui avaient existé autrefois dans leur ressort et sur ceux qui subsistaient encore à ce moment (27 janvier 1879). Peu après, Zevort, directeur de l'enseignement secondaire, adressait aux chefs d'académie une circulaire (22 avril 1879) destinée à provoquer « le développement d'une institution dont l'importance n'a pas besoin d'être démontrée », et promettant les encouragements de l'Etat aux municipalités qui seraient disposées à entrer dans la voie que leur indiquait la générosité du Parlement.

Un des premiers actes de Jules Ferry à son arrivée au ministère fut de régler, par une dépêche du 8 septembre 1879, les conditions auxquelles les cours pourraient être subventionnés, et de leur donner ainsi une organisation qui leur avait manqué jusqu'alors. Voici quelles étaient ces règles : 1° vote préalable d'une allocation par les conseils municipaux, qui doivent s'engager, en outre, à fournir des locaux convenables pourvus du mobilier usuel nécessaire ; 2° fixation d'un tarif de rétribution scolaire; 3° désignation de l'affectation qui serait donnée à la subvention du Trésor; 4° indication du détail des sommes à dépenser pour la rémunération des professeurs.

Ces dispositions, qui furent complétées dans la suite par plusieurs autres circulaires, eurent pour résultat que ces cours prirent de la consistance. Ils n'ont d'existence légale qu'à raison du crédit qui, depuis 1879, leur est alloué sur le budget de l'Etat; ils ne sont pas des établissements publics; toutefois ce ne sont pas non plus des établissements libres, mais des établissements municipaux subventionnés par l'Etat. Avec un programme (il doit se rapprocher autant que possible du plan d'études des lycées et collèges), un personnel rétribué, un local distinct, un matériel d'enseignement, ils présentent des garanties de stabilité et diffèrent beaucoup ainsi des cours créés par Duruy, lesquels étaient comme en l'air. En fait, depuis bientôt trente ans, ils ont constamment prospéré. Dans la plupart des cas, un cours ne disparaît que pour se transformer en lycée ou en collège. Dès 1887, sur les 44 lycées et collèges de filles existants ou décrétés, 35 avaient commencé par être de simples cours secondaires. Une note ministérielle jointe au projet de bud-

get du ministère de l'instruction publique pour l'exercice 1885 faisait ainsi ressortir ces avantages : « Les cours secondaires méritent les encouragements du Parlement. Grâce à eux, l'enseignement secondaire des jeunes filles commence à être apprécié des familles et à se développer progressivement, même dans les régions où il semblait devoir rencontrer le plus d'obstacles.... Les cours secondaires permettent de donner, dans une certaine mesure et à peu de frais, le nouvel enseignement et préparent l'esprit public, dans chaque ville, à la création d'un lycée ou d'un collège. »

Ainsi, même avant le vote de la loi Camille Sée, l'administration universitaire avait pris des mesures propres à préparer le succès de l'institution qu'elle fonda. Lorsque le vote de la loi fut acquis, le ministère de l'instruction publique surveilla son application avec une sollicitude constante. Les objections et réserves d'ordre financier que Jules Ferry avait été, à un moment, amené à présenter, firent craindre à certains quelque mauvais vouloir de la part de l'administration supérieure et des autorités académiques. Mais rien n'était moins justifié que cette crainte. Il n'est que juste, au contraire, de dire que si les choses purent aller sans heurts et sans acoups, ce développement régulier de l'œuvre est dû surtout à l'intérêt avec lequel Jules Ferry, aidé par son collaborateur Zevort, la suivit aux premières heures.

Ce bon vouloir était indispensable, car l'application de la loi ne laissait pas de présenter des difficultés sérieuses.

Et d'abord il fallait des locaux pour les lycées et collèges à créer. Le décret du 28 juillet 1881 établit comment il serait pourvu à leurs dépenses d'installation et d'entretien : les villes avaient à supporter les premières les frais d'établissement des lycées et collèges; mais l'Etat et les départements devaient aussi y contribuer (art. 4). Déjà dans la séance de la Chambre des députés du 10 juillet 1881, en réponse à une question de M. Camille Sée, le ministre avait formellement déclaré que « le gouvernement était prêt à contribuer aux frais de premier établissement des lycées » — et ses paroles visaient aussi les collèges — « par un sacrifice égal à la moitié de la dépense totale ». En effet, conformément à cette déclaration, dès le 12 mai de la même année fut déposé un projet de loi — qui devint la loi du 2 août 1881 — par lequel le gouvernement demandait d'augmenter de 120 millions la dotation de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires, et de prélever sur ce crédit une somme de 20 millions pour les établissements secondaires de jeunes filles. Depuis lors, les règles de la participation de l'Etat aux frais de première installation ont varié : elles ont été déterminées successivement par les lois du 20 juin 1885 et du 26 juillet 1893. Mais, en fait, le Parlement n'a pas marchandé à l'enseignement secondaire des jeunes filles les subsides dont il a eu besoin pour se développer.

Au nouvel enseignement, outre des locaux, il fallait un personnel. Tout au début, on eut recours à des professeurs de l'enseignement supérieur et à des professeurs des lycées de garçons, et, même encore maintenant, des professeurs hommes font dans les lycées et les collèges de jeunes filles des leçons qui sont pour une part dans la faveur qu'obtiennent ces maisons. Pourtant les femmes devaient avoir la plus grande part dans l'enseignement des femmes; sans quoi l'on eût eu l'air de croire à leur infériorité intellectuelle. Aussi, en présentant son projet de loi, M. Camille Sée avait déclaré que si, pour commencer, on pouvait s'adresser à des hommes, il faudrait avoir soin, dès que l'on trouverait des femmes capables d'enseigner, de les préférer toujours : « Elles prendront leurs grades comme les hommes, disait-il, et feront partie au même titre du corps enseignant ».

Comme conséquence de la loi du 21 décembre 1880, il prit donc l'initiative de la loi par laquelle fut instituée « une école normale d'internes destinée à recruter des professeurs femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles ». La loi fut votée sans débats à la Chambre et, au Sénat, ne rencontra qu'une assez faible opposition.

Ce résultat acquis, on ne perdit pas de temps. Très vite on décida que la nouvelle école normale serait installée à Sèvres, dans une partie des bâtiments de l'ancienne manufacture de porcelaine, qui se trouvaient alors disponibles.

A la tête de l'établissement on plaça Ernest Legouvé, avec le titre d'inspecteur général des études, et on nomma directrice Mme Jules Favre, qui avait naguère dirigé avec beaucoup de distinction une institution de jeunes filles à Versailles, et qui fit preuve, dans son nouvel emploi, de remarquables qualités. On constitua en même temps le corps des professeurs, que l'on prit à la fois dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement secondaire. Enfin, un concours d'entrée ayant été provisoirement organisé, une première promotion de 40 élèves fut admise à l'école le 12 décembre 1882. Aujourd'hui, pour prendre part au concours, les conditions, fixées par l'arrêté du 4 janvier 1884, sont les suivantes : les aspirantes doivent : 1° être âgées de dix-huit ans au moins et de vingt-quatre ans au plus; 2° justifier, soit du diplôme d'études secondaires, soit d'un diplôme de bachelier, soit du brevet supérieur.

Les élèves de la première promotion ne formaient qu'un seul groupe de jeunes filles étudiant à la fois les sciences et les lettres; mais, sur la demande des professeurs, elles se divisèrent en deux sections, l'une scientifique, l'autre littéraire; et les épreuves du concours d'entrée, orales et écrites, furent aussi désormais divisées en deux séries.

A partir de 1884, la durée des études à l'école a été fixée à trois années.

L'arrêté du 4 janvier 1884 a institué les grades propres à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Ce sont : 1° le certificat d'aptitude, analogue à la licence, et qui est délivré soit dans l'ordre des sciences, soit dans l'ordre des lettres; 2° l'agrégation qui, elle aussi, pendant dix années, ne comprit que deux ordres, ordre scientifique, ordre littéraire. Depuis l'arrêté du 31 juillet 1894, l'agrégation pour l'ordre des lettres, d'abord indivise, comprend deux sections, la section littéraire et la section historique. De même l'agrégation pour l'ordre des sciences est divisée en deux sections, la section des sciences mathématiques et la section des sciences physiques et naturelles.

Ces grades, ce sont les élèves de Sèvres surtout qui les obtiennent : en 1900, l'école avait donné 387 certifiées, dont 211 étaient devenues agrégées. D'autres personnes pourtant se présentent directement aux examens et concours de l'enseignement secondaire des jeunes filles, et cette concurrence des élèves de Sèvres avec les aspirantes du dehors profite à la valeur des épreuves et à la force des études.

En somme, le personnel enseignant féminin qui, il y a vingt-cinq ans, était à créer tout entier, se trouve aujourd'hui constitué d'une façon complète.

Dès la première heure avaient été arrêtées les matières à enseigner dans les lycées et collèges de jeunes filles; c'est la loi elle-même qui les avait déterminées. Duruy naguère avait pensé que les programmes de l'enseignement spécial pouvaient, avec quelques adaptations, convenir à l'enseignement secondaire des jeunes filles. On eut plus d'ambition sous la troisième République : on voulut que cet enseignement fût véritablement un enseignement classique, égal à celui que recevaient les garçons. Le problème à résoudre consistait à « féminiser » cet enseignement, comme disait M. Camille Sée, à réaliser, suivant le mot de Legouvé, « l'égalité dans la différence ».

Aux termes de l'article 4 de la loi du 21 décembre 1880, l'enseignement secondaire des jeunes filles comprend : l'enseignement moral; la langue française, la lecture à haute voix, et au moins une langue vivante; les littératures anciennes et modernes; la géographie et la cosmographie; l'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale; l'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle; l'hygiène; l'économie domestique; les travaux à l'aiguille; des notions de droit usuel; le dessin; la musique; la gymnastique.

Ce programme général fut accepté sans grande difficulté par les Chambres; la droite ne fit guère d'opposition qu'à propos de l'enseignement moral, auquel elle aurait voulu adjoindre l'enseignement reli-

gieux. Mais, lorsque l'on eut réglé dans le détail l'aménagement des matières à enseigner dans les diverses classes, des critiques assez vives se produisirent de divers côtés, et, comme il arrive, elles furent souvent contradictoires. Les uns se plaignaient que le niveau des études fût trop élevé; d'autres, en revanche, prétendaient que cet enseignement secondaire des jeunes filles n'avait rien de secondaire; ils le trouvaient presque identique à l'enseignement primaire supérieur. « La différence, disaient-ils, est peut-être dans le rang social de la clientèle; elle n'existe pas dans l'enseignement même ». Si cette critique eût été fondée, les promoteurs de l'enseignement nouveau auraient dû reconnaître qu'ils avaient manqué leur but. Mais elle ne l'était pas, et on ne laissa échapper aucune occasion de la réfuter. « Les programmes de l'enseignement primaire supérieur des filles tels qu'on les conçoit aujourd'hui, écrivait Gréard, ont de nombreux rapports, sans doute, avec ceux de l'enseignement secondaire, tels que les détermine la loi du 21 décembre 1880; mais les procédés qu'ils comportent sont essentiellement différents. Les études primaires, quel qu'en soit le degré, sont, avant tout, des études de résultats immédiats et d'applications utiles; le temps presse, et l'enfant a besoin d'avoir entre les mains, aussi vite que le permet l'emploi des bonnes méthodes, l'instrument de travail que l'école a pour objet de lui créer. Les études secondaires sont plus ou moins des études de loisir; par suite, elles peuvent et doivent être des études à longue portée. » Raoul Frary disait aussi très bien : « L'enseignement primaire supérieur est un couronnement; l'enseignement secondaire est un commencement. Si les programmes se ressemblent au début, c'est que l'un est arrivé à son développement, tandis que l'autre est encore dans la première période de croissance. D'ailleurs, l'esprit et le but des deux institutions diffèrent.... D'un côté, on cherche une instruction directement utile, de l'autre une culture désintéressée. » — A ceux qui, au contraire, trouvaient les programmes trop ambitieux, on répondait qu'on avait eu la préoccupation, tout en faisant place à ce qui est propre à élever et à orner l'esprit, d'éviter tout ce qui peut favoriser la pédanterie. « Il ne s'agit pas de donner aux jeunes filles une éducation factice ou prétentieuse, disait un recteur, et de former des pédantes ou des précieuses ridicules. On n'a voulu qu'une chose : développer chez les jeunes filles, à côté de l'imagination et du goût, le jugement et la raison; les habituer à ne pas se payer de mots, de formules chimériques, d'explications fausses; mais leur faire comprendre franchement et sincèrement les grands faits de l'histoire, les principales lois du monde extérieur; les devoirs que nous dictent notre conscience et les principes les plus solides de la morale; en un mot, leur donner, en tenant compte des différences inhérentes à leur sexe, une éducation qui ne s'éloigne pas trop de celle que reçoivent les jeunes garçons. Les futures mères de famille seront ainsi préparées à une communauté d'idées plus complète et plus intime pour l'avenir avec leurs maris. »

Et il est vrai que dans la façon dont sont fixés le plan d'études et l'horaire se marque bien le souci de prévenir la surcharge de l'enseignement et le surmenage des élèves. Il faut en effet remarquer en premier lieu que la durée de la scolarité ne dépasse pas cinq années (de douze à dix-sept ans), que le nombre d'heures d'enseignement, par semaine, ne va jamais au delà de 20, que les classes et les cours doivent se faire dans une heure, pas davantage. « Nous n'entendons pas, disait Gréard à propos des jeunes filles, supprimer de leurs études l'effort, qui seul est fécond; nous voudrions simplement le mieux utiliser. Encore moins est-il question de faire pour les filles une science moins exacte, une science à leur usage, mais seulement de leur rendre la science, la vraie science, plus assimilable, en la dégageant de tout ce qui n'est pas indispensable à l'éducation de l'esprit. Bien du détail de menu savoir et de menus faits peut leur être épargné. Elles n'ont que faire des curiosités. Ce que nous demandons pour elles, en un mot, c'est un enseignement sobre, bien dépouillé, un enseignement de résultats et de conclusions, qui mette avec exactitude les sentiments, les idées, les inventions, les découvertes, les grands gains de la civilisation humaine en pleine lumière. En mesurant le temps aux professeurs, on avait le dessein de les obliger à maintenir leur enseignement dans une juste mesure. »

Une autre disposition heureuse, et qui procède du même esprit, c'est la division en cours obligatoires et cours facultatifs, qui se fait après la troisième année d'études. « C'est — dit Gréard — une idée prévoyante et libérale que le partage établi, pour les deux années de la seconde période, entre les matières scientifiques et les matières littéraires, chaque section ayant un fonds commun de cours obligatoires et une série diverse de cours facultatifs.... On ne peut guère se le dissimuler : à partir de quinze ans, la jeune fille commence à appartenir aux soins du ménage en même temps qu'aux relations du monde. »

Notons enfin que l'on s'est gardé d'omettre ce qui, dans l'éducation des femmes, a une valeur pratique : aux travaux à l'aiguille (couture, coupe et assemblage) sont réservées deux heures par semaine d'enseignement obligatoire dans les trois premières années; au programme de la troisième année sont inscrites douze conférences d'une heure sur l'économie domestique et l'hygiène. De plus, il a été fait à l'éducation artistique la part qui lui revient : l'enseignement du dessin, auquel se joint, en troisième année, celui de l'histoire de l'art, est également obligatoire pendant la première période de trois ans, et il lui est attribué deux heures par semaine.

C'est toujours avec la préoccupation de prévenir le dressage et le surmenage que l'on n'a pas voulu créer un diplôme spécial comme sanction des études; on s'est contenté d'établir deux certificats d'études, l'un délivré à la fin de la troisième, l'autre à la fin de la cinquième année, à la suite d'un examen passé devant les maîtresses de l'établissement, sous le contrôle d'un représentant de l'Etat.

Toute cette organisation, dont nous avons essayé de marquer les grands traits, subsiste depuis bientôt trente ans. Il y a bien été apporté quelques retouches par l'arrêté du 16 juillet 1897, mais ce sont des retouches légères, qui portent sur les détails et qui, du reste, loin de modifier l'inspiration, les tendances, les directions générales que nous avons signalées, ne font, au contraire, que les accentuer.

Qu'elles répondent aux désirs des famillles, c'est ce dont il n'est pas permis de douter, si l'on considère le progrès continu qu'ont fait depuis 1882 les établissements secondaires de jeunes filles.

Dès les premières heures, le succès a passé les espérances qu'avaient pu concevoir les plus optimistes. En 1881-1882, il n'y avait encore que quatre établissements (1 lycée, 3 collèges), comptant ensemble 342 élèves. Cinq ans plus tard, en 1886-1887, le nombre des établissements s'est élevé à 35 (16 lycées, 19 collèges) avec une population de 4967 élèves.

Depuis ce temps, le mouvement n'a pas cessé de s'accélérer; marquons quelques moments :

Nombre des lycées en 1890 : 24; en 1900 : 47; en 1908 : 48.

Nombre des collèges en 1890 : 26; en 1900 : 30; en 1908 : 67.

Nombre des élèves dans les lycées : en 1890 : 4000; en 1900 : 9200; en 1908 : 17 400.

Nombre des élèves dans les collèges : en 1890 : 3200; en 1900 : 4200; en 1908 : 10 800.

Il faut ajouter à ces chiffres ceux qui représentent la population des cours secondaires. Bien que le nombre de ces établissements ait été réduit par la transformation de beaucoup d'entre eux en lycées ou collèges, la clientèle qui fréquente ceux qui subsistent comprend encore 6800 élèves.

Il y a donc, en France, à l'heure actuelle, 35 000 jeunes filles qui reçoivent l'enseignement secondaire tel qu'il a été institué par l'Etat.

Il n'est pas sans intérêt de rappeler comment, dès 1886, un étranger, le Dr Wychgram, professeur à l'école secondaire municipale de jeunes filles de Leipzig, appréciait l'œuvre dont M. Camille Sée a été le promoteur : « Les institutions fondées par la troisième République, écrivait-il, méritent au plus haut

point notre approbation; il est de notre devoir de les recommander à l'attention de ceux qui nous gouvernent, et cela d'autant plus énergiquement que l'on n'a que trop souvent chez nous fait preuve d'indifférence à l'égard de cette question. Les plaintes formulées contre l'organisation de nos écoles secondaires de filles ne cesseront que lorsque l'Etat lui-même aura fondé un certain nombre d'établissements types et fait contribuer au bien de l'enseignement des femmes son autorité et sa clairvoyance pédagogique. »

**Enseignement supérieur.**

Il fut un temps où les femmes étaient exclues de l'enseignement supérieur, sinon de droit, au moins de fait. Et ce temps n'est pas encore très éloigné de nous. Pour le prouver, il suffira de citer un passage du discours que M. Camille Sée prononça à la Chambre des députés, le 19 janvier 1880 :

« La puissance publique, disait-il, a créé pour les jeunes gens un enseignement supérieur qui peut, dans les départements, présenter quelques lacunes, mais qui, à Paris, est largement organisé. Nous avons les Facultés de droit, de médecine, des lettres, des sciences, le Collège de France, le Muséum, l'Ecole des chartes, l'Ecole des Hautes études.... L'enseignement y est donné par des maîtres dont plusieurs sont illustres. La plupart de ces grandes écoles sont fermées aux femmes. Je ne m'en plains pas pour l'Ecole de droit; je n'éprouve nul besoin d'avoir des avocats femelles. J'avoue que l'accès de l'Ecole de médecine n'est plus interdit aux femmes. Enfin, je sais qu'elles fréquentent le Collège de France. Mais elles sont expressément exclues des cours de la Faculté des lettres par un arrêté qui, si je ne me trompe, remonte à la Restauration. Qu'on m'en dise le motif! Rien qu'en traversant la rue Saint-Jacques, elles peuvent suivre des cours d'histoire, de philosophie, de littérature qu'on leur ferme soigneusement de l'autre côté du ruisseau. »

Qu'il y eût ou non des règlements formulant expressément l'exclusion des femmes, on peut dire qu'à cette époque elles n'avaient pas accès à l'enseignement supérieur; c'était par les mœurs qu'il leur était interdit. Une femme qui, publiquement, se mettait en peine d'acquérir la haute culture, n'était peut-être pas un objet de scandale, mais en tout cas elle se faisait remarquer et, malaisément, échappait au ridicule.

Cependant le préjugé avait reçu quelques atteintes depuis l'époque où Duruy avait engagé les professeurs des facultés à faire des cours publics où les dames étaient admises et où elles parurent en effet. Mais était-ce vraiment de l'enseignement supérieur qui se distribuait dans ces réunions? N'étaient-elles pas plutôt tout simplement une distraction élégante?

N'importe, c'était un premier pas. Par là on commença à s'habituer à voir avec d'autres yeux ce qui naguère paraissait étrange.

Quand l'enseignement secondaire des jeunes filles eut été créé, quand il commença à se développer, il devait arriver tout naturellement que, parmi celles qui l'avaient reçu, il s'en trouvât un certain nombre prises du désir de pousser plus loin leurs études : et tout d'abord celles qui se destinaient au professorat des lycées et collèges. Elles subissaient les examens du certificat d'aptitude, le concours de l'agrégation devant des jurys où les maîtres de l'enseignement supérieur prenaient place : presque de nécessité, elles devaient chercher à suivre leurs leçons. Ce premier groupe d'auditrices ainsi formé ne tarda pas à en attirer d'autres.

En même temps les étrangères, qui n'étaient pas gênées par nos préjugés nationaux, se mirent à affluer. Si bien que, dans les salles de cours des facultés, l'élément féminin ne tarda pas à être représenté de plus en plus. Donnons ici quelques chiffres empruntés aux *Enquêtes et documents relatifs à l'Enseignement supérieur*.

Voici, pour l'année 1898-1899, le relevé des étudiantes françaises qui ont suivi des cours dans les diverses facultés des treize universités et de l'Ecole d'Alger : droit, 3; médecine, 145; pharmacie, 165; sciences, 38; lettres, 149.

Même relevé pour l'année 1899-1900 : droit, 2; médecine, 164; pharmacie, 186; sciences, 39; lettres, 170.

Pour les années suivantes, nous n'avons plus de données; dans les *Enquêtes et documents*, on n'a pas continué à faire cette statistique. Mais, dans le *Rapport* présenté au ministre, en 1908, par le Conseil de l'université de Paris, rapport auquel sont annexés les rapports des doyens des diverses facultés, nous trouvons les renseignements suivants : il y a eu 36 étudiantes françaises à la Faculté de droit, 94 à la Faculté de médecine, 12 à l'Ecole de pharmacie, 85 à la Faculté des sciences, 351 à la Faculté des lettres. Ainsi, en cette année, le total des étudiantes françaises de la seule université de Paris est supérieur à ce qu'il était huit ans plus tôt pour toutes les universités de France. On voit assez par là quelle a été la rapidité et l'étendue de ce mouvement.

Ajoutons que l'accession des femmes aux leçons de l'enseignement supérieur n'a pas eu les inconvénients que prévoyaient les pessimistes, qu'il semble plutôt avoir produit d'heureux résultats. A ce sujet, voici ce qu'écrit, dans son Rapport de 1908, M. le doyen de la Faculté des lettres de l'université de Clermont : « L'élément féminin grandit aux cours de la faculté. Parmi les jeunes filles qui assistent à nos leçons, il en est de très bien préparées, aptes à prendre la tête du cours.... D'autres ne peuvent suivre les cours régulièrement, occupées qu'elles sont par leur travail professionnel dans les écoles ou les institutions de la ville; d'autres suivent un peu en amateurs, et par mode, ou sont insuffisamment préparées, ou n'ont pas la santé suffisante pour supporter la fatigue d'une préparation sérieuse et suivie. Ces candidates et ces étudiantes bénévoles sont, à mon avis, un excellent instrument de prospérité pour l'université; leur présence au cours n'entraîne aucun inconvénient et y améliore au contraire la tenue générale; leur participation aux exercices pratiques est vue d'un bon œil par leurs camarades et leur donne parfois d'excellents exemples. » Il y a apparence que si, dans les autres rapports, on ne trouve pas de renseignements de ce genre, c'est que la présence des femmes aux cours des facultés est dès maintenant considérée comme un fait normal et qui n'appelle plus de mention particulière.

Que les femmes pussent un jour non seulement suivre les leçons, mais briguer les grades de l'enseignement supérieur, c'est ce que l'on n'imaginait guère il y a trente ans; on peut même dire que les plus déterminés partisans des progrès de l'instruction féminine ne souhaitaient rien de pareil. M. Camille Sée faisait à ce sujet des déclarations très nettes dans son discours du 19 janvier 1880 : « Je ne dis pas qu'il faille, comme aux Etats-Unis, organiser l'enseignement supérieur de la femme. L'enseignement supérieur s'adresse à des jeunes gens qui, en général, veulent embrasser une carrière : celui-ci entre à l'école de droit pour être avocat, fonctionnaire; celui-là à l'école de médecine pour être médecin. Je sais qu'il est des jeunes filles qui ont leur diplôme de docteur en médecine; mais ce sont de rares exceptions, et, s'il faut dire toute ma pensée, je crois que nous aurons toujours trop peu de sages-femmes et assez de docteurs femelles. — Le jeune homme suit les cours de la faculté à un âge où déjà une jeune fille, par cela seul qu'elle est femme, a d'autres devoirs à remplir. La jeune fille, à dix-sept ou dix-huit ans, se marie, elle est quelquefois déjà mère de famille.... — D'ailleurs, je n'examine pas la thèse de l'instruction des femmes dans les carrières dites libérales et dans les carrières administratives. Ce n'est pas un préjugé, c'est la nature elle-même qui renferme les femmes dans le cercle de la famille. Il est de leur intérêt, du nôtre, de l'intérêt de la société entière, qu'elles demeurent au foyer domestique. Les écoles que nous voulons fonder ont pour but, non de les arracher à leur vocation naturelle, mais de les rendre plus capables de remplir les devoirs d'épouse, de mère et de maîtresse de maison ».

Il est vrai, en effet, qu'à cette époque le nombre des femmes qui possédaient des grades de l'enseignement supérieur était tout à fait restreint : de 1866 à 1882, il ne leur fut délivré par les facultés que 138 diplômes

dans toute la France : baccalauréat ès lettres, 49; baccalauréat ès sciences, 32; licence ès lettres, 2; licence ès sciences, 3; doctorat en médecine, 20; officiat de santé, 2; diplôme de pharmacie, 1.

Encore, celles qui prenaient ces grades les prenaient comme une parure, le plus souvent, et ne s'en servaient pas pour s'ouvrir l'accès de telle ou telle profession.

Quelques années après, les choses ont changé de face. Voici, pour la période de six années qui va de 1888-1889 à 1897-1898, le relevé des grades obtenus par des étudiantes françaises :

| | |
|---|---|
| Licence en droit | 1 |
| Doctorat en droit | 1 |
| Doctorat en médecine | 21 |
| Officiat de santé | 27 |
| Baccalauréats conférés par les facultés des sciences | 84 |
| Licence et certificat d'études supérieures (sciences) | 20 |
| Doctorat ès sciences | 1 |
| Baccalauréats conférés par les facultés des lettres | 93 |
| Licence ès lettres | 5 |
| Diplôme de pharmacie (1re classe) | 1 |
| — (2e — ) | 11 |

Nous empruntons ces chiffres à la *Statistique de l'Enseignement supérieur*, publiée en 1900. Nous manquons de renseignements officiels pour les dix dernières années. Mais il est permis d'affirmer, sans craindre de commettre une erreur, que, dans cette dernière période, tous ces chiffres se sont élevés dans une forte proportion.

C'est que la conquête des grades académiques a cessé d'être pour les femmes une sorte de sport intellectuel : beaucoup s'en servent aujourd'hui pour entrer dans les carrières libérales, autrefois réservées aux hommes. Cette perspective, en 1880, M. Camille Sée ne voulait pas l'examiner. Il avait tort. Mieux avisé, Charles Bigot écrivait, en 1882 : « Il faut donner aux jeunes filles une instruction solide. Le temps n'est plus où il suffisait à la femme de nourrir et d'élever les enfants, d'être apte aux travaux du ménage.... L'instruction sérieuse apporte à la jeune fille le moyen de vivre de son travail, d'exercer une profession. » Nombre de jeunes filles ne se marient qu'après la vingtième année ou ne se marient pas du tout. Pourquoi ne feraient-elles pas des études supérieures et n'en profiteraient-elles pas pour se créer des situations qui leur assurent l'indépendance? Est-il bien prouvé, d'autre part, que l'exercice d'une profession libérale soit incompatible avec la pratique des devoirs de mère de famille?

En fait, le nombre des femmes qui entrent dans cette voie va toujours en augmentant; on a vu, dans ces dernières années, tomber des barrières qui leur défendaient l'accès de certaines professions : depuis la loi de novembre 1899, la profession d'avocat n'est plus interdite aux Françaises, et il en est au moins deux qui sont, à l'heure présente, inscrites au barreau de Paris. En 1907, il y avait, à Paris, une femme pharmacienne, et deux à Montpellier. A cette même date, on comptait en France 83 femmes docteurs en médecine, dont 70 à Paris et 13 dans les départements.

Ajoutons que l'enseignement supérieur de l'art est maintenant accessible aux femmes comme l'enseignement supérieur des lettres et des sciences; l'Ecole nationale des beaux-arts leur a depuis quelques années ouvert ses portes.

Bien plus, il n'est pas interdit de prévoir le moment où les femmes ne s'en tiendront pas à recevoir l'enseignement supérieur; à cette heure, il en est au moins une qui le donne : Mme Pierre Curie est chargée du cours de physique à la Sorbonne.

Quelque jugement que l'on porte sur ce développement de l'instruction féminine, il faut, en tout cas, le tenir pour ce qu'il y a de plus nouveau dans l'histoire de l'éducation nationale sous la troisième République. A quelque point de vue que l'on envisage ses conséquences possibles, elles ne sauraient manquer de portée et d'influence sur l'avenir de la société française.

*Bibliographie.* — Pour les recueils généraux, voir la bibliographie de l'article *France*. On pourra en outre consulter spécialement les ouvrages suivants :

BASTIEN, *Les Carrières de la jeune fille*, Paris, Fontemoing, s. d.; BAUZON, *La Loi Camille Sée*, Paris, Hetzel, 1881; DROUARD, *Les Ecoles de filles*, Paris, Belin, 1904; Mlle DUGARD, *De l'éducation moderne des jeunes filles*, Paris, Colin, 1900; GAUSSERON, *Que faire de nos filles?* Paris, Librairie illustrée, 1888; GRÉARD, *Mémoire sur l'enseignement secondaire des filles*, Paris, Delalain, 1883; JACOULET, *Notice historique sur les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices*, Paris, Imprimerie nationale, 1889; LEBLANC (René), *La Réforme des écoles primaires supérieures*, Paris, Larousse, 1907; *L'Enseignement professionnel au début du vingtième siècle*, Paris, Cornély, 1905; LEGOUVÉ, *Derniers Souvenirs*, Paris, Hetzel, 1898; MARION, *L'Education des jeunes filles*, Paris, Colin, 1902; PÉCAUT et JACOULET, *Notice sur les écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud*, Paris, Imprimerie nationale, 1889; ROUSSELOT, *La Pédagogie féminine*, Paris, Delagrave, 1887; Camille SÉE, *Lycées et Collèges de jeunes filles*, Paris, Cerf, 1889; VILLEMOT, *Etude sur l'organisation, le fonctionnement et les progrès de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, Paris, Dupont, 1888; WYCHGRAM, *L'Instruction publique des femmes en France*, Paris, Delagrave, 1889.

[MAURICE PELLISSON.]

**FINLANDE.** — La Finlande qui, depuis 1809, fait partie de l'Empire russe en qualité de grand-duché autonome, fut au moyen âge et jusqu'au commencement du dix-neuvième siècle une province du royaume de Suède. La législation et l'administration du pays, ainsi que ses conditions sociales et sa culture intellectuelle, ont un cachet scandinave très marqué. L'Eglise luthérienne est l'Eglise d'Etat. La population de la Finlande était, à la fin de 1905, de 2 892 088 habitants (actuellement près de trois millions). En 1900, année où la population était de 2 712 562 habitants, on comptait 2 662 171 luthériens (98,14 % de la population); 46 466 habitants (1,71 %) appartenaient à l'Eglise orthodoxe russe, et 3925 (0,15 %) à d'autres confessions. La langue finnoise était la langue maternelle de 86,75 % des habitants; 12,89 parlaient le suédois, 0,22 le russe et 0,14 une autre langue. En conséquence de l'évolution historique du pays, la langue suédoise y joue, au point de vue de la culture intellectuelle, un rôle important.

**Enseignement primaire.** — L'enseignement primaire proprement dit, en Finlande, est encore relativement jeune. Mais, depuis des siècles, il y a existé, sous la surveillance du clergé luthérien, un enseignement élémentaire, la commune étant tenue de faire enseigner aux enfants la lecture et les principes de la religion. En principe, c'est aux parents qu'il appartient de donner eux-mêmes cet enseignement élémentaire, mais de bonne heure se sont créées de nombreuses écoles ambulatoires qui avaient le même but, et qui joignaient fréquemment à cet enseignement celui de l'écriture et du calcul. Dans les villes, l'enseignement élémentaire est rattaché à l'action de l'école primaire proprement dite, qui est placée sous le contrôle des autorités civiles. L'enseignement donné par la sollicitude de l'Eglise est, il est vrai, très rudimentaire : mais c'est à lui pourtant qu'on doit ce résultat que, de longue date, la connaissance de la lecture a été universellement répandue en Finlande. En 1900, il n'y avait, dans la population luthérienne, de l'âge de quinze ans et au-dessus, que 0,6 % d'illettrés; dans la population orthodoxe russe, la proportion des illettrés était beaucoup plus considérable (32,1 %); pour l'ensemble de la population du grand-duché, elle était de 1,2 %; 58,1 % savaient seulement lire; 40,7 % savaient lire et écrire, ou avaient une instruction supérieure.

Les efforts pour créer un enseignement primaire proprement dit remontent au milieu du dix-neuvième siècle, et se rattachent surtout au nom d'Uno Cygnæus. La loi sur l'instruction primaire de 1866 qui, dans ses parties essentielles, est encore en vigueur, a posé le fondement solide de l'éducation finlandaise. L'école primaire (en finnois *kansakoulu*, en suédois *folkskola*) relève de la Direction supérieure des écoles, qui s'occupe également de l'enseignement secondaire, et qui à son tour est subordonnée au Département ecclésiastique du Sénat finlandais, autorité qui correspond au ministère de l'instruction publique des autres pays. L'inspection est faite par un certain nombre d'inspecteurs de district. Le clergé n'a de surveillance

à exercer que sur l'enseignement religieux. La direction locale — particulièrement au point de vue économique — de l'école primaire appartient au comité scolaire (f. *kansakoulujohtokunta*, s. *folkskoledirektion*), dont les membres sont nommés par l'assemblée communale. Dans les communes rurales, l'enseignement des commençants est donné principalement, comme il a été dit, par les soins de l'Eglise; les écoles enfantines laïques n'y sont qu'en petit nombre. Dans les villes, par contre, les enfants du premier âge sont reçus dans ce qu'on appelle l'école primaire inférieure (f. *alempi kansakoulu*, s. *lägre folkskola*), dont le cours dure deux ans et qui forme l'étage inférieur de l'école primaire proprement dite. Tant à la campagne que dans les villes, l'école primaire comprend quatre années d'étude; l'âge des élèves va de neuf ou dix ans jusqu'à treize ou quatorze ans. A la campagne, l'instituteur (ou l'institutrice) doit enseigner à la fois dans les quatre divisions, ce qui, grâce à certains arrangements pratiques et à la limitation du nombre des élèves au chiffre maximum de cinquante, n'est pas aussi difficile qu'il pourrait paraître au premier abord. L'année scolaire dure de trente à trente-six semaines. Les matières d'enseignement sont : la religion, la lecture, l'écriture, le calcul, les figures géométriques et le calcul des surfaces et des volumes, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles et leurs applications, le dessin, le chant, la gymnastique, le travail manuel. Les villes reçoivent de l'Etat, comme subvention, 25 % du chiffre des dépenses faites pour l'école primaire. Les communes rurales reçoivent de l'Etat la plus grande partie du traitement des instituteurs (et institutrices), de même que des subsides pour l'achat de livres et de matériel d'enseignement; pour la construction des maisons d'école, les communes ont la faculté de contracter des emprunts à un taux d'intérêt réduit, et peuvent recevoir aussi des subventions directes de l'Etat. A la campagne, dans la plupart des écoles primaires les deux sexes sont réunis; dans les villes, on rencontre tantôt des classes mixtes, tantôt des classes séparées pour les garçons et pour les filles.

Les villes ont l'obligation légale de pourvoir à ce que tous les enfants qui ne reçoivent pas un autre enseignement équivalent, ou plus complet, fréquentent l'école primaire; on s'y est rapproché passablement de l'idéal de l'instruction primaire donnée à tous. A la campagne, étant donné la vaste étendue territoriale de la Finlande et le peu de densité de la population, il n'a pas été jusqu'ici possible — comme il est facile de le comprendre — de songer à établir la fréquentation obligatoire. Pendant très longtemps, du reste, aucune espèce de contrainte légale n'avait existé nulle part. Mais l'ordonnance de 1898 a imposé aux communes rurales l'obligation de diviser leur territoire en districts scolaires (f. *koulupiiri*, s. *skoldistrikt*), de superficie naturellement fort considérable, et de faire en sorte que tout enfant qui désire recevoir l'enseignement primaire puisse, autant que possible, le trouver à sa portée dans le district scolaire de son domicile. Cette ordonnance a provoqué la création de nombreuses écoles nouvelles. On est maintenant sur le point de faire un nouveau pas. Un comité nommé par le gouvernement a élaboré un projet pour l'introduction de l'instruction obligatoire, et ce projet sera probablement soumis prochainement à la Diète. Mais, lors même que la loi aura établi le principe de l'obligation, il faudra encore bien des années pour en assurer l'exécution pratique, surtout dans la partie septentrionale du pays, qui est peu peuplée.

Le nombre des écoles primaires rurales était, en 1880, de 457, avec 17 731 élèves; en 1890, de 880, avec 35 187 élèves; en 1900, de 1873, avec 82 614 élèves; et en 1905, de 2400, avec 100 906 élèves, dont 53 934 garçons et 46 472 filles, et un personnel enseignant de 2831 personnes (1485 instituteurs et 1346 institutrices). Les écoles primaires urbaines avaient, en 1905, 31 484 élèves (15 773 garçons et 15 711 filles) et un personnel enseignant de 1066 personnes (291 instituteurs et 775 institutrices).

Les instituteurs et les institutrices font leurs études professionnelles dans des séminaires (f. *seminaari*, s. *seminarium*) dont le cours dure quatre ans; à ces séminaires sont annexées des écoles d'application. Il existait, en 1905, 8 séminaires, dont 2 avaient chacun une section pour les élèves hommes et une section pour les élèves femmes; le nombre des élèves des séminaires était de 1282 (648 hommes et 634 femmes).

A plusieurs écoles primaires sont annexés des cours de continuation (f. *jatkokurssi*, s. *fortsattningskurs*) d'un an, qui sont aussi subventionnés par l'Etat. En outre, au cours des vingt dernières années, il a été créé, à l'imitation du Danemark, des écoles supérieures du peuple (f. *kansanopisto*, s. *folkhögskola*), qui reçoivent des élèves de l'âge de dix-huit à vingt ans et donnent un enseignement plus libre, embrassant diverses branches de culture générale, mais qui, d'ordinaire, est associé aussi à des cours d'enseignement agricole. Ces écoles-là sont également subventionnées par l'Etat; leur nombre était de 26 en 1907, avec 728 élèves.

**Enseignement secondaire et supérieur.** — Les origines de l'enseignement secondaire en Finlande remontent jusqu'au moyen âge. Dès le dix-septième siècle, le pays possédait des gymnases (f. *kymnaasi*, s. *gymnasium*). Mais l'organisation actuelle, dans ses traits essentiels, n'a été formée qu'après 1870. Le type principal de l'école secondaire d'Etat pour les garçons est le lycée (f. *lyses*, s. *lyceum*). Son cours d'études est de huit ans; pour l'entrée dans la classe inférieure, on exige des connaissances correspondant à celles que peut avoir un élève qui a fait deux années d'école primaire. Les lycées sont, les uns, des lycées classiques, avec latin obligatoire et grec facultatif, les autres des lycées réaux, où les langues anciennes ne sont pas enseignées. Il y a, en outre, deux lycées normaux, qui servent en même temps à la préparation des maîtres; jusqu'à présent, ces lycées normaux avaient été des établissements exclusivement classiques, mais ils ont maintenant aussi une section réale. L'année scolaire dans les lycées dure du 1er septembre au 31 mai, avec 24 jours de vacances à Noël et 7 jours à Pâques. Une grande difficulté, dans l'enseignement secondaire finlandais, provient de la multiplicité des langues : car, outre les langues classiques et les plus importantes parmi les langues vivantes (allemand, français, anglais : cette dernière langue, jusqu'à présent, à titre purement facultatif), les deux langues nationales, le finnois et le suédois, ainsi que le russe, réclament leur place. Les autres matières de l'enseignement sont celles qui figurent dans les programmes des établissements secondaires des autres pays. L'examen de fin d'études des lycées ou examen des étudiants (f. *ylioppilastutkinto*, s. *studentexamen*), qui donne droit à l'entrée à l'université, est passé devant les autorités académiques.

Le nombre des lycées d'Etat était, en 1905, de 26 (2 lycées normaux, 14 lycées classiques, 10 lycées réaux), avec 6052 élèves. De ces lycées, 18 (avec 4424 élèves) avaient pour langue d'enseignement le finnois, 8 (avec 1628 élèves) le suédois.

Les écoles supérieures de jeunes filles (f. *tyttökoulu*, s. *fruntimmersskola*) entretenues par l'Etat ont un cours d'études de cinq ans; leur nombre était, en 1905, de 14, avec 3045 élèves. En 1907, l'Etat a institué provisoirement, dans deux écoles de jeunes filles de Helsingfors, des cours de continuation de trois années, conduisant à l'université.

Enfin, l'Etat entretient un certain nombre d'écoles à cinq classes, dites écoles élémentaires (f. *alkeiskoulu*, s. *elementarskola*); en 1905, il y en avait 6, avec 488 élèves; ces écoles sont ouvertes aux deux sexes.

On prépare en ce moment même une réforme partielle de l'enseignement secondaire.

A côté des établissements de l'Etat, les établissements secondaires privés, pour la plupart libéralement subventionnés par le gouvernement, jouent un rôle important dans l'éducation en Finlande. Presque tous ces établissements appliquent le principe de la co-éducation des sexes, dans toutes leurs classes jusqu'à l'université. Le nombre des écoles privées assimilées aux lycées était, en 1905, de 30, avec 5893 élèves, dont 3157 jeunes filles. Il y a, en outre,

parmi les établissements privés, des écoles élémentaires à cinq classes, des écoles préparatoires, etc.

L'université (f. *yliopisto*, s. *universitet*) de Finlande a été fondée en 1640 à Åbo et a été transférée en 1828 à Helsingfors. L'université possède tout l'ensemble des facultés. Le nombre des professeurs était, en 1907, de 150, celui des étudiants de 2512, dont 518 du sexe féminin. Les femmes sont placées sur un pied de complète égalité avec les hommes.

Pour l'enseignement technique et professionnel, il existe un Institut polytechnique, des écoles industrielles, des écoles d'arts et métiers, des écoles d'agriculture, des écoles de sylviculture, etc.

Il faut mentionner encore, pour terminer, les écoles pour les sourds-muets, les aveugles et les idiots.

**Budget de l'instruction publique.** — En 1906, les dépenses de l'Etat pour l'instruction publique ont été les suivantes : pour l'université, 1 169 518 marks (le mark de Finlande vaut un franc); pour l'enseignement secondaire, 4 581 553 marks; pour les écoles primaires, 4 581 948 marks; pour les écoles de sourds-muets et d'aveugles, 570 983 marks; pour l'enseignement technique et professionnel, environ 1 300 000 marks. Il faut y ajouter diverses dépenses pour des objets scientifiques et artistiques. Le chiffre du budget de l'instruction publique est, depuis quelques années, en progression constante et rapide.

***Bibliographie.*** — Rapports officiels annuels de la Direction supérieure des écoles de Finlande. — Annuaire statistique de la Finlande. — Un tableau de l'instruction publique en Finlande se trouve dans l'ouvrage (paru aussi en une édition française) : *La Finlande au dix-neuvième siècle*, ainsi que dans les *Notices sur la Finlande*, publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris de 1900.

[U. LINDELÖF,
professeur à l'université de Helsingfors.]

**FLEURY** (CLAUDE). — L'abbé Fleury est connu surtout par son *Histoire ecclésiastique* (1691 et années suivantes), que l'*Histoire de l'Eglise* de l'abbé Choisy, venue trente ans plus tard, ne put détrôner dans la faveur du public d'autrefois; on disait plaisamment, en ce temps-là : « L'abbé Choisy est plus fleuri, mais l'abbé Fleury est plus choisi ». Mais Fleury mérite aussi une mention pour ses idées pédagogiques. C'était un esprit distingué et, sur plusieurs points, en avance sur son siècle. C'est en 1685 qu'il publia son traité *Du choix et de la méthode des études*. Il s'était préparé à ce travail par une longue expérience personnelle acquise auprès des princes de Conti, dont il avait été le gouverneur. Ajoutons qu'en 1689 Fénelon, qui prisait fort son esprit et ses qualités, se l'adjoignit comme sous-précepteur du duc de Bourgogne.

Son livre est à la fois une critique très vive des méthodes en usage et un exposé des réformes que l'auteur voulait introduire dans les études. C'est avec une sévérité justifiée qu'il juge le moyen âge et la dialectique verbale alors en honneur : « Cette manière de philosopher sur les mots et les phrases, sans examiner les choses en elles-mêmes, était assurément commode, dit-il, pour se passer de la connaissance des faits qui ne s'acquiert que *par la lecture...* »; Fleury a le tort de ne pas ajouter : *et par l'étude directe de la nature*, mais il ne méconnaissait pas cette source du savoir, car il dit ailleurs : « Ce que l'on appelait au moyen âge étudier la physique, c'était raisonner en l'air, comme si la nature n'eût plus été au monde pour la consulter elle-même ».

Sévère pour le moyen âge, Fleury admire la Renaissance et le beau mouvement littéraire du seizième siècle; mais il critique avec justesse les excès érudits des lettrés de cette époque. « Il y eut alors des curieux qui passèrent leur vie à étudier le latin et le grec, et à lire tous les auteurs seulement pour la langue.... On a cru que se servir des anciens, c'était les savoir par cœur, parler des choses dont ils ont parlé, et redire leurs propres paroles, au lieu que, pour les bien imiter, il faut choisir les sujets qui nous conviennent, les traiter comme eux d'une manière solide et agréable, et les expliquer aussi bien en notre langue qu'ils les expliquaient en la leur. »

Fleury, qui a l'esprit très porté à la critique, n'est pas content non plus des études de son temps. Il proteste contre les vers latins, se plaint qu'on sorte du collège avec une médiocre connaissance de l'histoire, et croit enfin à l'urgence d'une réforme. Il demande qu'on exerce l'écolier en sa langue, et qu'on lui fasse écrire des narrations, des lettres, avant d'en venir à des sujets plus difficiles. Il se moque des latinistes de collège qui ne savent parler qu'à des Grecs et à des Romains, et qui sont ensuite tout déconcertés dans le monde, « quand il leur faut parler à des hommes qui portent des chapeaux et des perruques ».

Fleury se préoccupe d'abord des dispositions de l'enfant. Le grand obstacle à l'étude et au progrès, c'est la mauvaise méthode que l'on suit : on propose à l'enfant des vérités abstraites, des formules générales, à un âge où il peut tout au plus observer et saisir des choses concrètes et particulières. Le remède est par conséquent tout trouvé : il faut, autant qu'il est possible, ne présenter à l'enfant que des objets sensibles, « des peintures et des images ». Fleury demande qu'on s'étudie à rendre l'instruction attrayante; mais il indique pour cela des moyens un peu naïfs et un peu puérils. Il veut que les livres qu'on met entre les mains de l'enfant soient neufs et bien reliés, que tout, autour de lui, soit souriant et gracieux, que le précepteur lui-même ait un beau visage! Flatter et séduire les sens pour captiver peu à peu l'intelligence, tel est le principe.

Fleury pose ensuite une autre question : « A qui l'instruction est-elle due? Faut-il la donner à tous ou la réserver à quelques-uns? » Fleury répond que tout le monde doit en avoir sa part : « Il n'est pas juste que les pauvres, les artisans, les femmes, qui ont de la raison comme les autres, demeurent sans instruction ». Mais il ne va pas jusqu'au bout de ce principe : se contredisant lui-même, il conclut que « les pauvres n'ont besoin ni de savoir lire, ni de savoir écrire ».

Les connaissances nécessaires à tous, dit-il, sont la morale, la logique, l'hygiène : connaître et pratiquer ses devoirs, avoir l'esprit juste et le raisonnement droit, jouir d'une santé robuste, voilà l'idéal de tous les hommes. Quant aux études qui demeurent nécessairement le privilège d'une élite, Fleury les divise en trois classes : il y a les études nécessaires, puis les études utiles, enfin les études simplement curieuses. Les études nécessaires sont la grammaire, l'arithmétique, l'économie (c'est-à-dire l'art d'administrer sa maison), la jurisprudence. L'énumération est un peu courte : mais ce qui est plus choquant encore, c'est de voir Fleury compter l'histoire, la physique, les langues parmi les études dont on peut se passer à la rigueur. On voit que, si le sous-précepteur du duc de Bourgogne avait su critiquer quelques défauts de la pédagogie scolastique, ses vues générales sur l'instruction publique étaient remarquablement étroites.

**FLEURY** (X. ?). — Professeur royal de mathématiques, de génie et d'artillerie, qui vivait vers le milieu du dix-huitième siècle. Il a publié en 1761 un projet d'école gratuite des sciences à établir dans les capitales de toutes les provinces du royaume. En 1764, il fit paraître (sans nom d'auteur) un second ouvrage intitulé *Essai sur les moyens de réformer l'éducation particulière et générale, destiné à l'instruction des pères et mères, à celle des directeurs de collège, et de tous les éducateurs*; Paris, 1 vol. in-18, chez Guyllin et chez Duchesne, libraires. L'*Essai* de Fleury est un livre des plus médiocres; mais on y retrouve quelques-unes des vues réformatrices qu'ont exposées à la même époque et avec bien plus de talent les La Chalotais, les Diderot, etc. Le passage suivant résume les idées de l'auteur : « Pour former des hommes qui aient de la religion, des mœurs et du savoir, je crois qu'on ne peut absolument se dispenser d'adopter les quatre moyens suivants, dont quelques-uns m'ont réussi plus d'une fois avec le plus grand succès; ils sont :

« 1° L'éducation dirigée par le gouvernement;

« 2° Ne jamais abandonner la jeunesse à elle-même;

« 3° Changer la méthode d'enseigner la langue latine;

« 4° Apprendre aux enfants plus de mathématiques,

d'histoire, de physique expérimentale, de dessin, etc. »

Ce qu'il y a peut-être de plus intéressant dans le livre de Fleury, c'est une note qui nous apprend qu'en 1764 le mot *éducateur* était encore un néologisme pour l'emploi duquel un écrivain croyait devoir s'excuser auprès du lecteur : « Le mot *éducateur*, dit notre auteur dans cette note, n'est point encore reçu à l'Académie française; mais un académicien célèbre que j'ai consulté n'a pu me donner un mot qui rendît aussi parfaitement mon idée ».

**FLORIAN.** — J.-P. de Claris de Florian naquit en 1755 au château de Florian, dans les Basses-Cévennes. Son père, gentilhomme à peu près ruiné, avait été officier de cavalerie; sa mère, qu'il perdit en naissant, était d'origine espagnole, ce qui explique une partie des prédilections littéraires de l'écrivain. Il fut élevé au collège de Saint-Hippolyte. Son oncle paternel, le marquis de Florian, capitaine de dragons, l'aîné de la famille, était neveu par alliance de Voltaire (il avait épousé Mme de Fontaine, fille de Mme Mignot, la sœur de François-Marie Arouet), dont il fut un correspondant assidu. Dès 1765, le jeune Florian, appelé par le marquis et la marquise, faisait un séjour à Ferney; le 14 janvier 1767, Voltaire écrit à l'oncle : « *Florianet* a écrit une lettre charmante, en latin, à père Adam » (le jésuite qui fut quelque temps l'aumônier de Ferney). Florian devint à treize ans page du duc de Penthièvre (petit-fils de Louis XIV et de Mme de Montespan); il entra ensuite à l'école d'artillerie de Bapaume, puis obtint de servir dans le régiment des dragons de Penthièvre; mais arrivé au grade de capitaine, il se fit réformer, et le « bon duc » le nomma son gentilhomme ordinaire; Voltaire félicite le jeune chevalier de Florian d'avoir « le bonheur de vivre auprès de ce prince si vertueux et si aimable, dans les palais enchantés de Sceaux et d'Anet » (lettre du 9 janvier 1777). Vivant au sein d'une société lettrée, Florian cultiva les lettres. En 1782, l'Académie couronna son petit poème *Voltaire et le serf du mont Jura*. Il écrivit des comédies, des pastorales (entre autres *Galatée*, 1783), des romans historiques (*Numa Pompilius*, 1786; *Gonzalve de Cordoue*, 1791). Il composa des *Fables* où se reflète de façon intéressante l'esprit du temps, et dont beaucoup sont imitées de celles du poète espagnol Yriarte, « dont je fais grand cas, dit Florian dans sa préface, et qui m'a fourni mes apologues les plus heureux »; le recueil en parut en 1792, en pleine Révolution. Enfin il fit une traduction très libre de *Don Quichotte*, imprimée chez Didot en l'an II. L'Académie française le reçut au nombre de ses membres en 1788.

Florian accueillit la Révolution française non seulement sans répugnance, mais avec une vive sympathie. Pendant trois ans, de 1789 à 1792, il fut commandant de la garde nationale de Sceaux. Après la mort du duc de Penthièvre (mars 1793), il alla habiter Paris, dans la section de la Halle aux Blés : on a publié un discours prononcé par lui en 1793 à l'occasion de la distribution des prix aux élèves des écoles de sa section, et une curieuse romance de sa composition, *Le nom de Frère*, sur l'air de la Carmagnole, romance dans laquelle se trouve ce couplet devenu célèbre :

Que faut-il au républicain?
Une arme, du cœur et du pain.
L'arme pour l'étranger,
Du cœur pour le danger,
Et du pain pour ses frères.

Le décret des 26-27 germinal an II l'obligea, comme ex-noble, à s'éloigner de Paris. Retiré à Sceaux, il résolut de rédiger pour les écoles républicaines un abrégé de l'histoire ancienne, qu'il voulait, dit-il, « récrire dans une forme et dans des principes différents de ceux de Rollin, qui ne peuvent plus convenir à l'éducation nationale ». Il demanda (19 prairial) au Comité de salut public, par un mémoire, d'être mis en réquisition à cet effet, afin d'avoir la liberté de se rendre à Paris, pour « ramasser les matériaux nécessaires à son Histoire ancienne », et aussi pour surveiller l'impression de sa traduction de *Don Quichotte*, « ouvrage qui ne peut être regardé comme indifférent à l'opinion publique, puisque ce premier des romans est à la fois la satire la plus fine et la plus forte de l'esprit chevaleresque et des préjugés féodaux »; mais l'objet essentiel de son mémoire était, disait-il, « de soumettre à l'examen du Comité de salut public, d'après le mémorable décret [du 18 floréal] sur les fêtes nationales, l'hymne ci-jointe à l'Amitié, vertu si chère aux âmes libres ». La demande de Florian, appuyée par une déclaration du comité révolutionnaire de la section de la Halle aux Blés, du 24 prairial, attestant que Florian « s'était toujours conduit en bon citoyen », fut renvoyée, le 29 prairial, à la division de l'instruction publique du Comité de salut public, dirigée par Barère. Sur ces entrefaites, un ami de l'écrivain, son compatriote Boissy d'Anglas, qui s'était chargé de le recommander aux membres du Comité d'instruction publique, obtint de ceux-ci une audience. Florian lui avait écrit, le 22 prairial : « J'ai mis au net le plan de mon nouveau Cours d'histoire pour l'éducation nationale; je vous l'envoie ». Boissy communiqua ce plan au Comité : « On m'avait écouté avec intérêt, raconte Boissy, et je me voyais sur le point de réussir, lorsqu'un membre du Comité, nommé Bouquier, en qui je n'eusse pas soupçonné cet excès de mémoire, se mit à réciter l'épître dédicatoire de *Numa*, adressée huit ans auparavant à la reine, et en conclut qu'on ne pouvait rien attendre de bon ni d'utile de celui qui en était l'auteur, quoique j'osasse le recommander. Ma demande fut donc rejetée; elle le fut tout d'une voix : il ne me resta que le regret de l'avoir faite, et la crainte qu'elle ne fût nuisible à celui qui en était le sujet. » Cette démarche de Boissy d'Anglas fut, en effet, la cause de l'arrestation de Florian; car Bouquier était à ce moment (Voir *Bouquier*) l'organe habituel du Comité d'instruction publique auprès de celui de salut public, auquel il ne manqua pas de faire part de ce qu'il pensait du poète et de son projet. Le 14 messidor, Saint-Just, de retour de l'armée du Nord depuis trois jours et qui dirigeait le bureau de police générale, signa l'ordre d'arrêter Florian, ordre qui ne fut exécuté que le 26. L'auteur de *Numa* fut écroué dans la « maison de suspicion » de Port-Libre, où il subit vingt-cinq jours de détention. Il occupa ses loisirs forcés à écrire un poème en prose, *Guillaume Tell ou la Suisse libre*; le vingt-deuxième jour de sa captivité, le 18 thermidor, il adressa à Barère, en lui envoyant le premier chant de ce poème, une lettre pour réclamer sa mise en liberté; il y disait : « Méditant, depuis longtemps, de refaire l'histoire ancienne pour l'éducation nationale, j'en ai instruit, par un mémoire, le Comité de salut public.... Tranquille sur cette démarche, je travaillais dans la solitude, et j'avais achevé déjà plusieurs morceaux sur l'Egypte, quand tout à coup un ordre du Comité de salut public m'a fait mettre en arrestation.... De quoi peut être coupable l'homme qui pensa être mis à la Bastille pour les premiers vers qu'il fit dans *le Serf du mont Jura*; qui écrivait, avant la Révolution, le cinquième livre de *Numa*, et qui, depuis la Révolution, libre, orphelin, sans autre fortune que son talent, qu'il pouvait porter partout, n'a pas quitté un moment sa patrie, a commandé trois ans une garde nationale, a donné plusieurs ouvrages, et, dans son recueil de fables, a imprimé celle des *Singes et du Léopard*? » Trois jours après, le 21 thermidor, le Comité de sûreté générale décidait l'élargissement de Florian, mais « en lui enjoignant néanmoins de se conformer au décret du 27 germinal ». En conséquence, Florian retourna dans sa retraite de Sceaux, où il continua à travailler à son poème de *Guillaume Tell*. Mais sa santé était altérée depuis quelque temps déjà; le 15 fructidor, il écrivait à Boissy : « *Guillaume Tell* avance fort, et avancerait mieux sans quelques accès de fièvre, suite de mon été ou précurseurs de mon automne ». Douze jours après celui où il traçait ces lignes, Florian expirait, à l'âge de trente-neuf ans.

Le Cours d'histoire pour l'éducation nationale resta donc à l'état de projet. Les morceaux que Florian en avait rédigés n'ont pas été publiés : c'est dommage, car ils eussent constitué un spécimen curieux de littérature républicaine. L'*Hymne à l'Amitié*, dédié à

Boissy d'Anglas, a été imprimé en l'an IX dans les *Mélanges de prose et de littérature, par M. de Florian*; *Guillaume Tell* a été publié en l'an X par les soins du littérateur Jauffret. [J. GUILLAUME.]

**FLOTTE** (ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES DES ÉQUIPAGES DE LA). — Par un décret du 16 pluviôse an II, la Convention avait tenté d'organiser l'enseignement élémentaire sur les principaux bâtiments de guerre. Malgré les graves difficultés que présentait l'exécution de cette idée, elle reçut un commencement de réalisation, et, sous la plupart des régimes qui suivirent, des mesures diverses furent prises pour en assurer le succès pratique.

En 1868, sur l'initiative de l'amiral Rigault de Genouilly, ministre de la marine, un décret assura aux écoles de la flotte les services d'instituteurs brevetés, recrutés exclusivement dans les équipages. Un règlement du 25 mai 1870 avait organisé le fonctionnement régulier de ces écoles. Dans les divisions à terre, les cours avaient lieu tous les jours; la durée de chaque cours était de deux heures. A bord des bâtiments armés, l'école était faite au moins trois fois par semaine, et la durée de chaque cours était de une heure et demie ou deux heures.

Les cours étaient de deux degrés. Le premier degré comprenait l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des quatre règles du calcul; le second degré y ajoutait les éléments de grammaire française, d'histoire, de géographie et d'arithmétique. Tout quartier-maître, marin, apprenti, novice ou mousse illettré était astreint à suivre le cours du premier degré; le cours du second degré était obligatoire pour les mousses et les novices possédant l'instruction du premier degré, facultatif pour les quartiers-maîtres, marins et apprentis.

L'école était faite, dans les divisions, par un sergent-major pourvu du brevet d'instituteur élémentaire de la flotte; à bord, par un instituteur breveté. Un certain nombre d'hommes étaient désignés pour remplir les fonctions de moniteurs. Un arrêté du ministre de la marine, en date du 16 octobre 1880, augmenta le nombre réglementaire des moniteurs, qui se trouvait ne plus répondre à celui des élèves.

Cette organisation de l'enseignement primaire avait surtout en vue l'instruction à donner aux mousses. En 1872, 34 % parmi eux ne savaient pas lire, 11 % ne savaient pas écrire.

Le décret du 5 juin 1883 ayant créé l'Ecole des mousses et supprimé l'embarquement des enfants en escadre, on annexa à cette école le cours normal des instituteurs de la flotte destiné à former des marins pouvant servir de moniteurs aux autres. Cette dernière organisation, remaniée légèrement par l'arrêté du 20 juillet 1895, a fonctionné jusqu'au 1er janvier 1909, époque de sa suppression définitive. On se contente maintenant de choisir les instituteurs de la flotte parmi les marins les plus instruits, et il leur est concédé une prime journalière en récompense des services qu'ils rendent à leurs camarades.

**FONCTIONS ADMINISTRATIVES.** — Voir *Incompatibilités*.

**FONTANES.** — Louis-Marcelin de Fontanes naquit à Niort le 6 mars 1757, et mourut à Paris le 17 mars 1821.

Après avoir fait ses études chez les oratoriens de Niort, Fontanes vint à Paris, où les recommandations de ses anciens maîtres et son mérite personnel ne tardèrent pas à le classer. Une de ses premières relations fut Ducis, à qui il adressa en 1778 une *Epître* où l'on pouvait voir, sans trop de complaisance, les indices d'un goût délicat joint à une certaine « sensibilité », comme on disait alors. Sa traduction en vers de l'*Essai sur l'homme* de Pope est de 1783; son poème du *Verger* parut un peu plus tard, et vers 1788 il publiait l'*Essai sur l'astronomie*, puis une *Epître sur l'édit en faveur des non-catholiques*, inspirée par l'édit du 28 novembre 1787. Fontanes se souvint que sa famille, autrefois protestante, avait été proscrite après la Révocation, et l'hommage qu'il rendait à Louis XVI était autre chose qu'un acte de courtisan, c'était l'action d'un galant homme. La muse correcte et douce, parfois attristée, de Fontanes, nous écarterait d'ailleurs de notre sujet, si nous voulions la suivre; nous nous limiterons donc à mentionner encore la *Chartreuse* et le *Jour des Morts*, en renvoyant le lecteur à l'édition en deux volumes in-8° publiée en 1837.

Au lendemain de 1789, nous retrouvons Fontanes au *Modérateur*, journal royaliste dirigé par Suard et dont le titre marque suffisamment les tendances. Peu après, ses articles attiraient sur lui des poursuites auxquelles il se déroba en se réfugiant à Lyon. On l'y eût oublié sans doute, si le spectacle dont il y fut témoin en 1793 ne l'avait conduit à rédiger la pétition célèbre, lue par les délégués lyonnais à la barre de la Convention, qui sollicitait le rappel de Collot d'Herbois. Fontanes, dénoncé, tenta d'abord de gagner la frontière; mais, la trouvant gardée, il alla demander avec sa femme un asile à une amie qui habitait aux environs de Gonesse.

Le 9 thermidor lui rendit la sécurité; et en frimaire an IV il était nommé à l'Institut, organisé par le décret du 3 brumaire. En même temps, il reçut une chaire de belles-lettres à l'école centrale des Quatre-Nations. Il ne devait pas jouir longtemps de ce double bénéfice; sa collaboration au *Mémorial* inquiétait le Directoire qui, au 18 fructidor, fit rayer son nom des registres de l'Institut et le condamna à la transportation. Fontanes avait des amis bien renseignés, paraît-il, car, pour la seconde fois, il lui fut possible de prévenir l'exécution du mandat d'arrêt; il passa en Angleterre, où il retrouva Chateaubriand, puis en Allemagne.

Le 18 brumaire lui permit de quitter Hambourg. Il avait écrit au premier consul pour lui demander justice; celui-ci ne se borna pas à autoriser sa rentrée, il le choisit pour prononcer l'éloge de Washington, qui venait de mourir. Les premières relations de Bonaparte et de Fontanes datent de là. Fontanes, du reste, n'en avait point fini avec sa carrière de journaliste, et il reprit dans le *Mercure* la défense des intérêts qu'il avait déjà représentés au *Modérateur* et au *Mémorial*. Parmi ses collaborateurs, nous remarquons des noms significatifs : Delille, La Harpe; Joubert, de Bonald et Ambroise Rendu, que nous retrouverons tous les trois dans le Conseil de l'Université; Chateaubriand, qui lisait à ses collègues de la rédaction les premières épreuves de son *Génie du Christianisme*.

En pluviôse an X, Fontanes entre au Corps législatif en qualité de député des Deux-Sèvres, et il est nommé président de cette assemblée en 1804. L'empereur, qu'il eut l'occasion de haranguer à plusieurs reprises, et qui lui continuait le bon vouloir du premier consul, le mandait fréquemment soit aux Tuileries, soit à Saint-Cloud.

Il serait puéril de vouloir donner une date précise aux premiers entretiens de Napoléon et de Fontanes sur le projet qui devait prendre corps dans la loi du 10 mai 1806. L'empereur méditait un remaniement profond de la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), qu'il jugeait incomplète et mal à sa main. Ce que souhaitait Napoléon, c'était le gouvernement des esprits dans le gouvernement des études, ces deux directions *n'en faisant qu'une* et celle-là soumise sans écart à son autorité. Une question essentielle l'arrêtait au seuil : à quels instruments aurait-il recours pour façonner son œuvre et pour la diriger; son personnel enseignant serait-il ecclésiastique ou laïque? Ce fut sur ce point que portèrent, de 1803 à 1806, ses débats avec Chaptal, Champagny, Lebrun, Portalis et Fontanes. Il fut parlé d'abord de relever et d'étendre, mais en les soumettant, les trois corporations de l'Oratoire, des bénédictins de Saint-Maur et de la Doctrine. Portalis se montra l'adversaire du monopole, et ses principes sont assez connus pour qu'on puisse pressentir son attitude. On sait également les origines de Fontanes et ses sentiments : il devait être favorable à ses anciens maîtres; le monopole au surplus ne lui répugnait pas, car il le jugeait nécessaire à la reconstruction d'une société trop violemment remuée pour qu'elle n'eût pas besoin d'une contrainte même excessive pour rassembler ses membres épars. Chaptal,

lui, inclinait pour les corporations; Champagny, qui lui succéda au ministère de l'intérieur, témoigna des défiances; Lebrun les partageait. (Voir *Napoléon Ier*.)

Après les hésitations les plus laborieuses, Napoléon donna enfin son laissez-passer à la loi que le Corps législatif sanctionna le 10 mai 1806. L'Université impériale était chargée *exclusivement* de l'enseignement *et de l'éducation* publique. Ses membres devaient contracter des obligations *civiles, spéciales et temporaires*. C'était le triomphe du monopole, dont Portalis ne voulait pas et que Fontanes acceptait comme une nécessité sociale; c'était en même temps l'éviction des corporations d'autrefois.

Il semble que le maître impeccable ne fut pas, en cette rencontre, parfaitement assuré de l'excellence de son œuvre, car le décret d'organisation ne fut promulgué que deux ans plus tard, le 17 mars 1808. Le même jour Fontanes était nommé grand-maître.

Nous ne retiendrons du document de 1808 que les dispositions qui se rajustent à ce que nous avons dit, ou qui intéressent particulièrement l'enseignement primaire.

L'article 101 paraîtrait à première vue en contradiction avec la loi, et serait difficilement compris, si l'on oubliait les discussions antagonistes que nous venons de rappeler : « A l'avenir, y est-il dit, les proviseurs et les censeurs des lycées, les principaux et régents de collège, ainsi que les maîtres d'études de ces écoles, *seront astreints au célibat* et à la vie commune ». Il n'est pas parlé des recteurs, et les professeurs des lycées sont, par exception, autorisés à choisir entre le mariage et le célibat. Il est clair que, si cette disposition singulière avait été mise en pratique, le personnel laïque eût été débordé à bref délai par l'élément ecclésiastique. Y avait-il là un espoir ingénu de conciliation, ou plutôt l'espoir d'une conquête prochaine? nous l'ignorons.

L'article 109 marque une concession dans le même sens : « Les Frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, leur prescrira un habit particulier et fera surveiller leurs écoles. Les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université. » Les réserves sont expresses; l'institut des Frères ne forme pas un établissement distinct : il est soumis à la loi commune, c'est-à-dire dépendant de l'Université, et en quelque sorte incorporé.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, nous avons :

L'article 5, qui place après les facultés, lycées, collèges, institutions et pensions, « les petites écoles, *écoles primaires, où l'on apprend à lire, écrire, et les premières notions du calcul* »;

L'article 107 : « Il sera pris par l'Université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, à écrire, et les premières notions du calcul dans les *écoles primaires* ne soit exercé désormais que par des maîtres assez éclairés pour communiquer facilement et sûrement ces premières connaissances nécessaires à tous les hommes »;

L'article 108 : « A cet effet il sera établi auprès de chaque académie, et dans l'intérieur des collèges ou lycées, une ou plusieurs *écoles normales destinées à former des maîtres pour les écoles primaires*. On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'*art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer*. »

Ces derniers articles nous renseignent sur la somme d'instruction que Napoléon attribuait à ses peuples. Il voulait des sujets soumis, des soldats; et, comme on le verra tout à l'heure, ce programme était aussi celui de Fontanes.

Quelle qu'ait été d'ailleurs la part du grand-maître dans ces dispositions, son premier soin fut de choisir ses collaborateurs. Au sein du Conseil, dans l'inspection et dans la commission des livres, nous revoyons de Bonald, Joubert, Ambroise Rendu; et avec eux Philibert Gueneau de Mussy, Villaret, évêque de Casal, de Bausset, ancien évêque d'Alais rentré de l'émigration, l'abbé Emery, supérieur de Saint-Sulpice, des savants que leur renommée ne permettait pas de laisser à l'écart, enfin quelques ecclésiastiques, sans autre titre que leur expérience éprouvée et leur piété solide, appréciée de Fontanes depuis longtemps. Nous ne trouvons pas trace d'une opposition de l'empereur à toutes ces désignations; bien plus, nous affirmerons qu'elles correspondaient à ses intentions catégoriques et que plusieurs d'entre elles lui furent soumises sur ses propres indications. Il lui convenait, en effet, d'appeler l'Eglise à lui; les incrédules de toute manière étaient à ses yeux ses pires ennemis; il se jugeait assez puissant pour maîtriser les excès du zèle religieux; puis aussi il se persuadait que les membres du clergé qui consentaient à prêter leur concours à l'Université devenaient par ce seul fait ses alliés les plus sûrs; cette conviction, chez lui, avait spécialement pour point de départ l'article 38 du décret :

« Toutes les écoles de l'Université prendront pour base de leur enseignement :

« 1° *Les préceptes de la religion catholique*;

« 2° *La fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale*, dépositaire du bonheur des peuples, et *à la dynastie napoléonienne*, conservatrice de l'*unité* de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions;

« 3° L'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'*uniformité de l'instruction* et qui tendent à former, *pour l'Etat*, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille;

« 4° *Tous les professeurs de philosophie seront tenus de se conformer aux dispositions de l'édit de* 1688, *concernant les quatre propositions contenues dans la Déclaration du clergé de France de ladite année.* »

Pour se rendre un compte exact de l'importance capitale que Napoléon attachait à l'efficacité de ce dernier paragraphe, on peut se reporter au décret du 25 février 1810 qui déclare *loi générale de l'empire* ce même édit de 1682 *où se trouvent fixées les limites de la puissance ecclésiastique.*

Ajoutons, pour dégager Fontanes de tout reproche de surprise dans la désignation des membres ecclésiastiques des conseils de l'Université, que Napoléon, comme nous l'apprend le comte Beugnot dans ses *Mémoires*, avait le don d'ubiquité. Son contrôle sur l'ensemble et sur les détails, sur les choses et sur les personnes était incessant; ajoutons encore qu'il se réserva fréquemment la présidence du Conseil de l'Université.

Napoléon voulut que l'Université ouvrît ses portes le 1er janvier 1809. Le 30 du même mois, le grand-maître sollicitait encore des évêques le concours des curés, pour lui adresser des notes détaillées sur les maîtres d'école de leurs paroisses, afin d'être mis à même de leur conférer ou de leur refuser le diplôme. A vrai dire, on n'était prêt en aucun sens, et l'Université compléta ses services d'année en année, au jour le jour. Les écoles de médecine et de droit créées en l'an III et en 1804 ne furent agrégées que le 4 juin 1809; le plan d'études des lycées date du 19 septembre 1809; le statut des facultés des sciences et des lettres est du 16 février 1810; le décret qui détermine le nombre des lycées et des collèges, qui les distribue en classes, qui ramène les écoles secondaires ecclésiastiques dans les villes et contraint leurs élèves à suivre les cours des lycées, qui fixe la juridiction de l'Université et sa discipline, est du 15 novembre 1811.

Ces lenteurs, si l'on se reporte au temps, ne surprendront personne. On avait une dotation, mais elle était absolument insuffisante; il fallait trouver en même temps un personnel, des bâtiments, un mobilier, des instruments, des livres, et suffire à tout, puisqu'on était le monopole. Si Napoléon entendait tout soumettre et faire observer étroitement les termes de sa loi, l'Université, à court de ressources, se voyait contrainte de se montrer exigeante, et elle poursuivait avec activité les institutions laïques ou ecclésiastiques qui, sous quelque forme que ce fût, faisaient effort pour se soustraire à ses rétributions et à sa maîtrise. Parmi tant d'actes qui s'étendent jusqu'à 1814 et qui touchent à la comptabilité des établissements, à leurs études et à leur police, il est malaisé de discerner l'initiative personnelle de Fontanes. Son labeur est prouvé : il assistait à tout, il préparait les projets; mais dans cette préparation il n'était pas seul, et si les

décrets de 1808 et de 1811 lui attribuaient une autorité distincte, cette autorité avait pour vis-à-vis celle du Conseil, et au-dessus d'elle celle de l'empereur, nous l'avons dit, partout présente. Les décrets, délibérés en Conseil d'Etat, étaient contresignés par le ministre de l'intérieur; les arrêtés étaient l'œuvre collective du Conseil de l'Université; reste un certain nombre de circulaires où Fontanes peut se montrer de sa personne, hors de toute compagnie. Ce sont ces circulaires que nous interrogerons pour y trouver, s'il se peut, la trace des convictions du grand-maître en matière d'éducation et sa politique. Nous citerons textuellement :

« Dieu et l'Empereur, voilà les deux noms qu'il faut graver dans le cœur des enfants. C'est à cette double pensée que doit se rapporter tout le système de l'éducation nationale. » (Circulaire du 15 janvier 1810 aux recteurs.)

« L'Université n'a pas seulement pour objet de former des orateurs et des savants; avant tout, elle doit à l'Empereur des sujets fidèles et dévoués. La plus belle époque de l'histoire moderne ne laisse rien à envier aux temps héroïques de l'antiquité. » (Circulaire du 4 avril 1811 aux recteurs à l'occasion de la naissance du roi de Rome.)

« Quelle que soit la carrière à laquelle se destinent les élèves confiés à nos soins, c'est pour le service du prince et de l'Etat que nous sommes chargés de les former. Tel est le principe, depuis la première école de campagne *jusqu'à la plus haute école de théologie....* Ainsi l'on vit autrefois les pieux solitaires de Port-Royal se vouer exclusivement à leurs devoirs et n'employer les ressources de leur génie que pour étendre et enrichir de plus en plus le domaine de l'instruction publique. Que les fonctionnaires de l'Université prennent ces grands hommes, ces hommes vertueux pour modèles. » (15 avril 1812.)

« L'étude de la versification française, trop facile pour les esprits médiocres, et si difficile pour les bons poètes, n'est pour les écoliers de seize à dix-sept ans qu'une dangereuse distraction et un tourment stérile. Il convient de ne point détourner les jeunes gens de leurs occupations sérieuses et solides. » (18 décembre 1812. Interdiction des exercices de poésie française dans les lycées et collèges.)

En négligeant ce dernier trait, assez piquant dans la bouche de Fontanes, nous pensons que les citations qui précèdent peuvent suffire à déterminer les sentiments du grand-maître de l'Université à l'égard de Napoléon, et la direction de ses idées en matière d'enseignement. Son éloge de Port-Royal a également son prix.

En 1814 cependant, une fois l'Empire tombé et Louis XVIII mis sur le trône par les alliés, c'est encore Fontanes qui transmet aux recteurs l'ordonnance du roi du 24 juin maintenant provisoirement l'Université. « Les chefs-d'œuvre grecs et romains, dit-il, sont dans les mains de la jeunesse, avec les auteurs du grand siècle de Louis XIV, nos maîtres éternels dans l'art d'exprimer et d'écrire. » Puis après avoir parlé de la religion, il ajoute : « Je vous ai souvent recommandé cet objet important, et vous avez fait *tout ce que permettaient les circonstances. Il est des époques où les meilleurs motifs peuvent être suspects. On ne peut faire alors tout le bien qu'on désire qu'avec une prudente réserve. Aujourd'hui, rien ne s'oppose à l'exercice public de vos devoirs; le trône de saint Louis est relevé, sa religion doit régner plus que jamais dans toutes les écoles de France.* »

Le 15 octobre 1814, à l'occasion de l'ordonnance du 5 du même mois qui permet l'établissement à la campagne des écoles secondaires ecclésiastiques et qui dispense leurs élèves de suivre les cours des lycées, Fontanes « *s'applaudit de voir l'autorité paternelle du roi consacrer des tempéraments qu'il avait lui-même apportés dans l'exécution des mesures prescrites par le décret de* 1811 ».

La dernière circulaire connue de Fontanes est du 31 janvier 1815. L'ordonnance du 17 février supprima l'Université, institua le Conseil royal, et le même jour une pension de retraite de 30000 francs était allouée à l'ancien grand-maître.

Sénateur et comte de l'empire, Fontanes fut nommé pair et marquis par Louis XVIII, après les Cent jours.

Classique, on vient de le voir, catholique de Port-Royal comme Ambroise Rendu, perpétuellement royaliste, tel nous apparaît Fontanes. Etait-il sincère dans son enthousiasme pour Napoléon? Nous n'hésitons pas un moment à l'affirmer, et, si ses circulaires pouvaient paraître suspectes, nous en appellerions, à cet égard, à sa correspondance privée et à ceux de ses entretiens familiers qui nous ont été conservés. Il ne fut pas le seul à être conquis; beaucoup d'autres avec lui subirent le charme et, tout compte fait, on peut le placer parmi ceux qui s'approchèrent de l'astre et s'inclinèrent le moins bas. En 1814 il ne fit pas preuve d'ingratitude, à la façon des politiques et des hommes de guerre qui du jour au lendemain passèrent de l'adoration servile à l'injure; il glissa dans son passé retrouvé, pour lequel il avait combattu, il se retrouva *chez lui*.

Comme poète, Fontanes ne compte pas; son imagination a de la grâce, de l'honnêteté, elle est sans ailes. Fontanes orateur est correct, ordonné, avec toutes les qualités du bien dire, mais sans qu'on aperçoive nulle part aucun de ces traits qui saisissent les cœurs ou qui frappent l'esprit assez fortement pour laisser en lui une impression durable. Il a pour lui le tact et le bon sens.

Un point nous préoccupe chez cet homme réfléchi, mondain, qui surveille son geste et ses paroles : comment rajuster le poète d'avant 1789, le président du Corps législatif, le grand-maître de l'Université, au journaliste du *Modérateur* et du *Mémorial*, à l'auteur de la *Pétition des malheureux Lyonnais*? Il y a là, de 1789 à 1797, une période énergique de périls, d'audace, d'oubli de soi qui fait contraste avec les précautions toujours en éveil qui sont le fond même du caractère et du talent de Fontanes.

Nous n'avons pas tout dit.

C'est quelque chose, on l'avouera, dans la fortune d'un homme, que d'avoir été le conseiller écouté de Chateaubriand, l'ami d'un raffiné comme Joubert, sans parler de tant d'autres esprits distingués qui furent les compagnons de Fontanes ou qui lui firent cortège jusqu'à la fin sans se lasser. C'est un signe aussi que d'avoir acquis la bienveillance de Napoléon et de l'avoir gardée, sans s'incliner trop bas, et sans autre tricherie que ces « tempéraments » dont parle la circulaire du 15 octobre 1814 et qui avaient peut-être été autorisés. [ARMAND DU MESNIL.]

**FORME.** — Pestalozzi avait fait de la *forme* l'un des termes de sa triade pédagogique : le *nombre*, la *forme* et le *mot*, fondement de tout son système d'éducation élémentaire. Laissons-le expliquer lui-même ses vues à ce sujet :

« Pendant longtemps, dit-il, mes idées sur les éléments de l'instruction étaient restées confuses. Je n'étais pas encore parvenu à déterminer sûrement les éléments premiers qui devaient être le point de départ de la série de mes vues sur l'éducation, ou plutôt de la forme de développement que la nature même de l'homme permettrait de lui assigner. Enfin, la pensée me vint tout à coup que la source de nos connaissances se trouve dans le *nombre*, la *forme* et le *mot*, et il me sembla qu'une lumière toute nouvelle m'éclairait dans mes recherches.... Il faut que l'art de l'enseignement prenne pour règle invariable de son organisation de s'appuyer sur cette triple base et d'arriver à ce triple résultat :

« 1° Apprendre à l'enfant à se représenter chacun des objets qu'on lui donne à connaître comme une unité, c'est-à-dire comme séparé de ceux avec lesquels il paraît associé;

« 2° Lui apprendre à distinguer la forme de chaque objet, c'est-à-dire ses dimensions et ses proportions;

« 3° Le familiariser, aussitôt que possible, avec l'ensemble des mots et des noms de tous les objets qui lui sont connus.

« Tout notre savoir prend sa source dans trois facultés élémentaires :

« 1° La faculté d'émettre des sons, d'où vient l'aptitude au langage;

« 2° La faculté de perception indéterminée, purement sensible, d'où vient la connaissance de toutes les formes;

« 3° La faculté de perception déterminée, et n n plus simplement sensible, d'où il convient de fai e dériver la connaissance de l'unité et, avec elle, l'aptitude à compter et à calculer. »

L'enseignement élémentaire de la *forme,* tel que l'entend Pestalozzi, comprend l'art de mesurer, le dessin, et l'écriture. Un manuel rédigé sous les yeux de Pestalozzi par un de ses disciples, Buss, et intitulé *ABC de l'intuition*, donne les règles méthodiques de cet enseignement de l'art de mesurer, qui se résument ainsi : Prendre le carré pour unité de mesure; faire connaître à l'enfant, d'abord les lignes droites, puis les lignes obliques, les angles, les triangles, les quadrilatères, le cercle, les ovales, et toutes leurs divisions, en commençant par employer ces différentes formes simplement comme instrument de mesure; le familiariser avec les rapports de leurs parties entre elles et leurs relations avec les autres figures; lui faire copier chacune de ces figures et en désigner exactement les proportions. L'élève doit arriver ainsi peu à peu à apprécier du premier coup d'œil, et pour ainsi dire d'instinct, tous les rapports de forme. L'étude du dessin, qui n'est qu'une application de l'art de mesurer, vient ensuite. Puis, lorsque l'enfant sait mesurer et dessiner, il apprend à écrire. (*Comment Gertrude instruit ses enfants*, 6e et 7e lettres, traduction de M. le Dr Darin.)

Frœbel fut conduit de son côté, par ses études de cristallographie, à attribuer une haute importance aux formes géométriques, auxquelles il attache même une signification mystique. Aussi les *dons* au moyen desquels il veut faire jouer l'enfant sont-ils, non des jouets ordinaires, mais des sphères et des cubes; et les exercices auxquels les élèves des jardins d'enfants sont initiés et qu'ils exécutent au moyen des bâtonnets, des bandes de papier, de l'ardoise, du papier quadrillé, ont-ils pour but, non la reproduction d'objets usuels ou d'êtres animés, mais de combinaisons de formes géométriques.

Quelle que puisse être la valeur réelle de ces conceptions théoriques, il faut reconnaître qu'à l'école primaire il y a avantage à familiariser les élèves avec les formes géométriques élémentaires et avec quelques-unes de leurs propriétés, par la simple intuition, bien avant le moment où il est possible de présenter à leur intelligence des démonstrations abstraites. L'enseignement de la géométrie comprendrait donc deux degrés : l'un élémentaire, purement intuitif, et qui s'attacherait à faire observer les *formes*; l'autre supérieur, plus scientifique, où les élèves apprendraient la démonstration et l'enchaînement des théorèmes. L'enseignement élémentaire dont nous parlons porte en Allemagne le nom parfaitement approprié de *Formenlehre*, en Hollande celui de *Vormleer*.

**FORMEY.** — Jean-Henri-Samuel de Formey naquit à Berlin le 31 mai 1711 d'une famille de réfugiés français. Pasteur évangélique à Brandebourg à l'âge de vingt ans, puis professeur d'éloquence et de philosophie au collège français de Berlin, lié de bonne heure avec les personnages les plus distingués, il publia ou dirigea d'importantes collections littéraires, fonda le *Journal de Berlin* sous les auspices de Frédéric II (1740), devint directeur de la classe de philosophie de l'Académie de Berlin, et mourut en 1797 doyen de cette compagnie. Il a beaucoup écrit sur des sujets d'histoire, de philosophie, de littérature, d'histoire ecclésiastique, etc. Il fit la guerre aux *philosophes* et en particulier à Rousseau. Sa polémique contre Jean-Jacques en matière de pédagogie donna naissance à deux ouvrages par lesquels il est surtout connu chez nous.

C'est d'abord l'*Anti-Emile* (1762, Berlin), réfutation de l'*Emile* de J.-J. Rousseau sous la forme d'observations détachées et de remarques critiques, suivant pas à pas l'édition *princeps* de l'*Emile* en quatre volumes. En 1764, il donna son *Emile chrétien,* sorte d'édition expurgée et tronquée de l'*Emile,* dans laquelle la profession de foi du vicaire savoyard est remplacée par un exposé de doctrine tout contraire.

Voici quelques détails sur l'*Anti-Emile.* Le livre est dédié au prince Ferdinand, frère du roi de Prusse, et porte comme épigraphe ces mots: « Tais-toi, Jean-Jacques! » malignement empruntés à une scène que Rousseau raconte dans son *Emile.* Négligeons les traits de satire mordante et venimeuse que Formey prodigue contre la personne de Rousseau (« *Toi qui condamnes les autres, qui es-tu ?* » — « *Va chercher tes coquins ailleurs, coquin toi-même* »), pour indiquer les principales critiques portant sur les doctrines elles-mêmes. Il ne faut pas « choisir, ainsi que le veut Rousseau, entre faire un homme et faire un citoyen », car, dit Formey, « la nature n'est que l'aptitude à recevoir les institutions sociales ». Selon Rousseau, « le grand secret de l'éducation, c'est de savoir perdre du temps »; à quoi Formey réplique : « En arrêtant trop longtemps l'enfant dans ces avenues chimériques, vous ferez qu'il ne sera plus bon à rien ». L'emmaillottement, proscrit dans l'*Emile*, est loué dans l'*Anti-Emile.* Rousseau veut qu'on ne châtie pas les enfants avant qu'ils « puissent connaître leurs fautes, ou plutôt en commettre »; Formey tient, au contraire, qu'il faut détruire chez l'enfant « par rigueur, en le frappant même », les mauvais germes et les répugnances qui plus tard lui seraient préjudiciables. Il s'élève fortement contre l'idée de laisser oisives le plus longtemps possible les facultés de l'enfant et de n'exercer d'abord que ses membres et ses sens; plus encore contre l'idée de ne parler de Dieu à l'enfant qu'à dix-huit ans. Dans le cinquième livre de l'*Emile* (qui traite de l'éducation des filles), Formey blâme Rousseau d'assujettir trop la personne morale de la femme, d'en faire un être passif, surtout en ce qui regarde la religion. Les conclusions de l'*Anti-Emile* sont d'une sévérité outrée: l'*Emile* y est donné pour un ouvrage entièrement chimérique, un répertoire de maximes subversives, un « code d'arrêts flétrissants pour le genre humain ». Formey ne reconnaît à Rousseau que le mérite de quelques observations justes, « mais qui ne sont pas neuves ». Il est, d'ailleurs, persuadé que « l'éducation est généralement sur un bon pied ». Rousseau, dans une réédition de l'*Emile* faite à Deux-Ponts, riposta par quelques notes ironiques, où il appela Formey un « esprit borné ». Ce jugement sommaire de Jean-Jacques sera confirmé, croyons-nous, par ceux qui prendront la peine de feuilleter le livre du pasteur berlinois. [PAUL SOUQUET.]

**FORTOUL.** — Fortoul (Hippolyte) fut le premier des ministres de l'instruction publique du régime établi par le coup d'Etat du 2 décembre 1851. Né à Digne le 13 août 1811, il fut élève du lycée de Lyon, puis commença des études de droit qu'une maladie grave l'obligea d'interrompre. Son goût d'ailleurs le portait plutôt vers la critique d'art et vers les recherches archéologiques et littéraires. Diverses publications, entre autres un livre sur *l'Art en Allemagne* (1841), attirèrent l'attention sur lui. Il fut nommé professeur de littérature française à la faculté des lettres de Toulouse, et devint en 1846 doyen de la faculté d'Aix.

Elu député en 1849, il se rallia au groupe politique qui s'était attaché à la fortune du prince Louis Bonaparte. Son empressement, son zèle, la promptitude d'une intelligence qui s'attelait sans effort aux tâches les plus diverses, le firent distinguer du président. Il occupa un moment, en octobre 1851, les fonctions de ministre de la marine. Il devint ministre de l'instruction publique le 3 décembre 1851. Il garda son portefeuille jusqu'à la veille de sa mort, arrivée le 7 juillet 1856, à Ems.

En décembre 1851, un certain nombre des auteurs de la loi du 15 mars 1850 se trouvaient à Mazas. Ce n'était plus l'Eglise qui voulait se substituer à l'Université dans l'enseignement : c'était César qui voulait faire disparaître de l'Université toute velléité d'indépendance et la ramener plus étroitement encore qu'en 1808 à son rôle d'instrument de règne. Sur ce point, le considérant du décret-loi du 9 mars 1852 jette une lumière qui a son prix : « Considérant qu'en attendant

qu'il soit pourvu par une loi à la réorganisation de l'enseignement public, il importe d'appliquer dès aujourd'hui des principes propres à rétablir l'ordre et la hiérarchie dans le corps enseignant »... Suivent les mesures que l'on sait : le concours est supprimé dans les facultés de droit (il avait été supprimé déjà par la Restauration, puis rétabli immédiatement après) et dans les facultés de médecine (auxquelles il avait été rendu en 1830); — les articles 14, 68, 76 de la loi de 1850 sont abrogés, c'est-à-dire que le président de la République ou le ministre nomment et révoquent tout le personnel de l'enseignement secondaire et supérieur, et que même dans les cas où les établissements conservent un droit de présentation, la volonté souveraine peut défaire ce qu'ont fait les corps constitués; — l'art. 31 de la loi de 1850, relatif à la nomination des instituteurs, est réduit à néant (Voir la circulaire interprétative du 3 avril 1852, et celle du 12 mars de la même année, § 8); — le Conseil supérieur est nommé et non plus élu; la section permanente, dernier vestige du Conseil de l'Université, disparaît.

On se méprendrait cependant si l'on ne voyait dans ce décret fameux qu'un acte d'hostilité contre l'Université. Les rigueurs et l'arbitraire étaient réels; mais ce même décret dépossédait du même coup le Conseil supérieur de 1850 de son caractère le plus essentiel et d'une part notable de son autorité, en faisant disparaître l'élection et en transférant au prince ou au ministre le droit de juger et de punir.

Il faut noter en outre qu'à ce même moment il ne s'agissait de rien de moins, dans un certain camp, que d'obtenir la suppression de l'Université. Deux personnages considérables, Montalembert et Mgr Parisis, assiégeaient alors l'Elysée; on inclinait à leur céder, et tout au moins on cherchait un expédient. Le décret du 9 mars 1852 fut cet expédient. On amoindrit certainement les garanties dont jouissait le personnel universitaire, disons mieux, on les supprima : mais au profit de qui? Tout compte fait et en allant au fond des choses, le décret de 1852 fut une atteinte à la loi de 1850, atteinte que la loi du 14 juin 1854 accentua.

Si la conduite de Fortoul a été sévèrement jugée, surtout par ceux qui voyaient en lui un transfuge, il serait injuste de ne pas lui tenir compte de certaines intentions. Ce fut un serviteur dévoué du pouvoir absolu; mais ce fut aussi un politique, qui eut en vue, à travers tout, moins les intérêts de l'Eglise que la reprise par l'Etat de son action prépondérante. Il lui était interdit de marcher directement à son but; il le poursuivit à sa manière, par les voies que l'heure permettait.

Nous croyons pouvoir affirmer qu'en rapportant de l'Elysée le décret du 9 mars 1852, Fortoul se félicitait « d'avoir sauvé l'Université ».

Qu'on n'oublie pas que sous son administration se placent la proclamation de l'empire, le mariage de l'empereur, le baptême du prince impérial. On avait besoin de l'épiscopat, on lui fit de grands sacrifices. Et néanmoins la loi du 14 juin 1854 n'est plus une diminution de l'Université. Les seize grands ressorts académiques succèdent aux académies départementales; on choisit, pour représenter les facultés et les lycées dans les conseils académiques, les hommes les plus considérables dont on peut obtenir l'adhésion; et en plaçant les instituteurs sous l'autorité des préfets on se propose tout à la fois de les tenir sous sa main et de les abriter. C'est toujours le même système : on affiche la menace, la nécessité d'une discipline plus étroite; au fond, c'est encore un rassemblement des fils dans la main de l'Etat, qui ressaisit ce que la loi de 1850 avait livré. On accepte l'Eglise comme alliée, mais on se défend comme on peut d'être son sujet.

Ministre d'un gouvernement établi par un coup de force, Fortoul devait apporter dans son administration des procédés autoritaires. Dès le 4 décembre 1851, il adressait aux recteurs une circulaire où on lit le passage suivant : « Vous connaissez les actes du 2 décembre : je ne doute pas de votre adhésion personnelle à cette grande mesure qui, en appelant le peuple tout entier à manifester solennellement et librement sa volonté, n'a d'autre but que d'*établir sur des bases inébranlables l'ordre et la République* ». Toute manifestation « libre » ne devait pas cependant être permise. Le 16 du même mois, M. Thomas, professeur à Versailles, est révoqué pour avoir protesté contre *les actes de décembre*. Le 29, le cours de Jules Simon à la Sorbonne est suspendu. Le 12 avril 1852, Quinet, Michelet et Mickiewicz sont révoqués ; le 19 du même mois l'inspecteur Anot de Maizières est révoqué; le 3 mai Villemain et Cousin sont admis à la retraite. Le décret dictatorial du 9 mars était, comme on voit, un instrument dont on savait se servir.

Cependant l'autorité de Fortoul se signalait dans d'autres directions. Des réformes scolaires profondes atteignirent à la fois, et à la même époque, les facultés, les lycées et l'École normale supérieure.

C'est d'abord le *nouveau plan d'études* du 10 avril 1852, qui renferme entre autres innovations le système de la *bifurcation*. Système bien décrié : et cependant Fortoul avait vu juste, nous n'en voulons pour preuve que les observations contenues dans son rapport. « Le système d'enseignement légué par l'ancienne Université, disait-il, ne répond plus aux exigences de la société nouvelle...; on emprisonne dans le même régime des enfants appelés à des carrières toutes différentes...; on voit trop souvent les esprits les mieux disposés pour l'étude des sciences retenus dans les lettres sans but et sans profit ».

Le malheur est que la séparation que l'on jugeait nécessaire entre les candidats aux lettres et aux facultés de droit et les candidats aux facultés de médecine, aux écoles spéciales et aux carrières de l'industrie et du commerce, ne remédiait à rien, non seulement, comme on l'a dit, parce qu'elle était trop hâtive, placée comme elle était après la classe de quatrième, mais par-dessus tout parce qu'elle était un expédient mort-né, fondé sur trois choses également irréalisables : la vocation précoce des enfants, la volonté résolue des pères de famille, l'adhésion sincère des maîtres. D'ailleurs on ne séparait pas, on juxtaposait; les élèves ne pouvaient se diriger qu'au hasard, les professeurs avaient leurs habitudes prises et leurs répugnances.

Fortoul ne s'en tenait pas là : persuadé que « les discussions historiques et philosophiques conviennent peu à des enfants » et qu'elles ne peuvent produire « que la vanité et le doute », il supprimait l'agrégation de philosophie, qui ne devait être rétablie que le 29 juin 1863 par Victor Duruy, et réduisait l'enseignement philosophique à la logique, aussi bien pour la section des lettres que pour la section des sciences. Par ce moyen, on rassurait « les alarmes des familles », et l'on préparait « de modestes professeurs et non des rhéteurs ». La politique s'adaptait ici aux réformes scolaires, et visait plus particulièrement l'Ecole normale supérieure, jadis suspecte à la Restauration et dont on se défiait.

En même temps, le régime des baccalauréats était profondément modifié, et le baccalauréat ès lettres cessait d'être obligatoire pour prendre inscription dans les facultés de médecine où, dit le rapport, « nos élèves *n'en ont aucun besoin* ». Par contre, les étudiants en droit étaient tenus de se faire inscrire à deux cours de la faculté des lettres; ce qu'on n'obtint pas.

La circulaire du 22 mai 1852 laisse entrevoir du reste que la révolution que l'on venait d'opérer donnait lieu à de nombreuses objections. Pour réaliser « le *divorce* », pour conjurer des dangers qu'on qualifiait d'*imaginaires*, on invitait le personnel enseignant *à observer les élèves, à pénétrer, par une sorte de divination presque infaillible, dans les ténèbres de leur avenir* (sic). La circulaire du 18 avril 1855 nous renseigne, après trois ans d'épreuve, sur les résultats obtenus: leur médiocrité est constatée dans les sciences et dans les lettres, les « pratiques vicieuses » persistent, et l'on invite les recteurs à « combattre avec opiniâtreté les derniers restes des routines et de la grossière ignorance d'un régime dont les inconvénients devenaient intolérables ».

Ce décret du 10 avril 1852, avec le décret du 9 mars 1852 et la loi de 1854, sont les trois actes principaux de l'administration de Fortoul : on sait ce qu'il en reste.

Dans son éloge de M. Fourtoul, le maréchal Vaillant ne limite pas à ces trois actes l'œuvre de son prédécesseur. Il signale encore l'introduction de l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires (Arrêté du 3 juillet 1852 en exécution de l'art. 23 de la loi de 1850; Circulaire du 18 avril 1855; Rapport du 16 février 1856); l'institution des salles d'asile (Décret du 16 mai 1854 : les salles d'asile sont placées sous la protection de l'impératrice; même date, formation d'un comité central de patronage); la création de nouvelles facultés, la réorganisation du Comité des travaux historiques, l'institution d'une nouvelle section à l'Académie des sciences morales et politiques. Enfin, dans le domaine des cultes, la cession du Panthéon à l'Eglise catholique et la réorganisation des cultes protestants.

Cette nomenclature est incomplète, et, en ce qui touche spécialement l'instruction primaire, nous rappellerons : 1° la loi du 9 juin 1853 sur les pensions civiles, qui admet enfin les instituteurs dans le cadre des fonctionnaires ayant droit à pension. Il y a là un bienfait; — 2° le décret du 31 décembre 1853, qui institue les suppléants à 400 et 500 fr., règlemente les écoles de filles, prévoit l'allocation d'indemnités supplémentaires aux instituteurs après cinq et dix ans de service, admet les institutrices à diriger les écoles mixtes, et confère au recteur (au préfet, après la promulgation de la loi du 14 juin 1854) le droit d'arrêter la liste des élèves gratuits (Circulaires des 31 janvier 1854, 2 et 28 février 1855); — 3° les instructions générales du 31 octobre 1854 aux préfets et aux recteurs sur les attributions particulières de chacun de ces fonctionnaires. Si le préfet a la solution des questions « *souvent politiques, presque toujours administratives, que soulèvent la nomination et la révocation des instituteurs*, » le recteur reste *le magistrat spécial de l'enseignement*. Il faut exclure de l'enseignement le *luxe* et y chercher l'*utilité pratique*; la loi de 1850 l'a sagement circonscrit. Ces instructions furent communiquées aux évêques le même jour : on réclame le concours de l'épiscopat « pour former des hommes honnêtes et religieux en même temps qu'utiles et dévoués aux institutions qui ont garanti la sécurité du pays.... L'action du pouvoir civil a besoin d'être complétée par l'action féconde de l'autorité religieuse »; — 4° le règlement pour l'administration et la comptabilité intérieure des écoles normales primaires.

Signalons encore, parmi les actes de Fortoul, la réorganisation de l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges, et l'initiative de diverses publications telles que le *Recueil des inscriptions de la Gaule et de l'Algérie*; les *Chants populaires de la France*; la *Collection des vieux poètes français*; le *Catalogue de la Bibliothèque impériale*. [ARMAND DU MESNIL.]

**FOURCADE.** — Pascal-Thomas Fourcade, né à Paris en 1769, fils d'un artisan, fit de bonnes études, et se rendit à Paris au début de la Révolution, dont il adopta les principes avec ardeur. Lié d'abord avec les Girondins, il fut collaborateur du journal de Gorsas jusqu'en septembre 1792, puis remplit une mission patriotique volontaire dans l'Eure-et-Loir, et au commencement de 1793 fut envoyé en Belgique. Revenu à Paris, il se rapprocha du parti montagnard, et devint, avec Claude Payan et Jullien fils, l'un des trois directeurs de l'*Anti-Fédéraliste*. Le 12 floréal an II, un arrêté du Comité de salut public le désigna comme second adjoint à la Commission exécutive de l'instruction publique; un décret confirma sa nomination le 30 floréal. Arrêté le 15 thermidor, il fut remis en liberté le 30 fructidor suivant, et devint chef de bureau à la première section de la Commission exécutive réorganisée, sous les ordres de Garat. Un an plus tard il fut nommé consul à Saint-Jean-d'Acre, puis, avant de s'être rendu à son poste, consul à la Canée. Emprisonné par les Turcs en 1798, il revint en France à la paix. Il retourna ensuite en Orient comme consul à Sinope, et s'occupa d'archéologie. Sa santé le ramena de nouveau en France pour quelque temps. Nommé consul à Salonique en 1812, il se rendit dans cette ville, et y mourut l'année suivante.

**FOURCROY.** — Antoine-François Fourcroy, naquit à Paris le 15 juin 1755, de parents pauvres. Il réussit néanmoins, grâce à la générosité de quelques protecteurs, à faire des études scientifiques, et fut reçu docteur en médecine. La chimie l'attirait particulièrement; il devint l'élève, puis l'aide du célèbre Buquet, et en 1784, à la mort de Macquer, Buffon le nomma à la chaire de chimie du Jardin du roi. Fourcroy s'acquit promptement une grande réputation comme professeur : il avait une parole élégante et facile, un extérieur agréable, et ses cours attirèrent de nombreux auditeurs. En 1785, il fut élu membre de l'Académie des sciences. Lorsque éclata la Révolution, il en adopta les principes et se signala parmi les plus zélés partisans du nouvel ordre de choses. En 1792, quand le gouvernement fit appel à la science des chimistes, et les invita à fournir à la Révolution des moyens nouveaux de préparer la poudre qui manquait aux arsenaux, Fourcroy se consacra avec ardeur à cette œuvre patriotique, qui l'absorba tout entier pendant près d'une année.

Il avait été élu député suppléant de Paris à la Convention : le 14 juillet 1793, il fut appelé à siéger parmi les représentants du peuple, en remplacement de Marat assassiné la veille. La Convention discutait le plan de Lepeletier sur l'éducation commune : Fourcroy prononça dans la séance du 30 juillet un discours qui fut remarqué et à la suite duquel le nouveau député fut nommé adjoint au Comité d'instruction publique. Il collabora à la préparation du projet voté dans la séance du 15 septembre 1793, et qui établissait, au-dessus des écoles primaires, trois autres degrés d'instruction : des écoles secondaires, sortes d'écoles professionnelles où devaient être enseignées « les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous les genres »; des instituts, « pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société »; et un lycée, espèce d'université consacrée « aux objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes ». Dans la séance du lendemain, Fourcroy, en défendant le décret attaqué par quelques représentants, revendiqua pour lui personnellement la paternité du projet d'écoles professionnelles. « C'est moi-même, dit-il, qui ai proposé l'établissement d'une école dont personne n'avait présenté l'idée et dont je n'avais trouvé le plan dans aucun écrit. » On sait que malgré les efforts de Romme, de Fourcroy, de Lakanal, le décret du 15 septembre fut suspendu. Romme présenta néanmoins, le 1er octobre, un projet de décret établissant trois degrés d'écoles nationales; mais ce projet n'aboutit pas.

Fourcroy n'avait pas l'entêtement de Romme, le « mulet d'Auvergne »; il ne s'obstinait pas longtemps dans ses opinions lorsqu'il les voyait mal reçues du parti dominant. Il chercha toujours à se concilier la faveur des puissants du jour, et l'histoire de ses idées politiques n'est guère que celle de ses palinodies. Devenu président du club des Jacobins le 11 frimaire (1er décembre 1793), il entra docilement dans le courant d'opinion d'où sortit le projet Bouquier, et le 19 frimaire, on l'entendit faire à la Convention un rapport sur l'enseignement « libre » des sciences et des arts, où il combattait les idées de Condorcet et de Romme : » Si l'on adoptait, dit-il, les plans d'instituts et de lycées, qui ont été tant de fois reproduits sous différentes formes, on aurait toujours à craindre l'élévation d'une espèce de sacerdoce plus redoutable peut-être que celui que la raison du peuple vient de renverser. Solder tant de maîtres, créer tant de places inamovibles, c'est reformer des espèces de canonicats, c'est permettre enfin à des professeurs privilégiés de faire à leur gré des leçons froides que l'émulation ou le besoin de la gloire n'inspire plus... Ici, comme dans toutes les autres parties des établissements républicains, la liberté est le premier et le plus sûr modèle des grandes choses. Chacun doit avoir le droit de choisir pour professeurs ceux dont les lumières, l'art de démontrer, tout, jusqu'au son de voix, au geste, est le plus conforme à ses goûts. *Laisser faire* est ici le grand secret et la seule route des succès les plus certains.... Commande-t-on au génie et aux talents de naître pour les placer à des postes qu'on leur a destinés d'avance? L'adulation a seule

pu créer ces idées fantastiques, pour des despotes à qui on ne parlait que de gloire, de protection et de protégés, et qui étaient assez sots et assez vains pour penser que les grands poètes, les grands orateurs, les savants illustres, les artistes célèbres naîtraient à leur voix, en leur distribuant annuellement quelques pièces de monnaie, en leur faisant écrire quelques billets insolents, et en leur préparant des fauteuils académiques. » Voilà une doctrine qui sonne assez étrangement dans la bouche du futur organisateur de l'Université impériale. Mais Fourcroy portait alors le bonnet rouge, et, fier d'être sorti du peuple, rappelait volontiers, dans ses harangues au club, « le sans-culotte son père et les sans-culottes ses sœurs ».

Cette première palinodie de Fourcroy fut relevée à la Convention même, dès le 2 nivôse, par Portiez (de l'Oise), en ces termes : « La pétition des corps administratifs et des sociétés populaires de Paris, tendant à obtenir plusieurs degrés d'instruction, fut vivement appuyée et défendue deux jours de suite par Fourcroy. Aujourd'hui Fourcroy se rétracte, et pour prouver qu'il a été dans l'erreur, il nous peint les abus du régime monarchique.... Fourcroy, je crois à la vérité de ton récit, à l'exactitude de ta description : tu étais professeur, et, qui plus est, académicien. »

Après le 9 thermidor, une fois les Jacobins vaincus, Fourcroy passa dans les rangs des vainqueurs. Le 15 fructidor, il devint membre du Comité de salut public, d'où venaient de sortir Billaud, Collot et Barère. Le 3 vendémiaire an III, il présenta, au nom de ce Comité, un rapport sur l'organisation définitive de l'Ecole polytechnique (alors appelée l'Ecole centrale des travaux publics), qui avait été décrétée six mois auparavant, en pleine Terreur (décret du 21 ventôse an II). Dans ce rapport, Fourcroy injuriait fort ses anciens amis, qu'il représenta comme des « barbares », dont le but était « d'anéantir les sciences et les arts ». Ce fut lui également qui fit les rapports sur la création des Ecoles de santé et sur celle des Ecoles de services publics.

Il faut noter également que c'est Fourcroy qui, dans un discours prononcé au Lycée des Arts, le 14 thermidor an IV, donna sa forme définitive à ce mot « historique » apocryphe : « La République n'a pas besoin de savants », dont il avait trouvé l'idée première dans un rapport de Grégoire du 24 frimaire an III, sous cette autre forme : « Nous n'avons plus besoin de chimistes ». Ce mot fameux n'a jamais été prononcé par personne.

Lorsque la Convention eut terminé sa longue session, Fourcroy entra au Conseil des Anciens, dont il resta membre jusqu'en prairial an VI. Il prit peu de part aux travaux de cette assemblée; nous n'avons guère à mentionner, durant cette période, que le discours prononcé par lui le 11 germinal an IV, concernant l'impression des livres élémentaires. De l'an VI à l'an VIII, il se consacra à ses cours publics et à la publication de quelques écrits.

Mais après le 18 brumaire commence pour lui une carrière administrative longue et brillante. Le premier consul l'appelle au Conseil d'Etat, section de l'intérieur, où il est spécialement chargé de la rédaction des règlements et des projets de loi relatifs à l'instruction publique. Il prépare avec Rœderer le projet qui devint la loi organique du 11 floréal an X, et il le défend devant le Corps législatif en qualité d'orateur du gouvernement. Bientôt après il devient directeur de l'instruction publique, en remplacement de Rœderer (fructidor an X).

La place faite à l'instruction primaire par la nouvelle loi était bien petite; Fourcroy, dans la discussion, avait traité de chimère l'idée d'établir, dans toutes les communes, une école primaire gratuite : « Il n'est pas dans la nature des choses que cela existe, avait-il dit; il est hors de la limite du possible qu'une pareille organisation soit établie chez un grand peuple ». En revanche, la loi fondait et dotait des lycées et des écoles spéciales. De 1802 à 1808, Fourcroy présida à l'organisation de 300 collèges communaux, de 30 lycées, de 12 écoles de droit. Instrument docile des vues de Bonaparte, il déploya dans sa mission un zèle d'autant plus grand qu'il avait à se faire pardonner son jacobinisme de 1793. En 1805, lorsque le pape alla visiter le Jardin des Plantes, Fourcroy, en le recevant, se déclara « heureux de pouvoir étaler à ses yeux les monuments de la sagesse d'un Dieu dont il était sur la terre une image fidèle ». Chargé, à la même époque, par l'empereur, de préparer les décrets relatifs à l'établissement de l'Université, il se donna une peine inouïe pour arriver à satisfaire un maître dont il ne pénétra pas du premier coup toutes les intentions : « Il recommença vingt-trois fois son travail, » dit Cuvier qui était bien informé. Et lorsque ce travail fut enfin agréé, ce n'est pas Fourcroy, c'est un autre que Napoléon plaça à la tête du corps universitaire.

Quelle raison fit préférer Fontanes à Fourcroy comme grand-maître de l'Université? C'est que tout le dévouement de ce dernier n'avait pu faire oublier ses anciennes opinions; on le tenait, malgré tout, pour un révolutionnaire mal repenti; et Napoléon, qui voulait se concilier l'Eglise, sentait bien que Fourcroy n'inspirerait pas une entière confiance. Fontanes, au contraire, l'ancien insurgé de Lyon, l'ancien proscrit du 18 fructidor, monarchiste convaincu et catholique sincère, était tout à la fois l'homme des évêques et celui de l'empereur. En outre, Fourcroy, chimiste et médecin, inclinait vers l'enseignement réaliste et scientifique; Fontanes, simple littérateur, ne concevait que l'enseignement classique : le programme que Fourcroy n'eût exécuté que par obéissance, Fontanes y adhérait de toutes ses convictions. Voilà pourquoi ce fut à l'ami de Chateaubriand et de M. de Bonald, non à l'ancien conventionnel, que l'empereur, le 17 mars 1808, confia la direction suprême de l'institution exclusivement chargée d'enseigner la jeunesse française.

Fourcroy ne se consola pas de cette disgrâce. « Il avait, dit Cuvier, la faiblesse d'attacher à la faveur plus de prix que ne doit y en mettre un savant et même un véritable homme d'Etat. » Quelque temps après, des dotations ayant été accordées à presque tous les conseillers d'Etat, il ne fut point compris dans cette distribution; et ce procédé acheva de l'éclairer sur les sentiments du maître. Le chagrin qu'il ressentit de se voir sacrifié si complètement par l'homme dont il s'était fait le complaisant serviteur abrégea ses jours : il mourut d'apoplexie le 16 décembre 1809, à l'âge de cinquante-quatre ans.

Comme chimiste, Fourcroy n'a fait aucune découverte de premier ordre : c'était un vulgarisateur plutôt qu'un créateur. Son principal ouvrage est une rédaction de ses cours : elle a eu cinq éditions, successivement augmentées, et dont la dernière porte le titre de *Système des connaissances chimiques, et de leur application aux phénomènes de la nature et de l'art*, Paris, 11 vol. in-8, 1801. [J. GUILLAUME.]

**FOURIER** (CHARLES). — Charles Fourier, né à Besançon, le 7 avril 1772, mort le 8 octobre 1837, est l'inventeur d'une doctrine socialiste qu'on désigne sous le nom de doctrine *phalanstérienne*, parce que le *phalanstère* était la résidence où les *phalanges*, c'est-à-dire des groupements de près de dix-huit cents personnes, devaient vivre en pleine *harmonie* (de là le nom d'*harmoniens*), conformément à la *loi sériaire* et à l'*attraction passionnelle*. Les disciples de Fourier se sont donné à eux-mêmes le nom d'*école sociétaire*. Les moralistes, selon Fourier, auraient eu tort de nous prêcher pendant des siècles que les passions devaient être étouffées par la raison. Au contraire, elles doivent être regardées comme des forces que Dieu nous aurait données pour nous pousser vers notre véritable destinée, qui est le bonheur *intégral*; et l'*association intégrale* est le milieu idéal qui nous permettra de donner satisfaction à nos attractions pour le plus grand bien de l'humanité. Les principaux ouvrages de Fourier sont, par ordre de date : la *Théorie des quatre mouvements*, publiée en 1808; le *Traité de l'association domestique et agricole* (1822), son livre le plus important, réimprimé en 1841 sous le titre de *Théorie de l'unité universelle*; le *Nouveau Monde industriel et sociétaire* (1829 et 1845); la *Fausse industrie morcelée* (1835-1836).

Fourier donne dans son système une large place à l'éducation, et ce sont uniquement ses idées pédagogiques que nous avons à exposer dans cet article. Partant de cette idée *à priori* que Dieu nous a donné l'attraction comme une boussole de direction, il a d'abord recherché quels étaient les goûts des enfants, afin d'en tirer, en leur donnant satisfaction, le plus grand nombre de bons effets possibles. C'est ce que, dans le style de la philosophie expérimentale du jour, on explique en disant qu'une force, laissée à elle-même, suivra nécessairement la ligne de la moindre résistance. Il est curieux de constater en passant que Herbert Spencer s'est rencontré avec Fourier sur une foule de points, entre autres sur les questions d'éducation, quoiqu'il se soit appuyé sur des principes tout à fait différents.

Donc, puisque les petits outils, les « gimblettes » (chariots, poupées, etc,), les petits ateliers, plaisent aux enfants, ce seront là, selon Fourier, des *amorces industrielles* tout indiquées pour leur faire prendre goût au travail et provoquer l'éclosion des vocations. Les panaches, les ornements gradués sont un appât pour eux. Ils ont la manie imitative, le penchant au furetage, l'orgueil de croire avoir créé quelque chose d'important, quand ils ont fait quelque rien. Ils ont de l'émulation, de l'esprit de corps. Tant mieux, cela servira à les faire persévérer et progresser. Ils ont de la déférence pour les enfants d'un degré supérieur. Eh bien, la crainte de leurs railleries, l'espoir de leurs éloges seront un stimulant précieux qui rendra inutiles les gronderies du père et de la mère, lesquels seront rendus à leur rôle nnturel : celui de gâter les enfants. Ceux-ci ont une préférence pour les travaux manuels : c'est que cette préférence est de provenance divine. C'est signe qu'il faut développer les organes physiques avant l'intelligence, et d'ailleurs les travaux de culture végétale ou animale sont un entraînement à l'étude par la curiosité qu'ils excitent. Ces enfants ont l'espoir de monter en grade. Cela les poussera à bien préparer leurs examens en matériel d'abord, en spirituel ensuite. Ils sont gourmands; ils raffolent des tripotages de la cuisine. Tant mieux encore. Voilà un complément tout indiqué de leurs travaux en agriculture : c'est au goût et à l'odorat bien aiguisés qu'ils jugeront de la qualité de leurs produits agricoles, lorsqu'ils les auront apprêtés. Quoi de plus favorable que la *gastrosophie* pour se former à l'art de distinguer les nuances, pour apprendre à bien sérier en classant les odeurs et les saveurs, enfin pour se faire avec les petits camarades au mécanisme des *passions exaltées, rivalisées, engrenées*, autrement dit au jeu de la *cabaliste*, de la *papillonne* et de la *composite*?

Fourier voyait à ce mode d'éducation un autre avantage : celui d'augmenter les bénéfices de la phalange par ce que rapporterait toute cette petite main-d'œuvre. Il va jusqu'à vouloir justifier et utiliser certains défauts, comme le penchant à la saleté, sous le prétexte qu'il faut favoriser l'essor de la nature et que le code de l'attraction l'emporte sur le code de la raison. Certainement, il est bon de rendre le travail attrayant, de donner une libre expansion aux facultés de l'enfant. La difficulté est de ne pas se tromper dans la délimitation de ces goûts que Fourier déclare essentiels, d'origine divine, indicateurs de la destinée future; et s'il s'agit de ces instincts ataviques que la raison réprouve, quelque productivité qu'on puisse en tirer, on doit pour les combattre réserver ces efforts pénibles que certains pédagogues voudraient maintenir dans toutes les branches de l'éducation, se figurant à tort que l'effort qui est agréable cesse d'être utile. Il n'y a malheureusement que trop d'occasions, même pour le jeune âge, de faire l'apprentissage des tâches ingrates et répulsives. A l'inverse du fameux Garo de la fable, à force de trouver partout à louer des intentions divines, Fourier s'applaudit de ce que les petits garçons soient turbulents, mutins, hargneux, orduriers, enclins à tout fracasser, etc.; car cela lui forme un personnel pour les *petites hordes*, et il trouve ainsi un moyen de pourvoir à certains travaux répugnants : curage des égouts, service des triperies, etc. Que les *petites hordes* soient animées par une sorte de dévouement chevaleresque à affronter des fonctions immondes, qu'elles soient fières de constituer la *milice de Dieu*, qu'elles soient actives, courageuses, rien de plus méritoire; mais pour « mener au beau par la route du bon », il n'était pas nécessaire d'introduire comme mobile l'amour du pataugeage. Un autre groupement, composé des enfants dont les goûts ne sont pas ceux du personnel des « petites hordes », — les *petites bandes*, « qui sont destinées à mener au bon par la route du beau », — ne prête pas à la même critique; car il n'est jamais mauvais de développer le goût des belles manières et des choses délicates. Là s'enrôleraient les jeunes filles, ainsi que les jeunes garçons au caractère tranquille.

Vu l'importance qu'il lui accorde, nous revenons sur ce que Fourier appelle l'*entraînement ascendant*. C'est le penchant qu'a tout enfant à imiter ceux qui lui sont très peu supérieurs en âge, à déférer à toutes leurs impulsions, à s'incorporer avec eux dans quelque petite branche de leurs amusements. « On a prétendu, dit Fourier, que l'instituteur naturel est le père ou un instituteur endoctriné par le père; la nature opère en sens contraire, elle veut exclure le père de l'éducation du fils par un triple motif :

« 1° Le père cherche à communiquer ses goûts à l'enfant, à étouffer l'essor des vocations naturelles presque toujours différentes du père à l'enfant. Or tout le mécanisme des séries passionnelles serait détruit, si le fils héritait des goûts du père;

« 2° Le père incline à flatter et à louer à l'excès le peu de bien que fera l'enfant; celui-ci au contraire a besoin d'être critiqué très sévèrement par des groupes de collaborateurs fort exigeants;

« 3° Le père excuse toutes les maladresses, il les prend au besoin pour des perfections : le père entrave donc tous les progrès que doit opérer une critique soutenue, si elle est goûtée de l'enfant. »

La nature, pour parer à tous ces vices de l'éducation paternelle, donne à l'enfant une répugnance pour les leçons du père et du précepteur; aussi l'enfant veut-il commander et non pas obéir au père. Les chefs que l'enfant se choisit sont toujours les enfants dont l'âge est d'un tiers ou d'un quart supérieur au sien.

« L'enfant, dit encore Fourier, sera suffisamment réprimandé et raillé par ses pairs. Les enfants ne se font ni compliments, ni quartier. Le marmot un peu exercé est inexorable pour les maladroits. D'autre part le poupon raillé n'osera ni crier ni se fâcher avec des enfants plus âgés que lui, qui riraient de sa colère et le renverraient des salles. »

Fourier, en tant qu'apôtre de l'*analogie universelle*, croyait qu'il y a un lien entre toutes les harmonies, et avait pris la gamme musicale comme le type de toutes les séries; on ne sera donc pas étonné qu'il ait eu une prédilection pour l'*opéra* comme principal ressort d'éducation. L'opéra est pour lui l'assemblage de tous les accords matériels mesurés, devant élever les enfants à « l'unité des manières » et les former indirectement au sentiment des accords moraux et spirituels. S'accoutumer à avoir l'oreille juste est s'accoutumer à avoir l'esprit juste; et ce n'est pas Fourier qui aurait raillé le maître de musique et le maître de danse de M, Jourdain. « Il est aisé, dit-il, de compter dans l'opéra une gamme complète :

« 1° Chant ou voix humaine mesurée;
« 2° Instruments ou son artificiel mesuré;
« 3° Poésie ou parole mesurée;
« 4° Geste ou expression mesurée;
« 5° Danse ou marche mesurée;
« 6° Gymnastique ou mouvements mesurés;
« 7° Peinture ou ornements mesurés.
« *Pivot* : Mécanisme mesuré, exécution géométrique. »

Fourier veut que les enfants « harmoniens » figurent dès l'âge le plus tendre dans la salle de l'opéra, qui « sera aussi nécessaire à une phalange que ses charrues et ses troupeaux ». « L'enfant au-dessous de l'âge pubère, dit-il encore, n'est fortement enclin qu'aux jouissances des quatre sens : goût et odorat qu'il doit exercer par la cuisine, vue et ouïe par l'opéra. »

Fourier divise les enfants en plusieurs classes et tribus d'après leur âge. Il y a d'abord les *nourris-*

*sons*, qui prennent le nom de *poupons* dès qu'ils sont sevrés. Quand ils peuvent marcher et agir, ils passent dans la classe des *lutins*, à vingt et un mois à peu près. Ils sont alors conduits aux ateliers en miniature. A quatre ans les lutins deviennent *bambins*, et c'est à cet âge qu'on commence à différencier les sexes. De neuf à quinze ans les chérubins, les séraphins, les lycéens et les gymnasiens feront partie des *petites hordes* et des *petites bandes* dont nous avons parlé.

Fourier ne dit pas grand'chose des études supérieures. Il ne conduit guère l'enfant que jusqu'au moment où par l'exercice d'une foule de métiers on a éveillé en lui le besoin d'étayer la pratique par la théorie et de s'adonner aux sciences. Il veut naturellement qu'on cherche à rendre celles-ci d'une étude aisée, attrayante. Pour faciliter l'enseignement, il propose sept méthodes à choisir, parmi lesquelles figure, en première ligne, la méthode inverse en histoire. C'est en effet celle qui a le plus de chance d'*amorcer* l'enfant. Tel qui n'aurait pas pris d'abord intérêt aux faits et gestes de Mérovée, sera curieux de connaître la biographie de Napoléen et de remonter ainsi d'anneau en anneau jusqu'au commencement de la chaîne.

C'est l'éducation de la basse enfance qui a le plus attiré l'attention de Fourier. Au bout de peu de jours, dit-il, l'humeur et le caractère se dessinent assez chez des nouveau-nés pour qu'on puisse en faire trois groupes qu'il divise en *tranquilles*, *mutins* et *braillards*; il les loge dans trois salles séparées et assez distantes pour que les cris des uns ne troublent pas les autres. A l'occasion on rapproche ces enfants de caractères opposés, car quelquefois il suffit de mettre un poupon de bonne humeur en présence de celui qui pleure pour calmer ce dernier. Lorsque l'indiscipliné s'adoucit, il passe de la salle des braillards dans celle des mutins, puis de celle-ci dans celle des tranquilles. On a fait une objection à ces groupements de petits enfants. On a dit qu'ils seraient plus exposés aux maladies contagieuses. De plus, les petits braillards ne s'exciteraient-ils pas les uns les autres à criailler? Fourier répond à cela que les plus tapageurs cesseront de crier quand ils seront réunis à une douzaine de petits démons aussi méchants qu'eux.

On ne se doute pas du grand nombre de talents spéciaux que Fourier exige des bonnes du phalanstère. Elles devront savoir classer les enfants par catégories de tempéraments et de caractères. Elles sauront prévenir leurs cris, prendre de nombreuses précautions pour raffiner leurs sens, les façonner à la dextérité, prévenir l'emploi exclusif d'une main et d'un bras; elles devront même faire prendre l'habitude de manier les doigts du pied comme ceux de la main, etc., etc. C'est pourquoi Fourier a imaginé pour elles aussi une foule d'*amorces*. Il faudra d'ailleurs moins de bonnes qu'aujourd'hui, parce que l'*économie des ressorts* résultera du régime de l'association. Par exemple, pour balancer une vingtaine de berceaux mus à la mécanique, un seul enfant pourra faire le service, quand chez nous il faudrait occuper vingt femmes. Les bonnes se relaieront et se reposeront souvent. Elles se porteront vers les groupes auxquels les assortissent leurs caractères, et elles y seront stimulées à expérimenter ou inventer en rivalité divers systèmes de perfectionnement. Enfin elles seront encouragées par de forts dividendes, de grands honneurs, les compliments des mères, etc.

Quelques essais pratiques dans le sens phalanstérien ont été tentés en France.

A Ry (Seine-Inférieure), le docteur Jouanne a fondé une maison rurale sous le patronage d'une association qui s'intitulait « la *Solidarité universelle*, œuvre de colonies sociétaires, agricoles et industrielles ». Cette société voulait assurer aux enfants une instruction professionnelle en rapport avec les progrès des sciences et de l'industrie. Une colonie avec écoles, ateliers, cultures et jardins d'apprentissage recevait, moyennant une modique pension, les enfants de cinq à douze ans. Un orphelinat était adjoint à cette institution.

Le familistère de Guise (Aisne), créé par Godin-Lemaire, donne à tous les enfants élevés dans l'enceinte de cette intéressante institution philanthropique et industrielle une éducation dans laquelle sont appliqués en partie les principes de Fourier.

[Jules Giraud].

**FOURIER** (Pierre). — Pierre Fourier, le fondateur de la congrégation des religieuses de Notre-Dame, le réformateur de l'ordre des chanoines réguliers de Lorraine, naquit à Mirecourt en 1564 et mourut à Gray en 1640. Après avoir fait des études de théologie à l'université de Pont-à-Mousson, il devint curé de Mattaincourt. Il travailla à réformer dans sa paroisse les mœurs et l'éducation. Redoutant les dangers que lui paraissait offrir le système « d'enseigner pêle-mêle les garçons avec les filles », il forma le projet d'établir « une religion d'hommes pour instruire les garçons et une religion de filles pour enseigner à celles de leur sexe ». Il réussit à former une association de filles pieuses, que le pape Urbain VII approuva en 1628 sous le titre de chanoinesses régulières de Saint-Augustin de la Congrégation de Notre-Dame. Lui-même avait dans son presbytère une école de garçons. En 1621, le pape Grégoire XV confia à l'évêque de Toul la mission de réformer les chanoines réguliers; et ce fut Pierre Fourier que ce prélat chargea d'accomplir cette tâche difficile, dont il s'acquitta avec le plus grand zèle. L'ordre réformé par lui reçut ses nouveaux statuts et prononça ses vœux en 1624; l'enseignement était placé au nombre des devoirs des nouveaux chanoines. Fourier fut élu général de l'ordre en 1632. Lorsque la Lorraine fut envahie par les troupes françaises en 1634, Fourier se réfugia avec les siens en Franche-Comté, où il mourut. L'Eglise l'a béatifié en 1654. On a publié ses *Lettres*, ainsi que les *Statuts* des deux congrégations qu'il a fondées.

**FOURNITURES SCOLAIRES.** — Dans les communes où la gratuité des fournitures scolaires n'est pas assurée par le budget municipal, l'acquisition des objets nécessaires à chaque élève est à la charge des familles.

Les ressources provenant de la caisse des écoles et la subvention de l'Etat inscrite au budget du ministère de l'instruction publique pour venir en aide à ces établissements doivent être affectées en premier lieu à la fourniture gratuite des livres aux élèves indigents.

Dans tous les cas où un conseil municipal inscrit à son budget des crédits destinés à assurer la fourniture gratuite des livres de classe, soit aux élèves indigents, soit à tous les élèves, il appartient à l'inspecteur d'académie de désigner, sur la proposition des instituteurs, parmi les livres qui figurent sur la liste départementale, ceux à l'acquisition desquels ces crédits seront affectés.

Cette disposition est applicable au cas où les caisses des écoles fournissent gratuitement des livres aux élèves indigents.

La liste des enfants indigents est arrêtée dans chaque commune par la commission scolaire. (Décret du 29 janvier 1890, articles 8 à 10.)

Dans un grand nombre de localités, la vente des livres et fournitures classiques aux élèves non indigents est faite par l'instituteur. Cette pratique ne va pas sans soulever certaines difficultés, auxquelle il n'a pas été donné jusqu'ici de solution entièrement satisfaisante. Une circulaire en date du 2 mars 1887 remettait en vigueur une règle longtemps suivie en fait dans les écoles communales et d'après laquelle, dans les localités dépourvues de librairie classique, l'instituteur se charge de faire venir et de fournir aux élèves les objets nécessaires, tandis que, dans les autres, la vente se faisant par les libraires, l'instituteur n'a pas à s'y immiscer.

Mais, en présence des réclamations qui se produisirent, ces instructions ne furent pas maintenues, et une circulaire du 15 juin de la même année, abrogeant la précédente, prescrivit de laisser les choses en l'état.

Bien que le ministre de l'instruction publique annonçât à cette même date qu'une commission était réunie en vue de l'élaboration d'un règlement com-

plet sur la matière, ce projet n'a eu jusqu'ici aucune suite.

Quoi qu'il en soit, il résulte d'un arrêt du Conseil d'Etat, en date du 20 juillet 1864, que l'instituteur qui se borne à fournir à ses élèves, dans l'intérieur de l'école, les objets de papeterie dont ils ont besoin, ne peut, dans ces circonstances, être considéré comme exerçant la profession de marchand de papier en détail, ni par conséquent être soumis aux droits de patente.

D'autre part, un tableau portant le prix de tous les objets que l'instituteur est autorisé à fournir aux élèves doit être affiché dans l'école, après avoir été visé par l'inspecteur primaire (Règlement scolaire modifié du 18 janvier 1887, art. 12). Cette règle s'applique également aux écoles primaires supérieures. Dans ces derniers établissements, il peut être accordé aux boursiers, à titre de remise de fournitures classiques, une subvention dont le montant ne doit pas être supérieur à 25 francs par année (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 56).

**FOURTOU.** — Marie-François-Oscar Bardy de Fourtou, né à Ribérac en 1836, avocat, bonapartiste sous l'empire, maire de Ribérac, membre de l'Assemblée nationale en 1871, fut ministre des travaux publics (1872), puis ministre des cultes (1873), sous la présidence de Thiers, et ensuite, sous Mac-Mahon, dans le cabinet de Broglie, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (26 novembre 1873). « Son passage aux affaires fut signalé par la mise en disponibilité de plusieurs professeurs notés pour leurs opinions avancées, par le rétablissement de la commission de censure, par le changement de nom de lycée Condorcet en celui de lycée Fontanes, par le projet de décoration picturale de l'église Sainte-Geneviève, dont l'exécution fut confiée à Puvis de Chavannes, etc. » (*Dictionnaire des Parlementaires français.*) Il fut ensuite (du 22 mai au 18 juillet 1874) ministre de l'intérieur dans le cabinet de Cissey. Elu membre de la Chambre des députés en février 1876, et ministre de l'intérieur dans le cabinet formé après le coup d'Etat parlementaire du 16 mai 1877, il chercha, par des mesures de pression administrative, à assurer l'élection d'une Chambre réactionnaire : l'entreprise ayant échoué, il dut se retirer (23 novembre). Il fut sénateur de 1880 à 1885. Il est mort en 1897.

**FRAIS DE BUREAU.** — Les frais de bureau de l'inspecteur d'académie sont à la charge du département (Loi du 19 juillet 1887, art. 3).

**FRAIS DE PENSION** (Remboursement des). — Tout élève-maître qui quitte volontairement l'école ou qui en est exclu, ou tout ancien élève-maître qui rompt son engagement décennal, est tenu de restituer le prix de la pension dont il a joui.

La somme à restituer comprend exclusivement :

1° Les frais de nourriture;

2° Les frais de blanchissage;

3° Le prix des fournitures classiques.

Toutefois, sur la proposition du recteur, après avis du conseil des professeurs et de l'inspecteur d'académie, le ministre peut accorder des sursis pour le paiement des sommes dues, ainsi qu'une remise partielle ou totale de ces mêmes sommes. (Décret du 18 janvier 1887, art. 78.) Conformément à la déclaration signée du père ou tuteur au moment où l'élève-maître s'est présenté au concours d'admission à l'école normale, la famille est tenue, conjointement avec l'élève-maître, au remboursement des frais d'études, en cas d'exclusion ou de rupture de l'engagement décennal. Le fait qu'un élève quitte l'école normale pour suivre, en dehors de l'instruction publique, une carrière civile dépendant de l'Etat, ne saurait le dispenser du remboursement; il en est de même pour ceux qui abandonnent l'enseignement afin d'entrer dans l'armée. Ces jeunes gens utilisent à leur profit, dans les carrières à leur convenance, l'instruction solide qu'ils ont reçue gratuitement à l'école normale, ils tirent un avantage exclusivement personnel des trois années pendant lesquelles ils ont été non seulement instruits, mais entretenus aux frais de l'Etat en vue d'un objet bien déterminé, le recrutement du personnel enseignant; ils manquent donc à leurs obligations. (Circulaire du 12 juin 1888.)

D'autre part, une circulaire en date du 15 février 1877 a réglé la durée des congés qui peuvent être accordés, pour convenances personnelles, aux anciens élèves-maîtres et élèves-maîtresses n'ayant pas encore accompli leur engagement décennal. Par analogie avec la règle posée par l'article 10 du décret du 23 novembre 1889, qui ne permettait pas de reculer au delà de trois ans l'époque de la réalisation de l'engagement décennal contracté par les élèves-maîtres en vue de la défense militaire, le ministre a décidé que « la durée des congés accordés, pour quelque raison que ce soit, sauf pour cause de maladie constatée par un médecin assermenté, aux normaliens et normaliennes qui n'ont pas encore accompli intégralement leur engagement décennal, ne doit pas excéder trois ans. Ce terme expiré, les intéressés sont mis en demeure de solliciter leur réintégration dans l'enseignement public, ou de rembourser le prix de la pension dont ils ont joui à l'école normale. »

Ajoutons que, d'après un arrêt du Conseil d'Etat en date du 12 décembre 1902, confirmant un avis précédemment émis par la section des finances de la haute assemblée le 3 août 1897, « un fonctionnaire qui, à l'expiration du congé à lui accordé, n'a fait aucune démarche soit pour être remis en activité, soit pour obtenir un nouveau congé, doit être considéré comme démissionnaire et comme ayant cessé l'exercice de ses fonctions à la date où expirait son congé ».

Le recouvrement des frais de pension dus par les anciens élèves-maîtres se fait au moyen de titres de perception établis par l'administration de l'instruction publique et revêtus de la signature du ministre.

La procédure employée pour arriver à ce recouvrement ou à la dispense totale ou partielle a été réglée de la manière suivante par la circulaire du 5 mars 1903 :

Lorsqu'un ancien élève-maître ne remplit plus les conditions de son engagement décennal, le recteur doit le faire savoir immédiatement au ministre. Dès que ce dernier a décidé qu'il y a lieu de poursuivre le recouvrement de la créance, le chef de l'établissement où l'élève-maître a fait ses études établit le décompte de la somme dont celui-ci est redevable.

Cet état comprend :

1° Les noms et prénoms des débiteurs, c'est-à-dire ceux du père, de la mère, du tuteur ou de toute personne ayant participé à l'acte d'engagement, et ceux de l'ancien élève-maître;

2° Leur profession ou leur situation actuelle et leur domicile;

3° La période pendant laquelle l'élève-maître a été entretenu à l'école normale;

4° Enfin la somme due soit à l'Etat seulement, soit à l'Etat et au département (pour la période antérieure au 1er janvier 1890).

Le conseil des professeurs est appelé à faire connaître s'il estime que des délais de paiement peuvent être accordés aux intéressés pour se libérer de leur dette et s'il y a lieu de les autoriser à s'acquitter au moyen de paiements échelonnés. Copie de la délibération est transmise sur l'état dressé par le directeur ou la directrice de l'école normale et qui est adressé à l'inspecteur d'académie.

Quand il s'agit d'un instituteur démissionnaire avant d'avoir réalisé la totalité de son engagement décennal, les renseignements ci-dessus sont complétés par les indications fournies par l'inspecteur d'académie sur la conduite de l'instituteur et sur le zèle qu'il a montré dans l'exercice de ses fonctions. Le recteur y joint son avis personnel. Il lui appartient ensuite de transmettre cet état au préfet qui, avant de le faire parvenir au ministre, y consigne les résultats de l'enquête que de son côté il a ouverte sur la situation de fortune de l'élève-maître et de ses parents et les propositions qu'il croit devoir formuler, s'il y a lieu, en vue de leur faciliter le paiement des sommes dont ils sont débiteurs.

Sur le vu de ces renseignements, le ministre prend une décision définitive, qu'il fait connaître au recteur ainsi qu'au préfet. Ce dernier est chargé de la notifier aux intéressés.

Conformément aux dispositions de l'art. 54 de la loi de finances du 13 avril 1898, le titre de perception établi par le ministre de l'instruction publique devient exécutoire aussitôt après son émission. Les poursuites sont exercées, s'il y a lieu, par l'administration des finances.

**FRAIS DE TOURNÉE.** — Les inspecteurs de l'enseignement primaire reçoivent pour frais de tournée une indemnité calculée à raison de 10 francs par jour (Décret du 18 janvier 1887, art. 131).

Cette indemnité est à la charge de l'Etat (Loi du 19 juillet 1889, art. 2).

« Au commencement de chaque année, le ministre répartit entre les diverses académies le crédit alloué pour les frais de tournées des inspecteurs primaires.

« Le recteur, sur l'avis des inspecteurs d'académie, propose au ministre la sous-répartition du crédit entre les inspecteurs primaires du ressort.

« Dans les premiers jours de chaque trimestre, le préfet du département met, à titre d'avance, à la disposition des inspecteurs primaires une somme égale aux deux tiers de celle à laquelle les frais de leur tournée trimestrielle sont évalués par l'inspecteur d'académie.

« A la fin de chaque trimestre, les inspecteurs primaires remettent à l'inspecteur d'académie, en triple expédition, l'état de leurs frais de tournée.

« Cet état doit mentionner les communes dans lesquelles a eu lieu l'inspection, la distance de ces communes au chef-lieu de la circonscription d'inspection, le nombre des écoles inspectées dans chaque commune, en indiquant si ce sont des écoles publiques ou des écoles privées, le nombre de jours employés à l'inspection.

« L'inspecteur académie, après avoir vérifié cet état, en transmet au préfet deux expéditions revêtues de son visa.

« Le préfet mandate au nom de chaque inspecteur le restant dû sur le montant de ces états, déduction faite des avances allouées; il joint l'une des expéditions au bordereau détaillé des mandats qu'il adresse mensuellement au ministre.

« Les dispositions ci-dessus sont applicables aux inspectrices départementales des écoles maternelles. » (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 237 à 239.)

**FRANCE.** — On ne se propose ici que de faire un tableau général de l'histoire de l'enseignement public en France; pour les détails, le lecteur devra se reporter aux articles spéciaux sur chaque matière, dont les principaux seront indiqués au cours de cet exposé.

## PREMIÈRE PARTIE. — JUSQU'EN 1870.

### I. — L'ancien régime.

Avant la Révolution, il y avait en France : 1° des académies; 2° de grands établissements scientifiques et des écoles spéciales, étrangers aux universités; 3° des universités; 4° des collèges; 5° des écoles primaires, ou plutôt, pour parler le langage du temps, des *petites écoles*.

**Académies.** — En province, on comptait quarante-sept académies, dont une trentaine portaient le titre de *royales*. En général, elles subsistaient de quelque fondation. Elles n'avaient aucun lien entre elles et fort peu avec les académies de Paris : une direction commune manquait à leurs travaux. Pourtant les membres de l'Académie française de Soissons avaient droit de séance à l'Académie française de Paris; l'Académie des sciences de Montpellier était censée ne faire qu'un seul corps avec l'Académie des sciences de Paris. Aux Académies toulousaines se rattachaient une école de chirurgie et une école de grec et d'hébreu.

Les Académies de Paris n'étaient pas conçues et distribuées d'après un plan scientifique. L'Académie française, composée pour une bonne part de grands seigneurs qui avaient peu de titres littéraires, était avant tout un salon de bel esprit. L'Académie royale de peinture et de sculpture, l'Académie royale d'architecture comprenaient la plupart des artistes en renom : on en faisait partie dès qu'on avait exposé une œuvre approuvée par l'académie compétente. L'Académie des sciences et celle des inscriptions et belles-lettres publiaient d'utiles collections de mémoires et avaient une certaine action sur le mouvement intellectuel du pays. L'Académie royale de chirurgie et la Société royale de médecine répondaient à notre Académie de médecine.

Il y avait dix sociétés libres à Paris, parmi lesquelles la Société Linnéenne, et le Lycée où La Harpe fit son cours de littérature.

**Etablissements scientifiques et écoles spéciales.** — Le Collège de France, avec ses dix-neuf chaires, maintenait sa vieille réputation; mais cet établissement, fondé par François I^er^, en un jour d'initiative hardie, pour représenter, en face de la Sorbonne, les méthodes nouvelles et la science indépendante, avait dû subir, lui aussi, une certaine tutelle de l'Eglise : la nomination des professeurs était soumise à la signature du grand-aumônier : encore l'arrêt du Conseil du 18 mars 1633, qui avait institué cet ecclésiastique comme « supérieur et recteur » des « lecteurs et professeurs royaux », avait-il eu pour objet de les soustraire à une juridiction plus oppressive, celle du recteur de l'université de Paris.

Le Jardin du Roi ou Jardin des Plantes, augmenté déjà de collections zoologiques et minéralogiques, n'était pas encore cette grande école de sciences naturelles qui s'appelle le Muséum : pourtant il avait eu pour *intendant*, de 1739 à 1788, Buffon; Vaillant, en 1716, y avait démontré l'existence des deux sexes dans les plantes et le phénomène de fécondation des végétaux; Daubenton, Lacépède, les de Jussieu, Fourcroy, Brongniart, Lamarck y professaient; on n'y comptait encore que trois chaires, mais chacune avait un professeur titulaire, un démonstrateur et parfois un sous-démonstrateur.

L'Observatoire n'était pas encore un établissement autonome : il était « l'observatoire de l'Académie ».

De même, l'observatoire de Marseille, fondé en 1700, pour les besoins de la marine, avait été attribué en 1781 à l'Académie des sciences et lettres de Marseille.

Parmi les écoles spéciales que l'Etat entretenait pour le recrutement de ses services, on remarquait sept écoles d'artillerie, trois écoles de marine, quatorze écoles militaires, l'Ecole de génie militaire, l'Ecole des mines avec quatre chaires, l'Ecole des ponts et chaussées, deux écoles vétérinaires, l'Ecole des jeunes de langue. Dans la plupart de ces établissements, c'étaient la faveur et les titres nobiliaires qui décidaient de l'entrée : il fallait pour entrer à l'Ecole militaire de Paris justifier de quatre degrés de noblesse; toutes les écoles militaires étaient fermées aux roturiers. L'enseignement y était assez faible, à en juger par les *Mémoires de Vaublanc*, même à l'Ecole militaire de Paris. Il n'y avait pas de classement de sortie : les colonels des régiments venaient choisir à l'école les officiers qui leur convenaient.

La maison de Saint-Cyr ne s'ouvrait qu'aux filles de la noblesse.

Plusieurs écoles d'accouchement, des écoles de chant, des écoles de dessin, de mathématiques et d'hydrographie, celle des jeunes aveugles, celle des sourds-muets, complétaient la liste des écoles spéciales.

**Universités.** — Pour l'enseignement supérieur, il subsistait encore en 1789 vingt-deux universités. C'étaient, par ordre d'ancienneté, celles de Paris, Toulouse, Montpellier, Reims, fondées au treizième siècle; celles d'Orléans, Perpignan, Orange, Angers, au quatorzième siècle; celles d'Aix, Caen, Poitiers, Bordeaux, Valence, Nantes, Bourges, au quinzième siècle; Douai, Strasbourg, au seizième siècle; Dijon et Pau au dix-huitième siècle. Celle de Grenoble, fondée en 1339, avait été transférée en 1452 à Valence; celle de Dôle, fondée en 1492, avait été transférée en 1691 à Besançon; celle de Pont-à-Mousson, fondée en 1572, avait été transférée à Nancy. Une vingt-troisième université, celle de Cahors, avait été supprimée en 1741, et réunie à Toulouse. Enfin, Avignon était université étrangère et dépendait du pape.

Strasbourg était la seule université protestante, mais elle possédait une faculté de théologie catholique; dans toutes les autres universités, les exercices du culte catholique étaient obligatoires; les réformés et les juifs étaient donc exclus de l'enseignement universitaire.

Des vingt-deux universités françaises, bien peu méritaient encore ce nom. A l'université de Bourges, les jésuites, qui, vers le milieu du dix-huitième siècle, occupaient toutes les chaires de la faculté des arts, trafiquaient des diplômes, « accordaient les lettres de maîtres ès arts à des aspirants quelquefois indignes, qui, en tout cas, n'avaient subi aucun examen, mais qui se recommandaient à d'autres titres, spirituels ou temporels » (Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation*). La faculté des arts de Bourges s'attira en 1754 du chancelier de Lamoignon cette mercuriale : « Messieurs, il me revient des plaintes que votre université accorde des lettres de maîtres ès arts à des aspirants qui n'ont subi aucun examen et quelquefois même sans être en état de représenter aucun certificat des études faites dans une université. C'est sur le fondement de pareils abus que le roi se détermina, il y a quelques années, à supprimer l'université de Cahors, et je serais bien fâché que celle de Bourges s'attirât le même sort. » — « Des documents officiels attestent que des brevets de docteur se délivraient sans aucun rapport personnel entre les juges et les candidats, par correspondance. Les facultés de Paris et de Montpellier étaient les seules où des examens fussent imposés aux récipiendaires et qui eussent conservé quelque crédit. » A Paris même, « la faculté de droit n'imposait plus, depuis longtemps, d'examen sérieux à ceux qui se présentaient pour recevoir ses grades. Ses diplômes s'achetaient également. » (Vallet de Viriville.) Talleyrand dénoncera plus tard dans son rapport « la facilité scandaleuse des épreuves » et l'émulation d'indulgence qui s'établissait entre les universités pour retenir leurs élèves : « Il suffisait même de la seule existence d'une université étrangère (celle d'Avignon), à laquelle il était libre de recourir, pour corrompre, sous ce rapport, l'enseignement général ».

Les universités complètes comprenaient les quatre facultés : théologie, droit, médecine, arts (répondant à nos facultés des sciences et des lettres). Telles étaient celles de Paris, Bordeaux, Bourges, Caen, Douai, Montpellier, Nancy, Nantes, Perpignan, Poitiers, Reims, Strasbourg (avec deux facultés de théologie), Toulouse, Valence. Les universités d'Aix, de Besançon n'avaient que trois facultés : théologie, droit, médecine. L'université de Pau n'en avait que deux : théologie et droit. Les universités de Dijon et d'Orléans n'enseignaient que le droit.

Les facultés de théologie, droit, médecine avaient des professeurs spéciaux, en nombre variable. Les facultés des arts étaient formées de professeurs empruntés aux collèges de leur ressort; ainsi, à Paris, la faculté des arts se composait de vingt professeurs appartenant aux dix collèges de plein exercice; celle de Caen, de douze professeurs appartenant à trois collèges; celle d'Angers, des professeurs du collège d'Angers; celle de Poitiers, des professeurs du collège de Poitiers. La faculté des arts de Douai n'avait que quatre professeurs, celle de Besançon que trois, celle de Bordeaux que deux, tandis que Toulouse en avait seize. Les matières d'enseignement devaient être également fort diverses : l'un des quatre professeurs de Douai était pour la langue hébraïque.

Les universités françaises avaient été fondées soit par les papes, comme celle de Toulouse par Grégoire XI, celle de Cahors par Jean XXII; soit par les rois de France, comme celles de Paris, Orléans, Poitiers; soit par les anciens souverains de nos provinces, comme celle de Perpignan par Pierre IV, roi d'Aragon; celle d'Angers par Louis XII, duc d'Anjou; celle d'Aix par Louis II, comte de Provence; celle de Caen par Henri IV, roi d'Angleterre; celle de Douai par Philippe II, roi d'Espagne; celle de Pont-à-Mousson par Charles III, duc de Lorraine. Presque toujours elles étaient nées d'un acte commun de la papauté et du pouvoir temporel, le pape leur conférant par bulle de nombreux avantages spirituels, le souverain les dotant de privilèges ou de terres. Encore en 1722, l'université de Dijon est fondée par lettres patentes de Louis XV et par une bulle d'Innocent XIII.

Jusqu'au dix-septième siècle, c'était l'influence ecclésiastique qui avait été prépondérante; les universités de Douai et de Pont-à-Mousson, au seizième siècle, avaient été fondées presque uniquement dans le dessein d'arrêter les progrès de l'hérésie. L'Eglise jugeait de la doctrine des maîtres; elle leur conférait, de par l'autorité apostolique et comme une sorte de bénédiction, le grade de licencié; elle leur imposait un costume et un genre de vie presque ecclésiastique : ses riches bénéfices étaient la récompense la plus enviée de leur succès. Au dix-septième siècle, la royauté française montra quelque désir de reprendre la direction de cet enseignement, et Henri IV, inquiet de la décadence des études, peut-être aussi en défiance des doctrines dangereuses pour le pouvoir civil qu'y avaient introduites les jésuites, entreprit une réforme de l'université de Paris. Alors parurent, en 1598, les « lois et statuts de l'université, faits et promulgués par l'ordre et la volonté du très chrétien et très invincible roi de France et de Navarre Henri IV ».

Autrefois, c'étaient les papes, comme Innocent III et Urbain V, qui se préoccupaient de la réforme universitaire : la dernière réforme, celle de 1452, avait été opérée par un légat du pape Nicolas V, le cardinal d'Estouteville. Sans doute la royauté avait essayé, à plusieurs reprises, de faire valoir ses droits : en 1412, les lettres royales du 28 avril déclarent la cour du Parlement seule compétente pour connaître des affaires de l'université; en 1452, Charles VII avait adjoint des commissaires royaux au légat d'Estouteville; en 1489, Pierre Boschet, premier président du Parlement de Paris, était chargé par cette cour de réformer, au nom du roi, l'université d'Orléans. Mais le statut de 1598 avait un caractère nouveau, que Crevier a fort bien défini :

« On voit qu'ici, dit cet auteur, l'autorité du roi agit seule sans le concours du pape. C'est une circonstance remarquable et sur laquelle il n'est pas permis de passer légèrement. Les anciennes réformes avaient été faites, ou par les papes eux-mêmes, ou par leurs légats, sans que la puissance séculière y intervînt. Dans celle de 1452, Charles VII joignit ses commissaires au légat du pape, mais le légat tenait le premier rang, et c'est lui qui parle dans les statuts et qui ordonne comme législateur avec le conseil des commissaires du roi, dont les pouvoirs ne s'étendaient qu'à ce qui regarde les privilèges émanés de la puissance royale. Depuis ce temps, la façon de penser était changée; la puissance séculière rentrait dans ses droits et les rois avaient enfin compris que c'était à eux qu'il appartenait de donner des lois à une compagnie établie dans leur capitale et destinée à l'instruction de leurs sujets. Depuis la réforme du cardinal d'Estouteville, nous ne voyons plus que l'université se soit adressée aux souverains pontifes pour leur demander des règlements. C'est toujours à l'autorité royale qu'elle a recours, et récemment, dans les années 1575 et 1577, le Parlement avait rendu deux arrêts pour régler sa police. »

Les successeurs de Henri IV, sans abandonner leurs droits, ne les firent pas valoir avec la même rigueur. Soit que les jésuites parussent moins redoutables, soit que la cour subît leur influence, soit que le succès croissant de leurs écoles eût amené la royauté à se désintéresser des études, les choses restèrent en l'état jusqu'à l'année 1762, qui vit la chute de la célèbre compagnie.

**Collèges.** — L'enseignement secondaire, sous l'ancien régime, était plus étroitement lié qu'aujourd'hui à l'enseignement supérieur. C'étaient les professeurs des collèges qui occupaient les chaires des facultés des arts; c'étaient leurs élèves qui occupaient les chaires des collèges universitaires; c'étaient ces facultés qui traçaient les programmes et surveillaient les études; autour de l'université de Paris se pressaient autrefois les nombreux collèges parisiens : Notre-Dame ou les Dix-Huit, les Bons-Enfants, les Tréso-

riers, les Cholets, Bayeux, Laon, Presle, Narbonne, Cornouailles, Arras, Tréguier, Bourgogne, Tours, Hubant ou l'Ave-Maria, Autun, Cambrai, Justice, Boissy, Maître-Gervais, Ainville, Fortet, Chanac, Saint-Michel, Reims, Séez, le Mans, Sainte-Barbe, Mignon ou Grandmont. Ces vingt-huit collèges, qui n'étaient pas de plein exercice, c'est-à-dire n'allaient pas jusqu'à la rhétorique, avaient été supprimés en 1763 et réunis à l'ancien collège de Clermont, fondé en 1560 et devenu collège Louis-le-Grand. De même les boursiers du collège de Boncourt avaient été réunis à ceux de Navarre. Mais il subsistait encore en 1789 dix collèges de plein exercice : Harcourt, le plus ancien, fondé en 1280; Cardinal Lemoine, Navarre, Montaigu, Plessis-Sorbonne, Lisieux, la Marche, les Grassins, Mazarin ou les Quatre-Nations, enfin Louis-le-Grand. On avait aussi conservé les collèges (étrangers) des Ecossais et des Lombards.

On comptait en province 552 collèges dépendant également des universités. Au total, 564 collèges (dont 12 à Paris), avec une population d'environ 73 000 écoliers, dont 40 000 boursiers.

A ce chiffre, il faut ajouter, même après la fermeture ou la remise aux universités des nombreux collèges tenns par les jésuites, quantité de collèges ecclésiastiques, tenus par les oratoriens, les doctrinaires, les bénédictins, les minimes, les lazaristes, les joséphistes, etc.

Dans les collèges universitaires comme dans ceux des congrégations, les études étaient en général très faibles. Louis XIV, vers 1675, avait indiqué avec un grand sens les lacunes du système d'éducation : « La manière dont la jeunesse est instruite dans les collèges de l'université laisse à désirer : les écoliers y apprennent tout au plus un peu de latin; mais ils ignorent l'histoire, la géographie et la plupart des sciences qui servent dans le commerce de la vie ». Malgré quelque progrès amené par l'introduction des méthodes de Port-Royal, les vices signalés par Louis XIV ne firent que s'aggraver : l'insuffisance des études scientifiques était d'autant moins tolérable que les « sciences qui servent au commerce de la vie » prenaient au dix-huitième siècle un développement inouï; il était inadmissible que la langue française continuât à être sacrifiée au latin quand nous étions en possession, surtout depuis le grand siècle, d'une puissante littérature nationale; c'est avec stupeur qu'on entend Rollin lui-même déclarer, dans son *Traité des études*, à propos de notre histoire nationale, entièrement sacrifiée à celle des Grecs et des Romains, qu'il ne croit pas « qu'il soit possible de trouver du temps, pendant le cours des classes, pour s'appliquer à cette étude »; le dédain de la géographie n'était pas moins étrange à une époque où les Cook et les Lapeyrouse agrandissaient le monde connu et où naissaient, par delà l'Atlantique, des nations nouvelles; le célibat imposé aux professeurs faisait contraste avec le progrès général en notre pays de l'esprit laïque.

Dès 1762, il y eut une sérieuse tentative de réforme. Les Parlements, après avoir obtenu l'expulsion des jésuites, se mettent à l'œuvre pour bannir des collèges universitaires ce qui reste d'eux : les méthodes surannées. Déjà, pendant la lutte contre les jésuites, un magistrat, le procureur général au Parlement de Rennes, La Chalotais, avait écrit son *Essai d'éducation nationale*, qui parut en 1763 : le titre même du livre indique toute une révolution. Après la victoire, d'autres magistrats éminents, Guyton de Morveau à Dijon, Montclar et Saissin à Grenoble, Laverdy et le président Rolland à Paris, discutent les méthodes et ébauchent un nouveau plan d'éducation. Le président Rolland mérite une place à part parmi ces réformateurs : le *Compte-rendu* qu'il présenta, le 13 mai 1768, au Parlement de Paris, contient nombre d'idées que la Révolution a reprises et que notre siècle a réalisées. Il veut que dans l'enseignement « la langue française marche d'un pied égal avec la latine »; il demande que les actions de nos rois et de nos grands hommes ne soient plus ignorées et qu'un professeur spécial soit chargé de l'enseignement de l'histoire; il dégage les sciences, confondues dans l'enseignement de la philosophie, et réclame des professeurs compétents pour les mathématiques et pour la physique; il n'entend pas que les langues anciennes, la langue grecque surtout, si négligée à cette époque, restent étrangères à la jeunesse, mais il cherche des méthodes plus rationnelles et plus rapides pour les étudier. Il a signalé la plus considérable lacune de l'organisation universitaire : l'absence de ce qui répondrait à notre école normale supérieure, et il propose « une maison d'institution pour former les maîtres ». Il organise une surveillance efficace de l'Etat sur les méthodes et l'esprit de l'enseignement, et recommande de faire faire une inspection annuelle des collèges par des *visiteurs*. A défaut d'un ministère de l'instruction publique, auquel personne ne songe encore, il établit, au siège du gouvernement, un *Bureau de correspondance* qui assurera l'harmonie dans les programmes, la suite dans les méthodes, le maintien de la discipline et de la hiérarchie : c'est à ce centre commun, à cet organe nouveau de l'unité nationale, qu'il rattache ces universités, dispersées à travers la France, étrangères les unes aux autres, toutes pleines du souvenir de leurs fondateurs espagnols, anglais, lorrains, pontificaux, tout imbues de l'esprit provincial et particulariste, qui semblent à peine se douter qu'elles aient des devoirs envers l'Etat français et la société civile.

C'est au milieu de ces essais pour une vaste réorganisation de l'enseignement secondaire en France, au milieu de leurs luttes contre les assemblées du clergé de 1765, 1772, 1775 revendiquant pour l'Eglise la direction exclusive de l'enseignement, que la Révolution française vient surprendre les réformateurs des Parlements, les hommes de la première révolution pédagogique, qui avaient préludé par l'expulsion des jésuites à la création d'une grande Université laïque et française.

**Petites écoles.** — La France, avant 1789, comptait un assez grand nombre de *petites écoles* : c'est un fait bien établi aujourd'hui par de récents travaux. Toutefois on n'a pu arriver, sauf pour un petit nombre de départements, à une précision suffisante dans les résultats, et certaines conclusions, qu'on a voulu tirer hâtivement, paraissent excessives.

« Les écoles, dit M. Babeau, étaient plus répandues dans les régions de l'est et du nord que dans celles du centre, de l'ouest et du midi. Il en est de même de nos jours. Les régions les plus dépourvues d'écoles en 1789 sont précisément celles où le nombre des illettrés est encore le plus élevé. »

Ainsi, il y avait des maîtres d'école dans toutes les paroisses de l'Alsace et de la Franche-Comté. En Lorraine, d'après M. le pasteur Schmidt, « presque toutes les paroisses étaient pourvues d'une école primaire, et il s'en trouvait même dans les villages et les hameaux éloignés du chef-lieu paroissial ». La Champagne, à l'exception du département actuel des Ardennes, était assez bien partagée. En Flandre, « de petites écoles étaient répandues partout ». En Artois, « il y a, écrivait-on en 1790, des maîtres dans tous les villages, excepté dans les hameaux ». En Normandie, les trois quarts des paroisses, dès le commencement du dix-huitième siècle, étaient pourvues d'écoles. En Savoie, « presque toutes les paroisses et un grand nombre de hameaux possédaient au moins une école ». Pour la Bourgogne, les témoignages sont contradictoires, les uns affirmant « qu'il y a bien des villages qui manquent d'écoles », d'autres soutenant « qu'il ne s'en trouve nulle part ».

La situation était beaucoup moins bonne dans l'Ile de France. Elle était mauvaise dans la Bretagne, où « peu de villages sont fournis de maîtres et de maîtresses »; dans le Berry, où l'assemblée provinciale déplorait l'ignorance générale du peuple; dans le Bourbonnais et le Nivernais, où la proportion des signatures de mariés ne dépassait pas, là 19 $^0/_0$, ici 24 $^0/_0$; dans le Dauphiné, le Languedoc, la Provence, où l'assemblée du clergé, en 1750, constate « qu'il y a peu de paroisses où il y ait des maîtres et des maîtresses établis »; dans la Guyenne, où l'on ne trouvait de maîtres que dans les gros bourgs; dans l'Auvergne, la Marche, le Limousin, où l'on n'en rencontrait pas un par vingt villages.

Dans la région du sud-est, les Hautes-Alpes et les Cévennes formaient une heureuse exception. Les Hautes-Alpes fournissaient même aux régions voisines des nuées de maîtres d'école qui, portant la plume au chapeau comme insigne de leur profession, allaient se louer dans les communes du bas pays. Dans les montagnes des Cévennes, où le protestantisme avait mis partout la Bible aux mains du peuple et où le catholicisme avait dû, pour le combattre, faire également appel à l'instruction, la proportion des paysans lettrés était assez considérable.

Si les écoles et les instituteurs paraissent avoir été plus nombreux dans l'ancienne France qu'on ne l'avait cru jusqu'à présent, il faut, d'autre part, pour éviter de tomber dans une illusion que certains apologistes de l'ancien régime semblent vouloir entretenir, se rendre bien compte de ce qu'étaient en réalité ces écoles et ces maîtres. Dans les provinces les plus éclairées, les maisons d'école étaient souvent de pauvres cabanes couvertes en chaume; ailleurs, l'école n'avait même pas de local déterminé, ou bien elle se tenait dans une grange, dans un hangar, dans une cave, dans une écurie.

Nulle part, il n'existait d'écoles normales pour former de bons maîtres. Le premier venu, faute d'un autre gagne-pain, pouvait embrasser cette profession : en général, le candidat à ces fonctions passait un examen très sommaire devant une commission nommée par l'évêque et recevait de lui l'*approbation*, ou permission générale d'enseigner. « Muni de cette pièce et de tous les certificats avantageux qu'il pouvait recueillir, dit M. l'abbé Mathieu dans son étude sur l'*Ancien régime en Lorraine*, il se présentait dans un village où une place était vacante, le jour où on devait choisir le titulaire. Là, il chantait, montrait son écriture et tous ses autres talents, exhibait ses recommandations, et, s'il était agréé, signait le traité qui déterminait ses engagements et sa rétribution. » En Provence, c'était dans des espèces de foires aux instituteurs que le maître d'école allait se louer. Les maîtres venus des Hautes-Alpes ne séjournaient dans la plaine que pendant l'hiver et retournaient chez eux pour les travaux de l'été. Dans maints pays, on se plaint, en fait d'instituteurs ou d'institutrices, de n'avoir que des *ambulants*.

Par mesure d'économie, la commune décidait parfois le plus lettré des habitants, souvent même le maire ou syndic, à se charger, moyennant une faible rétribution, d'instruire les enfants. Ailleurs, c'était le curé ou le vicaire de la paroisse qui assumait cette tâche : mais le curé avait bien d'autres soucis; il se bornait le plus souvent, ou bien à n'enseigner que le catéchisme, ou bien à ne s'occuper que des enfants qui pouvaient recruter le sacerdoce. En Corse, c'étaient des moines qui enseignaient à lire, plus rarement à écrire, et à compter sur les grains de leurs chapelets. Des communautés s'étaient formées pour l'éducation du peuple, entre autres celle des Frères des écoles chrétiennes.

En Lorraine le salaire d'un maître d'école se composait, dit M. l'abbé Mathieu : « 1° de ce que lui rapportait l'église, c'est-à-dire du casuel, et, dans beaucoup de villages, d'une portion de dîmes, tantôt celle du troisième laboureur, tantôt celle d'un canton, tantôt un préciput sur la totalité; 2° d'un traitement fixe payé par la communauté, soit en argent, soit en nature; 3° des écolages fournis par les parents des élèves, soit vingt ou vingt-cinq sols par an et par tête; soit un bichet ou deux de blé ou d'autres grains. Dans une partie de la Lorraine allemande, le traitement n'allait qu'à neuf sous de France par an et par élève; mais alors le maître allait manger à tour de rôle chez les parents de chacun d'eux. » Dans les villages de Bourgogne, le traitement variait de 30 à 110 livres, non compris certains avantages accessoires. Quel devait être le sort du maître d'école dans les pays moins instruits!

Aussi les maîtres en étaient-ils réduits, pour vivre, à cumuler avec leurs fonctions de l'église et de l'école, avec celles de sacristains, sonneurs, horlogers, fossoyeurs, quelque autre métier : ils se faisaient tailleurs, cordonniers, maçons, ménétriers, débitants de boissons, installant parfois le cabaret dans l'école. Le maître de la commune d'Angles, dans les Hautes-Alpes, s'était offert pour faire l'office de « chirurgien des barbes », attendu qu'il n'y en avait pas dans la commune : il devait raser chaque semaine, le jour de vacances, et toucher en tout 200 livres. Du reste ce cumul était d'autant plus naturel que nombre d'instituteurs étaient des artisans ou petits marchands qui avaient demandé à l'évêque l'*autorisation* surtout pour accroître leurs ressources.

Cette situation si misérable était, en outre, bien précaire. C'était l'assemblée des habitants de la commune qui avait nommé l'instituteur : elle avait le droit de le changer. En Lorraine même, les baux se renouvelaient tous les ans, deux mois avant la Saint-Jean-Baptiste. Pour obtenir un nouveau traité, « ce sont des cabales, écrit le curé d'Ugny, des flatteries à ceux qui ont le plus d'autorité, et souvent des beuveries pour apaiser les mauvais et les mécontents ». — « Le maître d'école, dit un autre témoin, paie vin ou eau-de-vie et se réconcilie par là avec la communauté, et recommence tous les ans sur nouveaux frais. » Ils restent toujours, disent les *Doléances* des instituteurs de Bourgogne, à part dans la commune : « ils sont regardés comme étrangers et non comme citoyens et n'ont point entrée aux assemblées des communes; comme gens errants et sans aveu, ils n'ont aucune voix délibérative ». Et quelle dépendance du maître vis-à-vis des magistrats du village, des riches, des gens influents! quelle soumission vis-à-vis du curé dont il n'est que l'humble auxilliaire, presque le serviteur, et qui, en parlant de lui, dit : « Mon maître d'école »! Quelle crainte de l'évêché, qui, à la moindre plainte du curé, peut, avec l'*autorisation*, retirer au maître son pain! Nulle protection à espérer de l'Etat, nul appui d'autorités universitaires qui n'existent pas. Aussi, à quelques exceptions près, comment espérer un bon recrutement pour une telle carrière?

Le plus souvent, ces maîtres d'école savaient fort mal ce qu'ils enseignaient, suivaient les méthodes les plus routinières : on leur reprochait de se borner « à exercer la mémoire et à infliger quelques châtiments souvent mal entendus ». Au reste, les punitions corporelles étaient à l'ordre du jour dans tout le système d'enseignement : le règlement de l'évêque de Montpellier, à la fin du dix-septième siècle, interdit les coups de bâton, les coups de pied, les coups sur la tête, mais autorise la férule, le fouet (à condition de ne pas déshabiller entièrement), et aussi la punition qui consiste à baiser la terre. De même le règlement des Frères des écoles chrétiennes défend également les coups sur la tête, sur la figure et dans le dos, mais préconise la férule. Les jésuites, dans leurs collèges, usaient des mêmes procédés : c'est ce qu'on appelait l'*orbilianisme*, du nom du magister Orbilius, qui n'avait pas épargné les coups au poète Horace. Ils avaient même un fouetteur en titre, tantôt un domestique, tantôt un écolier qui jouissait d'une bourse en échange de ce service. (Voir *Punitions*.)

L'éducation des filles était encore plus négligée que celle des garçons : on ne le voit que trop par l'écart énorme entre le nombre des signatures de mariés ou de mariées qu'on a pu recueillir. En Franche-Comté même, 78,85 0/0 pour les signatures d'hommes, 29,12 0/0 pour les signatures de femmes; en Béarn 71,91 et 9,19; dans l'Angoumois, 26,65 et 9,02; dans le Nivernais, 13,63 et 5,94. Comment en serait-il autrement? les règlements des évêques semblent avoir surtout pour objet d'empêcher la fréquentation commune de l'école par les garçons et les filles; on avait déjà peine à avoir une école unique, c'était naturellement les filles qui étaient sacrifiées. Les congrégations de femmes qui s'étaient fondées en vue de les instruire étaient encore plus mal préparées à leur tâche que les congrégations d'hommes : les écoles actuelles de Béates dans la Haute-Loire (Voir *Béates*) donneraient l'idée assez exacte du plus grand nombre des écoles congréganistes de filles avant 1789. Le préjugé populaire, la routine campagnarde, se joignaient aux scrupules et aux calculs du clergé pour entraver cet enseignement. Est-ce que les femmes

ont besoin d'instruction? Une maîtresse d'école, dans la Haute-Marne, se défendait d'enseigner à écrire à ses élèves, « de peur qu'elles n'employassent leur savoir à écrire à leurs amants ».

Les petites écoles ne se proposaient donc pas un but très relevé : les idées sur la dignité du citoyen, sur l'intérêt national, sur l'honneur du pays, y entraient pour une bien faible part. Le gouvernement ne s'était jamais avisé que l'enseignement primaire fût une affaire d'Etat : c'était l'affaire de l'Eglise, de l'évêque, du curé, ou l'affaire des communes et des familles; l'Eglise se contentait à bon compte, pourvu que l'enfant pût apprendre le catéchisme; la commune et la famille recherchaient les profits immédiats que pouvaient procurer les éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'Etat seul aurait pu ouvrir des écoles normales pour le recrutement des instituteurs, exiger des candidats certaines garanties, prescrire des méthodes, tracer des programmes, veiller à la salubrité de l'école et à la dignité du maître : mais en matière de *petites écoles* il se désintéressait encore plus qu'en matière d'enseignement supérieur ou secondaire.

On a fait grand état des ordonnances de Louis XIV en 1695 et en 1698 et de Louis XV en 1724 prescrivant l'exacte fréquentation des écoles et le paiement régulier du traitement des maîtres. D'abord la fréquentation ne fut jamais obtenue et ne pouvait pas l'être, car il aurait fallu d'abord établir des écoles et des maîtres dans les communes qui en manquaient, et nous savons que le chiffre de 150 livres pour les maîtres et 100 livres pour les maîtresses, fixé par l'ordonnance de 1698, fut bien rarement atteint. Ensuite il suffit de regarder la date de ces actes du pouvoir souverain pour s'assurer du but qu'il se proposait : les ordonnances de 1695 et 1698 paraissent au lendemain de la révocation de l'édit de Nantes, et si le gouvernement royal, au milieu des préoccupations qui l'assiègent à la fin de la guerre de la ligue d'Augsbourg et à la veille de celle de la succession d'Espagne, dans l'épuisement des finances, dans la ruine et la dépopulation générale, s'avise de songer à l'instruction des jeunes Français, c'est uniquement parce qu'il s'agit de compléter l'œuvre des dragonnades. L'école est avant tout un moyen de conversion; l'obligation, un moyen d'arracher les enfants à leur foi. Ce qu'on se propose, aux termes de l'ordonnance de 1698, c'est d'établir des maîtres « pour instruire tous les enfants et nommément ceux de la religion prétendue réformée, du catéchisme et des prières qui sont nécessaires, pour les conduire à la messe tous les jours ouvriers, leur donner l'instruction dont ils ont besoin sur ce sujet, et pour avoir soin, pendant le temps qu'ils iront auxdites écoles, qu'ils assistent au service divin les dimanches et fêtes, comme aussi pour apprendre à lire et à écrire ceux qui en ont besoin ». L'ordonnance royale ordonne de procéder « ainsi qu'il sera ordonné par les archevêques et évêques », et enjoint aux curés de veiller sur l'enseignement du catéchisme.

L'ordonnance de 1724 ne porte pas une date moins odieuse : c'est l'époque où le duc de Bourbon, l'amant de Mme de Prie, devenu premier ministre à la mort du régent, réveille le fanatisme endormi, recommence à enlever les enfants des religionnaires et à traîner sur la claie les cadavres des *mauvais convertis*.

Ainsi les seules fois que le pouvoir royal, sous Louis XIV et sous Louis XV, soit intervenu en matière d'enseignement primaire, c'est pour faire œuvre non de progrès, mais de tyrannie, pour tourner l'école en instrument d'oppression des consciences. Il agit sous la pression d'une Eglise intolérante et comme l'exécuteur des plans arrêtés par les jésuites. Pour le reste, il s'abstient, laisse les évêques réglementer l'enseignement et distribuer des *autorisations* en guise de diplômes; il abandonne aux curés la surveillance du personnel.

Et quel autre intérêt l'Eglise catholique aurait-elle pu avoir à établir le principe de l'obligation scolaire? Pour emprunter les paroles de M. Michel Bréal, « nous ne voulons pas dire que l'Eglise catholique soit nécessairement l'ennemie de l'école; mais on peut affirmer sans crainte d'être contredit, et l'histoire au besoin est là pour l'attester, qu'elle ne l'exige ni ne la suppose ».

**Résumé.** — L'ancienne royauté, qui était le représentant de la nation, qui était l'Etat français, n'a eu qu'une action très faible sur l'enseignement. Sa sollicitude immédiate ne s'exerçait guère que sur les écoles spéciales destinées au recrutement de ses fonctionnaires et des officiers de ses armées; encore obéissait-elle, sur ce point, aux préjugés nobiliaires, et n'ouvrait-elle ses écoles militaires qu'aux enfants d'une seule caste. Parmi les grands établissements scientifiques, elle administrait par son grand-aumônier le Collège de France, c'est-à-dire le « collège des professeurs et lecteurs royaux »; elle administrait par un intendant le Jardin du Roi. A part une tentative de Henri IV, les universités n'avaient échappé à la direction pontificale que pour passer sous celle des Parlements. Les collèges étaient sous la tutelle des universités. Les petites écoles dépendaient des évêques pour la doctrine, des curés pour la surveillance, des communes pour la subsistance. Presque partout, des académies ou des corporations, surtout des congrégations, tantôt dominantes et impérieuses comme celle des jésuites, tantôt vouées à l'obéissance passive, comme celle des frères, avaient pris la charge des intérêts négligés par l'Etat. Pas plus pour les universités que pour l'enseignement secondaire ou les petites écoles, il n'y avait trace d'une pensée commune : on voyait bien l'Eglise et les Parlements, les moines et les magistrats se disputer la direction; mais où saisir une action de l'Etat? Elle ne se manifestait ni par l'existence d'un budget de l'instruction publique, ni par la création des établissements les plus nécessaires au bon recrutement des maîtres, ni par la collation des grades, ni par rien qui ressemblât à une inspection ou à une administration centrale de l'enseignement. La royauté laissait faire les particuliers et les corporations : il semblait qu'il n'y eût pas dans les choses d'enseignement un intérêt d'Etat ou que cet intérêt se confondît avec celui de l'Eglise. La Chalotais semble être le premier qui ait parlé d'une *éducation nationale*. Dès lors, le mot et l'idée ne périront plus. Turgot dira plus tard à Louis XVI, dans son mémoire sur les municipalités : « La première et la plus importante de toutes les institutions que je croirais nécessaires, celle qui me semble le plus propre à immortaliser le règne de Votre Majesté, celle qui doit influer le plus sur la totalité du royaume, serait, Sire, la formation d'un conseil de l'instruction nationale, sous la direction duquel seraient les académies, les universités, les collèges, les petites écoles. » (Foncin, *Essai sur le ministère de Turgot.*)

Cette reprise, au nom de l'Etat, au nom de la nation, de la direction de l'enseignement public, qui devait « immortaliser » le règne de Louis XVI, ce fut la Révolution qui l'opéra.

### II. — La Révolution française.

Les idées de La Chalotais et de Turgot étaient devenues l'opinion publique. Les cahiers de 1789, même ceux du clergé et de la noblesse, réclament la réorganisation sur un plan d'ensemble de l'instruction publique. Les cahiers du clergé de Rodez et de Saumur demandent « qu'il soit fait un plan d'*éducation nationale* pour la jeunesse »; ceux de Lyon, que l'éducation soit confiée « à un corps enseignant dont les membres ne soient amovibles que pour cause de négligence, d'inconduite ou d'incapacité; qu'elle ne soit plus dirigée d'après des principes arbitraires, et que tous les instituteurs publics soient tenus de se conformer à un plan uniforme adopté par les Etats généraux ». Les cahiers de la noblesse de Lyon insistent pour qu'on imprime à l'éducation des deux sexes « un caractère national ». Ceux de Paris demandent « que l'éducation publique soit perfectionnée et étendue à toutes les classes de citoyens ». Ceux de Blois, « qu'il soit établi un conseil composé des gens de lettres les plus éclairés de la capitale et des provinces et de citoyens des divers ordres, pour former

un plan d'éducation nationale à l'usage de toutes les classes de la société et pour rédiger des traités élémentaires ».

Ainsi les idées qui se dégagent des cahiers de 1789 sont : l'organisation d'un système d'éducation destiné à former des citoyens; l'extension de l'enseignement aux deux sexes et à toutes les classes; la création d'un corps enseignant fort analogue à ce qu'a été plus tard l'Université; une agence centrale présidant à l'exécution du plan dans toute l'étendue du royaume.

De nombreux projets de réforme s'élaboraient dans l'Assemblée et hors de l'Assemblée. Deux de ces derniers projets méritent surtout l'attention : celui que rédigea l'oratorien Daunou, et les quatre discours publiés par Cabanis après la mort de Mirabeau, sous le nom de celui-ci. Quant à l'Assemblée, — qui venait de voter la constitution, dont une disposition portait « qu'il serait créé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes », — elle entendit les 10, 11 et 19 septembre 1791 un grand rapport et un projet de décret sur l'instruction publique, fait par Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun, au nom du Comité de constitution, mais elle ne statua rien. — Voir *Assemblée constituante*, *Daunou*, *Mirabeau*, *Talleyrand*.

L'Assemblée législative eut moins de temps encore que la Constituante pour travailler à la solution du problème. Elle eut un Comité spécial chargé d'étudier les questions d'instruction publique : Condorcet, rapporteur de ce comité, présenta, les 20 et 21 avril 1792, un rapport et un projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique; une seconde lecture du projet eut lieu le 25 mai, et Condorcet présenta en même temps un aperçu des frais que coûterait le nouveau plan d'instruction publique; la discussion fut ajournée. A la suite d'un autre rapport du Comité d'instruction publique, sur les congrégations séculières, fait le 10 février par Gaudin, la Législative vota, le 18 août 1792, un décret supprimant toutes ces congrégations et ordonnant la vente de leurs biens, à la réserve des bâtiments et jardins à l'usage des collèges. — Voir *Assemblée législative*, *Condorcet*.

La Convention, dont la session dura un peu plus de trois ans, du 21 septembre 1792 au 4 brumaire an IV (26 octobre 1795), discuta l'un après l'autre sept projets différents, dont trois furent mis successivement à exécution : 1° Le Comité d'instruction publique prit d'abord pour base de son travail le plan de Condorcet, légué à la Convention par la Législative, et rédigea (novembre 1792) un projet de décret sur les écoles primaires (condensé le 30 mai 1793 par le Comité de salut public en cinq articles), ainsi qu'un tableau de l'enseignement public divisé en quatre degrés (28 mai 1793); — 2° Le Comité, partiellement renouvelé, présenta ensuite, après l'adoption de la constitution républicaine du 24 juin 1793, un projet de décret pour l'établissement de l'éducation nationale, œuvre de Sieyès; ce projet (26 juin 1793), qui n'admettait qu'une seule espèce d'écoles, celles du degré élémentaire, appelées « écoles nationales », et laissait à l'industrie privée les autres degrés d'instruction, fut rejeté par la Conventionle 1er juillet; — 3° Une Commission d'instruction publique de six membres, nommée le 3 juillet et dont la composition fut modifiée à plusieurs reprises, reçut alors le mandat de présenter d'urgence un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publiques. La Commission offrit d'abord à la Convention (13 juillet) le projet de Lepeletier Saint-Fargeau, rédigé six mois auparavant, et qui substituait aux écoles primaires des maisons d'éducation commune; le principe de ce projet, qui mettait l'entretien des enfants de cinq à onze ou douze ans à la charge de la République, fut adopté en principe (13 août), mais à la condition que l'envoi des enfants aux maisons communes serait facultatif et non obligatoire. Au-dessus des maisons d'éducation commune, la Commission conservait les degrés supérieurs d'enseignement du plan de Condorcet (deux degrés selon un premier projet, du 29 juillet; trois degrés selon le projet du 15 septembre). Le plan définitif de la Commission (augmentée de quatre membres le 16 septembre) fut présenté par Romme le 1er octobre; — 4° Le Comité d'instruction publique, entièrement renouvelé, et auquel avait été réunie la Commission (15 du premier mois de l'an 2e, 6 octobre), adopta le plan qu'avait présenté la Commission le 1er octobre, et chargea Romme de le défendre à la tribune. Le 28 du premier mois, la Convention rapporta le décret du 13 août relatif aux maisons communes, qui n'avait d'ailleurs reçu aucun commencement d'exécution. Les degrés successifs d'instruction étaient appelés, dans le projet Romme, premières écoles de l'enfance (écoles primaires du plan de Condorcet), secondes écoles de l'enfance (écoles secondaires de Condorcet), écoles de l'adolescence ou troisièmes écoles (instituts de Condorcet); le projet prévoyait en outre des écoles spéciales, pour l'acquisition des connaissances « relatives aux besoins de la société tout entière ». Une série de dispositions concernant les « premières écoles » furent votées du 30 du premier mois au 9 brumaire; — 5° La Convention ayant décidé une revision des décrets votés sur les premières écoles, un nouveau projet, le projet Bouquier, surgit au sein du Comité, substituant un enseignement dit « libre » (mais dont les instituteurs devaient être néanmoins salariés par la République) au projet de Condorcet repris par Romme. La Convention accorda la priorité au projet Bouquier, dont la partie relative au premier degré d'instruction fut votée et forma le décret du 29 frimaire an II. Ce décret est la première des diverses législations scolaires discutées par la Convention qui ait été appliquée; les dispositions en furent exécutées, en ce qui concerne la partie financière tout au moins, pendant quatre trimestres, de germinal an II à la fin de ventôse an III. Quant à la partie du projet Bouquier relative au dernier degré d'instruction, elle ne vint pas en discussion; — 6° Après le 9 thermidor, Sieyès étant redevenu l'inspirateur de la majorité, son projet du 26 juin 1793 fut repris par le Comité d'instruction publique, encore une fois renouvelé : le rapporteur, Lakanal, en fit le décret du 27 brumaire an III sur les écoles primaires, qui entra en vigueur à partir de germinal an III et subsista jusqu'à la fin de la session conventionnelle; mais cette fois, au lieu de se borner à l'unique degré d'instruction représenté par les « écoles nationales » du projet du 26 juin 1793 (écoles primaires du décret du 27 brumaire an III), le Comité y ajouta un second degré, les écoles centrales (projet du 26 frimaire an III, voté le 7 ventôse an III); — 7° Après l'écrasement définitif du parti montagnard en prairial an III, les thermidoriens unis aux girondins firent une nouvelle constitution (constitution de l'an III). Au nombre des lois organiques de cette constitution devait se trouver une loi sur l'instruction publique; Daunou, au nom de la Commission des Onze, en présenta une première ébauche le 6 messidor an III; le projet, remanié par le Comité d'instruction publique, fut adopté sous sa forme définitive le 3 brumaire an IV : cette loi conservait les écoles primaires et les écoles centrales, en y ajoutant des écoles spéciales et un Institut national des sciences et des arts. Mais l'instruction primaire n'était plus ni obligatoire ni gratuite; l'instituteur ne recevait de la République qu'un local pour son école, mais point de traitement. — Voir *Convention*, *Lanthenas*, *Sieyès*, *Lepeletier*, *Robespierre*, *Romme*, *Bouquier*, *Fourcroy*, *Lakanal*, *Daunou*, *Centrales (Écoles)*, *Institut*, *Normale de l'an III (École)*, etc.

En dehors des écoles prévues dans les différents plans d'instruction publique, la Convention créa ou réorganisa un certain nombre d'établissements consacrés à divers enseignements particuliers; les principaux sont : le Muséum d'histoire naturelle (décret du 10 juin 1793), l'Observatoire, dont les astronomes prirent le titre de professeurs (décret du 31 août 1793), l'Institut national de musique, devenu ensuite le Conservatoire national de musique (décrets du 18 brumaire an II et du 16 thermidor an III), l'Ecole centrale des travaux publics, devenue ensuite l'Ecole polytechnique (décrets du 21 ventôse an II et du 7 vendémiaire an III), le Conservatoire des arts et métiers (8 vendémiaire an III), l'Ecole normale temporaire (décrets du 9 brumaire an III et du 7 floréal an III), les Ecoles de santé (décret du 14 frimaire an III), les institutions de

sourds-muets de Paris et de Bordeaux (décret du 16 nivôse an III), l'Ecole des langues orientales vivantes (10 germinal an III), le Cabinet des antiques (20 prairial an III), le Bureau des longitudes (7 messidor an III), l'Institut des aveugles travailleurs (10 thermidor an III), les Ecoles de services publics (30 vendémiaire an IV). — Voir *Convention*.

Pendant les quatre années du Directoire (an IV-an VIII), il ne fut rien innové dans les institutions scolaires, qui restèrent telles que les avait fixées la loi du 3 brumaire an IV. Les projets discutés au Conseil des Cinq-Cents en l'an VI et en l'an VII n'aboutirent pas. Il faut mentionner seulement les arrêtés du Directoire du 17 brumaire an VI, « pour faire prospérer l'instruction publique », et du 17 pluviôse an VI, pour la surveillance des écoles privées, ainsi que l'arrêté du 15 vendémiaire an VII du ministre de l'intérieur François de Neufchâteau, instituant un Conseil d'instruction publique. — Voir *Conseil des Cinq-Cents*, *Conseil des Anciens*, *Directoire*, *Babeuf*, *François de Neufchâteau*, etc.

### III. — Le Consulat, l'Empire, la Restauration.

La période qui s'étend du 18 brumaire à la Révolution de 1830 est, dans son ensemble, une époque de réaction pour l'enseignement primaire, d'organisation pour l'enseignement secondaire et supérieur.

Sous le Consulat, après la publication (brumaire an IX) d'un projet de loi sur l'instruction publique, élaboré par Chaptal, ministre de l'intérieur, et qui n'aboutit pas, eut lieu l'enquête ordonnée par une circulaire en date du 25 ventôse an IX de ce même Chaptal : les réponses des préfets et des Conseils généraux présentent de l'état de l'instruction un tableau assez triste. Il est bon de rappeler que les Conseils généraux, sous le régime de la constitution de l'an VIII, n'étaient point élus, et que les idées du régime précédent y étaient fort peu représentées. Ceux de ces Conseils qui ne sont pas hostiles au principe même de l'instruction démocratique attribuent le mauvais état des écoles à l'insouciance des parents, à l'influence du clergé, à l'insuffisance du traitement de l'instituteur, à l'absence de bons livres élémentaires. Le sentiment général, fait d'hostilité ou de découragement, est assez bien exprimé par l'avis du Conseil des Deux-Sèvres : « Abandonner les écoles à elles-mêmes, aux volontés des parents et à leurs besoins ».

A la suite de cette double enquête, le conseiller d'Etat Fourcroy fut chargé de préparer un projet qui, discuté au Tribunat, accepté ensuite sans modification par le Corps législatif, devint la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802).

D'après cette loi, l'instruction devait être donnée : 1° dans des écoles primaires établies par les communes; 2° dans des écoles secondaires établies par des communes ou tenues par des maîtres particuliers; 3° et 4° dans des lycées et des écoles spéciales entretenus aux frais du trésor public.

Les écoles secondaires correspondent à nos collèges communaux. Les lycées (ce nom, pour la première fois, a le même sens qu'aujourd'hui) étaient au nombre d'une trentaine, peuplés de 6000 boursiers, dont 2400 choisis parmi les fils de militaires ou de fonctionnaires. A mesure qu'ils seraient organisés, un nombre correspondant d'écoles centrales devaient être fermées. Les autres écoles centrales, les moins prospères ou les moins bien situées, allaient retomber au rang d'écoles secondaires.

Une école primaire pourra appartenir à plusieurs communes à la fois. Les instituteurs seront choisis par les maires et les conseils municipaux. Les sous-préfets seront spécialement chargés de l'organisation de ces écoles et rendront compte une fois par mois aux préfets.

Le traitement de l'instituteur se composera : 1° du logement fourni par les communes; 2° d'une rétribution fournie par les parents et déterminée par les conseils municipaux. Le nombre des élèves gratuits ne devra pas excéder un cinquième.

La nouvelle loi ne parlait pas des programmes : il eût été difficile de faire des réductions après la loi de brumaire an IV.

Quant aux écoles secondaires, dont la création était abandonnée aux communes et à l'initiative privée, le gouvernement se bornait à prendre des précautions et à accorder des encouragements. Il ne pourra être établi d'écoles secondaires sans l'autorisation du gouvernement; elles seront placées sous la surveillance et l'inspection particulière des préfets. Les encouragements accordés par l'Etat pourront consister en : concession du local; bourses dans les lycées aux élèves les plus méritants de ces écoles; 150 000 francs réservés sur le budget pour gratifications aux cinquante maîtres qui auront le plus d'élèves admis dans les lycées.

La loi peut se résumer ainsi : l'instruction primaire presque entièrement abandonnée à la bonne volonté des communes; les écoles secondaires ou collèges abandonnés aux communes et aux entreprises de l'industrie privée; tout l'effort de l'Etat, tout son budget annuel de 7 130 000 francs, se portant sur les trente lycées et sur les écoles spéciales.

Quant aux écoles spéciales, une seule qui ne soit pas directement un legs de la Convention : c'est l'Ecole spéciale militaire, fondée en 1803 à Fontainebleau et transférée en 1806 à Saint-Cyr.

Quelques républicains du Tribunat n'avaient pas laissé passer la loi sans protester contre cette prodigieuse abdication de l'Etat en ce qui concernait l'enseignement du peuple, contre le renoncement définitif aux principes de la gratuité et de l'obligation. Le Tribunat ne s'en prononça pas moins, par 80 suffrages contre 9, en faveur du projet. Ce qui montre à quel point l'idéal s'était abaissé depuis les grands jours de la Convention, ce sont les raisons que firent valoir devant le Corps législatif Fourcroy pour repousser la gratuité et Siméon pour repousser l'obligation. Fourcroy demandait : « Quel est le peuple nombreux où il existe dans toutes les communes une école gratuite? Quel est le gouvernement qui peut soutenir ou qui soutient ce fardeau? Si cela n'existe nulle part, exceptée dans quelques pays resserrés et d'une faible population, c'est qu'il n'est pas dans la nature des choses que cela existe, c'est qu'il est hors de la limite du possible qu'une pareille organisation soit établie chez un grand peuple. » Et Siméon : « Comment forcer les pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école? Le culte des lettres ne se commande pas plus que celui de la religion. »

C'est encore sous le Consulat que l'Institut national est mutilé, que la classe des sciences morales et politiques, où siégeaient Volney, Lakanal, Garat, Cabanis, Grégoire, Daunou, Sieyès, est supprimée, et que les quatre académies de l'ancien régime sont presque reconstituées (1803).

Mentionnons encore la création de trois écoles supérieures de pharmacie établies par la loi du 21 germinal an XI, à Paris, Strasbourg et Montpellier, et de douze écoles de droit (22 ventôse an XII) établies à Paris, Dijon, Turin, Grenoble, Aix, Toulouse, Poitiers, Rennes, Caen, Bruxelles, Coblentz et Strasbourg. — Voir *Consulat*, *Lycées et collèges*, *Institut national*, *Chaptal*, *Rœderer*, *Fourcroy*, *Chénier*, *Dupont* (*de Nemours*), *Say* (*J.-B.*), *Destutt de Tracy*.

Sous l'Empire, le fait qui domine toute l'histoire de l'instruction publique, c'est la création de l'Université impériale. La loi du 10 mai 1806 décide qu'il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé « *exclusivement* de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'Empire » : le principe du monopole est nettement posé.

Le décret du 17 mars 1808 fixe l'organisation générale de l'Université, et le décret du 17 septembre en formule le règlement.

Aucune école ne peut être formée hors de l'Université et sans l'autorisation du grand-maître. La division en académies apparaît : elles sont en nombre égal à celui des cours d'appel (32, dont 27 pour l'ancienne France). Elles ont à leur tête un recteur assisté d'un ou plusieurs inspecteurs d'académie, d'un secrétaire d'académie et d'un conseil académique, formé de dix membres que désignait annuellement le grand-maître.

Le plan d'ensemble comprend : 1° les facultés,

« pour les sciences approfondies et la collation des grades »; 2° les lycées; 3° les collèges communaux; 4° les institutions particulières dont l'enseignement se rapproche de celui des collèges; 5° les pensions et pensionnats particuliers d'un ordre moins élevé; 6° les *petites écoles* (c'est l'ancienne dénomination qui tend à remplacer le mot révolutionnaire d'écoles primaires).

Les instituteurs primaires étaient rattachés à l'Université, mais nominalement : ils continuaient à dépendre de la hiérarchie administrative : maires, sous-préfets, préfets. Le budget de l'instruction primaire se réduit à une somme de 4250 francs, accordée à qui? au noviciat des Frères des Ecoles chrétiennes. Les maîtres congréganistes, que la Convention avait tenus à l'écart, vont être l'élément prépondérant du nouveau corps enseignant. La faveur dont ils jouissent est bien le témoignage le plus éclatant du profond désintéressement qui va être pendant trente années l'attitude de l'Etat laïque en face des questions d'enseignement populaire. Les statuts des Frères des Ecoles chrétiennes sont visés le 4 août 1810 par Fontanes, grand-maître de l'Université, qui est autorisé à breveter les frères sans leur faire subir d'examen. Avec les congréganistes reparaissent les théories de mortification et d'humiliation, l'usage des châtiments corporels que la Convention avait voulu pour jamais bannir de l'éducation.

Pour l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, voir les articles *Lycées et collèges*, *Facultés*, *Université impériale*. Nul ne peut être admis à l'examen du baccalauréat sans présenter un « certificat d'études », c'est-à-dire une attestation justifiant que le candidat avait fait les deux années de rhétorique et de philosophie soit dans un lycée, soit dans une école où ce double enseignement aurait été formellement autorisé. Les chefs d'institution et maîtres de pension devaient payer à l'Université un impôt, la rétribution universitaire, équivalent au vingtième de la rétribution versée par leurs élèves.

L'agence centrale d'instruction publique que Turgot avait rêvé de créer sous le nom de *Conseil de l'instruction nationale*, que Condorcet avait voulu constituer au sein de la *Société nationale*, que le plan de Sieyès avait érigée en *Commission centrale d'instruction publique*, qui sous le Directoire fut le *Conseil d'instruction publique* de François de Neufchâteau, prend sous Napoléon I^er^ sa forme définitive : c'est le Conseil de l'Université, présidé par son grand-maître.

Les conventionnels avaient voulu faire de l'enseignement une des forces vives de la République et de la nation. Les écoles de l'Université impériale, elles, prennent pour base de leur enseignement : « 1° les préceptes de la religion catholique; 2° la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions ». Le serment que prête le grand-maître entre les mains de l'empereur est la consécration de ce principe : il s'agit avant tout de faire « des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie, à leurs parents ». Le prince avant la patrie.

L'enseignement des lycées est en réaction contre les idées de Condorcet sur la prédominance de l'enseignement scientifique : l'enseignement des belles-lettres et des langues anciennes recouvre son ancienne importance. Le régime intérieur de ces établissements est calqué sur celui de la caserne : l'internat, les mouvements d'une régularité militaire, au son du tambour. Les vieux préjugés de couvent obtiennent une satisfaction dans l'obligation d'observer le célibat imposée aux proviseurs et aux censeurs des lycées, aux principaux et régents de collège. Les professeurs agrégés appartiennent à trois ordres : sciences, lettres, grammaire.

Et pourtant, dans la réaction cléricale et nobiliaire qui suivit la réaction consulaire et impériale, l'Université se trouva, malgré tout, être vraiment « la conservatrice de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions ». Ce n'est pas par les libéraux qu'elle fut attaquée le plus vivement et le plus souvent. Quelque chose se réalisa de ce que son fondateur avait espéré pour elle : « Sa Majesté, porte une note de 1808, veut un corps qui soit à l'abri des petites fièvres de la mode, qui marche toujours quand le gouvernement sommeille, dont l'administration et les statuts deviennent tellement nationaux qu'on ne pourra jamais se déterminer légèrement à y porter la main ». — Voir *Napoléon I^er^*, *Université impériale*, *Fourcroy*, *Fontanes*, etc.

La Restauration, après quelques hésitations, conserva l'organisation impériale de l'instruction publique. L'ordonnance royale du 17 février 1815 supprima toutefois le grand-maître, « considérant que le régime d'une autorité unique et absolue était incompatible avec nos intentions paternelles et avec l'esprit libéral de notre gouvernement ». L'autorité suprême devient le *Conseil royal de l'instruction publique* composé d'un président et de onze conseillers nommés par le roi, dont deux dans le clergé et deux dans le Conseil d'État ou dans les cours souveraines. En outre, elle voulut remplacer l'Université unique par dix-sept universités provinciales. Pendant les Cent Jours, toute l'ancienne organisation fut rétablie. Au second retour de Louis XVIII, l'ordonnance du 17 février fut abrogée; les dix-sept universités provinciales redevinrent une Université unique divisée en vingt-six académies; le Conseil royal fit place à une Commission de l'instruction publique; puis, après cinq ans, le Conseil reparut, en 1820. Le président de la Commission de l'instruction publique, puis le président du Conseil royal, fut une manière de ministre. En 1822, le titre de grand-maître fut repris par Frayssinous, évêque d'Hermopolis ; il y joignit en 1824 le titre de ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Son successeur, M. de Vatimesnil (1828), fut « ministre de l'instruction publique et grand-maître de l'Université ». L'instruction publique avait enfin un chef à elle.

L'Ecole normale, créée en 1808 sous le nom de Pensionnat normal, fut d'abord conservée par la Restauration : le cours des études y fut porté à trois ans; elle eut ses professeurs à elle sous le nom de maîtres de conférences (règlement de 1815). Mais en 1822 une ordonnance royale la supprima pour la remplacer par des écoles partielles, établies dans les différentes académies. La nécessité obligea toutefois Frayssinous à revenir sur cette mesure, et en 1826 l'Ecole normale fut reconstituée sous le nom d'Ecole préparatoire, avec un cours d'études de deux ans. Elle ne devait reprendre son nom que sous la monarchie de Juillet.

Sur les facultés napoléoniennes, l'ordonnance du 18 janvier 1816 supprima trois facultés des sciences et dix-sept facultés des lettres. Les facultés supprimées étaient remplacées par des commissions d'examen, composées du proviseur, du censeur, des professeurs de philosophie et de rhétorique du collège royal. Le *certificat d'études* était maintenu par l'arrêté du 26 septembre 1818.

Dans les lycées, il n'y eut d'autre changement que l'adoption du nom de collège royal, la substitution du son de la cloche à celui du tambour, et une importance plus grande donnée aux exercices religieux.

Par arrêté du Conseil royal du 12 juillet 1825 fut créée l'agrégation de philosophie, qui s'ajouta aux agrégations des sciences, des lettres, et de grammaire.

Le 22 février 1821 fut constituée l'Ecole des chartes, ce nécessaire complément d'une fondation de la Convention, les Archives nationales.

Dans l'intervalle des deux Restaurations, Carnot, ministre de l'intérieur des Cent Jours, avait présenté à l'empereur un rapport qui signalait la situation déplorable de l'enseignement primaire : « Il y a en France, disait-il, deux millions d'enfants qui réclament l'éducation primaire, et, sur ces deux millions, les uns en reçoivent une très imparfaite, tandis que les autres en sont complètement privés ». L'empereur rendit alors le décret du 27 avril 1815 « concernant l'établissement d'une école d'éducation primaire à Paris » : il s'agissait d'introduire en France la méthode de l'*enseignement mutuel*. La *Société pour l'instruction élémentaire*, constituée en 1815, rendit alors d'éminents services.

L'acte capital de la Restauration en matière d'enseignement primaire, c'est l'ordonnance du 29 février 1816, qui établit dans chaque canton un « comité de cha-

rité » pour l'instruction primaire. L'article 14 dit que « toute commune sera tenue de pourvoir à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, à ce que les enfants indigents la reçoivent gratuitement »; mais l'ordonnance n'ajoute rien aux dispositions de la loi de 1802 qui ne stipulent pour l'instituteur que le logement et la rétribution scolaire. L'article 32 de l'ordonnance, qui reproduit les prohibitions épiscopales de l'ancien régime contre les écoles mixtes, est plutôt propre à empêcher les créations d'écoles. Le service de l'enseignement reste livré aux caprices des contrats entre les maîtres et les communes, presque toujours besogneuses ou avares. Il est trop visible que la Restauration compte principalement, comme la monarchie du dix-huitième siècle, sur les congrégations religieuses. Et en effet, elle multiplie les autorisations; l'Empire n'avait autorisé qu'une seule congrégation, celle des Frères des Ecoles chrétiennes : la liste s'allonge démesurément de 1820 à 1830. Le brevet de capacité institué par l'ordonnance du 29 février 1816 est délivré aux instituteurs congréganistes sur le vu de leur lettre d'obédience; le même privilège est octroyé en 1819 et 1820 aux institutrices congréganistes du degré élémentaire et du degré supérieur.

En 1824, nouvelle ordonnance qui, laissant au recteur la délivrance des brevets de capacité aux laïques, lui retire la faculté de donner l'autorisation spéciale qui est nécessaire pour exercer les fonctions d'instituteurs : cette autorisation sera délivrée à l'avenir, pour les écoles libres, par l'évêque diocésain; pour les écoles communales et établissements analogues, par un comité spécial de cinq membres, dont l'évêque est le président et qui compte parmi ses membres deux ecclésiastiques nommés par l'évêque. L'ordonnance de 1816 ne s'applique plus qu'aux écoles protestantes.

Quant au budget de l'Etat pour l'instruction primaire, il s'élève désormais à cinquante mille francs!

Cependant les écoles normales, dont le modèle nous venait d'Allemagne, commençaient à s'introduire en France. La première avait été créée dès 1811 à Strasbourg, par le préfet Lezay-Marnésia; sous la Restauration furent fondées celles de la Moselle, de la Meuse, du Loiret, des Vosges, du Haut-Rhin, de la Corse, de la Côte-d'Or, de la Seine-Inférieure.

Mentionnons une tentative honorable, mais tardive, du dernier ministre de l'instruction publique de la Restauration : l'ordonnance du 14 février 1830. M. de Guernon-Ranville y essaie de préciser les obligations des communes : frais de premier établissement de l'école, gratuité des indigents, traitement annuel de l'instituteur. En cas d'insuffisance des ressources communales, le Conseil général du département est mis en demeure d'accorder un subside. L'Etat, à son tour, interviendra : déjà le ministre a fait inscrire au budget de 1830, au lieu de 50 000 francs, une somme de 300 000 francs. En outre, l'ordonnance prescrit la fondation d'écoles modèles destinées à former des instituteurs. — Voir *Louis XVIII*, *Royer-Collard*, *Commission de l'instruction publique*, *Cuvier (Georges)*, *Cuvier (Frédéric)*, *Frayssinous*, *Mutuel (Enseignement)*, *Société pour l'instruction élémentaire*, *Charles X*, *Vatimesnil*, *Guernon-Ranville*, etc.

## IV. — La Monarchie de Juillet.

La période qui s'étend de 1830 à 1848 est caractérisée par des efforts sérieux en vue du développement de l'instruction à tous ses degrés.

Nous avons dit que l'Ecole normale avait été transformée sous la Restauration en une simple école préparatoire. Un des premiers actes du gouvernement de Juillet fut de lui rendre son ancien nom. La durée du cours normal fut reportée à trois ans. En octobre 1846, l'Ecole fut installée dans les bâtiments de la rue d'Ulm, et le nombre des élèves, en 1847, atteignit 120. L'ordonnance du 6 décembre 1845 ayant institué des écoles normales secondaires auprès des facultés pour le recrutement des régents de collège et des maîtres d'études, l'école de la rue d'Ulm prit le titre d'Ecole normale supérieure.

C'est principalement sous le premier ministère de Salvandy (1837-1839) qu'eut lieu la réorganisation des facultés : celles de droit et de médecine furent dotées de chaires nouvelles; les trois écoles supérieures de pharmacie furent rattachées à l'Université; aux dix-sept écoles secondaires de médecine et de pharmacie qui existaient déjà en 1815, et qui reçurent une organisation nouvelle, on en ajouta trois. Les facultés des lettres et des sciences de Paris, la première avec les professeurs Guizot, Cousin, Villemain, la seconde avec les professeurs Biot, Thénard, Gay-Lussac, Geoffroy Saint-Hilaire, avaient jeté un si vif éclat, qu'on décida de rétablir quelques-unes des facultés supprimées en province par la Restauration. De 1838 à 1848, on restaura les facultés des lettres de Bordeaux, Lyon, Montpellier, Rennes, Poitiers, Aix, Grenoble, les facultés des sciences de Bordeaux et Besançon. Ces facultés avaient un minimum de cinq chaires.

En 1840, le ministre Cousin avait institué l'agrégation pour les lettres et les sciences, et admis les agrégés à faire des cours libres à côté des professeurs titulaires.

Au Collège de France de nouvelles chaires furent créées : d'économie politique pour J.-B. Say, d'archéologie pour Champollion le jeune, d'histoire naturelle des corps organisés pour Duvernoy, de langues et littératures slaves pour Mickiewicz, de langues et littératures germaniques pour Philarète Chasles, de langues et littératures méridionales pour Edgar Quinet, etc.

Le Muséum, placé comme le Collège de France dans les attributions du ministre de l'instruction publique, s'augmenta de nouveaux bâtiments, de nouvelles collections, de nouvelles chaires, de nouveaux terrains; le 29 juillet 1833 le roi Louis-Philippe posait la première pierre de la galerie minéralogique.

Par ordonnance du 11 septembre 1846 fut instituée l'Ecole française d'Athènes pour l'étude de la langue, de l'histoire et des antiquités grecques.

Enfin c'est sous le gouvernement de Juillet, par le ministre Guizot, que fut rétablie l'Académie des sciences morales et politiques (l'ancienne « deuxième classe » de l'Institut, supprimée par le premier Consul en haine des idéologues), où reparurent Sieyès, Merlin (de Douai), Daunou, Garat, Lakanal, Rœderer. C'est alors que fut fondée la grande collection des Documents inédits pour servir à l'histoire de France, et que les sociétés savantes de province furent rattachées au ministère de l'instruction publique.

Pour l'enseignement secondaire, une nouvelle agrégation, celle d'histoire, justifiée par le développement nouveau de cette science, fut détachée de celle des lettres (arrêté du 17 novembre 1830). L'agrégation des sciences se sectionna entre les sciences mathématiques et les sciences physiques. Il y avait maintenant six ordres d'agrégation pour les collèges royaux (lycées).

Le nombre des collèges royaux fut porté de 40 à 54 : ils étaient fréquentés en 1847 par 23 209 élèves.

Le règne de Louis-Philippe fut signalé par une campagne ardente entreprise par le parti catholique, ayant à sa tête, au début, Montalembert et l'abbé Lacordaire, puis l'abbé Dupanloup, pour la liberté de l'enseignement secondaire. Le principe en avait été inscrit dans l'article 60 de la Charte de 1830. On était donc autorisé à courir sus au monopole, au certificat d'études, à la surveillance universitaire sous toutes ses formes. « Il y avait, dans ces attaques, dit avec raison Guizot dans ses *Mémoires*, beaucoup d'injustice et quelque ingratitude. Le gouvernement de l'Université, grand-maître ou Conseil royal, ministre ou président, avait toujours usé de son pouvoir avec une grande modération; à la fois rival et maître des établissements particuliers d'enseignement secondaire, il les avait surveillés sans jalousie et sans rigueur, les autorisant partout où ils offraient des chances de légitime succès, et ne portant jamais, sans de puissants motifs, atteinte à leur stabilité ou à leur liberté. C'était, au milieu du despotisme général et d'une institution despotique elle-même, une administration juste et libérale »

Un projet de loi sur la liberté de l'enseignement secondaire fut présenté en 1836 par Guizot : il maintenait l'Université, mais la soumettait à la libre concurrence de ses rivaux, sans distinction ni exception. Saint-Marc Girardin en fut le rapporteur. La Chambre

des députés accepta le projet, mais, plus défiante que le ministre, elle y introduisit un amendement, l'article 36, destiné à exclure les jésuites : cet article exigeait en effet que tout chef d'établissement libre fût tenu de prêter le serment politique et, en outre, de jurer qu'il n'appartenait à aucune association ou corporation non autorisée. La chute du ministère empêcha le projet de loi d'aller jusqu'à la Chambre des pairs. En 1841, un second projet présenté par Villemain, ministre de l'instruction publique, fut repoussé.

En 1844, un troisième projet fut présenté à la Chambre des pairs, encore par Villemain; la disposition relative aux congrégations non autorisées y était reproduite : elle fut admise par la Chambre des pairs à la presque unanimité. Le projet, renvoyé à la Chambre des députés, fut soumis à une commission composée de Tocqueville, Salvandy, Dupin aîné, Rémusat, Odilon Barrot, Saint-Marc Girardin, Thiers. Elle fut l'objet du remarquable rapport du 13 juillet 1844, où Thiers établissait avec tant de fermeté les droits de l'Etat, repoussait les prétentions de l'Eglise et l'avertissait que, si elle avait triomphé de la persécution à des époques antérieures, « elle ne triompherait pas de la raison calme, respectueuse, mais inflexible ». La loi fut rejetée. Un quatrième projet, présenté en 1847 par de Salvandy, n'aboutit pas, et les choses restèrent en l'état jusqu'à la loi de 1850.

L'honneur du gouvernement de Juillet et du premier ministère Guizot, c'est la loi du 28 juin 1833, portant organisation de l'enseignement primaire.

Elle distingue deux ordres d'enseignement : l'instruction primaire élémentaire et l'instruction primaire supérieure. Elle sanctionne l'institution des écoles normales. Guizot disait dans un de ses rapports : « L'instruction primaire est tout entière dans les écoles normales primaires; ses progrès se mesurent sur ceux de ces établissements ». Trente-huit écoles normales nouvelles furent fondées dans les premières années qui suivirent la révolution de 1830.

La loi n'admet pas le principe de la gratuité, pas plus que celui de l'obligation ni de la laïcité. Elle ne fait rien pour l'instruction des filles.

Les idées qui dominaient l'auteur de cette loi, nous les connaissons par ses *Mémoires*. S'il repousse le principe de l'obligation, c'est pour d'assez faibles raisons : « Je remarque, dit-il, qu'elle n'existe guère que chez les peuples jusqu'ici peu exigeants en fait de liberté, et qu'elle a pris naissance chez ceux où, par suite de la Réforme du dix-septième siècle, le pouvoir civil est, dans les matières religieuses ou qui touchent de près aux intérêts religieux, le pouvoir suprême. La fière susceptibilité des peuples libres et la forte indépendance mutuelle du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel s'accommoderaient mal de cette action coercitive de l'Etat dans l'intérieur de la famille.... C'est le caractère et l'honneur des peuples libres de compter sur l'empire de la raison éclairée, de l'intérêt bien entendu, et de savoir en attendre les effets. »

Quant à la gratuité absolue, il déclare que « c'était là le rêve de généreux esprits », que la Révolution y a échoué, et que l'Etat doit « offrir l'instruction primaire à toutes les familles et la donner à celles qui ne peuvent pas la payer ».

Il affirme que « l'action de l'Etat et de l'Eglise est indispensable pour que l'instruction populaire se répande et s'établisse solidement; il faut aussi, pour que cette instruction soit vraiment bonne et socialement utile, qu'elle soit profondément religieuse.... C'est dire que, dans les écoles primaires, l'influence religieuse doit être habituellement présente; si le prêtre se méfie ou s'isole de l'instituteur, si l'instituteur se regarde comme le rival indépendant, non comme l'auxiliaire fidèle du prêtre, la valeur morale de l'école est perdue, et elle est près de devenir un danger. »

Il ajoute : « C'était sur l'action prépondérante et unie de l'Etat et de l'Eglise que je comptais pour fonder l'instruction primaire. Or, le fait dominant que je rencontrai, dans la Chambre des députés, comme dans le pays, c'était précisément un sentiment de méfiance et presque d'hostilité contre l'Eglise et l'Etat; ce qu'on redoutait surtout dans les écoles, c'était l'influence des prêtres et du pouvoir central; ce qu'on avait à cœur de protéger d'avance et par la loi, c'était l'action des autorités municipales et l'indépendance des instituteurs envers le clergé. »

Guizot avoue que, s'il eût été libre, il n'aurait fait une obligation du brevet de capacité qu'aux instituteurs laïques, et que pour les congréganistes il se serait contenté de la lettre d'obédience. « Il n'y avait, selon moi, dans cette dispense d'un nouvel examen accordée aux membres des associations religieuses, que l'Etat avait formellement reconnues et autorisées pour l'éducation populaire, rien que de parfaitement juste et convenable, et je l'aurais volontiers écrite dans mon projet de loi; mais elle eût été certainement repoussée par le public de ce temps et par les Chambres. »

Les intentions de l'auteur de la loi ne valaient donc pas la loi elle-même; c'est au sentiment unanime du public et des Chambres de ce temps contre la domination du clergé qu'on fut redevable de l'article 4, établissant l'obligation égale pour tous des garanties de capacité.

Le projet primitif contenait un article 26 portant que les dispositions de la loi, entre autres celle qui exigeait des instituteurs la possession du brevet de capacité, seraient aussi applicables aux écoles de filles. A la suite d'une demande faite auprès de lui par le supérieur général des Lazaristes et des Filles de la Charité, Etienne (Voir *Filles*), Guizot consentit à la suppression de cet article.

On sait que Guizot adressa directement à tous les instituteurs de France, après le vote de la loi, une lettre dans laquelle il leur expliquait la façon dont il entendait leur rôle. Voici le passage le plus caractéristique de ce document célèbre :

« *Le Ministre de l'instruction publique*
*à M. ...*
*instituteur à ...*

« Monsieur, Je vous transmets la loi du 28 juin dernier sur l'instruction primaire....

« C'est la gloire de l'instituteur de ne prétendre à rien au-dessus de son obscure et laborieuse condition, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes et de n'attendre sa récompense que de Dieu. Aussi voit-on que, partout où l'enseignement primaire a prospéré, une pensée religieuse s'est unie, dans ceux qui le répandent, au goût des lumières et de l'instruction. Puissiez-vous, monsieur, trouver dans de telles espérances, dans ces croyances dignes d'un esprit sain et d'un cœur pur, une satisfaction et une constance que peut-être la raison seule et le seul patriotisme ne vous donneraient pas!

« ... La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits de tous, tels sont les sentiments que l'instituteur s'attachera à développer. »

Un mois après la promulgation de la loi, le ministre ordonna une vaste enquête sur l'état de l'enseignement primaire : 490 personnes, pour la plupart fonctionnaires de l'Université, passèrent quatre mois à visiter 33 456 écoles. De leurs rapports, Lorain tira les éléments de son *Tableau* de l'instruction primaire en France (Paris, 1837). Ce tableau est lamentable : on en trouvera une analyse dans l'*Ecole* de Jules Simon. Dans beaucoup de provinces, les parents, à aucun prix, ne veulent envoyer les enfants à l'école : gratuitement, ils trouvent que c'est encore trop cher; on en signale qui refusaient l'argent qu'on leur offrait, préférant envoyer leurs enfants garder les oies. Guizot put apprécier ce qu'on pouvait attendre de ce qu'il appelle « la raison éclairée et l'intérêt bien entendu ». Il n'y avait en 1832 que 42 092 écoles primaires de toute catégorie (en 1829, 30 796); environ 8000 communes en étaient absolument dépourvues : les enfants y vivaient à l'état barbare. Il y avait des cantons où l'on trouvait une école par 13, par 15, par 25 communes. Le corps des instituteurs était encombré de membres ignorants ou indignes : dans les Landes, il y en avait qui ne savaient ni lire, ni écrire. Comme sous l'ancien régime, beaucoup cumulaient leur métier avec ceux de fermiers, valets de charrue, cordonniers. Les communes qui, ayant

une école, possèdent une maison d'école, sont l'exception : la classe se fait dans une salle de mairie, un corps-de-garde, un cabaret, une salle de danse, sous le porche d'une église, dans une cave. Un instituteur tient son pourceau dans la salle d'école, qui est la pièce unique de son logement.

Sous l'action bienfaisante de la loi de 1833, le nombre des communes absolument privées d'école diminue : il est de 5667 en 1837, de 4197 en 1840, de 2400 en 1843. Le nombre des écoles de toute catégorie augmente : il était de 42 092 en 1832 avec 1 935 624 élèves, tant filles que garçons. Il s'élève à 52 779 en 1837 ; à 55 342 en 1840 ; à 59 838 en 1843 ; à 63 028 au 1er janvier 1848, avec 3 530 135 élèves.

Dans l'espace de quatorze ans, l'instruction primaire avait gagné 20 396 écoles et 1 594 511 élèves.

D'autres mesures vinrent compléter l'œuvre législative de 1833 : les statuts sur les écoles primaires communales du 25 avril 1834 disposent, article 29 : « Les élèves ne pourront jamais être frappés »; mais ils autorisent « la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation ».

L'ordonnance royale du 26 février 1835 établit dans chaque département un inspecteur spécial de l'instruction primaire; celle du 30 décembre 1842 porte à 111 le nombre de ces fonctionnaires.

Des avis du Conseil royal, du 2 août 1833 et du 4 juillet 1834, décident que la loi de 1833 « n'est point applicable aux écoles de filles, quant à présent, et que la législation antérieure subsiste jusqu'à nouvel ordre ». C'est l'ordonnance du 23 juin 1836, sous le ministère de Pelet (de la Lozère), qui statue enfin sur ces écoles et qui leur applique les dispositions de la loi organique : deux ordres d'enseignement, élémentaire et supérieur; deux sortes de brevet de capacité pour les institutrices ; le brevet exigé des maîtresses laïques ; mais ce que Guizot n'avait établi que par prétérition dans la loi de 1833, en faveur des maîtresses congréganistes, Pelet, ministre de l'instruction publique, l'établit formellement. L'article 13 de l'ordonnance porte : « Les institutrices appartenant à une congrégation religieuse dont les statuts, régulièrement approuvés, renfermeraient l'obligation de se livrer à l'éducation de l'enfance, pourront être autorisées par le recteur à tenir une école primaire élémentaire, sur le vu de leur lettre d'obédience et sur l'indication, par la supérieure, de la commune où les sœurs seraient appelées ».

Enfin, dans les lieux où il existera des écoles communales distinctes pour les deux sexes, il ne sera permis à aucun instituteur d'admettre des filles, ni à aucune institutrice d'admettre des garçons.

Le 10 février 1837, le Conseil royal édicta un règlement autorisant les instituteurs d'un ou plusieurs cantons à se réunir en conférences pédagogiques : il constatait que ces conférences avaient déjà produit des résultats « favorables au progrès et à l'amélioration de l'instruction primaire ».

En 1845, le ministre de Salvandy modifia la composition du Conseil royal de l'instruction publique, qui prit le nom de Conseil royal de l'Université.

Le budget général de l'instruction publique, qui était en 1829 de 7 292 000 francs, s'élève en 1847 à 19 262 438 fr., dont 2 959 537 francs pour l'enseignement primaire. — Voir *Louis-Philippe*, *Barthe*, *Daunou*, *Montalivet*, *Salverte*, *Guizot*, *Cousin* (*Victor*), *Villemain*, *Salvandy*, *Quinet*, *Michelet*, *Montalembert*, *Dupanloup*, *Mlle Sauvan*, *Cochin*, *Mallet* (*Mme*), *Millet* (*Mme*), *Liberté de l'enseignement*, etc.

### V. — La République de 1848.

**Le gouvernement provisoire et l'Assemblée constituante.** — Avec la République de 1848, mais pour les premiers mois seulement de son existence, reparaissent les tentatives hardies, les idées novatrices, les hautes ambitions en matière d'enseignement. La Constituante de 1848 eut, comme la Convention, son Comité de l'instruction publique. Hippolyte Carnot, ministre de l'instruction publique et des cultes du 24 février au 5 juillet, attacha son nom à plusieurs mesures importantes et à un projet de loi remarquable.

Un arrêté du gouvernement provisoire, du 8 mars 1848, instituait une Ecole d'administration qu'il rattachait au Collège de France : on y étudiait l'état de la population, celui de l'agriculture, de l'industrie, des travaux publics, les lois économiques des finances et du commerce. Malheureusement l'école fut supprimée, dix-huit mois après, par la loi du 9 août 1849.

Un arrêté du 7 avril 1848 instituait au Collège de France onze chaires nouvelles, destinées notamment à l'enseignement du droit politique comparé, du droit international, de l'histoire et des principes du droit administratif, des sciences économiques. Parmi les professeurs qui furent alors nommés figurent J. Reynaud, Lamartine, Armand Marrast, Faustin Hélie, Garnier-Pagès, de Cormenin, Ledru-Rollin. Il est vrai qu'on supprimait cinq chaires, qui furent rétablies par décret présidentiel du 24 décembre 1848 : la plupart des chaires créées en avril 1848 ne furent pas maintenues.

Une circulaire du 5 juin annula le privilège de la lettre d'obédience.

Le dernier jour de son ministère, le 4 juillet 1848, H. Carnot proposait à l'Assemblée constituante le rétablissement de la gratuité absolue à l'Ecole normale. Après la chute du ministre, la mesure fut votée par l'Assemblée, sur un rapport de M. Bourbeau, membre du Comité de l'instruction publique. Par là fut supprimée une inégalité choquante dans la situation des élèves. Carnot avait donné aux élèves l'uniforme et l'épée : l'arrêté du 22 octobre 1849 leur rendit le costume civil.

L'acte capital du ministère Carnot fut la présentation du projet de loi sur l'instruction primaire, le 30 juin 1848. Après un long intervalle, les idées qui avaient triomphé en 1793 à la Convention reprenaient faveur. L'enseignement primaire était déclaré obligatoire et gratuit. L'art. 4 affirmait nettement l'instruction primaire comme une chose d'Etat : « Les écoles primaires publiques sont celles où l'enseignement est donné *par l'Etat* ». Le projet avait toutefois un défaut : celui de ne pas conserver la distinction, si pratique et si sage, établie par Guizot entre les écoles élémentaires et les écoles supérieures. Carnot revenait aux vastes programmes de la Révolution : la « connaissance des devoirs et des droits de l'homme et du citoyen » ; le « développement des sentiments de liberté, d'égalité, de fraternité » ; l'hygiène, les exercices physiques, le chant, etc.

L'institution des inspecteurs primaires, ces organes essentiels de l'action directrice, est renforcée : il y aura au moins un inspecteur primaire par arrondissement. Ils visiteront au moins deux fois par an les écoles de leur ressort. De plus, dans chaque académie, il devait y avoir un inspecteur *supérieur*, spécialement affecté à l'enseignement primaire, ayant rang d'inspecteur d'académie. Enfin, auprès du ministre, quatre inspecteurs généraux de l'enseignement primaire.

Si le gouvernement s'emparait résolument, par ses préfets et sous-préfets, comme présidents des comités, par ses recteurs, ses inspecteurs généraux, ses inspecteurs *supérieurs*, ses inspecteurs primaires, de la direction suprême de l'enseignement populaire, c'était avec le dessein de réaliser un progrès considérable sur l'état de choses issu de la loi de 1833.

D'abord on multipliait les écoles : il devait y avoir au moins une école primaire dans toute commune, non plus de cinq cents habitants, mais de trois cents ; toute école de plus de 150 élèves pouvait être divisée, ou recevoir des instituteurs ou institutrices adjoints. Pourtant la loi autorisait les écoles mixtes, c'est-à-dire la fréquentation de l'école par les deux sexes, mais seulement pour les écoles publiques : elle l'interdisait dans les écoles privées. Si l'on faisait à l'instituteur une obligation du brevet de capacité, sa situation était entourée de garanties sérieuses; il devait jouir des mêmes garanties que les maîtres de l'enseignement supérieur : c'était, jusqu'à un certain point, l'inamovibilité. Le projet pourvoyait généreusement à son traitement; enfin, il avait droit à une pension de retraite. Il cessait d'être le subalterne du prêtre, l'enseignement religieux devant être donné exclusivement par les ministres du culte; il n'avait plus à subir son inspection; la loi, pour mieux assurer son indépendance, lui interdisait d'exercer d'autres fonctions sans l'autorisation du recteur.

Les institutrices, pour l'obligation du brevet, pour le mode de nomination et les garanties, étaient mises sur le pied d'égalité avec l'instituteur : mais pour elles le traitement était inférieur d'un sixième.

Le projet Carnot fut renvoyé à une commission, et celle-ci, que présidait Jules Barthélemy Saint-Hilaire, substitua au projet Carnot un projet nouveau : l'instruction primaire y était divisée en élémentaire et supérieure; l'instruction religieuse reparaissait bien dans le programme, mais elle était exclusivement réservé aux ministres du culte et devait être donnée en dehors des heures de classe. Le principe de l'obligation était maintenu, mais celui de la gratuité était abandonné.

Avant que le projet de la commission eût pu être présenté à l'Assemblée constituante, le prince Louis-Napoléon avait été élu président de la République : le 20 décembre, il confiait le ministère de l'instruction publique et des cultes à M. de Falloux.

Le premier acte de celui-ci fut de retirer le projet Carnot et de nommer une commission chargée d'en préparer un autre (4 janvier 1849); le second fut d'annuler la circulaire du 5 juin 1848 (25 janvier 1849).

Nous ne pouvons que mentionner le projet présenté le 5 février 1849 par Jules Simon, au nom d'une nouvelle commission de l'Assemblée constituante ; d'autres hommes allaient disposer des destinées de l'enseignement.

**L'Assemblée législative.** — C'est sous le ministère de M. de Falloux (du 20 décembre 1848 au 14 septembre 1849) que fut proposée, c'est sous le ministère de M. de Parieu (du 31 octobre 1849 au 24 janvier 1851) que fut votée la célèbre loi du 15 mars 1850. Elle ne se bornait pas à statuer sur l'enseignement primaire : elle modifiait de fond en comble toute l'organisation universitaire : elle changeait le ressort des circonscriptions académiques, transformait les anciens comités et conseils, statuait sur les établissements secondaires comme sur les établissements primaires, faisait tomber toutes les barrières opposées à l'invasion des congrégations même non autorisées.

On l'avait présentée comme une loi de liberté; elle devait, assurait-on, réaliser le vœu formulé par la constitution du 4 novembre 1848 : cette constitution soi-disant républicaine, et qui préparait les voies au pouvoir personnel, contient, en effet, un article 9 ainsi conçu : « L'enseignement est libre ». Mais quelle liberté pouvaient bien nous apporter les serviteurs de l'Eglise, cette puissance autoritaire par excellence? C'était à un monopole, celui de l'Université, qu'on prétendait s'attaquer : en réalité, c'était un monopole, celui des congrégations, qu'on allait instituer.

L'instituteur laïque, depuis quelque temps déjà, était traité en suspect, en agent de révolution et de désordre. La loi du 11 janvier 1850 avait placé l'instruction primaire, dans chaque département, sous la surveillance des préfets. « Il importait », — si nous devons en croire un inspecteur général de l'instruction publique, Charles Jourdain — « d'arracher l'instruction primaire aux influences corruptrices qui commençaient à la rendre suspecte au pays et qui menaçaient de la pervertir. » C'est donc aux préfets du président Louis Bonaparte qu'il appartenait de réprimander, de suspendre et de révoquer les instituteurs. Cette loi devait cesser d'avoir son effet six mois après sa promulgation, mais elle fut prorogée ensuite jusqu'au 1er septembre. D'ailleurs, à la tutelle des préfets, la loi du 15 mars 1850 allait en substituer une autre beaucoup plus oppressive.

Essayons de résumer la loi de 1850.

D'abord, elle s'attaque à l'organisation de l'ancien Conseil royal de l'Université, devenu le Conseil supérieur de l'instruction publique : elle y fait entrer quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues; trois ministres des autres cultes reconnus; trois membres de l'enseignement libre, nommés par le président de la République; trois membres du Conseil d'Etat, trois de la Cour de cassation, trois de l'Institut; l'Université n'y est plus représentée que par huit membres nommés par le président de la République, qui formeront la section permanente et n'auront aucune autorité sur l'enseignement libre.

Dans chacune des académies, c'est-à-dire, comme nous le verrons, dans chaque département, il y a un Conseil académique, qui est comme une réduction du Conseil supérieur et se recrute suivant une méthode analogue : l'évêque ou son délégué, un prêtre désigné par lui, et deux ministres des cultes dissidents, y représentent l'élément ecclésiastique; le préfet ou son délégué, le procureur général ou le procureur de la République, un membre de la cour d'appel ou du tribunal, quatre membres élus par le Conseil général, y représentent ce qu'on appelait alors les « grandes forces sociales »; l'élément universitaire n'y est plus représenté que par le recteur, un inspecteur d'académie ou un fonctionnaire universitaire désigné par lui, et, s'il y a des facultés dans le département, par les doyens des facultés. Dans le Conseil académique de la Seine, outre l'évêque ou son délégué, figurent trois ecclésiastiques désignés par lui.

Dans chaque canton fonctionne une *délégation cantonale*, dont nous pourrons apprécier la composition.

Non seulement les forces hostiles à l'Université se sont établies dans ses conseils, mais on a pris à tâche de désorganiser sa hiérarchie administrative. Les recteurs d'autrefois semblaient de trop puissants personnages; ils pouvaient tenir en échec les prétentions épiscopales : désormais il y aura autant d'académies que de départements, quatre-vingt-six recteurs pour toute la France, quatre-vingt-six personnages à peine plus considérables que les inspecteurs placés sous leurs ordres. La forte unité de l'Université de France est brisée, sa puissance humiliée devant la formidable unité de l'organisation catholique.

Le recteur peut être un étranger, un ennemi pour le corps enseignant : l'article 9 dispose que « les recteurs ne seront pas choisis uniquement parmi les membres de l'enseignement public ». S'il était revêtu de quelqu'un des grades supérieurs de l'enseignement, il pourrait avoir des velléités d'indépendance : aussi se garde-t-on d'exiger qu'il soit docteur ou agrégé; on ne lui demande que la licence; moins que cela même : dix ans de stage comme inspecteur d'académie, comme proviseur, censeur, professeur des classes supérieures dans l'enseignement public *ou libre*, tiendront lieu de la licence. On est encore moins exigeant pour l'inspecteur d'académie. L'Université sera gouvernée plus d'une fois — comme déjà sous les régimes précédents, d'ailleurs — par des recteurs ou des inspecteurs sortis des établissements ecclésiastiques et appartenant au clergé.

La loi s'attaque ensuite aux diverses garanties dont était encore entourée la situation du personnel enseignant.

L'instituteur n'a plus aucun recours contre une décision du recteur qui le réprimande, le suspend, lui inflige une révocation qui le rend incapable d'exercer, dans la commune qu'il habite, même les fonctions d'instituteur libre. C'est seulement lorsqu'il s'agit d'une interdiction absolue, qui le rend incapable de tout enseignement sur toute la surface du territoire, qu'il a droit à être jugé par le Conseil académique, et, condamné par lui, à interjeter appel, dans le délai de dix jours, au Conseil supérieur. En cas d'urgence, le maire de la commune peut le suspendre provisoirement, à charge de rendre compte dans les deux jours au recteur.

Le professeur de l'enseignement secondaire n'est guère mieux partagé : le ministre peut, disciplinairement, c'est-à-dire arbitrairement, lui infliger la mutation pour un emploi inférieur, la suspension pour une année au plus, avec ou sans privation totale ou partielle du traitement. C'est seulement dans le cas de retrait d'emploi que le ministre est tenu de prendre l'avis du Conseil supérieur ou de la section permanente, et c'est seulement dans le cas de la révocation que le professeur jouit du droit de recours au Conseil supérieur.

Le professeur même de l'enseignement supérieur est atteint; mais la mutation pour un emploi inférieur suffit à lui assurer le droit de recours au Conseil supérieur.

Par contre, le maître de l'enseignement libre, même

le simple instituteur, jouit de toutes les garanties retirées aux maîtres de l'enseignement public. Il ne peut être poursuivi que « pour cause de fautes graves dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité »; il ne peut l'être que « sur la plainte du recteur ou du procureur de la République »; la censure, la suspension, l'interdiction à temps, l'interdiction absolue ne peuvent lui être infligées que par des juges, c'est-à-dire par le Conseil académique: s'il est condamné à l'interdiction absolue, le recours au Conseil supérieur est ouvert.

Ce n'est pas le professeur de collège, de lycée ou de faculté que la loi a surtout en vue : c'est l'instituteur communal: c'est contre lui qu'elle est surtout armée de rigueur. Le préfet peut le révoquer, un simple maire de commune peut le suspendre; les pouvoirs ecclésiastiques le surveillent de près. La loi a institué dans chaque canton, pour la surveillance des écoles, les délégués cantonaux; l'administration ne manquera pas de les choisir surtout parmi les ecclésiastiques. Dans le cas où elle y manquerait, la loi a pris ses précautions. L'article 44 dit, en effet : « Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite.... L'entrée de l'école leur est toujours ouverte. »

Comme l'article 23 a mis en tête du programme « l'instruction morale et religieuse », c'est à l'instituteur qu'il appartient désormais d'enseigner le catéchisme aux enfants. La loi de 1850 s'est bien gardée de reproduire la disposition tutélaire de la loi de 1833 qui disait en son article 2 : « Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi, en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse » Encore moins la sage réserve du projet Barthélemy Saint-Hilaire : « L'enseignement du dogme est exclusivement réservé aux ministres des différents cultes, et il est donné en dehors des heures d'école ». La loi de 1850 entend, au contraire, que l'école soit « toujours ouverte » au ministre des cultes.

L'instituteur redevient donc un subordonné du prêtre : sous l'œil vigilant de celui-ci, il fait réciter le catéchisme, prend soin de l'église et de la sacristie, car il n'est plus question de lui interdire ce cumul. Le curé, comme ministre du culte, a la surveillance et la direction morale de l'école; comme délégué cantonal il peut en avoir la surveillance et la direction pédagogique. Si dans cette cohabitation de tous les jours, l'instituteur donne sujet de plainte à son curé, le recteur, un simple licencié, souvent moins qu'un licencié, qui a ses raisons pour redouter l'évêque, soutiendra bien rarement son subordonné. Si l'instituteur est frappé d'une interdiction absolue, quels juges trouvera-t-il, en première instance, au Conseil académique, en appel, au Conseil supérieur? Au Conseil académique, l'évêque et l'ecclésiastique désigné par lui; au Conseil supérieur, les quatre archevêques ou évêques élus par tout l'épiscopat de France.

Ce n'est plus le préfet, ce n'est pas le recteur qui nomme l'instituteur : c'est le conseil municipal qui le choisit soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le Conseil académique, soit sur la présentation qui est faite par les supérieurs des congrégations. Si le conseil municipal s'abstient, le droit de nomination revient au Conseil académique (art. 31).

Les auteurs de la loi se sont souvenus du mot de Guizot : « L'instruction primaire est tout entière dans les écoles normales primaires », quand ils ont rédigé l'article 35 qui dit : « Les écoles normales peuvent être supprimées par le Conseil général du département; elles peuvent l'être également par le ministre en Conseil supérieur ». Si le ministre éprouve quelque honte à fermer une école, le Conseil général peut s'en charger. La loi de 1833 avait imposé aux départements l'obligation d'entretenir une école normale : la loi de 1850 leur suggère et leur fournit un moyen de s'en affranchir (art. 35). Hâtons-nous de constater que fort peu de Conseils généraux acceptèrent ce présent perfide, cette offre ruineuse, par laquelle le législateur venait tenter l'esprit de routine ou de parcimonie. Le rang occupé par ces départements dans la statistique de l'instruction primaire leur fit ensuite expier, comme de juste, cette défaillance.

En même temps que la loi suggérait un moyen de détruire les pépinières de l'enseignement public, elle affranchissait les congrégations de toutes les conditions qui auraient pu entraver leur développement. Implicitement, par l'article 60, qui accorde à tout Français, dans certaines conditions déterminées, le droit de former un établissement d'instruction secondaire, la loi affranchit des anciennes prohibitions les congrégations non autorisées : les jésuites, les dominicains, les maristes vont reparaître sous leur vrai nom dans leurs anciens collèges ou dans de nouvelles maisons. Par l'article 63 est supprimé l'ancien certificat d'études; par l'article 66, les ministres du culte recouvrent le droit d'avoir chez eux jusqu'à quatre élèves; par l'article 70, l'existence des écoles secondaires ecclésiastiques est légalisée : elles sont affranchies de toute surveillance de l'Université; par l'article 21, l'inspection des écoles libres est rigoureusement limitée : elle portera seulement sur la moralité, l'hygiène et la salubrité; elle ne portera sur l'enseignement que pour vérifier « s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois ».

La loi de 1850 n'exige aucun brevet des instituteurs adjoints : ce sont surtout les congrégations qui vont profiter de cette facilité et, dans de vastes écoles, grouper autour d'un seul maître breveté, ou simplement pourvu du certificat de stage, de nombreux adjoints sans brevet et sans certificat. La loi dispense du brevet quiconque a trois ans de stage à un titre quelconque, comme adjoint aussi bien que comme directeur. Elle déclare formellement (art. 39) que les « lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat ». Si des religieuses condescendent à passer l'examen de capacité, l'article 39 a soin de stipuler que « l'examen des institutrices n'aura pas lieu publiquement ». Mais les maisons religieuses n'ont garde de pousser les instituteurs ou institutrices à subir les épreuves du brevet; par la lettre d'obédience, elles les tiennent plus sûrement sous leur dépendance : elles conservent sur leurs « sujets » une autorité plus absolue.

En certains points, assurément, la loi de 1850 aurait pu constituer un progrès : elle obligeait toute commune de huit cents âmes et au-dessus d'entretenir une école de filles; elle créait un inspecteur primaire par arrondissement; elle établissait un minimum de 600 francs pour le traitement (éventuel compris) de l'instituteur; elle substituait des caisses de retraites aux anciennes caisses d'épargne et de prévoyance; elle encourageait les cours d'adultes et autres établissements analogues. Mais ces dispositions, toutes empruntées à l'ancien projet Carnot, reproduites généralement dans les projets Barthélemy Saint-Hilaire et Jules Simon, peuvent-elles nous fermer les yeux sur le caractère politique de cette loi, sur les moyens violents ou perfides qu'elle a mis en œuvre pour disloquer notre organisation universitaire, affranchir les écoles libres de toute inspection efficace de l'Etat, et, au contraire, assujettir les écoles publiques à la surveillance constante et à la direction impérieuse du clergé?

La pensée qui a présidé à la savante construction de cette loi s'est manifestée sans ambages dans un article de l'*Ami de la religion* du 13 novembre 1849 et dans une brochure publiée en 1850. Ces deux écrits, qui reproduisent les mêmes idées presque dans les mêmes termes, paraissent être l'œuvre de l'abbé Dupanloup. L'article a été analysé dans l'*Ecole* de Jules Simon. La brochure, beaucoup plus développée, a pour titre : « Mémoire sur le projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement : ce mémoire, soumis à notre T. S. P. le Pape, à Nosseigneurs les Evêques, n'est en aucune façon destiné à la publicité ». Les débats parlementaires de 1880 lui ont assuré, à trente ans de distance, la publicité que ne désiraient pas ses auteurs. Le mémoire a été inséré *in extenso* dans le

*Journal général de l'instruction publique* du 11 septembre 1880, et tiré à part par l'éditeur Paul Dupont. Il ne sera pas inutile d'en reproduire quelques passages :

« Les *associations religieuses*, qui veulent se consacrer à l'enseignement du peuple et des pauvres, étaient prohibées, entravées, arrêtées en toutes manières....

« Dans la loi nouvelle, au contraire, de grandes facilités leur sont offertes. Ainsi :

« Les communes sont libres de choisir pour instituteurs communaux des membres des associations religieuses (art. 29);

« Les supérieurs des associations religieuses consacrées à l'enseignement et reconnues par l'Etat exercent le droit de présentation et le droit de révocation, à l'égard de tous leurs sujets (art. 29);

« Les membres et novices des mêmes congrégations sont exempts du service militaire (art. 31);

« Les *lettres d'obédience* tiennent lieu aux religieuses de *brevet de capacité* (art. 55);

« Le stage dispense de tout examen de capacité (art. 23). On le sait, l'*examen de capacité* avait les plus graves inconvénients pour l'humilité, l'obéissance et le bon esprit des jeunes gens appartenant aux congrégations religieuses. C'est pour obvier à ces inconvénients que le stage, si facile d'ailleurs à faire accomplir par ces jeunes gens, les dispense de tout examen et brevet de capacité;

« Tout titre, tout diplôme, toute preuve légale de capacité pourra équivaloir au brevet, et dispenser de l'examen (art. 23);

« Les écoles normales, si dangereuses, si puissantes pour le mal, et qui ont si déplorablement dénaturé le caractère et la mission des instituteurs primaires, disparaissent (art. 35);

« Toute inamovibilité est enlevée à l'instituteur communal (art. 27);

« Le comité local est supprimé, et l'instituteur remis sous la surveillance immédiate et spéciale du curé dans chaque commune, non seulement en ce qui regarde la religion, mais aussi pour la direction morale de l'enseignement primaire (art. 44);

« La funeste indépendance de l'instituteur vis-à-vis du curé disparaît donc en même temps que son inamovibilité.

« C'est ainsi que la loi nouvelle, si l'unanimité des amis de l'ordre détermine son adoption, d'une part affranchit la puissance du bien, de l'autre renverse par des coups décisifs la puissance du mal : et par là satisfait à ce que réclament également les vœux de la religion et les périls de la société....

« On a voulu qu'il n'y eût plus ni corporation, ni hiérarchie, ni gouvernement universitaire; on a voulu substituer la société elle-même à l'Université dans la haute direction de l'enseignement; on a voulu que le clergé apportât son concours à cette grande œuvre; et pour réaliser tout cela :

« On a *dissous l'ancien Conseil* universitaire.

« Dans le *nouveau Conseil*, on n'a laissé les anciens chefs de l'Université qu'en une très faible minorité (8 sur 26), entourée, contenue, dominée par les représentants librement élus de la magistrature, du Conseil d'Etat, de l'Institut, de l'enseignement libre, de l'épiscopat....

« Les *académies* actuelles, qui ne sont que les agents passifs du Conseil de l'Université, qui ne peuvent qu'obéir servilement à l'impulsion partie de là, ont été dissoutes, profondément bouleversées dans leur composition, dans leur ressort, dans leurs attributions; et remplacées dans chaque département par un Conseil investi des fonctions les plus importantes, et revêtu d'une autorité morale plus considérable encore que son autorité légale (articles 10, 12, 13, 14 et suivants).... Sur onze membres dont il se compose, il pourra n'y en avoir *qu'un seul* appartenant à l'enseignement officiel. Ce ne sera plus l'Université, ce ne sera plus même l'Etat, mais la société tout entière qui y sera représentée, sur tous les points du pays, par ses forces les plus vives.

« La *hiérarchie actuelle* des recteurs et des inspecteurs sera décentralisée et détruite; les recteurs, les inspecteurs généraux, les inspecteurs de l'académie seront désormais pris également parmi les membres appartenant à l'enseignement libre, et parmi ceux appartenant à l'enseignement officiel (articles 17, 18, 19)....

« Il importe de rappeler encore que ni les *inspecteurs*, ni le *Conseil supérieur*, ni les *Conseils académiques* départementaux n'ont à prétendre aucune autorité *ni d'administration*, *ni de direction quelconque* sur les INSTITUTIONS LIBRES, et qu'ils ne peuvent y exercer que la *surveillance d'ordre public* définie plus haut, restreinte à ce qui touche l'*hygiène*, la *moralité publique*, le *respect des lois*, et à laquelle elles ne peuvent se soustraire sous la constitution qui nous régit.

« Enfin le clergé intervient :

« Pour être, dans les conseils publics, le gardien de la liberté d'enseignement, et le protecteur de tous les établissements libres;

« Pour aider, surtout en ce qui touche la direction religieuse et morale, à la réforme de l'instruction publique dans les établissements de l'Etat.

« Ainsi non seulement la liberté d'enseignement primaire et secondaire est établie aux conditions les plus faciles et les plus simples;

« Non seulement les petits séminaires sont affranchis;

« Non seulement la corporation et l'ancienne hiérarchie universitaire se dissolvent dans une profonde transformation;

« Non seulement la centralisation gouvernementale et administrative est abolie par la création des Conseils départementaux;

« Non seulement c'est la société elle-même qui se substitue à l'Université, à l'Etat, pour le gouvernement et la surveillance de l'instruction publique;

« Mais de plus :

« C'est le clergé de France tout entier, représenté dans le Conseil supérieur par les trois évêques, élus de tous leurs collègues;

« Représenté dans les Conseils départementaux par les quatre-vingt-un évêques et par les quatre-vingt-six ecclésiastiques de leur choix;

« Représenté dans toutes les paroisses par les quarante mille curés exerçant sur l'instruction primaire l'action la plus immédiate, la plus constante, la plus salutaire;

« Aidé d'ailleurs de tous les ecclésiastiques et de tous les laïques fidèles, qui entreront dans l'enseignement libre autant qu'ils le voudront;

« Aidé aussi de toutes les congrégations religieuses reconnues et non reconnues par l'Etat, et qui entreront également, autant qu'il conviendra à leur zèle, dans l'enseignement primaire et secondaire;

« C'est le clergé de France, avec toutes ses forces les plus élevées, les plus libres, les plus puissantes, qui est invité par l'Etat lui-même, par les grands pouvoirs de la nation, à venir au secours de la société menacée, en demeurant d'ailleurs dans toute la plénitude de ses droits ».

Tout ce mémoire est comme un chant de victoire : sur les ruines de l'ancienne Université, ce qui triomphe ce n'est pas la liberté, c'est l'idée ultramontaine. Le parti catholique espérait bien avoir enfin détruit l'œuvre des parlementaires de 1762, l'œuvre des républicains de 1793, et déformé l'œuvre des libéraux de 1833. — Voir *République* (*Seconde*), *Carnot* (*L.-Hippolyte*), *Charton*, *Renouvier*, *Leconte de Lisle*, *Barthélemy Saint-Hilaire*, *Simon* (*Jules*), *Falloux* (*de*), *Parieu* (*de*), *Dupanloup*, etc.

### VI. — Le coup d'Etat et le Second Empire.

**Après le coup d'Etat. Ministère Fortoul.** — Dans le ministère qui fut formé en pleine exécution du coup d'Etat, le 3 décembre 1851, le portefeuille de l'instruction publique fut remis à un ancien professeur et doyen de faculté, alors ministre de la marine, Fortoul, qui le garda jusqu'au 1er juillet 1856. Tout ce ministère fut une période de despotisme, de désorganisation et de terreur. Toutefois, Fortoul se distingua en un point des ministres de la réaction précédente : ceux-ci, dans l'exécution du pacte conclu entre le

prétendant et le parti religieux, ont veillé surtout aux intérêts ultramontains; celui-là, sans rompre ouvertement avec les anciens alliés (ce qui d'ailleurs n'empêcha pas le ministre, 29 décembre 1853, de fermer le collège des jésuites de Montaud), travaille surtout à niveler devant l'omnipotence impériale les dernières libertés.

Le serment imposé, en 1851, aux professeurs de tout ordre, dépeupla les chaires du haut enseignement : c'est alors que Villemain et Cousin furent admis à la retraite: que Michelet, Quinet et Mickiewicz furent révoqués; que les Barthélemy Saint-Hilaire, les Vacherot, les Jules Simon, les Challemel-Lacour, les Despois, les Barni, les Frédéric Morin, et bien d'autres encore, furent exclus de l'enseignement. Le Conseil supérieur de l'instruction publique fut bouleversé; l'autonomie des grands établissements scientifiques anéantie; les professeurs de tous les ordres de l'enseignement dépouillés de toutes garanties. Abordons l'examen du célèbre décret-loi du 9 mars 1852, qui était destiné à étendre sur l'Université tout entière les conséquences du coup d'Etat.

Le Conseil supérieur se composait de cinq archevêques ou évêques, trois membres des cultes non catholiques, trois membres du Conseil d'Etat, trois de la Cour de cassation, cinq de l'Institut, deux de l'enseignement libre, et de huit inspecteurs généraux. Sauf une augmentation de l'élément ecclésiastique, la composition du personnel n'était guère modifiée. Ce qui était changé, c'est que les membres de l'épiscopat, des Eglises dissidentes, du Conseil d'Etat, de la Cour de cassation, de l'Institut, au lieu d'être élus par leurs pairs, étaient désormais nommés et révoqués par le président (l'empereur), sur la proposition du ministre. Le Conseil supérieur était tout entier à la discrétion du gouvernement. Thiers, Beugnot, Orfila, Flourens, Dubois, Cousin en furent exclus.

De même le président de la République (l'empereur), sur la proposition du ministre, nomme et révoque les professeurs des facultés, du Collège de France, du Muséum, de l'Ecole des langues orientales, les membres du Bureau des longitudes, de l'Observatoire de Paris, de l'Observatoire de Marseille.

Pour les grands établissements, le décret-loi admet encore des présentations, tant par les corps eux-mêmes que par les classes correspondantes de l'Institut; mais entre cette double présentation, le ministre reste libre : il peut toujours présenter au président « un candidat désigné par ses travaux ».

Ainsi, pendant que l'obligation du serment dépeuplait nos grandes écoles de leurs professeurs les plus éminents, la faculté donnée au ministre de présenter directement au président permettait de les repeupler de médiocrités dociles.

Le droit de nomination et de révocation appartient au ministre, « par délégation du président », pour les professeurs de l'Ecole des chartes, des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, de l'enseignement secondaire public, pour les membres des Conseils académiques et départementaux, etc.

Vis-à-vis des professeurs de l'enseignement secondaire, le ministre peut prononcer, « directement et sans recours », même la peine la plus grave : la révocation; vis-à-vis des professeurs de l'enseignement supérieur, il peut prononcer même la révocation, pourvu que ce soit par un décret. Personne n'a plus le droit d'en appeler, même à ce Conseil supérieur de l'instruction publique, si étroitement dépendant du ministre.

Vis-à-vis des instituteurs, ce ne sont pas les conseils municipaux qui sont investis du droit de nomination : c'est le recteur, « les conseils municipaux entendus ». Les instituteurs sont révoqués par le recteur sans aucun recours possible.

Ainsi que le disait le rapport Fortoul du 19 septembre 1853, « le gouvernement reprend les pouvoirs disciplinaires les plus étendus. Les lentes formalités et les fictions de l'ancienne procédure disparaissent; la répression est immédiate à tous les degrés et sous toutes les formes. »

Telle est l'économie du décret-loi; tel est l'esprit qui l'a dicté; mais ce qu'il faudrait montrer, c'est cette administration inquiète, tracassière, brutale, qui se défie de tout et qui touche à tout.

L'Ecole normale est atteinte par le décret du 10 avril 1852 : on veut en bannir toute curiosité et tout esprit scientifique. Les élèves de l'Ecole ne pourront plus se présenter à la licence qu'à la fin de la seconde année; à l'agrégation qu'après trois ans de stage à la sortie de l'École et lorsqu'ils auront atteint l'âge de vingt-cinq ans. Les agrégations d'enseignement secondaire, dont le nombre avait été porté à sept par l'arrêté du 11 octobre 1848, qui créait l'agrégation des langues vivantes, sont réduites à deux : celle des lettres, celle des sciences. L'histoire est suspecte, la philosophie est proscrite : elle est remplacée par la logique. Le décret du 10 avril était désastreux pour la prospérité de l'Ecole normale. Comme le constate Charles Jourdain, qui n'est pourtant pas suspect d'une excessive sévérité pour le régime issu de 1851, « beaucoup de vocations furent découragées, et le nombre des candidats qui se faisaient inscrire annuellement pour entrer à l'Ecole diminua d'une manière sensible. A l'intérieur de l'Ecole, on vit le travail des élèves éprouver, en seconde année, un ralentissement ou du moins une déviation funeste. Pour le plus grand nombre, l'étude des auteurs grecs et latins, celle de la littérature française, les compositions elles-mêmes, se trouvèrent réduites à une préparation étroite et technique aux épreuves de la licence. L'histoire et la philosophie étaient négligées.... Les choses en vinrent à ce point que, plus d'une fois, l'administration, faute de sujets, fut embarrassée de pourvoir aux vacances survenues dans l'enseignement historique et philosophique des lycées et collèges. »

Sur les professeurs pesait une surveillance vexatoire, une inquisition brouillonne, qui allait, comme dans la circulaire du 20 mars 1852, jusqu'à leur interdire de laisser croître leur barbe. La circulaire du 12 mars 1852 aux recteurs leur prescrit d'user sans hésitation des prescriptions de l'art. 8 du décret-loi qui les autorise, en cas d'urgence, à suspendre tout professeur de l'enseignement secondaire ou supérieur, sauf à en référer au ministre.

Fortoul estima que le minimum de 600 francs de traitement que la loi de 1850 assurait aux instituteurs était bien onéreux pour les finances. Il trouva un moyen ingénieux d'éluder cette obligation : par le décret du 31 décembre 1853, il décida que nul ne serait instituteur communal s'il n'avait exercé durant trois années comme instituteur suppléant; or, le traitement des suppléants n'était plus que de 400 ou 500 francs. Pour arrêter l'extension de la gratuité, le même décret accordait aux préfets le droit de fixer annuellement, pour chaque commune, le nombre minimum des élèves gratuits.

Bientôt la loi des 14-20 juin 1854, art. 8, faisait passer aux mains des préfets les pouvoirs arbitraires qui jusqu'alors étaient confiés aux recteurs. Jules Simon apprécie en ces termes l'innovation : « La vérité est qu'en substituant les préfets aux recteurs pour la direction des écoles, on a sacrifié l'intérêt scolaire à l'intérêt politique.... Importe-t-il, oui ou non, de mettre un homme compétent à la tête de l'enseignement primaire? qui oserait le nier? Le préfet est-il compétent? qui oserait le prétendre? Donc on a sacrifié les écoles à la politique. »

La loi de 1854 eut indirectement un effet salutaire : pour laisser le champ libre aux préfets, elle supprimait les recteurs départementaux; mais elle réduisait le nombre des académies à seize, et reconstituait jusqu'à un certain point cette hiérarchie universitaire que le législateur de 1850 s'applaudissait d'avoir détruite. Chaque recteur avait sous ses ordres, pour l'enseignement supérieur et secondaire, pour les écoles normales et la partie purement pédagogique de l'enseignement primaire, un inspecteur d'académie au chef-lieu de chaque département : cet inspecteur d'académie, pour tout ce qui concernait le personnel de l'enseignement primaire, était subordonné au préfet; il avait son bureau à la préfecture et devenait une sorte d'employé préfectoral. Le recteur, au chef-lieu de son académie, était assisté d'un Conseil académique pour tout le ressort; au chef-lieu du dépar-

tement, sous la présidence du préfet, siégeait un Conseil départemental ces deux Conseils avaient à peu près la même composition que les ci-devant Conseils académiques de département.

Le gouvernement, en constituant les seize académies, était amené à doter de facultés les sièges académiques qui en étaient encore dépourvus : c'est ainsi que, par décret du 22 août 1854, étaient fondées trois facultés des lettres, à Clermont, Douai, Nancy, et cinq facultés des sciences, à Clermont, Lille, Marseille, Nancy et Poitiers.

Enfin le nom de Fortoul est resté attaché à une réforme des programmes de l'enseignement secondaire, dont le trait caractéristique a été la *bifurcation*. Le décret du 10 avril 1852 sur le plan d'études des lycées partageait les classes en trois divisions : division élémentaire, division de grammaire, division supérieure. Les élèves qui entraient dans la division supérieure étaient tenus d'opter entre la section des lettres et la section des sciences. Un tel plan d'études avait l'inconvénient d'imposer à des enfants de treize ou quatorze ans le choix prématuré d'une carrière, d'établir une spécialisation hâtive et funeste, de détruire le lien nécessaire entre les études littéraires et les études scientifiques, de mutiler en quelque sorte l'intelligence et la culture, et de ne produire que des éducations incomplètes. D'ailleurs, qu'était-ce que des études littéraires presques réduites à l'enseignement grammatical, découronnées de l'enseignement philosophique? Qu'étaient-ce que des études scientifiques où les démonstrations étaient simplifiées à outrance et dont l'esprit scientifique semblait absent?

**Ministère Rouland.** — L'œuvre entière de Fortoul était déjà condamnée quand la mort vint le surprendre. Six semaines après, lui succédait Rouland, qui gouverna l'Université du 13 août 1856 au 23 juin 1863.

A part le décret du 8 octobre 1857, que l'empereur data du camp de Châlons et qui dépouilla de ses prérogatives l'assemblée des professeurs du Collège de France pour les transférer à l'administrateur, le ministère Rouland marque une période de libéralisme relatif : le nouveau ministre s'applique à réparer en partie le mal qu'avait fait à l'enseignement l'administration de son prédécesseur.

Il s'efforce de relever l'Ecole normale, écrasée par les conséquences du décret d'avril 1852 : successivement, il rend aux élèves le droit de se présenter à la licence après la première année, à l'agrégation après la troisième; il assimile les trois années d'école à un stage de quatre ans; il institue de nouvelles conférences pour la langue et la littérature françaises, l'histoire, la géographie, les mathématiques; il crée cinq emplois d'agrégés préparateurs; il agrandit les laboratoires que dirigeront les Pasteur et les Sainte-Claire Deville; le budget de l'école est augmenté.

Il rétablit une partie des agrégations supprimées en 1852 : celle des sciences est de nouveau dédoublée; celle des lettres se subdivise entre les lettres, la grammaire, l'histoire. L'agrégation de philosophie ne bénéficie pas de ces réparations, car la philosophie est toujours la grande suspecte, et la logique continue à usurper sa place dans les programmes de nos lycées.

Si le ministre ne peut rien pour l'émancipation de l'instituteur, du moins, par le décret du 20 juillet 1858, il accorde à tous les instituteurs suppléants un traitement de 500 francs. Par le décret du 29 décembre 1860, il supprime cette dénomination d'instituteurs suppléants et accorde à tous les instituteurs un minimum de 600 francs. Par le décret du 19 avril 1862, il porte à 900 francs le revenu des maîtres qui peuvent justifier de quinze années de bons services. Enfin la circulaire du 26 août 1862 recommandait aux préfets de n'opérer parmi les instituteurs que les mutations indispensables, dans l'intérêt des écoles et des instituteurs eux-mêmes, à moins qu'il ne s'agît d'une mesure disciplinaire.

L'arrêté du 1er juin 1862 favorise l'établissement dans les écoles, sous la garde de l'instituteur, de bibliothèques scolaires, destinées non seulement aux élèves, mais aux adultes et aux familles. Pour beaucoup de communes, elles furent les premières bibliothèques populaires.

En 1860, l'annexion de la Savoie eut pour résultat la création d'une dix-septième académie, celle de Chambéry.

On peut dire qu'en des temps difficiles cet ancien procureur général à la cour de Paris, devenu le che de l'Université, a, comme les magistrats de 1762, bien mérité de l'instruction publique.

**Ministère Duruy.** — Victor Duruy sortait des rangs de l'Université pour en devenir le chef. Il apportait à sa tâche un dévouement à l'Université et une compétence professionnelle qu'on n'avait pas revus depuis les grands ministres universitaires de la monarchie de Juillet, les Guizot, les Villemain et les Cousin.

Soucieux de la dignité et des garanties du corps enseignant, un de ses premiers actes fut le décret du 11 juillet 1863, décidant que tout professeur titulaire de l'enseignement secondaire ou supérieur, menacé de révocation, aurait le droit de présenter sa défense, de vive voix ou par écrit, devant un comité de cinq membres désignés par le Conseil supérieur et choisis dans son sein.

La philosophie reçut une éclatante réparation : le décret du 29 juin 1863, qui date du premier jour de ce ministère, rétablit l'agrégation de philosophie, rendit à la philosophie dans l'enseignement des lycées son nom et ses anciens programmes; une chaire de philosophie fut créée à l'École normale. Plus tard, par le décret du 27 novembre 1864, fut rétablie l'agrégation des langues vivantes. Le nombre des agrégations fut porté à huit par le décret du 28 mars 1866, qui établissait celle de l'enseignement spécial.

Parmi les grands établissements scientifiques, le Collège de France reçut deux chaires nouvelles et un cours complémentaire; le Muséum fut réorganisé par le décret du 29 décembre 1863 et accru dans son personnel et ses collections; à l'Observatoire, le nombre des astronomes titulaires fut porté de neuf à treize. A l'Ecole normale, le régime intérieur redevint plus libéral et, pour habituer les élèves à la pratique de la liberté, les surveillants furent supprimés; à l'Ecole des chartes, l'arrêté du 2 février 1866 rendit la thèse obligatoire; l'Ecole des langues orientales fut réorganisée par le décret du 8 novembre 1866.

La faculté de droit de Paris recouvra la chaire d'économie politique qu'elle avait possédée un moment en 1819; deux nouvelles facultés de droit furent créées à Nancy et Douai (décrets des 9 janvier 1854 et 28 avril 1865). Alger fut doté d'une Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie.

En matière d'enseignement supérieur, la grande création de Duruy fut l'Ecole pratique des Hautes études, instituée par les deux décrets du 31 juillet 1868. Les décrets étaient précédés d'un rapport où le ministre disait : « Paris renferme de grands établissements auxquels se rattachent les noms de François Ier, de Richelieu et de Louis XIV; mais ces établissements, construits à un autre âge, ne répondent plus à tous les besoins nouveaux ». Les maîtres étaient trop souvent dépourvus des instruments et des appareils réclamés par le progrès des sciences; leurs laboratoires n'étaient pas en état d'être ouverts aux étudiants et de devenir des laboratoires d'enseignement et de recherches; les maîtres n'avaient en général que des auditeurs de passage; il fallait leur donner « le moyen de retenir auprès de leurs chaires et de former des élèves ». Il fallait que les facultés des lettres et des sciences en province devinssent de véritables écoles normales secondaires, des pépinières de professeurs pour les lycées et collèges; dans les cours scientifiques, il fallait rompre les étudiants aux exercices pratiques et aux expériences. La nouvelle école était appelée à bénéficier de toutes les ressources qui existaient déjà ou qui allaient être créées, en fait de maîtres, de laboratoires, de collections, de bibliothèques, au Collège de France, au Muséum, à la Sorbonne, à l'Ecole de médecine, à l'Observatoire. Elle aurait cependant ses directeurs d'études, ses répétiteurs spéciaux, son budget. Ouverte aux élèves des facultés, de l'École normale, de l'Ecole des chartes, elle aurait aussi ses étudiants en propre. A ceux-ci l'Etat pourrait accorder une indemnité annuelle d'entretien, et plus tard des missions et des bourses de voyages. Les

travaux des maîtres et des élèves pourraient être publiés avec le concours et aux frais de l'Etat. (De cette décision naquit la *Bibliothèque de l'Ecole des Hautes études*.) L'Ecole se divisait en quatre sections : 1° mathématiques; 2° physique et chimie; 3° histoire naturelle et physiologie; 4° histoire et philologie. Le décret du 30 janvier 1869 y ajouta une cinquième section, celle des sciences économiques. L'Ecole pouvait comprendre des chaires et conférences annexes établies auprès des facultés de province.

En exécution des décrets de juillet 1868, dix-neuf laboratoires furent institués au Collège de France, au Muséum, aux facultés des sciences et de médecine, à l'Ecole normale, sous la direction des Claude Bernard, des Sainte-Claire Deville, des Berthelot, des Würtz, des Milne-Edwards, des Frémy, des Balard, des Schützenberger, des Brown-Séquard, des Charcot, des Broca, des Vulpian, des Hébert, des Jamin, des Paul Bert, etc.; quatre autres à Caen, à Montpellier, à Marseille. Des conférences de mathématiques furent confiées à MM. Bertrand, Briot, Serret, Hermite. Pour l'histoire et la philologie s'ouvrirent des conférences de philologie grecque et latine, de philologie comparée, d'histoire, d'archéologie et d'épigraphie, d'égyptologie, de sanscrit, de persan, et de langues sémitiques, — plus tard de langues romanes, celtiques, hébraïque.

L'Ecole des Hautes études avait surtout pour but de donner de la vie à notre enseignement supérieur, de rompre avec l'usage exclusif des leçons destinées à des auditeurs de passage, de grouper autour des chaires, des conférences et des laboratoires un noyau de véritables étudiants, d'abaisser devant de jeunes savants les barrières élevées par d'anciens règlements. Le but fut atteint : presque tous les établissements supérieurs de Paris et de la province eurent leur personnel d'étudiants; l'esprit et les méthodes de l'Ecole des Hautes études pénétrèrent dans les anciens corps, avec lesquels son union est devenue de plus en plus intime.

Vers 1867 le parti catholique, qui avait obtenu la « liberté » dans l'enseignement primaire par la loi de 1833 et dans l'enseignement secondaire par la loi de 1850, prit l'initiative d'une campagne énergique en vue de l'obtenir dans l'enseignement supérieur. La question fut introduite par une pétition enregistrée au Sénat le 7 juin 1867 et où l'on dénonçait l'athéisme et le matérialisme de l'enseignement supérieur de l'Etat. Après une vive discussion, sur le rapport de Chaix d'Est-Ange, l'ordre du jour fut prononcé (23 mai 1868).

Duruy développa une institution ébauchée par Rouland : le Congrès annuel des sociétés savantes à la Sorbonne. Il s'appliqua, sans peser sur leur liberté, à donner aux travaux de ces associations dispersées une direction commune, contribua à leurs travaux par des subventions, encouragea leurs succès par des récompenses publiques.

Le ministère de l'instruction publique prit une part brillante à l'Exposition universelle de 1867 : sous les auspices du ministre fut publiée l'intéressante collection des « Rapports sur les progrès des lettres et des sciences en France ».

Dans l'enseignement secondaire, Duruy débuta par opérer une destruction nécessaire, réclamée par les professeurs et les élèves, les familles, l'opinion publique. Le décret du 2 septembre 1863 ordonna que la séparation des élèves de lettres et de sciences n'aurait lieu qu'à la fin de la troisième; celui du 4 décembre 1864 anéantit complètement la bifurcation imaginée par Fortoul et rétablit l'unité des études. Tous les élèves furent appelés à suivre les classes d'humanité : mais ces classes d'humanité comportaient de sérieux éléments de sciences. A l'issue de la philosophie, une classe de mathématiques élémentaires les conduisait au baccalauréat ès sciences; pour ceux qui désiraient abréger les études littéraires, une classe de mathématiques préparatoires servait de préface aux mathématiques élémentaires.

Les programmes furent remaniés dans un esprit plus conforme aux exigences du siècle : le cours de philosophie comprenait une large étude de l'histoire des philosophies; les cours de langues vivantes durent commencer à partir de la sixième; l'histoire contemporaine fut introduite dans l'enseignement, « afin, disait la circulaire ministérielle du 23 septembre 1863, que ceux qui, dans quelques années, feront les affaires du pays, sachent de quelle manière ce pays a jusqu'à présent vécu ». — « J'ai toujours trouvé à l'histoire, ajoutait le ministre, une grande vertu d'apaisement.... Aussi suis-je convaincu que l'étude, faite avec bonne foi, des épreuves que nous avons subies depuis quatre-vingts ans est plutôt de nature à apaiser les esprits en les éclairant qu'à les irriter.... Respectons les hommes qui ont, avant nous, porté le poids du jour, pour que nous soyons respectés à notre tour malgré nos fautes. »

Duruy donna un bon exemple en créant, pour éviter l'excessive agglomération des élèves dans les grands lycées, les premiers *petits lycées*, situés à la campagne et destinés aux élèves plus jeunes. Il débuta par le lycée du Prince impérial, ou lycée de Vanves, d'abord simple annexe de Louis-le-Grand; les lycées de Bordeaux, Lyon, Marseille, Montpellier, ne tardèrent pas à avoir leurs petits lycées.

N'oublions pas la fondation du lycée de Galata-Seraï à Constantinople, destiné aux jeunes Orientaux sans distinction de races et de religions, et qui devait accroître l'influence française dans le Levant.

Une création qui eut un grand succès fut celle de l'*enseignement spécial*. Déjà le ministre de Salvandy, dans le statut du 5 mars 1847, avait tracé un programme qui divisait les cours des collèges royaux en trois branches : enseignement classique, enseignement scientifique, enseignement spécial, ce dernier étant réservé aux élèves qui se destinent au commerce et à l'industrie. Ce plan reçut un commencement d'exécution dans plusieurs collèges. L'article 63 de la célèbre loi de 1850 avait ordonné l'institution de « jurys spéciaux pour l'enseignement professionnel »; en juin 1850, le ministre de Parieu avait même nommé une commission qui devait présenter un plan d'organisation. Les choses restèrent en l'état jusqu'au ministère Duruy. Alors fut votée la loi du 21 juin 1865, « portant organisation de l'enseignement secondaire spécial ».

Pour en assurer l'exécution, Duruy installa dans l'ancienne abbaye de Cluny une école normale d'enseignement spécial, et créa pour les futurs professeurs l'agrégation d'enseignement spécial; enfin il fit l'essai de la nouvelle organisation dans un lycée modèle d'enseignement spécial, celui de Mont-de-Marsan.

Dans le discours qu'il prononçait, le 15 octobre 1866, à l'inauguration du lycée de Mont-de-Marsan, le ministre justifiait en ces termes son innovation : « La France compte dans ses lycées et collèges 44 000 élèves classiques, qui assurent un large recrutement aux professions libérales, et, dans ses écoles primaires, cinq millions d'enfants qui ne vont guère au delà des connaissances élémentaires, quand ils y arrivent; entre les uns et les autres, un abîme, qu'un petit nombre, doué de facultés exceptionnelles, parviennent seuls à franchir. Sur cet abîme, il faut jeter un pont : l'enseignement spécial nous en donnera le moyen. » Il rappelait ensuite que le président Rolland, vers 1762, s'était préoccupé de ce grand nombre de jeunes gens qui perdent leur temps dans les collèges à apprendre des choses qui leur seront inutiles dans la vie, et qu'il avait deviné ces principes de fertilité « cachés dans des friches » et qu'un meilleur système d'éducation ferait fructifier. Duruy affirmait que la transformation en écoles d'enseignement spécial était la seule voie de salut pour un grand nombre de nos 251 collèges communaux. Il terminait par ces mots : « L'instruction ira ainsi au-devant de tous et de chacun, sans déclasser forcément personne, mais élevant tout le monde dans sa condition : l'ouvrier des champs et de la ville par l'école primaire; l'industriel, le négociant, et l'agriculteur par le collège spécial; le magistrat, le savant, le lettré, par le lycée classique et nos écoles supérieures ».

Le nouvel enseignement répondait si bien aux besoins réels d'un très grand nombre d'élèves, qui, n'ayant pas l'ambition des hautes spéculations littéraires ou scientifiques, se destinent aux carrières du commerce, de l'industrie, de l'agriculture, il répondait si bien aux désirs des familles, que presque

aussitôt, dans vingt villes de France, les collèges s'organisaient sur le modèle de Mont-de-Marsan.

Par la circulaire du 30 octobre 1868, Duruy engageait les professeurs des facultés et des lycées à prendre l'initiative de cours publics qui seraient comme les cours d'adultes de l'enseignement secondaire. C'est de ce moment que date, dans toute la France, une reprise des conférences publiques, et que partout se dressent des chaires improvisées. La Ligue de l'enseignement, que venait de fonder, en 1866, Jean Macé, allait prendre, comme l'Université, une part active à ce mouvement.

Par la même circulaire, le ministre essayait d'organiser un enseignement secondaire des filles. « Que de plaintes ne s'élèvent point, disait-il, sur la difficulté de donner aux jeunes filles une instruction en rapport avec le rang qu'elles occuperont un jour dans la société et avec celle que reçoivent leurs frères dans les écoles de l'Etat et dans les établissements libres? » Les familles n'hésitent pas à confier leur filles aux leçons particulières des professeurs de nos lycées et collèges. « Pourquoi ne point généraliser ce qui est resté jusqu'à présent une sorte de privilège? Pourquoi laisser se consumer dans les efforts d'un enseignement individuel des forces vives et un dévouement qui peuvent être si facilement utilisés au profit du grand nombre? Pourquoi, enfin, ne pas constituer un véritable enseignement secondaire des filles, offrant les plus sérieuses garanties et placé sous le patronage des personnes qui ont, dans chaque ville, une autorité et une influence incontestées? » La base de cet enseignement, auquel les langues anciennes demeureraient étrangères, serait les programmes de l'enseignement secondaire spécial : une instruction littéraire générale, les langues vivantes, l'histoire, la géographie, les éléments des sciences, le dessin, en feraient les frais. L'ensemble des cours se répartirait en trois ou quatre années. Les études auraient pour couronnement un diplôme analogue à celui de l'enseignement spécial. La rétribution scolaire, de 10 ou 20 francs par mois, serait à la portée des fortunes médiocres.

Sous cette forme si modeste, la tentative d'organiser l'enseignement secondaire des filles suscita les colères du clergé et de l'épiscopat (Voir *Dupanloup*). Pourtant des cours s'ouvrirent dans un grand nombre de villes; ils se maintinrent sur plusieurs points, même après la chute du ministre.

En matière d'instruction primaire, l'œuvre capitale de Duruy fut la loi du 10 avril 1867. Ses dispositions essentielles se rapportent : 1° aux écoles primaires de filles, dont elle est la loi organique, comme la loi de 1833 pour les écoles de garçons; 2° à la création d'écoles de hameaux; 3° à la situation des instituteurs adjoints; 4° à l'extension de la gratuité; 5° aux moyens d'encourager la fréquentation des écoles; 6° aux cours d'adultes; 7° aux enseignements nouveaux à introduire dans les programmes.

1° La loi de 1850 avait décidé que les communes au-dessus de 800 âmes seraient tenues d'avoir au moins une école de filles; elle ne distinguait pas entre écoles publiques ou écoles libres, et elle ajoutait : « ... si les ressources [de la commune] lui en fournissent les moyens ». La loi de 1867 oblige à entretenir une école *publique* de filles toute commune ayant 500 âmes et au-dessus. L'instruction adressée aux préfets, le 12 mai 1867, s'attache à rendre inéluctable cette prescription. Une commune ne peut être autorisée à remplacer une école publique par une école libre, que si cette école libre se soumet à l'inspection de l'Etat et s'engage à admettre gratuitement les élèves indigents.

La nouvelle loi décide, en outre, que, dans les communes au-dessus de 500 âmes qui n'auront qu'une école mixte quant au sexe, une femme, nommée par le préfet, sur la proposition du maire, sera adjointe à l'instituteur et touchera un traitement à charge d'enseigner aux filles les travaux à l'aiguille;

2° Le Conseil départemental aura à fixer le nombre des écoles publiques de garçons ou de filles à établir dans chaque commune ; il décidera s'il y a lieu d'établir une ou plusieurs écoles de hameaux dirigées par des instituteurs adjoints ou par des adjointes; dans ce cas, la commune est tenue de fournir à ces maîtres un local convenable, tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, un mobilier et un traitement. Désormais l'obligation scolaire imposée aux communes allait s'étendre aux hameaux;

3° Les adjoints et adjointes de l'école principale ont droit également à un logement et à un traitement.

Pour les adjoints des écoles de hameaux comme pour les adjoints de l'école principale, le préfet imposera d'office les communes qui ne voteraient pas les dépenses prévues par la loi;

4° La circulaire du 24 février 1864 avait invité les préfets à ne pas s'en tenir aux limitations imposées par le décret Fortoul du 31 décembre 1853, et à inscrire sur les listes de gratuité « tous les enfants dont les familles sont hors d'état de payer les mois d'école ». — « L'empereur ne veut pas, ajoutait le ministre, qu'un seul enfant reste privé d'instruction pour cause d'indigence de sa famille. » Puis le décret du 28 mars 1866 avait rapporté, purement et simplement, le décret Fortoul qui servait de prétexte aux hésitations de certains préfets et d'appui aux résistances de certains conseils municipaux. La suppression du *maximum* Fortoul suffit pour amener dans les écoles près de cent mille nouveaux élèves. La loi de 1867 va plus loin : son article 8 dispose que toute commune qui entend établir dans ses écoles la gratuité absolue doit commencer par voter une imposition extraordinaire qui n'excédera pas quatre centimes, désignés sous le nom de centimes facultatifs; dans le cas où le produit des ressources ordinaires et de ces centimes extraordinaires ne suffirait pas à assurer le service de la gratuité absolue, la commune qui a donné cette marque de bon vouloir peut recevoir une subvention de l'Etat.

Afin que les émoluments de l'instituteur ne soient pas diminués par l'extension de la gratuité ou par l'établissement de la gratuité absolue, la partie éventuelle de son traitement devra être évaluée comme si tous les élèves présents étaient des élèves payants;

5° Duruy avait été ému de la situation fâcheuse que révélait le Rapport à l'empereur du 6 mars 1865 sur l'instruction primaire au 1er janvier 1864. Ce rapport constatait que près du tiers de nos conscrits ne savaient pas lire ; que 36 % des conjoints étaient incapables de signer leur nom ; que près du cinquième des enfants ayant l'âge scolaire ne fréquentait pas l'école ; que, sur les quatre autres cinquièmes, la plupart la quittaient trop tôt ou ne paraissaient que pendant la saison d'hiver. Or, continuait le ministre, puisque l'on a mis seize ans à gagner 806 233 élèves si irréguliers dans leurs études et si mal pourvus au sortir de l'école ; puisque dans le même nombre d'années le chiffre des conscrits illettrés n'a diminué que de 7 1/2 %, combien de temps ne faudra-t-il pas, les difficultés croissant avec le progrès même, pour conserver dans les classes tous ceux qui refusent à présent d'y venir ou d'y rester et pour réduire le nombre des conscrits illettrés au nombre où il est en Allemagne, 2 à 3 %? » Ces tristes résultats, que le ministre ne cherchait pas à cacher, qu'il étalait au contraire dans ses statistiques et ses cartes teintées, amenèrent Duruy à proposer à l'empereur, en invoquant l'exemple de tant d'autres nations, en s'appuyant sur le précédent du projet Carnot et sur les vœux formulés par onze Conseils généraux, l'établissement de l'obligation et de la gratuité absolue. « Il est du *devoir* de l'Etat, affirmait le ministre, d'assurer à l'enfant le moyen de s'instruire; par suite, il est de son *droit* de prendre les mesures nécessaires pour empêcher que l'enfant retenu dans l'ignorance ne devienne un citoyen inutile et à charge à la communauté. » Et, plus loin : « Il y a un intérêt social de premier ordre à mettre l'instruction primaire au nombre des grands services publics, en assurant, aux frais de la communauté tout entière, la bonne distribution de l'enseignement populaire ». L'empereur écrivit de sa propre main le mot *Approuvé* au bas de ce rapport; mais, par un scrupule du ministre, la pièce parut sans cette annotation à l'*Officiel*: des influences contraires, celles de Rouher, Vuitry et autres membres du cabinet, purent alors s'exercer,

sur l'esprit du souverain. Une note insérée ensuite à l'*Officiel* déclara que le rapport ne contenait que l'opinion individuelle d'un ministre. On ne donna pas suite au projet. Il eut du moins un résultat : celui de réveiller l'opinion, de stimuler le zèle des particuliers et des corporations, de désarmer les opposants, qui purent craindre une mesure radicale, d'aplanir tous les obstacles devant l'exécution de la loi de 1867. Cette loi ne pouvait employer que les moyens indirects : l'article 15 autorisait les conseils municipaux à former, avec les dons, legs, cotisations et subventions, une caisse des écoles. L'instruction aux préfets, destinée à interpréter la loi, montre que le ministre espérait que cette caisse municipale des écoles pourrait servir à encourager la fréquentation, en fournissant aux enfants pauvres des vêtements, les livres, le papier, en allouant même des secours à leurs parents sous la condition que leurs enfants donneraient l'exemple de l'assiduité;

6° L'article 7 autorisait le ministre à récompenser par une indemnité annuelle les instituteurs et institutrices qui feraient des cours d'adultes : aussi ces cours se multiplièrent-ils sur toute la surface du territoire, et le nombre en fut porté de 4294 à 24686;

7° La circulaire du 7 octobre 1866 avait déjà appelé l'attention des recteurs sur le perfectionnement des méthodes d'enseignement. L'article 16 de la loi de 1867 ajoute aux matières obligatoires de l'instruction primaire les éléments de l'histoire et de la géographie. L'article 9 de la loi de 1865 sur l'enseignement secondaire spécial avait autorisé les instituteurs primaires à comprendre dans leur enseignement le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes, la tenue des livres, les éléments de la géométrie. D'autres progrès devaient être la conséquence des progrès qui s'accomplissaient alors dans l'enseignement des écoles normales.

Les salles d'asile, qui, en 1850, étaient au nombre de 1735, atteignaient déjà le nombre de 3572 et recevaient une population de 418765 enfants.

Sous le ministère Duruy, le nombre des écoles normales s'accrut de celle d'Alger, fondée par décret du 4 mars 1865. Le décret du 2 juillet 1866 sur l'organisation des écoles normales abaissait à seize ans la limite d'âge pour l'examen d'entrée, augmentait le personnel des maîtres, relevait leurs traitements, les autorisait à enseigner, dès la seconde année, les matières facultatives ; d'autres décisions introduisaient l'enseignement de l'agriculture et de l'horticulture, associaient ces écoles aux recherches météorologiques dont l'Observatoire de Paris formait le centre, y développaient l'enseignement de la musique, à laquelle on consacrait cinq heures par semaine. Le décret du 11 février 1867 instituait une commission, sous la présidence des deux ministres de l'instruction publique et de l'agriculture, à l'effet « d'étudier et de proposer les moyens nécessaires pour développer les connaissances agricoles dans les écoles normales primaires, dans les écoles primaires et dans les salles d'asile des communes rurales ».

Enfin le décret du 3 février 1869, applicable aux trois ordres d'enseignement, rendait la gymnastique obligatoire dans les lycées, les collèges, les écoles normales et les écoles primaires annexées à celles-ci. Il invitait les conseils municipaux à délibérer sur les moyens de l'introduire dans les écoles primaires, et leur assurait le concours de l'Etat pour l'acquisition des appareils.

En résumé, sous le ministère de Victor Duruy, de grandes réparations, de grands progrès ont été accomplis dans tous les ordres d'enseignement ; les lois de 1865 sur l'enseignement spécial, de 1867 sur les écoles primaires, la fondation de l'Ecole pratique des Hautes études suffiraient à sa gloire ; mais beaucoup d'idées ont été remuées par lui, beaucoup de réformes ont été ébauchées, de hardies tentatives ont été faites, et bien que les circonstances n'aient pas permis d'aboutir, ces initiatives n'ont pas été infécondes. Si Duruy n'a pu ni constituer l'enseignement secondaire des filles, ni faire triompher l'obligation, ni la gratuité, c'est beaucoup que d'avoir essayé ; c'est beaucoup que d'avoir démasqué l'ennemi et d'avoir donné le signal de la lutte contre l'oppression ultramontaine. Duruy a eu l'honneur de jalonner la route qui a été suivie après lui. Son activité, contrainte, par d'innombrables obstacles, de se renfermer en de certaines limites, s'est exercée avec un souci minutieux sur toutes les parties de l'organisation universitaire : 391 circulaires ou instructions témoignent du labeur incessant du ministre. Ce qui lui a manqué surtout, c'est la liberté d'action, entravée tour à tour par les influences qui se disputaient à la cour impériale la prépondérance ; c'est l'appui d'assemblées décidées à achever enfin l'œuvre de la Révolution et à croire qu'en matière d'instruction il n'y a pas de prodigalité. Pour ne citer qu'un fait, le budget de l'enseignement primaire, pendant le ministère Duruy, n'a pu s'élever que de 6591060 à 11132311 fr. ; il a été porté à plus de cent millions par les assemblées républicaines.

Les derniers ministères de l'Empire n'offrent que peu de mesures à relever : création du Conseil de perfectionnement de l'Ecole des langues orientales (8 juin 1870) ; création de nouveaux laboratoires ou de nouvelles conférences à l'Ecole des Hautes études ; loi du 26 juillet 1870, qui fixa à 700 francs le traitement minimum des instituteurs, etc. — Voir *Napoléon III*, *Fortoul*, *Rouland*, *Duruy*, *Cluny*, *Bourbeau*, etc.

[ALFRED RAMBAUD.

Avec suppressions et additions.]

DEUXIÈME PARTIE. — DEPUIS 1870.

Après les désastres de 1870-1871, ce fut une pensée commune à tous les républicains que le relèvement du pays devait s'accomplir surtout par la réorganisation de l'éducation nationale. Remettre la société civile en possession des droits sur lesquels l'Eglise avait empiété; créer un système d'enseignement élémentaire tel que nul ne puisse être privé ni dispensé des connaissances nécessaires à l'exercice du droit de suffrage; pour ceux qui pouvaient recevoir plus de culture, régler les études de façon qu'elles cessent d'être inadaptées à la vie moderne; trouver pour l'enseignement supérieur une forme qui lui permette de remplir au mieux son double objet, qui est de travailler à faire la science et de travailler à la répandre : tel est le programme que se proposèrent les hommes d'Etat de la troisième République et que les divers ministres de l'instruction publique se sont efforcés d'exécuter. Nous n'entrerons pas ici dans les détails de cette œuvre; on les trouvera ailleurs dans des articles spéciaux. Notre dessein est de la présenter dans son ensemble, pour que l'on en puisse saisir plus aisément la suite, le progrès et la portée.

**I. Jusqu'à la présidence de Jules Grévy.** — Durant huit années, jusqu'à la chute du maréchal de Mac-Mahon (30 janvier 1879), la République eut à lutter pour l'existence; les réactions du 24 mai 1873 et du 16 mai 1877 la mirent à deux doigts de sa perte. Pourtant, même dans cette période, les partis monarchiques, divisés entre eux, ne furent pas toujours assez forts pour écarter complètement les républicains du pouvoir. On vit au ministère de l'instruction publique des hommes comme Jules Simon, Waddington, Bardoux. La tâche pour eux n'était pas aisée, et ils se rendaient compte qu'ils ne pouvaient entreprendre de grandes réformes. Mais, du moins, ils prirent des mesures qui ouvraient les voies où l'on allait marcher après eux, et il convient de les rappeler.

Sentant que les tentatives d'innovation avorteraient, si l'on n'était assuré que le corps enseignant leur prêterait son concours, Jules Simon voulut le gagner par une marque de confiance. Aux professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur le décret dictatorial du 9 mars 1852 avait retiré la garantie des juridictions instituées par la loi du 15 mars 1850. Cette garantie leur était rendue par la loi sur le Conseil supérieur que Jules Simon fit voter le 19 mars 1873. Cette loi, en outre, modifiait la composition que la loi de 1850 et le décret de 1852 avaient donnée au Conseil, et dans son mode de recrutement faisait une place au principe électif. Il est vrai que, contre vingt et un membres élus par des corps étrangers à l'enseignement, l'Université ne comptait que cinq membres élus par leurs collègues (Collège de France, facultés de droit, de médecine, de lettres, des sciences). Il s'en fallait donc que le

corps enseignant fût maître de diriger ses propres affaires. Pourtant cet essai de réorganisation, si timide qu'il fût, a servi de point de départ à la loi du 27 février 1880 qui a vraiment donné une représentation aux universitaires.

Parmi les projets qu'il eût voulu faire aboutir, ceux qui touchaient à l'enseignement primaire étaient particulièrement chers à Jules Simon. Partisan dès longtemps du principe d'obligation, qu'il avait fait adopter par la commission de l'Assemblée constituante chargée, le 5 janvier 1849, de préparer, concurremment avec la commission nommée la veille par le ministre de Falloux, une loi organique sur l'instruction primaire, il osa demander à l'Assemblée de Versailles de le consacrer; c'était l'objet du projet de loi qu'il présenta en janvier 1872 et qui échoua contre le mauvais vouloir de la majorité réactionnaire. D'ailleurs, cette tentative était prématurée. La situation du personnel primaire était si médiocre qu'on ne pouvait compter sur un bon recrutement; d'autre part, il n'y avait pas assez de maisons d'école et elles se trouvaient pour la plupart dans un état défectueux. Avant toutes choses, il convenait de s'assurer d'avoir de bons maîtres et des locaux satisfaisants. C'est à quoi commencèrent à pourvoir la loi du 19 juillet 1875 présentée par Wallon et celle du 1er juin 1878 que Bardoux fit voter. La première améliorait le traitement des maîtres : les instituteurs étaient divisés en quatre classes à 900, 1000, 1100, 1200 francs de traitement; les institutrices en trois classes à 700, 800, 900 francs; les instituteurs-adjoints chargés d'une école de hameau touchaient 800 francs, les institutrices-adjointes, dans les mêmes conditions, 650 francs; les instituteurs-adjoints attachés à l'école principale, 700; les adjointes, dans les mêmes conditions, 600. L'obtention du brevet complet assurait une augmentation de 100 francs aux maîtres de toute catégorie. Pour subvenir aux dépenses prévues par la nouvelle loi, un quatrième centime était imposé tant aux communes qu'aux départements. — Par la loi du 1er juin 1878, était constituée une caisse pour la construction des maisons d'école; 120 millions, répartis en 5 annuités, étaient mis à la disposition du ministre de l'instruction publique; 60 millions devaient être distribués en subventions gratuites aux communes; l'autre moitié leur serait distribuée à titre de prêt aux conditions les plus avantageuses; les sommes avancées seraient remboursées par les communes dans un délai maximum de trente et un ans, au moyen d'un versement annuel de 5 %, représentant à la fois l'intérêt et l'amortissement. De cette loi date le mouvement qui, sur toute la surface du pays, a multiplié et transformé les constructions scolaires.

Dans l'ordre secondaire, il faut noter la tentative de Jules Simon pour rajeunir les études classiques. Il avait remarqué que, dans le cours du siècle, on avait introduit dans les programmes des lycées et collèges quantité de matières nouvelles, sciences, histoire, géographie, langues vivantes, etc., sans rien retrancher de ce qui s'y trouvait d'abord. Que ces additions fussent utiles, il le reconnaissait; mais les écoliers étaient surchargés outre mesure. Quel remède? Il crut qu'on pouvait en trouver un, non en changeant les programmes, mais en modifiant les méthodes. Puisqu'on étudie les langues anciennes pour les comprendre, non pour les parler, il faut régler les exercices d'après cela. On lira les auteurs grecs et latins, mais on fera moins de grammaire, l'usage du thème sera restreint, le vers latin deviendra facultatif. Le temps ainsi gagné, les écoliers pourront l'employer, sans surmenage, à acquérir la culture moderne dont ils ont besoin. Telles étaient, en bref, les instructions contenues dans la circulaire du 28 septembre 1872, instructions prudentes et modérées, à coup sûr, mais qui eurent à peine le temps d'être appliquées. Le décret du 9 avril 1874 réagit fortement contre elles; il rétablit les exercices supprimés, réduisit les programmes d'histoire contemporaine, reprit aux sciences le terrain qu'elles avaient conquis. Ce décret rétrograde, rendu sous le ministère de Fourtou, contenait cependant une innovation heureuse : le baccalauréat ès lettres était scindé en deux parties, l'une après la rhétorique, l'autre après la philosophie, et les épreuves devenaient ainsi moins aléatoires.

D'une inspiration réactionnaire procéda également la loi du 12 juillet 1875 qui prétendait organiser la liberté de l'enseignement supérieur. Ce fut une revanche que prit le parti catholique de l'échec qu'il avait subi en 1867 devant le Sénat impérial, quand Duruy avait fait clore par l'ordre du jour pur et simple la discussion d'une pétition où les doctrines de plusieurs professeurs des facultés de médecine étaient dénoncées comme un danger public. La liberté que voulaient les cléricaux, c'était la liberté dont ils étaient seuls en mesure de profiter grâce à l'organisation de l'Eglise et à ses immenses ressources; les cours isolés, en effet, les seuls que les libéraux eussent les moyens ou le désir de constituer, ne bénéficiaient pas de la liberté nouvelle, et, de par l'article premier de la loi, restaient soumis aux prescriptions des lois sur les réunions publiques. Bien que le dessein des auteurs de la loi fût assez manifeste, le projet ne rencontra guère d'opposition que sur la question de la collation des grades. Les partisans de l'Etat moderne la considéraient comme un droit régalien dont il ne pouvait se dessaisir; et leur attitude de résistance sur ce point fut telle que la droite de l'Assemblée nationale, craignant de n'en pas venir à bout, se résigna à une transaction : ainsi furent constitués (art. 14) des jurys mixtes nommés par le ministre de l'instruction publique, et composés partie de professeurs de facultés de l'Etat, partie de professeurs de facultés libres. Liberté était accordée aux élèves des facultés libres de se présenter, pour les grades, devant ces jurys mixtes ou devant les facultés de l'Etat; l'Etat en somme ne perdait pas son droit de conférer les grades, mais il le partageait. Une fois voté cet article, sur lequel se livra la bataille, les autres dispositions de la loi passèrent sans difficulté; tout citoyen âgé de vingt-cinq ans, et toute association formée dans un dessein d'enseignement supérieur, pouvaient ouvrir des cours ou des établissements à des conditions déterminées par la loi; pouvaient prendre le titre de facultés libres tous établissements ouverts légalement et comprenant au moins le même nombre de professeurs pourvus du grade de docteur que les facultés de l'Etat qui comptent le moins de chaires; trois facultés pouvaient prendre le nom d'université libre. Les associations ou les établissements pouvaient, sur leur demande, être déclarés d'utilité publique, et recevoir ainsi la capacité d'acquérir et de recevoir à titre onéreux des dons et legs. En vain, dès l'année suivante, le cabinet Dufaure chercha à exercer une reprise des droits de l'Etat en proposant d'abroger les dispositions relatives à la collation des grades; son projet de loi, accepté par la Chambre, fut repoussé par le Sénat. Pendant cinq ans l'Eglise bénéficia de la loi de 1875, que ses partisans avaient votée avec l'assurance qu'elle en pouvait seule bénéficier; et alors on vit se fonder cinq établissements d'enseignement catholique, savoir quatre universités, celles de Lille, Paris, Angers, Lyon, et une faculté isolée, la faculté de droit de Toulouse.

Avant et après ce succès du parti catholique, les ministres républicains firent du moins tous leurs efforts pour que l'Etat fût en mesure de lutter contre la concurrence. Le budget de l'enseignement supérieur reçut un accroissement notable : les bibliothèques et les collections des facultés, qui, le plus souvent, étaient restées à l'état rudimentaire, furent enrichies et mieux organisées; on répara, améliora, agrandit les locaux, dont beaucoup étaient insuffisants, incommodes ou même malsains (à Bordeaux, Clermont, Lyon, Caen); à Lille, on rebâtit sur un vaste plan la Faculté de médecine; des négociations furent entamées avec la Ville de Paris pour la reconstruction de la Sorbonne, des traités furent signés pour la reconstruction de l'École de médecine; on consacra 3 200 000 francs à l'installation de l'Ecole supérieure de pharmacie sur les terrains du Luxembourg. — En outre, on étendait les cadres de l'enseignement : création de deux nouvelles Facultés de droit, à Bordeaux en 1871 et à Lyon en 1875; de quatre nouvelles Facultés de médecine : à Nancy en 1872, à Lille en 1875, à Lyon en 1877, à Bordeaux en 1878. A Marseille et à Nantes on fondait

deux nouvelles écoles supérieures de médecine et de pharmacie Dans plusieurs Facultés des lettres (Bordeaux, Lyon, Montpellier, Toulouse), les chaires de littérature ancienne étaient dédoublées et l'on instituait des chaires pour des enseignements nouveaux (géographie, archéologie). Dans les Facultés des sciences, dix-neuf chaires nouvelles, treize chaires nouvelles dans les Facultés de droit. Et comme ces dépenses eussent été en pure perte, si l'on n'eût assuré aux Facultés des élèves véritables, au lieu des auditeurs de passage qu'elles avaient connus jusqu'alors, 300 bourses de licence furent instituées, en 1877, sous le ministère Waddington. Enfin, en 1874, on s'entendit avec les municipalités pour porter à 105, dans toute la France, le nombre des cours complémentaires qui, à la fin de l'Empire, ne dépassait pas 60. Nous n'aurions donné de cet effort qu'une idée incomplète, si nous ne rappelions aussi ce qui fut fait pour le progrès des grands établissements scientifiques : fondation de l'Ecole archéologique de Rome (1874), création de chaires et de laboratoires au Muséum, au Collège de France, à l'Ecole des Hautes études, à l'Ecole des langues orientales, augmentation du personnel de l'Observatoire de Paris, institution de l'Observatoire d'astronomie physique de Meudon, de l'Observatoire météorologique de Montsouris, etc., etc.

Le traité de Francfort nous avait fait perdre en 1870 l'académie de Strasbourg; un décret du 15 août 1875 organisa l'académie d'Alger.

En résumé, on voit que cette première période, malgré tout ce qu'elle eut de troublé, n'a pas laissé d'être féconde, et qu'elle a contribué à préparer l'avenir.

**II. De 1879 à 1887 : Jules Ferry et René Goblet au ministère de l'instruction publique.** — Après la démission de Mac-Mahon, Grévy, élu président de la République, constitua le cabinet Waddington, dans lequel le portefeuille de l'instruction publique fut attribué à Jules Ferry. Ce poste, Jules Ferry devait l'occuper, à la réserve de deux interruptions (14 nov. 1881-30 janv. 1882, 7 août 1882-21 févr. 1883), du 4 février 1879 jusqu'au 20 novembre 1883.

Dès longtemps, il avait montré que les questions d'enseignement avaient pour lui un intérêt particulier: le 29 août 1871, il avait présenté, avec d'autres membres de l'Assemblée nationale, un projet de loi établissant le principe de l'obligation, et, en 1875, il avait pris une part brillante à la discussion de la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur en combattant la collation des grades par les jurys mixtes. Homme de grand talent et de rare énergie, il déploya, durant son passage au pouvoir, une activité infatigable et imprima une vive et heureuse impulsion à toutes les parties de l'instruction publique.

Convaincu, comme naguère Jules Simon, que le corps enseignant devait collaborer à la réforme de l'éducation nationale, il voulut lui en donner les moyens, et un des premiers actes de son ministère fut de porter devant la Chambre un projet de loi sur la réorganisation du Conseil supérieur et des Conseils académiques, qui devint la loi du 27 février 1880. La grande nouveauté de cette loi, ce fut l'idée de rendre ces conseils presque entièrement électifs et d'en faire véritablement des assemblées universitaires. Moins timide que son devancier, Ferry, dans le Conseil supérieur, ne faisait plus de place à ce que l'on avait appelé les « grandes influences sociales » ; plus de « banc des évêques »; plus de représentants de la magistrature, de l'armée et de la marine. Les compétences seules étaient admises : et, ainsi, toutes les branches de l'enseignement, tous les grands établissements d'instruction devaient être représentés dans le Conseil par leurs délégués, depuis le Collège de France jusqu'à l'Ecole normale d'enseignement spécial et à l'Institut agronomique. Huit agrégés en exercice, un pour chaque ordre d'agrégation, deux professeurs licenciés des collèges communaux, un pour les sciences, l'autre pour les lettres, représentaient l'enseignement secondaire ; l'enseignement primaire comptait six délégués. L'enseignement libre avait aussi sa représentation, composée de quatre membres; mais ils étaient nommés par le pouvoir exécutif et non plus, comme sous le régime antérieur, élus par le Conseil lui-même. Sur 59 membres dont il se composait, 40 entraient au Conseil supérieur par l'élection. Les Conseils académiques étaient remaniés dans le même sens, suivant les mêmes principes.

Remarquons aussi que la place exclusivement réservée aux compétences dans les conseils universitaires, que la prédominance donnée au principe électif, ne sont pas les seuls caractères nouveaux de la loi du 27 février 1880. Elle assurait en même temps des garanties plus larges aux membres de l'enseignement, et il faut au moins mentionner la plus importante, qui était réglée par l'article 14 : le ministre ne peut prononcer contre un professeur de l'enseignement secondaire la mutation pour un emploi inférieur qu'après avoir pris l'avis de la section permanente; contre un professeur de l'enseignement supérieur, que sur l'avis conforme du Conseil supérieur; pour toute suspension de traitement excédant une année, prononcée par le ministre, il y a droit d'appel au Conseil supérieur.

Il ne fut pas statué sur les Conseils départementaux qui, n'ayant juridiction que sur l'enseignement primaire, devaient être organisés par une loi relative à cet enseignement. Cette loi, dès longtemps, était sur le chantier.

En 1877, Barodet et quarante-neuf autres députés avaient déposé une proposition qui consacrait le triple principe de l'obligation, de la gratuité, de la laïcité, et qui réglait complètement l'organisation de l'enseignement primaire. La proposition Barodet, renvoyée à une commission qui élut Paul Bert pour son président, aboutit à un rapport déposé le 6 décembre 1879 et à un projet en six titres et 109 articles. Mais Jules Ferry comprit tout de suite qu'en raison des lenteurs parlementaires un projet si étendu resterait longtemps en suspens, et, pour donner une solution prompte aux questions les plus urgentes, il substitua au projet d'ensemble trois projets distincts, qui devinrent trois lois votées en 1881 et 1882.

La première (16 juin 1881) réglait la question des titres de capacité. D'après l'article 1er, nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice, d'adjoint ou d'adjointe, dans une *école publique* ou *libre*, sans être pourvu du brevet de capacité. Toutes les équivalences sont abolies. Ainsi disparaissait la disposition de la loi de 1850 aux termes de laquelle la lettre d'obédience tenait lieu de brevet de capacité aux institutrices congréganistes; ainsi était supprimé un privilège exorbitant que la Restauration avait accordé à l'Eglise et que la loi de 1850 avait maintenu. Bien que la loi nouvelle comprît des dispositions transitoires, conçues dans un esprit d'équité, de ménagement et de respect pour les situations acquises, elle provoqua un déchaînement du parti catholique, mais elle put pourtant être appliquée sans grandes difficultés.

Une seconde loi, promulguée elle aussi le 16 juin 1881, supprima la rétribution scolaire dans toutes les écoles primaires publiques et dans toutes les salles d'asile publiques, ainsi que le prix de pension dans les écoles normales. En établissant la gratuité, on voulait effacer dans les écoles publiques cette distinction entre élèves gratuits et élèves payants, qui divisait les enfants en riches et en pauvres et qui créait sur les bancs de l'école une aristocratie et une plèbe. On réalisait en outre cette conception déjà formulée par les hommes de la Révolution, que, l'enseignement primaire étant l'ensemble des connaissances indispensables à tout citoyen, il doit être payé sur la « bourse commune ». Enfin, la gratuité s'imposait dès l'instant où l'on se proposait de rendre l'instruction obligatoire.

Mais il ne suffisait pas de prescrire la gratuité, il fallait aussi l'organiser; la loi, de nécessité, devait comprendre des dispositions financières. Pour parer aux dépenses tant nouvelles qu'anciennes de l'instruction primaire, on établit trois espèces de ressources : 1° les quatre centimes communaux devenus obligatoires; 2° le prélèvement sur les ressources ordinaires des communes fixé désormais à un cinquième; 3° les quatre centimes départementaux devenus obligatoires. Le surplus de la dépense, auquel ces ressources ne suffiraient pas, retombe à la charge de l'Etat, et l'Etat accepte l'obligation d'inscrire à son

budget une somme complémentaire de 15 millions.

La gratuité décrétée, l'instruction primaire n'était plus pour personne un privilège, ni pour personne une aumône : pour qu'elle pût être rendue obligatoire, il ne restait donc qu'un pas à faire. Les écoles de la loi de 1850 étaient confessionnelles, l'instruction religieuse était inscrite dans leur programme. L'obligation eût été une atteinte à la liberté de conscience, si cet article eût été maintenu : il fallait que l'enseignement, en devenant obligatoire, devînt neutre, ou laïque, comme on voudra. L'instruction religieuse fut donc omise parmi les nombreuses matières qui allaient former le programme d'enseignement. Ce fut là une pierre d'achoppement pour la loi; le projet présenté par Jules Ferry en 1881, voté par la Chambre, fut repoussé par le Sénat qui voulait, avec Jules Simon, que l'instituteur enseignât « les devoirs envers Dieu et la patrie ». Il fallut attendre que la haute assemblée fût renouvelée en partie aux élections de janvier 1882. Elle accepta alors sans amendement la rédaction de la Chambre, et la loi fut votée le 23 mars et promulguée le 28 mars 1882.

Elle déclarait l'enseignement obligatoire pour les enfants des deux sexes, de six à treize ans : on doit entendre que c'est l'enseignement qui est obligatoire, non l'école. Libre au père de famille de faire instruire son enfant chez lui, de choisir entre l'école publique et l'école privée. — Une *commission scolaire* est instituée dans chaque commune pour assurer l'exécution de la loi ; devant elle comparaissent les parents qui y contreviennent; elle peut donner, dans certains cas, des dispenses de fréquentation, mais elle doit blâmer les manquements à la loi, rendre ses blâmes publics et, au besoin, adresser au juge de paix une plainte en contravention contre les parents récalcitrants. Les enfants instruits dans la famille ont à subir chaque année un examen spécial, portant sur les matières de l'enseignement qui correspondent à leur âge.

Outre la substitution de « l'instruction morale et civique » à « l'instruction morale et religieuse », d'autres dispositions de la loi nouvelle avaient pour objet de maintenir à l'école un caractère non confessionnel. L'article 2 dispose que « les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires ». De plus, les ministres du culte qui, en vertu des articles 8 et 14 de la loi du 15 mars 1850, avaient un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, perdirent le bénéfice de ces dispositions de la loi Falloux.

Une disposition transitoire permit d'ajourner l'application de la loi dans les communes dont les locaux scolaires étaient reconnus insuffisants. Mais, d'ailleurs, des mesures avaient été prises pour que le nombre des communes dans ce cas fût aussi restreint que possible : la loi du 13 juillet 1880 réduisait le taux des emprunts contractés par les communes à la caisse pour la construction des écoles instituée par Bardoux; la loi du 2 août 1881 avait mis à la disposition du ministre 120 nouveaux millions, dont 100 millions pour les établissements d'enseignement primaire. Bientôt, même dans les villages les plus pauvres, disparurent les obstacles matériels qui auraient pu empêcher l'application de la loi du 28 mars 1882. Et pourtant, en fait, on ne l'ignore pas, elle ne fut pas appliquée partout, elle ne l'est pas encore; il se peut que les sanctions qu'elle édicte soient insuffisantes, que les autorités chargées de les prononcer soient mal choisies. Ce qui n'est pas douteux, c'est que, malheureusement, les mœurs sont restées en retard sur les institutions.

Un an après la mise en vigueur de la loi de 1882, Jules Ferry, — comme l'avait fait Guizot cinquante ans auparavant, au lendemain de la promulgation de la loi de 1833, — s'adressa directement aux instituteurs par une lettre dont un exemplaire fut envoyé à chacun d'eux. Le but de cette lettre était d'expliquer la signification de l'instruction morale et civique que la loi nouvelle chargeait l'instituteur de donner à ses élèves, et qui prenait dans le programme la place occupée autrefois par l'instruction morale et religieuse. Voici quelques passages de ce document : en les rapprochant de la citation qui a été faite plus haut d'un extrait de la lettre de Guizot, on pourra mesurer le chemin qui avait été parcouru en cinquante années :

« Paris, le 17 novembre 1883.

« Monsieur l'instituteur, L'année scolaire qui vient de s'ouvrir sera la seconde année d'application de la loi du 28 mars 1882.... Des diverses obligations que le régime nouveau vous impose, celle assurément qui vous tient le plus au cœur,... c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique.... La loi du 28 mars affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur les notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, monsieur, que les pouvoirs publics ont compté.

« Ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, ce sont ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité... Il dépend de vous, monsieur, j'en ai la certitude, de hâter par votre manière d'agir le moment où cet enseignement sera partout non seulement accepté, mais apprécié, honoré, aimé comme il mérite de l'être. Les populations mêmes dont on a cherché à exciter les inquiétudes ne résisteront pas longtemps à l'expérience qui se fera sous leurs yeux. Quant elles vous auront vu à l'œuvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs,... la cause de l'école laïque sera gagnée....

« J'ai essayé de vous donner, monsieur, une idée aussi précise que possible d'une partie de votre tâche qui est, à certains égards, nouvelle, qui de toutes est la plus délicate; permettez-moi d'ajouter que c'est aussi celle qui vous laissera les plus intimes et les plus durables satisfactions. Je serais heureux si j'avais contribué par cette lettre à vous montrer toute l'importance qu'y attache le gouvernement de la République, et si je vous avais décidé à redoubler d'efforts pour préparer à notre pays une génération de bons citoyens. »

Pour assurer un bon recrutement du personnel enseignant primaire, la loi du 9 août 1879 avait décidé que tout département devait avoir une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices; il était admis toutefois que deux départements pourraient s'associer pour fonder et entretenir en commun l'une ou l'autre de ces écoles, ou les deux à la fois. La construction, l'installation, l'entretien annuel des écoles normales devenaient, pour les départements, dépenses obligatoires. La loi leur accordait un délai de quatre ans pour se mettre en mesure. Les directeurs et professeurs des écoles normales devaient être choisis surtout parmi les jeunes gens qui, admis au concours dans les écoles normales supérieures d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses (fondée en 1880 pour les filles) et de Saint-Cloud (fondée en 1881 pour les garçons), en sortiraient avec le titre professionnel après trois ans d'études. On chargea des professeurs de l'enseignement supérieur et des maîtres éprouvés des lycées de Paris de donner l'enseignement dans ces deux grandes écoles; à la tête de chacune d'elles fut placé un inspecteur général de l'enseignement primaire, qui avait mission à la fois d'imprimer l'impulsion aux études et de susciter et entretenir les vocations pédagogiques.

On peut dire, en somme, que, pendant le ministère de Jules Ferry, grâce à l'activité et à l'énergie qu'il déploya, le système moderne de notre enseignement primaire a été constitué en ses traits essentiels.

Il a moins fait dans l'ordre secondaire, parce qu'il y avait moins à faire; mais là aussi il a laissé sa trace.

C'est pendant qu'il était au pouvoir que l'enseignement secondaire des filles, naguère ébauché par Duruy,

reçut une organisation véritable par la loi du 21 décembre 1880, due à l'initiative de M. Camille Sée. En voici les principales dispositions : « Il sera fondé par l'Etat, avec le concours des départements et des communes, des établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Ces établissements seront des externats; des internats, soumis au même régime que les collèges communaux, pourront y être annexés sur la demande des conseils municipaux. — L'enseignement comprend : l'enseignement moral, la langue française et au moins une langue vivante; les littératures anciennes et modernes; la géographie et la cosmographie; l'histoire nationale et un aperçu de l'histoire générale; l'arithmétique, les éléments de la géométrie, de la chimie, de la physique et de l'histoire naturelle; l'hygiène; l'économie domestique; les travaux à l'aiguille; des notions de droit usuel; le dessin; la musique et la gymnastique. » La durée de cet enseignement est de cinq années divisées en deux périodes : la première, de trois années, consacrée aux matières strictement obligatoires; la seconde, fixée à deux années, et comportant, à côté des matières obligatoires, d'autres branches qui sont facultatives et qui assurent une culture plus étendue et plus relevée. — Pour sanction de ces études, point de diplôme spécial, mais seulement des certificats d'études, délivrés, l'un après la troisième année, l'autre à la fin de la cinquième, par les maîtresses de l'établissement, sous le contrôle d'un représentant de l'Etat. — Comme, après avoir fondé l'enseignement secondaire pour les femmes, il restait à prendre les mesures nécessaires pour que cet enseignement fût donné par les femmes, la loi du 26 juillet 1881 décida la création par l'Etat d'une école normale destinée à préparer des professeurs femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles, et cette école eut son siège à Sèvres.

Ajoutons que les villes qui ne sont pas en mesure de posséder des établissements de plein exercice, lycées ou collèges, organisés conformément à la loi du 21 décembre 1880, peuvent en quelque façon y suppléer par l'institution de cours secondaires qui, sans avoir une existence légale, sont cependant sous le contrôle de l'Etat et qui en reçoivent des subventions. Ainsi, après le long temps durant lequel les familles des classes moyennes n'avaient eu, pour faire élever leurs filles, d'autre ressource que le couvent, on leur offrait une éducation nouvelle dont l'objet était de donner à la société, non des savantes, mais des femmes d'esprit libre, sérieux et orné. Grand bienfait qui, heureusement, n'a pas été méconnu : depuis trente ans bientôt, les lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles n'ont pas cessé de prospérer et de se développer.

Dans l'enseignement secondaire des garçons, il ne s'agissait pas de créer; mais l'œuvre à accomplir ne laissait pas d'être délicate. Il y avait là une tradition séculaire qui, à quelques égards, était une force, mais aussi, à certains points de vue, une gêne. Il fallait, pour répondre à des besoins nouveaux, faire des innovations mesurées et progressives, améliorer certaines parties, réformer d'anciennes méthodes, corriger de vieilles habitudes. C'est une tâche que Jules Ferry entreprit avec sa résolution accoutumée : les décret et arrêté du 2 août 1880 apportèrent à l'organisation des études classiques de très importantes modifications. En premier lieu, on tentait de renouveler l'esprit des méthodes : sur ce point, on reprenait, en s'attachant à les approfondir, les affermir et les étendre, les idées qui avaient dicté à Jules Simon sa circulaire de 1872 : de nouveau, on condamnait l'abus des exercices formels; quelques-uns étaient supprimés, tous restreints, de façon à permettre une lecture plus abondante, une connaissance moins incomplète des textes anciens et modernes. On ménageait, en second lieu, comme des articulations dans les cadres des programmes, des cycles comme on disait; cela, avec un double dessein : on voulait, d'une part, qu'après chaque cycle (il y en avait trois) l'élève qui sortirait du lycée pût emporter un certain fonds de notions formant un ensemble; et, d'autre part, en reculant l'étude du latin jusqu'au second cycle (classe de sixième), on tendait à rendre l'enseignement classique accessible pour les bons élèves des écoles primaires. Enfin, on cherchait à établir entre les sciences et les lettres un accord étroit, à instituer une éducation harmonique : « de là, dit Gréard, la place faite dès la huitième aux éléments de l'observation scientifique et l'extension des cours de sciences proprement dits traversant toute la série des études jusqu'à la philosophie, où ils sont repris et résumés en un large système ». L'enseignement littéraire lui-même devait se pénétrer de l'esprit et des méthodes de la science moderne, se servir de ses procédés : c'est ainsi que l'enseignement du français ne pouvait plus aller sans l'étude de la grammaire historique, de l'étymologie, de la métrique, de l'histoire littéraire. C'était, tout compte fait, une réaction très nette contre les tendances des purs humanistes, un retour à l'esprit de l'Encyclopédie.

Après cette réforme de l'enseignement classique, Jules Ferry travailla aussi à réformer l'enseignement secondaire spécial, dont les résultats, on était forcé de le reconnaître, laissaient beaucoup à désirer, et qui, d'ailleurs, s'il se bornait au caractère professionnel et technique dont Duruy, son fondateur, avait voulu le marquer, risquait de faire double emploi avec l'enseignement primaire supérieur récemment restauré (décret et arrêté du 15 janv. 1881). Le ministre fut assisté dans son œuvre par une commission spéciale, sous la présidence de Duruy, dont les travaux servirent au Conseil supérieur pour tracer son plan de réforme (décret du 4 août 1881). Ce à quoi l'on visa, ce fut à relever le niveau de l'enseignement spécial et à modifier son orientation : on chercha à diminuer la distance qui le séparait de l'enseignement classique; on prétendit donner aux élèves qui le suivaient non seulement des notions pratiques et immédiatement utiles, mais aussi « un peu de cette culture désintéressée et supérieure qui est le but et l'honneur de l'enseignement secondaire ». Les programmes eurent donc un caractère moins technique, plus littéraire et plus général; les études furent prolongées d'une année et eurent pour sanction finale un baccalauréat. Successivement furent supprimées les agrégations particulières de l'enseignement spécial et l'Ecole normale de Cluny. Quelque jugement que l'on porte sur ces mesures, elles accusaient, on le voit, une tendance vers l'unité de l'enseignement secondaire, qui a été réalisée en ces dernières années.

En même temps que ces essais de réforme dans les études, Ferry poursuivait activement la réfection des bâtiments et de l'outillage des lycées et collèges : la loi de finances du 3 juillet 1880, qui transforma la caisse pour la construction des écoles en une « caisse des lycées nationaux, collèges communaux et écoles primaires », et qui l'enrichit d'une nouvelle dotation, mit à la disposition du ministre des sommes suffisantes pour opérer les améliorations et faire les créations indispensables. Pour les constructions, restaurations de bâtiments, acquisitions de mobilier scolaire, la loi accordait 58 200 000 francs pour les lycées et 12 millions pour les collèges, le tout payable en six annuités. Un élan général fut dès lors donné, et c'est à partir de ce moment que l'installation des établissements publics d'enseignement secondaire a commencé à répondre aux conditions indispensables de l'éducation moderne.

En ce qui touche l'enseignement supérieur, Ferry se mit d'abord en peine de faire reconquérir par l'Etat le terrain qu'il avait perdu par la loi du 12 juillet 1875. Simple député, il avait lutté pour que l'Etat conservât dans son intégrité la collation des grades, et la bataille avait alors été perdue; mais, devenu ministre, il revint à la charge : le projet de loi qu'il présenta sur la liberté de l'enseignement supérieur ne se limitait pas à la collation des grades, mais s'étendait à tout ce qui, dans la loi de 1875, pouvait paraître emprise sur les droits de la puissance publique. Il fut voté (loi du 18 mars 1880), après d'amples débats, que la collation des grades appartiendrait à l'Etat seul; que les élèves des facultés libres seraient astreints aux mêmes règles d'études et de scolarité que ceux des facultés de l'Etat, qu'ils seraient tenus de se présenter

comme eux devant les professeurs de l'Etat; que les établissements libres d'enseignement supérieur ne pourraient en aucun cas prendre le nom d'université; que les certificats d'études qu'on jugerait à propos d'y décerner aux élèves ne pourraient porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat; et enfin qu'aucun établissement d'enseignement libre, aucune association formée en vue de l'enseignement supérieur, ne pourrait être reconnu d'utilité publique, sinon en vertu d'une loi. Quant au principe même de la liberté de l'enseignement supérieur, il fut intégralement maintenu.

Allant plus loin, Ferry aurait désiré atteindre les congrégations non autorisées, dont les membres, dans les facultés catholiques, dans les écoles secondaires privées, se livraient à de continuelles et violentes attaques contre la société moderne. De là ce fameux article 7 qu'il avait inséré dans son projet de loi : « Nul n'est admis à diriger un établissement public ou privé, de quelque ordre qu'il soit, ni à y donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation non autorisée ». C'était simplement renouer toute la tradition législative de notre pays, interrompue par une trop longue tolérance. L'article 7 fut donc voté par la Chambre; mais le Sénat le rejeta en mars 1880. Quelques jours après, la Chambre répondit au refus du Sénat par le vote d'un ordre du jour portant qu'elle avait confiance en la fermeté du gouvernement pour appliquer les lois relatives aux congrégations non autorisées. Alors furent signés les décrets du 29 mars, dont le premier enjoignait à la compagnie de Jésus de se dissoudre dans un délai de trois mois, dont le second enjoignait aux autres congrégations non autorisées de se mettre, dans le même délai, en instance pour obtenir l'autorisation. Ces mesures provoquèrent beaucoup d'agitation dans le parti catholique; mais le pays n'en fut troublé qu'à la surface, et force finit par rester à la loi.

L'enseignement supérieur public recevait en même temps des encouragements de toute sorte dans le détail desquels nous ne saurions entrer ici. Il faut cependant mentionner au moins la fondation à Alger (20 déc. 1879) de trois écoles supérieures pour le droit, les lettres et les sciences, le dédoublement de nombreuses chaires, l'institution de chaires nouvelles, la création, en 1881, de 200 bourses d'agrégation. Ainsi soutenues et revivifiées, les facultés aspirèrent d'elles-mêmes à la constitution en universités comme au terme naturel de leur renouvellement. C'était l'avenir auquel Jules Ferry voulait les amener, et, en 1883, il prescrivit une enquête où la question suivante était posée : « Y a-t-il lieu de constituer les facultés en universités analogues à celles de l'étranger? » A une forte majorité, la réponse fut affirmative. Il ne parut pas pourtant que les choses fussent arrivées à un degré suffisant de maturité pour que le vœu des facultés pût être accompli. Lorsque Ferry quitta le ministère de l'instruction publique, il devait encore s'écouler près de quinze ans avant que les universités fussent définitivement constituées.

Goblet, qui prit après Ferry le portefeuille de l'instruction publique, n'appartenait pas à la même fraction du parti républicain; mais, à cette heure, entre les démocrates, il n'y avait guère de dissidences sur les questions d'éducation nationale. Le nouveau ministre marcha donc dans les mêmes voies que son prédécesseur, et, comme il était homme de conviction robuste et d'ardent dévouement, il fit, lui aussi, beaucoup de chemin dans le même sens.

Une des questions dont il eut à s'occuper d'abord fut celle des retouches à apporter aux programmes qui avaient été donnés à l'enseignement secondaire classique en 1880. Il ne s'agissait pas d'en détruire l'esprit; mais, à l'user, on avait dû reconnaître que l'on s'était alors laissé emporter par une espèce d'ivresse scientifique, et que le plan d'études avait été élargi démesurément, en sorte qu'on y avait fait entrer les résultats acquis de presque toutes les sciences. Il y avait là un excès auquel on s'efforça de remédier par des retouches, sans porter atteinte toutefois à l'inspiration générale de la réforme de 1880.

Le décret du 4 août 1881 sur l'enseignement spécial n'avait pas laissé non plus de provoquer bien des critiques. Certains jugeaient que l'orientation nouvelle qu'on avait alors voulu lui donner était trop ambitieuse; d'autres, au contraire, réclamaient pour lui une pleine investiture et ses lettres de grande naturalisation. Goblet, tout en restant personnellement attaché à l'ancienne culture, sentait bien pourtant qu'elle ne répondait plus aux besoins d'une grande partie de la clientèle que l'enseignement secondaire avait à satisfaire. Il fut ainsi amené à proposer au Conseil supérieur, pour donner à l'enseignement spécial une valeur plus grande aux yeux des familles, de lui attribuer le nom d'enseignement *classique français*. Cette idée ne prévalut pas, et le ministre ne voulut pas passer outre à l'avis du Conseil supérieur. L'effort qu'il avait tenté n'était pas, d'ailleurs, resté tout à fait vain : la durée des études de l'enseignement spécial, qui avait été portée de quatre à cinq années en 1881, fut alors portée de cinq ans à six, et, de plus, on accorda à son baccalauréat l'équivalence avec le baccalauréat ès sciences. Manifestement, c'était un pas de plus vers l'unité de l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement supérieur, Goblet, pas plus que Ferry, ne devait arriver à la constitution définitive des universités; mais elle fut préparée, sous son ministère, par les deux décrets du 25 juillet et le décret du 28 décembre 1885. Les décrets du 25 juillet faisaient revivre pour les facultés la personnalité civile, qui était tombée en désuétude; on leur reconnaissait l'aptitude à posséder et à recevoir : elles n'avaient pas encore un budget propre, mais, sous la forme des fonds de concours, l'emploi des subventions que leur attribueraient les départements, les communes et les particuliers leur était rendu possible : un « conseil général des facultés » était créé pour régler la répartition de ces libéralités éventuelles. Le décret du 28 décembre développa ensuite cette organisation : il établissait dans chaque faculté un conseil et une assemblée. Le conseil, composé des professeurs titulaires et des professeurs adjoints, c'est la faculté considérée comme personne civile. L'assemblée, qui comprend, outre les titulaires, les chargés de cours et les maîtres de conférences pourvus du grade de docteur, c'est la faculté enseignante. Enfin, pour appeler les facultés à vivre, en plus de leur vie propre, d'une vie commune à toutes, on donna pour organe central, à chaque groupe de facultés existant dans un même ressort académique, le conseil général des facultés, dont les attributions, désormais singulièrement étendues, étaient d'ordre scolaire et scientifique, d'ordre administratif et financier, et d'ordre disciplinaire. C'était comme une charte provisoire des universités avant les universités; c'était la première ébauche de l'organe indispensable à l'existence des universités futures.

Mais c'est surtout par le rôle qu'il joua dans la discussion de la loi sur l'organisation de l'enseignement primaire que Goblet a marqué son passage au ministère de l'instruction publique. De cette loi, il n'avait pas eu l'initiative; elle provenait de deux sources : d'une proposition de Paul Bert en date du 7 février 1882, et d'un projet présenté par Jules Ferry le 16 du même mois. On la désigne en général sous le nom de *loi de laïcité*, parce qu'elle a, en effet, consacré et consommé la sécularisation de l'enseignement primaire déjà commencée. Aussi fut-elle combattue à outrance par la droite; votée, dès 1882, par la Chambre, portée devant le Sénat dès 1884 par M. Fallières, alors ministre de l'instruction publique, elle ne fut débattue dans la haute assemblée qu'en 1886; et, comme la droite comptait au Sénat des représentants de grand mérite, il fallut à Goblet une énergie singulière et un remarquable talent pour triompher de l'opposition, qui, durant vingt-cinq séances, ne cessa de le harceler. Il l'emporta enfin, et la loi put être promulguée le 30 octobre 1886.

Son premier caractère, c'est de fonder la laïcité des écoles publiques : l'article 17 dispose : « Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ». Pour que cette prescription soit exécutée et, en même temps,

pour ménager la transition d'un régime à l'autre, un article porte qu'aucune nomination nouvelle, soit d'instituteurs, soit d'institutrices congréganistes, ne sera faite dans les départements où fonctionnera depuis quatre ans une école normale d'institutrices; pour les écoles de garçons, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète dans le laps de cinq ans après la promulgation de la loi.

La loi du 30 octobre 1886 règle en outre tout l'organisme de l'enseignement primaire. Elle définit les conditions d'existence des établissements primaires de tout ordre, publics et privés; — elle fixe le nom et la nature des différentes catégories d'écoles primaires : écoles maternelles, classes enfantines, écoles primaires élémentaires, cours complémentaires, écoles primaires supérieures, écoles manuelles d'apprentissage; — elle détermine les conditions auxquelles les Français ou les étrangers sont appelés à les diriger, les inspections auxquelles elles sont soumises; — elle prescrit la procédure d'après laquelle les écoles publiques pourront être établies; — elle traite du personnel enseignant de ces écoles, des conditions requises pour en faire partie, et détermine le mode de nomination des maîtres : directeurs et professeurs des écoles normales nommés par le ministre; par le ministre également, directeurs et professeurs des écoles primaires supérieures; par le préfet, les titulaires des écoles primaires élémentaires, mais sur la proposition de l'inspecteur d'académie; par l'inspecteur d'académie, les instituteurs stagiaires; — elle institue le régime disciplinaire de ce personnel, et crée ou renouvelle tout un système de peines et de récompenses; — enfin elle réorganise les conseils de l'enseignement primaire (Conseils départementaux) d'après des principes analogues à ceux que la loi du 27 février 1880 avait appliqués au Conseil supérieur et aux Conseils académiques. Les attributions du Conseil départemental — attributions pédagogiques, administratives, contentieuses et disciplinaires — sont, de plus, nettement déterminées.

En même temps qu'elle établissait l'ordre dans le corps de l'enseignement primaire public, la loi du 30 octobre 1886 relevait donc la dignité de ses maîtres par le nouveau mode de nomination qui en faisait un personnel d'Etat. D'autre part, elle agrandissait singulièrement le domaine de l'enseignement : fait naguère uniquement pour les enfants de six à douze ans environ, il s'étend depuis lors à la petite enfance (écoles maternelles, classes enfantines), et conduit l'écolier jusqu'au sortir de l'adolescence dans les écoles manuelles d'apprentissage et dans les écoles primaires supérieures. En outre, le niveau de l'enseignement se haussait au-dessus de l'humilité où on l'avait si longtemps tenu. « L'instruction primaire élémentaire comprend : l'enseignement moral et civique; la lecture et l'écriture; la langue française; le calcul et le système métrique; l'histoire et la géographie, spécialement de la France; les leçons de choses et les premières notions scientifiques, principalement dans leurs applications à l'agriculture; les éléments du dessin, du chant et du travail manuel (travaux d'aiguille dans les écoles de filles), et les exercices gymnastiques et militaires. » — « L'instruction primaire supérieure, dit l'article 35, comprend, outre la revision approfondie des matières étudiées à l'école primaire élémentaire : l'arithmétique appliquée; les éléments du calcul algébrique et de la géométrie; les règles de la comptabilité usuelle et de la tenue des livres; les notions de sciences physiques et naturelles applicables à l'agriculture, à l'industrie et à l'hygiène; le dessin géométrique, le dessin d'ornement et le modelage; les notions de droit usuel et d'économie politique; les notions d'histoire et de littérature française; les principales époques de l'histoire générale et spécialement des temps modernes; la géographie industrielle et commerciale; les langues vivantes; le travail du bois et du fer pour les garçons; les travaux à l'aiguille, la coupe et l'assemblage pour les filles. »

La loi du 30 octobre 1886 a été complétée par les décret et arrêté du 18 janvier 1887, qui furent rendus sous le ministère de Berthelot. Ils contiennent toute une série de dispositions déterminant l'organisation pédagogique des établissements d'enseignement primaire de tout ordre, leurs plans d'études, les conditions de leur installation matérielle, les principes à suivre pour la rédaction de leurs règlements intérieurs. Avec une pareille organisation, avec de pareils programmes, l'enseignement primaire pouvait désormais servir de base large et solide au système tout entier de l'éducation nationale.

**III. De 1887 au temps présent.** — A dater de ce moment, on peut dire que la période de création est close; depuis quelque vingt-cinq ans, les efforts n'ont plus tendu qu'à conduire à leur terme des réformes déjà commencées et à opérer, dans les œuvres fondées, les aménagements et les retouches que la pratique faisait reconnaître nécessaires ou utiles.

La loi du 30 octobre 1886, en relevant le niveau de l'enseignement primaire et en exigeant plus des maîtres qui le donnaient, n'avait rien changé à leur situation matérielle; mais, depuis lors, leurs traitements ont été augmentés par un mouvement lent, mais continu. Alors que, sous l'empire de la loi de 1875, ils variaient de 700 à 1200 francs pour les maîtres et de 650 à 900 francs pour les maîtresses, la loi du 19 juillet 1889 fait varier les traitements des premiers de 800 à 2000 francs et ceux des secondes de 800 à 1600 francs. Peu de temps après, en 1893, le pourcentage, établi par la loi de 1889, est élargi; les premières classes reçoivent un nombre d'instituteurs et d'institutrices plus grand; en même temps, le traitement de début est élevé à 900 francs. En 1900, nouvelle modification dans le pourcentage; elle a pour conséquence l'élévation de classe d'un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices, et, en 1903 et 1904, le pourcentage est aboli et remplacé par un avancement automatique. Vient enfin la loi de finances de 1905 : depuis lors, les instituteurs débutent au traitement de 1100 francs pour atteindre, par augmentations successives, celui de 2200 francs; d'autre part, les institutrices, dont le traitement de début est égal à celui des instituteurs, mais qui, jusqu'alors, ne pouvaient dépasser le maximum de 1600 francs, atteignent dorénavant le traitement de 2000 francs.

L'enseignement primaire supérieur, restauré en fait par les décret et arrêté du 15 janvier 1881, organisé légalement par la loi du 30 octobre 1886 et les décret et arrêté du 18 janvier 1887, avait tout de suite trouvé faveur dans le pays et s'était rapidement constitué une nombreuse clientèle. Mais on dut s'apercevoir bientôt que des excès de zèle et des ambitions exagérées risquaient de le faire sortir de ses voies propres. Fait pour les enfants des classes laborieuses qui sont destinés à remplir un de ces nombreux emplois d'ordre moyen que l'agriculture, le commerce, l'industrie offrent aux travailleurs, il devait surtout orienter ses élèves vers les nécessités de la vie pratique. Or, en bien des cas, les écoles primaires supérieures avaient tenu à honneur de faire figurer dans leurs plans d'études les matières les plus variées et les moins nécessaires à l'éducation de l'industriel ou du commerçant : aussi remarquait-on qu'un trop grand nombre d'élèves, au sortir de ces écoles, se dirigeaient vers le fonctionnarisme. Il parut indispensable de réagir, et ce fut l'objet des décret et arrêté du 21 janvier 1893, qui, sous le ministère de M. Charles Dupuy, allégèrent les programmes et les horaires. On s'efforça de restituer à l'enseignement primaire supérieur le caractère pratique et utilitaire qui doit être sa marque et sa raison d'être. « Qu'il s'agisse de morale ou d'histoire, de géographie ou de droit usuel, de littérature ou de sciences, on n'a pas visé à faire le plus beau plan d'études possible, mais bien le plus utile pour une classe déterminée de jeunes gens, ceux qu'attend une carrière professionnelle, bureau ou atelier, ferme ou magasin » (Circulaire ministérielle du 18 février 1893). Au moment où nous écrivons, une refonte nouvelle des programmes de l'enseignement primaire supérieur est à l'étude et doit être examinée par le Conseil supérieur dans sa session de juillet 1909. Ce qui caractérise ce projet, c'est qu'il accentue encore la tendance que l'on trouve dans les décret et arrêté du 21 janvier 1893.

Des préoccupations du même ordre ont amené le

remaniement qui s'est opéré en 1905 dans l'enseignement normal. Depuis 1879, les écoles normales avaient sans doute donné des résultats très appréciables; on dut s'aviser pourtant que l'instruction qu'y recevaient ou que s'y donnaient les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses avait un caractère trop général, trop abstrait, trop formel, et que la préparation professionnelle des futurs instituteurs et des futures institutrices n'y était pas suffisamment assurée. De là les retouches apportées aux programmes; de là le décret du 4 août 1905. On a cherché partout, dans les programmes établis à cette date, à marquer une orientation pratique. En histoire, en géographie, par exemple, on veut qu'une place soit faite à l'histoire locale, à la géographie locale. En physique, « le professeur, est-il dit, devra conserver à ses leçons un caractère très élémentaire, savoir se restreindre, ne pas croire bon de dire tout ce qu'il sait sur chaque sujet. Toutes ses leçons seront fondées sur des expériences qu'il effectuera pendant la classe au moyen d'appareils aussi peu compliqués que possible, souvent avec des objets usuels ». En chimie, « le professeur, dans l'étude d'un corps, devra se borner aux procédés de préparation réellement usités, aux propriétés physiques et chimiques qui ont une utilité pratique, et aux usages principaux ». Et l'esprit des programmes nouveaux s'exprime bien dans un conseil qui est constamment répété sous des formes diverses : « Nos futurs instituteurs doivent toujours être maintenus en présence de la réalité des faits et des choses à l'occasion desquels ils auront plus tard à donner des enseignements utiles à leurs élèves et même aux parents de leurs élèves ». — Quant à la préparation professionnelle, comme on avait compris qu'elle était trop sacrifiée par les élèves au souci d'enlever, au bout de la troisième année, leur brevet supérieur, voici comment on s'y est pris pour empêcher qu'elle restât simplement nominale : après deux ans d'école, normaliens et normaliennes doivent subir l'examen du brevet supérieur; la troisième année est spécialement affectée à la préparation professionnelle et pratique, et, pour ceux qui en ont dûment profité, un certificat consacre la fin des études normales. Quels effets produira cette réforme? Elle est trop récente pour qu'on puisse les préjuger. Il semble, en tout cas, qu'elle procède de vues pédagogiques très justes.

La grande nouveauté, dans l'ordre primaire, durant les quinze dernières années, a été la renaissance de l'enseignement des adultes. Après le vote de la loi du 28 mars 1882, qui établit l'obligation de l'instruction primaire, on se persuada trop vite qu'elle pourrait suffire à tout, que tous fréquenteraient l'école, que tous en tireraient profit pour aujourd'hui et pour demain. Il arriva alors que l'enseignement des adultes, qui avait été encouragé sous la monarchie de Juillet et au temps de Duruy, ne parut plus qu'une superfluité. C'est ce que déclarait M. Ch. Dupuy, rapporteur du budget de l'instruction publique pour 1891 : « Les cours d'adultes, disait-il, seront bientôt du domaine de l'histoire ». Mais il fallut se détromper. On constatait que la loi du 28 mars 1882 n'était pas appliquée, qu'il y avait toujours une forte proportion de conscrits illettrés, et, en même temps, on se rendait compte que l'instruction reçue par les enfants dans les écoles primaires, l'eussent-ils tous reçue sans aucune exception, était pratiquement et moralement insuffisante pour former les travailleurs et les citoyens d'une démocratie moderne. Il apparaissait que l'adolescence et la jeunesse ne peuvent pas plus que l'enfance se passer d'éducateurs. En avril 1894, la Ligue française de l'enseignement lança un appel à l'initiative privée en faveur de l'école prolongée. L'année suivante, le ministère de l'instruction publique fit voir que l'intérêt de cette question ne lui échappait pas : le 11 janvier 1895 paraissait un décret qui réorganisait les cours d'adultes et organisait les conférences populaires; les Chambres qui, en 1894, n'avaient voté pour cet objet que 20 000 francs, s'empressèrent de relever le chiffre de cette subvention qui, à l'heure présente, est portée à un million. Aussi, depuis 1895, le nombre des cours d'adultes et le chiffre des élèves qui les fréquentent n'ont cessé de s'accroître : le dernier rapport sur la statistique de l'enseignement primaire (1906-1907) constate l'existence de 48 248 cours, qui ont été fréquentés par 720 000 auditeurs assidus. En somme, on peut dire que l'enseignement post-scolaire a pris pied dans la majorité des communes, même dans les hameaux, et qu'il paraît entré dans les mœurs du pays.

Il faut bien remarquer que les cours d'adultes à notre époque n'ont plus le même caractère que sous Louis-Philippe et sous le second Empire, où leur objet fut surtout de combattre l'analphabétisme. Leur clientèle alors se composait en majorité d'illettrés. Les illettrés ne sont plus aujourd'hui qu'en petit nombre; on fait pour eux des sections spéciales; mais, à prendre les choses en général, l'enseignement post-scolaire est dirigé de façon à répondre aux besoins pratiques des auditeurs et surtout à développer leur éducation morale et civique. Au reste, dans l'œuvre de « l'école prolongée », comme on dit, les préoccupations sociales prennent le pas sur les préoccupations didactiques. Au début du mouvement, voici comment M. Léon Bourgeois marquait dans quel sens il devait aller : « Ce n'est là (les cours d'adultes) qu'une partie de l'entreprise. C'est le point de départ, la continuation ou la reprise de contact avec les esprits.... Mais il faut plus encore : il s'agit non seulement d'un enseignement intellectuel, mais d'un entraînement moral et social autour de l'adolescence, et, pour produire cet entraînement, il faut une action continuelle, un groupement permanent, tout un réseau d'aides, d'appuis, de concours, d'échanges de sympathies et de services, ce que la famille donne aux plus heureux, une atmosphère saine et fortifiante et, pour dire plus encore, un milieu moral, civique et social. » C'est ce programme qu'on s'est efforcé d'exécuter en développant des œuvres anciennes et en en créant de nouvelles, qui soient comme les contreforts de l'école : caisses des écoles, cantines, caisses d'épargne, mutualités scolaires, associations d'anciens et d'anciennes élèves, patronages; toutes ces œuvres, œuvres d'assistance, de prévoyance, de solidarité, se donnent pour tâche de maintenir, de fortifier, de prolonger l'influence de la première éducation; et si ces institutions auxiliaires et complémentaires ont grandi un peu au hasard, si leur avenir reste incertain, encore est-il vrai que l'école a pu déjà et pourra encore en tirer quelque force.

Pour l'enseignement secondaire classique, la mise au point des programmes fut, dans cette période, la question à l'ordre du jour; après les remaniements qui y avaient été apportés sous le ministère de Goblet, de nouvelles retouches y furent faites en 1890. On laissait toujours subsister les grandes lignes du plan d'études de 1880; on n'en modifiait pas l'esprit, mais on s'efforçait de l'alléger plus encore qu'en 1885. Pour chacune des matières de l'enseignement, des instructions spéciales pour les professeurs furent rédigées par les maîtres les plus éminents de l'Université dans le dessein d'indiquer les voies les plus courtes, les plus aisées et les plus sûres. En outre, les questions d'enseignement n'étaient plus les seules qu'on envisageait; une attention particulière était donnée au côté éducatif. « L'idée de l'éducation, disait le ministre (M. Léon Bourgeois), qui s'était rétrécie et abaissée dans une période où l'éducation semblait avoir moins à faire, s'est reformée et relevée dans l'esprit de tous quand l'éducation, comme il arrive toujours aux périodes décisives de la vie des peuples, a dû reprendre toutes ses charges. » De là des règlements nouveaux qui transformaient le régime intérieur des établissements d'enseignement secondaire et qui, à l'antique discipline faite surtout pour assurer l'ordre extérieur par la répression, substituaient la discipline libérale, qui « cherche à améliorer l'enfant plutôt qu'à le contenir, à le gagner plutôt qu'à le soumettre ». La tradition caporalesque, qui s'était maintenue dans les lycées depuis Napoléon I[er], reçut alors une atteinte à laquelle elle n'a pas survécu.

Peu après, la question de l'enseignement spécial, abordée sous le ministère Goblet, fut reprise de nouveau, et cette fois l'enseignement spécial disparut pour faire place à l'enseignement secondaire moderne, dont l'organisation fut réglée par le décret du 4 juin 1891.

Dès lors, les classes qui avaient été désignées sous les noms de 1re *année*, 2e *année*, etc., prirent les noms de *sixième*, *cinquième*, etc., jusqu'à la classe de *première*, qui fut divisée en deux sections, l'une littéraire, appelée *première-lettres*, l'autre scientifique, appelée *première-sciences*. Après la classe de seconde, les élèves purent entrer, soit dans l'une des sections de la classe de première, soit dans la classe de mathématiques élémentaires. Comme matières d'enseignement, l'enseignement secondaire moderne comprenait : la langue et la littérature française, les langues et les littératures allemande et anglaise ; dans certains établissements, au lieu de l'anglais, l'italien ou l'espagnol; la philosophie et la morale, les principes du droit et des notions d'économie politique, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la physique et la chimie, les sciences naturelles, le dessin et la comptabilité. En somme, l'enseignement spécial se trouvait transformé en un enseignement de culture générale classique, sans les langues anciennes. M. Léon Bourgeois définissait de la façon suivante le caractère dont on avait voulu marquer l'enseignement moderne : « Nous n'entendons nullement, disait-il, lui donner une destination professionnelle, et, s'il nous arrivait d'en marquer l'utilité, l'utilité dont il s'agirait serait la plus haute et la plus noble, l'utilité morale, civique et sociale. » Il y avait donc désormais deux enseignements secondaires, d'une durée inégale : l'un, l'enseignement classique, avec sept ans d'études; l'autre, l'enseignement moderne, avec six, et deux baccalauréats aux sanctions inégales aussi. C'était le parallélisme; ce n'était pas l'unité.

L'enseignement secondaire moderne n'a eu qu'une existence éphémère; il s'en faut qu'il ait répondu aux espérances qu'il avait fait concevoir; on ne tarda pas à le juger trop littéraire pour un enseignement *réel* et trop scientifique pour un enseignement classique. Son insuccès a été pour quelque chose dans la « crise » de l'enseignement secondaire qui s'ouvrit vers ce temps.

Cette crise, qui se traduisait par le fait que la population des lycées et collèges restait stationnaire ou diminuait, tandis qu'augmentait celle des établissements congréganistes, ne pouvait laisser les pouvoirs publics dans l'indifférence. En 1898, la Chambre nomma une commission de trente-trois membres, qui avait mission d'examiner les projets et propositions de loi touchant à l'enseignement secondaire public et de procéder à une enquête sur la situation. Dans cette enquête on recueillit tous les avis, on écouta toutes les opinions, et M. Ribot, président de la commission, a eu le droit d'écrire : « L'enquête que nous avons faite n'est pas une œuvre de parti. Nous avons recherché avec une entière sincérité, en appelant à nous tous les hommes qui pouvaient nous aider de leur expérience, les causes du malaise de l'enseignement secondaire. » Les travaux de la commission une fois terminés, le ministre de l'instruction publique, alors M. Georges Leygues, saisit d'un projet de réforme le Conseil supérieur (15 octobre 1900), qui consacra à son examen trois de ses sessions en 1901 et 1902, et qui adopta celles des propositions du ministre qui relevaient de sa compétence; la commission parlementaire s'y rallia à son tour, et enfin l'ensemble de la réforme fut approuvé par la Chambre le 17 février 1902. Nous reproduisons les parties essentielles de ce nouveau plan d'études :

« L'enseignement secondaire est coordonné à l'enseignement primaire de manière à faire suite à un cours d'études primaires d'une durée normale de quatre années. Il est lui-même constitué par un cours d'études d'une durée de sept ans et comprend deux cycles : l'un d'une durée de quatre ans, l'autre d'une durée de trois ans. — Dans le premier cycle, les élèves ont le choix entre deux sections. Dans l'une sont enseignés, indépendamment des matières communes aux deux sections, le latin, à titre obligatoire, dès la première année (classe de sixième); le grec, à titre facultatif, à partir de la troisième année (classe de quatrième). Dans l'autre, qui ne comporte pas l'enseignement du latin et du grec, plus de développement est donné à l'enseignement du français, des sciences, du dessin, etc. — Dans les deux sections, les programmes sont organisés de telle sorte que l'élève se trouve, à l'issue du premier cycle, en possession d'un ensemble de connaissances formant un tout et pouvant se suffire à lui-même. — A l'issue du premier cycle, un certificat d'études secondaires du premier degré peut être délivré aux élèves, en raison des notes obtenues par eux durant ces quatre années d'études et après délibération des professeurs dont ils ont suivi les cours. — Dans le second cycle, quatre groupements de cours principaux sont offerts à l'option des élèves, savoir : 1° le latin avec le grec; 2° le latin avec une étude plus développée des langues vivantes; 3° le latin avec une étude plus complète des sciences; 4° l'étude des langues vivantes unie à celle des sciences, sans cours de latin. Cette dernière section, destinée normalement aux élèves qui n'ont pas fait de latin dans le premier cycle, est ouverte aussi aux élèves qui, ayant suivi les cours de latin dans le premier cycle, ne continuent pas cette étude dans le second. — Pour les élèves qui ne se destinent pas au baccalauréat, il sera institué, dans un certain nombre d'établissements publics, à l'issue du premier cycle, un cours d'études dans lequel les sciences seront étudiées spécialement en vue des applications. Ce cours d'études aura une durée de deux ans. Il sera approprié aux besoins des diverses régions.... — A l'issue de ce cours, et à la suite d'un examen public sur le programme établi, un certificat pourra être délivré, sur lequel seront portées, avec le nom de l'académie où l'examen a été passé, les matières de cet examen et les notes obtenues.... — Il n'y a qu'un baccalauréat de l'enseignement secondaire. L'examen est divisé en deux parties séparées par un an au moins d'intervalle. La première partie comporte le choix entre quatre séries d'épreuves correspondant aux quatre groupements de matières prévues pour le cycle supérieur. Mention de ces épreuves spéciales sera faite sur les diplômes. Tous les diplômes de bachelier confèrent les mêmes droits. »

M. Rabier, qui était directeur de l'enseignement secondaire au ministère de l'instruction publique lorsque les arrêtés du 31 mai 1902 mirent en vigueur cette réforme, en a caractérisé comme il suit l'inspiration et les tendances : « L'esprit général de la réforme de 1902 a été de supprimer la dualité qui existait dans l'enseignement secondaire depuis 1865; de faire disparaître toute possibilité d'antagonisme entre le système gréco-latin et le système moderne, qui exclut l'étude des langues anciennes; d'introduire plus de souplesse dans les programmes et une plus grande facilité d'adaptation aux besoins généraux ou locaux de la société française; de faciliter le passage d'un groupe d'études à un autre groupe d'études et par là même de rendre possible une sélection plus parfaite des intelligences; en un mot, d'affirmer à la fois l'unité de l'enseignement secondaire et la nécessité de la variété dans les formes qu'il affecte ».

Dans le temps où la commission présidée par M. Ribot poursuivait son enquête, beaucoup d'hommes politiques furent frappés des facilités singulières que la loi Falloux (loi du 15 mars 1850) donnait aux religieux pour faire concurrence à l'enseignement public; et, d'autre part, comme les congrégations se mêlaient sans aucune réserve aux luttes des partis, certains pensèrent que l'influence de leurs leçons sur une partie de la jeunesse française pouvait compromettre la sécurité de l'institution républicaine. Il y en eut dès ce moment qui n'hésitèrent pas à proposer des remèdes héroïques. Le 28 novembre 1898, M. Levraud déposa, à la Chambre des députés, une proposition de loi ayant pour objet d'interdire au clergé régulier « le droit de tenir ou diriger un établissement d'éducation et d'enseignement, soit primaire, soit secondaire classique ou secondaire moderne ». Une autre proposition de loi tendant au rétablissement du monopole universitaire fut déposée le même jour par un autre député, M. Rabier. Vint ensuite (14 nov. 1899) le projet de M. Georges Leygues, alors ministre de l'instruction publique, sur le stage scolaire, c'est-à-dire sur l'obligation pour les aspirants fonctionnaires de faire dans un établissement de l'Etat

leurs trois dernières années d'études. Ces divers projets n'ayant pas abouti, M. Béraud apporta bientôt au Sénat une proposition aux termes de laquelle nul établissement d'enseignement privé ne pouvait être ouvert qu'en vertu d'une loi. Le 10 décembre 1901, le Sénat prit en considération la proposition Béraud, et nomma une commission qui devait étudier la réorganisation de l'enseignement secondaire privé, et dont le premier acte fut de déclarer qu'elle ne prendrait pas la loi Falloux pour base de ses travaux. Ce fut le signal d'un mouvement d'opinion très nettement hostile à la loi de 1850; si bien que, le 6 novembre 1902, M. Chaumié, ministre de l'instruction publique, déposait au Sénat un projet de loi abrogeant la loi Falloux et portant réorganisation de l'enseignement secondaire libre. Ce projet vint en discussion le 5 novembre 1903.

Deux systèmes étaient en présence, celui du gouvernement et celui de la commission. Voici, en résumé, en quoi consistait le projet gouvernemental : Tout citoyen français, à l'exception des membres des congrégations non autorisées, pourra ouvrir sans autorisation et sur simple déclaration, avec certaines garanties déterminées (en particulier la production de diplômes que ne demandait pas la loi Falloux), des établissements d'enseignement privé, en se conformant à la loi. — La commission, en exigeant, elle aussi, des garanties déterminées, proposait que nul établissement privé ne pût être ouvert que par un décret rendu après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique. Ce n'était pas le monopole absolu de 1808; c'était le monopole indirect et relatif.

Le gouvernement eut gain de cause : le monopole fut rejeté, et, en même temps, la loi Falloux fut abrogée. Mais un amendement fut proposé à un paragraphe de l'article 1er du projet gouvernemental, paragraphe qui portait que quiconque voudrait ouvrir un établissement privé d'enseignement secondaire devrait déclarer qu'il n'appartenait pas à une congrégation non autorisée : l'amendement consistait à supprimer les mots *non autorisée*. Il fut voté : c'était la sécularisation de l'enseignement privé; la liberté lui était maintenue, mais « la liberté dans la laïcité ». En conséquence, six mois plus tard était promulguée la loi du 7 juillet 1904, dont l'article 1er dispose : « L'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations. — Les congrégations autorisées à titre de congrégations exclusivement enseignantes seront supprimées dans le délai maximum de dix ans. — Il en sera de même des congrégations et des établissements qui, bien qu'autorisés en vue de plusieurs objets, étaient, en fait, exclusivement voués à l'enseignement à la date du 1er janvier 1903. — Les congrégations qui ont été autorisées et celles qui demandent à l'être, à la fois pour l'enseignement et pour d'autres objets, ne conserveront le bénéfice de cette autorisation ou de cette instance d'autorisation que pour les services étrangers à l'enseignement prévus par les statuts. »

Il y a donc cinq ans tantôt que l'enseignement congréganiste a vécu — en principe, car ce sera seulement à l'expiration du délai de dix années accordé par la loi que les établissements de toutes les congrégations enseignantes se trouveront entièrement supprimés.

Les destinées de l'enseignement secondaire des filles eurent, dans cette même période, un cours assez tranquille. Nul changement ne fut apporté à la loi qui l'avait organisé. En 1897, remaniement du plan d'études : on fit alors effort « pour simplifier, conformément au désir souvent exprimé par ses fondateurs mêmes et par ses défenseurs les plus autorisés, l'enseignement organisé par la loi de décembre 1880, pour le différencier, dans la mesure convenable, de l'enseignement des garçons, et augmenter, tout en l'allégeant, sa valeur éducative ». En réalité, point de changements considérables : une demi-heure ajoutée ici, retranchée là; des enseignements reculés ou avancés d'une année à une autre; des études facultatives devenant obligatoires ou inversement. Des modifications plus intéressantes à signaler sont celles qui ont été introduites dans l'horaire. L'arrêté du 14 janvier 1882 disait, art. 2 : « Il y aura deux classes le matin et deux classes le soir ». En 1897, on a accepté l'idée de grouper les classes de façon que les familles pussent dans l'après-midi garder les enfants à la maison. On ne s'en est pas tenu là. La circulaire du 16 décembre 1901, « afin de donner aux cours d'études plus de souplesse et de les plier autant que possible aux besoins et aux tendances des familles », a décidé que les élèves, notamment celles de quatrième et de cinquième année, pourraient être dispensées, sur la demande des parents, de quelques-unes des matières que comporte le programme, étant d'ailleurs entendu que ces élèves intermittentes ne sauraient prétendre au certificat et au diplôme d'études secondaires.

Il nous reste enfin à rapporter comment, dans l'ordre supérieur, s'acheva la constitution des universités, qui, nous l'avons vu, commença à se dessiner, sous le ministère de Goblet, par le double décret du 25 juillet 1885 et le décret du 28 décembre de la même année.

Dès lors les facultés avaient une vie commune, vie civile par leur conseil d'une part, vie scientifique par leur assemblée d'autre part; de plus, chacune d'elles ne demeurait pas à l'état isolé; les facultés d'un même ressort académique étaient reliées entre elles par un organe central, le conseil général des facultés. Il leur fallait pourtant quelque chose de plus, pour qu'elles eussent la plénitude de l'existence : à savoir un budget propre dont la gestion leur fût confiée. C'est l'avantage que leur assura l'article 51 de la loi de finances du 17 juillet 1889 : il était décidé que les crédits ouverts au ministère de l'instruction publique pour le matériel des facultés leur seraient versés sous forme de subventions, et un règlement d'administration publique du 22 février 1890 organisa leur budget et leur comptabilité. L'instruction qui accompagnait ce règlement expliquait très bien la portée qu'on entendait lui donner : « En transformant en subventions les crédits mis à la disposition des facultés par l'Etat, les pouvoirs publics ont eu la confiance qu'elles en feraient usage comme d'un patrimoine qu'il est de leur devoir d'augmenter. Jusqu'ici, avec le mode de comptabilité qui était le leur, elles avaient parfois l'occasion et la tentation de faire, avant la clôture de l'exercice, et pour éviter l'annulation d'une partie des crédits, un emploi hâtif ou mauvais des fonds qui leur étaient alloués. Désormais elles n'auraient plus cette excuse. — Désormais, en effet, sauf pour les dépenses du personnel, qui continueront d'être payées directement par le Trésor, elles feront masse de toutes leurs ressources pour subvenir à leurs besoins, et toutes les sommes qui, par une bonne gestion de leurs deniers, auront été économisées par elles, deviendront leur bien. — Leur responsabilité en même temps que leur liberté s'en trouve augmentée. Elles auront donc l'esprit d'ordre et l'esprit d'épargne. Elles auront le sentiment qu'elles sont des êtres permanents et non des êtres viagers, et qu'elles ont charge de leur avenir autant que du présent. »

L'existence légale ayant été ainsi conférée aux facultés, on avait fait un grand pas en avant. Comme, d'autre part, certaines manifestations — telle la célébration du centenaire de l'université de Montpellier — avaient montré que l'idée de la constitution universitaire gagnait du terrain, il parut qu'il était possible de donner aux choses un train plus rapide. En 1890, M. Léon Bourgeois, ministre de l'instruction publique, déposa au Sénat un projet de loi qui était comme la charte des universités définitivement constituées. Il déterminait leur état légal, leurs attributions scientifiques, leur situation civile, leur composition, leur organisation générale, enfin leur organisation financière. Mais le but, auquel on croyait toucher, se déroba. Les résistances de l'esprit local firent échouer le projet du ministre. Il y avait dans le projet de loi une disposition d'après laquelle il ne pouvait être fondé d'université là où n'existaient pas les quatre facultés classiques : droit, médecine, lettres, et sciences. Il avait semblé que le nom d'université ne saurait être accordé à des groupements de deux ou trois facultés que par un étrange abus de mots. Les facultés qui ne devaient pas, dans ces conditions, être érigées

en universités, se crurent condamnées à disparaître : elles trouvèrent des avocats habiles dans la haute assemblée, et le projet de M. Léon Bourgeois, discuté en 1892, ne put pas aboutir.

On recommença donc à cheminer prudemment. On obtint d'abord que les groupes de facultés devinssent des corps, que ces corps eussent les attributions des personnes civiles, et que les conseils généraux des facultés fussent reconnus et consacrés par la loi. Un article, inséré dans la loi de finances du 28 avril 1893, disposa : « Le corps formé par la réunion de plusieurs facultés de l'Etat dans un même ressort académique est investi de la personnalité civile. Il est représenté par le conseil général des facultés. Il sera soumis, en ce qui concerne ses recettes, ses dépenses et sa comptabilité, aux prescriptions qui seront déterminées par un règlement d'administration publique. » C'était en vérité une transformation décisive pour la constitution des universités; on avait enfin la chose; on ne devait plus attendre longtemps pour avoir le mot.

Cependant, avant d'en arriver là, il fallut renoncer au plan que l'on s'était tracé naguère pour fonder les universités : on les voulait peu nombreuses pour qu'elles eussent plus de prestige, plus de ressources, plus de force d'expansion. Mais après la discussion qui avait eu lieu au Sénat en 1892, en présence de l'opiniâtreté des intérêts particularistes qui s'y était manifestée, il était clair qu'il faudrait ou ne pas avoir d'universités, ou se résigner à en créer dans tous les centres académiques. C'est à ce dernier parti que l'on se rangea, non sans regret. Voici comment s'exprime l'exposé des motifs du projet de loi déposé à la Chambre, le 18 juin 1895, par M. Raymond Poincaré, ministre de l'instruction publique : « Un précédent cabinet avait pensé, avec d'anciennes et hautes autorités, que, pour répondre à leur véritable destination, les universités devaient être d'abord peu nombreuses. Vous savez quels obstacles cette conception a rencontrés devant elle. Nous ne la reprenons pas. D'ailleurs, depuis cinq ans, les faits se sont modifiés. En particulier est intervenue la loi du 28 avril 1893. Nous estimons qu'après avoir constitué dans chaque ressort académique un corps de facultés, après avoir donné à ces corps mêmes organes et mêmes attributions, il convient de les transformer tous en universités. »

Toutefois, obligé de renoncer à son idéal, le gouvernement, qui, d'ailleurs, était résolu à traiter ces universités, en fait fort inégales, sur le pied d'égalité, à leur distribuer à toutes, comme par le passé et suivant les mêmes mesures, les crédits mis à sa disposition par le Parlement, chercha un moyen de susciter entre elles l'émulation et la concurrence. A ce dessein, il fut décidé que, tandis que les droits d'examens continueraient à être versés à l'Etat comme une recette régalienne, les droits d'études seraient perçus par les universités elles-mêmes, et qu'elles pourraient en appliquer le produit au progrès des études, au perfectionnement des instruments du travail scientifique. « Ce surcroît de ressources leur étant assuré, la libre disposition leur en étant donnée, on pouvait espérer qu'elles rivaliseraient entre elles pour attirer et retenir les étudiants, et que cette émulation tournerait au bien des études, de la science et du pays. »

Dans ces conditions, le projet de loi présenté par M. Raymond Poincaré put passer sans peine. Il est devenu la loi du 10 juillet 1896, qui ne comprend que quatre articles : en vertu de l'article 1er, « les corps de facultés institués par la loi du 28 avril 1893 prennent le nom d'universités ». Par l'article 2, le conseil général des facultés est légalement reconnu et reçoit le nom de conseil de l'université. L'article 3 transfère aux conseils des universités la connaissance des affaires contentieuses et disciplinaires relatives à l'enseignement supérieur public, qui avait été jusqu'alors dévolue aux Conseils académiques. Enfin l'article 4, après avoir réglé, comme il a été déjà dit, la question des droits d'examens et des droits d'études, spécifie que les droits perçus par les universités ne pourraient être affectés qu'aux objets suivants : « dépenses des laboratoires, bibliothèques et collections, construction et entretien de nouveaux bâtiments, création de nouveaux enseignements, œuvres dans l'intérêt des étudiants ».

Quant aux détails de l'organisation administrative et financière des universités, il avait paru inutile de les prévoir dans la loi ; réservés au pouvoir règlementaire du ministre, ils furent déterminés par les décrets des 21, 22 et 31 juillet 1897. Le cadre de cet article ne nous permet pas d'en donner l'analyse; mais un passage de l'exposé des motifs qui fut présenté au Conseil supérieur de l'instruction publique quand ces décrets lui furent soumis suffira pour en faire connaître l'esprit et les données générales :

« La fonction des universités est une fonction scientifique. Du premier au dernier échelon des études, la science à propager, la science à accroître, est la fin pour laquelle tout l'organisme enseignant doit être coordonné. Or, par essence, la recherche scientifique est libre; elle ne peut être féconde que par la liberté. Elle ne reconnaît d'autres lois que les règles des méthodes, et ces règles, la puissance publique est inhabile à les tracer. D'autre part, en France, l'enseignement supérieur, comme l'enseignement secondaire, comme l'enseignement primaire, s'il n'est plus un monopole, est une fonction de l'Etat. Les maîtres qui le donnent sont agents de l'Etat. Dès lors ils forment un service public, différent sans doute d'autres services publics par ce qu'il a d'intellectuel et de moral, mais soumis cependant, comme tout service public, à des règles édictées par la puissance publique. — Par suite, le problème à résoudre, dans la constitution des universités, était de concilier cette indépendance et cette sujétion. Pour cela, on a affranchi les universités de toute entrave dans leur vie scientifique; elles sont maîtresses de leurs programmes, de leur organisation scientifique, sans autre obligation que de pourvoir aux enseignements nécessaires à la collation des grades conférés par l'Etat. Sous leur vie scientifique et pour l'accroître, on a placé la vie civile la plus large, la mieux assurée, sans autres restrictions, sans autre tutelle que celles qu'imposaient les lois générales du pays et le principe constitutionnel de la responsabilité ministérielle. Telles que la loi les a constituées, les universités françaises ne sont pas des établissements d'utilité publique, indépendants de l'Etat et subventionnés par lui; elles sont des organes de l'Etat, mais des organes plus souples qu'autrefois, animés d'une vie propre et trouvant dans leur vie civile des moyens de mieux réaliser leur fonction scientifique. »

Ainsi, après quinze ans de patients efforts, on avait obtenu, sans trop de déchet, le résultat visé dès les premières heures de l'entreprise : « constituer un jour des universités rapprochant les enseignements les plus variés, pour qu'ils se prêtent un mutuel concours, gérant elles-mêmes leurs affaires, pénétrées de leurs devoirs et de leur valeur, s'inspirant des idées propres à chaque partie de la France dans la variété que comporte l'unité du pays, rivales des universités voisines, associant dans ces rivalités l'intérêt de leur prospérité au désir qu'ont les grandes villes de faire mieux que les autres, de s'acquérir des mérites particuliers et des titres d'honneur ». (Circulaire du 17 novembre 1883.)

Il n'est pas douteux que c'est là le fait le plus considérable de l'histoire de l'instruction publique en France durant les vingt dernières années. Sans se placer à d'autres points de vue, si l'on songe que, depuis le décret du 11 novembre 1903 qui a incorporé l'Ecole normale supérieure à l'université de Paris, la préparation professionnelle des maîtres de l'enseignement secondaire se fait uniquement par les universités, si l'on remarque que les aspirantes aux grades exigés pour donner l'enseignement secondaire des jeunes filles, que les candidats aux examens supérieurs de l'enseignement primaire, viennent spontanément, en nombre toujours croissant, se grouper dans les amphithéâtres universitaires, on pourra voir à plein que des universités dépend désormais tout l'avenir de l'éducation nationale. Il semble heureusement, par l'activité qu'elles ont déployée, par les services qu'elles ont déjà rendus, qu'elles ne seront pas inférieures au rôle dont elles se trouvent ainsi chargées.

*Bibliographie.* — Outre les collections du *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*, des *Circulaires et instructions officielles*, des *Publications du Musée pédagogique* (1re, 2e et 3e séries), les *Statistiques de l'enseignement supérieur*, celles de l'*enseignement secondaire* et de l'*enseignement primaire*, on pourra consulter avec profit quelques périodiques importants, tels que la *Correspondance générale de l'instruction primaire*, Paris, 1892-1896; l'*Enseignement secondaire*, organe de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire. Paris, 1890 et suiv.; la *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, Paris, 1884-1894; *l'Enseignement secondaire des jeunes filles*, Paris, 1882 et suiv.; la *Revue internationale de l'enseignement*, publiée par la Société de l'enseignement supérieur, Paris, 1881 et suiv.; la *Revue pédagogique*, Paris, 1878 et suiv.; la *Revue universitaire*, Paris, 1892 et suiv.; — et de plus les ouvrages ci-après:

BERSOT, *Questions d'enseignement*, Paris, Hachette, 1880; BERTHELOT, *La crise de l'enseignement secondaire*, Revue des Deux-Mondes, 15 mars 1891; BÉQUET, *Répertoire de Droit administratif* (t. XIX, art. *Instruction publique*), Paris, Paul Dupont, 1902; A. BERTRAND, *Les Etudes dans la démocratie*, Paris, Alcan, 1900; BIGOT (Charles), *Questions d'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1886; BOURGEOIS (Em.), *L'Enseignement classique et le recrutement de l'enseignement supérieur*, Paris, Chamerot, 1883; *L'Enseignement secondaire selon le vœu de la France*, Paris, Marescq, 1900; BRÉAL (Michel), *Quelques mots sur l'instruction publique*, Paris, Hachette, 1873; *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1882; BROUARD, *Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France de 1789 à nos jours*, Paris, Hachette, 1901; BUISSON (F.), *Conférences et causeries pédagogiques*, Paris, Hachette, 1888; COMBES (Em.), *Une campagne laïque* (1902-1903), Paris, Simonis, 1904; CROISET (Alfred), *L'Enseignement classique et l'Enseignement moderne*, Paris, Belin, 1898; DEMOLINS, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, Didot, 1897; *L'Education nouvelle*, Paris, Didot, 1898; DUGARD (Mlle), *De l'éducation moderne des jeunes filles*, Paris, Colin, 1900; DUPUY (Adrien), *L'Etat et l'Université, ou la vraie réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Cerf, 1890; DUMONT (Albert), *Notes et Discours* (1873-1884), Paris, Colin, 1885; FERRY (Jules), *Discours et opinions*, publiés par P. Robiquet (tomes III et IV), Paris, Colin, 1895-1896; FOUILLÉE, *Les Etudes classiques et la Démocratie*, Paris, Colin, 1898; FRARY, *La Question du latin*, Paris, Cerf, 1885; GEBHART, *Le Baccalauréat et les Etudes classiques*, Paris, Hachette, 1899; GIRARD (de), *Questions d'enseignement secondaire*, Paris, Colin, 1905; GOBRON, *Législation et jurisprudence de l'enseignement public et de l'enseignement privé en France et en Algérie*, Paris, Larose, 1900; GOYAU, *L'Ecole d'aujourd'hui*, Paris, Perrin, 1re série 1904, 2e série 1906; GRÉARD, *La législation de l'enseignement primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours*, Paris, Delalain, 1890-1901; *L'Education des femmes par les femmes*, Paris, Hachette, 1882; *Education et Instruction*, 4 vol., Paris, Hachette, 1887; GRIMAUD, *Histoire de la liberté d'enseignement en France*, Paris, Rousseau, 1898; HERZEN, *L'Enseignement public primaire et secondaire*, Paris, Colin, 1889; JACOULET et PIERRE, *Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France*, Paris, Imprimerie nationale, 1900; JOURDAIN, *Examen du nouveau projet de loi sur l'instruction secondaire*, Paris, Levé, 1881; LACOMBE (P.), *Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant*, Paris, Colin, 1899; LANGLOIS (Ch.-V.), *La Question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, Paris, Bellais, 1900; *La Préparation professionnelle à l'enseignement secondaire*, Paris, Imprimerie nationale, 1902; LANSON, *L'Université et la société moderne*, Paris, Colin, 1902; LAVISSE, *Questions d'enseignement national*, Paris, Colin, 1885; LEBLANC (René), *Rapport sur l'enseignement primaire à l'Exposition universelle de 1900*, Paris, Imprimerie nationale, 1901; LEVASSEUR, *L'Enseignement primaire dans les pays civilisés*, Paris, Berger-Levrault, 1897; LEYGUES (Georges), *L'Ecole et la Vie*, Paris, C. Lévy. s. d.; LIARD, *L'Enseignement supérieur en France* (1789-1893), 2 vol., Paris, Colin, 1894; *Universités et Facultés*, Paris, Colin, 1890; LOT, *Les Facultés universitaires et la classification des sciences*, Paris, 1904; MANEUVRIER, *L'Education de la bourgeoisie sous la République*, Paris, Cerf., 1888; MARAIS DE BEAUCHAMP, *Recueil des lois et règlements relatifs à l'enseignement supérieur*, Paris, Delalain, 1880; MARION (H.), *L'Education dans l'Université*, Paris, Colin, 1892; *L'Education des jeunes filles*, Paris, Colin, 1902; MICHEL (H.), *Notes sur l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1902; PÉCAUT (Félix), *Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale* (1871-1879), Paris, Hachette, 1881; *L'Education publique et la vie nationale*, Paris, Hachette, 1897; *Quinze ans d'éducation*, Paris, Delagrave, 1903; PELLISSON (M.), *Les Œuvres auxiliaires et complémentaires de l'école en France*, Paris, Imprimerie nationale, 1903; PETIT (Edouard), *De l'Ecole au Régiment*, Paris, Dentu, 1894; *Autour de l'éducation populaire*, Paris, Charavay, 1896; *Chez les Etudiants populaires*, Paris, Cornély, 1898; RAMBAUD (Alfred), *Histoire de Jules Ferry*, Paris, Plon, 1904; RIBOT, *La Réforme de l'Enseignement secondaire*, Paris, Colin, 1900; SEIGNOBOS, *Le Régime de l'enseignement supérieur des lettres*, Paris; Imprimerie nationale, 1904; SPULLER, *Au ministère de l'instruction publique*, Paris, Hachette, 1888; VESSIOT, *L'Education à l'école*, Paris, Lecène et Oudin, 1885, *L'Enseignement à l'école*, Paris, Lecène et Oudin, 1886; VIAL, *L'Enseignement secondaire et la Démocratie*, Paris, Colin, 1901.

[MAURICE PELLISSON.]

**FRANCKE.** — Auguste-Hermann Francke naquit dans la ville hanséatique de Lübeck, le 22 mars 1663. Son père fut appelé en 1666 auprès du duc de Saxe-Gotha Ernest le Pieux en qualité de conseiller aulique préposé à la justice; mais il mourut en 1671. Le jeune orphelin fut élevé par sa mère, femme d'une piété fervente, qui donna à son fils des maîtres habiles. Il continua ses études à Erfurt et à Kiel, et acquit ensuite une connaissance assez approfondie de l'hébreu. En 1684, admis à l'université de Leipzig en qualité de professeur extraordinaire, il y donna un cours public d'interprétation de l'Ancien et du Nouveau Testament qui attira autour de lui un nombreux auditoire et lui valut les félicitations de Spener, alors premier prédicateur de la cour de Dresde. L'Alsacien Spener était le promoteur de ce mouvement appelé le *piétisme* (Voir *Piétisme*), qui voulait remplacer le formalisme de l'Eglise luthérienne par une religion plus vivante; il devait être bientôt appelé à Berlin par l'électeur de Brandebourg. Le jeune Francke allait devenir son principal disciple.

Ce fut en 1687 que s'opéra la « conversion » de Francke, qui jusqu'à cette date avait été assailli de doutes sur la valeur respective du Talmud, du Coran et de la Bible. La même année, il abandonna l'enseignement universitaire et alla fonder à Hambourg une école de petits enfants. Il la dirigea pendant une année, revint ensuite à Leipzig, fut quelque temps diacre à Erfurt, puis devint pasteur à Glaucha, et professeur à la nouvelle université de Halle, ouverte en 1694 par l'électeur de Brandebourg, sous l'influence de Spener, pour la propagation des doctrines piétistes.

En 1695, Francke installa à Glaucha, qui est un faubourg de Halle, une petite école dont l'instituteur fut un étudiant pauvre; cette école réunit bientôt tant d'élèves qu'il fallut la dédoubler. Des donateurs généreux étant venus à son aide, Francke put, outre l'école, fonder un orphelinat, et en outre donner gratuitement la pension alimentaire à une cinquantaine d'étudiants pauvres; en même temps, il acceptait de faire l'éducation de quelques jeunes gens appartenant à la noblesse, que leurs familles voulaient lui confier. En 1698, il entreprit la construction d'un édifice pour y installer les cent orphelins qu'il avait adoptés; il avait alors déjà cinq cents élèves dans les divers établissements d'éducation qu'il dirigeait.

L'histoire des « Fondations de Francke » (*Franckesche Stiftungen*) — pour employer le terme consacré en Allemagne — serait trop longue à poursuivre par le détail : il suffira de dire qu'au moment de la mort du fondateur, en 1727, celui-ci était à la tête d'une colonie scolaire de sa création, dont la population comptait quatre à cinq mille personnes.

Le développement de l'œuvre, dans son ensemble, a quelque chose d'une évolution organique, qui arrive à son heure. L'école des pauvres, par laquelle Francke avait débuté sous l'inspiration d'un pur mouvement de charité, était devenue au bout de deux ans une « école allemande » composée de quatre classes ayant chacune son instituteur. Avec le temps, le nombre des classes augmenta et le niveau social de la population enfantine qui les fréquentait s'éleva : à la mort de Francke, ces « écoles allemandes » comptaient 1725 élèves des deux sexes, dirigés par 106 instituteurs et institutrices. Elles formaient la pépinière où s'alimentaient d'autres institutions, telles que l'*Orphelinat* (1696) et l'*Ecole latine de la maison des orphelins* (1697). Le premier de ces établissements contenait en moyenne une centaine d'orphelins et au moins trente orphelines. Parmi les garçons, un peu plus de la moitié devenaient des artisans; les autres, pour la plupart, étaient voués aux études qui conduisent soit à la carrière ecclésiastique, soit à l'enseignement public de tout ordre. L'école latine de Francke,

fondée en faveur de cette seconde catégorie d'orphelins, ne tarda pas, comme l'école des pauvres, à perdre son cachet spécial pour devenir un grand *collège latin*, qui est encore aujourd'hui en pleine prospérité. Sous l'administration de Francke, l'enseignement des langues mortes fut non seulement respecté, mais poussé avec vigueur, toutefois dans une direction qui s'écartait de la tradition reçue. Les humanistes n'avaient d'autre objet en vue que la belle antiquité grecque et romaine : Francke subordonna cette étude à celle des « saintes lettres ». On vit plus tard un disciple du collège latin de Halle, le recteur Mal, aller plus loin encore et remplacer systématiquement dans son gymnase de Hersfeld la lecture des classiques grecs par celle du Nouveau-Testament. Francke s'efforça, d'autre part, d'améliorer l'enseignement élémentaire, alors très négligé, de la lecture, de l'écriture et du calcul, dans les écoles classiques de Halle ; il tenta d'introduire dans le programme de son collège latin certaines branches de connaissances que les humanistes d'autrefois ne trouvaient jamais l'occasion de cultiver, par exemple la géographie, l'histoire, les mathématiques, la botanique, des notions d'anatomie ; il y ajoutait des exercices de musique et de dessin.

De toutes les fondations de Francke, la plus originale fut le *Pædagogium*, qu'il créa en 1697 pour en faire un lycée destiné aux classes supérieures, une école-pension alimentée d'abondantes ressources financières, un établissement d'éducation d'un caractère encyclopédique et se prêtant à toutes sortes d'essais, d'innovations, d'expériences parfois quelque peu fantaisistes et coûteuses. En 1727, ce lycée comptait 82 élèves et 70 professeurs, sous-maîtres et élèves-régents, ces derniers jeunes séminaristes généralement recrutés dans la pension alimentaire gratuite, qui se composait à la même époque de 255 étudiants et de 360 écoliers pauvres. Ainsi chaque groupe scolaire des institutions de Francke s'approvisionnait, pour les besoins de son enseignement ou de son administration, parmi les pépinières de pensionnaires de tout genre que possédait la colonie. Il y avait jusqu'à des asiles de femmes, veuves ou demoiselles sans famille ou institutrices en retraite, où l'on trouvait au besoin des sous-maîtresses et des aides ménagères. L'inconvénient de ces grandes facilités administratives, c'était les changements fréquents qui survenaient dans le personnel des sous-maîtres et autres collaborateurs des chefs de l'institut. Il était rare qu'un étudiant, par exemple, pût s'engager comme sous-maître pour plus de trois ans, à moins de compromettre ses plans d'avenir : de là, le manque d'esprit de suite et les nombreuses fluctuations que l'on signalait dans la tenue des classes.

Bien que le noyau des élèves du Pædagogium se composât de jeunes gens voués aux carrières libérales, on distinguait déjà assez nettement entre les études qui leur étaient imposées par les examens relatifs à leur vocation, et l'instruction que réclamaient leurs camarades destinés soit au commerce, soit à des emplois dans l'administration, ou à l'intendance de propriétés rurales, soit à quelque profession artistique ou industrielle. Les élèves de cette seconde catégorie étaient libérés du grec et de l'hébreu ; mais le reste du programme leur offrait d'abondantes compensations. Le Pædagogium s'engageait à donner une connaissance satisfaisante de la langue française et à enseigner aussi complètement que possible l'art d'écrire la langue allemande. Il ajoutait à l'arithmétique des cours de géométrie, de mathématiques et d'astronomie ; à la géographie, l'histoire et la chronologie ; à la botanique, l'anatomie et les principes fondamentaux de la medecine. Le bâtiment spécialement construit et inauguré en 1713 à l'usage du Pædagogium avait la jouissance d'un jardin botanique, et possédait parmi ses dépendances un musée d'histoire naturelle, un cabinet de physique, un laboratoire de chimie, une salle de dissection, des écoles de dessin, de peinture, de modelage, des ateliers de tourneurs et de polisseurs de verre.

La discipline scolastique la plus rigoureuse était imposée aux élèves qui se préparaient à subir les examens d'admission à l'université. On les parquait dans une classe, la *Selecta*, expressément créée à leur intention, et du matin au soir ces élèves d'élite étaient tenus en haleine sans trêve ni repos, passant tour à tour de la lecture cursive des classiques latins aux spéculations métaphysiques, aux dissertations dogmatiques, aux savantes compositions de l'art oratoire.

Francke retrouvait à l'université un grand nombre de ses élèves. Là, sa position de professeur acquérait d'année en année une importance plus considérable. On lui devait une réforme très générale et très sensible des mœurs de la jeunesse académique. Il était devenu l'âme de la faculté de théologie, le directeur spirituel de ses auditeurs. Il en comptait jusqu'à un millier à la fois autour de sa chaire. A peine fondée, la faculté de théologie de Halle prenait rang parmi les gloires ecclésiastiques de l'Allemagne. De divers côtés toutefois, et principalement de Leipzig, une opposition s'organisait dans la presse et dans l'Eglise contre la nouvelle puissance théologique et scolaire dont Halle était le siège. Mais les *piétistes* devaient sortir victorieux de la lutte : ils avaient pour eux la protection du roi de Prusse. Frédéric-Guillaume Ier publia en 1729 un édit d'après lequel aucun théologien luthérien ne pouvait aspirer à un poste quelconque au service de l'Etat, s'il n'avait passé au moins deux ans à Halle et s'il n'en rapportait un certificat attestant qu'il se trouvait à son départ dans les meilleurs termes avec la Faculté de théologie de cette université. A dater de ce dénouement, auquel Francke fut d'ailleurs étranger, puisqu'il était mort deux ans auparavant, le piétisme a été officiellement constitué dans l'Allemagne luthérienne à l'état de *credo* de cour que l'on affiche, que l'on abandonne, que l'on reprend, selon les fluctuations politiques des gouvernements.

L'activité de Francke ne se limita pas aux œuvres dont nous avons parlé : elle se porta sur les champs les plus divers. Il fut l'un des principaux promoteurs des missions étrangères d'Allemagne et de Danemark, et il figure au premier rang des fonctionnaires des sociétés bibliques protestantes. Il était propriétaire d'une librairie religieuse qui comptait des succursales dans plusieurs villes d'Allemagne. Il dirigeait lui-même l'imprimerie fondée par le baron de Cannstein, d'où sont sortis, de son vivant, un million six cent mille Bibles et neuf cent mille Nouveaux Testaments.

Dans le domaine de l'éducation, le nom de Francke reste attaché à une solution pratique de l'une des questions qui ont le plus préoccupé le monde moderne depuis la renaissance des lettres, à savoir l'interminable querelle des *humanistes* et des *réalistes*. Ce n'est pas que les programmes mis à l'essai et patiemment améliorés pendant nombre d'années dans les écoles de Francke doivent être recommandés comme définitifs, mais tout ce qui s'est fait depuis confirme la justesse des prévisions de l'auteur. Il avait comme collègue, parmi les prédicateurs de Halle et les professeurs de l'université, Christophe Semler, homme d'un esprit entreprenant, qui introduisit certaines innovations dans le programme d'enseignement d'une école communale de pauvres dont il était l'inspecteur, et qu'il baptisa du nom de *Mathematische und mechanische Realschule* ; il est possible que son initiative ait stimulé le zèle de Francke. Onze ans après la mort de celui-ci, Semler créa à Halle une autre école, une *Mathematische, mechanische und ökonomische Realschule*, qui ne subsista que deux ans (1738-1740). La brèche ouverte par Semler devait solliciter d'autres efforts ; l'impulsion était donnée, le nom même de la réforme à opérer était inventé : Hecker, élève de Francke, organisa en 1746 à Berlin une *ökonomisch-mathematische Realschule*, dont Frédéric II fit en 1748 un établissement royal. Voir *Semler*, *Hecker*, *Realschule*.

**FRANCŒUR** (Louis-Benjamin). — Mathématicien français, né à Paris le 6 janvier 1773, mort dans cette ville le 15 décembre 1849. Son père était directeur de l'Opéra et membre de l'Académie de musique. A dix-neuf ans (1792), Francœur était entré dans l'administration dirigée par son père, en qualité de sous-caissier. La Révolution lui fit perdre cette place ; il s'appliqua alors

à l'étude des mathématiques, sous la direction de Monge, et réussit à se faire admettre à l'Ecole polytechnique comme « chef de brigade ». En 1798, il obtint la place de répétiteur d'analyse. Puis il devint successivement professeur de mathématiques à l'école centrale de la rue Saint-Antoine (plus tard le lycée Charlemagne), examinateur à l'Ecole polytechnique, professeur à la faculté des sciences de Paris, et publia divers ouvrages de mathématiques et d'astronomie. Les événements de 1815 lui firent perdre ses places du lycée Charlemagne et de l'Ecole polytechnique. Francœur consacra à la cause de l'instruction populaire les loisirs forcés que lui faisait le gouvernement de la Restauration. Membre fondateur de la Société pour l'enseignement élémentaire, il en devint l'un des secrétaires, et s'appliqua particulièrement à faire pénétrer dans les écoles primaires l'enseignement du dessin. Il créa à cet effet une méthode qui porte son nom, et qui fut appliquée pour la première fois dans l'école fondée à Libourne par le duc Decazes. Publiée en 1819 sous ce titre : *Le dessin linéaire d'après la méthode de l'enseignement mutuel*, elle contribua puissamment à vulgariser en France la pratique du dessin scolaire.

Les passages ci-dessous du rapport présenté par Francœur lui-même à la Société pour l'instruction élémentaire le 22 juillet 1818 feront connaître les principes sur lesquels était fondée la méthode de l'éminent mathématicien :

« Le bel art du dessin se divise en plusieurs branches très étendues : mais on l'a limité à la seule partie qui soit à l'usage du peuple, le dessin linéaire.

« La plupart des facultés de l'homme, lorsqu'il veut les exercer, peuvent atteindre à une perfection dont il est difficile de se faire une juste idée. Nos organes peuvent être perfectionnés jusqu'à leur donner une précision presque égale à celle qu'on obtient à l'aide des instruments. C'est pour atteindre ce but que plusieurs membres de cette Société ont été réunis pour préparer un travail sur l'art du dessin linéaire, afin que les principes de l'enseignement mutuel fussent appliqués à ce genre d'instruction. MM. Mirbel, de Lasteyrie, Hachette, Cloquet et moi, avons été chargés de ce soin; et je dois vous rendre compte de la manière dont nous avons rempli cette intention, et du résultat de cette tentative.

« Les bases dont nous sommes partis sont les suivantes :

« 1° Des figures de géométrie ont été disposées dans l'ordre de la difficulté du tracé, plutôt que selon celui des théorèmes; ces dessins ont dû servir de modèle;

« 2° Chaque figure se rapporte à un commandement inscrit sur une tablette à l'usage des moniteurs;

« 3° Un travail préparé pour le maître est destiné à le mettre à même d'instruire les moniteurs, de lever les difficultés que le tracé présente, et de lui faire comprendre le sens des divers commandements;

« 4° Enfin, selon le mode de l'enseignement du calcul, on ne suppose au maître, aux moniteurs, ni aux élèves, aucune connaissance du dessin; et cependant tous, à peu près aussi peu habiles, devaient arriver à tracer correctement toutes les figures d'ornement usitées dans les arts, s'enseignant mutuellement ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes; et cela sans leçons spéciales, sans préceptes, et par le seul empire de l'exemple et de l'imitation.

« Il est maintenant facile de concevoir les procédés qui ont été employés.

« Les élèves dessinent debout, sur un tableau noir, rangés comme dans les demi-cercles de lecture; ou bien assis sur les bancs, à leurs places, armés de l'ardoise et du crayon.

« Dans le premier cas, ils tracent tour à tour la figure désignée par le moniteur qui la montre sur un tableau modèle; et l'élève qui a le mieux dessiné prend de suite la place la plus honorable : dans le second cas, sous le commandement que fait le moniteur en lisant sur une tablette les phrases qu'il juge à propos de choisir, l'ardoise se couvre de figures, qui sont ensuite soumises à la correction. Tout se passe donc dans l'ordre et suivant la méthode accoutumée. Le moniteur est dressé d'avance à cet emploi par le maître, qui l'a rendu plus habile que ceux qu'il doit commander.

« La règle et le compas ne sont jamais que dans les mains du moniteur, comme moyen de vérification. Une réglette divisée en centimètres et millimètres, nommée *katsch*, sert aux corrections des ardoises. Un mètre divisé est le bâton de commandement, et sert à vérifier les figures tracées sur le tableau noir; un autre mètre fixé en haut de ce tableau sert à régler le coup d'œil : car toutes les figures que les élèves doivent dessiner sont assujetties à avoir des dimensions que le moniteur fixe à sa volonté.

« Les apprentis dessinateurs sont partagés en quatre classes : les plus faibles tracent des droites, des parallèles, des perpendiculaires, des triangles, etc.

« Dans la seconde classe, on fait des cercles, des polygones réguliers, et les figures planes qui en dépendent.

« Dans la troisième, on imite en perspective quelques corps à trois dimensions, tels que les pyramides, prismes, cylindres, cônes, sphères, etc.; il faut enfin que les élèves arrivent à tracer des ellipses et à faire à très peu près des angles d'un nombre de degrés donné.

« Dans la quatrième classe, on dessine quelques traits d'architecture, des vases et des ornements de goût. »

Francœur s'occupa aussi de l'enseignement du chant (il était musicien), et ce fut sur son rapport que la Société pour l'instruction élémentaire adopta la méthode de Wilhem pour les écoles mutuelles. Quand les caisses d'épargne furent fondées sous l'inspiration de Benjamin Delessert, c'est encore lui qui, dans un rapport à la Société, fit ressortir les avantages qu'en pouvaient retirer les instituteurs. Rien d'utile ne se faisait sans son concours. Il contribua à la création des écoles de Courbevoie, de Noisy-le-Grand, de Beaumont-sur-Oise, etc.

Maire de Châtillon, membre de la Société d'encouragement pour l'industrie nationale, de la Société d'agriculture, des Académies de Saint-Pétersbourg, Lisbonne, Edimbourg, Rouen, Lyon, Cambrai, Toulouse, etc., Francœur fut nommé en 1842 membre de l'Académie des sciences.

Depuis 1824, il souffrait d'une maladie du larynx, contre laquelle il lutta longtemps sans renoncer au travail assidu qu'il s'imposait. Mais à partir de 1845 sa santé devint tout à fait mauvaise : atteint d'une maladie de la moelle épinière, il perdit enfin la faculté de travailler, et s'éteignit le 15 décembre 1849, à l'âge de soixante-quatorze ans.

Parmi ses ouvrages scientifiques, il faut citer : le *Traité de mécanique élémentaire* (1800, cinq éditions), le *Cours complet de mathématiques pures* (1809, quatre éditions); les *Eléments de statique* (1810, deux éditions); l' *Uranographie* (1812, cinq éditions); la *Géodésie* (1835, deux éditions). Il a en outre collaboré activement au *Dictionnaire technologique* en trente-deux volumes, publié de 1822 à 1825, à l' *Encyclopédie moderne* de Courtin, à la *Revue encyclopédique* de Jullien (de Paris), etc. On consultera utilement le *Discours sur la vie et les travaux de Louis-Benjamin Francœur*, par Jomard, dans le *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire*, n° de juin-juillet 1851.

**FRANÇOIS DE NEUFCHATEAU.** — Nicolas-Louis-François, poète, administrateur, agronome et pédagogue français, est né à Saffais en Lorraine, le 17 avril 1750, et mort à Paris, le 10 janvier 1828. Il était fils d'un maître d'école de Saffais. Le bailli d'Alsace, D'Hénin-Liétard, qui avait conçu de l'affection pour lui, favorisa ses études en le faisant entrer au collège des jésuites à Neufchâteau. Il prit le nom de cette ville en 1766. En 1777, ce nom lui fut confirmé par un arrêt du Parlement de Lorraine; il l'avait reçu de la ville même en témoignage de l'estime qu'il s'était attirée déjà par la précocité de ses talents. Cette précocité lui valut aussi la qualification de *petit prodige*, justifiée par la rapidité avec laquelle il fit ses études et par le goût qu'il manifesta de bonne heure pour la poésie. Il composa des vers dès l'âge de treize ans, et en 1766, à quinze ans, il publia un premier volume de *Poésies fugitives*, réimprimé l'année suivante. Voltaire, à qui il avait envoyé ce volume, lui

répondit par une épitre. L'Académie de Dijon qui, quelques années auparavant, avait couronné J.-J. Rousseau, lui ouvrit alors ses portes, et bientôt après il fut reçu membre des Académies de Lyon, de Marseille et de Nancy. Il fut d'abord avocat à Reims, à Vézelise, à Paris, puis il entra dans l'administration, où il devait passer une grande partie de sa carrière et se distinguer par les services nombreux qu'il y rendit.

D'abord lieutenant général à Mirecourt, il devint ensuite subdélégué de l'intendance lorraine. En 1783, le maréchal de Castries, ministre de la marine, lui confia les fonctions de procureur général au conseil supérieur de Saint-Domingue. Il resta cinq ans dans cette colonie. Au retour, il fut assailli par une tempête qui mit sa vie en danger et dans laquelle il perdit ses manuscrits. C'était au commencement de 1788. Il prit sa retraite et se livrait à l'agriculture lorsque éclata la Révolution. François de Neufchâteau fut chargé de rédiger les cahiers du bailliage de Toul. En 1790, il devint l'un des administrateurs du département des Vosges. Député à l'Assemblée législative en 1791, il en fut nommé secrétaire et ensuite président. Elu membre de la Convention, il refusa d'y siéger, puis, désigné comme successeur de Danton au ministère de la justice en octobre 1792, il n'accepta pas. Il publia vers cette époque quelques écrits relatifs à l'agriculture et composa deux pièces imitées de Goldoni, dont l'une, *Paméla*, représentée en août 1793, obtint un grand succès; mais elle fut interdite huit jours après : l'auteur fut arrêté et incarcéré à la Force, d'où il ne sortit qu'après les événements de Thermidor.

Nommé, sous le régime de la constitution de l'an III, commissaire du département des Vosges, il se vit appelé subitement au ministère de l'intérieur le 28 messidor an V. Il ne conserva que deux mois ces fonctions; mais ce temps lui suffit pour imprimer à l'administration une grande activité. Il quitta le ministère pour remplacer Carnot au Directoire, le 28 fructidor an V. Le sort l'ayant désigné dix mois plus tard comme directeur sortant, il fut rappelé au ministère de l'intérieur (2 thermidor an VI), où il avait en même temps dans ses attributions l'instruction publique, les arts, l'agriculture, le commerce et l'industrie. Cette fois il y resta onze mois, et s'y distingua par d'importantes créations, telles que la formation du premier Conseil d'instruction publique (vendémiaire an VII); l'exposition publique des produits de l'industrie; la réorganisation du Musée du Louvre, où il fit placer dans les galeries des statues et des tableaux qui y sont restés depuis; la création du système de navigation intérieure; l'établissement des pépinières départementales; le défrichement des landes et l'assainissement des marais, etc. Deux points surtout attiraient son attention : les progrès de l'instruction publique et ceux de l'agriculture. Le 5 messidor an VII, il écrivait aux administrations centrales : « En quittant le ministère, ma dernière pensée est pour l'instruction publique ». On a une preuve de la prodigieuse activité qu'il déploya dans ses fonctions de ministre dans une publication faite par lui et intitulée : *Lettres, circulaires, instructions, programmes, discours et autres actes publics émanés du citoyen François de Neufchâteau, pendant ses deux exercices du ministère de l'intérieur* (an VIII, 7 vol. in-4°).

C'est le coup d'Etat du 30 prairial an VII qui avait fait sortir François du ministère. Il vécut quelques mois dans la retraite : mais dès le 4 nivôse an VIII il devint sénateur, et se montra, depuis ce moment, l'un des serviteurs les plus complaisants de Bonaparte. Ce fut lui qui, en qualité de président du Sénat, remit le sceptre à l'empereur lors de la cérémonie du sacre (4 décembre 1804). En 1808, il fut nommé comte de l'empire. Il avait été élu membre de l'Institut national en l'an VI, et, lors de la Restauration, à laquelle il se rallia, il fut compris dans la réorganisation de l'Académie française. L'aménité de son caractère, sa modestie et ses talents ont fait oublier ses faiblesses politiques; et l'on peut dire que lorsqu'il mourut, à l'âge de soixante-dix-huit ans, il ne laissa pas d'ennemis.

Dans les dernières années de sa vie, il s'était surtout occupé d'agriculture; il a publié un certain nombre de mémoires sur des sujets relatifs aux questions agricoles; l'un d'eux est intitulé : *Essai sur la nécessité et les moyens de faire entrer dans l'instruction publique l'enseignement de l'agriculture* (1802, in-8°).

Indépendamment de ses nombreux actes officiels ayant pour objet l'instruction publique, François de Neufchâteau a composé différents écrits qui témoignent du zèle qu'il montra toujours pour l'éducation. C'est d'abord une *Anthologie morale, ou choix de quatrains et de distiques pour exercer la mémoire, pour orner l'esprit et former le cœur des jeunes gens* (1784). Plus tard, poursuivant l'idée qui lui avait inspiré la rédaction de cette *Anthologie*, il publia une imitation ou traduction libre en vers français des distiques de Muret, sous ce titre : *L'institution des enfants, ou Conseils d'un père à son fils, imités des vers que Muret a écrits en latin pour l'usage de son neveu, et qui peuvent servir à tous les jeunes écoliers* (Paris, an VI, in-8°, 16 p., avec le texte latin en regard). Les distiques de notre savant compatriote du seizième siècle, Antoine Muret, avaient été traduits dans toutes les langues. Les quatrains de François de Neufchâteau furent aussi réimprimés plusieurs fois en France et à l'étranger; on les traduisit également en différentes langues. En 1808, il en parut une édition accompagnée de traductions en allemand, en espagnol et en italien (Paris, Didot, in-8°). On doit aussi à François un petit poème intitulé *la Calligraphie,* qui serait aujourd'hui perdu pour le lecteur si M. Taupier ne l'avait réimprimé à la suite de son *Texte explicatif de la Calligraphie.*

Mais son ouvrage le plus important est sa *Méthode de lecture* (an VII, Paris, in-8°, 180 p.). Il est à noter que c'est pendant son second passage au ministère de l'intérieur qu'il composa et fit paraître cette méthode. L'étude qu'il avait faite des moyens d'instruction élémentaire l'avait convaincu que la cause des retards que rencontraient les progrès de l'enseignement primaire venait en grande partie des difficultés dont on l'avait hérissé et des vices des méthodes en usage. Il considérait, en conséquence, comme un devoir de faire tous ses efforts pour améliorer les livres d'enseignement, à commencer par ceux qui se rapportent à l'étude des premiers éléments. Aussi, en publiant sa méthode de lecture, il annonçait également une méthode d'écriture, qui n'a pas vu le jour.

François de Neufchâteau espérait beaucoup de la création des écoles centrales qui, en initiant les maîtres à la connaissance des bonnes méthodes, pouvaient conduire l'enseignement dans des voies meilleures. Elles lui paraissaient un excellent moyen de fournir aux instituteurs et aux institutrices les connaissances qui leur manquaient pour asseoir l'instruction sur de solides fondements. « Je crois ne pouvoir mieux payer ma dette à la patrie, lit-on au commencement de sa *Méthode* (p. VII), qu'en m'occupant sans cesse de ce qui a rapport aux progrès de l'instruction. Je m'applaudis d'avoir rallumé l'émulation parmi les professeurs des écoles centrales; mais il faut que ce feu sacré, ravivé dans les chefs-lieux de nos départements, se répande de là dans les cantons qui en dépendent, et que chaque commune en soit éclairée à son tour. C'est ce qu'opérerait l'espèce d'école normale où les instituteurs et les institutrices viendraient, aux frais de leurs communes, puiser auprès des professeurs les connaissances qu'ils iraient ensuite reporter dans leurs écoles respectives. Trois mois de la saison, ajoutait-il, pourraient être employés à ces utiles exercices, et ce temps suffirait pour former des instituteurs et leur apprendre à enseigner suivant des méthodes plus aisées et plus sûres. » Il y avait beaucoup d'illusion dans cet espoir; on a reconnu depuis qu'il faut plus de temps pour former un bon maître. Mais l'application du moyen que proposait François de Neufchâteau n'en eût pas moins produit des résultats utiles.

Entre autres causes de l'insuffisance des méthodes de lecture, il signalait celle-ci, qui n'a peut-être pas

été assez remarquée : c'est qu'elles n'avaient jamais été conçues en vue d'un enseignement simultané; elles ne s'appliquaient guère qu'à l'enseignement individuel, ce qui rendait les leçons très rares et très courtes pour chaque élève et devait singulièrement retarder les progrès. L'auteur n'a sans doute pas signalé aussi bien qu'on l'a fait de nos jours le mauvais arrangement des exercices et l'ordre défectueux dans lequel on présente aux enfants les premiers éléments de la lecture. Les réformes qu'il indiquait étaient toutefois assez nombreuses pour introduire dès lors une amélioration considérable dans l'enseignement, si la routine, toujours plus forte que les conseils les plus sensés, n'en avait fait ajourner pendant de longues années l'application.

Parmi les changements conseillés par François de Neufchâteau, il faut noter sa proposition d'enseigner simultanément la lecture et l'écriture, méthode dont on a voulu faire honneur aux Allemands. François de Neufchâteau ne la revendique même pas pour lui. Il cite divers auteurs français qui avaient eu déjà cette idée avant lui, sans compter Tertullien et saint Jérôme qui l'avaient émise dans les premiers siècles de l'ère chrétienne. En Allemagne on a attribué une partie des idées de François de Neufchâteau, relatives à l'enseignement de la lecture, à Olivier, un des écrivains qui ont le plus contribué au perfectionnement des méthodes de lecture dans ce pays. Mais la méthode d'Olivier, avec laquelle celle de François de Neufchâteau offre une grande ressemblance, n'a été publiée qu'en 1801, tandis que celle de notre compatriote avait paru dès 1799. Gräfe et Schumann, deux des principaux pédagogues modernes allemands, ont reconnu cette ressemblance. Mais Gräfe va plus loin dans la deuxième édition de son livre *Die deutsche Volksschule* (t. II, p. 258), publiée en 1850 : il donne formellement à entendre que la méthode d'Olivier peut bien n'avoir été qu'une application de l'idée qui sert de fondement à celle de François de Neufchâteau. Ajoutons en terminant que l'ouvrage de ce dernier n'est point, comme le titre le ferait supposer, une simple méthode de lecture. C'est aussi une espèce de résumé historique où l'auteur a mis largement à profit le livre de Cherrier; il se plaît d'ailleurs à faire de celui-ci un éloge mérité. A ce double titre, la *Méthode pratique de lecture* de François de Neufchâteau suffirait à elle seule pour lui donner des droits à la reconnaissance des amis de l'instruction primaire.

[D'après J.-J. RAPET.]

**FRAUDES DANS LES EXAMENS.** — Toute fraude commise dans les examens et les concours publics qui ont pour objet l'entrée dans une administration publique ou l'acquisition d'un diplôme délivré par l'Etat constitue un délit (Loi du 23 décembre 1901).

Quiconque se sera rendu coupable d'un délit de cette nature, notamment en livrant à un tiers ou en communiquant sciemment, avant l'examen ou le concours, à quelqu'une des parties intéressées le texte ou le sujet de l'épreuve, ou bien en faisant usage de pièces fausses, telles que diplômes, certificats, extraits de naissance ou autres, ou bien en substituant une tierce personne au véritable candidat, sera condamné à un emprisonnement de un mois à trois ans et à une amende de 100 francs à 10 000 francs, ou à l'une de ces peines seulement (Même loi, art. 2).

Les mêmes peines seront prononcées contre les complices du délit (Même loi, art. 3).

L'article 463 du Code pénal est applicable aux faits prévus par la loi du 23 décembre 1903 (art. 4).

L'action publique ne fait pas obstacle à l'action disciplinaire dans tous les cas où la loi a prévu cette dernière (Même loi, art. 5).

En ce qui concerne les examens de l'enseignement primaire, le décret du 18 janvier 1887 prescrit (art. 121) les mesures suivantes, destinées à prévenir les fraudes et à les réprimer s'il y a lieu :

« Toute communication entre les candidats pendant les épreuves, toute fraude ou toute tentative de fraude commise dans un quelconque des examens ci-dessus spécifiés entraîne l'exclusion du candidat.

« L'exclusion provisoire sera prononcée par le président ou par le membre de la commission qu'il aura délégué pour le remplacer dans la surveillance des épreuves. Il en sera référé à la commission, qui prononcera, s'il y a lieu, l'exclusion définitive.

« Les faits qui auront motivé l'exclusion d'un candidat feront l'objet d'un rapport adressé par le président de la commission à l'inspecteur d'académie. L'inspecteur d'académie, après avoir dûment appelé le candidat et l'avoir entendu en ses moyens de défense, pourra le traduire devant le Conseil départemental. Le Conseil pourra prononcer l'interdiction pour le candidat de se présenter au même examen ou à tous les examens de l'enseignement primaire pendant une ou plusieurs sessions, sans que cette interdiction puisse s'étendre à une période de plus de deux années. »

Si la fraude n'est découverte qu'après la délivrance du titre, le ministre peut en prononcer le retrait.

**FRAYSSINOUS.** — Denis-Luc Frayssinous naquit en 1765 à la Vayssière, dans le Rouergue. Son père était avocat au Parlement de Toulouse. Il étudia la théologie chez les sulpiciens, et fut ordonné prêtre en 1789. Durant la Révolution, il se tint caché dans les montagnes de son pays natal. Quelques années plus tard, appelé à Paris par l'abbé Emery, il inaugura, en 1801, dans l'église des Carmes, des conférences apologétiques qui commencèrent sa réputation, et qu'il continua jusqu'en 1809. Dans ces conférences, il s'efforçait de démontrer l'accord de la science et de la religion; c'est ainsi que, voulant réfuter les attaques dirigées contre les récits de la Genèse touchant la création et le déluge, il s'autorisait des leçons de Cuvier, à qui il fit un jour ce compliment : « Quand je parle de géologie, je vous cite comme un Père de l'Eglise ». Un moment, en 1807, le gouvernement impérial prit ombrage du zèle trop exclusivement catholique du conférencier, et Fouché menaça de lui interdire la chaire; mais une phrase heureusement placée, dans la conférence qui suivit, sur « la main puissante qui avait miraculeusement relevé les autels », calma les susceptibilités du maître. En 1809, Fontanes, qui protégeait l'abbé Frayssinous, le nomma inspecteur de l'académie de Paris. Après la chute de l'empire, lorsque l'ordonnance du 15 août 1815 eut institué une Commission de l'instruction publique à laquelle furent remis les pouvoirs précédemment exercés par le grand-maître de l'Université, Frayssinous fut nommé l'un des cinq membres de cette commission. Mais il démissionna l'année suivante, s'étant trouvé en conflit avec Royer-Collard, et se consacra de nouveau à la prédication. Ce fut à cette époque qu'il remporta ses plus brillants succès d'orateur : aussi en 1821 Louis XVIII le nomma-t-il à la charge de grand-aumônier.

La Restauration, qui avait d'abord essayé de détruire l'Université, songeait maintenant à l'absorber à son profit. L'ordonnance du 1er novembre 1820 avait transformé la Commission de l'instruction publique en Conseil royal de l'instruction publique, et, le mois suivant, la présidence de ce Conseil fut donnée à Corbière. La « congrégation » triomphait; le rapport qui accompagnait l'ordonnance du 27 février 1821 fit savoir à la France que désormais les bases de l'éducation seraient « la religion, la monarchie, la légitimité et la charte ». Nombre de prêtres avaient été successivement introduits dans les principales fonctions de l'Université; l'abbé Eliçagaray et l'abbé Nicolle étaient membres du Conseil royal. Bientôt la congrégation osa faire un pas de plus : elle voulut que le chef suprême de l'Université fût un prêtre. Le 1er juin 1822, une ordonnance royale rétablit la charge de grand-maître, et y nomma « le sieur abbé Frayssinous, notre premier aumônier ». La même année, l'abbé Frayssinous était fait comte, grand-officier de la Légion d'honneur, pair de France, évêque *in partibus* d'Hermopolis, et devenait membre de l'Académie française.

Le nouveau grand-maître adressa aux recteurs, le 17 juin, une circulaire destinée à préciser la portée de sa nomination : « Sa Majesté, disait-il, en appelant à la tête de l'éducation publique un homme re-

vêtu d'un caractère sacré, fait assez connaître à la France entière combien elle désire que la jeunesse de son royaume soit élevée dans des sentiments religieux et monarchiques. Je ne me suis pas abusé sur l'étendue des obligations qui m'étaient imposées; mais, fort de ma conscience, des lumières de ceux dont j'ai l'avantage d'être entouré, comme de l'appui d'un gouvernement réparateur, qui sera d'autant plus ferme qu'il est plus sage, je ne cesserai de marcher avec confiance vers le but que je dois atteindre, celui de rendre meilleures les maisons d'éducation qui sont bonnes, et de rendre bonnes celles qui ne le seraient pas.

« Une grande autorité vient de m'être confiée; j'en dois compte à Dieu, au roi, aux pères de famille, à mon pays, et l'on pourrait m'accuser avec justice de tous les abus qu'il serait en mon pouvoir de faire cesser.

« Je sais que mon administration doit être paternelle, et que la force sans modération se précipite et se brise d'elle-même; mais je sais aussi que la vigilance est mon premier devoir, et que la modération sans force n'est que de la pusillanimité.

« Celui qui aurait le malheur de vivre sans religion ou de ne pas être dévoué à la famille régnante, devrait bien sentir qu'il lui manque quelque chose pour être un digne instituteur de la jeunesse. Il est à plaindre; même il est coupable; mais combien ne serait-il pas plus coupable encore s'il avait la faiblesse de ne pas garder pour lui seul ses mauvaises opinions! Je n'ai pas le droit d'interroger les consciences; mais certes j'ai bien celui de surveiller l'enseignement et la conduite; et où sont les parents, quels que soient d'ailleurs leurs sentiments privés, qui n'attendent de moi une telle surveillance?

« C'est surtout aux agents principaux de l'Université qu'il appartient de donner à l'éducation publique une direction salutaire; c'est aux chefs des établissements royaux et particuliers, c'est à tous les membres du corps enseignant, de bien faire comprendre à leurs élèves que l'homme de lettres doit être avant tout un homme de bien; que le vrai Français ne sépare jamais l'amour de son roi de l'amour de sa patrie, ni l'obéissance aux magistrats de l'attachement aux lois et aux institutions que le roi a données à son peuple.

« Les maîtres pourraient-ils oublier que l'enfance et la jeunesse doivent être à leurs yeux des objets sacrés; que le vrai moyen de leur donner des habitudes religieuses, c'est d'en avoir eux-mêmes, et qu'ici l'autorité sans l'exemple demeure sans force? Et les élèves pourraient-ils manquer de reconnaissance, de docilité, envers des hommes qui se dévouent pour eux à la carrière très honorable, il est vrai, mais en même temps si pénible, de l'enseignement? »

Une autre circulaire, adressée aux évêques, les invitait à se joindre au grand-maître pour « étendre leur influence... tant sur les maisons principales où les enfants des classes plus riches et plus élevées reçoivent une éducation digne du rang qu'ils doivent occuper un jour, que sur ces écoles modestes où l'enfant de l'artisan et du pauvre trouve aussi l'instruction dont il a besoin ».

Le premier acte important de l'administration de Frayssinous fut, à la date du 7 septembre 1822, la suppression de l'Ecole normale de Paris, que devaient remplacer les écoles normales partielles d'académie instituées par l'ordonnance du 27 février 1821. D'un autre côté, les évêques répondaient à son appel; de nouveaux séminaires furent créés, plusieurs sous la direction des Pères de la foi ou des Pères de la miséricorde, qui n'étaient autres que des jésuites; dans les établissements laïques, on plaça des administrateurs « bien pensants »; ce fut, pour les professeurs comme pour les élèves, le temps des communions publiques et des billets de confession obligatoires.

L'instruction primaire, sous le régime censitaire qui écartait du vote les petits bourgeois, les paysans et les ouvriers, n'avait pas, aux yeux des pouvoirs publics, l'importance qu'elle a aujourd'hui. On sait qu'elle était alors dotée, en vertu de l'ordonnance du 29 février 1816, d'une subvention budgétaire de 50 000 francs. Dans la discussion de budget de 1823, M. Alexandre de Laborde ayant demandé le doublement de cette subvention, particulièrement en vue de favoriser la propagation de la méthode de l'enseignement mutuel, Corbière, ministre de l'intérieur, fit échouer cette proposition à la Chambre des députés; il est vrai qu'il ne soutint pas non plus l'amendement d'un membre de la droite aux termes duquel les 50 000 francs auraient été exclusivement consacrés aux établissements dirigés par les Frères des écoles chrétiennes, adversaires de l'enseignement mutuel. En ce qui concerne les écoles, tous les efforts des évêques et du gouvernement eurent pour objet la substitution aussi complète que possible de l'élément congréganiste à l'élément laïque, par la multiplication des associations religieuses existantes et par la création d'associations nouvelles. Sans parler de l'appui donné à la plus ancienne de ces associations, celle des Frères des écoles chrétiennes, ou Frères de Saint-Yon, comme on les appelait alors, nous voyons, de 1821 à 1826, huit ordonnances du roi, contresignées par Corbière, autorisant, dans quatorze départements, les Frères de l'instruction chrétienne, fondés en Bretagne par l'abbé J.-M. de Lamennais, les Frères de la doctrine chrétienne de Strasbourg, de Nancy, de Valence, les Frères de Saint-Joseph dans le département de la Somme, les Frères de l'instruction chrétienne du Saint-Esprit dans les cinq départements de l'Ouest.

Ce n'est pas que Frayssinous, tout en travaillant ainsi à changer complètement les conditions de l'enseignement en France, fît personnellement partie de la fameuse « congrégation », au bénéfice de laquelle se faisaient toutes ces transformations. Relativement modéré dans sa politique monarchique, et partisan, au moins en principe, des libertés gallicanes, il avait contre lui les « ultras » du royalisme et ceux du romanisme alors naissant, au moins comme parti politique. C'est ainsi qu'il s'attira, à propos de soi-disant scandales qui se seraient passés dans des collèges, une lettre de Lamennais, alors le plus fougueux champion des doctrines ultramontaines, insérée dans le *Drapeau blanc* du 22 août 1823. « Je ne ferai point ici, disait le futur auteur des *Paroles d'un croyant*, l'histoire des hideuses institutions qui portèrent successivement le nom de prytanées et de lycées. Personne n'ignore ce que fut l'éducation publique sous la Convention, le Directoire et l'Empire. Le nouveau peuple qu'elle devait former naquit dans le sang, près de l'échafaud de Louis XVI et des autels de la déesse Raison. En détruisant le christianisme, l'anarchie s'était flattée de créer des hommes libres; un despote vint et ne trouva que des esclaves. Le Christ seul affranchit les peuples, et tous les siècles d'incrédulité ont été des siècles de servitude. » Lamennais rappelait ensuite à Frayssinous que « tous les Français attachés au trône, à la religion, à la patrie, avaient applaudi au choix qu'on avait fait de lui pour assurer, en réformant l'éducation publique, le bonheur, la paix et l'existence même de la société ». Et il continuait : « Par quel enchaînement de circonstances a-t-on si peu fait encore pour atteindre ce but important? Quels obstacles arrêtent votre zèle? De qui dépendent donc ces changements qu'il est si pressant d'opérer? Quelle force inconnue vous lie les mains? N'a-t-on voulu que placer le désordre sous la protection d'un nom respecté? Lorsqu'on attendait de vous de si grands biens, lorsque vous pensiez pouvoir réaliser toutes les espérances, comment se fait-il que vous ayez à gémir en secret de l'inefficacité de vos désirs et de l'état déplorable de la plupart des écoles? » Lamennais dénonçait au grand-maître la conduite de trente élèves « d'un de ces horribles repaires du vice et de l'irréligion », allant ensemble à la table sainte, gardant l'hostie consacrée, et, « par un sacrilège que les lois auraient autrefois puni », en cachetant les lettres qu'ils adressaient à leurs parents. L'archevêque de Paris, Mgr de Quélen, désavoua, par des lettres publiquement adressées à Lamennais et à Frayssinous, le zèle intempérant du journaliste ultramontain, et le gérant du *Drapeau blanc* fut condamné par le tri-

bunal à quinze jours de prison et 150 francs d'amende. On a cité un mot de Frayssinous au sujet de cette affaire : « M. de Lamennais dit beaucoup de mal de l'Université: il ne connaît même pas tout. Mais comment remplacer cette institution qu'il voudrait détruire? Que faire de cent mille enfants?» Tels étaient les sentiments du grand-maître de l'Université de France.

L'année suivante, l'ordonnance du 8 avril 1824, qui décentralisait de plus en plus l'enseignement secondaire en donnant aux recteurs d'académie la nomination des professeurs agrégés, maîtres d'études et régents de leur ressort, le grand-maître gardant d'ailleurs le droit d'institution et de révocation, créait une organisation nouvelle du personnel de l'instruction primaire. Les comités cantonaux, auxquels l'ordonnance du 29 février 1816 avait attribué la plus grande part d'influence dans la nomination des instituteurs, étaient supprimés, et les écoles étaient partagées en deux catégories. Pour les écoles dotées, soit par les communes, soit par les associations, et dans lesquelles seraient admis cinquante élèves gratuits, l'autorisation d'exercer était délivrée à l'instituteur par un comité local que présidait l'évêque diocésain ou l'un de ses délégués, dont le maire de la commune faisait nécessairement partie, et composé en outre de quatre notables, moitié laïques, moitié ecclésiastiques, les premiers à la nomination du préfet, et les seconds à la nomination de l'évêque. Ce comité était chargé de surveiller ou de faire surveiller les écoles; il pouvait révoquer l'autorisation spéciale des instituteurs qui, pour des fautes graves, s'en seraient rendus indignes. Le recteur de l'académie pouvait aussi, « en connaissance de cause », retirer le brevet de capacité. Pour les écoles non dotées, l'autorisation spéciale d'exercer était délivrée par l'évêque diocésain à qui revenait le droit de surveiller ou de faire surveiller ces écoles, jusques et y compris la révocation du titulaire, que le recteur, de son côté, pouvait aussi provoquer, comme pour les écoles dotées. L'ordonnance ne changeait rien au régime antérieur des écoles confiées aux Frères de Saint-Yon et autres congrégations régulièrement formées. Ils pourraient être appelés par les évêques diocésains dans les communes qui feraient les frais de leur établissement. Il n'était rien changé non plus à l'organisation des écoles protestantes.

On comprend ce que pouvait être la liberté de conscience dans les écoles laïques ainsi réglementées.

Quelques mois plus tard, d'ailleurs, le président du conseil des ministres, M. de Villèle, consacra officiellement, en ce qui concerne l'instruction publique, cette association de plus en plus intime de l'Église au gouvernement de l'État; l'ordonnance du 26 août 1824 établit que « les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique seraient dirigées à l'avenir par un ministre secrétaire d'Etat qui prendrait le titre de ministre secrétaire d'Etat au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique », les attributions du nouveau ministre comprenant « la présentation des sujets les plus dignes d'être promus aux archevêchés, évêchés et autres titres ecclésiastiques du royaume, les affaires concernant la religion catholique et l'instruction publique, les dépenses du clergé catholique, des édifices diocésains, des collèges royaux et des bourses royales »; les facultés de théologie protestantes restaient sous la juridiction spéciale du ministère de l'intérieur. Une ordonnance du même jour nomma le comte Frayssinous, évêque d'Hermopolis, pair de France et premier aumônier du roi, « ministre secrétaire d'Etat au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique ».

Cette nomination fut un des derniers actes de Louis XVIII, qui mourut le 16 septembre 1824. Dans son oraison funèbre, prononcée à Saint-Denis le 25 octobre suivant, l'évêque d'Hermopolis trouva le moyen de ne pas même prononcer le nom de la Charte; il parla, en revanche, de cette « sauvage Déclaration des droits, qui n'était propre qu'à étouffer le sentiment des devoirs et qu'à faire de la France un amas de ruines »; il s'éleva contre « la circulation de cette multitude de livres funestes qui portent dans les familles, avec les mauvaises doctrines, la corruption qu'elles justifient », et contre les résultats « de tous ces enseignements qu'on a tant de soin de faire descendre jusqu'aux dernières classes du peuple »; il présenta Louis XVIII comme ayant fait, faute de pouvoir mieux, la part de l'esprit de son époque. « Louis, dit-il, sait que si la politique, comme la morale, a ses maximes inviolables, leur application n'a rien d'absolu.... Rien ne le fera fléchir devant ces doctrines d'anarchie qui, en déplaçant le pouvoir pour le confier aux caprices de la multitude, mettent dans la société un levain éternel de révolutions; mais en même temps, dans ce qui est commandé par l'intérêt de tous, il comprendra qu'il doit plier devant la force des choses. D'après la maxime d'un ancien, il donnera à la France les institutions qu'il la croit capable de porter et qui ne seront à ses yeux que le développement indispensable de celles qu'il était dans la pensée de Louis XVI de lui donner; il laissera au temps ce qui n'appartient qu'au temps, le soin de révéler les avantages comme les imperfections de son ouvrage. »

En 1825, dans la discussion d'un projet de loi sur les congrégations religieuses de femmes, présenté par le ministre de l'instruction publique à la Chambre des pairs, et ayant pour objet d'investir le roi du droit de les autoriser, droit jusqu'alors réservé aux pouvoirs parlementaires, Frayssinous trouva encore devant lui l'opposition de Lamennais, qui lui reprocha dans une brochure de vouloir faire prononcer contre les religieuses « une sorte de sentence de mort ». Dans un discours où il constatait que le nombre des communautés s'élevait alors à 1800 environ, Frayssinous répondit indirectement aux objurgations pressantes de Lamennais : « Laissons faire le temps, disait-il, le plus puissant des législateurs; tout renaît, tout se répare dans notre patrie; tout recommence : la magistrature, la noblesse, le clergé; pourquoi voudrait-on qu'il n'en fût pas de même des établissements religieux? A peine ils reparaissaient depuis quelques années; contentons-nous de concourir à leurs progrès, et laissons à ceux qui doivent nous succéder le soin de compléter notre ouvrage. »

L'année suivante, à l'occasion de la discussion du budget (mai 1826), Frayssinous commit l'imprudence, que ne lui a jamais pardonnée un certain parti, d'avouer à la Chambre l'existence de la « congrégation », qui avait toujours été audacieusement niée par ceux-là mêmes qui en faisaient partie, et la présence en France des jésuites : il confessa que ces derniers dirigeaient un certain nombre de séminaires. Cette déclaratiou du ministre fournit à l'opposition libérale des armes nouvelles contre le gouvernement, et ne contribua pas peu à la chute du ministère Villèle.

Au commencement de 1828, lors de l'arrivée aux affaires du ministère Martignac, le département des cultes fut séparé de celui de l'instruction publique. Ce fut M. de Vatimesnil qui devint grand-maître de l'Université, tandis que Frayssinous gardait quelque temps encore, dans le nouveau cabinet, le portefeuille des cultes : mais bientôt il dut se retirer définitivement des affaires, et fut remplacé au ministère des cultes par Mgr. Feutrier, évêque de Beauvais (3 mars 1828).

« Le sort, remarque Guizot à propos de Frayssinous et de sa nomination aux fonctions de ministre, a des combinaisons qui semblent se moquer de la prévoyance humaine : ce fut sous un ministère regardé, non sans motif, comme hostile à l'Université, et au moment où elle en redoutait le plus les coups, qu'elle sortit de sa situation embarrassée et monta à son rang dans l'Etat. » (*Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, tome III, ch. xv.) En définitive, ce fut à la combinaison tentée par M. de Villèle, en faveur de Frayssinous, pour asservir, par son moyen, l'Université au clergé, que l'Université a dû d'être reconnue comme un des grands services administratifs.

Après la révolution de Juillet, Frayssinous vivait dans la retraite, lorsqu'en 1833 Charles X lui confia une partie de l'éducation du duc de Bordeaux. Il ne revint en France qu'en 1838, et mourut à Saint-Geniez, le 12 décembre 1841.

On a une *Vie de Mgr Frayssinous, évêque d'Her-*

*mopolis*, par M. le baron Henrion, Paris, Adrien Leclère, in-8 de 868 p. en 2 tomes.

[CHARLES DEFODON.]

**FRÉDÉRIC II**, ROI DE PRUSSE. — Quoique les écoles et universités n'aient été déclarées en Prusse institutions de l'Etat que par le Code de 1794 (*Allgemeines Landrecht*), promulgué huit ans après la mort de Frédéric le Grand, ce souverain n'en doit pas moins être regardé comme le véritable créateur de l'établissement scolaire prussien, par l'impulsion énergique qu'il a donnée à l'éducation populaire, et par l'esprit qu'il a fait pénétrer dans tout le système d'éducation.

Les idées de Frédéric II en matière d'éducation et d'instruction publique se trouvent éparses dans un certain nombre de ses écrits, dont les plus importants sont l'*Instruction au précepteur du prince héritier* (1751), la *Lettre sur l'éducation* (1760), l'*Essai sur l'amour-propre envisagé comme principe de morale*, lu devant l'Académie de Berlin (1770), le *Discours sur l'utilité des sciences et des arts dans un Etat* (1772), et la pièce intitulée *Schreiben an den Etats-Minister von Zedlitz* (*Lettre au ministre d'Etat von Zedlitz*, 1779). Dans cette dernière *Lettre*, Frédéric pose comme premier principe de l'éducation la nécessité d'apprendre à l'élève à « raisonner par lui-même »; aussi désire-t-il voir la logique enseignée jusque dans les écoles des petites villes, pour que chacun apprenne à tirer des conséquences justes dans ses propres affaires; le premier paysan venu a besoin de réfléchir et de savoir raisonner. Il reproche d'ailleurs aux gymnases prussiens d'alors de s'occuper uniquement de remplir la mémoire de leurs élèves, et de ne pas leur enseigner à penser par eux-mêmes.

Il ne partage point l'opinion de Rousseau, si répandue à cette époque parmi les pédagogues allemands, que l'homme est naturellement bon. Un jour, comme il interrogeait l'esthéticien Sulzer, qu'il avait chargé de l'inspection des écoles de la Silésie, sur les résultats de sa mission, Sulzer répondit que depuis qu'on avait pris pour règle le principe de Rousseau, que l'homme est bon naturellement, les choses commençaient à mieux aller. « Ah ! dit le roi, mon cher Sulzer, vous ne connaissez pas assez cette maudite race à laquelle nous appartenons. » Dans sa *Dissertation sur les raisons d'établir ou d'abroger les lois*, il donne en ces termes son opinion sur l'homme et sa valeur morale : « S'imaginer que les hommes sont tous des démons, et s'acharner sur eux avec cruauté, c'est la vision d'un misanthrope farouche; supposer que tous les hommes sont des anges et leur abandonner la bride, c'est le rêve d'un capucin imbécile; croire qu'ils ne sont ni tous bons, ni tous mauvais, récompenser les bonnes actions au delà de leur prix, punir les mauvaises au-dessous de ce qu'elles méritent, avoir de l'indulgence pour leurs faiblesses et de l'humanité pour tous, c'est comme doit agir un homme raisonnable. »

L'étude des langues anciennes et des classiques lui paraît indispensable. « Il faut absolument, dit-il dans la *Lettre au ministre d'Etat von Zedlitz*, que les jeunes gens apprennent le latin ; je n'en démords pas ; on doit seulement rechercher la méthode la plus aisée et la meilleure pour le leur faire apprendre facilement; s'ils deviennent plus tard des commerçants, ou se vouent à quelque autre carrière, suivant les aptitudes de leur génie, la connaissance du latin ne leur en sera pas moins toujours utile, et il viendra bien un temps où ils pourront s'en servir. » Comme il désire surtout qu'on ne se borne pas à étudier les auteurs anciens au point de vue des formes de la langue, mais qu'on les lise à fond, pour se pénétrer de leur esprit, il recommande de les traduire en allemand. « Les *auctores classici*, dit-il, doivent tous être traduits en allemand, pour que les jeunes gens se forment une idée de ce qu'ils sont réellement, sans quoi ils apprendront bien les mots, mais pas la chose. Les bons auteurs doivent être traduits en première ligne : ainsi, parmi les Grecs et les Latins, Xénophon, Démosthènes, Salluste, Tacite, Tite-Live, et les ouvrages de Cicéron, qui sont tous excellents; de même Horace et Virgile, quand ce ne serait qu'en prose. » Ailleurs il ajoute aux auteurs ci-dessus Thucydide, la *Politique* d'Aristote, les *Sentences* d'Epictète et de Marc-Aurèle.

Il insiste pour que dans l'étude de l'histoire on s'attache surtout à l'histoire moderne. « Proprement, dit-il dans son *Instruction pour l'Académie des nobles*, l'étude de l'histoire ne doit s'étendre que depuis Charles-Quint jusqu'à nos jours ; ces faits intéressants tiennent à nos jours, et il n'est pas permis à un jeune homme qui veut entrer dans le monde d'ignorer les événements qui sont liés à la chaîne des affaires courantes de l'Europe et la forment. » L'histoire de la patrie doit passer en première ligne : « Qu'un Anglais ne sache rien de la vie des rois de Perse, ou s'embrouille dans la multitude innombrable des papes qui ont gouverné l'Eglise, on le lui pardonnera ; mais on n'aura pas la même indulgence pour lui, s'il ne sait rien de l'origine de son Parlement, des coutumes de son île, et des diverses familles qui ont régné en Angleterre. »

Quant à l'enseignement religieux, il veut le renfermer dans des limites plus étroites que par le passé : trois heures de catéchisme par semaine doivent suffire. Il craindrait de donner aux ministres du culte « une influence presque toujours fâcheuse, parce qu'il est rare que les prêtres ne soient pas ambitieux, et que le plus grand nombre des hommes est faible d'esprit ».

L'éducation des filles lui tient à cœur; il la trouve beaucoup trop négligée. « Une fille, dit-il dans la *Lettre sur l'éducation*, peut s'amuser à des ouvrages de femme, à la musique, à la danse même; mais surtout qu'on s'applique à lui former l'esprit, à lui donner du goût pour les bons ouvrages ; qu'on exerce son jugement, qu'on nourrisse sa raison par la lecture des choses solides. » Ailleurs, parlant des femmes, il déclare que « leur intelligence ne le cède point à celle de l'homme, et même qu'avec une éducation plus mâle elles l'emporteraient sur nous ».

Frédéric fit ce qu'il put pour donner, par des mesures pratiques, un vigoureux essor à l'instruction publique en Prusse. Au lendemain de la guerre de Sept Ans, à peine délivré des soucis de cette longue lutte, il promulgue le Règlement scolaire du 12 août 1763 (*Generallandschulreglement*), qui rend la fréquentation de l'école obligatoire pour tous les enfants de cinq à treize et quatorze ans, établit des peines contre les parents ou tuteurs négligents, et stipule que s'il y a des élèves trop pauvres pour payer la rétribution scolaire, la caisse communale devra payer pour eux. Nul instituteur ne sera admis à enseigner, avant d'avoir prouvé sa capacité par un examen subi devant l'inspecteur. Toutes les « écoles borgnes » (*Winkelschulen*), qu'elles soient tenues par des hommes ou des femmes, sont interdites. Toutefois les parents aisés peuvent continuer à faire donner à leurs enfants un enseignement privé, par un précepteur.

Mais malgré les bonnes intentions du roi pour le développement de l'école populaire, il ne fut pas possible de tout réformer du jour au lendemain; on manquait d'instituteurs capables, et en 1769 Frédéric, en dépit des prescriptions de son Règlement de 1763, dut placer à la tête d'un certain nombre d'écoles de Silésie des militaires invalides, faute d'un personnel mieux qualifié pour l'enseignement.

Son activité se porta également sur l'amélioration des écoles moyennes et des gymnases. La première *Realschule* fut fondée sous son règne par Hecker à Berlin, et Frédéric l'entoura d'une faveur spéciale. Quant aux universités, il eût voulu voir leur enseignement s'inspirer d'un autre esprit, « car notre intention, dit-il dans un rescrit qui vise l'université de Königsberg, est qu'on n'embrouille pas la tête des étudiants par des subtilités creuses, mais qu'on les éclaire et qu'on les rende capables, par la philosophie, de comprendre et d'appliquer des notions réellement utiles. » Dans une note marginale adressée au ministre von Fürst, qui avait proposé de faire inspecter plus fréquemment les universités, il s'exprime ainsi : « Il faut qu'en médecine elles s'en tiennent à la méthode de Boerhave; en astronomie, qu'elles suivent Newton, en philosophie Locke, en histoire la méthode de Tho-

masius. Une inspection sera très utile si elle est confiée à un homme capable. »

Les tendances et les efforts de Frédéric en matière d'instruction se résument dans ce passage d'une lettre qu'il écrivait à d'Alembert le 6 octobre 1772 : « Plus on avance en âge, et plus on s'aperçoit du tort que font aux sociétés les éducations négligées de la jeunesse : je m'y prends de toutes les façons possibles pour corriger cet abus. Je réforme les collèges ordinaires, les universités, et même les écoles de village; mais il faut trente années pour en voir les fruits; je n'en jouirai pas, mais je m'en consolerai en procurant à ma patrie cet avantage dont elle a manqué. »

*A consulter* : *Œuvres complètes de Frédéric II*, Berlin, 1846-1857. — *Frédéric II philosophe*, par G. Rigollot, Paris, Ernest Thorin. — *Friedrich der Grosse und die Volkserziehung*, von Dr P.-D. Fischer, Berlin, 1877.

**FRÉQUENTATION SCOLAIRE**. —Voir *Obligation*.

**FRÈRES**. — C'est sous ce nom que sont désignés les membres des congrégations séculières laïques d'hommes, vouées précédemment à l'enseignement, auxquelles le droit d'enseigner a été retiré par les lois du 1er juillet 1901 et du 7 juillet 1904, et dont les établissements seront tous supprimés dans un délai maximum de dix ans à compter de 1904 : Voir *Congrégations*.

Déjà le décret du 18 août 1792 (Voir *Assemblée législative de* 1791) avait prononcé la suppression de toutes les congrégations d'hommes et de femmes, tant laïques qu'ecclésiastiques. Quelques-unes se reformèrent sous le Consulat; le décret du 17 mars 1808 reconnut formellement la congrégation des Frères des Ecoles chrétiennes, en disposant que ces frères seraient brevetés et encouragés par le grand-maître de l'Université; et à partir de la Restauration on vit de nouveau pulluler en France les communautés religieuses que la Révolution avait détruites. C'est à cette époque que remonte la jurisprudence qui les distinguait en congrégations autorisées ou reconnues, qui avaient reçu du gouvernement une existence légale, et en congrégations non autorisées.

La reconnaissance légale avait été accordée à ces congrégations de communautés sous différentes formes. L'institut des Frères des Ecoles chrétiennes avait une situation particulière, résultant de l'article 109 du décret constitutif de l'Université impériale. Quant aux congrégations fondées à l'époque de la Restauration, le gouvernement n'osa pas, en présence de la loi du 2 janvier 1817 relative aux établissements ecclésiastiques, leur conférer par simple ordonnance royale le droit de recevoir des dons et legs et d'acquérir des immeubles ou des rentes : il imagina de reconnaître ces communautés comme de simples associations charitables vouées à l'enseignement; au lieu de viser la loi du 2 janvier 1817, on visa l'ordonnance du 29 février 1816 relative à l'enseignement primaire. Cette ordonnance, en effet, parlait d'associations religieuses et charitables qui seraient autorisées par le roi, et qui, fournissant des maîtres aux communes, pourraient être soutenues sur les fonds de l'instruction publique. Mais les congrégations ainsi autorisées ne recevaient pas la capacité civile : les autorisations portaient que les dons et legs qui leur étaient faits seraient acceptés par l'Université, qui devait les faire jouir de ces libéralités; l'Université était en quelque sorte la maison mère des associations religieuses enseignantes autorisées; celles-ci n'étaient qu'une dépendance de l'Université, qui acceptait leur concours et recevait ce qui leur était donné à la charge de leur en attribuer les avantages. L'institut des Frères des Ecoles chrétiennes, seul, avait une personnalité distincte et recevait directement, avec l'autorisation du gouvernement, les dons qui lui étaient faits. Tel fut le régime appliqué aux congrégations jusqu'à la loi du 15 mars 1850.

Mais cette loi (art. 31) donna au gouvernement le droit de reconnaître comme établissements d'utilité publique les associations, religieuses ou non, vouées à l'enseignement. A partir de 1850, les congrégations qui demandèrent l'autorisation furent donc reconnues non plus comme « associations religieuses ou charitables », mais, aux termes de la loi de 1850, comme « établissements d'utilité publique »; et elles obtinrent ainsi la personnalité civile, qui sous le régime antérieur à 1850 n'avait pu leur être accordée.

Les congrégations enseignantes séculières laïques d'hommes autorisées étaient, en 1878, au nombre de vingt-trois. Nous en donnons ci-dessous la liste, avec la date de l'autorisation :

1° Frères des Ecoles chrétiennes, dits de Saint-Yon, — décret du 17 mars 1808;

2° Frères de l'Instruction chrétienne, dits de Lamennais, à Ploërmel (Morbihan), — autorisés le 1er mai 1822 pour les cinq départements de la Bretagne. Un décret du 9 mai 1876 avait étendu cette autorisation à toute la France;

3° Frères de la Doctrine chrétienne, dits de Sion-Vaudemon, à Vézelise, puis à Nancy (Meurthe-et-Moselle), — 17 juillet 1822;

4° Frères de l'Instruction chrétienne, à Saint-Paul-Trois-Châteaux (Drôme), — 11 juin 1823;

5° Frères de Saint-Antoine, à Paris, — 23 juin 1823;

6° Frères de Sainte-Croix, dits de Saint-Joseph, au Mans (Sarthe), — 25 juin 1823;

7° Frères de l'Instruction chrétienne du Saint-Esprit, dits de Saint-Gabriel, à Saint-Laurent-sur-Sèvre (Vendée), — 17 septembre 1823 et 3 mars 1853;

8° Frères de Saint-Joseph, à Saint-Fuscien (Somme), — 3 décembre 1823;

9° Frères de l'Instruction chrétienne, dits du Sacré-Cœur, au Paradis-lès-le-Puy (Haute-Loire), 10 mars 1825 et 29 novembre 1829;

10° Frères de la Société de Marie, ou Marianistes, à Bordeaux, transférée à Paris le 18 août 1860, — 16 novembre 1825;

11° Frères de Saint-Viateur, aux Ternes (Cantal), — 10 janvier 1830;

12° Frères de Saint-Viateur, à Vourles (Rhône), — 10 juin 1830;

13° Petits Frères de Marie, à Notre-Dame de l'Hermitage (Loire), — 21 juin 1851, et à Saint-Genis-Laval (Rhône), — 12 novembre 1868;

14° Frères de Notre-Dame de Bon-Secours, à Oran (Algérie), — 16 avril 1853;

15° Frères de Saint-Joseph, à Oullins (Rhône), — 6 mai 1853;

16° Frères de Saint-François d'Assise, à Saint-Antoine-des-Bois (Charente-Inférieure), — 4 mai 1854;

17° Frères de la Croix de Jésus, à Menestruel (Ain), — 4 mai 1854;

18° Frères de Saint-François-Régis, à la Roche-Arnaud, près le Puy (Haute-Loire), — 19 août 1856;

19° Frères des Écoles chrétiennes de la Miséricorde, à Montebourg (Manche), — 4 septembre 1856;

20° Frères de la Sainte-Famille, à Belley (Ain), — 10 janvier 1874;

21° Frères du Saint-Esprit et du Saint-Cœur de Marie, à Paris, — 20 février 1874;

22° Association des Frères laïques de la congrégation de la Mission, dite de Saint-Lazare, à Paris, — 28 janvier 1875;

23° Association de Notre-Dame d'Afrique, branche laïque de la congrégation ecclésiastique dite des Pères-Blancs, à Alger, — 31 août 1878.

Nous consacrons des articles particuliers à sept de ces congrégations.

Sur les vingt-trois congrégations enseignantes d'hommes autorisées, deux, les Frères de Saint-Antoine à Paris (n° 5) et les Frères de Notre-Dame du Bon-Secours, à Oran (n° 14), ont disparu après 1878, et ne figurent plus dans l'Annuaire ecclésiastique de 1901. Une autre, les Frères de Saint-Joseph, à Oullins, a été supprimée par décret du 25 septembre 1888 à la suite de désordres. Les Frères de l'Instruction chrétienne à Saint-Paul-Trois-Châteaux (n° 4) se sont fondus dans la congrégation des Petits Frères de Marie (n° 13); les Frères de Saint-Viateur aux Ternes (n° 11) se sont fondus dans la congrégation des Frères de Saint-Viateur de Vourles (n° 12). Enfin les Frères de Saint-François d'Assise à Saint-Antoine-des-Bois (n° 16) ont également cessé d'avoir une existence indépendante, et se sont fondus, sous le nom de colonie agricole de Saint-Antoine, dans la congrégation non autorisée des Pères Salésiens de Dom Bosco. Des vingt-

trois congrégations de la liste ci-dessus, il n'en restait donc plus, au moment du vote de la loi du 1er juillet 1901 sur les associations, que dix-sept.

La loi du 1er juillet 1901 a décidé, par son article 13, qu'aucune congrégation religieuse ne pourrait se former sans une autorisation donnée par une loi; par son article 14, elle a interdit l'enseignement aux membres des congrégations religieuses non autorisées; enfin, son article 16 porte que toute congrégation formée sans autorisation sera déclarée illicite, et que ceux qui en auront fait partie seront punis de l'amende et de la prison. Les Frères des Ecoles chrétiennes, reconnus par le décret du 17 mars 1808, constitutif de l'Université impériale, décret qui a tenu lieu de la loi promise par la loi du 10 mai 1806, se trouvaient en règle. Mais les autres congrégations enseignantes laïques précédemment autorisées (il en restait seize), ne devant pas leur reconnaissance à un acte législatif, ont dû, dans le délai de trois mois, faire les diligences nécessaires pour se conformer aux prescriptions de la loi de 1901. Treize d'entre elles — celles qui, dans l'énumération ci-dessus, figurent sous les nos 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 20, ont sollicité l'autorisation : la Chambre, statuant sur leurs demandes, leur a refusé l'autorisation législative (1903), et, par mesure surérogatoire, l'autorisation administrative dont elles avaient précédemment joui leur a été retirée par décret du 9 avril 1903.

Les deux associations enseignantes dites Frères du Saint-Esprit et du Saint-Cœur de Marie (no 21) et Frères laïques de la congrégation de la Mission ou de Saint-Lazare (no 22) étaient des branches laïques des deux congrégations ecclésiastiques dites Pères du Saint-Esprit et Pères Lazaristes, reconnues sous la Restauration par une loi (de même que le furent les Missions étrangères et les Sulpiciens). Ces deux congrégations demandèrent, en 1901, pour les établissements formés par leur branche laïque, l'autorisation devenue nécessaire, autorisation qui, pour les établissements fondés par une congrégation religieuse reconnue par une loi, est donnée par un simple décret (art. 13 de la loi du 1er juillet 1901) : cette autorisation a été refusée (décret du 20 novembre 1903).

La congrégation des Pères Blancs étant en instance d'autorisation, la question de la continuation de l'existence de l'association de Notre-Dame d'Afrique (no 23), qui est la branche laïque de cette congrégation ecclésiastique, n'est pas encore tranchée (1909).

Ajoutons que la congrégation ecclésiastique des Salésiens, dans laquelle se sont fondus les Frères de Saint-François d'Assise (no 16), avait présenté une demande d'autorisation qui a été rejetée par le Sénat en 1903.

La loi du 7 juillet 1904 a achevé la suppression de l'enseignement congréganiste. Elle porte, à l'article 1er : « L'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations. Les congrégations autorisées à titre de congrégations exclusivement enseignantes seront supprimées dans un délai maximum de dix ans. Il en sera de même des congrégations et des établissements qui, bien qu'autorisés en vue de plusieurs objets, étaient, en fait, exclusivement voués à l'enseignement, à la date du 1er janvier 1903. Les congrégations qui ont été autorisées et celles qui demandent à l'être, à la fois pour l'enseignement et pour d'autres objets, ne conservent le bénéfice de cette autorisation que pour les services étrangers à l'enseignement prévus par leurs statuts. » L'article 2 dit que « les noviciats des congrégations exclusivement enseignantes seront dissous de plein droit, à l'exception de ceux qui sont destinés à former le personnel des écoles françaises à l'étranger, dans les colonies et les pays de protectorat ». L'article 3 prévoit la fermeture, dans le même délai de dix ans, de tout établissement relevant d'une congrégation supprimée, et de toute école ou classe annexée à des établissements relevant d'une des congrégations visées par la dernière phrase de l'article 1er, « sauf exception pour les services scolaires uniquement destinés à des enfants hospitalisés, auxquels il serait impossible, pour des motifs de santé ou autres, de fréquenter une école publique ». L'article 6 déclare « abrogées toutes les dispositions des lois, décrets et actes des pouvoirs publics contraires à la présente loi, et notamment l'article 109 du décret du 17 mars 1808 ».

En conséquence de cette loi, les Frères des Ecoles chrétiennes, seule congrégation enseignante qui se trouvât encore autorisée après l'entrée en vigueur de la loi du 1er juillet 1901, ont cessé d'avoir une existence légale, et leurs écoles devront toutes être fermées dans un délai qui expirera en 1914 : Voir *Frères des Ecoles chrétiennes*.

Pour les congrégations enseignantes de femmes, Voir *Sœurs*.

En exécution de l'article 12 de la loi de finances du 29 décembre 1876, le gouvernement dut établir « une statistique de toutes les communautés, congrégations et associations religieuses, quelle que fût leur dénomination, autorisées ou non autorisées, qui existaient en France ». Cette statistique parut à la fin de 1878, M. Bardoux étant ministre des cultes. On y relève les chiffres suivants :

Les 23 congrégations d'hommes vouées à l'enseignement et autorisées dirigeaient 2328 écoles publiques et 768 écoles libres, en tout 3096 établissements;

Les associations religieuses d'hommes non autorisées étaient au nombre de 385, dont 85 environ se livraient à l'enseignement.

**FRÈRES DE LA DOCTRINE CHRÉTIENNE.** — Voir *Doctrine chrétienne* (*Frères de la*).

**FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES.** — Congrégation séculière laïque — c'est-à-dire « dont les membres ne peuvent prétendre à l'état ecclésiastique », disent les statuts — fondée en 1680 par J.-B. de La Salle sous le nom d'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes. Les circonstances de la fondation de cet institut sont racontées à l'article *La Salle*, ainsi que l'histoire de son développement durant les trente-neuf années que La Salle put consacrer à son œuvre. A la suite des persécutions dont il fut l'objet à Paris de la part de l'autorité ecclésiastique, J.-B. de La Salle transféra en 1705 son noviciat à Saint-Yon près de Rouen : de là le nom de *Frères de Saint-Yon* sous lequel sont généralement désignés les Frères des Ecoles chrétiennes au dix-huitième siècle. On les appela aussi Frères *ignorantins*; mais ce nom-là n'est pas le leur : il appartient aux Frères de Saint-Jean-de-Dieu, congrégation fondée en Portugal en 1540 et vouée aux soins des malades. En 1725, des lettres patentes consacrèrent l'existence de l'institut, et accordèrent aux Frères le droit de « posséder tous les fonds et héritages dont on pourra leur faire legs et donations ou qu'ils pourront acquérir de leur chef ». Un siècle après la fondation de leur congrégation, les Frères des Ecoles chrétiennes comptaient (1789) 116 maisons en France, deux à Rome, une à Ferrare, une à Orvieto, une à Estavayer (Suisse), une à la Martinique, en tout 121; ces maisons renfermaient environ 800 frères, et 550 classes fréquentées par 36 000 élèves.

Le décret du 18 août 1792 supprima toutes les congrégations séculières, tant laïques qu'ecclésiastiques. Dès le 10 février 1792, le Comité d'instruction publique avait présenté à l'Assemblée législative, par l'organe de Gaudin, député de la Vendée, un rapport proposant la suppression de ces congrégations; voici comment le rapporteur s'exprimait à l'égard des Sœurs grises et des Frères des Ecoles chrétiennes : « Une seule de ces institutions semble mériter un autre sort, et a droit à notre reconnaissance par l'importance de ses services. Ce sont les Sœurs grises, dévouées à la desserte des hôpitaux...; la patrie... doit les détacher de tous les autres liens... et surtout améliorer leur sort, en les mettant spécialement sous la sauvegarde des municipalités. Votre Comité croit encore pouvoir ranger parmi les institutions utiles les Frères des Ecoles chrétiennes, chargés d'enseigner, en plusieurs villes, à lire, à écrire, l'arithmétique et les éléments du commerce. Ils ont rempli ces fonctions avec succès, et fondé même, en quelques villes, des pensionnats nombreux qui ont toute la confiance publique; mais cette association, fondée sous les auspices des Jésuites, en eut toujours le fanatisme et

l'intolérance. Elle ne peut être conservée comme corporation; mais lorsqu'elle sera dissoute, on doit accueillir ceux de ses membres qui voudront se dévouer aux mêmes services. Quelques-uns avaient d'abord montré du patriotisme, qui fut aussitôt réprimé par le despotisme monacal. Quand ce despotisme sera détruit, le patriotisme pourra renaître, et il trouvera sa récompense dans les services qu'il rendra à la patrie. »

Sous le Consulat, les Frères reconstituèrent leur congrégation avec l'autorisation du gouvernement. Dans son rapport de l'an IX sur l'instruction publique, le ministre Chaptal avait écrit : « Avant la Révolution,... dans les villes, les écoles primaires étaient généralement desservies par les *Frères ignorantins*, admirable institution dont les membres ont constamment réuni l'art d'enseigner aux mœurs les plus sévères. Tout cela a disparu sans doute : mais il est aisé de tout rétablir et d'améliorer. »

« Mettant à profit ces dispositions bienveillantes, — dit Eugène Rendu, — les Frères relevèrent successivement les écoles à Lyon, à Saint-Germain en Laye, à Paris (Gros-Caillou), à Villefranche (Rhône), à Soissons, à Valence, à Toulouse, à Bordeaux, à Rethel, etc. La conclusion du Concordat (26 messidor an IX) hâta naturellement la réorganisation de l'Institut. Des objections étaient faites contre une association dont les membres se liaient par des vœux. « Mais » — répondait le conseiller d'Etat directeur des cultes, Portalis — « le vœu, en soi, est indépendant » de toute monasticité. On a fait des vœux avant » qu'il y eût des monastères; des citoyens ordinaires » font des vœux sans vivre dans un cloître. Ce qui » caractérisait l'ancien vœu monastique, c'est la ga- » rantie que la loi donnait pour en assurer l'exé- » cution. Les lois ont fait tout ce qu'elles peuvent et » tout ce qu'elles doivent pour la liberté humaine, » lorsqu'elles ont annoncé qu'elles ne sanctionne- » raient plus aucun vœu. Elles n'ont pas à s'inquiéter » de ce qui n'intéresse que la conscience; il ne lui » appartient pas de forcer ce retranchement impéris- » sable de la liberté humaine. » Conformément à ces principes, Portalis, dans un rapport spécial au premier consul (10 frimaire an XII), proposa d'accorder aux Frères l'autorisation de se reconstituer « en un » point central de réunion ». Ce point central était la ville de Lyon, où il fut entendu que le supérieur général de l'institut devait résider à l'avenir.

« Dans une des séances du Conseil d'Etat où se discutait le décret constitutif de l'Université, on fit ressortir les dangers qui pouvaient naître, disait-on, de l'adoption des Frères par la puissance publique. « Je ne conçois pas, » répondit Napoléon, « l'es- » pèce de fanatisme dont quelques personnes sont » animées contre les Frères. C'est un véritable pré- » jugé. Partout on demande leur rétablissement. Ce » cri général démontre assez leur utilité. » (Séance du Conseil d'Etat du 11 mai 1806.) Il n'y a point à s'étonner dès lors que l'article qui suit (art. 109) ait été inséré dans le décret célèbre qui organisait l'Université de France (17 mars 1808) : « Les Frères » des Ecoles chrétiennes seront brevetés et encouragés » par le grand-maître, qui visera leurs statuts inté- » rieurs, les admettra au serment, et fera surveiller » leurs écoles. Les supérieurs de ces congrégations » pourront être membres de l'Université. » Les statuts de la congrégation, présentés en 1809 par le vicaire général, le frère Frumence, furent visés par un arrêté du grand-maître (4 août 1810), moyennant des modifications apportées à trois articles. Et, à la suite de cette affiliation générale, — qui fut aussi accordée, en 1812, à la congrégation des Frères des Ecoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine, — des diplômes individuels furent délivrés, sans examen, aux frères exerçant dans quelques académies, tandis que, dans d'autres circonscriptions universitaires, on négligea cette formalité. Les instituteurs congréganistes furent en outre dispensés du service militaire.

Sous la Restauration, lorsque l'ordonnance du 29 février 1816 eut créé pour les instituteurs le brevet de capacité, la Commission de l'instruction publique fit délivrer des brevets aux Frères des Ecoles chrétiennes, sans les astreindre à passer l'examen prévu par l'ordonnance, et, lorsque fut votée la loi du 10 mars 1818 sur le recrutement, l'article 15 accorda aux Frères, assimilés aux membres de l'Université qui se voueraient pour dix années à l'enseignement, la dispense du service militaire, dispense dont ils avaient joui en fait depuis 1808. Mais, à l'instigation des ennemis de l'Université, qui voulaient le rétablissement des Jésuites et l'indépendance des congrégations, le supérieur général des Frères, le frère Gerbaud, prit tout à coup, en 1818, une attitude de révolte : sur son ordre, ceux des frères qui avaient déjà reçu des brevets les renvoyèrent, en prétendant qu'ils n'en avaient pas besoin; et ceux à qui il n'en avait pas encore été délivré refusèrent d'accepter les brevets qu'on leur offrait; ils refusèrent également de contracter individuellement l'engagement décennal qui était la condition de la dispense du service militaire. C'est à Metz que commença cette levée de boucliers. Le ministre de l'intérieur, Lainé, écrivit à la Commission de l'instruction publique (16 juin 1818) : « Si les Frères ne se rendent pas à la voix de la justice et de la modération, le seul parti à prendre serait d'avoir recours aux tribunaux. Sans doute le scandale serait fâcheux; mais il faudrait bien s'y résigner pour ramener ces instituteurs à l'exécution de la loi. » Le supérieur général écrivit de Lyon au ministre (7 juillet) pour lui exposer les motifs des ordres qu'il avait donnés à ses subordonnés : « L'article 109 de la loi concernant l'Université — disait-il — fut rempli [en 1810] à la satisfaction du grand-maître chargé de viser nos statuts. Son Excellence comprit que le diplôme pour une congrégation devait être unique, et le donna tel. C'est celui dont Votre Excellence a reçu une copie authentique. Jamais on ne nous a parlé d'aucune autre autorisation. Car, Monseigneur, vouloir obliger chaque frère à un diplôme particulier, ce serait séparer les membres de leur chef, et détruire en France la congrégation des Frères des Ecoles chrétiennes. Persuadés que ce n'est pas l'intention du roi, nous supplions Votre Excellence, Monseigneur, de vouloir exposer à Sa Majesté l'incompatibilité absolue de diplômes individuels avec le diplôme général dont, par sa grâce, nous sommes maintenant en possession, et ferez justice. » Le conflit se prolongea durant plusieurs mois. Au sujet de la dispense militaire, le ministre écrivit le 19 octobre à la Commission de l'instruction publique : « Pour être exemptés du service, il faut que les Frères contractent avec la Commission de l'instruction publique ou ses délégués, les recteurs, etc., l'obligation de rester dix années dans l'enseignement, en se soumettant d'ailleurs aux formalités voulues par les règlements. Je vous prie de tenir la main, en tout ce qui vous concerne, à l'exécution de ces mesures. » Le 26 novembre, le frère Gerbaud sollicita d'un avocat de Paris une consultation juridique pour établir le bon droit de la congrégation, en disant : « Les directeurs de nos maisons, en France, sont tourmentés par les recteurs d'académie, tant pour les brevets ou diplômes qu'on semble vouloir exiger aujourd'hui, que pour le bénéfice de la dispense de la loi du recrutement ». Le ministre se vit réduit à prendre des mesures de rigueur contre les récalcitrants : quelques écoles de Frères furent fermées, entre autres à Autun (4 décembre). La consultation juridique en faveur des Frères parut en date du 26 décembre. De son côté, un défenseur de l'Université, Ambroise Rendu, rédigea et publia un copieux exposé de la question intitulé *Essai sur l'instruction publique*, 3 vol., janvier-mars 1819. Enfin la paix se fit : Rendu avait suggéré à Royer-Collard une transaction qui parut acceptable au supérieur général; on lit à la dernière page de l'*Essai sur l'instruction publique* : « On annonce un arrangement qui dissipe toutes les alarmes et concilie tous les intérêts. Tous les droits de l'autorité sont reconnus, mais elle consent à des modifications et à des dispenses. Force demeure à la loi, et les Frères sont satisfaits. Nous nous en réjouissons sincèrement.... L'exemple d'obéissance que la congrégation des Frères se détermine enfin à donner sur toute la surface de la France ne saurait être perdu pour aucun temps ni pour aucune association charitable ou religieuse. »

En 1819, le Conseil municipal de Paris, « considé-

rant que la Ville de Paris doit attacher un grand prix à posséder un établissement qui devra procurer de grands avantages pour l'instruction primaire,... que le royaume entier profitera des ressources que doit présenter l'établissement central des Frères des Ecoles chrétiennes et le noviciat qu'ils se proposent de former », offrit d'acquérir de l'administration des hospices une maison située rue du Faubourg Saint-Martin (dite la maison Dubois), afin de « la concéder à la congrégation des Frères des Ecoles chrétiennes pour en jouir tout le temps que cette congrégation subsistera dans ledit local, sans en payer aucuns loyers, la propriété étant réservée à la Ville de Paris, mais pour ne rentrer en possession de ladite maison que dans le cas où l'établissement des Frères cessera d'occuper lesdits lieux pour quelque cause que ce soit » (Délibération du 27 avril 1819). En conséquence, une ordonnance royale (2 juin 1821) autorisa le préfet à concéder aux Frères, « au nom de la Ville de Paris, la maison du faubourg Saint-Martin, pour y former leur principal établissement et leur noviciat ». Le siège de la communauté subsista au faubourg Saint-Martin jusqu'en 1847, époque à laquelle, l'établissement ayant été exproprié pour faire place à la gare du chemin de fer de Strasbourg, la Ville de Paris transféra la maison mère dans une propriété sise rue Oudinot (alors rue Plumet).

Les écoles d'enseignement mutuel avaient été fondées en France dans les premières années de la Restauration. Les Frères des Ecoles chrétiennes et leurs alliés politiques menèrent campagne contre le nouvel enseignement, que soutenaient, disaient les ultras, « les ennemis de la religion et de la monarchie ». La lutte fut vive, elle passionna toute la France — Voir *Mutuel* (*Enseignement*), *Société pour l'instruction élémentaire* —; c'est à ce moment (1819) que, dans une chanson célèbre, Béranger parlant de l'enseignement mutuel et de ses ennemis les « ignorantins », faisait dire aux « missionnaires » :

Guerre au nouvel enseignement
Et gloire à l'ignorance!

La loi de 1833 exigea de tout directeur d'école primaire la possession du brevet de capacité; et les congréganistes hommes durent subir cette condition; mais, si les directeurs eurent à se munir du brevet, leurs adjoints ou sous-maîtres continuèrent à en être dispensés. Le gouvernement de Juillet, et Guizot et Cousin en particulier, témoignèrent aux Frères autant de sympathie que leur en avait montré l'Empire et la Restauration. Guizot, ministre de l'instruction publique, voulant donner à l'institut un témoignage de son estime, fit demander (1833) au supérieur général si les statuts de la congrégation lui permettaient de recevoir la croix d'honneur; fidèle à son vœu d'humilité, le frère Anaclet répondit à l'offre du ministre par un refus. Trois ans plus tard, dans son livre *De l'instruction publique en Hollande*, Victor Cousin, rapportant le bien qu'il avait entendu dire à Amsterdam de la méthode d'enseignement des Frères, écrivait : « Il est assez curieux d'entendre à Amsterdam un ministre protestant, un quaker et un philosophe s'accordant à faire l'éloge de ces pauvres Frères qui font tant de bien, et qu'un fanatisme d'un nouveau genre essaie en vain de flétrir sous le nom de Frères *ignorantins* ».

La loi de 1850, qui maintint pour les congréganistes femmes la dispense du brevet de capacité, remplaça ce brevet, pour les congréganistes hommes, par le « certificat de stage », délivré à quiconque justifiait avoir enseigné pendant trois ans dans une école publique ou libre. Cette loi réalisa, pour les congrégations, ce qu'aucun gouvernement, pas même celui de la Restauration, ne leur avait donné encore. « Je suis prêt, avait dit Thiers au sein de la commission nommée par M. de Falloux, à donner au clergé tout l'enseignement primaire.... Je veux des Frères, bien qu'autrefois j'aie pu être en défiance contre eux; je veux rendre toute-puissante l'influence du clergé. » La période qui s'écoula de 1850 à 1879 marqua l'apogée du développement de l'enseignement congréganiste.

Un historien impartial doit constater que tout n'était pas à condamner, au point de vue technique, dans les méthodes employées par les Frères des Écoles chrétiennes. Il s'est trouvé parmi eux quelques hommes doués d'aptitudes spéciales, qui ont fait faire des progrès à telle ou telle branche de l'enseignement primaire. Après l'Exposition de Vienne en 1873, le rapporteur officiel autrichien pour l'enseignement du dessin et de l'art industriel, M. Langl, signalait « les succès surprenants obtenus par la méthode du frère Victoris », et M. F. Buisson, rapporteur français, parlait avec éloge des cartes géographiques dressées en Belgique par le frère Alexis, de l'institut de Carlsbourg, qui le premier avait cherché, « dans une carte écrite en français, à mettre à la portée de l'enseignement primaire les procédés hypsographiques ».

La loi du 7 juillet 1904 a interdit l'enseignement aux congrégations, et a abrogé expressément l'article 109 du décret du 17 mars 1808. (Voir *Congrégations* et *Frères*.) En exécution de cette loi, toutes les écoles dirigées par la congrégation des Frères des Ecoles chrétiennes devront être fermées dans un délai maximum de dix ans, expirant en 1914. En janvier 1904, d'après une enquête faite par les soins du ministère de l'instruction publique, cette congrégation avait en France 1330 établissements d'enseignement; en juin 1909, ce nombre était réduit à 64, comme le montre le tableau ci-dessous :

| | En 1904 | En 1909 |
|---|---|---|
| Établissements d'enseignement secondaire. | 35 | 2 |
| — — primaire. . | 1279 | 55 |
| — charitables. . . . . . . . | 4 | 1 |
| Écoles de sourds-muets . . . . . . . . . . | 4 | 4 |
| — d'agriculture . . . . . . . . . | 6 | 2 |
| — d'enseignement technique ou professionnel . . . . . . . . . . | 2 | — |
| | 1330 | 64 |

D'après une statistique produite par la congrégation en 1904, celle-ci dirigeait hors de France à cette époque 490 écoles, dont 28 dans les colonies françaises.

En janvier 1909, elle en dirigeait 788 (avec 7662 frères), — dont 416 écoles en Europe et 372 en Asie, en Afrique et dans les deux Amériques, — avec un total de 160 483 élèves.

L'institut des Frères des Écoles chrétiennes avait en France, en 1904, 29 noviciats et maisons de retraite. Il a sollicité, par application de l'article 2 de la loi de 1904 (Voir *Frères*), l'autorisation pour 8 noviciats destinés au recrutement du personnel pour ses écoles situées hors de France. Cette demande a été rejetée pour 6 noviciats, et il a été sursis à statuer sur ce qui concerne les 2 autres.

**FRÈRES DE L'INSTRUCTION CHRÉTIENNE** (dits de Lamennais). — Cette congrégation, fondée à Ploërmel (Morbihan) par l'abbé J.-M. de Lamennais, frère du célèbre publiciste, et supprimée en 1901, fut la première — après celles des Frères des Ecoles chrétiennes et des Frères du faubourg Saint-Antoine, reconnues déjà par le décret constitutif de l'Université impériale (1808) — qui reçut en France la reconnaissance légale. L'ordonnance royale d'autorisation (1er mai 1822) lui accorda le droit d'exercer dans les cinq départements de l'ancienne Bretagne; l'article 3 de l'ordonnance portait que « le brevet de capacité serait délivré à chaque frère de l'Instruction chrétienne sur le vu de la lettre particulière d'obédience qui lui aurait été délivrée par le supérieur général de ladite société ». En 1840, la maison principale comptait 130 frères y compris les novices, et donnait l'instruction professionnelle en même temps que l'enseignement primaire à de jeunes orphelins ou enfants abandonnés, répartis dans des ateliers de serrurerie, de charronnage, de menuiserie, de charbonnerie, etc. Les Frères de Ploërmel comptaient à cette époque, en Bretagne, près de 200 écoles et un certain nombre d'établissements à la Martinique et à la Guadeloupe, où ils instruisaient les esclaves affranchis.

Bien qu'autorisés pour toute la France par un décret du 9 mai 1876, les Frères de Lamennais n'étaient qu'exceptionnellement sortis des frontières de la province en vue de laquelle ils avaient été institués.

**FRÈRES DE MARIE (PETITS)** ou FRÈRES MARISTES. — L'institut des *Petits Frères de Marie* ou *Frères Maristes*, autorisé en 1851, a été supprimé en 1901. Son siège, qui était d'abord à Notre-Dame-de-l'Hermitage (Loire), fut transféré plus tard à Saint-Genis-Laval (Rhône). L'institut des Frères Maristes avait, à la fin du dix-neuvième siècle, des écoles dans une quarantaine de départements. Comme importance, il venait immédiatement après l'institut des Frères des Ecoles chrétiennes. Il comptait près de 4000 frères et novices, et 100 000 élèves dans 510 établissements en France et à l'étranger. Il possédait sept noviciats en France, un en Ecosse (à Dumfries), un en Australie (à Sydney).

**FRÈRES DE SAINT-ANTOINE** (SOCIÉTÉ DES). — Cette société fut fondée, au commencement du dix-huitième siècle, pour l'instruction gratuite des enfants pauvres de la ville de Paris, et particulièrement du faubourg Saint-Antoine, d'où elle a tiré son nom. En 1709, l'abbé Tabourin, curé de Sainte-Marguerite, voulant mettre en pratique les idées pédagogiques de Port-Royal et conserver les croyances religieuses spéciales de cette maison, ouvrit une école gratuite sur la paroisse de Saint-Etienne-du-Mont à Paris; puis en 1711 une autre sur la paroisse Sainte-Marguerite (faubourg Saint-Antoine); et, en 1713, deux nouvelles écoles sur la même paroisse. Il réunit ses aides en communauté, et les écoles des Frères de Saint-Antoine se propagèrent assez rapidement; en 1769, on en comptait treize dans le faubourg Saint-Antoine; il y en avait trente-deux en 1787, tant à Paris qu'à Auxerre.

Les établissements des Frères de Saint-Antoine furent supprimés en germinal an II : il y avait encore en ce moment treize maîtres sur la paroisse Sainte-Marguerite et trois sur celle de Saint-Etienne-du-Mont. Sous le Consulat, la société, reconstituée par son supérieur général, le frère Hureau, rouvrit ses écoles; la maison mère était rue Saint-Jacques; les ressources de la communauté consistaient en une part des revenus d'un fonds constitué au dix-septième siècle par le janséniste Nicole, et connu sous la dénomination singulière de *boîte à Perrette*, du nom de la vieille servante qui avait, à l'origine, administré ce dépôt. La société jouit des faveurs du gouvernement impérial. L'article 109 du décret du 17 mars 1808, relatif aux Frères des Ecoles chrétiennes, et qui dit que « les supérieurs de ces congrégations [au pluriel] pourront être membres de l'Université », s'appliquait aussi bien, selon l'interprétation de l'Université impériale et celle d'Ambroise Rendu, aux anciens Frères de Saint-Antoine qu'aux anciens Frères de Saint-Yon. Dès 1811, « plusieurs membres de cette communauté (de Saint-Antoine) avaient reçu du grand-maître les autorisations individuelles qui leur étaient nécessaires, tant pour se livrer à l'enseignement que pour être dispensés du service militaire » (Ambroise Rendu, *Essai sur l'instruction publique en France*, t. III, p. 139). Les statuts de la société furent présentés à l'approbation du grand-maître par le supérieur général, le frère Leboucher, en 1812; l'article 1er disait : « La société des Frères des Ecoles chrétiennes, connus avant la Révolution sous le nom de Frères des Ecoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine, se compose de sujets qui se consacrent librement et sans vœux, sous la direction d'un supérieur général, à l'éducation gratuite des enfants des pauvres ». Sous la Restauration, la société prit de nouveaux développements, et, grâce à l'appui d'Ambroise Rendu et de Guéneau de Mussy, elle fut — en plus de l'autorisation déjà contenue dans le décret de 1808 — légalement reconnue par ordonnance royale du 23 juin 1823, et devint une des trois associations enseignantes qui, jusqu'au second Empire, pouvaient seules exercer dans toute la France. La société des Frères de Saint-Antoine ouvrit alors des écoles gratuites à Paris, à Auxerre, à Troyes, etc. En 1829, aidée des libéralités d'un ancien magistrat, M. Silvy, elle fonda une école gratuite et un pensionnat avec bourses à Saint-Lambert, petit village situé près de Port-Royal-des-Champs. Plus tard, des internats avec de nombreuses bourses, à l'usage des enfants de familles peu favorisées de la fortune, furent également créés à Saint-Mandé, à Magny-les-Hameaux, à Port-Royal même, etc. A partir de 1843, la Société déclina; elle abandonna les écoles communales qu'elle dirigeait à Paris et se consacra surtout à former des instituteurs. Un grand nombre d'instituteurs libres du département de la Seine sont sortis des mains de cette association, qui, en 1878, avait encore sous sa direction trois établissements : à Paris (boulevard de l'Hôpital), à Saint-Mandé et à Saint-Lambert. Elle a cessé d'exister avant 1901.

**FRÈRES DE LA SAINTE-FAMILLE.** — Cette congrégation, instituée en 1835 par le frère Gabriel Taborin, dans le diocèse de Belley (Ain), sous les auspices de l'évêque, Mgr Devic, approuvée par un bref apostolique du 28 août 1841, fut reconnue par décret du 10 janvier 1874. Elle a été supprimée en 1901. La congrégation possédait une maison mère, un noviciat et 55 maisons particulières.

**FRÈRES DE SAINT-JOSEPH DU MANS.** — Autorisée par ordonnance royale du 23 juin 1823 pour les départements de la Sarthe et de la Mayenne, et par une seconde ordonnance, du 3 avril 1843, pour les possessions françaises d'Afrique, cette congrégation comptait à cette époque 86 frères répartis entre 39 établissements, et 45 novices. Elle a été supprimée en 1901.

**FRESLON.** — Alexandre-Pierre Freslon, né à la Flèche en 1808, avocat, fixé à Angers, fit sous la monarchie de Juillet de l'opposition républicaine, fut élu en avril 1848 à l'Assemblée constituante et y vota avec la fraction réactionnaire. Cavaignac fit de lui un ministre de l'instruction publique le 13 octobre 1848, lorsqu'il voulut se rapprocher de la droite. Freslon quitta le ministère le 19 décembre 1848. Il ne fut pas réélu à la Législative, mais fut nommé avocat général à la Cour de cassation. Après le coup d'Etat de 1851, il rentra dans la vie privée. Aux élections de 1863, il se présenta comme candidat d'opposition, mais échoua. Il mourut en 1867.

**FRŒBEL.** — Auguste-Guillaume-Frédéric Frœbel, le créateur des *jardins d'enfants*, est né le 21 avril 1782 à Oberweissbach, village de la principauté de Schwarzburg-Rudolstadt, en Thuringe; il est mort à Marienthal, dans le duché de Saxe-Meiningen, le 21 juin 1852.

Depuis plus d'un demi-siècle, le nom de Frœbel jouit d'une popularité considérable; ses admirateurs voient en lui l'initiateur d'une transformation radicale dans l'éducation de la première enfance, transformation de laquelle ils attendent la régénération de l'humanité; Michelet a parlé, dans un livre célèbre, de « l'évangile de Frœbel ». Et cependant la personne même de Frœbel et ses écrits sont restés peu connus, en France du moins; on invoque le nom du réformateur, on emploie son matériel d'enseignement, sans bien savoir au juste ce que sont ses doctrines. Nous avons cru, en conséquence, qu'il serait utile de mettre sous les yeux de nos lecteurs un exposé détaillé de la vie et des idées du fondateur des jardins d'enfants, qui permît de se former une idée exacte de ce que Frœbel a pensé, et de se rendre compte de la valeur réelle des innovations qu'il a proposées.

I

Le père de Frœbel était pasteur de la paroisse d'Oberweissbach; c'était un homme d'un caractère rigide, que ses devoirs ecclésiastiques absorbaient presque entièrement; aussi ne lui restait-il que peu de temps à consacrer à sa famille et à l'éducation de ses enfants. D'autre part, Frœbel perdit sa mère peu de mois après sa naissance; son père se remaria, et la nouvelle épouse, qui eut bientôt un fils à elle, ne montra qu'indifférence et dureté à l'égard des enfants de la première femme de son mari. Heureusement, Frœbel avait des frères aînés; deux d'entre eux surtout, Christophe et Christian, devinrent ses protecteurs; leur affection put remplacer jusqu'à un certain point celle de la mère absente, et tempérer, dans plus d'une occasion, la sévérité paternelle. Le pasteur apprit lui-même à lire à son fils, comme il l'avait fait pour ses aînés; mais trouvant que l'enfant, d'un

caractère songeur et d'une intelligence lente, profitait peu de ses leçons, il résolut de l'envoyer à l'école. L'instituteur de l'école des garçons vivait en mauvaise intelligence avec le pasteur; il en résulta que le jeune Frœbel fut placé à l'école des filles, où ses études consistèrent surtout à apprendre par cœur des versets de la Bible et des cantiques. Il suivait aussi avec beaucoup d'attention les services religieux du dimanche et le culte domestique quotidien célébré par son père. Dès ce moment, chez cet enfant de six à huit ans, une vie intérieure d'une intensité remarquable s'était éveillée : absorbé dans ses rêveries, qui le faisaient passer, aux yeux de sa belle-mère, pour distrait et même pour stupide, il cherchait à pénétrer le sens des dogmes chrétiens, dont les menaces et les promesses obsédaient son imagination : ce fut un événement pour lui que le jour où il crut avoir obtenu, par des raisonnements qui le tranquillisèrent, la certitude qu'il ne serait pas damné. Il a raconté lui-même comment un sujet d'une autre nature fut longtemps pour lui une cause de préoccupations troublantes, et comment un de ses frères, Christophe, qui était alors étudiant en théologie, vint à son secours :

« Les devoirs de la vie conjugale, dit-il, les relations des sexes étaient fréquemment pour mon père le texte d'exhortations sévères et de réprimandes. La façon dont il en parlait m'amena à considérer ce sujet comme la source d'une foule de maux pour l'humanité, et, dans mon innocence enfantine, j'éprouvais un profond chagrin à penser que, seul entre toutes les créatures, l'homme avait été condamné à cette différence des sexes qui lui rendait la pratique du bien si difficile. Je ne trouvais rien en moi ni hors de moi qui pût me rendre l'esprit satisfait sur ce point, quelque besoin que j'éprouvasse d'échapper à ce sentiment pénible; et comment, à mon âge et dans le milieu où je vivais, la chose eût-elle été possible? Heureusement, mon frère Christophe, qui, ainsi que tous mes frères aînés, avait déjà quitté la maison paternelle, y revint passer ses vacances; et, un jour que je m'extasiais devant les jolis chatons des noisetiers, il me fit observer que la différence des sexes existait aussi chez les fleurs. Cette révélation rendit le calme à mon esprit; je vis que la circonstance qui m'avait affligé était une loi générale de la nature, à laquelle étaient assujetties les fleurs elles-mêmes dans leur paisible et belle existence. A partir de ce moment, la vie humaine et la vie de la nature, la vie de l'esprit et la vie des fleurs, m'apparurent comme inséparables; mes chatons de noisetiers avaient été comme les anges qui m'avaient ouvert le grand temple de la nature. J'avais trouvé ce dont j'avais besoin : à côté de l'église, le temple de la nature; à côté de la vie humaine si agitée et si pleine de discordes, la vie tranquille et paisible des plantes. Je tenais désormais le fil d'Ariane qui devait me guider; et aujourd'hui, après avoir vécu avec la nature durant plus de trente ans, — non sans des interruptions quelquefois assez longues, — j'ai appris à voir dans celle-ci, et particulièrement dans le règne végétal, un miroir, je dirais presque un symbole de la vie de l'homme dans ses plus hautes aspirations; si bien que je considère le passage de l'Ecriture sainte où il est parlé d'un arbre de la connaissance du bien et du mal, comme renfermant une signification des plus profondes pour qui sait la comprendre. La nature tout entière, même le monde des cristaux et des pierres, nous apprend à reconnaître le bien et le mal, mais nulle part d'une façon plus vivante, plus tranquille, plus claire et évidente que dans le monde des plantes et des fleurs. »

Cette page caractéristique nous indique déjà les tendances qui, en Frœbel, allaient s'accentuer de plus en plus et devenir un jour le fondement de sa philosophie éducative : il cherchera à réaliser l'union complète de l'homme et de la nature; ses études et ses méditations affermiront toujours davantage en lui cette conviction, que l'univers, dont l'homme est une partie, forme un grand tout harmonieux; qu'il n'y a pas en lui dualité et opposition, mais unité et identité; qu'une loi unique régit le monde physique et le monde moral, la vie de l'homme comme celle des végétaux, des minéraux, des astres eux-mêmes.

Mentionnons encore un autre épisode de l'histoire du développement de sa pensée durant cette première période :

« Parmi les injonctions que la théologie fait aux fidèles, dit Frœbel, l'une des plus fréquemment répétées, c'est d'imiter Jésus, de vivre comme Jésus, etc. Ces expressions revenaient sans cesse dans la bouche de mon père. Lorsqu'on présente à l'enfant un but accessible à son imagination, il ne connaît point de restrictions; et acceptant sans réserve l'idéal proposé, il désire le réaliser dans sa plénitude. J'avais conçu l'idée de la haute importance de ce commandement, mais en même temps je le trouvais bien difficile à accomplir; la chose me semblait même impossible. La contradiction en présence de laquelle je croyais ainsi me trouver m'était excessivement pénible. Mais je finis par concevoir une pensée qui me rendit heureux : c'est que la nature humaine n'était pas par elle-même un obstacle à ce que l'homme pût imiter Jésus et vivre comme lui; et que l'homme pouvait atteindre même à la pureté d'une vie semblable à celle de Jésus, pourvu qu'il prît à cet effet la bonne voie. Cette pensée est devenue plus tard comme le pivot de ma vie entière. »

Il ne faudrait pas, toutefois, d'après ce qui précède, se figurer le jeune Frœbel comme un enfant sage et docile, exclusivement occupé de pensées religieuses. Tout au contraire, sa conduite extérieure, de son propre aveu, laissait beaucoup à désirer; négligé par ses parents, il fréquentait de mauvaises sociétés; et pour éviter les corrections sévères que lui attiraient ses méfaits lorsqu'ils étaient découverts, il avait pris l'habitude de mentir. Il se justifiait d'ailleurs à ses propres yeux, comme un autre Rousseau, en se persuadant que si ses actes méritaient le blâme, ses sentiments du moins étaient purs. Sa belle-mère le croyait, non sans quelque apparence de raison, foncièrement mauvais, et son père n'était pas éloigné de le juger de même. Heureusement pour lui, un oncle maternel, Hoffmann, pasteur à Stadt-Ilm, proposa à ses parents de se charger de son éducation; cette offre fut acceptée, et Frœbel, âgé de dix ans et demi, quitta la maison paternelle pour aller habiter Stadt-Ilm.

L'oncle Hoffmann était un homme indulgent et doux; l'enfant, traité avec bonté et se sentant affranchi de la contrainte qui avait pesé sur lui, perdit l'habitude de la dissimulation; les jeux en pleine campagne fortifièrent sa santé, et diminuèrent sa gaucherie et sa timidité. Il suivit les classes de l'école de la ville, où il apprit le calcul, la géographie, un peu de latin. Il resta à Stadt-Ilm jusqu'à l'âge de quinze ans.

Il fallut alors songer au choix d'une carrière. Comme deux de ses frères avaient déjà été envoyés à l'université, ce qui avait imposé à la famille d'assez lourds sacrifices, et que d'ailleurs le jeune Frœbel ne montrait aucune disposition pour l'étude, son père résolut de lui donner une profession bourgeoise, et le plaça en apprentissage chez un forestier qui devait lui enseigner la sylviculture, la géométrie et l'arpentage.

Frœbel resta deux ans chez son patron, qui habitait Neuhaus, dans la forêt de Thuringe, et qui, paraît-il, ne s'occupa guère de son élève. Livré à lui-même, le jeune homme lut des ouvrages de géométrie et de botanique, collectionna des plantes, et employa ses nombreux loisirs à de longues promenades dans les bois. Il avait déjà un goût très vif pour la nature; toutefois, dit-il, « le sentiment de la vie intime du monde végétal ne s'était pas encore éveillé en moi ». Il y eut toujours, dans la personne et les manières de Frœbel, quelque chose d'excentrique et même d'un peu théâtral; à ce moment, donnant carrière à ses premiers besoins d'indépendance, il se singularisait par son costume : il portait, racontent ceux qui l'ont connu alors, de hautes bottes à l'écuyère et un chapeau tyrolien surmonté de grandes plumes flottantes.

Les deux années de l'apprentissage expirées, Frœbel refusa de rester chez son patron, qui désirait le garder une année de plus pour utiliser ses services. Ce refus irrita le forestier; il écrivit au père du jeune homme une lettre où il se plaignait fort de celui-ci et

de son peu de zèle pour l'étude. Rentré dans sa famille au mois de juillet 1799, Frœbel réussit à se justifier auprès de son père, grâce à l'intervention de son frère le théologien. Sur ces entrefaites, le père se trouva dans l'obligation de faire un envoi d'argent à son troisième fils, Traugott, qui étudiait la médecine à Iéna. L'affaire pressait; le jeune Frœbel fut chargé d'aller en personne porter la somme. Une fois à Iéna, il reçut de son père l'autorisation d'y rester jusqu'à la fin du semestre d'été, et d'y suivre quelques cours. Ce qu'il entendit à l'université lui donna l'envie de poursuivre ses études; avec le consentement de son père et de son tuteur, il réalisa pendant les vacances le mince héritage qui lui venait de sa mère, et retourna à Iéna pour y étudier ce que les Allemands appellent *Cameralia*, c'est-à-dire le droit administratif et les branches qui s'y rapportent. Il se destinait alors à une carrière exclusivement pratique, soit celle d'intendant ou d'économe de quelque grand domaine, soit celle de fonctionnaire de l'administration des forêts ou des travaux publics.

Immatriculé comme étudiant à l'université d'Iéna au commencement du semestre d'hiver 1799-1800, Frœbel y resta trois semestres, suivant des cours de mathématiques, de minéralogie, de physique, de chimie, de droit administratif, de sylviculture, d'architecture. Malheureusement des embarras matériels attristèrent la fin de cette période d'études. Imprévoyant comme il le fut toujours, Frœbel avait confié à son frère, l'étudiant en médecine, la plus forte partie de son petit capital; celui-ci le dissipa, et ne put le rembourser quand le moment fut venu. Inutilement Frœbel s'adressa à son père et à son tuteur pour obtenir des secours; ils restèrent inexorables; et, poursuivi par ses créanciers, le pauvre étudiant se vit, dans l'hiver de 1801, incarcéré comme insolvable dans la prison de l'université. Il y resta neuf semaines. Pour obtenir sa mise en liberté, il dut signer l'engagement de renoncer à toute prétention sur l'héritage paternel. Le père alors se laissa fléchir, et paya les dettes de l'infortuné prisonnier, qui revint à Oberweissbach au printemps de 1801. Il avait dix-neuf ans.

Il s'agissait maintenant de trouver quelque emploi où Frœbel pût, en gagnant sa vie, utiliser pratiquement ses connaissances. Le père se mit à chercher, tandis que le jeune étudiant, compulsant les livres de la bibliothèque paternelle, s'efforçait de combler les lacunes de son savoir très incomplet; enfermé dans une chambrette solitaire, il prenait force notes et noircissait force papier, — tant de papier même que le père, effrayé de cette consommation, fut sur le point d'y mettre un terme par un veto qui eût bien contrarié l'ardent lecteur. Cette fois encore, le frère Christophe, qui était devenu vicaire dans un village voisin, intervint, et Frœbel put continuer à remplir ses cahiers.

Mais on venait de lui trouver une place chez des parents qui possédaient, près de Hildburghausen, un domaine régi par un intendant. Le jeune Frœbel fut envoyé comme aide auprès de ce dernier, afin de s'initier sous sa direction à la pratique de l'économie rurale.

A peine était-il installé dans ses fonctions qu'il fut rappelé auprès de son père. Celui-ci, affaibli par l'âge, avait dû subitement interrompre sa longue activité : après une maladie de quelques semaines, le vieux pasteur mourut, au mois de février 1802.

Ici s'ouvre pour Frœbel une période nouvelle de son existence. Il est devenu indépendant, il va pouvoir se faire à lui-même sa destinée. A ce moment, rien ne l'attire encore vers l'enfance, vers le problème de l'éducation. Il ne songe, nous l'avons déjà dit, qu'à se créer une carrière administrative en rapport avec ses premières études.

Dans les trois années qui suivent, nous le voyons successivement commis-forestier (*Forstamts-Actuar*) chez un fonctionnaire de l'évêché de Bamberg; puis employé au cadastre bavarois dans les environs de Bamberg, et enfin secrétaire particulier de M. de Dewitz, grand propriétaire qui vivait dans ses domaines à Gross-Milchow, dans le duché de Mecklenburg-Strelitz. Toutefois, au milieu de ces occupations, l'esprit méditatif de Frœbel commençait à se tourner vers les questions qui l'avaient déjà intéressé tout enfant. Il fit des lectures qui exercèrent une influence sérieuse sur le développement de sa pensée. Un de ses anciens camarades d'université lui prêta un des premiers ouvrages de Schelling; « ce livre, que je crus comprendre, dit-il, fit sur moi une profonde impression ». Il lut aussi les écrits du mystique Novalis, où il lui sembla retrouver, comme dans un miroir, la fidèle image de ses propres pensées, de ses sentiments et de ses aspirations les plus intimes. Il nous apprend encore que la lecture d'un livre d'Arndt, *Germania und Europa*, éveilla chez lui la fibre patriotique, et lui fournit les éléments d'une philosophie de l'histoire dont le trait le plus saillant paraît avoir été, comme on le verra plus loin, l'exagération du sentiment national poussé jusqu'au « teutonisme ».

En même temps l'architecture l'attirait; il voyait en elle comme une sorte de représentation tangible des vérités mathématiques. Il se procura quelques ouvrages techniques, et, après les avoir étudiés, prit la résolution de devenir architecte.

Son oncle Hoffmann, de Stadt-Ilm, qui venait de mourir, lui avait laissé un petit héritage : il se trouvait ainsi en possession de quelques ressources. Quittant le Mecklenburg et M. de Dewitz, il se rendit à Francfort-sur-le-Mein au printemps de 1805 pour y étudier l'architecture. Afin de marquer l'importance qu'avait à ses yeux le choix d'une carrière à laquelle il se regardait alors comme définitivement voué, il crut devoir changer de prénom : des trois prénoms qu'il avait reçus à son baptême, Auguste-Guillaume-Frédéric, c'est celui d'*Auguste* qu'il avait porté jusque-là; il le quitta pour prendre désormais celui de *Frédéric*.

Arrivé à Francfort, il se plaça chez un architecte. Mais au bout de peu de temps, un ami le mit en relations avec le pédagogue Gruner, qui dirigeait une école-modèle où était appliqué le système de Pestalozzi. Gruner avait justement besoin d'un instituteur; il engagea Frœbel à prendre la place vacante. « Mon ami, dit Frœbel, me conseilla d'accepter, et je commençai à me sentir hésitant. Une circonstance extérieure détermina ma résolution : je reçus la nouvelle que tous mes certificats s'étaient perdus; ils avaient été envoyés à une personne qui s'intéressait à moi, et je n'ai jamais pu savoir au juste comment la chose arriva. Je jugeai alors que la Providence avait voulu, par cet incident, m'ôter la possibilité d'un retour en arrière; j'acceptai la proposition de Gruner, et je devins instituteur à l'école-modèle de Francfort. » C'était en août 1805.

Une fois de plus, il venait de donner à son activité une direction nouvelle; une fois de plus, il croyait être entré enfin dans la voie où la destinée l'appelait.

Au bout de quelques jours (26 août 1805), il écrit ce qui suit à son frère Christophe : « C'est étonnant combien mes occupations me plaisent. Dès la première leçon, il me sembla que je n'avais jamais fait autre chose et que j'étais né pour cela. Je ne sais comment te marquer assez fortement ce qui se passait en moi : je ne pouvais plus me figurer que j'eusse songé précédemment à suivre une autre carrière que celle-ci, et pourtant je dois avouer que jamais l'idée ne m'était venue de me faire instituteur. Lorsque je donne mes leçons je me trouve — pour employer mon expression habituelle — comme dans mon élément. »

Ce que Gruner lui raconta de Pestalozzi inspira à Frœbel le plus vif désir de voir le grand éducateur à l'œuvre au milieu des siens. Dès que le semestre d'été fut achevé, il partit à pied pour Yverdon. Là il assista pendant quinze jours aux leçons données par les divers maîtres de l'institut pestalozzien, s'entretint avec Pestalozzi lui-même, qui lui expliqua les principes de sa méthode, et revint à Francfort en octobre, enthousiasmé de ce qu'il avait vu, et se promettant bien de retourner à Yverdon le plus tôt possible.

A l'école-modèle, Frœbel était chargé de l'enseignement du calcul, du dessin, de la géographie et de l'allemand. Il apporta à ses leçons le plus grand zèle, appliquant de son mieux la méthode pestalozzienne; et, à l'examen de fin d'année, ses élèves obtin-

rent des succès dont Gruner le félicita vivement. Mais, quoiqu'il fût lié avec l'école-modèle par un contrat qui fixait à trois ans la durée de son engagement, Frœbel, sentant le besoin de compléter son instruction par de nouvelles études, désirait reprendre sa liberté : en conséquence, il sollicita la résiliation dn contrat, et l'obtint sans trop de peine.

Par l'intermédiaire de l'ami qui lui avait fait connaître Gruner, il avait, peu de temps après son arrivée à Francfort, été chargé de donner des leçons particulières d'allemand et de calcul aux trois fils d'un riche propriétaire francfortois, M. de Holzhausen. Il se trouva qu'au moment où Frœbel quittait l'école-modèle, le précepteur qui jusqu'alors avait dirigé l'éducation des jeunes de Holzhausen vint à partir: Frœbel fut prié de lui chercher un remplaçant. Ce remplaçant ne se rencontrant pas, Frœbel, qui s'était fort attaché aux trois enfants, proposa, après une longue hésitation, de se charger lui-même des fonctions de précepteur, et son offre fut acceptée avec reconnaissance. Ainsi il n'avait recouvré son indépendance que pour s'engager aussitôt dans un lien nouveau.

Mais à peine est-il entré dans la famille de Holzhausen que ses hésitations le reprennent : il semble que son caractère ne lui permettait pas de suivre un projet avec quelque persévérance. Dans une longue lettre à son frère Christophe, il lui fait part d'un plan sur lequel il le consulte : il s'agissait de quitter Francfort, d'aller passer une année dans une université, puis une autre année à Yverdon auprès de Pestalozzi; après quoi il eût voulu ouvrir un institut d'éducation, en s'associant à cet effet avec son plus jeune frère Karl. Mais pour l'exécution de ce plan il fallait contracter un emprunt, chose difficile; aussi, après réflexion, Frœbel y renonça-t-il de lui-même. En revanche, l'année suivante (1808), il obtint du père de ses élèves l'autorisation d'aller avec eux s'installer à Yverdon. Les trois jeunes gens devaient suivre les leçons de l'institut Pestalozzi; quant à Frœbel, il comptait profiter de la fréquentation journalière du célèbre pédagogue pour acquérir tout ce qu'il sentait lui manquer encore. « Il n'était pas de question, dit-il, dont je n'espérasse trouver la solution à Yverdon. »

Frœbel et ses élèves passèrent à Yverdon deux années. Le jeune précepteur assista à toutes les leçons, et, dans ses nombreux entretiens avec Pestalozzi, s'efforça de s'assimiler entièrement la méthode et les principes de ce dernier. A en juger d'après un rapport très étendu, envoyé par lui d'Yverdon, en avril 1809, à la princesse de Schwarzburg-Rudolstadt, il considérait alors la doctrine pestalozzienne comme la formule définitive de l'éducation nouvelle, et son ambition n'allait qu'à s'en faire l'apôtre en Allemagne, à l'imitation de Gruner, de Ritter et de quelques autres. Plus tard, dans son autobiographie écrite en 1827, il a affirmé avoir eu conscience dès cette époque de ce qu'il appelle « le manque d'unité intérieure » dans l'œuvre de Pestalozzi et de ses collaborateurs; mais il n'en ajoute pas moins : « Le temps que je passai à Yverdon fut dans ma vie une époque décisive ».

Le désir de reprendre les études universitaires s'était de nouveau emparé de lui. Lorsqu'il revint à Francfort en 1810, il eût voulu quitter sur-le-champ la famille de Holzhausen pour se rendre à Gœttingue, mais il fut contraint de continuer ses fonctions de précepteur encore une année. « Ce qu'il y avait de fragmentaire, de morcelé (*zerstücktes*) dans tout ce qui m'entourait, dans l'instruction et l'éducation, m'oppressait au plus haut point, dit-il; aussi je me sentis véritablement heureux lorsque je pus enfin quitter ma place. »

Au commencement de juillet 1811, il se fit immatriculer à Gœttingue, au milieu du semestre. Il était alors dans sa trentième année. Son désir était d'étudier l'humanité dans ses manifestations primitives, et à cet effet il résolut d'apprendre les langues orientales. Les traditions bibliques dont son enfance avait été nourrie lui faisaient attacher une importance spéciale à l'hébreu; il songea aussi à apprendre le sanscrit et le zend : « mais, dit-il, des personnes bien renseignées m'en détournèrent en m'assurant que ces langues ne me conduiraient pas au but où je visais ». Il se borna donc à l'hébreu et au grec. Il faut remarquer ici que Frœbel ne semble jamais avoir eu l'intelligence des lois réelles de la linguistique; la seule idée d'avoir songé à retrouver dans l'hébreu une sorte de langue mère suffirait à le prouver. Nous verrons plus loin, par les bizarres interprétations qu'il propose de certains mots allemands et la symbolique puérile de ses étymologies, combien il était dépourvu du sens vrai des langues et ignorant de leur genèse historique.

Dans l'été de 1811 parut la grande comète qui préoccupa si fort les imaginations. Frœbel, dont l'attention fut ainsi attirée sur les phénomènes astronomiques, conçut à cette occasion l'idée de ce qu'il a appelé la *loi du sphérique* (*das sphärische Gesetz*), qui lui apparut comme la loi générale du monde physique et du monde moral. Dès ce moment, l'idée de l'unité universelle, d'un lien organique unissant toutes choses et ramenant tout à une même loi, s'était fortement implantée dans sa conscience; et il crut trouver dans la sphère, comme symbole de l'unité supérieure, une manifestation de cette loi divine. Il écrivit à cette époque un *Traité du sphérique*, que son éditeur, le Dr Wichard Lange, n'a pas cru devoir imprimer dans la collection des écrits de Frœbel, parce que, dit-il, c'est une œuvre de jeunesse où les imperfections sont trop nombreuses. Mais dans ses *Aphorismes*, écrits dix ans plus tard, en 1821, Frœbel a énoncé en ces termes ses idées sur ce sujet :

« Le sphérique est la manifestation de la diversité dans l'unité et de l'unité dans la diversité.

« Le sphérique est la manifestation de la diversité qui repose dans l'unité et qui s'en développe, et du retour de toute diversité à l'unité.

« Le sphérique est le général et le particulier, l'universel et l'individuel, l'unité et la particularité à la fois. Il réunit la perfection et l'imperfection, le complet et l'incomplet.

« Pour qu'un objet développe sa nature sphérique, il doit tendre à manifester, et manifester en effet, son être en soi et par soi dans son unité, dans sa particularité, et dans sa diversité.

« Tout objet tend à cette triple manifestation de son être, par laquelle il se détermine lui-même et devient véritablement intelligible.

« Ce n'est que par elle qu'il atteint à son vrai but et à sa vraie dignité comme partie organique d'un tout.

« C'est tout spécialement la destinée de l'homme que de développer, de cultiver (*auszubilden*), de manifester d'abord sa propre nature sphérique, puis la nature de l'être sphérique en général.

« Travailler consciemment au développement de la nature sphérique d'un être, c'est faire l'éducation de cet être (*dieses Wesen erziehen*).

« La loi du sphérique est la loi fondamentale de toute véritable éducation humaine (*Menschenbildung*). »

Ces vues mystiques de Frœbel, sur lesquelles nous reviendrons, seront en effet le fondement de sa doctrine éducative, en ce qu'elle a d'original et de personnel.

Frœbel resta à Gœttingue jusqu'à la fin du semestre d'été de 1812; un petit héritage que lui laissa une tante vint lui procurer de nouveau quelques ressources inattendues, et, après avoir passé les vacances d'automne chez son frère Christian, qui était directeur d'une fabrique à Osterode dans le Harz, il se rendit à Berlin en octobre 1812 pour y suivre les cours de l'université de cette ville.

Sur ces entrefaites, les désastres de la campagne de Russie font naître en Allemagne l'espoir de secouer le joug de Napoléon; en février 1813, la Prusse se joint aux coalisés, et bientôt retentit dans les universités allemandes l'appel aux armes. Frœbel quitte Berlin pour se joindre aux volontaires; il se rend à Dresde et s'engage dans le fameux corps des chasseurs de Lützow, que les chansons patriotiques de Kœrner ont rendu si populaire.

C'est là qu'il fit la connaissance de deux étudiants en théologie, engagés comme lui au nombre des volontaires, et d'une dizaine d'années plus jeunes que lui : Henri Langethal, né en 1792 à Erfurt, et Guil-

laume Middendorff, né en 1793 à Brechten près de Dortmund. Ces deux jeunes gens, avec lesquels il se lia d'une étroite amitié, devaient devenir plus tard ses premiers disciples et ses dévoués collaborateurs. Middendorff surtout, qui resta jusqu'à la fin l'enthousiaste et fidèle interprète de la pensée du maître, fut pour Frœbel le consolateur des mauvais jours, l'adepte docile dont la foi ne faiblit jamais.

Les trois amis firent la campagne de 1813 et 1814 et assistèrent à quelques combats, entre autres à celui de Gœhrde (16 septembre 1813). Leur corps traversa la Marche, le duché de Mecklenburg, les territoires de Hambourg et de Brême, et arriva jusqu'au Rhin; la conclusion de la paix l'empêcha d'entrer en France. En juillet 1814, les volontaires furent licenciés, et Frœbel regagna Berlin.

« Je quittai l'armée, dit-il, avec un sentiment de complet mécontentement. L'aspiration intime vers l'unité et l'harmonie, vers la paix intérieure, était si forte en moi, qu'elle prenait, à mon insu, la forme de symboles visibles. Au retour, pendant le trajet, je traversai mainte belle contrée, je vis maint beau jardin, toujours cherchant quelque chose dont je ne parvenais pas à me rendre compte à moi-même; et rien ne pouvait me satisfaire. A F., j'entrai dans un jardin assez grand et fort beau; j'en contemplai la riche végétation, les fleurs variées, mais aucune d'elles ne donnait d'apaisement à mon sentiment intime. Les passant en revue d'un coup d'œil en mon âme, je m'avisai soudain que parmi elles il n'y avait pas de lis. Je demandai au propriétaire : N'avez-vous pas de lis dans votre jardin? Il me répondit tranquillement que non. Comme j'exprimais mon étonnement à ce sujet, il ajouta avec la même tranquillité que c'était la première fois qu'on lui faisait une semblable observation. Mais pour moi, je savais maintenant ce qui manquait à ce jardin et ce que je cherchais. Comment mon sentiment intime aurait-il pu se manifester à moi d'une façon plus belle? Tu cherches, me disais-je, la paix tranquille du cœur, l'harmonie de la vie, la pureté de l'âme, dans l'image du lis, de cette fleur paisible, simple et pure. Le jardin, avec toutes ses beautés variées, mais sans fleurs de lis, était pour moi comme la vie agitée et multicolore, mais sans harmonie et sans unité.

« Le jour suivant, en me promenant dans la campagne, j'aperçus dans un autre jardin des lis superbes en fleur. Grande fut ma joie; mais ils étaient séparés de moi par une haie. Plus tard toutefois, ajoute Frœbel en continuant l'allégorie, la barrière devait s'abaisser; mais jusqu'à ce moment-là, j'eus toujours présents à ma conscience ce symbole et cette aspiration. Je dois encore noter une circonstance : c'est que dans le jardin où mes yeux avaient cherché les lis, un enfant de trois ans s'était attaché à moi avec une confiance toute particulière. »

En s'engageant parmi les volontaires, Frœbel avait reçu la promesse d'une place d'assistant au Musée minéralogique de Berlin. A son retour dans cette ville, il fut en effet nommé assistant du professeur Weiss. Ses nouvelles fonctions l'obligeaient à passer la plus grande partie de son temps au milieu des collections de pierres et de cristaux qu'il était chargé de classer et de surveiller; il suivait en outre quelques cours à l'université, continuant ses études de sciences naturelles, de linguistique, de philosophie.

Pendant de longues heures passées au Musée minéralogique à considérer les formes des cristaux et à méditer sur les lois qui les régissent, Frœbel, que nous avons déjà vu commenter si bizarrement les propriétés de la sphère, se pénétrait de plus en plus de l'idée du symbolisme des formes géométriques; et là comme ailleurs, il s'efforçait de tout ramener à une unité supérieure, point de départ et d'arrivée des formes secondaires. « J'avais toujours été peu satisfait, écrit-il, de voir qu'on faisait dériver ces formes de formes originelles multiples. Je m'efforçais maintenant d'arriver à une démonstration qui me permît d'établir que toutes les autres formes dérivent d'une forme supérieure unique. » Nous avons déjà ici la conception qui présidera un jour au choix des premiers *dons* du jardin d'enfants.

Dans les nombres aussi, Frœbel croyait, à l'imitation des pythagoriciens (il suivit en 1815 un cours sur les anciennes philosophies de la Grèce), découvrir des propriétés mystérieuses, sur lesquelles il ne s'est pas expliqué clairement. Il n'est pas jusqu'aux lettres de l'alphabet qui ne devinssent, pour ce rêveur égaré à la recherche de l'absolu, prétexte à des interprétations mystiques « Le son *i*, dit-il, représente l'intérieur absolu ou le milieu; le son *a*, l'extérieur absolu ou la matière; le son *e*, la vie en soi, l'être; le son *o*, ce qui est achevé et limité en soi. » Nous traduisons littéralement, sans essayer d'expliquer.

A ce moment, il avait conçu une ambition nouvelle : il songeait à se créer une carrière dans l'enseignement universitaire. « Je croyais voir là ma vocation et la véritable signification de ma vie », a-t-il écrit plus tard au philosophe Krause; mais il finit par s'apercevoir qu'il était trop insuffisamment préparé, par son éducation antérieure, pour pouvoir aborder jamais le haut enseignement scientifique; en outre, le peu d'amour réel et désintéressé pour la science qu'il dut constater parmi les étudiants l'avait contristé et refroidi. Il revint à cette autre idée de sa mission, que lui avait inspirée l'exemple de Pestalozzi. Renonçant à se consacrer à une spécialité scientifique, il prit de nouveau la résolution, et cette fois d'une façon définitive, de se vouer à l'éducation de la jeunesse en général. Vers cette époque (probablement dans l'été de 1816), il reçut l'offre d'une chaire de minéralogie à Stockholm; il la refusa.

Il avait retrouvé à Berlin ses amis Langethal et Middendorff. Ces derniers, tout en continuant leurs études de théologie, donnaient, pour vivre, des leçons particulières; ils avaient demandé à Frœbel des conseils, et celui-ci consacra deux heures par semaine à les initier à la méthodique de l'enseignement. Il se préparait en eux des disciples et des alliés sur le concours desquels il pensait pouvoir compter pour le moment où il tenterait un essai de réalisation pratique.

Quand il eut mûri sa résolution, il remit au professeur Weiss sa démission d'assistant au Musée minéralogique, et quitta Berlin en octobre 1816. Il avait annoncé à ses deux amis qu'il leur donnerait de ses nouvelles aussitôt qu'il aurait trouvé ce qu'il cherchait pour l'exécution du plan qu'il avait formé, et dont il va être parlé.

II

Christophe Frœbel, ce frère qui avait été pour l'enfance de Frœbel un protecteur et un guide, était mort en 1813. Il avait laissé une veuve et trois jeunes fils, Jules, Karl et Théodore, qui habitaient le village de Griesheim, à une lieue de Stadt-Ilm. Ce fut là que se rendit Frœbel en quittant Berlin. Il avait reçu de sa belle-sœur, peu de temps auparavant, une lettre où elle lui demandait des conseils pour l'éducation de ses enfants. Frœbel avait vu dans cette circonstance une indication providentielle; il avait résolu de se charger lui-même de l'éducation de ses neveux, et de fonder à Griesheim un institut dont ils seraient les premiers élèves. La jeune veuve accepta d'autant plus volontiers cette proposition, qu'elle crut y entrevoir la perspective d'un second mariage. Frœbel avait encore deux autres neveux, Ferdinand et Guillaume, les fils de Christian, le manufacturier d'Osterode. Il réussit à déterminer leur père à les lui confier aussi, et le 13 novembre 1816, l'*Institut général allemand d'éducation* était fondé, avec, pour élèves, les cinq neveux de Frédéric Frœbel. Langethal et Middendorff furent aussitôt invités à venir apporter leur concours au développement de l'œuvre nouvelle, qui devait être la manifestation vivante de l'idée pédagogique dont Frœbel se constituait désormais l'apôtre militant.

Cette pédagogie ne formait pas un corps de doctrines complet et bien coordonné; on n'y discernait pas de vues originales, à part les conceptions mystiques que Frœbel avait ajoutées à la méthode pestalozzienne, et que nous retrouverons dans son ouvrage capital, écrit quelques années plus tard, l'*Education de l'homme*. L'éducation intellectuelle, l'éducation morale et l'éducation physique devaient marcher de

front; le maître devait s'efforcer de pénétrer l'individualité de chaque élève, et ensuite provoquer le libre développement de cette individualité, en l'invitant à l'action, à la création personnelle; car l'homme, fait à l'image de Dieu, est comme Dieu un être créateur. Nous verrons tout à l'heure de quelle manière étaient appliqués ces principes.

Middendorff fut le premier qui répondit à l'appel de Frœbel. Abandonnant ses études théologiques au printemps de 1817, sans se laisser arrêter par les prières de ses vieux parents qui avaient rêvé de le voir un jour pasteur à Brechten, il vint s'installer à Griesheim, amenant avec lui le jeune frère de Langethal, qui fut le sixième élève de l'institut. Vers le même temps, toute la colonie émigra de Griesheim à Keilhau, autre village situé à une lieue de Rudolstadt, et où la veuve du pasteur venait d'acheter une petite propriété. L'installation à Keilhau fut, au début, des plus rustiques; on se logea comme on put dans les bâtiments à demi ruinés, en attendant que les ressources eussent permis d'en construire d'autres. Le genre de vie de Frœbel et de ses élèves resta pendant assez longtemps celui des paysans du voisinage; on ne connaissait ni thé, ni café, ni bière; on ne buvait que de l'eau et du lait, on ne se nourrissait guère que de pain et de gruau; la pénurie était même si grande, au début, que plusieurs fois la veuve du pasteur dut vendre de l'argenterie pour qu'on pût acheter de quoi manger.

En septembre 1817, Langethal, qui avait terminé ses examens et devait entrer comme précepteur dans une famille noble de Silésie, vint à Keilhau pour reprendre son jeune frère et l'emmener avec lui. Le moment était décisif. Frœbel tenait beaucoup à attacher Langethal à son entreprise. Celui-ci avait ce qui manquait à ses deux amis : un extérieur plein de dignité, qui prêtait de l'autorité à sa parole, et une culture classique solide et profonde. Sa gravité bienveillante et réfléchie faisait contraste avec la bonhomie presque enfantine et la nature poétique de Middendorff, avec l'humeur songeuse et changeante, les manières excentriques de Frœbel. On le pressa de rester à Keilhau; et, pénétré de l'importance de l'œuvre qui s'y fondait, il consentit, comme Middendorff, à renoncer à tout projet personnel d'avenir pour se faire le collaborateur de l'institut naissant. Grâce aux relations qu'il possédait, de nouveaux élèves arrivèrent, et le nombre de ceux-ci s'éleva bientôt à douze.

Une grande partie de la journée, à Keilhau, était consacrée aux exercices physiques, à la gymnastique proprement dite, aux courses aventureuses dans les bois et dans la montagne; on pratiquait, à l'égard des élèves, le système de l' « endurcissement ». Les jeunes garçons s'étaient enthousiasmés pour le moyen âge, alors à la mode, pour l'ancienne chevalerie allemande; ils prenaient pour modèles les héros nationaux d'autrefois, dont ils cherchaient à pratiquer les vertus, la frugalité, la simplicité, la loyauté, le courage. Les maîtres portaient le vieux costume national allemand, et laissaient croître leur chevelure comme faisaient les patriotes de l'école d'Arndt et de Jahn et les étudiants des *Burschenschaften*; les élèves, qui portaient aussi les cheveux longs, n'avaient pour vêtement, été et hiver, qu'une blouse et un pantalon de toile. On s'efforçait de ramener la langue allemande à sa pureté primitive en proscrivant tous les mots d'origine étrangère. Les exercices religieux tenaient aussi une grande place dans le programme de l'institut : matin et soir, maîtres et élèves célébraient le culte en commun, et tous les dimanches ils se rendaient à l'église paroissiale. Frœbel resta toujours attaché à l'Église luthérienne et à ses formes, malgré ce que sa conception personnelle du christianisme pouvait avoir de peu orthodoxe.

« Toute éducation, dit-il dans ses *Aphorismes*, pour porter des fruits, doit être fondée sur la religion.

« Toute éducation qui n'est pas fondée sur la religion est stérile.

« La religion est le rapport actif, productif, entre l'homme et Dieu.

« Quant à la forme, ce rapport peut être exprimé d'autant de manières différentes qu'il y a de modes de connaître Dieu.

« Dieu est le fond, l'unité de toutes choses.

« Dieu est le créateur de toutes choses, les hommes sont les créatures de Dieu.

« Dieu est le père des hommes, les hommes sont les enfants de Dieu.

« Comme créature et enfant de Dieu, l'esprit humain est d'essence divine; l'unité de l'essence de toute chose, de toute variété, est l'esprit de son créateur, est l'esprit de Dieu.

« La religion chrétienne, la religion de Jésus, suffit au rapport entre l'homme et Dieu; elle l'exprime d'une manière complète.

« Toute éducation qui ne se fonde pas sur la religion chrétienne, sur la religion de Jésus, est défectueuse et incomplète. »

Quant à l'enseignement proprement dit, c'était, dans ses traits généraux, l'application du système pestalozzien, ainsi qu'il résulte des divers programmes et rapports que Frœbel a publiés de 1820 à 1830. Et comme la préoccupation dominante de Frœbel et de ses collaborateurs était, non de faire acquérir à leurs élèves une somme déterminée de connaissances positives, mais de susciter et d'encourager leur activité propre; de faire appel à l'initiative personnelle et de provoquer l'essor libre des facultés, et non d'exiger de celles-ci un travail régulier et l'accomplissement d'une tâche bien déterminée, il arriva que beaucoup de jeunes gens sortirent de Keilhau sans y avoir fait un cours d'études systématique et complet, et que la constatation des lacunes que présentait leur savoir jeta plus tard du discrédit sur l'établissement.

Langethal et Middendorff eurent d'abord à faire, sous la direction de Frœbel, un apprentissage de la méthode : c'était durant les derniers mois de 1817. « Adossés au poêle de la salle commune, — raconte un ancien élève, — poêle qui ne chauffait guère, et qui fumait souvent, ils écoutaient en silence les explications que Frœbel leur donnait en se promenant de long en large. Les enfants entendaient sans cesse revenir les mots d'*initiative personnelle*, d'*intuition*, d'*aller du connu à l'inconnu*, et disaient entre eux : Ils apprennent le système. »

Nous avons dit que la veuve du pasteur avait conçu, lors de l'arrivée de son beau-frère, certaines espérances matrimoniales. Ces espérances ne devaient point se réaliser. Frœbel songeait bien à se donner une compagne, mais déjà il avait jeté les yeux sur une autre personne. Il avait rencontré, en 1815, à Berlin, une dame jeune encore et fort instruite, fille d'un fonctionnaire de l'administration de la guerre et femme divorcée d'un collègue de son père, Mme Wilhelmine Klepper, née Hoffmeister. Dans une conversation qu'il avait eue avec elle au Musée minéralogique, cette dame avait manifesté vivement son adhésion aux idées de Frœbel. Trois ans plus tard, en 1818, il la demanda en mariage. Cette démarche amena une rupture entre Frœbel et sa belle-sœur; la veuve du pasteur, piquée au vif, quitta Keilhau, en laissant toutefois ses trois fils dans l'institut; Frœbel dut racheter d'elle, à un prix assez élevé, la petite propriété, et le 20 septembre 1818 il épousa Wilhelmine Hoffmeister. Il avait trente-six ans, elle en avait trente-huit. Elle amena avec elle à Keilhau une fille adoptive, Ernestine, qui devait plus tard épouser Langethal.

Cependant la situation matérielle de l'institut était toujours fort précaire. Frœbel avait compté sur la dot de sa femme pour l'améliorer; mais cette dot resta impayée. Les embarras financiers s'accrurent au plus haut point, et l'entreprise allait péricliter, lorsque Christian Frœbel vint généreusement au secours de son frère, qui lui avait communiqué son enthousiasme et sa foi. Abandonnant sa fabrique d'Osterode, il vendit tout ce qu'il possédait, émigra à Keilhau en 1820 avec sa femme et ses trois filles, Albertine, Emilie et Elise, et mit son petit capital à la disposition de l'institut. Middendorff devait plus tard montrer le même désintéressement : à la mort de son père, il versa dans la caisse commune tout ce qu'il avait recueilli de l'héritage paternel.

A partir de ce moment commencent pour l'institut

des jours plus prospères. Des constructions nouvelles s'élèvent, nécessitées par le nombre croissant des pensionnaires. Frœbel engage de nouveaux maîtres, qui viennent s'adjoindre à ses premiers collaborateurs; parmi eux il faut mentionner Schœnbein, qui devait plus tard acquérir une si grande réputation comme chimiste. En 1826, le chiffre des élèves atteignit cinquante-six. Ce fut cette année-là que Frœbel publia son *Education de l'homme*, et fonda une revue mensuelle, *les Familles éducatrices* (*die erziehenden Familien*). Cette année-là aussi, Langethal et Middendorff se marièrent, le premier avec la fille adoptive de Mme Frœbel, le second avec Albertine Frœbel, fille aînée de Christian.

Il est bien difficile de donner une idée précise de la doctrine contenue dans *l'Education de l'homme*. C'est un livre qui résiste à l'analyse. L'ouvrage de Frœbel compte, dans l'édition du Dr Wichard Lange, 335 pages in-8. Originairement, ce long exposé des idées frœbeliennes formait un seul morceau, sans aucune division en chapitres et paragraphes. L'éditeur y a introduit des divisions qui en rendent la lecture moins pénible et permettent de s'orienter.

Les admirateurs de Frœbel conviennent qu'on ne trouve pas dans *l'Education de l'homme* un système proprement dit, un ensemble de doctrines bien liées; c'est plutôt, disent-ils, un recueil d'aphorismes, de pensées détachées. Il nous semble toutefois qu'on en peut dégager une pensée maîtresse que nous formulerons ainsi : Trois facteurs doivent concourir au développement de l'être humain par l'éducation : la religion, les sciences naturelles, le langage, correspondant à ces trois termes qui résument l'ensemble des choses : Dieu, la nature, et l'homme.

Nous avons déjà vu ce que Frœbel entend par religion. Quoique sa doctrine religieuse soit en réalité fort éloignée du christianisme orthodoxe, et puisse être définie un théisme mystique inclinant au panthéisme, il persiste à l'identifier avec la religion de Jésus. « Tout homme, dit-il, procède de Dieu, subsiste par Dieu, et vit en Dieu, et par conséquent doit s'élever à la religion de Jésus, à la religion chrétienne. C'est pourquoi l'école doit avant tout enseigner la religion du Christ, la religion chrétienne; c'est pourquoi elle doit avant tout instruire les enfants dans la religion du Christ, dans la religion chrétienne; partout et sous toutes les zones, tel doit être le premier enseignement de l'école. »

Quant à l'étude de la nature, elle n'est point pour Frœbel ce qu'elle a été pour un Bacon, pour un Lavoisier, un Lamarck, un Laplace, pour les maîtres de la science contemporaine. Frœbel procède de Schelling et de Hegel; il part de l'a priori et de l'absolu. Il ne s'agit pas, pour lui, d'observer patiemment et sans parti pris les phénomènes, pour en induire les lois probables, quitte à modifier les hypothèses provisoirement acceptées, à mesure que de nouvelles observations viennent révéler de nouveaux faits. Tout au contraire. L'esprit humain, par un effort de génie, ou par une sorte de vision en Dieu, est censé saisir les vérités premières; et une fois en possession de ces principes absolus, il explique à la fois Dieu, l'homme et le monde : les phénomènes viendront se classer symétriquement dans un cadre tracé à l'avance; l'observation n'a plus d'autre mission que de constater la coïncidence infaillible des faits avec les lois proclamées par la métaphysique. « Seul un chrétien, dit Frœbel, seul un homme dont la pensée, la vie et les aspirations sont chrétiennes, peut arriver à comprendre réellement la nature et à la sentir d'une manière vivante; un tel homme peut seul être un véritable naturaliste. Un homme ne peut arriver à la vraie intelligence de la nature que dans la mesure où il est lui-même — consciemment ou à son insu — un chrétien, c'est-à-dire où il est pénétré de la vérité de la force divine une, agissante et vivante en toutes choses, où il est rempli de l'esprit de Dieu un et vivant, qui est en toutes choses, duquel lui-même dépend, par lequel toute la nature subsiste, et par lequel il est en état de contempler cet esprit un, dans le plus petit phénomène et dans la somme de tous les phénomènes, dans son essence et dans son unité. » Il recommande aux maîtres, aux parents, de chercher la science non dans les livres, mais dans la contemplation directe de la nature. « Fais comme l'enfant, qui dans son ignorance s'adresse au père et à la mère : va demander des enseignements à la mère nature, et au père, à l'esprit de Dieu dans la nature. Remonte directement à la source. » Frœbel n'a pas l'air de se douter qu'il existe une *méthode* sans l'emploi de laquelle l'observation de la nature reste vaine et ne peut conduire à la découverte de la vérité, méthode que l'esprit humain n'a réussi à constituer qu'après de longs efforts et qui est la condition indispensable de la science; si, dédaignant ou ignorant l'emploi de cette méthode, seul guide sûr pour l'observateur, chaque individu essayait de recommencer la science pour son propre compte, confiant dans une intuition qui doit lui révéler les secrets de l'univers, chacun en resterait à l'astrologie, à l'alchimie, aux superstitions pythagoriciennes. C'est ce qui est arrivé à Frœbel.

Nous savons déjà quelle signification Frœbel donne aux mathématiques. Les nombres ne sont pas pour lui de simples quantités, ce sont des entités métaphysiques. Les nombres gouvernent les formes et les dimensions des choses. C'est par la connaissance de leurs propriétés mystérieuses qu'on arrive à l'intelligence des lois qui régissent les manifestations de la force dans la matière. Aussi la géométrie et le calcul sont-ils, à ce point de vue, le complément nécessaire des sciences de la nature : eux seuls peuvent en donner la clef.

Quant à la langue, qui constitue le dernier terme de la triade, voici comment Frœbel en parle : « La *religion* manifeste l'être; la *nature* manifeste l'essence de la force et son action; la *langue* manifeste la vie comme telle et comme un tout ». Non seulement le langage a ses lois nécessaires; mais le choix des sons, des syllabes, des désinences par lesquels le langage représente les idées et leurs rapports, n'a rien d'arbitraire. Dans une langue primitive (Frœbel regarde l'allemand comme une langue primitive, *eine Ursprache*), « la représentation d'un certain objet ou d'une certaine idée exige nécessairement l'emploi de certains éléments de la parole, de certaines lettres, à l'exclusion de tous autres, en sorte que chaque mot est le produit nécessaire de l'union nécessaire de certaines lettres, tout comme un produit chimique quelconque est formé de l'union nécessaire de certains éléments déterminés.... Les lettres ne sont donc pas des choses mortes, du groupement arbitraire ou fortuit desquelles résultent les mots; au contraire elles représentent originairement et nécessairement des idées élémentaires mathématico-physico-psychiques; elles ont chacune leur contenu, leur signification propre; et les mots sont constitués par leur groupement nécessaire et régulier. » Il faut bien noter qu'il ne s'agit nullement ici des lois scientifiques de la phonétique, constatées par la philologie moderne : Frœbel, au lieu d'aborder ce terrain solide, reste en pleine fantaisie. Pour lui, la consonne *m*, par exemple, désigne l'idée de la matérialité extérieure, la consonne *n* l'idée de la réalité, la consonne *s* l'idée du retour sur soi-même, la consonne *h* l'idée de la vie spirituelle répandue partout, et ainsi de suite. Il construit arbitrairement des familles artificielles de mots, entre lesquels il établit les rapprochements les plus inattendus. Nous aurons plus loin l'occasion de donner quelques spécimens de ces étrangetés linguistiques.

Cependant une nouvelle période critique allait commencer pour l'institut de Keilhau. Les gouvernements allemands étaient entrés depuis plusieurs années dans une voie de réaction; les hommes qui avaient combattu pour l'indépendance nationale en 1813 et 1814 étaient devenus suspects; toute tendance libérale était qualifiée de « doctrine démagogique ». Or, l'*Institut général allemand d'éducation* annonçait, par son titre même, des aspirations, alors proscrites, vers l'unité allemande; ses chefs étaient d'anciens volontaires de Lützow; ils portaient et faisaient porter à leurs élèves un costume qui était celui des « démagogues »; ils étaient donc devenus suspects. Ce fut en vain qu'un délégué du gouvernement de Schwarz-

burg-Rudolstadt, le Dr Zeh, chargé en 1825 d'inspecter l'établissement, publia un rapport favorable. Les dénonciations ne s'arrêtèrent pas. En 1826, la Prusse et le Conseil fédéral demandèrent la fermeture de l'institut de Keilhau : le prince de Schwarzburg-Rudolstadt refusa de prendre une mesure aussi rigoureuse, mais il interdit aux élèves le port de l'ancien costume allemand et des cheveux longs. D'autre part, une mésintelligence fâcheuse avait éclaté parmi les collaborateurs de Frœbel : l'un d'eux, nommé Herzog, s'était fait le chef d'une opposition sourde qu'appuyaient trois des neveux de Frœbel, Jules, Karl et Théodore, excités par leur mère. Ces trois jeunes gens quittèrent l'institut dès 1824, brouillés avec leur oncle; Herzog lui-même se sépara de Frœbel, et répandit dans le public des accusations dont la plupart étaient calomnieuses, mais qui firent un tort considérable à l'établissement. Le nombre des élèves, qui avait dépassé cinquante pendant la période de prospérité, diminua rapidement; et, les ressources tarissant, les embarras financiers reparurent, plus menaçants que jamais.

C'est à ce moment que se place la liaison entre Frœbel et le philosophe Krause. En 1823, Krause avait publié dans la revue *Isis* (qui paraissait à Iéna sous la direction d'Oken) un article sur l'institut de Keilhau; et, tout en donnant son approbation aux efforts tentés par Frœbel pour une réforme de l'éducation, il avait blâmé l'expression d' « éducation allemande »; le cosmopolite Krause eût voulu la remplacer par celle d' « éducation humaine ». Frœbel n'avait rien répondu à l'article de Krause; mais en 1828, il lui écrivit une longue lettre (publiée dans ses œuvres, t. Ier, pages 119-149), qui témoigne que non seulement il avait lu les ouvrages du philosophe de Gœttingue, mais qu'il adoptait ses doctrines. Tous les écrits de Frœbel postérieurs à cette époque portent la trace manifeste de l'influence de Krause; l'auteur y emploie à chaque page la terminologie bizarre créée par ce dernier.

Aux vacances d'automne de 1828, Frœbel, désirant faire la connaissance personnelle de Krause, se rendit à Gœttingue avec Middendorff; il y reçut l'hospitalité chez les frères Frankenberg, dont l'un, Adolphe, devait plus tard devenir son collaborateur. Un témoin oculaire, M. von Leonhardi, le gendre et le plus fidèle disciple de Krause, a décrit de la façon suivante ces deux singuliers visiteurs : « Frœbel et Middendorff portaient encore l'ancien costume allemand et la longue chevelure partagée au milieu de la tête, ce qui les désignait à première vue comme des originaux; leurs visages étaient fortement bronzés par les intempéries, leurs manières d'une simplicité toute rustique; ajoutez-y, chez Frœbel, un type de physionomie des plus étranges, presque indien, de grandes oreilles écartées, un long nez pointu, un front bas et de petits yeux; et l'on comprendra que, pour le vulgaire, l'impression que produisaient leurs personnes ne pouvait pas être favorable : on les tournait en ridicule. » Krause témoigna à Frœbel la plus vive sympathie; ils eurent ensemble de longs entretiens qui furent pour l'éducateur thuringien une source féconde de pensées nouvelles.

Notons ici un fait de la plus haute importance. Krause était un admirateur de Coménius, alors presque oublié en Allemagne; il avait, en 1811, publié un résumé de la *Panegersia* du grand penseur tchèque. Il attira sur Coménius l'attention de Frœbel; il lui signala entre autres l'ouvrage si remarquable où le pédagogue morave traite de l'éducation de la première enfance, la *Schola materni gremii*; et c'est ainsi, à ce que raconte M. von Leonhardi, que pour la première fois Frœbel fut amené à se préoccuper plus spécialement de ce sujet auquel il devait consacrer un jour toute son activité.

Mais tandis que Frœbel élargissait son horizon intellectuel au contact de la pensée de Krause, et commençait à entrevoir de nouvelles perspectives, la situation à Keilhau allait de mal en pis. Les élèves étaient partis l'un après l'autre; en 1829, leur nombre était tombé à cinq. Le fardeau des dettes s'aggravait chaque jour, et les créanciers devenaient plus pressants. Lorsqu'un de ceux-ci était signalé, Frœbel s'esquivait par la porte de derrière et allait se promener dans les bois; c'était Middendorff qui recevait le visiteur, et qui d'ordinaire réussissait, par de bonnes paroles, à lui faire prendre patience. Comment sortir de si cruels embarras, et sauver l'institut de la ruine qui le menaçait? Dans sa détresse, Frœbel, après avoir vu repousser par le gouvernement de Schwarzburg-Rudolstadt des ouvertures qu'il lui avait faites, s'était adressé au duc de Saxe-Meiningen et lui avait proposé la fondation d'un vaste établissement qui aurait été rattaché à celui de Keilhau : il s'agissait de créer à Helba, dans le duché de Meiningen, une sorte d'école professionnelle destinée aux classes populaires (*Volks-erziehungs-Anstalt*), à laquelle eût été jointe une école préparatoire pour des orphelins de trois à six ans (*Pflege- und Entwicklungs-Anstalt für 3-6 jährigen Waisen*). Le duc de Meiningen se montra d'abord favorable à ce projet, et Frœbel rédigea en mars 1829 un prospectus qui est imprimé dans ses œuvres; mais bientôt des influences hostiles prirent le dessus, le gouvernement ducal fit des objections, et Frœbel, découragé, rompit brusquement les négociations.

Il fallait cependant prendre un parti quelconque, car à Keilhau la position était devenue intenable. Si l'on s'était heurté à l'hostilité des gouvernements et à l'action fâcheuse des préjugés, il faut reconnaître aussi que le défaut d'esprit pratique de Frœbel et de sa femme, le manque d'une bonne administration, avaient beaucoup contribué à l'insuccès. Mais c'était là ce que Frœbel ne pouvait se résoudre à se confesser à lui-même : il accusait volontiers la destinée, l'indifférence publique, le mauvais vouloir des autres; il ne songeait jamais à s'en prendre à sa propre incapacité. « Frœbel, dit le Dr Wichard Lange, est en cela tout l'opposé de Pestalozzi, toujours prêt à s'accuser lui-même avec une si touchante humilité. Frœbel se regarde comme infaillible, et souvent sa confiance en lui-même prend la forme d'une présomption maladive et touchant à la folie. Ce trait de son caractère s'accentua plus tard au point que Langethal lui-même ne put le supporter davantage et se sépara de lui. » Frœbel était resté en correspondance avec ses anciens amis de Francfort, entre autres avec la famille de Holzhausen : il leur écrivit pour leur faire part de ses embarras, de ses aspirations, et solliciter leur appui. Il reçut en réponse des témoignages de sympathie qui l'encouragèrent à faire le voyage de Francfort en mai 1831. Dans cette ville, il rencontra le compositeur lucernois Schnyder de Wartensee, musicien distingué, philosophe et naturaliste, qui s'intéressa à lui, et offrit de mettre à la disposition de Frœbel son château de Wartensee, situé sur les bords du lac de Sempach, en Suisse, pour y fonder un nouvel institut. Frœbel accepta. Laissant Keilhau sous la direction de Langethal et de Middendorff, auxquels venait de s'adjoindre un neveu de Middendorff, Barop, qui épousa la même année la seconde fille de Christian, Emilie Frœbel, il se rendit en Suisse avec Schnyder, obtint du gouvernement lucernois l'autorisation nécessaire, et en août 1831 lança le prospectus du nouvel établissement, qui devait s'appeler *Institut de Wartensee* (*Wartenseer Erziehungsanstalt*).

Aussitôt que le projet de Frœbel fut connu en Suisse, les journaux du parti clérical dirigèrent contre lui et contre le gouvernement libéral de Lucerne les plus vives attaques : on réédita les calomnies propagées antérieurement par Herzog; et malgré l'appui que donnèrent au pédagogue allemand la presse libérale et plusieurs hommes distingués, comme les frères Edouard et Casimir Pfyffer de Lucerne et le Père Girard, il fut facile de prévoir que l'institut de Wartensee ne réussirait pas. En effet, aucun élève ne se présenta. En attendant, Frœbel ouvrit dans le château une école publique pour les enfants du voisinage, et appela auprès de lui comme collaborateurs son neveu Ferdinand Frœbel, fils de Christian, puis l'intelligent et pratique Barop. Le fanatisme des paysans lucernois, excité par les prédications des capucins, voyait d'un mauvais œil l'entreprise des trois hérétiques; il fallut bientôt reconnaître qu'il n'y avait rien à faire à

Wartensee. Mais quelques habitants d'une petite ville voisine, Willisau, désireux d'assurer à leurs enfants une meilleure éducation que celle de l'école communale, proposèrent à Frœbel de venir s'établir parmi eux, et obtinrent à cet effet du gouvernement la concession du château baillival. Frœbel accepta cette offre, et, en attendant que les négociations indispensables fussent achevées, retourna en Allemagne, où il passa l'hiver de 1832 à 1833.

Au printemps de 1833, Ferdinand Frœbel et Barop purent se transporter de Wartensee à Willisau; Frœbel vint les y rejoindre avec sa femme, et le 2 mai le nouvel établissement s'ouvrit avec 36 élèves. Il eut aussi à lutter contre les préventions de l'esprit de parti : mais l'examen d'automne, auquel assistèrent les délégués des gouvernements de divers cantons, fut un triomphe pour Frœbel, et assura momentanément le succès de l'institut.

Barop désirant retourner à Keilhau, où il avait laissé sa jeune femme, Langethal vint le remplacer, et peu après Middendorff aussi se rendit à Willisau, accompagné d'Elise Frœbel, la dernière des filles de Christian. L'institut de Keilhau demeura donc confié aux mains du seul Barop, dont la direction habile et prudente réussit en peu d'années à réparer les désastres, à payer les dettes et à ramener la prospérité.

La fortune semblait donc sourire de nouveau à Frœbel et à ses amis. Un autre champ d'activité allait encore s'ouvrir pour eux. L'attention du gouvernement bernois avait été attirée sur l'institut de Willisau : cinq élèves-maîtres y furent envoyés dès l'automne de 1833 pour s'y initier aux méthodes pédagogiques. L'année suivante, Frœbel fut invité à se rendre à Burgdorf pour y donner un cours de quelques semaines à un certain nombre d'instituteurs bernois. Ce cours eut un plein succès. Le gouvernement de Berne décida alors de créer à Burgdorf un orphelinat, et d'en confier la direction à Frœbel. Dans l'été de 1835, laissant à Willisau son neveu Ferdinand et l'infatigable et dévoué Middendorff, Frœbel, accompagné de Langethal, vint s'installer à Burgdorf : on rendait désormais justice à ses aptitudes, et, sous les auspices d'un gouvernement éclairé, il allait se trouver placé à la tête d'un grand établissement public, dans la même ville où Pestalozzi, trente-sept ans auparavant, avait fait ses débuts comme instituteur.

Il semblait donc qu'il eût atteint l'objet de ses vœux : mais c'est précisément alors qu'une idée nouvelle le saisit, s'empare de lui tout entier, et le pousse à abandonner l'œuvre commencée pour s'engager dans une voie inexplorée.

Nous avons dit comment, dans ses entretiens avec Krause (mort en 1832), il avait appris à connaître Coménius, et comment la nécessité d'une éducation spéciale de la première enfance lui était apparue. A Burgdorf, cette nécessité se présenta à son esprit avec une force nouvelle, et il se mit à chercher des moyens pratiques de réalisation. Un jour, en se promenant, il vit des enfants jouer à la balle : ce fut pour lui un trait de lumière. Le jeu est la première manifestation de l'activité de l'enfant : la balle, dont la forme sphérique est le symbole de l'unité, devait être pour l'enfant le premier jouet. De la balle, l'enfant passerait au cube, premier symbole de la diversité dans l'unité; puis à la poupée, symbole de la vie. Ainsi, dans cet âge où il est important de veiller aux premières impressions de l'enfant, on pourrait arriver, en présentant à l'activité de celui-ci une série de jouets méthodiquement gradués, à initier sa jeune âme, d'une façon inconsciente encore et toute concrète, aux lois métaphysiques qui régissent l'univers, à le mettre en communication avec la pensée divine qui est au fond de toutes choses et que sa propre existence devra manifester.

Cette conception de Frœbel forme le point de départ d'une nouvelle et dernière phase de son activité. Vague encore à ses débuts, elle devait, au cours des années se préciser davantage, se modifier sur plusieurs points de détails; mais on peut dire que, dès cette année 1835, la base sur laquelle Frœbel devait édifier tout son système d'éducation de la première enfance était trouvée. Plein d'enthousiasme à la pensée qu'il possédait enfin la vérité de laquelle allait sortir une humanité nouvelle et un monde nouveau, il lui était désormais impossible de rester à Burgdorf, où il se sentait trop à l'étroit : il formait les plus vastes projets et les plus chimériques. Il eut l'idée un moment d'émigrer en Amérique, afin d'aller fonder sur une terre encore neuve une cité nouvelle, où pourraient se réaliser, avec son système d'éducation première, les utopies humanitaires de Krause. Il exposa son plan dans un écrit bizarre, le plus extraordinaire qui soit sorti de sa plume, intitulé *L'année* 1836 *requiert un renouvellement de la vie* (*Erneuung des Lebens fordert das neue Jahr* 1836), et qu'il fit circuler en manuscrit parmi ses amis. On y lit des choses comme celles-ci : « Le mot *mariage* [en allemand *Ehe*] représente, par ses deux voyelles *e-e*, la *vie*; ces deux voyelles sont réunies par la consonne *h*, symbolisant ainsi une double vie qu'unit l'esprit; de plus, les deux moitiés ainsi unies sont semblables et égales entre elles : E-*h*-E. L'homme et la femme, doués par le mariage du pouvoir créateur, deviennent semblables à Dieu (*Gott*) : aussi sont-ils appelés époux (*Gatte*), la voyelle *a* se substituant à la voyelle *o* pour marquer une sorte d'incarnation de Dieu dans le fini. » Et plus loin : « Que signifie le mot *Allemand* (*Deutsch*)? Il est dérivé du verbe *deuten* (signifier, manifester), qui désigne l'acte par lequel la pensée consciente est clairement manifestée au dehors... Etre Allemand, c'est donc s'élever, comme individu et comme tout, par une claire manifestation de soi-même, à la claire conscience de soi (*Deutsch sein heisst also sich selbst als Einzelnes und Ganzes, also als Gliedganzes durch klare Selbstdarstellung zum klaren Selbstbewusstsein zu erheben*). » Dans une lettre écrite par Frœbel à Adolphe Frankenberg, le dernier jour de l'année 1835, il explique la raison pour laquelle l'année 1836 lui apparaît comme une année fatidique; cette raison, il la trouve dans les chiffres du millésime : « En additionnant les chiffres qui forment le nombre 1836, on obtient 18; je prononce 18 en dialecte thuringien *achtsen* = *achtsam* (attentif); mais les deux chiffres composant 18, additionnés, font 9 (*neun*), que je prononce *neuen* (renouveler); à son tour, $9 = 3 \times 3$, c'est-à-dire *Treu der Treu* [ce jeu de mots exige, comme le premier, la prononciation thuringienne], triple foi en Dieu, en la nature et en l'humanité. »

Le projet d'émigration fut réalisé par les frères d'Adolphe Frankenberg; mais les amis de Frœbel réussirent à décider celui-ci à rester en Europe. Toutefois, il était résolu à quitter Burgdorf; sa femme, d'ailleurs, dont la santé était ébranlée, désirait retourner en Allemagne. Il laissa l'orphelinat sous la direction de Langethal, et disant à la Suisse un adieu définitif, il partit pour Berlin en juin 1836.

III

Une affaire toute privée retint Frœbel à Berlin plusieurs mois : il s'agissait de liquider la succession de sa belle-mère, Mme Hoffmeister, morte au printemps de 1836. En 1837, il se rendit à Keilhau auprès de Barop, en quête d'un emplacement favorable pour la création d'une école enfantine : il choisit la petite ville de Blankenburg, dans la vallée de la Schwarza, près de Rudolstadt. Frœbel appela tout simplement son établissement *Anstalt für Kleinkinderpflege* (Institution pour l'éducation des petits enfants), et fonda, pour la propagande de la nouvelle méthode, un journal hebdomadaire intitulé : *Venez, vivons pour nos enfants* (*Kommt, lasst uns unsern Kindern leben*). C'est dans ce journal qu'ont paru les premières explications que Frœbel ait formulées au sujet des jouets imaginés par lui, ou des *dons* (*Spielgaben*), comme il commence déjà à les appeler. Nous y voyons que la balle, premier jouet de l'enfance, a une haute signification philosophique : qui en douterait, puisque le mot « BALL », selon Frœbel, est un nom symbolique formé avec des lettres empruntées aux mots « *Bild vom* ALL » (c'est-à-dire « image du tout »)! Le deuxième jouet, ou deuxième *don*, qu'on placera entre les mains de l'enfant dans la seconde moitié de la première année, est composé de la sphère (*Kugel*) et du cube (*Würfel*;

la sphère se distingue de la balle en ce que cette dernière était élastique. La sphère et le cube sont en opposition entre eux : l'une représente le mouvement, l'autre le repos; l'une est la diversité dans l'unité, l'autre l'unité dans la diversité; l'une est à l'autre ce que le sentiment est à l'esprit : et comme ces deux facultés de l'âme se montrent de bonne heure ensemble chez l'enfant, il faut aussi lui donner le cube et la sphère non séparément, mais à la fois. Après la sphère et le cube venait, dans la première ébauche du système commencée à Burgdorf, la poupée : mais Frœbel a déjà modifié son plan. Le troisième *don* sera un cube divisé en huit cubes égaux; il est destiné aux enfants de un à trois ans, et sert à leur montrer un tout qui se divise en parties, et dont chaque partie reproduit les caractères du tout. Frœbel rattache à l'usage de ce troisième jouet toutes sortes de considérations trop longues à reproduire; et pour en bien marquer l'importance, il se livre à un nouveau jeu de mots destiné à prouver que le nombre *huit* (*acht*) mérite tout particulièrement l'*attention* (*Acht*). Le quatrième *don* est un cube divisé en huit parallélipipèdes rectangles affectant la forme de briques à bâtir : l'enfant, par ce jouet, est mis en présence de solides dont les trois dimensions ne sont plus égales, et il y trouve des matériaux qu'il pourra utiliser pour de petites constructions. Enfin le cinquième *don* est un cube divisé deux fois dans chacune de ses dimensions, c'est-à-dire partagé en vingt-sept cubes égaux; trois d'entre ceux-ci sont subdivisés en deux prismes, et trois autres en quatre prismes, au moyen d'une section oblique simple ou double.

Frœbel s'arrêtait là pour le moment, estimant qu'il était inutile de pousser plus loin la division du cube.

A ces premiers jeux, qui constituent la partie originale du système de Frœbel, et qui procèdent, comme on le voit, de sa conception particulière de la nature et des mathématiques, il en a ajouté successivement d'autres, les uns de son invention, les autres empruntés à la tradition antérieure. Les enfants reçoivent des tablettes (*Legetäfelchen*), des bâtonnets (*Stäbchen*), au moyen desquels ils exécutent des combinaisons de figures géométriques; ils sont occupés au piquage du papier quadrillé, au tressage de bandes de papier de couleur, au pliage, au découpage, au dessin, au modelage; ils exécutent des rondes et des jeux divers (*Bewegungsspiele*), accompagnés de chants appropriés. Pour la description détaillée de ces jeux et de ces exercices, nous renvoyons à l'article *Jardin d'enfants*.

Les procédés de Frœbel commençaient à attirer l'attention. La princesse-mère de Schwarzburg-Rudolstadt, la princesse Ida de Schaumburg-Lippe allèrent visiter son école à Blankenburg. A Dresde et à Leipzig plusieurs personnes furent gagnées à la cause frœbelienne par Barop et Frankenberg. En janvier 1839, Frœbel fit à Dresde une conférence à laquelle assista la reine de Saxe; le mois suivant, il fit une autre conférence à Leipzig. Mais à ce moment un deuil domestique vint interrompre l'œuvre de la propagande : Mme Frœbel, qui, bien que souffrante depuis longtemps, s'était consacrée avec le plus grand dévouement à la direction de l'école de Blankenburg, qu'elle partageait avec son mari, mourut en mai 1839. Cette perte causa à Frœbel un profond chagrin; bientôt toutefois il chercha des consolations dans un redoublement d'activité. Déjà on lui avait envoyé quelques jeunes instituteurs, dont plusieurs de Francfort, avec prière de les initier à son système : il organisa à cet effet une sorte de cours normal. A la fin de 1839, la ville de Francfort vit s'ouvrir deux écoles enfantines, dirigées par des maîtres qui étaient allés apprendre la méthode frœbelienne à Blankenburg. En 1840 reparut, pour une année, le journal *Venez, vivons pour nos enfants*, dont la publication avait été suspendue pendant dix-huit mois. Le retour de Middendorff apporta à Frœbel une collaboration précieuse; à la suite d'un revirement politique dans le canton de Lucerne, la direction de l'institut de Willisau avait dû passer en d'autres mains : Middendorf revint à Keilhau reprendre sa part du travail commun (1839).

L'établissement de Frœbel à Blankenburg ne portait à l'origine, nous l'avons dit, d'autre désignation que celle de *Kleinkinderpflegeanstalt*, commune alors à toutes les institutions de ce genre. Mais Frœbel désirait baptiser sa création d'un nom nouveau; longtemps il avait cherché, sans rien trouver qui lui parût exprimer convenablement sa pensée. Un jour, en compagnie de Middendorff et de Barop, il se rendait de Keilhau à Blankenburg. Comme ils descendaient le sentier d'où l'on découvre la petite ville au milieu de sa riante vallée, Frœbel, qui marchait silencieux et songeur, s'arrêta brusquement; sa figure s'illumina, et d'une voix qui fit résonner tous les échos de la forêt, il s'écria : « *Eurêka!* mon établissement s'appellera *Jardin d'enfants* (*Kindergarten*) ». L'expression, naturellement, devait s'entendre au sens allégorique : le jardin, c'est l'école; les enfants sont les plantes dont les institutrices sont les jardinières.

Une fois ce nom trouvé, Frœbel juge le moment venu d'adresser à la nation allemande une invitation solennelle. Il veut transformer son humble école de Blankenburg en un *Jardin d'enfants allemand*, qui servira d'établissement modèle; au jardin d'enfants sera jointe une école normale où se formeront des institutrices pour le premier âge, des *jardinières d'enfants*, aussi bien que des instituteurs. Il évalue à cent mille thalers la somme nécessaire pour cette double création : ce capital sera obtenu par l'émission de dix mille actions à dix thalers chacune, et Frœbel ne doute pas un instant du succès immédiat de la grande souscription nationale à laquelle il convie ses compatriotes. L'appel aux souscripteurs est daté du 1er mai 1840. En attendant, il profite de la fête du centenaire de Gutenberg (28 juin 1840) pour intéresser à son œuvre la population de Blankenburg, et réussit à obtenir de la municipalité de cette ville la concession gratuite d'un local. Mais là devait s'arrêter son succès. La souscription échoua complètement : après trois ans d'efforts, Frœbel n'avait pu réunir que cent cinquante-cinq actions. Un cours normal avait été ouvert à Blankenburg et avait attiré quelques élèves; mais, faute de ressources, l'entreprise n'avait pu recevoir le développement espéré. Barop, qui continuait à diriger l'institut de Keilhau, s'était prudemment refusé, malgré les instances de Frœbel, à risquer dans l'affaire de Blankenburg des capitaux dont la perte probable eût amené la ruine de l'institut que son habileté et sa bonne administration avaient sauvé d'un naufrage imminent. C'est aussi à cette époque que Langethal, qui était resté à Burgdorf, se sépara du cercle frœbelien pour aller diriger à Berne l'école supérieure des jeunes filles (1841); Frœbel ne pardonna jamais à son ancien collaborateur cet acte d'indépendance, qui constituait à ses yeux une véritable trahison.

C'est au moment où l'établissement de Blankenburg luttait péniblement contre des difficultés de tout genre que parut (1843) le livre le plus populaire de Frœbel, les *Chants de la mère* (*Mutter- und Koselieder; Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens; ein Familienbuch von Friedrich Frœbel*). C'était un recueil contenant sept chansons destinées à la mère qui berce son nourrisson (*Koselieder*), et cinquante chansons figurant autant de jeux (*Spiellieder*), avec des dessins, un texte explicatif, et vingt-quatre mélodies composées par Robert Kohl; les paroles des chansons étaient l'œuvre de Frœbel et de Middendorf. Il sera parlé avec plus de détail, à l'article *Jardin d'enfants*, de ce livre et des diverses imitations qui en ont été faites, généralement supérieures à l'original, qui, sous le rapport de la forme, de l'aveu des plus fervents admirateurs de Frœbel, laissait beaucoup à désirer.

A cette époque aussi une idée nouvelle, celle de la *conciliation des contraires* (*Vermittelung der Gegensätze*) — que la dialectique hegelienne exprime par cette formule : thèse, antithèse, synthèse — venait d'être entrevue par Frœbel comme le complément nécessaire de sa doctrine philosophique. Pour donner à cette loi métaphysique une expression tangible, il modifia le deuxième *don* en ajoutant à la sphère et au cube — représentant la thèse et l'antithèse — le cylindre, qui participe à la fois de la nature du cube et de celle de la sphère, et qui en forme la synthèse.

Il attachait la plus grande importance à cette trouvaille, dont il se croyait l'inventeur. Dans l'été de 1851, raconte Mme de Marenholtz, un visiteur était venu demander à Frœbel, qui habitait alors Marienthal, quelques explications sur sa méthode; Frœbel s'engagea dans une longue dissertation sur le fondement philosophique de son système. « Mais, interrompit bientôt l'auditeur impatienté, je la connais, votre loi de la conciliation des contraires : elle est dans Hegel. » — « Je ne sais pas, répondit Frœbel sans se déconcerter, ce que Hegel a pu dire là-dessus : je n'ai jamais eu le temps d'étudier sa philosophie. Mon œuvre est la création originale de ma propre pensée. » Après la mort de Frœbel, Middendorff et Mme de Marenholtz, voulant élever sur la tombe de leur ami un monument symbolique qui exprimât l'idée fondamentale de sa doctrine, décidèrent d'un commun accord d'y placer les trois solides géométriques du deuxième *don*, le cylindre mystique reposant sur le cube et supportant la sphère.

Il fallut enfin, en 1844, abandonner l'établissement de Blankenburg, les ressources pécuniaires faisant complètement défaut. Frœbel résolut alors de parcourir l'Allemagne en missionnaire pour y faire connaître ses idées. Accompagné du fidèle Middendorff, il entreprit dans l'été de 1844 un premier voyage de propagande, et visita successivement Francfort, Heidelberg, où vivait son ami von Leonhardi, le gendre de Krause, Darmstadt, Cologne, Carlsruhe, Stuttgart. A Darmstadt il se mit en relation avec le pédagogue Fœlsing, le promoteur des écoles enfantines dans l'Allemagne du sud. Ils parurent d'abord s'entendre : mais comme Frœbel était très absolu dans ses idées, et que Fœlsing ne voulait pas admettre toutes les vues du novateur, la bonne harmonie ne fut pas de longue durée. « Je ne pense pas, disait Fœlsing, que l'adoption du nom de *jardin d'enfants* ni l'emploi de procédés spéciaux pour occuper les élèves puissent être considérés en eux-mêmes comme des moyens d'améliorer la condition des écoles enfantines. Le dévouement et l'habileté de l'institutrice, sa piété, son amour pour les enfants, voilà ce dont l'école a besoin avant tout. » Fœlsing se sépara bientôt complètement de Frœbel.

L'année suivante, Frœbel fit un nouveau voyage : cette fois il visita la Saxe. Il eut le plaisir de voir à Dresde le jardin d'enfants qu'y avait créé Adolphe Frankenberg (établi dans cette ville depuis quelques années), et que dirigeait la jeune épouse de celui-ci. Mais il n'obtint guère de résultats pratiques, et le voyage de 1846 resta également stérile. Découragé, voyant que les pédagogues de profession ne l'accueillaient qu'avec défiance, que les hommes de science refusaient de le prendre au sérieux, que les pouvoirs publics restaient indifférents, Frœbel résolut de s'adresser dorénavant aux femmes, et de remettre sa cause entre leurs mains. C'était d'elles seules, et non plus des hommes, qu'il attendait un concours actif. Il avait de nouveau établi sa résidence habituelle à Keilhau; pendant deux hivers de suite (1846-1847 et 1847-1848), il y fit un cours méthodique à l'usage des jeunes femmes qui se destinaient à l'éducation des enfants. Ses élèves ne furent pas nombreuses : mais elles accueillaient avec une foi respectueuse et enthousiaste la parole du maître. Parmi elles se trouvaient la fille de Middendorff, Alwine, qui épousa plus tard le Dr Wichard Lange, et Louise Levin d'Osterode, qui devait être la seconde femme de Frœbel. Cet entourage féminin, dans lequel Frœbel vécut désormais jusqu'à sa mort, exerça une influence marquée sur le développement ultérieur du système, au point de vue des exercices pratiques : l'élément mathématique fut relégué un peu à l'arrière-plan; les constructions faites au moyen des cubes, des briques et des prismes durent céder le pas aux travaux de tissage, de piquage, de découpage, aux jeux accompagnés de chansons, qui plaisaient davantage aux jeunes institutrices. Il arriva même que quelques-unes d'entre elles, ne saisissant pas la véritable pensée de Frœbel, s'imaginèrent que tout le système des jardins d'enfants consistait dans l'emploi plus ou moins mécanique de certains procédés, dans l'exécution de certains jeux. Frœbel a toujours vivement protesté contre cette tendance; rien ne l'irritait plus que de voir ses *dons* entre les mains de personnes qui en méconnaissaient le symbolisme et la portée philosophique :

« Si mon matériel d'enseignement possède quelque efficacité, disait-il, il ne la doit pas à son apparence extérieure, qui n'a rien de saillant et n'offre aucune nouveauté. Il la doit uniquement à la façon dont je m'en sers, c'est-à-dire à ma méthode et à la loi philosophique sur laquelle elle est fondée. *La raison d'être de mon système d'éducation est tout entière dans cette loi*; selon qu'on la rejette ou qu'on l'admet, le système tombe ou subsiste avec elle. Tout le reste n'est qu'un matériel sans aucune valeur propre. »

Les mouvements révolutionnaires de 1848 survinrent brusquement au milieu de ce paisible labeur d'enseignement. L'Allemagne sembla s'éveiller à une vie nouvelle. Frœbel partagea un moment les espérances qu'avait fait naître cet élan populaire. Au mois de juin 1848, il adressa, de concert avec quelques amis, un appel aux instituteurs allemands pour les engager à se réunir en congrès : il voulait leur exposer ses idées, et ne doutait pas de les gagner à sa cause. En même temps Middendorff rédigeait une brochure dédiée au Parlement national de Francfort, sous ce titre : « Les jardins d'enfants, besoin du temps, base d'une éducation populaire unissante ». La brochure de Middendorff n'attira pas l'attention publique, et ne fut l'objet d'aucun rapport au Parlement; quant au congrès d'instituteurs, il se réunit à Rudolstadt pendant les vacances de 1848 : Frœbel y rencontra une opposition très vive, mais, grâce à l'intervention du pasteur Habich, qui déclara que « si la raison avait à faire bien des objections au système, le cœur devait sympathiser avec le sentiment qui l'avait inspiré », il réussit toutefois à obtenir le vote d'une résolution sympathique. Dans l'automne de cette année, Frœbel se rendit à Dresde, où l'appelait un groupe d'amis à la tête desquels se trouvaient Adolphe Frankenberg et sa vaillante épouse : il fit dans cette ville, pendant l'hiver, une triple série de cours à la fois théoriques et pratiques, et obtint un assez grand nombre de nouvelles adhésions. Au printemps de 1849, il retourna à Keilhau. Il semble qu'il se produisit à ce moment-là un certain refroidissement entre Frœbel et ses amis de l'institut, — Middendorff excepté, qui lui resta toujours invariablement fidèle. Quoi qu'il en soit, ne voulant pas rester à Keilhau, il se transporta à Liebenstein, dans le duché de Saxe-Meiningen, pour y continuer ses cours à l'usage des « jardinières d'enfants »; Mlle Levin l'accompagnait, et quelques élèves se réunirent autour d'eux.

Ici se place un événement qui a eu des conséquences considérables pour la diffusion de la doctrine frœbelienne : nous voulons parler de la rencontre de Frœbel et de la baronne de Marenholtz. Mme de Marenholtz s'était rendue aux eaux de Liebenstein : on lui parla d'un « vieux fou » qui faisait jouer les enfants des paysans du voisinage. Ayant rencontré ce « vieux fou » dans une promenade, elle l'aborda, fut frappée de sa conversation, alla lui rendre visite dans la petite ferme où il était installé, et devint bientôt le disciple fervent du pédagogue thuringien. Dans le courant du même été, Diesterweg, l'éminent directeur de l'école normale de Berlin, vint aussi à Liebenstein afin d'y prendre quelque repos; Mme de Marenholtz lui parla de Frœbel, et insista pour le lui faire connaître personnellement. Diesterweg avait des préventions contre Frœbel, dans lequel il n'avait voulu voir jusqu'alors qu'une espèce de charlatan : ce ne fut pas sans quelque répugnance qu'il consentit à accompagner Mme de Marenholtz. « La leçon était déjà commencée quand nous arrivâmes, — raconte celle-ci, — et Frœbel, au milieu de ses élèves, était si occupé de son sujet, qu'il développait avec sa chaleur accoutumée, qu'il ne fit aucune attention à notre entrée; nous pûmes donc, Diesterweg et moi, pénétrer dans la salle sans être aperçus. Ce fut avec un sourire légèrement ironique que Diesterweg écouta d'abord les paroles de Frœbel; mais peu à peu cette expression disparut pour faire place à celle du plus vif intérêt, et enfin à une émotion qui se traduisit par des larmes silencieuses. » La candeur touchante de ce vieillard qui ne vivait que pour une idée, son

accent d'apôtre inspiré, avaient parlé au cœur du pédagogue berlinois : Diesterweg était conquis. Non pas qu'il ait jamais accepté dans leur ensemble toutes les théories de Frœbel : mais il rendit justice à ce qu'il y avait d'élevé et d'humain dans les aspirations de celuici, et se déclara d'accord avec lui sur sa conception générale des besoins de l'enfant et du rôle de la femme comme première éducatrice. Lorsque Mme de Marenholtz et Diesterweg quittèrent Liebenstein à la fin de la saison, tous deux promirent de s'employer de leur mieux, à Berlin et ailleurs, à faire connaître le *jardin d'enfants*.

Il s'était constitué à Hambourg une société de dames (*Frauenverein*), qui avait pour programme le relèvement du rôle social de la femme par l'éducation. L'attention de cette société fut attirée à la fois sur les travaux de Frédéric Frœbel, et sur un projet d'institut d'enseignement supérieur pour les femmes élaboré par un neveu de Frœbel, Karl, qui, séparé de son oncle depuis 1824, vivait à Zürich, où il était professeur. Le *Frauenverein* adressa simultanément un appel aux deux Frœbel, qui tous deux se rendirent à Hambourg vers la fin de 1849 pour y faire des conférences. L'oncle, étranger aux querelles des partis politiques et religieux, n'avait qu'une chose en vue : faire connaître son système d'éducation du premier âge, en restant sur le terrain neutre dont il ne s'était jamais écarté. Le neveu, au contraire, affilié au parti de la « Jeune Allemagne » et champion de « l'émancipation » de la femme, professait des doctrines politiques très radicales et rêvait la création d'une « université féminine ». Les deux Frœbel, naturellement, ne purent s'entendre, et se séparèrent bientôt fort mécontents l'un de l'autre; mais ce rapprochement momentané donna lieu, pour une partie du public, à une confusion entre les doctrines de l'oncle et celles du neveu, qui allait avoir pour Frédéric Frœbel un résultat fâcheux.

Il retourna à Liebenstein au printemps de 1850. Par l'intervention de Mme de Marenholtz, il venait d'obtenir du duc de Saxe-Meiningen la concession du petit château de Marienthal, à quelque distance de Liebenstein; il y transporta son établissement. Quoique âgé déjà de soixante-huit ans, il avait conservé le feu de la jeunesse, et se plaisait à diriger lui-même les jeux du jardin d'enfants : il semblait qu'une longue période d'activité s'ouvrît encore devant lui. De tous les points de l'Allemagne, de jeunes femmes venaient maintenant suivre ses leçons; Diesterweg lui envoya sa propre fille comme élève. Une fête d'enfants organisée sur l'Altenstein, près de Marienthal, et à laquelle assistèrent le duc et la duchesse de Saxe-Meiningen (août 1850), eut un grand retentissement et contribua beaucoup à populariser son œuvre. Un journal hebdomadaire, *Friedrich Frœbels Wochenschrift*, publié sous la direction de Wichard Lange, le gendre de Middendorff, paraissait depuis le commencement de 1850 et servait d'organe à la propagande. Mme de Marenholtz s'était consacrée tout entière à la diffusion de l'idée nouvelle, et avait réussi à y intéresser un certain nombre de personnages influents. En juillet 1851, Frœbel, pour qui la vie de famille était un besoin, contracta un second mariage avec Mlle Levin. Tout marchait donc à souhait. Soudain — coup de foudre dans un ciel serein — parut, le 7 août 1851, un arrêté du ministre des cultes du royaume de Prusse. M. de Raumer, interdisant la fondation de jardins d'enfants dans les Etats prussiens. « Il résulte, disait le ministre, d'une brochure intitulée *Université pour les jeunes filles et jardins d'enfants*, par Karl Frœbel, que les jardins d'enfants forment une partie du système socialiste dudit Frœbel, qui a pour but d'inculquer l'athéisme à la jeunesse. La création d'écoles dirigées selon les principes de Frœbel ou des principes analogues ne saurait en conséquence être tolérée. » M. de Raumer avait confondu l'oncle avec le neveu. Frœbel et ses amis pensèrent d'abord qu'il serait aisé d'obtenir la levée d'une interdiction dont les motifs reposaient sur une confusion de personnes. Mais ce fut en vain que les démarches les plus pressantes furent tentées à cet effet; l'autorité prussienne ne pouvait se déjuger. L'arrêté d'interdiction fut maintenu, et il n'a été rapporté que neuf ans plus tard, en 1860.

Si la Prusse se fermait à la propagande frœbelienne, le reste de l'Allemagne offrait encore un champ assez vaste. Vivement affecté d'abord, Frœbel reprit courage, et se consacra avec une nouvelle ardeur à son enseignement de Marienthal. Il passa l'hiver de 1851 à 1852 au milieu de ses élèves, qui l'entouraient de la plus profonde vénération. A l'occasion de son soixante-dixième anniversaire, le 21 avril 1852, une touchante fête de famille fut organisée. Mais peu après, une polémique qui s'était engagée dans les journaux de Hambourg vint contrister le cœur du vieillard : on mettait en question l'orthodoxie de ses opinions religieuses, et il se sentit vivement blessé d'être représenté par un certain parti comme un adversaire du christianisme. Peu de jours après s'ouvrit à Gotha le congrès général des instituteurs allemands : Frœbel s'y rendit. L'approbation qu'avait publiquement donnée Diesterweg aux aspirations du créateur des jardins d'enfants, ainsi que l'acte de rigueur dont celui-ci venait d'être victime de la part du gouvernement prussien, avaient attiré sur Frœbel la sympathie des esprits libéraux : aussi, à son entrée dans la salle des séances, tous les membres du congrès se levèrent et le saluèrent d'une triple acclamation. Ce fut sa dernière joie. A son retour à Marienthal, il tomba malade (6 juin), et prit le lit pour ne plus se relever. Middendorff accourut pour l'assister à ses derniers moments. Frœbel se montrait préoccupé des attaques dont son orthodoxie religieuse avait été l'objet : « Je suis chrétien », disait-il à ceux qui l'entouraient. Ses dernières paroles furent : « Dieu Père, Fils et Saint-Esprit, amen ». Il expira le 21 juin 1852.

Middendorff suivit dix-huit mois plus tard son ami dans la tombe. Le vieux Christian Frœbel, qui n'avait pas quitté Keilhau depuis 1820, y était mort en 1851. Quant à Langethal, qu'un désaccord avait momentanément séparé de Frœbel, il devait, après la mort de celui-ci, revenir à Keilhau pour y passer ses dernières années.

Mme de Marenholtz, qui avait reçu pendant trois ans les instructions et les confidences de Frœbel, allait devenir après lui le chef de l'école. C'est elle qui a le plus contribué, par son zèle infatigable, à faire connaître les théories du maître; c'est à elle aussi que l'on doit ce qui a été écrit de plus clair et de plus complet sur la méthode éducative du *jardin d'enfants*.

Il est impossible de méconnaître en Frœbel non pas précisément le génie, mais ce que les Allemands appellent la « génialité », c'est-à-dire on ne sait quoi qui distingue un homme du vulgaire et fait de lui une individualité supérieure, un caractère original. En philosophie, il est vrai, Frœbel s'est reconnu le disciple de Krause, et a subi en outre l'influence de Schelling et de Hegel; en pédagogie, il procède, pour tout ce que sa méthode offre d'acceptable et d'humainement vrai, de Coménius et de Pestalozzi; mais il n'en a pas moins donné, aux idées qu'il a formulées après d'autres, un accent personnel, et l'on comprend qu'il ait su acquérir, sur le groupe de disciples qui s'était réuni autour de lui, un empire presque absolu. Il a insisté, plus que nul autre ne l'avait fait avant lui, sur l'importance du jeu comme manifestation de l'activité du petit enfant : il a compris que l'enfant, pour se développer, doit non pas seulement regarder et écouter, mais agir, qu'il y a en lui un créateur, un ouvrier qui demande à produire; il a voulu que ce besoin de création, de mouvement, de jeu productif, pût se donner libre carrière dans le jardin d'enfants, pendant la période qui précède l'âge où interviendra la discipline scolaire. C'est là, c'est dans cette intelligence profonde de la nature du petit enfant, que ceux qui, comme Diesterweg, faisaient des réserves sur bien des points de la doctrine, ont reconnu le mérite spécial de Frœbel. Nous ne reviendrons pas sur le fondement soi-disant philosophique de son système : les citations que nous avons faites ont permis au lecteur de l'apprécier, sans qu'il soit nécessaire d'entrer ici dans une discussion superflue. Résignés désormais à nous contenter du relatif, nous n'aspirons plus à la possession de l'absolu : l'âge de la métaphysique est passé sans retour.

Quant à l'application pratique du système, aux développements divers qu'il a reçus tant en Allemagne que dans d'autres pays, aux résultats que l'emploi des procédés frœbeliens a donnés pour l'éducation de la première enfance, nous renvoyons à l'article spécial où ce sujet sera traité en détail (Voir *Jardin d'enfants*).

Nous nous contenterons d'une seule observation sur le principe même de la méthode.

L'âme du petit enfant, dit Frœbel, ne peut, dans la première période de son développement, se reconnaître, se saisir elle-même, que dans la perception des formes les plus simples du monde extérieur, présentées d'une façon concrète. L'enfant, nature élémentaire, ne peut comprendre que l'élémentaire. Les images, les symboles concrets éveilleront dans l'âme de l'enfant les germes des facultés correspondantes. Or la nature ne nous offre pas ces symboles sous leur forme élémentaire, la seule qui soit accessible à la simplicité de l'âme enfantine; c'est à nous de savoir les extraire de l'infinie diversité des choses, c'est à nous de les mettre en présence de l'enfant. Ces formes élémentaires lui rendront sensible, dès ce moment, quoique d'une manière inconsciente encore, la loi universelle qui régit à la fois l'âme humaine et la nature.

Mais ces formes élémentaires, — répondrons-nous à Frœbel, — cette sphère, ce cube, ce cylindre, dont la contemplation est censée devoir révéler à l'enfant le sens intime des choses, les lois du monde physique et du monde moral, ces formes sont des *abstractions*. Les solides géométriques ont beau être des objets matériels et palpables, ils n'en sont pas moins le produit de la pensée abstraite. Ce qui est vraiment naturel, vraiment concret, vraiment à la portée de l'enfant, ce sont les formes vivantes, irrégulières, compliquées, des choses réelles, des animaux et des végétaux : voilà les objets auxquels la pensée naissante peut s'intéresser ; les formes géométriques, qui paraissent plus simples, sont en réalité bien plus difficiles à saisir, précisément parce qu'elles sont élémentaires, c'est-à-dire abstraites. La marche de l'esprit, quoi qu'on ait pu dire, n'est pas ici du simple au composé : l'esprit part au contraire du composé pour arriver au simple, du chaos des faits pour arriver à la loi, ce qui revient à dire qu'il va du concret à l'abstrait.

La science de l'éducation n'est pas faite : elle s'élabore lentement à mesure que nos connaissances en physiologie, en psychologie, en sociologie deviennent plus étendues et plus certaines. Mais on peut affirmer dès à présent que les matériaux que nous ont légués les divers inventeurs de systèmes n'entreront que pour une faible partie dans la construction de l'édifice définitif.

Nous donnons ci-dessous la liste des écrits de Frœbel, réunis par le Dr Wichard Lange dans l'édition, en 3 volumes in-8, publiée à Berlin en 1861 et 1862, chez Enslin :

Tome Ier. — *Fragments autobiographiques* : 1° Extraits d'un projet de lettre au duc de Saxe-Meiningen (1827); 2° Extraits d'une lettre à Krause (1828).

*Lettre à la princesse régente de Schwarzburg-Rudolstadt sur le système de Pestalozzi* (Yverdon, 1809).

*A notre peuple allemand* (Keilhau, 1820).

*Principes, but et vie intérieure de l'Institut général allemand d'éducation à Keilhau* (Keilhau, 1821).

*Aphorismes* (Keilhau, 1821).

*Notice sur l'Institut général allemand d'éducation à Keilhau* (Keilhau, 1822).

*Sur l'éducation allemande en général et sur le caractère allemand de l'Institut de Keilhau en particulier* (Keilhau, 1822). — C'est cet écrit qui fit l'objet d'une critique sympathique du philosophe Krause dans l'*Isis*.

*Nouvelle notice sur l'Institut général allemand d'éducation à Keilhau, avec un tableau des leçons pour l'année* 1823-1824 (Keilhau, 1823).

*Les fêtes de Noël à l'Institut de Keilhau*, de 1816 à 1824. (Le récit est de Middendorff, avec un épilogue ajouté par Frœbel dans les dernières années de sa vie.)

*Projet d'un établissement d'éducation populaire à Helba près Meiningen* (Keilhau, 1829).

*Principes de l'éducation de l'homme* (Keilhau, 1830). — Ce petit écrit, de 23 pages, qu'il ne faut pas confondre avec le grand ouvrage de Frœbel *De l'éducation de l'homme*, est daté de cette façon caractéristique : « Ecrit le jour anniversaire de la *bataille des peuples* (*Völkerschlacht*, nom que les Allemands donnent à la bataille de Leipzig de 1813), jour de tous les Allemands, le 18 septembre 1830 ».

*Prospectus de l'Institut de Wartensee* (août 1831).

*Plan d'un établissement d'éducation pour les pauvres, destiné au canton de Berne* (Willisau, octobre 1833).

*Plan de l'école élémentaire de l'orphelinat de Burgdorf* (Burgdorf, mai 1836).

Tome II. — *De l'éducation de l'homme* (Keilhau, 1826).

*Ecrits divers*, de moindre étendue et datant de la même époque : *De l'essence et de la destination de l'homme et de la possibilité de réaliser cette destination dans la vie*; — *Les fiançailles*; — *Promenade au milieu de janvier, patinage et glissades*; — *Le petit enfant, ou l'importance de la première enfance*; — *Sur la vie des enfants*; — *La connaissance des formes et des figures, et sa signification supérieure*; — *L'enseignement de la géographie*.

*La nouvelle année* 1836 *requiert le renouvellement de la vie* (Burgdorf, 1836).

Tome III. (La plupart des morceaux contenus dans ce troisième tome ont paru à l'origine dans le journal *Venez, vivons pour nos enfants*, de 1837-1840.) — *Réflexions à l'occasion de la nouvelle année.*

*Plan d'un établissement pour la culture du besoin d'activité créatrice.*

*La vie de l'enfant. La première activité de l'enfant.*

*La balle, premier jouet de l'enfant.*

*La semence et l'enfant : comparaison.*

*Le jeu et l'enfant.*

*La sphère et le cube comme second jouet de l'enfant.*

*Premier aperçu des jeux ou des moyens pour la culture du besoin d'occupation des enfants.*

*Le troisième jeu de l'enfant, et une berceuse (chanson).*

*Le développement ultérieur de l'enfant et la suite du jeu de la balle.*

*Le quatrième jeu de l'enfant.*

*Second aperçu des jeux.*

*Le cinquième don.*

*Les jeux de mouvement.*

*Conférence faite à Dresde en* 1839 *devant la reine.*

*Frédéric Frœbel, ses principes, son but, ses moyens d'éducation, dans leurs rapports avec les besoins et les aspirations de l'époque, exposés par lui-même.*

*Les jardins des enfants dans le jardin d'enfants.*

*Comment Lina apprend à écrire et à lire.*

*Esprit de la méthode d'éducation fondée sur le développement.*

*Le goût des enfants pour le dessin.*

*Indications pour le pliage du papier.*

*Les bâtonnets.*

*La fête du* 28 *juin* 1840 (*fête de Gutenberg, et fête d'inauguration du premier jardin d'enfants allemand*).

*Plan pour la création d'un jardin d'enfants et aperçu des frais.*

*Appel pour la fondation de sociétés d'éducation, et statuts d'une de ces sociétés* (Keilhau, fév. 1845).

*Plan de l'établissement pour la formation d'institutrices de la première enfance* (Keilhau, octobre 1847).

*L'Ecole intermédiaire* (Marienthal, mai 1852).

*Discours prononcé à l'inauguration du premier jardin d'enfants à Hambourg* (1850).

*La fête d'enfants sur l'Altenstein* (1850).

*Description du matériel employé dans le jardin d'enfants* (*fragment d'une lettre écrite par Frœbel dans les derniers temps de sa vie*).

Aux écrits contenus dans ces trois volumes, il faut ajouter le recueil des *Chansons de la mère* (*Mutter- und Koselieder*), publié à Blankenburg en 1843, et un autre recueil qui parut la même année sous le titre de: *Cent chansons pour les jeux de balle exécutés dans le jardin d'enfants de Blankenburg; musique de R. Kohl.* — Une seconde édition des *Mutter- und Koselieder* a été donnée par Wichard Lange, Berlin, 1866, Enslin.

*A consulter :* MIDDENDORFF : *Die Kindergärten, ein Bedürfniss der Zeit, Grundlage einigender Erziehung*; Blankenburg, 1848 (une nouvelle édition remaniée a été publiée à Hambourg en 1861 par Wichard Lange sous ce titre : *Wilhelm Middendorff über die Kindergärten*); *Fröbels Ausgang aus dem Leben*, Liebenstein, 1852; — CHRISTIAN LANGETHAL (frère de H. Langethal et l'un des six premiers élèves de l'Institut de Keilhau) : *Keilhau in seinen Anfängen*, Iéna, 1867; — KARL FRŒBEL (l'un des fils de Christophe Frœbel) : *Hochschulen für Mädchen und Kindergärten als Glieder einer vollständigen Bildungsanstalt, welche Erziehung, Familie und Unterricht der Schule verbindet*; Hambourg, 1850, Niemeyer (c'est cette brochure qui provoqua l'arrêté d'interdiction du ministre von Raumer contre les jardins d'enfants); *Mittheilungen über Friedrich Frœbel* et *Drei undankbare Neffen*, articles publiés dans la *Kindergartenzeitung*; — WICHARD LANGE, *Zum Verständnisse Friedrich Frœbels*, Hambourg, 1850, Hoffmann und Campe, 2 livraisons; — DIESTERWEG : *Friedrich Frœbel*, article publié dans le *Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde*, année 1851, Berlin. D'autres articles de Diesterweg sur Frœbel se trouvent dans d'autres volumes de cet annuaire et dans diverses livraisons des *Rheinische Blätter*; — M[me] DE MARENHOLTZ : *Gesammelte Beiträge zum Verständniss der Frœbel'schen Erziehungsidee*; 2 vol., Cassel, 1876 et 1877, Wigand. Le premier volume, qui porte le sous-titre *Erinnerungen an Friedrich Frœbel*, est consacré aux souvenirs personnels de M[me] de Marenholtz sur Frœbel; le second volume contient huit études sur divers points de la doctrine frœbelienne; — BRUNO HANSCHMANN : *Friedrich Frœbel; die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben, nach authentischen Quellen dargestellt*, Eisenach, 1874, Bacmeister. — RUDOLF BENFEY : *Erinnerungen an Friedrich Frœbel*, Cœthen, 1880, Schettler.

[J. GUILLAUME.]

# G

**GALIN.** — Pierre Galin est né à Bordeaux le 16 décembre 1786 et mort à Paris le 30 août 1822. Ses parents, pauvres artisans, étaient hors d'état de lui faire donner de l'instruction : ce fut un instituteur de Bordeaux qui l'éleva. Il dirigea d'abord par goût ses études vers les mathématiques. Maître d'études dans un établissement d'instruction pendant quelque temps, il obtint ensuite au lycée une place de professeur de mathématiques élémentaires, puis enfin il fut nommé professeur-adjoint à l'institution des sourds-muets de Bordeaux.

Indépendamment de ses travaux sur les mathématiques, dit son biographe Aimé Paris, il s'était livré avec ardeur à l'étude de tous les systèmes de philosophie anciens et modernes, et il est aisé de voir dans ses écrits qu'il se rattachait à l'école des encyclopédistes français du dix-huitième siècle. Il avait étudié et approfondi tous les auteurs qui ont traité de l'économie politique, et ses réflexions ont été consignées dans quelques fragments qu'on a retrouvés après sa mort.

C'est dans cet état d'esprit, au milieu de ces fortes études, qu'il eut l'idée, pour se délasser, d'apprendre la musique sans maître. Il essaya vainement de comprendre les traités élémentaires de musique qu'il avait à sa disposition, et de se servir d'un instrument. Il se mit alors à réfléchir et à observer par lui-même. Considérant la musique comme une langue qui doit avoir son alphabet et sa grammaire, il chercha à en démêler les éléments, et finit par les trouver en faisant l'analyse des airs populaires qu'il connaissait.

Autant qu'on en peut juger par ce qu'il en a dit lui-même, et par le témoignage de ses élèves, il commença par séparer nettement l'un de l'autre les deux éléments de la musique, l'*intonation* et le *rythme* ou la *mesure*. S'occupant d'abord de l'intonation, il constata ce fait capital que les éléments de la musique, les lettres de l'alphabet musical, ne sont pas les *sons*, mais les *intervalles* qui les séparent, et qu'en musique, comme partout ailleurs, il n'y a rien d'absolu, il n'y a que des relations, des *rapports*.

L'alphabet de la musique, la *gamme*, est donc formé d'un certain nombre d'intervalles à apprendre avant tout.

En comparant entre elles des phrases musicales, Galin parvint à étudier les principaux de ces intervalles, à trouver les fonctions désignées par les mots *tonique*, *dominante*, *médiante*, *sensible*, etc., caractéristiques de toute mélodie musicale. Il en tira par une série de comparaisons et de déductions logiques toute une théorie de la musique.

D'autre part, en revenant sur le rythme, en remarquant dans toutes les mélodies le retour périodique d'un son plus intense ou tout au moins plus accentué que les autres, il découvrit la division des airs, au point de vue de la durée, en ce qu'on nomme des mesures, et la subdivision de celles-ci en durées égales : il en déduisit une théorie complète de la mesure ou du rythme.

Ayant ainsi établi un corps de doctrines fortement et logiquement liées, il put comprendre le langage si obscur des traités de musique qu'il avait essayé tout d'abord de prendre pour guides : puis il songea naturellement à faire profiter les autres des découvertes qu'il avait faites si péniblement. Après avoir constitué la théorie musicale, il chercha une *méthode d'enseignement* et des *procédés pédagogiques* : il les trouva (nous les indiquerons tout à l'heure), et se mit à professer la musique, d'abord à Bordeaux.

C'est à ce moment de son existence qu'avant de composer un traité de musique élémentaire, auquel il comptait consacrer plusieurs années et qu'une mort prématurée l'empêcha même de commencer, il publia à Bordeaux, en 1818, le beau livre intitulé : *Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique.*

Il vint ensuite à Paris pour y faire connaître la méthode d'enseignement qu'il avait créée de toutes pièces, s'installa dans une maison de la rue Notre-Dame-des-Victoires, et y fit des cours qui restèrent longtemps sans éclat. Comme tous les inventeurs, il avait beaucoup d'illusions sur la propagation rapide de ses idées, et, de plus, s'il avait beaucoup de savoir, il manquait entièrement de savoir-faire. Pour un disciple comme Aimé Paris, qui comprit pleinement son génie, respecta ses idées, et sauva plus tard sa méthode d'un oubli au moins momentané, il trouva bien des élèves médiocres, et surtout quelques plagiaires, dont les actes abreuvèrent d'amertume le reste de sa courte vie.

Cependant son nom commençait à être connu : un journaliste influent de l'époque, F. Bodin, avait pris connaissance de sa méthode et en avait préparé des comptes-rendus pour le *Constitutionnel* et le *Journal des Débats*, lorsque Galin fut dénoncé comme un homme professant les opinions les plus dangereuses en politique, et les comptes-rendus ne furent pas publiés.

Atteint depuis longtemps d'une maladie organique sa frêle constitution ruinée par des travaux incessants, il se vit contester même la propriété de ses procédés d'enseignement : le chagrin hâta les progrès de la maladie, et il s'éteignit ainsi le 30 août 1822 dans une obscurité à peu près complète.

Heureusement pour sa mémoire, l'un de ses élèves, Aimé Paris, voyant qu'après sa mort aucun de ses autres disciples ne songeait à continuer sérieusement son œuvre, reprit la méthode de Galin, la propagea, la compléta avec l'aide de sa sœur Nanine Paris et d'Emile Chevé qui devint son beau-frère, de sorte

qu'elle est actuellement connue et appliquée sous le nom de *Méthode musicale Galin-Paris-Chevé*.

Cette méthode est contenue en grande partie dans le seul livre qu'ait écrit Galin, l'*Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique*.

Ce livre, nous l'avons dit, fut publié à Bordeaux en 1818. En 1835, Aimé Paris et ses élèves en firent à Lyon une 2e édition (la première étant épuisée), mais elle ne fut pas mise dans le commerce. En 1862, une 3e édition faite par E. Chevé fut publiée à la Librairie sociétaire, 6, rue de Beaune : elle reproduit l'édition originale, avec une table alphabétique et analytique des matières, et une notice biographique sur P. Galin faite par Aimé Paris et où nous avons puisé la plupart des renseignements et indications qui précèdent. Cette 3e édition est la dernière qui ait été faite jusqu'ici.

Il nous reste à donner une analyse de ce livre et de la méthode qu'il renferme.

C'est un livre de pédagogie et, à ce titre, il devait figurer dans ce Dictionnaire. Nous pensons même qu'il y doit occuper une place d'honneur; car, à notre avis, c'est un véritable monument de pédagogie.

Ecrit dans un style simple et sans aucune espèce de prétention littéraire, c'est un modèle de logique, de netteté et de précision qui rappelle le *Discours de la méthode* de Descartes : ceux qui voudront le lire avec attention ne trouveront pas la comparaison exagérée. Le seul reproche qu'on pourrait lui adresser, c'est de manquer de divisions et de subdivisions, ce qui en rend la lecture un peu difficile : à cela près, c'est un chef-d'œuvre d'exposition scientifique.

L'idée même du livre est définie par l'auteur dans les lignes suivantes : « J'entends par une exposition analytique, un livre tel qu'un homme de sens pût y apprendre la musique tout seul s'il y était condamné, et que, tous nos musiciens venant à se perdre dans une nuit, leur art ne fût pas néanmoins perdu pour le genre humain. » Quant au mode d'exposition adopté, il est très simple. L'auteur s'adresse aux maîtres et non aux élèves : il indique les idées successives qu'il faut faire entrer d'après lui dans l'esprit des élèves, les épreuves successives et variées auxquelles il faut les soumettre pour leur faire chercher et *découvrir eux-mêmes* les vérités qu'on veut leur enseigner : c'est vraiment la méthode expérimentale ou d'induction appliquée pour la première fois à l'enseignement d'un art. A ce point de vue, le livre est vivant et présente un grand intérêt.

On y trouve exposées deux choses qui se complètent à merveille : une théorie de la musique et un ensemble de procédés d'enseignement.

La théorie est fondée sur les bases suivantes :

La musique est une langue : les lettres de son alphabet sont les *intervalles* musicaux renfermés dans ce qu'on nomme la gamme, ou plutôt les gammes ou *modes*, car il y en a deux principaux : le mode majeur et le mode mineur.

En étudiant d'abord le mode majeur, on constate *expérimentalement* : 1° l'égalité des secondes majeures : 2° l'égalité des secondes mineures *mi-fa*, *si-ut*. La comparaison des intervalles par superposition, le problème qui consiste à reproduire les mêmes successions d'intervalles en prenant le point de départ à des hauteurs différentes, conduit à la définition des dièses et des bémols, à la génération des divers tons, à la théorie des modulations sans changement de mode.

L'étude du mode mineur se fait par comparaison avec celle du mode majeur; puis on combine les modulations par changement de ton avec celles par changement de mode.

A ce moment seulement Galin, qui s'est servi pour son exposition simplement d'une portée muette et d'une baguette ou bien de signes très simples, tels que des lettres ou les chiffres, explique les principes de la notation ordinaire de la musique, le mécanisme des *clefs* nécessité par l'imperfection des instruments à sons fixes comparés à la voix omnitone, des notions sur le tempérament, et sur la théorie des instruments.

La théorie de la *mélodie* au point de vue de l'*intonation* est ainsi complète. Galin y joint quelques notions sur les éléments de l'*harmonie* en les rattachant logiquement à ce qui précède; mais il n'y a là, dans son livre, que des indications précieuses sans doute, mais incomplètes, qu'Emile Chevé a développées plus tard complètement dans son traité d'harmonie.

Galin expose ensuite la théorie du *rythme* ou de la *mesure*. Elle est fondée sur les deux bases suivantes : 1° au point de vue de la mesure du temps en musique, il y a trois idées à exprimer : celle d'un son *articulé*, celle d'un son *prolongé*, celle d'un *silence* plus ou moins long; 2° notre oreille ne peut apprécier avec quelque exactitude que la division par 2 ou par 3 d'une durée déterminée, de ce qu'on appelle en musique un *temps*.

De là, la division des airs en *mesures* à 2 ou à 3 temps (la mesure dite à 4 temps n'est pour Galin qu'une double mesure à 2 temps), les divisions et subdivisions des temps en 2 ou en 3 parties, ce qui engendre les quarts, les sixièmes, les neuvièmes, les douzièmes de temps, et enfin une classification complète, d'une admirable simplicité, de toutes les mesures possibles de la durée en musique.

Toutes ces théories — Galin insiste avec raison sur ce point à chaque instant — sont indépendantes de la nature des *signes écrits* à l'aide desquels les idées musicales sont représentées. Pour l'intonation, Galin indique indifféremment l'emploi des mots ut, ré, mi, fa, sol, la, si, ou bien des lettres *c d e f g a b*, ou enfin celui des chiffres 1 2 3 4 5 6 7, proposé déjà par J.-J. Rousseau : la seule condition qui doive être, d'après lui, imposée à ces signes, c'est que chacun d'eux représente une seule idée, et toujours la même. Cependant il témoigne en plusieurs endroits de sa préférence pour les chiffres, notation qu'il perfectionna, en indiquant les points au-dessus ou au-dessous des chiffres pour exprimer les octaves supérieures et inférieures, d'une manière beaucoup plus complète et systématique que ne l'avait fait Rousseau, et les barres transversales, en forme d'accent aigu pour les dièses, et d'accent grave pour les bémols.

Pour les signes de mesure, Galin indique, pour représenter le son articulé, un signe quelconque : lettre, chiffre ou point noir à queue (tel que ce qu'on nomme la *noire* dans l'écriture ordinaire de la musique); pour la prolongation des sons, un point noir sans queue; pour les silences, un zéro.

Pour les divisions d'un temps, il pose cette règle absolue · réunir toujours les diverses parties d'un temps en groupes désignés nettement à l'œil par un trait horizontal tracé au-dessus des signes. Pour les *subdivisions*, il emploie des traits supplémentaires au-dessous du trait indiquant les *divisions*, et indiquant nettement eux-mêmes si la subdivision est *binaire* ou *ternaire*, ou *mixte*. L'ensemble de ces règles et de ces groupements de signes constitue ce que Galin a appelé le *chronomériste*, l'un des plus beaux et des plus puissants procédés pédagogiques qui aient jamais été imaginés.

Il nous reste, pour compléter l'exposé des procédés d'enseignement inventés par Galin, à indiquer comment il enseignait l'intonation sans l'emploi de signes écrits. Il employait à cet effet un procédé auquel il donnait le nom de *méloplaste*. C'était une portée muette de cinq lignes noires avec quatre interlignes blancs, prolongée en haut et en bas par 2 petites lignes noires supplémentaires : le tout était dessiné sur un tableau. Armé d'une baguette à bout arrondi, il posait le bout de la baguette sur les divers barreaux blancs ou noirs de cette échelle, et figurait ainsi les points noirs qui représentent les *notes* sur les *portées* de l'écriture musicale ordinaire. Il se servait ainsi en quelque sorte d'une seule note *mobile* sur une portée fixe. On conçoit l'avantage d'un pareil procédé : l'élève, dit Galin, ne voit jamais qu'une chose à la fois, qui est la baguette sur tel barreau ; il ne la voit plus aux endroits qu'elle a quittés, et il ne la voit pas encore à ceux où elle n'est pas arrivée. Ainsi son attention est tout attirée vers un point unique : première condition d'une étude réfléchie.

« Il n'y a donc ici qu'une note, mais elle est mobile; il n'y a donc plus qu'une clef, mais elle est mobile aussi. Cette clef est de convenir, à chaque leçon, sur quel barreau l'on veut poser l'*ut* tonique, premier degré de la gamme; c'est d'après sa position que les autres notes prennent rang sur l'échelle. L'heureux effet de cette habitude sera que l'élève n'attribue pas des noms invariables à chaque barreau, qu'il ne les dénomme que par leurs intervalles respectifs, et que, par conséquent, il connaisse toutes les clefs, sans qu'il lui en coûte pour cela ni plus de temps ni plus de peine. »

Nous avons tenu à faire cette citation en terminant, d'abord parce qu'elle explique nettement l'idée de Galin, et ensuite parce qu'elle donnera au lecteur une idée de son style. [E. MERCADIER.]

**GALL.** — Franz-Joseph Gall, né à Tieffenbronn, près de Pforzheim, dans le grand-duché de Bade, le 9 mars 1758, est célèbre dans la science comme le créateur de la *phrénologie.* Il étudia la médecine à Strasbourg et à Vienne, et commença à l'exercer dans cette dernière ville. Mais ses premières publications sur la crânioscopie inquiétèrent l'opinion publique et la cour et le forcèrent à quitter Vienne. Il alla s'établir à Berlin, où il ouvrit une école de phrénologie. Malgré l'accueil très favorable que l'on fit à ses leçons, on le voit, en 1805, quitter Berlin et passer deux années à parcourir l'Allemagne. Au cours de ses voyages, il fit de nombreux prosélytes et gagna d'illustres partisans à sa doctrine : il entassa surtout une énorme quantité d'observations et d'expériences qui lui permirent de compléter son système et d'en faire une sorte de physiologie philosophique construite de toutes pièces. En 1807, il alla se fixer à Paris, qui était à cette époque le séjour des plus éminents anatomistes et un ardent foyer de controverse scientifique. Il y compléta ses études en mettant à contribution les musées et les cabinets anatomiques, les hôpitaux et les asiles d'aliénés, les collections de statues, de portraits et de bustes. Son disciple, Spurzheim, l'aidait dans ses recherches et dans la propagation de sa doctrine. Il ouvrit à l'Athénée un cours public qui obtint la plus grande vogue et mit à la mode la crânioscopie. Toutefois ce succès restait borné au public profane : le monde scientifique ne fit qu'un accueil très réservé à la science nouvelle. En 1808, un mémoire rédigé par Gall en collaboration avec Spurzheim, et présenté à l'Institut, fut examiné par une commission dont les principaux membres étaient Cuvier, Pinel, Portal et Sébastien. Le rapport, rédigé par Cuvier, ne daigna même pas aborder la critique de la phrénologie. Au bout d'une dizaine d'années l'engouement décrut, la vogue abandonna le savant allemand; le journal qu'il avait fondé n'eut plus de lecteurs, et les dernières publications de Gall ne réussirent pas à réveiller l'attention.

Voici, telles que Gall les a lui-même résumées, les propositions fondamentales de sa doctrine (Voir son *Traité sur les fonctions du cerveau*) :

1° Les qualités morales et les facultés intellectuelles sont innées;

2° L'exercice et la manifestation de ces facultés et qualités dépend de l'organisation;

3° Le cerveau est l'organe de tous les penchants, de tous les sentiments et de toutes les facultés;

4° Le cerveau est composé d'autant d'organes particuliers qu'il y a de penchants, de sentiments, de facultés qui diffèrent essentiellement entre eux;

5° La forme de la tête et du crâne, qui répète dans la plupart des cas la forme du cerveau, suggère des moyens pour découvrir les qualités et les facultés fondamentales.

Il y a deux choses dans la doctrine que résument ces cinq propositions. Il y a une philosophie, et il y a une physiologie cérébrale.

Pour ce qui est de la philosophie, c'est le matérialisme, qui ne date pas de Gall, et la conséquence pratique qui en découle est l'irresponsabilité. L'homme est, sa vie durant et sans remède, ce que l'a fait son organisation cérébrale; ses actes sont souverainement commandés par la forme de sa cervelle. Le voleur ne peut pas plus s'empêcher de voler, ni l'assassin de tuer, que le juge ne peut s'abstenir de condamner l'un et l'autre.

Quant à l'élément proprement scientifique, à la physiologie du cerveau, les recherches modernes n'en ont pas laissé debout un seul point. Des cinq propositions, une seule, la troisième, n'a pas été contestée. Il est vrai qu'elle n'appartient pas à Gall. Tout le monde savait avant lui que le cerveau est l'organe de la pensée dans tous ses modes.

Le point de départ de Gall, son mode d'enquête, tel qu'il est énoncé dans la cinquième proposition, est faux, et cette erreur a entaché tout le système d'un vice radical. Il est établi aujourd'hui que la forme de la surface extérieure du crâne ne répond pas à la surface extérieure du cerveau. La boîte osseuse ne reproduit nullement au dehors les saillies ou les dépressions de la masse cérébrale. C'était pourtant sur cet axiome du parallélisme rigoureux du crâne et du cerveau que l'aventureux savant avait construit tout l'édifice de sa doctrine. La phrénologie reposait sur la crânioscopie. Le procédé d'investigation consistait à palper les crânes, puis à étudier les caractères : par une étonnante hardiesse d'hypothèse, l'observateur n'hésitait pas à conclure de l'un à l'autre. Le sujet observé était, par exemple, une cuisinière de Munich, qui changeait de maîtres tous les mois; rien de moins mystérieux que ce goût pour le changement: elle avait la *bosse des localités,* la même qui fait les explorateurs et les voyageurs. Comment n'être pas convaincu, lorsque Gall ajoute qu'il retrouva cette bosse sur le front « d'une demoiselle qui se fit enlever par un officier »? Le portrait de Thomas à Kempis est, paraît-il, remarquable par l'exiguité de l'occiput; or, si l'on considère, avec Gall, que le cervelet est l'organe de l'amour physique, on n'est pas plus surpris d'apprendre qu'un saint homme dont l'occiput était si mesquin « se soit armé d'un tison pour repousser les avances d'une jeune fille remplie d'attraits ». L'ingénieux Allemand avait une manière à lui d'étudier les caractères. Il rassemblait dans son logis (c'est lui-même qui le raconte) des gens des basses classes, des cochers, des portefaix, etc.; il les faisait boire à outrance, et, lorsqu'ils étaient ivres, il les induisait à quelque dispute et les observait attentivement. Après quoi, il ne manquait pas de palper leurs têtes et d'y trouver les raisons suffisantes des penchants que l'alcool avait si bien mis au jour.

On pourrait, au premier abord, s'étonner qu'une doctrine appuyée sur des expériences qui ressemblent si bien à des mystifications, ait trouvé tant de partisans et fait, en son temps, un bruit dont l'écho vient à peine de s'éteindre. Ce succès paradoxal tient à l'audace même du révélateur, qui offrit au monde un système parfaitement complet et d'une séduisante simplicité. La *carte* du cerveau fut plus minutieusement dressée que celle de l'Europe. Tous les penchants connus, et quelques autres encore, y trouvèrent leur place. Notre langue s'enrichit alors de maint vocable étrange, la *combativité*, la *conscienciosité*, la *destructivité*, l'*amativité*, la *concentrativité*, la *merveillosité*, etc. Le progrès ne se bornait pas à l'étude du cerveau et à l'analyse de l'esprit. Il s'étendait à toutes choses, particulièrement aux sciences sociales, où il introduisait une clarté et une rigueur admirables. C'est ainsi que Gall appliquait la phrénologie à l'homme *considéré comme objet d'éducation et considéré comme objet de punition.* Plus de tâtonnements, plus de méprises possibles. Pour ce qui est de l'éducation par exemple, des inspecteurs primaires, d'un genre assurément nouveau, auraient visité les écoles non pour interroger les enfants, méthode lente et infidèle, mais pour palper les crânes, pour trier les têtes, négliger celles dont la construction révèle l'impuissance, et désigner à la sollicitude de l'Etat les cerveaux conformés pour le génie. D'autre part le magistrat aurait possédé, dans la phrénologie, une méthode d'enquête bien supérieure à la vieille routine judiciaire. Les témoins peuvent mentir, ou se tromper, ou se contredire. Seules, les bosses du crâne sont des témoins irrécusables, supérieurs à l'erreur et inaccessibles à la corruption. Il suffit de les interroger habi-

lement pour qu'elles parlent le plus clair langage et racontent à la justice phrénologique l'histoire du prévenu et de son crime.

La science, disons-nous, a renversé ce frêle échafaudage, et aucune des localisations de Gall n'a survécu à l'examen. Donnons deux exemples. Il est prouvé aujourd'hui que le cervelet, où le fondateur de la phrénologie avait localisé les passions physiques, est un organe moteur, dont le rôle principal est de coordonner les mouvements de la locomotion. De même, il est avéré maintenant que la troisième circonvolution frontale gauche est le siège de la faculté du langage, tandis que Gall plaçait cette même faculté dans les régions orbitaires du cerveau. Et ainsi de tout le reste.

Mais ici se pose une question. Si les applications étaient fausses et enfantines, le principe du moins ne reste-t-il pas vrai? Si la carte phrénologique de Gall et Spurzheim n'était qu'une mystification, la théorie des localisations cérébrales n'est-elle pas une vérité?

A considérer l'idée que le savant allemand se faisait des localisations, et si l'on songe qu'il n'a eu en vue qu'une topographie intellectuelle, une détermination du siège des facultés morales du cerveau et nullement de ses facultés motrices ou sensitives, la réponse n'est pas douteuse. Jusqu'ici toute prétention de ce genre a échoué. Les fonctions psychiques se présentent à l'observation scientifique comme un tout indissoluble, dont aucune partie ne se peut isoler; toute lésion partielle du cerveau, quand elle altère l'intelligence, l'atteint tout entière, dans toutes ses manifestations. Une exception unique est à signaler. C'est celle qu'a révélée la belle découverte de Broca, qui a précisé, comme nous le disions plus haut, l'organe de la parole articulée. La faculté du langage peut se séparer du reste des fonctions intellectuelles; elle peut s'altérer et même disparaître alors que l'intelligence reste intacte. Il est possible que l'investigation clinique et l'expérimentation amènent la science à d'autres localisations psychiques : il n'existe pas de loi de la science qui s'y oppose *à priori*, et une telle espérance est, après tout, fort légitime. Il n'en reste pas moins incontestable que jusqu'ici la seule conquête définitive de la phrénologie est la localisation de l'organe du langage, et qu'elle n'appartient pas à Gall.

Mais si la science n'a pu percer le mystère qui enveloppe les fonctions morales, si elle ignore encore jusqu'à leur siège exact, il en est tout autrement des fonctions motrices du cerveau. Ici la théorie des localisations est sortie du domaine des hypothèses pour passer dans celui des certitudes, et même dans la pratique. Elle guide le trépan du chirurgien, lorsqu'il ouvre un abcès du cerveau qui a momentanément aboli les mouvements d'une région déterminée du corps. On connaît les *centres moteurs* du membre inférieur, des membres supérieur et inférieur réunis, du membre supérieur seul, des muscles de la face, des muscles de la respiration. Des cartes cérébrales modernes indiquent ces conquêtes définitives. Auprès des cartes minutieusement explicites de Gall, elles donnent un peu l'idée des anciennes cartes africaines comparées à celle de l'Europe : peu de régions sont explorées, les indications sont rares. Elles manquent de cette superbe précision, de cette simplicité hardie qui frappe le profane et remue un instant le public ignorant. Mais ici du moins rien n'est livré à la fantaisie. Deux procédés d'investigation ont concouru à ces découvertes. Le premier est l'expérimentation sur les animaux; le second est l'observation clinique des troubles morbides du cerveau humain, observation contrôlée par l'autopsie. Pas à pas, sans jamais se laisser aller à l'hypothèse, la science a lentement avancé dans cette obscure exploration, revenant fréquemment sur chaque résultat, le revisant à la lumière de la pratique. Ces recherches patientes ont déjà porté leurs fruits. Mais il est permis d'affirmer qu'elles en porteront d'autres plus nombreux et plus magnifiques. Le cerveau humain est aujourd'hui l'objet des explorations les plus attentives; le monde savant a compris que cette région de l'organisme avait à livrer les secrets les plus intéressants de la physiologie, et il a entrepris de les lui arracher un à un. Le microscope à la main, les physiologistes de tous les pays examinent l'organe fibre à fibre et en démêlent patiemment le réseau confus.

Quel que soit le résultat que l'avenir réserve à ces longs travaux, il est juste de reconnaître que Gall en a été le promoteur. Le premier il porta la main sur l'arche sainte. Il tenta de démonter pièce à pièce les rouages de la merveilleuse machine. Il échoua pour n'avoir mis au service de sa conception qu'une science de fantaisie et des procédés puérils. Mais il ouvrit la voie où marche d'un pas prudent et ferme la science contemporaine. [ELIE PÉCAUT.]

**GALLAUDET.** — Thomas-Hopkins Gallaudet, premier instituteur des sourds-muets aux Etats-Unis, est né à Philadelphie en 1787, et mort en 1851. Il descendait d'une famille protestante française qui avait émigré en Amérique après la révocation de l'édit de Nantes. Il fit ses études à Yale College, aborda ensuite le droit, rentra comme professeur à Yale College (1808), puis entreprit la commission pour une grande maison de commerce de New York. En 1811, il se fit recevoir membre de l'église de Hartford (Connecticut), et en 1814 obtint l'autorisation de prêcher. Ce fut vers cette époque qu'il s'intéressa au triste sort d'une petite fille sourde-muette et qu'il forma avec le père de cette enfant le projet de fonder à Hartford une institution pour les sourds-muets. Un comité fut institué pour réunir des souscriptions, et Gallaudet vint à Paris afin de s'initier à la méthode de l'abbé Sicard. En juillet 1816, il retourna en Amérique, emmenant avec lui Laurent Clerc, un des meilleurs professeurs de l'institution de Paris; et après deux ans d'efforts pour organiser une association permanente, réunir des fonds et préparer des maîtres, il put ouvrir son établissement avec sept élèves, le 15 avril 1817, à Hartford. Gallaudet en resta directeur jusqu'en 1830. Des raisons de santé l'obligèrent alors à résigner ses fonctions; mais il ne cessa de s'intéresser à l'œuvre jusqu'à sa mort, et aida toujours de ses conseils maîtres et directeurs.

Il s'occupa aussi d'éducation en général, et publia plusieurs ouvrages pour l'enseignement de l'enfance, entre autres *Le premier livre de la Mère*. Bien qu'il reconnût en principe l'avantage de l'enseignement mutuel, base du système de Bell et de Lancaster, il combattit l'idée qui s'était répandue en Amérique, de 1820 à 1830, que des moniteurs jeunes et inexpérimentés pouvaient tenir complètement la place du maître. Il fut aussi toujours opposé à l'établissement d'écoles enfantines telles qu'elles étaient comprises et conduites alors. Mais il encouragea la création d'écoles professionnelles, et s'efforça de faire valoir les avantages de l'extension de l'éducation physique dans les institutions de tous les degrés. Il démontra dans ses *Lettres d'un père*, publiées en 1828, la nécessité de fonder des écoles spéciales pour former des maîtres et des maîtresses, et fit même des cours dans la première école normale d'instituteurs établie aux Etats-Unis en 1839, celle de Lexington (Massachusetts). Gallaudet prit aussi un grand intérêt au mouvement qui se fit en faveur des *high schools* de 1826 à 1840, et fut un des premiers à appeler l'attention sur l'éducation des femmes et surtout sur l'avantage de les employer dans l'enseignement.

Gallaudet collabora aux *Annales de l'Education* et au *Journal des écoles du Connecticut*, et publia en 1829 le *Manuel de l'instituteur*.

Lorsqu'il mourut, il était depuis 1838 aumônier de l'hospice des aliénés du Connecticut.

Les sourds-muets ses élèves lui ont érigé un monument dans la cour de l'établissement de Hartford.

**GALLES** (PRINCIPAUTÉ DE). — **Esprit national de l'éducation.** — Le système d'éducation du Pays de Galles est le produit de conditions géographiques et historiques. Géographiquement, la contrée est un pays de montagnes; et le peuple s'y distingue, historiquement, par un sentiment d'indépendance et d'individualisme national, et par un goût d'isolement, que la conquête anglaise ne put pas faire disparaître. Mais en même temps, sous l'influence de l'esprit moderne et la continuelle communication avec la compagne

dont la prépondérance s'est imposée à lui, l'Angleterre, le Pays de Galles, entraîné par le progrès général du Royaume-Uni (Grande-Bretagne et Irlande), envoie ses fils et ses filles dans toutes les parties non seulement du royaume, mais de l'empire britannique au delà des mers. Par suite, le Pays de Galles se trouve présenter une forte et indépendante individualité, caractérisée par une langue particulière, des traditions propres, une ferveur religieuse et des tendances de pensée spéciales, des institutions séparées pour la vie corporative, sociale et éducationnelle, qui se sont développées à la mesure de ses besoins; et, en même temps, on le voit se préoccuper vivement de s'assimiler les meilleures acquisitions du progrès moderne dans toutes les directions, en religion, en littérature, en éducation, en politique, en matière commerciale. Tout pénétré de ferveur et d'imagination celtiques, il a un vif sentiment de l'unité organique de sa nationalité distincte, sentiment qui se montre de façon marquée dans son système scolaire. En même temps, stimulé par le désir croissant d'échapper à l'isolement où il est resté enfermé durant de longs siècles, désir heureusement réalisé grâce aux nouveaux moyens de communication, aux chemins de fer, au télégraphe, et spécialement à la diffusion des livres à bon marché, le peuple gallois est entré en bloc dans le mouvement contemporain de progrès. Le résultat d'une connaissance plus complète de la pensée et de l'activité intellectuelles et sociales, en Angleterre et à l'étranger, et d'une union plus intime avec elles, a été de révéler aux Gallois d'une façon plus précise, et plus susceptible d'exciter leur enthousiasme, les traits particuliers de leur propre passé, et de leur donner conscience des qualités caractéristiques qui constituent leur supériorité, — conscience portée quelquefois à un degré excessif, qui l'a fait qualifier de ridicule par les critiques; mais conscience qui, aux yeux des meilleurs et des plus clairvoyants parmi les éducateurs d'aujourd'hui, justifie l'opinion que le Pays de Galles s'achemine vers une Renaissance de l'éducation, d'une importance capitale pour son propre développement, et d'une signification marquée pour ceux qui s'intéressent à l'étude de l'éducation tant sur le continent qu'en Grande-Bretagne.

**Historique.** — Chez les races des contrées montagneuses en général, les habitants dispersés ont eu besoin de lieux d'assemblée où ils pussent se réunir, pour y trouver le stimulant mental de l'association avec d'autres hommes placés dans la même situation, et y sentir le lien d'une unité d'idées et d'aspirations communes. En Galles, la satisfaction de ce besoin conduisit naturellement à l'ascendant que prirent sur leurs compatriotes les hommes du type prophétique et bardique. Les réunions de ce genre, où dominaient les éléments bardique et musical, datent, dit-on, des temps antérieurs à l'ère chrétienne, bien que la première mention d'une assemblée pareille ne remonte qu'au sixième siècle de notre ère. L'institution galloise de l'*Eisteddfod* se développa ainsi, et elle servit, durant le moyen âge et aux temps modernes, à donner une forme concrète à l'esprit de fidélité et de dévouement à la langue nationale (kymrique) et à la littérature galloise, et à nourrir dans la population un patriotisme intense. L'Eisteddfod devint ainsi le grand instrument national pour la diffusion des vieilles traditions, en même temps que le conservateur et, sous quelques rapports, le créateur d'une aspiration intellectuelle générale dans le peuple. C'est lui qui a fourni, pendant des séries de générations, la force motrice qui a poussé le peuple de Galles, consciemment et inconsciemment, vers les ardentes aspirations intellectuelles, même lorsque les ressources et les méthodes éducatrices se trouvaient hors de sa portée et ignorées de lui Maintenant que les ressources du trésor impérial et l'organisation gouvernementale peuvent être mises à profit dans toutes les parties du Royaume-Uni, le Pays de Galles se trouve dans cette position unique de posséder un esprit instinctif d'aspiration intellectuelle, enflammé par les images des bardes et musiciens du passé, et s'efforçant de réaliser en lui-même la satisfaction des impulsions héréditaires. A cette influence, qui, on doit en faire la remarque, n'a pas été seulement littéraire, mais aussi, pour une large part, orale, s'est jointe, au cours du temps, celle du développement religieux, et les deux courants — le littéraire et le religieux — sont unis dans la conscience populaire éducationnelle d'aujourd'hui. Le premier document officiel relatif à l'éducation dans le Pays de Galles (postérieurement aux statuts d'Elizabeth de 1563, ordonnant la traduction en gallois de la Bible et du *Book of Common Prayer*, et le placement de la Bible galloise dans les églises de Galles) est l'*Act* du Long Parlement, de 1649, qui édicta des dispositions pour que les maîtres d'école reçussent des certificats, et qui institua des commissaires des églises et des écoles pour veiller à ce que les enfants gallois fussent élevés « dans la piété et la bonne littérature ». En 1672, le Révérend Thomas Gouge établit des écoles. Il était appuyé par une association formée à Londres, et, en 1675, il y avait 1850 enfants dans les écoles; pour 538 de ces enfants, les frais étaient payés par des contributions fournies par les Gallois eux-mêmes. L'œuvre de Gouge fut continuée par la Société pour l'avancement de l'instruction chrétienne, fondée à Londres en 1698. Le Pays de Galles se trouva ainsi étroitement associé au mouvement anglais des écoles de charité.

Le premier mouvement essentiellement gallois pour l'organisation de l'éducation des enfants en Galles fut l'œuvre du Révérend Griffith Jones, de Llanddowror, dans le comté de Carmarthen. En 1730, cet ecclésiastique, ayant réfléchi qu'une école à résidence fixe n'était profitable qu'à une seule localité, et qu'il n'était pas possible d'établir une école dans chaque village, arriva à la conclusion que le meilleur plan, dans un pays à population clairsemée comme le Pays de Galles, était d'avoir des écoles mobiles ou « circulantes », pour suppléer les écoles permanentes. Ces écoles n'étaient ouvertes que durant une courte période chaque année, après quoi les instituteurs se transportaient dans une autre localité, pour ouvrir une autre école. Un désir d'instruction se répandit par ce moyen dans toute la population. Dans beaucoup d'écoles les deux tiers des élèves étaient des hommes et des femmes. Les instituteurs faisaient la classe le soir aussi bien que le jour, afin que ceux qui étaient retenus pendant la journée par leur travail pussent fréquenter néanmoins l'école. En 1761, le nombre de ces écoles était de 218, et environ 10 000 personnes y avaient appris à lire en une seule année.

Un autre remarquable mouvement d'éducation populaire fut l'établissement d'écoles du dimanche par Thomas Charles, de Bala, en 1789. Ces écoles ont partout consolidé à la fois l'instruction religieuse et l'enseignement de la langue galloise. Les deux grandes associations pour la création des écoles mutuelles en Angleterre, la *National Society* (Eglise anglicane) et la *British and Foreign School Society* (écoles non-confessionnelles), étendirent leur action au Pays de Galles, et prirent une part sérieuse à la diffusion de l'éducation dans ce pays durant la première moitié du dix-neuvième siècle.

L'éducation secondaire, comme il est naturel, se développa plus tardivement. Après la Réforme, quelques *grammar schools* furent établies, ou rétablies, et une grande école anglaise comme celle de Shrewsbury eut une considérable clientèle d'élèves gallois. Pour le reste, à partir de 1662, les Académies non-conformistes firent œuvre notable d'éducation, comme le firent les Académies en Angleterre, en particulier au dix-huitième siècle. Mais elles n'étaient pas nombreuses, et elles servaient surtout à préparer les ecclésiastiques non-conformistes. Le non-conformisme a été un facteur déterminant dans la nature du mouvement national pour l'enseignement des écoles intermédiaires et des universités. En 1827 fut ouvert à Lampeter le Collège de Saint-David, destiné à permettre aux Gallois de confession anglicane de faire leurs études théologiques dans leur propre pays. Il y eut aussi en Galles d'importantes écoles privées, comme celle de Castle Howell et la *grammar school* semi-publique de Ystrad-Meurig, dont les traditions sont restées chez les Gallois comme celles d'une *public school* anglaise.

L'histoire des collèges universitaires du Pays de Galles a quelque chose d'un roman d'éducation. En 1854, Hugh Owen prit l'initiative d'un mouvement pour la création d'un collège universitaire. En 1863, l'Eisteddfod national adhéra au mouvement, auquel la *Honourable Society of Cymmrodorion* donna aussi son acquiescement. En 1867 fut établi le University College of Wales, à Aberystwyth, un vaste hôtel ayant été acquis à cette fin. La population de la principauté fit sienne la cause du nouveau collège : on a calculé qu'en trente ans une somme de £ 120 000 a été donnée en sa faveur, et cette somme a été versée sous la forme de cent mille dons séparés. Dans tout le pays, dans les villes et les villages, des collectes furent faites de maison en maison; dans les églises et dans de nombreuses chapelles, à certains dimanches, on faisait des offrandes, en sorte que toutes les classes, riches et pauvres, contribuèrent à faire du nouveau collège une institution nationale et démocratique. Petits fermiers, mineurs, artisans, toutes les catégories de la communauté nationale participèrent à l'enthousiasme pour la cause de l'éducation. De même, c'est de toutes les classes de la société que sortirent les étudiants qui peuplèrent le collège. En 1882, le trésor public accorda une subvention de £ 4000. En 1883, le University College of South Wales and Monmouthshire fut ouvert à Cardiff. En 1884 suivit l'ouverture du University College of North Wales à Bangor. Ces deux collèges furent également établis sur la même base populaire. Tous deux reçurent du gouvernement une subvention annuelle de £ 4000. Enfin, en 1883, l'université de Galles fut fondée. Elle est constituée par les trois collèges ci-dessus nommés, à Aberystwyth, Bang r et Cardiff. Elle reçoit une subvention annuelle de £ 4000. Le « protecteur » de l'université est le roi, le chancelier est le prince de Galles, et le vice-chancelier est le principal de chacun des trois collèges constituants, chaque principal remplissant alternativement ces fonctions pendant deux ans. La Cour (*Court*) de l'université est un corps représentatif populaire, auquel sont adjoints quelques représentants académiques, et le Sénat est formé par les chefs de tous les départements d'études reconnus par l'université. L'université de Galles peut réclamer l'honneur d'être l'université la plus démocratique du Royaume-Uni.

**Etat actuel.** — ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE. — L'enseignement élémentaire, en Galles comme en Angleterre, est placé sous l'autorité du *Board of Education*, à Whitehall. En 1907, toutefois, un Département gallois spécial a été organisé à Whitehall, avec M. Alfred T. Davies comme secrétaire, et M. O. M. Edwards comme inspecteur en chef. Le *Code of regulations* promulgué pour le Pays de Galles par le *Board* est en substance le même que l'ancien *Code* pour l'Angleterre et le Pays de Galles, sauf en ce qui concerne la place expressément réservée par le *Board*, dans les écoles de Galles et du comté de Monmouth, à la langue galloise et à sa littérature. La note accompagnant le *Code* gallois dit que tout instituteur gallois doit être bien pénétré de la valeur éducative de la langue galloise et de sa littérature, « qui, par sa richesse dans le domaine du roman et de la poésie lyrique, est particulièrement appropriée à l'éducation de la jeunesse ». Le *Board of Education* encourage officiellement l'introduction du gallois à la fois comme objet d'étude et comme véhicule pour l'instruction. Cette recommandation a rencontré l'approbation des autorités locales dans presque tous les comtés du Pays de Galles. Toutes les branches d'études du programme scolaire, histoire, géographie, sciences physiques et naturelles, musique, etc., peuvent, si on le désire, être enseignées en langue galloise.

En 1901, la population du Pays de Galles, avec le Monmouthshire, était de 1 811 362 habitants.

Au 1er août 1906, le nombre total des écoles élémentaires publiques dans la Galles était de 1774; de ce nombre, 1028 étaient des écoles entretenues (*provided*) par les autorités de comté, et 746 des écoles non entretenues (*non-provided*); ces dernières sont des écoles créées par l'initiative volontaire de l'Eglise établie, et par celle des catholiques romains; les autorités de comté, en Galles, veulent, en ce qui concerne cette catégorie d'écoles, que les organisations religieuses subviennent à toutes leurs dépenses, en plus du subside (*grant*) payé par le gouvernement, et qu'il ne soit affecté à leur entretien aucun argent provenant des taxes locales.

Le nombre des élèves des écoles élémentaires publiques a été de 361 986 en 1905-1906, dont 270 388 dans les *provided schools*, et 91 598 dans les *non-provided schools*. Le personnel enseignant comprenait 11 003 instituteurs et institutrices, et 2354 *pupil teachers* et *probationers*.

Les statistiques de l'instruction publique, pour le Pays de Galles, ne sont pas encore complètement séparées de celles de l'Angleterre. En 1905-1906, le nombre total des écoles élémentaires publiques, pour l'Angleterre et le Pays de Galles réunis, était de 20 467 (dont 1774, on vient de le voir, pour le Pays de Galles); ce total comprenait 6980 écoles entretenues par les autorités (dont 1028 pour le Pays de Galles), et 13 487 écoles volontaires (dont 746 pour le Pays de Galles). Pour le détail de ces 13 487 écoles volontaires, nous ne possédons que des nombres comprenant les deux pays réunis; il en est de même pour les écoles élémentaires publiques attachées à des internats, les *higher elementary schools*, les écoles pour les enfants anormaux, les *certified efficient schools*; il en est également de même pour ce qui concerne le personnel enseignant (voir les chiffres communs aux deux pays à l'article *Angleterre*, p. 75, paragraphe 8).

Les écoles normales destinées à la préparation des instituteurs et des institutrices sont de deux catégories : 1° les *Training Departments*, qui forment, dans chacun des trois collèges universitaires, une section appelée *Day Training Department*; 2° les *Residential Training Colleges*, qui sont des internats dans lesquels ne sont reçus que des élèves se préparant à la profession d'instituteur ou d'institutrice dans les écoles élémentaires.

Les *Training Departments* sont : celui du University College of Wales à Aberystwyth, pour 154 élèves; celui du University College of North Wales, à Bangor, pour 100 élèves; celui du University College of South Wales and Monmouthshire, à Cardiff, pour 240 élèves : les chiffres d'élèves indiqués comprennent, par moitié, des élèves hommes et des élèves femmes.

Les *Residential Training Colleges* sont, pour les hommes : le Bangor Normal College (non-confessionnel), fondé en 1862, pour 70 élèves, et le Carmarthen Training College (Eglise d'Angleterre), pour 82 élèves; — pour les femmes : le Bangor Training College (Eglise d'Angleterre), établi d'abord à Carnarvon, pour 102 élèves, et le Swansea Training College (non-confessionnel), pour 112 élèves.

**Enseignement intermédiaire ou secondaire.** — En 1880, sous l'administration de M. Gladstone, une Commission présidée par Lord Aberdare fut instituée pour faire une enquête sur l'état de l'éducation du degré supérieur en Galles. Le rapport publié en 1881 a été justement appelé la charte de l'éducation de la Galles moderne. Huit ans plus tard, les réformes proposées dans ce rapport furent réalisées par le *Welsh Intermediate Education Act* de 1889. En 1890, un Comité d'éducation (*Education Committee*) fut formé dans chaque comté et dans chaque *county borough* du Pays de Galles, et les écoles intermédiaires furent construites et organisées en un laps de temps merveilleusement court.

Deux mesures financières importantes pour l'Angleterre et le Pays de Galles furent votées vers la même époque : en 1889, le *Technical Education Act*, qui conféra aux autorités de comté le pouvoir de lever des taxes locales; en 1890, le *Local Taxation (customs and excise) Act*, accordant des subsides du trésor applicables à l'enseignement technique. En Angleterre, les ressources assurées par ces *Acts* furent consacrées à l'instruction technique; dans le Pays de Galles, elles ont fourni le moyen d'édifier le système d'enseignement intermédiaire.

Ce système d'enseignement intermédiaire, ainsi doté libéralement, a placé la Galles au premier rang pour le nombre des écoles secondaires et des élèves

qui les fréquentent. On pourra juger par le tableau suivant du progrès rapide qui a été réalisé :

| | NOMBRE des écoles intermédiaires inspectées et examinées | NOMBRE DES ÉLÈVES | |
|---|---|---|---|
| | | Garçons | Filles |
| 1895. . . . . | 30 | 1164 | 644 |
| 1901. . . . . | 95 | 3576 | 3792 |
| 1906. . . . . | 95 | 5648 | 5929 |
| 1907. . . . . | 95 | 6029 | 6470 |

Le nombre total des élèves, en 1907, a donc été de 12 499. Le nombre des professeurs de l'un et de l'autre sexe a été de 666. Sur les 95 écoles, 93 étaient installées dans des édifices permanents.

La langue galloise est une branche d'études facultative, mais le nombre des élèves qui étudient le gallois dans les écoles intermédiaires va en augmentant; il a doublé dans l'espace des deux dernières années (1906 et 1907). Il est certain que l'action réciproque des écoles sur le milieu où elles sont placées, et du milieu sur les écoles, sera aussi profitable à celles-ci qu'à celui-là.

L'extrait suivant du compte-rendu de la séance annuelle (1907) du *Central Welsh Board* explique les tendances nationales des écoles intermédiaires du Pays de Galles : « Il n'est pas douteux qu'une large part du merveilleux succès du système gallois des *County Schools* soit dû à l'unité historique de ces écoles, et à la forte position qu'en conséquence elles occupent dans l'imagination et l'estime du peuple gallois, parce qu'elles forment un tout dans sa vie nationale. Devant la nation les écoles n'apparaissent pas comme des unités isolées et faibles, ou comme de petits groupes locaux sans relations entre eux, mais comme un système ayant un but commun et des aspirations identiques, en même temps qu'une grande liberté de développement individuel, et unifié par un corps public central, dont les membres sont en contact étroit avec les forces rectrices de la vie nationale. C'est la tâche du *Central Welsh Board* de maintenir et de développer cette tradition d'unité nationale en éducation, tradition dont la valeur a été surabondamment démontrée par l'étonnante croissance et le succès prodigieux des écoles. »

Des écoles normales (*Training Departments*) pour la préparation des professeurs des écoles secondaires sont rattachées aux trois collèges universitaires d'Aberystwyth, de Bangor et de Cardiff. L'université de Galles accorde un certificat de capacité, après une année d'études, à la suite d'une épreuve pratique, et d'un examen sur la théorie, la pratique et l'histoire de l'éducation.

Les collèges théologiques ont joué un rôle important dans l'histoire de l'éducation en Galles. En voici la liste : *Calvinistes méthodistes* : Bala, 1837; Trevecca, 1842; *Eglise d'Angleterre* : Saint David's College, Lampeter, 1827; *Eglise indépendante* : Brecon, 1755; Bangor, 1890 (fondé à Bala en 1841); *Indépendant et unitairien* : Presbyterian College, Carmarthen, 1662; *Baptistes* : Cardiff, 1807; Bangor, 1892.

*Bibliographie.* — PUBLICATIONS OFFICIELLES : *Report of Commission of* 1847. *Report of Schools Inquiry Commission*, 1869. *Report of Departemental* (*Lord Aberdare's*) *Commission*, 1881. *Special Reports of the Board of Education*, 1898 (*Welsh Intermediate Education Act : Its Origin and Working*). *Report on University College*, 1907. *Calendars of the Aberystwyth, Bangor and Cardiff Colleges*, 1907-1908. — PUBLICATIONS PRIVÉES : Sir Thomas PHILLIPS, *Wales*, Londres, 1849, pp. 247-314. — John RHYS, M. A., et David BRYNMOR-JONES, L. L. B., 1900, pp. 478-501. — W. H. LECKY, *History of England in the 18th Century*, vol. II, pp. 603-604. — Thomas REES, *Protestant Nonconformity in Wales*, 1883, (chap. VIII, pour l'histoire des Académies galloises).— A. H. D. ACLAND et Ll. SMITH, *Studies in Secondary Education*, 1892 (chap. III, L'*Intermediate Education Act* dans le Pays de Galles). — GRAHAM BALFOUR, *Educational Systems*, 1903, pp. 189 sqq. — Viriamu JONES, *University of Wales*, 1896. — W. Cadwalader DAVIES et W. Lewis JONES, *The University of Wales*, 1905.

[Professor Foster WATSON,
University College of Wales, Aberystwyth.]

**GARAT.** — Joseph Garat, né en 1749 à Bayonne, d'abord avocat à Bordeaux, puis homme de lettres à Paris et professeur d'histoire au Lycée, a joué un certain rôle pendant la Révolution. Il fut député aux Etats-Généraux, et l'un des rédacteurs du *Journal de Paris*. Le 12 octobre 1792 il remplaça Danton au ministère de la justice. Lorsque Roland quitta le ministère de l'intérieur (22 janvier 1793), Garat, sans abandonner le portefeuille de la justice, fit l'intérim de l'intérieur comme remplaçant de Roland; le 19 mars, il devint ministre de l'intérieur en titre, Gohier l'ayant remplacé à la justice. Son administration ne présente rien de saillant; quelques-unes de ses lettres officielles, relatives à l'Observatoire, au Bureau de consultation des arts et métiers, aux collèges de Paris, etc., sont analysées ou imprimées au t. III des *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention*. Il donna sa démission le 15 août 1793, et songea d'abord à rentrer dans l'enseignement public : c'est à lui et à son collègue Monge que fait allusion la pétition du département de Paris du 15 septembre 1793, dans cette phrase : « Ce plan a été discuté et concerté non seulement avec votre commission, mais encore avec des hommes dont l'Europe admire les talents, et dont la France estime le patriotisme; déjà deux d'entre ceux qui ont quitté le ministère, et que la confiance publique a suivis dans la retraite, désirent concourir à la régénération morale d'une nation renaissante ». Mais il ne put alors donner suite à son désir, l'organisation des degrés supérieurs d'enseignement ayant été ajournée. Après le coup d'Etat de thermidor, il fut nommé commissaire de l'instruction publique (26 fructidor an II) en remplacement de Joseph Payan. Lors de l'élaboration du décret instituant l'Ecole normale, ce fut lui qui composa le discours préliminaire dont Lakanal donna lecture à la Convention (3 brumaire an III). Il fut chargé, par le Comité d'instruction publique, de professer à l'Ecole normale le cours d'analyse de l'entendement. Il apporta peu de zèle dans l'exercice de ses fonctions de commissaire; on lit dans un libelle publié en ventôse an III par Chalmel, ex-secrétaire général de la Commission exécutive : « Garat, depuis cinq mois, n'a pas donné vingt-quatre heures de son temps à la Commission ». Il donna sa démission en thermidor an III, et fut remplacé par Ginguené. Il devint membre de l'Institut dès la création de ce corps, fut quelque temps ambassadeur à Naples (an V), siégea au Conseil des Anciens (an VI), et figura parmi les membres du Conseil d'instruction publique créé en l'an VII par François de Neufchâteau. Après le 18 brumaire, il entra au Sénat, et pendant les Cent-Jours fut membre de la Chambre des représentants. Il fut éliminé de l'Institut en 1816, et passa ses dernières années dans la retraite. Il est mort en 1833. Garat fut un rhéteur brillant, mais ne posséda aucune des qualités solides de l'écrivain et du penseur. Parmi les écrits qu'il a laissés, nous citerons la *Préface* de la cinquième édition du Dictionnaire de l'Académie, et des *Mémoires sur la Révolution* (floréal an III) dans lesquels il a montré une impartialité qui fait honneur à son caractère.

**GARDE DE L'ÉCOLE.** — La garde des locaux scolaires est commise à l'instituteur ou, s'il s'agit d'une école primaire supérieure, au directeur. Il ne doit pas permettre qu'on les fasse servir à aucun usage étranger à leur destination, sans une autorisation spéciale du préfet. (Règlement scolaire du 18 janvier 1887, art. 3, et arrêté du 29 décembre 1888, art. 3.)

**GARDERIES.** — On donne ce nom à des établissements qui ne sont ni des crèches ni des écoles, et où sont « gardés » des enfants âgés de plus de trois ans et de moins de six ans. Les garderies d'enfants peuvent être ouvertes sans qu'il soit besoin d'une autorisation spéciale. Mais tout établissement recevant des enfants âgés de moins de trois ans doit être considéré, aux termes de l'art. 1er du décret du 2 mai 1897, comme une crèche, et, par conséquent, soumis à l'autorisation préalable, quand même des enfants âgés de plus de trois ans seraient également reçus dans cet établissement. Il ne peut être donné, aux enfants réunis dans une garderie, aucun enseignement des

matières portées au programme des écoles maternelles, autrement la personne responsable de la garderie commettrait le délit d'ouverture illicite d'école maternelle. Il a été jugé que le fait, pour une personne munie du brevet élémentaire, de se rendre régulièrement à la porte d'une garderie pour y prendre, successivement, chaque enfant, le conduire, non loin de là, dans sa famille, où elle lui donne une leçon, et le ramener ensuite à la garderie, constitue un acte d'enseignement public.

Bien que les garderies ne soient pas des établissements scolaires, il appartient aux autorités scolaires de s'enquérir du fonctionnement de ces établissements pour s'assurer qu'aucun enseignement n'y est donné. C'est un fait délictueux que de réunir dans une garderie des enfants d'âge scolaire; car, en empêchant ainsi ces enfants de recevoir l'instruction, la personne qui dirige la garderie se rend complice des parents qui contreviennent à la loi sur l'obligation scolaire. (Gobron, *Législation et jurisprudence de l'enseignement primaire.*)

**GARDIENNES** (Ecoles). — Nom donné, en Belgique, aux écoles enfantines. Les premières écoles gardiennes furent fondées à Bruxelles, en 1826, par la Société des salles d'asile-écoles gardiennes. La loi de 1842 sur l'instruction primaire ne contenait aucune prescription relative aux écoles gardiennes; mais la loi scolaire du 1er juillet 1879 consacra leur existence, et l'arrêté royal du 18 mars 1880 institua un diplôme spécial à exiger des personnes qui aspireraient aux fonctions d'institutrice d'école gardienne. Les écoles gardiennes sont facultatives pour les communes; il existe, outre les écoles gardiennes communales, des écoles gardiennes adoptées et des écoles gardiennes libres inspectées. — Voir *Belgique*.

**GASSENDI.** — Pierre Gassend (*Gassendi* n'est qu'une forme latine du mot) naquit à Chantersier, près de Digne, en 1592. Il fit ses études au collège de cette ville et professa successivement la rhétorique, la théologie et la philosophie à Digne et à Aix. Connu par une thèse hardie contre Aristote et déjà estimé comme savant, il fut pourvu à la cathédrale de Digne d'un bénéfice qui lui permit de se consacrer tout entier à l'étude et aux voyages. Nommé enfin lecteur de mathématiques au Collège de France, il y mit l'astronomie en honneur. Il mourut en 1655.

De bonne heure, la tournure un peu sceptique de son esprit s'accusa par un goût fort vif pour le livre de la *Sagesse*, de Charron, le disciple de Montaigne. Quand parut la philosophie de Descartes, il engagea avec ce redoutable penseur une lutte d'objections et d'argumentations, où il mit souvent de son côté le bon sens et le bon ton ; il toucha avec beaucoup de pénétration quelques-uns des défauts du système dogmatique dont son adversaire était pour ainsi dire cuirassé. Il régenta, à titre de maître, un petit groupe de jeunes gens à la tête desquels était le prince de Conti, et qui, outre Chapelle, Bachaumont et Bernier, renferma sous l'obscur nom de Poquelin celui qui devait être plus tard Molière. C'est probablement sous l'inspiration de Gassendi que Molière entreprit la traduction de Lucrèce dont il ne reste qu'un fragment dans le *Misanthrope* (act. II, sc. v). La grande préoccupation de Gassendi, tout dévoué aux sciences naturelles, fut en effet de leur donner l'appui d'une philosophie propre à les favoriser; et il crut l'avoir trouvée dans la doctrine que Lucrèce avait chantée, dans l'épicurisme. Il consacra plusieurs ouvrages considérables à réhabiliter ce grand système naturaliste, en le corrigeant, sur les points nécessaires, pour l'accorder le mieux possible avec la foi officielle du dix-septième siècle.

Il n'y a pas, dans les œuvres pourtant fort volumineuses de Gassendi, toutes écrites en latin, de passage qui traite expressément de la pédagogie. Il faut noter seulement, dans son apologie d'Epicure, les chapitres où il le lave du reproche d'avoir professé l'ignorance et la barbarie pour lui-même et de les avoir recommandées aux autres. Epicure, comme tous les philosophes trop exclusivement possédés du soin de systématiser le bonheur de la vie humaine, avait admis la quantité de culture strictement utile pour son dessein, et semble avoir proscrit le reste des connaissances comme des vanités. Gassendi, bienveillant, montre que cette doctrine n'est pas inconciliable avec une étude bien entendue des sciences et des lettres, et les loue d'après son auteur. Enfin, dans le lumineux abrégé français que Bernier nous a laissé de la philosophie de son maître, on trouve (tome VII, Morale, liv. II, chap. IV) quelques considérations intéressantes sur « la prudence paternelle et ses devoirs ». Le philosophe se plaint d'abord qu'on ne prête pas assez d'attention aux influences physiques, qui ont une si grande action sur les tempéraments. Précurseur de Rousseau, il recommande l'allaitement maternel, et ne doute pas que « cette première nourriture n'ait de grandes suites dans le cours de la vie, soit à l'égard de la santé du corps, soit à l'égard de celle de l'esprit ». Le second point est de former les enfants aux bonnes mœurs et de les bien instruire ; le troisième, de les destiner à un certain genre de vie, en se réglant sur leur condition dans le monde et leurs aptitudes naturelles. Le dernier devoir des parents est de les admettre de bonne heure dans leurs conseils ; en même temps que la vénération et le respect, il faut qu'un père sache toujours inspirer l'amour à ses enfants, « heureux de trouver en lui tout ensemble et le meilleur père et le meilleur ami qu'ils eussent pu souhaiter ».

Si fine et si judicieuse que soit cette pédagogie, on ne saurait la séparer du rôle philosophique joué par Gassendi et où se trouve sa véritable grandeur, au point de vue même des doctrines d'éducation. Sa première œuvre est une attaque contre cette scolastique absurde, déjà décriée par Ramus, et qui donnait en matière d'enseignement les résultats déplorables flétris par Montaigne et bafoués par Rabelais. Façonnée par la discipline ardemment catholique du moyen âge, l'éducation scolastique domptait volontiers la chair par la contrainte ascétique et les rigueurs physiques, repoussait la liberté de l'examen, de la raison et de la conscience, et préparait plutôt les esprits à croire au surnaturel qu'à voir et à connaître la nature. Gassendi au contraire étudia constamment la nature ; il fut l'ami et le consolateur de Galilée persécuté ; il usa librement de la raison dans la science et dans la critique ; sa tentative de réhabiliter l'épicurisme, doctrine qui affirme la légitimité de l'attrait exercé sur l'homme par son plaisir, implique de sa part une franche et naïve acceptation de la nature humaine. Par tous ces points, il se rattache à la Renaissance, à ses grands savants et à ses grands critiques, à ses grands pédagogues et en particulier à l'auteur du *Gargantua*. C'est en quelque sorte au travers de Gassendi que se propage, sous une forme spéculative, la philosophie naturellement épicurienne de Rabelais, pour aller reprendre de nouveau la forme d'une pédagogie libérale dans Molière. La noble doctrine du maître n'est-elle pour rien dans les théories si humaines du disciple, dans le jugement pédagogique si ferme et si sensé de l'auteur des *Précieuses ridicules*, de l'*Ecole des femmes*, des *Femmes savantes*, dans la conduite d'Ariste et dans l'opinion de Clitandre? Successeur de Bacon, ami de Hobbes, adversaire de Descartes et de la théorie des idées innées, peu féconde en pédagogie ; partisan et interprète distingué d'une sage philosophie qui ne dédaigne pas les sens, qui reconnaît la nécessité et la valeur de l'expérience et qui en fait par conséquent la base de l'éducation, Gassendi réchauffe pour ainsi dire de son influence au dix-septième siècle cette glorieuse pédagogie française qui, déjà tout en germes dans Rabelais, donne sa fleur dans Molière et son fruit au dix-huitième siècle. Qui ne compterait parmi les pédagogues celui dont l'œuvre est Molière?

[Georges Dumesnil.]

**GAULTIER** (L'abbé). — L'abbé Gaultier naquit en Italie, vers 1746, de parents français d'origine. Il fut envoyé de bonne heure en France, et y fit ses études, puis retourna en Italie, où il reçut les ordres; mais ses sympathies l'attiraient vers la France, et il revint dans ce pays en 1780 pour s'y fixer définitivement. Pourvu d'un bénéfice qui lui assurait des ressources suffisantes, il se consacra à l'éducation des enfants, et conçut le plan d'une méthode nouvelle destinée à

rendre l'étude agréable et à permettre à ses élèves d'acquérir l'instruction en jouant. Les premiers ouvrages dans lesquels il a exposé cette méthode sont les *Leçons de grammaire* (1787), les *Leçons de géographie par le moyen du jeu* (1788), les *Leçons de chronologie et d'histoire* (1788), le *Jeu raisonnable et moral pour les enfants* (1791). Il avait ouvert en 1786 un cours gratuit, auquel prenaient part, dit son biographe Demoyencourt, les enfants des premières familles de la capitale, dans l'intimité desquelles il était reçu. En 1792, il émigra et passa en Angleterre, où il retrouva une partie de ses élèves parisiens, et où il continua ses cours. Son succès chez les Anglais fut très grand, et sa méthode reçut l'approbation des universités d'Oxford et de Cambridge. En 1801, il rentra en France, où il reprit son enseignement et continua la série de ses publications : citons, e tre autres, l'*Exposé du cours complet des jeux instructifs*, 1802; la *Méthode pour apprendre grammaticalement la langue latine sans connaître les règles de la composition*, 1804; la *Méthode pour exercer les jeunes gens à la composition française et pour les y préparer graduellement*, 1811; les *Traits caractéristiques d'une mauvaise éducation*, 1812 (publié d'abord à Londres en 1796 sous le titre de *Jeu de morale et de politesse*). En octobre 1814, il se rendit de nouveau à Londres pour y étudier la méthode d'enseignement mutuel appliquée dans les écoles de Bell et de Lancaster, méthode qui avait plus d'un point de contact avec celle qu'il employait lui-même; frappé des résultats obtenus par le système monitorial, il songea aussitôt à en préparer l'introduction dans les écoles françaises. Revenu à Paris, il fut nommé membre de la commission constituée pendant les Cent-Jours par le ministre Carnot pour travailler à la réorganisation de l'instruction primaire, en même temps qu'il s'associait à MM. De Gérando, de Lasteyrie, de Laborde, Jomard, J.-B. Say, de la Rochefoucault-Liancourt, etc., pour fonder la célèbre Société pour l'instruction élémentaire. Il fit partie, avec Gallois, Choron, Butet et Jullien, du comité d'instruction ou des méthodes, et se consacra avec le plus grand zèle à la préparation des tableaux de lecture et d'arithmétique; il ouvrit chez lui, en novembre 1816, un cours spécial pour les moniteurs, où étaient enseignées la géographie, la grammaire, la morale et la géométrie pratique. La Société pour l'instruction élémentaire lui donna un témoignage éclatant de reconnaisance en l'élisant, en mars 1818, aux fonctions de vice-président. Il mourut peu après, le 19 septembre de cette même année.

Rappelons brièvement en quoi consistaient les procédés d'enseignement inventés par l'abbé Gaultier et désignés par lui sous le nom caractéristique de *jeux instructifs*.

L'instituteur réunit ses élèves autour d'une table, et distribue à chacun d'eux un certain nombre de jetons, puis le jeu commence : chaque élève à son tour doit répondre à l'une des questions contenues dans la leçon du jour; s'il répond bien, il gagne un jeton; s'il se trompe, il perd un jeton qu'il paiera soit au maître, soit à l'élève qui aura rectifié l'erreur commise. A la fin de la partie, chacun compte ses jetons, et celui qui en a le plus est proclamé *président*, c'est-à-dire qu'il occupera, pendant la leçon suivante, la place d'honneur à la droite du maître. « Beaucoup de personnes, dit à ce sujet un admirateur de l'abbé Gaultier qui a exposé en détail le mécanisme de sa méthode dans le *Journal d'éducation*, organe de la Société pour l'instruction élémentaire (années 1816 et 1817), pourraient regarder avec indifférence l'emploi des jetons, comme une chose peu importante, comme un enfantillage; elles se tromperaient fortement. Il est difficile de se figurer, sans en avoir été témoin, quelle est la puissance de ce léger mobile, quelle émulation il est capable de produire. Ce sont ces jetons qui donnent surtout à l'étude la forme du jeu. Ce petit mouvement continuel de paiement, d'amende, d'échange, amuse infiniment les enfants, et les captiverait pendant un temps infini. Il ne faut cependant point abuser de l'empressement qu'ils témoignent d'abord pour prolonger les leçons; il vaut beaucoup mieux leur laisser désirer de les recommencer. La plus grande justice, la plus exacte impartialité doivent surtout régner dans la distribution des jetons pendant la partie. Il faut encore avoir soin de ne jamais décourager un enfant qui a peu de facilité; si l'on voit qu'il perde beaucoup de jetons, malgré ses efforts pour bien répondre, et pour saisir les difficultés, trouvez quelque moyen de lui en faire gagner : rien n'est plus facile. Dans tous les jeux possibles, celui qui perd constamment non seulement ne trouve plus de plaisir, mais finit par se troubler, perdre ses moyens, et jouer tout à fait mal. »

Nous allons donner deux exemples pratiques de l'emploi de la méthode, empruntés à l'enseignement de la géographie et à celui de l'histoire. Nous nous servirons, en l'abrégeant, du résumé publié par le *Journal d'éducation*.

Les leçons de géographie de l'abbé Gaultier sont écrites par demandes et par réponses, ainsi que tous ses ouvrages d'éducation. Comme les questions sont plus ou moins difficiles, et que les réponses sont plus ou moins longues, l'auteur a indiqué à la fin de chacune le nombre de jetons que le maître doit donner à l'élève qui répondra exactement. L'instituteur a un sac rempli d'étiquettes, qui correspondent aux questions du livre, et portent chacune un numéro. Après avoir mis dans le sac toutes les étiquettes relatives à la leçon sur laquelle les élèves doivent être exercés, et qui leur a été expliquée d'avance, le maître prend place en haut de la table autour de laquelle les enfants sont assis. Il déploie sur cette table la carte de la partie de la terre qui est le sujet de la leçon, donne à chaque enfant un certain nombre de jetons comme enjeu, et la partie commence. L'instituteur fait tirer au hasard une étiquette à un des élèves. Supposons que l'enfant ait tiré l'étiquette n° 17, *Lisbonne*; le maître, en consultant le livre, demandera : « Qu'est-ce que Lisbonne? » L'élève : « C'est la capitale du Portugal ». Le maître : « Qu'est-ce que le Portugal? » L'élève : « C'est une des seize contrées de l'Europe, et une des quatre au midi ». En répondant aux différentes questions qui lui sont adressées de cette manière, l'enfant doit montrer sur la carte tous les endroits qu'il nomme : s'il les indique bien et qu'il réponde exactement, il reçoit du maître le nombre de jetons fixé pour chaque réponse. S'il se trompe, il est corrigé par son voisin de droite, à qui il paie un jeton. Si celui-ci se trompe aussi, il est corrigé à son tour par le suivant, qui gagne deux jetons. Le troisième, dans le même cas, en gagne trois, et ainsi de suite; mais s'il arrive qu'aucun des élèves ne puisse rectifier l'erreur du premier, le maître le corrige, et exige un jeton de chacun des enfants à la ronde. Lorsque le premier élève a répondu à toutes les questions relatives à son étiquette, le second en tire une autre, et ainsi de suite, jusqu'à ce que le tour soit fini; après quoi on peut en recommencer de nouveaux, tant que le maître juge à propos de prolonger l'exercice.

Lorsque de nouvelles leçons ont été expliquées aux enfants, on ajoute dans le sac, pour les parties suivantes, de nouvelles étiquettes qui y sont relatives, mais en y laissant toujours les anciennes; et, lorsqu'elles deviennent trop nombreuses, le maître peut en faire le sujet de plusieurs parties, en mettant dans un sac à part toutes celles qui sont tirées par les enfants, après qu'ils en ont fait l'explication. On passera ainsi successivement en revue, et à plusieurs reprises, les trois cents étiquettes qui correspondent aux trois cents paragraphes des leçons de géographie.

Pour l'enseignement de l'histoire, l'abbé Gaultier emploie les vers techniques, que l'élève apprend par cœur, et auxquels le livre ajoute un commentaire par demandes et réponses. Voici des spécimens de ces vers techniques cités avec éloges par Demoyencourt, comme modèles du genre :

SERVIUS TULLIUS.

Successeur de Tarquin, Servius Tullius
Fit aimer aux Romains son règne et ses vertus;
Politique, il changea le mode de suffrage,
Fit battre une monnaie, affranchit l'esclavage.
Tous les cinq ans à Rome il établit le cens,
Et fut assassiné par un de ses enfants.

FRANÇOIS Ier.

Vainqueur à Marignan, prisonnier à Pavie,
En quinze cent François aux lettres rend la vie.
Sous son règne, l'Eglise où Léon X domine,
De Luther, de Calvin voit naître la doctrine.

Lorsque les enfants ont appris un certain nombre de vers techniques, et savent également les réponses aux diverses questions du livre, qui sont de quatre sortes comme on va le voir, on procède au jeu de l'histoire de la manière suivante. La table autour de laquelle les joueurs se placent doit être carrée. Chacun des côtés a son nom : le premier est celui des *faits* ou *événements;* le second, celui des *particularités* ou des *circonstances;* le troisième, celui des *causes*, des *motifs*, des *occasions;* le quatrième, enfin, s'appelle le côté des *conséquences* ou des *effets*. On a, comme dans le jeu précédent, un sac rempli d'étiquettes relatives aux sujets déjà étudiés par les enfants, et des jetons qu'on distribue aux joueurs. Comme les rôles sont plus difficiles suivant le côté de la table que les joueurs occupent, on divise les élèves en quatre groupes suivant leur force respective, afin de placer les plus avancés du côté qui exige le plus de savoir. Le jeu commençant, supposons que l'étiquette tirée soit *Clovis*. Là-dessus, le joueur du côté des *faits* récite les vers suivants :

Clovis vainc à Soissons, fait vœu d'être chrétien,
Défait Gombaud, et tue Alaric arien.

Le joueur du côté des *circonstances* répond ainsi aux questions suivantes : « D. Quand Clovis commença-t-il à régner? R. En l'année 467 (un jeton). — D. Où Syagrius, après avoir été défait par Clovis, se retira-t-il? R. Chez Alaric, roi des Visigoths (un jeton). — D. Comment Anastase, empereur d'Orient, reconnut-il le mérite et la valeur de Clovis? R. En lui envoyant une couronne d'or et un manteau d'écarlate, avec le titre de patrice (un jeton). — D. Comment ou jusqu'à quel point Clovis a-t-il été cruel? R. Jusqu'à tuer de sa propre main un soldat pour le punir d'une faute faite un an auparavant (un jeton). » C'est ensuite le tour du joueur des *causes* : « D. Pourquoi Clovis fit-il la guerre à Gondebaud, roi de Bourgogne, oncle de Clotilde? R. C'est que Gondebaud avait fait périr Chilpéric, père de Clotilde (un jeton, etc.). — D. Par quel motif Clovis fut-il mécontent d'Alaric, roi des Visigoths? R. A cause que ce roi avait voulu secourir les Bourguignons et avait mal reçu son ambassadeur. — D. Qu'est-ce qui donna occasion à Clovis, qui était païen, d'embrasser la religion chrétienne? R. Ce fut son mariage avec Clotilde, princesse chrétienne, de la maison des rois de Bourgogne, qui lui parlait souvent du bonheur de servir le Dieu des chrétiens, » etc. Enfin vient le tour du joueur du côté des *conséquences :* « D. Quelle fut la conséquence de la victoire que Clovis remporta sur Syagrius? R. Il étendit sa domination jusqu'à Reims et à Troyes, aux confins du royaume de Bourgogne. — D. Qu'arriva-t-il de ce que Clovis était devenu chrétien? R. Les Français, à l'exemple de leur roi, embrassèrent le christianisme, » etc.

Nous croyons inutile d'insister sur les lacunes et les inconvénients d'un enseignement pareil. Les connaissances que l'élève doit acquérir se réduisent à une aride nomenclature, et on conçoit que l'abbé Gaultier, désespérant d'éveiller l'intérêt de l'enfant pour une semblable étude, ait cru devoir faire appel à un autre mobile, à l'intérêt que font naître les péripéties du jeu. La pédagogie moderne repousse ces expédients, parce qu'elle a une autre conception de la science : elle veut enseigner non des mots et des formules, mais des choses; ces choses sont intéressantes par elles-mêmes, et il s'agit seulement de les présenter à l'élève d'une façon qui les mette à sa portée. S'il est besoin d'un effort d'assimilation et de réflexion, l'élève le fera sans qu'il soit nécessaire de l'y inviter par un stratagème, mu simplement par le besoin de vaincre une difficulté momentanée ou par le sentiment du devoir.

Si la méthode de l'abbé Gaultier, par son esprit, appartient aux erreurs du passé, il est juste toutefois de reconnaître que certaines parties de son enseignement étaient en progrès sur son époque : c'est ainsi qu'il avait beaucoup simplifié l'analyse grammaticale et l'analyse logique, et qu'il avait appliqué aux exercices de composition un procédé qui, repris par Larousse, a fait le succès des ouvrages lexicologiques de ce dernier : il donnait à l'élève une phrase de laquelle il avait retranché un ou plusieurs mots faciles à suppléer, en lui demandant de remplir les vides. On n'oubliera pas non plus les services que l'abbé Gaultier a rendus à la cause de l'éducation populaire par sa participation aux travaux de la Société pour l'instruction élémentaire, de 1815 à 1818.

Laurent de Jussieu a publié, en 1822, un *Exposé analytique des méthodes de l'abbé Gaultier*. Un groupe de disciples, parmi lesquels il faut nommer Demoyencourt, a continué, après la mort du maître, à se servir de son système d'enseignement. En 1882, il y avait à Paris, rue des Saints-Pères, 12, un cours donné par les professeurs de la méthode. Ce cours n'existe plus (1909).

**GAUTHEY.** — Louis Gauthey naquit à Grandson, dans le canton de Vaud, en 1795. Il fit ses premières études à Lausanne, au collège, puis à l'académie, et réussit aussi bien dans les sciences que dans les lettres. Il cultiva toute sa vie, avec prédilection, les mathématiques et surtout l'astronomie. Tout en poursuivant ses études de theologie, il donnait des cours de sciences.

Un séjour de quelques années qu'il fit en Angleterre contribua beaucoup à son développement intellectuel, et lui fit voir de près le système d'instruction primaire en vigueur chez nos voisins. Il fut ensuite nommé pasteur à Yverdon; c'est là qu'il fit la connaissance de Pestalozzi. Gauthey devint son ami, le confident de ses joies et trop souvent aussi de ses déceptions. Il partagea toujours ses principes généreux; il admirait les idées originales et fécondes du vénérable éducateur, sans adopter ce qu'il pouvait y avoir d'exclusif ou d'exagéré dans ses vues.

L'année 1830 avait vu s'opérer de grands changements dans la constitution du canton de Vaud. Les nouveaux magistrats chargèrent une commission nommée par eux de réorganiser l'enseignement populaire. Gauthey fut un des promoteurs du réveil de l'instruction; il rédigea un mémoire, que l'on couronna, sur la meilleure manière de préparer les futurs instituteurs. Bientôt le gouvernement le chargea de fonder lui-même à Lausanne l'école normale dont le besoin se faisait impérieusement sentir. Gauthey resta douze ans à la tête de l'institution qu'il avait créée, et qui compta jusqu'à cent élèves à la fois. Plusieurs de ces jeunes gens devinrent des instituteurs modèles. En été avaient lieu des cours qui réunissaient les régents en vacances et d'autres externes, désireux de profiter des excellentes leçons du directeur. Celui-ci professait aussi dans l'école normale de jeunes filles, dirigée par Mlle Cornélie Chavannes. Gauthey reçut à cette époque les témoignages les plus encourageants de la part de César de Laharpe, du Père Girard, de Victor Cousin. C'est alors aussi qu'il publia les ouvrages suivants : *Des changements à apporter au système de l'instruction primaire dans le canton de Vaud; De l'éducation dans les écoles moyennes; Droits et devoirs des citoyens; Le livre du jeune citoyen*. Ce dernier écrit fut adopté par le Conseil vaudois de l'instruction publique, pour servir de base à l'enseignement civique dans les écoles primaires.

La révolution de 1845, qui amena aux affaires le parti radical, obligea Gauthey à donner sa démission. Mais il allait retrouver un nouveau et plus vaste champ pour son activité.

Depuis 1829, la *Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants* était à l'œuvre en France. Ses modestes débuts ne faisaient pas prévoir l'extension qu'elle devait prendre dans la suite. Le moment vint, en 1846, où le comité résolut de créer une école normale protestante, à Courbevoie près Paris. On insista beaucoup auprès de Gauthey pour lui faire accepter la direction de l'établissement. Après quelques hésitations, il se décida à quitter sa patrie et consentit, sur l'avis de Victor Cousin, à subir à Besançon le modeste examen d'instituteur primaire.

A partir de ce moment, et pendant dix-huit ans, l'école normale de Courbevoie fut, de la part de son directeur, l'objet de la plus vive sollicitude. Les autorités locales se montrèrent toujours bienveillantes, et les rapports des inspecteurs furent si favorables que le gouvernement créa bientôt des bourses dans l'établissement. Deux cent soixante jeunes gens environ passèrent entre les mains de Gauthey. Sur ce nombre, cent quatre-vingt-trois devinrent instituteurs ou professeurs, neuf embrassèrent la carrière ecclésiastique, dix-sept trouvèrent à s'employer honorablement dans des professions diverses. La direction de Gauthey était toute paternelle; sans permettre jamais que les règlements fussent enfreints, il laissait à ses élèves la plus grande somme possible de liberté, s'efforçant de former, non des automates, mais des hommes capables de se gouverner eux-mêmes. Il leur accordait une juste mesure de récréations honnêtes et de divertissements de bon aloi.

Gauthey s'intéressa toujours vivement à l'éducation des jeunes filles, et s'occupa activement d'un ensemble de cours fondés à Paris en 1856 et destinés à fournir à un certain nombre de jeunes filles une instruction secondaire très complète.

C'est de 1854 à 1856 que Louis Gauthey publia le plus important de ses écrits: *De l'Education, ou Principes de pédagogie chrétienne.* L'éminent auteur appartient à l'école qu'illustra Port-Royal, dont Rollin fut un des plus aimables représentants, et qui s'est continuée de nos jours par Mme Necker de Saussure. Il se distingue moins par un grand nombre d'idées neuves que par la manière dont il a su mettre à profit les travaux de ses devanciers. Chez lui, rien d'exclusif; il est complet plutôt qu'original, mais il sait l'art de rajeunir ce qui a été dit avant lui. Comme Pestalozzi, il est le tendre ami des enfants; il veut que l'école soit une famille, ayant l'instituteur pour père; il exige le développement harmonique et simultané des facultés et ne permet pas que les aptitudes naturelles soient contrariées.

Avec Niemeyer, il demande qu'on fortifie l'entendement plutôt que de remplir la mémoire, ou, pour employer le mot de Montaigne, qu'on « forge l'âme de l'enfant plutôt que de la meubler ». Mais les doctrines religieuses du professeur de Halle lui paraissent insuffisantes, parce qu'il croit à la réalité de la chute.

Avec Mme Necker, Gauthey veut que l'éducation commence au berceau, et que la mère en soit chargée tout d'abord. Avec elle aussi, il réagit contre l'idée du travail-amusement, tout en demandant que l'étude soit rendue aussi attrayante que possible.

A une introduction intéressante succède, dans l'ouvrage de Gauthey, une étude sur le développement général des facultés; l'auteur traite ensuite de l'éducation physique, de l'éducation intellectuelle, de l'éducation du sentiment et de celle de la volonté. Le second volume se termine par des conseils spéciaux, un examen des défauts et des devoirs de l'éducation, enfin une étude sur l'harmonie des facultés humaines. Gauthey croit à la nécessité d'une régénération et n'admet pas qu'il existe, en dehors du christianisme, une pédagogie vraiment complète.

Chez lui, d'ailleurs, nulle étroitesse; il aime les arts, les sciences, les lettres, et combat un ascétisme mal inspiré qui voudrait retrancher de l'éducation le développement du sens esthétique. Gauthey, on le conçoit, est l'ennemi de la routine et de la fausse émulation; il veut qu'on mette en jeu dès le début les mobiles les plus élevés. Son livre, peu connu en France, trouva de nombreux lecteurs à l'étranger, en Italie, en Allemagne, en Angleterre, en Hollande, en Russie surtout, et valut à son auteur des distinctions flatteuses; on peut même attribuer à cet ouvrage une part très réelle dans les réformes éducatives entreprises chez certains peuples.

Deux opuscules de Gauthey, *le Délassement après le travail* et *la Vie dans les études*, sont d'une lecture très attrayante. Il est difficile de répandre plus d'intérêt sur une matière aussi sèche en apparence que l'énumération des jeux auxquels peuvent se livrer les enfants et les jeunes gens. Le tout est entremêlé de souvenirs personnels qui donnent un grand charme à ces petits tableaux. Gauthey a écrit aussi quelques ouvrages spécialement religieux, fort goûtés du public auquel ils sont destinés.

L'homme excellent que nous avons essayé de faire connaître à nos lecteurs possédait une culture universelle : histoire, philosophie, littérature ancienne et moderne, théologie, sciences naturelles, mathématiques, tout lui était familier; il causait volontiers sur tous les sujets, même avec le plus modeste interlocuteur. Il avait le travail remarquablement facile; son esprit ferme et positif avait en même temps un tour poétique. Le deuil attrista ses dernières années, et cette vie utile autant que modeste s'éteignit en 1864. Il eut la satisfaction de laisser l'école normale de Courbevoie entre les mains de son gendre, M. Gaudard, qui était depuis longtemps associé à ses travaux.

[Mme W. MONOD.]

**GEDIKE.** — Frédéric Gedike, pédagogue allemand, né en 1754, à Boberow en Brandebourg, était fils d'un pasteur de village. Ayant perdu son père de bonne heure, il fut élevé dans l'orphelinat de Züllichau, que dirigeait Steinbart, et étudia ensuite la théologie et les langues anciennes à l'université de Francfort-sur-l'Oder. Ses goûts le portant vers l'enseignement, il obtint en 1776 un emploi de professeur au gymnase de Werder à Berlin, dont il devint directeur trois ans plus tard. Par son zèle et ses talents, il amena cet établissement à un haut degré de prospérité. En 1793, il échangea la direction du gymnase de Werder contre celle du gymnase berlinois (*Berlinisches Gymnasium*), et ne se distingua pas moins dans cette nouvelle position. Il était en outre conseiller supérieur de consistoire, membre du Conseil scolaire supérieur, et membre de l'Académie des sciences de Berlin. Il mourut en 1803. On a de lui un ouvrage intitulé *Aristote et Basedow* (1779), dans lequel il a cherché à faire voir que les principes des novateurs pédagogiques du dix-huitième siècle sont conformes à ceux que professaient les maîtres les plus éclairés de l'antiquité. Dans un autre livre, la *Pédagogie de Luther* (1792), il a résumé les idées du réformateur de l'Allemagne en matière d'éducation.

Mais son principal titre à une mention dans ce Dictionnaire, c'est sa méthode de lecture. Partisan des principes de Basedow, il publia d'abord un exposé théorique de la question dans un traité intitulé : *De l'enseignement de la lecture et d'autres matières connexes* (*Vom Lesenlernen und anderen verwandten Materien*, 1779); il faut, dit-il, s'adresser d'abord aux sens de l'enfant et à son imagination, puis à sa mémoire; il n'est point nécessaire que l'enfant apprenne à lire de bonne heure; qu'on attende jusqu'au moment où son intelligence sera convenablement préparée; puis, vers l'âge de douze ans, l'apprentissage de la lecture ne lui coûtera qu'une semaine de travail. A l'appui de sa théorie, il fit paraître en 1791 un *Livre pour enseigner à lire aux enfants sans alphabet et sans épellation* (*Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren*); il y employait la méthode analytique (que quelques-uns appellent synthétique), c'est-à-dire celle qui met tout d'abord sous les yeux de l'enfant des mots entiers; l'élève prononçait chaque syllabe sans l'épeler au préalable; au moyen d'un arrangement systématique des syllabes et des mots, et en imprimant en rouge la lettre par laquelle chaque syllabe différait des syllabes voisines, on arrivait à faire connaître à l'élève toutes les lettres sans les lui avoir montrées sur un alphabet. (Voir les articles *Ecriture-Lecture* et *Lecture.*) La méthode de Gedike, analogue à celle qu'avaient proposée en France l'abbé de Radonvilliers et Nicolas Adam, ne trouva pas accès dans l'enseignement public; c'est de nos jours seulement que, reprise et perfectionnée en Allemagne par divers éducateurs, entre autres Vogel, elle est devenue populaire sous le nom de *méthode des mots normaux.*

**GÉDOYN.** — L'abbé Nicolas Gédoyn, né à Orléans, le 17 juin 1667, mort le 6 août 1744 à Fontpertuis, fut élevé au collège des jésuites, où il fit de rapides progrès et donna de grandes espérances à ses maîtres, qui s'efforcèrent de le garder avec eux, une fois

ses études terminées. Malgré les conseils et les supplications de sa famille, Nicolas Gédoyn entra au noviciat de l'ordre en 1684, et ne quitta cet établissement que lorsqu'il vit sa santé débile sérieusement compromise par la règle sévère à laquelle il s'astreignait. Mais s'il s'éloigna de la maison dans laquelle, disait-il, « il avait puisé tout ce qu'il y avait de bon en lui », il fut toujours de cœur avec les jésuites et, rentré dans le monde, défendit leurs doctrines avec un zèle dont lui surent gré ses inspirateurs. Admis chez Ninon de Lenclos, sa parente, il se créa des relations qui lui valurent des bénéfices importants, et réalisa une fortune assez notable. Il avait été nommé membre de l'Académie des inscriptions en 1711, et en 1719 l'Académie française lui ouvrit ses portes. On doit à l'abbé Gédoyn une traduction de *Quintilien*, son auteur favori; une traduction de *Pausanias*, 1731; des *Réflexions sur le goût*, et quelques opuscules publiés après sa mort en 1745, sous le titre d'*Œuvres posthumes*, et parmi lesquels se trouve un traité sur *l'Education des enfants*, écrit vers 1730, et dont nous allons faire une courte analyse.

Gédoyn manifeste d'abord son étonnement du peu de soins qu'on donne à l'éducation des jeunes gens de son époque, et proteste contre l'habitude de se conformer sans réflexion aux usages généralement adoptés. Les enfants sont l'espérance de l'avenir, la direction qu'on doit leur donner réclame donc toute l'attention des parents; cependant, peu soucieux sur ce point, « le père n'observe pas que lui-même a passé neuf ou dix ans à n'apprendre qu'imparfaitement quatre mots de latin, et que, par suite naturelle, il est demeuré ignorant toute sa vie ». Les écoles publiques sont certainement préférables aux maisons particulières; mais trop souvent le père envoie son fils au collège, parce que lui-même y est allé, et sans se préoccuper assez de l'emploi que l'enfant fera de son temps ni de l'éducation qui lui sera donnée. Gédoyn cite Quintilien qui fait le tableau de l'éducation nationale des Romains, « bien supérieure à la nôtre ». « Trois choses, dit Gédoyn, doivent concourir pour faire un honnête homme d'un enfant : des lumières dans l'esprit, des sentiments vertueux dans l'âme, des grâces dans la personne et dans tout l'extérieur autant qu'il est possible. On éclaire son esprit par du savoir, surtout par les connaissances qui sont le plus d'usage dans le commerce des honnêtes gens; on tourne son âme à la vertu en lui inspirant des mœurs et par l'habitude de la vertu; on répand des grâces sur sa personne par le secours de la musique, de la danse et de tous les exercices convenables. » Le programme des études chez les Romains était bien ordonné, ajoute-t-il : tandis que nous consacrons les premières années aux langues mortes, les Romains les employaient à l'étude de la langue nationale, à la grammaire, à l'éloquence, à divers exercices, à la musique, et à des voyages destinés à achever la culture des jeunes gens. Leur éducation nationale avait pour but de former des hommes « capables de servir l'Etat en temps de paix et en temps de guerre ». Le même sujet pouvait remplir une grande variété de fonctions, parce que tous recevaient la même éducation, qui commençait d'ailleurs dès la naissance. Chez nous, au contraire, « on prend pour nourrice une paysanne, dont les mauvaises habitudes, le langage, l'accent, le maintien, les mœurs, ont une fâcheuse influence sur le petit être confié à ses soins et retardent son développement ». Comme son livre s'adresse aux familles aisées, Gédoyn écarte toute idée de gêne dans la dépense pour la conduite de la maison, mais il voudrait que les privilégiés de la fortune, « si prodigues quand il s'agit de leurs fantaisies, fussent moins économes en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants ». L'argent donné au professeur est un capital placé à gros intérêts; il s'agit seulement de le déposer en mains sûres, c'est-à-dire de s'adresser à un homme sérieux, qui, comprenant l'importance de ses fonctions, s'engage à donner une attention constante à la conduite de son élève et à lui inculquer des connaissances qui le rendent capable d'être utile à sa patrie et à lui-même. Or, le latin seul est insuffisant pour obtenir ce résultat. Si l'on veut élargir la sphère de l'éducation, il faut étudier encore la littérature française, l'histoire, la géographie, la chronologie, etc.

« D'où vient — ajoute notre auteur — qu'une pratique si peu raisonnable est néanmoins si généralement suivie dans nos écoles? C'est que toute coutume ancienne se perpétue par le seul titre de son ancienneté, et que peu d'hommes se donnent la peine de penser que ce qui était bon dans un temps peut cesser de l'être dans un autre. » L'abbé Gédoyn admettait donc les langues mortes, non comme sujet exclusif d'études, mais comme moyen de perfectionnement de la littérature française, qui devait figurer en tête du programme, et à laquelle on ajouterait l'histoire ancienne et moderne, la physique expérimentale « par manière de divertissement et même de récompense, » etc., sans que la durée des cours fût augmentée.

L'ouvrage se termine par un plan d'éducation dont voici les dispositions principales :

1° De quatre à sept ans, l'enfant apprend à lire et à écrire, s'exerce la mémoire en apprenant par cœur quelques fables de La Fontaine, les commencements de l'histoire de France, et « étudie le blason »;

2° De sept à dix ans, on lui enseigne les principes du grec, du latin, et du français, et on lui fait faire des thèmes pour s'assurer qu'il possède ces principes;

3° De dix à seize ans, étude des trois langues ci-dessus; l'élève parcourt le dictionnaire, apprend les racines, les déclinaisons et conjugaisons irrégulières, et lutte avec ses camarades à qui saura le plus grand nombre de mots. Cet exercice de mémoire doit être fortifié par la lecture des bons auteurs et les versions faites par l'élève comparées à la traduction d'un écrivain de renom.

Mais considérant que ce ne sont là que les fondements de l'édifice, l'abbé Gédoyn ajoute « qu'un maître ne fait que la moitié de ce qu'on attend de lui, s'il ne trouve le secret d'embellir l'imagination de ses disciples, de leur élever l'esprit, et de leur donner une certaine finesse du goût qui, de toutes les qualités de l'esprit, est peut-être la plus rare ». Il propose donc à cet effet d'embellir l'imagination par la lecture des poèmes d'Homère; d'élever l'esprit par les oraisons de Démosthènes, les ouvrages de Cicéron, Virgile, Corneille, Racine, Bossuet, etc.; de donner la finesse du goût avec les épîtres d'Horace, les comédies de Térence, de Molière, les satires de Boileau. A dix-sept ans viendrait la logique, qui servirait de couronnement à ces études; après quoi, le gouverneur du jeune homme accompagnerait celui-ci dans des voyages ou excursions, l'entretiendrait dans le goût du travail et le préserverait des mauvaises compagnies. Voici la conclusion de l'ouvrage de l'abbé Gédoyn : « C'est pour tirer la France de l'espèce d'assoupissement où elle est plongée, qu'en bon citoyen j'ai jeté sur le papier ce qui m'est venu dans l'esprit, touchant l'éducation qu'il convient de donner à la jeunesse, et je n'ai eu d'autre vue que d'être utile à une nation qui, lorsqu'elle le voudra sérieusement, l'emportera en tout genre sur les autres ».

[S. Maire.]

**GÉNÉRALISATION.** — Voir *Abstraction*.

**GENLIS** (Mme de). — Stéphanie-Félicité Ducrest de Saint-Aubin, par son mariage comtesse de Genlis, naquit près d'Autun en Bourgogne le 25 février 1746. L'éducation qu'elle reçut fit d'elle une jeune fille romanesque, disposée à se jeter dans les aventures les plus extravagantes; tout enfant, elle se promenait vêtue en amour, et plus tard en habits d'homme. Elle acquit de nombreux talents d'agréments : elle dansait à ravir et jouait supérieurement de la harpe. Elle se flattait de joindre à ces avantages des connaissances encyclopédiques : elle composait des romans et des comédies, pratiquait la chirurgie et le jardinage, croyait posséder les langues, l'histoire, les sciences exactes, montait à cheval, raisonnait philosophie, religion et éducation, s'entendait en cuisine et en beaux-arts, et joignait à ce savoir universel une pédantesque manie de régenter et d'enseigner autrui, qui se manifesta dès l'âge de six ans pour ne la quitter qu'à la

mort. Sa famille s'étant trouvée ruinée, elle vint à Paris en 1756 avec sa mère, vécut pendant plusieurs années des bienfaits de quelques riches financiers, et à dix-huit ans épousa le comte Brulart de Genlis, qui prit plus tard le titre de marquis de Sillery. Devenue, en 1770, dame d'honneur de la duchesse de Chartres, tandis que son mari était nommé capitaine des gardes du duc (duc d'Orléans à partir de 1785), elle fut chargée de l'éducation des filles de cette princesse, et bientôt après de celle des trois jeunes princes ses fils. Ce fut à cette époque qu'elle publia ses premiers ouvrages, le *Théâtre d'éducation* (1779), *Adèle et Théodore* (1782), les *Veillées du château* (1784). « La manière dont elle conçut et dirigea l'éducation des enfants d'Orléans, a dit Sainte-Beuve, est extrêmement remarquable, et dénote chez l'institutrice un sens de la réalité plus pratique que ses livres ne sembleraient l'indiquer. Elle les mit sans tarder aux langues vivantes, aux connaissances usuelles, aux choses du corps et de l'esprit, menant le tout concurremment. Par exemple, l'été, à Saint-Leu, chacun de ses élèves avait un petit jardin, qu'ils cultivaient eux-mêmes, et le jardinier qui les dirigeait ne leur parlait qu'allemand. Mais si l'on jardinait en allemand, on dînait en anglais, on soupait en italien; le français se parlait bien assez dans les intervalles. A la promenade, un pharmacien botaniste suivait les jeunes princes pour leur apprendre les plantes. Un Polonais, dessinateur habile, avait peint pour eux l'histoire sainte, l'histoire ancienne, celle de la Chine et du Japon : tous ces tableaux d'histoire composaient une « lanterne magique » amusante autant qu'instructive. Ne pouvant se priver de son goût pour le théâtre, elle imagina de mettre en action et de leur faire jouer dans le jardin, où les décorations artificielles se combinaient avec la nature, les principales scènes de l'*Histoire des voyages* de l'abbé Prévost, et en général toute sorte de sujets historiques ou mythologiques. Elle inventa également pour eux toute une série d'exercices gymnastiques alors inconnus : les exercices des *poulies*, des *hottes*, les *lits de bois*, les *souliers de plomb*. En un mot, dans toute cette partie de sa carrière elle se montra ingénieuse, inventive, pleine de verve et d'à-propos : elle avait rencontré vraiment la plénitude de son emploi et de son génie. »

L'éducation des jeunes d'Orléans était à peine terminée que la Révolution éclata. Mme de Genlis joua un rôle actif dans les intrigues nouées pour faire arriver au trône le père de ses élèves, Philippe-Egalité; mais ayant quitté la France en 1791, elle se trouva inscrite sur la liste des émigrés et ne put rentrer. Son mari, devenu député à la Convention, monta sur l'échafaud le même jour que les Girondins; sa fille Paméla (fille naturelle du duc d'Orléans) épousa lord Fitz-Gerald; quant à elle, elle habita successivement la Suisse et l'Allemagne, jusqu'au moment où Bonaparte lui permit de revenir en France (1801). Nous n'avons pas à raconter ses interminables démêlés avec la plupart des gens de lettres de l'époque, et surtout avec ceux du parti philosophique : il suffira de rappeler que son ardeur à combattre les disciples de Voltaire lui mérita le surnom de *mère de l'Eglise*, que lui donna M.-J. Chénier. En dépit des épigrammes, la plume infatigable de Mme de Genlis continua pendant trente ans encore à entasser volume sur volume, romans, pièces de théâtre, ouvrages d'éducation, mémoires, pamphlets, etc.; elle alla jusqu'à refaire l'*Emile* de Rousseau et le *Siècle de Louis XIV* de Voltaire. Lorsqu'elle mourut en 1830, plus qu'octogénaire, elle n'avait pas publié moins de quatre-vingts ouvrages.

De tant d'œuvres diverses, il n'en est pas une qui ait mérité de lui survivre. N'ayant que de la facilité, sans savoir sérieux et sans solidité dans la pensée, Mme de Genlis ne s'est jamais élevée au-dessus du médiocre. On trouve chez elle des inventions bizarres, de l'esprit quelquefois, le plus souvent des redites banales, un babil frivole et un commérage vaniteux. Outre les ouvrages dont nous avons mentionné les titres, on peut citer encore les suivants parmi ses publications relatives à l'éducation : *Discours sur la suppression des couvents de religieuses et sur l'éducation publique des femmes*, 1790; *Discours sur l'éducation de M. le dauphin*, 1790; *Leçons d'une gouvernante à ses élèves, ou fragments d'un journal qui a été fait pour l'éducation des enfants de M. d'Orléans*, 1791; *Discours sur l'éducation publique du peuple*, 1791; *Nouvelle méthode d'enseignement pour la première enfance* (recueil de dialogues, de contes et de romances), 1800; *Projet d'une école rurale pour l'éducation des filles*, 1802; *Les Dimanches, ou Journal de la jeunesse* (n'a paru que pendant un an), 1816. Ce dernier recueil a été l'objet d'une critique sévère dans le *Journal* de la Société pour l'instruction élémentaire.

**GENS DE SERVICE.** — La rémunération des gens de service dans les écoles maternelles publiques est à la charge des communes; il en est de même des frais de balayage et de nettoyage des classes et des locaux à l'usage des élèves des écoles primaires élémentaires situées dans les communes ou sections de communes dont la population agglomérée est de 500 habitants au moins. (Loi du 19 juillet 1889, art. 4, modifié par l'art. 56 de la loi de finances du 26 décembre 1908.)

**GÉOGRAPHIE.** — Jusqu'à une époque relativement récente, l'enseignement de la géographie a été très négligé en France; on le donnait peu et mal. Il n'y a pas lieu de rechercher pour l'instant jusqu'à quel point on le donnait mieux ou plus abondamment chez des peuples voisins. Ce qui est certain, et ce qui doit nous suffire comme point de départ, c'est que cette science était particulièrement maltraitée dans notre enseignement à tous les degrés.

Deux causes, l'une particulière à la France, l'autre plus générale, ont attiré l'attention publique et les efforts des pédagogues sur la géographie. La première cause, souvent considérée comme la seule, c'est la guerre de 1870. Il nous est resté de nos désastres, outre la douleur, un certain sentiment d'humiliation : l'étranger était géographiquement mieux préparé à envahir notre sol que nous à le défendre. De là une impulsion subite, qui, pour avoir eu des résultats rapides, n'a pas été moins sérieuse et moins durable. Elle augmente plutôt que de diminuer; on n'oubliera plus en France qu'il faut apprendre la géographie à tout prix.

A cette cause soudaine de conversion, il faut en ajouter une autre plus puissante encore, sous peine de mal comprendre et de mal réaliser la réforme de l'enseignement géographique. Depuis que l'homme habite la terre, il s'était établi entre la planète et lui des rapports de toute sorte qui faisaient partie de son existence physique et morale. Ces rapports se sont brusquement modifiés depuis le commencement du dix-neuvième siècle. L'homme a acquis des moyens de locomotion qui ont fait de lui en quelque sorte un être tout nouveau. Les parties lointaines de la terre sont devenues proches. En même temps que le corps de l'homme acquérait, par cette augmentation de motilité, des puissances nouvelles, sa pensée, elle aussi, devenait infiniment mobile; par le télégraphe, elle pouvait voler instantanément sur toute la surface de la terre. De là, des relations étroites, continuelles, intimes, entre les différentes parties du globe et entre les hommes qui les habitent. Nous savons ce matin ce qu'on a fait hier au soir à New York. Bien plus, la pensée de l'homme, devenue plus rapide que les vents ou les tempêtes, a pu les soumettre à l'examen, les suivre du départ à l'arrivée, calculer la vitesse d'une onde liquide à travers le Pacifique ou d'un cyclone à travers l'Atlantique, et ces observations sont entrées dans notre vie de tous les jours. Nous prévoyons la pluie sur un télégramme de New York, nous modifions un projet de promenade sur l'annonce d'une tempête encore éloignée de 500 lieues. La terre, dans toutes ses parties connues, est comme étreinte par l'homme, tandis qu'il y a cent ans l'homme pouvait vivre sans étendre sa vue ou ses pensées d'existence au delà de son horizon visuel. Ces nouvelles conditions de vie nous obligent à apprendre la géographie, et surtout la géographie physique; et cette obligation n'existe pas seulement pour nous Français et pour la géographie de notre patrie,

mais pour tout homme et pour la géographie de la terre entière.

Il y a donc nécessité à apprendre la géographie, tout le monde est d'accord sur ce point; mais une question se pose avant tout : Qu'est-ce que cette géographie? « C'est la description de la terre », répond la vieille et excellente définition. La description de la terre, soit; mais toutes les sciences, excepté l'astronomie, ont leur siège sur la terre, et peuvent entrer dans cette définition. Où nous arrêterons-nous? Voilà ce qu'il faut tout d'abord examiner.

I

L'ancienne école géographique simplifiait hardiment la question. On apprenait, et on apprend encore trop souvent, une enfilade de noms groupés par catégories : « Il y a six caps, dont voici les noms; il y a douze chaînes de montagnes, dont cinq grandes et sept petites; il y a quatre points cardinaux; il y a cinq parties du monde; il y a quatre races d'hommes, il y a cinq océans. » Que sont ces montagnes, comment se groupent ces hommes, que se passe-t-il sur ces océans, quel est le caractère des diverses parties du monde? L'enfant l'ignorera, l'homme ne l'apprendra pas ensuite; il se hâtera tout au contraire d'oublier ce qu'on lui aura appris. C'est ce point de vue faux et incomplet qui a fait renfermer la géographie dans l'enseignement littéraire. La géographie en soi n'existait pas. « Histoire et Géographie », disaient les programmes; et la géographie n'était plus que la très humble servante de l'histoire, chargée de dire où s'étaient passés les grands faits historiques. Les annales de l'humanité s'étaient déroulées dans le temps et dans l'espace : il fallait dès lors appuyer l'histoire de deux nomenclatures, la chronologie pour le temps et la géographie pour l'espace. Du reste, ajoutons-le bien vite, cela n'avait pas lieu seulement en France, et l'Allemagne était tombée exactement dans la même faute.

Tout autre, par opposition, est l'école géographique moderne, surtout en France. Elle veut tout embrasser, elle ne connaît pas de bornes; tout est géographie, tout est lié avec tout, les rapports se multiplient, s'enchevêtrent; la statistique, l'économie politique, les institutions sociales, la production comparée, les budgets, la magistrature, l'effectif et les grades de l'armée, les attributions des préfets, le jeu de la constitution, tout cela doit, aux termes des programmes, faire partie de l'enseignement géographique.

Où est la limite? Que doit-on enseigner? Jusqu'où est-on dans la géographie et à partir de quel point n'y est-on plus? Voilà la première question qu'il nous faut essayer de résoudre. Avant de parler des méthodes, tâchons de savoir à quels objets ces méthodes devront s'appliquer.

Et tout d'abord, demandons-nous à quels différents points de vue la terre peut être considérée. Rien qu'en posant cette seule question, nous entrevoyons déjà la réponse. La terre peut être considérée soit en elle-même, comme un organisme indépendant, soit comme un ensemble de faits en rapport avec d'autres faits. Parmi ces faits, les uns sont des causes, par exemple la situation du monde terrestre, la rotation, la révolution annuelle, d'où dépend l'organisation même de la planète; d'autres sont le résultat de cette organisation, par exemple les climats, la végétation, l'existence des animaux, le développement de l'espèce humaine. Voilà déjà le champ de la géographie qui se circonscrit : cette science devra décrire la terre comme un organisme planétaire, siège de phénomènes et de mouvements divers, et parmi ces phénomènes elle s'occupera de ceux qui se rapportent directement à la conformation actuelle du globe, et de ceux qui mettent ce globe en rapport avec le monde animé, avec l'homme, sommet de l'échelle des êtres. Nous partirons donc non point de l'astronomie, mais du point où l'astronomie touche à la surface terrestre, c'est-à-dire de la cosmographie, du soleil, du système planétaire. Et nous aboutirons, non point à l'histoire, mais au point où l'histoire touche à la surface terrestre, c'est-à-dire à la répartition des peuples, à l'effet des climats, au groupement des nations, au va-et-vient des empires. Sur la route, nous rencontrerons d'autres sciences : la géologie, qui nous dira les conditions dans lesquelles s'est formée la surface terrestre; la météorologie, qui nous dira uniquement comment l'atmosphère se comporte avec cette surface; la botanique, à laquelle nous demanderons simplement quels effets les plantes subissent des formes ou de la nature de cette même surface; la zoologie, qui n'aura autre chose à nous dire que le rapport des grands groupes animaux avec cette surface. De même, pour toutes choses, la géographie s'arrêtera au point où elle quitterait la surface terrestre et commencerait à considérer des choses qui y sont étrangères.

Le lieu d'une bataille, le relief d'un massif rocheux, l'aire d'une végétation particulière, l'étendue d'un climat, la densité d'un peuple, cela sera de la géographie. Mais le nom des généraux qui ont livré cette bataille, les caractères spécifiques de cette végétation, les attributions ou les appointements des fonctionnaires de ce peuple, ce ne sera plus de la géographie.

Il nous est donc facile maintenant de définir et de délimiter la géographie; c'est l'étude de la surface terrestre, et des rapports de cette surface avec l'univers ou avec les êtres qu'elle porte.

Pour que cette étude soit fructueuse et complète, l'élève devra savoir le *nom* des accidents du terrain, des caps, des golfes, des peuples, des montagnes, des déserts : c'est là l'objet de la nomenclature; il devra savoir où sont situés, les uns *par rapport* aux autres, les accidents de terrain ou les peuples que ces noms désignent : c'est là l'objet de la cartographie; il devra surtout savoir *ce que sont* ces pays, ce que sont ces peuples, en connaître la physionomie et la manière d'être : c'est à ce prix seulement qu'il fera vraiment de la géographie.

II

L'enseignement de la géographie devra donc comprendre tout à la fois : 1° les choses; 2° les noms de ces choses; 3° les rapports qui unissent ces choses. Avant tout, il faudra se préoccuper de savoir ce qui existe; on apprendra ensuite à le nommer et à le placer.

Remarquons en passant que cette marche est commune à toutes les sciences (et il est bien entendu que la géographie n'est plus une annexe des « lettres », mais bel et bien une science). On n'enseigne pas la chimie en disant : « Il y a tant de corps simples, dont voici les noms : celui-ci se combine de douze façons, celui-là de quatorze, etc. » On montre ces corps simples en action et en combinaison dans la nature. A-t-on jamais eu la pensée d'enseigner l'histoire en disant : « Il y a dans l'histoire de France 42 batailles, 17 grandes et 25 petites. Les grandes sont...; les petites sont.... Il y a 65 grands hommes, dont 20 principaux et 45 secondaires; » suivraient les noms. Non, on raconte l'histoire. Pourquoi ne raconte-t-on pas la géographie ? Essayez donc d'enseigner l'anatomie par le dénombrement et la nomenclature des os, des muscles et des nerfs? Vous n'enseignerez pas l'anatomie, mais seulement des noms qui servent à l'anatomie.

En aucune branche des connaissances humaines, une telle méthode ne résisterait un jour au ridicule. Que l'habitude ne nous fasse pas illusion; cette forme d'enseignement par addition de mots, par enfilade de noms vides, par notions toutes faites et à jamais stériles, doit disparaître en géographie.

On s'est souvent demandé pourquoi la géographie était désagréable à tous ceux qui l'apprenaient, et pourquoi, dès qu'ils n'étaient plus forces de l'apprendre, ils la rejetaient comme l'estomac rejette une nourriture inassimilable. L'arithmétique, la grammaire? ils y mordent. La physique? elle les « amuse ». L'histoire? elle les intéresse. Quant à la pauvre géographie, elle était, à l'unanimité moins quelques voix, déclarée insupportable. Suivons cependant les enfants en dehors de l'école, à l'heure où ils peuvent se délasser et prendre un livre de lecture. Est-ce un ouvrage de physique qu'ils prendront? Un livre d'histoire?

de chimie? de grammaire? Non : mais des voyages de découvertes; des descriptions d'îles désertes, de climats lointains, de luttes contre le froid du pôle, contre le sable et la sécheresse du Sahara; des « Robinsons », c'est-à-dire l'homme aux prises avec la nature terrestre, c'est-à-dire, en somme, *de la géographie*. Et dans leur imagination, pendant cette lecture, surgiront des rêves grandioses, des immensités sablonneuses, des vagues croulantes, des cieux sillonnés d'éclairs, des savanes à perte de vue, de longues avenues de palmiers. Voici donc deux faits qui semblent inconciliables : d'une part, la géographie est la science qui renferme le plus d'éléments parlant à l'imagination; d'autre part, elle inspirait jusqu'à ces derniers temps un mortel ennui à ceux qui l'apprennent.

C'est tout simplement parce qu'ils ne l'apprenaient pas; ils apprenaient à sa place quelque chose de sec, de fragmenté, de vide, comme l'anatomie de tout à l'heure, qui consistait dans l'énumération des os.

Ce que nous disons là n'est pas nouveau. Beaucoup l'ont dit, et depuis 1870 principalement on s'occupe à y apporter un remède. On y est parvenu dans une large mesure, mais peut-être pas suffisamment encore; peut-être aussi n'a-t-on pas cherché le remède où il se trouve, dans le contact de la vie, de la nature active, dans la substitution de la géographie animée à la géographie immobile, du monde en action au monde en définitions. Ouvrez nos programmes, nos livres d'enseignement, et voyez combien petite est la place faite à la terre vivante, à la vraie géographie physique, dans l'enseignement primaire, secondaire ou même supérieur!

Cependant, soyons justes. Depuis quelques années, les progrès ont été grands, ils sont même allés croissant. A comparer les programmes du dernier quart du dix-neuvième siècle et les programmes actuels, on est forcé de convenir qu'une grande partie des reproches qu'on faisait à l'enseignement géographique ne seraient plus mérités aujourd'hui. Cependant une partie seulement du chemin à parcourir a été parcourue et, dans une certaine mesure, la réforme est restée plus formelle que fondamentale. Des notions nouvelles ont été introduites, de nouveaux groupements d'idées se sont produits, mais le lien qui doit les unir manque encore de force et de précision. Pour mieux nous en rendre compte, parcourons d'une façon très rapide et sommaire les programmes nouveaux de l'enseignement primaire et secondaire : peut-être discernerons-nous mieux les grands progrès accomplis et ceux qui restent à accomplir, du moins à notre point de vue.

Les programmes de l'enseignement primaire sont divisés en trois cours : élémentaire, moyen, supérieur. Le cours élémentaire contient les notions générales sur le globe et les cinq parties du monde. Le cours moyen reprend ces notions en leur donnant un degré de précision un peu plus avancé, définit les formes de la surface terrestre et indique les dénominations appliquées à ces formes; puis, cela fait, la majeure partie du cours s'applique à la France et à ses colonies. Rien de plus naturel que cette prépondérance, et la place donnée à notre pays dans le deuxième cours pourrait s'expliquer par la pensée d'une interruption possible dans les études, si nous vivions sous l'ancien état de choses. Aujourd'hui, avec le régime de l'instruction obligatoire et du certificat d'études primaires, il peut paraître étrange d'étudier la France avant l'Europe, avant l'ancien continent, dont elle est le produit, et sans lesquels elle demeure un objet isolé, dépourvu de signification. Mais nous verrons plus loin de quelle lacune provient cette erreur, ainsi que beaucoup d'autres.

Enfin, pour continuer le résumé du programme primaire, l'étude des cinq parties du monde occupe le troisième cours.

Si maintenant nous cherchons, avant d'aller plus loin, à nous rendre compte du motif qui a fait étudier la France isolément, avant les ensembles auxquels elle appartient et dont sa vie même dépend, nous reconnaîtrons bien vite que ce motif, c'est l'utilitarisme immédiat. Avant de connaître l'Europe, on juge que l'enfant doit connaître la France. Avant de connaître l'Afrique, il étudiera l'Algérie, et cela dans le but unique de savoir d'abord ce qui l'intéresse de plus près. Or, nous posons cette question, sur laquelle nous reviendrons plus loin : est-il utile de savoir sans posséder les éléments de compréhension?

Pour continuer l'examen des programmes, passons à ceux de l'enseignement secondaire, et constatons tout d'abord le progrès énorme accompli de ce côté depuis un quart de siècle. Ce n'est pas seulement un progrès; on peut dire que c'est une révolution. A comparer les programmes actuels à ceux dont l'examen sommaire figurait dans la première édition de ce Dictionnaire, on a l'impression de pénétrer dans un monde nouveau. Aussi le sentiment d'ennui qui accompagnait l'étude de la géographie, et que nous rappelions en commençant, a-t-il fait place à un intérêt réel de la part des élèves, presque sans exception. Est-ce à dire que ces programmes soient arrivés au point où ils ne laisseraient plus de progrès à faire? Nous reviendrons sur cette question après les avoir examinés sommairement.

Les cours vont de la classe de sixième à celle de philosophie, et comprennent par conséquent sept années, si nous ne mentionnons pas les cours préparatoires.

En sixième, l'enseignement débute très sagement, disons même très philosophiquement, par la description générale du globe. Puis, ces premières notions une fois posées, on en commence l'application par l'étude des parties du monde les plus éloignées non seulement de l'élève, mais de toutes les expériences sommaires et instructives que son jeune cerveau a déjà inconsciemment accumulées. Il vit en Europe, dans cet ancien continent dont les climats, la végétation, les grands groupements humains lui sont déjà familiers, sans qu'il les ait jamais étudiés. Par les faits et les conversations de chaque jour, par les saisons coutumières, par les grandes lignes d'histoire qu'on lui enseigne dans cette première année (programmes du 31 mai 1902 · Classe de sixième, « L'antiquité »), il se trouve sans cesse et instinctivement plongé dans les milieux de l'Ancien monde. Or, c'est par l'Amérique et par l'Océanie qu'on l'introduit dans l'étude de la Terre. En même temps que l'histoire de l'Egypte, il apprend la géographie des Etats-Unis; c'est l'Australie ou la Nouvelle-Guinée, encore à demi-inconnues aujourd'hui et sans valeur historique ou humaine, qui s'associeront pour lui à l'histoire de la Grèce ou de la Mésopotamie.

En cinquième, après avoir étudié, en histoire, ces pays « résultats », ces civilisations en croissance et encore inachevées, l'élève aborde la géographie de l'ancien continent, qui eût dû être la condition explicative de ce qu'il a déjà appris l'année précédente : c'est l'Asie, l'Insulinde et l'Afrique qui forment la substance du cours de cinquième. Il apprend donc maintenant les pays de premières origines, ceux dont l'histoire est déjà classée dans son cerveau, où elle n'a pu laisser que des impressions dépourvues de comparaisons terrestres.

En quatrième, c'est la géographie de l'Europe qui remplit toute l'année, alors que l'élève, depuis deux années, est censé avoir étudié l'Australie, nulle pour l'humanité, nulle pour lui et pour son développement intellectuel. La troisième l'attache à la France et à ses colonies, ce qui est parfait : la seconde reprend la géographie générale, avec raison, car à ce moment, ayant parcouru la terre en détail, il est apte, par sa préparation et grâce à son âge, à jeter un coup d'œil d'ensemble sur la Terre, condition de l'humanité. Restent encore deux années : la classe de première reprend la géographie de la France avec plus de détails et à un point de vue plus élevé; quant à l'année de philosophie, dans laquelle on a voulu introduire une sorte de clef de voûte de l'enseignement géographique, elle est employée à une sorte de voyage pratique dans les principales puissances du monde, au point de vue utilitaire; voyage destiné à armer le jeune homme dans la lutte pour la vie, au moment où il va quitter l'apprentissage pour l'action.

A part l'interversion nécessaire des trois premières

années, l'Amérique et l'Océanie ne pouvant avoir un sens quelconque qu'après l'étude et surtout la compréhension de l'Europe, de l'Asie et de l'Afrique, ce programme nouveau constitue sur les programmes anciens un tel progrès, qu'on peut dire qu'il a définitivement fondé l'enseignement géographique en France. La meilleure preuve en est que depuis sa réalisation la jeunesse française a « mordu » à la géographie, en a compris le charme profond, et, chose plus importante, l'a introduite comme facteur actif dans sa vie. Le jeune Français qui, après avoir bâillé au cours de géographie pendant la durée de ses études classiques, ne s'intéressait, pendant le reste de sa vie, qu'à ce qui se passait sur le Boulevard, dans Paris, ou, comme cercle extrême, dans les limites de la France, n'existe plus qu'à l'état d'exception remarquée. La patrie s'est élargie, et le jeune homme entrant dans la vie en comprend les rapports nécessaires avec le reste du monde. Citoyen de son pays, il est en même temps citoyen de l'humanité, condition indispensable pour que ce pays prenne ou conserve dans l'humanité la place que la nature lui avait dévolue et que depuis quelques générations il semblait s'évertuer à perdre.

Le progrès a été si grand et si rapide, qu'il serait déraisonnable de s'étonner qu'il n'ait pas été plus grand encore.

Il faut en toutes choses ménager les transitions et les courbes; on ne monte un escalier que degré par degré, dans l'ordre intellectuel comme dans l'ordre matériel. Aussi, loin de reprocher aux programmes actuels les quelques lacunes auxquelles nous faisions allusion un peu plus haut, serions-nous porté en toute sincérité à nous demander s'ils ont toujours été bien compris, et si l'esprit dont ils ont cherché à pénétrer l'enseignement est bien véritablement celui qui l'anime dans sa grande masse. Pour l'élite, cela ne fait aucun doute, elle s'en est imprégnée. Mais c'est surtout dans la généralité de l'enseignement primaire qu'il importe de fonder l'enseignement nouveau. C'est donc d'abord de l'enseignement primaire que nous allons parler, au point de vue de la réalisation des programmes nouveaux.

Le programme en lui-même est chose morte, si deux organes vivants ne lui communiquent la vie. Ces deux organes sont, d'abord, le livre; ensuite et surtout, le maître. Nous disons : *surtout*, car le livre ne peut ni ne doit tout dire. Il est obligé de choisir, sous peine de fatiguer l'esprit et l'attention de l'élève, et de surcharger son cerveau de notions, sans pouvoir lui infuser le pouvoir de vie qui de ces notions fera des idées. C'est au maître de relier par un *esprit* les notions fournies par le livre. Cet esprit des programmes nouveaux, quel est-il? C'est là ce que nous voudrions nous demander maintenant, en priant les instituteurs qui nous liront de vouloir bien, par leur bonne volonté, collaborer ici avec nous.

Le livre a pour mission d'enseigner, c'est au maître qu'il appartient de faire penser, et le manuel qui voudrait remplacer le maître sortirait de son rôle. Il deviendrait un livre de lecture, au lieu d'un ouvrage d'enseignement. Le livre doit donc se borner à préparer, sans avoir la prétention de tout dire. Quel sera maintenant le rôle de l'instituteur à côté du livre? Nous supposons un enfant arrivé à la fin de ses études primaires, ayant consciencieusement appris ce que lui ont enseigné ses manuels de géographie. Il a la mémoire meublée de noms, ce qui est indispensable, et bien garnie de rapports topographiques entre ces noms, chose non moins indispensable : mais cela suffit-il? Il sait combien il y a de divisions militaires, de cours d'appel et d'académies en France. Il sait même où se trouve la chaîne appelée Alpes, par rapport à la chaîne appelée Pyrénées; ce qu'il ignore encore, c'est le rôle de ces Alpes et de ces Pyrénées; leur action sur le climat du continent, leur beauté souveraine, leur puissante influence sur la marche des peuples et le cours de l'histoire, leurs forêts, leurs cascades, leurs pâturages, leurs habitants, leurs glaciers perdus dans le ciel et d'où s'écoulent des fleuves.

Il sait où sont l'Océan et la Méditerranée, mais il ignore l'action de l'Océan sur le continent entier, son éternel envoi de nuages, sa tiédeur ici, ses blocs de glace ailleurs, sa sauvage houle qui ne s'endort jamais, sa profondeur noire, ses marées qui tiennent la vie à distance. Il ignore la Méditerranée bleue, berceau des civilisations occidentales, mer sacrée pour toute la race des hommes, douce, tiède, scintillante de soleil, avec ses villes blanches plongeant leurs pieds dans un flot sans marées. Il ne sait pas et ne saura jamais, si le maître ne le lui fait pas comprendre et saisir, pourquoi il y a de grands ports sur les petits fleuves d'Angleterre, et pourquoi il n'y en a pas sur les grands fleuves méditerranéens. Il ne comprendra pas Londres, il ne comprendra pas Alexandrie, il ne comprendra pas, ni aujourd'hui ni plus tard, l'arrêt de la civilisation africaine aux Pyrénées et les passages d'armées à travers les Alpes. Il ne comprendra pas pourquoi la culture des Grecs, pourquoi le débordement des Huns, pourquoi le développement des Etats-Unis, pourquoi n'importe quelle chose dans n'importe quel pays. Sans doute ce n'est pas aujourd'hui qu'il aurait pu saisir complètement tous ces « pourquoi »; mais il aurait fallu au moins déposer dans son esprit de quoi les lui faire comprendre un jour. Cela n'y a pas été déposé et ne s'y déposera pas tout seul. Même au point de vue de l'histoire (si la géographie ne devait lui servir que pour l'histoire), cette étude n'éclairera rien; mais si elle a un but par elle-même, c'est bien pis, ce but échappe à l'élève; il sait beaucoup de mots et n'en voit rien germer, ne se doute pas même de ce qui pourrait bien germer. Mieux eût valu mettre en terre deux petits grains féconds, que toute cette masse déjà triturée et manufacturée.

III

Il y a longtemps, du reste, que tout a été dit sur ce point, et nous n'avons pas la prétention d'apporter aux pédagogues un seul argument absolument nouveau. Bacon, puis Coménius, puis Rousseau et les encyclopédistes, puis Pestalozzi et ses disciples n'ont cessé de prêcher l'instruction par les faits; pour l'instant, le point sur lequel nous tenons à attirer et à garder un moment encore l'attention, c'est celui-ci, qui peut paraître paradoxal : la géographie proprement dite, oubliée dans l'enseignement géographique.

Chose étrange, c'est sur une idée juste, évidente, vieille de plusieurs siècles déjà, que s'est greffée cette erreur de méthode encore trop répandue. Et cette idée juste, que nous trouvons chez tous les réformateurs de l'enseignement, peut se résumer ainsi : « Partir du fait et non de la définition; bâtir sur des choses et non sur des mots; transformer toute notion en une vision claire; rendre l'enfant acteur dans sa propre éducation ». Cela semble simple, évident, incontestable, et cependant suivez le raisonnement qui en a découlé dans ces derniers temps : Pour partir du fait, quoi de plus simple que de prendre d'abord ce que l'enfant a sous ses mains? Par exemple, le banc de l'école! Partons donc du banc de l'école. Enseignons-lui à mesurer ce banc, puis la chambre, puis les objets voisins, jusqu'aux limites de la vision, « jusqu'aux bornes du département ». Cela serait parfaitement juste s'il s'agissait de former un arpenteur, un géomètre, mais ce n'est pas du tout juste s'il s'agit de donner les premières notions de géographie.

Un banc, une salle d'école, ne sont pas des objets plus géographiques qu'une chaise, qu'une table, qu'une assiette. On peut bien les considérer au point de vue du lieu, de l'orientation, de la position relative, mais alors, prenons-y garde, nous rencontrons la difficulté déjà signalée, nous faisons de la *géométrie* et non de la *géographie*.

Si la géographie consiste uniquement à comparer des *mesures*, le point de départ est bon; si elle consiste surtout à comparer des *objets*, le point de départ est mauvais. Ah! le sens commun du petit enfant ne s'y trompera pas; il ne mordra pas à cette science dont la première leçon le force à garder les yeux sur son banc, sous prétexte d'étudier le vaste monde! Abandonnez cette fausse géographie qui n'en est point, et enseignez-lui à regarder l'eau qui coule,

la feuille qui descend lentement au courant, la berge qui s'affouille, la route chargée de voyageurs qui se rendent à la foire prochaine. Ou plutôt, remontez à l'origine de cette méthode, et voyez combien on a mal compris la pensée d'où on l'a fait procéder. C'est dans un excellent petit livre de M. Levasseur que nous trouvons les lignes suivantes :

« En leur disant (aux enfants) que la géographie est la description de la terre, on ne met dans leur esprit que des mots vides de sens. Dites-leur, en leur montrant la chose même sur le tableau noir ou sur la carte murale : Voici l'école; elle est attenante à la mairie; l'église est là-bas, sur la place; au bout du pays, à gauche, est telle ferme, à droite est le bois. La géographie a pour objet de décrire ainsi tous les pays. »

Rien n'est plus juste, plus sensé, plus lumineux que cet éclaircissement, à une seule condition, c'est d'en faire une simple parenthèse dans autre chose, et cette autre chose (ne le perdons pas de vue) sera la géographie elle-même. Reste à savoir ce que nous entendons par ce mot de *géographie*, tout d'abord au sens primaire, puis au sens secondaire. Nous allons essayer de le définir avec un peu plus de précision.

« Les abeilles pillottent de çà de là les fleurs, dit Montaigne, mais elles en font après du miel, qui est tout leur; ce n'est plus ni thym, ni marjolaine. Ainsi, les pièces empruntées d'autrui, l'enfant les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir : son jugement. »

« En quelque étude que ce puisse être, dit Rousseau, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien. On borne pourtant toujours l'enfant à ces signes, sans jamais pouvoir lui faire comprendre aucune des choses qu'ils représentent. En voulant lui apprendre la description de la terre, on ne lui apprend qu'à connaître des cartes; on lui apprend des noms de villes, de pays, de rivières, qu'il ne conçoit pas exister ailleurs que sur le papier où on les lui montre. »

Mais nous n'en sommes plus au même point tout à fait, grâce en partie à Rousseau même : la géographie, comme nous le disions en commençant, s'est déplacée en avant dans une proportion que nul, au temps de Rousseau, ne pouvait prévoir. Il nous faut donc compléter la pensée du grand pédagogue en modifiant l'enseignement dans le sens même des modifications de la science.

Un extrait d'une lettre tout intime et inédite d'Elisée Reclus achèvera d'éclaircir et de confirmer ce point de vue.

« Je me garde bien, dit Elisée Reclus, de repousser l'étude de l'étroit milieu dans lequel se trouve l'enfant. Il est bon qu'il se rende compte de tout, mais chaque chose de cet étroit milieu le transporte dans le monde infini. Il a son ardoise devant lui : il est bon qu'il en connaisse la place et les dimensions, mais il est bien plus important qu'il sache ce que c'est, et voilà que l'instituteur parle des carrières et des montagnes stratifiées, et des eaux qui ont déposé les molécules terreuses, et des roches dont le poids les a durcies. Il est assis sur un banc; le banc a trois mètres de long, je le veux bien, mais ce banc est en chêne, — et nous parcourons en imagination les grandes forêts de la France, — ou en sapin, et nous voici gravissant les montagnes de la Norvège. Et que de voyages, que d'excursions dans l'espace, que de conversations amusantes sur les pierres et les clous des maisons, sur les fleurs du jardin et le ruisseau du village. La géographie vient en même temps, mais sous forme vivante. » Et plus loin, cette remarque si profondément juste : « L'enfant a la passion du gigantesque, du colossal. Il en veut à tout prix. Il voit une pierre, il veut s'imaginer que c'est un rocher; une taupinière, c'est une montagne pour lui. Quand nous lui disons d'une chose qu'elle est très grande, son imagination travaille sans cesse pour écarter les bornes que nous lui avons fixées d'abord. Je me rappelle encore le jour où mon grand-père me dit que le Sahara est un désert où l'on peut marcher pendant des jours et des jours sans trouver autre chose que du sable. Depuis qu'il m'a donné cette première leçon de géographie, je me vois essayant sans cesse en imagination de « réaliser » cet espace sans bornes,

Qui ne finit jamais et toujours recommence. »

Si Montaigne, Rousseau et Reclus ont raison, si les critiques que nous avons élevées contre le remplacement des choses par des rapports et des mots sont fondées, quel remède apporter à cette situation?

Nous hésitons à en formuler un. Trop souvent une idée vraie est le point de départ d'une voie fausse; en prônant l'idée si juste des bassins de fleuves, Buache nous a valu pendant un demi-siècle des atlas où l'orographie était absolument faussée. C'est donc avec la plus grande réserve que nous exprimerons quelques vœux précis.

Nous essaierions d'abord, c'est entendu, de fonder l'enseignement du maître sur les faits. Mais ces faits ne seraient pas la classe ou le département. La classe, nous l'avons dit, ne peut servir qu'à une explication de quelques minutes, toute spontanée; c'est une parenthèse aussi bonne que toute autre, mais ce serait un mauvais point de départ. D'abord, l'enfant n'aimera sa classe que si, de cette chambre austère et grise, sa pensée s'envole vers les choses extérieures. Si c'est de la classe que vous lui faites voir le ciel, la terre et la lumière graduelle de la science, il transfigurera cette classe, il y courra avec joie, il sentira que là son esprit s'ouvre. En classe, faites-lui oublier la classe. C'est le seul moyen que plus tard il se la rappelle avec plaisir.

De plus (et ceci est aussi grave, sinon davantage), la classe n'est pas une forme terrestre, un accident naturel. Elle n'est pas plane, elle n'est pas géographique le moins du monde. En géographie, partons des faits géographiques. De même, le département est un mauvais point de comparaison. Rien de plus conventionnel qu'un département. Si nous devons partir de ce que l'enfant voit, qui donc a vu un département? Nous sommes en pleine abstraction. Mieux vaudrait partir du ciel infini, du soleil, de la lune, des étoiles. Cela, au moins, l'enfant l'a *vu*, ce n'est pas abstrait pour lui, ce sont des réalités qui l'ont frappé dès qu'il a ouvert les yeux à la lumière. Mais si nous avions à choisir un début, nous en choisirions un plus simple encore, plus à la portée de l'enfant, plus strictement limité aux faits. Nous supprimerions toute mesure de longueur, toute définition géométrique, toute nomenclature aride; nous nous souviendrions seulement de deux choses : il y a une *terre* qui porte des *hommes*. Et nous raconterions la terre et les hommes. Le premier mois tout entier, deux mois peut-être, seraient employés exclusivement de la sorte : rien que des récits de faits, des histoires propres à passionner l'enfant, à jeter dans son esprit des semences fécondes. Et quelles histoires? Mon Dieu, celles qui, s'il les lisait, lui enlèveraient l'idée d'aller dormir. Grands glaçons polaires avec leurs ours blancs, déserts avec leurs files de chameaux, tempêtes démâtant les navires, Esquimaux poursuivant les phoques, forêts tropicales, Chinois aux mœurs étranges, grands fleuves d'Amérique roulant des forêts arrachées, avalanches recouvrant des villages, pays où il ne pleut jamais, pays où il pleut toujours, hautes montagnes, plaines interminables, découverte de l'Amérique, éruptions de volcans, tout cela avec images ou projections; des faits palpables avec leurs formes visibles. Ces faits pourraient être ceux que nous citons, ou d'autres tout différents. Cette partie de l'enseignement, répétons-le pour éviter tout malentendu, devrait venir du maître et non des livres : c'est dire que chacun y mettrait sa personnalité particulière. Ce ne serait qu'une sorte d'*introduction* à l'enseignement, plutôt que le premier chapitre de l'enseignement même. Mais, de toute façon, que de noms appris en route! que de notions justes, vives, réelles, implantées à jamais dans ces esprits neufs! quel approvisionnement d'intérêt et de passion pour tout le reste de l'étude à venir!

Tous les pays ne se ressemblent pas, se dirait l'enfant; il y en a de très chauds, de très froids. Il y en a de très brillants et de très tristes; des riches, des pauvres; les uns peuplés et débordant sur le reste de

la terre, les autres déserts, affreux, repoussant les hommes. « *Il y a...*, *Il y a...*, » voilà quel devrait être le mot d'introduction à la géographie. « Il y a *des choses....* » — Et *où* sont ces choses? Ah, voici le moment de toucher du doigt la réalité. Sortons : nous allons *apprendre à mettre chaque chose à sa place.* Voyez d'abord l'horizon. Qu'y a-t-il au delà? d'autres horizons. Jusqu'où? jusqu'à la terre entière. Et, rentrés en classe, vous décrivez le globe, le globe immense, avec ses horizons de terre, d'eau, l'est où le soleil se lève, l'ouest où il se couche, le nord, le sud, le jour, l'année. Voilà la grande porte par laquelle il faut entrer dans la géographie.

Regardez maintenant le confluent des deux ruisseaux. Voyez-vous cette eau qui lentement s'avance? d'où vient-elle? où va-t-elle? que tous le dessinent sur leur ardoise, ce double ruisseau, tous, tel qu'ils l'auront vu. Et les enfants le dessineront en carte géographique, sans même y songer, parce que cela est tout naturel. C'est la *perspective* qui est compliquée, le *plan* ne l'est pas. Un cheval vu de profil, l'enfant fera sa tête de face; il la mettra en plan, avec deux yeux. La maison dont il ne voit que deux côtés, il y ajoutera un troisième côté, et mettra ces trois faces en plan, normalement à lui, ignorant la perspective. Voilà donc nos deux ruisseaux dessinés, fort mal, peu importe. Le maître fera au tableau un dessin type. Eh bien, dans quel sens coulait l'eau? d'en haut? d'en bas? — Et voilà une leçon sur les eaux courantes, du glacier à l'embouchure. Le ruisseau a suffi pour que le Mississipi ne soit plus une abstraction. Et la pluie, et les nuages, tout cela vient à son tour. On visitera la source voisine; voilà le cercle des eaux complété. Il va sans dire que nous n'indiquons pas là un ordre de matières, mais simplement un *esprit*, une façon de comprendre et de donner l'enseignement.

Avez-vous près de là une butte? Allons la voir, et revenons en classe, si possible avec un peu d'argile. Que chaque enfant sur son ardoise reconstruise en petit la grande montagne de dix mètres de haut. Eh bien, voilà toutes les montagnes! Enseignez-leur les rochers, les neiges, les forêts, les torrents, les collines; voilà une leçon sur le relief du sol. Ah, comme ils se rappelleront alors les avalanches de l'autre jour! en quelques leçons la cartographie est entrée dans leur esprit et y est entrée avec les notions réelles qu'elle doit représenter. Alors, explication du pays environnant, de tout le bassin de la rivière, du monde entier! La voilà cette boule énorme, avec son nord et son sud, son équateur et ses pôles, ses zones froides et ses zones torrides!

Nous allons donc apprendre maintenant où est l'Asie, avec ses montagnes si hautes et ses pays si froids. Et ce grand Mississipi? Et le désert du Sahara? Nous savions déjà des choses, nous en apprenons d'autres tous les jours, la moitié de la leçon continue à y être consacrée, mais nous apprenons aussi la place et les noms de ces choses: la *géographie*, la *cartographie*, la *nomenclature*.

Parmi ces différents pays, il y en a un cher pour nous entre tous : notre nid, notre berceau, notre patrie; la voilà tout à l'ouest de l'Europe ; et nous l'étudions avec soin, avec amour, avec attention et patience, ce petit morceau de la grande Terre où se trouve ce que nous aimons et ce qui nous aime le plus.

Nous dirons plus loin quelques mots de la proportion dans laquelle nous voudrions employer les cartes ou les figures, le travail au tableau ou sur le cahier. Pour l'instant, nous désirons ne donner que des indications très générales. Sans doute nous pourrions essayer de tracer un ordre logique. Pour l'étude physique du sol et des eaux, nous partirions, par exemple, du sommet du sol émergé, de la montagne, pour descendre vers les plaines, vers les côtes, plus bas même que la côte, jusques au continent voisin, par-dessous la mer. Combien de grandes personnes qui n'ont jamais songé aux racines profondes des îles? Une île, pour elles, comme pour le langage même, est un objet *isolé*. Il faut le rattacher à l'ensemble, montrer que la mer n'est qu'un revêtement partiel de la terre.

Nous passerions en revue les points de contact de la surface marine et de la terre, avec toutes les formes qui en résultent, golfes, caps, îles, etc., etc.

Nous parcourrions la mer, avec ses vagues, ses courants, ses marées, ses glaces, ses températures diverses, puis nous nous élèverions dans l'atmosphère avec les nuages : courants atmosphériques, cyclones, transport des vapeurs, vents alizés, moussons, pluies et neiges. Nous voici revenus au sommet des montagnes, d'où nous pourrions redescendre jusqu'à l'océan en suivant l'eau courante, avec les ruisseaux, rivières, lacs, étangs, marais, les fleuves enfin qui se perdent par les estuaires ou les embouchures dans la mer d'où les vapeurs étaient sorties. Ainsi se lieraient les détails avec l'ensemble, les notions particulières avec les considérations générales.

Pour ces dernières, il nous paraîtrait peu désirable que le maître les exposât avec tous leurs rapports souvent compliqués de cause à effet. Ces rapports ne devraient être mentionnés que s'ils étaient suffisamment simples pour être compris des enfants. Ainsi, on exposerait le rapport du soleil et des vapeurs, des vapeurs et de la pluie, de la pluie et des sources, des sources et des cours d'eau, parce que ce rapport est immédiat et n'exige pas de réflexion; mais on ne parlerait pas encore des rapports entre le climat de l'Europe-Asie et la marche des peuples, parce que cela dépasserait la portée actuelle de l'intelligence des élèves. C'est en cela qu'il faut compter sur le développement ultérieur des notions semées dans la mémoire et dans le jugement. Il va sans dire que ce que nous venons d'exposer pour l'enseignement primaire ne saurait s'appliquer textuellement à l'enseignement secondaire. Le « développement ultérieur » que nous venons de mentionner s'est précisément produit dans l'esprit du jeune homme au cours de ce deuxième degré d'enseignement. Nous oserons donc faire un pas de plus et formuler un desideratum nouveau, sans nous bercer de l'illusion qu'il puisse être appliqué très prochainement dans les programmes. Il faut avant cela qu'il ait pénétré, si peu que ce soit, dans la mentalité générale, et nous en sommes encore loin. Quoi qu'il en soit, le voici :

La conception du monde moderne relativement aux rapports de la terre et de l'homme est fondée sur le point de vue industriel, non sur le point de vue philosophique : c'est-à-dire que l'homme est considéré comme l'exploiteur naturel du globe, et le globe comme le fournisseur obligatoire de l'homme. De là, l'esprit utilitaire qui règne dans la notion de la géographie. Il ne peut guère en être autrement à une époque et pour une génération qui a vu le développement prodigieux des nouveaux moyens d'utilisation créés par la fin du dix-neuvième siècle. Cependant, ces moyens d'utilisation et la forme nouvelle de civilisation qui en est résultée ne tarderont pas, par l'expérience même qu'aura produite leur usage, à introduire dans la pensée générale l'élément nouveau dont je voudrais dire quelques mots. On a pu se faire pendant un demi-siècle l'illusion que les nouveaux rapports de l'homme avec la terre étaient appliqués d'une façon naturelle et normale. Un vague malaise de toutes les nations civilisées commence à les avertir qu'il n'en est rien; ce malaise, d'abord diffus, va ou ira se précisant peu à peu ; c'est à ce moment que la géographie opérera de façon consciente son évolution nouvelle, que nous devons prévoir pour en faciliter la naissance.

En exposant les rapports des diverses nations entre elles, comme le fait la dernière année de l'enseignement secondaire, on admet implicitement que ces rapports sont fondés sur une série de faits stables dont l'enchaînement devra produire dans l'avenir rapproché des conséquences analogues à celles qu'il a produites dans le présent. C'est là une pétition de principe que démentent chaque jour davantage les faits bien observés.

Telle prospérité renferme un germe de mort prochaine; telle pauvreté actuelle implique un grand avenir; et ces évolutions partielles sont toutes fonction de la vie intégrale de la planète et de l'humanité. C'est donc cette vie intégrale qui devra, dans un ave-

nir plus ou moins proche, prendre sa place dans la géographie et constituer même la géographie *en soi*, comme l'histologie est venue se placer à la base de l'étude des corps vivants. L'humanité actuelle, passée, future, ne vit que par un perpétuel échange avec la terre actuelle, future, passée; l'Egypte est tombée après avoir grandi et duré; les Etats-Unis, embryon hier, sont mûrs aujourd'hui : que seront-ils demain? Les proportions d'activité industrielle et commerciale sont chaque jour modifiées ou bouleversées par des facteurs impondérés, mais que l'étude de la planète rendrait parfaitement pondérables. A ne vouloir considérer que l'utilitarisme immédiat, l'humanité n'est pas plus raisonnable que l'homme qui, pour ramasser à terre une pièce de monnaie, se ferait écraser par un train en marche. On nous permettra de ne pas insister davantage sur un sujet qui n'est pas encore entré assez profond dans la pensée contemporaine pour pouvoir être compris sans des développements qui ne seraient pas ici à leur place. Vienne le jour où deux idées devront se réunir pour en créer une troisième, elles se réuniront, fût-ce après dix ans ou vingt ans, et la pensée qu'elles contenaient en germe naîtra.

IV

Après ces considérations générales, examinons en détail certains points particuliers de l'enseignement, et voyons ce qu'ils deviendraient avec la méthode proposée.

1° *De l'emploi de la mémoire, et de l'enseignement des noms*. — On ne peut pas se passer en science d'un approvisionnement de mots, appris comme mots, machinalement, et conservés par la mémoire comme instruments pour le travail ultérieur. Vouloir supprimer de la géographie l'enseignement des noms géographiques, serait enlever à cette étude toute précision, toute assiette solide. La géographie s'applique à des points, ces points ont des noms, il faut savoir ces noms. Cette partie de l'enseignement est aidée par la prodigieuse facilité des enfants à apprendre de mémoire, et par le plaisir qu'ils y éprouvent.

L'enseignement de la nomenclature géographique nous paraît être un des trois points principaux de l'étude de la géographie. Mais cette nomenclature doit-elle être apprise par cœur, ou assimilée par un acte de la raison, comme faisant partie intégrante de l'enseignement total? A notre avis, elle doit être apprise par cœur, et fixée dans la mémoire indépendamment de toute autre opération de l'esprit. Elle doit se trouver dans l'approvisionnement intellectuel de tout homme instruit, comme se trouvent dans son approvisionnement les mouvements nécessaires à la marche, les mots nécessaires au discours de chaque instant, c'est-à-dire que ces mouvements ou ces mots doivent en cas de nécessité se produire comme par un acte réflexe.

Il est même impossible de meubler la mémoire géographique par un autre moyen. Ceux qui voudraient, pour augmenter l'attrait de la géographie, en supprimer la nomenclature apprise, ne tarderaient pas à s'apercevoir du vague et de l'indécision qui régneraient dans leur enseignement. Eclairons cette nomenclature de notions propres à joindre une idée à chaque mot, mais faisons d'abord apprendre le mot, sans quoi nous perdrions la précision de l'idée.

Quelque simplification que nous apportions à la nomenclature, quelque nombreuses que soient les inutilités dont nous la déchargerons, elle restera toujours assez chargée pour que la mémoire qui devra se l'assimiler ait besoin d'être laissée à elle-même et de développer toute son activité sans être distraite du dehors. Pour ce travail mécanique, les commentaires rationnels seraient une surcharge plutôt qu'un secours. Ils devront venir ensuite, mais le travail consistera d'abord à graver dans le souvenir un certain nombre de sons dans un certain ordre préconçu.

Mais il est évident que les mêmes noms, les mêmes notions se présenteront plusieurs fois et dans des enchaînements divers. Bordeaux, par exemple, sera cité avec ses chefs-lieux d'arrondissement dans la géographie départementale; mais il sera cité avec Toulouse ou Agen dans l'étude du cours de la Garonne; il sera cité avec Paris, Lyon, Marseille, dans le premier coup d'œil jeté sur la France; et si, chaque fois, à la simple récitation vient se joindre la notion de lieu et la notion de chose, la nomenclature, base précise de l'enseignement géographique, finira par représenter non plus de simples mots, mais tout un ensemble d'objets unis, entre-croisés, enchevêtrés dans une sorte de réseau, dont les fils seront les actions réciproques de toutes choses les unes sur les autres.

2° *Des cartes*. — Indépendamment des cartes que l'élève construit lui-même, et dont nous parlerons plus loin, on peut diviser la cartographie scolaire en deux grandes séries, les cartes d'atlas, les cartes murales.

Les premières sont faites pour être vues de près, les secondes pour être vues de loin. Les premières pour donner des renseignements détaillés, les secondes pour donner des aspects et des grandes lignes. Les premières pour *répondre* avec précision aux questions soulevées par le texte, les secondes pour *suggérer* la découverte du détail par la vue de l'ensemble, pour poser les éléments du problème plutôt que pour le résoudre.

Il faut donc demander tout autre chose aux cartes murales et aux cartes d'atlas.

La carte d'atlas doit donner les noms avec plus de détails, elle ne doit pas craindre d'être plus chargée. Elle est faite pour être étudiée de près, à tête reposée, comme une feuille d'informations. L'aspect physique du pays qu'elle représente devra y être indiqué avec justesse, mais avec sobriété, et sans jamais écraser sous les traits physiques les noms des différents accidents physiques, ou sous les limites politiques les différentes dénominations politiques. La carte d'atlas devra être plutôt délicate et explicite jusque dans les détails.

La carte murale, au contraire, est faite pour être vue de loin et par toute la classe. Les noms qui y figurent doivent être rares, sans quoi ils couvrent le modelé physique, mêlent des stries noires aux mouvements du terrain s'ils sont assez gros, ou ne se lisent plus s'ils sont trop petits. Le but principal de la carte murale est de représenter le canevas purement physique sur lequel devra venir s'exercer la mémoire ou la faculté de raisonnement de l'élève. Dès lors, les traits physiques doivent y ressortir d'une façon exclusive. Ils doivent y apparaître sous une forme simplifiée, parfaitement claire, guidant la mémoire par une sorte de résumé graphique. La carte murale doit être belle d'aspect, simple et hardie de contours, harmonieuse de teintes. Elle doit donner à l'enfant la sensation d'un fragment détaché de la surface terrestre, malgré les teintes conventionnelles et enluminures dont on sera bien forcé de la colorier. Considérée ainsi, la carte murale *d'étude* devrait de préférence être muette; car les noms, invisibles pour les élèves éloignés, sont comme un perpétuel souffleur pour l'élève proche qui travaille devant la carte, ou induisent le professeur à entrer dans des détails que les élèves ne suivent pas. Nos cartes murales laissent en général à désirer soit par un modelé de terrain rude et mal compris, soit par des teintes criardes, soit par une surcharge de noms inscrits en caractères historiés. Toutefois le progrès est continuel, et déjà nous avons en France de bonnes cartes murales. Les plus belles malheureusement se sont trop écartées de l'idéal de simplicité dont nous venons de parler; certaines sont enluminées avec excès; d'autres présentent un luxe de détails et de renseignements graphiques ou statistiques qui exigent autant de lecture qu'un volume, et qui ne se voient plus à la distance normale qu'implique la dimension du cadre. Il y a là confusion de deux buts distincts. Pour nous résumer, nous dirons simplement qu'une carte murale est d'autant meilleure qu'elle sait présenter les mêmes traits physiques ou les mêmes délimitations politiques avec plus de clarté, de vérité et de simplicité.

Pour les cartes physiques, soit d'atlas soit murales,

on emploie de plus en plus l'excellent procédé des teintes superposées correspondant aux différentes altitudes. Ce procédé a l'avantage d'être plus parlant que celui des simples hachures. La hachure dit bien : « Il y a ici un mouvement de terrain brusque », mais elle est impuissante à faire sentir le relief général, le degré de relèvement d'une contrée entière ou d'un continent. Il est difficile, par exemple, de caractériser le relief de l'Asie avec quelque exactitude par un autre procédé que les teintes graduées. Ajoutons que les teintes hypsométriques rendent sensible à la fois et par la même gradation le mouvement orographique par massifs ou par chaînes, et le mouvement hydrographique par bassins.

Nous avons déjà dit quelques mots du travail de l'élève devant la carte murale. Il faut y ajouter quelques détails. Non seulement l'élève devra placer sur la carte la leçon apprise par cœur, mais le maître devra lui faire combiner de plusieurs façons et dans plusieurs sens les notions déjà acquises, lui faire faire des voyages non seulement topographiques par le passage d'un lieu à un autre, mais géographiques aussi par la différenciation des lieux où il passe ou par l'application des données physiques relatives aux différents climats, aux diverses productions, aux populations ou aux industries. Des manuels convenablement disposés rendraient à cet égard, aux maîtres et aux élèves, les plus utiles services. Ces livres ne manqueront pas de surgir si l'enseignement continue à se modifier dans le sens *suggestif* que nous avons essayé d'indiquer.

3° *Des cartes dessinées par l'élève.* — Depuis qu'on enseigne la géographie presque exclusivement par la topographie, il y a abus de devoirs cartographiques. On donne aux élèves à faire chez eux des cartes qui leur demanderaient, pour être bien faites, dix fois le temps dont ils peuvent disposer. Aussi les font-ils mal. Les dessins de cartes donnés en devoir aux élèves devraient toujours être : 1° peu compliqués; 2° compris dans des limites naturelles :

1° Peu compliqués, parce que, si l'élève a trop de détails à dessiner, il est obligé, pour aller vite, de se transformer en machine à copier et de ne pas arrêter son esprit sur les traits que son œil et sa main ont peine à tracer assez rapidement;

2° Compris dans des limites naturelles, parce que les divisions physiques sont les seules véritables, les seules en harmonie avec la planète Faire dessiner à un enfant les différents départements de la France, c'est lui mettre dans l'esprit des formes sans raison d'être. Lui faire dessiner la France appuyée sur les Alpes, le Jura, les Vosges, les Pyrénées, les côtes maritimes; ou bien l'Afrique, ou bien l'Asie avec son nœud central et son pourtour déchiqueté, ou bien la presqu'île d'Italie, ou encore l'Europe avec ses subdivisions politiques, cela est utile et juste.

Rien de plus excellent que le travail au tableau, improvisé devant le maître et sous l'œil de toute la classe. Mais là encore, il faut rester simple et ne pas demander à ce travail ce qu'il n'est pas destiné à donner. Certains professeurs ont imaginé des réseaux, des polygones, des angles compliqués dans lesquels on inscrira la forme du continent ou du pays demandé. Le moindre inconvénient de ce système est de substituer à la forme réelle, qui devrait rester inscrite dans la mémoire visuelle, une forme artificielle et par conséquent fausse. De plus, en quoi est-il plus facile de tracer un polygone que la figure qu'il doit contenir? Toutes ces complications proviennent de scrupules mal placés. La carte dessinée au tableau n'est pas destinée à autre chose qu'à éclaircir la physionomie d'un pays et à permettre d'y placer les points les plus importants. Qu'importe dès lors l'exactitude géométrique du pourtour, exactitude qui disparaît dès qu'une autre projection vous force à changer vos polygones ou vos angles? Faites pour l'Asie unel igne allant du cap Tchéliouskine aux bouches du Gange, une autre allant du cap Oriental à Suez, vous aurez une Asie suffisamment exacte. si vos deux lignes sont à peu près justes comme longueur et orientation. Tracez une projection à larges mailles et logez dans cette projection les grands traits de la carte. Le travail au tableau doit être improvisé; s'il n'a plus ce caractère, il ne sert plus à grand'chose.

4° *Des cartes en relief.* — Il serait utile que chaque école primaire possédât une carte en relief d'une région bien accidentée, à côté d'une carte plane de la même région. L'une et l'autre seraient sans cesse exposées à la vue des élèves et s'expliqueraient mutuellement. Nous ne croyons pas qu'on doive demander aux reliefs aucun autre genre de service. Ils n'ont de valeur qu'autant que les rapports de hauteur à planimétrie ne sont pas sensiblement faussés, et par conséquent ils ne peuvent servir à représenter utilement que des surfaces peu étendues. Un fragment des Alpes, des côtes de Provence, quelques formes caractéristiques en relief, voilà tout ce qui peut trouver place dans l'enseignement primaire. Il est probable que d'ici peu d'années le progrès des méthodes de reproduction photographique des cartes en relief aura fait de tels progrès que la gravure cèdera la place à ce nouveau procédé pour les cartes d'enseignement. Il suffit, pour en être convaincu, de voir le nombre croissant de prospectus industriels reproduits par ce procédé, et leur supériorité saisissante sur les produits obtenus par la gravure. C'est là une évolution qui tout d'un coup se trouvera mûre et apparaîtra subitement dans l'enseignement comme une révolution inattendue, après les résistances qui l'ont accueillie à son début, alors que les procédés industriels de reproduction n'étaient pas mûrs. Il en sera de même des globes en relief reproduits par la photogravure, et qui révéleront l'aspect réel et scientifique de la surface terrestre.

Quant aux globes en relief réel, sur lesquels les montagnes hérissent la surface d'une terre monstrueusement déformée, ils devraient être sévèrement exclus de tous les établissements d'instruction. (Voir *Globes*.)

V

Résumons en quelques mots les idées qui nous ont guidé au cours de cette étude.

La géographie doit enseigner non seulement des noms, non seulement des rapports de position, mais encore des choses.

Elle doit toujours faire marcher du même pas la nomenclature, la cartographie, la description physique.

Cette description physique ne sera juste que si l'on considère la terre et les hommes en action; la terre, par les diverses manifestations de forces qui constituent le climat, la végétation, l'aspect du sol, la physionomie propre de chaque région; l'homme, par les conditions de culture, d'activité, d'agglomération, qui font de lui le principal agent modificateur de la terre.

La nomenclature et la cartographie demeureront stériles dans l'esprit de l'enfant, si le maître n'y dépose en même temps la compréhension claire des conditions où se trouvent réciproquement le globe et l'homme.

Ces notions doivent être éclairées par la vue directe des objets géographiques les plus propres à frapper l'esprit de l'enfant. C'est en partant de cette base solide que les comparaisons ou les dissemblances pourront lui devenir sensibles, et que les détails se relieront à l'ensemble.

C'est le maître qui doit communiquer la vie à ce qu'il enseigne, abandonner les vieux errements et marcher dans les voies nouvelles. Sans maîtres, les méthodes restent mortes; c'est donc par les écoles normales que doit se confirmer toute réforme profonde, comme celle qui a commencé à se produire en géographie. [Fr. Schrader.]

**Programmes.** — Écoles maternelles. (Arrêté du 18 janvier 1887.) — *Section des petits enfants* (de deux à cinq ans). — Demeure et adresse des parents, nom de la commune. Petits exercices sur la distance; situation relative des différentes parties de l'école. La terre et l'eau. Le soleil (le levant et le couchant).

*Section des enfants de cinq à six ans.* — Causeries familières et petits exercices préparatoires, servant surtout à provoquer l'esprit d'observation chez les petits enfants en leur faisant simplement remarquer les phénomènes les plus ordinaires, les principaux accidents du sol.

ECOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES (Arrêté du 18 janvier 1887). — *Section enfantine.* — Causeries familières et petits exercices préparatoires, servant surtout à provoquer l'esprit d'observation chez les petits enfants en leur faisant simplement remarquer les phénomènes les plus ordinaires, les principaux accidents du sol.

*Cours élémentaire.* — Suite et développement des exercices du premier âge. Les points cardinaux non appris par cœur, mais trouvés sur le terrain, dans la cour, dans les promenades, d'après la position du soleil. Exercices d'observation : les saisons, les principaux phénomènes atmosphériques, l'horizon, les accidents du sol, etc.

Explication des termes géographiques (montagnes, fleuves, mers, golfes, isthmes, détroits, etc.), en partant toujours d'objets vus par l'élève et en procédant par analogie.

Préparation à l'étude de la géographie, par la méthode intuitive et descriptive : 1° La géographie locale (maison, rue, hameau, commune, canton, etc.); 2° La géographie générale (la terre, sa forme, son étendue, ses grandes divisions, leurs subdivisions).

Idée de la représentation cartographique : éléments de la lecture des plans et cartes.

Globe terrestre, continents et océans.

Entretiens sur le lieu natal.

*Cours moyen.* — Géographie de la France et de ses colonies : géographie physique; géographie politique, avec étude plus approfondie du canton, du département, de la région.

Exercices de cartographie au tableau noir, et sur cahier, sans calque.

*Cours supérieur.* — Revision et développement de la géographie de la France. Géographie physique et politique de l'Europe. Géographie plus sommaire des autres parties du monde. Les colonies françaises.

Exercices cartographiques de mémoire.

ECOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE GARÇONS. (Arrêté du 21 janvier 1893.) — Une heure par semaine dans chaque année. — *Répartition générale des matières* : *Première année* : Notions préliminaires générales. Océanie, Amérique, Afrique; *Deuxième année* : Asie et Europe; *Troisième année* : France et colonies. (Nous ne reproduisons pas les programmes détaillés de chaque année, ces programmes ne contenant qu'une nomenclature sans intérêt pédagogique.)

Dans les *sections professionnelles* (2ᵉ et 3ᵉ années), les programmes de géographie des sections industrielle et agricole sont les mêmes que celui de l'enseignement général. Mais la *section commerciale* a un programme particulier, que voici :

« Pour la section commerciale, deux heures au lieu d'une par semaine étant consacrées à l'enseignement de la géographie, tant en deuxième qu'en troisième année, le professeur, tout en suivant le programme général, emploiera l'heure supplémentaire qui lui est accordée à étudier plus complètement avec les élèves de cette section la géographie commerciale de la France ainsi que des principaux pays de l'Europe; il consacrera le surplus du temps qui lui restera à l'étude des autres parties du globe, mais en s'attachant surtout à leurs relations commerciales avec la France. L'étude approfondie de la géographie commerciale des pays des deux Amériques se fera en seconde année. »

ECOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE FILLES. — Même programme que pour les écoles de garçons. Quant aux sections professionnelles, les programmes sont arrêtés pour chaque établissement par l'inspecteur d'académie, sur la proposition de la directrice.

ECOLES NORMALES D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES. (Arrêté du 4 août 1905.) — *Première année.* — I. Notions générales de géographie physique (1ᵉʳ trimestre). — 1° Le globe terrestre. — Forme de la terre; ses dimensions. Double mouvement de la terre : le jour et la nuit, les saisons. Pôles, équateur, tropiques, cercles polaires. Zones. Points cardinaux et collatéraux; moyens de s'orienter. Parallèles et méridiens : longitude et latitude; degrés. Différence de l'heure en raison de la longitude. Répartition des eaux et des terres.

2° L'atmosphère. — *a*) Les vents. Vents constants : alizés et contre-alizés. Vents périodiques : moussons. Vents locaux. Effets des vents. — *b*). Les pluies. Répartition des pluies. Régions à pluies périodiques; régions à pluies variables; régions sans pluies. Action et rôle des pluies. — *c*) Les climats. Causes diverses qui influent sur le climat. Action sur la flore, la faune, l'homme.

3° Les continents. — Les continents et les cinq parties du monde : principales formes de relief. — *a*) Les montagnes. Grands systèmes orographiques du globe. Vallées. — *b*) Les plateaux. Grandes régions de plateaux. — *c*) Les plaines. Grandes plaines du globe. — *d*) Les modifications actuelles de la terre. Volcans, leur position sur le globe. Tremblements de terre. Soulèvements et affaissements; action des vents et des eaux sur le relief.

4° Les eaux terrestres. — *a*) Les neiges et les glaciers. — *b*) Les eaux d'infiltration. Nappes souterraines. Sources. — *c*) Les eaux courantes. Torrents, rivières, fleuves. Pente et régime. Estuaires et deltas. — *d*) Bassins fluviaux. Lignes de partage des eaux et lignes de faîte. Utilité des cours d'eau.

5° Les mers et les côtes. — Les océans et les grandes mers intérieures. — *a*) Les mers. Profondeur. Mouvements de la mer, houle, marées, courants marins. La vie dans les mers. — *b*) Les côtes. Différents types de côtes. — *c*) Les îles. Différents types; îles madréporiques.

6° La vie sur le globe. — *a*) La flore. Principales aires de végétation. — *b*) La faune. Répartition géographique des animaux. — *c*) L'homme. Répartition, densité, races humaines.

7° Notions élémentaires de cartographie. — Lecture des cartes. Exercices.

II. Etude de l'Amérique, de l'Océanie, de l'Asie et de l'Afrique (2ᵉ et 3ᵉ trimestres). — 1° Les deux Amériques. — Limites, situation, forme et étendue. — *a*) Etude physique. Nature et relief du sol. Climats. Grands lacs et cours d'eau. Côtes et îles. Productions naturelles et végétation. Isthmes de l'Amérique centrale. — *b*) Etude politique et économique. (*Note.* Pour chacun des Etats, le professeur fera étudier, en se bornant aux notions essentielles, ce qui se rapporte aux points suivants : population et races; langues et religions; villes principales et grands ports; régime politique; richesses naturelles; état de l'agriculture, des mines et de l'industrie; relations commerciales. Dans l'Amérique du Nord, on étudiera plus longuement les Etats-Unis; dans l'Amérique du Sud, le Brésil, le Chili et la République Argentine.)

2° L'Océanie. — Notions générales. — *a*) Le continent austral. Situation, forme et étendue. Etude physique : relief du sol, climat, cours d'eau, côtes, productions naturelles. — Etude politique. Les indigènes. L'immigration européenne et chinoise. La Fédération australienne. Principales villes et grands ports. — Etude économique. Les voies ferrées. L'élevage et l'exportation des laines. Les richesses minérales. — La Nouvelle-Zélande. Développement de la colonisation. — *b*) L'Insulinde ou Malaisie. Caractère général. Les colonies hollandaises. Les Philippines. La Nouvelle-Guinée. — *c*) Les terres secondaires. Iles madréporiques et îles volcaniques. Ressources. Populations indigènes. Les colonies de l'Europe et des Etats-Unis. La Nouvelle-Calédonie.

3° L'Asie. — Limites, situation, forme et étendue. — *a*) Etude physique. Montagnes et grands plateaux; plaines. Climats : région des moussons. Fleuves; versants intérieurs et mers fermées. Côtes et îles. Grandes régions naturelles de végétation. — *b*) Etude politique et économique (Voir la Note relative à la géographie politique et économique des deux Amériques). On étudiera particulièrement le Japon, la Chine, l'Indo-Chine et l'Inde. — Grandes lignes de navigation et grandes voies ferrées transcontinentales, le Transsibérien et la route de l'Extrême-Orient par Suez.

4° L'Afrique. — Limites, situation, forme et étendue. — *a*) Etude physique. — Disposition du relief, montagnes, plateaux et plaines. Climats : région équatoriale; régions subtropicales et semi-tempérées. Les

grands lacs et les fleuves, Nil, Niger, Congo, Zambèze. Côtes et îles : Madagascar. — *b*) Etude politique et économique (Voir la note relative à la géographie politique et économique des deux Amériques). On étudiera particulièrement l'Egypte, l'Algérie-Tunisie, le Soudan français, le Congo belge, l'Afrique australe anglaise, et Madagascar. — Relations avec l'Europe et grandes voies ferrées.

*Deuxième année*. — I. L'Europe. — 1° Etude physique. — Limites, situation, forme et étendue. — *a*) Relief du sol. Les Alpes; montagnes secondaires. La grande plaine européenne. — *b*) Climats. Climat méditerranéen et climats septentrionaux, climat atlantique et climat russe. — *c*) Cours d'eau. Principaux fleuves : le Rhin et le Danube. — *d*) Mers et côtes. Principales mers : la mer du Nord, la Manche et la Méditerranée. Côtes allemandes; côtes de l'Angleterre; côtes méditerranéennes. — *e*) Productions naturelles et zones de végétation.

2° Etude politique et économique. (Pour chacun des pays d'Europe, le professeur, après avoir dégagé les grands traits de la géographie physique, traitera de ce qui se rapporte aux points suivants : superficie, populations et races, langues et religions, institutions; villes principales, grands ports; richesses naturelles; état de l'agriculture, des mines et de l'industrie, voies de communication; commerce extérieur. Si le pays qu'on étudie a un empire colonial, on fera une revision d'ensemble des colonies qu'il possède, des zones sur lesquelles son influence s'exerce, afin de donner une idée de son importance dans le monde.) — Grandes voies ferrées transcontinentales européennes.

II. La France et ses colonies. — 1° Etude physique. — Limites, situation, forme et étendue. — *a*) Nature du sol. Etude sommaire de la carte géologique. — *b*) Relief. — Caractères généraux. Principales montagnes : Alpes, Pyrénées, Massif central, Jura, Vosges. Plaines et régions de passage : bassin parisien, seuil de Poitiers, plaine du sud-ouest, passage du Languedoc, vallées du Rhône et de la Saône. — *c*) Climat. — Vents, pluies, température; régions climatériques. — *d*) Cours d'eau. — Disposition générale. Les quatre grands fleuves français, Seine, Loire, Garonne, Rhône : pente, débit, régime, navigabilité. — *e*) Mers et côtes. Mers limitrophes. Principaux caractères des côtes.

2° Etude politique. — *a*) Formation de l'unité et de la nationalité françaises. — *b*) Population. — Nombre des habitants, répartition, densité. Natalité et mortalité. Emigration et immigration. — *c*) Provinces et départements. Chefs-lieux et villes principales. — *d*) Organisation politique et grandes divisions administratives. — *e*) Frontières terrestres et maritimes. Grandes places-fortes; ports de guerre.

3° Etude économique. — *a*) Les voies de communication. — Routes. Fleuves et canaux. Voies ferrées. — *b*) L'agriculture. — Zones de culture. Cultures alimentaires, blé, pomme de terre, légumes et primeurs. Vigne. Cultures industrielles, betterave, tabac; pâturages, élevage. Bois et forêts, déboisement et reboisement. — *c*) L'industrie. — La houille, principaux bassins houillers. Industries métallurgiques. Industries textiles, lin et chanvre, laine, coton, soie. Industries alimentaires. Principales régions industrielles. — *d*) Le commerce extérieur. — Grandes lignes de navigation. Principaux ports. Importation et exportation.

4° La France dans le monde. — *a*) Les colonies françaises. On fera une courte revision des colonies qui forment notre empire colonial. — *b*) Comparaison de la France avec les grands pays de l'Europe et du reste du monde.

*Troisième année*. — [En troisième année, l'étude de la géographie se borne à des *exposés à l'usage de l'école primaire*, faits par les élèves-maîtres sous la direction du professeur. Ces leçons d'exercice, dont les sujets seront pris dans le programme du cours moyen, seront au nombre de quinze. Le programme donne à cet égard les directions qui suivent :] « Les sujets seront empruntés à la géographie de la France et de ses colonies. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire un cours complet, mais d'enseigner, à l'aide d'exemples bien choisis, à bien faire une leçon. Bien qu'on ait raison d'avoir en vue plutôt l'enseignement du cours moyen, parce qu'il est à la fois plus simple et plus difficile que celui du cours supérieur, et plus complet et plus méthodique que celui du cours élémentaire, on exercera parfois les élèves à adapter le même sujet aux trois cours, et même, s'il y a lieu, à la classe enfantine.

« On s'attachera à leur faire transporter à l'école primaire les bonnes habitudes d'esprit qu'ils ont dû acquérir à l'école normale, habitude de voir, d'observer, de comparer, de raisonner, n'oubliant pas que si, par certains côtés, la géographie est la description pittoresque des pays, par d'autres elle est une partie de la science de la nature et de l'histoire des peuples.

« On les mettra en garde contre la tentation d'abuser de l'heureuse mémoire des enfants, et on les persuadera de la nécessité de faire de la géographie un enseignement concret. Ils s'exerceront à enseigner à l'aide du globe, des cartes murales, des croquis au tableau, des promenades, et même des constructions géographiques qu'ils pourront édifier dans la cour de récréation.

« A la fin de la troisième année, chaque élève-maître [ou élève-maîtresse] devra avoir constitué une sorte de petite bibliographie des lectures de géographie qu'il pourra faire à l'école primaire, et une collection d'images, de photographies, de cartes postales bien choisies qui lui serviront plus tard à illustrer ses leçons. »

**GÉOLOGIE**. — La géologie, dont le nom signifie littéralement « science de la terre », a pour but d'étudier la constitution actuelle du sol, de rechercher les causes qui peuvent modifier cette constitution, celles qui l'ont produite, et de refaire ainsi, sur des documents empruntés au globe lui-même, l'histoire de sa formation.

Quelle méthode employer pour l'enseignement de cette science?

1° *Minéralogie*. — Il est évident que la connaissance des matériaux, ou *minéraux*, qui entrent dans la composition du sol est nécessaire à tous ceux qui abordent l'étude de la terre; par conséquent, la *minéralogie* se trouve à la base même des études géologiques.

Or, l'enseignement de la minéralogie ne peut être vivant que s'il est fait sur des échantillons des minéraux dont il s'agit de déterminer les propriétés et de décrire les caractères. Il est donc indispensable de commencer par récolter dans la région où l'on se trouve des spécimens des minéraux qui s'y rencontrent, afin d'en constituer une collection aussi complète que possible.

Quand nous disons que la collection doit être « complète », nous ne voulons pas dire que *tous* les minéraux doivent y être représentés; ce serait dépasser le but, et, au lieu de posséder un instrument d'étude, nous n'aurions réussi qu'à créer un instrument de confusion. On devra se borner à récolter et à exposer les minéraux *types*, c'est-à-dire ceux qui sont comme la synthèse de chaque groupe de minéraux, sans s'arrêter aux innombrables variétés qu'ont établies dans chaque famille minérale les minéralogistes de profession.

Une fois les types judicieusement choisis, si l'on veut que la collection puisse être fructueusement consultée, il faudra étiqueter chaque écha llon avec le plus grand soin, en indiquant non seulement le nom du minéral, mais encore la famille à laquelle il appartient et la localité où il a été recueilli.

2° *Pétrographie*. — Dans la nature, sauf dans quelques cas spéciaux, les minéraux se rencontrent rarement isolés : ils se présentent en masses plus ou moins étendues qu'on nomme des *roches*. Il faudra donc compléter la collection des minéraux par des échantillons de roches, que l'on aura soin de placer dans le voisinage immédiat des minéraux qui entrent dans leur composition, afin que les élèves fassent ainsi, sans presque y prendre garde, l'analyse de chacune des roches soumises à leur examen.

3° *Disposition des roches dans la nature*. — Les matériaux constitutifs de l'écorce terrestre nous sont maintenant connus. La première question qui se pose à présent est la suivante : Comment et dans quel

ordre ces minéraux et ces roches sont-ils disposés dans le sol? Une excursion dans quelque carrière où le long d'une tranchée de route permettra de montrer que beaucoup de ces roches sont disposées en couches successives ou *strates*. Ces strates sont parfois horizontalement superposées; mais souvent elles sont inclinées, relevées jusqu'à la verticale, ondulées, plissées ou même fracturées dans divers sens. Ces accidents seront très visibles si l'on se trouve dans une région montagneuse; mais si, la région étant plate, on ne peut faire observer sur le terrain même ces déformations ou ces fractures des strates, il sera indispensable de faire passer sous les yeux des élèves soit de bons dessins, soit des projections représentant avec fidélité et clarté ces accidents qu'il est impossible de leur faire voir en nature. Il sera donc très utile de se procurer une collection de dessins, de planches murales, de photographies ou, si l'on dispose d'un appareil à projections, de clichés bien choisis, afin de montrer aux élèves tous les aspects que peuvent présenter dans la nature les roches stratifiées.

Après avoir montré des roches stratifiées, on fera remarquer aux élèves, toujours par les mêmes procédés, qu'il existe des roches où il est impossible de reconnaître la moindre trace de stratification, et ce sera une occasion d'établir une première classification des roches en roches stratifiées et en roches qui ne le sont pas.

4° *Recherche des causes actuelles. De la méthode en géologie.* — Après avoir ainsi posé les fondations de l'édifice géologique, il faut tenter de le construire. Les élèves, dont la curiosité a été graduellement éveillée, ne manqueront pas, en effet, de demander *comment* toutes ces roches, stratifiées ou non, ont pris naissance.

Il n'est pas inutile ici de faire un peu de philosophie, et de montrer combien, dans la recherche des causes, est féconde la méthode qui consiste à relier les phénomènes les uns aux autres, à les expliquer par l'*hypothèse*. L'étude de la géologie nous fournit précisément un exemple surprenant de la fécondité de la méthode hypothétique, car la géologie n'a réellement cessé d'être empirique et n'est devenue vraiment scientifique, elle n'a commencé à faire de véritables et rapides progrès, que le jour où Ch. Lyell a formulé (1838) l'hypothèse dite des *causes actuelles*, qui a jeté sur le passé mystérieux de la terre une éclatante lumière. On peut énoncer ainsi cette hypothèse : *Les forces qui agissaient autrefois à la surface du globe et dans ses profondeurs sont les mêmes que celles qui agissent aujourd'hui, et les phénomènes auxquels ces forces ont donné lieu aux époques anciennes sont les mêmes que ceux qui se passent actuellement sous nos yeux sous l'influence de ces mêmes forces.*

Si donc nous voulons comprendre comment s'est formée l'écorce de notre globe, si nous voulons nous rendre un compte exact de la façon dont ont pris naissance les roches stratifiées, si nous désirons savoir comment sont apparues des roches non stratifiées, nous avons à étudier les phénomènes dont notre terre est actuellement le théâtre et à déterminer les causes qui les produisent. Voulons-nous, par exemple, être renseignés sur l'origine des basaltes d'Auvergne? Nous chercherons si, à l'époque actuelle, des roches analogues ne se forment pas sur quelque point du globe, et nous en conclurons que les basaltes du Plateau central se sont constitués dans des conditions semblables.

L'hypothèse de Lyell étant admise, l'étude des phénomènes actuels nous sera donc un guide sûr lorsque nous voudrons jeter la sonde dans le passé lointain de l'histoire du globe; c'est cette étude qui nous permettra de déchiffrer les énigmes restées si longtemps indéchiffrables même aux esprits les plus élevés.

5° *Stratigraphie.* — Les causes actuelles et les phénomènes auxquels elles donnent lieu étant connus, l'analogie nous permettra de classer les roches en deux catégories : celles qui se sont déposées de haut en bas, au sein des eaux, et qui en raison même de leur origine sont stratifiées; et celles qui ne sont pas stratifiées parce qu'elles sont venues de bas en haut, poussées par les forces souterraines, s'épancher à la surface du sol.

Les premières sont dites *sédimentaires*; elles contiennent de nombreux restes d'êtres organisés, animaux ou végétaux, qu'on nomme des *fossiles*. Les autres, nommées roches *éruptives* parce que, véritables laves de volcans, elles sont venues à la surface à l'état de fusion ignée, ne renferment naturellement aucun fossile.

La connaissance que nous avons maintenant des conditions dans lesquelles toutes ces roches, stratifiées ou éruptives, se sont formées, va nous permettre d'établir leur âge relatif, et l'ordre chronologique de leur formation. Nous dresserons, en quelque sorte, le catalogue des couches constitutives du sol et des roches éruptives qui les traversent, en appliquant les règles et les lois que l'étude des phénomènes actuels nous aura permis de poser; en un mot, nous ferons de la *stratigraphie*. Cette branche de la géologie est nécessairement aride comme un catalogue : pour la rendre intéressante, pour la vivifier, il faudra autant que possible la faire sur le terrain, en multipliant les excursions et en apprenant aux élèves comment et par quels moyens on arrive à établir une carte géologique, comment quelques points de repère, fournis par les carrières ou les travaux de terrassement, suffisent pour faire deviner aux esprits sagaces et avertis tout le sous-sol demeuré invisible.

6° *Paléontologie.* — La recherche des fossiles caractéristiques de chaque terrain ne devra pas être négligée, et les élèves prendront un intérêt de premier ordre à découvrir les formes curieuses des animaux ou des végétaux disparus; ils voudront mieux connaître ces êtres si différents des êtres contemporains, et ce sera le moment de commencer les études *paléontologiques*.

Jusqu'ici les élèves ont vu défiler sous leurs yeux beaucoup de formes étranges qui ne leur auront servi qu'à établir la chronologie des terrains et des strates, et ils ont conscience que les faunes et les flores des temps passés étaient fort différentes de la faune et de la flore actuelles. Ils savent que chaque faune ou chaque flore correspond à une époque et sert à caractériser cette époque; mais pourquoi les êtres vivants ont-ils changé dans le cours des âges? C'est là un point encore obscur dans leur esprit, et dont l'éclaircissement a une grande valeur éducative.

C'est le lieu de parler de la théorie cataclystienne de Cuvier, d'après laquelle le globe aurait été le théâtre de révolutions universelles et violentes, détruisant les êtres et bouleversant les choses. Il faudra montrer, sur des exemples bien choisis, pourquoi cette théorie cataclystienne a dû être abandonnée et remplacée par la théorie de Lyell, d'après laquelle les modifications, les transformations profondes que le globe a subies sont dues à l'action lente, mais continue et poursuivie pendant des milliers de siècles, des forces naturelles. Les animaux et les plantes ont, eux aussi, subi des modifications lentes; ils n'ont pas, ainsi que le croyait Cuvier, été créés de toutes pièces dans leur état définitif au début de chaque période, pour être détruits à la fin et remplacés au début de la période suivante par une création nouvelle. On sera ainsi amené à parler de la théorie transformiste, posée par Lamarck et développée par Darwin et ses continuateurs, théorie en vertu de laquelle les êtres ont, depuis l'apparition de la vie à la surface du globe, subi une évolution lente qui les a amenés, peu à peu, progressivement, aux formes que nous observons dans la nature actuelle. C'est cette évolution qui fera l'objet de la sixième partie du cours et qui doit servir de guide dans l'étude des formes disparues Rien n'est plus intéressant que de suivre, toutes les fois qu'on le peut, la filiation des êtres; rien n'est plus frappant que de dresser leur arbre généalogique, dans la mesure où cette opération est possible.

La paléontologie doit être, en quelque sorte, le couronnement de la géologie théorique. Elle en est comme la philosophie.

7° *Géologie pratique.* — Mais la géologie a ses

applications; le sol fournit en abondance à l'industrie des matériaux précieux : la houille, le marbre, la chaux, la craie, le plâtre, le sel gemme, la pierre à bâtir, la meulière, l'argile, etc. Tous ces objets devront être réunis dans une collection particulière, distincte de la collection géologique où, d'ailleurs, ils devront figurer à leur place. On a déjà parlé de ces minéraux utiles en faisant de la stratigraphie. Mais il est bon d'y revenir et de leur consacrer un chapitre spécial, et ce sera l'occasion de démontrer ce que c'est qu'un *filon métallique*, dans quelles conditions il se forme et quelles sont les régions qui en fournissent. Leur mode de formation, leur âge relatif, l'importance de leurs gisements, les procédés divers d'exploitation grâce auxquels on peut livrer les minéraux à l'industrie, les usages auxquels celle-ci les emploie, doivent être soigneusement signalés. Tout un chapitre d'applications s'ajoute donc à la géologie théorique; ce n'est ni le moins intéressant, ni le moins instructif. Apprendre aux enfants d'où viennent les matières premières qui servent à fabriquer les poteries, la chaux et le plâtre si employés dans les constructions, les métaux dont l'usage est constant, l'ardoise qui couvre les maisons, le marbre qui orne les habitations, etc., est essentiellement dans le rôle de l'instituteur primaire, et c'est le chapitre pratique dont nous parlons qui mettra l'élève-maître en état de traiter tous ces sujets devant son jeune auditoire et de faire ainsi d'excellentes leçons de choses.

Enfin, il est une question qui intéresse tout particulièrement les habitants des campagnes : c'est celle de l'origine et de la constitution de la terre végétale, dont la composition est si variable. On montrera comment on peut analyser une terre afin de savoir ce qui lui manque, et l'on complètera ces notions nécessaires par l'enseignement des méthodes permettant d'améliorer les terres imparfaites. Grâce à ce paragraphe de transition, la géologie devient ainsi une sorte de préface à l'enseignement agricole.

L'étude de la géologie est donc, par sa partie théorique, éminemment éducative, et elle a, de plus, de telles applications, si nombreuses et si variées, que l'on comprend pourquoi les programmes de 1905 ont commencé à lui faire une part plus large dans l'enseignement des écoles normales. [G. COLOMB.]

Pour les programmes de l'enseignement de la géologie dans les écoles primaires supérieures et les écoles normales, Voir l'article *Sciences naturelles*.

**GÉOMÉTRIE.** — Voir *Mathématiques*.

**GÉORAMA.** — On appelle *géorama* une représentation en relief, à une échelle plus ou moins grande, d'une partie ou de l'ensemble de la terre. Il ne faut toutefois pas confondre le géorama avec la carte en relief : la carte en relief est une véritable carte, sur laquelle on peut étudier sérieusement la topographie d'un pays, tandis que le géorama, qui vise généralement à reproduire au naturel l'aspect physique du sol, des cultures, des forêts, des rivières, des lieux habités, etc., relève de la fantaisie plus que de la science.

On en pourra juger par la description suivante d'un géorama construit par un instituteur italien; nous la reproduisons à titre de curiosité :

« Mon géorama consiste dans une table carrée de 2 mètres 13 centimètres, au milieu de laquelle s'élève une chaîne de montagnes affectant diverses formes de manière à donner à l'élève l'idée de la cime, des versants et des accidents divers du terrain. Deux de ces montagnes contiennent un vase de zinc, muni d'un robinet; une autre montagne contient également un vase de zinc de forme conique, percé vers le haut et qui communique avec un tube qui se dirige vers le sommet des monts. Dans la partie antérieure de la chaîne et autour des replis que forment les monts, le terrain s'incline et devient plaine jusqu'à ce qu'il atteigne un bassin de zinc. Sur l'arrière-plan, on observe une colline, un chalet et un palais de 78 centimètres carrés, à deux étages.

« Les robinets de zinc placés sur les monts font courir l'eau dont ils sont remplis par deux canaux, aussi de zinc, d'inégale grandeur, représentant l'un un ruisseau, l'autre une rivière, lesquels, après avoir décrit plusieurs circuits sur la plaine, vont se jeter dans le bassin qui figure la mer, et dont les bords sont découpés de manière à représenter un port, une baie, un cap, avec une île et une presqu'île. Ce bassin contient un bateau mécanique, un petit vapeur et un bâtiment à voiles. Le long du littoral sont dispersées un certain nombre de demeures isolées ou réunies, et tout près du port on voit une côte couverte de petites maisons en bois, rangées de manière à offrir à la vue de larges rues et places de pierres de taille.

« De la ville partent deux voies de communication, l'une carrossable, l'autre ferrée. La première est parcourue par diverses sortes de véhicules, depuis le tombereau jusqu'à la diligence et à l'opulente berline. On y voit aussi des pierres milliaires.

« La seconde nous offre l'aspect d'un convoi en marche sur les rails, avec les maisonnettes des gardevoie et les poteaux télégraphiques. La voie ferrée traverse la plaine, passe sur un pont de fer jeté sur la rivière, parvient jusqu'à la chaîne de montagnes, s'introduit dans une galerie pratiquée en tunnel, en sort tout à coup du côté opposé, s'arrête à une station intermédiaire, traverse un viaduc, et arrive à un village placé sur l'arrière-plan de l'appareil. Le vase conique de zinc, placé sur la montagne, contient une composition chimique qui, en faisant explosion, imite le mieux possible l'éruption volcanique, laquelle se fait jour par le cratère, en traversant le tube indiqué plus haut.

« Le palais est construit de façon que lorsque, après avoir désigné aux enfants toutes les parties de l'édifice, on en a enlevé les murs, on se trouve en présence d'un palais de cristal laissant voir toutes les chambres de l'intérieur avec tous les meubles correspondants. Attenant au palais est un jardin entouré d'un mur. Sur toute la surface de l'appareil, le regard s'arrête sur des ceps de vigne, des habitations, des animaux de divers genres, etc. On découvre bientôt un autre vase de zinc, représentant un lac. Au-dessus du lac se trouve une cloche de cristal avec un nouveau vase de zinc, contenant un réfrigérateur. A l'aide d'une lampe à esprit de vin qui se place près du lac, on obtient une lente évaporation qui imite parfaitement les nuages lorsque, parvenues à la surface du vase supérieur et le trouvant gelé par réfrigération, les vapeurs se dissolvent en gouttes d'eau qui, retombant par leur propre poids dans le lac, produisent une sorte de pluie artificielle. »

En dépit des éloges qu'un journal pédagogique a décernés à cette bizarre invention, nous doutons fort qu'un éducateur sérieux consente jamais à employer un appareil semblable dans son enseignement.

Quelques amateurs d'horticulture se sont amusés à représenter dans leur jardin les continents et les océans au moyen de carreaux et de plate-bandes plus ou moins fantastiquement découpés, hérissés de fiches en bois peint marquant la position des villes, et rayés de petites haies de buis figurant des chaînes de montagnes. Nous avons visité une de ces prétendues représentations de la terre, et nous en avons remporté l'impression qu'on éprouve devant une plaisanterie de mauvais goût.

Tous ces procédés artificiels vont à l'encontre du but que doit se proposer un bon enseignement de la géographie, et n'ont rien de commun avec la méthode intuitive et la leçon de choses. Voulez-vous familiariser l'enfant avec les premières notions géographiques? conduisez-le dans la campagne, et dites-lui d'ouvrir les yeux : le véritable géorama, c'est tout ce qui l'entoure.

**GÉORGIE.** — Le royaume de Géorgie, la Colchide ou l'Ibérie des anciens, occupe tout le versant sud-ouest de la haute chaîne du Caucase. Son territoire, arrosé par le Phase (aujourd'hui Rion), affluent de la mer Noire, et par le Cyrus (aujourd'hui Koura), affluent de la Caspienne, a une superficie de 46 486 milles anglais carrés. La population est de 2 537 000 habitants, dont 329 000 appartiennent à d'autres nationalités (Russes, Grecs, Arméniens, Turcs, Persans, Juifs et

Tartares). Capitale : Tiflis. Le peuple géorgien appartient, par son type anthropologique, à la race blanche ou caucasienne; mais sa langue n'est pas une langue indo-européenne, elle est apparentée à la langue sumérienne des plus anciennes inscriptions cunéiformes. Le christianisme devint la religion nationale au quatrième siècle, sous le roi Miriam; les monastères furent des centres d'instruction; on traduisit les auteurs grecs en langue géorgienne (dixième siècle); la jeunesse était envoyée à Constantinople pour y compléter son éducation. C'est aux onzième et douzième siècles que l'art, surtout l'architecture et les belles-lettres, atteignirent en Géorgie leur plus haut degré de développement, du règne de David le Restaurateur à celui de Tamara la Grande. Au treizième siècle, avec la première invasion mongole, commença la période des luttes pour la défense de l'indépendance nationale contre les Mongols, les Persans, les Arabes et les Turcs; pendant plus de cinq siècles, la petite nation chrétienne se défendit vaillamment contre le monde musulman qui l'entourait; ses villes, Tiflis, Koutaïs, furent quatre et sept fois détruites. La vie intellectuelle et le développement économique furent longtemps paralysés. C'est seulement vers la fin du dix-septième siècle que les relations avec l'Europe se rétablirent; une grammaire géorgienne et un dictionnaire italo-géorgien furent publiés à Rome au dix-septième siècle; la traduction des auteurs grecs, latins et arabes recommença. Au commencement du dix-huitième siècle, la première imprimerie fut établie à Tiflis; des écoles primaires et secondaires furent créées. Ce fut, à cette époque, l'influence française qui se fit surtout sentir; on lisait Voltaire jusque dans le palais du roi Héraclius, on traduisait Montesquieu, La Fontaine, Racine. Le dernier roi, Georges XIII, céda, en mourant, ses Etats au tsar de Russie Paul (1799); mais, par cet acte, l'autonomie nationale était garantie. En 1801, la Géorgie fut déclarée province russe, et une politique de russification fut suivie par le gouvernement moscovite. Néanmoins, la renaissance intellectuelle se continua au cours du dix-neuvième siècle. La statistique officielle russe des publications faites dans les différentes langues de l'empire des tsars montre que la langue géorgienne occupe le quatrième rang (après le russe, le polonais et l'allemand). Il existe aujourd'hui, à côté des gymnases et des écoles russes appartenant au gouvernement, deux gymnases (avec 450 élèves) purement géorgiens, entretenus par la noblesse. Il y a des écoles primaires dans tous les villages. Quoique le gouvernement impose l'instruction en langue russe, l'enseignement primaire national poursuit son œuvre. L'alphabet géorgien, avec ses trente-cinq lettres, est complètement phonétique; dès que l'enfant l'a appris, il écrit déjà presque sans fautes. La Société nationale d'instruction primaire entretient dans les villages 36 écoles avec des bibliothèques. Depuis une quinzaine d'années, dans beaucoup de villages, les paysans ont organisé de petites bibliothèques, dont douze ont été brûlées par les Cosaques et l'armée russe dans la province de Gourie en janvier 1906.

[W. Tcherkésof.]

**GÉRANDO (DE).** — Marie-Joseph De Gérando ou Degérando est né à Lyon le 27 février 1772; son père était architecte de la ville. Le jeune Marie-Joseph fut élevé chez les Oratoriens, et se destinait à l'état ecclésiastique; mais la Révolution en décida autrement. Après avoir combattu la République en 1793 dans les rangs des Lyonnais révoltés, le jeune De Gérando émigra en Italie. Rentré en France après l'amnistie de l'an IV, il s'éloigna de nouveau en l'an V; puis, revenu bientôt, il prit du service dans l'armée. Il était en garnison à Colmar en l'an VII, quand l'idée lui vint de concourir pour le prix que l'Institut national offrait à celui qui traiterait le mieux la question suivante : *Déterminer quelle a été l'influence des signes sur la formation des idées.* Le mémoire de De Gérando fut couronné, et l'auteur se trouva, par ce premier succès, engagé à porter son attention sur les questions philosophiques. Peu après, l'Académie de Berlin couronna (1802) un autre mémoire de lui, qui devint deux ans plus tard l'*Histoire comparée des systèmes de philosophie*. La même année 1802, De Gérando fonda, avec Camille Jordan, de Lasteyrie, Benjamin Delessert et Mathieu de Montmorency, la Société d'encouragement pour l'éducation industrielle du peuple. En 1804, il remporta le prix proposé par l'Académie royale de Stockholm sur ce sujet : « Les deux méthodes d'enseignement », et fut élu membre de l'Institut. Quelques mois plus tard, il fut appelé au poste de secrétaire général du ministère de l'intérieur, que dirigeait alors le comte de Champagny. Nommé en 1808 maître des requêtes au conseil d'Etat, il fut envoyé en Italie comme membre de la Junte d'organisation de la Toscane, et l'année suivante il entra dans la Consulte chargée de prendre possession des Etats romains. Il y exerça toute l'autorité d'un ministre de l'intérieur, et il en profita pour fonder une université dans la ville de Pérouse. De retour à Paris en 1811, il fut mandé aux Tuileries : Napoléon l'interrogea sur la situation des Etats romains, et De Gérando ne cacha point les fautes commises. Napoléon rompit brusquement l'entretien, et le pauvre maître des requêtes, rentré chez lui, s'attendait à une disgrâce, quand dans la nuit un message lui apporta sa nomination de conseiller d'Etat. Il fut en même temps créé baron de Rathsamhausen.

A partir de 1815, il tourna surtout son activité du côté de l'éducation populaire. Frappé du peu de soin que l'empire avait pris de l'amélioration morale des classes pauvres, il résolut d'en parler au sein de la Société d'encouragement, dont il était le secrétaire général depuis sa fondation. Le 1er mars 1815, MM. de Lasteyrie, de Laborde et De Gérando proposèrent à cette Société la création d'une association qui aurait pour objet de procurer « à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle et morale le plus approprié à ses besoins »; et le 29 mars le secrétaire général lut un rapport sur *les nouvelles écoles pour les pauvres*, c'est-à-dire sur les écoles d'enseignement mutuel, récemment fondées en Angleterre. Les membres de la Société d'encouragement répondirent avec empressement à cet appel et décidèrent la fondation de l'association nouvelle, qui fut la Société pour l'instruction élémentaire.

Le 16 juin, De Gérando prononça dans l'assemblée des souscripteurs un discours sur la grande affaire qui les réunissait. Il définissait le but, il posait les limites, il soumettait enfin le projet de règlement qu'il avait rédigé lui-même, et le lendemain, à la première séance régulière, il était nommé président. On se réunissait alors rue du Bac, dans le local que la Société d'encouragement avait généreusement prêté. De Gérando était l'âme de la nouvelle association. Il assistait à toutes les réunions; il dirigeait la correspondance des secrétaires, et, tout en dictant plusieurs lettres à la fois, il en écrivait lui-même une foule d'autres dirigées sur tous les points de la France et même de l'étranger; enfin il communiquait à tous l'ardeur qui le dévorait. Préfets, magistrats, fonctionnaires, industriels, professeurs, capitalistes, il ralliait tout le monde, par ses instances, à la sainte cause de l'instruction du peuple.

Mais si active que fût cette propagande, il lui manquait, pour être véritablement féconde, un organe de publicité, un recueil périodique, où seraient consignés tous les actes et les documents de la Société. Ce fut encore De Gérando qui en montra la nécessité et qui en fit adopter le principe. De là le *Bulletin* ou *Journal d'éducation*, qui commença à paraître en octobre 1815. Après cette innovation, destinée surtout à faire connaître et à répandre la méthode mutuelle, une autre, bien plus importante encore, s'imposait également aux fondateurs : il s'agissait de former des maîtres et de les initier aux principes et aux pratiques du nouvel enseignement. La création d'une *classe normale* était indispensable; mais la Société était de date trop récente pour en pouvoir faire les frais.

Le comte de Chabrol, préfet de la Seine, prit l'idée sous sa protection. Dès le 3 novembre 1815, il forma un *Conseil d'instruction primaire*, chargé de proposer toutes les mesures nécessaires pour doter la ville de Paris d'écoles d'enseignement mutuel dans

tous ses quartiers, et la banlieue dans toutes les communes privées d'écoles. Presque tous les membres du comité de la Société pour l'instruction élémentaire, et De Gérando en tête, furent appelés à en faire partie, en sorte que toutes les propositions faites dans les réunions de la rue du Bac étaient à peu près sûres d'être ratifiées par le Conseil d'instruction primaire, qui se rassemblait tous les quinze jours à la préfecture. On s'explique maintenant combien dut être bienfaisante et décisive l'action de la Société qui avait pris à tâche de répandre l'instruction primaire dans les classes pauvres. L'infatigable De Gérando demandait-il la création d'une *classe normale*, l'établissement d'un mode d'admission et d'examens, des règles pour l'ouverture des écoles, des ressources pour aider à la composition et à la diffusion des bons livres? Toutes ces propositions, discutées, puis acceptées par le Conseil, étaient approuvées par le ministre de l'intérieur, et prenaient force de règlements d'administration publique.

C'est ainsi que la première école établie en France pour former des instituteurs (après celle du Bas-Rhin toutefois) est due à l'initiative de De Gérando, qui en fut aussi le premier maître. Personne n'était mieux préparé pour cet enseignement, qui nous a d'ailleurs été conservé en partie dans le *Cours normal*, recueil de quinze entretiens pour les élèves-maîtres. De tous les ouvrages d'éducation publiés par De Gérando, celui-ci est certainement le plus important et le meilleur; c'est, comme on l'a dit, le chef-d'œuvre de l'écrivain dont chaque livre fut une bonne action. Il pose les limites de l'enseignement normal; il en fixe la matière et l'esprit; il embrasse, dans sa brièveté apparente, toutes les questions de morale et de pédagogie qui s'imposent aux maîtres de la jeunesse, et, bien qu'on y sente parfois la main d'un écrivain philosophe, on y retrouve encore plus souvent la pensée et les développements du moraliste, avec des sentiments d'une délicatesse exquise, des vues élevées et des conseils d'une portée éminemment pratique. Le titre des principaux entretiens donnera une idée du point de vue de l'auteur et de son enseignement. Le 1er entretien a pour objet *la dignité des fonctions de l'instituteur*; le 2e, *les dispositions et les qualités qui lui sont nécessaires*; le 3e, *l'éducation dans les écoles primaires*; le 5e, *l'éducation intellectuelle*; le 7e, *la méthode*; le 8e, *l'éducation morale*; le 11e, *l'enseignement des devoirs*; le 12e, *la manière de fortifier le caractère des enfants*; le 14e, *le travail et l'ordre*.

On pourrait extraire de tous ces entretiens bien des pensées fortes, des préceptes judicieux, des mots vraiment trouvés. Ainsi, à propos de l'obéissance : « Obéir à la loi du devoir, c'est se commander à soi-même. *Les limites sont des appuis* ; *ce qui contient, fortifie.* L'obéissance a sa fierté, comme son courage. » (9e entretien, p. 133.) Quoi de plus sage que ce conseil sur l'emploi de l'autorité : « N'usez jamais de l'autorité mise en vos mains que comme d'un dépôt sacré. Evitez la dureté, les rigueurs inutiles, mais ne laissez jamais rompre le frein de la discipline. » (9e entretien, p. 134.) Il y a parfois dans ces recommandations une chaleur, un élan qui entraîne : « Les élèves ont-ils failli? montrons-leur le moyen de réparer; ont-ils bien fait? aidons-les à mieux faire encore : éveillons leur ardeur, entretenons leur courage! Que le zèle d'acquérir, que le désir de bien faire allument entre eux une généreuse émulation! jamais elle ne dégénèrera en jalousie. Qu'ils marchent dans les voies de l'instruction, dans les voies du bien! Progrès! progrès! tel doit être le mot d'ordre, le cri de rappel de notre famille adoptive. » (11e entretien, p. 178.) Citons encore ces paroles sur la volonté : « La volonté est une sorte de royauté intérieure et morale, mais glorieuse quand elle est consacrée par la vertu. Oui, l'homme est son propre roi, mais à la condition de savoir et vouloir se commander; en effet, sa puissance est dans la force de son caractère. » (12e entretien, p. 179.)

En même temps qu'il inaugurait si heureusement l'enseignement normal des instituteurs, De Gérando ne perdait pas de vue l'éducation des filles, jusqu'alors si négligée. Son rapport sur les écoles de filles et sur le comité des dames, fait à l'assemblée générale du 23 août 1816, signale des commencements humbles et précaires dont il se réjouit comme d'une conquête sur l'indifférence. C'est à peine si l'on compte quatre écoles ouvertes, dont trois sont dues à la bienfaisance privée; la quatrième, établie à la Halle aux Draps, dans un local concédé par le préfet, et de beaucoup la plus importante, peut recevoir jusqu'à cinq cents élèves; les trois autres, installées rue du Pont-de-Lodi, rue des Billettes et rue du Coq, ne réunissent ensemble guère plus de cent élèves. Les départements, en ce temps-là, n'étaient pas mieux pourvus que la capitale en écoles pratiquant le mode mutuel et réservees aux filles. De Gérando en compte quatre : la première, fondée par lui-même à Nogent-sur-Marne, dont il était maire; la deuxième, à Villeneuve-Saint-Georges; la troisième, à Jouy, dans l'établissement d'Oberkampf; la quatrième à Anzin, pour les filles de mineurs. Ce ne devait être qu'après la révolution de Juillet que, grâce au dévouement d'une femme d'un esprit supérieur, Mlle Sauvan, un cours normal pour les institutrices put être fondé (1831).

Ce fut De Gérando qui, le 23 juin 1819, proposa d'introduire le chant dans les écoles de la Société pour l'instruction élémentaire. Il fut secondé par un homme qui avait le génie de l'enseignement musical, le savant B. Wilhem, le fondateur de l'Orphéon et l'auteur de la méthode de chant à l'usage des écoles, adoptée sur le rapport de Francœur.

En 1824 parut son livre *Du perfectionnement moral* : l'auteur y considère la vie humaine comme une éducation perpétuelle dont le perfectionnement est le but. Ce perfectionnement, dont il donnait la théorie, il s'en imposa aussi la pratique dans toute sa vie : car il visa sans cesse à devenir meilleur et plus utile aux autres. Membre de toutes les associations dans lesquelles il pouvait servir ses semblables, depuis la Société des établissements charitables jusqu'au bureau de bienfaisance, depuis le Conseil supérieur de santé jusqu'à la Société philanthropique, non seulement il coopéra à tout le bien qui s'y faisait, mais il y ajouta encore. Il fut, à Paris, l'un des fondateurs de la première caisse d'épargne; il seconda Denys Cochin dans la création de la première salle d'asile. Continuateur de l'abbé de l'Epée et de l'abbé Sicard, il contribua, par son utile ouvrage, *De l'éducation des sourds-muets de naissance* (1827), au perfectionnement de l'art créé par ces deux illustres instituteurs. Sa sollicitude s'étendait à tout ce qui souffrait. Non content de parler et d'écrire en faveur des pauvres, il les visitait lui-même dans leurs réduits, et chaque semaine il leur donnait un jour. Ce jour-là les pauvres remplissaient sa maison et sa rue, et il leur distribuait, avec le pain qui soutient le corps, les bonnes paroles qui relèvent l'âme. Ce qu'il faisait, il l'enseignait aux autres dans le *Visiteur du pauvre* (1820) et dans le livre *De la bienfaisance publique* (1839, 4 vol.).

En 1837, De Gérando entra à la Chambre des pairs. Cinq ans plus tard, encore en pleine activité philanthropique, il mourait, le 10 novembre 1842, à l'âge de soixante-dix ans. [EMILE GOSSOT, avec corrections.]

**GERDIL** (LE CARDINAL). — Hyacinthe-Sigismond Gerdil naquit à Samoens en Savoie, en 1718. Fils d'un notaire, il fit ses études chez les barnabites à Thonon et Annecy, entra ensuite dans cet ordre religieux, et prit ses grades à l'université de Bologne. Il professa à Macerata, à Casal, à Turin, puis devint précepteur du petit-fils de Charles-Emmanuel III, depuis roi sous le nom de Charles-Emmanuel IV. Il s'acquit une grande réputation par ses ouvrages d'apologétique et d'érudition, et fut fait cardinal par Pie VI en 1777. Il mourut en 1802, à l'âge de quatre-vingts ans. Lors de la publication de l'*Emile* de Rousseau, il fit paraître une réfutation des idées de l'écrivain genevois, intitulée : *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation, contre les principes de J.-J. Rousseau*, Turin, 1763, in-8. Cet ouvrage a été réimprimé dans le tome Ier des *Œuvres* de Gerdil (Rome, 1806), sous le titre d'*Anti-Emile*. Des nombreux contradicteurs de Rousseau, Gerdil est le seul qui ait su, dans ses cri-

tiques, ne pas se départir d'une certaine modération, et qui ait traité son adversaire avec égard; aussi ce dernier a-t-il dit de lui : « Parmi tant de brochures imprimées contre ma personne et mes écrits, il n'y a que celle du Père Gerdil que j'ai eu la patience de lire jusqu'à la fin. Il est fâcheux que cet auteur estimable ne m'ait pas compris. »

Les extraits ci-dessous de l'*Anti-Emile* de Gerdil feront voir que si le savant barnabite avait pu mal comprendre une partie des idées qu'il combattait, il avait du moins saisi, mieux que la plupart des contemporains, l'immense portée de l'écrit de Rousseau, et pressenti la révolution dont l'*Emile* fut l'éloquent manifeste.

« M. Rousseau, dit Gerdil dans sa préface, propose dans *Emile* un nouveau plan d'éducation intimement lié à son nouveau plan de législation. Le but du *Contrat social* est le renversement universel de l'ordre civil, le but d'*Emile* est d'y préparer les esprits par une révolution totale dans la façon de penser. Il y a grande apparence que les idées législatives de M. Rousseau ne seront jamais que des idées. Ses paradoxes politiques, plus singuliers que tous les rêves du bon abbé de Saint-Pierre, sont plus faits pour étonner le monde que pour l'entraîner. Mais si on a tout lieu d'être tranquille de ce côté-là, il paraît qu'on a quelque sujet de s'alarmer des suites d'une façon de penser qui, sans conduire les esprits au but où M. Rousseau voudrait les amener, peut cependant les éloigner insensiblement du terme où ils doivent tendre pour le bien de l'humanité. M. Rousseau ne viendra pas à bout de renverser de fond en comble l'état présent de la société; mais il inspirera facilement le chagrin et l'aversion dont il est animé, et que tous ses écrits respirent, contre les meilleures institutions religieuses et sociales. Il ne fera pas des sauvages, mais il fera de mauvais chrétiens et de mauvais citoyens.

« C'est surtout dans le premier volume d'*Emile* qu'il s'attache à développer les principes qui servent de base, et comme de lien commun, à son système de politique et à sa théorie de l'éducation. Il y représente les institutions sociales sous l'aspect le plus odieux; il établit pour maximes que la condition de l'homme vivant dans l'état de nature est de se suffire à soi-même et d'être heureux; que nous étions nés pour être hommes, mais que les lois et la société nous ont replongés dans l'enfance; que la dépendance des hommes, qui en est une suite, répugne à la nature, et qu'elle est l'origine de tous les vices; qu'il n'est pas possible d'élever un homme pour lui-même, et pour les autres; qu'un père même n'a pas droit de commander à ses enfants ce qui ne leur est bon à rien. De ces maximes, qui servent de base au système du *Contrat social*, il déduit dans ce même volume des règles pratiques pour la conduite du premier âge, qui décide de tout le cours de l'éducation.

« C'est à l'examen de ces principes et de ces règles qu'on s'est attaché dans cet écrit. En combattant les paradoxes de M. Rousseau, on a tâché d'établir la théorie et la pratique de l'éducation sur des principes plus solides, plus conformes à l'esprit du genre humain, à la paix des familles, à la tranquillité des Etats, à l'avantage commun de l'humanité.... Si cet ouvrage tombe jamais entre les mains de M. Rousseau, on ose le prier de le lire; il y verra ses sentiments combattus sans fiel et sans aigreur, et peut-être qu'en revenant sur ses propres pensées, il aura lieu de s'apercevoir que, n'étant pas d'accord avec lui-même, il faut qu'il n'ait pas toujours pensé juste. »

Après avoir cité le passage où Jean-Jacques s'écrie : « Souvenez-vous toujours que celui qui vous parle n'est ni un savant, ni un philosophe, mais un homme simple, ami de la vérité, sans parti, sans système, » le Père Gerdil résume toutes ses objections, sous une forme ironique, dans cette page dernière :

« Ce n'est point un philosophe que M. Rousseau, il ne fait point de systèmes: ce n'est pas lui qui est l'auteur des préceptes qu'il donne dans son livre, c'est la nature elle-même qui s'y dévoile, qui y expose ses vues, ses forces, ses besoins. L'homme social n'est pas l'homme naturel; les institutions sociales le dépravent et le dégradent. M. Rousseau ne fait autre chose que le dégager de ces liens étrangers, pour le montrer tel qu'il est. Peut-on se refuser aux cris de la nature qui parle dans son livre; peut-on lui refuser les secours qu'elle exige? Voilà ce que l'éloquence éblouissante de M. Rousseau a pu persuader à bien des gens. Ils ne s'aperçoivent pas que l'homme naturel qu'il leur montre est l'être le plus factice qui ait jamais existé dans l'imagination d'aucun philosophe. Personne aujourd'hui n'a vu d'homme dégagé de toute institution sociale, personne ne peut dire ce que c'est. Tout ce qu'on débite là-dessus n'est qu'abstraction, imagination, pure rêverie. Cependant, au moyen de ces artificieux déguisements, quelles funestes impressions ne fera pas le livre de l'auteur sur des esprits peu en garde contre la séduction? Le mépris de toute religion révélée, et du christianisme en particulier, j'oserais même dire l'oubli de la Divinité, la haine contre tous les gouvernements établis, la révolte contre toute autorité légitime, un esprit effréné d'indépendance et de liberté, l'obéissance rayée du dictionnaire des enfants; une fausse indulgence à ne point réprimer les saillies de leur liberté naturelle, une fausse retenue à ne point raisonner avec eux, à ne cultiver leur esprit par aucune des études convenables à leur âge· tels sont les fruits du nouveau plan d'éducation. L'auteur y a mêlé quelques vérités utiles et lumineuses, mais qui ne servent dans son livre qu'à mieux couvrir le poison mortel qu'il renferme, et à le faire sucer avec plus d'avidité. Est-ce donc que M. Rousseau est le seul mortel à qui la nature se soit dévoilée? Il n'est pas question, entre lui et tous les philosophes qui l'ont précédé, de savoir s'il a pu saisir quelque vérité particulière, quelque secret repli du cœur humain, quelque conséquence éloignée et de détail, qui avait échappé aux autres. Si M. Rousseau a vu juste, lui seul a tout vu, les autres n'ont rien vu. Socrate, Platon, Xénophon, Cicéron, Sénèque, Quintilien, Plutarque, Bacon, Locke, Bossuet, Fleury, Fénelon, Nicole, Rollin, ces hommes si éclairés, n'ont rien connu à la nature de l'homme et se sont tous mépris dans leurs recherches sur la manière de conduire et d'élever la jeunesse. M. Rousseau ouvre une nouvelle carrière. On ne dépravera plus les hommes par des institutions arbitraires, on ne les avilira plus par les menaces importunes de la religion; on ne les fatiguera plus par des études si éloignées de la nature. Un corps robuste, un esprit plein de vigueur, une aptitude à tout faire, la santé, le bonheur, seront les fruits inestimables de cette nouvelle méthode d'éducation. Quelles chimères! quelle visions! »

Il y avait des chimères, certes, dans l'*Emile* et le *Contrat social*, et Gerdil pouvait à bon droit les critiquer. Mais en même temps il formulait, sans s'en douter, le jugement de la postérité en écrivant ces paroles : « M. Rousseau ouvre une nouvelle carrière ».

[J. GUILLAUME.]

**GERSON**. — Nous n'avons à prendre que quelques points de la vie et des œuvres de ce célèbre docteur, chancelier de l'Université de Paris à la fin du quatorzième et au commencement du quinzième siècle, l'un des auteurs présumés du livre de l'*Imitation de Jésus-Christ*, l'homme honnête et courageux qui, dans un temps de grossièreté et de violence, n'hésita pas à flétrir publiquement l'assassinat politique sous les yeux mêmes de ceux qui l'avaient commis.

Jean de Gerson était sorti du peuple. Il s'appelait de son nom Jean Charlier, et ses parents étaient pauvres et occupés au travail des champs. Le nom de Gerson lui vint du lieu de sa naissance, près de Réthel. Né le 14 décembre 1363, il mourut le 12 juillet 1429.

Bien qu'ayant reçu une éducation purement scholastique, Gerson s'éleva avec vigueur contre les excès de la méthode en usage dans les écoles pendant tout le moyen âge; il combattit l'astrologie et les superstitions mystiques; il soutint, particulièrement aux conciles de Constance et de Pise, l'indépendance de l'Eglise contre ce qu'on appellerait aujourd'hui les prétentions ultramontaines, non moins âpre d'ailleurs contre Jean Hus et Jérôme de Prague, au supplice des-

quels il contribua, comme il contribua à la déposition de Grégoire XII et de Benoit XIII. En politique, — ce fut l'honneur de sa vie, — il prit le parti des faibles et des petits. Il signala à Charles VI les misères où les querelles de ses oncles entraînaient le pays, refusant, malgré les menaces du duc d'Orléans, de se rétracter. Quand ce même duc d'Orléans fut assassiné par le duc de Bourgogne (1407), Gerson prononça l'oraison funèbre de la victime et condamna l'apologie que le cordelier Jean Petit avait faite du meurtre. Jean Sans Peur fit alors piller sa maison, et Gerson dut se cacher pendant deux mois sous les combles de Notre-Dame. Après le concile de Constance (1415), où il avait essayé inutilement de faire prononcer l'anathème contre le crime de Jean Sans Peur, Gerson, s'exilant volontairement, se retira en Allemagne d'où il ne revint en France qu'en 1419, après l'assassinat du pont de Montereau; il se rendit alors près de son frère, qui était prieur du couvent des Célestins, à Lyon, et ce fut là qu'il passa les dernières années de sa vie.

Cet énergique lutteur n'en avait pas moins toute la tendresse d'âme d'un apôtre. Il composa pour l'instruction du peuple de petits traités en langue vulgaire: l'*Art de bien vivre et de bien mourir*, l'*ABC des simples gens*, etc. Il prêchait aussi en langue vulgaire, s'adressant de préférence au pauvre peuple; il faisait le catéchisme aux petits enfants. Il paraît que quelques personnes se scandalisèrent de voir un ancien chancelier de l'Université se réduisant à cet humble rôle; le petit écrit de Gerson *De parvulis ad Christum trahendis* (« Qu'il faut amener les enfants au Christ ») est en partie une réponse à ces critiques. Gerson y fait profession d'une vive affection pour les enfants, qu'il compare à de frêles plantes, à des fleurs qu'il faut arroser, qu'il faut protéger contre les influences mauvaises. Il considère l'éducation première comme un des éléments fondamentaux de l'ordre social, il veut que l'on commence par les enfants la réformation de la société et de l'Eglise, et se plaint vivement du peu de soin que les maîtres et les parents prenaient de l'instruction morale de l'enfance. Dans un temps dont on a pu dire qu'en fait d'éducation toute la différence qu'il présentait avec les temps plus anciens, c'est que les fouets du quinzième siècle étaient deux fois plus longs que ceux du quatorzième, Gerson prêche à l'égard des enfants la douceur et la patience: il fait un grand éloge des bons instituteurs de l'enfance, il veut que le maître s'abaisse au niveau de ses petits élèves. Si l'affection manque, à quoi servira ni volontion, les enfants ne pouvant être ni confiants, l'instructairement dociles? Il faut se dépouiller de l'air dur et hautain, se faire enfant avec les enfants, sans se prêter, bien entendu, ni à leurs défauts, ni à leurs mauvais penchants. Ajoutez, dit Gerson, qu'au témoignage de Sénèque, la nature est opiniâtre, et qu'on réussit mieux à la diriger qu'à la contraindre. Un naturel d'enfant tant soit peu généreux se rend plutôt aux caresses qu'à la crainte, semblable en cela aux animaux domestiques qui, bien que privés de raison, subissent la même influence.

« Venez, dit-il en terminant, dans une sorte d'allocution adressée aux enfants eux-mêmes, venez avec confiance; le chemin est sans embûches, l'herbe ne cache aucun serpent. Nous nous communiquerons mutuellement nos richesses spirituelles, car je ne demande rien de vos biens temporels. Je vous donnerai l'instruction, vous m'accorderez vos prières, ou plutôt nous prierons ensemble pour notre salut commun. »

Dans d'autres ouvrages de Gerson, on retrouve les mêmes préoccupations au sujet de l'enfance et de la jeunesse. Dans un sermon en latin sur saint Louis, il demande que le professeur ait pour ses élèves une tendresse de père, et lui interdit l'usage des châtiments corporels; il veut aussi qu'il parle simplement, qu'il ait recours à des récits agréables et moraux. Il adresse une remontrance aux pouvoirs publics au sujet de la corruption de la jeunesse par les images obscènes et autres moyens du même genre, et déplore qu'on expose la pureté de l'enfance au spectacle de ces images, qui se vendent les jours de fête jusqu'aux portes des églises; que les servantes, les mères elles-mêmes chantent aux enfants des chansons malsaines, etc., etc.

Il y a certainement dans cette prédilection touchante, dans ce respect et cet amour des enfants, la trace d'une inspiration pédagogique bien supérieure aux duretés sinistres de toute l'école du moyen âge, et qui devance Montaigne et Fénelon.

On sait d'ailleurs que, sur la fin de sa vie, à Lyon, celui qu'on appelait le Grand Gerson se fit, dans toute la rigueur du terme, maître d'école. « Un jour, dit un de ses biographes, M. Prosper Faugère, il vint dans l'église où il avait coutume de rassembler les enfants, il en fit fermer les portes et voulut leur parler sans témoins; sa voix était émue et solennelle, et son allocution fut plus affectueuse encore que d'ordinaire. Il la termina en leur faisant répéter cette prière : « Mon » Dieu, mon créateur, ayez pitié de votre pauvre servi- » teur Jean Gerson ». Le jour suivant, le pèlerin (c'était le nom qu'il aimait à se donner, *peregrinus*, ou encore *advena*, l'étranger, *alumnus Christi*, l'élève du Christ) avait achevé son voyage en ce monde. »

Le souvenir de Gerson maître d'école ne se perdit pas à Lyon. Charles Démia, dans son *Règlement pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*, à la fin du dix-septième siècle, y fait allusion, et nous voyons qu'une des dix écoles que la ville de Lyon possédait alors portait le titre d'école Gerson.

Le traité *De parvulis ad Christum trahendis* a été réimprimé à Reims en 1834 (in-32 de 84 pages), et il en a été donné, en 1838, une traduction très libre par M. Armand Hennequin, inspecteur de l'académie de Douai, sous ce titre : « *De l'éducation morale et religieuse des enfants*, traduction du traité *De parvulis ad Christum ducendis*, de Gerson, chancelier de l'Université de Paris et auteur de l'*Imitation de J.-C.*, précédée d'une *Vie de Gerson*, et suivie de *Sentences extraites de ses ouvrages*. »

L'*Eloge de Gerson*, par M. Prosper Faugère (in-8, 1838), a été couronné en 1837 par l'Académie française. [CHARLES DEFODON.]

**GINGUENÉ.** — Pierre-Louis Ginguené, né à Rennes en 1748, vint de bonne heure à Paris, où il fut d'abord précepteur; il se fit ensuite une certaine réputation comme homme de lettres, et obtint en 1778 un emploi dans l'administration des finances. Il adopta en 1789 les principes de la Révolution, mais la modération de son caractère le tint éloigné des partis extrêmes. Il collabora à partir de 1791 à la *Feuille villageoise*, fondée par Cerutti, et la rédigea seul de 1793 à 1795. Sous la Terreur, il fut emprisonné quelque temps comme suspect, et ne recouvra la liberté qu'au 9 thermidor. Lorsque Garat devint commissaire de l'instruction publique, Ginguené fut nommé l'un de ses deux adjoints (26 fructidor an II); l'autre était Clément de Ris. Ce fut Ginguené qui demeura chargé de la plus grande partie du travail, Garat n'ayant pas trouvé le loisir de s'occuper de ses fonctions, et les attributions de Clément de Ris étant bornées à la comptabilité. A la suite d'un dissentiment avec Garat, Clément donna sa démission en pluviôse an III; et lorsque Garat se retira à son tour en thermidor, ce fut Ginguené qui le remplaça comme commissaire et qui resta seul chargé de la direction des bureaux de l'instruction publique.

Lorsqu'en brumaire an IV le système des commissions exécutives fut abandonné et que les ministères furent rétablis, le service de l'instruction publique fut rattaché au ministère de l'intérieur; il en forma la cinquième division, dont Ginguené devint le directeur. Il occupa ce poste pendant deux ans, et y déploya un zèle digne d'éloges; mais ses efforts ne purent produire que de médiocres résultats, parce que la loi du 3 brumaire an IV avait placé l'administration de l'instruction publique entre les mains des communes et des départements, et n'avait laissé presque aucune place à l'intervention du pouvoir gouvernemental; d'ailleurs, la détresse financière du Directoire ne lui eût pas permis de travailler efficacement à faire prospérer les écoles. Vers la fin de 1797, Ginguené fut envoyé comme ambassadeur à Turin; il n'y resta que sept mois, et à son retour à Paris il devint membre

du Conseil d'instruction publique. Il occupa en même temps la chaire de belles-lettres dans une des écoles centrales de Paris. Dès l'an IV, il avait été nommé membre de l'Institut, classe des sciences morales et politiques. Il était en outre le rédacteur en chef de la célèbre revue *la Décade*, qu'il avait contribué à fonder en floréal an II; « il l'a enrichie d'une multitude d'articles de littérature et de philosophie, qui l'ont placé au rang des meilleurs critiques de son temps » (MICHAUD jeune, article *Ginguené* dans la Biographie Michaud). La *Décade* changea de titre en 1804, et prit le nom de *Revue philosophique, littéraire et politique*; elle fut supprimée par le gouvernement impérial en 1807. Après le 18 brumaire, Ginguené était devenu membre du Tribunat; mais, mal vu de Bonaparte, il fut éliminé de ce corps en 1802, en même temps que Daunou, Chénier et les autres représentants du parti des « idéologues ». Rentré dans la vie privée, il fit de 1803 à 1806, à l'Athénée, un cours de littérature italienne : ce fut l'origine de son grand ouvrage, l'*Histoire littéraire de l'Italie*, qui parut en 9 volumes de 1811 à 1819. Ginguené ne vécut pas assez pour voir la publication des derniers volumes de cette œuvre considérable, qui est restée son principal titre littéraire : il mourut à Paris le 16 novembre 1815.

**GIRARD** (LE PÈRE). — Le Père Girard est sans contredit, après Pestalozzi, le pédagogue le plus éminent qu'ait produit la Suisse moderne.

Jean Girard (il prit le nom de Grégoire en entrant en religion) était né à Fribourg le 17 décembre 1765. Des souvenirs de son enfance, qu'il a pris soin de nous conserver lui-même en un style piquant et original, nous ne citerons que deux traits saillants et décisifs. C'est d'abord l'anecdote de la femme du Vully, petite contrée montagneuse qui se mire dans les flots bleus du lac de Morat. Cette bonne paysanne était la fournisseuse de légumes de la maison Girard, et ne manquait jamais de mettre en réserve dans sa corbeille quelque bon fruit ou quelque raisin choisi pour le petit Jean, qu'elle avait pris en affection et qui la payait de retour. La bonne femme était protestante. Un jour, comme le précepteur des enfants Girard leur expliquait le passage du catéchisme qui dit que « hors de l'Eglise catholique, apostolique et romaine il n'y a point de salut », le petit Jean demanda si la bonne femme du Vully serait aussi damnée? Sur la réponse affirmative du précepteur, Jean se mit à fondre en larmes. Mais la mère de l'enfant, femme aussi sensée que spirituelle, était accourue à ses cris et le rassura en ces termes : « Jean, ne pleure pas, ton précepteur est un âne, Dieu ne damne pas les bonnes gens ». L'oracle avait parlé, Jean Girard se le tint pour dit; il appelait plus tard cette façon de penser *la théologie de ma mère*. Il resta fidèle jusqu'au dernier soupir à cette théologie. Mais cette fidélité même devait lui coûter cher et fut la cause d'une partie des malheurs de sa vie.

Le second trait à noter dans la première jeuness de Girard, c'est son goût précoce pour l'enseignement. Il débuta sous le toit domestique, où il aidait sa mère à instruire ses frères et sœurs, faisant ainsi de l'enseignement monitorial sans le savoir, au milieu d'une famille qui ne comptait pas moins de quinze enfants dont il était le cinquième.

A l'âge de seize ans, Jean Girard, ayant achevé sa rhétorique au collège des jésuites de Fribourg, se décida, pour soulager ses parents, à embrasser l'état ecclésiastique. Il entra dans l'ordre des cordeliers ou franciscains, et porta dès lors toute sa vie le froc noir ceint du cordon blanc dont les cordeliers ont pris leur nom.

On lui fit faire son noviciat au couvent de son ordre à Lucerne, et là il dut refaire ses études; car à son grand chagrin, après des années consumées à mal apprendre le latin et le grec, il se sentait hors d'état de comprendre les auteurs classiques

De Lucerne on l'envoya, pour continuer ses études et débuter comme professeur, dans les collèges que les cordeliers dirigeaient à Offenburg, à Ueberlingen sur le lac de Constance, et enfin dans le cloître le plus important de son ordre sur terre allemande, à Würzburg en Franconie, où il demeura quatre ans (1784-1788).

Ce séjour sur les bords du Mein eut sur les sentiments et les principes du moine fribourgeois une influence décisive. Le temps que Girard passa à Würzburg fut employé à faire ses études de philosophie, de théologie et de droit ecclésiastique à l'école même du cloître, dont les professeurs franciscains rivalisaient en savoir et en éloquence avec ceux de l'université. A cette époque, une grande partie du clergé allemand, à sa tête les trois électeurs ecclésiastiques et l'archevêque autrichien de Salzburg, rêvaient une espèce de catholicisme évangélique et national, mélange de gallicanisme et de jansénisme et qui, sans se séparer de Rome, ne voulait pas en être l'esclave. Le franciscain suisse avait adopté les maximes de ses confrères, et y demeura attaché toute sa vie comme à la « théologie de sa mère ».

En rentrant à Fribourg, en 1789, il eut le plaisir d'y trouver un ami de ses goûts studieux et de ses principes religieux et philosophiques dans son cousin le savant chanoine et archidiacre Fontaine. Il passa alors dans le cloître de sa ville natale dix années consacrées soit à la prédication, soit aux fonctions du saint ministère, soit à l'étude de la philosophie qu'il était chargé d'enseigner aux religieux de son ordre. Les idées de Kant occupaient alors tous les esprits sérieux en Allemagne. En dépit des négations de la *Raison pure*, auxquelles Kant lui-même avait pris soin d'opposer les affirmations de la *Raison pratique*, la doctrine du philosophe de Königsberg parut à Girard la plus sublime démonstration du devoir, de la conscience et de l'existence d'un Etre suprême. Mais les soupçons d'une orthodoxie ombrageuse, déjà excités par le séjour du jeune moine en Allemagne, trouvaient un nouvel aliment dans cet enthousiasme du cordelier pour la philosophie kantienne, bien que le Père Girard eût pris la précaution d'en déterminer lui-même l'étendue et le vrai sens dans un *Projet d'éducation pour toute l'Helvétie* qu'il composa en 1798, en réponse à un appel adressé à tous les hommes d'études de la Suisse par le ministre des arts et sciences de la République helvétique récemment constituée, Albert Stapfer. Ce travail, où Girard se révélait comme penseur et comme pédagogue, frappa le ministre, qui, s'occupant d'organiser dans tous les cantons l'institution nouvelle des *Conseils d'éducation*, voulut avoir Girard auprès de lui et le fit nommer par le Directoire helvétique aumônier du nouveau gouvernement (1800).

Le cordelier de Fribourg passa quatre ans dans la capitale de l'Helvétie, où par ses vertus, son dévouement, la simplicité évangélique avec laquelle il organisa le culte dans le temple qu'il partageait avec les pasteurs réformés, et les rapports bienveillants qu'il entretint avec ces derniers et leur digne chef le doyen Ith, enthousiaste comme lui de Kant et de l'éducation primaire, il se concilia l'estime de tous les gens de bien. Le fruit de cette manière d'agir fut que le catholicisme, proscrit à Berne depuis trois siècles, y fut non seulement respecté pendant le temps que dura le régime unitaire helvétique, mais que, lorsque celui-ci tomba, le gouvernement cantonal de Berne, bien que rendu à son autonomie, consentit à l'organisation définitive d'une paroisse qui n'était que provisoire et qu'on ne se fût pas fait scrupule de supprimer si le premier curé n'eût pas su se faire aimer.

C'est pendant ce séjour à Berne que Girard fit la connaissance de Pestalozzi, dont il alla visiter l'école à Burgdorf. Elle excita l'admiration du visiteur, qui lui-même avait aussi joint une école à sa paroisse et qui s'occupait de l'organisation de cet établissement, lorsqu'il se vit tout à coup rappelé dans son cloître de Fribourg pour y prendre, avec ses confrères, la direction des petites écoles ou écoles primaires qui venait d'être confiée à ces religieux par l'autorité municipale (1804). Ici commence la grande carrière pédagogique du Père Girard à Fribourg.

Les écoles de cette ville se trouvaient depuis longtemps dans une situation déplorable, et n'étaient fréquentées que par un petit nombre d'enfants de la classe inférieure de la population. Par ses qualités

personnelles autant que par son expérience, l'ex-curé de Berne était mieux que tout autre qualifié pour relever l'instruction populaire de cet état de dégradation. Doué de moins de feu, d'originalité, de poésie et de génie que Pestalozzi, Girard possédait en revanche ce qui manquait au pédagogue zuricois, savoir le talent administratif, le tact et la mesure en toute chose. Dévoués à la même œuvre, ces deux hommes différaient aussi beaucoup dans l'application, Pestalozzi demandant plutôt à la science des nombres ce que Girard attendait avant tout de la langue, considérée par lui comme l'instrument le plus éducatif, le plus universel et le plus approprié à une gymnastique de l'esprit. Pendant les deux premières années, quoiqu'il fût déjà l'âme de la réforme scolaire à Fribourg, Girard semble s'effacer derrière ses confrères plus âgés et prend pour son lot les plus jeunes élèves. Ce n'est qu'insensiblement que les amis de l'éducation et les autorités locales parviendront à lui faire accepter la seule position qui lui convînt et qu'il remplira avec tant de succès et d'éclat de 1807 à 1823, celle de *préfet des écoles françaises* de sa ville natale. Un des premiers soins de Girard, en prenant la direction des écoles, avait été de faire adopter en principe l'instruction *obligatoire*; mais il fallut travailler ensuite à en procurer l'application rigoureuse au sein d'une population où le laisser-aller avait pris la place de l'amour du travail. « Le vulgaire, disait à ce sujet le préfet des écoles françaises dans un mémoire publié en 1816, sent peu la nécessité de l'instruction; s'il la sent, c'est un sentiment passager que dissipent bientôt les exigences de la vie. *Pour la multitude, qui est partout la même, l'instruction est un insigne bienfait, mais il faut un peu de violence pour le lui faire accepter.* »

Former un personnel convenable, organiser plus rationnellement l'administration scolaire, composer des manuels élémentaires, faire un choix parmi les méthodes : voilà ce qui préoccupait sans cesse le Père Girard.

Il se vit bientôt contraint de remplacer ses confrères du cloître par des instituteurs laïques, plus dociles à ses instructions, et pour lesquels l'enseignement ne fût pas, comme pour les moines en général, une chose accessoire. Aussi l'école prospérait à vue d'œil et commençait à attirer des enfants de toutes les classes de la société.

Un spectacle plus réjouissant encore était celui de la transformation morale accomplie au sein de la jeunesse fribourgeoise. Les habitudes grossières, les cris sauvages, les atteintes à la propriété, et la répugnance pour l'école, avaient fait place à des manières convenables, à une joie décente et à un véritable empressement à se rendre aux leçons. Le secret de cette métamorphose n'était pas difficile à trouver : Girard aimait les enfants et les enfants l'aimaient.

Néanmoins, dès ses débuts, l'école avait déjà des détracteurs ardents, et le Père Girard se voyait en butte à des plaintes amères, à des tracasseries sans fin de la part des obscurantistes auxquels les progrès de l'instruction populaire, rendue obligatoire, faisaient craindre, comme le disait l'un d'eux, « qu'on ne trouvât plus d'apprentis pour les états de ramoneur, d'aiguiseur, de hongreur et de taupier ». Ils signalaient aussi comme dangereux pour la foi les livres que le chef de l'école donnait en prix à ses élèves. Ces accusations et ces chicanes eussent dégénéré, dès 1809, en persécution ouverte, sans la protection des membres les plus éclairés du gouvernement, à leur tête le comte Louis d'Affry, qui fut deux fois landamman de la Suisse.

En 1809, la Diète suisse, réunie à Fribourg sous la présidence de ce noble magistrat, avait décidé, à la demande de Pestalozzi, qu'une enquête fédérale serait faite sur l'institut d'Yverdon que dirigeait ce grand éducateur, objet de l'enthousiasme des uns et de la haine jalouse des autres. Le Père Girard fut désigné avec l'habile mathématicien Trechsel, de Berne, et Abel Mérian, magistrat distingué de Bâle, pour procéder à cette visite officielle. Cet examen eut lieu en novembre de la même année et dura plusieurs jours. Mais les commissaires constatèrent avec douleur que la touchante union qui avait régné entre les maîtres à l'école de Burgdorf n'existait plus à Yverdon, et que le modèle d'école populaire que Pestalozzi avait eu en vue et réalisé en partie dans le premier de ces endroits avait fait place à une sorte de Babel encyclopédique. Girard, comme rapporteur, eut la pénible mission d'exprimer ce jugement défavorable, tout en cherchant à l'atténuer le plus possible, surtout à l'endroit du vénérable instituteur, dont la commission était unanime à apprécier le génie naturel et la grandeur d'âme. Pestalozzi lui-même, dans les entretiens particuliers qu'il avait eus avec les commissaires, ne faisait nulle difficulté d'avouer que ses collaborateurs, surtout Niederer et Schmid, avaient gâté son œuvre par leurs aspirations orgueilleuses; il n'en éprouva pas moins un chagrin profond du résultat de l'enquête, qu'il avait sollicitée dans l'espoir de fermer la bouche à ses détracteurs.

Dans le livre plein d'attrait et paradoxal à la fois qu'il a intitulé *Nos fils*, Michelet en a pris occasion de présenter Girard comme un instrument de la réaction et un rival secret de Pestalozzi *sous couleur libérale*. Ce prétendu rival avait souffert de telles angoisses d'esprit dans l'élaboration de son rapport sur l'institut d'Yverdon, qu'il en tomba gravement malade.

Ce rapport de Girard (*Rapport sur l'institut de M. Pestalozzi à Yverdon*, Fribourg, 1810), premier ouvrage pédagogique de longue haleine qui soit sorti de la plume du cordelier fribourgeois, rappelle sur plusieurs points les doctrines que l'auteur avait formulées douze ans auparavant dans son *Projet d'éducation pour toute l'Helvétie*. Ces doctrines n'avaient rien d'absolu, et offrent déjà le caractère de judicieux discernement et de sagesse pratique qui formera le trait distinctif du Père Girard dans tous ses travaux relatifs à l'école. Aucune de ces prétentions à la nouveauté et à l'originalité, que le rapport sur l'institut d'Yverdon signalait comme l'un des travers des collaborateurs de Pestalozzi, et qui rendaient ceux-ci injustes pour tous les éducateurs qui les avaient précédés dans la voie. La pédagogie française, en particulier celle de Montaigne, Fénelon, Rollin, Leclerc, Raymond de Chambéry, était vengée des dédains de la philosophie de Niederer. Parmi les devanciers de Pestalozzi, Girard n'a garde d'oublier Rousseau dont, comme tous ses contemporains, le chef de l'école d'Yverdon a ressenti l'influence salutaire *jusque dans ses erreurs*, comme dit très bien l'auteur du rapport. Mais en relevant des mérites par trop méconnus à Yverdon, Girard ne sacrifiera pas, à « celui qui n'a eu d'autre élève qu'*Emile* et qui n'a fait qu'un roman d'imagination », l'homme modeste et dévoué « qui aura la gloire d'avoir passé sa vie au milieu des enfants, consacrant à leur éducation ses veilles, sa fortune et son cœur ».

Le rapport de Girard, approuvé par ses deux collègues, fut soumis à la Diète réunie à Berne, qui en ordonna l'impression à ses frais. Mais l'ami et le protecteur de Girard, le landamman d'Affry, n'était plus là pour en féliciter l'auteur. Il s'était éteint subitement, en juin 1810, au retour d'une mission qu'il venait de remplir auprès de Napoléon. La santé du moine fribourgeois, déjà fortement éprouvée par la maladie, reçut une nouvelle atteinte de cette mort, et dans l'appréhension qu'elle lui donnait pour l'avenir, peu s'en fallut qu'il ne dît adieu pour toujours à son école Mais les instances des magistrats et la douleur des pères de famille, jointes au rétablissement de sa santé, changèrent sa résolution. Alors, dans un élan de générosité, il promit solennellement à ses concitoyens de vieillir au milieu de sa nombreuse famille, c'est-à-dire des enfants de son école. Et dès ce moment, sans hésitation ni regret, et sans se laisser rebuter par aucun obstacle ni aucune persécution, nous le voyons se consacrer tout entier à son œuvre jusqu'à l'heure où, dans une sorte de tempête civile, le gouvernail en sera violemment arraché de ses mains.

La renommée allait venir à son école avec l'introduction de l'enseignement mutuel ou monitorial. Ce mode d'organisation scolaire dont Girard, comme nous l'avons dit, avait fait, sans s'en douter, l'essai sous le

toit paternel, ne se présenta cependant pas naturellement à son esprit, et lui fut révélé, vers la fin de 1815, par les écrits de M. de Lasteyrie et de M. de Laborde, deux membres de la Société pour l'instruction élémentaire qui venait de se former à Paris. Mais pendant que la méthode mutuelle pure, appelée *lancastrienne*, confiait toutes les leçons aux moniteurs, la méthode telle que Girard l'appliqua à Fribourg en faisait un ingénieux et judicieux partage entre le maître et les moniteurs, dans les vingt-sept classes dont se composait son école, peuplée à cette époque de quatre cents élèves et dirigée par cinq maîtres, y compris le maître spécial de dessin (lequel, par parenthèse, appartenait à la confession protestante). Grâce à cette méthode ou plutôt à son éminent interprète, l'école de Fribourg devint bientôt la rivale de celles de Fellenberg à Hofwyl et de Pestalozzi à Yverdon. Elle vit à son tour affluer les visiteurs de tous les points de l'Europe, Anglais, Italiens, Russes, Français, pédagogues, hommes d'Etat, littérateurs, grands seigneurs. La méthode de Girard commençait aussi à se répandre dans les campagnes fribourgeoises, soustraites longtemps à son influence salutaire par l'obscurantisme traditionnel. Les *Girardines* (on nommait ainsi les écoles dirigées d'après son système) s'établirent également dans les cantons voisins, à Berne, Lausanne, Genève, Neuchâtel, Zürich, etc. A Genève, les idées éducatrices du Père Girard n'eurent pas de plus fervent propagateur que le pasteur François Naville, auteur lui-même d'un remarquable *Traité sur l'éducation publique*. Une amitié étroite s'établit dès lors entre le moine catholique et le ministre protestant.

L'établissement du Père Girard n'embrassait dans le principe que l'enseignement primaire; il y joignit bientôt une école secondaire.

La réforme de l'école populaire n'était d'ailleurs aux yeux de Girard que la première assise de l'édifice qu'il se proposait d'élever. Maisons d'orphelins, de travail, de correction, fabriques de bienfaisance, entretien convenable des pauvres, tout cela manquait aux Fribourgeois, ainsi que l'industrie et l'exercice des métiers qui avaient fait au quinzième siècle leur richesse et leur gloire. Il s'agissait de leur donner toutes ces choses, et bien d'autres par surcroît. Mais ne pouvant pas procéder d'autorité et par voie législative, Girard chercha à suppléer à la puissance qui lui faisait défaut par une société qui s'étendrait à tout le canton : ce fut là l'origine de la *Société économique*, fondée le 9 janvier 1813. Cette société, véritable Institut cantonal, se composait de quarante membres effectifs pris dans le chef-lieu, et de trente correspondants choisis parmi les curés et les notables des petites villes et des campagnes.

Un des premiers résultats de la création nouvelle fut le rétablissement du *Conseil d'éducation* institué par le régime helvétique, et que l'orthodoxie jalouse de l'évêque (Mgr Guisolan) était parvenue à faire supprimer en 1804. Mais le fondateur de la Société économique se convainquit bientôt que tous ses efforts et ceux de ses associés resteraient impuissants tant que l'enseignement supérieur serait dominé par une scholastique surannée et par la casuistique flétrie en termes si énergiques par Bossuet. D'accord avec quelques amis intimes (l'archidiacre Fontaine, le conseiller d'Etat Jean de Montenach et le chancelier Justin d'Appenthal), le Père Girard conçut le projet d'une université catholique à la façon de celle qu'il avait vue prospérer sur les bords du Mein : c'eût été du même coup réformer l'enseignement supérieur et déjouer les machinations ourdies depuis longtemps pour le rappel des jésuites.

Un moment le parti libéral, vers lequel inclinait l'un des deux chefs de la République fribourgeoise, l'avoyer Werro, put se croire à la veille de réaliser ses vœux les plus chers, et même de placer la mitre épiscopale sur la tête de Girard.

Mais lorsque Jean de Montenach, l'un des trois représentants de la Diète helvétique au Congrès des souverains réunis à Vienne en 1815, s'en ouvrit dans cette capitale au cardinal Consalvi, premier ministre du pape Pie VII, il lui fut répondu que la chose n'était pas possible, Girard étant depuis longtemps à l'index pour ses idées philosophiques et *anti-romaines*. Des motifs analogues firent échouer Fontaine, l'ami de Girard et de Montenach. Le choix du pape se porta sur un curé de campagne nommé Jenny, qui avait fait ses études de théologie au Collège germanique à Rome, et dont la candidature avait pour patrons les jésuites, quelques patriciens dévoués à ces pères, et le nonce du Saint-Siège en Suisse, Testaferrata.

Le Père Girard, que l'ambition d'être évêque n'avait jamais tourmenté et qui n'eût accepté cette haute position que parce qu'il y eût trouvé une force de plus pour réaliser ses grandes vues, continuait à vouer tous ses soins à l'école dont la renommée allait encore grandissant.

L'année 1816 marque l'apogée de l'école fribourgeoise et voit affluer les visiteurs. L'un d'eux était ce pasteur écossais, le Dr Bell, qui ne fut pas l'inventeur de l'enseignement mutuel, mais qui l'avait appliqué dès 1791 dans son école à Madras. A la vue d'une école qui lui rappelait la sienne, le pédagogue écossais se sentit saisi d'un enthousiasme qu'il exprima par la citation (approximative, *hail* étant substitué à *ho*) d'un vers de Shakespeare (*Roméo et Juliette*, acte V, sc. II) :

*Holy franciscan friar, brother, hail!*
(Saint moine franciscain, frère, salut !)

On connaît le dédain de Pestalozzi pour l'enseignement mutuel. Cependant ce patriarche de l'éducation populaire, réconcilié avec son critique et censeur de 1809, visitant l'école après Bell, ne montra pas moins d'admiration : « Votre Girard, disait-il à l'archidiacre Fontaine, qui l'accompagnait dans sa visite, opère des miracles; avec de la boue, il fait de l'or ».

Les hostilités dirigées contre l'école et son chef semblaient avoir cessé. Le nouvel évêque, Mgr Jenny, montrait de la bienveillance et un grand intérêt pour l'enseignement mutuel, dont il recommandait publiquement l'adoption dans les paroisses rurales. Mais en même temps, inquiet de l'influence prépondérante de Girard et du Conseil d'éducation, il n'en travaillait pas moins à la sourdine, avec le nonce Testaferrata, au rétablissement des jésuites comme la meilleure barrière à opposer aux innovations.

La question de ce rappel causa beaucoup d'émoi dans le canton et opéra une scission profonde au sein même du gouvernement. Mais après des débats orageux, le rappel fut voté par la majorité du Grand-Conseil, le 15 septembre 1818. Enhardi par l'appui de cette majorité et les louanges des ultras de la cour de Louis XVIII, l'évêque se tourna tout à coup contre l'enseignement mutuel, qu'il dénonça « comme une méthode funeste aux mœurs et à la religion ». Il en obtint la suppression par un nouveau vote du Grand-Conseil, le 4 juin 1823, et après des discussions plus orageuses encore que celles qui avaient précédé le rétablissement des jésuites.

Satisfait de son triomphe, l'évêque consentait à laisser le Père Girard diriger l'école où l'on venait de tuer sa méthode. Mais le dévouement du religieux à l'éducation populaire n'allait pas jusqu'au suicide de son œuvre et de son honneur, atteints du même coup dans cette condamnation. Il se retira dans sa cellule, non sans avoir fait constater par une enquête publique, en présence des pères de famille éplorés et des autorités communales qui lui étaient restées fidèles, les résultats de cet enseignement religieux qu'on l'accusait d'avoir trahi et auquel le chef du diocèse avait donné plusieurs fois des marques publiques d'approbation.

Tous ces événements n'avaient pu s'accomplir sans amener une agitation très vive et voisine de la guerre civile au sein de la population du chef-lieu, attachée au Père Girard comme à son bienfaiteur et à son père. Mais voyant son nom devenu un drapeau de parti et servir d'aliment ou de prétexte au désordre, le Père Girard fit un nouveau sacrifice à la paix. Il quitta son couvent de Fribourg pour se rendre à Lucerne, dans celui où il avait fait son noviciat aux jours heureux de sa jeunesse.

La carrière de Girard comme réformateur scolaire et intellectuel de sa terre natale était terminée. Mais

à Lucerne s'ouvrait devant lui une voie nouvelle qui, pour être moins brillante, n'en était pas moins utile. Le gouvernement de ce canton, plus indépendant des influences cléricales que celui de Fribourg, parvint à lui faire accepter la chaire de philosophie au gymnase du chef-lieu, avec un siège au Conseil d'éducation et la surveillance de certaines écoles. En même temps, la Société suisse d'utilité publique, l'association la plus importante qui existât alors dans la Confédération, réclamait son concours. Girard écrivit pour le bulletin de cette association plusieurs mémoires marqués au coin d'un esprit à la fois élevé, incisif et entraînant, où on sent passer le souffle de Platon et parfois l'ironie de Socrate. L'un de ces mémoires, consacré à mettre en relief les avantages de la méthode mutuelle, en signalait comme les plus saillants les habitudes d'ordre et d'obéissance qu'elle donnait aux élèves, avec celle d'un commandement équitable chez les moniteurs. Dans un second écrit, composé en allemand, sous la forme d'un dialogue entre un maître d'école et un ami de ce dernier, Girard cherchait à faire pénétrer le besoin d'instruction dans les cantons alpestres, et conviait les montagnards des Waldstætten à fonder ce que, dans son pittoresque langage, il appelait *le Grütli de l'indépendance intellectuelle*, comme complément naturel de l'œuvre de l'indépendance nationale. Bien que les préjugés séculaires et l'hostilité des familles régnantes s'opposassent à une complète réalisation des vues du moine libéral dans les petits cantons, son piquant dialogue ne laissa pas d'avoir quelque action sur la partie la plus éclairée de la population, et excita le zèle de plusieurs hommes de bonne volonté, ecclésiastiques et laïques. Les gouvernements cantonaux, catholiques ou réformés, recouraient à ses lumières et à ses conseils pour la réorganisation de leur système d'instruction publique. Mais nulle part son action n'eut plus de prise que sur cette jeunesse accourue des divers cantons autour de la chaire où le pédagogue fribourgeois exposait, dans un langage vif et lumineux, les maximes de sa philosophie, qui était celle du bon sens et n'avait rien de commun avec les abstractions de la nouvelle philosophie allemande.

Cependant l'amour et le regret de cette patrie fribourgeoise, pour laquelle il avait travaillé tant d'années, poursuivaient le digne cordelier jusque dans ses occupations les plus absorbantes. Ils lui inspiraient, en 1827, la publication d'un livre d'école intitulé *Explication du plan de Fribourg* et qui offre, en un cadre restreint et dans un langage simple, d'une clarté pénétrante, une admirable introduction à l'étude de la géographie, de l'histoire et de l'instruction civique.

Quelques années plus tard, une nostalgie croissante, jointe à son âge avancé (il avait soixante-neuf ans), le déterminait à rentrer dans sa patrie pour s'y vouer, dans la retraite, au grand travail qu'il méditait depuis longtemps sur l'enseignement de la langue et qu'il croyait destiné à exercer une action salutaire sur la jeunesse, c'est-à-dire sur l'avenir de l'humanité.

Toutes les instances des magistrats lucernois pour le retenir dans leur ville restèrent inutiles. En 1834, Girard quitta Lucerne et rentra dans sa ville natale pour n'en plus sortir. Il y vécut encore seize années dans ce loisir studieux qu'il avait rêvé bien des fois sans pouvoir y atteindre : c'est la période la plus paisible et la plus honorée de sa vie ; elle ressemble à ces beaux couchers de soleil qui suivent parfois des journées orageuses. Toutes les hostilités ont disparu, l'admiration a gagné ses anciens ennemis et les a réduits au silence. Cependant, à cette époque encore, le désir d'être utile arrache plusieurs fois le moine franciscain à sa cellule si chère. Tantôt c'est pour prendre part aux séances de la Société d'utilité publique, au nom de laquelle il visite les écoles normales de la Suisse romande; tantôt c'est pour contribuer à élucider une question qui intéresse à un haut degré l'éducation publique et l'humanité souffrante, la question du crétinisme, posée par la Société suisse des sciences naturelles. Le Père Girard fut appelé à présider le congrès de cette Société qui s'assembla à Fribourg en 1840, et qui réunit une foule d'illustrations : le botaniste de Candolle, le physicien de la Rive, le géologue Studer, le philanthrope Fellenberg, etc.

A cette époque, les idées éducatives du Père Girard étaient déjà répandues en Italie, où elles avaient été apportées par des prêtres éclairés et quelques grands seigneurs lettrés, entr'autres le marquis Ridolfi et Gino Capponi, de Florence. Elles y trouvèrent bientôt d'éloquents interprètes, comme Raphaël Lambruschini, à Florence même, Enrico Meyer à Livourne, Matilde Calandrini à Pise, et Vitale Rosi en Ombrie. Une revue éditée par Vieusseux, à Florence, servait d'organe aux « girardistes » de la péninsule.

Mais c'est en France que l'illustre cordelier devait trouver l'appréciation la plus éclatante de ses talents et de ses services. Depuis longtemps le nom de Girard était en honneur à Paris au sein des sociétés qui s'occupaient d'éducation et de sciences morales. Déjà à l'époque de sa persécution, en 1821, un asile honorable lui avait été offert sur les bords de la Seine par le ministre Corbière. En 1838, à la suite d'une visite de Victor Cousin, la croix de chevalier de la Légion d'honneur avait été décernée au Père Girard. En 1844, quand parut à Paris son livre *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, qui devait servir d'introduction au Cours éducatif et pratique destiné à l'enseignement élémentaire, l'Académie française, sur le rapport de son secrétaire perpétuel Villemain, accorda à ce volume préliminaire, qui offrait comme la philosophie de ce grand ouvrage, et une sorte de pédagogie populaire et chrétienne, le prix Monthyon de 6000 francs. Au commencement de l'année suivante, une distinction nouvelle était accordée au Père Girard, nommé membre correspondant de l'Institut par l'Académie des sciences morales et politiques. Pendant ce temps, la publication des volumes dont se compose la partie pratique du *Cours éducatif de langue maternelle* allait son train, grâce aux soins de MM. Rapet et Michel, qui avaient bien voulu se charger de l'approprier aux écoles françaises. Le dernier volume parut en 1846, à la veille de l'orage qui précéda et accompagna la chute du Sonderbund en Suisse et la révolution de Février en France.

Quoique la politique ne fût pas son affaire, le Père Girard avait vu venir la tempête et avait même essayé de la conjurer en arrachant à un haut magistrat de son canton, l'avoyer Déglise, la promesse formelle de se prononcer contre le Sonderbund. Mais le lendemain, cédant à des suggestions d'une nature moins désintéressée, ce haut magistrat ne tint pas sa parole, et le patriotique vieillard eut alors la douleur de voir s'abattre sur son pays les désastres de 1847, puis les proscriptions et les confiscations dont le régime précédent avait légué le triste exemple au radicalisme. « C'est là la justice des révolutions, dont Dieu veuille préserver tous les peuples de la terre, » disait le Père Girard dans sa réponse à ses admirateurs toscans, qui avaient cru devoir le féliciter de la chute du régime du Sonderbund et de l'expulsion des jésuites.

Quoique également hostile à tous les extrêmes, et bien qu'il lui eût été facile de se retrancher derrière son grand âge, le Père Girard ne crut pas devoir refuser ses services au gouvernement radical dans l'organisation de l'instruction publique. Il accepta même l'honneur de présider la commission chargée d'élaborer une nouvelle loi sur la matière. Mais il chercha en vain à maintenir le collège et le lycée de Fribourg sur leurs bases traditionnelles, en opposition au projet d'école cantonale plus approprié aux circonstances et aux besoins du temps et qui, pour ces motifs, fut adopté par le Grand-Conseil.

Après la publication du dernier volume de son *Cours de langue*, que le Père Girard appelait « l'idéal de sa vie, le vœu de son cœur, sa dette sacrée envers la jeunesse », l'illustre cordelier pouvait considérer sa carrière comme terminée. Sa forte constitution, quoique déjà ébranlée par un rhumatisme goutteux qui l'avait fait beaucoup souffrir, lutta longtemps contre le mal qui paralysa ses membres pendant les deux dernières années de sa vie et voila même un instant sa belle intelligence. Il recouvra sa lucidité au dernier mo-

ment, et reprit assez de force pour réunir ses confrères autour de son lit de douleur et prendre congé d'eux par quelques paroles pieuses, prononcées dans cette langue latine qu'il avait toujours aimée et qu'il écrivait avec une concision et une pureté à rendre jaloux les latinistes de son ordre à Rome. Il expira le 6 mars 1850, à huit heures et demie du matin.

Une heure après, le Grand-Conseil fribourgeois, qui était réuni ce jour-là, décrétait que le Père Girard avait bien mérité de la patrie et que son portrait serait placé dans toutes les écoles. On décida plus tard qu'une statue lui serait élevée par souscription sur la principale place de la ville. Cette statue, due au ciseau de Vollmar, de Berne, a été inaugurée solennellement le 23 juillet 1860.

[ALEXANDRE DAGUET.]

**GIRAUD.** — Charles Giraud, jurisconsulte français, est né à Pernes (Vaucluse) le 20 février 1802, et mort à Paris le 13 juillet 1881. Nommé, en 1830, professeur suppléant à la Faculté de droit d'Aix, et, en 1835, professeur titulaire de droit administratif à la même faculté, il devint, en 1842, inspecteur général du droit, et membre de l'Académie des sciences morales et politiques; à partir de 1845, il fit partie du Conseil royal de l'Université. En janvier 1848, il avait accepté les fonctions de vice-recteur de Paris : il donna sa démission le 25 février, au lendemain de la proclamation de la République. Lorsque M. de Parieu quitta le ministère de l'instruction publique, ce fut Ch. Giraud qui lui succéda (24 janvier 1851). Il ne garda son portefeuille que trois mois à peine, et se retira le 10 avril pour être remplacé par Crouseilhes. A la retraite de celui-ci, il redevint ministre (26 octobre), mais pour quelques semaines seulement : les événements du 2 décembre l'obligèrent à se retirer de nouveau. Il accepta toutefois de faire partie de la Commission consultative, au lendemain du coup d'Etat, et fut compris dans la première composition du Conseil d'Etat. N'ayant pu se résoudre à donner son approbation à la confiscation des biens de la famille d'Orléans, il quitta le Conseil d'Etat en août 1852, pour rentrer dans l'enseignement. Il occupa d'abord une chaire de droit romain à la Faculté de Paris, qu'il échangea quelques années plus tard pour la chaire de droit des gens. Il fut nommé en outre inspecteur général de l'enseignement supérieur, ordre des lettres, puis inspecteur général du droit. En mars 1852, il avait été appelé par Fortoul à faire partie du Conseil supérieur de l'instruction publique, et il resta jusqu'à sa mort un des membres les plus actifs et les plus éminents de cette assemblée. Voici en quels termes Jules Ferry appréciait le rôle de Ch. Giraud au Conseil supérieur depuis sa réorganisation en 1880 : « M. Giraud était un homme de 1830 : c'est dire qu'il fut un libre esprit, un libéral, un universitaire. Universitaire, il le fut en quelque sorte par essence. Sa vie s'est en réalité confondue avec l'existence et les vicissitudes de l'Université elle-même pendant cinquante ans. Quand la reconstitution du Conseil supérieur eut assuré l'émancipation de ce grand corps et rendu l'Université aux universitaires, M. Giraud reconnut sans peine et salua avec joie l'Université d'autrefois, celle que sa jeunesse avait, de 1830 à 1850, aimée et servie. Elu par l'Académie des sciences morales et politiques, il vint siéger dans cette haute assemblée. Vous savez quelles lumières, quels trésors d'expérience il y apporta, quel esprit conciliant et ferme, aimable et solide, avec ces fortes traditions de légiste qui faisaient de lui un défenseur éloquent et convaincu des droits de l'Etat. »

Ch. Giraud a laissé de nombreux ouvrages de droit, d'histoire et de littérature.

**GIRAULT-DUVIVIER** (CHARLES-PIERRE). — Grammairien français, né à Paris le 13 juillet 1765, mort le 11 mars 1832. Girault-Duvivier avait exercé d'abord la profession d'avocat; ruiné par la Révolution, il entra dans une maison de banque, dont il devint l'associé. Le soin de l'éducation de ses filles le conduisit à s'occuper de questions grammaticales, et, après avoir employé plusieurs années à amasser les matériaux nécessaires, il publia sa célèbre *Grammaire des grammaires, ou analyse raisonnée des meilleurs traités sur la grammaire française*, Paris, 1811, 2 vol. in-folio. Cet ouvrage eut beaucoup de succès, et reçut l'approbation de l'Académie, ainsi que le *Traité sur les participes*, publié en 1815.

Girault-Duvivier n'est pas un novateur; il s'honore au contraire de rester fidèle à la tradition. « En composant cet ouvrage, dit-il dans sa préface, je n'ai pas eu la présomption d'établir des principes nouveaux, ni de vouloir infirmer de mon autorité ceux qui ont été posés, soit par les anciens grammairiens, soit par les nombreux philologues modernes qui ont enfanté et enfantent tous les jours de nouvelles méthodes, de nouveaux systèmes; je me suis renfermé dans un rôle plus modeste : j'ai cherché à réunir en un seul corps d'ouvrage tout ce qui a été dit par les meilleurs grammairiens et par l'Académie, sur les questions les plus délicates de la langue française. J'ai indiqué avec une scrupuleuse exactitude les sources où j'ai puisé; j'ai mis en parallèle les opinions des différents auteurs, mais j'ai laissé aux lecteurs le droit de se ranger à tel ou tel avis, lorsque la question restait indécise ou que la solution n'en était ni indiquée par l'analogie ni donnée par l'usage le plus généralement adopté.

« J'ai cru devoir adopter, ajoute-t-il, la marche suivie par les anciens grammairiens, soit pour les grandes divisions de la grammaire et de la syntaxe, soit pour les dénominations données aux différentes parties du discours, aux différents temps des verbes. Je n'ai point voulu créer, je n'ai point eu l'intention d'être auteur, j'ai donc dû me servir des termes les plus généralement employés et les plus usités. J'ai laissé aux idéologues et aux métaphysiciens le soin de démontrer ce qu'ils trouvent de vicieux ou de faux dans les anciens termes, et la gloire d'en proposer de nouveaux; j'ai suivi les sentiers battus par les anciens maîtres, bien sûr de ne pas m'égarer et de n'égarer personne avec moi sur leurs traces. »

La *Grammaire des grammaires* n'est pas un livre qui puisse être utilisé dans l'enseignement primaire; mais elle demeure un répertoire utile à consulter pour la solution de certaines difficultés grammaticales.

**GIROD (DE L'AIN).** — Amédée Girod, dit *de l'Ain*, né à Gex en 1781, fut magistrat sous l'Empire et la Restauration; il entra à la Chambre des députés en 1827. Il prit une part active à la révolution de Juillet. Elu président de la Chambre en 1831, il devint le 30 avril 1832 ministre de l'instruction publique en remplacement de Montalivet. Il ne conserva son portefeuille que cinq mois; et nous n'avons à signaler, durant son administration, aucune mesure importante intéressant l'instruction primaire. Il eut pour successeur, le 11 octobre 1832, Guizot, et fut, en quittant le ministère, nommé pair de France et président du Conseil d'Etat. Girod (de l'Ain) est mort à Paris en 1847.

**GLOBE.** — Il sera toujours difficile de faire saisir aux enfants la forme sphérique de la terre à l'aide de cartes planes. Les mappemondes en deux hémisphères donnent l'idée du disque, mais l'élève, gêné par la déformation nécessaire et par le fractionnement de la surface, ne peut transformer par la pensée cette surface en un volume, et les deux cercles séparés en deux hémisphères réunis. On ne peut se rendre compte de la disposition réelle de la terre que sur une forme comparable à celle de la planète. De plus, il est difficile ou impossible au maître de faire comprendre la rotation terrestre, le jour et la nuit, les saisons, sans un objet sphérique, dans lequel les élèves puissent voir le globe terrestre.

Le globe géographique est donc très utile dans l'enseignement primaire. Il y est d'autant plus utile que l'élève, moins habitué aux notions géométriques, est moins capable par cela même de l'effort intellectuel nécessaire pour transformer la carte. Mais l'emploi du globe doit se borner à la géographie très générale ou à la cosmographie, les cartes demeurant spécialement destinées à l'étude des détails. Quelques dimensions qu'on donne à un globe, il sera toujours

bien réduit à côté d'une carte d'Europe ou de France; seules les grandes divisions terrestres y apparaîtront clairement. Cela sera surtout sensible avec les globes peu coûteux dont pourront se servir les écoles primaires. Il ne faudra donc pas demander au globe autre chose que la disposition d'ensemble, la situation relative, les surfaces comparées des grandes divisions de la terre, parties du monde, continents, océans. Les zones, les climats, les antipodes, les saisons, l'équateur, l'écliptique, les méridiens et les parallèles, s'expliqueront plus facilement au moyen du globe. Aller plus loin serait aller trop loin. Une fois le globe compris, il doit céder la place aux cartes.

Un globe muet en carton ardoisé, avec indication de méridiens et de parallèles, sur lequel on peut tracer les lignes des continents ou des mers, rendra de vrais services. C'est un véritable tableau noir sphérique sur lequel l'élève peut retracer les formes avec une bien plus grande justesse relative que sur le tableau plan.

Quant aux globes en relief, monstrueuses déformations du globe terrestre, ils doivent être absolument proscrits du matériel d'enseignement à n'importe quel degré. [Fr. Schrader.]

**GOBINET** (Charles). — Théologien français, né à Saint-Quentin en 1613, mort à Paris en 1690. Après avoir pris ses grades en Sorbonne, il fut nommé principal du collège du Plessis, qu'il gouverna pendant quarante-trois ans, jusqu'à sa mort. Il a publié divers ouvrages, dont les principaux sont : *Instruction de la jeunesse en la piété chrétienne, tirée de l'Ecriture sainte et des saints Pères, divisée en cinq parties*; Paris, 1665, in-12; ce livre a eu de nombreuses éditions, dont la dernière est de 1848; *Instruction chrétienne pour les jeunes filles*, Paris, 1682, in-12; *Instruction sur la manière de bien étudier*, Paris, 1689, in-12. Dans ce dernier ouvrage, comme dans le premier, Gobinet s'adresse à un élève qu'il appelle Théotime. Il débute en lui disant que « la science du salut est la première et la principale science qu'il faut étudier »; les autres études dont il traite ensuite sont celles de la langue latine et de la grecque, des humanités, de la philosophie (comprenant la logique, la morale, la physique et la métaphysique), de la théologie, de la jurisprudence et de la médecine. A ceux qui voudront apprécier la distance énorme qui sépare l'enseignement moderne de celui que donnaient les collèges du dix-septième siècle, il suffira de parcourir quelques pages de cet écrit, tout imprégné encore de l'esprit scolastique du moyen âge.

**GOBLET** (René). — Né à Avre-sur-la-Lys (Pas-de-Calais) en 1828, Goblet se fit de bonne heure une réputation d'habile avocat au barreau d'Amiens. Tout en plaidant, il s'occupait de politique, combattait le gouvernement du second Empire et, en 1869, participa à la fondation du *Progrès de la Somme*, journal républicain. En 1870, nommé procureur général à Amiens par le gouvernement de la Défense nationale, il ne tarda pas à démissionner pour poser sa candidature à l'Assemblée nationale. Elu (2 juillet 1871), il siégea à gauche; mais, aux élections générales de 1876, il ne fut pas renommé. L'élection du 14 octobre 1877 l'ayant ramené au Parlement, il commença à s'y tirer de pair par la façon dont il lutta contre les hommes du Seize-Mai. Aussi, dans le premier cabinet constitué par le président Grévy, eut-il le sous-secrétariat d'Etat à la justice. Après la chute du ministère Waddington (21 décembre 1879), redevenu simple député, il prit position parmi les adversaires de la politique opportuniste et, en moins de deux années, conquit par son talent une autorité qui le classa entre les chefs du parti radical. Dans le cabinet Freycinet (3 janvier 1882), on lui confia le portefeuille de l'intérieur, et c'est alors qu'il obtint le vote de la loi municipale qui rendit aux communes le droit de nommer leurs maires.

Quand les vicissitudes de la politique l'amenèrent au ministère de l'instruction publique (6 avril 1885), il avait donc déjà de beaux états de services; mais il est vrai que, dans sa carrière, rien ne le désignait spécialement pour la tâche dont il se trouvait alors chargé. Aussi, dans un discours qu'il prononça à la réunion des Sociétés savantes peu de jours après avoir pris possession de son nouveau portefeuille (11 avril), déclara-t-il qu'il se sentait « très honoré mais un peu surpris » d'être à ce poste. Mais ses fermes convictions démocratiques, sa capacité de travail, son intelligence vigoureuse et lucide, lui permirent de se mettre bientôt à la hauteur de son rôle et de devenir le digne continuateur de l'œuvre de Jules Ferry.

Présidant, le 11 juin 1885, la distribution des prix aux élèves de l'Association philotechnique, « l'Etat seul, disait-il, à l'heure qu'il est, a les moyens et les ressources nécessaires pour soutenir la haute culture intellectuelle, pour créer les grands laboratoires, entretenir et enrichir les collections, les bibliothèques, fonder et développer les grands établissements scientifiques. Il a seul les moyens de mettre l'instruction générale à la portée de tous les citoyens, selon leurs facultés et leur vocation, soit qu'il donne à tous gratuitement l'instruction élémentaire, soit que par son intervention libérale il aide les plus intelligents et les plus laborieux à s'élever aux degrés supérieurs de l'enseignement. D'autre part, l'Etat seul, tout en respectant la liberté des croyances et des méthodes, a qualité pour imprimer par l'enseignement public la direction qui convient à une société purement civile, indépendante de toute confession religieuse et qui marche visiblement depuis un siècle vers la complète réalisation des principes de la démocratie. » Il y avait dans ces paroles comme un programme; et c'est bien en effet celui que Goblet, ministre de l'instruction publique, a suivi dans son administration.

Un de ses premiers actes, le double décret du 25 juillet 1885 et du 28 décembre suivant, inaugura la réforme de notre enseignement supérieur, qui devait s'achever dix ans plus tard par la constitution des universités (loi du 10 juillet 1896). Goblet a lui-même très nettement caractérisé le sens et la portée de ces mesures, et indiqué aussi les heureux effets qu'elles eurent dès le premier moment : « Les décrets des 25 juillet et 28 décembre 1885, en faisant revivre la personnalité des facultés, en leur reconnaissant le droit de recevoir des libéralités et d'administrer librement leurs biens propres, en les réunissant dans des conseils communs pour délibérer de leurs intérêts d'ordre pédagogique, financier, administratif ou même disciplinaire, leur ont donné une vie nouvelle, et préparent le rétablissement de véritables universités appelées à grandir et à rivaliser entre elles sous le contrôle tutélaire de l'Etat. — Déjà ces décrets ont porté leurs fruits. Les facultés se sont organisées; leurs conseils généraux fonctionnent. Les municipalités commencent à regarder leurs facultés d'un autre œil. Bien loin de les considérer comme des corps étrangers, elles cherchent à se les attacher par de nouveaux liens. Certaines mettent un zèle louable à y fonder des chaires, à compléter leur enseignement. Il ne se passera pas longtemps avant qu'une généreuse émulation des citoyens et des villes vienne concourir au développement de ces foyers d'enseignement supérieur. » (Discours prononcé à l'occasion de l'assemblée générale annuelle des Sociétés savantes, 1er mai 1886). De nombreuses mesures de détail prouvèrent aussi combien était vif chez Goblet le souci de développer la haute culture dans notre pays; il en est deux au moins que l'on ne saurait omettre de mentionner : c'est sous son ministère que fut décidée l'acquisition par l'Etat du musée Guimet (1885), et que fut créée à l'Ecole des Hautes études une nouvelle section, celle des sciences religieuses (30 janvier 1886). Ajoutons que, lorsque Goblet eut à prendre la parole aux funérailles de Victor Hugo (6 juin 1885) et à la célébration du centenaire de Chevreul (4 septembre 1886), il sut rendre au grand poète et à l'illustre savant un hommage vraiment digne de la France et de la République.

Dévoué aux intérêts de la culture supérieure, il ne lui parut pas qu'il les trahissait en préparant dans l'ordre secondaire une réforme que réclamaient les

besoins de la société moderne. Il croyait que l'enseignement gréco-latin ne s'adaptait pas à la plus grande partie de la clientèle des lycées et collèges; il se rendait compte, d'autre part, que, pour cette majorité d'élèves fréquentant les établissements secondaires, l'enseignement spécial, tel que Duruy l'avait naguère constitué, se tenait à un niveau trop bas. Son dessein fut donc de créer un enseignement *classique français*. Ce nom, qu'il voulait lui donner, le Conseil supérieur ne l'adopta pas. Mais, en fait, le décret du 8 août 1886 réorganisant l'enseignement spécial réalisa, à très peu près, la conception que le ministre s'en était faite et qu'il avait définie peu avant dans un discours public : « Il s'agit, disait-il, non de détruire l'enseignement classique actuel, mais de constituer à côté de cet enseignement, où domine l'étude des langues anciennes, un enseignement parallèle, classique également, c'est-à-dire d'ordre général, et littéraire autant que scientifique, où le temps consacré ailleurs au grec et au latin soit employé à des études plus modernes, plus pratiquement utilisables, notamment à l'étude de notre langue et des langues étrangères, et d'assurer ainsi une éducation large et libérale aux jeunes gens qu'attirent chaque jour davantage les diverses carrières ouvertes à l'activité des hommes de notre temps. » (Discours prononcé à l'occasion de l'assemblée générale annuelle des Sociétés savantes, 1er mai 1886.) Cette réforme n'eut qu'un destin éphémère; mais il n'en est pas moins vrai qu'elle acheminait vers l'unité de l'enseignement secondaire transformé et rajeuni, telle qu'on s'est efforcé de la fonder en 1902.

Les hommes du métier ne sauraient oublier ce que Goblet a fait pour l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur; mais ce qui, aux yeux du grand public, a surtout marqué son passage au ministère, c'est la part qu'il prit à la discussion de la loi du 30 octobre 1886, par laquelle l'enseignement primaire a été organisé.

De cette loi, l'initiative n'appartenait pas à Goblet, et il n'avait été pour rien dans son élaboration. Elle provenait d'une proposition de Paul Bert en date du 7 février 1882 et d'un projet présenté par Jules Ferry, au nom du gouvernement, le 16 du même mois. Votée par la Chambre des députés, elle avait été portée en 1884 au Sénat par M. Fallières, alors ministre de l'instruction publique, et n'avait pu venir en discussion. Les débats ne s'ouvrirent devant la haute assemblée que le 28 janvier 1886. Ils se prolongèrent durant vingt-cinq séances, et eurent un éclat exceptionnel. Outre qu'elle réglait en toutes ses parties l'organisme de l'ordre primaire, la loi avait pour objet de le séculariser complètement; elle abolissait les derniers vestiges du régime de privilège que la loi Falloux avait assuré aux congrégations enseignantes, elle décidait que, dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement serait exclusivement confié à un personnel laïque. De là le nom de *loi sur la laïcité*, sous lequel elle est généralement connue; de là la vivacité et l'acharnement que les hommes de la droite mirent à la combattre. Les orateurs les plus remarquables du parti catholique entrèrent tous en lice, et Goblet eut à repousser leurs assauts qu'ils multipliaient et variaient sans cesse, comme s'ils avaient espéré que le ministre laisserait échapper par lassitude ce que l'on n'avait pu lui arracher de haute lutte. Mais il déjoua cette tactique de ses adversaires par son invincible ténacité. Bien plus, il sut prévenir les défaillances auxquelles certains républicains étaient tentés de céder; trop accessibles à des préoccupations électorales, ils auraient voulu, le principe de laïcité une fois inscrit dans la loi, qu'il leur fût loisible d'esquiver la responsabilité de l'application, que des exceptions pussent être faites dont le ministre serait juge. Goblet ne souffrit pas cette capitulation déguisée; avec une rudesse courageuse, il rappela la majorité à son devoir : « Croyez-vous, disait-il, que cela ajoute beaucoup à l'autorité d'une loi et d'un parlement de dire : Nous faisons cette loi, mais nous ne voulons pas en accepter la responsabilité tout entière, nous allons nous laver les mains de son exécution? » Grâce à cette énergie, le texte de la loi, très légèrement amendé, fut voté par le Sénat et adopté presque sans débat, le 19 octobre, par la Chambre des députés. Ce n'est que justice d'attribuer à Goblet l'honneur tout entier de cette victoire : seul, en effet, il avait porté tout le poids de la discussion; les rapporteurs, à la Chambre comme au Sénat, n'avaient joué qu'un rôle assez effacé, et, si les votes des républicains ne firent pas défaut au ministre, on ne peut s'empêcher de remarquer qu'aucun orateur de la gauche ne vint lui prêter son concours. Un adversaire lui a rendu, à son corps défendant, un hommage auquel l'opinion publique a souscrit : « L'ardeur que vous avez mise à défendre cette loi, dit Paul de Cassagnac à Goblet, vous en donne plus que le parrainage, elle vous en donne la paternité ».

Un ministre de l'instruction publique n'a pas simplement à administrer dans son cabinet et à défendre ses propositions et ses actes dans les assemblées parlementaires. Il lui appartient parfois d'exercer, en quelque façon, un magistère moral, notamment dans les cérémonies où il doit porter la parole devant la jeunesse des écoles. En 1885 et 1886, Goblet eut ainsi à présider la distribution des prix du concours général. C'était environ le temps où Schopenhauer était à la mode dans le monde littéraire et où les jeunes gens affectaient volontiers le désenchantement et l'ironie dénigrante. Le ministre, devant son jeune auditoire, sut trouver les paroles qui convenaient à cette heure : « Vous êtes jeunes, vous êtes Français, disait-il en 1885; gardez, cultivez avec soin ces qualités vraiment françaises : l'esprit, la vivacité, la belle humeur. Mais ne prenez pas pour modèles ceux qui... rient de tout. Ne peut-on être digne de notre race si l'on ne tourne tout en raillerie? Je ne vous recommande pas d'admirer vos grands hommes, puisqu'il est convenu qu'il ne s'en fait plus. Mais est-il vraiment si ridicule de respecter au moins les honnêtes gens? Croyez-moi, c'est faire un médiocre usage de l'esprit de n'en savoir tirer que le dénigrement. » Et l'année suivante : « Agir est notre loi, c'est pour cela que vous êtes dans la vie, et le champ même borné qu'elle ouvre devant vous est assez vaste et assez beau pour vous y élancer avec ardeur. Non, il n'est pas exact, il n'est pas, selon nous, philosophique, de dire que la vie humaine ne peut être que sublime ou pitoyable. Entre ce sommet et cet abîme, il y a la réalité qu'on semble méconnaître, il y a la vie telle qu'elle est, accessible à tous les hommes de bonne volonté, avec ses épreuves et ses douleurs sans doute, mais avec ses joies, ses douceurs et ses récompenses, la vie qui, par les occasions qu'elle nous offre de nous perfectionner nous-mêmes, d'aider nos semblables, de servir la patrie, de travailler à sa prospérité et à sa grandeur, est en elle-même un but digne de nos efforts. » Ce langage d'une prudhomie généreuse, d'un bon sens élevé et solide, montre assez que Goblet pouvait être non pas seulement un administrateur actif et habile, un *debater* remarquable, mais aussi un ministre éducateur.

Après deux ans, il quitta le poste où il avait fait si bonne figure, pour devenir président du conseil avec le portefeuille de l'intérieur (11 décembre 1886); il passa aussi au ministère des affaires étrangères (3 avril 1888); mais, à partir de 1889, malgré les services éminents qu'il avait rendus à son parti et au pays, on le laissa un peu à l'écart.

Les quinze dernières années de sa vie s'écoulèrent dans la retraite et dans une demi-obscurité. Il n'en sortit que peu de temps avant sa mort, survenue en 1905, et ce fut pour parler, comme publiciste, de questions qui intéressaient l'instruction publique. La *Revue politique et parlementaire* donna de lui une série d'articles qui eurent beaucoup de retentissement : *Où allons-nous?* juin 1903; *la Crise de l'anticléricalisme*, décembre 1903; *la Suppression de l'enseignement congréganiste*, août 1904; *Réplique à un article de M. Buisson*, octobre 1904; *Où nous en sommes*, février 1905; *la Crise du patriotisme à l'école*, mai 1905. Lorsque, dans la discussion de la loi du 30 octobre 1886, il luttait pour la sécularisation de l'enseignement public, il déclarait très haut, en même temps, qu'il ne voulait porter aucune atteinte à la liberté de l'enseignement privé : plus de congréganistes dans les

écoles de l'Etat, mais on ne songeait pas à leur interdire d'avoir, sous certaines garanties, des écoles à eux. Il jugeait donc trop restrictive la formule : *La liberté dans la laïcité*, qui prévalut en 1904 : « On ne s'étonnera pas, écrivait-il en août 1904, que quelques républicains, restés fidèles aux anciennes traditions du parti, refusent de s'associer à une aussi fâcheuse évolution. Tout aussi libre-penseur que peut l'être le bloc de la majorité ministérielle, mais respectueux de la liberté d'autrui, l'ancien parti républicain considérait aussi l'enseignement congréganiste comme contraire aux principes de la société moderne et s'efforçait sincèrement de faire prévaloir l'enseignement laïque; mais c'est par la libre concurrence, par la supériorité de son enseignement et de ses maîtres, qu'il prétendait attirer les familles et obtenir des adhésions de plus en plus nombreuses aux institutions républicaines. » Comme l'ancien parti républicain, Goblet avait aussi mis sa confiance dans l'école pour le relèvement de la patrie. Il tenait que l'école publique est « le laboratoire de l'unité nationale et la garantie de l'avenir national ». C'est dans ce sentiment qu'il écrivit en mai 1905 son dernier article, où il soutenait que l'école, loin de pouvoir être hostile à l'éducation du patriotisme, n'a pas le droit de lui être indifférente. De quelque façon que l'on juge ces opinions de Goblet, il faut, en tout cas, y reconnaître cette loyauté politique, cette fidélité aux principes dont il avait fait la règle de sa vie et qui en resteront l'honneur.

On n'a pas donné de recueil de ses discours et de ses écrits. Mais il a, paraît-il, laissé des mémoires rédigés presque jour par jour depuis 1871. M. Fernand Faure, dans un article publié par la *Revue politique et parlementaire* en octobre 1905, fait espérer qu'ils ne tarderont pas à être publiés.

[MAURICE PELLISSON.]

**GŒTHE.** — Le grand poète allemand dont nous venons d'écrire le nom a semé dans ses nombreux ouvrages beaucoup de pensées remarquables sur l'éducation; il a même, dans sa vieillesse, construit de toutes pièces un système éducatif original, une sorte d' « utopie pédagogique », qu'on trouve exposée au second livre des *Années de voyage de Wilhelm Meister*, publiées en 1821.

Chez Gœthe, on le sait, le poète était doublé d'un naturaliste : il avait pressenti cette grande loi de l'évolution dont la constatation a renouvelé les sciences naturelles et toutes les connaissances humaines, et il en avait donné la formule à sa manière dans ses *Métamorphoses des plantes*. Aussi l'éducation, à ses yeux, ne peut-elle être qu'un développement; elle n'ajoute rien au fonds primitif qui existe dans l'individu, elle aide seulement celui-ci à tirer de ce fonds le meilleur parti possible; le terme de l'évolution individuelle est, pour chaque homme, la réalisation aussi complète que possible du type général de l'espèce. Cette idée est exprimée dans les vers suivants de *Hermann et Dorothée* :

On ne peut tirer de l'homme que ce qu'il porte en lui-même,
Car nous ne pouvons pas former les enfants selon nos idées;
Tels que Dieu nous les donne, il faut les recevoir et les aimer,
Les élever de son mieux, et laisser faire chacun.
Car celui-ci a reçu certains dons, celui-là en a reçu d'autres;
Chacun d'eux les fait valoir, et chacun ne peut qu'à sa manière
Etre bon et heureux.

Le distique ci-dessous exprime d'une façon concise l'idée de la variété des caractères individuels, dont chacun toutefois doit manifester l'idéal humain :

Que nul ne ressemble à autrui, mais que chacun ressemble au [type supérieur.
Comment y parvenir ? Que chaque individu soit accompli en soi.

L'action est pour Gœthe le grand moyen de développement; elle est le principe et la raison d'être de l'existence, elle est la vie elle-même. On se rappelle la façon dont Faust commente les versets mystiques de saint Jean : l'évangéliste disait : « Au commencement était la parole »; le poète, nous livrant le secret de sa philosophie, répond : « Au commencement était l'action ». Gœthe fait à chaque instant l'application pratique de cette vérité : Agissez, dit-il, et vous deviendrez meilleurs; faites agir les enfants, et vous corrigerez en eux leurs défauts par l'exercice qu'ils feront de leurs facultés supérieures, bien mieux que par des défenses et des réprimandes. « Dans l'éducation des enfants comme dans le gouvernement des peuples, rien n'est plus maladroit et plus barbare que les défenses, que les lois purement prohibitives et restrictives. L'homme est un être naturellement actif, et, si l'on sait lui commander, il s'empressera d'exécuter : ouvrez une voie à son besoin d'action, et il vous suivra. L'homme accomplit volontiers ce qui est bon et raisonnable, pourvu qu'il en ait la possibilité : il fera le bien si vous l'y invitez, parce qu'il a besoin de faire quelque chose. » Et ailleurs : « Il ne faudrait jamais interdire à un jeune homme une occupation à laquelle il prend plaisir, de quelque nature qu'elle soit, à moins qu'on n'ait une autre occupation à substituer à celle-là ». La discipline négative est impuissante; seule celle qui fera appel aux sentiments élevés, pour les développer et les fortifier par l'action, sera efficace : « Si nous prenons les hommes seulement pour ce qu'ils sont, nous les rendons plus mauvais; traitons-les comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être, et nous les rapprocherons du but qu'ils doivent atteindre. »

Gœthe s'est élevé contre la tendance, déjà commune de son temps, à diminuer dans l'éducation la part faite aux humanités au profit des études dites positives et pratiques. « L'utile n'est qu'une portion de ce qu'il importe de connaître; pour posséder un sujet en son entier, il faut l'étudier pour lui-même. » Il est vrai que plus tard, sans méconnaître jamais d'ailleurs la nécessité de l'éducation générale, il a recommandé de commencer de bonne heure l'éducation professionnelle : mais cette préparation technique est associée à la plus large culture humaine.

Résumons maintenant en quelques lignes l' « utopie pédagogique » dont Gœthe a tracé les traits généraux dans les *Années de voyage de Wilhelm Meister*. Il faut se rappeler, pour comprendre certaines bizarreries de l'auteur, qu'au moment où il écrivit ce livre, à l'âge de plus de soixante-dix ans, Gœthe était déjà entré dans ce courant d'idées qui a donné naissance au second *Faust*; il était arrivé à une nouvelle conception de l'art : l'allégorie, le symbolisme lui apparaissait désormais comme la forme supérieure de la poésie. Nous aurions donc bien des réserves à faire, si nous devions apprécier les doctrines et les procédés souvent étranges que nous allons mettre sous les yeux du lecteur; mais nous nous en tiendrons à une simple analyse.

Wilhelm Meister, devant partir pour un long voyage, se demande à qui il pourrait, durant son absence, confier son jeune fils Félix. Il consulte à ce sujet Lénardo, un de ses amis. « Je ne voudrais pas l'emmener avec moi, dit-il, ne sachant où je vais, et je ne puis me séparer de lui volontiers, car il me semble qu'un fils ne se forme nulle part mieux que sous les yeux de son père. — Nullement, répond Lénardo : c'est là une douce erreur paternelle. Le père garde toujours une autorité despotique sur son fils, dont il méconnaît les vertus et dont il chérit les défauts.... Dans ma dernière entrevue avec notre ami l'antiquaire, il me parla beaucoup d'une association pédagogique, qui ne me parut qu'une sorte d'utopie; je crus voir, sous une apparence de réalité, une suite d'idées, de conceptions, de plans, enchaînés ensemble, il est vrai, mais qui pourraient difficilement se rencontrer dans le cours ordinaire des choses. » A la suite de cette conversation, Wilhelm se rend chez l'antiquaire, qui lui remet une lettre d'introduction pour les directeurs de la *Province pédagogique* : c'est le nom donné au territoire où l'association dont parlait Lénardo s'est installée avec ses élèves.

Wilhelm et Félix, ayant franchi les limites de la « Province pédagogique », rencontrent d'abord des jeunes gens occupés aux préparatifs de la moisson, puis un inspecteur auquel ils remettent leur lettre d'introduction; la suscription de cette lettre portait : *Au Chef ou aux Trois*. L'inspecteur les invite à le suivre. Sur leur chemin, les jeunes gens qu'ils rencontrent interrompent leur travail pour saluer l'inspecteur, avec des gestes particuliers, et différents sui-

vant l'âge des élèves. « Les plus jeunes se croisaient les bras sur la poitrine, et levaient les yeux au ciel avec l'expression de la joie; ceux d'âge moyen tenaient leurs bras derrière le dos, et regardaient la terre en souriant; les aînés se redressaient avec un air d'assurance, les bras pendants, la tête tournée à droite, et rangés en file les uns à côté des autres. » Wilhelm remarque aussi que les jeunes gens portent des vêtements très variés de couleur et de coupe. Il demande à l'inspecteur l'explication de ces singularités; celui-ci lui répond que ses chefs ont seuls le droit de satisfaire sa curiosité. Partout autour d'eux ils entendent des chants : « Tous les travaux auxquels les enfants étaient occupés, ils les faisaient en chantant; les chants paraissaient appropriés à chaque travail, et toujours les mêmes, quand les circonstances étaient pareilles. Vers le soir, ils rencontrèrent aussi des danseurs, dont les pas étaient animés et réglés par des chœurs. » L'inspecteur, moins réservé cette fois, dit à Wilhelm qui l'interroge : « Chez nous, le chant est le premier degré de la culture morale; tout le reste s'y rattache et en est facilité. La plus simple jouissance, comme le plus simple enseignement, sont animés et inculqués chez nous par le chant : même ce que nous enseignons de religion et de morale, nous le communiquons par la voie du chant. D'autres avantages s'y joignent aussitôt, pour produire des résultats indépendants; en effet, quand nous formons les enfants à noter sur un tableau les sons qu'ils émettent, et à les reproduire d'après les signes tracés par eux, à y joindre le texte, qu'ils écrivent au-dessous, ils exercent à la fois la main, l'œil et l'oreille, et ils acquièrent, plus vite qu'on ne croirait, une bonne et belle écriture; et comme tout cela se fait et se répète et se copie en mesure, selon des temps exactement déterminés, ils comprennent, beaucoup plus vite que de toute autre manière, la grande importance de la géométrie et du calcul. Voilà pourquoi nous avons choisi la musique, entre toutes choses, pour le principe de l'éducation, car elle mène à tout le reste par des chemins faciles. »

Après avoir laissé Félix au milieu de ses futurs camarades, Wilhelm est conduit par le surveillant auprès du sanctuaire, où résident le Chef et ses collègues, les Trois. Le Chef étant absent, ce sont les Trois qui reçoivent le nouvel arrivant et qui, sur sa demande, lui exposent les principes de la méthode d'éducation adoptée dans la « Province pédagogique ».

Ils lui expliquent d'abord le sens des diverses salutations prescrites aux enfants. Le sentiment qu'il importe le plus d'inspirer à l'homme, disent-ils, c'est le respect. « Vous avez vu trois sortes de gestes, et nous enseignons trois sortes de respect. La première est le respect de ce qui est au-dessus de nous. Ce geste, les bras croisés sur la poitrine, un joyeux regard dirigé vers le ciel, est l'attitude que nous prescrivons aux jeunes enfants, et par là nous leur demandons en même temps de témoigner qu'il est là-haut un Dieu, qui se reflète et se manifeste dans les parents, les instituteurs et les supérieurs. La deuxième espèce est le respect de ce qui est placé au-dessous de nous. Les mains jointes et comme liées derrière le dos, les yeux baissés et souriant, disent que l'on doit jeter sur la terre un regard serein. La terre procure des jouissances infinies, mais aussi d'immenses douleurs.... Mais nous délivrons, le plus tôt possible, notre élève de cette position, dès que nous sommes persuadés que cette deuxième leçon a exercé sur lui une action suffisante; nous l'exhortons alors à prendre courage, à se tourner vers ses camarades et à s'unir avec eux. Alors il se tient debout, ferme et hardi, non pas en s'isolant avec égoïsme : c'est seulement en société avec ses égaux qu'il fait face au monde. »

Les directeurs abordent ensuite la question religieuse. « Il y a, disent-ils, trois religions. La première est fondée sur le respect de ce qui est au-dessus de nous : nous l'appelons ethnique, c'est la religion des peuples en général. La seconde se fonde sur notre respect pour ce qui est pareil à nous, et nous l'appelons philosophique : c'est celle des sages. La troisième est fondée sur le respect de ce qui est au-dessous de nous, et nous l'appelons chrétienne, parce que c'est dans le christianisme que se manifeste surtout ce sentiment : c'est le dernier terme auquel l'humanité pouvait et devait arriver. — Laquelle de ces religions professez-vous? demande Wilhelm. — Toutes les trois, répondent-ils, car c'est proprement leur ensemble qui constitue la religion véritable. »

Les Trois introduisent ensuite Wilhelm dans le sanctuaire, et lui font voir une galerie décorée de tableaux dont les sujets sont tirés de l'Ancien Testament, et symbolisent la religion ethnique; puis une seconde galerie, où les sujets, empruntés aux miracles et aux paraboles du Nouveau Testament, symbolisent la religion philosophique. Wilhelm s'étonne que cette dernière série s'arrête à la Cène, à la séparation du maître et des disciples. Il demande où se trouve le reste de l'histoire. On lui explique que les souffrances et la mort du Christ forment le sujet des tableaux d'une troisième galerie, qui n'est ouverte qu'une fois par an, et dans laquelle ne sont admis que les élèves dont l'éducation est achevée. « Cette troisième religion, qui naît du respect pour ce qui est au-dessous de nous, cette adoration de l'adversité, de l'épreuve, de la souffrance, nous ne la communiquons à chacun d'eux que comme un équipement à leur entrée dans le monde, afin qu'ils sachent où ils pourront trouver ce secours, s'ils doivent en éprouver le besoin. »

Wilhelm est ensuite congédié, car les étrangers ne sont pas admis à assister aux leçons que reçoivent les élèves; mais on l'invite à revenir au bout d'une année, pour la grande fête annuelle. Avant son départ, l'inspecteur qui l'avait amené lui explique encore quelques particularités. La plus grande punition qui puisse être infligée à un élève consiste à lui interdire la salutation, c'est-à-dire à le déclarer indigne de témoigner du respect; ils font en général leur possible pour obtenir, par leur bonne conduite, d'être réintégrés dans ce droit; mais, si l'un d'eux s'obstine à ne témoigner aucun repentir, il est renvoyé à sa famille. Quant à la variété dans la coupe et la couleur de l'habillement des élèves, elle provient de ce que chacun d'eux choisit lui-même les formes et les nuances qu'il préfère : « C'est là, dit l'inspecteur, un précieux moyen pour apprécier l'individualité de ces jeunes gens, car à la couleur nous jugeons leur caractère, et à la coupe leurs habitudes ».

La seconde visite de Wilhelm Meister à la « Province pédagogique » a lieu plusieurs années plus tard. Il y retrouve son fils dans la section consacrée à l'élève des chevaux et à l'étude des langues étrangères. Il est charmé de voir qu'à une occupation d'un caractère rude et violent on associe justement l'étude la plus délicate, l'exercice et la culture des langues, et il admire la sagesse des hommes auxquels il a confié l'éducation du jeune Félix. Il s'enquiert de la répartition des études entre les diverses sections, dont chacune habite un district séparé, et on lui donne l'explication suivante : Plusieurs districts sont consacrés à l'agriculture et aux diverses branches qui s'y rattachent; dans un autre sont les musiciens, auxquels on enseigne en même temps à cultiver la poésie lyrique et la danse; dans un autre encore, les artistes qui se livrent à la plastique, architectes, sculpteurs, peintres; ils associent à leur art la poésie épique; un autre district est habité par les mineurs, etc. Wilhelm demande s'il n'est pas un district où soit cultivée la poésie dramatique; on lui répond que le théâtre est rigoureusement proscrit dans la « Province pédagogique », car il suppose, d'une part, une foule oisive, peut-être même une populace, et, d'autre part, des comédiens, dont les jongleries sont incompatibles avec le but sérieux de l'éducation. — On peut s'étonner de voir l'auteur d'*Egmont* et d'*Iphigénie*, l'ancien directeur du théâtre de Weimar, aussi sévère pour la poésie dramatique; il l'a senti lui-même, et il ajoute : « Le rédacteur de ces pages se permettra d'avouer qu'il ne laisse point passer sans quelque mécontentement ce singulier endroit. N'a-t-il pas aussi consacré au théâtre, et de diverses manières, plus de temps et de force qu'il n'était convenable, et pourrait-on bien lui persuader que ce fut

une erreur impardonnable, un travail infructueux? »

Gœthe fait ensuite assister Wilhelm à une fête de mineurs, puis interrompt brusquement le récit pour passer à un autre sujet. Là s'arrête la description de la « Province pédagogique » et de ses institutions. Nous ne sommes pas mis directement en présence du Chef, qui aurait pu nous révéler des choses plus importantes; nous ne pénétrons pas dans la galerie réservée du sanctuaire, où les initiés apprennent à connaître les mystères de la religion chrétienne. L'utopie de Gœthe garde le caractère d'un fragment inachevé. L'auteur se borne à nous dire brièvement, pour donner quelque satisfaction au lecteur, que, Wilhelm ayant obtenu une audience du Chef, « cet homme excellent lui donna une idée plus générale de l'état intérieur et des relations extérieures, lui fit connaître l'influence des divers districts les uns sur les autres, lui expliqua comment un élève pouvait, après un temps plus ou moins long, passer d'un district dans un autre ». Après quoi Wilhelm accorde sa complète approbation au plan qu'on se propose de suivre pour l'éducation de son fils.

On a disserté longuement en Allemagne sur les quelques pages des *Années de voyage de Wilhelm Meister* que nous venons de résumer; on a cherché à en préciser le sens et à pénétrer les intentions du poète. Nous avouons, quant à nous, que ce morceau ne nous paraît pas mériter tant d'honneur, et que ce qui nous y frappe surtout, c'est la décadence d'un grand esprit atteint déjà de faiblesse sénile et brûlant ses anciens dieux. Nous préférons, et de beaucoup, le Gœthe de l'âge viril, celui qui a écrit l'admirable distique déjà cité :

Gleich sei keiner dem Andern, doch gleich sei jeder dem [Höchsten.
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.

[J. GUILLAUME.]

**GOUBAUX.** — Prosper Goubaux, né à Paris le 22 prairial an III (10 juin 1795), est mort à Paris le 31 juillet 1859.

« Goubaux — écrivait son ami Ernest Legouvé en 1886 — eut deux professions si opposées qu'elles semblent s'exclure, et il se montra aussi éminent dans toutes deux que s'il n'en eût exercé qu'une seule. Il fut auteur dramatique et instituteur. Comme auteur dramatique, il appartient à la race d'élite des créateurs. Comme instituteur, il a sa place parmi les bienfaiteurs publics : la France lui doit une forme nouvelle d'éducation. Or, de cette double existence si féconde, que reste-t-il? Pas même un nom. A peine un souvenir. Ses drames sont signés d'un pseudonyme où ne figure que la dernière syllabe de son nom (Dinaux). Son œuvre d'éducation porte un autre nom que le sien. Il aurait dû être deux fois célèbre: il est inconnu. »

La mère de Goubaux tenait une petite boutique de mercerie dans la rue du Rempart, détruite aujourd'hui. Son enfance fut rendue malheureuse par la dureté d'un beau-père. A neuf ans, il savait à peine ses lettres; mais sa mère ayant eu l'heureuse idée de lui lire le début d'un conte, l'enfant apprit à lire en onze jours pour connaître le reste. Reçu comme élève boursier au lycée Louis-le-Grand, il fit de brillantes études, puis devint répétiteur de grec et de latin à l'école Sainte-Barbe. A dix-neuf ans, il était marié; à vingt ans, il était père. En 1820, il fonda, avec un associé, l'institution Saint-Victor, dont les commencements, entravés par les tracasseries de l'administration, furent des plus pénibles; en outre, par la disparition de son associé, Goubaux, sans aucune fortune, se trouva dès le début chargé d'une dette considérable, dont il traîna toute sa vie le fardeau; forcé de recourir aux usuriers pour faire face aux échéances menaçantes de l'amortissement, il connut des heures d'angoisse terribles; « quand il mourut, il était à peine libéré de la veille » (Legouvé). Tout en dirigeant son institution, où il eut, parmi ses sous-maîtres, Alphonse Karr et Michel (de Bourges), il s'occupait de politique anti-gouvernementale : il joua un rôle actif dans les luttes des dernières années de la Restauration, et collabora au principal organe de l'opposition, le *Courrier français*. En même temps, auteur dramatique, il donnait, en collaboration avec Beudin et Victor Ducange, le célèbre mélodrame *Trente ans ou la Vie d'un joueur* (1827); et, latiniste délicat — lui qui devait créer en France l'« enseignement français », — il publiait une traduction d'Horace qui fut remarquée (1827, 2 vol.).

Après la révolution de 1830, Goubaux transféra son institution dans la circonscription du collège Bourbon (ancien lycée Bonaparte, aujourd'hui Condorcet), dont ses élèves suivirent les classes, et y réunit l'institution de la Chauvinière. Une idée hantait depuis longtemps l'éducateur intelligent qu'était Goubaux : il rêvait la création, à côté de l'ancien enseignement universitaire, d'un enseignement plus pratique, plus moderne, analogue à celui de la *Realschule* allemande; en 1837, il résolut de transformer son institution pour y réaliser son plan de réforme.

« Goubaux — raconte Ernest Legouvé — avait sur l'éducation des idées très acceptées aujourd'hui, grâce à son initiative, mais bien nouvelles et bien hardies quand il osa les formuler pour la première fois. Ce qui le frappait avant tout, c'était le désaccord entre l'enseignement de l'Etat et l'esprit de la société moderne. D'un côté, il voyait le monde tendre de plus en plus vers l'industrie, le commerce, l'agriculture, les sciences appliquées; il entendait beaucoup de pères désirer pour leurs enfants une profession industrielle et réclamer à cet effet des études spéciales; et, en même temps, il remarquait que l'éducation universitaire ne répondait en rien à ce besoin : la littérature en était le seul objet; il n'y avait pas d'enseignement professionnel.... Cette lacune tourmentait Goubaux; il sentait là depuis longtemps une création à faire; mais comment y parvenir? Tout lui était obstacle; d'abord son institution même : ses élèves suivaient les cours du collège [Bourbon]; comment introduire l'éducation nouvelle dans son établissement sans le détruire?... Puis l'Université ne s'élèverait-elle pas contre cette innovation? le ministère de l'instruction publique la permettrait-il? Ni Jules Simon, ni Victor Duruy n'étaient ministres alors, et Villemain m'avait dit à moi : *Un collège français en France, jamais!* »

Après avoir longtemps hésité, Goubaux prit un parti héroïque : il congédia ceux des élèves de sa pension — un peu plus de la moitié — qui suivaient les cours du collège, et resta avec les quelques adeptes de la nouvelle méthode. Bientôt des familles gagnées à ses idées lui envoyèrent leurs fils, et l'institution, avec son programme d'enseignement moderne, prit un nouvel essor. La Ville de Paris, qui en 1839 avait fondé une école d'enseignement primaire supérieur (l'école Turgot), s'intéressa à la tentative de Goubaux : après lui avoir d'abord accordé son patronage, elle adopta son institution, qui reçut le nom d'*école municipale François Ier* (1844); Goubaux fut conservé comme directeur de l'établissement, où l'enseignement primaire supérieur s'associa à un enseignement secondaire français.

Goubaux, cependant, avait continué simultanément sa carrière d'auteur dramatique. Après 1830, il donna entre autres, en collaboration avec Alexandre Dumas, *Richard Darlington* (1832); en collaboration avec Ernest Legouvé, *Louise de Lignerolles* (1838); en collaboration avec Eugène Sue, les *Mystères de Paris* (1844).

Lorsque la révolution de Février eut renversé la monarchie, on débaptisa l'école dirigée par Goubaux, qui portait le nom d'un roi, et on lui donna celui d'un ministre du premier consul : l'école François Ier devint le *collège Chaptal* (1848). L'établissement ne cessa pas, dans les années suivantes, de prospérer et de prendre des développements nouveaux. Le directeur s'associa, comme préfet des études, un de ses anciens élèves, dont le père avait été concierge de l'institution Saint-Victor, et à qui Goubaux, frappé de son intelligence, avait fait suivre les classes de l'institution : ce fut cet ancien élève, M. Monjean, qui suppléa Goubaux lorsque celui-ci, atteint du mal qui devait l'emporter, un cancer de l'estomac, fut obligé de ralentir son activité et ce fut lui qui,

après la mort du fondateur, en 1859, le remplaça comme directeur.

En achevant le chapitre qu'il a consacré à Prosper Goubaux dans ses *Souvenirs*, Ernest Legouvé disait : « Voilà vingt-sept ans que Goubaux est mort, et depuis vingt-sept ans il n'y a pas eu à l'Hôtel de Ville un préfet de la Seine ni un conseil municipal que je n'aie ardemment sollicité non de substituer, mais d'adjoindre sur la porte de ce collège, au nom de Chaptal qui n'y est absolument pour rien, le nom de Goubaux, qui a tout fait; et je n'ai pas pu l'obtenir ! Haussmann, Jules Ferry, Calmon, Léon Say, tous, tous, je les ai poursuivis de ma requête, et tous ne m'ont payé que de vaines promesses. J'allai un jour jusqu'à M. Thiers. C'était à Versailles, le 1er janvier 1873, M. Thiers m'ayant amicalement invité à déjeuner. « Monsieur le président de la République », lui dis-je gaîment en nous mettant à table, « voulez-vous » me donner mes étrennes ? » — « Très volontiers, » cher confrère », répondit-il en riant. « De quoi s'a- » git-il ? » — « De rendre justice à un homme qui a » rendu un grand service à l'Etat ». Là-dessus, je lui raconte l'affaire de Goubaux, ajoutant que l'inscription de son nom sur le fronton de la porte du collège était son droit, était l'héritage d'honneur de ses enfants, serait une leçon pour tous les élèves, et le seul moyen pour la Ville de Paris de s'acquitter vis-à-vis de lui. « Vous avez cent fois raison », reprit M. Thiers avec cette vivacité spontanée qui était un de ses charmes; puis, se retournant vers M. Barthélemy Saint-Hilaire : « Vous entendez, Saint-Hilaire, veuillez écrire au pré- » fet de la Seine que j'exige ce que Legouvé me de- » mande ». M. Barthélemy Saint-Hilaire écrivit, le préfet reçut la lettre, y répondit, et puis... rien ne fut fait. »

A l'occasion de la célébration du cinquantenaire du collège Chaptal, Legouvé revint à la charge : il écrivit au troisième directeur du collège, M. Coutant, une lettre, lue au banquet commémoratif du 26 juillet 1894, où il disait : « Si touchants et si unanimes que soient les hommages rendus aujourd'hui à la mémoire de Goubaux, il leur manque quelque chose.... Que son nom soit inscrit dans son œuvre ! Consacrons cette journée en nous réunissant tous pour demander aux membres du Conseil municipal, à M. le ministre de l'instruction publique, que le collège Chaptal s'appelle désormais *Chaptal-Goubaux* ». Quelques mois plus tard, M. Clairin, conseiller municipal et président du Conseil d'administration du collège, présentait au Conseil municipal de Paris, au nom de la quatrième sous-commission du budget (enseignement et beaux-arts), un rapport dont voici la conclusion : « En terminant, j'ai une demande à vous adresser, au nom des anciens élèves, au nom des vieux amis de Goubaux, et au nom du conseil d'administration. Ils vous prient de décider que désormais le collège Chaptal s'appellera *Chaptal-Goubaux*. » Le projet de délibération présenté par M. Clairin ne fut pas adopté; le Conseil municipal se contenta de voter (15 décembre 1894) que, sur la façade du collège, à l'inscription *collège Chaptal* seraient ajoutés ces mots : *fondé par Prosper Goubaux en* 1844. Le nom de *place Prosper Goubaux* a été donné, par un décret du 18 nov. 1905, la place qui se trouve à l'intersection du boulevard des Batignolles, de l'avenue de Villiers, du boulevard de Courcelles, et de la rue de Constantinople.

**GOUJON.** — Alexandre Goujon, né à Bourg en 1766, s'engagea tout jeune dans la marine, voyagea pendant une douzaine d'années, puis se fixa à Meudon (1790). Elu en 1792 député suppléant à la Convention, il devint en brumaire an II membre de la Commission des subsistances et approvisionnements, et le 16 germinal suivant, après l'arrestation de Paré et de Deforgues, reçut le portefeuille de l'intérieur (l'instruction publique relevait du ministère de l'intérieur) et la signature du département des affaires étrangères; mais trois jours après, le 19, il entra à la Convention pour y remplacer Hérault de Séchelles. Il siégea à la Montagne, fut envoyé en mission à l'armée du Rhin, et, rentré à la Convention après thermidor, il lutta avec énergie contre la réaction. Aux Jacobins, le 29 vendémiaire an III, dans un débat sur l'instruction publique, il s'exprima ainsi : « Heureux celui qui pourrait instruire les hommes à la justice et à la vérité ! On ne verra jamais régner l'égalité, tant qu'on fera de l'éducation un moyen de s'élever au-dessus des autres. » Enveloppé dans les proscriptions qui suivirent les journées de prairial, il fut, avec Romme et plusieurs autres, traduit devant une commission militaire; condamné à mort ainsi que ses co-accusés, il se tua d'un coup de couteau (29 prairial an III).

**GOUT.** — On appelle *goût* celui de nos cinq sens qui nous fait percevoir les saveurs. Son siège principal est dans les muqueuses qui tapissent la bouche. Il est, à cause de cela, en relations très intimes avec l'odorat.

Le développement du goût paraît être soumis aux lois qui règlent le jeu de toute la sensibilité. Les sensations, répétées sans qu'on y prenne garde, s'affaiblissent; surveillées par une intelligence attentive, elles deviennent au contraire plus distinctes et plus délicates. Aussi le dégustateur de profession obtient-il, par l'exercice, une merveilleuse finesse de goût. Le glouton ne sait plus ce qu'il mange, et le gourmet le sait trop.

Les meilleures règles de pédagogie qu'on puisse formuler à propos du goût, sont des règles de morale, telles qu'en ont donné les écrivains anciens et modernes, en recommandant la tempérance, l'usage des mets simples, hygiéniques, et non de ces nourritures extraordinaires et épicées qui blasent le palais et altèrent la santé. Les Spartiates, amateurs du brouet noir, disaient volontiers que le meilleur assaisonnement des mets était l'appétit. Le maître qui aura inculqué à son élève l'habitude et l'amour de la sobriété, aura fait tout ce qu'il faut pour son goût.

Rousseau indique le goût comme un des moyens par lesquels l'éducateur peut agir sur l'élève. Il utilise les gâteaux comme enjeu d'une course entre quelques enfants. Il ne craint pas d'exciter ainsi leur gourmandise. Il trouve naturel qu'une friandise récompense un effort dont elle a été le but et l'occasion. Dans une méthode d'éducation inverse qui, au lieu d'indulgence pour la nature, a de la sévérité pour elle, on n'a que trop abusé de l'eau et du pain sec.

De même qu'il y a un goût qui nous fait trouver les saveurs agréables ou désagréables, il y a comme un sens de notre esprit qui nous avertit de la convenance ou de l'inconvenance des paroles et des actions, de la beauté ou de l'imperfection des objets. Ce jugement, d'ailleurs révisable, est d'abord indépendant de toute réflexion, comme la perception des saveurs elles-mêmes, comme le plaisir ou le désagrément qu'elles nous causent. Nous disons d'une œuvre ou d'une action qu'elle nous paraît belle ou laide, comme nous disons d'une saveur qu'elle nous paraît bonne ou mauvaise. Il y a donc un goût de l'esprit, comme il y a dans le corps un sens physique du goût.

L'un et l'autre sont des facultés générales de l'homme. En matière de beauté comme dans l'appréciation des saveurs, tout le monde a un goût et chacun a son goût. Mais comme les goûts physiques relèvent uniquement de la sensibilité, qui est toute personnelle, ils ne peuvent être discutés; on aime ou on n'aime pas les choses, le raisonnement n'y peut rien. En matière de critique, au contraire, c'est l'esprit qui est en jeu; et toutes les fois que l'esprit porte un jugement, il y mêle plus ou moins d'éléments rationnels, c'est-à-dire des notions communes à tous les hommes raisonnables. On en peut donc raisonner; on peut arriver à se convaincre, après examen comparatif, qu'il y a des goûts meilleurs les uns que les autres, qu'il y a un bon et un mauvais goût. En effet, l'existence d'un bon goût est si universellement reconnue par les hommes, que c'est de lui qu'on parle ordinairement sous le nom de goût. De l'homme de mauvais goût on dit simplement qu'il n'a pas de goût.

L'homme de goût porte, sur la beauté ou l'imperfection des choses, en un mot sur leur valeur esthétique, un jugement immédiat que l'examen ultérieur ne fait que confirmer. Et non seulement sa sensibilité, vive et de bon aloi, l'avertit vite et sûrement des beautés qui

ne laissent pas indifférent le commun des mortels. Il trouve encore des charmes à des objets où d'autres n'en voient pas. Il est choqué par des défauts qui sont insensibles à d'autres yeux. Il considère comme mauvaises et rebutantes bien des choses que le vulgaire trouve au contraire plaisantes et admirables. Il a donc à un plus haut point le goût naturel des autres hommes; il a, de plus qu'eux, des délicatesses de perception qui leur sont étrangères; enfin son jugement contredit et rectifie souvent celui du vulgaire.

Il y a des beautés tellement évidentes que tout le monde les sent. De cet ordre sont les manifestations pures et simples de l'être, de la vie, de la force, pourvu qu'elles aient quelque netteté et quelque puissance. Il n'y a pas besoin qu'elles soient compliquées. Un diamant est beau parce qu'il a de l'éclat; le soleil est splendide parce qu'il semble rayonner la vie; une machine est belle, soulevant un colossal fardeau que la force humaine ne pourrait remuer. Une surface polie, une masse imposante, une passion vigoureuse, bien d'autres choses encore ont leur beauté, qui consiste uniquement en ce qu'elles font sur nous une impression simple et intense; il n'est pas besoin d'être homme de goût pour l'éprouver : le beau est ici plutôt ce qui frappe fort que ce qui frappe juste.

Mais il y a dans toute impression, même simple, une justesse où le goût est déjà intéressé. Une note est juste ou fausse par elle-même; on peut et on doit en dire tout autant d'une couleur, d'un sentiment. A quoi tient cette justesse? Sans doute à l'harmonie des éléments indistincts qui composent au fond toutes nos sensations, simples en apparence, et qui y sont même infiniment nombreux. Une note se résout, à l'analyse, en une foule de sons divers, une couleur en d'autres couleurs élémentaires. L'organe de l'homme de goût doit être nécessairement fait pour percevoir cette justesse, cette harmonie. Et quels sont les ensembles de petits éléments indistincts qui nous paraissent, éminemment entre tous, avoir cette harmonie? Il y a ici des points encore obscurs et qu'il appartient à la physiologie d'éclairer. Ce qu'elle semble dès à présent nous apprendre, c'est que les sons et les nuances auxquels nous reconnaissons l'agrément et la justesse sont ceux auxquels la disposition normale de nos organes offre, pour ainsi dire, l'entrée la plus facile. L'organe de l'homme de goût serait donc celui dont la disposition intrinsèque permettrait le plus facile accès aux éléments de sensation les mieux groupés, celui qui ressemblerait le plus à une serrure exacte pour une clef bien proportionnée en soi. Tout le monde n'a pas cette exactitude des sens; il y a des gens qui ont l'oreille fausse; il y en a, qu'on appelle daltoniens, qui ne distinguent pas certaines couleurs entre elles. Il est clair qu'avec ceux-là, il n'y a pas plus à discuter, même à propos des objets des deux sens esthétiques, la vue et l'ouïe, qu'il n'y à lieu de discuter avec personne de ses goûts en matière de nourriture. Qui vous assure que vous voyez les choses au travers du même prisme? N'avez-vous pas souvent la preuve que votre voisin ne discerne point un accord d'une cacophonie? D'autres, au contraire, naissent avec une aptitude extrême pour percevoir exactement la pureté des couleurs ou des sons. Pour ceux-là, il résulte de leur perception même un vif plaisir qu'ils renouvellent volontiers. On dit qu'ils ont du goût pour la peinture, pour la musique.

Ce serait peu de s'en tenir aux dons de la nature, si généreux qu'ils fussent. Le goût, en s'exerçant, ne tarde pas à percevoir des nuances nouvelles et à distinguer une foule de sensations et de sentiments délicats, là où il n'apercevait d'abord qu'un ensemble confus. Il se complaît de jour en jour davantage dans cette opération exquise, qui recrée pour ainsi dire la beauté, en la retrouvant voilée là où elle se cachait, et en découvre une à une les perfections ignorées. L'artiste de goût nuance l'exécution de son morceau de musique, choisit entre mille les tons de son tableau; l'homme du monde fait paraître l'homme de goût dans ses manières, qui changent d'un moment à l'autre sans cesser d'être jamais convenables et aisées, dans ses jugements à la fois justes et complexes.

Le goût résidant ainsi pour une grande part dans la perception des nuances, il se développe fort dans les sociétés un peu étroites où l'observation devient aisément minutieuse et les sentiments compliqués. Ainsi les écrivains du dix-septième siècle, appartenant au monde en somme fort borné de la cour et de la ville, ont eu beaucoup de goût. On peut même dire qu'ils ont eu le goût trop étroit, comme leur monde. Quoi qu'il en soit, si les germes du goût sont un don naturel et pour ainsi dire organique, son perfectionnement ne s'accomplit que par une sorte d'éducation, par la culture que l'exemple et la société des hommes peuvent seuls lui donner. Produit par un certain raffinement de l'esprit policé, il ne peut appartenir aux facultés basses de notre nature. Par exemple, au théâtre, il juge les beautés de Racine et de Corneille; mais si les apothicaires de *Monsieur de Pourceaugnac* entrent en scène, la seringue à la main, il n'a plus rien à voir là. Le spectacle en peut être fort amusant et ne m'alarme nullement; mais il ne me procure pas une satisfaction du goût.

Ce n'est pas assez pour le goût de percevoir les nuances; il veut qu'elles soient harmoniques entre elles. Cette harmonie qui fait sans doute, comme nous l'avons dit tout à l'heure, la pureté absolue des sensations simples, il veut la retrouver dans les rapports des sensations et des nuances entre elles. Il n'est pas une femme qui ne sache avec quel soin il faut assortir la couleur des étoffes destinées à une même toilette. Celles qui n'ont point le sentiment des nuances s'habillent mal. C'est ainsi que dans certaines contrées, préoccupées avant tout d'attirer les yeux par des couleurs voyantes, elles se couvrent d'un bariolage qui ferait peur à une Française. Elles n'ont pas de goût, et, comme dit énergiquement l'expression consacrée, les couleurs hurlent de se rencontrer dans leur parure. Il y a des toilettes artistement composées des nuances d'une même couleur, comparables à de véritables symphonies dans un même ton. Quelquefois l'effet de bon goût est obtenu par une seule nuance, sur laquelle une autre viendra donner sa note différente, tranchante et pourtant discrète. Beaucoup de jeunes filles savent d'instinct qu'on obtient un effet charmant avec une seule fleur sur une robe unie. Le goût exige donc l'accord de plusieurs nuances entre elles et s'accommode d'un contraste qui soit en somme harmonieux lui-même et n'ait rien de discordant.

Dès qu'on force un rapprochement, dès qu'on réunit dans une même perception des éléments disparates, l'ensemble détonne et le goût est choqué. Pourquoi le fameux vers de Racine :

> Brûlé de plus de feux que je n'en allumai,

est-il toujours cité comme un modèle de mauvais goût? C'est parce qu'il n'y a rien de commun entre l'incendie allumé par Pyrrhus pour brûler Troie, et les « feux » métaphoriques dont ce galant personnage se dit embrasé pour Andromaque. On trouve même inconvenant qu'il compare sa « flamme » amoureuse à celle qui a dévoré une grande ville. Malheureusement le contraste criard, par cela même qu'il est criard, a plus de chance d'avoir l'oreille d'un public dénué de goût. D'autre part, dans notre siècle individualiste, où tant de choses ont été défaites, tant de préjugés réduits en poudre, et où l'on s'est mis à observer de si près les moindres phénomènes de la nature, on a perdu un peu le sens des ensembles; on s'est laissé toucher davantage par la manifestation de la force ou de la vie, même laide; on a une tendance à reconnaître une égale valeur à toute impression, d'où qu'elle vienne, et à dédaigner l'arrangement pourvu qu'on reproduise la réalité. La pureté du goût y a certainement perdu quelque chose. Mais c'est un petit mal pour un grand bien; car on a élargi l'art à la taille de la nature et fait craquer les entournures trop étroites dans lesquelles l'ancien goût l'étouffait.

En résumé, le goût est un sens esthétique des facultés supérieures de notre nature physique et morale. Il perçoit la finesse des nuances, juge l'harmonie des ensembles et des contrastes; tout excès lui est étranger.

Dès lors il n'est pas besoin de dire longuement de quelle importance il est pour un peuple d'avoir du

goût. C'est au front de la France un des plus beaux fleurons de sa couronne, comme c'en fut un jadis pour la Grèce, et qui a donné à celle-ci l'amour et la vénération de toute l'humanité. Le goût d'un tel peuple ne se remarque pas seulement dans ses monuments et dans les chefs-d'œuvre de sa littérature. Il entre avec lui dans ses maisons; il donne à ce qu'elles renferment d'utile une forme agréable et judicieuse, et il les meuble de ces superfluités artistiques qui ne tirent point leur prix de la matière, mais de l'esprit; il donne de la grâce aux femmes, de la politesse aux hommes, il répand dans toute la société la fine fleur des sentiments délicats et justes; et comme le goût est en somme l'intelligence retrouvant sa loi d'ordre et d'harmonie dans la sensation, on peut dire que le citoyen d'un tel pays a, partout autour de lui, de la raison faite de beauté.

Y a-t-il une éducation du goût? Comment en pourrait-on douter? Si nous nous reportons aux lois générales de la sensibilité, énoncées au début de cet article, et qui s'appliquent aussi bien à la sensibilité esthétique qu'à la sensibilité physique, nous verrons qu'elle se perfectionne par l'usage, quand cet exercice est réglé par une intelligence attentive. Que faut-il donc faire pour développer le goût? Lui fournir les occasions de s'exercer, et veiller à ce qu'il les saisisse avec soin et avec intérêt. Il ne reste plus maintenant qu'à appliquer ce principe aux perceptions qui relèvent de l'œil, de l'oreille, de l'esprit.

En ce qui concerne les arts plastiques, et spécialement le dessin, le goût doit se former par l'étude intelligente, soigneuse, naturelle à la fois et méthodique, des meilleurs modèles; il doit apprendre, par cette culture bien entendue, à distinguer l'expression, qui le sollicite, de l'impression qui ne s'adresse qu'aux sens. La multiplication des musées scolaires, des musées d'art industriel, des musées de moulages et autres collections, mis à la portée de tous, même par des pérégrinations circulaires, tout cela ne semble pas superflu pour conserver à la France cette primauté du goût qui ne lui procure pas seulement une satisfaction d'amour-propre, mais qui se résout en des avantages si considérables pour son commerce et pour son industrie.

C'est aussi une chose excellente pour l'éducation de l'oreille que les chansons de l'école et ces sociétés chorales et philharmoniques, si heureusement répandues aujourd'hui dans le pays et toutes piquées de l'aiguillon de la rivalité.

Il nous resterait à parler de cette finesse dans la perception des sentiments et des idées qui fait l'homme de goût. Nous n'ignorons pas qu'après tout, la nature, la société et la vie sont les grandes écoles et les grands maîtres de ce goût-là. En fait de moyens artificiels, il y a les théâtres, qui présentent aux hommes une analyse de leurs préjugés et de leurs passions. Mais pour nous en tenir à l'école, où le goût doit se former par tous les enseignements et beaucoup par celui de la morale, nous dirons qu'aucun moyen ne nous semble conspirer plus puissamment à ce but que l'art de bien lire. Il a été enfin reconnu utile, comme les autres arts, longtemps tenus à l'écart, eux aussi, à cause de leur titre d'arts d'agrément. Avoir du goût, c'est juger; et comment pourrait-on juger, si on ne comprend, si même on ne sent pas? Pour bien lire, il faut sentir et comprendre les mille nuances de la pensée humaine. Apprendre à bien lire, c'est donc apprendre à avoir du goût, et, par là, à bien penser.

[GEORGES DUMESNIL.]

**GRAMMAIRE**. — L'étude de la grammaire doit occuper une place des plus importantes dans les programmes des écoles primaires de tous les degrés, car il est naturel que la science qui apprend à parler et à écrire correctement la langue maternelle soit l'objet des constantes préoccupations de l'instituteur.

Remarquons toutefois que le but de l'étude du français à l'école primaire est surtout l'acquisition de notions simples et précises, suffisantes pour permettre à l'élève de comprendre sa langue et de l'écrire de façon irréprochable. La plupart des enfants quittent l'école vers la treizième année : pour ceux-là, la grammaire ne saurait donc jamais être considérée comme une fin, mais seulement comme un moyen de s'éclairer sur le sens des lectures qu'ils pourront faire plus tard, de s'exprimer de façon correcte ou de rédiger convenablement une lettre, un rapport, un mémoire, en un mot les principales manifestations écrites de nos rapports sociaux.

Si tel est, comme nous le pensons, le véritable but de l'enseignement grammatical à l'école primaire, nous devons nous efforcer de trouver les méthodes qui peuvent y conduire rapidement et sûrement. A cet effet, nous devrons rechercher quelles sont dans cet enseignement les notions indispensables à l'acquisition du langage correct, en éliminer celles qui ne seront pour l'adulte que des mots ou des formules sans utilité et qui ne font que charger les programmes sans profit réel; étudier enfin quelles améliorations on pourrait apporter à la terminologie, aux méthodes et aux programmes pour rendre l'étude de la grammaire plus attrayante, plus pratique et plus féconde.

Un premier point se pose. La terminologie grammaticale est touffue, confuse, hétéroclite; elle est embarrassée d'une foule de termes peu précis, inutiles ou parasites, dissimulant parfois sous une apparente synonymie des conceptions absolument différentes. C'est là un des écueils, et non des moindres, de notre enseignement grammatical, tout le monde en convient. Aussi n'est-il pas étonnant qu'à la suite d'une série de conférences organisées au Musée pédagogique, en 1906, sur l'enseignement de la grammaire, la plus urgente réforme, sur laquelle tout le monde se trouva d'accord, ait paru être celle de la nomenclature grammaticale. Une commission, composée de grammairiens et de professeurs appartenant aux trois ordres d'enseignement, fut alors nommée avec mission de rechercher quelles simplifications pourraient être apportées à la terminologie. Après deux années d'études, la commission rédigea des conclusions qui furent portées devant le Conseil supérieur de l'instruction publique, et soumises ensuite à une revision. Nous donnerons ici les principales conclusions du rapport définitif rédigé par MM. Brunot et Maquet. Elles contiennent l'énumération des termes qu'il a paru utile de conserver. Par conséquent, si certaines dénominations qui étaient en usage jusqu'ici ne figurent pas dans la liste, c'est qu'elles ont été supprimées par la Commission, soit parce qu'elles faisaient double emploi, soit parce qu'elles répondaient à des idées théoriques aujourd'hui abandonnées. Sur quelques points, la Commission a jugé nécessaire d'employer un mot nouveau pour éviter toute confusion avec des termes anciens de signification douteuse ou peu précise : dans ce cas on trouvera, à côté du terme nouveau, le sens qui y est attaché.

### Nomenclature grammaticale.

LE NOM

LE NOM. — Ex. : *L'enfant*, *le chien*, *la maison*, *la patrie*.

| | | |
|---|---|---|
| *Division des noms*, | 1° forme | Noms simples.<br>Noms composés.<br>(Composés, juxtaposés). |
| — | 2° sens | Noms propres.<br>Noms communs.<br>Noms collectifs. |

*Nombres des noms :* Singulier. — Pluriel.
*Genres des noms :* Masculin. — Féminin.

N. B. — 1. C'est une question d'opportunité que de juger à quels élèves il convient de parler du genre neutre dans les noms.

2. On n'exclut pas l'emploi des termes *concret* et *abstrait*, dans les études de langue et les explications qui concernent les noms et les adjectifs.

LE PRONOM

PRONOMS — PRONOMS SIMPLES — PRONOMS COMPOSÉS

| | |
|---|---|
| *Division* | 1. Pronoms personnels et réfléchis.<br>2. Pronoms possessifs.<br>3. Pronoms démonstratifs.<br>4. Pronoms relatifs.<br>5. Pronoms interrogatifs.<br>6. Pronoms indéfinis. |

*Nombres :* Singulier. — Pluriel.
*Genres :* Masculin. — Féminin. — Neutre.
*Cas :* Cas sujets. — Cas compléments.

N. B. — 1. On entend par cas : les formes que prennent certains pronoms selon qu'ils sont sujets ou compléments.

2. Le mot de « neutre » est particulièrement à sa place dans l'étude des pronoms.

LES ADJECTIFS

*Division générale*
1. Articles.
2. Adjectifs pronominaux.
3. Adjectifs qualificatifs.
4. Adjectifs numéraux.

ARTICLES

1. Article défini. (Elidé. — Contracté.)
2. Article partitif.
3. Article indéfini.

ADJECTIFS PRONOMINAUX

1. Adjectifs possessifs.
2. Adjectifs démonstratifs.
3. Adjectifs relatifs.
4. Adjectifs interrogatifs.
5. Adjectifs indéfinis.

ADJECTIFS QUALIFICATIFS

*Adjectifs simples et composés. — Locutions adjectives.*

*Formes*
Singulier. — Pluriel.
Masculin. — Féminin. — (Neutre.)
Comparatif. — Superlatif.

*Degrés des adjectifs et des adverbes*
1. Comparatif d'égalité.
2. Comparatif de supériorité.
3. Comparatif d'infériorité.
4. Superlatif relatif.
5. Superlatif absolu.

ADJECTIFS NUMÉRAUX

1. Adjectifs numéraux cardinaux.
2. Adjectifs numéraux ordinaux.
3. Expressions numérales indéfinies.

N. B. — A cette étude peut se rattacher celle des noms de nombre.

LE VERBE

C'est surtout en ce qui concerne le verbe qu'il était nécessaire d'apporter plus de précision et d'exactitude dans la nomenclature des termes employés. Il a semblé indispensable de séparer nettement deux notions trop souvent confondues dans une seule dénomination : la *forme* et le *sens*. C'est ainsi qu'on désignait sous le nom de verbes réfléchis des verbes qui ont la forme pronominale, comme *s'emparer*, mais dans lesquels l'action ne revient pas sur le sujet.

Pour mieux comprendre le sens de la nomenclature adoptée, il importe de connaître quelques notions préliminaires relatives aux constructions et aux compléments.

*Les constructions.* — On dit qu'un complément est *direct*, ou construit directement, quand il est placé auprès du verbe sans mot de liaison. Ex. : *Le chien veille* LA NUIT. L'expression *la nuit* est ici un complément de temps, construit directement, ou encore un complément direct de temps.

Un complément est *indirect*, ou construit indirectement, quand il est précédé d'un mot de liaison : préposition, conjonction. Ex. : *L'exilé songe* A SA PATRIE. *Le chien veille* PENDANT LA NUIT.

Un attribut peut être construit directement : *Il est devenu* RICHE, ou indirectement : *Il passe* POUR RICHE.

*Les compléments.* — Par leur *forme*, les compléments sont directs ou indirects ; par leur *fonction*, ils sont compléments de nom, d'adjectif, de verbe, d'adverbe; par leur *sens*, ils sont déterminatifs ou explicatifs. En ce qui concerne le verbe, il y a un complément d'une importance particulière, c'est celui qui désigne l'être sur lequel s'exerce l'action marquée par le verbe. On l'appellera *complément d'objet.* Ainsi dans cet exemple : *Le paysan fauchait* SON PRÉ, le groupe de mots *son pré* est un complément d'objet (sens), direct (forme), du verbe *fauchait* (fonction).

Dans cet autre exemple : *L'exilé songe* A SA PATRIE, le groupe de mots *à sa patrie* est le complément d'objet, indirect, du verbe *songe.*

En outre, la commission a rangé dans les compléments circonstanciels, sous le nom de *complément d'attribution*, le complément indirect précédé de *à* ou de *pour*, qui indique à qui on attribue l'objet, pour qui on fait l'action. Ex. : *Je donne un habit* AU PAUVRE; *il meurt* POUR SON PAYS.

*Nomenclature*

LE VERBE. (*Il est bon. Il cherche son chemin. Il se repent. Il pleut.*)

LOCUTIONS VERBALES. (*Avoir honte*, *rendre justice.*)

*Eléments des formes verbales*
1° radical.
2° terminaison.
(Le terme « désinence » peut être employé dans l'enseignement secondaire.)

FORMES DU VERBE

Formes simples (*il chante*).
Formes composées : 1° auxiliaire et participe (*il a chanté*); 2° auxiliaire et infinitif (*il va chanter*)
Formes surcomposées (*j'ai eu vite terminé*).
Voix. — Modes. — Temps. — Personnes.
Verbes impersonnels. — Verbes défectifs.

LES MODES

1° *Modes personnels*
1. Indicatif.
2. Impératif.
3. Subjonctif.
4. Conditionnel.
(Le terme « optatif » peut être employé dans l'enseignement secondaire.)

2° *Modes impersonnels*
Infinitif.
Participe.
Gérondif (*en chantant*).

LES TEMPS

1° *Dénominations générales*
Temps absolus indiquant la date de l'action par rapport au moment où l'on parle (le renard *invita* la cigogne).
Temps relatifs indiquant la date de l'action par rapport à un moment donné (il *avait préparé* un maigre dîner).
Temps accomplis indiquant l'achèvement de l'action à un moment donné (le drôle *eut lapé* le tout en un moment).

2° *Dénominations particulières*
Le présent.
L'imparfait ou présent dans le passé.
Le passé. — Le passé simple. — Le passé composé. — Le passé antérieur.
Le plus-que-parfait.
Le futur. — Le futur antérieur. — Le futur dans le passé.

LA FORME ET LE SENS

Par la FORME, les verbes sont :
*actifs :* il tombe, il chante un air ;
*passifs :* il est harcelé par les mouches ;
*pronominaux :* il se repent, il se déconsidère.

Par le SENS, les verbes actifs sont :
*intransitifs :* il vit, — l'eau s'échappe ;
*transitifs :* Pierre calomnie Paul (transitif direct). — Il nuit à ce garçon (transitif indirect).
*réfléchis :* Pierre se compromet (réfléchi direct). — Il se nuit (réfléchi indirect).

Aux verbes réfléchis se rattachent les verbes *réciproques.*

*Distinctions particulières.*

Pour le *sens*, on peut distinguer parmi les verbes actifs :

1° Les verbes à *sens subjectif*, qui marquent une action qui ne sont pas du sujet et qui ne passe pas sur un objet.

Les verbes actifs qui sont dans ce cas s'appellent *intransitifs*;

2° Les verbes à *sens objectif*, exprimant une action qui passe sur un objet.

Les verbes actifs qui sont dans ce cas s'appellent *transitifs*.

Selon que le complément d'objet du verbe transitif est construit *sans* ou *avec* préposition, c'est-à-dire selon que ces verbes ont un complément d'objet direct ou un complément d'objet indirect, on distingue dans les verbes transitifs :

1° Les transitifs directs;

2° Les transitifs indirects;

3° Les verbes qui ont le sens objectif mais dont l'action revient sur le sujet.

Les verbes actifs qui sont dans ce dernier cas s'appellent *réfléchis*. Ils sont *directs* ou *indirects*.

On en rapprochera les verbes *réciproques*.

N. B. — 1° Un verbe de sens transitif continue à s'appeler transitif quand il est employé dans un sens général, c'est-à-dire quand l'action porte sur un objet qui n'est pas exprimé, et que le verbe n'a pas de complément d'objet.

Ex. : il chante, il mange.

2° Un même verbe peut être, dans certains cas, employé au sens intransitif, et dans d'autres au sens transitif. Le contexte suffit à marquer la différence des deux emplois.

Ex. : Le temps passe.
Cet homme passe son chemin.

### La conjugaison

La voix active, dont dérive la conjugaison des verbes passifs et celle des verbes pronominaux, présente deux types :

1° Verbes du type *aimer* : Présent en *e*.

2° Tous les autres verbes : Présent en *s*.

N. B. — Malgré leur nombre, les verbes du type *finir* ne forment qu'un groupe particulier du deuxième type.

### MOTS INVARIABLES

I. Adverbes et locutions adverbiales :
- 1° Adverbes ayant une valeur de complément circonstanciel.
- 2° Adverbes d'affirmation, de négation, d'interrogation.

II. Prépositions et locutions prépositives.

III. Conjonctions et locutions conjonctives :
- 1° Conjonctions de coordination.
- 2° Conjonctions de subordination.

Certaines conjonctions ne sont pas si séparées de nature qu'elles ne puissent être employées avec les deux valeurs.

N. B. Dans l'étude des mots invariables il y aura lieu de se servir de la même nomenclature que pour les compléments.

### TERMES DESTINÉS A L'ANALYSE

Formule : Analyser la *forme* / — la *fonction* / — le *sens* / — la *construction* — de telle expression, de tel groupe de mots, de telle proposition.

### La proposition

Termes de la proposition :
- *Sujet*, sujet réel, sujet apparent.
- *Verbe.*
- *Attribut.*
- *Compléments.*

Emplois du nom :
- *Sujet.*
- *Apposition.*
- *Attribut.*
- *Complément.*

Emplois de l'adjectif :
- *Épithète.*
- *Attribut.*

### Les compléments

Presque tous les mots peuvent avoir des compléments.

Il y a :

1° Des compléments du nom;

2° Des compléments de l'adjectif :
- 1. Complément d'adjectif.
- 2. — de comparatif.
- 3. — de superlatif.

3° Des compléments du verbe :
- 1° *Complément d'objet.*
  - Direct (sans préposition).
  - Indirect (avec préposition).
- 2° *Compléments circonstanciels.*
  - Complément d'attribution.
  - — de temps.
  - — de lieu.
  - — de manière.
  - — de cause.
  - — de but.
  - — d'agent ou du passif, etc.

4° Des compléments de l'adverbe.

Les divers compléments sont de *construction directe* ou de *construction indirecte*.

N. B. — 1° Toutes les appellations compliquées, en usage, sont à rejeter.

2° Il n'est pas nécessaire en toute circonstance de préciser de quel nom le complément doit être appelé.

3° Le terme *complément circonstanciel* n'a pas de signification bien précise, il sert surtout de cadre grammatical. Dans la pratique, il est préférable de dire simplement : complément de temps, au lieu de : complément circonstanciel de temps.

4° On ne peut limiter le nombre des compléments circonstanciels.

### Analyse des propositions

On peut se proposer d'analyser, ensemble ou à part :

1° la *forme*,

2° la *construction*,

3° la *fonction*,

4° le *sens*.

Division des propositions :
- Propositions principales.
- Propositions subordonnées.

Dans les propositions subordonnées, on distingue

1° D'après la forme :
- La proposition infinitive.
- La proposition participiale.
- Les propositions introduites par un mot relatif, interrogatif, par un adverbe, une conjonction, etc.

2° D'après la fonction, les propositions subordonnées ayant des fonctions analogues aux fonctions des noms :
- Propositions sujets.
- — appositions.
- — attributs.
- — compléments de verbe.
- — compléments de nom.
- — compléments d'adjectif.
- — compléments d'adverbe.

3° D'après le sens : Propositions exprimant diverses idées ou rapports qu'il n'est nullement nécessaire de nommer de termes techniques. « *Cette proposition marque le but que se propose le sujet* » vaut mieux que « *Proposition finale* ».

N. B. — 1° Les propositions, principales ou subordonnées, peuvent être coordonnées.

2° On ne se prononce pas sur la nécessité de la présence d'un sujet pour constituer une proposition infinitive ou participe.

3° Les propositions compléments, particulièrement les compléments du verbe, jouent divers rôles de complément d'objet, de complément circonstanciel, qu'on pourra distinguer.

L'étude de cette nomenclature, qui comprend *la totalité* des termes nécessaires à l'étude de la grammaire, permet de se faire une idée très nette du sens dans lequel peut et doit être orienté l'enseignement

grammatical. Ce qui importe avant tout, c'est que tous les enfants de nos écoles, de nos collèges et de nos lycées, apprennent à désigner une même chose par un même nom; c'est aussi qu'au lieu d'attacher la première importance à *la forme* des expressions, comme y conduisaient les exercices d'analyse d'autrefois, l'élève s'habitue à voir dans les termes grammaticaux les supports des idées. Ainsi l'analyse remplira son véritable but. Au lieu de conduire uniquement l'élève à reconnaître quelle est *la forme* d'une expression, — ce qui était et est encore nécessaire dans l'enseignement des langues mortes, où l'analyse des formes joue un grand rôle, — elle lui servira, dans l'enseignement du français, à distinguer les diverses idées d'une phrase, à y découvrir les rapports que ces idées ont entre elles, à observer de quelle manière elles sont présentées, modifiées ou précisées. Ce ne sera plus un enseignement formel et stérile, mais un auxiliaire précieux de l'explication française.

*La méthode.* — En ce qui concerne la méthode à employer, il semble bien que l'on ait encore, dans l'ensemble, quelques progrès à réaliser. Pendant longtemps et même à l'époque actuelle, la méthode dogmatique a été en honneur. On apprenait la grammaire comme un catéchisme; la mémoire jouait le principal rôle, et la réflexion trouvait peu à s'exercer. On faisait apprendre par cœur la règle, appuyée d'un exemple, et on la faisait appliquer sur des phrases détachées, tantôt extraites des bons écrivains, tantôt banales à l'excès. Les tentatives faites à diverses reprises pour réagir contre ces habitudes n'ont pas toujours eu le succès qu'elles méritaient, soit à cause de l'incohérence du vocabulaire grammatical, soit à cause de la difficulté ou de l'impossibilité d'expliquer logiquement certains faits de langage qu'on ne peut que constater. Nous devons cependant nous féliciter, au point de vue pédagogique, de voir, de nos jours, la méthode dogmatique céder peu à peu la place à la méthode expérimentale, qui dégage les faits grammaticaux de l'étude de textes empruntés à nos bons écrivains et convenablement choisis en vue de la leçon. « Cette méthode, dit M. l'inspecteur général Félix Hémon, part d'exemples, d'où les règles se dégagent d'elles-mêmes; elle appelle l'attention des élèves sur plusieurs phrases où les mêmes faits de langage se reproduisent sous des formes différentes, et les achemine à trouver d'eux-mêmes la conclusion qui s'impose. Voyant la grammaire se faire sous leurs yeux, contribuant à la faire, les élèves s'y intéressent comme à leur œuvre propre. »

On ne saurait mieux définir, à notre avis, ce que doit être l'enseignement de la grammaire au point de vue pédagogique. Sans doute la mémoire y jouera encore un rôle important, mais là où jadis elle intervenait seule, l'observation, le raisonnement et la réflexion trouveront également à s'exercer, pour le plus grand profit de l'éducation intellectuelle et de la connaissance précise de la langue maternelle.

*Divisions de la grammaire.* — Envisagée dans son ensemble, l'étude de la grammaire comprend :

1° L'étude des mots au point de vue de leur forme, ou *morphologie*;

2° L'étude des mots au point de vue de leurs rapports, ou *syntaxe*.

Il n'entre point dans le cadre de ce Dictionnaire de donner tous les détails relatifs à la morphologie. Rappelons seulement que la forme des mots varie : 1° dans les noms, les pronoms, les adjectifs, suivant le genre et le nombre; 2° dans les verbes, suivant la voix, le mode, le temps, la personne, la conjugaison (verbes en *e*, comme *j'aime*, verbes en *s*, comme *je finis, je reçois, je romps*). Certaines espèces de mots ont une forme invariable.

Notre langue offre certaines bizarreries en ce qui concerne la forme des mots, et une campagne réformiste, vigoureusement menée, s'efforce d'établir plus d'uniformité et de simplicité dans l'orthographe à ce point de vue. Nous en parlerons de façon spéciale au mot *Orthographe*.

De même la syntaxe française offre quelques complications, legs des siècles passés, où la logique perd ses droits. Elle a été, dans ces dernières années, l'objet de quelques simplifications que nous étudierons en détail à l'article *Syntaxe*. [LÉON FLOT.]

Pour les programmes officiels de l'enseignement de la grammaire, voir l'article *Langue maternelle*.

**GRANDE-BRETAGNE ET IRLANDE.** — Il y a dans le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande quatre systèmes distincts d'éducation nationale, celui d'Angleterre, celui de Galles, celui d'Ecosse et celui d'Irlande. L'ensemble n'est pas placé sous la surveillance d'un ministre unique. Il n'existe pas de ministère de l'instruction publique qui serve de centre administratif commun pour l'éducation dans les quatre pays. Le *Board of Education for England and Wales* a son siège à Londres; mais, depuis 1907, il comprend une division séparée pour la principauté de Galles. L'autorité centrale pour l'éducation en Ecosse a son siège à Londres (distinct de celui du *Board of Education* pour l'Angleterre), avec une succursale à Edimbourg. Les autorités centrales pour l'éducation en Irlande ont leur siège à Dublin.

La législation de l'instruction publique en Angleterre et dans le Pays de Galles est différente de celle de l'Ecosse, et celle-ci à son tour diffère de celle de l'Irlande. La connexion administrative entre les deux systèmes de l'Angleterre et du Pays de Galles est étroite, et la législation est à peu près identique; mais il y a une différence marquée entre la vie éducative du Pays de Galles et celle de l'Angleterre. Les arrangements relatifs à l'éducation en Angleterre et en Ecosse diffèrent sous plus d'un rapport important; l'organisation de l'instruction publique en Irlande n'est pas la même que celle qui a été adoptée dans les autres parties du Royaume-Uni. D'autre part, il ne faut pas oublier que seul le Parlement impérial peut apporter des modifications aux lois statutaires qui régissent l'éducation dans une partie quelconque du Royaume-Uni. En outre, une portion considérable des fonds consacrés à l'éducation dans les différentes parties du Royaume-Uni est votée annuellement par le Parlement. Enfin, il y a un échange continuel d'expériences et d'idées, en matière d'éducation, entre les quatre pays qui constituent le Royaume-Uni. En dépit des différences nationales et des conditions psychologiques distinctes, il y a une unité croissante dans la vie intellectuelle des quatre pays, et cela se montre dans l'opération de leurs organismes scolaires. Il n'est nullement de règle qu'un jeune homme doive recevoir son éducation, soit secondaire, soit universitaire, dans celle des parties du Royaume-Uni dans laquelle il est né. D'autre part, en Angleterre, l'influence des citoyens d'extraction écossaise, galloise et irlandaise est considérable.

Ce Dictionnaire consacre quatre articles distincts à l'*Angleterre*, à l'*Ecosse*, à la principauté de *Galles*, et à l'*Irlande*.

Pour les colonies de l'empire britannique, cinq jouissent de l'autonomie (*self-government*), c'est-à-dire ont un Parlement élu devant lequel le pouvoir exécutif est responsable : ce sont le Canada, Terre-Neuve, le Cap, l'Australie et la Nouvelle-Zélande; nous leur consacrons des articles particuliers : Voir *Australie, Canada, Cap (Colonie du), Nouvelle-Zélande, Terre-Neuve*. Trois autres, qui jouissent également de l'autonomie, ne la possèdent toutefois que dans une mesure moins étendue : ce sont trois colonies de l'Afrique méridionale, auxquelles nous consacrons aussi des articles à part : Voir *Natal, Orange (Colonie d')*, et *Transvaal*. L'Inde britannique a un régime mixte, qui sera décrit dans l'article *Inde* : cet article comprendra aussi les pays indiens de protectorat. Toutes les autres colonies anglaises et tous les autres pays de protectorat sont groupés dans un article général *Colonies britanniques*.

Nous avons annoncé, à la fin de l'article *Angleterre*, que nous parlerions ici du Bill pour l'organisation de l'éducation élémentaire en Angleterre et dans le Pays de Galles, introduit par M. Runciman, président du *Board of Education*, le 20 novembre 1908, et discuté en novembre et décembre 1908 par la Chambre des communes.

Ce bill proposait la reconnaissance de deux caté-

gories d'écoles élémentaires publiques : 1° celles qui sont entretenues par l'autorité scolaire locale; 2° les écoles d'un caractère dénominationnel (*denominational*), tenues de se conformer à toutes les conditions imposées par le *Board of Education* aux écoles entretenues par une autorité scolaire locale, concernant le personnel enseignant, les locaux scolaires et l'instruction scolaire. Les écoles de la première catégorie, *provided schools*, tireraient leurs ressources des *grants* (subventions) du gouvernement ainsi que des taxes locales; celles de la seconde catégorie, *non provided schools*, recevraient des subventions du gouvernement dans les conditions déterminées par le bill. En ce qui concerne la fréquentation obligatoire, les qualifications des maîtres (et maîtresses) et leurs pensions, et l'inspection gouvernementale, les deux catégories d'écoles seraient placées sur le même pied. L'autorité scolaire locale serait tenue de fournir, pour tous les enfants résidant dans sa circonscription dont les parents le désireraient, une place gratuite dans des écoles élémentaires publiques administrées par elle. Aucun maître (ni maîtresse) employé ou cherchant un emploi dans une *provided school* ne serait requis, comme condition d'admission, d'adhérer à un credo religieux, ou d'appartenir à telle ou telle dénomination religieuse, ou d'assister à une école du dimanche ou à un service religieux, ou de donner un enseignement religieux quelconque. Dans toutes les *provided schools*, les trois premiers quarts d'heure seraient réservés à un enseignement religieux non dénominationnel, donné aux frais de l'autorité scolaire locale pour tous les enfants fréquentant l'école dont les parents désireraient les faire participer à un enseignement de ce genre. En outre, l'autorité scolaire locale serait tenue, partout où la chose serait raisonnablement possible, de pourvoir à ce que, dans toutes les *provided schools*, ceux des enfants dont les parents en exprimeraient le désir pussent recevoir un enseignement religieux dénominationnel deux fois par semaine, le matin de neuf heures à neuf heures trois quarts; mais les frais de cet enseignement dénominationnel ne seraient pas à la charge de l'autorité scolaire locale. Aucun instituteur (ou institutrice) en chef (*head teacher*) ne pourrait donner cet enseignement dénominationnel, excepté s'il s'agissait d'un *head teacher* appartenant à une école volontaire existante, transférée à l'autorité scolaire locale en vertu de cet *Act*. Dans ce cas, le *head teacher* pourrait continuer à donner l'enseignement dénominationnel aussi longtemps qu'il conserverait son poste dans cette école, ou pendant une période de cinq ans s'il devenait *head teacher* d'une autre école volontaire transférée.

L'objet de ce bill était de régler la difficulté religieuse sur la base de concessions réciproques. L'Eglise d'Angleterre renonçait à la position privilégiée qu'elle possédait dans les écoles des districts ruraux; et, en échange, des facilités étaient accordées pour l'enseignement dénominationnel dans les *provided schools* de tout le pays. Il était donné satisfaction au besoin ressenti par une partie de la population d'avoir des écoles dénominationnelles, au moyen de la reconnaissance d'une catégorie d'écoles qui seraient soumises à l'inspection gouvernementale, mais qui ne dépendraient pas de l'autorité scolaire locale.

Le bill n'ayant pas reçu de la Chambre des communes l'accueil que ses auteurs avaient souhaité, le gouvernement en a annoncé le retrait le 7 décembre 1908.

**GRASER** (JEAN-BAPTISTE). — Pédagogue bavarois, né à Eltmann dans la Basse-Franconie en 1766, mort en 1841. Il fit ses études à Würzbourg et à Bamberg, obtint à vingt ans le titre de docteur en philosophie, et prit en 1780 ses degrés comme licencié en théologie catholique. Il fut nommé bientôt après directeur de l'institut épiscopal des pages à Salzbourg et en 1804 devint professeur de théologie à Landshut. La même année, le gouvernement bavarois l'appela aux fonctions d'inspecteur des écoles à Bamberg; en 1810, il fut transféré à Bayreuth avec le même titre. Il publia en 1811 son premier ouvrage, intitulé *Divinité, ou le principe de la seule véritable éducation* (*Divinität, oder das Prinzip der einzigen wahren Menschenerziehung*). S'inspirant de la philosophie de Schelling, il veut que l'homme s'élève par l'éducation à la « divinité » de sa nature, c'est-à-dire que, par une vie identique à l'idée divine, il reproduise en lui l'image de l'être divin. Il critique l'enseignement religieux tel que le donne généralement l'école. Cet enseignement, qui inculque simplement à l'élève l'idée d'un Etre tout-puissant, extérieur au monde, dispensateur des récompenses et des châtiments, et envers lequel il a certains devoirs à remplir pour se concilier les faveurs célestes, conduit nécessairement l'homme à l'idolâtrie ou à l'irréligion. Il faut que l'idée de Dieu, pour être efficace, devienne vivante dans le cœur de l'homme; qu'il s'habitue à voir la divinité partout, qu'il l'associe à toutes ses actions, et qu'il comprenne que le but de sa propre existence est de manifester sans cesse l'action divine dans l'humanité. Ces théories de Graser le firent passer pour hétérodoxe aux yeux de l'Eglise, et il eut à plusieurs reprises à lutter contre l'hostilité du clergé. En 1817, il publia le premier volume de son grand ouvrage méthodique, l'*Ecole élémentaire pour la vie*; le second volume parut en 1828, le dernier en 1834. Dès 1825, il avait été mis à la retraite, et ses dernières années furent consacrées tout entières à l'étude et à sa famille.

Graser reproche à la pédagogie de Pestalozzi son manque d'esprit pratique, et ne veut pas entendre parler d'une « culture générale de l'homme »; il faut à chacun, dit-il, une éducation appropriée à son état futur. L'éducation doit être individuelle, non générale; le maître doit s'efforcer de découvrir l'aptitude spéciale de chaque élève, aptitude qui déterminera sa fonction dans la société : l'éducation a pour but de développer cette aptitude spéciale; elle doit former, non des hommes, dans le sens général et trop vague de ce mot, mais des individus propres à se consacrer utilement à une branche particulière de l'activité humaine. Il est cependant, en éducation, un domaine qui constitue pour tous les hommes un terrain commun : c'est la religion; c'est là le point central de toutes les éducations particulières; quelle que soit la diversité de leur vocation future, tous les hommes ont les mêmes besoins religieux, ils doivent tous réaliser dans leur vie l'idéal divin. Mais cet idéal, voit-on l'homme le réaliser dans la pratique? Non, car le péché domine en lui, par suite de la chute. Il faut donc que l'homme soit d'abord réconcilié avec Dieu, qu'il donne satisfaction à la justice divine. Cette satisfaction, qu'il serait incapable de donner lui-même, c'est Jésus qui l'a donnée pour lui par son sacrifice. Donc, la foi en Jésus-Christ est le fondement et le but de l'éducation.

Graser ne s'est pas borné à l'essai théorique d'une philosophie chrétienne de l'éducation ; il a aussi fait faire à l'enseignement scolaire quelques progrès pratiques. On lui doit l'introduction dans les écoles bavaroises de la méthode d'écriture-lecture ou *Schreib-lese-Methode* (Voir *Ecriture-Lecture*); mais il s'est trompé en admettant que la forme des lettres était une représentation des diverses positions des lèvres, de la langue et des dents dans la prononciation. Ses observations dans ce domaine l'ont toutefois conduit à rechercher des perfectionnements à la méthode d'instruire les sourds-muets : il a consigné ses idées à ce sujet dans un ouvrage intitulé : *Le sourd-muet rendu à l'humanité par le sentiment et le langage articulé* (*Der durch Gefühl und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme*, 1829). Sur son initiative, des écoles de sourds-muets furent annexées à un certain nombre d'écoles normales de la Bavière.

Un monument a été élevé à Graser, dans la ville de Bayreuth, par les instituteurs de la Haute-Franconie.

**GRASSEYEMENT.** — Voir *Prononciation*.

**GRATUITÉ.** — La cause de la gratuité de l'instruction est définitivement gagnée en France, du moins en ce qui concerne l'enseignement primaire. Cet article n'est donc pas destiné à discuter la question au point de vue doctrinal. Nous nous bornerons

à rappeler en peu de mots les étapes successivement parcourues.

Avant la Révolution française, le principe de la gratuité, c'est-à-dire de l'enseignement érigé en service public, était inconnu. L'Eglise avait fondé quelques écoles gratuites pour les indigents, dites écoles de *charité*; et pour les études supérieures il avait été créé des bourses ou des places gratuites dans les collèges en faveur des étudiants pauvres : mais c'est là une conception très différente de celle qui a prévalu à partir de la Révolution.

La constitution de 1791, au titre Ier, *Dispositions fondamentales garanties par la constitution*, porte ce qui suit : « Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, *gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes* ».

Le Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative alla plus loin : il voulut établir la gratuité *pour tous les degrés d'instruction*. Le plan de ce Comité proposait, on le sait, quatre catégories d'écoles : écoles primaires, écoles secondaires, instituts (collèges), et lycées (universités). Dans le rapport lu à l'Assemblée le 20 avril 1792 par Condorcet, il est dit :

« Dans ces quatre degrés d'instruction, l'enseignement sera totalement gratuit.

« L'acte constitutionnel le prononce pour le premier degré; et le second, qui peut aussi être regardé comme général, ne pourrait cesser d'être gratuit sans établir une inégalité favorable à la classe la plus riche, qui paie les contributions à proportion de ses facultés, et ne paierait l'enseignement qu'à raison du nombre d'enfants qu'elle fournirait aux écoles secondaires.

« Quant aux autres degrés, il importe à la prospérité publique de donner aux enfants des classes pauvres, qui sont les plus nombreuses, la possibilité de développer leurs talents; c'est un moyen non seulement d'assurer à la patrie plus de citoyens en état de la servir, aux sciences plus d'hommes capables de contribuer à leurs progrès, mais encore de diminuer cette inégalité qui naît de la différence des fortunes, de mêler entre elles les classes que cette différence tend à séparer.... D'ailleurs, ni les lycées, ni les instituts n'attirant un nombre égal d'élèves, il résulterait de la non-gratuité une différence trop grande dans l'état des professeurs. Les villes opulentes, les pays fertiles auraient tous les instituteurs habiles, et ajouteraient encore cet avantage à tous les autres.... Observons encore que l'élève d'un institut ou d'un lycée dans lequel l'instruction est gratuite peut suivre à la fois un grand nombre de cours sans augmenter la dépense de ses parents, qu'il est alors le maître de varier ses études, d'essayer son goût et ses forces; au lieu que si chaque nouveau cours sollicite une dépense nouvelle, il est forcé de renfermer son activité dans des limites plus étroites, de sacrifier souvent à l'économie une partie importante de son instruction; et cet inconvénient n'existe encore que pour les familles peu riches.... Enfin, l'émulation que ferait naître entre les professeurs le désir de multiplier des élèves dont le nombre augmenterait leur revenu, ne tient pas à des sentiments assez élevés pour que l'on puisse se permettre de la regretter. Ne serait-il pas à craindre qu'il ne résultât plutôt de cette émulation des rivalités entre les établissements d'instruction; que les maîtres ne cherchassent à briller plutôt qu'à instruire; que leurs méthodes, leurs opinions mêmes ne fussent calculées d'après le désir d'attirer à eux un plus grand nombre d'élèves; qu'ils ne cédassent à la crainte de les éloigner en combattant certains préjugés, en s'élevant contre certains intérêts? Après avoir affranchi l'instruction de toute espèce d'autorité, gardons-nous de l'assujettir à l'opinion commune : elle doit la devancer, la corriger, la former, et non la suivre et lui obéir. » (Sages paroles, qu'on aura profit à méditer encore aujourd'hui.)

Le premier Comité d'instruction publique de la Convention, s'inspirant des vues de Condorcet, les reproduisit dans le rapport que Romme présenta le 20 décembre 1792 sur l'instruction publique considérée dans son ensemble. Examinant cette question : *L'enseignement sera-t-il aux frais de la République dans tous les degrés de l'instruction publique?* le rapporteur s'exprimait ainsi :

« Quelques personnes, en pensant que la puissance publique doit établir l'instruction publique dans toute son étendue, pensent aussi qu'elle ne doit pas être payée en entier par l'Etat. Votre Comité pense, au contraire, que, soit que l'instruction soit offerte aux citoyens pour leurs besoins individuels, soit qu'elle soit établie pour la société entière et pour l'utilité commune, elle doit être, dans tous ses degrés, aux frais de la République. » Et Romme classait sous douze chefs les arguments qu'il apportait à l'appui de cette opinion. L'article 6 du projet de décret qui suivait le rapport disait :

« L'enseignement sera gratuit dans tous les degrés de l'instruction publique. »

Lepeletier de Saint-Fargeau, dans son Plan d'éducation nationale, rédigé à l'époque où Romme présentait ce rapport, ne se contentait pas, pour les écoliers du premier degré d'instruction, de la simple gratuité de l'enseignement : il demandait que, « depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants sans distinction et sans exception fussent élevés en commun aux dépens de la République, et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, reçussent mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins ».

Lorsque le projet de Condorcet eut été abandonné sous l'influence des idées qui furent en faveur au commencement de l'an II, idées résumées dans la formule « liberté de l'enseignement », Bouquier présenta un plan nouveau qui ne prévoyait que deux degrés d'instruction. Les instituteurs et institutrices du premier degré d'instruction — c'est-à-dire tous les citoyens et citoyennes qui voudraient user du droit d'enseigner, en ouvrant une école du premier degré — ne recevraient aucune rétribution de leurs élèves ; ils seraient salariés par la République, à raison du nombre des élèves qui fréquenteraient leurs écoles. Le dernier degré d'instruction comprendrait l'enseignement public et gratuit d'un certain nombre de sciences utiles à la société, savoir la médecine et la chirurgie, le génie, l'artillerie, la sape et la mine, la construction des ponts et chaussées, l'astronomie, l'hydrographie; les maîtres chargés d'enseigner ces sciences seraient salariés par la République; et le projet ajoutait : « L'enseignement libre des sciences et arts non désignés par le présent décret n'est pas aux frais de la République ». Les jeunes gens qui auraient des dispositions bien prononcées pour quelque art ou science dont l'enseignement n'était pas salarié par l'Etat pourraient obtenir un secours annuel.

Fourcroy, dans un rapport présenté à la Convention (19 frimaire an II), avait exposé la théorie de cet « enseignement libre des sciences et arts », et indiqué les raisons pour lesquelles, selon lui, un enseignement privé, laissé à l'industrie de professeurs libres, rétribués par leurs élèves, était préférable à un enseignement public et gratuit, donné par des maîtres recevant un traitement de l'Etat. « La liberté — disait-il — est le premier et le plus sûr mobile des grandes choses. Chacun doit avoir le droit de choisir pour professeurs ceux dont les lumières, l'art de démontrer, tout, jusq 'au son de voix, au geste, sont les plus conformes à ses goûts. Laisser faire est ici le grand secret et la seule route des succès les plus certains.... N'avons-nous pas la preuve que les professeurs, placés souvent dans les chaires publiques par l'intrigue et la bassesse, remplissaient si mal les fonctions qui leur étaient confiées, que les écoles royales et gratuites étaient désertes, tandis que des écoles particulières et payées plus ou moins chèrement réunissaient la foule des hommes studieux?... Les efforts du génie, pour être soutenus et couronnés de succès, doivent peut-être avoir pour stimulus perpétuel les efforts émules des concurrents.... Que tous les hommes éclairés qui se sentent propres à la démonstration soient... invités à ouvrir des écoles; que le nombre des élèves qui leur seront fidèles, après un temps donné, soit la mesure réelle de leur succès et

de leur mérite; que les jeunes gens... soient libres de choisir le professeur qui leur conviendra; que la République paie elle-même les frais de leurs cours et de leur entretien, lorsque la fortune de leurs parents ne leur suffira pas pour se livrer à ces études. » C'était là une doctrine bien différente de celle de Condorcet : celui-ci avait dit que le désir, chez les professeurs, « de multiplier des élèves dont le nombre augmenterait leurs revenus, ne tenait pas à des sentiments assez élevés »; il avait redouté que l'émulation ne produisît « des rivalités entre les établissements d'instruction »; Fourcroy, au contraire, voyait dans cette émulation un stimulant utile et peut-être nécessaire; il trouvait légitime « qu'on distinguât les professeurs non plus par les places qu'ils occupent, mais par les élèves qui les suivent », et que chacun d'eux « puisât dans ses travaux la gloire et l'indemnité réunies ».

Après le 9 thermidor, les décrets du 9 brumaire an III sur les écoles normales, du 27 brumaire an III sur les écoles primaires, du 7 ventôse an III sur les écoles centrales maintinrent le principe de la gratuité. Mais la constitution de l'an III fut inspirée par d'autres idées, et les lois organiques qui la complétèrent s'en ressentirent. Si le décret du 30 vendémiaire an IV sur les écoles de services publics assura aux élèves de ces écoles, non seulement la gratuité, mais une pension (art. 4 : « Les élèves des écoles de services publics sont salariés par l'Etat »), la loi du 3 brumaire an IV établit, tant pour les écoles primaires que pour les écoles centrales, une rétribution, dont purent toutefois être exemptés un quart des élèves pour cause d'indigence.

Sous le Consulat, la loi du 11 floréal an X maintint la rétribution exigée des élèves des écoles primaires, à l'exception de ceux dont les parents seraient hors d'état de la payer; cette exemption, toutefois, ne devait pas excéder le cinquième des élèves. Dans la discussion de la loi devant le Corps législatif, Fourcroy, l'un des orateurs du gouvernement, dit : « Quel est le peuple nombreux où il existe dans toutes les communes une école gratuite? Quel est le gouvernement qui peut soutenir et qui soutient ce fardeau?... Il n'est pas dans la nature des choses que cela existe; il est hors de la limite du possible qu'une pareille organisation soit établie chez un grand peuple. » Les écoles secondaires entretenues par les communes (plus tard collèges communaux), et celles que pourraient ouvrir des particuliers, étaient naturellement payantes. Dans les lycées, à côté des élèves ordinaires et payants, le gouvernement entretenait 6400 boursiers. Dans les écoles spéciales, il y eut 700 boursiers.

Dans l'Université impériale, les principes restèrent ceux qu'avait appliqués le gouvernement consulaire.

Les choses demeurèrent dans le même état sous la Restauration et sous la monarchie de Juillet. En ce qui concerne particulièrement les écoles primaires, l'ordonnance du 29 février 1816 dit que « le conseil municipal fixera le montant de la rétribution à payer par les parents, et arrêtera le tableau des indigents dispensés de payer »; la loi du 28 juin 1833 dit : « Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire ceux des élèves que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution »; mais à l'école primaire supérieure il n'y eut pas d'élèves gratuits.

En 1847, M. de Salvandy présenta à la Chambre des députés un projet de loi sur l'instruction primaire, dont un article « autorisait les communes dont les ressources disponibles étaient suffisantes... à rendre l'instruction gratuite en substituant à la rétribution scolaire un supplément de traitement fixe qui élève au moins le traitement au minimum déterminé ». Ce projet ne fut pas discuté : il était inscrit à l'ordre du jour de la séance du 24 février 1848.

Le projet de loi sur l'instruction primaire présenté à l'Assemblée constituante de 1848 par Hippolyte Carnot disait, à l'art. 6 : « Dans les écoles publiques, l'enseignement est gratuit ». Le ministre motivait ce retour à la doctrine de la Révolution française en disant : « Nous voulons l'enseignement primaire gratuit, par là même que nous le voulons obligatoire, et parce que, sur les bancs des écoles de la République, il ne doit pas exister de distinction entre les enfants des riches et ceux des pauvres ». Mais la commission à laquelle ce projet fut renvoyé écarta la gratuité; son rapporteur, Barthélemy Saint-Hilaire, en donnait les raisons suivantes : « S'il est un fait constant, c'est que l'on tient fort peu à ce qu'on reçoit de la munificence publique.... La gratuité absolue irait, selon toute apparence, contre le but même qu'on se propose. Loin de contribuer à propager l'instruction, elle lui nuirait.... L'objection la plus grave contre la gratuité, c'est son évidente iniquité. »

Le projet de loi élaboré par une commission que l'Assemblée constituante nomma le 5 janvier 1849, et qui eut pour secrétaire Jules Simon, projet présenté le 5 février suivant, s'inspirait des mêmes idées que le projet Salvandy de 1847. Il disait, à l'article 22 : « L'enseignement primaire élémentaire est gratuit pour les enfants dont les parents sont hors d'état de le payer », et à l'article 23 : « ... La commune, sur ses ressources, pourra établir la gratuité absolue de ses écoles primaires ».

On retrouve les mêmes dispositions dans la loi du 15 mars 1850, votée par l'Assemblée législative, qui disait à l'art. 24 : « L'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer »; et au troisième alinéa de l'art. 36 : « Toute commune a la faculté d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, à la condition d'y subvenir sur ses propres ressources ».

Sous le second Empire, Victor Duruy fit une tentative pour le rétablissement de la gratuité de l'instruction primaire. Dans un rapport adressé à Napoléon III le 6 mars 1865, il disait : « Il y a un intérêt social de premier ordre à mettre l'instruction primaire au nombre des grands services publics, en assurant, aux frais de la communauté tout entière, la bonne distribution de l'enseignement populaire ». Devant l'opposition qui se manifesta, il dut se contenter d'une demi-mesure, analogue à celle qu'avait proposée le ministre de Salvandy en 1847 et qu'autorisait la loi de 1850 : mais il y ajouta une disposition accordant une subvention aux communes qui établiraient chez elles la gratuité. L'art. 8 de la loi du 10 avril 1867 dit :

« Toute commune qui veut user de la faculté accordée par le paragraphe 3 de l'art. 36 de la loi du 15 mars 1850 d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, peut, en sus de ses ressources propres et des centimes spéciaux autorisés par la même loi, affecter à cet entretien le produit d'une imposition extraordinaire qui n'excèdera pas quatre centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

« En cas d'insuffisance des ressources indiquées au paragraphe qui précède, et sur l'avis du Conseil départemental, une subvention peut être accordée à la commune sur les fonds du département, et, à leur défaut, sur les fonds de l'Etat, dans les limites du crédit spécial porté annuellement à cet effet au budget du ministère de l'instruction publique. »

Cette mesure, dit le *Moniteur* du 3 mars 1867, appelait dans les écoles plus de cent mille élèves gratuits et accordait aux familles indigentes un dégrèvement d'un million. Mais c'était peu de chose en présence de la situation affligeante qu'avait signalée le rapport du 6 mars 1865.

Deux ans plus tard, sous la pression de l'opinion publique, le successeur de Duruy, Bourbeau, jugea le moment venu de consacrer par une disposition législative le principe de la gratuité complète de l'instruction primaire : il prépara, en conséquence, un projet de loi en ce sens, qui fut arrêté au Conseil d'Etat.

Après la guerre de 1870-1871, l'état des esprits contribuait à favoriser l'établissement de la gratuité. Il fallut dix ans encore, cependant, pour aboutir à ce résultat. Un projet du ministre Waddington (29 janvier 1877), que reprit (17 décembre 1877) son successeur Bardoux, projet d'après lequel les communes auraient pu établir la gratuité en votant un nombre de

centimes additionnels suffisant pour représenter une somme équivalente au produit de la rétribution scolaire, n'était encore qu'une demi-mesure. Une proposition de loi du député radical Barodet, présentée le 19 mars 1877, et renouvelée le 1er décembre de la même année après la réélection des Trois cent soixante-trois, fut le point de départ de l'élaboration, par une commission de la Chambre dont Paul Bert fut le rapporteur, d'un grand projet de loi organique établissant la gratuité, l'obligation et la laïcité. Paul Bert déposa son rapport le 6 décembre 1879. Jules Ferry, alors ministre, opposa à ce projet d'ensemble le système des lois spéciales destinées à résoudre une à une les questions que le projet Paul Bert embrassait en une loi unique. Après le projet sur les titres de capacité (20 mai 1879), Ferry déposa deux autres projets le même jour (20 janvier 1880), l'un sur la gratuité, l'autre sur l'obligation. On sait comment le premier de ces deux projets est devenu la loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques (Voir *Lois scolaires*), c'est-à-dire dans les écoles maternelles, les écoles enfantines, les écoles primaires élémentaires, les écoles primaires supérieures et les écoles normales primaires.

Quant à l'enseignement technique et professionnel, à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, le principe qu'avaient défendu Condorcet et Romme devant la Législative et la Convention ne leur a pas été appliqué par la troisième République. Mais un large système de bourses a facilité à l'élite des jeunes gens sortis des rangs du peuple l'accession aux degrés supérieurs d'instruction.

**Etat actuel de la législation.** — La loi du 16 juin 1881, qui a établi la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, porte (art 1er) :

« Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.

« Le prix de pension des écoles normales est supprimé. »

Par salles d'asile, il faut entendre aujourd'hui les écoles maternelles. Quant aux écoles primaires supérieures, bien qu'elles ne soient pas expressément visées dans la loi, la gratuité a été étendue, par mesure administrative, aux établissements de cette catégorie, sauf pour les frais d'internat et de pension, qui sont à la charge des familles.

La même réserve doit être faite en ce qui concerne les études surveillées dans les écoles primaires élémentaires.

Dans les écoles normales primaires, l'internat est gratuit. Toutefois, la fourniture du trousseau est à la charge des familles. (Décret du 18 janvier 1887, art. 58; décret du 29 mars 1893, art. 8.) Les écoles normales supérieures d'enseignement primaire sont également gratuites. (Décret du 18 janvier 1887, art. 92.)

**GRÉARD** (Octave). — Ecrivain, pédagogue et administrateur français, né à Vire le 18 avril 1828, mort à Paris le 25 avril 1904.

**Résumé biographique.** — Fils d'un receveur des contributions indirectes, Gréard avait fait au collège de Versailles de fortes études. On a souvent cité ses notes ainsi résumées par le proviseur : « Caractère docile, conduite exemplaire, application soutenue, progrès rapides. Sera le modèle des écoliers jusqu'à la fin de ses études, » et ensuite, eût-il pu ajouter, jusqu'à la fin de sa vie le modèle des administrateurs. Entré à l'Ecole normale supérieure, section des lettres, avec Prévost-Paradol et Levasseur, il s'y rencontra et s'y lia d'une amitié durable avec About, Sarcey, Challemel-Lacour, Taine, J.-J. Weiss. Agrégé des lettres, professeur aux lycées de Metz, puis de Versailles, puis de Paris, il fut arrêté par une maladie grave à la suite de laquelle, sa voix étant trop affaiblie pour lui permettre de continuer l'enseignement, Duruy le nomma inspecteur de l'académie de Paris (1864) et le chargea (23 mars 1865) du service de l'enseignement primaire dans le département de la Seine, dont il fut, cinq ans plus tard, nommé directeur (1870). En juillet 1872, Jules Simon lui demanda de cumuler cette direction avec celle de l'enseignement primaire au ministère, et le nomma inspecteur général. Relevé de ses fonctions au ministère par le ministre du 24 mai, Batbie (11 octobre 1873), il refusa de rentrer à l'administration centrale avec Waddington (1876), préférant se consacrer exclusivement à la direction de l'enseignement primaire de la Seine, qu'il exerça jusqu'en février 1879. Dès 1874, il recevait le prix Halphen. En 1875, il était élu membre de l'Académie des sciences morales et politiques. Il était devenu docteur ès lettres en 1866 avec une thèse très remarquée sur *La morale de Plutarque*.

En arrivant au ministère, Jules Ferry le nomma vice-recteur (recteur) de l'académie de Paris (février 1879). A la mort d'Albert Dumont, M. Fallières lui offrit de réunir dans ses mains la direction des enseignements secondaire et supérieur : il préféra rester à la Sorbonne. Il refusa de même l'offre d'un siège de sénateur, bien décidé à se dévouer tout entier au service de l'Université, dont il occupait par ses hautes fonctions, par la présidence d'innombrables commissions, et par son ascendant personnel, la plus haute magistrature morale. Il fut élu membre de l'Académie française en 1886. Membre du Conseil de la Légion d'honneur depuis 1884, il reçut successivement les plus hautes dignités de l'ordre, jusqu'à celle de grand'croix. Peu de temps après la mort de Mme Gréard, il prenait sa retraite (8 octobre 1902) et quittait la Sorbonne, tout en gardant la présidence des commissions dont il était l'âme depuis vingt-cinq ans. Le 25 avril 1904, il avait présidé la séance du Conseil supérieur avec son activité et son aisance coutumières. Il levait à midi la séance, qui devait reprendre à trois heures. Quelques instants après, il tombait foudroyé.

Les obsèques, suivant sa volonté, furent célébrées avec une extrême simplicité, aucun discours ne fut prononcé, mais son éloge, avec une rare unanimité, fut dans toutes les bouches et dans tous les cœurs.

Principaux ouvrages : *La Morale de Plutarque*, 5e éd., 1891; *Petit Précis de littérature française*, 9e éd., 1889; *Lettres d'Abélard et d'Héloïse*, 1868; *Organisation pédagogique de la Seine*, 1868, nombreuses rééditions; *Des écoles d'apprentis, mémoire adressé au préfet de la Seine*, 1872; *L'Enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de 1867 à 1877*, à l'occasion de l'Exposition universelle de 1878; *Rapport à l'Académie des sciences morales et politiques sur le concours relatif à l'histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1877); *L'Enseignement secondaire à Paris en 1880*, 1881; *La Première Application du plan d'études de 1880*, 1881; *L'Enseignement secondaire spécial*, 1881; *L'Enseignement secondaire des filles à Paris*, 1883; *L'Esprit de discipline dans l'éducation*, 1883; *L'Éducation des femmes par les femmes*, 1885; *Education et instruction*, 4 vol., 1888; *Mme de Maintenon, extraits, précédés d'une introduction*, 1884; un volume sur *Prévost-Paradol*, 1889; un autre sur *Edmond Scherer*, 1890; *Quelques mots sur les pédagogues et la pédagogie*, 1891; *Nos adieux à la vieille Sorbonne*, 1893; enfin la grande collection en six volumes in-8° et une table (2e éd.) : *La Législation de l'enseignement primaire depuis 1789 jusqu'à 1900*.

**Gréard inspecteur d'académie à la préfecture de la Seine (1865-1870).** — Victor Duruy, en nommant Gréard à ces fonctions jusque-là fort effacées, prévoyait-il ce que celui-ci allait en faire?

« Les contemporains se souviennent encore de l'impression que produisit, dans l'administration de la préfecture de la Seine, l'arrivée de ce jeune fonctionnaire, distingué, élégant, sachant allier à la gravité universitaire une bonne grâce accueillante, une aménité spirituelle » (Duplan). La grande question était de savoir s'il ferait accepter, on ne songeait pas à dire son autorité, mais sa collaboration, au préfet de la Seine, qui était le baron Haussmann. Sa première et discrète victoire, d'où toutes les autres devaient découler, fut d'obtenir de travailler directement avec le

préfet. Ce point emporté, on pouvait être sûr que son influence personnelle ferait le reste. Et, en effet, si absorbé que fût Haussmann par la transformation de Paris, il ne pouvait pas rester longtemps indifférent aux plans de réforme scolaire que le nouveau fonctionnaire lui soumettait. Il fut, le premier, séduit par Gréard.

M. Duplan, qui fut plus tard et pendant de longues années le secrétaire de Gréard, a noté exactement ce qui fut le trait original des débuts de Gréard à la Seine. C'est que « dès qu'il s'est trouvé en contact avec l'enseignement primaire, avec le modeste enseignement du peuple, il s'est épris pour lui d'un intérêt, d'une passion qui ne se sont jamais démentis ». A cette époque, les questions d'enseignement populaire préoccupaient très faiblement l'opinion publique. Et surtout, elles étaient si peu connues que les mieux intentionnés en restaient à la plus vague et à la plus superficielle sympathie, sans la moindre idée qu'il y eût à introduire dans ce domaine une méthode, des principes et un plan d'ensemble.

« Quant à l'Université officielle, à peine sortie du régime d'oppression, d'étouffement, sous lequel elle avait vécu depuis 1852, il serait peut-être excessif de dire qu'elle dédaignait l'enseignement primaire : elle l'ignorait. C'était donc chose bien nouvelle, bien insolite, que de voir un universitaire de marque se rapprocher de ces modestes instituteurs, de ces humbles maîtres d'école, s'enquérir des conditions dans lesquelles ils accomplissaient leur tâche, en apprécier les difficultés, et concevoir en quelques mois, avec une lucidité admirable, tout un plan d'organisation qui devait avoir pour résultat de simplifier cette tâche, de la rendre plus aisée et plus fructueuse. »

Bien que ces choses soient d'hier, elles sont si loin de nous qu'il faut un effort pour les faire revivre. On ne peut pourtant mesurer l'œuvre de reconstruction de Gréard sans se représenter l'état dans lequel il prenait l'instruction primaire à Paris.

Il trouvait trois groupes d'écoles : les écoles publiques laïques, les écoles publiques congréganistes, enfin l'enseignement libre ou privé. Ces trois groupes ne se ressemblaient que par l'extraordinaire laisser-aller qui y engendrait le désarroi, la confusion, l'anarchie pédagogique.

C'était une insigne audace que de prétendre débrouiller ce chaos et y faire pénétrer une vue d'ensemble, un plan de réforme méthodique, un principe d'unité organique. Telle fut l'ambition de Gréard.

Et l'on n'a pas assez remarqué que ce fut, en somme, la méthode et le plan de l'enseignement secondaire qu'il entreprit d'appliquer aux plus humbles écoles populaires. Il voulut qu'à l'école comme au lycée l'enseignement fût collectif, qu'il fût gradué, qu'il s'adressât directement et également à tous, qu'ainsi chaque élève fût compté comme une unité dont le maître a la charge et le souci.

Pour mesurer la portée de la révolution pédagogique qu'il inaugurait, il faut se reporter à l'état des écoles populaires de Paris lors de son arrivée à l'Hôtel de Ville. C'était le moment où finissait dans un désordre indescriptible l'ancien enseignement mutuel, et où il n'existait encore aucun nouveau mode régulier d'enseignement populaire. Il ne restait presque plus rien de l'organisation ingénieuse, quoique un peu mécanique et artificielle, qui avait permis de réunir, comme dans la fameuse salle de la Halle aux Draps, sous la direction d'un maître unique, plusieurs centaines d'enfants groupés en cercle autour de jeunes moniteurs. Gréard, tout en rendant justice à l'école mutuelle qui avait suppléé au défaut de maîtres, de locaux, de livres et de méthodes, entreprit, suivant la modeste expression de ses premiers rapports, de « régulariser l'organisation de l'enseignement ». Il a publié, sous le titre d'*Organisation pédagogique des écoles de la Seine*, un rapport au Conseil départemental (25 mai 1868), des « programmes et instructions », suivis de circulaires (15 octobre 1868, sur l'esprit des programmes et le classement des élèves; 14 et 17 août 1869, instructions générales sur l'application du règlement organique; 19 août 1869, sur les travaux de couture; 5 août 1870, sur l'emploi du temps, etc.). Ce recueil constitue le germe du nouveau plan d'éducation que dix années d'efforts continus devaient définitivement réaliser. C'est dans ces premiers documents qu'on peut retrouver, sous sa forme initiale, la méthode réformatrice qui fut la création personnelle de Gréard.

Sa première instruction générale fixait ainsi les points caractéristiques de cette réforme :

« Organisation de cours gradués; — partage des élèves suivant leur force; — régularisation de l'enseignement; — fixation des programmes; — établissement des examens du certificat d'études : telles sont les mesures fondamentales que le nouveau règlement prescrit. »

Il faudrait reprendre l'un après l'autre ces divers points pour donner une idée de la réforme conçue et menée à bonne fin par Gréard.

Bornons-nous à marquer d'abord la portée pratique de la division ainsi établie de tout l'enseignement primaire en trois cours : élémentaire, moyen et supérieur. Ensuite, la nouveauté de cette règle inspirée par un sentiment exact, peut-être exagéré, mais certainement sage, des limites que la force des choses, c'est-à-dire l'état social présent, impose à l'école des enfants du peuple : l'enseignement y sera concentrique, c'est-à-dire que les trois cours seront une triple édition du même programme, sommaire et enfantin dans le premier degré, déjà étendu, raisonné et approfondi dans le second, repris à fond, élargi et complété dans le troisième.

Gréard insistait sur la nécessité de donner à l'école primaire un caractère marqué de simplicité, de précision, de sobriété et de solidité, excluant toute recherche du superflu et même de l'accessoire qui obscurcirait le principal. Savoir peu, mais savoir bien, telle était pour lui la devise de tout cet enseignement.

Quant au mode de distribution de l'enseignement, Gréard instituait résolument — réforme qui exigea peut-être plus d'efforts que toutes les autres — le « mode simultané », c'est-à-dire l'obligation pour le maître de s'adresser directement à toute la classe. D'où la nécessité de faire autant que possible de chaque classe un groupe homogène. Sans doute, disait-il, « du jour où vous placez deux enfants sous une même direction, vous avez nécessairement deux degrés de force. La seule condition que l'on puisse exiger d'une organisation pédagogique, c'est que les élèves appelés à participer à un même enseignement soient tous capables de le suivre. Bien entendu, c'est sur le pas des élèves *moyens* que le maître doit régler sa marche. En même temps qu'il tend ainsi la main aux derniers, il oblige les premiers à revenir en arrière et à se mieux rendre compte de ce qu'ils savent : l'objet des études primaires n'est pas de beaucoup apprendre, mais de bien apprendre. »

La sanction de ces études devait être, dans sa pensée, le certificat d'études. L'institution à cette date était toute récente, sans autre autorité que celle d'une circulaire de Victor Duruy. Gréard contribua plus que personne en France à la généraliser. Conséquent avec lui-même, il n'en voulait nullement faire un petit baccalauréat primaire. Ce devait être « le fruit naturel d'études régulières ». Il devait s'obtenir sans rien qui ressemblât à une préparation spéciale. Gréard ne se lassait pas de dire du certificat, comme de tout l'enseignement primaire : « C'est sur la masse des élèves et non sur une élite qu'il faut que portent nos efforts ». Aussi ne cessa-t-il de lutter pour donner au certificat d'études le caractère d'une simple constatation finale de bonnes études primaires, normalement accessible à tout élève sortant.

**Gréard directeur de l'enseignement primaire de la Seine (1870-1879).** — Cette seconde période se rattache étroitement à la première. C'est la continuation, très agrandie par la République, de l'œuvre commencée sous l'Empire.

L'inspecteur d'académie (promu en 1872 au grade d'inspecteur général) devenait le chef suprême de tous les services scolaires municipaux et départementaux que, jusque-là, se partageaient ou se disputaient des bureaux distincts, et qu'il centralisa sous une seule autorité.

Il en résulta d'abord une impulsion toute nouvelle donnée, comme le voulait la République, à la partie matérielle de la tâche.

« Il ne suffisait pas, dit son collaborateur de toute cette période, M. Duplan, de décréter la diffusion de l'instruction. Dans tous les quartiers de Paris, les écoles faisaient défaut. Une campagne de constructions scolaires avait bien été engagée dans les dernières années de l'Empire, mais elle ne s'était guère appliquée qu'aux régions de la périphérie, c'est-à-dire aux anciennes communes annexées en 1860, et, même dans ces régions, elle était loin d'avoir donné satisfaction aux besoins de la population. Les finances de la ville de Paris, éprouvées par l'administration coûteuse de M. Haussmann, par les désastres du siège et de la Commune, avaient besoin de grands ménagements. Il fallait obtenir des ressources d'un Conseil municipal sage, bien intentionné, mais qui, issu pour la première fois du suffrage universel, n'abordait pas sans inquiétude tant et de si graves problèmes. »

Les nombreux « mémoires au préfet », rédigés par Gréard avec un soin du détail, un souci de la dépense et une sûreté de méthode qui inspirèrent confiance au Conseil, permirent de tracer, puis de réaliser graduellement un plan d'ensemble. Quand il quitta la préfecture en 1879, « il avait doté la ville de Paris de 85 écoles nouvelles, c'est-à-dire d'environ 35 000 places d'élèves, plus 14 000 obtenues par des améliorations partielles ».

Le recrutement du personnel était toujours le problème le plus difficile à résoudre. La seule solution était l'établissement de deux écoles normales laïques, l'une d'instituteurs, l'autre d'institutrices. Gréard s'y employa sans relâche, et il eut, avec l'appui de Jules Simon, le bonheur de faire aboutir la double fondation (octobre 1872, janvier 1873).

Ainsi fut assuré le recrutement d'un personnel nécessaire à l'œuvre entreprise. « N'est-ce pas seulement dans une école normale, écrivait Gréard dans son rapport au préfet de la Seine, qu'on peut espérer d'inculquer à de jeunes instituteurs, avec la connaissance des meilleures méthodes d'enseignement, l'amour de la profession, le sentiment d'une solidarité élevée, l'habitude du devoir, en un mot les principes qui font l'honnête homme et le citoyen éclairé en même temps que le bon maître ?

Parmi les autres et considérables créations dues à Gréard, il faudrait citer : celle des écoles primaires supérieures instituées sur le modèle de l'établissement dû à l'initiative de Philibert Pompée, et qu'on appela d'abord, pour cette raison, les « écoles Turgot » (Colbert, Lavoisier, J.-B. Say); l'extension du collège Chaptal; l'organisation des cours d'adultes; enfin et surtout une de ses œuvres les plus originales, la constitution de l'école d'apprentis du boulevard de la Villette (plus tard école Diderot) : son rapport sur cette école posait les principes d'une organisation absolument nouvelle, qui est une de ses œuvres les plus personnelles.

Avec sa lucidité habituelle, Gréard avait étudié la crise de l'apprentissage; il en avait dégagé les causes et montré le danger économique et moral. Comme remède, outre les subventions données aux organisations privées, les encouragements accordés aux apprentis fréquentant les cours du soir, le développement des classes de dessin d'art et surtout de dessin géométrique, il proposait, « à titre de type à multiplier, s'il y avait lieu », une école où l'apprenti passerait les années difficiles, de treize à seize ans. Il voulait ainsi « transformer ce que les premières années de l'apprentissage ont de stérile et de dangereux en un stage fécond pour toutes les facultés de l'apprenti, exercer en même temps son intelligence et sa main par une éducation professionnelle à la fois théorique et pratique, mais où la théorie laisse la plus large place à la pratique; l'entretenir, en élevant un peu le degré, dans les connaissances moralisatrices de l'école primaire. »

« L'œuvre matérielle est immense, on le voit : ce qui peut s'appeler l'œuvre morale n'est pas moins considérable.

« C'est l'élan donné à tous, c'est l'exemple d'une activité infatigable suffisant à tous les devoirs et s'en créant même de surérogatoires par scrupule et raffinement de zèle : c'est l'intelligence pénétrante des besoins de la population parisienne et des vrais intérêts de la démocratie; c'est une attention sans cesse en éveil et en quête de perfectionnements nouveaux. » (Henri Michel).

C'était aussi — trait moins souvent noté — l'effort pour arracher l'enfant à l'injustice de sa destinée : « De toutes les misères humaines, — écrit Gréard, — je n'en sais pas de plus touchantes que celles qui atteignent l'enfant. Trop souvent l'homme est responsable des malheurs qu'il subit et il a le moyen d'y remédier en travaillant : l'enfant est une victime innocente et impuissante. Quand, au cœur de l'hiver, dans les hauts quartiers de Paris, on voit s'acheminer vers l'école ces petits êtres chétifs, proprement tenus, mais grelottant sous un vêtement insuffisant, le teint hâve, et portant toutes les marques d'une faiblesse native, on ne peut penser sans tristesse à l'inégalité des conditions de la vie. La commisération pour ces souffrances devient plus pénétrante encore lorsqu'on se rend compte que l'enfant en a conscience. »

On a bien remarqué un des secrets de la force de Gréard : il attribuait à l'instituteur, au professeur, un si noble rôle, il lui assignait un tel rang et lui donnait une si haute idée de son œuvre, qu'il pouvait ensuite lui demander beaucoup. Ce fut sa manière d'entendre l'autorité, et la sienne fut sans contredit une des plus fermes, des plus pressantes et des plus efficaces. C'est qu'il la fondait sur la théorie même des rapports tels qu'il les concevait entre le maître et l'élève. « Ce qui, dit-il, aux yeux de l'écolier, constitue le maître, c'est la pleine possession de soi-même, le parfait accord de la conduite et du langage, l'esprit d'exactitude et de justice, un judicieux mélange de bienveillance et de fermeté, tout ce fond de qualités graves et aimables sur lequel repose ce qu'on appelle le caractère. Il n'est point de réactions naturelles, pas de conséquences inévitables dont on puisse attendre les effets qu'exercent l'air, l'ascendant, la parole d'un homme ainsi établi dans la conscience des enfants. Comme il donne à la récompense sa valeur, il imprime à la peine sa force moralisatrice. Lui seul est capable d'éveiller dans l'esprit de l'élève le sentiment de la faute commise, ce mécontentement de soi qui est le commencement de la sagesse, d'accomplir en un mot l'œuvre de persuasion qui, suivant une heureuse expression de Rollin, est la vraie fin de l'éducation. »

L'ensemble de ces travaux a été caractérisé avec un rare bonheur de justesse, de force et de précision par le successeur de Gréard à la Sorbonne, dans une page qui peut servir de conclusion à ce résumé :

« L'œuvre scolaire d'Octave Gréard est écrite, tantôt indépendante, tantôt mêlée à celle des autres, à toutes les pages de notre enseignement public, pendant le dernier tiers du dix-neuvième siècle, dans les pierres de cette nouvelle Sorbonne, construite sous son consulat, dans celles des nouveaux lycées de garçons et de filles distribués par sa main sur le sol de Paris, dans celles des deux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices de la Seine, dans celles des écoles primaires de la Ville, et, hors de ces pierres, elle l'est aussi, à doses diverses, dans l'organisation nouvelle de ces établissements, dans leurs programmes, dans leurs méthodes. Mais nulle part elle n'apparaît plus personnelle et plus féconde que dans les écoles populaires de Paris. Coadjuteur dans l'enseignement supérieur, modérateur dans l'enseignement secondaire, là, Octave Gréard fut vraiment un créateur.

« Lorsque l'heureuse divination d'un choix ministériel eut préposé à la direction de l'enseignement primaire de la Seine ce professeur « d'humanités » qui semblait moins destiné à faire un chef d'instituteurs qu'un professeur de la Sorbonne ou du Collège de France à la façon de Martha ou d'Hippolyte Rigault, ce bourgeois d'Ile de France de souche conservatrice, ce classique « nourri aux lettres », qui voulait bien ouvrir les lycées aux souffles de la vie moderne et aux découvertes des sciences, mais à la condition que le culte principal continuât d'y être rendu aux « lettres éducatrices », aussitôt son bon sens pénétrant, son jugement droit, sa conscience du devoir public,

son amour éclairé du peuple qu'il voulait affranchi de l'ignorance, mais discipliné par la raison, firent de lui un admirable réformateur de l'enseignement populaire.

« Des idées de changement flottaient dans l'air, isolées et confuses, incomplètes et troubles. Son esprit s'en empare, les condense et les clarifie; son intelligence les ordonne; sa volonté les réalise. De nouvelles écoles s'élèvent; de nouveaux maîtres se forment. Les rudimentaires procédés de l'enseignement mutuel disparaissent; des cours gradués d'études s'organisent, des méthodes rationnelles et vivantes les animent, et bientôt c'est partout le travail joyeux et confiant d'une réformation véritable à laquelle maîtres et maîtresses sont heureux de concourir sous l'impulsion d'un chef dont ils sentent la grandeur, auquel dès lors tous vouent un culte de respect, de gratitude et d'affection. » (Discours de M. Liard à l'inauguration du monument Gréard au square de la Sorbonne, 11 juillet 1909.)

Ajoutons aux titres de Gréard comme administrateur son jugement sur la loi Falloux et le régime de 1850, tel qu'il est consigné dans son discours de réception. Après avoir rappelé que M. de Falloux, auteur de cette loi, « avait inspiré la plupart des tempéraments qu'elle reçut », il ajoute : « Mais — pour ne toucher qu'aux principes sur lesquels elle reposait — alors qu'on annonçait l'intention de détruire un monopole que personne ne défendait plus, était-il conforme à l'équité de reconstituer les privilèges en sens contraire, de créer des jurys et des brevets d'exception, de répudier le droit commun qui est l'essence même et la raison de la liberté? Etait-il d'une politique prévoyante de substituer au loyal stimulant de la concurrence les défiances d'un antagonisme qui risquait d'introduire dans l'éducation les dissentiments des opinions de parti? Pourquoi surtout amoindrir l'enseignement de l'Etat, — ne pouvant le détruire, — dans son autorité : en morcelant les grandes régions académiques; dans son indépendance : en le mettant sous tutelle au sein des conseils appelés à régler ses intérêts; dans sa valeur : en abaissant les programmes de l Ecole normale; dans son honneur : en jetant le discrédit sur l'élite de ceux qui le servaient? L'effet de cette suspicion ne tarda pas à se produire.

« C'est peu de temps après que nous avons vu nos maîtres, ceux à qui nous devions ce que nous sentions en nous de meilleur, écartés de chaires dont ils étaient la force et l'éclat, nos plus brillants condisciples mis en cause pour leur dévouement à la science et punis de leur talent. »

Jules Ferry a consacré d'un mot la place due à Gréard dans l'histoire de notre enseignement populaire quand, présidant la séance de clôture de l'un des Congrès pédagogiques de la Sorbonne (1881) dont Gréard avait été l'âme, il l'appelait, aux applaudissements enthousiastes des délégués primaires de tous les départements, « le premier instituteur de France ».

**Gréard vice-recteur de l'académie de Paris** (1879-1902). — C'est la période la plus longue de sa vie administrative. Elle défie l'analyse précisément parce que l'action du recteur est tellement continue, se disperse en une telle multiplicité, se mêle surtout si intimement, si discrètement, à celle de tous les ministres, de tous les bureaux, de tous les conseils universitaires, que plus son influence personnelle est immense, plus elle s'absorbe dans l'impersonnalité administrative.

L'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur directement, — et même l'enseignement professionnel et technique à tous ses degrés indirectement, par son grand rôle dans le Conseil supérieur de l'enseignement technique, — lui durent des services trop nombreux et trop variés pour que nous songions à en faire le tableau précis et complet.

Parlant de cette période, Henri Marion disait, dans la *Grande Encyclopédie* : « Rien d'important ne s'est fait qu'il ne l'ait sinon inspiré, du moins tempéré, mis au point, organisé dans une large mesure et fait passer dans la pratique. Rôle unique qui a fait de lui un des hommes les plus considérables de notre temps. »

Ici encore, faute de pouvoir entreprendre une énumération qui serait sans terme et qui ne dirait rien, nous emprunterons au discours déjà cité de son successeur, M. Liard, quelques traits qui peignent cette physionomie, résument ce caractère, et mettent en lumière ce rôle d'un homme qui partout ne voulut jamais être que le second et partout fut justement considéré comme le premier.

Voici d'abord le portrait de l'homme :

« Rarement, dans notre milieu des écoles, homme exerça autour de soi pareil ascendant. Son prestige physique y était pour une part. Il était beau, de grande taille, d'allure vive et rythmée, portant légèrement inclinée une tête lumineuse, grave et souriante, d'un sourire qui n'était pas sans mystère, à la bouche nette et fine, aux grands yeux perspicaces, dont les regards directs arrêtaient le mensonge, vraie figure de prélat diplomate, digne du pinceau d'un Rigaud, aux jours où elle s'entourait de l'ampleur du vêtement rectoral, ou de celui d'un Largillière, aux jours plus fréquents où elle restait familière. Tour à tour, il imposait et séduisait. Il aimait surtout à séduire. »

On peut rapprocher de ces lignes celles de son confrère à l'Académie française, Paul Hervieu :

« Le visage si fin de M. Gréard semblait avoir été taillé dans le grain le plus pur de la pierre de Paros. On y retrouvait les lignes sereines d'un chef-d'œuvre antique. Cependant cette figure aux prunelles profondes, cette face grave et comme immobile, portait une douce clarté, un rayonnement d'indulgence. On imagine que la grâce lumineuse, et signalétique, de M. Gréard lui fut conférée par l'occupation assidue de culture qui le tournait vers la jeunesse. Il reflétait ainsi la fraîche fleur des esprits en éclosion, fleur perpétuellement renouvelée qu'il eut toujours présente aux yeux. Et son cœur respira jusqu'à la fin l'air vivifiant, la brise matinale qui vient de l'avenir. »

Puis voici Gréard à l'œuvre, dans son cabinet rectoral, dans les commissions et les conseils :

« Nul plus que lui, écrit M. Liard, ne prenait intérêt à la vie : mais il n'était pas de ceux qui se contentent de la regarder couler comme un spectacle vu d'un fauteuil. Animé par un feu intérieur dont il ne laissait que très rarement apparaître la flamme, il agissait sans cesse, chaque jour, du matin au soir, et souvent son matin commençait tôt et son soir finissait tard. Outre sa lourde besogne quotidienne d'administration, il était de tous les conseils, de toutes les commissions de l'instruction publique et de quelques autres encore, ne se refusant jamais, trouvant moyen de subvenir à tout, parce qu'il faisait tout avec célérité et méthode, toujours frais, toujours dispos, sans jamais trace apparente de fatigue ou d'ennui, se mouvant avec aisance au milieu des difficultés, leur faisant bon visage, je dirais presque les accueillant avec plaisir, parce qu'il voyait en elles le stimulant de son activité, et qu'il savait que ses mains les dénoueraient toujours avec prestesse et élégance.

« Il était de la race des grands « commis » de l'ancienne monarchie, pour qui le « service » était tout, et qui mettaient leur honneur à s'y asservir entièrement. Le « service », un mot qu'il prononçait souvent, était pour lui le premier des devoirs, et ce mot, qui peut être fort bas, prenait dans sa bouche grandeur et noblesse, parce qu'en cette bouche il signifiait clairement la subordination de l'homme au bien public.

« Sa merveilleuse activité, dont l'aisance était une grâce, était servie par une intelligence prompte et lucide, par une parole souple, précise et animée, et par le don de pénétrer les âmes.

« Pour bien apprécier la qualité de son esprit et de sa parole, il faut l'avoir entendu au Conseil supérieur de l'instruction publique, au temps de Jules Ferry. La question débattue venait-elle à s'obscurcir, d'office le ministre lui donnait la parole. Et peu à peu, comme l'eau qui tombe d'un filtre en gouttes transparentes, du réservoir de ses lectures, de ses réflexions et de son expérience, les idées coulaient limpides, et une clarté se faisait dans les esprits. Qui ne l'a pas entendu discuter ne sait pas ce qu'il avait en lui de ressources pour convaincre et persuader, combien sa dialectique était enveloppante et serrante, avec quelle sûreté elle touchait aux points justes, avec quel charme elle se

faisait caressante, avec quelle vigueur elle savait, quand il fallait, frapper et conclure.

« Octave Gréard excellait aussi à conduire et à faire aboutir les négociations. Une fois informé du but, il se mettait en campagne, persuasif ou pressant, suivant les hommes et les circonstances, ingénieux, inventif, répondant à tout et à tous, toujours par l'argument topique, et donnant toujours si manifestement l'impression qu'il avait raison, qu'on ne pouvait se refuser à lui donner raison. Son chef-d'œuvre en ce genre fut la négociation avec la Ville de Paris pour la construction de la nouvelle Sorbonne.

« Elle est une des belles œuvres de la République, cette magnifique Sorbonne, qui nous rend aujourd'hui les grands jours de la vieille université, alors que, de toutes les parties du monde civilisé, les étudiants venaient en foule aux écoles de Paris. Mais il n'est pas douteux que, sans Octave Gréard, elle n'eût pas eu cette grandeur et cette magnificence. »

Un autre bon juge, Léon Bourgeois, qui, dans ses divers ministères, l'avait vu à l'œuvre, et qui surtout, dans la réforme de l'enseignement secondaire, avait pu mesurer les ressources infinies de son esprit, lui rend le même témoignage :

« C'était merveille, en vérité, de voir comment entre ses mains, par des passages insensibles, l'affaire la plus redoutable parfois se simplifiait, s'aplanissait et semblait s'offrir d'elle-même à la solution. On sentait là quelque chose d'analogue à l'art du grand peintre qui, par quelques touches légères, mais d'une justesse de valeur exceptionnelle, change tout le relief, toute la distribution des ombres et des lumières dans un tableau. »

Outre les discours de réception à l'Académie et les notices nécrologiques, on consultera avec fruit l'excellente étude publiée par Mlle P. Bourgain, sous ce titre : *Gréard, un moraliste et un éducateur* (préface de Léon Bourgeois).

**GREAVES.** — James-Pierpoint Greaves, philanthrope et mystique anglais, né en 1777 à Merton (Surrey), fut destiné au commerce par son père, chef d'une maison importante de la Cité de Londres. Mais des revers de fortune le décidèrent à l'âge de trente ans à renoncer aux affaires. Il vécut d'abord dans la retraite pendant plusieurs années, livré à des études solitaires; la lecture des mystiques Swedenborg et Jacob Bœhm exerça sur la direction de ses idées une influence décisive, et il devint leur disciple. En 1817, son attention fut attirée sur l'entreprise pédagogique de Pestalozzi par la lecture de deux ouvrages intitulés *Courte biographie de Pestalozzi, avec une esquisse de ses luttes pour établir son système d'éducation, par un voyageur irlandais*, et *Esquisse de la méthode de calcul intuitif de Pestalozzi*, dont l'auteur était Synge, le premier citoyen du Royaume-Uni qui eût visité l'institut d'Yverdon. Enthousiasmé, Greaves résolut aussitôt de se rendre auprès de Pestalozzi. L'état d'esprit dans lequel il se trouvait lorsqu'il entreprit ce voyage a été décrit par lui-même dans une lettre qu'il écrivait vingt ans plus tard à l'Américain Amos-Bronson Alcott : « En l'année 1817, dit-il, ayant eu intérieurement de puissantes visitations spirituelles, je me retirai davantage de la société, afin de pouvoir m'abandonner à l'influence de l'*Esprit de l'amour primitif*, et d'agir entièrement suivant ses préceptes, sans avoir égard aux conséquences mondaines. Très peu de temps après cette retraite volontaire, il me fut donné communication du travail de l'Esprit en la personne du vénérable Pestalozzi; et les actes de cet homme inspiré firent naître en moi un intérêt si puissant que je partis aussitôt pour la Suisse, où je vécus pendant quatre ans, dans un saint compagnonnage avec l'Inspiré. »

Greaves arriva à Yverdon à la fin de 1817, à l'époque où Krüsi et Niederer avaient déjà quitté l'institut. Il fut très cordialement reçu par Pestalozzi, qui l'admit dans son intimité. Ils ne comprenaient pas la langue l'un de l'autre et, détail curieux, Greaves ne s'occupa nullement pendant son séjour en Suisse d'apprendre ni l'allemand, ni le français, si bien qu'au bout des quatre ans que dura ce séjour il n'était pas encore capable de converser avec Pestalozzi sans l'aide d'un interprète. Cette circonstance donna naissance à un livre écrit par Pestalozzi expressément pour Greaves, et qui fut livré à la publicité quelques années plus tard. Ne pouvant converser directement avec son ami, Pestalozzi eut recours à la voie épistolaire pour lui exposer l'ensemble de sa méthode : il rédigea, à l'adresse du philanthrope anglais, une série de trente-quatre lettres, dont la première porte la date du 1er octobre 1818, et la dernière celle du 12 mai 1819. Pestalozzi écrivait en allemand; le disciple se faisait traduire en anglais la lettre du maître, et pouvait ensuite en étudier le contenu à loisir.

La traduction anglaise des lettres de Pestalozzi à Greaves a paru en 1827, sous ce titre : *Letters on early education, addressed to J. P. Greaves by Pestalozzi, translated from the German manuscript, with a memoir of the life and character of Pestalozzi.* Le traducteur était un docteur allemand nommé Worms; il dut, comme il le dit dans sa préface, modifier en différents passages la forme des lettres, pour les présenter au public anglais; mais il eut soin de soumettre son travail à Pestalozzi, et celui-ci, quelques mois avant sa mort, approuva tous les changements que la traduction avait rendus nécessaires. L'original allemand des trente-quatre lettres n'a jamais été publié.

Dans l'automne de 1818, Greaves, désirant prendre part d'une façon plus active à l'œuvre qui s'accomplissait sous la direction de Pestalozzi, offrit d'enseigner l'anglais aux enfants de l'école de Clindy, qui venait de s'ouvrir. Son offre fut acceptée, et, sans savoir, pour ainsi dire, un seul mot de la langue parlée par ses élèves, il devint leur professeur. L'année suivante, l'école de Clindy fut réunie à l'institut d'Yverdon, et Greaves continua son enseignement à Yverdon même, où il s'occupa d'initier à la méthode les nombreux élèves anglais qui y affluaient.

A cette époque, en effet, les écrits du « voyageur irlandais », le voyage du Dr Bell en Suisse (1816), et aussi les lettres que Greaves écrivait d'Yverdon à ses amis, avaient excité en Grande-Bretagne un vif intérêt pour l'entreprise de Pestalozzi : plusieurs pères de famille avaient isolément envoyé leurs enfants à Yverdon, et, au milieu de juillet 1819, le révérend Dr Mayo, *fellow* de Saint-John's College à Oxford, directeur de l'école de Bridgnorth (comté de Salop), arrivait en personne à l'institut, amenant avec lui une quinzaine d'élèves environ. La « colonie britannique » ainsi constituée forma dans l'institut pestalozzien comme une section spéciale, qui resta toujours presque uniquement confiée aux soins du révérend Mayo, de Greaves, et d'un autre maître anglais, le révérend Brown, du collège de Worcester.

Greaves quitta Yverdon au commencement de 1822. Il se rendit à Bâle, puis à Tubingue, où il demeura jusqu'en 1825; à cette époque, le gouvernement wurtembergeois lui donna l'ordre de quitter le pays, sous prétexte qu'il répandait parmi les étudiants des doctrines subversives. Rentré en Angleterre, il y propagea les méthodes de Pestalozzi, continuant d'ailleurs à s'intéresser à toutes les idées nouvelles, s'occupant de phrénologie, correspondant avec divers penseurs socialistes, anglais, français et américains, essayant de l'établissement d'un « atelier public », en vue d'améliorer le sort des ouvriers, et remplissant pendant quelque temps les fonctions de secrétaire de la Société des écoles enfantines. Par son initiative, une école fut fondée à Ham, près de Richmond, pour y appliquer les principes de Pestalozzi, modifiés et complétés suivant les idées de Greaves et de ses amis. Dans les dernières années de sa vie, il entra en relations avec le pédagogue américain Alcott; et il songeait à partir pour les Etats-Unis lorsqu'il mourut à Ham, le 11 mars 1842. Après sa mort, ses amis publièrent un choix de ses lettres et des extraits philosophiques et mystiques tirés de ses notes.

Une étude sur Greaves, par M. E. Martin, étude à laquelle nous avons emprunté les éléments de cette notice, a été publiée dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1886.

**GRÈCE ANCIENNE.** — Il eût été difficile de résumer dans un article unique tout ce qui concerne l'éducation chez les anciens Grecs : nous avons cru préférable de consacrer à cet important sujet un certain nombre d'articles séparés. Le lecteur pourra consulter les articles *Athéniens* et *Spartiates*, où nous donnons une esquisse du système d'éducation des deux principaux peuples de la Grèce antique; Voir aussi les mots *Pythagorisme*, *Socrate*, *Platon*, *Xénophon*, *Aristote*, *Plutarque*, *Lucien*.

**GRÈCE MODERNE.** — (Les deux premières sections de cet article sont la reproduction d'une étude écrite en 1881 par M. G. Chassiotis; la troisième section donne l'état actuel.) — **1. Historique jusqu'en 1831.** — Pendant la longue période qui s'étend depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'au commencement du dix-neuvième siècle, l'instruction élémentaire existait à peine au sein des populations grecques, surtout durant les deux premiers siècles de la domination ottomane. Les Turcs avaient établi une loi cruelle, en vertu de laquelle les parents étaient obligés de payer aux conquérants un tribut d'enfants; aussi cachait-on les enfants aux yeux des tyrans et ne leur donnait-on qu'une instruction domestique des plus rudimentaires. Mais, en plus de cette loi, les autorités et surtout les percepteurs de la « dîme d'enfants » étaient autorisés à enlever tous les enfants chrétiens qui avaient le malheur de se trouver hors du toit paternel. De là double terrorisation. Les enfants n'allaient donc pas à l'école; celle-ci, faute d'élèves, restait dans la plupart des villes presque toujours fermée. Ailleurs, c'était la nuit, à la clarté de la lune, que les enfants fréquentaient l'école.

On conçoit facilement ce que dut être l'instruction chez les Grecs durant cette longue période de quatre siècles de domination musulmane.

La plupart des établissements scolaires en Grèce étaient des écoles connues sous le nom d'*écoles communes* (*koina scholia*), où l'on ne faisait que des études très élémentaires : lecture dans des ouvrages ecclésiastiques, calcul et écriture. Il n'y avait pas d'établissements spéciaux pour l'instruction primaire, qui n'était pas encore distincte de l'enseignement général à cette époque, si ce n'est dans quelques villes seulement; la campagne était presque entièrement dépourvue d'écoles, ou, s'il en existait, c'était tantôt dans l'enceinte sacrée de l'église qu'un maître, ou plus généralement un prêtre de la paroisse, quelquefois même un artisan, tel qu'un tailleur, un cordonnier, entouré de nombreux élèves, d'après les circonstances et les contrées, faisait retentir les voûtes du sanctuaire d'une lecture faite lentement à haute voix; tantôt, c'était dans les couvents, si nombreux à cette époque, que la jeunesse hellénique trouvait un asile assuré. Quelques contemporains nous ont conservé le programme des études de ces écoles. Mais il n'y avait pas de classes séparées, ni de leçons particulières. Un seul instituteur donnait l'enseignement à tous les enfants. On enseignait alors : 1° la lecture sur les *pinakidia*, espèces de tablettes sur lesquelles étaient écrits l'alphabet et les premières leçons d'écriture; venaient ensuite le psautier de David, les Actes et les Epîtres des Apôtres, le *triodion* et d'autres livres ecclésiastiques; 2° l'écriture; 3° l'arithmétique; 4° l'*epistolarion*. Remarquons cependant que le cadre des études n'était pas partout le même; il variait selon la capacité de l'instituteur. En 1673, La Guilletière, ou plutôt le correspondant de M. Guillet, en rendant compte d'une visite qu'il fit vers cette époque à une école d'Athènes, nous donne de précieux détails sur une sorte de méthode d'enseignement : « Nous trouvâmes, dit-il, une trentaine de jeunes enfants assis sur des bancs et leur régent à leur teste, qui leur montroit à lire.... Il se leva et nous fit grande civilité; la nation n'en est pas avare; le janissaire le pria de ne point interrompre ses leçons, pour nous en faire voir la méthode, que je trouvai très ingénieuse. Il s'en faut bien que la nostre s'en approche, car le maistre pouvoit faire lire toute sa classe à la fois, sans confusion et d'une manière à tenir toujours chaque écolier attentif à ce que les autres lisoient. Ils avoient à la main chacun un livre semblable, et si, par exemple, il y avoit trente écoliers, il ne leur donnoit à lire que trente mots d'un discours continu, le premier ne lisant que le premier mot, le second que le second et ainsi de suite. Et si chacun lisoit correctement son mot, il leur en faisoit lire encore trente; mais si quelqu'un venoit à manquer, il estoit incontinent repris par l'écolier d'après, qui estoit exact à l'observer, et celuy-cy estoit encore observé par le plus proche, chacun se renvoyant le mot jusqu'à ce que les trente mots fussent lus; de sorte que les trente écoliers estoient toujours en haleine prests à se reprendre, chacun se piquant d'honneur d'estre plus habile que son compagnon; et la leçon d'un particulier devenoit une leçon commune où il se mesloit une continuelle émulation. Mais, pour empescher que chaque écolier n'éludast cet ordre en se préparant seulement à son mot particulier, l'ordre des places n'estoit pas fixé pour toujours, et celuy qui, à une leçon, avoit été placé le premier, estoit mis dans un rang différent à une seconde. Voilà comment il ne falloit qu'une leçon pour toute une classe, quelque nombreuse qu'elle fust. Et ce qu'il y avoit encore de commode pour le maistre, c'est que les écoliers n'estoient pas obligés de venir tour à tour lire auprès de luy, car chacun d'eux estoit le précepteur de son compagnon. »

Malgré la défectuosité des méthodes et le cadre restreint des connaissances élémentaires, les élèves étaient obligés d'apprendre quelque chose. Les punitions étaient très sévères. Au-dessus du fauteuil de l'instituteur on voyait suspendue la férule (*phalangas*), cruel instrument de discipline pour les étourdis et les paresseux; on infligeait en outre le piquet simple ou aggravé par la génuflexion, par l'obligation de tenir un poids plus ou moins lourd à bras tendus, le crachement sur la figure, la bastonnade.

Lorsqu'en Europe et surtout en France l'instruction populaire fut améliorée par l'introduction de la méthode de Lancaster, les Grecs furent des premiers à l'introduire dans leur enseignement. On considérait alors l'enseignement mutuel comme un bienfait du ciel pour les écoles communales qui ne possédaient pas de ressources suffisantes. En 1817, Georges Cléoboulos de Philippopoli, qui avait fait ses études à Paris, devint le promoteur de l'enseignement mutuel chez les Grecs. Il composa des tables de lecture, imprimées à Paris, qui attirèrent l'attention des vulgarisateurs de ce mode d'enseignement en France.

Deux écoles mutuelles, l'une de garçons, l'autre de filles, furent ouvertes à Athènes en 1818 par la « Société des Philomuses »; d'autres furent fondées à Délos, Saint-Pierre, Patmos, Syros, Tripolitza, Nauplie, et dans quelques villes des provinces grecques de l'Empire ottoman. La méthode lancastrienne fut introduite en 1819 dans les écoles des Iles Ioniennes sous l'inspection de M. Athanase Politis, ainsi que dans celles de Jassy, de Bucharest et d'Odessa et dans les colonies grecques de l'Europe. Mais ces établissements étaient peu nombreux; la plupart des écoles élémentaires, situées loin des grandes villes et n'ayant à leur tête qu'un maître ignorant, demeuraient dans la même situation.

Pendant la guerre de l'indépendance, le gouvernement provisoire essaya, malgré tous les malheurs qu'il avait à supporter, d'organiser systématiquement l'enseignement primaire dans les quelques provinces délivrées du joug ottoman; il s'efforça d'abord d'y introduire partout le mode mutuel. En 1824, dans un rapport de la commission instituée pour organiser l'instruction publique, nous lisons ce qui suit : « Pour l'instruction du pays et son bonheur, trois degrés d'instruction sont nécessaires : l'instruction primaire et populaire, l'instruction secondaire ou classique, et l'instruction supérieure. Mais comme dans les temps malheureux que nous traversons il est impossible d'établir ce large plan d'enseignement, il suffit, pour le présent, d'organiser le premier degré et d'introduire partout la méthode mutuelle, qui est utile, nécessaire même, et qui se donne à peu de frais, tant pour le gouvernement que pour l'élève. Pour atteindre ce but, il faut fonder une *école normale mutuelle* à Argos, où seront admis et instruits des jeunes gens capables

de pouvoir, après avoir complété leurs études, enseigner dans les villages. Par ce moyen, l'école modèle sera comme une grande source d'où découleront les ruisseaux d'enseignement mutuel. » En effet, quelques villages eurent, tout de suite, des écoles mutuelles. En 1825, l'inspecteur de l'instruction publique donne dans son rapport les détails suivants : « A Athènes, il y a deux écoles centrales d'enseignement mutuel; dans l'île de Tinos, une; dans l'île d'Andros il y a, dans trois endroits différents, trois écoles d'enseignement mutuel; il y a une école mutuelle dans l'île de Patmos, ainsi que dans d'autres îles des Cyclades et des Sporades. A Tripolitza, à Astros, Saint-Pierre, Vitina, Dimitzana, Stemnitza et Langadia, il y a également des écoles mutuelles, ainsi qu'à Missolonghi. » Quelques-unes de ces écoles comptaient un grand nombre d'élèves; mais elles manquaient de tout ce qui est nécessaire pour l'application de la méthode, tableaux, ardoises, plumes, crayons et modèles d'écriture. La guerre, qui continuait toujours, ne laissait pas aux écoles le temps nécessaire pour se développer, ni à l'instruction populaire celui de se répandre. En 1828, le premier ministre de l'instruction publique, M. Soutzos, parlant des projets de loi élaborés, déclare « que tous ces projets furent accueillis favorablement par le Corps législatif du gouvernement provisoire, mais que rien de sérieux n'a été fait jusqu'à présent ». Mais nous rencontrons de 1828 à 1830 des mesures plus efficaces prises par le premier président de la Grèce, Jean Capodistrias de Corfou. C'est à lui que sont dus l'organisation et le développement de l'enseignement populaire pendant cette époque de transition. « On essaierait en vain, dit-il, de régénérer un peuple sans l'éducation morale; et l'espoir de la Grèce est dans l'éducation des enfants. » Il considérait l'enseignement primaire comme la base solide de la régénération du peuple. M. Dutrône, philhellène français, Jean Cockonis et Mustoxidis sont les trois hommes qui ont soutenu par leur intelligence et leurs connaissances les efforts de Capodistrias. Au lieu de l'école normale primaire qu'on avait voulu fonder à Argos, ils en installèrent une à Egine, où était alors le siège du gouvernement. Un philhellène distingué, M. Eynard, mit à la disposition de Capodistrias 50 000 francs pour bâtir cette école. On avait traduit le *Manuel des écoles élémentaires d'enseignement mutuel* de M. Sarazin, professeur du cours spécial d'enseignement mutuel fondé par la ville de Paris.

La sollicitude et les soins paternels avec lesquels le président Capodistrias veillait au développement de l'instruction primaire sont au-dessus de tout éloge. Nous ne citerons ici que quelques lignes extraites d'une circulaire qu'il avait adressée aux instituteurs de la Grèce le 21 avril 1829 : « Parmi les écoles de l'enseignement mutuel existantes, écrivait-il, celles que nous avons eu la satisfaction d'inspecter nous-même ne nous laissent rien à désirer. Il nous tardait d'en témoigner notre reconnaissance aux citoyens distingués qui ont contribué à leur organisation, aux maîtres qui, au milieu des plus grandes privations, ont su faire prospérer ces établissements, et aux élèves qui nous donnent déjà la mesure de tout ce que la patrie a droit d'attendre d'eux. » En 1830, Egine, d'après l'expression de M. Bétant, renfermait le noyau de tous les établissements scolaires de Grèce.

Vers la même époque, un comité de dames se formait à Egine pour s'occuper de l'éducation des jeunes filles, qui avait été très négligée durant toute la période de la domination ottomane.

Pour clore l'historique de l'état de l'instruction primaire en Grèce jusqu'à la fondation du royaume actuel, nous ajouterons qu'à l'époque de l'assassinat du président Capodistrias en 1831, il n'y avait en Grèce que 71 écoles primaires avec 6721 élèves.

**2. De 1831 à 1881.** — Le premier roi de Grèce, Othon, bien que fort jeune, a contribué beaucoup à la création d'écoles sous l'inspiration de la Régence allemande. En 1834, il décréta la loi sur l'instruction primaire, œuvre principalement de M. Meyer, membre de la Régence. Cette loi, imitée de la loi française du 28 juin 1833 et de celle de la Bavière, est encore en grande partie appliquée aujourd'hui (1881). Elle comprend 5 titres et 82 articles. Le principe de l'enseignement obligatoire est proclamé sans aucune restriction par les articles 6 et 7, ainsi conçus : « ART. 6. Tous les enfants depuis cinq ans révolus jusqu'à douze ans révolus, qui habitent une commune ayant une école primaire, doivent en suivre les leçons; les parents qui n'envoient pas à l'école les enfants de cet âge sont passibles d'une amende de 10 lepta à 50 drachmes pour chaque heure d'absence. Pour les enfants qui s'absentent pendant des semaines ou des mois, la peine est augmentée proportionnellement à la durée de l'absence et devient effective à la fin de leurs études primaires. » — « ART. 7. Sont dispensés de l'art. 6 : 1° les enfants qui suivent les cours dans une autre école ou un pensionnat; 2° ceux qui font des études suffisantes chez un instituteur particulier, les parents devant donner des garanties convenables; 3° ceux qui sont considérés comme assez instruits par une commission d'examen. » Malheureusement on n'a pas appliqué rigoureusement ces dispositions de la loi; on peut même dire qu'elles sont tombées en désuétude. Quant à la gratuité, elle n'est pas absolue. D'après l'art. 24, le conseil municipal fixe à 10 lepta le minimum de la rétribution mensuelle que doivent payer les parents qui peuvent le faire aisément. Il est vrai, de même, qu'on n'applique pas toujours cet article; mais l'opinion publique réclame la gratuité entière de l'instruction primaire, comme plus utile et plus urgente que celle de l'instruction secondaire et supérieure.

I. *Ecoles primaires publiques.* — La loi de 1834 ne fait aucune distinction des écoles primaires en écoles élémentaires et en écoles supérieures, ni en écoles de filles et écoles de garçons, si ce n'est pour les travaux de couture, de tricot et de broderie. Les matières d'enseignement prévues par cette loi sont le catéchisme, les éléments de la langue grecque, l'écriture, l'arithmétique, le système légal des poids et mesures, le dessin linéaire, le chant. S'il est possible, on doit y ajouter les éléments de la géographie, de l'histoire grecque, et des notions de sciences naturelles. Deux fois par semaine auront lieu des exercices gymnastiques; de plus l'instituteur doit enseigner pratiquement l'agriculture et la viticulture, et théoriquement la sylviculture, la sériciculture et l'apiculture. Les filles doivent être exercées aux travaux à l'aiguille.

L'enseignement dans les écoles primaires fut organisé, jusqu'en 1842, d'après la méthode lancastrienne et les principes énoncés dans le *Manuel* de M. Sarazin. A partir de cette époque, quelques améliorations furent réalisées par l'adoption du *mode mixte*, combinaison du mode mutuel et du mode simultané. Mais depuis 1879, à la suite d'une ordonnance royale du 3 septembre de cette année, on commença à introduire la méthode simultanée par les soins des instituteurs sortis de l'école modèle d'Athènes. Dans plusieurs communes furent fondées des écoles communales sur le plan de l'école d'Athènes, et de grands efforts furent faits pour que les anciens instituteurs fussent mis à même d'enseigner d'après la méthode simultanée.

Dans les premières années qui suivirent la fondation du royaume de Grèce, les écoles primaires furent mixtes pour les garçons et les filles; il en est encore de même aujourd'hui (1881) dans les communes qui n'ont pas d'écoles distinctes pour les filles. Ce système n'avait attiré dans les écoles qu'un petit nombre de filles. Une *Association des Amis de l'instruction*, fondée en 1836, a pris l'initiative de répandre l'instruction des filles; quelques écoles de filles furent créées; le gouvernement lui-même condamna, en 1852, le système mixte, et prescrivit aux préfets la fondation d'écoles de filles; mais celles-ci faisaient encore défaut dans maintes communes en 1880.

Les bâtiments des écoles primaires sont construits à peu près d'après les plans des écoles mutuelles en France. Le mobilier scolaire est resté à peu près le même. On voit encore dans la plupart des écoles, en face de la chaire de l'instituteur, huit ou dix rangées de bancs avec de larges tables.

II. *Ecoles primaires libres.* — Outre les écoles publiques de garçons et de filles, on trouve dans presque toutes les grandes villes du royaume des écoles du même degré dues à l'initiative privée. Dans ces

écoles, l'enseignement, les méthodes, les programmes sont ceux des établissements publics d'instruction primaire. Ces écoles, d'après l'art. 60 de la loi de 1834, sont placées sous l'inspection des autorités dans les mêmes conditions que les écoles publiques. Il y avait, en 1880, 164 écoles primaires libres de garçons et 112 écoles primaires libres de filles.

L'établissement qui a le plus contribué à l'amélioration de l'enseignement primaire en Grèce est l'école primaire modèle fondée en 1877 à Athènes par le *Syllogue pour la propagation des lettres grecques*. C'est dans cette école modèle, divisée en six classes, que furent appliqués en premier lieu la méthode intuitive et le mode simultané d'après les principes de la pédagogie moderne.

III. *Écoles normales*. — Les articles 65 à 69 de la loi de 1834 traitaient de l'organisation d'une école normale d'instituteurs (*didaskalion*), qui fut ouverte à Athènes en 1834, aussitôt après la promulgation de la loi. Une école mutuelle modèle y fut annexée. L'école normale comptait 30 boursiers du gouvernement, choisis dans les communes, ainsi que d'autres élèves; elle fut organisée en 1835 par une circulaire spéciale, et réorganisée en 1856 avec de légères modifications. Bien que la loi de 1834 indiquât dans l'art. 63 la nécessité de la fondation d'une école normale d'institutrices, cette disposition est restée inexécutée. Une commission, toutefois, fut instituée en 1855 pour examiner les jeunes filles qui aspiraient à devenir institutrices. Mais, en 1861, l'établissement principal de l'*Association des Amis de l'instruction*, désigné sous le nom d'*Arsakion*, fut reconnu officiellement par ordonnance royale comme *école normale d'institutrices*. Les études pédagogiques, malheureusement, n'ont pas été bien dirigées, ni dans l'un, ni dans l'autre établissement; ni le dessin, ni la musique n'ont été enseignés comme il l'eût fallu : en conséquence, ces deux écoles ont porté peu de fruits. Tandis qu'en Europe on améliorait continuellement les méthodes, en Grèce tout restait dans le même état, qui s'empirait de jour en jour. L'Assemblée nationale de 1863 prononça par une loi la dissolution de l'école normale d'instituteurs et décréta sa réorganisation sur un nouveau plan qui, néanmoins, ne fut mis en pratique que treize ans après. C'est, en effet, en 1878 qu'une loi spéciale mit fin à cette situation fâcheuse. L'école normale d'instituteurs fut rouverte, sous de nouveaux auspices, le 24 septembre 1878. Une école modèle y fut annexée, et organisée d'après le mode simultané. Le programme de l'école normale, qui fut divisée en trois classes, comprit les branches suivantes : 1° la religion; 2° la pédagogie; 3° le grec ancien; 4° l'histoire; 5° l'arithmétique et la géométrie; 6° la physique, la mécanique et l'histoire naturelle; 7° la chimie; 8° des connaissances pratiques d'agriculture et d'arboriculture; 9° le dessin et la calligraphie; 10° la musique vocale et instrumentale; 11° l'hygiène; 12° la gymnastique.

En septembre 1880, une autre école normale fut ouverte, avec le même programme, à Tripolitza.

IV. *Institutions complémentaires*. — Il n'est fait aucune mention ni dans la loi de 1834, ni dans celle de 1878 sur l'école normale, d'institutions complémentaires de l'instruction primaire publique. Celles-ci ne sont dues qu'à l'initiative privée. Ce sont d'abord les *écoles enfantines* ou *salles d'asile*. C'est en 1867 qu'une élève grecque, sortant de l'école de Mme Pape-Carpantier, introduisit en Grèce, presque sans modifications, le système français avec le même programme et la même organisation. La première école enfantine, annexée à l'école normale des institutrices à Athènes, devint le modèle des établissements de ce genre. L'initiative privée créa aussi des écoles dites *professionnelles* : tels sont l'orphelinat Hadji-Costa pour les garçons et les orphelinats de jeunes filles à Athènes, au Pirée et à Zante. Vers la même époque (1866) furent établis à Athènes des *cours d'adultes*, des *cours d'ouvriers*, dus à la « Société des amis du peuple ». Enfin, le Syllogue littéraire le « Parnasse », fondé en 1866, entreprit en 1872 la création de *cours du soir* pour l'éducation et l'instruction des enfants pauvres.

V. *Autorités scolaires*. — Dans les *nomes* ou départements, la surveillance des écoles primaires appartient au préfet et aux sous-préfets. De plus, une commission scolaire est instituée, tous les ans, au chef-lieu du département; elle se compose du préfet, président, du président du tribunal civil, du procureur, d'un prêtre, d'un professeur, et de deux ou quatre citoyens élus par le Conseil départemental. Dans les chefs-lieux des *éparchies* ou arrondissements, la commission se compose du sous-préfet, du juge de paix, d'un professeur, et de deux ou quatre citoyens élus par le Conseil d'arrondissement. Dans les communes, la commission se compose du maire, du prêtre et de deux ou quatre citoyens élus par le conseil municipal. Ces commissions inspectent, encouragent et dirigent les écoles primaires. La commission départementale et celle de l'arrondissement sont obligées non seulement d'inspecter les écoles, mais encore d'en faire examiner la situation par un délégué spécial. Malheureusement cette utile mission n'est pas toujours remplie convenablement. Mais la nomination d'un inspecteur général de l'instruction primaire a eu d'heureux résultats, et, à partir de 1881, l'inspection des écoles primaires a été assurée par l'envoi d'inspecteurs spéciaux dans chaque province, qui font annuellement des rapports sur l'état de l'enseignement.

VI. *Personnel enseignant*. — Les instituteurs et institutrices sont divisés en trois classes d'après le grade qu'ils reçoivent en sortant de l'école normale. Ceux de la troisième classe sont nommés maîtres dans les écoles élémentaires des villages et des chefs-lieux de communes; ceux de deuxième classe, dans les écoles primaires des chefs-lieux d'arrondissement et, à défaut d'instituteurs de première classe, dans les écoles primaires des chefs-lieux de département; enfin, ceux de première classe dans les écoles des chefs-lieux de département. Autrefois, d'après l'art. 16 de la loi de 1834, c'était le ministre de l'instruction publique qui nommait les instituteurs de la première classe, tandis que les préfets nommaient ceux de la deuxième et de la troisième classe avec l'approbation du ministre. Depuis 1861, c'est le ministre qui nomme tout le personnel enseignant.

Les honoraires des instituteurs, d'après la loi de 1834, se composaient : 1° d'un traitement fixe; 2° du logement fourni gratuitement par la commune; 3° d'une rétribution versée par les parents en état de payer, et fixée par les conseils municipaux. Les instituteurs des écoles des chefs-lieux de département recevaient, comme traitement fixe, 100 drachmes par mois; ceux des chefs-lieux d'arrondissement, 90 drachmes; ceux de la deuxième classe et les maîtres-adjoints, 80 drachmes; et, enfin, ceux de la troisième classe 50 drachmes. Mais ces derniers, dès l'année 1856, reçurent 60 drachmes. La loi de 1878 sur l'école normale augmenta un peu le chiffre de ces traitements, qui étaient en 1880 de 80 drachmes pour les instituteurs de troisième classe, de 100 drachmes pour ceux de deuxième classe, et de 140 drachmes pour ceux de première classe. Les directeurs des écoles primaires d'Athènes, de Syra, de Patras et de Corfou recevaient 180 drachmes.

Le traitement des institutrices est en général un peu inférieur à celui des instituteurs.

VII. *Budget de l'instruction primaire*. — Les dépenses de construction et d'entretien des maisons d'école, ainsi que le traitement des instituteurs, sont à la charge des communes, l'Etat venant au secours des communes les plus pauvres par une subvention annuelle. Au début et jusqu'en 1843, les communes, par suite de l'activité du gouvernement du roi Othon, payaient régulièrement les honoraires des instituteurs. Mais, plus tard, la plupart des communes manquèrent à cette obligation. Une loi spéciale, en 1856, ordonna que l'Etat paierait d'avance et recevrait ensuite la contribution des communes.

Les dépenses scolaires pour les écoles primaires se sont élevées, en 1879, à 1612000 drachmes, dont 190000 à la charge de l'Etat et 1422000 à celle des communes.

VIII. *Population scolaire*. — Durant la période de 1831 à 1880, il n'a pas été fait de statistique proprement dite sur cette matière. Il n'y a eu, à ce sujet, que des rapports généraux du ministre de l'instruction

publique sur les écoles, rapports adressés au roi; mais ceux-ci n'étaient ni réguliers, ni convenablement rédigés. Aussi les renseignements que la Grèce a fournis à l'Exposition universelle de 1878 furent-ils sommaires et incomplets. Voici le relevé de ces renseignements :

En 1830 : population générale, 700000 hab.; nombre des écoles primaires, 71; nombre des élèves, 6721;

En 1855 : population, 998266 hab.; 357 écoles de garçons avec 30520 élèves, et 52 écoles de filles avec 4753 élèves;

En 1860 : population, 1096810 hab.; 598 écoles de garçons avec 38427 élèves, et 70 écoles de filles avec 6803 élèves;

En 1866 : population, 1325479 hab.; 942 écoles de garçons avec 44102 élèves, et 125 écoles de filles avec 8431 élèves;

En 1869 : population, 1325479 hab.; 898 écoles de garçons avec 43876 élèves, et 133 écoles de filles avec 8824 élèves;

En 1873 : population, 1437026 hab.; 989 écoles de garçons avec 63156 élèves, 138 écoles de filles avec 11405 élèves, et 141 écoles libres avec 3558 élèves;

En 1879 : population, 1679775 hab.; 1035 écoles de garçons avec 67108 élèves, 137 écoles de filles avec 12340 élèves, 276 écoles libres avec 11092 élèves, 6 écoles professionnelles avec 510 élèves, et 11 cours d'adultes avec 1000 élèves.

En 1870, d'après les renseignements officiels, 65 enfants pour 1000 habitants fréquentaient les écoles. On comptait une école primaire de garçons pour 747 habitants. Plusieurs communes avaient plus d'une école de garçons, et en moyenne il y en avait 2,79 par commune. Il n'en était pas de même pour les écoles de filles; 137 communes seulement en possédaient, 229 en étaient privées. En 1879, le budget de l'instruction primaire représentait $0^{dr},90$ par habitant et $21^{dr},17$ pour chaque élève. [G. CHASSIOTIS.]

**3. Etat actuel.** — La loi de 1834 a été remaniée par une loi de 1895. Celle-ci a rendu l'instruction primaire gratuite. Elle a divisé les écoles primaires (*dimotika scholia*) en écoles *complètes* (*plîrî*) et écoles *communes* (*koina*); les écoles complètes sont distinguées et écoles de garçons et écoles de filles; les écoles communes, ou écoles rurales, sont mixtes quant au sexe, et l'enseignement y est donné par des sous-instituteurs.

Dans chaque nome il y a un inspecteur (*épithéôrîtîs*), ainsi qu'un conseil de surveillance (*époptikon symboulion*) présidé par l'inspecteur. Le traitement de l'inspecteur est de 240 drachmes par mois. A la tête de la division de l'instruction primaire, au ministère de l'instruction publique, est placé un inspecteur général (*genikos épithéôrîtîs tîs dîmotikîs ekpaidefseôs*).

Nous empruntons à la statistique annuelle publiée par le ministère des affaires étrangères et de l'instruction publique les indications suivantes, relatives à l'année 1907-1908.

*Enseignement primaire ou communal* (*dîmotıki ekpaidefsis*). — Les 26 nomes ou départements du royaume comptaient en décembre 1907 un nombre total de 3418 écoles communales, dont 1224 écoles de garçons, 623 écoles de filles, et 1571 écoles communes (*koina*). Le nombre des élèves inscrits était de 241433, dont 170374 garçons et 71059 filles; celui des élèves présents était de 221481, dont 157540 garçons et 63941 filles, pour une population totale de 2641962 habitants. Il y avait 2059 instituteurs communaux (*dîmodidaskali*), 919 institutrices (*didaskalissai*), et 1358 sous-instituteurs (*hypodidaskali*). Le nombre des maisons d'école était de 3164, dont 1041 appartenant à l'Etat ou aux communes, et 2123 appartenant à l'Eglise ou à des particuliers. Les dépenses pour les écoles primaires ont été les suivantes : traitements des instituteurs, 3341120 drachmes; traitements des institutrices, 1321000 drachmes; traitements des sous-instituteurs, 1095140 drachmes; traitements des surveillants (*epistati*; le volume officiel traduit ce mot par *pions*), 97535 drachmes; frais de location de maisons d'école, 810760 drachmes; frais divers, 26443 drachmes; total 6692098 drachmes (ce total général ne concorde pas rigoureusement avec les totaux partiels ci-dessus; nous le reproduisons tel que le donne la statistique du ministère).

Il résulte des chiffres portés dans cette statistique qu'au point de vue des traitements, les instituteurs, les institutrices, et les sous-instituteurs (ou sous-institutrices) sont divisés en trois classes, auxquelles sont attachés les traitements mensuels ci-dessous (exprimés en drachmes) :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Instituteurs | 150 | 120 | 100 |
| Institutrices | 120 | 110 | 100 |
| Sous-instituteurs | 75 | 65 | 55 |

Les traitements sont, en fait, généralement plus élevés que le minimum légal.

Le royaume ne compte qu'une seule école normale (*didaskalion*) pour les instituteurs, à Athènes, avec 129 élèves inscrits et 16 professeurs. Il y avait pour les institutrices cinq établissements, tous de fondation privée : l'Arsakion d'Athènes, ceux de Larissa, de Corfou et de Patras, et l'école pédagogique primaire de jeunes filles (*dîmotikon parthénagôgion*) de Syra; ces cinq établissements comptaient 786 élèves inscrites.

Il y avait 109 écoles élémentaires privées, avec 6823 élèves (3289 garçons, 3534 filles).

*Enseignement secondaire ou moyen* (*mesî ekpaidefsis*). — Il comprend les *écoles helléniques* (*hellinika scholia*), au nombre de 314, dont 267 à trois classes, 15 à deux classes, et 32 à une classe, avec un total de 20517 élèves; les *gymnases* (*gymnasia*), à quatre classes, dont 28 sont entretenus par l'Etat, et 11 sont entretenus par les communes ou par des fondations particulières (ceux-ci reçoivent pour la plupart une subvention de l'Etat), avec un total de 5293 élèves; les *écoles de commerce* (*empôrikai scholai*), dont 4 sont entretenues par l'Etat et 2 par des fondations particulières, avec un total de 315 élèves.

L'enseignement secondaire privé comprenait 23 établissements, soit écoles helléniques, soit gymnases.

*Enseignement supérieur* (*anôtera ekpaidefsis*). — Il comprend l'*université nationale* (*ethnikon panépistîmion*), à Athènes, et les établissements qui s'y rattachent.

*Budget du ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique.* — La dépense annuelle du ministère a été la suivante en 1907-1908 : administration centrale, 81320 drachmes; dépenses des cultes, 251116 drachmes; enseignement supérieur, 690920 drachmes; service archéologique et musée des beaux-arts, 282497 drachmes; enseignement moyen, 3125988 drachmes, plus 108460 drachmes de subventions à diverses sociétés (syllogues, hétairies, etc.); enseignement élémentaire ou communal, 1252030 drachmes; au total 5792331 drachmes.

**GRÉGOIRE** (L'ABBÉ). — Henri Grégoire, ecclésiastique et homme politique français, est né à Vého, près de Lunéville, en Lorraine, le 4 décembre 1750, et mort à Paris le 28 avril 1831. Fils de parents pauvres, il fit ses études chez les jésuites de Nancy. Il fut d'abord professeur de belles-lettres au collège de Pont-à-Mousson, puis devint curé d'Embermesnil. De bonne heure on le vit manifester cet amour fougueux de la liberté qui lui inspira plus tard ses violentes attaques contre la monarchie; mais à ces principes démocratiques il joignait une foi religieuse qui ne se démentit jamais; le révolutionnaire en lui fut toujours doublé d'un prêtre. Il avait du moins emprunté à la philosophie du dix-huitième siècle ses principes de tolérance : en 1788 il publia un *Essai sur la régénération des juifs*, où il réclamait pour les israélites le droit commun. Elu député du clergé par les bailliages de Lorraine en 1789, il joua dès la première heure un rôle actif aux Etats généraux, et assista à la séance du Jeu de Paume. Nous n'avons pas à raconter ici la part qu'il prit aux travaux de la Constituante : rappelons seulement que ce fut lui qui fit placer le nom de « l'Etre-suprême » dans la Déclaration des droits de l'homme; qu'il prit en mains la cause des juifs et celle des gens de couleur; qu'il fut le premier ecclésiastique qui prêta serment à la constitution civile

du clergé; et qu'après la fuite du roi à Varennes, il demanda que Louis XVI fût mis en jugement. En vertu de la constitution civile du clergé, les départements avaient été appelés à élire chacun leur évêque : Grégoire fut élu par le département de Loir-et-Cher, et, lorsque la session de la Constituante fut achevée, il se rendit à Blois pour occuper son siège épiscopal. En sept. 1792, il fut nommé député à la Convention, et se signala dès la première séance par un discours resté fameux où il réclamait, avec Collot-d'Herbois, l'abolition de la royauté. « Les rois, s'écria-t-il dans ce style emphatique dont il se servit toujours, sont dans l'ordre moral ce que les monstres sont dans l'ordre physique. Les cours sont l'atelier des crimes et la tanière des tyrans. L'histoire des rois est le martyrologe des nations. » On sait que, se trouvant en mission en Savoie au moment du procès du roi, il signa avec trois autres représentants une lettre à la Convention où ses collègues et lui annonçaient voter pour la condamnation de Louis XVI : Grégoire fit retrancher les mots *à mort* que ses collègues voulaient ajouter au mot *condamnation*, déclarant que sa qualité de prêtre ne lui permettait pas de verser le sang : mais, comme le fait observer Hippolyte Carnot, « il n'exprima jamais le plus léger blâme contre ceux des conventionnels qui, obéissant à d'autres inspirations, jugèrent utile de donner à l'Europe attentive un grand exemple de sévérité nationale ». De retour de sa mission en mai 1793, il se prononça contre les Girondins, et le 27 juin il fut appelé à faire partie du Comité d'instruction publique.

C'est sur le rôle que joua Grégoire au sein de ce Comité que nous allons donner quelques détails.

En juillet 1793, la Convention discutait le plan Lepeletier sur l'éducation commune. Grégoire se prononça, dans la séance du 30 juillet, contre le système de l'internat gratuit, qui eût nécessité une dépense qu'il évaluait à 300 millions, et exprima l'opinion qu'il était préférable, pour l'éducation morale des enfants, de les laisser dans leurs familles.

Le 8 août, il présente le rapport à la suite duquel fut décrétée la suppression des académies. Tout en raillant l'Académie française et celle des inscriptions et belles-lettres et en leur reprochant la servilité qu'elles avaient toujours montrée envers les rois, il rend hommage aux travaux des académies vouées aux sciences, qui ont « rendu des services signalés à la nation ». Allant au-devant d'une objection qu'il était facile de prévoir, il ajoute : « Ne craignez pas qu'en les supprimant, l'émulation s'éteigne parmi nous. Athènes et Rome n'eurent pas de sociétés littéraires légalement instituées; il n'en est pas dans le pays qui enfanta Shakespeare, Dryden et Milton. Au surplus, si les membres de ces académies sont animés d'un vrai zèle, qui les empêche de se convertir en sociétés libres? la loi leur assure cette faculté; alors elles seront infiniment moins accessibles à l'esprit de corps que ces académies qui, revêtues d'une forme légale, se prétendaient les dispensatrices de la gloire. »

Le 28 septembre, Grégoire lit un rapport sur le *Recueil des traits de vertus civiques*, que les décrets des 19 et 25 septembre avaient chargé le Comité d'instruction publique de rédiger et qui devait servir de livre de lecture dans les écoles primaires.

Le 4 octobre 1793, autre rapport sur les moyens d'améliorer l'agriculture en France par l'établissement d'une maison d'économie rurale dans chaque département. Grégoire énumère les avantages d'une pareille institution, qui serait destinée à des essais agronomiques. « Là — dit-il entre autres — se perfectionnera la météorologie, science qui vient de naître, et la seule propre à dissiper les innombrables préjugés des agriculteurs qui, à la honte de la raison, sont encore, pour la plupart, gouvernés par les rêveries astrologiques. »

Le 16 brumaire, Grégoire revient sur cette question avec de nouveaux développements et conclut ainsi : « Ayons un bon plan d'éducation, un bon plan d'agriculture, nous aurons tout, car malheur à tout peuple qui ne fonderait pas sa puissance et son bonheur sur la culture de son sol et de sa raison. »

C'est dans la séance du lendemain que se place un incident bien connu. Le 17 brumaire, Gobel, évêque de Paris, accompagné de son clergé, était venu à la Convention déclarer qu'il abdiquait ses fonctions. L'évêque de Blois, invité à suivre l'exemple de Gobel, répondit : « Quant à moi, catholique par conviction et par sentiment, prêtre par choix, j'ai été désigné par le peuple pour être évêque; mais ce n'est ni de lui ni de vous que je tiens ma mission. J'ai tâché de faire du bien dans mon diocèse, je reste évêque pour en faire encore. » Certains historiens ont représenté cet acte de Grégoire comme un trait d'héroïsme; pour le qualifier ainsi, il faut connaître bien mal la situation des partis à la fin de 1793. Grégoire ne courait aucun danger à se déclarer catholique et à refuser d'abdiquer l'épiscopat; les meneurs de la Convention, Robespierre et Danton, étaient notoirement hostiles au mouvement contre le culte : le péril était pour ceux qui attaquaient la religion, non pour ceux qui la défendaient. La suite le fit bien voir : Grégoire put siéger à la Convention jusqu'à la fin sans être jamais inquiété, tandis que Gobel, Cloots, Chaumette, Hébert payèrent bientôt de leur tête leur participation à la manifestation du 17 brumaire.

Le 17 frimaire, Grégoire lit un nouveau rapport sur le *Recueil des belles actions*. Le 21 nivôse, dans un rapport sur les inscriptions latines anciennes et modernes, il propose de conserver toutes les inscriptions anciennes, mais d'effacer, parmi les modernes, celles qui « portent l'empreinte du royalisme et de la féodalité ».

C'est encore Grégoire qui fut chargé de présenter le rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation (3 pluviôse an II). « Le premier livre élémentaire, dit-il, doit embrasser la période qui s'écoule depuis le commencement de la grossesse jusqu'à l'âge d'environ six ans, époque à laquelle l'enfant passera dans les écoles nationales.... L'ouvrage que l'on demande doit tracer des règles de conduite pour le temps de la grossesse, des couches, de l'allaitement et du sevrage; il doit parcourir toutes les phases de l'enfance dans ce qui concerne la nourriture, les habits, le sommeil, les veilles, l'exercice, les accidents, les maladies, combattre les abus et leur substituer les méthodes les plus propres à conserver l'enfant en développant sa croissance et ses forces. Quant à l'éducation morale, on doit commencer par écarter deux erreurs. La première est de penser, avec Diderot et quelques autres écrivains, que la nature fait des méchants.... On ne peut trop inculquer cette vérité attestée par l'expérience : l'homme est en grande partie le produit de son éducation, ou, comme l'a dit Jean-Jacques, l'homme est bon, les hommes sont méchants. La seconde est de croire qu'avant l'âge de sept ans, l'enfant est insusceptible d'être dirigé vers le bien. » Il passe plus rapidement sur les autres livres, qu'il énumère dans l'ordre suivant : Instruction pour les instituteurs nationaux, pour l'éducation physique et morale des enfants; Méthodes pour apprendre à lire et à écrire, ces deux objets traités ensemble ou séparément; Notions sur la grammaire française; Instruction sur les premières règles d'arithmétique et de géométrie pratique; Notions sur la géographie; Instructions sur les principaux phénomènes et sur les productions les plus usuelles de la nature; Instructions élémentaires sur la morale républicaine.

Le mois suivant il écrivit son célèbre *Essai historique sur les arbres de la liberté*, qu'il fit imprimer et présenter en son nom personnel à la Convention (12 germinal). C'est dans cet opuscule, à propos duquel Grégoire s'est accusé lui-même, plus tard, d'avoir « franchi les bornes de la modération démocratique », que se trouvent les passages souvent cités : « Tout ce qui est royal ne doit figurer que dans les archives du crime. La destruction d'une bête féroce, la cessation d'une peste, la mort d'un roi, sont pour l'humanité des motifs d'allégresse. Tandis que par des chansons triomphales, nous célébrons l'époque où le tyran monta sur l'échafaud, l'Anglais avili porte le deuil anniversaire de Charles I^er.... Le Parlement britannique... renferme quelques philosophes amis de la vertu et des droits du peuple. Ah! qu'ils ne se découragent point;... la massue de la vérité est en leurs mains;...

ils planteront sur les cadavres sanglants de la tyrannie l'arbre de la liberté, qui ne peut prospérer s'il n'est arrosé du sang des rois. »

Le 1er floréal, dans un rapport sur les bibliothèques, Grégoire se plaint de la lenteur des administrations locales à terminer les inventaires, et signale des détournements de livres précieux faits par des fripons. « Dans un moment où la Révolution se moralise et poursuit tous les crimes, ajoute-t-il, des dénonciations civiques et le zèle constant des sociétés populaires nous mettront sans doute à portée d'atteindre les coupables dans tous les genres et de prouver que la responsabilité n'est pas une chimère. » Il est utile de faire observer que ce rapport est antérieur de trois mois au 9 thermidor.

Le rapport sur *la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, présenté dans la séance du 16 prairial an II, offre un intérêt particulier. En voici quelques extraits :

« Il n'y a qu'environ quinze départements de l'intérieur, dit Grégoire, où la langue française soit exclusivement parlée. Encore y éprouve-t-elle des altérations sensibles, soit dans la prononciation, soit par l'emploi de termes impropres et surannés. Nous n'avons plus de provinces, et nous avons encore environ trente patois qui en rappellent les noms....

« On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale; qu'un nombre égal est à peu près incapable de soutenir une conversation suivie; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas trois millions; et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre.

« Ainsi, avec trente patois différents, nous sommes encore, pour le langage, la Tour de Babel, tandis que pour la liberté nous sommes l'avant-garde des nations.

« Quoiqu'il y ait possibilité de diminuer le nombre des idiomes reçus en Europe, l'état politique du globe bannit l'espérance de ramener les peuples à une langue commune. Cette conception, formée par quelques écrivains, est également hardie et chimérique. Une langue universelle est dans son genre ce que la pierre philosophale est en chimie.

« Mais au moins on peut uniformer (*sic*) le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale, et qui doit être jaloux de consacrer au plus tôt, dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté. »

Grégoire parle longuement des obstacles que l'ignorance de la langue nationale apporte à l'exécution des lois, à la diffusion des principes républicains. Puis, passant en revue les objections qu'on peut lui faire, il commence par reconnaître qu'il sera utile d'étudier les patois avant leur disparition, et d'en conserver les monuments écrits.

« La connaissance des dialectes peut jeter du jour sur quelques monuments du moyen âge. L'histoire et les langues se prêtent un secours mutuel pour juger les habitudes et le génie d'un peuple vertueux ou corrompu, commerçant, navigateur ou agricole. La filiation des termes conduit à celle des idées; par la comparaison des mots radicaux, des formules philosophiques ou proverbes, qui sont les fruits de l'expérience, on remonte à l'origine des nations. L'histoire étymologique des langues, dit le célèbre Sulzer, serait la meilleure histoire des progrès de l'esprit humain.... Aussi la philosophie, qui promène son flambeau dans toute la sphère des connaissances humaines, ne croira pas indigne d'elle de descendre à l'examen des patois, et, dans ce moment favorable pour révolutionner notre langue, elle leur dérobera peut-être des expressions enflammées, des termes naïfs qui nous manquent. Presque tous les idiomes rustiques ont des ouvrages qui jouissent d'une certaine réputation. Déjà la Commission des arts, dans son répertoire, a recommandé de recueillir ces monuments imprimés ou manuscrits; il faut chercher des perles jusque dans le fumier d'Ennius. »

En ce qui concerne les moyens à employer pour universaliser l'usage de la langue nationale, il dit :

« En général, dans nos bataillons, on parle français, et cette masse de républicains qui en aura contracté l'usage le répandra dans ses foyers. Par l'effet de la Révolution, beaucoup de ci-devant citadins iront cultiver leurs terres; on prendra, pour la première fois, des mesures efficaces pour améliorer les chemins vicinaux; les fêtes nationales donneront au peuple des plaisirs dignes de lui; l'action combinée de ces opérations diverses doit tourner au profit de la langue française.

« Quelques moyens nouveaux, et qui ne sont pas l'objet d'une loi, peuvent encore accélérer la destruction des patois. » Ces moyens seraient entre autres, selon Grégoire : La diffusion dans les campagnes d'opuscules patriotiques, relatifs à la politique et aux arts; de bons journaux; des spectacles; la composition de chansons françaises : « Les poésies lyriques importent également à la propagation de la langue et du patriotisme; ce moyen est d'autant plus efficace, que la construction symétrique des vers favorise la mémoire; elle y place le mot et la chose. » Il voudrait aller jusqu'à faire de la connaissance de la langue nationale une condition préalable légalement requise de tous ceux qui voudront contracter mariage.

Chose assez singulière, Grégoire ne semble pas avoir compté l'école au nombre des moyens propres à répandre l'usage de la langue française. Il n'en parle pas dans son rapport.

Il termine par une proposition hardie :

« Je finirai ce discours en présentant l'esquisse d'un projet vaste et dont l'exécution est digne de vous; c'est celui de révolutionner notre langue : j'explique ma pensée.

« Les mots étant les liens de la société et les dépositaires de nos connaissances, il s'ensuit que l'imperfection des langues est une grande source d'erreurs. Condillac voulait qu'on ne pût faire un raisonnement faux sans faire un solécisme, et réciproquement : c'est peut-être exiger trop. Il serait impossible de ramener une langue au plan de la nature, et de l'affranchir des caprices de l'usage. Mais ne pourrait-on pas au moins donner un caractère plus prononcé, une consistance plus décidée à notre syntaxe, à notre prosodie; faire à notre idiome les améliorations dont il est susceptible, et, sans en altérer le fond, l'enrichir, le simplifier, en faciliter l'étude aux nationaux et aux autres peuples?

« Les rapports de l'écriture à la parole étant purement conventionnels, la connaissance de l'une ne donne jamais celle de l'autre : toutefois, il est possible d'opérer sur l'orthographe des rectifications utiles.

« Quiconque a lu Vaugelas, Bouhours, Ménage, Olivet, etc., a pu se convaincre que notre langue est remplie d'équivoques et d'incertitude. Il serait également utile et facile de la fixer.

« La physique et l'art social, en se perfectionnant, perfectionnent la langue : il est une foule d'expressions qui, par là, ont acquis récemment une acception accessoire ou même entièrement différente. Le terme *souverain* est enfin fixé à son véritable sens, et je maintiens qu'il serait utile de faire une revue générale des mots, pour donner de la justesse aux définitions. Une nouvelle grammaire et un nouveau dictionnaire français ne paraissent aux hommes vulgaires qu'un objet de littérature. L'homme qui voit à grande distance placera cette mesure dans ses conceptions politiques. Il faut qu'on ne puisse apprendre notre langue sans pomper nos principes.

« La richesse d'un idiome n'est pas d'avoir des synonymes; s'il y en avait dans notre langue, ce seraient sans doute *monarchie* et *crime*, ce seraient *république* et *vertu*. La véritable abondance consiste à exprimer toutes les pensées, tous les sentiments et leurs nuances. Jamais, sans doute, le nombre des expressions n'atteindra celui des affections et des

idées : c'est un malheur inévitable auquel sont condamnées toutes les langues; cependant on peut atténuer cette privation.

« La plupart des idiomes ont beaucoup d'imitatifs, d'augmentatifs, de diminutifs et de péjoratifs. Notre langue est une des plus indigentes à cet égard; son génie paraît y répugner : cependant, sans encourir le ridicule qu'on répandit avec raison sur le boursouflage scientifique de Baïf, Ronsard et Jodelle, on peut se promettre quelques heureuses acquisitions; déjà Pougens a fait une ample moisson de privatifs, dont la majeure partie sera probablement admise.

« ... Pour compléter ces familles de mots, il est encore d'autres moyens. Le premier serait d'emprunter des idiomes étrangers les termes qui nous manquent, et de les adapter au nôtre, sans toutefois se livrer aux excès d'un néologisme ridicule. Les Anglais ont usé de la plus grande liberté à cet égard, et, de tous les mots qu'ils ont adoptés, il n'en est pas sans doute de mieux naturalisé chez eux que celui de *perfidiousness*.

« Le second moyen, c'est de faire disparaître toutes les anomalies résultantes (*sic*) soit des verbes irréguliers et défectifs, soit des exceptions aux règles générales. A l'institution des sourds-muets, les enfants qui apprennent la langue française ne peuvent concevoir cette bizarrerie, qui contredit la marche de la nature dont ils sont les élèves; et c'est sous sa dictée qu'ils donnent à chaque mot décliné, conjugué ou construit, toutes les modifications qui, suivant l'analogie des choses, doivent en dériver.

« Si la Convention nationale accueille les vues que je lui soumets, au nom du Comité d'instruction publique, encouragés par son suffrage, nous ferons une invitation aux citoyens qui ont approfondi la théorie des langues, pour concourir à perfectionner la nôtre, et une invitation à tous les citoyens pour universaliser son usage. La nation, entièrement rajeunie par vos soins, triomphera de tous les obstacles, et rien ne ralentira le cours d'une révolution qui doit améliorer le sort de l'espèce humaine. »

A la suite de ce curieux rapport, la Convention vota le décret suivant :

« Le Comité d'instruction publique présentera un rapport sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire et un vocabulaire nouveau de la langue française. Il présentera des vues sur les changements qui en faciliteront l'étude et lui donneront le caractère qui convient à la langue de la liberté. »

Ce décret n'a jamais reçu d'exécution. Il est plus facile de changer la forme des gouvernements que l'orthographe des participes.

Nous arrivons à l'acte le plus connu de Grégoire comme membre du Comité d'instruction publique, à ses fameux *Rapports sur le vandalisme*.

Dans l'emportement de sa haine contre le régime féodal et monarchique, le peuple avait, en plus d'un endroit, détruit quelques édifices, et parfois même des œuvres d'art dans lesquelles il ne voyait que des monuments de l'ancienne servitude. « En tout temps, a dit à ce sujet Hippolyte Carnot, l'ignorance populaire a détruit sans scrupule des objets dont elle ne comprenait ni l'importance historique ni la valeur artistique. La loi n'est-elle pas encore aujourd'hui forcée de protéger nos vieux monuments les plus respectables? Et si des souvenirs récents de honte, d'oppression et d'intolérance irritèrent alors les fils des vilains contre certains édifices féodaux ou religieux, faut-il s'en étonner? » Les autorités révolutionnaires avaient d'ailleurs immédiatement pris des mesures pour mettre un terme à des destructions inutiles et souvent regrettables. La Constituante avait chargé une commission spéciale d'assurer la conservation des bibliothèques et des collections savantes qui avaient appartenu aux ordres religieux supprimés. Cette commission fut maintenue par la Législative et par la Convention sous le nom de Commission des monuments. Le 13 avril 1793, la Convention décréta la peine de deux années de détention contre quiconque aurait, par malveillance, détruit ou dégradé des monuments de science et d'art; ce décret fut renouvelé le 4 juin suivant; en décembre de la même année (28 frimaire an II), c'est-à-dire en pleine Terreur, sur un rapport du Comité d'instruction publique, elle remplaça la Commission des monuments, dont on accusait l'insuffisance, par une *Commission temporaire des arts*, dans laquelle on fit entrer les hommes spéciaux les plus compétents; cette commission publia, en ventôse an II, une Instruction sur la manière d'inventorier et de conserver, dans toute l'étendue de la République, tous les objets qui peuvent servir aux arts et à l'enseignement. Ainsi, ce fut sous le régime montagnard que les mesures les plus énergiques et les plus complètes furent prises pour protéger les monuments, les œuvres d'art et les bibliothèques contre ce que Grégoire avait déjà appelé le *vandalisme* dans son rapport du 21 nivôse an II. On peut donc se demander pourquoi, au lendemain du 9 thermidor, Grégoire revint tout à coup à la charge, et se mit à dénoncer le *vandalisme* avec un véritable acharnement? L'explication est bien simple. Les thermidoriens faisaient à ce moment le procès aux montagnards : il n'était pas d'accusation absurde et calomnieuse qu'ils n'inventassent contre eux; on trouva à propos de les charger d'un nouveau crime, en leur imputant les destructions et les dilapidations qu'ils avaient cherché eux-mêmes à réprimer. Les trois rapports de Grégoire sur le vandalisme sont simplement un pamphlet contre les vaincus de Thermidor : disons-le nettement, ils sont une mauvaise action. Pour satisfaire ses rancunes politiques, l'évêque de Blois n'a pas hésité à se faire le premier éditeur de cette légende du « vandalisme révolutionnaire » dont se sont si habilement emparés depuis les ennemis de la République.

Le premier rapport de Grégoire *sur les destructions opérées par le vandalisme et sur les moyens de le réprimer* est du 14 fructidor an II; le second et le troisième rapport sont du 8 brumaire et du 24 frimaire an III. C'est dans le troisième rapport que Grégoire cite le prétendu mot de Dumas, président du tribunal révolutionnaire, à Lavoisier, qu'on a tant répété depuis sous diverses formes : « Nous n'avons plus besoin de chimistes ».

M. Eugène Despois, dans un livre excellent (*le Vandalisme révolutionnaire*, 1868) a fait justice de ce tissu de calomnies et d'erreurs que Grégoire a si malheureusement contribué à répandre. Il a analysé en détail les trois rapports sur le vandalisme, et a montré qu'ils contenaient nombre d'exagérations et de faits controuvés. « Un premier point nous frappe dans ces rapports, dit M. Despois : c'est que l'on y mentionne beaucoup plus d'objets qui ont *failli* être détruits et qui ont été conservés, que d'objets détruits réellement. Le nombre de ces derniers reste infiniment trop grand encore; mais, quoique le rapporteur tâche d'être aussi précis que possible, il se borne le plus souvent à dire vaguement : des statues ont été brisées, des toiles ont été déchirées, sans qu'on puisse savoir si ces objets d'art avaient une valeur bien sérieuse. On n'y voit pas un seul chef-d'œuvre, de ceux du moins dont la perte serait réellement irréparable. A côté de ces destructions constatées, il y en a d'autres dont Grégoire avait trop aisément accueilli la nouvelle, et qu'il est ensuite obligé de démentir. Enfin des assertions, évidemment fausses, ne sont pas rectifiées, quoique d'une vérification assez facile. Dans le troisième rapport, par exemple, on trouve cette prodigieuse assertion : qu'en fait d'antiquités, à Arles, tout est détruit. Les habitants d'Arles, qui se vantent encore aujourd'hui de posséder autant d'antiquités que toute autre ville de France, ont dû être bien surpris de cette étrange déclaration. D'autres accusations portant sur les personnes sont tout aussi peu fondées. Ainsi, quand Grégoire se plaint de l'ignorance de quelques administrations locales, il en pourrait donner une meilleure preuve que celle-ci : « Une administration » nous annonce que la confection de ses catalogues » bibliographiques est retardée, *parce que son commissaire ne sait pas la diplomatique*. Cette anecdote nous a rappelé Pradon, qui s'excusait d'avoir » transporté une ville d'Asie en Afrique, en assurant » qu'il ignorait la *chronologie*. Des symptômes d'une » ignorance tellement prononcée font présumer l'absence de beaucoup de notions usuelles. » Malheureusement pour Grégoire, c'est son pédantisme qui est ici

de l'ignorance : La *diplomatique*, dit le Dictionnaire de l'Académie, est l'art de reconnaître les diplômes ou chartes authentiques. »

Après la clôture de la session de la Convention, Grégoire devint membre du Conseil des Cinq-Cents. Pendant la période directoriale, il s'occupa surtout d'affaires ecclésiastiques. L'Etat, en vertu de l'article 354 de la constitution de l'an III, qui disait : « La République ne salarie aucun culte », avait cessé de reconnaître un caractère officiel à l'ancienne Eglise constitutionnelle; il fallut toute l'énergie de Grégoire pour conserver à cette Eglise, privée de son budget, quelque cohésion et quelque vie. Espérant trouver en Bonaparte un protecteur pour le clergé « assermenté », Grégoire se rallia au régime du 18 brumaire : il fut nommé président du Corps législatif, et, peu après, sénateur. Mais le premier consul jugea plus avantageux de traiter avec le pape; après la signature du Concordat, tous les anciens évêques furent éliminés et durent céder la place aux successeurs que leur donna la cour de Rome. Déçu dans ses espérances, Grégoire vota au Sénat contre l'établissement de l'empire, ce qui d'ailleurs ne l'empêcha pas d'accepter un peu plus tard le titre de comte. En 1814, il signa avec ses collègues l'acte de rappel des Bourbons; mais le nouveau régime se montra sévère à son égard : en 1816, il fut exclu de l'Institut, dont il avait fait partie depuis sa fondation, et en 1819, le département de l'Isère l'ayant élu député, la Chambre refusa de l'admettre. Rendu ainsi à la vie privée, il passa ses dernières années dans un isolement presque complet. A ses derniers moments, l'archevêque de Paris défendit de lui donner les sacrements, parce qu'il refusait de rétracter son serment à la constitution civile du clergé : mais il fut administré secrètement par l'abbé Guillon. Grégoire déclara dans son testament qu'il mourait « bon catholique et bon républicain », et ses obsèques, célébrées à l'église de l'Abbaye-au-Bois, servirent d'occasion à une manifestation républicaine.

[J. Guillaume.]

**GROSSELIN.** — Augustin Grosselin naquit à Sedan (Ardennes), le 14 mai 1800. Il commença ses études au lycée de Liège. Quand, à la suite des événements de 1814, cette ville cessa de faire partie de la France, il alla terminer son éducation au lycée de Douai. En 1820, il vint à Paris pour faire son droit. Reçu avocat, il fut d'abord le secrétaire du baron Charles Dupin.

En 1828, il s'associa avec quelques jeunes sténographes pour recueillir et publier les cours professés à la Sorbonne et au Collège de France par les professeurs Etienne Geoffroy Saint-Hilaire, Pouillet, Gay-Lussac, Guizot, Cousin et Villemain. Cette publication eut un grand succès. Grosselin fut, à la même époque, attaché au *Moniteur* comme sténographe, pour le compte-rendu des séances de la Chambre des députés. Il devint bientôt sténographe-reviseur, et il conserva cette position jusqu'au coup d'Etat du 2 décembre 1851.

Marié et père de famille, Grosselin s'occupait beaucoup de l'éducation de ses enfants : il trouvait là comme un champ pratique pour l'essai de ses méthodes. D'un esprit inventif, il avait imaginé divers procédés destinés à faciliter l'enseignement de la lecture, à aider l'étude de l'histoire et de la chronologie. En 1836, il publia un système de langue universelle fort ingénieux : mais il est dans la destinée d'une langue universelle de n'être jamais sue que par celui qui l'invente.

En 1848, Grosselin se rallia aux principes de liberté proclamés par la révolution de Février. Voulant contribuer à ramener le calme dans les esprits, après cette crise violente, il fit paraître sous forme d'affiche un journal hebdomadaire, intitulé *Justice et charité*, avec cette épigraphe : « La loi de charité veut que chacun se dévoue pour le bonheur de tous. La loi de justice veut que tous se dévouent pour le droit de chacun. » Ce journal n'eut que deux numéros. Dans les temps de troubles, les voix honnêtes sont vite étouffées par les clameurs des partis extrêmes.

En 1851, à la veille du coup d'Etat, Grosselin publia sous ce titre : *Cherchez et vous trouverez*, quelques essais de morale et de politique populaires. Il y recherche quelles sont les causes du malaise social et quels seraient les remèdes à y apporter.

Au 2 décembre, l'Assemblée nationale mit en accusation le président de la République et institua la haute cour de justice qui devait le juger. Au moment où le salle fut envahie par le général Bosquet et sa troupe, la minute de ce décret, signée du président et des secrétaires, fut confiée à Grosselin, qui la conserva pendant plusieurs mois.

Privé de ses fonctions de sténographe-reviseur, Grosselin reporta toute son activité sur les améliorations à introduire dans les méthodes d'enseignement. Devenu membre du Conseil d'administration de la Société centrale d'éducation pour les sourds-muets, il entra en relation avec les professeurs de l'Institution nationale, et se mit au courant des procédés de l'abbé de l'Epée. Mais il comprit bientôt que la langue mimique, quand on veut l'apprendre complètement, est aussi difficile que toute autre langue; puis, c'est une sorte de langue étrangère que comprennent seuls ceux qui y sont initiés. Il chercha un moyen de parler avec les doigts, applicable à la langue maternelle, et il inventa un alphabet qu'il appela *phonodactylologique*. Cette méthode, exposée par Grosselin dans plusieurs conférences, laissa les auditeurs assez froids. On trouva le procédé ingénieux, mais peu pratique.

Grosselin ne se découragea pas. En 1861, il apporta à son système de parler la langue française avec la main un perfectionnement qui en fit une méthode propre à être employée aussi bien pour l'instruction des enfants doués de tous leurs sens que pour celle des enfants sourds-muets. Cette méthode, à laquelle il donna le nom de *phonomimie*, qui peut se traduire par « mimique du son », Grosselin en fit l'essai, d'abord dans sa famille, puis à l'asile de la rue Berthollet, et à l'asile-annexe du Cours pratique des salles d'asile. Convaincu de la bonté de la méthode phonomimique aussi bien pour l'enseignement de la lecture aux enfants doués de la parole que pour l'instruction à donner aux sourds-muets, Grosselin se dévoua à la propager. Avec l'autorisation du ministre de l'instruction publique, il la porta dans plusieurs écoles normales des départements. A l'Exposition universelle de 1867, il installa, dans un pavillon spécial, une véritable école, fréquentée par les enfants des exposants et par des enfants qu'on y amenait de la salle d'asile de la rue Berthollet. Là, pendant cinq mois, on put voir Grosselin dirigeant la classe, et démontrant aux visiteurs les divers procédés employés par lui pour l'enseignement de la lecture et pour l'éducation des sourds-muets. Le jury lui décerna une médaille d'argent.

En 1866, Grosselin avait fondé la Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants. Cette société, dont les débuts furent modestes, a été reconnue établissement d'utilité publique en mai 1875.

Grosselin est mort le 5 janvier 1878, dans sa soixante-dix-huitième année. [A.-L. Bourguin.]

**GUATEMALA.** — La République de Guatemala, dans l'Amérique centrale, entre le Mexique à l'ouest et au nord, le Salvador et le Honduras à l'est, a une superficie de 194 456 kilom. carrés, et une population d'environ un million et demi d'habitants, dont un peu plus du tiers sont des blancs et des métis, et le reste des Indiens et des Zambos. Le pays est divisé en vingt-trois départements; capitale : Guatemala. Le pouvoir législatif est exercé par une Assemblée nationale, le pouvoir exécutif par un président qu'assiste un Conseil d'Etat.

**Résumé historique.** — L'histoire de l'instruction dans le Guatemala peut être divisée en trois périodes, qui sont : 1° De 1524 à 1821, période durant laquelle le pays, sujet de l'Espagne, formait, avec la province de Chiapas et les républiques actuelles de Salvador, Honduras, Nicaragua et Costa Rica, la capitainerie générale de Guatemala; 2° De 1823 à 1838, période durant laquelle il forma, avec les quatre républiques

précitées, la fédération de l'Amérique centrale ; 3° De l'année où fut dissous le pacte fédéral et où les cinq Etats reprirent la plénitude de leur souveraineté, jusqu'à l'époque actuelle.

Durant la première de ces périodes, l'instruction laissait beaucoup à désirer, comme c'était le cas presque partout. L'instruction élémentaire se donnait dans quelques écoles établies dans les couvents. Il y avait, en outre, quelques collèges pour l'instruction supérieure et religieuse; l'un d'eux, celui de Santo Tomás, fondé à Guatemala par les dominicains, commença à conférer des grades en 1622, et fut érigé en université en 1676. Lorsque l'indépendance eut été conquise, on s'occupa d'encourager l'instruction publique. Le chef de l'Etat, le docteur Don Mariano Gálvez (1830-1837), publia en 1832 quelques bases d'organisation; il créa, la même année, l'Académie des études, et en 1835 promulgua les règlements généraux de l'instruction. L'œuvre de cet homme d'Etat fut détruite par la révolution. En septembre 1852, le parti conservateur s'étant rendu maître du pouvoir, il fut voté une loi scolaire vraiment rétrograde. Le parti libéral triompha en 1871, et en 1872 la loi de 1852 fut abrogée; à partir de ce moment, l'enseignement public fut généreusement doté, les écoles se multiplièrent, de nouvelles lois et de nouveaux règlements furent mis en vigueur, et on travailla sans relâche aux progrès de l'instruction.

**Etat actuel.** — Toutes les mesures prises concernant l'instruction publique depuis le 30 juin 1871 sont résumées dans le décret n° 288 du 23 novembre 1882, qui contient la loi organique et règlementaire de l'enseignement : c'est cette loi qui est encore en vigueur, avec diverses additions et modifications.

Conformément à la constitution de la République, la loi dispose que l'instruction donnée par l'Etat est laïque, et, au degré élémentaire, gratuite et obligatoire. L'enseignement se divise en primaire, secondaire, et professionnel. Il y a également un enseignement normal et un enseignement spécial, qui se donnent dans des établissements déterminés.

1. *Enseignement primaire.* — L'enseignement primaire se subdivise en élémentaire et en complémentaire. L'un et l'autre se donnent dans les établissements créés à cet effet. La durée maximum du travail quotidien pour les élèves est de six heures dans les écoles élémentaires. La fréquentation de ces écoles est obligatoire pour les enfants des deux sexes entre l'âge de six ans et celui de quatorze. L'instruction complémentaire n'est pas obligatoire, mais on s'efforce de la généraliser le plus possible. L'instruction élémentaire comprend trois degrés et est répartie sur trois années scolaires. Les matières d'enseignement sont : la lecture, l'écriture, le dessin, les éléments de l'arithmétique, les leçons de choses, la morale et la civilité, les exercices callisthéniques, des notions de géographie et d'histoire, et l'instruction militaire pour les garçons. L'instruction complémentaire a également trois degrés répartis sur trois années : elle comprend, outre le développement des connaissances déjà acquises, la grammaire castillane, la tenue des livres, des notions d'histoire naturelle, la constitution de la République, et l'anglais; dans les écoles de filles on y ajoute l'économie domestique et les travaux manuels. Pour savoir quels sont les enfants qui sont tenus à la fréquentation de l'école, il est fait chaque année un recensement scolaire dans chaque municipe et chaque département; ce travail incombe aux juntes locales et départementales d'instruction, qui ont la mission de contraindre les pères ou tuteurs à envoyer les enfants à l'école. Il existe aussi des écoles du dimanche, et, dans les localités importantes, des écoles du soir pour les ouvriers.

2. *Enseignement secondaire.* — Cet enseignement se donne dans les instituts qui ont été établis pour l'un et l'autre sexe. Son objet est de munir les élèves de la préparation nécessaire pour suivre une carrière professionnelle. Il est réparti sur cinq années, qui correspondent à autant de cours. Il comprend les matières suivantes : grammaire castillane, rhétorique, langue anglaise et langue française, géographie et histoire universelle et locale, arithmétique, algèbre, géométrie et trigonométrie, physique, chimie, mécanique, histoire naturelle, cosmographie et géographie, physique, tenue de livres, psychologie et logique, et, pour les garçons, instruction militaire. A la fin du cours d'études, les élèves peuvent obtenir le titre de gradué en sciences et en lettres (*graduado en ciencias y letras*), après avoir subi avec succès un examen général. Dans chaque institut il existe une section normale destinée à la formation des maîtres et des maîtresses; le cours d'études y dure trois années et conduit au diplôme nécessaire à ceux qui se consacrent à l'enseignement.

3. *Enseignement professionnel.* — Il se donne dans les écoles suivantes : Ecole de droit et de notariat, Ecole de médecine et de pharmacie, Ecole de génie civil, Ecole de philosophie et lettres. L'étude du droit dure cinq années, celle du notariat trois, celle de la médecine six, celle de la pharmacie quatre, celle du génie civil trois, celle de la philosophie et des lettres quatre. A l'Ecole de médecine sont annexés l'Institut dentaire et l'Ecole de sages-femmes. Chaque centre de facultés est gouverné par une junte directrice que préside un doyen; professeurs et doyens sont nommés par le gouvernement. Les élèves n'ont d'autres charges à payer que la taxe d'immatriculation et celle d'examen. Chaque faculté possède un édifice à elle, et a en outre des bibliothèques, des collections, des laboratoires, et tout le matériel d'études nécessaire. Chacune d'elles publie un périodique qui sert d'organe à ses intérêts particuliers.

4. *Enseignement spécial.* — Cet enseignement se donne dans la capitale, à l'Ecole des beaux-arts, à l'Ecole de commerce, à l'Ecole des arts et métiers féminins, et à l'Ecole de musique et de déclamation. Il y a aussi une Ecole normale pour hommes, distincte de la section normale de l'institut, et une excellente Ecole polytechnique fondée en 1873.

5. *Année scolaire et régime.* — L'année scolaire commence dans la première semaine de janvier et se termine le dernier dimanche d'octobre. La méthode adoptée pour l'enseignement primaire et secondaire est la méthode objective : elle veille au développement simultané des facultés et à la culture de l'intelligence, plutôt qu'à celle de la mémoire. Les récompenses consistant en objets matériels ont été abolies, ainsi que les châtiments humiliants : récompenses et châtiments sont choisis de façon à stimuler ou à corriger sans porter atteinte à la dignité de l'individu. Les examens sont faits par des jurys, composés de personnes étrangères à l'établissement et toujours en présence d'une commission officielle.

6. *Nombre des écoles et des élèves.* — D'après le rapport présenté à l'Assemblée par le ministre en 1907, il y avait dans la République 1304 écoles de l'un et de l'autre sexe, y compris les écoles privées, qui sont en petit nombre; ces 1304 écoles étaient fréquentées par 41 658 élèves. Les dépenses de l'instruction publique vont en croissant de façon régulière : pour l'année 1907-1908, elles ont été portées au budget pour une somme de $ 2 041 317.

7. *Organisme scolaire.* — Le ministre de l'instruction publique est le chef supérieur de l'organisme scolaire; c'est lui qui imprime la direction et exerce la haute surveillance. Dans chaque département, la surveillance appartient aux juntes départementales, présidées par les chefs politiques, et, dans les municipes, qui sont au nombre de plus de 300, aux juntes locales, à la tête desquelles sont les alcaldes municipaux. Le corps de l'organisme est formé par les directeurs, sous-directeurs et professeurs de tous les établissements publics d'enseignement.

8. *Nouvelle direction.* — Le président actuel de la République, le licencié Don Manuel Estrada Cabrera, a créé, par le décret du 28 octobre 1899, les « fêtes de Minerve », par lesquelles s'achève l'année scolaire dans toute la nation. L'objet de la fête est de stimuler les élèves et de glorifier la tâche des maîtres. Pour la célébration de ces solennités, qui ont obtenu un grand succès et auxquelles on donne un éclat extraordinaire, il a été construit, dans différentes localités de la République, des « temples de Minerve », dont le principal est celui que le créateur de ces fêtes a fait ériger dans

la capitale, sur le modèle du Parthénon, et a dédié à la Jeunesse studieuse. Sur l'initiative et par les efforts du mandataire de la nation, il a été imprimé à l'instruction un caractère essentiellement pratique, en l'adaptant aux nécessités et aux exigences de la vie moderne, au moyen de l'apprentissage des arts et métiers utiles, des exercices de sport, de la connaissance des langues vivantes, des habitudes d'autonomie, et d'une culture générale, toutes choses qui influeront d'une manière favorable sur le développement individuel et collectif. Pour la réalisation de ce programme, diverses écoles pratiques fonctionnent dans la capitale, et l'on construit au chef-lieu de chaque département les édifices destinés à recevoir des établissements du même genre, édifices qui se recommandent par leurs dimensions, leur solidité et les bonnes conditions architecturales et pédagogiques qu'ils remplissent. Sur cette base et dans ce sens, l'instruction publique est appelée à subir promptement une évolution complète au Guatemala, ce qui aura indubitablement des conséquences importantes et avantageuses pour le pays dans un avenir peu éloigné. [Alberto Mencos.]

**GUERNON-RANVILLE.** — Martial-Côme-Annibal-Perpétue-Magloire, comte de Guernon-Ranville, né à Caen en 1787, était le second fils d'un gentilhomme normand qui avait servi dans les mousquetaires de la maison militaire de Louis XVI. En 1806, il s'engagea dans les vélites de la garde impériale, mais fut réformé pour cause de myopie. Il étudia alors le droit, et débuta avec succès au barreau de Caen. En 1814, il se rallia à la cause des Bourbons; pendant les Cent-Jours, il se rendit à Gand, et organisa une compagnie de volontaires, avec laquelle il tenta, au commencement de juillet 1815, une descente sur les côtes de la Basse-Normandie. Cet acte d'attachement à la cause royale le signala aux faveurs du gouvernement de la Restauration : il fut successivement promu au grade de capitaine, puis de chef de bataillon de la garde nationale dans la légion du Calvados, puis nommé président du tribunal de Bayeux (1820), avocat général à Colmar (1822), procureur général à Limoges (1823), à Grenoble (1826), et enfin placé en 1829 à la tête du parquet de Lyon. Le discours qu'il prononça lors de son installation fut une véritable profession de foi politique, qui attira sur lui l'attention de Charles X. Aussi, lorsque se constitua, en novembre 1829, le ministère Polignac, M. de Guernon-Ranville fut-il appelé à en faire partie comme ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Ce ne fut pas sans hésitation qu'il accepta d'entrer au nombre des conseillers de la couronne, car il savait combien ce poste allait être périlleux, et il pressentait les fautes que devait commettre le prince de Polignac et qui perdirent la dynastie. Il essaya du moins, dans le domaine qui lui était réservé, de faire quelque bien, et parvint à faire signer au roi l'ordonnance du 14 février 1830, qui, si elle eût été exécutée, aurait hâté de trois ans la plupart des réformes qu'accomplit la loi Guizot.

Nous donnons ci-dessous le texte complet de cette célèbre ordonnance :

« Article premier. — Les mesures suivantes seront prises pour que les communes du royaume soient immédiatement pourvues de moyens suffisants d'instruction primaire.

« Art. 2. — Les écoles communales seront divisées en trois classes correspondantes aux trois degrés d'enseignement reconnus par l'article 11 de l'ordonnance du 29 février 1816. Ce classement sera fait dans chaque département par le préfet, de concert avec le recteur de l'académie, et présenté à l'approbation du Conseil général dans la session annuelle.

« Art. 3. — Le Conseil général déterminera le minimum des émoluments, divisés en traitements fixes et produits éventuels, de chacune des trois classes d'écoles.

« Le tableau général de classement des écoles du département sera dressé en trois expéditions, dont l'une sera déposée à la préfecture, la seconde dans les archives de l'académie, et la troisième transmise à notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique.

« Art. 4. — Ce tableau sera revisé annuellement dans les mêmes formes. Les écoles qui, par l'effet de fondations, donations particulières ou vote nouveau des communes, auraient acquis une importance suffisante, seront élevées, s'il y a lieu, à une classe supérieure.

« Art. 5. — Les conseils municipaux de toutes les communes du royaume délibéreront, dans leur prochaine session ordinaire du mois de mai, sur le moyen de pourvoir à l'établissement et à l'entretien des écoles primaires dont ils auront reconnu la nécessité.

« Dans les cas où les dépenses ne pourraient être couvertes qu'à l'aide d'une imposition extraordinaire, elle sera votée dans les formes prescrites par les articles 39 et suivants de la loi du 15 mai 1818.

« Art. 6. — Les conseils municipaux arrêteront dans cette délibération :

« 1° Le montant des frais indispensables pour le premier établissement de l'école;

« 2° Le traitement fixe annuel propre à assurer le sort de l'instituteur, en ayant égard aux émoluments éventuels qu'il pourra obtenir des élèves payants;

« 3° Le vote des fonds destinés aux frais d'établissement de l'école, et ceux affectés au traitement fixe de l'instituteur; ce traitement sera voté pour cinq ans;

« 4° La liste des enfants qui seront admis gratuitement à l'école;

« 5° Enfin le taux de la rétribution mensuelle à payer pour les enfants qui ne seront pas admis aux leçons gratuites.

« Art. 7. — Lorsqu'une commune n'aura pas les moyens d'entretenir un instituteur, elle pourra s'entendre avec une ou plusieurs communes voisines pour en avoir un en commun. Dans ce cas, chaque conseil municipal votera sa portion contributive aux diverses dépenses, conformément à l'article précédent, et dressera la liste des enfants de la commune qui devront recevoir l'instruction gratuite.

« La distribution des leçons entre les enfants des communes ainsi associées sera réglée d'un commun accord par les maires respectifs, et ce règlement sera soumis à l'approbation du recteur, qui statuera après avoir pris l'avis du comité de surveillance.

« Art. 8. — Les préfets présenteront aux Conseils généraux, dans leur prochaine réunion, outre les tableaux énoncés en l'article ci-dessus, l'état des communes qui auront voté les fonds suffisants pour couvrir toutes les dépenses relatives à l'instruction primaire, et de celles qui n'auront pu se charger que d'une partie de ces mêmes dépenses.

« Art. 9. — Vérification faite de ces états, le Conseil général délibérera sur les secours qu'il conviendrait d'accorder aux communes reconnues dans l'impossibilité de subvenir aux frais de leurs écoles, et votera les sommes qu'il jugera devoir allouer à cet effet.

« L'état de répartition de ces sommes, arrêté par le Conseil général, sera transmis au recteur de l'académie et à notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique.

« Art. 10. — Outre les écoles primaires proprement dites, il sera établi des écoles modèles préparatoires destinées à former des instituteurs.

« Il y aura au moins une de ces écoles par académie.

« Les Conseils généraux délibéreront, dans leur prochaine session, sur l'établissement et l'entretien d'une de ces écoles dans le département même, s'il y a lieu, ou sur la contribution du département aux dépenses de l'école commune, qui sera, autant que possible, placée au chef-lieu de l'académie.

« Les préfets se concerteront avec les recteurs pour préparer les propositions sur lesquelles il conviendra d'appeler à cet égard l'attention des Conseils généraux.

« Art. 11. — Chaque année, il sera porté au budget de l'Etat une somme spécialement destinée à encourager l'instruction primaire; et pendant cinq ans, à partir du 1er janvier 1831, il sera prélevé, pour le même objet, le vingtième du produit de la rétribution universitaire établie par les articles 137 du décret du 17 mars 1808, et 25 et suivants du décret du 17 septembre 1808.

« Art. 12. — Les fonds ainsi formés seront employés par notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, d'après l'avis de notre Conseil royal :

« 1° A donner des secours aux communes qui se trouveraient dans l'impossibilité absolue de se procurer des moyens d'enseignement, et principalement à fonder des écoles préparatoires;

« 2° A faire composer, imprimer et distribuer des livres élémentaires;

« 3° A donner des encouragements et des récompenses aux instituteurs qui se seront distingués par leur aptitude, leur zèle et leur bonne conduite.

« Art. 13. — Un rapport sur l'emploi des fonds sus-énoncés et sur l'état de l'instruction primaire dans toute l'étendue du royaume, nous sera présenté chaque année au mois de janvier, et communiqué aux Chambres.

« Art. 14. — Notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique nous proposera incessamment un règlement général, pour assurer aux instituteurs primaires communaux, au moyen de retenues sur leurs traitements et des autres ressources dont on pourra disposer, des pensions de retraite, lorsque l'âge ou les infirmités les mettront dans la nécessité de renoncer à leurs fonctions, après les avoir exercées un certain nombre d'années déterminé.

« Art. 15. — Notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique et notre ministre de l'intérieur sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution de la présente ordonnance. »

Les louables intentions dont cette ordonnance rend témoignage furent paralysées par les événements politiques. Le conflit entre le ministère et la Chambre devint bientôt la seule préoccupation de tous les esprits; et quand ce conflit fut arrivé à l'état aigu, le prince de Polignac en brusqua le dénouement en lançant les ordonnances de juillet. Quoiqu'il eût fait au sein du Conseil la plus vive opposition à ces mesures illégales, Guernon-Ranville ne voulut pas avoir l'air de reculer devant le danger, et apposa sa signature à côté de celle de ses collègues au bas des ordonnances. Après la défaite de son parti, l'ex-ministre de l'instruction publique fut arrêté, déguisé en colporteur, aux environs de Tours le 5 août 1830, conduit à Paris et enfermé au donjon de Vincennes. Il comparut devant la cour des pairs en même temps que ses collègues, les anciens ministres de Charles X, et fut condamné comme eux à la détention perpétuelle. Après six années passées au fort de Ham, il fut gracié, et se retira dans sa terre de Ranville, où il passa les trente dernières années de sa vie dans une obscurité volontaire. Il mourut le 28 avril 1866.

L'Académie de Caen a publié en 1873 une œuvre posthume de Guernon-Ranville, sous le titre de *Journal d'un ministre*. Ce sont des notes jetées quotidiennement sur le papier au courant de la plume au sortir des séances du Conseil, et qui présentent un grand intérêt.

**GUIZOT**. — François Guizot est né à Nîmes, le 4 octobre 1787; il est mort au Val-Richer, le 12 septembre 1874. « Il appartenait, dit sa fille, Mme Conrad de Witt, à une famille depuis longtemps protestante et qui, dans les temps de persécution, avait donné des pasteurs au culte du désert. » Son père, avocat distingué, se montra partisan de la Révolution quand elle donna le signal des franchises; il se prononça contre elle, quand elle devint la Terreur, et, le 8 avril 1794, il portait sa tête sur l'échafaud.

En 1799, le jeune Guizot fut conduit à Genève par sa mère. De très bonne heure, il se familiarisa avec les langues allemande, anglaise et italienne, en même temps qu'il poursuivait l'étude des littératures classiques et des sciences exactes. Mais, comme il était exigeant envers lui-même, il reprit plus tard le latin et le grec, quand il vint suivre à Paris les cours de l'Ecole de droit (1805).

A Paris, il se trouva seul, séparé pour la première fois de la femme vigilante, aussi invariable dans sa foi que dans sa tendresse, qui fut son conseil et son appui jusqu'au dernier jour. Les ressources dont Guizot pouvait disposer étaient d'ailleurs modiques, et, pendant plusieurs années, il lui fallut, pour vivre, donner des leçons, auxquelles il joignit successivement le produit de ses traductions et de ses essais littéraires. Ses lettres à sa mère nous renseignent sur cette partie de sa vie, toute de travail, sans nulle trace de détente ni d'agrément. « Je possède, écrit en octobre 1806 ce jeune homme de dix-neuf ans, une chose qui sera peut-être favorable à mes principes, quoique proscrite par le monde : l'*entêtement*. Je puis avoir tort; mais, toutes les fois que je crois avoir raison, l'univers entier n'a aucune influence sur ma manière de penser et, pour la changer, il faut me prouver que je me trompe, ce qui me met dans la nécessité d'être toujours de bonne foi. » Il ajoute que, dût-il passer pour un orgueilleux, il évitera toute discussion avec ceux qui ne lui paraîtraient pas de son avis, « car il y a de la mauvaise foi à discuter, *lorsqu'on ne veut pas* se ranger du parti de ceux avec qui on discute ». A peu de distance de là, l'expérience devait corriger ces façons trop hautaines. Il importe d'ailleurs d'observer qu'ici Guizot entend parler plus particulièrement de ses croyances religieuses, exposées, dès lors, à plus d'une contradiction.

En 1807, il entrait en relations avec Suard, directeur du *Publiciste*, et avec l'abbé Morellet; il était reçu chez Mme d'Houdetot et chez Mme de Rumford, veuve de Lavoisier. Dans ces salons, royalistes à bas bruit, il se voyait en présence des derniers représentants de ce dix-huitième siècle, si ondoyant dans ses curiosités, si facile dans ses mœurs, tout pénétré de scepticisme et d'enthousiasme. Quel vis-à-vis plus inquiétant pour ce disciple de Calvin, pour cet élève de Kant et de Herder, que ces amis de Voltaire et de Condillac, chez qui les grâces et la forme mondaine avaient tant d'empire, entêtés, eux aussi, mais dans leur imprévoyance et leur mobilité?

Evidemment, on éprouva d'abord de part et d'autre quelque surprise, mais elle ne dura qu'un moment. Guizot, qui ne céda rien de « ses principes », sut gré à ses nouveaux amis de leur indulgence; et nous sommes autorisés à penser que s'il ne leur emprunta pas sans réserve leurs inclinations politiques, il retint tout au moins de ce milieu aimable, ouvert et gardé, sérieux et mondain, où persistaient le ton, les goûts et le regret d'un monde disparu, des impressions qui devaient exercer, à un moment donné, une influence certaine sur ses déterminations.

Vers le même temps, c'est-à-dire en 1807, il rencontrait pour la première fois Mlle Pauline de Meulan, dont les directions affectueuses devaient contribuer à l'assouplir. Le trait délicat qui les rapprocha est trop connu pour que nous le rappelions : Voir *Guizot* (*Madame*); leur mariage est du 7 avril 1812. Entre ces deux dates, 1807 et 1812, se placent des années laborieuses pour elle et pour lui, avec des travaux qui complétèrent de jour en jour le crédit de Guizot parmi les lettrés, sans qu'on y surprenne encore nulle trace d'un engagement politique.

La première manifestation décisive de ses répugnances, sinon de ses préférences, coïncide avec sa nomination à la chaire d'histoire moderne de la faculté des lettres. Fontanes lui fit entendre, à cette occasion, qu'il se conformerait à l'usage en réservant dans sa leçon d'ouverture quelques paroles à l'adresse de Napoléon; Guizot répondit à cette insinuation par un refus (décembre 1812).

L'entrée de Guizot à la faculté doit être également retenue pour un autre motif; elle le plaça dans le voisinage de Royer-Collard, qui fut le chef de cette école doctrinaire plus tard si fameuse, et qui devait, après la chute de l'Empire, l'introduire dans le monde officiel en le recommandant en 1814 à l'abbé de Montesquiou pour l'emploi de secrétaire général du ministère de l'intérieur.

Ce fut en cette qualité que Guizot prit part à deux actes considérables. En premier lieu, c'est la loi sur la presse du 23 octobre 1814, précédée de la brochure *Quelques idées sur la liberté de la presse*, dans laquelle Guizot expose ses principes sur ce sujet délicat. Le silence imposé par l'Empire est, suivant lui, l'ori-

gine d'une partie notable des malheurs du pays. La vérité peut seule restituer à l'esprit public son énergie nécessaire et à la nation la confiance. Il convient seulement de se tracer des limites; car le nouveau gouvernement est d'hier. La seconde mesure à laquelle s'associa le collaborateur de l'abbé de Montesquiou est l'ordonnance du 17 février 1815 qui, sous couleur de décentralisation, était en fait l'abolition de l'Université. Cette ordonnance fut rapportée le 15 août de la même année, et plus tard Guizot reconnut lui-même ce qu'elle pouvait renfermer de périls, en ouvrant les voies à des ambitions qui, dès cette heure même, « cherchaient habilement leur propre puissance dans le progrès de la liberté commune ».

Au lendemain du 20 mars, Guizot reprenait son cours à la faculté, et il se proposait d'y attendre les événements, quand il y fut surpris par un mandat dont les conséquences devaient peser du poids le plus lourd sur toute sa carrière. Royer-Collard, dont il était l'obligé, et ses amis royalistes, se persuadaient que l'entreprise de Napoléon serait suivie d'une nouvelle défaite et d'un retour des Bourbons. La première Restauration avait commis des fautes signalées, et il y avait tout lieu de craindre que Louis XVIII, assiégé en Belgique par les ultras, ne se laissât emporter par eux, auquel cas c'était la suppression de tout contrat entre le souverain et le pays, l'ancien régime renaissant, et à bref délai la guerre civile. D'un autre côté, les royalistes constitutionnels étaient informés qu'à Vienne les alliés hésitaient entre ces deux partis : un partage de la France, ou la France mise en tutelle sous l'autorité de quelque prince français ou étranger. En présence d'un semblable dilemme, on jugea nécessaire de contredire par quelque message l'influence du comte d'Artois et de M. de Blacas, et d'obtenir contre eux, s'il se pouvait, le maintien des garanties contenues dans la charte. Guizot fut désigné pour cette ambassade; le 23 mai il quittait Paris; le 1er juin il obtenait à Gand une audience du roi; il rentrait à Paris le 3 juillet, après avoir été témoin du renvoi de M. de Blacas et du rapprochement de Louis XVIII et de Talleyrand, dont le programme reproduit, dans ses passages les plus marquants, celui des doctrinaires.

Une lettre de Guizot à sa femme datée de Gand, 4 juin, nous livre son impression du moment. « Il faut voir ce que je vois, écrit-il, pour y croire. Jamais je n'aurais imaginé qu'on puisse être aveugle à ce point. On convient à peu près que les ministres ont été incapables ; mais à quelle ignorance ont tenu les fautes, quelle nouvelle marche faudra-t-il suivre, c'est ce dont on ne s'inquiète pas. Dieu veuille qu'il (Talleyrand) ait assez de fermeté et un désir assez vif de sauver la France pour dire ce que sa position lui permet de dire. » Ces quelques mots nous font connaître suffisamment les intentions de Guizot, les obstacles auxquels il se heurta et le résultat incomplet d'une démarche qui, pour être qualifiée comme il convient, comporterait un examen et des développements qui ne sauraient entrer dans le cadre de cet article. Bornons-nous à rappeler que tandis que Guizot remplissait sa mission, M. de Cormenin s'engageait comme soldat et que nous avons de lui ces paroles : « Il (Guizot) avait alors plutôt le sentiment libéral, et j'avais plutôt le sentiment national ». L'écart est là.

Entré au ministère de la justice comme secrétaire général de Barbé-Marbois, témoin des excès de la Chambre « introuvable » et des cours prévôtales, Guizot sortait du ministère en 1816, pour être nommé maître des requêtes au Conseil d'État. L'*Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France*, la brochure qui a pour titre *Du gouvernement représentatif et de l'état actuel de la France*, sont de cette époque. On retrouve dans ces publications la trace des deux tendances qui seront le fond de la politique constante de Guizot : respect du gouvernement établi; poursuite du progrès dans la légalité. En tous sens, il se prononce pour la liberté, mais à la condition qu'elle soit acquise par le développement des intelligences et par le travail; la liberté et l'autorité ayant ensemble tout à perdre aux révolutions et aux coups d'Etat.

En 1818, Guizot était promu conseiller d'Etat; en 1819, il était chargé de la direction des affaires commerciales et départementales au ministère de l'intérieur; mais en 1820 l'assassinat du duc de Berry (13 février) provoque la chute du cabinet Decazes; Royer-Collard et Camille Jordan combattent la nouvelle loi électorale à la Chambre des députés; MM. de Broglie et de Barante, à la Chambre des pairs, proposent des amendements; Guizot est destitué, portant ainsi la peine de l'attitude de ses amis et de ses résistances personnelles à la réaction inaugurée par le second ministère du duc de Richelieu.

C'est dans sa retraite de la Maisonnette, petite propriété qui lui fut prêtée par Mme de Condorcet, que Guizot prépara son premier écrit d'opposition : *Du gouvernement de la France depuis la Restauration et du ministère actuel*. La question débattue était celle-ci : Laquelle des deux influences prévaudra dans le gouvernement, celle des classes moyennes émancipées par 1789, ou celle des classes jadis privilégiées? La Charte sera-t-elle l'accomplissement légitime et sensé de la Révolution, ou l'instrument de son châtiment? — L'année suivante (1821), dans un nouvel ouvrage qui a pour titre : *Des moyens actuels de gouvernement et d'opposition*, il atténue ce que sa précédente publication pouvait avoir de trop agressif, en s'efforçant d'établir que le régime fondé par la Charte contenait les seuls moyens de revendication efficace que pussent désirer les amis du pouvoir et de la liberté. C'était le temps des complots et des sociétés secrètes, auxquels Guizot entendait ne se mêler à aucun prix, bien que dans ses brochures : *Des conspirations et de la justice politique*, *De la peine de mort en matière politique*, il se prononce pour la clémence, en regrettant l'action excessive de la police et l'âpreté des poursuites (1821-1822).

Ces travaux n'étaient pas, il s'en faut, son unique occupation; il avait encore une fois rouvert son cours (7 décembre 1820), en prenant pour sujet l'*histoire des anciennes institutions politiques de l'Europe chrétienne et des origines du gouvernement représentatif*. Son projet était celui-ci : rappeler sur le passé de la France l'intérêt et le respect; montrer les passages et le lien, la répétition des fautes commises, la persistance légitime dans un même effort. « On ne fonde pas, a-t-il dit, un régime libre avec des préventions ignorantes ni avec des haines. »

Le 12 octobre 1822, Frayssinous suspendait ce cours, moins encore à cause des doctrines du professeur qu'en vue d'atteindre l'écrivain politique assez hardi pour conseiller aux ministres la modération.

Très heureusement, Guizot trouvait dans le travail un perpétuel refuge. Cette fois, les lettres et l'histoire devaient être pour longtemps son unique recours, puisque aussi bien toute action lui était désormais interdite. Il le comprit, et sa femme et lui, d'un même cœur, avec le même courage, reprirent leur vie d'autrefois, parfois soucieuse, toujours discrète et étroitement unie. C'est à cette période féconde, de 1822 à 1827, que se rattachent les *Essais sur l'histoire de France au cinquième siècle*; les deux premiers volumes de l'*Histoire de la révolution d'Angleterre*, et la publication des premiers volumes des deux vastes collections de mémoires relatifs à l'histoire de France et à l'histoire de la révolution d'Angleterre, rassemblés ou traduits sous la direction de Guizot.

L'année 1827 fut marquée par un grand deuil, la mort de Mme Guizot, arrivée le 1er avril, et par un événement politique décisif, la chute de M. de Villèle et son remplacement par M. de Martignac (4 janvier 1828), qui restitua à Guizot sa place de conseiller d'Etat et sa chaire à la Sorbonne. Cette dernière réparation surtout est pour nous du plus haut intérêt, car nous lui devons des œuvres à nos yeux sans prix : l'*Histoire de la civilisation en France*, l'*Histoire de la civilisation en Europe*.

Ce fut pour appuyer le mouvement électoral qui produisit ces événements que furent fondées par les amis de Guizot la *Revue française*, dont il prit la direction, et l'association *Aide-toi le ciel t'aidera*, rendez-vous public de toutes les oppositions disciplinées par un même désir : déplacer la majorité.

Mais il était dit que le triomphe des royalistes constitutionnels devait être de courte durée; le 9 août 1829, le prince de Polignac prenait le pouvoir, et tout aussitôt des paroles imprudentes, l'attitude des familiers les plus intimes du château, présageaient un orage prochain. Guizot, nommé député de Lisieux le 23 janvier 1830, signe l'*Adresse des* 221 qui, tout en protestant d'un respect profond pour la couronne, témoigne des défiances que le nouveau cabinet inspire au pays. Le 16 mai, la Chambre est dissoute; de nouvelles élections ont lieu dans la première quinzaine de juillet, et, tandis que l'opposition se prépare à renouveler son effort, Charles X signe les ordonnances.

Guizot, parti pour Nîmes depuis le milieu de juin, ne rentra à Paris que le 27 juillet; le jour même, il rédigeait avec Villemain et Dupin une protestation qui fut signée le lendemain par 63 députés; le 1er août il était chargé du ministère de l'intérieur; le 2 novembre sa démission était acceptée en même temps que celle de son ami le duc Victor de Broglie. Pendant son administration et après sa sortie, son langage ne varie pas : il se prononce pour la résistance, il ne veut ni des clubs, ni des manifestations dans la rue; on demande la tête des ministres de Charles X et il la défend; il dénonce les violences commises à Saint-Germain-l'Auxerrois et à l'archevêché, etc. Sa circulaire aux préfets, du 29 septembre 1830, contient du reste tout son programme : « La liberté dans l'ordre, le progrès dans le repos, le perfectionnement sans combat, voilà ce que la France ne pouvait obtenir du gouvernement qui n'est plus; *voilà ce qu'elle espère du gouvernement qu'elle s'est donné* ».

Nommé ministre de l'instruction publique le 11 octobre 1832 (dans le cabinet présidé par le maréchal Soult), Guizot devait signaler son passage à ce département par des mesures qui demeurent, avec ses travaux historiques, l'honneur durable de son nom. La Charte avait promis la liberté de l'enseignement et, dès 1831, une commission présidée par le ministre Barthe avait été appelée à discuter les conditions de cette liberté. Ses délibérations n'ont pas été rendues publiques, mais nous pouvons affirmer que la question fut alors examinée sous toutes ses faces, et que, si l'on ne conclut pas, c'est que le gouvernement encore mal affermi, toujours sous le coup des émeutes et de l'insurrection et, par surcroît, préoccupé de l'usage que le clergé pourrait faire d'un moyen d'action qu'il ajouterait à ses autres armes; le gouvernement, disons-nous, jugea qu'il était sage de renvoyer à des temps moins troublés la solution du problème. Guizot prit à tâche de le résoudre, au moins dans le domaine de l'instruction primaire, par la loi du 28 juin 1833, qui institua la liberté, en réglant l'exercice du droit individuel, sans parler d'ailleurs des associations.

L'*obligation*, qu'il recommanda en 1871, après nos désastres, et en présence du suffrage universel, il la considéra en 1833 comme inopportune, et impraticable par ce motif que si elle peut fonctionner sans conflit dans les pays protestants, où le pouvoir civil contient et domine les ministres du culte, bien des luttes seraient à craindre dans les pays où le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel sont seulement juxtaposés en vertu d'un contrat. En ce qui touche la *gratuité*, il estima que si l'Etat avait le devoir de mettre l'instruction élémentaire à la portée de tous, il n'était tenu de la *donner* qu'aux enfants des familles qui étaient dans l'impossibilité de la payer.

D'un autre côté, il pensa que l'instruction du premier degré ne devait pas être partout la même. Toutes les communes furent donc invitées à fonder des *écoles élémentaires*, et les communes chefs-lieux de département et celles dont la population excédait 6000 âmes durent, en outre, créer une *école primaire supérieure*.

L'art. 108 du décret organique du 17 mars 1808 avait décidé qu'il serait établi à l'intérieur des collèges ou lycées de chaque académie une ou plusieurs *classes normales* destinées à former les maîtres des écoles primaires. Avec le temps, les villes et les départements, encouragés par l'Etat, avaient fondé un certain nombre d'établissements spéciaux, d'*écoles normales*; Guizot décida que leur institution serait générale et obligatoire.

Enfin, en attendant que les instituteurs fussent admis au droit à pension, il créa à leur intention des caisses d'épargne et de prévoyance.

Ces dispositions, si bien conçues et si libérales qu'elles soient, ne sont pas à nos yeux le trait le plus saillant de cette loi célèbre. Ce qui nous frappe particulièrement, c'est le dernier paragraphe de son article 1er : *Selon les besoins et les ressources des localités, cette instruction* (élémentaire ou supérieure) *pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables*. C'est le principe de la variété motivée substitué au principe abstrait de l'uniformité. Plus de programme universel, plus de clôture infranchissable ni de distinction rigide entre l'école et le collège; un champ libre est ouvert à toutes les aptitudes, et chaque région, chaque commune peut, en quelque sorte, façonner ses outils. Les circulaires de Guizot aux préfets, aux recteurs, aux inspecteurs primaires (créés en 1835) et aux instituteurs, renferment à cet égard, comme aussi au sujet des *salles d'asile* et des *cours d'adultes*, les recommandations les plus explicites; leur ensemble forme un code et un traité d'éducation. Au surplus, il ne fallait rien de moins que ce grand labeur pour le distraire du deuil le plus amer : il venait de perdre sa seconde femme (11 mars 1833) deux mois après la naissance de son second fils.

Guizot comprit que les réformes les plus utiles deviennent sans résultat si elles ne sont pas assidûment surveillées; il ne se borna donc pas à faire un appel direct au dévouement des instituteurs, par sa fameuse lettre du 4 juillet 1833, ce qui était un fait sans précédent; il adjoignit aux recteurs des délégués spéciaux chargés de visiter les écoles; il multiplia les constatations et les avertissements. Il comprit encore qu'un si grand nombre de maîtres, dispersés jusque dans les campagnes les plus reculées, livrés depuis de longues années à tant de hasards, avaient besoin d'un guide pour leur indiquer la voie. Il créa, dès 1832, le *Manuel général de l'instruction primaire*, écrit périodique destiné à mettre les instituteurs au courant des nouvelles méthodes et des faits scolaires qui pouvaient les éclairer. En même temps, l'indigence et la diversité des livres l'inquiétait à juste titre, et il fit préparer cinq manuels qui devaient servir de base à l'enseignement et le régler. Les progrès presque immédiats qui suivirent sont l'indice le plus certain de la convenance de toutes ces réformes. De 1833 à 1848, l'instruction primaire acquit 20 936 écoles nouvelles, et la fréquentation scolaire s'accrut de 1594 511 élèves.

D'autre part, Guizot ne s'arrêta pas aux objections qui s'étaient produites en 1831, et il se proposa d'étendre le régime de la liberté à l'enseignement secondaire. L'Université, dans son projet, conservait ses lycées et ses collèges; mais tout Français était admis à ouvrir des institutions du second degré sous la seule condition de justifier de sa capacité et de sa moralité, la question des petits séminaires et des congrégations religieuses étant d'ailleurs réservée. Ce projet de loi, soumis à la Chambre, fut l'objet d'amendements significatifs où se montre plus particulièrement la trace persistante des anciennes défiances (Voir *Saint-Marc Girardin*). Un nouveau ministère survint sur ces entrefaites (15 avril 1837), et l'extension de la liberté fut renvoyée à un autre temps.

Malgré cet échec, sous les trois ministères de Guizot : du 11 octobre 1832 au 10 novembre 1834; du 18 novembre 1835 au 22 janvier 1836; du 6 septembre 1836 au 15 avril 1837, l'instruction secondaire ne demeura pas stationnaire. Les règlements d'admission et les programmes de l'Ecole normale supérieure, rétablie en 1830, furent très heureusement modifiés, et, dans les lycées et collèges, l'enseignement de la géographie et de l'histoire, notamment, acquit une autorité qui jusqu'alors lui avait fait défaut.

Dans l'enseignement supérieur, le progrès se manifeste par la création de nouvelles chaires, parmi lesquelles nous mentionnerons la chaire de droit constitutionnel confiée à Rossi; par la publication des *Documents inédits relatifs à l'histoire de France*;

enfin, par l'institution du *Comité des travaux historiques et des sociétés savantes,* qui assurait un appui et donnait un centre d'action à tous les hommes d'étude des départements.

Guizot dit quelque part dans ses *Mémoires* que « si l'ambition a ses jours, le détachement a aussi les siens »; mais il ne semble pas qu'il ait connu intimement les dernières de ces journées. Il aimait le pouvoir; il aimait la lutte, « où se déploient — c'est encore lui qui parle — les forces de l'esprit et du caractère ». Cette inclination est chez lui si accusée que nous le retrouvons sans trop de surprise, dès le mois de mai 1837, parmi les adversaires du comte Molé, dont la politique « inconséquente » avait, suivant lui, le tort « de ne pas assurer à la Chambre une part suffisante dans le gouvernement ». De jour en jour, l'opposition de Guizot s'accentue, jusqu'à ce point qu'en 1839 il entre dans la coalition qui réunit une partie du centre droit au centre gauche dirigé par Thiers et à la gauche conduite par Odilon Barrot; on donnait en même temps la main, par un glissement inévitable, aux deux groupes extrêmes disciplinés par Garnier-Pagès l'aîné et par Berryer. Guizot affirme, il est vrai, en différents endroits, que le jeu du gouvernement parlementaire consiste essentiellement dans la libre concurrence des opinions et des partis; mais là où il s'abuse, c'est quand il se persuade que l'esprit public et le souverain, quel que soit son nom, ne doivent souffrir aucun dommage de ces luttes trop rarement désintéressées. « Le vice radical des révolutions, a-t-il dit, c'est de méconnaître et de tuer le respect. » Cette juste sentence ne s'applique pas uniquement aux révolutions; elle s'étend au jeu des partis, quand il se produit entre eux des ruptures ou des rapprochements trop imprévus et trop fréquents.

La coalition victorieuse dans les élections, il s'agissait de se partager l'héritage de Molé; et seulement alors, comme toujours, les difficultés apparurent. Le roi répugnait à s'écarter du centre droit; la gauche ne voulait de Guizot à aucun prix; une émeute de quelques heures (celle de Barbès et Blanqui) vint très heureusement rompre tous les engagements pris. Après le cabinet du 12 mai 1839 (Soult) vint celui du 1er mars 1840 (Thiers). Guizot, nommé à l'ambassade de Londres, avait quitté Paris le 20 février 1840.

Cette ambassade fut un succès personnel très grand : la reine, l'aristocratie, la cité firent ensemble à Guizot l'accueil le plus empressé; mais en regard de ces caresses se plaça pour lui, et surtout pour le cabinet, le plus sensible mécompte. Les affaires d'Orient, engagées très avant par Thiers, furent réglées, sous les yeux de notre ambassadeur et à son insu, contrairement à tous nos desseins; notre initiative devancée par la diligence de lord Palmerston fut matée de telle sorte que la France, avec ses velléités guerrières, se trouva tout à coup dans l'isolement le plus complet.

Rappelé d'Angleterre par le roi, Guizot fut immédiatement chargé du portefeuille des affaires étrangères dans le cabinet du 29 octobre 1840, sous la présidence nominale du maréchal Soult.

Le cabinet du 29 octobre 1840 est une date parmi les événements de notre histoire contemporaine, par sa durée, par la direction constante qu'il imprima pendant plus de sept ans à notre politique intérieure et extérieure; surtout par ce fait capital qu'il entraîna dans sa chute la monarchie de Juillet. Durant cette longue période, les sociétés secrètes continuent sans doute leur travail; mais les insurrections ont pris fin et nul péril appréciable ne menace le pouvoir. La nation travaille et s'enrichit en se façonnant au négoce et à l'égoïsme; elle est satisfaite, sinon reconnaissante. Cependant, nos armées de terre et de mer ne restent pas inactives, et, si leur courage n'est pas appelé à tenter les grandes aventures d'autrefois, Taïti, Mogador, Tanger, Saint-Jean d'Ulloa, Isly maintiennent intact l'honneur du drapeau. Si l'on ne nous craint plus, on nous respecte, et le voyage de la reine d'Angleterre manifeste à tous les yeux l'« entente cordiale » des deux pays. Quelques ombres passent sur ce tableau : la question du droit de visite (janvier 1842), l'affaire des *flétris* de Belgrave Square (janvier 1844), les mariages espagnols (1846), etc.

Malgré tout, à travers tout, malgré des bienfaits certains, à travers des impatiences qui ne furent pas étudiées d'assez près, ou qu'on dédaigna, une même question se répétait incessamment, celle de la réforme électorale. De 1831 à 1839 elle avait reparu *onze fois*; du 20 février 1841 au 8 avril 1847, elle s'était représentée *dix fois* devant la Chambre, et toujours sans résultat. Cette obstination correspondait-elle à un besoin sérieux, ou n'était-elle pas plutôt une manœuvre de parti; et, même en admettant qu'il y eût là un mouvement de quelque valeur, l'heure était-elle venue de le suivre? Guizot, nous en avons la preuve, n'opposait pas à la réforme un refus catégorique et absolu; mais il jugea qu'elle n'était *ni nécessaire ni opportune.*

Il avait montré plus de hardiesse en 1833, lorsque, après trois ans de règne, et dans le feu de la lutte, il avait proposé la liberté de l'enseignement primaire. Il s'était montré plus audacieux encore quand, en 1836, il faisait effort pour obtenir la liberté dans l'enseignement secondaire. Ajoutons que seize années s'étaient écoulées, en 1847, depuis la loi du 19 avril 1831 qui avait abaissé de 300 à 200 fr. le cens électoral et le cens de l'éligibilité de 1000 à 500 francs. Plus d'un, parmi ses plus intimes amis, pensait « qu'il y avait quelque chose à faire »; et si le roi résistait lui aussi, dans son entourage les refus de Guizot étaient l'objet de critiques amères auxquelles la reine elle-même devait joindre trop tard sa voix, si constamment discrète et si respectée.

Il serait injuste toutefois d'accuser sans réserve Guizot. C'est avec intention que nous avons reproduit sa lettre de 1806 dans laquelle il parle de son entêtement et de l'orgueil de ceux qu'aucune influence ne peut fléchir, quand ils croient avoir raison. Sans nul doute il était malaisé de le convaincre; sans nul doute, il s'estime à son prix; mais était-il seul engagé dans le débat? était-il entièrement libre? Toute sa politique reposait sur le concours des classes moyennes; il voyait en elles *les gardiennes des principes de* 89, *les organes du parti conservateur.* C'était à ces classes laborieusement assemblées, et faites à sa main, que le gouvernement empruntait cette majorité parfois exigeante, trop occupée d'elle-même, étroitement jalouse, mais au demeurant facile à redresser et qui, en mainte occasion, l'avait protégé contre la révolte. Entre elles et Guizot n'y avait-il pas contrat passé? était-il prudent de le rompre, d'abandonner un appui certain pour faire appel à de nouveaux instruments d'un effet inconnu? On est tombé d'accord, après coup, qu'une concession eût été sage, et Guizot regretta lui-même d'être resté inflexible; mais l'événement redoutable était encore à naître, et Guizot persista.

La réunion du Château-Rouge, du 9 juillet 1847, fut le premier symptôme alarmant de cette agitation qui devait prendre le nom de *campagne des banquets.* L'exemple donné par Paris se propagea dans les départements; ici, le nom du roi fut acclamé; en tel autre endroit, les toasts proposés devinrent le signal de manifestations révolutionnaires, que l'adresse au roi votée par la Chambre le 11 février 1848 qualifia de « passions ennemies » et « d'entraînements aveugles ». En même temps, Guizot, devenu président du Conseil par la retraite du maréchal Soult le 19 septembre 1847, déclarait que toute concession, au lendemain des provocations dont nous venons de parler, serait une faiblesse, et une grave imprudence; il se refusait donc à tout engagement, quant à présent.

Le gouvernement ayant fait connaître sa résolution d'interdire les banquets, l'opposition, de son côté, prit le parti de poser la question de droit. Un nouveau banquet fut annoncé pour le 22 février. D'après une convention des plus bizarres, passée entre MM. Duvergier de Hauranne, Léon de Malleville et Berger, d'une part, MM. Vitet et de Morny, d'autre part, de l'aveu du cabinet, la tenue de cette réunion fut réglée d'avance comme une représentation théâtrale : à heure dite, un commissaire de police devait verbaliser et les manifestants s'engageaient d'honneur à se disperser. Mais le *National* et la *Réforme* n'ac-

ceptèrent pas ce traité, qui réservait le dernier mot à l action judiciaire; la manifestation réformiste se transforma, d'après leur programme, en un vaste rassemblement en tête duquel devait se placer la garde nationale. Le gouvernement comprit que s'il laissait faire il livrait tout, et, le 21, un arrêté du préfet de police interdisait le banquet.

On a qualifié la révolution de Février de « surprise »; ceux qui en ont été témoins peuvent tout au moins convenir qu'elle dépassa toutes les visées.

Guizot quittait Paris le 1er mars et débarquait à Douvres le 3, pour se réfugier à Brompton où, un mois plus tard, il perdit sa mère. Son rôle d'homme public était fini; mais il lui restait ses enfants et le soin de leur éducation, ses amis et le travail, qui devaient désormais occuper sa vie sans partage, ou peu s'en faut. Les séances de l'Institut, dans les trois classes dont il était membre, furent ses délassements après sa rentrée au Val-Richer, en juillet 1849; il eut en outre, plus tard, pour le distraire, sa prodigieuse correspondance, la présidence de la Commission de 1870 qui prépara les voies à la liberté de l'enseignement supérieur, les débats du synode de 1872, et, comme labeur constant, l'accumulation des recherches nécessaires à l'achèvement ou à l'entreprise de ses études historiques : l'*Histoire de la révolution d'Angleterre*, l'*Histoire de la civilisation en France* qu'il se proposait de poursuivre; l'*Histoire de France racontée à mes petits-enfants*, les huit volumes des *Mémoires*, les *Méditations sur la religion chrétienne*, etc. La mort seule pouvait suspendre l'activité de ce puissant esprit; encore ne le maîtrisa-t-elle qu'au dernier moment; car jusqu'au dernier moment, il continua de penser et de vouloir.

Pour apprécier l'homme chez Guizot, nous nous en tiendrons au jugement qu'en a porté « Timon » (M. de Cormenin), qui ne fut pas de ses amis, à beaucoup près : « Comme homme privé, dit-il, il est digne par la haute honorabilité de sa vie et de ses sentiments de l'estime des gens de bien », et il ajoute : « Il y a, certes, une grande fermeté dans cette âme ». Sa fermeté est en effet prouvée; mais ses lettres familières nous montrent aussi une sensibilité peu commune, soit qu'il prenne sa part des chagrins de ses amis, soit qu'il les associe à ses deuils. L'accent de sa douleur ou de sa pitié est aussi juste que profond, il est éloquent et il est ému. Les deux femmes distinguées qui portèrent son nom éprouvèrent pour lui une affection que justifiaient la délicatesse et l'assiduité de ses soins; auprès de ses enfants, il joint à l'expérience, à la pénétration et aux conseils d'un maître consommé, la douceur, la grâce d'un cœur qui s'abandonne.

Comme orateur, il ne peut être comparé à personne et, pour le bien connaître, il faut l'avoir entendu et l'avoir vu; car son autorité, et c'était là le trait caractéristique de son talent, ne résidait pas uniquement dans sa voix, ni dans la force obstinée de son raisonnement, elle se manifestait aussi dans son attitude, dans tous ses traits, sur son front, et surtout dans ses yeux, dont le regard direct attirait l'attention et d'où se dégageaient, aux jours des grandes luttes, une flamme subite et ces « dédains » qu'on n'a pas oubliés. Ses adversaires ont trop souvent perdu de vue qu'il était de Nîmes et que le doctrinaire de convention masquait un tempérament emprunté au Midi le plus ardent. Son geste était sobre; sa parole égale, ordonnée, correcte, tenace, très rarement imagée, en revanche nourrie de faits et d'idées, autour desquels il groupait les démonstrations les plus amples, moins faites, semblait-il, pour séduire son auditoire, que pour le soumettre. En l'écoutant, on n'était pas sous le charme, comme il est dit pour tel autre; mais il était malaisé de n'être pas saisi et lié.

Il apportait dans l'étude des affaires une promptitude et une faculté d'assimilation des plus puissantes, sans s'arrêter aux surfaces, mais en allant au fond. On fut à même de s'en apercevoir au Conseil d'Etat, au ministère de l'intérieur, en 1830, quand il réorganisa le personnel, au ministère de l'instruction publique et aux affaires étrangères. Devant les Chambres, qu'il fût question des travaux publics, des finances, de la politique générale ou de l'enseignement, il était toujours prêt, également lucide et complet en tout sens. Sans parler des œuvres considérables de ses dernières années, et n'eût-il produit que l'*Histoire de la civilisation en Europe* et l'*Histoire de la civilisation en France*, Guizot aurait droit comme historien à tous nos respects. Pour se faire une juste idée de la valeur éminente de ces œuvres, il convient de se reporter au temps où elles sont nées, de considérer l'abondance des renseignements qu'elles renferment, le style, la nouveauté de la méthode et des aperçus, la nouveauté du but. S'il est vrai que le progrès réside surtout dans l'invention, il y a là un progrès décisif, dont l'étranger s'est emparé, un exemple qu'aujourd'hui même nous devons tenir à honneur de suivre.

Ecoutons Guizot, du reste, dans quelques passages qui contiennent les convictions du politique et de l'historien : « J'ai défendu tour à tour la liberté contre le pouvoir absolu et l'ordre contre l'esprit révolutionnaire, deux grandes causes qui, à bien dire, n'en font qu'une, car c'est leur séparation qui les perd tour à tour l'une et l'autre. Tant que la liberté n'aura pas hautement rompu avec l'esprit révolutionnaire et l'ordre avec le pouvoir absolu, la France sera ballottée de crise en crise et de mécompte en mécompte. *C'est ici vraiment la cause nationale.* » — Puis encore : « Parce qu'elle est pleine d'éléments nouveaux, la société française n'est pas nouvelle; elle ne peut pas plus renier ce qu'elle a été jadis, que renoncer à ce qu'elle est aujourd'hui; elle établirait dans son sein le trouble et l'abaissement continus, si elle demeurait hostile à sa propre histoire. *L'histoire, c'est la nation, c'est la patrie elle-même à travers les siècles.* » Enfin : « Je suis de ceux que l'élan de 89 a élevés et qui ne consentiront pas à descendre. Mais si je ne tiens à l'ancien régime par aucun intérêt, je n'ai jamais ressenti pour l'ancienne France aucune amertume. »

On pourra regretter ensuite que Guizot, s'il n'aima pas la guerre ni les bâtiments, ait aimé le pouvoir avec trop de passion; on pourra l'accuser d'avoir confondu, en plus d'un cas, les impatiences de son ambition avec l'intérêt des causes qu'il se proposait de défendre; on dira qu'adversaire de l'absolutisme et partisan de la liberté, il commit cette erreur de se montrer trop absolu et de ne pas reconnaître, à temps, qu'en dehors de ces *classes moyennes*, telles qu'il les avait conçues et qui avaient toutes ses complaisances, notre pays renfermai des *capacités* et des énergies dont l'heure d'accession était venue. Mais de quel usage pourraient être ces récriminations; et nous dira-t-on à quel moment de notre histoire nos gouvernements ont jamais su, dans notre seul intérêt, distinguer entre nos ambitions raisonnées et nos désirs les plus irréfléchis?

Ce que nous ne saurions oublier, quant à nous, ce que nous joignons au souvenir des services signalés que le lettré, le philosophe, l'historien nous a rendus, c'est ce dernier fait qu'en 1870-1871 Guizot, alors âgé de quatre-vingt-trois ans, s'associa de toute son âme à notre malheur, et que ses adresses, trop peu connues, aux membres du gouvernement de la Défense nationale, à Gladstone, renferment des appels inspirés par le patriotisme le plus clairvoyant.

Aux ouvrages de Guizot que nous avons cités, nous pourrions ajouter, sans être complet encore, ses études sur les *Beaux-arts*, sur *Corneille*, *Shakespeare et Washington*; *La Démocratie en France* (1849), *L'Eglise et la société chrétienne* (1861), *La France et la Prusse responsables devant l'Europe* (1868), les Mélanges bibliographiques et littéraires, les Mélanges politiques et historiques, rassemblés en deux volumes (1868 et 1869). [ARMAND DU MESNIL.]

**GUIZOT** (MADAME). — Elisabeth-Charlotte-Pauline de Meulan, première femme de F. Guizot, naquit à Paris, le 2 novembre 1773, d'une famille considérable dans la finance. Son père, M. de Meulan, était receveur général de la généralité de Paris; sa mère, Mlle de Saint-Chamans, descendait de vieille race périgourdine. Elle grandit au milieu d'une société distinguée, dont faisaient partie Rulhières, Condorcet, Chamfort,

Suard, etc. Dans son enfance et malgré les soins d'une éducation très cultivée, l'originalité plus tard si active de son esprit ne fut pas prompte à se manifester ; elle apprenait, elle travaillait, disent ceux qui l'ont connue, plutôt par docilité et par amour de l'ordre que par goût : une raison précoce dominait en elle.

En 1790, son père mourut, et elle vit bientôt sa famille tomber de la fortune dans la gêne. Ce fut alors, pendant le dur hiver de 1794 à 1795, qu'un jour, en dessinant, elle conçut le soupçon, dit M. de Rémusat, « qu'elle pourrait bien avoir de l'esprit », et qu'elle se décida à écrire, surtout pour soulager sa mère, restée veuve avec cinq enfants, dans un temps où chacun se suffisait à grand'peine à lui-même. Son début fut un roman : *Les Contradictions ou Ce qui peut en arriver* (1799, in-12); elle avait vingt-six ans environ. L'année suivante, elle en publia un autre, *La Chapelle d'Ayton*, imitation des romans anglais alors à la mode. Suard commençait vers cette époque à publier une importante revue philosophique et littéraire, le *Publiciste*. Mlle de Meulan entra à la rédaction de cette feuille, et, pendant près de dix ans, elle y écrivit sur toutes sortes de sujets, sur la morale, la société, la littérature, les spectacles, les romans, etc., des articles fort remarquables, dont les premiers furent réunis sous le titre d'*Essais de littérature et de morale* (Paris, 1802, in-8); il s'en trouve aussi beaucoup dans les *Mélanges* de Suard.

C'est dans le cours de cette longue collaboration au *Publiciste* qu'eut lieu un incident souvent raconté, et qui fut le seul point romanesque de la vie extrêmement sérieuse de Mlle de Meulan. Au commencement de l'année 1807, un chagrin domestique, la mort du mari de sa sœur, avait gravement altéré sa santé, et elle allait être obligée d'interrompre les feuilletons du *Publiciste*, lorsqu'une lettre arriva, offrant des articles qu'on tâcherait de rendre dignes d'elle pendant tout le temps de l'interruption. Mlle de Meulan, après quelque hésitation, accepta; l'intérim dura quelque temps, sans qu'elle connût le correspondant à qui elle avait affaire; il ne se nomma à la fin que sur ses instances : c'était F. Guizot. Cinq ans après, en avril 1812, malgré la différence d'âge de Guizot, plus jeune de quatorze ans, un mariage l'unissait à Mlle de Meulan.

A partir de ce temps, une seconde époque, celle dans laquelle elle est plus connue, commence pour Mme Guizot; toutes ses idées et tous ses écrits se tournent à peu près exclusivement vers la morale et l'éducation. Elle avait débuté dans cette voie, quelque temps même avant son mariage, par des articles, contes et dialogues, insérés dans les *Annales de l'éducation*, recueil fondé par Guizot en 1811 et qu'interrompirent les événements de 1814. En 1812, l'année même de son mariage, elle publia un recueil de contes intitulé *les Enfants* (Paris, 2 vol. in-12). Elle reprit plus tard, en 1821, cette suite de travaux naturellement suspendue par l'entrée de son mari dans la vie politique, et elle publia successivement *Raoul et Victor, ou l'écolier* (1821), qui a eu de nombreuses éditions; les *Nouveaux Contes* (2 vol. in-12, 1823); *L'Education domestique ou Lettres de famille sur l'éducation* (2 vol. in-8, 1826; la sixième édition, qui est la dernière, est de 1881, Paris, Didier et Cie, 2 vol. in-12). On a publié d'elle après sa mort : *Une famille* (Paris, 1828, 2 vol. in-12), et des *Conseils de morale, ou Essais sur l'homme, la société, la littérature* (Paris, 1828, 2 vol. in-8). Mme Guizot avait enfin collaboré à plusieurs ouvrages de son mari sur l'histoire et la littérature anglaises.

Elle venait d'atteindre sa cinquante-quatrième année, lorsqu'une maladie douloureuse l'enleva, le 1er août 1827. Le matin de ce jour-là, dit Sainte-Beuve, « elle pria son mari de lui faire quelque bonne lecture; il lui lut une lettre de Fénelon pour une personne malade, et, l'ayant finie, il passa à un sermon de Bossuet sur l'immortalité de l'âme : pendant qu'il lisait, elle expira ».

Elle avait eu un fils unique, François-Jean Guizot, né le 11 août 1815, et qui mourut en 1837 dans toute la fleur de la jeunesse.

Il y a, comme on le voit, toute une partie des écrits de Mme Guizot qui ne nous concerne pas, et qui est d'ailleurs fort oubliée, ses romans et les extraits de ses articles du *Publiciste*, bien que Sainte-Beuve en cite des *Pensées détachées* qui ne laissent pas d'avoir leur prix, comme celle-ci, par exemple : « La gloire est le superflu de l'honneur, et, comme toute autre espèce de superflu, celui-là s'acquiert souvent aux dépens du nécessaire ». Nous n'avons pas à insister non plus sur les livres de morale proprement dite de Mme Guizot, qui l'ont fait placer sans hésitation par Sainte-Beuve « dans cette famille illustre et sérieuse des La Rochefoucauld, des La Bruyère, des Vauvenargues et des Duclos ».

Ses livres pour les enfants, et particulièrement *Raoul et Victor*, dont le succès a été populaire, peuvent être à bon droit cités comme des modèles du genre. Ce sont, dit M. André (*Nos maîtres aujourd'hui*, 2e vol.), « des ouvrages pleins de bon sens, d'une gaîté communicative qui se mêle harmonieusement à des récits vifs, quelquefois touchants, sans cette fausse sensibilité qui tend à dénaturer les caractères. Une foule de leçons pratiques y sont données, auxquelles l'enfant se laisse d'autant plus pénétrer qu'il se tient moins en garde contre la prétention de l'écrivain à l'émouvoir et à le sermonner. A ces mérites se joint celui d'un style simple, mais toujours irréprochable. »

Mais son œuvre maîtresse est pour nous son *Education domestique*.

Comme son titre l'indique, c'est de l'éducation « domestique » que parle surtout Mme Guizot; c'est à la famille qu'elle s'adresse, et à la famille de condition au moins bourgeoise, placée dans un milieu social relevé et quelque peu aristocratique, à qui ne manquent ni l'instruction, ni les loisirs, ni l'aisance ou même la fortune. Mais Mme Guizot va au delà et, on peut le dire, au-dessus de toutes ces distinctions. Ainsi qu'elle l'a écrit elle-même dans la préface d'*Une famille*, elle est persuadée « que la même éducation morale peut et doit s'appliquer à toutes les conditions; que, sous l'empire des circonstances extérieures les plus diverses, dans la mauvaise et dans la bonne fortune, au sein d'une destinée petite ou grande, monotone ou agitée, l'homme peut atteindre, l'enfant peut être amené à un développement intérieur à peu près semblable, à la même rectitude, la même délicatesse, la même élévation dans les sentiments et dans les pensées; que l'âme humaine enfin porte en elle de quoi suffire à toutes les chances, à toutes les combinaisons de la condition humaine, et qu'il ne s'agit que de lui révéler le secret de ses forces et de lui en enseigner l'emploi ». C'est, suivant l'expression de Sainte-Beuve, « cette idée plénière de véritable démocratie humaine » qui fait le grand mérite du livre de Mme Guizot, et qui le rend de nature à être utilisé autre part que dans le monde même qu'elle a eu particulièrement en vue.

En ce qui concerne sa forme extérieure, *L'Education domestique* n'est ni un roman sur l'éducation, ni l'exposé d'un système d'éducation, bien que le livre tienne à la fois de l'un et de l'autre. « Former un système d'éducation, dit Mme Guizot dans sa préface, n'était pas dans ma disposition, ni je crois à ma portée;... je ne me sens pas capable d'en concevoir un qui convienne à une œuvre si vaste. L'éducation embrasse tout l'homme; nul système n'y peut suffire s'il ne répond à toutes les parties de la destinée humaine. Il ne m'appartenait pas de tenter une telle entreprise. Je n'ai prétendu que rassembler, en un certain nombre d'essais, quelques-unes des idées que m'a fait naître le spectacle de plusieurs éducations successivement accomplies autour de moi, idées que depuis dix ans ont fort étendues mon expérience personnelle et le cher intérêt qui en fait l'objet particulier de mon attention [Mme Guizot veut ici parler de l'éducation de son propre fils]. En cherchant à les rendre de la manière la plus conforme à leur nature, il m'a paru que, nées de l'observation, elles devaient se reproduire, en partie du moins, par des exemples. J'ai donc supposé une correspondance entre des parents occupés de leurs enfants et qui se communi-

quent mutuellement, à l'occasion des petits incidents de l'éducation, les réflexions qu'ils leurs suggèrent. » Un père et une mère, M. et Mme d'Attilly, dont les deux petites filles, Louise et Sophie, ont l'une cinq ans et l'autre sept au moment où débute le livre, sont les principaux interlocuteurs de cette conversation écrite qu'une séparation nécessitée par les circonstances prolonge pendant neuf ans, et dans laquelle interviennent, pour une plus ou moins grande part, des parents, amis ou voisins qui ont également, les mamans surtout, charge de famille.

Mme Guizot avait déjà employé cette forme, sur un plan plus restreint, dans les *Annales de l'éducation*; trois ou quatre lettres à peu près entières et des fragments de quelques autres sont même empruntés à la correspondance des *Annales*.

Dans ce cadre, comme elle le dit, Mme Guizot ne se pique pas de faire entrer toute l'éducation; l'éducation physique n'y est pas; l'éducation intellectuelle y est réduite à quelques vues; c'est l'éducation morale des enfants qui fait le vrai sujet du livre. Et elle y est traitée avec une délicatesse et une largeur de principes et en même temps un souci de l'expérience pratique qui en font une œuvre hors ligne. C'est l'analyse très fine et très profonde de tous les éléments de l'âme de l'enfant qui sert de point de départ aux directions morales que donne Mme Guizot ; elle les met en relief dans des traits pris sur le vif, dans des anecdotes frappantes, qu'elle interprète ensuite et qu'elle ramène à des données générales de théorie ou d'application. « Les actions des enfants, dit-elle par exemple dans la lettre qui commence l'ouvrage, nous trompent continuellement par leurs rapports extérieurs avec les nôtres, et nous nous égarons aussi souvent à chercher en eux, pour les diriger, des mobiles semblables à ceux dont nous avons la conscience en nous-mêmes. Louise, dans je ne sais quel transport, laisse là ses jeux, vient se jeter à mon cou, ne peut se lasser de m'embrasser; il semble que tout mon cœur de mère ne pourra suffire à répondre à la vivacité de ses caresses : elle me quitte, et du même mouvement folâtre s'en va baiser sa poupée ou le bras de fauteuil qu'elle rencontre sur son chemin. Ai-je en moi de quoi m'expliquer ce bizarre assemblage d'actions en apparence contradictoires, ou faudra-t-il leur chercher des motifs sans aucun rapport avec mes propres sentiments? Mon cœur, qui se fond de tendresse à regarder mes enfants, pourra-t-il se résoudre à ne voir, dans les témoignages de leur amour, que l'effet d'un besoin de mouvement? Penserai-je que Louise vient me caresser comme elle saute et chante, uniquement pour faire quelque chose, sans aucun sentiment spécial qui la détermine à l'une de ces actions plutôt qu'aux autres? Je me tromperais à en juger tout à fait ainsi; Louise m'aime autant qu'on peut aimer à cinq ans. Mais la tendance à se développer en tous sens, à pousser pour ainsi dire la vie en dehors, produit, chez les enfants, un mouvement extérieur hors de proportion avec le motif intérieur qui le cause. Louise m'embrasse certainement plus qu'elle ne m'aime, comme elle crie plus qu'elle n'a de chagrin et rit plus qu'elle ne s'amuse; et en toute chose le mouvement d'expansion, plus énergique que la cause dont il émane, se prolonge après qu'elle a cessé. Ainsi ses pleurs continuent, bien que son chagrin soit passé, et, après en avoir fini du besoin d'affection qui l'a entraînée vers moi, elle va épuiser ses caresses sur mon fauteuil ou ma table. » Voilà le procédé dont use Mme Guizot pour ainsi dire à chaque page de son livre; c'est cette netteté de coup d'œil aussi bien que ces explications ingénieuses et sagaces qui font le grand charme de son livre.

Il serait difficile d'analyser rigoureusement toutes les observations au jour le jour que contiennent les soixante lettres de *L'Education domestique*. Signalons en particulier les lettres sur l'obéissance, où Mme Guizot revendique énergiquement, au bénéfice de l'enfant, le respect de sa personnalité, très réelle, et très activement vivante, si différente qu'elle soit de la nôtre : « On se croit aisément propriétaire, là où l'on est maitre, et l'éducation de nos enfants est tellement notre affaire, que nous sommes toujours prêts à la traiter comme un de nos intérêts personnels »... « Il y a deux manières d'élever un enfant pour soi plutôt que pour lui : en lui interdisant l'exercice de sa raison pour le soumettre absolument à la nôtre, ou en suivant dans notre enseignement, moral ou autre, la marche de notre raison, sans observer les procédés de la sienne. Dans le premier cas, on oublie d'élever l'enfant pour en faire un homme; dans le second, que l'homme qu'on élève est encore un enfant. » (Lettre IV; voir aussi, sur le même sujet, la VIII.) Une des plus belles séries de lettres est celle où Mme Guizot démontre les principes de conscience et de raison sur lesquels elle fonde le devoir, réfutant l'opinion de ceux qui, comme Mrs Hannah Moore, croient qu'il faut regarder les enfants « non comme des êtres innocents dont les petites faiblesses nécessitent peut-être quelques corrections, mais comme des êtres qui apportent dans le monde une nature corrompue et de mauvaises dispositions, que l'éducation doit avoir pour principal but de rectifier » (Lettres XII et XIII). « En ce point, notez-le, — dit Sainte-Beuve, — Mme Guizot est fermement du siècle de la philosophie de l'expérience, qui examine, va jusqu'au bout et ne se rend pas; elle ne fait intervenir aucun élément mystérieux et irrationnel dans l'éducation. C'est par là qu'il la faut distinguer assez essentiellement de Mme Necker de Saussure, cet autre auteur excellent, et avec laquelle elle s'est rencontrée d'ailleurs sur tant de détails, comme Mme Necker elle-même se plaît à le faire remarquer en maint endroit de son second volume. Elle tient une sorte de milieu entre Jean-Jacques et Mme Necker, à la fois pratique comme Jean-Jacques ne l'est pas, et rationaliste comme Mme Necker de Saussure ne croit pas qu'il suffise de l'être. »

On trouvera la même indépendance et la même hauteur de vues dans une autre série de lettres qui terminent à peu près l'ouvrage, et où Mme Guizot traite à fond la question si délicate de l'éducation religieuse qu'il faut donner aux enfants. Mme Guizot veut que les enfants reçoivent un enseignement religieux; mais elle distingue dans cet enseignement deux éléments qui sont, suivant elle, bien différents, l'idée de Dieu et la religion. L'idée de Dieu est universelle, dit-elle, elle est la même pour tous les hommes, « quoique tous ne s'en soient pas rendu compte également et de la même manière, quoiqu'un grand nombre peut-être n'aient jamais songé à résumer leur idée sous cette forme : *Il y a un Dieu*; et que quelques-uns, après y avoir songé, aient dit : *Il n'y a pas de Dieu*. » Quant aux religions, elles sont spéciales; il y en a plusieurs, il y en a même beaucoup, et qui s'excluent. « Parlez beaucoup de Dieu à vos enfants, dit Mme Guizot. Vous ne sauriez trop les en occuper, lorsque vous aurez su rendre leur attention assez sérieuse pour que cette parole ne les frappe pas comme un son indifférent; mais que l'idée de Dieu soit pour leur esprit un ressort qui l'étende, non une chaîne qui le comprime; qu'associée à la variété de leurs pensées, elle les unisse dans un vaste ensemble; que toutes leurs actions en reçoivent une empreinte qui élèvera leur importance; qu'ils sachent sentir Dieu dans les bons mouvements qui leur sont communs avec tous les hommes, qu'ils le reconnaissent autour d'eux dans toutes les vertus dont il aime à recevoir l'hommage. Ainsi formés à vivre en la présence du Dieu de l'univers, ils pourront recevoir les dogmes dont vous ferez l'objet de leur foi comme un bienfait du maître qui les approche plus intimement de sa personne, non comme le gage exclusif de leur admission à sa présence en ce monde, et ne s'imagineront pas que Dieu cesse là où se posent les limites d'une croyance. Ils verront, dans les pratiques dont vous les instruirez à composer leur culte, un moment de relâche aux soins de la vie, un temps choisi pour s'approcher de Dieu avec plus de recueillement et de liberté d'esprit, et recevoir de lui le renouvellement des forces dont nous avons besoin au milieu de la presse du monde; mais ils ne se feront pas des habitudes de la piété un état à part du reste de la vie, ayant certaines fonctions déterminées qui ne s'étendent pas au delà de

l'époque où l'on est en exercice. » (Lettre L; voir, sur toute cette question, les lettres XLIX à LV.)

Cette citation nous paraît caractériser, dans sa plus grande hauteur, l'esprit général du livre de Mme Guizot. Ce livre, dit encore Sainte-Beuve dans l'excellente étude dont nous avons déjà parlé, « restera après l'*Emile*, marquant en cette voie le progrès de la raison saine, modérée et rectifiée de nos temps, sur le génie hasardeux, comme en politique la *Démocratie* de M. de Tocqueville est en progrès sur le *Contrat social*. Essentiel à méditer, comme conseil, dans toute éducation qui voudra préparer des hommes solides à notre pénible société moderne, ce livre renferme encore, en manière d'exposition, les plus belles pages morales, les plus sincères et les plus convaincues que, à côté de quelques pages de M. Jouffroy, les doctrines du rationalisme spiritualiste aient inspirées à la philosophie de notre époque. »

[Ch. Defodon.]

**GUTSMUTHS.** — Jean-Christophe-Frédéric Gutsmuths, éducateur allemand, né à Quedlinburg (Saxe prussienne), le 9 août 1759, mort à Schnepfenthal (Saxe-Gotha), le 21 mai 1839, peut être considéré comme le créateur de l'enseignement de la gymnastique en Allemagne. Il n'avait pas encore achevé ses études lorsqu'il fut chargé par le médecin Ritter de surveiller l'éducation de ses enfants; il s'acquitta de sa tâche d'une façon qui révélait en lui de rares qualités pédagogiques, et lorsque, en 1779, il quitta sa ville natale pour aller suivre les cours de l'université de Halle, Ritter lui fit promettre de venir reprendre ensuite ses fonctions de précepteur. Gutsmuths étudia à Halle la théologie et la pédagogie, puis revint en effet dans la famille Ritter, où il resta encore plusieurs années, jusqu'à la mort du père de ses élèves. Mme Ritter lui ayant déclaré alors que sa situation de fortune ne lui permettait pas de conserver un précepteur, une circonstance imprévue vint ouvrir à Gutsmuths une carrière nouvelle, tout en lui permettant de ne pas se séparer des élèves auxquels il s'était attaché. Salzmann venait de fonder à Schnepfenthal l'institution qui devait promptement devenir si célèbre, et il avait annoncé le dessein de recevoir gratuitement, à titre de premier élève, un enfant bien doué. Son choix tomba sur le jeune Karl Ritter, le futur réformateur de la science géographique, alors âgé de six ans, et que son précepteur Gutsmuths amena à Schnepfenthal, ainsi que son frère aîné. Lorsqu'il eut vu Gutsmuths, Salzmann ne voulut plus se séparer de lui et lui offrit une place de professeur dans son institut : Gutsmuths accepta (1785), et entra à Schnepfenthal pour n'en plus sortir. Il fut chargé entre autres de l'enseignement de la géographie et de celui de la technologie; mais c'est surtout comme professeur de gymnastique qu'il s'est fait connaître et qu'il a rendu de réels services. L'école des « philanthropinistes », à laquelle appartenait Salzmann, voulait qu'une place fût faite dans l'éducation aux exercices physiques, et l'on avait déjà pu constater dans le *Philanthropinum* de Dessau les rudiments d'un enseignement de la gymnastique. Gutsmuths eut le mérite de développer ce qui n'existait qu'en germe dans l'institut fondé par Basedow, et de tracer le premier un programme rationnel qui constitua la gymnastique en une discipline spéciale, ayant ses règles, ses principes scientifiques et sa méthode pédagogique. « Lorsque j'arrivai à Schnepfenthal en 1785, raconte Gutsmuths dans un de ses ouvrages, Salzmann me conduisit dans un joli endroit situé à la lisière d'un bois de hêtres, en me disant : « Voici notre place de gymnastique ». Là nous venions tous les jours nous récréer en exécutant cinq exercices élémentaires. Ces exercices, qui ne formaient pas encore un système régulier, venaient de Dessau, où Salzmann avait séjourné. Basedow ou quelque autre avait-il conçu la pensée de remettre en honneur l'éducation physique des Grecs? Je l'ignore. Salzmann me confia bientôt la direction de ces exercices élémentaires. J'en connaissais l'importance. Ce que je pus déterrer des décombres séculaires, des restes historiques de l'antiquité, ce que la réflexion et parfois le hasard vint m'offrir, je l'essayai successivement dans nos gaies récréations, le mettant à l'épreuve. Ainsi s'augmentèrent peu à peu les exercices, et se formulèrent les règles, non sans difficulté parfois. Ainsi, après sept années d'essais, put être publié, dans la première édition de ma *Gymnastique*, le premier travail nouveau sur un sujet presque oublié et sur lequel on ne possédait plus que les indications de l'histoire. » Ce fut en 1795 que parut la *Gymnastique de la jeunesse* (*Gymnastik für die Jugend*), dont Gutsmuths donna une seconde édition en 1804; une troisième édition a paru après la mort de l'auteur, en 1847, à Stuttgart. Ce livre a été traduit en français, en anglais et en danois. Dans un autre ouvrage publié à Francfort en 1817 sous le titre de *Manuel de gymnastique pour les fils de la patrie, dédié aux princes et au peuple de la Confédération germanique* (*Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes, den Fürsten und dem Volke des deutschen Bundes gewidmet*), l'auteur a traité son sujet plus spécialement au point de vue militaire et patriotique. On a encore de Gutsmuths deux autres écrits relatifs à la gymnastique : l'un est intitulé *Jeux pour exercer et récréer le corps et l'esprit de la jeunesse* (*Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend*), 1796; l'autre est un petit *Catéchisme de la gymnastique* (*Katechismus der Turnkunst*), 1818.

Il faut mentionner aussi d'autres publications où Gutsmuths fait preuve d'une excellente méthode pédagogique et d'un savoir très étendu. Ce sont un *Manuel de géographie* (*Handbuch der Geographie*), Leipzig, 1810; une *Esquisse de la description de la terre* (*Abriss der Erdbeschreibung*), Leipzig, 1819, livre destiné aux élèves, et une *Méthodique de la géographie* (*Methodik der Geographie*), Leipzig, 1835, destinée aux maîtres; un traité de technologie intitulé *Récréations mécaniques pour les jeunes gens et les adultes* (*Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer*), Altenburg, 1801; et enfin une publication périodique qui parut durant vingt années, de 1800 à 1820, sous le titre de *Bibliothèque pédagogique* (*Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur Deutschlands.*)

Gutsmuths s'était marié en 1797, et il habita depuis cette époque une petite maison de campagne qu'il avait achetée près de Schnepfenthal. « C'est là qu'il fallait le voir, dit un biographe, au milieu de sa nombreuse famille, qu'il dirigeait avec une dignité de patriarche; occupé, aux heures de loisir, à cultiver ses fleurs, à greffer ses arbres fruitiers, à soigner ses abeilles, ou bien assis dans son atelier de tourneur, et mêlant ainsi de diverses façons l'utile et l'agréable. Il allait deux fois par jour à Schnepfenthal, le matin de onze heures à midi pour la leçon de gymnastique, l'après-midi de deux heures à quatre heures pour les leçons qu'il donnait en classe; en été, il conduisait en outre les élèves au bain de quatre à cinq heures et dirigeait les exercices de natation. » Il ne prit sa retraite qu'en 1837, après cinquante-deux années d'enseignement quotidien, et mourut deux ans plus tard, à l'âge de quatre-vingts ans. La plus tendre amitié n'avait cessé de l'unir à son illustre élève Karl Ritter, devenu professeur à l'université de Berlin. La Société pour l'instruction élémentaire de Paris lui avait décerné en 1815 le titre d'associé étranger.

**GUYTON DE MORVEAU.** — Louis-Bernard Guyton de Morveau, magistrat, homme politique et chimiste français, naquit à Dijon en 1737. Son père était professeur de droit, et le jeune Guyton, destiné à la magistrature, fut pourvu à dix-huit ans de la charge d'avocat général au parlement de Dijon, qu'il exerça jusqu'en 1782. Il s'intéressa de bonne heure aux lettres et aux sciences, et en 1764, au moment même où La Chalotais venait d'exposer au parlement de Bretagne ses idées sur une réforme générale de l'éducation, il présenta au parlement de Dijon un mémoire sur le même sujet. Cet ouvrage, intitulé *Mémoire sur l'éducation publique avec le prospectus d'un collège*, est inspiré des mêmes principes que celui de La Chalotais : il faut ajouter toutefois qu'on n'y trouve pas des vues aussi étendues et aussi hardies, et que la

réforme proposée par Guyton est moins profonde que celle dont l'illustre procureur général du parlement de Rennes s'était fait le promoteur. Le plan général de l'ouvrage est ainsi exposé dans le préambule : « Ce Mémoire sera divisé en six paragraphes; dans le premier, je considérerai les collèges par rapport aux mœurs; dans le second, je les considérerai par rapport à l'enseignement; j'examinerai dans le troisième à quel âge doit commencer l'éducation publique; le choix des maîtres remplira le quatrième; je comprendrai dans le cinquième tous les objets particuliers de l'enseignement, et la méthode de les enseigner; le sixième donnera le prospectus d'un collège d'après les principes que l'on aura vus dans cet ouvrage; la manière d'apprendre la religion, cette science des mœurs du chrétien, et la forme des exercices qui en dépendent, y tiendront la première place; j'essaierai dans le surplus de tracer quelques-unes des règles les plus importantes de la discipline classique. »

On n'aperçoit guère encore, dans cette œuvre de jeunesse de Guyton (il n'avait que vingt-sept ans en 1764), la trace des doctrines philosophiques du dix-huitième siècle, que l'auteur devait adopter plus tard. Il se range toutefois, sur un point, à l'avis de Rousseau : il pense comme lui que « tous les hommes sont naturellement bons ». Les vœux qu'il exprime ne touchent presque jamais au fond même des choses : ainsi, il demande que l'enseignement de la philosophie se donne en français plutôt qu'en latin, et que le style dogmatique y soit substitué au style dialectique; mais pour la doctrine, il s'en tient à celle qui avait régné jusqu'alors dans les collèges, et, tout en faisant le procès à la scolastique, il se montre imbu lui-même des préjugés qu'une éducation où dominait encore l'esprit du moyen âge avait donnés à la plupart de ses contemporains. Il ne s'occupe d'ailleurs que des collèges, destinés à former des lettrés et des savants, et ne s'intéresse en aucune façon à ce qu'on appelle aujourd'hui l'instruction primaire, à l'éducation de la masse de la nation.

Nous ne voyons guère à citer dans son livre qu'un passage intéressant, celui qui est relatif à l'enseignement élémentaire des langues. Il exprime des idées justes et qui sont aujourd'hui universellement acceptées en théorie, bien que dans la pratique la routine ait encore maintenu une partie des abus que signale Guyton de Morveau :

« On a défini la grammaire l'art de parler, dit-il; mais si nous sommes forcés de reconnaître que les langues n'ont pas été faites par règles et par art, mais par accident, et par le commun usage du peuple; s'il est constant qu'elles n'ont été chacune dans l'origine qu'un amas de matériaux informes, entassés de toutes parts, et peu faits pour s'ajuster ensemble d'une manière régulière; s'il est vrai de dire enfin que toute langue a été formée longtemps avant d'avoir une grammaire, que toute grammaire ne peut être considérée que comme un corps d'observations sur l'usage d'une langue quelconque, et qu'il est très possible, très ordinaire même de parler avec élégance et politesse sans avoir aucune connaissance de la grammaire, sans savoir ce que c'est que temps, participe, adverbe et préposition (Locke, *Education des enfants*, § 193) : on conviendra sans peine que la grammaire serait plus justement définie l'art de rendre raison du langage; et une conséquence nécessaire de cette définition sera qu'il n'est pas moins absurde de commencer l'étude d'une langue par la grammaire, que de faire rendre raison de ce que l'on ne connaît pas.

« S'il y a absurdité dans cette pratique par rapport à la marche des études, il n'y en a pas moins par rapport à l'âge auquel on impose cette tâche. Quelle occupation pour des enfants que la logique du langage, que des règles qui, naturellement isolées de tout objet sensible, deviennent encore isolées de tout signe représentant, par l'application que l'on en fait à des mots inconnus ! Quoi de plus froid pour l'attention, de plus rebutant pour l'intelligence, de plus pénible pour la mémoire ?... Devons-nous, après cela, nous étonner de la répugnance que tous les enfants apportent à ce travail? répugnance que l'on ne vaincrait que rarement, sans ce barbare appareil de châtiments, qui les met incessamment dans la triste nécessité d'opter entre deux maux pour le moindre, et dont l'effet le plus ordinaire est de les irriter par l'injustice, ou de les abrutir par l'épouvante, et dans tous les cas de leur inspirer une haine insurmontable pour l'étude. »

Si le livre de Guyton de Morveau sur l'éducation n'offre pas un grand intérêt, il n'en est pas de même des travaux scientifiques par lesquels il se signala bientôt à l'attention publique. Il donna le spectacle, rare à cette époque, d'un magistrat consacrant tous ses loisirs à l'étude des sciences, particulièrement de la physique et de la chimie. On lui doit la découverte du procédé de désinfection par le chlore (1773). En 1774, il obtint des Etats de Bourgogne la création à Dijon de cours publics de chimie, de minéralogie et de matière médicale, et il occupa lui-même la chaire de chimie. Ses collègues du parlement ayant jugé qu'il dérogeait par là à la dignité de la magistrature, lui suscitèrent des désagréments qui l'engagèrent enfin à se démettre de sa charge d'avocat général. Libre alors de se consacrer tout entier à son goût pour les sciences, il travailla avec Lavoisier à la création de la nomenclature chimique, et publia un *Dictionnaire de chimie*. Lorsque éclata la Révolution, il en adopta les principes, fut élu député à la Législative, puis à la Convention, où il vota la mort de Louis XVI, et devint membre du Comité d'instruction publique. Dans ce Comité, il fut au premier rang de ceux qui s'appliquèrent à mettre au service de la patrie menacée les récentes découvertes de la science : ce fut lui en particulier qui créa l'aérostation militaire; il monta lui-même en ballon le jour de la bataille de Fleurus pour reconnaître les positions de l'ennemi. Il contribua à la fondation de l'Ecole centrale des travaux publics, devenue l'Ecole polytechnique, où il professa pendant onze ans; devint membre de l'Institut en l'an IV; et fut nommé administrateur de la Monnaie, fonctions qu'il garda jusqu'en 1814. Napoléon lui avait donné le titre de baron. Au retour des Bourbons, il obtint une pension en considération des services qu'il avait rendus à la science. Il mourut en 1816, à l'âge de soixante-dix-neuf ans.

**GYMNASE.** — On appelait *gymnase*, chez les anciens Grecs, un édifice où l'on se livrait aux exercices du corps. Ce mot vient de *gymnos*, « nu », parce que la nudité était de rigueur dans tous les exercices de ce genre. A l'article *Athéniens*, nous avons donné la description d'un gymnase hellénique.

Aujourd'hui, on emploie en France le mot de *gymnase* pour désigner un établissement consacré à l'enseignement de la gymnastique.

Les établissements d'instruction secondaire qui correspondent à nos lycées et collèges portent généralement le nom de *gymnase* en Allemagne, en Autriche, en Italie, en Suisse, en Hollande, en Danemark, en Grèce. Ce nom fut adopté pour la première fois en 1538 à Strasbourg par le célèbre humaniste Jean Sturm, qui le donna à un collège devenu fameux sous sa direction (c'est le gymnase protestant de Strasbourg, qui existe encore aujourd'hui). De là la dénomination se répandit au loin, en même temps que la Réforme. Les gymnases de l'Allemagne, et des autres pays où ce terme est employé dans le même sens, sont essentiellement consacrés à l'enseignement classique : l'enseignement scientifique et professionnel est donné dans les *Realschulen*. (Voir *Allemagne*.)

**GYMNASTIQUE.** — La gymnastique est le nom donné à la forme méthodique de l'éducation physique; elle fait partie de l'éducation générale et est inséparable de l'éducation morale et intellectuelle. De tous temps l'exercice a été la manifestation la plus naturelle de la vie et la cause de notre perfectionnement physique. L'homme subit d'abord l'influence du mouvement qu'il se donne en recherchant sa nourriture, en luttant pour son existence; vivant dans les conditions les plus simples et les plus dures, il put acquérir ainsi une force physique et une endurance considérables, et, subissant la loi de la sélection, il dut s'adapter à son milieu ou disparaître.

L'exercice était alors inséparable du travail utile et

pratique. Il ne devint un art et une éducation proprement dite que dans les milieux plus civilisés où le loisir apporte la réflexion; et lorsque, groupé en centres sociaux et débarrassé ainsi du souci constant de la défense personnelle, l'homme acquit la notion de son perfectionnement physique et moral, il fit des efforts pour atteindre cet idéal de beauté et d'énergie que l'on retrouve à l'origine de tous les peuples comme caractères des divinités religieuses.

La Chine nous fournit sur ce sujet des documents de la plus haute antiquité, remontant à plus de trois mille ans avant notre ère.

L'empereur Yu-Kang-Chi institua des exercices et des danses pour améliorer la santé de ses sujets. « On peut juger d'un règne, dit le livre sacré *Li-Ki*, par les danses qui y sont en usage. »

Le fondateur de la dynastie des Chang (1766 ans avant Jésus-Christ) avait pour maxime fondamentale le perfectionnement de soi-même : « Renouvelle-toi complètement chaque jour, fais-le de nouveau, encore de nouveau et toujours de nouveau ». Confucius conçoit l'unité de l'être humain; les pratiques des bonzes nous ont été transmises dans le *Kong-Fou* ou art de la gymnastique médicale chinoise, qui consiste, abstraction faite de tout le charlatanisme religieux dont il est empreint, en diverses positions du corps, en attitudes variées, en des exercices respiratoires dans ces attitudes, ce qui montre chez les auteurs de cette époque une connaissance certaine de la circulation du sang et de l'influence des mouvements et des attitudes soutenues sur celle-ci. Ces méthodes chinoises embrassent également le traitement des difformités, des luxations, d'autres cas chirurgicaux, et même l'application de l'eau froide.

En Inde, le Véda ou révélation de Brahma (mille ans avant notre ère) contient des préceptes médicaux relatifs au mouvement. Les lois de Manou consacrent la diète, la sobriété, le bain, l'ablution et la friction comme des obligations religieuses. Le bouddhisme exigeait les pratiques d'hygiène suivantes : Se lever de bonne heure, purifier sa bouche, oindre son corps, se soumettre à l'exercice, au massage, à la friction, au bain. Le shampooing est un reste de ces pratiques hygiéniques qui ressemblent beaucoup aux pratiques chinoises. Il y avait aussi des mouvements préparant aux exercices militaires, lutte, escrime au sabre et au bâton.

La secte des Yoghi a professé la philosophie ou l'art de bien vivre. Elle se rattache à la doctrine dualiste : l'âme et le corps forment la nature humaine. Mais au lieu de mépriser le corps comme le catholicisme l'a fait, elle exige son entretien, son bien-être, sa force et tout ce qui tend à le conserver dans son état naturel et normal de santé. Le développement du corps est une tâche aussi importante que celle de développer l'esprit, car dans un corps malsain et imparfait l'esprit ne peut fonctionner convenablement, n'ayant qu'un mauvais instrument à son service.

Partant de cette conception de l'être humain, la doctrine des Yoghi a toutes sortes de moyens pour développer la force vitale de l'individu : l'alimentation, le bain, l'hygiène de la peau et de l'intestin, l'éducation de la respiration, l'influence de l'habitude et de la volonté, les règles du repos, et les agents physiques, lumière, chaleur, y sont employés méthodiquement. Toute la théorie des Yoghi repose sur l'idée de la conscience humaine et le retour à la nature : c'est l'occultisme moderne avec toutes les connaissances scientifiques de l'hygiène et de l'influence du milieu sur l'individu.

Avec les traditions égyptiennes, qui nous sont peu connues, les Grecs anciens élèvent la gymnastique à la hauteur d'une institution nationale. Leur gymnastique ne perd pas de vue le but physiologique, mais a un caractère politique, athlétique et militaire plus accentué que chez les peuples d'Extrême-Orient.

A époque fixe, la Grèce entière s'assemblait à Olympie, à Delphes, à Corinthe pour les Jeux olympiques, pythiques, isthmiques; poètes, philosophes, artistes donnaient leurs productions en public. Les exercices présentaient surtout un caractère athlétique qui excluait les faibles de la palestre. Le *gymnaste* chargé de la direction des exercices indiquait au *pédotribe* ce qu'il devait faire et comment il devait entraîner la jeunesse. Lycurgue le Spartiate ordonne aux jeunes filles de s'exercer et de prendre part aux courses publiques pour être capables, plus tard, de donner le jour à des enfants vigoureux; mais les jeunes filles étaient exclues des palestres. On se préoccupa alors de l'influence héréditaire et de la transmission de certaines maladies des parents aux enfants. Cette préoccupation de la valeur physique de la race est le mobile des éducateurs; elle est aussi celui du gymnaste qui dresse ses éphèbes pour les concours olympiques : le gymnaste doit connaître l'état sanitaire des parents de son élève.

Les mariages bien proportionnés entre deux sujets présentant les attributs de la beauté et de la santé devaient forcément réaliser les types humains les plus parfaits. Cela explique l'essor de l'art grec, les artistes ayant toujours sous les yeux les athlètes les plus beaux au point de vue des formes et au point de vue des mouvements.

Les exercices du gymnase étaient variés et constituaient une sorte d'éclectisme d'où résultaient forcément des qualités physiques complètes : vigueur, santé, agilité, force et beauté.

La lutte, le pugilat, le lancer du disque et du javelot, la course à pied, à cheval ou en char, les diverses espèces de sauts, constituaient le programme des Jeux olympiques. Ceux qui sortaient victorieux des épreuves imposées avaient donc une réelle supériorité physique. Des honneurs étaient réservés aux vainqueurs des Jeux olympiques, et les plus célèbres artistes en immortalisaient le nom et l'image par les statues que nous pouvons encore admirer aujourd'hui. Mais l'athlète une fois couronné était tenu, s'il entrait de nouveau dans la lice, de donner un garant de sa vie, car, s'il était vaincu, il était condamné à mort.

Ces beaux temps de la Grèce eurent leur fin avec l'excès du luxe et des plaisirs. Les beaux principes inscrits au fronton du temple de Delphes : *Connais-toi toi-même; De la mesure en toute chose*, furent méconnus, la gymnastique fut déviée de son vrai but éducatif.

Après avoir été envisagée comme une science s'accordant avec la médecine et comprenant tout ce qui touche au perfectionnement humain, elle devint une spécialisation aux exercices athlétiques destinée à faire briller seulement l'athlète aux yeux du public, en cultivant à l'excès ses qualités naturelles pour en obtenir des résultats extraordinaires au grand détriment de la santé; la saine notion d'éducation physique est ainsi perdue, et les philosophes et les médecins de l'époque jettent le cri d'alarme.

« Se porter toujours bien vaut mieux que d'être fort; l'empirisme est un danger, mais le raisonnement est difficile, l'athlétisme est contraire à la nature. » Telles sont les réflexions d'Hippocrate. Platon a une juste idée de la gymnastique quand il dit : « Nous imposons l'exercice corporel à nos enfants pour que leur corps, amélioré par son usage, soit complètement soumis à leur volonté »; il se révolte contre le surmenage de l'athlétisme, et Aristote demande pour perfectionner l'homme une gymnastique harmonique et modérée.

Les principes de Platon et d'Aristote forment la base la plus complète et la plus admirable de l'éducation physique, et il n'y a qu'à puiser dans leurs ouvrages pour y trouver des expériences toutes faites. D'après eux, l'utilité de la gymnastique l'emporte sur celle de la médecine, la science gymnastique ne le cède à aucun art; si les athlètes sont inférieurs en intelligence, ce n'est pas la faute de leurs exercices, mais parce qu'ils n'ont pas cultivé leur intelligence comme leurs forces physiques.

On tient compte des rapports entre la forme extérieure du corps et les qualités physiques. D'après Philostrate, le gymnaste juge d'un athlète à ses yeux, à son regard, à sa physionomie, à la conformation de son corps, au développement de sa poitrine, etc.; il choisit pour briller dans chaque exercice particulier ceux dont la conformation du corps est la plus favorable.

Mais les excès de l'athlétisme, la mollesse et le jeu d'argent firent dévier l'éducation physique, et l'on vit bientôt la fin de cette phase admirable du perfectionnement humain.

Les Romains héritèrent du goût des Grecs pour la gymnastique; ils importèrent chez eux les jeux olympiques, mais en dénaturèrent l'esprit; ils eurent moins de méthode que les Grecs, et leurs exercices furent empreints de leur esprit de militarisme. Le maniement des armes, le tir à l'arc, la fronde, la course en armes, la construction des routes, des édifices et des cités, étaient, avec la guerre, leurs occupations principales. Mais aux exercices virils du champ de Mars, on substitue encore la dissolvante coutume des jeux du cirque. Galien, Celse, Sénèque et d'autres sages ont beau s'élever contre ces vices, ils ne peuvent enrayer le mouvement de décadence. Les Thermes étaient la vie romaine : c'était à la fois le bain, la palestre, l'école, la tribune et le salon de la Rome païenne; ils devinrent, avec les cirques et les amphithéâtres, la honte et le tombeau des maîtres de l'Occident. Oribase essaie encore de régénérer l'influence bienfaisante de l'exercice, mais la décadence se précipite, et l'abandon des exercices corporels ouvre la porte à la débauche, à la mollesse et à la ruine. Ce fut le règne des gladiateurs et la fin d'une éducation virile et complète qui avait produit d'admirables résultats.

La période obscure qui s'étend jusqu'à la fin du moyen âge nous laisse peu d'indications sur les exercices que l'on y pratiquait. L'esprit mystique domine, on méprise les qualités corporelles; la race s'abâtardit sous l'influence de ces préjugés ascétiques qui vont contre toutes les lois de la nature et de l'hygiène. Seuls les chevaliers et seigneurs ont encore une éducation virile, éducation guerrière se bornant à se préparer à la guerre ou à briller dans les tournois. La femme est négligée; heureusement l'écolier joue dans les rues, mais aucune éducation méthodique ne le dresse dans l'école, réduite à des salles malpropres, basses et obscures.

Le bourgeois avait comme exercices la danse, le tir à l'arc et le jeu de boules. La féodalité eut les joutes, les carrousels et les luttes d chevaliers, habiles à tous les exercices de corps, d'adresse et de défense. Mais bientôt, avec l'invention des armes à feu, ces exercices furent abandonnés, la chevalerie trouva sa fin, et il ne survécut de tout cela que des jeux populaires: la paume, l'escrime, l'équitation et la chasse pour les nobles; les quilles, la boule et l'arc pour le peuple. Ces jeux nationaux sauveront le pays d'une déchéance complète physique et morale, qui s'accentuait avec la croyance aux arts diaboliques.

Une poussée nouvelle vers la vigueur et la beauté s'élève au quinzième siècle avec la renaissance des arts. On essaie de reconstruire les gymnases anciens, mais ce mouvement est éphémère, il n'est pas bien dirigé, et suscite les critiques de Rabelais et de Montaigne. Rabelais (1542) donne dans son *Gargantua* un programme d'exercices physiques qui comprend tous les exercices militaires et tous les exercices athlétiques. Montaigne (1580) veut aussi renouveler l'éducation antique; il conseille pour son élève un régime dur et excessif, afin de le rompre à toutes les fatigues et de l'aguerrir à toutes les intempéries. Mais ces idées des humanistes ne purent rien réaliser de pratique, malgré les écrits d'André Vésale (1514) et d'Ambroise Paré (1575).

La cour de Versailles, avec Louis XIV, méprisa tous les jeux et les exercices virils, subissant l'influence néfaste des idées religieuses et d'une piété exagérée. On ne trouve alors de travaux sur l'exercice et ses bienfaits que chez les philosophes et les grands médecins: Boerhave, Mercurialis, Locke (1693), Hoffmann (1660), Nicolas Andry (1658-1742).

Archange Tuccaro, sous Henri IV, avait déjà donné un livre remarquable sur l'éducation des rois.

L'école allemande, née sous l'impulsion de Hoffmann, eut pour représentants Basedow (1724-1790), qui fonda à Dessau un institut d'éducation complète, et essaya de reconstituer l'athlétisme grec en y ajoutant les travaux manuels.

Salzmann, son disciple, forma à son école Gutsmuths (1759-1839), le fondateur de la gymnastique allemande moderne. Son système pédagogique s'accordait mieux avec le but social, mais il était surtout pratique et tout à fait empirique. Jahn (1778-1852) sacrifia la gymnastique pédagogique à la gymnastique militaire; il fonda au point vue patriotique les Sociétés de gymnastique avec la devise : « Frisch, Frei, Fröhlich, Fromm », dans le but de combattre la France et d'établir l'unité allemande. Spiess (1810-1858) adapta le système de Gutsmuths et de Jahn à la vie scolaire, il fut l'ami des jeux de l'enfant et peu partisan des appareils.

En France, Rousseau avait produit un grand mouvement en faveur de l'éducation. Les écrits d'Amar-Durivier et Jauffret, Tissot, Londe, Bérard, Royer-Collard, Clias (1819-1842) précédèrent la fondation de la gymnastique en France par Amoros. A la même époque, le Suédois Ling (1776-1839), avec les principes qu'il avait pris en Danemark à l'école de Nachtigall et les traditions chinoises, indiennes et grecques, fonda l'école suédoise. Ses principes sont ceux de Platon, mais la réalisation de son système est tout à fait empreinte du milieu de l'Extrême-Nord dans lequel il s'est développé; sa gymnastique, plutôt médicale qu'éducatrice, n'a pu évoluer à cause du respect exagéré de ses successeurs pour les traditions.

Le système de Ling n'a pas encore passé par le contrôle de l'expérimentation scientifique; il ne peut être accepté à la lettre avec tout le purisme de ses adeptes; il doit être complété par les jeux, les sports et les exercices d'application. Il y a tendance générale vers une éducation physique éclectique, composée de jeux de plein air, d'exercices correctifs destinés à combattre les inconvénients de la scolarité et en particulier les déformations du rachis causées par les attitudes dissymétriques et soutenues, en y ajoutant les exercices d'application nécessaires à l'adulte et au soldat. Cette solution sage résulta des discussions entre les partisans des systèmes anglais, allemand et suédois dans les divers Congrès de 1900 et 1905 à Paris et à Liège.

Après avoir été purement empirique et quelquefois acrobatique, la gymnastique commence à se baser sur des observations de plus en plus précises; sa méthode d'enseignement, dégagée de toutes les conventions, devient de plus en plus positive à mesure que les effets de l'exercice sur le corps humain sont mieux connus. Son but est d'ordre social : c'est le perfectionnement de notre nature dans notre milieu, l'augmentation de notre énergie physique et morale, et l'utilisation la meilleure de cette énergie. Les moyens et procédés de l'éducation physique sont éclairés par les sciences connexes · la physiologie, l'hygiène, la mécanique. Nos qualités physiques essentielles consistent dans la *santé* et l'*endurance*, la *beauté* corporelle, l'*adresse* et l'*agilité* au service d'une *volonté* ferme, du *courage* et de l'*initiative* nécessaires pour se débrouiller dans la pratique de la vie.

Notre perfectionnement a son origine dans l'effort volontaire et sa direction vers ce but élevé. Sous l'influence de la volonté, nous faisons des efforts musculaires qui produisent des mouvements et du travail. Le travail fourni par notre machine est à considérer sous deux rapports : d'après son utilité pratique et d'après son retentissement sur notre organisme; ces deux effets généraux sont le but et la fin de toute éducation physique complète. A ces deux résultats correspondent deux séries d'exercices: 1° les exercices éducatifs ou préparatoires, servant à développer l'enfant et à amener les faibles et les maladroits au degré voulu de santé, d'adresse et de confiance en soi sans lequel les applications deviennent un danger; 2° les exercices d'utilité pratique ou d'application proprement dite.

La gymnastique éducative doit donner la *santé* et l'*endurance*, obtenir le *développement harmonieux* du corps; faire acquérir l'*adresse* et la *souplesse*, augmenter l'*énergie* morale et affirmer la *personnalité*.

Pour obtenir ces résultats, elle exerce les différents organes qui président à ces qualités, les perfectionne, évite la spécialisation qui rompt l'équilibre de notre organisme en développant certaines aptitudes au dé-

triment d'autres aussi importantes. Le perfectionnement physique est un ensemble de qualités obtenues par les différents modes et genres de travail auxquels nous nous soumettons.

1° La *quantité* de travail dans un temps donné et l'intensité des efforts influe sur l'effet général de l'exercice, produit un effet hygiénique salutaire ou du désordre des grandes fonctions;

2° Le *genre* d'exercice détermine des mouvements spéciaux qui localisent la contraction musculaire dans une région déterminée du corps et la développent en raison de son fonctionnement;

3° La *précision* de nos efforts et l'adaptation parfaite des mouvements à un travail donné nous font bénéficier au mieux de notre dépense en l'utilisant avec le minimum de gaspillage possible;

4° Le *plaisir* avec lequel nous faisons de l'exercice, l'énergie et les qualités viriles qu'il suscite, cultivent chez nous la volonté, et nous déterminent à agir et à persévérer.

Les mouvements peuvent alors être envisagés et classés sous le rapport de leurs propriétés physiologiques correspondant aux qualités ci-dessus indiquées. Un enseignement complet comprend les exercices méthodiques qui font acquérir ces qualités dans le plus bref délai.

La leçon de gymnastique scolaire se compose de mouvements destinés à activer la circulation du sang et la respiration, à développer harmonieusement le système musculaire, à remédier aux mauvaises attitudes de l'épaule si fréquentes chez les écoliers, amplifier la poitrine, à redresser les courbures exagérées de la colonne vertébrale, à développer spécialement les muscles du ventre; elle doit comprendre aussi des exercices qui récréent l'élève, c'est-à-dire sont exécutés sous forme de jeux ou de danses, le rendent adroit et souple, atténuent le vertige ou l'appréhension que nous donnent les endroits élevés, perfectionnent les allures, marches, courses, sauts, apprennent à grimper, à nager et à être habile à tous les exercices utiles. Elle est ainsi *complète et utile*, graduée, intéressante, et doit être dirigée avec *ordre* et *énergie*.

Les exercices seront de préférence exécutés à l'air pur et suivis de frictions et d'ablutions d'eau froide. Le vêtement, large et élastique, comme le maillot de laine, ne doit point comprimer le cou ni serrer la poitrine et le ventre, ce qui mettrait un obstacle à la circulation du sang et aux mouvements respiratoires. Le choix des exercices et leur violence doit varier suivant la température et les saisons. Il ne faut jamais se livrer à des mouvements énergiques immédiatement avant ou après un repas copieux, ni boire de l'eau froide quand le corps est surchauffé.

L'état physiologique de l'individu ou son degré d'évolution ne correspondant pas nécessairement à son âge, on détermine l'importance relative des exercices de développement et d'application d'après l'état des sujets auxquels on s'adresse. L'enfant n'est pas un petit homme, mais un être en formation; si on lui demande trop de travail, ce sera au détriment de sa croissance et de son développement; sa seule gymnastique, loin d'être athlétique, ne peut consister qu'en jeux et exercices correctifs. L'homme fort n'a plus qu'à entretenir sa santé et à appliquer sa force acquise.

L'application ne doit pas être confondue avec la recherche de difficultés exceptionnelles ou l'athlétisme. L'application consiste simplement à dépenser utilement son énergie avec le minimum de gaspillage et de fatigue pour l'organisme, c'est-à-dire avec le maximum de rendement en effet utile. La préparation militaire est le modèle de cette application, les sports divers en sont l'école.

Les efforts modérés alternant avec des repos et fréquemment répétés sont, avec les exercices respiratoires et l'hygiène générale, les secrets de la santé et de la vigueur. Les soins de la peau, l'alimentation choisie, plutôt végétale qu'animale, sans user d'excitants du système nerveux comme le tabac et l'alcool; un régime régulier de vie, se lever matin et se coucher tôt, éviter les excès de toute sorte, sont les moyens sûrs de vivre vieux et de conserver son énergie. Ces pratiques doivent entrer dans nos mœurs, si nous voulons jouir de la plus grande somme de bonheur et contribuer à la formation d'une race forte et énergique.

L'expérience a montré : que l'exercice quotidien est nécessaire à la santé; que les gros muscles n'indiquent point du tout la résistance à la fatigue; ce qui importe, c'est le fonctionnement parfait des organes de la nutrition, surtout du cœur et du poumon, et l'élimination des poisons dont l'organisme est encombré à la suite de la fatigue ou d'une alimentation mauvaise. Il est de la première importance de prendre dans l'enfance des habitudes d'hygiène et d'exercice qui serviront toute la vie.

Les appareils de gymnastique sont des moyens de développer le corps en lui imposant des efforts énergiques ou des obstacles créant des difficultés à vaincre pour s'habituer à sortir d'un mauvais pas. Les appareils de gymnastique sont portatifs ou fixes. La gymnastique de chambre utilise les haltères, les barres, les massues, les cordes et bâtons servant aux luttes deux à deux, ainsi que les « exercisers » ou appareils à résistance en caoutchouc à ressorts ou à contrepoids. Pichery a le premier employé ces appareils à ressorts comme moyens de développement et obtenu des résultats très intéressants avec la gymnastique de *l'opposant*. Les appareils en caoutchouc sont préférables aux appareils à contrepoids, parce qu'ils présentent toujours une résistance continue, ce qui n'a pas lieu avec un contrepoids dont l'inertie et la vitesse modifient à chaque instant la tension des cordons.

Les appareils de suspension et d'appui, de grimper et d'escalade; les appareils à sauter : le cheval de bois, les perches; les appareils à lancer : disques, boulets, javelots; enfin les armes et accessoires de la boxe, de l'escrime et du bâton, des jeux et des sports, composent tout le matériel de la gymnastique d'application.

Les appareils de gymnastique ne sont pas indispensables au développement du corps ni à son entraînement à l'endurance; il y a encore beaucoup de préjugés sur ce point. La marche, la course, les sauts, la natation, la lutte, la boxe, le canotage, le lancer, les exercices respiratoires, en un mot tous les exercices naturels, sont infiniment supérieurs aux fantaisies acrobatiques qui étonnent, mais trompent sur la valeur physique réelle de l'homme.

Un sujet qui brille aux appareils de suspension et d'appui peut n'avoir ni santé ni fond; il est simplement adroit et adapté à un appareil spécial. La caractéristique des appareils servant à la locomotion avec les bras est d'exiger de très gros efforts musculaires portant sur des muscles plutôt faibles, sans pour cela demander une grande somme de travail; de là le peu de retentissement de ces exercices sur les grandes fonctions de nutrition et leur faible effet hygiénique.

Vu son importance démontrée, la gymnastique est entrée dans les préoccupations des pouvoirs publics. On l'a introduite dans les matières de l'enseignement, et l'on élève chaque jour le niveau moral du personnel enseignant afin de le mettre à la hauteur de sa tâche.

Amoros, colonel espagnol, disciple de Pestalozzi, introduisit la gymnastique en France vers 1815; il fonda et dirigea le gymnase normal militaire de Grenelle; mais sa méthode était incomplète et ne pouvait convenir à l'enfance ni aux femmes. Son gymnase fut fermé en 1837, après avoir néanmoins rendu d'importants services à l'armée et aux sapeurs-pompiers.

Sous l'influence également des idées de Pestalozzi, Clias introduisait à la même époque l'enseignement de la gymnastique dans les écoles de la Ville de Paris. Sa méthode était plus pédagogique et plus esthétique que celle d'Amoros, elle se mettait à la portée des faibles, et, pour cette raison, donna de bons résultats constatés par un rapport de Bouvier à l'Académie de médecine. Cet enseignement fut interrompu en 1833, et il n'en est plus question jusqu'en 1846.

Amoros et Clias furent donc les maîtres de l'Ecole française; ils eurent pour successeurs Napoléon Laisné et le colonel D'Argy, qui fondèrent l'école militaire de gymnastique de la Faisanderie, commandée ensuite par le capitaine de Féraudy. L'Instruction pour l'en-

seignement de la gymnastique dans les corps de troupes fut publiée en 1847; c'est une œuvre empreinte de la doctrine d'Amoros, qui a sa valeur au point de vue militaire, mais ne présente pas d'intérêt au point de vue scolaire : elle fut acceptée et adoptée par les pays étrangers.

Alors se fondèrent des établissements et des gymnases particuliers, et les bons résultats constatés partout contribuèrent à orienter l'opinion en faveur des exercices du corps. Les ouvrages de Londe, de N. Dally, de Bouvier, de Blache, de Royer-Collard, Bouchardat, Tardieu, Michel Lévy, Foissac, Demarquay, et les thèses nombreuses présentées sur le sujet, sont une preuve du mouvement important qui se produisit en France de 1819 à 1854 et aboutit à un décret rendant la gymnastique obligatoire dans les lycées de l'empire.

Napoléon Laisné enseigne alors la gymnastique pédagogique et médicale; il fait avec le Dr Blache à la Salpêtrière le traitement de la chorée. Triat organise son gymnase modèle de l'avenue Montaigne, où il déploie un luxe considérable d'appareils. Ce mouvement est continué par son élève Paz, par de Jarry, et se répand en province, dans la région de l'Est surtout. Grâce à Clias et à Laisné, la gymnastique est mise à la portée des filles par l'adjonction du chant, de la musique, de la danse et de la callisthénie.

Mais tout cet enseignement est encore empirique, les résultats obtenus ne sont pas en rapport avec les dévouements, les peines et les dépenses. La plupart des maîtres concevaient encore la gymnastique à un point de vue trop athlétique pour convaincre les parents et les médecins. La jeunesse resta encore privée d'exercice pour cette raison.

Pichery inventa la gymnastique de l'*opposant*. Les appareils à ressort permettent l'exercice raisonné de toutes les parties du corps; ils sont le point de départ de tous les « exercisers » en caoutchouc servant actuellement à la gymnastique de chambre.

Paz fut envoyé en mission en Belgique, en Hollande, en Allemagne et en Suède; à son retour, il contribua à introduire la gymnastique dans les écoles publiques à la suite du décret du 18 juillet 1868.

Duruy avait été l'âme de ce mouvement, et le Dr Hillairet, envoyé également en mission à l'étranger, publia un rapport très touffu et très intéressant dans lequel il condamnait la gymnastique amorosienne comme manquant de base scientifique. On se rappelle la phrase de Duruy : *Nous ne voulons pas faire des bacheliers, mais des hommes*. Cette phrase indique l'esprit qui animait les réformateurs. Des commissions fonctionnèrent de 1866 à 1868, et devinrent permanentes; elles avaient pour rapporteurs Bérard, Bouvier et Hillairet.

Le diplôme de maître de gymnastique est alors créé par le décret de 1869, et la gymnastique fait partie intégrante des programmes des écoles primaires, des lycées et des écoles normales; un programme détaillé des exercices gymnastiques est rédigé et publié. Vient la guerre de 1870, la commission interrompt ses travaux; mais, réorganisée, elle rédige des manuels de gymnastique, dont un pour les filles. Jules Simon lance des circulaires pour attirer l'attention sur les bienfaits des exercices; le sénateur Georges fait voter une loi rendant la gymnastique obligatoire dans l'enseignement (27 janvier 1880). Paul Bert supprime la commission, qui avait rendu de grands services, et la remplace par la commission d'éducation militaire et civique.

De là sortit le bataillon scolaire, institution superficielle, condamnée par l'expérience. Jules Ferry envoie aux recteurs des circulaires pour préciser ce que doit être l'enseignement gymnastique et celui des exercices militaires dans les lycées et les écoles normales.

A ce moment se produit en France un mouvement important en faveur des exercices physiques. Ce mouvement a le double caractère *sportif* et *scientifique*. Le Cercle de gymnastique rationnelle est créé en 1880 par MM. Corra et G. Demeny, il est subventionné par la Ville de Paris, et ouvre aux professeurs et instituteurs les premiers cours de physiologie appliquée à l'exercice, sous la présidence de M. de Hérédia. Il publie le résumé de ses cours et des discussions qui ont lieu dans ses assemblées générales en un bulletin périodique, l'*Education physique*, envoyé aux instituteurs du département de la Seine.

Le physiologiste Marey fonde la station physiologique du parc des Princes, annexe du Collège de France. De ce laboratoire, dirigé par M. Demeny pendant quinze ans, sortiront les travaux scientifiques les plus exacts sur le mouvement et la locomotion de l'homme, qui serviront de documents pour établir la méthode. L'initiative privée n'est pas en arrière du mouvement. La première Société de gymnastique fut fondée en Alsace, à Guebwiller, en 1860, et l'Union des Sociétés de gymnastique de France date de 1873. Sous l'impulsion et la direction des Paz, Ziégler, Sansbœuf, Félix Faure et Cazalet, elle a pris un développement considérable, et comprend aujourd'hui plus de mille sociétés affiliées avec un effectif de 250000 gymnastes. Elle donne chaque année une fête fédérale dans une ville de province, où sont invitées les fédérations étrangères, et qui est généralement présidée par le chef de l'Etat. La première a eu lieu à Paris en 1875 et a été présidée par Jules Simon.

Les Sociétés de sports se créèrent ensuite à côté des Sociétés de gymnastique, et rendirent les plus grands services en donnant le goût du plein air et de l'exercice naturel. Elles furent le résultat d'une campagne faite dans la presse par Paschal Grousset, dont le livre sur la vie de collège en Angleterre produisit un mouvement nouveau. Le baron Pierre de Coubertin publiait à la même époque son livre sur l'éducation physique en Angleterre, et ouvrait à la jeunesse l'horizon nouveau des jeux scolaires et des sports utilitaires. Diverses sociétés sportives : le Stade français, le Racing Club, l'Union des Sociétés de sports athlétiques, le Touring Club de France, le Club Alpin, l'Union Vélocipédique, puis les Sociétés d'instruction militaire, embrassent tous les jours un plus grand nombre d'adhérents et contribuent à l'éducation de la jeunesse.

MM. Sansbœuf et Strehly organisent des concours interscolaires entre les élèves des lycées et cherchent à conserver parmi les élèves le goût et la pratique des appareils de gymnastique amorosienne. En 1888, le Dr Philippe Tissié fonde la Ligue girondine de l'éducation physique, à la suite d'articles parus sur les jeux scolaires. Il s'emploie très activement dans des polémiques pour introduire en France le système suédois dans toute sa pureté scolastique.

M. Liard, vice-recteur de l'académie de Paris, encourage ce mouvement général, en restant au-dessus des luttes passionnées des diverses écoles qui veulent se partager l'enseignement. Déjà en 1887, sur l'initiative de Marey et avec l'appui de M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, une commission est instituée au ministère de l'instruction publique pour reviser les manuels de gymnastique scolaire. Le manuel nouveau parut en 1891; il était précédé d'une introduction donnant sur la valeur des exercices et leurs effets physiologiques des notions très précises; il rejetait comme inutiles et même nuisibles les exercices de la barre fixe, du trapèze et des anneaux, et joignait les jeux et sports à la gymnastique méthodique.

Parallèlement à cette commission fonctionnait celle des jeux scolaires, chargée de la distribution des récompenses pour le concours Bischoffsheim, auquel un prix de cinq mille francs était attribué.

A la suite de ces travaux, MM. Demeny et Lagrange sont envoyés en mission d'études en Suède. La Ville de Paris crée le premier cours d'enseignement supérieur d'éducation physique et le confie à M. Demeny en 1891. M. le colonel Dérué, inspecteur de la gymnastique dans les écoles de la Ville de Paris, introduit les principes de la gymnastique pédagogique nouvelle, et une commission municipale est chargée de l'application de cet enseignement. En 1900 a lieu le premier Congrès international de l'éducation physique, à la suite duquel le général André, ministre de la guerre, charge M. Demeny de la réforme dans l'armée. Le règlement de 1902 est bâti sur le plan du cours de M. Demeny; il prend pour base de la méthode les effets physiologiques de l'exercice, les résultats d'expériences de la station physiologique.

Un enseignement régulier des sciences du mouve-

ment est créé à l'Ecole de Joinville-le-Pont, et un laboratoire de recherches y est annexé.

Sur la demande de M. Charles Cazalet, président de l'Union des Sociétés de gymnastique de France, le ministre de l'instruction publique crée en 1903 le cours supérieur d'éducation physique. Ce cours, confié à la direction de M. Demeny, a lieu pendant les vacances et perfectionne, au point de vue pédagogique, les professeurs et instituteurs chargés de l'enseignement de la gymnastique. A la fin de ce cours, un diplôme spécial donnant droit à des prérogatives est décerné à la suite d'un examen portant sur les sciences appliquées à l'éducation et sur un ensemble d'exercices très variés.

Un décret du 22 décembre 1904 nomme une commission interministérielle chargée d'établir les bases communes aux manuels de la guerre, de l'instruction publique et des Sociétés de gymnastique. Elle propose l'admission comme élèves à l'Ecole de Joinville des instituteurs pendant leur service militaire.

Le Conseil supérieur de l'instruction publique approuve la création d'un diplôme de professeur de gymnastique (degré supérieur), et ce diplôme est institué par décret du 30 décembre 1907. Nul, à partir de 1909, ne pourra être nommé professeur de gymnastique dans un lycée ou collège de l'Etat sans avoir passé les épreuves des examens, écrit, oral, pratique et pédagogique. Le programme de ces examens est publié, et l'enseignement de la gymnastique est mis dès lors sur le même pied que celui du dessin et de la musique. Une commission met la dernière main à la rédaction du manuel du ministère de l'instruction publique d'après le plan de la commission interministérielle. La Chambre des députés est saisie de ces questions se rapportant à la préparation au service militaire ; une commission extra-parlementaire de l'éducation physique recherche les moyens de répandre les bienfaits des exercices du corps dans toutes les communes du pays. Un rapport du Dr Lachaud, au nom de la Commission de l'armée présidée par M. Berteaux, ancien ministre de la guerre, conclut à l'obligation de l'éducation physique pour tous les élèves des établissements d'enseignement public, à la formation d'écoles régionales militaires, et à la création d'une école supérieure civile d'éducation physique rattachée au ministère de l'instruction publique.

[GEORGES DEMENY.]

**Législation.** — La loi du 28 mars 1882, art. 1er, confirmant sur ce point les dispositions de la loi du 27 janvier 1880, a mis la gymnastique au nombre des matières dont l'enseignement est obligatoire dans les établissements d'enseignement primaire. Dans les écoles élémentaires, la gymnastique, outre les évolutions et les exercices sur place qui peuvent accompagner les mouvements de classe, doit occuper tous les jours, ou au moins tous les deux jours, une séance dans le courant de l'après-midi.

Dans les écoles primaires supérieures, les exercices gymnastiques se font en dehors des heures de classe. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 19 et 26.) Ces écoles doivent être pourvues d'un gymnase. (Décret du 18 janvier 1887, art. 39.)

L'enseignement de la gymnastique est donné dans les écoles maternelles et classes enfantines, dans les écoles primaires supérieures de garçons et de filles et les cours complémentaires, suivant les programmes fixés par l'arrêté du 8 août 1890. — Voir *Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique*.

# H

**HACHETTE.** — Louis-Christophe-François Hachette, né à Rethel (Ardennes), le 5 mai 1800, mort le 31 juillet 1864, a été le fondateur de la grande maison de librairie qui porte son nom, et où se publie ce Dictionnaire. Louis Hachette ne nous appartient ici que pour la part qu'il a prise au grand mouvement d'instruction populaire qui date des dernières années de la Restauration, surtout des premières années du gouvernement de Juillet, et qui, malgré toutes les réactions destinées à l'entraver, ne s'est point arrêté depuis : cette part a été considérable.

En 1819, Louis Hachette était entré à l'Ecole normale supérieure, et il ne songeait guère alors à devenir libraire, lorsque, au moment où il allait terminer avec succès ses études, l'Ecole fut licenciée, en septembre 1822, pour des raisons de politique : les élèves de troisième année avaient acclamé, à la distribution des prix du concours général, le nom libéral de Camille Jordan. Ce fut alors que Louis Hachette, après quelques essais dans l'enseignement privé, acheta, en 1826, un fonds de librairie classique, bien humble et bien peu fourni, d'où devait sortir la grande librairie. Dès le début, il s'était donné cette devise : *Sic quoque docebo*, « De cette façon j'enseignerai encore ». Et, en effet, à côté de l'industriel, du marchand, comme il aimait à se nommer, du marchand honnête et habile, doué du génie des grandes entreprises, il y eut toujours chez Louis Hachette non seulement l'homme de savoir et de goût, le *scholar*, — c'est le nom que lui donnait M. Cuvillier-Fleury, — mais aussi le patriote dévoué à l'instruction et en poursuivant le progrès sous toutes les formes, particulièrement dans ses rapports avec l'éducation des enfants et celle des classes populaires.

Lorsque parut la loi du 28 juin 1833, il en comprit toute la portée : « En 1834, a-t-il écrit dans une des trop rares brochures signées de son nom, l'instruction primaire n'existait pour ainsi dire pas en France : il n'y avait ni maisons d'école, ni maîtres, ni livres. Les maisons d'école ne sortent pas de terre au commandement ; les écoles normales ne s'organisent pas en un jour. Les livres seuls peuvent se produire rapidement. » De concert avec MM. Firmin Didot, Jules Renouard, Pitois-Levrault, Louis Hachette livra au gouvernement, pour les préfectures et sous-préfectures, qui les distribuaient gratuitement dans les écoles, des masses considérables de livres élémentaires, dont plusieurs étaient excellents, et qui sont longtemps restés les seuls classiques de l'école.

Déjà, en 1832, il avait, de concert avec les mêmes éditeurs, fondé le *Manuel général de l'instruction primaire*, destiné, dans l'origine, à populariser ces nouvelles méthodes et à en enseigner le fonctionnement aux instituteurs. Officielle dans les premières années, cette publication s'affranchit, lorsque l'œuvre qu'elle propageait eut été assurée, de la tutelle administrative, et, devenue la propriété exclusive de la librairie Hachette, elle conserve aujourd'hui, après une carrière déjà si longue, la trace des premiers efforts de son créateur.

Lorsque s'ouvrirent les premières salles d'asile, Louis Hachette entreprit, en 1835, la plus ancienne publication périodique destinée à l'éducation de la première enfance qui ait paru dans notre pays, l'*Ami de l'enfance*. Ce journal, qui vécut tant que cet enseignement nouveau eut besoin d'un guide et qui, sous la direction de Mme Pape-Carpantier, puis de Mme Kergomard, rendit tant de services, cessa de paraître en octobre 1896.

Une autre publication périodique, d'un caractère plus général, la *Revue de l'instruction publique* en France et dans les pays étrangers, avait été créée par Louis Hachette en 1842, en vue de défendre, dans une mesure libérale, la cause universitaire, contre laquelle on préludait déjà, à cette époque, aux attaques passionnées et incessantes qui ont fini par triompher en 1850.

Mais ce n'est pas seulement comme éditeur de livres classiques et de journaux d'enseignement que Louis Hachette a rendu service à l'instruction populaire, c'est aussi et surtout peut-être par cette préoccupation constante qui l'a porté toute sa vie à rechercher les

moyens pratiques de répandre le goût de la lecture, nous entendons de la lecture utile et saine, dans toutes les classes et jusqu'aux derniers rangs de la société. Il n'est que juste de voir la marque de cette préoccupation dans les publications les plus connues de sa librairie.

M. Hachette avait accepté diverses fonctions publiques gratuites; il a rédigé des mémoires et des rapports sur des questions d'assistance publique, de propriété littéraire, de librairie, d'organisation sociale. En somme, peu de vies ont été mieux remplies et consacrées à des travaux plus élevés et plus utiles.

[Ch. Defodon.]

**HÆHN**. — Jean-Frédéric Hähn, pédagogue allemand, né à Bayreuth en 1710, fut un des représentants de l'école piétiste et de l'enseignement « réal » en Allemagne. Après avoir enseigné d'abord dans une école normale, il devint, de 1753 à 1759, inspecteur de la *Realschule* fondée à Berlin par Hecker. Il y introduisit une méthode de son invention, la « méthode des tableaux et des lettres » (*Tabellar- und Litteral Methode*), au moyen de laquelle les parties essentielles de chaque branche d'études se trouvaient résumées sous une forme qui permettait de les confier plus facilement à la mémoire de l'élève. Les divisions principales du sujet et les faits saillants qui s'y rattachaient étaient disposés en tableaux où ces divisions et ces faits se trouvaient représentés seulement par la lettre initiale du mot destiné à les rappeler. Felbiger adopta cette méthode et l'introduisit dans les écoles de Silésie et d'Autriche. Hähn avait recours en outre, dans son enseignement, à l'intuition directe : de nombreuses collections, formant un véritable musée technologique, furent constituées sous sa direction. — Voir *Realschule*.

**HAITI**. — La République d'Haïti comprend la partie occidentale de l'île d'Haïti ou Saint-Domingue, la partie orientale (espagnole) formant, depuis 1843, un autre Etat, qui a pris le nom de République dominicaine. Après de longues luttes contre les colons français à la fin du dix-huitième siècle, les anciens esclaves noirs d'Haïti conquirent leur indépendance (1803) et se donnèrent un gouvernement qui, sous les noms de royauté et d'empire qu'il a parfois adoptés, comme sous celui de République, a conservé en fait les traditions et les mœurs d'une autocratie militaire. Depuis la chute de l'empereur Soulouque, en 1859, les institutions républicaines n'ont plus cessé de régir le pays, mais leur efficacité tient presque uniquement a caractère et à l'éducation du chef d'Etat qui détient le pouvoir.

La population de la République d'Haïti est évaluée à un million huit cent mille habitants environ, dont la grande majorité appartient à la race noire. La religion dominante est le catholicisme. Le français est la langue officielle; la masse du peuple parle surtout un patois dérivé du français, le *créole*.

Les cinq départements de la République sont partagés en 15 circonscriptions scolaires. Dans chaque circonscription, le contrôle et la surveillance sont exercés, sous la haute autorité du secrétaire d'Etat de l'instruction publique, par un inspecteur des écoles, assisté ou non de sous-inspecteurs, selon l'importance de la circonscription. Chacune des 86 communes est, en outre, pourvue d'une commission scolaire, présidée par le magistrat communal (faisant fonction de maire).

L'enseignement est libre. Pour ouvrir une école, il suffit de justifier qu'on est de bonnes vie et mœurs et apte à l'enseignement qu'on veut pratiquer; moyennant quoi, l'autorisation d'enseigner est délivrée par le secrétaire d'Etat de l'instruction publique.

L'Etat donne gratuitement l'instruction à tous les degrés dans les écoles publiques, dites *nationales*, qui se divisent en écoles primaires rurales, en écoles primaires urbaines, en écoles professionnelles, en écoles secondaires, en lycées et collèges, et en écoles supérieures. L'instruction primaire est obligatoire.

On compte, d'après les dernières statistiques officielles, un total de 479 écoles primaires publiques, soit 205 écoles rurales, mixtes quant au sexe, et 274 écoles urbaines dont 121 écoles de garçons et 153 écoles de filles. Dans ce nombre figurent 39 écoles publiques de garçons dirigées par les Frères de l'Instruction chrétienne, 50 écoles publiques de filles dirigées par les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny (40 écoles) et par les Filles de la Sagesse (10 écoles), une école d'arts et métiers (ancienne *Maison centrale*), et une école professionnelle de jeunes filles.

L'enseignement secondaire est donné par l'Etat dans 8 écoles secondaires de garçons, fondées spécialement pour les jeunes gens qui se préparent à l'exercice du commerce ou de l'industrie, dans 4 écoles secondaires de jeunes filles, et dans les 6 lycées de Port-au-Prince, du Cap-Haïtien, des Gonaïves, des Cayes, de Jacmel, de Jérémie.

L'enseignement supérieur est représenté par l'Ecole nationale de médecine et de pharmacie, l'Ecole nationale de droit, l'Ecole nationale de dessin et de peinture.

A côté de ces établissements publics existent de nombreuses écoles privées, auxquelles s'appliquent les programmes d'études arrêtés par le secrétaire d'Etat de l'instruction publique. La plupart reçoivent de l'Etat des subventions plus ou moins importantes. Citons parmi elles : pour l'enseignement supérieur, les Ecoles de droit subventionnées du Cap-Haïtien, des Cayes, de Jérémie, de l'Anse-à-Veau, à qui est accordée la licence de délivrer des grades universitaires, sous le contrôle de l'inspection scolaire ; la Maternité de Port-au-Prince, qui prépare au brevet de sage-femme; l'Ecole des sciences appliquées; la Polyclinique Péan, à laquelle a été adjoint un laboratoire de bactériologie; pour l'enseignement secondaire, à Port-au Prince : le Collège Saint-Martial, dirigé par les Pères du Saint-Esprit, et l'institution Saint-Louis de Gonzague, dirigée par les Frères de l'Instruction chrétienne, établissements qui possèdent tous deux un observatoire météorologique; le Collège Louverture; le pensionnat Sainte-Rose de Lima, sous la direction des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, et le pensionnat de Notre-Dame du Sacré-Cœur, sous celle des Filles de la Sagesse; le Collège Biré, fondé par la Mission wesleyenne; l'Ecole d'enseignement pratique (institution de Mlle Isabelle Laporte), à laquelle ont été annexés, sous le patronage du Comité haïtien de l'Alliance française, des cours professionnels de jeunes filles et des conférences post-scolaires.

A l'enseignement primaire se rattachent : l'école lancastérienne de Port-au-Prince, la ferme-école de Turgeau, les orphelinats de Port-au-Prince et des Cayes.

Indépendamment des jeunes gens instruits par ses soins dans les principales écoles libres du pays, la République d'Haïti a toujours entretenu en France et aux Etats-Unis un certain nombre de boursiers, qu'elle aide ainsi à compléter leurs études supérieures. Ils se sont jusqu'ici consacrés au droit, à la médecine, aux sciences appliquées, à l'art des constructions.

Dans les écoles primaires rurales, l'enseignement est réparti en trois cours; il comprend les matières suivantes : instruction religieuse, instruction morale et civique (premières notions); lecture, écriture; premières notions de la langue française, de l'histoire et de la géographie d'Haïti, du calcul élémentaire; leçons de choses; travaux de couture pour les écoles de filles.

L'enseignement dans les écoles primaires urbaines est réparti en quatre cours; il comprend, dans deux cours élémentaires, les matières enseignées dans les écoles rurales, et, dans les deux cours suivants, outre le développement de ces matières, un aperçu de l'histoire générale par les biographies des hommes illustres, les éléments de la géographie générale, de la géométrie expérimentale et du dessin, de simples notions des sciences physiques et naturelles, la lecture du latin; et des travaux de couture pour les écoles de filles.

Dans les écoles secondaires de garçons, l'enseignement est réparti en trois cours; il comprend la langue et la littérature françaises, les langues anglaise et

espagnole, l'arithmétique appliquée, les éléments du calcul algébrique, de la géométrie pratique, les règles de la comptabilité usuelle et de la tenue des livres, les notions de cosmographie, les notions de sciences physiques et naturelles applicables à l'agriculture, à l'industrie et à l'hygiène, le dessin d'imitation, le dessin géométrique, les premières notions de droit usuel et d'économie politique, les principales époques de l'histoire générale et spécialement des temps modernes, l'histoire particulière d'Haïti, la géographie générale, la géographie particulière d'Haï , les notions d'agriculture théorique, les principes de diction, la musique vocale.

Pour les jeunes filles, l'enseignement est, à peu de chose près, le même. A la place de certaines matières, on a mis le dessin d'ornement, le piano, les travaux à l'aiguille, la coupe et l'assemblage.

Dans les lycées et collèges, l'enseignement est réparti en sept classes; il comprend : l'instruction morale et religieuse, la langue et la littérature françaises, la langue et la litterature latines, la langue et la littérature grecques, la langue et la littérature anglaises, la langue et la littérature espagnoles, l'histoire et la géographie, les éléments de philosophie, les principes du droit et de l'économie politique, les mathématiques appliquées, la comptabilité et la tenue des livres, la physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, les principes de la diction, le dessin d'imitation, le dessin géométrique, la musique vocale et instrumentale.

Le budget annuel de l'instruction publique est d'environ 4 millions de francs. La population scolaire de la République d'Haïti peut être évaluée à 60 000 élèves.

**HALPHEN** (Prix). — M. Achille-Edmond Halphen, né en 1825, mort en 1856, juge-suppléant au tribunal de Versailles et secrétaire du consistoire israélite de Paris, a légué, par testament en date du 3 juin 1855, à l'Académie des sciences morales et politiques « une rente annuelle de 500 francs pour les arrérages de ladite rente être décernés en prix tous les ans, tous les deux ou tous les trois ans, à son choix, par l'Académie, soit à l'auteur de l'ouvrage littéraire qui aura le plus contribué aux progrès de l'instruction primaire, soit à la personne qui, d'une manière pratique, par ses efforts ou son enseignement personnel, aura le plus contribué à la propagation de l'instruction primaire ».

L'Académie a décidé que la rente serait accumulée pendant trois ans, pour former un prix d'une valeur suffisamment considérable. Diverses circonstances firent différer jusqu'en 1861 le terme du premier concours.

Le prix Halphen a été décerné en 1861 à M. Rapet, « l'un des hommes qui ont le mieux concouru aux progrès de l'instruction primaire, soit comme directeur d'école normale, soit comme inspecteur, soit comme écrivain » (Rapport de M. Guizot).

En 1864, ce prix a été attribué à M. Barrau, qui a dirigé pendant de longues années le *Manuel général de l'instruction primaire*, et a publié divers ouvrages relatifs à l'éducation morale.

En 1867, l'Académie a porté son choix sur Mme Pape-Carpantier, directrice du Cours pratique des salles d'asile.

En 1870, elle a voulu « honorer une vie consacrée depuis cinquante-huit ans à l'enseignement de l'enfance », en accordant le prix Halphen à M. Claude-Louis Michel.

En 1873, le prix a été décerné à M. Gréard, alors directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine.

En 1876, le prix a été partagé entre M. Hoffet, ancien chef d'institution, à Lyon, et M. Eugène Rendu, ancien inspecteur général de l'instruction publique.

En 1879, le titulaire fut M. Marguerin, l'organisateur des écoles Turgot.

En 1882 le prix fut décerné à M. Maggiolo, recteur honoraire, connu pour ses travaux sur la statistique de l'instruction primaire.

A partir de 1882, les titulaires du prix Halphen, ou des médailles et des mentions qui parfois ont été décernées à divers candidats, ont été les suivants :

1885. — Charles Defodon, rédacteur en chef du *Manuel général*, et Félix Hément, inspecteur de l'enseignement primaire.

1888. — A. Vessiot, inspecteur général de l'enseignement primaire. Récompense de 1200 francs attribuée à Mlle Elisa Luquin, directrice des cours supérieurs d'enseignement commercial de Lyon.

1891. — Le prix n'a pas été décerné. Trois médailles de 500 francs ont été attribuées à M. Chaumet, inspecteur de l'enseignement primaire, à M. Gustave Ducoudray, professeur honoraire à l'école normale d'instituteurs de la Seine, et à Mlle Malmanche, inspectrice de l'enseignement commercial de Paris.

1894. — G. Jost, inspecteur général de l'enseignement primaire, et Mme Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, directrice de l'*Ami de l'enfance.*

1897. — M. Edouard Petit, agrégé de l'Université, professeur au lycée Janson de Sailly, pour son livre *Autour de l'éducation populaire* et l'ensemble de ses ouvrages. Récompense de 500 francs attribuée à M. Lechantre, instituteur public à Saint-Quentin.

1900. — M. Fr. Lucas, inspecteur d'académie honoraire, pour son livre *Aux instituteurs et institutrices de France* (Saint-Brieuc, 1897).

1903. — M. Boirac, recteur de l'académie de Dijon, et M. Magendie, directeur de l'école normale de Chartres.

1906. — Récompense de 1000 francs à M. Boitel, directeur de l'école Turgot; récompense de 500 francs aux docteurs Philippe et Paul Boncour pour leur livre *Les Anomalies mentales chez les écoliers* (Paris, 1905) ; mention honorable à M. Mortier, instituteur à Saint-Rémy-de-Montmorillon (Vienne), pour ses travaux, et à M. Pavette, inspecteur de l'enseignement primaire à Senlis, directeur de l'OEuvre scolaire agricole de l'agriculture nouvelle.

1909. — M. Jeannot, inspecteur primaire à Paris, pour l'ensemble de son œuvre et de son action pédagogique.

**HAMEAU** (Écoles de). — La loi du 20 mars 1883 (art. 8) impose aux communes l'obligation de pourvoir à l'établissement de maisons d'école non seulement au chef-lieu de la commune, mais encore dans les hameaux ou centres de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de 3 kilomètres et réunissant un effectif d'au moins 20 enfants d'âge scolaire.

En conséquence, tout hameau a le droit, lorsqu'il se trouve dans les conditions précitées, et quelle que soit l'importance de l'école ou des écoles de la commune, d'exiger la création d'une école de hameau. Le même droit appartient à l'administration. Mais, que la création soit réclamée par les intéressés ou qu'elle soit prescrite d'office, l'arrêté ministériel qui la prononcerait serait, dans l'un et l'autre cas, entaché d'irrégularité si la double condition de distance et de population scolaire prévue par ledit article 8 n'était pas remplie. Aussi faut-il, pour éviter toute erreur de nature à vicier sa décision, que le Conseil départemental vise expressément l'art. 8 de la loi du 20 mars 1883. De plus la délibération du Conseil départemental devra mentionner que l'assemblée a pris connaissance de l'avis du conseil municipal; elle devra brièvement, sinon catégoriquement, énoncer les motifs qui justifient l'établissement de l'école de hameau proprement dite; elle devra relater le certificat de l'agent-voyer, quant à la distance, et le relevé du nombre des enfants en âge scolaire, signé par l'inspecteur d'académie. (Circulaire du 14 juin 1892.)

Toutefois, un ou plusieurs hameaux dépendant d'une commune peuvent être rattachés à l'école d'une commune voisine.

Cette mesure est prise par délibération des conseils municipaux des communes intéressées. En cas de divergence, elle peut être prescrite par décision du Conseil départemental. (Loi du 30 octobre 1886, art. 11.)

D'autre part, la circonscription des écoles de hameau créées par application de l'article 8 de la loi du

20 mars 1883 peut s'étendre sur plusieurs communes.

Dans ce cas comme dans le cas précédent, les communes intéressées contribuent aux frais de construction et d'entretien de ces écoles dans les proportions déterminées par les conseils municipaux et, en cas de désaccord, par le préfet, après avis du Conseil départemental. (Même loi, art. 12.)

Mais il y a lieu d'observer que le Conseil départemental ne peut prescrire le rattachement des hameaux dépendant d'une commune à l'école d'une commune voisine, ou l'extension de la circonscription d'une école de hameau sur le territoire de plusieurs communes, que si l'une au moins des communes intéressées y consent. (Décret du 7 avril 1887, art. 22.)

Par contre, lorsque les hameaux, voisins les uns des autres et appartenant à des communes limitrophes, sont situés à plus de 3 kilomètres des chefs-lieux de leurs communes respectives, et forment ensemble un centre de population comprenant un effectif d'au moins 20 d'enfants d'âge scolaire, le Conseil départemental peut, malgré l'avis contraire des conseils municipaux, réunir ces hameaux en une circonscription qui sera pourvue d'une école. (Même décret, art 23.) — Voir *Écoles publiques, Maisons d'école.*

**HARTLIB.** — Samuel Hartlib était le fils d'un négociant polonais et d'une mère anglaise, et naquit à Elbing, dans les premières années du dix-septième siècle. Il vint jeune en Angleterre, où il se lia avec Milton, et s'occupa avec lui de questions relatives au progrès des lettres et de l'instruction. Milton lui dédia son *Traité sur l'éducation*. Ce fut sur l'initiative de Hartlib qu'en 1641 le Parlement anglais appela Coménius en Angleterre, pour y travailler à la réforme des écoles de ce pays : mais cette tentative n'eut pas de suite (Voir *Coménius*). Il s'occupa aussi d'agriculture, et publia, en 1651, un ouvrage intitulé *Propositions pour la création d'une école d'agriculture* (*Propositions for erecting a College of husbandry*). On ignore la date de sa mort.

**HAUY.** — Valentin Haüy, né à Saint-Just, en 1745, mort en 1822, est le fondateur de l'Institution des aveugles. Il avait établi à Paris une école de calligraphie, lorsqu'une circonstance fortuite attira, en 1784, son attention sur l'instruction des aveugles (Voir *Aveugles*). Il publia en 1786 une brochure dans laquelle il exposait ses vues sur ce sujet, et bientôt après un ouvrage plus complet intitulé : *Essai sur l'éducation des aveugles*, « exposé de différents moyens vérifiés par l'expérience, pour les mettre en état de lire, à l'aide du tact, d'imprimer des livres dans lesquels ils puissent prendre des connaissances de langues, d'histoire, de géographie, de musique, etc., d'exécuter différents travaux relatifs aux métiers ; » Paris, 1 vol. in-4. Un collaborateur de ce Dictionnaire a raconté à l'article *Aveugles* quels furent les premiers essais de Haüy, l'approbation qu'il reçut de l'Académie des sciences, l'invention de l'impression en relief, la fondation de l'Institut national des aveugles et les fortunes diverses de cet établissement. En l'an IX, le Consulat ayant supprimé l'Institut des aveugles, Haüy fut mis à la retraite avec une pension de 2000 francs. Il essaya alors de créer avec ses propres ressources un pensionnat d'aveugles : mais cette entreprise n'eut pas de succès. En 1802, il fut appelé à Saint-Pétersbourg pour concourir à la fondation d'une école d'aveugles sous le patronage de l'impératrice; de là il se rendit à Berlin, où il essaya aussi de créer un institut d'aveugles. Revenu à Paris en 1808, il y vécut dans la retraite jusqu'à sa mort : lorsque la Restauration réorganisa l'Institution des jeunes aveugles en 1814, ce ne fut pas Haüy, ce fut le Dr Guillié qu'elle plaça à la tête de cet établissement. Haüy était plein de dévouement et zélé pour le bien, mais il manquait des capacités nécessaires à un bon administrateur; ce défaut d'esprit pratique fut pour lui la cause de nombreux déboires.

Le nom de Valentin Haüy a été donné à une association de bienfaisance fondée en 1889 par M. Maurice de la Sizeranne : Voir *Aveugles*.

Son frère, l'abbé René-Just Haüy, né en 1743, s'illustra comme minéralogiste, occupa une chaire à l'Ecole normale (1795), puis au Muséum (1802), et mourut en 1826.

**HAWAI** (Iles). — L'archipel de Hawaï, ou archipel Sandwich, dans l'Océan Pacifique, découvert par Cook en 1778, se compose de huit îles, dont les principales sont Hawaï (11 756 kilom. carrés), Oahou (1680 kilom. carrés), Kaouaï (1488 kilom. carrés) et Maouï (1268 kilom. carrés). La capitale est Honoloulou, dans l'île Oahou. Au recensement de 1900, la population était de 154 001 habitants, dont 39 500 Polynésiens seulement (on en comptait 132 000 en 1832), et plusieurs milliers de métis; il y avait 24 407 Japonais et 21 616 Chinois; parmi les blancs, les plus nombreux étaient les Portugais (15 191); les Américains des Etats-Unis étaient au nombre de 3086 seulement. Cet archipel a formé pendant un siècle environ, à partir de 1784, une monarchie sous une dynastie indigène, monarchie qui devint constitutionnelle en 1840, avec une Assemblée législative. En 1893, les Américains, qui voulaient soustraire l'archipel à l'influence japonaise, firent un coup d'Etat contre la reine Liliuokalaui, qui fut déposée; et en 1898 les îles Hawaï furent annexées par les Etats-Unis ; elles ont le rang de Territoire, avec un Sénat, une Chambre des représentants, un gouverneur, et un délégué au Congrès américain.

Dès 1850, l'Assemblée législative avait affecté au service des écoles, à titre de dotation, le vingtième des terres appartenant à l'Etat. Un acte législatif du 10 janvier 1865 réorganisa l'instruction publique : il rendit l'instruction obligatoire, de l'âge de six ans à celui de quinze; il remplaça le ministre de l'instruction publique par un Comité d'éducation (*Board of Education*) formé de cinq membres du Conseil privé; il divisa le royaume en vingt-cinq districts scolaires, à la tête de chacun desquels fut placé un agent nommé par le *Board*; à côté de l'agent se trouvait un comité scolaire, élu par les parents, chargé d'administrer les écoles. Il y eut trois catégories d'écoles : les *common schools*, les *select schools*, et les *independent schools*. Les *common schools*, gratuites, étaient entretenues par le gouvernement; l'enseignement y était donné en langue hawaïenne, par des instituteurs hawaïens; les branches d'études étaient la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la géographie et parfois le chant. Les *select schools*, qui, pour la plupart, n'étaient pas gratuites, étaient également entretenues par le gouvernement; l'enseignement s'y donnait en anglais, et comprenait les mêmes branches qu'à la *common school*, avec le dessin et les sciences naturelles en plus; une de ces écoles était le séminaire d'instituteurs (*seminary*), installé à Lahainalouna, dans l'île de Maouï, avec un cours d'études de quatre années. Les *independent schools*, dont quelques-unes étaient des internats, appartenaient en général à une église ou à une association religieuse; un certain nombre d'entre elles recevaient une subvention gouvernementale. Il y avait, en 1883, 114 *common schools*, avec 2841 élèves (1627 garçons et 1214 filles); 44 *select schools*, avec 3489 élèves (2124 garçons et 1365 filles); 42 *independent schools* (dont 11 internats), avec 2393 élèves (1178 garçons, 1215 filles). Le rapport officiel de 1886 relevait ce fait, que le nombre des écoles où l'enseignement se donnait en langue hawaïenne décroissait d'année en année, ainsi que le nombre des élèves qui les fréquentaient, tandis que celui des élèves des écoles anglaises allait en augmentant : il n'y avait plus, en 1886, que 77 écoles hawaïennes, avec 2018 élèves, tandis que le nombre des écoles anglaises était de 54, avec 4414 élèves.

Aujourd'hui les écoles sont divisées en écoles publiques (*public schools*), comprenant des écoles élémentaires et des écoles supérieures (*high schools*), et en écoles privées (*private schools*). Le rapport sur la situation générale du Territoire de Hawaï, adressé en 1906 par le gouverneur au secrétaire du département de l'intérieur à Washington, indique qu'en 1906 la population scolaire totale (y compris celle des

écoles privées) était de 21 358 élèves, dont 16 119 dans les écoles publiques; en 1898, elle avait été de 14 907 élèves, dont 10 965 dans les écoles publiques. Ce nombre de 21 358 élèves se décomposait ainsi : Hawaïens, 4845; Portugais, 4472; Japonais, 4297; métis polynésiens, 3422; Chinois, 2092; Américains des Etats-Unis, 959; Américains de Puerto Rico, 338; autres étrangers (Anglais, Scandinaves, Allemands, etc.), 933. Le nombre des instituteurs et institutrices, en 1906, était de 696, dont 435 dans les écoles publiques et 261 dans les écoles privées. Le traitement des instituteurs et institutrices des écoles publiques va de 30 à 90 dollars par mois; 44 recevaient moins de 30 dollars, 29 recevaient plus de 90 dollars. L'école normale est placée à Honoloulou.

Un *Act* de 1905 a divisé l'archipel en cinq comtés : Hawaï (60 écoles en 1906), Maouï (42 écoles), Oahou (33 écoles), Kaouaï (17 écoles), et Kalaouao : ce dernier comté, dans la petite île de Molokaï, est réservé aux lépreux, qui y sont internés au nombre de 828.

**HECKER.** — Jean-Jacques Hecker, théologien et pédagogue allemand, l'un des premiers promoteurs de la *Realschule*, naquit à Werden en 1707. Il fit ses études à l'université de Halle, où il put assister aux dernières leçons de Francke : c'est dire qu'au point de vue religieux il appartient à la tendance piétiste. En 1729, il devint l'un des maîtres du *Pædagogium* de Halle (Voir *Francke*), placé alors sous la direction de Freylinghausen; l'influence de Semler, qui devait fonder à Halle en 1739 la première *Realschule*, contribua beaucoup à lui donner le goût des études techniques. En 1735, il fut nommé professeur et aumônier à l'orphelinat militaire de Potsdam, et trois ans plus tard le roi Frédéric-Guillaume Ier le choisit comme pasteur de l'église de la Trinité à Berlin. Il conserva ces dernières fonctions durant trente années, et se voua avec le plus grand zèle à l'œuvre de l'éducation dans sa paroisse. Non content de fonder des écoles primaires gratuites, il voulut créer une institution semblable à la *Realschule* de Halle. La *Realschule* de Hecker, ouverte en 1746, fut déclarée établissement royal en 1748 et reçut alors son organisation définitive; le plan d'études comprenait toutes les branches qui pouvaient être de quelque utilité dans la vie pratique : l'ambition de Hecker était de donner dans son institut un enseignement technique universel. Cependant l'étude de la langue n'était pas négligée, et la religion occupait la première place dans le programme. Au nombre des professeurs de l'établissement se trouvait Hähn, l'auteur de la « méthode des tableaux », dont les talents contribuèrent beaucoup au succès de l'école. Sur le modèle de la *Realschule* de Berlin, des établissements du même genre furent fondés à Wittenberg, à Stargard, à Züllichau, à Breslau, à Erlangen. Le réformateur des écoles de Silésie et d'Autriche, Felbiger, vint à Berlin visiter l'école de Hecker, à laquelle il emprunta la plupart de ses méthodes.

Frédéric II tenait Hecker en grande estime; il le chargea en 1762 de préparer un règlement général pour les écoles prussiennes. Hecker rédigea un projet qui fut adopté par l'autorité supérieure, mais que les circonstances empêchèrent de mettre à exécution.

La *Realschule* fondée par Hecker subsiste encore aujourd'hui, avec un programme mieux approprié aux nécessités de l'éducation moderne (Voir *Realschule*). Son créateur mourut en 1768, à l'âge de soixante et un ans.

**HEGIUS.** — Alexandre Hegius, né à Heeck en Westphalie, entre 1420 et 1423, élève de Thomas à Kempis, fut pendant plus d'un quart de siècle le directeur de la célèbre école de Deventer en Flandre, fondée par les hiéronymites ou Frères de la vie commune. Après avoir dirigé les écoles à Bâle et à Emmerich, il se fixa vers 1470 à Deventer, où il compta au nombre de ses élèves Erasme. Il fut parmi ses contemporains, avec Agricola, le principal représentant de l'humanisme dans l'Europe du Nord. Il mourut en 1498. Ses œuvres ont été publiées en latin à Deventer en 1503.

**HEINICKE.** — Samuel Heinicke, instituteur de sourds-muets, naquit à Nautzschütz en Saxe, en 1719. Après une jeunesse assez aventureuse, il était devenu en 1768 instituteur à Eggendorf, près de Hambourg; là il s'occupa à instruire un sourd-muet au moyen d'une méthode de son invention, dont le succès lui acquit bientôt une grande réputation. Sur l'appel de l'électeur de Saxe, il revint dans sa patrie et fonda à Leipzig en 1778 la première institution de sourds-muets. Sa controverse avec l'abbé de l'Epée attira l'attention du monde savant : l'instituteur français préconisait le langage des signes, tandis que Heinicke enseignait à ses élèves à s'exprimer au moyen du langage articulé. Heinicke s'occupa aussi d'instruction primaire en général, et contribua beaucoup à l'introduction dans les écoles de la méthode phonétique d'épellation ou *Lautier-Méthode*. Il mourut en 1790.

**HEMERKEN** (Thomas). — Voir *Thomas à Kempis*.

**HERBART.** — L'homme dont nous allons résumer brièvement la vie et les travaux est celui qui a fait en Allemagne la première tentative sérieuse pour élever la pédagogie au rang d'une science exacte, fondée sur une double base spéculative et expérimentale. S'il n'y a pas réussi dans la mesure où lui-même et ses disciples l'ont pensé, sa doctrine n'en mérite pas moins un examen attentif.

Jean-Frédéric Herbart, né à Oldenburg le 4 mai 1776, était fils d'un magistrat. D'une précocité peu commune, il montra les plus heureuses dispositions pour l'étude, dispositions que secondèrent les soins empressés d'une mère qui était elle-même une femme supérieure. A douze ans, il s'occupait déjà de logique et de métaphysique. Lorsqu'il sortit du gymnase, il prit pour sujet de dissertation un parallèle entre les idées de Cicéron et celles de Kant sur le souverain bien. Sur le désir de son père, il se rendit à Iéna pour y étudier le droit; mais, pendant les trois ans qu'il passa à cette université, il se consacra presque exclusivement à l'étude de la philosophie. Il suivit avec assiduité les leçons de Fichte, dont il n'accepta pas toutefois la doctrine sans réserve. Préoccupé déjà de pédagogie, il repoussait la théorie de la liberté transcendante parce qu'elle ne pouvait fournir le principe d'un système d'éducation. En 1797, ayant appris qu'un de ses amis cherchait un précepteur pour les enfants de M. de Steiger, à Berne, il accepta cette place, bien que les ressources de sa famille eussent pu lui permettre d'achever sans interruption, s'il eût voulu, ses études à l'université.

Herbart, qui avait recherché les fonctions de précepteur par choix, les remplit pendant trois ans avec le plus grand zèle : tous les deux mois, il remettait au père de ses élèves des rapports écrits, dont quelques-uns ont été conservés et sont imprimés dans la collection de ses œuvres. On trouve déjà dans ces rapports quelques-unes des opinions qu'il défendit plus tard avec tant d'énergie, celle par exemple que les mathématiques et la poésie sont les plus puissants moyens de culture; on le voit déjà placer la lecture de l'Odyssée à la base de l'enseignement de la langue. Par contre, il voudrait reculer le plus possible l'enseignement religieux. Les prières qu'il avait composées pour ses élèves montrent de quelle façon il voulait qu'on exerçât les enfants à réfléchir; la prière du soir commence par ces mots : « Comment la journée s'est-elle écoulée ? A-t-elle été bonne ? ou mauvaise? ou bien a-t-elle été médiocre ? »

Pendant son séjour en Suisse, ses idées pédagogiques prirent une nouvelle direction sous l'influence de Pestalozzi. Herbart rendit visite à Pestalozzi en 1799, dans son école à Burgdorf; le vieux maître réunit ses élèves pour une leçon faite expressément en l'honneur du jeune visiteur, et dont celui-ci garda un souvenir ineffaçable. « Encore aujourd'hui, dit-il dans un de ses ouvrages, chaque fois que je trace des figures de géométrie au tableau noir, j'en veux à ma main de ne pouvoir dessiner des droites aussi fermes, des perpendiculaires aussi exactes, des cercles aussi corrects que le faisaient ces enfants de six ans. » L'usage des feuillets de corne sur lesquels les lettres étaient gra-

vées, les exercices de prononciation en commun, et surtout les exercices d'intuition et de dessin, reçurent sa complète approbation. Ce que Herbart avait vu ou entendu à Burgdorf l'incita à poursuivre ses études pédagogiques et philosophiques, et ses amis, dont quelques-uns s'étaient rendus comme lui en Suisse, purent assister bientôt à l'éclosion définitive de son système. L'un d'eux, Böhlendorf, écrit à ce propos à un autre ami : « Herbart a trouvé son système, qui a eu pour père le génie de la pensée, pour mère la nature, pour nourrice l'amitié ».

A la fin de 1799, Herbart quitta sa place de précepteur pour achever ses études et se préparer au professorat. Il passa à Iéna, puis à Halle, où Niemeyer tenta de le retenir pour l'attacher au *Pædagogium*; il se rendit dans sa ville natale, et de là à Brême. Il fit dans cette dernière ville un assez long séjour. Il y enseigna d'abord les mathématiques dans une école publique, et fit l'épreuve de sa méthode pour l'étude des langues sur un jeune homme qu'il préparait pour l'examen de maturité. Ce fut à Brême qu'il exposa pour la première fois ses idées sur l'enseignement secondaire, dans un mémoire rédigé en vue de l'obtention d'une chaire dans une école qu'on projetait de fonder. Ce mémoire, intitulé *Projet d'un plan pédagogique d'études* (*Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan*), se distingue entre autres par la priorité qui y est accordée à l'enseignement du grec sur celui du latin. Herbart, comme d'autres d'ailleurs l'avaient déjà fait avant lui, Henri Estienne, par exemple, et Tannegui Lefèvre, le père de Mme Dacier, recommande surtout la lecture d'Homère, dont l'Odyssée doit être mise entre les mains des élèves de huit à dix ans.

L'école projetée ne s'ouvrit pas, mais Herbart continua à faire connaître ses doctrines par des conférences publiques. Il suivait, en outre, avec attention le développement de l'œuvre de Pestalozzi, dont l'ouvrage *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801) l'intéressa vivement. Il critiqua ce livre dans un article destiné à une publication périodique et qui a été recueilli dans ses œuvres (*Ueber Pestalozzi's neueste Schrift*, 1802). Pestalozzi ayant dédié, d'une façon « quelque peu imprudente », son livre aux mères, Herbart veut l'expliquer à celles-ci et rectifier sur quelques points les opinions de l'auteur. Quoiqu'il regarde avec Pestalozzi l'intuition (*Anschauung*) comme le meilleur fondement de l'enseignement, il relève cependant quelques points faibles dans la méthode pestalozzienne. Il devait bientôt, dans un ouvrage de plus longue haleine, spécifier plus nettement en quoi ses vues différaient de celles de Pestalozzi.

En mai 1802, il se rendit à Gœttingue, où il étudia les mathématiques pendant un semestre; il obtint ensuite le doctorat, et, parmi les thèses qu'il soutint à cette occasion, trois propositions résument assez nettement ses idées sur l'éducation. En voici le texte latin : 1° *Ars pædagogica non experientia sola nititur;* 2° *In liberorum educatione matheseos et poeseos maxima vis est;* 3° *Institutio liberorum a Græcis litteris incipienda et quidem ab Homeri Odyssea nullo omnino prosaico, minime autem chrestomathico libro præmisso.*

Ayant acquis le droit d'enseigner comme *Privatdocent*, Herbart débuta par des conférences sur la pédagogie. Il fit bientôt paraître son premier grand ouvrage sous ce titre : *L'idée émise par Pestalozzi d'un ABC de l'intuition, examinée et scientifiquement exécutée* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*), 1802. Par l'intuition, Pestalozzi cherchait à donner à l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie une base destinée surtout à la sphère étroite de l'école primaire. Herbart, lui, veut appliquer la méthode en vue d'un but plus général. La plupart des hommes ne savent pas voir; l'œil s'attache aux couleurs et n'observe pas les formes des choses. Aussi le sens des formes doit-il être éveillé de très bonne heure, si possible dès le berceau. A cet effet, Pestalozzi présentait aux enfants un choix de lignes et de figures qui se retrouvent partout dans la nature et dans les objets usuels, et leur faisait dessiner ces figures. C'est là ce qu'il appelle l'ABC de l'intuition, auquel il donne pour base un carré partagé en divisions régulières. Dans son ouvrage, Herbart recommande de choisir le triangle comme forme fondamentale pour l'enseignement mathématique, « qui est le commencement, le milieu et la fin de l'enseignement intuitif ». Il donne ensuite les indications suivantes pour le programme de cet enseignement mathématique : « De l'âge de huit ans à celui de dix, les élèves doivent recevoir cet enseignement en la forme exposée dans l'ABC de l'intuition, c'est-à-dire essentiellement au moyen du dessin; les élèves ainsi préparés recevront jusqu'à l'âge de quatorze ans une heure de leçon par jour, dans laquelle on leur enseignera l'arithmétique, la géométrie, la trigonométrie et l'algèbre élémentaire; dans les années suivantes, l'enseignement se borne à des exercices et à des répétitions; puis, de dix-huit à vingt ans, une heure de leçon par semaine est consacrée aux mathématiques supérieures et doit suffire à ceux qui ne font pas de cette science une étude spéciale ».

Herbart eut la satisfaction de voir sa méthode accueillie avec enthousiasme par quelques-uns de ses auditeurs, et appliquée aussitôt par eux dans la pratique; elle fut aussi introduite plus tard avec succès au gymnase de Gœttingue.

Dans une seconde édition de son livre (1804), il compléta l'exposé de sa méthode d'enseignement par un appendice intitulé *De la représentation esthétique du monde comme objet essentiel de l'éducation* (*Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*). Une conférence qu'il fit cette même année, à l'occasion d'un voyage à Brême, sur le point de vue duquel doit être jugée la méthode de Pestalozzi, est en contradiction sur quelques points avec ses opinions antérieurement exprimées : son but est essentiellement de faire entendre que, malgré tout son respect pour ce « noble génie », il regarde l'œuvre de celui-ci comme incomplète.

Le succès de son premier ouvrage attira l'attention sur lui : l'université de Heidelberg lui offrit une chaire de professeur ordinaire; il refusa, préférant rester à Gœttingue, où il devint professeur extraordinaire. Il résolut alors d'exposer l'ensemble de ses idées sur l'éducation sous une forme systématique dans un ouvrage plus considérable, et publia en 1806 sa *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*). Nous analyserons tout à l'heure les idées contenues dans ce livre; mais auparavant nous devons achever d'esquisser la biographie de notre auteur.

Après la publication de sa *Pédagogie générale*, Herbart se consacra plus spécialement à la philosophie proprement dite, et fit paraître divers écrits philosophiques, dont les principaux sont les *Fondements de la métaphysique* (*Hauptpunkte der Metaphysik*), 1806, les *Fondements de la logique* (*Hauptpunkte der Logik*), 1806, et la *Morale générale* (*Allgemeine praktische Philosophie*), 1808. Il continuait toutefois à s'occuper de pédagogie, et, à côté de son cours de l'université, il avait institué des conférences régulières où des jeunes gens venaient sous sa direction discuter des questions d'éducation. Ces conférences donnèrent naissance à deux écrits de trois de ses disciples, que Herbart publia avec une préface : c'étaient des *Conseils aux éducateurs sur la manière de lire l'Odyssée avec les enfants*, par L.-G. Dissen, et des *Remarques sur la lecture d'Hérodote et de l'Ancien Testament*, par Fr. Thiersch et Fr. Kohlrausch. Ces travaux contribuèrent à faire accueillir avec plus de confiance les nouvelles idées, et bientôt un certain nombre de philologues allemands adoptèrent les vues de Herbart.

Dans l'automne de 1808, il fut appelé à Königsberg pour y occuper la chaire où avait enseigné Kant. Sous l'impulsion donnée à l'opinion publique en Prusse par les *Discours à la nation allemande* de Fichte (hiver de 1807 à 1808), une réforme générale des écoles, d'après les principes de Pestalozzi, avait été décidée dans ce royaume. L'instruction publique fut détachée du ministère des cultes pour former une section du ministère de l'intérieur : à la tête de cette section fut placé W. de Humboldt, secondé par deux

directeurs, Nicolovius et Süvern. C'est le pestalozzien Nicolovius qui rédigea le rapport au roi concluant à l'appel de Herbart à Königsberg. L'ordre de cabinet adressé par Frédéric-Guillaume III au ministre d'Etat von Schrœtter dit qu'il consent à la nomination de Herbart « d'autant plus volontiers que celui-ci pourra être particulièrement utile à l'amélioration du régime de l'éducation d'après les principes de Pestalozzi ». Bien qu'il eût désapprouvé les *Discours* de Fichte, et qu'il ne fût nullement un « pestalozzien », Herbart accepta la nomination; dans une lettre au curateur de l'université, Auerswald, il expliqua la manière dont il comptait s'y prendre pour préparer des maîtres de la jeunesse : « Au nombre de mes devoirs, dit-il, figure l'enseignement de la pédagogie, qui me tient tout particulièrement à cœur; mais ici la théorie ne suffit pas, il faut aussi des exercices pratiques. En outre, je désire continuer la série de mes expériences dans cette discipline, et il y a longtemps déjà que j'avais formé le projet de donner moi-même l'enseignement scolaire à un petit nombre d'enfants, en présence de quelques jeunes gens familiers avec ma théorie pédagogique, qui essaieraient sous mes yeux de continuer eux-mêmes l'enseignement que j'aurais commencé. De cette manière se formeraient peu à peu des maîtres dont la méthode se perfectionnerait par l'observation réciproque et la communication de leurs expériences. Comme un plan d'étude n'est rien sans maîtres, je veux dire sans des maîtres pénétrés de l'esprit de ce plan et rompus à la pratique de la méthode, la petite *école d'expériences* dont j'ai formé le projet serait peut-être la meilleure préparation pour la création future d'institutions plus générales. Kant l'a dit : *D'abord l'école d'expériences, ensuite l'école normale.* »

La proposition fut acceptée. Herbart, s'étant marié en 1811 (avec une Anglaise, Mary Drake), put installer dans sa maison un pensionnat et une école-modèle, et reçut à cet effet une subvention du gouvernement. Il se chargea lui-même des leçons de mathématiques, qu'il donna selon le programme de ses exercices intuitifs. Les leçons de langue étaient données par des étudiants : on faisait lire aux élèves les écrivains anciens dans l'ordre indiqué par Herbart; l'enseignement de la syntaxe ne durait pas plus de neuf mois en tout. Les élèves de l'école-modèle devaient être conduits jusqu'à l'examen de maturité; mais, au témoignage de rapporteurs impartiaux, cet examen ne fut que très rarement subi avec succès; en général, les résultats de l'enseignement, sauf pour les mathématiques, furent loin d'être satisfaisants.

Le grand mouvement en faveur d'une éducation nationale, inauguré par les *Discours* de Fichte, avait laissé Herbart assez froid. Il se rangea même au nombre des opposants, et, dans une conférence sur *l'Education et l'intervention de l'Etat*, il se prononça pour l'éducation privée : il y propose un système original pour l'organisation de cette dernière. De même que chaque commune possède un médecin, elle devrait posséder, selon Herbart, un *éducateur* qui donnerait aux parents des consultations dans les cas difficiles, et qui ferait aux familles des visites régulières : le soin de la santé intellectuelle et morale des enfants lui serait confié, comme au médecin le soin de la santé du corps.

En 1818, il fit une autre conférence sur *l'Ecole considérée dans son rapport avec la vie*; il y étudia en particulier les rapports entre l'école et l'Eglise, et dit entre autres à ce sujet : « Pour que des relations amicales existent entre l'école et l'Eglise, il faut que les deux parties observent l'une à l'égard de l'autre la réserve convenable; personne ne doit chercher à les unir trop étroitement ou à faire prévaloir les avantages de l'une aux dépens de l'autre; autrement, il éclatera des conflits qui conduiront à la séparation ». Ailleurs il a écrit : « L'Eglise doit être en relations avec l'école, mais elle ne doit pas la dominer ».

Herbart continuait à produire dans le domaine philosophique. Son attention s'était particulièrement portée sur la psychologie mathématique, dont il se promettait beaucoup pour la science de l'éducation. Les études qu'il avait consacrées à cet objet, études commencées déjà en Suisse, sont résumées dans l'ouvrage intitulé : *La psychologie comme science, nouvellement fondée sur l'expérience, la métaphysique et les mathématiques* (*Psychologie als Wissenschaft neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*), 1824-1825. Il fit paraître en outre durant cette période un certain nombre de petits traités sur des questions de psychologie, ainsi que des dissertations, des mémoires et des rapports sur divers points de pédagogie. Nous ne ferons que mentionner la *Métaphysique générale* (*Allgemeine Metaphysik*), 1828-1829, dans laquelle il se sépare nettement de l'école idéaliste (Kant, Fichte, Schelling, Hegel), en affirmant la *réalité* du « non-moi », du monde extérieur, d'où le nom de *réalisme* donné à sa doctrine métaphysique.

Le dernier ouvrage important écrit par Herbart durant son séjour à Königsberg sont ses *Lettres pédagogiques*, ou *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie* (*Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*), 1831, adressées à son disciple Griepenkerl, et publiées seulement après sa mort.

En 1833, Herbart quitta Königsberg pour accepter de nouveau une chaire à Gœttingue. Il y continua ses travaux pédagogiques avec beaucoup de succès. Sa considération toutefois eut à souffrir de l'attitude qu'il prit dans une circonstance mémorable. En 1837, lorsque le roi de Hanovre Ernest-Auguste fit son coup d'Etat en annulant la constitution, sept professeurs de l'université de Gœttingue protestèrent et furent révoqués (les deux frères Grimm, Ewald, Gervinus, Albrecht, Dahlmann, et Weber) : Herbart, lui, non seulement ne s'associa pas à la démarche de ses collègues, mais, en qualité de doyen de la faculté de philosophie, il s'opposa à leur protestation, et approuva le coup d'Etat. L'attitude de Herbart fut sévèrement blâmée, et pendant un certain temps le vide se fit autour de sa chaire. Il chercha à se justifier dans un écrit intitulé : *Souvenirs de la catastrophe de Gœttingue en* 1837 (*Zur Erinnerung an die Göttinger Katastrophe*, 1837), qu'il renonça ensuite à publier, et qui ne parut qu'en 1843, un an après sa mort. En 1835, il avait publié à l'usage des étudiants un livre intitulé *Esquisse des leçons de pédagogie* (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*), destiné à expliquer et à compléter sa *Pédagogie générale*; quelques années plus tard, il fondit les deux ouvrages en un seul, en conservant au livre ainsi remanié le titre d'*Umriss*; c'est le plus complet exposé de sa pédagogie. Il mourut à Gœttingue le 11 août 1841.

Résumons maintenant les traits fondementaux du système pédagogique de Herbart.

Les questions dont s'occupe la pédagogie sont la possibilité et la nécessité de l'éducation, le but de celle-ci, et les moyens qu'elle doit employer. La condition préalable de toute théorie de l'éducation, c'est une conception de l'univers qui ne repose ni sur le fatalisme, ni sur une liberté illimitée; en conséquence, le système de Spinoza aussi bien que ceux de Kant et de Fichte sont inconciliables avec les exigences d'une doctrine pédagogique.

La *possibilité* de l'éducation résulte de la malléabilité de l'âme; cette malléabilité n'est toutefois pas absolue, et l'éducateur ne peut pas faire de son élève tout ce qu'il veut; l'individualité propre de chaque homme, les conditions du milieu et les circonstances limitent la puissance de l'éducation; mais cette puissance n'en existe pas moins.

La *nécessité* de l'éducation résulte des dangers auxquels l'homme est exposé si l'éducation ne vient pas à son secours. Comme un faible roseau qui est le jouet de tous les vents, l'homme dont la volonté n'aurait pas été formée serait voué à une perte certaine au milieu des orages de la vie. L'éducation est donc nécessaire; mais elle n'est pas, comme Rousseau paraissait le penser, un mal nécessaire. Elle ne deviendrait un mal que si chaque éducateur était enchaîné à son élève comme le précepteur d'Emile. Une semblable méthode ne pourrait conduire qu'à la destruction de la liberté.

Le *but* de l'éducation est parfaitement compatible avec une liberté réelle de la volonté. L'enfant n'a point de volonté proprement dite, il n'a que des impulsions irréfléchies, qui peuvent de différentes façons, par l'éducation, être transformées en volonté. L'éducation a pour mission de veiller et d'aider à la formation de cette volonté consciente et réfléchie. Mais ce but général ne peut pas être atteint de la même façon chez tous les élèves. Si l'on voulait essayer de proposer à l'activité des élèves un objet particulier, le même pour tous, on s'apercevrait bientôt que la chose est impossible. L'intérêt des élèves ne peut pas être dirigé sur un objet unique, ni même exclusivement sur la science, sur l'art ou la religion. L'éducateur n'a pas le droit « d'entraver l'activité de l'homme futur, et par conséquent de la fixer sur un seul point ». Ce n'est pas pour la nature, comme le veut Rousseau, ni pour la société, comme le demande Locke, ni pour l'Etat ni pour l'humanité qu'on doit élever l'enfant. C'est la sollicitude pour l'individu qui doit déterminer le but de l'éducation; et c'est au moyen de la multiplicité des objets présentés à l'élève que l'on obtiendra la meilleure garantie pour le bonheur de l'homme futur. Celui-ci doit pouvoir trouver un intérêt dans tous les champs d'activité où pourront l'appeler plus tard la destinée ou le jeu des circonstances. Le véritable but de l'éducation est par conséquent d'éveiller chez l'élève la *multiplicité d'intérêt* (*Vielseitigkeit des Interesses*).

L'éducation peut commencer de bonne heure. Comme il a déjà été dit, le sens de l'intuition peut être cultivé dès le berceau. Des figures dont les couleurs ne soient pas criardes, des objets de la vie usuelle aux formes simples, comme un œuf ou une pomme, pourraient être placés tous les jours auprès du berceau afin que l'œil du nourrisson s'arrête sur eux et apprenne à observer les formes. Toutefois, les premières années de l'enfance n'appartiennent pas à la période de l'éducation proprement dite, éducation que Herbart appelle « discipline » (*Zucht*); elles forment une période préparatoire, où l'enfant est soumis au « gouvernement » (*Regierung*). Ces deux notions de « gouvernement » et de « discipline », *Regierung* et *Zucht*, qui jouent un grand rôle dans la pédagogie de Herbart et de ses disciples, doivent être soigneusement distinguées l'une de l'autre. Le « gouvernement » doit simplement maintenir l'ordre, la « discipline » doit former le caractère; le premier n'a en vue que la protection des élèves eux-mêmes et des adultes, et ne s'occupe que du présent; la seconde travaille pour l'avenir. Aussi n'emploient-ils pas les mêmes moyens.

La première règle du « gouvernement » consiste à occuper les enfants. « On n'a encore en vue aucun avantage relativement à la culture des facultés. Il s'agit d'employer le temps, quand ce ne serait que pour éviter que l'enfant ne fasse du mal. » Les occupations peuvent être soit choisies par les enfants eux-mêmes, soit imposées par le maître. Elles réclament une surveillance attentive, les menaces et les châtiments étant des moyens insuffisants d'assurer l'obéissance, sans compter le tort qu'ils font au caractère. Ce qui est le plus nécessaire pour exercer avec efficacité le « gouvernement », c'est l'autorité et l'affection.

Le programme de l'éducation proprement dite, ou de la « discipline », qui succède au « gouvernement », est tracé par les enseignements de la morale et de la psychologie. Cette éducation comprend deux parties : elle doit donner à l'élève la *connaissance* (*Erkenntniss*) et lui inspirer de la *sympathie* (*Theilnahme*, littéralement « participation »), ce qui a lieu par l'*expérience* (*Erfahrung*) et le *commerce familier* (*Umgang*). L'enseignement est donc indispensable à l'éducation. Point d'éducation sans enseignement, point d'enseignement sans éducation. C'est là la thèse essentielle de la pédagogie herbartienne. L'*enseignement* doit donc obéir aux mêmes principes que l'éducation : c'est de ceux-ci que se tirent les règles générales auxquelles l'enseignement se conformera. Pour que l'élève acquière la « connaissance », l'enseignement devra « montrer, relier, apprendre, philosopher »; pour que la « sympathie » (*Theilnahme*) s'éveille, il faut que l'enseignement soit « intuitif, continu, qu'il élève l'esprit, et qu'il se prenne aux réalités ».

La *méthode* de l'enseignement doit être soit *développante* (*entwickelnd*), c'est-à-dire synthétique, soit *explicative* (*erläuternd*), c'est-à-dire analytique; et selon la nature des diverses branches d'étude, il y aura lieu d'appliquer l'une des méthodes de préférence à l'autre. Quant à ce qui concerne ces branches d'étude considérées spécialement, nous avons déjà indiqué la plupart des vues qui constituent l'originalité de Herbart. Ajoutons toutefois que la *Pédagogie générale* et l'*Esquisse des leçons de pédagogie* contiennent beaucoup d'aperçus intéressants, sur lesquels nous ne pouvons insister ici. On y trouve par exemple une théorie de l'attention, développée d'une façon systématique; et toutes les branches du programme d'enseignement y sont l'objet de remarques généralement judicieuses et profitables.

Mais il faut dire en même temps que beaucoup de choses banales et vulgaires, admises de tout le monde et qui s'expliquent d'elles-mêmes, sont exposées et développées longuement par Herbart avec un luxe de raisonnements tout à fait superflu. En outre, son dessein arrêté de faire entrer de gré ou de force dans un cadre systématique toutes les règles de la pédagogie, jusqu'aux détails les plus minutieux, ne l'a pas toujours conduit à d'heureux résultats, et donne à plusieurs parties de son système quelque chose d'artificiel. On peut se demander d'ailleurs si cette tentative était légitime; car — pour emprunter à Herbart lui-même une de ses comparaisons favorites — pas plus que les mille petites ressources du savoir-faire de l'opérateur ne font partie de la science médicale proprement dite, il ne convient de faire entrer dans la science pédagogique et de réduire en corps de doctrine les petits expédients qui constituent l'habileté pratique de l'éducateur.

Ajoutons qu'en ce qui concerne la base même de son système, Herbart s'est trompé. La tentative de traiter la psychologie comme une mécanique de l'esprit, et de mesurer en quelque sorte au moyen de formules mathématiques la force des représentations (Herbart n'admet pas que l'âme possède des facultés innées), n'a pas été couronnée de succès. L'insuffisance du calcul mathématique, a-t-il dit lui-même, l'a fait échouer sur certains points. Cela ne prouverait rien contre la méthode en elle-même, car même chose arrive aussi dans la physique mathématique. L'insuccès de la psychologie mathématique ou « exacte » tient à d'autres raisons. En mécanique, les lois les plus simples ont été tirées de l'expérience, et c'est sur cette base qu'avec l'aide des mathématiques on a continué la construction de l'édifice. Mais Herbart a suivi la voie opposée. Parti de concepts purement abstraits, il leur applique aussitôt son procédé mathématique; et lorsqu'il veut ensuite vérifier les résultats de son calcul à la lumière de l'expérience, il se trouve que souvent l'expérience les contredit.

Un examen détaillé des défauts de la psychologie de Herbart et des raisons qui devaient nécessairement rendre sa tentative infructueuse nous conduirait trop loin. Si un jour — grâce peut-être aux progrès de la physiologie — une psychologie réellement « exacte » devenait possible et aplanissait la voie à la pédagogie scientifique, Herbart aurait du moins l'honneur d'avoir le premier signalé l'importance d'une pareille entreprise. Quoi qu'il en soit, ses œuvres ont le mérite d'offrir au lecteur qui les étudie sans parti pris de nombreux sujets de réflexion et une riche moisson de pensées et d'observations.

En Allemagne, le système pédagogique de Herbart est enseigné dans un grand nombre d'écoles normales et d'universités. Ses propositions relatives à la réforme de l'enseignement secondaire n'ont pas, en revanche, rencontré jusqu'ici un accueil favorable. Les études grammaticales sont tenues en si grand honneur et occupent tant de place, qu'il ne resterait pas assez de temps pour faire lire aux élèves des gymnases les classiques selon les prescriptions de Herbart. Il s'est trouvé cependant et il se trouve encore un certain nombre d'hommes distingués qui ont adopté le système de Herbart dans son ensemble et qui ont tra-

vaillé ou travaillent à le faire connaître et à le développer. Au premier rang de ces disciples de la philosophie herbartienne il faut nommer Ziller, qui fonda une école selon le programme de Herbart et défendit les idées de celui-ci dans quelques ouvrages; Waitz, qui, dans sa *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik*), continua et compléta l'œuvre du maître; et R.-W. Stoy, l'auteur des *Pädagogische Bekenntnisse*. Fr.-Ed. Beneke, bien qu'ayant emprunté à Herbart une partie de sa doctrine, s'est placé à un point de vue personnel et indépendant. [S. AUERBACH.]

A l'article ci-dessus du Dr S. Auerbach, écrit en 1882 et revu en 1909, — article dont un récent commentateur de Herbart, M. L. Gockler (*La Pédagogie de Herbart*, Paris, 1905), a dit qu'il embrasse, malgré son cadre resserré, toutes les idées principales du système, — nous ajouterons quelques lignes empruntées à une étude publiée par M. H. Dereux dans la *Revue pédagogique* en 1890-1891 (*La Psychologie appliquée à l'éducation*, d'après les Lettres de Herbart à Griepenkerl). L'auteur juge en ces termes la doctrine herbartienne :

« Herbart est, on le sait, le fondateur d'une pédagogie qui a fait, qui fait encore beaucoup de bruit en Allemagne, mais qui chez nous n'a guère réussi à s'acclimater. Ses prétentions, son langage pédantesque, contribuent peut-être, pour une part, à nous en détourner. Cette pédagogie s'appelle « scientifique » : ce qui veut dire naturellement que les autres ne le sont pas. Elle repose, en grande partie, sur une psychologie également « scientifique ». Tant de science donne aux herbartiens, comme de juste, une assurance plus qu'ordinaire, et qu'on admire, sans nécessairement l'envier, quand on est de ceux que le problème de l'éducation, même en ses termes généraux, rend parfois perplexes, inquiets, ou tout au moins hésitants.

« Quel est pourtant le secret de cette confiance, et quels sont les titres de ce dogmatisme? Là-dessus c'est sans doute le maître lui-même, plus modeste d'ailleurs que tels de ses disciples, qu'il convient d'interroger. Comment donc Herbart fait-il servir à la pédagogie son système de psychologie? C'est ce que nous voudrions lui demander.... Comment un psychologue qui est ou qui croit être en possession d'une psychologie mathématiquement constituée, comment un philosophe qui est parvenu à enserrer l'âme humaine dans un réseau de formules algébriques, tandis que ses confrères se contentent misérablement d'à-peu-près, comment, disons-nous, ce calculateur des phénomènes spirituels applique-t-il aux problèmes de l'éducation ses théorèmes et ses chiffres? Quel jour nouveau la pédagogie en reçoit-elle? Que peut-on en conclure touchant l'influence soit d'une conception mathématique, soit simplement d'une conception déterminante de la psychologie, sur l'éducation?... Une partie de l'œuvre nous paraît mériter d'être recueillie. Sur divers points, des questions sont posées et des directions sont marquées. Mais, prises en leur ensemble, les lettres de Herbart à Griepenkerl nous semblent merveilleusement propres à montrer aux éducateurs la voie où *ils ne doivent pas* s'engager, et combien manque d'exactitude l'application des sciences exactes à l'éducation.... Quand même la psychologie herbartienne serait vraie, — et elle nous semble être radicalement fausse, — les formules mathématiques qui l'expriment auraient-elles pour nous une réelle utilité pratique? A peine est-il besoin de poser cette question. Qui vraiment prétendrait juger de l'homme et de l'enfant par le moyen de ces équations, où les signes, à la fois si pauvres et si compliqués, représentent si peu de réel, et de si sèche façon?... Ouvrir nos yeux tout grands sur nous et sur le monde, voir avec nos yeux, est notre première loi; et si les formules nous y peuvent aider, c'est à la condition qu'elles traduisent elles-mêmes, d'une manière vive et nette, la vision d'un esprit qui a su se mettre en face de la vie. »

On pourra juger de la signification de la pédagogie herbartienne au point de vue social, en remarquant que les représentants des tendances démocratiques en Allemagne, tels Diesterweg ou Dittes, sont traités par l'école herbartienne en adversaires, tandis que les sympathies de l'Eglise et des gouvernements sont acquises à cette pédagogie dite « scientifique ». A propos d'un livre de M. Marcel Mauxion (*L'Education par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*, Paris, 1801), M. C. Chabot a écrit :

« La pédagogie de Herbart, à mon sens, vaut plus par les vérités pratiques qui s'y rencontrent, par le bon sens et le tact dont Herbart fait preuve, que par la rigueur du système; car le système a bien des faiblesses que lui reprochent durement ses adversaires.... Si l'on écartait l'appareil scolastique, on trouverait sous la « Culture multiple », l' « Intérêt », la « Concentration » ou les « Degrés de l'enseignement » des vérités utiles, importantes, mais déjà connues depuis Coménius ou Rousseau. Pour beaucoup d'autres théories, c'est Kant qu'on retrouverait sous Herbart, dont l'originalité est souvent contestable. Il est certain encore que cette pédagogie est fort aristocratique, et qu'elle est trop souvent, par prudence, une pédagogie de compromis (voir par exemple ce qui concerne le gouvernement et l'éducation, et les concessions faites par Herbart aux puissances politiques ou ecclésiastiques). Ces critiques lui ont été adressées par les esprits les plus modérés, comme M. Dereux et M. Ziegler, etc. Mais le zèle intempérant de l'Ecole de Herbart (Stoy, Ziller, etc.), qui a mis la théorie en honneur et a assuré son succès, a rendu le système plus rigide, plus cher aux fidèles, plus insupportable aux autres, et la polémique a été souvent violente de part et d'autre. Je renvoie ceux que cette discussion intéresserait aux fameux articles de Dittes dans le *Pædagogium* de 1885, qui sont une véritable « exécution » de la philosophie et de la pédagogie de Herbart, mais surtout des prétentions de l'Ecole à tout régenter. Il relève en particulier les réserves que Herbart fit lui-même à la fin de sa vie, et qu'on oublie, sur le principe de l'enseignement éducatif. Et c'est en effet la thèse qui reste à discuter, malgré les arguments de M. Mauxion. S'il est très juste que l'enseignement doive être éducatif, il semble difficile de demander toute l'éducation à l'enseignement, et de fonder une éducation libérale et démocratique sur un intellectualisme tout mécaniste et déterministe. Pour ces raisons, quand il n'y en aurait pas d'autres, je doute fort que la pédagogie de Herbart s'implante jamais chez nous, et même qu'elle dure en Amérique ou en Allemagne où son prestige diminue déjà. »

**HERBAULT.** — En 1816, le nom de l'instituteur Herbault fut subitement tiré de l'obscurité profonde où il était enseveli, et glorifié comme celui du véritable inventeur de l'enseignement mutuel.

A ce moment, la Société pour l'instruction élémentaire travaillait à introduire en France la méthode de Bell et de Lancaster; et pour prévenir la défaveur que l'origine étrangère de ce mode d'enseignement pouvait contribuer à faire naître, elle jugea d'une bonne politique de lui chercher une origine française qui le fît mieux accueillir. Divers noms, ceux de l'abbé Gaultier, du chevalier Pawlet, de l'instituteur Herbault, furent mis en avant. Herbault était le plus ancien de ces initiateurs plus ou moins authentiques sous le patronage desquels on croyait habile de placer l'enseignement mutuel; il avait dirigé, vers le milieu du dix-huitième siècle, l'école de charité de l'hospice de la Pitié, à Paris : c'est à lui que fut réservée la place d'honneur

On chercherait en vain, dans les dictionnaires biographiques, des renseignements sur la personnalité d'Herbault. Nous avons fait, à son sujet, une enquête aussi complète que le permettaient les ressources que nous avions à notre disposition; et nous croyons pouvoir affirmer que le premier et probablement le seul auteur qui ait recueilli le nom d'Herbault, au dix-huitième siècle, c'est François de Neufchâteau. Le passage où il parle de cet instituteur se trouve dans sa *Méthode pratique de lecture*, publiée en l'an VII; il y raconte l'application qui avait été faite, à l'école de la Pitié, du procédé inventé pour l'enseignement de la lecture par Dumas, le bureau typographique (Voir *Lecture*), et à cette occasion il donne quelques détails, recueillis de la bouche d'un témoin oculaire, sur l'organisation de l'école d'Herbault. Nous transcrivons ci-dessous le passage en question :

« La méthode du bureau typographique excita dans le temps un grand nombre d'écrits pour et contre. Malgré l'obstination du préjugé, cette méthode fut pourtant adoptée dans quelques établissements publics. Voici un détail exact de la manière dont elle était pratiquée dans une école de charité à Paris, il y a cinquante ou soixante ans.

« En 1747, il existait à l'école de l'Enfant Jésus, hospice de la Pitié, faubourg Victor, un nombre de trois cents élèves et plus, qui pour leur éducation étaient distribués en sept classes principales; toutes ces classes, depuis la septième jusqu'à la deuxième inclusivement, étaient enseignées par des élèves tirés de la première.

« La septième était destinée à apprendre les lettres. On donnait aux consonnes une dénomination muette plus simple et plus analogue que celle dont faisait usage l'aveugle routine. Celui qui en était chargé tenait en ses mains un nombre de cartes à jouer égal à celui des lettres de l'alphabet, sur chacune desquelles était imprimée des deux côtés une de ces lettres, qu'il montrait une à une par le dos de la carte, gardant la figure de son côté, et prononçant le nom de la lettre qui s'y trouvait; les élèves étaient obligés de le répéter : à côté était une pancarte où les lettres étaient imprimées dans leur ordre ordinaire, ainsi que les voyelles ou consonnes doubles ou conjointes. Le maître de lecture, une baguette à la main, montrait à un élève une figure que celui-ci était obligé de nommer; dans le sens contraire, l'élève cherchait avec la baguette celle qui lui était demandée.

« A la sixième on apprenait sur une grande pancarte à connaître les voyelles nasales et autres, qu'on prononçait d'un seul son, sans être tenu d'appeler les lettres l'une après l'autre.

« A la cinquième était une autre pancarte où l'on apprenait à former des mots. Celui qui en était chargé tenait en sa main une petite quantité de cartes à jouer sur lesquelles étaient écrits des mots tirés des noms propres, substantifs, adjectifs, et adverbes, qu'il dictait à volonté à l'un de ses élèves. Celui-ci, une baguette à la main, cherchait sur la pancarte les figures séparées ou conjointes nécessaires à le former; les autres regardaient attentivement afin de l'imiter à leur tour.

« Ces trois classes étaient divisées et sous-divisées selon le besoin qu'exigeait le nombre plus ou moins grand des élèves.

« A la quatrième était un bureau typographique, une boîte de bois de forme plate, de la longueur de trois mètres environ, horizontalement attachée de champ contre le mur : dans cette boîte étaient pratiqués deux rangs de petites logettes au nombre de trente à chaque rang; ces logettes, en forme de carrés longs, étaient construites de manière à pouvoir faire entrer et sortir aisément une carte à jouer; une certaine quantité de cartes, sur chacune desquelles était une figure de l'alphabet placée sur le bord à gauche, était distribuée dans chacune de ces logettes par ordre alphabétique; le tout recouvert d'une planche tenant au bureau par trois pentures : cette planche étant dressée au-dessus du bureau présentait un pupitre disposé de manière à recevoir deux rangées de cartes contenues par une ficelle tendue le long de la planche. Celui qui en était chargé tenait en sa main un petit livret, comme à la cinquième classe, et dictait un mot à chaque élève; celui-ci allait chercher dans les logettes les lettres nécessaires à former ce mot, et les rangeait ensuite sur la planche jusqu'à ce que les deux lignes fussent formées; alors les élèves s'asseyaient, et chacun lisait à son tour son ouvrage et celui des autres, qui écoutaient attentivement.

« A la troisième classe était un autre bureau de trois rangs, et par conséquent de trois lignes, où l'on dictait aux élèves de petites phrases qu'ils exécutaient comme on vient de dire qu'on en usait à la quatrième classe pour les mots.

« A la deuxième classe était le grand bureau, beaucoup plus compliqué que les autres : il était de quatre rangs, et la planche de quatre lignes; là on commençait à parler principes de grammaire en indiquant les différentes parties du discours, et l'on y construisait des phrases suivies qu'on distribuait par parties à chaque élève.

« La première classe, qui était réservée pour le maître, était composée des élèves qui avaient tous passé par les classes inférieures; on distribuait à chacun d'eux un exemplaire d'un ouvrage de morale reçue en ce temps-là. Le premier lisait à haute et intelligible voix, afin d'être entendu des autres; le second se tenait debout, prêt à suivre au premier commandement. A ce commandement, le premier se tenait debout, le second lisait, le troisième se tenait tout prêt. Au second commandement, le premier allait enseigner la deuxième classe, le second restait debout, le troisième lisait, le quatrième se levait, et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les classes fussent en activité.

« La lecture finie, ceux qui n'étaient point employés à l'enseignement s'occupaient à étudier leurs leçons, tandis que le maître allait voir si tout était en ordre.

« Ces opérations, exécutées dans le même local, n'avaient lieu que le matin; l'après-dînée était destinée à l'écriture et à l'explication de la morale. Cette école était dirigée par *Herbault*, dont on ne peut se rappeler le nom qu'avec vénération. Il était secondé par un sous-maître uniquement chargé de maintenir l'ordre et de veiller à ce que chacun fît son devoir.

« Cette méthode eut le plus grand succès tant qu'elle fut pratiquée sous la conduite d'Herbault; mais à sa mort, elle fut abandonnée.

« Je me suis plu à en tracer la description telle qu'elle m'a été transmise par un citoyen zélé qui avait été témoin de la réussite constante de cette pratique dans les mains d'Herbault, et qui s'en est servi heureusement dans sa propre famille pour apprendre à ses enfants non seulement à connaître leurs lettres, à composer des mots, à imprimer sous la dictée, mais pour leur donner les principes de beaucoup d'autres connaissances, en disposant dans ce bureau des figures d'arithmétique, de géométrie, de musique, etc. »

Cette page de François de Neufchâteau forme l'unique document qui existe, à notre connaissance, sur Herbault et sur ses méthodes; c'est la source à laquelle les hommes de l'enseignement mutuel ont puisé en 1816 tout ce qu'ils savaient du modeste instituteur. Ont-ils interprété comme il convenait le contenu de ce document? N'ont-ils pas considérablement exagéré la portée des faits relatés par François? On en jugera. Voici en quels termes s'exprime, sur le compte d'Herbault, la préface du *Guide des fondateurs et des maîtres, pour l'établissement et la direction des écoles élémentaires de l'un et de l'autre sexe, basées sur l'enseignement mutuel* (Paris, Colas, 1816) :

« Vers le milieu du dix-huitième siècle, Herbault *inventa la méthode d'enseignement mutuel*, et il l'appliqua à une école de trois cents élèves, confiés à ses soins en 1747, dans l'hospice de la Pitié à Paris. Soit que l'auteur eût puisé cette innovation dans son propre génie, soit qu'il en eût emprunté l'idée des Indiens, *on lui doit en Europe ce grand bienfait*, et il mérite un rang distingué parmi les amis de l'humanité. Si les hommes étaient susceptibles de quelques principes d'équité, *le système actuel d'éducation porterait le nom de ce Français.*

« Herbault avait connu parfaitement le principe d'économie, si admirable dans les nouvelles institutions; lui-même en avait fait l'application dans son école, où, au lieu de livres qui s'usent si rapidement, et qui coûtent tant aux pauvres, il se servait de grandes feuilles imprimées d'un seul côté, et de baguettes pour indiquer aux enfants l'objet à lire. Enfin, la division si importante d'une école élémentaire en classes lui appartient entièrement; et il en avait fait sept, graduées d'une manière aussi ingénieuse qu'avantageuse aux enfants. »

On remarquera que le rédacteur de cette préface ne nous fournit aucun renseignement nouveau; il ne sait d'Herbault que ce que François de Neufchâteau lui en avait appris. Mais les conclusions qu'il se croit autorisé à tirer des faits qu'il rapporte sont-elles justifiées? Herbault mérite-t-il le titre d'*inventeur* qui lui est décerné avec tant d'assurance? A cette ques-

tion nous sommes obligés de répondre négativement. L'écrivain de 1816 est la dupe d'une illusion qui s'explique par l'ignorance où il était des méthodes appliquées dans les écoles de France dès le dix-septième siècle, cent ans avant Herbault. L'emploi des élèves les plus avancés comme moniteurs, l'usage des tableaux d'épellation, la division de l'école en classes graduées, tout cela existait dans les petites écoles de Paris que nous décrit le livre si précieux intitulé l'*École paroissiale*, dont la première édition remonte à 1654, dans les écoles organisées à Lyon vers 1675 par Demia, et en partie dans les écoles des Frères.

Herbault fut un instituteur intelligent et dévoué, qui sut employer dans son école les meilleures méthodes connues de son temps, et qui eut en particulier le mérite d'y introduire l'ingénieux procédé de Dumas pour l'enseignement de la lecture; il doit certainement occuper une place honorable dans la galerie des instituteurs français. Mais il ne fut point un novateur, un génie créateur en pédagogie; et si l'enseignement mutuel, vulgarisé en France sous la Restauration, a eu en effet des précurseurs dans notre pays, s'il est vrai que le système monitorial fût déjà connu chez nous avant que Lancaster et Bell l'eussent mis à la mode en Angleterre, il faut, pour être juste, associer au nom d'Herbault ceux des maîtres plus anciens dont il s'était inspiré et dont il fut l'intelligent disciple. [J. GUILLAUME.]

**HERMAN.** — Martial-Joseph-Armand Herman, né à Saint-Pol-en-Artois vers 1750, oratorien, puis avocat, puis substitut de l'avocat général d'Artois, devint, lorsque la Révolution eut aboli les parlements, juge au tribunal du district d'Arras, et fut nommé, en octobre 1793, président du tribunal révolutionnaire à Paris. Le 19 germinal an II, un décret lui confia, en remplacement de Goujon, les fonctions provisoires de ministre de l'intérieur, et le chargea en même temps de la signature du département des affaires étrangères (qu'il ne conserva que deux jours, Buchot ayant été nommé ministre des affaires étrangères le 21). Il exerça les fonctions de ministre de l'intérieur jusqu'au 1er floréal; c'est en cette qualité qu'il adressa au Comité de salut public, le 21 germinal, une lettre relative aux traitements des professeurs des collèges de Paris, où l'enseignement se trouvait suspendu depuis le premier mois de l'an 2e. A partir du 1er floréal, Herman devint chef de la première Commission exécutive, celle des administrations civiles, police et tribunaux; il conserva ces fonctions jusqu'au 9 thermidor. Le 9 germinal an III, il comparut devant le tribunal révolutionnaire thermidorien, avec un certain nombre d'anciens membres du tribunal; condamné à mort le 17 floréal an III, il fut exécuté le même jour.

**HÉROLD** (FERDINAND). — Homme politique français, sénateur, préfet de la Seine. Fils du célèbre compositeur qui a été l'une des gloires de l'école musicale française, il naquit aux Ternes près Paris en 1828. Reçu docteur en droit en 1851, il plaida comme avocat à la Cour de cassation et au Conseil d'Etat dans un grand nombre d'affaires politiques, dont plusieurs eurent du retentissement, et devint l'un des chefs de l'opposition républicaine sous l'Empire. Il joua un rôle important pendant le siège de Paris; conseiller municipal (1872), puis sénateur (1876), il soutint avec énergie la lutte légale qui aboutit à l'établissement définitif de la République, et fut nommé en 1879 préfet de la Seine.

C'est dans ses fonctions de préfet qu'Hérold a donné toute sa mesure. Héritier des traditions philosophiques et politiques de la Révolution, il se jeta avec ardeur dans le mouvement destiné à assurer à l'instruction populaire son autonomie, et poursuivit, d'accord avec le Conseil municipal de Paris dont il partageait les sentiments en matière religieuse, la laïcisation de l'enseignement public. Il pensait que la civilisation moderne a pour devoir de sauvegarder les pauvres, les enfants, les malades, les mourants contre des habitudes traditionnelles d'oppression. Sans prétendre entraver en rien les actes religieux que la conscience de chaque citoyen peut regarder comme nécessaires, il convient, pensait-il, d'empêcher qu'on en impose à tous indistinctement la pratique dans les lieux publics; la mairie, l'école, l'hôpital, le cimetière doivent être affranchis de toute attache religieuse obligatoire, c'est-à-dire qu'ils doivent être purement laïques.

Les chiffres ci-dessous permettront d'apprécier la mesure en laquelle, avec le concours du Conseil municipal de Paris, il avait accompli ce programme en ce qui concerne les écoles primaires :

*Situation des établissements scolaires communaux de Paris au 1er janvier 1879 et au 1er janvier 1882.*

| | 1879 | | 1882 | |
|---|---|---|---|---|
| | Laïques. | Congrég. | Laïques. | Congrég |
| Écoles de garçons . . . | 97 | 53 | 158 | 1 |
| — de filles. . . . . | 94 | 58 | 147 | 5 |
| — maternelles . . . | 92 | 31 | 123 | 2 |
| Total. . . . . | 283 | 142 | 428 | 8 |

En 1879, à l'arrivée de Hérold à la préfecture de la Seine, les sommes inscrites au budget de l'enseignement primaire s'élevaient à 12 305 997 francs; le budget de 1882, dressé avant la mort de Hérold, affecte pour le même ordre de dépenses une somme de 21 453 132 francs.

Telle était l'œuvre à laquelle Hérold s'était voué et qu'il a poursuivie et presque entièrement accomplie à Paris : ce sera l'un des traits les plus marquants dans l'histoire de notre époque.

[M. BERTHELOT, de l'Institut.]

**HERTSÉGOVINE.** — Voir *Bosnie et Hertségovine*.

**HETZEL.** — Pierre-Jules Hetzel est né à Chartres, le 15 janvier 1814; il est mort au mois de mai 1886. Il était de souche alsacienne, et lui-même, après de brillantes études classiques faites au collège Stanislas, et un cours de droit commencé à Paris, fut étudiant à la Faculté de Strasbourg. On retrouve dans son talent si français, à côté de la verve humoristique et de la franche gaîté gauloise, une nuance de sensibilité rêveuse qui ne dément pas cette origine.

De bonne heure associé au libraire Paulin, il lance de belles publications illustrées dont Gavarni, Tony Johannot, Grandville fournissent les dessins, dont Balzac, George Sand, Alfred de Musset, J. Janin, *Stahl* fournissent le texte.

Stahl, c'est le pseudonyme littéraire de Hetzel, son collaborateur intime pendant cinquante années.

Engagé dans la politique républicaine, porté au pouvoir par la révolution de 1848, démissionnaire après l'élection du 10 décembre, il soutient, pour ses idées, la lutte du journalisme, est exilé par le gouvernement issu du coup d'Etat de décembre 1851, et se retire en Belgique.

Il y redevient éditeur, publie comme tel une série d'ouvrages ingénieux dont quelques-uns ont fait fortune, mène avec compétence et succès une vive campagne en faveur de la propriété littéraire, dévorée à cette époque par la contrefaçon belge, et atteint de la sorte l'année 1859.

A cette date, les portes de la patrie sont rouvertes sans condition aux bannis de décembre. Après sept ans et demi d'un exil dignement supporté, Hetzel rentre en France : la première période de sa vie se clôt ici. Les titres de ses premiers ouvrages : *Nouvelles et seules aventures de Tom Pouce*, *Voyage où il vous plaira* (en collaboration avec Alfred de Musset), *Scènes de la vie publique et privée des animaux* (plusieurs collaborateurs), *L'esprit des femmes et les femmes d'esprit*, *Pensées de Chamfort* (avec une piquante notice), n'annonçaient guère l'écrivain qui va se consacrer à l'éducation de l'enfance. La plupart sont des œuvres de haute fantaisie et d'inspiration mondaine. Mais déjà la finesse de l'observation trahit la présence du moraliste.

C'est en 1860, à son retour d'exil et comme dans la joie de la patrie retrouvée, que Hetzel réalise un dessein longuement médité et mené à bout avec un rare bonheur et une égale persévérance : il s'agit de renouveler en France la littérature enfantine.

Presque simultanément Hetzel fondait une *Bibliothèque* et un *Magasin d'éducation et de récréation*, l'un étant comme le réservoir où s'alimentait l'autre.

Le *Magasin*, journal illustré et bi-mensuel, eut pour collaborateurs habituels MM. Jules Verne, Jean Macé et Stahl. Stahl se révéla du jour au lendemain moraliste tel que le sujet le réclamait. Le jour où ses facultés d'observation se portèrent sur l'enfant, il y vit tout un monde de défauts à extirper, de vertus à cultiver. C'est à cette tâche qu'il a consacré les vingt-cinq dernières années de sa vie.

Hetzel (ou Stahl, comme on voudra l'appeler) a donc droit au titre d'*Ami des enfants*, resté sans maître depuis Berquin. Il a droit à prendre rang parmi les éducateurs et les moralistes du premier âge qui ont le mieux compris leur tâche, et nul ne s'étonnera du tribut qui lui est payé à cette place.

[H. DURAND.]

**HEURES SUPPLÉMENTAIRES.** — Dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures, le nombre d'heures supplémentaires à attacher à chaque professeur ou maître est fixé par le ministre, sur la proposition du recteur ou du préfet (écoles primaires supérieures) et après avis de l'inspecteur d'académie. — Voir *Normales* (*Ecoles*) et *Primaires supérieures* (*Ecoles*).

**HEUSINGER.** — Jean-Henri-Gottlieb Heusinger, éducateur allemand, est né à Römhild près de Meiningen, en 1766; il est mort à Dresde en 1837. Après avoir étudié la philosophie et la pédagogie à Iéna, il remplit d'abord les fonctions de précepteur, fut ensuite *Privat-docent* à l'université d'Iéna, professeur dans un institut à Eisenach, se fixa en 1798 à Dresde, où il exerça quelques années l'enseignement privé, puis fut nommé professeur à l'Ecole des cadets et à l'Académie militaire. Nous lui donnons une place dans ce Dictionnaire à cause de deux ouvrages peu connus dont il est l'auteur, et qui ont exercé une influence directe, d'une part sur l'organisation de l'enseignement du travail manuel dans le célèbre institut de Schnepfenthal, fondé par Salzmann, d'autre part sur Frœbel et sa doctrine pédagogique, qui paraît leur être empruntée en partie. Ces deux ouvrages sont une brochure sous ce titre : *De l'emploi de la tendance si active qu'ont les enfants à s'occuper* (*Ueber die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes, beschäftigt zu sein*, 1797), et une sorte de traité de pédagogie intitulé *la Famille Wertheim* (*Die Familie Wertheim*, 17981799, Gotha, chez Perthes).

Dans sa brochure, l'auteur part de ce principe, qu'il démontre par de nombreux exemples, que le besoin d'activité ou d'occupation (*Trieb zum Handeln*) est le plus puissant des mobiles que présente la nature humaine. « Et pourtant, ajoute-t-il, on ne voit pas que jamais l'éducation ait cherché, d'une manière générale, à tirer parti de ce besoin; on pourrait presque croire que les nombreuses contrariétés qu'il procure aux maîtres et aux éducateurs ont prévenu ceux-ci contre lui et les ont empêchés de le prendre au sérieux. On se plaint en effet sans cesse de l'inattention et de la distraction des enfants pendant la classe, distraction qui vient de ce que leurs esprits sont tout occupés des amusements qu'ils ont laissés aux champs ou à la maison. » Heusinger voudrait qu'on donnât un aliment à ce besoin d'activité. Il ne songe pas seulement à faire enseigner aux enfants quelques petits travaux industriels qui développeraient en eux l'habileté de la main et les prépareraient à l'apprentissage de leur métier futur; sa pensée est plus philosophique. Il demande une réforme complète de la méthode routinière d'éducation, qui ne connaît d'autre instrument d'acquisition des connaissances que le livre. « Les enfants, dit-il, à partir de leur sixième année, sont instruits exclusivement au moyen des livres. Quoi d'étonnant s'ils deviennent à leur tour victimes de ce préjugé que les livres sont l'unique moyen d'acquérir des connaissances, et si tout jeune homme qui sent le besoin d'accroître son savoir n'a pas d'autre désir que de posséder des livres et de les étudier. L'acquisition des connaissances par l'observation personnelle, par les expériences personnelles, par le travail personnel, est une chose que l'éducation n'enseigne pas aux enfants, ou à laquelle on n'accorde pas le degré d'attention qu'elle mérite. »

Dans *la Famille Wertheim*, Heusinger trace un plan d'études très complet, où il donne au travail manuel la première place, comme principal moyen d'éveiller l'intérêt. Avant de recevoir un enseignement systématique de la géométrie et de la physique, par exemple, les enfants ont appris depuis longtemps à dessiner des cercles, des carrés, des cubes, des prismes, des cylindres, à confectionner des solides avec du carton, du bois ou du fer-blanc; ils ont fabriqué aussi des leviers, des roues, des poulies, des manivelles, et en ont appris l'usage; l'enseignement théorique est autant que possible rattaché aux expériences déjà faites et aux connaissances déjà acquises par ce moyen. Le premier enseignement de l'histoire naturelle se compose de ce que nous appelons aujourd'hui des *leçons de choses* : on doit parler aux enfants des objets ou des matériaux qu'ils ont entre leurs mains durant leur travail; par exemple, à des fillettes qui apprennent à tricoter et à coudre, on parlera de la laine, du coton, du fer, etc. Les premières notions de géographie sont rattachées aussi à ces leçons : à propos du coton, les élèves apprendront dans quel pays il croît; à l'occasion d'une aiguille anglaise, on leur expliquera où est l'Angleterre, et comment les aiguilles qu'on y fabrique sont transportées en Allemagne, etc.

Ce qui est surtout remarquable dans ce livre, c'est la façon dont l'auteur parle du *jeu* et de son importance en éducation. On croirait entendre Frœbel. « Durant les six premières années de l'enfant, dit-il, le jeu mérite une attention toute spéciale. *Le jeu est l'école de cet âge.* Dans ces premières années, il se développe chez l'enfant, par le jeu, plus d'idées peut-être qu'il ne s'en développera durant les douze années suivantes; et il est très essentiel de leur venir en aide à cet effet. Les enfants commencent à jouer, ou, pour mieux dire, *à rassembler des notions par leurs propres expériences*, dès qu'ils peuvent commencer à se servir de leurs bras et de leurs doigts, dès que leur œil s'est habitué à se mouvoir conformément à leur volonté. Qu'on attire d'abord leur attention par des objets aux couleurs voyantes; et plus tard, quand ils peuvent se servir de leurs doigts, qu'on leur donne des objets de formes et de volumes semblables, mais de pesanteur différente, par exemple des boules en bois, en pierre et en métal. Des boules de dimensions telles que l'enfant puisse les tenir à moitié dans sa main et les soulever, sont un excellent jouet. Les mains et les doigts sont ainsi exercés et développés. La boule s'échappe des doigts dès qu'elle cesse d'être serrée par ceux-ci : excellent moyen de provoquer l'attention des enfants. La différence de pesanteur de ces diverses boules fournira aussi l'occasion d'exercer chez l'enfant la faculté de comparaison et la réflexion. Etc. » Les enfants d'un an et demi à deux ans aiment beaucoup à jouer avec une boîte qu'ils peuvent tour à tour ouvrir et fermer: il faut leur donner de petites boîtes, de petites armoires, de petites commodes avec des tiroirs; « donnez-leur en outre quelque chose à mettre dedans, et vous les verrez pendant des heures *s'amuser*, comme on dit habituellement, ou plutôt, comme on devrait dire selon moi, *concevoir des idées et les exécuter* ».

L'espace restreint dont nous disposons ne nous permet pas de prolonger ces citations, empruntées à un remarquable travail publié par M. R. Rissmann dans l'*Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*. Mais elles suffiront, croyons-nous, pour faire apprécier l'intérêt qu'offrent les vues pédagogiques de Heusinger. Nous avons dit qu'elles avaient exercé une influence marquée sur l'enseignement donné à l'institut de Schnepfenthal. En effet, Blasches, qui était chargé à Schnepfenthal de cette partie de l'enseignement qu'on y appelait les « récréations mécaniques » (*mechanische Nebenbeschäftigungen*), nous apprend lui-même, dans son ouvrage intitulé *Les ateliers des enfants* (*Die Werkstätte der Kinder*), qu'il avait beaucoup emprunté à la brochure de Heusinger publiée en 1797. Quant à Frœbel, il y a une analogie frappante entre les idées de Heusinger sur le jeu, sur les occupations manuelles de l'enfance, et celles que le fondateur des jardins d'enfants a exposées et mises en pratique, à Keilhau d'abord, et plus tard à Blanken-

burg. Resterait à savoir si Frœbel a connu les ouvrages de Heusinger et a pu s'en inspirer. Or la question est résolue affirmativement : d'après une communication de M. le Dr Georgens à M. Rissmann, un exemplaire de la brochure sur *l'emploi de la tendance qu'ont les enfants à s'occuper* se trouvait dans la bibliothèque de Frœbel : cet exemplaire porte les traces d'une fréquente lecture, et les marges en sont couvertes d'annotations de la main de Frœbel lui-même. [J. GUILLAUME.]

**HIÉRONYMITES.** — Les *Hiéronymites* ou *Frères de la vie commune* sont les membres d'une association religieuse fondée en Flandre au quatorzième siècle par Gerhard Groote (né à Deventer en 1340, mort en 1384). Cette association unissait des pratiques ascétiques à des travaux utiles, la copie des manuscrits et l'instruction de la jeunesse. Gerhard Groote ouvrit à Deventer une école, où l'enseignement était donné gratuitement aux pauvres. Le successeur de Gerhard, Florentius Radevius, développa l'institution : il fonda le premier couvent de hiéronymites à Windesheim ; il y eut alors des frères cloîtrés, formant le centre de l'association, et autour d'eux des associés vivant au milieu de la société laïque, sans être liés par des vœux, et se consacrant à la prédication et à l'éducation des enfants. Le célèbre mystique Thomas à Kempis (Voir *Thomas à Kempis*) appartenait à cet ordre religieux : il prononça ses vœux en 1400 au couvent de la montagne de Ste-Anne près de Zwoll. De Deventer, les écoles des Frères de la vie commune se répandirent dans la plupart des villes flamandes et dans une partie de l'Allemagne occidentale. Quelques-unes de ces écoles acquirent une grande célébrité. Celle de Deventer demeura la plus fameuse, et arriva à son plus haut degré de prospérité au milieu du quinzième siècle sous la direction de Hegius. C'est l'enseignement des hiéronymites qui a formé plusieurs des humanistes les plus distingués de l'époque de la Renaissance, Agricola, Erasme ; leur école de Liège a servi de modèle à Sturm, le fondateur du gymnase de Strasbourg. Au seizième siècle, une partie des écoles des hiéronymites disparut à la suite de la Réforme ; ailleurs, ils furent supplantés par les jésuites.

**HISTOIRE.** — **L'histoire à l'école primaire.** — Grâce à la loi qui retient les enfants à l'école jusqu'à la quatorzième année, il va être possible enfin d'enseigner l'histoire à l'école primaire selon une méthode qui tienne compte de l'âge des élèves et suive le progrès de leur force intellectuelle.

Pour classer les conseils qui vont suivre, on supposera qu'il y a trois degrés de l'enseignement historique : le premier pour les enfants de sept à neuf ans, le second pour les enfants de neuf à onze ans, le troisième pour les enfants de onze à treize ans.

*Le premier degré.* — La première difficulté de l'enseignement historique est de faire entendre aux élèves que le monde n'a pas toujours été comme ils le voient. Naturellement, ils n'ont aucune idée de l'âge ni des transformations de l'humanité. Si l'on n'y prend garde, ils mettront tous les faits au même plan : il faut donc étendre sous leurs yeux la perspective historique jusqu'au point éloigné où on va les transporter tout à coup, pour les ramener ensuite au temps où ils vivent.

Dès qu'ils ont appris que leur pays s'appelait, il y a deux mille ans, la Gaule, il convient d'ajouter immédiatement que cette Gaule n'était point pareille à notre France, et de leur montrer par des exemples à leur portée qu'un pays, en un temps bien moins long, peut changer du tout au tout. Ils savent ce qu'est un chemin de fer : dites-leur qu'il n'y avait pas de chemin de fer, il y a cent ans ; que la plupart de ces routes qui, par milliers, courent à la surface de notre sol et font communiquer entre eux les plus petits villages, n'existaient pas, et que nos grands-pères, lorsqu'ils allaient, à une lieue de la maison, faire visite à quelque parent ou à quelque ami, s'embourbaient dans les sentiers jusqu'au genou. Ils savent que la terre vaut gros aujourd'hui : dites-leur qu'il y a cent ans une partie du sol était en friche ou en marécages. Ils ont vu des machines à vapeur et ces usines où les ouvriers travaillent par centaines : dites-leur qu'il n'y avait pas de machines à vapeur ni d'usines. Ajoutez, comme conséquence de tout cela, que l'on travaillait moins qu'aujourd'hui, que l'on était moins bien vêtu, moins bien logé, que le plus grand nombre de nos paysans mangeaient du pain noir en buvant de l'eau. Après avoir montré que ces changements se sont opérés en un siècle, dites-leur qu'en deux mille ans, il y a vingt siècles : voilà l'enfant bien averti qu'il va être transporté dans un autre monde. Certes, il y aurait bien d'autres choses à mettre dans ce parallèle entre le passé et le présent ; mais il faut se garder de l'ambition de tout dire, de tout dire en une fois surtout. Ces quelques traits suffisent pour produire l'effet cherché : donner à l'enfant une première notion des transformations successives.

Comment le diriger dans ce monde inconnu qu'on vient de lui faire entrevoir ? On croit trop facilement qu'il ne sert à rien de mettre de la suite dans les choses pour parler à des enfants de sept ans, et qu'il suffit de leur raconter quelques faits et des biographies. Sans doute, on ne se mettra pas en tête l'ambition de faire comprendre à de si jeunes esprits l'enchaînement des faits ; mais pourquoi ne pas montrer au moins cet enchaînement ? ne pas découper l'histoire en périodes ? ne pas mesurer la longueur des étapes successives ? C'est autant de gagné pour l'avenir. Il serait déplorable que l'on vînt à dédaigner cette précieuse faculté, la mémoire, qui reçoit et classe les matériaux sur lesquels opérera la raison à son éveil, comme fait la terre au printemps sur les semences qu'elle a détenues presque inertes pendant le sommeil hivernal. Montrez donc, même aux plus petits enfants, par des faits et par des dates, la succession des temps. Ne procédez pas par le pêle-mêle. Tissez fermement la trame sur laquelle vous dessinerez les grands faits et les grandes figures de l'histoire.

Cette trame, c'est la chronologie de l'histoire de France, et la seconde leçon (la première étant la comparaison entre autrefois et aujourd'hui) doit être un sommaire de cent lignes, contenant la liste des grandes périodes de l'histoire de France, marquées par leurs dates extrêmes : l'enfant retiendra cela aussi bien qu'une série de définitions de grammaire et d'arithmétique. Le sommaire appris par cœur, on l'introduira dans l'étude des périodes, en répétant, au début de chacune, la partie du sommaire général qui la concerne.

Arrivons, après ces préliminaires, à l'enseignement proprement dit. Au lieu de construire dès à présent une théorie pédagogique, nous voudrions indiquer la méthode par des exemples pris à des moments différents de l'histoire : d'abord, tout au début.

Le sommaire général aura dit : « La France, notre pays, s'appelait la Gaule, il y a deux mille ans. Cinquante ans avant la naissance de Jésus-Christ, elle fut conquise par les Romains, qui l'ont possédée jusqu'en 475 après Jésus-Christ. C'est pendant ce temps-là que les Gaulois, qui étaient païens, se convertirent au christianisme. »

Pour développer ce sommaire, il faut tout d'abord décrire les Gaulois. Les enfants savent, par ce qui leur a été dit à la première conversation sur l'histoire, que ces hommes qui vivaient, il y a tant et tant d'années, ne ressemblaient pas du tout à ceux qu'ils connaissent. Donnez quelques détails sur la vie des Gaulois, toute voisine encore de la barbarie. Décrivez les huttes sans fenêtres et sans cheminées, la façon gloutonne de manger avec les mains, le vêtement, sous lequel il n'y avait pas de chemise. Dès que l'enfant saura que les vitres, les fourchettes et les chemises n'étaient pas inventées, et même qu'elles ne l'ont été que beaucoup plus tard, il sentira qu'il entre dans un autre monde. Ajoutez l'oisiveté de la vie barbare, l'inhabileté au travail agricole et à l'industrie, l'humeur belliqueuse et les expéditions de guerre. Les enfants comprennent tout ce qui est bataille : si on les laissait faire, ils passeraient leur vie à se prendre aux cheveux et à se jeter des pierres. Cet instinct naturel du recours à la force les fait contemporains des temps où l'homme, voisin de l'état de nature,

n'avait d'autre loi que celle du plus fort. Décrivez-leur donc les armes et la façon de combattre des Gaulois. Campez devant eux un de leurs ancêtres, jetant vêtement et bouclier pour combattre nu, provoquant l'ennemi par ses cris, s'enivrant de son courage, mourant plutôt que de reculer d'un pas, et, s'il n'est que blessé, montrant avec orgueil le sang qui décore sa poitrine. Dites pourtant que ce vaillant n'était pas toujours un bon soldat, qu'il avait de l'ardeur, mais point le calme qu'il faut dans les batailles, et que, si l'ennemi lui résistait longtemps, le Gaulois se lassait et lâchait prise. Voilà des traits de mœurs qui peindront les ancêtres. Les expéditions des Gaulois seront une matière à récits : on choisira de préférence le récit de l'expédition du Capitole, parce que l'enfant y rencontrera les Romains, qu'il ne s'étonnera pas de revoir bientôt, agresseurs cette fois et conquérants. De la guerre des Gaules, on dira quelques mots, en jetant toute la lumière sur le personnage de Vercingétorix, qui sera le sujet d'une biographie : car il est un héros national, le héros de la résistance à l'ennemi.

La Gaule conquise entre dans la civilisation romaine ; mais dire à un enfant que la Gaule passe de la barbarie à la civilisation, c'est lui dire des mots. Faites-lui comprendre la chose par des signes extérieurs. Rappelez votre description de la Gaule primitive, et dites ce qu'était une ville romaine, ou seulement qu'il y avait des villes, et de grandes villes; dessinez ou montrez quelques-uns de ces grands monuments qui subsistent après dix-huit cents ans sur notre sol; parlez des routes indestructibles bâties par ces Romains; opposez tout cela aux villages, aux huttes, aux sentiers des Gaulois. Au temps des Gaulois, il n'y avait pas d'écoles; on n'écrivait pas, on ne lisait pas; au temps des Romains, il y a partout des écoles en Gaule. L'enfant comprendra la différence. Mais il est à craindre qu'il ne se croie déjà dans les temps modernes. Dites alors un mot de l'esclave, c'est-à-dire de l'homme traité par l'homme comme une bête de somme. Dans un de ces amphithéâtres splendides que vous aurez décrits, placez un combat d'hommes contre des lions, ou bien un combat de gladiateurs. Montrez, après avoir introduit le christianisme, les chrétiens livrés aux bêtes, et terminez par le récit d'un martyre.

Une des périodes les plus difficiles est celle qui sera résumée au sommaire général à peu près ainsi : « De l'avènement de Hugues Capet en 987 à 1108, date de l'avènement de Louis le Gros, les rois ne sont guère puissants en France, ils ne commandent que sur une petite partie du pays : le reste appartient à des seigneurs qui se font la guerre entre eux. Louis le Gros essaie de rétablir la paix dans le royaume et d'y faire régner la justice. »

Il est indispensable d'expliquer d'abord que, sous les derniers rois carlovingiens, les ducs et les comtes, que les rois avaient faits gouverneurs des provinces, cessèrent de leur obéir et devinrent ainsi comme des rois ; la France est alors divisée en comtés et duchés, dont chacun est comme une petite France ; dans ces comtés et duchés, il y a des seigneurs qui n'obéissent guère aux comtes et aux ducs, si bien que chacun d'eux est à peu près maître dans sa seigneurie; au-dessus de tout cela, le roi, sans forces, et, au-dessous, le peuple, sans protection. Mais comment faire revivre cette société si différente de la nôtre? Comme l'a fait un maître, que nous avons entendu un jour, parlant devant une classe d'enfants de sept ans, dans une école de Paris. Nous reproduisons ici le passage d'un article de la *Revue des Deux-Mondes* du 15 février 1882, où nous avons raconté cette visite :

« J'arrivai au moment où un jeune maître commençait une leçon sur la féodalité. Il n'entendait pas son métier, car il parlait de l'hérédité des offices et des bénéfices, qui laissait absolument indifférents les enfants de huit ans auxquels il s'adressait. Entre M. Berthereau, le directeur de l'école; il interrompt, et, s'adressant à toute la classe : « Qui est-ce qui a déjà vu ici un château de la féodalité ? » Personne ne répond. Le maître, s'adressant alors à un de ces jeunes habitants du faubourg Saint-Antoine : « Tu n'as donc jamais été à Vincennes? — Si, monsieur. — Eh bien! tu as vu un château du temps de la féodalité ». Voilà le point de départ trouvé dans le présent : « Comment est-il, ce château? » Plusieurs enfants répondent à la fois. Le maître en prend un, le conduit au tableau, obtient un dessin informe qu'il rectifie. Il marque des échancrures dans la muraille. « Qu'est-ce que c'est que cela? » Personne ne le savait. Il définit le créneau. « A quoi cela servait-il? » Il fait deviner que cela servait à la défense. « Avec quoi se battait-on? avec des fusils? » La majorité : « Non, monsieur. — Avec quoi? » Un jeune savant crie du bout de la classe : « Avec des arcs. — Qu'est-ce qu'un arc? » Dix voix répondent : « Monsieur, c'est une arbalète ». Le maître sourit et explique la différence. Puis il dit comme il était difficile de prendre avec des arcs et même avec les machines du temps un château, dont les murailles étaient hautes et larges, et continuant : « Quand vous serez ouvriers, bons ouvriers, que vous voyagerez pour votre travail ou pour votre plaisir, vous rencontrerez des ruines de châteaux ». Il nomme Montlhéry et autres ruines dans le voisinage de Paris. « Dans chacun d'eux il y avait un seigneur. Que faisaient tous ces seigneurs? » Toute la classe répond : « Ils se battaient ». Alors le maître dépeint devant ces enfants, dont pas un ne perd une de ses paroles, la guerre féodale, mettant les chevaliers en selle et les couvrant de leurs armures. « Mais on ne prend pas un château avec des cuirasses et des lances. Alors la guerre ne finissait pas. Et qui est-ce qui souffrait surtout de la guerre? Ceux qui n'avaient pas de châteaux, les paysans qui, dans ce temps-là, travaillaient pour le seigneur. C'est la chaumière des paysans du seigneur voisin qu'on brûlait. « Ah! tu me brûles mes » chaumières », disait le seigneur attaqué; « je vais te » brûler les tiennes ». Il le faisait, et il brûlait, non seulement les chaumières, mais encore les récoltes. Et qu'arrive-t-il quand on brûle les récoltes? Il y a la famine. Est-ce qu'on peut vivre sans manger? » Toute la classe : « Non, monsieur. — Alors, il a bien fallu trouver un remède. » Le voilà qui parle de la trêve de Dieu; puis il commente : « C'est une singulière loi, par exemple. Comment! On dit à des brigands : « Restez tranquilles du samedi soir au mer- » credi matin, mais le reste de temps ne vous gênez » pas, battez-vous, brûlez, pillez, tuez! » Ils étaient donc fous, ces gens-là? » Une voix : « Bien sûr. — Mais non, ils n'étaient pas fous. Ecoutez-moi bien. Il y a ici des paresseux, je fais ce que je puis pour qu'ils travaillent toute la semaine; mais je serais à moitié content de les voir travailler jusqu'au mercredi. L'Eglise aurait bien voulu qu'on ne se battît pas du tout; mais, comme elle ne pouvait l'obtenir, elle a essayé de faire rester les seigneurs tranquilles une moitié de la semaine. C'était toujours cela de gagné. Mais l'Eglise n'a pas réussi. Il fallait la force contre la force, et c'est le roi qui a mis tous ces gens à la raison. » Alors le maître explique que les seigneurs n'étaient pas égaux les uns aux autres, qu'il y avait au-dessus du maître de tel château un seigneur plus puissant et plus élevé, habitant dans un autre château. Il donne une idée, presque juste, de l'échelle féodale, et, tout en haut, il place le roi. « Quand des gens se battent entre eux, qui est-ce qui les arrête? » Réponse : « Les sergents de ville. — Eh bien, le roi était un sergent de ville. Qu'est-ce qu'on fait de ceux qui ont battu et tué quelqu'un? » Réponse : « On les juge. — Eh bien! le roi était un juge. Est-ce qu'on peut se passer de gendarmes et de juges? — Non, monsieur. — Eh bien! les anciens rois ont été aussi utiles à la France que les gendarmes et les juges. Ils ont fait du mal dans la suite, mais ils ont commencé par faire du bien. Qu'est-ce que je dis : aussi utiles? Bien plus; car il y avait alors plus de brigands qu'aujourd'hui. C'était des gens féroces que ces seigneurs, n'est-ce pas? » La classe : « Oui, monsieur. — Et le peuple, mes enfants, valait-il mieux? » Réponse unanime, d'un ton convaincu : « Oui, monsieur. — Eh bien! non, mes enfants. Quand ils étaient lâchés, les gens du peuple étaient des gens terribles. Ils pillaient, brûlaient,

tuaient, eux aussi; ils tuaient les femmes et les enfants. Pensez qu'ils ne savaient pas ce qui était bien, ni ce qui était mal. On ne leur apprenait pas à lire. »

« Sur ce mot, qui n'est qu'à moitié juste, finit une leçon qui avait duré à peine une demi-heure. »

La leçon avait été écoutée avec une attention profonde. C'est que le maître pratiquait cet art difficile de s'adresser à tous à la fois et de stimuler l'attention de chacun par l'émulation de faire preuve d'intelligence et de savoir. C'est qu'il savait partir d'un point connu pour mener l'enfant dans l'inconnu.

Contrairement à un préjugé répandu, il est plus difficile d'enseigner l'histoire moderne que cette vieille histoire du moyen âge : à mesure qu'on descend le cours des âges, le pittoresque s'efface et les vives couleurs pâlissent. Pourtant, la méthode ne doit pas changer.

Prenons pour exemple la période ainsi résumée dans le sommaire général : « Malheureusement les rois sont devenus trop puissants; Louis XIV a commis beaucoup de fautes. Louis XV gouverne très mal. La France cesse d'aimer ses rois, et la Révolution éclate sous Louis XVI, le successeur de Louis XV. »

L'enfant sait déjà par l'histoire des périodes précédentes les grands progrès de l'autorité royale, et qu'il n'y a plus d'autre loi que la volonté des rois à laquelle tout le monde obéit. On lui dira que le règne de Louis XIV a eu des parties bonnes et glorieuses, et, sans le moins du monde entrer dans le détail des faits militaires, on lui racontera quelque grande victoire de Turenne et de Condé, en dessinant à grands traits le personnage de ces hommes de guerre. On parlera des grands ministres et l'on fera connaître par quelques anecdotes Louvois et Colbert. On ajoutera que le roi avait trop d'orgueil, et l'on citera les preuves connues de cet orgueil; qu'il aimait trop les dépenses, et l'on décrira Versailles, Marly et les fêtes; qu'il aimait trop la guerre, et l'on terminera par le récit de quelque désastre et le tableau des misères des dernières années.

Mais, de toute l'histoire, la partie la plus difficile à enseigner sera certainement celle qui s'ouvre avec la Révolution. Il est impossible de ne pas toucher un peu à des questions d'ordre social et politique : le tout est de le faire si modestement, si simplement, avec tant de précautions, que l'enfant fasse de la politique, comme le bourgeois gentilhomme faisait de la prose, sans le savoir.

Notre sommaire général aura dit que la France, devenue république, change ses anciennes lois pour s'en donner de meilleures; que l'Europe lui déclare la guerre et qu'elle bat l'Europe. Pour la guerre, rien de mieux, et la seule difficulté sera de faire un choix entre tant d'actions héroïques qui prêteront à des récits, entre tant de grands personnages qui prêteront à des biographies. Mais comment faire comprendre ce changement des lois? ce progrès vers l'égalité et la liberté? Il n'y a pas d'autre moyen que de rechercher dans l'esprit de l'enfant, pour les rendre précises, les notions vagues qu'il possède sur la société contemporaine. Il y voit des inégalités, par exemple, des propriétaires et des fermiers, des maîtres et des serviteurs. Apprenez-lui, s'il ne le sait pas encore, que le serviteur n'est lié au maître que par un acte de sa volonté, et qu'il sert parce qu'il a cru avantageux de servir; qu'on ne devient le fermier de quelqu'un qu'en vertu d'un contrat librement consenti; au lieu que, dans l'ancienne société, il y avait des hommes qui étaient, par naissance, des serviteurs, et, par nécessité, demeuraient tels pendant toute leur vie. L'enfant voit d'autres inégalités : des hommes qui commandent, comme l'officier à ses soldats; dites-lui que l'officier acquiert ce droit de commander par son mérite, et qu'il le perdrait s'il en usait mal, au lieu que, sous l'ancien régime, le roi, les seigneurs naissaient avec ce droit et le gardaient même quand ils en usaient mal. Ces comparaisons, bien développées, montreront aux écoliers le progrès social. Ils savent d'ailleurs que le maître et le serviteur d'aujourd'hui obéissent aux mêmes lois, sont également punis pour les mêmes fautes, ont les mêmes devoirs envers la patrie. Apprenez-leur que les grands d'autrefois échappaient souvent à la sévérité des lois; que plus on était humble, moins on avait de droits et plus on avait de charges.

Telle est la méthode qu'il faut suivre, au premier degré de l'enseignement de l'histoire : prendre autant que possible son point de départ dans le présent; répéter à tout propos la comparaison entre autrefois et aujourd'hui; peindre par des signes extérieurs, par des récits, par des biographies, le tout mis en son lieu chronologique et bien fondu dans une exposition simple et continue.

*Le second degré.* — Au second degré, le maître fera revivre les souvenirs des deux premières années d'enseignement, en y ajoutant des notions et des faits nouveaux. Quant à la méthode, elle restera descriptive, comme au premier degré, mais elle deviendra explicative.

Il ne suffit plus de raconter les faits, de décrire des personnages, il faut expliquer les faits et marquer l'enchaînement des choses.

L'enfant se rappelle, pour l'avoir appris au premier degré, que les Gaulois ont été vaincus par les Romains; dites-lui maintenant pourquoi. Vous lui avez fait voir les années précédentes, par des signes extérieurs, en quoi la Gaule diffère de la France; marquez maintenant les différences intimes et profondes.

Pour cela, prendre son point de départ dans le présent, comme toujours. L'enfant sait bien qu'il vit dans un grand pays, qui a une grande capitale, appelée Paris; que tous les habitants de ce pays sont unis entre eux par des liens étroits; qu'il y a une armée de la France, où servent tous les Français; que des Français ne doivent pas se battre contre d'autres Français. Il est aisé d'opposer à cette France la Gaule, qui n'a pas de capitale, les Gaulois divisés en petits peuples, sans armée nationale, guerroyant les uns contre les autres, incapables de se réunir à temps contre l'étranger; vaincus à cause de cela, et, après une guerre de huit années, soumis pour quatre siècles aux vainqueurs. Ces vainqueurs romains, que l'on a décrits aussi, au premier degré, par les signes extérieurs, il faut pour ainsi dire les expliquer. Pour cela, représenter l'Italie, divisée comme était la Gaule, au moment où les Romains vinrent attaquer celle-ci; placer au milieu le petit peuple habitant la cité romaine; dire qu'il se gouvernait bien, faisait lui-même les lois, et y obéissait, après les avoir faites; choisissait lui-même ses chefs, les consuls, et, après les avoir choisis, leur obéissait. Donner les exemples connus de la terrible discipline romaine à laquelle les pères sacrifiaient leurs fils; dire que tous les Romains étaient soldats, bons soldats; qu'ils exécutaient les ordres sans murmures, supportaient les fatigues sans plaintes, que chacun d'eux aimait sa patrie plus que lui-même et qu'un Romain mourait avec joie pour Rome. C'est assez pour faire comprendre que les Romains devinrent un grand peuple et vainquirent tous leurs ennemis. Et le contraste entre Rome et la Gaule expliquera qu'un si grand pays ait été soumis en si peu d'années.

Au premier degré, l'enfant a seulement appris que la Gaule est restée romaine pendant quatre siècles, et que les Barbares sont survenus, qui les ont remplacés en Gaule. Au second degré, vous lui montrerez la Gaule dans l'empire romain; vous lui ferez montrer les limites de cet empire sur la carte; au delà de ces limites, vous placerez les principaux peuples barbares; puis vous direz d'un mot les causes de l'affaiblissement de l'empire : Rome perdant les vertus par lesquelles elle a conquis le monde, les citoyens cessant de faire les lois et de porter les armes, l'armée recrutée de mercenaires et de barbares, les folies du despotisme impérial : la ruine, qui est la conséquence de tout cela.

Cette explication des faits ne va point sans un commentaire moral. A chaque pas, le maître trouvera des leçons à donner; il aura plaisir à le faire.

Pour le reste de l'histoire, voici à grands traits le tableau du cours.

Faire voir, par des faits, par des anecdotes que donne à foison Grégoire de Tours, le despotisme d'un roi mérovingien comme Chilpéric, par exemple; expliquer la décadence de la royauté, par les guerres ci-

viles, comme celles de Frédégonde et de Brunehaut, et par les dons d'argent, de terres et de privilèges aux grands du royaume; ne pas insister sur les détails de la lutte entre la royauté et l'aristocratie naissante; être très sobre de faits et de noms surtout; ne donner sous aucun prétexte une liste de rois fainéants, mais personnifier dans un roi fainéant quelconque, innommé au besoin, la décadence de la royauté; annoncer que d'autres chefs vont venir, mettre en scène Charles Martel, expliquer son œuvre, l'autorité rétablie, le royaume des Francs réuni sous une main, la chrétienté défendue à Poitiers. Le père est récompensé dans le fils : Pépin le Bref devient roi. Pour lui, quelques mots suffisent : des Carolingiens, c'est Charlemagne qu'il importe le plus de connaître. On a décrit à l'écolier, au premier degré, la personne de Charlemagne, son visage, son vêtement, ses armes, l'emploi d'une de ses journées, sa vie au palais d'Aix-la-Chapelle, l'école palatine. On l'a représenté au milieu des assemblées et à la guerre, chevauchant plusieurs mois de l'année, sous le soleil d'Espagne et d'Italie, ou sous le ciel gris de la Saxe. On a raconté la légende de Roland à Roncevaux. Au second degré, après avoir réveillé ces souvenirs par interrogations, en conversation, en parlant du grand Karl comme de quelqu'un que l'on connaît de vieille date, expliquer l'admirable effort qu'a fait pour gouverner cet empereur pensant à tout, s'occupant de toutes choses, comme un père de famille qui commande pour le bien et qui a charge d'âmes. Puis, après une brève introduction sur l'état de l'Europe, sur la Gaule pacifiée, sur l'Espagne où sont encore les Arabes, sur l'Italie, où le pape est menacé par les Lombards, sur l'Allemagne, encore barbare, sans villes, païenne et couverte de forêts, comme était la Gaule avant la conquête romaine, faire, sans aucun souci des détails ni de l'ordre chronologique, le tableau de ces conquêtes, et montrer la conclusion de cette histoire épique : Charlemagne réunissant la Gaule, l'Allemagne, une partie de l'Espagne et de l'Italie, couronné à Rome, et, après avoir entrepris de faire régner dans le monde l'ordre, la justice et la paix, allant dormir du sommeil éternel dans le caveau d'Aix-la-Chapelle, assis sur un trône de marbre, une croix d'or au cou et l'évangile ouvert devant lui.

Au premier degré, on a décrit par quelques traits l'histoire de la décadence carolingienne, raconté les guerres des fils de Louis le Débonnaire contre leur père, la mort lamentable de l'empereur, les Normands qui arrivent, Fontanet et le serment de Strasbourg. Ici bien expliquer qu'il se fait une séparation de peuples, et qu'en 843 a commencé la vie distincte de la France, de l'Allemagne et de l'Italie. Avertir que la date du traité de Verdun est une très grande date.

Désormais, on s'enferme dans l'histoire de la France. Au premier degré, on a montré la féodalité par des signes extérieurs : le château et le guerrier féodal. Ce qu'il faut expliquer ici, c'est la formation, au milieu du désordre général, de cette quantité de groupes qui choisissent ou subissent un maître placé près d'eux et se taillent des patries de quelques lieues carrées, dans la grande qu'ils ne connaissent plus. Partout la vie locale : plus d'armée nationale, plus d'assemblées générales; plus d'ennemis communs, tels qu'étaient autrefois le Lombard et l'Arabe; l'ennemi c'est le voisin. Au-dessus de ce chaos, le roi, dont le pouvoir n'est guère que le souvenir du pouvoir carolingien. Cette explication de la décadence carolingienne est le propre prélude de notre véritable histoire : aussi faut-il prendre garde de la bien donner.

On montrera ensuite l'unification de la France par le progrès continu de l'autorité royale. Voilà des mots abstraits; aussi ne faut-il pas les prononcer. Tout au plus viendront-ils en conclusion d'un long exposé dont voici le sommaire : Dire comme vivait, au début, le roi capétien, dans ses châteaux et dans les monastères; décrire sa cour primitive, son conseil, les cérémonies et les fêtes, ses grands vassaux; mettre, en regard du roi, un Robert de Normandie, un Eudes de Champagne, un Raymond de Toulouse, un Guillaume d'Aquitaine; entourer ceux-ci de leurs vassaux; faire voir au-dessous des maîtres du monde la masse de ceux qui peinent, le paysan dans sa cabane et l'artisan dans l'atelier; raconter leur vie, leurs misères, leurs plaisirs, et la grande lutte pour la liberté; suivre le progrès sans trêve, dans la mauvaise comme dans la bonne fortune, du pouvoir royal; dire comment le roi devint le juge de tous, après que Philippe-Auguste eut jugé Jean-sans-Terre, saint Louis cassé en appel un jugement de son frère le comte d'Anjou; Philippe IV et Charles V confisqué l'Aquitaine par arrêt; Charles VII et Louis XI frappé les brigands et châtié les rebelles; comment le roi devint le maître d'une armée à lui appartenant, quand il jugea insuffisant le service de cette armée féodale où le devoir de chacun des vassaux était réglé par un contrat particulier, si bien que nombre d'entre eux devaient au roi un jour de service, et encore dans les limites mêmes de leurs fiefs, de façon qu'ils pussent rentrer à la nuit tombante et coucher dans leur lit; ce que fut au début l'armée royale où des chevaliers déclassés se rencontraient avec des soldats d'aventure, brigands comme eux, et continuant, après la paix faite, le métier de la guerre contre le paysan, le bourgeois ou le prêtre; pourquoi il fallut tirer de ces bandes un corps d'élite, que l'on disciplina et qui devint l'armée permanente; comment le roi, obligé de payer ses soldats et ses serviteurs, ajouta les finances publiques à ses revenus de propriétaire et ouvrit à ses collecteurs les domaines des hauts barons, en même temps qu'il y introduisait les sergents de ses justices; comment enfin la royauté trouva, au jour précis, pour ces fonctions nouvelles, des organes nouveaux, les cours et conseils de justice, de finances et de politiques, gardiens du trésor sans cesse accru des traditions monarchiques, et qui défendirent l'intégrité des attributions royales envers et contre tous, même contre le roi.

Si l'on est toujours simple et clair, si l'on fait comprendre par un fait, par une anecdote, chacun des points de l'explication, si l'on s'arrête souvent pour résumer et s'assurer qu'on a été compris, on pourra ainsi apprendre à de tout jeunes Français l'histoire de la France. Il faudra leur montrer aussi que la monarchie est devenue absolue, en faisant l'unité, et que les trois ordres de la nation ont été vaincus les uns après les autres, pour s'être haïs mutuellement, et pour avoir combattu tantôt église et tiers-état contre noblesse, tantôt noblesse et tiers-état contre clergé, tantôt noblesse et clergé contre tiers-état, toujours sous le commandement du roi, de sorte que chacun des ordres a imité le cheval qui voulait se venger du cerf et s'est asservi par sa victoire. Dès lors, il reste à suivre la marche fatale d'un pouvoir qui perd toute mesure en devenant absolu, exploite le royaume à outrance, prodigue l'argent et le sang des sujets, laisse tomber à dessein l'obscurité sur les vieilles lois et les vieilles coutumes, et, ne sachant plus d'où il est venu ni où il va, ne trouve rien à répondre quand la raison publique enfin éveillée lui demande des comptes que la force révolutionnaire finit par lui arracher.

Encore une fois, il faudrait sous les mots montrer les faits et mettre en action l'histoire, comme on fait pour la morale. On enseignera par la même méthode l'histoire des guerres et des relations extérieures, laissant tomber quantité de menus faits et de noms de batailles, mais peignant la guerre avec ses aspects multiples : sauvage et brutale au temps mérovingien; sauvage, mais grande et civilisatrice au temps carolingien; devenue le droit de chacun au temps féodal, pour n'être plus ensuite qu'un droit du roi. On décrira quelques combats bien choisis; on mettra aux prises les casques et les turbans, les chevaliers de France et les milices de Flandre et d'Angleterre. On fera comprendre la puissance de ce grand personnage historique, le canon. On racontera l'histoire du métier militaire, jusqu'au jour où il y a eu un devoir militaire et où la guerre, de monarchique qu'elle était, est devenue nationale et plus terrible, car elle peut aujourd'hui décider même de la vie d'un peuple.

Au sortir du second degré, l'enfant saura les faits essentiels de l'histoire de la France qui, pour la seconde fois, auront passé sous ses yeux, et, de plus, il en comprendra la suite et l'enchaînement.

*Le troisième degré.* — Dans les deux dernières années d'enseignement historique, le maître fera revoir une dernière fois l'histoire de la France, en insistant sur la formation de la patrie française, sur le développement des institutions et sur la période contemporaine. La nouveauté sera d'encadrer notre histoire de la France dans celle du monde : 1° en esquissant à très grands traits, dans une introduction, l'histoire de l'Orient, de la Grèce et de Rome; 2° en plaçant, après chaque période de notre histoire, un résumé de celle des principaux peuples.

En entreprenant cette nouvelle tâche, le maître devra se dire que toute tentative d'érudition ou de développement aboutirait au chaos.

Commencer l'histoire orientale par une description de l'Asie, très courte, destinée seulement à marquer sur ce continent la place des peuples; énumérer les races historiques; expliquer en quelques minutes les caractères de la civilisation chinoise, et les causes de son isolement; dire que deux grandes races se partagent l'histoire : la race indo-européenne et la race sémitique; décrire la civilisation indienne, très sobrement, en caractérisant cette vie étrange et en montrant les monuments de cette civilisation; donner un chapitre à Babylone et à Ninive; un autre à l'Egypte, un autre à la Phénicie, un autre au peuple d'Israël; dans chacun, trois ou quatre dates, trois ou quatre noms; aucune énumération de rois ni de dynasties; arriver au plus vite à ce confluent de l'histoire d'Orient, qui est l'empire des Perses. De toute cette première période, il suffit que le jeune écolier emporte, avec quelques noms et quelques dates, la notion de la vie orientale, de ce despotisme pompeux et sacré, de ces sociétés à degrés fixes, de ces dieux monstrueux, de ces monuments énormes et de ces grandes ruines. Voici venir l'Europe avec la Grèce : description physique de ce pays fait pour la vie, à la fois distincte et commune, de plusieurs peuples; énumération des principaux peuples et des grandes villes; idée générale de la civilisation hellénique; expansion de la race grecque par les colonies : tout cela très bref, et, tout de suite, Sparte et Lycurgue, Athènes et Solon; le grand duel des guerres médiques et la victoire sur l'Orient; aussitôt après la victoire, la décadence après la corruption des mœurs et la guerre intestine du Péloponèse; Philippe, Alexandre et la conquête de la Grèce et de l'Orient. Sur la décomposition de cet empire, presque rien, si ce n'est ce qui est capable de faire comprendre que divisé, corrompu et comme épuisé dans chacune de ses parties, il est voué à la ruine et à la conquête. Mais vous ne quitterez pas l'histoire de la Grèce sans avoir dit que ce pays a trouvé toutes les formes de la vie politique et pratiqué la liberté, en cela supérieur à l'Orient; qu'il a connu toutes les formes de la pensée. Vous nommerez Homère et la poésie épique; Eschyle, Sophocle, Euripide et la tragédie; Aristophane et la comédie; Démosthène et l'éloquence; Socrate, Platon, Aristote et la philosophie, en expliquant qu'elle est une libre recherche sur les origines du monde, et sur la nature de l'homme. Vous parlerez de Phidias, de Zeuxis et d'Apelles, et vous marquerez dans le monde la place de la civilisation hellénique, en disant que nous, les modernes, nous avons imité et nous imitons encore, sans jamais les avoir surpassés et en les égalant rarement, ces grands maîtres en poésie, en art et en philosophie, qui ont été nos éducateurs, après avoir été ceux des Romains, ces vainqueurs de la Grèce.

Une description encore, celle de l'Italie, est le préambule obligé de l'histoire romaine. On ne s'embarrassera pas dans les difficiles questions d'origine. Il faut arriver, après quelques mots sur les rois, à la République; décrire la vie dans la famille romaine, sur le forum et à l'armée; définir le patricien et le plébéien, exposer à très grands traits la conquête de l'égalité; énumérer rapidement les grandes conquêtes; puis expliquer, par la corruption de la constitution primitive et la décadence des mœurs, César et Auguste.

Ici finit la troisième période de l'histoire antérieure. Première période : histoire des peuples orientaux aboutissant à l'empire des Perses. Seconde période : histoire de la Grèce, qui absorbe l'empire des Perses et se déverse pour ainsi dire dans l'histoire de Rome. Troisième période : histoire de Rome jusqu'à l'empire.

Ce qui précède est une introduction, au bout de laquelle l'élève retrouvera l'histoire de notre pays.

Dès lors, encadrer l'histoire de la France dans l'histoire du monde, c'est, après chacune de nos périodes, résumer en peu de mots l'histoire environnante.

Nous supposons le cours d'histoire de France, au troisième degré, divisé en cinq périodes : 1° les Gaulois et les Francs; 2° la France féodale, des premiers Capétiens à Louis XI; 3° la France monarchique, de Louis XI à Henri IV; 4° la France monarchique, de Henri IV à 1789; 5° la France de 1789 à 1875.

On se gardera bien de mêler l'histoire extérieure à l'histoire intérieure; cela créerait la confusion. A la fin de chacune des périodes, on placera le résumé de l'histoire des principaux peuples, en arrêtant le regard sur ceux dont les destinées sont ou seront mêlées aux nôtres. On répétera ce qu'il faudra de notre histoire intérieure, afin de montrer les relations de la France avec l'étranger.

1° Pour la première période, « Gaulois et Francs », qui va jusqu'en 987, dire qu'au temps où la Gaule, l'Espagne, l'Italie et une petite partie des Iles Britanniques étaient soumises à Rome, la Germanie ou l'Allemagne, la Scandinavie et toute la région russe étaient barbares et indépendantes. Rappeler que de cette Germanie sont venus des Barbares qui se sont établis : Ostrogoths et Lombards, en Italie, Visigoths dans la Gaule méridionale et l'Espagne, Francs dans le nord de la Gaule; que les Francs Mérovingiens ont pris la plus grande place dans le monde, et qu'ils ont commencé à conquérir l'Allemagne; mais que, le royaume des Francs étant tombé en décadence, la Gaule se divise et l'Allemagne se détache, pendant que l'Europe se trouve prise à revers par les Arabes, dont on résumera brièvement l'histoire et dont on décrira les mœurs. Rappeler la formation, puis la décadence de l'empire carolingien, et, une fois arrivé à la séparation des peuples, montrer comment, la France et l'Italie étant morcelées et affaiblies par ce morcellement, l'Allemagne, où commandent des princes puissants, Henri et Otton, devient le pays le plus considérable de l'Europe. Roi d'Allemagne, maître de l'Italie, prétendant avoir des droits comme empereur au gouvernement du monde, Otton est un bien grand prince, si on le compare à nos derniers rois carolingiens et aux premiers Capétiens.

En résumé, pour cette période : formation de l'empire romain; chute de cet empire, établissement de royaumes barbares parmi lesquels grandit celui des Francs; extension, puis décadence du royaume mérovingien; arrivée des Arabes; formation de l'empire carolingien, puis décadence; séparation des trois nations; grandeur de l'Allemagne. Un mot encore, un seul, pour dire que les Iles Britanniques ont été envahies par les Angles et les Saxons, et que ces peuples, à peine entrés en possession, luttent contre les Danois; que de la Scandinavie, demeurée païenne, part par essaims l'invasion normande; que l'Europe orientale demeure plongée dans les ténèbres.

2° Pour la seconde période, « De 987 à 1453 », donnez une idée générale de ce qu'est l'Europe au début : France avec ses principautés féodales; Espagne, où de petits royaumes chrétiens ont commencé la lutte contre les infidèles; Anglo-Saxons et Danois enfermés dans les Iles Britanniques; Allemagne et Italie gouvernées par l'empereur. Expliquer que, bien qu'il y ait plusieurs royaumes, les peuples ne sont pas en rivalité et en lutte les uns contre les autres : il n'y a pas de guerres nationales, comme il y en aura plus tard; dans chaque Etat, l'Eglise est très puissante; le chef de l'Eglise, le pape, est partout vénéré, la foi très vive; toute la civilisation du temps est chrétienne; les rois croient tenir leur autorité de Dieu, et sont membres de l'Eglise, aussi bien que chefs d'Etat; l'Europe forme comme une grande communauté chrétienne, dont les chefs sont l'empereur et le pape. Expliquez ainsi que, de toute l'Europe, des milliers d'hommes soient partis pour la Croisade, et que la

Croisade ait été la grande action politique et militaire dans cette période de l'histoire du monde. Enumérez les principaux résultats des Croisades, et marquez-en les conséquences pour le développement des nations européennes.

Faites voir ensuite comment cette unité de l'Europe a été détruite : par la grande et terrible guerre intestine entre les deux chefs de la chrétienté, le pape et l'empereur, par la défaite de l'empereur, puis par le schisme, qui a mis le désordre dans l'Eglise et lui a fait perdre l'autorité qu'elle avait sur le monde.

Alors les deux pays, Allemagne et Italie, les deux pouvoirs, Empire et Papauté, qui étaient au premier plan de la scène historique, reculent; deux grandes puissances modernes, France et Angleterre, apparaissent. Elles sont aux prises depuis le moment où le duc de Normandie a conquis l'Angleterre. L'élève sait déjà l'essentiel sur ces guerres : il ne s'agit que de les résumer, mais il faut aussi lui présenter un tableau de l'histoire intérieure de l'Angleterre, afin de lui montrer comment se sont formées en ce pays les institutions libres, pendant que la monarchie absolue s'organisait en France.

Marquez la situation à la mort de Charles VII : la France victorieuse, devenue le pays le plus puissant de l'Europe; l'Angleterre, vaincue et commençant la guerre civile des Deux-Roses; l'Allemagne, plus morcelée en principautés de toutes sortes que la France ne l'a jamais été; l'Italie, divisée en Etats monarchiques et en Républiques; l'empereur réduit à son titre; le pape n'étant plus qu'un prince italien; les divisions de la chrétienté, si bien qu'il n'y a plus de Croisades et que les peuples européens, qui ont fait de grandes guerres aux onzième, douzième, treizième siècles pour aller conquérir le tombeau du Christ à Jérusalem, ont laissé prendre Constantinople par les Turcs en 1453. Au début de la période, en 987, il y a une communauté chrétienne et une sorte de politique générale qui a pour devise : Tout pour le Christ. A la fin, chaque pays a ses intérêts, sa vie particulière, et la devise serait : Chacun pour soi.

3° Pour la période qui s'étend « de Louis XI à Henri IV», les grands faits qui doivent être exposés sont ceux-ci :

Au moment où la France, victorieuse des Anglais, ayant achevé son unification avec Louis XI, et sans inquiétude du côté de l'Angleterre qui est en proie à la guerre civile, va répandre ses forces au dehors, une rivale apparaît. Parlez ici de l'unification de l'Espagne. Montrez comment les deux pays, au temps de Charles VIII et de Louis XII, se rencontrent en Italie, qui devient le champ de bataille de l'Europe. Expliquez comment la France n'a pu tenir tête à l'Espagne, à l'Allemagne, à l'Angleterre réunies, car l'Angleterre redevient libre de ses mouvements sous Henri VII et Henri VIII, après la fin de la guerre civile.

Interrompre ce récit des luttes européennes à l'avènement de François Ier, pour raconter l'histoire de la découverte du Nouveau Monde; montrer le rôle des diverses puissances européennes dans les entreprises maritimes; le changement des voies commerciales, l'importance prise par les pays que baigne l'Atlantique, le développement du commerce et de la richesse.

Mais voici que de grandes guerres vont remplir le seizième siècle et se prolonger au dix-septième : la formation de l'empire de Charles-Quint et la Réforme en sont les causes principales. Le maître groupera les faits nouveaux autour de ceux qui sont déjà connus. Il rappellera comment s'est formé l'empire de Charles-Quint et comparera les forces de ce prince avec celles de François Ier. Il introduira la Réforme en Allemagne, en Angleterre, dans les pays scandinaves, en disant les effets qu'elle y a produits. Cela fait, il marquera les deux camps qui se forment en Europe : protestants d'un côté, catholiques de l'autre; il insistera sur ces divisions de la chrétienté, et placera en regard la puissance toujours croissante des Turcs. Sur cet échiquier, il fera voir la politique de la France, prenant ses alliés partout et tenant tête à Charles-Quint.

Bien marquer ensuite l'importance de l'abdication de Charles-Quint, et de la séparation en deux parties de l'empire de Habsbourg; mesurer l'énorme puissance qui reste, même après ce partage, à Philippe II.

Cette abdication de Charles-Quint est un grand succès de la politique française; mais, sous les fils de Henri II, la France, assaillie par les guerres civiles, s'efface. Montrer alors que le grand rôle en Europe est joué par deux personnages, Elizabeth d'Angleterre et Philippe II. Suivre cette lutte au Nouveau Monde, et insister sur ces débuts de la puissance maritime et coloniale de l'Angleterre. Expliquer la naissance d'un autre Etat protestant, qui va devenir aussi une grande puissance maritime, les Provinces-Unies ou la Hollande, qui vient de secouer le joug de Philippe II.

Sous Henri IV, la France, réconciliée avec elle-même par son roi, sort des abîmes. Mais le danger est grand encore. Expliquer l'alliance qui se fait alors entre l'Autriche et l'Espagne et cette sorte de reconstitution de l'empire de Charles-Quint, menaçante pour la France. Expliquer ainsi les alliances de Henri IV, et l'imminence d'une grande guerre.

4° Pour la quatrième période, « de Henri IV à 1789 », après avoir résumé à grands traits l'histoire de la marche ascendante de la puissance française, en marquant les étapes : paix de Westphalie, des Pyrénées, de Nimègue, succession d'Espagne, appeler toute l'attention des élèves sur ce double fait : la décadence, lente d'abord, puis précipitée de l'Espagne, dont il faut expliquer les causes et les conséquences; la force et la grandeur croissantes de l'Angleterre, après que la série de ses révolutions est close et que la monarchie constitutionnelle s'établit définitivement en 1688.

Au dix-huitième siècle, suivre le progrès constant de l'Angleterre; raconter la conquête du Canada et celle de l'Inde; rattacher à cette histoire celle des colonies de l'Amérique du Nord, de leur formation, de leur développement, et de leur guerre d'indépendance. Montrer qu'au temps où l'Angleterre devient sans conteste la maîtresse des mers, deux grands Etats nouveaux apparaissent sur le continent : la Prusse, Etat militaire, naissant et croissant au milieu de l'Allemagne pacifique et anarchique; la Russie, Etat fabriqué par la volonté de quelques personnes avec des éléments barbares et s'étendant sur cette vaste région vague qu'il faudra décrire. Expliquer, en conclusion de cette période, qu'au dix-huitième siècle les grandes puissances des seizième et dix-septième siècles sont, ou bien en pleine et irrémédiable décadence, comme l'Espagne; ou bien atteintes et réduites, comme l'Autriche, par le progrès de la Prusse et de la Russie, et comme la France par le progrès simultané de l'Angleterre, qui lui enlève les mers, de la Prusse et de la Russie, qui limitent et même annulent son action sur le continent.

5° Quant à la dernière période, il est à peine besoin de dire quels faits réclament l'attention du maître : résumer la part et le rôle des différents Etats dans les guerres de la Révolution et de l'Empire; faire un tableau de l'Europe en 1815 où se voient nettement les forces respectives; suivre toujours ce progrès indéfini de l'Angleterre : progrès des institutions libérales, progrès de l'empire maritime; raconter l'unification de l'Allemagne par la Prusse, celle de l'Italie par le Piémont; les progrès de la Russie en Asie, la décadence continue de la Turquie. Dépeindre la grande activité commerciale et industrielle de notre temps; marquer la part qu'y prend chaque Etat.

En conclusion, mesurer la place qu'occupe dans le monde notre patrie, ses forces économiques et militaires, son empire colonial, ses espérances, les dangers qu'elle court et les devoirs qu'imposent à ses enfants la catastrophe de 1870 et le progrès de nos voisins : Anglais, Italiens, Allemands.

C'est ainsi que cette histoire des peuples étrangers se réduit à faire connaître les très grandes vicissitudes de l'histoire du monde, en introduisant sur la scène les principaux peuples, en expliquant pourquoi chacun d'eux a eu son heure, d'où sont venus les progrès et les décadences.

**L'histoire à l'école normale.** — Mais n'est-ce point une chimère que d'enseigner à des enfants tant de choses et si difficiles? Non, si l'on a de bons

maîtres. Tout dépend donc de l'école normale. Il est inutile de donner ici un programme : ce serait répéter ce qui vient d'être dit. On enseignera selon les principes et la méthode qui ont été exposés. Mais le devoir du professeur d'histoire est par-dessus tout d'apprendre aux élèves-maîtres la façon d'enseigner. Après une série de leçons où il aura traité un sujet, il leur fera chercher les diverses manières de l'approprier à un auditoire d'enfants. Il leur fera faire une sorte de traduction, ou, si l'on veut, de transposition de l'histoire en langue enfantine. Nul exercice pédagogique ne sera plus utile, surtout si l'on passe tout de suite à l'application, et si un élève-maître va, de temps à autre, faire une leçon sur le même sujet à chacun des trois degrés de l'enseignement historique, devant les élèves de l'école annexe. Par ce procédé seul, après avoir ainsi tâté l'intelligence des enfants, après avoir discuté ses leçons avec ses camarades sous la direction du professeur, l'instituteur apprendra à graduer son enseignement et à le rendre intelligible.

Le professeur d'histoire ne laissera pas les élèves quitter l'école normale sans résumer en quelques leçons les conseils pédagogiques qu'il leur aura donnés au cours des études.

Surtout il leur dira qu'à l'enseignement historique incombe le devoir glorieux de faire aimer et de faire comprendre la patrie.

Le patriotisme a besoin d'être cultivé, nous entendons le vrai patriotisme, très rare, hélas! dans notre pays. Nous avons connu jadis un faux patriotisme, celui de Français fiers de la naturelle beauté de cette France que la nature a parée de tous ses dons, au premier rang desquels est l'intelligence. Pour l'étranger, qu'ils ignoraient, ils n'avaient que du mépris. C'était une vanité frivole et, nous l'avons bien vu, hélas! fragile. Elle s'est effondrée dans nos désastres : chez beaucoup elle a été remplacée par le mépris de soi-même, l'admiration de l'étranger vainqueur, la résignation aux hontes subies, la renonciation même à toute idée de dignité nationale. Ne regrettons pas ce sentiment misérable, qui nous a fait tant de mal, et qui a laissé, en s'évanouissant, ce résidu impur.

Le vrai patriotisme est à la fois un sentiment et la notion d'un devoir. Or, tous les sentiments sont susceptibles d'une culture, et toute notion, d'un enseignement. L'histoire doit cultiver le sentiment et préciser la notion. C'est pourquoi le maître rejettera les conseils de ceux qui prétendent réduire l'enseignement historique à l'étude du dix-huitième siècle et de l'âge contemporain. Il y a dans le passé le plus lointain une poésie qu'il faut verser dans les jeunes âmes pour y fortifier le sentiment patriotique. Faisons-leur aimer nos ancêtres gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Godefroi de Bouillon à Jérusalem, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes; car c'est un malheur que nos légendes s'oublient, que nous n'ayons plus de contes du foyer, et que, sur tous les points de la France, on entende, pour toute poésie, chanter des refrains orduriers et bêtes, venus de Paris. Un pays comme la France ne peut vivre sans poésie. Et puisque nos poètes, même quand ils sont démocrates, n'écrivent point pour le peuple; puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes; puisque le paysan n'est plus guère occupé que de la matière et passionné que pour des intérêts, cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine; animons cette étincelle de notre souffle, et qu'elle échauffe ces âmes réservées à de grands devoirs.

Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile. Tout l'enseignement du devoir patriotique se réduit à ceci : expliquer que les hommes qui, depuis des siècles, vivent sur la terre de France, ont fait, par l'action et par la pensée, une certaine œuvre, à laquelle chaque génération a travaillé; qu'un lien nous rattache à ceux qui ont vécu, à ceux qui vivront sur cette terre; que nos ancêtres, c'est nous dans le passé; que nos descendants, ce sera nous dans l'avenir. Il y a donc une œuvre française, continue et collective : chaque génération y a sa part, et, dans cette génération, tout individu a la sienne.

Enseignement moral et patriotique : là doit aboutir l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. S'il ne doit laisser dans la mémoire que des noms, c'est-à-dire des mots, et des dates, c'est-à-dire des chiffres, autant vaut donner plus de temps à la grammaire et à l'arithmétique, et ne pas dire un mot d'histoire. Rompons avec les habitudes acquises et transmises; n'enseignons point l'histoire avec le calme qui sied à l'enseignement de la règle des participes. Il s'agit ici de la chair de notre chair et du sang de notre sang. Pour tout dire, si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales; s'il ne sait pas que ses ancêtres ont combattu sur mille champs de bataille pour de nobles causes; s'il n'a pas appris ce qu'il a coûté de sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie, et dégager ensuite du chaos de nos institutions vieillies les lois sacrées qui nous ont faits libres; s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps. Voilà ce qu'il faut que dise aux élèves-maîtres le professeur d'histoire à l'école normale comme la conclusion de son enseignement.

[Ernest Lavisse.]

Depuis les arrêtés du 3 août 1881 et du 22 juillet 1882, en vigueur au moment où M. Lavisse écrivait, pour la première édition de ce Dictionnaire, l'article reproduit ci-dessus, les programmes d'histoire de l'enseignement primaire élémentaire n'ont pas été sensiblement modifiés.

Des instructions ministérielles ont rappelé à ce sujet que, dans le cours élémentaire, l'enseignement historique était surtout destiné à éveiller la curiosité des enfants, à exercer leur jugement, à développer chez eux « à la fois le sens moral et le sentiment patriotique ». Dans le cours moyen, on doit s'attacher « à faire découvrir aux élèves les causes des événements, à les mettre à même d'en rechercher et d'en apprécier les conséquences ». Enfin, dans le cours supérieur, il s'agit de reprendre toute l'histoire de France, mais en élargissant ses horizons, « en insistant davantage sur les faits extérieurs auxquels la France a participé ou que des esprits un tant soit peu cultivés ne sauraient ignorer ».

Dans l'enseignement primaire supérieur (dont le plan d'études, au moment où parut notre première édition, n'avait pas encore été publié), le programme d'histoire (arrêtés des 21 janvier et 18 août 1893) est réparti sur une période de trois années. La première comprend l'histoire de France, depuis le début du seizième siècle jusqu'en 1789; la deuxième, l'histoire de France de 1789 à la fin du dix-neuvième siècle; la troisième, l'étude des grandes questions de la politique internationale en Europe dans le courant du dix-neuvième siècle.

« L'histoire, disent les instructions, doit viser à l'intelligence des faits politiques et sociaux.... Il importe avant tout de chercher à éveiller l'esprit d'observation et de discussion.... Toute récitation doit être proscrite; la mémoire des élèves ne doit être chargée d'aucune formule apprise par cœur. Rien ne semble plus recommandable que la simplicité familière du langage dans tout exposé et toute explication.... L'explication détaillée des institutions sera résolument écartée. Mais il conviendra de faire connaître et apprécier les très grands personnages dont le rôle a été fécond. » Enfin l'emploi des reproductions, gravures et projections lumineuses, qui sont devenues des auxiliaires utiles de l'enseignement à tous les degrés, a sa place marquée dans l'enseignement historique : « Le professeur fera bien de recourir le plus souvent possible à la vision même des choses par l'emploi de l'image sous toutes ses formes. »

La réorganisation des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, par le décret et l'arrêté du 4 août 1905, a eu pour conséquence la refonte des programmes d'histoire pour ces écoles et leur répartition sur un nouveau plan (voir ci-après).

Mais si, en histoire, la matière enseignable est restée

à peu près la même, on n'en saurait dire autant des méthodes ni de l'esprit.

De copieuses controverses se sont récemment engagées sur les meilleurs moyens d'assurer à l'enseignement historique toute sa valeur éducative. De très vieilles querelles se sont réveillées, les opinions les plus extrêmes se sont fait jour, et l'on a même vu reparaître la théorie de Volney qui éliminait de l'enseignement primaire l'étude de l'histoire sous prétexte que les enfants n'étaient pas assez mûrs pour la recevoir et ne pouvaient, faute d'expérience et de moyens de contrôle, qu'accepter sur parole tout ce que disaient leurs maîtres.

Enfin, il était inévitable qu'un enseignement qui touche de si près à la vie des peuples subît le contrecoup des grands mouvements d'opinion qui ont troublé ces dernières années. Les agitations de la politique courante ont plus d'une fois franchi le seuil de l'école, et il serait aisé d'en retrouver les traces en parcourant les nombreux manuels destinés depuis une quinzaine d'années à être mis entre les mains des enfants.

Tout naturellement, c'est la période contemporaine qui se prête le mieux à ces déformations de l'enseignement historique. Et c'est ce qui justifie la réserve recommandée par les instructions ministérielles à ceux qui sont chargés de cet enseignement dans les écoles normales :

« En ce qui concerne l'histoire immédiatement contemporaine, la tâche du professeur est particulièrement nécessaire et difficile : les passions politiques sont trop voisines des événements, et les institutions n'ont pas encore ce recul qui permet de les bien juger. Pour rester dans la vérité qui convient à tout enseignement comme à toute science, le professeur se rappellera les transformations qu'ont subies dans tous les siècles les jugements portés par les contemporains sur les hommes ou sur les institutions. »

L'enseignement historique souffre donc du malaise général dont souffre l'école elle-même, l'invasion de la politique, le choc en retour des mouvements et des bruits de la place publique. Mais s'il est vrai que, pour bien comprendre le présent, la connaissance du passé est nécessaire, ce serait singulièrement renverser les rôles que de juger le passé avec les idées du présent. L'histoire ne doit être, sous aucun prétexte, aux gages ou à la remorque des partis. Elle les domine, au contraire, et les explique. Elle n'a pas de leçons à en recevoir; elle ne peut que leur en donner.

[ANDRÉ BALZ.]

**Programmes.** — ECOLES MATERNELLES. — *Section des enfants de cinq à six ans.* — Anecdotes, biographies tirées de l'histoire nationale. Explication d'images.

ECOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — *Section enfantine.* — Anecdotes, biographies tirées de l'hisitoire nationale. Explication d'images.

*Cours élémentaire.* — Récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale jusqu'à la fin de la guerre de Cent ans.

*Cours moyen.* — Notions sommaires d'histoire de France, insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la fin du quinzième siècle jusqu'à nos jours.

*Exemple de répartition trimestrielle.*

1° Dans les écoles à une seule classe :
1er trimestre : De la fin du quinzième siècle à 1715.
2e trimestre : De 1715 à 1815.
3e et 4e trimestres : De 1815 à nos jours, et revision.

2° Dans les écoles ayant deux classes distinctes correspondant aux deux années du cours moyen :
1re année, 1er trimestre : Des origines à 1610.
— 2e et 3e trimestres : De 1610 à 1789.
— 4e trimestre : Revision.
2e année, 1er trimestre : De 1789 à 1804.
— 2e trimestre : De 1804 à 1848.
— 3e et 4e trimestres : De 1848 à nos jours, et revision depuis 1610.

*Cours supérieur.* — Revision méthodique de l'histoire de France; étude plus approfondie de la période moderne.

Notions très sommaires d'histoire générale : pour l'antiquité, les Juifs, les Grecs, Rome; pour le moyen âge et les temps modernes, grands événements étudiés surtout dans leurs rapports avec l'histoire de France.

ECOLES SUPÉRIEURES DE GARÇONS ET DE FILLES. — *Répartition générale des matières.* — *Première année.* — Histoire de France depuis le début du seizième siècle jusqu'en 1789. — *Deuxième année.* — Histoire de France depuis 1789 jusqu'à nos jours. — *Troisième année.* — Histoire générale de 1789 à nos jours. Tableau politique et économique du monde contemporain.

(Nous ne reproduisons pas les développements très étendus — abondante énumération de noms et de faits — ajoutés, par le programme, à cet énoncé succinct.)

ECOLES NORMALES D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES (arrêté du 4 août 1905). — *Première année* (deux heures par semaine). — La Gaule et la domination romaine. — Les Barbares. Clovis et la monarchie franque. — Charlemagne; l'Empire franc. — Les Arabes et Mahomet. — Le régime féodal. — Les conquêtes normandes. Les croisades. — Les grands papes du moyen âge et l'essai de gouvernement théocratique. — La monarchie capétienne. Philippe-Auguste. Les villes. — Saint Louis; le treizième siècle. — Lutte du pouvoir royal, en France, contre la féodalité et la papauté. — La guerre de Cent ans. — Louis XI. — Les grandes inventions : boussole, poudre à canon, imprimerie. — Les grandes découvertes géographiques. — La Renaissance : l'humanisme. — La Réforme : les conciles de Constance et de Bâle. Luther, Calvin. — Rivalité de Charles-Quint et de François Ier. La Réforme en France. La politique de tolérance et Michel de l'Hospital. — Philippe II. Echec de la politique de domination universelle et théocratique en France, en Angleterre et dans les Pays-Bas. La Ligue. — Henri IV. Restauration de la France et du pouvoir royal. — Richelieu : sa politique à l'égard de la noblesse, du clergé, des protestants, et du pouvoir royal; sa lutte contre la maison d'Autriche. — La guerre de Trente ans. Wallenstein. Gustave-Adolphe. — Mazarin. La Fronde. Les traités de Westphalie et des Pyrénées. — La monarchie absolue. Etats généraux et provinciaux, Parlements, Conseils royaux, intendants. — La politique religieuse. — Colbert et Louvois. — Politique extérieure de Louis XIV, de 1661 à 1688. — La Révolution d'Angleterre. Cromwell. Guillaume d'Orange et la monarchie constitutionnelle. Politique extérieure de Louis XIV, de 1688 à 1715. — La Régence de Philippe d'Orléans. Dubois. Fleury. — Politique extérieure de la France, de 1740 à 1763. Les deux Pitt. — Expansion coloniale de la France et de l'Angleterre : Dupleix, La Bourdonnais, Montcalm, Clive et Warren Hastings. — La Prusse : origines. Le Grand Electeur. Frédéric II. Luttes contre Marie-Thérèse. — La Russie : l'œuvre de Pierre le Grand. Etat social de la Russie. Réformes; l'Eglise nationale; le tchin. Catherine II. Partages de la Pologne. La Russie sur la Baltique et la mer Noire. — Changement dans l'esprit public : Les philosophes; les encyclopédistes, les économistes; les salons littéraires. — Les préliminaires de la Révolution : Expansion des idées françaises en Europe. Louis XVI. Essais de réformes; Turgot, Necker. Fin de l'ancien régime. — L'indépendance des Etats-Unis. — *Nota.* L'histoire de France sera, à toutes les périodes, complétée par l'étude de l'histoire locale de la région et du département : événements qui s'y sont accomplis; conséquences locales des grands faits de l'histoire; mœurs et coutumes du pays; lieux et monuments historiques.

*Deuxième année* (deux heures par semaine). — *La Révolution.* — Les Etats généraux : les demandes des cahiers. L'Assemblée nationale constituante. Les grandes journées de la Révolution. — La Déclaration des droits de l'homme. La souveraineté nationale. La refonte administrative. Fuite et retour du roi. La constitution de 1791. Personnages principaux de la Constituante. — Assemblée législative : L'émigration. La guerre avec l'Europe. Le 10 août. Valmy. — La Convention : La République. Le procès du roi. Rivalité des Girondins et des Montagnards. Le régime de la Terreur. Les Comités exécutifs. Le Tribunal révolu-

tionnaire. Les commissaires de la Convention aux armées et à l'intérieur. La Vendée. Le 9 thermidor. Fin de la Convention. — Les grandes réformes de la Convention. — La lutte contre l'Europe : Les armées révolutionnaires. Carnot. Les conquêtes de la Belgique, de la Hollande, de la frontière du Rhin. Les généraux de la Révolution : Marceau, Hoche, Pichegru, Moreau, etc. Traités de Bâle. La Constitution de l'an III. — Le Directoire : L'opposition royaliste. L'anarchie gouvernementale. Coups d'Etat alternatifs des assemblées et des directeurs. — Fin de la guerre : Hoche sur le Rhin et Bonaparte en Italie. Traité de Campo-Formio. La campagne d'Egypte. Retour offensif de la coalition. Masséna en Suisse. Le 18 brumaire.

*Le Consulat et l'Empire.* — 1° Le Consulat : La constitution de l'an VIII. Le Concordat. Le Code civil. Marengo et Hohenlinden. La paix de Lunéville et la paix d'Amiens.— 2° L'Empire : La Grande Armée. Napoléon et l'Angleterre. Le camp de Boulogne. Les coalitions continentales. Austerlitz. Iéna. Friedland. Les traités de Presbourg et de Tilsitt. Le gouvernement impérial. L'Université. — 3° Le blocus continental. La guerre d'Espagne. Wagram. Traité de Vienne. L'Europe en 1810. — Campagnes de Russie et d'Allemagne : Soulèvement national. La Bataille des nations. La campagne de France. L'abdication. — 5° Première Restauration. Les Cent jours. Waterloo. Les traités de 1815.

*Histoire contemporaine.* — 1° et 2° La seconde Restauration : La monarchie constitutionnelle. La Charte. Louis XVIII et Charles X. Les ministres libéraux et les ultra-royalistes. La Congrégation. Villèle; essai de restauration de l'ancien régime. Révolution de 1830. — 3° Règne de Louis-Philippe : Le gouvernement parlementaire et les partis. Casimir Perier, Guizot, Thiers. Lois sur l'armée, sur l'enseignement, les chemins de fer. Caisses d'épargne. Les lettres et les arts; le mouvement romantique. — 4° Nouvelles aspirations politiques et sociales : Principaux systèmes et écoles. La presse. Le mouvement réformiste. La Révolution de 1848. — 5° L'Europe de 1815 à 1848 : La Sainte-Alliance. Metternich et Alexandre. Système des Congrès. Réaction en Allemagne et intervention en Italie, en Espagne. Démembrement de l'Empire ottoman. La Grèce et Navarin. La révolte de l'Egypte et Méhémet-Ali. Contre-coup des révolutions de 1830 et de 1848 en Belgique, en Espagne, en Italie, en Portugal. L'alliance anglaise. Emancipation des colonies espagnoles d'Amérique. — 6° Conquête et colonisation de l'Algérie; Abd-el-Kader. Le maréchal Bugeaud. — 7° Révolution de 1848 : Le régime du suffrage universel. Abolition de l'esclavage dans les colonies françaises. Les Assemblées constituante et législative. L'élection présidentielle. Lois sur l'enseignement et le suffrage. Le coup d'Etat du 2 décembre. — 8° Le second Empire : Le régime césarien. Transformation économique et traités de commerce. Le canal de Suez. Politique extérieure : La guerre de Crimée et le traité de Paris; la guerre d'Italie et la formation de l'unité italienne; le Mexique. L'Empire libéral. — 9° Formation de l'unité allemande, le Zollverein, la guerre des duchés, la guerre de 1866 : l'Autriche expulsée de la Confédération. La guerre de 1870 : Les armées française et allemande. Reichshoffen. Les batailles sous Metz. Sedan. Chute de l'Empire. Gouvernement de la Défense nationale. Occupation par les Italiens de Rome capitale. — 10° Le siège de Paris. Proclamation et constitution de l'Empire allemand. La guerre sur la Loire, dans le Nord et l'Est. Gambetta. Chanzy. Faidherbe. Le traité de Francfort. La Commune et le second siège de Paris. — 11° La troisième République. Le gouvernement de Thiers et du maréchal Mac-Mahon. La constitution de 1875.

*Troisième année.* — I. *Conférences d'histoire* (une heure par semaine). — A. *Conférences sur l'antiquité* (combiner ces conférences avec les lectures indiquées sur l'antiquité grecque et romaine) : apport de chaque nation dans l'œuvre de la civilisation. — 1° L'Egypte ancienne. Le Nil. Le culte des morts. Les monuments. — 2° L'Assyrie et la Chaldée. Le culte sidéral. — 3° L'histoire des Hébreux. Monothéisme et messianisme. Les prophètes. La Phénicie. Commerce et découvertes. — 4° La Grèce héroïque. — 5° Athènes au temps des guerres médiques. Le siècle de Périclès. — 6° Alexandre et l'hellénisme. — 7° La République romaine. — 8° Conquête de l'Italie et de la Méditerranée. — 9° Jules César. — 10° Auguste. — 11° Les Antonins. — 12° Le christianisme dans l'Empire. Constantin. — B. *De l'antiquité aux temps modernes.* — 1° La civilisation du moyen âge. — 2° La civilisation de la Renaissance. — 3° Le dix-huitième siècle et la Révolution. — Evolution des idées et des institutions. — C. *Histoire et civilisation contemporaines.* — 1° Transformation de l'Europe contemporaine : les nationalités. L'Empire allemand et le royaume d'Italie depuis 1870. La Triple alliance et la Double alliance. — 2° La question d'Orient depuis le traité de Paris. La France et l'Angleterre en Egypte. La question des Balkans. La guerre russo-turque. Le traité de Berlin et ses conséquences. Serbie, Bulgarie, Crète. — 3° L'expansion coloniale : le nouvel empire colonial de la France : Algérie, Tunisie, Indochine, Madagascar, colonies et protectorats, zones d'influence. — 4° Développement colonial de l'Angleterre : l'Inde et ses dépendances, le Dominion, l'Australie, la Nouvelle-Zélande. L'Egypte. Le partage de l'Afrique. L'Afrique du Sud. — 5° Développement de la Russie : Transcaucasie, Sibérie, Turkestan. Les grands chemins de fer. Pénétration en Perse et en Mantchourie. Guerre russo-japonaise. Développement du Japon moderne. Ebauche d'un empire colonial allemand. — 6° Développement des Etats-Unis : Progrès de l'agriculture, du commerce et de l'industrie. La guerre de Sécession. Cuba et les Philippines. La doctrine de Monroë. Intervention des Etats-Unis dans la politique du monde. Les Républiques de l'Amérique du Sud. Le canal de Panama, conséquences économiques. — 7° Institutions politiques et sociales des peuples modernes. Formes de gouvernement : monarchies absolues et constitutionnelles; républiques centralisées et fédératives. Systèmes électoraux. Libertés de la presse et d'association. Relations des Eglises et de l'Etat. Lois sur le travail : lois de protection, d'assistance et d'assurances. Organisation militaire. Relations extérieures : diplomatie, congrès, commissions internationales. Traités de paix, d'alliance, de commerce et d'arbitrage. — On insistera sur les institutions de la France et sur les progrès accomplis depuis 1870 dans le sens libéral et démocratique.

*Directions pédagogiques* (conférences d'histoire). — Le programme comprend des conférences sur l'antiquité, des conférences sur le moyen âge et les temps modernes, et des conférences sur l'histoire contemporaine.

Conférences sur l'antiquité. — Le petit nombre des conférences réservées à l'antiquité montre qu'on n'entend pas faire une étude historique des peuples de l'antiquité, mais seulement mettre en relief à propos de chaque peuple ce que sa vie a eu de plus saillant, de plus curieux, de plus instructif : état social, religieux, organisation politique, développement artistique, expansion intellectuelle, etc. C'est par le moyen des lectures commentées, des gravures, des projections, que ces conférences seront rendues attrayantes et profitables. Le professeur d'histoire s'entendra avec le professeur de littérature pour que la lecture des textes anciens, poèmes homériques, tragédies antiques, discours, annales, etc., coïncide avec les conférences historiques.

Conférences sur le moyen âge, l'histoire moderne et l'histoire contemporaine. — Le sujet de chaque conférence est indiqué au programme; on voit, par le texte même, le développement qu'il comporte, mais aussi combien parfois la matière est chargée. Pour qu'une heure de conférence y suffise, il faut que les élèves aient étudié à l'avance les questions que le professeur aura délimitées par un sommaire très précis, et qu'ils aient eu, pour cette étude, l'indication exacte des références aux manuels, des lectures, etc.

La manière de procéder à la conférence même peut varier : tantôt le professeur interrogera en suivant un plan déterminé, de manière à s'assurer que les élèves connaissent les faits essentiels, et lui-même dégagera ensuite l'organisme ou le mouvement que les élèves

n'ont pas su mettre en relief; ou bien il donnera la parole à deux ou trois élèves qui exposeront successivement les principales parties du sujet, lui-même se réservant de rectifier et de compléter chacun des exposés Souvent il provoquera les questions des élèves, soit sur des points restés obscurs, soit sur des comparaisons qui éclairent les faits et suggèrent des jugements. De toutes manières, il s'attachera aux résultats suivants :

1° Laisser dans l'esprit des élèves un petit nombre de faits essentiels et bien connus;

2° Leur donner le sens de la vie des sociétés et des peuples, et de la complexité de cette vie;

3° Eveiller l'esprit scientifique, qui consiste, dans l'étude de l'histoire, à observer et à rapprocher les faits, à se défier des impressions personnelles comme des déductions logiques, à éviter l'esprit de système et les hypothèses hasardeuses.

En ce qui concerne l'histoire immédiatement contemporaine, la tâche du professeur est particulièrement nécessaire et difficile : les passions politiques sont trop voisines des événements, et les institutions n'ont pas encore ce recul qui permet de les bien juger. Pour rester dans la vérité qui convient à tout enseignement comme à toute science, le professeur se rappellera les transformations qu'ont subies, dans tous les siècles, les jugements portés par les contemporains sur les hommes ou sur les institutions.

Ces réserves faites, on comprendra de quelle importance est pour l'éducation civique et générale de l'instituteur la connaissance de la vie contemporaine, si féconde en mouvements et en progrès dans tous les domaines.

II. *Exposé d'histoire à l'usage des écoles primaires* (vingt-cinq leçons). — Le professeur choisira dans le programme du cours moyen de l'école primaire les leçons les plus importantes, qu'il fera exposer par les élèves-maîtres [ou élèves-maîtresses]. Parfois le même sujet sera traité successivement en vue du cours supérieur, du cours moyen et du cours élémentaire, l'élève devant choisir ce qu'il faut retrancher, ce sur quoi il faut insister et sous quelle forme il convient de le présenter aux enfants selon leur âge.

L'exposé ne prenant pas plus de quinze minutes, deux sujets pourront d'ordinaire être traités dans chaque leçon; mais, au début de l'année, le professeur fera bien d'insister sur la correction, montrant comment il eût fallu préparer, choisir les faits, se servir du livre des enfants, faire usage des gravures, des lectures, etc. Le temps consacré à bien indiquer la méthode de travail est du temps gagné pour l'avenir. De même le professeur donnera un assez long temps aux critiques des élèves : il faut que ceux-ci s'exercent à corriger une leçon, à signaler les erreurs, les lacunes, les défauts de l'exposition, et qu'ils s'habituent à le faire brièvement, avec ordre et clarté.

Le professeur dressera au début de l'année, sauf modification, la liste des exposés que feront les élèves : il les choisira de manière à bien mettre en relief le développement de la vie nationale et le progrès des institutions sociales.

A la fin de la troisième année, chaque élève-maître [ou élève-maîtresse] devra avoir constitué une sorte de petite bibliographie des lectures d'histoire qu'il pourra faire à l'école primaire, et une collection d'images, de photographies, de cartes postales bien choisies, qui lui serviront plus tard à illustrer ses leçons.

**HISTOIRE NATURELLE.** — L'expression d'*histoire naturelle* est synonyme de celle de *sciences naturelles*. — Les sciences naturelles comprennent la botanique, la zoologie, la géologie; on peut y rattacher aussi l'hygiène.

Dans le programme des écoles primaires élémentaires, les sciences naturelles sont réunies aux sciences physiques, sous le nom de *sciences physiques et naturelles*.

Dans celui des écoles primaires supérieures, on trouve l'expression d'*histoire naturelle*, qui embrasse la zoologie, la botanique et la géologie; l'hygiène y est jointe.

Dans celui des écoles normales, l'expression employée est *sciences naturelles* (botanique, zoologie, géologie). Dans les écoles d'instituteurs, l'hygiène est jointe aux sciences naturelles; dans les écoles d'institutrices, elle est rattachée à l'économie domestique et aux soins du ménage.

C'est au mot *Sciences naturelles* qu'on trouvera l'article général, ainsi que les programmes de l'enseignement de la botanique, de la zoologie et de la géologie. Pour l'hygiène, voir *Hygiène*.

**HISTOIRE SAINTE.** — On désigne sous ce nom l'ensemble des faits racontés dans la Bible, et particulièrement l'histoire du peuple d'Israël.

Dans les pays où l'école est restée confessionnelle, l'histoire sainte figure au programme à titre obligatoire, étroitement liée à l'instruction religieuse. Il en fut ainsi chez nous sous le régime des lois de 1833 et de 1850 : les règlements-types de l'école primaire (1851) et des écoles maternelles (1855) prévoyaient « des questions et des réflexions appropriées aux récits de l'histoire sainte », et c'était encore une des matières de l'examen du brevet d'après le règlement de 1866. La loi du 28 mars 1882 a naturellement supprimé l'histoire sainte, en faisant rentrer l'histoire des Juifs dans le cadre de l'histoire ancienne.

Les raisons de cette élimination ont été longuement données dans notre première édition. Il ne semble pas nécessaire de les reproduire. Ni au point de vue historique, ni surtout au point de vue moral, la Bible ni l'histoire biblique ne peut servir de base à l'éducation laïque. Les pays mêmes, catholiques ou protestants, qui continuent à lui donner une grande place à l'école, n'ont pu le faire que moyennant une série de coupures, d'arrangements et d'interprétations nécessaires pour en rendre l'emploi tolérable. La lecture pure et simple du texte intégral de l'Ancien Testament faite par des enfants révolterait, même dans les pays les plus religieux, le sens moral autant que le sens commun.

Il n'en faut pas moins tenir compte de la longue possession d'état qui a fait de l'histoire sainte, pendant des siècles, le patrimoine commun du monde chrétien et la source presque unique de ses connaissances sur l'histoire ancienne de l'humanité. Les héros de l'histoire sainte ont seuls peuplé l'imagination populaire; ses légendes, ses récits, ses drames, ses mythes, ses leçons de morale et de religion se mêlaient aux premiers souvenirs d'enfance et restaient gravés dans l'esprit avec un relief que l'âge n'effaçait pas. Tout les entretenait et les ravivait sans cesse, depuis les vitraux de la cathédrale ou les sculptures du porche jusqu'aux propos et aux allusions de la langue courante qui en était pénétrée. Jusqu'à nos jours, on a pu dire que Charlemagne, Philippe-Auguste et saint Louis étaient bien moins présents et bien moins familiers à l'imagination populaire que Jacob, Moïse et David. Les plus grands faits de l'histoire de France étaient bien moins connus que le passage de la mer Rouge, la chute de Jéricho ou les miracles de Josué.

Il faut évidemment tenir compte de ce grand rôle joué pendant tout le moyen âge, et continué presque jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle, par les traditions bibliques dans l'art, dans la littérature, dans l'éducation. Celui qui ignorerait totalement le trésor des légendes sacrées de l'Ancien Testament se condamnerait à ne rien comprendre des écrits et des monuments de quinze siècles de notre histoire. Mais il est facile d'éviter cette ignorance, qui serait inexcusable, sans restituer à l'histoire sainte une place qu'elle ne peut plus occuper dans l'enseignement national.

**HOLLANDE.** — Voir *Pays-Bas*.

**HONDURAS.** — La république de Honduras, un instant réunie au Mexique lors de l'émancipation des colonies espagnoles de la mère patrie, fit ensuite partie de la confédération de l'Amérique Centrale (1824), dont elle se sépara en 1839 pour former un Etat indépendant. Son territoire a une superficie de 119 820 kilomètres carrés; sa population est d'environ 500 000 habitants. Le pouvoir législatif est exercé par une Chambre des députés et un Sénat; le pouvoir exécutif est confié à un président élu pour quatre ans. Il y a un ministère de l'instruction publique. La république

est divisée en treize départements. Capitale : Tegucigalpa.

L'instruction primaire, au Honduras, est obligatoire, gratuite et laïque. Elle est régie par le Code d'instruction publique promulgué en 1880, et qui a été revisé par les décrets du 3 mars 1895 et du 8 février 1906.

Il y a, pour l'enseignement primaire, un directeur général de l'enseignement primaire, qui siège à l'université centrale de Tegucigalpa; dans chaque département, la direction des écoles primaires appartient au préfet; la direction locale de ces écoles incombe aux maires. Il y avait, en 1894, 449 écoles primaires élémentaires; en 1898, 627; en 1902, 851; en 1909, il y en a plus d'un millier, savoir : environ 600 écoles de garçons, 300 écoles de filles, et une centaine d'écoles mixtes. Environ 35 000 enfants sont inscrits dans ces écoles, mais 27 000 seulement les fréquentent avec assiduité (17 000 garçons, 10 000 filles).

Dans chaque chef-lieu de département, il y a une école primaire supérieure, servant d'intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. En outre, une vingtaine de ces écoles sont annexées à des collèges.

On trouve à Tegucigalpa une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices. Les collèges des départements ont en outre des sections normales destinées à la préparation des instituteurs.

Tegucigalpa possède une école supérieure de jeunes filles, dont le programme est celui de l'enseignement primaire supérieur.

L'enseignement secondaire est représenté, à Tegucigalpa, par l'*Instituto nacional*, établissement de l'Etat, et par deux établissements libres; il y a en outre une douzaine de collèges libres dans les départements. Ces établissements, qui préparent aux baccalauréats ès lettres et ès sciences, sont fréquentés par environ 800 élèves, dont une quarantaine de boursiers.

L'enseignement technique et professionnel comprend l'Ecole de commerce, l'Ecole militaire, l'Ecole d'arts et métiers pour les jeunes gens, l'Ecole de broderie, couture, modes et fleurs artificielles pour les jeunes filles.

L'enseignement supérieur comprend la Faculté de droit et des sciences politiques et sociales, la Faculté des sciences, et la Faculté de médecine, chirurgie et pharmacie, qui forment l'université centrale, dans la capitale. Il y a aussi une école de droit à Comayagua.

L'Etat envoie de temps à autre des jeunes gens à l'étranger (aux Etats-Unis, au Chili) comme boursiers, pour leur permettre de s'y perfectionner dans les méthodes pédagogiques les plus modernes.

Les dépenses de l'instruction publique s'élèvent à 215 000 piastres environ, savoir : 140 000 piastres pour les écoles primaires élémentaires et supérieures, l'école supérieure des jeunes filles, les écoles normales; 35 000 piastres pour l'enseignement secondaire ; 15 000 piastres pour les facultés, les écoles techniques et professionnelles, les boursiers à l'étranger; 10 000 piastres pour les dépenses du ministère de l'instruction publique et la bibliothèque nationale; 15 000 piastres pour l'école des arts et métiers. Ces dépenses sont minimes; mais le Honduras ne dispose actuellement que de ressources très restreintes, à la suite des pertes que lui ont fait éprouver des emprunts contractés par l'intermédiaire de financiers peu scrupuleux. Lorsque les richesses de son sol et de son sous-sol seront mieux exploitées, et que le réseau de ses voies intérieures de communication sera développé, le Honduras pourra donner plus d'importance à son budget scolaire.

Les renseignements contenus dans cet article sont dus à une obligeante communication de M. Désiré Pector, consul général du Honduras à Paris.

**HONGRIE.** — Le royaume de Hongrie, qui constitue l'une des deux moitiés de l'Empire austro-hongrois, est depuis 1867 en *union réelle* avec l'empire d'Autriche, et non plus en *union personnelle* seulement : c'est-à-dire qu'outre la personne du monarque, qui réunit sur sa tête les deux couronnes, ces pays ont en commun trois objets, à savoir: les affaires étrangères, l'armée, et, pour les finances, les budgets qui se rapportent à l'administration de ces deux départements.

La superficie de la Hongrie est de 325 305 kilom. carrés, dont 282 804 pour la Hongrie propre, et 42 501 pour la province autonome de Croatie-Slavonie. La population totale de la Hongrie est de 19 254 559 habitants, dont 16 838 255 pour la Hongrie propre, et 2 416 304 pour la Croatie-Slavonie. Cette population de 19 254 559 habitants se répartit de la façon suivante au point de vue des nationalités : Magyars (Hongrois), 8 742 301; Roumains, 2 799 479; Allemands, 2 135 181; Slovaques, 2 019 649; Ruthènes, 429 447 ; Croates et Serbes, 2 730 749.

Nous consacrons la première et la principale partie du présent article à la Hongrie propre. Une deuxième partie est consacrée (p. 812) à la province autonome de Croatie-Slavonie.

### Première partie. — Hongrie propre.

Nous empruntons la plupart des renseignements donnés ci-après sur l'instruction publique en Hongrie à un document officiel qui a été publié par le ministère royal hongrois des cultes et de l'instruction publique en 1908.

**I. Résumé historique.** — Ecoles primaires. — 1. *Les origines jusqu'au règne de Marie-Thérèse.* — L'instruction primaire est, en Hongrie, contemporaine de l'introduction du christianisme, c'est-à-dire des origines mêmes du royaume. Dans les débuts toutefois, et pendant plusieurs siècles, elle ne fut point accessible aux enfants du peuple : les écoles où ces derniers auraient pu acquérir des connaissances élémentaires appartenaient, comme dans la plupart des autres nations de l'Europe, au clergé. Les classes de la société qui ne se rattachaient pas à l'Eglise ou ne relevaient pas directement de son autorité, ne ressentaient donc que d'une façon lointaine et détournée les bienfaisants effets de l'instruction. Celle-ci s'étendait alors des éléments du savoir jusqu'aux connaissances scientifiques; mais les degrés n'étaient pas assez nettement marqués pour qu'on pût les distinguer de façon spéciale et les catégoriser suivant leur importance.

Lorsque le premier roi de Hongrie, saint Etienne (997-1038), décréta la création des paroisses, il confia en même temps aux prélats la mission d'y adjoindre des écoles où l'on enseignerait au moins aux enfants les principes de la religion et la lecture. Saint Gérard, son évêque apostolique, entretint une école que dirigeait maître Walter, dont on peut dire qu'il fut, réellement, le premier instituteur primaire de la Hongrie : il enseigna à une vingtaine d'enfants la lecture, la grammaire et la musique. Plus tard, lorsque s'accrut le nombre des élèves, saint Gérard fit venir de Székesfehérvár, résidence des rois de Hongrie, des prêtres à qui il confia la charge de maîtres d'école. Dans les paroisses et les monastères, ce furent toujours des ecclésiastiques, réguliers ou séculiers, qui eurent mission d'enseigner les connaissances élémentaires, principalement pour préparer les enfants à poursuivre leurs études dans les écoles supérieures. On possède de nombreux renseignements attestant l'existence de ces dernières.

La masse de la nation demeurait toutefois privée d'instruction. Le synode d'Esztergom, qui se réunit en 1114, défendit expressément d'instruire les enfants de peuple (*quemcunque de civili populo*).

Le nombre des écoles augmenta néanmoins dès le treizième siècle, où doit être placé le point de départ du développement de la vie sociale en Hongrie. Sous les règnes de Louis le Grand (1342-1382), de Sigismond (1395-1437) et de Mathias (1457-1490), l'enseignement prit un grand essor. Nous connaissons les noms de 102 écoles existant à cette époque et presque exclusivement situées dans les communes constituant des centres d'industrie et de commerce, ou servant de résidence à des évêques ou à des chapitres.

L'humanisme et la Réforme modifièrent de fond en comble l'enseignement primaire en Hongrie, soit en supprimant tout simplement l'ancienne école chrétienne du moyen âge, soit en y apportant de profonds changements. L'humanisme enrichit d'éléments nouveaux l'enseignement secondaire et supérieur; la Ré-

forme, de son côté, jeta les bases de l'enseignement primaire moderne.

La Réforme fut importée par les Saxons de Hongrie et de Transylvanie, qui étaient en constantes relations commerciales avec l'Allemagne. Favorisés par les troubles qui suivirent la catastrophe de Mohács (1526), les protestants organisèrent leurs écoles élémentaires et s'efforcèrent de les répandre dans tout le pays; si bien que, vers la fin du seizième siècle, les églises de Luther et de Calvin avaient pris le dessus sur l'Eglise catholique. La Réforme ayant mis la Bible entre les mains du peuple, savoir lire et écrire devint pour les cultes protestants une condition vitale; d'autre part, l'organisation scolaire des réformateurs allemands et suisses était, pour la création des écoles primaires de Hongrie, un modèle tout indiqué. La rapide et considérable extension du protestantisme obligea l'Eglise catholique, pour se maintenir, à entreprendre une action vigoureuse. L'archevêque d'Esztergom, Nicolas Oláh, ordonna que chaque paroisse devrait avoir désormais son maître d'école (*ludimagister*). Le concile de 1560 enjoignit aux curés de chaque paroisse d'avoir à enseigner à leurs ouailles les éléments de la religion catholique, et aux maîtres d'école d'apprendre à leurs élèves toutes les connaissances d'utilité publique. La Diète de 1548 décréta que la fortune des monastères détruits au cours des guerres incessantes qui troublèrent cette époque serait uniquement employée dans un but scolaire.

Aux seizième et dix-septième siècles, la Hongrie put s'enorgueillir de quelques savants pédagogues, tels Paul Kereszturi (1589-1655), qui fut précepteur des enfants du prince George Rákoczi I^er^; J. Apáczai Csere, disciple de Descartes, et auteur d'une *Logique* et d'une *Encyclopédie hongroise*, œuvre remarquable pour ce temps; enfin Paul Jászberényi, qui étudia d'abord à l'université d'Oxford, puis s'établit à Londres où il fonda et dirigea une école fréquentée par les jeunes gentilshommes.

Le dix-septième siècle fut pour la Hongrie une période de luttes cruelles et sans répit. Le royaume avait à se défendre tantôt contre les Turcs qui avaient envahi son territoire, tantôt contre la maison de Habsbourg qui cherchait à lui ravir son indépendance. Lorsque la paix fut enfin rétablie, le gouvernement, qui soutenait en secret la réaction catholique, s'efforça de faire entrer de plus en plus dans ses attributions la question scolaire. La loi LXXIV de 1715 donna au roi la haute surveillance de l'enseignement. C'est dans la même année que fut créé par la Diète le Conseil de lieutenance (*Helytartótanács*), au sein duquel une commission spéciale était chargée de toutes les questions scolaires.

2. *De Marie-Thérèse à la révolution de* 1848. — L'impératrice Marie-Thérèse (1740-1780), instruite par l'exemple de son grand ennemi le roi de Prusse Frédéric II, et comprenant que c'était surtout par la parfaite organisation de l'instruction publique qu'un peuple pouvait mettre en valeur ce qu'il a conquis à main armée, publia en Autriche sa fameuse *Schulverordnung*. Par cette ordonnance, Marie-Thérèse faisait de l'instruction publique une question d'Etat et décidait que son organisation devait être dirigée par le gouvernement; les principes de l'ordonnance devaient être rigoureusement exécutés, dût-on même avoir recours à la force armée. L'organisation scolaire pour la Hongrie, ou *Ratio educationis totiusque rei litterariæ per regnum Hungariæ et provincias eidem annexas*, ainsi qu'on la dénomma, ne fut qu'une autre édition de l'ordonnance scolaire autrichienne; elle fut mise en vigueur en l'année 1777, non par un vote de la Diète, mais par un décret royal, spécialement rendu à cet effet. Bien que cette décision de la couronne fût anticonstitutionnelle, on ne peut s'empêcher de constater qu'elle fut la base qui permit à l'instruction publique hongroise de se développer, jusqu'en 1848, tant au point de vue de l'organisation scolaire proprement dite qu'en ce qui touche aux questions didactiques.

L'enseignement primaire, dans la nouvelle règlementation, occupait une place prépondérante. Les écoles primaires se divisaient en trois catégories, savoir :

1° Les *écoles rurales* (*scolæ pagorum*), comportant une salle de classe et dirigées par un maître d'école. On y enseignait obligatoirement : la religion, la lecture, l'écriture, le calcul, ainsi que les connaissances usuelles en matière domestique; et facultativement les langues latine et allemande;

2° Les *écoles de petites villes* (*scholæ oppidanæ*), comportant deux salles de classe dirigées chacune par un maître. L'enseignement était le même que dans les écoles rurales, sauf que l'étude de l'allemand était obligatoire;

3° Les *écoles de grandes villes* (*scholæ urbanæ*), comportant trois salles de classe et trois maîtres. En dehors des matières déjà mentionnées, l'instruction comprenait l'économie domestique et rurale et les premiers éléments de droit civil. On y enseignait d'une manière facultative le latin, le dessin linéaire, la physique et la géométrie.

Certains de ces derniers établissements étaient chargés en outre de former des instituteurs, et portaient pour cette raison le nom d'*écoles de premier ordre* ou *normales* (*scholæ primariæ seu normales*), et l'on y enseignait les mêmes matières que dans les écoles ci-dessus désignées, mais dans une mesure plus large et plus complète.

Ce décret de Marie-Thérèse ne se prononçait pas sur l'obligation de créer des écoles, pas plus qu'il ne contraignait les familles à faire instruire leurs enfants; il se bornait à encourager la création d'établissements scolaires dans les communes, indiquant qu'il serait désirable que les enfants les fréquentassent depuis l'âge de six ans jusqu'à celui de quatorze environ.

La direction supérieure de l'instruction publique était confiée au Conseil de lieutenance créé en 1715. Le royaume était divisé en neuf districts d'enseignement, à la tête de chacun desquels était placé un directeur, chargé de la surveillance immédiate et de l'exécution des arrêtés du Conseil. Tout directeur de district était assisté d'un inspecteur.

Le successeur de Marie-Thérèse, Joseph II, abolit la constitution hongroise, et, avec cette hardiesse qu'on retrouve chez tous les réformateurs de cette époque, il fit subir à toutes les branches de l'administration les modifications que son esprit avait conçues, les transformant de fond en comble. Il conserva toutefois en Hongrie le décret qu'avait rendu sa mère comme base des changements qu'il apporta à l'instruction publique. Ce qui caractérise cette réorganisation, c'est qu'en l'accomplissant Joseph II devança de beaucoup son époque : on peut toutefois lui reprocher de ne s'être pas assez accordé avec les nécessités de son temps. C'est ainsi qu'ayant décrété l'enseignement obligatoire pour tous les enfants de six à douze ans, il s'efforça de faire prévaloir ce principe en infligeant aux parents délinquants des pénalités bien trop sévères. D'un autre côté, voulant affranchir l'école de la prépondérance ecclésiastique, il tenta de créer des écoles entretenues directement par les communes, qui, échappant à la tutelle de l'Eglise, pussent être fréquentées par tous les enfants sans distinction de cultes.

Ces deux décrets, loin d'obtenir les résultats qu'espérait Joseph II, causèrent un malaise général; le mécontentement s'accrut encore en Hongrie, lorsqu'il fut ordonné que l'allemand serait désormais la langue exclusive dans laquelle l'enseignement serait donné. On sait qu'à son lit de mort, reconnaissant les erreurs commises, Joseph II abolit tout ce qu'il avait institué durant son règne.

Son successeur Léopold II (1790-1792) fut obligé de rétablir la constitution hongroise. L'unique Diète qui se réunit sous son règne rendit aux protestants la liberté de culte, et par conséquent la libre disposition de leurs écoles. En même temps l'assemblée déclarait obligatoire l'enseignement de la langue hongroise et désignait une commission spéciale chargée d'élaborer un nouveau projet de loi sur l'instruction publique.

A dater de cette époque, catholiques et protestants marchent séparément en Hongrie, chacun s'efforçant de son côté de développer son système d'éducation selon ses idées et de multiplier ses écoles suivant ses moyens. En 1806, François I^er^ (1792-1835) publie la seconde *Ratio educationis*, qui règlemente princi-

palement toutes les questions d'ordre scolaire au point de vue catholique. Au point de vue hongrois, ce décret n'a pas moins d'importance, car : 1° il ne prescrit plus l'enseignement obligatoire de la langue allemande ; 2° il se préoccupe, pour la première fois, de l'éducation des jeunes filles.

Il importe de signaler aussi la règlementation, connue sous le nom de *Systema scholarum*, qu'édicta en 1845 Ferdinand IV (Ferdinand Ier en Autriche) ; celle-ci divisa l'école primaire en cinq classes, et imposa en outre aux communes d'abord, puis aux grands propriétaires, l'obligation de créer des écoles. Elle précisa également les conditions de service des instituteurs, auxquels elle assura, après trente années d'enseignement, le bénéfice d'une retraite égale au montant de leurs traitements ; mais la plus importante de ces dispositions concerne la création d'écoles normales, où devaient se faire des cours d'une durée de deux ans.

C'est ainsi que prit fin la deuxième période. Il existait à cette époque en Hongrie 8863 écoles primaires dirigées par 9049 instituteurs, avec un total de 671 776 élèves.

3. *De* 1848 *à nos jours*. — 1848 est une année célèbre en Hongrie, car c'est celle où fut proclamée l'indépendance nationale. Jusqu'à cette époque, comme on l'a pu voir, la question de l'instruction primaire était d'ordre essentiellement politique ; ce n'est qu'avec la proclamation de l'indépendance qu'elle devint véritablement nationale. Le baron Joseph Eötvös, qui fut le premier ministre de l'instruction publique de la Hongrie, élabora un projet de loi destiné à donner au pays une instruction primaire moderne et nettement nationale. La défaite de la révolution mit obstacle à la réalisation de ce projet. Alors commença une ère de réaction : le royaume de Hongrie fut morcelé en provinces autrichiennes.

Le 9 octobre de l'année suivante (1849), le comte Léon Thun, ministre de l'instruction publique de l'Empire, promulgua la loi qui reçut le nom de *Organisations-Entwurf*, et différents arrêtés impériaux règlementèrent les écoles primaires. Toutes ces mesures eurent pour résultat d'inféoder entièrement l'instruction publique à l'Eglise catholique, et le ministre fit les plus grands efforts pour germaniser les écoles primaires. Il voulait même supprimer l'emploi de la langue hongroise dans les petites écoles de village.

En 1859, le budget consacré par le gouvernement autrichien à l'enseignement primaire en Hongrie se montait au chiffre dérisoire de 69 000 florins. On conçoit qu'un tel système n'ait pu, durant les dix années qu'il demeura en vigueur, donner que des résultats insignifiants.

La malheureuse guerre de 1859 contre l'Italie ébranla fortement la puissance des Habsbourg. L'année suivante, le roi François-Joseph tenta pour la première fois de rétablir la vie constitutionnelle ; mais ses efforts n'aboutirent pas, et c'est seulement en 1867, après la défaite de l'Autriche à Sadowa, que fut conclu le compromis qui régit encore aujourd'hui les relations de l'Autriche avec la Hongrie. Le baron Joseph Eötvös fut de nouveau nommé ministre de l'instruction publique : il déposa alors son projet de loi touchant la réorganisation de l'enseignement primaire, projet qui devint, après son adoption, la loi du 5 décembre 1868 (loi XXXVIII de 1868). C'est cette même loi qui régit encore aujourd'hui l'instruction publique du royaume et qui a servi de base à toutes les dispositions législatives ultérieures.

En 1875, le Parlement hongrois vota une loi (loi XXXII de 1875, modifiée par la loi XLIII de 1891) concernant la caisse de retraites et de secours pour les instituteurs ; l'année d'après (1876), ce fut le tour de la loi sur les autorités scolaires dans l'enseignement primaire (loi XXVIII de 1876) ; puis vint, en 1879, la loi sur l'enseignement obligatoire de la langue hongroise (loi XVIII de 1879) ; et enfin, en 1893, la loi règlementant le traitement des instituteurs (loi XXVI de 1893).

Ajoutons encore que le ministre de l'instruction publique a déposé, à la date du 18 octobre 1904, un projet contenant de nombreux amendements aux lois que nous venons de mentionner, lequel projet, après avoir subi lui-même quelques changements, fut présenté, en 1905, au Conseil supérieur de l'instruction publique. Sur la proposition du comte Albert Apponyi, ministre actuel de l'instruction publique, le Parlement a encore voté les lois suivantes : la loi XXVI de 1907, sur la curatelle scolaire et le règlement disciplinaire des instituteurs ; la loi XXVII de 1907, sur les écoles n'appartenant pas à l'Etat ; et enfin la loi XVII de 1907, touchant l'organisation des études dans les écoles dont le hongrois n'est pas la langue d'enseignement.

ECOLES SUPÉRIEURES. — La Hongrie doit sa première université au roi Béla III, qui l'institua à Veszprém d'après le modèle de l'université de Paris (*prout Parisiis in Francia*), vers l'année 1180 probablement. On ignore comment et pourquoi elle disparut.

Pour retrouver une fondation analogue, il faut descendre jusqu'à la seconde moitié du quatorzième siècle : nous voyons, en effet, qu'en 1367 le roi Louis le Grand institua à Pécs une université où était enseigné principalement le droit civil et le droit canon. Mais, bien que l'université ait été fondée avec l'approbation du pape Urbain V, elle ne comprenait pas de chaire de théologie ; c'est seulement en 1465 que le roi Mathias obtint du pape Paul II l'autorisation d'y établir une Faculté de théologie. La durée de cette université fut assez brève ; elle disparut lorsque les Turcs s'emparèrent de la ville en 1573.

Une autre université, celle de O-Buda, fut instituée sous le règne de Sigismond et par les soins de ce prince, probablement vers 1389. L'ensegnement comprenait, outre l'étude du droit et de la théologie, celle de la médecine. L'université de O-Buda ne subsista que pendant le règne de son fondateur et disparut après sa mort.

Au quinzième siècle, deux fondations nouvelles sont à noter, toutes deux dues au roi Mathias qu'encourageait Jean Vitéz, le célèbre archevêque d'Esztergom : ce sont les universités de Pozsony et de Bude, qui comprenaient les facultés de théologie et de philosophie.

Au seizième siècle, sous l'influence de la Réforme, un grand courant intellectuel prit naissance en Hongrie, fécondant les diverses parties du royaume. L'activité qui se manifesta alors eut pour résultat immédiat le développement des milieux scientifiques déjà existants ou la création de centres nouveaux d'instruction. C'est ainsi qu'en 1531 la famille Perényi jetait les fondements de l'école protestante de Sárospatak, laquelle devait bientôt s'élever au rang d'école supérieure et devenir célèbre par les soins que lui consacra le prince George Rákoczi Ier et sa femme Susanne Lorántfi. Trente-huit ans plus tard, Sigismond-Jean, prince de Transylvanie, entrait en relation avec l'illustre professeur du Collège de France Pierre Ramus, dans le but de fonder une université ; mais la mort de Ramus (1572) vint contrarier ce projet. Ce n'est qu'en 1581 qu'Etienne Báthory parvint à créer une académie à Kolozsvár. Vers la même époque (1588), une école supérieure réformée fut instituée à Debreczen sur le modèle de l'université de Wittenberg, comprenant des chaires de philosophie, de théologie et de philologie.

L'année 1635 vit la fondation d'une université nouvelle. C'est l'archevêque d'Esztergom, Pierre Pázmány, qui en assura la réalisation par un don de 200 000 couronnes. Elle était située dans la ville de Nagy-Szombat et dirigée par les Jésuites. Ferdinand II la combla de privilèges et tint à présider à son inauguration. La théologie et la philosophie étaient enseignées dans cet établissement. Identique à l'université de Nagy-Szombat fut l'école supérieure de Kassa que créa, en 1657, Benoît Kisdi, évêque d'Eger ; sous la dénomination de *Studium generale*, elle se maintint dans un état très florissant entre les mains de la Compagnie de Jésus jusqu'en 1773, année où l'ordre fut expulsé du royaume.

Dès le début du dix-septième siècle, Gábor Bethlen, prince de Transylvanie, créait une école supérieure réformée, le collège de Gyulafehérvár, que le prince Apaffy fit transférer plus tard à Nagy-Enyed. Quant à

l'école supérieure évangélique d'Eperjes, dont la fondation remonte à cette époque, elle date de 1667.

Le principe de toutes ces écoles supérieures était : *Schola est accessorium ecclesiæ;* il témoigne nettement de leur caractère ecclésiastique. Ce n'est qu'au dix-huitième siècle que l'Etat commence à étendre son autorité sur les établissements d'enseignement supérieur. Ce fut l'université catholique de Nagy-Szombat qui fut rattachée la première à l'Etat. D'abord transférée à Bude (1780), puis à Pest, elle est aujourd'hui la première école supérieure de la Hongrie et porte le nom d'*Université royale de Budapest.* Au dix-septième siècle avait été créée une troisième faculté, celle de droit. Marie-Thérèse, en faisant de l'université un établissement royal, l'enrichit d'une faculté de plus, celle de médecine. Vers 1783, Joseph II transféra de Bude à Pest trois des facultés (philosophie, médecine et droit) et profita de cette circonstance pour rattacher au séminaire de Pozsony la quatrième faculté, celle de théologie. Avec l'empereur François on revint à l'organisation primitive, c'est-à-dire que l'université se composa comme auparavant des quatre facultés.

En 1848, l'université fut soumise à l'autorité directe du ministre de l'instruction publique par la même loi qui proclamait la liberté de l'enseignement et des études. Quelques changements furent apportés à cet état de choses par la loi intérimaire de 1849, c'est-à-dire pendant la période de l' « absolutisme » (on désigne ainsi la période qui suivit la réaction de 1848 et qui dura jusqu'à 1867); depuis lors, la situation de l'université a été exactement celle dans laquelle elle se trouve aujourd'hui.

A côté de l'université de Budapest, il faut citer l'université royale de Kolozsvár, datant de 1872 (loi XIX) et qui ne diffère de la précédente qu'en ce qu'elle ne possède pas de faculté de théologie et se compose seulement des quatre facultés suivantes : sciences politiques et droit; médecine; philosophie, langues et sciences historiques; mathématiques, sciences naturelles et physiques.

*Ecole polytechnique royale.* — L'enseignement en Hongrie des sciences techniques ne date que de la fin du dix-huitième siècle : il débuta réellement avec l'organisation de l'Ecole des ponts et chaussées (*Mérnöki intézet*), qui fut rattachée en 1782 à l'université de Bude. Le cours d'études durait trois années, et comprenait les matières suivantes : géométrie pratique, mécanique, hydrodynamique, hydrotechnique et dessin. Mais cet établissement ne satisfaisant pas aux exigences, chaque jour grandissantes, de l'enseignement technique, on y remédia en 1844 par la fondation de l'Ecole industrielle appelée « du palatin Joseph » (*Jósef ipartanoda*), dont la direction était entre les mains du gouvernement; la langue d'enseignement fut le hongrois; cette école comprenait un cours préparatoire d'un an et trois sections diverses, section d'industrie, section d'économie rurale, section commerciale, où la durée des cours était de deux années. L'Ecole des ponts et chaussées et l'Ecole industrielle fusionnèrent en 1850 sous le nom d'Ecole technique; celle-ci, sept années plus tard, fut élevée au rang d'Ecole polytechnique. Cet établissement fut assimilé, le 10 juillet 1871, aux Ecoles polytechniques de l'étranger, ses études ayant alors une durée de cinq ans, qui fut ramenée à quatre en 1882, époque où l'on supprima également le cours préparatoire. A l'exception de quelques changements insignifiants survenus en 1889, 1891, 1892 et 1898, l'Ecole polytechnique est toujours régie suivant cette dernière organisation.

*Académie royale des mines et forêts de Selmeczbánya.* — Cette académie n'était, depuis 1755, qu'une simple école de mineurs, lorsqu'elle subit une première transformation sous le règne de Marie-Thérèse, qui l'éleva en 1763 au rang d'école supérieure. Elle fut sept années plus tard (1770) promue au rang d'académie, et acquit rapidement une grande renommée, si bien qu'à partir de 1780 de nombreux étrangers la fréquentèrent. Des cours de sylviculture y furent institués en 1838, époque où elle prit le nom d'Académie des mines et forêts, qu'elle a porté depuis lors. Les derniers règlements concernant cette école datent de 1895. Depuis 1868, l'enseignement y est donné en langue hongroise.

*Académies royales de droit.* — Elles furent créées conformément aux prescriptions de la *Ratio educationis* de 1777, et comprirent d'abord deux années d'études pour la philosophie et deux autres années pour le droit. Leur organisation fut modifiée successivement en 1850 et en 1855 : les cours de philosophie furent d'abord supprimés, puis on augmenta d'un an la durée des études de droit.

*Ecoles supérieures de théologie.* — On doit le premier grand séminaire de Hongrie à saint Etienne, qui le fonda dans le couvent des bénédictins de Pannonhalma. Le nombre de ces établissements s'accrut avec le temps, mais nous ne possédons aucun renseignement sur la manière dont ils furent créés et organisés. On sait seulement que le concile de Trente ordonna que chaque diocèse devrait instituer un séminaire et publia un règlement à ce sujet. L'archevêque Nicolas Oláh fonda alors le séminaire de Nagy-Szombat.

La première école réformée de théologie fut fondée en 1550, à Sárospatak. L'école supérieure réformée, créée à Debreczen en 1558 à l'instar de l'université de Wittenberg, comprit aussi une chaire de théologie. En 1629, le prince de Transylvanie Gábor Bethlen créa un cours de théologie aux établissements d'enseignement supérieur de Pápa et de Gyulafehérvár. Les écoles réformées de Pest et de Kolozsvár datent, la première de 1855, la seconde de 1895.

Ce n'est qu'au dix-huitième siècle que des cours spéciaux de théologie luthérienne furent inaugurés; et on doit attendre le milieu du dix-neuvième siècle pour constater la fondation d'écoles à Pozsony et à Eperjes; en 1861 fut fondée celle de Sopron. L'école de Pozsony fut transformée en 1882 en école supérieure luthérienne de théologie.

L'Eglise unitaire, fondée en Hongrie en 1566, put bientôt établir un séminaire à Kolozsvár où l'on forma des prêtres de cette confession; cette école devint école supérieure en 1847.

L'enseignement théologique israélite se borna pendant longtemps à des leçons particulières données à quelques jeunes gens choisis par les rabbins, qui leur commentaient le Talmud et leur expliquaient la signification des rites principaux. Ce n'est qu'au milieu du dix-neuvième siècle que l'école des rabbins de Pozsony obtint le droit d'enseigner publiquement. La fondation du grand séminaire israélite de Budapest ne date que de 1877.

*Autres écoles supérieures.* — Mentionnons encore les écoles supérieures suivantes :

1° Ecole normale nationale de dessin, fondée en 1871;

2° Ecole royale de peinture pour les femmes, dont la création fut due au ministre Auguste Tréfort (1885);

3° Ecole nationale de musique (1875);

4° Ecole nationale d'art dramatique (1875).

Ecoles secondaires. — Nous possédons très peu de renseignements sur le nombre et l'organisation de ces écoles en Hongrie pendant le moyen âge. Ladislas Kun écrivit bien dans une lettre datée du 18 novembre 1276 : « Depuis le moment où la religion catholique commença à se répandre en Hongrie, la culture des arts libéraux devint aussi florissante à Veszprém qu'en France, à Paris ». Comme le fait judicieusement remarquer M. Ernest Fináczy dans son ouvrage *Le passé et le présent de l'école secondaire en Hongrie*, cela semble exagéré; il n'en est pas moins certain qu'un certain nombre de ces écoles existaient déjà à cette époque, organisées sur le modèle de celles de l'Europe occidentale, ainsi que le prouve leur règlementation particulière. L'enseignement était divisé, comme partout, en deux portions successives : le *trivium* et le *quadrivium*. Les écoles différaient entre elles par leur dénomination : on désignait les unes sous le nom d'écoles épiscopales; d'autres, sous celui d'écoles capitulaires; d'autres, sous celui d'écoles monastiques. Leur enseignement, dirigé par des religieux, était à peu près identique. C'est tout ce que nous savons touchant l'enseignement secondaire à

l'époque des Arpád et des Anjou. Ce système atteint son apogée sous le règne du roi Mathias; mais la défaite de Mohács devait anéantir tout cela.

La Réforme et l'humanisme donnèrent une impulsion nouvelle aux écoles secondaires. Commencé en Transylvanie, le mouvement se répandit de là dans toute la Hongrie, progressivement, si bien qu'il ne tarda pas à susciter la rivalité des écoles catholiques. En 1554, Nicolas Oláh, primat de Hongrie, attira dans le royaume la Compagnie de Jésus et remit en ses mains tout l'enseignement secondaire. La réussite des Jésuites fut telle qu'à l'époque de leur expulsion, c'est-à-dire en 1773, ils possédaient déjà 41 grands collèges, sans compter un nombre considérable d'internats. Leurs établissements les plus célèbres furent ceux de Nagy-Szombat et de Kassa.

En 1650, le prince de Transylvanie Sigismond Rákoczy appela le célèbre pédagogue Coménius et le chargea d'organiser à Sáros-Patak un collège modèle. Coménius exposa son plan dans un ouvrage intitulé *Scholæ pansophicæ classibus septem adornandæ delineatio* (Voir *Coménius*); mais la mort du prince, arrivée en 1654, empêcha la réalisation de ce projet.

Les principes philosophiques qui caractérisent le dix-huitième siècle furent cause de l'avènement en Hongrie d'un enseignement à tendance plus indépendante : les théories de Descartes, entre autres, eurent leur répercussion dans le pays, où elles exercèrent bientôt une influence prépondérante. Un ordre religieux, celui des Piaristes, qui succéda aux Jésuites, introduisit dans le royaume des branches nouvelles d'enseignement, principalement au point de vue philosophique. Enfin, le décret *Ratio educationis*, intervenu en 1777, contribua beaucoup à moderniser l'enseignement secondaire. Les principales innovations qu'il apporta consistèrent, d'abord à partager le royaume en douze académies, dont chacune devait être inspectée par un directeur supérieur; puis à séparer bien nettement les études primaires des études secondaires; à diminuer la durée de l'enseignement qui, de six années d'études classiques, fut réduit à cinq, celles-ci complétées néanmoins par deux années de philosophie; à placer chaque classe sous la direction d'un professeur spécial; enfin, à former des professeurs pour l'enseignement secondaire.

Mais toutes ces innovations, Joseph II les supprima d'un trait de plume. A la mort de ce souverain et sous l'influence d'une réaction de l'esprit national, la Diète, convoquée à l'occasion de l'avènement de Léopold II (1790), fit valoir les droits de la nation à organiser librement son instruction publique. C'est ainsi que la loi XVI de 1791 et la loi VII de 1792 prescrivirent l'enseignement obligatoire de la langue hongroise dans les écoles. La seconde *Ratio educationis*, qui fut promulguée en 1806, introduisit quelques innovations; l'enseignement secondaire fut réparti en trois parties distinctes : la première, de quatre années, comprenait le cours de *grammaire*; la seconde, de deux années, l'ensemble des matières dénommées les *humanités*; la troisième, d'une même durée, le cours de *philosophie*. Pour les écoles protestantes, la division était la même que pour les écoles catholiques.

Dès 1840, la langue nationale avait fait valoir ses droits; aussi, quatre ans plus tard, par la loi II de 1844, le hongrois devint-il la langue officielle de l'enseignement. Changement radical de système pendant la période de l'absolutisme, la haute direction émanant alors de Vienne. L'enseignement secondaire fut divisé à cette époque en écoles secondaires inférieures et supérieures; de plus, au système du professeur unique enseignant dans chaque classe toutes les matières, se substitua celui du professeur spécialiste, chargé d'enseigner l'une ou l'autre des matières. A la fin de la huitième année d'études, l'élève subissait l'examen de maturité.

A côté des *gymnases* existaient des établissements appelés *écoles réales*, dont l'enseignement ne durait que six ans, jusqu'en 1875 tout au moins, époque où le temps des études s'accrut de deux années.

Ce système, mis en vigueur sous l'ère politique de l'absolutisme, persista jusqu'en 1883 et ne fut modifié que par la loi XXX de cette même année, que rédigea le ministre de l'instruction publique Auguste Tréfort. L'enseignement secondaire en Hongrie est encore aujourd'hui placé sous le régime de 1883.

Ecoles supérieures de jeunes filles. — On peut dire que, jusqu'au dix-neuvième siècle, l'éducation des jeunes filles hongroises s'est faite au sein des familles. Marie-Thérèse, il est vrai, dans la *Ratio educationis* de 1777, s'inquiéta déjà de leur instruction; mais, jusqu'au décret de même nom qui parut en 1806, ces prescriptions restèrent lettre morte. Cela ne signifie pas qu'il n'existât dans le royaume aucun établissement d'éducation féminine. En 1770, par exemple, la reine avait installé au château royal de Bude un établissement dirigé par les Dames anglaises. Depuis cette époque, quelques autres écoles de jeunes filles furent constituées par l'initiative privée. Notons l'école créée à Bude en 1843 par Louis Folnesics et en 1845 celle destinée par la comtesse Blanche Teleky à l'éducation des filles de magnats et qui subsista jusqu'à la révolution de 1848.

Mais l'éducation des jeunes filles ne fut vraiment réglementée d'une façon sérieuse que par la loi de 1868 XXXVIII, qui est encore en vigueur aujourd'hui. C'est sur ses bases que s'appuya le ministre Auguste Tréfort pour fonder en 1875 à Budapest la première école primaire supérieure de jeunes filles, qui servit de modèle à toutes les autres; leur nombre, depuis, n'a fait que s'accroître.

Ecoles maternelles. — La première école maternelle remonte au premier tiers du dix-neuvième siècle. Elle fut inaugurée à Bude en 1828 sous le nom de *Angyalkert* (Jardin des anges). On doit sa création aux efforts d'une grande philanthrope, femme d'une culture supérieure, la comtesse Thérèse de Brunswick. Des établissements du genre de l'Angyalkert s'ouvrirent à Pest et à Pozsony, et une association pour la propagation des écoles maternelles en Hongrie fut fondée en 1837; cette association déploya une telle activité qu'en 1848, au moment où la guerre d'indépendance allait éclater, il n'existait pas moins de 89 écoles maternelles ou enfantines dans le royaume. Pendant la période de l'absolutisme, ce nombre subit une diminution notable.

En 1869 fut fondé par des dames charitables un jardin d'enfants d'après le système Frœbel, avec une direction allemande, et d'autres furent ouverts sur le même modèle. Les anciennes écoles enfantines furent absorbées bientôt par les nouvelles, et toutes les associations se fondirent, dès 1872, en une seule, d'un caractère hongrois, qui prit le nom d'*Association centrale des dames Frœbel*.

Une « Association hongroise pour la protection de l'enfance » (*Magyar gyermekvédö Egyesület*) fut fondée en 1874. Cette association et celle des dames Frœbel prirent désormais la tête du mouvement en faveur des écoles maternelles. C'est alors que, sous le ministère d'Auguste Tréfort, le député Charles Szathmáry déposa un projet de loi engageant l'Etat à prendre en mains l'éducation et la protection de l'enfance (1875); l'année suivante, la première école maternelle de l'Etat fut inaugurée. Dans le courant de l'année 1890, le comte Albin Csáky déposa sur le bureau de la Chambre un projet de loi concernant la protection et l'éducation de l'enfance. C'est, à l'heure actuelle, la loi XV de 1891 qui règlemente en Hongrie les écoles maternelles.

Ecoles de commerce. — On sait que dans les pays les plus civilisés eux-mêmes, l'enseignement commercial ne date que du commencement du dix-neuvième siècle. En Hongrie, la première école de commerce fut fondée à Budapest en 1830 par Emmanuel Bibanco. Cet exemple fut aussitôt suivi. Ce furent, en 1850, l'école d'Etienne Harmac; en 1853, celle de Nicolas Röser; en 1857, à Budapest toujours, l'Académie de commerce, due à l'initiative de la Chambre de commerce de Pest. L'importance de l'enseignement commercial s'accroissant chaque jour davantage, il fut bientôt nécessaire de le règlementer, ce qui fut fait par le ministre Auguste Tréfort en 1872. Trois catégories d'écoles furent donc instituées : 1° Ecoles pri-

maires de commerce; 2° Ecoles secondaires de commerce; 3° Ecoles supérieures de commerce.

Une nouvelle règlementation de ces écoles s'effectua au cours des années 1884-1885; les classes inférieures furent consacrées à un enseignement général, tandis que l'enseignement spécial était réservé aux classes supérieures. La langue française fut classée parmi les matières obligatoires.

Mentionnons enfin qu'en 1891 fut fondée à Budapest l'Académie de commerce oriental.

II. — **Organisation actuelle.** — AUTORITÉS SCOLAIRES. — C'est le *ministère des cultes et de l'instruction publique* qui a la direction générale de l'enseignement national. Son action consiste à élaborer les lois concernant l'enseignement et à en assurer l'exécution; mais cette action n'est pas la même pour toutes les écoles. Le ministre de l'instruction publique a le *pouvoir dispositif* pour tout ce qui touche aux écoles de l'Etat. Quand aux écoles qu'entretiennent les communes ou dont le fonctionnement est assuré par des fondations, tant religieuses que laïques, par des associations ou de simples particuliers, le ministère se borne à la *haute direction*; en ce qui concerne les écoles confessionnelles, il se contente d'une *surveillance*.

Le ministre des cultes et de l'instruction publique de Hongrie est assisté dans ses fonctions par un sous-secrétaire d'Etat. En dehors de ce qu'on appelle la *section présidentielle*, c'est-à-dire le cabinet du ministre, le ministère comprend : 4 conseillers ministériels, 11 conseillers de sections, 9 secrétaires et 7 secrétaires adjoints, 8 rédacteurs et 7 rédacteurs adjoints, 4 stagiaires, et 15 professeurs ou autres spécialistes attachés aux divers services. Les frais du ministère s'élèvent par an à 800 000 couronnes environ. Depuis 1892, le ministère publie un journal officiel traitant de tout ce qui touche à l'enseignement. Sont en outre attachés au ministère : les directeurs généraux de l'enseignement secondaire, les inspecteurs de l'enseignement primaire, et les commissaires ministériels.

A côté du ministre est un *Conseil supérieur de l'enseignement*, dont la création date de 1871. Son président de droit est le ministre de l'instruction publique. Il se compose en outre : d'un second président, d'un vice-président, d'un secrétaire, de six à douze conseillers-rapporteurs et d'un nombre variable de conseillers, cinquante au maximum. Le second président et le vice-président sont directement nommés par le roi; les rapporteurs et conseillers le sont par le ministre : ils exercent leurs fonctions pendant une période de cinq ans. Le vice-président et les rapporteurs seuls touchent des émoluments; quant aux conseillers, ils sont rétribués au moyen de jetons de présence. Le secrétaire, choisi parmi les professeurs de l'Etat et désigné par délégation pour remplir son office, est, pour ce fait, dispensé de ses autres fonctions. Les présidents, les rapporteurs et le secrétaire constituent le comité permanent du Conseil supérieur; les réunions plénières du Conseil ont lieu une fois par an.

Aux termes de la loi XXVIII de 1876, les écoles communales sont placées sous le contrôle du *Conseil scolaire communal* (*iskolaszék*), et les écoles confessionnelles sous celui du *Conseil scolaire confessionnel*.

Toute commune entretenant une école quelconque est tenue d'instituer un conseil scolaire, dont le recrutement a lieu par voie d'élection. Le conseil scolaire communal est élu par la municipalité, tandis que le conseil scolaire confessionnel l'est par les délégués des communions religieuses. Auprès des écoles primaires publiques de l'Etat, les conseils scolaires sont remplacés par des *Conseils de curatelle*.

Les uns et les autres ont pour fonction : 1° L'élection de l'instituteur (dans les écoles publiques de l'Etat, ce dernier est directement nommé par le ministre);

2° La visite régulière des écoles;

3° Le contrôle des contraventions au règlement et les avis y relatifs; la tenue du registre sur lequel sont inscrites ces contraventions; les punitions à prononcer comme sanction;

4° L'expédition des affaires matérielles des écoles, le contrôle des finances et la fixation des bases d'enseignement.

Les conseils scolaires sont soumis à l'autorité directe tant de l'*inspecteur de l'enseignement* que de la *Commission administrative départementale*.

Les *inspecteurs de l'enseignement* ont l'autorité sur toutes les écoles primaires, publiques, communales, confessionnelles ou privées, et exercent la surveillance sur l'enseignement. Ils doivent présenter à la *Commission administrative départementale* tous les rapports nécessités par les questions relatives à l'enseignement primaire. Ils servent de lien, dans toutes les questions scolaires, entre les différentes écoles primaires.

Parmi les principaux devoirs qui leur incombent, il faut noter ceux de visiter le plus fréquemment possible, et au moins une fois par an, toutes les écoles primaires soumises à leur juridiction; de veiller sur la moralité de ces écoles; de vérifier, dans les écoles autres que celles de l'Etat, les livres classiques mis entre les mains des élèves, et de contrôler les programmes qu'on y applique.

L'autorité centrale dont ils relèvent est le Conseil supérieur de l'enseignement.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — *Ecoles maternelles.* — Les *écoles maternelles* forment un premier degré préparatoire à l'enseignement primaire proprement dit. Ces établissements sont règlementés de manière spéciale par la loi XV de 1891. Leur but est d'une part d'assurer par des soins vigilants la sauvegarde des enfants âgés de trois à six ans; d'autre part, d'aider à leur développement physique, intellectuel et moral, et de leur donner les premières notions d'ordre, de savoir et de propreté.

Ces écoles sont divisées en trois catégories :

1° *Ecoles maternelles* (chacune sous la direction d'une institutrice d'école maternelle);

2° *Asiles permanents*, c'est-à-dire ouverts pendant toute l'année;

3° *Asiles temporaires*; ces derniers ne fonctionnant que durant l'été et confiés à des bonnes-surveillantes (*dajka*).

Si l'un ou l'autre de ces établissements existe dans une commune, les habitants sont contraints d'y envoyer leurs enfants, dans la limite d'âge indiquée plus haut, à moins qu'ils ne prouvent que ces derniers reçoivent les soins nécessaires dans le sein même de la famille. Si les parents n'obéissent pas à cette prescription, ils sont passibles d'une amende pouvant aller de vingt *fillers* à une couronne. Le produit des amendes est versé à la caisse de l'établissement.

Pour les frais d'entretien de ces établissements, les communes et l'Etat sont autorisés à percevoir un impôt additionnel de 3 % de l'impôt direct.

Une institutrice d'école maternelle ne peut être chargée de la surveillance que de 40 enfants au plus.

Le traitement des institutrices des écoles maternelles est de 800 couronnes dans les villes de 10 000 habitants et au-dessus, et de 600 couronnes dans les autres communes; elles ont en outre le logement. Les institutrices des asiles permanents ont au moins 480 couronnes par an, et celles des asiles temporaires 20 couronnes par mois.

Outre les écoles maternelles des communes et de l'Etat, il y a des écoles maternelles et asiles fondés par des associations ou par de simples particuliers.

*Ecoles primaires.* — Les principales dispositions de la loi de 1868 sur l'enseignement primaire, qui est toujours en vigueur, sont les suivantes :

L'enseignement est obligatoire. Les parents et, à leur défaut, les tuteurs ou les patrons sont responsables, moralement et matériellement, de la fréquentation régulière de l'école par l'enfant. Dans le cas de désobéissance aux prescriptions édictées par la loi, ils encourent les pénalités suivantes : 1° avertissement; 2° réprimande; 3° amende. Les amendes peuvent, en cas de récidive, s'élever de 30 fillers à 8 couronnes, au bénéfice de la caisse des écoles.

L'âge scolaire est de six à douze ans.

L'*école primaire élémentaire* comprend deux de-

grés : l'*école quotidienne*, dont les cours ont une durée de six années, et l'*école complémentaire* ou *école de répétition*, comportant trois années de cours (de treize à quinze ans).

Les écoles primaires se distinguent en écoles de l'Etat ou écoles publiques, écoles communales, écoles confessionnelles, écoles privées. L'Etat a le droit de créer des écoles à son gré; mais il a, de plus, le devoir d'en fonder là où l'initiative privée, les différentes confessions et la commune elle-même seraient impuissantes à subvenir aux premières dépenses d'installation et aux frais d'entretien nécessaires au bon fonctionnement d'une école primaire. La loi impose à toute commune l'obligation de créer et d'entretenir une école primaire partout où il n'en existe point, lorsque le nombre des enfants tenus de la fréquenter s'élève à une trentaine; ou encore s'il existe déjà une école confessionnelle dans la localité, mais que trente enfants au moins ne puissent s'y rendre du fait de l'opposition de leurs parents. Les écoles communales sont entretenues, en tout ou en partie, aux frais des contribuables au moyen d'un impôt scolaire prélevé par l'autorité locale et qui peut atteindre jusqu'à 5 % des impôts directs payés par chaque habitant.

Toute personne ayant obtenu un brevet, ou autrement qualifiée, a le droit d'ouvrir une école primaire. Les conditions requises pour le fonctionnement d'une école sont : enseignement de toutes les matières fixées par la loi; emploi d'un instituteur possédant l'aptitude ou les capacités nécessaires; il n'est pas permis à un instituteur d'enseigner dans une salle unique contenant plus de 80 enfants; l'instituteur ne doit, en outre, remplir aucune autre charge dans l'enseignement; les élèves doivent être séparés par sexe; l'école, enfin, doit être installée dans un bâtiment particulier et remplissant toutes les conditions requises. La séparation des sexes, édictée par la loi, n'existe guère qu'en théorie; en réalité, on trouve encore un grand nombre d'écoles où les enfants sont instruits en commun.

Pour les matières d'enseignement, la loi a établi un programme identique pour toutes les écoles primaires sans exception. Il comprend les matières suivantes : religion et morale; écriture et lecture; calcul mental ou écrit, et connaissance des poids, mesures et monnaies du pays; grammaire; conversation et exercices de mémoire; histoire et géographie; physique élémentaire et histoire naturelle; notions pratiques d'agriculture et d'horticulture; connaissance des principaux droits et devoirs civiques; chant; gymnastique; dessin.

La loi de 1868 allouait aux instituteurs des écoles primaires publiques un logement convenable, un jardin d'un quart d'arpent, et un traitement de 600 couronnes au minimum. Dès 1899 les instituteurs de l'Etat ont été répartis en quatre classes avec des traitements de 800, 1000, 1200 et 1400 couronnes : il y avait, cette année-là, 1200 postes d'instituteur à 1000 couronnes, 387 à 1200 couronnes, et 80 à 1400 couronnes; il ne restait que 943 postes dont le traitement ne dépassait pas 800 couronnes.

La loi XXVI de 1907 a fixé le traitement des instituteurs et institutrices, selon la catégorie, à 1000, 1100 et 1200 couronnes; ces traitements peuvent s'élever, après trente ans de services, par des augmentations quinquennales, à 2400, 2500 et 2600 couronnes. Ceux qui ne sont pas logés touchent une indemnité de logement de 200 à 600 couronnes.

La loi XXXII de 1875 a créé pour les instituteurs et institutrices primaires une caisse des retraites obligatoire; cette institution a été améliorée par la loi XLIII de 1891, qui a porté à 600 couronnes le minimum de la pension de retraite.

Les personnes chargées de l'administration de l'école ont la faculté de choisir la langue d'enseignement. Toutefois l'étude de la langue hongroise est obligatoire dans toutes les écoles. Le programme d'études qui vient d'être indiqué est appliqué de façon que, sans parler de l'instruction religieuse, des exercices de gymnastique, des travaux agricoles ou horticoles, les élèves doivent passer à l'école un temps qui ne peut excéder vingt-cinq heures par semaine, ni être moindre de vingt heures. Voici, à titre d'exemple, l'horaire des études d'une école primaire à classe unique et dirigée par un seul instituteur :

| MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT | I | II | III | IV | V | VI | HEURES d'enseignt de l'instituteur. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ensemble | | Ensemble | | Ensemble | | |
| Instruction religieuse et morale. . . . | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Conversation et exercices de mémoire | 1 | 1 | » | » | » | » | 2 |
| Lecture et écriture | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Grammaire hongroise | » | » | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 | 3 |
| Arithmétique et géometrie . . . . . | 1 | 2 | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 | 6 |
| Géographie. . . . . | » | » | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 2 |
| Histoire et droit politique. . . . . . | » | » | » | » | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 |
| Histoire naturelle. . | » | » | » | » | 1 | 1 | 1 |
| Physique. . . . . . | » | » | » | » | 1/2 | 1/2 | 1/2 |
| | Ensemble | | | Ensemble | | | |
| Chant . . . . . . . | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Gymnastique. . . . | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Travaux agricoles et horticoles (pendant l'été seulement). . | » | » | Les mercredi et samedi après midi. | | | | |
| Total des heures de la classe. . . . | 7 | 8 | 8 1/2 | 8 1/2 | 11 1/2 | 11 1/2 | 29 |

Dans les divisions I et II, les leçons « conversation et exercices de mémoire » et « arithmétique et géométrie » ont lieu séparément pour chaque division, et non ensemble.

Dans les écoles des villages et des bourgs, les classes sont mixtes, c'est-à-dire que l'enseignement est donné en même temps aux filles et aux garçons; ce n'est que dans les villes que, vu le nombre des élèves, les sexes sont séparés. Pour les villages et les bourgs, la durée annuelle de l'enseignement est fixée par la loi à huit ou neuf mois; elle est de dix mois dans les villes. Pour celles-ci, l'année scolaire commence en septembre et prend fin au dernier jour de juin; pour ceux-là, la loi confie aux autorités locales le soin de déterminer la durée des études scolaires suivant les nécessités agricoles et les besoins ruraux.

Différents décrets ministériels ont comblé les lacunes ou résolu les incertitudes que pouvait encore présenter ce programme; par exemple, celui de 1883 touchant les jeux scolaires; celui de 1890, sur l'enseignement des droits sociaux et politiques; celui de 1891, qui a trait à l'agriculture et à la sériciculture.

L'instruction religieuse est confiée, suivant le cas, à l'une ou à l'autre des diverses communions pratiquées dans le royaume; chacune d'elles peut, à cette fin, disposer à son tour des locaux scolaires.

En ce qui concerne le matériel scolaire et les livres classiques, dans toutes les écoles primaires, à l'exception des écoles confessionnelles, on ne doit se servir que des livres et du matériel qu'autorise le gouvernement. Un contrôle des plus sévères est exercé sur les écoles confessionnelles, et la loi XXVIII de 1876, qui traite des autorités scolaires, prévoit la confiscation des livres interdits et ordonne leur destruction; sans compter que l'usage de livres non autorisés constitue un délit réprimé par les tribunaux et est puni, soit d'une amende qui peut aller jusqu'à 300 florins, soit d'un emprisonnement de trois mois au maximum. Une mesure de révocation peut encore être prise contre le coupable.

Au-dessus de l'école *quotidienne*, dont le cours est de six années, existe, comme nous l'avons dit, l'école *complémentaire* ou école *de répétition*. La loi oblige les enfants à fréquenter ces écoles, là où elles existent, — et de nombreuses communes en ont créé à partir de 1868, — de treize à quinze ans pour les garçons, de treize à quatorze pour les filles. On a ouvert aussi, dans certaines communes, des écoles préparant plus spécialement les enfants à l'agriculture ou à l'industrie : ce sont les écoles complémentaires agricoles et les écoles professionnelles d'apprentis pour le commerce et l'industrie, qu'a créées

la loi XVII de 1884. Dans les écoles complémentaires agricoles et les écoles professionnelles d'apprentis, l'année scolaire commence le 1er novembre et, jusqu'au 1er avril, comprend un cours hebdomadaire de cinq heures; du 1er avril à la fin de l'année, le cours n'est plus que de deux heures par semaine. Les filles et les garçons sont instruits séparément.

Les matières enseignées dans les écoles complémentaires d'agriculture sont : l'économie; la lecture et la composition; l'arithmétique et la géométrie. La première année, on apprend à l'élève toutes les connaissances générales qui concernent l'économie; pendant la seconde année, les études ont trait à l'agriculture, à la viticulture, à l'apiculture, de même qu'à la culture des plantes en général et à l'élevage; pendant la troisième, on indique aux élèves la manière de gérer les petites propriétés.

*Écoles primaires supérieures.* — Ces écoles ont été instituées par la loi de 1868, comme devant former un degré supérieur d'enseignement primaire; mais elles n'ont pu se développer, et celles qui avaient été créées disparaissent ou se transforment en écoles bourgeoises. Il y en avait 74 en 1888; en 1906 il n'en existait plus que 12.

*Écoles bourgeoises.* — L'école dite *école bourgeoise* (*Polgari iskola*), qui n'existe que dans les villes, est aussi une école primaire supérieure; elle a pour but de compléter l'enseignement primaire élémentaire, et correspond à ce qu'on appelle en Autriche la *Bürgerschule*. Toute ville un peu considérable, si ses ressources le lui permettent, doit, d'après la loi, entretenir des écoles bourgeoises, tant pour les filles que pour les garçons. Les cours sont de six années pour ceux-ci et de quatre années pour celles-là. Ils comprennent, pour les garçons, les matières suivantes : 1° instruction religieuse et morale; 2° langue maternelle, style et littérature; 3° langue hongroise, dans le cas où celle-ci ne serait pas la langue maternelle des élèves; 4° dans le cas où la langue d'enseignement serait le hongrois, langue allemande obligatoire à partir de la troisième année; 5° mathématiques; 6° géométrie; 7° géographie; 8° histoire nationale et histoire universelle; 9° histoire naturelle; 10° physique; 11° chimie; 12° économie rurale et industrie : il y a lieu de tenir compte, dans l'enseignement de ces matières, des exigences de la commune où se trouve l'école et de ses environs; 13° statistique; 14° droit public; éléments du droit civil et du droit commercial; 15° comptabilité et tenue des livres; 16° dessin linéaire, calligraphie; 17° solfège et chant; 18° exercices physiques et maniement des armes (préparation militaire).

Le latin, le français et d'autres langues, de même que la musique, peuvent être enseignés à titre facultatif.

Le programme des écoles bourgeoises pour les jeunes filles est approximativement le même : il faut y ajouter cependant l'hygiène, enseignée principalement au point de vue de la femme. L'enseignement des sciences exactes y a pour but de fournir aux jeunes filles le moyen d'user de ces connaissances pour le bon fonctionnement de leur ménage.

A leur sortie de l'école bourgeoise, les jeunes gens peuvent soit poursuivre leurs études spéciales, soit embrasser l'une ou l'autre des professions dites « réales », qui sont : le commerce, la banque, l'industrie, la poste ou l'agriculture.

L'enseignement, dans les écoles bourgeoises de garçons, est donné par des instituteurs; dans celles de jeunes filles, il est en majeure partie confié à des institutrices. Le traitement des instituteurs commence à 1300 couronnes et peut atteindre 2400 couronnes, avec une indemnité de logement de 350 à 800 couronnes, et une augmentation quinquennale.

*Écoles normales.* — Le *personnel enseignant* de l'enseignement primaire est formé dans des écoles normales de trois catégories : les *écoles normales maternelles*; les *écoles normales primaires*; les *écoles normales bourgeoises*.

Dans les *écoles normales d'enseignement maternel*, destinées à former les institutrices des écoles maternelles, la durée du cours d'études est de deux ans.

Voici le tableau des matières enseignées et la manière dont les études sont distribuées :

| MATIÈRES | 1re classe | 2e classe | TOTAL |
|---|---|---|---|
| a). — *Matières donnant des connaissances générales.* | | | |
| Instruction religieuse et morale | 1 | 1 | 2 |
| Langue et littérature hongroises | 3 | 3 | 6 |
| Histoire nationale et droit politique | 2 | » | 2 |
| Géographie nationale | 2 | » | 2 |
| Sciences naturelles | 4 | » | 4 |
| Géométrie descriptive et dessin à main levée | 3 | 2 | 5 |
| Travaux manuels pour femmes | 2 | » | 2 |
| Autre langue du pays (facultatif) | 2 | 2 | 4 |
| b). — *Matières professionnelles.* | | | |
| Education des enfants, méthodes | 1 | 5 | 6 |
| Anthropologie et hygiène | » | 2 | 2 |
| Travaux de femme | » | 3 | 3 |
| Chant et violon | 4 | 4 | 8 |
| Gymnastique | 4 | 4 | 8 |
| Exercices pratiques d'enseignement | 6 | 8 | 14 |
| Total | 34 | 34 | 68 |

L'âge d'admission aux *écoles normales primaires* est de quinze ans pour les garçons et de quatorze ans pour les filles. Tout candidat doit être muni du certificat d'études primaires. Les écoles normales primaires comportent quatre années de cours. A la fin de chaque année scolaire, les élèves ne sont admis à une classe supérieure qu'après avoir subi un examen de passage. Une fois les études terminées, c'est-à-dire à la fin de la quatrième année, les élèves ayant subi avec succès l'examen de capacité sont admis à faire dans une école primaire un stage pratique de deux années au maximum. Ce n'est qu'après cette nouvelle épreuve qu'en cas de réussite on délivre au candidat le diplôme d'instituteur ou d'institutrice d'école primaire.

Les matières d'enseignement des écoles normales primaires sont : 1° l'instruction religieuse et morale; 2° la pédagogie; 3° les méthodes d'enseignement; 4° la géographie; 5° l'histoire; 6° la langue maternelle (pour ceux qui ne sont pas Hongrois); 7° la langue hongroise; 8° la langue allemande; 9° les mathématiques; 10° les sciences physiques et naturelles; 11° l'économie rurale, les travaux pratiques d'agriculture et d'horticulture; 12° la constitution hongroise; 13° la musique vocale et instrumentale; 14° le dessin et la calligraphie; 15° la gymnastique; 16° les exercices d'enseignement (à l'école d'application).

L'horaire est ainsi distribué dans les écoles normales d'instituteurs :

| MATIÈRES | I | II | III | IV | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| Instruction religieuse et morale | 2 | 2 | 2 | » | 6 |
| Sujets pédagogiques et exercices d'application | 3 | 3 | 4 | 5 | 15 |
| Langue et littérature hongroises | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 |
| Grammaire allemande | 3 | 3 | 2 | 2 | 10 |
| Mathématiques : | | | | | |
| *a*) Arithmétique | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 |
| *b*) Géométrie | » | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Sujets historiques : | | | | | |
| *a*) Géographie | 2 | 2 | » | » | 4 |
| *b*) Histoire et constitution | » | » | 3 | 4 | 7 |
| Sciences physiques et naturelles : | | | | | |
| *a*) Histoire naturelle | 2 | 2 | 2 | » | 6 |
| *b*) Physique et chimie | » | » | 2 | 3 | 5 |
| *c*) Economie rurale et exercices agricoles et horticoles | » | » | » | 2 | 2 |
| Matières artistiques : | | | | | |
| *a*) Musique vocale et instrumentale | 4 | 4 | 4 | 2 | 14 |
| *b*) Dessin et calligraphie | 3 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| Gymnastique | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| Industrie domestique (le soir en hiver) | » | » | » | » | » |
| Total | 27 | 27 | 27 | 26 | 107 |

Les heures d'études pour les écoles normales primaires de jeunes filles ne diffèrent des précédentes qu'en ce que celles réservées à la musique et à la gymnastique sont remplacées par des cours sur les travaux du ménage ou les travaux manuels féminins.

Les écoles normales destinées à former des instituteurs ne se composent ordinairement que d'un externat, tandis que les écoles d'institutrices sont des internats auxquels s'adjoint parfois un externat. L'enseignement est gratuit tant dans les écoles de l'Etat que dans les écoles normales confessionnelles; les externes des établissements de l'Etat peuvent obtenir une bourse ou fraction de bourse variant de 20 à 40 couronnes environ. Les élèves des écoles confessionnelles ne reçoivent pas de bourses, mais sont aidés par l'initiative privée et par quelques fondations charitables.

A l'ordinaire, une école normale de l'Etat compte six professeurs : trois titulaires chargés d'enseigner la pédagogie, les langues, les mathématiques et les sciences naturelles; trois adjoints, qui enseignent l'histoire et la géographie, le dessin, et la musique; généralement l'un de ceux-ci enseigne par surcroît la gymnastique et l'industrie domestique, et c'est habituellement le professeur de pédagogie qui assume la direction générale de l'école.

Les écoles normales de l'Etat sont mixtes quant au culte; l'enseignement religieux y est confié à des catéchistes qui sont choisis parmi les ministres des cultes exerçant leur ministère dans les limites de la commune où est située l'école.

Une école annexe pour les exercices pratiques des élèves est jointe à chaque école normale. Les écoles confessionnelles doivent avoir la même organisation intérieure que les écoles d'Etat.

Pour la préparation des instituteurs et institutrices des écoles primaires supérieures ou écoles bourgeoises, il n'existe que deux établissements, dits *écoles normales bourgeoises*, à Budapest, l'un pour les jeunes gens, l'autre pour les jeunes filles. Leur enseignement est règlementé par le programme provisoire de 1895. Les études se divisent en deux groupes, celui des lettres et celui des sciences, eux-mêmes subdivisés de la manière suivante :

1. *Groupe de philologie et d'histoire* : *a*) Sciences des langues : grammaire hongroise; théorie et histoire de la littérature; langue et littérature allemandes; *b*) Sciences historiques : histoire de la Hongrie; éléments du droit commun et du droit civil hongrois; histoire universelle; géographie avec statistique;

2. *Groupe des mathématiques et des sciences physiques et naturelles* : *a*) Mathématiques : Comptabilité, commerciale et politique; algèbre; géométrie analytique et géométrie descriptive; *b*) Sciences physiques et naturelles : Zoologie; botanique; minéralogie; géologie et lithologie; physique et chimie; économie rurale; horticulture.

Outre ces deux groupes essentiels, il y a trois groupes accessoires :

*Groupe de dessin* : algèbre; géométrie descriptive et perspective; style architectural et théorie des formes; histoire des arts; dessin d'imitation et perspective; dessin à main levée et dessin d'ornement, d'architecture et d'art décoratif; modelage; calligraphie;

*Groupe musical* : chant; piano; orgue; leçons d'harmonie; exercices de musique et de chant; histoire de la musique;

*Groupe de gymnastique* : anatomie; hygiène; physiologie; théorie et histoire des exercices physiques : gymnastique et jeux; enseignement pratique.

Quel que soit le groupe choisi, l'élève doit suivre obligatoirement les cours de pédagogie, de langue hongroise et d'enseignement pratique.

Il faut ajouter, pour l'école de jeunes filles, un groupe comprenant tous les travaux manuels de la femme.

Les examens sont passés devant une commission spéciale; les examinateurs relèvent du contrôle de l'Etat.

Quand bien même les élèves ont choisi l'un ou l'autre des groupes de sciences ou de lettres, ils sont aussi tenus d'étudier l'un des trois programmes des groupes dits accessoires, l'enseignement auquel ils se préparent ne devant pas de la sorte être simplement théorique, mais également pratique et réellement professionnel.

Enseignement secondaire. — Dans cette catégorie se rangent les écoles supérieures de jeunes filles; puis les établissements d'enseignement secondaire proprement dit, gymnases et écoles réales; enfin les écoles supérieures de commerce.

*Ecoles supérieures de jeunes filles.* — Les *écoles supérieures de jeunes filles* (*Felsöbblenyáiskola*) sont de deux sortes : Ecoles secondaires de jeunes filles à cours complet (six années d'études), et écoles secondaires de jeunes filles à cours incomplet (quatre années d'études). L'âge d'admission est dix ans révolus; les élèves doivent avoir obtenu le certificat d'études primaires, ou, à défaut, avoir subi avec succès un examen d'admission.

La première école publique supérieure de jeunes filles fut créée en 1875 par le ministre Tréfort. C'était un établissement d'enseignement primaire supérieur; et, durant les premières années, les écoles supérieures de jeunes filles furent placées sous l'autorité des inspecteurs de l'enseignement primaire, et figurèrent, dans les statistiques, parmi les établissements d'enseignement primaire. Une réforme de leur programme eut lieu en 1885, et une seconde réforme fut faite presque immédiatement après, en 1887. L'organisation de 1887 est encore en vigueur aujourd'hui, et les écoles supérieures de jeunes filles, classées comme établissements d'enseignement secondaire, relèvent directement du ministère, qui les fait inspecter par un délégué ministériel.

Les matières obligatoires d'enseignement sont les suivantes: 1° instruction religieuse et morale; 2° langue et littérature hongroises; 3° langue et littérature allemandes; 4° langue et littérature françaises; 5° histoire nationale et universelle; 6° géographie; 7° arithmétique et géométrie; 8° histoire naturelle; 9° chimie; 10° physique; 11° économie; 12° hygiène; 13° connaissances élémentaires de pédagogie; 14° chant; 15° dessin; 16° écriture; 17° travaux manuels féminins; 18° gymnastique.

D'autres matières, telles que la langue et la littérature anglaises, sont enseignées facultativement.

Le personnel enseignant comprend des professeurs de l'un ou l'autre sexe, mais les femmes sont généralement plus nombreuses. Les professeurs des quatre premières classes doivent avoir obtenu leur brevet d'école normale primaire ou d'école normale bourgeoise; ceux des deux autres classes, le brevet d'enseignement secondaire.

La majeure partie des écoles supérieures de jeunes filles possèdent aujourd'hui un internat; dans les écoles dont la direction est confiée à un homme, cet internat relève d'une directrice spéciale qui remplit en même temps dans l'école les fonctions d'institutrice.

*Gymnases et écoles réales.* — Les écoles secondaires proprement dites, les *gymnases* et les *écoles réales*, sont règlementées par la loi XXX de 1883. Ces deux sortes d'écoles, qui se coordonnent, ont un enseignement de même niveau, à cette différence près que, dans les gymnases, l'instruction est basée sur l'enseignement classique, tandis que, dans les écoles réales, on étudie plus particulièrement les sciences et les langues modernes. L'école réale ne donne à ses élèves que le droit d'entrer à l'Ecole polytechnique, aux Ecoles des mines et des forêts, ou à la faculté des sciences, alors que les élèves des gymnases peuvent entrer à toutes les facultés de l'université.

Les écoles réales et les gymnases comprennent huit classes. Tout enseignement primaire ou préparatoire en est exclu. Y sont admis les élèves qui ont suivi les quatre classes d'une école primaire. A défaut du certificat d'études primaires, les élèves doivent subir un examen d'admission. A la fin de chaque année scolaire, il y a un examen de passage. Les huit années d'études terminées, les élèves peuvent se présenter à une épreuve dite examen de maturité, où ils sont interrogés par leurs professeurs ordinaires, en présence d'un délégué ministériel. Le baccalauréat, tel qu'il existe en France, est inconnu en Hongrie.

On distingue trois sortes d'établissements d'enseignement secondaire :

1° Les gymnases et les écoles réales entretenues par l'Etat sur le fonds dit « fonds des études » (*Tanulmányialap*). Ce fonds provient des biens de la Compagnie de Jésus expulsée en 1773. Le gouvernement a sur ces fonds un droit de disposition absolu ;

2° Les écoles secondaires, entretenues par les villes, les communes, des sociétés ou des particuliers, ainsi que celles qu'entretiennent certaines communautés catholiques romaines ou catholiques grecques, certains ordres religieux ou quelques prélats. Ces écoles relèvent du ministère de l'instruction publique ;

3° Les écoles secondaires entretenues par les autres confessions religieuses et qui sont surveillées par l'Etat.

Au point de vue de l'administration des écoles secondaires, tout le territoire hongrois est divisé en douze districts (*Tankerület*) à la tête de chacun desquels est placé un directeur supérieur.

Nous donnons ci-dessous le tableau des matières enseignées durant les huit années d'études des gymnases, avec l'indication du nombre des heures de leçons par semaine :

| MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT | NOMBRE D'HEURES PAR SEMAINE | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| Instruction religieuse | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Langue hongroise | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Langue latine | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 |
| Langue grecque ou cours de remplacement[1] | » | » | » | » | 5 | 5 | 5 | 4 |
| Langue allemande | » | » | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Histoire | » | » | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Géographie | 3 | 3 | 2 | » | » | » | » | » |
| Histoire naturelle | 2 | 2 | » | 3 | 3 | 3 | » | » |
| Physique | » | » | » | » | » | » | 4 | 4 |
| Mathématiques | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| Dessin géométrique | 3 | 3 | 2 | 2 | » | « | » | » |
| Philosophie | » | » | » | » | » | » | » | 3 |
| Calligraphie | 1 | 1 | » | » | » | » | » | » |
| Gymnastique | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Total | 28 | 28 | 28 | 28 | 30 | 30 | 30 | 30 |

1. Ce cours de remplacement consiste, pour les élèves qui ne veulent pas apprendre le grec, en l'étude des *auteurs grecs traduits* en langue hongroise.

Voici le même tableau pour les écoles réales :

| MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT | NOMBRE D'HEURES PAR SEMAINE | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| Instruction religieuse | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Langue hongroise | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Langue allemande | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Langue française | » | » | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| Histoire | » | » | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Géographie | 3 | 3 | 2 | » | » | » | » | » |
| Histoire naturelle (zoologie et botanique) | 2 | 2 | » | » | 3 | 3 | » | » |
| Chimie et minéralogie | » | » | » | » | 3 | 3 | 2 | » |
| Physique | » | » | 2 | 2 | » | » | 4 | 4 |
| Mathématiques | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 |
| Géométrie linéaire et descriptive | 4 | 4 | 2 | 2 | » | 3 | 3 | 2 |
| Dessin à main levée | » | » | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Philosophie | » | » | » | » | » | » | » | 3 |
| Calligraphie | 1 | 1 | » | » | » | » | » | » |
| Gymnastique | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Total | 28 | 28 | 28 | 28 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Les matières suivantes sont enseignées à titre facultatif : le chant, la sténographie, l'hygiène ; en outre, dans les gymnases, le français et l'anglais ; dans les écoles réales, le latin et la comptabilité.

*Ecoles supérieures de commerce.* — Les *écoles supérieures de commerce* sont régies par l'arrêté 44 001 de 1895 qui détermine leur organisation. Les cours sont d'une durée de trois ans. Y sont admis tous ceux qui ont subi avec succès l'examen au sortir d'une école primaire supérieure, ou qui peuvent produire un certificat d'études d'une classe correspondante d'un gymnase ou d'une école réale. A la fin du cours d'études, les élèves de la troisième classe passent un examen, dit de maturité.

Nous donnons ci-après l'horaire des études suivi dans les écoles supérieures de commerce :

| MATIÈRES OBLIGATOIRES | CLASSE inférieure. | CLASSE moyenne. | CLASSE supérieure. |
|---|---|---|---|
| Instruction religieuse | 1 | 1 | 1 |
| Langue et littérature hongroises | 4 | 3 | 3 |
| Langue allemande | 4 | 3 | 3 |
| Langue française | 4 | 3 | 3 |
| Géographie | 2 | 2 | 2 |
| Histoire | 2 | 2 | 2 |
| Mathématiques et arithmétique | 2 | 2 | 2 |
| Physique | 2 | » | » |
| Arithmétique commerciale | 4 | 3 | 4 |
| Echange et banque | 1 | 2 | 2 |
| Comptabilité | » | 3 | 3 |
| Correspondance commerciale | 2 | 2 | 2 |
| Notions de commerce | 2 | » | » |
| Notions économiques | » | 2 | 2 |
| Notions de droit | » | 3 | 2 |
| Chimie (marchandises) | » | 3 | 3 |
| Calligraphie | 2 | » | » |
| *Matières facultatives.* | | | |
| Quatrième langue (*ad libitum*) | » | 3 | 3 |
| Sténographie | 0 | 0 | 0 |
| Exercices de chimie | 0 | 0 | 0 |
| Conversation | 0 | 0 | 0 |
| Gymnastique et jeux | 2 | 2 | 2 |

Le personnel enseignant de toute école supérieure de commerce comprend, outre le directeur, quatre professeurs au moins ; l'inspection incombe au directeur général de l'enseignement commercial.

Enseignement supérieur. — L'étude de l'organisation des diverses catégories d'établissements d'enseignement supérieur dépasserait de beaucoup le cadre de cet article. Nous nous bornerons à dire quelques mots des *universités*.

L'organisation des autorités universitaires est réglementée par la loi intérimaire du 27 septembre 1849. Le corps enseignant se divise en *professeurs titulaires* et *professeurs agrégés*, nommés par le roi, sur la proposition des facultés et la recommandation du ministre ; en *professeurs libres*, désignés par les facultés comme aptes à ouvrir certains cours publics, et acceptés par le ministre ; enfin, en *professeurs de langues* ou *d'arts d'agrément*. Les professeurs titulaires et les agrégés (le nombre de ces derniers ne doit pas dépasser la moitié de celui des professeurs titulaires), auxquels s'adjoignent deux représentants des professeurs libres, constituent l'autorité administrative de chaque faculté. Ils ont à leur tête un doyen qui préside à leurs assemblées et qui est élu annuellement par les seuls professeurs titulaires.

Le premier dignitaire de l'université est le recteur ; il est élu par les professeurs, au nombre de quatre pour chaque faculté, que délèguent annuellement les facultés de l'université ; en outre, il doit être chaque année choisi successivement dans chacune de ces facultés.

Le Conseil de l'université (*senatus*), en qui réside l'autorité souveraine et autonome, est composé : du recteur, qui en est le président ; du vice-recteur, qui est toujours le recteur de l'année précédente ; des doyens et des vice-doyens, ces derniers étant toujours les doyens précédents. Le directeur du bureau central du recteur sert de greffier à ce conseil d'administration, qui y adjoint encore un fonctionnaire appelé le questeur (trésorier).

**III. Statistique.** — 1. Enseignement primaire. — Le nombre des enfants ayant atteint en 1900 l'âge scolaire était de 3 202 750, divisés en 1 634 272 garçons et 1 568 478 filles. Sur ce nombre 2 216 078 fréquentaient l'école quotidienne et 937 658 suivaient l'école complémentaire. La moyenne des enfants de six à douze ans fréquentant l'école quotidienne avait été

de 77,21 % en 1880; elle a été de 79,5 % en 1906.

Au point de vue de la scolarité, l'élément hongrois n'occupe que la quatrième place, la première étant à l'élément allemand (89,9 %) ; viennent ensuite les Slovaques (85 3 %), les Croates (82,7 %) et enfin les Hongrois (81,8 %). La cause de cette infériorité est due à la grande dissémination des fermes (*Tanyarendszer*) occupées par les agriculteurs magyars et à leur éloignement les unes des autres. Le tableau suivant donnera la façon dont les élèves se divisaient par nationalité dans les écoles, en 1906 :

| | |
|---|---|
| Magyars | 1 011 014 |
| Allemands | 239 407 |
| Slovaques | 451 054 |
| Roumains | 228 872 |
| Ruthènes | 40 775 |
| Serbes | 21 285 |
| Croates | 43 924 |
| Italiens et autres | 25 754 |

La fréquentation des écoles laisse encore à désirer, interrompue qu'elle est le plus souvent par le mauvais temps en hiver, ou par les épidémies qui sévissent sur la contrée. C'est ainsi qu'en 1906, 2513 écoles primaires, c'est-à-dire le 15,5 %, ne furent ouvertes que pendant un peu moins de huit mois. Le nombre des demi-journées de classe manquées, pour des causes d'absence reconnues valables, atteignit 25 928 520 ; les amendes infligées pour contraventions à la loi scolaire s'élevèrent à 672 973 couronnes.

Le nombre des écoles s'est accru au cours des vingt dernières années de 200 écoles par an en moyenne, et il augmente encore de plus de 100 écoles par an. C'est ainsi que le nombre des écoles, qui était de 13 798 en 1869, était en 1880 de 15 824 et en 1906 de 16 618. Sur ce nombre, 12 223 écoles (73,6 %) donnaient l'enseignement en langue hongroise. La proportion du nombre des écoles où, quelle que fût la langue d'enseignement, on apprenait le hongrois, était de 80,2 %. La plus grande résistance opposée à ce qu'on peut appeler la « magyarisation » par l'école, l'est par les Roumains, car sur les 1725 écoles dont la langue d'enseignement est le roumain, 8 seulement enseignaient le hongrois.

Les 16 618 écoles primaires fonctionnant en 1906 se répartissent entre les diverses confessions religieuses de la façon suivante :

| | | |
|---|---|---|
| Catholiques romains | 5 330 | (32.1 %) |
| Catholiques grecs | 1 912 | (12.5 %) |
| Grecs orientaux | 1 725 | (10.4 %) |
| Calvinistes | 1 336 | (8 %) |
| Luthériens | 1 883 | (11.4 %) |
| Unitaires | 35 | (0,2 %) |
| Israélites | 462 | (2.8 %) |

Les tableaux suivants sont relatifs au nombre des écoles et à celui des élèves de l'enseignement primaire :

NOMBRE DES ÉCOLES

| | ÉCOLES PRIMAIRES | ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES | ÉCOLES BOURGEOISES |
|---|---|---|---|
| 1877 | 15 397 | 28 | 61 |
| 1880 | 15 652 | 72 | 101 |
| 1906 | 16 618 | 17 | 400 |

RÉPARTITION DES ÉCOLES EN 1906

| | ÉCOLES PRIMAIRES | ÉCOLES DE RÉPÉTITION | ÉCOLES COMPL. D'AGRICULTURE | ÉCOLES BOURGEOISES |
|---|---|---|---|---|
| Ecoles publiques ou de l'Etat | 2 153 | 876 | 973 | 150 |
| Ecoles communales | 1 460 | 831 | 309 | 87 |
| Ecoles confessionnelles | 12 693 | 9 750 | 987 | 111 |
| Ecoles privées | 300 | 115 | 2 | 52 |

NOMBRE DES ÉLÈVES

| ÉCOLES | 1869 | 1880 | 1906 |
|---|---|---|---|
| Ecoles primaires quotidiennes | 1 152 111 | 1 262 507 | 2 375 514 |
| Ecoles de répétition | | 337 273 | 513 429 |
| Ecoles primaires supérieures. | | 11 457 | 706 |
| Ecoles bourgeoises | | | 66 395 |
| Ecoles de répétition et écoles complémentaires d'agriculture | | | 13 850 |

Le nombre des instituteurs et institutrices attachés aux écoles était, en 1869, de 17 792; en 1876, de 20 125; en 1880, de 21 664; en 1906, de 30 194. Sur ce dernier nombre, 28 600 possédaient le brevet, et 543 ne parlaient pas le hongrois. Le nombre de ceux qui avaient obtenu leur brevet n'était en 1880 que de 4361 contre 17 303 non brevetés. On peut juger par ces chiffres des progrès accomplis en 26 années.

*Ecoles normales.* — Le nombre des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices était, en 1906, de 82, dont 25 appartenaient à l'Etat, 56 aux confessions religieuses et une seule à l'initiative privée. Sur ces 82 écoles, 48 préparaient les jeunes gens et 34 les jeunes filles. 870 professeurs y enseignaient 11 028 élèves, savoir : 478 professeurs pour 5925 élèves dans les écoles normales de garçons, et 392 professeurs pour 5103 élèves dans les écoles de jeunes filles.

L'Etat payait pour l'entretien de ces divers établissements 3 072 042 couronnes, dont 2 917 042 couronnes pour ceux qui relèvent directement de son autorité et 155 000 couronnes attribuées comme subventions aux écoles appartenant aux diverses confessions.

*Ecoles primaires supérieures et écoles bourgeoises.* — Le nombre des écoles primaires supérieures diminue d'année en année, parce qu'elles se transforment toutes en écoles bourgeoises. C'est ainsi qu'en 1906 il n'existait que 17 écoles primaires-supérieures, comprenant 679 élèves instruits par 114 instituteurs et pour lesquelles l'Etat versait, à titre de subvention, une somme de 12 193 couronnes. Par contre, les écoles bourgeoises s'étaient élevées au nombre de 400, sur lesquelles 150 appartenaient à l'Etat, 87 aux communes, 111 aux diverses confessions et 52 à des personnalités privées. La subvention de l'Etat se montait à 539 034 couronnes. Ces établissements comprenaient un total de 4553 professeurs pour 66 395 élèves, dont 2129 jeunes filles et 3327 garçons.

*Ecoles maternelles.* — Il y avait en Hongrie, en 1906, 1686 écoles maternelles, auxquelles il faut adjoindre 224 asiles permanents et 704 asiles temporaires; soit un total de 2604 établissements. Les uns, au nombre de 567, étaient entretenus par l'Etat; les autres, s'élevant à 673, par les communes; 223 appartenaient aux diverses confessions religieuses; et 224 relevaient soit des départements, des sociétés, d'individualités particulières, soit de fondations charitables quelconques. 2044 instituteurs y enseignaient un total de 247 580 enfants. Pour sa quote-part, l'Etat payait, de ce chef, une somme 3 millions de couronnes.

Il existait 9 écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices d'écoles maternelles, avec 553 élèves et 61 professeurs.

*Ecoles d'apprentis.* — Leur nombre était en 1906 de 465, dont 15 appartenant à l'Etat, 423 aux communes, le reste à des particuliers ou à des sociétés. Elles étaient fréquentées par 83 518 élèves; le personnel enseignant comprenait 3607 instituteurs, parmi lesquels 1365 professeurs de dessin. Les frais d'entretien de ces écoles s'élevaient à 1 679 644 couronnes.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. — *Ecoles supérieures de commerce.* — En dehors de l'académie navale de Fiume et des trois académies spéciales de commerce, leur nombre était de 38 pour les garçons et de 19 pour les jeunes filles, comprenant 695 professeurs instruisant 7925 élèves, dont 1827 avaient subi l'examen de maturité.

*Ecoles supérieures de jeunes filles.* — 16 d'entre elles appartenaient à l'Etat, 3 aux communes, 10 aux confessions religieuses, et 2 à l'initiative privée; soit

un total de 31 écoles, avec 599 professeurs et 5594 élèves, dont 933 suivaient le régime de l'internat. La somme que coûtaient annuellement ces écoles atteignait 2 130 000 couronnes.

*Gymnases et écoles réales.* — Il existait, en 1906, 173 gymnases et 32 écoles réales, soit en tout 205 établissements. Des 173 gymnases, 40 appartenaient à l'Etat, 10 aux communes, et le reste, c'est-à-dire 123, à des ordres religieux ou à diverses confessions; sur les 32 écoles réales, l'Etat en possédait 25. Le nombre des professeurs était de 3299 pour les gymnases et de 700 pour les écoles réales; 1899 pour les premiers et 403 pour les secondes possédaient leur diplôme. Le nombre des élèves de ces établissements était de 65 513, dont 55 576 pour les gymnases et 9757 pour les écoles réales.

Au point de vue de la religion des élèves, voici quelle était la situation :

| | |
|---|---|
| Catholiques romains. . . . | 28 219 (43.1 %) |
| Catholiques grecs. . . . . | 2 913 (4.4 %) |
| Luthériens . . . . . . . . | 9 328 (14.2 %) |
| Calvinistes . . . . . . . . | 6 206 (9.5 %) |
| Orthodoxes . . . . . . . . | 3 461 (5.3 %) |
| Unitaires . . . . . . . . . | 511 (0.8 %) |
| Israélites . . . . . . . . . | 14 872 (22.7 %) |

Les écoles secondaires représentent, au point de vue financier, une valeur de 88 787 151 couronnes, et leurs revenus annuels s'élèvent à 19 347 745 couronnes.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. — En 1906, l'université de Budapest comptait 471 professeurs, se décomposant de la sorte : 90 titulaires, 42 agrégés, 3 adjoints, 151 libres, 11 suppléants; plus, 3 conférenciers, 96 maîtres de laboratoires, 9 assistants et 66 professeurs privés. Le nombre des étudiants était : à la faculté de théologie, 78 (plus 9 auditeurs); à la faculté de droit, 3091 (plus 152 auditeurs); à la faculté de médecine, 1258 (plus 33 auditeurs); à la faculté de philosophie, 1203 (plus 84 auditeurs); auxquels il faut joindre 150 étudiants en pharmacie : soit un total de 5630 étudiants et 531 auditeurs. Le dernier budget de l'université de Budapest, celui de 1908, s'élevait à 2 437 079 couronnes, auxquelles il faut ajouter 1 180 791 couronnes pour les diverses cliniques.

L'université de Kolozsvár comprenait 47 professeurs titulaires, 4 agrégés, 4 agrégés honoraires, 30 professeurs libres, 6 professeurs privés, 1 conférencier, 7 adjoints, 36 aides-professeurs et 184 employés divers; le nombre des étudiants est : à la faculté de droit, 1428; à la faculté de médecine, 202; à la faculté de philosophie, 258; à la faculté des sciences, 102; élèves en pharmacie, 82; soit un total de 1990 étudiants et 59 auditeurs.

L'Académie des mines et forêts comptait 20 professeurs, avec 124 élèves à la section des mines et 93 à celle des forêts.

Il y avait dix Académies de droit, comptant 114 professeurs et 1594 élèves.

Voici la nomenclature des autres institutions existant en 1906, avec le nombre de leurs professeurs et de leurs élèves :

| ÉTABLISSEMENTS | NOMBRE | PROFESSEURS | ÉLÈVES |
|---|---|---|---|
| Ecoles de sages-femmes . . . . . . | 12 | 38 | 706 |
| Instituts de sourds-muets. . . . . . | 15 | 168 | 1 033 |
| Instituts d'aveugles. . | 5 | 65 | 251 |
| Instituts d'idiots . . . | 5 | 30 | 351 |
| Instituts de pédagogie médicale. . . . . . | 4 | 14 | 109 |
| Académie et écoles de musique. . . . . . | 23 | 248 | 2 560 |
| Maisons de correction | 5 | 94 | 820 |
| Ecoles dans les maisons de détention. . | 42 | 53 | 6 499 (sur 34021 détenus) |

Il existe 11 musées à Budapest et 30 en province. Budapest compte 33 bibliothèques, et la province 91.

DEUXIÈME PARTIE. — **Croatie-Slavonie.**

Les trois pays désignés sous le nom de Croatie, de Slavonie ou Esclavonie, et de Dalmatie furent peuplés, dès le commencement du moyen âge, par une race slave, les Serbes, qui occupa aussi l'Istrie, le Littoral, la Bosnie, la Hertzégovine, le Monténégro, et la Serbie proprement dite. La Croatie, l'Esclavonie et la Dalmatie furent unies, antérieurement au onzième siècle, en un royaume dit « triple et un »; mais les rois de Hongrie conquirent la Croatie et l'Esclavonie, tandis que les Vénitiens s'emparaient de la Dalmatie (celle-ci, à la fin du dix-huitième siècle, par le traité de Campo-Formio, devint une possession autrichienne en même temps que Venise; elle fut un moment possédée par la France, de 1806 à 1814, puis retourna à l'Autriche). La Croatie et la Slavonie sont restées une province hongroise; l'autorité du roi de Hongrie y était et y est encore représentée par un vice-roi appelé *ban*. Cette province a reçu par le compromis de 1867 une autonomie presque complète; elle a une diète particulière qui siège à Agram, et l'instruction publique y est régie par une législation distincte.

Jusqu'au dernier quart du dix-neuvième siècle, l'instruction publique, en Croatie-Slavonie, resta presque exclusivement entre les mains du clergé. C'est seulement par une loi du 14 octobre 1875 que l'instruction primaire a été organisée. Aux termes de cette loi, l'instruction primaire est obligatoire et gratuite; elle se divise en instruction élémentaire, qui dure de l'âge de sept ans à celui de onze, et en instruction complémentaire, qui dure de l'âge de onze ans à celui de treize. La langue d'enseignement est le croate ou serbe, excepté dans les communes habitées par des Allemands, des Magyars ou des Italiens, où l'enseignement est donné dans la langue de ces nationalités. Les écoles sont placées sous la surveillance d'inspecteurs nommés dans chaque département par le Conseil départemental. L'autorité supérieure est le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Au-dessus des écoles primaires sont des écoles bourgeoises, formées sur le modèle des écoles bourgeoises de la Hongrie.

L'enseignement secondaire est donné dans des gymnases et des écoles réales. Il y a également des écoles secondaires professionnelles, ainsi que différentes écoles spéciales.

La capitale, Agram, a une université, fondée en 1874, et comptant trois facultés seulement, théologie, philosophie et droit.

*Statistique.* — En 1907, il y avait, en Croatie-Slavonie, 27 écoles maternelles, avec 1572 élèves et 49 institutrices; 1504 écoles primaires, avec 237 960 élèves et 2811 instituteurs et institutrices; 43 écoles d'apprentis, avec 6463 élèves et 376 maîtres; 4 écoles pénitentiaires, avec 220 élèves et 6 maîtres. Le nombre des écoles bourgeoises était de 29, avec 3302 élèves, et 227 maîtres et maîtresses. Il y avait 12 gymnases, 5 écoles réales, 2 écoles agricoles, 3 écoles industrielles, 3 écoles de commerce, une école d'agriculture, une école forestière, 2 écoles supérieures de commerce, 3 écoles normales, une école navale, une académie de musique, une école de sages-femmes.

***Bibliographie.*** - *A magyar elemi iskolai népoktatás*, par Alexandre PÉTERFY. — *A felsö nép-és polgári iskolai népoktatás*, par le Dr Jean KOVACS. — *A polgári iskolai tanitó és tanitónöképzés*, par Kiss ARON et Sebestyénné Stetina ILONA. — *Elemi isk. tanitó-és tanitónöképzésünk fejlödése*, par Jules SEBESTÉNY. — *A Magyar felsöbb leány iskolák multja és jelene*, par Guillaume SZUPPAN. — *A magyarországi középiskolák multja és jelene*, par le Dr Ernest FINACZY. *A felsö oktatásügy Magyarországon*, par le Dr Béla BREZNAY.

[LÉON BUÉE,
docteur en droit.]

**HONORARIAT.** — L'honorariat est conféré aux instituteurs, institutrices ou directrices d'écoles maternelles admis à la retraite par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition conforme du préfet et de l'inspecteur d'académie. (Décret du 18 janvier 1887, art. 26.)

Pour obtenir le titre d'honoraire, les instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles doivent justifier de vingt-cinq ans de services et être pourvus au moins de la médaille de bronze.

Les nominations sont publiées au *Bulletin administratif* du ministère.

Les instituteurs honoraires sont admis à prendre part, avec voix délibérative, aux conférences pédagogiques dans le canton où ils résident. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 130, 131 et 132.)

**HORTICULTURE**. — Il ne peut être question d'horticulture dans ce Dictionnaire qu'au point de vue de l'organisation du *jardin scolaire* dans les écoles rurales. Ce jardin n'est pas celui de l'instituteur, destiné à lui fournir des ressources alimentaires et à le distraire : c'est exclusivement un élément d'instruction pour renforcer les indications fournies aux élèves dans les leçons relatives à l'agriculture.

Le jardin scolaire est donc consacré à des cultures démonstratives, qui portent sur les plantes principales cultivées dans la région. Il renfermera, en même temps, un certain nombre de représentants des principales familles botaniques que le cultivateur a intérêt à connaître. Il ne sera pas inutile qu'une petite partie, principalement le long des murs et en bonne exposition, soit consacrée à la vigne et à quelques arbres fruitiers.

Les cultures démonstratives peuvent porter sur deux séries de faits : 1° comparaison de différentes variétés d'une espèce de plante; 2° résultats de l'emploi des engrais méthodiquement appliqués. D'autres séries d'observations sont encore à signaler, comme, par exemple, l'influence de la propreté du sol sur les rendements des récoltes, ou bien celle de l'époque du semis sur ces rendements, etc. Mais les deux premières séries sont fondamentales, et surtout la seconde : car il importe d'inculquer dans l'esprit des enfants que la terre ne donne que proportionnellement à ce que le cultivateur lui aura avancé.

Les cultures démonstratives sur les engrais consistent à répartir le sol en un certain nombre de parcelles, généralement quatre. Ces quatre parcelles auront reçu une égale quantité de fumier. La première ne recevra pas d'engrais minéral et servira de témoin. La deuxième recevra de l'engrais azoté, la troisième de l'engrais phosphaté, la quatrième les deux engrais ensemble. La même variété de plante, par exemple de blé, sera cultivée sur les quatre parcelles, et les rendements obtenus seront pesés pour établir la comparaison démonstrative.

A ces cultures démonstratives en pleine terre s'ajoutent avec avantage des cultures en pots qui sont destinées surtout aux leçons en classe. D'autre part, quelques bandes de terrain peuvent être consacrées aux plantes fourragères, afin de les faire connaître aux élèves. Quant aux arbres fruitiers, ils servent surtout pour apprendre à ceux-ci les principes généraux de la taille et de la greffe.

Avec une surface d'une centaine de mètres carrés, dont un quart consacré aux allées, on peut organiser un jardin scolaire, dans lequel il sera possible de donner aux élèves les démonstrations fondamentales.

Le jardin de l'école normale doit être plus complet; il importe, en effet, que les expériences et les démonstrations y soient multipliées devant les élèves-maîtres. A côté des applications de culture proprement dite, une place importante y sera ménagée à l'arboriculture et à la culture potagère. Il est très utile que le futur instituteur soit initié d'une façon sérieuse à la conduite des arbres fruitiers et à la production des légumes : il apprendra ainsi à tirer le meilleur parti du jardin que la commune devrait toujours mettre à sa disposition, et à en faire un modèle pour les cultivateurs qu'il instruira par son propre exemple. [Henry Sagnier.]

**HRABAN MAUR**. — Moine allemand, né à Mayence en 776. Il commença ses études au monastère de Fulda et suivit ensuite les leçons du célèbre Alcuin à Tours. Entré dans les ordres, il devint directeur de l'école du monastère de Fulda, qui fut bientôt la plus célèbre de l'Allemagne : les nobles y envoyaient leurs fils pour faire leur éducation, et les moines étrangers venaient y étudier l'art de l'enseignement. Hraban Maur mérita ainsi le surnom de *primus Germaniæ præceptor*. Il dirigea son école durant plus de quarante ans; devenu abbé en 822, il ne cessa pas de consacrer à ses leçons une grande partie de son temps. Louis le Germanique le nomma en 847 archevêque de Mayence, et c'est dans cette ville qu'il mourut en 856. Il a laissé de nombreux ouvrages dogmatiques, poétiques et scientifiques; il s'est occupé entre autres à traduire en langue vulgaire plusieurs auteurs anciens, afin de mettre la science à la portée du grand nombre. La première édition de ses œuvres a été publiée à Cologne en 1626.

**HUMANISTES, HUMANITÉS**. — Les Romains appelèrent *humanité* (*humanitas*) l'étude des lettres et des arts libéraux, par laquelle l'homme se distingue de la brute et s'élève à la véritable dignité de sa nature : *Humanitas, id est institutio in bonas artes, quas qui sinceriter capiunt appetuntque, hi sunt vel maxime humanissimi. Hujus enim scientiæ cura et disciplina ex universis animantibus uni homini data est : idcircoque humanitas appellata est* (Aulu-Gelle, XIII, 16). Lorsqu'au sortir du moyen âge les lettrés italiens, à l'exemple de Pétrarque, s'éprirent tout d'un coup de la belle antiquité, et lui vouèrent un culte enthousiaste, ils se donnèrent à eux-mêmes le nom d'*humanistes* : Pétrarque, Politien, Marsile Ficin, Paul Jove, Alde Manuce, le cardinal Bembo, etc., du quatorzième au seizième siècle, furent les coryphées de ce grand mouvement intellectuel qu'on a appelé à juste titre la Renaissance; ils eurent pour émules en France les Budé, les Dolet, les Casaubon, les Dorat, les Rabelais, les Estienne, les Scaliger; en Allemagne, les Agricola, les Erasme, les Reuchlin, les Ulrich de Hutten, les Mélanchthon, les Sturm. Plus tard, on appela plus spécialement *humanités*, dans les collèges classiques, cette portion des études qui comprend la partie littéraire proprement dite, et qui va de la troisième à la philosophie : c'est dans ce sens que l'on dit encore aujourd'hui « faire ses humanités ».

En opposition à la tendance exclusivement littéraire de la plupart des *humanistes*, il s'est produit sous le nom de *réalisme*, à partir du dix-septième siècle, un courant d'opinion dont les principaux représentants furent à l'origine Bacon, Coménius, Gassendi, Locke, Francke, et les fondateurs de la *Realschule* en Allemagne. La lutte entre les champions de l'éducation classique et littéraire et ceux de l'éducation scientifique et *réale* dure encore de nos jours : nous renvoyons le lecteur, pour de plus amples développements sur ce sujet, à l'article *Réalisme et Humanisme*.

**HUMEUR**. — L'étymologie du mot nous reporte aux théories de l'antique médecine, qui attribuait aux liquides de l'organisme un rôle prépondérant et mystérieux dans la maladie ou dans la santé, suivant que les *humeurs* étaient « peccantes » ou, au contraire, « louables ». Dire d'une personne qu'elle est de bonne humeur, c'est donc proprement faire l'éloge de sa disposition physique, de la quantité de son sang, de l'équilibre de ses fonctions. Il y a toute une psychologie, et non des moins exactes, dans cette extension au moral des locutions physiologiques. De tout temps l'homme a senti peser lourdement sur la partie la plus noble de son être l'influence de sa vie physique, et le langage courant a fortement traduit cette vue profonde de notre double nature : avoir le cœur gros ou léger, n'avoir pas d'entrailles, se faire du bon sang, de la bile, autant de façons familières d'exprimer un fait trop réel, à savoir la relation de dépendance qui unit le moral au matériel, l'esprit aux organes, l'âme au corps. « Les personnes, dit Voltaire, qui ont de l'embonpoint, les entrailles veloutées, le cholédoque coulant, le mouvement péristaltique aisé et régulier, ces personnes favorites de la nature sont douces, affables, gracieuses, prévenantes, compatissantes, officieuses. »

Ce n'est pas seulement le jeu régulier ou le détraquement de la machine physique qui retentit dans notre humeur. Nous dépendons non seulement de l'atmosphère intérieure, mais encore de celle qui nous environne : les circonstances extérieures, l'air, la lumière, le climat, la saison, ont leur part, et non

petite, dans nos dispositions morales. Un rayon de soleil nous illumine en dedans; un nuage peut nous assombrir. Wordsworth, l'amant passionné de la nature, décrit en strophes charmantes l'harmonie d'un jour de printemps, et il ajoute : « Nous devrons peut-être à cette journée notre humeur de toute l'année ». « Ouvrir le matin sa fenêtre à l'air pur, c'est ouvrir son esprit à Minerve », disait un philosophe anglais : gracieuse pensée, dont la justesse sera aisément aperçue de quiconque a coutume de se lever matin.

Ainsi l'humeur n'est point le caractère, puisqu'elle est essentiellement mobile et qu'elle ne fait point, au même degré, partie constitutive de la personne. Tel caractère détestable peut avoir ses éclaircies de gaîté. L'histoire nous dit que rien ne mettait Louis XI en belle humeur comme de visiter La Balue dans sa cage de fer. L'humeur serait donc la disposition passagère et superficielle que revêt notre esprit sous la double influence des sensations internes et des circonstances du dehors.

Est-ce tout, et l'analyse qui s'arrêterait à cette définition serait-elle complète? Nullement. Le moral, après tout, n'est point un esclave si résigné qu'on le veut bien dire, et l'empire du physique n'est pas si fatal que la volonté ne puisse rien pour nous en affranchir. Notre sens intime est là pour en témoigner. Nous sentons très bien que nous ne sommes pas les jouets de la nature, à la merci de notre digestion ou des puissances atmosphériques. Nous savons mauvais gré à qui nous fait un accueil maussade, et nous nous faisons reproche à nous-mêmes quand nous n'avons pas su dominer notre méchante humeur : c'est donc que nous avons conscience de notre liberté, et par suite de notre responsabilité. Oui, sans doute, la bonne humeur est le plus souvent faite de la joie instinctive de vivre, d'un certain optimisme spontané qui nous cache les ombres du tableau et ne nous laisse apercevoir que la beauté des choses ou des hommes. Sans doute l'entrain, la facilité, la gaîté douce sont autant de présomptions en faveur d'une heureuse santé et de l'absence des peines de tout genre. Pourtant, que d'exceptions à cette règle! Que de fois, pour l'honneur de la nature humaine, une volonté forte, ou, pour parler un plus juste langage, la bonne volonté a su dompter les révoltes du corps, effacer du front le pli de la souffrance ou de l'inquiétude, et imprimer à la pensée et au visage cette sérénité souriante et bienveillante qui est le paisible triomphe de l'esprit sur la matière! Quelle bonne humeur charmante dans les derniers entretiens de Socrate, et comme elle le venge d'avance de la mort! Quel plus touchant témoignage de l'inaltérable douceur de Spinoza pauvre et malade que l'amitié de son humble logeur! Pascal lui-même, Pascal assombri par un mal terrible et par le sentiment de ce qu'il y a de tragique dans la destinée humaine, garda jusqu'au bout, envers sa sœur, et envers tous ceux qui l'approchaient, une parfaite égalité d'humeur. Nul donc n'est dispensé, par aucune loi de physiologie, du devoir de se vaincre, de se pacifier, de se rasséréner, de se faire doux à autrui et à soi-même. Si la bonne humeur n'est pas le simple reflet du bien-être physique, elle peut être encore le fruit exquis de la victoire de l'âme : elle tient alors, en dernière analyse, à une vue simple et vaillante des choses, à la confiance *quand même* dans le bien fondé de la vie, dans l'ordre secret des choses, à une bonté à la fois active et paisible. De tous les états de l'âme, elle est peut-être celui qui peut le moins se passer d'une haute et constante inspiration, précisément parce qu'il est le plus mobile, le plus insaisissable, et qu'il fait le tissu de la vie. Pour la posséder, il n'est heureusement pas indispensable d'être un grand philosophe, comme Socrate ou Spinoza, ni même un croyant chrétien comme Pascal; mais peut-être ne va-t-elle point sans cette noblesse morale qui fait que l'homme sourit à la vie parce qu'il lui est supérieur.

A tous ces titres, la bonne humeur, la joie de vivre est le moteur même du travail, de l'effort intellectuel ou moral. C'est, en matière pédagogique, le premier sentiment à communiquer, et c'est, pour cela, le premier que l'on ait à éprouver soi-même. Il est évident que le maître, qu'on le considère en professeur ou en éducateur, ne fait rien de bon qu'à ce prix. Il lui sert de peu de posséder toutes les qualités, toutes les vertus de l'emploi, s'il manque de celle qui donne à toutes les autres leur puissance communicative, leur prise efficace. C'est toujours à travers la personne du maître que l'enfant conçoit et aperçoit la chose enseignée : de quel attrait pourra-t-il être saisi, si la science ou la morale revêt à ses yeux un aspect rébarbatif, une physionomie chagrine ou seulement austère? Où prendra-t-il l'« entrain », c'est-à-dire l'activité joyeuse et heureuse, s'il est glacé par une froide parole, rebuté par une boutade, assombri par une habituelle gronderie?

Que l'on y prenne garde, la bonne humeur, si précieuse, si indispensable à qui se mêle d'enseigner, est chose moins commune qu'on ne pourrait croire. Trop souvent on voit le maître, par un souci exagéré de sa dignité et pour assurer plus fortement son empire, incliner à l'excès vers la réserve, éviter à dessein tout abandon : sa justice est impartiale, mais froide et sévère; sa sollicitude, très réelle, se cache avec soin sous des dehors de rudesse ou d'indifférence; la bonne grâce, cette fleur de la bonté, lui est inconnue; il s'applique à maintenir entière la distance qui sépare de lui l'enfant; il craindrait, en se rapprochant, de s'abaisser. Regardez les petits visages qui l'entourent : vous y lisez le respect, l'obéissance, l'application, les sentiments les plus louables; mais n'y cherchez pas la bonne humeur. Dans cette atmosphère glacée, toutes ces petites plantes humaines refusent de s'épanouir, elles se replient tristement, en rêvant du grand air de la récréation. On travaille, et beaucoup, mais sans entrain, par ordre, par devoir, pour contenter l'austère Mentor. Comme on s'ennuie! Comme on bâille derrière son livre! Quelle « scie » que les leçons! Quelle joie quand on peut s'en aller! — Résultat déplorable. L'école ennuyeuse est un fléau public : elle tue prématurément chez l'enfant le plaisir d'apprendre, la joie de travailler; elle déprime en lui, et peut-être pour toujours, le ressort le plus puissant de l'activité intellectuelle ou morale. Mieux vaudrait presque l'ignorance.

Est-ce à dire qu'il faut enseigner en se jouant, semer la leçon de plaisanteries, ne jamais tenir le sérieux, tomber enfin dans la jovialité? A Dieu ne plaise! Nous sommes de ceux qui redoutent extrêmement l excès de familiarité du maître avec l'élève; nous allons jusqu'à penser qu'il est bon, tout en aimant sincèrement son petit monde, d'être fort avare de témoignages d'affection, de tendresse; nous estimons que la dignité du maître risquerait d'y sombrer. Mais, à égale distance de l'humeur morose et de la jovialité, ces deux extrêmes également pernicieux, se trouve justement la bonne humeur. Un sourire, une parole gracieuse, un mot d'encouragement, la vivacité de la physionomie et du geste, je ne sais quel souffle de bonté alerte, gaie et pourtant discrète et sobre, voilà qui n'a jamais ruiné aucune autorité et qui suffit pour répandre la vie dans les leçons, pour communiquer aux enfants une excitation heureuse, enfin pour illuminer l'école d'un joyeux rayon.

Toutefois, nous ne l'ignorons pas, la meilleure humeur du maître vient parfois échouer auprès des élèves contre certains partis pris de bouderie obstinée, de disposition revêche et maussade. Tel enfant, à moins que par aventure les petits événements de sa vie ne se succèdent au gré de ses désirs, est raisonneur, désagréable, « grognon ». Aucun rayon ne l'éclaire, ne l'égaie : aucune chaleur ne peut fondre sa glace. Il se revêt de sa mauvaise humeur comme le hérisson de ses piquants, et l'on ne sait, comme on dit, par où le prendre. Etat à coup sûr anormal et bien fait pour surprendre, à cet âge où tout est vivacité, abandon, gaîté ouverte et franche.

Que faire contre cela? D'abord s'assurer qu'aucun trouble physique n'est au fond de ce trouble moral. L'enfant maussade est très souvent un enfant malade, ou tout au moins de petite santé; il ne faut jamais oublier qu'à cet âge l'instabilité de la machine nerveuse est extrême, et que la fragilité des nerfs peut rendre très difficile l'équilibre de l'esprit et du caractère. Il faut se souvenir aussi que de treize à quinze ans, pendant l'âge ingrat, la crise physique provoque presque

fatalement une crise morale, dont l'enfant n'est qu'à moitié responsable. Une patience inaltérable unie à une grande fermeté, une parfaite simplicité dans les rapports du maître avec l'élève, de la sobriété dans les reproches comme dans les encouragements, le soin de laisser dans une large mesure l'enfant à lui-même et de ne point trop l'observer pour qu'il cesse de trop s'observer à son tour, voilà les moyens qui, joints à un traitement hygiénique approprié, sont les plus propres à rétablir l'équilibre physique et la paix de l'esprit, à ramener, avec la santé du corps, la joie et l'activité morales.

Mais si la cause ne réside point en quelque désordre organique, la tâche est plus ardue. La patience, la bonté, la gaîté même seront souvent impuissantes à désarmer cette humeur vraiment méchante. La rigueur, d'autre part, risque de l'aggraver et de l'aigrir. Il faudra recourir à l'éducation morale proprement dite, s'efforcer d'éveiller et de fortifier la volonté qui maîtrise le caractère, et l'amour du bien qui l'assouplit par la bonté. L'enfant maussade n'est point heureux : le besoin de l'être, le besoin d'être aimé, si puissant à tout âge, mais à celui-là surtout, sera pour le maître un précieux auxiliaire et lui ouvrira le cœur de l'élève.

En tout cas il faut se persuader qu'il n'y a d'œuvre pédagogique féconde que celle qui, de part et d'autre, est accomplie de bonne humeur. Toute activité qui n'est point heureuse porte des fruits amers ou malsains. Après tout, dans l'école comme dans la vie, et à tout âge, il faut prendre goût à sa tâche, douce ou rude, pour la bien faire : il n'y a que les malades de corps ou d'esprit pour bouder contre la destinée, pour la suivre en rechignant au lieu de la maîtriser avec vaillance. [Dr E. PÉCAUT.]

**HYGIÈNE.** — L'hygiène est une science aussi vaste qu'elle est importante. Son but est d'assurer le complet et régulier développement de l'individu et de l'espèce. Ses préceptes, aujourd'hui nets et bien définis, ne sauraient être mis en pratique, de façon sérieuse et profitable, si on ne les connaît pas. Or, pour les connaître, il faut les avoir appris.

Sans doute, si nous considérons le pays dans son ensemble, nous constatons que l'état sanitaire général s'est très sensiblement amélioré. Nous n'avons plus guère à craindre ces terribles et mystérieuses épidémies qui, autrefois, dévastèrent la France, et dont on ne savait pas se préserver, parce qu'on ignorait tout de leur mode de propagation.

Sans doute, l'hygiène urbaine est meilleure; de larges rues ont été percées, permettant à l'air et à la lumière de circuler librement; des égouts ont été construits pour entraîner au loin les nuisances; des canalisations ont été établies apportant l'eau en abondance, permettant ainsi un nettoyage plus facile et fournissant une eau potable.

Sans doute, des règlements sanitaires ont été établis pour assurer la salubrité des nouvelles constructions et améliorer l'état de celles déjà existantes, pour réprimer les infractions aux règles de l'hygiène qui intéressent la collectivité et veiller à la préservation de la santé publique.

Mais si, à tous ces points de vue, on ne peut nier que des progrès énormes ont été réalisés, peut-on en dire autant lorsque, quittant la collectivité, nous envisageons les individus?

Combien sont peu nombreux ceux qui connaissent les règles de l'hygiène et les mettent en pratique ! Dans les couches profondes de la population, tant à la ville qu'à la campagne, on ignore tout des règles d'hygiène, si faciles à pratiquer. Cette ignorance entretient une crédulité et une superstition souvent invraisemblables, et le peuple vit ainsi dans des conditions absolument défavorables.

C'est l'enseignement scolaire qui doit répandre partout les notions indispensables de l'hygiène. Le deuxième congrès d'hygiène scolaire et de pédagogie physiologique, tenu à Paris les 11-13 juin 1905, a réclamé l'enseignement de l'hygiène dans les écoles. Au second congrès international d'hygiène scolaire, tenu à Londres du 5 au 10 août 1907, a été adoptée la proposition suivante, formulée par la 4e section : « La section estime que les principes et la pratique de l'hygiène personnelle et de la science ménagère doivent faire partie de l'éducation du citoyen et doivent être enseignés dans toutes les écoles et universités. »

Plus récemment encore, l'Académie de médecine, dans sa séance du 10 novembre 1908, après discussion, vota à l'unanimité ce vœu : « Des notions d'hygiène publique entreront non seulement dans le programme des études, mais encore dans le programme des examens des écoles, lycées et collèges ».

Les notions d'hygiène à l'école primaire doivent être élémentaires pour que leur enseignement soit efficace. Celui-ci doit être approprié, ainsi que le dit le professeur Layet, d'une part, au tempérament et à l'esprit de l'auditoire auquel on s'adresse, et, d'autre part, aux conditions du milieu social, privé ou professionnel, dans lequel les intéressés sont placés ou espèrent être placés, de façon que cet enseignement conduise à ce but : la conscience du rôle important que la conservation de la santé joue comme facteur économique dans la constitution et la prospérité des sociétés.

D'après ces données si intéressantes et si utiles, des livres de lecture ont été composés, pour être mis entre les mains des élèves. Aidés des connaissances qu'ils ont eux-mêmes acquises à l'école normale, les maîtres pourront les commenter et obtenir ainsi de ces exercices un résultat pratique excellent. [Dr ARMAND LÉVY.]

**Programmes.** — ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — (Au cours supérieur, le programme des *Éléments usuels des sciences physiques et naturelles* comprend, sous la rubrique *l'Homme*, des notions qui constituent un enseignement élémentaire de l'*hygiène*. Voici le texte du programme :)

*L'homme* — Notions sur la digestion, la circulation, la respiration, le système nerveux, les organes des sens. Conseils pratiques d'hygiène.

Abus du tabac.

Des boissons : 1° l'eau; 2° boissons aromatiques (thé, café); 3° boissons fermentées (cidre, bière, vin); action des boissons fermentées; effet nuisible de ces boissons sur la santé; 4° boissons distillées (alcool) : effets nuisibles de leur usage habituel; 5° boissons distillées additionnées d'essences (absinthe); graves dangers de leur usage. L'ivresse et l'alcoolisme. Influence de l'alcoolisme des parents sur la santé des enfants.

(Conformément à l'arrêté du 20 septembre 1898, il est donné, dans les écoles primaires élémentaires du littoral, des leçons de choses « appropriées à la profession du marin et du pêcheur ». Le programme de ces leçons comprend des *notions d'hygiène*, sous la forme suivante :)

*Cours moyen* : ... Notions sur l'hygiène des marins : alimentation, vêtements, etc.

*Cours supérieur* : ... 3° Notions d'hygiène. L'hygiène du marin pêcheur. Premiers soins à donner aux blessés et aux malades. Usage des principaux médicaments à embarquer sur les navires de pêche, procédés de conservation à bord.

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE GARÇONS. — (*L'hygiène* figure aux programmes d'enseignement de ces écoles, comme un complément de l'histoire naturelle. L'enseignement de l'hygiène est donné en troisième année seulement, et comprend douze leçons d'une heure chacune; son programme, reproduit ci-après, a été fixé par l'arrêté du 9 mars 1897 :)

*L'eau.* — Les diverses eaux potables : eau de source, eau de rivière, eau de puits. — L'eau de source seule est pure; toutes les autres peuvent être contaminées; modes de contamination. Les moyens de purifier l'eau potable : filtration, ébullition.

*L'air.* — De la quantité d'air nécessaire dans les habitations, etc. Dangers de l'air confiné. Renouvellement de l'air. Ventilation. Altération de l'air par les poussières, par les gaz. Voisinage des marais.

*Les aliments.* — Falsifications principales des aliments usuels, solides et liquides. Viandes dangereuses : parasitisme et germes infectieux (trichinose, ladrerie, charbon, tuberculose); viandes putréfiées (intoxication par la viande de porc, les saucisses).

*Les boissons :* 1° Boissons aromatiques (thé, café);

2° boissons fermentées (cidre, bière, vin); action des boissons fermentées; effets nuisibles de l'abus de ces boissons sur la santé; 3° boissons distillées : eau-de-vie; effets nuisibles de leur usage habituel; 4° boissons alcooliques additionnées d'essences : absinthe et autres liqueurs prétendues apéritives et digestives; graves dangers de leur usage. L'ivresse et l'alcoolisme. Influence de l'alcoolisme des parents sur la santé des enfants.

*Les maladies contagieuses.* — Qu'est-ce qu'une maladie contagieuse ou transmissible? Exemple : une maladie type dont la transmission est expérimentalement facile; le charbon, expériences de M. Pasteur. Indication rapide des principales maladies contagieuses de l'homme; voies de transmission : l'air, l'eau, l'appareil respiratoire, l'appareil digestif. Teigne, gale, fièvres éruptives, variole, rougeole, scarlatine, tuberculose. Vaccination, revaccination; mortalité par variole.

Mesures de préservation. Prophylaxie. Désinfection. Propreté corporelle.

Conditions de salubrité d'une maison. La maison salubre, la maison insalubre. Fosses d'aisance. Les maladies transmises par les déjections humaines : fièvre typhoïde, choléra.

*Notions de police sanitaire des animaux.* — Maladies transmissibles à l'homme : la rage, la morve, le charbon, la tuberculose. Abatage, enfouissement. (Loi du 21 juillet 1881 sur la police sanitaire des animaux.)

Écoles primaires supérieures de filles. — (L'enseignement de l'hygiène, qui figure également dans ces écoles, en troisième année, comme complément de l'enseignement de l'histoire naturelle, est donné selon un programme un peu différent de celui des écoles de garçons :)

*De l'hygiène.* — Son but, son utilité.

*L'air.* — De la quantité d'air nécessaire dans les habitations. Danger de l'air confiné. Renouvellement de l'air par l'aération et la ventilation. Voisinage des marais.

*L'eau.* [Comme au programme des écoles de garçons].

*L'habitation.* — Sol, exposition, aération. — Chauffage. — Eclairage, son importance dans l'hygiène de la vue.

*Les aliments.* — Aliments usuels solides et liquides. Leurs principales falsifications; moyens usuels de les reconnaître. Viandes dangereuses; parasitisme et germes infectieux (trichinose, ladrerie, charbon, tuberculose). Viandes putréfiées (intoxication par la viande de porc, les saucisses).

*Des boissons.* [Comme au programme des écoles de garçons.]

*Du vêtement.* — Propriétés diverses des tissus : soie, laine, coton. De la forme du vêtement au point de vue de l'hygiène. Dangers des vêtements trop étroits (corsets, chaussures). Le vêtement véhicule de germes morbides.

*Hygiène de l'enfance.* — Allaitement; alimentation insuffisante ou de mauvaise qualité.

*De la propreté corporelle.* — Bains, ablutions. Les cosmétiques; leurs dangers.

*De l'exercice.* — Son influence. Indispensable surtout pour ceux qui ont une profession sédentaire. La marche, la course, la gymnastique, etc.

*Des maladies contagieuses.* — Voies de transmission. L'air, l'eau, les vêtements, les tentures, les tapis. Vaccination, revaccination, mortalité par variole. Les maladies transmissibles par les matières excrémentielles humaines, la fièvre typhoïde, le choléra. Prophylaxie, isolement, désinfection.

Maladies du cuir chevelu transmissibles surtout dans les écoles par les objets de toilette, par les casquettes, les bonnets.

Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. — (*L'hygiène* — considérée, dans les écoles d'instituteurs, comme une branche des *Sciences naturelles*, tandis que, dans les écoles d'institutrices, elle fait partie, sous le titre d'*Hygiène et soins médicaux*, d'un ensemble comprenant l'Economie domestique, l'Hygiène et les Soins du ménage — est enseignée en troisième année seulement, à raison d'une heure par semaine. Le programme est le même pour les instituteurs et les institutrices, à une seule différence près : dans les écoles normales d'institutrices, le paragraphe sur les « maladies vénériennes » est remplacé par un paragraphe sur la « puériculture ».)

I. *Maladies infectieuses.* — Microbes. — Biologie élémentaire générale des microbes. Microbes saprophytes et microbes pathogènes. Stérilisation et désinfection.

Danger des plaies. Asepsie et antisepsie.

Application des connaissances microbiennes à l'étude de la tuberculose. Les causes prédisposantes. Ses divers modes de contagion et sa prophylaxie.

Enumération des principales maladies infectieuses, leur mode de propagation et leur prophylaxie.

Maladies dont la déclaration est obligatoire pour le médecin. Maladies dont la déclaration est facultative. Désinfection obligatoire et désinfection facultative.

Vaccine. Obligation de la vaccination et de la revaccination.

II. *Air.* — Physiologie de la respiration. Quantité d'air nécessaire à la respiration. Air confiné. Asphyxie. Empoisonnement par le gaz carbonique, l'oxyde de carbone. Danger des poussières.

III. *Lumière.* — Importance de la lumière solaire pour la conservation de la santé. Lumière, agent de destruction des microbes. — Eclairage naturel et éclairage artificiel. Myopie par insuffisance d'éclairage. Inconvénient pour la vue des lumières émettant beaucoup de rayons chimiques.

IV. *Eau.* — Composition variable des eaux suivant les régions. Eaux stagnantes, eaux courantes, sources, eaux de pluie, puits, citernes. Conditions que doit remplir une eau potable. Contamination des eaux par des germes pathogènes.

V. *Boissons.* — Eau et boissons aromatiques. — Boissons alcooliques. Teneur en alcool du vin, du cidre, de la bière. Danger des liqueurs contenant des essences. Alcoolisme aigu et alcoolisme chronique. Dangers de l'alcoolisme pour l'individu, pour ses descendants, pour la société.

VI. *Aliments.* — Classification des aliments en azotés, gras et féculents. Composition des principales substances alimentaires. Nécessité de l'aliment servant à l'entretien des organes, devenant la source de la chaleur et du mouvement. Ration alimentaire. Dangers d'une alimentation insuffisante. Dangers de la suralimentation. Empoisonnement par des substances alimentaires. Altération des aliments par des parasites végétaux ou animaux. Ptomaïnes. Avantages et dangers des conserves alimentaires. Maladies transmissibles par les aliments.

VII. *Hygiène de la personne.* — Soins à donner à la peau, aux cheveux, aux oreilles, aux yeux, aux dents, aux pieds, etc. Parasites de l'homme et leur mode de destruction. Nécessité de l'exercice physique, gymnastique, sports. Maladies qui menacent les hommes qui prennent un exercice insuffisant, surtout lorsque l'alimentation est exagérée. Surmenage physique. Surmenage psychique.

VIII. *Hygiène des vêtements.* — Divers tissus employés dans les vêtements. Leur valeur relative au point de vue de l'hygiène. Nécessité de leur propreté, et, dans certaines circonstances, de leur désinfection.

IX. *Hygiène de la maison.* — Aération. Eclairage. Chauffage. Propreté. Aménagement des fosses d'aisance. Désinfection des locaux habités par des personnes atteintes de maladies contagieuses. Animaux pouvant rendre les maisons incommodes et insalubres, insectes (punaises, moustiques, etc.) ou mammifères (rats, souris).

X [Instituteurs seulement]. *Maladies vénériennes.* — Leur danger pour l'individu, pour la famille, pour la société. Insister sur ce fait que les trois grandes plaies qui menacent l'existence même de la société sont : l'alcoolisme, la tuberculose et les maladies vénériennes.

XI [Institutrices seulement]. *Puériculture.* — (Il est recommandé d'organiser les visites aux crèches, et de faire suivre aux élèves-maîtresses, partout où ce sera possible, les cours institués par les sociétés d'as-

sistance ou de secours aux malades et aux blessés.) — 1re partie : soins à donner aux nouveau-nés : 1° Propreté; 2° Habillement; 3° Abris et berceaux.

2e partie : Alimentation des nouveau-nés. Allaitement : allaitement maternel. Pratique de l'allaitement. — Allaitement artificiel. Stérilisation du lait. — Allaitement mixte. — Allaitement par les nourrices.

3e partie : Surveillance. Soins divers du premier âge : Surveillance de l'allaitement. Accroissement du nouveau-né. — Vaccination. — Premières sorties. — Dentition. — Exercices et premiers pas. — Sevrage. Alimentation de l'enfant dans l'année qui suit le sevrage.

**HYGIÈNE DE LA BOUCHE**. — S'inspirant de communications faites au Congrès international d'hygiène scolaire qui s'est tenu à Londres au mois d'août 1907, le ministère de l'instruction publique décida l'année suivante que dans les écoles normales des mesures seraient prises pour que les soins de la bouche fussent désormais l'objet d'une surveillance rigoureuse de la part des chefs de ces établissements. Une circulaire insistant sur l'importance de l'hygiène dentaire fut adressée aux recteurs, le 23 mars 1908, en même temps que des instructions pratiques dont ils étaient chargés d'assurer l'exécution. Nous reproduisons ici ce dernier document :

« ANNEXE A LA CIRCULAIRE DU 23 MARS 1908.

a) *Organisation de deux services distincts d'inspection et de traitement dentaires.*

Les services d'inspection et de traitement dentaires doivent, dans les écoles normales, constituer deux services tout à fait distincts. La dépense du service d'inspection seul sera prélevée sur les crédits du budget des écoles normales.

Ce service sera confié à un chirurgien dentiste diplômé d'une école dentaire, désigné par l'administration sur la proposition du chef de l'établissement. Les dents de tous les élèves seront examinées par ce spécialiste deux fois par an, et le résultat de l'examen sera consigné sur une fiche spéciale conforme au modèle ci-joint. Ces fiches seront conservées par les soins du chef de l'établissement. Elles permettront au service d'inspection dentaire de contrôler les soins qui auront pu être donnés à chaque élève, en dehors de l'établissement, conformément aux indications de sa fiche particulière.

Ce service, qui rendra les plus grands services, peut être organisé à peu de frais : il suffit que le dentiste qui en sera chargé ait à sa disposition les fiches dentaires, un siège, une table pour y déposer ses instruments, de l'ouate hydrophile, un verre d'eau et de l'eau bouillie. Quelques séances suffiront à sa tâche, car il ne lui faudra pas plus d'une heure pour examiner une vingtaine d'enfants et établir la fiche dentaire de chacun d'eux.

En ce qui concerne le service de traitement dentaire, il ne peut être question de l'organiser à l'intérieur de nos internats primaires; car, d'une part, les frais d'installation seraient relativement considérables; d'autre part, il s'agit ici d'une dépense qui incombe aux familles au même titre que les frais de maladie. Il est à remarquer, d'ailleurs, qu'il existe des cliniques ou dispensaires gratuits dans toutes les villes, telles que Paris, Lyon, Bordeaux, Lille, Nancy, où sont installées des écoles dentaires. Il sera facile aux chefs des établissements situés dans ces villes ou dans leur voisinage immédiat d'assurer, dans les conditions les plus favorables à leurs élèves, les soins des praticiens des dispensaires.

Partout ailleurs, à défaut d'un dentiste désigné par les parents, le service de traitement dentaire, organisé en dehors de l'école, sera confié à un dentiste diplômé d'une école dentaire, désigné par l'administration, sur la proposition du chef de l'établissement, c'est-à-dire dans les mêmes conditions que le chef de service de l'inspection dentaire. Mais il est entendu que les services d'inspection et de traitement resteront distincts et qu'en aucun cas ils ne seront réunis dans les mêmes mains, le premier étant appelé à contrôler le second.

Les honoraires du dentiste traitant seront réglés, pour chaque opération, d'après un tarif conventionnel, nécessairement variable suivant les localités, qui sera, préalablement à tout traitement, soumis à l'agrément des familles intéressées.

Une fiche dentaire en blanc, du modèle adopté, spéciale à chaque élève soigné, sera remise au dentiste chargé du service de traitement, lequel y inscrira avec précision, conformément aux indications imprimées sur la fiche, les renseignements concernant les dents traitées et la nature des opérations. Cette fiche, dûment remplie, sera retournée à l'école, où elle sera contrôlée par le dentiste inspecteur au moyen de la fiche établie par lui-même.

b) *Soins à donner à la bouche.*

En ce qui concerne les soins à donner à la bouche, les dents doivent être très attentivement nettoyées sinon après chaque repas — ce qui serait l'idéal — du moins deux fois par jour, le matin après le lever et surtout le soir après le souper. Il est à remarquer que les légumes et, d'une manière générale, les aliments renfermant de l'amidon ou du sucre, tels que le pain, la pomme de terre, le riz, les matières sucrées, en particulier celles qui adhèrent aux dents, sont bien plus nuisibles que la viande, non seulement parce que ces aliments se divisent en particules très fines qui s'insinuent dans les interstices ou dans les cavités dentaires, mais parce qu'ils attaquent les dents, après s'être transformés en matières acides. Or, c'est pendant la nuit que cette transformation peut s'opérer le plus à loisir et qu'elle s'exerce, par conséquent, de la manière la plus nocive. Il est donc de toute nécessité que la bouche soit nettoyée, ou tout au moins soigneusement rincée avant le coucher et qu'après le dernier nettoyage de la journée on s'abstienne de prendre aucun nouvel aliment.

Pour le nettoyage des dents, il est préférable d'employer une brosse très dure qui sera elle-même soigneusement nettoyée après chaque utilisation et conservée à l'abri de la poussière et des contacts douteux, dans un étui de verre, par exemple. Autant que possible, on se servira d'une brosse dont les soies seront allongées à l'extrémité, cette disposition permettant à la brosse d'atteindre plus sûrement la surface postérieure des dents de sagesse et les parois internes de toutes les dents.

Le brossage aura lieu dans tous les sens, sur toutes les faces, c'est-à-dire en arrière et au fond comme en avant, sans qu'on craigne de frotter vigoureusement les gencives et même de les faire saigner. Pour que le nettoyage des interstices des dents soit efficace, il importe que le brossage soit pratiqué très attentivement de bas en haut et de haut en bas, c'est-à-dire perpendiculairement aux gencives. Les particules d'aliments qui, logées entre les dents, résisteraient à l'action de la brosse, devront être enlevées au moyen d'un cure-dents en plume d'oie ou d'un fil de soie qu'on passera entre les dents.

L'eau pure bouillie, le bicarbonate de soude, la craie préparée, ou un mélange des deux à parties égales, sont particulièrement recommandés pour le nettoyage des dents. Des savonnages énergiques (au savon blanc) des dents et des gencives, suivis d'un rinçage à l'eau bouillie, boriquée si possible, peuvent être également employés.

Dans le cas où la bouche suppure par quelque point, en outre du brossage avec une des solutions qui viennent d'être indiquées, des bains de bouche, avec une solution antiseptique, répétés plusieurs fois par jour, s'il est nécessaire, auront un effet utile. » (Suit une formule de solution antiseptique donnée à titre d'indication.)

Une seconde circulaire portant la même date informait les inspecteurs d'académie que les prescriptions relatives à l'hygiène de la bouche, rendues obligatoires dans les écoles normales, devraient être également observées dans les internats annexés à une école primaire et à une école primaire supérieure. « S'il ne peut être question, ajoutait le ministre, de les imposer dans les établissements qui ne reçoivent que des externes, il y a intérêt à les faire connaître

aux familles. C'est pour ce motif que je vous prie de les insérer dans le *Bulletin départemental de l'enseignement primaire.* »

**HYGIÈNE DE L'ÉCOLIER.** — Dans leur application aux choses scolaires, les préceptes de l'hygiène comprennent ce qui concerne, en premier lieu, le bâtiment de l'école, la salle de classe, le mobilier scolaire et le matériel d'enseignement; en second lieu, l'écolier lui-même.

Pour les conditions hygiéniques auxquelles doit satisfaire la maison d'école, le local où les élèves reçoivent l'enseignement, le mobilier qui s'y trouve, etc., on consultera les articles *Maisons d'école*, *Salle de classe*, *Mobilier scolaire*, *Matériel d'enseignement*.

Mais il ne suffit pas d'assurer la bonne hygiène de la classe où quotidiennement, durant un certain nombre d'heures, l'enfant va séjourner pendant plusieurs années : il faut encore que l'occupant lui-même remplisse certaines conditions sanitaires indispensables tant pour la préservation de sa propre santé que pour empêcher qu'il ne devienne un danger pour la santé de ses petits camarades. Le maître devra bien connaître ces conditions : car si, dans les questions de construction, ou d'aménagement matériel, il ne peut, le plus souvent, émettre que des vœux, ici, au contraire, son initiative, sa science, son dévouement peuvent s'exercer librement.

*Conditions d'admission.* — Pour être admis à l'école primaire, il faut avoir six ans révolus; au-dessous de cet âge, l'enfant est reçu à l'école maternelle, où on l'occupe surtout en le distrayant. Avant l'âge de six ans, on ne saurait, en effet, imposer à l'enfant le silence et l'immobilité pendant longtemps, ni l'astreindre à un exercice de quelque durée; il a besoin de mouvement, son esprit est mobile, et son attention ne saurait être fixée trop longtemps dans un même travail. Mais le chiffre de la population scolaire ne justifie pas dans toutes les communes la création d'une école réservée aux tout petits; dans ce cas, le maître constituera, dans l'école primaire même, une petite section spéciale. Les exercices n'en seront pas les mêmes que ceux de la classe élémentaire; ils seront de courte durée, et coupés par des récréations supplémentaires, de façon à se rapprocher, le plus possible, de l'emploi du temps d'une école maternelle.

La loi exige la vaccination dans les deux premiers mois de la naissance, et la revaccination à dix ans et à vingt et un ans. La prudence voudrait que l'enfant fût revacciné lors de son entrée à l'école (ce qui a d'ailleurs souvent lieu) et à sa sortie, vers treize ans. Le maître devra s'efforcer d'obtenir cette revaccination.

L'enfant ne devra être atteint d'aucune maladie susceptible de transmission. Ce contrôle est du ressort de l'inspection médicale. Celle-ci est chargée, par ses visites régulières, d'assurer l'état sanitaire satisfaisant de l'école. Il serait désirable de la voir enfin organisée partout. Mais il est évident que si, entre deux visites du médecin, l'attention du maître était attirée sur l'état de santé douteux d'un élève et qu'il craignît une affection contagieuse, il devra immédiatement réclamer l'examen médical de l'enfant.

A l'article *Maladies*, on trouvera les indications relatives aux maladies des enfants. Nous nous bornerons ici à rappeler l'existence de la circulaire du mois d'août 1908 adressée par le ministre de l'instruction publique aux préfets, circulaire relative aux précautions à prendre dans les établissements publics d'enseignement primaire contre certaines maladies contagieuses. Conformément à la décision adoptée par le Conseil d'hygiène et de salubrité du département de la Seine, la pelade a été retranchée du nombre des maladies contagieuses. Quelle que soit la maladie ayant déterminé l'éloignement de l'enfant, le maître devra s'efforcer d'obtenir, au retour de celui-ci, un certificat du médecin, constatant qu'il n'y a plus aucun danger pour les condisciples de l'écolier momentanément mis en quarantaine. C'est là un point d'intérêt général.

*Accidents.* — Des accidents fortuits peuvent se produire à l'école (blessures, syncopes, etc.). Il est bon que le maître, en attendant l'arrivée du médecin, puisse donner les premiers soins. Quelques notions de petite chirurgie et de thérapeutique élémentaire lui seront donc utiles, pour le cas où un de ses élèves viendrait à être victime d'un accident. Son intervention immédiate et opportune, notamment en cas d'hémorragie, pourra être de la plus grande importance.

*Propreté.* — La propreté de l'enfant est non moins nécessaire que celle de l'école. Le maître devra s'assurer que la figure, les oreilles, le cou, la tête, les mains des enfants sont propres. Il exigera que ceux dont l'état laisse à désirer aillent se laver à la fontaine, et il leur fera honte de leur négligence. Il agira sur eux moralement, en montrant que la propreté est un devoir, qu'elle est une question de dignité personnelle, qu'elle fait partie du respect dû à soi-même; que l'école est un lieu où l'on doit avoir une tenue correcte. Il veillera donc également sur l'état des vêtements, des chaussures, et exigera qu'ils soient toujours propres. Il montrera que la propreté n'est nullement l'apanage du riche, fera comprendre qu'elle n'est pas un luxe, et expliquera que l'on peut toujours être propre, même avec des vêtements usés.

*Repas.* — Comme il existe rarement une pièce à usage de réfectoire, les enfants qui doivent manger à l'école prendront leurs repas dans le préau. Lorsque le temps le permettra, les fenêtres du préau seront ouvertes d'un côté, et, si le repas peut être pris en plein air, cela vaudra mieux encore. Lorsque la cantine scolaire ne fournira pas les mets, le maître devra se préoccuper de ce qu'auront apporté les enfants, pour signaler aux parents tout ce qu'il estimerait être défectueux. La durée du repas sera suffisante pour permettre de manger sans précipitation.

Bien entendu, les enfants se laveront les mains avant de se mettre à table.

*Horaire scolaire.* — « L'éducation intégrale, comprenant à la fois la culture physique, la culture intellectuelle et le développement moral, doit précisément avoir pour but de répartir équitablement les heures de la journée entre les soins de la culture intellectuelle et ceux de la culture physique, de façon à obtenir un développement harmonieux des facultés *physiques* et *intellectuelles* de l'enfant et de l'adolescent. » Tel doit être, d'après les docteurs Mathieu et Mosny, le but à atteindre. Pendant les récréations, une liberté absolue devra être laissée aux enfants; ils devront jouer, courir, s'ébattre librement, sous la surveillance du maître naturellement. Les exercices de gymnastique ne devront, en aucun cas, être faits pendant le temps consacré à la récréation. Ils sont, certes, d'une utilité incontestable au point de vue physique, mais la récréation ne l'est pas moins; chacun d'eux a son rôle important.

*Punitions.* — Le maître peut être dans l'obligation de punir, mais, dans aucun cas, la punition ne sera corporelle. S'il juge à propos de donner des pensums, ceux-ci devront être modérés; ils ne doivent pas être d'une longueur démesurée, condamnant l'enfant à une immobilité de trop longue durée. Des pensums longs, donnés au même élève à jet continu, finissent par l'énerver, le fatiguer, en raison du travail supplémentaire qu'ils déterminent et de la privation d'exercices et de mouvements à laquelle est contraint l'élève puni.

Comme on le voit, le rôle du maître dans tout ce qui touche à l'hygiène des élèves est considérable; et il est appelé à rendre, en ce domaine, des services non moins importants que ceux qui touchent à l'éducation intellectuelle et morale.

[Dr Armand Lévy.]

# I

**IDIOTS ET CRÉTINS.** — Les lésions cérébrales sont les mêmes chez les *idiots* et chez les *crétins*; ces derniers sont, à vrai dire, les idiots de certaines régions de montagnes où le goitre est endémique.

Pour l'énumération des différentes formes d'idiotie, nous ne pouvons mieux faire que de reprendre la classification et les définitions établies, d'après les travaux du Dr Bourneville, par la Commission ministérielle de 1904 dont il a été parlé à l'article *Anormaux* (*Enfants*).

**Classification et définitions.** — Sous le nom d'*idiotie*, on désigne un état constitutionnel, physique, intellectuel et moral, dû soit à des troubles survenus pendant la vie fœtale ou au moment de la naissance, soit à des affections pathologiques surtout de la première enfance, c'est-à-dire de la naissance à sept ans, moins souvent de la seconde enfance, c'est-à-dire de sept ans au début de la puberté (treize ou quatorze ans). L'idiotie est donc *congénitale* ou *acquise*.

Considérée dans son degré, elle est *complète* ou *incomplète*, se rapprochant, dans sa forme la plus atténuée, de l'état de l'enfant normal le moins bien doué. Dans toutes les variétés, l'idiotie peut être *simple* ou *compliquée* (paralysie, épilepsie, chorée, rachitisme, scrofule, etc.).

*Idiotie complète, absolue, ou idiotie du premier degré.* — Chez ces idiots, marche, préhension, paroles, attention nulles. Incapacité de s'aider en quoi que ce soit. Inconscience du besoin de s'alimenter, ou gloutonnerie avec absence du sentiment de la satiété. Ecoulement permanent de la salive (bave) et des mucosités nasales. Excrétions involontaires. Accès de cris, tics multiples (balancements, grimaces, agitation des mains, etc.). Bien que les organes des sens puissent être intacts au point de vue anatomique, l'ouïe, la vue, l'odorat, le goût, le toucher, semblent absents. Sensibilité générale très obtuse, d'où indifférence à la douleur, au froid et à la chaleur. Aucune connaissance de leurs parents, ni des personnes qui les soignent. Sans idée, sans parole, sans mouvement, les idiots de cette catégorie sont des êtres en quelque sorte végétatifs.

*Idiotie profonde ou du second degré.* — La motilité est moins atteinte que dans le premier degré. La marche est possible, parfois exubérante. La préhension se fait, mais d'une façon défectueuse, le pouce ne s'opposant pas ou s'opposant mal aux autres doigts. L'appétit est exagéré; le sentiment de la satiété fait défaut; le goût est nul ou obtus. La digestion se complique parfois de rumination. Les excrétions sont involontaires. La parole est nulle ou limitée à quelques monosyllabes ou à des syllabes répétées. Les besoins, les déterminations instinctives se traduisent plutôt par un langage d'action (cris de joie et de douleur). Ces idiots reconnaissent assez souvent leurs parents, les infirmières qui s'occupent d'eux. Ils témoignent de la préférence pour certaines personnes. Ils ont fréquemment des aptitudes musicales, retiennent d'emblée les airs qu'ils entendent et les chantonnent sans cesse, signe d'une mémoire au moins partielle. L'attention est fugitive; ils regardent sans voir, entendent ce qui leur plaît et semblent absolument sourds pour les bruits ou les appels qui ne les intéressent pas. L'odorat et le toucher sont obnubilés ou indifférents. Ces enfants n'ont aucune conscience du danger, et, comme les idiots du premier degré, ont des tics très variés, sont destructeurs, rongent leurs ongles, se déchirent, se mordent ou mordent les autres, se livrent à l'onanisme, etc.

En résumé, vie végétative surtout, et vie de relation très bornée. Ce qui différencie ce second groupe du précédent, c'est l'existence du mouvement, la marche et la préhension, qui les rend dangereux pour eux et pour les autres, puisque le mouvement les expose à des accidents par suite de leur inconscience du danger, et expose les autres à subir les conséquences de leurs impulsions.

*Imbécillité proprement dite.* — Les facultés intellectuelles existent, mais à un degré très incomplet. L'attention est fugace, la mémoire peu active, peu sûre, la volonté sans énergie; les imbéciles veulent et ne veulent pas. Ils peuvent comparer, combiner; toutefois ils s'élèvent difficilement à des notions générales et abstraites. Ils ont des idées, mais en petit nombre: ils ne pensent et n'agissent que par autrui, bien qu'ils soient capables de quelques raisonnements. Ils ont des déterminations instinctives, comme les idiots du second degré, et y obéissent sans frein. Parmi ces malades, il en est chez qui l'imbécillité se complique d'une perversion des instincts. Ils sont menteurs, querelleurs, paresseux, poltrons, entêtés, mobiles, incapables d'un effort soutenu. Ils ont des besoins sexuels auxquels ils cèdent sans retenue. Ne possédant qu'une notion vague du tien et du mien, ils ont des impulsions à voler, détruire, incendier, etc. La parole existe, mais la prononciation est souvent défectueuse; Leur langage est borné, leurs phrases imparfaites, le verbe en est parfois absent; ils parlent d'eux à la troisième personne. Ils peuvent remplir des occupations simples, uniformes, toujours les mêmes. Ils ont des sentiments affectifs souvent superficiels. La sensibilité générale est d'ordinaire émoussée. Les sens sont fréquemment intacts, mais peu délicats.

*Imbécillité morale.* — Les enfants ou les adolescents de ce groupe peuvent posséder des facultés intellectuelles intactes, être les égaux des enfants de leur âge, appartenir à la même classe, avoir leur certificat d'études, etc. Leur défectuosité intellectuelle, en tout cas, ne constitue qu'un caractère secondaire. Les stigmates de dégénérescence physique sont même quelquefois tout à fait absents. L'imbécillité morale, de même que l'idiotie, reconnaît pour cause l'hérédité, l'alcoolisme, mais elle est aussi due souvent à l'incapacité, à la brutalité, à l'immoralité des parents. Elle peut s'annoncer par des cauchemars, des accès de colère, des caprices irraisonnables, inaccoutumés, des périodes de bouderie, survenus après une maladie fébrile ordinaire, accompagnée ou non d'accidents cérébraux (délire, convulsions, etc.), ou à l'occasion d'une croissance précoce avec développement rapide de la puberté. A l'inverse des imbéciles intellectuels, ils devancent sexuellement leur âge; d'où des impulsions génitales qui les rendent dangereux. L'instabilité et la perversion des instincts caractérisent au premier chef l'imbécillité morale. L'instabilité mentale se présente chez eux avec les caractères décrits dans le paragraphe consacré ci-après à l'*imbécillité légère* ou *intellectuelle*. Quant à la perversion des instincts, elle offre les traits suivants : la conduite de ces malades est inexplicable, en désaccord avec leur état antérieur et avec le milieu dans lequel ils vivent; ils sont désobéissants, en révolte contre toutes les conventions sociales, récalcitrants à toutes les remontrances, à toutes les prières, aux témoignages d'amitié, aux encouragements, aux récompenses aussi bien qu'aux punitions. Ils se laissent aller à des mensonges intentionnels, soutenus avec entêtement. Ils sont souvent crédules à l'excès envers ceux auxquels ils s'abandonnent et qui les dominent. Les sentiments affectifs sont émoussés ou nuls, ce qui est dû parfois à l'indifférence coupable des parents. Ils sont sujets à toutes les impulsions mauvaises : vols, incendies, destructivité, cruauté envers les animaux, envers leurs camarades plus faibles, etc. Ils éprouvent du plaisir à la vue de la souffrance, aiment à voir couler le sang; ils sont en général durs pour eux-mêmes, bien qu'ils soient égoïstes. L'imbécillité morale se complique quelquefois d'alcoolisme, d'épilepsie, de folie, de perversions sexuelles.

*Imbécillité légère ou arriération intellectuelle.* —

Les facultés intellectuelles, considérées dans leur ensemble, existent mais sont retardées notablement au-dessous des facultés des enfants du même âge. L'attention laisse beaucoup à désirer, toutefois il est possible de la fixer, au moins pendant quelque temps : ce temps augmente si l'on varie les occupations intellectuelles. La réflexion, la prévoyance, n'existent qu'à un faible degré. La conception est lente, la mémoire paresseuse : les arriérés n'apprennent que par période. Ils ont des penchants particuliers, des aptitudes spéciales. Leur intelligence se manifeste principalement pour tout ce qui est relatif à ces penchants ou à ces aptitudes. On doit en profiter et s'en servir pour agrandir leur champ intellectuel. Parmi ces aptitudes, relevons les réparties piquantes, les saillies plaisantes, les manières joviales qui caractérisaient, par exemple, les malheureux qui remplissaient autrefois la fonction de *fou du roi*. Ils ont des sentiments moraux, de la gaieté, de l'affection familiale. Ils possèdent à un certain degré la notion du devoir, l'esprit d'ordre. Leur regard a peu d'éclat, mais ne fuit ni ne se perd dans le vague. Le mouvement, la marche, la préhension, la sensibilité générale, la sensibilité spéciale, sont en général intacts. Au point de vue physique, les arriérés offrent des stigmates de dégénérescence moins nombreux et moins prononcés que les imbéciles et surtout que les idiots.

*Instabilité mentale.* — Elle est parfois simple, constituant alors une variété distincte, mais est le plus souvent liée à l'imbécillité, à l'arriération intellectuelle, désignée encore sous le nom de débilité mentale. Les instables ont une mobilité physique exubérante. Ils ne restent en place nulle part, se lèvent de table à chaque instant, sans motif. S'ils jouent, ils passent rapidement d'un jeu à un autre. Leur mobilité intellectuelle n'est pas moindre. A peine ont-ils commencé à lire qu'ils veulent écrire ou compter, etc. Ils n'obéissent pas. Il en est de même au point de vue du travail manuel. Peu après avoir débuté dans l'apprentissage d'une profession qu'ils ont eux-mêmes choisie, ils veulent en changer, essayant tour à tour, sans se fixer, une foule de professions. Ils ont des impulsions subites, se sauvent de l'école, de la maison paternelle, errent durant un temps plus ou moins long, rentrent spontanément ou se font arrêter par la police. Ils sont prodigues de promesses, les font souvent de bonne foi avec l'intention, à ce moment, de les tenir, et, quelques heures ou quelques minutes plus tard, exécutent ce qu'ils avaient promis de ne plus faire.

**Traitement médico-pédagogique.** — Les enfants atteints d'idiotie au premier et au second degré, ainsi que les enfants affectés d'imbécillité morale, constituent le groupe des *anormaux médicaux*; ils doivent être placés dans des services hospitaliers sous l'autorité constante du médecin. L'expérience a aujourd'hui démontré que, s'il est chimérique de prétendre ramener tous les idiots au niveau des êtres doués d'une intelligence même moyenne, on peut cependant obtenir des améliorations considérables, équivalant presque pour quelques-uns à une réintégration absolue. Un assez grand nombre peuvent tout au moins, grâce à des soins bien entendus, arriver à apprendre un métier et à vivre du produit de leur travail.

Les enfants frappés d'imbécillité proprement dite peuvent être placés, suivant leur état, soit dans ces services hospitaliers, soit dans les écoles de perfectionnement dont il est parlé ci-après.

Les enfants atteints, soit d'imbécillité légère ou arriération intellectuelle, soit d'instabilité mentale (sans perversion des instincts), devraient être placés dans des services scolaires spéciaux auxquels seraient attachés des médecins inspecteurs.

La création de ces écoles spéciales sera désormais possible; elles ont été mises au nombre des établissements d'enseignement primaire public par la loi du 15 avril 1909 relative aux *classes et écoles de perfectionnement* pour les enfants arriérés; le décret du 14 août 1909 et les arrêtés ministériels du 17 août 1909 en ont fixé les conditions d'organisation, les programmes, et même dans une certaine mesure les procédés d'enseignement.

Mais cette loi, — dont MM. Léon Bourgeois, Paul Strauss, Ferdinand Buisson, Briand, Gasquet ont été les bienfaisants promoteurs, — n'a pu rendre obligatoire la création des classes ou écoles de perfectionnement. C'est aux assemblées départementales ou communales qu'il appartient de poursuivre l'application de cette réforme, qui aura pour résultat, non seulement de rendre à l'utilisation sociale un grand nombre d'anormaux, mais encore de dégager l'école primaire des sujets qui retardent ou démoralisent les autres élèves.

Comme on le verra par les brèves indications bibliographiques qui suivent, il a fallu un siècle d'efforts pour que l'éducation des *anormaux psychiques* (idiots et crétins, imbéciles, arriérés, instables) fût reconnue aussi utile et aussi nécessaire que l'éducation des *anormaux sensoriels* (sourds-muets et aveugles)

***Bibliographie*** : *Rapport au ministre de l'intérieur sur l'éducation du Sauvage de l'Aveyron*, par le Dr ITARD ; Paris, 1807. — *De l'idiotie chez les enfants*, par le Dr Félix VOISIN ; Paris, 1843. — *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, par SÉGUIN ; Paris, 1846. — *Des principes qui doivent présider à l'éducation des idiots*, par le Dr DELASIAUVE, Paris, 1859. — *L'idiotie*, par le Dr Jules VOISIN ; Paris, 1893. — *Rapport sur l'Assistance des enfants idiots et dégénérés*, par le Dr BOURNEVILLE ; Paris, 1894. — *Internats de perfectionnement*, par Gustave BAGUER ; Paris ; 1898. — *Lettre à M. Charles Dupuy, ministre de l'intérieur, sur la création de classes spéciales*, par le Dr BOURNEVILLE ; Paris, 1899. — *Le Dressage des dégénérés ou Orthophrénopédie*, par le Dr H. THULIÉ ; Paris, 1900. — *Assistance et éducation des enfants anormaux* : *Rapport au 3e Congrès d'assistance*, par Paul STRAUSS ; Bordeaux, 1903. — *L'adaptation sociale des anormaux*, par Paul DUBOIS ; Paris. 1906.

[G. BAGUER.]

**ILLETTRÉS.** — Est considéré comme illettré, dans l'usage courant de la statistique, tout individu qui ne sait pas à la fois lire et écrire.

Les derniers renseignements publiés sur le nombre des illettrés en France sont ceux qu'a fournis le recensement général de 1901. Voici le tableau qu'il donne du nombre des individus âgés de plus de dix ans dont le recensement a constaté l'analphabétisme :

| | Sexe masculin. | Sexe féminin. | Ensemble. |
|---|---|---|---|
| De 10 à 15 ans . . | 82 682 | 80 919 | 163 601 |
| De 15 à 60 ans . . | 1 276 651 | 1 820 364 | 3 097 015 |
| De plus de 60 ans. | 691 022 | 1 142 032 | 1 833 054 |
| Age inconnu . . . | 12 091 | 21 659 | 33 750 |
| | 2 062 446 | 3 064 974 | 5 127 420 |

Il faut ajouter que 796 577 individus, dont 364 249 du sexe masculin et 432 328 du sexe féminin, n'ont pas fait de déclaration.

« La proportion des illettrés, tous âges réunis, — dit le volume du recensement de 1901, — est, pour le sexe masculin, de 23 % en France, tandis qu'elle dépasse 30 % en Belgique (individus de plus de dix ans seulement), 36 % en Autriche (individus de plus de onze ans), 50 % en Hongrie (sexes réunis), 51 % en Italie (plus de neuf ans), 64 % en Finlande, 65 % en Pologne, 67 % en Russie d'Europe, 79 % en Serbie.

« En considérant seulement les hommes de plus de quinze ans, la France compte 14 % d'illettrés, tandis qu'on ne trouve que 10 % aux Etats-Unis, mais 19 % en Belgique, 43 % en Italie, 63 % en Portugal.

« Enfin, si l'on isole les garçons de dix à quinze ans, on trouve parmi eux, sur 100 garçons de cet âge, 5 illettrés en France, 8 aux Etats-Unis, 13 en Belgique, 36 en Italie, 71 en Portugal. Les filles de cet âge comprennent moins d'illettrées que les garçons là où l'instruction est très répandue (près de 5 % en France, 6 % aux Etats-Unis), et davantage dans les pays où l'on compte beaucoup d'illettrés.

« Relativement aux Etats-Unis, on voit que la France compte plus d'illettrés que ce pays pour les âges supérieurs à quinze ans, l'instruction étant générale aux Etats-Unis depuis plus longtemps qu'en France, et qu'elle compte moins d'illettrés que lui aux âges compris entre dix et quinze ans. »

Dans des articles spéciaux, le Dictionnaire donne

des renseignements particuliers relatifs au degré d'instruction des conjoints et des conscrits : Voir *Conjoints* (*Instruction des*) et *Conscrits* (*Instruction des*).

**IMAGE, IMAGERIE.** — La première édition du Dictionnaire de pédagogie contient, sous ce même titre, un article de Champfleury. L'auteur, qui avait étudié les vieux récits, les vieilles légendes, et qui avait publié, en 1869, un volume précisément consacré à l'*Histoire de l'Imagerie populaire*, faisait fort bien ressortir que l'image fut, en même temps qu'un musée du pauvre, une sorte d'éducateur pour les classes illettrées. « Les yeux des enfants, disait-il, les yeux des hommes ont besoin d'images. Il est utile que le trait du burin, la coloration, précèdent l'enseignement de l'instituteur et viennent à son aide. » En raison de ce rôle d'éducateur qui lui est dévolu, il demandait que l'imagerie populaire fût patriotique ; qu'elle célébrât le culte des grands hommes ; qu'elle exaltât la vie simple, la vie des champs ; qu'elle déroulât les merveilles de l'industrie. « Amour de la patrie, gratitude envers les grands citoyens, exaltation de la science, retour à la nature forment une riche trame pour une collection d'images populaires qui entreraient dans l'esprit des enfants par les yeux en y laissant une empreinte saine et ineffaçable. »

Mais il n'est pas que les enfants sur qui les images exercent une influence. Elles ont sur tous, grands et petits, et particulièrement sur les humbles, une action considérable.

L'écriture, même quand on sait bien la lire, nécessite, pour être comprise, un effort d'attention, de réflexion ; l'image simple et dépourvue de symbolisme est tout de suite acceptée par l'esprit. Et puis l'impression que produit l'écriture est passagère, fugitive : l'impression laissée par l'image est au contraire forte et durable. L'influence de l'image sur l'esprit de l'homme et par conséquent sur la formation de son intelligence et de son goût est donc certaine : elle peut être heureuse ou néfaste, et dès lors l'imagerie populaire ne doit pas laisser les éducateurs indifférents.

En étudiant l'évolution de l'imagerie, nous verrons comment elle a rempli sa mission et dans quelle mesure elle semble avoir contribué à élever la moralité, l'intelligence et le goût du peuple.

Bien que Champfleury, dans l'article précité, fasse naître l'imagerie vers le milieu du dix-huitième siècle, il parle lui-même dans son *Histoire de l'Imagerie populaire* des principaux ateliers qui, dès le milieu du dix-septième siècle, existaient à Troyes, Chartres, Orléans et Paris.

Il aurait pu sans crainte remonter encore bien plus haut, et dire que l'imagerie populaire fut créée presque dès l'invention de la gravure sur bois.

A ce moment, les privilégiés avaient la miniature. Leur goût, qui s'était formé à cet art délicat et déjà savant, n'aurait pu se plaire aux balbutiements de la gravure sur bois. Les premiers bois, images naïves, frustes, grossières même, furent donc destinés à un public moins exigeant. Ils furent comme une doublure des miniatures ; et de même que celles-ci ornaient les Livres d'Heures, les premières gravures sur bois illustrèrent d'abord la légende chrétienne. La *Bible des pauvres*, qui nous a été conservée, montre une des premières applications de cet art nouveau. On peut même légitimement penser que c'est le besoin d'images pour le peuple qui fit trouver le procédé permettant de donner satisfaction à ce besoin.

Sans doute il y eut bientôt des gravures soignées ; mais, à côté de celles-ci, on continua à en fabriquer pour le grand public. Parmi celles qui sont parvenues jusqu'à nous, on en voit qui, dessinées avec une naïveté et une maladresse touchantes, montrent déjà cependant un certain souci de la composition. Les sujets sont avant tout religieux. Néanmoins, quelques images profanes et d'autres satiriques commencent à apparaître.

Le public dut accepter avec plaisir cette nouveauté, car l'industrie s'étendit assez rapidement pour que, dans la seconde partie du seizième siècle, il existât à Paris des marchands d'images dont les affaires étaient prospères. Les images pénétraient-elles jusqu'aux couches profondes du peuple ? Si l'on ne peut répondre d'une façon précise à cette question, on peut affirmer tout au moins qu'elles étaient très répandues.

C'est à la même époque qu'apparurent les calendriers illustrés, qui furent très vite reproduits à des milliers d'exemplaires. Leurs images n'étaient pas variées. Elles représentaient généralement les occupations des douze mois de l'année, selon quelques types indéfiniment répétés ; ou encore la vie humaine avec les transformations « que subit le corps humain tous les six ans » d'après les données de la science médicale de cette époque. Ces calendriers précédèrent le véritable almanach populaire dont les images reproduisaient les faits notoires de l'année.

Lorsque, dès le commencement du dix-septième siècle, la gravure sur cuivre eut remplacé, pour l'illustration, la gravure sur bois, celle-ci ne fut plus guère employée que pour les images de colporteurs.

Quelles étaient ces images que les colporteurs vendaient au peuple des campagnes ? Le paysan était-il appelé à contempler ses propres souffrances que Callot lui montrait dans les *Misères de la Guerre* ? On peut le penser, car elles étaient faites pour lui, et les publications, de quelque nature qu'elles soient, finissent toujours par arriver à leur adresse. Mais, comme le remarque Champfleury, « il est presque impossible de retrouver l'image populaire, déchirée par les enfants, gâtée par le soleil, l'humidité, détruite avec les murs de la maison qu'on abat, et, qui pis est, méconnue trop souvent par ceux qui ont mission de conserver ».

Cependant les ateliers, qui existent en assez grand nombre au dix-septième siècle, indiquent que l'industrie de l'imagerie était très vivante. Les marchands, établis pour la plupart rue Saint-Jacques, à Paris, fabriquaient surtout les images de piété : les petites pour placer dans un missel, les grandes pour accrocher au mur ; car, selon l'observation de M. Léon Rosenthal, la religiosité matérielle que les Jésuites avaient propagée depuis le règne de Henri IV avait besoin d'images. Les imprimeurs d'images produisaient encore des jeux de cartes, des jeux d'oie, etc., et c'est pourquoi on les appelait *dominotiers*. Ces jeux étaient d'ailleurs illustrés d'images d'une actualité relative, de nature à instruire et amuser les joueurs.

Vint le siècle de l'art élégant et charmant, le dix-huitième, et l'imagerie populaire eut comme un reflet de cette élégance et de ce charme.

Des almanachs, de simples réclames sont des œuvres d'art : Cochin, Gravelot, Moreau le jeune ne dédaignent pas de mettre leur talent au service de cette publicité. Et leurs productions étaient vraiment populaires, puisque telles d'entre elles — comme l'*Almanach de la Loterie de l'Ecole Royale militaire*, orné par Gravelot de charmantes compositions — furent tirées à 50 000 exemplaires.

Les images qui n'étaient pas confiées à de tels artistes se ressentaient néanmoins de cet illustre voisinage. Les bois étaient plus finis, le tirage plus soigné ; sans doute parce que la clientèle se montrait déjà plus exigeante. Il nous reste de cette époque de nombreuses estampes populaires qui reproduisent les traits des personnages en vedette, ou répandent les légendes et les contes : *Geneviève de Brabant*, *Barbe-Bleue*, *Cendrillon*, *Lustucru*, *La Bête du Gévaudan*, dont les images furent vendues par milliers, donnant à la fameuse bête une célébrité universelle qui s'est continuée jusqu'à nous. Et, influence profonde de l'image : dans combien de cervelles villageoises, qui n'ont jamais su l'aventure, flotte encore ce nom, la Bête du Gévaudan !

Mais voici qu'approche la Révolution française. Nous la sentons venir à l'apparition des images satiriques qui ne craignent pas de s'attaquer aux plus grands personnages, au roi lui-même. N'est-ce pas un signe précurseur que ce Gargantua, sous les traits de Louis XVI, à son petit couvert et à son grand couvert. L'image, à la fois, suit l'opinion et la dirige.

La Révolution devait naturellement pousser au développement de l'imagerie populaire. De fait, les événements de cette époque furent célébrés par l'image,

soit directement, soit sous la forme d'allégories : *L'Ouverture des Etats généraux*, *La Déclaration des droits de l'homme*, *La Fête de la Fédération*, ou bien *Les Trois Ordres*, *Le Convoi du noble Seigneur des Abus*; ou encore les cartes à jouer révolutionnaires. Certaines de ces images, comme celle qui orne la *Déclaration des droits*, sont, malgré le bonnet phrygien planté au bout d'une pique, tout à fait « dix-huitième siècle » avec les amours qui portent des guirlandes de fleurs. Elles ont été composées, on le voit, par des artistes qui ont vécu sous un autre régime. Il faut ajouter que les artistes manquaient de moyens d'expression rapides et peu coûteux, n'ayant à leur disposition que le bois, l'eau-forte et le burin.

C'est alors cependant qu'est née cette sorte d'imagerie, dont la fabrique d'Epinal fut la source la plus célèbre, mais qui provenait aussi de Lille, de Chartres, de Troyes, de Meaux, de Nancy, de Paris.

Pendant plus d'un siècle défilèrent inlassablement les estampes grossièrement coloriées et représentant les grands personnages, les faits historiques reproduits avec la fantaisie la plus extraordinaire : *Napoléon endormi la veille d'Austerlitz* ; *le Roi de Rome à genoux*, en épaulettes, *priant pour son Perre* (*sic*) *et pour la France* ; l'enlèvement de ballons aux Tuileries en 1783 et à Lyon en 1784. C'est grâce à l'image que le plus ignorant peut-être sait aujourd'hui que Napoléon a dormi à Austerlitz ; c'est grâce à elle — et aussi aux chansons de Béranger — que la popularité de l'empereur s'est perpétuée. Seulement quelle idée étrange le peuple doit se faire de la figure de certains personnages et de leur manière d'être ! Dans les portraits, en effet, aucun souci d'une ressemblance même vague, et seulement le désir manifeste de flatter le goût du public. Or le public d'alors ne comprenait pas les souverains autrement qu'à cheval. On lui montra donc Louis XVIII sur un cheval caracolant, revêtu d'un costume éclatant avec le manteau royal, la couronne en tête et le sceptre à la main.

L'imagerie d'Epinal publia aussi des images militaires d'une extrême naïveté, des images de piété, des images humoristiques, comme *Monsieur et M^me Denis*; des images satiriques et allégoriques dont la série *Le Monde renversé* est la plus connue. Bien simples, d'ailleurs, les allégories : le cochon qui écorche le charcutier; le cheval qui soigne le palefrenier, etc. ; et c'est le monde renversé. Des images amoureuses : *L'Orage*, *Il pleut*, *il pleut*, *bergère*. Et toujours le goût populaire des bergères enrubannées avec des costumes d'opéra-comique. Des images d'actualité : *L'Assassinat de Fualdès*, *La Crinoline et ses inconvénients*. Des types de beaux jeunes gens et de belles jeunes femmes selon l'esthétique populaire. Et les innombrables histoires enfantines qui ont réjoui nos jeunes années et qu'on ne revoit pas sans émotion.

Imagerie naïve à tendances morales dont les quelques gauloiseries sont bien innocentes; inspiratrice en somme de bons sentiments : ordre, économie, travail, fidélité conjugale, patriotisme ; mais bien pauvre au point de vue artistique, enluminée de couleurs aveuglantes, avec un dessin dont les proportions rappellent celles des primitifs, dont les tailles sont presque aussi frustes que les premiers bois. Il y a une manière de représenter les personnages, auprès de maisons et d'arbres beaucoup plus petits qu'eux-mêmes, que tous les primitifs répètent. Aussi les imageries populaires de tous les pays se ressemblent-elles.

Mais l'imagerie populaire allait trouver, au commencement du dix-neuvième siècle, dans la lithographie un moyen d'expression nouveau. Ce procédé permettant le tirage en quelques heures du dessin improvisé, on put répandre dans le public les compositions d'actualité. Aussi, dès que les événements politiques l'eurent rendue possible, vit-on surgir la satire politique d'après les événements quotidiens. Cependant, comme la liberté était encore hésitante, le grand succès de l'image populaire fut pour les profils cachés. On ne trouve pas, tout d'abord, ce profil mêlé au paysage; mais, par un curieux phénomène de suggestion, quand on l'a découvert on ne peut plus voir que lui. Il y eut en ce genre des images vraiment ingénieuses et bien rendues. Les profils de Napoléon sont innombrables, car c'est surtout après sa mort que l'image a popularisé ses traits.

C'est aussi à la lithographie que l'on doit le développement prodigieux de l'affiche, qui eut certainement sur le goût populaire une influence considérable; car l'affiche, c'est l'image qui s'impose. On ne peut l'ignorer, elle saute aux yeux, elle accroche le regard.

D'abord parurent des prospectus en noir, qui n'étaient pas sans mérite; puis vinrent les premières lithographies en couleurs, aux tons violemment heurtés. Aujourd'hui certaines affiches en couleurs sont tout à fait agréables et ont même quelquefois un véritable caractère d'art; les affiches franchement déplaisantes sont l'exception : on touche ici du doigt le progrès accompli.

Mais le besoin d'images populaires se faisait de plus en plus sentir par suite de la diffusion de l'instruction, de la facilité des moyens de communication; pendant que la vue des nombreuses images, les points de comparaison qui en résultaient affinaient le goût du public, qui devenait plus exigeant au point de vue de la facture et de la fidélité des images.

Ces besoins nouveaux firent surgir encore des procédés nouveaux, tels que l'héliogravure et la phototypie, qui ont révolutionné l'industrie et qui, combinés avec les procédés perfectionnés d'impression, permettent d'obtenir aujourd'hui à bon marché des images en noir ou en couleurs dont quelques-unes touchent à la perfection.

Aussi maintenant l'image, sous les formes les plus diverses, pénètre-t-elle jusqu'au tréfonds du peuple : affiches, réclames, journaux illustrés, cartes postales. Et dans ces différentes formes on constate, presque à vue d'œil, un progrès considérable qui prouve non seulement l'ingéniosité des industriels, mais le développement du goût public; car les industriels ne cherchent et ne trouvent que quand ils y sont obligés par le consommateur. Or, quel changement dans l'illustration des journaux, depuis les premières images du *Père Duchesne* et des autres pamphlets de la Révolution ; dans les affiches coloriées, depuis les premiers essais de 1840; dans les cartes postales, — dont l'apparition est cependant bien peu ancienne, — qui sont souvent, malgré leur prix infime, de véritables reproductions artistiques ! Nous assistons à la transformation de l'imagerie populaire.

La diffusion de plus en plus grande de ces images a élevé le goût du peuple, cela n'est pas douteux. Toutefois, il est bon de ne pas perdre de vue que toutes les images ne l'intéressent pas au même degré. Dans la forme, il lui faut des images charmantes ou franchement grotesques. Le réalisme pur et simple ne lui plaît pas. Il n'a pas encore atteint le degré de culture nécessaire pour goûter la poésie qui se dégage d'une image sincère de la vie. Aujourd'hui, bien qu'il soit devenu plus exigeant au point de vue des couleurs et de leur harmonie, ce sont encore les visages et les costumes charmants qui ont le succès populaire. Formes, visages et costumes trop jolis, trop réguliers, trop parfaits, soit; mais répondant à l'idéal d'élégance et de beauté que rêve le peuple. Pour le fond, ce sont les questions simples, humaines et courantes qui le touchent profondément, — à condition encore qu'elles soient un peu déguisées, enjolivées ou gaiement présentées : l'amour, la maladie, la misère, la mort. La question d'argent a toujours figuré en bonne place dans les légendes illustrées : *Bonhomme Misère; Crédit est mort; la Chasse à mon oye*. Il aime encore des légendes comme *le Juif errant*, dont les aventures ornaient toutes les chaumières. Si le goût du peuple se modifie, son âme change peu. Il veut bien de la morale, mais il n'en veut pas sous une forme trop austère qui l'attriste. Dans une image d'Epinal, rapporte Champfleury, « une figure des derniers plans a son importance : un rémouleur, tout en faisant tourner sa roue, rit des mauvais payeurs et n'admet pas que la morale de *mon oie fait tout* soit la seule et véritable morale. Ce gagne-petit, personnifiant le travail, témoigne des

sentiments de l'ancienne France : travailler beaucoup, gagner peu, vivre content de son sort. » La morale, sous cette forme, est facilement acceptée. Mais quand on veut la faire sortir d'une image pénible, comme celle qui fut publiée il y a quelques années et qui, pour inspirer l'horreur de l'alcoolisme, représentait un malheureux se tordant dans une attaque de *delirium tremens*, on n'obtient que la répulsion. On va alors contre le résultat cherché, car on dégoûte le peuple à la fois de l'image et de la morale.

L'image — cela, nous semble-t-il, ressort de cette courte étude — contribue donc à instruire le peuple et à former son goût. Sans doute le progrès à cet égard, comme à beaucoup d'autres, n'est pas continu. Il y a souvent des retours en arrière ; mais, en fin de compte, il finit par y avoir un peu de terrain définitivement gagné.

Il convient d'ailleurs de savoir être patient, car il serait infiniment dangereux de vouloir violenter le goût populaire. Il faut le guider, le diriger insensiblement, avec une extrême prudence, en se gardant bien de heurter les sentiments ni même les préjugés du peuple, ou l'idée qu'il se fait de la beauté.

*Bibliographie* : CHAMPFLEURY, *Histoire de l'imagerie populaire*. — Victor CHAMPIER, *Les Almanachs*.— J. GRAND-CARTERET, *Vieux Papiers, Vieilles Images*. — Léon ROSENTHAL, *La Gravure*.

[H VALENTINO.]

**IMAGERIE SCOLAIRE.** — Naguère, dans les écoles rares, mal closes, quelquefois malpropres, la seule imagerie consistait en coloriages religieux, contraires au bon sens et au goût, et en cartes de géographie pendues aux parois.

Un ministre de l'instruction publique, Victor Duruy, disait vers la fin du second empire : « Je voudrais que les murailles de nos 70 000 écoles fussent couvertes, du haut en bas, d'images.... De l'école elles seraient passées dans la chaumière. »

Des années s'écoulèrent sans que ce vœu parût devoir jamais se réaliser. D'autres ministres y songèrent. Jules Ferry créa en 1879 la Commission de la décoration des écoles ; mais les efforts restèrent vains, si bien que, le 12 mai 1880, le directeur de l'enseignement primaire insistait : « Ne conviendrait-il pas de réformer l'imagerie scolaire et enfantine, d'en tirer tous les services qu'elle peut rendre indirectement à l'instruction populaire ? Serait-il impossible de substituer aux grossières enluminures, aux images niaises, aux bons points et aux accessits en papier gaufré, une ou plusieurs séries de récompenses consistant en bonnes gravures de grandeur différente, depuis celle qui servirait de récompense hebdomadaire jusqu'à la grande feuille reproduisant, par exemple, un des chefs-d'œuvre de la chalcographie du Louvre, qui serait donnée en prix, et qui, soigneusement conservée dans les familles, introduirait dans les plus humbles demeures comme un reflet des musées ?... J'ai l'honneur de vous demander de vouloir bien soumettre à une commission spéciale l'étude des diverses questions qui se rapportent à ce qu'on pourrait appeler *l'enseignement par l'image* dans l'école ou dans la famille. »

Un arrêté du 27 mai 1880 institua cette commission, sous le nom de « Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire ». Ses travaux, qui embrassèrent, non pas seulement l'imagerie proprement dite, mais encore la décoration murale des écoles et lycées, la constitution des petites collections artistiques pour les musées scolaires, et l'emploi des projections lumineuses comme moyen d'enseignement, furent résumés dans un rapport au ministre en date du 11 avril 1881 :

« La première révélation de la beauté qui se fait à l'enfant, dit le rapporteur, Charles Bigot, se fait par les yeux ; c'est toujours par les yeux que nous recevons de la beauté l'impression la plus forte et la plus sûre.

« Cette éducation artistique se donne directement par l'enseignement du dessin, qui met en œuvre et l'œil et la main, qui habitue à mieux voir et à voir surtout dans tous les objets ce qui est essentiel et caractéristique.... Mais l'éducation artistique d'un individu ou d'une race ne se fait pas seulement par l'étude du dessin ; elle ne se fait pas seulement par l'effort imposé à chaque enfant de reproduire des contours, de rendre sensibles des reliefs, de copier de beaux modèles. Elle se fait aussi, et la commission oserait presque dire, elle se fait surtout par la vue incessante de beaux ouvrages....

« Ce n'est donc pas assez d'enseigner le dessin dans les écoles : il faut encore faire de l'école elle-même un musée, une sorte de sanctuaire où règne la beauté aussi bien que la science et la vertu. Il faut que l'enfant vive entouré de nobles ouvrages qui sans cesse parlent à ses yeux, éveillent sa curiosité, élèvent son âme ; il faut que tout l'y entretienne de formes harmonieuses, l'y enveloppe de joie et de sérénité ; il faut que l'art vienne à lui pour ainsi dire de toutes parts comme l'air ambiant qu'il respire, afin que de ces sources délicieuses, suivant l'expression du poète, chaque jour

La vie et la beauté descendent dans son cœur. »

L'appel aux architectes est à relater : « Nos écoles, le plus souvent, sont de simples maisons, presque toujours disgracieuses, presque toujours mal construites. Ce sont des maçons qui les ont bâties et les bâtissent encore. La Commission voudrait que désormais nos écoles fussent l'ouvrage d'architectes véritables, que tous en les voyant comprissent bien l'importance sociale de l'œuvre qui s'y fait, que par son aspect même l'école inspirât à l'enfance et le respect et le sentiment de la beauté. »

Enfin le rapporteur, avant de conclure, insiste sur l'importance de la petite imagerie manuelle :

« L'une des voies les plus fécondes qui soient offertes à l'éducation publique pour répandre le culte du beau, ce sont les bons points, distribués chaque semaine aux élèves dont le travail a été satisfaisant ; ce sont aussi les prix et les accessits décernés le jour de la distribution solennelle, à la fin de l'année scolaire.... Pourquoi ne distribuerait-on pas de temps en temps désormais, comme prix, des albums d'estampes ; comme accessits, des estampes ?

« Déjà les bons points sont partout des images. L'enfant les rapporte à la maison. La famille entière les examine et se réjouit à regarder l'image, en même temps qu'elle s'instruit à lire la légende qui y est jointe. Souvent l'image est avec un clou accrochée à la muraille blanchie à la chaux : ce n'est pas l'enfant seulement qui profite de cette leçon de goût, c'est la maisonnée tout entière, grands et petits....

« On a vu l'imagerie la plus médiocre entretenir et fortifier des légendes, exercer une action populaire, et même politique. Que n'est-on pas autorisé à espérer, pour la culture intellectuelle du pays, pour son progrès moral, d'une imagerie véritablement artistique introduite dans l'école et de là se répandant dans toutes les familles ! »

Ces principes fixés, la Commission avait, pour achever sa tâche, à examiner les propositions faites par des artistes ou des éditeurs, et relatives soit à la décoration de nos écoles de toute sorte, soit aux tableaux et cartes destinés à trouver leur place sur les murailles, soit à l'imagerie scolaire.

« La Commission s'est trouvée trop souvent dans la nécessité pénible de refuser son approbation aux spécimens qui lui étaient proposés. Tantôt les légendes scientifiques ou historiques renfermaient trop d'erreurs ; plus souvent encore c'était l'exécution artistique qui se trouvait vraiment par trop insuffisante. Les couleurs des cartes ou des tableaux étaient criardes ou brutales ; les compositions empruntées à l'histoire ou à la vie familière, d'un dessin trop incorrect, d'un barbouillage trop hideux.... Elle tient à dire aux éditeurs qu'ils se trompent, en appelant, en général, de préférence des artistes médiocres à composer des modèles qu'ils destinent à l'imagerie de nos écoles. Sans doute, les artistes de valeur voudront être payés plus cher ; mais aucun artiste n'a trop de talent pour servir de maître à l'enfant. Elle pense que les éditeurs se trompent aussi en cherchant la complication des couleurs dans la chromo-lithographie ou la chromotypie ; des teintes plates en petit nombre, franches et choisies avec goût, approcheront plus près de l'art

qu'aucun bariolage de couleurs. Les Japonais l'ont bien montré.

« Si la Commission a dû constater l'insuffisance de la plupart des modèles qui lui ont été présentés, elle ne s'effraie pas toutefois de cette insuffisance. Rien ne serait plus injuste que de juger ce qui sera bientôt, d'après ce qui est. L'introduction de l'art dans l'école, sous la forme de l'image, est encore chez nous presque une nouveauté. La Commission est persuadée que le mouvement imprimé ira vite en croissant. Elle invite nos éditeurs classiques à se mettre à l'œuvre. Elle a confiance dans l'intérêt bien entendu pour stimuler leur zèle. »

Voici le texte des résolutions de la Commission concernant l'imagerie scolaire :

« I. L'imagerie scolaire comprend les estampes ou photographies destinées à être distribuées comme prix, accessits, bonnes notes, bons points ou autres récompenses.

« II. Ces estampes ou photographies pourront être commandées directement ou choisies parmi les spécimens présentés par l'industrie privée.

« III. Une commission spéciale et permanente est chargée d'examiner ces derniers au point de vue des souscriptions dont ils pourront être l'objet de la part du ministère de l'instruction publique. La Commission indiquera aux artistes et aux éditeurs dans quel sens leurs efforts devront être dirigés.

« IV. Chacune des estampes ou photographies adoptées par la Commission pourra être revêtue de la mention : *Honorée d'une souscription du ministère de l'instruction publique*, à la condition, toutefois, de joindre à cette mention la date à laquelle la souscription aura été accordée.

« *Prix et accessits.* — 1° Les estampes et photographies destinées aux prix et aux accessits devront reproduire, autant que possible, des œuvres d'art consacrées par l'admiration générale. On s'attachera, de préférence, aux compositions qui unissent l'intérêt du sujet à la perfection du style;

« 2° Les prix consisteront en un portefeuille renfermant plusieurs estampes, ou bien en une estampe unique destinée à être encadrée;

« 3° A côtés des chefs-d'œuvre de la peinture, on admettra ceux de l'architecture, de la sculpture ou des arts décoratifs. Ces dernières reproductions devront, de préférence, être appropriées aux industries d'arts spécialement représentées dans chaque région;

« 4° Les accessits comprendront des estampes en plus petit nombre ou d'un format plus réduit.

« *Bonnes notes et bons points.* — Dans le choix des bonnes notes et des bons points, on tiendra compte principalement des besoins de l'enseignement et de l'éducation. »

Cette sorte de codification se heurta à la résistance des éditeurs qui ne voyaient que leurs profits, et, il faut bien le dire, à l'indifférence du corps enseignant. L'exposition d'imagerie scolaire qui eut lieu en 1881 au Trocadéro n'eut aucune suite immédiate.

Cependant, un Comité permanent, chargé d'examiner les spécimens présentés, avait été institué, selon le vœu de la Commission, par arrêté ministériel du 1er juillet 1881. Il se composait alors de sept membres, sous la présidence du statuaire Eugène Guillaume, de l'Institut. Mais l'abondance et la variété des sujets ayant fait sentir la nécessité d'un plus grand nombre de juges compétents, un nouvel arrêté du 18 juillet 1882 reconstitua ce Comité, qui se compose actuellement de dix-neuf membres.

C'est alors que l'industrie privée, sollicitée par ces juges, essaya de réaliser les vœux émis. Quelques-unes de ces tentatives sont à citer.

En 1896, la maison Larousse publie les estampes de E. Moreau-Nélaton, *Le Vin*, *Le Bois*, *Le Blé*, *Le Trousseau*, série augmentée depuis, mais qui n'a pas rencontré la faveur publique.

En 1898, l'imprimeur Charles Verneau produit quatre affiches en couleurs d'Hélène Dufau, qui seront plus tard recommandées de préférence à la scolarité d'âge moyen et aux écoles normales. Elles illustrent les préceptes : *Aidons-nous mutuellement*, *Aimez vos parents*, *Mieux fait courage que force*, *Pas de moisson sans culture*.

Enfin, quoique dans un autre esprit, qui ne visait pas tout d'abord à la décoration de l'école, un autre imprimeur, frère du précédent, Eugène Verneau, commence les séries de Henri Rivière, *Les Aspects de la nature*, *Les Paysages parisiens*, *La Féerie des heures*, que suivront *Au Vent de Noroit*, *Le Beau Pays de Bretagne*; actuellement près de cinquante estampes d'un choix parfait, unanimement louées par la critique et dont le nombre s'accroît chaque jour.

Le 24 septembre 1899, une circulaire de M. Georges Leygues, ministre de l'instruction publique, essaie de stimuler l'indifférence où sont retombés les membres du personnel enseignant. On distribue les paysages en couleur de Hugo d'Alesi, et un inspecteur général, M. Foncin, attache son nom à une série du même genre avec des notices géographiques.

En 1900, l'Association générale de la Presse de l'enseignement, réunie en congrès à Paris, décide un Congrès spécial pour y traiter de l'Imagerie scolaire (ou plutôt de l'Art à l'école). Celui-ci a lieu en juin 1904 au Cercle de la Librairie à Paris, et discute les propositions suivantes :

1° Comment la décoration, l'illustration, le leçon du maître peuvent-elles contribuer au développement du beau?

2° La décoration doit-elle être permanente ou mobile ?

Pour résumer la discussion à laquelle la première question donna lieu, l'assemblée adopta les résolutions ci-dessous :

« I. — L'éducation par l'image doit tendre, dès le début, au développement chez l'enfant des facultés d'observation et du sentiment.

« II. — La décoration et l'imagerie scolaires doivent donc tenir compte de l'état de développement de l'enfant et être appropriées à son âge et à ses facultés.

« III. — Il convient avant tout de mettre sous les yeux des enfants des œuvres originales d'une exécution sincère et simple.

« IV. — La reproduction exacte des chefs-d'œuvre consacrés de l'art peut graduellement contribuer à l'éducation de la jeunesse. »

Sur la deuxième question, du caractère permanent ou mobile de la décoration, l'assemblée parut être unanime pour recommander la décoration mobile, et formula ainsi son opinion :

« Les cartes, tableaux d'enseignement servant aux leçons du maître, sont des instruments d'instruction et ne doivent pas être confondus avec les œuvres artistiques de décoration scolaire.

« Le système de décoration mobile est souvent préférable avec alternance et interruption de façon que l'œil de l'enfant se repose, que son attention renaisse, que son désir s'éveille et que son émotion se renouvelle. »

Il fut ensuite question des cahiers et des livres.

« Pour les livres, dit le Congrès, il convient de distinguer entre l'illustration documentaire et l'illustration originale.

« La première doit être d'une exactitude rigoureuse par rapport au texte auquel elle s'applique; il est nécessaire, de plus, qu'elle soit présentée aux yeux de l'enfant dans une harmonie de disposition qui soit elle-même une leçon de goût.

« La seconde doit s'inspirer des caractères de sincérité et de simplicité recommandés par la décoration scolaire.

« La couverture des cahiers peut être, distinctement ou conjointement, ornementale et instructive; lorsqu'elle comporte un sujet d'enseignement, elle doit toujours conserver un caractère artistique. »

Quelques congressistes préconisèrent l'usage par sélection des cartes postales illustrées. Cette initiative parut susceptible d'être recommandée, et l'assemblée adopta les résolutions suivantes :

« L'usage des cartes postales peut être recommandé, sans exclure cependant l'image scolaire, qui peut être, en même temps qu'un encouragement et un facteur de moralisation, un élément de décoration dans l'école et la famille. Les cartes postales et les images

scolaires doivent, autant que possible, comporter une légende explicative.

« Il y a lieu de recommander la pratique suivie par certaines écoles dans lesquelles les élèves réunissent en commun, sur un album et sous la direction de leurs maîtres, les cartes postales de diverses natures qui leur sont adressées individuellement ou qu'ils ont eux-mêmes réunies.

« Le même procédé pourrait être utilement appliqué aux images scolaires et constituerait un petit musée pour l'école. Les albums ainsi formés pourraient être communiqués d'école à école et constituer ainsi une sorte de musée circulant. »

Enfin, résumant les longues discussions auxquelles avait donné lieu cet examen, le Congrès adopta, comme conclusion de principe :

« Il y aurait lieu d'établir, par une collaboration volontaire entre les artistes et les éducateurs, un accord sur le choix des sujets qui peuvent convenir à la décoration et à l'imagerie scolaires. »

L'exposition qui fut ouverte en même temps contenait des *Chefs-d'œuvre de l'art* en couleurs (librairie Armand Colin), des images géographiques (librairies Hachette, Delagrave, Belin), des tableaux historiques (Armand Colin), des collections de photographies des musées d'Europe (Buloz), des frises enfantines de M. Barberis, une première série de Henri Rivière (Eugène Verneau), les tableaux intuitifs de G. Moreau (Larousse), les estampes de Moreau-Nélaton (Larousse), les quatre affiches de Mlle Dufau (Charles Verneau).

Mais, à ce moment, pour les estampes de Rivière, on convenait que c'étaient des types d'art véritable, un peu raffinés, sans espoir « qu'ils pussent passer un jour dans le matériel scolaire ». Depuis ce n'est même pas seulement un espoir, c'est une réalité. Je vais dire comment.

En 1905, le ministère de l'instruction publique, se décidant à agir, commande des maquettes d'imagerie scolaire à des peintres. Ces études sont exposées au Musée pédagogique de la rue Gay-Lussac, puis à l'exposition de Liège.

Les sujets s'inspirent de la famille et du terroir, des labeurs humains, des saisons, de la nature.

Dans une campagne défeuillée de la banlieue parisienne, J.-P. Raffaelli conduit un père et son enfant. Sur une grève sableuse, léchée par la mer, une femme ploie sous un ballot de varech : composition de M. Dabadie. M. André Dauchez, deux fois présent, à côté d'une marine bleue où cinglent de fins voiliers, a parcouru les mêmes solitudes où de pauvres gens ratellent et brûlent les algues rejetées par le flot. Ici, de la joie : c'est le dimanche, par Lucien Simon, et, tout proche le village, les gas bretons lancent la boule sur les quilles.

Joyeux aussi, M. Hanicotte met en fête la plage de Volendam, bordée de maisons multicolores. Avec une incontestable habileté scénique, il fait virer une ronde au milieu de femmes assises, d'enfants jouant aux châteaux de sable, de pêcheurs rentrant leurs filets. C'est un amusant coin de Hollande. M. René Ménard, dans une sanguine sobre, montre une mère allaitant, les hommes hissant les blocs pour une construction. M. G. d'Espagnat, en des tons de tapisserie qu'il affectionne, mène deux fillettes à la cueillette des pommes, tandis que M. E. Wéry assoit ses *Enfants sages* sous un oranger au bord de la Méditerranée bleue.

L'*Ecolière lisant*, de Henri Martin, est connue. Jules Adler traite une scène familière, *La Sortie de l'Ecole*, avec les cartables et les petits paniers, sous les yeux des parents attentifs. Enfin, avec M. Ernest Laurent, nous voici au *Bon logis*, où la maman, près d'une table chargée de gâteaux, de fleurs et de jouets, soigne un nourrisson et dit à la fillette pensive appuyée contre ses genoux : *Aimez bien votre maman, car personne ne vous aimera mieux qu'elle.*

Ces maquettes ont été confiées à l'imprimeur Eugène Verneau, qui a pu réaliser jusqu'ici : *La Sortie de l'école*, par Jules Adler, *Les Petits Hollandais*, par Augustin Hanicotte, *Les Joueurs de boules*, par Lucien Simon. Il y a ajouté, de son cru, *Les Enfants aux Tuileries*, par Abel Truchet. Des difficultés lithographiques ont interrompu la publication. Mais l'éditeur continue sans arrêt des séries nouvelles de Henri Rivière, introduites, on peut dire imposées, dans les classes par la Société nationale de l'Art à l'école.

Cette association s'est fondée en février 1907, sur les principes suivants : « Faire aimer à l'enfant la nature et l'art, rendre l'école attrayante », avec ces moyens d'action : « Embellissement des locaux scolaires, décoration permanente ou mobile de l'école, diffusion de l'imagerie scolaire appropriée à l'âge et aux facultés de l'enfant, et son initiation à la beauté des lignes, des couleurs, des formes, des mouvements et des sons. »

En ce qui concerne plus particulièrement l'imagerie, on peut dire que la société a fait sien le programme intégral voté par la Commission de 1880. Elle a institué une sous-commission d'examen devant laquelle passèrent les produits de plus de trente éditeurs. Comme en 1880, peu trouvèrent grâce à ses yeux. Mais on peut ajouter que, depuis cette fondation, l'imagerie scolaire a pris une orientation nouvelle. La Société émet des vœux en faveur de l'estampe en couleurs, établit ses proportions à l' « échelle » des murailles, la base de ses enseignements, lance des circulaires où elle énumère les sélections issues de ses délibérations. Ne se bornant pas à la théorie, son action immédiate est des plus réelles. Elle parvient à faire reculer les chromolithographies quasi-officielles de Hugo d'Alesi, qui déforment la nature par trop de joliesse et de préciosité, y substitue celles de Henri Rivière qui la font comprendre avec plus de vérité, lutte avec raison contre l'encombrement des murs, l'apposition permanente des tableaux anti-alcooliques et physiologiques, « lesquels ne doivent paraître, pour conserver leur efficacité, qu'au moment de la leçon ».

La direction de l'enseignement primaire du ministère dispose d'un crédit de 3000 francs « pour achats d'images scolaires ». A l'instigation de la Société, ce crédit est porté à 5000 francs, et chaque grande cité vote des fonds à cet usage. La Société fait intercaler un chapitre spécial de « décoration scolaire » dans les catalogues de fournitures gratuites de la Ville de Paris; le directeur de l'enseignement de la Ville la charge, dès la première année, de répartir, pour une somme assez considérable, dans les écoles que ses commissaires ont visitées, des estampes choisies par elle, et la même action, la même influence s'étendent sur le territoire entier et même aux colonies, par le travail de ses filiales.

Les éditeurs qui s'inspirent et se subordonnent à cette action produisent d'intéressantes choses : Hachette, avec ses *Chefs-d'œuvre des grands maîtres*, réduits en couvertures de cahiers; Larousse avec les *Saisons* de Grasset, en cahiers également; Laurens avec un album d'Auriol; Buloz avec une série nouvelle, *Sites et monuments*, qui fait suite à l'*Histoire de l'Art*; le Touring-Club, qui édite deux *Manuels*, de l'Arbre et de l'Eau, parfaits de tendances et d'exécution (mais une pancarte moins bonne d'esthétique), Eugène Verneau, avec ses estampes d'Adler, Hanicotte, Lucien Simon, Truchet, Steinlen, qui complètent si heureusement et si diversement le bouquet magnifique de Henri Rivière. La Société en provoquera d'autres, qu'elle étudie chaque jour. Les Congrès nationaux qu'elle tint à Lille en 1908 et à Nancy en 1909, ses cinq expositions de 1907, 1908 1909 à Londres, au Salon d'automne de Paris, à Copenhague et à Nancy, furent des sources de documentation où vinrent puiser même nos voisins. La réforme de l'enseignement du dessin, déjà entreprise par une ardente campagne de M. Quénioux, y fut définitivement résolue sur la base de l'observation directe de la nature, et les nouveaux programmes en surgirent, maintenant appliqués (octobre 1909).

Ne terminons pas ce trop bref exposé français sans citer les réalisations artistiques de l'Allemagne, qui a su comprendre depuis longtemps et fort bien l'imagerie scolaire, et la Belgique où le ministère des sciences et arts publie d'excellentes circulaires sur l'éducation esthétique primaire, la décoration florale des écoles, et édite actuellement une série de

vingt estampes en couleurs des *Sites et paysages belges*, confiée aux meilleurs artistes du pays et d'une exécution très satisfaisante. [LÉON RIOTOR.]

**IMAGINATION.** — Les psychologues distinguent deux espèces d'imaginations : l'*imagination reproductrice*, faculté de conserver dans l'esprit les images des sensations passées; l'*imagination créatrice*, faculté non de créer des images, mais de combiner d'une manière originale les images emmagasinées dans l'esprit.

1. Les sensations produites dans le cerveau par les objets extérieurs n'en disparaissent pas entièrement : elles y laissent comme des copies d'elles-mêmes plus ou moins exactes, plus ou moins déformées par le travail naturel de l'esprit et la durée du souvenir, mais plus faibles et moins propres à déterminer des actes. A ces copies on a donné le nom d'*images*, et l'on appelle *imagination reproductrice* cette faculté qu'a notre esprit de garder, pour ainsi dire, un double des sensations qu'il a éprouvées. Toutes les sensations (visuelles, auditives, tactiles, etc.) peuvent ainsi reparaître à l'état d'images, avec plus ou moins d'intensité, selon qu'elles-mêmes ont été plus ou moins intenses et selon les différents individus.

Cette faculté est très précieuse, et l'on ne voit pas comment sans son aide la conscience pourrait se former. Non seulement elle constitue à notre profit une vaste collection où nous allons puiser pour retrouver les éléments du passé, non seulement elle est ainsi la condition de la mémoire, mais elle est encore la condition de la perception. Dans la première enfance, en effet, quand l'esprit vide ne reçoit encore des objets que des sensations pures (couleur, bruit, forme, etc.), c'est en combinant toutes ses sensations, en regardant, en écoutant, en touchant, que le petit enfant arrive à une connaissance suffisante des objets. Plus tard, à mesure que le nombre des images augmente, la perception est aussi plus rapide : nous recevons une sensation que nous complétons aussitôt, pour percevoir l'objet, avec les images qui habituellement ont toujours été associées à cette sensation. « Quand j'ai, comme en ce moment, la représentation visuelle d'une surface brune à lignes non parallèles et à angles inégaux, je dis que je vois mon bureau, c'est-à-dire une masse solide, rectangulaire, toute en bois de noyer.... Ma perception actuelle de mon bureau est tout entière faite d'attributs actuellement sentis et d'attributs autrefois sentis et maintenant reproduits (images), et composés avec les autres dans l'unité d'un *objet* qui porte son nom. » (W James.) Si nous n'avions pas d'images, nous serions obligés à chaque fois, pour percevoir un objet, de recommencer toutes les expériences que le petit enfant doit faire à la première perception. Toute perception est donc un mélange de sensations et d'images.

Ce mélange peut quelquefois être mal fait : aux sensations actuelles peuvent s'ajouter des sensations qui ne doivent pas leur être associées. On dit alors qu'il y a fausse perception ou *illusion*. Si à la pure sensation de blancheur éclatante que me donne le matin un nuage éloigné, j'ajoute mentalement les images visuelles et tactiles qui me feront percevoir une montagne neigeuse, j'ai une illusion. Ordinairement les illusions sont détruites, avant même que d'être formées, par les concomitants de la perception : si je sais que je suis dans un pays plat, je ne courrai aucun risque de me tromper sur la vraie nature des nuages qui se forment à l'horizon. Si au contraire, au cours d'un voyage, je m'attends à voir des montagnes couvertes de neige, l'illusion se produira d'autant plus facilement, et je croirai voir les montagnes dans des nuages qui à un autre moment ou en un autre lieu ne me donneraient pas du tout cette fausse perception. Dans tous les cas, c'est l'habitude qui détermine la perception : une sensation donnée dans le réel sera complétée dans l'esprit par les images qui lui sont habituellement associées. Herbart appelle *aperception* ce processus par lequel les sensations s'agrègent aux masses d'images actuellement présentes dans l'esprit.

Chez un adulte normal, les images sont reconnues comme telles, et nettement distinguées des sensations. En général elles sont reconnues comme *passées*, et ne risquent pas ainsi d'être confondues avec les sensations actuelles; cette localisation dans le passé se faisant grâce à l'ensemble d'idées et de sentiments auxquels l'image est associée, dont elle fait partie. En outre, quand les images apparaissent dans l'esprit avec une intensité telle qu'elles pourraient peut-être, si elles étaient seules, paraître réelles (c'est-à-dire correspondant à des objets réels), elles sont aussitôt « réduites » par des sensations qui leur sont contradictoires. « Quand le joueur d'échecs imagine à deux pas, en face de lui, un échiquier noir et blanc, et qu'un instant après ses yeux ouverts lui donnent à la même distance et dans la même direction la sensation d'un mur gris ou jaune, la sensation et l'image ne peuvent subsister ensemble. C'est ainsi que le plus souvent l'erreur fugitive, attachée pour un instant à la présence de l'image, disparaît presque au même instant et sans intervalle appréciable par le choc antagoniste de la sensation réelle. » (Taine.) Chez l'esprit malade, il n'en va pas ainsi. Les images trop intenses ne se laissent plus réduire par les sensations actuelles, ce que nous pourrions exprimer en langage physiologique en disant que les courants nerveux qui viennent des sens, au lieu d'être normalement plus forts que ceux qui se produisent dans l'intérieur du cerveau, sont plus faibles. Il suit que le malade prend ses images pour des sensations, ce qui constitue des *hallucinations*.

2. On a souvent remarqué que l'expression d'*imagination créatrice* est à la fois juste et fausse. L'esprit humain est incapable de rien créer d'absolument original, de former des images qui ne soient pas les copies de sensations venues du dehors; il n'en est pas moins vrai que dans les œuvres qui sont les produits de cette imagination se manifeste un caractère de nouveauté analogue aux créations de la nature. En réalité, l'imagination créatrice est la faculté que nous avons de combiner les images emmagasinées dans notre esprit, de manière à en former des « touts conscientiels » nouveaux. Le torse humain et la queue du poisson, le corps de l'homme et le corps du cheval existent en dehors de nous; mais la sirène et le centaure sont des produits de l'imagination créatrice qui a réuni en un groupe nouveau des images appartenant à des groupes différents. L'imagination créatrice est extrêmement variée selon les individus : chez les uns elle est à peu près nulle, chez les artistes elle est très développée, chez les fous elle atteint son maximum de fantaisie.

Parmi les artistes, c'est surtout chez les musiciens et les poètes qu'elle est particulièrement développée. Chez les premiers, les images se succèdent et s'associent suivant des lois spéciales, sans aucune excitation du monde extérieur, si ce n'est les bruits de la nature et les souvenirs de toutes les œuvres entendues par le musicien. Chez les poètes, l'imagination est d'une nature un peu autre : les sensations et les images sont confondues à demi consciemment, non à tel point qu'il se produise une illusion, mais de telle manière que la perception légèrement déformée présente une analogie avec une perception voisine. Les étoiles sont des fleurs et le croissant de la lune une faucille d'or, l'arc-en-ciel une écharpe.

Ce sens des analogies, des « correspondances », caractérise essentiellement les poètes : il a souvent été considéré comme la poésie même. Dante, Hugo, Shelley, pour ne citer que les plus grands, arrivent à ne penser que par images, par symboles.

Il y a bien d'autres formes d'imagination encore. C'est l'imagination de l'inventeur, qui, sans cesse occupé à combiner entre elles les images innombrables dont son esprit est plein, n'a, comme disait Edison, qu'à regarder autour de lui pour trouver matière à une création nouvelle. C'est l'imagination du savant qui découvre une hypothèse féconde expliquant des faits connus depuis longtemps. C'est l'imagination du bon ouvrier qui, grâce aux nombreuses associations d'idées que son expérience de technicien et de spécialiste lui a fournies, découvre plus rapidement l'accident survenu à la machine et le moyen de le

réparer. C'est l'imagination de l'homme ingénieux qui a mille manières de sortir d'une difficulté, et se tire d'affaire dans les cas les plus difficiles. C'est l'imagination des grands génies créateurs, dont l'esprit toujours en travail, combinant sans cesse et comme naturellement les innombrables idées dont il est rempli, en forme des composés nouveaux qui s'imposent à l'admiration comme des êtres vivants, Michel-Ange, Shakespeare. C'est enfin la mauvaise imagination, l'imagination quasi-hallucinatoire des esprits romanesques, qui, mal satisfaits du monde où ils vivent, s'en créent un plus charmant et plus harmonieux, et s'y bercent complaisamment, oublieux de la réalité qu'ils ne voient plus, jusqu'au jour où elle se rappelle rudement à eux.

A toutes ces formes de l'imagination, nous trouvons à des degrés très divers le même support : un esprit très riche en images, et qui les combine pour en former quelque tout nouveau, plus ou moins original, plus ou moins complexe, qui ne lui est pas donné dans la perception. Ajoutons que, bien que, dans cet article, par une limitation arbitraire mais commode, nous étudiions exclusivement les éléments intellectuels de l'imagination, la sensibilité a sur les combinaisons d'images une influence considérable et peut être prépondérante : ce sont souvent des raisons sentimentales qui les déterminent de préférence à toutes celles qui à un moment donné sont possibles, ou les créent malgré l'inertie naturelle de leur esprit. Nos passions colorent nos perceptions, les déforment ou les faussent : nous ne voyons pas le réel qui nous gêne, nous voyons ce qui n'est pas et que nous aimons et que nous désirons voir.

3. Les psychologues ont coutume de répéter que l'enfant a une imagination très développée, très fraîche, très vive. Cependant, si nous nous en rapportons à l'analyse que nous venons de faire, nous pouvons mettre en doute à priori une telle affirmation. Les deux conditions de l'imagination nous ont en effet paru être d'abord une grande richesse en images et en association d'images; ensuite une vie sentimentale très active. Ni l'une ni l'autre de ces deux conditions ne peuvent se trouver réalisées chez l'enfant.

Il a peu d'images parce qu'il a peu d'expérience, et parce que l'activité de l'esprit est entièrement consacrée à recevoir et organiser les innombrables sensations neuves que lui donne le monde. Quant à la vie sentimentale, on sait combien elle est faible chez l'enfant. Il serait donc étonnant qu'il ait une imagination très vive. Mais une observation plus attentive nous instruira mieux. Les raisons qui font croire à la vivacité de l'imagination enfantine sont tirées de la fantaisie qui règne dans les jeux des enfants et de la facilité avec laquelle ils modifient les objets soumis à leurs sens, ce que James Sully appelle la « transformation imaginative des objets ».

Mais un enfant qui joue « à la marchande, au cocher, au chemin de fer, aux Marocains », ne fait pas preuve d'une grande imagination : il imite du mieux qu'il peut des actions qu'il voit faire autour de lui ou dont il entend parler. Dira-t-on que c'est pourtant imaginer que se représenter autre que ce qu'on est naturellement? Il n'y a là qu'un phénomène très simple d'auto-suggestion : en imitant les actes du cocher, l'enfant devient peu à peu, comme l'acteur, le personnage dont il joue le rôle. Et cette transformation est d'autant plus facile que l'enfant se satisfait de peu, et qu'il lui faut peu de décors et d'accessoires. — Quant à la « transformation imaginative des objets », loin d'être un fait donné dans l'observation, elle n'est qu'une hypothèse, nullement démontrée et peu vraisemblable. Un enfant s'installe dans une guitare et se fait traîner par son frère, voilà le fait. Cette utilisation de la guitare comme d'une voiture est-elle produite par l'imagination? Pour l'affirmer, il faut admettre que l'enfant a perçu exactement la guitare, qu'il en connaît bien la nature et l'usage; qu'après avoir comparé et reconnu une guitare et une voiture, il en a aperçu les différences; puis qu'il a imaginé qu'elles présentaient certaines ressemblances et que le corps de l'instrument pouvait devenir un chariot dont le manche serait le timon. Il est bien difficile de supposer un tel travail dans l'esprit d'un enfant ordinaire. Il est infiniment plus simple d'observer ici la loi d'économie et de supposer que l'enfant a vu du premier coup dans la guitare une voiture, parce qu'il connaît très mal l'une et l'autre, et qu'il est susceptible de les confondre l'une avec l'autre, non dans la pure connaissance sans doute, mais dans l'usage. Ajoutons qu'au moment où les enfants s'amusent ainsi, ils désirent vivement avoir une voiture dont ils sont privés, et sont ainsi disposés à en voir une dans tout objet qui présentera avec elle la moindre analogie. Nous sommes, en outre, amenés à admettre cette thèse de préférence à la précédente, en remarquant que les confusions, dues évidemment à des perceptions inexactes, sont si fréquentes chez les enfants qu'elles semblent chez eux normales et comme naturelles. Neuf fois sur dix, mis en présence d'un objet nouveau, qu'il ne connaît pas, qu'il n'a jamais vu, l'enfant le confond avec une autre chose qu'il connaît. Il ne perçoit que les caractères communs. Il faudrait, en effet, pour qu'il connût exactement les choses, qu'il élargît assez son monde intérieur pour y recevoir de nouvelles représentations, et surtout qu'il en changeât toute l'organisation si péniblement conquise pour faire une place à l'élément nouveau. Son esprit n'a point la force de faire un tel travail. La loi du moindre effort arrange plus simplement les choses : la représentation nouvelle est conçue comme ancienne, le hibou est pris pour un chat, et rien n'est changé.

Cette prétendue imagination enfantine disparaît en outre avec une telle rapidité, qu'on a une raison nouvelle de douter de sa puissance. Si elle persiste un peu plus longtemps chez les enfants solitaires qui vivent enfermés chez eux au milieu d'une réalité dont l'esprit se plaît à garder une représentation déformée que rien ne redresse ni ne combat, elle cesse de très bonne heure chez les autres, aussitôt qu'ils se trouvent en contact, d'une façon continue, avec d'autres enfants. C'est la vie en commun qui fait disparaître les confusions, les illusions, qui rend les représentations plus exactes, plus conformes à la réalité. Deux illusions différentes ne peuvent coexister, il faut que l'une cède le pas à l'autre, et, dans cette sorte de lutte pour la vie, laquelle sera vaincue? Toutes les deux, et c'est la perception exacte qui restera debout sur leurs ruines. « Cette chaise, c'est un chemin de fer. — Non, c'est un bateau ! — Un chemin de fer ! — Un bateau ! — Mais voyons donc que c'est tout bonnement une chaise, et jouons à cache-cache. » Ce n'est pas l'imagination qui s'atrophie, c'est la confusion qui disparaît, c'est l'habitude d'observer qui se forme.

4. Il ne saurait donc être question de développer directement chez l'enfant, par je ne sais quel entraînement, l'imagination. Il est inutile d'essayer de recréer cette faculté d'illusion qui a fait le charme et la faiblesse des premières années; ce serait tenter une œuvre impossible. La nature ne revient pas ainsi en arrière, et, quand les enfants ont conquis le précieux bien d'une perception plus exacte, il ne faut pas essayer de le leur arracher. Il serait d'ailleurs regrettable qu'on y parvînt. La faculté d'observation est une faculté trop rare et trop précieuse pour qu'on commette la mauvaise action d'essayer de la détruire dans son germe. Mais on n'y parviendra pas : pour les enfants, Newton a détruit la poésie de l'arc-en-ciel. Quant aux poètes, qui gardent toute leur vie ce pouvoir de discerner les analogies entre les choses, et de contempler le monde à travers le voile de l'illusion, ils sont une toute petite minorité, et il vaut mieux les laisser se développer librement.

Ce qu'il importe de créer ou d'accroître chez les enfants, c'est d'abord cette forme de l'imagination que nous avons appelée l'ingéniosité et que le peuple appelle si vigoureusement « l'esprit débrouillard ». Savoir dans un peloton embrouillé trouver l'extrémité du fil, et dans une difficulté le moyen d'en sortir, c'est là une faculté précieuse que la pédagogie devrait cultiver. On remarque dans les écoles de petits enfants déjà très bien doués à ce point de vue; ils découvrent tout de suite pourquoi une porte ferme mal, pourquoi une fenêtre ne peut s'ouvrir. Ce sont ces

enfants qui, après une bonne éducation appropriée, deviennent des inventeurs. Il faudrait pour les autres des exercices d'entraînement, dont nous n'avons pas à tracer ici le programme en détail, destinés à leur faire acquérir cette forme de l'imagination : de petits problèmes pratiques dont on leur demanderait de trouver la solution, des difficultés habilement machinées dont ils devraient sortir, des embarras où on les mettrait, bref un constant appel à l'initiative.

Quant à l'imagination esthétique, il faut faire sur ce point les plus grandes réserves. Les prétendus exercices d'imagination (donnés par exemple sous forme de composition française) ont le plus souvent pour résultat d'habituer les élèves à parler de ce qu'ils ignorent. Ils combinent des images qui sont des copies, non de sensations, mais d'autres images vagues ou irréelles. Il faut renoncer à une discipline aussi dangereuse, et ne pas oublier que la faculté de voir exactement le réel, le sens critique, est la première que tout enseignement doit développer.

Mais puisque nous avons vu que la condition essentielle de l'imagination, de la bonne et féconde imagination, c'est une riche collection d'images et d'associations d'idées, puisque nous savons que le génie n'est que le travail de combinaison et d'organisation de l'esprit portant sur les nombreux matériaux qu'il renferme (G. Séailles), il faut enrichir d'images l'esprit des enfants. Le complément nécessaire du travail d'analyse, qui affine et précise la perception, sera l'abondance des images qui l'élargit. Par la parole, par les livres, par la contemplation des œuvres d'art, des spectacles naturels, par l'évocation des civilisations disparues, des peuples lointains, des progrès que l'avenir rendra possibles, de l'infini du monde sidéral, il faut peupler l'esprit des enfants d'un tel fourmillement d'images précises, que, sollicité par elles, l'esprit fonctionne naturellement et sans effort, et trouve parmi elles les combinaisons nécessaires au besoin, ou les organisations harmonieuses au moment de la création artistique. [ROGER COUSINET.]

**IMBÉCILES, IMBÉCILLITÉ.** — Voir *Idiots et crétins.*

**IMITATION.** — L'imitation est une des forces mentales qui jouent un rôle prééminent dans la formation de l'individu et dans le développement des sociétés humaines. Pour faire saisir sa puissance, il suffirait de rappeler qu'elle est la condition essentielle de l'acquisition du langage. L'enfant sans doute témoigne d'une certaine initiative verbale quand il apprend à parler : instinctivement, il émet des sons, il crie, il gazouille et il fournit ainsi de lui-même, spontanément, la *matière* du langage. Mais la *forme*, c'est-à-dire les mots de la langue maternelle qui ont façonné cette matière première, c'est par imitation qu'il les répète, plus ou moins maladroitement d'abord, en les défigurant, en les estropiant, et peu à peu avec plus de sûreté et d'exactitude, à mesure que ses organes d'articulation se fortifient et que son attention grandit.

Ce n'est pas seulement dans l'acquisition du langage que l'imitation exerce son influence : les mouvements, les actes de l'enfant ne sont bien souvent que singeries. Et aussi bien que les premières années de l'enfance, tous les âges de la vie sont plus ou moins soumis à l'empire de l'imitation. Elle est une des conditions essentielles de la vie sociale : c'est grâce à elle en effet que les différences individuelles se fondent, s'harmonisent, et que l'humanité aboutit à une assimilation chaque jour plus profonde.

Sans doute, et fort heureusement, il y a des forces antagonistes qui à la tradition opposent le progrès : elles viennent rompre la monotonie et l'uniformité des actions toujours les mêmes, répétées par des hommes qui se singent, qui se copient les uns les autres. Il y a l'esprit d'initiative et l'esprit d'entreprise, le besoin d'inventer et du faire de nouveau, l'originalité, le sens propre, la liberté enfin. Mais combien est considérable tout de même la part des actes purement imitatifs! Dans une société depuis longtemps immobile, telle que le peuple chinois, les générations se succèdent, sans rien changer aux traditions immémoriales, transmises par les ancêtres. C'est un recommencement perpétuel des mêmes rites, des mêmes coutumes : l'homme d'aujourd'hui est la copie fidèle de l'homme d'il y a mille ans. Qu'est ce qu'une société même très civilisée, sinon celle où la presque totalité des citoyens qui la composent se plient et se conforment aux mêmes usages; où l'on s'habille, où l'on se meuble, où l'on pense souvent comme son voisin? Et lorsqu'une civilisation nouvelle se fonde, comme cela se voit au Japon, d'où vient en partie le progrès accompli, sinon de l'imitation des peuples étrangers auxquels on emprunte leurs inventions et leurs arts?

L'imitation se présente sous des formes très diverses. Pur instinct à l'origine, elle devient ensuite un mobile d'action raisonné, une manifestation intelligente de l'activité. Les avis sont partagés d'ailleurs sur la question de savoir quelle part il faut attribuer au degré d'intelligence dans la tendance à l'imitation. Buffon a dit : « Parmi les hommes, ce sont ordinairement ceux qui réfléchissent le moins qui ont le plus le talent de l'imitation ». Chez les animaux, le talent d'imitation, bien loin de supposer de l'esprit et de la pensée, prouve au contraire qu'ils en sont absolument privés. Dans le même sens, Darwin a écrit : « La tendance à l'imitation est vivace surtout chez les sauvages ». Mais Romanes, dans son livre sur l'*Evolution mentale chez les animaux*, est d'une opinion contraire : « Comme la faculté d'imitation, dit-il, dépend de la faculté d'observation, elle se développera d'autant plus chez les animaux qu'ils seront plus intelligents ». La contradiction est plus apparente que réelle : les trois naturalistes n'ont pas parlé de la même forme d'imitation. Dans les actes imitatifs, il y a toujours à distinguer ce qui relève de l'automatisme, de la machine, et ce qui appartient à la réflexion, à la volonté. « L'homme — selon le mot de Pascal — est automate autant qu'esprit. » L'imitation est tantôt inconsciente, involontaire, machinale, tantôt réfléchie, raisonnée, volontaire. Ce qu'affirment Buffon et Darwin s'applique surtout à la première forme d'imitation; ce que prétend Romanes, à la seconde.

Chez l'adolescent, chez l'adulte, l'imitation impulsive, involontaire, coexiste avec l'imitation volontaire : il en reste au moins des traces, quoiqu'elle ne domine plus. Chez l'enfant, elle existe presque seule, au début tout au moins, et l'imitation volontaire commence seulement à poindre.

Que l'enfant soit extrêmement imitatif et qu'il le montre de très bonne heure, c'est ce qu'il n'est pas besoin de prouver. Tout ce qui frappe ses oreilles, tout ce que perçoivent ses yeux, il essaie de le reproduire. Il est comme l'écho vivant, comme la photographie animée de tout ce qu'il voit et de tout ce qu'il entend. Mais toutes ces imitations de l'enfant n'émanent nullement d'une volonté consciente. Dans ses commencements, l'imitation est automatique, presque réflexe. La faiblesse physique et morale, le défaut d'initiative, l'absence d'individualité, chez un petit être qui n'a pas encore nettement conscience de son moi, tout cela fait de l'enfant un aveugle imitateur. Il est à la merci des impressions qui le sollicitent de toutes parts : « L'ignorance des enfants, a dit Fénelon, dans le cerveau desquels rien n'est encore imprimé et qui n'ont aucune habitude, les rend souples et enclins à imiter tout ce qu'ils voient. »

Même sous sa forme la plus élémentaire, l'imitation suppose tout au moins la perception de ce qui est imité. Pour que l'enfant répète ou essaie de répéter un geste, une attitude, il faut qu'il les ait vus; pour qu'il reproduise un son, un mot, il faut qu'il les ait entendus. Donc une représentation intellectuelle plus ou moins nette, qui sera soit une perception, si l'enfant imite immédiatement ce qu'il voit ou ce qu'il entend, soit un souvenir, une image, si l'imitation déjà plus libre s'exerce à distance, telle est la base de tout acte d'imitation instinctive. Mais si, à son premier degré, l'imitation suit simplement la pente de l'instinct, sans que l'enfant s'en doute presque, elle ne tarde pas à devenir un effort conscient et volontaire. L'enfant imite alors par un acte de volonté plus ou moins réfléchie certaines actions qu'il a particulièrement observées, et qui, pour une raison ou pour une autre, ont excité son intérêt. Cette imi-

tation réfléchie implique doublement la participation de la volonté : d'abord, dans l'attention qu'on accorde à un acte, de préférence à tout autre; ensuite, dans l'effort qu'on est obligé de faire pour reproduire exactement ce qu'on veut imiter. C'est de cette imitation-là que l'éducateur doit surtout se préoccuper; c'est la seule qu'il puisse gouverner, et dont il soit vraiment le maître par le choix des objets qu'il présente à ses élèves et des exemples qu'il leur propose.

L'imitation agit plus ou moins, selon les circonstances et d'après certaines conditions. Nous en distinguerons trois qui les facilitent et les favorisent, ou qui, autrement dit, accroissent la force de l'exemple. Ce sont : 1° la sympathie, l'affection que l'enfant ressent pour son modèle; 2° le respect que ce modèle inspire, et, à plus forte raison, l'admiration qu'il peut mériter; 3° enfin la similitude de l'âge, du genre de vie. Nous allons voir tour à tour chacun de ces trois éléments jouer son rôle avec une force particulière dans trois cas différents : lorsque l'enfant imite des parents qu'il aime; lorsqu'il imite un maître qu'il respecte; enfin lorsqu'il imite ses camarades d'école, ses compagnons d'âge. Ces trois conditions, d'ailleurs, bien qu'elles puissent agir isolément, mêlent souvent et confondent plus ou moins leurs diverses influences. L'exemple sera d'autant plus persuasif qu'à la fois nous aimerons et respecterons celui qui nous le donne. De même la tendance à l'imitation sera plus forte, si les bons exemples nous viennent d'un camarade dont nous avons fait notre ami, parce qu'alors la ressemblance de l'âge et l'affection s'uniront pour nous entraîner. Ajoûtons qu'une condition générale préside à l'action de ces trois causes distinctes; c'est naturellement la présence, la proximité du modèle, et par suite la possibilité de le voir de près, de le fréquenter. La puissance de l'exemple est d'autant plus grande que l'exemple est plus rapproché de nous et que, observé directement, il frappe davantage nos sens et notre imagination.

L'affection, la sympathie, l'amour se placent au premier rang parmi les sentiments dont on peut dire qu'ils sont les introducteurs de l'imitation. Nous sommes plus particulièrement portés à imiter ceux que nous aimons. « De la sympathie, disait Mme Necker de Saussure, naît une pente à l'imitation. Après avoir senti comme nous, l'enfant veut agir comme nous. » Et Tarde écrivait: « L'aimant copie l'aimé ». La sympathie, on le sait, a deux sens : tantôt elle n'est que la faculté qui nous fait participer aux joies ou aux peines d'autrui, tantôt le penchant affectueux qui attire deux personnes l'une vers l'autre. Sous sa première forme, la sympathie n'est qu'une imitation morale, le besoin secret de mettre nos sentiments et nos pensées d'accord avec les sentiments et les pensées de nos semblables. L'enfant qui pleure en voyant pleurer, qui devient triste quand sa mère est triste, ne fait au fond qu'imiter. De même la sympathie considérée comme un sentiment d'affection est aussi un principe d'imitation. Ce sont les parents qu'il aime, les sœurs et les frères qu'il chérit que l'enfant imite de préférence. Aimer quelqu'un n'est-ce pas en partie vouloir lui ressembler? Le désir d'imitation est irrésistible quand il est porté sur les ailes de l'amour. Et cela est vrai de l'amour filial comme de toute autre forme d'amour. Considérons d'ailleurs qu'à l'affection qu'inspirent le père et la mère s'ajoute, pour influencer l'enfant, l'autorité qu'ils tiennent de la nature; et qu'enfin, précisément parce qu'ils vivent plus constamment avec lui, au moins dans les premières années, leurs exemples sont plus efficaces parce qu'ils sont plus souvent sous les yeux de leurs enfants.

Les parents jouent donc à tous les points de vue, dans la vie des enfants, un rôle exemplaire, dont les conséquences peuvent être graves en bien comme en mal. Un fils qui voit son père toujours au travail est incité à devenir laborieux lui-même par imitation. Et, inversement, comment le spectacle continu que donne à sa fille une mère désordonnée, malpropre, n'aurait-il pas pour conséquence de faire d'elle, à son image, une petite créature de tenue négligée et déréglée? Ce sont les mauvais exemples des parents qui font les enfants mal élevés.

Sans être doué du même pouvoir que l'exemple des parents, l'exemple des maîtres n'en a pas moins un grand intérêt. Et ici apparaît avec plus d'éclat que dans la famille un nouveau principe d'imitation : la tendance à vouloir ressembler à ceux qui sont au-dessus de nous, qui non seulement nous dominent du fait de la fonction qu'ils occupent, mais qui nous sont supérieurs par leur savoir, par leur rang social. Tarde a fait remarquer, non sans raison, que les personnes qu'on est le plus porté à imiter sont celles auxquelles on doit obéissance. « Les masses, écrivait-il, ont toujours eu un penchant à copier les rois, la cour, les classes supérieures, dans la mesure où elles ont accepté leur domination.... De tout temps les classes dominantes ont été les classes modèles. » La comédie de Molière *le Bourgeois gentilhomme* est comme l'illustration de cette vérité. Dans la famille, même aux temps primitifs, lorsque l'autorité paternelle était un pouvoir absolu, fondé sur la crainte plus que sur l'amour, « le père était l'infaillible oracle et le souverain roi de l'enfant : par cette raison, il était son modèle suprême ». La docilité et la crédulité entrent pour beaucoup dans la tendance à l'imitation.

Les plus savantes leçons, les plus éloquentes même, n'égaleront jamais la prédication muette des bons exemples. « Un instituteur qui donne le bon exemple à ses élèves, a écrit un pédagogue américain, vaut mieux à lui seul que mille manuels de morale. » La suggestion de l'exemple est d'autant plus forte qu'elle est plus dissimulée, que l'enfant ne s'en défie pas, et que son influence le pénètre sans qu'il s'en doute. Et comment les élèves ne voudraient-ils pas s'efforcer d'imiter un maître qu'ils aiment et qu'ils estiment! Que sera-ce, s'ils l'admirent comme les élèves de Fontenay admiraient Pécaut!

D'autre part, un maître aura beau prêcher le devoir et la vertu, si ses actes démentent ses paroles, s'il lui arrive de se mettre en colère après qu'il a célébré la modération et la patience, s'il n'est pas lui-même un modèle d'exactitude alors qu'il aura recommandé à ses élèves l'ordre et la régularité dans leur travail, ils s'autoriseront de ses exemples pour ne pas suivre ses conseils.

La nature humaine est « ondoyante et diverse ». Elle l'est au point que des causes contraires peuvent produire des résultats moraux analogues ou même semblables. N'est-il pas contradictoire, en effet, après avoir dit que l'imitation s'attache de préférence aux actes de ceux qui nous sont supérieurs, de constater maintenant cet autre fait qu'elle n'est jamais plus puissante que quand elle agit entre égaux? C'est cependant la vérité. On sait combien est grande l'action que des camarades du même âge exercent les uns sur les autres. D'une part, sans doute par une sorte d'ambition, de vanité puérile, l enfant choisira pour modèles, parmi ses camarades, ceux qui sont plus forts, plus âgés que lui. Il aime à hausser sa petite taille, à jouer au jeune homme. Mais en même temps, avec tous ceux qui, de même âge que lui, suivent la même classe, jouent aux mêmes jeux dans la même cour de récréation, quelle inclination n'a-t-il pas à les imiter! Il les imitera instinctivement dans leurs gestes, dans leur manières, dans leur façon de parler, dans leur prononciation, dans leur accent. Il les imitera volontairement, pour peu qu'il ait un bon naturel, dans leur sagesse, dans leur ardeur au travail. Ceux qui se ressemblent déjà en quelque chose aspirent à se ressembler toujours davantage.

Le danger des mauvaises compagnies est un vieux lieu commun de la morale : nous n'y insisterons pas. Rappelons-nous plutôt de quel secours nous a été dans le développement de notre propre esprit l'imitation de nos bons amis de jeunesse, de ceux avec lesquels nous avons vécu intimement et collaboré dans les mêmes études. Nous les imitions dans leurs lectures, dans leurs méthodes de travail, dans l'emploi de leurs promenades aux jours de congé. Nous en devenions meilleurs : c'était de l'émulation sans doute, mais l'émulation, avant de vouloir surpasser, veut égaler, c'est-à-dire imiter.

L'imitation est une arme à deux tranchants! Si, d'un côté, elle tend à faire passer en nous les bonnes qua-

lités que nous remarquons chez les autres, elle fait aussi une sorte de propagande secrète en faveur de leurs mauvaises qualités. Elle est ouvrière de vice, non moins que de vertu. Il y a de véritables épidémie morales qui propagent, d'individu à individu, les mauvaises habitudes. Le fléau de l'alcoolisme ne ferait pas un si grand nombre de victimes, si l'exemple ne lui venait pas en aide : pourquoi ne pas faire soi-même ce qu'on voit tant autour de soi de gens se permettre ! On trouve ainsi dans la conduite d'autrui une excuse à sa propre conduite, une justification de ses fautes personnelles ; et le maléfice d'une tentation est autrement puissant quand nous voyons que nombre d'hommes y sont succombé avant nous. Le vice assurément s'introduit en nous par la porte que nos passions lui ouvrent, mais il se communique aussi par la contagion, par la suggestion de l'exemple. C'est surtout dans les années d'enfance que l'instinct d'imitation est dangereux : car alors les armes dont l'adulte peut se servir pour lutter contre les mauvais exemples ne sont pas encore forgées. L'enfant imite tout, le mal comme le bien, le laid comme le beau : c'est que ni le goût, auquel répugnent les choses laides, ni la conscience, qui fait détester les actions criminelles, ne sont encore nés dans son âme.

Mais, qu'elle nous conduise au bien ou au mal, l'imitation porte en elle un vice originel : elle contrarie dans son développement, parfois elle étouffe, notre propre personnalité. Ceux-là parmi les hommes sont le plus disposés à l'imitation qui ont le moins de forces individuelles, et qui, par suite, trouvent plus commode pour leur paresse d'imiter, de copier les autres, au lieu de penser et d'agir par eux-mêmes. Nécessaire dans le premier âge, parce qu'elle a pour résultat d'apprendre à l'enfant tout ce qu'il a besoin de savoir et de faire afin de s'élever peu à peu au niveau de ses semblables, afin d'entrer dans le grand courant de l'humanité, l'imitation devient funeste chez l'homme fait ; elle est alors une école de docilité servile, où la personnalité dégénère et s'efface.

Il est inutile de dire qu'un éducateur avisé écartera le plus possible de la vue de l'enfant n'importe quels mauvais exemples, et surtout la fréquentation de camarades vicieux. Une pêche pourrie peut par son contact contaminer toute une corbeille de fruits. Un enfant vicieux ou simplement mal élevé, s'il a surtout des qualités brillantes qui séduisent et excitent la sympathie, peut gâter toute une classe. Mais la nature humaine est tellement un tissu de contradictions que les mauvais exemples peuvent parfois produire d'heureux effets. Le proverbe « A père avare fils prodigue » nous prouve que, pour avoir vu de près les inconvénients d'un défaut, nous pouvons en être détournés, et nous jeter même dans l'excès contraire, qui peut être aussi un défaut. Il arrive qu'un enfant, pour avoir assisté aux scènes de colère qui ont troublé le ménage de ses parents et dont il a souffert lui-même, devienne, par une sorte de protestation et de réaction souvent inconsciente, le plus doux et le plus patient des hommes. C'était la méthode des Spartiates, qui, pour dégoûter les jeunes gens de l'intempérance, leur faisaient voir des ilotes ivres : méthode d'un emploi délicat et dangereux, car on n'est pas toujours sûr que la force de l'exemple ne l'emportera pas sur la répulsion qu'il provoque.

S'il est vrai qu'aucune de nos actions n'est perdue pour nous-même, que chacun de nos actes, bon ou mauvais, a un retentissement sur notre conduite future et contribue à diriger vers le bien ou le mal le courant de notre vie, il est indubitable aussi que les actions des autres hommes, de ceux qui nous ont précédés sur cette terre et dont nous savons l'histoire, exercent sur notre caractère, pour peu qu'ils soient présents à notre imagination, une influence profonde. Le passé rayonne sur le présent. Les âmes du passé revivent dans les âmes des générations nouvelles. Les exemples des anciens forment les esprits des nouveaux venus de la vie, et, comme l'a dit Auguste Comte, « les morts gouvernent les vivants ».

N'oublions pourtant pas qu'une des lois de l'imitation, c'est que son action s'exerce en raison directe de la proximité des modèles et en raison inverse de la distance. Plus sont rapprochés de nous les exemples qui nous sont proposés, plus nous sommes portés à les imiter. Mieux valent, par suite, les exemples des vivants, des contemporains, que les exemples des morts et des anciens. Ceux d'entre nous auxquels il a été donné d'approcher, de fréquenter des personnes d'une moralité impeccable, ou, mieux encore, des hommes de vertu active, de dévouement social, savent quel profit ils ont tiré de cette fréquentation. Il y a quelque chose de supérieur à la lecture édifiante de la vie d'un héros de l'humanité : c'est l'influence vivante d'un homme de bien, quand on a eu le bonheur d'être en contact avec lui. Mais les hommes de rare vertu ne courent pas les rues ; en tout cas il n'est pas loisible à tout le monde de lier commerce avec eux. Du moins on peut toujours se renseigner sur eux, se mettre au courant de leurs méthodes intellectuelles et morales, se familiariser ainsi avec des vertus « en chair et en os », des vertus qui ne sont pas des fictions rêvées par l'imagination des romanciers, ni des exemples perdus dans le lointain des âges. Le récit de la vie d'un Pécaut, le récit de la vie d'un Pasteur, seront autrement émouvants et efficaces que la biographie des grands hommes d'Athènes et de Rome. Nous n'avons pas, pour nous refuser à suivre de loin leurs exemples, le prétexte qu'ils ont vécu dans d'autres temps, dans des conditions plus favorables. Ils ont travaillé, ils ont fait le bien près de nous. Comment ne serions-nous pas excités à les imiter dans la mesure de nos moyens, plus que s'il s'agissait de Descartes ou de Pestalozzi ! [Gabriel Compayré.]

**IMPRIMÉS.** — La fourniture des registres et imprimés à l'usage des écoles constitue une dépense obligatoire pour les communes.

Celle des imprimés à l'usage des délégations cantonales et de l'administration académique est à la charge des départements. (Loi du 19 juillet 1889 articles 3 et 4.)

Quant aux imprimés nécessaires pour le mandatement des traitements, il y a lieu de distinguer entre ceux qui sont employés par l'administration préfectorale pour établir les mandats et ceux qui sont employés par l'administration académique pour constater les droits du personnel. Les premiers sont à la charge de l'Etat, à qui incombe le paiement des traitement du personnel de l'enseignement primaire, les derniers sont à la charge des départements. (Avis du Conseil d'Etat du 22 mai 1890.)

**INACTIVITÉ.** — Aux termes de la loi du 9 juin 1853, art. 10, paragr. 4, et du décret du 9 novembre 1853, art. 16, paragr. 11, les fonctionnaires de l'enseignement peuvent obtenir des congés d'inactivité avec traitement. Le temps d'inactivité durant lequel ils ont été assujettis à la retenue entre en compte pour la totalité dans le calcul des années valables pour l'établissement du droit à pension, mais il ne peut être admis dans la liquidation pour plus de cinq ans.

Il y a lieu d'observer que ces dispositions ne s'appliquent pas indistinctement à tous les fonctionnaires de l'enseignement. D'après les avis du Conseil d'Etat, en date du 11 décembre 1885 et du 6 août 1896, le bénéfice n'en appartient de plein droit qu'aux catégories qui pouvaient jouir avant la loi du 9 juin 1853 d'un traitement d'inactivité soumis à retenue.

Sont compris dans ces catégories, parmi les fonctionnaires participant au service de l'enseignement primaire, les inspecteurs d'académie, les secrétaires et commis d'académie et les inspecteurs primaires.

La loi de finances du 30 janvier 1907 (art. 57) a admis au bénéfice de l'inactivité : 1° les fonctionnaires et professeurs d'écoles normales primaires ; 2° les fonctionnaires et professeurs des écoles primaires supérieures pourvus d'une nomination ministérielle. — Voir *Retraite* (*Pensions de*).

**INCAPACITÉS.** — Sont incapables de tenir une école publique ou privée, ou d'y être employés : 1° ceux qui ont subi une condamnation judiciaire pour crime ou pour délit contraire à la probité ou aux mœurs, ceux qui ont été privés par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'art. 42

du Code pénal, et 2° ceux qui ont été frappés d'interdiction absolue en vertu des articles 32 et 41 de la loi du 30 octobre 1886 (Loi du 30 octobre 1886, art. 5).

L'art. 42 du Code pénal visé ci-dessus est ainsi conçu : « Les tribunaux jugeant correctionnellement pourront, dans certains cas, interdire, en tout ou partie, l'exercice des droits civiques, civils et de famille suivants : 1° de vote et d'élection; 2° d'éligibilité; 3° d'être appelé ou nommé aux emplois de l'administration, ou d'exercer ces fonctions ou emplois; 4° de port d'armes; 5° de vote et de suffrage dans les délibérations de famille; 6° d'être tuteur, curateur, si ce n'est de ses enfants et sur l'avis seulement de la famille; 7° d'être expert ou employé comme témoin dans les actes; 8° de témoignage en justice, autrement que pour y faire de simples déclarations ».

Aux incapacités prévues par l'art. 5 de la loi du 30 octobre 1886, il faut ajouter celle qui résulte de l'art. 14 de la loi du 1er juillet 1901, dont voici la teneur :

« Art. 14. — Nul n'est admis à diriger soit directement, soit par personne interposée, un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il soit, ni à donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée. Les contrevenants seront punis des peines prévues par l'art. 8, § 2. La fermeture de l'établissment pourra, en outre, être prononcée par le jugement de condamnation. »

D'autre part, la loi du 7 juillet 1904 porte (art. 1er) que « l'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congréganistes ». — Voir *Congrégations, Etrangers.*

**INCOMPATIBILITÉS.** — Les inéligibilités et les incompatibilités établies par les articles 32, 33 et 34 de la loi du 5 avril 1884 sur l'organisation municipale sont applicables aux membres des commissions scolaires et des délégations cantonales (Loi du 30 octobre 1886, art. 57).

En conséquence, sont incapables d'être membres des commissions scolaires ou des délégations cantonales, comme d'être conseillers municipaux : 1° les individus privés du droit électoral; 2° ceux qui sont pourvus d'un casier judiciaire; 3° ceux qui sont dispensés de subvenir aux charges communales et ceux qui sont secourus par le bureau de bienfaisance; 4° les domestiques attachés exclusivement à la personne (Loi du 5 avril 1884, art. 32).

Ne peuvent pas être nommés membres de la Comsion scolaire ou délégués cantonaux *dans le ressort où ils exercent leurs fonctions* : 1° les préfets, sous-préfets, secrétaires généraux, conseillers de préfecture; 2° les commissaires et les agents de police; 3° les magistrats des cours d'appel et des tribunaux de première instance, à l'exception des juges suppléants auxquels l'instruction n'est pas confiée; 4° les juges de paix titulaires; 5° les comptables des deniers communaux et les entrepreneurs des services municipaux; 6° *les instituteurs publics*; 7° les employés de préfecture ou de sous-préfecture; 8° les ingénieurs et les conducteurs des ponts-et-chaussées, chargés du service de la voirie urbaine et vicinale et les agents voyers; 9° les agents salariés de la commune, parmi lesquels ne sont pas compris ceux qui, étant fonctionnaires publics ou exerçant une profession indépendante, ne reçoivent une indemnité de la commune qu'à raison des services qu'ils lui rendent dans l'exercice de cette profession (Même loi, art. 33).

Toutefois, il y a *incompatibilité absolue* entre les fonctions de préfet, de sous-préfet et de secrétaire général de préfecture, de commissaire et d'agent de police, et la qualité de membre d'une commission scolaire ou de délégué cantonal (Même loi, art. 34).

Ainsi que nous venons de le voir, les instituteurs publics, aux termes de l'art. 32 de la loi du 5 avril 1884, combiné avec l'art. 57 de la loi du 30 octobre 1896, ne peuvent être nommés membres de la commission scolaire ou délégués cantonnaux, ni être élus conseillers municipaux dans la commune où ils exercent. Mais cette interdiction ne s'applique pas aux autres localités.

D'autre part, la loi du 30 octobre 1886 porte (art. 25) : « Sont interdites aux instituteurs et institutrices publics de tout ordre les professions commerciales et industrielles et les fonctions administratives.

« Sont également interdits les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes.

« Les instituteurs communaux pourront exercer les fonctions de secrétaire de mairie, avec l'autorisation du Conseil départemental. »

Des dispositions qui précèdent résulte l'incapacité pour les instituteurs publics de remplir les fonctions de maire ou d'adjoint. Cette interdiction a été rappelée dans une circulaire aux préfets en date du 10 août 1908. Les instructions ministérielles données à cet effet s'appuient sur un arrêté du Conseil d'Etat du 17 mai 1889, et sur un avis de la même assemblée en date du 18 octobre 1904 ainsi motivé : « Considérant que l'art. 25 de la loi du 30 octobre 1886 interdit aux instituteurs publics de tout ordre les fonctions administratives; que cette prohibition a un caractère général; qu'en conséquence, les instituteurs ne peuvent accepter un mandat de maire ni dans la commune où ils assurent le service de l'enseignement, ni dans toute autre commune; qu'il appartient au ministre de l'instruction publique de pourvoir à l'exécution de la loi; que, dès lors, le ministre est fondé à mettre en demeure d'opter entre un mandat municipal et son service l'instituteur élu maire dans une commune où il n'exerce pas, sans préjudice des sanctions prévues par l'art. 30 de la loi sus-visée.... »

Les inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'enseignement primaire sont inéligibles au Conseil général dans le département où ils exercent (Loi du 10 août 1871, art. 8).

D'autre part, les fonctions d'inspecteur primaire sont incompatibles avec tout autre emploi public rétribué. Toutefois, le ministre peut autoriser les inspecteurs primaires à accepter les fonctions d'inspecteur des enfants employés dans les manufactures. (Décret du 18 janvier 1887, art. 126.)

**INDE.** — Nous consacrons à l'Inde un article divisé en deux parties. La première traite brièvement de l'*Inde ancienne, avant la domination anglaise.* La seconde, signée par le directeur général de l'éducation en Inde, M. H. W. Orange, expose *l'organisation de l'éducation en Inde depuis l'occupation britannique.*

### I. L'Inde ancienne, avant la domination anglaise.

Les renseignements que nous possédons sur l'histoire de l'éducation dans l'Inde primitive, antérieurement à l'invasion musulmane et à la colonisation européenne, n'offrent guère d'intérêt que pour les érudits. En effet, quoique les populations âryennes qui imposèrent à l'Inde ses institutions religieuses et civiles appartiennent à notre groupe ethnique, le régime des castes et de la théocratie, au moyen duquel elles affermirent et maintinrent leur domination sur les aborigènes, est si étranger au génie européen, que nous avons peine à reconnaître des frères de race dans les hommes qui ont rédigé et pratiqué les lois de Manou. Tandis qu'il y a profit, pour un moderne, à étudier les libres institutions des cités de la Grèce antique, les œuvres de ses artistes et de ses poètes et les spéculations de ses philosophes, la civilisation des brahmanes n'est presque pour nous qu'un objet de curiosité.

Les hautes études, dans l'Inde brahmanique, furent exclusivement réservées aux membres de la caste sacrée : les mathématiques, l'astronomie, la logique, la rhétorique, la grammaire y furent cultivées avec succès et amenées à un assez haut point de perfection, bien des siècles avant l'ère chrétienne. Les membres de la seconde et de la troisième caste, les Kchatriyas (guerriers) et les Vaïçyas (marchands), d'origine âryenne plus ou moins pure, étaient aussi admis aux écoles, mais avec certaines restrictions. Quant à la masse des indigènes vaincus, qui formait les castes inférieures, elle resta en dehors de toute culture intellectuelle.

La grande révolution bouddhique, qu'on place en

général au sixième siècle avant l'ère chrétienne, abolit momentanément la domination des brahmanes; mais les disciples de Çâkya-Mouni, qui plaçaient leur idéal dans le renoncement au monde et dans la vie contemplative, dédaignaient la science et firent peu pour l'éducation du peuple. D'ailleurs le bouddhisme, comme on sait, n'obtint en Inde qu'un triomphe passager; et tandis qu'il se répandait dans l'Indo-Chine, en Chine, en Mongolie et au Tibet, il était, au bout de quelques siècles, expulsé de la presqu'île du Gange, où les brahmanes redevinrent les maîtres et rétablirent les vieilles lois de la caste avec une rigueur nouvelle.

Les musulmans s'établirent dans l'Inde dès le huitième siècle de l'ère chrétienne (second siècle de l'hégire), et y apportèrent avec eux leurs institutions propres. Au seizième siècle, l'Hindoustan presque tout entier reconnut la domination des Tartares Mongols convertis à l'islamisme, qui prirent Delhi pour capitale (empire du Grand-Mogol). A la même époque remontent les premiers établissements des Européens dans l'Inde, fondés par les Portugais et les Hollandais. Au dix-huitième siècle, lors de la dissolution de l'empire du Grand-Mogol, les radjahs (rois) indigènes formèrent un grand nombre d'États indépendants, tandis que les Mahrattes du Décan essayaient d'imposer leur domination à l'Inde entière, et que les Français et les Anglais pénétraient jusqu'au cœur du pays et s'en disputaient la possession. Les Anglais l'emportèrent: après la défaite de Tippou-Saïb et des Mahrattes, et la soumission des Sikhs, ils restèrent les maîtres incontestés de l'Inde presque entière, que gouvernait une simple association de marchands de Londres, la Compagnie des Indes Orientales. La formidable insurrection des Cipayes (soldats indigènes au service de la Compagnie), en 1857, mit un moment la domination anglaise en péril. Après la répression de la révolte, l'Inde fut placée sous la souveraineté directe de la couronne britannique, et, à partir du 1er janvier 1878, la reine Victoria porta le titre d'impératrice de l'Inde.

Lorsque les Anglais s'emparèrent de l'Inde, il y existait de temps immémorial un certain nombre d'écoles hindoues ou musulmanes, ayant un caractère sacerdotal, et dans lesquelles des élèves appartenant aux classes privilégiées allaient étudier les livres sacrés de leur religion. Les grandes écoles brahmaniques de Bénarès et de Nadiya existent encore aujourd'hui; les collèges musulmans ont été supprimés après la révolte de 1857. Quant à l'instruction élémentaire, elle se donnait déjà, lors de l'établissement de la domination anglaise, dans un certain nombre de petites écoles indigènes à l'usage des classes inférieures; des lettrés, appartenant généralement à la caste des *kayaths* ou écrivains, y enseignaient la lecture, l'écriture et l'arithmétique. On sait que ce fut dans une de ces écoles élémentaires, à Madras, que le Dr Bell, vers 1790, vit appliquer la méthode de l'enseignement mutuel, qu'il transporta ensuite en Angleterre.

On parle dans l'Inde environ quarante langues différentes. Les unes sont des langues âryennes, de la famille de l'idiome védique (dans lequel sont écrits les Védas), du sanscrit (la langue classique des grandes épopées hindoues et des lois de Manou), du pâli et du prakrit : ce sont entre autres l'hindoustani, le bengali, le nepali, le pendjabi, le kachmiri; les autres sont des langues non âryennes, dont les principales sont les langues appelées dravidiennes, parlées dans le Décan, le télinga, le tamoul, le kanara, etc.

## II. L'éducation en Inde depuis l'occupation britannique.

L'empire anglo-indien comprend des possessions immédiates de la couronne, et des possessions médiates ou Etats vassaux.

Le présent article ne concerne que les possessions immédiates de la couronne : c'est à ce territoire seulement que se rapportent les statistiques recueillies par la Direction générale de l'éducation, excepté pour l'enseignement supérieur. Voici les noms des provinces de l'Inde britannique, avec la population de chacune d'elles :

| | Habitants |
|---|---|
| Madras | 38 210 362 |
| Bombay | 25 471 368 |
| Bengale | 52 669 869 |
| Provinces unies | 47 691 782 |
| Pendjab | 20 330 339 |
| Birmanie | 10 477 508 |
| Bengale oriental et Assam | 30 788 134 |
| Provinces centrales et Berar | 13 319 519 |
| Kourgh | 180 607 |
| Province de la frontière nord-ouest | 2 125 480 |
| Total | 241 264 968 |

Les possessions médiates, ou Etats vassaux (*Native States*), sont formées par des Etats que gouvernent des princes indigènes, assistés d'un résident anglais : les principaux de ces Etats sont ceux de Kachmir, Garwal, Orissa, Radjpoutana, Gwahor, Holkar, Baroda, Haïderabad, Maïsour.

Les collèges de ces Etats indigènes sont affiliés aux universités de l'Inde britannique, et sont compris en conséquence dans la statistique de l'enseignement supérieur.

A l'Inde anglaise se rattache encore le Beloutchistan, qui, depuis 1876, est un Etat vassal de l'Angleterre; un résident anglais est placé auprès du khan, à Kélat.

Quant à l'île de Ceylan, malgré sa situation géographique, elle n'appartient pas à l'empire anglo-indien, et forme une colonie à part : Voir *Colonies britanniques*, p. 297.

1. **Résumé historique.** — Lorsque la Compagnie des Indes Orientales reçut de l'empereur de Delhi, au dix-huitième siècle, la charge d'administrer le Bengale, elle se borna à s'acquitter des devoirs qui avaient incombé à l'administration antérieure. Elle respecta les dotations faites en faveur de l'enseignement, et ses premiers efforts se limitèrent à l'établissement de collèges musulmans et sanscrits selon l'ancien modèle. Warren Hastings fonda en 1782 la medraça de Madras, et pendant quelque temps l'entretint de ses propres deniers; M. Jonathan Duncan, résident de Bénarès, fonda en 1791 le collège sanscrit de Bénarès. Des bienfaiteurs indigènes continuèrent à créer d'autres institutions du même genre. Des écoles indigènes d'un ordre inférieur, où l'enseignement était donné dans les langues des pays, existaient généralement dans les villages, et donnaient une instruction élémentaire aux enfants des commerçants, des petits propriétaires, et des familles aisées parmi les cultivateurs. En 1793, au moment du renouvellement de la charte de la Compagnie, Wilberforce et d'autres philanthropes, en Angleterre, essayèrent sans succès d'y faire introduire une disposition relative à l'encouragement des missionnaires et des maîtres d'école; mais, au renouvellement suivant, en 1813, ils réussirent, et le Parlement ordonna que chaque année un lakh de roupies (100 000 roupies, environ 237 000 francs) serait « réservé et employé à la renaissance et au progrès de la littérature et à l'encouragement des lettrés indigènes de l'Inde, ainsi qu'à l'introduction et au développement de la connaissance des sciences parmi les habitants des territoires britanniques en Inde ». Cette mesure n'eut pas immédiatement pour résultat l'application des fonds publics à l'enseignement des sciences dans le sens où ce mot est employé en Europe; le lakh de roupies fut d'abord consacré uniquement à l'entretien d'institutions orientales. Mais le besoin se faisait déjà vivement sentir de fonctionnaires indigènes pouvant parler l'anglais : ce fut en partie pour répondre à ce besoin, en partie aussi pour rendre les sciences et la littérature de l'Occident accessibles à des Hindous qui avaient le loisir et le désir d'étudier, qu'on commença à créer, au moyen de ressources privées, des écoles donnant l'enseignement en anglais et par des maîtres anglais. En 1817, une assemblée de quelques lettrés indigènes de Calcutta, réunie dans la maison du juge suprême (*chief justice*), Sir Hyde East, décida la fondation d'une institution destinée à donner une éducation anglaise à des enfants des castes supérieures : cette institution fut le Vidyalaya, qui fut le premier embryon du Collège de la présidence de Calcutta. D'autres institutions du même genre furent créées,

rattachées parfois à des établissements orientaux déjà existants. Les sociétés de missions, dont quelques-unes étaient déjà à l'œuvre dans l'Inde avant l'occupation anglaise, se développèrent et prirent une part active à la tâche de l'éducation. Elles dirigeaient des écoles primaires où l'enseignement était donné dans les langues indigènes modernes (*the vernaculars*); en ce qui concerne l'enseignement supérieur, elles n'encouragèrent naturellement pas l'étude des langues classiques de l'Orient, et s'appliquèrent, au contraire, à enseigner les sciences et la littérature de l'Europe au moyen de la langue anglaise.

Des Comités d'instruction d'un caractère semi-officiel furent établis dans les trois présidences (Calcutta, Madras et Bombay) pour l'encouragement de l'instruction parmi les indigènes, au Bengale en 1823, à Madras en 1826, et à Bombay en 1840: ces comités succédaient à d'autres corps qui avaient existé sous différents noms et avec un caractère moins officiel. En 1834, Macaulay arriva en Inde comme membre du Conseil général de gouvernement que le Parlement avait créé l'année précédente, et devint président du Comité d'instruction publique du Bengale; en février 1835, il présenta au Conseil un rapport dans lequel il contestait la légalité et la convenance du mode d'agir du Comité d'instruction publique, qui limitait aux littératures arabe et sanscrite la somme allouée annuellement pour « l'introduction et le développement de la connaissance des sciences ». Lord William Bentinck donna son entière approbation au point de vue exposé dans le rapport, et, à partir de ce moment, l'éducation anglaise au Bengale participa aux subventions provenant des fonds publics. L'abolition des collèges orientaux et la cessation de toute subvention accordée à l'enseignement oriental, réclamées par Macaulay dans son rapport, ne furent toutefois pas obtenues, et, en 1839, Lord Auckland, gouverneur général, publia une ordonnance portant que, « bien que l'anglais dût être conservé comme langue d'enseignement pour les études supérieures relatives à la littérature, à la philosophie et aux sciences de l'Europe, les institutions orientales existantes devaient être maintenues en pleine activité et devaient recevoir les mêmes encouragements que ceux qui seraient accordés aux élèves des institutions anglaises. L'enseignement donné au moyen des langues indigènes et l'enseignement donné en anglais devaient être combinés, les élèves conservant l'entière liberté de suivre l'enseignement qui aurait leurs préférences personnelles. » Les Comités d'instruction des trois présidences continuèrent donc à appliquer les mêmes principes, jusqu'en 1854; à cette date, quatorze collèges gouvernementaux avaient été établis pour l'éducation générale, en addition aux collèges des missionnaires et aux collèges administrés par des associations indigènes. Les collèges orientaux avaient été maintenus sur leurs anciennes bases. L'éducation des masses au moyen des écoles indigènes avait été développée autant que l'avaient permis les ressources financières, et avait été améliorée tant par la publication de livres scolaires, due à des sociétés constituées à cet effet, que par l'établissement d'écoles indigènes d'un type perfectionné dans les grands villages, écoles qui fournissaient aux villages environnants des maîtres d'école plus instruits que ceux qu'on avait précédemment regardés comme suffisants.

En 1854, le gouvernement anglais intervint de nouveau par des mesures pour l'amélioration et l'expansion de l'éducation en Inde. La Cour des directeurs adressa cette année-là au gouverneur général un message ordonnant l'établissement d'universités aux chefs-lieux des présidences, la création d'institutions destinées à former des maîtres pour les écoles de toute catégorie, le maintien des collèges gouvernementaux existants ainsi que des *high schools* et l'accroissement de leur nombre s'il était nécessaire, l'établissement de nouvelles écoles, intermédiaires entre les écoles élémentaires et les *high schools*, la multiplication et l'amélioration des écoles indigènes pour l'éducation élémentaire, et l'introduction d'un système de *grants* (subventions) pour venir en aide aux écoles entretenues par des particuliers ou des associations. Le gouvernement devait se préoccuper spécialement de mettre les moyens d'acquérir une instruction utile et pratique à la portée de la grande masse du peuple, « qui est totalement incapable d'obtenir une éducation digne de ce nom si on ne vient pas à son aide ». L'anglais, qui devait être enseigné partout où on le demanderait, devait être la langue d'enseignement pour les études supérieures, et les langues indigènes modernes (*the vernacular languages*) pour les études élémentaires. Un département de l'instruction publique fut en conséquence établi dans chaque province, et c'est lui qui fut chargé des fonctions précédemment exercées par les comités d'instruction publique. Les universités de Calcutta, Bombay et Madras furent établies en 1857 : elles n'ajoutèrent rien aux organisations enseignantes déjà existantes, et furent de simples corps d'examinateurs, formés sur le modèle de l'université de Londres. L'enseignement fut donné comme précédemment dans les collèges, qui furent désormais affiliés aux universités, et dont le nombre s'accrut; et les étudiants de ces collèges furent admis à prendre leurs grades, dans les arts, les sciences, le droit, la médecine, et le génie civil, auprès des universités. Le nombre des universités fut porté à cinq par la création de celle du Pendjab (Lahore) en 1882 et de celle d'Allahabad en 1885. L'université d'Allahabad, bien qu'étant essentiellement, comme les autres, un corps d'examinateurs, eut aussi des chaires d'enseignement, pour les classiques orientaux et pour le droit. A partir de 1865, les fonds destinés à l'éducation, et spécialement à l'instruction primaire, furent augmentés par le rapide développement du système municipal et par le vote d'*Acts* pour l'établissement de taxes locales. En 1871, il y avait dans l'Inde britannique environ 518 000 élèves dans les écoles primaires et 206 000 dans les écoles secondaires; le nombre des élèves recevant l'instruction s'élevait en 1882 à deux millions et un quart environ. Une commission, chargée en 1882 de faire une enquête sur les progrès accomplis, affirma de nouveau le principe que l'éducation devait être répandue en accordant des subventions des deniers publics aux œuvres d'initiative privée, et fit diverses recommandations relativement aux méthodes par lesquelles l'éducation pouvait être améliorée et étendue. En 1885 furent établies des autorités locales, sous le nom de comités de district (*district boards*), qui eurent le pouvoir d'entretenir et de subventionner des écoles; et c'est à ces comités que fut remise l'administration des écoles primaires entretenues par le gouvernement. Le nombre des élèves inscrits dans les écoles inspectées par les départements d'éducation s'est élevé à quatre millions en 1902. Mais, depuis ce moment, bien que le nombre des élèves des établissements supérieurs d'instruction ait continué à s'accroître rapidement, l'élan qui avait été donné à l'enseignement primaire s'est arrêté, et le nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires est demeuré pendant quelques années presque stationnaire. Le gouvernement de l'Inde, sous la direction de Lord Curzon comme vice-roi, entreprit une enquête approfondie sur l'activité des diverses branches de l'organisme de l'instruction publique, et publia en 1904 une résolution appelant l'attention sur quelques lacunes et prescrivant les mesures à prendre pour y remédier et pour continuer à accroître le nombre des écoles donnant l'instruction aux masses dans les langues indigènes vivantes. Les universités furent reconstituées par un *Act* de 1904, et obtinrent le droit d'enseigner aussi bien que celui d'examiner. Les conditions que doivent remplir les collèges pour obtenir l'affiliation aux universités furent déterminées par cet *Act*, et les universités reçurent le pouvoir d'en assurer l'exécution par le concours d'un corps d'inspecteurs. Le gouvernement de Lord Curzon prit aussi des mesures pour l'amélioration de l'enseignement technique et agricole, et accorda des subventions aux gouvernements provinciaux, sur les fonds de l'empire, pour la mise à exécution des principes inscrits dans la résolution de 1904. En 1907, l'enseignement primaire avait repris sa marche ascendante, et il y avait cette année-là 4 744 480 élèves dans les établissements placés sous l'inspection des départements d'éducation. De ces élèves, 18 918 étaient dans des collèges de belles-let-

tres (*Arts colleges*) et 6250 dans des collèges professionnels, affiliés les uns et les autres aux universités, 713 342 dans des écoles secondaires, 3 937 866 dans des écoles primaires, 9180 dans des écoles normales (*training schools*), et 58 924 dans d'autres écoles spéciales.

2. **Etat actuel.** — Administration. — Chacune des provinces en lesquelles l'Inde est divisée a son département d'éducation (*Education Department*), à la tête duquel est placé un directeur de l'instruction publique; dans plusieurs provinces il y a en outre un directeur adjoint. Ces fonctionnaires administrent l'éducation sous les ordres du gouverneur en Conseil, ou du lieutenant-gouverneur, ou du commissaire en chef (*Chief Commissioner*), selon que la province est gouvernée par l'une ou l'autre de ces autorités. Le gouvernement central de l'Inde n'administre directement aucun établissement d'éducation, excepté une école d'agriculture et deux écoles forestières; mais il a la direction générale de la politique d'éducation suivie dans les provinces, et pour cette tâche il est assisté par un fonctionnaire qui porte le titre de directeur général de l'éducation en Inde. Le gouvernement de l'Inde, à son tour, s'en réfère, pour les questions les plus importantes, à la décision du secrétaire d'Etat pour l'Inde, à Londres. Les départements d'éducation des provinces sont organisés d'une manière uniforme : ils se composent d'un personnel supérieur (*higher branch*), recruté en partie en Angleterre par le secrétaire d'État et en partie en Inde par les gouvernements locaux, et d'un personnel inférieur (*lower branch*), recruté entièrement en Inde par les gouvernements locaux. Les universités sont administrées par leurs propres sénats, nommés, pour la majorité des membres, par le gouvernement, et dont quelques membres sont élus par les gradués de l'université. Le chef du gouvernement, dans la ville où l'université est située, remplit les fonctions de chancelier de l'université, et le directeur de l'instruction publique de la province est membre de droit du corps exécutif universitaire, appelé le syndicat.

Inspection. — Chaque province est divisée en arrondissements d'inspection, dont le ressort correspond ordinairement à celui de l'autorité du fonctionnaire civil dénommé le commissaire; mais dans quelques-unes des divisions administrées par un commissaire, il y a deux inspecteurs ; dans chaque province, en plus des inspecteurs d'arrondissement, il existe un inspecteur spécialement chargé de l'inspection des écoles pour les Européens. Il y a aussi quelques inspecteurs pour les écoles normales. Le nombre total des inspecteurs était en 1907 de 46, mais ce nombre a été accru depuis. Il n'y a pas d'inspecteurs distincts pour les écoles secondaires et les écoles primaires; l'inspecteur de l'arrondissement est généralement chargé de la surveillance de l'éducation de toutes les catégories, dans les limites du ressort qui lui est assigné, à l'exception des collèges universitaires, qui sont inspectés par des personnes nommées à cet effet, de temps en temps, par les universités. Il y avait en 1907 14 inspectrices chargées de la surveillance des écoles de filles, et ce nombre a été également accru depuis cette date. Les inspecteurs scolaires appartiennent au personnel supérieur (*higher branch*), et peuvent être soit des Européens, soit des indigènes. Au-dessous d'eux sont des inspecteurs adjoints, au nombre de 52; il y a, en outre, des vice-inspectors (*deputy inspectors*), qui leur sont subordonnés, au nombre d'un au moins dans chaque district civil, et fréquemment en plus grand nombre. Le nombre total des vice-inspecteurs était en 1907 de 435. Les vice-inspecteurs, qui sont principalement chargés de l'inspection des écoles primaires, sont assistés par des sous-inspecteurs (*sub-inspectors*), au nombre de 1214. Les inspectrices sont assistées par des adjointes, au nombre de 20 en tout.

Les inspecteurs qui sont recrutés en Angleterre sont choisis par le secrétaire d'Etat, sans examen. Ce sont en général des gradués d'une université britannique, ayant quelque expérience de l'enseignement; ils sont envoyés en Inde vers l'âge de vingt-cinq ans. Des personnes qui ont enseigné comme professeurs dans un collège universitaire en Inde sont aussi placées quelquefois dans l'inspectorat. Le traitement de début des inspecteurs recrutés en Angleterre est de 500 roupies par mois, et peut s'élever jusqu'à 1500 roupies par mois. Le traitement des Hindous qui occupent des postes d'inspecteur ne s'élève pas au-dessus de 700 roupies par mois. Les inspecteurs adjoints ont en général jusqu'à 500 roupies par mois, les vice-inspecteurs 250, et les sous-inspecteurs 100 roupies.

Toutes les écoles dont l'enseignement est donné conformément aux programmes (*standards*) établis par le département d'éducation — c'est-à-dire, dans la pratique, toutes les écoles excepté celles où l'on fait des études orientales selon les méthodes traditionnelles — sont soumises à l'inspection, qu'elles soient administrées par le gouvernement ou par des particuliers, et qu'elles reçoivent des subventions des deniers publics ou qu'elles désirent simplement être reconnues comme faisant partie de l'organisme des écoles publiques (*common school system*).

Organisation générale, et statistique. — L'organisme scolaire de l'Inde comprend : les écoles primaires, les écoles secondaires, les collèges d'éducation générale, les collèges et écoles d'éducation professionnelles (c'est-à-dire pour l'enseignement du droit, de la médecine, du génie civil, de l'agriculture, de l'art vétérinaire, de la sylviculture; les uns, parmi ces établissements, sont affiliés à des universités, les autres non), les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, les écoles de beaux-arts, les écoles techniques et industrielles, les écoles de commerce, les collèges pour les chefs et les nobles, et les écoles pour les Européens. Les écoles de réforme (*reformatory schools*) sont aussi placées sous la surveillance des départements d'éducation.

Il n'existe pas en Inde de loi rendant l'instruction obligatoire. Sur une population totale de 241 millions d'habitants (pour les possessions immédiates), il y a environ 4 644 480 enfants inscrits dans les écoles inspectées par les départements d'éducation, et 644 000 dans des institutions privées (où l'enseignement donné est généralement un enseignement à l'orientale). Sur les 4 644 480 enfants inscrits dans les écoles inspectées, on compte 4 064 832 garçons et 579 648 filles; on estime que ces nombres représentent 22,7 % des garçons en âge d'aller à l'école et 3,2 des filles. Le recensement de 1901 a montré que les illettrés forment 90,2 % de la population masculine et 99,3 % de la population féminine.

Il y a 136 collèges de belles-lettres (*Arts Colleges*), 46 collèges professionnels, 5898 écoles secondaires, 112 930 écoles primaires, 377 écoles normales, et 1949 autres écoles.

Les dépenses totales de l'instruction publique en Inde se sont élevées, en 1907, à Rs 559,03,673 (lire : 559 lakhs et 3673 roupies), se répartissant ainsi :

| | Roupies. |
|---|---|
| Education universitaire et professionnelle. | 47,26,893 |
| Ecoles secondaires | 150,87,669 |
| Ecoles primaires | 155,53,512 |
| Ecoles spéciales | 34,99,278 |
| Bâtiments et mobilier | 67,11,750 |
| Administration, inspection, bourses, et divers | 103,24,571 |
| Rs | 559,03,673 |

De cette somme totale, Rs 313,26,306 proviennent des fonds publics tant provinciaux que locaux, Rs 148,21,388 proviennent de la rétribution scolaire, et Rs 97,55,979 proviennent de sources particulières, c'est-à-dire de souscriptions et des revenus des dotations. Sur la somme provenant des fonds publics, deux tiers environ sont fournis par les provinces, et un tiers par les ressources locales, c'est-à-dire par les comités de district et les municipalités. Mais on ne doit pas attacher grande importance à la distinction entre les ressources provinciales et les ressources locales : en effet, quand les autorités locales sont invitées par les gouvernements provinciaux à augmenter le chiffre des crédits ouverts pour les dépenses de l'éducation, les autorités provinciales mettent à leur disposition des fonds à cet effet, et ces fonds figurent dans la statistique comme provenant des ressources locales parce qu'ils sont inscrits aux budgets des autorités locales.

Enseignement primaire. — Tout l'enseignement primaire en Inde est donné au moyen des langues indigènes (*vernacular*), dont il existe environ quarante qui sont suffisamment répandues pour être officiellement employées à cet usage. L'anglais n'est enseigné que dans les écoles secondaires, excepté à Madras où, à cause de l'existence de quatre langues indigènes distinctes, l'anglais est souvent employé comme moyen de communication même par le commun peuple. Dans beaucoup de provinces, les écoles pour le commun peuple sont distinctes des écoles destinées aux élèves qui ont l'intention de faire des études secondaires, et en conséquence les écoles secondaires ont des classes primaires où l'enseignement est donné dans les langues indigènes, en sorte que les écoles primaires ne servent qu'à un faible degré au recrutement des écoles secondaires; néanmoins, ceux des élèves des écoles primaires qui désirent passer dans les écoles secondaires trouvent pour cela les facilités nécessaires.

Les écoles primaires sont divisées en primaires inférieures et primaires supérieures : les écoles primaires inférieures sont celles des petits villages et contiennent de trois à quatre classes; les écoles primaires supérieures, qui se trouvent dans les villages plus populeux, contiennent ces mêmes classes, et en outre une ou deux classes d'un degré plus élevé. Cette classification n'est pas uniforme dans toute l'étendue de l'Inde, mais c'est celle qu'on rencontre le plus souvent.

Le chiffre des élèves inscrits divisé par celui des écoles primaires donne une moyenne de 35 à 36 élèves par école.

Un quart environ des écoles primaires sont administrées par une autorité publique, et trois quarts environ par des particuliers. Presque toutes les écoles ressortissant à une administration publique sont entretenues par des comités de district ou de municipalité. Un certain nombre des écoles administrées par des particuliers sont entretenues par des sociétés de missions d'Europe et d'Amérique; d'autres sont entretenues par la générosité d'indigènes aisés qui s'intéressent à l'éducation de leurs compatriotes pauvres; mais la majorité d'entre elles sont fondées par l'initiative des maîtres d'école eux-mêmes, et n'ont d'autres ressources que la rétribution des élèves et les *grants in aid* accordés par les gouvernements locaux. Les écoles de cette catégorie sont inférieures, sous le rapport des locaux et de la capacité des maîtres, à celles qui dépendent d'une administration publique. En Birmanie, les écoles primaires sont souvent une dépendance des couvents, dont les moines donnent gratuitement l'enseignement aux enfants du village.

Les bâtiments où les écoles primaires sont installées varient beaucoup suivant les localités et suivant la nature de l'administration. Les écoles appartenant à un instituteur privé sont tenues, comme les vieilles écoles indigènes auxquelles elles ressemblent, dans la maison de l'instituteur, ou dans une chambre louée à cet effet, ou, très souvent, dans une véranda; mais les écoles publiques sont généralement installées dans des édifices construits spécialement pour elles, solidement bâtis et pourvus d'un mobilier convenable. Des sommes considérables ont été employées, dans ces dernières années, à construire de meilleures maisons d'école dans toute l'étendue de l'Inde.

Le nombre des instituteurs et institutrices en fonctions est estimé à 140 000 environ, ce qui fait un maître pour 26 élèves; il n'y a d'institutrices que dans les écoles de filles. La capacité professionnelle des instituteurs et des institutrices, surtout dans les écoles privées, laisse souvent beaucoup à désirer. Dans quelques provinces, le personnel enseignant se compose, pour une très large part, d'hommes qui n'ont jamais reçu d'autre instruction que celle de l'école primaire inférieure; mais on trouve partout une certaine proportion de maîtres qui ont reçu une préparation professionnelle, et cette proportion va en croissant. Le nombre des écoles normales est à peu près égal à celui des arrondissements d'inspection; ces institutions contiennent en général de cent à cent cinquante élèves, qui y entrent après avoir passé par l'école indigène moyenne, et qui y restent deux années, pendant lesquelles ils étendent et consolident leur instruction générale et étudient la théorie et la pratique de l'enseignement. Outre les écoles normales, on trouve, annexées à un certain nombre de bonnes écoles primaires, des classes normales d'un ordre inférieur, destinées à des élèves dont la préparation est plus élémentaire. Des efforts sont faits pour donner plus d'extension à la préparation professionnelle des maîtres, et beaucoup d'instituteurs en exercice sont appelés, de leurs écoles, à suivre un cours normal durant lequel ils jouissent d'une bourse.

Le salaire des maîtres des écoles primaires est quelquefois de 5 roupies par mois seulement, et parfois il atteint jusqu'à 60 roupies par mois; le salaire moyen est estimé à 8 roupies par mois. Quelquefois les instituteurs ajoutent à leurs revenus en se chargeant de tenir le bureau de poste du village.

Le plan d'études des écoles primaires a fait l'objet de beaucoup de discussions, et il a été amélioré autant que les capacités des maîtres l'ont permis. Dans les écoles les plus pauvres, on ne peut guère faire autre chose qu'enseigner aux enfants à lire et à écrire leur langue maternelle, et à faire une addition facile. Les départements d'éducation ont fait composer de bons livres de lecture, qui sont vendus à bas prix. Dans les écoles d'un ordre plus élevé on enseigne le dessin, la géographie, l'histoire, les éléments des sciences (au moyen de leçons de choses), l'arpentage. Les méthodes et le matériel des jardins d'enfants sont employés pour la première éducation des plus jeunes enfants, là où il se trouve des institutrices capables. Les élèves les plus âgés reçoivent aussi quelques notions de botanique agricole, et les meilleures écoles rurales ont des jardins scolaires. Dans la règle, le chant n'est pas enseigné, excepté aux plus jeunes enfants; mais dans beaucoup d'écoles normales cette branche d'enseignement occupe maintenant une place dans le programme. Le travail manuel (distinct des occupations manuelles des jardins d'enfants) n'est enseigné que dans très peu d'écoles.

En Inde, comme dans tous les pays où l'éducation est encore arriérée, c'est une pratique habituelle, dans beaucoup d'écoles, que de faire apprendre par cœur aux élèves des leçons qu'ils ne comprennent pas; mais depuis bien des années les départements d'éducation se sont efforcés de faire prévaloir une conception plus intelligente du rôle de l'école primaire, et beaucoup des meilleurs maîtres ont répondu à l'appel qui leur a été fait et ont rompu avec la routine traditionnelle.

Un excellent système d'exercices physiques, basé sur des pratiques indigènes, est d'un usage général.

A peu d'exceptions près, on a l'habitude, en Inde, de faire payer une rétribution scolaire dans les écoles de garçons, tout en dispensant de la rétribution, dans une proportion très libérale, les élèves qui ne peuvent pas payer. Il y a ordinairement plusieurs taux de rétribution suivant la classe, allant d'un demi-anna à un anna (l'anna vaut environ 15 centimes) par mois, dans les classes inférieures, jusqu'à deux ou trois annas dans les classes supérieures. La moyenne de la rétribution payée dans les écoles primaires de garçons est d'environ une roupie par an et par élève.

Jusqu'à ces derniers temps, les élèves des écoles primaires avaient à subir périodiquement un examen industriel, et les *grants in aid* accordés aux écoles dirigées par des administrateurs privés étaient répartis à proportion du nombre des élèves qui avaient passé un examen satisfaisant. Mais ce système a été abandonné, et l'inspection s'attache maintenant à juger le travail de l'école dans son ensemble; les *grants* sont fixés selon les besoins des écoles et leur efficacité. L'ancien système incitait les maîtres à employer des méthodes mécaniques d'enseigner, et portait les élèves à s'imaginer que le but principal de l'école était de les préparer à passer un examen; il en résultait aussi que les enfants les moins intelligents étaient négligés.

Enseignement secondaire. — Au-dessus des écoles primaires supérieures indigènes, il existe des écoles contenant trois classes complémentaires où l'enseignement est donné, comme à l'école primaire, dans une des langues du pays; on les appelle écoles

moyennes indigènes (*middle vernacular schools*), et la statistique les classe parmi les écoles secondaires. Ces écoles moyennes sont le degré le plus élevé (à quelques exceptions près) auquel atteigne dans beaucoup de provinces l'enseignement purement indigène.

Il existe, en dehors des écoles moyennes indigènes, des écoles secondaires anglaises. Celles-ci reçoivent ordinairement leurs élèves à l'âge de six ou sept ans, et les gardent jusqu'à l'âge de seize ou dix-sept ans. La section inférieure de l'école est appelée le département primaire, et se compose généralement de quatre classes. Viennent ensuite le département moyen, composé généralement de trois classes, et le département supérieur, qui comprend aussi trois classes. L'enseignement de l'anglais commence dans le département moyen, et c'est l'anglais qui est employé comme langue d'enseignement dans le département supérieur. Celles des écoles secondaires anglaises qui n'ont que les départements primaire et supérieur sont appelées écoles moyennes (*middle schools*), et celles qui possèdent les trois départements sont appelées écoles supérieures (*high schools*). Le nombre et la force des écoles secondaires anglaises se sont accrus de façon constante, et on en compte maintenant 3285 avec 473130 élèves, ce qui fait une moyenne de 144 élèves par école. Environ 600 écoles secondaires, c'est-à-dire un cinquième du nombre total, ressortissent à une administration publique; et, sur ces 600 écoles, environ 200 sont administrées directement par les départements d'éducation, et environ 400 par les autorités locales. Le but que se proposent les départements d'éducation, en entretenant et en administrant eux-mêmes un certain nombre d'écoles secondaires, est de faire de celles-ci des établissements modèles. Les écoles secondaires administrées par des particuliers sont entretenues par des comités, des *trustees*, des sociétés de missions, ou des propriétaires privés; le plus grand nombre sont destinées à l'usage de toute la population de la localité où elles sont situées, sans distinction de caste ni de religion; mais beaucoup de religions et de communautés, ainsi que les castes principales, entretiennent des écoles destinées en première ligne aux ressortissants de leur groupe.

Sur environ 2600 écoles secondaires administrées par des particuliers, 1800 environ reçoivent des subventions des fonds publics et 800 n'en reçoivent pas. Quelle que soit d'ailleurs la nature des écoles secondaires, le gouvernement veille à ce que leur enseignement soit de bon aloi : à cet effet, il a édicté des règles auxquelles doivent se conformer toutes les écoles qui désirent préparer leurs élèves à entrer dans un collège universitaire, comme c'est le cas de presque toutes. Les matières d'études des classes supérieures des écoles secondaires sont déterminées essentiellement par les conditions des examens pour l'immatriculation aux universités. Ces conditions diffèrent légèrement d'une université à l'autre, mais les matières les plus communément étudiées sont l'anglais, les mathématiques, les langues classiques de l'Inde, les langues indigènes modernes, l'histoire de l'Inde, la géographie, les éléments des sciences physiques et naturelles. L'enseignement du dessin commence aussi à se répandre. Les maîtres des classes supérieures des écoles secondaires sont, dans la règle, des gradués d'une université; ceux des classes inférieures sont des indigènes ayant reçu la préparation professionnelle des instituteurs primaires; mais, vu la pauvreté de beaucoup d'écoles, on est obligé souvent d'y confier l'enseignement, dans les classes supérieures, à des maîtres qui n'ont pas fait d'études universitaires.

Dans la plupart des provinces il existe des écoles normales (*training colleges*) pour la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire; et dans celles où il n'en existe pas encore, on s'occupe d'en fonder. Dans quelques-unes de ces écoles normales, on reçoit des élèves qui n'ont passé d'autre examen que celui de l'immatriculation universitaire ou examen préliminaire; mais là où il est possible, le niveau de l'admission est plus élevé. La durée des cours d'études des *training colleges* est de deux ans; mais lorsqu'il s'agit de gradués, elle est réduite à une année. Dans quelques universités, des grades spéciaux (*teaching degrees*) sont accordés aux gradués qui ont suivi un cours d'études normales. Quelques-uns des *headmasters* (principaux) des écoles secondaires ont été recrutés en Europe et appartiennent au service de l'éducation de l'Inde (*Indian Educational Service*), mais la grande majorité sont des indigènes. Les traitements du personnel enseignant peuvent s'élever jusqu'à 500 roupies par mois, mais beaucoup de maîtres, parlant l'anglais, sont employés dans les écoles secondaires au taux de 50 roupies par mois, ou moins encore. Les meilleures écoles sont installées dans des bâtiments spécialement construits pour elles; mais beaucoup des plus pauvres sont logées dans des maisons particulières qui ont été adaptées à leur usage. Il existe des internats convenablement surveillés, pour les élèves qui ne demeurent pas dans leur famille; mais le nombre de ces internats est jusqu'à présent insuffisant.

La dépense totale annuelle des écoles secondaires est d'environ 117 lakhs de roupies; la moitié environ de cette somme est fournie par la rétribution scolaire, un peu moins d'un tiers par les fonds publics, et le reste par le revenu de dotations, par des souscriptions et d'autres sources. La rétribution scolaire va de 8 annas par mois, dans les classes inférieures, à 3 roupies par mois dans les classes supérieures.

UNIVERSITÉS. — Les actes d'incorporation des cinq universités de l'Inde, à Calcutta, Bombay, Madras, Lahore et Allahabad, ont tous été revisés en 1904. Toutes ont la même situation légale, et les différences qui existent entre elles proviennent de règlements qu'elles se sont donnés elles-mêmes en vertu de leur autonomie. Elles donnent l'affiliation aux collèges, les inspectent, prescrivent les cours d'études pour les étudiants, font passer les examens et confèrent les grades; elles ont également acquis, récemment, la faculté d'enseigner, dont elles n'usent encore que fort peu. Les pouvoirs de chacune d'elles s'étendent sur un territoire déterminé, et l'ensemble de ces arrondissements universitaires embrasse la totalité de l'Inde britannique. Elles admettent à leurs examens préliminaires (*preliminary examination*) des élèves provenant d'écoles reconnues; aux examens pour l'obtention des grades sont admis presque exclusivement les étudiants des collèges affiliés; ceux d'une autre provenance n'y sont admis que sur un arrangement spécial. Elles sont gouvernées par des sénats comprenant de 75 à 100 membres. Le chef du gouvernement, dans la ville qui est le siège de l'université, préside comme chancelier et nomme le vice-chancelier. Environ 80 membres du sénat sont nommés par le gouvernement ou sont sénateurs de droit; les autres membres sont élus par le sénat, par les facultés ou par les gradués. L'exercice du pouvoir d'affilier ou de désaffilier des collèges, de faire ou d'amender des règlements, est soumis, dans chaque cas, à la sanction du gouvernement. Les membres du sénat sont nommés pour cinq ans; les indigènes et les Européens y figurent en nombre à peu près égal. Les facultés sont la faculté des arts, celle des sciences, celle de droit, celle de médecine, celle de génie civil, et, à Lahore, celle des études orientales. Le pouvoir exécutif, dans chaque université, est exercé par un syndicat de douze à dix-huit membres; le vice-chancelier et le directeur de l'instruction publique sont membres de droit, les autres membres sont élus. Pour être admis dans un collège affilié, l'étudiant doit avoir subi avec succès un examen d'entrée et avoir atteint l'âge de quinze ou de seize ans. Le cours d'études préparant à l'obtention des grades de la faculté des arts et de celle des sciences est de quatre années. L'étude du droit commence habituellement après que l'étudiant a pris ses grades dans la faculté des arts ou celle des sciences; l'étude de la médecine peut commencer soit dès l'admission, soit plus tard, et dure de cinq à sept années; l'étude du génie civil commence après deux années passées dans la faculté des arts ou celle des sciences, et dure trois ans. Le nombre des étudiants qui obtiennent des grades varie entre 1700 et 2000 par an. Les collèges affiliés qui donnent l'enseignement universitaire sont générale-

ment placés dans les grandes villes, et quelques-uns d'entre eux sont réunis avec une école secondaire sous une même direction. De ces collèges, 23 sont administrés par les gouvernements provinciaux, 27 par des Etats indigènes, 5 par des autorités locales, et le reste par des corps privés. Sur les collèges administrés par des particuliers, 47 sont entretenus par des sociétés de missions, et le reste soit par des communautés de religion ou de race, comme les Musulmans, les Sikhs, etc., soit par des comités représentant les intérêts d'une localité; un petit nombre sont la propriété d'un particulier. Sur un nombre total de 18 918 étudiants inscrits dans les collèges de la faculté des arts, 160 sont du sexe féminin. Les étudiants qui ne vivent pas dans leur famille résident dans le collège ou dans des pensionnats surveillés par les autorités du collège.

Instituts techniques. — La principale industrie du pays, l'agriculture, est représentée par le Collège d'agriculture et Institut central de recherches établi à Pusa, en Bengale. Il est placé sous l'autorité du gouvernement suprême, et contient un personnel de chimistes, de mycologistes, d'entomologistes, de bactériologistes, de botanistes, d'économistes, et d'autres spécialistes. En relation avec ce collège central sont sept collèges provinciaux, qui donnent un cours d'instruction complet par lui-même, mais qui peut, si on le désire, préparer à l'admission à l'établissement de Pusa.

C'est également sous l'autorité directe du gouvernement suprême qu'est placé l'enseignement de la sylviculture, donné dans l'Ecole forestière de Dehra Dun. Il y a aussi une Ecole forestière en Birmanie.

Pour l'enseignement de l'art vétérinaire, il y a des collèges provinciaux à Madras, Calcutta, Bombay, Lahore, et Rangoun; le cours d'études y dure trois ans.

Il y a quatre écoles provinciales de beaux-arts, à Madras, Bombay, Calcutta et Lahore. On y donne deux genres d'enseignement : le dessin artistique proprement dit, et le dessin appliqué aux industries telles que celles du métal, de la laque ou du bois.

L'enseignement technique des sciences appliquées à l'industrie est, pour le moment, donné surtout au moyen de bourses permettant à des indigènes d'aller étudier dans les instituts techniques d'autres pays; mais on s'occupe à organiser un Institut scientifique (*Indian Institute of Science*) d'un niveau élevé. Il existe des écoles techniques du degré intermédiaire, pour les mines, au Bengale, pour l'industrie textile à Bombay et au Bengale. A Madras il y a une école de tannage. Il y a également des écoles d'apprentissage pour l'éducation professionnelle des artisans : on en compte 147, avec 6820 élèves; ces écoles n'ont exercé jusqu'à présent que peu d'influence sur le progrès des industries du pays; mais leur extension et leur perfectionnement ont été, dans ces derniers temps, l'objet d'une étude attentive.

*Bibliographie.* — *Report of the Indian Education Commission*, 1883. — Sir Alfred Croft, *Review of Education in India in* 1886. — A. M. Nash, *Progress of Education in India*, 1887-1888 *to* 1891-1892. — J. S. Cotton, *Progress of Education in India*, 1892-1893 *to* 1896-1897. — R. Nathan, *Progress of Education in India*, 1897-1898 *to* 1901-1902. — *Report of the Indian Universities Commission*, 1902. — *Indian Educational Policy, a resolution by the Government of India, issued in* 1904. — *Indian Universities Act*, VIII of 1904. — *Occasional Reports of the Director General of Education in India*: No. 1, *Rural schools in the Central Provinces*; No. 2, *Vernacular Reading Books in the Bombay Presidency*, by J. G. Covernton. — Les publications ci-dessus ont été éditées par les soins du surintendant de l'Imprimerie du gouvernement, à Calcutta.

[H. W. Orange, C. I. E.,
Director General of Education in India, Simla.]

**INDE FRANÇAISE.** — Voir *Colonies françaises*.

**INDE PORTUGAISE.** — Voir *Colonies portugaises*.

**INDEMNITÉ DE LOGEMENT.** — Voir *Logement*.

**INDEMNITÉ DE RÉSIDENCE.** — Voir *Résidence (Indemnité de)*.

**INDIENS.** — On donne ce nom aux indigènes des deux Amériques (sauf les Esquimaux). Il y a un siècle environ, Humboldt en comptait neuf millions, ce qui faisait à peu près le quart de la population des deux Amériques; aujourd'hui, ils sont près de dix millions et forment à peine la quinzième partie de cette population. Les Indiens constituent la race dite *américaine*, ou plutôt les quatre *races américaines*, qui se sont formées probablement sur place. Le seul caractère commun à toutes les races américaines est la coloration de la peau, qui est *jaune* et non rouge comme on le dit encore très souvent, malgré les constatations contraires faites par de nombreux naturalistes et anthropologistes. Cette coloration, jointe à la nature des cheveux, qui sont droits et raides chez la majorité des Indiens, rapprochent ces peuples de la race mongole; mais d'autres caractères, comme le nez proéminent, souvent convexe, les yeux non obliques dans la majorité des cas, sans bride ni repli de la paupière supérieure, les en éloignent.

Au moment de l'arrivée de Christophe Colomb, les différents « groupes ethniques » américains, parlant des langues très nombreuses et n'ayant point d'origine commune, se trouvaient à des degrés divers de civilisation, mais aucun n'avait dépassé l'âge dit du bronze. Certaines populations étaient des chasseurs sauvages et se servaient d'outils et d'armes en pierre, en bois, en coquilles, en corne; d'autres étaient plus civilisés.

Ainsi au Mexique et dans l'Amérique centrale, au moment de la conquête, florissait une civilisation assez avancée; divers peuples ou « nations » y avaient formé des Etats plus ou moins bien organisés : il faut citer en particulier les *Olmèques* et, plus tard, les *Aztèques* ou *Nahua* sur le haut plateau mexicain. Cette civilisation avait pour base, au point de vue économique, « la culture à la houe » du maïs, du tabac, du cacao, ainsi qu'une industrie assez développée : tissage d'étoffes, poterie, fabrication du papier, martelage et fonte de l'or, de l'argent, du cuivre, et du bronze. L'architecture et la sculpture y avaient atteint une grande perfection, ainsi que l'écriture idéographique et hiéroglyphique. Au point de vue politique, c'était une fédération d'Etats démocratiques, souvent sous la domination d'un dictateur. Leur religion, fondée sur le culte du soleil et des éléments, comportait les sacrifices humains.

La civilisation des *Quichua*, qui s'est épanouie sur les hauts plateaux des Andes de l'Amérique méridionale, différait beaucoup de celle des Mexicains. La plus connue des nations Quichua formait l' « Empire des Incas », doté d'un régime communiste despotique. La nation gouvernée par les Incas n'avait point d'écriture, et se contentait, pour communiquer les idées, de moyens mnémoniques (les cordes à nœuds ou « quippos »); elle avait pour animal domestique le lama; son culte était moins sanguinaire que celui des Nahua.

Que devait-il advenir des Indiens dès le premier contact avec les blancs? Il n'était pas difficile de le prévoir. Le fort a opprimé le faible. On écrirait des volumes si l'on voulait énumérer toutes les guerres sanguinaires, les exterminations impitoyables, l'asservissement des indigènes, l'usurpation de leurs terres, les violations des traités par les Européens. Aux Antilles, les Caraïbes ont été purement et simplement exterminés par les premiers Espagnols arrivés à la suite de Christophe Colomb. Au Mexique, la civilisation nahua a été détruite; mais la population, plus résistante que les Caraïbes, n'a pas disparu malgré les nombreux massacres : elle a, au contraire, absorbé le conquérant et formé une nation nouvelle, celle des métis à tous les degrés, qui constituent aujourd'hui la grande majorité des citoyens mexicains.

Au Brésil, parallèlement aux violences et à la mauvaise foi des premiers colons, on vit se produire les efforts des Jésuites pour défendre la vie des indigènes, en vue de gagner leurs âmes, en organisant les « réductions », où ils comptaient les convertir. Repoussés du Brésil, c'est au Paraguay qu'ils réussirent à réaliser leur rêve. Ils organisèrent une immense communauté, formée d'indigènes pieux et dociles dont l'existence était réglée au son des cloches. Les devoirs

religieux, l'éducation, le travail, les réjouissances, les rapports sexuels même, étaient minutieusement réglementés, et l'obéissance était maintenue grâce à un système d'espionnage et de punitions. Après une existence plus que séculaire, les « réductions » furent détruites, et les indigènes périrent rapidement dès qu'ils ne furent plus soutenus par la main qui les avait dirigés.

Quant aux Etats-Unis, les choses s'y passèrent à peu près bien au début, tant qu'il y eut assez de place pour les premiers colons : on concluait des traités avec les Indiens, comme avec une puissance étrangère, en leur achetant les droits de « concession ». Mais le flot montant de l'émigration amena bientôt les abus, les fraudes, les violences, et le « refoulement » des Indiens vers l'Ouest commença. Une fois chassés des régions qui s'étendent à l'Est du Mississipi, les Indiens eurent à céder successivement les terres les plus fertiles qu'ils occupaient à l'Ouest du fleuve, et ce qu'ils ne donnèrent pas de bon gré leur fut arraché de force. Le gouvernement dut établir les « réserves », où l'on concentra les débris des différentes tribus sous la surveillance d'agents spéciaux. Ces derniers, le plus souvent des protégés des politiciens, ne connaissant rien des Indiens, compromirent tellement le système des réserves, qu'on dut le réformer par la loi de 1887, qui soumet les Indiens au droit commun, fait d'eux des citoyens des Etats-Unis, et leur assure le lotissement des terrains dans certaines conditions, pas toujours avantageuses. Aussi il y eut des révoltes, parmi lesquelles celle des Sioux de l'Oklahoma, en 1880, est la plus connue : elle a coûté la vie à plusieurs centaines d'Indiens, hommes, femmes et enfants. Il est à noter qu'elle coïncida, comme presque toutes les révoltes des Indiens aux Etats-Unis et au Mexique depuis le dix-huitième siècle, avec la propagande active d'une « religion nouvelle », sorte de messianisme fondé sur l'espérance de « temps meilleurs » à venir. Au Canada, les choses se passèrent à peu près comme aux Etats-Unis : les Indiens y sont soit tout à fait « civilisés » et assimilés au reste des habitants, comme les Iroquois, soit parqués dans des réserves.

On n'a fait des efforts systématiques pour organiser l'enseignement des Indiens qu'aux Etats-Unis, et en partie au Canada. Dans le reste de l'Amérique, ils reçoivent, quand ils peuvent, la même instruction que le reste des habitants, ou bien ils restent dans leur ancien état « sauvage ». Il ne faut pas croire toutefois que, dans cet état dit « sauvage », l'éducation des enfants soit nulle ; au contraire, elle est très bien appropriée au milieu, et comprend non seulement un ensemble de connaissances pratiques en matière de chasse, de pêche et d'agriculture, mais encore les beaux-arts, l'éloquence, l'étiquette, les coutumes, les légendes et les traditions de la tribu. Dans les *pueblos* du Mexique septentrional, on familiarisait les enfants avec les images et les objets sacrés, et l' « initiation » comprenait aussi les devoirs envers la tribu et son « totem ». Le père ou le grand-père du jeune Apache lui enseignait à compter, à courir sur les terrains les plus divers, à plonger dans l'eau froide, tout en cherchant à le rendre astucieux et courageux.

Aux Etats-Unis, l'enseignement des Indiens a commencé avec la fondation de Henrico College (1618) et l'envoi de plusieurs jeunes gens indiens dans les collèges en Angleterre. Au dix-huitième siècle, on admit quelques jeunes Indiens dans les universités, nouvellement créées. Au commencement du dix-neuvième siècle, des écoles pour les Indiens furent fondées dans les tribus mêmes. Plus tard, les écoles d'externes furent transformées en internats ; et enfin en 1873 ces internats ont été reportés loin des tribus, afin d'arracher complètement la nouvelle génération à son milieu originaire et de la couler dans le moule yankee. Ce système a été imité au Canada. En 1879 fut créée en Pensylvanie l'Ecole de Carlisle, le modèle du genre, où garçons et filles reçoivent une instruction à la fois théorique (allant jusqu'à l'examen des degrés supérieurs des écoles publiques) et pratique (ferme, boutiques, ateliers, etc.) ; on y favorise la fusion des jeunes Indiens avec les blancs en les plaçant en pension dans les familles américaines et en leur permettant pendant les vacances d'aller gagner de l'argent au dehors. Depuis 1900, une centaine d'étudiants indiens suivent des cours supérieurs à l'institution Hampton.

Le programme actuel adopté par l'Indian Office pour les écoles primaires indiennes comprend l'anglais, l'arithmétique, la géographie, l'histoire des États-Unis, les travaux agricoles et industriels, la comptabilité, la gymnastique. Ce genre d'enseignement se donnait en 1908 dans 253 écoles, qui coûtent annuellement 5 millions de dollars. Le modèle du genre est la *Chilocco Indian Industrial School*. Depuis la loi de 1887, les Indiens envoient aussi leurs enfants dans les écoles des blancs.

[J. Deniker.]

**INDOCHINE.** — 1. **Aperçu historique.** — Sur les cinq pays qui composent l'Etat colonial aujourd'hui appelé *Indochine*, on peut, en négligeant la très faible part qui revient à la civilisation malaise, en négligeant aussi la civilisation rudimentaire de quelques peuplades confinées dans certaines régions montagneuses, dire que deux d'entre eux, le Cambodge et le Laos, relèvent des civilisations venues de l'Inde, et que les trois autres, la Cochinchine, l'Annam et le Tonkin, procèdent directement de la civilisation chinoise. C'est donc de cette double source que découle l'enseignement que la France a trouvé installé en Indochine, et qu'elle a elle-même modifié de manière plus ou moins profonde.

Au Cambodge et au Laos, l'instruction publique n'était pas séparée du culte, qui était le bouddhisme orthodoxe, venu de Ceylan, et propagé à travers la Birmanie et le Siam. C'est dans l'édifice cultuel, appelé *pagode* par les Européens, que les enfants venaient s'instruire dès l'âge de six à huit ans : ils y venaient à peu près tous. A partir de douze ans ils pouvaient être reçus disciples, et revêtir la robe jaune. A vingt ans enfin, après avoir subi un examen devant un chapitre de religieux, ils pouvaient être eux-mêmes admis parmi les religieux, dont ils observaient dès lors la règle, sans toutefois être engagés pour la vie dans leur ordre. Ces religieux, que nous avons appelés *bonzes*, constituaient une sorte de clergé, dont la hiérarchie comprenait les simples moines, les chefs de pagode, les supérieurs provinciaux, et deux dignitaires nommés au Cambodge par le roi, le bouddhisme étant d'ailleurs la religion officielle du royaume. Les bonzes étaient entourés de la plus grande considération. Ils étaient astreints à la pauvreté, à la sobriété, et menaient une vie surtout contemplative. Leur enseignement avait une valeur éducative réelle, parce que la morale bouddhique est pure et élevée, bien qu'un peu indolente, mais une valeur instructive très médiocre : l'instruction des bonzes était uniquement une instruction religieuse ; encore celle-ci même allait-elle s'affaiblissant à mesure qu'on s'éloignait des sanctuaires du culte, et au Laos, par exemple, la plupart des moines des pagodes ne comprenaient plus le sens des textes sacrés en pâli qu'ils continuaient de faire apprendre à leurs élèves.

Le peuple annamite, qui habitait la Cochinchine, l'Annam et le Tonkin, n'avait reçu de la Chine qu'un bouddhisme très adultéré, et qui n'exerçait aucune action sur la masse. En revanche la Chine avait importé chez lui sa propre philosophie, cette doctrine rationaliste élaborée, cinq cents ans avant l'ère chrétienne, par Confucius et son école, qui lui tient à elle-même lieu de religion, et constitue en quelque sorte son armature morale et sociale. En même temps que sa philosophie la Chine avait introduit en Annam son écriture, et, par là, doté les Annamites, qui n'avaient qu'une langue parlée, d'une langue écrite : ce sont les *caractères*, qui, à l'origine, ont pu vouloir symboliser des idées ou des images (d'où le nom qu'on leur donne parfois d'écriture idéographique), mais qui, en fait, sont composés de traits graphiques purement conventionnels. On évalue à trois ou quatre mille les caractères nécessaires à la langue écrite usuelle ; on n'en compterait pas moins

de trente à quarante mille dans le dictionnaire de Kang-hi. Les Annamites prononçaient les caractères chinois dans leur propre langue avec une intonation particulière à celle-ci; mais ils n'en modifiaient pas le sens chinois. L'enseignement des caractères était inséparable de l'enseignement confucianiste, et donnait donc à la fois l'instruction littéraire et l'éducation morale et civique. La valeur morale de cet enseignement, en ce qui concerne les devoirs envers la famille et envers l'Etat, ne saurait être contestée. Mais sa valeur littéraire est beaucoup plus faible, et sa valeur scientifique à peu près nulle. La science et la littérature chinoises étaient demeurées jusqu'à ces dernières années au point où en était restée notre scolastique du moyen âge : elles se bornaient à de perpétuels commentaires des livres canoniques, à l'étude des annales de la Chine, où l'histoire était confondue avec la légende, à des exercices de versification et de rédaction où la virtuosité d'ingénieux rhétoriciens pouvait se faire jour, mais où il n'y avait que peu de place pour un effort de pensée personnelle et d'esprit critique.

L'instruction publique avait cependant atteint en pays annamite un développement remarquable. Il convient d'en faire honneur à la vive intelligence de la race, qui est l'une des plus curieuses d'instruction qui soient au monde. Mais il importe d'ajouter que la constitution politique du pays formait, à tous ses degrés, un ensemble permanent de primes à l'étude. L'empire d'Annam, en dehors de l'empereur, « mandataire du ciel », mais aussi premier lettré de son empire, avait une organisation rigoureusement démocratique. Toutes les faveurs et tous les honneurs de l'Etat, depuis la dispense du service militaire et l'exemption de l'impôt jusqu'aux charges de ministres, étaient subordonnés à l'obtention de grades littéraires délivrés dans une série d'examens de capacité, et l'Etat lui-même n'était autre chose qu'une vaste hiérarchie, répartie en neuf degrés, subdivisés à leur tour chacun en deux classes, de fonctionnaires lettrés que nous avons appelés *mandarins*. On comprend que, dans ces conditions, l'intervention gouvernementale n'ait pas eu beaucoup à se dépenser pour encourager l'instruction. Celle-ci n'était pas obligatoire, et le gouvernement annamite se désintéressait même complètement de l'enseignement primaire : il était laissé dans chaque village à un maître d'école, qui était en général un homme marié, âgé, rétribué par quelques cadeaux de ses élèves et les maigres gains que lui valaient ses bons offices d'écrivain public. Il enseignait aux enfants à tracer leurs premiers caractères, qu'il empruntait aux sentences de quelque livre classique comme le *tam-tụ kinh*. L'enfant, en apprenant à lire et à écrire, apprenait donc ses devoirs moraux et sociaux : mais il était rare que le seul enseignement de l'école du village lui permît de savoir assez de caractères pour se passer de l'écrivain public. Si sa famille désirait l'instruire davantage, elle devait, ou lui donner un instituteur privé, ce qui était fréquent, ou le mener au siège du *huyện* (que l'on traduit par arrondissement), où professait un *huấn-đạo*, mandarin du 7e degré en possession du grade littéraire de *tú-tài* (traduction approximative : bachelier). Au siège du *phủ* (département) professait un *giáo-thụ*, mandarin du 6e degré, titulaire du grade de *cử-nhân* (licencié). Enfin au siège du *tỉnh* (province) professait et dirigeait les études un mandarin considérable, du 4e degré, titulaire du grade de *tấn-sĩ* (docteur) et qu'on appelait le *đốc-hộc* (recteur) : il avait pour élèves les *hộc-sanh*, lauréats des examens provinciaux nourris par l'Etat et dispensés de la milice et de la corvée, et des élèves libres en nombre illimité. Ces fonctionnaires universitaires étaient subordonnés aux fonctionnaires administratifs et pouvaient entrer eux-mêmes dans l'administration, le *đốc-hộc* en qualité de *quan-ấn* (procureur général?) et les *giáo-thụ* et *huấn-đạo* en qualité de *quan-phủ* (préfet?) et *quan-huyện* (sous-préfet?). D'ailleurs il n'y avait pas de bureau spécial de l'instruction publique parmi les cinq bureaux du *quan-tổng-đốc* (intendant?) de la province, ni parmi les six ministères de Hué.

Ces diverses études étaient sanctionnées par trois sortes d'examens et de concours : 1° Les examens provinciaux (*khóa*), qui étaient semestriels, où les compositions étaient corrigées d'abord par les *giáo-thụ* et les *huấn-đạo*, puis par le *đốc-hộc*. L'obtention d'une des trois bonnes notes conférait l'exemption, pour un an, de l'impôt des corvées et de la milice : aussi, pour renouveler cette exemption pendant tout le cours de leur vie, voyait-on se présenter des candidats de tout âge; le grand nombre des exemptés ne laissait pas de mettre ensuite les villages dans l'embarras ; — 2° Les examens régionaux (*hưởng-thi*), qui avaient lieu le huitième mois tous les trois ans à Thanh-hóa, Hué, Bình-dinh, et Nam-dinh. C'était dans la vie annamite un événement d'une telle importance que, lorsqu'il voulait marquer son extrême satisfaction à son peuple, l'empereur ne pouvait mieux faire que de lui accorder des examens supplémentaires, appelés *ân-thi*. Les examens triennaux se trouvaient en fait transformés en concours par l'affluence des candidats. Une première sélection parmi ces derniers était obtenue à la suite d'une épreuve appelée *hạch*, qui, au Tonkin seulement, retenait environ 10 000 admissibles sur 40 000 candidats présentés ; ces 10 000 admissibles ne donnaient à leur tour que 200 reçus, dont les 50 premiers étaient proclamés *cử-nhân* et les 150 autres *tú-tài*. Ces licenciés et bacheliers étaient dispensés à l'avenir du service militaire et de la corvée. Ils n'avaient donc plus besoin de se représenter aux examens semestriels : mais si, s'étant volontairement présentés à ces examens ou à quelque autre, ils venaient à obtenir la note *mal*, ils perdaient leur titre et les privilèges qui y étaient attachés. Les concours triennaux étaient entourés d'une grande solennité. La commission d'examen, nommée par le ministère des rites (*bộ-lễ*), les inaugurait en costume de cour, escortée des mandarins provinciaux et de troupes. Les candidats étaient enfermés dans un vaste enclos dépendant du collège du *đốc-học* et que nous avons appelé le *camp des lettrés*, et ils y étaient contrôlés par des surveillants et gardés par des sentinelles ; — 3° Enfin les examens nationaux, auxquels étaient seuls admis les licenciés et bacheliers, et qui conféraient le grade de *tấn-sĩ* (docteur). Ils avaient lieu tous les trois ans à Hué, où le jury et parfois même les sujets étaient désignés par l'empereur d'Annam.

Les matières à traiter dans ces diverses séries d'examens et de concours étaient identiques, et seule la difficulté des épreuves allait croissant. Elles comprenaient : 1° une interprétation d'un passage des *Ngủ-kinh*, ou des « quatre livres » ; 2° deux compositions en vers (*bài-thơ* et *bài-phủ*); 3° un développement sur un sujet tiré des « quatre livres » ; 4° une composition sur trois sujets administratifs (cette dernière épreuve avait été introduite sous le règne de l'empereur Tu-Duc).

Ce sont les concours régionaux et nationaux qui ouvraient l'accès de toutes les fonctions publiques.

L'occupation française a détruit en Cochinchine cette organisation universitaire et administrative. Les mandarins, qui avaient disparu au lendemain de la conquête, n'ont été ni rappelés ni remplacés, ou plutôt ils ont été remplacés par une administration française directe, qui ne demandait plus au recrutement indigène qu'un personnel auxiliaire. L'enseignement des caractères chinois, ne conduisant plus aux honneurs officiels, a donc décliné rapidement. Le gouvernement colonial français, malgré les avertissements qui lui étaient donnés par l'un des hommes les plus versés en politique indigène asiatique qu'il ait jamais connus, Luro, montrait d'ailleurs peu de sympathie pour la langue écrite chinoise. Il se flattait d'abord, en effet, de pouvoir lui substituer l'enseignement généralisé de la langue française, et d'arriver ainsi à une assimilation totale des indigènes. Il héritait d'autre part, dans une certaine mesure, des idées que les missions catholiques, qui l'avaient immédiatement précédé en pays annamite, avaient eues sur la politique indigène : or ces idées étaient nettement

hostiles à l'enseignement des caractères, indissolublement lié à celui de la morale laïque chinoise, et où les missionnaires voyaient avec raison l'adversaire le mieux outillé pour résister à leur propagande confessionnelle. Afin de réduire, jusqu'à le rendre inutile, l'emploi des caractères chinois en Annam, les missionnaires furent amenés à écrire la langue, jusque-là seulement parlée, des Annamites, au moyen d'un système de transcription des sons en lettres latines, diversement accentuées pour marquer les diverses intonations. Cette invention, jugée remarquable par de savants orientalistes, était d'ailleurs appelée à une grande fortune, puisque les réformes contemporaines ne tendraient à rien de moins qu'à en faire l'écriture annamite nationale. C'est cette écriture, appelée *quốc-ngữ* (prononciation approximative : cocnieu), qui, depuis notre occupation, a été enseignée avec le français dans les écoles officielles de Cochinchine; c'est celle que nous employons dans le présent article pour la transcription des mots annamites.

Mais la disparition dans ce pays de l'enseignement des caractères avait entraîné la disparition de l'enseignement moral traditionnel, et « déraciné » en quelque sorte du sol asiatique les élèves cochinchinois. Cet inconvénient fut très vivement senti par l'administration française, et, comme les progrès de son éducation coloniale la dégageaient peu à peu des idées de l'assimilation pure et simple, elle s'imposa, par compensation, lorsque le Tonkin et l'Annam eurent été conquis à leur tour, un respect rigoureux de l'organisation locale de l'enseignement indigène, jusqu'au jour où les indigènes eux-mêmes en vinrent à protester contre un respect de la tradition qu'ils finissaient par trouver excessif. En dehors de la courte mais brillante impulsion donnée par le résident général Paul Bert, qui, pendant les sept mois de son administration en 1886, aborda, avec l'intelligente collaboration de Dumontier, toutes les questions pédagogiques de l'Annam et du Tonkin, et alla même jusqu'à susciter l'apparition éphémère d'une Académie tonkinoise (*Bac-ki-hàn-lâm*), il n'y a guère à signaler dans l'instruction publique que des interventions très discrètes de l'autorité française. Même M. Doumer, qui, pendant les cinq années (1897-1902) de son actif gouvernement général, remania l'Indochine de fond en comble, et lui donna sa constitution moderne d'Etat colonial, crut devoir s'arrêter devant la perspective d'une réorganisation de l'enseignement indigène traditionnel, parce que la réforme ne lui paraissait pas mûre. En attendant qu'elle le devînt, il laissait toutefois à l'Indochine, à défaut de l'œuvre, l'ouvrier de sa réorganisation pédagogique, l'Ecole française d'Extrême-Orient. Dans la pensée de ses fondateurs, le gouverneur général et l'Académie des inscriptions et belles-lettres, — pensée à laquelle elle s'est montrée scrupuleusement fidèle, — l'Ecole française devrait être non seulement un établissement d'enseignement supérieur analogue aux écoles françaises d'archéologie d'Athènes, de Rome et du Caire, chargé de servir les hautes études asiatiques en restaurant leur tradition dans un pays « où la science semblait avoir perdu droit de cité », mais encore, par sa savante et vivante érudition même, le conseiller le plus autorisé de notre politique indigène à une époque où l'orientation de cette politique devenait particulièrement délicate. Les événements se chargeaient en effet de hâter la maturité de la réforme des études. L'exécution du programme de grand outillage économique conçu par M. Doumer était, pour la vive et intelligente curiosité des indigènes, une quotidienne démonstration pratique de la supériorité de la science occidentale. Le respect de la vieille culture chinoise, avec laquelle l'occupation française rendait d'ailleurs plus difficiles les échanges intellectuels, en était ébranlé d'autant. Mais la Chine acheva d'ébranler ce respect dans l'esprit de ses disciples annamites, en introduisant à son tour des connaissances modernes dans ses programmes traditionnels universitaires, dont elle reconnaissait ainsi de manière éclatante l'insuffisance scientifique. Enfin la guerre russo-japonaise, en révélant au monde la puissance d'un peuple de race jaune instruit par des maîtres occidentaux, eut dans l'Extrême-Orient tout entier un retentissement auquel l'Indochine ne pouvait demeurer étrangère. De fait, une poussée générale et très vive se fit dans l'opinion indigène éclairée, qui, rejetant avec dédain les méthodes séculaires de l'éducation chinoise classique, réclama passionnément l'enseignement des sciences occidentales. — C'est dans ces conditions que M. le gouverneur général Beau entreprit la réorganisation de l'instruction publique, et, pour s'entourer de toutes les garanties de prudence et de compétence, en confia l'étude à un Conseil de perfectionnement de l'enseignement indigène, où entrèrent des universitaires et administrateurs français, des ministres, administrateurs et universitaires annamites et cambodgiens, et dont le président et le rapporteur général furent les deux derniers directeurs successifs de l'Ecole française d'Extrême-Orient, MM. Foucher et Maître. Après d'intéressants débats (avril 1906), que l'empereur d'Annam avait inaugurés avec le gouverneur général, le Conseil adopta une série de propositions qui ont reçu et recevront une application progressive par voie d'arrêtés locaux ou d'ordonnances des souverains indigènes. Afin de concilier avec le progrès moderne la tradition asiatique, l'ancien cadre des études annamites est maintenu, d'après ce programme, dans ses lignes essentielles. L'enseignement est divisé en trois degrés, entre lesquels il y a désormais progression. L'enseignement du premier degré (*ấu-họk*) est laissé à la commune, qui devra toutefois entretenir au moins une école pour soixante enfants, et il sera sanctionné par un examen (*tuyen*). Celui du second degré (*tieu-họk*), donné dans les *huyện* etl es *phủ*, sera sanctionné par l'examen provincial traditionnel, qui ne confèrera toutefois pas d'exemption pour une durée de plus de trois ans, non renouvelable. L'examen du troisième degré (*trung-họk*) est maintenu avec sa sanction ordinaire, les concours triennaux. Enfin la réforme du doctorat est ajournée à une date ultérieure. — A tous les degrés d'enseignement, des éléments des sciences mathématiques, physiques, et naturelles sont introduits, avec la langue annamite écrite (*quốc-ngữ*) pour véhicule : cette nouveauté entraînera sans doute un enrichissement de la langue annamite, et aussi son passage, qui commence déjà à se dessiner, du monosyllabisme au disyllabisme et au polysyllabisme. — Les caractères chinois sont conservés pour l'enseignement de la morale et des sciences morales et politiques, législation, administration, etc., mais on allège les épreuves en ôtant « tout ce qui, dans les études chinoises, était pure chinoiserie » (Maître). — Enfin, l'enseignement du français, considéré comme inutile aux écoles de village, devient facultatif dès l'enseignement du second degré, et obligatoire avec celui du troisième degré. — Le Conseil émettait en outre le vœu que l'enseignement donné à la pagode par les bonzes du Cambodge et du Laos fût conservé dans sa partie morale et religieuse, mais rénové par l'adjonction de quelques connaissances modernes. Il suggérait diverses mesures pour assurer le bon recrutement des maîtres. Il proposait dans l'enseignement franco-annamite des réformes dont l'une était le rétablissement de l'étude des caractères chinois même dans les écoles de Cochinchine. — Le couronnement de ses travaux était la demande de constitution d'une université indochinoise, qui a en effet ouvert ses cours en 1907. Elle admet les élèves indigènes pourvus des diplômes du collège Chasseloup-Laubat ou de fin d'études complémentaires, les *cử-nhân* et *tú-tài* connaissant le français et les autres candidats agréés par son conseil. Elle est divisée en trois sections : la section littéraire, la section juridique, la section scientifique, dont les professeurs sont empruntés au personnel de l'université, de l'administration, de la magistrature, et du corps de santé des troupes coloniales.

L'adaptation à des circonstances et à des fins nouvelles d'une aussi ancienne tradition pédagogique est d'origine trop récente pour qu'on puisse encore en apprécier la valeur et en mesurer la portée. Cette portée sera toutefois considérable, surtout en pays anna-

mite, où l'enseignement a toujours été le facteur principal de la vie sociale et politique. La réforme actuellement proposée, si généreuse en son inspiration et si prudente en son exécution qu'elle puisse être, sera donc incomplète tant qu'elle laissera les études indigènes dépourvues de sanction, et tant qu'elle n'aura pas pour contrepartie d'assurer aux indigènes appelés au « nouveau savoir » soit des satisfactions politiques sous forme de participation raisonnable à leur propre gouvernement, soit des avantages d'ordre économique sous forme de richesse obtenue par l'application qu'ils feraient aux ressources naturelles de leur pays des méthodes occidentales applicables à la production et aux échanges.

**II. Situation actuelle.** — L'organisation de l'instruction publique en Indochine étant en voie de transformation, il suffira de donner la nomenclature des établissements d'enseignement. — Il y a trois catégories d'enseignement : l'enseignement indigène, qui vient d'être étudié, l'enseignement dit franco-indigène, et enfin l'enseignement français, ce dernier destiné à la population française ou assimilée. L'enseignement franco-indigène se subdivise lui-même en écoles préparatoires, qui n'existent qu'en certaines régions, écoles primaires, écoles complémentaires, écoles spéciales, écoles professionnelles. L'enseignement français comporte des cours primaires, primaires supérieurs et secondaires. — A cet enseignement des élèves il faut ajouter celui des maîtres, qui est donné dans un certain nombre d'écoles normales. — Les programmes sont, pour l'enseignement français, ceux de la métropole avec adjonction de la langue annamite, rendue obligatoire dans certains établissements; pour l'enseignement franco-indigène, les programmes de l'enseignement primaire et primaire supérieur français adaptés aux besoins du pays et enseignés en *quốc-ngữ*, avec adjonction de l'étude des caractères chinois, et, éventuellement, de la langue française.

La Cochinchine compte, d'après les dernières statistiques, qui remontent à 1906, 132 écoles dites préparatoires, ou cantonales, de garçons, avec 7024 élèves, 6 écoles de filles avec 331 élèves, 2 écoles professionnelles provinciales fort prospères à Thudaumôt et Bienhoa, où elles ont notamment restauré les arts indigènes, avec 226 élèves, une école municipale de garçons (306 élèves annamites et 101 chinois) et deux écoles maternelles municipales à Cholon (149 et 86 élèves annamites ou chinois, garçons et filles). — Elle a, dans les chefs-lieux de provinces, 18 écoles primaires franco-annamites, comptant 4566 élèves, 19 professeurs et institutrices français, et 75 maîtres indigènes. Ses écoles complémentaires sont : la section indigène, à Mytho, du collège Chasseloup-Laubat (138 élèves) et le collège annexe de Mytho (89 élèves). Il faut y ajouter l'école professionnelle (69 élèves) et l'école de mécaniciens asiatiques (20 élèves) de Saïgon, et enfin l'école normale de Giadinh (96 élèves). — L'enseignement français est représenté par la section européenne du collège Chasseloup-Laubat (128 élèves, dont 46 internes), qui donne l'enseignement primaire, primaire supérieur, et secondaire jusqu'au premier cycle (sections A et B), et par l'institution de jeunes filles et l'école maternelle de Saïgon. — Le personnel enseignant comprend 83 unités pour le personnel français, soit 69 instituteurs et 14 institutrices. Il est placé sous la direction pédagogique du directeur de l'enseignement en Cochinchine, mais relève hiérarchiquement en partie de l'autorité administrative.

Le Tonkin, où il a été décidé dans la récente réforme que chaque chef-lieu de province aurait son école franco-annamite, en compte 19 primaires en 1906, dont 4 à Hanoï, avec 2779 élèves, 2 professeurs français et 73 indigènes. Cette liste ne comprend pas les 32 écoles récemment installées dans les territoires militaires, et où l'enseignement primaire est donné aux 732 élèves par 24 soldats et sous-officiers français et 38 instituteurs indigènes. — Les écoles complémentaires sont : le collège des interprètes à Hanoï (132 élèves); le collège Jules Ferry à Namdinh (101 élèves), qui prépare des agents indigènes pour les administrations techniques : cadastre, travaux publics, chemins de fer, postes et télégraphes ; l'école normale à Hanoï (121 élèves), l'école professionnelle à Hanoï (200 élèves), dépendant de la Chambre de commerce, et où le laquage et le modelage sont enseignés par 2 professeurs japonais. — Le Tonkin a, en outre, 2 écoles spéciales, celle des lettrés de Namdinh (99 élèves), qui reçoit des candidats aux concours triennaux et quelques gradués désireux de s'initier aux sciences modernes, et l'école Pavie, destinée aux fils des mandarins de la province chinoise limitrophe du Yunnan, où, sur la demande des élèves (21), on a dû adjoindre aux cours scientifiques et pratiques un cours d'art militaire enseigné par deux officiers d'état-major. — L'enseignement français est représenté à Hanoï par le collège Paul Bert (114 élèves), qui donne l'enseignement secondaire jusqu'à la classe de troisième, et un collège de jeunes filles (104 élèves) ; à Haïphong par une institution de jeunes filles (61 élèves) et une école de garçons (96 élèves), et par 5 écoles mixtes (en tout 64 élèves) dans certaines provinces. — Le personnel français enseignant au Tonkin est de 62 unités, dont 31 professeurs et 31 institutrices. — Toutes les écoles précédemment énumérées, sauf l'école professionnelle, relèvent du directeur local de l'enseignement.

Au Cambodge, l'enseignement primaire franco-cambodgien comprend une école primaire de plein exercice à Pnompenh (565 élèves), 9 écoles préparatoires et une école enfantine dans les provinces. — Une école professionnelle compte 70 élèves. L'école complémentaire, ou école primaire supérieure, de Pnompenh a 84 élèves. Enfin, dans le palais même du roi, fonctionne une école fondée par l'ancien roi Norodom, entretenue sur la cassette royale, et qui est destinée aux princes et princesses de la famille royale et aux enfants de quelques hauts fonctionnaires indigènes. — L'enseignement français est représenté par une école primaire mixte (16 élèves) installée à Pnompenh. — Le personnel français enseignant comprend 9 unités, dont 6 professeurs et 3 institutrices. — L'enseignement purement indigène est donné dans environ 1600 pagodes.

Il y a en Annam 14 écoles primaires franco-annamites, fréquentées par 944 élèves. — L'enseignement complémentaire a 2 écoles à Hué : le collège *quoc-hoc* (248 élèves), qui reçoit outre ses élèves ordinaires, des lettrés indigènes désireux de s'initier aux sciences occidentales, et l'école professionnelle. — L'enseignement français est représenté par 4 écoles mixtes, dont la population est de 5 à 15 élèves. — Le personnel français enseignant se compose de 5 professeurs et 3 institutrices. Enfin l'enseignement indigène public traditionnel comprenait en 1906 approximativement 94 écoles, 2700 élèves et 95 professeurs.

Le Laos compte à Vientiane une école franco laotienne ayant à peu près le programme des écoles franco-indigènes du Tonkin, mais remplaçant l'étude des caractères par celle du siamois; et, dans chaque chef-lieu de commissariat, une école complémentaire. L'organisation de l'enseignement franco-indigène au Laos est à ses débuts.

Enfin à ces organisations locales se superpose une organisation générale, dont l'expression toute récente est la direction générale de l'instruction publique (décret du 20 juin 1905), qui, sans être comprise au nombre des services généraux, exerce néanmoins sa juridiction sur l'Indochine entière. — C'est également dans l'Indochine entière que se recrutent les élèves des établissements d'enseignement public d'un caractère général, tels que l'Université indochinoise et ses dépendances : l'Ecole de médecine et d'art vétérinaire, l'Ecole d'administration indigène dite des *hau-bo*, l'Ecole des travaux publics et l'Ecole des postes et télégraphes.

D'après les statistiques officielles de 1906, la population scolaire pour l'enseignement français et franco-indigène en Indochine est évaluée à 29 997 élèves, dont 20 423 pour l'enseignement officiel laïque et 9574 pour l'enseignement privé religieux. Le nombre des écoles serait de 538, dont 284 officielles et 254 privées. — Il convient de signaler en terminant un certain nombre de cours du soir, dus à l'initiative d'indigènes curieux de s'instruire, et notamment de

très intéressantes mutualités d'enseignement entre fonctionnaires annamites.

*Bibliographie.* — LURO, *Cours d'administration annamite.* — LE MÊME, *L'empire d'Annam.* — SILVESTRE, *L'empire d'Annam et le peuple annamite.* — AYMONNIER, *Le Cambodge.* — DE REINACH, *Le Laos.* — Paul DOUMER, *Situation de l'Indo-Chine* (1897-1902). — Cl.-E. MAITRE, *L'enseignement indigène dans l'Indochine annamite.* — *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient* (depuis l'origine). — Divers.

[LOUIS SALAUN,
sous-chef de bureau au ministère des colonies.]

**INDUSTRIE** (ECOLES D'). — Voir *Pratiques de commerce et d'industrie* (*Ecoles*).

**INDUSTRIELLES** (ECOLES). — On appelle *écoles industrielles*, en Belgique, des établissements où les enfants qui se destinent aux travaux de l'industrie peuvent acquérir, au sortir de l'école primaire, les connaissances nécessaires pour devenir de bons ouvriers, des contremaîtres capables, et même, exceptionnellement, des directeurs d'usine. Ces établissements, peu nombreux, ont été fondés soit par des communes, soit par des particuliers. L'Etat, qui leur accorde une subvention, a réussi à les faire organiser d'après des règles uniformes. En général, l'enseignement y comprend les mathématiques, la physique générale et appliquée, la chimie générale et appliquée, la mécanique industrielle, le dessin linéaire, le dessin appliqué à l'industrie et l'hygiène. D'autres matières encore y sont enseignées suivant les besoins de l'industrie locale. Dans la règle, l'enseignement est gratuit. La durée des études est de deux, trois ou quatre ans.

En Suisse, on nomme *écoles industrielles*, dans le canton de Neuchâtel, des établissements dont le programme correspond à peu près à ce que fut celui de l'enseignement spécial en France.

En Angleterre, ce qu'on désigne sous le nom d'*industrial schools* sont des maisons de correction où sont enfermés, à la suite d'un jugement, des enfants vicieux ou abandonnés. L'*Education Act* de 1876 a établi, sous le nom de *day industrial schools*, une variété de ces établissements, ne recevant les enfants que pendant la journée, sans se charger de leur logement.

**INFIRMIÈRES D'ÉCOLE PRIMAIRE.** — L'inspection médicale des écoles a été complétée, il y a quelques années, à Londres, en Angleterre et en Amérique, par une institution malheureusement encore inconnue en France, les « Infirmières d'école » (*School Nurses*). Le médecin et l'instituteur ont besoin de cette collaboration effective et ne peuvent suppléer son action. Le médecin reconnaît une maladie et prescrit un traitement, mais ne dispose d'aucun moyen de contrôle; l'instituteur et l'institutrice aperçoivent souvent des symptômes qu'ils ne peuvent préciser faute d'une instruction professionnelle; de plus, ils ne sauraient quitter leur chaire et ne peuvent négliger leurs principales fonctions. A Londres, une société s'était formée en 1898, mais c'est seulement en 1900 que le Conseil de comté a recruté officiellement des infirmières pour ses écoles; à New York, le service de santé de la ville de New York a fait inspecter ainsi, dès 1903, plus de 200 écoles avec 300 000 enfants. Le rôle de l'infirmière d'école est multiple; il exige de nombreuses qualités : une instruction professionnelle très étendue, donnée par une école spéciale; une autorité personnelle et un grand tact, en raison de la difficulté des relations avec enfants et parents; une conscience absolue, puisque, en principe, l'infirmière agit hors de toute surveillance. Son action s'exerce à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, dont elle constitue comme l'antenne destinée à porter autour de l'école et dans son intérêt les règles de l'hygiène. Elle aide dans sa consultation le médecin, dont elle est l'auxiliaire et auquel elle ne se substitue jamais, vu le principe absolu de la profession d'infirmière, et lui permet de faire certains pansements; elle lui rend compte, et tient en ordre les fiches sanitaires relatives aux élèves et à l'école. A sa visite régulière à l'école, elle fait une inspection sommaire des enfants (examen des yeux, du nez, des mains, des cheveux et de la gorge) : 1° pour dépister les symptômes de maladies contagieuses; 2° pour prendre certains soins de propreté à l'égard des enfants et s'occuper des « bobos » si divers; 3° pour s'assurer de l'exécution des prescriptions ordonnées précédemment. Au domicile des élèves, elle se rend pour connaître les causes d'absence; pour indiquer les règles élémentaires d'hygiène et faire la « propagande en faveur de la propreté »; pour appliquer certains traitements ordonnés par le médecin; pour s'assurer des précautions d'isolement à prendre en cas de maladie contagieuse.

L'accueil fait par les parents à ces « visiteuses » n'est pas encourageant, et l'infirmière doit montrer une patience endurante; mais en peu de temps elle se fait connaître dans le quartier. Elle est l'amie des enfants, on l'appelle la « dame de propreté » : que ne peut-elle pas, en réalisant pour le jeune élève quelques améliorations de détail, en parant aux installations les plus défectueuses, en apprenant aux parents les résultats obtenus par la propreté et l'hygiène, les moyens d'assistance auxquels ils peuvent recourir? Par cette collaboration, les écoles disposent d'un moyen d'investigation pratique et permanent, les instituteurs sont déchargés d'une surveillance qui excède leurs fonctions, et il serait à souhaiter que des infirmières d'école fussent instituées dans tous les grands centres.

Un essai a été fait dans deux écoles de filles du deuxième arrondissement de Paris, en 1908, avec deux infirmières de l'Ecole de la Salpêtrière, et a donné les meilleurs résultats pour la tenue de l'école et la fréquentation scolaire. [ANDRÉ MESUREUR.]

**INSCRIPTION D'OFFICE A UNE ÉCOLE COMMUNALE.** — En cas de non-déclaration, quinze jours avant l'époque de la rentrée des classes, de la part des parents ou autres personnes responsables, le maire inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques et en avertit la personne responsable.

Il en est de même si l'examen de l'enfant instruit dans sa famille a été jugé insuffisant et si les parents mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification négligent de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie. — Voir *Obligation*.

**INSPECTEURS D'ACADÉMIE.** — HISTORIQUE. — Le décret organique de l'Université (17 mars 1808) porte à l'art. 93 : « Il y aura dans chaque académie un ou deux inspecteurs particuliers qui seront chargés, par ordre du recteur, de la visite et de l'inspection des écoles de leurs arrondissements, spécialement des collèges, des institutions, des pensions et des écoles primaires. Ils seront nommés par le grand-maître sur la présentation des recteurs. »

Le statut du 28 octobre 1808 ajoutait que la nomination des inspecteurs de l'académie serait faite sur la présentation de « trois sujets ».

Ces inspecteurs ne jouèrent, pendant le premier demi-siècle de l'existence de l'Université, qu'un rôle assez effacé, et, bien que l'inspection des écoles primaires fût expressément comprise dans leurs attributions, ils paraissent s'être médiocrement préoccupés des progrès de cet ordre d'enseignement. C'est seulement à partir de la loi du 14 juin 1854 que les *inspecteurs d'académie* deviennent ce qu'ils sont encore aujourd'hui, de véritables directeurs départementaux de l'enseignement primaire.

On sait que la loi de 1850 avait remplacé les anciennes circonscriptions académiques par des académies départementales. Elle ordonna en même temps (art. 8) que les recteurs départementaux seraient assistés, « si le ministre le juge nécessaire, d'un ou de plusieurs inspecteurs ».

Le décret du 27 mai 1850, rendu en exécution de la loi du 15 mars, détermina les départements auxquels serait attaché un inspecteur d'académie. Il y en eut 20 en tout. En outre, l'académie de la Seine se vit attribuer quatre inspecteurs.

Lorsque la loi du 14 juin 1854 rendit à l'Université son organisation traditionnelle en rétablissant les an-

ciennes académies que les auteurs de la loi de 1850 avaient morcelées et détruites, elle plaça dans chaque département un inspecteur d'académie.

En même temps les attributions des inspecteurs d'académie furent définies et précisées. « Sous l'autorité du préfet, l'inspecteur d'académie instruit les affaires relatives à l'enseignement primaire du département. (Loi du 14 juin 1854, art. 9.)

« L'inspecteur d'académie est tenu de soumettre au préfet un rapport écrit et signé sur les nominations et mutations des instituteurs communaux et sur les peines disciplinaires prévues par l'art. 33 de la loi du 15 mars 1850 qu'il pourrait y avoir lieu de leur appliquer.

« Pour l'instruction des affaires de l'enseignement primaire, il correspond avec les délégués du Conseil départemental de l'instruction publique, avec les maires et curés et avec les instituteurs publics ou libres.

« Les inspecteurs de l'instruction primaire sont sous les ordres immédiats de l'inspecteur d'académie. »

(Décret sur l'organisation des académies du 22 août 1854, articles 23 et 24).

Les prérogatives principales de l'inspecteur d'académie se trouvent ainsi fixées. Le législateur de 1886 n'aura plus qu'à les consacrer définitivement en étendant ses pouvoirs et son droit d'initiative surtout en ce qui concerne la nomination du personnel enseignant.

**Législation.** — Chaque académie est administrée par un recteur assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription (Loi du 14 juin 1854, article 2).

Les inspecteurs d'académie sont nommés par le ministre (Décret du 9 mars 1852, article 3).

Aux termes de l'article 19 de la loi du 15 mars 1850, ces fonctionnaires devaient être choisis par le ministre « parmi les anciens inspecteurs, les professeurs des facultés, les proviseurs et censeurs des lycées, les professeurs des classes supérieures dans ces diverses catégories d'établissements, les agrégés des facultés et des lycées, et les inspecteurs des écoles primaires, sous la condition commune à tous du grade de licencié, ou de dix ans d'exercice. »

Mais la loi du 30 octobre 1886 ayant abrogé (article 61) le titre Ier de la loi du 15 mars 1850 qui comprenait ces dispositions, il en résulte qu'aucun texte ne fixe actuellement les conditions de recrutement des inspecteurs d'académie.

Le décret du 10 juillet 1906 prescrit en effet seulement qu'une délégation dans les fonctions d'inspecteur d'académie devra nécessairement précéder la nomination définitive. Il est ainsi conçu :

« Article premier. — Nul ne pourra être nommé inspecteur d'académie, s'il n'a été auparavant délégué dans ces fonctions pendant une durée qui ne peut être inférieure à deux ans.

« Art. 2. — Le fonctionnaire délégué dans les fonctions d'inspecteur d'académie reste rangé pendant ce temps dans son cadre d'origine; il peut obtenir pour ordre des promotions dans les mêmes conditions que ses collègues. Il reçoit le traitement de la 4e classe des inspecteurs d'académie. ».

En fait, les inspecteurs d'académie sont choisis parmi les professeurs agrégés ou les professeurs chargés de cours des lycées.

En vertu des dispositions spéciales prévues dans le décret du 22 août 1854 (article 30) pour l'académie de Paris, il y a huit inspecteurs au chef-lieu de l'académie. Sept sont placés sous l'autorité du vice-recteur et s'occupent des affaires relatives aux établissements d'enseignement supérieur et secondaire, publics et libres du ressort. Le huitième inspecteur d'académie est chargé, sous l'autorité du préfet, des affaires qui concernent les écoles primaires publiques ou libres. Les inspecteurs primaires de la Seine lui sont particulièrement adjoints et subordonnés.

Ajoutons que cet inspecteur d'académie, chef d'un des services les plus importants, porte le titre de « directeur de l'enseignement primaire de la Seine ».

Dans les départements des Bouches-du-Rhône et du Nord il existe deux emplois d'inspecteur d'académie. L'inspecteur d'académie spécialement chargé du service de l'enseignement primaire dans le second de ces départements a le titre de « directeur de l'enseignement primaire du Nord ».

Dans le département de la Corse, l'inspecteur d'académie prend le titre de « vice-recteur de la Corse ».

Les inspecteurs d'académie des départements sont répartis en quatre classes aux traitements de 6500, 7000, 7500 et 8000 francs.

Le traitement des inspecteurs d'académie en résidence à Paris et à Versailles est de 8000 francs.

Le vice-recteur de la Corse reçoit un traitement supplémentaire de 500 francs.

Les inspecteurs d'académie ont droit en outre à des frais de bureau qui sont à la charge des départements (Loi du 19 juillet 1889, article 2) et à des indemnités pour frais de tournées calculées à raison de 10 francs par jour (Décret du 9 octobre 1873).

**Attributions.** — Les attributions des inspecteurs d'académie s'étendent aux trois ordres d'enseignement. Elles ont toutefois pour objet principal l'administration des écoles primaires. Aussi peut-on considérer, à juste titre, les inspecteurs d'académie comme de véritables directeurs départementaux de l'enseignement primaire. Exposer, dans tous ses détails, le rôle qui leur est dévolu équivaudrait à tracer un tableau complet de l'organisation pédagogique et administrative de l'enseignement primaire. Nous nous bornerons à indiquer ici les points principaux sur lequel s'exerce leur action.

*Administration générale.* — L'inspecteur d'académie est vice-président du Conseil départemental (Loi du 30 octobre 1886, article 44). Il présente chaque année à cette assemblée un rapport sur la situation de l'enseignement primaire dans le département.

Il a seul qualité, avec les inspecteurs primaires, pour assurer l'exécution des arrêtés préfectoraux (Décret du 18 janvier 1887, article 79).

Il inspecte les établissements d'instruction primaire publics ou privés (Loi du 30 octobre 1886, article 9).

*Examens et commissions.* — L'inspecteur d'académie accorde les dispenses d'âge de moins de six mois pour les brevets élémentaire et supérieur (Décret du 18 janvier 1887, article 107).

Il choisit les sujets de composition pour les deux brevets de capacité (Arrêté du 18 janvier 1887, article 135), pour les examens du certificat d'études primaires supérieures (Même arrêté, article 245), pour les examens du certificat d'études primaires (Même arrêté, article 256). Il rédige un rapport sur les résultats des examens des deux brevets (Même arrêté, article 140). Il peut traduire devant le Conseil départemental un candidat pour fraudes dans les examens (Décret du 18 janvier 1887, article 121).

L'inspecteur d'académie nomme la commission chargée d'examiner les aspirantes au certificat d'aptitude à l'enseignement des travaux de couture (Arrêté du 18 janvier 1887, article 222). Il préside la commission d'examen pour le certificat d'aptitude pédagogique (Décret du 18 janvier 1887, article 120). Il fait partie de droit de toutes les sous-commissions pour le certificat d'aptitude pédagogique (Arrêté du 18 janvier 1887, article 161).

Il désigne le délégué cantonal ou les délégués cantonaux appelés à faire partie des commissions scolaires (Loi du 30 octobre 1886, article 54).

Il choisit les membres des jurys chargés d'examiner les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille (Loi du 28 mars 1882, article 16).

Il nomme les membres des comités de patronage des écoles maternelles (Décret du 18 janvier 1887, article 10).

Il préside la commission chargée de dresser le catalogue des livres de classe pour le département (Arrêté du 18 janvier 1887, article 22).

Il propose au ministre, avec l'agrément du préfet, les dames déléguées pour la surveillance et l'inspection des internats de jeunes filles (Décret du 18 janvier 1887, article 142), et désigne les établissements que les dames déléguées doivent visiter (Même décret, article 143).

*Ecoles normales.* — L'inspecteur d'académie fait

les enquêtes sur les candidats aux écoles normales primaires (Décret du 18 janvier 1887, article 72).

Il préside la commission de l'examen d'admission aux écoles normales (Même décret, article 73).

Il préside les conseils d'administration des écoles normales (Loi du 19 juillet 1889, article 47).

Il délivre un *exeat* aux élèves des écoles normales et aux stagiaires qui désirent quitter le département (Décret du 18 janvier 1887, articles 22 et 81).

*Ecoles primaires publiques.* — Toutes les affaires relatives à la création, à l'établissement, à la suppression d'écoles ou de classes dans une commune nécessitent l'intervention de l'inspecteur d'académie, qui est appelé à procéder à des enquêtes, à donner son avis ou à formuler des propositions (Décret du 7 avril 1887).

L'inspecteur d'académie choisit les sujets de composition pour l'examen destiné à constater l'aptitude des candidats aux bourses de l'Etat dans les écoles primaires supérieures, et fait ses propositions au préfet pour l'attribution de ces bourses (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 42, 50 et 51).

*Ecoles privées.* — L'inspecteur d'académie reçoit les déclarations d'ouverture des écoles privées (Loi du 30 octobre 1886, article 38).

Il donne récépissé des pièces déposées par l'instituteur (Décret du 18 janvier 1887, article 158).

Il peut faire opposition à l'ouverture d'une école privée (Loi du 30 octobre 1886, article 38; décret du 18 janvier 1887, articles 159 et suivants).

Il reçoit l'appel de l'instituteur ou du maire contre la décision du Conseil départemental (Loi du 30 octobre 1886, article 39; décret du 18 janvier 1887, article 165). Il peut faire lui-même appel de cette décision (Même décret, article 165).

*Personnel.* — L'inspecteur d'académie délègue les instituteurs et les institutrices stagiaires. Il peut leur retirer leur délégation. (Loi du 30 octobre 1886, article 26.)

Il prononce le changement des instituteurs stagiaires (Décret du 18 janvier 1887, article 19).

Il adresse au préfet des propositions motivées pour les nominations d'instituteur ou d'institutrice titulaire (Même décret, article 21).

Enfin, l'inspecteur d'académie prononce à l'égard des instituteurs publics la réprimande et, après avis motivé du Conseil départemental, la censure. Il peut également suspendre provisoirement un instituteur public pendant la durée de l'enquête disciplinaire. (Loi du 30 octobre 1886, articles 31 et 33.)

*Incompatibilité.* — Les inspecteurs d'académie ne peuvent être élus membres du Conseil général dans le département où ils exercent leurs fonctions (Loi du 10 août 1871, article 25).

**INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Historique.** — Lorsqu'en 1833 Guizot réorganisa l'instruction primaire en France, il en laissa d'abord la surveillance aux comités locaux et aux comités d'arrondissement. Mais cette part faite aux pouvoirs électifs de la commune et du département, il ne tarda pas à voir que l'Etat devait avoir la sienne et intervenir à son tour. « Supprimer cette intervention, disait-il, ce serait rendre l'Etat absolument étranger à l'instruction primaire, la replacer sous l'empire exclusif du principe local, revenir par une marche rétrograde à l'enfance de l'art, arrêter tout progrès, et, en ôtant à la puissance publique ses moyens les plus efficaces, la dégager aussi de sa responsabilité.... Rien n'est plus sage assurément que de faire intervenir les pouvoirs locaux dans la surveillance de l'instruction primaire; mais il n'est pas bon qu'ils y interviennent seuls, ou il faut bien savoir qu'on livre alors l'instruction primaire à l'esprit de localité et à ses misères. »

Pour éviter les inconvénients qu'il signalait, pour rattacher aussi l'instruction primaire à l'Etat par un lien puissant, Guizot ne crut pouvoir rien faire de mieux que de compléter la loi qui porte son nom en y ajoutant, au moins par voie de crédits budgétaires, un service d'inspection. Il essaya d'abord d'une inspection temporaire : 470 personnes dûment commissionnées visitèrent les écoles et « fournirent à l'administration centrale une masse de renseignements et de détails qui la mettaient en état d'agir désormais sur tous les points en connaissance de cause et avec efficacité ».

Encouragé par ce premier succès, le ministre se décida à rendre l'institution permanente. L'ordonnance royale du 26 février 1835 créa, pour chaque département, un *inspecteur spécial de l'instruction primaire*, nommé par le ministre, le Conseil royal entendu. Un règlement daté du lendemain précisa les attributions des nouveaux fonctionnaires. Ils se tiendront en communication avec les comités d'arrondissement et recueilleront tous les renseignements utiles; dans toutes les écoles qu'ils visiteront, ils porteront leur attention : 1° sur l'état matériel et la tenue générale de l'établissement; 2° sur le caractère moral de l'école; 3° sur l'enseignement et les méthodes. Ils assisteront aux leçons et interrogeront les élèves; ils examineront spécialement quels livres élémentaires sont en usage ou manquent dans les écoles, si ces livres sont suffisants, s'ils ne contiennent rien de contraire à la morale, etc. Les écoles primaires supérieures, les écoles normales, les examens du brevet de capacité, les conférences d'instituteurs, les constructions d'écoles, les demandes de secours, les récompenses honorifiques, etc., sont de leur domaine. Dans les huit premiers jours d'octobre de chaque année, ils adresseront un rapport au recteur et au préfet, qui y joindront leurs observations et le transmettront au ministre; ce rapport sera lu en Conseil royal.

Le 13 août 1835, au moment où allait commencer la première campagne de l'inspection, Guizot adressa à chacun des inspecteurs primaires une lettre circulaire pour leur faire connaître, comme il le dit lui-même, dans toute son étendue, la mission qu'il leur confiait et ce qu'il attendait de leurs efforts. Cette instruction, à quelques détails près, pourrait être encore aujourd'hui le véritable guide de l'inspecteur primaire. On y voit nettement précisée la double mission de l'inspecteur, qui est, d'une part, de contrôler et de surveiller, d'autre part de conseiller et de diriger, tout en éclairant l'administration supérieure et en faisant sentir et accepter partout son action.

Cependant l'expérience ne tarda pas à démontrer que l'inspection des écoles de tout un département était une charge trop lourde pour un seul fonctionnaire; des auxiliaires étaient devenus nécessaires. Ces auxiliaires furent les *sous-inspecteurs*, créés par l'ordonnance du 13 novembre 1837 : Guizot n'était plus là, ce fut le ministre de Salvandy qui signa l'ordonnance.

La nomination de ces sous-inspecteurs fut réservée encore au ministre, le Conseil royal entendu; sauf la première nomination, nul ne pouvait être nommé inspecteur ou sous-inspecteur de l'instruction primaire, s'il n'était bachelier ès lettres, et s'il n'avait, pendant trois ans au moins, rempli des fonctions dans les collèges royaux ou communaux, dans les établissements d'instruction primaire ou dans les comités d'arrondissement. Etaient seuls exceptés de l'obligation du baccalauréat les instituteurs primaires, après cinq ans de service. Un arrêté du 29 novembre de la même année fixa les traitements des inspecteurs à 3000 francs dans la Seine, 2000, 1800 et 1600 francs dans les autres départements, et celui des sous-inspecteurs à 1200 francs.

Une nouvelle ordonnance, du 18 novembre 1845, détermina définitivement le mode de recrutement de ce personnel. Les sous-inspecteurs et les directeurs d'école normale purent seuls entrer de plain-pied dans l'inspection, mais les fonctions de sous-inspecteur demeurèrent accessibles aux régents et principaux de collège, aux membres des comités scolaires et, pour un tiers, aux instituteurs pourvus du brevet supérieur. Les candidats durent toutefois subir un examen préalable, dont le fond était un rapport écrit sur une affaire d'école, et des questions orales portant sur la pédagogie et l'administration. (Arrêté du 12 mai 1846.)

Telle était, sauf quelques additions au personnel, la situation de l'inspection primaire, lorsque survint la loi du 15 mars 1850. Cette loi conserva l'institution,

mais elle la modifia profondément dans sa hiérarchie. Au lieu d'inspecteurs et de sous-inspecteurs résidant au chef-lieu, il y eut désormais, du moins en principe, autant d'inspecteurs que d'arrondissements. Ces fonctionnaires n'eurent plus d'autre lien entre eux que leur subordination commune au recteur départemental.

En 1852, à la suite du changement politique qui fut la conséquence du coup d'Etat du 2 décembre, l'institution des inspecteurs primaires fut menacée d'une ruine complète. Le Conseil d'Etat fut saisi d'un projet de loi qui supprimait les inspecteurs primaires en même temps que les recteurs départementaux dont ils relevaient. L'inspection des écoles eût été confiée aux inspecteurs d'académie, aux juges de paix, aux délégués cantonaux, aux maires, aux curés, aux délégués des divers consistoires, à l'évêque diocésain pour les écoles de filles dirigées par des communautés religieuses. Mais les inspecteurs primaires trouvèrent d'énergiques défenseurs, notamment dans MM. Giraud et de Parieu, anciens ministres de l'instruction publique. Le projet fut retiré, et l'inspection primaire demeura ce que l'avait faite la loi de 1850. Elle continua à fonctionner sous les recteurs départementaux, puis sous les inspecteurs d'académie qui furent substitués à ces fonctionnaires par la loi du 14 juin 1854.

L'organisation du service de l'inspection primaire était désormais fixée dans ses traits essentiels, et le gouvernement de la troisième République eut surtout à se préoccuper de relever, à mesure que les ressources le permirent, la situation des inspecteurs et d'accroître leur nombre en créant, dans les arrondissements les plus peuplés, de nouvelles circonscriptions d'inspection.

**Législation.** — *Nomination.* — Les inspecteurs de l'enseignement primaire sont nommés par le ministre (Décret du 9 mars 1852, art. 3).

Nul ne peut être nommé inspecteur de l'enseignement primaire s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à l'inspection obtenu dans les conditions déterminées par les règlements délibérés en Conseil supérieur (Loi du 30 octobre 1886, art. 10, et décret du 18 janvier 1887, art. 125). Voir *Certificat d'aptitude* (p. 236).

Les inspecteurs de l'enseignement primaire sont placés sous l'autorité immédiate de l'inspecteur d'académie; ils ne reçoivent d'instructions que de lui ou du recteur, des inspecteurs généraux et du ministre.

Ils ont seuls qualité, avec les inspecteurs d'académie, pour assurer l'exécution des arrêtés préfectoraux en ce qui concerne les nominations, révocations ou mutations des instituteurs et institutrices publics. (Décret du 18 janvier 1887, articles 23 et 128.)

*Classement et traitements.* — Les inspecteurs primaires sont répartis en quatre classes, et reçoivent les traitements suivants (Loi de finances du 17 avril 1906, art. 51) :

| | |
|---|---|
| 4e classe. . . . . . . . | 3500 francs. |
| 3e classe. . . . . . . . | 4000 — |
| 2e classe. . . . . . . . | 4500 — |
| 1re classe. . . . . . . . | 5000 — |

La classe est personnelle et non attachée à la résidence (Décret du 18 janvier 1887, art. 127).

Dans le département de la Seine, les inspecteurs de l'enseignement primaire sont répartis en trois classes aux traitements respectifs de 6000, 7000 et 8000 francs (Loi du 19 juillet 1889, art. 22, et lois de finances des 25 février 1901, art. 51, et 17 avril 1906, art. 51).

Indépendamment du traitement qui leur est attribué, les inspecteurs primaires ont droit à une indemnité dite départementale, qui ne peut être inférieure à 300 francs (Loi du 19 juillet 1889, art. 23). Cette indemnité n'est pas soumise aux retenues pour pensions civiles.

Leur avancement a lieu exclusivement au choix, sur l'ensemble des fonctionnaires de la même catégorie et par classe, après trois années au moins et six au plus passées dans la classe immédiatement inférieure (Loi du 19 juillet 1889, art. 25).

Les promotions de classe leur sont accordées chaque année sur les propositions des recteurs et des inspecteurs généraux réunis en comité (Décret du 18 janvier 1887, art. 128).

Des arrêtés ministériels déterminent le nombre et l'étendue des circonscriptions d'inspection primaire dans chaque département, ainsi que le lieu de résidence des inspecteurs. Ces circonscriptions correspondent en général aux arrondissements.

Les inspecteurs primaires reçoivent, pour frais de tournées, une indemnité calculée à raison de 10 francs par jour (Décret du 18 janvier 1887, articles 130 et 131) : Voir *Frais de tournées.*

*Incompatibilités.* — Les inspecteurs primaires ne peuvent être élus membres du Conseil général dans les départements où ils exercent (Loi du 10 août 1871, art. 8, § 11). Les fonctions d'inspecteur de l'enseignement primaire sont en outre incompatibles avec tout autre emploi public rétribué.

Toutefois, le ministre peut autoriser les inspecteurs primaires à accepter les fonctions d'inspecteur des enfants employés dans les manufactures (Décret du 18 janvier 1887, art. 126).

*Attributions.* — Les principales attributions des inspecteurs primaires sont énumérées ainsi qu'il suit dans l'art. 129 du décret du 18 juillet 1887 :

Les inspecteurs de l'enseignement primaire inspectent — et c'est là leur mission principale — les écoles primaires publiques et privées de leur circonscription. Toutefois ils ne sont chargés de visiter et d'inspecter les écoles maternelles qu'à défaut des inspectrices départementales (Circulaire du 7 mars 1906).

Ils assistent avec voix délibérative aux réunions des délégués cantonaux prescrites par l'art. 52 de la loi du 30 octobre 1886.

Ils font partie de droit de toutes les commissions scolaires de leur circonscription, et veillent à l'exécution de la loi du 28 mars 1882.

Ils président les conférences cantonales d'instituteurs et les commissions d'examen chargées de délivrer le certificat d'études primaires;

Ils instruisent toutes les affaires relatives à la création ou à la construction des écoles publiques, à l'ouverture des écoles privées, des classes d'adultes ou d'apprentis, à l'établissement des caisses des écoles, aux demandes formées par les instituteurs publics et aux déclarations faites par les instituteurs privés à l'effet d'ouvrir un pensionnat primaire;

Ils donnent leur avis sur la nomination et l'avancement des instituteurs et des institutrices des écoles publiques, sur les récompenses à accorder ou les peines disciplinaires à infliger au personnel enseignant.

En outre, les inspecteurs primaires sont appelés, sur la désignation du ministre et en nombre déterminé par les règlements, à faire partie du Conseil départemental, de la commission de l'examen d'admission aux écoles normales primaires, de la commission d'examen pour les brevets de capacité, des sous-commissions pour l'épreuve pratique du certificat d'aptitude pédagogique.

Ajoutons que l'inspecteur primaire fait partie de tous les comités de patronage des écoles primaires supérieures de sa circonscription (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 34), et que tous les inspecteurs primaires du département sont membres de la commission chargée d'arrêter le catalogue des livres de classe pour les écoles du département (Même arrêté, art. 22).

A la suite de chaque inspection, l'inspecteur primaire adresse un rapport à l'inspecteur d'académie, dans le délai de quinze jours au plus.

Ce rapport contient nécessairement deux parties distinctes : 1° une notice sur l'école et sur chacune des classes en particulier, notice résumant les observations de l'inspecteur sur l'état matériel de l'école, la marche de l'enseignement, les résultats obtenus dans chaque classe, ainsi que l'indication des principales améliorations à introduire; 2° des notices individuelles sur le personnel, comprenant une appréciation sur chacun des maîtres attachés à l'école : Voir *Bulletin d'inspection.*

L'inspecteur primaire doit, en outre, adresser sans délai un rapport spécial à l'inspecteur d'académie, toutes les fois qu'il se présente des circonstances de nature à réclamer l'intervention immédiate de ce fonctionnaire. (Même arrêté, art. 236.)

*Vacances*. — Les vacances des inspecteurs primaires doivent coïncider avec celles des écoles primaires élémentaires. La durée en est de six semaines pour chacun d'eux. Le service est assuré dans chaque département, pendant cette période, après entente entre l'inspecteur d'académie et les inspecteurs de l'enseignement primaire, de façon que l'un de ces derniers soit toujours à la disposition de son chef. (Circulaire du 10 juillet 1906.)

**INSPECTEURS GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Historique.** — Au sommet de la hiérarchie de l'inspection de l'enseignement primaire sont placés les *inspecteurs généraux*. L'ordonnance du 9 novembre 1846 avait créé deux emplois d'*inspecteur supérieur* de l'enseignement primaire. La loi du 15 mars 1850 confirma cette création; elle porte, à l'art. 20 : « L'inspection de l'enseignement primaire est spécialement confiée à deux *inspecteurs supérieurs*. » La nomination de ces inspecteurs était réservée au président de la République, qui les choisissait sur une liste de candidats formée par le ministre, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique (Décret du 29 juillet 1850, art. 34). Le décret-loi du 9 mars 1852 donna à ces inspecteurs supérieurs le titre d'*inspecteurs généraux de l'instruction publique*, et les plaça sur le même rang que les inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire.

Le nombre des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire fut bientôt porté à trois (Décret du 15 février 1854), puis à quatre (Décret du 22 août 1854), et enfin, sous la troisième République, à huit (Loi de finances du 29 décembre 1876).

Une extension nouvelle et une réorganisation du service de l'inspection générale de l'enseignement primaire a été l'une des plus importantes mesures qui aient signalé le ministère de Jules Ferry.

On doit mentionner, à ce point de vue, la publication des rapports d'inspection générale prescrite par l'arrêté du 10 novembre 1879. En conformité de cette décision, il a été publié, trois ans de suite, des extraits des rapports d'inspection générale pour les années scolaires 1878-1879 (2 volumes), 1879-1880 (1 volume), et 1880-1881 (1 volume). Ces quatre volumes, pleins de renseignements du plus haut intérêt, forment un tableau complet de la situation de l'enseignement primaire en France durant la période à laquelle ils correspondent.

**Législation**. — Les inspecteurs généraux sont nommés par le président de la République, sur la proposition du ministre de l'instruction publique. Ils sont répartis en deux classes. Nul ne peut être promu à la première classe s'il n'a passé cinq ans au moins dans la seconde. (Décret du 18 janvier 1887, art. 123.)

D'après les chiffres inscrits au budget, tous les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire reçoivent actuellement un traitement de 10 000 francs par an. Ils ont droit en outre à des frais de tournées calculées à raison de 25 francs par jour.

Au commencement de chaque année, le ministre assigne à chacun des inspecteurs généraux les divers départements qu'il devra visiter. (Arrêté du 17 janvier 1887, art. 235.)

Les écoles de toute catégorie sont soumises à l'inspection des inspecteurs généraux; mais, en raison de leur petit nombre (dix en 1909, dont un est chargé spécialement de l'inspection de l'économat dans les écoles normales), ils ne visitent guère, en fait, que les écoles normales et les écoles primaires supérieures.

En dehors de leur mission de contrôle, ils se réunissent en comité consultatif sous la présidence du directeur de l'enseignement primaire, pour étudier les questions qui leur sont soumises par le ministre (Décret du 18 janvier 1887, art. 124).

Les inspecteurs généraux se réunissent aussi chaque année avec les recteurs en vue d'établir leurs propositions pour les promotions à accorder aux inspecteurs primaires et au personnel des écoles normales et des écoles primaires supérieures (Même décret, art. 127).

**INSPECTEURS PRIMAIRES.** — Voir *Inspecteurs de l'enseignement primaire*.

**INSPECTION.** — Toute institution exige, pour prospérer et se soutenir, l'action continue d'agents spéciaux compétents, chargés de la suivre dans son ensemble et dans ses détails, de vivifier et d'interpréter la pensée qui a présidé à sa création, pour en faire connaître au pouvoir central les résultats et au besoin les lacunes et les imperfections. Tous les grands services publics ou privés, comme les Finances, l'Enregistrement, les Contributions directes ou indirectes, les Ponts et Chaussées, les Eaux et forêts, les Chemins de fer, les Assurances, etc., ont leur personnel de vérificateurs ou d'inspecteurs. Le service de l'Instruction publique ne pouvait échapper à cette nécessité : et nous allons retracer ici brièvement les phases successives de développement de l'inspection en matière d'enseignement dans notre pays, en renvoyant aux articles spéciaux pour les détails.

**Historique.** — Lorsque la Révolution entreprit de réorganiser l'instruction publique, elle eut soin de prévoir la création d'un corps d'inspecteurs, comme l'un des rouages essentiels au fonctionnement régulier de l'institution nouvelle. Le plan de Talleyrand disait : « Il sera établi à Paris une administration centrale sous le nom de Commission générale de l'instruction publique. Ses membres seront au nombre de six, et auront le titre de commissaires de l'instruction publique. *Il sera établi, sous chaque commissaire, un inspecteur*. Les inspecteurs pourront être momentanément envoyés dans les divers établissements d'instruction du royaume lorsque le commissaire le jugera nécessaire. Les commissaires et les inspecteurs seront nommés par le roi. — Il sera nommé dans chaque directoire de département *un membre chargé de la surveillance de ce qui concerne l'instruction.* »

Le plan de Condorcet institue toute une hiérarchie de directeurs et d'inspecteurs. Au sommet se trouve le directoire d'instruction, composé de douze membres élus par la Société nationale des sciences et arts (correspondant à l'Institut actuel). Les professeurs et conservateurs de chaque lycée (les lycées de Condorcet correspondent à nos universités) nomment parmi eux un inspecteur, qui surveille l'enseignement du lycée et correspond avec le directoire national, et un directoire d'instruction, qui inspecte les instituts de l'arrondissement du lycée. Les professeurs et conservateurs de chaque institut (les instituts correspondent à nos lycées) nomment parmi eux un inspecteur, qui surveille l'enseignement de l'institut et correspond avec le directoire du lycée, et un directoire d'instruction chargé de l'inspection des écoles secondaires et primaires de l'arrondissement de l'institut.

Sous la Convention, le plan de Condorcet avait été accepté dans ses grandes lignes par le Comité d'instruction publique; mais en frimaire an II, malgré les efforts de Romme, il fut écarté sous prétexte qu'il créait une corporation pédagogique dangereuse pour la liberté. Après l'avortement successif des projets présentés par les diverses fractions du parti républicain qui se succédèrent au pouvoir, la loi du 3 brumaire an IV, qui réduisit l'instruction primaire au minimum, confia la surveillance des écoles aux municipalités : c'était dire que l'Etat se désintéressait de l'enseignement populaire.

Six ans plus tard, le Consulat, qui venait de créer les sous-préfets, remit entre leurs mains l'inspection des écoles primaires : « Les sous-préfets seront spécialement chargés de l'organisation des écoles primaires; ils rendront compte de leur état, une fois par mois, aux préfets » (Loi du 11 floréal an X, article 5). Pour que cette mesure eût quelque efficacité, il eût fallu que le pouvoir central, d'où partait désormais toute impulsion, voulût sérieusement le progrès scolaire; mais comme il resta indifférent, les sous-préfets ne firent rien ou peu de chose.

Le décret de 1808, en organisant l'Université impériale, créa de toutes pièces cette inspection que Talleyrand et Condorcet avaient réclamée, mais il le fit dans un esprit qui n'était plus celui de la Révolution. Il y eut des *inspecteurs généraux de l'Université*,

« au nombre de vingt au moins et de trente au plus, nommés par le grand-maître, partagés en cinq ordres comme les facultés, et chargés de visiter alternativement les académies pour reconnaître l'état des études et de la discipline dans les facultés, les lycées et les collèges » ; au-dessous, dans chaque académie, se trouvaient un ou deux inspecteurs particuliers, appelés *inspecteurs des académies*, nommés aussi par le grand-maître, placés sous les ordres des recteurs, et « chargés de la visite et de l'inspection des collèges, des institutions, des pensions et des écoles primaires ».

La Restauration, sous l'inspiration de MM. De Gérando et Ambroise Rendu, voulut assurer aux écoles primaires les bienfaits d'une inspection plus suivie et plus attentive que ne pouvait l'être celle des inspecteurs des académies, chargés de trop de soins divers : l'ordonnance du 29 février 1816 institua les *comités cantonaux*. Chaque école eut pour surveillants spéciaux le curé et le maire, auxquels le comité cantonal put adjoindre un notable de la commune ; les surveillants spéciaux furent tenus de visiter au moins une fois par mois l'école placée sous leur inspection, et d'en rendre compte au comité cantonal.

Un peu plus tard, l'ordonnance du 8 avril 1824, œuvre de Mgr Frayssinous, soustrayait momentanément les écoles catholiques à l'action des comités cantonaux pour les placer sous l'autorité directe du clergé ; mais sous le ministère Vatimesnil une nouvelle ordonnance, du 21 avril 1828, revenant à la tradition de 1816, abrogea les dispositions fâcheuses édictées en 1824, et créa, à côté des comités cantonaux, des comités d'arrondissement ; ces nouveaux comités durent « désigner un ou plusieurs inspecteurs gratuits, chargés de surveiller l'instruction primaire et de faire connaître les résultats de cette surveillance ».

La loi de 1833 s'en tint, pour l'inspection des écoles primaires, au système inauguré par la Restauration : il y eut, près de chaque école communale, « un comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président, du curé ou pasteur, et d'un ou plusieurs habitants notables » ; en outre il dut être formé dans chaque arrondissement « un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire ». Mais Guizot ne tarda pas à reconnaître l'insuffisance de cette organisation, et il voulut que le pouvoir central pût intervenir dans la surveillance des écoles par des représentants directs : il créa les *inspecteurs primaires* (Ordonnance du 26 février 1835). Il n'y eut au début qu'un inspecteur primaire par département. M. de Salvandy adjoignit aux inspecteurs primaires des *sous-inspecteurs* (Ordonnance du 13 novembre 1837), qui durent résider comme ceux-ci au chef-lieu. En même temps, l'ordonnance qui organisait les salles d'asile (22 décembre 1837) créait, pour l'inspection de ces établissements, des *déléguées spéciales* et une *déléguée générale*.

Le développement considérable qu'avait pris l'instruction primaire à partir de la loi de 1833 fit bientôt sentir la nécessité d'une organisation encore plus complète et plus systématique de l'inspection des écoles. L'ordonnance du 9 novembre 1846 créa deux postes d'*inspecteur supérieur de l'enseignement primaire*. Les divers projets de loi présentés en 1848 et en 1849 prévoyaient l'existence d'inspecteurs supérieurs de l'enseignement primaire, de conseils de perfectionnement placés au chef-lieu du département ; le nombre des sous-inspecteurs devait être augmenté, de façon qu'il y en eût un dans chaque arrondissement. La loi du 15 mars 1850, quoiqu'elle fût l'œuvre des ennemis de l'Université, dut donner dans une certaine mesure satisfaction à ces besoins nouveaux : elle supprima les sous-inspecteurs, mais elle décida qu'il y aurait un inspecteur primaire par arrondissement (sauf les cas, trop nombreux, où deux arrondissements furent réunis) ; au chef-lieu d'un certain nombre de départements, elle installa, à côté du recteur départemental, un *inspecteur d'académie* ; enfin elle confirma l'existence de deux inspecteurs supérieurs de l'enseignement primaire. Il y eut en outre dans chaque canton un ou plusieurs *délégués cantonaux* nommés pour trois ans par le Conseil académique, et chargés de surveiller les écoles primaires publiques et libres du canton ; dans les communes de plus de 2000 habitants, le Conseil académique dut nommer un ou plusieurs *délégués communaux* investis de la même mission.

L'inspection de l'enseignement primaire, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui, était désormais constituée dans ses traits essentiels ; les modifications et les perfectionnements ne porteront plus que sur les détails.

La loi du 14 juin 1854, qui rétablit les anciennes circonscriptions académiques supprimées en 1850, généralisa l'institution des inspecteurs d'académie : il y en eut désormais autant que de départements (sauf dans la Seine qui en eut huit), et ils furent subordonnés à la fois au préfet et au recteur pour les affaires relatives à l'enseignement primaire. Le décret du 9 mars 1852 changea le titre des inspecteurs supérieurs en celui d'*inspecteurs généraux* ; le nombre de ceux-ci fut porté à trois (15 février 1854), puis à quatre (22 août 1854), et enfin à huit sous la troisième République (29 décembre 1876). Quant aux inspecteurs primaires, le nombre en fut progressivement augmenté : si bien qu'au lieu d'avoir un seul inspecteur pour deux arrondissements, comme ce fut souvent le cas dans les années qui suivirent 1850, on trouve aujourd'hui un certain nombre d'arrondissements divisés en deux ou plusieurs circonscriptions d'inspection primaire.

L'inspection des salles d'asile (écoles maternelles) fut réorganisée par le décret du 2 août 1881, qui substitua, aux anciennes déléguées générales et déléguées spéciales des salles d'asile, des *inspectrices générales* et des *inspectrices départementales des écoles maternelles*.

C'est seulement depuis 1879 que le personnel de l'inspection à tous les degrés est exclusivement laïque ; jusque-là on y voyait figurer, notamment dans les fonctions d'inspecteur d'académie, un certain nombre d'ecclésiastiques.

**Organisation actuelle.** — Voici l'organisation actuelle de l'inspection de l'enseignement primaire.

Aux termes de la loi du 30 octobre 1886 (art. 9), l'inspection des établissements d'instruction primaire publics ou privés est exercée :

1° Par les inspecteurs généraux de l'instruction publique ;

2° Par les recteurs et les inspecteurs d'académie ;

3° Par les inspecteurs et les inspectrices de l'enseignement primaire ;

4° Par les membres du Conseil départemental désignés à cet effet, conformément à l'article 50.

Toutefois, les écoles privées ne peuvent être inspectées par les instituteurs et institutrices publics qui font partie du Conseil départemental ;

5° Par le maire et les délégués cantonaux.

L'inspection des autorités désignées dans les paragraphes 4 et 5 porte, dans les écoles publiques, sur l'état des locaux et du matériel, sur l'hygiène et la tenue des élèves ; elle ne peut porter sur l'enseignement (Décret du 18 janvier 1887, art. 140) ;

6° Dans les écoles maternelles, concurremment avec les autorités précitées, par les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles ;

7° Au point de vue médical, par les médecins-inspecteurs communaux ou départementaux.

L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur

Celle des écoles privées porte sur la moralité, l'hygiène, la salubrité, et sur l'exécution des obligations imposées à ces écoles par la loi du 28 mars 1882. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

Toutes les classes de jeunes filles, dans les internats comme dans les externats primaires publics et privés, sont soumises, quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement, aux autorités instituées par la loi.

Dans tous les internats de jeunes filles tenus par des institutrices laïques ou privées, l'inspection des locaux affectés aux pensionnaires et du régime inté-

rieur du pensionnat est confié à des dames déléguées par le ministre de l'instruction publique.

On consultera les articles spéciaux consacrés à chacune des autorités énumérées ci-dessus.

La comptabilité des écoles normales est l'objet d'une inspection particulière. L'inspection du chant et de la musique, l'inspection du travail manuel et l'inspection des langues vivantes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures sont l'objet de missions spéciales. L'inspection du dessin dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et dans les écoles primaires supérieures est confiée aux inspecteurs spéciaux du dessin, chacun pour la région à laquelle il est particulièrement attaché. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 235.)

En dehors des autorités désignées par l'art. 9 de la loi du 30 octobre 1886, nul ne peut inspecter ni surveiller aucun établissement d'instruction primaire (Décret du 18 janvier 1887, art. 144).

**INSPECTION MÉDICALE.** — L'inspection des établissements d'instruction primaire est exercée, au point de vue médical, par des médecins-inspecteurs communaux ou départementaux (Loi du 30 octobre 1886, article 9, § 7).

En fait, c'est aux conseils municipaux que revient le soin d'organiser l'inspection médicale dans les écoles. Toutefois, les médecins n'ont entrée dans les écoles qu'après avoir été agréés par le préfet.

Ils doivent être Français et âgés de vingt-cinq ans au moins. Leur inspection ne peut porter que sur la santé des enfants, la salubrité des locaux et l'observation des règles de l'hygiène scolaire. (Décret du 18 janvier 1887, art. 141.)

En ce qui concerne les écoles maternelles, l'arrêté du 18 janvier 1887 porte (art. 3) que le médecin-inspecteur est nommé par le maire. Il doit visiter les écoles maternelles une fois par semaine et inscrire ses observations sur un registre particulier.

**INSPECTRICES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.** — La loi du 19 juillet 1889 (art. 22) prévoit que « des inspectrices primaires peuvent être nommées aux mêmes conditions et dans les mêmes formes que les inspecteurs ».

Les aspirantes aux fonctions d'inspectrice de l'enseignement primaire doivent justifier de la possession du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales.

Les dispositions du décret du 18 juillet 1887 relatives aux incompatibilités, au classement, au traitement, aux promotions, aux frais de tournée des inspecteurs primaires sont applicables aux inspectrices de l'enseignement primaire. — Voir *Inspecteurs de l'enseignement primaire.*

Les inspectrices primaires inspectent les écoles de filles, les écoles mixtes et les écoles maternelles, tant publiques que privées, de leur circonscription.

Elles assistent avec voix délibérative aux réunions des délégués cantonaux.

Elles dirigent les enquêtes et instruisent les affaires dont elles sont chargées par l'inspecteur d'académie.

Elles donnent leur avis sur la nomination et l'avancement des institutrices ainsi que sur les récompenses à accorder ou les peines disciplinaires à infliger au personnel des écoles de filles et des écoles maternelles. (Décret du 17 janvier 1891, articles 1 à 3.)

Bien qu'en principe les attributions des inspectrices primaires doivent s'exercer dans les mêmes conditions que celles des inspecteurs primaires, il résulte des termes mêmes du rapport exposant l'objet du décret précité que le rôle de l'inspectrice ne peut être de tout point identique à celui de l'inspecteur :

« Là où sera nommée une inspectrice, il importe que son champ d'action et son mode d'action soient exactement déterminés, de manière à prévenir autant que possible entre elle et les inspecteurs primaires tout conflit d'attributions. Le Conseil supérieur a estimé que la circonscription des inspectrices devait être fixée par le ministre et que, si leurs attributions pédagogiques sont d'une manière générale les mêmes que celles des inspecteurs, il conviendrait de laisser aux inspecteurs seuls les questions contentieuses et administratives ayant trait soit à l'ouverture des écoles privées, soit aux créations d'écoles, soit aux constructions et réparations d'immeubles scolaires, et, en général, aux relations de l'administration universitaire avec les municipalités. Le principal effort de l'inspectrice devra porter sur la partie pédagogique de sa tâche, sur l'organisation et la surveillance des travaux manuels dans les écoles de filles, sur les principes d'éducation morale et, accessoirement, sur toutes les études et sur toutes les enquêtes ou informations spéciales dont le recteur ou l'inspecteur d'académie pourra la charger dans les établissements publics et privés d'instruction primaire et professionnelle de jeunes filles. »

Le nombre des inspectrices primaires est d'ailleurs beaucoup plus restreint que celui des inspecteurs primaires. Lors de la discussion de l'art. 22 de la loi du 19 juillet 1889, autorisant la nomination d'inspectrices primaires, il a été entendu que cette disposition n'avait pour but que de permettre, dans certains cas à déterminer, la suppression d'un des postes d'inspecteur du département et son remplacement par un poste d'inspectrice.

En fait, il n'existe jusqu'ici d'inspectrices primaires que dans les départements de la Seine et de Seine-et-Oise.

**INSPECTRICES DÉPARTEMENTALES DES ÉCOLES MATERNELLES.** — **Historique.** — L'ordonnance du 22 décembre 1837 avait remis l'inspection des salles d'asile, aujourd'hui appelées écoles maternelles, à des *dames inspectrices,* à des *déléguées spéciales* et à une *déléguée générale.* Les dames inspectrices étaient nommées par le préfet sur la présentation du maire; il y en avait une pour chaque établissement; leur mission était gratuite. Les déléguées spéciales étaient nommées par le recteur, et à Paris par le ministre; elles étaient rétribuées sur les fonds départementaux et communaux. La déléguée générale était nommée par le ministre, et rétribuée sur les fonds du ministère.

Le décret du 21 mars 1855, qui réorganisa les salles d'asile, contenait les dispositions suivantes : « Le ministre de l'instruction publique et des cultes peut, selon les besoins du service, déléguer pour l'inspection des salles d'asile, dans chaque académie, une dame rétribuée sur les fonds de l'État. Nulle ne peut être nommée déléguée spéciale si elle n'est pourvue d'un certificat d'aptitude. (Art. 17.)

« Il y a près du Comité central de patronage des salles d'asile deux déléguées générales rétribuées sur les fonds de l'Etat et nommées par le ministre de l'instruction publique. Les déléguées générales sont envoyées par le ministre partout où leur présence est jugée nécessaire ; elles s'entendent avec les déléguées spéciales et provoquent, s'il y a lieu, les réunions des comités locaux de patronage; elles rendent compte au ministre et au comité central, et ne décident rien par elles-mêmes. » (Art. 18.)

Un décret du 22 mars 1879 supprima les emplois de déléguées spéciales, considérés, après expérience faite, comme un rouage inutile. Mais, en même temps, le nombre des déléguées générales était augmenté et porté à huit.

Deux ans plus tard, en prévision du développement que prendrait l'institution des salles d'asile, transformées en *écoles maternelles,* l'administration jugea le moment venu de procéder à une nouvelle organisation de l'inspection de ces établissements. Ce fut l'objet du décret du 2 août 1881, qui institua les *inspectrices générales* (anciennes déléguées générales) — voir plus loin l'article consacré à ces inspectrices — et les *inspectrices départementales.*

**Législation.** — Les inspectrices départementales des écoles maternelles sont nommées par le ministre (Décret du 18 janvier 1887, art. 132).

Nulle ne peut être nommée inspectrice sans avoir trente ans d'âge et trois ans de services dans l'enseignement public ou privé, et sans être pourvue du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles

(même décret, art. 134). — Voir l'article consacré à ce certificat.

Les inspectrices départementales sont réparties en trois classes aux traitements suivants : 3e classe : 2000 fr. ; 2e classe : 2200 francs : 1re classe : 2400 francs (Arrêté du 28 décembre 1885, art. 2).

Elles sont, comme les inspecteurs et inspectrices primaires, placées sous l'autorité immédiate de l'inspecteur d'académie ; elles ne reçoivent d'instructions que de lui ou du recteur, des inspecteurs généraux et du ministre (Même décret, articles 128 et 135).

Elles ont droit aux mêmes frais de tournées que les inspecteurs primaires, soit 10 francs par jour (Même décret, articles 131 et 135).

Les traitements et frais de tournées des inspectrices départementales sont payés moitié par l'Etat et moitié par le département. Deux ou trois départements peuvent se réunir pour concourir à la dépense, qui, dans ce cas, est répartie entre eux par parties égales. (Loi de finances du 8 août 1885, art. 25.)

Aux termes de l'art. 9 de la loi du 30 octobre 1886, l'inspection des écoles maternelles est exercée *concurremment* par les autorités chargées de l'inspection des autres catégories d'écoles et par les inspectrices départementales. Toutefois, une circulaire du 7 mars 1906, en vue de prévenir des difficultés qui s'étaient parfois élevées entre les intéressés, a déterminé avec précision les attributions respectives des inspecteurs primaires et des inspectrices départementales. Il résulte de ces instructions que c'est surtout *à défaut* de l'inspectrice départementale que l'inspecteur primaire est chargé de la visite et de l'inspection des écoles maternelles :

« Donner dans les mêmes établissements des pouvoirs pareils aux inspectrices et aux inspecteurs, sans définir la tâche spéciale qui incombe aux uns et aux autres, c'est préparer et organiser des conflits entre ces fonctionnaires également et justement jaloux de leur autorité.

« Je suis donc d'avis, continue le ministre, de laisser aux inspectrices le soin de visiter, d'inspecter les écoles maternelles, de veiller à l'application des programmes, de noter le personnel. C'est leur rôle et leur vocation de s'occuper de tout ce qui concerne l'hygiène et la première éducation des enfants ; personne ne saurait les remplacer efficacement dans cet office.

« D'autre part, vous ferez utilement appel au zèle et à la compétence des inspecteurs primaires pour négocier la création et assurer en de bonnes conditions l'installation des locaux scolaires. »

Les inspectrices départementales donnent leur avis sur la nomination et la révocation des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques, ainsi que sur les récompenses qui peuvent leur être accordées (Décret du 18 janvier 1887, art. 134).

Comme les inspecteurs primaires, elles adressent à la suite de chaque inspection un rapport à l'inspecteur d'académie dans le délai de quinze jours au plus Elles doivent en outre lui adresser sans délai un rapport spécial toutes les fois qu'il se présente des circonstances de nature à réclamer l'intervention immédiate de ce fonctionnaire. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 236.)

Il est à noter que l'organisation de l'inspection départementale des écoles maternelles n'a pas reçu jusqu'ici son entier développement. Les inspectrices n'existent en effet que dans le département de la Seine et dans un petit nombre d'autres départements.

**INSPECTRICES GÉNÉRALES DES ÉCOLES MATERNELLES.** — Des inspectrices générales sont chargées d'inspecter les écoles maternelles concurremment avec les inspectrices départementales et les autorités préposées à l'inspection des autres écoles (Loi du 30 octobre 1886, art. 9).

Leur nombre est actuellement fixé à quatre (Loi de finances du 21 mars 1885).

Elles sont nommées par le ministre, et reçoivent les traitements suivants : 1re classe : 5000 francs ; 2e classe : 4000 et 4500 francs ; 3e classe : 3000 et 3500 francs (Décret du 22 mars 1879, art. 3 ; décret du 18 janvier 1887, art. 132). Elles ont droit en outre à des frais de tournées.

Nulle ne peut être nommée inspectrice générale sans avoir au moins trente-cinq ans d'âge et dix ans de services dans l'enseignement public, et sans être pourvue soit du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, soit du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles (Décret du 18 janvier 1887, art. 133, modifié par le décret du 3 septembre 1908).

Une inspectrice générale fait partie du Comité consultatif de l'enseignement primaire (Décret du 18 janvier 1887, art. 133).

**INSTABLES** (Enfants). — Voir *Idiots et Crétins*.

**INSTALLATION DES ÉCOLES.** — Voir *Publiques (Ecoles)*, *Maison d'école*.

**INSTALLATION DES MAITRES ET MAITRESSES.** — L'installation matérielle des instituteurs et institutrices publics dans les maisons d'école a lieu par les soins du maire de la commune (Décret du 18 janvier 1887, art. 23).

**INSTITUT NATIONAL.** — Il existait en France, avant la Révolution, six académies ayant leur siège à Paris : l'*Académie française*, fondée par Richelieu en 1635 ; l'*Académie de peinture et sculpture*, fondée par Mazarin en 1648 ; l'*Académie des inscriptions et belles-lettres*, fondée par Colbert en 1664 ; l'*Académie des sciences*, fondée par Colbert en 1666 ; l'*Académie de musique*, fondée la même année ; et l'*Académie d'architecture*, fondée en 1671.

Dans son rapport sur l'instruction publique présenté au nom du Comité de constitution (10 septembre 1791), Talleyrand proposa à la Constituante de supprimer les Académies existantes et de les remplacer par un grand Institut national. Voici les passages principaux de son projet de décret :

« 1 Les Académies et sociétés savantes entretenues aux frais du Trésor public, les chaires établies à Paris au Jardin du roi, au Collège royal, à celui de Navarre, à l'Hôtel des Monnaies, au Louvre, au Collège des Quatre-Nations, pour l'enseignement de la littérature, des mathématiques, de la chimie et de quelques parties de la physique, de l'histoire naturelle, et de la médecine, seront supprimées, et il y sera suppléé comme il suit.

« 2. Il sera établi à Paris un grand Institut, qui sera destiné au perfectionnement des lettres, des sciences et des arts.

« 3. Cet Institut sera composé de l'élite des hommes reconnus pour être les plus distingués dans tous les genres de savoir, et dont les uns se réuniront à des jours marqués pour conférer ensemble sur la manière de hâter les progrès de leurs travaux, tandis que les autres enseigneront ces divers arts et sciences à ceux qui désireront s'instruire dans ce que ces connaissances offrent de plus difficile et de plus élevé.

« 4. L'Institut national sera divisé en deux grandes sections dont chacune sera composée de dix classes.

« 5. L'une de ces sections, qui sera celle des sciences philosophiques, des belles-lettres et des beaux-arts, comprendra : 1° la morale ; 2° la science des gouvernements ; 3° l'histoire et les langues anciennes et les antiquités ; 4° l'histoire et les langues modernes ; 5° la grammaire ; 6° l'éloquence et la poésie ; 7° la peinture et la sculpture ; 8° l'architecture décorative ; 9° la musique ; 10° l'art de la déclamation.

« 6. L'autre section, qui sera celle des sciences mathématiques et physiques et des arts, comprendra : 1° les mathématiques et la mécanique ; 2° la physique ; 3° l'astronomie ; 4° la chimie et la minéralogie ; 5° la zoologie et l'anatomie ; 6° la botanique ; 7° l'agriculture ; 8° l'art de guérir ; 9° l'architecture sous le rapport de la construction ; 10° les arts.

« ... 16. Le nombre des membres de chaque division ou classe de l'Institut sera fixé comme il suit :

« La première division, formée des six premières classes de la section des sciences philosophiques, belles-lettres et beaux-arts, sera composée de 64 membres, savoir : de 8 pour la classe de morale ; de 8 pour

celle de la science des gouvernements; de 12 pour la classe d'histoire et des langues anciennes et des antiquités; de 12 pour celle de l'histoire et des langues modernes; de 8 pour la classe de grammaire; et de 16 pour celle d'éloquence et de poésie.

« La seconde division, formée des six premières classes de la section des sciences mathématiques et physiques et des arts, sera également composée de 64 membres, savoir : de 16 pour la classe de mathématiques et de mécanique; de 8 pour celle de physique; de 8 pour celle d'astronomie; de 12 pour la classe de chimie et de minéralogie; de 12 pour la classe de zoologie et d'anatomie; et de 8 pour celle de botanique.

« La classe d'agriculture sera composée de 60 membres.

« La classe de l'art de guérir sera composée des personnes les plus habiles dans les différentes parties de ces arts, c'est-à-dire dans la médecine, dans la chirurgie, dans la pharmacie, et dans l'art vétérinaire; elle sera formée de 60 membres. »

(Le projet de décret n'indique pas le nombre des membres des quatre dernières classes de la première section, la peinture et la sculpture, l'architecture décorative, la musique, l'art de la déclamation, ni des deux dernières classes de la deuxième section, l'architecture sous le rapport de la construction, et les arts.)

« ... 22. Les chaires annexées à l'Institut national pour l'enseignement de ce qu'il y a de plus transcendant et de plus élevé dans les connaissances humaines seront les suivantes :

« 1° Pour la logique, la morale et la science des gouvernements, deux chaires;

« 2° Pour l'histoire et les langues anciennes et pour les antiquités, deux chaires;

« 3° Pour l'histoire et les langues modernes, pour l'histoire de France, pour l'étude des titres, diplômes et médailles, deux chaires;

« 4° Pour la grammaire, une chaire;

« 5° Pour l'instruction des sourds et muets, une chaire;

« 6° Pour celle des aveugles, une chaire;

« 7° Pour l'éloquence et la poésie, deux chaires;

« 8° Pour les mathématiques et la mécanique considérées dans toute leur étendue, trois chaires;

« 9° Pour la physique expérimentale, une chaire;

« 10° Pour l'astronomie, une chaire;

« 11° Pour la chimie, la minéralogie, la métallurgie et la chimie des arts, deux chaires;

« 12° Pour la géographie souterraine, etc., une chaire;

« 13° Pour la zoologie, c'est-à-dire pour la connaissance de toutes les classes d'animaux, trois chaires;

« 14° Pour l'anatomie humaine et comparée, pour la physiologie expérimentale, deux chaires;

« 15° Pour la botanique, une chaire;

« 16° Pour l'agriculture, c'est-à-dire pour l'économie rurale et domestique et pour la botanique des arts, deux chaires;

« 17° Pour l'enseignement de ce qui concerne : 1° la nature et le traitement des épidémies; 2° les épizooties; 3° les divers objets de salubrité publique, trois chaires;

« 18° Pour l'enseignement des beaux-arts et des arts mécaniques, dont les écoles seront annexées à l'Institut, un nombre de chaires indéterminé.

« ... 30. A l'Institut national seront annexés tous les établissements publics relatifs aux lettres, aux sciences et aux arts : ainsi toutes les bibliothèques publiques, le Muséum, les diverses collections de machines, d'instruments de physique et d'astronomie, de chirurgie, de matière médicale, de médailles, de statues, de tableaux, les jardins de botanique, etc., lesquels sont dans le domaine de la nation, seront attachés à cet Institut, lequel n'appartenant lui-même à aucun département, mais étant un centre unique d'émulation et de travail, ne sera occupé que du soin de recueillir et de répandre sur toutes les parties de l'empire les connaissances utiles à la culture des arts et au perfectionnement de l'esprit. »

L'Institut tel que le concevait Talleyrand était donc à la fois une académie et une école, et toutes les connaissances humaines devaient y être représentées.

Le plan de Condorcet, présenté à la Législative en avril 1792, modifia le projet de Talleyrand sur plusieurs points essentiels. L'Institut, qui prenait le nom de *Société nationale des sciences et arts*, était divisé en quatre classes : sciences mathématiques et physiques; sciences morales et politiques; applications des sciences aux arts; littérature et beaux-arts. Ces classes se subdivisaient en sections de la manière suivante :

Sciences mathématiques et physiques : 1° Analyse mathématique, 16 membres; 2° Mécanique rationnelle, astronomie, 16 membres; 3° Physique, 16 membres; 4° Chimie et minéralogie, 16 membres; 5° Botanique et physique végétale, 16 membres; 6° Zoologie et anatomie, 16 membres;

Sciences morales et politiques : 1° Métaphysique et théorie des sentiments moraux, 12 membres; 2° Droit naturel, droit des gens et science sociale, 12 membres; 3° Droit public et législation, 12 membres; 4° Economie politique, 12 membres; 5° Histoire, 12 membres;

Applications des sciences aux arts : 1° Physique médicale et chirurgie, 24 membres; 2° Hygiène; 12 membres; 3° Art vétérinaire, 12 membres; 4° Agriculture et économie rurale, 24 membres; 5° Art des constructions, 12 membres; 5° Hydraulique, 12 membres; 7° Navigation, 12 membres; 8° Machines et instruments, 12 membres; 9° Arts mécaniques, 12 membres; 10° Arts chimiques, 12 membres;

Littérature et beaux-arts : 1° Grammaire et critique, 16 membres; 2° Langues, 16 membres; 3° Eloquence et poésie, 16 membres; 4° Antiquités et monuments, 16 membres; 5° Peinture, sculpture, architecture, 16 membres; 6° Musique et déclamation, 8 membres.

La moitié des membres de chaque section devait résider à Paris, tandis que l'autre moitié serait répandue dans les différentes parties du royaume.

La Société devait s'adjoindre en outre 30 membres étrangers.

Les attributions de la Société nationale des sciences et des arts devaient être : 1° de surveiller et diriger l'instruction générale; 2° de contribuer au perfectionnement et à la simplification de l'enseignement; 3° de reculer, par des découvertes, les limites des sciences et des arts; 4° de correspondre avec les sociétés savantes étrangères, pour enrichir la France des découvertes des autres nations.

Comme autorité supérieure chargée de l'administration générale de l'instruction publique, la Société nationale devait élire chaque année dans son sein douze personnes (trois pour chacune des classes) pour former le directoire d'instruction. Chaque classe de la Société nationale devait élire les professeurs de « lycées » de la classe correspondante; ceux-ci à leur tour devaient élire les professeurs des « instituts », et à ces derniers devait appartenir la nomination des instituteurs des « écoles secondaires » et des « écoles primaires. »

Avec Condorcet, l'Institut, sous le nom de Société nationale des sciences et arts, devenait donc un véritable ministère de l'instruction publique.

Les plans de Talleyrand et de Condorcet demeurèrent à l'état de simples projets. C'est à la Convention qu'il était réservé de réaliser, en lui donnant une forme nouvelle, et en négligeant les parties reconnues inexécutables de ces deux projets, l'idée présentée à la Constituante et à la Législative.

Le 8 août 1793, la Convention votait le décret suivant : « Toutes les Académies et sociétés littéraires, patentées ou dotées par la nation, sont supprimées ». C'était le premier pas dans la voie nouvelle, c'était la reproduction du premier article du projet de Talleyrand. Grégoire, le rapporteur du décret, avait proposé d'ajouter : « La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter incessamment un plan d'organisation d'une société destinée à l'avancement des sciences et des arts ». Mais la Convention ajourna toute décision à ce sujet.

Deux ans plus tard, Boissy d'Anglas, rapporteur de la Commission des Onze, chargée de rédiger un nouveau projet de constitution, disait à la Convention

(5 messidor an III) : « Nous vous proposons de créer un Institut national, qui puisse offrir, dans ses diverses parties, toutes les branches de l'enseignement public, et, dans son ensemble, le plus haut degré de la science humaine; il faut que tout ce que les hommes savent y soit enseigné dans la plus haute perfection; il faut que tout homme y puisse apprendre à faire ce que tous les hommes de tous les pays, embrasés du feu du génie, ont fait et peuvent faire encore; il faut que cet établissement honore, non la France seule, mais l'humanité tout entière, en l'étonnant par le spectacle de sa puissance et le développement de sa force ». Boissy d'Anglas, on le voit, à l'exemple de Talleyrand, concevait l'Institut comme un corps enseignant. Mais cette manière de voir ne prévalut pas.

Le projet d'organisation de l'instruction publique, rédigé par Daunou et présenté par lui le 6 messidor an III, à la suite du projet de nouvelle constitution, composait l'Institut de 128 membres divisés en quatre classes : sciences mathématiques et physiques; application des sciences aux arts; sciences morales et politiques; littérature et beaux-arts; les trois premières classes devaient avoir en outre des associés dans les départements, au nombre de 96; l'Institut pouvait s'associer aussi des savants étrangers. C'était la reproduction du plan de Condorcet avec une légère modification.

La constitution de l'an III, votée par la Convention le 5 fructidor, consacra la fondation d'un Institut national. On y lit, à l'art. 298 : « Il y a pour toute la République un Institut national chargé de recueillir les découvertes, de perfectionner les arts et les sciences ».

Le 6 fructidor, Fourcroy présenta au Comité d'instruction publique, qui l'adopta, un plan d'organisation de l'Institut national un peu différent de celui de Daunou : l'Institut ne devait avoir que trois classes, sciences physiques et naturelles, sciences morales et politiques, littérature et beaux-arts; mais il devait comprendre 144 membres et 144 associés dans les départements, plus 24 associés étrangers. Ce fut le plan de Fourcroy qui l'emporta; il forme le titre IV du décret du 3 brumaire an IV, que voici :

« TITRE IV. — *Institut national des sciences et des arts.*

« ARTICLE PREMIER. — L'Institut national des sciences et des arts appartient à toute la République; il est fixé à Paris. Il est destiné : 1° à perfectionner les sciences et les arts par des recherches non interrompues, par la publication des découvertes, par la correspondance avec les sociétés savantes et étrangères; 2° à suivre, conformément aux lois et arrêtés du Directoire exécutif, les travaux scientifiques et littéraires qui auront pour objet l'utilité générale et la gloire de la République.

« ART. 2. — Il est composé de membres résidant à Paris et d'un nombre égal d'associés répandus dans les différentes parties de la République. Il s'associe des savants étrangers, dont le nombre est de vingt-quatre, huit par chacune des trois classes.

« ART. 3. — Il est divisé en trois classes, et chaque classe en plusieurs sections conformément au tableau suivant :

**Classes et sections.**

Ire CLASSE

*Sciences physiques et mathématiques.*

| | Membres à Paris. | Associés dans les départements. |
|---|---|---|
| 1. Mathématiques | 6 | 6 |
| 2. Arts mécaniques | 6 | 6 |
| 3. Astronomie | 6 | 6 |
| 4. Physique expérimentale | 6 | 6 |
| 5. Chimie | 6 | 6 |
| 6. Histoire naturelle et minéralogie | 6 | 6 |
| 7. Botanique et physique végétale | 6 | 6 |
| 8. Anatomie et zoologie | 6 | 6 |
| 9. Médecine et chirurgie | 6 | 6 |
| 10. Economie rurale et art vétérinaire | 6 | 6 |
| | 60 | 60 |

IIe CLASSE

*Sciences morales et politiques.*

| | | |
|---|---|---|
| 1. Analyse des sensations et des idées | 6 | 6 |
| 2. Morale | 6 | 6 |
| 3. Science sociale et législation | 6 | 6 |
| 4. Economie politique | 6 | 6 |
| 5. Histoire | 6 | 6 |
| 6. Géographie | 6 | 6 |
| | 36 | 36 |

IIIe CLASSE

*Littérature et beaux-arts.*

| | | |
|---|---|---|
| 1. Grammaire | 6 | 6 |
| 2. Langues anciennes | 6 | 6 |
| 3. Poésie | 6 | 6 |
| 4. Antiquités et monuments | 6 | 6 |
| 5. Peinture | 6 | 6 |
| 6. Sculpture | 6 | 6 |
| 7. Architecture | 6 | 6 |
| 8. Musique et déclamation | 6 | 6 |
| | 48 | 48 |

« ART. 4. — Chaque classe de l'Institut a un local où elle s'assemble en particulier.

« Aucun membre ne peut appartenir à deux classes différentes; mais il peut assister aux séances et concourir aux travaux d'une autre classe.

« ART. 5. — Chaque classe de l'Institut publiera tous les ans ses découvertes et ses travaux.

« ART. 6. — L'Institut national aura quatre séances publiques par an. Les trois classes seront réunies dans ces séances.

« Il rendra compte, tous les ans, au Corps législatif, des progrès des sciences et des travaux de chacune de ses classes.

« ART. 7. — L'Institut publiera tous les ans, à une époque fixe, les programmes des prix que chaque classe devra distribuer.

« ART. 8. — Le Corps législatif fixera tous les ans, sur l'état formé par le Directoire exécutif, une somme pour les travaux et l'entretien de l'Institut national des sciences et des arts.

« ART. 9. — Pour la formation de l'Institut national, le Directoire exécutif nommera quarante-huit membres qui éliront les quatre-vingt-seize autres.

« Les cent quarante-quatre membres réunis nommeront les associés.

« ART. 10. — L'Institut une fois organisé, les nominations aux places vacantes seront faites par l'Institut, sur une liste au moins triple présentée par la classe où une place aura vaqué.

« Il en sera de même pour la nomination des associés, soit français, soit étrangers.

« ART. 11. — Chaque classe de l'Institut aura dans son local une collection des productions de la nature et des arts, ainsi qu'une bibliothèque relative aux sciences et aux arts dont elle s'occupe.

« ART. 12. — Les règlements relatifs à la tenue des séances et aux travaux de l'Institut seront rédigés par l'Institut lui même et présentés au Corps législatif, qui les examinera dans la forme ordinaire de toutes les propositions qui doivent être transformées en lois. »

Les quarante-huit membres qui devaient former le tiers électeur furent désignés par le Directoire le 29 brumaire an IV; ils élurent les quatre-vingt-seize autres membres du 18 au 24 frimaire.

Le règlement de l'Institut, rédigé et délibéré selon les formes indiquées à l'article 12, fut fixé par une loi qu'adoptèrent les Cinq-Cents le 21 pluviôse, et les Anciens le 15 germinal an IV. L'Institut tint sa première séance publique le même jour 15 germinal.

En 1803, Bonaparte, qui, à la veille de se faire empereur, cherchait à restaurer dans tous les domaines l'ancien ordre de choses, imposa à l'Institut une organisation nouvelle. Il supprima la classe des sciences morales et politiques (deuxième classe), presque entièrement composée d'hommes attachés aux libertés républicaines et hostiles à son gouvernement, et rétablit l'Académie française et l'Académie des inscriptions et belles-lettres, sous les noms de classe de la langue et de la littérature française et de classe d'histoire et de littérature ancienne (Décret du 3 pluviôse an XI). L'In-

stitut eut donc désormais quatre classes au lieu de trois. La première classe, qui garda le nom de classe des sciences physiques et mathématiques, se composa des dix sections instituées par le décret du 3 brumaire an IV, d'une section nouvelle de géographie et navigation, et de huit associés étrangers; il y eut en outre, pour cette classe, deux secrétaires perpétuels, ne faisant pas partie d'une section spéciale. La seconde classe (ancienne Académie française) fut composée de quarante membres. La troisième classe (ancienne Académie des inscriptions et belles-lettres) fut composée de quarante membres, et de huit associés étrangers. La quatrième classe reçut le nom de classe des beaux-arts; elle fut composée de vingt-huit membres répartis en cinq sections : peinture, sculpture, architecture, gravure, et musique, et de huit associés étrangers.

Louis XVIII maintint l'organisation établie par le décret de 1803 : il se contenta de substituer les anciennes appellations monarchiques aux noms qu'avaient portés sous l'empire les quatre classes. « Nous avons vu avec une vive satisfaction, dit le préambule de l'ordonnance du 21 mars 1816, la considération et la renommée que l'Institut a méritées en Europe. Aussitôt que la divine Providence nous a rappelé sur le trône de nos pères, notre intention a été de maintenir et de protéger cette savante compagnie; mais nous avons jugé convenable de rendre à chacune de ses classes son nom primitif, afin de rattacher leur gloire passée à celle qu'elles ont acquise et afin de rappeler à la fois ce qu'elles ont pu faire dans des temps difficiles et ce que nous pouvons en attendre dans des jours plus heureux. » En conséquence, l'article 1er de l'ordonnance porte :

« L'Institut sera composé de quatre Académies, dénommées ainsi qu'il suit et selon l'ordre de leur fondation, savoir :

« L'Académie française;

« L'Académie royale des inscriptions et belles-lettres;

« L'Académie royale des sciences;

« L'Académie royale des beaux-arts. »

Le gouvernement de Juillet conserva ces quatre Académies, et leur en adjoignit une cinquième en rétablissant l'ancienne classe des sciences morales et politiques, supprimée en 1803. L'ordonnance du 26 octobre 1832 annonça cette mesure en ces termes : « L'ancienne classe des sciences morales et politiques est et demeure rétablie dans le sein de l'Institut royal de France, sous le titre d'Académie des sciences morales et politiques ». — Le nombre des membres de cette Académie fut fixé à trente.

A partir de cette époque, l'Institut a subi encore diverses modifications de détail, mais il est resté formé de la réunion des cinq Académies, dont nous allons indiquer l'organisation actuelle.

L'Académie française se compose de quarante membres. Elle élit dans son sein un directeur, un chancelier et un secrétaire perpétuel. Elle n'a pas d'académiciens libres, de correspondants, ni d'associés étrangers.

L'Académie des inscriptions et belles-lettres se compose de quarante membres, auxquels s'ajoutent dix associés; elle compte en outre soixante-dix correspondants, dont quarante étrangers et trente français. Elle élit dans son sein un secrétaire perpétuel.

L'Académie des sciences comprend deux divisions, celle des sciences mathématiques et celle des sciences physiques. La division des sciences mathématiques se compose de cinq sections comptant chacune six membres : géométrie, mécanique, astronomie, géographie et navigation, physique générale; la division des sciences physiques se compose de six sections, comptant chacune six membres : chimie, minéralogie, botanique, économie rurale, anatomie et zoologie, médecine et chirurgie. Aux soixante-six académiciens répartis dans ces onze sections s'ajoutent deux secrétaires perpétuels qui ne font partie d'aucune section, l'un pour les sciences mathématiques, l'autre pour les sciences physiques, dix académiciens libres, huit associés étrangers, et cent seize correspondants.

L'Académie des beaux-arts se compose de cinq sections : peinture (quatorze membres), sculpture (huit membres), architecture (huit membres), gravure (quatre membres), composition musicale (six membres). Elle comprend, en outre, un secrétaire perpétuel, qui ne fait partie d'aucune section, dix académiciens libres, dix associés étrangers, et cinquante correspondants.

L'Académie des sciences morales et politiques se compose de cinq sections comptant chacune huit membres : philosophie; morale; législation, droit public et jurisprudence; économie politique et finances, statistique; histoire générale et philosophique. A ces quarante membres s'ajoutent dix académiciens libres, six associés étrangers, et quarante-huit correspondants. Elle élit dans son sein un secrétaire perpétuel.

**INSTITUTEUR, INSTITUTRICE.** — Notre langue employait autrefois, à l'imitation du latin, le mot d'*institution* dans un sens équivalent à celui que nous donnons aujourd'hui au mot *éducation*. Tout le monde connaît le chapitre célèbre que Montaigne a intitulé *De l'institution des enfants* (*Essais*, livre Ier, chap. xxv). Le verbe *instituer* signifiait élever, éduquer; on lit dans Rabelais : « Comment Gargantua feut *institué* par un sophiste ès lettres latines; — Comment Gargantua feut *institué* par Ponocrates en telle discipline qu'il ne perdoit heure du iour ». Sans prétendre épuiser les exemples connus, nous citerons encore, au seizième siècle, la traduction du livre latin de Vivès, *De institutione christianæ feminæ* (1538), publiée à Lyon sans date sous le titre d'*Institution de la femme chrétienne, tant en son enfance que mariage et viduité*; au dix-septième siècle une phrase de Descartes : « La bonne *institution* sert beaucoup pour corriger les défauts de la naissance », et au dix-huitième ces passages de La Chalotais (1763); « Si l'humanité est susceptible d'un certain point de perfection, c'est par l'*institution* qu'elle peut y arriver.... Nier la force de l'éducation, c'est nier contre l'expérience la force des habitudes. Que ne pourrait point une *institution* formée par les lois et dirigée par des exemples! »

Il semblerait que des mots *instituer* et *institution* on eût du former de bonne heure celui d'*instituteur*. Cependant ce dernier terme ne paraît pas avoir été employé avant la seconde moitié du dix-huitième siècle. Rabelais et Montaigne ne connaissent que les mots de *pédagogue*, *précepteur*, *régent*, ou *maître*; Charron se sert du mot d'*instructeur*; les mots usités au dix-septième siècle pour désigner les maîtres sont ceux de *régent*, *escollier*, *recteur*, *maître écrivain*, et dans les provinces du Nord *coustre* ou *cuistre*. Rousseau dans l'*Emile*, où il s'agit d'une éducation particulière, met en scène un *gouverneur*, qu'il appelle de ce nom plutôt que de celui de *précepteur*, « parce qu'il s'agit pour lui moins d'instruire que de conduire ».

Qui a le premier employé le mot d'*instituteur*? Nous l'ignorons. Mme de Genlis s'en sert dans son roman pédagogique d'*Adèle et Théodore*, qui parut en 1782. On le rencontre aussi dans un ouvrage anonyme, publié la même année (*Essai sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes*, Amsterdam et Paris), et nous constatons qu'à ce moment le mot d'*institutrice* n'était pas encore usité, car l'auteur a recours à cette périphrase : la *femme-instituteur*. Ce qui est certain, c'est que ces deux termes n'ont été introduits définitivement dans l'usage courant et dans la langue officielle qu'après 1789. Les hommes de la Révolution avaient à cœur de relever devant l'opinion la mission des maîtres et des maîtresses chargés de l'éducation de l'enfance, et ce fut pour les honorer qu'aux termes anciens de *régent* et de *régente*, ils substituèrent ceux d'*instituteur* et d'*institutrice*. Le premier document officiel relatif à l'instruction publique, le projet de décret annexé au rapport présenté par Talleyrand à la Constituante, le 10 septembre 1791, n'emploie que le mot *institutrice*; le mot *instituteur* n'y figure pas encore : Talleyrand se sert du terme de *maître d'école primaire*. Mais un an plus tard, Condorcet

présenta à son tour son plan à la Législalive (20 et 21 avril 1792), et on y lit à l'art. 2 : « Les maîtres de ces écoles (primaires) s'appelleront *instituteurs.* »

Les autres langues ne possèdent pas l'équivalent exact de notre mot *instituteur*. L'allemand emploie le mot *Lehrer* (de *lehren*, enseigner), l'anglais le mot *teacher* (de *to teach*, enseigner); le terme consacré en Italie est *maestro elementare*; en Espagne, *maestro de primera enseñanza*; en Portugal, *professor*; en Grèce, *didaskalos*; en Hollande, *onderwijzer*; en Danemark, *skolelærer*; en Suède, *lärare*; en Russie, *outchitel* (de *outchit*, enseigner).

Le Dictionnaire a retracé brièvement, à l'article *France*, l'histoire des maîtres d'école sous l'ancien régime. Notre intention n'est pas de l'écrire ici une seconde fois. Quand aux améliorations apportées à la condition matérielle et à la position sociale des éducateurs de la jeunesse par la Révolution et par les régimes politiques qui, à des degrés divers, se sont inspirés de son esprit, elles sont indiquées sommairement dans l'article général *France*, et avec plus de détails dans nombre d'articles, dont nous ne ferons pas l'énumération détaillée.

Il nous reste à dire en peu de mots quelle est, aujourd'hui, en France et sous la constitution républicaine que notre pays s'est donnée, la situation des instituteurs et des institutrices de nos écoles publiques, quels sont les devoirs que leur mission leur impose et les services que le pays attend d'eux.

Cette étude peut être faite au double point de vue de leur situation professionnelle et de leur situation sociale.

Au point de vue professionnel ou pédagogique, il est évident que la notion même des fonctions de l'instituteur est depuis quelques années en voie de se transformer profondément. Théoriquement, on pourrait même dire que la transformation est accomplie. Après avoir commencé, il y a quelques siècles, par être ce qu'on a appelé avec quelque brutalité, mais non sans justesse, le « manœuvre de l'alphabet », l'instructeur chargé d'apprendre le plus humble des arts, le maître de lecture et puis d'écriture, peu à peu à peu l'instituteur a vu ses prérogatives s'étendre, ses attributions se relever, sa responsabilité croître. Le clergé, sans avoir l'intention de l'émanciper, a contribué pourtant à préparer son élévation en l'associant à l'instruction religieuse des enfants, en le prenant pour auxiliaire dans l'étude du catéchisme, dans la préparation ou l'accomplissement des devoirs religieux, dans les cérémonies du culte. A l'époque de la toute-puissance de l'Eglise, c'était être quelqu'un au village que d'être le secrétaire de M. le curé; c'était surtout sortir du rôle un peu mesquin de magister que d'avoir à demi charge d'âmes et de coopérer, ne fût-ce que par l'explication littérale des mots ou la récitation machinale du catéchisme, à cette forme d'instruction à laquelle l'opinion attachait la principale importance. La force des choses a successivement étendu ce domaine de l'instituteur : à mesure que le programme de l'instruction primaire est devenu plus vaste, la tâche du maître et sa dignité ont grandi d'autant. L'établissement du suffrage universel, en obligeant à donner au futur électeur le minimum des connaissances nécessaires à tout citoyen, ouvrait presque inévitablement à l'instituteur des horizons nouveaux : il n'aurait plus seulement à instruire les écoliers, il allait préparer les jeunes générations, exercer une action directe sur leur esprit, sur leur caractère, sur leur future direction morale et même politique. Si ces perspectives nouvelles avaient un instant, comme on l'a prétendu, surexcité l'ambition des instituteurs et fait naître chez quelques-uns d'entre eux des illusions ou des prétentions exagérées, la réaction de 1850 et le second Empire se sont chargés d'y mettre ordre, et au delà. Il suffit de relire les règlements scolaires de 1852 et des années suivantes pour voir avec quelle dureté on ramenait les instituteurs au sentiment de la réalité, c'est-à-dire de la servitude. Il faut arriver jusqu'à Duruy pour leur entendre adresser quelques paroles viriles et pour les voir commencer à relever la tête. La République, après de longues années de tâtonnement, maîtresse enfin de ses destinées, n'a pas eu de plus pressant souci que de reprendre la tradition libérale et de rendre à l'instituteur le rôle que lui assigne la constitution de l'école moderne. C'est Jules Ferry qui, ministre de l'instruction publique, a dit le premier publiquement et officiellement ce que devait être, ce qu'est désormais, en principe, l'instituteur français : un « éducateur », l'éducateur laïque par excellence, celui qui, dans chaque commune, représente non pas tel parti dominant, non pas telle opinion ou telle croyance, mais la société elle-même en tant qu'elle s'occupe de préparer ses enfants pour l'avenir, en tant qu'elle les veut intelligents, instruits, libres, égaux et mûrs pour la vie civique. Les deux discours de Jules Ferry aux congrès pédagogiques de 1880 et 1881 ont à cet égard une importance historique, car c'est là que se trouve le commentaire autorisé des lois et des règlements nouveaux, et l'exposé sans détour ni réticence du programme que le ministre résume lui-même par cette formule : « la transformation de l'instituteur en éducateur ». Les lois du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882, en faisant de l'instruction primaire un service public dans toute la force du terme. en la rendant gratuite, obligatoire et laïque, ont consommé cette révolution : le maître d'école d'autrefois est devenu l'instituteur au sens moderne, du moment qu'à tous ses enseignements anciens et quelque peu mécaniques s'ajoute aujourd'hui cet enseignement bien autrement délicat, cet enseignement qui ne peut être que personnel et n'a de valeur que celle que l'homme même lui donne, l'enseignement de la morale. Si l'on remarque que ce maître, à qui Duruy disait en vain : « Faites des hommes », et qui n'en pouvait faire, n'étant pas lui-même traité en homme, se voit aujourd'hui, par la loi et par les règlements universitaires, investi d'une sorte de magistrature morale, garanti dans sa liberté de conscience, chargé de communiquer aux jeunes générations non seulement tout ce qu'il sait, mais tout ce qu'il aime et tout ce qu'il honore, invité à être en quelque sorte leur premier gouverneur et le représentant attitré auprès d'eux de l'État moderne, il est facile de mesurer le chemin parcouru et de s'expliquer par la différence même des fonctions celle des situations entre l'ancien instituteur et celui d'aujourd'hui.

Au point de vue social, un progrès correspondant s'est accompli ou plutôt s'accomplit sous nos yeux. Ce n'est pas seulement la quotité des ressources qui doit s'augmenter pour lui, c'est surtout leur nature, leur origine, leur caractère qui a changé.

Après avoir été tour à tour un maître pris à gage ou à bail par une réunion de familles, par la fabrique ou par la paroisse, puis un petit employé demi-salarié par la commune, demi-indemnisé par les parents, le tout de gré à gré, puis enfin un maître d'école assuré d'un traitement fixe de six cents et plus tard de neuf à douze cents francs, l'instituteur public est sur le point aujourd'hui de pouvoir s'appeler à la lettre un fonctionnaire d'Etat. De quelque façon qu'il soit nommé, il le sera non plus par les autorités locales, mais directement par une autorité centrale; il n'est déjà plus dans la dépendance, ni du conseil municipal, ni du château, ni de l'église. Le chiffre de son traitement fixe s'est grossi de l'équivalent de toutes les menues recettes qui lui provenaient de diverses fonctions accessoires, toutes assujettissantes, quelques-unes compromettantes, que sa nouvelle position légale lui a interdites. Enfin, ses titres de capacité, les garanties que la nouvelle loi lui assure contre tout acte d'arbitraire ou tout caprice administratif, la certitude de voir son traitement et ses droits à l'avancement le suivre partout au lieu de dépendre du hasard, de l'importance de la commune qu'il habite, du nombre de ses élèves ou de leur état de fortune, sont autant de conditions d'indépendance et de sécurité qui ne peuvent manquer de lui donner auprès des populations tout le surcroît d'autorité nécessaire pour que sa situation extérieure soit à la hauteur de sa tâche professionnelle. Aussi croyons-nous en toute sincérité, et avec la conviction de ne point être aveuglé par l'amour-propre national, que, d'ici à très peu

d'années, aucun autre pays ne pourra présenter un corps enseignant dont l'organisation soit plus conforme aux principes et aux besoins de la démocratie moderne.

Nos instituteurs sont-ils en état de faire honneur à ces destinées nouvelles? Sauront-ils résister à leur propre fortune, fermer l'oreille aux flatteries intéressées, aux suggestions de la vanité, à la fièvre de l'ambition, à l'ardeur même des passions généreuses qui les animent?

Après avoir été si longtemps condamnés à un excès de subordination, se garderont-ils de l'excès opposé? Trouveront-ils assez de satisfactions dans leur rôle d'éducateur pour ne point en chercher d'autres dans les petites victoires de la politique militante et quotidienne, de la politique municipale surtout? Se tiendront-ils fermes et inébranlables sur le terrain de la neutralité, également éloignés du fanatisme d'hier et du contre-fanatisme de demain, heureux, honorés de n'être ni un parti, ni une caste, ni une corporation fermée, mais d'être simplement les hommes du pays, les chargés de pouvoirs de la nation pour un seul office, celui d'instruire la jeunesse?

Nous l'espérons de toute notre âme. Et il nous semble que cet espoir peut s'appuyer sur de sérieuses vraisemblances. Ceux qui nous présentent les instituteurs comme une tourbe indisciplinée, qui, se ruant à la liberté, ne s'arrêtera que dans la licence, comme une multitude longtemps contenue et qui, tout à coup émancipée, sera trop enivrée de ses premières conquêtes pour n'en pas réclamer de nouvelles, ceux-là oublient que l'instituteur français est en quelque sorte le type de cette classe moyenne, nourrie dans le travail et dans l'épargne, toute pleine de l'esprit de 1789, toute faite de courage, de sobriété et de bon sens. Si l'on affranchissait tout à coup, si l'on portait aux honneurs une réunion quelconque de quarante ou cinquante mille individus pris parmi les ignorants et les déclassés, les craintes qu'on témoigne se pourraient aisément comprendre. Mais il s'agit d'hommes et de femmes habitués par l'étude même et par l'expérience de la vie à se rendre compte avec sang-froid de leurs droits et de leurs devoirs, de leurs besoins et de leurs espérances; il s'agit de pères et de mères de famille qui n'ont ni ressentiment contre la société, ni haine farouche contre les autorités même dont le joug a été dur, qui n'ont surtout ni passion, ni intolérance à substituer à celles dont ils ont gémi.

S'il y a un pays au monde, s'il y a un régime où semblable expérience peut être faite avec des chances de plein succès, nous croyons fermement que c'est la France républicaine, et s'il y a une classe d'hommes qui mérite qu'on ait cette confiance dans sa raison, et qu'on l'appelle sans hésiter à ce rôle nouveau, c'est le corps des instituteurs français. Quelques exceptions, quelques surprises, quelques défaillances individuelles, n'ébranleront pas notre opinion sur l'ensemble. Disons-le en terminant, nous ne pouvons nous empêcher de penser que ceux-là mêmes qui peut-être aujourd'hui liront ces lignes avec quelque scepticisme, les relisant dans quelques années, nous sauront gré de n'avoir pas douté de l'avenir : témoins du plein épanouissement de cet enseignement laïque aujourd'hui à peine naissant, ils seront forcés de convenir que les instituteurs ont tenu toutes nos promesses et que la République a eu raison de se fier à eux.

(Ecrit en 1882.)

Qu'avons-nous à ajouter aux lignes qui précèdent, après plus d'un quart de siècle écoulé?

L'instituteur est toujours l'homme de confiance de la République. Mais à mesure qu'il avançait dans sa tâche, un travail s'est accompli en lui, et de nouveaux horizons se sont ouverts à son activité.

Tant que les éducateurs de l'enfance étaient restés isolés, inconnus ou indifférents les uns aux autres, la fermentation d'idées qui faisait surgir en eux des aspirations plus hautes a pu demeurer inaperçue. Mais du jour où la liberté d'association a permis à tous ces petits foyers épars de se rejoindre, on a dû constater qu'une force nouvelle était née, grâce au stimulant mutuel et à la puissance communicative que donne aux individus le groupement par associations, aux associations elles-mêmes le groupement en fédération.

Ce mouvement corporatif s'est manifesté sous deux formes que nous avons décrites ailleurs : Voir les articles *Amicales d'instituteurs* (*Associations*) et *Syndicats d'instituteurs*.

Chez quelques-uns, les plus jeunes, sans doute, les plus ardents et les plus aventureux, la première pensée fut que, chargés d'instruire les enfants du peuple, ils devaient se rapprocher du peuple, c'est-à-dire de ses groupements professionnels organisés. D'où le projet de se constituer eux-mêmes en un syndicat prenant place, dans chaque centre, à l'Union des syndicats, à côté des autres syndicats de travailleurs.

La majorité enferma ses ambitions dans un cadre beaucoup plus restreint : elle rêva seulement de constituer une corporation ou association professionnelle de l'enseignement primaire, distincte de tous les autres groupements de fonctionnaires ou de salariés.

On a pu craindre un moment de voir les instituteurs se diviser entre ces deux tendances, au lieu d'unir leurs efforts pour le bien de tous. Les ennemis de l'école se félicitaient déjà que la discorde vînt servir leurs projets. Craintes vaines, heureusement. Le dernier congrès des instituteurs, à Nancy (1909), les a montrés unanimes, conscients, réfléchis. La querelle entre « Amicalistes » et « Syndicalistes » n'a pas abouti à une rupture : les deux camps se sont fondus; il n'y a eu ni vaincus, ni vainqueurs; nul n'a fait amende honorable, tous se sont rendu justice.

Les instituteurs forment aujourd'hui un grand corps en voie d'organisation, sinon organisé. Ce corps n'agira pas à la légère, mais il agira. Il aura sa politique, sa doctrine, son idéal, et il les servira avec esprit de suite. Ce n'est pas, sans doute, et ce ne sera jamais, un Etat dans l'État, pas plus que ne le seront les autres associations de fonctionnaires en voie de formation. Mais chacune d'elles est ou sera une petite république professionnelle, se développant et agissant dans les limites de son autonomie. Et, dans ce monde nouveau, la corporation de l'enseignement populaire restera à l'avant-garde, sans jamais perdre le contact avec le gros de la nation.

Dans l'évolution de la démocratie, les instituteurs de demain continueront à peu près le même office qu'avaient rempli ceux d'hier à l'égard de la République naissante. Ceux-là avaient frayé la voie aux réformes politiques; ceux-ci l'ouvriront aux réformes sociales.

Comme il faut bien qu'elles se fassent, coûte que coûte, ces réformes sociales avec toutes leurs conséquences, la nation en prendra son parti, ou plutôt elle l'a déjà pris. Si les instituteurs y poussent un peu plus vite que d'autres, elle ne leur en saura pas mauvais gré Qu'ils pensent plus à l'avenir qu'au présent, qui donc le leur reprochera? Ne faut-il pas qu'il en soit ainsi? Songez que ces milliers d'hommes et ces milliers de femmes doivent vivre toute leur vie avec les enfants et pour les enfants : qui s'étonnerait si leurs rêves se portent avec complaisance vers les temps futurs où leurs élèves seront la nation française?

Entre eux et les familles, il n'y aura jamais de durable malentendu. Elles laisseront avec confiance instituteurs et institutrices — pères et mères de famille, eux aussi — souffler au cœur des jeunes l'espoir et la volonté de vivre une vie plus heureuse dans une société meilleure. Elles trouveront naturel et légitime, de la part des éducateurs, de penser plus aux générations qui viennent qu'à celles qui s'en vont, et de marcher les yeux fixés sur un but très lointain, que les parents ne voient pas, mais qu'atteindront les enfants.

**INSTITUTEURS ADJOINTS, INSTITUTRICES ADJOINTES.** — Les instituteurs et institutrices sont secondés, dans les écoles à plusieurs classes, par des adjoints en nombre déterminé par le Conseil départemental.

Ces adjoints sont ou des stagiaires ou des titulaires. (Loi du 30 octobre 1886, art. 24.) — Voir *Instituteurs stagiaires* et *Instituteurs titulaires*.

Les stagiaires sont délégués par l'inspecteur d'aca-

démie; les titulaires sont nommés par le préfet (Loi du 30 octobre 1886, articles 26 et 27).

Dans les écoles primaires supérieures, les instituteurs adjoints doivent avoir vingt et un ans et être munis du brevet supérieur. Ils prennent le titre de professeurs s'ils sont pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. (Loi du 30 octobre 1886, art. 24.)

Les professeurs sont nommés par le ministre; les instituteurs adjoints sont également nommés ou délégués par le ministre (Loi du 30 octobre 1886, art. 28, modifié par la loi de finances du 26 décembre 1908, art. 54). — Voir *Primaires supérieures (Ecoles)*.

Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d'adjointes, sous la condition d'être épouse, sœur ou parente en ligne directe du directeur de l'école. — Voir *Adjointe*.

**INSTITUTEURS AUXILIAIRES, INSTITUTRICES AUXILIAIRES.** — Voir *Suppléances*.

**INSTITUTEURS DÉTACHÉS, INSTITUTRICES DÉTACHEES.** — Les instituteurs et institutrices publics peuvent être appelés à exercer dans des écoles primaires ou professionnelles annexées à des établissements publics ressortissant à d'autres administrations que celle de l'instruction publique.

Leur situation, au point de vue de la réalisation de l'engagement décennal, de l'avancement et de la retraite, est réglée par le décret du 16 juin 1899 modifié par le décret du 4 février 1906. En raison de l'importance de ces dispositions, nous croyons devoir les reproduire *in extenso*.

« DÉCRET DU 16 JUIN 1899
(*Modifié par le décret du 4 février* 1906.)

« **Titre premier.** — DE LA RÉALISATION DE L'ENGAGEMENT DÉCENNAL.

« ARTICLE PREMIER. — Tout maître de l'enseignement primaire public qui a contracté l'engagement de servir pendant dix ans dans les fonctions de l'instruction publique est admis à réaliser son engagement dans une des écoles comprises au tableau annexé au présent décret, à condition toutefois qu'il ait été nommé avec l'autorisation du ministre de l'instruction publique.

« **Titre II.** — DU CLASSEMENT DE L'AVANCEMENT ET DE LA RETRAITE.

« CHAPITRE PREMIER. — *Instituteurs et institutrices exerçant dans les écoles situées en France.*

« ART. 2. — Les instituteurs et les institutrices titulaires qui sont détachés, après autorisation du ministre de l'instruction publique, dans une des maisons d'éducation de la Légion d'honneur ou dans une des écoles comprises au tableau ci-dessus prévu et situées en France, continuent à figurer dans leur cadre d'origine et conservent leurs droits à l'avancement et à la retraite.

« ART. 3 (*modifié par le décret du 4 février* 1906). — L'avancement à l'ancienneté des instituteurs et institutrices titulaires a lieu conformément aux dispositions des articles 73 de la loi du 31 mars 1903 et 22 de la loi du 30 décembre 1903.

« L'avancement au choix se fait sur une liste de présentation arrêtée tous les ans, d'après les propositions de chaque département ministériel, par une commission composée de trois représentants du ministre de l'instruction publique et d'un représentant de chacun des ministres intéressés.

« Le président de cette commission est nommé par le ministre de l'instruction publique.

« Sur le vu de cette liste, le ministre de l'instruction publique fixe le nombre des promotions à accorder au choix aux 4e, 3e et 2e classes d'après la proportion établie par les lois ci-dessus, eu égard au nombre des promotions accordées à l'ancienneté [disposition modifiée par la loi de finances du 26 décembre 1908], dans chaque classe, aux instituteurs et institutrices détachés par application du présent règlement. Il fixe le nombre des promotions à la 1re classe d'après celui des instituteurs et institutrices détachés appartenant à la 2e classe et comptant l'ancienneté voulue pour pouvoir être promus.

« Il transmet au préfet du département auquel ils appartiennent les noms des instituteurs et institutrices compris dans le nombre des promotions ainsi fixé.

« L'arrêté préfectoral portant promotion, soit au choix, soit à l'ancienneté, est notifié au ministre intéressé par l'intermédiaire du ministre de l'instruction publique.

« ART. 4. — Le droit à pension des instituteurs et des institutrices détachés reste déterminé par la loi du 17 août 1876.

« Néanmoins la moyenne des traitements sur laquelle est établie la pension de retraite ne peut excéder celle des traitements et émoluments dont jouiraient les instituteurs et les institutri es s'ils étaient rétribués par le ministère de l'instruction publique.

« ART. 5 (*modifié par le décret du 4 février* 1906). — Les retenues prescrites par la loi du 9 juin 1853 sont faites sur le montant du traitement alloué dans l'établissement auquel sont attachés les instituteurs et les institutrices, déduction faite d'une somme égale à l'indemnité de résidence que reçoivent les instituteurs et institutrices publics de même catégorie exerçant dans une localité de même population.

« Toutefois, ces retenues ne peuvent, en aucun cas, être inférieures à celles qui portent sur le traitement de la classe dans laquelle sont rangés les instituteurs et les institutrices accru, s'il y a lieu, des suppléments prévus par les articles 8 et 9 de la loi du 19 juillet 1899 que posséderaient ces fonctionnaires au moment de leur détachement.

« CHAPITRE II. — *Instituteurs et institutrices exerçant dans les écoles situées hors de France.*

« ART. 6. — Les instituteurs et les institutrices, stagiaires ou titulaires, qui sont détachés hors de France, après autorisation du ministre de l'instruction publique, dans une des écoles prévues à l'article 1er, conservent leurs droits à l'avancement et à la retraite.

« Ils sont inscrits, pour ordre, dans le cadre départemental auquel ils appartiennent au moment de leur détachement.

« ART. 7 (*modifié par le décret du 4 février* 1906). — Les instituteurs et institutrices stagiaires sont nommés titulaires par le préfet du département dans lequel ils sont inscrits. L'effet de leur titularisation part du 1er janvier de l'année qui suit celle de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique pour les candidats remplissant les conditions de stage prévues par l'article 23 de la loi du 30 octobre 1886 qui ont été l'objet d'une proposition favorable de la commission spéciale instituée à l'article 3.

« ART. 8 (*modifié par le décret du 4 février* 1906). — L'avancement à l'ancienneté des instituteurs et des institutrices titulaires dans les classes établies par la loi du 19 juillet 1889 est de droit après un délai maximum de cinq années pour le passage de la 5e classe à la 4e classe et de la 4e à la 3e classe, et de six années pour le passage de la 3e à la 2e classe.

« L'avancement au choix se fait, en ce qui concerne les promotions de la 4e à la 3e et à la 2e classe, sans qu'il soit besoin de tenir compte du nombre de promotions accordées à l'ancienneté, mais il ne peut avoir lieu qu'après trois ans d'exercice dans la classe immédiatement inférieure, dont deux ans au moins de séjour hors de France.

« Les promotions à la 1re classe sont accordées exclusivement au choix. Elles ont lieu sans qu'il soit besoin de tenir compte du nombre de maîtres comptant un minimum d'ancienneté dans la 2e classe ; mais peuvent seuls être promus à la 1re classe, pendant la période transitoire prévue par l'article 22 de la loi du 30 décembre 1903, les maîtres comptant, au moins, trois ans de service dans la 2e classe, dont deux ans, au moins, de séjour hors de France.

« Peuvent être seuls admis dans les deux premières classes les maîtres et maîtresses pourvus du brevet supérieur, exception faite toutefois pour ceux entrés en fonctions avant le 19 juillet 1889.

« Les promotions sont accordées par le ministre de l'instruction publique, sur une liste de présentation ar-

rêtée, d'après les propositions du ministre compétent, par la commission spéciale instituée à l'article 3.

« Art. 9 (*modifié par le décret du* 4 *février* 1906). — Les règles posées par les articles 4 et 5 du présent règlement pour l'attribution, le calcul et la jouissance de la pension de retraite et la perception des retenues, sont applicables aux instituteurs et institutrices détachés hors de France.

« Art. 10. — Tout instituteur ou institutrice qui, sur sa demande, est remis à la disposition du ministre de l'instruction publique après dix ans de service hors de France ou pour raison de maladie dûment justifiée, quelle que soit, dans ce cas, la durée d'exercice, est immédiatement appelé à reprendre ses fonctions actives dans le personnel du département dans lequel il est inscrit.

« La première place vacante dans la classe à laquelle il appartient lui est attribuée de droit.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES.

« Art. 11. — Les instituteurs et les institutrices qui, antérieurement à la promulgation du présent règlement, sont sortis des cadres du ministère de l'instruction publique, et ont été désignés par un ministre, mais sans autorisation du ministère de l'instruction publique, pour enseigner dans une des écoles prévues aux articles 1 et 2, ont un délai de six mois pour se munir de ladite autorisation.

« Art. 12. — Le ministre de l'instruction publique et tous les ministres auxquels ressortissent les écoles comprises au tableau ci-annexé sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* et inséré au *Bulletin des lois.* »

Un décret en date du 7 janvier 1901 a admis à recevoir l'autorisation prévue à l'art. 11 du décret du 16 juin 1899 les maîtres et maîtresses de l'enseignement primaire qui, exerçant antérieurement à cette date dans un établissement public de Tunisie, ont produit leur demande dans les délais fixés par cet article.

*Tableau dressé en exécution de l'article* 1er *du décret du* 16 *juin* 1899.

*Ministère de l'intérieur.* — Ecoles de réforme. Ecoles professionnelles des enfants assistés et des enfants moralement abandonnés. Ecoles des colonies pénitentiaires publiques, établies en vertu de la loi du 5 août 1850. Ecoles des colonies privées affectées à un service public en vertu de la même loi.

*Ministère des finances.* — Ecoles annexées aux casernes de douaniers.

*Ministère de la guerre.* — Ecoles militaires préparatoires et orphelinat Hériot existant en vertu des lois des 19 juillet 1884 et 12 février 1887.

*Ministère de la marine.* — Écoles des pupilles de la marine. Ecoles des mousses de la flotte. Cours normal des instituteurs de la flotte. Ecole primaire d'Indret.

*Ministère des affaires étrangères.* — Ecoles françaises ouvertes à l'étranger et patronnées par les ambassades et les légations, avec l'approbation du ministre des affaires étrangères. Ecoles françaises publiques ouvertes dans les pays de protectorat autres que ceux de l'Indochine.

*Ministère du commerce.* — Ecoles fondées et entretenues par les chambres de commerce.

*Ministère de l'agriculture.* — Fermes-écoles. Ecoles pratiques d'agriculture. Ecoles nationales d'horticulture. Chaires départementales et spéciales d'agriculture.

*Ministère des colonies.* — Ecole coloniale. Ecoles publiques de tout ordre dans les possessions françaises et dans les pays de protectorat de l'Indochine.

D'après un avis du Conseil d'Etat en date du 5 novembre 1907, les instituteurs en congé sans traitement peuvent être détachés à l'étranger et conserver leurs droits à l'avancement.

**INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES DÉTACHÉS DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES DE GARÇONS.** — L'enseignement est donné dans les classes primaires des lycées de garçons par des instituteurs et institutrices titulaires des écoles primaires détachés dans les lycées par arrêté ministériel sur la proposition du recteur, après entente avec le préfet (Décret du 31 octobre 1892, art. 1er).

Ces fonctionnaires continuent à figurer dans leur cadre d'origine et y conservent leurs droits à l'avancement.

Leur traitement, payé sur les fonds des lycées, est égal à celui des instituteurs et institutrices de leur classe. Ils reçoivent, en outre, sur les mêmes fonds, pour leur tenir lieu d'indemnité de résidence et de logement, une allocation représentative, non soumise à retenues, égale aux indemnités de résidence et de logement des instituteurs et institutrices titulaires exerçant dans les écoles élémentaires de la localité où se trouve situé le lycée dans lequel ils sont détachés. (Même décret, art. 2.)

Les instituteurs et institutrices primaires pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue anglaise ou de la langue allemande dans les lycées et collèges ou dans les écoles normales et écoles primaires supérieures reçoivent, tant qu'ils sont détachés dans les lycées, une indemnité personnelle de 300 francs, non soumise à retenues pour pensions civiles (Même décret, art. 3).

Les mêmes règles sont appliquées aux instituteurs et institutrices détachés dans les collèges de garçons.

Comme on le voit, le décret du 31 octobre 1892 a eu pour objet de garantir aux instituteurs et institutrices détachés dans les lycées le traitement et les indemnités dont ils auraient joui s'ils avaient continué à exercer dans une école primaire élémentaire publique. Leur situation présentait toutefois cet inconvénient que, ne pouvant prétendre à une direction d'école, ils se trouvaient par là même privés des avantages réservés par la loi aux instituteurs directeurs. Afin de rétablir sur ce point une égalité aussi complète que possible, le décret du 28 août 1903 dispose (art. 1er) que les instituteurs détachés dans les lycées de garçons des départements peuvent, s'ils sont rangés dans la 1re classe, obtenir, sur la proposition du recteur et du Comité consultatif de l'enseignement public (2e section), un complément de traitement de 200 francs pour leur tenir lieu de l'indemnité de direction prévue par l'art. 8 de la loi du 19 juillet 1889.

Ce complément de traitement peut, après trois ans, être porté à 400 francs.

Les instituteurs et institutrices admis à bénéficier du complément de traitement indiqué ci-dessus reçoivent, en outre, une allocation égale au montant des indemnités de résidence et de logement attribuées par les règlements en vigueur aux directeurs et aux directrices d'écoles primaires publiques exerçant dans la même ville.

Toutefois, l'ensemble de leurs émoluments ne peut dépasser le traitement maximum des professeurs du 2e ordre des collèges et des répétiteurs du 2e ordre des lycées (3000 francs).

Si, en conséquence de cette disposition, il y a lieu à réduction, cette réduction porte sur la partie des émoluments non soumise à retenue pour pensions civiles (Même décret, art. 2).

Les instituteurs et institutrices détachés dans les collèges de garçons sont également appelés à bénéficier de l'indemnité complémentaire; mais l'ensemble de leurs émoluments ne peut dépasser le traitement maximum (2700 francs) des professeurs du 3e ordre des collèges communaux (Même décret, art. 7).

Quant aux instituteurs et institutrices en fonctions dans les lycées de Paris, aucune modification n'a été apportée à leur situation par le décret du 28 août 1903. Ils restent soumis au régime institué par les articles 1er, 2, 3 du décret du 31 octobre 1892 et par les articles 5 et 9 (1°) du décret du 20 août 1892. — Voir *Paris* (*Ville de*).

Le maximum de service hebdomadaire exigible des instituteurs et institutrices détachés dans les lycées et collèges de garçons est égal à celui qui est fixé par les règlements en vigueur pour les instituteurs et institutrices exerçant dans les écoles primaires publiques.

Ce service peut être demandé sous forme d'enseignement ou de surveillance. (Décret du 28 août 1903, art. 8.)

Ajoutons que les instituteurs et institutrices détachés dans les lycées et collèges conservent le bénéfice des dispositions de la loi du 17 août 1876, relative à la pension de retraite, et de la loi du 19 juillet 1889, relative à la médaille d'argent (Loi de finances du 30 mars 1902, art. 46).

**INSTITUTEURS STAGIAIRES, INSTITUTRICES STAGIAIRES.** — Les instituteurs et institutrices sont divisés en stagiaires et titulaires (Loi du 30 octobre 1886, art. 22).

Les candidats aux fonctions de stagiaires doivent être âgés de dix-huit ans pour les instituteurs et de dix-sept ans pour les institutrices.

Les instituteurs et institutrices stagiaires enseignent en vertu d'une *délégation* de l'inspecteur d'académie.

Cette délégation peut être retirée par l'inspecteur d'académie, sur l'avis motivé de l'inspecteur primaire (Loi du 30 octobre 1886, art. 26.)

De même le changement de résidence des stagiaires est prononcé par l'inspecteur d'académie (Décret du 18 janvier 1887, art. 19).

Les stagiaires ont la qualité de fonctionnaires : ils sont passibles des mêmes peines disciplinaires que les titulaires, et ces peines leur sont appliquées sous les mêmes garanties (Loi du 30 octobre 1886, art. 26). Exception est faite toutefois pour la peine de la révocation, qui ne saurait être appliquée aux stagiaires, puisque ceux-ci n'exercent qu'en vertu d'une délégation de l'inspecteur d'académie, qui peut leur être retirée pour insuffisance ou faute grave commise dans l'exercice de leurs fonctions.

Les instituteurs et institutrices stagiaires reçoivent un traitement de 1100 francs, et l'indemnité de résidence dans les conditions déterminées par la loi du 19 juillet 1889, art. 12. — Voir *Résidence* (*Indemnités de*).

Ils forment une classe unique, et ne peuvent par conséquent obtenir de promotions.

Ils ont droit, comme les titulaires, au logement ou à l'indemnité représentative (Loi des 19 juillet 1889-25 juillet 1895, art. 11 modifié par la loi de finances du 22 avril 1905). — Voir *Logement*.

**INSTITUTEURS TITULAIRES, INSTITUTRICES TITULAIRES.** — Nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'a fait un stage de deux ans au moins dans une école publique ou privée, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique, et s'il n'a été porté sur la liste d'admissibilité aux fonctions d'instituteur, dressée par le Conseil départemental (Loi du 30 octobre 1886, art. 23).

Les candidats aux fonctions d'instituteur (ou d'institutrice) titulaire public justifient de l'accomplissement du stage de deux ans requis par la loi, au moyen de certificats d'exercice délivrés, soit par l'inspecteur d'académie, s'ils ont enseigné dans une école publique, soit par le chef de l'établissement, s'ils ont exercé dans une école privée; mais, dans ce dernier cas, le certificat doit être accompagné d'une attestation conforme de l'inspecteur d'académie (Décret du 18 janvier 1887, art. 17).

Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept ans (Loi du 30 octobre 1886, art. 23).

Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre, sur l'avis du Conseil départemental (Loi du 30 octobre 1886, art. 23).

Les stagiaires sont titularisés au 1er janvier qui suit l'année de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique, pour les candidats remplissant les conditions déterminées par l'article 23 de la loi du 30 octobre 1886 (Loi de finances du 31 mars 1903, art. 73).

La nomination des instituteurs titulaires est faite par le préfet, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique et sur la proposition de l'inspecteur d'académie (Loi du 30 octobre 1886, art. 27). Mais nous venons de voir que la loi de finances du 31 mars 1903 a fixé un terme qui ne saurait être dépassé pour la nomination des stagiaires qui remplissent les conditions fixées par la loi du 30 octobre 1886.

Les traitements des instituteurs et institutrices titulaires ont été fixés ainsi qu'il suit, par la loi de finances du 22 avril 1905, art. 52 :

| INSTITUTEURS | | INSTITUTRICES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe. . . . | 1200 fr. | 5e classe. . . . | 1200 fr. |
| 4e classe. . . . | 1500 — | 4e classe. . . . | 1400 — |
| 3e classe. . . . | 1800 — | 3e classe. . . . | 1600 — |
| 2e classe. . . . | 2000 — | 2e classe. . . . | 1800 — |
| 1re classe. . . . | 2200 — | 1re classe. . . . | 2000 — |

Indépendamment de ces traitements, les instituteurs et institutrices titulaires ont droit : 1° au logement ou à l'indemnité représentative fixée par arrêtés préfectoraux; 2° à une indemnité de résidence dans les cas prévus par la loi (Loi du 19 juillet 1889, art. 9). — Voir *Résidence* (*Indemnités de*), *Logement*.

Les titulaires chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux classes reçoivent à ce titre un supplément de traitement de 200 francs. Ce supplément est porté à 400 francs si l'école comprend plus de quatre classes. — Voir *Directeurs d'écoles élémentaires*.

**INSTRUCTION DANS LA FAMILLE.** — L'instruction primaire peut être donnée dans la famille par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie (Loi du 28 mars 1882, art. 4). — Voir *Examen des enfants instruits dans la famille*, *Obligation*.

**INSTRUCTION MORALE ET CIVIQUE.** — Voir *Morale et civique* (*Instruction*).

**INSTRUCTION PUBLIQUE.** — L'idée d'une *Instruction publique*, au sens où ce mot est entendu par la démocratie contemporaine, est une idée moderne; nous dirons plus : c'est une idée qui pour la première fois a été conçue et formulée dans son intégrité par la Révolution française.

Jetons un rapide coup d'œil sur ce que nous offrent à cet égard les autres temps et les autres pays. Comme il s'agit pour nous, non pas d'écrire une histoire, mais de mettre en relief des idées générales en les dégageant à dessein des considérations accessoires et des tempéraments que les faits se chargent toujours d'y apporter, on ne s'étonnera pas de ce que ce résumé pourra sembler parfois présenter de trop rigoureux et de trop absolu.

Les sociétés antiques, quelle que fût d'ailleurs la différence de leurs institutions politiques particulières, avaient toutes conçu l'éducation des enfants de la même façon : il s'agissait pour elles, non d'assurer à l'individu les moyens de développer en toute liberté et le plus complètement possible ses facultés, mais de jeter les futurs citoyens en quelque sorte dans le même moule, de les façonner selon un type uniforme, jugé le plus propre à assurer la conservation et la prospérité de l'Etat. Un homme politique français, le tribun Jacquemont, a très bien fait ressortir ce caractère général de l'éducation telle que l'ont conçue les Grecs et les Romains :

« Quelle qu'ait été la forme de ces gouvernements de l'antiquité, dit-il, leur durée dépendait bien moins de la nature de leurs constitutions que du principe qui les animait tous. C'était lui qui imprimait le mouvement et l'existence à ces corps mal organisés, et le gage de la prospérité nationale ne se trouvait que dans l'esprit public, qui tenait les passions et les mœurs constamment asservies au principe de chaque gouvernement. Cet esprit public était divers dans les divers Etats, les dispositions, les habitudes et les vertus qu'il commandait n'étaient pas les mêmes dans une démocratie et une aristocratie ; il différait encore dans les républiques différemment organisées ; et celui de Sparte ne pouvait ressembler à celui d'Athènes ou de Rome.

« Selon que le principe du gouvernement était plus ou moins favorable à l'exercice des facultés naturelles, l'esprit public qui devait le soutenir était plus ou moins difficile à créer : et la mesure même de cette difficulté était précisément celle de la nécessité de son existence; car l'esprit public devait être d'autant

plus fort que l'institution politique était plus faible. Aussi était-ce principalement vers ce point que le génie du législateur dirigeait ses vues et ses puissants efforts. Ce n'était pas assez d'avoir fixé l'organisation permanente de l'Etat; il fallait que des notions profondément inculquées dès l'enfance, et fortifiées dans tous les âges de la vie, que des habitudes devenues ineffaçables par des exercices violents et continuels, en un mot, qu'une éducation propre et extraordinaire vint soutenir ces édifices fragiles, qui s'écroulaient bientôt lorsque les mœurs se corrompaient et que l'esprit public prenait une direction étrangère.

« Le but de cette éducation n'était point de répandre, autant qu'il est possible, dans l'universalité des citoyens, une raison saine, un esprit droit et éclairé, mais d'obscurcir son entendement de préjugés nationaux, de tromper son jugement sur l'étendue des droits et les bornes des devoirs sociaux, d'investir son imagination de tous les fantômes d'une vertu gigantesque et surnaturelle. C'est ainsi que les Grecs étaient formés aux mœurs politiques nécessaires au maintien de leurs constitutions, puisque ces mœurs étaient l'habitude des actions et des sentiments conformes au principe de chaque gouvernement.

« De là ces préceptes si communs des anciens philosophes, qui ont fait leur principale étude de la morale législative, touchant l'influence des mœurs sur la liberté et la conservation des Etats; de là ces adages si souvent répétés, que les lois ne sont rien sans les mœurs, que les mœurs sont la clef de voûte de la législation, et qu'après avoir donné des lois à un peuple, on n'a rien fait encore, si l'on n'ajoute des institutions qui puissent modeler, pour ainsi dire, l'esprit et le cœur des gouvernés sur le principe et la forme du gouvernement. » (*Rapport lu par Jacquemont au Tribunat*, le 4 floréal an X.)

L'éducation antique, en résumé, pourrait être définie une violence faite à l'individu au profit d'un état de choses plus ou moins contraire aux inclinations de la nature humaine.

Lorsque l'Eglise eut établi sa domination sur les débris de la civilisation païenne, ce fut elle qui devint maîtresse de l'éducation. Elle s'en servit comme d'un instrument tout-puissant pour le gouvernement des âmes. Elle ouvrit des écoles pour assurer le recrutement de son clergé, et elle y fit enseigner, avec sa doctrine, les connaissances propres à former des orateurs éloquents et des logiciens subtils. Quant au peuple, elle n'avait pas au même degré l'obligation de l'instruire, l'ignorance n'étant pas un obstacle au salut. On vit néanmoins, à partir du quatorzième siècle surtout, des écoles pour les pauvres se fonder en grand nombre auprès des églises et des monastères; mais on ne peut pas dire qu'il y eût là un système d'instruction publique: en effet, le but de ces écoles n'était pas de mettre à la portée de tous les éléments des sciences, — les sciences, d'ailleurs, étaient à créer ou à retrouver, — mais uniquement d'inculquer aux masses les devoirs du chrétien. Lorsque plus tard des congrégations enseignantes se formèrent sous le patronage de l'Eglise, ce fut dans le même esprit : « La fin de cet institut, dit J.-B. de La Salle dans le préambule des statuts des Frères des écoles chrétiennes, est de donner une éducation chrétienne aux enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles; afin que les enfants y étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion, en leur inspirant les maximes chrétiennes, et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient ».

Les princes ne songèrent pas davantage à favoriser l'instruction générale. S'ils se firent les protecteurs des universités, ce fut dans un intérêt politique : il leur fallait une élite de serviteurs intelligents et doctes, propres à remplir les divers emplois de l'administration; ils songèrent quelquefois aussi à rehausser l'éclat de leur cour par la culture des arts, des lettres et des sciences; mais leur sollicitude pour les choses du savoir ne s'étendit pas en général au delà des intérêts de leur puissance et de leur ambition.

On s'est plu souvent à représenter la Réforme comme ayant accompli l'œuvre que ni l'Eglise romaine ni la royauté n'avaient pu concevoir, comme ayant organisé un système général d'instruction publique. Il est certain qu'en Allemagne et dans les autres pays qui l'adoptèrent, la Réforme donna une impulsion considérable au développement de l'école populaire, à la *Volksschule;* mais, tout en reconnaissant les services qu'elle a rendus en ce sens, nous devons constater que sa pensée et son but en créant des écoles ne différaient point, quant au fond, de ceux de l'Eglise du moyen âge. La doctrine chrétienne demeurait pour elle le principe et la fin de toute science; l'école, telle que la voulurent Luther et ses disciples, eut avant tout pour mission de mettre les fidèles en état d'aller chercher dans la Bible les vérités nécessaires à leur salut. L'instruction populaire profita indirectement du zèle avec lequel les réformateurs enseignèrent à lire aux multitudes; mais il serait contraire à la vérité historique de prêter aux initiateurs du grand mouvement religieux du seizième siècle une conception démocratique de l'instruction et des vues d'émancipation intellectuelle qui leur sont restées étrangères.

Si l'idée d'un système d'instruction publique n'a pas été nettement conçue en Europe avant 1789, la trouverons-nous comprise et réalisée aux Etats-Unis? Non, ou du moins pas sous la forme sociale que lui donna la Révolution française. Ce fut pour y catéchiser la jeunesse que les descendants des puritains, préoccupés avant tout d'intérêts religieux, fondèrent leurs premières écoles. Plus tard, lorsque la guerre de l'indépendance eut élargi leur horizon intellectuel, ils proclamèrent le devoir pour l'Etat d'encourager la diffusion des lumières, mais ils s'en tinrent à cette affirmation générale et vague, sans la préciser. On lit dans la constitution du Massachusetts, rédigée par John Adams en 1780 : « La diffusion générale parmi le peuple de la raison et de la science, aussi bien que de la vertu, étant nécessaire à la conservation de ses droits et de ses libertés, et ne pouvant s'effectuer que par la multiplication, dans toutes les parties du pays et dans toutes les classes de la population, des moyens de s'instruire, la législature et les magistrats regarderont comme un devoir, pendant toute la durée de cette République, de protéger les lettres et les sciences, et tous les établissements qui leur sont consacrés ». Et il faut noter que c'était en France que John Adams, comme il aimait à le rappeler lui-même, avait puisé les idées qui lui inspirèrent cette déclaration de principes. De nos jours encore, dans cette Union américaine si fière de ses écoles, la question de savoir si l'éducation et l'instruction des citoyens doit être considérée comme une affaire d'intérêt national n'est pas définitivement résolue. En 1866, le président Garfield, alors simple membre du Congrès, ne put faire admettre ce principe que l'Union était tenue d'intervenir pour assurer, sur toute l'étendue de son territoire, la création d'un nombre suffisant d'écoles primaires.

C'est en France, c'est dans les assemblées de la Révolution que nous voyons pour la première fois formulée cette conception que ne connurent ni l'antiquité, ni le moyen âge, ni les réformateurs du seizième siècle, ni les législateurs des républiques américaines : L'instruction doit être mise par la société à la portée de tous, et par conséquent elle doit former un *service public*. « Il sera créé et organisé, dit la constitution de 1791, une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume. »

Quelques-uns des hommes de la Révolution, imbus de maximes empruntées à la Grèce antique, réclamaient l'établissement d'un système d'*éducation nationale*. C'était le rêve de Saint-Just. C'était aussi ce que voulait Lepeletier en proposant la fondation de maisons d'éducation commune : son but était, non seulement de mettre l'instruction à la portée de tous en faisant décréter que les enfants seraient élevés aux frais de la République, mais surtout de former la génération nouvelle à la pratique des institutions ré-

publicaines; voilà pourquoi il veut « que tous, sous la sainte loi de l'égalité, reçoivent même vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins ».

Ces idées particulières ne prévalurent pas; dans l'important discours dont nous avons déjà cité un passage, Jacquemont a très bien montré qu'elles étaient incompatibles avec l'esprit des sociétés modernes. « Les vertus morales que nous avons désormais à cultiver, dit-il, ne sont plus celles qui appartenaient à des formes particulières de gouvernement, et dont les règles arbitraires avaient été tracées par la main du législateur. Ce sont celles que la raison indique, que l'expérience enseigne, que le sens intime proclame, et dont les préceptes sont gravés dans tous les cœurs de la main bienfaisante de la nature. Leur effet général est d'embellir la société, et d'augmenter la somme du bonheur individuel : elles ne sont donc point en opposition avec les penchants naturels; elles ne supposent ni efforts pénibles, ni institutions puissantes : elles doivent naître d'elles-mêmes sous les rayons vivifiants de la raison publique.... Il ne faut donc qu'éclairer les hommes pour les attacher à leurs devoirs légitimes, à leurs intérêts véritables, à tous les éléments du bonheur général et particulier; en un mot, c'est des lumières communes et de leur diffusion dans les diverses classes de la société que dépendent la liberté, l'indépendance, le repos et la prospérité des nations libres. C'est donc vers l'instruction plutôt que vers l'éducation proprement dite que doivent être dirigées les vues du législateur. »

La Révolution française a donc rejeté l'idée d'une *éducation nationale*, au sens où l'entendaient les anciens; ce qu'elle a voulu créer, c'est une *instruction publique*. Le plus illustre de ceux qui prirent part aux travaux des assemblées révolutionnaires sur ce sujet, Condorcet, en a tracé le programme avec une incomparable hauteur de vues, dans le préambule du rapport présenté à la Législative le 20 avril 1792 :

« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs;

« Assurer, à chacun d'eux, la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales, auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature; et par là établir, entre les citoyens, une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi;

« Tel doit être le prenier but d'une instruction nationale; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice.

« Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent; qu'un plus grand nombre d'hommes devienne capable de bien remplir les fonctions nécessaires à la société; et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune;

« Cultiver, enfin, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales, et, par là, contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée :

« Tel doit être encore l'objet de l'instruction; et c'est, pour la puissance publique, un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière.

« ... Nous avons pensé que, dans le plan d'organisation générale des établissements d'enseignement public, notre premier soin devait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle; de l'autre, aussi complète, que les circonstances pouvaient le permettre; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous; mais ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus; établir l'une, parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent; et l'autre, parce qu'elle l'est à ceux mêmes qui ne la reçoivent pas.

« La première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants que possible de toute autorité politique; et comme, néanmoins, cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe qu'il ne faut les rendre dépendants que de l'assemblée des représentants du peuple, parce que, de tous les pouvoirs, il est le moins corruptible, le plus éloigné d'être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce qu'étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener.

« Nous avons observé que l'instruction ne doit pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes principales de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées; la possibilité de recevoir une première instruction leur manquait encore moins que celle d'en conserver les avantages.

« Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désormais : La loi m'assurait une entière égalité de droits, mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi, mais mon ignorance me rend dépendant de de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance que j'avais besoin de savoir; mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne me reste que la douleur de sentir dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la société.

« Nous avons cru que la puissance publique devait dire aux citoyens pauvres : La fortune de vos parents n'a pu vous procurer que les connaissances les plus indispensables, mais on vous assure des moyens faciles de les conserver et de les étendre. Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer, et ils ne seront perdus ni pour vous ni pour la patrie.

« Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le territoire et le temps plus ou moins long que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, et d'en acquérir de nouvelles.

« Enfin, aucun pouvoir public ne doit avoir ni l'autorité, ni même le crédit, d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés. »

La Révolution, on le sait, ne put réaliser ce vaste programme; trop d'obstacles de tous genres l'en empêchèrent. Mais elle avait indiqué la voie, elle avait formulé les principes.

Ces principes, il faut le dire, furent méconnus par les régimes qui lui succédèrent. La loi du 3 brumaire an IV n'organisa pas l'enseignement public dans l'esprit de la Révolution : elle ne pourvut qu'à l'enseignement secondaire et supérieur, et négligea les écoles primaires. Napoléon créa l'Université dans le dessein de s'emparer du gouvernement des esprits. La Restauration s'efforça de le remettre, au contraire, entre les mains de l'Eglise, à qui elle rendit le plus qu'elle put l'enseignement. Le gouvernement de Juillet était sorti d'un compromis entre la tradition monarchique et les revendications populaires : la loi de 1833, qui eut le mérite de poser de nouveau la question de l'instruction primaire, ne pouvait la ré-

soudre que d'une manière incomplète, ne fût-ce que par cette raison qu'elle laissait à l'instruction le caractère communal et facultatif. La république de 1848 tomba aux mains des ennemis du principe républicain avant d'avoir pu faire œuvre sérieuse sur le terrain de l'instruction publique; il faut noter toutefois que le projet de loi du 1er juin 1848 se prononçait nettement en faveur de l'instruction primaire obligatoire, gratuite, et laïque en ce sens que l'enseignement religieux était réservé aux ministres des cultes. La loi de 1850 nous fit reculer bien au-delà de la loi de 1833; et c'est cette œuvre, on pourrait dire ce chef-d'œuvre de la réaction triomphante qui, sauf quelques amendements dus à Victor Duruy, resta en France le code de l'instruction publique, et spécialement de l'enseignement primaire, pendant plus de trente années.

Cependant les principes proclamés par la Révolution, et que la France semblait oublier, trouvaient accès dans d'autres pays. Résumés dans cette formule populaire : « instruction obligatoire, gratuite et laïque », ils s'introduisaient à des degrés divers dans les législations des Etats européens. L'obligation est aujourd'hui admise en Suisse, en Hollande, en Grèce, en Autriche, en Hongrie, en Italie, en Espagne, en Portugal, dans les Etats scandinaves, en Angleterre même; l'Allemagne, où la Réforme n'avait réalisé qu'imparfaitement la fréquentation obligatoire de l'école, a profité, elle aussi, du mouvement d'idées dû à la Révolution française. La gratuité est d'une application moins générale : on ne la rencontre qu'en Suisse, en Italie, en Portugal, en Norvège, en Hongrie, et dans quelques provinces de l'Autriche. Quant à la laïcité, elle n'existe encore qu'en Hollande et dans quelques cantons suisses; l'Autriche et l'Italie ont commencé à entrer dans cette voie, mais sans appliquer le principe dans toute sa rigueur.

Il était réservé à la France, redevenue république pour la troisième fois, de reprendre l'œuvre de la Révolution au point où celle-ci l'avait laissée, et d'en poursuivre la réalisation avec cette rectitude logique qui est un trait caractéristique de l'esprit français. A partir de 1879, une série de lois, dont les plus importantes sont celles du 9 août 1879, du 16 juin 1881, du 28 mars 1872 et du 30 octobre 1886, ont jeté les fondements d'un système national d'instruction publique. L'instruction primaire, telle que la définit la loi du 28 mars 1882, n'est plus cet enseignement rudimentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul que la charité des classes privilégiées offrait aux classes deshéritées : c'est une instruction nationale embrassant l'ensemble des connaissances humaines, l'éducation tout entière, physique, morale et intellectuelle; c'est la large base sur laquelle reposera désormais l'édifice tout entier de la culture humaine. Cette instruction nationale est obligatoire pour tous; elle est donnée à tous aux frais de l'Etat, qui l'a érigée en service public et gratuit; elle est laïque, c'est-à-dire qu'elle est soustraite à toute ingérence de l'Eglise et qu'elle ne porte plus le cachet de confessionnalité qu'avait voulu lui imprimer la loi de 1850; le droit d'enseigner a été retiré aux congrégations par la loi du 7 juillet 1904. Un système de bourses nationales, qui se développera de plus en plus à mesure que les ressources budgétaires permettront de l'étendre, ouvre aux plus capables l'accès gratuit de l'enseignement primaire supérieur, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur, et tend à faire une réalité de ce principe républicain de l'égalité du point de départ et de l'accessibilité de tous à toutes les fonctions sociales. Nous ne sommes aujourd'hui qu'au début, et bien des obstacles se dressent encore devant l'œuvre commencée; mais la démocratie moderne a pris conscience d'elle-même, elle sait ce qu'elle veut et où elle va; l'avenir lui appartient, et, par la refonte successive des diverses parties de l'ancien système d'enseignement, elle achèvera, conformément aux besoins de la société moderne, l'organisation de ce vaste ensemble d'instruction publique dont l'école primaire nationale formera la pierre angulaire.

**INSTRUCTION RELIGIEUSE.** — Voir *Religieuse (Instruction)*.

**INTELLIGENCE.** — Dans le langage courant, le mot *intelligence* a un sens si vague qu'il finit par signifier tout ce qu'on voudra, c'est-à-dire par ne rien signifier du tout. On dit qu'il faut qu'un monsieur soit intelligent pour être capable d'installer dans sa maison l'éclairage électrique; on dit que Victor Hugo devait être très intelligent pour écrire d'aussi beaux vers. A ce degré d'extension, les mots se vident de sens et prêtent à toutes les équivoques.

D'autre part, dans le langage technique de la philosophie, le mot *intelligence* désigne l'ensemble des facultés et des opérations intellectuelles : la mémoire et l'imagination, l'association des idées, l'attention, le raisonnement, etc. Un homme intelligent serait donc un homme chez qui toutes ces facultés seraient également développées, qui joindrait à une mémoire fidèle, maintenant présentes à la conscience les images et les idées dont l'esprit a besoin, une attention forte les retenant sous le regard de l'esprit, et un pouvoir de généralisation les combinant, en extrayant les éléments communs, tirant de ces combinaisons des conséquences fécondes et nouvelles. Toutefois, s'il est vrai qu'une telle harmonie des facultés de l'esprit se rencontre très rarement et seulement chez quelques puissants génies (un Léonard de Vinci ou un Pascal), il faut bien par conséquent limiter l'emploi du mot « intelligence » et ne l'appliquer qu'à celles de ces facultés qui sont, pour ainsi dire, au sommet de la hiérarchie intellectuelle. Or, nous constaterons que les diverses formes de l'imagination, que la mémoire peuvent atteindre un très haut degré de développement chez tel individu qui montrera la plus grande faiblesse à former des idées générales, qui jugera sans discernement, qui raisonnera sans rigueur ni précision. Et, au contraire, un esprit doué à la fois de finesse dans le jugement et de force logique dans le raisonnement aura toujours une imagination assez étendue et une mémoire assez développée. Nous conclurons donc qu'un homme intelligent est surtout un homme qui est capable de former des idées générales, de les rapprocher, d'en tirer des conclusions, puisque nous savons en même temps qu'il possède à un degré quelconque les autres facultés intellectuelles. Et nous ne dirons pas d'un homme qui a une mémoire très vive ou très complète ou très fidèle, ou une imagination riche, qu'il est pour cela intelligent, avant de savoir s'il est en même temps capable, pour employer le terme de l'école, d'*élaborer* ces matériaux que la mémoire et l'imagination lui fournissent. Nous dirons qu'être intelligent, c'est être capable d'abstraire, de généraliser, de juger, de conclure, en un mot de *raisonner*.

En disant cela, nous n'affirmons pas pour autant qu'il y ait une cloison étanche entre l'intelligence et les facultés sensibles. Nous reconnaissons le rôle que jouent le plaisir, l'amour, l'aversion, l'intérêt dans les opérations intellectuelles, dans la formation et l'enchaînement des concepts. « Tout raisonnement aboutit à la loi d'intérêt. » (W. James.) Nous disons seulement que, quels que soient les motifs qui dirigent l'ordre de nos pensées, nous sommes intelligents dans la mesure où nous formons ces pensées, ces idées générales, et les ordonnons d'une manière logique.

Une des premières conditions de l'intelligence est donc l'activité de l'esprit. Qu'est-ce qu'une mémoire riche en images, si les images s'amoncellent et tombent en poussière, sans qu'aucune puissance les fasse revivre, les classe, les utilise? Que sert d'avoir beaucoup vu et même beaucoup retenu, si cette expérience, que les vieilles gens invoquent si souvent, n'est qu'un magasin de marchandises défraîchies, un musée d'antiquités, si ces connaissances ne sont pas à tout instant dérangées pour faire place à des connaissances nouvelles, mises à leur rang, classées, ordonnées et unifiées? Les idées, dans de tels esprits, sont si pressées qu'une idée nouvelle, faute d'y trouver place, n'y peut entrer, comme un livre qui vient de paraître dans une bibliothèque pleine. Il faut que l'esprit vive, agisse, mette en œuvre les éléments de la connais-

sance, en construise quelque chose, et surtout y mette sans cesse de l'ordre et de l'unité.

A ce point de vue déjà, il y a de grandes diversités individuelles. Chez le petit enfant qui doit « créer un esprit et découvrir un monde, l'activité intellectuelle est souple, agile, toujours en éveil » (Ed. Cramaussel). Il faut qu'il connaisse d'abord, par la sensation pure et la perception, les innombrables objets du monde extérieur qui s'impose et à sa curiosité et à son intérêt pratique, qu'il mette de l'ordre dans ce chaos, qu'il rapporte les attributs aux sujets, les qualités aux choses, qu'il classe les faits, qu'il donne à cet univers une harmonie, une unité, qu'il forme son esprit en même temps qu'il découvre le monde. Et l'esprit qui reproduit ce monde, comme un microcosme, ne le peut qu'autant qu'il donne à ce monde un ordre et une organisation. Mais à mesure que l'enfant grandit, que l'expérience s'accroît, que le monde extérieur devient plus varié et plus complexe, ce travail de construction et d'organisation devient plus difficile et plus fatigant. Les instruments de la sensation et de la perception n'y suffisent plus, il faut faire usage du concept, du jugement, du raisonnement. La marche des enfants s'est faite jusqu'ici sensiblement avec la même vitesse, mais des différences considérables vont se produire : les uns continueront d'aller leur train, les autres ralentiront plus ou moins, d'autres s'arrêteront même. Les uns feront effort pour agréger à leur conscience toutes les expériences nouvelles, et seront sans cesse occupés à détruire l'organisation primitive de leur esprit, pour y faire entrer ces nouveautés, et reconstruire cette organisation d'une façon plus large et plus conforme au réel; d'autres accepteront aussi les expériences nouvelles; mais, presque inconsciemment, obéissant à la loi du moindre effort, ils les déformeront pour les faire entrer par analogie dans l'organisation ancienne sans y rien changer et sans création nouvelle; d'autres n'apercevront pas le nouveau, ils vivront jusqu'à la fin de leur âge sur la conscience bien organi ée, mais parce qu'elle est si pauvre, de leur enfance, ils ne s'enrichiront jamais; d'autres enfin laisseront même s'affaiblir leur première puissance d'organisation. Ce sont des différences de santé et de force intellectuelle : ainsi les coureurs partis ensemble s'égrènent à la longue sur la route.

Telle est donc la première condition de l'intelligence : une activité incessante qui s'exerce sur les éléments dont la conscience est construite. Cette condition assurément ne suffit point. Il faut aussi que cette activité puisse se déployer en présence d'éléments nouveaux qui doivent entrer dans la conscience, et qu'elle se déploie d'une manière raisonnable.

Un ouvrier, dans quelque technique que ce soit, est tous les jours mis en présence de travaux dont chacun est un problème à résoudre. Tout accident survenu à une bicyclette, à une serrure, à une dynamo, à un moteur, demande d'abord que l'ouvrier découvre la cause de l'arrêt dans le mécanisme, et les moyens de faire disparaître cette cause. Plusieurs cas peuvent ainsi se présenter : *a*) ou bien l'accident est de ceux qui arrivent ordinairement à ces appareils : l'ouvrier *sait* comment on le répare et applique cette connaissance. Ici nulle intervention de l'intelligence : l'ouvrier n'a besoin que d'une mémoire assez fidèle; *b*) ou bien l'accident se présente pour la première fois à l'ouvrier chargé d'y porter remède, mais il est analogue à d'autres accidents arrivés au même appareil ou à d'autres semblables. Dira-t-on que l'ouvrier qui trouve la cause et le remède est intelligent? Ce serait singulièrement élargir le sens du mot. L'ouvrier a de l'imagination (Voir *Imagination*), et, en combinant les images dont son esprit est plein, il trouve à la longue le défaut qu'il doit corriger. Il n'y a pas là proprement opération intellectuelle; *c*) enfin l'accident est complètement nouveau, et ne présente aucune analogie avec rien de semblable arrivé précédemment. La chambre à air d'une bicyclette n'est pas crevée, néanmoins on n'arrive pas à la gonfler : il se trouve que la tige de la valve, un peu trop longue, vient buter contre le raccord de la pompe, et que la valve se referme automatiquement quand on visse la pompe. Je donne ce fait simplement à titre d'exemple : n'étant pas spécialiste, je ne sais si un tel défaut est rare ou fréquent; mais supposons que l'ouvrier le rencontre pour la première fois. Alors, ou bien en tâtonnant, par hasard, il arrivera à découvrir la cause du mal, ou bien il déduira cette cause par une série de raisonnements dans le genre de ceux-ci : une valve ouverte qui laisse sortir de l'air en laisse aussi entrer, or la pompe ne peut y insuffler de l'air, et la pompe est en bon état, donc c'est la pompe elle-même qui referme la valve, ou quelque chose d'analogue. Dans le premier cas, l'ouvrier aura mis en jeu son imagination; dans le second, il aura été intelligent. C'est ce qu'on entend quand on définit l'intelligence : *l'activité constructive de l'esprit en présence d'éléments nouveaux et se déployant d'une manière raisonnable.* « Les esprits empiriques, qui pensent à l'aventure et à la bonne franquette, ne sauront jamais rien tirer de données qui ne leur sont pas familières soit par elles-mêmes, soit par leurs associés ». Mettez, au contraire, un raisonneur, un bon raisonneur, parmi des objets qu'il n'a jamais vus, ou dont il n'a jamais entendu parler : en un rien de temps, il en déduira des connaissances bien surprenantes, si l'on songe à son ignorance de tout à l'heure. C'est le raisonnement qui nous aide à nous tirer de conjonctures inédites, où nous abandonnent sans ressources la « sagesse » des associations coutumières et cette « éducation par l'expérience » que nous partageons avec les animaux. *Faisons de cette aptitude à tirer parti de données nouvelles la différence spécifique du raisonnement.* » (W. James.)

On voit combien il est impropre, pour reprendre ce que nous disions en commençant, de vanter l'intelligence du monsieur qui installe chez lui l'éclairage électrique. Il peut n'être pas intelligent du tout : il aura une imagination même ordinaire, de la mémoire, un grand esprit d'imitation, un peu d'ingéniosité, s'il rencontre des obstacles inattendus, et de l'adresse manuelle.

Mais d'où vient donc à « un bon raisonneur » cette faculté d'élaborer d'une manière raisonnable des données nouvelles? Elle lui vient du pouvoir plus ou moins grand qu'il a de former des idées générales. Nous l'avons déjà dit : en presence d'objets nouveaux qui lui donnent des sensations nouvelles (et il en est de même de l'adulte inintelligent en présence d'idées nouvelles), l'enfant se bute comme à un bloc. Alors, ou bien il écarte ces nouveautés qui ne peuvent entrer dans sa représentation déjà organisée, ou bien il les perçoit mal, déformées par l'analogie, pour les assimiler plus facilement. L'observation est devenue banale : l'enfant prend pour un chat un hibou qu'il voit pour la première fois. Un esprit intelligent n'agit pas ainsi : dans l'objet, l'idée, dont la nouveauté heurte l'esprit, il découvre par l'analyse un attribut qu'il a déjà rencontré dans d'autres composés; cet attribut, il l'abstrait, et c'est de cet attribut qu'il tire par le raisonnement des conclusions. Par là, d'une part, en connaissant les éléments dont est composée la représentation nouvelle, il perçoit les rapports exacts de ressemblance et de différence qu'elle entretient avec les autres représentations, il évite la grossière analogie, et, d'autre part, il forme de tout ces attributs abstraits des idées générales qui lui serviront de majeures pour tous les raisonnements qu'il pourra former. Il montre ainsi de la « sagacité » (W. James) en découvrant dans l'objet l'attribut dont il a besoin pour comprendre cet objet et en tirer parti, et en outre il a une vision intérieure assez étendue pour embrasser à la fois le très grand nombre d'attributs dont sera formée, de plus en plus riche, de plus en plus féconde, l'idée générale. La « sagacité » ou « l'esprit de finesse » (Pascal), la largeur de l'esprit, voilà sans doute les composants essentiels de l'intelligence.

Il importe donc de conserver au mot « intelligence » sa signification véritable si souvent méconnue, et en particulier de ne la jamais confondre avec l'esprit d'invention. Un esprit inventif, ingénieux, débrouillard, peut être aussi un esprit intelli ent, mais il ne l'est pas par cela seul qu'il invente. L'homme inventif, ingénieux, vit dans le particulier, dans le détail; il a cette acuité de la vision qui lui fait saisir dans

une imagination d'ailleurs très riche les associations d'images utiles; comment pourrait-on lui accorder aussi l'intelligence, qui n'est, nous l'avons vu, que la faculté de raisonner d'après des idées générales? Que l'on ne s'y trompe point d'ailleurs : nous n'entendons pas dresser des barrières infranchissables, et mettre, d'un côté, tous les intelligents, et tous les ingénieux, et tous les poètes aussi, de l'autre. Il serait trop facile de citer beaucoup d'esprits chez lesquels une large intelligence et une imagination inventive se sont à la fois rencontrées. Ce qu'il ne faut pas perdre de vue, simplement, c'est que ces deux facultés sont distinctes, et que l'une peut exister, existe très souvent, sans l'autre.

Cette sagacité et cette largeur de l'esprit, que l'analyse nous a fait trouver dans l'intelligence, produisent seuls la véritable *compréhension*. Un homme intelligent est un homme qui comprend. Et il y a dans ce domaine toutes les différences de degrés, depuis l'imbécile qui ne comprend rien et vit enfermé dans un tout petit cercle de représentations dont il ne peut sortir, jusqu'à l'homme très intelligent qui est capable de comprendre les façons de vivre et les formes de pensée les plus différentes de celles auxquelles il est accoutumé, qui ne s'étonne de rien, non pas parce qu'il ne perçoit pas le nouveau et l'inusité, mais parce que d'abord il perçoit dans cette nouveauté les éléments communs et les rapports qui permettent la compréhension. L'homme intelligent, parce qu'il est habitué à juger toutes choses d'après des idées générales qu'il élargit toujours davantage pour y faire entrer plus d'attributs, embrasse d'un même regard une multitude de faits, accorde les contrastes, et cherche toujours à atteindre cet idéal : un petit nombre de principes si pleins qu'on en pourrait déduire l'universalité des phénomènes. C'est par là que les grands esprits s'opposent aux petits.

D'après ces considérations, on voit quelle est la tâche de l'éducateur vis-à-vis de l'intelligence. Il s'agit pour lui de mettre les enfants à même de comprendre de mieux en mieux un nombre de plus en plus grand de choses. Cette intelligence enfantine qui leur est confiée, ils doivent l'ouvrir, mais pour la remplir. L'éducation intellectuelle des enfants n'est nullement achevée, elle n'est même pas faite, si on leur a donné de l'esprit d'observation, de la finesse, de l'invention, toutes les autres qualités de ce genre, sans les avoir aidés à comprendre. C'est là le point : on est intelligent dans la mesure même où l'on comprend.

Or cette compréhension, nous avons vu qu'elle demandait d'abord de la sagacité. Devant les blocs de représentations que forment les objets inconnus des enfants, les façons d'agir auxquelles ils ne sont point accoutumés, les idées différentes des opinions traditionnelles dont ils ont été nourris, il ne faut pas qu'ils se butent : il faut leur apprendre à y appliquer tout de suite le scalpel de l'analyse, à découvrir les éléments communs, les éléments différents, à abstraire en un mot. L'analyse et l'abstraction, deux opérations complémentaires l'une de l'autre, sont les bases mêmes de l'éducation intellectuelle, et, au début, elles sont toute cette éducation. Analyser : distinguer dans ce qui paraît simple la composition, dans ce qui paraît semblable la diversité, dans ce qui paraît analogue la différence subtile, dans ce qui paraît nouveau la survivance, dans ce qui paraît naturel la bizarrerie, dans ce qui paraît récent le long passé et l'évolution; abstraire : trouver, dans l'ensemble de qualités et d'attributs, l'attribut essentiel, fécond, apercevoir dans cet attribut même ce qu'il a de commun avec tant d'autres, former l'idée générale et ne plus considérer la représentation, qui avait paru d'abord insolite et primitive, que comme un cas particulier de cette idée générale : n'est-ce pas là l'opération intellectuelle elle-même?

Il ne s'agira point, sans doute, dès le premier âge, de faire des analystes et des abstracteurs. Il n'en reste pas moins que l'analyse est le premier exercice de l'éducation intellectuelle, qu'elle doit être comme le principe qui préside à toutes les disciplines, à la leçon de choses, au dessin, à la géographie, à la lecture expliquée. Ici on expliquera que la chauve-souris, qui ressemble en bloc à un oiseau, une fois analysée, est reconnue comme un mammifère, et l'on abstraira les caractères généraux des mammifères. Est-il un exercice plus simple? Là on montrera dans une simple poterie la courbure des lignes, la variété des ombres et des reflets, la vibration des surfaces. Là on fera voir, sous l'uniforme apparence de la ligne bleue que le fleuve suit sur la carte, la diversité des terrains et des régimes. Là encore, là surtout, on montrera la signification précise des mots dont le sens est connu vaguement, la subtile différence des prétendns synonymes, la longue évolution et la vie des mots les plus anciens. Aucun de ces exercices qui ne dépasse un esprit enfantin, aucun qui ne soit susceptible d'un accroissement en délicatesse à mesure que les élèves sont plus âgés, aucun qui ne soit le plus propre à développer cette forme particulière de la sagacité qui est la caractéristique de l'intelligence, la sagacité qui, sans hésitation, sans tâtonnement, va droit à l'essentiel.

Cette forme d'esprit ne se développera point sans que l'enseignement ait une très grande souplesse. Le mécanisme est le plus grand obstacle au développement de l'intelligence, puisqu'il a pour effet de donner aux enfants un petit nombre d'habitudes finies, et à leur faire ainsi considérer comme naturelle et seule possible la manière dont ils vivent et pensent, par suite à les empêcher de comprendre des manières différentes. Un maître est loué d'avoir une discipline exacte et méthodique : il a un système très précis de notations, de punitions, de récompenses, il a pour chaque enseignement une méthode minutieusement réglée, il donne tous les jours les devoirs à la même heure, il fait réciter les leçons dans le même ordre, il sait dès le début de l'année scolaire ce qu'il fera tous les jours jusqu'à la fin, il déteste l'imprévu et le repousse, il dirige d'une main ferme une machine si admirablement réglée qu'aucun rouage de faillira à sa tâche. Il n'est plus très sûr qu'il a devant lui des êtres vivants, il a parfaitement oublié qu'ils étaient capables de la dignité de penser, et d'une année à l'autre les groupes divers se succèdent devant lui comme les pendules uniformes sous le regard indifférent et lassé de l'horloge qui les monte. Je déclarerais volontiers un tel maître indigne du titre d'éducateur : loin de remplir sa tâche essentielle, développer l'intelligence des enfants, il la limite, il l'étouffe, il la fait presque disparaître.

Il faut au contraire à l'enseignement de l'imprévu et de la variété : un ordre général, mais pas assez réglé dans le détail pour qu'il opprime : une méthode, mais qui ne se laisse pas voir; une régularité, mais qui souffre des irrégularités. Faire toujours la même chose est ce qu'il y a de plus dangereux pour l'intelligence, qui s'ankylose. Et si nous avons bien vu que la force de l'intelligence se reconnaît et s'apprécie à l'attitude de l'esprit devant le nouveau n'est-il pas vrai, dès lors qu'il faut qu'à chaque instant, par un effort, le maître s'arrache à cette discipline scolaire qui devient si facilement tout à fait uniforme parce qu'elle doit l'être un peu, et introduise dans son enseignement cet imprévu qui pique la curiosité et la réveille. C'est une leçon dont on changera l'heure, un devoir qu'on donnera sous une forme nouvelle, une règle du système disciplinaire que l'on transformera. C'est surtout chaque enseignement qu'on élargira en tâchant de communiquer aux élèves des idées générales qui le dominent et que cet enseignement doit laisser dans les esprits. Tout est permis dans ce domaine, et tout est bon. Le seul danger, le grand danger à éviter, c'est la monotonie qui endort l'intelligence, et qui ne lui apprend pas à remplir son rôle essentiel, le rôle qu'elle devra tenir en face de la nouveauté.

C'est par ces moyens aussi, et par une foule d'autres analogues, que se conquerra cette largeur de l'esprit qui nous a paru être la seconde caractéristique de l'intelligence, et que nous avons dit consister, d'une part, dans la faculté de comprendre tout ce qui diffère de notre cercle habituel de pensées, et d'autre part, à un degré plus élevé, dans la faculté de former des idées

générales de plus en plus riches, où les contradictions s'associent et se fondent. Autant qu'il est possible, et avec toutes les réserves nécessaires, par ce perpétuel renouvellement de l'enseignement, de la discipline, par cet élargissement, l'élève ne courra pas le danger de tenir toutes les méthodes, toutes les habitudes, toutes les opinions et les pratiques rituelles dont une classe s'encombre si facilement, pour quelque chose de définitif, d'exclusif, d'invariable. Il acquerra cette qualité si précieuse de l'intelligence qu'on a si joliment appelée « l'hospitalité intellectuelle ». Il ne jugera point les idées sur leur mine, et il attendra, avant de les repousser, de savoir si elles peuvent payer leur écot et en quelle monnaie. Et en accueillant ainsi toutes les façons diverses ou contraires d'agir et de penser qui lui seront soumises, il apprendra à former des idées générales de plus en plus larges, de plus en plus élevées, d'où il pourra apercevoir la multitude des faits particuliers dans leur ordre et leur hiérarchie.

Par un enseignement analytique de plus en plus fin et de plus en plus délicat, donner aux élèves l'esprit critique, par la variété et la liberté de cet enseignement les garder de l'étroitesse d'esprit et leur donner la plus grande largeur possible de pensée, tels semblent les devoirs essentiels de l'éducateur dans le domaine de l'éducation intellectuelle. C'est ainsi qu'il fera *comprendre*, et nous avons vu que c'est là toute la vertu de l'intelligence. [ROGER COUSINET.]

**INTERDICTION D'ENSEIGNER.** — Voir *Peines disciplinaires*.

**INTERNAT.** — On appelle internat le régime des maisons d'éducation où les élèves demeurent jour et nuit, et externat celui des établissements où ils ne viennent que pour les leçons et les études. Presque tous les établissements secondaires de l'Université ont à la fois des internes et des externes. Un pensionnat est quelquefois annexé aux écoles primaires. Les maisons ecclésiastiques et celles qui sont destinées aux jeunes filles sont habituellement des internats.

Le régime de l'internat a été l'objet de vives critiques, et l'on ne peut nier qu'elles soient justifiées. Cette agglomération d'enfants constamment réunis, dans les classes, les réfectoires et les dortoirs, loin de la famille, et sous la direction de maîtres qui sont les instruments d'une discipline invariable, ne paraît bonne ni au point de vue physique, ni au point de vue moral.

On signale, encore aujourd'hui, un trop grand nombre d'établissements aux murs élevés, aux salles sombres, aux cours étroites, où les écoliers tournent sur eux-mêmes comme les écureuils dans leur cage. Trop nombreux pour l'espace limité qui leur est ouvert, ennuyés de cet horizon resserré, de cette vue monotone du même préau, du même mur, du même arbre, ils n'ont pas goût au jeu, prennent peu d'exercice, ne fatiguent pas leur corps et ne délassent pas leur esprit pendant les récréations, qui ne méritent guère ce nom et ne les retrempent pas pour l'étude.

Le repas se fait en silence, hâtivement, au détriment d'une digestion régulière. Le coucher n'est pas toujours sain dans des dortoirs insuffisamment aérés lorsqu'ils ne sont pas surveillés avec la plus grande attention.

A l'âge de la croissance, au moment où il faudrait, à ces corps qui se développent rapidement, tant d'air, tant d'espace, tant de mouvement, l'hygiène de la libre nature, ils sont tenus serrés, arrêtés, immobilisés par les nécessités du régime de l'internat. Mais surtout, ce qui est plus grave, ces nombreux enfants sont livrés à eux-mêmes pour ce qui regarde l'éducation. L'éducation n'est pas affaire de masses, mais d'action individuelle. Il faut le père, la mère, l'influence de la famille, d'un petit nombre d'amis, d'un entourage restreint; il faut des conseils et des directions donnés en particulier, une action constante, le plus souvent invisible, s'exerçant par un mot, par l'exemple, par des entretiens sans apprêt, par une sorte d'infiltration quotidienne; il faut la confiance, la tendresse, ce je ne sais quoi qui ouvre le cœur aux leçons spontanées du foyer domestique.

Les écoliers trouvent-ils ces éléments dans l'internat? Assurément non. Les professeurs ne les voient pas hors des classes; les administrateurs sont absorbés par leur tâche d'ensemble; les maîtres d'étude ont assez à faire de maintenir le bon ordre et la régularité. Même dans les maisons où les maîtres essaient de se mêler davantage à leurs élèves, d'entrer peu à peu dans leur familiarité, ils ne réussissent trop souvent qu'en apparence, qu'à la surface, qu'aux yeux de l'observateur superficiel ou de parents crédules qui ne demandent qu'à se laisser tromper.

L'internat, lorsqu'il est considérable, est réfractaire aux influences éducatrices, aussi bien dans les maisons religieuses que dans les maisons laïques. La plus forte influence morale à laquelle soient accessibles des internes est celle qu'ils exercent les uns sur les autres; et qui oserait dire qu'elle est toujours bonne? Qu'on se représente ces conversations que personne n'entend, ne contrôle, n'éclaire, où l'ignorance et les mauvais instincts peuvent se donner libre carrière, où souvent les moins honnêtes sont les plus écoutés, où les plus grossiers tiennent le haut bout, où les railleurs et les mauvais plaisants étouffent dans le germe les paroles plus sages, les sentiments plus élevés, où circule un langage équivoque, et qui, interrompues par la cloche ou le tambour, reprennent au même point quelques heures ensuite. De malsaines curiosités s'éveillent, les imaginations se dépravent, les mœurs se corrompent, et il se crée autour de ces jeunes êtres une atmosphère qui les empoisonne pour longtemps.

Est-ce à dire que tous soient assez faibles pour se laisser entraîner? Non, mais tous sont exposés au péril. Les plus faibles, les plus impressionnables, ceux qui justement auraient le plus besoin de bons conseils, d'appui, d'un peu d'isolement pour se reprendre eux-mêmes, n'ont où se retremper, où se réfugier, enveloppés du matin au soir et du soir au matin par une camaraderie qui les subjugue. La tradition de l'internat se transmet d'année en année, et inocule aux nouveaux venus, pour peu qu'ils ne soient pas d'un tempérament résistant, les mêmes habitudes, le même langage, les mêmes vices. M. Sainte-Claire Deville a exposé avec une rude franchise quelques-uns des tristes effets de cette cohabitation incessante.

La discipline elle-même, si indispensable pour tenir dans l'ordre ces nombreux écoliers réunis sous le même toit, en évitant certains maux, en produit d'autres. Il est clair qu'il faut imposer le silence à tous ces enfants, non seulement dans la classe et dans l'étude, mais encore dans la salle des repas, dans celle du coucher, dans les escaliers, dans les rangs, si l'on ne veut pas être débordé par un fracas assourdissant et qui rende impossible toute surveillance sérieuse. C'est un régiment qu'on a à conduire, on ne peut le conduire que militairement, au moyen d'une consigne rigoureuse, égale pour tous. La moindre privauté, la rupture du silence hors de propos, une gaminerie, une échappée de pétulance au réfectoire, au dortoir, à la promenade avant que les rangs soient rompus, l'entrée dans une salle, dans une cour interdite, entraînent forcément une punition; s'il en était autrement, que deviendrait la discipline et comment le maître d'études garderait-il son autorité? La discipline est bonne aux enfants; elle les plie à la règle, à l'ordre, à l'obéissance légitime; elle est un élément nécessaire de l'éducation morale. Mais à une condition, c'est que l'enfant puisse s'y soustraire de temps à autre, c'est qu'elle ne pèse pas sur lui comme un joug de fer depuis son lever jusqu'à son coucher, c'est qu'il ne la sente pas sur ses épaules même pendant son sommeil, c'est qu'après avoir obéi, marché en ordre, gardé le silence, il reprenne possession de lui et se sente parfois son propre maître.

Nulle part, dans l'internat, il n'y a place pour l'initiative individuelle, pour la responsabilité, pour le libre jeu de la volonté, pour l'action indépendante. Tout est calculé, mesuré, assigné; les pas sont comptés, les minutes sont toutes prises, le tambour tient lieu de résolution et de conscience. C'est la caserne, dit-on, il faut bien que les futurs soldats s'y habituent. Non, c'est plus que la caserne, car, en dehors des exercices et des devoirs de son état, le soldat

a tous les jours ses heures libres et ses sorties qu'il utilise à son gré.

On peut donc douter que ce régime de l'internat soit viril, comme quelques-uns l'assurent; car il lui manque justement cette part de l'éducation qui fait l'homme, la responsabilité directe, la marge laissée à l'exercice de la volonté. Aussi il arrive, selon les natures, que l'écolier enfermé dans la pension se laisse déprimer, engourdir par la discipline et prend l'habitude de l'obéissance mécanique, ou bien qu'il ruse, qu'il s'ingénie au mensonge, à la tromperie, qu'il prend le goût de l'infraction aux règles habilement tournées. L'âge du franc-parler, de l'ouverture de cœur, se façonne à la dissimulation et finit par s'en faire un mérite.

L'interne n'a plus qu'un désir, secouer le joug; qu'un ennemi, la pension; qu'un idéal, la liberté, et quelle liberté? celle qu'il ne connaît pas, qu'il pare des couleurs les plus séduisantes, celle qui consiste à faire ce qui plaît, sans retenue et sans frein. Il n'a pas pu faire de la liberté un apprentissage graduel, en connaître par expérience les conditions souvent difficiles, les obligations, les responsabilités; il n'y a pas été préparé; il n'a vu la vie et le monde qu'à travers le voile trompeur de ses désirs et de ses rêves, tandis que l'enfant élevé librement se laisse moins facilement griser par le bruit du dehors. Aussi comment s'étonner, lorsque le prisonnier se voit tout à coup affranchi, lorsqu'il entend se fermer enfin derrière lui les portes de l'internat, qu'il se précipite — et qu'il tombe? L'éducation du couvent (car l'internat est plutôt couvent que caserne) n'est guère propre à former des volontés fermes, des consciences autonomes, des jeunes gens prêts à la sage pratique de la vie.

Tous ces inconvénients se retrouvent, à des degrés différents, dans les internats de jeunes filles. Celles-ci semblent, plus encore que les garçons, faites pour la vie de famille, et plus déplacées dans ces agglomérations soumises à un régime claustral; leurs imaginations ont plus besoin du contact et du frein de la réalité domestique; leurs idées, leurs manières et leurs mœurs se développent plus sainement sous le toit paternel qu'à l'ombre du pensionnat.

Ces griefs contre l'internat ne s'adressent pas à l'éducation publique. Il est bon, il est nécessaire que les enfants vivent ensemble, reçoivent des leçons communes, soient soumis à la règle, jouent les uns avec les autres, et forment entre eux une société d'égaux où les caractères se trempent, où les amitiés se contractent, où la nature se polisse et se fortifie tout à la fois. Mais ce qui est désirable, c'est qu'à cette vie commune puisse se joindre la vie plus retirée et plus intime du foyer, c'est qu'à côté de cette règle soit faite une place à la liberté, c'est que l'école soit associée à la famille. L'externat, soit libre, soit surveillé, paraît donc offrir les meilleures conditions d'une éducation normale. L'enfant va prendre ses leçons à l'école, au lycée; s'il demeure trop loin pour revenir entre les classes ou si elles se succèdent à intervalles trop rapprochés, il y reste pour les études; il y prend même son repas du jour; il jouit de la récréation commune, et il revient le soir trouver les siens, changer d'atmosphère, reprendre sa place auprès de ses parents dont il ne perd ainsi jamais de vue la tendresse, les besoins et parfois les luttes pour l'existence. Ses idées prennent un nouveau cours; il trouve à ses conversations de nouveaux aliments; d'autres objets frappent sa vue; il a devant l'esprit et devant les yeux un autre horizon : la famille et le monde où il faut vivre complètent l'école.

Ces arrangements ne sont pas toujours possibles, et c'est là ce qui peut se dire de plus juste et de meilleur en faveur de l'internat. Les parents habitent une commune rurale, un lieu éloigné de la ville où se trouve la maison d'instruction : il leur faut se séparer de l'enfant, et ils sont heureux de lui trouver un asile qui à tant d'égards leur offre d'excellentes garanties d'ordre, de salubrité, de surveillance, et où l'existence est tout entière combinée en vue de ses études. Il y a aussi des familles qui manquent de place pour loger convenablement leurs enfants pendant la durée de leurs classes, ou de temps pour les surveiller et les diriger, ou même de goût et d'aptitude. L'internat est quelquefois, hélas! un refuge contre certains intérieurs, plus funestes à la moralité ou au caractère des enfants que les dangers mêmes de la pension. D'autres enfants n'ont plus de famille, ou la famille est dispersée par les exigences du gagne-pain. De plus, l'internat des enfants est pour plusieurs une réelle économie, soit parce qu'il permet de réduire le train de la maison, soit parce qu'il offre la ressource si précieuse des bourses, qui permettent à des parents peu aisés de faire donner une instruction complète à des enfants bien doués par la nature.

Pour tous ces motifs, les internats ne peuvent se supprimer. S'ils sont un mal, ils sont un mal nécessaire. Ils sont absolument passés dans nos mœurs pour l'enseignement secondaire, et ils sont souvent d'une grande utilité dans l'enseignement primaire. Des habitants de la campagne sont bien aises d'envoyer leurs enfants suivre l'école de la ville; les écoles primaires supérieures sont installées dans le chef-lieu d'arrondissement ou de canton, et il faut bien se résoudre à leur envoyer les élèves qui ne trouveraient pas au village les mêmes moyens d'instruction.

Dans d'autres contrées, en Angleterre, en Allemagne, en Suisse, l'internat est moins en faveur que chez nous. Il est fréquemment remplacé par le séjour de l'enfant dans une famille qui consent à le recevoir moyennant rétribution; ce sont des familles de petits bourgeois, d'artisans aisés, familles sûres et recommandables, qui sont agréées par l'autorité scolaire. Ailleurs, ce sont les professeurs eux-mêmes qui reçoivent chez eux un petit nombre d'élèves. Quelques essais de ce genre ont été tentés en France. On a créé auprès des écoles primaires supérieures des « bourses familiales », pour encourager cette modification de nos mœurs. Il est à prévoir qu'il faudra bien du temps pour y parvenir, et que les grands internats ne perdront pas de sitôt leur personnel. D'ailleurs, à mesure que les internats laïques se fermeraient, les maisons ecclésiastiques recueilleraient leur héritage, car ils répondent certainement à un besoin, à une nécessité, à une habitude prise. Il est de l'essence même de l'esprit ecclésiastique de développer le régime des internats, qui répond mieux à l'idéal d'éducation que cet esprit recommande et poursuit, et qui offre des moyens mieux appropriés pour y atteindre.

Connaître les dangers et les inconvénients de l'internat, c'est connaître aussi les meilleurs remèdes à y apporter. On a compris de nos jours que la place des internats doit être de moins en moins dans l'enceinte des villes, qu'il faut autant que possible les établir à la campagne, au milieu des champs et des jardins, avec de vastes espaces libres, le ciel bleu et la terre verte, des pelouses, des allées, des bassins, toutes les saines tentations du jeu, de la course, de la natation, des grandes parties qui passionnent, qui développent et qui fatiguent. La nature suppléera en quelque mesure à la famille absente; l'intelligence, le tact et le dévouement des maîtres feront le reste. Quant aux pensionnats primaires, par la force des choses, ils seront toujours restreints, et il ne dépendra que de l'instituteur et de sa femme qu'il y règne un esprit de confiance et de cordiale familiarité, qui n'enlèvera rien à leur autorité et à leur active vigilance, mais qui atténuera singulièrement les inconvénients de l'internat, et pourra même, en certains cas, remplacer avantageusement la famille elle-même.

[Jules Steeg.]

**INTERNATS** — Voir *Pensionnats.*

**INTERROGATIONS.** — Les interrogations forment une partie essentielle de l'enseignement. Entre les mains d'un maître judicieux, elles sont un puissant moyen de contrôle et de progrès.

Le but premier et le plus naturel de l'interrogation est de s'assurer, à la fin d'une leçon, si l'élève a écouté, s'il a retenu les principaux faits, les principales données de la leçon. Il les a encore tout frais dans la mémoire; les mots vibrent encore dans ses oreilles. Des interrogations les graveront plus profondément, en obli-

geant l'élève à répéter ce qu'il a entendu, en faisant passer par ses lèvres ce qui risquait de s'envoler sans laisser de traces. L'interrogation est encore utile au commencement d'une nouvelle leçon, pour remettre les élèves au courant de ce qui a précédé.

A ce résultat matériel, l'interrogation en joint un autre, plus important. Des questions bien faites montreront si les élèves ont non seulement retenu, mais compris ce qu'on leur a dit. Selon les réponses, le maître verra s'il a besoin d'insister, d'expliquer, de faire plus de lumière; il sera averti tout à la fois des faiblesses de ses élèves et des lacunes de son enseignement.

Il n'est pas toujours nécessaire d'attendre la fin d'une leçon pour interroger; il est souvent utile, nécessaire d'interroger au cours de la leçon. Il y a de l'engourdissement, l'attention paraît endormie, la parole du maître est devenue monotone ou les esprits des écoliers sont distraits. Tout à coup, brusquement, quelques questions courtes, vives, drues, volent çà et là dans la classe comme des flèches, réveillent tout le monde, aiguillonnent, relèvent les têtes, allument les regards, piquent la curiosité, ravivent l'intérêt, tiennent l'auditoire en haleine.

Les interrogations peuvent aussi être méthodiques, attendues; elles ont alors pour but de repasser une partie du cours, de préparer à des examens plus sérieux, plus complets, d'exercer à bien répondre, d'aguerrir les esprits. Ces interrogations peuvent avoir lieu à des époques régulières; il n'est pas inutile qu'elles soient faites quelquefois par un autre maître que le professeur habituel; elles accoutument mieux les enfants à répondre sans s'intimider et se troubler.

Il y a enfin les interrogations solennelles, les examens soit de fin d'année, soit d'entrée dans une nouvelle classe, dont l'objet est de s'assurer que les études avancent, que les cours ont été fructueux. Ce genre d'interrogation pourrait, avec quelque avantage, se faire, sinon publiquement, du moins en présence de plusieurs personnes, inspecteurs, professeurs, maîtres adjoints, délégués, quelques parents peut-être, de manière à former une sorte de public qui impose, dont la présence soit une cause de crainte salutaire et d'émulation. Les élèves ne manqueront pas de travailler pour se mettre en état de répondre à de pareilles interrogations.

Aux interrogations qui portent sur ce qui a été appris, il faut joindre celles qui ont pour dessein d'exciter et de discipliner les esprits, de les conduire graduellement à des idées, à des conclusions qu'ils élaborent eux-mêmes, de les mener à la découverte. Par une série de questions que le maître a calculées d'avance, il fait passer l'esprit de l'enfant du connu à l'inconnu, il tire de cette intelligence en travail ce qui est enfoui, ce qui s'agite inconsciemment, obscurément, il met en lumière les sentiments, les principes cachés, il amène l'élève à énoncer les conséquences, à formuler les conclusions, il lui donne la joie de créer, pour ainsi dire, de voir peu à peu se dégager des vérités nouvelles, des déductions inattendues, de s'écrier tout à coup : J'ai trouvé!

Toutes ces interrogations doivent se faire avec intelligence, avec soin. Elles ne sont pas destinée à donner du répit au maître, à le reposer; elles ne veulent pas un esprit distrait, une parole lourde. Elles seront variées de forme selon les sujets. On n'interroge pas de la même manière sur l'arithmétique, la géométrie, ou sur l'histoire et la morale. Elles varieront également selon les âges et même selon les enfants. Les questions doivent être courtes et nettes, appeler une réponse claire et précise. Il faut se garder de poser des questions vagues, insaisissables, ou qui exigent un long développement; ce n'est pas sur une période entière, sur l'objet de toute une leçon, mais sur des faits, des dates, des définitions, des démonstrations, des idées déterminées, que portera chaque question.

Les interrogations doivent être bienveillantes, encourageantes; elles doivent, par le fond comme par la forme, solliciter et attirer la réponse. Laissez le ton sec, la voix cassante, la formule hautaine. Si vous n'êtes pas compris, reprenez sous une forme nouvelle.

Si vous voulez rabattre un présomptueux, confondre un ignorant, un paresseux, vos questions le feront bien vite sans qu'il soit besoin de les pousser jusqu'à l'amertume, jusqu'à la torture. Jamais un bon maître ne cherchera à briller dans ses interrogations aux dépens de ses élèves, ni à les embarrasser par plaisir. Les interrogations n'ont pas pour but de faire l'étalage de la science du maître, mais uniquement de stimuler et d'instruire l'écolier.

Les questions gagneront souvent à être préparées. On court parfois des risques à interroger au hasard. Il faut connaître parfaitement les matières sur lesquelles on interroge, sous peine d'être pris en flagrant délit d'inexactitude, d'insuffisance. Il va sans dire que l'on ne doit jamais interroger un enfant en dehors de ce qu'il sait ou plutôt de ce qu'il peut et doit savoir. Agir autrement serait pédanterie pure, manque de tact et de discernement.

On peut abuser de tout, même des interrogations. Elles veulent être faites avec discrétion, à propos. Il ne faut pas qu'elles envahissent toute la classe, qu'elles se substituent à l'enseignement lui-même, qu'elles soient vides, banales, insignifiantes, monotones, qu'elles ne supposent ou ne provoquent aucun effort. Il faut moins encore qu'elles amènent des réponses convenues, stéréotypées, apprises par cœur, qu'elles tournent au « catéchisme ». L'enseignement mis en demandes et réponses est au rebours du bon sens pédagogique. La leçon doit précéder l'interrogation; la réponse doit jaillir spontanément de l'esprit de l'élève, comme l'étincelle jaillit du choc. La leçon doit être libre et vivante, l'interrogation doit servir de point de repère et de guide, la réponse doit être « trouvée ».

[JULES STEEG.]

**INTUITION ET MÉTHODE INTUITIVE.** — Etymologiquement, le mot *intuition* signifie *vue*, non pas une vue sommaire et superficielle, mais la vue qui saisit en face et pleinement un objet, la vue immédiate, sûre, facile, distincte, et s'exerçant pour ainsi dire d'un seul coup d'œil. — Nous allons essayer d'abord de fixer le sens et la portée de ce mot en philosophie, puis d'en indiquer les applications à la pédagogie.

1. DE L'INTUITION EN PHILOSOPHIE. — Emprunté à la langue des théologiens, où il désignait une forme exceptionnelle de la connaissance de Dieu par contemplation et en quelque sorte par vision soudaine, ce mot, comme beaucoup d'autres, a passé dans la langue philosophique avec un sens plus général, mais d'abord assez mal déterminé.

Il se trouve dans Descartes, quoique rarement et avec une signification encore presque théologique : « La connaissance *intuitive*, dit-il dans une de ses lettres, est une illustration de l'esprit par laquelle il voit, en la lumière de Dieu, les choses qu'il lui plaît de lui découvrir par une impression directe de la clarté divine sur notre entendement, qui en cela n'est pas considéré comme agent, mais seulement comme recevant les rayons de la divinité ». Depuis Locke, l'usage du mot devient plus fréquent, et sa signification est celle d'une connaissance spontanée, produit de l'évidence immédiate. Le mot, qui est, du reste, de formation très correcte, entre dans la bonne langue philosophique du dix-septième et du dix-huitième siècle, comme le prouvent ces deux exemples cités par Littré :

« Tout homme est *intuitivement* convaincu de la vérité de cette proposition : *deux* est plus qu'*un* » (Boulainvilliers). « Locke appelle avec quelque raison connaissance *intuitive* celle qui se forme du premier et du plus simple regard de l'esprit » (Le Père Buffier).

Mais, alors même qu'il est admis et compris, ce terme relativement nouveau garde longtemps la valeur d'une comparaison plutôt que d'une définition : l'intuition est, dans l'ordre des actes de l'esprit, analogue à ce qu'est la vue dans le domaine des sens, une aperception de la réalité aussi facile à l'esprit que l'est pour l'œil la vue des formes sensibles.

Grâce à cette signification un peu vague et métaphorique, le terme d'intuition a pu être employé par les divers systèmes philosophiques avec des accep-

tions techniques assez différentes. Cependant il est à remarquer qu'il a tenu assez peu de place jusqu'à nos jours dans la langue psychologique. La raison en est peut-être que le phénomène qu'il désigne est si simple, si élémentaire, si primitif : il a été communément accepté par les diverses doctrines, mais elles l'ont laissé pour ainsi dire dans l'ombre comme un point de départ de peu d'intérêt pour la discussion philosophique.

C'est seulement avec Cousin que ce terme prend une véritable importance dans la langue de la philosophie officielle, en même temps qu'il reçoit un sens plus fixe et plus précis (Voir les leçons de Cousin à la Sorbonne en 1817). Et c'est ce sens qui a prévalu. On entend en général par intuition un acte de l'intelligence humaine, le plus naturel, le plus spontané de tous, celui par lequel l'esprit saisit une réalité, constate un phénomène, voit en quelque sorte d'un coup d'œil une chose qui existe en lui ou hors de lui. Il l'aperçoit, non parce qu'il s'y applique, mais parce qu'il ne peut pas ne pas l'apercevoir; cette vue ne lui coûte ni effort ni réflexion, elle n'entraîne aucune hésitation, elle ne prend pour ainsi dire aucun temps appréciable, tant elle se fait aisément et naturellement.

Le cas où l'intuition est le plus facile à constater, où elle nous est pour ainsi dire le plus familière, c'est le phénomène même de la perception sensible. Voir une couleur, entendre un son, toucher un corps, sentir une odeur, une saveur, en un mot subir par l'un des sens l'impression d'un objet matériel quelconque, tel est le phénomène intuitif par excellence. Aussi quelques philosophes voudraient-ils borner l'intuition à ce seul genre d'application : ils font de l'intuition le synonyme de la perception par les sens. C'est en particulier la signification restreinte qu'avait à la fin du dix-huitième siècle dans la philosophie allemande le mot *Anschauung*, signification que Kant lui-même a adoptée (tout en la modifiant profondément par la fameuse distinction, que nous n'avons pas à expliquer ici, des *intuitions pures* et des *intuitions empiriques*).

Dans la langue courante de la philosophie et, par suite, de la pédagogie allemandes, *intuition* (*Anschauung*) se prend généralement dans ce sens exclusif, et l'enseignement intuitif ne signifie guère autre chose, pour la plupart des maîtres, que l'*enseignement par les sens* et essentiellement l'*enseignement par l'aspect*.

Mais cette forme sensible de l'intuition est-elle la seule? C'est ce que nous n'admettons pas, d'accord en ce point avec la plupart des maîtres de la pensée moderne. Nous avons déjà vu ce qu'était l'intuition pour Descartes : « Par intuition, dit-il, j'entends non le témoignage variable des sens, ni le jugement trompeur de l'imagination, mais la conception d'un esprit attentif, si distincte et si claire qu'il ne lui reste aucun doute sur ce qu'il comprend » (Règles pour la direction de l'esprit, règle 3, traduction Cousin). Si le mot est rare dans Descartes, l'idée, au contraire, est à la base même de toute sa doctrine. L'intuition directe du vrai, se manifestant par des idées claires et distinctes, est le fait primitif irréfutable et inéluctable devant lequel s'arrête le doute cartésien. La fameuse vérité qui sert de point de départ à la reconstitution de toutes les connaissances : « *Je pense, donc je suis* », n'est pas un produit du raisonnement, c'est une vérité d'intuition qui apparaît certaine et lumineuse, longtemps avant que le philosophe ait trouvé le moyen de constater la réalité d'aucun phénomène sensible.

Sans aller aussi loin que Descartes, sans contester comme lui le caractère intuitif et par conséquent certain du témoignage des sens, la plupart des philosophes français, même appartenant à d'autres écoles, ont gardé du cartésianisme cette doctrine qu'il y a dans l'homme des notions qui ne tombent sous aucun des cinq sens, mais qui n'en sont pas moins si claires, si distinctes, si éclatantes d'évidence, si promptement et si sûrement acquises par une sorte de premier mouvement de la pensée, qu'on ne peut mieux les nommer que de ce nom de connaissances intuitives, c'est-à-dire de vérités aperçues par l'esprit comme la lumière l'est par l'œil.

J'ai conscience de mon état, de mes désirs, de mes sentiments, de mes volontés, je les vois et je les sens en moi-même, pour ainsi dire, plus clairement et plus directement encore que l'œil ne voit les couleurs ou que l'oreille n'entend les sons. Enfin je juge que le tout est plus grand que la partie, que tout fait a une cause, et j'énoncerais de même tous les axiomes des mathématiques, sans plus d'hésitation que je n'en éprouve à constater le phénomène sensible le plus ordinaire. Ce sont là autant de formes de l'intuition, autant de connaissances intuitives, on devrait presque dire instinctives.

On pourrait étendre davantage encore cette définition et, sans abuser de l'analogie légitime des termes, considérer une autre sorte d'intuition, qu'on appellerait l'intuition morale : c'est la prise de possession à la fois par l'esprit, par le cœur et par la conscience, de ces axiomes de l'ordre moral, de ces vérités indémontrables et indubitables qui sont comme les principes régulateurs de notre conduite. Il y a une intuition du bien et du beau, comme il y a une intuition du vrai, seulement elle est plus délicate encore, plus irréductible à des procédés démonstratifs, plus résistante à l'analyse, plus fugitive et plus inexplicable, parce qu'elle se complique d'éléments étrangers à l'intelligence proprement dite, parce qu'il s'y mêle des émotions, des sentiments, des influences de l'imagination, des mouvements du cœur.

Pour éviter toute confusion et pour rester dans les limites exactes du sujet, nous ne considérerons ici l'intuition que comme opération intellectuelle; nous ne traiterons de l'intuition morale que pour autant qu'elle consiste dans la perception de ce qu'on pourrait appeler des vérités premières de la raison et de la conscience.

Ainsi, en résumé, nous reconnaissons comme intuitifs les différents actes de l'esprit jugeant spontanément et affirmant indubitablement sur le seul témoignage des sens, de la conscience ou de la raison. Il y a *intuition* dans l'esprit quand il y a *évidence* dans l'objet qu'il considère; et nous tenons pour également légitimes les diverses formes d'intuition, malgré leurs différences, parce que nous tenons pour également valables les divers modes d'évidence directe par lesquels la réalité ou la vérité s'impose à l'esprit.

II. De l'intuition en pédagogie. — Si l'on admet les principes psychologiques que nous venons d'exposer, il est facile de prévoir les conséquences que la pédagogie en tirera.

Si l'intuition est le moyen de connaissance le plus naturel dont nous disposions, c'est celui-là entre tous qui conviendra à l'enseignement, et par excellence à l'enseignement primaire. Si, dans l'intuition elle-même, ce qu'il y a de plus simple et de plus aisé est l'intuition par les sens, c'est celle-là aussi qui devra servir le plus à l'instruction élémentaire et commencer en quelque sorte l'œuvre de l'éducation de l'enfance en tous les domaines. Et si enfin la méthode intuitive en général, c'est-à-dire l'habitude d'en appeler toujours à ce coup d'œil de l'esprit, à cette puissance native qu'a la pensée de saisir la vérité parce que c'est la vérité, si, disons-nous, cette manière de procéder est inhérente à l'esprit humain et constitue à la fois le mode d'affirmation le plus légitime et le plus accessible à tous, ce sera là la méthode même de l'enseignement populaire.

Nous n'avons pas à développer ici chacune des parties de ce vaste sujet, qui se trouvent traitées en des articles spéciaux, auxquels nous renvoyons; bornons-nous à en indiquer la liaison et à en retracer les grandes lignes.

1° *L'intuition par les sens.* — C'est l'*Anschauung* proprement dite des pédagogues allemands : on l'a nommée chez nous l'*enseignement par l'aspect*, ce qui en rétrécit un peu trop le caractère; les Américains l'ont résumée dans le procédé qu'ils ont assez heureusement nommé « object lessons », *leçons de choses*. C'est sous ce dernier mot que se placeront naturellement nos observations sur ce procédé pédagogique, sur ses règles particulières et son histoire. On

a demandé si la leçon de choses doit former un exercice distinct ou si l'intuition sensible ne trouverait pas dans l'école bien d'autres occasions de s'exercer heureusement. Cette question a été le champ de bataille de la pédagogie allemande pendant un demi-siècle. Elle ne nous semble pas offrir tout l'intérêt qu'on y a attaché. D'une part, nous ne voyons pas comment on habituerait les enfants, naturellement si légers et si peu persévérants dans l'observation, à savoir regarder, analyser, voir sous toutes les faces, comparer et enfin décrire méthodiquement les objets, si l'on ne commençait pas en quelque sorte par les y exercer au moyen d'interrogations spéciales et par une sorte de gymnastique intellectuelle, c'est-à-dire par un certain nombre de leçons de choses qui leur donnent en quelque sorte le cadre, la forme et l'ordre des questions qu'ils ont à se poser à propos de tout objet : la leçon de choses doit donc former un exercice distinct dans l'enseignement élémentaire. Et, d'autre part, cet exercice serait bien stérile, s'il ne laissait pas assez de traces dans l'esprit de l'élève pour lui faire prendre l'habitude d'opérer de la même façon au cours de toutes ses études, de toutes ses investigations. La leçon de choses ne doit pas seulement fournir un certain fonds de connaissances, elle doit permettre d'en acquérir de nouvelles en nombre indéfini et toujours d'après les mêmes règles, dans le même esprit, par des applications réitérées et infiniment diversifiées de l'intuition. Dans la leçon de choses, on observe un objet, non pas seulement pour le connaître, mais surtout pour apprendre à observer. La leçon de choses peut donc disparaître à un certain moment sans que la méthode intuitive disparaisse avec elle.

Toute la difficulté du procédé pédagogique vient de ce qu'il est assez malaisé de lui conserver précisément son caractère essentiel, la vivacité, la fraîcheur d'impression, la vue nette des choses, le contact direct avec la réalité : de même que l'œil se fatigue à regarder indéfiniment un objet ou que l'ouïe s'émousse à la répétition prolongée d'un son, de même l'esprit le plus attentif et le plus porté à l'observation cesse d'observer et ne fait plus que se payer de mots si l'on veut trop longtemps le retenir en état d'observation en présence ou à propos du même phénomène. Cette vérité est surtout d'importance capitale pour les jeunes enfants, et elle rend compte en grande partie de l'insuccès très fréquent de ces « exercices d'intuition » qui n'ont plus rien d'intuitif. Plus encore que l'homme, l'enfant a besoin de variété. Son attention ne se soutient pas si l'on ne fait rien pour l'aviver, si surtout on veut lui faire épuiser à force d'analyse et de minutie la totalité des aspects, des qualités ou des caractères que le même objet peut présenter. Où il y a ennui, il n'y a plus intuition : si l'esprit hébété s'endort, les sens n'agissent plus, ne perçoivent plus rien, ne fonctionnent plus, pour ainsi dire. Quand on a pendant deux ou trois leçons de suite fait considérer à des enfants une règle, un cube, une table, une porte ou un poêle sous prétexte de leur faire acquérir par des exercices successifs l'intuition des diverses qualités physiques ou géométriques de cet objet, on n'obtient plus rien d'eux que des mots ; ils répèteront en chœur si l'on veut : « La table est rectangulaire » ou « La règle a six faces et huit arêtes », mais ils détourneront malgré tout la tête, penseront à autre chose et ne voudront, pour ainsi dire, plus voir ni ces faces ni ces arêtes ; il leur suffit de les avoir constatées une fois ou deux : toutes les répétitions qui suivent ne peuvent plus être que machinales.

Or, il ne faut pas l'oublier, l'intuition sensible est une faculté qui ne peut, comme toutes les autres, se développer que par une suite d'exercices sagement réglés ; et il est indispensable qu'elle se développe, sous peine d'être frappée de stérilité. Rousseau le disait déjà très justement : « Nous ne savons ni toucher ni voir, ni entendre que comme on nous l'a appris ; exercer ses sens, ce n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, et en quelque sorte à bien sentir ». Si l'exercice aiguise, affine et fortifie nos facultés de perception externe, ce ne sont pas seulement les sens qui y gagnent, c'est le jugement : l'intuition sensible alors devient l'observation ; l'enfant n'est plus seulement capable de voir ou d'entendre, il sait regarder et écouter ; il ne subit plus des sensations, il sait les faire naître, les diriger, les comparer, les distinguer, les mesurer, les analyser : il observe.

2° *L'intuition dans les facultés intellectuelles.* — La méthode intuitive ne se borne pas à cette éducation des sens et par les sens : c'est par là qu'elle commence sans doute, mais pour se continuer en se généralisant de plus en plus. Pestalozzi lui-même, bien qu'il ait surtout insisté sur l'intuition sensible, a, dans plusieurs passages de ses écrits et aussi par toute sa pratique pédagogique, assigné un rôle important à l'application des procédés intuitifs aux enseignements même qui ne comportent pas la démonstration par les sens. Malheureusement ni Pestalozzi, ni ses disciples ne parvinrent à dresser un véritable plan d'études fondé sur l'intuition : les exercices d'observation limités d'abord à l'observation du corps de l'enfant, puis successivement étendus à d'autres objets de manière à élargir le cadre de l'encyclopédie des connaissances enfantines, devaient dégénérer très vite en un nouveau genre de routine et de scolastique. En vain essaya-t-on d'en varier les caractères en les étendant outre mesure, en y faisant entrer tout ensemble des exercices d'intuition, de pensée, de langage et même plus tard de lecture, de dessin et d'écriture. Une seule chose y manquait : l'esprit même de la méthode intuitive, c'est-à-dire l'appel au jugement, au libre essor de la pensée et de la parole ; certains pestalozziens arrivaient à faire en quelque sorte fabriquer des phrases et juxtaposer des idées automatiquement. Et le jour vint où le procédé dit intuitif put être considéré comme le pire obstacle à la méthode intuitive. Aujourd'hui, en Allemagne, comme en Amérique, comme en Suisse, comme en France, ce que tous les pédagogues sont unanimes à recommander, pour toutes les formes et tous les degrés de l'enseignement, c'est l'application non de telle ou telle recette plus ou moins mécanique, mais de toutes les méthodes excitatrices de la pensée, pour employer le mot si juste de Diesterweg.

En quoi consiste la méthode intuitive dans toutes les études primaires qui ne se peuvent borner aux leçons de choses? En une certaine marche de l'enseignement qui réserve à l'enfant le plaisir et le profit, sinon de la découverte et de la surprise, ce qui serait peut-être trop promettre, au moins de l'initiative et de l'activité intellectuelle. On peut dire qu'on l'instruit par intuition, alors même qu'on ne lui montre ni objets ni images, toutes les fois qu'au lieu de lui faire suivre passivement son maître et répéter docilement une leçon toute faite, on le provoque à chercher, on l'aide à trouver, on le met sur la voie, suivant une vieille et bien juste image, lui laissant ensuite le mérite d'y faire quelques pas de lui-même.

Il y a pour cet emploi de la méthode intuitive dans l'enseignement primaire une condition générale d'où toutes les autres dépendent : c'est de bien s'entendre sur l'ordre à suivre dans les démonstrations de toute sorte dont se compose l'enseignement à ses divers degrés. Quand l'enfant a été bien préparé par l'exercice gradué de l'intuition sensible, il a une certaine puissance de jugement et même de raisonnement spontané, primesautier, implicite. Le même enfant, élevé d'une autre façon, guidé de trop près et enfermé trop étroitement dans les cadres d'un enseignement abstrait et didactique, présenterait, au contraire, tous les caractères de la passivité, de l'incuriosité d'esprit et de cette sorte d' « assoupissement » que décrivait Fénelon et dont il voulait qu'on le tirât à tout prix « en remuant promptement tous les ressorts de l'âme de l'enfant ».

C'est précisément ce à quoi tend la méthode intuitive : elle parvient à faire penser l'enfant, parce qu'elle le laisse penser à sa façon au lieu de le contraindre à penser à la nôtre, parce qu'elle le fait marcher de son propre pas et non du pas de son maître.

On pourrait presque dire qu'il y a deux logiques, celle de l'enfant et celle de l'adulte : l'une qui est toute naturelle et intuitive, l'autre plus savante, plus réflé-

chie, plus méthodique. C'est une grande tentation pour le maître de suivre cette dernière voie, parce que c'est la seule rationnelle, la seule qui satisfasse son esprit à lui, son besoin d'enchaînement et de déduction régulière : c'est celle qui est vraiment naturelle à l'homme fait. Elle va du simple au composé, du principe à la conséquence, de la règle à l'exemple. Et c'est justement ce qui fatigue et rebute l'enfant.

Avide de connaître, de juger, d'agir, de vivre enfin par l'intelligence comme par tous ses organes, impatient de les exercer dans le vif de la réalité, l'enfant comprend mal et subit difficilement les lenteurs de notre exposition méthodique et progressive qui le retient si longuement sur les éléments abstraits des choses au lieu de le mettre en face des choses elles-mêmes.

Et les anciennes méthodes étaient inexorables au nom de la logique sur la nécessité de ces interminables préliminaires. Voulait-on apprendre à l'enfant à lire? On prétendait commencer par lui apprendre toutes ses lettres, puis leurs combinaisons en syllabes, avant d'arriver à un mot et surtout à une phrase. Quel désert à traverser pour la pauvre petite intelligence! De la lecture on passait à l'écriture et l'on procédait de même : non pas le mot d'abord, non pas même la lettre, mais les jambages, les « bâtons ». Qui ne se rappelle les longues pages de « bâtons » de sa première école? Et de même à mesure qu'on passait à quelque autre étude : en géographie, la nomenclature et la définition apprise par cœur de tous les termes géographiques, et puis la définition de la terre, sa division en océans et continents, et leur énumération et l'énumération de leurs subdivisions, le tout avant d'arriver à un seul nom familier à l'enfant, à un seul objet de sa connaissance.

Tout cela était-il absurde, illogique, déraisonnable? Nullement. C'était la marche d'un esprit mûr qui, sachant réduire en idées abstraites la science qu'il doit étudier, prend tout d'abord les plus simples et les enchaîne graduellement en combinaisons de plus en plus complexes et toujours rigoureusement subordonnées les unes aux autres. Tout autre est la marche de l'esprit enfantin, qui veut aller vite et joyeusement du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du facile au difficile, plutôt par bonds que pas à pas. On a dit quelquefois que l'intelligence de l'enfant est capricieuse : elle ne l'est pas, elle nous semble l'être parce qu'elle n'a pas la continuité et la régularité de la nôtre; elle aime à deviner, à découvrir, à jouir de l'étude au lieu de s'y astreindre, à jouir surtout de la conscience de sa force et de sa liberté, à se sentir agir. L'enfant se montre pour les exercices de l'esprit ce qu'il est pour ceux du corps : une longue promenade régulière et monotone l'abat et l'énerve, un exercice méthodique de gymnastique ne le récrée qu'à la condition d'être très court; laissez-le, au contraire, courir en liberté, s'ébattre à son gré, changer d'exercice et s'exercer sans y penser, alors il est infatigable.

La méthode intuitive, telle qu'elle s'applique aujourd'hui à toutes les matières de l'enseignement primaire, n'a pas d'autre objet que de tenir compte de ce besoin de spontanéité, de variété et d'initiative intellectuelle de la part de l'enfant. En lecture, au lieu de lui faire passer en revue toutes les lettres et toutes les syllabes vides de sens, on lui donne, dès qu'il sait deux ou trois lettres, de petits mots qui occupent sa pensée, satisfont son imagination, aiguisent sa curiosité pour les questions suivantes, chaque leçon portant pour ainsi dire sa récompense en elle-même : l'ordre logique peut en souffrir, et il faut que l'enfant plus d'une fois supplée par une sorte de divination ou d'intuition à ce qui lui manque rigoureusement pour être en état de déchiffrer le mot, mais c'est là précisément qu'est le plaisir pour lui; l'obstacle est franchi, il a le sentiment de la conquête qu'il vient de faire; il n'est pas encore à l'âge où l'on tient à se rendre compte minutieusement et consciencieusement des procédés qu'on a suivis, et il ne demande qu'à poursuivre. On aura le temps plus tard de lui faire analyser ce qu'il saisit à présent d'un coup d'œil juste, mais trop rapide.

En géographie, on l'entretient tout d'abord de ce qu'il a sous les yeux tout près de lui : et par analogie on lui fait comprendre, en étendant progressivement son horizon, tous les grands phénomènes qu'il n'a pas vus à l'aide des petits qu'il voit.

En arithmétique, on ne commence pas par lui révéler les nombres abstraits, leurs rapports et leurs lois : c'est sur les objets concrets qu'on exerce d'abord son attention, et l'on se sert des sens non pour qu'il y ait recours toute sa vie, mais pour lui apprendre à s'en passer : le moment ne tarde pas où l'on peut lui faire faire de tête et par intuition des opérations qu'il ne pourra rigoureusement raisonner que bien des années après. Il n'y a pas d'enfant qui ne puisse faire mentalement et sans effort des soustractions, des multiplications, des divisions sur les dix premiers nombres, voire même sur les fractions, longtemps avant de soupçonner même le nom des quatre règles.

En grammaire, et là peut-être plus utilement que partout ailleurs, l'intelligence de l'enfant peut être livrée à elle-même, provoquée à trouver la règle et non astreinte toujours à l'appliquer passivement, encouragée à procéder par analogie, à faire *proprio motu* les généralisations que le livre donne sans doute toutes faites et toutes classées, mais qu'il y a tant de plaisir à dégager, par un libre effort d'esprit, de l'exercice même de la pensée et de la parole.

N'insistons pas sur le détail des applications. Nous ne voulons qu'indiquer la possibilité de traiter intuitivement non seulement les matières des leçons de choses, mais toutes celles de l'enseignement primaire. On juge par intuition aussi légitimement qu'on perçoit par intuition. Et cela est vrai même de jugements beaucoup plus relevés et plus complexes que ceux du premier âge et de l'enseignement élémentaire. Ainsi que le dit le programme des écoles primaires, ce sont encore des moyens intuitifs d'éducation intellectuelle et morale que « l'appel incessant au sentiment et au jugement propre de l'élève à l'occasion de leurs actes ou de ceux d'autrui »; c'est encore procéder par intuition que « d'initier les enfants aux émotions morales au moyen de leur expérience immédiate, de les élever, par exemple, au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelque grande scène de la nature; au sentiment de la charité en leur signalant une misère à soulager, en leur donnant l'occasion d'un acte effectif de charité à accomplir avec discrétion; aux sentiments de la reconnaissance et de la sympathie, par le récit d'un trait de courage, par la visite à un établissement de bienfaisance, etc. » Ce sont là aussi des « leçons de choses », car ce sont des enseignements directement adressés aux cœurs qu'ils doivent toucher, à l'intelligence qu'ils doivent éveiller.

En terminant ce rapide aperçu, nous ne pouvons omettre un point important pour caractériser l'intuition et la méthode intuitive : c'est la seule méthode qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes; qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier pour former à la fois chez lui les sens, le jugement, l'imagination, le sentiment. Tous les procédés purement didactiques et qui s'asservissent nécessairement à un ordre rigoureusement logique sont par là même spéciaux et développent des facultés spéciales, et pour ainsi dire une seule à la fois. L'intuition au contraire, plus spontanée, plus souple, plus indulgente, obligée, pour se tenir plus près de l'enfant, de garder une allure plus familière et de moins régler ses mouvements, est par là même favorable à la libre éclosion de tout ce que l'enfant sent en lui, elle provoque toutes ses facultés, n'en réprime aucune, elle ne craint pas les digressions, les diversions, les allées et venues de la pensée, elle ne redoute même pas les écarts de la jeune imagination, les vivacités inégales du sentiment, les impatiences d'une raison enfantine, les conceptions prématurées ou les illusions d'un esprit qui ne se connaît pas encore et n'a pas le sentiment de la discipline. C'est plus tard qu'il se disciplinera de lui-même, mettra de l'ordre dans ce chaos, divisera la difficulté pour la mieux résoudre, analysera pour comprendre et classera ses connaissances à mesure qu'elles se préciseront.

La méthode intuitive n'est pas la méthode de tous

les âges; c'est exclusivement celle de l'enfance; mais à l'enfance elle rend l'étude aimable, facile, féconde, à l'enfance elle fait entrevoir dans toute sa poésie et dans toute sa fraîcheur ce monde de choses et d'idées qu'elle ne commence pas par lui présenter catalogué comme dans un musée, mais vivant, divers, mobile, riche et plein d'attraits comme la nature elle-même. La méthode intuitive dans l'éducation, c'est l'enfant voyant, touchant, découvrant, non pas toute la science, mais successivement tout ce qui, dans la science, est à sa portée; elle évite de décolorer, de figer, de glacer, de systématiser, de dénaturer. Elle sait donner aux enfants une première vue des choses, très sommaire, très insuffisante, mais qui a du moins ce bienheureux effet de leur faire comprendre et aimer en enfants ce qu'ils apprendront plus tard à comprendre et à aimer en hommes.

**IRLANDE.** — Sous plus d'un rapport, les conditions de l'éducation supérieure, pour les protestants, étaient plus avancées en Irlande, pendant les dix-huitième et dix-neuvième siècles, qu'elles ne l'étaient en Angleterre; et, durant la première partie du dix-neuvième siècle, l'éducation catholique y était traitée avec beaucoup moins d'illibéralisme qu'en Grande-Bretagne.

Par quelques côtés, l'instruction primaire elle-même était supérieure à celle de l'Angleterre. Mais le grand réveil éducatif qui s'est produit en Angleterre dans la dernière partie du dix-neuvième siècle n'a guère trouvé, jusqu'ici, son pendant en Irlande; en sorte qu'un exposé de l'état de l'éducation du peuple irlandais la fera voir, aujourd'hui, dans une situation retardataire. Cependant, il serait injuste de donner une semblable impression sans faire remarquer que les défauts du système sont dans bien des cas éclipsés par les mérites individuels des maîtres et des élèves, — fait surabondamment établi par le grand nombre de positions élevées occupées par les Irlandais dans toutes les parties du monde où l'on parle l'anglais. Mais il faut reconnaitre que, dès le début, l'éducation élémentaire en Irlande fut fondée sur des idées erronées. On suivit les procédés de Lancaster, qui ne mettaient en jeu que la mémoire, plutôt que la méthode vraiment pédagogique de Pestalozzi; à une population d'agriculteurs, on donna un savoir purement livresque, qui ne fut jamais mis en contact avec leur vie quotidienne ni avec leurs aspirations nationales. Cette éducation n'aidait pas les hommes à exécuter d'une façon plus intelligente leur travail journalier, ni les femmes à faire la cuisine et à tenir leur ménage propre. Sous ce rapport, on peut dire qu'elle manqua son but.

La difficulté religieuse est beaucoup plus sérieuse en Irlande qu'en Angleterre. La hiérarchie catholique romaine prétend à une domination absolue sur ses fidèles en tout ce qui concerne l'éducation, et ces fidèles, qui forment environ les trois quarts de la population, considèrent cette prétention comme légitime et refusent de faire usage de toute institution désapprouvée par les évêques.

**Enseignement élémentaire.** — 1. *Constitution générale.* — Le système actuel d'éducation nationale a eu pour origine une modification de la *Kildare Place Society*, la première association qui ait fait un effort sérieux pour répandre l'éducation dans le peuple irlandais. Elle fut fondée en 1811 par quelques personnes appartenant à toutes les « dénominations », dans le but de donner aux classes pauvres une instruction régulière sur un plan uniforme. La Société prit pour principe que dans ses écoles la Bible serait lue, mais qu'il n'y serait donné aucun enseignement religieux sujet à controverse. La Société construisit des écoles dans un assez grand nombre de localités; elle recevait un *grant* parlementaire qui l'aidait à payer ses instituteurs. Après quelques années, il fut fait, du côté catholique, une objection à la lecture de la Bible. Le *grant* fut retiré, et un *Act* passé en 1831 fonda le système actuel d'éducation « nationale » (*National Education*). L'Etat paie les salaires des instituteurs (les contributions locales produisent une somme qui donne un chiffre moyen inférieur à 30 shillings par instituteur), et il fournit aussi le logement gratuit à un huitième environ des instituteurs principaux. La création des écoles est laissée à l'effort individuel local. Aux *vested schools* (littéralement « écoles *investies* », écoles qui ont reçu l'investiture de l'Etat), l'Etat verse, à titre de subside, les deux tiers de la dépense initiale de fondation; aux *non-vested schools*, il avance les deux tiers de cette dépense sous la forme d'un prêt consenti à des conditions spéciales. La différence entre les *vested schools* et les autres, c'est que, dans les *vested schools*, l'administrateur doit permettre que l'instruction religieuse soit donnée à des élèves appartenant à une autre dénomination que la sienne, et que la maison d'école ne peut être employée à des buts non-scolaires qu'avec l'autorisation expresse des Commissaires de l'éducation; dans les *non-vested schools*, l'administrateur peut n'admettre d'autre instruction religieuse que celle de sa dénomination, et il peut employer la maison d'école à tout usage non-scolaire raisonnable, tant religieux que social.

La création et l'entretien d'une école dépendant ainsi de l'effort local, des droits considérables furent reconnus à la personne qui devenait responsable de cette école : elle, ou son représentant, reçut le titre d' « administrateur » (*manager*), avec le pouvoir d'exercer sur l'école une autorité aussi entière que possible.

De là résulta une curieuse combinaison de centralisation et de décentralisation de l'autorité. La fixation des programmes, jusques et y compris le choix des livres pouvant être employés dans l'école, aussi bien que le traitement de l'instituteur, et, dans les cas extrêmes, son maintien en fonctions, sont les attributions des Commissaires de l'éducation nationale, Conseil de trente membres, quinze catholiques et quinze protestants, nommés à vie par la couronne, et dont les fonctions sont gratuites, à l'exception de celles du commissaire résident. Les commissaires ne visitent pas eux-mêmes les écoles, et ne communiquent pas directement avec les instituteurs : ils reçoivent des rapports d'un corps d'environ quatre-vingts inspecteurs (dont un petit nombre seulement ont débuté par être eux-mêmes instituteurs). D'autre part, l'administrateur d'une école a seul le droit de choisir l'instituteur, et celui de le congédier, sans être tenu à motiver le congé; dans quelques cas, le congé doit être contresigné par un arbitre (ordinairement l'évêque), mais il n'est pas nécessaire que l'instituteur ait été entendu par celui-ci.

2. *Conséquences du système.* — 1° L'absence de tout crédit applicable au mobilier et à l'entretien de l'école a eu pour conséquence que l'organisation matérielle de l'école est d'ordre très inférieur. Un huitième environ des écoles ne possèdent aucune accommodation sanitaire. Environ trois quarts d'entre elles ne possèdent qu'une seule salle de classe, où, dans le plus grand nombre des cas, deux ou plusieurs instituteurs donnent leurs leçons simultanément. Dans beaucoup d'écoles rurales, il n'y a pas de moyens de chauffage en hiver. Les pupitres laissent beaucoup à désirer.

2° Les objections les plus sérieuses au système venaient, directement ou indirectement, de la position humiliée de l'instituteur. Il n'avait pas le droit : *a*) d'être entendu pour sa propre défense, lorsqu'il est congédié avec ou sans motif énoncé; *b*) de connaître les termes ou les conclusions du rapport de l'inspecteur duquel peut dépendre son avancement ou son renvoi; *c*) de communiquer avec les Commissaires s'il avait quelque plainte à émettre : il devait demander à l'administrateur de le faire pour lui. Ces abus ont été heureusement réformés par de récentes dispositions.

3° Cette dépendance de l'instituteur de l'administrateur, et la préférence donnée aux ecclésiastiques pour les fonctions d'administrateur, ont été une cause déterminante de la multiplication des petites écoles, ce qui est un mal très sérieux pour l'Irlande. L'administrateur ecclésiastique s'assure, en la personne de l'instituteur, une sorte de curé laïque payé par l'Etat, qui donne une instruction religieuse régulière pendant les heures d'école, et qui, se trouvant si entièrement dans la dépendance de l'administrateur, peut rarement refuser ce que celui-ci désire. Une femme ou une

sœur connaissant la musique peut être, pour la nomination de l'instituteur, ou pour son maintien en fonctions, un important facteur. Un ecclésiastique trouve généralement le moyen de recueillir assez d'argent pour fonder une école, même s'il ne peut l'entretenir ensuite convenablement; en outre, les administrateurs catholiques ont en général trois écoles séparées, une pour les garçons, une pour les filles, une pour les petits enfants, chacune avec son directeur ou sa directrice, — les garçons et les filles étant séparés parce que la co-éducation est considérée comme immorale par l'Eglise romaine. Un quart environ des écoles ont moins de trente élèves, et plus de la moitié en ont moins de quarante-cinq. C'est seulement dans ces dernières années que les Commissaires semblent avoir compris la nécessité d'arrêter cette multiplication, qui n'est pas limitée aux districts ruraux seulement, car il y a des villes de moins de 3000 habitants qui ont chacune huit de ces écoles. Mais, sous le régime actuel, les arrangements pour l'amalgame de plusieurs petites écoles en une doivent être imposés de force aux administrateurs; et, pour éviter des désagréments aux instituteurs, on attend qu'une direction soit vacante.

4° Enfin, dans la pratique, on se trouve avoir obtenu un résultat précisément contraire à l'objet primitif qu'on s'était proposé, et qui, par une amère ironie, est encore inscrit comme le premier des « principes fondamentaux du système », à savoir « d'offrir aux enfants de toutes les confessions une instruction littéraire et morale donnée en commun, et une instruction religieuse donnée séparément ». Les rapports montrent que, sur 8600 écoles, il n'y en a que 44 où des instituteurs catholiques et protestants enseignent conjointement; qu'il n'y a pas un dixième des élèves protestants qui fréquentent une école catholique, et pas un centième des élèves catholiques qui fréquentent une école protestante, malgré les précautions très minutieuses qui ont été prises pour prévenir toute tentative d'immixion dans les croyances religieuses d'un élève.

3. *Fréquentation.* — On pourrait croire que les administrateurs ecclésiastiques tiennent au moins à ce que leurs écoles soient régulièrement fréquentées : mais les 739 006 élèves inscrits sont, en moyenne, absents un jour sur trois. Il existe une loi très inefficace, appliquée dans la moitié environ de l'Irlande seulement, exigeant, de tous les enfants entre six et quatorze ans, la présence à l'école pendant trois heures et demie durant soixante-quinze jours par semestre. Le maximum de l'amende encourue est de cinq shillings. Il ne peut pas être exercé de nouvelle poursuite avant un délai de deux mois; en sorte que, si l'enfant est occupé à quelque travail qui lui procure un salaire, l'intérêt des parents est de payer l'amende. Il n'est fait que peu d'efforts pour obtenir l'exécution de cette loi si imparfaite : dans plus de la moitié du pays, il n'existe pas de comités de fréquentation (*School Attendance Committees*), en sorte que la loi y demeure lettre morte.

Par un *Act* passé en 1892, l'éducation élémentaire est devenue gratuite, excepté dans 245 écoles. Mais aucun crédit n'a été alloué, en dehors d'un *grant* initial, pour la fourniture gratuite des livres classiques et du matériel scolaire.

Il y a 425 écoles du soir, pour des élèves âgés de plus de quatorze ans, et pour ceux qui ne peuvent pas fréquenter les écoles du jour.

4. *Le programme.* — En 1899 encore, l'enseignement était limité à ce qui pouvait être appris par la lecture de manuels. Il n'y avait pas d'exercices physiques, ni de leçons de choses; le chant était enseigné dans un sixième des écoles seulement, et le dessin dans moins d'un quart. En outre, le résultat du travail des instituteurs était vérifié par un examen conduit selon des règles si mécaniques qu'elles paralysaient même l'inspecteur le plus intelligent. Aussi le salaire des instituteurs, dans ce système de *payment by results*, risquait-il d'être compromis, à moins que le maître maintînt l'enfant dans le *standard* le plus bas qu'il le pouvait légalement, parce que la perfection dans le psittacisme était ce qui rapportait le plus d'argent.

En 1900 une révolution eut lieu : non seulement le dessin, les leçons de choses, le chant, mais la science élémentaire, la cuisine, le blanchissage, les exercices frœbeliens, et les travaux manuels, furent ajoutés aux autres matières du programme scolaire, qui sont : la lecture, l'écriture, la composition, la grammaire, la géographie, l'arithmétique, ainsi que les travaux à l'aiguille pour les filles. L'histoire n'est pas une matière obligatoire, mais elle peut être enseignée par des livres de lecture. En même temps, l'examen officiel annuel que l'inspecteur faisait subir aux élèves fut aboli.

Jusqu'à présent, toutefois, le changement dans le programme est plus apparent que réel. La majorité des vieux instituteurs ont naturellement trouvé impossible d'apprendre les nouvelles branches d'une manière suffisante pour pouvoir les enseigner convenablement, surtout parce que les ressources financières mises à leur disposition pour leur instruction sont minimes, et aussi parce que des difficultés matérielles empêchent souvent l'enseignement de la cuisine, du blanchissage, et même de la science élémentaire. C'est ainsi qu'il est arrivé que, tandis que le chant, le dessin, et les exercices physiques sont enseignés à presque tous les élèves, la science élémentaire n'est enseignée que dans moins d'un quart des écoles, la cuisine et l'économie domestique à moins de 40 000 élèves, et le blanchissage à 4000 seulement.

Les changements de 1900 ont été critiqués comme trop radicaux; l'absence complète de tout examen est en effet une mesure d'une valeur contestable; mais il est peu de personnes aujourd'hui qui mettent en doute que les changements effectués aient orienté l'école vers la bonne direction. Des « certificats de mérite » ont été récemment introduits : ils expriment l'opinion de l'instituteur sur les connaissances acquises par l'élève en lecture, en écriture, en arithmétique et en géographie; ils doivent être contresignés par l'inspecteur, mais il n'y a pas d'examen.

5. *Le personnel enseignant.* — Des élèves bien doués sont engagés comme moniteurs salariés, dans les grandes écoles, et reçoivent ensuite une préparation professionnelle pour devenir instituteurs. Environ 70 0/0 des instituteurs principaux (*principal teachers*) ont reçu une préparation professionnelle; aucun assistant non préparé professionnellement (*untrained*) ne peut désormais devenir instituteur principal, excepté dans des écoles de couvent. Les études normales, qui sont faites principalement dans des collèges de caractère confessionnel, durent deux ans, ou un an pour les instituteurs principaux ou assistants. Les *Training Colleges* font un bon travail, mais ils sont gênés par l'insuffisante instruction des élèves au moment de leur admission, ce qui oblige à consacrer beaucoup de temps à des matières élémentaires, et entraîne de trop longues heures d'étude.

Les salaires des instituteurs sont bas, et la cause en est surtout dans le nombre considérable de petites écoles. La majorité des instituteurs principaux reçoit moins de £ 90 par an; la plupart des assistants reçoivent moins de £ 79; les institutrices reçoivent, respectivement, £ 70 et £ 58. En plus du salaire fixe, il existe des *grants* dits de capitation, dont la moyenne est de 3 s. 4 d. par élève, qui sont répartis entre les membres du personnel enseignant.

6. *Absence d'intérêt public.* — L'opinion publique s'intéresse peu à l'éducation élémentaire. Les membres irlandais du Parlement n'en ont pas fait un point de leur programme de politique nationale; récemment, ils ont consenti à ce que des sommes considérables, provenant de fonds qui appartiennent à l'éducation, fussent consacrées à des emplois qui ne touchaient en rien à l'instruction publique. L'administration des écoles ne compte en son sein aucun élément électif. Il n'existe pas de courant d'opinion dans le public au sujet des écoles; seuls les instituteurs cherchent à créer un peu d'agitation autour de la question, mais uniquement en vue d'obtenir une augmentation de leurs salaires. Il n'y a point d'associations comme on en rencontre en France.

Néanmoins on peut noter quelques symptômes qui annoncent un changement. Depuis l'introduction, par

le *Board of Agriculture*, de meilleures méthodes pour la laiterie, les travaux de la ferme et l'éducation pratique, on commence à reconnaître ce fait, que la réussite dans la vie dépend de l'éducation. Et c'est dans ce sentiment que réside la meilleure espérance d'avenir. La pression de la concurrence étrangère amènera de plus en plus l'opinion publique à comprendre qu'aucune considération, ni religieuse, ni politique, ne doit empêcher de donner satisfaction aux légitimes exigences de l'éducation séculière.

7. *Corrélation entre les écoles primaires et les écoles secondaires.* — Le manque complet de toute disposition législative établissant une coordination entre les divers degrés de l'instruction est un grand défaut. Les écoles primaires nationales sont expressément exclues de tout droit à participer aux subsides institués par la loi relative à l'instruction dite intermédiaire (*Intermediate Act*); et il n'existe pas de bourses permettant à des jeunes garçons pauvres, mais intelligents, de continuer leur éducation dans des écoles secondaires.

Les efforts volontaires ont jusqu'à un certain point suppléé à cette lacune. Il existe quelques écoles protestantes qui ont pour but de donner une instruction plus élevée aux meilleurs élèves des écoles nationales, comme le font aussi un certain nombre de séminaires catholiques diocésains. Mais le seul système complet de « corrélation » est celui des Frères chrétiens (*Christian brothers*). Fondée en 1802 par un riche marchand de Waterford, qui consacra sa vie et sa fortune à cette œuvre, cette congrégation acquit rapidement une grande influence. Elle possède maintenant 97 écoles, avec environ 30 000 élèves; presque toutes ces écoles ont à la fois une section primaire et une section secondaire; et ces sections secondaires préparent avec un remarquable succès leurs élèves aux examens intermédiaires (*intermediate examinations*). La congrégation, qui attache une grande importance au caractère religieux de ses écoles, s'est récemment séparée de l'organisation nationale, afin d'avoir une plus grande liberté sous ce rapport.

**Enseignement secondaire.** — Les anciennes fondations, datant de l'époque de la reine Elizabeth, ou d'une période plus rapprochée, avaient été instituées sur le modèle des *grammar schools* anglaises; elles étaient destinées principalement ou exclusivement aux épiscopaliens (c'est-à-dire aux membres de l'Eglise anglicane officielle), et elles ont conservé cette destination. Les études, en général, y sont meilleures en mathématiques, et moins bonnes dans les branches classiques, qu'elles ne le sont dans les *Public schools* anglaises; la rétribution scolaire y est beaucoup moins élevée; les écoles sont beaucoup plus petites; on y attache plus d'importance au travail intellectuel, et on y accorde moins de place aux jeux athlétiques. Outre ces écoles, il en a été fondé, au cours du dernier siècle, par les presbytériens, les méthodistes, et d'autres communions religieuses, un certain nombre d'autres, qui donnent à leurs élèves une excellente éducation. La noblesse irlandaise, toutefois, et beaucoup de familles appartenant à la classe riche, envoient leurs fils en Angleterre, aux grandes écoles anglaises.

Les écoles catholiques ayant été interdites jusqu'en 1792, les catholiques n'ont pas de fondations anciennes, et aucune de leurs écoles secondaires n'est dirigée par des laïques. La principale école catholique est le collège de Clongowes Wood, fondé par les jésuites en 1814. Son plan d'études était très en avance sur l'époque; outre les langues classiques, il comprenait le français, l'italien, les mathématiques, et accordait une place spéciale à la littérature anglaise. Ce collège a toujours occupé le premier rang parmi les écoles irlandaises. Quatre autres écoles ont encore été fondées ultérieurement par le même ordre religieux.

Les écoles catholiques diocésaines étaient d'abord uniquement destinées à préparer des candidats à la prêtrise : mais chacune d'elles sert, en même temps, d'école secondaire pour le diocèse. Il y a, en outre, les écoles des Frères chrétiens, congrégation dont il a été parlé plus haut.

L'enseignement secondaire n'a été officiellement reconnu par l'Etat qu'en 1878, année où fut créé un *Board of Intermediate Education*. Les membres de ce *Board*, dont une moitié sont des catholiques et l'autre moitié des protestants, sont nommés à vie par la couronne. Le *Board* dispose d'un budget annuel de plus de £ 80 000. Il organise chaque année, en juin, des examens généraux écrits pour les garçons et pour les filles, divisés en quatre degrés : préparatoire, *junior*, moyen, et *senior*, et qui ont lieu dans différents centres. A la suite de ces examens, des prix sont distribués aux élèves qui ont le mieux répondu, et une somme de plus de £ 50 000 est répartie, sous le nom de *result fee* (gratification accordée pour les résultats), entre les chefs des différentes écoles : ceux-ci peuvent employer cet argent comme il leur semble bon. Il est question de faire dépendre l'octroi des *result fees*, non pas seulement des résultats des examens écrits, mais d'une inspection des écoles : cette réforme n'a pas encore été réalisée. En ce qui concerne la science expérimentale, toutefois, une inspection est faite, pour le compte du *Board*, par le Département de l'agriculture et de l'instruction technique. Pour la musique, il y a une épreuve pratique; mais l'examen des langues modernes ne consiste encore qu'en épreuves écrites.

Il n'existe pas de *Training Colleges* pour les maîtres de l'enseignement secondaire (hommes), excepté chez les ordres religieux catholiques. Pour les femmes, il en existe deux, de peu d'importance.

L'opinion générale est que, si les prix et les *result fees* accordés par le *Board* ont été pour les écoles et les élèves un grand stimulant, ils ont aussi produit des résultats fâcheux, parce qu'ils ont développé à un point excessif les méthodes de bourrage (*cramming*).

La difficulté religieuse a été résolue en n'admettant à participer aux *result fees* que les écoles dans lesquelles aucun élève n'assiste aux leçons de religion sans le consentement de ses parents. Cette règle est moins stricte que celle qui est appliquée dans les écoles nationales, car elle permet l'exhibition d'emblèmes religieux pendant les heures de classe; et les Frères chrétiens, qui se sont séparés de l'organisation nationale des écoles primaires pour ce motif, ont dès le début pris une place importante dans les examens intermédiaires.

**Education des femmes.** — L'éducation des femmes a fait des progrès. L'Université de Dublin a ouvert ses cours et l'accès de ses grades, dans les arts et la médecine, aux femmes aussi bien qu'aux hommes. Les grades de la Royal University sont également accessibles aux femmes, ainsi que l'enseignement des trois Queen's Colleges. Il existe un assez grand nombre d'écoles et de collèges de filles qui préparent aux universités; mais il n'y a pas de grands pensionnats.

**Education technique.** — L'éducation technique est placée sous l'autorité du *Board of Agriculture and Technical Instruction*, récemment créé, le seul des *Boards* auxquels est confiée la direction des diverses parties de l'éducation qui ne soit pas institué sur la base de la parité des membres catholiques et protestants. C'est celui qui est le plus actif, et il prend une part des plus efficaces à l'œuvre de l'éducation primaire et secondaire, en plus de ses attributions spéciales pour la direction de l'enseignement technique. Il possède un institut technique (*Technical Institute*) dans chacun des comtés de l'Irlande.

**Universités.** — Il y a deux universités en Irlande. La première est Trinity College, appelé aussi Université de Dublin. Datant de 1691, cette institution, quoique un peu gênée dans son action par quelques règlements archaïques, est indépendante de l'autorité gouvernementale, et compte au nombre des grandes universités du Royaume-Uni. Son activité scientifique se développe rapidement : deux nouveaux laboratoires ont été récemment créés par une souscription publique. Episcopalienne à l'origine, sa constitution est maintenant absolument non-dénominationnelle (à l'exception d'une faculté de théologie épiscopalienne); mais en Irlande les antagonismes religieux dominent tout ce qui touche à l'éducation. La hiérarchie romaine interdit aux catholiques de suivre l'enseignement de Trinity College, sous peine d'excommunica-

tion; et les presbytériens eux-mêmes se montrent hostiles. Une récente Commission royale, après avoir déclaré que Trinity College « est une noble institution pour le maintien des bonnes études, qui n'est pas indigne de ses grandes traditions et de l'affection et de la vénération que lui ont vouées ses enfants », a conclu néanmoins que cet établissement avait besoin de réformes intérieures, et qu'une nouvelle université serait nécessaire pour satisfaire aux besoins des catholiques et de ceux des presbytériens qui ne sympathisent pas avec Trinity College.

La seconde est l'Université royale, qu'avait condamnée une précédente Commission royale, et qui n'est qu'un simple corps d'examinateurs. Elle a été établie sur les ruines d'un établissement antérieur, Queen's University, tué par l'hostilité de la hiérarchie romaine. En connexion avec l'Université royale sont les trois Collèges de la reine (Queen's Colleges), ainsi qu'un Collège des jésuites (University College) à Dublin, et un Collège presbytérien à Londonderry. Des trois Collèges de la reine, celui de Belfast est de beaucoup le plus important, et bientôt il sera en état de se transformer lui-même en université autonome.

Le problème de l'éducation universitaire en Irlande est un problème politique et religieux, plutôt qu'un problème d'éducation. Le Parlement a jusqu'ici refusé de créer une université d'Etat dans laquelle toutes les dénominations seraient mises sur un pied d'égalité; d'autre part, la hiérarchie romaine annonce qu'elle ne permettra pas aux catholiques de fréquenter une université qui ne serait pas placée sous sa constante surveillance et sous son autorité, en ce qui concerne, entre autres, la nomination et la destitution des professeurs, afin d'être assurée que nul n'y sera appelé ou maintenu en fonctions, si son enseignement, dans l'opinion de l'Eglise, était condamnable au point de vue religieux. Comme, pour ce motif, les prélats catholiques ont précédemment réussi à détruire Queen's University, aucun gouvernement ne se risquerait à dépenser de l'argent pour créer une université qui ne serait pas assurée de leur approbation.

La session parlementaire de 1908 a vu présenter un bill pour la réorganisation de l'éducation universitaire en Irlande, sur les bases suivantes : l'Université de Dublin resterait telle qu'elle est; le Collège de la reine à Belfast deviendrait l'université de Belfast; et une autre université nouvelle serait constituée par University College (le Collège des jésuites) à Dublin, et par les deux Queen's Colleges de Cork et de Galway. Ce plan a été adopté par le Parlement, avec une seule modification, à savoir que le Collège des jésuites actuellement existant sera remplacé par un collège nouveau.

[E. P. CULVERWELL,
Professor of Education, Dublin University.]

**ISLANDE.** — L'Islande, qui dépend politiquement du royaume de Danemark, a une superficie de 104 785 kilomètres carrés, et une population de 78 470 habitants (1901). La capitale, Reykjávik, est une petite ville de 6682 habitants.

Depuis 1874, l'Islande jouit à l'égard du Danemark d'une autonomie presque complète. Elle a un Parlement, ou Althing, composé de deux Chambres : le Sénat compte douze membres, dont six nommés par le roi de Danemark et six élus par la Chambre des députés; la Chambre des députés compte vingt membres nommés par le corps électoral. Il existe à Copenhague un ministère de l'Islande, qui forme une branche du ministère danois de la justice; le ministère de l'Islande administre l'île par l'intermédiaire de sa succursale siègeant à Reykjávik.

L'île (dont le nom signifie *Pays de glace*) fut peuplée au neuvième siècle par des colons norvégiens, encore païens. Le christianisme y fut adopté en l'an 1000. Le premier évêque islandais fut installé en 1056, avec résidence à Skálholt, pour l'Islande du Sud; un second évêque fut installé en 1106 à Hólar, pour l'Islande du Nord; mais depuis 1801 l'Islande ne forme plus qu'un seul évêché, dont le siège est à Reykjávik.

Il y eut de bonne heure quelques écoles auprès des sièges épiscopaux et de quelques couvents (le premier couvent, celui de Pingeyjarklaustur, fut fondé en 1133), mais ce n'est qu'à partir de la Réformation (1541) qu'il existe des écoles de villes. Deux *écoles latines* furent aussitôt (1552) ouvertes dans les deux villes épiscopales, Skálholt et Hólar. L'école de Skálholt fut transférée à Reykjávik en 1785, et celle de Hólar fut réunie à l'école de Reykjávik en 1801. Depuis cette dernière date il n'existe qu'une seule école latine en Islande : elle est divisée en deux sections de trois années d'études chacune, l'école moyenne et le gymnase.

C'est dans les écoles latines qu'étaient formés les ecclésiastiques, sauf le petit nombre de ceux qui allaient faire leurs études à l'université de Copenhague. Mais en 1847 fut créé à Reykjávik le séminaire ecclésiastique (*Prestaskóli*); la durée des études y fut fixée à trois ans.

C'est en 1760 que s'établit le premier médecin en Islande. A côté de son activité professionnelle, il s'occupa, ainsi que le firent après lui ses successeurs, à instruire des élèves en médecine. Quelques élèves allaient achever leurs études à l'université de Copenhague. La loi du 11 février 1876 a créé l'Ecole de médecine (*Læknaskóli*), dont le cours d'études dure cinq ans; les candidats se rendent ensuite à l'université de Copenhague.

L'Ecole de droit (*Lagaskóli*) à Reykjávik a été créée par la loi du 4 mars 1904, mais elle n'est entrée en activité que le 1er octobre 1908. Jusqu'à ce moment, les juges, les avocats, etc., avaient été obligés d'étudier à l'université de Copenhague.

En ce même mois d'octobre 1908 s'est ouvert le premier séminaire d'instituteurs (*Kennaraskóli*). Auparavant, pour leur préparation pédagogique, les instituteurs pouvaient suivre un cours d'une année dans une école réale privée, à Havnefjord.

Une Ecole de navigation a été créée par la loi du 22 mai 1890.

La première école de jeunes filles a été ouverte à Reykjávik, en octobre 1874, par l'initiative privée. Une autre école a été fondée ensuite à Blönduós, dans l'Islande du Nord.

Deux écoles pour l'étude pratique et théorique de l'agriculture ont également été créées (*Bændaskólinn à Hvanneyri* et *Bændaskólinn à Hólum i Hjaltadal*).

Enfin on trouve à Reykjávik une école de commerce (*Verslemarskóli*) et une école technique (*Iðnskólinn*).

A Akureyri, dans le Nord, il y a une école réale de trois années, dont l'examen de sortie donne le droit d'entrer au gymnase de Reykjávik.

En ce qui concerne l'*instruction des enfants*, une ordonnance du 22 avril 1635 pourvut à leur instruction chrétienne par les pasteurs sous la surveillance du prévôt. Une ordonnance du 29 mai 1744 prescrivit qu'outre l'instruction chrétienne, il serait enseigné aux enfants à lire; une lettre épiscopale du 29 mai 1749 ordonna que les enfants préparés pour la confirmation devaient apprendre à lire et que les leçons devaient leur être données à cet effet pendant l'hiver par une personne sachant lire. Mais ce n'est qu'en 1790 que la connaissance de la lecture devint une obligation de laquelle dépendit l'admission à la confirmation (Lettre de l'évêque Hannes Finnsen, à Skálholt, du 2 juillet 1790).

La loi du 9 janvier 1880 ordonna que l'écriture et le calcul seraient une branche d'enseignement obligatoire pour tous les enfants normaux, et que leur connaissance serait une condition nécessaire pour l'admission à la confirmation.

Pour une organisation convenable de l'école populaire par un acte législatif, il fallut attendre jusqu'au 22 novembre 1907. A cette date a été promulguée une loi aux termes de laquelle, pour les enfants âgés de moins de dix ans, l'instruction n'est que facultative au gré des parents; de l'âge de dix ans à celui de quatorze, les enfants doivent recevoir l'enseignement officiel; toutefois un chef de famille qui ne voudrait pas envoyer ses enfants à l'école officielle peut, avec l'autorisation de la commission scolaire, les instruire à la maison.

Dans les villes et dans les districts de campagne les

plus peuplés, il y a des écoles fixes. Dans les autres districts on a recours à des écoles ambulantes, sous des formes variées. Dans les écoles fixes, la durée de la fréquentation est de six mois à sept mois et demi par an; dans les écoles ambulantes, elle varie de huit à seize semaines par an pour chaque élève. Les écoles sont les unes gratuites, les autres payantes.

Le territoire est divisé en districts scolaires, au nombre d'en iron 200, dont chacun a sa commission scolaire. L'Etat prend à sa charge un tiers ou deux tiers des dépenses d'entretien des écoles dans chaque district; le reste de la dépense est supporté par les communes.

Tous les enfants de l'âge de dix ans à celui de quatorze, aussi bien ceux qui reçoivent l'instruction dans la famille que ceux qui sont inscrits dans les écoles officielles, sont astreints à subir un examen annuel, sous le contrôle d'un délégué nommé par le ministère. Si un enfant, arrivé à l'âge de quatorze ans, n'a pas subi d'une manière satisfaisante les examens annuels, il est tenu encore, de se présenter à l'examen pendant deux années encore, jusqu'à l'âge de seize ans.

La direction supérieure de toute l'instruction publique appartient au ministère de l'Islande. Les écoles supérieures sont placées immédiatement sous son autorité; les écoles primaires sont surveillées par un inspecteur scolaire nommé par le ministère.

Une loi a été présentée en 1909 pour l'érection d'une université (*Háskóli*) à Reykjávik, avec quatre facultés : théologie, droit, médecine et philosophie. Les trois premières de ces facultés remplaceront la Prestaskóli, la Lagaskóli et la Læknaskóli; à la faculté de philosophie seront enseignées la philosophie, la philologie islandaise, l'histoire islandaise, ainsi que la littérature ancienne et moderne de l'Islande.

Les renseignements contenus dans cet article nous ont été obligeamment fournis par l'Islands Ministerium à Reykjávik.

*Bibliographie. — Bekendtgörelse angaaende forelöbigt Reglement for den lærde afdeling i den höjere Almenskole i Reykjávik.* (Islands Ministerium, den 13. Marts 1908; Kjöbenhavn, 1908.) — *Sammendrag af statistiske Oplysninger om Island, udgivet af Statens Statistiske Bureau*; Köbenhavn, 1907.

**ITALIE.** — Pour ce qui concerne l'histoire de l'éducation en Italie dans l'antiquité, nous renvoyons au mot *Romains*. Dans le présent article, nous n'avons à parler que de l'Italie au moyen âge et dans les temps modernes.

I. **Résumé historique.** — Le moyen age. — Dans les dernières années de la puissance latine, l'école en Italie déclina, elle aussi; puis lorsque l'empire romain tomba par l'invasion des barbares, et qu'un monde nouveau, mystique dans ses croyances, naïf dans sa foi, surgit de ses débris, la double action du christianisme et des barbares donna le coup de grâce à l'ancienne culture païenne. Mais quoique les contemporains de l'invasion nous décrivent en toute sincérité les ruines qu'elle fit et les ténèbres dans lesquelles elle sembla ensevelir le monde, tous les historiens sont cependant d'accord dans l'affirmation que l'école ne s'éteignit pas avec l'empire, et que la politique réparatrice de Théodoric eut la gloire de sauver les études comme de restaurer les villes. Au temps de Cassiodore, le trésor public avait à sa charge des chaires de grammairiens, de rhéteurs, de jurisconsultes entourés et applaudis de la jeunesse romaine. Mais après la sanglante décadence qui marqua la fin de la domination des Goths, lorsque Rome, prise et reprise, eut souffert les horreurs de quatre assauts et qu'à la fin apparurent les Lombards « comme le fer tiré de sa gaine pour faucher ce qui restait du genre humain » (selon l'expression d'un contemporain), alors, et aussi dans le désordre des siècles suivants, tout enseignement se tut et toute science périt. En 680, les pères du concile de Latran avouèrent que « aucun d'eux ne pouvait se vanter d'exceller dans l'éloquence profane, car la fureur de nombre de peuples avait désolé ces provinces; et les serviteurs de Dieu, réduits à vivre du travail de leurs mains, passaient des journées pleines d'angoisse » Le pape Agathon déclarait que « la science complète des Ecritures ne se trouvait pas à Rome ».

Les guerres des Lombards contre les Grecs, les incursions des Sarrasins, l'établissement de la domination franque, les luttes des successeurs de Charlemagne remplirent le reste de cette période, durant laquelle la nuit se fait toujours plus profonde. Pas d'écoles, sinon auprès des cathédrales et dans l'intérieur des cloîtres; ces écoles, d'un caractère exclusivement ecclésiastique, ne sont destinées qu'au recrutement du clergé. Mais les prêtres eux-mêmes restent presque toujours plongés dans une crasse ignorance, et il est rare d'en rencontrer qui sachent lire l'Evangile. Un édit du roi Lothaire, en 823, nous fait connaître les villes d'Italie où les élèves désireux d'apprendre la grammaire trouveront des maîtres : ce sont Pavie, Ivrée, Turin, Crémone, Florence, Fermo, Vérone et Cividale.

A partir du dixième siècle, un peu de lumière commence à percer les ténèbres. Sous l'influence des Arabes, dont les écoles d'Espagne étaient si florissantes, les études sont peu à peu remises en honneur dans l'Europe chrétienne, et particulièrement en Italie. Des écoles de droit se fondent à Rome, à Pavie, à Ravenne; on n'y enseignait d'abord que le droit canon, mais, après que les Pisans eurent retrouvé les Pandectes à Amalfi en 1135, le droit romain eut à son tour ses docteurs, et de nombreux élèves se pressèrent aux écoles de Bologne, de Padoue, de Modène, de Parme, de Plaisance, de Mantoue, de Pise, de Gênes, de Naples. L'empereur Frédéric II protégea les légistes; il encouragea aussi l'étude de la médecine, et, lorsqu'il fonda l'université de Naples en 1224, il y institua une chaire d'anatomie. Les cités italiennes, fières de leurs libertés municipales, riches par leur commerce et leur industrie, ne se contentèrent pas de leur prospérité matérielle; elles voulurent y joindre la culture des lettres, des arts et des sciences, et rivalisèrent entre elles sur ce terrain comme sur celui des conquêtes politiques et commerciales.

Avec le Dante (1265-1321) se termine le moyen âge en Italie. Le grand poète florentin a résumé dans sa *Divine Comédie* les croyances de son époque, en même temps que, dépassant l'horizon de ses contemporains par la puissance de son génie, il entrevoit déjà l'aube de la Renaissance.

La Renaissance. — C'est d'Italie que partit le grand mouvement d'émancipation intellectuelle qu'on a appelé la Renaissance. Dès le milieu du quatorzième siècle, Pétrarque et Boccace donnent une vive impulsion à l'étude de l'antiquité.

L'Italie posséda au quinzième siècle un grand éducateur, le célèbre Victorin de Feltre, qui, appelé à Mantoue en 1425 par le marquis François de Gonzague, y fonda l'école modèle connue sous le nom de *Maison joyeuse*. Il n'a pas laissé d'écrits; mais son exemple exerça sur ses contemporains une influence féconde. Il sera parlé de son œuvre avec détails dans l'article spécial qui lui est consacré.

Nous n'avons pas à faire ici l'histoire des lettres et des arts en Italie au quinzième et au seizième siècles; n'ayant à parler que des écoles et de la littérature pédagogique, nous mentionnerons seulement ceux des écrivains italiens qui ont traité de l'art d'instruire la jeunesse. Parmi ceux-ci, les plus connus, au quinzième siècle, sont Pier Paolo Vergerio, Filelfo (Philelphe), Leon Battista Alberti, Enea Silvio Piccolomini (Pie II); enfin Maffeo Vegio, auteur d'un Traité sur l'éducation, et Antonio de Ferraris, dit le *Galateo*, dont l'ouvrage intitulé *l'Education des Italiens* est rempli de sentiments élevés et patriotiques. Ces deux ouvrages sont écrits en latin. Au siècle suivant, on trouve le livre du cardinal Sadolet, *De liberis recte instituendis*; celui du cardinal Alexandre Piccolomini, *Dell' Istituzione morale, libri XII*; les dialogues italiens de Sperone Speroni sur divers sujets d'éducation et son discours sur l'allaitement maternel; l'ouvrage de Francesco Tommasi intitulé : *Il reggimento del padre di famiglia*; et enfin le célèbre dialogue du Tasse, *Il padre di famiglia*, où le grand poète expose à Scipion de Gonzague ses vues sur l'éducation.

La réaction catholique. Les Jésuites. Les écoles

DU PEUPLE. — Le seizième siècle s'acheva tristement pour l'Italie. Après avoir servi longuement de champ de bataille aux souverains qui s'en disputaient la possession, elle tomba définitivement sous la domination étrangère. En même temps, l'Eglise, qui s'était vue menacée dans son unité, faisait un effort suprême pour raffermir sa puissance et pour étouffer l'esprit nouveau. Elle appelait à son secours l'inquisition, réorganisée à Rome sous le pontificat de Paul III, et les Jésuites, auxquels furent confiés les collèges de la plupart des villes d'Italie. Ce régime de compression des intelligences et des consciences ne tarda pas à stériliser le génie italien. Le grand Galilée, si cruellement persécuté par le Saint-Office, pour avoir démontré le mouvement de la terre, fut le dernier représentant de la Renaissance.

En même temps que l'Eglise confiait aux Jésuites l'éducation des enfants des classes aisées, elle s'occupait aussi d'ouvrir des écoles pour les pauvres. Saint Charles Borromée, archevêque de Milan, créa les premières écoles du dimanche; un peu plus tard, Calasanz fonda les *écoles pies* et l'institut des *Piaristes*. D'autres congrégations du même genre se fondèrent successivement; mais leurs efforts pour tirer le peuple de l'ignorance ne produisirent que de minimes résultats, et les masses restèrent presque partout plongées dans l'ignorance et la superstition.

LE DIX-HUITIÈME SIÈCLE. — Le dix-septième siècle n'offre en Italie que le triste spectacle d'une décadence toujours plus profonde. Mais avec le dix-huitième siècle la domination des Jésuites va finir. Le satirique Parini flagelle la corruption et la sottise de son temps; dans son *Ode à l'éducation*, il place dans la bouche du centaure Chiron des préceptes remplis d'élévation et de sagesse. Gaspare Gozzi, le moraliste vénitien, publie divers ouvrages sur la réforme des études et sur les écoles qu'il faudrait substituer à celles des Jésuites. Des philosophes et des jurisconsultes, Genovesi, Vico, Beccaria, Filangieri, traitent avec hardiesse les questions de législation et d'économie sociale; ils démontrent que le devoir d'un bon gouvernement est de combattre l'ignorance. Grâce à leurs écrits, une opinion publique commence à renaître en Italie, et les princes se montrent disposés à écouter les hommes éclairés qui leur proposent des réformes. La Toscane et la Lombardie, sous le gouvernement du duc Léopold et de Joseph II, virent s'accomplir des progrès réels : Léopold s'occupa sérieusement de l'instruction populaire; Joseph fit participer la Lombardie aux réformes scolaires dont l'Autriche avait été dotée par l'initiative de Felbiger: Milan vit s'ouvrir une école normale, dont la direction fut confiée au Père Soave; c'est à cet éducateur distingué que sont dus les premiers livres élémentaires que l'Italie ait possédés.

Avec la Révolution française une ère nouvelle allait commencer.

LA DOMINATION FRANÇAISE. — Nous ne redirons pas ici les péripéties des longues guerres qui aboutirent au renversement successif des trônes de tous les anciens souverains italiens, ni des tentatives faites à la fin du dix-huitième siècle pour organiser en républiques le Milanais, la Ligurie, les Etats romains et napolitains. Rappelons seulement que, six ans après la proclamation de Napoléon comme empereur, toute l'Italie péninsulaire reconnaissait la domination française. Le Piémont, la Ligurie, Parme, la Toscane, une partie des anciens Etats de l'Eglise avec Rome, étaient directement annexés à l'empire napoléonien; la Lombardie, la Vénétie, Modène, la Romagne, les Marches, formaient le royaume d'Italie, où Eugène de Beauharnais remplissait les fonctions de vice-roi; le royaume de Naples, gouverné d'abord par Joseph Bonaparte, était échu ensuite à Murat.

Dans les parties de l'Italie qui avaient été transformées en départements de l'empire français, l'instruction publique fut organisée conformément au décret impérial de 1808.

Le régime français dota l'Italie de créations utiles et balaya la plupart des anciens abus. Mais il ne pouvait devenir pour ce pays le point de départ d'une régénération complète, parce qu'au lieu de s'appuyer uniquement sur la raison et la justice, il avait ses racines dans le militarisme et l'esprit de conquête. Aussi lorsque s'écroula la fortune de Napoléon, presque tout ce que celui-ci avait fondé disparut avec lui.

L'ITALIE DE 1814 A LA LOI DE 1859. — La Restauration de 1814 s'efforça de remettre partout les choses sur l'ancien pied; l'empereur François I^er^ déclara aux Lombards qu'il voulait « des sujets obéissants, et non des citoyens éclairés »; l'Italie tout entière subit de nouveau la domination hypocrite des prêtres ou le joug brutal des princes absolus.

Cependant, au bout de peu d'années, les souverains se virent obligés de tenir compte dans une certaine mesure des aspirations du parti libéral, et durent faire quelques concessions.

La Toscane jouissait d'un régime plus libéral que les autres parties de l'Italie : un groupe d'hommes généreux entreprit d'y travailler au relèvement des classes populaires par l'éducation; c'étaient Lambruschini, Enrico Mayer, Thouar, Tommaseo, Franceschi; ils préconisèrent le système d'enseignement mutuel, réorganisèrent et multiplièrent les salles d'asile, créèrent des écoles du dimanche. Une publication périodique, la *Guida dell'educatore*, leur servit d'organe. En Lombardie, des pédagogues distingués, Sacchi, Gherardini, Cherubini, écrivirent des livres classiques, qui remplacèrent les manuels du Père Soave, et jetèrent les fondements de la méthodologie scolaire. Aporti, qui avait ouvert à Crémone, dès 1827, une salle d'asile modèle, et qui publia en 1833 son *Manuel* (*Manuale degli asili infantili*), se vit encouragé par le gouvernement autrichien. Le Piémont, sortant enfin de sa torpeur, appela Aporti, qui ouvrit à Turin, en 1844, un cours de pédagogie et de méthode. La même année, un disciple du Père Girard, Vitale Rosi, publiait son *Manuel de l'école préparatoire, introduction à un cours d'études élémentaires*, qui exerça une heureuse influence.

L'année 1848 fit naître dans toute l'Italie d'enthousiastes espérances de liberté politique et d'émancipation du joug étranger, que ruinèrent les désastres de 1849. Mais le Piémont, après avoir vu sa force militaire anéantie à Novare, comprit enfin que c'était par l'éducation populaire qu'il fallait travailler à l'œuvre de la régénération et de l'unité nationale. Déjà un ministère de l'instruction publique avait été créé par le décret du 30 novembre 1847, et la loi du 4 octobre 1848 avait imposé à chaque commune l'obligation d'avoir une école. La *Société d'instruction et d'éducation* se fonda en 1849 à Turin, sous les auspices de Gioberti, de Rayneri, de Berti; elle créa un journal dans lequel furent étudiées toutes les questions intéressant l'éducation. « Sous sa puissante impulsion, les institutions du passé, les méthodes vieillies et routinières, rajeunirent et prirent une vie nouvelle : des écoles primaires et des salles d'asile se fondèrent; les écoles de filles et les écoles normales furent créées; l'enseignement technique et professionnel, inconnu jusqu'alors en Italie, trouva un accueil empressé, comme étant celui qui répondait aux besoins de l'époque; des internats secondaires, dont on espérait plus qu'ils n'ont tenu, furent fondés dans les principales villes; l'université vit se créer des chaires nouvelles, et les facultés reçurent une direction plus scientifique. » (E. Celesia.)

Ce mouvement en faveur de l'instruction publique aboutit dix ans plus tard, après la guerre qui affranchit la Lombardie de la domination de l'Autriche, à la loi du 13 novembre 1859, rédigée par le ministre Casati et qui porte son nom. Cette loi, faite d'abord pour le Piémont, et étendue successivement à l'Italie entière, est restée jusqu'à présent la loi organique de l'instruction publique en Italie.

DE LA LOI DE 1859 A NOS JOURS. — La loi du 13 novembre 1859 contient, en résumé, les dispositions suivantes : l'instruction publique comprend l'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire classique, l'enseignement technique, et l'enseignement primaire. L'enseignement supérieur est donné dans les universités (*università*). L'enseignement secondaire comprend deux degrés : celui du degré inférieur est donné dans les gymnases (*ginnasi*), celui du degré

supérieur dans les lycées (*licei*). Il y a en outre des internats secondaires nationaux et communaux, sous le nom de *convitti nazionali* et de *convitti comunali*, et des collèges classiques municipaux. L'enseignement technique comprend deux degrés : celui du degré inférieur se donne dans les écoles techniques (*scuole tecniche*), celui du degré supérieur dans les instituts techniques (*istituti tecnici*); il y a en outre des écoles techniques municipales. L'enseignement primaire ou élémentaire a aussi deux degrés; le programme du degré inférieur comprend, comme matières obligatoires : l'enseignement religieux, la lecture, l'écriture, l'arithmétique élémentaire, la langue italienne, des notions élémentaires du système métrique; le programme du degré supérieur comprend, outre le développement des matières du degré inférieur, les règles de la composition, la calligraphie, la tenue des livres, la géographie élémentaire, l'exposé des faits les plus saillants de l'histoire nationale, les notions des sciences physiques et naturelles applicables aux usages les plus ordinaires de la vie; à ces matières sont ajoutés, dans les écoles supérieures de garçons, les premiers éléments de la géométrie et le dessin linéaire; dans celles de filles, les travaux à l'aiguille. Le cours inférieur et le cours supérieur durent chacun deux ans; ils se composent l'un et l'autre de deux classes distinctes. Nul ne peut être inscrit au cours inférieur en qualité d'élève régulier s'il n'a atteint l'âge de six ans. L'instruction élémentaire est donnée gratuitement dans toutes les communes. Celles-ci y pourvoient en proportion de leurs ressources, et selon les besoins de leurs habitants. Dans chaque commune, il doit y avoir au moins une école où sera donnée aux jeunes garçons l'instruction élémentaire du degré inférieur, et une autre de même degré pour les jeunes filles; d'autres écoles devront également être ouvertes, au moins pendant une partie de l'année, dans les fractions de communes dont les habitants ne peuvent pas, à cause de la distance, profiter de l'école communale, et où il y aura plus de cinquante enfants. Deux communes peuvent, dans certains cas, être autorisées à n'avoir qu'une seule école. La fréquentation de l'école primaire du degré inférieur est obligatoire. Il doit être établi des écoles élémentaires du degré supérieur, de garçons et de filles, dans toutes les communes de plus de 4000 habitants. Pour enseigner dans une école élémentaire publique, il faut être porteur d'un brevet de capacité. Le traitement des instituteurs est à la charge des communes. Il est établi un certain nombre d'écoles normales pour former des instituteurs et des institutrices : ces écoles sont entretenues par l'État.

*Obligation.* — Le 22 juin 1868, le Sénat italien, « considérant que la loi du 13 novembre 1859 a déclaré l'instruction élémentaire obligatoire, mais sans spécifier de sanction relative à cette obligation, et que l'instruction primaire gratuite et obligatoire a produit dans plusieurs pays d'excellents effets, » invita le gouvernement à ouvrir une enquête sur la situation de l'enseignement primaire en Italie. Cette enquête aboutit à la présentation, par le ministre Correnti, d'un projet de loi (17 avril 1872) qui ne fut pas discuté, le ministre ayant été renversé peu après. M. Scialoja présenta l'année suivante (28 janvier 1873) un autre projet qui instituait la sanction de l'obligation sous la forme d'une amende; mais ce projet, par une singulière contradiction, rétablissait la rétribution scolaire, afin, disait l'exposé des motifs, de pouvoir améliorer les traitements du personnel enseignant.

Le projet de M. Scialoja ne fut pas adopté, non plus que celui de son successeur M. Bonghi (du 26 février 1875). Enfin M. Coppino, qui remplaça M. Bonghi, eut plus de succès : son projet, présenté à la Chambre des députés, le 16 décembre 1876, est devenu la loi du 15 juillet 1877 sur l'obligation.

Voici les dispositions essentielles de la loi du 15 juillet 1877, concernant l'obligation et les sanctions pénales y relatives :

« ARTICLE PREMIER. — Les enfants de l'un et de l'autre sexe qui ont atteint l'âge de six ans révolus, et à l'instruction desquels les parents ou ceux qui les remplacent ne pourvoient pas soit au moyen des écoles privées, aux termes des articles 355 et 356 de la loi du 13 novembre 1859, soit au moyen de l'enseignement domestique, doivent être envoyés à l'école élémentaire de la commune.

« L'instruction privée se constate devant l'autorité municipale, par la présentation au syndic du registre de l'école, et l'instruction domestique par la déclaration des parents ou de leurs remplaçants, indiquant les moyens d'enseignement employés.

« L'obligation de pourvoir à l'instruction des enfants trouvés, des orphelins et des autres enfants sans famille accueillis dans les établissements de bienfaisance, incombe aux directeurs de ces établissements; et lorsque ces enfants sont confiés aux mains de particuliers, l'obligation est transférée au chef de la famille qui reçoit l'enfant.

« ART. 2. — L'obligation mentionnée à l'article 1er reste limitée au cours élémentaire inférieur, qui dure dans la règle jusqu'à la neuvième année, et comprend les premières notions des devoirs de l'homme et du citoyen, la lecture, la calligraphie, les rudiments de la langue italienne, de l'arithmétique et du système métrique; elle peut cesser plus tôt si l'enfant subit avec succès, sur les matières énumérées ci-dessus, un examen qui aura lieu soit à l'école, soit devant le délégué scolaire, en présence des parents ou d'autres représentants de la famille. Si l'élève échoue, l'obligation est prolongée jusqu'à la fin de la dizième année.

« ART. 3. — Les parents ou leurs remplaçants, s'ils n'obéissent pas spontanément aux prescriptions de la loi, seront convoqués par le syndic (maire) et engagés à s'y conformer. S'ils ne comparaissent pas au bureau municipal, ou ne justifient pas l'absence de leurs enfants, ou ne les envoient pas à l'école publique dans le délai d'une semaine après l'avertissement, ils seront punis de l'amende établie par l'article 4.

« ART. 6. — Durant les vacances, les élèves seront tenus de fréquenter l'école du dimanche là où cette école existe.

« Après avoir achevé le cours élémentaire inférieur, les élèves devront fréquenter pendant un an l'école du soir dans les communes où cette école sera établie.

« ART. 8. — Les dispositions pénales édictées par la présente loi sont applicables dans tous les chefs-lieux de communes, et dans les fractions de commune où existe une école communale et où la population est agglomérée ou habite dans un rayon qui ne dépasse pas deux kilomètres. »

Une loi du 7 juillet 1878 rendit la gymnastique éducative obligatoire dans les écoles, et marqua ainsi un nouveau progrès dans l'éducation scolaire élémentaire. En effet, affirmer la nécessité pour l'éducation physique de marcher du même pas que l'éducation intellectuelle et morale était certes orienter l'école vers les sages principes d'une éducation rationnelle.

Une loi du 16 décembre 1878, due au ministre De Sanctis, a organisé une caisse de retraites (*Monte delle pensioni*) en faveur des instituteurs et des institutrices. Le *Monte delle pensioni* a aujourd'hui un fonds d'environ 140 millions de francs, et c'est une des institutions qui font le plus d'honneur à l'Italie.

Le 16 février 1888 fut publié le *Règlement unique pour l'instruction élémentaire*; et, par un décret royal du 25 novembre de la même année, on apporta des modifications radicales aux programmes didactiques. Les Instructions qui précédaient les nouveaux programmes recommandaient d'une façon spéciale à l'instituteur « de se rappeler que l'école doit poursuivre trois buts : donner de la vigueur au corps, de la pénétration à l'intelligence, de la rectitude à l'esprit, et de diriger, dans la mesure du possible, ses efforts en toutes choses de façon à les obtenir ». Ces Instructions, dues à la plume du regretté Aristide Gabelli, résumaient admirablement toute la conception de la pédagogie moderne. Mais les programmes ne correspondaient nullement aux Instructions, ils étaient excessifs quant à la matière, et défectueux quant à la méthode, et ils laissèrent subsister un vif désir d'une nouvelle réforme.

Celle-ci vint enfin en 1894, par le décret royal du 29 novembre; elle s'inspira de la formule du ministre

Baccelli : « Enseigner au peuple le nécessaire, soigner son éducation le plus possible ».

Le décret royal du 9 octobre 1895, afin d'unir dans un texte unique toutes les dispositions législatives et règlementaires sur l'organisation des écoles élémentaires et sur les conditions du corps enseignant, publia un *Règlement général*, qui est resté en vigueur jusqu'à la publication du nouveau règlement du 6 février 1908, que les lois récentes ont rendu nécessaire.

Le 8 juillet 1904 fut publiée une loi contenant des « dispositions pour l'école et les maîtres élémentaires », par lesquelles on cherchait principalement à compléter et à rendre plus efficaces les lois de 1859 et de 1877. Cette loi, due au ministre Orlando, marqua dans l'ordre des écoles primaires un progrès très notable. C'est, en effet, à cette loi qu'on doit :

1° L'extension de l'obligation de l'instruction jusqu'à l'âge de douze ans, là où des écoles élémentaires supérieures existent; celles-ci, dont la fréquentation, dans de nombreuses communes, était facultative, sont ainsi devenues d'une fréquentation obligatoire; le concours de l'Etat leur est assuré, à raison de 150 francs par classe, et la commune a la faculté d'imposer une contribution scolaire, sous réserve de l'approbation du Conseil scolaire provincial;

2° La faculté pour les communes d'inscrire à leur budget un crédit pour secourir les enfants appartenant aux familles pauvres, soit par des repas scolaires, soit par la distribution de vêtements, de livres et d'autres choses nécessaires pour l'instruction, même si les communes dépassent la limite légale de la surtaxe;

3° L'institution de l'examen de maturité (*esame di maturità*), à la suite duquel tout enfant peut être admis, au sortir de la quatrième classe élémentaire, à entrer dans une école secondaire. De cette façon, l'examen d'admission à la première classe des écoles secondaires est aboli;

4° L'institution d'une sixième classe dans toutes les communes où les cours élémentaires pour garçons et pour filles sont complets, avec le programme suivant: italien, notions d'histoire civile d'Italie au dix-neuvième siècle, en relation avec les faits économiques; notions des institutions civiles de l'Etat et de morale civile; géographie générale et économique, en particulier de l'Italie; arithmétique et notions de géométrie; notions d'économie domestique et de comptabilité pratique; notions de sciences physiques et naturelles et d'hygiène; calligraphie et dessin. Dans les classes de filles on ajoutera les travaux à l'aiguille. En outre, et quand les besoins locaux l'exigeront, on instituera l'enseignement spécial du chant, du travail manuel et de l'agriculture.

Le cours primaire se termine avec la sixième classe. On obtiendra le certificat d'études de ce cours après six années d'étude, en subissant l'examen correspondant et en payant les droits de diplôme (5 francs);

5° L'institution de 3000 nouvelles écoles du soir et écoles dominicales pour adultes, qui s'ouvriront, en plus de celles qui existent déjà, dans les communes où la quantité moyenne des illettrés est la plus grande. On inscrira au budget de l'instruction publique la somme de 500000 francs pour rétribuer le corps enseignant.

A ce propos, le ministre de l'instruction publique, M. Rava, dans la séance du 5 juillet 1909, a fait à la Chambre les déclarations suivantes :

« Les cours du soir établis par la loi de 1904 sont au nombre de 3000 et ceux de la loi de 1906 pour le Midi (voir pages 878 et 880) au nombre de 2320, au total 5320; ils fonctionnent tous, et sont fréquentés par 200000 élèves. Et il ne s'agit pas d'inscriptions tout simplement, car le nombre des élèves qui ont fréquenté les cours et passé leurs examens dépasse 100000.

« Il y a encore les cours du soir pour les adultes, de l'ancien type : l'envie de s'instruire se manifeste aussi par l'assiduité des ouvriers aux leçons des Universités populaires, dont tout le monde ressent les effets bienfaisants. »

En outre, la loi de 1904 établit de plus rigoureuses sanctions pour les cas de contravention à l'instruction obligatoire, et elle améliora sensiblement la condition juridique et financière du corps enseignant.

Ce qui distingue particulièrement cette loi, c'est d'avoir établi la séparation, réclamée depuis longtemps, entre l'école *populaire*, n'ayant d'autre but qu'elle-même, et l'école *élémentaire*, qui prépare aux études secondaires.

*Laïcité*. — Il faut parler ici du principe de la *laïcité* de l'école, qui a fait à plusieurs reprises, en Italie, l'objet de vives controverses.

L'école primaire italienne n'est laïque ni par le caractère du personnel enseignant, ni par celui du programme d'études. En effet, les instituteurs et institutrices ecclésiastiques sont admis au même titre que les laïques à enseigner dans les écoles tant publiques que privées; et la loi de 1859 place la religion au nombre des matières obligatoires d'enseignement de l'école communale (art. 315).

Cependant, dix-huit ans plus tard, la loi du 15 juillet 1877 sembla abolir cet enseignement par prétérition : en effet, en énumérant en son article 2 les matières formant le programme de l'enseignement élémentaire inférieur (voir p. 875), elle a omis la religion, et a introduit un enseignement nouveau, celui des devoirs de l'homme et du citoyen, que la loi de 1859 ne connaissait pas.

S'autorisant du silence de la loi de 1877, plusieurs villes ont rayé du programme de leurs écoles primaires l'enseignement religieux, et le gouvernement a laissé faire. Fait non moins caractéristique : les programmes de 1867 avaient inscrit au tableau d'emploi du temps des écoles normales deux leçons de religion par semaine; lorsque M. De Sanctis publia les nouveaux programmes du 30 septembre 1880, il supprima ces leçons de religion, et les remplaça par l'enseignement « des droits et des devoirs ».

La tendance, depuis 1877, s'était donc accentuée dans le sens de la laïcité de l'enseignement, et, si la loi du 15 juillet 1877 eût existé seule, on aurait pu dire que cette laïcité était un fait accompli. Mais, par une bizarre inconséquence, on n'avait pas touché à l'article 315 de la loi de 1859; et même, lorsque fut publié un nouveau règlement général pour l'instruction primaire, à la date du 9 octobre 1895, on y plaça un article qui, selon le décret du ministère de l'instruction publique en date du 20 août 1906, « interprète et harmonise l'article 315 de la loi Casati et l'article 2 de la loi du 15 juillet 1877 ».

Le règlement le plus récent, celui du 6 février 1908, a tenté de concilier les différentes tendances par l'article suivant (article 3) :

« Les communes ont le devoir de pourvoir à l'instruction religieuse des élèves dont les parents la demandent, aux jours et heures établis par le Conseil scolaire provincial, au moyen des instituteurs des classes, pourvu qu'ils soient estimés aptes à cette charge et qu'ils l'acceptent, ou au moyen d'autres personnes dont l'habileté soit reconnue par le Conseil scolaire.

« Si la majorité des conseillers de la commune refusait d'organiser l'enseignement religieux, celui-ci pourra être donné, aux frais des pères de famille qui l'ont demandé, par une personne pourvue du brevet d'instituteur primaire et approuvée par le Conseil scolaire provincial. Dans ce cas, on pourra disposer, pour cet enseignement, des édifices scolaires, aux jours et heures qui seront établis par le Conseil scolaire provincial. »

La question est cependant plus controversée que jamais, et il sera nécessaire de la résoudre au plus tôt par une disposition législative qui tienne compte de l'esprit du temps et des tendances de plus en plus marquées en faveur de la laïcisation absolue des écoles.

**Etat actuel.** — AUTORITÉS SCOLAIRES. — L'organisation scolaire du royaume d'Italie est toujours celle qui fut instituée par la loi du 13 novembre 1859. Le Conseil supérieur de l'instruction publique, qui, aux termes de cette loi, se composait de 21 membres tous nommés par le roi, a été toutefois augmenté en nombre et rendu en partie électif par la loi Baccelli (12 février 1881). Une loi récente (1906) y a ajouté une *section pour les écoles moyennes*, composée de 8 membres, dont 4 sont nommés par le ministre et 4 par les professeurs des écoles secondaires.

L'administration scolaire provinciale est confiée à un Conseil scolaire. Les Conseils scolaires provinciaux, les provéditeurs, les inspecteurs d'arrondissement ont gardé les attributions que leur ont données le décret du 22 septembre 1877, le règlement du 3 novembre suivant et le règlement du 19 avril 1906.

Au chef-lieu de chacune de 69 provinces du royaume siège un Conseil scolaire, composé du préfet, président, du provéditeur, vice-président, et de dix conseillers, dont quatre sont des délégués de la province, deux des délégués de la commune chef-lieu; deux autres, un médecin et un comptable, sont nommés par le ministre; les deux derniers sont le directeur (*preside*) du lycée-gymnase et le directeur ou la directrice de l'école normale. Un règlement récent (19 avril 1906) dispose que le plus ancien inspecteur primaire du chef-lieu prendra part avec voix consultative aux réunions du Conseil provincial. Ce Conseil, auquel appartient la surveillance de tout ce qui regarde l'instruction primaire et normale, l'instruction classique, et l'instruction technique, se réunit une fois par mois : il veille à l'exécution des lois et règlements, approuve les budgets des écoles publiques, sanctionne la nomination des instituteurs, donne son préavis sur la répartition des subsides aux communes et aux maîtres, surveille l'enseignement privé, etc.

Le provéditeur est spécialement chargé de ce qui concerne les lycées, les gymnases, les écoles techniques et les écoles normales. Il est nommé par le roi.

Les inspecteurs d'arrondissement visitent les écoles primaires deux fois par an. Le décret du 21 avril 1881 a institué un certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur d'arrondissement; ne sont admis à passer l'examen qui confère ce titre que les instituteurs qui ont enseigné pendant huit ans dans les écoles publiques, qui ont obtenu le diplôme de directeur didactique, et qui ont subi avec succès les examens à la fin des deux ans du cours de l'*école pédagogique* instituée dans les universités principales du royaume.

Selon une loi approuvée au mois de juillet 1908, le personnel des provéditeurs devra se composer de 69 provéditeurs, un pour chaque province du royaume, divisés en classes avec des appointements de 5000, 6000, 7000 et 8000 francs. Par l'effet de la « loi pour le Midi », dont il sera parlé plus loin, les inspecteurs primaires ont été augmentés jusqu'au nombre de 283; ils sont divisés en quatre classes avec des appointements de 2500, 3000, 3500 et 4000 francs. Chaque inspecteur a droit au remboursement des frais de voyage et à 8 ou 10 francs d'indemnité de séjour pendant les inspections.

Salles d'asile. — A la fin de l'année scolaire 1901-1902 (la dernière dans laquelle a eu lieu un recensement officiel en Italie), on avait ouvert dans 2176 communes du royaume sur 8274 (c'est le nombre qui existait le 30 juin 1902) des salles d'asile proprement dites ou d'autres instituts pour la première instruction et pour l'éducation de l'enfance.

Les salles d'asile sont fondées et entretenues volontairement par les communes, aucune loi ne les rendant obligatoires, ou par des associations privées, et même par de simples particuliers. Le total des asiles tant publics que particuliers a été, en 1901-1902, de 3314 (dans beaucoup de communes il y en avait plus d'un); ils ont reçu 355 594 enfants (181 681 garçons et 173 913 filles). Quant à leur caractère juridique, ces 3314 salles d'asile se divisaient en 1489 constituées par des œuvres pieuses ou érigées en corps moral (*corpo morale*), et 1825 non érigées en corps moral. De ces dernières, 430 étaient entretenues par des communes, 193 par d'autres personnes juridiques, 1202 par des associations privées ou des particuliers.

Pour ce qui concerne la méthode d'éducation suivie dans les salles d'asile, on employait dans 61 d'entre elles la méthode de Frœbel, dans 64 la méthode d'Aporti, et dans 2615 une méthode mixte. Cette dernière méthode, qui n'est pas bien définie, ni bien délimitée quant à son programme et son développement, était suivie dans la presque totalité des salles d'asile privées, c'est-à-dire dans 1045 sur 1202.

Les élèves sont pour la plus grande partie reçus gratuitement dans les salles d'asile; quelques-uns, qui appartiennent à des familles aisées, paient une rétribution mensuelle. Les salles d'asile entièrement gratuites étaient au nombre de 1138, dont 802 publiques; celles dans lesquelles payaient uniquement les enfants de familles aisées étaient au nombre de 1515, dont 1048 publiques; celles enfin dans lesquelles tous les élèves payaient une rétribution mensuelle étaient au nombre de 661, dont 262 publiques.

Les ressources pour l'entretien des salles d'asile sont fournies par le corps qui les a fondées, ou bien proviennent de subsides permanents ou éventuels de ce corps même, ou de l'Etat, ou des citoyens, ainsi que des rétributions des élèves payants. En 1901-1902, les recettes des salles d'asile ont été de 7 618 239 fr., dont 2 889 386 fr. provenant de rentes patrimoniales, 1 532 000 fr. des communes, 814 000 fr. de la rétribution des élèves payants, 340 fr. des cotisations annuelles des membres fondateurs, et le reste des subsides de l'Etat, des provinces, etc. Les dépenses ont été d'environ 7 millions de francs.

Instruction élémentaire. — En 1901-1902, sur 8274 communes existant à la fin de cette année scolaire, l'instruction était obligatoire dans 8257.

*Ecoles élémentaires du jour* (*scuole elementari diurne*). — Les écoles élémentaires du jour, tant privées que publiques, étaient au nombre de 61 777, dirigées par 65 739 instituteurs ou institutrices. Elles ont reçu 2 733 349 élèves (1 434 844 garçons et 1 298 505 filles), dont 2 497 078 dans le cours inférieur (1 296 114 garçons et 1 200 964 filles) et 236 271 dans le cours supérieur (138 730 garçons et 97 541 filles).

*Ecoles publiques.* — Les écoles diurnes publiques étaient au nombre de 50 640 régulières, c'est-à-dire obligatoires, et de 2619 irrégulières, c'est-à-dire facultatives. Ces dernières n'ont pas les caractères des écoles élémentaires véritables, car elles sont en général dirigées par des personnes dépourvues de titres légaux pour l'enseignement et rétribuées par des rémunérations inférieures aux traitements légaux les plus bas; elles ne durent pas toute l'année et on ne les ouvre pas tous les ans, et en outre l'enseignement n'y a pas toujours lieu avec les programmes prescrits.

Les écoles publiques pour l'enseignement du degré inférieur étaient au nombre de 47 040 (y compris les irrégulières), dirigées par 46 190 instituteurs ou institutrices effectifs et 2043 suppléants et aides; celles du degré supérieur étaient au nombre de 6219, distribuées sur 1839 communes et dirigées par 5960 instituteurs ou institutrices effectifs et 281 suppléants et aides.

*Ecoles privées.* — Les écoles diurnes privées étaient au nombre de 3757, avec 8518 salles d'école.

L'enseignement y était donné par 9306 personnes (2008 hommes et 7298 femmes).

De ces instituteurs et institutrices, 4427 (48 0/0) appartenaient au clergé séculier ou à des congrégations religieuses, et 4879 (52 0/0) étaient des laïques.

Dans la plus grande partie des écoles privées, exactement dans 2154, l'enseignement était payant; dans 567 il y avait des classes gratuites et des classes payantes; enfin dans les autres, c'est-à-dire dans 1036, l'enseignement était entièrement gratuit.

Les élèves inscrits dans ces écoles étaient au nombre de 184 766 (59 291 garçons et 125 475 filles), 141 505 dans le cours inférieur et 43 261 dans le cours supérieur.

*Examens.* — Le règlement du 9 octobre 1895 pour l'instruction élémentaire a prescrit, pour les écoles diurnes, — outre les examens semestriels, les examens d'admission et de promotion, — des examens de *proscioglimento dall' obbligo* (c'est-à-dire de dispense de l'obligation) à la fin de la troisième classe, et des examens de licence du cours supérieur, à la fin de la cinquième classe. Les résultats des examens de l'année 1901-1902 ont été les suivants :

Pour les examens de *proscioglimento dall'obbligo* se sont présentés : garçons, 169 374 (dispensés, 127 275); filles, 134 281 (dispensées 101 021).

Pour les examens de licence de la cinquième classe élémentaire se sont présentés : garçons, 24 788 (licenciés, 19 111); filles, 14 808 (licenciées, 11 909).

Il y a donc eu, dans les examens de *proscioglimento dall' obbligo*, une proportion de 71,57 0/0 de garçons approuvés et de 75,23 0/0 de filles approuvées,

ce qui donne une moyenne de 73,19 0/0; dans les examens de licence de la cinquième classe élémentaire, la proportion a été la suivante : garçons approuvés, 77,10 0/0; filles approuvées, 80,42 0/0; moyenne, 78,34 0/0.

Le règlement du 13 octobre 1904 sur les examens, substitué à celui du 9 octobre 1895, a apporté diverses innovations; les plus importantes sont celles qui ont rapport à l'examen de *maturité*, institué par la loi Orlando du 8 juillet 1904. L'article 141 de ce règlement dit : « L'examen de *maturité* sera subi par les élèves de la quatrième classe élémentaire ou par des candidats provenant d'une école privée ou paternelle, quand ils ont accompli leur dixième année ou quand ils doivent l'accomplir avant le 31 décembre de l'année en cours et qu'ils veulent continuer leurs études dans les écoles moyennes. L'examen de *licenza elementare* (du certificat d'études primaires) a lieu à la fin de la sixième classe élémentaire pour ceux qui ont douze ans accomplis ou quand ils doivent accomplir cet âge avant le 31 décembre de l'année en cours. »

*Ecoles du soir, écoles du dimanche, et cours d'automne (scuole serali, scuole festive, corsi autunnali).* — La loi du 15 juillet 1877 sur l'instruction obligatoire prescrit, comme nous l'avons vu, que pendant les vacances les élèves des écoles élémentaires doivent fréquenter les écoles du dimanche, là où elles existent, et qu'après avoir terminé le cours élémentaire inférieur obligatoire les élèves devront encore fréquenter les écoles du soir, ou les écoles du dimanche, pendant un an, dans les communes où celles-ci ont été instituées, à moins qu'ils ne continuent leurs études dans le cours supérieur. Ces écoles, qui ont reçu le nom de *scuole serali o festive di complemento*, ont pour but de continuer et d'étendre l'instruction reçue dans le cours inférieur.

Les écoles du soir et celles du dimanche, pour les adultes qui n'avaient pas fréquenté auparavant l'école élémentaire, existaient avant la loi du 15 juillet 1877. Aucune loi n'a déclaré obligatoire pour les communes l'institution des écoles du soir et de celles du dimanche, soit de complément, soit pour adultes. Cependant l'Etat et les communes subventionnèrent annuellement, par des sommes inscrites à leur budget, l'institution d'écoles du soir et d'écoles du dimanche, tant de complément que pour les adultes. Beaucoup de communes les entretiennent à leurs frais, dans les locaux mêmes des écoles du jour, et en confient la direction aux instituteurs de celles-ci; d'autres fournissent les locaux et leur ameublement aux instituteurs des écoles communales ou à des associations privées et à des instituteurs particuliers.

Des examens ont lieu dans les écoles du soir et du dimanche pour constater les progrès accomplis ; on suit, tant pour l'inscription que pour les examens, les mêmes règles que pour les écoles de jour.

Pendant l'année scolaire 1901-1902, des écoles du soir ont fonctionné dans 1576 communes, au nombre de 567 écoles de complément et de 1009 écoles pour adultes. Des écoles du dimanche ont fonctionné dans 558 communes, avec le caractère d'écoles complémentaires dans 321 et d'écoles pour adultes dans 237. Enfin les communes dans lesquelles elles sont restées ouvertes pendant les vacances, comme écoles dites d'automne, ont été au nombre de 376. En tout il y a eu 5404 écoles du soir, du dimanche et d'automne, dirigées par 5687 instituteurs ; elles ont reçu un total de 178311 élèves, dont 134526 garçons et 43785 filles.

En 1871-1872, l'Italie avait 9809 écoles du soir et 4743 écoles du dimanche, avec plus de 16000 instituteurs et plus de 450000 élèves; les écoles ont diminué en nombre d'année en année, parce qu'elles ne donnaient en général que de faibles résultats. Comme on n'a jamais fait aucune loi pour rendre obligatoire l'institution de véritables écoles complémentaires, qui auraient remplacé les anciennes écoles du soir et du dimanche pour adultes, ces dernières aussi finirent par disparaître, faute de moyens, et pour d'autres raisons.

En même temps on diminua graduellement, au budget de l'Etat, les subventions destinées à favoriser l'institution de cette catégorie d'écoles; les communes, de leur côté, n'étant pas obligées par la loi à les entretenir, réduisirent ou supprimèrent cette dépense, et laissèrent se fermer les écoles du soir et du dimanche qu'elles entretenaient auparavant.

La loi Orlando, instituant 3000 écoles du soir et du dimanche, et la loi du 15 juillet 1906, dite loi « pour le Midi » (*per il Mezzogiorno*), qui en a institué encore 2302 dans les provinces où le nombre des illettrés est le plus grand, ont rendu de la vigueur à ce moyen puissant d'instruction populaire. Dans l'année scolaire 1908-1909, les cours du soir et du dimanche autorisés par le ministère ont atteint le nombre de 5810.

*Personnel enseignant.* — Le personnel enseignant comprenait, en 1901-1902, 57331 membres, savoir: 576 directeurs et directrices, déchargés de classes, 52150 instituteurs et institutrices effectifs, y compris 2590 des écoles irrégulières; 2324 aides et suppléants ou suppléantes ; 322 instituteurs et institutrices de matières spéciales; 1959 stagiaires.

Il y avait 1,66 instituteurs et institutrices pour 1000 habitants (1,47 pour le cours inférieur, 0,19 pour le cours supérieur). Le Piémont (2,68), la Ligurie (2,13) et la Lombardie (2,06) dépassent la moyenne du royaume.

En exceptant les directeurs et directrices, et les instituteurs et institutrices s'occupant de matières spéciales, il y avait, sur 100 instituteurs et institutrices, 95 laïques et 5 personnes appartenant au clergé ou à des congrégations religieuses; et sur 100 de ces dernières, il y avait 46 hommes et 54 femmes.

Le rapport du nombre des écoles à la population était de 1,63 pour 1000 habitants; le rapport du nombre des élèves était de 77,93 inscrits pour 1000 habitants. Tant pour le nombre des écoles que pour le nombre des inscriptions, c'est en Piémont qu'on trouve la proportion la plus élevée; viennent ensuite la Lombardie, la Vénétie, la Ligurie.

*Institutions de prévoyance. Caisses d'épargne scolaires. Mutualité scolaire.* — Les caisses d'épargne scolaires, tant recommandées par le ministre Quintino Sella dès 1878, trouvèrent assez de faveur dans beaucoup de communes d'importance diverse. En 1905 on y a ajouté les *mutualités scolaires*, à l'exemple des *Petites Cavé* françaises. Ces mutualités ont commencé à pénétrer dans la province d'Ancône à la suite de la mission d'étude accomplie en France en 1903 par M. A. Stoppolini. Elles ont été recommandées aux éducateurs de la péninsule, le 28 mai 1904, par M. Orlando, ministre de l'instruction publique, dans un discours prononcé à la Chambre des députés. Puis elles ont été instituées d'une façon officielle dans les écoles élémentaires du royaume par une circulaire de M. Rava, en date du 1er février 1909. Le député Valeri a présenté au Parlement un projet de loi pour régulariser dans tout le royaume les *mutualités scolaires*, et on a l'espoir qu'elles se constitueront dans toutes les parties de l'Italie lorsque la loi, qui a été accueillie à la Chambre avec la plus grande faveur, aura obtenu l'approbation du Parlement.

*Condition juridique et économique des instituteurs et institutrices.* — On s'est occupé de la condition économique des instituteurs et institutrices, quoique d'une façon insuffisante, par les lois de 1859, 1886, 1893, 1903 et 1904. Nous nous bornerons à reproduire ici le tableau des traitements en 1859 et en 1904:

*Tableau des traitements légaux minima des instituteurs et institutrices annexé à la loi du 13 novembre* 1859.

| CATÉGORIE | DEGRÉ | | 1re CLASSE | 2e CLASSE | 3e CLASSE | OBSERVATIONS |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | fr. | fr. | fr | |
| Urbains | Supérieur. . | Maîtres . . | 1200 | 1000 | 900 | A présent la distinction de maîtres supérieurs et maîtres inférieurs est abolie. |
| | | Maîtresses. | 800 | 700 | 600 | |
| | Inférieur . . | Maîtres . . | 900 | 800 | 700 | |
| | | Maîtresses. | 600 | 550 | 500 | |
| Ruraux | Supérieur. . | Maîtres . . | 800 | 700 | 600 | |
| | | Maîtresses. | 550 | 500 | 400 | |
| | Inférieur . . | Maîtres . . | 650 | 550 | 333 | |
| | | Maîtresses. | 433 | 366 | | |

*Tableau des traitements légaux minima des instituteurs et institutrices annexé à la loi du* 8 *juillet* 1904.

| CATÉGORIE | INSTITUTEURS et INSTITUTRICES | 1re CLASSE — Communes de plus de 80 000 h. | 1re CLASSE — Autres communes. | 2e CLASSE | 3e CLASSE |
|---|---|---|---|---|---|
| | | fr. | fr. | fr. | fr. |
| Urbains. | des écoles de garçons et mixtes. . | 1500 | 1350 | 1200 | 1140 |
| | des écoles de filles. . | 1300 | 1150 | 1000 | 940 |
| Ruraux. | des écoles de garçons et mixtes. . | 1000 | — | 950 | 900 |
| | des écoles de filles. . | 850 | — | 800 | 750 |

Comme on le voit, d'un maximum de 1200 fr. en 1859, nous sommes montés en 1904 à un maximum de 1500 fr., et d'un minimum de 333 fr. à un minimum de 750 francs. Cela est évidemment encore trop peu, surtout si l'on prend en considération le traitement que les instituteurs reçoivent dans d'autres pays ainsi que le progrès économique continuel de l'Italie, et il sera nécessaire que d'ici peu le minimum des traitements soit porté à 1200 fr. et le maximum au moins à 2000 francs.

Cette nécessité apparaît d'une manière si manifeste, que les administrations des premières villes de l'Italie y ont déjà pourvu pour leur propre compte. En effet, les traitements des instituteurs de Rome vont d'un minimum de 2000 fr. à un maximum de 3100 fr.; ceux des instituteurs de Naples, de 1500 à 2200 fr.; ceux des instituteurs de Milan, de 1850 à 2900 fr. (outre les augmentations de 150 fr. à des périodes déterminées). Les villes de Turin, Gênes, Venise, Florence, Palerme accordent à peu près les mêmes traitements à leurs instituteurs.

Une autre question à résoudre est celle des indemnités de résidence, qui devraient être établies dans toutes les communes du royaume, à l'exemple de la France. Pour le moment, on n'accorde qu'un maximum de 100 fr. d'indemnité par an, sur le budget de l'Etat, aux instituteurs visés par la loi sur le *Mezzogiorno*, quand ils se trouvent dans des résidences « incommodes ».

Quant à la condition juridique, les instituteurs sont nommés à la suite d'un concours public, pour trois ans d'épreuve, après lesquels leur nomination est confirmée à vie, sans qu'ils puissent être révoqués autrement que pour inaptitude didactique, par suite de maladie, ou pour de graves raisons de moralité constatées par un procès disciplinaire par devant le Conseil scolaire de la province. Ces garanties rendent les révocations très rares.

Les instituteurs ne peuvent être transférés d'une école à une autre sans leur consentement.

*Préparation des instituteurs et des institutrices. — Ecoles normales.* — Ce sont les *écoles normales* qui s'occupent de la préparation des instituteurs et des institutrices; elles sont à la charge de l'Etat, et ont été réorganisées par la loi du 12 juillet 1896.

Le cours des écoles normales pour garçons et pour filles dure trois ans ; mais, pour y être admis, il faut avoir obtenu la licence de l'école technique ou la promotion de la 3e classe du cours inférieur du gymnase : on obtient ce titre par trois années d'études après les écoles élémentaires. Une école complémentaire de la durée de trois ans est attachée, à titre d'école préparatoire, aux écoles normales pour filles : l'élève qui obtient la licence de cette école est admise sans examen à la première classe de l'école normale.

Selon les programmes établis par le ministère de l'instruction publique, on enseigne dans les écoles normales: la pédagogie, la morale, la langue et la littérature italiennes, l'histoire, la géographie, des éléments de mathématiques, de tenue des livres, d'économie domestique, des éléments de physique, de chimie et d'histoire naturelle, d'hygiène et d'agronomie, le dessin et la calligraphie, le chant choral, la gymnastique. Dans les écoles normales de filles, on enseigne en outre les travaux de femmes.

Toute école normale de filles a comme annexe une école enfantine et une école élémentaire complète; une école élémentaire complète est attachée à toute école normale de garçons.

Les élèves des écoles normales qui subissent avec succès les examens pour la licence, à la fin du troisième cours, sont déclarés propres à l'enseignement; ils peuvent se présenter immédiatement aux concours et être chargés d'enseigner dans les écoles élémentaires.

Dans l'année scolaire 1908-1909, le nombre des élèves des écoles normales — y compris les écoles complémentaires (préparatoires) et le cours frœbelien — a été le suivant :

| | |
|---|---|
| Ecoles complémentaires. . . . . . . . | 13 343 |
| Ecoles normales de filles. . . . . . . | 9 676 |
| Cours frœbelien . . . . . . . . . . . | 176 |
| Ecoles normales de garçons. . . . . . | 2 147 |
| Ecoles complémentaires autonomes . . | 219 |
| Total . . . . . . . | 25 556 |

On admet également aux examens de la licence des écoles normales de garçons et de filles des candidats qui n'ont pas fréquenté ces écoles, à la condition qu'ils présentent un certificat constatant qu'ils ont subi avec succès, trois ans auparavant, l'examen de la licence de l'école technique ou de l'école complémentaire, ou l'examen de promotion de la troisième classe à la quatrième classe du gymnase. Mais, pour obtenir le brevet d'enseignement, ces candidats doivent faire un apprentissage de deux ans dans une école désignée par le provéditeur.

Dans les universités du royaume ayant la faculté de philosophie et de lettres, ainsi qu'à l'Institut supérieur de Florence et à l'Académie littéraire et scientifique de Milan, un cours de perfectionnement a été institué pour les instituteurs, sous le nom de *Scuola pedagogica* (école pédagogique). Les instituteurs qui, après avoir fréquenté ce cours pendant deux ans, passent les examens prescrits, peuvent obtenir un certificat qui équivaut au diplôme de directeur didactique, titre nécessaire à l'admission aux examens pour l'inspectorat scolaire d'arrondissement. Pendant l'année scolaire 1906-1907, le nombre des instituteurs inscrits aux écoles pédagogiques a été le suivant: Catane 233, Pise 122, Padoue 130, Bologne 475, Florence 227, Palerme 325, Gênes 419, Naples 691, Rome 502, Turin 228, Messine 161, Pavie 250.

Pour les licenciées des écoles normales de filles, outre la *Scuola pedagogica*, on a institué les *écoles supérieures féminines de magistère* (*Istituti superiori femminili di magistero*) de Florence et de Rome. Les jeunes filles qui les fréquentent régulièrement pendant quatre ans de cours, et qui passent ensuite les examens avec succès, peuvent obtenir un diplôme pour l'enseignement de la pédagogie, des lettres italiennes, de l'histoire et de la géographie dans les écoles normales.

*Directeurs et professeurs d'écoles normales.* — Les professeurs (de l'un et de l'autre sexe) des écoles normales sont nommés au concours; ce concours a lieu sur titres, ou aussi par un examen auquel peuvent prendre part les élèves ayant fait des études universitaires et ceux qui sont munis d'un diplôme spécial pour l'enseignement auquel ils aspirent. Les membres du corps enseignant des écoles normales sont placés sur le même rang que les professeurs de lycée et d'institut technique; leurs traitements sont de 2500 fr. à 5400 francs.

Les directeurs et les directrices des écoles normales sont nommés par le ministre selon l'art. 13 de la loi du 17 mai 1906, qui règle la carrière des professeurs des écoles secondaires.

*Instruction obligatoire et analphabétisme.* — La loi du 15 juillet 1877 sur l'obligation de l'instruction élémentaire n'atteignit pas le but que le législateur s'était proposé, et cela pour beaucoup de raisons, surtout parce que l'exécution en avait été confiée aux autorités locales. Aussi, malgré la loi, les progrès dans la lutte contre l'analphabétisme ne se sont-ils pas

accentués; l'amélioration dans la diffusion de l'instruction primaire a continué à se faire à raison de moins d'*un* pour cent par an, de 1882 à 1901, comme cela avait eu lieu dans les dix années précédentes, de 1872 à 1882. En effet, si en 1872 les illettrés formaient une proportion de 68,77 %, cette proportion ne descendit en 1882 qu'à 61,94, et en 1901 à 48,49; ce qui fait, en trente ans, une diminution de 20 % sur le nombre total des illettrés. Il importe de répéter ici que le nombre des écoles et le nombre des élèves inscrits, par rapport à la population, varie immensément en Italie d'une région à l'autre; on peut même affirmer que l'Italie est divisée en deux parties, quant à la culture intellectuelle : l'Italie septentrionale et l'Italie méridionale; dans la première, l'instruction populaire est à son plus haut degré, dans la dernière (qui comprend aussi l'Italie insulaire) à son plus bas; il y a, entre ces deux extrêmes, un terme moyen représenté par l'Italie centrale, dans laquelle l'instruction, tout en n'étant pas florissante, est assez satisfaisante. En considérant l'Italie ainsi divisée, on obtient pour l'analphabétisme les chiffres suivants : Italie septentrionale 19,02 %; Italie centrale 38,75 %; Italie méridionale 52,38 %; Italie insulaire, 55,18 %.

Le tableau suivant indique, pour quelques-unes des 69 provinces, la proportion des époux qui n'ont pu signer leur acte de mariage :

*Conjoints ne sachant ni lire ni écrire*
*(Moyenne par province) :*

| PROVINCES | 0/0 | PROVINCES | 0/0 |
|---|---|---|---|
| Sondrio. . . . . . . . | 5 | Rome. . . . . . . . . | 39 |
| Como. . . . . . . . . | 6 | Naples . . . . . . . . | 47 |
| Turin. . . . . . . . . | 7 | Bénévent . . . . . . . | 70 |
| Bergame. . . . . . . . | 9 | Syracuse . . . . . . . | 70 |
| Novare . . . . . . . . | 10 | Caltanissetta . . . . . | 72 |
| Milan. . . . . . . . . | 11 | Reggio de Calabre . . . | 74 |
| Alexandrie. . . . . . . | 11 | Girgenti. . . . . . . . | 74 |
| Porto Maurizio . . . . | 11 | Cosenza. . . . . . . . | 75 |
| Cuneo . . . . . . . . . | 13 | Catanzaro. . . . . . . | 75 |
| Brescia . . . . . . . . | 14 | Moyenne du royaume. . | 43 |

Il est intéressant de noter que, dans cette statistique, Rome occupe la 31e place parmi les 69 provinces du royaume, et Naples la 38e ! Cette constatation humiliante a fait dire à M. Sonnino, l'un des hommes d'État qui ont le plus d'autorité en Italie :

« L'Italie a malheureusement manqué jusqu'ici d'une façon déplorable au premier de ses devoirs, celui de donner les premiers éléments de l'instruction aux masses pauvres de ses provinces les plus malheureuses. Il est temps de prendre une résolution énergique afin de débarrasser une moitié de notre royaume de cette honte dont elle est marquée, d'occuper le premier rang dans l'Europe chrétienne en ce qui concerne l'analphabétisme. Des considérations de prudence et d'humanité le conseillent désormais. »

*La loi sur les provinces méridionales.* — M. Sonnino ne démentit pas comme ministre ce qu'il avait proclamé comme député, car lorsqu'au mois de mars 1906 il fut appelé à la direction du gouvernement de l'Italie, il voulut que l'on présentât une loi destinée essentiellement à améliorer les conditions de l'instruction dans le Midi de l'Italie. Le ministère Sonnino étant tombé, c'est le ministère Giolitti qui mena à bonne fin cette loi : promulguée le 15 juillet 1906, elle a pris le nom de *Provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna.* Cette loi, qu'on appelle aussi la *loi pour le Midi,* fut ensuite étendue, en ce qui concerne l'instruction, aux Marches, à l'Ombrie et au Latium (excepté la ville de Rome); elle marque une étape notable dans cette voie qui conduira à la prise de possession complète de l'école primaire par l'État. En effet, l'art. 64 de cette loi porte : « A partir du 1er octobre 1906, on instituera dans les fractions ou bourgades dans lesquelles le nombre des enfants obligés à l'instruction atteindra le chiffre de 40, *aux frais de l'Etat,* une école élémentaire inférieure de troisième classe rurale. Si dans lesdites fractions il existait une école élémentaire facultative maintenue par la commune, celle-ci sera qualifiée de troisième classe rurale, et l'État supportera la dépense provenant de l'augmentation de traitement rendue nécessaire par cette classification. » En outre, par l'effet de cette même loi, l'Etat contribue à la dépense nécessaire pour le dédoublement des classes trop nombreuses; il assigne une indemnité de 50 à 100 fr. par an aux instituteurs d'écoles situées dans des lieux incommodes; il prend à sa charge la dépense nécessaire pour *deux mille* écoles du soir et du dimanche, outre celles qui ont été instituées par la loi Orlando du 8 juillet 1904; et il crée cinquante nouveaux inspecteurs pour rendre la surveillance du gouvernement plus efficace sur les écoles du Midi de l'Italie.

Le ministre de l'instruction publique a confié par une circulaire spéciale à ces inspecteurs, sous la direction immédiate des provéditeurs et des Conseils scolaires provinciaux, la charge d'exercer sur les communes une forte pression administrative pour l'application des dispositions de la loi du 15 juillet 1906, en ce qui se rapporte aux écoles élémentaires. Par cette circulaire, les 135 inspecteurs des provinces méridionales et centrales devront faire le plus rapidement possible une enquête particulière, commune par commune, pour constater de façon détaillée les besoins et les défauts de l'organisation des écoles; inviter les administrations communales à se conformer aux lois, et, dans les cas où la loi les y autorise, pourvoir à compléter les services, là où ils sont reconnus insuffisants, ainsi qu'à améliorer dans la mesure du possible les conditions des écoles existantes, là où elles en ont besoin.

Vu les conditions actuelles des écoles dans les provinces méridionales et centrales, « il s'impose nécessairement, dit la circulaire, une double tâche à l'administration : celle d'examiner localement, avec exactitude, quel est l'état actuel des écoles dans chaque commune, en prenant note des lacunes et des défauts, et celle, plus positive, l'état de fait une fois connu, et dès qu'on aura constaté l'étendue et la valeur du besoin, de suggérer et de provoquer les mesures nécessaires, de les imposer dans tous les cas où la loi donne à l'autorité la faculté de le faire, et de porter graduellement l'état des écoles à cette extension et cette consistance d'installation que les lois précédentes et celle de 1906 exigent. »

On a tracé aux inspecteurs, pour l'exécution de ce travail, un plan complet indiquant les recherches à faire et les mesures à prendre. Il consiste en huit questionnaires qui correspondent chacun à une fraction des services scolaires confiés aux administrations communales, et sont relatifs, savoir : à l'exécution de l'obligation de fréquenter l'école; à la fréquentation scolaire; à la création de nouvelles écoles en application de la loi pour le Midi; aux écoles du soir et du dimanche; aux salles d'asile; aux locaux et au matériel didactique des écoles élémentaires; à la classification des « résidences incommodes » pour le paiement de l'indemnité de résidence à accorder aux instituteurs élémentaires selon la loi sur le Midi; et enfin à l'institution des cours didactiques, pour lesquels la loi sur le Midi établit un large concours de l'Etat dans la dépense.

Chaque questionnaire est suivi d'instructions détaillées pour l'œuvre positive demandée aux inspecteurs, et on y précise les idées techniques desquelles devront s'inspirer les dispositions à adopter dans chaque cas.

Le ministre recommande enfin aux inspecteurs de mettre le plus grand zèle possible dans l'exécution de cette tâche, et il invite les provéditeurs à signaler les inspecteurs qui auront donné une preuve spéciale de zèle dans l'exécution de leur mandat.

On espère que, grâce à l'effort concordant des provéditeurs, des inspecteurs et des communes, on réussira finalement à gagner la bataille contre l'analphabétisme.

Il faut encore ajouter qu'afin de favoriser la fréquentation scolaire par la création de repas scolaires, la distribution d'accessoires, de livres et d'autres choses nécessaires à l'instruction, la loi elle-même a fixé une première somme de 1 300 000 fr., qui sera aug-

mentée chaque année selon les besoins par la loi de finances.

On inscrira également au budget, afin de concourir à la création et à l'entretien de salles d'asile, une première somme de 1 450 000 francs, qui sera progressivement augmentée.

Cette loi peut être considérée à juste titre comme une des plus bienfaisantes que le Parlement italien ait votées; mais elle est bien loin encore de correspondre aux nécessités des écoles en Italie. En effet, dans les pays les plus avancés, la dépense pour l'école populaire en Europe est d'environ 6 à 12 francs par habitant et par an. En Italie, elle est d'environ 2 fr. 70.

« Ces chiffres, dit M. Maggiorino Ferraris, nous montrent le douloureux héritage du passé; l'Italie nouvelle n'a pas de devoir plus immédiat ni de mission plus sacrée que celui de donner au peuple l'instruction nécessaire à un pays civilisé. Le passé est notre honte, l'avenir sera notre rédemption! »

Afin de préparer cet avenir, plusieurs députés de toutes les parties de la Chambre se sont réunis sous le nom de *Amici dell' Alfabeto* (les Amis de l'alphabet), et ils ont arrêté un programme scolaire représentant le minimum des réformes qu'ils défendront tout de suite au Parlement. Les points essentiels de ce programme sont :

1° Une vigilance plus directe de la part de l'Etat sur l'instruction primaire;

2° L'augmentation des inspecteurs du gouvernement jusqu'au nombre de 1000. Il y en a aujourd'hui 283, y compris les 50 inspecteurs de création récente pour les écoles du Midi;

3° L'organisation de l'école populaire selon l'ordre suivant :

*a*) Ecole du soir facultative pour tous les citoyens, obligatoire pour les hommes de la seizième à la vingt-quatrième année, s'ils n'ont pas terminé la troisième classe élémentaire;

*b*) Ecole élémentaire du jour, obligatoire, de six classes;

*c*) Ecole du dimanche, facultative, spécialement pour les jeunes filles;

*d*) Salle d'asile obligatoire dans toutes les communes;

*e*) Ecole complémentaire et professionnelle, facultative.

4° La construction d'édifices spéciaux pour les salles d'asile et les écoles élémentaires dans un délai de cinq ans au moyen d'emprunts de faveur contractés par l'Etat;

5° L'inscription au budget du ministère de l'instruction publique d'une somme s'accroissant annuellement de cinq millions jusqu'à ce que chaque commune du royaume dispose d'une somme de 5 francs par habitant et par an pour l'école populaire;

6° L'augmentation du traitement des instituteurs, de sorte que le minimum soit élevé dans toutes les communes du royaume à 1000 fr. en 1909; à 1100 fr. six ans plus tard, et à 1200 fr. neuf ans plus tard. Le traitement minimum pour les instituteurs, dans les écoles des communes de plus de 4000 habitants, sera élevé à 1350 francs. L'indemnité pour l'enseignement dans les écoles du soir sera de 250 fr. par an dans les communes de moins de 10 000 habitants, de 400 fr. par an dans les communes ayant une population supérieure. Pour l'école du dimanche, l'indemnité sera de 250 fr. par an;

7° L'institution, dans chaque province, de Musées pédagogiques et de bibliothèques populaires. Un Musée pédagogique national sera ouvert à Rome;

8° L'obligation de la part des Conseils scolaires provinciaux d'envoyer un commissaire spécial dans toutes les communes qui n'appliqueront pas avec rigueur la loi sur l'instruction obligatoire;

9° L'institution d'un patronat scolaire dans chaque commune par l'administration communale;

10° La création de l'école régimentaire obligatoire aux frais du ministère de la guerre.

Nous avons cru utile de signaler ce programme, car on y voit clairement quels sont les défauts de l'école populaire en Italie, et quelles conditions devront remplir les écoles de demain.

*Edifices scolaires.* — Malgré les recommandations du gouvernement et les soins des communes, les locaux scolaires, sauf quelques exceptions notables, laissaient immensément à désirer, surtout dans l'Italie centrale et dans l'Italie méridionale, spécialement dans les premières années de la renaissance politique de l'Italie. La loi sur l'instruction obligatoire ayant été promulguée, le manque et la pauvreté des locaux apparurent plus déplorables encore; c'est pourquoi le gouvernement s'empressa de présenter un projet de loi qui fut approuvé par le Parlement. En vertu de cette loi, promulguée le 18 juillet 1878, et qui fut ensuite améliorée par celles de 1888 et de 1900, les communes purent être autorisées à contracter des emprunts de faveur à la Caisse des dépôts et emprunts, pour la construction, l'agrandissement et la restauration des édifices pour l'usage des écoles élémentaires.

« Sans doute — comme on le lit dans une publication sur les nouveaux types de constructions scolaires — cette loi, et celles de 1888 et de 1900, qui prorogèrent les dispositions contenues dans la première et en étendirent le bénéfice aux bâtiments destinés aux salles d'asile, contribuèrent notablement, et bien plus que les subsides que le ministère de l'instruction publique concède annuellement pour le même but, à améliorer les conditions des locaux scolaires, et un bon nombre d'écoles passèrent, par suite de ces lois, des anciennes masures où elles avaient été condamnées à vivre par la longue ignorance, la pauvreté et la paresse, à des locaux plus convenables et qui correspondaient mieux aux exigences modernes de la pédagogie et de l'hygiène. »

Mais beaucoup d'écoles restèrent et restent encore dans des locaux bien peu dignes de leur noble office. Heureusement la loi sur les provinces méridionales a pourvu à ce que les communes pussent construire de nouveaux bâtiments scolaires à des conditions encore plus avantageuses que celles des dispositions précédentes, car, par cette loi, la Caisse des dépôts et emprunts est autorisée à fournir des fonds pour la construction de ces édifices à l'intérêt minimum de 1 pour 100 aux communes de moins de 5000 habitants et de 1 1/2 pour 100 aux communes ayant une population plus élevée. Il faut ajouter que l'Etat contribuera à la construction pour le tiers de la dépense. L'espoir n'est donc pas vain que bientôt on verra s'élever dans tous les coins de l'Italie la *casa della scuola*, la maison de l'école, comme on le voit déjà en Suisse, en Allemagne, en France, et dans beaucoup d'endroits de l'Italie septentrionale.

Enseignement secondaire public. — L'enseignement secondaire technique se donne dans les *écoles techniques* (*scuole tecniche*) et dans les *instituts techniques* (*istituti tecnici*).

Les *écoles techniques* ont trois classes. Les branches d'enseignement sont : l'italien, le français, l'histoire, la géographie, les mathématiques, le dessin, la calligraphie, et, dans la classe complémentaire, des notions de sciences physiques et naturelles et d'hygiène, la comptabilité, l'instruction civique.

Les *instituts techniques* relevaient, de 1861 à 1877, du ministère de l'agriculture et du commerce; ils n'ont été rattachés à celui de l'instruction publique qu'en 1878. L'enseignement y est réparti en sections : section administrative et commerciale, section agronomique, section physico-mathématique. Le cours d'études est de trois ans dans les trois premières sections, de quatre dans la quatrième. Dans quelques villes maritimes il y a aussi une section nautique.

L'enseignement secondaire classique se donne dans les *gymnases* (*ginnasi*) et dans les *lycées* (*licei*).

Les *gymnases* ont cinq classes; les branches d'enseignement sont : l'italien, le latin, le grec, l'histoire ancienne, la géographie, l'arithmétique et le français.

Les *lycées*, qui font suite aux gymnases, ont trois classes; les branches d'enseignement sont : la littérature italienne, le latin, le grec, l'histoire ancienne, la géographie, la philosophie, les mathématiques, la physique et l'histoire naturelle. Les filles sont également admises à fréquenter les gymnases et les lycées,

et il existe en outre pour elles des *internats* et des *écoles supérieures* municipales.

Les *internats* de jeunes filles (dont beaucoup reçoivent aussi des élèves externes) sont, les uns, des collèges appartenant à l'Etat, les autres d'anciennes fondations sur lesquelles le gouvernement exerce un droit de tutelle, comme les *conservatori* créés en Toscane par Léopold Ier, les autres enfin des institutions privées.

Un certain nombre de villes ont établi à leurs frais des *écoles supérieures de jeunes filles* (*scuole femminili superiori*), qui sont des externats. C'est la ville de Milan qui a pris l'initiative de cette création en 1861, et son exemple a été suivi par les municipalités de Turin, Asti, Gênes, Venise, Parme, Bologne, Florence, Rome, etc. Le programme de ces écoles, dont le cours d'études a une durée de trois à quatre ans, comprend en général la morale, la langue et la littérature italiennes, la géographie, l'histoire générale et nationale, la langue et la littérature françaises, l'hygiène et les sciences naturelles, l'arithmétique et la comptabilité domestiques, le dessin, la calligraphie, la gymnastique, les travaux à l'aiguille.

Le ministre Bianchi avait nommé une commission pour la réforme de l'instruction secondaire; cette commission a terminé ses études et présenté, en 1909, au ministre, M. Rava, des propositions comprenant :

La réforme des programmes et des méthodes;

La transformation de la section physico-mathématique de l'institut technique en lycée scientifique;

La constitution d'un nouveau type de lycée classique et d'un nouveau type de lycée réformé;

La constitution d'une école préparatoire de trois ans sans latin, ou bien d'un gymnase qui servira de base aux trois nouveaux types de lycées;

La réorganisation de l'école technique et des écoles moyennes professionnelles.

Les uns parmi les écoles techniques, instituts techniques, gymnases, et lycées, sont des établissements de l'Etat, les autres sont des établissements assimilés à ceux de l'Etat. Dans l'année scolaire 1908-1909, le nombre des élèves de ces deux catégories d'établissements a été le suivant :

Ecoles techniques royales, 52 640; écoles techniques assimilées, 18 192; total 70 832, dont 14 673 jeunes filles ;

Instituts nautiques royaux, 2057; institut nautique assimilé, 28;

Instituts techniques royaux, 16615; instituts techniques assimilés, 3910;

Gymnases royaux, 20 110; gymnases assimilés, 7916;

Lycées royaux, 12 300; lycées assimilés, 2 120.

Enseignement secondaire privé. — Il n'existe pas encore en Italie de statistique précise de l'enseignement secondaire privé. Il nous est tout au plus permis de faire quelques déductions indirectes sur une partie des écoles privées, c'est-à-dire sur les écoles classiques. En 1896, il a été constaté qu'environ 34 000 jeunes gens fréquentaient des lycées et des gymnases particuliers, et ceci en face d'environ un même nombre fréquentant les écoles classiques publiques. Il résulte aussi d'une autre statistique, relative à la même année, que, sur 708 gymnases, il y en avait 442 de privés, et que sur 303 lycées il y en avait 187 de privés. Ce qui équivaut à dire que l'école classique moyenne se trouvait en grande partie soustraite à la dépendance directe de l'Etat et dans les mains du clergé. Aujourd'hui, nous le répétons, les choses ne doivent pas avoir beaucoup changé, et c'est regrettable, car de cette façon l'Etat en Italie abdique la plus délicate de ses fonctions. Il faut qu'on remédie à ceci d'urgence; et le moyen, c'est la création d'un inspectorat du gouvernement pour la surveillance des instituts ecclésiastiques et privés qui se soustraient aujourd'hui presque en entier à tout contrôle. Il faut espérer que la loi du 27 juin 1909, qui a institué cet inspectorat, apportera un remède efficace à cet état de choses.

Enseignement supérieur et spécial. — L'enseignement supérieur est donné dans les *universités* et dans les *instituts supérieurs*. Les universités sont au nombre de 21, savoir 17 universités de l'Etat et 4 universités libres. Les *instituts supérieurs*, scientifiques ou littéraires, sont au nombre de 9.

Parmi les universités du royaume, celle qui réunit le plus grand nombre d'étudiants est l'université de Naples : elle a compté en 1909-1910, seulement pour la faculté de droit, 2324 étudiants, pendant que dans tout le reste du royaume (y compris les universités libres de Camerino, Ferrare, Pérouse et Urbin) les étudiants de la même faculté arrivaient à un total de 7300. Les universités de Cagliari, Ferrare, Pérouse et Sienne ont le moindre nombre d'élèves.

L'université de Naples offre également le plus fort contingent pour la médecine et la chirurgie : 1443 étudiants. Les universités de Rome, Palerme et Turin suivent immédiatement après; puis viennent Bologne, Padoue et Gênes.

Les chaires de physique, de chimie et de sciences naturelles sont les moins fréquentées. Les aspirants au diplôme d'ingénieur sont en nombre supérieur à ceux qui aspirent au diplôme de mathématiques; cependant la différence est minime dans son total, pendant qu'elle est assez saillante d'une université à une autre.

Les étudiants en pharmacie sont également rares; c'est l'université de Turin qui en a le plus grand nombre : 130; leur nombre total est de 2600.

Turin a également un chiffre assez élevé pour les étudiants de philosophie et de lettres : 152. C'est cependant Naples et Rome qui donnent le contingent le plus fort, la première 307, la deuxième 226. Viennent ensuite Bologne 115, Padoue 80, Pise 70, et ainsi de suite.

C'est donc l'Italie méridionale qui fournit le plus grand nombre de *professionisti* (médecins, avocats, notaires, etc.); dans l'Italie septentrionale, les instituts qui préparent aux carrières commerciales sont plus fréquentés, et l'afluence vers les emplois publics est en diminution.

Le total des étudiants des universités du royaume est de 25 000, sans en compter 1500 qui fréquentent quelques instituts supérieurs tels que celui de Florence, l'Académie scientifico-littéraire de Milan, l'Ecole d'application de Rome, l'Ecole supérieure navale de Gênes, l'Ecole supérieure polytechnique de Milan, etc. Les Ecoles universitaires annexées aux lycées d'Aquila, de Bari et de Catanzaro ont 263 élèves, et les Instituts supérieurs de magistère de Rome et de Florence 293. Soit en tout 26 096 étudiants, ce qui représente une légère diminution sur les années précédentes.

Les traitements des professeurs des universités vont d'un minimum de 7000 francs à un maximum de 10 000 francs.

*Instituts et enseignements divers. Ecoles commerciales.* — L'école commerciale italienne, dans ses formes diverses, n'est pas une imitation servile d'instituts étrangers, mais bien l'effet de l'évolution lente et sûre des instituts d'éducation ordonnés par la loi Casati de 1859.

C'est ainsi que l'école moyenne de commerce est une dérivation naturelle de la section de comptabilité et de commerce de l'institut technique. Cette section était devenue une véritable école pour la préparation des comptables réclamés par les besoins des bureaux publics et privés. L'école moyenne de commerce laisse par contre à d'autres instituts le soin de former des fonctionnaires comptables (*ragionieri*), et elle se voue entièrement à la tâche de préparer des commerçants experts et probes, pour les rendre capables de tenter utilement des entreprises commerciales à l'intérieur et à l'étranger.

L'*Université commerciale Luigi Bocconi*, à Milan, est un institut qui fait honneur à cette ville. C'est le sénateur Ferdinand Bocconi qui le fonda en mémoire de son fils Luigi, tué dans la malheureuse journée d'Adoua. Ce n'est pas une école commerciale de caractère professionnel, comme il en existe d'autres en Italie, mais bien un institut de caractère scientifique, qui atteint un développement et un degré vraiment universitaires. Elle possède un conseil de direction, et 32 professeurs de compétence reconnue y

enseignent. Le cours universitaire y dure quatre ans. On y admet, comme dans les universités de l'Etat, les élèves venant des lycées et des instituts techniques. Les élèves qui subissent avec succès leurs examens à la fin de la quatrième année reçoivent un diplôme spécial qui a la même valeur que ceux des universités de l'Etat. L'université commerciale est érigée en corps moral et jouit d'une dotation d'un million constituée par le fondateur. Le total des élèves inscrits a été de 1638 en 1905-1906.

*Ecoles italiennes à l'étranger.* — L'Italie est le pays qui contribue dans la plus grande mesure à l'émigration mondiale. En trente ans, de 1876 à 1905, 8065073 citoyens ont quitté le royaume, 3888571 pour l'émigration temporaire, et le reste, 4176502, pour l'émigration permanente ou transocéanique. A l'heure actuelle, il y a environ 3500000 Italiens établis à l'étranger d'une façon plus ou moins stable.

Dans la République Argentine, il y a actuellement environ un million d'Italiens (la seule ville de Buenos Aires en compte 250000), et dans la république de l'Uruguay 100000.

Les Italiens disséminés dans les divers Etats du Brésil sont au nombre de plus d'un million, dont 800000 se trouvent dans l'état de São Paulo.

L'émigration italienne a également pris la première place aux Etats-Unis par le nombre des immigrants, qui dans ces dernières années a atteint le chiffre de 800000.

Les écoles italiennes à l'étranger, tant celles qui appartiennent au gouvernement que celles qui en reçoivent des subsides, dirigent généralement leurs efforts vers l'éducation commerciale.

Voici la liste des écoles du gouvernement ayant un caractère nettement commercial et qui donnent les résultats les plus notables :

| SIÈGE DE L'ÉCOLE | ÉLÈVES INSCRITS 1901-1902 | 1902-1903 | 1903-1904 | 1904-1905 | 1905-1906 |
|---|---|---|---|---|---|
| Alexandrie | 97 | 84 | 72 | 72 | 83 |
| Le Caire | 63 | 78 | 69 | 73 | 79 |
| Constantinople | 103 | 120 | 151 | 126 | 81 |
| Salonique | 94 | 98 | 96 | 96 | 100 |
| Scutari d'Albanie | 83 | 37 | 40 | 30 | 32 |
| Tripoli | 43 | 46 | 43 | 52 | 64 |
| Tunis | 83 | 66 | 70 | 67 | 92 |
| Total | 581 | 591 | 541 | 532 | 531 |

Les origines des écoles italiennes à l'étranger sont antiques et nobles, car elles remontent aux communautés italiennes qui, dès le moyen âge, se formèrent à l'étranger et qui crurent en nombre et en importance, spécialement sur les rives de la Méditerranée. Après que l'Italie eut reconquis son indépendance, les écoles italiennes à l'étranger firent leur apparition dans les budgets de l'Etat, en 1869, avec une dépense de 40000 francs divisée entre le ministère des affaires étrangères et celui de l'instruction publique. En 1883, la dépense annuelle sous forme de subsides fut élevée à 300000 francs, et elle augmenta continuellement, spécialement sous les ministères Crispi de 1887 et de 1891, jusqu'à atteindre la somme de 1575000 francs. Cette somme fut réduite, pour des raisons d'économie, à un moment où le budget de l'Etat se trouvait en de mauvaises conditions, à 900000 francs par le ministère di Rudini qui succéda au ministère Crispi

Les écoles italiennes à l'étranger peuvent être divisées en trois grands groupes, selon leur origine et leur disposition administrative : les écoles royales, les écoles coloniales laïques et religieuses, et les écoles étrangères dans lesquelles on enseigne l'italien comme élément de culture et comme instrument commercial.

Les écoles coloniales royales sont divisées selon le tableau suivant :

| ÉCOLES | ÉLÈVES INSCRITS 1901-1902 | 1902-1703 | 1903-1904 | 1904-1905 | 1905-1906 |
|---|---|---|---|---|---|
| Secondaires | 581 | 591 | 591 | 581 | 593 |
| Elémentaires masculines | 6080 | 6663 | 7185 | 7243 | 7720 |
| Elémentaires féminines | 4587 | 4961 | 4891 | 5264 | 4952 |
| Salles d'asile | 2750 | 2931 | 2752 | 2883 | 2906 |
| Totaux | 13993 | 15116 | 15419 | 15871 | 16171 |

Les écoles coloniales laïques et religieuses recevant des subsides du gouvernement italien forment 406 groupes, dispersés dans toutes les parties du monde, et divisés en écoles de garçons, écoles de filles, écoles mixtes, écoles du soir, et salles d'asile. Elles ont un total de 37395 élèves.

Les écoles étrangères et confessionnelles qui ne reçoivent pas de subsides et dans lesquelles on enseigne la langue italienne sont, elles aussi, dispersées dans les cinq parties du monde; elles ont un total de 76230 élèves.

Pour le moment, la dépense pour les écoles italiennes à l'étranger est à la charge du ministère des affaires étrangères, duquel dépend l'inspecteur de ces écoles. Les chiffres donnés ci-dessus sont empruntés à un rapport (1906) rédigé par l'inspecteur actuel, le professeur Scalabrini.

BUDGET DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Voici, pour terminer, le résumé du budget du ministère italien de l'instruction publique pour l'année 1882 et pour l'année 1909-1910 :

*Année* 1882.

Dépenses ordinaires :

| | fr. | c. |
|---|---|---|
| Dépenses générales | 1 459 046 | 66 |
| Administration scolaire provinciale | 812 610 | » |
| Universités et autres établissements d'enseignement supérieur | 7 693 269 | 87 |
| Instituts et corps scientifiques et littéraires | 1 323 155 | 76 |
| Antiquités et beaux-arts | 3 456 064 | 86 |
| Enseignement secondaire classique | 4 341 194 | 72 |
| Enseignement secondaire technique | 3 811 282 | 55 |
| Ecoles normales et primaires | 4 212 129 | » |
| Dépenses diverses | 10 277 | 14 |
| Total | 27 119 034 | 56 |

Dépenses extraordinaires :

| | fr. | c. |
|---|---|---|
| Dépenses générales | 80 176 | 68 |
| Universités et autres établissements d'enseignement supérieur | 117 935 | » |
| Instituts et corps scientifiques et littéraires | 102 921 | 80 |
| Antiquités et beaux-arts | 156 000 | » |
| Enseignement secondaire | 45 912 | » |
| Ecoles normales et primaires | 364 600 | » |
| Dépenses diverses | 34 000 | » |
| Total | 901 545 | 48 |

*Année financière* 1909-1910.

Dépenses ordinaires :

| | fr. | c. |
|---|---|---|
| Dépenses générales | 2 543 597 | 22 |
| Dette viagère | 2 869 000 | » |
| Administration scolaire provinciale | 434 420 | » |
| Dépenses pour l'assurance du personnel | 8 900 | » |
| Universités et autres établissements d'enseignement supérieur | 15 516 849 | 23 |
| Instituts et corps scientifiques et littéraires | 2 177 345 | » |
| Antiquités et beaux-arts | 6 394 458 | 92 |
| Instruction moyenne | 30 121 574 | 10 |
| Enseignement de la gymnastique | 724 340 | » |
| Instituts d'éducation et collèges et instituts des sourds-muets | 3 284 337 | 50 |
| Instruction élémentaire | 21 577 878 | » |
| Dépenses diverses | 57 500 | » |
| Total | 85 710 199 | 97 |

Dépenses extraordinaires :

*Catégorie I. — Dépenses effectives.*

| | fr. | c. |
|---|---|---|
| Dépenses générales | 16 170 | » |
| Universités et autres établissements d'enseignement supérieur | 1 043 238 | 41 |
| Instituts et corps scientifiques et littéraires | 254 300 | » |
| Antiquités et beaux-arts | 586 000 | » |
| Instruction moyenne | 15 000 | » |
| Instituts d'éducation et collèges et instituts des sourds-muets | 210 000 | » |
| Instruction élémentaire | 2 259 000 | » |
| Dépenses diverses | 19 000 | » |
| Total | 4 402 908 | 41 |
| Total des dépenses réelles (ordinaires et extraordinaires) | 90 114 108 | 38 |

Il faut ajouter encore à ce total 80 millions environ à la charge des budgets communaux pour l'instruction publique.

Comme on le voit, le budget de l'instruction publique en Italie, de 27 millions qu'il était en 1887, est monté à plus de 90 millions en 1910, c'est-à-dire qu'en vingt-sept ans il a presque triplé, sans compter les 80 millions qui sont à la charge des communes pour les écoles publiques. Il y a dans ces chiffres un progrès qui n'est pas négligeable; mais on doit constater en même temps que sur 33 millions d'habitants, l'Italie en compte 18 millions qui ne savent ni lire ni écrire. Si de ce chiffre on retranche les enfants au-dessous de six ans, il reste encore 13 millions d'illettrés. Beaucoup d'Italiens — depuis que l'Italie existe comme nation — s'alarment et se lamentent de l'ignorance de leurs concitoyens. M. Maggiorino Ferraris, que nous avons déjà cité, a fait de cette ignorance l'objet d'une campagne dans la revue la *Nuova Antologia.* Avant lui, des hommes de progrès avaient, au Parlement et au ministère, projeté la réforme de l'instruction primaire; mais ils se sont heurtés longtemps à la misère du budget, et ensuite et surtout à l'indifférence et à l'hostilité des classes cultivées. On connaît le raisonnement des gens qui ne voudraient pas mettre l'instruction à la portée du peuple — gens nombreux en Italie comme ailleurs. Ils disent: « Voyez ce charretier qui passe debout sur son tombereau; il chante en faisant claquer son fouet; il sent la beauté de son métier de plein air et de force, et il donne cette impression de plus en plus rare de l'homme heureux qui montre sa joie. Apprenez-lui à lire, et il lira des journaux qui lui enseigneront à croire qu'il est malheureux; l'envie, cause éternelle de chagrin, assombrira sa vie; il n'aimera plus son travail, il ne chantera plus! »

Sans doute l'instruction ne donne pas le bonheur : mais l'ignorance ne le confère pas non plus. Les paysans de la Calabre et de la Sicile sont-ils plus joyeux que ceux du Piémont? Hélas! leurs chants sont tristes, et ils émigrent par milliers loin d'une terre qui leur est ingrate. Leur ignorance les rend moins aptes à la lutte toujours plus rude pour l'existence; elle les rend aussi plus crédules vis-à-vis de ceux qui savent exploiter leurs instincts. On l'a vu lors des émeutes qui ensanglantèrent la Sicile il y a quatorze ans. Autrefois, les planteurs de l'Amérique avaient promulgué pour leurs nègres la loi de l'ignorance obligatoire. Nous n'en sommes plus là. L'être humain est appelé à réaliser un certain idéal moral par le triomphe de la volonté libre sur l'instinct. C'est une vérité banale désormais; et nous espérons que tous les hommes cultivés, qui ne manquent pas en Italie, se donneront pour tâche de développer l'esprit de la jeunesse en l'éclairant de façon à faire naître ou à fortifier le sentiment de la responsabilité.

*Bibliographie* : A. GABELLI, *L'istruzione in Italia.* — Dott. Bruto AMANTE, *Nuovo Manuale di Legislazione e di Giurisprudenza.—Censimento ufficiale per l'anno scolastico* 1901-1902. — *Statistica dell' istruzione primaria per l'anno scolastico* 1901-1902. — *Annuario delle scuole italiane al estero per l'anno* 1908. — Dott. Amerigo NAMIAS, *Trattato di Legislazione scolastica comparata*, Torino, 1908. — Francesco CORRIDORE, *L'istruzione in Italia, dal* 1871 *in poi*, Torino, 1908. — G. LOMBROSO, *Sulle cause e sui rimedi dell' analfabetismo.* In *Riforma Sociale*, 15 marzo 1899. — MAGGIORINO FERRARIS, *Il problema della scuola popolare in Italia.* In *Nuova Antologia*, 16 maggio 1904. — Luigi RAVA, ministro della pubblica istruzione, *Discorso* pronunziato alla Camera dei Deputati nella tornata del 5 luglio 1909.

[AURELIO STOPPOLONI,
provéditeur des études de la province d'Ancône.]

# J

**JACOTOT.** — Joseph Jacotot, né à Dijon en 1770, fit ses études au collège de sa ville natale, et à dix-neuf ans il y fut nommé professeur d'humanités. Il avait une aptitude singulière pour tous les genres d'études, et il n'était pas moins propre aux mathématiques qu'aux lettres. Une fois professeur, il suivit des cours de droit et se fit recevoir avocat. Ayant embrassé avec ardeur les principes de la Révolution, il s'engagea en 1792 comme volontaire dans un bataillon de la Côte-d'Or, où ses talents le firent élire par ses camarades capitaine d'artillerie. Il fit avec distinction les campagnes de 1792 et 1793. L'année suivante il fut placé dans l'administration de la guerre; et lorsque fut créée l'Ecole polytechnique, sous le nom d'Ecole centrale des travaux publics, il y fut appelé aux fonctions de substitut du directeur des études : il n'avait encore que vingt-quatre ans. En 1795, il devint professeur de logique et d'analyse des sensations et des idées à l'école centrale de Dijon; l'année suivante, il échangea sa chaire pour celle des langues anciennes. Lorsque l'école centrale fut transformée en un lycée, il y devint professeur de mathématiques transcendantes (1803); en 1806, il fut nommé professeur suppléant à l'école de droit de Dijon, et en 1809 professeur de mathématiques pures à la faculté des sciences de cette ville. Pendant les Cent-Jours, il fut élu député à la Chambre des représentants, et y exprima des idées libérales; aussi lors de la seconde Restauration fut-il obligé de quitter la France. Il se retira à Bruxelles, et en 1818 obtint la chaire de littérature française à l'université de Louvain. C'est là que les circonstances particulières dans lesquelles il se trouvait placé l'amenèrent à la découverte de son fameux système d'enseignement. Nous emprunterons ici le récit de M. Dezos de la Roquette dans la Biographie Michaud : « Il ne savait pas le hollandais, et les trois quarts de son auditoire ne savaient pas le français; comme il réfléchissait aux moyens de vaincre cette difficulté, le hasard mit sous ses yeux une traduction hollandaise du *Télémaque* de Fénelon. Il mit ce livre entre les mains de ses élèves, en leur faisant dire, par un de leurs camarades qui lui servait d'interprète, d'apprendre par cœur le français de ce livre et de s'aider, pour le comprendre, de la traduction hollandaise en regard. Il les invita ensuite à répéter sans cesse ce qu'ils auraient appris pour ne pas l'oublier, à lire le reste pour le raconter, en ayant soin de le rapporter au petit nombre de pages qu'ils savaient imperturbablement; puis il les engagea à écrire ce qu'ils pensaient de tout cela. Quelle ne fut pas sa surprise, raconte-t-il lui-même, quand il vit que, sans qu'il leur eût rien expliqué, les élèves mettaient l'orthographe et suivaient les règles de la grammaire à mesure que le livre leur devenait familier par la répétition, et enfin qu'en très peu de temps ces étrangers écrivaient purement le français! Jacotot en conclut que les maîtres explicateurs ne sont pas indispensables; et quand il eut appliqué la même méthode à l'écriture, au dessin, à la peinture, aux mathématiques, à l'hébreu, à l'arabe, etc., et que ses expérien-

ces eurent réussi, il conclut de plus qu'on peut tout enseigner aux autres, même ce qu'on ne connaît pas soi-même. La méthode fut trouvée, et Jacotot lui donna, le 15 octobre 1818, le nom d'*Enseignement universel.* »

La méthode que Jacotot employait à Louvain attira bientôt l'attention du gouvernement des Pays-Bas. Sur un rapport favorable fait par le commissaire qui avait été chargé de l'examiner, le prince Frédéric de Hollande confia à Jacotot, en 1827, la direction d'une école normale militaire qui fut établie à Louvain; les résultats obtenus paraissent avoir été remarquables; mais le novateur se vit en butte à des tracasseries, et ses protecteurs se refroidirent. En 1830, Jacotot rentra en France, et se fixa à Valenciennes, où il se consacra à la propagation de sa méthode. En 1838, il vint s'établir à Paris, et mourut dans cette dernière ville en 1840.

Les livres dans lesquels Jacotot a développé sa méthode sont les suivants : *Enseignement universel, Langue maternelle*, Louvain, 1822; *Musique, dessin et peinture*, ibid., 1824; *Mathématiques*, ibid., 1827; *Langues étrangères*, ibid., 1828; *Droit et philosophie panécastiques*, Paris, 1837. Ses deux fils ont publié, pour propager ses idées, le *Journal de l'émancipation intellectuelle*. L'un d'eux, F. Jacotot, avocat, publia l'*Epitome des mathématiques*, opuscule de 18 pages in-8° qui complète le livre de son père sur les mathématiques.

On peut reprocher à Jacotot tous les défauts du novateur. Plein de confiance dans son système, il ne prenait pas toujours la peine de l'expliquer à ses adversaires, qu'il traitait volontiers d'ignorants et de sophistes. Un peu trop négligé dans la forme, un peu trop absolu dans les principes, un peu trop irrégulier, même assez souvent bizarre dans l'exposition; au demeurant, le meilleur et le plus doux des hommes. Il avait la fermeté, la patience, l'honnêteté, la candeur des esprits supérieurs; une inépuisable bonté et une charité universelle qui lui faisait terminer toutes ses lettres par cette formule : « Je vous recommande surtout les pauvres ». Cette ardente philanthropie, de même que son enthousiasme et son zèle pour l'instruction, sont empreints dans tous ses écrits, d'ailleurs remplis d'inégalités et d'excentricités verbales.

On peut lui reprocher d'autres défauts quant à la doctrine même. Il en exagérait, peut-être pour les mettre en relief, ou par exubérance de sens propre, les vérités essentielles qui, sous sa main, se transformaient en paradoxes. Le besoin d'unité inhérent à son esprit lui faisait pousser les principes au delà de leurs conséquences; ou du moins, plus soucieux du triomphe de sa méthode que de ses succès d'écrivain, il ne se préoccupait pas assez de savoir si ses lecteurs comprendraient sa doctrine de la même manière et l'étendraient aussi loin que lui. La concentration des théories et l'abus de la déduction systématique étaient peut-être chez Jacotot la marque de sa spécialité de mathématicien, tout ainsi qu'on peut voir le reflet de ses opinions politiques et révolutionnaires dans sa noble entreprise d'appeler le pauvre et l'ignorant à l'émancipation universelle; cette sublime espérance se traduit par un de ses paradoxes pédagogiques : l'égalité des intelligences.

Quelles qu'aient été ses exagérations apparentes ou réelles, il faut mettre le système de Jacotot parmi ceux qui ont fait la plus large part à l'élasticité de notre nature. Il forme un tout complet, il s'applique à toutes les branches de l'instruction, et ne laisse à l'écart aucune des facultés de l'intelligence. Quoique plusieurs des procédés jacotiens soient susceptibles d'être imités, ce n'est pas là ce qu'il recommandait, c'est la méthode elle-même, l'esprit de la méthode. C'est cet esprit que nous allons essayer d'indiquer. Après avoir énuméré en les appréciant les axiomes qui étaient la base de l'*enseignement universel*, nous examinerons aussi succinctement que possible les applications que le maître en fit aux principales matières de l'enseignement.

Le premier des axiomes jacotiens, qui furent l'objet de tant de controverses passionnées, est celui-ci : *Toutes les intelligences sont égales.* Rigoureusement, l'égalité intellectuelle n'existe pas. Jacotot reconnaît lui-même qu'il existe en fait, entre les divers esprits, une différence aussi réelle, aussi positive que si elle dérivait de la nature. D'où vient donc cette diversité actuelle, sinon potentielle? A cette question, Descartes, Locke, Helvétius avaient répondu : Elle vient de la direction, de l'éducation, de la différence d'attention. C'est là une vérité bien exagérée, mais toutefois une vérité : Jacotot se l'appropria en lui donnant une autre forme. Selon lui, c'est la différence des volontés qui fait l'inégalité des intelligences. Si nous ne voulons pas tous, nous pourrions tous vouloir, croit-il, et rétablir ainsi l'égalité naturelle. A cela on peut répondre : L'attention se développe, la volonté se développe : c'est un fait incontestable; mais l'attention et la volonté, qui ont sur l'intelligence une influence si considérable, sont dominées comme elle par les influences prépondérantes de la constitution originelle et du tempérament héréditaire. C'est là un fait qui n'entrait pas dans les considérations du mathématicien Jacotot, mais qui n'aurait pas échappé au coup d'œil d'un pédagogue naturaliste De son axiome, soumis à une sévère revision, il reste toujours que, quelle que soit la mesure encore inconnue dans laquelle l'éducation peut développer une intelligence donnée, on ne peut pas, en l'état actuel de la psychologie et de la physiologie, comme de la pédagogie, déterminer *à priori* le développement possible de cette intelligence. On a vu sombrer tout à coup, au milieu de leurs succès, des intelligences d'enfants qui donnaient les plus belles esperances; par contre, on a vu s'élever jusqu'au talent et jusqu'au génie des intelligences d'abord fermées à plusieurs connaissances et comme indifférentes à l'instruction. L'éducation doit donc prodiguer à tous les mêmes soins avec une libérale confiance. Tous les hommes ont les mêmes facultés, les mêmes moyens d'apprendre; tous peuvent et doivent atteindre aux bienfaits de l'instruction.

L'égalité ainsi comprise est la base de l'éducation moderne, et l'égalité politique serait un non-sens s'il en était autrement. Au point de vue strictement pédagogique, l'opinion, même un peu exagérée, que l'inégalité intellectuelle a sa source dans l'éducation, est bien faite pour entretenir dans le maître le respect et l'amour de l'enfant, de ce germe precieux dont le développement est confié à ses soins. Rien aussi de plus propre à combattre chez l'enfant le découragement et l'inertie, qu'une confiance même excessive dans l'énergie intime de ses facultés. Qui veut ce qu'il peut est bien près de pouvoir ce qu'il veut. En outre, quoi de plus propre à étouffer en nous le germe de l'infatuation que cette pensée, rebattue par Jacotot, qu'il y a moins de distance entre un homme de génie et un homme ordinaire qu'entre un homme d'esprit et un idiot? Et quoi de plus propre à émousser l'aiguillon de l'envie que cette autre maxime : C'est le travail qu'il faut louer dans un homme, et non la nature. Est savant qui veut. Cet axiome de l'égalité, sous la réserve des restrictions qu'il comporte, aplanit les barrières entre les esprits, supprime l'orgueil de caste, l'esprit de corps et l'inégalité de sexe; il consacre l'universelle aptitude de tous à toute instruction et à tout genre d'ouvrage intellectuel ou manuel Enfin, si, au point de vue des faits actuels, l'égalité absolue des intelligences est un paradoxe et même une erreur, elle peut, dans un certain degré, et grâce aux lois de l'hérédité, à la transmission des facultés développées par les effets successifs de l'éducation et l'influence continue du milieu, devenir une vérité pour l'avenir. Ce qui est interdit à l'individu ne l'est pas à la race. Cette espérance, que la science ne combat pas, n'est-elle pas faite pour enflammer les éducateurs et les parents d'un noble zèle?

Passons à la seconde formule de Jacotot : *Tout est dans tout.* Cette formule, un peu obscure au premier abord, est aussi juste que féconde en conséquences. Quand on songe que la plupart des hommes supérieurs se sont adonnés spécialement à une connaissance qu'ils possédaient parfaitement, et à laquelle ils rattachaient toutes leurs autres connaissances comme à un centre commun, on n'hésite pas à accor-

der qu'il n'existe d'une manière générale qu'un certain nombre d'idées primordiales, d'*idées mères*, dont les combinaisons infinies produisent cette variété que nous appelons *imagination*, *invention*, *génie*. Comme elles doivent se trouver dans tout ouvrage d'une certaine étendue, Jacotot en concluait que le premier livre venu peut devenir la source de toutes les connaissances humaines. Il résumait cette pensée dans l'axiome : *Tout est dans tout*. Voici comment il l'expliquait : « Personne ne doute que celui-là serait très savant qui connaîtrait un livre et qui saurait tous les commentaires auxquels il peut donner lieu. Il est vrai que cette supposition est absurde dans la vieille méthode; ce résultat ne peut être obtenu qu'à force de veilles et d'années; il est le fruit des efforts continuels d'une mémoire qui succombe sans cesse sous le fardeau d'un nombre prodigieux de faits et de réflexions nouvelles, *éparses*, *sans ordre*, et, *par conséquent*, *sans liaisons*; mais ce qui paraît impossible devient un jeu quand on commence par savoir un livre. Il est aisé de s'apercevoir que tous les autres livres ne sont autre chose que le commentaire et le développement des idées contenues dans le premier. N'apprenez donc rien sans le rapporter, par la pensée, au premier objet de vos études : *cet exercice doit durer toute la vie*. Il se forme ainsi des liaisons intimes entre vos idées : elles s'entr'aident, elles se développent, elles s'éclaircissent l'une par l'autre; quoiqu'elles se touchent par tous les points, elles ne se mêlent pas. C'est un cercle immense dont les points innombrables se présentent à la pensée un à un, s'il lui plaît, réunis ou désunis, au nombre qu'elle a fixé, enfin dont tout l'ensemble et les détails ne forment qu'un tout que l'intelligence peut embrasser d'un seul coup d'œil. » Ce serait mal comprendre Jacotot que de penser que toutes les sciences sont positivement contenues dans le premier livre venu, et par exemple les mathématiques, la géographie ou la musique, dans *Télémaque*. Mais, d'après lui, avoir appris à faire toutes les combinaisons possibles avec les idées et les mots contenus dans un livre, c'est s'être rendu faciles les combinaisons analogues que l'esprit doit faire pour acquérir des connaissances d'un autre genre : car l'esprit humain, toujours le même, n'a que des facultés et des procédés toujours les mêmes pour apprendre les objets les plus divers de connaissances.

On voit donc quel est l'esprit de la méthode. Elle consiste à faire apprendre un livre à l'élève, à lui faire faire toutes les combinaisons possibles avec les faits, les idées et les mots contenus dans ce livre, et à l'habituer à rapporter tout ce qu'il voit ailleurs à ce foyer des connaissances premières. L'axiome *Tout est dans tout* a donc pour corollaire pratique celui-ci : *Sachez une chose et rapportez-y tout le reste*. On ne peut nier l'avantage d'une pareille méthode. C'est la *loi de continuité* transportée du domaine scientifique et philosophique dans le domaine pédagogique.

A ces principes généraux se rattachaient, dans la méthode de Jacotot, quelques autres axiomes également féconds. D'abord celui-ci : *On ne retient que ce qu'on répète*. Ce qui rend savant, comme il le disait aussi fort bien, ce n'est pas d'*apprendre*, c'est de *retenir*. La mémoire, surmenée par les contemporains de Jacotot, et dont la pédagogie moderne se défie peut-être un peu trop, a été justement remise en honneur par le fondateur de l'*enseignement universel*. Il serait d'autant plus déraisonnable de la sacrifier aux autres facultés, que son rôle est de les approvisionner toutes. C'est ce que Jacotot ne cessait de proclamer, tout en s'efforçant de sauvegarder les droits de l'attention, de l'observation, du jugement, de la spontanéité, contre les effets du mécanisme inhérent aux exercices de mémoire. Les questions incessantes qu'il faisait à ses élèves sur ce qu'ils savaient, avaient surtout pour but de vérifier s'ils avaient compris ce qu'ils avaient retenu. L'élève était toujours tenu en garde contre son défaut d'attention et de jugement autant que contre sa paresse de mémoire. Si on lui faisait apprendre imperturbablement son livre, c'était pour qu'il eût là comme son *génie familier*, qu'il eût en sa possession un riche fonds de faits, de mots et d'idées, où il pourrait puiser à pleines mains dans toute circonstance. Et ce précieux trésor lui appartenait en propre. En effet, *chacun peut s'instruire tout seul*, et doit le faire. L'élève fait tout le travail : le maître observe, interroge, contrôle, excite, bien plus qu'il ne dirige. Il n'*explique* rien théoriquement : c'est à l'élève à dégager de ce qu'il sait les rapports, les règles, les préceptes et les procédés, dans la mesure de ses progrès antérieurs, et surtout de sa bonne volonté. Tel est le sens de ces formules si critiquées : *Pas de maître explicateur*, — *Tout le monde peut enseigner*, — *On enseigne même ce qu'on ignore*.

*Télémaque* était le livre avec lequel Jacotot apprenait à son élève la langue française. Le maître peut choisir le livre qu'il lui plaira. Les exercices mêmes qu'il faisait faire sur ce livre n'étaient pas donnés par lui comme étant la méthode. Apprendre, comparer, distinguer, vérifier, c'est-à-dire rapporter les choses qu'on ne sait pas à celles que l'on sait, voilà la méthode. Si Jacotot avait choisi *Télémaque*, c'est, d'abord, parce que la première expérience de la méthode avait été faite à Louvain avec ce livre; c'est ensuite, et surtout, parce que ce livre simple dans sa marche et facile à suivre par des élèves, intéressant par son sujet, riche en faits de toute sorte, propre à fournir un nombre infini de combinaisons, se recommande encore par la pureté de sa morale et par le style, qui, bien qu'un peu traînant, peut servir de modèle. Avec ce livre, dont un morceau était appris chaque jour, et dont les six premiers livres, une fois sus, étaient répétés deux fois par semaine, l'élève apprenait à lire, à écrire, à mettre l'orthographe, à trouver des pensées et des expressions pour les rendre. Nous appuierons particulièrement, comme il convient, sur l'enseignement de la langue maternelle.

Dans la première leçon, Jacotot ouvrait *Télémaque*, et lisait l'un après l'autre, l'élève répétant de même, les mots de la première phrase : *Calypso* — *Calypso ne* — *Calypso ne pouvait* — *Calypso ne pouvait se* — *Calypso ne pouvait se consoler* — *Calypso ne pouvait se consoler du* — *Calypso ne pouvait se consoler du départ* — *Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse*. Le maître faisait aussi écrire cette phrase d'après un exemple en fin, et il vérifiait si l'élève distinguait tous les mots, toutes les syllabes, toutes les lettres. « Prenez garde d'aller trop vite en commençant, retenez l'élève sur la première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. Il y a pour lui tant d'acquisitions à faire dans une seule phrase; il faut être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier! »

On le voit, la méthode employée par Jacotot pour la lecture est l'inverse de celle que l'on avait toujours suivie jusqu'à lui et de celle que l'on suit encore presque partout. Au lieu de s'attaquer au *ba, be, bi, bo, bu* traditionnel, de préluder par la connaissance des lettres à celle des syllabes, et par celle des syllabes à celle des mots, il commençait par montrer à l'élève les mots eux-mêmes, il les prononçait devant lui, les lui faisait répéter et apprendre par cœur. Méthode infiniment plus raisonnable et plus facile que l'autre : il est, en effet, « plus aisé en fait de distinguer *Calypso* de *pouvait* que d'apercevoir la différence qui existe entre *ca* et *co*, puisque dans ce dernier cas la ressemblance paraît exacte pour l'enfant au premier coup d'œil ». Il y a pour l'intelligence et pour l'œil comme une acuité progressive de la vision, qui saisit d'abord les ensembles, les masses, les composés, et puis les détails, les plus saillants d'abord, les plus minutieux ensuite. Ce procédé de l'enseignement universel était donc d'accord avec la vraie psychologie, non moins que la manière dont Jacotot l'appliquait. Car il se gardait bien d'aller trop vite en commençant; il faisait répéter à l'élève tous les mots de la première phrase, en les lui montrant d'abord, et ensuite en les lui faisant montrer, jusqu'à ce qu'il pût indiquer, à la première demande, où était le mot *ne*, le mot *Ulysse*, le mot *consoler*, le mot *Calypso*, etc.

Par cette méthode, l'enfant devait apprendre à écrire en même temps qu'il apprend à lire. Jacotot

faisait marcher de front ces deux exercices, mais il n'est pas exact de dire qu'il les enseignait simultanément. Plus rigoureusement, chaque leçon de lecture était suivie d'une leçon d'écriture sur le même objet. La fusion, ou plutôt la juxtaposition de ces deux genres d'exercice est d'ailleurs justifiée, psychologiquement, par l'analogie existant entre la parole articulée et la parole écrite, et physiologiquement, selon Carl Vogt, par ce fait que le langage et les mouvements nécessités par l'acte d'écrire paraissent avoir le même centre cérébral.

Dans la deuxième leçon, on faisait répéter la première phrase, et on y ajoutait la seconde : l'élève répétait et écrivait. La vérification se faisait comme pour la première leçon. Ainsi des autres phrases. Comme la répétition et la vérification sont l'essence même de la méthode, dès que l'élève a oublié quelque chose, on le note pour le lui redemander. La vérification ne se fait pas dans un ordre monotone et consécutif. A l'enfant qui connaît les mots, on montre les syllabes *Ca*, *pouv*, *pou*, *lyp*, *ait*; on l'invite à les montrer lui-même. Quand il sait par cœur plusieurs phrases, la distinction des syllabes lui devient facile, puisqu'il n'a qu'à prononcer lentement chacun des mots qu'il connaît : *Ca-lyp-so ne pou-vait se*. A mesure qu'il avance, il reconnaît les mots et les syllabes : progrès utile pour la grammaire et l'orthographe. Comme le nombre des syllabes est borné, l'élève les aura bientôt rencontrées toutes, et, au bout de quelques pages, pourra lire couramment la plupart des mots de la langue. Ce travail d'anatomie sur les mots connus lui facilitera des combinaisons formant des mots nouveaux. Par exemple, s'il a bien appris et distingué les syllabes, *ca*, *lyp*, *so*, *ne*, il n'aura pas de peine à reconnaître *ca-ne*, et à réunir ces deux sons pour en former, en traînant moins, le mot *cane*. Ces progrès accomplis, on peut lui faire voir, et lui dire de montrer, dans les syllabes, des lettres distinctes, un *c*, un *i*, etc. Nous le voyons ainsi passer de l'ensemble au détail, du composé à l'élément, pour revenir ensuite du détail à l'ensemble, de l'élément au composé : c'est la marche même de l'esprit humain. Aussi Jacotot disait-il qu'il n'enseignait pas une méthode, mais la méthode.

On a déjà entrevu qu'en apprenant à lire et à écrire, l'élève a commencé à se tromper de moins en moins en écrivant, même de mémoire, les mots et les syllabes qu'il sait par cœur et revoit sans cesse. Il apprend tout machinalement, ou, si l'on veut, tout naturellement l'orthographe, et tout à la fois par l'oreille et par les yeux, ce qui est une bonne manière de l'apprendre. On met le plus grand soin à vérifier s'il la sait, s'il écrit parfaitement ce qu'il est capable de lire et de réciter. On peut lui faire aussi réciter par cœur l'orthographe des mots : nous voici donc revenus à l'épellation. Jacotot, comme il le dit lui-même, finit par où les autres commencent. Toutefois la date indiquée par Jacotot pour cet exercice peut paraître un peu hâtée, car il recommande d'y soumettre l'élève dès la cinquième leçon, c'est-à-dire dès la cinquième phrase du *Télémaque* apprise. Le travail analytique de l'intelligence, à moins qu'il ne s'agisse d'adultes (et l'on ne doit pas oublier que les premières expériences de la méthode étaient faites avec des adultes), se fait plus lentement peut-être, même en supposant chez les commençants des aptitudes exceptionnelles, c'est-à-dire, pour parler comme Jacotot, une force de volonté exceptionnelle.

Au bout de quelque temps, les expressions les plus habituelles de la langue avaient passé sous les yeux de l'élève, et, les ayant écrites, de mémoire, un grand nombre de fois, il commençait à savoir les écrire. Il avait aussi eu l'occasion de reconnaître les ressemblances des syllabes, des lettres toujours ramenées dans les mêmes cas, ce qui lui permettait d'appliquer, sans les formuler, de deviner, en quelque sorte, ce que nous appelons les *règles* d'orthographe. Par exemple il avait remarqué que le mot prenait une s toutes les fois que l'on parlait de plusieurs choses, c'est-à-dire lorsqu'il y avait un pluriel. Il avait également remarqué que les mots qui marquent un pluriel quelconque, c'est-à-dire les adjectifs, suivent toutes les transformations orthographiques du nom auquel ils se rapportent.

Par toutes ces découvertes, l'élève faisait ce qu'ont fait les premiers grammairiens, qui trouvèrent les règles dans les habitudes de la langue. Mais, pourrait-on objecter à Jacotot, votre système d'interrogation, qui provoque chez vos élèves l'expression de leurs découvertes grammaticales, n'équivaut-il pas, pour leurs camarades moins avancés ou plus lents d'esprit, au système des règles formulées par le livre ou par le maître? Et que devient alors le travail personnel de ces derniers? Voici quelle aurait été la réponse de Jacotot : Dans aucun cas, nous ne demandons à l'élève une formule autre que la sienne, c'est-à-dire que nous ne réclamons de lui qu'une explication indiquant qu'il sait bien ce qu'il dit. Et puis, l'élève qui ne sait pas encore, au lieu de prendre au plus avancé des formules toutes faites, dont il n'aurait que faire dans ses explications improvisées, est excité à produire de son côté, pour comprendre le fait dont il s'agit, l'effort qu'il voit faire à son camarade. En outre il sait que le maître ne lui demandera jamais que ce qu'il peut savoir; et un maître qui vérifie chaque jour les connaissances de chaque élève se gardera bien de demander à aucun ce qu'il ignore, disons mieux, ce que, d'après les principes de la méthode, il est tenu d'ignorer, n'ayant pas encore eu l'occasion de le voir et d'y réfléchir. D'ailleurs, Jacotot ne proscrit pas absolument le formulaire abstrait; mais il veut qu'il vienne à son moment, quand l'élève a réfléchi, comme nous venons de dire, sur ce qu'il connaît. Alors, qu'il prenne une grammaire, n'importe laquelle, pourvu qu'elle soit claire et courte, et qu'il la vérifie sur son livre, c'est-à-dire, pour Jacotot, sur *Télémaque*. Il pourra reconnaître chaque règle dans les applications que lui en présente le livre qu'il sait. Ayant appris ainsi la grammaire, il ne l'oubliera jamais : il lui sera, d'ailleurs, toujours très facile de trouver dans son livre, tant qu'il l'aura dans sa mémoire, avec son orthographe, l'application des règles, et par conséquent les règles elles-mêmes, dès qu'il voudra les rechercher dans cette application.

L'étude de la grammaire ainsi comprise est en même temps une étude des idées, et, comme l'a dit le P. Girard, une grammaire des idées. L'enfant, qui a suivi la méthode pour apprendre l'orthographe, a commencé en même temps à saisir déjà le sens des mots, par la comparaison des faits qu'il a vus dans son livre et les conséquences qu'il en a déduites. L'interrogateur a dirigé son attention sur le sens des mots, soit signes de choses, comme *grotte*; soit signes de personnes, comme *Calypso*; soit signes d'action ou de faits, comme *elle se promenait*. « On ne se trompe pas, dit Jacotot, sur les signes de cette espèce. Il y en a qui expriment une succession de faits, un ensemble de circonstances, un tableau : ce sont ceux-là, surtout, qu'il faut étudier et apprendre, pour les employer à propos. Si vous vous rappelez toutes les circonstances où vous les avez vus, vous vous en servirez dans les mêmes circonstances et pour des faits analogues; mais si vous avez oublié plusieurs des faits dont ils sont destinés à vous retracer l'image, vous ne pouvez les prononcer qu'au hasard. On n'est pas toujours heureux à cette loterie; on peut acquérir, par cette voie, de la faconde et une grande facilité d'élocution : mais celui-là seul parle bien qui a appris en regardant par la pensée la chose dont il parle. »

Il faut donc exercer l'enfant à voir et à se rappeler les circonstances des faits ou les séries de faits dont un mot exprime l'idée abrégée. Qu'est-ce, la plupart du temps, que cette expression, sinon un terme abstrait? Jacotot pense, et avec raison, que l'enfant peut comprendre des mots de cette espèce; et il veut qu'on l'exerce à en comprendre, c'est-à-dire à en former le sens. Il faut l'y faire arriver, par lui-même, avec ses propres explications, en lui faisant décomposer les idées contenues dans l'expression abstraite. Jacotot ne trouve rien de plus aisé que de faire comprendre à l'enfant des termes abstraits : il suffit de regarder et de se souvenir pour les comprendre. Il veut aussi qu'on exerce l'enfant à généraliser, sans s'expli-

quer suffisamment sur ce mode d'exercice. Mais nous trouverons quelque éclaircissement, quelque application de ce précepte dans quelqu'un des exercices d'intelligence et de langue que nous allons passer en revue.

Nous croyons utile de reproduire le texte de deux ou trois de ces exercices destinés à faire réfléchir l'enfant sur tous les faits contenus dans ce qu'il sait par cœur. Le lecteur pourra ainsi se faire une exacte idée de ce système d'interrogation et de vérification préconisé et pratiqué par Jacotot :

« *Premier exercice.* — D. De quoi Calypso ne pouvait-elle pas se consoler? R. Du départ d'Ulysse. — D. Faisait-il froid dans l'île de Calypso? R. Je ne sais. — D. Regardez. R. Non, il y régnait un printemps éternel. — D. Pourquoi se promenait-elle seule? R. Parce qu'elle était triste.

« *Deuxième exercice.* — D. Qu'est-ce qu'une déesse? R. C'est un être immortel servi par des nymphes. — D. Est-ce que toutes les déesses sont servies par des nymphes? R. Je ne sais. — D. Pourquoi l'avez-vous dit? R. Pour répondre. — D. Il fallait dire : Calypso était servie par des nymphes; mais j'ignore si toutes les déesses avaient des nymphes pour les servir.

« *Troisième exercice.* — D. Quel est l'état d'une personne affligée? R. Elle cherche la solitude. — D. Il est vrai que Calypso était triste, et qu'elle cherchait la solitude; mais qui vous a dit que toutes les personnes affligées cherchent la solitude? R. Tout le monde sait cela.

« *Quatrième exercice.* — D. Que veut dire tout le premier paragraphe? R. Calypso (1) ne pouvait se consoler (2) du départ d'Ulysse (3). — D. Expliquez-vous. R. *Dans sa douleur elle se trouvait malheureuse* : c'est la répétition de *ne pouvait se consoler. D'être immortelle* donne l'idée de Calypso. *Les nymphes qui la servaient*, cela fait penser à Calypso. *N'osaient lui parler* me rappelle qu'elle *ne pouvait se consoler. Sa grotte...* Je vois Calypso. *Ne résonnait plus de son chant*, elle était triste. *Elle se promenait souvent seule* (2) *sur les gazons fleuris dont un printemps éternel bordait son île* (1). *Mais ces beaux lieux* (1), *loin de modérer sa douleur* (2), *ne faisaient que lui rappeler le triste souvenir d'Ulysse, qu'elle y avait vu tant de fois auprès d'elle* (2, 3), *et elle était sans cesse tournée* (1) *vers le côté où te vaisseau d'Ulysse, fendant les ondes, avait disparu à ses yeux* (3).

Il faut ajouter, pour l'intelligence de ce dernier exercice, que les chiffres placés entre parenthèses sont une abréviation indiquant le rapport de chacune des différentes idées accessoires avec les trois idées principales : Calypso (1) ne pouvait se consoler (2) du départ d'Ulysse (3).

Tels étaient les exercices destinés à faire réfléchir l'enfant sur les mots et les idées connus. Le maître s'attachait à ne faire que des questions dont la réponse était contenue, n'importe où, dans le livre que l'élève savait. C'était à l'élève à s'efforcer de rassembler les éléments de la solution, quand ils s'y trouvaient épars. Du reste, le nombre des questions à poser de cette manière était infini. Remarquons aussi qu'il pouvait souvent arriver que la réponse ne fût pas contenue dans le livre, et que l'élève la pouvait trouver, soit dans son expérience personnelle, soit dans l'expérience de tout le monde, ou dans les vérités de sens commun. Nous l'avons vu dans cette réponse qui n'a l'air de rien, mais qui revenait souvent dans l'enseignement universel : *Tout le monde sait cela.* Quoi qu'on pense de ce genre d'exercices, on doit reconnaître qu'ils pouvaient contribuer à donner l'habitude d'examiner et de comparer les faits, les mots, les idées, et de leur donner toutes les formes, toutes les modifications possibles. Jacotot et ses disciples assuraient, d'ailleurs, que l'élève, même enfant, arrivait très promptement, par cette méthode, à faire des exercices de composition orale ou écrite.

Malgré notre désir de donner une idée à peu près complète de la méthode, nous sommes forcés, par les limites nécessaires de cet article, de nous borner à une simple énumération d'autres exercices qui s'ajoutaient à ceux que nous venons de décrire. C'étaient des *définitions* ou des *descriptions de mots*, des *synonymes de mots*, des *traductions* ou *imitations de passages*, des *synonymes d'expressions*, des *synonymes de composition*, des *analyses de discours*, (de Bossuet ou de Massillon), des *portraits*, des *parallèles*, des *récits*, des *exercices grammaticaux*, etc. En somme, tous ces exercices littéraires se réduisaient à des imitations de plus en plus libres, à des transformations infinies de morceaux appris, à des travaux d'imagination et de goût opérant à volonté sur un fond solidement saisi et assimilé. Tout reposait, en définitive, sur des liaisons de mots et d'idées bien retenus et bien compris, et Jacotot attribuait à ces liaisons une importance telle que, pour lui, avoir du *génie*, c'est avoir des liaisons d'idées dont on sait se servir vite et à propos.

La méthode appliquée à l'étude des *langues étrangères*, ou des langues mortes, est encore tout entière dans ce principe : *Apprenez un livre et rapportez-y tous les autres.* Pour le latin, par exemple, l'élève se sert d'un *Epitome historiæ sacræ*, et d'une traduction littérale. Il apprend son livre phrases par phrases : il vérifie le sens de ces phrases. Dès qu'il a compris les phrases, leur comparaison lui fait deviner les mots : la comparaison des mots lui découvre la signification des syllabes. Le maître, fidèle à ses principes, n'explique rien : il vérifie seulement si la leçon est sue et comprise. L'élève trouve aussi par la pratique les règles de la grammaire latine. Un jour, par exemple, *creavit* s'offre à sa mémoire à côté de *vocavit*, deux mots dont il connaît le sens, et il découvre que la terminaison *avit* indique la troisième personne du singulier du passé. Le résultat de ce travail préparatoire, c'est qu'un homme qui sait l'*Epitome* parle latin, bien ou mal, après deux mois d'étude. Pour se perfectionner dans la connaissance de cette langue, l'élève prend *Cornelius Nepos*, qu'il vérifie par l'*Epitome* : c'est l'ouvrage d'un mois. Il fait ensuite le même travail pour *Horace*. Il apprend la prosodie dans Horace, comme il avait appris la grammaire et la rhétorique françaises dans *Télémaque*, et la grammaire et la rhétorique latines dans l'*Epitome* et le *De Viris*. Il peut alors prendre une grammaire et une prosodie, et les vérifier dans ses livres, c'est-à-dire dans ses souvenirs toujours présents à volonté.

La méthode de Jacotot s'applique à toutes les sciences et à tous les arts, même au dessin et à la musique. Pour la *musique*, par exemple, il faut étudier une partition, et y rapporter toutes les autres. Jacotot employait à cet effet un instrument, le piano, et une grammaire, la méthode d'Adam. On commençait par des morceaux entiers : l'élève apprenait à distinguer les notes, à remarquer que les mesures doivent être égales, etc. Il y a là certains signes purement de convention que l'élève ne pouvait pas deviner : le maître était donc obligé de le guider dans ces préliminaires indispensables. Mais toutes les fois qu'il pouvait trouver par induction ou réflexion, on le laissait entièrement à lui-même. Il commençait par toucher de la main droite la première note de la partition et de la main gauche son octave, et ne passait à la seconde que lorsqu'il jouait parfaitement la première note des deux mains : et ainsi de suite. Tout est dans tout.

De même pour les *mathématiques*. On peut les commencer par tel endroit que l'on veut : toute l'arithmétique est dans une règle de calcul. Cependant, pour plus de simplification et plus d'unité, l'un des fils de Jacotot avait imaginé un cône en fils de fer, dont on peut voir la description dans son *Epitome des mathématiques*. Sur ce solide, l'élève apprenait les trois dimensions, les surfaces, les lignes, les angles, toutes les surfaces, tous les volumes, toutes les définitions et les théorèmes dont se compose la géométrie élémentaire. De la division de chaque quart de circonférence en neuf parties égales, que l'on comptait, naissaient la numération parlée et la numération écrite, toute l'arithmétique et l'algèbre ; puis la trigonométrie, l'équation des cercles, l'étude des projections, la géométrie descriptive, etc. Ce pro-

cédé d'enseignement intuitif avait au moins le mérite de tout rapporter à un seul objet. Mais il ne faut peut-être voir là qu'un effort de l'esprit de système et une curiosité pédagogique.

Nous croyons avoir suffisamment indiqué les principes fondamentaux, les procédés essentiels, les applications principales, l'esprit de la méthode. Nous sommes convaincu, et abstraction faite des succès qu'obtinrent avec cette méthode soit Jacotot, soit ses disciples plus ou moins immédiats, qu'elle peut utilement inspirer de son esprit un maître chargé d'une classe nombreuse comme un précepteur ou des parents se donnant pour tâche de diriger l'éducation d'un ou de quelques enfants, un pauvre soucieux d'acquérir par lui-même et à peu de frais l'éducation élémentaire, et un homme déjà instruit qui désire obtenir sans grands efforts ni dépense de temps l'appoint d'une science ou d'un art ignoré. Le discrédit dans lequel cette doctrine est tombée en France tient surtout, croyons-nous, à l'exagération avec laquelle certains adeptes du maître, et Jacotot lui-même, se laissèrent aller à présenter le côté paradoxal de la méthode, au grand détriment des principes féconds et vrais qu'elle renfermait et qui furent voilés aux yeux du plus grand nombre par les excentricités de la forme sous laquelle cette méthode se manifestait. A l'étranger, les idées de Jacotot furent accueillies avec sympathie par plusieurs esprits distingués; et, sans insister sur les essais pratiques tentés entre autres en Angleterre et en Russie, et qui paraissent avoir produit des résultats assez heureux, nous rappellerons qu'en Allemagne la méthode de lecture popularisée par Vogel, de Leipzig, se rattache directement aux procédés que Jacotot employait avec ses élèves (Voir *Ecriture-Lecture*, p. 528).

Dans quelle mesure le système de Jacotot pourrait-il encore aujourd'hui s'adapter aux exigences de l'éducation domestique ou publique? C'est ce qu'il n'est pas facile de décider. Sans doute l enthousiasme du maître et de ses disciples immédiats était pour quelque chose dans les succès remarquables qu'ils obtinrent. Les plus éclatants de ces succès, relatifs soit à l'acquisition des langues étrangères, soit à celle des mathématiques ou de la composition littéraire, étaient, il faut le dire, obtenus en général par des élèves déjà grands et capables jusqu'à un certain point de s'instruire sans maître. Ajoutons que, même du vivant de Jacotot, il s'introduisit dans sa méthode des pratiques parasites et puériles dont il est peut-être difficile de se garder dans l'application de pareils procédés. Bien peu de maîtres seraient capables d'appliquer la meilleure partie du système, et beaucoup céderaient à la tentation de le faire dégénérer en une pure mémorisation, en un machinisme de questions monotones et bizarres. [BERNARD PEREZ.]

**JAHN.** — Louis Jahn, né en 1778, en Poméranie, mort en 1852, à Fribourg en Brisgau, a été en Allemagne l'apôtre national de la gymnastique. Avant lui, déjà, Gutsmuths avait remis en honneur les exercices corporels; mais Jahn, en s'emparant de cette idée, lui donna une portée toute nouvelle : il donna à la gymnastique une signification essentiellement patriotique, et voulut faire des sociétés de gymnastes les instruments de la régénération politique de l'Allemagne. Il prit une part considérable au mouvement national de 1813 contre la domination française, fit la campagne de 1814 à la tête d'un bataillon de volontaires, et, à la paix, il continua son active propagande en faveur des sociétés populaires de gymnastique. Mais les tendances politiques de ces sociétés étant devenues suspectes au pouvoir, Jahn fut accusé de pactiser avec les démagogues. En 1819, le gouvernement prussien prononça la dissolution des *Turnvereine*, et Jahn fut enfermé dans une forteresse. Rendu à la liberté après plusieurs années d'emprisonnement, il se retira à Fribourg, où il devint professeur à l'université. Il reparut un moment sur la scène politique en 1848, comme membre du Parlement de Francfort. Jahn a laissé plusieurs écrits politiques, et un ouvrage intitulé : *La Gymnastique allemande*, Berlin, 1816.

**JAPON.** — [*Nota.* Pour la transcription des noms japonais en caractères européens, nous suivons le système adopté par les publications japonaises officielles : dans ce système, les cinq voyelles *a*, *e*, *i*, *o*, *u* ont la même valeur qu'en italien (*u* doit donc se prononcer *ou*) ; les consonnes sont représentées par les consonnes anglaises, auxquelles le lecteur doit donner la prononciation qu'elles ont en anglais.]

**Historique.** — L'empire du Japon se compose des cinq grandes îles de Honto (ou Nippon), de Sikoku, de Kiusiu, de Yezo ou Hokkaïdo, de Formose, et de quelques autres plus petites. Sa population est d'environ 48 millions d'habitants. Les annales japonaises font remonter la fondation de l'empire au milieu du septième siècle avant l'ère chrétienne. Vers le troisième siècle de l'ère chrétienne, des lettrés chinois apportèrent officiellement au Japon les arts et les sciences de leur pays, avec les doctrines de Confucius. La religion japonaise était le *sintoïsme*, ancien culte du pays, qui est resté longtemps la religion dominante. Plus tard, le bouddhisme, apporté de la Corée en 552, gagna de nombreux adeptes. Vers le douzième siècle, l'autorité militaire fut remise par l'empereur ou *Tenno* (le terme de *mikado*, généralement employé en Europe pour désigner l'empereur, n'est plus usité aujourd'hui au Japon) à un généralissime désigné par le titre de *shogun.* Au commencement du dix-septième siècle, les fonctions de shogun échurent à un membre de la famille Tokugawa, nommé Iyeyasu, qui réussit à rendre cette dignité héréditaire dans sa famille. A partir de ce moment, tout le pouvoir exécutif fut concentré entre les mains du shogun, et le Tenno n'exerça plus qu'une suprématie nominale. Les nobles, qui précédemment étaient presque entièrement indépendants sur leurs terres, furent réduits à l'obéissance par le shogun, dont ils devinrent les vassaux sous le nom de *daïmios*. Le shogun établit sa résidence à Yedo. tandis que le Tenno était relégué dans l'ancienne capitale, Kiôto. Cette période de féodalité militaire a duré deux siècles et demi; elle s'est terminée, il y a environ quarante années, par une révolution qui a mis fin au shogunat : le dernier shogun, Yoshinobu Tokugawa, fut contraint de résigner ses pouvoirs; le Tenno redevint souverain effectif (1868), et en 1869 il abandonna Kiôto pour s'installer à Yedo : le nom de cette dernière ville a été changé à cette occasion en celui de Tôkiô, qui signifie « capitale orientale ». Cette restauration est devenue le point de départ d'une série de réformes qui ont modifié profondément les anciennes institutions du Japon, et ont rapproché l'organisation administrative de l'empire de celle des Etats européens.

Nous essaierons de donner un aperçu de l'histoire de l'éducation au Japon, en résumant d'abord les principaux faits de la période antérieure à la restauration de 1868, et en indiquant ensuite ce qui a été accompli depuis cette restauration. Nos renseignements, pour la première période, sont empruntés à une publication officielle faite en anglais par le ministère japonais de l'instruction publique, intitulée *An outline history of Japanese education*, *literature and arts*, Tôkiô, 1877 ; pour la période contemporaine, nous avons consulté, outre ce document, les rapports annuels de ce même ministère, publiés également en anglais.

**L'éducation au Japon avant les événements de 1868.** — C'est vers l'an 270 de l'ère chrétienne, sous le règne du Tenno Ojin, qu'un lettré chinois, venu de Corée, apporta au Japon l'écriture chinoise. Auparavant, peu de Japonais connaissaient l'art d'écrire. Au système idéographique des Chinois, on ajouta un alphabet syllabique de quarante-huit caractères; cet alphabet, connu sous le nom d'*i-ro-ha*, n'est employé que dans les ouvrages d'un style simple et populaire; dans les compositions littéraires proprement dites on se sert de l'écriture chinoise soit pure, soit modifiée. On sait que dans le système chinois chaque caractère représente un mot entier ; l'étude de l'écriture se confond donc avec celle de la langue et du vocabulaire même : il faut apprendre autant de signes qu'on apprend de mots. Le bagage d'un élève de l école primaire japonaise se compose d'environ deux mille caractères.

Une université impériale fut établie à Kiôto en 701, sous le règne du Tenno Mommu, qui créa en outre

d'autres écoles dans chaque province, et promulgua en 702 des règlements relatifs à l'éducation.

Le personnel de l'université de Kiôto, à cette époque, se composait d'un surintendant, d'un adjoint, d'un professeur de l'université, de deux professeurs adjoints, de deux professeurs de prononciation des caractères chinois, de deux professeurs d'écriture (avec quatre cents élèves), et d'un professeur de mathématiques (avec trente élèves).

Les écoles de province avaient un seul professeur, et le nombre des élèves y variait de vingt à cinquante, selon l'importance de la province.

A l'université impériale se rattachaient une école spéciale de médecine, une école spéciale d'astrologie, et une école spéciale de musique.

L'école de médecine comprenait un surintendant, un adjoint, un professeur de médecine (avec quarante élèves), un professeur d'acuponcture (avec vingt élèves), un professeur de l'art du barbier (avec dix élèves), et un professeur du traitement des maladies des femmes; des médecins et des barbiers pratiquants étaient en outre attachés à l'institution.

L'école d'astrologie comprenait un surintendant, un adjoint, un professeur d'astrologie et de divination, un professeur de science du calendrier, un professeur d'astronomie (chacun avec dix élèves); il y avait aussi deux professeurs de chronométrie.

L'école de musique comprenait un surintendant, un adjoint, quatre professeurs de chant, trente chanteurs, cent élèves de l'art du chant et cent élèves de l'art de la danse.

Il y avait en outre, dans chaque province, un médecin chargé d'instruire des élèves dont le nombre était proportionnel à celui des élèves de l'école provinciale.

Les fonctions de professeur et de professeur adjoint à l'université impériale ne devaient être confiées qu'à des personnes dont la science et la conduite les rendaient dignes de cet honneur. Les professeurs des écoles provinciales devaient être choisis parmi les habitants de la province; et, s'il ne s'y rencontrait pas de personnes dûment qualifiées pour cet office, la province devait s'adresser au ministère des cérémonies, qui désignait un candidat capable.

Les étudiants de l'université étaient choisis parmi les enfants des familles des cinq premières classes de la hiérarchie sociale japonaise; mais, dans des circonstances exceptionnelles, l'admission était accordée à des enfants d'un rang inférieur, jusqu'à la huitième classe inclusivement. Les élèves des écoles de province étaient choisis parmi les enfants des gouverneurs de district qui montraient des dispositions pour l'étude. L'âge d'admission était fixé entre treize et seize ans. La durée des études à l'université était de neuf ans : ceux des élèves qui, à l'expiration de ce terme, n'étaient pas admis à entrer dans l'administration impériale, étaient renvoyés à leurs familles. Les élèves apprenaient en premier lieu la prononciation des caractères chinois; c'était seulement lorsqu'ils la connaissaient parfaitement qu'on leur enseignait la signification de ces caractères. Les livres classiques étudiés étaient en première ligne le *Kôkio*, ou Livre du devoir filial, et le *Rongo*, ou Philosophie de Confucius; à ces deux livres principaux venaient s'enjoindre un certain nombre d'autres, qui variaient suivant la spécialité à laquelle l'élève se consacrait. Pour être admis à entrer dans l'administration, il fallait avoir lu plus de deux livres classiques; les élèves des écoles de province qui désiraient lire plus de deux livres étaient transférés à l'université.

C'était le ministère des cérémonies qui faisait subir aux étudiants de l'université l'examen final. Les candidats étaient partagés en six catégories : premièrement, ceux qui avaient montré de grands talents; secondement, ceux qui avaient étudié au moins deux classiques chinois; troisièmement, ceux qui avaient étudié la science politique et lu les deux livres *Jiga* (lexique chinois) et *Monzen* (chrestomathie chinoise); quatrièmement, les étudiants en jurisprudence; cinquièmement, les étudiants en calligraphie; sixièmement, les étudiants en mathématiques. Les épreuves des candidats de la première catégorie consistaient en deux compositions sur des questions politiques; ceux de la seconde catégorie devaient expliquer des morceaux extraits des divers classiques chinois; ceux de la troisième avaient à traiter deux questions de science politique, et à lire des morceaux extraits des plus célèbres classiques chinois; ceux de la quatrième devaient expliquer des morceaux tirés des livres chinois sur la législation et des classiques; ceux de la cinquième subissaient des épreuves écrites dans lesquelles on s'attachait exclusivement à la facilité et à l'élégance de la main, et non au style des caractères; enfin ceux de la sixième avaient à expliquer des théorèmes tirés des ouvrages mathématiques chinois.

Ceux des candidats qui obtenaient, à la suite de l'examen, le premier ou le second degré, étaient seuls admis dans l'administration.

Il y avait des examens particuliers pour les classes d'astronomie, d'astrologie, de médecine et d'acuponcture.

Les trois siècles qui suivirent la création de l'université impériale sont regardés comme l'époque la plus florissante des lettres japonaises; mais à partir de l'an 1000 environ, les écoles commencèrent à décliner, et, durant la longue période de guerres qui suivit, l'instruction publique fut négligée.

Le fondateur de la dynastie des shoguns, Iyeyasu Tokugawa, fut à la fois le réorganisateur politique du pays, livré avant lui à l'anarchie, et le restaurateur des études. Pour remplacer l'ancienne université impériale qui avait cessé d'exister, il établit à Yedo, sous le nom de Collège de Confucius, une grande école qui réunit trois mille étudiants. Plusieurs des principaux daïmios créèrent aussi des écoles dans leurs provinces. Ces diverses écoles, toutefois, n'admettaient au nombre de leurs élèves que des jeunes gens appartenant à la classe des *samuraïs* ou nobles. Les marchands, les agriculteurs ou les artisans qui désiraient donner de l'instruction à leurs enfants devaient les confier aux soins d'instituteurs privés; mais quoique le gouvernement ne fît rien pour l'instruction du peuple, le nombre des Japonais de la classe inférieure qui apprenaient à lire et à écrire les formes les plus simples de la langue, ainsi qu'à compter au moyen de l'abaque, était assez considérable. Les femmes, quel que fût leur rang, n'étaient pas admises aux écoles publiques; elles ne recevaient qu'une éducation limitée, n'apprenaient à lire que les livres écrits en style vulgaire, et n'étudiaient pas les classiques chinois. Il y eut cependant quelques exceptions à la règle, et la littérature japonaise compte un certain nombre de femmes auteurs qui se sont distinguées par leur érudition ou leur talent poétique.

L'éducation pendant la période du shogunat resta à peu de chose près ce qu'elle avait été aux époques antérieures. L'influence des Européens fut presque nulle durant tout le dix-septième et le dix-huitième siècle. Les Portugais avaient été les premiers à entrer en relations avec le Japon; mais le gouvernement prit ombrage des intrigues qu'ils avaient nouées avec quelques daïmios, et un édit de 1639 les expulsa de l'empire. Les Hollandais leur succédèrent : ils obtinrent, en 1641, l'autorisation de s'établir à Nagasaki; mais le Japon resta fermé à tous les autres Européens. Les Hollandais eux-mêmes furent tenus à l'écart; une fois par an seulement, un ambassadeur de Nagasaki était admis en présence du shogun; toute relation suivie entre les Japonais et les étrangers restait interdite; les interprètes eux-mêmes devaient s'instruire dans l'usage de la langue hollandaise par la seule conversation, et défense leur était faite d'apprendre à lire cette langue. Au milieu du dix-huitième siècle, le shogun Yoshimune, qui s'intéressait fort aux questions d'astronomie, se procura quelques livres hollandais, et, désireux d'en connaître le contenu, ordonna au directeur de sa bibliothèque, Bunzô Awoki, d'étudier ce langage. A cet effet, Awoki assista plusieurs années de suite à l'audience annuelle accordée à l'envoyé hollandais, et, avec l'aide des interprètes, il parvint à acquérir la connaissance de l'alphabet. Ayant obtenu ensuite l'autorisation de se rendre à Nagasaki, il y séjourna plusieurs années, et recueillit environ cinq cents mots hollandais; il publia

le résultat de ses études dans un abécédaire et dans un vocabulaire. Après lui, le médecin Riôtaku Maino s'adonna aussi à l'étude du hollandais. A la même époque, un autre médecin, Gempaku Sugita, aidé de quelques amis, entreprit de traduire du hollandais un traité d'anatomie : on croirait, au récit que nous font de cette hardie tentative les écrivains japonais, voir Champollion aux prises avec les hiéroglyphes égyptiens. Sugita, nous disent-ils, s'étant procuré un ouvrage hollandais sur l'anatomie, était désireux de pouvoir comparer pratiquement les doctrines contenues dans ce livre avec les anciennes croyances japonaises sur cette matière. Par une coïncidence fortuite, il arriva qu'en ce temps-là le gouvernement ordonna de faire l'autopsie d'un criminel qui avait été exécuté, et Sugita, ayant été chargé de cette opération de concert avec Maino, trouva que les dessins du livre hollandais correspondaient exactement à la conformation réelle des organes humains. Il constata ainsi que les anciennes croyances étaient erronées. En conséquence, il souhaita vivement que l'ouvrage étranger fût traduit, persuadé que le contenu en serait utile à la science médicale. Il ne voulut pas avoir recours aux interprètes, et s'associa seulement quelques amis. Mais Sugita ne savait comment s'y prendre, car il n'avait aucune connaissance de la langue hollandaise. Il commença par l'étude de l'alphabet hollandais, puis se familiarisa avec un certain nombre de mots. Alors il aborda la traduction proprement dite; mais parfois la traduction d'un seul mot occupait plus d'une journée, et souvent il fallut plusieurs jours pour pénétrer le sens d'une seule phrase. Devant de si grandes difficultés, les collaborateurs de Sugita déclarèrent que l'accomplissement d'une pareille tâche était impossible; mais Sugita répondit : « Cette œuvre n'est pas supérieure aux forces humaines, mais il y faut l'appui du ciel ». Des jours furent fixés pour le travail en commun, et six lettrés se constituèrent en société à cet effet. Sans relâche, ces hommes conférèrent et travaillèrent ensemble année après année; la traduction avança graduellement, et peu à peu, sans aucune aide étrangère, ils acquirent la connaissance des particularités de la langue hollandaise, de façon que chaque année ils découvraient et corrigeaient quelque erreur commise dans le travail de l'année précédente. En continuant de la sorte durant quatre ans, ils achevèrent enfin la traduction, après l'avoir écrite et remaniée onze fois. L'ouvrage fut intitulé : « Nouveau livre d'anatomie analytique ». Il fut imprimé et publié, et un exemplaire en fut présenté au gouvernement et aux principaux nobles de Kiôto. C'est ainsi que le peuple japonais apprit qu'il était possible de traduire les livres hollandais; et il apprit en même temps la vérité sur l'anatomie du corps humain : et ce double résultat fut dû à l'énergie et à la persévérance de Sugita.

D'autres savants japonais continuèrent à étudier et à traduire des livres hollandais, en sorte que pendant la première moitié du dix-neuvième siècle des idées nouvelles sur la médecine, les sciences naturelles, la géographie se répandirent dans l'empire. A partir de 1854, des traités de commerce furent conclus par le shogun avec les Américains, les Russes, les Anglais, les Français, etc., et les sciences européennes pénétrèrent de plus en plus au Japon. Une école où la médecine était enseignée selon les principes de l'Occident fut établie à Yedo, ainsi qu'une école pour l'étude des langues étrangères; en 1860, le gouvernement envoya une ambassade aux Etats-Unis, et l'année suivante plusieurs jeunes Japonais allèrent en Europe pour y faire leurs études.

C'est alors qu'éclata la guerre civile qui amena le renversement du shogunat. Plusieurs daïmios, accusant le gouvernement de pactiser avec les étrangers, se révoltèrent; mais le dénouement de la lutte fut tout autre qu'on n'eût pu s'y attendre. Le pouvoir du shogun fut renversé par les insurgés et l'autorité du Tenno rétablie (1868) : mais le Tenno lui-même se mit alors à la tête du parti des novateurs; les daïmios se virent enlever leurs anciennes prérogatives, et sur les ruines de l'ancienne féodalité s'établit un gouvernement à l'européenne. L'empire fut divisé en circonscriptions administratives appelées *fu* et *ken*. Les *fu* ou cités, au nombre de trois, furent formés par les trois villes de Tôkiô, de Kiôto, et d'Osaka; les *ken* ou départements, au nombre de 35, comprirent le reste du territoire, à l'exception du gouvernement colonial de Yezo. La gestion des affaires fut confiée, sous l'autorité du Tenno, chef suprême du gouvernement, à neuf ministères : affaires étrangères, intérieur, finances, guerre, marine, instruction publique, travaux publics, justice, et maison impériale; un nouveau système monétaire, fondé sur la base décimale, fut créé (l'unité monétaire est le *yen*, qui correspond actuellement au demi-dollar américain, et qui est divisé en cent *sen*). Le Tenno, comme il a été dit, transporta sa résidence à Yedo, qui prit le nom nouveau de Tôkiô; et une ère nouvelle, qui date de 1868, fut instituée sous le nom de *Meiji*, qui signifie « gouverner clairement ».

**L'éducation au Japon depuis la restauration de 1868.** — Immédiatement après la restauration de l'autorité impériale, le gouvernement confia la direction de tout ce qui concernait l'instruction publique à un Conseil d'éducation, qui resta en fonction durant quatre ans, de 1868 à 1871 : la présidence de ce conseil fut donnée à Yôdô Yamanouchi, prince de Tosa. L'école des langues étrangères et l'école de médecine, fondées durant les dernières années du shogunat et qui avaient été fermées pendant la guerre civile, furent rouvertes et adoptées par le gouvernement; l'ancien Collège de Confucius fut rouvert également, et il fut question de reconstituer l'ancienne université impériale : toutefois ce projet ne reçut pas d'exécution. Divers règlements relatifs à l'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur furent publiés. Mais cette première organisation n'eut qu'une existence provisoire, et en 1871 le gouvernement, sentant le besoin d'imprimer une impulsion plus vigoureuse à l'éducation nationale, remplaça le Conseil d'éducation par un ministère de l'instruction publique (en japonais *Mombusho*).

Le premier ministre de l'instruction publique du Japon fut Takatô Oki. Ses premières créations furent le collège de jeunes filles, la bibliothèque publique et l'école normale de Tôkiô. En 1872, il publia un code scolaire général, dont les principales dispositions étaient les suivantes : L'empire, à l'exception de l'île de Yezo, qui forme un gouvernement colonial distinct, est divisé en un certain nombre de districts d'académie (originairement huit; sept depuis 1873); chacun d'eux doit posséder une ou plusieurs écoles supérieures ou spéciales; ces districts sont divisés à leur tour en districts d'école secondaire, dont chacun doit posséder une de ces écoles; les districts d'école secondaire, enfin, sont subdivisés en districts d'école élémentaire. La durée des études à l'école élémentaire est de huit ans; l'école comprend deux divisions, l'inférieure, pour les élèves de six à neuf ans, et la supérieure pour les élèves de dix à treize ans. L'école secondaire fait suite à l'école primaire; elle comprend aussi deux divisions, et le cours d'études y dure six ans. Des dispositions spéciales, qui ont été modifiées depuis à diverses reprises, organisent l'enseignement supérieur et spécial, ainsi que les études des jeunes Japonais à l'étranger. La même année, l'ancien calendrier lunaire japonais fut aboli et remplacé par le calendrier grégorien.

Une ambassade japonaise avait été envoyée en Amérique et en Europe à la fin de 1871 sous la conduite de Udaijin Iwakura; le ministère de l'instruction publique y était représenté par son principal secrétaire, Fujimaro Tanaka; l'ambassade parcourut les principaux pays d'Europe et visita l'Exposition universelle de Vienne. A son retour, le délégué du Mombusho publia les observations qu'il avait recueillies sur l'organisation de l'instruction publique à l'étranger. Bientôt après, il fut élevé au rang de vice-ministre, et, Takatô Oki ayant été appelé à d'autres fonctions, ce fut Fujimaro Tanaka qui devint le chef effectif du département de l'instruction publique, vers le milieu de 1873.

A ce moment, un certain nombre des élèves de l'école des langues étrangères de Tôkiô se trouvant assez avancés dans leurs études pour pouvoir suivre

avec avantage des cours professés dans les langues européennes, le gouvernement créa à leur usage une institution qui reçut le nom de *Kaisei Gakko*; l'inauguration solennelle de cette école fut faite par le Tenno en personne. L'enseignement y fut d'abord donné en trois langues, anglais, français et allemand; mais comme ce système offrait des inconvénients pour la marche régulière des études, il fallut y renoncer, et depuis 1875 l'enseignement n'est plus donné qu'en anglais.

Ce fut également en 1873 que commença la publication du bulletin officiel du ministère de l'instruction publique, paraissant deux fois par mois, et que fut institué un bureau d'inspection, composé de trois surintendants et de trois inspecteurs.

Le code scolaire de 1872 prévoyait la création, dans chacun des grands districts (celui de Tôkiô non compris), d'une ou de plusieurs écoles supérieures. Il existait, depuis l'époque du shogunat, une école de langues étrangères à Nagasaki, et il en avait été établi une autre à Osaka en 1869. En 1873, deux écoles normales furent créées à Osaka et à Miyagi. L'année suivante, le ministère en établit quatre autres à Aichi, Hiroshima, Nagasaki, et Niigata; il fonda également quatre nouvelles écoles de langues étrangères, à Aichi, à Hiroshima, à Niigata, et à Miyagi. De cette façon, chacun des districts académiques (Tôkiô non compris) se trouva pourvu d'une école de langues étrangères et d'une école normale. En outre, une école normale de jeunes filles fut créée à Tôkiô : l'impératrice contribua pour une somme de 5000 yen, prise sur sa cassette particulière, à la construction du bâtiment, qui fut inauguré en 1875.

L'ensemble du système scolaire était désormais achevé. Il comprenait trois catégories d'établissements : 1° les écoles établies aux frais du gouvernement et entretenues par le budget du ministère de l'instruction publique, telles que le Kaisei Gakko et l'école de médecine à Tôkiô, les écoles de langues étrangères et les écoles normales dans chaque district académique; 2° les écoles établies et entretenues aux frais de la population, mais recevant une subvention annuelle du ministère; ces écoles relèvent des administrations locales, mais sont visitées et inspectées par des représentants du ministère; 3° les écoles privées, fondées et entretenues par des particuliers, qui ont à obtenir à cet effet une autorisation de l'administration locale et à lui faire connaître leur programme et leur règlement.

Le chef du ministère, Fujimaro Tanaka, put alors (1875) présenter au Tenno, pour la première fois, un rapport sur la marche générale de l'instruction publique. Ce premier rapport indique la situation scolaire pour l'année 1873 (6e année de Meiji, en style japonais).

Pendant les années suivantes, les institutions scolaires japonaises continuèrent à se développer, malgré les résistances du parti opposé aux innovations, qui, à plusieurs reprises, suscita des insurrections locales. Le nombre des jeunes Japonais que le gouvernement envoyait achever leurs études aux Etats-Unis ou en Europe alla croissant; les journaux, dont les premiers avaient été fondés en 1867, se multiplièrent, répandant partout les idées nouvelles. En 1876, lors de l'Exposition universelle de Philadelphie, le gouvernement envoya aux Etats-Unis une mission à la tête de laquelle fut placé Fujimaro Tanaka; c'est à cette occasion que fut rédigée la notice historique à laquelle nous avons emprunté nos renseignements : elle était destinée à faire connaître au monde civilisé les importantes réformes opérées depuis neuf années dans le système japonais d'instruction publique. En 1877, cette notice fut réimprimée en vue de l'Exposition universelle de Paris (1878); le Japon se fit représenter à cette nouvelle exposition par un des hauts fonctionnaires du ministère de l'instruction publique, Riuichi Kuki, qui, à son retour de cette mission, fut élevé aux fonctions de vice-ministre.

Le code scolaire de 1872 était très systématique et conçu sur une grande échelle. Mais il avait deux grands défauts, savoir : 1° il était trop général et trop uniforme; 2° l'éducation organisée par ce code était trop dispendieuse pour la situation financière du pays. En 1879, le gouvernement modifia ces dispositions et donna beaucoup de liberté d'action aux communes. Les résultats ne répondant pas à ce qu'on avait attendu de ce nouvel arrangement, on poussa l'année suivante à la fréquentation des écoles primaires, et on publia le programme d'ensemble de l'enseignement qui devait y être donné. Décidé à développer l'instruction générale, le gouvernement était parvenu à compléter à peu près le service de l'instruction primaire entre 1883 et 1884, lorsque, la crise financière l'obligeant à réduire ses dépenses, les dispositions prises par le ministère de l'instruction publique durent encore être modifiées.

Après la crise politique de 1886, le gouvernement publia de nouvelles instructions remaniant profondément le régime en vigueur. L'empereur promulgua des rescrits sur les écoles primaires, sur les écoles secondaires, sur les écoles normales, sur l'université impériale. L'enseignement primaire fut divisé en deux degrés, degré ordinaire et degré supérieur, chacun correspondant à une durée de quatre années de cours et avec un programme élaboré par le ministère de l'instruction publique. Le rescrit divise les écoles secondaires aussi en deux catégories, écoles secondaires ordinaires et écoles secondaires supérieures; le gouvernement fonda, conformément à ces règles, des écoles secondaires en diverses localités, fixa les programmes et le niveau des études pour les écoles départementales. Les écoles normales sont aussi divisées en deux catégories : les écoles normales ordinaires et l'école normale supérieure; celle-ci, dépendant du ministère de l'instruction publique, est établie à Tokio; on y forme les professeurs et les directeurs d'écoles normales ordinaires et d'écoles secondaires ordinaires; celles-là (une par département) préparent les directeurs et instituteurs d'écoles primaires; l'ordonnance a fixé en outre le programme des études et leur niveau, les conditions de recrutement des élèves, et leur affectation à la sortie de l'école. L'organisation scolaire du Japon fut presque achevée dès 1886. L'idée principale de cette revision, accomplie par le ministre Mori, est restée en vigueur jusqu'à ce jour, quoique de nombreux changements de détail aient été effectués.

L'année 1890 est très importante dans l'histoire de l'éducation au Japon : cette année-là le principe directeur de l'instruction morale fut définitivement établi par le *Rescrit impérial pédagogique* du 30 octobre 1890. En voici le texte :

« Nos ancêtres ont donné à l'Etat de larges fondations et ont implanté profondément les vertus; et nos sujets, par l'unanimité de leur grande loyauté et de leur affection filiale, les ont à travers les âges déployées en perfection. Telle est l'essence de notre nationalité, et telle est aussi la source de l'éducation nationale.

« Vous, nos sujets bien-aimés, soyez des fils dévoués, des frères affectueux, des maris et des femmes aimants, et des amis fidèles; conduisez-vous avec modestie, soyez bons pour tous; développez vos facultés intellectuelles en apprenant les sciences et les métiers; parfaites votre force morale. Et puis, travaillez pour l'intérêt public, dévouez-vous aux affaires publiques; respectez la constitution nationale, obéissez aux lois du pays, et, en cas de nécessité, de tout cœur sacrifiez-vous au bien public et offrez votre plein soutien à Notre Dynastie Impériale, éternelle comme l'univers. Alors vous ne serez pas seulement nos loyaux sujets, mais vous serez aussi capables de manifester la tradition de vos ancêtres.

« Tel est le testament à nous laissé par nos ancêtres, qui doit être observé aussi bien par leurs descendants et sujets. Ces principes sont parfaits pour tous les siècles et d'une application universelle. C'est notre désir de les porter dans notre cœur en commun avec vous, nos sujets, afin que nous puissions à jamais posséder ces vertus. »

La morale nationale élaborée par l'âme japonaise était plus sociale qu'individuelle; elle vantait le dévouement, l'altruisme, l'abnégation. Or, depuis la Restauration de 1868, l'individualisme européen avait modifié cette morale, et le nouveau Japon était le monde de l'individualisme : les idées démocratiques

y avaient pénétré, et les mots de Liberté, d'Egalité et de Fraternité étaient la devise du mouvement politique depuis 1880. Mais le principe de l'instruction morale, dans les écoles, n'avait pas subi beaucoup de changement. En 1881, le ministre de l'instruction publique Kotei Fukuoka adopta le confucisme comme idéal moral, et le mouvement de réaction contre l'individualisme se fit alors vivement sentir. En 1885, Arinori Mori, qui était un homme de beaucoup d'énergie, devint ministre de l'instruction publique et adopta les idées allemandes sur l'éducation, ce qui provoqua de nouveau les discussions sur l'idée morale dans les écoles. Le Rescrit impérial pédagogique y a mis un terme.

En 1890 parut aussi une nouvelle ordonnance sur l'enseignement primaire. Le cours ordinaire de cette école devint obligatoire pour tous les enfants. En 1893, le ministère élabora un règlement destiné à servir de modèle pour les écoles complémentaires professionnelles, dont il encouragea la fondation. En 1899, l'ordonnance impériale sur les écoles secondaires ordinaires fut modifiée. Cette même année, l'éducation des jeunes filles et l'éducation professionnelle furent réorganisées et encouragées. En 1900, l'ordonnance impériale sur les écoles primaires fut encore une fois modifiée; l'éducation, d'obligatoire qu'elle était, devint libre. En 1903, les écoles spéciales furent organisées. En 1907, l'éducation obligatoire fut rétablie, et sa durée portée à six ans; précédemment elle durait seulement quatre ans.

**Organisation actuelle de l'instruction publique.** — A. Ministère de l'instruction publique. — Le ministère de l'instruction publique a la direction générale de l'enseignement et des beaux-arts. Etabli en juillet 1871, il a, depuis sa fondation, subi un grand nombre de réorganisations. Nous donnons ci-dessous un aperçu général de ses cadres et de ses services, tels qu'ils sont aujourd'hui règlementairement constitués :

1. Le ministre de l'instruction publique, assisté d'un vice-ministre, a la direction des affaires concernant l'enseignement et les beaux-arts;
2. Le cabinet du ministre comprend les services suivants : correspondance secrète; correspondance générale; trésorerie; bibliothèque; beaux-arts;
3. L'effectif des référendaires spéciaux du ministère est de trois, ainsi que celui des secrétaires spéciaux;
4. Le ministère comprend trois divisions : enseignement supérieur, enseignement ordinaire, et enseignement professionnel;
5. Les inspecteurs spéciaux de l'enseignement, au nombre de cinq, sont attachés pour leur service aux trois divisions ci-dessus;
6. Les inspecteurs des publications, au nombre de deux, sont chargés de l'inspection des livres et atlas employés dans les écoles;
7. Les auteurs officiels des livres, au nombre de cinq, sont chargés d'écrire les livres pour les écoles primaires;
8. Les experts spéciaux, au nombre de trois, sont chargés du service d'architecture. Ils ont sous leurs ordres huit autres experts;
9. Le service du ministère est complété par soixante commis.

En 1905, le personnel du ministère comprenait l'effectif suivant :

| | |
|---|---|
| Ministre | 1 |
| Vice-ministre | 1 |
| Chefs de division | 3 |
| Référendaires | 2 |
| Secrétaire particulier | 1 |
| Secrétaires | 2 |
| Experts spéciaux | 3 |
| Inspecteurs de l'enseignement | 4 |
| Inspecteurs des publications | 2 |
| Auteurs officiels des livres | 5 |
| Commis | 58 |

B. Conseil supérieur de l'instruction publique. — Pour veiller sur l'organisation du service de l'instruction publique, représenter l'opinion publique et en transmettre les vœux au ministère, on a institué un Conseil supérieur, formé en 1896. Il discute, sur la proposition du ministre, les questions se rapportant aux points ci-dessous énumérés :

1. Fondation ou suppression des universités, des écoles dépendant du ministère, des bibliothèques;
2. Programme général d'instruction dans les écoles dépendant du ministère, et les autres écoles, publiques ou privées; programmes, cours, organisation et direction de ces écoles;
3. Fréquentation des écoles primaires par les enfants d'âge scolaire; rétribution scolaire dans ces écoles;
4. Surveillance de l'enseignement;
5. Livres et atlas pour les écoles;
6. Position des professeurs des diverses écoles;
7. Questions diverses que le ministre juge à propos de présenter aux délibérations.

Le Conseil supérieur peut présenter ses vues à l'un quelconque des ministères sur toute question intéressant l'instruction publique. Les membres du Conseil sont :

1. Les directeurs de l'école des nobles, de l'école des filles nobles, le directeur général du Musée impérial;
2. Le chef du bureau des affaires locales au ministère de l'intérieur;
3. Un délégué du ministère de la guerre et un délégué du ministère de la marine, choisis parmi les officiers spécialement chargés de l'instruction;
4. Les chefs de division du ministère, deux des inspecteurs de l'enseignement;
5. Les chefs des bureaux d'agriculture, de commerce et d'industrie du ministère de l'agriculture et du commerce;
6. Les recteurs des universités impériales, les doyens des facultés des universités;
7. Les directeurs des écoles normales supérieures et de l'école normale supérieure des filles; les directeurs des écoles supérieures de commerce; un des directeurs des écoles industrielles supérieures; un des directeurs des écoles supérieures; un des directeurs des écoles spéciales de médecine; les directeurs de l'école de langues étrangères à Tôkiô, de l'école des beaux-arts, du conservatoire de musique;
8. Le directeur de la Bibliothèque impériale;
9. Le principal de l'école secondaire dépendant de l'école normale supérieure, et celui de l'école supérieure des filles dépendant de l'école normale supérieure des filles;
10. Le directeur de l'école de marine marchande;
11. Deux des inspecteurs locaux;
12. Deux des directeurs d'écoles normales;
13. Deux des directeurs d'écoles publiques d'enseignement secondaire;
14. Un des directeurs d'ecoles publiques supérieures de filles;
15. Trois des directeurs d'écoles publiques d'enseignement technique;
16. Quatre des directeurs d'écoles privées;
17. Le président de l'Académie impériale;
18. Sept personnes, au plus, choisies parmi les plus compétentes et les plus expérimentées en matière d'éducation.

Le ministre peut, s'il le juge nécessaire, adjoindre au Conseil quelques membres à titre provisoire. Les membres du Conseil qui ne sont pas membres de droit sont nommés en conseil de cabinet, sur la proposition du ministre de l'instruction publique. Le président et le vice-président du Conseil sont nommés par l'empereur sur la proposition du ministre. Le mandat des membres autres que ceux de droit expire au bout de trois ans.

C. Enseignement primaire. — 1. *Ecoles maternelles.* — La première école maternelle fut créée en 1876, comme annexe de l'école normale des filles de Tôkiô. Depuis, il en a été fondé dans tout le Japon, soit comme annexes aux écoles normales, soit comme écoles indépendantes. Le cours a une durée de trois ans. Le programme des écoles maternelles comprend : jeux variés, chants et récitation. Il y avait 313 écoles maternelles, avec 28633 enfants, en 1904.

2. *Ecoles primaires.* — Les écoles primaires sont fondées dans le but de donner aux enfants une

éducation morale et patriotique, de leur enseigner les connaissances générales qui doivent leur être le plus utiles dans la vie, et de veiller soigneusement à leur développement physique. Les études sont divisées en deux cours : cours élémentaire et cours supérieur. Le cours élémentaire a une durée de six ans; le cours supérieur, de deux ou trois ans. Le programme des écoles primaires élémentaires comprend : la morale, la langue japonaise, le calcul et l'arithmétique, l'histoire japonaise, la géographie, l'histoire naturelle, le dessin, le chant, la gymnastique; on peut y ajouter les travaux manuels. Le programme des écoles primaires supérieures comprend : la morale, la langue japonaise, l'arithmétique, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, le dessin, le chant, la gymnastique; pour les filles, on y ajoute la couture. On peut ajouter à ce programme une ou plusieurs des études suivantes : géométrie élémentaire, langues étrangères, agriculture, commerce, travaux manuels. Dans les écoles supérieures on pourra, suivant les localités, faire un ou plusieurs cours spéciaux d'agriculture, de commerce, ou d'arts et métiers; on pourra aussi instituer des cours supplémentaires dans les écoles supérieures ou élémentaires. En 1904, le nombre des enfants d'âge scolaire était de 6 685 422. Sur ce nombre, 6 392 336 fréquentaient une école, et 293 086 ne recevaient pas d'instruction, c'est-à-dire que 95,62 % des enfants d'âge scolaire au Japon sont dans les écoles.

Dans chaque arrondissement il y a un inspecteur de l'enseignement, que le préfet nomme ou révoque. Cet inspecteur d'arrondissement reçoit le même traitement que les fonctionnaires de la sous-préfecture soldés par le département.

3. *Ecoles d'aveugles et de sourds-muets.* — Avant la Restauration, on ne s'occupait pas au Japon de l'instruction des aveugles : l'acuponcture, le massage et la musique étaient les seuls arts dont la pratique pût leur fournir des moyens d'existence. Les sourds-muets n'avaient comme ressources qu'un ou deux métiers. C'est en 1879 que des personnes charitables fondèrent à Tôkiô une école pour les aveugles et les sourds-muets, école qui peu de temps après fut soutenue par le département, puis subventionnée par le ministère de la maison de l'empereur, ce qui lui permit de s'agrandir. Depuis, il en a été fondé dans plusieurs départements. En 1904, il y avait 25 écoles publiques ou privées de ce genre, avec 585 sourds-muets et 855 aveugles.

D. — Enseignement secondaire. — 1. *Ecoles secondaires de garçons.* — Les écoles secondaires sont fondées dans le but de donner aux garçons une instruction générale supérieure. Les élèves doivent, pour être admis, être âgés de douze ans accomplis et avoir achevé l'école primaire élémentaire, ou posséder une instruction équivalente. Le programme comprend : morale, japonais, chinois classique, langues étrangères, histoire, géographie, mathématiques, histoire naturelle, physique, chimie, législation et économie politique, dessin, chant, gymnastique. La durée des études est de cinq années. Il y avait, en 1904, 2 écoles secondaires officielles, 226 écoles secondaires publiques, et 43 écoles secondaires privées. Le nombre des élèves était de 104963.

2. — *Ecoles supérieures de filles.* — Le but de l'école supérieure de filles est d'achever l'instruction générale des jeunes filles. Tout arrondissement, toute ville ou commune ou union scolaire peut fonder des écoles supérieures de filles suivant les circonstances locales, mais à la condition de ne pas arrêter le développement de l'organisation de son enseignement primaire. La durée des études est ordinairement de quatre ans; cette durée peut toutefois être augmentée ou diminuée d'une année suivant les circonstances locales. On peut instituer dans ces écoles des cours complémentaires d'une durée égale ou inférieure à deux années. Les jeunes filles doivent, pour entrer à ces écoles, être âgées de douze ans au moins, et avoir achevé l'école primaire élémentaire ou posséder une instruction équivalente. On peut établir dans ces écoles des cours spéciaux d'arts ou de professions utiles aux femmes; ces cours sont facultatifs. On peut aussi établir au bénéfice des élèves sortant de ces écoles certains cours spéciaux pour les jeunes filles qui désireraient les suivre. Le programme comprend : morale, langue japonaise, langues étrangères, histoire, géographie, arithmétique, sciences, économie domestique, couture, dessin, musique, gymnastique, pédagogie, travaux manuels. Il y avait en 1904 une école supérieure officielle de filles avec 344 élèves, 88 écoles supérieures publiques de filles avec 23 521 élèves, et 11 écoles supérieures privées de filles avec 2980 élèves.

E. — Enseignement supérieur. — 1. *Universités.* — Il y a trois universités impériales, l'une à Tôkiô, une autre à Kiôto, la troisième à Sapporo (dans l'île de Hokkaido). L'université de Tôkiô a été créée lors de la réunion, qui eut lieu en 1877, de l'école Kaisei à l'école de médecine de Tôkiô. Celle de Kiôto a été créée en 1897; celle de Sapporo en 1907. Les universités impériales sont fondées dans le but d'enseigner et d'étudier à fond les sciences et les arts les plus importants pour l'Etat. Les universités comprennent une école des hautes études et des facultés. Dans la première, on se livre à une étude approfondie des sciences et des arts; dans les secondes, on en enseigne la théorie et l'application. Les élèves ayant passé avec succès l'examen de fin d'études reçoivent un diplôme. Les recteurs des universités dirigent l'enseignement dans toute ses branches, et sont responsables de l'ordre intérieur. Les universités ont un Conseil composé des doyens de toutes les facultés et d'un professeur de chaque faculté. Le Conseil est réuni par le recteur de l'université et présidé par lui.

L'université impériale de Tôkiô comprend une école des hautes études, ainsi que les facultés de droit, de médecine, de génie civil, des lettres, des sciences, et d'agriculture. La faculté de droit est divisée en deux sections : droit, sciences politiques. La faculté de médecine est également divisée en deux sections : médecine, pharmacie; elle possède aussi un cours d'hygiène publique. La faculté de génie civil se compose de neuf sections : construction, machines, architecture navale, armes, électricité, architecture, chimie appliquée, poudres, mines et métallurgie. La faculté des lettres se compose de trois sections : philosophie, histoire, philologie. La faculté des sciences comprend sept sections : mathématiques, astronomie, physique, chimie, zoologie, botanique, géologie. La faculté d'agriculture comprend quatre sections : agriculture, chimie agricole, sylviculture, médecine vétérinaire. L'université de Kiôto possède les facultés de droit, de médecine, des lettres, des sciences, du génie civil. L'université de Sapporo n'a jusqu'à présent que la faculté d'agriculture.

Le rapport indique, pour le nombre des élèves dans l'université impériale de Tôkiô, les chiffres suivants en 1904 : dans l'école des hautes études, 698 étudiants; dans la faculté de droit 1457 étudiants; dans la faculté de médecine, 495 étudiants; dans la faculté de génie civil, 541 étudiants; dans la faculté des lettres, 469 étudiants; dans la faculté des sciences, 111 étudiants; dans la faculté d'agriculture, 197 étudiants; au total 3968 étudiants; il y a 121 professeurs, 68 chargés de cours, 73 maîtres de conférences; 16 étrangers enseignent comme professeurs. Dans l'université impériale de Kiôto, il y a 67 professeurs, 28 chargés de cours, 35 maîtres de conférences, 1396 étudiants.

2. *Ecoles supérieures.* — Les écoles supérieures s'appelaient d'abord écoles secondaires supérieures. La loi de 1886 sur les écoles secondaires a maintenu la division du Japon en circonscriptions d'enseignement ou académies, dans chacune desquelles existe une école de l'Etat où l'on donne l'instruction nécessaire aux jeunes gens désirant, à leur sortie, embrasser une profession ou entrer à l'université.

On enseigne dans ces écoles, en plus des matières générales, le droit, la médecine, le génie civil, les lettres, les sciences, l'agriculture et le commerce. En vertu de la loi de 1894, toutes ces écoles durent prendre le nom d'écoles supérieures; elles donnent, depuis lors, surtout l'enseignement préparant à l'entrée dans les universités impériales. Une école supérieure a trois sections, savoir : la première pour le droit et les lettres, la deuxième pour le génie civil et les sciences, la troi-

sième pour la médecine. Ces sections sont les cours préparatoires pour les facultés correspondantes. La durée des études est de trois ans. Le programme de l'examen d'entrée correspond au niveau de l'examen de sortie des écoles secondaires.

Il y a 7 écoles supérieures, avec 4690 élèves.

F. — ENSEIGNEMENT SPÉCIAL. — 1. *Conservatoire de musique*. — Le Conservatoire est destiné à former des professeurs et des artistes. Les classes sont divisées en classes préparatoires et classes régulières, celles-ci divisées elles-mêmes en cours normal et cours ordinaire. La durée du cours normal est de trois ans; celle du cours ordinaire aussi de trois ans. A la suite du cours ordinaire vient un cours complémentaire d'une durée de deux ans. Le Conservatoire a 493 élèves.

2. *Ecole des beaux-arts*. — L'école est destinée à l'enseignement de la peinture, du dessin, de la sculpture, et des industries d'art. On y doit former des artistes et des professeurs de dessin. La durée des études est de quatre années pour chaque art. Il y a aussi un cours préparatoire de la durée d'une année. Outre l'école des beaux-arts de Tôkiô, il existe à Kiôto une école d'art; d'autre part les artistes reçoivent des élèves dans leurs ateliers privés; un certain nombre d'écoles primaires, d'écoles secondaires, d'écoles supérieures de filles, ou autres, ont des cours de dessin ou d'art.

3. *Ecole de langues étrangères*. — Il n'existe maintenant qu'une seule école de langues étrangères. On peut y apprendre les langues européennes et asiatiques. La durée des études est de trois années. En 1904, il y avait 36 Japonais et 11 étrangers comme professeurs, avec 992 élèves.

4. *Ecoles spéciales*. — Il y a 5 écoles spéciales de médecine d'Etat avec 2396 élèves, 3 écoles spéciales publiques de médecine avec 1392 élèves, 2 écoles spéciales privées de médecine avec 627 élèves, 10 écoles spéciales privées de droit avec 15 741 élèves, 11 écoles spéciales privées de lettres avec 1782 élèves, 16 écoles spéciales privées de religion avec 1032 élèves.

G. — ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL. — Toutes les écoles où l'on donne l'enseignement professionnel ont été fondées depuis la Restauration. L'école de génie civil et de commerce fut organisée par le ministère de l'instruction publique; l'école agronomique et forestière par celui de l'agriculture et du commerce; l'école d'agriculture de Sapporo par le ministère de l'intérieur. Ces écoles ont été dans la suite rattachées directement au ministère de l'instruction publique. L'école de génie civil et l'école agronomique et forestière ont formé deux des facultés de l'université de Tôkiô : cette nouvelle organisation a réalisé un progrès considérable. L'école d'agriculture de Sapporo a été transformée en université (1907). En dehors de ces écoles, il existe un grand nombre d'écoles professionnelles. Si l'on range ces écoles professionnelles dans l'ordre de leur importance, on a, au degré inférieur, les écoles complémentaires professionnelles et les écoles d'apprentis; les écoles de génie civil, d'agriculture, de commerce et de marine marchande occupent le degré supérieur. Il y a à présent 10 écoles professionnelles supérieures d'Etat, 2887 écoles professionnelles inférieures publiques, 132 écoles professionnelles inférieures privées.

H. — ECOLES NORMALES. — 1. *Ecoles normales primaires*. — Les cours professés aux écoles normales d'instituteurs traitent des matières suivantes : morale, pédagogie, langue japonaise, langue chinoise classique, histoire, géographie, mathématiques, physique, chimie, histoire naturelle, écriture, dessin, musique et gymnastique. Dans les écoles normales d'institutrices, il y a des cours de morale, pédagogie, langue japonaise, langue chinoise classique, histoire, géographie, mathématiques, sciences, économie domestique, écriture, dessin, musique et gymnastique. La durée des études est de quatre ans, tant pour les instituteurs que pour les institutrices. Les principes de l'enseignement sont les suivants : Une intelligence exercée, une vertu ornée, sont les qualités maîtresses de tout instituteur et de toute institutrice; les instituteurs et les institutrices doivent donner l'exemple du respect envers l'empereur et de l'amour du pays; il faut donc faire en sorte que les élèves de l'école saisissent clairement les grandes obligations du dévouement au souverain et de la piété filiale, et on doit leur inspirer des sentiments du plus pur patriotisme. Le nombre des écoles normales primaires était en 1904 de 66, avec 907 professeurs et 16 378 élèves.

2. *Ecoles normales supérieures*. — Le but des écoles normales supérieures est de former des directeurs et des professeurs pour les écoles normales et les écoles secondaires.

Il y a deux écoles normales supérieures de garçons et une école normale supérieure de filles. Les cours des écoles normales supérieures de garçons comprennent cinq sections : cours de japonais et de chinois; cours d'anglais; cours de géographie et d'histoire; cours de mathématiques, de physique et de chimie; cours d'histoire naturelle. La durée des études est de trois années; il y a aussi un cours préparatoire de la durée d'une année. Les élèves de troisième année pratiquent l'enseignement à l'école annexe Les deux écoles normales supérieures de garçons ont ensemble 118 professeurs et 835 élèves-maîtres.

L'école normale supérieure des filles est partagée en trois sections : lettres, sciences, et arts. La durée des études est de quatre ans. Les élèves de quatrième année font, comme exercice pratique, des cours aux enfants de l'école annexe et des écoles maternelles. Cette école a 44 professeurs et 361 élèves-maîtresses.

[K. YOSHIDA,
chargé de cours à la faculté des lettres de l'université de Tôkiô, et professeur à l'école normale supérieure des filles.]

**JARDIN D'ENFANTS**. — *Jardin d'enfants* (en allemand *Kindergarten*) est le nom donné par Frœbel à l'institution par laquelle cet éducateur a voulu remplacer l'ancienne salle d'asile ou *Kleinkinderschule*.

I

**Le jardin d'enfants de Frœbel**. — Ce fut à Burgdorf (Suisse), en 1836, que Frœbel conçut le projet d'une réforme de l'éducation ayant pour point de départ « le développement naturel et harmonieux des facultés chez le petit enfant », et pour but « le progrès et le bonheur de l'humanité ». Peu après il rentra en Allemagne et s'établit à Blankenburg, près de Keilhau : là, aidé de sa femme, il réunissait chaque jour pendant une couple d'heures les petits enfants du voisinage, et il commença la publication d'un journal hebdomadaire destiné à faire connaître son système d'éducation. En même temps, il créait son matériel d'occupations et recueillait ou inventait des jeux gymnastiques et des chants « de balle » et autres. En 1840, il donna à son établissement le nom de *Jardin d'enfants*, et choisit, pour en célébrer l'inauguration sous ce nom nouveau, le jour où l'Allemagne fêtait le trois centième anniversaire de l'imprimerie (28 juin 1840).

En 1843 parut le livre charmant offert par Frœbel à toutes les mères, *Mutter- und Koselieder*. C'est sur les genoux de la mère que doit commencer l'éducation du jeune enfant : or, si quelques mères savent bien diriger cette première éducation, il en est beaucoup qui y sont inhabiles. Frœbel emprunte à celles qui savent ce qu'il faut que les autres apprennent, et il complète ce qui est insuffisant. Il n'est presque pas un trait dans les gravures de ce recueil, pas un mot dans le texte qui soit laissé au hasard; tout a un sens profond, qui indique à la mère la route à suivre pour développer le corps de son enfant et produire dans son âme et son intelligence des impressions vraies, justes, bienfaisantes. La mère commence par occuper son nourrisson de lui-même; elle joue avec ses membres pour lui faire connaître sa propre petite personne; bientôt elle l'occupe de son voisinage le plus immédiat, du père, de la famille, et elle fait naître en lui la reconnaissance pour l'affection et les soins dont il est l'objet; enfin elle le conduit au dehors et lui montre la nature et les hommes, le boulanger, le charbonnier, le maçon, travaillant encore pour lui; elle lui ap-

prend que c'est Dieu qui bénit leur activité. Mais ceci n'est pas tour à tour le sujet d'une gravure spéciale; la même, dans chacun des *Spiellieder*, rappelle à l'enfant cette pensée favorite du maître : qu'il appartient à la société, à la nature, et à Dieu. La nouvelle édition des *Mutter- und Koselieder*, publiée par le Dr Wichard Lange (1866), a modifié quelque peu la forme, mais elle n'a pas touché à la pensée.

En 1844 paraissait un nouvel ouvrage de Frœbel : *Hundert Ballieder* (Cent chansons de balle), recueil de chants très simples, très courts, propres à accompagner ces jeux qui développent l'adresse, la précision et le sentiment du rythme, et à éveiller l esprit d'observation des enfants par les comparaisons dont la balle est l'objet.

Cependant le jardin d'enfants de Blankenburg, qui servait en même temps d'école normale pour la préparation de « jardinières d'enfants », eut bientôt à lutter avec des difficultés de diverse nature. Les ressources financières manquaient pour donner à l'établissement tout le développement que son fondateur eût désiré; une souscription nationale, sur le produit de laquelle il avait compté pour assurer l'avenir de son œuvre, échoua complètement. En 1844, enfin, Frœbel se vit dans la nécessité de renoncer à son entreprise.

Les années suivantes furent employées par Frœbel à des voyages de propagande, qui contribuèrent à gagner à ses idées un certain nombre d'adhérents nouveaux. En 1849, il se fixa à Liebenstein, et en 1850, deux ans avant sa mort, il put, grâce à la protection du duc et de la duchesse de Saxe-Meiningen, ouvrir un nouveau jardin d'enfants à Marienthal. L'établissement était installé dans un petit château, au milieu d'une nature admirable, de cette nature que Frœbel cherchait toujours à faire aimer et connaître aux enfants. Nous possédons, sur l'activité de Frœbel dans cette dernière période de sa longue carrière, et sur la façon dont il dirigeait les exercices de son jardin d'enfants, les témoignages de nombreux visiteurs.

Voici, entre autres, le récit de M. Rudolf Benfey, qui resta l'un des principaux propagateurs de la méthode frœbelienne : « Pendant que nous causions, arriva une joyeuse troupe d'enfants, et Frœbel se prépara à les rejoindre. J'allais donc pour la première fois assister à ces jeux dont j'avais lu tant de descriptions. Le vieux maître se plaça dans le cercle qui venait de se former, et six à sept « jardinières » l'aidèrent à conduire la bande enfantine. Le jeu qui me frappa le plus fut celui du *Petit Lapin;* le chœur chante cette question : *Mon petit lapin a-t-il du chagrin?* et trois ou quatre enfants vont caresser le pauvre petit lapin qui laissait tristement pendre ses oreilles; soudain il les redresse, c'est-à-dire que ses petites mains s'ouvrent bien grandes et se secouent de droite et de gauche; la tête de l'enfant se relève, il se met à sauter, tandis que les autres semblent enchantés, comme si leurs caresses avaient vraiment guéri un pauvre petit lapin malade. Du reste, Frœbel avait une influence si puissante sur les enfants que, dans ces jeux, ils semblaient pénétrés de sa pensée; lui-même y prenait part avec une conviction qui entraînait jardinières et élèves. Un jeu où les mouvements auraient été exécutés sans que l'âme même de l'enfant fût captivée n'était pas possible; toutes les facultés devaient y être absorbées. Puis ce fut le tour du *Pigeonnier*, et rien de plus charmant à voir que la joyeuse vivacité avec laquelle les enfants s'envolèrent les ailes bien étendues, pour rentrer bientôt gaiement. Ensuite vint *le Chat et la Souris*, et l'animation atteignit son comble; alors Frœbel intervint pour arrêter ce jeu qui devenait trop vif; il le fit suivre de jeux plus tranquilles, les *Pilons du moulin*, une marche où les balles de couleur furent distribuées, ce qui fit une charmante diversion. Enfin, à la requête des enfants, on exécuta encore deux autres jeux. Quand l'heure du départ sonna, Frœbel accompagna ses petits amis jusqu'au seuil de sa demeure. »

Mais ce n'étaient pas les jeux seulement qui intéressaient les visiteurs et leur paraissaient avoir une importance décisive et une signification profonde. H. Bormann, directeur de l'école normale d'institutrices de Berlin, publia sous le titre de « Une visite chez Frœbel » un compte-rendu des travaux auxquels il avait assisté. A propos des exercices de construction, il écrit : « Deux choses m'ont ici paru particulièrement intéressantes et importantes : Frœbel ne permet jamais aux enfants de détruire la construction qu'ils viennent de faire pour en exécuter une nouvelle ; il les oblige au contraire à faire naître les nouvelles formes de celles qu'ils ont déjà créées, et par là il arrête d'abord la précipitation et oblige à la circonspection et à la patience, puis il inspire le respect de ce qui existe et enseigne de bonne heure non pas à vouloir tirer le progrès d'une ruine, mais à le faire sortir avec ordre de ce qui existe. » Le même écrivain conclut : « Frœbel veut, par ses jeux, exercer une influence sur les enfants pendant les premières années de leur existence, car les impressions de cet âge sont les plus vives, les plus indestructibles, celles qui se représentent à la mémoire durant toute la vie. La discipline qui s'apprend alors rend les châtiments inutiles pour plus tard ».

Frœbel était à Marienthal depuis deux ans à peine lorsque la mort vint le frapper au milieu de son activité. Il laissait derrière lui de nombreuses sympathies pour sa cause, non seulement chez les « jardinières » qu'il avait formées et qui étaient pleines de dévouement, d'enthousiasme et de talent, — nous ne citerons que Mlles Krüger et Ida Seele (Mme Vogeler), deux de ses premières élèves, — mais encore chez un grand nombre de ceux à qui il avait exposé sa méthode : Diesterweg, Wichard Lange, Pœsch, Benfey; son œuvre, loin de périr avec lui, allait prendre un essor considérable, grâce surtout à Mme de Marenholtz, à qui Frœbel avait lui-même confié sa cause : « Parlez pour moi, disait-il, ils vous comprennent mieux ». Fidèle au vœu de son ami, Mme de Marenholtz a parlé, écrit, consacré toutes ses forces à la propagation des idées de Frœbel, qu'elle a portées « devant les trônes, dans les palais et dans les simples chaumières ». La tâche a pu lui paraître lourde, mais, soutenue par une conviction profonde, elle n'y a pas failli, et son œuvre a éveillé la sympathie de nombre d'hommes distingués. Quinet lui écrivait : « Je vous félicite d'avoir pénétré si avant dans la méthode de Frœbel; vous avez en vérité découvert son secret ». Dans la même lettre, il ajoutait : « Il est sûr que les résultats de la méthode ne s'obtiendront que si elle est employée selon les principes et dans l'esprit du maître; sans cela les meilleures conceptions de Frœbel seront faussées et détournées de leur but; le mécanisme seul resterait, et maîtres et élèves retomberaient dans la vieille ornière de la routine. En servant la cause de Frœbel, vous servez celle de l'humanité. » Nommons encore Auguste Köhler, qui dans son institut de Gotha a formé la plupart des « jardinières » actuelles. Citons aussi Mme de Portugall, à qui la Suisse française doit une des premières applications des méthodes du jardin d'enfants aux écoles populaires. Nommons encore, en France, Ch. Delon, dont les ouvrages mettent si bien en lumière ce qu'il nomme « l'idée géniale » de Frœbel, savoir « faire l'enseignement et l'éducation surtout par le travail ».

## II

**L'enseignement et l'éducation surtout par le travail : matériel d'occupation du Jardin d'enfants.** — Les moyens que Frœbel proposa pour l'éducation de toutes les forces et de toutes les facultés enfantines peuvent se classer en quatre groupes.

### Ier *Groupe* : JEUX GYMNASTIQUES ACCOMPAGNÉS DE CHANTS.

Le jardin d'enfants fait au jeu une place d'honneur, mais il n'admet jamais que la « jardinière » s'en isole. Dans le jeu libre elle est là, en apparence désintéressée, en réalité plus que jamais occupée de son petit peuple : c'est alors seulement, en effet, qu'elle peut le voir tel qu'il est; c'est alors qu'elle démêle les caractères, car, au jeu, les dispositions bonnes ou mauvaises se montrent sans contrainte. La jardinière apprend là ce qu'il lui faut savoir pour juger, agir diriger, corriger.

Dans les jeux collectifs et les marches, elle a une part très active. Les jeux sont la mise en scène de quelque événement de la vie de tous les jours; il faut d'abord avoir observé, puis on imite : ce sont les mouvements du paysan, semant, moissonnant, battant le blé; c'est le train s'ébranlant avec ses nombreux wagons; ce sont les oiseaux qui s'envolent du nid et y reviennent; c'est la roue du moulin que le ruisseau fait tourner. Chaque jeu est accompagné d'un chant qui le résume. L'institutrice enseigne et dirige ce chant, insiste sur l'imitation exacte des mouvements, provoque des remarques et des comparaisons; là encore elle n'a pas souci seulement du développement corporel, mais aussi du développement intellectuel.

IIe *Groupe* : Culture des jardinets.

Les jardinets ont une haute portée éducative; ils sont le coin de terre où chacun est chez soi, et le bonheur de posséder amène au respect de la propriété d'autrui. Puis, par son jardinet, on conduit l'enfant à la nature : il n'y peut venir de lui-même, car il ne la comprend pas; il faut lui montrer la terre livrant à l'homme tout ce que, *par son travail*, il en réclame, il faut lui montrer la merveille du progrès soutenu par lequel le petit grain de blé devient un bel épi doré. Quel maître se pourrait trouver qui enseignerait mieux la patience dans l'activité! Et l'enfant entend cette leçon, il apprend à respecter la graine qu'il a semée, il prépare la fleur par les soins qu'il donne à la plante. La maîtresse a aussi sa platebande, toujours bien entretenue; chaque jour quelques élèves y viennent, récompense très désirée, soigner des plantes fort communes sans doute, mais ce ne sont pas les moins jolies ni les moins intéressantes, et elles seront très utiles pour les leçons de choses; ainsi le travail de chacun contribue au plaisir de tous.

IIIe *Groupe* : Gymnastique de la main.

Ce mot indique clairement et d'emblée le rôle que Frœbel attribue au toucher, — c'est-à-dire au *contact direct*, *constant*, entre l'enfant et les choses de son entourage. Maniement des objets, expériences enfantines mêmes, activité et travail encore et toujours, voilà ce qui doit à la fois donner l'adresse manuelle, développer les sens, et, par cet intermédiaire, éveiller la pensée.

Matériel d'occupations :

A. — *Solides.*

1er don : balles (couleurs du prisme).
2e don : boule, cylindre, cube.
3e don : cube divisé en 8 cubes.
4e don : cube divisé en 8 briques.
5e don : cube divisé en cubes subdivisés par 1 ou 2 diagonales.
6e don : cube divisé en briques, carrés et colonnes.

B. — *Surfaces.*

1° Plaquettes en bois.
2° Surfaces en papier : *a*) pliage, *b*) découpage, *c*) tissage.

C. — *Lignes.*

1° Petits bâtons.
2° Ouvrages aux petits pois.
3° Lattes.
4° Entrelacements de papier.
5° Jeux avec le fil.
6° Anneaux.

D. — *Méthode de dessin décoratif.*

E. — *Point.*

1° Perles.
2° Piquage.
3° Boutons.
4° Broderie.

F. — *Matériel sans forme.*

1° Modelage.
2° Sable.

A. *Solides.* — Les solides comprennent ce qu'on a plus spécialement appelé *dons de Frœbel.*

1er *don : six balles* (couleurs diverses). — C'est la balle qui souhaite la bienvenue à l'enfant, et longtemps elle reste pour lui une fidèle amie, car, mobile et élastique, elle satisfait à toutes les exubérances de vie et de mouvement et se prête aux jeux d'adresse les plus variés, depuis la balle qui roule jusqu'à celle qui jongle. Entre les mains du tout petit enfant, la balle est le jouet par excellence, qui, tantôt en laisse, tantôt libre, représente chien, agneau, clochette, poupée, oiseau, etc. Les couleurs de la balle ne passent pas inaperçues : l'une c'est la pomme verte, l'autre c'est l'orange dorée, l'autre la cerise rouge, une quatrième rappelle la couleur du ciel, la cinquième un canari, la dernière enfin des violettes. On exerce l'enfant à balancer la balle en mesure, à la changer de main, à la faire rouler vers un camarade, et à la rattraper quand celui-ci la renvoie. Quels efforts persévérants cela demande et quelle habitude d'attention cela donne! La moindre distraction est punie, la balle se sauve d'ici ou de là, et la petite main reste vide jusqu'à ce qu'il soit permis de quitter sa place, et cela n'arrive souvent qu'à la fin du jeu.

2e *don : boule, cylindre, cube.* — La boule roule aussi, mais avec bruit; elle est dure, pesante, ne rebondit pas quand on la jette, etc. La boule se présente accompagnée d'un solide nouveau de forme, le cube, qui a des rapports avec elle, mais combien de différences! des faces, des arêtes, des angles. Le 2e don réunit la boule et le cube justement pour rendre plus frappants leurs contrastes et leurs similitudes. Comme intermédiaire entre eux se présente le cylindre, qui participe de l'un et de l'autre. Ce don, qui sert seulement aux comparaisons, n'est pas ordinairement entre les mains des enfants.

3e *don : cube divisé en* 8 *cubes.* — Voici, pour chaque enfant, une boîte bien fermée. Elle est lourde, et quand on la remue on croit entendre tout un petit peuple qui danse : ce sont des cubes qui, bien rangés les uns sur les autres, ont l'air de n'en faire qu'un. Heureusement la scie a passé par là et dans plusieurs sens : il y a 8 petits cubes qu'on peut ranger en ligne droite, en cercle, en étoile, en croix, en escalier, dont on peut faire des chaises, des tables, des maisons, des colonnes. Tout cela s'exécute avec entrain, car les objets représentés sont ceux que la causerie précédente a rendus particulièrement intéressants. Il y a aussi de l'ordre, de l'enchaînement : la forme la plus semblable au cube sert de point de départ, et la jardinière ne suggère pas au hasard l'idée des autres; pour chaque leçon, elle a d'avance expérimenté la marche à suivre et propose les constructions nouvelles dans l'ordre qui permet de les obtenir avec les plus petites modifications; aussi point d'écroulement bruyant, le moins de démolition possible : l'enfant doit prendre plaisir à créer et non pas à détruire.

4e *don : cube divisé en* 8 *briques.* — On dirait la boîte de cubes; mais, si l'extérieur est identique, si le volume total de l'intérieur l'est aussi, il n'y en a pas moins dedans une surprise; plus de ces lourds solides où les trois dimensions étaient égales : des briques, semblables en petit à celles du maçon; les constructions ne demandent qu'à s'élever, et les formes nouvelles risquent de faire tort aux formes géométriques; on en fait pourtant, les mêmes que pour le cube, ne fût-ce que pour faire bien apprécier à l'enfant la différence d'aspect que produit dans l'ensemble la différence des parties. Arrivons vite aux églises, aux grandes fermes, aux ponts superbes que peuvent former les briques : un peu plus et cela aurait l'air grandiose.

5e *don* et 6e *don.* — Ces deux dons sont dérivés des deux précédents : le nombre des pièces est très considérable, et voici des formes jusqu'ici inconnues : des prismes, des colonnettes, des carreaux. Ce matériel est une mine inépuisable, mais, en raison de sa richesse même, il dépasserait l'intelligence des enfants si ceux-ci n'étaient préparés par les exercices précédents et ne s'en tenaient à la règle constante de la méthode : partir d'un motif pour en produire une série d'autres soit avec le minimum de changements, soit par la recherche de l'effet le plus opposé : conciliation des contraires. Oublier ces lois, c'est arriver inconsciemment à des formes peut-être jolies, mais

rencontrées par hasard. La fidélité à la règle pourra ne faire obtenir que des résultats identiques, mais on les aura créés intentionnellement.

B. *Surfaces.* — 1° *Tablettes en bois.* — Empruntons à chaque face de la brique, du cube, du prisme, etc., une mince couche de bois, et voilà le matériel nécessaire aux figures planes du genre mosaïque. Ces plaquettes se prêtent particulièrement bien à produire des figures symétriques, élégantes et variées; elles n'offrent cependant aucun élément qui ne soit dans les autres dons.

Impossible, comme on voit, d'épuiser les combinaisons et les enseignements que l'on peut tirer de ce matériel pour le coup d'œil, le goût, l'adresse et la rectitude du jugement.

2° *Surfaces en papier.* — Après les surfaces en bois viennent celles en papier. Ici se présente l'occasion de modifier définitivement l'apparence même du matériel de travail et de produire des formes stables, et même quelques petits objets usuels, jouet ou léger cadeau de l'enfant pour son entourage : lui qui est l'objet de tant de tendresse et de soins ne fera-t-il jamais quelque effort d'application pour ceux qui l'aiment? — Bien au contraire, le jardin d'enfant tient à cultiver cette plante délicate qui est la reconnaissance.

*a*) *Pliage* et *b*) *Découpage.* — L'un et l'autre exigent des doigts déjà exercés, car ce matériel si souple subit tous les faux plis et toutes les fausses coupes, au grand détriment des résultats. On part du carré, qu'on prépare de façon à ce qu'il reçoive les mêmes plis ou coupes dans toutes ses parties correspondantes; c'est la condition de la symétrie. Pour les plus petits, le découpage devient un déchirage régulier, les ongles remplaçant les ciseaux.

Pliage et découpage peuvent servir à l'enseignement pratique d'une foule de notions géométriques; des lignes sont tracées, des angles formés, dont les rapports et les positions relatives offrent matière à l'observation.

*c*) *Tissage.* — C'est une des occupations favorites au jardin d'enfants : il y a tant de variété dans ce travail, qui admet toutes les combinaisons possibles de trame et de chaîne, depuis la simple toile jusqu'au croisé, à l'œil-de-perdrix, et même à certains damassés compliqués!

La diversité des couleurs ajoute à ce travail un élément artistique qui ne manque pas d'importance. La règle principale à observer est celle d'une progression lente et raisonnée.

C. *Lignes.* — 1° *Bâtonnets.* — Les bâtonnets rappellent, soit les arêtes des volumes, soit les côtés des surfaces. Employés seuls, ils servent spécialement à reproduire des figures planes, ou bien à imiter des objets usuels sans tenir compte de la perspective.

2° *Bâtonnets et petits pois.* — Les petits pois ramollis dans l'eau, des boulettes d'argile ou de mie de pain, se combinent avec les bâtonnets dont on a affilé les pointes; ces petites boules sont le lien indispensable pour réunir les bâtonnets aux angles, et construire un cube, un prisme, etc., dont les arêtes seules seront figurées; on peut faire également ainsi un escabeau, une table, un banc, dont les bords et les pieds seuls existent, mais il n'en faut pas davantage pour que les enfants reconnaissent la table du dîner ou le banc du préau.

3° *Lattes* et 4° *Papiers entrelacés.* — Les lattes et les papiers en bandes donnent lieu par leur entrecroisement à la construction de figures planes qui ont l'avantage de pouvoir se soutenir par elles-mêmes. On produit ainsi des formes artistiques (rosaces) et usuelles (barrières, fenêtres, etc.). La flexibilité du papier ajoute à ce travail un charme, une difficulté et une utilité de plus; il s'agit souvent, pour tresser des bandelettes ou pour les entrelacer, de les diviser en parties bien égales; c'est l'étude pratique des fractions, cachée sous du papier rose ou bleu.

5° *Jeux avec le fil.* — Même remarque à propos des jeux avec le fil : ils se font avec un cordon posé sur une ardoise un peu humide, en sorte que le cordon devient très souple et prend facilement toutes les positions; l'enfant en profite pour lui faire reproduire les contours d'un objet quelconque, ce qui ne demande qu'un peu d'observation, ou une figure géométrique, qui, si elle est régulière, exige une grande exactitude d'exécution et une appréciation très rigoureuse des longueurs relatives.

6° *Anneaux.* — Enfin, voici le cercle qui vient rappeler la balle et donner, après toutes ces lignes si droites et si finies, la notion du sinueux et de l'infini. Là aussi, il y a des fractions, et le calcul trouve son compte en même temps que le dessin. L'anneau et ses subdivisions se prêtent à former des rosaces et des encadrements excessivement gracieux, ce qui donne à l'enfant l'idée de la courbe et de l'emploi qu'on en peut faire.

D. *Méthode de dessin décoratif.* — Un papier blanc et un crayon, voilà bien encore un rêve d'enfant réalisé; mais que de griffonnages informes si, devant cette inexpérience complète, on pose d'emblée une page blanche où rien ne fixe le regard et ne dirige le crayon! Le jardin d'enfants donne donc le papier quadrillé, et, s'il y a en cela une contrainte, c'est une contrainte bienfaisante que l'enfant ne tarde pas à accepter, parce qu'il reconnaît l'inconvénient de s'en passer : chaque ligne a un point de comparaison, les distances totales sont subdivisées, si bien que la moindre faute devient sensible. Il ne s'agit donc pas d'imiter les modèles où suffit une exactitude d'à peu près; point d'imitation du reste : de l'invention! C'est un triangle, un carré, un rectangle qui forme le point de départ; ces éléments se groupent et donnent naissance à des éléments plus considérables, qui se répètent de diverses façons symétriques. L'œil et l'esprit trouvent là sujet à un travail assidu de comparaison et de jugement.

Mais la leçon de dessin, comme toutes les autres, laisse un temps de liberté absolue à l'initiative de l'enfant; il y a toujours un moment où le crayon peut aller à son gré, sans souci du carrelage ou de la règle : alors apparaissent des animaux et des personnages fantastiques, au milieu de paysages étranges. Enfin, on propose parfois à l'imitation des enfants des formes planes très simples, des feuilles naturelles dont ils peuvent suivre le contour avec le doigt avant d'essayer de les dessiner.

E. *Point.* — 1° *Perles.* — Les perles, cette occupation empruntée comme beaucoup d'autres à la maison paternelle, se retrouvent au jardin d'enfants. Naturellement l'enfilage, très simplifié, y est aussi plus méthodique; l'aiguille est supprimée, et c'est une ficelle qui passe dans les gros trous des grosses perles. L'arrangement des couleurs détermine la succession des exercices : couleurs mélangées au hasard; couleur unique; plusieurs couleurs (combinaisons binaires, ternaires, etc.); puis viennent les enfilages plus compliqués à plusieurs fils, et avec perles plus fines sur fil de laiton.

2° *Piquage.* — Le jardin d'enfants n'a pas d'occupation qui charme aussi fidèlement les bambins, qui étonne et inquiète davantage le visiteur; chaque marmot tient dans sa main un poinçon à longue pointe, dont certains spécimens ont un air de poignard qui fait trembler pour la sécurité publique; cependant personne n'enfonce jamais son poinçon qu'en terrain permis, c'est-à-dire dans le papier et le feutre placés dessous : quand on est occupé et intéressé, il n'y a pas de temps pour les taquineries dangereuses.

Le piquage est du dessin; quand il se fait sur papier quadrillé, il s'agit de former des bordures, des étoiles, etc., par des combinaisons de lignes droites. Pour produire ces lignes, l'enfant fait un effort tout particulier : il prévoit une ligne qui n'existe pas encore, mais il marque d'abord les points de départ et d'arrivée d'un quadrillage à l'autre, puis il prend le milieu entre ces deux extrêmes, et c'est par le sectionnement de longueurs toujours plus courtes que les points viennent se ranger tous à égales distances pour former enfin la ligne.

Un autre exercice de piquage comporte du papier uni sur lequel est tracé un contour quelconque, en général celui d'un objet dont il a été question et que les enfants sont enchantés de trouver là. L'enfant lui-même est parfois l'auteur de ces contours, s'il s'agit

d'une forme plane qu'on puisse lui mettre entre les mains : il l'applique sur son papier et fait glisser son crayon le long de toutes les sinuosités; beaucoup de feuilles peuvent ainsi fournir des modèles gracieux et utiles, si l'attention est attirée sur leur apparence relative. On fait disparaître la ligne au trait sous une ligne pointillée aussi régulièrement que possible.

3° *Boutons.* — Les boutons sont au piquage ce que les bâtonnets peuvent être au dessin : une excellente préparation. Ils s'emploient sur des cartons dont un côté porte un quadrillage à quatre ou cinq centimètres et l'autre des tracés de formes, soit géométriques, soit usuelles. Les boutons se posent sur ces lignes suivant les mêmes règles que dans le piquage, et l'on y peut mêler quelques jetons de couleur pour rendre l'effet plus gai.

4° *Broderie.* — Un joli carton où l'aiguille entre et sort par des trous percés à l'avance et laisse derrière elle un fil de couleur vive, quelle gracieuse préparation à la couture! mais il y a nombre de difficultés préliminaires à surmonter : enfilage de l'aiguille, tension régulière et modérée du fil, etc.; et il faut éviter ces exercices lorsqu'ils paraissent au-dessus des forces des enfants. Cependant, on ne doit pas oublier que cette occupation est de celles qui, en se prêtant à l'ornementation d'objets en carton, fournissent particulièrement à l'enfant l'occasion de petits cadeaux, en même temps que c'est la préparation à la couture, si nécessaire plus tard.

F. *Matériel sans forme.* — 1° *Argile.* — Quoique l'argile bien préparée salisse peu, le jardin d'enfants fait la part des accidents possibles. Donc, c'est au samedi qu'est réservé le grand bonheur du modelage. Quel enfant n'en a pas déjà fait?

Si c'est le temps des pommes, en voilà une à imiter, en petit. Comment est-elle? ronde, très lisse, un peu plate, un peu creusée dessus et dessous; la queue est restée dans un de ces enfoncements, petite queue qui reste presque toujours ainsi attachée au fruit; un bâtonnet en tiendra lieu, et voilà des pommes qui se fabriquent à la douzaine. Une autre fois ce seront une assiette, un bol, un pot de fleurs avec un brin de mousse planté dedans, autant de créations intéressantes après exercices d'observation multipliés.

2° *Jeux avec le sable.* — Dans les petites caisses remplies de sable, on fera des champs, des jardins, des montagnes, où l'on plante des brins d'herbe et des branchettes pour faire les forêts et les prairies. Naturellement il y a une collection de jouets (poupées, ménages, animaux en bois) où puiser pour peupler cette création.

Beaucoup des occupations décrites ici sont connues dès longtemps à la maison paternelle, et Frœbel ne prétend pas les avoir inventées : il en a seulement réformé quelques-unes, ajouté d'autres, et de tout cela il a fait un ensemble que régissent certaines lois indispensables pour que l'enfant aille progressivement du facile au difficile, du simple au composé.

Les leçons auxquelles ces occupations donnent lieu ne doivent jamais avoir un air rigide, pédant; il faut qu'elles soient opportunes, soumises aux influences de temps, de dispositions, etc., qu'elles s'enchaînent les unes aux autres, car le but du jardin d'enfants est de développer harmoniquement un organisme et une intelligence uniques; de l'harmonie du plan dépendra l'harmonie du développement; aussi deux occupations différentes tracent-elles souvent le même sillon : variété dans l'unité. De plus, le jardin d'enfants a souci de l'individualité de chacun, et les leçons sont toujours suivies d'un moment où l'enfant peut faire ce qu'il veut du matériel qui lui est confié.

IVe *Groupe* : Causeries. — Poésies. — Chants.

Le matériel d'occupations se complète par un recueil de récits délicatement choisis : contes où quelque vérité profonde est cachée sous une forme gracieuse; fables dont le sujet, emprunté au monde des animaux et des plantes, montre toute la création active et fidèle à accomplir sa tâche dans la nature pleine d'ordre et de paix; histoires de notre monde à nous, des histoires de tous les jours; mais point de récits d'enfants désobéissants ou méchants et soudainement amenés à la perfection : le mauvais exemple n'a jamais corrigé personne; il faut montrer la règle inviolée pour la rendre inviolable. Ces contes, ces fables, ces histoires, tout ce qui peut charmer l'imagination de l'enfant, tout ce qui peut éveiller dans son esprit l'intérêt à la vie et à la nature, tout ce qui peut le tourner au bien, à l'amour du prochain, et lui faire mieux sentir la sollicitude de ses parents, enfin tout ce qui peut, en lui montrant Dieu dans ses œuvres, faire éclore la reconnaissance et préparer le sentiment religieux : voilà la causerie au jardin d'enfants, selon Frœbel.

Souvent une poésie ou un chant bien simple la résume, et l'impression n'en peut devenir que plus profonde, — puis le chant par lui-même a une grande importance éducative; l'enfant aime beaucoup à chanter, et il se laisse charmer par sa propre voix : des mélodies douces, gracieuses, le disposent au calme, à la docilité, à la joie.

Résumons en quelques lignes les buts de développement spéciaux à chaque groupe :

I. Jeux gymnastiques accompagnés de chants.

But
- A. Développer et fortifier les muscles l'enfant;
- B. Développer son esprit d'observation;
- C. Développer son sens musical;
- D. Organiser le jeu et élever le niveau plaisirs en général.

II. Culture des jardinets et premières directions quant aux soins a donner aux plantes.

But
- A. Mettre l'enfant en contact avec la nature environnante;
- B. Eveiller l'intérêt et l'amour pour la nature et ses produits.

III. Gymnastique de la main.

But
- A. Développer la main et lui faire acquérir une certaine dextérité;
- B. Développer le coup d'œil et les sens en général;
- C. Faire acquérir la connaissance de la matière et de son maniement;
- D. Inculquer des notions de grandeurs, de nombre, etc.

IV. Causeries. Poésies. Chants.

But
- A. Eveiller le sentiment religieux (par le choix des sujets);
- B. Influencer l'éducation morale.

On demandera peut-être si les branches ordinaires de la première instruction, l'*écriture*, la *lecture*, le *calcul* proprement dit, la *grammaire*, la *géographie*, l'*histoire*, ne doivent jamais franchir le seuil du jardin d'enfants? Oh! oui, mais en entrant elles laissent à la porte toute leur apparence scientifique, elles prennent un air familier, si bien que les plus grands bambins les accueillent comme de vieilles connaissances : l'*écriture*, c'est du *dessin*, et la *lecture* donne un nom aux formes produites; le *calcul*, c'est le compte d'objets qu'on a sous les yeux ou dans le souvenir; la *grammaire* se trouve dans des *exercices de langage* amenés soit par la *leçon de choses*, soit par l'observation des lieux (*géographie*), ou par des gravures empruntées à la vie des hommes ou à la nature (*histoire* et *histoire naturelle*).

Ainsi les heures s'écoulent heureuses et bien remplies. Et qui donne l'élan à cette activité, qui la règle? qui a souci de ces membres d'enfants comme de ces intelligences et de ces petites âmes, pour les garder du mal? Cette grande et lourde tâche est celle de la « jardinière ». Elle règne par l'affection : son exemple enseigne autant que sa parole, et, comme elle a affaire à des petits êtres qui ne sont que « cire molle », elle peut espérer que son caractère se retrouve marqué dans le leur. C'est dire ce qu'elle doit être!

III

**Après Frœbel : première propagande.** — Après la mort de Frœbel en juin 1852, sa veuve, aidée de

Middendorff, continua à diriger le jardin d'enfants de Marienthal. Au bout de quelques mois, l'établissement fut transféré à Keilhau, auprès de l'institut fondé en 1816 et que dirigeait Barop. Au cinquième congrès général des instituteurs allemands, tenu en 1853 à Salzungen, Middendorff fit un exposé des idées pédagogiques de Frœbel, et obtint le vote d'une résolution déclarant que « le jardin d'enfants devait être considéré comme une utile préparation à l'école primaire ». Le 26 novembre de la même année, Middendorff était à son tour frappé par la mort; Mme Frœbel alors quitta Keilhau pour Dresde, où elle voulait continuer à préparer des élèves se destinant à la mission de « jardinières ». Dans l'automne de 1854, elle reçut l'invitation d'aller à Hambourg fonder un jardin d'enfants, et fixa sa résidence dans cette ville.

Nous avons déjà nommé Mme de Marenholtz au nombre des disciples les plus dévoués et les plus intelligents de la doctrine nouvelle. Elle avait rencontré Frœbel à Liebenstein en 1849, et pendant trois années de suite elle avait recueilli les enseignements du vieux maître. En 1853, elle perdit son fils unique, atteint depuis des années d'une maladie incurable; alors, n'étant plus retenue par les devoirs de la maternité, elle résolut de consacrer le reste de son existence à la propagande des idées frœbeliennes. C'est à son infatigable activité que furent dus la plupart des résultats obtenus; c'est elle qui, par ses voyages, ses conférences, sa correspondance, ses livres, contribua le plus à faire connaître le jardin d'enfants. Jugeant que l'Allemagne n'offrait pas, à ce moment, un terrain favorable, elle se rendit à Londres. Un jardin d'enfants existait déjà à Hampstead; elle réussit à en faire créer plusieurs autres, et gagna à sa cause plusieurs hommes marquants, entre autres Charles Dickens, qui publia dans son journal *Household Words* une série d'articles sur Frœbel. Mme de Marenholtz écrivit elle-même une brochure en anglais sous ce titre: *Woman's educational mission, being an explanation of Fr. Frœbel's system of Infant Gardens*. En 1855, elle vint à Paris où elle séjourna près de deux ans. Elle y rencontra des sympathies dans les milieux les plus divers : le Comité central des salles d'asile, placé sous la présidence de l'impératrice, fit accueil à son initiative et ordonna une expérience pratique, qui fut faite dans la salle d'asile que dirigeait Mme Pape-Carpantier; Mme Jules Mallet, Félix Marbeau, le fondateur des crèches, Martin-Paschoud, membre du consistoire de l'Eglise protestante, encouragèrent ses efforts; elle attira également l'attention des disciples de Charles Fourier et celle du philosophe Auguste Comte. Il se créa en 1856 un *Comité de patronage des jardins d'enfants*, et un certain nombre d'établissements se fondèrent pour l'application des principes frœbeliens. Néanmoins, si Mme de Marenholtz réussit à faire connaître à la France le nom de Frœbel, les résultats pratiques qu'elle y obtint ne furent pas considérables. En 1857, elle présenta au Congrès international de bienfaisance, réuni à Francfort-sur-le-Mein, un mémoire qui fut publié sous ce titre: *Les jardins d'enfants, exposé présenté par Mme la baronne de Marenholtz au Congrès de Francfort*. L'année suivante, elle parcourut la Belgique et la Hollande, et y recueillit de nombreuses adhésions. Sous son inspiration, un écrivain belge, M F. Jacobs, rédigea en français un *Manuel des jardins d'enfants à l'usage des institutrices et des mères de famille*. Vers le même temps, Mme de Crombrugghe publia une traduction des deux principaux ouvrages de Frœbel, les *Causeries de la mère* et *L'Education de l'homme*. L'Alsace, que Mme de Marenholtz visita en 1859, et la Suisse française, où elle donna en 1860 des conférences à Genève, à Lausanne, à Neuchâtel, etc., virent s'ouvrir plusieurs jardins d'enfants; c'est à cette époque qu'Edgar Quinet et Michelet, initiés par elle aux idées de Frœbel, donnèrent à ces idées une adhésion qui contribua beaucoup à les populariser.

Cependant l'Allemagne à son tour commençait à s'intéresser à l'œuvre de réforme éducative poursuivie avec tant d'ardeur par l'intrépide missionnaire de la doctrine frœbelienne. Diesterweg, dont l'autorité était si considérable, n'avait pas cessé de se montrer sympathique au jardin d'enfants; Auguste Köhler avait fondé à Gotha un institut qui devint une pépinière de jeunes « jardinières », et en 1859 il créa le premier organe du jardin d'enfants, le journal *Kindergarten, Bewahr-Anstalt und Elementar-Klasse*. En 1860, le ministre Bethmann-Hollweg leva l'interdiction que le gouvernement prussien avait mise en 1851 sur les jardins d'enfants, et Mme de Marenholtz put espérer voir ses efforts couronnés enfin de succès dans sa propre patrie. Elle fonda en 1861 le journal *Die Erziehung der Gegenwart*, qui parut sous la direction du Dr Karl Schmidt, mais dont la publication fut interrompue au bout de deux ans par la mort du rédacteur en chef. En 1863, elle réussit à constituer à Berlin la première société qui se soit fondée en Allemagne pour la réalisation des idées de Frœbel, sous le nom de *Erziehungsverein für Familien- und Volkserziehung*. En 1866, elle publia son ouvrage *Die Arbeit und die neue Erziehung nach Frœbels Methode* (*Le travail et la nouvelle éducation d'après la méthode de Frœbel*), Habel, Berlin. L'idée frœbelienne gagnait du terrain, des jardins d'enfants se fondaient dans la plupart des villes principales, une grande école normale à l'usage des « jardinières » s'ouvrait à Berlin.

En 1871, Mme de Marenholtz, aidée du professeur Fichte (le fils du philosophe) et de M. von Leonhardi (le gendre de Krause), fonda à Dresde l'*Allgemeiner Erziehungsverein*, qui devait servir désormais de point central de ralliement aux disciples de Frœbel. En 1873, elle recommença la publication du journal *Die Erziehung der Gegenwart*; en 1876, elle fit paraître le premier volume de ses *Erinnerungen an Friedrich Frœbel* (dont la seconde partie parut l'année suivante).

L'Autriche, la Hongrie, la Russie, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, l'Amérique, accueillaient à leur tour l'idée nouvelle. En 1871 et 1872, Mme de Marenholtz avait visité le Tyrol et l'Italie, donné des conférences dans plusieurs villes et contribué à y faire établir des jardins d'enfants. Le Congrès pédagogique tenu à Naples émit le vœu de voir créer des écoles normales pour la préparation des « jardinières ». L'Autriche fut le premier pays qui donna aux principes de Frœbel une consécration officielle: l'ordonnance du 22 juin 1872 reconnut aux jardins d'enfants une existence légale. Depuis, la Belgique est entrée dans la même voie. L'arrêté royal du 18 mars 1880, qui institua des cours normaux à l'usage des personnes qui aspirent à l'emploi d'institutrice d'école gardienne, prescrivit d'y enseigner « la connaissance de la méthode Frœbel »; et le programme des exercices et des occupations de l'école gardienne, du 15 septembre 1880, appela cette école « jardin d'enfants ».

En France, Mme C. Coignet et M. de Bagnaux fondèrent en 1871 une *Association pour l'étude et la propagation des meilleures méthodes d'enseignement dans les écoles et dans les salles d'asile*. L'attention de cette association fut attirée sur la méthode Frœbel par plusieurs de ses membres qui l'avaient vu employer en Suisse, en Belgique et en Allemagne, et le comité d'études se mit à chercher les moyens d'adapter à l'enseignement français des salles d'asile les procédés frœbeliens. L'association prit alors le nom de *Société Frœbel*. Aidée par une subvention annuelle que le Conseil municipal de Paris lui accorda à partir de 1872, elle envoya des personnes compétentes étudier la méthode en Belgique et en Allemagne; elle créa une installation spéciale dans un asile de la rue de Puebla, puis dans l'asile de la rue Boursault; elle présenta à l'Exposition universelle de 1878 un modèle de classe Frœbel, qui lui valut une médaille d'argent, et en 1879 elle publia un programme pour les écoles enfantines avec adaptation de la méthode Frœbel. En 1880, elle obtint l'autorisation d'expérimenter ce programme dans une salle d'asile publique à Paris (40, rue Madame).

Mais déjà en 1882 la Société renonçait à suivre de près la pensée de Frœbel et prenait simplement le nom de *Société des Ecoles enfantines*, sous lequel, d'une façon générale, elle continua d'étudier les questions relatives à l'enseignement de la première en-

fance. Seul le pédagogue Ch. Delon continua jusqu'en 1891, à la Société pour l'instruction élémentaire, un cours spécial de méthode frœbelienne commencé dès 1873; en même temps par ses ouvrages, surtout par ses deux volumes de *Méthode intuitive* (*Exercices et travaux pour les enfants*), il se montrait nettement attaché à la doctrine frœbelienne tout en tenant compte des adaptations nécessaires et des progrès accomplis. Les Avertissements et l'Introduction des *Exercices et travaux* sont jusqu'ici les meilleurs guides français pour pénétrer dans la pensée de Frœbel et dans sa méthode.

IV

**Situation actuelle (1909).** — Les expériences faites à Paris ont contribué à vulgariser en France le matériel Frœbel, mais non les principes directeurs de la méthode, malgré leur extrême importance. Les « dons Frœbel » furent inscrits au catalogue du matériel scolaire, et l'on en usa médiocrement. On tira meilleur parti des « occupations », et les travaux manuels enfantins, insuffisamment et trop rarement variés, figurèrent aux horaires.

Néanmoins une grande et juste idée était entrée dans le monde,— l'idée de prendre l'activité physique de l'enfant comme point de départ des connaissances et des progrès.

Libre et constant maniement d'objets, va-et-vient incessant du jeune être, comme cela a lieu spontanément dans les jeux, enseignement par l'observation et par le travail, tel était pour Frœbel le pivot de la méthode, car « ainsi la pensée se développe rapidement d'elle-même en constatant les rapports entre les choses et en découvrant nos moyens d'action sur les objets et sur les créatures ».

Cette idée semble devoir peu à peu conquérir l'enseignement tout entier, et son influence est dès aujourd'hui particulièrement sensible dans les écoles de la première enfance. On constate, en effet, que ces établissements ont de plus en plus les mêmes programmes, et que les éducateurs, en théorie du moins, inclinent tous à multiplier les occasions d'activité physique individuelle, selon l'exemple de Frœbel, soit qu'on étudie mieux son œuvre, soit qu'on lui emprunte inconsciemment, soit enfin que l'expérience personnelle amène certains praticiens aux mêmes conclusions que lui.

La plupart des pays, d'ailleurs, — la France exceptée, — se sont mis à organiser fortement l'étude de la méthode Frœbel, que l'on cherche à vulgariser par des cours théoriques et pratiques, — d'où résultent une pénétration croissante et des réformes éducatives dans le sens frœbelien.

C'est ce que vient de constater dernièrement encore (1907) le rapport du *Board of Education* d'Angleterre d'après une enquête dirigée par la Société Frœbel de Grande-Bretagne et d'Irlande.

Cette enquête fut faite par correspondance et à l'aide de questionnaires identiques, où il était loisible d'ajouter tels détails supplémentaires que l'on jugerait intéressants.

Il y eut 103 réponses plus ou moins complètes, concernant 18 pays, savoir : Allemagne, Autriche-Hongrie, Danemark, Egypte, Etats-Unis, Finlande, France, Hollande, Iles Britanniques, Italie, Japon, Norvège, Russie, Suède, Suisse, et plusieurs colonies anglaises, comme la Nouvelles-Galles-du-Sud, le Canada, etc.

Rien de plus varié que l'organisation de l'éducation du premier âge dans ces divers pays : tantôt elle dépend de l'Etat, tantôt des autorités locales ou des sociétés privées, et le nom même des établissements diffère grandement.

Le nom de *Jardin d'enfants* est parfois réservé à ceux où les enfants sont réunis pendant un temps relativement court, deux à quatre heures par jour, pour des occupations manuelles, jeux éducatifs, etc., sans aucun appareil scolaire, ni intention de remplacer la famille dans les soins physiques. Leur clientèle est donc la classe aisée ou bourgeoise.

Les noms d'école maternelle, d'école enfantine, d'école gardienne, de *Child Nursery*, *Kinderbewahranstalt*, etc., caractérisent au contraire plutôt des établissements populaires de plus en plus indispensables pour abriter l'enfant dont les parents sont absorbés par le travail; et ces établissements indiquent sans cesse davantage une sollicitude avertie pour le bien-être de l'enfant pauvre : Voir *Maternelles* (*Ecoles*).

Mais, dit le rapport, « lorsqu'il s'agit des programmes, on trouve partout des allusions au matériel et aux procédés frœbeliens complétés et adaptés selon les circonstances locales et le génie de chaque race », — ainsi que l'aurait souhaité le grand novateur qui cherchait ses inspirations auprès du berceau des enfants de son pays.

Pour être dans l'esprit même du créateur du jardin d'enfants, il doit donc être bien entendu que Frœbel a laissé un exemple à suivre, et non un credo à répéter ou des procédés à imiter servilement. L'idéal du jardin d'enfants n'est pas dans le passé, il est dans l'avenir ; et, pour l'atteindre, il faut non pas copier docilement un modèle, ce qui conduirait à la routine et paralyserait l'esprit d'initiative, mais travailler d'une façon toujours plus parfaite sur les idées fécondes dont Frœbel a fait la base de son système d'éducation. Comme l'a dit Wichard Lange au centenaire de Frœbel : « Les grandes lignes seules sont tracées ; la pédagogie a le devoir de bâtir là-dessus ».

[H.-S. Brés.]

**JARDIN SCOLAIRE.** — L'arrêté du 17 juin 1880 disait (art. 72) : « Un jardin clos, d'une étendue minimum de 300 mètres, sera annexé à toutes les écoles rurales ». L'Instruction du 28 juillet 1882 pour la construction des écoles primaires élémentaires, qui remplaça cet arrêté, ne reproduisit plus cette prescription ; elle dit seulement, à l'article 35 : « La cour de récréation pourra comprendre un petit jardin à l'usage des enfants ». Et l'Instruction du 18 janvier 1887 a reproduit la même disposition, dans les mêmes termes, en son article 35.

Il est évident que les Instructions des 28 juillet 1882 et 18 janvier 1887 ne doivent pas être interprétées dans un sens restrictif. Si le ministère, tenant compte de certaines difficultés locales, a dû se contenter, après expérience faite, du jardin scolaire facultatif au lieu du jardin obligatoire, il n'en est pas moins certain que le vœu de l'autorité supérieure serait de voir toutes les écoles primaires en possession de cette annexe si utile, et qui offre à l'instituteur de si précieux avantages pour l'enseignement des sciences naturelles.

Il y a longtemps qu'en France la création des jardins scolaires avait été recommandée. L'Instruction du 31 décembre 1847 avait déjà encouragé l'annexion d'un jardin aux écoles rurales, afin d'exercer les enfants à la pratique de l'agriculture; une location d'une dizaine d'ares, représentant 20 à 30 francs de dépense annuelle, était considérée comme suffisante; « dans beaucoup de communes, ajoutait l'Instruction, le jardin pourra être établi à peu de frais sur quelque terrain inoccupé ».

Lors de l'enquête sur l'instruction primaire, ouverte en 1864 par Victor Duruy, le questionnaire annexé à la circulaire du 28 mai 1864 demandait des renseignements sur la situation « des maisons d'école au triple point de vue de la classe, du logement de l'instituteur, *et du jardin pour l'enseignement de la culture maraîchère et fruitière* ».

Une circulaire de Jules Simon, en date du 25 février 1872, contient, sur la plantation des jardins des écoles communales, des prescriptions qui sont encore en vigueur. Nous en citons le texte :

« Les terrains affectés à ces jardins, dit le ministre, exigent parfois des frais de défoncement, d'engrais et de plantations qui restent le plus souvent à la charge de l'instituteur, et ce fonctionnaire n'est pas toujours en état de les supporter. Ces terrains, par suite, ne sont pas cultivés comme ils devraient l'être, ou, lorsque des instituteurs se sont imposé quelques sacrifices, les arbres fruitiers qu'on y trouve appartiennent rarement aux meilleures espèces.

« D'un autre côté, les instituteurs qui sont propriétaires de ces arbres les enlèvent des jardins lorsqu'ils

sont nommés dans une autre localité. C'est là, sans doute, une faculté qui ne saurait leur être contestée, si les communes se refusaient à tenir compte des frais d'achat et, s'il y avait lieu, des frais de main-d'œuvre pour la plantation; mais il résulte de l'exercice de ce droit que les jardins scolaires sont exposés à des dévastations à peu près périodiques et que l'enseignement de l'arboriculture est interrompu ou supprimé dans les écoles auxquelles ils sont annexés.

« Il m'a paru qu'il était utile de remédier aux inconvénients que présente l'état de choses actuel. Pour atteindre ce but, il conviendrait tout d'abord de comprendre dans les frais d'installation de l'école, construction ou appropriation, les dépenses de défoncement et de plantation du sol. Dans ces conditions, les arbres appartenant aux communes seraient inventoriés comme les objets mobiliers, et les instituteurs, à qui reviendrait nécessairement le produit des récoltes, ne seraient plus alors considérés que comme de simples usufruitiers. C'est seulement ainsi qu'on arrivera à créer, à maintenir et à développer un enseignement qui tend à accroître le bien-être des populations.

« J'ajouterai que, pour faciliter l'organisation de cet enseignement, il importe d'en restreindre les frais autant que possible. Ce résultat pourra être obtenu si, comme j'ai tout lieu de le supposer, les pépinières des écoles normales sont, chaque année, en état de fournir à un certain nombre d'écoles rurales des greffes, des boutures et des plants des espèces nouvelles ou les plus utiles. Je suis convaincu que MM. les directeurs de ces établissements s'empresseront de seconder les vues de l'administration sous ce rapport. »

Une circulaire du 11 décembre 1887, rappelant les prescriptions d'une circulaire antérieure en date du 31 décembre 1867, porte qu'en vue de développer l'enseignement agricole et horticole, aucun plan d'école primaire rurale pour la construction de laquelle le concours de l'Etat est sollicité ne sera accepté si ce plan ne présente pas de jardin, soit annexé à l'école, soit situé en dehors de la commune, mais à proximité du maître et des élèves.

Il convient d'observer qu'il s'agit là de jardins devant servir de champs d'expériences agricoles et non destinés à l'usage personnel de l'instituteur. En conséquence, le Conseil d'Etat a émis l'avis qu'il n'y a pas lieu, lorsqu'il s'agit d'acquisition d'immeubles pour installation d'écoles, d'étendre le bénéfice de l'expropriation pour cause d'utilité publique aux terrains à affecter à des jardins d'instituteur ou d'institutrice. Il n'en va pas de même lorsque le terrain à acquérir n'est pas destiné à l'usage personnel de l'instituteur, mais doit servir de champ d'expériences agricoles où seront faites les démonstrations pratiques qui complètent et éclairent les leçons du maître. Dans ce cas, le champ est considéré comme une annexe de l'école et, comme tel, peut être exproprié.

D'autre part, les communes ont toujours la possibilité, lorsqu'elles le désirent, de doter les instituteurs ou institutrices d'un jardin privé, à la condition d'en faire l'acquisition à l'amiable. (Circ. du 6 mars 1901.)

A l'article *Horticulture*, on trouvera quelques indications sur l'usage à faire du jardin scolaire au profit de l'instruction des élèves.

Dans quelques pays étrangers, l'institution du jardin scolaire a été non seulement encouragée, mais prescrite par la loi et les règlements.

C'est au petit duché d'Oldenbourg que revient, d'après le Dr Erasmus Schwab, l'honneur d'avoir le premier, dès la fin du dix-huitième siècle, pourvu par voie législative à la création d'un jardin pour chaque école. Le gouvernement du Wurtemberg a voulu doter aussi ses écoles de cette annexe si utile; mais il n'a pu réaliser entièrement ce projet, le prix élevé du terrain dans ce pays constituant un obstacle sérieux. En Bavière, où l'enseignement de l'arboriculture (*Obstbaumzucht*) fait partie du programme de l'école primaire, l'existence du jardin scolaire est la règle; mais chaque province possède à cet égard ses règlements particuliers; voici, par exemple, les dispositions qui ont été édictées dans la province du Haut-Palatinat.

« A moins d'impossibilité constatée, toute école doit posséder son jardin. Si le climat ne permet pas la culture des arbres fruitiers, on doit y cultiver d'autres arbres ou arbrisseaux utiles. Lorsque le jardin est de dimensions suffisantes, on peut y essayer aussi la culture des plantes fourragères, celle de certaines plantes utiles, et même celle des plantes vénéneuses du pays ; ces dernières sont cultivées dans un carré spécial désigné à l'attention par un poteau portant l'inscription : *Plantes vénéneuses*. Le défrichement et la première installation du jardin sont à la charge de la commune scolaire; l'entretien ultérieur incombe à l'instituteur, qui doit se faire aider par les élèves de l'école du dimanche et par les plus âgés des élèves de l'école quotidienne. La moitié du produit du jardin appartient à l'instituteur à titre de dédommagement, l'autre moitié à la caisse de l'école. L'enseignement agricole se donne dans le jardin scolaire, en dehors des heures de classe.

En Autriche, la loi organique du 14 mai 1869 dit, à l'article 63, que dans les communes rurales « l'école doit, autant que possible, être pourvue d'un jardin pour l'instituteur et d'un terrain permettant de faire des expériences agricoles ». En Hongrie, l'ordonnance ministérielle du 2 septembre 1876 prescrit aux communes de mettre à la disposition de l'école, pour l'enseignement de l'agriculture prévu par la loi, un terrain convenable pouvant être cultivé en jardin.

On consultera avec fruit la série d'articles publiés par M. P. Joigneaux, dans la *Revue pédagogique*, années 1878 et 1879, sous ce titre : *le Jardin de l'instituteur*, et la brochure du Dr Erasmus Schwab intitulée *Der Volksschulgarten*, Vienne, 1873.

**JÉSUITES.** — Dès son origine, la Société de Jésus a mis l'éducation de la jeunesse au nombre des articles essentiels de son programme. Elle est incontestablement au premier rang parmi les congrégations enseignantes, quelque jugement que l'on porte d'ailleurs sur l'esprit de sa pédagogie. Ses efforts et ses succès ont suscité une mêlée d'appréciations contraires et passionnées, les unes entièrement louangeuses, les autres défavorables à l'excès. Pour les uns, les jésuites auraient atteint la perfection : « En ce qui regarde l'instruction de la jeunesse, disait Bacon, consultez les classes des jésuites : car il ne se peut rien faire de mieux ». Pour d'autres, les jésuites seraient d'aussi mauvais pédagogues qu'ils sont de redoutables politiques : « En fait d'éducation, disait Leibnitz, les jésuites sont restés au-dessous de la médiocrité ».

Ce qui est dès l'abord incontestable, c'est que les jésuites se sont appliqués à l'éducation avec une ardeur inouïe. Quelque disposé que l'on soit à juger sévèrement les méthodes pédagogiques des disciples de Loyola, comment se retenir d'admirer la ténacité et le zèle d'une Société qui depuis trois siècles, vouée à l'enseignement, résiste à toutes les attaques, survit aux révolutions qui la proscrivent, aux arrêts d'exil qui la frappent, rouvre ses écoles que les monarchies ou les républiques ont fermées, renaît sans cesse de ses cendres, toujours infatigable et puissante, toujours prête à reparaître et à reprendre le cours interrompu de sa propagande et de ses travaux? Jamais corporation ne fut aussi savamment organisée et ne disposa d'autant de ressources pour le bien ou pour le mal.

Fondée en 1534 par Ignace de Loyola, la Compagnie de Jésus devait être, dans la pensée de son organisateur, une véritable milice de combat, dont le double but serait de conquérir de nouvelles provinces au catholicisme par les missions, et de lui conserver les anciennes par les écoles. La congrégation fut solennellement consacrée par le pape Paul III en 1540. Quelques années après, la Société avait déjà établi des collèges à Billom, à Mauriac, à Rodez, à Pamiers, à Tournon. En 1561, malgré le Parlement qui se défiait d'un ordre ultramontain, malgré les évêques qui redoutaient une congrégation directement soumise au pape, malgré l'Université qu'effrayait la concurrence de rivaux aussi actifs, les jésuites s'installaient à Paris même, grâce à la protection du roi. En

Italie, ils avaient même succès. Un auteur italien du seizième siècle, Cremonini, raconte en ces termes leurs débuts dans une ville de ce pays :

« Ils sont venus, pauvres et humbles d'allures. Ils ont commencé par apprendre la grammaire aux enfants; et ainsi, peu à peu, lentement et graduellement, je ne sais trop par quelles voies, accumulant les richesses et s'insinuant pied à pied, ils sont arrivés à tout enseigner, avec l'intention, à ce que je crois, de devenir à Padoue les monarques du savoir (*monarchi del sapere*), si tant est qu'ils se contentent de si peu. »

Un instant compromis et expulsés de France, à la suite de l'attentat de Châtel (1594), ils furent rappelés par Henri IV en 1604, et depuis lors, pendant tout le cours du dix-septième siècle, leur histoire ne compte plus que des succès. Dès le commencement du dix-septième siècle, les jésuites réunissaient près de quatorze mille pensionnaires dans leurs collèges de la seule province de Paris. Et parmi ces élèves, que de noms célèbres ou glorieux, qui composent une véritable liste d'honneur : pour la guerre, Condé, Villars; dans l'épiscopat, Fléchier et Bossuet; dans le droit, Lamoignon et Seguier; dans la philosophie, Descartes, plus tard Montesquieu et Voltaire; dans les lettres, Corneille et Molière! Ajoutons d'ailleurs que quelques-uns de ces élèves ont formellement renié leurs professeurs. Voltaire disait : « Les Pères ne m'ont appris que des sottises et du latin ».

Quoi qu'il en soit, la clientèle de la Société grandissait toujours. C'était dans ses collèges que les classes moyennes et élevées plaçaient de préférence leurs enfants. Vers 1650, les Petites écoles de Port-Royal purent causer quelque ombrage aux jésuites. Mais Port-Royal fut dispersé, ses écoles rasées, et l'influence des jésuites, qui n'avait pas été étrangère à la persécution et à la destruction des jansénistes, devint prépondérante. A la fin du dix-septième siècle, l'ordre entier possédait, soit en France, soit dans les autres pays, 180 collèges, 90 séminaires, 160 résidences et un personnel de 21 000 membres. Le dix-huitième siècle, surtout vers la fin, fut moins favorable aux jésuites. Déjà bannis de la Russie en 1719, du Portugal en 1759, ils le furent de la France en 1762, et de l'Espagne en 1767. Quelques années plus tard, en 1773, l'ordre tout entier était aboli par le pape Clément XIV. L'Eglise elle-même finissait par se révolter contre l'humeur despotique et les manières arrogantes d'une société dominatrice, véritable monarchie théocratique qui régnait sur le monde entier. Mais il n'y a pas de société plus vivace que la Société de Jésus. Après une éclipse passagère de leur fortune, les Pères furent solennellement rétablis (1801-1814) par le pape Pie VII. Ils reparurent en France sous le nom de *Pères de la Foi*, et y reprirent vite leur crédit. Cependant la Restauration elle-même, sous le ministère Martignac, fit fermer leurs maisons : les jésuites n'ont pas su se faire tolérer, même par les monarchies. Mais pour n'être pas légalement reconnus en France, les jésuites n'en ont pas moins continué à y vivre; et l'on sait comment, sous le second Empire, grâce à la loi du 15 mars 1850 sur la liberté de l'enseignement, ils en étaient venus peu à peu à reprendre leur prestige pédagogique et à réunir dans leurs collèges une bonne partie des enfants de la bourgeoisie et presque tous les enfants de la noblesse. L'exécution des décrets de 1880 a eu pour résultat la fermeture de leurs collèges. Mais, malgré leur dispersion apparente, ils sont encore plus puissants qu'on ne le croit, et ce serait une erreur de penser que le dernier mot est dit avec eux.

Un estimable écrivain pédagogique, Louis Burnier, faisait remarquer que les jésuites n'ont presque rien publié sur l'éducation. « Ils ne sont pas de ces précepteurs, ajoute-t-il, qui travaillent à se rendre inutiles. Eussent-ils quelques bons secrets de pédagogie, ils les garderont pour eux ou ils ne les confieront qu'en latin à l'usage de leurs adeptes. » Il y a quelque injustice dans ce reproche : si les Pères n'ont pas enrichi de beaucoup d'ouvrages la littérature pédagogique, c'est que, en trois siècles, leur esprit est resté le même et que leurs méthodes n'ont pas beaucoup varié. Par essence, la Société de Jésus est une corporation immobile. La *Ratio studiorum* ou règlement d'études publié en 1599, qui indique avec une extrême minutie la division des classes, les matières de l'enseignement, les devoirs et les fonctions de chaque professeur, les règles de la discipline, est restée jusqu'à nos jours la loi suprême des maisons d'éducation dirigées par les Pères. En 1832, le général de l'ordre Roothan y introduisit quelques modifications insignifiantes, rendues nécessaires par les changements survenus dans les études. En 1854, le P. Beckx, autre général de la congrégation, dans une lettre écrite au ministre des cultes de l'empire d'Autriche, déclarait que la *Ratio* est la règle universelle de la Société et qu'elle ne peut être changée que sur quelques points de détail.

Avec la *Ratio*, ce sont les *Constitutions* parues en 1599 qu'il faut consulter surtout pour se faire une idée de la pédagogie des jésuites. Le quatrième livre des *Constitutions* est consacré tout entier à l'organisation des études. Joignons-y la *Ratio docendi et discendi* (1711) du P. Jouvency, la *Manière de bien penser dans les ouvrages d'esprit* (1687) du P. Bouhours, les œuvres du P. Buffier au dix-huitième siècle; et, si l'on veut des sources contemporaines, le livre du P. Daniel, les *Jésuites instituteurs de la Jeunesse française* (1880).

Des trois grands degrés de l'enseignement, primaire, secondaire et supérieur, il est à remarquer que les jésuites n'ont guère cultivé avec succès que l'enseignement secondaire. Pour l'enseignement primaire, ils n'ont volontairement rien fait. Même dans leurs collèges classiques, c'est à des religieux d'un autre ordre qu'ils confient volontiers les classes inférieures. Nulle part ils n'ont organisé d'écoles primaires. Il est facile de comprendre les raisons de cette abstention et de cette indifférence. Donner ses soins à l'instruction élémentaire du peuple, cela suppose qu'on hait l'ignorance, qu'on aime les lumières pour elles-mêmes, qu'on croit à l'obligation d'éclairer et d'agrandir l'humanité par le développement de l'intelligence. Or, les jésuites n'admettent guère la valeur intrinsèque de la culture intellectuelle. Ils ne comprennent cette culture que comme une convenance imposée par le rang à certaines classes de la nation. Loin de l'estimer par-dessus toutes choses, ils s'en défient, ils y voient une arme dangereuse qu'il est bon de ne pas mettre dans toutes les mains. Pour Ignace de Loyola et ses disciples, tout se subordonne à la foi, et la foi du peuple n'a pas de meilleure sauvegarde que son ignorance. Les jésuites n'ont pas compris que c'est le peuple surtout qui a besoin d'être éclairé, si l'on veut défendre sa moralité contre les mauvaises passions. Ils veulent bien reconnaître pourtant, dans les *Constitutions*, que « ce serait charité d'apprendre à lire et à écrire aux ignorants ». Mais, disent-ils, notre personnel est trop peu nombreux pour suffire à cette tâche : nous ne disposons pas des ressources nécessaires. Faut-il prendre cette excuse au sérieux chez un ordre qui a toujours pu ce qu'il a voulu! Non, la vérité, c'est que les jésuites ne désirent pas l'instruction du peuple. Nous en trouverions la preuve, si cela était nécessaire, dans ce passage des *Constitutions* : « Nul d'entre ceux qui sont employés à des services domestiques pour le compte de la Société ne devra savoir lire et écrire, ou, s'il le sait, en apprendre davantage : on ne l'instruira pas sans l'assentiment du général de l'ordre, car il lui suffit de servir en toute simplicité et humilité Jésus-Christ notre maître ».

Les jésuites ont fait plus d'efforts du côté de l'enseignement supérieur. Il ne leur déplaisait pas de s'emparer des universités afin de garder la haute main sur l'esprit des hommes. Mais leurs universités n'ont jamais brillé d'un vif éclat. C'est que la haute science vit de liberté, et que les jésuites n'admettent pas que l'esprit s'émancipe : ils le tiennent en tutelle et l'asservissent à des lois immuables.

Il n'y a donc pas lieu de s'étonner de la faiblesse nécessaire des hautes études dans une corporation qui interdisait toute opinion nouvelle, qui semblait

vouloir supprimer le progrès, qui, enfin, était condamnée par ses principes à voir l'idéal de l'enseignement supérieur dans la monotone répétition des mêmes doctrines, rajeunies quelquefois par un verbiage élégant, mais le plus souvent usées et affaiblies par de mesquines interprétations.

Mais les jésuites ont un terrain qui est le leur, le terrain de cette éducation moyenne, de cette instruction classique qui a fait leur réputation, et où ils passent, non sans quelque raison, pour des maîtres. Venus au moment où la Réforme faisait de si rapides conquêtes dans les rangs de la bourgeoisie et de la noblesse françaises, et où, en même temps, la Renaissance paraissait menacer la société chrétienne d'un retour pur et simple aux lettres païennes, les jésuites ont voulu parer à ce double péril. Il n'était plus possible de maintenir dans sa sècheresse et sa raideur la discipline scolastique. L'esprit humain s'était émancipé, les hommes du seizième siècle avaient salué avec émotion leurs ancêtres dans les auteurs grecs et latins. L'étude de la littérature ancienne était devenue une nécessité; la Réforme et quelques membres des universités lui avaient fait bon accueil. Les jésuites, obéissant au goût du temps, n'hésitèrent pas à introduire les lettres classiques dans les programmes de leur enseignement. Leur effort porta sur la recherche des moyens qui devaient permettre de raviver, d'égayer l'instruction par la variété et le charme des lectures antiques, sans compromettre pourtant la fin suprême de l'éducation, à savoir l'orthodoxie catholique. Accaparer les lettres grecques et latines au profit de la foi, tel fut le but avoué de la Société de Jésus.

On ne saurait disconvenir que les collèges des jésuites se distinguèrent dès le début par une discipline plus régulière, et en même temps plus douce, que celle qui était en usage dans les collèges de l'Université. La *Ratio studiorum* prescrit aux maîtres de ne recourir aux punitions qu'à la dernière extrémité : « Que le maître, y est-il dit, ne se presse pas de punir, qu'il ne pousse pas les punitions trop loin : qu'il fasse semblant de ne pas s'apercevoir des fautes commises, quand il le peut sans compromettre l'intérêt de l'élève ». Et ailleurs : « On obtiendra plus de bons résultats par l'espoir de l'honneur et des récompenses et par la crainte du déshonneur que par les coups ».

A l'inverse des jansénistes qui bannissaient l'émulation, ce qui faisait dire à Pascal : « Les enfants de Port-Royal, auxquels on ne donne point cet aiguillon d'envie et de gloire, tombent dans la nonchalance », les jésuites multipliaient les récompenses et les divertissements : les récompenses pour exciter l'émulation, les divertissements pour dissiper l'ennui de l'internat. Les récompenses ne consistaient pas seulement en distributions solennelles de prix : on accordait aussi aux meilleurs élèves des croix, des rubans, des insignes, comme on fait encore dans certaines écoles primaires et dans les pensionnats de demoiselles. Il y avait quelque puérilité et une condescendance trop marquée pour la vanité extérieure dans ce système de petites récompenses. Les récréations étaient aussi variées que possible, et sur ce point il faut louer les jésuites. Précisément parce qu'ils imposaient à leurs élèves un internat rigoureux, les jésuites étaient intéressés à rendre agréable, s'il était possible, aux jeunes reclus le séjour de leur prison. Les représentations théâtrales ont toujours été en honneur chez les jésuites. L'Université les avait longtemps pratiquées, mais elle les abandonna à cause de leurs inconvénients manifestes : perte de temps, excitation excessive au plaisir, encouragement prématuré donné au désir de plaire. Ce que les jésuites recherchaient dans ces exercices dramatiques, ce n'était pas seulement une distraction pour les jeunes gens, c'était une école de tenue et de bonnes manières. « La tournure, dit un Père jésuite, est souvent la meilleure des recommandations. » L'élève doit apprendre à tenir la tête, les pieds, les mains. Il saura, par exemple, qu'il n'y a pas de dignité, quand on parle, « à avancer l'index, en fermant les autres doigts; qu'il est très convenable au contraire de joindre ensemble l'annulaire et le médius en écartant un peu les autres doigts ». La préoccupation du decorum, louable en elle-même, aboutissait chez les jésuites à des minuties ridicules et à une affectation fâcheuse.

Un trait particulier de la discipline jésuitique, c'est l'association des élèves au gouvernement de la classe, leur coopération au maintien du bon ordre. Le principe est excellent, mais les jésuites en ont abusé. Dans chaque classe, ils distinguaient des élèves d'élite qui étaient chargés de recueillir les devoirs, de signaler les absences. Jusque-là, tout est bien; mais ces élèves privilégiés devenaient des espions entre les mains des maîtres. Les jésuites ne craignaient pas la délation : ils l'encourageaient. Ainsi l'élève qui avait fait usage de la langue française, au lieu de parler latin, pouvait être déchargé de la punition encourue, s'il prouvait par témoins que le même jour un de ses camarades avait commis la même faute.

Un autre trait caractéristique du régime des collèges des jésuites, c'est le souci qu'on y prenait de la santé des élèves. La Société de Jésus n'est jamais tombée dans l'erreur, trop commune chez les mystiques, de croire qu'on travaille pour l'âme en mortifiant le corps, en le soumettant à des excès de privation et d'austérité. D'autre part, il ne faut pas imposer à l'intelligence un travail excessif. Le travail prolongé et fatigant, le travail à la façon des bénédictins, n'a jamais été en honneur chez les jésuites. Défense était faite aux écoliers de travailler plus de deux heures de suite. « Vous devez veiller avec un soin particulier, est-il recommandé aux maîtres, à ce que les élèves n'étudient pas au temps où leur santé pourrait en souffrir, donnant au sommeil le temps nécessaire et gardant une juste mesure dans les travaux de l'esprit. » Conseils sages, inspirés par une idée exacte de l'équilibre qu'il convient d'établir entre les forces morales et les forces physiques. Ordre militant avant tout, les jésuites ne songent pas à imiter les ordres purement monastiques : ils savent le prix d'un corps robuste, et estiment, comme elle le mérite, la santé physique.

Les jésuites étaient d'autant plus disposés à récréer leurs élèves dans l'intérieur du collège qu'ils leur permettaient moins de distractions au dehors. Les externes étaient soumis eux-mêmes à une surveillance sévère : on leur interdisait d'assister aux spectacles publics, aux grandes réunions, aux exécutions, sauf aux *exécutions d'hérétiques*. Ce dernier spectacle était autorisé, et presque recommandé, comme salutaire à la foi!

Le défaut le plus général et le plus grave de la discipline jésuitique, sans parler ici des châtiments corporels (Voir *Punitions*), c'est qu'elle affaiblit outre mesure, elle supprime presque, l'action des parents. On se plaint souvent du casernement, de la séquestration complète des enfants dans les collèges de l'Université. Ce sont les jésuites qui ont inventé le système. Une fois enfermé dans les quatre murs de l'internat, l'enfant n'a presque plus de relations avec ses parents. Les jésuites lui dorent peut-être plus que d'autres les barreaux de sa prison, et l'amusent davantage dans sa cage; mais ils prétendent en revanche le dominer tout entier et ne laisser rien à faire à la famille. Dans la *Ratio*, il n'est question qu'une seule fois des parents : « Dans les cas graves, on pourra faire venir le père et la mère, si l'on croit utile de s'entretenir avec eux de leurs enfants, ou même on ira les trouver chez eux, si le rang des personnes exige cette condescendance ».

Il ne faut pas craindre de le dire, la tendance des jésuites est plutôt de relâcher que de resserrer les liens de l'enfant avec sa famille. Voici quelques traits empruntés à un livre du dix-septième siècle qui, sous ce titre : *Portrait du parfait écolier*, nous révèle l'idéal rêvé par la Société. Il s'agit d'un jeune Tyrolien, Jean-Baptiste de Schultaus, élevé de 1635 à 1640 dans le collège des jésuites de Trente, et qui devint plus tard membre de l'ordre. « Sa mère lui rendit visite au collège de Trente. Il refusa de lui serrer la main et ne voulut même pas lever les yeux sur elle. Celle-ci, étonnée et affligée, demanda à son fils d'où venait la froideur d'un pareil accueil. « Je » ne te regarde point, non parce que tu es ma mère, » mais parce que tu es femme. » Et le biographe ajoute : « Ce n'était pas là un excès de précaution; c'est la femme qui toujours chasse l'homme du Pa-

radis ». Quand la mère de Schultaus mourut, il ne montra pas la moindre émotion, « ayant depuis longtemps adopté la sainte Vierge comme sa vraie mère ».

Après cet exposé rapide des procédés de discipline en honneur dans les collèges des jésuites, examinons maintenant quel était l'enseignement des Pères et l'esprit de cet enseignement.

Le fond de l'enseignement des jésuites, c'est le grec et le latin, surtout le latin. Les deux langues sont placées au même rang dans la *Ratio* ; mais, en fait, le latin prenait le dessus et devenait la principale étude. Ecrire en latin, tel était l'idéal désiré et souvent atteint, grâce à des méthodes ingénieuses et efficaces. D'abord la langue maternelle, la langue vulgaire comme on disait alors, est interdite jusque dans les conversations de camarade à camarade. On est puni pour avoir parlé français. C'est seulement les jours de fête et en guise de récompense que les écoliers étaient autorisés à converser entre eux autrement qu'en latin. De perpétuelles études de grammaire latine, des explications d'auteurs, de longues récitations, enfin des exercices écrits en prose et en poésie latines, tels étaient les moyens principaux employés par les jésuites et transmis par eux aux collèges de l'Université. Sans doute, nous sommes loin de croire que l'instruction secondaire ait pour objet unique ou essentiel l'art d'écrire dans la langue de Cicéron : mais le but une fois admis par hypothèse, il faut reconnaître que les jésuites avaient admirablement combiné leurs méthodes scolaires pour l'atteindre.

Il n'est peut-être pas difficile de devenir un bon latiniste, quand on ne songe à devenir que cela. Or, pendant tout son séjour au collège, l'élève des jésuites n'a pas d'autre préoccupation que l'étude de la langue latine. La *Ratio* fait, il est vrai, une petite part à l'*érudition*, c'est-à-dire aux connaissances historiques. Mais c'est seulement à propos des auteurs expliqués en classe que le professeur entrera dans quelques détails sur les mœurs des peuples, sur les événements de l'histoire. « L'érudition, dit la *Ratio*, ne sera employée qu'avec mesure, afin d'exciter de temps en temps l'esprit, sans empêcher l'étude de la langue. » L'histoire ne pénétrait donc dans les premiers collèges des jésuites que par une porte de derrière, pour ainsi dire, accidentellement, à propos d'un texte grec ou latin. L'histoire moderne et l'histoire de France étaient entièrement laissées de côté. Un Père a écrit de notre temps : « L'histoire est la perte de celui qui l'étudie ». Ce dédain systématique de l'histoire jette à lui seul un grand jour sur l'inspiration générale des études des jésuites. Les faits historiques, comme tout ce qui constitue un enseignement positif, répugnent à un système de formalisme et d'éducation superficielle.

Les auteurs anciens eux-mêmes n'étaient pas expliqués à fond et en entier : on procédait par morceaux choisis, par extraits. On craignait d'appliquer la méthode que Bossuet pratiquait avec le Dauphin : l'étude d'un auteur poursuivie d'un bout à l'autre de ses ouvrages. En d'autres termes, ce n'étaient pas les auteurs anciens dans leur vérité, dans leur intégrité, que les jésuites faisaient connaître aux jeunes gens. Forcés par le goût du temps de faire entrer les lettres antiques dans leur plan d'éducation, ils espéraient, par les travestissements, par les suppressions qu'ils se permettaient, déguiser assez les auteurs pour que l'élève n'y reconnût pas le vieil esprit humain, l'esprit de la nature. Leur rêve était de transformer les auteurs païens en propagateurs de la foi. « L'interprétation des auteurs, dit le P. Jouvency, doit être faite de telle sorte que, quoique profanes, ils deviennent tous les hérauts du Christ (*Christi præcones quodammodo fiant*). » Le but de la Société de Jésus, ne l'oublions pas, était exclusivement de faire des catholiques. « On s'occupera des belles-lettres, disent les *Constitutions*, afin d'arriver plus aisément à mieux connaître et à mieux servir Dieu. »

Allant jusqu'au bout dans cette voie, les jésuites en venaient à considérer dans les auteurs profanes les mots plus que les choses. Même arrangés, en effet, et expurgés par une censure scrupuleuse, les auteurs profanes se prêtaient difficilement au rôle de prédicateurs chrétiens qu'on voulait leur faire jouer. Il fallait donc diriger l'attention des élèves, moins sur l'esprit qui les anime, sur les pensées où se manifestent la fierté, l'indépendance et la dignité humaines, pensées peu conformes à l'esprit de la Société de Jésus, que sur les élégances du langage ou les finesses de l'élocution, sur la forme qui, elle au moins, n'est d'aucune religion et ne pouvait en rien porter atteinte à l'orthodoxie nouvelle. De là est sorti ce qu'on a si justement appelé le formalisme jésuitique, plus préoccupé de la forme extérieure des idées que des idées elles-mêmes. De sorte que, par un détour, l'éducation retombait, avec les jésuites, dans le vice fondamental de la discipline du moyen âge, l'abus de la forme. Seulement, au moyen âge, la forme, c'était le raisonnement, l'argumentation rude et grossière, le barbare syllogisme. Ce que les jésuites mettaient à la place, c'était la forme littéraire, l'élégante rhétorique, avec des tours ingénieux, des procédés brillants, des figures aimables.

Il est donc évident que les jésuites cherchaient dans la lecture des anciens, non un instrument d'éducation morale et intellectuelle, mais simplement une école de beau langage. Sur ce point, les aveux abondent dans leurs écrits ; mais il n'en est pas de plus expressif que celui du général Beckx, qui dit en propres termes, dans une lettre déjà citée : « Les gymnases resteront ce qu'ils sont de leur nature, une gymnastique de l'esprit, qui consiste beaucoup moins dans l'assimilation de matières réelles, dans l'acquisition de connaissances diverses, que dans une *culture de pure forme* ». Il ne s'agit pas, on le voit, de développer l'intelligence proprement dite, c'est-à-dire la faculté qui, après avoir réfléchi sur les pensées des autres, s'émancipe et se risque à penser par elle-même. Ce sont les facultés superficielles de l'esprit que les jésuites cherchent à exercer et à occuper, afin que l'élève se résigne plus facilement à laisser inactives les forces intimes de sa raison et, s'il se peut, qu'il ne les soupçonne même pas. Ils donnent beaucoup de temps aux exercices de mémoire, ils excitent l'imagination, ils disciplinent le goût. Mais ils craignent de remuer les profondeurs de l'âme humaine et d'y faire surgir, d'y évoquer ce redoutable esprit d'examen et de réflexion personnelle auquel Descartes, leur élève pourtant, a fait un appel qui a été entendu ; cette raison affranchie qui cite devant elle toutes les croyances, pour les accepter, si elle y voit luire l'évidence, pour les repousser, si elle ne peut s'en rendre compte et les mettre d'accord avec elle-même. Trouver pour l'esprit des occupations qui l'absorbent, qui le bercent comme un rêve, sans l'éveiller tout à fait ; appeler l'attention sur les mots, sur les tournures, afin de réduire d'autant la place des pensées ; provoquer une certaine activité intellectuelle prudemment arrêtée à l'endroit où à une mémoire ornée succède une raison réfléchie : en un mot, agiter l'esprit, assez pour qu'il sorte de son inertie et de son ignorance, trop peu pour qu'il agisse véritablement par lui-même, par un déploiement viril de toutes ses facultés, telle est la méthode des jésuites. Elle est bonne pour former, non pas des hommes, mais de grands enfants. « Le plus souvent, dit un de nos contemporains, le comte autrichien François Deyn, l'élève des jésuites restera ce que les jésuites ont fait de lui, un esprit borné, non développé, incapable de se passer de la direction paternelle du jésuitisme. » Les jésuites, dit dans le même sens Macaulay, semblent avoir trouvé le point jusqu'où l'on peut pousser la culture intellectuelle sans arriver à l'émancipation intellectuelle.

Nous en avons dit assez pour caractériser l'enseignement donné par les jésuites, et qui pourrait être résumé ainsi : le moins possible de connaissances positives, rien que des exercices purement formels. Les études scientifiques étaient négligées, comme l'histoire. La philosophie était réduite, ou peu s'en fallait, à la dialectique syllogistique.

Sans doute, il faut tenir compte du temps et reconnaître que dans les siècles suivants les jésuites ont suivi le mouvement général qui a si prodigieusement élargi les cadres de l'enseignement scientifique. Mais ils l'ont fait par nécessité plus que par conviction, parce qu'il fallait se plier aux exigences des

programmes d'examen, avec défiance plus qu'avec sympathie, sans bien comprendre, ce semble, le rôle que les études scientifiques doivent jouer dans le développement de l'esprit humain. Les langues anciennes étudiées un peu mécaniquement, voilà, à vrai dire, le seul enseignement que les jésuites aient pratiqué avec amour et avec foi.

Même au dix-huitième siècle, les jésuites persistaient dans leurs anciennes méthodes. Il suffit pour s'en convaincre d'étudier les rapports qui furent présentes, en 1762, au Parlement de Paris par les officiers municipaux ou royaux de toutes les villes où les jésuites possédaient des collèges. On y saisit sur le vif et dans toute sa sincérité l'expression des besoins dont le bon sens populaire reconnaissait l'urgence et que la Société de Jésus se refusait à satisfaire. Presque partout ce sont les mêmes doléances et les mêmes projets de réforme. Donnons-en quelques exemples.

Les officiers du bailliage d'Auxerre se plaignent que les écoliers n'étudient dans les classes que quelques auteurs latins, et qu'ils en sortent sans que jamais on leur ait mis dans les mains un seul auteur français. Les officiers royaux de Moulins insistent pour qu'il y ait par semaine au moins une heure de chaque classe consacrée à l'histoire de France. A Orléans, le mémoire de la municipalité appuie sur la nécessité « de faire enseigner aux enfants la langue française et de la leur apprendre par principes ». A Montbrison, de même, on demandait que l'on s'occupât principalement d'apprendre aux enfants leur langue et l'histoire de leur patrie, et que, par le récit des vertus des grands hommes de leur pays, on leur inspirât le désir de leur ressembler; enfin, « que l'on donnât aux enfants une teinture de géographie, surtout de celle de leur pays ». Ces études modernes de la langue et de la littérature française, et aussi de l'histoire nationale, ces études réelles et nécessaires que l'on réclamait de toutes parts, étaient précisément celles que la Compagnie de Jésus, obstinément asservie à son formalisme, répugnait le plus et répugnera toujours à mettre en leur rang, qui est le premier.

L'intérêt de l'enseignement des jésuites réside donc beaucoup moins dans leurs programmes, dans leurs méthodes, que dans l'esprit général qui domine leur pédagogie et qui en est l'âme. Or les jésuites sont des religieux, mais ils ne ressemblent pas aux autres religieux; ils appartiennent à la grande famille catholique, mais ils ont leur physionomie personnelle. Au milieu des vastes associations que la foi a semées dans le monde, ils constituent une espèce à part; de tous les corps de la chrétienté, ils sont le plus discipliné et le plus fort; ils ont gardé l'empreinte du génie de leur fondateur.

Ignace de Loyola savait, pour avoir lu l'histoire du moyen âge, ou bien avait compris d'instinct, quels ont été, quels peuvent être les défauts inhérents aux institutions monastiques. L'écueil du religieux, c'est que son esprit se perde dans des contemplations, dans des rêveries, fécondes peut-être pour la foi, mais stériles pour l'étude, qui élèvent l'âme individuelle, mais qui la laissent impuissante pour l'action. Aussi Loyola a-t-il interdit à ses disciples l'excès des prières et des méditations. Rien de moins mystique que l'esprit des jésuites; de là le secret de leur force en ce qui concerne le gouvernement des âmes, et cette opiniâtreté invincible qu'ils apportent dans l'accomplissement de leurs projets. Absorbés dans l'extase, usés par l'ascétisme, les jésuites auraient-ils pu consacrer à l'œuvre de l'éducation une attention aussi soutenue et une pareille force de volonté?

Mais ce qui donne surtout à l'enseignement jésuitique sa puissance et son relief, c'est le principe d'obéissance devenu le mot d'ordre de tous les membres de la Société, depuis le plus humble jusqu'au plus éminent. On ne fait de grandes choses dans le monde que par l'accord des volontés. Ce sont les indisciplinés qui agitent l'humanité. Ce sont les disciplinés qui la mènent. Or, jamais le sentiment de la discipline n'a été poussé plus loin que dans la Société de Jésus : « Renoncer à ses volontés propres est plus méritoire que de réveiller les morts. » — « Il faut nous attacher à l'Eglise romaine au point de tenir pour noir un objet qu'elle nous dit noir, alors même qu'il serait blanc. » — « La confiance en Dieu doit être assez grande pour nous pousser, en l'absence d'un navire, à passer les mers sur une simple planche. » — « Quand même Dieu t'aurait préposé pour maître un animal privé de raison, tu n'hésiterais pas à lui prêter obéissance, ainsi qu'à un maître et à un guide, par cette seule raison que Dieu l'a ordonné ainsi. » Quels prodiges de dévouement n'est-on pas en droit d'attendre d'une Société où des milliers de volontés abdiquent tout mouvement propre pour marcher du même pas au même but, pour avancer, sans rébellion d'amour-propre, sans tâtonnements stériles, dans une voie invariable? Le bon ordre, condition essentielle des études; la suite dans le but et dans les méthodes, sans laquelle on s'égare d'essai en essai, d'expérience en expérience; la discipline enfin, qui empêche tout écart de la part du maître; n'est-il pas évident que tous ces avantages sont réalisés dans les collèges d'une Société qui se soumet à la loi de l'obéissance passive, et qui marche comme un régiment?

Disons encore que, inférieurs à leur tâche sous tant de rapports, les jésuites, sur un point, n'ont rien à envier à personne : nous voulons parler de ce dévouement, de ce zèle professionnel, qui supplée souvent à l'insuffisance des méthodes, et qu'on ne saurait leur contester.

Mais à côté du bien, il faut voir le mal : à côté des bons résultats de la discipline jésuitique, que de dangers à craindre! Le système de l'obéissance absolue, de l'obéissance aveugle, supprime toute liberté, toute spontanéité. L'originalité est interdite. C'est un crime d'ouvrir une voie nouvelle. L'action personnelle vivante d'un maître qui obéit à son génie est chose inconnue chez les jésuites. Une monotonie insipide est souvent le défaut de leurs classes. Qu'on relise les *Constitutions*, et l'on verra jusqu'à quelle puérilité y est poussée la manie de la réglementation. Il est prescrit d'éviter les plis au front, au nez, afin que la sérénité extérieure rende témoignage de la gaîté de l'âme. Quand on s'entretient avec des personnes de qualité, il faut les regarder non dans le blanc des yeux, mais en dessous. On indique exactement la façon dont il faut tenir la tête, les mains, remuer les yeux, les lèvres. La vie entière est règlementée. Le jésuite ne s'appartient plus. Il est un règlement en action. Son existence mécanique, automatique, est une sorte de mort spirituelle. « Il faut se laisser gouverner par la divine Providence agissant par l'intermédiaire des supérieurs de l'ordre, comme si l'on était un *cadavre* que l'on peut mettre dans n'importe quelle position et traiter suivant son bon plaisir; ou encore comme si l'on était un *bâton* entre les mains d'un vieillard qui s'en sert comme il lui plaît. » Et, comme on craint que l'esprit humain, que le *moi* ne se révolte un jour ou l'autre contre cet asservissement moral, contre cet esclavage du sentiment et de la pensée, la surveillance la plus minutieuse est organisée. Avant 1762, le général de l'ordre recevait par an six mille cinq cent quatre-vingt-quatre rapports. « Nul monarque de la terre, dit un historien, n'est aussi bien renseigné que le général des jésuites. » Que peut être l'éducation dirigée par de tels maitres, sinon une véritable tyrannie déguisée sous une douceur feinte, un despotisme insinuant qui ravit aux hommes toute liberté? N'est-il pas à craindre que les jésuites, instruments serviles d'une volonté supérieure, ne soient disposés à généraliser l'idéal de vertu qui leur est imposé à eux-mêmes, à le proposer à leurs disciples? N'est-il pas à craindre qu'ils ne tendent à développer l'habitude de l'obéissance irréfléchie, de la souplesse, de l'humilité, plutôt que les fortes vertus du caractère, le sentiment de la dignité personnelle, la conscience du droit, le courage et l'indépendance?

L'éducation jésuitique a été combinée en définitive plutôt pour former des gentilshommes aimables que pour créer des âmes humaines, complètes et en possession de toutes leurs forces : elle n'est pas assez générale. En outre, elle détourne trop l'attention de l'élève sur des intérêts étrangers aux intérêts du pays : elle n'est pas assez patriotique. Elle a d'autres défauts encore. Le plus grand est peut-être que, pour

les jésuites, l'éducation est un moyen, non un but; un moyen de propagande religieuse et d'influence politique. Les jésuites ne sont pas des pédagogues assez désintéressés pour nous plaire. Il faut à l'éducateur véritable ce détachement des intérêts de parti qui lui permet de ne voir dans l'élève qu'un esprit à cultiver et une âme à former. Et qu'on ne dise pas que l'influence morale des jésuites est compensée par l'excellence de leurs méthodes d'instruction. Nous avons montré que leurs méthodes sont factices, artificielles et superficielles, et, sur ce point, tous les observateurs impartiaux sont de notre avis.

« Pour l'instruction, dit M. Bersot, voici ce qu'on trouve chez eux : l'histoire réduite aux faits et aux tableaux, sans la leçon qui en sort sur la connaissance du monde, les faits même supprimés ou changés, quand ils parlent trop; la philosophie réduite à ce qu'on appelle la doctrine empirique, et que M. de Maistre appelait la philosophie du rien, sans danger qu'on s'éprenne de cela; la science physique réduite aux récréations, sans l'esprit de recherche et de liberté; la littérature réduite à l'explication admirative des auteurs anciens et aboutissant à des jeux d'esprit innocents.... A l'égard des lettres, il y a deux amours qui n'ont de commun que le nom : l'un fait des hommes, l'autre de grands adolescents. C'est celui-ci qu'on trouve chez les jésuites : ils amusent l'âme. »

En résumé, plus on voudra former des hommes, plus on aimera dans l'éducation la franchise, dans l'instruction l'étendue et la profondeur; plus on recherchera la fermeté de la volonté, l'indépendance de l'esprit, la droiture du cœur, et plus l'enseignement des jésuites perdra de son crédit et de son autorité.

[Gabriel Compayré.]

**JEUNES DÉTENUS.** — Voir *Mineurs délinquants*.

**JOLY.** — Claude Joly (1607-1700), chanoine et chantre de Notre-Dame de Paris, exerça en cette qualité les fonctions de collateur, juge et directeur des petites écoles de grammaire de la ville de Paris dans la seconde moitié du dix-septième siècle. On a de lui un ouvrage intitulé : *Avis chrétiens et moraux pour l'instruction des enfants*, 1675. Mais ce qu'il a laissé de plus remarquable est son *Traité historique des écoles épiscopales et ecclésiastiques*, 1678 : ce traité est consacré à défendre « les droits des chantres, chanceliers et escolastres des églises cathédrales de France, particulièrement du chantre de l'église de Paris, sur les écoles qui leur sont commises, contre les entreprises de ceux qui troublent l'ordre ancien et canonique qui doit y être maintenu pour la bonne éducation et instruction de la jeunesse ». Nous avons cité les passages les plus caractéristiques de ce plaidoyer à l'article *Ecolâtre*.

C'est sous l'administration du chantre Claude Joly que Me Martin Sonnet, chanoine de Saint-Jean-le-Rond et promoteur des petites écoles, a publié le curieux livre intitulé : *Statuts et règlemens des petites écoles de grammaire de la ville, cité, université, faubourgs et banlieue de Paris*, 1672. — Voir *Chantre* et *Paris*.

**JOMARD.** — François-Edme Jomard, né à Lyon le 17 novembre 1779, mort à Paris le 23 septembre 1862, fut l'un des fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, dont il resta comme la vivante personnification pendant plus de quarante-sept années. Après de fortes études à l'Ecole polytechnique et à l'Ecole d'application du génie géographe, il fut désigné, en l'an VI, pour faire partie de l'expédition d'Egypte avec le grade de capitaine du génie. Il prit en cette qualité une part active aux travaux de l'Institut d'Egypte, et plus tard, en l'an XI, fut nommé membre de la commission chargée de les publier. La direction de cette publication considérable, qui ne s'acheva qu'en 1825, lui fut entièrement confiée à partir de 1807, après la mort de Lancret.

Dans un voyage en Angleterre, entrepris en 1814 pour rechercher des documents restés aux mains des Anglais et qui faisaient lacune dans les travaux de la commission scientifique égyptienne, il eut l'occasion de voir fonctionner la méthode d'enseignement mutuel, et ne fut pas moins frappé de ses résultats et de ses avantages que l'avaient été MM. De Gérando, de Laborde, et de Lasteyrie, qui avaient visité vers le même temps les écoles de Bell et de Lancaster. Lorsque, pendant les Cent-Jours, le ministre Carnot, en exécution du décret du 27 avril 1815, chargea une commission de cinq membres de lui donner son avis sur les meilleures méthodes d'enseignement primaire, Jomard fut appelé à en faire partie : il eut pour collègues MM. de Laborde, de Lasteyrie, de La Rochefoucauld-Liancourt et l'abbé Gaultier. En même temps, sur l'initiative de De Gérando, se fondait la Société pour l'instruction élémentaire, et Jomard en devint aussitôt l'un des secrétaires. L'année suivante, M. de Chabrol, redevenu préfet de la Seine après le second retour des Bourbons, plaçait Jomard à la tête du bureau de l'instruction publique de la capitale.

En sa double qualité de fonctionnaire et de membre de la Société pour l'instruction élémentaire, Jomard rendit de 1816 à 1830 les services les plus signalés à la cause de l'éducation populaire. C'est à lui que l'on doit la composition des premiers tableaux de lecture, des tableaux de grammaire et des tableaux d'arithmétique destinés aux écoles mutuelles. Il encouragea de toutes ses forces l'introduction du chant et de la gymnastique dans l'enseignement primaire. A chaque séance générale annuelle de la Société, il présentait un rapport sur les progrès de l'enseignement primaire, non seulement à Paris, mais encore dans tous les départements de la France et même à l'étranger, où il entretenait de nombreuses correspondances. Partisan décidé du principe de l'enseignement obligatoire, il ne cessa d'en réclamer l'application : c'est ainsi qu'en 1828 il adressa aux Chambres une pétition signée : *Un membre de la Société pour l'instruction élémentaire*, dans laquelle il demandait la mise à exécution de la loi du 3-14 septembre 1791, qui déclarait qu'il serait créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, et gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables à tous les hommes.

Son zèle pour l'éducation populaire ne l'empêchait pas de continuer à consacrer une grande partie de son temps à ses travaux scientifiques. En 1818, il avait été élu membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres; en 1821, il se joignit à Laplace, à Cuvier, à Malte-Brun, pour fonder la Société de géographie. En 1828, M. de Martignac le nomma conservateur du département des cartes et documents géographiques à la Bibliothèque royale : il conserva cette importante fonction jusqu'à la fin de sa vie.

Lorsqu'en 1830 la Société pour l'instruction élémentaire chargea une commission de préparer un projet de loi sur l'intruction primaire, ce fut Jomard qui, au nom de cette commission, lut, dans la séance du 5 janvier 1831 du Conseil d'administration, l'exposé des motifs et les articles du projet.

En avril 1830, la Société avait été reconnue comme établissement d'utilité publique. Sous l'empire du nouveau règlement, qui ne permettait plus la perpétuité des fonctions, Jomard fut élu en 1831 secrétaire général, en 1832 vice-président, en 1833 président, et enfin, en 1834, il reçut le titre de président honoraire. Ce titre lui eût permis de prendre une part moins active aux travaux de la Société; mais il n'en continua pas moins à y apporter une coopération assidue. Signalons, parmi ses contributions à l'organe de la Société, les notices qu'il rédigea sur B. Wilhem (1842), sur De Gérando (1843), sur Francœur (1851).

En 1848, Jomard crut le moment favorable pour essayer une nouvelle campagne en faveur de l'enseignement obligatoire. « Sur sa proposition, dit M. Godard de Saponay (*Notice sur la vie et les travaux de F.-E. Jomard* dans le *Journal d'éducation populaire*, mai 1863), dans la séance du 8 mai 1848, une commission fut nommée et chargée d'élaborer un projet dans lequel serait formulé le principe de l'obligation de l'instruction primaire.

« Il y attachait une telle importance, ajoute son biographe, que ce fut l'objet de toutes ses préoccupations jusqu'à la fin de son existence. En 1859, sur sa demande, la question fut encore discutée et examinée de nouveau; enfin, dans la séance générale du 24 juin 1860, la der-

nière où la Société vit encore son vénérable président honoraire à sa tête, M. Jomard ne laissa pas échapper cette occasion d'exprimer une dernière fois son vœu patriotique, en disant dans son allocution : « Grâce au » précieux appui de l'administration, la Société espère » voir couronner ses vœux les plus ardents et les plus » chers, l'extension illimitée de l instruction populaire » au moyen de l'enseignement obligatoire, l'adoption » générale des exercices gymnastiques dans toutes les » espèces d'écoles, enfin celle du chant scolaire, qui » concourent toutes ensemble à rendre l'homme sain » de corps et d'esprit, à faire de tout citoyen un être » moral, utile et dévoué à son pays. »

« Le dernier vœu de cet homme de bien ne put être exaucé de son vivant; à la dernière séance du Conseil d'administration à laquelle il assista, il répétait encore à ses amis : « L'enseignement élémentaire sera un » jour obligatoire, mais malheureusement je ne le » verrai pas. »

En effet, deux mois plus tard, le digne apôtre de l'éducation populaire, que son âge n'avait pas empêché de rester fidèle jusqu'à son dernier jour à ses travaux habituels, était soudainement enlevé par une attaque d'apoplexie, à l'âge de quatre-vingt-trois ans.

Jomard a été, au milieu de nous, le dernier représentant de cette forte génération qui, au lendemain des désastres de 1814 et de 1815, s'appliqua à relever la France par la diffusion de l'instruction primaire. Sa mémoire est indissolublement unie à celle des services qu'a rendus pendant un demi-siècle, à la cause de l'enseignement populaire, la Société dont il fut l'infatigable collaborateur.

**JOUBERT**. — Moraliste ingénieux, délicat, mais un peu précieux et trop raffiné, Joubert (1754-1824) avait d'abord enseigné chez les Doctrinaires de Toulouse : plus tard, devenu l'ami de Fontanes, le premier grand-maître de l'Université, il fut nommé inspecteur général des études. Dans ses œuvres, publiées après sa mort sous le titre de *Pensées et correspondance*, il est souvent question d'éducation, et ses réflexions sur ce sujet témoignent de beaucoup de finesse d'esprit, mais aussi de beaucoup de préjugés.

Notons d'abord des maximes de discipline un peu sévères : « Il faut que l'enfant craigne; la crainte trempe les âmes ». On pourrait soutenir qu'elle les affaiblit. « La crainte fixe l'amour. » N'est-il pas vrai plutôt qu'elle l'empêche de naître? « N'habituez pas l'enfant à être sensible. »

Remarquons surtout que Joubert se défie de trop d'instruction. Dans les lettres intéressantes adressées à son ami Fontanes à propos du mémoire de Cuvier sur l'instruction publique en Hollande, il se plaint que l'on étende les programmes de l'instruction primaire : « Que le ciel préserve les enfants du peuple d'être propres à apprendre tout ce que le ministre de Hollande veut qu'on leur enseigne. Ils ne seraient plus capables de travailler. Il y a dans tout cela du luxe et de la prodigalité. » Amoureux des lettres anciennes dont il parle avec un goût exquis, Joubert dédaigne l'histoire, la géographie, et en général les études modernes.

Ajoutons que, quoique conseiller de l'Université, Joubert ne cachait pas sa préférence pour l'éducation donnée par les religieux. « Ce que j'aime le plus au monde, après un jésuite, disait-il, c'est un janséniste pieux. »

Tel était l'esprit pédagogique, étroit et par suite un peu faux, d'un homme qui par sa situation officielle, comme par ses relations avec Fontanes, a été l'un des collaborateurs de l'Université impériale dans ses premiers débuts. Quel qu'ait été le talent de Joubert comme penseur et comme écrivain, il est impossible de voir en lui autre chose qu'un admirateur attardé des vieilles méthodes pédagogiques, et un ami plus que froid de l'instruction. [GABRIEL COMPAYRÉ.]

**JOUFFROY**. — Théodore-Simon Jouffroy, professeur et philosophe, est né au hameau des Pontets (Jura) en 1796 et mort à Paris en 1842. Après avoir commencé ses études au lycée de Dijon, Jouffroy entra à l'Ecole normale en 1814 et, dès 1817, y devint répétiteur pour la philosophie en même temps qu'il était chargé d'un cours au collège Bourbon. L'Ecole normale ayant été fermée en 1822, il donna chez lui des cours particuliers qui commencèrent sa réputation; les articles qu'il publia dans le *Globe* et le *Courrier français*, entre autres l'article fameux : *Comment les dogmes finissent*, achevèrent de le mettre en vue. Adversaire du gouvernement de la Restauration, il fut bien traité par la monarchie de Juillet : après 1830, il devint maître de conférences à l'Ecole normale, adjoint de Royer-Collard à la Sorbonne dans la chaire d'histoire de la philosophie moderne, professeur de philosophie ancienne au Collège de France; enfin, en 1840, lorsque Cousin fut nommé ministre de l'instruction publique, Jouffroy le remplaça au Conseil royal de l'instruction publique. En 1831, les électeurs de Pontarlier l'avaient élu député.

Nous n'avons pas à l'apprécier ici comme philosophe; et nous aurions seulement à dire que, comme député, comme haut fonctionnaire de l'enseignement, il ne joua qu'un rôle assez effacé, s'il n'avait pris part assez malencontreusement à la campagne qui fut menée, à un moment, contre les écoles normales d'instituteurs. Les émeutes fréquentes, les nombreux attentats contre la personne du roi, amenèrent entre 1835 et 1840 un mouvement de réaction : certains hommes politiques se persuadèrent qu'il n'était plus possible de gouverner sans le concours de l'Eglise. En 1837, dans la discussion de la loi sur l'enseignement secondaire, Guizot disait : « Nous sommes très frappés de l'état d'inquiétude, de fermentation, de trouble où vivent un si grand nombre d'esprits.... Croyez-vous que les idées, les convictions, les espérances religieuses ne soient pas un des moyens, et je dirai, sans hésiter, le moyen le plus efficace pour lutter contre ce mal, pour faire rentrer la paix dans les âmes, cette paix intérieure et morale sans laquelle on ne rétablira jamais la paix extérieure et sociale? » Pour le rétablissement de cette paix sociale, on pensait que l'instituteur pourrait être un instrument précieux, mais à la condition qu'il fût dans la main du curé; et l'on sentait qu'il n'y consentirait qu'autant qu'il serait humble d'esprit. Donc, il fallait modifier l'enseignement et l'éducation donnés dans les écoles normales, qu'on accusait de former des ambitieux et des révoltés.

A prendre les choses en gros, tels étaient bien les sentiments des membres de l'Académie des sciences morales et politiques qui, en 1838, mirent au concours cette question : « Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des écoles normales primaires considérée dans ses rapports avec l'éducation morale de la jeunesse? » Jouffroy se fit très décidément l'interprète de cette manière de voir, lorsqu'il présenta en 1840 son rapport sur le concours. Voici comment il posait les termes du problème que les concurrents avaient eu à résoudre : « Ou vous refusez aux maîtres la lumière, et alors ils pourront avoir l'humilité de leur condition, mais ils n'auront pas la capacité de leur tâche; ou vous la leur donnerez, et alors vous aurez créé en eux du même coup la capacité et la révolte. Terrible problème.... On ne conçoit que deux solutions possibles : l'une plus parfaite, le dévouement avec beaucoup de lumières; l'autre plus pratique, le contentement avec très peu. » Sans hésiter, Jouffroy optait pour la seconde; car, ajoutait-il, « la religion étant la base de la morale, le succès de l'instituteur moral exige non seulement la neutralité, mais la bienveillance et, s'il se peut, le concours du prêtre; il faut donc ramener celui-ci, et pour cela créer un instituteur qui lui convienne en même temps qu'à l'Etat ». Voilà ce qu'avait très bien compris l'auteur du mémoire couronné, qui réduisait à un minimum la culture à donner dans les écoles normales. « Ce que cette réforme a de bon, disait Jouffroy, c'est qu'elle est pratique,... c'est qu'elle porte le cachet dont tout l'ouvrage est empreint, celui de l'administrateur et de l'homme politique. » Or, le lauréat, Th.-H. Barrau, était un modeste principal de collège. Curieux exemple des erreurs où mène la timidité politique qui dévie les consciences les plus droites et fausse les esprits les plus distingués.

[MAURICE PELLISSON.]

**JOURNAL DE CLASSE.** — Le *journal de classe* était un registre « destiné à recevoir, jour par jour, la préparation résumée des matières enseignées aux élèves des trois divisions, matin et soir » (Arrêté du 17 avril 1866).

Il serait difficile de remonter à l'origine du journal de classe et d'en tracer une histoire même abrégée. On peut affirmer toutefois que, du jour où il y eut de bons instituteurs, — et cela date de loin, — ce journal fut tenu sous une forme ou sous une autre. Qu'est-ce, en effet, que la rédaction d'un journal de classe, sinon la préparation écrite et plus ou moins développée du travail de chaque jour de l'instituteur? Or, quand un travail est aussi compliqué et aussi délicat que celui de l'école primaire, n'est-il pas naturel de penser qu'il y eut de tout temps des maîtres qui sentirent le besoin de donner à la préparation de ce travail une forme précise, et qui, pour mieux assurer leur marche et la rendre plus rapide et moins fatigante, jugèrent qu'il n'était pas inutile de placer à l'avance des jalons sur la route à parcourir et comme des poteaux indicateurs à ses nombreux carrefours?

Ce fut vers 1850, croyons-nous, que l'usage du journal de classe commença à se généraliser, peut-être à l'imitation de ce qui se fit, par ordre, à cette époque, dans les établissements d'instruction secondaire. On sait, en effet, qu'à cette date un même emploi du temps fut imposé à tous les professeurs des lycées et collèges, et que, pour contrôler l'exacte observation du règlement nouveau, on les obligea à consigner, jour par jour, sur un registre spécial, les différents exercices de la classe. Ce que ce malencontreux journal provoqua de plaintes et de protestations dans les lycées, et quelles furent sa triste fortune et sa fin prématurée, on le sait aussi. Mais ce qui était inutile et vexatoire dans l'enseignement secondaire, ce qui pouvait, à bon droit, passer pour une marque imméritée de défiance, parut avoir sa raison d'être dans l'enseignement primaire, et, transporté dans un autre milieu, le journal de classe rencontra de nombreux défenseurs, et, pour un temps, une fortune meilleure.

Si nos souvenirs sont exacts, c'est M. Villemereux qui, le premier, institua, vers 1851, le journal de classe dans le département du Loiret. L'exemple ne tarda pas à être suivi en d'autres départements, et, chose singulière! ce furent surtout les inspecteurs d'académie, presque tous anciens professeurs de lycée, et, comme tels, ayant subi avec la même impatience que leurs collègues l'obligation du journal de classe, qui s'en firent les champions convaincus, adorant ainsi dans l'enseignement primaire ce qu'ils auraient voulu brûler alors qu'ils appartenaient à l'enseignement secondaire. Ce ne fut là, au surplus, qu'une inconséquence apparente, et nous croyons qu'il ne nous serait pas difficile de donner la raison de cette contradiction.

Ce qui paraît certain, c'est que les partisans du journal de classe à l'école primaire poussèrent un peu trop loin leur faveur et que, croyant avoir trouvé une panacée, ils en prescrivirent l'usage à haute dose. C'est, du moins, ce qui semble ressortir de la circulaire explicative de l'arrêté du 17 avril 1866, où se trouve blâmée l'obligation imposée aux instituteurs de tenir « un journal de classe très compliqué, qui doit recevoir le texte complet des devoirs et l'indication de tous les exercices et des leçons à donner aux élèves ». Visiblement, il y avait abus, et, comme il arrive presque toujours, l'abus amena la règlementation, et cette fois, nous n'hésitons pas à le reconnaître, ce fut une règlementation à outrance.

L'arrêté du 17 avril 1866 condamna le journal de classe tel qu'il existait alors, et ce journal aux allures libres et peut-être exubérantes, mais portant du moins l'empreinte, bonne ou mauvaise, de la personnalité des maîtres, fut remplacé par un registre uniforme, fourni par la commune, dont la tenue était obligatoire, qui devait rester aux archives de l'école, et sur lequel chaque instituteur était tenu de consigner chaque jour, non plus en quelques lignes, mais en quelques mots, l'indication des différents exercices du lendemain. Encore un peu, on eût inventé une sténographie à l'usage du journal de classe. Ce fut la cause de tout le mal. Au lieu de recourir aux conseils, aux sages directions pédagogiques, pour corriger les abus et réprimer le zèle intempérant de quelques-uns, on procéda par injonction, et l'on enferma les maîtres dans un cadre sans élasticité, où chaque chose dut trouver sa place et une place mesurée à l'avance.

Qui ne se rappelle ce cadre étroit, toujours le même, avec ses vingt-cinq ou trente compartiments que l'instituteur était tenu de remplir chaque jour, véritable lit de Procuste sur lequel il devait étendre et mutiler sa pensée? Qui n'a vu cette rédaction morne et froide où revenaient sans cesse, avec une monotonie désespérante, des indications comme celles-ci : « *Ecriture*: modèle n° 7; — *Lecture* : Fables de La Fontaine, liv. IV, fab. 6; — *Grammaire* : les trois premiers paragraphes du pronom; — *Calcul* : problème n° 16 du recueil de...; — *Histoire* : Henri IV, chap. XV du Précis... », et ainsi du reste, pendant toute une page, pendant toute l'année, pendant toutes les années suivantes ! Tâche ingrate et rebutante, que les instituteurs prirent vite en dégoût; œuvre de suspicion, plutôt que de pédagogie, qui lassa à la longue les meilleures volontés !

Comment s'étonner dès lors du discrédit dans lequel tomba le journal de classe et de l'inutilité des recommandations des inspecteurs généraux, des inspecteurs d'académie, des inspecteurs primaires, gardiens scrupuleux, mais peu convaincus et encore moins écoutés, des prescriptions ministérielles? La foi manquait du haut en bas de la hiérarchie, et cela se vit bien lorsque, au mois de septembre 1881, les inspecteurs d'académie, réunis en conférence à Paris, furent consultés sur le maintien ou la suppression du journal de classe. Pas une voix ne s'éleva pour prendre la défense de ce malheureux journal, et l'arrêté du 14 octobre suivant prononça son arrêt de mort.

Son existence avait duré quinze années et son histoire n'avait rien eu de glorieux. Recommandé ici, dédaigné ailleurs, tenu négligemment presque partout, il fut, pendant quinze ans, comme un pensum quotidien infligé à tous les instituteurs de France, et, ainsi qu'il convient à un pensum, il fut mal fait. Il n'avait pas été le remède souverain qu'on espérait, sa disparition laissa peu de regrets. Cacherons-nous qu'elle causa quelque satisfaction?

Plusieurs se demandèrent pourtant si l'on n'était pas allé bien vite et trop loin, si vraiment le journal de classe était une mauvaise chose en soi; si, parce que l'idée avait été mal appliquée, il fallait la rejeter absolument; si, enfin, au lieu de supprimer, il n'eût pas mieux valu amender. Nous avouons sans peine que nous fûmes de ceux-là, et nous voudrions dire pourquoi. Si nous avions eu voix au chapitre, nous aurions plaidé les circonstances atténuantes en faveur du coupable, et demandé, non sa mort, mais sa conversion. Ce nous sera l'occasion d'expliquer sous quelle forme et à quelles conditions nous croyons fermement, encore aujourd'hui, que le journal de classe peut rendre d'utiles services à l'enseignement primaire.

Disons tout de suite que si l'on voulait nous ramener au fastidieux et stérile remplissage du journal de 1866, nous serions des premiers à protester, et nous avons assez sévèrement jugé ce *registre-modèle* pour qu'il ne soit point nécessaire d'insister sur ce point. Mais peut-être qu'en cherchant un peu, on eût trouvé un moyen terme entre ces deux solutions extrêmes: faire mal ou ne rien faire. Cette solution moyenne eût consisté, suivant nous, à tâcher de faire bien, en laissant les instituteurs libres, non pas de tenir ou de ne pas tenir de journal de classe, — nous n'avons aucune confiance dans cette sorte de liberté, — mais de le tenir à leur gré, suivant leur aptitude et suivant leur zèle, à leurs risques et périls; et la formule de notre solution eût pu être celle-ci : le journal de classe obligatoire, la forme de sa rédaction facultative.

Nous n'ignorons pas les objections que l'on peut présenter contre la première partie de cette formule. Le journal de classe, nous dit-on, c'est une tâche odieuse autant que stérile que vous infligez aux instituteurs; — c'est pour l'inspection un moyen de con-

trôle absolument illusoire, car l'inspecteur ne peut pas toujours vérifier à quel moment le journal a été fait; — on en a essayé d'ailleurs dans l'enseignement secondaire et on y a renoncé : pourquoi l'imposer à l'enseignement primaire, où il n'a pas eu un meilleur succès? — enfin, le journal de classe étant supprimé, les bons instituteurs ne se croiront pas dispensés pour autant de préparer leur classe, et c'est là le point essentiel.

C'est bien là, si nous ne nous trompons, toutes les objections qu'on peut nous faire : essayons d'y répondre.

Oui, le journal de classe tel que l'avait conçu l'arrêté du 17 avril 1866 était pour les maîtres une tâche ingrate et stérile; mais n'avons-nous pas dit pourquoi? et ne proposons-nous pas de rendre aux instituteurs ce qui fait le charme et le profit de tout travail intellectuel, le droit de le faire comme on l'entend, dans la mesure de ses forces et des besoins de son œuvre, suivant le temps dont on dispose, suivant même les dispositions d'esprit où l'on se trouve? N'avons-nous pas brisé le cadre inflexible et étroit où l'on prétendait enfermer toute initiative, étouffer toute personnalité? Comment, dès lors, une pareille tâche pourrait-elle être odieuse à des maîtres consciencieux, et, s'il s'agit des autres, qui en prendra souci et qui les plaindra? Aucune classe n'est bien faite, si elle n'a été préparée dans tous ses détails : c'est là désormais un axiome pédagogique; eh bien, pour faciliter cette préparation et la rendre fructueuse, on demandera aux maîtres de prendre quelques notes quand ils préparent leur travail du lendemain, de consigner, en quelques lignes, les réflexions que telle ou telle partie de leur préparation leur a suggérées, de marquer les points les plus importants de la leçon qu'ils se proposent de faire? Est-ce vraiment là un surcroît de travail qu'il faille faire entrer en ligne de compte? Ce qui est long et difficile, c'est de préparer sérieusement une classe; quant à prendre des notes, à écrire quelques lignes, une page au besoin, cela peut se faire tout en lisant, et la peine que cela donne est compensée et au delà par l'aisance avec laquelle on se meut le lendemain parmi les nombreux exercices de la classe, par la facilité avec laquelle on trouve la remarque appropriée, l'expression claire et l'explication exacte. Le corps et l'esprit, sans parler de l'enseignement, tout y gagne.

A un autre point de vue, il nous semble que ce serait s'exposer à un grand danger que de dispenser les jeunes maîtres de tenir un journal de classe et d'éclairer ainsi la route qu'ils auront à parcourir pendant de longues années. S'ils ne contractent pas de bonne heure l'habitude de prendre des notes sur ce qu'ils doivent enseigner et de disposer méthodiquement leur travail, combien leur faudra-t-il de temps pour devenir de bons instituteurs, et le deviendront-ils jamais? Ils ne sont ni assez mûrs, ni assez maîtres d'eux-mêmes et des matières de l'enseignement pour qu'une préparation mentale — car nous supposons que cette préparation est toujours faite — laisse dans leur esprit des traces suffisamment profondes et y mette assez de lumière. Est-il bien sûr d'ailleurs que cette préparation mentale ne sera pas souvent précipitée, superficielle, et par suite insuffisante? D'autre part, un directeur d'école a le devoir de contrôler et de diriger le travail de ses adjoints : comment le pourra-t il aussi utilement qu'il est nécessaire, s'il n'a pas sous les yeux une preuve écrite du soin que mettent ses auxiliaires à se conformer à ses conseils et à sa direction ? Il les verra à l'œuvre, dit-on; mais un directeur d'école ne peut pas être présent partout, et, dans l'intérêt de tous, ne vaut-il pas mieux qu'il donne des avertissements et fasse des observations avant la classe que pendant ou après? Un adjoint qui ne tient pas avec soin un journal de classe est comme un voyageur qui partirait pour un long voyage sans s'être muni de provisions : il sera obligé de se les procurer en route, au jour le jour; il arrivera tard ou bien n'arrivera pas.

Quant aux instituteurs qui ont déjà fait leurs preuves, le journal de classe ne leur est pas moins indispensable; mais, à notre avis, leur tâche n'est plus la même. Après quatre ou cinq ans d'enseignement, tantôt plus, tantôt moins, un maître intelligent et laborieux a fait les provisions dont nous parlions tout à l'heure : il a recueilli bon nombre de textes, de notes, d'observations; ces textes sont indiqués dans le journal de classe qu'il a eu soin de tenir régulièrement jusque-là; ses notes et ses observations y sont inscrites tout au long. Le gros de son travail est fait, il ne reste plus qu'à le compléter en y ajoutant chaque année ce que ne manquera pas de lui apprendre la pratique de l'enseignement. A un tel maître nous ne demanderions pas de recommencer tous les ans son journal de classe, nous lui demanderions seulement de le tenir au pair avec son esprit qui mûrit, son intelligence qui s'enrichit, son expérience qui s'accroît. Pour un pareil travail, des notes marginales suffiraient, et nous croyons qu'ainsi entendue la tenue obligatoire du journal de classe ne serait ni une tâche odieuse, ni une tâche stérile.

Ce ne serait pas davantage un moyen de contrôle inefficace pour l'inspection. Si l'on prétend que l'obligation que nous défendons sera souvent éludée ou violée, nous n'y contredirons pas : il y aura toujours des maîtres négligents et peu scrupuleux, et ce n'est pas la suppression du journal de classe qui les rendra laborieux et loyaux. Ils feront leur journal de classe après coup, la veille peut-être de l'inspection, s'ils sont prévenus à temps : cela s'est vu et se verra encore; mais en ont-ils mieux préparé leurs classes? et ne peut-on pas affirmer qu'ils ne les ont pas préparées du tout? La fraude est d'ailleurs facile à reconnaître, et un inspecteur habile ne s'y laissera pas prendre : la tenue de l'école contrôle la tenue du journal de classe et réciproquement. Qui ne voit, en effet, que l'inspection est à moitié faite, quand, en comparant le journal de classe avec l'emploi du temps et les cahiers de devoirs journaliers des élèves, un inspecteur peut s'éclairer en quelques minutes sur la marche de l'école, sur le choix des devoirs et des leçons, et même sur l'assiduité des élèves. « Pendant nos premières années, écrivait M. Trouillet, un inspecteur d'un grand mérite et qui est mort trop tôt pour l'enseignement, je n'attachais pas une grande importance à la tenue du journal de classe. Or, savez-vous ce que je finis par remarquer? c'est que les bonnes écoles étaient celles où le journal de classe était bien tenu; les médiocres, celles où il était négligé; les mauvaises, celles où on le laissait des semaines et des mois en blanc. Dans les premières, l'inspection se faisait correcte, précise, rapide et convaincante; dans les autres, on perdait son temps en questions, en réponses, en pourparlers; bref, on n'aboutissait pas. » Et M. Trouillet avait raison, tous ceux qui ont inspecté des écoles le savent.

D'ailleurs, si le journal de classe est nécessaire au directeur d'une école pour contrôler le travail d'adjoints qu'il voit tous les jours, comment ce même journal serait-il inutile à un inspecteur qui ne voit les directeurs qu'une fois par an? On insiste et l'on dit : Mais, alors qu'il était obligatoire, le journal de classe était peu ou point tenu. Nous croyons qu'on se trompe, et que, partout où les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires l'ont fermement voulu, le journal de classe a été régulièrement tenu par la grande majorité des instituteurs; et, quant aux exceptions, elles ne prouvent rien contre les mérites de l'institution.

La suppression du journal de classe dans l'enseignement secondaire ne prouve pas davantage contre l'utilité de son maintien dans l'enseignement primaire. Ces deux ordres d'enseignement, en effet, la remarque en a été faite il y a longtemps, ne se ressemblent en aucune façon : organisation, programmes, procédés, tout diffère. L'enseignement secondaire date de loin : il a ses méthodes et ses traditions; ses professeurs n'ont qu'à suivre la voie que leur ont frayée leurs devanciers. Il en est tout autrement de l'enseignement primaire, qui date d'hier, pour ainsi dire, et dont les programmes ont été tant de fois remaniés. D'autre part, un professeur n'a qu'une seule classe à diriger, tandis que l'instituteur en a le plus souvent trois, et dans chacune de ces classes il peut y avoir deux di-

visions. Au lycée, il y a un professeur pour chaque branche d'enseignement : l'un enseigne le latin, l'autre les mathématiques, un troisième l'histoire, un quatrième la physique, etc. A l'école primaire, le même maître enseigne tour à tour, dans la même journée, la lecture, l'écriture, la grammaire, le calcul, l'histoire, la morale et le reste. Qui ne voit tout de suite combien la tâche de l'un est simple, et combien celle de l'autre est compliquée, et, par suite, combien il est nécessaire que l'instituteur ait constamment sous les yeux un guide qui le soutienne et qui le dirige, s'il ne veut s'épuiser en un effort stérile, et se perdre au milieu du dédale de sa vie scolaire? Et quoi de plus difficile et de plus périlleux que de passer à chaque instant, et sans transition, d'un sujet à un autre, d'une explication de grammaire à une explication d'arithmétique, d'une leçon de géographie à une leçon de choses? Comment la mémoire ne se troublerait-elle pas, et quel maître ne trébucherait sur une pareille route si, même après avoir bien préparé sa classe, il ne recourait à ses livres, à ses notes et, s'il a eu la sagesse d'en rédiger un, à son journal de classe? Et voilà pourquoi l'argument tiré de ce qui se passe dans l'enseignement secondaire ne vaut pas dans l'enseignement primaire.

La dernière objection que nous nous sommes proposé d'examiner consiste à dire que le maintien du journal de classe n'améliorerait pas les mauvais instituteurs, et que sa suppression n'empêchera pas les bons maîtres de préparer et de bien faire leur classe. Nous discuterons cette objection avec tout le respect qu'exige l'autorité d'où elle émane, mais nous la discuterons librement. « Les bons instituteurs, dit la circulaire du 14 octobre 1881, n'en continueront pas moins de faire chaque jour eux-mêmes, avec le même soin, avant d'entrer en classe, le choix des textes, des exemples, des exercices qu'ils comptent donner, de lire d'avance les morceaux qu'ils devront expliquer, de rassembler les objets dont ils ont besoin pour la leçon de choses, de régler enfin la marche de leur enseignement. Quant aux autres, ce ne serait pas en les obligeant à jeter à la hâte quelques lignes sur un registre, pour simuler une préparation qu'ils n'avaient pas faite, qu'on parviendrait à améliorer leur enseignement. »

Voilà bien l'objection dans toute sa force. Voyons si elle ne pècherait pas par quelque endroit. Parlons d'abord des « autres ». Ces quelques lignes qu'ils jettent à la hâte sur le papier pour simuler une preparation qu'ils n'ont point faite, c'est bien peu assurément; mais c'est encore mieux que rien; ce n'est qu'un commencement, ou, si l'on veut, une ébauche de préparation; mais enfin, si peu que ce soit, c'est encore quelque chose, et ce peu a une valeur relative venant de gens qui, s'ils n'y étaient contraints, ne feraient rien du tout. Faut-il les abandonner complètement à leur incurie et à leur mauvais vouloir, et, là où les conseils ne réussissent pas, ne peut-on rien attendre d'une injonction formelle, d'une tâche qui ne serait, à tout prendre, qu'une bien faible punition de leur incurable paresse? Quant aux bons instituteurs, ils continueront à préparer leur classe, cela n'est pas douteux : mais la question est de savoir s'ils la prépareront aussi bien, en d'autres termes si, pour une besogne aussi complexe que celle de l'école primaire, une préparation mentale vaut une préparation écrite. Nous ne le pensons pas; ce que l'on comprend le mieux, ce qu'on sait le mieux et ce qu'on retient le plus longtemps, c'est ce qu'on a écrit. A notre avis, il n'est rien de tel, pour avoir une idée nette des choses, que de les avoir écrites. Ecrire, en effet, c'est-à-dire trouver pour sa pensée une forme exacte et claire, ne va pas sans un certain effort de l'intelligence, et c'est cet effort même qui laisse dans l'esprit une impression profonde, et dans la mémoire une trace durable. Ce n'est pas que nous voulions conseiller aux instituteurs d'écrire toutes les pensées qui leur viennent à l'occasion de la préparation de leurs classes; mais s'il s'agit d'une démonstration, d'une définition, d'une explication, d'une leçon même qui offre quelque difficulté, ils trouveraient assurément tout profit à les écrire et à les consigner dans leur journal. D'autre part, on ne peut pas tout dire et tout expliquer dans une école : le temps manquerait à qui voudrait l'entreprendre. Il faut donc savoir se borner et savoir faire un choix. Or, quand même ce choix serait fait à l'avance, si un signe matériel ne vient pas rappeler à chaque instant l'instituteur à la tâche qu'il s'est tracée, il est bien à craindre qu'entraîné par son zèle, par les questions qu'on lui adresse, par les mille accidents d'une classe, il ne s'égare et ne se sépare de ses élèves sans avoir fait sa classe comme il avait résolu. Voilà pourquoi, à une préparation mentale, qui, quoi qu'on fasse, reste toujours vague et flottante et laisse trop au hasard, nous préférons une préparation écrite et consignée dans un journal de classe. Ces notes, d'ailleurs, que nous demandons au bon instituteur de prendre, n'augmenteront pas beaucoup son travail de préparation, et, si elles l'augmentent quelque peu dans le présent, elles l'allégeront singulièrement dans l'avenir, puisqu'il aura ainsi fait une ample provision de matériaux qu'il saura toujours où trouver.

Admettons cependant, si on le veut, que le journal de classe soit sans objet pour les bons instituteurs et sans effet sur les mauvais. Mais, dans un personnel tel que celui de l'enseignement primaire, il n'y a pas seulement les bons instituteurs et... les « autres ». Il y a aussi — qu'on nous permette cette classification — les assez bons et les médiocres; il y a ceux qui ont besoin d'être soutenus et ceux qui ont besoin d'être relevés, ceux dont on peut mieux attendre et ceux dont il ne faut pas désespérer; il y a les irréguliers et les indolents, et encore ceux qui, avec de bonnes intentions, ne savent pas comment s'y prendre. Sera-ce faire tort au corps des instituteurs de dire que ceux-là sont nombreux? Et alors, pourquoi ne pas se préoccuper d'eux? pourquoi les soustraire à l'aiguillon d'une salutaire nécessité? pourquoi renoncer à exercer sur eux une pression qui serait peut-être le commencement de la sagesse? pourquoi, enfin, leur ôter un appui qui les soutiendrait, un guide qui les dirigerait?

Nous persisterons donc à penser que le journal de classe, tel que nous l'entendons, peut rendre d'utiles services à tous les instituteurs, à quelque catégorie qu'ils appartiennent, et, à ce titre, nous sommes de ceux qui ont déjà regretté sa suppression. Quant à la forme qu'il conviendrait de donner à ce journal, il n'importe guère vraiment, pourvu que ce ne soit pas celle de 1866. A notre avis, la forme la meilleure serait la plus simple, et nous conseillerions volontiers — s'il n'était trop tard pour le faire — un cahier de papier blanc, sur lequel l'instituteur consignerait, chaque jour, jusqu'à ce qu'il soit parvenu à donner à son journal une forme à peu près définitive, avec les exercices de la classe, les principales explications et les commentaires que ces exercices comportent. Nous ne demanderions pas — on ne peut pas tout demander — que ces explications et ces commentaires reçussent tous des développements égaux. Un jour, ce serait la leçon de lecture qui appellerait plus particulièrement l'attention du maître; un autre jour, ce serait celle d'histoire ou la leçon de choses. Pour le reste, il suffirait d'indications et de notes sommaires : et quand un instituteur aurait ainsi, pendant quatre ou cinq années, tenu régulièrement son journal de classe, il serait bien près d'être un excellent maître. Il ne lui resterait plus qu'à améliorer son travail, en ajoutant souvent, en retranchant quelquefois, en le tenant, comme nous l'avons dit plus haut, au pair avec les progrès de son esprit et les besoins de son enseignement.

Il nous plairait encore que le journal d'un instituteur n'eût point les allures froides et compassées de la tenue officielle : nous lui voudrions la mise, non pas négligée, mais sans prétention, d'un ami qu'on traite toujours avec égards, mais avec lequel on cause familièrement. Nous voudrions surtout qu'il fût le confident du maître et qu'en l'ouvrant on y pût lire sa pensée, ses réflexions, ses doutes, ses défaillances, et jusqu'à ses joies et ses espérances; nous voudrions, enfin, qu'à côté des indications se rattachant à la classe, on y trouvât consignés les petits événements

du jour, de ceux, bien entendu, qui intéressent l'école, les difficultés rencontrées, les déceptions éprouvées, les succès obtenus, l'aveu même de n'avoir pas assez fait et la résolution de mieux faire à l'avenir.

Comme un tel journal serait vivant et intéressant! Comme il peindrait le maître qui l'aurait écrit de bonne foi! Comme il en dirait long sur sa vie et sur son œuvre! Comme il serait pour lui-même une source de pures émotions et de fortifiants enseignements! Comme, enfin, il proclamerait les mérites de l'homme, et comme il jugerait l'instituteur!

[E. JACOULET.]

**JUGE DE PAIX.** — Dans le cas prévu par la loi du 28 mars 1882, article 14 (nouvelle récidive), le juge de paix est saisi de la plainte émanant de la commission scolaire ou de l'inspecteur primaire. — Voir *Obligation scolaire*.

**JUGEMENT.** — Juger, dit Aristote, c'est affirmer une chose d'une autre chose. Le jugement est essentiellement l'opération de l'esprit qui consiste à affirmer un attribut d'un sujet. « Le feu est chaud, la terre est ronde, l'homme est un animal raisonnable, Dieu est bon », sont des jugements.

Exprimé par le langage, le jugement s'appelle proposition. Toute proposition a en effet trois termes : le sujet et l'attribut, mis en rapport par le verbe.

On sait que l'analyse grammaticale retrouve aisément ces trois termes dans les propositions mêmes qui ne sont formées que de deux mots. « J'aime » est pour : « je suis aimant »; « j'existe » ou « je suis », pour « je suis existant », etc. Et ainsi l'expression du rapport qui unit le sujet et l'attribut est universellement le verbe être, à des personnes et à des temps différents. Ces remarques élémentaires jettent un grand jour sur la théorie philosophique du jugement. On s'est demandé si le jugement est toujours le résultat d'une comparaison entre deux termes antérieurement et isolément connus. C'est la doctrine des anciens logiciens et du grand psychologue anglais Locke. On objecte qu'il y a des jugements, dits primitifs, où cette comparaison n'existe pas. Soit, par exemple, cette proposition : « Je suis ». Peut-on raisonnablement soutenir que l'esprit ait d'abord conçu l'existence abstraite possible, puis un moi également abstrait et possible, et qu'il ait ensuite réuni ces deux termes, aperçu leur convenance, pour affirmer l'existence réelle et concrète du moi? Il est clair que le concret est connu avant l'abstrait, que je perçois mon existence avant de concevoir l'existence en général, que celle-ci ne m'est donnée que par celle-là ; qu'ainsi le jugement : « Je suis » est antérieur à toute comparaison des termes que l'analyse y découvre, qu'il est l'intuition directe, immédiate, irréductible d'une réalité où le sujet et l'attribut se confondent absolument.

Telle est, en résumé, la critique adressée par Victor Cousin à la théorie de Locke. Elle est incontestablement fondée sur un point : l'esprit ne débute pas par des abstractions. Je connais mon existence avant de connaître l'existence en général, cela est hors de doute. Mais il ne s'ensuit pas que le jugement : « Je suis » ne soit que la simple appréhension de l'existence telle qu'elle est impliquée dans la première et la plus obscure manifestation de la conscience. A ce compte, dit très bien M. Janet, il faudrait dire que l'huître juge, car on doit lui supposer quelque sentiment d'elle-même. Or, il n'y a jugement que quand il y a réflexion, et la réflexion implique déjà quelque distinction entre le sujet et l'attribut, et la connaissance, au moins confuse, de celui-ci à titre de caractère général pouvant convenir à d'autres choses encore qu'au sujet dont on l'affirme. Quand je dis : « Je suis », je n'exprime pas seulement le vague sentiment que tout animal doit avoir de son existence; je fais plus : je me distingue des autres êtres, et je circonscris en quelque sorte ma part d'existence dans le sein de l'existence générale. En d'autres termes, je me saisis et m'affirme comme une personne dont l'existence se pose en face et indépendamment de toute autre existence connue ou concevable. Donc le jugement : « Je suis » implique véritablement la notion de l'être en général; donc il implique, au moins logiquement, la distinction des trois termes, *Je suis étant*, l'attribut possédant ce caractère de généralité que ne saurait avoir le sujet *je*, qui est individuel. On doit conclure de là que le jugement n'appartient pas à l'animal, car il suppose l'abstraction et la généralisation, qui sont des opérations propres à l'entendement humain. On doit en conclure aussi, contre les sensualistes, que le jugement se distingue profondément de la sensation. « Juger et sentir, dit Rousseau, ne sont pas la même chose. Par la sensation, les objets s'offrent à moi séparés, isolés, tels qu'ils sont dans la nature; par la comparaison, je les remue, je les transporte pour ainsi dire, je les pose l'un sur l'autre pour prononcer sur leur différence ou sur leur similitude, et généralement sur leurs rapports.... La faculté distinctive de l'être actif et intelligent est de pouvoir donner un sens à ce mot *est*. Je cherche en vain dans l'être purement sensitif cette force intelligente qui superpose et puis qui prononce; je ne saurais la voir dans sa nature. Cet être passif sentira chaque objet séparément, même il sentira l'objet total formé des deux; mais, n'ayant aucune force pour les replier l'un sur l'autre, il ne les comparera jamais, il ne les jugera point. » (Henri Joly.)

C'est uniquement dans le jugement que résident la vérité et l'erreur. La pure sensation est infaillible, car elle ne contient aucune affirmation explicite. Le jugement est vrai ou faux, selon qu'il exprime entre l'attribut et le sujet un rapport qui correspond ou ne correspond pas à la réalité des choses. Il est des cas où le rapport est tellement évident, que le jugement se prononce pour ainsi dire de lui-même; la réflexion n'est pas sans doute absente, mais elle se borne à concevoir exactement les termes et à les mettre en face l'un de l'autre; leur convenance ou leur disconvenance se manifeste immédiatement. Plus souvent une réflexion prolongée est nécessaire, et, comme la réflexion implique la volonté, le jugement est alors, au moins partiellement, un acte volontaire et libre. Aussi Descartes a-t-il eu raison de dire que là où il n'y a pas évidence, il est toujours possible de suspendre son jugement, et, par suite, d'éviter l'erreur. En ce sens, l'erreur est volontaire, et l'on est toujours plus ou moins responsable de s'être trompé.

Dans le langage ordinaire, le mot *jugement* n'est pas pris dans une acception essentiellement différente de celle que lui donne le langage philosophique. On dit d'un homme qu'il a du jugement pour dire qu'il perçoit naturellement, entre les choses, les rapports vrais qui les unissent; en d'autres termes, qu'il distingue exactement; et par une sorte d'heureuse disposition, le vrai du faux. Seulement, ainsi que le fait observer M. Janet, « dans le sens ordinaire, on réserve le mot *jugement* pour les cas importants, rares et difficiles : on ne dira pas que l'homme montre du jugement en disant que la neige est blanche : on le réserve pour les cas où il faut du discernement et de la pénétration. » Mais toujours il s'agit d'arriver à formuler une proposition qui n'est, en définitive, que l'expression d'un rapport entre deux termes.

La faculté de juger est commune à tous les hommes. On peut même avancer qu'elle est dans son essence identique à l'intelligence même. Mais tous les hommes ne jugent pas également bien, et les auteurs de la Logique de Port-Royal vont jusqu'à dire « qu'on ne rencontre partout que des esprits faux ». Avoir l'esprit faux, c'est méconnaître les rapports vrais entre les choses, ou en supposer de chimériques. Il est clair que la fausseté d'esprit ne saurait exister (au moins à l'état normal) pour les jugements où le rapport est manifeste; nul homme raisonnable n'affirmera que deux et deux font cinq. L'esprit faux ne se trompe que sur les rapports un peu cachés ou éloignés. Les rapports les plus superficiels lui paraissent essentiels; il prendra une simple coïncidence, une succession fortuite, pour une liaison constante et nécessaire de cause à effet. Mais la fausseté d'esprit n'est jamais incurable, car elle est toujours l'effet de la précipitation et de la prévention. Le remède est contenu dans ce précepte de Descartes, que nous rappelions tout à l'heure :

suspendre son jugement. Ajoutons que cette suspension ne doit pas être indéfinie ni conduire au scepticisme; il faut seulement suspendre son jugement jusqu'à ce que, par une observation plus scrupuleuse, une réflexion plus pénétrante, le rapport vrai se dégage et apparaisse en pleine lumière. Rien de plus utile, par conséquent, que de mettre les jeunes esprits en garde contre les affirmations hâtives, résultat ordinaire de l'ignorance; il sera même bon de leur apprendre à douter, en leur présentant sur une même question plusieurs solutions également plausibles en apparence, ou en les amenant, par une série de questions appropriées, à une solution précisément contraire à celle qu'ils avaient d'abord avancée. C'était la méthode de Socrate, méthode excellente pourvu qu'elle n'aboutisse pas à l'indifférence, et qu'elle ne soit en quelque sorte que le point de départ d'investigations plus profondes, [LUDOVIC CARRAU.]

**JUIFS**. — L'histoire de l'éducation et de l'instruction primaire chez les Juifs se divise en deux périodes, qu'on pourrait appeler la période biblique et la période rabbinique. Dans la première partie de cet article, nous rechercherons comment étaient élevés les enfants israélites pendant la période biblique, aussi longtemps que l'éducation resta purement domestique, c'est-à-dire jusqu'à la destruction du premier temple, 588 avant l'ère chrétienne; nous étudierons, dans la seconde partie, l'important mouvement pédagogique qui se développa chez les Juifs à partir d'Ezra jusqu'à la rédaction définitive du Talmud, de 458 avant Jésus-Christ à 500 après Jésus-Christ.

I. **Première période : Avant la captivité de Babylone.** — Chez les anciens Hébreux, la plus grande félicité consistait dans une nombreuse famille. C'est là suprême récompense que Dieu réserve au juste. « Les enfants sont un don de l'Eternel, s'écrie le poète de la Bible, le fruit des entrailles, une récompense » (Psaumes, CXXVII, 3). « La postérité du juste sera nombreuse, lit-on dans Job, et ses descendants comme l'herbe de la terre » (Job, V, 25). « La femme de l'homme de bien, dit le psalmiste, est comme une vigne fertile dans l'intérieur de sa maison; ses enfants comme des plants d'olivier autour de sa table » (Psaumes, CXVIII, 3).

Aussi la joie est grande quand l'enfant paraît. Actions de grâces et sacrifices de reconnaissance célèbrent à l'envi cet heureux événement, gage de la bienveillance divine.

Le huitième jour de la naissance, l'enfant, si c'était un garçon, recevait le sceau de la circoncision. Par cet acte, il entrait dans la grande communauté religieuse : ce qui, chez les Hébreux, signifie la nation.

Les mères nourrissaient elles-mêmes leurs enfants, et la période d'allaitement se prolongeait souvent jusqu'à deux ou trois ans Le jour du sevrage était un jour de fête, où tous les membres de la famille se réunissaient dans un banquet (Genèse, XXI, 8, et I Samuel, I, 24).

Dans les classes supérieures, le soin matériel des enfants était confié à des gouvernantes ou à des gouverneurs. Ces *omenim*, comme on les appelait, restaient ensuite toute leur vie dans la famille des enfants qu'ils avaient élevés (II Samuel, IV, 4; Ruth, IV, 6; II Rois, X, 5.)

Dans les familles ordinaires, le père partageait avec la mère les soins que ces chers petits êtres exigent dans l'âge tendre, et sa sollicitude n'était pas moins délicate. Le Deutéronome compare la tendresse de Dieu pour son peuple à celle d'un père portant son fils dans les bras (Deutér., I, 3).

Quand les enfants sont devenus plus grands, les jeunes filles, sous la direction de leur mère, se livrent aux occupations du ménage et apprennent les travaux habituels aux femmes : le tissage des étoffes, la confection des vêtements, la préparation des aliments, etc. (I Samuel, II, 19; II Samuel, XIII, 8; II Rois, IV, 18). Les garçons, de leur côté, accompagnent leur père aux champs et l'aident dans ses travaux (II Rois, IV, 18).

Les enfants apprenaient, en outre, la lecture, l'écriture, et surtout la musique et la danse, pour lesquels les Hébreux avaient le goût le plus vif (I Samuel, XVI, 18; Juges, XXI, 20; Ps., CXXXVII; Lamentations, V, 14).

La gymnastique faisait partie de l'éducation. Selon saint Jérôme, interprétant un passage du prophète Zacharie, c'était la coutume, chez les Hébreux, de disposer en cercle, sur les places publiques, des pierres d'un très grand poids, que les jeunes gens, pour développer leurs forces, s'exerçaient à soulever à bras tendus, *rectis junctisque manibus*, jusqu'aux genoux, jusqu'à la poitrine ou au-dessus de la tête.

Mais la culture intellectuelle ou le développement physique ne sont que des accessoires dans l'éducation des Hébreux; ce qui en forme la base, le principe, c'est l'enseignement moral et religieux.

Chez toutes les nations, la direction imprimée à l'éducation dépend de l'idée qu'elles se forment de l'homme parfait. Chez les Romains, c'est le soldat vaillant, dur à la fatigue, docile à la discipline; chez les Athéniens, c'est l'homme qui réunit en lui l'heureuse harmonie de la perfection morale et de la perfection physique. Chez les Hébreux, l'homme parfait, c'est l'homme pieux, vertueux, capable d'atteindre l'idéal du peuple hébreu, tracé par Dieu lui-même en ces termes : « Soyez saints comme moi, l'Eternel, je suis saint » (Lévitique, XIX, 2).

Ils mettaient la vertu au-dessus de tout. « Un esclave vertueux domine sur un fils dépravé », disaient leurs sages (Prov., XVII, 2).

Le premier devoir prescrit par la loi mosaïque est le respect dû au père et à la mère. La voix divine dicte ce commandement du haut du Sinaï : « Honore ton père et ta mère, afin que tu vives longtemps sur la terre que l'Eternel, ton Dieu, te donne » (Exode, XX, 12). On inspirait ensuite aux enfants l'amour du travail, la honte de la paresse, la répugnance pour les plaisirs malsains, la bonté envers les pauvres et les malheureux, et surtout la crainte de Dieu, commencement de toute sagesse. Le père et la mère cherchaient à leur inculquer ces sentiments, soit par des instructions directes, comme celles qu'adresse à son fils la mère de Lemuël (Prov., XXXI), soit par des sentences empruntées aux sages, soit sous forme de *masals*, c'est-à-dire de paraboles et d'énigmes. La bienveillance, la douceur présidaient à ces leçons, qui étaient données dès la plus tendre enfance. Car, selon le précepte de la Bible, « il faut diriger l'enfant, dès les premiers pas, dans la voie où il doit marcher devenu homme » (Prov. XXII, 6).

Si l'enfant se montre rebelle aux leçons de ses parents et prouve, par sa conduite, qu'elles n'ont fait aucune impression sur son âme, on ne craint pas d'avoir recours aux châtiments corporels pour le ramener dans la bonne voie. « Qui épargne la verge, hait son fils, disent les sages; qui l'aime, lui administre la correction » (Prov., XIII, 24). Et plus loin : « N'épargne pas le châtiment à ton enfant; si tu lui donnes la verge, il n'en mourra pas, et tu arracheras son âme à la perdition » (Prov., XXIII, 13, 14).

Il était cependant défendu de pousser la rigueur jusqu'à causer, par des coups, la mort de l'enfant; « Châtie ton fils tant qu'il y a espoir, mais ne te laisse pas aller jusqu'à le tuer » (Prov., XIX, 18).

Le père, en effet, n'avait pas sur celui-ci droit de vie et de mort. Lorsque conseils, remontrances, châtiments, étaient restés infructueux, et que l'enfant, par des vices précoces, menaçait de devenir un homme pervers, c'est devant le juge que le père et la mère doivent le traduire. « Quand un homme aura un fils méchant et rebelle, n'obéissant pas à la voix de son père, ni à la voix de sa mère, et qu'ils l'auront châtié et que, nonobstant cela, il ne les écoutera pas, son père et sa mère s'en saisiront et le traîneront vers les anciens de la ville et ils leur diront: « Notre fils, que voici, est indocile et rebelle, il n'o-» béit point à notre voix, il est dissolu et ivrogne ». Et tous les gens de la ville le lapideront, et ainsi tu ôteras le mal du milieu de toi. » (Deutér., XXI, 18-21.)

Le Talmud prétend que cette loi draconienne ne fut jamais appliquée. Cela peut être. Il n'en est pas moins vrai que le législateur de la Bible considérait

comme méritant d'être retranché de la société l'enfant d'une nature vicieuse et incorrigible.

La difformité physique n'est pas un crime aux yeux de l'Hébreu, et l'on ne voit pas chez lui ces abominables expositions d'enfants qui déshonorèrent tant de peuples de l'antiquité. Mais ce dont il a horreur, ce qu'il punit avec la dernière rigueur, c'est la difformité morale qui empêche l'enfant de devenir un homme honnête et pieux.

Le premier but de l'éducation hébraïque était donc de faire des hommes craignant Dieu et observant ses commandements; le second était de faire des citoyens. Nulle part l'éducation nationale n'était mieux réglée. J'appelle éducation nationale celle qui a pour but d'imprégner tous les enfants d'une même patrie d'un esprit commun, qui en forme un peuple distinct de tout autre par le caractère, les mœurs et le sentiment, et en fait, pour ainsi dire, une communauté à part dans la société du genre humain.

L'histoire nationale, et surtout le grand fait de la délivrance de l'esclavage d'Egypte, témoignage le plus éclatant du choix que Dieu avait fait des Hébreux pour être les apôtres de sa loi, devaient être de même enseignés aux enfants, non pas d'une manière froide et dogmatique, mais par l'action, par la vie.

L'anniversaire de la sortie d'Egypte se célébrait par de grandes fêtes religieuses. La veille de la fête, chaque famille immolait un agneau, âgé d'un an et sans défaut. La victime, appelée l'agneau pascal, rôtie tout entière sur le feu, était consommée le soir même avec des pains azymes et des herbes amères. Cette cérémonie extraordinaire était bien faite pour exciter la curiosité de l'enfant. Le père avait l'obligation de satisfaire à ce sentiment, en racontant à son fils les circonstances qui ont accompagné le mémorable événement, sujet de la fête. « Quand vous serez entrés dans le pays que l'Eternel vous donnera, vous observerez ce rite, et si vos enfants vous demandent ce qu'il signifie, vous direz : « C'est le sacrifice » de la Pâque à l'Eternel, qui a passé par-dessus les » maisons des enfants d'Israël lorsqu'il frappa l'Egypte » et qu'il préserva nos demeures ». (Exode, XII, 25-28.)

Si l'enfant est trop jeune pour prêter son attention aux cérémonies pascales, il est du devoir du père de provoquer ses questions (Talmud de Jérusalem, Peçachim, X, 4).

C'est l'application du principe pédagogique que toutes les méthodes modernes cherchent à répandre, à savoir qu'on cultive les facultés intellectuelles des enfants en favorisant l'observation directe et en provoquant la réflexion personnelle.

Pendant toute la période biblique, nous ne trouvons point de traces d'écoles publiques, au moins pour les enfants. Quant aux adolescents, certaines interprétations de textes permettraient d'établir qu'il existait des institutions dans lesquelles ils pouvaient développer l'instruction élémentaire reçue au sein de la famille.

Ainsi, d'après Munk, le savant orientaliste, on peut conclure, d'un passage du livre des Proverbes, qu'Ézéchias créa une société d'hommes lettrés avec la mission de recueillir et de mettre en ordre d'anciens monuments littéraires. Les jeunes gens avides d'une instruction supérieure y étaient admis et venaient s'y livrer à l'étude de la poésie, de la philosophie et de l'éloquence.

La légende talmudique va jusqu'à prétendre que ce roi de Juda, après avoir fondé des écoles, employa des moyens coercitifs pour obliger ses sujets à les fréquenter. Au-dessus de la porte de chaque école, il aurait fait suspendre une épée, avec une inscription menaçant de la peine capitale tous ceux qui négligeraient l'étude de la Loi.

L'Ecclésiaste (XII, 11) parle de « maîtres de réunions », et des commentateurs autorisés disent qu'il faut entendre, par là, des assemblées qui, dès la plus haute antiquité, avaient pour objet l'étude de la philosophie. Nul doute que les jeunes gens n'y fussent admis, puisque l'écrivain biblique cherche précisément à les prémunir contre l'enseignement probablement trop peu orthodoxe qu'on y donnait. « Du reste, mon fils, dit-il, sois sur tes gardes; il se fait des livres à n'en pas finir, et trop d'études fatigue le corps » (Ecclésiaste, XII, 12).

Lorsque, sous le règne de Josias, le grand-prêtre Hilkia trouva un exemplaire du Livre de la Loi, on alla consulter la prophétesse Houldah, qui demeurait à Jérusalem, dans la *Mischné*. Quelques commentateurs traduisent ce mot par seconde enceinte; mais d'autres, parmi lesquels Raschi et Kimchi, soutiennent qu'il est question d'une école où s'enseignaient les pures traditions mosaïques.

Toutes ces interprétations reposent sur des bases plus ou moins justes; mais, en admettant même leur exactitude, on en pourrait conclure, tout au plus, qu'il y avait quelques centres d'instruction où l'on étudiait la philosophie et l'histoire. Il n'en est pas moins acquis que, pendant la période biblique, l'enseignement élémentaire ne cessa pas d'être complètement domestique. Ce n'est qu'après le retour de la captivité, dans la période talmudique, que nous allons voir l'instruction primaire s'établir, se répandre, avec une organisation et des méthodes qui ne sont pas indignes de fixer encore aujourd'hui l'attention.

**II. Deuxième période : Depuis la captivité de Babylone.** — Pendant les soixante-dix ans de captivité sur les bords de l'Euphrate, un changement profond s'opère dans l'esprit du peuple hébreu, ou plutôt, comme nous l'appellerons désormais, de la nation juive. Le prophétisme s'éteint. Le prêtre a perdu toute autorité. L'homme important désormais, l'homme qui est écouté et obéi avec respect, c'est le *Sopher*, l'écrivain, l'homme du livre, le savant, qui connaît les recueils des ancêtres et sait enseigner les purs principes monothéistes, dont l'abandon avait attiré à la nation de si cruelles épreuves.

« Lisez-nous le livre de la doctrine de Moïse » (Néhémie, VIII, 1), s'écrie le peuple à l'arrivée d'Ezra. On veut savoir, on veut apprendre. Tout le monde sent qu'il n'y a plus de salut que dans l'instruction.

On n'arriva cependant pas tout d'un coup à une organisation rationnelle de l'instruction, à celle qui a pour base l'enseignement primaire public.

Malgré les accidents qui peuvent changer brusquement la constitution d'un peuple, la conception qu'il a des choses ne se développe que lentement, régulièrement. Le progrès n'est pas une force qui agit par secousse, c'est une évolution logique, graduée, où l'idée d'aujourd'hui se rattache à celle d'hier, comme celle-ci à un passé plus éloigné.

L'enseignement domestique, patriarcal des anciens temps n'était plus possible, car la plupart des Juifs ne savaient ni lire, ni écrire l'hébreu (Néhémie, XIII, 24; Voir Renan, *Histoire des langues sémitiques*, p. 146). Mais de l'enseignement public, on n'avait d'autre notion que celle des grandes réunions septennales de la fête des Cabanes (Deutér., XXXI, 10-12). Or, c'est précisément de cet usage que l'on partit pour fonder le nouvel état de choses.

Dès les premiers jours du retour de la captivité, Ezra fit, pendant les fêtes, devant le peuple réuni, des lectures tirées des livres de Moïse, que des *Sopherim* et des Lévites expliquaient clairement et avec indication du sens (Néhémie, VIII, 8 et 9). Il en institua de semblables pour les après-midi des samedis, de même que pour les lundis et les jeudis, jours où, à cause du marché, les gens de la campagne affluaient à Jérusalem (Néhémie, VIII, 17). L'usage de ces lectures s'est conservé, dans les synagogues, jusqu'à nos jours.

Les successeurs d'Ezra, les hommes de la Grande Synagogue (458-332 avant J.-C.), firent un pas de plus. Ils comprirent que les lectures des lundis et des jeudis ne pouvaient suffire, qu'en dehors de Jérusalem et de la Judée il y avait de trop nombreuses communautés plongées dans l'ignorance. Ils agirent donc par l'exemple, par la prédication, pour que, dans les grands centres, il fût fondé des écoles pour l'enseignement des choses religieuses, de la littérature et des lois nationales. « Faites de nombreux élèves, » répétaient-ils constamment (Pirké Aboth, I, 1). Ils recommandaient de témoigner les plus grands égards aux gens instruits. « Que ta maison, disaient-ils, soit

un lieu de rendez-vous pour les sages; ne dédaigne pas la poussière de leurs pieds et recueille leurs paroles avec avidité » (Pirké Aboth, I, 4).

Ils eurent le tort cependant de laisser l'instruction des enfants à la discrétion des parents. Aussi qu'arriva-t-il? Un siècle s'est à peine écoulé depuis l'activité salutaire des hommes de la Grande Synagogue, et voici le spectacle que nous présente la société juive : tandis qu'en haut florissait une culture intellectuelle telle que la Judée n'en a jamais connu de plus grande; que, franchissant les limites assignées jusqu'alors à l'instruction, les classes supérieures ajoutaient à l'étude de leurs livres celle de la science grecque et la portaient au point de mériter, dit-on, l'éloge d'Aristote lui-même (Josèphe, Réponse à Apion, VIII), en bas, dans les masses, il n'y a plus qu'ignorance et superstition.

Le Talmud, parlant de l'époque des Séleucides (322-167), s'exprime en ces termes : « Le père qui, autrefois, était préposé à l'éducation de son fils, l'abandonnait comme une terre inculte, le laissant sans aucune espèce d'instruction; les orphelins étaient encore plus à plaindre, personne ne songeait à eux ».

Les choses restèrent en cet état jusqu'à la mort d'Alexandre Janée (104 avant J. C.) c'est-à-dire pendant la période la plus remarquable du développement philosophique chez les Juifs, celle précisément où se formèrent les trois grandes sectes des Pharisiens, des Sadducéens et des Esséniens.

Enfin, un Pharisien, Siméon ben Schatach, chef du Sanhédrin et frère de la reine Salomé-Alexandra, sentant bien que c'est sur l'éducation populaire que repose la force d'une nation, porta son attention de ce côté. Il institua à Jérusalem une école pour les enfants, ou, selon son expression, une *Maison du livre*, *Beth hassepher*.

Ce ne fut encore là qu'une réforme bien incomplète et qui fut loin de donner les résultats espérés. Peu de parents envoyèrent leurs enfants, prétextant avec raison la distance qui les séparait de Jérusalem; d'un autre côté, les orphelins de la province restaient toujours privés d'instruction.

Les rabbins ordonnèrent alors, par une nouvelle loi, la création d'écoles élémentaires dans chaque hyparchie, pour les enfants de seize à dix-sept ans. Mais il arriva que les élèves déjà grands quittaient l'école à la moindre contrariété; de plus, les enfants des petites villes restaient comme auparavant sans moyen de s'instruire.

Le danger était grand cependant. La ruine définitive de la nationalité juive approchait à grands pas. Encore quelques jours, et tout était perdu. Alors, de même que, dans une demeure dévorée par l'incendie, chacun, après avoir lutté jusqu'au dernier moment contre la flamme furieuse, cherche à sauver ce qu'il a de plus précieux, ainsi les Juifs, après avoir opposé aux Romains la résistance la plus opiniâtre que l'histoire ait enregistrée, cherchèrent à arracher pour toujours à la ruine les livres, dépôt sacré de la sainte doctrine, en les confiant à l'intelligence et à la mémoire des enfants. Le soldat de Titus n'avait pas encore jeté le brandon incendiaire dans le parvis du temple, et déjà des écoles pour les enfants s'élevaient de toutes parts.

« Périsse le sanctuaire, mais que les enfants aillent à l'école, » s'écrient les rabbins. « L'haleine des enfants qui fréquentent les écoles est le plus ferme soutien de la société ... La science est au-dessus des sacrifices. » (Talmud de Babylone.)

Rabbi Jéhoudah revendique pour Josué ben Gamala, grand-prêtre sous Agrippa II (64 après J.-C.), l'honneur d'avoir rendu obligatoire la fondation des écoles pour les enfants. D'après la loi de ce souverain pontife, restée en vigueur pendant toute la période rabbinique, chaque ville est obligée, sous peine d'excommunication, d'entretenir une école primaire. Si la ville est coupée en deux par un fleuve et qu'il n'y ait point de pont solide pour le traverser, il doit être créé une école dans chaque partie. Dans le cas où la communauté serait trop pauvre pour construire une maison d'école, il est permis de convertir la synagogue en école. L'usage d'affecter un même local à la prière et à l'étude devait être très fréquent chez les Juifs, puisque aujourd'hui encore ils désignent le temple par le mot « Scola » chez les Portugais et « Schule » chez les Allemands. Lorsque plusieurs locataires habitaient une maison, le propriétaire ne pouvait, sans leur assentiment, en agréer un nouveau dont la profession était trop bruyante ou attirait trop de monde dans la maison : mais pour louer à un instituteur, cette autorisation n'était pas nécessaire, afin que rien n'entravât le développement des écoles. Si le nombre des enfants ne dépassait pas vingt-cinq, l'école était dirigée par un seul maître; à partir de vingt-cinq, la commune payait un adjoint; au-dessus de quarante, il fallait deux directeurs.

A côté des écoles entretenues par la communauté ou placées sous son administration, il y en avait aussi de libres. Et celles-ci, la loi les autorisait même à s'établir à côté des premières. « L'émulation, disent les rabbins, augmente la science. »

Une ville privée d'école était mise en interdit. C'était pour tout Israélite un péché de l'habiter. « Un jour que j'étais en voyage, raconte Rabbi José ben Kisma, je rencontrai un homme qui me salua et me dit : Rabbi, de quel endroit es-tu? Je lui répondis : Je suis d'une ville très grande, remplie de savants et de professeurs. — Maître, me dit-il, ne voudrais-tu pas venir demeurer dans notre bourg, je te donnerais cent mille *dinars* d'or. — Mon fils, répondis-je, tu me donnerais tout l'or et tout l'argent de la terre que je n'irais pas m'établir dans une ville où l'on néglige l'étude de la Loi. » (Pirké Aboth, VI, 10.)

En principe, l'enseignement est gratuit. « La Loi, disaient les docteurs, nous ayant été donnée gratuitement, celui qui l'enseigne ne doit accepter aucun salaire. » Cette règle ne souffrait aucune exception dans l'enseignement supérieur, et les professeurs les plus illustres étaient obligés de gagner leur subsistance par l'exercice d'un métier. Mais pour l'enseignement élémentaire et obligatoire, comme il était à craindre qu'on ne trouvât pas, sans rétribution, un nombre de maîtres suffisant, ceux-ci avaient le droit de toucher un traitement, non pas précisément pour leur enseignement, mais pour la surveillance des enfants, ou pour une partie de l'enseignement qui n'était pas obligatoire, comme la grammaire, par exemple.

L'instituteur porte dans le Talmud trois noms différents. Le plus fréquemment employé est celui de *Melamed Tenokoth*, professeur des enfants ; c'est le nom hébreu. Le nom araméen est *Makré Derdekei*, celui qui fait lire les petits. On trouve aussi, mais plus rarement, le nom de *Sopher*, scribe, l'homme du livre.

Les qualités que l'on recherchait dans le choix d'un *Melamed Tenokoth* méritent au plus haut point notre attention.

Il doit, en première ligne, être marié. Le jeune instituteur qui affichait du goût pour le célibat ne pouvait rester en fonctions. Les rabbins ne manquent pas d'insister sur le danger de confier les enfants à des instituteurs qui ne sont pas pères de famille.

On aimait surtout des hommes d'un certain âge, conformément à cet aphorisme de José ben Jéhoudah : « Celui qui apprend quelque chose d'un maître jeune ressemble à un homme qui mange des raisins verts et boit du vin sortant du pressoir ; mais celui qui a un maître d'un âge mûr ressemble à un homme qui mange des raisins exquis et boit du vin vieux » (Pirké Aboth, IV, 26).

L'instituteur ne doit pas avoir le caractère irascible, ni être orgueilleux. Il ne doit pas être adonné à la boisson, ni trop ami de la bonne chère. Il doit avoir l'esprit méthodique et être capable d'exposer, d'une façon claire et d'après un plan arrêté, toutes les parties de son enseignement. On exigeait qu'il fût un homme patient, doux et affable, dévoué et désintéressé (Talmud de Babylone, passim.)

Et ces qualités, nous les trouvons, en effet, dans la plupart des instituteurs dont parle le Talmud. Citons, en première ligne, Rabbi Samuel ben Schilath, qui se refuse le plaisir de visiter son jardin dans la crainte de négliger ses élèves et de leur faire perdre un temps précieux. Rabbi Hyia transformait lui-même

en parchemin les peaux des animaux qu'il avait tués à la chasse, y transcrivait les cinq livres de Moïse, ou les six traités de la Mischnah, et les distribuait aux enfants indigents en leur recommandant de les prêter, à leur tour, à leurs camarades N'oublions pas non plus cet instituteur à qui l'on demanda sa profession et qui répondit si dignement : « Je suis instituteur de l'enfance, instruisant, sans distinction, les enfants pauvres et les enfants riches, et n'acceptant jamais de rétribution de celui qui serait gêné pour payer » (Talmud de Babylone, Taanith, 24 *a*).

C'est à ces hommes, dit le Talmud, que s'applique le verset de la Bible : « Ceux qui répandent l'instruction brilleront à jamais comme l'éclat du firmament, comme les étoiles du ciel » (Daniel, XII, 3).

A côté de ces professeurs remarquables, il y en avait certainement aussi qui abusaient de la confiance des parents, n'apprenant rien aux enfants ou leur enseignant des notions erronées; ceux-là, les docteurs ordonnent de les casser sans pitié; ils sont maudits.

Il n'était cependant pas permis de renvoyer un instituteur qui remplissait bien son devoir, pour en prendre un autre plus instruit. « Si l'instituteur n'est pas sûr de sa position, il se relâchera de son zèle » (Talmud de Babylone, Baba Bathra, 21 *a*).

Un grand nombre d'instituteurs sortaient des Académies supérieures, et aucun docteur n'aurait cru déroger en devenant maître d'école.

C'est que les Juifs avaient des fonctions du maître d'école la plus haute opinion. C'étaient les plus nobles, les plus honorables. Dieu lui-même ne dédaigne pas de les exercer. Ecoutez plutôt le Talmud : « La journée se divise en quatre parties : dans la première, le Saint, béni soit-il, étudie la Loi; dans la seconde, il juge les hommes; dans la troisième, il les nourrit; et dans la quatrième il est assis et préside à l'instruction des enfants qui fréquentent la *maison du Maître*, *Beth Rabban* ». Peut-on trouver une allégorie qui relève d'une manière plus saisissante l'importance, la grandeur, je dirais presque la majesté des fonctions du maître d'école?

Du reste, comme de nos jours, les instituteurs étaient proclamés les soutiens de la société. Plusieurs rabbins de la Babylonie, raconte le Talmud, vinrent un jour dans la Judée avec la mission d'inspecter les écoles primaires. Ils arrivèrent dans une petite ville où ils ne trouvèrent aucune trace d'enseignement aucun professeur. Indignés de ce fait, ils demandent à voir les « gardiens de la ville ». On accède à leur désir et ceux-ci se présentent. C'étaient les soldats de la garnison. « Pensez-vous, s'écrient alors les docteurs, que ce soient là les protecteurs de la ville? Non, ils en sont plutôt les destructeurs. Les vrais protecteurs de la cité, ce sont les instituteurs, les précepteurs du peuple, car : « Si Dieu ne protège la ville, c'est en » vain que veillera la sentinelle » (Ps. CXXII, 1).

Des hommes dont les services étaient appréciés à ce point devaient être nécessairement l'objet d'un grand amour et d'une grande estime. Le Talmud, en effet, ne tarit point sur les égards que l'on doit à son professeur.

L'élève ne doit pas appeler le maître par son nom, mais se servir des expressions de *Rabbi*, mon maître, ou de *Mori*, mon professeur.

En le rencontrant dans la rue, il ne doit pas se contenter de lui adresser, en passant, un simple salut, mais il doit s'avancer vers lui, respectueusement, et dire : « La paix soit avec toi, mon maître et mon précepteur ».

Dès qu'il le voit venir, l'élève est obligé de se lever, et il ne peut s'asseoir que lorsque le maître l'y a invité. La place du maître est sacrée, aucun élève ne doit s'y asseoir.

Le Talmud veut que dans l'affection d'un disciple le maître passe avant le père. « Si votre maître et votre père, dit il, ont besoin de votre assistance, secourez votre maître avant de secourir votre père, car celui-ci ne vous a donné que la vie de ce monde, tandis que celui-là vous a procuré la vie du monde à venir. » M. Adolphe Franck, dans un article sur les Sentences et les Proverbes du Talmud, fait remarquer judicieusement que c'est presque le mot d'Alexandre le Grand, quand il prétend qu'il doit plus à Aristote, son maître, qu'à Philippe, son père.

Cela ne suffit pas encore. Il faut vénérer son maître comme on vénère Dieu (Pirké-Aboth, IV, 15).

Il paraît même que certains disciples prenaient ce précepte trop au pied de la lettre et exagéraient les démonstrations de respect envers leurs maîtres, car, dans un autre endroit du Talmud, les rabbins recommandent de ne pas pousser le respect envers son maître au point qu'il dépasse celui que l'on doit à son Créateur.

Un passage du Talmud de Babylone nous montre le rang qu'occupait l'instituteur dans l'échelle sociale. « Dans tous les cas, y lit-on, l'homme doit vendre tout ce qu'il possède pour épouser la fille d'un savant, *Talmid Chacham*; s'il ne trouve pas de fille de savant, il recherchera la fille d'un grand de l'époque; s'il ne peut avoir la fille d'un grand, il épousera la fille d'un chef de communauté; s'il ne peut avoir la fille d'un chef de communauté, il choisira la fille d'un *Melamed Tenokoth*, d'un maître d'école. » On voit que l'instituteur compte parmi les personnages les plus distingués d'une ville.

Les Juifs aimaient à faire commencer les études de très bonne heure. « Ce que l'on apprend dans l'âge tendre, dit un rabbin, tient comme un écrit tracé sur un vélin neuf. » Josèphe raconte que, dès son enfance, il fut élevé dans l'étude des lettres. Il y fit, dit-il, de si grands progrès qu'à l'âge de quatorze ans les principaux de Jérusalem lui demandaient son opinion sur l'interprétation de la Loi; à treize ans, il étudiait déjà les diverses doctrines philosophiques des Pharisiens, des Sadducéens et des Esséniens. Jésus, nous dit l'évangile attribué à Luc, n'avait que douze ans lorsqu'on le surprit au milieu des docteurs, les écoutant et les interrogeant, ravissant ses auditeurs par la sagesse de ses réponses. L'enfant commençait à peine à parler qu'on lui apprenait un verset de la Bible; aussitôt qu'il le savait par cœur, il en apprenait un autre, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il fût arrivé à l'âge scolaire. Certains rabbins fixent l'âge de la fréquentation de l'école à cinq ans. Josué ben Gamala le fixe entre six et sept, et cet âge est généralement admis par les docteurs du Talmud. C'est aussi l'âge qu'ont adopté les législations modernes.

« Si l'on amène dans ton école un enfant de moins de six ans, il ne faut pas le recevoir, dit un des rabbins du Talmud de Babylone (Bathra, 21 *a*); mais, à partir de cet âge, reçois-le et charge-le comme on charge un bœuf. » Son zèle pour la diffusion de l'instruction élémentaire entraîne ce rabbin un peu trop loin. Nous préférons à son conseil si dur et si rudement exprimé une autre maxime pédagogique fréquente dans la bouche des docteurs du Talmud : « Les petits selon leurs forces, les grands selon leurs forces ». Ce principe est plus humain et plus juste.

Les parents conduisaient eux-mêmes leurs enfants à l'école. Les plus distingués ne manquaient pas à ce devoir, dont l'accomplissement leur était compté par Dieu comme une des plus grandes vertus. (Talmud de Babylone, Kiddouschin, 30 *a*.)

Certaines communautés, ne se fiant pas tout à fait au zèle des parents, choisissaient, parmi leurs membres les plus notables, des magistrats chargés de réunir les enfants et de les conduire à l'école. Ces magistrats portaient le nom de *Maphtiré Kenésioth*.

Nous allons les suivre, en faisant remarquer préalablement que nous sommes chez un peuple qui confond la science, la littérature, l'histoire, la morale, en une seule et unique connaissance, celle de la religion, dont l'expression la plus élevée est la Bible.

Le *Beth hammidrasch*, ou Maison d'études, est divisé en trois classes : 1° la *Mikra*, lecture; 2° la *Mischnah*, répétition de la Loi; 3° la *Guémara*, perfectionnement.

Entrons avec recueillement, comme si nous rentrions dans un lieu de prières, — ainsi l'ordonnent les docteurs, — et inspectons les classes l'une après l'autre.

Dans la première se trouvent les enfants de six à dix ans. Ils apprennent la lecture, l'écriture, les élé-

ments de l'hébreu et du chaldéen, ainsi que l'interprétation des textes bibliques. Elèves et maîtres sont assis par terre, le maître au milieu, les élèves autour de lui *comme une couronne*, afin que tous le voient et l'entendent. Nous le trouvons enseignant l'alphabet aux plus jeunes. Il leur montre la forme des lettres, mais il ne se contente pas de dire froidement le nom de chaque lettre. Il sait animer son enseignement, donner, pour ainsi dire, la vie aux lettres, et tirer de leur forme ou de leur disposition une leçon morale. Ainsi le rapprochement du *Guimel* et du *Daleth*, qu'il croyait dérivés de *gamal* (faire le bien) et de *dal* (pauvre), lui sert de sujet pour enseigner à ses jeunes élèves la nécessité de la charité et de la bienfaisance. Le *Guimel* suit le *Daleth*, de même l'homme bienfaisant doit rechercher les pauvres pour les secourir. Le *Daleth* tourne, pour ainsi dire, le dos au *Guimel*; le maître déduit de là que la charité doit être exercée avec discrétion, sans que le pauvre soit obligé de tourner sa face vers le riche pour le supplier. Le *Çamech*, lettre initiale de *çamach* (soutenir), et le *Aïn*, initiale de *oni* (pauvre), sont placés l'un à côté de l'autre dans l'alphabet pour indiquer qu'il faut soutenir les malheureux et les relever.

C'est presque une leçon de choses, mais de choses morales.

Les enfants un peu plus avancés tiennent à la main un rouleau sur lequel ils ont copié eux-mêmes les passages les plus importants du Pentateuque. Les plus forts ont des Bibles complètes que les gens riches ont fait copier à leur intention, car les livres sont fort chers, et tout le monde n'a pas le moyen de s'en procurer. Ces Bibles sont écrites avec soin et sans faute, pour que l'enfant ne reçoive pas, dès le début, des impressions fausses. Les textes sont lus, non pas en nasillant ou en psalmodiant, comme on ne le fait encore que trop souvent même de nos jours, mais à voix haute, les mots nettement articulés accentués avec régularité, les périodes correctement divisées. Le maître veille avec un soin scrupuleux à ce que l'enfant lise bien, car, en hébreu, un mot mal prononcé peut devenir un blasphème. Son attention est d'autant plus grande qu'à l'époque dont nous parlons les points-voyelles n'étaient pas encore inventés, et les fautes de prononciation, par conséquent, très faciles.

D'après Maïmonide, la classe de la *Mikra* durait toute la journée et une partie de la nuit. Si cela est vrai, ce qui paraît cependant très difficile à admettre, il est probable que les cours étaient interrompus par des récréations, ou bien que le maître divertissait, de temps en temps, ses élèves en leur racontant ces paraboles, ces légendes, ces *Haggadoth* que nous rencontrons si fréquemment dans le Talmud.

Dans la seconde classe, dans la *Mischnah*, les élèves ont de dix à quinze ans. Le maître leur expose la loi orale. Ce sont les lois déduites de la loi écrite, ou autrement les lois civiles, commerciales et pénales, que Moïse aurait reçues oralement sur le mont Sinaï et transmises, de bouche en bouche, aux anciens, ceux-ci aux prophètes, ceux-ci aux hommes de la Grande Synagogue, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'elles aient été recueillies et mises par écrit par Rabbi Jéhoudah, surnommé le Saint, dans le premier quart du troisième siècle.

Ce niveau d'études, si élevé pour des enfants si jeunes, n'étonnera pas si on se rappelle ce que nous avons dit plus haut de Flavius Josèphe et de Jésus. Encore aujourd'hui, dans les grands centres israélites, où se sont conservées les traditions rabbiniques, il n'est pas rare de rencontrer de tout jeunes garçons ayant étudié les six traités de la Mischnah.

Dans la même classe, on explique aussi le sens et l'importance des prescriptions religieuses, dont l'observance commence à devenir obligatoire pour les garçons de treize ans.

Ici point ou presque point de livres. La leçon est répétée en chantant, jusqu'à ce que tous les élèves la sachent par cœur.

Dans la troisième classe enfin, la *Guémara*, nous voyons les adolescents de quinze à dix-huit ans. Le maître, dans cette classe, est assis sur un siège, car l'importance des questions qu'il traite exige qu'il domine son auditoire. Toutes les lois orales y sont soumises à la discussion. L'élève a le droit de critiquer telle ou telle interprétation, de signaler les contradictions qu'il croit trouver entre deux *Halachoth*, de demander les motifs qui ont présidé à leur élaboration. La tâche du maître consiste à répondre à ses questions et à réfuter ses objections. L'élève cependant ne doit pas porter ses questions sur des sujets qui ne sont pas à l'étude, de crainte que le maître, n'étant pas prêt, ne soit exposé à se tromper. D'un autre côté, le maître doit préparer sa leçon et prévoir, autant que possible, les explications qui pourront lui être demandées. Une franche cordialité règne ici entre le maître et les élèves. Souvent il les questionne sur leurs études antérieures, sur leur position, sur leur avenir. Quelquefois les élèves discutent entre eux et cherchent à s'expliquer ce que l'un ou l'autre ne comprend pas. « C'est le fer aiguisant le fer », dit Rabbi Chaninah.

Outre l'étude approfondie des lois orales, le programme de la classe de *Guémara* comprend quelques notions très simples d'histoire naturelle, d'anatomie, de médecine, et, avec de plus grands développements, la géométrie et l'astronomie, les deux seules sciences que les Juifs cultivassent avec soin, parce qu'elles leur étaient indispensables pour la formation du calendrier. Ils ne les considéraient cependant que comme les *périphéries* de la vraie science, qui est la Loi.

Dans toutes les classes, le maître traite ses élèves avec respect. Leur dignité lui est aussi chère que la sienne. Il répond à leurs questions avec patience et bienveillance. S'ils ne comprennent pas bien, il répète son explication aussi souvent qu'il est nécessaire pour qu'ils en soient pénétrés, *quatre cents fois* s'il le faut. Il s'attache à aiguiser leur intelligence par des questions insidieuses. Il recherche les discussions, les stimule, les provoque, car, selon la belle expression de Maïmonide, elles développent son savoir et élargissent son cœur. Rabbi Chaninah disait : « J'ai beaucoup appris de mes maîtres, davantage de mes condisciples, plus encore de mes élèves ».

La discipline est certainement un des points les plus importants pour la tenue d'une classe. Elle a toujours appelé l'attention de ceux qui se sont occupés de l'organisation des écoles. Faut-il être sévère ou indulgent envers les enfants? Les châtiments corporels sont-ils plus efficaces que les punitions morales? Peut-on se contenter de réprimandes? Toutes ces questions ont été résolues selon les mœurs de l'époque où elles ont été soulevées.

Les rabbins se sont tenus à cet égard dans un juste milieu. Ils admettent bien encore les punitions corporelles si fort en usage chez leurs ancêtres, mais ils ne les admettent plus que dans une mesure très modérée. Il faut, selon eux, agir avec une grande indulgence lorsqu'on a affaire à des enfants au-dessous de douze ans, et s'efforcer de leur faire comprendre l'utilité de l'étude par des paroles engageantes. Au-dessus de cet âge, ils permettent de priver l'enfant de pain et même de le frapper, mais avec une courroie de chaussure, afin de ne pas nuire à sa santé.

Le Talmud parle d'un instituteur qui portait la bonté jusqu'à essayer de corriger les élèves indociles par des friandises, mais il ne dit pas si le moyen réussit.

Quoi qu'il en soit, c'est beaucoup de bonté mêlée d'un peu de sévérité qui forme le système rabbinique relatif à la discipline. « Les enfants, disent les docteurs, doivent être punis d'une main et caressés des deux. »

Les mesures de sévérité envers un élève ne pouvaient être, du reste, que très rares, les enfants d'un mauvais naturel et qui se conduisaient mal étant corrigés et ramenés dans la bonne voie avant de fréquenter l'école.

A la sortie de l'école, les parents ou les *Maphtiré Kenésioth* venaient chercher les enfants et les ramenaient chez eux, avec ordre et sans tapage.

Au sein de la famille, l'enfant entend encore traiter les questions qu'il a étudiées à l'école. Bien avant dans la nuit, son père se livre à l'étude de la Loi, et le lendemain matin son premier soin est de faire ré-

péter à son fils la leçon de la veille. A défaut du père, ce sera le grand-père. L'instruction de l'enfant, voilà la constante préoccupation de toute la famille.

Le jour du sabbat même, l'étude ne cesse pas. Seulement, ce jour-là, on ne commence point, au *Beth hammidrasch*, de sujet nouveau; on se contente de répéter la question traitée dans la semaine, afin que les parents, en l'expliquant chez eux à leurs enfants, ne soient pas détournés de leur repos sabbatique.

Le Talmud dit : *les parents*, c'est-à-dire *le père et la mère*. Celle-ci, en effet, ne le cède en rien à son mari, lorsqu'il s'agit de l'instruction des enfants. Ainsi qu'aux temps bibliques, c'était pour les femmes juives le devoir le plus sacré. Non seulement elles tenaient la main à ce que l'enfant allât régulièrement à l'école, mais elles lui expliquaient souvent la leçon que le maître n'avait pu lui faire comprendre. Toutes étaient versées dans la littérature biblique. Car, quoiqu'il n'y eût point d'écoles pour les filles, leur éducation était loin d'être négligée. Ben Azaï fait une obligation aux Israélites d'enseigner à leurs filles les cinq livres de Moïse; d'autres rabbins veulent qu'elles sachent toute la Bible. La littérature profane même ne leur est pas étrangère; dans presque toutes les grandes familles, les jeunes filles parlent le grec.

Cette langue, que Raschi appelle la plus gracieuse des langues japhétiques, faisait partie de toute bonne éducation. Elle exerçait sur les Juifs de l'époque dont nous nous occupons le même charme que sur les Romains du temps de Cicéron et sur les Français de la Renaissance, et, contrairement à ce que prétend M. Renan, que nous nous permettons de contredire sur ce point, elle était très populaire en Judée. Certainement les rabbins étaient, en grande partie, hostiles à l'étude d'une philosophie qui heurtait aussi violemment les croyances juives, et pouvait, par la magie de la langue qui lui servait d'organe, ébranler la foi de plus d'un fidèle; mais leurs avertissements restaient sans effet. Ils eurent beau répondre à ceux qui leur demandaient si, après avoir étudié la Loi, il était permis d'apprendre la philosophie grecque : « Dieu veut que vous vous occupiez de sa Loi jour et nuit: voyez donc si, pour vous consacrer à la lecture d'Aristote et de Platon, vous pouvez trouver un moment où il ne soit ni jour ni nuit » ; on ne les écoutait pas.

Et la preuve qu'on ne les écoutait pas et qu'on ne cessa jamais de comprendre l'étude du grec dans l'éducation, c'est qu'à plusieurs reprises et à des époques diverses ils lancèrent l'anathème contre ceux qui faisaient apprendre le grec à leurs enfants. Ils le firent une première fois à l'époque des Maccabées, lors de la guerre fratricide entre Hyrcan et Aristobule (65 av. J.-C.). On ne tint aucun compte de leurs malédictions. Après la destruction de Jérusalem, nouvelle défense, à laquelle on ne se soumit pas plus qu'à la première, car, à la suite de la guerre de Quiétus, gouverneur de la Judée, sous Trajan (88-117 ap. J.-C.), les docteurs décrétèrent, pour la troisième fois, qu'en signe de deuil on n'enseignerait plus le grec aux enfants.

Dans tous les cas, les hommes d'un certain rang le parlaient. On ne pouvait être membre du Grand Sanhédrin sans le savoir. Et l'exemple de Josèphe nous montre avec quelle perfection un Juif palestinien parvenait à l'écrire.

Tous les rabbins, du reste, n'avaient pas de l'antipathie pour le grec. Elischa ben Abouya, que le Talmud stigmatise du nom d'*Aher* (*l'autre*), à cause de son penchant pour les spéculations philosophiques, avait toujours un vers grec à la bouche. Parmi les élèves du célèbre Gamaliel, il y en avait cinq cents qui étudiaient la philosophie et la littérature.

Mais si les rabbins diffèrent sur l'avantage ou le danger de l'étude de la science grecque, il est une partie de l'éducation sur laquelle il n'y a pas la moindre dissidence entre eux. C'est celle qui a trait à l'apprentissage d'une profession. Tous sont d'accord pour exiger que le père de famille fasse apprendre à ses fils un métier qui les mette à même de gagner leur vie. Rabbi Jehouda disait : « Celui qui n'enseigne pas de profession utile à son fils est comme s'il l'élevait pour la vie des brigands ». — « Rien n'est plus agréable au Créateur de la terre, lit-on ailleurs, que l'apprentissage d'un métier. » Et encore : « Toute étude qui n'aboutit pas à un travail ou à une profession est vaine et conduit au désordre ». — « Celui qui vit du travail de ses mains a plus de mérite que l'homme pieux qui vit dans l'oisiveté. » — « Il y aurait sept ans de famine, qu'elle n'atteindrait pas l'ouvrier laborieux. »

Le choix du métier n'était pas indifférent. Les rabbins recommandent surtout les métiers peu salissants et faciles. Ils détournaient des professions d'ânier, de chamelier, de batelier, à cause de la grossièreté qui caractérise ceux qui les exercent. Il ne fallait surtout pas mettre les enfants en apprentissage chez un épicier. Ces industriels jouissent d'une mauvaise réputation dans le Tadmud. Il les accuse de mêler de l'eau au vin qu'ils vendent et des vesces aux légumes secs. Ce sont des fraudes que les enfants ne doivent pas apprendre à connaître.

Les plus illustres rabbins exerçaient des professions manuelles : Hillec et Akibah étaient fendeurs de bois; Josua ben Chananiah était cloutier; Isaac Napascha, forgeron; Jochanan Hassandler, cordonnier; Néhémia Haccador, potier; Jéhouda Chaïta, tailleur; Jéhoudah Hannechtam, boulanger; saint Paul était fabricant de tentes.

« Le travail est une belle chose; il honore ceux qui l'exercent, » était le dicton favori de Rabbi Jéhoudah, et, joignant l'exemple au précepte, il portait lui-même sur son épaule, en se rendant chaque matin à son Académie, l'objet qui devait lui servir de siège.

Instruction et travail, voilà donc, en résumé, tout le système d'éducation des docteurs du Talmud. C'est qu'ils savaient, ces maîtres si clairvoyants, que la culture intellectuelle jointe à l'amour du travail sera la force avec laquelle le peuple juif vaincra toutes les difficultés et brisera tous les obstacles. Et tous leurs efforts tendirent à pénétrer de cette vérité la nation entière. L'histoire atteste qu'ils réussirent. Sur tous les points de la terre où le destin les jeta, le premier soin des Israélites, fidèles aux préceptes des rabbins, fut d'organiser des écoles. Partout la moindre communauté eut son *Beth hammidrasch*, partout la famille israélite chercha sa joie et sa consolation dans l'étude de la Loi. Les Juifs ne connurent pas les ténèbres du moyen âge, et, si nous n'avions restreint notre sujet à ce qui regarde particulièrement les enfants, nous pourrions montrer ces Académies qui jetèrent un vif éclat, à une époque où le culte des lettres et des sciences était encore chose inconnue dans la chrétienté. Nous montrerions, sans parler des communautés du Nord, Tolède, Grenade, Cordoue en Espagne; Lunel, Béziers, Narbonne, en France; Modène, Padoue, Gênes, Rome, en Italie. Au quatorzième siècle, les derniers échos de ces écoles célèbres s'éteignirent, mais l'amour de l'instruction ne s'éteint pas. Spinoza au dix-septième siècle, Moïse Mendelssohn au dix-huitième prouvent de la manière la plus irréfutable quelle vaste et solide instruction continuait à se donner dans les familles juives des conditions les plus diverses. [Joseph Simon.]

**JUILLET** (Monarchie de). — Voir *Louis-Philippe*.

**JULLIEN** (Marc-Antoine), dit *de Paris*. — Marc-Antoine Jullien, dit *de Paris*, né le 10 mars 1775, mort le 4 novembre 1848, était le fils du conventionnel Jullien (de la Drôme). Mêlé de très bonne heure à la politique, il avait dix-neuf ans lorsque, en germinal an II, après une mission en Vendée, il fut placé par la Convention dans la Commission exécutive de l'instruction publique, comme adjoint, aux côtés de Payan du Moulin. Mais il prit peu de part aux travaux de la Commission, ayant été envoyé à Bordeaux le mois suivant par le Comité de salut public. Emprisonné en thermidor, il ne recouvra la liberté qu'en vendémiaire an IV; et à partir de ce moment il fut attaché à l'administration de la guerre, sous le Directoire, le Consulat et l'Empire. Sous la Restauration et la monarchie de Juillet, il ne cessa, comme publiciste (il avait fondé la *Revue encyclopédique*), de travailler à la propagation des principes de la Révolution française.

Jullien de Paris a publié sur l'éducation divers ouvrages qui, bien que passablement oubliés aujourd'hui, n'en gardent pas moins des qualités de bonne volonté et d'originalité qu'il serait injuste de méconnaître. Le premier en date est un *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*, suivi d'un Plan d'éducation pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse, dont il a donné deux éditions, la première en 1808, la seconde, revue et très augmentée, en 1835. Très difficilement réalisables dans la pratique, puisque l'auteur, cherchant à concilier les avantages de l'éducation publique et de l'éducation privée, voudrait que chaque instituteur ne fût pas chargé de plus de huit ou dix enfants, les principes éducatifs de Jullien de Paris, inspirés des doctrines de Locke, de Condillac et de Rousseau, devancent singulièrement son temps, et annoncent en les formulant bien des réformes qu'aujourd'hui encore nous avons grand'peine à réaliser.

Voici une page de cet *Essai* :

« Quatre observations doivent présider au choix d'une méthode d'enseignement pour les enfants :

« 1° On doit *frapper les sens des enfants*, puisque chez eux l'intelligence et la raison ne sont pas encore suffisamment développées. Les perceptions des sens bien dirigées sont le véritable moyen d'instruction adapté à l'enfance;

« 2° Il faut procurer aux enfants des occasions d'amusement, de mouvement et d'action, pour leur rendre l'instruction plus agréable et plus salutaire. Leur âge a pour caractère distinctif une surabondance de vie et d'activité qui demande à être employée;

« 3° L'*instruction mutuelle* convient entre les enfants; on doit les former de bonne heure à s'entr'aider et à se communiquer les uns aux autres les choses qu'on leur enseigne, et qui doivent leur être communes. Les échanges et les services mutuels, dont ils doivent contracter l'habitude, sont la base de la morale et des relations sociales, et doivent entrer comme éléments essentiels dans l'éducation;

« 4° Le puissant ressort de l'*émulation* ne doit pas être négligé dans l'enseignement, mais doit être employé de manière que tous les élèves participent également à l'instruction, sans qu'il y ait de préférence marquée, ni des soins trop particuliers pour certains élèves, qui peuvent avoir plus de sagacité ou plus d'assiduité que leurs camarades. »

Et, l'auteur poursuivant l'application de ces quatre principes dans une classe de petits enfants, nous voyons que, par exemple, il supprime l'épellation dans l'exercice de la lecture. « On peut, dit-il, épargner aux enfants le travail pénible et ennuyeux de l'épellation, en leur faisant connaître, au lieu des lettres, toutes les *voix* qui servent à composer les mots de notre langue. Il en coûte bien moins à l'enfant d'apprendre à prononcer tout d'un coup une voix telle que *ba*, que d'apprendre à prononcer séparément *b, a,* qui composent cette voix, et qui, pour l'épellation, ne font *ba* que conventionnellement. » Nous voyons encore que l'instituteur doit « montrer à lire et à écrire à la fois », formant sur le tableau noir les différents caractères de l'alphabet en même temps qu'il prononce les lettres et les mots. Que de nouveautés dans tout cela, et de nouveautés hardies et heureuses!

Dans la seconde et la troisième partie de son livre, Jullien de Paris exposait une méthode ayant pour objet de régler le bon emploi du temps, et devant permettre, selon lui, « de doubler ou même de centupler l'existence de l'homme et ses moyens de bonheur »; pour en simplifier et en faciliter l'application dans la pratique, il plaçait sous les yeux du lecteur une série de tableaux synoptiques présentant la suite rationnelle et progressive des occupations depuis l'époque de la naissance jusqu'à l'âge de la virilité.

Ce plan de bonheur en tableaux, d'une conception assez singulière, a été développé à part dans un livre ayant pour titre : « *Essai sur l'emploi du temps*, ou Méthode qui a pour objet de bien régler sa vie, premier moyen d'être heureux, destiné spécialement à l'usage des jeunes gens » (1 vol. in-8°, 1808, 1810, 1824 et 1829). Il y faut joindre l'*Agenda général* ou *Livret pratique d'emploi du temps*, avec des tablettes usuelles pour les six divisions principales dont se compose la vie de chaque individu dans la société (in-12, 1811, cinq éditions), et un autre livre conçu dans le même esprit et non moins systématique, baroque même dans son intitulé : le « *Biomètre*, ou *Mémorial horaire*, servant à indiquer le nombre des heures données par jour à chacune des divisions : 1° de la vie intérieure et individuelle, considérée sous les rapports physique, moral et intellectuel; 2° de la vie extérieure et sociale » (Paris, in-8° ou in-12, 1824). C'était, suivant le titre qui lui a été donné dans une édition publiée en Angleterre, une « montre morale ».

Dans l'avis préliminaire de la seconde édition de l'*Essai général d'éducation*, Jullien de Paris a écrit cette belle pensée : « Aimer les hommes est la première condition pour les former dans l'enfance et dans la jeunesse, pour les conduire et les gouverner dans l'âge mûr ». On peut juger, d'après cette idée qu'il se faisait du « ministère sacré » de l'instituteur, de quel enthousiasme il se prit lorsqu'il rencontra Pestalozzi. L'expression de cet enthousiasme fut un livre dont la première édition parut en 1812 et qui est le plus connu des écrits pédagogiques de Jullien de Paris : *Esprit de la méthode de Pestalozzi* (Milan, 2 vol. in-8°). Il en a donné une seconde édition, sans changements notables, en 1842, plus de quinze ans après la mort de Pestalozzi, sous ce titre : « *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, telle qu'elle a été suivie et pratiquée sous sa direction pendant dix années [de 1806 à 1816], dans l'institut d'Yverdon, en Suisse » (1 vol. in-8°, Paris, L. Hachette). L'édition de 1812 faisait connaître dans son ensemble l'œuvre de Pestalozzi à une époque où le seul document français relatif au grand éducateur était un livre publié à Lausanne par son compatriote Alexandre Chavannes (*Exposé de la méthode élémentaire de Pestalozzi*, 1805), à une époque aussi où le régime éducatif de la France se concentrait, pour la jeunesse, dans les lycées quasi-militaires du premier Empire, et, pour les enfants du peuple, dans les écoles de l'institut des Frères des écoles chrétiennes. Malheureusement, Jullien de Paris, cédant à un besoin exagéré d'analyse, a surchargé son exposé de classifications et de sectionnements qui font disparaître sous les détails les quelques principes véritablement nouveaux et féconds que contient la méthode de Pestalozzi. Comme le lui dit très justement un article de la *Revue de l'instruction publique* critiquant l'édition de 1842, « la confusion naît de ces subdivisions multipliées qui rentrent les unes dans les autres. Au milieu des douze principes fondamentaux de la méthode, de ses douze caractères distinctifs, de ses douze moyens spéciaux d'exécution, de ses dix résultats généraux, les idées du lecteur se perdent et ses souvenirs se confondent. » Malheureusement aussi, dans son admiration pour le pédagogue d'Yverdon, l'auteur n'avait pas su distinguer suffisamment, de l'excellente et profonde psychologie qui fait le fondement solide de la méthode pestalozzienne, ce qu'y ajoutait d'illusoire et d'impraticable la bonne foi naïve de Pestalozzi. Aussi le livre de Jullien de Paris n'eut-il, sous l'Empire, aucune action sur l'opinion publique. L'édition de 1842, publiée à une époque où l'on se préoccupait davantage des questions de méthodes, paraît avoir été plus remarquée.

Pour l'histoire des relations personnelles de Jullien de Paris avec le fondateur de l'institut d'Yverdon, Voir l'article *Pestalozzi*.

En 1817, Jullien de Paris avait publié une brochure ayant pour titre : *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (Paris, in-8° de 56 pages). C'était la reproduction d'une série d'articles donnés par lui au *Journal d'éducation*, organe de la Société pour l'instruction élémentaire. Dans les premières pages de cette brochure, il s'exprimait ainsi : « La science de l'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former pour cette science, comme on a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations rangées dans des tables ana-

lytiques qui permettent de les rapprocher et de les comparer pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive, au lieu d'être abandonnée aux vues étroites et bornées, aux caprices et à l'arbitraire de ceux qui la dirigent, et d'être détournée de la ligne droite qu'elle doit suivre, soit par les préjugés d'une routine aveugle, soit par l'esprit de système et d'innovation. Les recherches sur l'*anatomie comparée* ont fait avancer la science de l'anatomie. De même les recherches sur l'*instruction comparée* doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation. » Et il partait de là pour demander la création d'une *Commission spéciale d'éducation*, « composée d'hommes chargés de recueillir par eux-mêmes et par des correspondants choisis avec soin les matériaux d'un travail général sur les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents Etats de l'Europe rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport »; d'un *Institut normal d'éducation*, dans lequel les meilleures méthodes d'enseignement connues seraient successivement combinées et appliquées; enfin d'un *Bulletin d'éducation* « permettant d'établir une communication périodique entre tous les hommes instruits occupés de la science de l'éducation ». L'idée de Jullien de Paris ne trouva pas d'écho à cette époque; mais il est certain qu'il y avait là plusieurs des éléments qui devaient entrer à notre époque dans la constitution du Musée pédagogique de Paris.

Il nous semble que toutes ces vues justifient suffisamment le souvenir que nous venons d'accorder à l'œuvre pédagogique de Jullien de Paris, œuvre mêlée et inégale, donnant trop à l'utopie et à l'esprit de système, mais honnête, libérale, et très réellement méritoire sur différents points.

[Charles Defodon,
avec additions et corrections.]

**JULLIEN** (Marcel-Bernard). — Né à Paris, le 2 février 1798, mort en 1881, B. Jullien a représenté, pendant une longue suite d'années, avec une notoriété très justement méritée, l'enseignement grammatical à tous les degrés.

Fils d'un ancien professeur d'humanités au Prytanée de Saint-Cyr, il suivit avec distinction les classes du collège de Versailles, et débuta dans l'enseignement comme professeur de septième à Sainte-Barbe. Il professa ensuite la rhétorique dans différents collèges, revint quelque temps à Paris, puis exerça, de 1831 à 1835, les fonctions de principal au collège de Dieppe. Définitivement fixé à Paris, il prit les grades de docteur ès lettres et de licencié ès sciences, et se consacra à de nombreux travaux d'érudition et d'enseignement.

Bernard Jullien a été l'un des membres les plus actifs et pendant longtemps le secrétaire de la Société des méthodes d'enseignement; de 1843 à 1850, il dirigea la *Revue de l'instruction publique*, créée en 1842 par Louis Hachette; pendant cette même période, il fut, pour l'enseignement de la langue française, le collaborateur assidu du *Manuel général de l'instruction primaire*. Plus tard, quand Littré entreprit la publication de son grand *Dictionnaire de la langue française*, Bernard Jullien fut, avec Sommer, l'aide de tous les jours de l'illustre lexicographe. « Tous les deux, dit Littré dans sa préface, mettent au service du Dictionnaire leurs lectures, leur expérience, leur savoir; et quand j'ai sous les yeux ces épreuves où sont consignées leurs observations et leurs critiques, je ne puis jamais assez me féliciter de leur zèle, de leurs lumières et de la sécurité qu'ils me donnent. » Littré écrivait cela en 1863; Sommer, depuis, est mort prématurément en 1866; Bernard Jullien, plus heureux, a pu conduire l'œuvre jusqu'au terme.

Il était de l'école, trop dédaignée peut-être aujourd'hui, des grammairiens philosophes du dix-huitième siècle, et il s'en était approprié les doctrines avec beaucoup de bon sens et d'élévation. Plusieurs de ses livres, par exemple son *Cours supérieur de grammaire*, font encore autorité, bien qu'ils ne répondent plus aux programmes actuels, bien que l'esprit de l'enseignement ne soit plus, ni dans les collèges, ni dans les écoles, ce qu'il était il y a trente ans. Et, parmi ceux qui sont destinés à l'enseignement primaire, il en est, comme *Le langage vicieux corrigé*, comme le *Manuel de la conjugaison des verbes français* ou l'*Explication des principales difficultés de l'enseignement de la grammaire*, qui peuvent être très utilement étudiés par les maîtres, les élèves des écoles normales et les élèves des cours supérieurs de nos écoles.

Bernard Jullien appuyait ses doctrines grammaticales sur une étude approfondie de l'antiquité. Ses connaissances scientifiques lui ont permis d'écrire une thèse latine sur la physique d'Aristote. C'était aussi un amateur et un connaisseur très distingué en archéologie musicale; ses études sur la musique et la métrique anciennes sont estimées par les meilleurs juges. Il a enfin publié des travaux d'histoire littéraire, notamment une *Histoire de la littérature française à l'époque impériale*.

Frédéric Baudry, conservateur de la bibliothèque Mazarine, a fait de Bernard Jullien, dans le *Journal des Débats*, un portrait juste et piquant. « Jullien n'était pas, dit-il, un simple maître de grammaire, c'était un érudit dans la plus sérieuse acception du mot, docteur ès lettres et licencié ès sciences, auteur de sept volumes de thèses littéraires, critiques, historiques et philosophiques, qui dénotent un esprit précis et fécond. Son caractère indépendant lui suscita plus d'un adversaire. D'ailleurs, il faut avouer que la polémique ne lui déplaisait pas et qu'il ne faisait rien pour l'éviter. Il n'était pas complaisant aux nouveautés, et la grammaire historique, à la mode maintenant, avait spécialement le don de l'agacer. Il en était de même pour tout ce qui n'était pas le pur classique, dans lequel, par malheur, il comprenait le classique de la décadence. Il n'hésita jamais à rompre des lances à tout venant pour l'école du premier Empire : c'était le temps de sa jeunesse. Il eut plus d'une fois maille à partir à ce sujet avec Sainte-Beuve, dont cette école était la bête noire.... Pourtant, il y avait un sujet où Jullien était fort compétent et où il n'approuvait pas l'esprit de conservation à outrance. C'était en fait d'orthographe. Comme Firmin Didot, il y proposait des réformes qui auraient mérité d'être prises en considération. Ses conseils à cet égard n'ont pas été suivis, et Dieu sait quelle débâcle future cela nous présage! Un de ses principaux titres fut sa contribution au grand dictionnaire de Littré.... C'est assurément un titre fait pour honorer toute une carrière. »

Voici des indications bibliographiques sur ceux des ouvrages de Bernard Jullien qui peuvent le plus directement intéresser nos lecteurs : *Observations sur la conjugaison française* (1824, brochure), devenues le *Manuel de la conjugaison des verbes français* (1 vol. in-16), que nous avons cité; — *Abrégé de grammaire française* (1834), in-8°; — *Petits traités d'analyse grammaticale et d'analyse logique* (1842, in-16); — *Cours supérieur de grammaire* (1849, 2 vol. in-8° : *Grammaire proprement dite* et *Haute grammaire*); — *Cours raisonné de langue française* (1851-1856, 19 volumes in-16); — *Thèses de grammaire* (1857, in-8°); — *Les principales étymologies de la langue française* (1862, in-16); — *Les éléments matériels du français* (1875, in-16). Les autres ouvrages que nous avons cités font partie du *Cours raisonné de langue française*. [Charles Defodon.]

**JURYS D'EXAMEN**. — Voir *Commissions d'examen*.

**JUSSIEU** (Laurent-Pierre de). — Laurent-Pierre de Jussieu, littérateur français, neveu et cousin des deux célèbres botanistes Antoine-Laurent et Adrien de Jussieu, naquit à Lyon en 1792. Lors de la fondation de la Société pour l'instruction élémentaire, il devint rédacteur du *Journal d'éducation*, organe de cette association. En 1817, la Société mit au concours la composition d'un ouvrage élémentaire, « où seraient tracés avec simplicité, précision et sagesse les principes de religion chrétienne, de morale, de prudence sociale qui doivent diriger la conduite des hommes dans toutes les conditions, et les qualités de père, de

fils, de mari, de citoyen, de sujet, de maître et d'ouvrier ». Laurent-Pierre de Jussieu écrivit à cette occasion son livre populaire *Simon de Nantua*, qui obtint le prix. Publié chez L. Colas en 1818, 1 vol. in-8°, ce livre a été réimprimé depuis presque chaque année. En 1829, Jussieu lui donna une suite sous le titre d'*Œuvres posthumes de Simon de Nantua*, ouvrage auquel l'Académie française décerna un prix Montyon.

Disciple et ami de l'abbé Gaultier, Jussieu chercha à faire connaître les méthodes de cet éducateur, auxquelles il consacra une série d'articles dans le *Journal d'éducation*. Après la mort de l'abbé Gaultier, il entreprit sur le même sujet un travail plus étendu, et publia (1822) un volume intitulé *Exposé analytique des méthodes de l'abbé Gaultier*, Paris, L. Colas et A. Renouard, in-8° (seconde édition en 1833, sous le titre de *Guide des parents et des maîtres qui enseignent d'après les méthodes de l'abbé Gaultier*, Paris, Renouard, in-12). On a encore de L.-P. de Jussieu : *Le village de Valdoré, ou Sagesse et prospérité*, imité de l'allemand, Paris, 1820; *Antoine et Maurice*, Paris, 1821 (cet ouvrage a obtenu le prix proposé par la Société pour l'amélioration des prisons, en faveur du meilleur livre destiné à être donné en lecture aux détenus); *Histoire de Pierre Giberne, ancien sergent de grenadiers français, ou quinze journées aux Invalides, publiée pour l'instruction et l'amusement des soldats de l'armée française*, Paris, in-12; *Les petits livres du père Lami*, contenant: *Premières connaissances, Historiettes morales, Eléments de géographie, Histoire sainte, Histoire de France, Arts et métiers*, Paris, 1830, 1833, 1842, 6 vol. in-12. Il a publié pendant cinq ans un petit journal destiné à la jeunesse, intitulé *Le bon génie*.

L.-P. de Jussieu était devenu en 1831 secrétaire général de la préfecture de la Seine; plus tard, il fut nommé maître des requêtes au Conseil d'Etat. Député de 1839 à 1842, il siégea au centre. Rentré dans la vie privée après 1848, il est mort en 1866.

**JUSSIEU** PÈRE. — La célèbre famille des Jussieu était très nombreuse, car son chef au dix-septième siècle, l'apothicaire Laurent de Jussieu, de Lyon, n'eut pas moins de seize enfants. Deux d'entre eux, Antoine et Bernard, furent des botanistes célèbres, ainsi que leur neveu Antoine-Laurent et son fils Adrien. Un Jussieu dont les biographes ne parlent pas vint à Paris pendant la Révolution et s'occupa d'instruction publique. Le procès-verbal du Comité d'instruction publique, qui l'appelle « *Jussieu père* », sans autre indication, le mentionne (1er pluviôse an II) comme auteur de « vues pour l'établissement de jeux décadaires », qui furent renvoyées au Comité de salut public. Le 25 ventôse, il lut à la Convention, qui l'admit aux honneurs de la séance, une pétition contenant « diverses vues sur l'instruction publique »; avec sa pétition, il paraît avoir présenté le manuscrit d'un ouvrage dont il sera parlé plus loin. Il avait imaginé une « méthode très simple d'apprendre à un grand nombre d'enfants le mécanisme de la lecture et de l'écriture, et de leur communiquer les idées les plus nécessaires », et il demandait un local pour quatre ou cinq mois, afin d'y expérimenter cette méthode sous les yeux du Comité d'instruction publique; le 29 germinal, le Comité, sur le rapport de Thomas Lindet, qui avait été chargé de conférer avec Jussieu, prit l'arrêté suivant: « Le Comité, convaincu de l'utilité de cette méthode, et de l'avantage qui résultera de l'existence d'un établissement dans lequel tous les instituteurs, ou les citoyens qui se destinent à cet état, ou ceux qui se proposent de composer des livres élémentaires, pourront consulter l'expérience, et observer les procédés de cette nouvelle méthode d'instruction, arrête que la demande du citoyen Jussieu sera renvoyée au Comité de salut public, avec invitation d'en favoriser l'exécution. » La pétition de Jussieu, enregistrée à la section de l'instruction publique du Comité de salut public le 7 messidor, fut transmise à la Commission exécutive de l'instruction publique le 27 messidor. Douze jours après, le coup d'Etat du 9 thermidor amena la désorganisation de la Commission exécutive; aussi voit-on Jussieu revenir à la charge auprès du Comité d'instruction publique dans la séance de la 4e sans-culottide : le Comité prononça l'ajournement « jusqu'à l'ouverture des écoles normales », et cet ajournement fut indéfini.

Le 7 fructidor, Jussieu avait écrit au Comité une lettre où on lit: « Il y a dans ma famille un dépôt précieux fait par Jean-Jacques Rousseau sous ce titre : *Dépôt fait à l'amitié par Jean-Jacques Rousseau pour être ouvert en* 1800. Il le remit à Condillac, auteur de l'*Origine des connaissances humaines*. Condillac l'a laissé à la citoyenne Mably sa nièce, ma cousine germaine. Elle l'a remis chez un notaire à Beaugency.... » Cette lettre nous donne l'adresse de « Jussieu père »; il habitait à Paris dans un hôtel garni appelé la « maison de la Marine », rue Gaillon. Le manuscrit dont il s'agit était, ainsi que Rousseau l'a raconté lui-même, une copie des trois dialogues intitulés *Rousseau juge de Jean-Jacques*, celle-là même que l'auteur avait tenté, le 24 février 1776, de déposer sur le grand autel de Notre-Dame de Paris.

A une date qui ne peut être déterminée exactement, vers la fin de l'an II, Jussieu résolut de publier sa méthode pour l'enseignement élémentaire. Il existe aux Archives nationales un prospectus imprimé, intitulé *Avis sur les écoles primaires, adresse aux sociétés populaires*; on y lit : « Frères et amis, Il y a une méthode simple, par laquelle on apprend en peu de temps aux enfants. L'expérience en a démontré la bonté. Cette méthode a surtout pour objet les enfants des cultivateurs et des artisans peu riches. Il y a deux choses à leur apprendre : 1° la lecture et l'écriture; 2° les notions générales que tout citoyen doit avoir, et une partie de celles qui sont utiles dans leur état. Par cette méthode, tout le temps qu'on mettait à apprendre à lire est gagné, parce que c'est en faisant les lettres qu'ils apprennent à les connaître; en écrivant des mots, ils apprennent à les lire... Ces détails sont développés avec soin dans un ouvrage imprimé.... Le Comité d'instruction publique dit dans son arrêté du 29 germinal que, *convaincu de l'utilité de cette méthode, et de l'avantage qui en résultera, il invite le Comité de salut public d'en favoriser l'exécution*.... On paiera pour la souscription de cet ouvrage, intitulé *Conversations du vieillard de Vichy*, 10 livres pour Paris. Les souscripteurs recevront cette année deux volumes. Il y aura quatre ou cinq volumes, qui paraîtront en deux ans. » Il nous a été impossible de trouver un exemplaire des *Conversations du vieillard de Vichy*. Nous savons seulement que, le 5 ventôse an III, le premier volume, le seul paru à cette date, a fait l'objet d'un compte-rendu dans la *Feuille villageoise* de Ginguené; on lit dans cette notice : « L'ouvrage est du citoyen Jussieu. Ces conversations ne forment que l'avant-propos d'un plus grand ouvrage. Il en a fait hommage à la Convention nationale, qui en a décrété la mention honorable et le renvoi au Comité d'instruction publique. Outre les idées morales, il contient une méthode très simple d'apprendre à lire et à écrire en même temps à un grand nombre d'enfants. » Le compte-rendu nous fait connaître le cadre et la forme de l'ouvrage : « Un vieillard [qui n'est autre que Jussieu lui-même], qui a été l'élève et l'ami de Jean-Jacques, s'est retiré à Vichy, petite ville agréable du département de l'Allier. Il allait se promener chaque jour de décade dans une commune des environs. Il y allait avec un officier municipal, honnête laboureur, bon patriote, d'un esprit droit, juste, sans culture, mais d'un cœur excellent; et un instituteur, homme simple, sans prétentions, plus attaché aux devoirs de son état qu'instruit de son importance. » [Suit l'analyse d'une conversation entre ces trois personnages, où il est question des fêtes de l'enfance.] « Cet entretien est-il une fiction ou une réalité? Qu'importe? Le bon vieillard l'a publié avec plusieurs contes, où ses principes sont développés, et sa méthode d'éducation expliquée sous la forme de dialogue. »

Ce qui précède est tout ce qu'il nous a été possible de découvrir jusqu'à présent sur ce Jussieu révolutionnaire. [J. GUILLAUME.]

# K

**KANT.** — Emmanuel Kant, philosophe allemand, né en 1724 à Königsberg (Prusse orientale) et mort en 1804, fit ses études au gymnase et à l'université de sa ville natale. Après avoir occupé divers emplois de précepteur, il fut reçu en 1755 comme *Privat-Docent* à l'université de Königsberg. Il devint en 1770 professeur titulaire de philosophie, et occupa ce dernier poste jusqu'en 1797, année où son grand âge le força de résigner ses fonctions.

Comme celle de Socrate, avec lequel il offre tant de points de comparaison, la vie de Kant s'écoula presque tout entière dans la même ville. L'étude, la méditation, l'enseignement remplirent seuls cette longue existence, dont Kant sut étendre encore la durée, en quelque sorte, par un habile et systématique emploi de son temps et de ses forces.

On peut diviser en trois périodes la carrière philosophique de Kant.

De 1746 à 1755, les sciences de la nature et les mathématiques semblent l'absorber tout entier. A cette période appartiennent les *Pensées sur la vraie mesure des forces vives* (1747), l'*Histoire et théorie générale du ciel* (1755).

De 1755 à 1770, il se consacre à des études de philosophie morale, sous l'inspiration prédominante de Hume et de Rousseau. C'est alors qu'il fait paraître les ouvrages suivants : *Essai sur une application du principe des grandeurs négatives à la philosophie* (1763); — *La seule preuve possible d'une démonstration de l'existence de Dieu* (1764); — *L'évidence des principes de la religion naturelle et de la morale* (1764); — *Considérations sur le sentiment du beau et du sublime* (1765).

En 1770, il pose les premiers principes de sa méthode et de sa doctrine dans la *Dissertation sur la forme et les principes du monde sensible et intelligible.* Après une laborieuse méditation de dix années, il fait paraître enfin les grands ouvrages qui renferment sa pensée définitive sur les principaux objets de la pensée humaine, le vrai, le bien et le beau : *Critique de la raison pure* (1781); — *Critique de la raison pratique* (1788); — *Critique du jugement* (1790). Il complète sa doctrine dans d'autres écrits, comme *La religion dans les limites de la raison pure* (1793); — les *Eléments métaphysiques de la science du droit* (1796); — la *Doctrine de la vertu* (1797); — l'*Anthropologie* (1798). Son *Traité de Logique* (1800) et sa *Pédagogie* (1803) ont été publiés, d'après ses notes, par des élèves désireux de ne laisser rien perdre des enseignements du maître.

Les principales éditions de l'œuvre de Kant sont celles de Rosenkranz et de Hartenstein. En France, ses œuvres ont été à peu près complètement traduites par Tissot et Jules Barni.

Nous n'avons à étudier ici le génie et l'œuvre du grand philosophe que dans leurs rapports avec la pédagogie. Nous rechercherons ce que ses idées sur l'éducation doivent à son expérience personnelle et à l'influence de notre Rousseau, avant de les exposer surtout d'après son *Traité de pédagogie.*

Les vices de l'éducation de son temps préparèrent Kant à saisir les principes de la véritable éducation.

Né dans un milieu piétiste, de parents profondément religieux, il entendit de bonne heure présenter les dogmes de la religion comme les premières, comme les plus évidentes des vérités. Il fut instruit à regarder l'affaire du salut par la foi et les œuvres qu'elle inspire comme la principale affaire de la vie. Il se plaisait à rappeler, dans un âge avancé, l'impression profonde qu'il avait gardée de ces enseignements que la bouche éloquente d'une mère aimée et vénérée traduisait à son enfance. Sans doute la religion piétiste de sa famille n'avait rien des pratiques étroites et serviles où trop souvent s'égare une dévotion superficielle; la droiture de la conscience et la pureté du cœur y tenaient plus de place que les œuvres extérieures d'un culte purement mécanique; mais l'idée d'une justice souveraine, la terreur de ses jugements inflexibles, la perpétuelle défiance de la nature et de la faiblesse humaine, et la pensée toujours présente du petit nombre des élus, entretenaient les fidèles dans une perpétuelle inquiétude et ne laissaient de place dans les âmes que pour les préoccupations de la foi et du salut.

Au gymnase de Frédéric, où l'influence du directeur piétiste de sa mère, Schultz, le fit entrer de bonne heure, Kant retrouva le même esprit, encore plus accusé. Schultz, qui avait été placé à la tête de ce gymnase, en avait fait une manière de petit séminaire du piétisme. Non seulement une part plus grande y avait été accordée à l'enseignement religieux, mais les études classiques et le régime intérieur y étaient devenus des moyens de prosélytisme. Chaque jour, la première leçon était consacrée à la religion; le grec était surtout enseigné par le Nouveau Testament. L'Ecriture sainte formait le thème ordinaire des études historiques. D'après les statuts mêmes de l'institution, on devait rappeler aux élèves que toutes leurs études se faisaient sous le regard d'un Dieu partout présent. Les pensionnaires se livraient tous les matins, de cinq à six heures, aux exercices religieux, au chant, au commentaire d'un passage de la Bible. Tous les dimanches soirs, une exhortation pieuse leur était adressée. Enfin, chaque classe s'ouvrait et se fermait par une prière. Ces pratiques un peu monacales, imposées à des enfants, ne pouvaient que les rebuter et les indisposer comme une sorte de tyrannie.

Kant, revenant dans les dernières années de sa vie sur les souvenirs de sa jeunesse, jugeait sévèrement ces pratiques d'une dévotion excessive. Il déclarait n'avoir jamais eu de goût pour elles, et n'hésitait pas à soutenir que « quelques-uns de ses camarades n'avaient pu si aisément s'en accommoder que dans des vues très vulgaires et très intéressées ».

Il ne reprochait pas seulement à cette éducation d'encourager l'égoïsme et l'hypocrisie, et de les couvrir du manteau trompeur de la piété : il lui en voulait encore de l'oppression qu'elle fait peser sur les intelligences et sur les cœurs, de la contrainte qu'elle impose aux généreux élans de la jeunesse, de la discipline brutale qu'elle emploie à réfréner les mouvements les plus irrésistibles et les plus innocents de la nature.

Trente années plus tard, son ami Rühnken lui renvoyait l'écho de ses propres ressentiments contre les procédés violents et inhumains de cette éducation, lorsqu'il lui rappelait la discipline farouche et digne de moines fanatiques à laquelle ils avaient été soumis l'un et l'autre au gymnase de Frédéric.

Kant lui en voulait moins, sans doute, pour les châtiments corporels dont elle faisait un usage systématique, que pour le mépris où elle semblait tenir le corps et la vie; que pour ses prétentions chimériques et funestes à tuer dans l'homme la vie des sens, sous le prétexte de servir à la vie spirituelle.

Aux vices de l'éducation publique et confessionnelle, dont les années du gymnase lui avaient fait faire une si pénible expérience, il allait, quelques années plus tard, pouvoir, tout à loisir, opposer ceux de l'éducation privée et mondaine.

Les riches familles de la bourgeoisie et de la noblesse, qui lui confièrent successivement, après sa sortie de l'université, l'éducation de leurs enfants, offraient une inépuisable matière à son génie observateur. Non pas que Kant se bornât au rôle passif et trop aisé de spectateur et de critique. Il prenait au sérieux sa mission éducatrice, et se considérait comme ayant charge d'âmes. Nous avons un touchant témoignage de la tendre affection qu'il ressentait pour ses

élèves et de la confiance qu'il inspirait aux parents, dans la lettre éloquente où il essaie de consoler Mme de Funk de la perte de son fils unique. Mais, s'il mettait toute son âme dans l'accomplissement de ses fonctions de précepteur, il n'était que plus vivement touché par les résistances de toute nature qui compromettent ou entravent ordinairement l'œuvre de l'éducation privée. L'aveuglement des parents; leur complaisance instinctive pour les défauts qui correspondent à leurs propres faiblesses; leur disposition à excuser même les vices dont ils souffrent tout les premiers; leur incurie rendue plus désastreuse encore par la servilité, la corruption ou l'ignorance des domestiques : rien n'échappait à la sollicitude vigilante et éclairée du précepteur philosophe. Il souffrait de voir la raison et la science trop souvent impuissantes dans un monde où les préjugés de la naissance et du rang imposent aisément silence à la voix de la nature et de la vérité; où la vanité et l'intérêt décident habituellement des jugements et des actions. Il lui arrivait plus d'une fois, comme il l'avouera plus tard, de regretter l'éducation paternelle, et le rigorisme étroit de sa dévotion piétiste, qui, du moins, ne laissait aucune place aux mensonges et aux sophismes de l'égoïsme. Il aimait à se reporter « vers ce temps béni — ce sont ses propres paroles — où jamais rien d'injuste ou d'immoral n'avait offensé ses oreilles ou ses yeux ».

Ce ne sont pas seulement les vrais principes de l'éducation morale qu'il souffrait de voir tous les jours méconnus autour de lui : les règles les plus élémentaires de l'éducation physique n'étaient pas mieux observées dans ce milieu, où la préoccupation incessante du bien-être se rencontrait cependant avec les ressources les plus variées de la fortune. Il était témoin des modes ridicules ou funestes qui paralysent les forces de l'enfant, sous prétexte de prévenir ses maladresses et ses chutes, et ne réussissent qu'à sacrifier la santé du nourrisson à la commodité des nourrices.

Sa curiosité toujours en éveil était enfin sollicitée par un difficile et attachant problème, que les expériences passées de sa vie d'étudiant au gymnase et à l'université n'auraient pas suffi à poser devant lui.

Il ne pouvait rester indifférent au spectacle des vices sans nombre que la routine, la mode, les préjugés de toute nature accumulent, comme à plaisir, dans l'éducation des filles. Il en voyait chaque jour les déplorables effets chez les jeunes femmes de la noblesse ou de la bourgeoisie, au milieu desquelles ses fonctions l'appelaient à vivre. Leurs parents les trouvaient assez intelligentes, du moment où, à la pratique élémentaire de la lecture, de l'écriture et du calcul, elles joignaient l'expérience plus approfondie des manèges de la coquetterie et des arts d'agrément. Quant à leurs facultés morales, la religion seule avait mission de les développer : et quelle religion que celle qui confondait indiscrètement les démarches tout extérieures d'une puérile superstition avec les généreuses excitations de la conscience et de la moralité! Sans méconnaître les très réelles différences que la diversité de leurs organisations met entre les facultés des deux sexes, Kant ne pouvait admettre que la conscience et la raison de la femme fussent d'autre essence que celles de l'homme, ni qu'on pût dans l'éducation oublier les ménagements et les soins que réclame impérieusement la dignité de la personne morale, dans un sexe comme dans l'autre.

Toutes les observations, toutes les idées que les expériences diverses de l'écolier et du précepteur lui avaient, comme à souhait, fournies et suggérées pendant toute cette première période de la vie, où les impressions sont vives et durables, Kant eut bientôt une nouvelle et décisive occasion de les confirmer et de les étendre, par l'étude des œuvres de Jean-Jacques Rousseau. C'est vers 1762 que le renom et les œuvres du philosophe genevois arrivent jusqu'à Königsberg : Kant était, depuis quelques années, *Privat-Docent* à l'université de sa ville natale, et s'y créait des titres nombreux à une nomination de professeur, qu'il dut attendre jusqu'en 1770.

Kant fut subjugué du premier coup par les écrits de Rousseau. Les biographes se sont accordés pour remarquer que la régularité habituelle de ses promenades quotidiennes en avait été troublée pendant quelque temps; et que le buste de l'écrivain français demeura, jusqu'à la mort de Kant, l'unique ornement du cabinet du philosophe.

Kant dévore avidement, dès leur apparition, la *Nouvelle Héloïse* et l'*Emile*, qui avaient paru coup sur coup en 1762. La révolution que ces livres produisent dans ses idées se trahit bientôt dans son enseignement et dans ses écrits.

Herder, qui fut son élève à l'université de Königsberg de 1762 à 1764, a consacré dans une page demeurée célèbre le souvenir des leçons qu'il entendit alors. « J'ai eu le bonheur de connaître un philosophe qui fut mon maître. Le même génie qu'il déployait à critiquer Leibnitz, Wolf, Baumgarten, Crusius et Hume, à exposer les lois de Képler, de Newton et des physiciens, il l'appliquait au commentaire des œuvres de Rousseau qui paraissaient alors, à l'étude de l'*Emile* et de la *Nouvelle Héloïse.* »

Kant nous a décrit lui-même, en plusieurs passages, l'effet que firent sur lui les écrits de Rousseau. « La première impression qu'un lecteur qui ne lit point par vanité et pour perdre le temps emporte des écrits de J.-J. Rousseau, c'est que cet écrivain réunit, à une admirable pénétration de génie, une inspiration noble et une âme pleine de sensibilité, comme cela ne s'est jamais rencontré chez un autre écrivain, en aucun temps, en aucun pays. L'impression qui suit immédiatement celle-là, c'est celle de l'étonnement causé par les pensées extraordinaires et paradoxales qu'il développe.... Je dois lire et relire Rousseau, jusqu'à ce que la beauté de l'expression ne me trouble plus : c'est alors seulement que je puis disposer de ma raison pour le juger. »

C'est dans les *Considérations sur le sentiment du beau et du sublime* (1764) que l'action de Rousseau sur Kant s'accuse de la manière la plus sensible. Il y faut joindre les notes que Kant avait écrites de sa main en marge d'un exemplaire des *Considérations*, et qui furent publiées après sa mort sous le titre de *Fragments posthumes*.

A l'école de Rousseau, Kant apprend à se débarrasser des préventions que son éducation piétiste lui avait laissées contre les dispositions natives du cœur humain. Il va même un moment jusqu'à croire avec Rousseau que l'homme est tout à fait bon sortant des mains de la nature, et que tous ses vices viennent de la société. « On dit dans la médecine que le médecin n'est que le serviteur de la nature : il en est de même du moraliste. Ecartez les mauvaises influences du dehors : la nature saura bien trouver d'elle-même la voie la meilleure. » (*Fragments.*)

Ce confiant optimisme ne dominera pas toujours la pensée de Kant, sans doute; mais il cessera désormais de croire, avec les éducateurs de sa jeunesse, avec la plupart des éducateurs de son temps, que la défiance à l'endroit des mouvements du cœur humain soit le premier devoir du pédagogue. Sans méconnaître, sans réduire la part de l'égoïsme dans la vie et la société, et tout en y découvrant un des facteurs efficaces et même nécessaires du progrès, Kant soutiendra que l'œuvre d'une sage éducation est non pas de contrarier, mais de favoriser, en les guidant, en les éclairant, les impulsions spontanées de la nature. Il ne se lasse pas d'exalter le service que Rousseau a rendu à ses contemporains, en les ramenant à l'étude impartiale, au respect de la réalité; en vengeant la nature humaine des défiances qu'entretenait contre elle un système d'éducation qui ne la calomnie que parce qu'il a commencé par la déformer. « Les moralistes du jour supposent beaucoup de maux et veulent nous apprendre à les dominer. Ils prêtent à l'homme des tentations sans nombre de mal faire, et prescrivent des raisons pour en triompher. La méthode de Rousseau nous apprend à ne pas redouter les premiers comme des maux, à ne pas nous défier des seconds comme des tentations.... C'est qu'il n'y a pas dans le cœur de l'homme une inclination immédiate pour les mauvaises actions, mais bien plutôt une pour les bonnes. » (*Fragments.*)

La lecture de Rousseau ne contribuera pas moins à le guérir des préventions de son siècle contre l'éducation des femmes. Sans doute la délicatesse de sa conscience comme son ferme bon sens n'auront pas de peine à se défendre contre les fantaisies dangereuses où s'égarent trop volontiers l'imagination et la sophistique de Rousseau. Le type troublant et contradictoire de Julie de Wolmar ne représentera jamais aux yeux de Kant l'idéal de la perfection. Mais à travers toutes les erreurs du penseur genevois, il saura démêler et recueillera précieusement les neuves et fortes vérités que celui-ci sut faire le premier entendre à son siècle sur les aptitudes et les vertus propres des intelligences féminines, sur la promptitude, la finesse et la sûreté de leur manière de sentir. Il apprend de Rousseau que la vertu de la femme est surtout fondée sur le sens de la beauté. « Les femmes évitent le mal, non parce qu'il est injuste, mais parce qu'il est laid; et les actions vertueuses sont pour elles des actions moralement belles » (*Fragments*).

Le cinquième livre de l'*Emile* est assurément présent à la pensée de Kant, lorsqu'il traite, dans les *Considérations sur le sens du beau et du sublime*, de l'éducation qu'il convient de donner à la femme, par opposition à celle de l'homme :

« Des études fatigantes, de pénibles recherches, quelque loin qu'une femme les pousse, effacent les avantages propres à son sexe. Ainsi les femmes n'apprendront pas la géométrie. Elles ne sauront du principe de la raison suffisante, ou des monades, que ce qui leur sera nécessaire pour sentir le sel répandu dans les satires des petits critiques de notre sexe. L'objet de la science des femmes, c'est surtout l'espèce humaine, et, dans l'espèce humaine, l'homme en particulier. Leur philosophie n'est pas de raisonner, mais de sentir. Les exemples tirés de l'antiquité et qui montrent l'influence que le beau sexe a exercée dans les affaires du monde; les diverses conditions que lui ont faites les hommes en d'autres siècles et dans des pays étrangers; le caractère des deux sexes, lorsqu'il se traduit dans des exemples, le goût changeant des plaisirs : voilà leur histoire et leur géographie. »

Et par un retour de légitime fierté sur les succès de son récent enseignement, où se trahit le professeur de géographie, Kant continue en ces termes :

« Il est beau de rendre agréable à une femme la vue d'une carte représentant le globe terrestre ou les principales parties de la terre. On y parvient, lorsque, en la mettant sous ses yeux, on lui dépeint les divers caractères des peuples, la variété de leurs goûts et de leurs sentiments moraux; surtout si l'on en montre l'influence sur les rapports des sexes entre eux. De même du système du monde : elles n'ont besoin de savoir que ce qu'il leur en faut pour être touchées du spectacle du ciel dans une belle soirée, c'est-à-dire pour comprendre en quelque manière qu'il existe encore d'autres belles créatures. » (*Considérations sur le beau et le sublime.*)

Le programme des études dont Kant permet l'accès aux femmes nous paraîtra sans doute trop étroit; et nous sommes habitués à faire plus large la part de l'intelligence et de la curiosité féminines. Notre philosophe n'en garde pas moins le mérite de marquer avec précision que l'éducation doit varier ses méthodes, ses études, suivant les besoins et les aptitudes différentes des deux sexes. Et en cela Rousseau lui a donné la règle et l'exemple.

Sur la culture du sentiment religieux chez les enfants, et surtout sur la nécessité de subordonner et de faire succéder cette culture à celle du sens moral, Kant se montre fortement touché des raisons invoquées par Rousseau. Il ne croit pas à la possibilité de l'ajourner jusqu'à l'âge où le précepteur d'Emile remet son élève aux mains du vicaire savoyard; mais il demande qu'on la contienne dans les limites imposées par la faiblesse de la raison enfantine. Il est heureux de trouver dans Rousseau un allié pour protester contre les exagérations de l'éducation confessionnelle, dont il avait fait, avec les hommes de son temps, une si pénible expérience.

Faut-il parler maintenant de l'accord de ses vues et de celles de l'auteur de l'*Emile* pour tout ce qui touche à l'éducation physique de l'enfant? On prévoit sans peine qu'un esprit respectueux, comme celui de Kant, des enseignements de la science et de l'expérience, devait se faire l'avocat convaincu et enthousiaste des vues de Rousseau sur ce point. Le *Traité de pédagogie* nous en apportera les témoignages décisifs.

Ce traité (*Ueber Pädagogik*), dont il nous reste à présenter maintenant l'analyse, n'est que le recueil des notes dont Kant se servait pour le cours de pédagogie qu'il était tenu de faire à certaines époques à l'université de Königsberg, comme professeur de philosophie. Ces notes, qu'il avait écrites, suivant son habitude, sur des papiers séparés, il les confia dans les dernières années de sa vie à un de ses jeunes collègues, Théodore Rink, qui lui avait demandé la permission de les publier. Elles formèrent le *Traité de pédagogie*, que Rink fit paraître en 1803, un an avant la mort de Kant. « Sans doute, comme dit très bien Jules Barni, il n'y faut pas chercher un ensemble harmonieux et complet; ce n'est qu'un recueil d'observations cousues les unes aux autres et non un ouvrage savamment composé; aussi ne doit-on pas s'étonner d'y rencontrer plus d'une lacune et bien des redites. Mais, en revanche, au lieu d'une étude pénible, comme celle d'un traité didactique dans le goût allemand, on y trouve une lecture aussi facile qu'instructive, aussi attrayante que solide. »

Essayons de faire connaître, aussi brièvement que possible, par des extraits, les vues les plus originales du *Traité de pédagogie*. Nous empruntons ces extraits à la traduction de M. Barni :

« C'est dans le problème de l'éducation que gît le grand secret du perfectionnement de l'humanité.... Il y a deux choses qu'on peut regarder comme étant tout ensemble les plus importantes et les plus difficiles pour l'humanité : l'art de gouverner les hommes, et celui de les élever; et pourtant on dispute encore sur ces idées.

« Il est doux de penser que la nature humaine sera toujours de mieux en mieux développée par l'éducation, et qu'on arrivera ainsi à lui donner la forme qui lui convient par excellence.... L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation....

« Les hommes n'avaient autrefois aucune idée de la perfection dont la nature humaine est capable.

« On commence seulement aujourd'hui à juger exactement et à apercevoir clairement ce qui constitue proprement une bonne éducation.

« Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants en vue de l'état présent de l'espèce humaine, mais en vue d'un état meilleur, possible dans l'avenir, d'après une conception idéale de l'humanité et de sa destinée complète.

« Mais deux obstacles s'opposent à cela : 1° les parents n'ont ordinairement souci que d'une chose, c'est que leurs enfants fassent bien leur chemin dans le monde; 2° les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins.

« La nature humaine ne peut se rapprocher peu à peu de sa fin, de son idéal, que grâce aux efforts des personnes qui sont douées de sentiments assez étendus pour prendre intérêt au bien du monde, et qui sont capables de concevoir un état meilleur comme réalisable dans l'avenir.

« L'éducation, ainsi entendue, est un art dont la pratique a besoin d'être perfectionnée par plusieurs générations. Chaque génération, munie des connaissances des précédentes, est toujours plus en mesure d'arriver à une éducation qui développe dans une juste proportion et conformément à leur but toutes nos dispositions naturelles.

« L'éducation doit : 1° *Discipliner* les hommes. Les discipliner, c'est chercher à empêcher que ce qu'il y a d'animal en eux n'étouffe ce qu'il y a d'humain.... La discipline consiste donc simplement à les dépouiller de leur sauvagerie; 2° Elle doit les *cultiver*. La culture comprend l'instruction, et les divers enseignements. C'est elle qui donne l'habileté, c'est-à-dire l'aptitude suffisante pour toute espèce de fins; 3° Il

faut aussi veiller à ce que l'homme acquière de la *prudence*, à ce qu'il sache vivre dans la société de ses semblables, de manière à se faire aimer et à avoir de l'influence; 4° On doit enfin travailler à la *moralisation*. Il ne suffit pas, en effet, que l'homme soit propre à toutes sortes de fins; il faut encore qu'il sache se faire une maxime de n'en choisir que de bonnes.

« On voit combien de choses exige une véritable éducation. Mais dans l'éducation privée la quatrième condition, qui est la plus importante, est ordinairement assez négligée; car on enseigne aux enfants ce que l'on regarde comme essentiel, et l'on abandonne au prédicateur la moralisation. Cependant combien n'est-il pas important d'apprendre aux enfants à haïr le vice, non pas pour cette seule raison que Dieu l'a défendu, mais parce qu'il est méprisable par lui-même?

« L'éducation et l'instruction doivent reposer sur des principes. Pourtant elles ne doivent pas être non plus une affaire de pur raisonnement. On se figure ordinairement qu'il n'est pas nécessaire de faire des expériences en matière d'éducation, et que l'on peut juger par la raison seule si une chose sera bonne ou non, mais on se trompe beaucoup en cela.

« L'éducation est privée ou publique. Une éducation publique complète est celle qui réunit l'instruction et la culture morale. Son but est le perfectionnement de l'éducation domestique. Si les parents ou ceux qui leur viennent en aide dans l'éducation de leurs enfants avaient reçu eux-mêmes une bonne éducation, la dépense nécessitée par les écoles où se donne l'éducation publique pourrait n'être plus nécessaire. C'est dans ces écoles qu'on doit faire des essais et former des sujets; et c'est de là que pourra sortir ensuite une bonne éducation domestique.

« D'ailleurs l'éducation publique est préférable à l'éducation domestique, non seulement pour développer dans l'homme le savoir et l'habileté qui en dérive, mais aussi pour former le vrai caractère d'un citoyen.

« C'est une question de savoir si l'homme est par sa nature moralement bon ou mauvais. Je réponds qu'il n'est ni l'un ni l'autre, car il n'est pas naturellement un être moral : il ne le devient que quand il élève sa raison jusqu'aux idées du devoir et de la loi.... Les vices résultent pour la plupart de ce que l'état de civilisation fait violence à la nature; et pourtant notre destination comme hommes est de sortir du pur état de nature où nous ne sommes que comme des animaux. L'art parfait retourne à la nature.

« Tout dans l'éducation dépend d'une chose : c'est que l'on établisse partout les bons principes, et qu'on sache les faire comprendre et admettre par les enfants. Ils doivent apprendre à substituer l'horreur de ce qui est révoltant ou absurde à la haine des personnes; la crainte de leur propre conscience à celle des hommes et des châtiments divins; l'estime d'eux-mêmes et la dignité intérieure à l'opinion d'autrui; la valeur intérieure des actions à celle des mots, la réflexion aux impulsions de la sensibilité; enfin, une piété sereine et de bonne humeur à une dévotion chagrine, sombre et sauvage. Mais il faut avant tout préserver les enfants contre le danger d'estimer beaucoup trop haut les mérites de la fortune. »

Citons encore quelques observations de détail, qui montreront que l'intérêt du *Traité de pédagogie* n'est pas tout entier dans ces hautes généralités, où se complaît naturellement le génie du philosophe :

« Les punitions physiques ne doivent servir qu'à remédier à l'insuffisance des punitions morales. Lorsque les punitions morales n'ont plus d'effet et que l'on a recours aux punitions physiques, il faut renoncer à former jamais par ce moyen un bon caractère. Mais, au commencement, la contrainte physique sert à réparer dans l'enfant le défaut de réflexion. Les punitions que l'on inflige avec des signes de colère portent à faux. Les enfants n'y voient alors que des effets de la passion d'un autre, et ne se considèrent eux-mêmes que comme les victimes de cette passion. En général, il faut faire en sorte qu'ils puissent voir que les punitions qu'on leur inflige ont pour but final leur amélioration.

« Nos écoles manquent presque entièrement d'une chose qui serait cependant fort utile pour former les enfants à la loyauté, je veux dire un catéchisme du droit. Il devrait contenir, sous une forme populaire, des cas concernant la conduite à tenir dans la vie ordinaire, et qui amèneraient toujours naturellement cette question : Cela est-il juste ou non? »

Kant nous a tracé lui-même, dans la *Doctrine de la vertu*, un fragment de cette sorte de catéchisme moral (Voir la traduction de Barni, page 170). « S'il y avait un livre de ce genre, ajoute le philosophe, on pourrait y consacrer fort utilement une heure chaque jour, afin d'apprendre aux enfants à connaître et à prendre à cœur le droit des hommes, cette prunelle de Dieu sur la terre. »

Que de fines ou profondes pensées nous aurions encore à citer sur l'éducation physique des enfants, sur l'éducation qu'il convient de donner au sentiment religieux, etc. ! Mais nous en avons assez dit pour faire mesurer au lecteur l'intérêt et l'originalité du *Traité de pédagogie*, et l'incontestable valeur des idées de notre philosophe. [D. NOLEN.]

**KEMPIS** (THOMAS A). — Voir *Thomas à Kempis*.

**KINDERMANN.** — Ferdinand Kindermann (1740-1801), pédagogue autrichien, fut l'un des principaux auxiliaires de Felbiger dans le mouvement de réforme scolaire qui signala le règne de Marie-Thérèse. Après avoir fait ses études à l'université de Prague, Kindermann fut nommé en 1771 curé de Kaplitz, petite ville de Bohême, près de Budweiss. Pénétré de l'importance de l'éducation comme moyen d'améliorer la condition des classes populaires, il se mit en relations avec Felbiger, et se rendit à Sagan pour y étudier la méthode d'enseignement qui y était appliquée. A son retour, il introduisit cette méthode dans l'école de Kaplitz, dont il fit bientôt une école moderne. En 1774, Felbiger fut chargé par Marie-Thérèse de la direction générale de l'instruction publique, et l'année suivante son disciple Kindermann fut appelé aux fonctions d'inspecteur général des écoles allemandes en Bohême; il reçut en même temps la chaire de pédagogie du gymnase de la Kleinseite à Prague, et devint le directeur effectif de l'école normale qui venait d'être fondée dans cette ville. Il exerça la plus heureuse influence sur le développement de l'instruction primaire en Bohême pendant les dernières années de Marie-Thérèse et durant tout le règne de Joseph II. Parmi les innovations qui lui sont dues, il faut citer la création d'écoles industrielles ou d'écoles de travail manuel, rattachées aux écoles primaires, et où les élèves étaient instruits dans les connaissances pratiques dont ils pouvaient ensuite tirer parti comme ouvriers. « Les créations de Kindermann dans ce domaine ne lui ont pas survécu, dit Helfert (*Histoire des écoles autrichiennes sous Marie-Thérèse*), mais les heureux résultats qu'elles produisirent se sont fait sentir jusque dans notre siècle; et, si, parmi les Etats autrichiens, la Bohême occupe le premier rang au point de vue du développement industriel, c'est incontestablement aux efforts de ce grand pédagogue qu'elle doit en partie sa supériorité. » Marie-Thérèse avait reconnu les services de Kindermann en lui accordant le titre de chevalier et divers bénéfices ecclésiastiques; Joseph II le nomma évêque de Leitmeritz. Sous les successeurs de Joseph II, le mouvement scolaire, que le gouvernement cessa d'encourager, s'arrêta, et Kindermann, comme les autres coopérateurs de la grande œuvre de réforme, fut mis à l'écart par la réaction qui prit le dessus à partir de 1792.

**KRAUSE.** — Charles-Christian Frédéric Krause, philosophe allemand, est né en 1781 à Eisenberg, dans le duché de Saxe-Altenburg; il est mort à Munich en 1832. Fils d'un pasteur, il étudia la théologie à Iéna; mais bientôt il se consacra entièrement à la philosophie, et suivit les leçons de Fichte et de Schelling. Dès 1802, il ouvrit à son tour un cours dans lequel il exposa les fondements d'un nouveau système. Il résida successivement à Dresde, à Berlin, à Gœttingue, sans

pouvoir obtenir une chaire de professeur, et enseignant comme *Privat-Docent*. En dernier lieu, il se fixa à Munich. Il a publié de nombreux ouvrages, qui forment une encyclopédie des connaissances humaines, présentées au point de vue de sa doctrine particulière. Son système est une sorte de théosophie humanitaire, où les dogmes fondamentaux du christianisme sont interprétés de manière à les concilier avec la philosophie naturelle de Schelling et avec les préceptes de la franc-maçonnerie. Outre ses traités sur des sujets spéciaux, mathématiques, linguistique, logique, droit, morale, esthétique, etc., il a publié un ouvrage populaire intitulé *Urbild der Menschheit* (*Archétype de l'humanité*, Dresde, 1811), dans lequel il expose les points essentiels de sa doctrine. Les ouvrages de Krause se distinguent par l'emploi d'une terminologie spéciale qui en rend la lecture difficile. Il n'a trouvé que peu d'adhérents en Allemagne; mais ses idées ont reçu un accueil plus favorable dans quelques pays étrangers, notamment en Belgique et en Espagne, où il compte aujourd'hui encore quelques disciples. Son gendre, M. von Leonhardi, a publié ses œuvres posthumes, et s'est consacré à la propagation de son système. Deux congrès de philosophes, convoqués par les soins de M. von Leonhardi, en 1868 à Prague et en 1870 à Francfort, ne semblent pas avoir produit des résultats considérables.

Krause, quel que soit le jugement que l'on porte sur sa philosophie, mérite à un double titre une mention dans l'histoire de la pédagogie. Il a, le premier, attiré de nouveau l'attention sur Coménius, qui à ce moment était complètement oublié. Il publia en 1811 une analyse de la *Panegersia* du vieil évêque morave, dans lequel il voyait l'un des inspirateurs de la franc-maçonnerie. Il a, d'autre part, exercé sur Frœbel une influence incontestable. Ce dernier ayant publié en 1822 une brochure intitulée *Sur l'éducation allemande en général et sur le caractère allemand de l'institut de Keilhau en particulier*, Krause consacra à cet écrit un article dans la revue *Isis*, et objecta à Frœbel que la véritable éducation ne devait pas être « allemande », mais « humaine ». Cette circonstance attira l'attention de Frœbel sur le philosophe, dont il lut les ouvrages, et dont il se déclara le disciple, comme il ressort d'une longue lettre écrite par Frœbel à Krause en 1828. Frœbel se rendit même à Gœttingue pour y faire la connaissance de Krause, et ce fut à cette occasion que ce dernier lui fit connaître la *Schola materni gremii* de Coménius, et l'engagea à tourner ses efforts vers l'éducation de la première enfance (Voir *Frœbel*, p. 698). M. von Leonhardi se lia à la même époque avec Frœbel, dont il demeura toujours l'ami. La fille de Krause, Sidonie, alla passer quelque temps à Burgdorf auprès de Frœbel en 1835; et les écrits de ce dernier datés de cette époque, particulièrement l'étrange fantaisie intitulée *Erneuung des Lebens fordert das neue Jahr 1836*, ainsi que son association avec von Leonhardi et les frères Frankenberg, et son projet d'émigration en Amérique, fournissent la preuve de son adhésion, au moins momentanée, aux doctrines du philosophe. Ajoutons que M. von Leonhardi fut, avec Mme de Marenholtz, l'un des fondateurs de l'*Allgemeiner Erziehungsverein*. qui se constitua en 1871 pour la propagation de la méthode frœbelienne, et que jusqu'à ce jour les rares disciples de Krause en Allemagne ont figuré au premier rang des admirateurs de Frœbel.

Nous avons dit qu'en Espagne les idées de Krause avaient eu et ont encore des adhérents. C'est un penseur remarquable, Sanz del Rio (1814-1869), qui fit connaître la philosophie krausienne à ses compatriotes; il s'était familiarisé avec elle pendant un séjour en Allemagne, de 1843 à 1845, et il en fit la base de son enseignement à l'université de Madrid. Il cherchait avant tout à éveiller dans la jeunesse l'esprit de libre recherche; en même temps il proclamait ce principe, que la philosophie n'est pas chose purement intellectuelle et abstraite, et qu'elle doit être une œuvre vivante, manifestée par les actes de la vie pratique : celui-là seul est philosophe qui ne se meut pas uniquement dans la sphère de la pensée, mais qui conforme sa vie entière à ses idées théoriques. De là vient l'influence morale considérable que Sanz del Rio a exercée autour de lui. Les ouvrages de Krause lui-même sont généralement restés étrangers aux *Krausistas* espagnols : ils n'ont guère connu sa doctrine — et moins encore sa doctrine métaphysique que ses idées morales — qu'à travers l'enseignement de Sanz del Rio, et, plus tard, aussi par l'intermédiaire du juriste allemand Ahrens et du métaphysicien belge Tiberghien. On doit citer, parmi les *Krausistas* de la péninsule ibérique, deux éminents professeurs de l'université de Madrid, Nicolas Salmeron, qui fut un moment, en 1873, président de la République espagnole, et M. Francisco Giner, le fondateur de la *Institucion libre de enseñanza* : l'un et l'autre sont des exemplaires accomplis du philosophe et du moraliste formé à l'école de Sanz del Rio.

**KRÜSI.** — Hermann Krüsi, né à Gais, canton d'Appenzell (Suisse), en 1775, fut le premier collaborateur de Pestalozzi; il est mort en 1844, dans les fonctions de directeur de l'école normale de Gais. Son père était un petit marchand sans fortune; et lorsqu'il mourut, en 1789, le jeune Hermann, qui n'avait que quatorze ans, se trouva l'unique soutien de sa mère et de ses frères et sœurs. Pendant quatre ans, il fit le métier de commissionnaire et de portefaix au service de quelques négociants; et il était bien éloigné de songer qu'il pût devenir quelque jour instituteur, lui qui savait à peine lire et écrire, lorsqu'une circonstance fortuite vint le lancer dans la carrière de l'enseignement. Il a raconté lui-même comment la chose se fit : « Par une brûlante journée d'été, dit-il, je revenais de Trogen, traversant la montagne du Gäbris avec une lourde charge de fil qu'envoyait la maison Zellweger. Parvenu au sommet du sentier, j'avais posé ma charge pour essuyer la sueur de mon front, lorsque je fus rencontré par une personne de ma connaissance, M. Gruber, alors trésorier cantonal. « Il fait chaud, Hermann, me dit-il. — Oui, très chaud. — Comme le maître d'école Hörlen quitte Gais, tu pourrais peut-être gagner ton pain moins péniblement. N'aimerais-tu pas te présenter pour cette place? — Il ne s'agit pas de ce que j'aimerais; les connaissances que doit posséder un maître d'école me manquent entièrement. — A ton âge, tu apprendrais facilement ce qu'on exige chez nous d'un homme chargé d'instruire les enfants. — Mais où et comment? je n'en vois pas la possibilité. — Si tu en as envie, les moyens se trouveront bien. Penses-y et ne tarde pas. » Sur ce, il me quitta. J'avais beau chercher et réfléchir, la lumière ne se faisait pas. Néanmoins je descendis rapidement la montagne, sentant à peine ma charge. Mon ami Sonderegger me procura un modèle d'écriture fait par un habile calligraphe d'Altstätten, et je le copiai plus de cent fois. Ce fut ma seule préparation. Néanmoins je me fis inscrire, mais sans grand espoir de réussir. Nous n'étions que deux concurrents. La principale épreuve consistait à écrire l'oraison dominicale; j'y mis tous mes soins. J'avais bien remarqué qu'on employait çà et là des majuscules, mais j'en ignorais la règle (en allemand les substantifs s'écrivent par une lettre capitale), et je les prenais pour un ornement. Aussi distribuai-je les miennes d'une manière symétrique, en sorte qu'il s'en trouvait même dans le milieu des mots. Quand l'examen fut terminé, on me fit appeler, et le capitaine Schöpfer m'annonça que les examinateurs nous avaient trouvés faibles tous les deux, que mon concurrent lisait mieux, mais que mon écriture était meilleure; que, n'ayant que dix-huit ans, tandis que l'autre en avait quarante, je pourrais mieux que lui acquérir les connaissances nécessaires; que d'ailleurs ma chambre, plus grande que celle de l'autre postulant, convenait mieux pour tenir l'école; et qu'enfin j'étais nommé à la place vacante. » (Roger de Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, p. 245.)

C'était en 1793. Le salaire alloué par la commune à Hermann Krüsi était de 2 florins et demi par semaine. Son concurrent évincé fut nommé quelques jours plus tard veilleur de nuit avec un salaire de 3 florins.

Grâce aux conseils et à l'aide efficace du pasteur de Gais, M. Schiess, Krüsi réussit à surmonter les difficultés que devaient lui créer son ignorance et son inexpérience dans cette situation si nouvelle pour lui, au milieu d'une centaine d'élèves de tout âge. « Le pasteur Schiess, qui luttait énergiquement contre le vieil enseignement routinier, aida Krüsi, les trois premières semaines, à tenir son école. Leur premier soin fut de partager les élèves en trois classes. Grâce à cette séparation et à l'emploi d'un nouveau livre de lecture qui venait d'être introduit dans l'école, il leur fut possible d'exercer plusieurs enfants à la fois à épeler et à lire, et de les maintenir ainsi tous plus occupés qu'on ne pouvait le faire auparavant. Le pasteur prêta en outre à Krüsi les ouvrages scolaires les plus indispensables à son instruction. Celui-ci arriva ainsi rapidement à pouvoir donner satisfaction aux principales exigences des parents. Mais lui n'était pas satisfait. Il ne voulait pas apprendre seulement à ses élèves à lire et à écrire, il voulait aussi former leur intelligence. Le nouveau livre de lecture comprenait des préceptes religieux sous forme de récits et de versets bibliques, des notions sur la physique, l'histoire naturelle, la géographie, la constitution du pays, etc. Krüsi avait remarqué, pendant la leçon de lecture, que le pasteur adressait aux enfants quelques questions sur le passage qu'ils venaient de lire, afin de s'assurer qu'ils l'avaient bien compris. Il essaya de faire comme lui, et il réussit à rendre le contenu du livre absolument familier à la plupart de ses élèves. Ce résultat était dû à ce qu'il adaptait ses questions à des réponses données déjà par le livre, et ne réclamait d'autres explications que celles qui se trouvaient dans le texte même. » (Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, traduction du Dr Darin.) Un peu plus tard, ajoute Pestalozzi, Krüsi essaya d'élargir le cercle de ses interrogations et de faire trouver aux enfants des idées nouvelles, de les amener à découvrir eux-mêmes les vérités qu'ils ignoraient (procédé *socratique*). Mais il échoua dans cette tentative : « Il lui manquait, à lui, le fonds pour interroger, et à ses élèves le fonds pour répondre, et un langage pour exprimer ce qu'ils ne savaient pas.... L'enseignement socratique est impraticable avec des enfants à qui manquent à la fois le point de départ, c'est-à-dire les notions préliminaires, et le moyen d'exprimer ces notions, c'est-à-dire la connaissance du langage. Krüsi aurait dû faire cette simple réflexion : pour que l'autour et l'aigle prennent des œufs aux autres oiseaux, il faut d'abord que ceux-ci en aient déposé dans leurs nids. Il avait donc tort de s'accuser de son insuccès. Il s'imaginait être le seul qui fût aussi mal doué; tout bon instituteur, pensait-il, doit être en état de poser des questions sur toute espèce de sujets de morale et de religion et d'obtenir des réponses justes et précises. »

Depuis six ans, Krüsi continuait son enseignement à l'école de Gais, cherchant à perfectionner sa méthode. Le successeur du pasteur Schiess, Steinmüller, esprit éclairé et libéral, s'était intéressé à lui et l'encourageait de son mieux. Sur ces entrefaites, la révolution de 1798 avait mis fin en Suisse à l'ancien régime oligarchique et établi la République helvétique. Tous les hommes de progrès s'étaient ralliés au nouvel ordre de choses; mais la révolution avait rencontré de vives résistances dans quelques parties du pays, et la guerre civile avait ensanglanté les cantons de Schwytz et d'Unterwald (mission de Pestalozzi à Stanz). Puis l'invasion des armées russes et autrichiennes, en 1799, avait désolé la Suisse orientale; la misère devint si grande dans cette région que les habitants des cantons occidentaux offrirent de recueillir chez eux les enfants des familles ruinées. A ce moment, un jeune Suisse, Fischer, ancien élève de Salzmann et ami du ministre helvétique Stapfer, avait conçu le projet de créer une école normale d'instituteurs et avait obtenu à cet effet du nouveau gouvernement la concession d'un local au château de Burgdorf, où il s'était installé. Fischer écrivit en décembre 1799 au pasteur Steinmüller, son ami, que les habitants de Burgdorf offraient l'hospitalité à une trentaine d'enfants pauvres du canton d'Appenzell, et le pria en même temps de les faire accompagner par un jeune homme capable de les diriger et ayant le goût de l'enseignement. Steinmüller désigna à cet effet Krüsi, qui accepta, et qui se rendit à Burgdorf en janvier 1800 avec vingt-huit enfants des deux sexes. Les enfants furent placés dans diverses familles de la ville et des environs; Krüsi fut logé au château avec Fischer, et chargé, sous la direction de ce dernier, de tenir une école pour les petits émigrés appenzellois.

A ce moment, Pestalozzi, qui avait dû abandonner l'orphelinat de Stanz, enseignait à Burgdorf dans une classe élémentaire. En avril 1800, Fischer, ayant vu échouer son projet d'école normale, quitta Burgdorf et accepta une place de professeur de philosophie à Berne. Deux mois plus tard, il mourut. Pestalozzi proposa alors à Krüsi, resté seul, de réunir l'école des petits Appenzellois à la sienne. Le gouvernement helvétique donna son consentement à cet arrangement, et concéda à Pestalozzi la jouissance du château de Burgdorf pour y installer un institut d'éducation auquel serait jointe une école normale; deux autres collaborateurs, Tobler et Buss, recrutés par Krüsi, vinrent s'associer à lui et à Pestalozzi, et l'institut de Burgdorf put s'ouvrir dans l'automne de 1800. Krüsi se sentit alors au comble de ses vœux : il avait trouvé un maître qui allait l'initier, pensait-il, à la véritable méthode d'éducation qu'il avait vainement cherchée jusque-là, et il fit tous ses efforts pour comprendre les principes du réformateur et s'assimiler sa doctrine. Pestalozzi a raconté la façon dont ses trois premiers disciples arrivèrent à l'intelligence de sa méthode. Nous citons quelques fragments des pages qu'il a consacrées à Krüsi :

« Krüsi a été instituteur de village pendant six ans; il avait un très grand nombre d'écoliers de tout âge; or, malgré toute la peine qu'il se donnait, jamais il n'avait vu leur intelligence atteindre le développement et acquérir la solidité, la sûreté, l'étendue et l'indépendance que nos enfants parviennent à obtenir à Burgdorf. Il rechercha les causes de cette différence, et plusieurs le frappèrent.

« Il trouva la première dans le principe qui consiste à commencer par la notion la plus simple, à porter celle-ci jusqu'à la perfection avant d'aller plus loin, et à monter ensuite pas à pas, en ajoutant constamment une petite connaissance à celles dont l'enfant est déjà en pleine possession. Il vit qu'au début même des études, l'application de ce principe conserve vivants chez l'élève le sentiment de sa valeur et la conscience de ses forces. — Avec cette méthode, dit-il lui-même, on ne fait que diriger les enfants, on ne les pousse jamais.

« La seconde observation que fit Krüsi fut la suivante : Les mots et les figures que je présente isolément à nos élèves pour leur apprendre à lire produisent sur leur esprit une tout autre impression que les phrases dont se sert l'enseignement ordinaire. En effet, dans ces phrases, l'enfant n'aperçoit aucun élément simple et qu'il connaisse; il n'y voit qu'un amalgame confus et incompréhensible d'objets inconnus. Ce galimatias de nos pédagogues, Krüsi vit que je le rejetais, et que je faisais pour mes enfants ce que fait la nature pour les sauvages, leur mettant toujours et uniquement sous les yeux une image, puis cherchant un mot pour cette image. Tout leur est présenté simplement comme matière à observation, sans que le maître cherche à faire entrer dans leur esprit rien qui ressemble à une thèse dogmatique : c'est un fil qu'on leur met entre les mains et qui, en rattachant leurs découvertes de la première heure aux connaissances qu'ils acquerront par l'éducation, les guidera plus tard dans leur marche en avant. De plus en plus, Krüsi se pénétra du génie de la méthode et y reconnut la tendance générale à réduire tous les moyens d'étude, dans chaque branche de la science, aux premiers éléments, et à n'ajouter jamais que peu à peu et par petites doses à ces éléments, de manière à obtenir, d'addition en addition, un progrès continu et sans lacune. Aussi de jour en jour se montra-t-il plus disposé à travailler avec moi dans cet esprit, et il m'aida bientôt à mettre la dernière main

à un Syllabaire et à une Arithmétique essentiellement fondés sur ces principes. » (*Comment Gertrude instruit ses enfants.*)

Ce n'est pas ici le lieu de discuter la théorie de Pestalozzi et la valeur de ses procédés d' « élémentarisation ». Nous nous bornons à retracer la carrière pédagogique de Krüsi, dans ses rapports avec l'œuvre du grand éducateur.

Pestalozzi avait conçu l'idée d'un livre destiné aux mères et contenant les indications nécessaires pour permettre à celles-ci de faire faire à leurs enfants les premiers exercices d'intuition. Il fallait pour cela un objet d'observation qui pût être partout le même et qui se trouvât invariablement sous les yeux de toute mère. Pestalozzi choisit le corps même de l'enfant. Il n'écrivit que la préface du livre et une partie de l'un des exercices (le septième et dernier) : ce fut Krüsi qui rédigea tout le reste.

Le *Livre des mères*, publié en 1803, ne réussit pas, et ne méritait en effet pas de réussir : la conception en était malheureuse, et l'exécution trahissait une main lourde et inexpérimentée. « Beaucoup de critiques, dit M. de Guimps, ne comprirent pas quelle avait été l'intention de l'auteur, et n'y virent qu'un essai ridicule. Dussault, le feuilletoniste du *Journal de l'Empire,* en rendit compte d'une manière plaisante en disant : « Pestalozzi se donne beaucoup de peine pour » apprendre aux enfants qu'ils ont *le nez au milieu du* » *visage* ». Et la phrase y est en effet, dans le texte rédigé par Krüsi, au chapitre des positions relatives des parties du corps. Le célèbre philanthropiniste Wolke jugea en ces termes le *Livre des mères*, qu'il attribuait à Pestalozzi lui-même : « Je doute qu'on puisse imaginer des procédés plus déraisonnables et plus contraires à la nature. Qui eût pu, après avoir lu le livre *Comment Gertrude instruit ses enfants*, attendre de Pestalozzi pareille chose? Faut-il l'attribuer à son ignorance ou à son excentricité? » Mais Krüsi resta toujours persuadé qu'il avait produit un chef-d'œuvre; dans ses Souvenirs, il a écrit : « Le *Livre des mères*, encore méconnu aujourd'hui, deviendra un jour la pierre angulaire de la méthode».

La même année, Krüsi, aidé de son collègue Buss, rédigea sous la direction de Pestalozzi deux nouveaux livres : *ABC de l'intuition, ou enseignement intuitif des rapports de mesure*, et *Enseignement intuitif des rapports numériques*. « Ces deux livres avaient les mêmes défauts que le premier : excès de détails, prolixité incroyable, monotonie de la forme; ils n'eurent ni plus de succès ni plus d'utilité que le *Livre des mères*, bien qu'on y puisse trouver la vraie marche à suivre minutieusement tracée. » (Roger de Guimps.)

Krüsi était spécialement chargé à l'institut de Burgdorf de l'enseignement de l'arithmétique, et les résultats qu'il obtenait faisaient l'admiration des visiteurs: des élèves de huit à neuf ans arrivaient à faire avec une promptitude étonnante des calculs fort difficiles. Voici quelques exemples de problèmes résolus instantanément par les élèves de Krüsi, et cités par Soyaux, de Berlin, qui vint à Burgdorf dans l'été de 1802 : « Si l'on retranche 2/9 de 3/8, combien reste-t-il de quarts? *Réponse :* Les 11/18 de 1/4. — Sept fois la 11[e] partie de 11/15, combien cela fait-il de cinquièmes? *Réponse :* 2 cinquièmes et 1/3.— Quel est le nombre dont 9 serait 7 fois la 8[e] partie? *Réponse :* 10 et 2/7. » — « J'étais saisi de vertige, dit un autre visiteur, quand je voyais ces enfants se jouer des calculs de fractions les plus compliqués comme de la chose la plus simple et la plus ordinaire. Je leur proposais des problèmes que je ne pouvais résoudre sans un travail sérieux et soutenu, et sans remplir de chiffres des pages entières; pour eux, ils faisaient leur calcul dans leur tête fort tranquillement; au bout de quelques instants ils donnaient leur réponse juste et ils expliquaient leur problème avec la plus grande facilité. Ils ne se doutaient pas qu'ils faisaient quelque chose d'extraordinaire. »

Lorsque Pestalozzi dut quitter Burgdorf en juin 1804, Krüsi fut de ceux qui émigrèrent avec lui à Yverdon dans l'automne de la même année. Tout l'institut se trouva réuni au château d'Yverdon dans le courant de 1805. Dans cette nouvelle période de son activité, Pestalozzi fut entouré de collaborateurs d'un savoir plus étendu et d'un talent plus remarquable, tels que Niederer et Schmid; mais Krüsi n'en demeura pas moins l'un de ses disciples préférés. Dans un de ces discours que Pestalozzi adressait à sa maison à l'occasion du jour de l'an, on lit ce passage relatif à l'instituteur appenzellois : «Krüsi! deviens toujours plus fort dans l'expansion de ta bonté! C'est toi qui as fondé l'esprit de la maison, à l'heure sainte de ses premiers commencements, et tu l'as fondé sur la sainteté et sur l'amour. Au milieu de l'aimable enfance, tu as été toi-même comme un aimable enfant. A tes côtés, et dans l'atmosphère de ta force et de ton amour, l'enfant de notre institut, même dès les premiers jours de son arrivée, ne sent pas qu'il lui manque un père et une mère. Tu as résolu affirmativement la question : un éducateur peut-il remplacer un père et une mère? » (Discours du 1[er] janvier 1811.)

Un frère de Krüsi remplissait à l'institut d'Yverdon les fonctions de domestique principal ou plutôt d'économe; ce frère épousa Lisbeth Näf, la fidèle servante qui a fourni à Pestalozzi le modèle de sa Gertrude.

En 1806, Krüsi fut chargé d'une partie de l'enseignement dans le pensionnat de jeunes filles que Pestalozzi avait fondé à côté de son institut, mais il n'y resta pas longtemps, et reprit bientôt ses fonctions comme maître dans l'institut des garçons. En 1812, il épousa une des élèves du pensionnat, Catherine Egger. C'est vers cette époque que commencèrent les discordes qui devaient aboutir à la ruine de l'établissement d'Yverdon. Krüsi, comme la plupart des anciens collaborateurs de Pestalozzi, se rangea du côté de Niederer contre Schmid; et en 1817, lorsque Schmid fut devenu le maître absolu et eut décidé Pestalozzi, contrairement à l'avis de ses autres disciples, à publier, à l'occasion de la souscription à ses œuvres, un appel que ces derniers jugèrent indigne de lui, Krüsi quitta l'institut en même temps que Niederer.

Séparé de Pestalozzi, il fonda à Yverdon un pensionnat de jeunes gens, qu'il dirigea de 1817 à 1822; et il fut mêlé durant ces années aux tristes querelles qui eurent un si fâcheux retentissement (Voir *Pestalozzi.*) Il fut ensuite appelé, par le gouvernement de son canton natal, aux fonctions de directeur de l'école cantonale d'Appenzell Rhodes-Extérieures, à Trogen; il occupa ce poste de 1822 à 1833, et ne le quitta que pour fonder, avec le concours du canton, une école normale à Gais. Il joignit à cet établissement une *Realschule* et une école de jeunes filles. Il consacra à la direction de ces divers établissements les dernières années de sa vie, de 1833 à 1844. Robuste encore à l'âge de soixante-huit ans, il fut atteint d'un refroidissement en se rendant à la *Landsgemeinde* à Trogen, et la maladie qui en résulta l'emporta le 25 juillet 1844.

Outre les livres d'enseignement qu'il a eu à rédiger comme collaborateur de Pestalozzi, Krüsi a laissé quelques ouvrages : *Souvenirs de ma vie et de ma carrière pédagogique* (*Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken*); *Tentatives et expériences dans le domaine de l'éducation populaire* (*Bestrebungen und Erfahrungen im Gebiete der Volkserziehung*). Il a donné en 1829, sous le titre d'*Enseignements d'un père, legs du père Pestalozzi à ses élèves*, des extraits d'un manuscrit de Pestalozzi contenant des exercices de langage : ce manuscrit de Pestalozzi a été publié intégralement par M. Seyffarth sous son véritable titre : *Le Maître d'école naturel, ou directions pratiques concernant les principes les plus simples de l'instruction des enfants.*

*A consulter.*— PESTALOZZI, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt;* — ROGER DE GUIMPS, *Histoire de Pestalozzi;* — O. HUNZIKER, *Geschichte der schweizerischen Volksschule*, article KRÜSI, par M. le doyen HEIM; — SCHLEGEL, *Drei Schulmänner der Ostschweiz* (*Steinmüller, Krüsi, Wehrli*).

# L

**LABORDE.** — Le comte Alexandre de Laborde était le quatrième fils de Joseph de Laborde, banquier de la cour et fermier général, qui mourut sur l'échafaud en 1794. Né à Paris en 1773, le jeune Laborde suivit d'abord la carrière des armes, et servit en Autriche quelques années. Rentré en France sous le Consulat, il se consacra aux lettres et aux arts; sa grande fortune lui permit de se livrer à deux goûts très vifs, pour les voyages et pour les publications illustrées, qui devaient faire connaître son nom. Il fit paraître d'abord le *Voyage pittoresque en Espagne* (1807-1818), en 4 vol. in-folio, avec 250 planches, et l'*Itinéraire descriptif de l'Espagne* (1808), 5 vol. in-8°; puis le *Voyage pittoresque en Autriche* (1821-1831), 3 vol. in-folio, avec 280 planches. En même temps il donnait la *Description des nouveaux jardins de la France et de ses anciens châteaux* (1808), et les *Projets d'embellissement de Paris* (imprimé en 1811, confisqué par la police impériale, et rendu public seulement en 1816). Sous l'Empire, il fut successivement attaché d'ambassade, auditeur, puis maître des requêtes au Conseil d'Etat, et directeur du service des ponts et chaussées de la Seine. En 1813, il fut élu membre de l'Institut, classe des inscriptions et belles-lettres. Sous la Restauration, il figura parmi les membres les plus distingués du parti libéral. La ville de Paris l'envoya à la Chambre (1822-1825). Son mandat expiré, il fit un voyage en Orient. Réélu en 1827, il siégea dans les rangs de l'opposition, joua un rôle actif dans la révolution de 1830, et devint ensuite aide de camp de Louis-Philippe; la Chambre, dont il resta membre jusqu'à sa mort, lui confia les fonctions de questeur. Il eut une part considérable dans la création du musée de Versailles, dont il publia la description littéraire sous le titre de *Versailles ancien et moderne* (1841). Il mourut en 1842, au retour d'un voyage en Italie et en Grèce, après avoir consumé toute sa fortune dans son entreprise artistique et littéraire.

Esprit éclairé et cœur généreux, M. de Laborde ne demeura étranger à aucune des questions qui intéressaient le bien public. Il fut l'un des principaux fondateurs de la Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire. Ayant fait un voyage en Angleterre au commencement de 1815, il y avait visité les écoles mutuelles, et, frappé des avantages que l'introduction en France du système d'enseignement qui y était employé pourrait procurer à son pays, il publia à Londres même une brochure intitulée : *Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster*, in-8°, 1815. Cet écrit, réimprimé à Paris la même année et l'année suivante, a été analysé dans le n° 2 (novembre 1815) du *Journal d'éducation.* L'auteur y fait un panégyrique enthousiaste de l'enseignement mutuel, « cette découverte qui doit un jour consoler le pauvre sous son humble toit, lui apprendre à aimer la vie, et élever la génération tout entière des malheureux au niveau des autres classes de la société, sinon par les avantages extérieurs, du moins par les sentiments et les connaissances utiles. Cette invention, ajoute-t-il, n'est autre chose qu'un mode d'éducation si prompt, si facile, à si bon marché qu'il peut comprendre tous les enfants pauvres d'un pays *sans le secours du gouvernement, ni les contributions des communes.* Le secret de ce mécanisme ingénieux consiste dans l'instruction des enfants par eux-mêmes, c'est-à-dire par un nombre d'entre eux plus habiles que les autres, et qui font, vis-à-vis de leurs camarades, l'office de régents, de préfets, sous la surveillance d'un seul individu qui semble plutôt l'intendant que l'instituteur de cette petite société. » Il rappelle ensuite que le système d'enseignement mutuel avait déjà été employé en France par le chevalier Paulet, sous le règne de Louis XVI; il expose les procédés de Bell et de Lancaster, et, s'inspirant du principe d'un sage éclectisme, il trace le programme d'une organisation générale des écoles et d'une division du travail journalier telles qu'elles conviendraient à la France : Voir *Mutuel (Enseignement)*. Puis il passe en revue les différents peuples de l'Europe, et montre les bienfaits qu'une réforme de l'éducation populaire ne pourra manquer de leur apporter. Revenant à la France, il termine par un plaidoyer chaleureux en faveur de l'instruction. On se trompe, écrit-il, en disant que l'instruction est dangereuse ou inutile dans les classes inférieures de la société : « Non, ce n'est point, comme on le dit vulgairement, le progrès des lumières qui nous a été fatal; c'est au contraire l'ignorance, la facile, l'aveugle ignorance qui a causé tous nos maux; c'est le défaut d'idées justes des droits et des devoirs, autant parmi les personnes élevées de la société que parmi les classes inférieures, qui a rendu les premières victimes et les autres instruments de l'ambition de quelques individus. Si l'instruction avait été plus généralement répandue, les uns auraient consenti à sacrifier à temps quelques faibles parties de leurs prérogatives, et les autres auraient appris à ne jamais enfreindre la ligne de leurs obligations; aucunes surtout n'auraient été séduites par des théories fausses, ou, ce qui est pis encore, par la fausse application de théories vraies. *Mettez un enfant dans la bonne voie*, dit l'Ecriture, *et quand il avancera en âge il ne s'en écartera pas.* Non, jamais la connaissance de la vérité et des arts utiles, les préceptes de la morale et de la religion ne pourront avoir de danger; ils ne doivent pas surtout être refusés au malheureux dont ils sont souvent l'unique consolation, au malheureux qui supporte seul la peine infligée à l'homme sur la terre, de gagner son pain à la sueur de son front. La nature ne lui a donné que des forces pour ce pénible sort; l'éducation seule lui donne du courage; l'ignorance lui cachait ses facultés, l'instruction les développe. Au lieu de la patience servile qui le soutenait à peine en l'abrutissant, la vertu l'élève et le console. Alors, il peut pousser avec fierté la charrue qui l'honore, et recevoir avec douceur la tâche que le ciel lui impose; son âme est tranquille dans la dignité de son être et dans la bonté de son Dieu. Il ne cherchera pas une meilleure destinée hors du cercle de ses devoirs, car la meilleure destinée pour lui est dans l'accomplissement de ses devoirs : tel est l'homme éclairé de tous les états; tel est le chrétien, tel est le sage. »

Ces lignes nous semblent résumer d'une façon très complète et très juste les sentiments qui animaient les fondateurs de la *Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire.*

La Société s'était constituée en mars 1815, et le 11 mai suivant M. de Laborde, dans un rapport présenté à la Société d'encouragement, exposait le programme de la nouvelle association et faisait appel en sa faveur aux sympathies de tous les amis de l'humanité et du progrès. Il accepta les fonctions de secrétaire général, et en cette qualité il lut à l'assemblée générale du 10 janvier 1816 le premier rapport sur les travaux de la Société pour l'instruction élémentaire, pendant le second semestre de 1815 Nous citerons quelques passages de sa conclusion :

« Nous voyons en moins de six mois quatre établissements entièrement formés, et pouvant servir de modèle et de pépinière pour tous ceux qu'il sera possible de fonder; cinq cents enfants recevant déjà l'éducation par le nouveau système; trente maîtres ou maîtresses formés pour être envoyés dans les départements; le nombre des souscripteurs s'élevant, en moins de six mois, à quatre cent soixante. et présentant les noms les plus illustres, joints à ceux de ces hommes de bien qu'on est toujours sûr de rencontrer lorsqu'ils peuvent être utiles; la protection des autorités civiles, des membres respectables du clergé, et

la preuve acquise que ce mode d'enseignement convient au caractère français.

« Est-il une institution qui ait fait en si peu de temps de plus rapides progrès; qui ait produit, à si peu de frais, de plus heureux résultats, et fait concevoir de plus grandes espérances? Et cependant, Messieurs, dans quel temps avez-vous commencé cette utile entreprise? Au milieu des troubles et des révolutions; lorsque notre patrie voyait se renouveler les maux qu'elle avait soufferts, et s'effacer le bonheur trop court dont elle avait joui. C'est au bruit des combats que vous avez fondé une institution de douceur et de paix! C'est au milieu de la détresse générale que vous avez fait un appel à la générosité; c'est au moment de la défaveur imprimée sur beaucoup d'innovations, que vous vous êtes présentés avec la plus hardie des innovations. Eh bien, Messieurs, ces obstacles n'ont point arrêté vos succès, parce que vos intentions étaient pures, votre zèle ardent, et notre institution irréprochable.

« Cette excellente méthode n'a plus besoin de preuves. Ce n'est plus ici une tentative incertaine, une théorie vague pour le bien de l'humanité; c'est un résultat positif où les sacrifices de chacun atteignent efficacement et immédiatement leur but. Le succès en est à peu près assuré dans Paris, grâce au zèle du digne magistrat qui administre cette ville (M. de Chabrol). C'est à présent vers les provinces que vous devez diriger vos efforts... Quelle plus douce occupation peut-on offrir aux personnes charitables qui habitent les campagnes? Ne vous semble-t-il pas voir déjà les enfants des villages se rassembler autour du château voisin, entrer dans une de ces antiques salles qu'on a disposée pour leur servir d'école? Bientôt paraît la bienfaitrice de ce lieu, elle assiste à leurs leçons, jouit de leurs progrès, applaudit au zèle des uns, console la faiblesse des autres, et contemple d'avance avec plaisir un avenir tranquille; car il reposera sur une génération vertueuse.

« L'instruction élémentaire a été pendant vingt ans totalement abandonnée en France; d'autres succès, d'autres jouissances occupaient les esprits, flattaient l'orgueil national; le moment est arrivé de rendre à notre patrie son éclat et son bonheur, en lui faisant oublier quelque temps ses victoires; de la reposer du triomphe des armes par les conquêtes plus réelles, plus douces de l'industrie : et n'est-ce pas aussi une gloire pour un peuple d'être éclairé, d'être heureux?

« L'éducation dans les classes inférieures a prouvé, chez nos voisins, qu'elle tendait à diminuer prodigieusement le nombre des vols et des crimes, à faire cesser en grande partie l'usage des liqueurs fortes : pourquoi ne présenterait-elle pas chez nous les mêmes résultats? Il s'écoulera sans doute plusieurs années avant que nous puissions en juger, et nous livrer à cet intéressant calcul; mais ce qui déjà nous procure à tous une douce jouissance, sera pour plusieurs de nous la consolation de leur âge avancé; ils recueilleront le prix de nos efforts. »

Le comte de Laborde fut l'un des onze membres du Conseil d'instruction primaire que le préfet de la Seine créa par son arrêté du 3 novembre 1815. En août 1816, il céda les fonctions de secrétaire général de la Société pour l'instruction élémentaire à M. De Gérando, et devint l'un des vice-présidents de l'association. « L'allure de son esprit, a dit un de ses biographes, l'abondance de ses idées, rendaient Alexandre de Laborde incapable de suivre l'élaboration patiente et la mise en œuvre d'un projet quelconque; une fois l'idée émise et rendue viable, il l'abandonnait aux soins des hommes spéciaux et se passionnait pour une autre. » C'est ce qui lui arriva à propos de la Société pour l'enseignement élémentaire; sans se désintéresser jamais des succès de l'association qu'il avait contribué à créer, il cessa toutefois bientôt de coopérer activement à ses travaux. Ajoutons néanmoins qu'il rendit encore un service éminent à l'éducation populaire en insistant pour l'introduction de la gymnastique dans le programme des écoles mutuelles, et en patronnant chaleureusement le système du célèbre Amoros.

Il faut encore citer, comme un témoignage des vues éclairées et philanthropiques du comte de Laborde, l'ouvrage qu'il publia en 1818 sur l'*Esprit d'association* (1 vol. in-8°), et dont une seconde édition, augmentée, parut en 1821, en deux volumes. Voici le jugement qu'a porté sur cet ouvrage l'économiste Adolphe Blanqui : « Ce livre est surtout remarquable par la justesse de ses prévisions et par son excellente appréciation des institutions les plus favorables au développement de la prospérité publique. Toutes les forces étaient divisées en France, comme toutes les opinions, lorsque M. de Laborde publia cet exposé des avantages de l'esprit d'association, riche de faits et plein d'aperçus lumineux sur les véritables sources de la puissance industrielle et politique des Etats. Ces doctrines judicieuses ont pénétré peu à peu dans les esprits, et nous avons vu se multiplier depuis lors en France les caisses d'épargne, les compagnies d'assurances, les sociétés en commandite, tout à la fois effet et cause de la prospérité croissante de la nation. »

**LACÉPÈDE.** — Etienne de Laville-sur-Illon de Lacépède, né à Agen en 1756, se rendit à Paris en 1776, devint élève de Buffon, entra au Jardin du Roi, et publia l'*Histoire naturelle des serpents* (1789). Il fit partie de l'Assemblée législative (1791-1792), se retira ensuite à la campagne, revint à Paris après le 9 thermidor et fut nommé professeur au Muséum et membre de l'Institut. Il publia à partir de l'an VII l'*Histoire naturelle des poissons*. En l'an VIII, il entra au Sénat, dont il devint président, se montra l'un des plus serviles courtisans de Napoléon et fut créé comte (1808) et ministre d'Etat. La première Restauration le fit pair de France. Aux Cent-Jours, Napoléon le nomma grand-maître de l'Université (30 mars 1815); mais Lacépède ne garda cette fonction que six semaines, et fut remplacé par Lebrun le 9 mai. En 1819, il rentra à la Chambre des pairs. Il mourut en 1825.

**LA CHABEAUSSIÈRE.** — Etienne-Xavier Poisson de la Chabeaussière, né à Paris en 1752, après avoir suivi quelque temps la carrière militaire, devint auteur dramatique, puis fut employé, pendant la Révolution, dans les bureaux du ministère de l'intérieur. Le 21 nivôse an II, il fut arrêté sur une dénonciation du mari divorcé de la fille de Mme de La Chabeaussière, le ci-devant comte de Grimoard, qui, par vengeance, l'avait accusé d'être en correspondance avec Savary, député de l'Eure, alors proscrit. Pendant sa captivité, La Chabeaussière composa un *Catéchisme républicain, philosophique et moral*, formé de cinquante-cinq quatrains qu'il destinait à remplacer ceux de Pibrac, et qu'il envoya au Comité d'instruction publique. Il fut remis en liberté le 4 fructidor an II, et devint peu après chef de bureau à la Commission exécutive de l'instruction publique. Ses quatrains, publiés en l'an III sous le titre de *Catéchisme français, ou Principes de morale républicaine à l'usage des écoles primaires*, Paris, Fuchs, in-8°, lui méritèrent d'être compris dans la liste des hommes de lettres auxquels la Convention alloua des subsides (décret du 18 fructidor an III). Le jury chargé de décerner des prix aux meilleurs livres élémentaires distingua l'ouvrage de La Chabeaussière, qui fut placé, par la loi du 11 germinal an IV, au nombre des livres d'éducation à l'usage des écoles primaires (Voir *Livres scolaires*, p. 1055). Le *Catéchisme* de La Chabeaussière fut réimprimé en 1798 et en 1800. Il en parut encore une édition cinq ans après la mort de l'auteur, sous le titre de *Catéchisme national français*, Paris, de l'imprimerie de Barthélemy, in-8°, 1825. La Chabeaussière fut quelque temps, sous le Directoire, administrateur de l'Opéra. Il est mort en 1820.

**LA CHALOTAIS.** — Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), né à Rennes, procureur général au Parlement de Bretagne, fut un des membres les plus brillants de la pléiade des parlementaires qui, dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, prirent en main les intérêts de l'éducation nationale. Par ses deux *Comptes-rendus des constitutions des Jésuites*, présentés au Parlement de Bretagne, les 1er, 3, 4 et 5 décembre 1761, et 21, 22, 24 mai 1762, il provoqua

et obtint la suppression de l'ordre en Bretagne (1764). L'année suivante, le Parlement ayant refusé d'enregistrer quelques édits bursaux qui attentaient aux franchises de la province, on accusa La Chalotais, qui était notoirement l'ennemi du gouverneur, le duc d'Aiguillon, d'avoir fomenté cette opposition. Il fut arrêté avec son fils, magistrat comme lui, et enfermé dans la citadelle de Saint-Malo (11 novembre 1765). Tenu au secret, il rédiga pour sa défense un mémoire daté du 15 janvier 1766, et qui se terminait ainsi : « Ecrit avec une plume faite d'un cure-dent, de l'encre faite avec de la suie de cheminée, du vinaigre et du sucre, sur du papier d'enveloppes de chocolat ». — « Malheur à toute âme sensible qui ne sent pas le frémissement de la fièvre en le lisant, disait Voltaire. Le cure-dent de La Chalotais grave pour l'immortalité. Les Parisiens sont des lâches, gémissent, souffrent et oublient tout. » L'opinion publique finit par s'émouvoir; elle se déclara hautement en faveur des prisonniers. Louis XV les rendit à la liberté, mais non à leurs fonctions. La Chalotais fut exilé à Saintes. Il ne put rentrer à Rennes et reprendre sa charge qu'en 1775, après l'avènement de Louis XVI.

En concluant, dans son réquisitoire du 24 mai 1762, il disait aux chambres assemblées : « Un de mes principaux objets était de vous porter à représenter à Sa Majesté combien il est important de réformer les collèges du royaume et l'éducation que reçoit la jeunesse, à la supplier d'ordonner aux universités et aux académies de dresser un plan d'études ». Le 24 mars 1763, il déposait sur le bureau de la cour un mémoire intitulé : *Essai d'éducation nationale et plan d'études pour la jeunesse*. Ce mémoire est l'œuvre capitale de sa vie. A peine publié, il fut traduit en hollandais (1767), en russe (1770), en allemand (1771). Diderot, Grimm, Voltaire le considéraient comme un monument de la sagesse politique de leur temps. La Chalotais lui-même ne cessa pas de réfléchir aux matières qu'il y avait traitées, et lorsqu'il mourut à Rennes, le 12 juillet 1785, il travaillait à y mettre la dernière main.

En voici l'analyse sommaire :

« Les Cours souveraines se sont occupées depuis un an des moyens d'établir dans les collèges des sujets capables d'instruire la jeunesse. C'est peu de détruire, si on ne songe à édifier. Nous avions une éducation qui n'était propre, tout au plus, qu'à former des sujets pour l'école. Le bien public, l'honneur de la nation demande qu'on y substitue une éducation civile qui prépare chaque génération naissante à remplir avec succès les différentes professions de l'Etat. »

Etablir la nécessité de cette éducation, en indiquer les moyens, tel est l'objet que l'auteur se propose.

I. Dans une sorte de préambule, il développe ce qu'il appelle « des réflexions préliminaires sur l'utilité des lettres, sur la mauvaise manière de les enseigner et sur la qualité des maîtres ».

Les sciences sont nécessaires à l'homme; l'ignorance n'est bonne à rien et elle nuit à tout. Les siècles les plus grossiers ont toujours été les plus corrompus. L'instruction peut donner lieu à quelques abus; mais c'est un paradoxe de soutenir que la lumière peut sortir des ténèbres. Dans l'état où est l'Europe, n'ayant point à redouter les invasions des barbares, les peuples qui seront le plus éclairés auront toujours l'avantage sur ceux qui le seront moins.

La nature met de la différence entre les hommes; on n'en peut douter; l'éducation en met peut-être davantage. L'application sans talent ne fait que des hommes médiocres; le talent sans l'application ne produira jamais des esprits supérieurs. Il y a un art de changer la race des animaux; n'y en aurait-il pas pour perfectionner celle des hommes? « L'objet du législateur doit être de procurer aux esprits le plus haut degré de justesse et de capacité qu'il est possible; aux caractères, le plus haut degré de bonté et d'élévation; aux corps, le plus haut degré de force et de santé. » On ne doit pas espérer d'atteindre aisément à ce point de perfection; mais on doit toujours tendre au but : c'est le moyen d'en approcher.

Les études publiques ne sont pas dirigées vers la plus grande utilité publique. Notre éducation se ressent partout de la barbarie des siècles passés, où l'on ne faisait étudier que ceux que l'on destinait à la cléricature; où l'on n'avait de livres que ceux qui étaient copiés par des moines; où l'on était obligé d'envoyer à Rome pour faire transcrire les ouvrages de Cicéron; où les hommes savaient à peine lire et écrire; où les guerres et les pillages rendaient les livres si rares et les études si difficiles; où il n'y avait d'écoles que dans les cathédrales et dans les monastères. Si l'on voit des vertus sublimes et des talents éminents briller au milieu des ténèbres de ces siècles d'ignorance, c'est par un effort de la nature, effort qu'elle ne fait que rarement. Au renouvellement des lettres et des sciences, des collèges furent fondés et on eut honte d'être ignorant. Mais l'éducation est restée presque toute scolastique. Elle se borne à l'étude de la langue latine; on n'acquiert aucune connaissance de notre langue; on apprend une philosophie abstraite qui ne peut être d'aucun usage dans le cours de la vie; qui ne renferme ni les principes de morale nécessaires pour se bien conduire dans la société, ni rien de ce qu'il importe de savoir étant homme. La religion n'est pas enseignée avec plus de soin; en sorte que la jeunesse quitte le collège sans avoir rien appris qui puisse lui servir dans les différentes professions. Le vice de la monasticité a infecté toute notre éducation. Un étranger s'imaginerait que la France veut peupler les séminaires, les cloîtres et des colonies latines. Comment pourrait-il supposer que l'étude d'une langue morte et des pratiques de cloître soient des moyens destinés à former des militaires, des magistrats, des chefs de famille, propres à remplir les différentes professions dont l'ensemble constitue la force de l'Etat?

C'est à des religieux qu'est confiée la direction des collèges. On doute que des professeurs mariés puissent instruire la jeunesse : il semble qu'avoir des enfants soit une exclusion pour en élever. Le bien de la société exige manifestement une éducation civile. Les ecclésiastiques mettront toujours en avant la nécessité de l'instruction religieuse. Il est certain que de toutes les instructions, c'est la plus importante; mais il y a d'excellents catéchismes imprimés; il n'est pas nécessaire d'être pourvu des ordres pour lire à des enfants ceux de Bossuet ou de Fleury. Au surplus, un aumônier dans chaque collège pourrait suffire à cette fonction. Ajoutons que c'est dans le sein de la famille, dans les instructions de la paroisse, que les enfants doivent prendre les éléments du christianisme : les églises sont les véritables écoles de la religion.

Pour professer les lettres et les sciences, il faut des personnes qui fassent profession des lettres et des sciences. « Je ne prétends pas exclure les ecclésiastiques, mais je réclame contre l'exclusion des séculiers. Je prétends revendiquer pour la nation une éducation qui ne dépende que de l'Etat, parce que les enfants de l'Etat doivent être élevés par des membres de l'Etat. »

Actuellement, l'objet des exercices dans les collèges est plutôt de former des maîtres que d'instruire les élèves. Tout le travail est du côté des enfants, que l'on surcharge de leçons. Pendant ce temps, le maître fait des extraits et se prépare par des discours à la prédication, ou à la direction par des lectures. Il règne d'ailleurs dans les études une monotonie qui jette nécessairement les élèves dans l'indolence et le dégoût. Toujours du latin et des thèmes; nul divertissement pour les esprits que des énigmes, des ballets, des pièces dramatiques aussi ridiculement composées que déclamées. Mais le plus grand vice de l'éducation, c'est peut-être encore le défaut absolu d'instruction sur les vertus morales et politiques. « Après avoir essuyé toutes les fatigues et l'ennui des collèges, la jeunesse se trouve dans la nécessité d'apprendre en quoi consistent les devoirs communs à tous les hommes; elle n'a reçu aucun principe pour juger des actions, des mœurs, des opinions, des coutumes; on lui inspire une dévotion qui n'est qu'une imitation de la religion, des pratiques pour tenir lieu de vertu et qui n'en sont que l'ombre. »

On a aussi trop mis à l'écart le soin de la santé et les exercices du corps. On a négligé enfin ce qui regarde les affaires les plus communes, ce qui fait l'entretien de la vie, le fondement de la société civile. « La

plupart des jeunes gens ne connaissent ni ce monde qu'ils habitent, ni la terre qui les nourrit, ni les hommes qui fournissent à leurs besoins, ni les animaux qui les servent, ni les ouvriers et les artisans qu'ils emploient. » On ne profite point de leur curiosité naturelle pour l'augmenter. Ce qui aggrave les défauts de cette éducation, c'est qu'elle est la même pour tous. « Celui qui doit commander un jour des armées ou qui est destiné aux premières places de la magistrature est élevé comme le fils d'un major de milice bourgeoise ou comme le fils d'un praticien de village. Je ne me plaindrais pas de ce que l'on donnât une bonne éducation aux petits comme aux grands; je regrette qu'on en donne une également mauvaise à tous. »

II. Après ces préliminaires, La Chalotais se demande quel doit être le nombre des collèges. A son avis, la solution de cette question « dépend de savoir s'il n'y a pas trop de praticiens, trop d'ecclésiastiques et de gens de lettres »; en un mot, c'est une question de proportion. Il remarque qu'il n'y a jamais eu tant d'étudiants. « Le peuple même veut étudier; des laboureurs, des artisans envoient leurs enfants dans les collèges des petites villes où il en coûte peu pour vivre; et, quand ils ont fait de mauvaises études qui ne leur ont appris qu'à dédaigner la profession de leur père, ils se jettent dans les cloîtres, dans l'état ecclésiastique; ils prennent des offices de justice et deviennent souvent des sujets nuisibles à la société. Les frères de la Doctrine chrétienne, qu'on appelle Ignorantins, sont survenus pour achever de tout perdre; ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne le veulent plus faire. » Conclusion : il est plus avantageux à l'Etat qu'il y ait peu de collèges, pourvu qu'ils soient bons et que le cours des études y soit complet, que d'en avoir beaucoup de médiocres; il vaut mieux qu'il y ait moins d'étudiants, pourvu qu'ils soient mieux instruits, et on les instruira plus facilement s'ils ne sont pas en si grand nombre. « La manie du bel esprit s'est emparée de la nation. Ce qu'exige l'intérêt de l'Etat, c'est que les diverses professions soient exercées par des hommes capables et que la société arrive à compter autre chose que de misérables artisans, des miliciens et des étudiants. »

Ces principes posés, La Chalotais recherche à quel âge il est convenable de faire entrer les enfants dans les colleges et quel est le meilleur système, de l'éducation publique ou de l'éducation privée.

C'est vers dix ans qu'il fixe l'âge d'admission, de façon que la sortie puisse avoir lieu à dix-sept. « Dix-sept ans accomplis, tel est l'âge où les Romains prenaient la robe virile. » Il se borne à cette indication sans la développer. Quant au mode d'éducation, il y insiste moins encore. Tout dépend pour lui du plan d'études et de la méthode qu'on y applique.

III. De la méthode. — « Les moyens pour instruire les enfants doivent être ceux par lesquels la nature les instruit elle-même. » La nature est le meilleur des maîtres.

L'homme ne commence à avoir des connaissances que lorsqu'il commence à faire usage de ses sens. Ainsi, le principe fondamental de toute bonne méthode est de commencer par ce qui est sensible, pour s'élever par degrés à ce qui est intellectuel; par ce qui est simple, pour parvenir à ce qui est composé; de s'assurer des faits avant de rechercher les causes. « Il s'agit de bâtir une maison : on doit d'abord amasser des matériaux; il s'agit d'élever l'édifice des connaissances humaines : il faut posséder les idées particulières qui composent cet édifice. Les faits, les observations, les expériences en sont le fondement : c'est donc à les assembler, à se rendre ces objets familiers qu'on doit s'appliquer dans les commencements. Presque toute notre philosophie et notre éducation ne roulent que sur des mots; ce sont les choses mêmes qu'il importe de connaître. »

L'expérience fait voir, en outre, qu'on oublie au sortir du collège presque tout ce qu'on y a appris. Pourquoi? C'est que les connaissances qu'on y a acquises ne sont point liées avec les notions communes; c'est que l'on ne retient bien que ce qui a été souvent répété, et qu'il n'y a que la répétition des mêmes idées qui puisse former des traces assez fortes pour les conserver assez longtemps.

Enfin, une précaution nécessaire, c'est de ne pas rejeter, comme on fait, toute la peine sur les enfants; « en quoi l'usage des collèges est le plus vicieux, parce qu'il y a un trop grand nombre d'élèves dans une seule classe. »

IV. Du plan d'études. — L'éducation comprend deux périodes: 1° l'éducation du premier âge jusqu'à dix ans environ; 2° l'éducation depuis dix ans.

Que doit être l'éducation pendant la première période?

Les enfants n'ont point d'expérience, parce qu'ils n'ont rien vu; point d'attention, parce qu'ils ne peuvent résister à un effort soutenu; point de jugement, parce qu'ils n'ont point les matériaux ni la force nécessaire pour les assembler; mais ils ont des sens, de la mémoire, la faculté de réfléchir. L'objet de la première éducation doit être d'employer ces facultés pour fixer leur attention, perfectionner leur jugement et leur procurer l'expérience.

Après l'effort que les enfants ont à faire pour apprendre à parler, le plus difficile est de leur apprendre à lire. « Ce serait une matière digne de la recherche des bons citoyens et de l'attention des gouvernements que de fixer une fois la méthode la plus simple d'enseigner à lire. »

Supposant qu'un enfant sache déjà lire, écrire et dessiner, les premiers objets dont on doive l'occuper depuis cinq ou six ans jusqu'à dix sont : l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle, des récréations physiques et mathématiques.

L'histoire est à la portée du premier âge. L'enfant qui entendra le Petit-Poucet, la Barbe-Bleue, peut entendre l'histoire de Romulus et de Clovis. « Je voudrais que l'on composât pour son usage des histoires de toute nation, de tout siècle, et surtout des siècles derniers; que celles-ci fussent plus détaillées; que même on les leur fît lire avant celle des siècles plus reculés; qu'on écrivît des vies d'hommes illustres dans tous les genres, dans toutes les conditions et dans toutes les professions, de héros, de savants, de femmes et d'enfants célèbres. » Il faudrait que l'instruction fût faite dans ces livres, qu'on n'y laissât presque rien à ajouter au maître et qu'il n'eût, pour ainsi dire, qu'à lire et à interroger. L'esprit des enfants s'ouvrirait insensiblement et se formerait sans effort à goûter ce qui est bien, à détester ce qui est mal; ils apprendraient par leurs exemples mêmes, et par les jugements qu'on leur ferait porter sur leurs querelles particulières, sur leurs actions, qu'il ne faut pas faire à autrui ce que nous ne voudrions pas qui nous fût fait; que l'on n'est grand que par le bien que l'on fait aux hommes, et qu'il faut faire à autrui tout le bien qu'on peut faire. La morale des enfants et même des hommes se réduit presque à ces deux points.

Un homme de goût pourrait extraire des livres des antiquités tout ce qui mériterait d'être retenu; on montrerait aux enfants le plan des villes célèbres, des ports, des plus beaux édifices, quelques ouvrages des meilleurs peintres si cela était possible, des estampes, en y joignant une description très simple.

Ces histoires et ces recueils, pour être utiles, devraient être composés par des philosophes. On les ferait lire aux enfants pour leur apprendre à bien lire. On les leur ferait raconter pour leur apprendre à parler. Ils répondraient aux questions qui y sont contenues et, par là, s'accoutumeraient à juger.

La géographie ne doit jamais être séparée de l'histoire. Il faut une géographie qui, sans entrer dans un détail sec et ennuyeux, fasse voyager l'élève agréablement dans les différentes contrées, « remarquant ce qu'il y a de principal et de curieux, les faits les plus frappants, la patrie des grands hommes, les batailles célèbres, tout ce qu'il y a de plus notable, soit pour les mœurs et les coutumes, soit pour les productions naturelles, soit pour les arts ou pour le commerce ».

L'histoire naturelle ne demande avant dix ans que des yeux, de l'exercice et de la mémoire. C'est une des plus utiles connaissances que les enfants puissent acquérir, c'est aussi une des plus agréables et des

plus faciles. Il ne s'agit point encore de raisonner ni de découvrir des rapports et des causes : il ne faut que voir beaucoup et revoir souvent les principaux objets ; la figure avec une description précise et exacte suffit. Il suffit aussi de s'en tenir à la division des trois règnes : l'animal, le végétal et le minéral. On donnera la préférence aux animaux du pays sur les étrangers. Dans les plantes, on préfèrera celles qui servent pour les aliments et pour les remèdes. Quant aux minéraux, métaux et pierres, on montrera la figure d'un côté, la description de l'autre. Si l'on peut y joindre les objets mêmes, l'image sera plus vive, l'impression plus durable. Pour peu que les objets soient présentés avec ordre aux enfants, ils se placeront naturellement dans leur tête suivant l'ordre même dans lequel ils en auront acquis la connaissance. « Il faudra leur nommer en même temps les hommes fameux, tant anciens que modernes, qui ont fait des découvertes dans les sciences relatives à ces objets. Ce spectacle, quoique ébauché, leur élèvera l'âme et fera croître leurs idées. »

Sous le titre de Récréations physiques, on comprend les observations, les faits de la nature les plus simples, les plus frappants et les plus faciles à retenir. « Il serait à désirer que les enfants fussent de bonne heure familiarisés avec des globes, des cartes, des sphères, des thermomètres, des baromètres ; qu'ils eussent des étuis de mathématiques ; qu'ils pussent faire usage de la règle, du compas, quand ce ne serait que pour se procurer un divertissement : qu'ils apprissent qu'il y a un art de rapprocher les objets les plus éloignés, d'apercevoir ceux qui leur semblent imperceptibles. L'essentiel est de leur faire connaître le plus grand nombre d'objets qu'il sera possible : tout sera bien, pourvu que tout soit exact. »

Le préjugé commun a attaché aux mathématiques l'idée d'une grande difficulté pour les enfants. C'est une erreur. Nulle science n'est plus assortie à leur curiosité. La géométrie ne présente rien que de palpable, rien dont les sens ne rendent témoignage. « Quelle comparaison entre les idées claires des corps, de la ligne, des angles, qui frappent les yeux, et les idées abstraites du verbe, des déclinaisons et des conjugaisons ; d'un accusatif, d'un ablatif, d'un subjonctif, d'un infinitif, du *que* retranché ? » Les mathématiques accoutument en outre à l'esprit de combinaison et de calcul, esprit si nécessaire dans l'usage de la vie ; elles donnent l'habitude de lier les idées.

« Telles sont, en résumé, les opérations proposées pour le premier âge : apprendre à lire, à écrire et à dessiner ; de la danse, de la musique qui doivent entrer dans l'éducation des personnes au-dessus du commun ; des histoires, des vies d'hommes illustres de tout pays, de tout siècle et de toute profession ; la géographie, des récréations physiques et mathématiques : les fables de La Fontaine, qui, quoi qu'on en dise, ne doivent pas être retirées des mains des enfants, mais qu'on doit leur faire toutes apprendre par cœur. Du reste, des promenades, des courses, de la gaieté, des exercices ; et je ne propose même les études que comme des amusements. »

Les études de la seconde période embrassent : 1° le cours de littérature française ou latine ou d'humanités ; 2° la continuation de l'histoire, de la géographie, des mathématiques et de l'histoire naturelle ; 3° la critique, la logique et la métaphysique ; 4° l'art de l'invention ; 5° la morale.

Dans toute institution, il faut donner l'avantage à la langue maternelle. « Il est déraisonnable de la négliger, sous prétexte qu'on l'apprendra toujours assez bien par l'usage, et il est honteux dans une éducation de France qu'on néglige la littérature française, comme si nous n'avions pas des modèles dans notre langue. Les Grecs et les Romains cultivaient la leur préférablement aux langues étrangères. De cent étudiants, il n'y en a pas cinquante à qui le latin soit nécessaire, et à peine en compterait-on quatre ou cinq à qui il puisse être utile dans la suite de le parler ou de l'écrire ; il n'y en a aucun qui puisse avoir besoin de parler ou d'écrire en grec, de faire des vers latins ou des vers grecs ; il est donc contre la raison de dresser un plan d'éducation générale pour ce petit nombre de personnes. »

La littérature française et la littérature latine doivent marcher d'un pas égal. « Ainsi il serait bon que les écoles du matin, par exemple, fussent pour le français et celles du soir pour le latin, jusqu'à la philosophie, qui doit être traitée en français. Il se trouverait des enfants qui, n'ayant besoin ni de latin ni de grec, suivraient seulement le français, et je ne regarderais pas comme un mal que cet usage pût s'introduire. »

Deux ou trois années d'humanités suffisent pour apprendre les deux langues : une année de rhétorique et deux de philosophie. « On pourrait ajouter à la dernière année une chaire de physique expérimentale et de mathématiques. Peut-être serait-il mieux de finir par la rhétorique, ou du moins de ne pas abandonner les belles-lettres pendant la philosophie. »

L'étude des langues doit commencer par une grammaire générale et raisonnée. C'est la base des premières leçons. « Les secondes seraient un abrégé de grammaire latine qui en marquerait les différences avec la grammaire française ; après quoi viendrait l'explication du latin : les thèmes doivent être réservés pour la deuxième et même la troisième année, thèmes choisis eux-mêmes dans les traductions bien faites. »

L'éducation du goût est la fin des études d'humanités. « Le goût est un discernement prompt, vif et délicat des beautés qui doivent entrer dans un ouvrage ; il naît de la sagacité et de la justesse de l'esprit, et par conséquent c'est un don de la nature ; mais il se perfectionne par l'étude et par l'exercice. » Le moyen de le former est donc d'examiner les principes et les règles, de s'habituer à juger, à comparer ; de lire les bons critiques et surtout d'étudier les grands maîtres. On s'exercera aussi très utilement à la composition, pourvu que le choix des sujets soit éclairé. La Chalotais voudrait proscrire entièrement ces amplifications puériles, ces amas de figures de commande ces paraphrases où l'on dit en dix vers ce qu'Horace ou Boileau ont dit en quatre. « Les jeunes gens doivent faire des extraits, des analyses ; ils écriront l'éloge d'un grand homme, des lettres, non des épîtres en l'air sur des faits ou sur des matières qu'ils ignorent, mais sur ce qui leur est arrivé effectivement, sur leurs occupations, leurs divertissements, leurs peines ; ils rédigeront le récit d'une cérémonie, d'une fête à laquelle ils auront assisté. » On leur fera chercher des définitions, comparer les mots qui paraissent synonymes, décomposer un chapitre, un acte, en tracer une esquisse, etc., en poursuivant avant tout dans ces divers travaux l'exactitude et la justesse.

Aux faits historiques appris dans l'enfance, le moment est venu de joindre l'histoire générale des nations, et, ce qui n'est pas moins utile, celle des sciences et surtout des arts qui ont le plus de rapport à nos besoins.

L'étude de l'histoire est celle qui a le plus besoin de guide. Ce qui manque d'ordinaire à ceux qui l'écrivent et à ceux qui la lisent, c'est l'esprit philosophique et critique.

La géographie « réunira l'ancienne et la moderne, l'ancien et le nouveau monde, les divisions exactes des empires suivant les derniers traités, la description des pays, non par un détail ennuyeux de villes, de bourgades, de bailliages ou d'intendances, mais par la situation, la qualité, la fertilité, les productions du terrain, la population, les mœurs des peuples, le gouvernement, la religion, les lois, la force, la puissance par terre et par mer, les richesses, le commerce, etc. » Il est bon qu'un jeune homme sache comment vit cette multitude d'hommes qui composent la société, comment et de quoi ils subsistent, quel pain mange et sur quel lit est couché un laboureur, un journalier, un artisan, le détail des professions et de quoi elles s'occupent.

Il faut des principes et des règles pour guider la raison, pour l'aider à discerner le vrai du faux, en matière de raisonnement comme en matière de faits ; c'est ce qu'on appelle la logique et la critique.

On ne commence à apprendre la logique aux enfants qu'à la fin des études ; on ne leur apprend

rien sur la critique ; on attend presque qu'ils aient l'esprit faux pour le redresser. C'est une erreur regrettable.

Les règles de la logique consistent : « 1° à ne prononcer que sur ce qui est à la portée de l'esprit ; 2° à définir ; 3° à s'assurer des faits avant d'en chercher les causes ; 4° à appliquer à chaque sujet la preuve qui lui est propre. »

Il n'y a de bonne méthode que celle où l'on s'astreint à suivre ces règles.

« La métaphysique est la science des principes. C'est elle qui éclaire le jeune homme sur le but où tendent ses facultés, leur étendue, leurs bornes, leur usage. Elle démontre l'existence de Dieu et ses attributs ; elle justifie sa providence : elle établit la liberté humaine, les lois naturelles, l'immortalité de l'âme.

« De la pratique continuelle d'une logique exacte et d'une bonne critique qui serait fondée sur les principes solides d'une métaphysique éclairée, naîtrait l'esprit philosophique. » L'esprit philosophique est une science réelle, et il est le résultat des sciences comparées ; c'est pourquoi il ne vient ordinairement qu'à leur suite. « Le seizième siècle fut celui de la science et de l'érudition, le dix-septième celui des talents, le caractère du dix-huitième siècle est la philosophie. »

Au delà de la philosophie et au-dessus de l'esprit philosophique s'élève un art supérieur aux règles et aux instructions, « l'art d'inventer, ce génie créateur qui est le sublime de la raison, et, si l'on peut s'exprimer ainsi, l'ultimatum de la philosophie, qui n'est donné qu'à des âmes privilégiées ; car on compte dans les annales des nations les inventeurs célèbres. »

Enfin, de même que la logique et la critique ont pour but de former l'esprit et de prévenir ou de corriger les erreurs, de même la morale a pour objet de former le cœur et de combattre les vices. « De toutes les sciences, c'est la plus importante, et elle est, autant qu'aucune autre, susceptible de démonstration. Elle renferme : les lois naturelles, qui tirent leur règle de la raison ; les lois positives, divines et humaines, qui emportent chacune leurs obligations particulières. » Il ne s'agit pas pour la jeunesse d'approfondir ces diverses lois, mais d'en connaître le principe.

A ce programme, La Chalotais ajoute trois articles qu'il déclare essentiels dans toute éducation : le soin de la santé, le soin des affaires, et la religion.

Pour le soin de la santé, il s'en remet aux observations de l'abbé Fleury et aux conseils de Tissot.

Pour le soin des affaires, il renvoie encore à Fleury et à ses chapitres sur l'économie et la jurisprudence.

Quant à la religion, elle est l'affaire propre du clergé. « L'enseignement de la morale, qui précède toutes les lois positives divines et humaines, appartient à l'Etat et lui a toujours appartenu ; l'enseignement des lois divines regarde l'Eglise. »

Avant de terminer, La Chalotais s'élève contre deux abus : l'abus des cahiers de rhétorique et de philosophie qu'on dicte, l'abus des rudiments qu'on fait apprendre par cœur.

En concluant, « il se persuade que le plan qu'il propose est juste, parce qu'il est fondé sur la nature de l'esprit et sur les principes de la connaissance humaine. Il ne se dissimule pas que ce qui en rendra tout d'abord l'exécution difficile, c'est qu'il n'existe ni maîtres, ni livres ; mais il espère que les maîtres se formeront et qu'on fera les livres. »

Toutefois ces deux points le préoccupent. Dans un post-scriptum il y revient, et voici les moyens qu'il indique.

Le premier besoin, semble-t-il, est d'avoir des maîtres. « Les uns parlent de communautés séculières et régulières ; les autres veulent des célibataires ; quelques-uns préfèrent des gens mariés ; il y en a qui les admettent indifféremment. Il est question d'ailleurs de trouver une grande quantité de maîtres formés, ou les moyens de les former en peu de temps. Quand on voudra y réfléchir, on verra qu'il est impossible de faire tout à coup une pareille recrue dans le royaume ; et si l'on veut décider la question de la qualité des maîtres, on va ouvrir la porte à des discussions sans nombre, où l'esprit de corps, les droits et les privilèges entreront nécessairement, et qui, par conséquent, deviendront interminables. Chaque corps réclamera ; on fera agir l'esprit de parti ; les plus forts l'emporteront, et l'Etat ne sera pas mieux servi ni plus éclairé.

« Je pense que l'objet des études étant une fois fixé, Sa Majesté pourrait faire composer des livres classiques élémentaires, où l'instruction fût toute faite relativement à l'âge et à la portée des enfants depuis six ou sept ans jusqu'à dix-sept ou dix-huit.

« Ces livres seraient la meilleure instruction que les maîtres pussent donner, et tiendraient lieu de toute autre méthode. On ne peut se passer de livres nouveaux, quelque parti que l'on prenne. Ces livres, étant bien faits, dispenseraient de maîtres formés ; il ne serait plus question alors de disputer sur leur qualité, s'ils seraient prêtres, ou mariés, ou célibataires. Tous seraient bons, pourvu qu'ils eussent de la religion, des mœurs, et qu'ils sussent bien lire ; ils se formeraient bientôt eux-mêmes en formant les enfants.

« Il ne s'agirait donc que d'avoir des livres, et je dis que c'est la chose la plus aisée présentement. Un mot de la part de Sa Majesté suffirait. Il y a dans la République des lettres beaucoup plus de livres qu'il n'en faut pour composer, avant deux ans, tous ceux qui seraient nécessaires, et il y a dans les universités et dans les académies plus de gens de lettres qu'il n'en faut pour bien faire ces ouvrages ; il n'y en a point qui ne se fît un devoir et un honneur de concourir aux vues de Sa Majesté, et au bien général du royaume.

« Un autre moyen très simple serait de proposer de pareils livres à faire pour sujets de prix de toutes les académies ; cela produirait, en peu de temps, des mémoires excellents, que l'on chargerait des gens de lettres de rédiger. Le gouvernement pourra tout, quand il voudra employer le génie et l'industrie de la nation.

« On ferait imprimer ces ouvrages à une imprimerie royale, sans qu'il en coûtât aucuns frais au roi, et ces livres coûteraient peu aux familles, pourvu que l'impression ne se fît pas par entreprise, et que la chose ne devînt pas une affaire de finance. »

La Chalotais voudrait d'ailleurs que l'étude de ces questions fût remise à une commission spéciale. Une brochure intitulée *De l'Education publique* ayant paru dans l'*Encyclopédie des sciences* presque en même temps que son propre travail, il demande que « Sa Majesté ait la bonté de nommer une commission composée de cinq ou six personnes pour examiner ces deux projets, ou tels autres que l'on pourrait présenter ». Ces personnes devraient être, dans sa pensée, des hommes d'Etat et des gens de lettres : « On ne devrait faire entrer dans ce conseil aucun homme de parti ».

Tel est l'ensemble de l'œuvre pédagogique de La Chalotais. D'un bout à l'autre, elle offre un réel intérêt, intérêt inégal toutefois. La partie qui traite de l'éducation de la première enfance est supérieure aux autres par la vigueur et la justesse des observations. La Chalotais appartient à l'école de Rousseau ; mais sur plus d'un point il s'écarte des voies tracées par le maître. Il échappe aux entraînements du paradoxe. Il a relativement l'esprit de mesure. C'est un classique sans préjugés, un novateur sans témérité.

Grimm sort de la vérité lorsqu'il écrit « qu'il serait difficile de présenter en cent cinquante pages plus de vues sages, profondes, utiles et vraiment dignes d'un magistrat, d'un philosophe et d'un homme d'Etat ». Il y a bien quelques lacunes, quelques contradictions, quelques fautes même, dans l'opuscule de La Chalotais. Comme tous les parlementaires et les philosophes de son temps, il est peu touché de la nécessité de développer l'instruction du grand nombre : il n'a en vue qu'une élite. Comme la plupart de ses contemporains aussi, il prend plus de souci de l'éducation des facultés intellectuelles que de celle des fa

cultés morales, bien que dans son plan il fasse une place à la morale proprement dite. Il est, en un mot, de l'école des utilitaires. Il semble ne faire fond que sur le jugement et se défie du sentiment. En outre, sur divers points importants il se laisse séduire à je ne sais quel mirage, et cède à l'illusion. N'y a-t-il pas inconséquence à demander, surtout dans son système, que l'enfant commence l'étude de la grammaire par la grammaire générale? D'autre part, est-ce bien en deux ans qu'on peut espérer de lui faire pénétrer tous les secrets de la langue latine, quelque habile usage qu'on puisse faire des exercices de traduction? Enfin n'exagère-t-il pas, même comme expédient, l'importance du livre, et ne fait-il pas trop bon marché de la valeur personnelle du maître? Ces erreurs sont d'autant plus saisissantes que l'auteur ne se préoccupe en aucune façon de faire agréer ce qui dans ses opinions pourrait ne pas plaire. Il expose, il argumente, il requiert, il ne se met pas en frais de persuader ou de toucher. Ecrivain ferme, précis, parfois élevé, il a, dans ses passages les plus éloquents, je ne sais quoi de bref et de froid; il manque d'onction. Après l'avoir lu, on est heureux de se retremper dans Rollin, de retrouver cette abondance aimable et nourrissante, *lactea ubertas*, comme disait Quintilien de Tite-Live. Mais si sensibles que puissent être ces défauts, les mérites l'emportent. La Chalotais a le vif sentiment des réformes que réclamaient les collèges de son temps et il se fait une juste idée de l'importance de la méthode. Il comprend l'enseignement des langues anciennes comme on le pratiquait à Port-Royal; et, en même temps qu'il se rattache par ce lien au passé, il pressent les nécessités de l'éducation moderne. Personne, avant lui, n'avait démontré avec plus de force l'utilité de l'étude des langues vivantes. « On les traite, — dit-il, d'un de ces mots courts et heureux qui ne sont point rares chez lui, — à peu près comme ses contemporains, avec une sorte d'indifférence et presque toujours désavantageusement. Sans la langue grecque et la langue latine, il n'y a point de vraie et solide érudition. Il n'y en a point de complète sans les autres. » Il est un de ceux qui dans l'éducation classique ont fait à l'étude des sciences une place sérieuse, en laissant d'ailleurs aux lettres la prépondérance nécessaire. Nul n'a mieux établi surtout que l'enseignement est un devoir de l'Etat. S'il exagère ce devoir jusqu'à nier presque le droit de la famille, il est du moins un des premiers en France qui aient compris que, même dans ces classes moyennes qui seules le préoccupent, la connaissance des langues anciennes n'est pas également indispensable à tous; que l'Etat doit donner à chacun l'éducation qui lui convient le mieux, et préparer ainsi, pour tous les intérêts d'un grand pays, des hommes capables de les servir. [GRÉARD.]

**LA CHÉTARDIE.** — Voir *Chétardie (La)*.

**LA FARE.** — M. de La Fare, sur lequel nous ne possédons pas de détails biographiques, fut au milieu du dix-huitième siècle gouverneur des jeunes ducs de Schleswig-Holstein-Gottorp. Il a publié à Londres en 1768, un livre intitulé *le Gouverneur, ou Essai sur l'Education*, 1 vol. in-12 de 332 pages. Cet ouvrage, dédié à l'impératrice Catherine II, se compose de quatre discours. Dans le premier, l'auteur se demande ce que c'est que l'éducation, et si elle était nécessaire à l'homme avant l'établissement des sociétés; il fait un tableau fantaisiste de ce qu'il appelle l'état de nature, et conclut que « le secours de l'éducation était alors absolument inutile, puisque son objet est de s'exercer sur les passions, de former à la pratique des devoirs généraux et particuliers de l'homme civilisé ». Le second discours contient une critique de l'éducation des collèges, et l'exposé des devoirs d'un bon gouverneur. Les deux derniers discours sont une mauvaise imitation du roman pédagogique de Rousseau (que La Fare, d'ailleurs, semble éviter de nommer) : on y raconte les aventures d'un Emile et d'une Sophie qui ont nom Lisimaque et Ernestine. Le livre de M. de La Fare est des plus médiocres; mais il offre cet intérêt, de montrer l'influence exercée par Rousseau jusque dans les milieux qui semblaient devoir être le moins accessibles à ses doctrines révolutionnaires : le gouverneur des ducs de Holstein-Gottorp plagie l'*Emile*, tout en affectant de ne pas le connaître.

**LAFFORE.** — M. de Bourrousse de Laffore, avocat à Agen, est l'auteur d'une méthode de lecture à laquelle il a donné le nom de *statilégie*, mot qui signifie *lecture immédiate*. En 1827, il vint à Paris, et soumit sa méthode à l'appréciation de la Société pour l'amélioration de l'instruction élémentaire. Comme il faisait un secret de son procédé, la Société nomma, pour l'examiner, une commission dont les membres s'engagèrent à ne pas révéler en quoi consistait l'invention de M. de Laffore; une expérience fut faite sur un jeune homme complètement illettré qui apprit en vingt-huit heures le mécanisme de la lecture; et Francœur, au nom de la commission, fit un rapport favorable, déclarant que la méthode *lafforienne* « pouvait être regardée comme portant l'art de lire à son plus haut degré de simplicité ». M. de Laffore prit alors un brevet d'invention, et céda sa méthode à plusieurs personnes qu'il autorisa à l'exploiter dans les départements. Une nouvelle commission, chargée par le ministre de l'instruction publique d'examiner la *statilégie*, déclara que « cette méthode, simple, courte, à la portée de tous les esprits, et même s'adressant, dans les points principaux, plutôt à l'instinct qui dirige les organes de la parole qu'à l'intelligence, peu dispendieuse, s'adaptant parfaitement à l'enseignement mutuel et aux divers autres modes d'enseignement élémentaire, paraissait digne de la protection du gouvernement »; sur quoi le ministre, M. de Vatimesnil, autorisa l'emploi de la méthode lafforienne dans les écoles primaires par une décision du 22 juin 1829.

L'ancienne méthode négligeait de classer méthodiquement les éléments de la lecture, c'est-à-dire les voyelles et les consonnes, les sons et les articulations : elle suivait purement et simplement l'ordre alphabétique sans tenir compte des lois physiologiques du langage, sans rechercher d'ailleurs si l'effet était dans la cause, si la dénomination donnée aux articulations contribuait à produire l'effet attendu ou si, au contraire, elle ne le contrariait pas; enfin, elle décomposait le mot dans toutes ses syllabes, la syllabe dans tous ses éléments. Si elle était favorable à l'orthographe, elle compliquait étrangement l'apprentissage de la lecture; elle le rendait aussi long que pénible et fastidieux. Frappé de ces inconvénients, M. de Laffore avait cherché une méthode qui fût plus logique, plus conforme aux observations physiologiques, plus rapprochée de la nature, qui conduisît plus vite à parler le langage écrit. De quoi se compose tout langage? D'un certain nombre de sons, et d'un certain nombre d'articulations venant s'y joindre pour les modifier d'une manière fort diverse, mais constante en définitive. Pour parler, l'enfant réunit ces sons et ces articulations. Pour lire, il fera de même, à la seule condition de connaître préalablement les signes qui représentent les uns et les autres. Familiarisons-le avec ces signes et avec la valeur phonétique que nous sommes convenus de leur donner; accoutumons-le à produire, dès qu'il les voit, et au fur et à mesure qu'il les voit, ces expressions du langage parlé, et il sait lire; il lit lentement et péniblement d'abord, mais bientôt, grâce à des exercices répétés, il lit rapidement et avec aisance n'importe quelle syllabe, n'importe quel mot, fût-ce le mot le plus barbare et le plus dépourvu de sens pour lui, « lire n'étant autre chose que prononcer successivement les voyelles et les consonnes dans l'ordre où elles sont écrites et sans combinaison des unes avec les autres ». Tel est, ce nous semble, le grand principe sur lequel s'appuie M. de Laffore. Dans les applications qui constituent sa méthode, il suit, bien entendu, l'ordre qu'il considère comme logique, comme parfaitement d'accord avec les dispositions de l'organe. Il débute par l'étude des sons soit simples, soit composés, et de leurs équivalents, ensemble 32 signes. Il continue par l'étude des articulations soit simples, soit composées, ensemble 48 signes. Puis l'ordre est

supprimé à dessein, afin que l'élève se forme à reconnaître les signes partout où il les trouvera, quitte à retourner en arrière s'il en éprouve le besoin. Les consonnes, par la manière dont elles sont prononcées dans l'alphabet, préparent l'effet à produire : elles n'ont pour ainsi dire pas de dénomination; elles forment des sortes de sifflements que l'on expulse très bas du gosier en les appuyant à peine d'un *e* muet. Dans la lecture, en effet, elles s'appuieront sur la voyelle qui suivra; si elles sont terminales, elles garderont leur son propre ou se tairont.

Et c'est là, comme dans toute méthode de lecture du reste, que commencent les difficultés. Les signes ont deux valeurs, une valeur alphabétique et une valeur de position; puis il faut syllaber, se faire aux exceptions, etc. Alors viennent des règles que M. de Laffore ne peut éviter. Il les donne, il est vrai, aussi peu nombreuses que possible; mais ce sont des règles néanmoins, et des règles qui, si elles sont pratiques, ne sont pas irréprochables à d'autres points de vue, témoin celle-ci, sur la division des syllabes, qui n'est pas toujours d'accord avec l'étymologie : « Il faut toujours laisser avec la voyelle placée à droite une consonne simple, composée ou double, c'est-à-dire l'une des consonnes de l'alphabet statilégique, et rien qu'une seule ».

Tout cela peut bien exiger plus de temps et de labeur que le nom sous lequel se présente la méthode ne le donne à entendre. Et, du reste, l'auteur en convient lui-même lorsqu'il dit : « Il est indispensable — le grand succès est à ce prix — d'obliger longtemps les élèves à suivre le cinquième tableau (sorte de tableau récapitulatif) pour prononcer des séries de lettres qui ne forment point de mots compréhensibles. Ce travail paraît ingrat, ennuyeux, mais il vaut cent fois tous les autres. » Nous craignons que ce travail ne fasse plus que *paraître* ingrat et ennuyeux et qu'il ne le soit en effet. Si la méthode est simple et logique, elle l'est peut-être trop pour l'enfant. L'enfant n'est pas logique, ou plutôt il l'est à sa manière, non à la nôtre. Sa logique à lui, c'est l'intérêt qu'il prend à un exercice; c'est la division, on pourrait dire le morcellement de la tâche qui lui est imposée; c'est le plaisir de jouir le plus tôt possible, ne fût-ce que partiellement, du fruit de son travail. Il se sent peu attiré vers une science qui lui est présentée en bloc et tout d'une pièce; la lecture synthétique, si logique qu'elle soit, le touche médiocrement : il préfère être mis à même de lire immédiatement un mot ou une petite phrase lui disant quelque chose, puis d'autres mots et d'autres phrases lui disant davantage. Il se fatigue, il se dégoûte vite d'un effort de mémoire continu, tel que celui qu'exige l'apprentissage préalable des 86 éléments contenus dans les tableaux initiateurs de la statilégie. Et c'est peut-être pour cela que la méthode lafforienne, bien qu'elle ait séduit des esprits comme Mignet, Francœur et Magendie de l'Institut, Mme George Sand, Emile Augier, Francisque Sarcey, etc., qu'elle ait subi des épreuves qui ont paru triomphantes, qu'elle ait été l'objet de rapports presque enthousiastes et d'encouragements venus de haut, n'a pas trouvé l'accueil qu'elle semblait mériter auprès des maîtres. Ceux-ci, à l'appréciation desquels il faut toujours en revenir, parce qu'ils jugent en dernier ressort, lui ont préféré des méthodes dont la statilégie a été certainement l'inspiratrice, mais qui se sont débarrassées d'une synthèse par trop laborieuse pour l'enfant et même pour l'adulte.

Quoi qu'il en soit, la *statilégie* occupe une place importante dans l'histoire de l'enseignement de la lecture en France, car, si elle n'a pas eu les brillantes destinées qui lui étaient prédites il y a trois quarts de siècle, elle a été le point de départ des améliorations qui se sont produites depuis dans les méthodes de lecture.

Un exposé de la méthode de M. de Laffore a été publié sous ce titre : *Statilégie ou méthode lafforienne pour apprendre à lire en quelques heures*, par M. de Bourrousse de Laffore et par ses deux fils, Jules et Louis de Bourrousse de Laffore, avec une préface de Mme George Sand, Paris, Garnier frères, 2e édition, 1878. [E. BROUARD.]

**LA FITE** (MADAME DE). — Marie-Elisabeth Bouée, dame de La Fite, est née à Paris en 1750, et morte à Londres en 1794. Son mari, J.-Daniel de La Fite, prédicateur à La Haye, s'occupait de littérature et fut un des principaux collaborateurs de la *Bibliothèque des sciences et beaux-arts*, publiée de 1754 à 1780. Elle l'aida dans ses travaux, entre autres dans la traduction du premier volume de la *Physiognomonie* de Lavater. Elle a en outre écrit seule quelques ouvrages d'éducation, qui jouirent un moment d'une certaine vogue; en voici les titres : *Lettres sur divers sujets de littérature et de morale*, La Haye, 1775; *Entretiens, drames et contes moraux destinés à l'éducation de la jeunesse*, La Haye, 1781-1783, 2 vol in-18 (réimprimé à Paris en 1801 et en 1821); *Eugénie et ses élèves, ou lettres et dialogues à l'usage des jeunes gens*, Paris, 1787; *Réponses à démêler ou l'oracle pour servir à l'instruction et à l'amusement des jeunes gens*, Lausanne, 1791 (réimprimé à Hambourg en 1792 et à Lausanne en 1807).

Les *Entretiens, drames et contes moraux*, dédiés à la reine d'Angleterre Charlotte, mettent en scène une mère, Mme de Valcour, sa fille Julie et sa nièce Annette; les dialogues sont entremêlés de récits et de drames moraux, généralement imités de l'allemand. Dans la préface du premier volume, l'auteur dit : « Quelques-uns des écrits de Mme de Beaumont et les *Conversations d'Emilie* sont presque les seuls ouvrages français où la morale soit mise à la portée de l'enfance. Les *Dialogues* de Mme de Beaumont ont eu sans doute un succès mérité : cependant, je n'ai pas cru devoir la prendre entièrement pour modèle. Le merveilleux qu'elle a mis dans presque tous ses contes, s'il est fait pour amuser de jeunes lecteurs, me paraît propre aussi à leur donner des idées fausses. » Elle n'a pas voulu non plus débuter par un enseignement direct de la religion et de l'histoire sainte : « Il m'a semblé que les vertus morales étaient la meilleure préparation à la connaissance de son auteur ». Toutefois, dans son second volume, les quatre premiers entretiens sont consacrés à la religion, et « offrent un essai de la manière dont on peut amener les enfants à en connaître les vérités les plus importantes ».

Dans *Eugénie et ses élèves*, nous retrouvons Mme de Valcour et sa fille; l'ouvrage se compose des conversations de la princesse Ernestine avec sa gouvernante Eugénie, et de la correspondance entre la même gouvernante et son ancienne élève Julie de Valcour, contenant le récit romanesque des amours et du mariage de cette dernière. Le censeur royal, l'abbé Roy, dont l'imprimatur se lit à la dernière page du volume, a formulé en ces termes son jugement sur le livre : « Quoi qu'en disent plusieurs auteurs, la forme épistolaire ou du dialogue convient plus particulièrement à l'instruction familière : on l'a employée ici avec succès. Il règne dans cet ouvrage un ton de candeur, de naïveté et de sagesse admirables. J.-J. Rousseau dit d'un homme de lettres qu'*il écrivait avec son cœur*. Je crois qu'on peut le dire pour le moins avec autant de raison de Mme de La Fite. Je n'ai rien observé qui ne m'ait paru digne de l'impression. » Il y a, en effet, de la candeur et de la naïveté dans les écrits de Mme de La Fite; il y a même parfois de la sagesse. Néanmoins, il est douteux qu'un lecteur moderne les trouvât dignes de la réimpression.

**LAICISATION.** — Voir *Laïcité*.

**LAICITÉ.** — Ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage général. Cependant le néologisme est nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur.

La laïcité de l'école à tous les degrés n'est autre chose que l'application à l'école du régime qui a prévalu dans toutes nos institutions sociales. Nous sommes partis, comme la plupart des peuples, d'un état de choses qui consistait essentiellement dans la confusion de tous les pouvoirs et de tous les domaines, dans la subordination de toutes les autorités à une autorité unique, celle de la religion. Ce n'est que par

le lent travail des siècles que peu à peu les diverses fonctions de la vie publique se sont distinguées, séparées les unes des autres et affranchies de la tutelle étroite de l'Eglise. La force des choses a de très bonne heure amené la sécularisation de l'armée, puis celle des fonctions administratives et civiles, puis celle de la justice. Toute société qui ne veut pas rester à l'état de théocratie pure est bientôt obligée de constituer comme forces distinctes de l'Eglise, sinon indépendantes et souveraines, les trois pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire. Mais la sécularisation n'est pas complète quand sur chacun de ces pouvoirs et sur tout l'ensemble de la vie publique et privée le clergé conserve un droit d'immixtion, de surveillance, de contrôle et de véto. Telle était précisément la situation de notre société jusqu'à la Déclaration des droits de l'homme. La Révolution française fit apparaître pour la première fois dans sa netteté entière l'idée de l'Etat laïque, de l'Etat neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique. L'égalité de tous les Français devant la loi, la liberté de tous les citoyens, la constitution de l'état civil et du mariage civil, et en général l'exercice de tous les droits civils désormais assuré en dehors de toute condition religieuse, telles furent les mesures décisives qui consommèrent l'œuvre de sécularisation. Malgré les réactions, malgré tant de retours directs ou indirects à l'ancien régime, malgré près d'un siècle d'oscillations et d'hésitations politiques, le principe a survécu : la grande idée, la notion fondamentale de l'Etat laïque, c'est-à-dire la délimitation profonde entre le temporel et le spirituel, est entrée dans nos mœurs de manière à n'en plus sortir. Les inconséquences dans la pratique, les concessions de détail, les hypocrisies masquées sous le nom de respect des traditions, rien n'a pu empêcher la société française de devenir, à tout prendre, la plus séculière, la plus laïque de l'Europe.

Un seul domaine avait échappé jusqu'à ces dernières années à cette transformation : c'était l'instruction publique, ou plus exactement l'instruction primaire, car l'enseignement supérieur n'était plus tenu depuis longtemps à aucune sujétion; et, quant à l'enseignement secondaire, il n'y était astreint que pour ses élèves internes, d'est-à-dire en tant que l'Etat se substituant aux familles est tenu d'assurer aux enfants, dans les murs des collèges où ils sont enfermés, les moyens d'instruction religieuse qu'ils ne peuvent aller chercher au dehors. L'enseignement primaire public, au contraire, restait essentiellement confessionnel : non seulement l'école devait donner un enseignement dogmatique formel, mais encore, et par une conséquence facile à prévoir, tout dans l'école, maîtres et élèves, programmes et méthodes, livres, règlements, était placé sous l'inspection ou sous la direction des autorités religieuses.

L'histoire même de notre enseignement primaire expliquait ce régime.

Par des motifs divers, tous les gouvernements qui se sont succédé chez nous depuis le Consulat avaient répudié les projets de la Convention et mis tous leurs soins à reconstituer ou à maintenir le système ancien de l'école confessionnelle. Un système qui a pour lui une existence de plusieurs siècles, tout un ensemble d'écoles formées et de maîtres en possession d'état, qui a de plus l'approbation du clergé, celle de tous les partis sauf un seul, et qui a enfin en sa faveur des considérations économiques toujours puissantes même auprès des municipalités théoriquement opposées à l'enseignement clérical, ce système ne pouvait être aisément abandonné. Et pour qu'un gouvernement résolût d'y substituer hardiment le régime de la laïcité, il fallait que d'une part l'opinion publique fût revenue aux traditions de 1789 et de 1792 et vît d'une vue bien claire la nécessité d'accomplir dans l'instruction publique la même révolution que dans tout le reste de nos institutions, et il fallait d'autre part que le gouvernement fût en mesure de lever les nombreux obstacles préalables qui empêchaient de songer à cette transformation, c'est-à-dire qu'il fût maître de l'enseignement public, qu'il en tînt le budget dans sa main, qu'il l'eût rendu gratuit et obligatoire, qu'il l'eût dégagé de la tutelle des communes et de celle des bienfaiteurs de toute sorte qui, sous prétexte de le doter plus ou moins richement, se réservaient le droit de le faire diriger à leur gré.

C'est à une date très récente encore que ces diverses conditions se sont trouvées remplies et que la loi française a pu établir la laïcité de l'école primaire. On sait après quels débats acharnés et au prix de quels efforts persévérants la loi du 28 mars 1882 a pu être promulguée.

Quelques pays nous avaient précédés dans cette voie.

Dès le commencement du siècle, la Hollande avait adopté le principe de l'école neutre : la loi de 1806 excluait de l'école l'enseignement religieux dogmatique, et stipulait que cet enseignement ne pourrait être donné qu'en dehors des heures de classe, par les membres du clergé des différentes confessions. La loi de 1857 disait : « L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses. Les locaux scolaires pourront, en dehors des heures de classe, être mis à leur disposition pour les élèves qui fréquentent l'école. » Les lois du 17 août 1879 et des 3 et 5 juin 1905 ont maintenu cette disposition.

En Autriche, la loi du 14 mai 1869, tout en plaçant la religion au nombre des branches obligatoires d'enseignement à l'école primaire, dit que l'enseignement religieux doit être donné par les ministres des différents cultes. Toutefois, dans les localités où il n'y a pas d'ecclésiastiques, l'instituteur peut être autorisé à donner des leçons de religion aux enfants de sa confession.

En Suisse, la constitution fédérale de 1874 porte (art. 27) : « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience et de croyance ». Cette disposition n'institue pas d'une manière formelle la laïcité de l'école primaire : aussi, dans presque tous les cantons, l'école est-elle restée confessionnelle; l'enfant appartenant à un culte autre que celui que professe la majorité des élèves est simplement dispensé d'assister aux leçons de religion. Quelques cantons ont toutefois introduit chez eux la laïcité du personnel enseignant, c'est-à-dire que les personnes appartenant à des ordres religieux ne peuvent enseigner dans les écoles publiques.

Aux Etats-Unis, l'école publique donne généralement un enseignement religieux non dogmatique, sous la forme de lecture de passages de la Bible; mais un certain nombre de villes ont établi la neutralité absolue de l'école, c'est-à-dire ont supprimé la prière et la lecture de la Bible.

En Italie, la loi du 15 juillet 1877 a rayé le catéchisme et l'histoire sainte du nombre des matières obligatoires. Quelques communes ont profité de cette disposition pour donner à leurs écoles primaires un caractère de neutralité; mais le plus grand nombre ont maintenu, comme par le passé, l'enseignement religieux, devenu facultatif aux termes de la loi, mais suivi en fait par l'unanimité des élèves.

La législation française est la seule qui ait établi le régime de la laïcité d'une façon logique et complète : laïcité de l'enseignement, laïcité du personnel enseignant.

Que faut-il entendre par laïcité de l'enseignement? Nous estimons qu'il faut prendre ces mots dans le sens qui se présente le premier à l'esprit, c'est-à-dire dans leur acception la plus correcte et la plus simple : l'enseignement primaire est laïque, en ce qu'il ne se confond plus avec l'enseignement religieux. L'école, de confessionnelle qu'elle était, est devenue laïque, c'est-à-dire étrangère à toute église; elle n'est plus seulement « mixte quant au culte », situation qui pendant longtemps a marqué, pour ainsi dire, la transition entre les deux régimes : elle est « neutre quant au culte ». Les élèves de toutes les communions y sont indistinctement admis, mais les représentants d'aucune communion n'y ont plus autorité, n'y ont plus accès. C'est la séparation, si longtemps demandée en vain, de l'église et de l'école. L'institu-

teur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie. Nul ne peut se dire proscrit du domaine où il n'a pas entrée : c'est le fait même de la distinction des attributions, qui n'a rien de blessant pour personne ni de préjudiciable pour aucun service.

Réduit à ces termes, le problème de la laïcité ne peut donner lieu ni à de bien vives discussions, ni à des difficultés sérieuses, quelques efforts qu'on tente pour les faire naître. Mais est-il possible de se tenir à ces lignes générales? Le culte de la logique, que nous professons plus peut-être qu'un autre peuple, n'exige-t-il pas que nous disions où commence et où finit la laïcité? Suffit-il que le prêtre n'entre pas dans l'école, que le catéchisme n'y soit pas enseigné ni les prières récitées, pour que l'enseignement soit laïque? Si l'instituteur lui-même a des convictions religieuses, comment ne les communiquera-t-il pas à ses élèves? S'il n'en a pas ou s'il les dissimule, sera-t-il vraiment à la hauteur de sa mission éducatrice? Ainsi envisagé, le problème s'élève et s'étend, la question législative et administrative fait place à la question philosophique et pédagogique. Essayons sinon de la résoudre, du moins d'indiquer en quel sens la solution nous semble devoir être cherchée.

Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. Ce serait ramener l'instituteur au rôle presque machinal de l'ancien magister dont les deux attributs distinctifs étaient la férule et la plume d'oie, l'une résumant toute sa méthode et l'autre tout son art. Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui. L'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique de l'alphabet et de la table de Pythagore; il a besoin, comme on l'a si heureusement dit, d'une éducation libérale, et c'est la dignité de l'instituteur et la noblesse de l'école de donner cette éducation sans sortir des cadres modestes de l'enseignement populaire. Or qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs et sur sa destinée ? Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète. Il faut qu'il continue à avoir charge d'âmes, et à en être profondément pénétré. Il faut qu'il ait le droit et le devoir de parler au cœur aussi bien qu'à l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation de la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement. Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux. « Il y a deux espèces de neutralité de l'école, disait très bien le ministre de l'instruction publique au cours de la discussion de la loi de 1882 : il y a la neutralité confessionnelle et la neutralité philosophique. Et il ne s'agit dans cette loi que de la neutralité confessionnelle. » L'instituteur se doit, doit à ses élèves et doit à l'Etat de ne prendre parti dans l'exercice de ses fonctions ni pour ni contre aucun culte, aucune église, aucune doctrine religieuse, ce domaine étant et devant rester le domaine sacré de la conscience. Mais on pousserait le système à l'absurde si l'on prétendait demander au maître de ne pas prendre parti entre le bien et le mal, entre la morale du devoir et la morale du plaisir, entre le patriotisme et l'égoïsme, si on lui interdisait de faire appel aux sentiments généreux, aux émotions nobles, à toutes ces grandes et hautes idées morales que l'humanité se transmet sous des noms divers depuis quelques mille ans comme le patrimoine de la civilisation et du progrès. Et le ministre a eu raison, aussi longtemps qu'a duré la discussion de cette loi, et malgré tous les efforts de ses adversaires, de s'obstiner à les ramener toujours de la spéculation et de la logique à outrance aux faits et aux considérations pratiques ; il avait pour lui le bon sens et l'expérience, quand il soutenait qu'en somme l'enseignement de la morale n'est ni une impossibilité, ni une contradiction avec le caractère neutre de l'école. — Mais quelle morale? ne cessait-on de lui demander. Et il ne cessait de répondre : « Mais tout simplement la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une. Nous avons plusieurs théories, mais dans la pratique c'est la même morale que nous avons reçue de nos parents et que nous transmettons à nos enfants. Oui, ajoutait-il en terminant, quoique vous fassiez pour obscurcir cette notion, oui, la société laïque peut donner un enseignement moral, oui, les instituteurs peuvent enseigner la morale sans se livrer aux recherches métaphysiques. Ce n'est pas le principe de la chose qu'ils enseigneront, c'est la chose elle-même, c'est la bonne, la vieille, l'antique morale humaine. »

La laïcité de l'école n'exclut donc pas l'éducation morale, elle lui donne au contraire un rôle et une portée qu'elle n'avait jamais eus auparavant. Aussi les nouveaux programmes ont-ils fait une place à part à cet enseignement laïque de la morale, en lui imprimant un caractère distinct de tous les autres enseignements.

« Tandis que les autres études, dit l'instruction du 27 juillet 1882, développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir*; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

« L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle....

« Sa mission est donc bien délimitée : elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale. Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.... Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir. »

Quant à la laïcité du personnel enseignant, elle fut posée en principe par la loi du 30 octobre 1886, qui dit, à l'article 17 : « Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ». Mais la transition fut ménagée par les dispositions de l'article suivant. Ce fut seulement dans les départements où une école normale

soit d'instituteurs, soit d'institutrices, aurait fonctionné depuis quatre ans, qu'il ne serait fait aucune nomination nouvelle soit d'instituteur, soit d'institutrice congréganiste. Pour les écoles de garçons, la loi fixa un délai à l'expiration duquel la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devait être achevée : la laïcisation devait être complète dans un laps de cinq ans après la promulgation de la loi. Pour les écoles de filles, comme la difficulté de se procurer un personnel laïque féminin était plus grande, aucun délai ne fut imparti par la loi de 1886; mais, seize ans plus tard, l'article 70 de la loi de finances du 30 mars 1902 combla cette lacune en ces termes: « Dans les écoles primaires publiques de tout ordre ayant un personnel féminin, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète dans le laps de trois ans à partir du 1er janvier 1903. Toutefois ce délai pourra être porté à dix ans à compter de la même date pour les communes où la laïcisation rendra nécessaire l'acquisition ou la construction d'une maison d'école. »

En 1901, ce ne fut plus dans l'école publique seulement, mais dans l'école privée, qu'une partie du personnel congréganiste se vit refuser le droit d'enseigner: l'article 14 de la loi du 1er juillet 1901 interdit l'enseignement aux membres des congrégations non autorisées. La loi du 7 juillet 1904 alla plus loin, et acheva la suppression totale de l'enseignement congréganiste : elle déclara, dans son article 1er, que « l'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations », et que « les congrégations autorisées à titre de congrégations exclusivement enseignantes seront supprimées dans un délai maximum de dix ans »

**LAIQUE.** — Quelle est l'origine et la signification exacte de ce mot *laïque*, d'où la génération contemporaine a tiré le néologisme *laïcité* ? C'est ce que nous allons essayer d'expliquer en quelques lignes.

Au moyen âge, on disait *lai*. Il y avait dans les couvents des frères *lais*, des sœurs *laies* : c'étaient des personnes qui, vivant dans l'enceinte d'une communauté monastique sans avoir prononcé de vœux, y remplissaient des offices de domesticité. La forme *laïque* est moderne. Les deux vocables, *lai* et *laïque*, sont ce qu'en grammaire historique on appelle des *doublets* : ce sont deux formes du même mot, l'une populaire et l'autre savante (comme le sont, par exemple, les formes *frêle* et *fragile*, *raide* et *rigide*, *pâtre* et *pasteur*, *porche* et *portique*, etc.). L'une et l'autre forme représente le latin *laïcus* : *lai* est la forme populaire qui date des premiers temps de notre langue; *laïque* est la forme savante, qui n'a été employée qu'à partir du seizième siècle. Et le mot populaire reproduit plus exactement l'original latin que ne le fait le mot savant, quoi qu'il en puisse paraître à première vue. En effet, dans le mot *laïque*, créé à une époque où l'on avait perdu le souvenir de la prononciation du latin, l'accent tonique a été déplacé et reporté sur la terminaison *ique*, tandis que, dans le mot latin, il était sur la syllabe initiale *la*. Le mot *lai*, malgré l' « effritement » dû à un long usage, malgré cette réduction à la forme monosyllabique que lui a donnée le parler populaire, est donc plus rapproché du latin que le vocable trisyllabique minutieusement calqué lettre à lettre sur *laïcus*.

Mais que voulait dire ce mot latin, et d'où venait-il? On en chercherait vainement l'étymologie dans les racines propres à la langue de Rome; c'est un mot étranger, c'est la transcription de l'adjectif grec *laïkos*, et celui-ci est dérivé du substantif grec *laos*, qui signifie « peuple », « nation ». Le véritable sens, le sens primitif et étymologique du mot *lai* ou *laïque* est donc celui de « populaire » ou « national » : ce mot fut employé dans les premières communautés chrétiennes, où l'on parlait grec (on sait que le grec est la langue des Evangiles); il servit à désigner — au moment où dans ces communautés se constitua un clergé distinct du peuple et élevé au-dessus des simples fidèles — ceux qui n'étaient pas du clergé, ceux qui formaient la masse populaire.

Une façon de mieux déterminer la valeur exacte du mot *laïque*, c'est de rechercher quel est son contraire, quel est le mot qui s'oppose à lui, comme par exemple *civil* s'oppose à *militaire*, ou *public* à *privé*, etc.

Le mot qui s'oppose, étymologiquement et historiquement, à *laïque*, de la façon la plus directe, ce n'est pas *ecclésiastique*, ni *religieux*, ni *moine*, ni *prêtre* : c'est le mot *clerc*.

Le mot *clerc*, qui aujourd'hui a reçu plusieurs acceptions assez éloignées l'une de l'autre, n'a eu à l'origine qu'une signification unique : celle de « membre du clergé ». Il a été formé du latin *clericus*, par « éviscération » d'abord, c'est-à-dire par l'élimination de la voyelle placée au cœur du mot, l'*i*, et la contraction des parties restantes, et ensuite par la chute de la désinence *us*. *Clericus* a, comme *laïcus*, donné des doublets : à côté du mot *clerc*, substantif, de formation ancienne, le français moderne a créé un adjectif, *clérical*, qui est une forme savante, calquée sur le patron latin; *clérical* est à *laïque* ce que *clerc* est à *lai*.

Comme pour le mot *laïque*, ce n'est pas le latin qui nous fournira la racine de *clerc* et de *clericus* : il faut remonter jusqu'au grec. Le latin *clericus* est la transcription de l'adjectif grec *klêrikos*, dérivé du substantif *klêros*, qui a pris, dans le langage des auteurs ecclésiastiques, le sens de « clergé », mais qui signifie originairement « lot ». Ceux qui font partie du *klêros*, ce sont ceux qui forment le « bon lot », ceux qui ont été « mis à part », les « élus », c'est-à-dire, au début, les chrétiens par opposition aux gentils, et, plus tard, dans la société chrétienne, les prêtres par opposition à ceux qui ne l'étaient pas. La transcription latine du grec *klêros* est *clerus*, qui a passé dans l'allemand sans changer de forme et dans l'italien et l'espagnol sous la forme *clero*. Notre mot français *clergé*, dont la forme ancienne est *clergie* (état de celui qui est clerc), n'a pas été tiré directement du latin *clerus*, mais a été dérivé du français *clerc*.

Ces recherches étymologiques conduisent à autre chose qu'à la satisfaction d'une vaine curiosité. Les constatations que nous venons de faire portent avec elles leur enseignement. Le *clergé*, les *clercs*, c'est une fraction de la société qui se tient pour spécialement élue et mise à part, et qui pense avoir reçu la mission divine de gouverner le reste des humains; l'esprit *clérical*, c'est la prétention de cette minorité à dominer la majorité au nom d'une religion. Les *laïques*, c'est le peuple, c'est la masse non mise à part, c'est tout le monde, les clercs exceptés, et l'esprit *laïque*, c'est l'ensemble des aspirations du *peuple*, du *laos*, c'est l'esprit démocratique et *populaire*.

**LAINÉ.** — Joseph-Henri-Joachim Lainé, homme d'Etat français, né à Bordeaux en 1767, fut d'abord avocat. Entré au Corps législatif en 1808, il y fut, à la fin de 1813, le président de cette commission dont le rapport sur les négociations avec les puissances étrangères en vue de la paix irrita si violemment Napoléon. Au retour des Bourbons, il fut d'abord préfet provisoire de la Gironde, puis président de la Chambre des députés. Il occupa de nouveau ces fonctions dans la Chambre introuvable, jusqu'au printemps de 1816, puis devint ministre de l'intérieur dans le cabinet Richelieu, en remplacement de Vaublanc. Ce fut lui qui rétablit l'École polytechnique (4 septembre 1816), que Vaublanc avait licenciée. En décembre 1818, il dut céder son portefeuille à Decazes; mais le duc de Richelieu, redevenu président du Conseil après l'assassinat du duc de Berry, le nomma président de la Commission de l'instruction publique le 4 octobre 1820. Quelques semaines plus tard, l'ordonnance du 1er novembre donnait à la Commission de l'instruction publique le titre de Conseil royal de l'instruction publique, et restituait au président de ce conseil une partie des prérogatives autrefois attribuées au grand-maître de l'Université. Lainé ne resta pas longtemps à la tête du Conseil royal; le 21 décembre, il reçut, en même temps que Corbière et de Villèle, le titre de ministre sans portefeuille, et le même jour, alléguant que sa santé ne lui permettait pas de se livrer au travail journalier

d'une administration, il résigna la présidence du Conseil de l'instruction publique, qui fut donnée à Corbière.

Parmi les actes de l'administration de Lainé, nous citerons l'arrêté du 31 octobre 1820 sur les cours de philosophie et de rhétorique des collèges royaux de Paris, qui contient entre autres cet article : « Le professeur d'histoire ancienne s'appliquera spécialement à faire chérir aux élèves le gouvernement monarchique sous lequel ils ont le bonheur de vivre. Le professeur d'histoire moderne, qui s'occupera principalement de l'histoire de France, s'attachera à fortifier de plus en plus, dans le cœur des élèves, les sentiments d'amour pour la dynastie régnante, et de reconnaissance pour les institutions dont la France lui est redevable. » On remarque, en outre, une circulaire du 14 novembre, qui recommande aux recteurs de veiller à ce que les examens pour la délivrance des brevets de capacité aux instituteurs primaires, « soient faits avec soin et sévérité », et annonce l'envoi de feuilles d'examen sur lesquelles doivent être portées en détail les notes obtenues par le candidat pour chacune des connaissances exigées; et un arrêté du 5 décembre, relatif aux formalités que doivent remplir le instituteurs primaires qui désirent obtenir la faculté d'avoir des pensionnaires.

Après sa renonciation aux fonctions de président du Conseil de l'instruction publique, Lainé demeura ministre sans portefeuille jusqu'au 14 décembre 1821. Il cessa alors de faire partie du cabinet, et deux ans plus tard fut nommé pair de France avec le titre de vicomte. Sous Charles X, il fit opposition au parti de la Congrégation. Après la révolution de Juillet, il se rallia au nouveau régime. Il était devenu membre de l'Académie française en 1815. Il est mort à Paris en 1835.

**LAITERIE** (ÉCOLES DE). — Voir *Agriculture*, p. 18.

**LAKANAL.** — Joseph Lakanal ou Lacanal, membre de la Convention nationale et du Conseil des Cinq-Cents, naquit le 14 juillet 1762 à Serres, dans l'Ariège. Un de ses oncles était prêtre, et devint plus tard, en 1791, évêque constitutionnel de l'Ariège. Sous l'influence de cet oncle, le jeune Lakanal fut placé chez les Doctrinaires, où il se distingua comme latiniste; ses études achevées, il fut admis dans la congrégation, et professa pendant quatorze ans dans divers collèges appartenant à la Doctrine, de 1778 à 1791; en dernier lieu, il fut professeur de philosophie au collège de Moulins, de 1785 à 1791.

Le nom de famille du jeune professeur s'écrivait *Lacanal*. Il en modifia l'orthographe et signa *Lakanal* à partir de la Révolution, afin de mieux se distinguer de ses trois frères qui étaient restés royalistes (Jean-Baptiste Lacanal, l'aîné, avocat et procureur du roi à Paris; Jérôme Lacanal, professeur de physique expérimentale à Paris; et Jean Lacanal, chirurgien à Serres).

Nous avons dit que Lakanal appartenait à la congrégation des Doctrinaires, Isidore Geoffroy Saint-Hilaire, dans l'article qu'il a consacré à Lakanal (Biographie Michaud), a confondu la Doctrine avec l'Oratoire, et par suite, a commis plusieurs erreurs qu'il importe de rectifier à cause de l'autorité qui s'attache au nom de cet écrivain.

« Le jeune Joseph, dit-il, entra de bonne heure dans un collège d'Oratoriens. Ses études terminées à dix-huit ans, la congrégation, qui désirait s'attacher un jeune homme d'aussi grande espérance, lui confia, à Lectoure, une chaire de grammaire, et bientôt à Moissac, à Gimont, à Castelnaudary, des chaires d'un ordre plus élevé. En même temps, Lakanal, par les conseils de son oncle, se préparait à recevoir les ordres, et, lorsque le moment en fut venu, il entra au séminaire de Saint-Magloire. Comme en Daunou, qui fut alors son condisciple, on entrevit en lui un membre distingué du clergé, et les deux futurs conventionnels virent s'abréger toutes les épreuves qui les séparaient de la prêtrise. Mais on ne se hâta pas tellement que Lakanal n'eût le temps de s'interroger de nouveau sur les vraies dispositions de son esprit et de son cœur, et le résultat de ses hésitations fut l'ajournement indéfini de son ordination. En pareil cas, un ajournement n'est guère que la transition à une résolution négative. Lakanal, en effet, n'a jamais été prêtre, et si quelques biographes nous le représentent exerçant, en 1791, de hautes fonctions ecclésiastiques, ils se trompent, sans doute pour l'avoir confondu avec son oncle. Pour lui, à peine sorti du séminaire, il était rentré dans les collèges de l'Oratoire. Ses supérieurs le nommèrent successivement régent de rhétorique à Périgueux et à Bourges, où il fit en même temps partie de la Faculté des arts : il avait été reçu docteur à Angers. Un seul degré lui restait maintenant à franchir : en 1785 il passa à Moulins en qualité de professeur de philosophie. »

Les divers collèges énumérés par Isidore Geoffroy sont bien ceux où Lakanal a enseigné : seulement ces collèges appartenaient à la Doctrine et non à l'Oratoire. Lakanal n'a jamais été le condisciple de Daunou, qui était oratorien : Daunou fut ordonné prêtre en 1787, c'est-à-dire à une époque où Lakanal était depuis deux ans professeur à Moulins. Enfin, Isidore Geoffroy a grand tort de dire que Lakanal n'a jamais été prêtre : car le procès-verbal de la séance de la Convention du 13 frimaire an II mentionne la lecture d'une lettre écrite par Lakanal, alors en mission à Bergerac, par laquelle « ce représentant abjure solennellement le titre de prêtre » (cette lettre, dont l'original se trouve aux Archives de la guerre, a été publiée par M. Aulard).

Voici ce que Lakanal lui-même a écrit au sujet de sa carrière pédagogique, dans une page consacrée au souvenir de son « excellent ami » Laromiguière :

« Comme Laromiguière, mon confrère et mon constant ami dans la Doctrine, j'ai parcouru tous les degrés de la hiérarchie scolaire : régent de cinquième, quatrième, troisième, seconde, à Lectoure, Moissac, Gimont, Castelnaudary; professeur de rhétorique à Périgueux; reçu docteur ès arts à l'université d'Angers, j'ai professé trois ans la rhétorique au collège de Bourges, nouvellement confié à la Doctrine, et dont le recteur, les professeurs de philosophie et de rhétorique, formaient, à l'université, la faculté des arts. Nommé ensuite professeur de philosophie à Moulins, capitale du Bourbonnais, j'occupais cette chaire, pour la quatrième année, à l'aurore de la Révolution. J'ai trouvé à la Convention les parents de mes anciens élèves. » (*Exposé sommaire des travaux de Joseph Lakanal*, Paris, 1838, p. 195.)

En 1791, Lakanal devint vicaire de l'évêque de l'Ariège (son oncle), et son zèle patriotique le rendit populaire parmi ses compatriotes. En septembre 1792, le département de l'Ariège l'envoya siéger à la Convention comme l'un de ses représentants. Il avait trente ans.

Lakanal arriva à la Convention avec des opinions républicaines très arrêtées. Patriote avant tout, et voulant rester neutre dans la lutte des partis rivaux, il se tint à égale distance de la Gironde et de la Montagne : il alla siéger au centre, comme deux autres prêtres, qui devinrent ses amis, Daunou et Sieyès.

C'est le rôle joué par Lakanal au sein du Comité d'instruction publique de la Convention qui constitue son titre principal devant l'histoire. Ce rôle fut considérable; mais il faut se garder des exagérations. Si Lakanal, à deux époques différentes, fut, selon l'expression de Grégoire, la « cheville ouvrière » du célèbre Comité, il n'en fut jamais l'inspirateur. Il n'est pas exact non plus de le représenter comme ayant fait partie de ce Comité en quelque sorte à poste fixe, dès la première heure et sans interruption; c'est là une légende contredite par les faits. Il est vrai que cette légende a pour elle l'affirmation de Lakanal lui-même, qui s'exprime ainsi : « J'avais l'espoir fondé que je serais connu d'un assez grand nombre de mes collègues pour être appelé au Comité d'instruction publique. Je ne fus pas déçu dans mes prévisions. J'ai été nommé et maintenu, durant toute la longue session de la Convention (trois ans), dans ce Comité, qui était réorganisé chaque mois. » (*Exposé sommaire*, page 2.) Mais Lakanal, écrivant à l'âge de soixante-dix-sept ans, n'a pas toujours relaté

les faits avec précision, et il cède souvent à la tentation d'amplifier un peu son rôle.

Le Comité d'instruction publique fut nommé le 13 octobre 1792: Lakanal n'y figure pas encore. C'est seulement lors du renouvellement de ce Comité par moitié, en janvier 1793, qu'il en fut élu membre. C'est le 17 mai 1793 qu'il prend pour la première fois la parole comme organe du Comité, pour faire voter un décret relatif à l'Académie des sciences.

Le 26 mai, il présente un rapport sur les moyens d'agrandissement du Jardin des plantes et du cabinet d'histoire naturelle.

Le 6 juin, il fait rendre, au nom du Comité, un décret confirmant et étendant un précédent décret voté le 13 avril sur la proposition de Sergent : la peine de deux ans de fers est portée contre quiconque dégradera les monuments des arts dépendant des propriétés nationales. On lit ce qui suit dans le rapport qui précède le décret : « Les monuments des beaux-arts qui embellissent un grand nombre de bâtiments nationaux reçoivent, tous les jours, les outrages de l'aristocratie. Des chefs-d'œuvre sans prix sont brisés ou mutilés. Les arts pleurent ces pertes irréparables. Il est temps que la Convention arrête ces funestes excès : déjà, elle a adopté une mesure de rigueur pour la conservation des morceaux précieux de sculpture qui décorent le jardin national des Tuileries. Le Comité d'instruction publique vous propose de généraliser votre décret et de l'étendre à toutes les propriétés nationales. » Lakanal, en réimprimant en 1838 ce rapport dans son *Exposé sommaire*, a remplacé les mots « les outrages de l'aristocratie » par ceux-ci : « les outrages du vandalisme » ; en outre, après les mots « déjà elle a adopté », il a intercalé ceux-ci : « sur mon rapport » ; or le décret du 13 avril avait été adopté sur le rapport de Sergent. Ces altérations volontaires du texte sont significatives.

Le 10 juin, Lakanal fait décréter la réorganisation du Jardin des plantes sous le nom de Muséum d'histoire naturelle. » Vous n'apprendrez pas sans étonnement, disait le rapporteur, que le Jardin des plantes et le cabinet d'histoire naturelle ont été près d'un siècle sans règlement fixes, sans lois précises ; que des savants, égaux aux yeux de l'Europe lettrée, sont inégalement traités, qu'ils n'ont pas le droit de se choisir des coopérateurs, ou plutôt d'être l'écho de l'opinion publique pour appeler auprès d'eux les hommes les plus distingués par leurs lumières. Il suffira de vous montrer les abus pour que vous les enleviez à leurs antiques racines : l'arbre de la liberté serait-il le seul qui ne pût pas être naturalisé au Jardin des plantes? »

Il faut ajouter que le plan de réorganisation que Lakanal fit adopter à la Convention n'était pas son œuvre personnelle : il avait été préparée par Daubenton, Thouin et Desfontaines, qui remirent à Lakanal, le 9 juin, un mémoire rédigé dès 1790 pour l'Assemblée constituante (Isidore Geoffroy Saint-Hilaire, article *Lakanal*).

Le 13 juin, Lakanal lit un rapport sur le concours à ouvrir pour la composition des livres élémentaires. La question avait déjà été soulevée par Arbogast dans un rapport antérieur, à une époque où Lakanal ne faisait point partie du Comité. (Voir *Convention*, p. 375.)

Le 19 juin, rapport sur les écoles militaires, dont Lakanal demande le maintien, « jusqu'à ce qu'elles soient utilement remplacées par l'éducation républicaine ».

Enfin, le 26 juin, c'est Lakanal qui présente, au nom du Comité, le *Projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale*, qui avait été préparé par Sieyès et Daunou; il ne mettait plus à la charge de la nation que les écoles primaires, auxquelles le Comité enlevait ce nom — qui en effet n'eût plus eu de sens — pour les appeler « écoles nationales ». On sait que ce projet fut repoussé par la Convention le 3 juillet (Voir *Convention*, p. 384), et que, sur la proposition de Robespierre, une Commission de six membres fut chargée de préparer un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publique. Lakanal fut élu membre de cette Commission des Six : mais il n'y joua qu'un rôle de comparse : les rapporteurs de la Commission furent successivement Robespierre et Léonard Bourdon.

Mais comme membre du Comité d'instruction publique, Lakanal continua de présenter des rapports à l'assemblée. Le 19 juillet, il fait voter le décret garantissant la propriété littéraire et artistique; le 25 juillet, le décret relatif à l'établissement du télégraphe aérien (sur lequel Romme avait déjà présenté un rapport le 4 avril); le 31 août, le décret réorganisant l'Observatoire; le 9 septembre, le décret supprimant les écoles militaires encore existantes, à l'exception de celle d'Auxerre.

Le 16 septembre, la Convention adjoignit quatre membres à la Commission des Six; la Commission d'éducation nationale, composée désormais de dix membres, choisit pour rapporteur Romme. Lakanal ne prit pas de part aux travaux de la Commission ainsi transformée : le 8 octobre (17 du premier mois de l'an 2ᵉ), la Convention l'envoya en mission dans les quatre départements de la Dordogne, du Lot, de Lot-et-Garonne et du Bec-d'Ambès (Gironde).

Lakanal resta dix mois absent de Paris. Il y fit toutefois une courte apparition en nivôse an II : une dénonciation faite contre lui l'avait engagé à venir se justifier auprès du Comité de salut public. S'il faut l'en croire, il fut, pendant ces quelques jours, choisi pour l'un des épurateurs de la Société des Jacobins : il était devenu montagnard exalté. Il avait créé en brumaire à Bergerac (Dordogne) une manufacture d'armes : un arrêté du Comité de salut public du 6 nivôse le renvoya dans la Dordogne pour y organiser le gouvernement révolutionnaire et y continuer les opérations relatives à la fabrication des armes. En germinal, il fit un second voyage à Paris : le 28 germinal, c'est lui qui présente à la Convention le décret portant qu'une colonne sera érigée au Panthéon à la mémoire des citoyens morts pour l'égalité le 10 août 1792. Puis jusqu'en thermidor il se consacre de nouveau, à Bergerac, à la fabrication des fusils : dans une lettre à la Convention, du 15 messidor, il expose qu'il a, en deux mois, fait construire les bâtiments, fait placer les machines hydrauliques, et, dans le même temps, formé des ouvriers, « réunis en école normale », pour les diverses parties de la fabrication des fusils.

Rentré à la Convention et au Comité d'instruction publique le 21 thermidor, après que le coup d'Etat du 9 eut brisé la dictature de la Montagne, Lakanal fut choisi comme président du Comité d'instruction le 17 fructidor.

Le 29 fructidor, il lut à la Convention, au nom du Comité, un rapport sur la cérémonie de la translation des cendres de Jean-Jacques Rousseau au Panthéon (cérémonie qui eut lieu le 20 vendémiaire an III). En réimprimant ce rapport en 1838, il a fait dans le texte des altérations plus significatives encore que celles du rapport du 6 juin 1793. Ainsi, le rapport original parlait « des honneurs légitimement dus aux citoyens qui ... ont dirigé le vaisseau républicain à travers les orages »; en 1838, Lakanal remplace le vaisseau *républicain* » par le « vaisseau *de l'Etat* ». Le rapport disait que Rousseau avait « mis à leur véritable place, c'est-à-dire au niveau du néant, le rang et la noblesse »; en 1838, Lakanal remplace « la noblesse » par « les privilèges ». Dans l'original, on lit : « Reportons-nous au règne du dernier tyran couronné »; dans la réimpression, Lakanal efface ces mots, et met : « Reportons-nous à l'ancien régime ». En l'an II, le rapporteur citait cette phrase de Rousseau : « Les guerres des républiques sont plus cruelles que celles des monarchies; mais si la guerre des rois est modérée, c'est leur paix qui est terrible; il vaut mieux être leur ennemi que leur sujet » une phrase semblable ne paraissant plus de mise à Lakanal sous le gouvernement de Louis-Philippe, il la supprime. Ce sont là d'étranges procédés; et la carrière politique de Lakanal offre plus d'un exemple de fâcheuses palinodies.

A l'organisation de l'instruction primaire telle que l'avait créée le décret Bouquier du 29 frimaire an II,

le Comité, sous l'influence de Lakanal, inspiré par Sieyès, substitua en vendémiaire an III un autre plan renouvelé de ce projet de décret du 26 juin 1793 qui avait été écarté par la Convention le 3 juillet. Lakanal lui donna la forme d'un décret en quatre chapitres, dont la plupart des articles sont la reproduction pure et simple des chapitres I, II, III, V du projet du 26 juin et de quelques dispositions des chapitres VI et VII. En outre, en exécution d'un décret de la Convention de la 4e sans-culottide de l'an II, le Comité dut préparer un projet sur les écoles normales. Ce second projet, précédé d'un rapport rédigé par Garat, le nouveau chef de la Commission exécutive de l'instruction publique, fut voté le premier par la Convention (à laquelle Lakanal le présenta le 3 brumaire an III) et devint le décret du 9 brumaire. Le projet sur les écoles primaires, précédé d'un rapport dont Lakanal emprunta une grande partie à des articles publiés dans le *Journal d'instruction sociale* par Sieyès en juin et juillet 1793, fut présenté à la Convention par Lakanal le 7 brumaire, et devint le décret du 27 brumaire.

Lakanal fut nommé le 22 brumaire délégué de la Convention près l'école normale de Paris, en compagnie de Sieyès (remplacé, sur son refus, par Deleyre).

Les écoles « nationales » du projet du 26 juin 1793, qui formaient dans ce projet l'unique degré d'instruction que dût organiser la République, ayant été transformées, dans le décret du 27 brumaire, en écoles « primaires », il fallait organiser, pour leur faire suite, un degré supérieur d'instruction. Cela fut fait par un projet créant des écoles « centrales », que Lakanal, rapporteur du Comité, présenta à la Convention le 26 frimaire an III, et qui devint, deux mois et demi plus tard, le décret du 7 ventôse an III.

Pour hâter l'organisation des écoles primaires et des écoles centrales, la Convention nomma, le 21 germinal an III, cinq commissaires qui furent chargés de parcourir les départements. Lakanal fut l'un des cinq commissaires désignés, et eut pour sa part 19 départements, situés presque tous dans la région du sud-ouest. Cette nouvelle mission le retint éloigné de Paris de floréal à messidor an III. Avant son départ, il avait encore soumis à la Convention le projet de l'établissement de l'Ecole des langues orientales, sous le nom d'Ecole des langues vivantes, commerciales et diplomatiques, projet qui fut voté le 11 germinal an III.

Il avait également préparé le projet d'organisation du Bureau des longitudes, qui fut adopté le 7 messidor an III, sur le rapport de Grégoire.

Lakanal, pendant sa mission comme commissaire, avait cessé de faire partie du Comité. En son absence furent présentés à la Convention le nouveau projet de constitution (5 messidor), ainsi que le projet d'organisation de l'instruction publique rédigé par Daunou (6 messidor). Après son retour, Lakanal fut réélu membre du Comité d'instruction le 17 thermidor an III, et il y resta jusqu'à la fin de la session conventionnelle. Dans les derniers jours de thermidor et les premiers jours de fructidor, le Comité discuta le projet de Daunou, et Lakanal fut chargé de rédiger les dispositions adoptées. Lorsque l'entente se fut faite entre le Comité d'instruction et la Commission des Onze, ce fut Daunou qui présenta à la Convention, le 23 vendémiaire an IV, le plan général d'organisation de l'instruction publique. Ce plan fut adopté par la Convention le 3 brumaire an IV.

De la Convention, Lakanal passa aux Cinq-Cents, et il fit partie de ce Conseil jusqu'au 30 floréal an V (19 mai 1797), époque où le sort le désigna comme l'un des membres qui devaient former le tiers sortant. Pendant son passage aux Cinq-Cents, il présenta un rapport sur le concours ouvert pour la composition des livres élémentaires (séance du 14 brumaire an IV); ce fut lui aussi qui servit de rapporteur (21 pluviôse an IV) à la commission chargée de l'examen du règlement intérieur de l'Institut, que celui-ci était tenu de soumettre à l'approbation du Corps législatif. Lakanal avait été, le 23 frimaire an IV, nommé, par le tiers électeur, membre de la section de morale de l'Institut.

Après sa sortie des Cinq-Cents, Lakanal disparaît un moment de la scène. Il semble avoir désiré du repos; il refusa à deux reprises, en l'an VI, une nouvelle élection aux Cinq-Cents : « J. Lakanal — dit-il lui-même — a refusé sa réélection pour vivre et méditer dans la retraite. Le résultat de ses travaux est un cours d'économie politique en deux volumes, d'après le système de Smith et de Stewart, et un volume de notes qui mettent les opérations de cette science à la portée de tout lecteur attentif. » (*Notice sur J. Lakanal*, p. 19.)

Mais dans l'été de l'an VII, voyant de nouveau la patrie en danger, Lakanal se mit à la disposition du Directoire : il fut envoyé en qualité de commissaire général du gouvernement dans les quatre nouveaux départements de la rive gauche du Rhin, menacés par l'approche de l'ennemi. Il s'y occupa de l'approvisionnement des places-fortes, et s'y montra, comme à Bergerac en 1794, administrateur actif et zélé, républicain enthousiaste et désintéressé. Sur ces entrefaites, le 18 brumaire fit passer le pouvoir aux mains de Bonaparte, et Lakanal fut rappelé.

Beaucoup de républicains prirent à l'égard du gouvernement consulaire une attitude hostile. Lakanal ne fut pas de ceux-là. Il crut sincèrement voir dans Bonaparte le sauveur de la France. Le passage suivant de ses souvenirs témoigne de ses sentiments à cet égard : « Un des hommes les plus éclairés, les plus sages, les plus vertueux de nos assemblées nationales, l'ami intime de l'illustre Daunou, Baudin des Ardennes, est mort de satisfaction en apprenant le retour de Bonaparte de son expédition d'Egypte; en vrai citoyen, Baudin des Ardennes pensa que le héros de l'Italie sauverait la France; les affaires publiques étaient dans un état véritablement alarmant à cette triste époque : c'est ainsi que l'éphore Chiron meurt de joie en apprenant que son fils a remporté le prix du ceste aux jeux olympiques. » (*Exposé sommaire*, p. 199.) La chaire de langues anciennes à l'école centrale de la rue Saint-Antoine était devenue vacante par la mort de l'abbé Leblanc : Lakanal la demanda et l'obtint. En fructidor an XII, il devint procureur-gérant (économe) du lycée Bonaparte; en 1807, il quitta l'Université pour accepter une place d'inspecteur général des poids et mesures. En pluviôse an XI (1803), la classe des sciences morales et politiques de l'Institut, dont il faisait partie, avait été supprimée; mais il fut replacé dans la classe d'histoire et de littérature anciennes.

La Restauration lui enleva ses fonctions d'inspecteur et son titre de membre de l'Institut. Il résolut alors de s'expatrier, et, après Waterloo, se rendit aux Etats-Unis. Il y vécut d'abord dans une colonie que des Français proscrits avaient fondée sur les bords du Tombeckee et où le Congrès de l'Union lui avait concédé une propriété; puis, le gouvernement de la Louisiane lui ayant offert la présidence de l'université de la Nouvelle-Orléans. il se rendit dans cette ville, où il résida plusieurs années, occupé à réorganiser l'etablissement d'éducation qui lui avait été confié et qui prospéra sous sa direction. En 1825, il résigna ses fonctions pour se réunir à la colonie du Tombeckee; mais l'ayant trouvée en ruines, il vendit sa concession et s'établit dans une terre qu'il acheta sur les rives de la baie de Mobile (Alabama), pour y vivre de l'existence paisible du colon. C'est là qu'il pensait finir ses jours, lorsque la nouvelle de la révolution de 1830 lui inspira le désir de revoir la France. « Il écrivit, dit Isidore Geoffroy, au nouveau gouvernement pour lui offrir ses services : mais on ne lui répondit même pas; bien plus, l'ordonnance du 26 octobre 1832, qui rétablit la seconde classe de l'Institut (supprimée en l'an XI), sous le nom d'Académie des sciences morales et politiques, ne mentionna pas le nom de Lakanal parmi ceux des anciens membres réintégrés dans leurs droits. » Mais cette injustice fut réparée deux ans plus tard : le 22 mars 1834, l'Académie l'appela au milieu d'elle en remplacement de Garat, qui venait de mourir. Alors Lakanal se décida à revenir dans sa patrie. Il rentra en France en 1837, après vingt-deux ans de séjour en Amérique, et se fixa à Paris. Il avait été marié une première fois avant son exil : mais il était devenu veuf, et des circonstances que nous ne connaissons pas l'avaient brouillé avec les enfants qu'il avait eus de sa première femme. Il se remaria à Paris en 1838, à l'âge de soixante-seize ans, avec une femme qui n'en avait que trente et dont

il eut un fils l'année suivante. Peu de temps après son retour, il apprit que la personne à laquelle il avait laissé le soin de gérer ses intérêts en Amérique avait trahi sa confiance, et que sa petite fortune était perdue. « Ce coup, qui en eût abattu un autre que lui, ne réussit pas même à l'attrister », dit Isidore Geoffroy. Il employa ses dernières années à divers travaux littéraires. En 1838, il fit paraître un livre intitulé : *Exposé sommaire des travaux de Joseph Lakanal, ex-membre de la Convention nationale et du Conseil des Cinq-Cents, pour sauver, pendant la Révolution, les sciences, les lettres, et ceux qui les honoraient par leurs travaux;* Paris, Firmin Didot, 1 vol. in-8 de 232 pages; c'est sans doute la lecture de ce volume qui a fait dire à Mignet : « Ce que Lakanal avait voulu d'honnête ou accompli de généreux, il ne s'en souvenait pas sans orgueil et ne l'apprenait pas aux autres sans quelque ostentation ». Il entreprit aussi la composition d'un ouvrage sur l'Amérique, sous ce titre : *Séjour d'un membre de l'Institut de France aux Etats-Unis pendant vingt-deux ans;* cet ouvrage, qui devait former trois volumes, et dont quelques fragments furent lus par lui à l'Académie des sciences morales et politiques, n'a pas été publié : le manuscrit en a disparu à sa mort, ainsi que les notes qu'il avait rédigées sur la Révolution. Lakanal mourut le 17 février 1845, à l'âge de plus de quatre-vingt-deux ans. Le jour de sa mort, parlant de la ligne de conduite qu'il avait suivie pendant la Révolution, il disait : « Je ne ferais pas autrement si j'avais à recommencer ».

La veuve de Lakanal a survécu trente-six ans à son mari. L'Etat lui avait accordé une pension de 1200 francs, qui fut réduite à 800 francs en 1857, et que Duruy fit rétablir en 1867 à son chiffre primitif. En 1880, Jules Ferry, ayant appris que la veuve du conventionnel vivait encore et se trouvait dans un état voisin de la misère, s'empressa de porter le chiffre de sa pension à 1800 francs. Mme Lakanal mourut l'année suivante. Quant au fils de Lakanal, né en 1839, sa mère, que nous avons connue en 1880, nous a raconté que vers l'âge de vingt ans il s'était expatrié, et n'avait plus donné de ses nouvelles.

Une statue a été élevée en 1882 à Joseph Lakanal par la ville de Foix, et son nom a été donné au lycée fondé la même année à Bourg-la-Reine.

[J. Guillaume.]

**LALLATION**. — Voir *Prononciation*.

**LAMBERT** (Madame de). — Anne-Thérèse de Marguenat de Courcelles, marquise de Lambert, née à Paris en 1647, était fille d'un maître ordinaire en la Cour des comptes. Elle perdit son père de bonne heure, et sa mère épousa en secondes noces Bachaumont, qui donna tous ses soins à l'éducation de sa belle-fille. A vingt ans, Mlle de Courcelles épousa le marquis de Lambert, qui fut gouverneur du Luxembourg. Restée veuve en 1686 avec un fils et une fille, elle établit sa résidence à Paris, et sa maison devint le rendez-vous de la meilleure société : Mme de Lambert compta parmi ses amis Fénelon, Fontenelle, Saint-Aulaire, Lamotte. Elle mourut en 1733, à l'âge de quatre-vingt-six ans.

Les ouvrages de Mme de Lambert sont, en première ligne, l'*Avis d'une mère à son fils* et l'*Avis d'une mère à sa fille*. Ces deux opuscules, écrits pour ses enfants, et composés probablement dans les premières années du dix-huitième siècle, circulèrent d'abord manuscrits; ils furent publiés sans l'aveu de l'auteur en 1728, sur des copies que des mains indiscrètes communiquèrent à un libraire. Un peu plus tard parurent divers autres petits traités : les *Réflexions sur les femmes*, la *Lettre sur l'éducation d'une jeune demoiselle*, le *Traité de l'amitié*. les *Réflexions sur les richesses*, etc. Les *Œuvres* de Mme de Lambert ont été réunies en deux volumes in-12. Paris, 1748, et réimprimées plusieurs fois depuis.

« Mme de Lambert, dit M. Compayré, doit compter moins parmi les femmes pédagogues que parmi les moralistes. Elle a écrit des réflexions élégantes et fines sur les vertus sociales et les convenances mondaines, plutôt qu'elle n'a composé de véritables traités d'éducation. Ses *Avis à son fils* sont surtout un art de réussir, à l'usage des hommes; ses *Avis à sa fille*, un art de plaire, à l'adresse des femmes. Il y a cependant pour l'histoire de l'éducation quelques traits, quelques vérités à recueillir dans l'œuvre d'une femme de sens et d'esprit, sans grande originalité peut-être, mais un des types les plus achevés de ce que les mœurs du dix-septième siècle comportaient de raisonnable et d'aimable, dans leur double caractère d'élévation morale et de sage liberté. »

C'est à Fénelon, dont elle se proclame le disciple, que Mme de Lambert emprunte la plupart de ses vues. « J'ai trouvé dans *Télémaque*, lui écrit-elle, les préceptes que j'ai donnés à mon fils, et dans l'*Éducation des filles* les conseils que j'ai donnés à la mienne. » Les préceptes que renferme l'*Avis d'une mère à son fils* sont relatifs, non à l'éducation proprement dite, mais à la conduite à tenir dans le monde; l'auteur y recommande une noble ambition comme la meilleure sauvegarde de la vertu. « Rien ne convient moins à un jeune homme, dit-elle, qu'une certaine modestie qui lui fait croire qu'il n'est pas capable de grandes choses. » Dans l'*Avis d'une mère à sa fille*, une part est faite à la pédagogie; la question des études qui conviennent aux femmes y est traitée. Voici comment M. Gréard résume les idées de Mme de Lambert, dans une page de son *Mémoire sur l'enseignement secondaire des filles* : « C'est une mère qui a éprouvé sur elle-même la vertu des conseils qu'elle donne à sa fille, et qui voudrait lui inspirer les goûts solides où, dans une vie traversée par des disgrâces de toute nature, elle a trouvé la paix de l'âme et le bonheur. Elle ne recommande point les sciences extraordinaires, elle écarte les sciences abstraites. Les connaissances utiles, c'est-à-dire celles « qui coulent dans les mœurs », voilà ce qu'elle préconise. Elle ne s'opposera donc pas à ce qu'une femme ait de l'inclination pour le latin : c'est l'idiome de l'Eglise et de l'antiquité; mais il lui suffit qu'elle possède la langue qu'elle doit parler. Elle aime « l'his- » toire grecque et romaine, qui nourrit le courage » par les grandes actions qu'on y voit »; elle exige qu'on sache l'histoire de France : « il n'est pas per- » mis d'ignorer l'histoire de son pays ». En tout sujet, elle veut qu'on donne à la jeune fille « une véritable » idée des choses », qu'on l'empêche de céder au préjugé, qu'on l'habitue à penser. Au premier rang parmi les études nécessaires elle range la philosophie, « surtout la nouvelle, si on en est capable ». Sa règle est que, en fait de religion, il faut céder aux autorités; mais que, sur toute autre matière, on ne doit recevoir que celle de la raison et de l'évidence; « c'est, à son avis, donner des bornes trop étroites à » ses idées que de les enfermer dans celles d'autrui ». La philosophie, ajoute-t-elle, « met de la precision » dans l'esprit, démêle les idées, apprend à parler » juste ». Pénétrée du goût de l'antiquité, elle en conseille la lecture dans les traductions qui ont cours. Ne s'interdisant rien à elle-même, elle entend ne rien interdire aux autres. « La curiosité », écrit-elle avec profondeur, « est une connaissance commencée ». On sent qu'on a franchi le seuil du dix-huitième siècle. »

En somme, Mme de Lambert a été l'une des femmes les plus remarquables de son époque, et l'opinion des meilleurs juges assigne à ses ouvrages un rang honorable parmi les classiques de l'éducation et de la morale.

**LAMBRUSCHINI**. — Le Père Raphael Lambruschini, fondateur des salles d'asile de Florence, né à Genève le 14 août 1788, mort à Rome en 1873, étudia la théologie à Rome, puis à Orvieto, et fut ordonné prêtre en 1811. Quelques années plus tard, sa famille s'étant rendue à Florence, il l'y accompagna, et se livra à l'étude des sciences naturelles, de l'agronomie, de l'économie politique. A partir de 1830, il se voua entièrement à la cause de l'éducation de la première enfance, qu'il soutint de sa parole, de sa plume et de ses deniers. Ce fut à cette époque (1836) qu'il publia la *Guida dell' Educatore*, journal mensuel, qui parut à Florence jusqu'en 1863, et fut si hautement apprécié de tous ceux qui s'occupaient d'éducation en Italie. En 1848, il avait été élu député à l'Assemblée nationale;

en 1860, lors de la constitution du royaume d'Italie, il fut appelé par Victor-Emmanuel à siéger au Sénat.

Lambruschini a écrit divers ouvrages didactiques, parmi lesquels nous citerons : *De l'influence des femmes sur la direction des écoles de l'enfance* (1835) et *De l'Education* (1840); mais c'est surtout comme fondateur des *Ecoles de la première enfance* de Florence qu'il a rendu d'éminents services. Membre de l'Académie des *Géorgophiles*, c'est au sein de cette assemblée qu'il lut, au mois de juin 1833, un rapport remarquable, où il établissait les besoins des classes pauvres, la nécessité d'une régénération morale, et proposait la création d'écoles semblables à celles qu'avait déjà établies Aporti à Crémone. Un établissement de ce genre fut ouvert à Florence en 1834; mais, vu l'insuffisance des ressources financières, l'asile ne fut destiné qu'aux garçons. La conduite de la nouvelle école fut, selon les vues de Lambruschini, confiée à une directrice, et l'on y admit d'abord huit élèves, dont le nombre fut augmenté, à mesure que la souscription, ouverte en permanence, procurait de nouvelles ressources. On enseignait aux enfants la lecture, suivant le système de Laffore modifié, les éléments de l'histoire naturelle, diverses connaissances usuelles d'après les procédés employés actuellement en France pour les leçons de choses. Les leçons de morale se donnaient sous la forme d'entretiens et de récits. Bientôt après, un Comité de dames surveillantes reçut la direction de l'école. Ce premier établissement prit une rapide extension, et devint le modèle des autres *Asili infantili* qui s'ouvrirent bientôt à Florence même et dans les principales villes d'Italie.

[S. MAIRE.]

**LAMÉ-FLEURY.** — Jules-Raymond Lamé-Fleury, né à Orléans en 1797, mort vers la fin du second empire, militaire et écrivain, est l'auteur de nombreux livres d'histoire à l'usage des enfants, qui ont eu pendant longtemps une grande vogue. Entré dans les gardes du corps au commencement de la Restauration, Lamé-Fleury « fit partie de la maison militaire de Louis XVIII, — dit Pierre Larousse, — puis passa dans la gendarmerie, et il était colonel de cette arme lorsqu'il prit sa retraite en 1857 ». Ses débuts dans les lettres furent deux « assez pauvres productions », un *Eloge du duc de Berry* (1820) et un éloge funèbre de Louis XVIII intitulé *Aux mânes de Louis le Désiré* (1824). C'est en 1829 qu'il commença la publication de ses récits d'histoire ancienne, d'histoire grecque, d'histoire romaine, d'histoire de France, etc., qui forment une série de 18 volumes in-18 sous le titre de *Cours complet d'histoire racontée aux enfants et aux petits enfants* (1829-1844). Il a aussi écrit une *Géométrie expliquée aux enfants* (1833). Un de ses ouvrages historiques, l'*Histoire de France racontée à la jeunesse*, a été longtemps employé aux Etats-Unis comme livre de lecture français; nous avons sous les yeux un exemplaire de ce livre, imprimé à New York (Henry Holt and Company, s. d.), avec la mention : « cinquième édition américaine ». Cette *Histoire*, qui conduit le lecteur jusqu'à la révolution de 1848, se termine par cette phrase : « Elle prépara l'avènement du Prince qui nous gouverne aujourd'hui : son nom nous rappelle glorieusement celui du grand Empereur, dont il est le propre neveu; et lui aussi, à un demi-siècle d'intervalle, a été appelé au trône par la Providence et la volonté nationale, pour réparer les maux que tant de révolutions ont causés à la France ».

**LAMENNAIS.** — L'abbé Jean-Marie-Robert de Lamennais, frère du célèbre philosophe et publiciste, né à Saint-Malo, en 1775, mort à Ploërmel, en 1861, fut successivement vicaire général de Saint-Brieuc, puis de la grande aumônerie, et enfin chanoine honoraire du diocèse de Rennes. Il est l'auteur de divers ouvrages sur la religion, écrits en collaboration avec son frère, et d'un opuscule intitulé : *De l'enseignement mutuel* (Saint-Brieuc, 1819). Il a fondé la congrégation des *Filles de la Providence de Saint-Brieuc*, et celle des *Frères de l'instruction chrétienne*, appelés aussi *Frères de Lamennais*.

Le livre *De l'enseignement mutuel* n'est qu'un pamphlet qui contient en 22 pages les attaques les plus violentes contre le système d'enseignement patronné alors par la Société pour l'instruction élémentaire. Tout d'abord, Lamennais reproche au mode mutuel « d'avoir été introduit en France par des protestants », et d'inspirer à la jeunesse l'orgueil de la domination et le goût de l'indépendance; ce système est « l'œuvre des démagogues et des impies à qui la France doit tant de malheurs », et sa pernicieuse influence a produit de si déplorables résultats, que l'on peut constater depuis 1815 « un accroissement du nombre des crimes parmi les jeunes gens et même parmi les enfants ». Lamennais voudrait organiser une croisade « contre cette méthode défectueuse dans ses procédés, dangereuse pour la religion et pour les mœurs, puisqu'elle sépare dans ses résultats l'éducation de l'instruction, et établie par des gens qui, las de gouverner les empires, se sont mis à régenter les écoles ». Rien dans le nouvel enseignement n'échappe à sa critique. Il réprouve les procédés d'écriture sur l'ardoise et sur le sable, les leçons de lecture aux groupes, les mouvements fréquents « qui convertissent les garçons en soldats et les filles en amazones ». Les moniteurs ne sont à ses yeux que des despotes qui veulent satisfaire leur vanité; et le maître n'est qu'une machine indigne du nom d'instituteur.

*Le Règlement des filles de la Providence établies à Saint-Brieuc* (Rennes, 1846, in-12) détermine surtout les devoirs religieux de la congrégation, et consacre quelques articles seulement à ce qui concerne l'enseignement qu'elle doit donner. Quant à la congrégation d'hommes fondée par Lamennais, ce Dictionnaire lui consacre un article spécial auquel nous renvoyons le lecteur : Voir *Frères de l'instruction chrétienne*.

[S. MAIRE.]

**LA MOTHE LE VAYER.** — François de La Mothe Le Vayer, né à Paris en 1588, appartenait à une famille de noblesse de robe. Après avoir fait de bonnes études, il se lia avec la plupart des savants et des lettrés de son temps, et devint en particulier l'hôte assidu du salon de Mlle de Gournay, qui en mourant lui légua sa bibliothèque. En 1625, il succéda à son père dans les fonctions de substitut du procureur général au Parlement de Paris, mais, suivant l'expression d'un biographe, « il quitta bientôt Thémis pour les Muses ». Reçu à l'Académie française en 1639, il se mit sur les rangs pour la charge de précepteur du dauphin (le futur Louis XIV) et publia à cette occasion un livre intitulé *De l'instruction de Monsieur le Dauphin* (1640), qu'il dédia au cardinal de Richelieu. Voici une analyse de cet ouvrage :

L'auteur discourt successivement de la religion, de la justice, des finances, de la guerre, des sciences. Sur la question *religieuse*, il émet des opinions modérées, ne perd pas de vue les libertés de l'Eglise gallicane, et fait preuve d'une certaine tolérance à l'égard des protestants. La *justice* est, dit-il, essentielle à la royauté et traditionnelle chez les rois de France. Il condamne les favoris, recommande la fermeté aux princes. En terminant, il se pose cette question, qui nous paraît étrange, qui semblait toute simple alors : Les rois sont-ils au-dessus des lois? Sa réponse est évasive : En droit, les rois sont au-dessus des ordonnances qu'ils font; en fait, les rois de France se font gloire « de se soumettre à la raison ». Le chapitre des *finances* est plein d'idées justes et de bon sens. Les « partisans » (fermiers d'impôts et fournisseurs) y sont traités de « harpies des rois ». L'auteur a comme une vue lointaine de l'impôt progressif. Il ne va pas jusqu'aux projets de réforme élaborés plus tard par Vauban. Dans le chapitre des *armes*, La Mothe Le Vayer fait preuve de connaissances techniques assez bien exposées. Bien avant Louvois, il condamne les « passe-volants, ces soldats supposés, ruine certaine de toutes les armées ». Il veut que le prince paie de sa personne sur le champ de bataille, raconte à cette occasion la mort du « grand Gustave », et conclut que « un champ de victoire est le plus beau lit d'honneur où puisse reposer un grand roi ». Des *sciences*, il ne veut pour son

prince que « ce qui lui est propre » et ce qui peut servir « à cette grande charge du gouvernement des peuples ». Peu de *grammaire*, il ne faut pas « employer le sceptre à remuer du fumier ». Peu de *latin*, et selon que « son inclination le souffrira ». En revanche, de la *rhétorique*, : l'art de parler est « faculté royale »; vérité et brièveté sont les deux qualités essentielles de l'éloquence des princes. Une *logique* simple et naturelle, dépouillée des « artifices et subtilités » scolastiques. Quant à l'*arithmétique*, « cette science convient mieux à un marchand qu'à un roi ». Il suffit au prince « d'une médiocre connaissance du jet » (calcul au moyen des jetons). Fouquet goûtera cette théorie, mais Colbert? La *musique* est une « discipline royale ». La *géométrie* est peu nécessaire aux « têtes couronnées »; il en est de même de l'*astronomie*. La Mothe Le Vayer inscrit encore sur son programme la *géographie*, la *physique*, « ce code de la nature », et la *morale*, dont les principes sont « les Géorgiques de notre âme ». Des *arts mécaniques*, il exclut l'agriculture, la chirurgie, l'art des tisserands. Il admet la chasse, l'architecture et même la navigation. Large place est faite aux exercices physiques, équitation, danse, escrime, paume, natation. Le traité se termine par une dissertation en forme contre l'astrologie et les autres sciences occultes. Ce détail en dit long sur l'état des lumières en 1640.

Tel est ce livre, curieux mélange d'érudition, de philosophie, de bon sens, et aussi d'erreurs et de préjugés. Richelieu, qui en avait distingué l'auteur, le recommanda en mourant au choix de la reine-mère; mais des intrigues de cour lui firent préférer l'abbé de Beaumont de Péréfixe. La Mothe Le Vayer fut toutefois chargé de l'éducation du duc d'Orléans, frère puîné du jeune roi. Il s'acquitta de cette mission à la satisfaction d'Anne d'Autriche, qui, revenue de ses premières préventions, voulut qu'il s'occupât aussi de son fils aîné. Louis XIV fut donc remis aux mains de La Mothe Le Vayer en 1652, et resta sous sa direction jusqu'en 1660. Le précepteur composa pour ses élèves, de 1651 à 1656, une série de sept traités intitulés : *Géographie, Rhétorique, Morale, Economique, Politique, Logique et Physique du prince.* Parmi les autres ouvrages qu'il publia dans la seconde moitié de sa carrière, nous citerons le traité *De la vertu des païens* (1642); un *Discours pour montrer que les doutes de la philosophie sceptique sont d'un grand usage dans les sciences* (1668), et un traité *Du peu de certitude qu'il y a dans l'histoire* (1668). Bayle a caractérisé La Mothe Le Vayer en ces termes : « Il avait plus d'érudition et de lecture que la plupart de ses confrères de l'Académie, mais ils écrivaient presque tous plus élégamment que lui. C'était un homme d'une conduite réglée, semblable à celle des anciens sages; un vrai philosophe dans ses mœurs, qui méprisait même les plaisirs permis, et qui aimait passionnément la vie de cabinet, et à lire et à composer des livres. Cette régularité, cette austérité, cette sagesse n'empêchèrent point qu'on ne soupçonnât qu'il n'avait aucune religion. » La Mothe Le Vayer mourut en 1672, dans sa quatre-vingt-cinquième année. Ses œuvres complètes ont été publiées à Dresde en 14 volumes, 1756-1759.

**LANCASTER.** — Joseph Lancaster, né à Londres le 25 novembre 1778, était fils d'un ouvrier. Ayant réussi à acquérir quelque instruction, il se fit instituteur, et ouvrit, le 1er janvier 1798, à Borough Road, dans le faubourg de Southwark, à Londres, une école destinée aux enfants pauvres. Lancaster, qui bientôt après s'affilia à la secte des quakers, avait résolu de consacrer son existence à l'amélioration du sort des classes populaires par l'éducation, et il se dévoua à cette œuvre de charité avec un enthousiasme et un désintéressement qui rappellent le noble caractère de Pestalozzi. « Dans mon école, raconte Lancaster, les enfants ne payaient que la modique rétribution de quatre pence par semaine. Je ne connaissais point d'autres méthodes d'enseignement que celles qui sont ordinairement employées, et dont j'avais une connaissance pratique. Le nombre des enfants qui fréquentaient mon école à ce moment variait de quatre-vingt-dix à cent vingt. Etant ainsi occupé à l'étude de l'éducation avec l'entière liberté de tenter toutes les expériences qu'il me paraîtrait utile de faire, chaque fois que je trouvais un enfant pauvre dont les parents étaient incapables de payer, je le recevais gratuitement. Cette catégorie d'élèves s'accrut si rapidement, que bientôt j'eus sur mon registre plus de quarante enfants comme élèves gratuits; et je crois qu'aucun d'eux ne savait qu'il y eût, parmi ses camarades, d'autres élèves admis gratuitement. Je dirigeais l'école moi-même avec un adjoint. »

Les ressources de l'école étant des plus minimes, Lancaster dut songer aux moyens de diminuer ses frais le plus possible, et ce fut cette nécessité qui le conduisit à l'invention de procédés d'enseignement nouveaux. Nous donnons ici la parole à l'un de ses biographes, Joseph Hamel (*L'Enseignement mutuel*, Paris, 1818) : « Le besoin rend ingénieux : pour suppléer à l'insuffisance de ses ressources, M. Lancaster imagina successivement divers procédés économiques, et arriva, par ce moyen, à la suppression des maîtres adjoints, qui furent remplacés par les écoliers les plus anciens et les plus appliqués. A cette époque, le livre du docteur Bell (publié en 1797) n'était point encore parvenu à sa connaissance, mais il se souvint d'avoir vu pratiquer quelque chose de semblable dans l'école où lui-même avait été élevé; et c'est ainsi que la méthode d'enseignement mutuel fut, en quelque sorte, découverte pour la seconde fois. Le même besoin d'économie amena de nouveaux perfectionnements. Pour éviter de donner à chaque enfant les petits livres dans lesquels on apprend à lire, on fixa sur des planches des feuilles de papier où étaient écrits des lettres et des mots ; la planche fut suspendue à la muraille, et sept à huit enfants, rangés en demi-cercle, apprirent, sous la conduite d'un moniteur, à répéter la leçon qui leur avait été montrée une première fois. Les plumes, l'encre et le papier étaient chers; on leur substitua une ardoise, et, dès ce moment, l'enseignement de l'écriture se trouva lié à celui de la lecture, chacun des enfants de la même classe s'exerçant tour à tour à tracer les lettres et les mots que leur moniteur leur avait d'abord appris à connaître et à épeler. Quant à l'emploi du sable (pour tracer les lettres), qui fut introduit plus tard, M. Lancaster en trouva la première idée dans l'ouvrage du docteur Bell ; mais il inventa, pour apprendre le calcul aux enfants, une méthode particulière. »

L'entreprise de Lancaster attira promptement l'attention de quelques personnes bienveillantes. Une souscription fut ouverte pour lui permettre d'agrandir son école. Le nombre des élèves put être porté à trois cent cinquante, et l'enseignement fut rendu entièrement gratuit. En 1803, Lancaster publia un ouvrage dans lequel il exposait sa méthode, sous ce titre: *Improvements in education, as it respects the industrious classes of the community* (*Amélioration de l'éducation des classes ouvrières*) : ce livre, dont il se fit six éditions en quatre ans, fut dédié par l'auteur au duc de Bedford et à lord Somerville, qui s'étaient déclarés les protecteurs de son œuvre. En 1804, un nouvel agrandissement de l'école permit d'y recevoir sept cents élèves, et l'année suivante Lancaster arriva au terme de ses désirs, qui était de rassembler sous le même toit et de faire participer à la même instruction un millier d'enfants. Peu de temps après, et avec l'aide de ses deux sœurs, il établit, dans la même maison, une école de deux cents jeunes filles, dirigée suivant les mêmes procédés, et l'on y ajouta l'enseignement de la couture et de quelques autres ouvrages de femme.

« Un seul homme conduisant avec succès une école de mille enfants, dit M. Hamel, était un phénomène jusqu'alors inconnu. On en parla à Windsor, et au mois de juillet 1805 le roi voulut voir M. Lancaster. Il se fit expliquer en détail tous les procédés de la méthode, donna des éloges au zèle et à l'habileté du maître, et l'assura de sa protection, en ajoutant qu'il désirait beaucoup que tous les enfants de son royaume fussent en état de lire la Bible, et qu'il ne négligerait rien pour soutenir une entreprise aussi utile : en même temps il fit donner cent guinées à M. Lan-

caster, et dans la suite les ducs de Kent et de Sussex n'ont cessé de le protéger. Les sommes données par le roi et par la cour reçurent immédiatement la meilleure application possible, en servant à fonder, dans le sein même de l'établissement de Borough Road, une école normale, à laquelle furent admis tous ceux qui voulurent se destiner à propager l'enseignement mutuel. »

Mais le clergé anglican voyait d'un œil jaloux les progrès de Lancaster. Celui-ci, en effet, admettait dans son école de Borough Road et dans toutes celles qu'il créa successivement les enfants de toutes les sectes, n'enseignant aucun dogme, et se bornant à faire lire sans commentaires des passages extraits de la Bible, persuadé qu'il était que l'enseignement religieux proprement dit devait être remis aux soins des parents. Pour faire échec aux écoles neutres de l'instituteur quaker, le clergé imagina de lui susciter un rival dans la personne du docteur Bell. Depuis son retour de l'Inde, Bell vivait retiré dans la paroisse de Swanage (Dorset), où il exerçait les fonctions de ministre. Lancaster était allé le voir en 1804, et s'était entretenu avec lui des divers moyens de perfectionner l'enseignement; à cette époque, aucune hostilité n'existait encore entre eux. Mais, lorsque les écoles lancastériennes commencèrent à porter ombrage à la Haute Eglise, Bell fut appelé à Londres par des ecclésiastiques pour y établir son système d'enseignement dans une école de la paroisse de Saint Mary; l'archevêque de Cantorbéry, l'évêque de Durham, le prirent sous leur protection, lui fournirent des ressources considérables, et fondèrent en grand nombre des écoles où était appliqué le système mutuel, mais dans lesquelles on enseignait exclusivement les doctrines de l'Eglise anglicane. En même temps des pamphlets étaient publiés contre Lancaster, qui fut représenté comme un homme dangereux pour l'Etat et dont les méthodes pouvaient mettre l'Eglise en péril. Le résultat de ces attaques et de cette attitude du clergé fut que le plus grand nombre des souscripteurs de Lancaster l'abandonnèrent, et qu'il se trouva réduit, pour soutenir toutes ses entreprises, aux seuls secours qu'il recevait de la famille royale.

Nous empruntons à l'ouvrage peu connu et déjà cité plus haut de Joseph Hamel — qui avait été envoyé en Angleterre en 1818 par l'empereur de Russie pour y étudier l'enseignement mutuel — la narration des événements qui suivirent, de 1807 à 1816 :

« Loin de se ralentir, le zèle de M. Lancaster n'en devint que plus ardent; il n'épargna ni travaux ni dépenses pour répandre partout sa méthode, et bientôt il se mit à voyager en Angleterre, s'arrêtant dans toutes les villes, faisant des lectures publiques, excitant le zèle de tous les amis de l'humanité, fondant des écoles lui-même, et leur laissant ensuite pour maîtres ceux qu'il avait formés dans son premier établissement. Nulle difficulté ne l'arrêtait; l'argent ne lui semblait bon que pour répandre de toutes parts la doctrine de l'enseignement mutuel. Non content de dépenser tout ce qu'il avait, il contracta de nouveaux engagements, et, se livrant sans réflexion à tous ces emprunts, il se trouva chargé, en 1807, d'une dette de 6 449 livres sterling (plus de 150 000 fr.).

« Ses nombreux créanciers, craignant qu'il ne lui devînt de plus en plus impossible de sortir d'embarras, commencèrent à s'impatienter. Deux d'entre eux le firent citer devant la Cour du banc du roi. Au moment où on le conduisait pour y comparaître, il pria l'officier de justice qui l'accompagnait de lui permettre de s'arrêter chez ses parents. Ils montèrent ensemble; c'était le soir, et, suivant la coutume de sa secte, M. Lancaster se mit à lire avec sa famille un chapitre de la Bible, et il récita ensuite une prière. L'ardeur avec laquelle il la prononça, la vive émotion qu'il éprouva en demandant à Dieu de ne pas l'abandonner au milieu de circonstances aussi terribles, et dans une entreprise aussi utile, firent une telle impression sur l'officier de justice, que celui-ci, en l'accompagnant ensuite au tribunal, lui demanda la permission de se présenter pour sa caution.

« Obligé de s'éloigner de Londres pour se soustraire à de nouvelles poursuites de ses créanciers, il continua ses travaux, et parcourut quelques parties de l'Angleterre dans lesquelles il n'était point encore allé. A la suite d'une lecture publique faite à Douvres, il lia connaissance avec M. Joseph Fox qui, dès ce moment, devint son protecteur et son ami, et qui plus tard lui donna de grandes preuves de son dévouement.

« A la fin de l'année 1807, plusieurs créanciers le pressèrent plus vivement encore et lui fixèrent pour dernier délai le mois de janvier 1808. Obligé de s'occuper enfin des moyens de satisfaire les plus pressés, il conçut le projet de faire un appel à toutes les personnes considérables qui s'intéressaient à son entreprise, et de demander à chacune d'elles une souscription de cent livres sterling; le duc de Bedford s'inscrivit le premier sur cette liste. M. Lancaster se rendit lui-même à Bristol, et sollicita vivement auprès de toutes les personnes de sa connaissance; mais, au moment où il espérait le mieux réussir, une lettre écrite par un de ses créanciers détruisit l'effet de ses démarches, et fit retirer toutes les souscriptions. Toutefois il ne se décourageait point, malgré son dénûment absolu et l'approche du terme fatal. Voici ce qu'il écrivait le 10 janvier à l'un de ses amis les plus dévoués, M. Corston : « Malgré tant de difficul-
» tés, je suis calme et confiant : j'ai été envoyé dans
» ce monde pour faire et pour supporter la volonté
» de Dieu, qui est mon meilleur ami; et si la souf-
» france est le seul moyen d'obtenir la victoire, si le
» chemin de la croix peut seul me faire gagner la
» couronne de vie, que la souffrance et la croix soient
» les bienvenues !... Dans la conférence publique que
» je fis il y a quelque temps à l'Hôtel-de-Ville, je me
» sentis entraîné à dire ces paroles : *La volonté du*
» *Seigneur s'est manifestée; il faut que désormais*
» *les pauvres de l'Angleterre, ceux de l'Europe,*
» *ceux du monde entier reçoivent une éducation,*
» *et nulle puissance humaine ne pourra s'y oppo-*
» *ser*. Je semblais avoir reçu le pouvoir de parler
» ainsi; toute l'assemblée m'écouta dans un religieux
» silence et fut convaincue. »

« Tout à coup il lui vint dans l'esprit de consulter son nouvel ami, M. Fox, et, sans perdre un moment, il lui écrivit pour le prier de se rendre à Londres à jour fixe, et de l'aller chercher chez M. Corston, dont il lui indiqua le domicile. M. Fox ne connaissait pas encore M. Corston; mais il fut exact au rendez-vous, et au jour fixé (le 18 janvier) ils se trouvèrent réunis tous trois. De cette entrevue allait sortir le salut. Après le dîner, M. Fox demanda à M. Lancaster : « Combien devez-vous? mille livres sterling? — Oui.
» — Est-ce tout?... Deux mille livres? — Oui. —
» Est-ce tout? » Il se tut. « Dites-moi enfin tout ce
» que vous devez. — Mon ami Corston vous le dira
» mieux que moi. » Celui-ci ayant déclaré que les dettes se montaient à plus de six mille livres, il se fit un moment de silence; puis M. Fox se retournant brusquement vers son hôte et lui saisissant la main : « Avec votre assistance, j'en viendrai à bout. Voulez-
» vous accepter mes traites sur vous? — Soit. — Eh
» bien, il sera sauvé et son entreprise avec lui. » Les deux amis s'élancèrent de dessus de leurs chaises, et se jetèrent dans ses bras, lui témoignant leur reconnaissance par leurs larmes. Après cette scène touchante, M. Fox fit tous ses arrangements pour acquitter successivement les dettes de son ami, et au bout de quelques jours il en avait déjà remboursé plus de la moitié, en lettres de change dont les fonds furent faits successivement.

« Quatre jours après l'entrevue que nous venons de raconter, le 22 janvier, les trois amis, devenus désormais inséparables, et se confiant en la Providence, se réunirent en société pour se consacrer exclusivement à la propagation du mode d'enseignement mutuel. M. Corston fut fait trésorier, M. Fox secrétaire, et M. Lancaster se chargea de la direction des écoles et de la rédaction des écrits qu'ils comptaient publier.

« Cependant, après le paiement des créanciers les plus pressés, la société ne fut point encore délivrée de toute inquiétude au sujet de ses finances. Les souscriptions rapportaient peu de chose, et les dépenses augmentaient chaque jour : l'école normale

seule coûtait deux mille livres sterling par an. M. Fox fit connaître ses embarras à M. Allen. Celui-ci promit de s'occuper de cette affaire, et même d'y faire entrer quelques-uns de ses amis; mais comme il jugeait, avec raison, qu'il était impossible de laisser à M. Lancaster l'administration de l'entreprise, il mit à son concours une condition, savoir que M. Lancaster voulût bien désigner un comité de six personnes qui seraient chargées de recevoir les souscriptions, de faire les paiements, et de diriger exclusivement tous les comptes, et qu'il consentît lui-même à ne faire aucune dépense sans l'approbation formelle des membres du comité. Après avoir hésité quelques instants, M. Lancaster accepta cependant la proposition, et désigna pour ses associés MM. Fox, Corston, Allen, Jackson, Sturge et Forster. Le 29 juillet 1808, le comité tint sa première séance, et pendant plus de deux ans les mêmes personnes n'ont cessé de se réunir toutes les semaines dans la maison de M. Allen. Leur premier soin fut de rassembler autant de souscriptions qu'il serait possible, et de faire un emprunt pour un terme de sept années, à raison de cent livres sterling par action. Au bout de quelques mois, ils avaient recueilli plus de quatre mille livres, dont une partie fut d'abord employée à solder complètement les dettes de M. Lancaster.

« Celui-ci, plein d'une nouvelle ardeur, reprit bientôt ses exercices et ses voyages : faisant partout des prosélytes, provoquant des souscriptions, fondant des écoles et leur donnant des instituteurs, infatigable dans son zèle et animé par ses succès, il semblait marcher à la conquête du monde. On trouve dans plusieurs de ses lettres la vive expression de ce sentiment; quelquefois, il témoigne lui-même, avec une naïveté touchante, sa propre admiration pour son talent à improviser dans une assemblée et à faire des conférences publiques. Il assure qu'il n'y a eu jamais deux de ses discours qui fussent semblables, et en rapporte tout l'honneur à Dieu, dont il déclare n'être que l'instrument. Ailleurs, il s'écrie : « Dieu a mis » dans mes mains une trompette éclatante, qui doit » être entendue par toute la terre ». Le résultat de tant d'efforts, constaté dans le cours de l'année 1811, se trouva être de quatre-vingt-quinze écoles fondées sous ses auspices, dont l'établissement et l'entretien avaient déjà absorbé plus de vingt mille livres sterling, et dans lesquelles trente mille enfants recevaient l'instruction élémentaire.

« En 1810, M. Lancaster avait fait paraître une édition du livre qu'il avait publié en 1803, sous le titre nouveau : *The British system of education, being a complete epitome of the improvements and inventions practised at the royal free schools.* Londres, Longman and Co.

« Les affaires du comité s'augmentaient de jour en jour; à mesure qu'il se fondait de nouvelles écoles, dont chacune avait besoin d'un instituteur, les dépenses s'accroissaient dans la même proportion; et, comme on commençait à s'occuper aussi de cette méthode dans d'autres pays de l'Europe, il fut jugé nécessaire de redoubler d'activité et d'appeler un plus grand nombre de personnes à l'administration des divers intérêts de la société. Des hommes riches et d'un rang élevé furent invités à se réunir à l'entreprise; et, au mois de décembre 1810, on forma une nouvelle association qui fut composée de cinquante membres, parmi lesquels on remarqua d'abord le duc de Bedford et lord Somerville, qui furent élus présidents.

« Le 11 mai 1811, les souscripteurs pour les écoles lancastériennes tinrent leur première assemblée générale; un grand nombre de personnes y avaient été invitées. On y lut un rapport sur les commencements et les progrès de la méthode, et le trésorier exposa ensuite la situation des finances. Le duc de Bedford présidait, et leurs Altesses Royales les ducs de Kent et de Sussex étaient parmi les auditeurs.

« Dans le même temps, M. Lancaster entreprit de nouveaux voyages, et parcourut pour la première fois l'Irlande et l'Ecosse; il y obtint le même succès. Une école qu'il fonda à Edimbourg, sous le titre de *High school,* avait pour directeur M. Pillans, qui, dans la suite, étendit ce mode d'enseignement à l'étude des langues, de la grammaire, et de plusieurs autres sciences, ouvrant ainsi une nouvelle carrière, et provoquant de nouvelles applications.

« Aux Etats-Unis d'Amérique, la méthode de M. Lancaster avait été adoptée à New York dès l'année 1806, et elle fut successivement établie dans plusieurs écoles, à Philadelphie, à Boston, etc. En 1811, un maître venu de Londres se fixa à Georgetown, près de Washington; il forma des élèves et les distribua dans les autres villes. Dans l'Amérique anglaise, un autre maître, envoyé de Londres en 1813, fonda la première école lancastérienne à Halifax, et bientôt après on forma dans la même ville une société qui prit le nom de *Acadian School Society.* Quatre jeunes Africains de Sierra-Leone furent, en 1811 et 1813, instruits à l'école principale de Southwark, et renvoyés ensuite dans leur pays, pour y établir le même mode d'enseignement. Deux membres de la société des missionnaires partirent pour introduire la méthode dans les possessions anglaises de l'Afrique occidentale. Au cap de Bonne-Espérance, le chapelain de la colonie, M. Jones, établit lui-même une école. Dès 1810, d'autres missionnaires en avaient également fondé à Calcutta et à Ceylan. Assisté par les mêmes hommes, M. Philipps créa plusieurs établissements semblables à Antigoa; enfin, un homme natif d'Otaïti, et qui avait été élevé à Londres, transporta l'enseignement mutuel à Sidney, dans la Nouvelle-Galles.

« Ainsi, en moins de quinze années, la méthode lancastérienne se trouva établie dans les quatre parties du monde; et cent mille enfants, qui sans elle auraient été probablement négligés, lui durent les bienfaits de l'éducation élémentaire.

« Cependant le docteur Bell s'occupait aussi à fonder des écoles.... La question de savoir lequel des deux systèmes méritait la préférence fut agitée très vivement en 1811, et l'on y joignit bientôt une nouvelle discussion sur la priorité de l'invention.... Au mois d'octobre 1811, il se forma à Londres une société pour l'éducation des enfants, d'après la méthode du docteur Bell; elle se nomma *Société nationale pour la propagation de l'enseignement élémentaire dans les classes pauvres, suivant les principes de l'Eglise dominante en Angleterre et dans le pays de Galles.* L'archevêque de Cantorbéry fut nommé président; l'archevêque d'York, les vingt-huit évêques et dix pairs du royaume furent vice-présidents.... Depuis sa fondation jusqu'à 1817, cette société a dépensé trente mille livres sterling, soit pour créer des écoles nouvelles, soit pour introduire l'enseignement mutuel dans celles qui étaient déjà fondées.

« Revenons à M. Lancaster. L'année 1813 s'ouvrit pour lui sous de tristes auspices, et fut le commencement de ses malheurs. Jusqu'à ce moment l'école de Southwark lui avait appartenu, quoiqu'il en eût déjà hypothéqué le bâtiment au comité qui s'était en quelque sorte constitué son tuteur, et dont les membres avaient de fréquentes occasions de faire eux-mêmes des avances, soit que les souscriptions ne fussent pas assez abondantes, soit que M. Lancaster fît quelquefois des dépenses inconsidérées. Dans un tel état de choses, il était difficile que les embarras dans lesquels se trouvait constamment le directeur n'influassent pas sur les affaires de la société et sur l'opinion du public; et il n'y avait aucun moyen d'éviter une confusion fâcheuse : on dut donc songer à remédier à ces abus, et à mettre d'abord en sûreté les intérêts généraux et ceux de l'entreprise elle-même. Dans le même temps, M. Lancaster résolut, malgré l'avis du comité, d'ouvrir pour son compte une nouvelle école à Tooting, près de Londres, pour y recevoir et y entretenir un certain nombre d'écoliers avec lesquels il voulait absolument faire l'essai de l'application de sa méthode à des études plus relevées. Dès ce moment on put reconnaître qu'il renonçait à son association, et il fallut bien travailler à dégager les fonds appartenant à la société de tous les embarras qu'y avait jetés le désordre et l'imprudence de son fondateur.

« Dans le même temps, celui-ci était déjà si préoccupé de son nouveau projet que, pour en finir plus

vite des autres affaires, il proposa à ses associés de leur céder sa part de propriété sur les bâtiments et les meubles de l'école pourvu qu'ils le déliassent sur-le-champ de toute obligation pour les sommes qu'on lui avait prêtées, ou à l'emprunt desquelles il avait concouru. Vainement on lui représenta qu'en abandonnant ainsi une entreprise qu'il avait créée, et que tout le monde désirait lui voir diriger, il se ferait probablement grand tort dans le public; vainement on ajouta que, s'il voulait continuer à marcher avec le comité jusqu'à ce que l'œuvre fût entièrement consolidée, ses amis se feraient ensuite un plaisir de lui donner pour ses entreprises particulières l'assistance qu'ils lui avaient accordée pour une affaire générale ; vainement encore on tenta de le prendre par d'autres sentiments, en lui faisant voir combien la société serait embarrassée s'il quittait la direction des établissements qu'elle avait formés. Sur ce dernier point, il promit de s'en occuper toujours autant qu'il lui serait possible; et, quant à tout le reste, il se montra inébranlable. Enfin, les membres du comité, ayant épuisé tous les moyens de persuasion, se déterminèrent, non sans chagrin et dans l'intérêt de leur entreprise, à consentir à une séparation si vivement sollicitée ; toutes les affaires de la société furent liquidées; et ce ne fut qu'avec un profond sentiment de douleur qu'ils renoncèrent à l'association d'un ami dont il était d'ailleurs facile de prévoir la ruine prochaine.

« Alors, mais seulement alors, il devint possible de donner à l'association le caractère de régularité qui distingue toutes celles de la même nature, et de confier l'administration des fonds soit aux souscripteurs, soit à un comité nommé par eux. On jugea d'abord convenable de rédiger un règlement qui établit toutes les conditions, et qui donnât à l'entreprise cette force d'organisation qui lui avait toujours manqué. Au mois de novembre 1813, la société fut reconstituée et adopta un projet de règlement. Tous les souscripteurs pour une guinée jusqu'à dix devinrent associés pour un an; tous ceux qui s'inscrivirent pour dix guinées et au-dessus le furent pour toute leur vie. Il fut convenu qu'au mois de m[illegible] de chaque année on tiendrait une assemblée géné[illegible]le. Enfin un comité de dames fut aussi nommé po[illegible]r surveiller les écoles de filles, et celles où se forment les maîtresses. Dans la séance du 21 mai 1814, la société vota définitivement le règlement provisoire qu'elle avait adopté l'année précédente. Elle prit le nom de *Société des écoles pour la Grande-Bretagne et pour l'étranger* (*British and Foreign School Society*).

« Comme on désirait que M. Lancaster continuât à diriger l'enseignement, la société lui donna le titre d'inspecteur en chef de toutes ses écoles, et un traitement de 365 livres sterling par an, qu'il accepta, non sans hésitation. En 1814, fatigué de se trouver sous la surveillance du comité, il donna sa démission de cet emploi; et ce fut ainsi que se termina la carrière publique de cet ami de l'humanité, qui avait débuté d'une manière si brillante, et lutté contre la mauvaise fortune avec une énergie peu ordinaire.

« Après s'être occupé pendant quelque temps avec beaucoup de zèle du nouvel établissement qu'il avait ouvert pour son compte à Tooting, M. Lancaster fut une seconde fois obligé de suspendre ses travaux, et de fuir ses nouveaux créanciers. Il voyagea pendant deux ans encore, parcourut en détail l'Irlande et l'Ecosse, et créa en plusieurs endroits de nouvelles écoles. Il aurait pu, en continuant de la sorte, se rendre fort utile et rétablir peut-être ses affaires; mais il ne cessa de se déconsidérer chaque jour davantage, ne voulant jamais souffrir que personne se mêlât à l'administration financière et ne cessant de répéter que tous ceux qui voulaient ainsi l'aider feraient comme ses anciens amis, qui l'avaient abandonné, disait-il, pour s'attribuer exclusivement le mérite de tout ce qu'il avait fait lui-même. Tourmenté par cette injuste prévention, il fit même paraître en 1816 à Bristol une brochure sur l'*oppression et les persécutions* qu'il disait avoir essuyées. Cette ingratitude lui fit perdre par degrés l'estime publique, et ses amis mêmes s'éloignèrent de lui. Maintenant il vit tout à fait retiré dans la maison d'un de ses ancien protecteurs, M. Holt, à Manchester, et se consume dans la misère et le chagrin. Combien il est déplorable d'avoir à raconter d'aussi tristes détails d'un homme qui a rendu tant de services à son pays et à l'humanité! Son œuvre est accomplie, et *les sons de la trompette que Dieu avait mise entre ses mains* ont retenti dans toute la terre. Puisse-t-il cependant trouver plus de calme et de bonheur! »

Nous avons tenu à reproduire, sans y rien changer, ce récit d'un témoin, qui nous donne, avec la relation impartiale et détaillée des faits, l'impression des contemporains. On comprend mieux, après l'avoir lu, comment l'imperturbable confiance de Lancaster en lui-même, qui contribua puissamment à ses premiers succès et assura d'abord le triomphe de son entreprise, finit par devenir la cause de sa ruine.

Il nous reste peu de chose à ajouter pour achever cette notice biographique. En 1818, Lancaster se rendit en Amérique, espérant y trouver des amis nouveaux. Il visita l'Amérique du Sud, où le dictateur Bolivar lui fit un excellent accueil, et lui fournit les moyens d'établir dans les anciennes colonies espagnoles des écoles d'enseignement mutuel. Il passa ensuite aux Etats-Unis; mais ses imprudences ne tardèrent pas à le jeter dans de nouveaux embarras pécuniaires. En 1829, il alla au Canada, où il obtint du gouvernement une subvention en faveur de sa méthode; mais son défaut de capacité administrative le fit encore aboutir à un échec. Il se retira enfin à New York, où quelques amis pourvurent à ses besoins au moyen d'un secours annuel, et il y mourut en 1838.

La méthode lancastérienne, telle qu'elle fut importée en France sous les auspices de la Société pour l'instruction élémentaire, est décrite à l'article *Mutuel* (*Enseignement*).

**LANCELOT.** — Il y eut à Port-Royal des solitaires dont le nom brilla d'un plus vif éclat que celui de Lancelot; aucun peut-être ne fut un maître aussi parfait de la jeunesse, aucun ne contribua davantage par ses écrits à la réputation pédagogique de l'illustre société dont il faisait partie. C'est à ce double titre qu'il mérite ici une mention particulière.

I. *Sa vie.* — Claude Lancelot naquit à Paris en 1615, d'une honnête mais modeste famille. Les instructions d'un bon ecclésiastique, qui fut son premier maître, le déterminèrent de bonne heure à se consacrer au service de Dieu. A cet effet, il entra à l'âge de douze ans au séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet, qui venait d'être fondé, pour y continuer ses études. Le supérieur de cette maison, appréciant sa piété et ses mérites, eût bien voulu se l'attacher; il fit même pour cela quelques tentatives. Mais Lancelot avait d'autres vues: son intention était de se faire religieux et, chose assez piquante, il songea même un moment à entrer chez les jésuites. Après quelque temps d'attente, d'hésitation et d'inquiétude, il fut mis en rapport, par un de ses amis, avec le célèbre abbé de Saint-Cyran, qui était alors le confesseur des religieuses de Port-Royal et le directeur de beaucoup de consciences. Lancelot sentit tout de suite qu'il avait trouvé celui qu'il cherchait : il quitta la communauté de Saint-Nicolas et se mit sous la direction de l'éminent janséniste (1638). Saint-Cyran l'adjoignit à M. Le Maître, qui venait de se retirer du monde et qui habitait, avec trois autres solitaires, dans les dehors du monastère de Port-Royal de Paris. En même temps qu'ils travaillaient à se sanctifier par la pénitence, ces Messieurs avaient été chargés de l'éducation de quelques enfants, chose que Saint-Cyran eut toujours grandement à cœur. Ce fut pour Lancelot une occasion de faire paraître l'aptitude particulière qu'il avait pour instruire, et, dès ce moment, l'enseignement semble avoir été sa fonction essentielle.

De 1638 à 1656, en effet, c'est-à-dire tant que durèrent les Petites Ecoles, il ne cessa de leur prêter le concours de son zèle et de sa grande compétence : à Paris d'abord, où il débuta, puis, la même année, à Port-Royal des Champs, où se retirèrent les solitaires, forcés de s'éloigner après l'arrestation de Saint-Cyran; — à la Ferté-Milon (1639), où il suivit son élève, le jeune Vitart; — à l'abbaye de Saint-Cyran (1639-1640), où il fut appelé pour s'occuper de

l'éducation de quelques enfants; — à Port-Royal de Paris (1640-1645), où il revint remplir les fonctions de sacristain et où en même temps il donnait ses soins à un enfant que lui avait confié de M. de Saint-Cyran, aux deux fils de M. Bignon et probablement aussi à quelques autres; — à Port-Royal des Champs (1645-1646), où le nombre des élèves s'était accru et où sa direction semble avoir été reconnue nécessaire; — à Paris encore (1646-1650), aux écoles régulièrement organisées dans la rue Saint-Dominique, dont il fut le maître essentiel; — aux Granges de Port-Royal des Champs (1650-1656), où avaient été envoyés une partie des enfants qui étaient rue Saint-Dominique, lors de la fermeture de l'école de Paris. Quand ceux-ci durent être renvoyés en 1656, il ne semble pas qu'il ait été forcé de quitter le monastère des Champs; car on le retrouve, en 1659, précepteur en titre du duc de Chevreuse, au château de Vaumurier, où il dirigeait sans doute encore l'éducation de quelques enfants.

Quelques années plus tard, il alla faire l'éducation des princes de Conti (1669-1672); mais il y renonça après la mort de leur mère, quand il ne lui fut plus possible de les élever aussi chrétiennement qu'il l'aurait voulu, et notamment parce qu'il refusa de les conduire à la comédie. C'est alors qu'il retourna à l'abbaye de Saint-Cyran, où il se fit religieux bénédictin; mais malgré toutes les instances qu'on lui fit, il ne voulut pas s'avancer dans les ordres sacrés au delà du sous-diaconat. Cependant, ce n'est pas encore là qu'il devait achever sa vie. A l'occasion de quelques troubles excités par les opinions jansénistes et auxquels il prit part en vrai disciple de Saint-Cyran, il fut relégué en 1680 dans l'abbaye de Quimperlé, où il mourut comme un saint, le 15 avril 1695, âgé de près de quatre-vingts ans. « Tous ceux qui ont parlé de lui, rapporte son biographe, disent qu'il était d'un naturel doux, simple, plein de droiture et de piété, assidu au travail et à la prière, aimant la retraite, fuyant la gloire, cherchant la paix, ennemi des disputes et des contestations, et qu'ayant été dès son bas âge tiré des occasions du péché, il a passé sa vie dans l'innocence. » C'est déjà un assez bel éloge, et nous ne connaissons rien qui vienne l'infirmer.

On sait qu'à Port-Royal tout ce qui concernait l'éducation des enfants, comme la composition des ouvrages d'éducation, était impersonnel et plus ou moins collectif: il devient ainsi très difficile d'assigner à chacun la part qui lui revient dans l'œuvre commune. Aussi renvoyons-nous à l'article *Port-Royal* pour tout ce qui concerne les Petites Ecoles, dont Lancelot fut, sans conteste, l'un des maîtres les plus autorisés. Nous nous contenterons d'indiquer ici quelques-uns des principes qu'il a suivis dans sa carrière d'éducateur, et d'énumérer les ouvrages qu'il a composés.

II. *Ses maximes d'éducation.* — Nature modeste, plus faite pour subir l'influence d'autrui que pour imposer la sienne, se mettant volontiers sous la règle et ne la prescrivant aux autres qu'au nom d'une autorité étrangère, Lancelot adopta successivement, en matière d'éducation, toutes les idées de Saint-Cyran, qui furent pour lui une véritable révélation; puis celles de M. de Saci, son successeur, dont il accepta la direction plus douce, quoique non moins pénétrante (Voir *Saint-Cyran* et *Saci*). Cependant, Fontaine nous a conservé un témoignage précieux de ses idées personnelles : c'est une lettre que Lancelot écrivit à M. de Saci, sur la demande de ce dernier, et dans laquelle il lui détaille la manière dont il se conduit pour les études des princes de Conti, dont il était alors le précepteur, ainsi que pour leurs exercices de piété. Elle a dû être écrite vers 1671, alors qu'il avait toute la maturité que peuvent donner l'âge, l'étude et une longue expérience. On peut donc la regarder comme le résumé de toute sa doctrine sur l'éducation. En voici l'analyse :

« C'est par obéissance qu'il adresse cette relation à M. de Saci : il ne croit pas, en effet, que des maximes d'éducation dont on s'est servi dans le particulier avec des enfants de condition puissent être généralisées, qu'on puisse en faire l'application à d'autres. » En somme, il est d'avis que l'éducation doit être appropriée aux dispositions et au caractère de chaque enfant et qu'elle est chose individuelle, *toute spécifique*, comme il le dit. Même quand il enseignait dans les Petites Ecoles, il n'avait jamais eu que quelques élèves à la fois, et ses fonctions n'avaient guère différé du préceptorat.

« Cet emploi de précepteur doit être regardé comme un emploi de pénitence pour celui qui l'exerce et de charité pour les enfants auxquels il s'applique. Il n'en est pas de plus important; car la conduite de la moindre âme, au témoignage de saint Grégoire, est quelque chose de plus grand et de plus difficile que celle de tout un monde. La conservation de l'innocence, qu'il est presque impossible de recouvrer quand on l'a perdue, a toujours été la plus grande assurance du salut : aussi n'y a-t-il point de ruse dont le démon ne se serve pour la ravir aux jeunes gens. C'est pourquoi notre vigilance ne doit pas être moindre que celle de cet ennemi de tout salut.

« Pour y réussir, il faut beaucoup de charité. La première chose qu'un précepteur doit faire, comme le dit Quintilien, c'est de prendre les sentiments d'un père à l'égard de ses écoliers. Il doit leur donner le bon exemple en tout et forcer pour ainsi dire leur considération; car l'estime que les enfants ont pour leur maître sert extrêmement à les avancer dans leurs études et dans la vertu. »

Lancelot regrette ensuite « qu'on tienne dans l'avilissement un emploi dont dépendent les plus grands biens de l'Etat et de l'Eglise », et il ne doute pas que ce ne soit aussi l'effet d'un artifice du démon. « *Il y a, en effet, une foule d'enfants qui se perdent et qui seraient sauvés, si la bonne éducation était bien établie.*

« Il ne faut pourtant pas que les précepteurs se découragent : au contraire, il faut qu'ils redoublent leur zèle, qu'ils augmentent en eux cette charité de père et qu'ils s'estiment heureux de sacrifier leurs travaux, leurs intérêts et leur vie pour ces petits que Dieu leur a confiés. Ceux-ci sont d'autant plus dignes de compassion qu'ils ne peuvent encore connaître le bien qu'on leur procure : en quoi ils ne sont que la figure de nos plus grandes ingratitudes envers Dieu. *Un précepteur qui ne sera pas dans ces dispositions ne fera jamais rien.* S'il y est, au contraire, il sentira bientôt que la grâce n'est pas moins forte à opérer que la nature; et *cet amour lui fera trouver plus d'inventions pour servir utilement ses écoliers que tous les avis qu'on pourrait lui donner.* »

Toutes ces idées sont bien celles de Saint-Cyran; mais elles sont celles de Lancelot aussi, qui les a faites siennes et qui les met en pratique. On sent que toute cette doctrine a passé par son cœur.

Lancelot traite ensuite de l'ordre qu'il garde dans la conduite de ses élèves. « Comme ils sont fort jeunes et d'une complexion délicate (M. de Conti, l'aîné, n'avait que dix ans et était souvent malade, M. de la Roche-sur-Yon, le cadet, n'en avait que sept), on les laisse dormir autant qu'ils le peuvent; mais on les lève aussitôt qu'ils sont éveillés, *de peur qu'ils ne badinent dans leur lit.* Ainsi, quoique l'heure du coucher soit marquée, celle du lever ne l'est pas. Ensuite, ils prient Dieu, et, pendant qu'ils déjeunent, on leur lit l'histoire. Ils vont ensuite chez Madame lui donner le bonjour, et ils y sont quelquefois assez longtemps *à lui faire leur petite cour.* Puis on leur fait faire quatre ou cinq tours de jardin ou gravir les montagnes pour les fortifier et *les mettre en bonne humeur*; après quoi on étudie. Il est toujours près de neuf heures quand on entre à l'étude. Ils travaillent ordinairement trois heures le matin.

« Ils font d'abord quinze ou vingt lignes de Bongars. Je le prends phrase à phrase: je leur en dis le français mot à mot et ils me le redisent en latin. S'ils font quelque faute, je la leur fais voir, et s'ils se servent d'un mot qui ne soit pas propre, je leur en fais mettre un autre; et je le rejette toujours jusqu'à ce qu'ils aient trouvé celui de l'auteur ou un équivalent. S'ils manquent à attraper son tour ou sa liaison, ils font la transition par une autre particule et donnent un autre tour par le relatif, par le participe, etc. Ainsi, ils s'exercent sans peine dans la pureté du latin, et

au lieu d'un mot ils en apprennent quelquefois trois ou quatre.

« M. de la Roche-sur-Yon, qui n'a que sept ans, et *qui ne sait pas écrire*, ne laisse pas de faire la même chose par cœur avec Monsieur son frère, et après que cette phrase a été faite de la sorte, je la dicte et la laisse écrire toute entière, pour se l'imprimer davantage, et je lui en fais remarquer la brièveté, en quoi cet auteur a excellé, et puis nous passons à une autre phrase. Cela dure près d'une heure, parce qu'ils font application de ces phrases à d'autres sujets; après quoi je leur fais apprendre par cœur le latin de Bongars, afin que cela s'imprime dans leur esprit et leur serve d'ouverture pour d'autres leçons.

« Ensuite, ils écrivent un exemple et ils appellent cela se délasser, quoique l'exercice précédent se faisant de vive voix leur soit aussi un divertissement. Le petit surtout y prend grand plaisir. Après l'exemple, M. de Conti apprend quinze ou vingt vers de Virgile, car *on ne le contraint pas*. Quand il est de bonne humeur, il en apprend trente, et s'y plaît fort. Monsieur son frère n'en apprend que sept ou huit, mais il les apprend avec tant de plaisir qu'il les déclame avec un petit geste qui nous fait rire. Il commence toujours au même endroit que M. le prince de Conti, et nous reprenons les autres dans certains jours qu'il prend médecine, car le cadet a beaucoup plus de santé. Le Virgile fait, M. de Conti explique deux chapitres de Tite-Live. Il en est au sixième livre et il l'explique fort bien, sans aucune aide du français et sans l'avoir prévu auparavant; et M. de la Roche-sur-Yon explique une demi-page de Justin. En leur faisant voir leur auteur, on marque sur un papier les mots et les phrases difficiles, ou les expressions remarquables dont on peut avoir besoin pour parler latin, et le soir ils les répètent en se couchant. »

Mais tout cela se faisait presque en se divertissant, parce qu'ils ne travaillaient jamais seuls et qu'ils ne cherchaient presque rien dans leurs livres. « On est leur dictionnaire vivant, dit Lancelot, leur règle, leur commentaire : tout se fait par la parole. »

On dînait réglément à midi; puis ils se divertissaient jusqu'à trois heures et demie. On faisait alors collation, pour recommencer ensuite l'étude, qui durait jusqu'à six heures.

Les exercices du corps n'étaient pas négligés, et c'est entre les deux leçons du matin et du soir qu'ils avaient lieu. Un maître d'armes venait de deux jours l'un; le maître de danse venait tous les jours entre une et deux heures; tous les jours aussi, messeigneurs montaient à cheval pour se fortifier le corps.

« Vers quatre heures, on se remettait à l'étude, qui ne durait guère que deux heures et demie. On commençait par l'histoire, à laquelle on joignait quelques notions de morale et de politique. Puis on reprenait la suite des exercices du matin; mais on faisait moins de chaque chose, parce qu'on avait moins de temps. On leur ménageait toujours un bon quart d'heure pour les divertir avant le souper, qui avait lieu à sept heures. Après quoi ils avaient leur récréation jusqu'au coucher. En hiver ils se retiraient à neuf heures, et en été à neuf heures et demie. On leur faisait faire la prière, qui était courte; puis ils récitaient leurs phrases pendant qu'on les déshabillait. Le samedi, ils disaient la récapitulation de toute la semaine.

« On n'allait à la messe que le jeudi et le samedi, à moins qu'il n'arrivât quelque fête de dévotion ou qu'ils n'en témoignassent le désir; car *on était bien aise de donner lieu au Saint-Esprit d'agir sur leur petit cœur et que leur dévotion ne fût pas forcée*.

« Comme ils avaient chaque jour un temps suffisant pour se divertir, on ne leur donnait point d'ordinaire d'autre congé. On craignait que cela ne les entretînt dans une certaine oisiveté, où ni eux, ni ceux qui les ont avec eux ne sauraient que faire pour attraper la fin de la journée. Ils avaient néanmoins certains jours qui leur en tenaient lieu, comme lorsqu'on allait à Saint-Germain ou qu'il leur arrivait quelque chose d'extraordinaire. On ne leur plaignait pas ces petites satisfactions; mais on prenait soin *qu'ils ne fussent jamais dans une certaine vie, ou badine, ou oisive*, capable de les dérégler. Les fêtes même qui n'étaient pas solennelles, on les laissait un peu étudier, et c'était seulement après la messe et les vêpres qu'ils avaient quelques heures de récréation ou de promenade.

« Enfin on choisissait avec le plus grand soin non seulement les domestiques, mais encore toutes les autres personnes qui devaient avoir quelque rapport avec eux. »

Sans aller jusqu'à dire avec Fontaine « qu'on voit dans cette lettre autant de coups de maître qu'il y a d'articles », on peut reconnaître qu'elle révèle chez son auteur une connaissance approfondie des enfants et beaucoup de sagesse dans la manière de les diriger et de les conduire. On peut même y remarquer cette vigilance assidue, inquiète, qui lui fait écarter de l'âme de ses élèves tout ce qui pourrait en ternir la pureté, ces soins délicats dont il entoure leur santé, et, à côté de l'observance de la règle, je ne sais quelle indulgence affectueuse qui devait en tempérer la rigueur. Ce sont toutes qualités qui caractérisent d'une manière générale l'éducation donnée dans les écoles de Port-Royal, mais qui ne s'accusent peut-être nulle part mieux qu'ici, dans le voisinage et à l'ombre, pour ainsi dire, de la tendresse des parents.

III. *Ses ouvrages*. — Cette charité, qui fait comme le fond des maximes d'éducation de Lancelot, le guida également dans la composition de ses ouvrages. S'il prit la plume, ce ne fut point pour se donner le renom d'auteur, ni pour rivaliser avec ses prédécesseurs et les faire oublier, encore bien moins pour des motifs d'intérêt : ce fut uniquement pour aplanir les voies, pour rendre l'entrée des langues plus facile et plus attrayante. Toutes ses préfaces montrent que ce fut là sa grande, sa continuelle préoccupation.

Dès 1644, c'est-à-dire avant que les Petites Ecoles ne fussent régulièrement constituées, il faisait paraître sa « *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement la langue latine*, contenant les rudiments et les règles des déclinaisons, des conjugaisons, etc., mises en français *dans un ordre très clair et très abrégé* ». Il y avait sans doute travaillé dès le moment où, chargé de l'éducation de quelques enfants, il avait pu constater les défauts des grammaires qui étaient alors en usage. Dédiée au jeune Louis XIV, à qui elle servit pour ses études, elle eut un grand succès, et il dut en publier successivement une deuxième édition en 1655 et une troisième en 1667. Ce n'est pas qu'elle apportât des vues nouvelles ou originales. Abréger et éclaircir le Despautère, qui était alors l'ouvrage universellement suivi, tel avait été son unique but. Mais le Despautère était en latin; toutes ses règles étaient en vers latins, accompagnés de commentaires en latin, que le maître devait expliquer en latin. La grammaire de Lancelot était en français; ses règles étaient en vers aussi, mais en vers français, plus courts et plus faciles à retenir; enfin on les commentait en français. C'était une grande nouveauté, et Lancelot dit quelque part qu'on pouvait, avec lui, apprendre en *six mois* ce qu'on mettait plus de *trois ans* à apprendre dans le Despautère. En admettant qu'il y ait là quelque exagération, il est certain que l'emploi de sa méthode épargnait considérablement le temps et allégeait la peine des écoliers.

En 1655, il publia sa *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement la langue grecque*. Il l'avait également rédigée en français, ce que personne n'avait encore fait avant lui, et « digérée » — ce sont ses propres expressions — « dans un ordre tout nouveau ». C'est, en effet, une œuvre qui lui est plus personnelle et plus propre : on y trouve un ordre, une disposition méthodique que sa préoccupation de suivre Despautère ne lui avait pas permis de mettre dans sa *Méthode latine*. C'est certainement son meilleur ouvrage et son principal titre de gloire. Elle contribua à ranimer l'étude du grec, qui était alors bien délaissée. Burnouf n'hésite pas à dire « qu'elle contient un grand nombre de principes féconds et lumineux, de développements clairs et instructifs, et qu'elle lui a fourni, quoique ancienne, une foule de

vues neuves et de vérités trop peu connues ». Même de nos jours, elle peut encore être consultée avec fruit.

Cette même année 1655, Lancelot fit aussi paraître des Abrégés de ces deux Méthodes, à l'usage des écoliers, pour qui celles-ci étaient parfois trop savantes et surtout trop volumineuses.

Ces quatre ouvrages ont pour auteur unique Lancelot, bien qu'on l'ait contesté pour la Méthode latine. Il peut se faire qu'à partir de 1650, alors qu'il vint professer à l'école des Granges et qu'il dut être en rapport suivi avec Arnauld, il ait consulté sur ses travaux le savant docteur, et que les conseils de ce dernier lui aient servi pour les éditions successives de sa Méthode latine, qui reçut chaque fois de notables augmentations; mais la rédaction primitive de cet ouvrage lui appartient certainement à lui seul.

Il n'en est pas absolument de même pour le *Jardin des Racines grecques*, qu'il annonçait dès 1655, dans la préface de sa Méthode grecque, et qui, par suite sans doute des événements survenus à Port-Royal vers cette époque, ne parut qu'en 1657. C'est, on le sait, un recueil de 2160 vers, répartis en 216 décades, qui sont censés renfermer tous les mots primitifs de la langue grecque avec leur signification. On croit généralement que Lancelot en est l'auteur pour le fond, mais que les vers sont de M. de Saci. La chose n'a rien d'invraisemblable. Tous les Mémoires de Port-Royal relatent avec complaisance la facilité qu'avait M. de Saci pour rimer; et comme il était alors le directeur de Port-Royal des Champs, surveillant tout et se mêlant à tout, il n'y aurait rien d'étonnant qu'il eût prêté son concours à Lancelot. Qu'il ait fait certains vers, des anecdotes l'établissent positivement; mais il n'est pas dit pour cela qu'il les ait faits tous. Lancelot, qui avait cru devoir mettre en vers les règles de ses grammaires, était bien capable de faire aussi les vers du *Jardin des Racines grecques*. La gloire de les avoir faits ne mériterait pas, du reste, qu'on se la disputât.

Ce livre est aujourd'hui tombé dans un profond discrédit. On reproche à Lancelot d'avoir considéré comme des racines tous les mots primitifs dont on tire des dérivés, et, même en acceptant ce sens du mot *racines*, on trouve « que sa liste n'est ni satisfaisante, ni complète, et que, s'il y manque peu de mots importants, beaucoup de dérivés y figurent comme primitifs, alors qu'ils pourraient facilement se ramener à des mots plus simples et de formation antérieure ». Cette critique est fondée; mais elle tombe surtout sur Scapula, dont Lancelot n'a guère fait que traduire en français, distribuer en décades et soumettre à la rime le *Lexicon græco-latinum*, sans prétention à faire une œuvre savante et originale. Et si l'on veut bien remarquer en outre qu'en composant son *Jardin des racines grecques*, il ne s'est proposé que de « *faire apprendre des mots* qui servissent à en faire comprendre et retenir une foule d'autres », comme il le dit dans sa préface, on conviendra sans doute qu'il n'a pas tout à fait manqué son but, et que ces vers qui lui ont été tant reprochés, par leur bizarrerie même, par le retour fréquent des mêmes chevilles et des mêmes formules de remplissage, pouvaient contribuer à graver plus facilement dans la mémoire ce qu'on lui donnait à garder. Le mérite de cet ouvrage n'est pas bien grand : au moins faut-il ne pas le contester à son auteur en regrettant de ne pas y trouver ce qu'il n'a pas voulu y mettre.

La *Grammaire générale et raisonnée* est de 1660. Ici, plus de doute; Lancelot a raconté lui-même comment elle fut composée et marqué la part qui lui revient :

« L'engagement où je me suis trouvé, dit-il dans sa préface, plutôt par rencontre que par mon choix, de travailler aux grammaires de diverses langues, m'a souvent porté *à rechercher les raisons de plusieurs choses qui sont ou communes à toutes les langues, ou particulières à quelques-unes;* mais y ayant quelquefois trouvé des difficultés qui m'arrêtaient, je les ai communiquées à un de mes amis, qui, ne s'étant jamais appliqué à cette sorte de science, n'a pas laissé de me donner beaucoup d'ouvertures pour résoudre tous mes doutes; et mes questions mêmes ont été cause qu'il a fait diverses réflexions *sur les vrais fondements de l'art de parler*, dont m'ayant entretenu dans la conversation, je les trouvai si solides que je me fis conscience de les laisser perdre, n'ayant rien vu dans les anciens grammairiens ni dans les nouveaux qui fût plus curieux ou plus juste sur cette matière. C'est pourquoi j'obtins encore de la bonté qu'il a pour moi qu'il me les dictât à ses heures perdues; et ainsi les ayant recueillies et mises en ordre, j'en ai composé ce petit traité. » Il ressort clairement de cette préface qu'Arnauld (car c'est de lui que Lancelot veut parler) est le véritable auteur de la *Grammaire générale*, et que Lancelot n'en a été que le rédacteur. C'est un ouvrage qui a des défauts assez graves : on y trouve des lacunes, des erreurs, et surtout des particularités qui ne sont point à leur place dans une grammaire générale. Evidemment on ne peut pas blâmer ses auteurs de n'avoir pas fait une grammaire comparée, philologique, comme celles que nous possédons aujourd'hui; mais on peut leur reprocher de n'avoir pas bien su tout d'abord ce qu'ils avaient l'intention de faire. Malgré cela, la *Grammaire générale* eut, dès son apparition, un grand succès, et tous ceux qui depuis se sont occupés de ces matières en ont toujours parlé avec la plus grande estime. Elle a frayé la voie aux grammaires particulières, et elle est cause qu'on y a mis plus d'exactitude dans les définitions, plus de précision dans les règles.

En 1660, Lancelot fit paraître également sa *Nouvelle méthode pour apprendre la langue italienne* et sa *Nouvelle méthode pour apprendre la langue espagnole*; ce qui prouve qu'on s'occupait aussi à Port-Royal de l'étude de ces deux langues. On sait qu'il consulta Chapelain pour ces deux Méthodes, et que les conseils de ce dernier lui furent d'un certain secours, surtout pour la langue espagnole.

Pour épuiser la liste des ouvrages auxquels travailla Lancelot, sous le couvert de Port-Royal, il faut citer encore :

Ses quatre *Traités de poésie latine, française, italienne* et *espagnole*, qui avaient d'abord paru à la fin des Méthodes, mais qu'en 1663 on réunit pour en faire un volume spécial. Ils ne présentent du reste qu'un intérêt médiocre;

L'*Epigrammatum Delectus*, auquel il fournit certainement son contingent; peut-être aussi quelques traductions d'auteurs latins auxquelles il aurait travaillé avec d'autres solitaires, et notamment avec M. de Saci.

Les *Mémoires touchant la vie de M. l'abbé de Saint-Cyran*, qu'il s'occupait de rédiger dès 1663, à la prière de M. de Saci, méritent une mention particulière, sinon pour la forme dans laquelle ils sont écrits, qui est assez défectueuse, au moins pour les renseignements précieux qu'ils nous donnent sur les choses et les gens de Port-Royal.

Lancelot avait promis, dans la préface de la *Méthode latine*, édition de 1667, de faire paraître un *Dictionnaire latin*. Il n'eut sans doute pas le loisir de le terminer, pas plus qu'un travail sur les étymologies, qui devait faire suite à sa *Méthode grecque* et au *Jardin des racines grecques*, pas plus qu'une *Grammaire française*, à laquelle il songea souvent. Le vrai est qu'une fois religieux bénédictin, il n'écrivit plus rien qui n'eût trait à la vie monastique, à la liturgie ou aux questions théologiques qui s'agitaient alors. Il faut convenir que pendant tout le temps qu'avait duré pour lui le professorat, il avait toujours été à l'œuvre et qu'il avait assez fait pour sa gloire de grammairien.

Lancelot, en effet, fut surtout un grammairien. Il ne se montra un esprit supérieur en rien : il ne fut ni un philosophe comme Pascal, ni un théologien comme Arnauld, ni un moraliste comme Nicole; les questions d'histoire ou de critique littéraire le touchaient peu. Mais, dans une sphère inférieure et quand il s'est agi d'application, il se montra un praticien consommé. Le premier en France, il a compris ce que doivent être des ouvrages d'enseignement, en quelle langue ils veulent être écrits et les qualités qui y sont requises : simplicité et clarté dans l'exposition, arran-

gement rationnel des matières, choix judicieux d'exemples justes et courts, disposition matérielle favorable à la mémoire, science discrète enfin, qui ne descende pas aux détails plus curieux qu'utiles de l'érudition. Ces qualités, non seulement il en a vu la nécessité, mais il les a réalisées dans ses ouvrages; et c'est par là qu'il se recommandera toujours à l'estime de ceux qui se dévouent à l'éducation de la jeunesse.

Nous n'avons pas parlé des rapports de Lancelot avec le jeune Racine, qui vint à Port-Royal des Champs en 1655 et qui y resta trois ans. C'est qu'on les connaît peu. Evidemment il lui donna des soins. L'histoire si souvent répétée de Racine lisant un roman grec, *les Amours de Théogène et de Chariclée*, et de son maître Lancelot lui prenant le livre et le brûlant, suffirait à le prouver. On sait que Racine, sans se décourager, se procura un nouvel exemplaire du roman, le lut, et le porta ensuite à Lancelot en lui disant qu'il pouvait maintenant brûler encore celui-là, car il savait le livre par cœur. « Cette historiette, dirons-nous avec Saint-Marc-Girardin, prouve que Racine n'était pas l'élève le plus docile du monde, et que Lancelot, qui expliquait Sophocle et Euripide à ses élèves, aimait mieux qu'ils apprissent par cœur une belle tragédie qu'un médiocre roman. » Mais il ne faudrait pas en conclure, comme on l'a fait quelquefois, que l'étude de la littérature profane fût proscrite à Port-Royal et que Racine n'ait pu l'y étudier qu'en cachette et par contrebande. Non; on y lisait beaucoup les auteurs profanes; seulement on les choisissait et l'on en subordonnait toujours les plus belles inspirations aux règles de la foi chrétienne.

On peut consulter sur Lancelot le *Port-Royal* de Sainte-Beuve, et surtout une *Etude sur Lancelot*, thèse de doctorat (1869), par M. Vérin, dont nous nous sommes inspiré pour la rédaction de cet article et à laquelle nous avons même fait plusieurs emprunts.

[I. Carré.]

**LANGETHAL.** — Henri Langethal, né à Erfurt le 3 septembre 1792, fut, avec Middendorff, le dévoué collaborateur de Frœbel et l'un des trois fondateurs de l'institut de Keilhau. Fils aîné d'un cordonnier, il fut destiné par son père à la théologie, et suivit en conséquence les classes du gymnase de sa ville natale. En 1810, à dix-huit ans, le jeune Langethal sortit du gymnase avec la première note (*primus omnium*), et commença ses études théologiques à l'université d'Erfurt. En même temps, il s'occupait de l'éducation de son jeune frère Christian (né en 1806) et d'un autre enfant qui lui avait été confié; il suivait, raconte-t-il, la méthode de lecture de Pestalozzi, et obtint avec ses deux élèves de remarquables succès. Mais les leçons des théologiens d'Erfurt lassèrent bientôt la patience de l'étudiant; il désirait se rendre à Berlin, où enseignaient alors Neander et Schleiermacher. Grâce à l'intervention d'un ami de sa famille, ce désir put se réaliser, et Langethal arriva à Berlin au commencement de 1811. Il y était depuis deux ans, et se préparait à passer ses examens, lorsque les événements de 1813 interrompirent ses paisibles études. La jeunesse allemande, répondant à l'appel du roi de Prusse, quittait les universités pour courir aux armes. Langethal s'enrôla dans le corps des chasseurs noirs de Lützow, ainsi que son camarade Middendorff, étudiant comme lui et dont il avait fait la connaissance dans l'auditoire de Schleiermacher. Le détachement dont ils faisaient partie fut envoyé à Dresde en avril 1813 : ce fut là que les deux jeunes gens rencontrèrent Frœbel, leur aîné d'une dizaine d'années, qui s'était enrôlé comme eux. Une étroite amitié les unit bientôt tous les trois. Ils firent toute la campagne ensemble, furent témoins de la mort héroïque de Körner à Gadebusch près de Wobbelin (26 août), et combattirent vaillamment à Göhrde (16 septembre); leur corps d'armée se trouvait à Namur au printemps de 1814, lorsqu'arriva la nouvelle de la capitulation de Paris. Les volontaires furent alors licenciés; Middendorff et Frœbel regagnèrent leurs foyers; Langethal, qui avait reçu le grade de fourrier, dut retourner à Berlin avec les cadres du corps de Lützow. Middendorff l'y rejoignit bientôt, et tous deux reprirent leurs études interrompues. Frœbel aussi revint à Berlin, où il obtint le poste d'assistant au Musée minéralogique.

Au commencement de 1815, Langethal entra comme précepteur dans la famille du banquier Bendemann, tout en préparant la continuation de son examen. Nous avons raconté ailleurs comment Frœbel, qui méditait de créer un institut d'éducation, avait jeté son dévolu sur les deux jeunes gens dont il voulait faire ses disciples et ses collaborateurs. Middendorff, nature aimante et poétique, se donna bientôt tout entier à l'homme qu'il vénérait comme le révélateur d'une doctrine destinée à régénérer le monde. Le caractère de Langethal était d'une trempe plus virile, son esprit réfléchi cédait moins aisément aux entraînements de l'imagination et du sentiment : aussi Frœbel n'exerça-t-il jamais sur lui un empire aussi absolu que sur Middendorff. Dès ce moment, cependant, Langethal subissait à un haut degré l'influence de cet homme extraordinaire. Pendant l'été de 1815, qu'il passa dans une maison de campagne à Charlottenbourg avec ses élèves, il reçut de Frœbel de fréquentes visites, dont celui-ci profitait pour lui faire part de ses vues sur l'éducation : ce fut sur le conseil de Frœbel que Langethal adopta, pour son enseignement, le *Livre des mères* de Pestalozzi et Krüsi et la *Formenlehre* de Joseph Schmid.

L'hiver de 1815 à 1816 fut pour Langethal une des périodes les plus heureuses de sa vie. Il était rentré à Berlin, où, grâce aux relations du banquier Bendemann, il voyait la meilleure société. Parmi les maisons qu'il fréquentait se trouvait celle du conseiller militaire Klœpper, dont la femme devait plus tard devenir la compagne de Frœbel. D'autre part, la jeunesse universitaire, associée par le gouvernement lui-même à la vie politique du pays depuis les événements de 1813, s'était éveillée à une activité nouvelle, et Langethal se mêlait à ce mouvement. Une *Burschenschaft* avait été fondée parmi les étudiants: Langethal et Middendorff y entrèrent; et, une fête patriotique ayant été organisée par les étudiants pour célébrer l'anniversaire du 9 février 1813 (date de la proclamation du roi de Prusse appelant aux armes le peuple allemand), ce fut Langethal qui fut choisi pour prononcer le discours officiel. Quelques semaines plus tard, les professeurs de l'université offrirent à leur tour un banquet aux étudiants : Langethal y reçut la place d'honneur à la droite du recteur Schleiermacher, et dut y prendre de nouveau la parole au nom de ses camarades.

C'est vers cette époque que Frœbel fit, par l'intermédiaire de Langethal, la connaissance de celle qu'il devait épouser deux ans plus tard, Mme Klœpper, dont le mari menait une conduite irrégulière, avait demandé et obtenu son divorce, et depuis ce moment vivait dans la retraite. Langethal, qui était demeuré en relations avec elle, lui proposa un jour, pour la distraire, de lui faire visiter le Musée minéralogique; elle accepta, et c'est ainsi qu'elle vit Frœbel pour la première fois.

Lorsque revint l'été, Langethal retourna à Charlottenbourg avec ses élèves. « Peu de temps après, raconte-t-il, Frœbel m'annonça sa résolution de quitter Berlin. Il me raconta qu'il avait donné sa démission d'assistant au Musée minéralogique, et qu'il était décidé à retourner dans son pays natal pour y faire l'éducation des enfants de son frère (mort en 1813). A partir de ce moment, il s'ouvrit à moi plus complètement et avec plus de chaleur; il venait souvent me voir à Charlottenbourg, et souvent je l'accompagnais lorsqu'il repartait. Un jour, nous fîmes trois fois le chemin ensemble de Charlottenbourg à Berlin, puis de Berlin à Charlottenbourg, et de nouveau de Charlottenbourg à Berlin; nous ne pouvions plus nous séparer. Je parlais de la façon dont je comprenais l'union intime de la foi, de l'espérance et de la charité; il m'exposait le plan de l'établissement qu'il projetait de créer, et me pressait de me joindre à lui. Quelque désir que j'en eusse, je dus pourtant lui répondre qu'avant d'avoir passé mon examen de candidat en théologie, je ne pouvais songer à aucun engagement; car la possibilité de me dispenser de cet examen ne se présentait pas même à ma pensée. »

La veille de son départ (en octobre 1816), Frœbel

alla encore passer la journée à Charlottenbourg; et le lendemain, comme Langethal, en lui faisant ses adieux, lui exprimait l'espoir de le revoir bientôt, Frœbel répondit : « Cela dépendra maintenant de toi ».

Langethal avait procuré à Middendorff une place de précepteur chez le frère du banquier Bendemann, et les deux amis se trouvèrent réunis à Berlin pour y passer l'hiver de 1816 à 1817. Mais les préoccupations de l'un étaient maintenant bien différentes de celles de l'autre. Langethal ne pensait qu'à préparer ses thèses, et s'absorbait consciencieusement dans les travaux que nécessitait son examen; Middendorff, au contraire, tout plein des rêves que Frœbel avait évoqués en lui, prenait en dégoût les sévères études, et n'aspirait qu'à lier son existence à celle de l'homme dont il s'était fait le disciple enthousiaste. Au printemps de 1817, renonçant définitivement à la carrière théologique, Middendorff quitta Berlin pour aller rejoindre Frœbel à Griesheim; Langethal, qui venait d'achever ses thèses, chargea son ami de prendre, en passant à Erfurt, son jeune frère Christian, pour en faire un des élèves de l'institut naissant. En juillet eut lieu l'examen de Langethal; il s'en tira avec honneur, reçut les félicitations de Neander, et aussitôt on lui offrit une place d'aumônier dans l'armée. Il refusa ce poste qui ne convenait pas à ses goûts; il désirait se rendre à son tour auprès de Frœbel, et s'occuper pendant quelques années de travaux pédagogiques, avant d'entrer définitivement dans la carrière ecclésiastique. Mais il s'était lié, depuis le départ de Middendorff, avec quelques piétistes militants, dont l'un, le baron de Kottwitz, avait pris sur lui une grande influence. M. de Kottwitz lui proposa d'entrer comme précepteur dans la famille du comte de Stollberg, grand propriétaire de Silésie; et, après s'être recueilli dans la prière, Langethal crut obéir à la volonté céleste en acceptant cette offre. Renonçant donc à son projet d'union avec Frœbel, Langethal quitta Berlin et se rendit à Keilhau (où Frœbel venait de transférer son institut), non pour s'y joindre à ses deux amis, mais pour reprendre son jeune frère et l'emmener avec lui en Silésie. On sait le dénouement : lorsque Langethal eut revu Frœbel, il ne put plus se détacher de lui; et, malgré la parole donnée au comte de Stollberg, il se décida à rester à Keilhau pour se consacrer tout entier à l'œuvre commencée, dont la grandeur lui parut digne d'un tel sacrifice. Il avait alors vingt-six ans.

A Keilhau, Langethal fut chargé de l'enseignement du chant, de l'allemand, de la lecture, de la géométrie (*Formenlehre*). Lorsqu'en 1820 l'institut compléta son programme par l'introduction des études classiques, ce fut lui qui donna les leçons de grec. Il était le seul des trois amis qui possédât un fond solide d'instruction, et à ce titre il était pour Frœbel un collaborateur indispensable. L'indépendance du caractère de Langethal rendit parfois leurs relations un peu difficiles, car Frœbel était une nature despotique et ne souffrait pas la contradiction. « Il était si pénétré de l'importance de ses idées, nous dit Langethal, que non seulement il en exigeait l'exécution littérale, mais qu'il restreignait dans le cercle le plus étroit l'activité de ses amis par sa préoccupation excessive de tout garder dans sa propre main. La moindre velléité d'action spontanée pouvait l'irriter au point qu'il restait des semaines et des mois sans parler à celui qui s'était rendu coupable de ce qu'il regardait comme une offense envers lui. J'ai toujours pensé que notre devoir était de nous attacher aux idées de Frœbel en faisant complètement abstraction de sa personne, et sans nous laisser troubler par aucune parole ou aucune action injuste. J'ajouterai que la conduite de Frœbel envers ses amis était en contradiction directe avec ses principes d'éducation, qui prescrivaient un respect scrupuleux de la personnalité et de l'initiative des élèves. »

Nous avons fait à l'article *Frœbel* l'histoire de l'institut de Keilhau; nous n'y reviendrons pas. Rappelons seulement que Langethal épousa en 1827 la fille adoptive de Mme Frœbel, et que, lorsque vint la période des embarras financiers, ce fut lui surtout qui, par sa fermeté et son sang-froid, conjura le péril.

En 1831 Frœbel abandonna Keilhau pour aller en Suisse essayer de fonder un nouvel établissement, d'abord au château de Wartensee, puis à Willisau. Langethal resta chargé avec Middendorff de la direction de l'institut; mais trois ans plus tard, sur l'appel de Frœbel, il alla le rejoindre à Willisau. En 1835, il le suivit à Burgdorf, où le gouvernement bernois avait mis Frœbel à la tête d'un orphelinat. Lorsque Frœbel quitta définitivement la Suisse en 1836 pour retourner en Allemagne, Langethal demeura seul à Burgdorf comme son successeur pendant cinq ans. En 1841, on lui offrit la direction de l'école supérieure des filles de la ville de Berne : c'était le moment où Frœbel venait de créer son jardin d'enfants à Blankenburg; il eût désiré que son ancien collaborateur revînt auprès de lui pour l'aider dans sa nouvelle entreprise : mais Langethal préféra reprendre sa liberté, et accepta le poste qui lui était offert à Berne. Frœbel et Middendorff regardèrent cet acte d'indépendance de leur ami comme une désertion.

Langethal montra dans ses nouvelles fonctions tous les talents d'un véritable pédagogue, et lorsque, après dix années, l'état de sa santé et le désir de revoir son pays le déterminèrent à quitter Berne, il laissa derrière lui les plus vifs regrets. C'était en 1852, et Frœbel venait de mourir. Langethal se rendit d'abord à Keilhau, où il revit Middendorff, qui n'avait pas cessé, malgré un refroidissement passager, de lui garder son amitié; puis il s'établit à Schleusingen pour y remplir les fonctions de pasteur. Au bout de dix ans (1862), l'affaiblissement de sa vue l'obligea à renoncer à cette nouvelle carrière. Il retourna alors à Keilhau (1863), et y vécut encore seize ans, donnant, malgré son grand âge et sa cécité presque complète, des leçons de latin, d'histoire et de religion aux élèves de l'institut. Il mourut le 21 juillet 1879, à l'âge de près de quatre-vingt-sept ans, un an après Barop (Voir *Frœbel*), qui l'avait précédé dans la tombe le 5 août 1878.

Pendant son séjour à Berne, Langethal avait publié un volume intitulé *L'Homme et son éducation* (*Der Mensch und seine Erziehung*, 1843); il le compléta vingt et un ans plus tard par un second ouvrage intitulé *Le Premier Enseignement scolaire* (*Der erste Schulunterricht*, 1864). Le journal *Kindergarten*, édité par M. Fr. Seidel à Weimar, a publié, en 1882, des fragments autobiographiques laissés par Langethal, auxquels nous avons emprunté la substance de cette notice. Ce même journal a publié ensuite les lettres de Frœbel à Langethal.

Le frère de Henri Langethal, Christian, né en 1806, fut le premier élève qui vint rejoindre à Griesheim les cinq neveux de Frœbel, l'année qui suivit la fondation de l'institut créé par ce dernier. Il est mort en 1878, à Iéna. On a de lui une brochure où il a consigné ses souvenirs d'écolier, sous ce titre : *Keilhau in seinen Anfängen*, Iéna, 1867. [J. Guillaume.]

**LANGUE MATERNELLE.** — **Ecoles primaires élémentaires.** — On peut dire sans exagération de la langue maternelle qu'elle est le fond même de l'enseignement à l'école primaire. Elle domine et pénètre toutes les autres études; elle fournit par son seul objet le moyen pour chaque individu d'affirmer, de développer, de perfectionner sa personnalité. Grâce à la connaissance élémentaire, mais précise, qu'il en emporte en sortant de l'école primaire, l'élève est à même de comprendre et de goûter toutes les belles œuvres de notre patrimoine littéraire; il devient apte à suivre et à noter les progrès de l'esprit humain; il peut, au contact des bons écrivains, former son jugement, affiner son goût, trouver mille moyens d'orner son esprit, d'affermir sa volonté, de rectifier son caractère, d'accroître son sens moral. Par là il devient, même s'il reste dans la sphère la plus humble, un élément de valeur pour la société, une force utile mise par l'école au service du pays.

C'est donc avec raison que la langue maternelle occupe la place la plus importante dans les programmes scolaires. L'instituteur ne se borne plus aujourd'hui à apprendre à ses élèves la lecture, l'écriture et le calcul; il doit s'efforcer de les mettre en état de comprendre ce qu'ils lisent, de connaître avec précision le sens des mots, de suivre dans un texte la liaison des idées et de pouvoir traiter dans une

langue claire et correcte un sujet donné. Examinons les moyens qu'il peut mettre en œuvre pour atteindre ce but.

*Les exercices de langage.* — L'enfant apprend les premiers éléments de sa langue sur les genoux de sa mère, dans le contact journalier avec le milieu familial, dans ses jeux avec les enfants de son âge. Il acquiert ainsi un vocabulaire dont l'étendue, la recherche, la correction sont en rapport avec le milieu où il vit. Très souvent ce vocabulaire enfantin présente des incorrections dont la nature varie : l'enfant aura été accoutumé, par exemple, à désigner les êtres à l'aide d'expressions enfantines, *dada, toutou*; de ses relations avec ses petits camarades, dont le vocabulaire est aussi limité que le sien, il aura gardé l'habitude d'employer des termes vagues qui le dispensent de chercher le mot propre : *chose, machin*; dans les grandes villes son langage naïf s'émaillera de termes empruntés à l'argot; dans les campagnes, c'est le patois ou les expressions locales qui viendront se mêler, ou se substituer, au français, indépendamment de l'accent qui, brochant sur le tout, variera avec la région.

Le premier soin de l'instituteur doit donc être de rectifier les vices de prononciation et d'habituer l'enfant à se servir d'expressions correctes. Il s'aidera surtout, dans cette tâche, des exercices de langage que le programme officiel a sagement prescrits pour la classe enfantine. L'élève sera fréquemment invité à reproduire de vive voix une histoire racontée en classe, à raconter un fait très simple; à nommer les parties d'un ensemble, les personnes, les animaux et les choses représentés sur une gravure; il dira leurs formes, leurs attitudes, l'expression de leurs physionomies, employant ainsi des mots de toute espèce dans des phrases très simples.

*La lecture.* — A ce premier âge, l'étude de la lecture occupe naturellement une place importante; il est bon que, même dans ce premier contact avec la langue écrite, l'enfant se rende compte que les mots expriment des idées. Aussi doit-on arriver le plus tôt possible aux exercices de lecture portant sur des phrases complètes, dont le sens sera expliqué, s'il y a lieu; toutefois il ne faut pas oublier que les explications doivent être brèves, car ici c'est l'apprentissage mécanique de la lecture qui est l'essentiel.

A partir de la classe enfantine, la lecture devrait être envisagée à un double point de vue: lecture courante et lecture expliquée. La lecture courante est à peu près la seule qu'aient connue les écoliers d'autrefois, et, à vrai dire, son importance est très grande : il est de toute nécessité que l'élève sortant de l'école sache lire couramment et correctement, puisque la lecture sera peut-être pour lui l'unique moyen d'acquérir des connaissances. Mais on ne peut bien lire qu'à la condition de comprendre ce qu'on lit : d'où la nécessité des explications. Et alors une question d'ordre pratique se pose : comment arriver à faire lire tous les élèves d'une division nombreuse dans le temps restreint fixé par l'horaire, si l'on doit employer une partie du temps à des explications de mots et d'idées? Nos instituteurs résolvent facilement ce problème en employant pour la lecture courante des ouvrages écrits dans une langue simple et ne renfermant que des idées facilement accessibles aux jeunes esprits. Deux sortes d'ouvrages actuellement en usage dans les classes répondent à ce but. Les uns sont des espèces de romans scolaires : le héros du livre est généralement un enfant, dont les aventures fournissent des sujets de descriptions géographiques, historiques, scientifiques ou littéraires; en général les élèves s'intéressent beaucoup à ce genre de récits, et prennent goût à la lecture courante. D'autres ouvrages, composés sur un plan tout différent, ne leur offrent pas moins d'intérêt, car ils flattent leur curiosité et leur amour du changement : ils se composent d'une série d'historiettes ou de contes moraux, et se proposent surtout pour but l'enseignement moral et civique, la formation du caractère et du cœur.

Ce qui importe, dans l'emploi de ces ouvrages, c'est que le fond soit facilement saisi et nécessite peu d'explications. Ici encore le maître ne doit pas oublier que c'est la lecture qui est l'objet principal de la leçon et que les longues digressions ne seraient pas de mise.

Mais à mesure que l'intelligence se développe, une part de plus en plus importante doit être faite à la *lecture expliquée*. Cette fois il n'est pas nécessaire que le texte soit très étendu : ce sera un beau passage de prose ou de poésie dont on étudiera les mots, les idées, la composition selon l'âge et la force des élèves. Assurément c'est là l'exercice le plus relevé et le plus profitable pour la connaissance de la langue maternelle, car il met en jeu la réflexion, le raisonnement, il permet à l'élève de pénétrer la pensée d'un écrivain, d'apprécier et de critiquer les idées d'autrui et de se faire ainsi une opinion personnelle; mais il exige de la part du maître un travail de préparation très sérieux, car on n'improvise pas facilement une explication française, portât-elle sur un texte en apparence très simple. Toutefois le temps qu'on y consacrera sera d'autant mieux employé que souvent la leçon de lecture expliquée pourra servir de préparation ou de contrôle à d'autres exercices, comme l'étude de l'orthographe, l'analyse, la composition française.

*La grammaire.* — Il ne saurait être question à l'école primaire d'apprendre la grammaire pour elle-même : l'instituteur ne doit la considérer que comme un moyen d'établir l'orthographe exacte des formes ou des mots en accord et de construire les phrases d'une manière correcte.

Comme nous le verrons à l'article *Syntaxe*, des réformes récentes ont débarrassé l'enseignement grammatical d'une foule de subtilités qui ne se maintenaient que par une sorte de tradition; mais il appartiendra encore à l'instituteur d'apporter beaucoup de simplicité et de clarté dans l'enseignement des notions indispensables. Ainsi l'étude des formes est dominée par quelques règles générales qu'il suffit de faire constater sur de nombreux exemples : formation du féminin, du pluriel des noms et des adjectifs; accord des adjectifs avec le nom; conjugaison ramenée à deux types : les verbes en *e*, les verbes en *s*. Il n'est pas jusqu'à l'accord des participes, qui occupait jadis tant de place dans l'enseignement grammatical, que l'on ne puisse réduire à un ou deux préceptes simples. Ainsi dégagée des subtilités que l'obscurcissaient, solidement appuyée sur quelques principes directeurs faciles à saisir, l'étude de la grammaire devient moins aride, plus concrète, plus vivante; elle laisse dans l'esprit des traces plus profondes et produit des résultats plus durables.

*L'orthographe et l'analyse.* — Parmi ces résultats on doit placer au premier rang une connaissance précise et rationnelle de l'orthographe et de l'analyse.

L'orthographe était autrefois, disons même est encore la pierre de touche des bonnes études primaires. L'instituteur y consacrait tous ses soins, et la dictée était considérée comme le plus important des exercices de langue maternelle : il revenait à tout instant dans l'horaire, et nous avons dit à l'article *Dictée* les défauts qu'on a pu lui reprocher. Sans doute l'acquisition d'une orthographe correcte est désirable, mais que de temps, souvent, perdu à étudier des bizarreries de formes sans intérêt! Reconnaissons cependant que l'abus des dictées n'est pas imputable à l'instituteur seul; beaucoup d'examens, à commencer par le certificat d'études primaires, comportent comme épreuve principale une dictée; c'est de là que vient le mal. Toutefois il n'est pas aussi grave qu'autrefois, car depuis quelques années il est de règle d'ajouter aux épreuves d'orthographe des questions sur le sens des mots et des expressions; modification heureuse, car elle permet de juger plus équitablement la valeur intellectuelle d'un élève, elle attire aussi l'attention du maître sur l'importance de la lecture expliquée, puisque les réponses de l'élève aux questions posées ne sont en somme que l'écho des explications dont il aura pris l'habitude à propos de la lecture commentée des textes.

Si la dictée a pu susciter de nombreuses critiques relativement à nos habitudes scolaires, nous devons

avouer que l'*analyse* ne lui cède en rien sur ce point. Que de récriminations n'a-t-on point entendues sur ces analyses grammaticales, interminables et fastidieuses au plus haut degré, sur ces analyses logiques dont la nomenclature bizarre et changeante semblait un langage mystérieux, variable non seulement d'une école à l'autre, mais d'une classe à la classe voisine. Ici encore, que d'heures perdues à rechercher si le sujet est simple ou multiple, complexe ou incomplexe! Nous avons exposé à l'article *Grammaire* les simplifications qui pourraient donner à l'analyse son véritable caractère; nous pourrons donc nous contenter maintenant de résumer brièvement le rôle qui lui revient dans nos exercices de français. Assurément il est nécessaire de faire de l'analyse, d'une part pour reconnaître la *forme* des mots et pour les écrire correctement; d'autre part pour reconnaître le *sens* des termes ou des propositions et les fonctions qui leur sont dévolues dans une phrase donnée. Les exercices d'analyse doivent donc avoir toujours en vue soit l'accord des mots entre eux, soit l'intelligence du texte. Tout exercice qui ne concourt pas à l'un de ces buts est formel, vide et inutile.

*Le vocabulaire.* — A côté de l'étude des règles grammaticales vient se placer l'étude du vocabulaire. Au moyen d'un petit nombre de règles simples, sans prétention à la science étymologique, on peut montrer les rapports de sens qui unissent les mots d'une même famille et faire connaître les procédés de dérivation ou de composition que le français emploie pour former des mots nouveaux. Nous en parlons avec plus de détails à l'article *Lexicologie*; mais nous pouvons indiquer ici quelle place occupent ces exercices dans l'apprentissage de la langue maternelle. Leur importance est très grande : le seul fait d'apprendre à un enfant la signification d'un radical comme *spect*, *struct*, d'un préfixe comme *dé* ou *ex*, d'un suffixe comme *aison* ou *age*, ouvre à son esprit la signification précise d'une foule de mots et lui fait retirer de la lecture plus d'effet utile, car beaucoup de mots dont le sens serait demeuré vague ou obscur lui apparaissent immédiatement avec leur véritable valeur.

L'étude du vocabulaire peut se faire de deux manières : soit d'une façon occasionnelle, au cours d'une lecture expliquée, soit d'une façon méthodique, dans des exercices spéciaux; mais toujours il est bon d'obliger l'élève à montrer qu'il a saisi le rapport de sens du mot simple aux mots dérivés ou composés : c'est la condition nécessaire pour que l'exercice soit fructueux. De même, quand l'exercice de vocabulaire porte sur les synonymes, le maître devra choisir des exemples montrant avec netteté en quoi les synonymes sont voisins par le sens et aussi en quoi ils diffèrent. L'élève pourra ainsi acquérir de précieuses notions sur la propriété des termes, condition indispensable de la précision du style.

*Exercices synthétiques.* — Toutes les notions de langue dont nous venons de parler reposent en grande partie sur des faits d'analyse : analyse de la forme, de la fonction et du sens des mots ou des propositions. Ce n'est donc qu'un côté de la question, car il ne suffit pas de savoir analyser sa langue : si on l'étudie, c'est avant tout pour s'en servir. Il nous reste donc à nous occuper des exercices de synthèse, qui mettent en œuvre les éléments de langage que l'analyse a permis de dégager.

Les exercices synthétiques ont leur place marquée à tous les degrés de l'enseignement. Ils pourront être oraux ou écrits, selon les besoins, et porteront d'abord sur des choses très simples. Supposons connues les notions de nom, de sujet, de complément, il sera intéressant de faire trouver des noms répondant à des conditions données, le sujet qui convient à tel ou tel verbe, quel complément on peut ajouter à un verbe pour exprimer l'objet, le temps, le lieu. Plus tard, l'élève devra trouver des propositions de natures différentes, remplissant des conditions déterminées; il s'exercera à remplacer un terme par un équivalent, par exemple un adjectif par une proposition relative, un nom complément par une proposition conjonctionnelle. Aux élèves plus âgés, on proposera des exercices plus compliqués : permutations entre les propositions, vers à mettre en prose, etc.

*La composition française.* — Ces premiers exercices servent pour ainsi dire d'adjuvant à la composition française proprement dite, qui est le couronnement des études synthétiques de langue maternelle, de même que la lecture expliquée est le couronnement des études analytiques. Toutefois, nous n'entendons point dire par là qu'on ne doive y exercer que les élèves des classes supérieures. C'est une erreur pédagogique qui a pu avoir cours autrefois, mais qui ne se rencontre plus dans nos écoles publiques. L'art de la composition peut trouver à s'exercer chez les plus jeunes élèves : ce n'est qu'une question de méthode et de degré. Dès qu'on a mis l'enfant en mesure de raconter avec précision et correction, ne fût-ce qu'en une phrase, un fait qui s'est passé sous ses yeux, on a fait un exercice méritoire de composition française. Il suit de là que la forme des exercices sera variable selon la force des élèves; mais avant tout il sera bon de veiller à ce que ces exercices soient méthodiquement gradués, sous peine d'aboutir à des échecs certains. — Voir *Composition et style*.

En ce qui concerne la forme, les exercices pourront être oraux ou écrits. Les exercices de langage du cours enfantin et du cours élémentaire sont déjà des exercices de composition française orale. On peut y joindre les exercices d'élocution ou d'invention imaginés à propos d'une lecture, d'un fait de la vie scolaire, de l'observation d'une gravure ou d'un objet. Ces exercices oraux sont de la plus haute importance, car ils apprennent aux enfants à observer avec méthode et précision, à passer de l'ensemble aux détails ou des détails à l'ensemble suivant une marche bien réglée, à désigner par le mot propre chaque chose, chaque qualité, chaque attitude, chaque action. Ils ont en outre l'immense avantage de permettre la correction immédiate des fautes et de faire collaborer toute la classe à la composition entreprise. On conçoit facilement combien il est nécessaire que ces exercices soient bien préparés : le maître doit s'être tracé pour chacun d'eux un plan bien clair auquel il ramènera en fin de compte tout l'exercice oral. Ce plan sera précisément celui que devrait se proposer l'élève s'il avait à traiter le sujet par écrit.

Ainsi l'usage des exercices oraux habitue l'élève à établir le plan d'une composition française, et cela de deux façons, soit que, partant d'une idée d'ensemble, il cherche les principales divisions du sujet et groupe autour de chaque division les détails qui s'y rapportent, soit au contraire que, d'une foule de détails ou d'observations de valeur diverse, il dégage les plus importantes, les ordonne convenablement et termine par une appréciation d'ensemble.

Si les exercices oraux peuvent servir de préparation aux exercices écrits, il apparaît cependant qu'ils comportent toujours une part de collaboration dont l'importance échappe dans une certaine mesure à l'instituteur. Aussi est-il de toute nécessité de leur associer de bonne heure les exercices écrits. Il va sans dire que le choix des sujets doit être fait avec plus de méthode et de prudence encore que pour les exercices oraux, car c'est souvent faute d'avoir apporté dans ce choix tout le soin désirable que la composition française semble donner de médiocres résultats. A ce point de vue, de grands progrès ont été réalisés dans nos procédés d'enseignement, et au décousu des exercices d'autrefois nous voyons se substituer, d'une façon de plus en plus générale, une gradation vraiment rationnelle des sujets.

Dans les séries d'exercices écrits, la méthode doit reposer sur ce principe : observer avec soin, exprimer avec correction le résultat de l'observation. On partira naturellement de l'observation d'un objet ou d'un fait simple, pouvant s'exprimer à l'aide d'une seule proposition, et l'on compliquera peu à peu les difficultés. Voici quelques termes d'une gradation de ce genre :

Expression d'un fait simple : forme, couleur, action;

Description d'un objet simple : une plume, un encrier;

Description d'un objet plus compliqué : un couteau, une montre, une lampe;

Description d'un arbre, d'une fleur, d'un fruit. Faire exprimer ce que perçoit chaque sens : vue, odorat, goût, toucher, ouïe ;

Description d'un être vivant au repos, en mouvement ;

Portrait physique, portrait moral : le jardinier, l'écolier soigneux ;

Exprimer des actions : isolées, concourant à un but, comportant une appréciation morale, etc.;

Narrations : d'après images, d'après observation directe ;

Narrations d'après des récits, en modifiant les données ;

Lettres sur des événements simples, sur des sujets particuliers, etc.

Dans ces sujets, la part laissée à l'imagination, restreinte d'abord, augmente peu à peu. L'élève, habitué à observer, à noter des détails de forme, de couleur, d'expressions, à décomposer une action complexe, à percevoir par ses sens et à trouver le terme qui exprime avec vérité ou avec originalité ce qu'il a perçu, devient apte à traiter des sujets plus relevés; il sait maintenant manier sa langue et peut lui faire traduire avec fidélité ses réflexions ou ses sentiments.

Ainsi, par le jeu concerté de ces exercices de français, se trouve réalisé le but de l'enseignement de la langue maternelle. Désormais l'élève peut quitter l'école : il sera apte à comprendre et à goûter ce qu'il lira, apte également à exprimer avec correction, sinon avec talent, ce qu'il aura vu ou senti. Le formalisme d'autrefois a fait place à un enseignement vivant, vraiment humain, qui, développant les plus nobles facultés de l'esprit, améliore la valeur intellectuelle et morale de l'homme.

**Ecoles primaires supérieures.** — Les nouveaux programmes (1909) pour les écoles primaires supérieures de garçons et de filles consacrent cinq heures par semaine à l'enseignement de la langue maternelle. Sur ces cinq heures, trois sont employées à la lecture et à la récitation, une à la grammaire et aux exercices qui s'y rapportent, une à la composition française.

S'adressant à des élèves plus âgés, et choisis parmi les meilleurs, l'enseignement de la langue à l'école supérieure ne saurait avoir le même caractère qu'à l'école élémentaire. Cependant, si l'on compare les instructions qui accompagnent les programmes aux vues que nous avons exposées ci-dessus pour l'enseignement élémentaire, on constate qu'il n'y a entre elles qu'une différence de degré, non de méthode. Les programmes de l'école primaire supérieure sont comme une condensation des principes qui doivent, à notre avis, dominer l'enseignement du français dans les écoles élémentaires. Nous en trouvons la preuve dans la répartition même des cinq heures d'enseignement : l'exercice qui a la part la plus grande dans l'horaire est la *lecture*. La lecture comprend des exercices de deux sortes :

1° *Explications de textes*, portant sur des morceaux choisis, sur des textes courts. Le professeur est invité à insister sur le détail; il doit habituer l'élève à comprendre ce qu'il lit et former sa diction : « On s'attachera à dégager d'un développement l'idée essentielle; à reconnaître le sens précis des mots et à en apprécier la propriété; à sentir dans la mesure du possible le caractère et la beauté du morceau. On ne négligera pas de replacer en quelques mots le fragment étudié dans le cadre auquel il est emprunté, ni, quand il y a lieu, de donner des renseignements sommaires sur la vie et l'œuvre de l'auteur. »

2° *Lectures plus longues*, faites partie en classe, partie à l'étude ou dans la famille. Ces lectures tantôt littéraires, tantôt portant sur la morale, l'histoire, la géographie ou les sciences, sont destinées à éveiller la curiosité des élèves, à leur donner le goût de la lecture. Le professeur peut, par un commentaire discret, signaler les passages sur lesquels doit se porter l'attention des élèves, ou encore, à l'aide de questions, se rendre compte de l'impression produite par la lecture et du profit que l'élève en aura retiré.

L'*enseignement grammatical*, limité à une heure par semaine, n'est, au point de vue grammatical, qu'une vérification des connaissances acquises à l'école élémentaire, une sorte de revision, éclairée de quelques notions de grammaire historique. Les exercices lexicologiques y auront une place importante. Quant aux exercices d'analyse, ils devront surtout avoir en vue de faire distinguer avec précision les éléments de la pensée.

Dans les exercices de *composition française*, qui prendront en deuxième et en troisième année un caractère spécial en rapport avec la section adoptée par l'élève, le professeur devra surtout, disent les instructions, voir un moyen d'aider la pensée des élèves à se former; il pourra ainsi connaître leur activité mentale et contrôler leur justesse d'esprit. Dans ce but, on recommande de proportionner les sujets aux facultés des élèves, de les graduer méthodiquement et de les rattacher à des lectures.

Ces exercices pourront d'abord porter sur des sujets généraux : descriptions, récits, lettres, comptes-rendus de lecture; mais, en deuxième et en troisième année, leur importance grandira en même temps que diminuera celle des exercices spéciaux d'orthographe. Les sujets seront alors d'un ordre plus relevé ou plus difficile; on pourra demander à l'élève le compte-rendu d'un voyage, d'une excursion, d'une visite d'usine. « On s'efforcera de mettre en action ses facultés d'observation, d'imagination, de sensibilité. On lui enseignera à ne pas se contenter d'expressions vagues, de formules toutes faites, mais de chercher le mot et la phrase qui rendent le plus exactement sa pensée, de dégager en un mot le plus possible sa personnalité. »

En somme, au moment où l'esprit de l'adolescent se forme et où sa raison s'affermit, les programmes prennent pour base de l'enseignement du français les deux exercices éducatifs par excellence : la lecture expliquée et commentée, la composition française. On peut donc en attendre d'excellents résultats pour la culture générale des élèves de nos écoles primaires supérieures; mais il ne faut pas se dissimuler que, dans ce cas, le succès dépendra surtout de la culture intellectuelle des professeurs · tant vaudra le maître tant vaudra l'élève.

**Ecoles normales primaires.** — Les programmes des écoles normales primaires ont été remaniés en 1905. Les élèves qui entrent à l'école normale étant munis du brevet élémentaire, on a estimé que deux années d'études devraient suffire à la préparation du brevet supérieur, et que la troisième année pourrait être avantageusement consacrée à la préparation professionnelle des élèves-maîtres, ainsi qu'à des études personnelles capables de développer la culture intellectuelle des futurs instituteurs et institutrices et de leur donner le goût des recherches originales.

De ce chef, les programmes de langue française ont été modifiés de façon à répondre au but nouveau qu'on se proposait. Le nombre d'heures total a été conservé, mais la répartition en a été faite suivant d'autres vues. Voici la comparaison de la répartition des heures de français dans l'ancien programme et le nouveau :

| | ANCIEN PROGRAMME | |
|---|---|---|
| | 1re année. | 2e année. |
| Lecture expliquée | 2 h. | 1 h. |
| Grammaire | 3 h. | 1 h. |
| Composition française | | 2 h. |
| | 5 h. | 4 h. |

| | NOUVEAU PROGRAMME | |
|---|---|---|
| | 1re année. | 2e année. |
| Lecture expliquée | 3 h. | 3 h. |
| Grammaire | 1 h. | » |
| Composition française | 1 h. | 1 h. |
| | 5 h. | 4 h. |

On voit par ces chiffres que le temps total consacré à la lecture expliquée est augmenté de trois heures, qui sont prises à la composition française (une heure en deuxième année) et à la grammaire (deux heures, dont une dans chaque année). La tendance que nous avons signalée à propos des écoles primaires supérieures se marque donc ici avec plus de force encore : diminuer l'importance des exercices formels et du verbalisme, augmenter l'importance des exercices qui font appel à la réflexion, au jugement. Parmi ceux-ci, les programmes de 1905 placent au premier rang la lecture expliquée.

Ces programmes étant déjà en vigueur depuis quelques années, il peut être intéressant de les comparer aux anciens programmes et de noter les avantages que présente la réforme, ainsi que les points sur lesquels il semble que certaines améliorations puissent encore être réalisées. Nous empruntons les considérations qui suivent à une étude publiée sur ce sujet dans le *Volume* (1907) par un professeur d'école normale, dont la compétence en cette matière nous a paru particulièrement autorisée.

Première et deuxième années. — *Lecture expliquée.* — Une liste d'auteurs à étudier a été fixée. Autrefois on se contentait presque toujours de faire expliquer en première année des pages empruntées à des recueils de morceaux choisis. On n'abordait guère qu'en deuxième année l'étude des auteurs imposés pour le brevet supérieur. Or il y a grand avantage à lire dès le début des œuvres complètes : les morceaux choisis ont l'inconvénient de laisser dans l'esprit de l'élève des notions fragmentaires et souvent fausses; en outre on ne comprend jamais à fond un texte isolé, car son véritable sens est éclairé par ce qui précède et par ce qui suit. Le nouveau programme, en imposant l'étude d'une tragédie, d'un sermon, d'un chapitre de La Bruyère, remédie à cet inconvénient. Sans doute, on n'expliquera pas en classe toute la tragédie, ni même tout le sermon, mais les élèves les auront lus, et ils seront ainsi mieux préparés à comprendre le morceau qu'on aura choisi pour une étude détaillée.

Une autre conséquence qui se dégage des instructions accompagnant les programmes de 1905, c'est que les textes ne seront plus considérés comme des matières à analyses grammaticales ou logiques. Il faudra avant tout mettre les idées en relief et, pour cela, expliquer le sens des mots et montrer leur valeur expressive.

Le commentaire des textes aura pour objet de donner aux élèves quelques notions d'histoire littéraire, et cela dès le deuxième semestre de la première année. Le cours d'histoire littéraire, qui était si malencontreusement relégué dans la troisième année, se fera petit à petit, au cours de la première et de la deuxième année, et pour ainsi dire sans qu'on s'en aperçoive. En outre, il sera fait de la seule manière raisonnable, c'est-à-dire à propos des œuvres qu'on étudie, et au moment même où on les étudie. Enfin on ne s'attachera plus, autant que par le passé, à conter des anecdotes plus ou moins authentiques sur la vie des écrivains, sur les représentations de leurs œuvres; on négligera la critique dogmatique ou purement esthétique, à la façon de Nisard, pour suivre, au contraire, la méthode de Sainte-Beuve, de Villemain, de Taine ou de Brunetière : on s'efforcera d'expliquer dans quelle mesure l'œuvre a été influencée par le milieu social et, d'autre part, quelle a été la répercussion de l'œuvre sur l'esprit du siècle. En un mot, on n'étudiera pas seulement l'œuvre en elle-même et pour sa beauté propre, mais aussi pour sa valeur documentaire et pour la lumière qu'elle projette sur la civilisation d'une époque.

*Lectures personnelles.* — Les nouvelles instructions contiennent trois recommandations relatives aux lectures personnelles :

1° Au début de l'année, le maître fera comprendre aux élèves l'utilité de la lecture pour la formation de l'esprit;

2° Il donnera une liste des livres qui sont à la portée des élèves;

3° Le maître « prendra à part chaque élève et causera avec lui de l'ouvrage qu'il lit, lui faisant dire ses souvenirs, ses réflexions. Le livre en main, il tâchera de lui faire comprendre telle partie dont l'élève n'a pas vu le sens et la portée; il rapprochera les idées de l'auteur de la réalité, il essaiera d'exciter l'intérêt, d'éveiller l'imagination... C'est, comme on le voit, une sorte d'initiation, qui doit s'exercer avec suite, mais avec discrétion. »

Les deux premières recommandations sont faciles à suivre; la troisième, qui est excellente, sera bien difficile à mettre en pratique, faute de temps, dans les écoles qui ont un contingent nombreux. Il nous semble que, dans celles des écoles normales où la difficulté est vraiment insurmontable, on pourrait continuer à demander aux élèves des comptes-rendus écrits et procéder ainsi : on donnerait aux élèves une méthode pour faire leurs résumés; on leur demanderait, par exemple, de toujours noter l'impression que leur a produite un livre, d'en résumer les faits ou les idées, d'en dégager la conclusion et d'étudier l'art de l'auteur; — de temps en temps on ferait faire, en classe de lecture expliquée ou de composition française, un compte-rendu oral par un élève; — de temps en temps aussi on s'entretiendrait individuellement avec quelques-uns d'entre eux; enfin on se contenterait d'annoter les résumés de ceux dont on n'aurait pu contrôler le travail par l'un des moyens indiqués ci-dessus.

*Grammaire.* — Il n'y a plus qu'une heure réservée à la grammaire, au lieu de trois heures qui se décomposaient ainsi : deux en première année et une en deuxième année.

Si l'enseignement du français à l'école normale a consisté trop longtemps dans l'enseignement presque exclusif de la grammaire, il ne faut pas pousser trop loin la réaction contre les anciens errements : on bannira la casuistique grammaticale, mais on continuera à faire apprendre les règles du langage et de l'orthographe. On les enseignera d'une façon suivie en première année seulement; en deuxième année, on se contentera de rappeler ces règles à propos des textes que l'on étudiera.

Comme certaines règles de la grammaire sont fondées sur la raison et les autres sur l'usage, on justifiera les premières par le raisonnement et on éclairera les autres par l'histoire de la langue; mais il faudra bien se garder de vouloir tout expliquer. « L'étude de la grammaire consistera surtout en un choix d'observations sur la langue, sur l'accord et l'arrangement des mots conformément à son génie et aux lois de l'usage. » Il n'y aura plus de cours dicté de grammaire historique; on ne s'engagera pas dans l'érudition, où l'on risquerait fort de s'enliser; on se contentera d'expliquer comment s'entretient et s'enrichit le vocabulaire d'une langue (composition et dérivation, néologismes, doublets, synonymes, idiotismes, etc.).

En réduisant le temps consacré à la grammaire, les auteurs du programme n'ont pas voulu sacrifier cet enseignement, ils se sont inspirés de cette vérité qu'on n'apprend pas seulement sa grammaire par des exposés théoriques, mais encore et surtout par la lecture, par la récitation, par les exercices de langage, par la composition française, et, pour nos élèves-maîtres, par des exposés oraux. Ils ont voulu convaincre les maîtres et les élèves que l'enseignement de la langue n'était pas uniquement l'enseignement de l'orthographe, et qu'il était plus nécessaire de connaître le sens des mots, les lois de la construction, la vie du langage, que les formes orthographiques.

Une conséquence de la façon nouvelle de concevoir l'enseignement grammatical, c'est la disparition de la dictée. On pourrait trouver de bons arguments pour la défendre, mais il est certain qu'on en avait abusé; que le plus souvent elle était faite d'une façon machinale et, partant, sans efficacité.

On pourra s'étonner que les analyses grammaticale et logique n'aient pas partagé le même sort. Ce sont de bons exercices qui, eux aussi, se font presque toujours d'une façon machinale et deviennent un simple étiquetage de mots et de phrases. Du moins, en les maintenant, les auteurs du programme ont pris bien

soin de mettre les professeurs en garde contre les abus qu'ils pourraient entraîner : ils ne seront pas trop fréquents et se feront surtout de vive voix. Ainsi les maîtres pourront s'assurer que les élèves comprennent bien les termes qu'ils emploient et ne se livrent pas à un travail qui, par routine, devient pour eux une sorte de jeu de patience.

De l'ensemble des recommandations relatives à la grammaire, il résulte que cet enseignement perdra son caractère exclusivement formel; il deviendra plus rationnel et plus éducatif, et, pour reprendre la phrase même des instructions, il habituera à réfléchir, à composer, à juger, et contribuera ainsi à la culture intellectuelle des élèves-maîtres.

*Composition française.* — Cet enseignement, auquel le nouveau programme accorde une heure pour chaque année, a pour objet de développer chez les élèves le jugement, l'attention, le goût, l'imagination; — il peut concourir à l'éducation morale; — enfin le futur instituteur doit s'habituer à écrire d'une manière agréable, d'un style pur, avec grâce ou avec force, afin d'apprendre plus tard à ses élèves à s'exprimer dans un langage simple et correct.

Pour que la composition française développe ces qualités, il faudra, disent les instructions, demander aux élèves de penser par eux-mêmes et d'exprimer sincèrement leurs idées ou leurs sentiments. Le meilleur moyen de les y provoquer sera de ne leur donner que des sujets simples, nettement formulés et que l'on aura trouvés soi-même, ou sur lesquels on aura réfléchi. Ces sujets seront des descriptions, des portraits, des récits de choses vues sous forme de narrations ou de lettres; des explications de gravures; de petits problèmes de conscience; des discussions de proverbes. On fera également traiter quelques sujets littéraires, mais en graduant les difficultés.

Bien que les auteurs du programme aient réduit d'une heure le temps consacré à la composition française, ils n'ont pas voulu diminuer l'importance de cet exercice; et ils ne pouvaient pas en avoir la pensée, puisque tout l'enseignement du français tend à mettre les élèves en état d'exprimer des idées clairement et correctement, soit par la parole, soit par la plume. Mais ils ont estimé que deux heures de lecture expliquée, ajoutées en deuxième année, seraient plus efficaces pour préparer à bien écrire qu'une heure spécialement réservée à la composition française et employée à des considérations théoriques sur l'art d'écrire. Aussi les cours dictés de rhétorique sont proscrits, ce dont tout le monde se félicite.

La nécessité de préparer les élèves au brevet supérieur en deux ans amènera les professeurs à faire traiter plus tôt qu'autrefois des sujets littéraires ou de petites dissertations morales : on n'en proposait guère aux élèves qu'au cours de la deuxième année; désormais il faudra le faire dès la première année. Il n'y a aucun inconvénient à cela, bien au contraire : il est des sujets littéraires fort simples qui obligent les élèves à réfléchir; quant aux dissertations morales (et les discussions de proverbes recommandées par le programme ne sont pas autre chose que de petites dissertations), elles auront pour effet de les habituer à conduire un raisonnement.

Sans doute, on conseille de faire faire encore des descriptions, des récits, des portraits; mais il est certain que ces exercices devront battre en retraite devant des sujets plus sérieux. Descriptions, récits et portraits ont leurs avantages, surtout au début, alors qu'il s'agit avant tout d'amener l'élève à faire des phrases claires et correctes; mais il y aurait, croyons-nous, de sérieux inconvénients à prolonger ces exercices. La description, pour être réussie, exige des qualités d'artiste et de poète; le récit est déjà plus intéressant, car, si l'élève raconte un fait dont il a été l'acteur ou le témoin, il est obligé d'exprimer des sentiments, il est amené à réfléchir sur lui-même et sur les autres, ce qui est plus profitable que de démêler des sensations. Beaucoup plus profitables encore seront les dissertations littéraires et morales, car les élèves seront amenés à réfléchir et à comparer; ils devront classer et exprimer non plus des faits, mais des idées.

En somme, en se conformant aux instructions relatives à la composition française, on pourra habituer les élèves à la sincérité, à la simplicité, à la clarté. En outre, l'application du programme permettra de développer chez eux, plus que par le passé, l'habitude de raisonner rigoureusement.

Troisième année. — En troisième année, le programme est tout nouveau. Les élèves, libérés du souci de préparer un examen, consacreront tout leur temps à la préparation professionnelle et à une certaine culture générale libre et désintéressée. La culture générale aura pour objet de leur donner le désir et le moyen de travailler intellectuellement lorsqu'ils auront quitté l'école normale, et de leur faire prendre le goût et l'habitude des recherches personnelles.

Les deux exercices qui doivent concourir à ce but sont la lecture expliquée (deux heures) et la composition française (une heure).

*Lecture expliquée.* — Les classes de lecture n'auront plus le même caractère qu'en première et en deuxième année; les élèves y auront la parole presque tout le temps : « le professeur doit de moins en moins exposer et même interroger; c'est l'élève qui doit parler d'une manière continue ».

Les élèves pourront choisir les textes de leurs explications dans trois séries de sujets : les uns sont relatifs à la littérature moderne et contemporaine; les autres, à la littérature ancienne et étrangère; les derniers sont ceux qui seraient susceptibles d'être lus dans les « Lectures populaires ».

Les premiers sont vraiment intéressants parce qu'ils permettent d'étudier l'évolution des principaux genres littéraires en France. Nous sommes certain que les élèves y prendront goût et en tireront grand profit : en préparant le petit exposé, — qui doit précéder nécessairement leur lecture et dont la lecture ne sera que la confirmation, — ils peuvent être amenés à faire des recherches intéressantes, découvrir des rapprochements ingénieux et trouver des idées neuves.

Les seconds sujets n'auront probablement pas le même succès, et nous doutons fort qu'ils attirent les élèves. Les *Épisodes des Géorgiques*, l'*Alceste* d'Euripide, les fragments des *Guêpes* pourront-ils leur procurer des émotions littéraires bien profondes? Leur fourniront-ils même des clartés bien vives sur la civilisation antique? La poésie s'évapore dans les traductions, et il est à craindre que les chants de l'*Iliade* et de l'*Odyssée*, même présentés par M. Bouchor, ne leur paraissent fastidieux. Reconnaissons toutefois que l'avantage des lectures de ce genre sera de leur faire connaître les légendes de la Grèce et de Rome, qui ont si souvent inspiré les écrivains francais; mais il n'en reste pas moins vrai que ces textes anciens, qui ont perdu leur beauté littéraire en passant dans une traduction et qui transporteront nos élèves dans un monde qui leur est presque étranger, n'exerceront pas un grand attrait sur leur esprit.

Au contraire, il faut approuver sans réserve l'idée de faire chercher aux élèves, pendant qu'ils sont à l'école, des textes qu'ils pourront lire plus tard dans les « Lectures populaires ». Trop souvent on se contente d'y lire du Labiche ou des histoires puériles, alors qu'il est tant de contes, de nouvelles, d'extraits de romans ou de voyages qui pourraient émouvoir et instruire un auditoire même ignorant.

Ces lectures compléteront celles de la première série et fourniront comme elles l'occasion de faire faire aux élèves de petits travaux personnels, puisque chaque lecture devra être accompagnée d'un exposé. Ces exposés pourraient être choisis par l'élève de telle sorte qu'ils concourent tous à la préparation d'un sujet unique, d'une sorte de *mémoire*, qu'il composerait à loisir pendant le cours de sa troisième année et dont on pourrait lui tenir compte à son examen de fin d'études normales.

L'intervention du maître serait dans ce cas particulièrement utile : sans entraver l'initiative de l'élève, il lui indiquerait les exposés et les lectures expliquées dont il pourrait tirer parti pour la préparation de son travail écrit, il lui montrerait comment on établit une bibliographie, comment on prend des notes, à

quelles conditions un exposé est clair et porte sur l'auditoire. En un mot, il tâchera de lui éviter les tâtonnements, les pertes de temps, les maladresses, mais ensuite il le livrera à lui-même pour les recherches et la composition du sujet. Pour parler pendant vingt minutes, l'élève sera obligé de travailler pendant plusieurs semaines, et il est certain qu'un pareil effort lui sera des plus profitables.

*Composition française.* — En troisième année, les travaux écrits de français sont de deux sortes :

1° Chaque élève devra faire, par quinzaine, une composition française du genre de celles qui se faisaient précédemment, mais pour laquelle on lui laissera le choix entre trois sujets ;

2° Il devra faire des travaux personnels de plus longue haleine sur des questions qui l'intéressent particulièrement.

Ce sont ces travaux personnels, dont le programme parle d'une façon un peu vague et qu'il semble considérer comme des compositions françaises un peu plus étendues, que nous voudrions voir transformer en un *mémoire* unique, où viendraient se concentrer tous les efforts de l'élève pendant sa troisième année.

Le maître devrait naturellement guider les élèves dans le choix de leur sujet de mémoire. Si on leur laissait une entière liberté, il est certain qu'ils s'engageraient, comme font les débutants, dans des questions trop vastes, dont ils ne verraient ni l'ampleur, ni les difficultés. On leur proposerait de petits problèmes d'histoire littéraire ; on leur demanderait de comparer la manière de deux ou de plusieurs écrivains qui ont traité des genres analogues ; de tracer l'évolution des idées d'un auteur ; d'élucider quelques points de sa biographie à l'aide des correspondances ou des mémoires contemporains ; on pourrait même leur demander d'étudier le vocabulaire d'un écrivain qui a su se créer une langue originale. En un mot, il faudra que les sujets soient assez restreints pour qu'ils puissent être approfondis, qu'ils exigent des recherches précises et des comparaisons qui développeront le jugement.

Voici quelques-uns des sujets qui semblent susceptibles d'être traités sous cette forme : nous ne les jugeons pas tous également intéressants, tous n'offrent pas non plus l'ensemble des conditions souhaitables, mais tous offrent quelque intérêt et nous paraissent à la portée des meilleurs élèves :

Biographie critique de Boileau (d'après ses œuvres et d'après sa correspondance) ;

Biographie critique de J.-J. Rousseau (d'après ses œuvres et d'après sa correspondance).

Les voyages de Pierre Loti (comparer avec les autres voyageurs littéraires) ;

Les voyages de Th. Gautier (comparer avec les autres voyageurs littéraires) ;

Comparer *Cinq-Mars* d'Alfred de Vigny et la *Chronique du règne de Charles IX* de Mérimée ;

Comparer les fables de La Fontaine et celles de Florian ;

Comparer les *Lettres persanes* de Montesquieu et les *Lettres philosophiques* de Voltaire ;

Voltaire, apôtre de la tolérance ;

Victor Hugo, apôtre de la bonté ;

P.-L. Courier : sa vie, sa correspondance, ses pamphlets, son style.

*Préparation professionnelle.* (Grammaire et lecture, une heure par semaine). — Dans la première demi-heure, les élèves doivent faire l'adaptation pédagogique d'une question de grammaire, tantôt aux élèves du cours élémentaire, tantôt à ceux des cours moyen et supérieur. Pour être conventionnel, l'exercice n'en est pas moins excellent.

Dans la deuxième demi-heure, les élèves-maîtres doivent faire des lectures expliquées semblables à celles qu'ils auront à faire plus tard à l'école primaire : ce sera un exercice d'adaptation du même genre que le précédent. Les élèves ont fait de nombreuses lectures expliquées en première et en deuxième année ; on leur a enseigné une méthode : maintenant, on leur demande simplement de l'adapter aux différents cours de l'école primaire ; ils s'habitueront ainsi à se mettre à la portée de leur jeune auditoire.

En somme, le nouveau programme aura des effets heureux, du moins en ce qui concerne le français, que nous examinons seul ici. Il permettra de mieux préparer les futurs instituteurs à leur tâche professionnelle, et les mettra en mesure de réussir sans trop de tâtonnements dans les œuvres post-scolaires : lectures, conférences.

Les élèves-maîtres, qui auront travaillé presque librement, auront éprouvé tout le plaisir que procure le travail personnel, lorsqu'il est fait avec intelligence. Ils acquerront le goût et l'habitude de faire des recherches, et ceux qui conserveront ce goût et cette habitude formeront l'élite des instituteurs. Enfin, et ce serait une des conséquences les plus heureuses de la réforme, ils seront peut-être armés d'un peu d'esprit critique. [Léon Flot.]

**Programmes.** — Écoles maternelles. — *Section des petits enfants* (de deux à cinq ans). — Exercices de prononciation. — Exercices en vue d'augmenter le vocabulaire de l'enfant ; petits exercices de mémoire (chants, fables, récits) ; questions.

*Section des enfants de cinq à six ans.* — Exercices combinés de langage, de lecture préparant à l'orthographe.

1° Exercices oraux : Questions très familières ayant pour objet d'apprendre aux enfants à s'exprimer nettement ; corriger les défauts de prononciation ou d'accent local.

2° Exercices de mémoire : Récitation de très courtes poésies.

3° Exercices écrits : Premières dictées d'un mot, puis de deux ou trois, puis de très petites phrases.

4° Lectures très brèves faites par la maîtresse, écoutées et racontées par les enfants.

Écoles primaires élémentaires. — *Section enfantine* (de cinq à sept ans). — (Même programme que celui qui figure au programme de la section des enfants de cinq à six ans dans les écoles maternelles.)

*Cours élémentaire.* — Notions premières, données oralement, sur le nom (le nombre, le genre), l'adjectif, le pronom, le verbe (premiers éléments de la conjugaison). — Idée de la formation du pluriel et du féminin ; de l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Idée de la proposition simple.

1° Exercices oraux. — Questions et explications notamment au cours de la leçon de lecture, ou de la correction des devoirs. Interrogations sur le sens, l'emploi, l'orthographe des mots du texte lu. Epellation des mots difficiles. — Reproduction orale de petites phrases lues et expliquées, puis de récits ou de fragments de récits faits par le maître.

2° Exercices de mémoire. — Récitation de poésies d'un genre très simple.

3° Exercices écrits. — Dictées graduées d'orthographe usuelle et d'orthographe de règles. Petits exercices grammaticaux de forme très variée. — Quelques dictées relatives à l'alcoolisme, sa laideur, ses dangers. — Reproduction écrite (au tableau noir, sur l'ardoise, sur cahier) de quelques phrases expliquées précédemment. — Composition de petites phrases avec des éléments donnés.

4° Exercices d'analyse. — Analyse grammaticale (le plus souvent orale, quelquefois écrite). — Décomposition de la proposition en ses termes essentiels.

5° Lecture à haute voix par le maître, deux fois par semaine, d'un morceau propre à intéresser les enfants.

*Cours moyen.* — Grammaire élémentaire. — Les dix parties du discours. — Conjugaison. — Notions de syntaxe. — Règles générales du participe passé. — Notions sur les familles de mots, les mots dérivés et composés. — Principes de la ponctuation.

1° Exercices oraux. — Elocution et prononciation. — Interrogations grammaticales. Reproduction de récits faits de vive voix ; résumé de morceaux lus en classe.

2° Exercices de mémoire. — Récitation de fables, de petites poésies, de quelques morceaux de prose.

3° Exercices écrits. — Dictées prises, autant que possible, dans les auteurs classiques, et sans recherche des difficultés grammaticales. — Exercices d'invention, de construction de phrases ; homonymes, synonymes. — Correction mutuelle des dictées et des exercices par les élèves. — Reproduction écrite et non

littérale de morceaux lus en classe ou à domicile, et de récits faits de vive voix par le maître. — Premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants. Prendre quelquefois pour sujet les conséquences de l'alcoolisme.

4° Exercices d'analyse. — Analyse grammaticale, surtout orale. — Analyse logique, bornée aux distinctions fondamentales.

5° Lecture à haute voix par le maître, deux fois par semaine, de morceaux empruntés aux auteurs classiques.

*Cours supérieur*. — Revision de la grammaire et de la syntaxe. — Etude de la proposition et des principales sortes de propositions. — Fonctions des mots dans la phrase. — Principales règles relatives à l'emploi des mots et à la concordance des temps. — Cas difficiles que présente l'orthographe de certains noms, pronoms, adjectifs, verbes irréguliers. — Notions d'étymologie usuelle et de dérivation.

1° Exercices oraux. — Suite et développement des exercices d'élocution. — Compte-rendu de lectures, de leçons, de promenades, d'expériences, etc. — Exposé de vive voix par l'élève d'un morceau historique et littéraire qu'il a été chargé de lire et d'analyser.

2° Exercices de mémoire. — Récitation expressive de morceaux choisis, en prose et en vers, de dialogues, de scènes, empruntés aux classiques.

3° Exercices écrits. — Dictées prises dans les auteurs classiques et sans recherche des difficultés grammaticales. — Exercices sur la dérivation et la composition des mots, sur l'étymologie, sur l'application des règles les plus importantes de la syntaxe. — Rédaction sur des sujets simples; prendre quelquefois pour sujet les dangers et les effets de l'alcoolisme. Compte-rendu de leçons et de lectures.

4° Exercices d'analyse. — Questions d'analyse grammaticale à propos de cas difficiles rencontrés dans la lecture. — Exercices oraux d'analyse logique.

5° Lectures par le maître, avec le concours des élèves, sujets littéraires, dramatiques, historiques.

Écoles primaires supérieures de garçons et de filles (Programmes de 1909). — *Section d'enseignement général*. — (Même programme pour chacune des trois années). — A. Lecture et récitation (3 heures par semaine).

1° Explication du texte; lecture accentuée et expressive.

2° Lectures plus longues faites partie en classe, partie à l'étude ou dans la famille, librement ou sur les indications du maître.

3° (Le programme ci-dessous n'est qu'une indications très générale qui laisse au professeur la liberté de choisir lui-même les lectures qui conviennent le mieux à ses élèves :)

I. Choix d'œuvres ou de fragments d'œuvres des principaux prosateurs du dix-septième, du dix-huitième et du dix-neuvième siècle.

II. Morceaux choisis des grands poètes français.

III. Choix de pièces ou de fragments de pièces du théâtre français des dix-septième, dix-huitième, dix-neuvième siècle.

IV. Lectures sur la société du dix-septième et du dix-huitième siècle, tirées surtout des mémoires et des correspondances.

V. Lectures sur le dix-neuvième siècle : correspondances, mémoires historiques, souvenirs de voyages et récits d'explorations, extraits d'œuvres scientifiques.

VI. Lecture de quelques chefs-d'œuvre des littératures étrangères.

B. — Grammaire, orthographe, analyse et vocabulaire (1 heure par semaine).

C. — Composition française (1 heure par semaine).

Les sections spéciales, en deuxième et troisième année, ont chacune leur programme particulier. La *section agricole* (garçons) a 4 heures de français par semaine dans les deux années, dont 3 heures en commun avec la section générale, et 1 heure spéciale à la section agricole. La *section industrielle* (garçons) a 3 heures de français par semaine, même programme que pour la section générale. La *section commerciale* (garçons) a 4 heures de français par semaine, même programme que pour la section générale. La *section maritime* (garçons) a 4 heures de français par semaine : les lectures et narrations doivent porter fréquemment sur des événements de mer; en troisième année, il est fait des rédactions de rapports de mer. La *section commerciale* (filles) a 4 heures de français par semaine, même programme que pour la section générale. La *section ménagère* (filles) a 3 heures de français par semaine : même programme que la section agricole des écoles de garçons.

Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (programmes du 4 août 1905). — Première et deuxième années. — 1° Lecture et récitation (3 heures par semaine en première et en deuxième année). — Lecture à haute voix d'œuvres classiques. Lecture expliquée des principaux morceaux; les passages les plus importants seront appris par cœur. — Lectures personnelles indiquées par le maître ou choisies sous sa direction par l'élève.

2° Grammaire et exercices grammaticaux (1 heure par semaine, en première année seulement). — Etude raisonnée de la grammaire française, en l'éclairant de quelques notions essentielles de grammaire historique. — Exercices, surtout oraux, d'orthographe et de vocabulaire, d'analyse grammaticale et logique.

3° Exercices de composition (1 heure par semaine dans chaque année).

*Programme pour les lectures*. — Première année : Lectures ayant pour objet de former le goût littéraire des élèves et de les intéresser à divers problèmes de morale. [Le programme énumère diverses œuvres ou fragments d'œuvres de Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Boileau, Bossuet, Pascal, La Bruyère, Mme de Sévigné, Lamartine, Victor Hugo, les moralistes des dix-septième, dix-huitième et dix-neuvième siècle, les critiques Nisard et Sainte-Beuve.] — Deuxième année. [Le programme énumère un choix d'œuvres et d'auteurs divisés en cinq groupes : 1° Moyen âge; 2° Renaissance; 3° Dix-septième siècle; 4° Dix-huitième siècle; 5° Révolution et Dix-neuvième siècle.] — [Les deux listes du programme n'étant données qu'à titre d'indication, nous ne les reproduisons pas in-extenso. — Les « Directions pédagogiques relatives au programme de première et de deuxième année » ont été publiées à la suite des programmes, dans les fascicules VI et VII; elles sont identiques pour les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses : leur étendue — neuf pages — nous empêche de les reproduire; elles ont du reste été analysées plus haut.]

Troisième année. — 1° Lecture expliquée (2 heures par semaine); 2° composition (1 heure par semaine); 3° grammaire (1 heure par semaine.)

*Programme pour la lecture expliquée*. — 1re partie. Lectures et exposés destinés à expliquer les sujets suivants : Tragédie classique et drame romantique; — La comédie depuis Molière : Marivaux, Beaumarchais, Emile Augier; — La transformation de l'histoire au dix-neuvième siècle : d'Augustin Thierry à Fustel de Coulanges; — Le roman au dix-neuvième siècle : Hugo, Sand, Balzac, Flaubert, Zola, Daudet; — Les principaux maîtres de la critique littéraire au dix-neuvième siècle : Nisard, Sainte-Beuve, Taine; — Les grands poètes modernes : Chénier, Lamartine, Hugo, Musset, Vigny, Leconte de Lisle, Sully-Prudhomme.

2e partie. — Lecture de chefs-d'œuvre de la littérature ancienne et étrangère : l'*Iliade*, chants VI, XXII, XXIII, XXIV; l'*Odyssée*, chants VI, XI, XXIII; Eschyle, les *Perses*; Sophocle, *Œdipe roi*, *Philoctète*; Euripide, *Iphigénie à Aulis*, *Alceste*; Aristophane, les *Guêpes* (fragments); Démosthène, *Philippiques* (la 1re); Plutarque, deux *Vies parallèles*; Platon, *Apologie de Socrate*, la fin du *Phédon*, le *Criton*. — Lucrèce, *De la Nature des choses*, Ve livre; Virgile, les *Géorgiques* (épisodes), l'*Enéide* (chants VI et IX); César, *Guerre des Gaules* (livre VI, Mœurs des Gaulois); Tacite, les *Annales* (livre VI, Mort de Tibère; livre XVI, Néron sur le théâtre); — Shakespeare, *Macbeth*, *Richard III*, *Hamlet*; Gœthe, *Iphigénie*; Schiller, *Guillaume Tell*; Dante, la *Divine comédie* (l'Enfer, chants Ier, II, III, VII, XXVI, XXXIV); Cervantes, *Don Quichotte* (extraits).

3e partie. — Choix de lectures pour les conférences populaires.

*Directions pédagogiques.*

Les instructions qui ont été données relativement à l'enseignement du français dans les deux premières années s'appliquent, pour la plupart, aux exercices de troisième année. Il est nécessaire pourtant que le travail personnel des élèves augmente et que le rôle du professeur diminue et se modifie. C'est pourquoi on n'a gardé que deux classes de lecture par semaine, classes qui demanderont parfois aux élèves quatre ou cinq heures de préparation. Le professeur doit de moins en moins exposer et même interroger. C'est l'élève qui doit parler d'une manière continue, afin que le maître puisse juger de ses connaissances, de sa méthode, de la sûreté de son jugement, et lui donner des conseils efficaces. La tâche la plus délicate du professeur est tout d'abord d'encourager l'élève : il faut que celui-ci ose exprimer sa propre pensée; il n'y a de développement, voire même de probité intellectuelle qu'à ce prix. Il faut donc encourager l'élève, s'évertuer à découvrir ce qu'il y a de bon dans sa pensée, en tirer parti, et lui montrer par quel effort il eût pu donner à son travail une valeur plus grande. Et, d'autre part, il faut apprendre à l'élève à dominer ses impressions, à éviter le parti-pris, l'étroitesse, à juger avec raison et avec goût. L'écueil des maîtres comme celui des élèves sera toujours de se trouver entre des formules apprises, des jugements tout faits, et des impressions puériles ou un vaniteux dogmatisme.

Au début de l'année, le professeur fera bien de ne pas accorder plus de vingt minutes à chaque exposé ou à chaque lecture expliquée : il faut obliger l'élève à mesurer le temps pour mieux affermir et déterminer sa pensée.

*Lectures littéraires.* — Le programme comporte deux sortes de lectures. Les unes sont destinées à compléter la connaissance que les élèves ont déjà de la littérature française : elles les font revenir sur des œuvres qui sont l'expression d'un mouvement historique, soit qu'elles s'expliquent par lui, soit qu'elles aient contribué à le créer. Les autres sont empruntées aux chefs-d'œuvre des littératures anciennes et étrangères, à ceux dont Sainte-Beuve a dit « qu'on n'est point homme si on les ignore ». On n'a pas cru pouvoir priver les futurs instituteurs de lectures qui, pour être faites dans des traductions, n'en sont pas moins des sources de pure jouissance et des appels à une humanité plus complète et plus haute.

Ces deux sortes d'œuvres n'ont pas à être étudiées de la même manière, mais elles exigent toutes deux un effort pour sortir de soi, pour se replacer dans un autre temps, dans un autre milieu, dans des conditions qui sont neuves pour nous, et c'est cet effort qui est proprement éducatif. Lorsqu'on s'aperçoit ensuite qu'on n'est pas aussi étranger qu'on l'avait pensé d'abord aux manières profondes de penser, de sentir et de vivre qu'on vient de découvrir, on s'est à la fois fortifié et enrichi. Il est bon que les élèves-maîtres fassent cette double expérience. Le professeur qui les y aura aidés a bien rempli sa tâche; peu importe la méthode qu'il a suivie : elle est bonne assurément.

*Lectures populaires.* — Au sujet des lectures pour les conférences populaires, on fera bien de consulter l'article de Sainte-Beuve (*Causeries du lundi*), la brochure de M. Bouchor, et la collection des lectures publiées par l'Association philotechnique. On verra comment il faut choisir les lectures et les présenter. Dans le cours de la troisième année, des groupes d'élèves seront exercés à faire à leurs condisciples (récréation du soir, après-midi du dimanche) de petites séances de lectures. Chaque élève de troisième année sera chargé, à tour de rôle, d'organiser ces séances, de présenter les œuvres et de rattacher par des explications sommaires les scènes ou les parties lues. A la classe de littérature, le professeur discutera le choix, la mise en œuvre, et dressera, avec les élèves, une liste des ouvrages, des fragments, des poésies propres aux lectures populaires.

Il serait utile que les plus grands élèves de l'école d'application et leurs familles fussent invités aux séances de lecture.

*Composition française.* — Il est bon que les élèves de troisième année fassent, chaque quinzaine, un exercice de composition française, mais il peut porter sur un sujet de littérature, d'histoire, de morale ou d'éducation : il sera naturellement corrigé par le professeur compétent. Il n'est pas indispensable que les élèves traitent tous le même sujet; il est préférable de leur en proposer souvent plusieurs au choix et de les laisser libres d'en traiter un dans un temps plus ou moins long. Il suffit que chaque composition soit remise au jour fixé.

*Grammaire et lecture.* — Il s'agit ici d'exercices faits en vue de l'école primaire. On n'attend pas que le professeur fasse faire un cours suivi et complet de grammaire. Il n'ignore pas qu'à l'école primaire aussi, « il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire ». Le professeur choisira, dans le programme des écoles primaires, un certain nombre de sujets qu'il fera traiter par les élèves-maîtres, soit sous forme d'exposés, soit sous forme d'exercices dont ils devront justifier le choix, la préparation et la correction. On étudiera ainsi ce qui concerne : 1° les exercices de langage; 2° les principales règles d'accord des mots entre eux; 3° les principales règles de construction des phrases; 4° la composition et la dérivation des mots; 5° l'analyse grammaticale; 6° l'analyse logique; 7° la composition française.

Dans une deuxième partie de la classe, le professeur fera faire des lectures expliquées à l'usage de l'école primaire.

Il ne faut pas croire que cet exercice soit sans portée parce que les enfants pour qui il se fait sont absents; il reste bien assez à dire sur le choix du morceau, sa longueur, la méthode de lecture et d'explication, les explications qu'il est utile de signaler en vue de l'auditoire auquel on s'adresserait, etc. Obliger l'élève-maître à bien lire un morceau simple et ensuite à en reproduire le sens, puis le développement, est déjà un exercice utile qui peut donner lieu à des critiques d'autant plus efficaces qu'elles sont immédiates. L'élève-maître qui sait le mieux se représenter ce que dirait un enfant ou ce qu'il devrait dire est aussi celui qui le guidera le mieux plus tard.

**LANGUE UNIVERSELLE.** — Voir *Universelle* (*Langue*).

**LANGUES VIVANTES.** — **I. Historique.** — L'enseignement des langues vivantes a lentement conquis la position si importante qu'il occupe maintenant dans nos programmes universitaires. Tandis que dans toute l'Europe, et particulièrement en Angleterre et en Allemagne, le français était, dès le dix-septième siècle, étudié, parlé et lu par l'élite de la société, chez nous au contraire les langues étrangères restaient presque complètement ignorées. A la fin du dix-huitième siècle cependant, un mouvement d'opinion se dessine en leur faveur, dont on retrouve la trace dans les cahiers de 1789 et dans le plan d'organisation des écoles centrales élaboré par la Convention. En 1796, le Conseil des Cinq-Cents alla même jusqu'à voter que tous les élèves de l'enseignement secondaire apprendraient les langues vivantes, révolution prématurée que la loi du 11 floréal an X atténue de la manière suivante : « Il y aura près de plusieurs lycées des professeurs de langues vivantes ». Le Statut de 1821 ajoute : « Les classes de langues vivantes ne sont données que sur la demande des parents et aux heures de récréation.... Le prix en est payé à part. » Cet état de choses devait durer jusqu'en 1848, où les langues vivantes furent enfin classées, à partir de la cinquième, parmi les matières obligatoires.

Mais le temps fut parcimonieusement mesuré au nouvel enseignement, qui n'avait d'ailleurs trouvé ni ses sanctions, ni son personnel, ni ses méthodes. Il ne fit guère que végéter jusqu'à Duruy, qui, devançant sur ce point, comme sur tant d'autres, les idées de son époque, sentit la nécessité d'un grand effort et tenta de l'accomplir : « L'étude des langues vivantes, écrivait-il, n'a produit jusqu'à présent que des résultats insuffisants. Elle a pourtant une double utilité pratique et morale que nul de nous ne méconnaît; mais bien des raisons, qu'il est inutile d'expliquer, ont amené l'insuccès que nous déplorons.... Désor-

mais, dans l'économie de nos études scolaires, nous enseignerons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à les écrire, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler.... La méthode à suivre est ce que j'appellerai la *méthode naturelle*, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger. » Le ministre novateur ne s'en tint pas aux paroles : il institua une épreuve de langues vivantes à l'examen oral du baccalauréat, et en fit aborder l'étude dès la sixième ; il accorda en même temps aux professeurs de langues étrangères une situation égale à celle de leurs collègues; il établit enfin une nouvelle forme d'enseignement secondaire, où les sciences et les langues vivantes tenaient la place du latin et du grec. Ce fut l'enseignement dit *spécial* (loi du 21 juin 1865), auquel succéda en 1891 l'enseignement *moderne*, réorganisé lui-même en 1902.

La réforme de 1902 donna à l'étude des langues vivantes dans l'enseignement secondaire une place qu'elle n'avait jamais eue. Jusqu'alors, le baccalauréat sanctionnant l'enseignement classique gréco-latin était exigé au seuil de la plupart des carrières libérales et permettait seul l'inscription aux facultés des lettres, de droit et de médecine. Désormais, quatre baccalauréats égaux étaient institués : latin-grec, latin-sciences, latin-langues vivantes, sciences-langues vivantes. Chacun d'eux, faisant suite à un cours d'études approprié, comprenait des épreuves de langues étrangères, les deux premiers sur une seule langue, les deux derniers sur deux langues, dont l'une au moins devait être l'anglais ou l'allemand. L'équivalence entre les humanités modernes et les humanités classiques comme moyens de culture de l'esprit était donc officiellement admise.

En même temps, ainsi qu'il était logique, on donnait aux langues vivantes, dans les emplois du temps fixés par l'arrêté du 31 mai 1902, un nombre de leçons convenable : cinq heures par semaine pendant les quatre premières années et deux ou trois heures pendant les trois dernières, sans parler du temps consacré à l'étude d'une seconde langue, dans les sections où cette étude est prescrite (dix heures par semaine réparties entre les trois dernières années).

Aux examens des baccalauréats latin-langues vivantes et sciences-langues vivantes, les langues étrangères sont représentées parmi les épreuves écrites sous la forme d'une rédaction.

Les langues vivantes dans l'enseignement primaire. — L'enseignement primaire ne pouvait pas rester en dehors du développement de l'étude des langues vivantes dans notre pays. L'esprit vraiment libéral et élevé qui inspira les lois scolaires de la troisième République devait naturellement comprendre la valeur éducative des langues et des idées étrangères, surtout pour des élèves privés de la culture ancienne, comme le sont ceux des écoles normales et primaires supérieures.

Déjà Duruy, dont nous venons de rappeler l'influence sur le progrès de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, avait fait une place à ces langues dans l'enseignement primaire lorsqu'il prit, en 1865 et en 1866, diverses mesures destinées à favoriser les progrès de cet enseignement, arrêtés depuis la réaction de 1850 contre les tendances libérales inaugurees par la loi Guizot en 1833.

L'article 9 de la loi du 21 juin 1865 disposait que, outre les matières déterminées par le paragraphe 2 de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850, l'enseignement primaire peut comprendre le dessin, *les langues vivantes étrangères*, la tenue des livres et les éléments de la géométrie. La porte était dès lors ouverte aux langues vivantes, et, le principe étant ainsi posé, Duruy ne tarda pas à lui donner des conséquences pratiques.

*Ecoles normales.* — Le décret sur les écoles normales primaires, que Duruy fit rendre le 2 juillet 1866, décida que l'étude des matières facultatives inscrites à l'article 9 de la loi du 21 juin 1865 serait abordée dès la première année. En même temps, l'arrêté du 3 juillet 1866, relatif à l'examen du brevet de capacité, organisa, pour les candidats ayant subi avec succès les épreuves portant sur les matières obligatoires de l'enseignement primaire, une seconde série d'épreuves sur une ou plusieurs des matières de l'enseignement facultatif. Pour les langues vivantes, l'examen écrit comportait un thème et une version (durée : une heure) et une interrogation orale (durée : une demi-heure.

Mais cette mesure, confirmée par l'arrêté du 5 janvier 1881 qui réorganisa le brevet supérieur, demeura à peu près vaine tant que les écoles normales n'eurent pas de classes régulières de langues vivantes. Il en fut ainsi jusqu'à ce que l'arrêté du 10 août 1885 rendît l'épreuve de langues vivantes obligatoire aux examens du brevet supérieur (à partir du 1er janvier 1888). Des cours de langues étrangères furent alors établis dans toutes les écoles normales, à raison de deux ou trois heures par semaine dans chaque année. Cette organisation, adaptée depuis aux nécessités de la réforme des études normales, accomplie en 1905, et mise en rapport, en ce qui concerne les méthodes, avec les idées actuelles, semble maintenant avoir fait ses preuves. Les discussions qui précédèrent la réforme de 1905 donnèrent cependant l'occasion à quelques adversaires des langues vivantes de proposer le retour au régime de 1881, c'est-à-dire de les rendre à nouveau facultatives. Ce projet, qui rappelait les entreprises réactionnaires de 1850 contre la culture générale des instituteurs, et dont la naissance coïncidait justement avec la victoire des langues vivantes dans l'enseignement secondaire consacrée par les programmes de 1902, fut vivement combattu et n'arriva qu'en juillet 1905 devant le Conseil supérieur de l'instruction publique. Répudié alors par le ministre, il fut écarté à une forte majorité.

En fait, donc, les langues vivantes ont gardé depuis 1885 la position qui leur avait été accordée alors dans les écoles normales primaires.

Cette position fut d'ailleurs immédiatement consolidée par diverses mesures destinées à préparer le recrutement du personnel enseignant. Lors de la tentative de 1879, une épreuve orale de langues vivantes avait été imposée aux aspirants au professorat des lettres dans les écoles normales, mais la règlementation de 1880 ne fait pas mention de cette épreuve, à laquelle on renonça pendant les années qui suivirent. Cependant, lorsque le décret et l'arrêté organique du 18 janvier 1887, pris en exécution de la loi du 30 octobre 1886, déterminèrent le programme définitif de l'examen, ils y firent entrer une composition écrite et une interrogation orale portant sur une langue étrangère.

Dans cette composition, qui comprenait d'abord un thème et une version, le thème a été remplacé, en 1904, par une rédaction. A l'examen oral, les explications de textes portent sur une liste d'auteurs fixée à l'avance et renouvelée tous les trois ans. Tout naturellement, les nombreux candidats au concours du professorat se trouvent ainsi conviés à poursuivre leurs études de langues vivantes en même temps que leurs autres études littéraires : à Saint-Cloud et à Fontenay, en particulier, des chaires de langues étrangères ont été créées et le concours d'entrée à ces deux écoles comporte, même pour la section des sciences, des épreuves de langues vivantes.

L'œuvre de la législation de 1886-1887 fut complétée par l'institution d'un certificat d'aptitude spécial au professorat des langues vivantes dans l'enseignement primaire. Dans la pensée du législateur, ce certificat devait être particulièrement recherché par des maîtres déjà pourvus du professorat des lettres, et on encouragea en effet ces derniers à s'y préparer en leur accordant, après concours, des bourses d'études à l'étranger.

Expérimentée dès 1883, cette intéressante institution des bourses a été définitivement établie par l'arrêté du 9 janvier 1885. Le ministre de l'instruction publique d'alors, M. Fallières, y avait pris un intérêt particulier, et avait, au cours d'un voyage en Suisse, rendu visite, en compagnie de M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, aux professeurs boursiers qui avaient été envoyés à l'école normale de Kusnach. Depuis, sept ou huit jeunes professeurs de l'enseignement primaire, pour la plupart sortant de Saint-Cloud

ou de Fontenay, sont partis chaque année pour l'Allemagne, l'Autriche, l'Angleterre, ou même les Etats-Unis. Ils y ont travaillé avec succès à apprendre la langue du pays (presque tous ont conquis, à leur retour, d'abord le certificat primaire d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, puis le certificat secondaire; une douzaine sont arrivés jusqu'à l'agrégation). Ils se sont appliqués en outre à observer la vie et l'organisation scolaire de ce même pays, à élargir ainsi leur horizon et à compléter leur expérience professionnelle. Beaucoup d'entre eux sont restés professeurs de langues vivantes, d'autres sont devenus inspecteurs primaires ou directeurs d'école normale. Leur séjour à l'étranger leur a permis d'apporter à l'enseignement primaire un concours plus éclairé et plus efficace.

*Écoles primaires supérieures.* — Le certificat d'aptitude au professorat des langues vivantes dans l'enseignement primaire n'avait pas été institué seulement en vue des écoles normales. Les écoles primaires supérieures, qui organisaient parallèlement chez elles l'étude des langues étrangères, avaient un besoin plus grand encore de maîtres compétents, capables de donner à leurs élèves une connaissance pratique de ces langues. Dès la création du certificat d'études primaires supérieures, en 1882, il avait été décidé que l'examen oral comprendrait nécessairement une interrogation sur les langues vivantes. Depuis, à la suite de la division des écoles primaires supérieures en quatre sections (section d'enseignement général, section commerciale, section industrielle, section agricole), les élèves des deux dernières sections, qui sont d'ailleurs de beaucoup les moins nombreux, ne sont plus examinés sur les langues vivantes; pour les autres, au contraire, l'examen oral portant sur une langue étrangère est resté obligatoire.

En dehors de cette sanction naturelle, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires supérieures a été encouragé, lui aussi, par la création de bourses de séjour destinées aux anciens élèves de ces écoles qui auront satisfait, après l'obtention du certificat d'études primaires supérieures, aux épreuves d'un examen spécial institué le 9 janvier 1885. Cette création a réussi au delà de toute attente : les jeunes gens de seize à dix-huit ans qui ont ainsi obtenu d'aller passer deux années à l'étranger ont trouvé ensuite de bonnes positions dans l'industrie et le commerce. De 1885 à 1907, 96 boursiers ont été envoyés en Allemagne, 74 en Angleterre, un en Espagne. Ils ont formé une association très active, qui les aide à trouver des emplois et qui les appuie au cours de leur carrière. Cette association a eu d'ailleurs le louable libéralisme d'admettre parmi ses membres les anciens boursiers des villes et des départements qui avaient imité l'Etat en accordant également les moyens de faire un séjour à l'étranger à un certain nombre de jeunes gens.

*Ecoles pratiques de commerce et d'industrie.* — A côté des écoles primaires supérieures, au nombre de 359 en 1907, nous devons mentionner les trente-neuf écoles pratiques de commerce, qui donnent un enseignement s'adressant à la même classe de la population et visant des résultats analogues. Les langues vivantes sont enseignées dans ces écoles à raison de six heures par semaine pendant trois années, et sont sérieusement représentées parmi les épreuves du certificat d'études pratiques commerciales, qui correspond au certificat d'études primaires supérieures.

A l'exemple du ministère de l'instruction publique, le ministère du commerce, qui dirige les écoles pratiques, a créé pour leurs futurs professeurs de langues vivantes, ainsi que pour leurs meilleurs élèves, des bourses de séjour à l'étranger.

*Ecoles primaires élémentaires.* — Quelques efforts ont été faits pour introduire l'étude des langues vivantes dans l'enseignement primaire élémentaire, notamment en Angleterre et en Autriche, d'ailleurs sans résultats bien décisifs. En France, les programmes des classes primaires installées dans les lycées et collèges de garçons et de filles comprennent deux heures par semaine d'enseignement des langues vivantes : le profit qu'en tirent les élèves est généralement assez faible, d'autant plus que, depuis la réforme de 1902, l'enseignement régulier des langues étrangères doit commencer en sixième.

Un certain nombre de villes ont en outre introduit les langues vivantes dans leurs écoles primaires publiques : on fait depuis 1880, aux élèves des écoles de Belfort, des cours d'allemand continués par des classes d'adultes; il en est de même à Marseille pour l'italien; à Paris, les sociétés d'enseignement populaire, la caisse des écoles du deuxième arrondissement et le Conseil municipal, ont institué des cours de langues vivantes pour les élèves des cours moyen et supérieur des écoles primaires.

Presque partout, d'ailleurs, et surtout dans les grandes villes, l'enseignement des langues étrangères est donné dans les cours complémentaires par les instituteurs chargés de ces cours ou par des professeurs spéciaux. En outre, les municipalités, les chambres de commerce, les associations d'enseignement, ont multiplié les cours gratuits de langues vivantes professés le soir à l'usage des adultes.

La question des langues étrangères dans les écoles primaires a été discutée assez longuement au Congrès international de l'enseignement des langues vivantes tenu à Paris à l'occasion de l'Exposition de 1900. Le vœu suivant, proposé par M. Charles Longuet, inspecteur des cours commerciaux de langues étrangères de la ville de Paris, fut adopté après quelques observations présentées par MM. Cohn, Kuhff, Walter et Michel Bréal : *Il y a lieu d'introduire les langues vivantes dans l'enseignement primaire, au moins dans les écoles urbaines, et à titre facultatif. Cette introduction devrait être préparée par la formation d'un personnel enseignant convenable.*

Ce vœu est resté sans conséquences. Il est permis en effet de penser que, même dans les villes, l'école primaire doit enseigner à ses élèves des matières d'une utilité plus pressante et plus générale, pour lesquelles le temps ne lui est d'ailleurs que trop étroitement mesuré. C'est au lendemain du certificat d'études, dans les cours d'adultes et dans l'enseignement primaire supérieur, que commencera naturellement l'étude des langues étrangères.

Avant de terminer cette revue sommaire des progrès si rapidement accomplis dans notre enseignement primaire par les langues vivantes, nous avons le devoir de mentionner le nom d'un des promoteurs les plus actifs de cet enseignement, Guillaume Jost, inspecteur général de l'enseignement primaire de 1882 à 1903, décédé en 1907, qui s'était fait vraiment l'apôtre de la diffusion des langues étrangères dans les écoles normales et primaires supérieures, le conseiller de leurs maîtres, le tuteur de leurs boursiers. Jost fut un de ceux qui luttèrent le plus vaillamment, au moment de la préparation des programmes de 1905, pour que les langues vivantes ne perdissent rien du terrain qu'elles avaient acquis jusque-là dans les écoles normales. Il semble bien que la bataille soit maintenant définitivement gagnée, et il faut s'en féliciter hautement à cause du bénéfice que tirent de l'étude des langues étrangères, pour leur culture, les futurs instituteurs et les futures institutrices. Il faut s'en féliciter aussi parce que les langues étrangères, si elles fussent devenues facultatives au brevet supérieur, auraient cessé d'être enseignées dans la plupart des établissements où l'on prépare à cet examen si populaire parmi les jeunes filles, et qu'il aurait été difficile de les maintenir au programme de la section générale des écoles primaires supérieures. On aurait donc dressé une barrière de plus entre la culture primaire et la culture secondaire. L'étude des langues modernes est l'une des disciplines fondamentales de l'éducation contemporaine : il est bon qu'elle soit amplement répandue, et que la bonne semence, distribuée d'un geste large et généreux, puisse tomber sur tous les terrains.

II. **Les méthodes.** — A mesure que l'enseignement des langues vivantes grandissait en importance et en popularité, son objectif et ses méthodes se précisaient. D'abord tout livresque, donné par des maîtres de second choix, privé de sanctions, il avait calqué ses procédés sur ceux des classes de langues anciennes : étude détaillée de la grammaire, traduction lente de

quelques textes, thèmes et versions, peu ou point d'exercices oraux. A la fin de leur scolarité, les élèves n'avaient tiré, pour la plupart, de leurs classes d'allemand ou d'anglais qu'un profit très minime : ils étaient incapables de prononcer correctement, d'exprimer leurs idées avec quelque aisance oralement ou même par écrit, à plus forte raison de soutenir une conversation, si simple fût-elle. Sans contester la valeur de l'appui que l'enseignement des langues vivantes avait pu jusque-là prêter à l'étude du français et à la culture générale, l'opinion publique, la presse et le Parlement demandèrent avec insistance, surtout à partir de 1890 environ, qu'il s'engageât dans des voies plus pratiques. Il est naturel que l'on applique aux langues mortes des méthodes désintéressées et littéraires : les langues mortes ne sont, pour nos écoliers, que des instruments d'éducation; l'étude des langues vivantes, au contraire, a un but utilitaire et pratique. « Nous ne sommes pas exposés à rencontrer des contemporains de l'empereur Auguste, au lieu que nous coudoyons tous les jours des Allemands et des Anglais. N'avons-nous pas des expositions, des congrès, des conférences internationales, des rapports commerciaux? Vous dites que l'occasion de parler se présentera rarement; mais si nous voulons que le Français sorte de son pays, il faut le munir pour le voyage. Quelle envie voulez-vous qu'il ait d'aller au loin si, après dix ans d'étude, il ne sait seulement pas prendre son billet de chemin de fer? » (Michel Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1893, p. 19.)

Ce mouvement d'idées avait été suscité notamment par la fréquence chaque jour plus grande des relations internationales, ainsi que par l'exemple et le succès des écoles Berlitz où, au rebours de la méthode universitaire, on s'efforçait d'enseigner à parler les langues étrangères sans se servir de la traduction. L'impulsion définitive, préparée dès 1893 par le discours prononcé à la distribution des prix du Concours général par M. Schweitzer, professeur d'allemand au lycée Janson de Sailly, devait être donnée en 1902.

L'Allemagne nous avait d'ailleurs devancés. Le philologue et phonétiste Viëtor avait lancé en 1882, sous le pseudonyme de *Quousque Tandem*, un retentissant manifeste (*Der Sprachunterricht muss umkehren*) où il s'élevait contre les procédés traditionnellement employés dans les cours de langues vivantes et où il prêchait la « nouvelle méthode ». De nombreux disciples s'enrôlèrent sous sa bannière, des discussions passionnées s'élevèrent dans les revues et dans les congrès; toute une littérature réformiste vit le jour en quelques années.

En même temps, la nouvelle méthode pénétrait peu à peu dans les manuels d'enseignement, dans la pratique pédagogique et dans les programmes officiels : il est aisé, par exemple, de suivre ses progrès, de 1891 à 1894, puis de 1894 à 1901, dans les instructions successives sur l'enseignement secondaire en Prusse.

Dans son rapport sur « l'enseignement des langues vivantes en Allemagne », Miss Mary Brebner résumait, dès 1898, les traits principaux de la nouvelle méthode dans les termes suivants :

I. Enseignement d'abord purement oral;

II. Emploi de la langue étrangère dans les classes et autant que possible dès le début;

III. Exclusion absolue ou partielle du thème oral ou écrit, excepté dans les classes supérieures;

IV. Usage très discret de la version, écrite et orale;

V. Dans les classes élémentaires, emploi fréquent des gravures, des tableaux et de tous les moyens de rendre l'enseignement aussi concret que possible;

VI. Etude sérieuse des *Realien*, c'est-à-dire de la vie, des mœurs, des institutions, de la géographie, de l'histoire et de la littérature du peuple étranger;

VII. Conversations nombreuses sur le livre de lecture, soit pour expliquer un nouveau passage, soit, plus fréquemment, à propos d'un passage déjà lu;

VIII. Emploi du livre de lecture pour servir à l'enseignement intuitif de la grammaire.

En France, la Société pour la propagation des langues étrangères, fondée depuis peu et très ouverte aux idées nouvelles, avait mis au concours, en 1898, un mémoire sur la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes; elle organisait ensuite, en 1900, à l'occasion de l'Exposition universelle, un Congrès international, qui posa nettement, devant le corps enseignant et devant l'opinion publique, la question du conflit des méthodes. Cette question était d'ailleurs débattue au même moment devant la Commission parlementaire pour la réforme de l'enseignement secondaire : elle y fut résolue dans le sens réformiste, après la déposition d'un grand nombre de personnalités qui s'accordèrent à déplorer le peu de résultats pratiques de l'enseignement des langues vivantes tel qu'il était donné jusqu'alors presque partout, bien que de notables progrès y eussent déjà été accomplis. Le rapporteur de la Commission, M. Isambert, fut donc amené à demander l'adoption de méthodes faisant une plus large part à l'étude de la langue parlée. La Chambre et le Sénat se prononcèrent dans le même sens en donnant pour « premier et principal objet » à l'enseignement des langues étrangères vivantes « l'acquisition effective de la langue usuelle..., pour la parler et pour l'écrire ».

Conformément aux vœux du Parlement, le ministre de l'instruction publique prépara un projet de réforme de l'enseignement secondaire où les programmes de langues vivantes étaient complètement modifiés. Le Conseil supérieur, consulté, approuva ces modifications, mais, sur la proposition de M. Sigwalt, réserva la liberté du maître dans le choix de ses méthodes. Cette liberté fut résolument sacrifiée dans la circulaire et les instructions du 15 novembre 1901; on y lisait en effet : « Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle. Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues. *Cette méthode, c'est la méthode directe.* » Les nouveaux programmes (arrêté du 31 mai 1902) confirmèrent ces vues. Le ministre, M. Georges Leygues, fit savoir qu'il avait lui-même désiré que la méthode directe fût la seule méthode d'enseignement en usage dans les classes, et qu'il n'avait pas hésité à prendre les mesures un peu radicales que réclamaient, d'après lui, l'intérêt national et l'intérêt scientifique. Pour faire connaître la nouvelle méthode, désormais officielle, et pour en diriger l'application, M. Leygues nommait en même temps deux inspecteurs généraux, MM. Firmery et Hovelaque, qui, avec M. Jost, s'efforcèrent d'amener rapidement les maîtres à l'emploi judicieux des procédés directs, aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.

Quels sont donc ces procédés et en quoi consiste cette méthode directe qui a été mise en possession de l'enseignement des langues vivantes en 1902, c'est-à-dire au moment où on faisait à ce dernier, dans notre organisation scolaire, une place qu'il n'avait jamais eue? — Nous emprunterons l'analyse de la méthode directe à une excellente étude de M. Simonnot (*Revue pédagogique*, 15 juillet 1901), qui a publié avec M. Schweitzer le premier en date des cours complets de langue allemande rédigés d'après les nouveaux principes :

« Directe, en ce qu'elle transmet les vocables à l'oreille de l'élève, sans passer par la vue préalable du mot écrit ou imprimé, la nouvelle méthode justifie encore son appellation par la manière dont elle *suggère le sens* des mots. Elle supprime l'intermédiaire de la langue maternelle, c'est-à-dire la traduction. A cet effet, elle débute par l'*intuition.* » Elle « associe les mots à la vue des choses et des êtres, à « l'intuition de leurs attributs et de leurs modifica- « tions, à la perception de leurs rapports réciproques; « enfin, elle associe les mots aux actions des êtres » (Schweitzer). Or, cette acquisition intuitive du vocabulaire comporte trois degrés ou, si l'on veut, passe par trois phases successives, qui dictent au professeur son programme.

« D'abord l'intuition est *directe*, c'est-à-dire qu'elle s'exerce sur les choses réelles que l'élève peut voir

ou manier dans le milieu immédiat où nous le prenons : la classe avec son matériel; les actes de la vie scolaire; l'enfant lui-même, son corps et ses vêtements; les alentours de l'école; enfin tout ce qui tombe directement sous les sens. Il y a là une matière très riche, qui suffit amplement à une année d'études.

« Cette matière épuisée, l'intuition *indirecte* entre en jeu. Au lieu de percevoir les êtres dans leur réalité, nous avons recours à leur représentation *figurée*, à l'image. Comme on ne peut songer à promener les élèves à travers le monde, l'image permet de faire entrer dans la classe quelques scènes intéressantes de la vie du dehors.

« ... Toutefois, si précieuses que soient ces ressources pour l'étude de la langue descriptive, l'image n'a qu'une portée assez limitée. Ne pouvant représenter qu'un acte à la fois, qui reste pour ainsi dire figé, la langue de l'action lui échappe en partie : c'est alors qu'intervient la troisième forme de l'intuition, ou intuition *mentale*, par laquelle l'imagination, partant d'une action figurée, se représente la série des actes successifs qui la précèdent ou la suivent immédiatement. Tous ces actes forment comme les anneaux d'une même chaîne. Dès que nous tenons le premier, les autres suivent naturellement. On sait qu'un professeur français, M. Gouin, a attaché son nom à cette forme spéciale de l'intuition. Il en a fait la base de sa méthode des *séries* qui a eu une grande vogue à l'étranger.

« Ainsi ces trois formes de l'intuition se complètent l'une l'autre. Employées simultanément, elles offrent un élément précieux de variété pour la pratique de la méthode intuitive.

« Excellente pour la transmission du vocabulaire *concret*, cette méthode devient insuffisante pour la langue *abstraite*. Mais là où s'arrête l'intuition commence la *lecture*. Certains réformateurs ont même fait de celle-ci le centre de la méthode directe. Il est plus juste, sans l'exclure au début, d'en faire le terme d'arrivée de l'enseignement des langues vivantes. C'est par la lecture qu'on achèvera de prendre possession du vocabulaire qui échappe à l'intuition. Les mots concrets déjà connus des élèves formeront l'assise solide sur laquelle repose la langue abstraite. Par un emploi habile des exemples, de la définition, de la comparaison, de l'antithèse, de l'étymologie, des familles de mots, de la paraphrase et des synonymes, on pourra expliquer le sens de presque tous les mots nouveaux sans recourir à la traduction. Tout le temps dispensé à l'étude des langues vivantes sera ainsi consacré à des exercices faits directement dans l'idiome enseigné. Le mot étranger restera associé étroitement à l'idée qu'il exprime et, par là même, l'élève arrivera plus vite à penser dans la langue étudiée.

« Par la suppression de la traduction, la méthode directe se rapproche de la méthode *maternelle*. Mais hâtons-nous de dire qu'elle ne se confond pas avec cette dernière. La méthode maternelle ne repose que sur l'*empirisme*. L'autre, au contraire, ordonne les notions enseignées. Elle fait appel au jugement et à la raison de l'élève; elle l'invite à réfléchir sur le mécanisme de la langue étrangère. En d'autres termes, elle prend soin de constituer un enseignement grammatical solide sans lequel elle serait indigne de figurer dans nos écoles. Les promoteurs de la réforme sont unanimes sur la nécessité de la grammaire. Seulement, ce qu'ils demandent, c'est qu'on renonce à l'enseigner d'une façon abstraite et à priori, qu'on la débarrasse des détails inutiles et qu'on la ramène à son rôle naturel, qui est de constater l'usage déjà passé à l'état d'habitude. La méthode directe n'admet que la grammaire *inductive*.

« De même aussi, les partisans de la méthode directe, bien que donnant la première place à l'enseignement oral, ne repoussent pas les exercices écrits, indispensables à la consolidation des notions acquises. Mais ils choisissent de préférence ceux qui amènent l'élève à s'exprimer et à penser dans la langue étrangère : dictées sur des textes déjà expliqués; reproduction de mémoire de morceaux lus; transposition de ces morceaux en changeant le nombre, les personnes, le temps, en mettant un discours direct en discours indirect; interrogation écrite; rédaction de lettres, narrations, compositions libres, etc.

« Notons enfin que la plupart des réformateurs ne poussent pas l'intransigeance jusqu'à bannir absolument toute traduction. En ce qui concerne les exercices oraux, ils l'admettent comme moyen de contrôle ou pour l'explication d'un passage difficile, à condition de ne pas y insister. Quant aux traductions écrites, ils les réservent pour le couronnement des études et en donnant le pas à la version sur le thème, dont on a rarement besoin de faire usage dans la vie réelle.

« Telle est la méthode directe dans ses traits généraux. Ce qui ressort de cet exposé, pour tout esprit non prévenu, c'est qu'elle représente le plus grand effort qui ait jamais été tenté pour orienter l'enseignement vers une fin pratique. »

La circulaire et les instructions du 15 novembre 1901, le plan d'études du 31 mai 1902, l'arrêté du 3 août 1903, donnèrent force de loi dans les lycées et les collèges aux idées des propagateurs de la méthode directe : les chefs de l'Université affirmèrent nettement, de toutes parts et à plusieurs reprises, que la connaissance *pratique* des langues vivantes était le but principal de leur étude, qu'on devait donc amener les élèves à les parler, qu'on y réussirait par de nombreux exercices oraux et par l'usage aussi exclusif que possible, en classe, de la langue étrangère elle-même. — Il ne restait plus qu'à étendre à l'enseignement primaire l'application de ces principes et des programmes qu'ils avaient inspirés.

L'enseignement primaire y était, à vrai dire, préparé de longue date. Les programmes rédigés en 1893 pour les écoles primaires supérieures prescrivaient déjà que « le professeur ne devra jamais perdre de vue que les langues vivantes doivent être enseignées surtout pour être parlées. Il parlera et fera parler les élèves dans la langue qu'il enseigne. » Et une très ancienne circulaire, expédiée aux recteurs le 26 octobre 1874 pour leur demander leur avis sur l'introduction de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales, semble déjà avoir été écrite sous l'inspiration et presque sous la dictée des réformateurs de 1902 : « Cet enseignement nouveau, s'il était admis, ne saurait avoir le même caractère que celui qui lui est donné dans nos établissements d'enseignement secondaire. Il serait pratique plutôt que littéraire; il porterait sur la langue parlée plutôt que sur la langue savante ou poétique; l'objet principal serait, non d'ajouter à la culture de l'intelligence, mais de mettre à même de comprendre un idiome étranger et de s'en servir quand on en éprouverait la nécessité. »

Ce ne fut cependant qu'à la suite de son adoption dans les lycées et collèges en 1901-1902 que la méthode directe fut officiellement prescrite dans les écoles normales primaires. Dans l'intervalle entre 1874 et 1902, les langues étrangères s'étaient installées peu à peu dans ces écoles et y avaient été enseignées d'après les méthodes alors généralement en usage, c'est-à-dire par les exercices écrits et oraux de traduction. On pouvait d'ailleurs se demander, avant d'abandonner ces exercices, dans des établissements d'une nature et d'une destination si particulières, si les raisons qui avaient motivé la réforme de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et les collèges avaient ici la même valeur De bons esprits, qui avaient pris l'habitude de considérer l'étude d'une langue étrangère par les futurs instituteurs comme une sorte d'équivalent, pour leur formation intellectuelle, à l'étude du latin, ne se rallièrent pas du premier coup à la conception nouvelle. M. Ch. Sigwalt, professeur d'allemand à l'école normale supérieure de Saint-Cloud, se fit l'écho de leurs craintes :

« Quand on a imposé la méthode directe dans l'enseignement secondaire, on a proclamé que cette méthode eût été inapplicable avec le nombre d'heures attribué anciennement aux langues vivantes (deux à trois heures par semaine pendant six ans). Depuis, on l'a imposée dans les écoles normales où l'on dispose de ce nombre d'heures insuffisant *pendant trois ans seulement*. Et, en poursuivant la chimère d'apprendre

à nos futurs instituteurs à parler les langues vivantes, on a sacrifié le profit certain qu'ils pourraient tirer de l'étude comparative de deux langues pour leur culture générale. » (*L'Enseignement des langues vivantes*, p. 252; Hachette, 1906.)

Il est certain que, dans les écoles normales (où les langues vivantes n'ont encore obtenu que deux heures d'enseignement par semaine), l'application de la méthode directe présente les plus grandes difficultés.

La bonne volonté des normaliens et leur âge leur permettent sans doute de gagner du temps sur les enfants qui abordent en sixième l'étude d'une langue vivante. Mais les normaliens peuvent se comparer aux élèves qui, dans les sections B et D de l'enseignement secondaire, commencent l'étude d'une deuxième langue à quinze ou seize ans. Or, bien qu'aucune composition écrite sur la deuxième langue ne soit exigée de ces derniers au baccalauréat, on leur accorde quatre heures de classe pendant les deux années qui précèdent cet examen. Les normaliens ont deux fois moins de temps pour se préparer aux épreuves de langues vivantes du brevet supérieur, — qui comportent cependant une partie écrite, et l'explication, à l'oral, de textes littéraires empruntés aux auteurs étrangers. Comment espérer qu'ils y puissent réussir tous d'une manière satisfaisante? Ceux d'entre eux qui ne sont pas passés par une école primaire supérieure risquent fort de faire de très médiocres études de langues vivantes, qu'ils seront tentés d'abandonner au seuil de leur troisième année d'école normale, c'est-à-dire dès qu'ils pourront obtenir d'en être dispensés.

Le remède à cette situation difficile n'est assurément pas de diminuer l'importance relative attribuée aux épreuves de langues vivantes à l'examen du brevet supérieur; ces épreuves, et particulièrement la lecture et l'explication d'un texte littéraire, doivent être conservées, pour que, dans les écoles normales, où il s'adresse à des élèves presque adultes et à la veille d'entrer dans la vie, l'enseignement des langues vivantes soit nettement différencié de ce qu'il est dans les petites classes des lycées. Il faut plutôt chercher ce remède dans l'adoption de méthodes appropriées à l'âge et à la culture des élèves et conduisant rapidement à la lecture et à l'intelligence des textes, dans un judicieux aménagement de l'emploi du temps (trois classes de quarante minutes par semaine seraient sans doute plus fructueuses que deux classes d'une heure) et enfin dans l'introduction d'une épreuve de langues vivantes au concours d'entrée dans les écoles normales. La dernière de ces mesures, la plus efficace assurément, paraît avoir actuellement quelques chances d'être adoptée.

Dans les écoles primaires supérieures, les programmes de 1893, antérieurs à l'essor de la méthode directe, posaient déjà en principe, comme nous l'avons vu, que « les langues vivantes étaient enseignées surtout pour être parlées », et conseillaient judicieusement aux maîtres d'exercer leurs élèves à converser en anglais ou en allemand sur des sujets simples et pratiques. Ces programmes ont été, en 1909, refondus et mis en harmonie avec les idées nouvelles.

**III. Les Programmes.** — Écoles primaires supérieures (Arrêté du 26 juillet 1909). — *Langues vivantes* (3 heures par semaine). — L'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires supérieures doit tendre à l'acquisition effective de la langue courante. La méthode à employer est la méthode inductive et directe.

La méthode est *directe*, en ce sens qu'elle supprime, autant que possible, l'intermédiaire de la langue maternelle, les mots et les formes étrangers étant d'abord associés à la vue d'un objet ou d'une image, à un acte réellement exécuté ou figuré, et plus tard expliqués par les termes et les formes déjà connus.

La méthode est *inductive* en ce sens qu'elle part de la pratique et de l'exemple concret pour s'élever jusqu'à la règle abstraite. Elle ne supprime donc pas la grammaire, mais l'associe étroitement à l'enseignement du vocabulaire; la règle, une fois induite de l'exemple, devra être rigoureusement appliquée dans de nombreux exercices. Il n'est pas, en effet, d'enseignement sérieux d'une langue vivante sans une solide base grammaticale.

Loin d'enseigner les mots isolément ou par listes, le professeur aura soin de les rattacher constamment à un acte, exécuté par l'élève ou par le personnage mis en scène. Il exigera que l'élève lui réponde par des phrases à sens complet, et jamais par des monosyllabes. Il ne négligera pas d'introduire, dès le début, l'emploi des locutions idiomatiques courantes.

Pour enseigner le vocabulaire, le maître devra recourir : aux objets de la salle de classe et des collections que possède l'école; — aux alentours de l'école, aux objets et aux êtres qui se trouvent dans la cour ou au jardin ; — aux tableaux muraux représentant des aspects de la nature, des scènes ordinaires de la vie; — aux travaux de l'atelier et des champs, etc.; — au dessin sur le tableau noir.

Des exercices de phonétique d'un caractère *très élémentaire* sont à conseiller. On entendra par là beaucoup moins la représentation phonétique des sons que des indications simples, avec croquis au tableau noir, de la position que doivent occuper les organes vocaux pour émettre correctement un son. Ce qui fait que les élèves sont souvent impuissants à se corriger, c'est qu'ils ne se rendent pas compte de la différence qui existe entre le son correct et celui qu'ils émettent.

Le maître insistera *beaucoup* sur l'accent tonique et le rythme de la phrase. *Dans toutes les classes*, la lecture et la récitation de morceaux de prose et de poésie, d'abord extrêmement faciles, sont à recommander.

*Première année.*

*Enseignement du vocabulaire.* — L'élève à l'école et à la maison. La numération, le temps, la température.

*Enseignement de la grammaire.* — Le professeur s'efforcera de déterminer les connaissances indispensables à l'expression d'un jugement simple et les fera apprendre systématiquement.

Ces connaissances seront évidemment plus complexes pour l'allemand que pour les autres langues, puisque, aux difficultés communes, viennent s'ajouter celle de la déclinaison du substantif et de l'adjectif, et les complications de la construction. Il suit de là que le professeur d'allemand, plus que les autres, insistera sur la grammaire en se limitant à un vocabulaire minimum.

*Deuxième année.*

1. *Enseignement du vocabulaire.* — La ville et la campagne. — L'artisan et le fermier. — Principaux métiers de la ville. — La maison rustique. — Occupations et distractions de la campagne suivant les diverses saisons. — La nature sous ses aspects divers : la plaine, la montagne, la mer, le ciel.

2. *Enseignement de la grammaire.* — Etude systématique des règles essentielles particulières à chaque partie du discours. — Insister sur le verbe, les particules verbales et les prépositions.

*Troisième année.*

Continuation et développement du programme de 2e année.

Le professeur insistera très sommairement sur l'histoire du peuple dont il enseigne la langue, en la rattachant, autant que possible, à la lecture des scènes et anecdotes classiques.

*Section commerciale* (4 heures par semaine dans chaque année).

Même programme que pour l'enseignement général.

Les élèves seront en outre exercés, d'abord, à nommer les *marchandises*, et à indiquer en langue étrangère leur provenance, leurs transformations et leurs usages. On leur présentera ensuite les locutions et les termes spéciaux usités dans les transactions dont ces denrées font l'objet, c'est-à-dire le marché, les affaires et la maison de commerce (tenue de livres, correspondance, etc.).

C'est seulement lorsque la langue des affaires leur sera déjà connue qu'ils seront invités à l'employer dans des lettres commerciales. Venant en dernier lieu,

la correspondance s'appuiera ainsi sur un fonds solide, et n'apparaîtra plus comme une aride collection de formules.

Ces éléments n'épuisent pas, tant s'en faut, la langue des affaires; mais l'élève qui en ajoutera la connaissance à celle de la langue générale sera capable de trouver, dans un journal étranger, les renseignements qui concernent son commerce ou son industrie, et, par lettre, d'entrer en relations avec une maison étrangère. Pour tenir la correspondance étrangère d'une maison quelconque, il ne lui restera qu'à apprendre une technologie particulière; ce sera l'affaire de quelques semaines.

Écoles normales. — (Arrêté du 4 août 1905.) — Le programme de 1889 prescrivait déjà que « les langues vivantes doivent être enseignées surtout pour être parlées ». C'est en effet la méthode directe, intuitive et orale qui doit être suivie, et non plus la méthode de traduction. Les programmes qui suivent sont entièrement inspirés par cette nouvelle méthode e tendent à faire entrer l'enseignement des langues vivantes dans la voie nouvelle : orale et pratique.

| | |
|---|---|
| 1re année. . . . . . . . . . | 2 heures par semaine |
| 2e année . . . . . . . . . . | 2 heures par semaine. |
| 3e année . . . . . . . . . . | 3 heures par semaine. |

Partout où ce sera possible, une heure de conversation sera ajoutée aux deux heures de cours (soit par un répétiteur, soit par le professeur lorsque l'horaire le permettra). Les élèves de 3e année reconnus incapables de suivre avec profit le cours de langues vivantes pourront, sur leur demande écrite et après avis conforme du Conseil des professeurs, en être dispensés par le directeur.

*Première année.*

La langue scolaire et domestique. — *Le vocabulaire enseigné par des exercices de langage sous la forme de leçons de choses graduées.*

*a*) *L'école* : la description de la salle de classe et du mobilier; les actes de la vie scolaire; les commandements de la classe en langue étrangère; le personnel enseignant.

*Le temps* : la lecture du cadran, les heures, le jour, la semaine, le mois, l'année; les fêtes de l'année.

*La température* : les variations atmosphériques propres à chaque saison.

*Les exercices de calcul* : la lecture et l'écriture des nombres; les exercices de calcul mental et écrit sur les quatre opérations en langue étrangère; les poids et mesures du pays; des problèmes simples.

*Le corps humain* : les parties du corps : la description, les mouvements et les fonctions des principaux organes; les cinq sens; les soins hygiéniques : les maladies.

*Le vêtement* : la description, l'usage, la fabrication des étoffes; la confection des différents vêtements.

*La nourriture* : les aliments, leur préparation, leur usage.

*La maison et la vie de famille* : la description et l'usage de l'ameublement; les membres de la famille; les fêtes et les deuils.

*b*) *Lectures appropriées* au vocabulaire enseigné.

*c*) Morceaux faciles de *récitation*; chants.

*d*) *Devoirs écrits* : dictées, interrogations écrites, résumés et reproductions écrits des lectures faites.

*e*) *Grammaire élémentaire*, en langue étrangère, rattachée aux différents exercices. Elle devra faire corps avec le vocabulaire enseigné.

*Deuxième année.*

La ville et la campagne. La nature. — *Le vocabulaire enseigné par des exercices de langage sous la forme de leçons de choses graduées.*

*a*) *La ville* : La vie économique; la rue, les véhicules, la gare, la poste; le marché; les magasins; les principales professions et industries.

*La vie intellectuelle* : les écoles; les institutions les arts; la justice; l'armée.

*Le village.*

*Les animaux domestiques* : la description de ces animaux, leur utilité, les services qu'ils rendent.

*La vie rurale* : les travaux de la campagne au cours des quatre saisons.

*L'univers* : les montagnes, les plaines, les déserts, les mers, le ciel et les astres.

*b*) *Lectures* appropriées au vocabulaire enseigné; exercices de conversation sur les textes lus.

*c*) *Morceaux de récitation* et *chants*.

*d*) *Devoirs écrits* comme en première année; puis des récits faciles, des descriptions très élémentaires, des lettres d'un genre très simple.

*e*) *Grammaire* rattachée aux différents exercices.

*f*) *Correspondance* internationale.

*Troisième année.*

La vie commerciale, sociale, morale et intellectuelle.

*a*) En troisième année, la lecture constituera la base de l'enseignement. On y rattachera les exercices oraux et écrits et les revisions de la grammaire.

Les lectures porteront de préférence sur le pays dont on étudie la langue; la géographie élémentaire; les mœurs ou les institutions; les légendes et faits historiques; biographie des grands hommes, des écrivains, des artistes et des savants.

*b*) *Morceaux de récitation* et *chants* : exposés oraux très courts de ce qui vient d'être récité ou chanté.

*c*) *Notions de littérature et d'histoire* à propos des textes lus et des morceaux appris par cœur.

*d*) *Devoirs écrits* : comme dans les années précédentes; de petites compositions libres; des réponses écrites à des questions posées; des lettres.

*e*) *Grammaire* rattachée à la lecture des textes.

*f*) *Correspondance* internationale; lecture de journaux étrangers.

**Bibliographie.** — Michel Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 1893. — *Les langues vivantes dans l'enseignement primaire* (Mémoires et Documents scolaires publiés par le Musée Pédagogique, 2e série, n° 35). — Miss Brebner, *The Method of teaching Modern Languages in Germany*, Londres. — F. Collard, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Bruxelles, Castaigne, 1901. — J. Firmery, *L'enseignement primaire et l'étude des langues vivantes* (Revue pédagogique, 15 juillet 1901). — C. Friteau, *Les archives de l'enseignement des langues vivantes*, Paris. — G. Jost, *Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger* (Mémoires et Documents scolaires, n° 15). — Dr Hartmann, *Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht*, Vienne, Hölzel. — Ph. Kuhff, *Les langues vivantes parlées*, Paris, 1886. — Laudenbach, P. Passy, Delobel, *Méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Colin, 1898. — Ch. Sigwalt, *De l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Hachette, 1906. — E. Simonnot, *Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger* (Revue pédagogique, 15 juillet 1901). — Dr Viëtor, *Der Sprachunterricht muss umkehren*, Marburg, Elwert, 1882. — Dr Walter, *Beiträge zur Methodik des neusprachlichen Unterrichtes*, Marburg, Elwert, 1907. — Divers auteurs, *Methods of teaching Modern Languages*, Heath's Pedagogical Library, Boston, 1901.

[Maurice Kuhn,
professeur au Collège Chaptal.]

**LANJUINAIS.** — Victor-Ambroise Lanjuinais, né à Paris en 1802, second fils du conventionnel Lanjuinais, fut avocat et député sous Louis-Philippe. Membre de l'Assemblée constituante de 1848, puis de l'Assemblée législative de 1849, il fut nommé (2 juin 1849) ministre du commerce et de l'agriculture dans le cabinet Odilon Barrot, et fit pendant un mois et demi (du 14 septembre au 31 octobre 1849) l'intérim du ministère de l'instruction publique, vacant par la retraite de M. de Falloux, tombé gravement malade. Après le coup d'Etat de décembre, il se rangea dans l'opposition, et fut élu en 1863 au Corps législatif. Il est mort en 1869.

**LANTHENAS.** — François Lanthenas, né vers 1740 dans le Forez, exerçait à Paris la profession de médecin lorsqu'éclata la Révolution. Il en adopta les principes, et publia de 1789 à 1792 quelques écrits politiques, entre autres une brochure intitulée *Des sociétés populaires considérées comme une branche essentielle de l'instruction publique*, Paris, 1791, in-8. Très lié avec Roland et sa femme, il remplit quelque temps (août-septembre 1792) les fonctions de chef de la troisième division du ministère de l'intérieur, que lui avait

confiées Roland lors de son second ministère; puis, élu à la Convention par le département de Rhône-et-Loire, il devint membre du Comité d'instruction publique et fut choisi, par ce Comité, pour rédiger le rapport précédant le projet de décret sur les écoles primaires (décembre 1792). Il se sépara des Girondins lorsqu'il les vit attaquer les Montagnards avec une passion injuste, et il vota, le 14 avril 1793, contre la mise en accusation de Marat; plus tard, après l'arrestation des meneurs de la Gironde (il se trouvait lui-même sur la liste des députés dont l'arrestation était demandée, mais il en fut effacé par l'intervention de Marat), il publia un appel à la concorde (*Motifs de faire du 10 août un jubilé fraternel*). Il fit imprimer, au cours de l'année 1793, deux écrits sur l'instruction publique, qui n'exercèrent pas d'influence : *Bases fondamentales de l'instruction publique et de toute constitution libre, ou moyen de lier l'opinion publique, la morale, l'éducation, l'enseignement, l'instruction, les fêtes, la propagation des lumières et le progrès de toutes les connaissances au gouvernement national républicain* (mars 1793); et *Censure publique, ou nécessité de confier à un certain nombre de citoyens instruits et vertueux, choisis et périodiquement renouvelés par la nation, la surveillance des mœurs, et de la morale, de l'instruction publique*, avec un projet de décret (1er août 1793). En octobre 1793, il fut écarté du Comité d'instruction publique, lors du renouvellement intégral de ce Comité. Il y rentra en germinal an III, et y fut maintenu jusqu'à la fin. Quand la Convention eut terminé sa session, Lanthenas devint membre du Conseil des Cinq-Cents, où il siégea deux ans. Il reprit ensuite l'exercice de la médecine, et publia un dernier ouvrage intitulé : *Religion civile proposée aux républiques*, Paris, in-12. Il mourut en 1799.

**LAPLACE.** — Le célèbre mathématicien et astronome Pierre-Simon Laplace (1749-1827) s'associa, pendant la Révolution, aux travaux du Comité d'instruction publique de la période thermidorienne : c'est lui qui donna à Lakanal (nivôse an III) l'idée de la création du Bureau des longitudes; il fut professeur à l'Ecole normale; il fit partie de la Commission que consulta Romme, le 29 germinal an III, au sujet d'une modification à apporter au calendrier républicain. Après le coup d'Etat de Brumaire, il fut chargé un moment du portefeuille de l'intérieur (jusqu'au 4 nivôse an VIII) : mais son court ministère n'offre rien de saillant. Membre du Sénat conservateur, c'est lui qui présenta à cette assemblée (22 fructidor an XIII) le rapport concluant au rétablissement du calendrier romain. Napoléon donna à Laplace le titre de comte (1808), et Louis XVIII celui de marquis (1814).

**LA ROCHEFOUCAULD-DOUDEAUVILLE.** — Ambroise-Polycarpe, duc de La Rochefoucauld-Doudeauville, cousin du duc de La Rochefoucauld-Liancourt (voir l'article qui suit), et, comme lui, l'un des hommes qui ont le mieux mérité, dans la première partie du dix-neuvième siècle, le nom de philanthropes, naquit à Paris le 3 avril 1765. Il entra de bonne heure dans la carrière militaire, et il était major en second dans un régiment de cavalerie en 1792 Il émigra alors et alla rejoindre l'armée de Condé; mais il quitta les Autrichiens et les Prussiens sitôt qu'il se fut aperçu, comme il l'a dit lui-même, qu'ils voulaient envahir la France au lieu de la secourir, ainsi qu'ils l'avaient annoncé d'abord. Rentré en France, il vécut dans la retraite sous le Consulat et l'Empire. La Restauration l'appela à la Chambre des pairs, à la direction générale des postes, où il rendit de grands services (1822), enfin au ministère de la maison du roi (1824); il donna sa démission lors du licenciement de la garde nationale de Paris (avril 1827). Après la révolution de 1830, il continua à siéger à la Chambre des pairs jusqu'au procès des ministres. Il rentra alors dans la vie privée et, jusqu'à sa mort (2 juin 1841), il ne s'occupa plus que de bienfaisance.

Au point de vue de l'éducation et de l'enseignement, le duc de La Rochefoucauld-Doudeauville a été, en 1826, un des promoteurs de la création de ce qu'on appela alors la maison royale de Grignon, qui est devenue depuis une école nationale d'agriculture; comme membre actif et influent de la Société de la morale chrétienne, il a contribué à l'établissement des écoles pour les jeunes détenus; enfin, il a été, avec d'autres, un des premiers propagateurs de l'enseignement mutuel.

Le 3 novembre 1815, il était appelé par le comte de Chabrol, alors préfet de la Seine, à faire partie, en même temps que le duc de La Rochefoucauld-Liancourt, le comte Pastoret, le baron De Gérando, le comte de Laborde, le comte de Lasteyrie, le baron Delessert, le vicomte Mathieu de Montmorency, Camet de la Bonnardière, Jomard, et l'abbé Gaultier, du Conseil d'instruction primaire, dont le ministre de l'intérieur, M. de Vaublanc, venait de sanctionner la création et qui siégea à l'Hôtel de ville jusqu'en 1833.

Le 7 février 1816, il fut nommé président honoraire de la Société pour l'instruction élémentaire. A Montmirail, où il résidait habituellement, il créa une école mutuelle qui, en août 1816, contenait 180 enfants, ainsi que l'atteste un rapport qu'il adressait, à cette date, à M. De Gérando.

C'est lui qui, en février 1818, fut chargé du rapport sur les conclusions duquel Laurent-Pierre de Jussieu obtint, pour son livre *Simon de Nantua*, le prix de mille francs institué par un anonyme qui n'était autre que La Rochefoucauld-Liancourt, et Charles Renouard une médaille d'or pour ses *Eléments de morale.*

Le 1er juillet 1820, il présida le jury chargé par le préfet de la Seine de juger du mérite des instituteurs qui s'étaient présentés au concours pour une place vacante de professeur à l'école normale d'enseignement mutuel, et à la suite duquel un habile maître, M. Sarazin, fut nommé, tandis que Demoyencourt, placé au second rang, obtenait la direction de l'école de la Halle-aux-Veaux.

Enfin, comme président honoraire, il fut plusieurs fois appelé à prendre la parole dans les assemblées générales de la Société pour l'instruction élémentaire, et, comme l'a rappelé Dupin aîné en 1839, la Société, qu'il eut ainsi plusieurs fois à défendre, ne pouvait être mieux défendue que « par cet homme illustre autant que modeste, dont la vertu obtint le rare bonheur, alors même qu'il était ministre, de n'être contestée par aucun parti ». [Charles Defodon.]

**LA ROCHEFOUCAULD-LIANCOURT.** — François-Alexandre-Frédéric, duc de Liancourt puis duc de la Rochefoucauld-Liancourt, né le 11 janvier 1747, mort le 27 mars 1827, a été le fondateur d'une institution qui a donné naissance aux écoles d'arts et-métiers, et, plus tard, l'un des propagateurs de l'enseignement mutuel en France.

La Rochefoucauld-Liancourt débuta comme militaire dans le corps des carabiniers. Son père, le duc d'Estissac, qui occupait auprès du roi Louis XV les fonctions de grand-maître de la garde-robe, le fit admettre, suivant la coutume du temps, dès l'âge de vingt et un ans, à la survivance de sa charge; mais déjà à cette époque le jeune duc de Liancourt se montra peu courtisan. Accueilli comme un fils par le duc de Choiseul, il lui resta fidèle après sa disgrâce, ne consentit jamais à paraître chez Mme Du Barry, et se montra rarement à Versailles, « où le roi, a écrit son fils, lui montrait un visage sévère et mécontent ». Aussi comprend-on sans peine les sévérités, très piquantes d'ailleurs, d'une relation de « la dernière maladie de Louis XV », que Sainte-Beuve lui attribue.

Comme Paris l'ennuyait et Versailles plus encore, il s'attacha à sa terre de Liancourt en Beauvaisis, qui avait passé, au dix-septième siècle, de la maison du Plessis de la Roche-Guyon dans celle de La Rochefoucauld, par le mariage de Mlle de la Roche-Guyon, petite-fille de la duchesse de Liancourt — voir *Liancourt* (*Mme de*) — avec le duc François de La Rochefoucauld. Il mit à profit les enseignements agricoles qu'il avait reçus dans plusieurs voyages en Angleterre, et établit à Liancourt une ferme à la façon anglaise. Il fut ainsi le premier à propager en France la culture des prairies artificielles, pour détruire le système des jachères; il importa de Suisse et d'Angleterre de belles races de bestiaux. D'un autre côté, il

changea une ferme qu'il possédait en haut de la montagne de Liancourt « en une école d'instruction dans les arts et métiers pour les fils pauvres des militaires » : ce sont les termes dont se sert, pour caractériser cette institution, la notice biographique publiée sur La Rochefoucauld-Liancourt par son fils. « Dans cette école, destinée d'abord aux enfants de son régiment, et qui bientôt — dit Ph. Pompée (Rapport du Jury international, 1867, enseignement technique, industrie) — se grossit d'enfants de régiments dont les colonels étaient les amis du duc de Liancourt, deux sous-officiers apprenaient à quatre-vingts élèves environ à lire, à écrire et à calculer. En outre, on y formait ceux qui le voulaient aux métiers utiles dans les régiments, comme ceux de tailleur, de cordonnier, d'armurier. » Le duc se plaisait dans cette école, appelée *Ecole des enfants de l'armée* ; il se promenait souvent au milieu des enfants appliqués à divers travaux, applaudissait aux succès des meilleurs, pressait les paresseux, et disait souvent à chacun d'eux : « Souviens-toi, mon enfant, que, lorsque tu sauras ton métier, ta fortune sera faite ».

Avec Louis XVI, le duc de Liancourt retrouva un peu de la légitime faveur que méritait son caractère; en 1786, il accompagna le roi dans un voyage en Normandie, qui aurait dû, à ce moment, ouvrir les yeux au souverain sur les besoins et sur les sentiments de la France. Lorsqu'éclata la Révolution, le duc de Liancourt se trouva, pour ainsi dire, de plain pied avec les événements, « homme de 89, dit Sainte-Beuve, tel qu'il s'en préparait à cette époque dans tous les rangs, et particulièrement au sein de la jeune noblesse éclairée et généreuse ». Il fut député de son ordre pour le bailliage de Clermont-en-Beauvaisis, et vota à l'Assemblée constituante toutes les mesures libérales que pouvait admettre un ami personnel du roi. Ce fut lui qui, grâce à sa charge de grand-maître de la garde-robe, pénétrant jusqu'à Louis XVI dans la nuit du 12 au 13 juillet, le faisait réveiller pour lui apprendre les mouvements populaires, et, lui entendant dire comme première parole : « Mais c'est donc une révolte? » lui répondit ce mot si connu : « Non, sire, c'est une révolution ». Le 18 juillet, le duc de Liancourt fut porté à la présidence de l'Assemblée nationale. Il avait déjà publié ou il publia à cette époque plusieurs travaux de politique financière et d'économie sociale: un mémoire ayant pour titre *Finances et crédit*, une *Notice sur l'impôt territorial foncier en Angleterre*, des rapports à l'Assemblée nationale sur la mendicité, sur l'état des hôpitaux et des prisons du royaume, sur la formation d'ateliers de secours pour les indigents, etc. Il s'opposa de toutes ses forces à la loi contre les émigrés, qui n'en fut pas moins adoptée; il parla en faveur de la liberté de conscience et de la liberté individuelle; le premier, il proposa l'abolition du supplice de la corde. En même temps, il faisait construire à Liancourt de vastes ateliers, et, en 1790, il y établit une filature mécanique de coton d'après les procédés irlandais.

Après la séparation de l'Assemblée constituante, le duc de Liancourt, nommé lieutenant général des armées du roi, fut chargé du gouvernement de la Normandie et de la Picardie, et sut y maintenir la tranquillité.

Quelques semaines avant le 10 août, il avait engagé le roi à se retirer à Rouen, d'où, en cas de revers, une retraite par mer était facile ; mais la cour n'ayant pas accepté ses offres, il mit du moins à la disposition de Louis XVI une somme de 150 000 livres, le plus clair de sa fortune. Lui-même, d'ailleurs, dut bientôt songer à sa propre sûreté. Un bateau de pêche le transporta du Crotoy en Angleterre, tandis qu'en passant à Gisors son cousin La Rochefoucauld d'Enville était massacré à coups de pierres, sous les yeux de sa mère et de sa femme (14 septembre 1792). L'agriculteur Arthur Young accueillit le duc de Liancourt à Bury-Saint-Edmunds. Ses ressources étaient fort restreintes, lorsqu'une vieille demoiselle, qui ne le connaissait que de réputation, lui légua toute sa fortune : le duc ne l'accepta que pour la remettre aux héritiers naturels de la donatrice. Quand le roi fut mis en jugement, il écrivit à Barère, président de la Convention, pour demander la permission de venir rendre témoignage dans le procès. Barère, qui lui voulait du bien, ne fit pas mention de cette lettre.

D'Angleterre, le duc de La Rochefoucauld (il avait pris ce titre depuis la mort de son cousin) passa aux Etats-Unis, qu'il parcourut en observateur sérieux : son *Voyage*, qu'il publia en 1800, renferme un intéressant tableau de la république américaine et du Canada à la fin du dix-huitième siècle. Vers cette époque, le comte de Provence (le futur Louis XVIII), du fond de sa retraite, lui écrivit pour lui redemander, comme s'il eût été déjà sur le trône, la charge de grand-maître de la garde-robe, que le duc d'Estissac avait payée 400 000 livres : La Rochefoucauld refusa, et ce fut là sans doute l'origine d'une défaveur qui se manifesta plus tard jusqu'à l'injustice pendant la Restauration.

Dès 1799, avant qu'une loi eût autorisé le retour des émigrés, La Rochefoucauld était revenu se cacher à Paris, où Talleyrand le couvrit de sa protection. Il y apportait l'idée de répandre la vaccine et, « comme ses biens, dit son fils, avaient été vendus en majeure partie, et que le reste était encore confisqué, il emprunta les fonds qui lui étaient nécessaires pour se mettre à la tête d'une souscription à l'effet de commencer des expériences sur les effets de ce préservatif, et de le propager aussitôt qu'on se serait assuré de son efficacité. Le résultat a été admirable, continue le biographe; M. Charles Dupin nous a rappelé en 1827, aux obsèques du philanthrope, que seize millions d'individus ont été vaccinés, et qu'en raison du huitième que la petite vérole enlevait autrefois, on pouvait dire que le duc de La Rochefoucauld avait sauvé d'une mort précoce deux millions d'hommes. » Lorsque sa radiation de la liste des émigrés eut été prononcée, le duc de La Rochefoucauld établit un comité chargé de propager la vaccine : il en fut nommé président perpétuel. Il créa en même temps, au moyen d'une souscription, l'utile institution des dispensaires, qui consiste à faire traiter à domicile les indigents malades par des médecins attachés à chaque établissement.

Liancourt lui fut rendu à cette époque. L'*Ecole des enfants de l'armée* avait été, après l'émigration du duc en 1792, adoptée par la Convention ; en l'an III, on y avait réuni les élèves de l'école de Popincourt, fondée par le chevalier Paulet en 1772 et abandonnée par son fondateur en 1792, et ceux de la Société des Jeunes Français, dont le directeur, Léonard Bourdon, avait été arrêté à la suite de la journée du 12 germinal. Crouzet, ancien principal du collège du Panthéon français, avait été mis à la tête de cette institution. Déjà, quand, le 2 brumaire an III, la Convention avait licencié l'Ecole de Mars, quelques élèves de bonne volonté s'étaient rendus à Liancourt. Il se forma ainsi un ensemble assez disparate, dont on peut se faire une idée par les piquants souvenirs que B. Wilhem, qui y entra en thermidor an III, a conservés dans une notice intitulée *L'élève de Liancourt*, et par les *Observations justificatives sur l'école nationale de Liancourt depuis son origine jusqu'à ce jour*, 1er *vendémiaire an* VII, publiées par Crouzet lui-même. Les trois cents élèves que contenait l'établissement, mal logés, mal vêtus, mal nourris, apprenaient depuis la lecture et le calcul jusqu'aux mathématiques, jusqu'à la science des fortifications et à la tactique militaire. On y donnait aussi l'enseignement du dessin et de la musique instrumentale, dont Wilhem profita ; on avait conservé de même l'apprentissage des métiers, institué dès l'origine; au besoin, on y gardait les troupeaux.

Sous le Consulat, Bonaparte visita plusieurs fois Liancourt; il visita également, à Compiègne, l'un des collèges du Prytanée français, organisé militairement, mais où l'on donnait l'enseignement classique. Un jour que, dans ce collège, il avait questionné un grand nombre d'élèves sur ce qu'ils comptaient faire à leur sortie, il témoigna une vive impatience de leurs réponses. « L'Etat, dit-il, fait des frais considérables pour élever ces jeunes gens, et, quand leurs études sont terminées, ils ne sont, à l'exception des militaires, d'aucune utilité au pays; presque tous restent à la

charge de leurs familles qu'ils devraient aider. Il n'en sera plus ainsi. Je viens de visiter les grands établissements des villes du Nord et les grands ateliers de Paris. J'ai trouvé partout des contremaîtres distingués dans leur art, d'une grande habileté d'exécution, mais presque aucun qui fût en état de faire un tracé, un calcul le plus simple de machine, de rendre ses idées par un croquis, par un mémoire. C'est une lacune dans l'industrie; je veux la combler ici. Plus de latin, — on l'apprendra dans les lycées qui vont s'organiser, — mais le travail des métiers, avec la théorie nécessaire pour leur progrès. On formera ici d'excellents contremaîtres pour nos manufactures. » (Pompée, *Rapport*.)

Quelques jours après, le *Moniteur* du 6 ventôse an XI (25 février 1803) annonçait qu'à partir du mois suivant l'instruction donnée au collège de Compiègne aurait pour but de former de bons ouvriers et des chefs d'atelier; l'établissement était placé sous l'autorité du ministre de l'intérieur, et il prit ultérieurement le titre d'*Ecole d'arts et métiers*. On y transporta les élèves de Liancourt. Trois ans après cette transformation, La Rochefoucauld, sollicité par le ministre de l'intérieur, consentit à y aller faire une enquête, et, à la suite de sa première visite, qui eut lieu le 4 juillet 1806, il reçut le titre d'inspecteur général. Il conserva ce titre lorsque l'école agrandie eut été transférée à Châlons, et il continua d'inspecter l'école, « n'acceptant aucun traitement, mais simplement le remboursement de ses frais de poste et d'hôtel » (Pompée); ne se bornant pas, d'ailleurs, à s'assurer du progrès des élèves, mais s'occupant d'eux à leur sortie et s'ingéniant à les placer. L'empereur, tout en appréciant ses qualités, ne le goûtait pas; La Rochefoucauld ayant repris et développé à Liancourt ses entreprises d'industrie cotonnière, il affecta de le décorer du ruban de la Légion d'honneur comme manufacturier.

L'année 1815 appela l'attention du duc de La Rochefoucauld-Liancourt sur les écoles populaires. Il fut l'un des premiers à s'intéresser à l'introduction dans notre pays de la méthode de l'enseignement mutuel; il traduisit, dans cette intention, l'ouvrage que Lancaster avait publié en 1810, et le fit imprimer sous ce titre : *Système anglais d'instruction, ou Recueil complet des améliorations et inventions mises en pratique aux écoles royales en Angleterre* (in-8°, 1815). Pendant la période des Cent-Jours, Carnot le fit entrer dans le Conseil d'industrie et de bienfaisance, dont l'une des attributions devait être la diffusion de l'enseignement populaire par le moyen de la nouvelle méthode; et quand, à la même époque, la Société pour l'instruction élémentaire se fonda, La Rochefoucauld-Liancourt fut élu l'un des premiers pour faire partie du conseil d'administration. Quoique déjà vieux à cette époque, nous le voyons suivre de près le mouvement de propagation des écoles mutuelles. En janvier 1817, il adresse à la Société un rapport sur l'école mutuelle établie à Beaurepaire, près de Pont-Saint-Maxence, par la baronne de Curnieu, qui en dirigeait personnellement les exercices; lui-même établit à Liancourt deux écoles mutuelles, l'une de garçons, l'autre de filles, celle-ci tenue par des religieuses; dans une lettre du 21 février, il constate que les élèves de ces deux écoles font des progrès sensibles; « le règlement de Paris y est suivi religieusement; les enfants se plaisent beaucoup à ce genre d'instruction; on remarque déjà en eux beaucoup plus d'ordre que précédemment; ils assistent régulièrement et en corps au service divin. Le curé leur fait le catéchisme deux fois par semaine; le maire aide ces écoles de son influence, et tout fait espérer un succès complet; il est même à croire que cette école aura promptement des imitateurs dans les villages voisins, mais on ne presse rien à cet égard, parce qu'en pareille matière la conviction est le meilleur moyen de succès. »

Le 5 février 1817, La Rochefoucauld-Liancourt annonça à la Société pour l'instruction élémentaire qu'un anonyme l'avait chargé de proposer un prix de 1000 fr. « pour l'ouvrage le plus propre à développer les facultés de la classe inférieure du peuple et à lui inspirer le goût de la vertu ». Ce bienfaiteur inconnu, « qu'on devine aisément, — a dit plus tard le rapporteur La Rochefoucauld-Doudeauville, — lorsqu'il est question d'un acte de bienfaisance et d'un objet d'utilité publique, » n'était autre que La Rochefoucauld-Liancourt lui-même. Le lauréat du concours fut Laurent-Pierre de Jussieu, et le livre couronné est *Simon de Nantua*.

La Rochefoucauld-Liancourt fut deux fois président de la Société pour l'instruction élémentaire, en 1818-1819 et en 1821-1822, et devint ensuite président honoraire. Comme président, il eut l'occasion de prononcer, dans les assemblées générales, des discours où insistant, naturellement, sur l'importance du but poursuivi par la Société, il savait trouver de belles paroles : « L'ignorance, disait-il en 1819, mène à la dégradation. Elle l'achève en ne laissant subsister dans l'homme que ses penchants aux vices. Si celui-ci ne sait pas ce qu'est l'ordre, la morale, la justice, comment sera-t-il soumis à l'ordre public, juste envers ses semblables, capable de résister à la tentation d'un crime? Pour maintenir l'ordre, le gouvernement surveille et punit les infractions. L'instruction fait plus, elle les prévient. Entre l'homme auquel elle fait entendre ses principes et les fautes que celui-ci serait tenté de commettre, l'instruction morale interpose la conscience. » A un reproche bien souvent adressé à la méthode d'enseignement mutuel, qu'on taxait d'importation étrangère, le président de la Société pour l'instruction élémentaire répondait non sans grandeur : « On accuse cette méthode d'être d'origine anglaise, et, le croirait-on! on lui en fait un tort, un tort impardonnable pour certains esprits. Je pourrais, comme plusieurs de mes compatriotes, revendiquer cette invention pour ma patrie, et ce ne serait pas sans fondement. Mais qu'importe cette puérile querelle? Personne, je crois, ne contestera à la France l'esprit d'invention. Elle en a un supérieur encore, celui de croire qu'elle s'honore elle-même, en mettant à profit toutes les découvertes, toutes les inventions, de quelque lieu qu'elles viennent, si elles sont utiles au bonheur des hommes. »

Il semble que la Restauration aurait dû chercher à attirer à elle la personnalité si honorable de La Rochefoucauld-Liancourt; mais, en dehors de la rancune que Louis XVIII lui gardait, le gouvernement des Bourbons s'offusqua de son libéralisme; on ne lui rendit point les charges auxquelles il aurait eu droit; tout au plus n'osa-t-on point le rayer de la Chambre des pairs, où il siégeait dans l'opposition. En 1823, la cour voulut réformer, en le remplissant de ses créatures, le Conseil général des prisons dont il était membre, ainsi que de plusieurs autres administrations de bienfaisance. La Rochefoucauld-Liancourt envoya sa démission en la motivant. Quelques jours après, le 15 juillet, il recevait du ministre de l'intérieur, Corbière, la lettre suivante : « Monsieur le duc, j'ai l'honneur de vous informer que, par ordonnance en date d'hier, motivée sur la lettre que vous avez écrite, le 4 de ce mois, au préfet de police, le roi vous a retiré les fonctions d'inspecteur général du Conservatoire des arts et métiers, de membre du Conseil général des prisons, du Conseil général des manufactures, du Conseil d'agriculture, du Conseil général des hospices de Paris, et du Conseil général du département de l'Oise ». A quoi La Rochefoucauld répondit le lendemain : « Monsieur le comte, j'ai reçu la lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'écrire en date d'hier, m'annonçant que, par une ordonnance du roi, dont l'ampliation n'est pas jointe à votre lettre, Sa Majesté m'a retiré les fonctions d'inspecteur général du Conservatoire des arts et métiers, de membre du Conseil des prisons, du Conseil général des manufactures, du Conseil d'agriculture, du Conseil général des hospices de Paris et du Conseil général du département de l'Oise. Je ne sais comment les fonctions de président du Comité pour la propagation de la vaccine, que j'ai introduite en France en 1800, ont pu échapper à la bienveillance de Votre Excellence, à laquelle je me fais un devoir de les rappeler. J'ai l'honneur d'être, etc. » On ne retira pas directement à La Rochefoucauld la présidence du Comité de la vaccine, mais on supprima le comité.

Comme représailles de ces injustices, l'Académie des sciences appela dans son sein le philanthrope disgrâcié, et l'Académie de médecine le nomma membre de la commission qui remplaça le Comité de la vaccine. Il n'en continua pas moins, d'ailleurs, ses œuvres de bienfaisance. Son temps appartint davantage aux écoles et à la manufacture de Liancourt; il appela Choron à enseigner le chant aux enfants et aux adultes; enfin il introduisit et il développa à Liancourt la caisse d'épargne, et ce fut de là, dit-on, que l'institution se répandit dans toute la France.

Le 23 mars 1827, le duc de La Rochefoucauld siégeait à la Chambre des pairs, lorsqu'il fut subitement atteint de la maladie qui l'enleva quatre jours après. Le jour de ses funérailles, les anciens élèves de l'école des arts et métiers se rendirent en foule à l'église et voulurent porter sur leurs épaules le cercueil de leur bienfaiteur. On crut à une manifestation politique, et les porteurs furent tout à coup chargés par la troupe, dans la rue Saint-Honoré; le cercueil tomba dans la boue et fut brisé; les insignes de la pairie qui le décoraient furent souillés et foulés aux pieds. Une enquête fut commencée par la Chambre des pairs, mais on l'étouffa presque aussitôt.

Le corps du duc de La Rochefoucauld a été inhumé à Liancourt, où une statue est élevée au philanthrope et à l'éducateur.

*Bibliographie.* — *Vie du duc de La Rochefoucauld-Liancourt* (François-Alexandre-Frédéric), par Frédéric-Gaëtan comte de La Rochefoucauld, son fils; Paris, Delaforest, in-8°, 1827. — Biographie Didot. — Sainte-Beuve, *Portraits littéraires*, tome III. — *Journal d'éducation*, publié par la Société pour l'instruction élémentaire, *passim*.

[Charles Defodon.]

**LAROUSSE.** — Pierre-Athanase Larousse, grammairien et polygraphe français, s'est fait connaître par de nombreux ouvrages sur l'enseignement de la langue française, et il a couronné ses travaux par la publication du *Grand Dictionnaire universel du dix-neuvième siècle*, qui est toute une encyclopédie des connaissances humaines.

Il naquit le 23 octobre 1817 à Toncy (Yonne). Son père, qui était charron-forgeron, n'avait que des ressources modestes, et Pierre Larousse ne reçut jusqu'à seize ans qu'une instruction très élémentaire. Son goût pour l'étude, son esprit curieux se manifestait déjà par une véritable passion pour la lecture : il se jetait avec avidité sur les ouvrages de tout genre que recélait la balle des colporteurs. Ces dispositions lui valurent une bourse dans un établissement d'instruction à Versailles, et, à peine âgé de vingt ans, il fut placé à la tête d'une école primaire supérieure créée à Toncy, son pays natal. Il n'y resta que quatre ans: son caractère s'accommodait peu aux patients labeurs d'un enseignement nouveau, et à la mesure qu'il fallait garder pour le greffer sans mécomptes sur une instruction élémentaire mal assise. En 1840, il céda son établissement, et, muni de quelques milliers de francs, il vint à Paris suivre les cours des grands établissements d'instruction. Pendant huit années, il mena courageusement la vie d'un étudiant pauvre, assistant aux leçons du Collège de France, de la Sorbonne, du Conservatoire des arts et métiers, fréquentant les bibliothèques, et accumulant une quantité prodigieuse d'idées et de faits. Il voulait en faire profiter les instituteurs et les amener à des méthodes moins routinières que celles dont il avait souffert lui-même. En 1848, il devint professeur dans une des plus importantes maisons d'éducation de ce temps, l'institution Jauffret, et y resta trois ans. Il publia dans cet intervalle une *Grammaire élémentaire lexicologique* (1849) et un *Traité d'analyse grammaticale* (1850). Mais ce fut à partir de 1851, après s'être associé à Auguste Boyer, que Pierre Larousse se consacra exclusivement à la publication des nombreux ouvrages classiques qui ont contribué à faire entrer l'enseignement de la langue française dans une voie nouvelle. Il propagea ses idées et appela sur elles la discussion au moyen de l'*Ecole normale*, journal de l'enseignement pratique, qui commença à paraître le 1er novembre 1850. Cette feuille n'eut d'abord que deux numéros par mois, mais après la première année elle devint hebdomadaire jusqu'à la fin de son existence (octobre 1865). La collection se compose de 13 volumes. En octobre 1862, Larousse y avait joint une feuille mensuelle destinée aux élèves, l'*Emulation*; elle contenait des sujets de devoirs et publiait les meilleures copies. Tous ces travaux ne formaient en quelque sorte que le préambule de ce qui devait être l'œuvre principale de Pierre Larousse, le *Grand Dictionnaire*, dont pendant vingt années il avait réuni les matériaux.

« Ce sera, disait-il aux lecteurs de l'*Ecole normale*, le résumé et comme le panorama des connaissances littéraires, grammaticales, historiques, géographiques, scientifiques et artistiques du dix-neuvième siècle. » Il lui a fallu faire des recherches considérables et déployer une extraordinaire puissance de volonté pour mener à bonne fin une si vaste entreprise. Pour mieux en assurer le succès, Pierre Larousse fonda une imprimerie spéciale, rue Notre-Dame-des-Champs, 43 (aujourd'hui rue du Montparnasse, 19). Secondé par sa courageuse compagne et par son neveu, il la dirigea avec beaucoup d'habileté, mais ses forces le trahirent avant l'achèvement complet de son œuvre, et il ne vit pas paraître le dernier volume du *Grand Dictionnaire*. Il mourut le 3 janvier 1875, et l'ouvrage ne fut terminé qu'en 1876.

En dehors de ses traités de grammaire, dont on trouvera la liste plus loin, Pierre Larousse avait publié en collaboration avec Félix Clément un *Dictionnaire lyrique, histoire des opéras*, 1 vol. in-8° (1869), et avec Alfred Deberle deux petits livres de lecture pour les écoles : *les Jeudis de l'institutrice* (1871) et *les Jeudis de l'instituteur* (1872), 2 vol. in-18.

C'est surtout par ses ouvrages sur la langue française que Larousse est connu des instituteurs. Il choisit pour caractériser sa méthode le mot de *lexicologie*, peu employé jusqu'à lui et qui désigne « cette partie de la grammaire qui s'occupe spécialement des mots considérés par rapport à leur valeur, à leur étymologie » (Littré). « L'idée dominante de cette méthode, dit Larousse, consiste à exercer constamment l'intelligence des élèves, non comme une faculté simplement passive, mais comme une faculté active et capable par elle-même d'exprimer des idées, d'en créer même au besoin, quand on lui trace d'avance le champ limité dans lequel ces idées doivent être circonscrites.... Avec la méthode *lexicologique*, l'élève apprendra non plus seulement à orthographier les mots, mais aussi à en peser la valeur, à en reconnaître l'étymologie, à déterminer les rapports d'opposition ou de synonymie, etc. Et cette double étude sera le fruit d'une règle de grammaire, qui n'avait eu jusque là pour conséquence qu'un devoir de dictée ou d'analyse. »

En un mot, Larousse veut, comme le P. Girard, substituer une grammaire d'idées à une grammaire de mots. Il cherche à éveiller chez l'enfant l'esprit d'observation, et à lui faire relier les uns aux autres les mots qui contiennent une même idée. L'orthographe, dont on faisait jusqu'alors la partie essentielle, dominante, de la grammaire, est reléguée au second ou même au troisième rang, cédant le pas d'abord au sens des mots, puis à la construction de la phrase. Mais le P. Girard refusa longtemps de publier son cours, et il ne voulait pas qu'on mît de livres aux mains des élèves, de crainte d'immobiliser un enseignement qu'il concevait plein de vie et de le faire ainsi tomber dans la routine. Larousse, au contraire, multiplia les livres, les développa, les gradua suivant l'âge des élèves et leur degré de culture. Il avait vu quelle difficulté éprouvaient la plupart des instituteurs à occuper utilement les diverses divisions de leur école, et la place que tenaient dans les écoles primaires les exercices de *copie*. Dès lors il s'attacha à remplacer les exercices dits *cacographiques* par un choix de devoirs plus intelligents, mieux faits pour ouvrir l'esprit et former le jugement. Il accompagna le livre de l'élève d'un livre du maître, afin de faciliter à celui-ci la correction des devoirs. Tout ce que lui suggérait son esprit ingénieux parut d'abord dans l'*Ecole normale*. Larousse « s'y occupait peu de l'enseignement théorique; il voulait, avant tout, fournir

aux leçons des instituteurs de nombreux matériaux et se faire l'auxiliaire de leur enseignement pratique » (1er novembre 1858). Il voulait « meubler leur mémoire et leur esprit, convaincu que toute la réforme de l'enseignement est là ». C'était, à notre avis, ne pas considérer la question d'assez haut, et oublier que Montaigne demandait un précepteur « qui eût la tête bien faite plutôt que bien pleine ».

Quoi qu'il en soit, « les nombreux ouvrages de Pierre Larousse révèlent un sens très juste de ce qui convient à l'enfance, un art heureux de simplifier et d'animer l'enseignement oral et écrit. Le succès qui accueillit cette réaction contre la subtilité et la complication des anciennes grammaires ouvrit les yeux à beaucoup de maîtres et hâta le mouvement. » (F. Buisson, *Rapport sur l'Exposition de Vienne*, p. 170.) « A-t-on dépassé Pierre Larousse, le dépassera-t-on par certains détails de mise en œuvre, par des qualités d'agencement ou de rédaction? Peu importe; ce que prouvait déjà la première édition de sa *Grammaire* c'est qu'il avait cherché, un des premiers en France, les moyens d'appliquer à la pratique scolaire quotidienne la maxime si juste que M. Bréal a depuis popularisée dans notre corps enseignant : « Il faut » apprendre la grammaire par la langue, et non la » langue par la grammaire. » (F. Buisson, lettre du 10 août 1880.)

Voici, dans l'ordre chronologique de leur publication, les divers ouvrages publiés par Pierre Larousse pour l'enseignement de la langue française :

*Cours lexicologique de style, ou Lexicologie* (1851); — *Traité complet d'analyse et de synthèse logiques* (1852); — *Grammaire lexicologique du premier âge* (1852); — *Encyclopédie du jeune âge* (1853); — *Méthode lexicologique de lecture* (1856); — *Dictionnaire de la langue française* (1856); — *Jardin des racines grecques* (1858); — *Jardin des racines latines* (1860); — *La Flore latine des dames et des gens du monde* (1861); — *ABC du style et de la composition* (1862); — *Nouveau Traité de versification française* (1862); — *Livre des permutations* (1862); — *Petite Flore latine* (1862); — *Les Fleurs historiques des dames et des gens du monde* (1862); — *Miettes lexicologiques*, 100 exercices sur la propriété des mots (1863); — *Grammaire littéraire*, explications sur les phrases, les allusions des grands écrivains (1867); — *Grammaire supérieure* (1868); — *Grammaire complète, syntaxique et littéraire* (1869); — *Dictionnaire complet de la langue française* (1869); — *Gymnastique intellectuelle* : 1° *les Boutons* (1870); 2° *les Bourgeons* (1871); 3° *et* 4° *les Fleurs et les Fruits* (1872).

Avec les deux petits ouvrages publiés en 1849 et en 1851, cela fait vingt-quatre traités qui se classent, pour l'enseignement, en trois catégories principales :

1° Lecture : *Méthode de lecture*; — *Encyclopédie du jeune âge*; — *Les Jeudis de l'instituteur*; — *Les Jeudis de l'institutrice*;

2° Grammaire : *Petite Grammaire du premier âge*; — *Grammaire élémentaire* (1re année); — *Grammaire complète* (2e année); — *Grammaire supérieure* (3e année);

3° Style : *ABC du style et de la composition*; — *Le livre des permutations* (1re année); — *Cours lexicologique de style* (2e année); — *Grammaire littéraire* (3e année).

Les autres ouvrages forment des compléments aux diverses parties de ce cours de langue.

Pierre Larousse, qui d'abord ne voulait pas faire de théorie grammaticale, s'est laissé aller à en publier une dans la *Lexicologie des écoles*; puis il a été amené à faire trois grammaires spéciales qui pèchent plutôt par excès que par défaut. Celle de la 2e année (*Grammaire complète*) a 392 pages; elle traite des synonymes, de l'analyse grammaticale et logique, de la prononciation, de la versification, de la rhétorique, et donne sous le nom de *grammaire littéraire* l'explication de locutions courantes, de phrases proverbiales empruntées à nos grands écrivains et surtout à nos grands poètes. Quant à la grammaire de 3e année (*Grammaire supérieure*), qui n'a pas moins de 544 pages, elle reprend les matières de la 2e année, et elle donne en plus une histoire de la langue française, des principes de formation des mots par préfixes et suffixes, et un résumé historique de la littérature française. Nous aurions préféré que Larousse fût resté fidèle à ses premières idées et eût moins sacrifié aux goûts de sa clientèle féminine. Ce n'est pas dans l'étude des règles détaillées que l'on acquiert la connaissance de la langue, ni par les définitions des figures de rhétorique que l'on apprend à écrire avec goût, mais bien par une lecture attentive de nos grands auteurs faite sous la direction d'un maître judicieux, versé dans la connaissance de ce qui est vraiment de bonne marque. Il y a place aussi, dans l'étude de la langue, pour les notions intuitives : l'esprit s'ouvre et le goût se forme dans de bonnes lectures, au contact d'un esprit sain, bien mieux que par les préceptes des grammairiens subtils ou des rhéteurs prétentieux.

Pierre Larousse reprit dans ses exercices lexicologiques et développa beaucoup une forme employée avant lui par l'abbé Gaultier : elle consiste à retrancher d'une phrase certains mots en demandant à l'élève de les rétablir. Nous apprécions peu ces devoirs d'*invention* quand ils prennent la forme suivante :

« L'or *ouvre* toutes les —, *éblouit* tous les —, *aplanit* tous les —, donne de la *beauté* aux —, de l'*esprit* aux —, de l'*honneur* aux —, l'*innocence* aux —, de la *sagesse* aux —, de la *science* aux —, de la *bravoure* aux —.

« On demande quatre choses à une femme : que la vertu *habite* dans —, que la modestie *brille* sur —, que la douceur *découle* de ses —, et que le travail *occupe* ses —.

(*Cours lexicologique de style*, 45e *leçon*.)

Un devoir semblable ne constitue pas un véritable exercice de pensée et ne forme pas le jugement. Quelquefois le sens moral s'y trouve froissé. D'ailleurs, s'il est bon de provoquer la réflexion de l'enfant, de l'obliger à penser par lui-même, on réussit rarement à l'intéresser quand on l'oblige à entrer dans la pensée d'autrui. Il se lasse vite et oppose une certaine résistance, en contestant la justesse d'une expression qui ne s'explique souvent que par le contexte.

Pour les exercices de rédaction, Larousse a fait, sous le titre de *Gymnastique intellectuelle*, un ouvrage en trois degrés : *les Boutons* (élèves de moins de douze ans), *les Bourgeons* (élèves de douze à quatorze ans), les *Fleurs et les Fruits* (élèves au-dessus de quatorze ans). Ce n'est pas sans étonnement que, dans le livre du 1er degré, nous trouvons 38 pages de définitions et de préceptes de rhétorique, tels que la *définition du style*, les *différentes sortes de style* avec des allusions à des ouvrages de Cousin, de Paul-Louis Courier et de George Sand, la *clarté du style*, etc. Tout cela dépasse de beaucoup la portée des jeunes esprits auxquels on veut apprendre à écrire.

Au 2e degré, le livre commence par tout un traité de rhétorique classique. Il y a d'abord la distinction entre l'éloquence et la rhétorique, puis l'*invention* avec les preuves, les lieux communs, les mœurs et les passions (l'*ithos* et le *pathos*), ensuite la *disposition*, l'*élocution*, et enfin l'*action*, soit 68 pages d'un texte compact. Quant aux sujets des narrations données comme exercices, ils sont presque tous pris hors de la vie pratique, et l'on ne saurait demander à des élèves de douze à quatorze ans de les traiter convenablement, même avec un canevas développé.

Pour *les Fleurs et les Fruits* (3e degré), le livre s'ouvre par une histoire abrégée de la littérature française (89 pages), extraite en grande partie des ouvrages de Géruzez. On trouve, à la première page, des citations de Bonald, de Napoléon, de Lamartine, de Lemercier, de Mme de Girardin, de Voltaire, de Guizot et de Nisard. Les exercices indiqués sont des dissertations sur des sujets comme ceux-ci : *La tombe fait les grands hommes.* — *Socrate au moment de mourir console ses amis.* — *Faut-il ressentir les passions pour les peindre?* ou bien des discours sur les données suivantes : *Défense d'un jeune chrétien devant le proconsul pendant la persécution.* — *Agathocle à son armée après avoir incendié sa flotte.*

Toute cette imitation de la rhétorique classique ne

saurait convenir à l'éducation pratique qu'avait en vue Pierre Larousse. Il était pénétré de cette idée que, pour cultiver l'esprit, on pouvait substituer à l'étude des langues anciennes une étude approfondie de la langue française, et il cherchait à imiter tous les devoirs des classes de latinité. Il substituait les exercices dits de *permutations* aux versions; il faisait faire des vers français sur le modèle des vers latins; enfin il allait jusqu'à donner l'explication des expressions latines les plus courantes en demandant à l'élève de les faire entrer dans certaines phrases. C'est là, croyons-nous, une erreur pédagogique. Non que nous contestions la possibilité de cultiver largement l'esprit par une étude solide de la langue maternelle, — nous sommes à cet égard de l'avis de Vinet —, mais la méthode ne doit pas être calquée servilement sur celle des langues anciennes. La comparaison des mots et leur groupement par familles, l'analyse des principaux préfixes et suffixes, l'agencement des propositions subordonnées dans la phrase pour exprimer les divers compléments, tels sont les principaux degrés à parcourir. Quant aux sujets de devoirs, il faut les prendre dans le champ d'observations de l'enfant, et se garder de lui ouvrir des horizons factices où sa vue manquerait de netteté.

L'auteur était parti d'une idée juste, mais il a manqué de largeur de vues et faussé sa méthode en l'exagérant. Le succès lui était venu après la publication de son *Cours lexicologique de style*, et il a cru qu'il pouvait poursuivre sa route et y entraîner le personnel enseignant. Nous croyons qu'il s'est trompé, et que ses premiers ouvrages resteront la meilleure partie de son œuvre pédagogique.

Larousse, qui avait quitté l'enseignement primaire public en 1840, ne cessa pas de s'intéresser à la position des instituteurs. Il vit avec douleur la réaction de 1850 menacer les écoles normales et priver les instituteurs des garanties d'indépendance qu'ils tenaient de la loi de 1833. Quand Rouland devint ministre de l'instruction publique, des jours meilleurs s'annoncèrent et Pierre Larousse les salua avec bonheur. Lors du concours ouvert entre les instituteurs, en décembre 1860, sur les moyens d'améliorer les conditions matérielles et morales de l'enseignement primaire, il publia sous ce titre : *Un mot sur la question proposée aux instituteurs des communes rurales*, une lettre au ministre. Il y demande que l'instruction primaire y soit rendue obligatoire, sans devenir entièrement gratuite ; que l'instituteur ait une instruction solide, des honoraires suffisants, et des garanties de stabilité. Il admet l'élément congréganiste dans le personnel enseignant, et il va jusqu'à dire qu'il y aurait plus que de l'injustice, qu'il y aurait de l'inhabileté à supprimer les écoles des Frères des écoles chrétiennes. « Les frères, dit-il, par l'organisation même de leur société, peuvent rendre et rendent de grands services à l'instruction populaire. » Mais il demande qu'une loi juste exige que les frères assistants soient pourvus du brevet de capacité que, le plus souvent, possède seul le frère instituteur.

Par sa vie et par ses travaux, Pierre Larousse a reflété cette généreuse ardeur qu'avait excitée en beaucoup d'hommes de sa génération la loi de 1833 par les perspectives qu'elle ouvrait à leur activité. L'instituteur se sentait alors appelé à une grande mission, et beaucoup de jeunes gens s'élancèrent avec zèle dans la carrière ; quelques-uns ne tardèrent pas à éprouver des mécomptes et se tournèrent vers des professions plus lucratives ou plus indépendantes. Pierre Larousse, lui, voulut continuer d'enseigner par la plume ; il ouvrit à l'enseignement primaire des horizons nouveaux, et ses travaux lui valurent la popularité et la fortune. C'est toujours d'un bon exemple dans une société comme la nôtre que de rester fidèle à sa vocation et de suivre courageusement la voie où l'on est entré dans sa jeunesse. [B. BERGER.]

**LA SALLE** (JEAN-BAPTISTE DE). — Le fondateur de l'institut des Frères des écoles chrétiennes naquit à Reims le 30 avril 1651. Il était l'aîné de sept enfants. Son père, Louis de La Salle, conseiller du roi au présidial, le destinait à lui succéder dans sa charge ; mais, entraîné de bonne heure par une vocation irrésistible vers l'état ecclésiastique, le jeune Jean-Baptiste obtint de sa famille la permission de suivre son inclination, et dès l'âge de onze ans il reçut la tonsure. Il fit ses études au collège de l'université de Reims, et s'attira l'estime et l'admiration de ses maîtres par sa conduite exemplaire et ses talents. « Ce n'était point — dit son plus récent biographe, le frère Lucard — un de ces esprits brillants rendus célèbres, dès leur adolescence, par leur génie précoce ; ce qui le distinguait surtout, c'était un ensemble harmonieux des dons de l'esprit et du cœur, mis en œuvre et admirablement fécondés par une application sérieuse et une volonté énergique. » Il reçut bientôt un éclatant témoignage de la haute estime dont il jouissait : l'abbé Dozet, archidiacre de Champagne et chancelier de l'université de Reims, désirait, avant de mourir, se démettre de son canonicat en faveur d'un élève du collège : son choix tomba sur Jean-Baptiste de La Salle, qui, par la renonciation du pieux abbé, devint chanoine du chapitre de Reims le 17 janvier 1667. L'année suivante, il reçut les ordres mineurs ; et, après avoir pris à Reims le grade de maître ès-arts, il entra en 1670 au séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet (Saint-Sulpice) à Paris pour y faire ses études de théologie. Mais il n'y resta que dix-huit mois : sa mère étant morte en 1671, et son père l'ayant suivie dans la tombe au commencement de 1672, il se vit obligé, pour pouvoir surveiller l'éducation de ses frères et sœurs et prendre la direction des affaires de sa famille, de revenir dans sa ville natale.

Il y choisit pour directeur un jeune ecclésiastique, l'abbé Roland, théologal de la cathédrale, qui avait établi à Reims, sous le nom de sœurs du Saint-Enfant-Jésus, une communauté d'institutrices, à l'imitation des sœurs de la Providence fondées à Rouen par le P. Barré et Mme de Maillefer. L'abbé Roland associa J.-B. de La Salle à son œuvre, et lui fit lire les célèbres *Remontrances* de M. Démia, de Lyon. C'est ainsi que l'attention du jeune chanoine fut attirée pour la première fois sur l'instruction des enfants pauvres. Mais tout en prêtant son concours à l'entreprise charitable de son directeur, il continuait les études nécessaires à sa promotion au sacerdoce. Il se fit recevoir licencié en théologie en 1675, fut ordonné diacre en 1676, et reçut enfin l'onction sacerdotale en 1678. Il s'y était préparé par les rigoureux exercices, jeûnes, veilles, macérations de toute nature, que lui inspirait une piété exaltée. « Il cherchait à dompter sa chair par des mortifications et à se rendre en tout maître de lui-même.... La victoire qui lui coûta le plus fut celle qu'il remporta sur le sommeil. Il avait réservé une large part de ses nuits pour le travail et pour l'étude ; mais souvent ses yeux appesantis se refusaient, après dix heures du soir, à toute lecture sérieuse, et son esprit assoupi ne lui donnait que des idées incohérentes et confuses. Pour vaincre le sommeil, tantôt il se mettait à genoux sur des cailloux aigus, tantôt il se plaçait de manière à blesser son front contre des pointes fixées à son bureau, dès que le moindre assoupissement lui faisait incliner la tête. Il joignit à ces moyens rigoureux une extrême sobriété dans ses repas. La victoire fut complète : il parvint à pouvoir prolonger ses veilles au gré de sa piété et de son goût pour l'étude. »

L'année où J.-B. de La Salle reçut la prêtrise, l'abbé Roland mourut en lui confiant les sœurs du Saint-Enfant-Jésus. Grâce au zèle actif du jeune prêtre, la congrégation naissante fut sauvée de la ruine dont la menaçait la mort de son fondateur, et obtint des lettres patentes qui assuraient son existence. Vers le même temps, Mme de Maillefer envoya de Rouen à Reims un instituteur, M. Nyel, pour y créer une école de charité sur le modèle de celle de Rouen. J.-B. de La Salle reçut M. Nyel dans sa propre maison, et lui assura la protection du curé de la paroisse de Saint-Maurice, sous le nom duquel l'école fut ouverte, de manière à déjouer toute opposition de la part de

l'écolâtre et de la corporation des maîtres-écrivains. L'année suivante, trois jeunes gens, voyant la prospérité de l'école de M. Nyel, sollicitèrent auprès de lui un emploi d'instituteur ; M. de La Salle leur donna quelques leçons, et une seconde école put être ouverte dans la paroisse de Saint-Jacques. Mais bientôt il s'aperçut que ses jeunes prosélytes avaient besoin d'une direction plus ferme, que M. Nyel était incapable de leur donner. Le P. Barré, consulté par M. de La Salle, engagea celui-ci à se charger de ce devoir : « Prenez, lui dit-il, lès instituteurs dans votre hôtel, devenez leur supérieur et leur père ». Après quelques hésitations, le pieux chanoine se décida à suivre ce conseil, et le 24 juin 1681, jour de la fête de saint Jean-Baptiste, le jeune ecclésiastique, qui venait de se faire recevoir docteur en théologie devant la faculté de Reims, installa les instituteurs chez lui. Cet acte charitable, loin d'exciter l'admiration, lui attira le blâme du public; on ne comprenait pas qu'un noble chanoine se condamnât à vivre avec des hommes pauvres et simples. Quelques-uns de ses parents, irrités, réunirent un conseil de famille qui décida de retirer à J.-B. de La Salle l'éducation de ses jeunes frères. Plaçant les intérêts de l'éducation chrétienne de l'enfance au-dessus de toute autre considération, il ne se laissa point arrêter par cette hostilité des siens : « Si j'abandonnais mes instituteurs, dit-il, leurs écoles seraient perdues. Mes frères trouveront au contraire en mes oncles des hommes plus expérimentés que moi pour les conduire et les diriger dans leurs études. » Il consentit donc à la séparation d'avec ses frères et sœurs, et ne garda auprès de lui que le plus âgé, Louis, qui n'avait pas voulu le quitter.

Peu à peu le nombre des instituteurs s'accrut. M. Nyel, qui, s'il manquait des qualités d'un administrateur, avait le zèle ardent d'un propagandiste, réussit à créer des écoles nouvelles à Rethel, à Guise, à Laon (1682), et M. de La Salle y envoya des maîtres préparés par ses soins. Mais à mesure que cette œuvre de charité prenait de l'extension, elle réclamait de celui qui s'en était institué le directeur plus de temps et de sollicitude, et bientôt M. de La Salle reconnut que les devoirs de son canonicat devenaient incompatibles avec ceux de sa nouvelle vocation. Il résolut donc, encouragé à ce sacrifice par le P. Barré, de se démettre de sa prébende de chanoine, ce qu'il fit en 1683. Non content de cette renonciation, il voulut encore faire l'abandon de son patrimoine, afin de se trouver l'égal, par la pauvreté, de ceux qu'il dirigeait. « Je ne suis point en droit, disait-il, de tenir aux instituteurs le langage de la perfection, je ne puis leur parler de la pauvreté, si je ne suis point pauvre moi-même, ni de l'abandon à la Providence, si j'ai des ressources contre la misère. » En conséquence, pendant l'hiver de 1684, qui fut très rigoureux, il distribua tous ses biens aux pauvres. « Il donna environ cent pistoles par jour, dont il faisait quatre parts : la première servait à nourrir ses élèves pauvres et les sœurs du Saint-Enfant-Jésus; la seconde était partagée entre les indigents auxquels, avant d'offrir aucune aumône matérielle, il expliquait le catéchisme; il distribuait la troisième aux femmes nécessiteuses après leur avoir adressé également de pieuses instructions; enfin la quatrième était réservée pour les pauvres honteux. » Cette conduite lui valut de nouvelles critiques de la part de ceux qui ne pouvaient la comprendre; on raconte qu'un ecclésiastique, le voyant un jour prosterné dans l'église de Saint-Rémi, s'écria : « Priez pour ce pauvre M. de La Salle qui perd l'esprit ». Ses disciples eux-mêmes s'effrayaient de le voir prodiguer sa fortune en aumônes, craignant de se trouver à leur tour sans ressources lorsqu'il serait réduit à la pauvreté; mais il parvint à les rassurer, et à leur faire partager ses sentiments. Il les installa dans une maison de la rue Neuve, dont il fit l'acquisition avec l'aide de quelques personnes charitables; et ce fut cette maison qui devint le berceau de l'institut des Frères des écoles chrétiennes.

Il lui restait cependant une dernier pas à faire pour consommer le sacrifice si héroïquement commencé. Il s'y prépara par un redoublement de pratiques ascétiques. « Afin de mieux intéresser le ciel en sa faveur, dit le biographe dont nous suivons le récit, il multipliait ses prières et ses oraisons. Ayant gagné la confiance du sous-sacristain de la cathédrale, il se faisait souvent enfermer, le soir, dans l'église où il passait la nuit en prières; d'autres fois, c'est dans sa chambre qu'il prolongeait son oraison jusqu'à une heure très avancée; il prenait alors un peu de repos soit sur une chaise, soit sur quelques planches. » En 1684, à l'issue d'une retraite de douze jours, il réunit ses principaux disciples, leur annonça que désormais il vivrait comme eux et s'assujettirait à toutes les exigences de leur pénible profession; il leur imposa le nom de *Frères des écoles chrétiennes*, les admit, au nombre de douze, à contracter pour trois ans des vœux d'obéissance et de stabilité, et, ayant fait avec eux un pèlerinage à Notre-Dame-de-Liesse, plaça son institut sous la protection de la Vierge. Les Frères commencèrent alors à porter le costume qu'ils ont gardé depuis : c'était un manteau tel qu'on en portait en ce temps en Champagne, une robe dont le devant était fermé par des agrafes en fer, un rabat blanc, et un chapeau ecclésiastique aux larges bords. Vers cette époque, le frère qui dirigeait l'école de Saint-Jacques tomba malade; J.-B. de La Salle voulut le remplacer lui-même. « Reims vit alors le docteur savant et estimé enseigner à lire à de pauvres enfants du peuple, les conduire en rang à l'église, et remplir auprès d'eux toutes les fonctions assujettissantes et monotones d'un humble instituteur. Le peuple, le clergé, les magistrats, ceux mêmes qui l'avaient le plus poursuivi de leurs sarcasmes et de leurs clameurs, se virent contraints d'admirer une aussi profonde humilité. Quant à ses disciples, ils se montrèrent aussi fiers que reconnaissants de voir leurs modestes travaux partagés par leur saint fondateur : son abnégation et sa charité produisirent sur eux la plus salutaire impression. »

Pour le recrutement de son institut, M. de La Salle fonda un noviciat préparatoire, où étaient reçus des jeunes gens de quatorze à seize ans. Des curés de la campagne désiraient que des frères leur fussent envoyés pour tenir des écoles dans leur paroisse; M. de La Salle, ayant dès ce moment établi comme règle que les frères ne devaient jamais exercer isolément, ne put accéder à ce désir; mais il ouvrit, sous le nom de *séminaire de maîtres d'école*, une sorte d'école normale destinée à former des instituteurs pour les écoles rurales. La communauté des frères, le noviciat préparatoire et le séminaire des maîtres d'école rurale formaient un total de soixante personnes; M. de La Salle se chargea de leur éducation, de leur logement, de leur nourriture et de leur entretien.

M. Nyel, auquel était dû le premier commencement des écoles gratuites de Reims, était retourné à Rouen : il avait soixante-quatre ans, et aspirait au repos (il mourut à Rouen peu après, en 1687). M. de La Salle, après son départ, résolut de faire élire par les frères un supérieur qui serait chargé des soins administratifs, car il ne voulait d'abord se réserver à lui-même que la direction spirituelle de l'institut. Déférant à son désir, les frères élurent l'un d'entre eux, Henri Lheureux, pour exercer l'autorité de supérieur (juin 1686). M. de La Salle donna l'exemple de l'obéissance et de l'humilité. « Il rechercha les offices les plus humbles de la maison. Dans ses heures libres, on le voyait avec un vieux tablier, tantôt laver la vaisselle, tantôt balayer les corridors et les chambres. » Mais l'archevêque de Reims trouva que le choix du frère Lheureux comme supérieur serait préjudiciable à la prospérité de la communauté, et exigea de M. de La Salle qu'il prît lui-même ces fonctions. Celui-ci céda, et accepta le rôle que sa modestie lui avait d'abord fait décliner.

Cependant l'œuvre qui s'accomplissait à Reims commençait à être connue à Paris. M. de La Barmondière, curé de Saint-Sulpice, offrit à M. de La Salle la direction d'une école gratuite établie dans sa paroisse, rue Princesse, et dans laquelle le travail manuel était associé aux leçons proprement dites. Le pieux instituteur accepta avec joie; il se rendit à Paris avec quelques-uns de ses disciples, et sous sa direction l'école de la rue Princesse prospéra d'une façon remar-

quable; il y divisa les élèves en classes, et distribua d'une façon plus convenable les heures des leçons et celles du travail manuel. Le successeur de M. de La Barmondière, M. Baudrand, ouvrit une autre école, rue du Bac, y installa aussi les frères, et se déclara hautement leur protecteur.

Comme on a déjà pu le voir par plusieurs particularités que nous avons rapportées, le trait dominant du caractère de J.-B. de La Salle était l'ascétisme. La vie du chrétien, telle qu'il la comprenait à l'exemple des saints les plus éminents du catholicisme, ne devait être qu'une mortification continuelle : et si la charité l'avait engagé à se consacrer à l'éducation des enfants pauvres, de préférence à quelque autre occupation pieuse, cette œuvre était avant tout à ses yeux une œuvre de pénitence. Il restait complètement étranger à ce sentiment que nous appellerions aujourd'hui la philanthropie; il ne connaissait qu'un seul amour, l'amour divin, qu'un seul mobile, le salut de son âme et de celle d'autrui. Ses premiers disciples, animés par son exemple, marchèrent sur ses traces et rivalisèrent avec lui de rigorisme et d'exaltation.

Quelques nouveaux détails ne seront pas inutiles pour faire mieux saisir l'esprit qui animait M. de La Salle et les frères qui s'étaient associés à son entreprise.

En 1690, le fondateur de l'institut fit un voyage à Reims, afin de transférer le noviciat de cette ville à Paris. A peine arrivé, il tomba malade, et dut garder le lit plusieurs jours. Lorsqu'il repartit de Reims, il était encore très faible et très souffrant. « Il voulut néanmoins voyager à pied. Dans l'espoir d'arriver plus tôt, il quitta la grande route et marcha sur une terre argileuse fraîchement détrempée par la pluie; ses pieds en s'enfonçant s'attachaient au sol; il éprouvait une peine extrême pour avancer. Peu à peu les semelles de ses souliers se détachèrent; il fut obligé de marcher pieds nus jusqu'au premier village qu'il rencontra. Là, il vit chez un savetier des chaussures telles qu'il n'aurait osé les espérer. Trois semelles grossièrement cousues ensemble et armées de cinquante gros clous leur donnaient toute la raideur d'une planche. Le Vénérable de La Salle se hâta de les acheter. Malgré les souffrances qu'elles lui firent endurer le reste de la route, il tint à s'en servir jusqu'à Paris. Les frères de Saint-Sulpice s'empressèrent de les lui enlever pour lui en donner d'autres; ils eurent la curiosité d'en connaître le poids : elles pesaient cinq livres. » Peu de jours après, J.-B. de La Salle tomba dangereusement malade; un moment on le crut perdu : il ne dut la vie qu'aux soins que lui prodigua le célèbre médecin Helvétius, le père du philosophe.

Plusieurs frères étaient déjà morts à la suite des austérités excessives qu'ils s'imposaient. L'école de la ville de Laon était dirigée, en 1686, par les frères Gabriel Drolin et Nicolas Bourlette, deux jeunes gens appartenant à des familles de riche bourgeoisie, qui avaient renoncé à un brillant avenir pour se vouer à l'humble existence d'instituteur. Le frère Gabriel étant tombé malade, son compagnon se trouva seul chargé de la direction des deux classes. Le curé de la paroisse l'engagea à fermer l'école pendant quelques jours, lui représentant qu'il ne pouvait suffire à toutes ses occupations. « Monsieur le curé, répondit le courageux instituteur, j'ai le pied droit dans une classe, le pied gauche dans l'autre, l'esprit au malade et le cœur au ciel. » Le frère Gabriel recouvra la santé, mais Nicolas Bourlette, exténué par les fatigues et les veilles, fut pris d'une fièvre violente qui l'emporta en quelques jours.

Le premier des frères qui « fraya aux disciples du Vénérable de La Salle le chemin du ciel » était un jeune homme de Reims, le frère Jean-François; il mourut en 1684, en s'écriant, dans le ravissement de l'extase : « Ah, belle éternité, que ton séjour est beau! Amour, amour, amour! Nous irons voir l'amour au ciel! »

En 1690, les frères de Laon se trouvaient de nouveau malades. M. de La Salle se hâta de se rendre auprès d'eux. Il arriva pour recueillir le dernier soupir de l'un des trois instituteurs. Le médecin lui fit remarquer que les deux autres frères étaient souffrants et très fatigués, et l'engagea à les envoyer respirer pour quelques jours l'air natal. « L'air natal du frère des écoles chrétiennes, répondit le supérieur, c'est le paradis. » Il consentit toutefois à fermer l'école pour deux mois et à permettre aux deux frères d'aller se reposer à Reims.

En 1691, M. de La Salle avait convoqué une réunion générale de tous ses disciples. Ils devaient se rencontrer à Soissons, pour se rendre ensuite tous ensemble à Paris. Le frère Jean-Paul, de Laon, quoique très incommodé d'un asthme et d'une loupe monstrueuse au genou, fit le voyage à pied. Lorsqu'il arriva à Soissons, les autres frères, touchés des souffrances qu'il éprouvait, l'obligèrent, malgré sa répugnance extrême, à monter sur une barque qui le transporta à Paris. Le frère Jean-Henri, de Reims, qui était atteint d'un rhumatisme articulaire, n'avait pas montré moins de courage que son collègue de Laon; il s'était traîné avec peine jusqu'à Soissons; « mais ne voulant pas s'embarquer, dans la crainte de perdre une occasion de fatigue et de souffrance, il feignit d'être guéri et se mit en route avec les frères qui devaient continuer leur voyage à pied. Ses forces ne répondirent pas à son courage. A peine eut-il marché quelques heures que la violence de ses douleurs le contraignit à s'arrêter. Ses confrères se réunirent deux à deux, pour lui faire un siège de leurs mains entre-croisées; ils le portèrent ainsi, à tour de rôle, jusqu'à ce qu'ils eussent trouvé l'occasion de le faire monter en voiture. » C'était là de l'héroïsme, mais de l'héroïsme mal placé. Cette fois, J.-B. de La Salle trouva lui-même que ses disciples avaient dépassé la mesure, et il ordonna qu'à l'avenir les vieillards, les malades et les infirmes ne voyageraient jamais à pied.

Reprenons le cours de notre récit. A l'occasion de cette espèce de congrès réuni dans l'automne de 1691, J.-B. de La Salle choisit les deux frères qui lui parurent les plus méritants, Nicolas Vuyart et Gabriel Drolin, et fit avec eux, au pied des autels, la promesse « de rester unis pour le maintien de l'institut, lors même que tous leurs confrères les abandonneraient, et qu'ils seraient réduits à demander l'aumône et à vivre de pain seulement ». L'année suivante, il obtint de M. Baudrand, qui s'était d'abord montré opposé à ce désir, l'autorisation nécessaire pour installer à Vaugirard le noviciat des frères sous forme de communauté religieuse. L'esprit d'ascétisme du fondateur se retrouve dans le genre de vie qu'il imposa à ses novices. « Une sainte émulation unissait tous ces jeunes gens pour le bien. Leur maison était pauvre et délabrée; des portes à demi brisées et des croisées mal jointes ne pouvaient les y garantir que très imparfaitement contre les vents et les pluies; les grandes chaleurs de la canicule et les rigoureux frimas de l'hiver les surprenaient dans le même état d'indigence et de dénûment. Ils couchaient, en toute saison, sur des planches couvertes d'un peu de paille; ils n'avaient pour se nourrir que les restes dont la charité des frères de Saint-Sulpice leur faisait l'aumône : « C'est mon Bethléem », s'écriait dans des transports d'inénarrable joie l'ancien chanoine de Reims, « c'est mon Bethléem! » Pour le public, la vie des frères était plus austère que celle des religieux de l'abbé de Rancé. Quand on parlait à Paris du noviciat de Vaugirard, on l'appelait la *petite Trappe*.... Mais si le ciel les soumit à de si redoutables épreuves, ce ne fut que pour les rendre dignes des insignes faveurs qu'il leur réservait. On les vit, armés d'un indomptable courage, triompher des répugnances de la nature et goûter les prémices du bonheur réservé, dans l'éternité, aux âmes fortes et magnanimes. »

En 1694, M. de La Salle jugea le moment venu d'assurer définitivement l'existence de son institut, en faisant contracter à un certain nombre de ses disciples un engagement semblable à celui qu'il avait pris en 1691 avec les frères Vuyart et Drolin; il en choisit douze, en mémoire des douze apôtres, et leur fit prononcer avec lui le vœu perpétuel d'obéissance et de stabilité. Il s'occupa ensuite à réunir les matériaux nécessaires pour donner à son institut une règle écrite.

Cependant M. Baudrand, ayant dû quitter la cure de

Saint-Sulpice en 1696, fut remplacé par M. de La Chétardie. « Le nouveau curé se montra d'abord plein de bienveillance pour les frères : il fit transférer le noviciat dans une maison plus vaste, à Notre-Dame des Dix-Vertus, rue de Vaugirard; il créa deux nouvelles écoles, rue Saint-Placide et rue des Fossés-Monsieur-le-Prince. Un autre curé, celui de la paroisse Saint-Hippolyte, aida M. de La Salle à fonder, pour la préparation d'instituteurs ruraux, une école normale semblable à celle qu'il avait ouverte précédemment à Reims : cet établissement, désigné sous le nom de *séminaire*, fut placé rue de Lourcine, et on y joignit une école de charité pour les enfants du quartier. L'année suivante, sur la recommandation de l'archevêque de Paris, Louis XIV confia au supérieur des frères l'éducation de cinquante jeunes nobles Irlandais: ces jeunes gens furent installés dans la maison de Notre-Dame des Dix-Vertus, où ils demeurèrent quatre ans; M. de La Salle reçut dans cette même maison d'autres pensionnaires encore, « car, dit son biographe, le but poursuivi par l'institut des Frères des écoles chrétiennes n'était point renfermé dans la limite exclusive des écoles de charité ». Non content de cette extension donnée à son œuvre, il inaugura encore l'enseignement des adultes, en ouvrant en 1699, sur la demande de M. de La Chétardie, une école dominicale, où de jeunes artisans reçurent des leçons de géographie, de comptabilité, d'architecture, de géométrie et de dessin. Cette école attira un grand nombre d'élèves, et contribua beaucoup à rendre populaire le nom de M. de La Salle.

Mais un orage se formait depuis quelque temps déjà contre le nouvel institut, et il allait maintenant éclater. Les amis mêmes de M. de La Salle lui reprochaient les austérités exagérées auxquelles ses disciples et lui croyaient devoir se soumettre pour se mieux mortifier; ainsi Mgr Des Marais, évêque de Chartres, qui avait installé une école de frères dans sa ville épiscopale, étant allé visiter les instituteurs dans leur communauté, et ayant trouvé auprès de leurs lits des haires et des disciplines, les avait emportées en disant : « L'emploi de pareils instruments de pénitence ne peut s'allier sans danger avec la vie assujettissante et laborieuse d'un instituteur ». On comprend que des adversaires eussent beau jeu à critiquer de semblables pratiques, et à représenter M. de La Salle comme un homme dépourvu de prudence et de modération. Le charitable instituteur avait des envieux qui cherchaient à lui nuire : on les écouta. Deux novices de la maison de Vaugirard s'étant plaints des traitements qu'on leur avait fait subir, l'archevêque de Paris ordonna une enquête, à la suite de laquelle il enleva à J.-B. de La Salle ses fonctions de supérieur, et les confia à un jeune prêtre lyonnais, M. Bricot. M. de La Salle se soumit sans essayer la moindre justification : au contraire, nous dit son biographe, la pensée « d'être humilié devant ses propres enfants le remplissait d'une indicible joie ». Les frères voulurent résister, et refusèrent de reconnaître le nouveau supérieur que l'autorité ecclésiastique leur imposait : mais la menace d'une poursuite devant le Parlement les fit céder. L'intervention de M. de La Chétardie finit par arranger les choses; l'abbé Bricot ayant été nommé à un autre emploi par l'archevêque, il ne lui fut pas désigné de successeur, et M. de La Salle put reprendre ses fonctions. Rendu prudent par cette expérience, il modifia la règle de l'institut, et en retrancha les macérations et les austérités qui avaient servi de prétexte aux attaques de ses ennemis : « Dieu nous a fait connaître, dit-il, que nous ne devions pas continuer ces pénitences; elles ne conviennent point à la faiblesse de nos maîtres et elles peuvent compromettre leur santé ».

Mais les adversaires de l'institut ne se tinrent pas pour battus. Ils essayèrent de détacher les frères de leur supérieur, en leur représentant que la soumission à un joug si tyrannique les avilissait. Ils réussirent en partie : les deux premiers professeurs de l'école dominicale quittèrent la communauté. M. de La Salle parvint à les remplacer. Mais alors on vit entrer en ligne la corporation des maîtres-écrivains, ainsi que les maîtres des petites écoles. Les uns et les autres se déclaraient lésés dans leurs privilèges par les écoles des frères : en effet, si les curés possédaient le droit d'ouvrir des écoles de charité, c'était à la condition de n'y admettre que des élèves indigents ; aux maîtres-écrivains et aux maîtres des petites écoles seuls appartenait la faculté d'instruire les enfants dont les parents étaient en état de payer une rétribution. Or les maîtres-écrivains affirmaient, non sans raison, que les frères recevaient dans leurs écoles des enfants de parents « très éloignés d'être dans le cas de recourir à la charité »; et les maîtres des petites écoles, dans une plainte adressée au grand-chantre, duquel ils relevaient, disaient que « ce commerce et pratique leur est préjudiciable, et qu'ils se voient ainsi privés de leurs meilleurs élèves, enfants de famille, ce qui les empêche de gagner leur vie ». Le grand-chantre, à la demande des maîtres des petites écoles, et le lieutenant de police, sur la requête des maîtres-écrivains, rendirent en 1704 des arrêts interdisant aux frères de continuer à enseigner et à vivre en communauté. M. de La Salle se pourvut en appel devant le Parlement; mais ses adversaires avaient pour eux le droit légal; le curé de Saint-Sulpice lui-même, sur la protection duquel les frères avaient cru pouvoir compter, les abandonna dans cette circonstance : et le Parlement, mettant l'appel à néant, condamna les frères (5 février 1706) « à n'ouvrir, dans Paris, aucune école sans en avoir obtenu l'autorisation du grand-chantre avec assignation d'un quartier..., à n'établir aucune communauté sous le nom de *séminaire des frères des petites écoles* ou autrement..., et à payer une amende de douze livres ». M. de La Salle répondit à cette sentence en fermant les écoles de la paroisse de Saint-Sulpice. Cette résolution donna à réfléchir à M. de La Chétardie, qui n'avait pas prévu une semblable conséquence. Il négocia avec M. de La Salle pour obtenir un arrangement qui ne laissât plus de prise aux poursuites des maîtres-écrivains et des maîtres des petites écoles : les écoles de charité des frères furent rouvertes, et le curé fit délivrer à chacun des élèves un billet d'admission attestant son indigence. Grâce à cette mesure de prudence, on put éviter de nouvelles tracasseries.

Pendant cette longue querelle, M. de La Salle avait eu à lutter contre d'autres difficultés encore. La maison de Notre-Dame des Dix-Vertus avait été vendue en 1703; le supérieur des frères dut transférer son noviciat et son école dominicale dans une autre maison, rue de Charonne. Mais les maîtres-écrivains obtinrent en 1705 la fermeture de l'école dominicale, en vertu de leurs privilèges; et alors M. de La Salle se vit obligé d'abandonner sa nouvelle maison. Il plaça ses novices dans la communauté installée par M. de La Barmondière, rue Princesse, et lui-même alla prendre la direction d'une nouvelle école de charité qui venait de s'ouvrir rue Saint-Roch.

Sur ces entrefaites, et tandis qu'il voyait son œuvre persécutée à Paris et sur le point d'y être détruite, il reçut de Darnétal un appel pour la fondation d'une école de charité dans cette ville, et presque aussitôt après l'archevêque de Rouen, Mgr Colbert, fit charger les frères de la direction des écoles de charité de Rouen. Grâce à la protection de ce prélat, M. de La Salle trouva pour son noviciat menacé de ruine un asile assuré : il le transporta, vers la fin de 1705, dans l'ancien manoir de Saint-Yon, près de Rouen, qu'il reçut à bail de la marquise de Louvois.

Avec l'installation du noviciat à Saint-Yon, une période de prospérité, après tant de traverses, allait s'ouvrir pour l'institut des Frères.

M. de La Salle résolut de joindre à son noviciat un pensionnat destiné à des jeunes gens de familles aisées, comme il l'avait déjà fait à Notre-Dame des Dix-Vertus; il y trouvait un double avantage : d'une part, il offrait à des enfants dont l'instruction ne pouvait pas être renfermée dans le programme des petites écoles, mais qui n'avaient pas besoin non plus des connaissances exclusivement classiques enseignées dans les collèges, une éducation en rapport avec les besoins de leur carrière future; d'autre part, il assurait ainsi à son noviciat des ressources financières. « Vous vous plaignez, écrivait-il au frère procureur-

général, que le noviciat est très pauvre; je crois que le moyen dont Dieu veut se servir pour nous faire subsister est de prendre des enfants en pension, de bien les instruire et de les bien élever. » Le programme du pensionnat de Saint-Yon rappelle singulièrement celui que les *Realschulen* allaient bientôt adopter en Allemagne, et dont Francke avait déjà essayé la réalisation partielle dans son Pædagogium de Halle. A Saint-Yon, l'enseignement religieux comprit la récitation et l'explication du catéchisme et de l'histoire sainte. L'enseignement profane fut divisé en deux parties : la première, composée des cours suivis dans les écoles gratuites, comprit la lecture du français, du latin et des manuscrits ou *registres* formés des divers genres d'écriture alors en usage, la grammaire, l'orthographe, l'arithmétique, le chant et le dessin; la seconde, l'histoire, la géographie, des notions de littérature et de rhétorique, la tenue des livres, la comptabilité, la géométrie, l'architecture, l'histoire naturelle, et, en certains cas, l'hydrographie, la mécanique, le calcul différentiel et le calcul intégral, la cosmographie, la musique et quelques langues vivantes; ces deux derniers cours toutefois étaient à la charge spéciale des parents. « On enseigne à Saint-Yon, est-il dit dans un ancien *Tableau de Rouen*, tout ce qui peut concerner le commerce, la finance, le militaire, l'architecture et les mathématiques; en un mot, tout ce qu'un jeune homme peut apprendre, à l'exception du latin. »

Tandis que l'institut transférait son siège principal dans la capitale de la Normandie, les frères s'établissaient aussi dans un certain nombre d'autres villes. Les écoles de Reims, de Rethel, de Guise, de Laon subsistaient toujours; nous avons déjà mentionné l'école de Chartres, installée par Mgr Des Marais, ami dévoué de J.-B. de La Salle, et directeur spirituel de Mme de Maintenon, dont la protection, par son influence, était acquise aux Frères; d'autres écoles furent fondées successivement à Calais (1700), à Troyes (1702), à Avignon (1703), à Dijon (1705), à Marseille (1706), à Mende, à Alais, à Grenoble, à Valréas (1707), à Saint-Denis (1708). Dans ce temps où l'Eglise luttait d'une part contre les jansénistes, dont les adhérents étaient nombreux parmi les ecclésiastiques et qui possédaient même plusieurs sièges épiscopaux, d'autre part contre les protestants, que les dragonnades n'avaient pu réduire, M. de La Salle, ouvrant des écoles chrétiennes sur tous les points de la France où s'offrait une occasion favorable, y envoyait ses instituteurs comme des missionnaires de la foi catholique, des propugnateurs de la doctrine orthodoxe et des adversaires de l'hérésie. Un seul fait suffira pour montrer que c'était bien là pour lui la chose essentielle. La lettre par laquelle le vicaire-général de l'évêque d'Alais avait demandé à M. de La Salle de lui envoyer des maîtres d'école disait textuellement : « Nous en avons besoin dans ce pays-ci, où nous avons peine à en trouver de catholiques à qui nous puissions confier l'éducation de la jeunesse. Il nous en faudrait deux pour Alais. *Il s'agit d'y détruire l'hérésie et d'y établir la religion catholique.* L'œuvre est grande et j'ai besoin de bons ouvriers. J'ai recours à vous, Monsieur, pour avoir de vos élèves; le P. Bonchamp m'a fort loué ceux qu'il a vus à Avignon et à Marseille. » Le biographe du fondateur de l'institut des Frères nous apprend que « le Vénérable de La Salle éprouva à la lecture de cette lettre une joie qu'il serait impossible d'exprimer. La pensée de voir ses disciples destinés par la Providence à devenir des instruments de conversion pour les hérétiques remplit son âme d'un indicible bonheur : ce fut un des signes heureux auxquels il reconnut que Dieu bénissait son œuvre, une des plus belles récompenses que pouvait ambitionner son zèle pour le salut des âmes. Il envoya à Alais deux frères instruits et expérimentés. » Ajoutons que l'évêque d'Alais, en exécution de l'ordonnance royale de 1698, qui enjoignait « à tous pères, mères, tuteurs et autres personnes chargées de l'éducation des enfants, *et nommément de ceux dont les pères et mères ont fait profession de la religion prétendue réformée*, de les envoyer aux écoles et au catéchisme jusqu'à l'âge de quatorze ans », commanda aux calvinistes d'Alais d'envoyer leurs enfants aux écoles des frères L'ordre fut obéi; les élèves de la R. P. R. (« Religion prétendue réformée ») montrèrent toutefois au début des dispositions hostiles à l'égard de leurs maîtres, comme on pouvait s'y attendre; « mais insensiblement, et par une sage alliance d'une tendresse paternelle avec une intelligente fermeté, les disciples du prudent de La Salle triomphèrent de ces natures rebelles ». Nous n'insisterons pas davantage sur ce côté de l'œuvre de J.-B. de La Salle; on sait que l'idée de tolérance était étrangère aux hommes du dix-septième siècle, et il n'est pas étonnant que le fondateur de l'institut des Frères ait partagé l'erreur de ses contemporains.

En 1709, pendant le terrible hiver qui fit périr de misère tant de malheureux, le noviciat de Saint-Yon se trouva dans une situation critique. M. de La Salle transféra ses novices à Paris, jugeant qu'il serait plus facile de les y faire subsister : il les établit dans la maison habitée par les frères de la paroisse Saint-Sulpice; cette maison, que M. de La Chétardie leur avait procurée en 1707, était plus vaste que celle de la rue Princesse où ils avaient d'abord habité. Le noviciat, placé sous la direction du frère Barthélemy, demeura à Paris de 1709 à 1715.

De nouvelles communautés furent installées en 1710 à Versailles, à Moulins, et à Boulogne.

Dans les années 1711 et 1712 se place un incident qui affecta douloureusement M. de La Salle. Un jeune prêtre, l'abbé Clément, encore mineur, lui avait fait abandon d'une partie des revenus de son bénéfice pour fonder une école; mais, au bout de quelque temps, le père de cet abbé, prétendant que son fils avait été victime d'une captation de biens, intenta un procès au supérieur des frères; et le jeune homme, circonvenu et dont les sentiments avaient changé, sollicita et obtint des lettres de rescision qui annulaient les actes signés par lui. Le tribunal devant lequel l'affaire fut portée donna tort à M. de La Salle, le condamna à restitution, et lui fit « défense d'exiger des enfants mineurs de pareils actes et de l'argent et d'user de pareilles voies ». Le biographe que nous suivons attribue la fâcheuse issue de ce procès aux intrigues des jansénistes; le curé La Chétardie s'était montré, dans cette circonstance, ouvertement hostile à M. de La Salle : il acceptait volontiers les services des frères pour ses écoles de charité, mais il avait des préventions contre leur supérieur, dont l'autorité, rivale de la sienne, lui portait ombrage.

Sans attendre l'issue du procès, M. de La Salle était allé visiter ses communautés du Midi. Il passa par Avignon, Alais, Mende, et s'arrêta quelques mois à Marseille, où il fonda un second noviciat. Mais bientôt après les jansénistes de cette ville s'élevèrent contre lui; ils s'étaient flattés un moment de le gagner à leur parti; voyant qu'ils n'y réussissaient pas, ils l'attaquèrent sans ménagement : « sa vertu devint pour eux une insupportable tyrannie, un rigorisme outré; ils l'accusèrent d'avoir un caractère fantasque, une intelligence étroite, un jugement faux ». Nous ne rechercherons pas si les jansénistes avaient raison. Quoi qu'il en soit, le noviciat de Marseille dut être abandonné, et M. de La Salle, découragé, voulut même retirer de cette ville les frères qui y tenaient des écoles. Sur le conseil de son confesseur, il consulta à ce sujet « une pieuse fille que Dieu conduisait par des voies extraordinaires. Sa candeur, son innocence et sa simplicité étaient admirables. Dieu l'avait favorisée de dons extraordinaires; elle recevait surtout des lumières abondantes sur l'avenir des personnes à qui elle s'intéressait dans ses prières. » Cette sainte personne consentit à faire usage de son don de clairvoyance en faveur de M. de La Salle. « Après avoir communié, elle tomba dans un ravissement qui dura plusieurs heures. Revenue à elle-même, elle se hâta d'aller trouver son directeur : « Déclarez à M. de » La Salle », lui dit-elle, « qu'il se garde bien de » retirer ses frères de Marseille. Ils y sont maintenant » comme une semence imperceptible; mais c'est le » grain de sénevé de l'Evangile. Les frères se multi- » plieront à Marseille et leur œuvre y produira des

» fruits abondants. » Les frères restèrent donc à Marseille.

M. de La Salle avait songé à se rendre à Rome, avec l'espoir d'y faire approuver son institut par le Saint-Siège. Plusieurs années auparavant, il y avait envoyé le frère Gabriel, qui y était resté et qui depuis 1705 y dirigeait une école. Mais diverses circonstances l'empêchèrent de réaliser son projet. En quittant Marseille, il se rendit à Grenoble (1713), y vécut quelques mois dans la retraite, et pensa même à se faire chartreux : il fut détourné de ce dessein par une recluse, sœur Louise, simple bergère devenue religieuse, qui lui dit que « telle n'était pas la volonté de Dieu », et qu'il se devait à son institut. Sur ces entrefaites, il se vit rappelé à Paris par une lettre signée des principaux frères de Paris, de Versailles et de Saint-Denis, qui jugeaient sa présence nécessaire pour prévenir un schisme dans l'institut. Nous reproduisons en entier ce curieux document :

« Monsieur et notre très cher père, nous, principaux frères des écoles chrétiennes, ayant en vue la plus grande gloire de Dieu, le plus grand bien de l'Eglise et de notre Société, reconnaissons qu'il est d'une extrême conséquence que vous repreniez le soin et la conduite générale du saint œuvre de Dieu qui est aussi le vôtre, puisqu'il a plu au Seigneur de se servir de vous pour l'établir et le conduire depuis si longtemps. Tout le monde est convaincu que Dieu vous a donné et vous donne les grâces et les talents nécessaires pour bien gouverner cette nouvelle compagnie qui est d'une si grande utilité à l'Eglise ; et c'est avec justice que nous rendons témoignage que vous l'avez toujours conduite avec beaucoup de succès et d'édification. C'est pourquoi, monsieur, nous vous prions très humblement, et nous vous ordonnons au nom et de la part du corps de la Société auquel vous avez promis obéissance, de prendre incessamment soin du gouvernement général de notre Société. En foi de quoi nous avons signé. Fait à Paris, le 1er avril 1714. »

Ce qui avait motivé l'envoi de cette lettre, c'était de nouvelles manœuvres de M. de La Chétardie. Celui-ci avait réussi à faire nommer par l'archevêque de Paris, le janséniste cardinal de Noailles, un inspecteur des écoles des frères de Saint-Sulpice en la personne de l'abbé de Brou. Le projet de M. de La Chétardie était « de diviser l'institut du vénérable de La Salle en fractions indépendantes les unes des autres et ne relevant que de l'autorité diocésaine. Il parvint même, dans ce but, à faire nommer des supérieurs ecclésiastiques à quelques-unes de leurs communautés, telles que celles de Rouen, de Chartres, de Moulins. » Toutefois le cardinal de Noailles, caractère indécis, hésitait à faire des changements à la règle de M. de La Salle ; et M. de La Chétardie étant mort en juin 1714, cet événement modifia la situation.

Lorsque M. de La Salle rentra à Paris en août 1714, après avoir visité les communautés de Dijon, de Reims et de Laon, la crise était terminée. Le successeur de M. de La Chétardie, M. Languet de Gergy, ne renouvela pas les prétentions de son prédécesseur, et l'institut des Frères vit disparaître le péril qui l'avait menacé.

L'année suivante, Louis XIV mourut, et Mme de Maintenon se retira à Saint-Cyr. Jusqu'alors, les charités de la cour avaient assuré l'existence du noviciat de Paris. Ayant perdu les protecteurs auxquels cet établissement devait ses principales ressources, M. de La Salle transféra de nouveau ses novices à Saint-Yon, et s'y retira lui-même.

La maison de Saint-Yon redevint alors le siège central de l'institut. M. de La Salle y annexa divers ateliers de travail, qui permettaient de donner aux élèves l'enseignement technique à côté de l'enseignement théorique ; il y joignit aussi un « pensionnat de force », dans lequel furent reçus non seulement des enfants vicieux que leurs parents remettaient entre ses mains, mais des personnes condamnées à la réclusion par lettre de cachet. Un ancien manuscrit de Saint-Yon dit, en parlant de cette catégorie de pensionnaires : « Ces messieurs étaient en grande partie des gens de qualité, quelques-uns de grande famille, des officiers, des avocats, des prêtres, des religieux, des négociants, et une partie de jeunes étourdis. Il y avait aussi plusieurs aliénés. »

Cependant M. de La Salle commençait à ressentir les atteintes de l'âge ; sa santé, épuisée par le travail et les austérités, ne suffisait plus aux fatigues que lui imposait l'accomplissement de sa tâche, et il souhaitait ardemment pouvoir se décharger sur un nouveau supérieur du fardeau de la direction de l'institut. Pendant presque toute l'année 1716, il fut malade. Ses disciples accédèrent à son désir, et une assemblée générale des directeurs de communautés fut convoquée à Saint-Yon pour le mois de mai 1717. Cette assemblée élut comme supérieur général de l'institut le frère Barthélemy, et chargea M. de La Salle de la rédaction définitive des règles et constitutions de la Société et du livre de la Conduite des écoles.

Ayant obtenu enfin la permission de vivre dans la retraite à laquelle il aspirait, M. de La Salle, tout en s'occupant du travail qui lui avait été demandé, s'adonna de plus en plus aux pratiques ascétiques qu'il n'avait pas cessé de considérer comme l'accompagnement le plus méritoire de la piété. « Souvent on le surprit passant des nuits entières à prier : malgré sa faiblesse, il portait toujours sur sa chair un cilice en crin et une ceinture armée de petites pointes acérées ; il se délassait de ses fatigues par de nouvelles macérations. Il ne passait pas un jour sans se livrer aux exercices douloureux d'une discipline sanglante.... Les humiliations n'avaient pas moins d'attrait pour cet homme de Dieu que les pénitences corporelles. Il paraissait tout confus de ce que chacun ne partageait point le mépris qu'il éprouvait pour lui-même. » Ses disciples, vivant comme lui dans le monde des hallucinations mystiques, admiraient ces folies, qui nous serrent le cœur d'une douloureuse pitié ; pour eux, leur fondateur était un saint, et plusieurs lui attribuaient le don des miracles.

En 1718, la marquise de Louvois étant morte, les frères achetèrent Saint-Yon pour la somme de 15 000 livres. L'acte d'achat nous fait connaître les noms des communautés de frères alors existantes : c'étaient, outre la maison de Saint-Yon, celles de Rouen, Darnétal, Paris, Reims, Boulogne, Calais, Guise, Laon, Rethel, Troyes, Chartres, Versailles, Saint-Denis, Dijon, Moulins, Alais, les Vans, Mende, Avignon, Marseille et Grenoble.

M. de La Salle s'était rendu à Paris en octobre 1717 pour y recueillir un legs fait à l'institut ; il logea au séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet. Il eût désiré finir ses jours dans cette maison où il avait fait autrefois ses études ; mais ses disciples ne pouvaient se résoudre à ne plus le posséder au milieu d'eux. A leur demande, il retourna donc à Saint-Yon en 1718, et ne songea plus qu'à se préparer à une mort que l'état de sa santé annonçait devoir être prochaine.

La paix qu'il désirait pour ses derniers jours ne lui fut pas accordée : un nouveau conflit avec l'autorité ecclésiastique vint abreuver son cœur d'amertume. Les frères avaient obtenu le droit de faire dire la messe dans la chapelle de la maison de Saint-Yon ; mais le curé de la paroisse de Saint-Sever, à laquelle Saint-Yon appartenait, éleva des difficultés à cet égard, et M. de La Salle, n'ayant pas voulu céder dans une question où il croyait le droit de son côté, se vit, à son lit de mort, dénoncé à l'archevêque de Rouen et frappé par celui-ci d'une sentence d'interdiction. Les biographes modernes, par un sentiment facile à comprendre, ont cherché à atténuer les faits, en supposant que l'interdit prononcé s'adressait à la chapelle de Saint-Yon et non à la personne de M. de La Salle. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins acquis à l'histoire impartiale que l'Eglise catholique, qui revendique aujourd'hui comme une de ses gloires l'œuvre accomplie par J.-B. de La Salle, a suscité au fondateur de l'institut des Frères, de son vivant, toute sorte de difficultés, et que des curés et des évêques ont cherché à entraver par de mesquines tracasseries le développement d'une entreprise dont la nouveauté leur portait ombrage.

J.-B. de La Salle mourut le 7 avril 1719, à l'âge de soixante-huit ans.

Il nous reste à faire connaître les vues de J.-B. de La Salle sur l'éducation des enfants, les principes sur lesquels il établit l'institut des Frères des écoles chrétiennes, et les directions pédagogiques qu'il a données à ses disciples dans son livre de la *Conduite des écoles*.

Nous avons déjà dit que le but visé par le fondateur de l'institut des Frères était un but tout religieux. Les enseignements de l'école devaient faire de l'enfant, avant tout, un bon catholique. Les statuts de l'institut le disent expressément :

« L'institut des Frères des écoles chrétiennes — y lit-on — est une société dans laquelle on fait profession de tenir les écoles gratuitement.

« La fin de cet institut est de donner une éducation chrétienne aux enfants, et c'est pour ce sujet qu'on y tient les écoles : afin que les enfants y étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur puissent apprendre à bien vivre en les instruisant des mystères de notre sainte religion, en leur inspirant les maximes chrétiennes, et ainsi leur donner l'éducation qui leur convient.

« Cet institut est d'une très grande nécessité, parce que les artisans et les pauvres étant ordinairement peu instruits, et occupés pendant tout le jour pour gagner leur vie et celle de leurs enfants, ne peuvent pas leur donner eux-mêmes les instructions qui leur sont nécessaires, et une éducation honnête et chrétienne.

« Ç'a été dans la vue de procurer cet avantage aux enfants des artisans et des pauvres qu'on a institué les écoles chrétiennes. » (Chap. Ier, articles 1er, 3, 4, 5.)

On remarquera que bien que les frères fissent « profession de tenir les écoles gratuitement », ils recevaient cependant des élèves payants, et que le pensionnat de Saint-Yon avait été fondé tout exprès pour procurer au noviciat les ressources financières qui lui manquaient. Mais, comme la rétribution des élèves payants n'était pas perçue dans l'intérêt direct du maître qui tenait la classe, et qu'elle était appliquée aux besoins généraux de l'institut, l'esprit de la règle était observé, si la lettre ne l'était pas toujours.

Voici les principales prescriptions des statuts relatives à la manière de tenir les écoles :

« Les frères seront continuellement attentifs à trois choses dans l'école : 1° pendant les leçons, à reprendre tous les mots que l'écolier qui lit, dit mal ; 2° à faire suivre tous ceux qui lisent dans une même leçon ; 3° à faire garder exactement le silence aux écoliers pendant tout le temps de l'école.

« Ils enseigneront tous leurs écoliers selon la méthode qui leur est prescrite, et qui est universellement pratiquée dans l'institut ; ils n'y changeront et n'y introduiront rien de nouveau.

« Ils apprendront à lire aux écoliers : 1° le français ; 2° le latin ; 3° les lettres écrites à la main ; 4° à écrire.

« Il leur apprendront aussi l'orthographe et l'arithmétique, le tout comme il est prescrit dans la première partie de la Conduite des écoles. Ils mettront cependant leur premier et principal soin à apprendre à leurs écoliers les prières du matin et du soir : le *Pater*, l'*Ave Maria*, le *Credo* et le *Confiteor*, et ces mêmes prières en français ; les commandements de Dieu et de l'Eglise ; les réponses de la sainte messe ; le catéchisme, les Devoirs du chrétien, et les maximes et pratiques que Notre-Seigneur nous a laissées dans le saint Evangile.

« Ils feront pour ce sujet, tous les jours, le catéchisme pendant une demi-heure, les veilles de congé de tout le jour, pendant une heure ; et les dimanches et fêtes, pendant une heure et demie.

« Les jours d'école, les frères conduiront les écoliers à la sainte messe à l'église la plus proche, et à l'heure la plus commode, à moins qu'en quelque endroit cela n'ait été jugé impossible par le frère supérieur de l'institut, qui fera en sorte que cela n'arrive pas, sinon pour très peu de temps.

« Ils ne recevront et ne retiendront (conserveront) aucun écolier dans l'école qu'il n'assiste au catéchisme, aussi bien les dimanches et fêtes que les autres jours auxquels on tiendra l'école.

« Ils témoigneront une égale attention pour tous leurs écoliers, plus même pour les pauvres que pour les riches, parce qu'ils sont beaucoup plus chargés, par leur institut, des uns que des autres. » (Chap. VII, articles 1er, 8, 14).

Les prescriptions relatives à la discipline dans les classes sont ainsi conçues :

« Le silence étant un des principaux moyens d'établir et de maintenir l'ordre dans l'école, les frères en regarderont l'observance exacte comme l'une de leurs principales règles ; ils doivent même, pour s'y rendre exacts, se remettre souvent dans l'esprit qu'il serait peu utile qu'ils s'appliquassent à faire garder le silence à leurs écoliers, s'ils n'y étaient pas eux-mêmes fort fidèles. Pour cet effet, ils feront attention sur eux-mêmes pour se servir toujours des signes qui sont en usage dans les écoles.

« Ils veilleront particulièrement sur eux-mêmes pour ne parler que très rarement dans l'école et que lorsqu'il sera absolument nécessaire et qu'ils ne pourront pas s'exprimer par signes ; c'est pourquoi ils ne parleront réglément que dans trois temps seulement : 1° lorsqu'il faudra reprendre un écolier dans la leçon, et qu'il n'y aura point d'écolier capable de dire les mots que cet autre aura mal dits ; 2° dans le catéchisme ; 3° dans les réflexions que chaque frère doit faire dans les prières, tant du matin que du soir, et ils ne parleront que d'un ton médiocre. » (Chap. X, articles 10 et 11.)

« Il y aura un inspecteur qui veillera sur toutes les écoles, qui sera le frère directeur ; et s'il en est besoin de plusieurs dans une maison, celui ou ceux qui le seront, autres que le frère directeur, lui rapporteront, au moins deux fois chaque semaine, le mercredi et le samedi, ce qu'ils auront reconnu de la conduite de chacun des frères, de sa classe, et si les écoliers profitent ou non. » (Chap. XI, art. 1er.)

Enfin les rapports des frères entre eux et leur subordination aux diverses autorités établies par les statuts sont réglés de la manière suivante :

« Les frères ne parleront au frère directeur qu'avec un profond respect, toujours à voix basse et avec des termes qui marquent la vénération qu'ils ont pour lui, comme tenant la place de Dieu, qu'ils doivent reconnaître et respecter en sa personne.

« Lorsque le frère directeur reprendra ou avertira quelque frère, si ce frère est assis, il se tiendra debout et découvert ; s'il est debout, il se mettra d'abord à genoux et ne se remettra dans la situation dans laquelle il était, qu'il ne lui en ait fait signe ; mais s'il est à genoux, il ne fera que baiser la terre » (Chap. XII, articles 6 et 12.)

« Les frères n'auront rien en propre, tout sera en commun dans chaque maison, même les habits, et autres choses nécessaires à l'usage des frères.

« Tous vivront dans un entier esprit de communauté, sans aucune propriété, et une des plus grandes fautes qu'un frère puisse commettre, et qui seule est capable d'attirer sur lui la malédiction de Dieu, est d'avoir de l'argent en particulier. » (Chap. XIX, articles 1er et 10.)

« Les frères s'appliqueront avec soin, et par-dessus toute chose, à se rendre parfaitement obéissants : 1° à notre saint père le pape, et à toutes les décisions de l'Eglise ; 2° à leurs supérieurs, et auront égard de n'obéir que dans des vues et par des motifs de foi.

« Ils ne liront aucun livre ni papier, et ne copieront rien sans permission du frère directeur ; ce qu'ils pourront copier sera des cantiques spirituels, des règles et pratiques de l'institut, d'arithmétique, de catéchisme, et de tout ce qui peut être d'usage dans la communauté.

« Le frère directeur ne permettra de copier ces sortes de choses que dans les temps d'écriture ; et il donnera avis au frère supérieur de toutes les permissions qu'il aura données, et à qui.

« Tous les livres spirituels ou autres, excepté les catéchismes qui sont en commun, seront donnés par le frère qui en sera chargé, sans qu'aucun puisse prendre la liberté d'en choisir ; bien loin de s'en attribuer ni de lire dans aucun autre que ceux qui lui seront donnés.

« Ils ne feront aucune chose sans permission, quelque petite et de quelque peu de conséquence qu'elle paraisse, afin de pouvoir s'assurer en toutes choses de faire la volonté de Dieu. » (Chap. XXI, articles 1er, 4, 6,8.)

Le livre de la *Conduite des écoles* expose avec plus de détails les méthodes d'enseignement et les règles de la discipline. « La *Conduite des écoles chrétiennes*, dit la préface, se divise en trois parties. Dans la première, on traite de tous les exercices de l'école et de ce qui s'y pratique depuis l'entrée des élèves jusqu'à leur sortie; la seconde expose les moyens d'établir et de maintenir l'ordre; la troisième traite de l'inspecteur des écoles, du formateur des nouveaux maîtres, et de l'éducation des élèves. »

L'organisation donnée par J.-B. de La Salle à l'école et le mode d'enseignement qu'il y établit étaient un progrès sur ce qui s'était fait jusqu'alors. Il veut que chaque classe soit partagée en trois divisions, « la division des plus faibles, celle des médiocres, et celle des plus intelligents ou des plus capables.... Chaque ordre de leçon, ajoute-t-il, aura sa place assignée dans l'école, en sorte que les élèves d'un ordre de leçon ne soient pas mêlés et confondus avec ceux d'un autre de la même leçon, mais qu'ils soient facilement distingués les uns des autres à raison de leur place. Dans chaque division particulière, ils seront placés par ordre de mérite..., Tous les écoliers d'un même ordre recevront ensemble la leçon. » Pour que les élèves des autres divisions ne restassent pas inoccupés pendant que le maître donnait l'enseignement à l'une des sections de la classe, M. de La Salle voulut que les élèves les plus avancés de chaque division servissent de répétiteurs à leurs camarades; ces répétiteurs, qu'il désigne sous le nom d'*inspecteurs*, devaient enseigner à lire, à certains moments, aux enfants qui n'étaient pas capables d'étudier par eux-mêmes leur leçons; pendant le déjeuner, l'écriture, la visite et la correction des devoirs, ils répétaient des explications données par le maître, ou faisaient réciter des leçons de mémoire.

La *Conduite des écoles* fit, dans l'enseignement de la lecture, une innovation importante: au lieu de commencer par la lecture du latin, selon la pratique suivie jusqu'alors dans les petites écoles, les élèves des frères commencèrent par la lecture du français. M. de La Salle composa lui-même, à cet effet, des livres de lecture, tels que les *Devoirs du chrétien* et la *Civilité*. « Le premier livre de lecture (après le Syllabaire) dont on se servira dans les écoles chrétiennes sera un discours suivi; les élèves auront toujours une page pour leçon. Le second livre de lecture sera un recueil d'instructions chrétiennes; le troisième sera celui dont les frères directeurs conviendront avec le frère supérieur de l'institut pour chaque lieu. » La lecture du latin fut cependant conservée: « Le livre dans lequel on apprendra à lire le latin est le psautier; mais on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauront parfaitement lire dans le français ».

M. de La Salle insiste sur ce point, qu'il est essentiel d'obliger les élèves à se rendre compte de ce qu'ils lisent. Il veut qu'on ne fasse pas appel à la mémoire seulement, que la leçon ne soit pas un exercice machinal, mais qu'on enseigne *par raison*. « Chaque leçon de lecture, dit-il, comprendra un chapitre ou des articles ayant un sens complet. Le maître doit avoir bien lu et bien étudié d'avance les passages qu'il se propose de faire lire en classe. Quand les élèves liront couramment, on leur enseignera, par raison, pourquoi on appelle certaines lettres voyelles et les autres consonnes. On les instruira aussi des pauses qu'il faut faire en lisant, de la forme et de la valeur des accents et des signes de ponctuation, du sens des mots et des périodes. Le maître aura soin surtout de les interroger afin de s'assurer qu'ils s'appliquent à ce qu'il leur dit et qu'ils le comprennent. »

Pour l'enseignement de l'écriture, la *Conduite des écoles* donne des prescriptions minutieuses. On trouverait aujourd'hui qu'elle tend trop à faire des élèves d'habiles calligraphes; mais cette préoccupation tenait bien plus de place encore dans les écoles des maîtres-écrivains, et en réalité J.-B. de La Salle a simplifié un enseignement qui était alors hérissé de difficultés. Les leçons d'écriture étaient complétées par des exercices d'orthographe et de rédaction: « Après que les élèves auront copié pendant quelque temps les modèles divers qu'on leur a expliqués, le maître les obligera à composer et à écrire eux-mêmes des promesses, des quittances, des marchés d'ouvriers, des mémoires d'ouvrages, de marchandises livrées ou reçues, des devis d'ouvriers, etc. Il les obligera aussi d'écrire ce qu'ils auront retenu des cours qu'on leur aura faits. S'il y en a qui sont trop faibles pour faire ces résumés, ils seront obligés d'écrire, mais sans regarder dans le livre, les leçons qu'ils auront apprises par cœur la semaine précédente. »

L'arithmétique, comme les autres branches du programme, doit être enseignée par raison et non par routine. « Le maître s'assurera de temps en temps, par des interrogations, si les écoliers sont attentifs et s'ils comprennent. Si quelqu'un d'entre eux se trompe dans ses opérations sur le tableau, il le fera reprendre par un autre plus avancé. Il ne donnera lui-même la réponse que dans le cas seulement où aucun ne pourra le faire. Il leur fera connaître leurs défauts par raison, leur demandant, par exemple, à l'égard de l'addition, pourquoi ils ont commencé par les deniers. Il leur fera d'autres questions semblables, selon qu'il remarquera qu'ils en auront besoin. Il leur donnera, de ce qu'il enseigne, une entière intelligence. » (*Conduite*, p. 72.) Et plus loin: « Les élèves porteront, avec les devoirs donnés, *des problèmes qu'ils auront inventés*, d'après les indications que le maître leur aura données selon leur capacité ».

Quant à la discipline, J.-B. de La Salle en expose les principes en dix chapitres qui portent les titres suivants: I. De la vigilance du maître dans l'école; — II. Des signes qui sont en usage dans les écoles chrétiennes; — III. Des catalogues; — IV. Des récompenses; — V. Des corrections de différente sorte; — VI. Des absences; — VII. Des congés; — VIII. Des officiers de l'école; — IX. De la structure, de l'uniformité de l'école, et des meubles qui y conviennent.

Les signes jouent un rôle important dans les écoles chrétiennes: ils permettent au maître de se faire entendre des enfants sans rompre le silence. La plupart de ces signes se font au moyen d'un instrument appelé *signal*, dont le maître frappe un ou plusieurs coups selon les cas.

Nous avons déjà dit que pour faciliter la tâche du maître, J.-B. de La Salle veut qu'il s'associe quelques élèves à titre de répétiteurs. Outre ces répétiteurs, d'autres élèves sont désignés pour remplir certaines fonctions que les maîtres ne peuvent ou ne doivent pas remplir eux-mêmes: ce sont les « officiers » de l'école, tels que le sonneur, les surveillants, les balayeurs, le portier, etc.

Comme tous les éducateurs de son temps, M. de La Salle pense que les châtiments corporels sont nécessaires. Mais la manière dont il en règle l'usage montre un esprit de sagesse et de modération qu'on ne trouve pas chez la plupart de ses contemporains. L'article de la *Conduite des écoles* intitulé: « De la fréquence des corrections, et de ce qu'il faut faire pour l'éviter », mérite à ce titre d'être reproduit tout entier:

« Si on veut qu'une école soit réglée et dans un très bon ordre, il faut que les corrections y soient rares.

« Il ne faut se servir de la férule que quand il sera nécessaire, et il faut faire en sorte que cette nécessité soit rare; on ne peut pas déterminer précisément le nombre qu'on en peut donner chaque jour, à cause des différentes occasions qui peuvent obliger de s'en servir plus ou moins souvent; on doit néanmoins faire en sorte de ne pas passer le nombre de trois dans une demi-journée; et pour s'en servir plus que trois fois, il faut qu'il y ait quelque chose d'extraordinaire.

« La correction des verges, etc., doit être beaucoup plus rare que celles pour lesquelles on donne des

férules; elle ne doit être faite que trois ou quatre fois au plus en un mois.

« Les extraordinaires doivent être par conséquent très rares pour la même raison.

« Pour éviter la fréquence des corrections, qui est un grand désordre dans une école, il est nécessaire de bien remarquer que ce sont le silence, la retenue et la vigilance du maître qui établissent et conservent le bon ordre dans une classe, et non pas la dureté et les coups. Il faut beaucoup s'étudier à agir par adresse et par industrie, pour maintenir les écoliers dans l'ordre, sans user presque de corrections.

« Pour bien réussir, il ne se faut pas toujours servir du même moyen, d'autant plus que les écoliers s'y accoutumeraient; mais il faut se servir quelquefois de menaces, quelquefois corriger, quelquefois pardonner, et se servir de plusieurs autres moyens que l'industrie d'un maître vigilant et réfléchissant lui fera facilement trouver dans les occasions. S'il arrive cependant que quelque maître s'imagine quelque moyen particulier, et qu'il croit être propre pour retenir les écoliers dans le devoir et prévenir les corrections, il le proposera au frère directeur avant que de le mettre en usage, et ne s'en servira point qu'après avoir son ordre et sa permission.

« Les maîtres ne feront aucune correction extraordinaire, sans l'avoir proposée au frère directeur, et, pour cet effet, ils la diffèreront, ce qu'il est même très à propos de faire, afin de prendre un temps propre pour y faire quelques réflexions auparavant, et de donner lieu à ce qu'elle se fasse avec plus de poids, et laisse plus d'impression dans l'esprit des écoliers. »

Les règles relatives à l'inspection des écoles, aux « formateurs » des nouveaux maîtres, et à l'éducation des élèves, annoncées comme devant former la troisième partie de la *Conduite*, n'ont pas été imprimées dans la première édition de ce livre. On les trouve dans les éditions postérieures; mais comme le texte de ces éditions a été chaque fois considérablement remanié, il n'est pas possible de déterminer exactement ce qui appartient en propre à J.-B. de La Salle dans la rédaction de cette partie, et quelles additions ou modifications ont été faites à son travail original.

La première édition de la *Conduite des écoles* a été imprimée en 1720 à Avignon, un an après la mort de l'auteur. En voici le titre complet : *Conduite des écoles chrétiennes, divisée en deux parties*. Epigraphe : « Prenez garde à vous, et ayez soin d'enseigner les autres; persévérez dans ces exercices, car par ce moyen vous vous sauverez vous-mêmes, et vous sauverez ceux qui vous écoutent » (Ie Epître à Timoth., 4, 16). *A Avignon, chez Joseph-Charles Chastanier, imprimeur et libraire, proche le collège des RR. PP. jésuites. MDCCXX. Avec permission des supérieurs*; 1 vol. in-12. Cette édition est devenue extrêmement rare; ni le Musée pédagogique, ni la Bibliothèque nationale ne la possèdent; le seul exemplaire que nous connaissions se trouve à la bibliothèque de l'institut des Frères, où nous avons été admis à le consulter. Il serait à désirer qu'une réimpression de cet intéressant volume le mît à la portée de tous ceux qui s'occupent de l'histoire de l'éducation de notre pays.

Les traités composés par M. de La Salle pour ses écoles, et désignés habituellement sous le nom de *Civilité* et de *Devoirs du chrétien*, sont trop connus pour que nous en entreprenions ici l'analyse. Nous nous bornerons à quelques indications bibliographiques.

Les *Règles de la bienséance et de la civilité chrétiennes divisées en deux parties, pour l'instruction de la jeunesse*, ont eu de très nombreuses éditions. Celle de 1729, que nous avons sous les yeux, imprimée à Rouen chez François Oursel, est la sixième, mais c'est la première qui porte le nom de l'auteur; on y lit, dans un Avis au lecteur, que cet ouvrage fut « mis à jour » en l'année 1703.

Les *Devoirs d'un chrétien envers Dieu, première partie, dans laquelle il est traité du culte extérieur et public que les chrétiens sont obligés de rendre à Dieu,* furent imprimés pour la première fois en 1703 à l'usage des écoles des frères. Le fond de cet ouvrage est de Claude Joly, qui l'avait publié en 1672 sous forme de catéchisme; ce qui appartient à J.-B. de La Salle, c'est d'avoir substitué à cette forme celle du discours suivi. Le *Devoir*, comme on l'appelle vulgairement, a eu de très nombreuses éditions; on l'a traduit en anglais, en italien, en bas-breton.

Les autres ouvrages de J.-B. de La Salle sont par ordre de date : *Règles communes des Frères des écoles chrétiennes*, rédigées en 1694, revues en 1717, mais imprimées seulement en 1726 à Rouen; *Exercices de piété pour les écoles chrétiennes*, Paris, 1697, in-12; *Exercices de piété à l'usage des Frères*, Paris, 1697; *Instructions et prières pour la sainte messe*, Paris, 1703, souvent réimprimé, et traduit en italien; *Recueil de différents petits traités à l'usage des Frères des écoles chrétiennes*, Avignon, 1711; *Méditations pour les dimanches et les principales fêtes de l'année*, Rouen, 1729; *Méditations pour le temps de la retraite, à l'usage de toutes les personnes qui s'emploient à l'éducation de la jeunesse*, Rouen, 1730; *Explication de la méthode d'oraison*, Rouen, 1739. Il a en outre laissé en manuscrit des règlements, des mémoires, des maximes, des sentences, des lettres.

La biographie de J.-B. de La Salle a été écrite, peu après sa mort, par son ami et admirateur le chanoine Blain, de Rouen, qui la fit paraître sans nom d'auteur en 1733 (*la Vie de M. de La Salle*, 2 vol. in-4°). Cet ouvrage, devenu très rare aujourd'hui, contient des détails curieux sur les démêlés du fondateur de l'institut des Frères avec M. de La Chétardie et avec le parti janséniste; mais l'auteur est d'une prolixité fatigante, et son livre a trop gardé l'empreinte des passions et des préjugés de son temps. De nos jours, le frère Lucard a composé, en partie sur des documents originaux, en partie d'après l'ouvrage du chanoine Blain, une très remarquable *Vie du Vénérable J.-B. de La Salle* (Paris, Poussielgue, 2e édition, 1876, 2 vol. in-8°). Cette *Vie*, qui a l'autorité d'une publication officiellement reconnue par l'institut des Frères, puisque la composition en a été entreprise sur l'invitation du frère Philippe, alors supérieur général, est la source à laquelle nous avons puisé la plupart de nos renseignements, et nous lui avons emprunté, comme le lecteur a pu le voir, de nombreuses citations.

**LASTEYRIE.** — Le comte Charles-Philibert de Lasteyrie naquit à Brive (Corrèze), le 4 novembre 1759, le dernier de treize enfants. Il commença ses études à Limoges et les termina à Paris; on le destinait à l'état ecclésiastique, mais il n'en avait point la vocation, et il voyagea pour s'instruire. Vers 1780, il alla en Angleterre, où il prit le goût des études économiques, puis en Italie, en Sicile, en Suisse.

Il était à Genève, quand éclata la Révolution française; il en adopta les principes. L'aîné de ses frères, le marquis de Lasteyrie du Saillant, avait épousé la sœur de Mirabeau; Lasteyrie se trouva ainsi en rapport avec le grand orateur, puis avec le général La Fayette. Quand vint 1793, au lieu d'émigrer comme ses frères, il se retira à la campagne, au château de Guermantes, près Lagny, où il mena la vie de l'agronome et du laboureur. Après la Terreur, il reprit ses voyages, visita l'Espagne, la Belgique, la Hollande, le Danemark, la Suède, la Norvège, la Laponie; il retourna en Italie et en Suisse; il alla en Espagne étudier la culture du pastel et du cotonnier, et chercher, pour les introduire en France, des moutons mérinos. Lasteyrie était un marcheur infatigable; on raconte qu'il revint de Naples à Paris sans mettre le pied dans une voiture, et qu'il était accompagné dans cette promenade peu commune d'un chien, moins bon marcheur que lui, qu'il dut plus d'une fois porter pour ne pas le laisser en route.

Les beaux travaux agricoles et économiques de Lasteyrie ne sont pas de notre compétence. Nous ne ferons aussi que mentionner le service qu'il a rendu à son pays en important de Bavière la lithographie inventée par Senefelder, et en ouvrant à Paris en 1815 le premier établissement lithographique qui ait fonctionné en France.

C'est comme philanthrope passionné pour l'éducation populaire, c'est aussi comme auteur d'ouvrages élémentaires d'instruction que Charles de Lasteyrie nous appartient.

Au moment de la première Restauration, l'attention publique fut portée par quelques hommes de bien sur les méthodes anglaises d'enseignement mutuel, avantageusement pratiquées à Londres depuis le commencement du siècle : Lasteyrie fut un de ceux-là. Il publia une analyse du système de Bell et de Lancaster sous ce titre : *Nouveau système d'éducation et d'enseignement pour les écoles primaires, adopté dans les quatre parties du monde; exposé de ce système, histoire des méthodes sur lesquelles il est basé, de ses avantages et de l'importance de l'établir en France* (in-8°, 1815, 3e édition en 1819). Dans ce livre, Lasteyrie revendique hautement l'utilité et la nécessité de l'instruction pour les classes laborieuses. « La première question qui se présente lorsqu'il s'agit d'instruction populaire, dit-il, est celle-ci : *Est-il avantageux à l'État que le peuple soit instruit ?* » Et voici comment il y répond :

« Il semble » — dit un auteur (Philipon de la Madelaine) — « qu'on devrait laisser faire cette question » aux imposteurs et aux tyrans : quel autre peut avoir » intérêt à courber le vulgaire sous le joug de l'igno- » rance et à serrer sur ses yeux le bandeau de l'erreur ? » Ce sentiment était partagé par le roi de Prusse, Frédéric II, qui s'exprimait ainsi à ce sujet : « Les fourbes et » les imposteurs sont les seuls qui puissent s'opposer » aux progrès des sciences et qui puissent prendre à » tâche de les décrier, puisqu'ils sont les seuls aux- » quels les sciences soient nuisibles. » Cette classe d'hommes, en effet, proscrit non seulement l'instruction du peuple, mais encore les lumières de tout genre, comme contraires à ses vues d'intérêt et d'ambition. Il existe cependant quelques personnes recommandables par leur moralité, qui, n'ayant pas assez médité sur les effets d'une éducation éclairée, croient que l'instruction n'est bonne à rien, ou qu'elle est funeste au peuple. Mon opinion est diamétralement opposée à la leur, et je pense que l'ignorance est la source la plus féconde des maux qui accablent les individus, ou de ceux qui ravagent et bouleversent les sociétés. *Les peuples*, disait le chancelier de l'Hospital, *ne sont malheureux que par l'ignorance*. C'est elle qui alimente tous les vices, tous les genres de corruption, qui donne des armes aux factieux, aux fanatiques, aux tyrans, et qui s'oppose aux vues bienfaisantes des princes éclairés. L'histoire des temps passés et celle même du siècle présent en fournissent assez d'exemples. Il ne peut exister une morale privée ni publique dans une association d'hommes où l'instinct de la raison et celui de la vérité sont étouffés par les nuages ténébreux de l'ignorance. La religion même, fondée pour calmer les passions et procurer à l'homme le bonheur et les douces jouissances de la vertu, devient alors un instrument qui cesse d'agir, ou qui prend une action opposée au but sublime pour lequel elle a été instituée. Nous voyons malheureusement que la conduite morale des peuples n'est pas toujours en raison de l'enseignement religieux qu'ils reçoivent ou des pratiques extérieures auxquelles on les habitue. » Et l'auteur cite en exemple les violences, le relâchement de mœurs dont il a été témoin en Italie. Il y a là, dit-il, une sorte de contagion anti-sociale, qui se répand jusque dans les classes moyennes ; et les personnes atteintes de cette contagion « ont parfaitement appris leur catéchisme ; elles récitent chaque jour les dix commandements de Dieu, vont tous les matins à la messe, se confessent et communient tous les mois, portent habituellement des reliques ou des scapulaires, disent leur chapelet, etc. Un désordre aussi immoral, aussi irréligieux et aussi révoltant n'existerait certainement pas chez les premières classes de la société ; le peuple ne se porterait pas à des excès aussi féroces et aussi criminels, si l'on inspirait aux enfants, dès leur plus tendre jeunesse, des sentiments d'ordre, de justice et d'une religion éclairée ; si on leur inculquait les préceptes d'une morale simple, douce et facile à saisir, les devoirs qu'ils ont à remplir envers Dieu et envers leurs semblables ; enfin si on leur faisait sentir l'intérêt qu'ils ont à être bons, honnêtes et vertueux. Ce n'est pas avec quelques leçons que les enfants répètent de mémoire, sans les comprendre, et qui ne laissent aucune trace dans leur esprit et dans leur cœur, que l'on parviendra à former des hommes. Ce système est, moralement parlant, aussi pernicieux que celui de l'ignorance absolue. » (*Nouveau système*, pages 40 et suivantes ; édition de 1819.)

Pour donner un corps à ces idées et réaliser en France le bienfait de l'école mutuelle, Charles de Lasteyrie et deux de ses amis, le comte de Laborde et le baron De Gérando, proposèrent à la *Société d'encouragement pour l'industrie nationale*, dont ils avaient été les premiers fondateurs, la création d'une association qui aurait pour objet « de rassembler et de répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle le plus appropriée à ses besoins ». Cette association a été la *Société pour l'instruction élémentaire;* elle se constitua le 17 juin 1815, la veille même de Waterloo ; Charles de Lasteyrie en fut le premier vice-président ; il en devint bientôt président honoraire, et il ne cessa plus depuis lors de prendre part à ses travaux.

Déjà, pendant les Cent-Jours, il avait été appelé par Carnot, qui avait pris le patronage officiel de l'enseignement mutuel, à faire partie d'une commission d'enseignement élémentaire, composée de cinq membres (de Laborde, Jomard, l'abbé Gaultier, De Gérando et de Lasteyrie), et ayant pour objet l'organisation du nouveau système à Paris.

Un peu plus tard, le 16 novembre, le préfet de la Seine, le comte de Chabrol, ayant créé un « Conseil d'instruction primaire de onze membres, chargé d'arrêter les mesures nécessaires pour étendre le bienfait de l'instruction gratuite, au moyen du nouveau système, à toutes les familles pauvres domiciliées dans l'étendue de la préfecture », Charles de Lasteyrie fut nommé membre de ce conseil, et il y montra, comme à la Société d'instruction élémentaire, comme au ministère de l'intérieur, le zèle et l'activité qu'il savait mettre à toute œuvre utile et bonne.

C'est ainsi qu'il fut l'un des premiers à signaler en France la méthode de Jacotot, croyant voir dans « l'enseignement universel » un puissant moyen d'éducation populaire. Dans le livre qu'il publia sur le système de Jacotot : « *Emancipation intellectuelle, ou méthode d'enseignement universel de M. Jacotot*, ouvrage dans lequel on expose les principes de cet enseignement, les heureux résultats qu'il a produits, et la marche à suivre dans son application à l'enseignement des connaissances humaines » (Paris, in-8°, sans date, probablement en 1830), Lasteyrie parle du système en admirateur enthousiasmé : « Ce sera, dit-il, une espèce de religion intellectuelle, qui, ainsi que la religion chrétienne, établira une parfaite égalité parmi tous les hommes, et produira ce que M. Jacotot nomme *émancipation intellectuelle*. »

Il avait été à la fois plus mesuré et plus heureux en accueillant et en dirigeant les premières tentatives qui furent faites chez nous en faveur de l'éducation en commun des petits enfants. Charles de Lasteyrie s'est intéressé à l'institution naissante des salles d'asile, alors même qu'elles ne portaient pas encore ce nom. Il a publié en octobre 1829, c'est-à-dire quatre ans avant le Manuel de M. Cochin, un livre ayant pour titre : « *Des écoles de petits enfants des deux sexes*, de l'âge de dix-huit mois à six ans ; de l'utilité de ces écoles sous le rapport du développement physique, moral et intellectuel des enfants ; de leur organisation, des connaissances qui doivent y être enseignées, et du mode d'instruction qui doit y être suivi » (1 vol. in-8°) : on trouve dans ce livre les vrais principes, souvent méconnus depuis, de l'éducation de la première enfance. « Tout ce qui frappe les sens, dit M. de Lasteyrie, intéresse les enfants et excite vivement leur curiosité ; car, malgré l'opinion de quelques personnes, nos premières idées pénètrent dans l'âme par le moyen des sens, et produisent d'autres idées qui, par des combinaisons plus ou moins nombreuses, plus ou moins variées, forment nos idées abstraites. C'est

donc en vain qu'on cherche à créer dans la tête des enfants ces dernières avant d'y faire pénétrer les premières. C'est cette manière vicieuse de procéder qui, jusqu'à ce moment, a rendu l'éducation si longue, si pénible, si dégoûtante et si infructueuse. Nous, qui ne croyons pas que les idées soient innées, et qui ne concevons pas comment l'esprit peut se former une idée vraie et exacte quelconque, sans rien connaître de ce qui nous entoure ici-bas, nous soumettons à la vue, au tact des enfants le plus grand nombre d'objets possible; et, à défaut de ces objets, nous employons les images, les analogies, les ressemblances et les dissemblances, etc. »

Que l'école contemporaine puisse s'appuyer, au point de vue de l'origine des idées, sur des théories qui ont fait vieillir celles auxquelles se réfère Lasteyrie, d'accord avec tout le dix-huitième siècle, nous le voulons bien; mais il n'en est pas moins vrai qu'il a formulé là, en quelques lignes, les règles fondamentales d'une doctrine éducative dont aujourd'hui encore nous poursuivons à peu près en vain la très désirable application. Lasteyrie apercevait de même, avec une singulière clairvoyance, toute la portée que pouvait avoir l'institution de ces écoles de petits enfants, bien comprises et bien dirigées : « Les facultés intellectuelles, dit-il, qui, faute d'exercice, restent inertes chez l'homme, sont cependant susceptibles de prendre un grand développement dans des écoles où l'instruction est présentée sous des formes aimables et riantes, où cette instruction est simple, graduée, variée et appropriée à la mobilité et au caractère de l'enfance. Il est facile, en effet, de concevoir qu'un enfant, ému par des faits et des raisonnements à la portée de son intelligence, ou propres à exciter sa curiosité naturelle, doit en peu de temps acquérir une grande variété de connaissances, et même une certaine force d'esprit, de mémoire et d'intelligence. On n'avait pas encore cherché à connaître le degré du développement qu'il est possible de donner aux facultés intellectuelles des enfants au moyen de bonnes méthodes et par un emploi judicieux de leur temps. Trop souvent on abandonne au hasard, ou aux circonstances où le sort les a placés, le soin de former leur intelligence; l'art semble dédaigner des plantes aussi précieuses; et celles-ci, végétant sur un sol aride, ne prennent qu'une croissance faible et tardive et n'acquièrent jamais le degré d'élévation et de vigueur auquel elles auraient pu parvenir. L'expérience démontrera un jour à quel point de perfection on peut porter l'intelligence humaine au moyen d'une bonne culture; mais, pour parvenir à ce but, il faut renoncer aux vieilles habitudes et aux préjugés de l'école. »

Le comte de Lasteyrie n'a pas développé des idées moins originales dans une brochure ayant pour titre : *Méthode naturelle de l'enseignement des langues*, instruction pour les maîtres et élèves (Paris, 1826, in-18, L. Colas). Dans cet ouvrage, « il s'agit, dit l'auteur, de trouver une méthode qui se rapproche le plus possible des moyens avec lesquels les parents apprennent leur langue à leurs enfants ». Cette méthode consiste : 1° à mettre entre les mains des élèves qui commencent un ouvrage dont le sujet soit intéressant et facile à saisir, les faits et les narrations proportionnés à leur intelligence, les phrases courtes, le style simple et naturel; 2° à donner aux élèves, au moyen de ce livre, une instruction orale qui a lieu d'abord en lisant lentement et séparément tous les mots d'une phrase, et en donnant, immédiatement après chaque mot, la traduction littérale et naturelle de ces mots, dans l'ordre où ils se trouvent, sans avoir égard aux inversions ou autres manières de s'exprimer, quelle que soit leur différence relativement à la langue maternelle de l'élève, et enfin à rendre le sens de ces phrases dans la langue propre de celui qui étudie. On explique ensuite les règles les plus simples et les plus importantes de la grammaire, et l'on en fait faire l'application, en commençant, bien entendu, par celles qui sont nécessitées par l'explication du texte lu. Les élèves qui travaillent d'après ces directions ne font donc usage ni de dictionnaire, ni de grammaire. Ils peuvent ainsi étudier une langue avec un maître *pendant deux ou trois mois*, et continuer seuls, sauf pour la prononciation, qui exige un autre guide que le livre. On trouve à la fin de l'ouvrage une traduction mot à mot d'une historiette (*the History of the little Jack*) destinée à servir d'exemple et de modèle de leçons.

Le comte de Lasteyrie a laissé, en outre, divers écrits d'enseignement pratique : *la Lecture par images* (Paris, 1834, in-4°), sorte de modification de l'*Orbis pictus* de Coménius; *le Premier Livre de lecture*, précédé d'un avertissement sur la marche à suivre dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, adopté par la Société des méthodes, à l'usage des mères de famille qui veulent enseigner elles-mêmes la lecture à leurs enfants (Paris, F. Didot, 1830, in-12 de 60 p.). La sixième édition de ce livre, que nous avons sous les yeux, porte un titre assez différent : *le Premier Livre de lecture*, composé d'un texte gradué de mots d'une, de deux et de trois syllabes, à l'usage de la première enfance (Paris, Ducrocq, 1851, in-12 de 48 p.). Le livre se compose de trois chapitres, le premier comprenant vingt et un exercices de lectures en texte suivi où tous les mots sont monosyllabiques, le second ne comprenant de même que des monosyllabes et des disyllabes, le troisième admettant des mots de trois syllabes. Le système peut être contesté, mais l'exécution en est ingénieuse.

Charles de Lasteyrie a été encore l'éditeur d'un recueil mensuel ayant pour titre : *Journal des connaissances usuelles et pratiques*, ou Recueil des notions immédiatement utiles aux besoins et aux jouissances de la société (Paris, 1825, plusieurs années), et du *Journal d'éducation et d'instruction pour les personnes des deux sexes*, sous le rapport de la morale, des sciences, de la littérature, de l'industrie, des beaux-arts, de la gymnastique et de l'hygiène (avec la collaboration de MM. Artaud, Basset, Bébian, Beyerley, Coquebert de Montbret, Ch. Dupin, Francœur, Lacroix, J.-P. Pagès, Stapfer, Villemain, recueil mensuel, 1828, plusieurs années); ce journal a été adopté par la Société des méthodes d'enseignement, dont le Bulletin a paru dans ses colonnes; c'est là que Lasteyrie a publié d'abord ses études sur Jacotot et sur les écoles des petits enfants : nous y trouvons encore sous son nom une série d'articles fort intéressants sur « l'instruction des femmes ».

Le comte de Lasteyrie est mort le 5 novembre 1849, à l'entrée de sa quatre-vingt-onzième année. Jusqu'aux derniers jours, il se rendait à pied, a écrit son biographe, Jomard, de Paris à la campagne, et revenait de même dans la capitale pour assister assidûment aux assemblées des sociétés dont il était membre ou vice-président, actif ou honoraire. « Aux champs, même dans la saison avancée, il partageait son temps entre l'étude et le jardinage; à la ville, nul n'aurait pu disputer avec lui d'exactitude pour l'accomplissement des devoirs. Le 28 octobre 1849, un de ces devoirs l'appela dans la capitale; ce fut la dernière fois qu'il put s'en acquitter; peu d'heures lui restaient, sa quatre-vingt-dixième année avait sonné, la mort le saisit pour ainsi dire debout : c'est ainsi qu'il voulait mourir. Le sage s'éteignit, avec le calme d'une bonne conscience. » [Charles Defodon.]

**LATIN.** — La connaissance de la langue latine est d'un grand secours à ceux qui veulent étudier d'une manière quelque peu approfondie la langue française. C'est là une vérité dont il n'est pas nécessaire d'entreprendre la démonstration, car nous ne croyons pas que personne la conteste. L'instituteur primaire qui posséderait quelques notions, même élémentaires, de grammaire latine, et qui se serait familiarisé avec la partie la plus usuelle du vocabulaire latin, y trouverait, pour son enseignement, des facilités et des clartés extrêmement précieuses. Nous pensons, en conséquence, qu'on ne saurait trop recommander aux élèves de nos écoles normales de ne pas négliger les occasions qui pourraient s'offrir à eux d'apprendre une langue si éminemment utile.

Est-ce à dire cependant que la connaissance du latin soit indispensable à ceux qui doivent enseigner le français, et que l'intelligence du mécanisme gram-

matical de notre langue, et de ses étymologies, exige absolument une étude préalable de la langue latine? Non, heureusement. Il est possible de suppléer dans une certaine mesure à la connaissance directe du latin par celle du français lui-même, étudié par la méthode historique dans ses origines et dans ses transformations successives. Qu'est-ce, en effet, que la langue française, sinon un latin resté vivant, un latin qui, se modifiant de siècle en siècle par l'usage et obéissant aux lois qui régissent le développement de tout idiome, est devenu successivement la langue de la *Chanson de Roland*, celle de Joinville et de Commines, celle de Marot et de Montaigne, et enfin celle que nous parlons aujourd'hui?

Il n'y a donc pas contradiction à prétendre, d'une part, que la connaissance du latin ancien est très utile, très profitable pour l'étude du français moderne; et, d'autre part, que des avantages à peu près équivalents à ceux que procure cette connaissance peuvent être retirés de l'étude du français lui-même aux diverses périodes de son histoire.

Dans un certain nombre de pays étrangers, où pourtant les motifs qui peuvent faire envisager comme utile l'étude de la langue latine ne sont pas les mêmes qu'en France, le latin figure parmi les branches d'enseignement de l'école normale primaire, tantôt à titre simplement facultatif, tantôt même à titre obligatoire. En Prusse, et dans le canton de Zürich (Suisse), le latin est inscrit au programme des écoles normales d'instituteurs comme branche facultative; dans le royaume de Saxe, l'étude du latin est obligatoire dans les écoles normales d'instituteurs. En Angleterre, le latin forme l'une des matières facultatives de l'examen du brevet, pour les instituteurs et pour les institutrices. Aux Etats-Unis, dans plusieurs écoles normales, entre autres celles de la ville de Saint-Louis et de l'Etat de Wisconsin, le latin est l'une des branches obligatoires du programme. [J. GUILLAUME.]

L'article que nous venons de réimprimer fut publié en 1883 dans la 126e livraison de la première édition de ce Dictionnaire; et presque en même temps la *Revue internationale de l'enseignement* fit paraître deux mémoires de MM. Bossert et Moy, professeurs à la faculté des lettres de Douai, où était étudiée la question de « l'enseignement du latin dans les écoles normales primaires » : ces deux auteurs se prononçaient pour l'affirmative. La *Revue pédagogique*, dans son numéro du 15 septembre 1883, reproduisit l'article du *Dictionnaire de pédagogie* et les mémoires de MM. Bossert et Moy, en y ajoutant un travail inédit de M. Gauthier, directeur de l'école normale de Rennes, intitulé « Du latin dans l'enseignement primaire ». Trois ans plus tard, la question fut reprise par M. Léonce Person, professeur au lycée Condorcet (*Revue pédagogique* du 15 mai 1886), qui formula sa conclusion en ces termes : « De quelque côté que nous nous tournions, soit en grammaire, soit en histoire littéraire, soit en lexicologie, la connaissance du latin nous apparaît, en ce moment, comme une conséquence logique de tout ce qui s'est déjà fait dans l'enseignement primaire, et comme une condition nécessaire pour mieux faire encore. Où cette étude nouvelle doit-elle être placée? L'endroit en est tout indiqué. Le latin a frappé à la porte des écoles normales d'instituteurs : qu'on le laisse entrer, il y fera merveille. » Cet article provoqua une controverse entre M. Person et Charles Bigot, controverse qui fut résumée, par celui-ci, dans ces dernières lignes de sa seconde réplique (*Revue pédagogique* du 15 juillet 1886) : « M. Person est d'avis, avec un certain nombre d'autres pédagogues, qu'il est nécessaire d'avoir fait remonter nos instituteurs jusqu'à la langue mère, le latin. Je pense, au contraire, — et les autorités ne me manqueraient pas à moi non plus si de telles questions pouvaient se résoudre par des autorités, — je pense que l'étude historique de notre langue suffit, et qu'elle surtout donnera dans nos écoles normales primaires des résultats féconds. Laissons à l'avenir, dont nul ne connaît les secrets, le soin de décider. »

Songeant à faciliter la réalisation de ses idées, M. Léonce Person écrivit et publia une brochure intitulée *Le latin de la décadence et la grammaire latine dans les écoles normales primaires* (Paris, Léopold Cerf, 1886). Le latin dit « de la décadence », ou « bas-latin », serait plus approprié que le latin classique, disait M. Person, à l'objet qu'on se proposerait en faisant étudier le latin aux élèves des écoles normales : en effet, le latin de la décadence est plus voisin du français, ou, plus exactement, c'est de lui que le français est directement issu. Nombre de constructions françaises sont calquées sur des tours étrangers au latin classique et familiers à celui de la décadence. Prenant quelques phrases de Grégoire de Tours, de l'archevêque Hincmar et du poète Fortunat, M. Person montrait quel parti l'on en pourrait tirer pour répondre aux exigences du programme des écoles normales en ce qui concerne « les notions d'étymologie, les mots d'origine populaire, et toutes les notions historiques relatives au vocabulaire ». Il indiquait les rapports de la syntaxe du bas-latin avec la syntaxe de notre grammaire; les services que rend la connaissance du latin pour la constitution de l'orthographe française; et il terminait en exposant le programme d'un cours de grammaire et de langue latines à l'usage des écoles normales primaires. M. A. Vessiot, qui rendit compte de la brochure de M. Person dans la *Revue pédagogique* (15 décembre 1886), déclara péremptoirement que l'auteur « perdait le sens du réel, et marchait dans un rêve »; mais ce sévère critique n'en a pas moins reconnu que les chapitres de cette brochure « sont intéressants au plus haut point; qu'ils sont riches en rapprochements instructifs, en aperçus ingénieux, en véritables trouvailles; et qu'ils jettent une vive lumière sur cette période de transition, où notre langue se dégage des formes et des mots du latin demi-barbare qui la contenait presque tout entière ».

**LA TOUR-LANDRY** (LE CHEVALIER DE). — Le chevalier de La Tour-Landry vécut au quatorzième siècle, dans le château du même nom, dont on voit encore les ruines à 15 kilomètres de Nantes (canton de Loroux). D'après les savantes recherches de M. Anatole de Montaiglon, Geoffroy de La Tour-Landry dut assister, en 1346, au siège d'Aguillon, petite ville de l'Agenois; en 1378, il envoya des hommes au siège de Cherbourg, en 1380, il prit part à la guerre de Bretagne. On ne connaît pas la date de sa mort. C'est en 1371 et 1372 qu'il composa, pour l'éducation de ses filles, le livre curieux auquel il doit sa réputation. Il nous dira lui-même, dans son *Prologue*, quel but il se proposait : « Je me pensay que je feroye un livret, où je escrire feroye les bonnes meurs des bonnes dames et leurs biens faiz, à la fin de y prendre bon exemple et belle contenance et bonne manière.... Et pour cestes causes que j'ay dessus dictes, je pensay que *à mes filles que je veoye petites*, je leur feroye un livret pour aprendre à roumancer, affin que elles peussent aprendre et estudier, et veoir et le bien et le mal qui passé est, pour elles garder de cellui temps qui à venir est. » L'ouvrage est intitulé : *Le livre du chevalier de La Tour pour l'enseignement de ses filles*. Il employa, nous dit-il, deux prêtres et deux clercs qu'il avait à extraire de la Bible, des Gestes des rois et Chroniques de France, de Grèce, d'Angleterre, etc., les exemples qu'il trouvait bons à prendre pour frapper davantage l'esprit de ses filles. Cette partie est loin d'être la plus intéressante de son livre. « Ce par quoi son livre est curieux, dit avec raison M. A. de Montaiglon, c'est par les histoires contemporaines qu'il raconte; c'est en nous montrant dans le monde, si l'on peut se servir de cette expression toute moderne, des personnages historiques et guerriers comme Boucicaut et Beaumanoir, en les faisant agir et parler; c'est en nous entretenant des femmes et des modes de son temps. » Les chapitres les plus marquants du *Livre du chevalier de La Tour-Landry* sont les suivants : II, Ce que on doit faire quand on s'esveille; — V, Ce que on doit faire quand on est levé; — VII, Comment les femmes et les filles doivent jeûner; — X, Comment toutes les femmes doivent être courtoises; — XI, Comment elles se doivent contenir sans virer (tourner) la

teste çà et là; — XV, De celles qui estrivent (disputent) les unes aux autres; — XVII, Comment nulle femme ne doit estre jalouse; — XXIII, De Bouciquaut et des trois dames; — XXVIII, De celles qui ne font que gengler (bavarder) à l'église; — XXXI, D'une dame qui emploioit le quart du jour pour soy appareiller; — LXXIII, De la flatterie; — LXXVI, Qui parle de soy pingnier (peigner) devant les gens; — LXXIX, Qui parle de rappine; — LXXXII, Qui parle des bonnes femmes et de leur bon gouvernement; — XC, Qui parle de apprendre sagesce et clergie (les lettres); — XCII, XCIII, XCIV, XCV, Qui parlent de soustenir son seigneur, d'adoucir son ire, de querre conseil, d'une preude femme; — CIV, Du péché d'yre (colère); — CXIII, De la royne Jehanne de France; — CXVI, De bonne renommée; — CXVIII, Des anciennes coustumes; — CXXIII, Comment on ne doit pas croyre trop légèrement; — CXXVIII et dernier, Des trois enseignements que Cathon dist à Cathonnet son filz. « L'ouvrage du chevalier de La Tour-Landry, dit encore M. de Montaiglon, doit moins rester dans la classe des livres si nombreux écrits pour des éducations spéciales (il serait par trop loin du *Discours sur l'histoire universelle* et du *Télémaque*) qu'être joint aux livres si curieux qui sont consacrés durant tout le moyen âge à la défense ou à l'attaque des femmes. Il y tiendra sa place auprès du livre de Christine de Pisan, du *Ménagier de Paris*, plus piquant peut-être parce qu'il est plus varié et s'occupe de la vie matérielle, mais plus bourgeois et moins élevé de ton et d'idées. Tous ceux qui s'occuperont de l'histoire des sentiments ou de celle de l'éducation ne pourront pas ne point en tenir compte et ne pas le traiter avec la justice qu'il mérite. » Le chevalier de La Tour-Landry nous dit, dans son *Prologue*, qu'il avait fait deux livres, « *l'un pour mes filz*, l'autre pour mes filles ». Le livre « *pour ses filz* » est perdu.

La Bibliothèque nationale possède au moins sept manuscrits du livre du chevalier de La Tour-Landry. Le plus ancien (nº 7043 du fonds français) est du commencement du quinzième siècle. La première édition française est celle de Guillaume Eustace (Paris, 1514); la dernière, devenue très rare, est celle de la Bibliothèque elzévirienne (Paris, Jannet, 1854), publiée avec une intéressante préface et des notes et variantes par M. A. de Montaiglon. On connaît une traduction anglaise manuscrite remontant au règne de Henri VI (*British Museum*, fonds Harléien, nº 1764, 67, C[1]). Une autre traduction anglaise, de Caxton, le plus ancien imprimeur de l'Angleterre, parut à Westminster dès 1483. On cite également plusieurs anciennes traductions allemandes de ce livre, qui a joui d'une très grande vogue au moyen âge; la première (Bâle, 1493) est du chevalier Marquard vom Stein; deux autres furent publiées à Augsbourg et à Bâle, en 1498 et en 1513. [ARMAND GASTÉ.]

**LAVOISIER.** — Antoine-Laurent Lavoisier (1743-1794), auquel on a donné à juste titre le nom de « créateur de la chimie moderne », et qui fut « le plus grand homme de science qu'ait possédé la France », a pris une part importante, et trop peu connue, aux travaux accomplis pendant la Révolution française pour organiser une instruction publique, et à ceux qui eurent pour objet de créer un système rationnel de mesures. Nous ne ferons pas sa biographie; nous rappellerons seulement que, par un malentendu fatal, lui qui avait rendu de si grands services à la science et à la Révolution, et qui eût pu en rendre encore, il fut enveloppé dans un procès politique intenté aux anciens fermiers généraux, et qu'il mourut sur l'échafaud le 19 floréal an II.

Lorsque l'Académie des sciences eut reçu de l'Assemblée constituante (décret du 8 mai 1790) le mandat d'élaborer un système de poids et mesures fondé sur des bases fixes et qui pût être adopté par toutes les nations, Lavoisier remplit les fonctions de trésorier et de secrétaire de la commission de l'Académie; il fut en outre chargé, avec Haüy, de la fixation de l'unité de poids, par la détermination rigoureuse de la densité de l'eau distillée. Après la suppression des académies, une Commission temporaire des poids et mesures, composée des savants attachés précédemment au travail des poids et mesures, fut chargée de continuer les opérations commencées (11 septembre 1793), et Lavoisier en fut de nouveau le trésorier et le secrétaire, jusqu'au moment de son arrestation (8 frimaire an II). Il fut membre également du Bureau de consultation des arts et métiers, créé par le décret du 12 septembre 1791, et il remplissait les fonctions de président de ce Bureau quand fut rendu le décret ordonnant l'incarcération des anciens fermiers généraux.

Lavoisier s'intéressait tout particulièrement aux questions d'éducation populaire. Avant la Révolution, il avait fondé une école gratuite dans la paroisse de Villefrancœur, où était située sa terre de Frechines (Loir-et-Cher). Lorsque l'Assemblée législative eut décrété la publication d'une nouvelle édition du rapport de Talleyrand sur l'instruction publique, l'auteur de ce travail sollicita de Lavoisier des conseils et des critiques par la lettre suivante (octobre 1791) :

« J'ai eu l'honneur d'adresser dans le temps à M. de Lavoisier un exemplaire de mon rapport sur l'instruction publique, et j'aime à penser qu'il l'a lu avec quelque intérêt pour l'auteur. L'Assemblée nationale en ayant ordonné la réimpression pour la législature actuelle, me voilà en mesure d'en corriger à loisir les défauts et de le rendre autant qu'il sera en moi digne du sujet. Ce que je désire donc, en ce moment, est de bien connaître ce que les hommes faits pour éclairer et fixer l'opinion publique ont à lui reprocher. M. de Lavoisier aurait-il assez de bonté pour m'accorder à cet égard une grande sévérité et me dire avec franchise tout ce qui a pu lui déplaire dans ce long travail? J'oserais même lui demander une critique détaillée, si je ne craignais d'abuser de ses moments. En tout, je lui déclare que j'ai un besoin extrême qu'il me mette à portée de mettre quelques-unes de ses idees à la place des miennes; je lui demande de vouloir bien me donner sa réponse d'aujourd'hui en huit. TALLEYRAND-PÉRIGORD. »

Lavoisier se mit à l'œuvre et rédigea pour Talleyrand quelques pages de réflexions, dont la minute s'est retrouvée, malheureusement incomplète, dans les papiers du grand chimiste : ce qui subsiste de cette minute comprend les pages 1 et 2, un feuillet isolé portant le folio 8 biffé, et les pages 9 à 16; les pages 3-8 manquent. Les deux premières pages ont été publiées, en 1894, dans l'Introduction du tome II des *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*; le reste a paru en 1907 dans la revue *la Révolution française*. Voici cet intéressant morceau :

« RÉFLEXIONS SUR LE PLAN D'INSTRUCTION PUBLIQUE PRÉSENTÉ A L'ASSEMBLÉE NATIONALE EN SEPTEMBRE 1791 PAR M. TALLEYRAND-PÉRIGORD, ANCIEN ÉVÊQUE D'AUTUN.

*Pages 1 et 2 du manuscrit* : « L'éducation publique telle qu'elle existe dans presque toute l'Europe a été instituée dans la vue, non de former des citoyens, mais de faire des prêtres, des moines et des théologiens. L'esprit de l'Eglise a toujours répugné à toute innovation; et, parce que les premiers chrétiens parlaient et priaient en latin, parce que les pères de l'Eglise ont la plupart écrit en latin, on en a conclu que dans quelque pays que ce fût, quelque changement qui pût arriver dans le langage vulgaire, il fallait prier en latin jusqu'à la consommation des siècles. De là le système d'éducation de l'Europe entière, qui se trouve presque entièrement dirigé vers l'enseignement de la langue latine.

« Que l'on passe en revue tous les actes publics, toutes les thèses de métaphysique et de morale qui se soutiennent dans les collèges, on y verra qu'elles ne sont qu'une introduction à la théologie, que la théologie était la science par excellence, celle qui était destinée à former le complément de l'instruction, celle à laquelle tendait tout le système de l'éducation.

« L'éducation publique n'ayant pour objet que de former des prêtres, longtemps on n'a fait étudier dans les collèges que ceux qu'on destinait aux fonctions

du sacerdoce; et comme l'état ecclésiastique était la route qui conduisait aux honneurs et à la fortune, les nations catholiques ont dû naturellement se diviser en deux classes : les ecclésiastiques, chez lesquels l'instruction s'est concentrée, et les non-lettrés, qui formaient presque tout le reste de la nation. C'est ainsi que, d'abord par un effet du hasard, et depuis par une marche très habilement combinée, tout ce qui pouvait tendre à détruire les erreurs et les préjugés s'est trouvé réuni dans les mains de ceux qui avaient intérêt de les propager.

« Cette époque, composée de seize siècles presque entièrement perdus pour la raison et pour la philosophie, pendant lesquels les progrès de l'esprit humain ont été entièrement suspendus, pendant lesquels il a souvent eu une marche rétrograde, sera à jamais remarquable dans l'histoire de l'humanité, et l'on doit juger combien seront grands aux yeux de la postérité ceux qui ont renversé ces monuments antiques d'ignorance et de barbarie.

« M. l'ancien évêque d'Autun, appelé à cette gloire pour tout ce qui concerne l'instruction publique, a su s'élever à toute la hauteur de son sujet; il en a embrassé l'ensemble, et il s'est acquis des droits immortels à la reconnaissance de l'humanité. »

(Les pages 3-8, perdues, devaient contenir la critique du titre consacré aux écoles primaires, et le commencement de la critique du titre consacré aux écoles de district).

*Feuillet isolé, qui devait s'intercaler dans la partie traitant des écoles primaires* : « Je voudrais donc que la lecture et l'écriture ne fussent pas un des éléments nécessaires et indispensables de l'éducation des campagnes, que l'éducation de ceux qui ne voudraient pas ou qui ne pourront pas apprendre à lire et à écrire ne fût pas entièrement abandonnée, qu'on leur apprît comme aux autres les premiers éléments des arts, qu'on leur apprît à compter avec des jetons, méthode commode et expéditive qu'il serait nécessaire de répandre davantage et qui deviendra plus facile quand on sera parvenu à raccorder les divisions de nos mesures avec l'arithmétique décimale. »

*Pages* 9-16 *du manuscrit* : ... [« Je trouve que l'instruction] qu'il propose [pour les écoles de district] ressemble encore trop à celle de nos collèges, qu'elle tend encore trop à former des gens de lettres. Je voudrais bannir jusqu'aux noms barbares de nos anciennes écoles; je n'entends pas ce que c'est qu'un cours d'*humanités* : pourquoi ne pas traduire ce mot en français? Je bannirais cette dénomination de *belles-lettres* qui n'éveille que des idées typographiques.

« Les écoles primaires des campagnes et des villes sont destinées à former des hommes et des citoyens; celles de district sont destinées à former des citoyens lettrés. Le titre du projet de décret ne comprend, à l'égard de ces écoles, que des généralités, et je croirais dangereux, comme je l'ai exposé ci-dessus, de porter plus loin les détails. Je désirerais seulement qu'il n'existât aucun cours de deux années; au lieu des trois cours qu'il propose, je préférerais de diviser la matière et de faire des cours distincts et séparés, dont plusieurs même ne dureraient pas au delà de six mois. L'art de l'instituteur, dans un cours bien fait, consiste à conduire les élèves du connu à l'inconnu par une suite de raisonnements étroitement liés les uns aux autres, et non interrompus. Si les élèves sont distraits par de trop fréquents épisodes, si l'on veut faire marcher plusieurs genres de connaissances à la fois, l'enchaînement des idées nécessaire pour constituer la mémoire n'existe plus; il ne reste que des idées isolées, qui ne font point corps de science, et qui s'effacent en peu de temps. Il est donc important que chaque cours n'ait qu'un objet unique, que la chaîne des idées qui constitue la science ne soit jamais coupée ni interrompue, de manière que dans tous les temps l'élève puisse retrouver dans son entendement toutes les idées dans le même ordre dans lequel elles y ont été placées.

« Ce serait avoir peu fait que d'avoir ouvert des écoles : il faut des maîtres pour les diriger; mais les maîtres n'existent pas encore, et c'est déjà une vaste entreprise que d'entreprendre de les former. La seule marche à suivre paraît être celle qu'indique M. l'ancien évêque d'Autun, en commençant par organiser l'Institut dans la capitale et par nommer des commissaires de l'instruction publique. On proposerait ensuite des prix en faveur des ouvrages élémentaires qui, au jugement de l'Institut, seraient les plus propres à l'enseignement des divers genres de connaissances dans les écoles primaires des villes et des campagnes, dans celles de district. Les ouvrages qui auraient été couronnés seraient publiés avec tels changements et additions que l'Institut national et les commissaires de l'instruction jugeraient à propos d'y faire. Ils serviraient ensuite de base aux examens qui seraient faits pour l'admission des professeurs. Ces examens seraient faits en public et les places seraient données au concours. Sans doute le nombre des sujets serait d'abord fort inférieur à celui des places, mais bientôt il s'en formerait, car c'est une des lois de la nature que partout où il y a des fonctions publiques à remplir, il se forme des sujets pour les exercer.

« Le plan de M. l'évêque d'Autun a un avantage inappréciable dont peut-être lui-même il n'a pas senti toute l'étendue : c'est qu'il porte en lui-même le germe de son perfectionnement. Le sort des professeurs dépendant très principalement de l'affluence de leurs élèves et du succès de leurs leçons, il en résultera, par une conséquence nécessaire, que l'opinion publique, sans avoir besoin d'être aidée par aucun autre secours, d'être secondée par aucune force, suffira pour réformer tout ce que l'instruction publique pourrait avoir de vicieux. Le professeur qui n'aura pas pour lui l'opinion publique verra déserter ses écoles; tous auront, à l'envi l'un de l'autre, intérêt de plaire soit par le fond même de la doctrine qu'ils enseigneront, soit par la manière de la présenter.

« Il y aura donc cette grande et immense différence entre l'éducation publique qui existait et celle qui lui sera substituée, c'est que la première portait en elle-même une force qui s'opposait à tout perfectionnement, et que la seconde, au contraire, porte avec elle le correctif de tous les défauts dont elle aura pu être affectée dans les premiers instants, en sorte que sans soin, presque sans surveillance, pourvu que les corps administratifs laissent aux choses leur libre cours, elle atteindra en peu d'années un degré de perfection proportionné aux connaissances et aux lumières du siècle.

« Il ne faut donc point prétendre dans le premier moment à un degré de perfection imaginaire, désirable sans doute, mais qui ne peut être que l'ouvrage du temps. C'est assez d'avoir placé dans la machine elle-même une force rayonnante; il faut la laisser agir, l'abandonner à ses propres efforts et s'en fier à l'artiste habile qui en a réglé les mouvements.

« Ce serait ici le lieu de parler de l'Institut national établi à Paris, de l'enseignement des sciences dans la capitale. Mais personne peut-être ne connaît encore assez l'encyclopédie des connaissances humaines pour tracer avec certitude un plan général d'enseignement de toutes les sciences. Celui de M. l'évêque d'Autun est au niveau des connaissances acquises; il serait injuste d'exiger davantage. Il a l'avantage de profiter de tout ce qui existe, de mettre en œuvre tous les matériaux utiles rassemblés depuis tant de siècles; il associe au succès de l'entreprise les deux plus puissants leviers susceptibles d'agir sur l'espèce humaine : l'amour-propre et l'intérêt.

« Ceux qui ont réfléchi sur la marche des connaissances humaines savent assez qu'il n'existe encore de cours élémentaire d'instruction bien fait que pour quelques-unes des sciences mathématiques; que l'art d'enseigner est encore dans son enfance; que la logique des sciences est à peine connue. Mais le temps de développer ces idées n'est point encore arrivé. Le moment présent offre assez de choses à faire sans anticiper sur l'avenir. Faisons donc seulement des vœux pour que l'Institut national soit décrété tel à peu près que M. l'évêque d'Autun le propose, et bientôt la France sera le séjour des arts, des sciences et de l'industrie, et elle surpassera par sa force, par sa population, par ses productions et par sa richesse toutes les nations de l'univers. »

Le 10 juillet 1793, lorsque déjà la monarchie était renversée depuis près d'un an, et que le parti montagnard avait fait prévaloir la République démocratique, le Bureau de consultation des arts et métiers, s'associant à une initiative prise par Hassenfratz, chargea cinq de ses membres, Lavoisier, Fourcroy, Desaudray, Hassenfratz et Borda, de s'occuper d'un « plan d'éducation à l'usage des artistes (artisans) », et décida de faire une démarche pour obtenir de la Convention « une éducation particulière propre à ceux qui se destinent aux arts mécaniques ». Le 24 juillet, Lavoisier lut au Bureau, qui l'adopta, un mémoire sur cette éducation spéciale. Les commissaires préparèrent ensuite un projet de décret; ils furent amenés à élargir le cadre de ce projet, et, au lieu de s'en tenir à « l'enseignement public relatif aux arts », ils rédigèrent, sous la forme d'un *Projet de décret concernant l'instruction nationale*, « un plan général d'enseignement pour toutes les connaissances humaines », que le Bureau entendit, discuta, amenda et adopta les 31 août, 9 et 10 septembre 1793. Le mémoire de Lavoisier et le projet de décret furent imprimés, et présentés le 24 septembre, par une députation du Bureau, au Comité d'instruction publique, qui arrêta, le 1er octobre suivant, d'en faire mention honorable à son procès-verbal. Le mémoire de Lavoisier, intitulé : *Réflexions sur l'instruction publique, présentées à la Convention nationale par le Bureau de consultation des arts et métiers*, est un des morceaux les plus intéressants qui soient sortis de la plume de ce savant; quant au *Projet de décret*, œuvre collective de Lavoisier et de ses collègues du Bureau, il reproduit dans ses grandes lignes le plan de Condorcet avec quelques additions et modifications. Ces deux pièces ont été réimprimées par Ed. Grimaux au tome VI des *Œuvres* de Lavoisier.

Dans les *Réflexions sur l'instruction publique*, Lavoisier examine d'abord « la première éducation que la nature donne aux enfants », et « ce que les hommes réunis en société peuvent y ajouter ». L'enfant qui naît est obligé, dit-il, « de faire, à l'aide de ses sens, un véritable cours de connaissances physiques ». Peu de temps après sa naissance, « il commence un cours d'optique et de perspective : tous les objets lui paraissaient d'abord placés sur un même plan ; bientôt il apprend à estimer les grandeurs et les distances, à rectifier par le toucher les erreurs de l'œil », et il se rend compte de la figure des corps. « Il étudie presque en même temps les effets de la pesanteur, ceux du choc des corps »; puis, « un peu plus avancé en âge, le développement de ses forces lui permet de faire un cours de mécanique : ... la balle que le mur lui renvoie lui donne des notions élémentaires des lois du mouvement réfléchi; la rigole qu'il pratique le long d'un ruisseau lui fait connaître les principales lois de l'équilibre des fluides », et ainsi de suite. « Telles sont les premières leçons de la nature.... Heureuse enfance! tu n'acquiers dans cette première éducation que des idées justes, parce que tu ne les reçois que des choses, et que les hommes n'y mêlent ni leurs préjugés ni leurs erreurs. Le moment approche où l'on viendra t'arracher des mains de ta divine institutrice, où, après avoir fait un cours de vérités physiques, tu commenceras un cours d'erreurs morales. Tel au moins a été jusqu'ici le sort qui t'était réservé. »

Lavoisier montre alors comment l'éducation donnée par l'homme à l'enfant, au lieu d'être une œuvre d'erreur et de préjugé, peut « concourir avec celle de la nature, et en devenir la continuation ».

Les arts offrent à l'enfant, comme supplément à ses organes qui sont « ses instruments naturels », des instruments nouveaux, grâce auxquels il devient capable de produire de nouveaux effets : le maillet, le marteau, le couteau, le coin, la serpe, la hache, la scie; en s'en servant, il apprend les principes élémentaires de l'art de travailler le bois; on lui enseigne les premières notions de l'art de travailler les métaux, en l'armant de tous les instruments du forgeron et du serrurier. « Le développement des principes qui servent de base à l'agriculture ne présente pas des idées beaucoup plus complexes.... Il n'est peut-être pas beaucoup plus difficile d'amener les enfants aux connaissances de géométrie pratique.... La physique expérimentale doit entrer dans le plan d'une éducation primaire.... La botanique et l'histoire naturelle sont encore des études qui conviennent à l'enfance. » Quant à la lecture et à l'écriture, Lavoisier les envisage à un point de vue particulier : « Elles sont encore un instrument des arts, et il faut que l'homme de tous les états sache s'en servir. C'est cet instrument qui établit une relation entre les hommes de tous les âges et de tous les pays;... c'est un préservatif contre la superstition, contre l'abus du pouvoir; c'est le premier garant de la liberté. Il est, d'ailleurs, différents genres de connaissances qu'il est extrêmement difficile d'enseigner aux enfants, tant qu'ils ne savent pas écrire : telles sont les règles du calcul, qui forment une des parties les plus essentielles de l'éducation primaire. Mais en mettant cet instrument dans la main de l'homme, craignons de lui faire un présent funeste : craignons d'introduire dans son esprit l'idée du mot tracé sur le papier, au lieu de l'idée de la chose que ce mot doit rappeler. Que partout, dans les livres qui seront mis entre les mains de l'enfant, l'idée principale qu'on se propose de graver dans son esprit soit rendue sensible par des gravures et par des images. »

Et il conclut : « En dirigeant ainsi vers des objets sensibles toutes les parties de l'éducation primaire, en s'attachant à suivre la méthode de la nature, non seulement on formera des hommes, mais on opérera une perfectibilité graduelle dans les qualités intellectuelles de l'espèce humaine.... Ce premier degré de l'instruction sociale, devant être commun à tous les hommes, doit être mis à la portée de tous; c'est un devoir que la société acquitte envers l'enfance; il doit être gratuit. »

Mais ici, continue Lavoisier, les difficultés commencent. « La route que les enfants de la nation suivaient d'abord en commun commence à se ramifier; arrivés à un certain terme, ils ne peuvent plus marcher tous ensemble. Deux grandes divisions se forment : les uns se destinent aux fonctions publiques, et s'adonnent à l'étude des langues et des objets de sciences et de littérature; les autres se destinent aux arts mécaniques. L'éducation secondaire se divise donc naturellement en deux parties, chacune dirigée vers un objet particulier. La première a quelque rapport avec l'éducation des universités et des collèges » (devenus les *instituts* dans le plan de Condorcet); « il n'existe aucun exemple de la seconde, parce qu'il n'a encore existé aucune nation chez laquelle on se soit véritablement occupé des intérêts de la classe la plus industrieuse du peuple. » C'est sur cette dernière branche de l'éducation secondaire que Lavoisier expose quelques réflexions. Il suppose que les écoles destinées à ce genre d'instruction seront établies dans les chefs-lieux de district.

Le dessin, langage sensible, doit être « la première étude de ceux qui se destinent aux arts »; cette étude doit être « commune à tous les artistes (artisans) ». « Les arts se divisent ensuite en deux grandes classes : les arts mécaniques et les arts chimiques. » Les arts mécaniques « sont ceux qui exigent un emploi de force vive et qui ne peuvent être exercés qu'à l'aide d'instruments mécaniques »; dans le cours qui s'y rapportera, le professeur exposera la géométrie graphique élémentaire, et en tirera les règles de la perspective, de la taille des pierres, de l'art de la charpente; d'autre part, décomposant les machines pour les réduire à des éléments simples, il devra enseigner la mécanique théorique, qui calcule les forces, et la mécanique pratique, « science qui n'existe point encore, ou du moins sur laquelle il n'a point été rédigé de traité méthodique et élémentaire ». Les arts chimiques diffèrent des arts mécaniques « en ce qu'ils n'emploient ni force vive, ni instruments mécaniques »; le cours relatif aux arts chimiques devra commencer « par une exposition des corps naturels qui sont en usage dans les arts »; puis « le professeur fera voir que les opérations chimiques relatives aux arts peuvent se classer, se décomposer comme les machines; que ces opérations se rapportent toutes à des com-

bustions, à des décombustions, à des dissolutions, à des cristallisations, à des précipitations, à des fermentations. Il aura l'attention de commencer par les généralités qui sont communes à un grand nombre d'arts, et de réserver pour la fin les instructions relatives aux arts qui exigent des développements particuliers. » Il est, enfin, un assez grand nombre d'arts qu'on peut considérer comme mixtes, qui emploient à la fois des instruments mécaniques et des agents chimiques : les professeurs s'entendront entre eux pour l'enseignement de ces arts.

Il y aura en outre, dans ces écoles de district, un cours « d'art social, d'économie politique et de commerce » ; le professeur qui en sera chargé enseignera en même temps les principes de la grammaire générale, et habituera ses élèves « à exprimer leurs idées par écrit avec clarté et précision ».

Cette éducation élémentaire des arts embrassera également l'éducation qui doit être donnée aux filles : « car, puisqu'il est plusieurs arts qu'elles sont exclusivement destinées à exercer (le travail de l'aiguille, la filature, le tricot, la préparation des aliments, la conduite d'un ménage), il faut bien que les principes leur en soient enseignés » ; on les instruira aussi « de ce qui est relatif à l'éducation physique des enfants ; on leur développera les principes de la morale ; on leur donnera quelques notions d'histoire et de géographie locale ; enfin on leur donnera des principes sur ce qui constitue le beau dans les arts de goût et d'agrément ».

Lavoisier parle ensuite brièvement de l'enseignement que doivent donner les instituts, et de celui des hautes écoles que Condorcet appelait *lycées*. Il termine en exposant le rôle social des savants et des artistes, et il entend par là « ceux qui, parvenus, dans chaque partie, au dernier degré de l'échelle des connaissances, s'occupent de recherches pour ajouter aux connaissances acquises ».

« Les hommes qui se livrent à ce grand art, à celui de faire des découvertes, doivent être indépendants et libres ; et leur subsistance, pour cette raison, doit leur être assurée aux frais de la société.... On ne doit pas exiger de cette classe d'hommes qu'ils professent et qu'ils enseignent, mais qu'ils inventent et qu'ils publient.... Toutes les parties des arts et des sciences se tiennent ; et il est impossible de faire faire à l'une d'elles de grands progrès, si toutes les autres sont en retard : c'est une armée qui doit marcher sur un même front. La plupart des travaux qui restent à faire dans les sciences et dans les arts sont précisément ceux qui exigent la réunion et le concours de plusieurs savants.... Il est [donc] nécessaire que les savants et les artistes se réunissent en assemblées communes, à des époques déterminées, et que cette réunion embrasse même les connaissances qui paraissent avoir entre elles le moins de rapport et de connexité. »

Et, s'adressant à la Convention, Lavoisier conclut par ces paroles :

« Législateurs, l'instruction a fait la Révolution ; que l'instruction soit encore parmi nous le palladium de la liberté ! Maintenant que vous avez achevé votre ouvrage [la constitution républicaine du 24 juin 1793], il ne vous reste plus, pour l'animer, qu'à faire usage du flambeau que vous avez dans les mains. »

Voila comment parlait Lavoisier en septembre 1793, à ce moment de la Révolution qu'on appelle, avec l'intention d'en inspirer l'horreur et l'effroi, le « régime de la Terreur ». Ce langage d'un homme de génie n'étonnera pas, si l'on rappelle que Lavoisier, dans la notice autobiographique écrite quelques mois plus tard et publiée par Grimaux, s'est glorifié d'avoir pris les armes dans toutes les occasions « pour la défense de la liberté », notamment le 10 août 1792, quand Paris se leva contre la royauté, et le 31 mai 1793, quand la garde nationale parisienne fit l'« insurrection morale » qui délivra la Convention de la tyrannie des « hommes d'Etat » de la Gironde.

[J. Guillaume.]

**LEBRUN.** — Charles-François Lebrun, jurisconsulte et homme politique, né en 1739 à Saint-Sauveur-Landelin (Normandie), fut le secrétaire et le bras droit du chancelier Maupeou pendant l'administration de celui-ci (1768-1774), vécut ensuite dans la retraite durant quinze ans, fut élu député aux Etats-généraux, et siéga à la Constituante parmi les royalistes constitutionnels. En l'an IV, il devint membre du Conseil des Anciens, et après le 18 brumaire Bonaparte le nomma troisième consul. Sous l'empire, il reçut la charge d'archi-trésorier, et le titre de duc de Plaisance. La Restauration, à laquelle il se rallia, le créa pair de France. Lorsque Napoléon revint de l'île d'Elbe, Louis XVIII venait d'abolir l'Université par l'ordonnance du 17 février 1815, et Fontanes, le grand-maître, avait été mis à la retraite : Napoléon rétablit aussitôt l'Université impériale sur l'ancien pied. Lacépède en fut d'abord nommé grand-maître ; mais il céda bientôt la place (9 mai 1815) au duc de Plaisance, qui, malgré son grand âge et en dépit du serment qu'il avait prêté à Louis XVIII, consentit à servir de nouveau l'empereur. L'administration de Lebrun ne dura que quelques semaines, et se distingua, dans ces jours troublés, par un esprit de modération et de tolérance. « Des lycées, des écoles, écrivait Lebrun dans une circulaire, ne sont point des clubs : la religion, la morale, qui sont la base de l'éducation, doivent être enseignées dans tous les temps et sous tous les gouvernements. Le professeur chargé d'expliquer Virgile, Homère ou Cicéron, peut le faire sans être obligé de rendre compte de son opinion privée, pourvu qu'il ne cherche point à la manifester par des allusions indirectes. » Le plus important parmi les actes peu nombreux au bas desquels se trouve sa signature est la circulaire du 29 mai 1815, autorisant les élèves des lycées à servir comme canonniers dans les villes mises en état de siège. La seconde Restauration rendit Lebrun à la vie privée, et l'exclut de la Chambre des pairs. Mais l'ordonnance de 1819 l'appela de nouveau à la pairie, et il retrouva quelque faveur auprès du gouvernement sous le ministère Dessolles. Il mourut en 1824.

**LECLERC** (Nicolas-Gabriel Clerc, dit). — Médecin et publiciste français, né à Baume-les-Dames (Franche-Comté) en 1726, mort à Versailles en 1798. Au début de la guerre de Sept Ans, il fit les campagnes d'Allemagne comme médecin des armées françaises ; en 1759 il devint médecin de l'hetman des Cosaques ; dix ans plus tard il obtint un poste à la cour de Russie, et résida à Saint-Pétersbourg jusqu'en 1777. Rentré en France, il fut anobli par Louis XVI, et nommé inspecteur général des hôpitaux du royaume : ce fut alors qu'il prit le nom de Leclerc. Un plan de réorganisation des hôpitaux, qu'il avait présenté, n'ayant pas été accueilli, il rentra dans la vie privée. Outre divers ouvrages de médecine, Leclerc a publié une *Histoire physique, morale et politique de la Russie* (1783), qui n'est pas sans valeur ; il a aussi traduit en français un écrit du Russe Betzky : *Système complet d'éducation publique, physique et morale, exécuté dans les établissements ordonnés par Catherine II*, Neuchâtel, 2 vol., 1777.

**LEÇONS DE CHOSES.** — L'expression de *leçons de choses* n'est entrée dans notre langage pédagogique que depuis quelques années. Elle a été popularisée par Mme Pape-Carpantier, qui l'employa officiellement dans ses conférences aux instituteurs réunis à l'occasion de l'Exposition de 1867. Elle est la traduction littérale des mots *Object teaching*, *Object lessons*, dus au sens pratique des Américains.

On désigne sous le nom de *leçons de choses* un procédé d'enseignement, une des applications de la méthode intuitive (Voir *Intuition*). Si ce procédé, dans la forme qu'il a prise de nos jours, est chose moderne, l'idée qui lui a donné naissance est déjà ancienne, et il est intéressant d'en suivre très rapidement la filiation historique dans les écrits des penseurs qui se sont occupés d'éducation.

**I. Historique.** — On connaît les pages célèbres où Rabelais trace avec tant de bon sens un plan d'éducation pour Gargantua. Au commencement du repas, Gargantua et son précepteur Ponocrates « devisoyent joyeusement ensemble, parlans, pour les premiers motz, de la vertu, propriété, efficace et nature de tout

ce que leur estoit servi à la table : du pain, du vin, de l'eaue, du sel, des viandes, poissons, fruicts, herbes, racines et de l'apprest d'ycelles ». Dans leurs promenades, « passans par quelques prez ou aultres lieux herbus, visitoyent les arbres et plantes, et en emportoyent leurs pleines mains au logis »; et s'il arrivait que « l'aer feust pluvieux et intempéré », ils « alloyent veoir comment on tiroit les metaulx, ou comment on fondoit l'artillerie; ou alloyent veoir les lapidaires, orfebvres, et tailleurs de pierreries, ou les alchemistes et monnoyeurs, ou les haultelissiers, les tissoutiers, les veloutiers, les horlogers, miraillers, imprimeurs, organistes, tincturiers, et aultres telles sortes d'ouvriers, et apprenoyent et consideroyent l'industrie et invention des mestiers ».

Coménius a établi, dans sa *Didactica magna*, le principe suivant : « On doit présenter toutes choses, autant qu'il se peut faire, aux sens qui leur correspondent : que l'élève apprenne à connaître les choses visibles par la vue, les sons par l'ouïe, les odeurs par l'odorat, les choses sapides par le goût, les choses tangibles par le toucher ». Dans son *Informatorium der Mutterschule*, il a tracé tout un programme d'enseignement élémentaire par les sens (Voir *Coménius*). Un contemporain du grand pédagogue tchèque, le Saxon Andreas Reyher, s'inspirant de ses idées, les a fait passer dans la pratique de l'école : la *Schul-Methodus* composée par lui et publiée en 1642 par ordre du duc Ernest le Pieux donne à ce sujet les détails les plus complets, que nous avons résumés ailleurs (Voir *Ernest le Pieux*). L'œuvre de Reyher mérite d'être signalée comme la première tentative d'une organisation régulière de l'enseignement intuitif à l'école primaire.

Le mouvement inauguré par Coménius est continué en Allemagne par Francke. Dans son *Pædagogium* de Halle, non seulement on conduisait dans les ateliers des artisans et des artistes, afin de leur faire acquérir par leurs propres observations une idée juste des objets servant à l'usage de la vie commune; mais, lorsque les circonstances le permettaient, on cherchait aussi à rendre l'enseignement lui-même intuitif, en montrant des objets naturels, des gravures et des modèles. En été, les élèves faisaient des excursions botaniques, et les plantes recueillies sous la direction d'un botaniste servaient à enrichir l'herbier de l'établissement. Lorsque le temps était défavorable, on leur montrait les principales plantes, cultivées dans un jardin botanique établi à cet effet; en hiver, où l'on traitait comme « exercices de récréation » différents sujets tirés des sciences naturelles, on enseignait l'anatomie, à quoi l'on faisait servir des gravures, des cadavres d'animaux, ou encore un squelette humain; on familiarisait les élèves avec les principaux minéraux et leurs propriétés; dans les leçons de physique, on leur donnait, au moyen d'expériences variées, de nombreuses notions sur l'air, le feu, la lumière, les couleurs, l'eau, les minéraux, etc. C'est de cette époque que datent en Allemagne les écoles dites *réales* (*Realschulen*), qui furent créées par des disciples de Francke.

En France, on ne voit guère au dix-septième siècle les éducateurs se préoccuper de l'étude de la nature : l'influence des doctrines cartésiennes, d'une part, celle de Port-Royal, d'autre part, les détournent de cette voie. Cependant on peut signaler, dans le *Traité des études* de l'abbé Fleury, quelques réflexions judicieuses sur la nécessité d'attirer l'attention de l'enfant sur les objets qui l'entourent : « Comme les premiers objets dont les enfants sont frappés, dit-il, sont le dedans d'une maison, ses diverses parties, les meubles et les ustensiles du ménage, il n'y a qu'à suivre leur curiosité naturelle pour leur apprendre agréablement l'usage de toutes ces choses et leur faire entendre, autant qu'ils en sont capables, les raisons solides qui les ont fait inventer.... Il faut qu'ils connaissent la terre qu'ils habitent, le pain qu'ils mangent, les animaux qui les servent, et surtout les hommes avec qui ils doivent vivre et avoir affaire. »

Il faut arriver jusqu'à Rousseau pour trouver, nettement exposée, la théorie de Rabelais et de Coménius, reprise par un novateur audacieux qui allait en assurer le triomphe. Rousseau attribue à l'éducation des sens une importance considérable, et il lui a consacré de longues pages de l'*Emile*. « Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont les premières qu'il faudrait cultiver : ce sont les seules qu'on oublie ou celles qu'on néglige le plus. » Ce n'est pas seulement l'éducation de l'esprit au moyen des sens qui préoccupe Rousseau, c'est aussi et surtout l'éducation propre des sens : « Exercer les sens, c'est apprendre pour ainsi dire à sentir, car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris. » Plus tard, quand Emile fera des études proprement dites, c'est toujours par les sens qu'il arrivera aux connaissances « utiles » qu'il doit acquérir. Point d'autre livre que la nature elle-même, point d'autres leçons que celles de l'expérience et de l'observation des faits. « Les choses, les choses! s'écrie Rousseau; avec notre éducation babillarde, nous ne faisons que des babillards »; et, passant du précepte à l'exemple, il fait une très intéressante leçon de choses pour enseigner à son élève à s'orienter dans la forêt de Montmorency.

Rousseau ayant mis la nature à la mode, de nombreux auteurs essayèrent après lui d'écrire pour les enfants des ouvrages plaçant à leur portée les notions élémentaires des sciences naturelles. Bornons-nous à rappeler, outre le *Spectacle de la nature* de l'abbé Pluche (antérieur à la publication de l'*Emile*), les ouvrages de Mme de Genlis, de Berquin, le *Magasin des enfants* de Mme Leprince de Beaumont, le *Portefeuille des enfants* de Duchesne et Le Blond, etc. Un écrivain obscur, Carpentier, disait dans son *Nouveau plan d'éducation*, à l'article *Nomenclature* : « J'entends par *nomenclature* la dénomination des choses et l'application de leurs usages. Autant que nous le pourrons, nous présenterons dans cet exercice les objets dont nous voudrons dire les noms et expliquer les propriétés. Nous commencerons la nomenclature aussi tôt que le cours d'éducation, et il sera une partie de nos récréations tant que le cours durera. A la promenade ou à la maison, aux champs ou à la ville, on trouvera partout des choses. Toutes ces choses ont des noms, des usages, des propriétés : aussi cet exercice peut se faire partout. »

L'Angleterre aussi vit naître une littérature du même genre, où les petits livres de Miss Edgeworth tiennent la première place.

Mais c'est surtout en Allemagne et en Suisse que l'initiative de Rousseau trouva un accueil empressé et suscita de profondes et décisives réformes. Basedow et les philanthropinistes tentèrent de renouveler l'éducation en plaçant l'intuition à la base de l'enseignement; l'*Elementarbuch* de Basedow fut une réédition, appropriée aux idées du dix-huitième siècle, de l'*Orbis pictus* de Coménius. Pestalozzi, partant de la même idée, la compléta par une théorie psychologique qui est devenue le fondement des doctrines modernes sur l'éducation : c'est que les exercices d'intuition doivent servir, non à cultiver artificiellement les facultés de l'enfant, mais à en faciliter le développement spontané et naturel. Malheureusement Pestalozzi s'égara dans l'application de son propre système. Nous ne reviendrons pas ici sur ce qui a été dit ailleurs (Voir *Intuition* et *Pestalozzi*).

Les premiers disciples de Pestalozzi en Allemagne ne réussirent pas mieux que le maître à faire entrer d'une manière satisfaisante l'intuition dans la pratique scolaire. Les exercices d'intuition et de pensée (*Denk-Uebungen*) n'étaient qu'une puérile et mécanique récitation de formules abstraites. « De 1815 à 1840, les systèmes s'accumulent : pour donner quelque vie à ces exercices, les uns essaient d'y mettre beaucoup d'ordre, d'y suivre une marche régulière, ils ne parviennent qu'à rendre ces leçons de choses de plus en plus sèches et de moins en moins intuitives; les autres entreprennent de les régénérer en ajoutant à la simple connaissance des objets matériels une sorte d'intuition morale et religieuse, qui éveille le sentiment du beau, du bien, l'amour du divin; d'autres subdivisent l'intuition en autant de branches qu'il y en a dans le cours d'études primaires, et en deux

degrés : le premier spontané et concret, le second abstrait et réfléchi. En dépit de tout, cette méthode qui avait tant promis n'était plus qu'une branche d'enseignement, et une des plus stériles : il y avait des leçons d'intuition comme des leçons de lecture ou d'arihmétique. Ce qui devait être un esprit et animer toute la vie de l'école s'était matérialisé jusqu'à devenir un bagage de plus pour la mémoire et un surcroît de routine : on faisait mécaniquement des exercices d'intuition où rien ne manquait plus que l'intuition. » (F. Buisson, *Rapport sur l'Exposition de Vienne.*) Ce « verbalisme méthodiquement ennuyeux » finit par dégoûter tout le monde, et lorsqu'en 1854 le *Regulativ* prussien ordonna la suppression des exercices d'intuition comme leçon spéciale, personne ne se présenta pour en prendre la défense.

Mais c'est justement après que la méthode pestalozzienne eut éprouvé en Allemagne cet échec dû à l'application maladroite d'un principe excellent, qu'en Amérique, en Angleterre, en France, en Belgique, en Italie, aussi bien que dans les pays du Nord, des éducateurs s'emparèrent d'une idée dont ils entrevoyaient les fécondes conséquences, et essayèrent de la réaliser dans les *leçons de choses*.

A partir de ces dernières années, écrire l'histoire des développements de la leçon de choses dans l'enseignement primaire de ces divers pays, ce serait écrire l'histoire même de l'enseignement primaire; car, ainsi qu'il fallait s'y attendre, la leçon de choses représentant le nouvel ordre d'études, le procédé caractéristique de la méthode moderne dans l'instruction populaire, toutes les écoles, tous les systèmes, tous les partis, si l'on peut appliquer ce terme aux différents groupes de pédagogues, se rencontrèrent dans une commune et ardente émulation tendant à propager la leçon de choses. Souvent, et nous n'en disconviendrons pas, ce fut tout à fait à contresens qu'on appliqua la prétendue réforme à tous les modes, à tous les degrés d'enseignement. Chacun, suivant son tempérament, se fit une théorie particulière de ce procédé si simple, si enfantin dans le bon sens du mot, ou pour mieux dire si maternel. Nous ne voulons, nous ne devons nommer personne; mais nos lecteurs n'ont qu'à ouvrir les innombrables manuels publiés en français, en anglais, en allemand, en italien, pour y trouver par centaines de prétendus « *modèles* » de leçons de choses qui ne sont que d'informes ébauches ou des reproductions niaises d'entretiens entre le maître et l'élève sans aucune espèce de portée, de méthode, de sens ou d'esprit pédagogique. C'est par le triomphe même de l'idée que l'idée a failli être compromise dans tous les pays comme dans le nôtre. Histoire, géographie, morale, arithmétique, géométrie, physique, grammaire, littérature, tout a été, à un certain moment, livré pêle-mêle aux élucubrations des faiseurs de leçons de choses, et quelles leçons! Ce n'étaient plus même, à vrai dire, des leçons de mots, c'était le bavardage érigé en règle unique, le chaos en permanence dans les idées et dans le langage; tantôt l'énumération puérile, sotte, fastidieuse, des « qualités » des objets, tantôt la déduction et l'enchaînement de tout à propos de tout, les leçons de morale et de civilité à propos de minéralogie ou de botanique, des parenthèses se greffant indéfiniment les unes sur les autres, tous les abus enfin d'une ardeur de néophytes aussi mal éclairée que mal inspirée. Il ne faut pourtant se laisser aller à être ni trop sévère pour ces égarements, ni trop alarmé de leurs conséquences. Nous ne sommes plus à l'âge des grandes improvisations pédagogiques et des entraînements irréfléchis pour un système construit de toutes pièces dans le silence du cabinet : l'expérience aujourd'hui, le bon sens, ce génie des masses, l'esprit pratique et positif de quelque cent mille instituteurs, l'observation et la constatation pour ainsi dire officielle des résultats, sont autant de puissants antidotes contre les enivrements qui, il y a cinquante ans seulement, pouvaient faire tourner les têtes même les plus solides : on ne se passionne plus aujourd'hui d'emblée pour ou contre l'enseignement mutuel, pour ou contre une entité pédagogique quelconque, s'appelât-elle la leçon de choses et vînt-elle d'Allemagne ou d'Amérique. Aussi a-t-il suffi de quelques années pour dissiper les malentendus, pour réduire la leçon de choses à son rôle utile et légitime et pour faire justice de toutes les chimères. On ne demande plus à ce procédé que ce qu'il peut donner, on ne l'applique plus à tout; aussi n'en est-il que plus précieux et plus fécond là où il s'applique judicieusement, c'est-à-dire dans tous les domaines où il s'agit de *choses* et par conséquent d'*expériences*. La leçon de choses est devenue dans les programmes français de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, comme dans les meilleurs programmes allemands, tout simplement la préface et le prélude de toutes les études expérimentales, l'exercice d'initiation aux sciences physiques, à la géographie, à l'histoire naturelle, à toutes les connaissances enfin qui sont de l'ordre des réalités tombant sous le sens et devant être observées par le moyen des sens. Ceci nous conduit à indiquer les caractères distinctifs de la leçon de choses, ce qu'elle doit être et ce qu'elle ne doit pas être.

**II. Pédagogie.** — Un philosophe éminent et d'une grande sagacité dans toutes les matières de pédagogie qu'il a touchées, Bain, a écrit sur la leçon de choses les pages peut-être les plus originales, et à tout prendre les plus pratiques, malgré leurs caractère de haute philosophie. On les trouvera dans le second livre de la *Science de l'éducation*; et bien qu'elles se prêtent malaisément à une analyse, nous essaierons d'en résumer ici la substance, en nous bornant à ce qui est d'intérêt général, abstraction faite des questions de système et des vues particulières du philosophe.

« L'expression « leçons de choses », dit-il, est loin d'être claire : elle peut être prise dans des acceptions très diverses. » Et il entreprend de les ramener à trois sens principaux qui correspondent à trois idées justes, mais dont aucune ne devrait exclure les autres : 1° d'abord la leçon de choses consistant à mettre un objet concret sous les yeux de l'élève à titre d'exemple pour lui faire acquérir l'intelligence d'une idée abstraite : ainsi quand on lui présente quatre pommes, quatre noix, quatre livres, quatre personnes, etc., pour éveiller en lui la notion du nombre *quatre*, etc; 2° la leçon de choses consistant à lui faire voir, observer, toucher, discerner les qualités de certains objets par le moyen des cinq sens : c'est à proprement parler l'éducation des sens; 3° la leçon de choses consistant à lui faire acquérir la connaissance d'objets, de faits, de réalités fournies soit par la nature, soit par l'industrie, et dont il ignorait jusqu'au nom : c'est une double leçon tendant à faire apprendre à la fois une chose et un mot, un fait et son expression, un phénomène et le terme qui le désigne, et par extension toute une classe de phénomènes et toute une classe de mots qui les expriment.

Le vague de ces trois définitions révèle tout ce qu'il y a d'élasticité et de variabilité dans le procédé lui-même. Aussi Bain croit-il nécessaire d'insister sur les graves et divers inconvénients qu'il peut présenter s'il est employé d'une main maladroite et inexpérimentée. « Premier inconvénient, dit-il : ces leçons peuvent être superflues, et occuper un temps précieux à des choses que les enfants savent très bien ou qu'ils apprendront bientôt de leur propre mouvement, par leurs observations personnelles et par leurs conversations avec leurs parents et leurs camarades. En second lieu, le maître regardera peut-être comme connus des faits que les élèves ne peuvent encore comprendre, ou qu'ils ne comprennent pas assez pour en faire le point de départ de quelque connaissance nouvelle; c'est là une erreur qui est à craindre à tous les moments de l'éducation. En troisième lieu, ces leçons mènent souvent à des digressions intempestives et sans règle, inconvénient sur lequel nous insisterons plus loin. Enfin il n'existe pas de liaison entre les leçons, et par conséquent point de rapports instructifs ni d'appui mutuel. »

Que doivent donc être les leçons de choses bien faites? Elles doivent, dit Bain, s'étendre à tout ce qui sert à la vie, à tout ce qui a trait à des phénomènes de la nature, mais s'enfermer dans ces limites. Elles doivent porter d'abord sur des objets familiers aux élèves, compléter l'idée qu'ils ont déjà, en ajoutant aux qualités

qu'ils ont observées d'eux-mêmes celles qu'ils n'avaient pas encore remarquées et qu'on veut précisément leur faire remarquer; puis passer de là à des objets plus éloignés, moins connus, qui ne peuvent être étudiés qu'au moyen de descriptions ou d'images, et enfin aller jusqu'à l'étude des effets les plus cachés, les moins apparents des forces naturelles.

« La leçon de choses — dit ensuite excellemment notre auteur en développant sous forme d'exemples les considérations qui précèdent — ouvre aux élèves trois vastes domaines, l'histoire naturelle, les sciences physiques et les arts utiles, ou tout ce qui sert aux besoins journaliers de la vie ordinaire. Pour faire une leçon de choses, on recommande le plus souvent au maître d'indiquer d'abord l'apparence ou les qualités sensibles d'un objet, et d'en faire ensuite connaître les usages. Il vaudrait mieux commencer par indiquer ces usages, en choisissant ceux qui se présentent le plus naturellement, parce qu'un usage est une qualité en action, et que notre intérêt pour les objets est d'abord éveillé par l'action qu'ils exercent. Prenons par exemple un morceau de verre, et montrons-le aux élèves. Ils ont tous eu occasion déjà de voir et de toucher du verre; ils le connaissent sous forme de vitres, de verres à boire de bouteilles, de miroirs et d'ornements. C'est tout simplement une chose destinée à certains usages, et qui est créée en vue même de ces usages.

« Comment le maître doit-il donc en parler? Il est inutile qu'il dise que le verre est dur, lisse et transparent; les élèves le savent très bien. Ils savent encore que, si l'on frappe sur un morceau de verre ou qu'on le laisse tomber, il se fêle ou se casse; de plus, ils ont appris que les fragments de verre brisé coupent très facilement les doigts. Sous le rapport de la perception par les sens, il ne semble pas qu'il y ait quelque chose à ajouter à ce qu'un enfant de cinq ou six ans sait des propriétés ordinaires du verre. Le maître pourra causer avec ses élèves et leur faire exprimer ce qu'ils savent, de manière à constater qu'ils ont bien observé, et aussi qu'ils ont des mots pour représenter et communiquer ce qu'ils savent. Cet exercice est bon, parce qu'il excite les enfants à observer, et qu'il les habitue à parler.

« L'embarras commence lorsqu'il s'agit d'ajouter quelque chose à cette connaissance par les sens, en indiquant aux enfants les propriétés peu apparentes ou cachées du verre. Le maître peut traiter à ce sujet vingt sujets différents; lequel choisir? Parlera-t-il des usages du verre qui dépassent le champ de l'observation familière? s'occupera-t-il de la fabrication du verre, des substances qui y entrent et des différentes espèces de verre? Racontera-t-il la découverte et l'histoire du verre? Recherchera-t-il ses propriétés optiques? Etudiera-t-il seulement sa transparence, en la comparant à celle d'autres substances? Tout maître reconnaîtra sur-le-champ que, pour une certaine catégorie d'élèves, plusieurs de ces choses seraient absolument inintelligibles.... Le seul moyen d'échapper à tous ces embarras, c'est de regarder, avant de sauter, d'explorer d'avance la route que l'on va parcourir, et de savoir si la voie a déjà été tracée. Au début, on se trouve arrêté de tous les côtés; cependant il faut marcher, et, pour éviter tout inconvénient, il faut ne parcourir qu'une très faible distance, et ne demander que fort peu de chose aux connaissances déjà acquises par l'enfant. Mais cette prudence même ne pare pas à tous les inconvénients. Le vrai remède consiste à faire le plan d'une série de leçons arrangées de telle sorte que chacune prépare la suivante, et à se guider, à mesure qu'on avance, sur ce qu'on a déjà enseigné....

« La seconde condition essentielle pour une leçon de choses, c'est qu'elle ait un but défini, une portée limitée. Le maître devra réfléchir à la direction qu'il doit lui imprimer. Que les leçons soient d'abord plus ou moins décousues, c'est ce qu'il est peut-être impossible d'empêcher; mais il faut que peu à peu il leur donne une certaine unité. Or, une leçon de choses peut avoir bien des buts différents, auxquels on n'arrive pas par la même voie. Je vais me servir d'un des exemples ordinaires des leçons de choses pour montrer l'inconvénient de mettre trop de faits dans une leçon, et je ferai voir en même temps qu'en dehors de l'observation rigoureuse de la règle de l'unité, il suffit de borner l'étendue des faits nouveaux pour obvier à tout inconvénient.

« Prenons un exemple familier, une cloche. Pour de très jeunes enfants, ce sujet ne sera guère qu'un exercice d'observation et de description. Il est naturellement présenté à leur esprit par la cloche qui les appelle en classe. On leur montre ensuite une cloche; il est probable que la plupart des élèves ont déjà touché une cloche, ou tout au moins une sonnette. Ils en remarquent la forme, qui rappelle celle d'une coupe; ils examinent le battant suspendu à l'intérieur, ils le voient s'agiter et frapper les parois de la cloche, et entendent aussitôt le son. Au début, ce serait en faire assez pour une fois que de constater pour le son le rapport de cause et d'effet dans le choc d'un corps dur sur un autre, en y ajoutant quelques faits analogues fournis par l'expérience personnelle des élèves, et que le maître leur fera énoncer en les questionnant adroitement. Evidemment, il n'y a là rien que les enfants ne pussent, tôt ou tard, apprendre d'eux-mêmes; mais, en le leur présentant ainsi de bonne heure, on peut en faire un moyen d'arriver à quelque vérité plus cachée; ce sera ici le premier degré de l'échelle qui les mènera à l'acoustique. Quant aux nombreux usages des cloches, ces faits appartiennent à la causerie populaire et amusante, et non à l'enseignement proprement dit. Pour la structure métallique de la cloche, le moment n'est pas venu d'en parler; plus tard, au contraire, elle pourra servir à expliquer la sonorité de cet instrument. La leçon en question doit être seulement une leçon sur le rapport de cause à effet, présentée sous la forme expérimentale, et, quoiqu'une leçon de ce genre soit réellement scientifique, elle n'a rien qui ne puisse intéresser un enfant de sept ans, et qui soit au-dessus de sa portée.

« Un simple morceau de craie a pu être considéré comme un objet digne d'occuper l'attention d'un auditoire composé d'hommes faits. C'est qu'il appartient à plusieurs sciences à la fois, et que par conséquent il peut servir de point de départ à une excursion intéressante dans le domaine de l'une quelconque d'entre elles. Il touche à la zoologie, à la géologie, à la chimie et à la physique, et peut fournir l'occasion d'exposer ou de rappeler des vérités utiles empruntées à chacune de ces sciences, et de les graver dans la mémoire des auditeurs par le rapport qui existe entre elles et le morceau de craie. Il se rattache aussi à un grand nombre de procédés employés dans les arts. Il serait difficile à un maître de trouver un sujet plus commode à présenter successivement dans plusieurs leçons différentes, en se bornant chaque fois à un point de vue limité. Je n'ai pas besoin de dire que le point de vue de la zoologie et celui de la géologie ne peuvent venir que très tard, soit lorsque ces sciences auront déjà été abordées, soit en guise d'introduction à leur étude. »

Bain, entrant plus avant dans la distinction théorique de la *leçon de choses spécialisée* et de la *leçon de choses tendant*, au contraire, *à une notion générale*, s'applique à faire sentir tout le tort que cause infailliblement à l'une ou à l'autre la digression qui en est l'écueil ordinaire, et il essaie de montrer par des exemples précis combien il est nécessaire et comment il est possible d'y échapper.

« A-t-on pris, par exemple, pour sujet de leçon les corneilles et leurs nids : on devra parler de leur manière de se nourrir, de leur association par couples pour bâtir leurs nids, et des multitudes qui vivent ensemble en société organisée. Tous ces détails ont rapport au sujet spécial que l'on traite; mais on aurait tort de se laisser entraîner à parler de tous les animaux qui vivent en société, comme les abeilles, les fourmis et les castors. C'est là un sujet à part, un sujet de généralité, qui ne doit être abordé qu'après une préparation convenable. Il faut le faire précéder du détail des exemples les plus remarquables, et ne le traiter qu'au point de vue de la comparaison entre les différentes espèces.

« Dans les descriptions individuelles, il sera permis de dire un mot en passant de quelque autre espèce,

surtout si celle-ci est déjà connue des élèves; mais on ne doit le faire que comme exemple et sans rien y ajouter.

« Pour mieux faire comprendre les différentes règles des leçons de choses, je prendrai pour exemple une leçon sur le chameau. Les élèves n'ont pas vu cet animal, mais on leur en montrera une image. Ce ne doit pas être une des premières leçons. Les animaux domestiques utiles qui vivent avec l'homme — le cheval, l'âne, la vache, le mouton, le daim — doivent venir avant. Sans doute, nous ne sommes pas tenus de suivre l'ordre rigoureux d'une description zoologique; mais il y a une méthode à observer dans les détails. Nous pouvons d'abord désigner le chameau comme étant une bête de somme; non seulement c'est là un détail assez général et qui donnera la clef de bien des choses qui vont suivre, mais encore ce détail constate l'utilité effective de l'animal en question. On peut à ce propos faire une comparaison rapide entre le chameau et les autres animaux qui servent au même usage — le cheval, l'âne, le renne, l'éléphant; mais il ne faut pas insister sur cette propriété comme si elle faisait le sujet de la leçon. Le véritable intérêt que présente le chameau dépend de son organisation particulière pour le désert. Nous avons là un double sujet avec action mutuelle; c'est un cas de corrélation où l'ordre n'est nullement imposé. Nous pouvons commencer par la situation, c'est-à-dire par le désert, mais en ne décrivant celui-ci *que dans ses rapports avec le chameau*; nous pouvons en donner les traits sans aborder la question des causes, laquelle forme une leçon à part, qui appartient strictement au domaine de la géographie. Dans plusieurs parties de l'Afrique, de l'Arabie et de la Syrie, dira-t-on, se trouvent de vastes espaces qui n'ont d'eau et de végétation que sur des points fort éloignés les uns des autres, et présentent presque partout une surface de sable aride ou de rochers dénudés; les points sur lesquels on trouve de l'eau et de la végétation sont appelés oasis. Il ne faudrait pas remonter aux causes du manque d'eau, et dire qu'il vient de la rareté des pluies, laquelle est due à l'éloignement des océans, et ainsi de suite. Ensuite viennent la forme et la structure du chameau. La bosse singulière qu'il porte est un point important dans la description de l'animal; il faut dire aussi que quand celui-ci manque de nourriture la bosse diminue, parce qu'elle lui sert de réserve alimentaire. Ensuite vient l'estomac, qui, par sa structure générale, ressemble à celui du bœuf, du mouton, du daim, — c'est un estomac ruminant, — mais qui en diffère en ce qu'il peut emmagasiner de la nourriture et de l'eau pour un temps assez long. Les pieds sont larges, au lieu d'être compacts comme ceux du cheval; ils conviennent donc à la marche dans le sable; l'œil est protégé contre le sable qui s'élève en tourbillons dans le désert. Le genou permet à l'animal de s'agenouiller pour recevoir sa charge. Toute cette description tire son intérêt et sa raison d'être du seul point de vue de l'utilité. La description d'un naturaliste serait bien plus complète, et indiquerait certains points dont la raison immédiate échappe à l'observateur. »

Après ces observations sur la leçon de choses en quelque sorte élémentaire et bornée à des objets relativement faciles, le philosophe anglais examine ce qu'il faut pour des leçons de choses plus compliquées et plus savantes, qui portent par exemple sur des notions de sciences physiques et naturelles, et il abonde en observations qui se résument en cette règle : ne pas vouloir mettre en leçons de choses ce qui suppose et des connaissances antérieures et un plan d'exposition méthodique et scientifique. On ne saurait trop recommander aux maîtres de regarder la leçon de choses comme une simple leçon d'initiation et d'introduction. « Rappelons-nous toujours, dit Bain, que même dans nos leçons de choses les plus avancées, nous voulons tout simplement appeler l'attention des enfants sur les faits, les phénomènes et les actions du monde extérieur, afin de laisser dans leurs esprits des impressions dont profiteront plus tard leurs professeurs de sciences, car le professeur de physique qui voudrait faire une leçon sur la rosee serait fort embarrassé en présence d'élèves qui n'auraient jamais même remarqué que l'herbe est mouillée le matin après une nuit sereine et sans pluie. Nous songerons ensuite que les idées de cause et d'effet, sous une forme ou une autre, sont intelligibles pour des enfants; que souvent elles attirent spontanément leur attention, et que même les plus jeunes se font à eux-mêmes une théorie sur les conditions de tout changement qui les frappe. Tout enfant se fait une physique à lui sur la manière dont la pluie tombe, dont elle mouille le sol et remplit les ruisseaux; et quand il trouve que le pavé est mouillé et que les ruisseaux sont gonflés, il en conclut qu'il vient de pleuvoir. C'est pour guider, rectifier, diriger et favoriser ces observations et ces raisonnements spontanés que le maître fait les leçons dont nous nous occupons, tout en sachant bien qu'il ne peut encore présenter les vérités sous leur forme parfaite et que l'élève, avant d'y arriver, devra passer encore par plusieurs degrés. » Supposons par exemple une leçon de choses qu'on fait trop souvent et qu'on devrait s'interdire, tant elle est difficile, la leçon sur la rosée : le seul résultat, le résultat essentiel de cette leçon, « serait de faire voir que, quand l'air est chaud, il s'empare de l'humidité qui est à la surface des objets, et que, lorsqu'il se refroidit, il la leur restitue; si l'on gravait ce fait d'une manière générale dans l'esprit des élèves, ce serait tout ce qu'on pourrait faire en une seule leçon. Il est évident que la leçon sur la pluie et les nuages devrait précéder celle sur la rosée, qui n'est, après tout, qu'une conséquence assez difficile à deviner de la loi générale. Il faut une leçon spéciale pour faire bien comprendre pourquoi certaines nuits sont sans rosée, et pourquoi pendant une même nuit certains corps se couvrent de rosée, tandis que d'autres n'en ont pas. On pourra dire, comme simple fait d'observation, que l'herbe et la laine prennent mieux la rosée que la pierre et le métal; mais la théorie du rayonnement superficiel et de ses différences selon les corps ne doit pas être abordée pour la première fois dans une leçon sur la rosée. Si l'on n'en a pas parlé dans une leçon antérieure, il vaut mieux n'en rien dire du tout ici, et se contenter d'énoncer le fait observé. L'empirisme, c'est-à-dire l'appel à l'expérience propre de l'enfant, est l'essence même de la leçon de choses. »

On trouvera une théorie de la leçon de choses beaucoup moins rigoureuse, beaucoup moins nette et moins ferme, mais aussi bien plus populaire et plus accessible, dans les écrits de Mme Pape-Carpantier. Moins préoccupée de soumettre les méthodes pédagogiques à une rigoureuse analyse que d'indiquer des moyens pratiques de rendre l'enseignement élémentaire facile et attrayant, Mme Pape a cru trouver dans l'emploi bien gradué et judicieusement ordonné des leçons de choses la solution du problème. C'est surtout dans la salle d'asile et dans la petite classe de l'école primaire que l'emploi des procédés intuitifs trouve son application. Cependant, cette forme d'enseignement peut s'élever et s'étendre. « Elémentaire avec le petit enfant, simple, naïvement dialoguée, elle peut s'étendre et se développer graduellement jusqu'aux plus hautes études, sans rien perdre de son caractère et de sa fécondité.... Le savant dans son amphithéâtre fait une leçon de choses, quand il exécute sous les yeux mêmes de ses disciples les délicates et brillantes opérations dont il les entretient. »

Pour la marche à suivre, il faut se conformer, dit Mme Pape-Carpantier, à l'ordre dans lequel se succèdent les perceptions de l'intelligence. Si vous présentez à un enfant un objet qui lui soit inconnu, il sera d'abord frappé par la couleur de cet objet, puis il distinguera la forme, voudra en connaître l'usage, la matière et la provenance.

Ainsi, la couleur, la forme, l'usage, la matière et la provenance des objets, telle est, d'après l'éminente institutrice, la succession naturelle des idées que l'observation fait naître chez l'enfant.

Une leçon de choses peut être donnée à propos de tout Ce sont les leçons « occasionnelles ». Mme Pape-Carpantier admet aussi des leçons faites suivant un plan, un programme arrêté. Les premières peuvent porter sur un passage de lecture, sur un fait histori-

que, une réflexion, un incident dans une récréation ou une promenade. Pour les autres, c'est surtout dans l'histoire naturelle qu'il faudra puiser les sujets. Des collections seront nécessairement d'un grand secours.

Mme Pape-Carpantier est avant tout une admirable mère de famille. Elle ne veut pas de « patients » dans une école, et elle entend substituer aux méthodes abstraites du passé des procédés plus en harmonie avec la nature de l'enfant. Ce sont des entretiens aimables, animés, que l'instituteur doit avoir avec ses élèves. Il ne doit pas exiger une immobilité complète, un silence absolu. Si la leçon est bien faite, les enfants l'écouteront avec intérêt et la dissipation ne sera pas possible.

Les leçons qu'elle nous a laissées comme exemples sont semées d'anecdotes charmantes qui ont dû captiver plus d'un auditoire, et l'on ne saurait trop louer le talent exquis que révèle la composition de ces modèles. Mais il faut reconnaître que Mme Pape-Carpantier a donné à l'expression « leçons de choses » une extension qui dépasse la juste mesure. La leçon de choses est pour elle une espèce de procédé encyclopédique qui lui permet d'enseigner toutes les matières du programme, y compris la langue et la morale. Qu'on ouvre son livre de lecture intitulé *Histoires et Leçons de choses*, on sera bien convaincu que les deux termes sont souvent confondus.

Toute leçon de choses doit avoir pour but d'habituer les enfants à se servir de leurs sens, à observer. Il faut les mettre à même de voir nettement les objets et d'en reconnaître les différentes propriétés. L'instituteur doit montrer les objets, faire entendre les sons, toucher et manier les corps, flairer les odeurs; il doit faire des expériences et y faire participer les élèves. C'est donc nécessairement sur un *objet* que la leçon de choses proprement dite doit porter, non pas sur un objet qu'on fait miroiter de loin aux yeux des enfants, et le plus souvent enfermé dans un tube ou une boîte, mais sur un objet que les enfants ont entre leurs mains et qu'ils peuvent examiner à l'aise sans entrave aucune.

Dans ce travail d'observation, l'enfant, contrairement à l'opinion de Rousseau, a besoin d'être guidé : il lui faut une règle, une discipline. Les propriétés des corps sont très diverses. Comment demander à l'enfant de les classer, de les examiner suivant leur ordre d'importance ? Ce ne peut être là que le rôle de l'instituteur. Au début, il lui sera peut-être nécessaire d'adopter une règle fixe pour l'ordre à suivre, et celle de Mme Pape-Carpantier nous paraît naturelle. Néanmoins, peu à peu, il saura s'en dégager pour éviter la monotonie, et surtout pour habituer les enfants, selon le sage conseil de Mme Necker de Saussure, à saisir ce qu'il y a d'important, de principal dans un objet. Le plus important, dans les propriétés diverses d'un corps, ce n'est que bien rarement ce qui est le plus apparent. Du reste, l'apparence saisit immédiatement les enfants. C'est ce qui fait dire à Bain qu'il faut éviter de perdre un temps précieux à des choses que les enfants savent nécessairement ou qu'ils apprendront.

En un mot, la forme même de la leçon de choses, l'ordre dans la marche que l'instituteur doit suivre et faire suivre, doit être essentiellement variable. L'instituteur, sur ce point, doit se laisser guider par les circonstances, par la nature de son sujet, tout en ne perdant jamais de vue le but qu'il se propose : les connaissances nouvelles que l'enfant doit acquérir. De là la nécessité d'une préparation sérieuse et raisonnée avant chaque leçon.

Les leçons de choses ainsi comprises ne sauraient être considérées comme une partie limitée d'un programme. Elles doivent être la base et l'âme de tout enseignement élémentaire. Il sera certainement utile de faire au début quelques leçons spéciales, afin d'habituer les enfants à l'observation méthodique des objets, mais c'est dans tout l'enseignement que le caractère de la méthode doit se retrouver.

C'est du reste ce qui ressort nettement de l'esprit des programmes pour les différents degrés d'enseignement.

Dans les écoles maternelles, l'ouïe, la vue, le toucher, doivent être exercés par une suite graduée de petits jeux et de petites expériences propres à faire l'*éducation des sens*. Les leçons de choses tiennent naturellement une large place dans les programmes des écoles maternelles sous les noms de « connaissances sur les objets usuels » et de « premières notions d'histoire naturelle ».

Le programme de l'enseignement primaire est conçu dans le même ordre d'idées. « En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis, peu à peu, il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels. »

Le but des leçons de choses est nettement indiqué dans ces quelques lignes. Il s'agit d'initier les élèves par l'usage de leurs sens aux connaissances qu'ils doivent acquérir à l'école.

Divers enseignements se prêtent plus particulièrement aux leçons de choses : la lecture courante avec les explications qu'elle comporte, la géographie avec les promenades et le matériel qui s'y rattache, le système métrique avec les poids et les mesures, l'arithmétique et la géométrie enseignées au moyen des objets sensibles, des solides et des figures en relief, le dessin appliqué aux objets usuels, et enfin les éléments des sciences physiques et naturelles. L'instituteur habituera les élèves à voir, à observer, à se rendre compte. Il les exercera à dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, en un mot à passer insensiblement de l'intuition des sens à l'intuition intellectuelle.

C'est là en somme ce qui constitue la véritable valeur de la méthode. Plus l'enfant a vu de choses, plus il a observé, plus il est à même d'acquérir des idées nouvelles. D'un autre côté, habitué peu à peu à voir par lui-même, il pourra, une fois sorti de l'école, augmenter le cercle de ses observations et de ses connaissances, appliquer ses facultés à une étude déterminée, sans avoir besoin d'un secours étranger. C'est la préparation méthodique à l'initiative individuelle dans l'éducation.

La méthode est générale. Elle ne s'applique pas seulement aux écoles primaires. Les écoles normales, les collèges et les lycées doivent lui emprunter ses procédés et les conserver jusqu'au terme des études avec les modifications que les milieux commandent. On n'enseignera jamais bien les sciences physiques et naturelles sans faire porter les leçons sur des objets ou des expériences qui s'y rattachent.

Terminons par quelques réflexions fort justes, que nous empruntons à Georges Pouchet, sur l'erreur de ceux qui se sont imaginé que la leçon de choses pouvait être tout simplement un exposé didactique fait par l'instituteur, une sorte de conférence ou de récit plus ou moins dialogué :

« Les prétendues leçons de choses que nous avons trouvées dans certains journaux pédagogiques — dit l'éminent professeur — sont tout simplement des leçons sur des objets quelconques : ici sur les fonctions du corps humain, là sur les insectes et les produits qu'ils fournissent à l'industrie. Pour donner à cet enseignement un ton enfantin, l'auteur suppose que le maître parle en présence de ses élèves et leur adresse une ou deux questions sur le sujet qu'il traite, auxquelles Jean, Pierre ou Paul répondent nécessairement avec une précision parfaite. Puis, après quelques lignes, l'auteur se fatigue lui-même de ce discours, si peu dialogué qu'il soit : le petit interlocuteur disparaît et la leçon continue sur le mode usuel, traitant de sujets invisibles et intangibles, de faits historiques, par exemple; et quand on arrive à la fin on se demande : « Si c'est là une leçon de choses, en quoi » donc diffère-t-elle des leçons des anciens livres clas- » siques? » Va-t-on appeler leçon de choses tout ce qui n'est pas grammaire, arithmétique, orthographe, histoire ou géographie? Il semble que ce soit un peu la tendance, et qu'on appelle en définitive aujourd'hui leçons de choses tout l'enseignement qui ne rentre pas dans le vieux cadre pédagogique d'il y a vingt ans.

« Il est certain que l'enseignement public a fait sous ce rapport de grands progrès. L'enfant est initié davantage à la connaissance des objets qui l'entourent; l'instruction est plus moderne en ce sens qu'elle prépare mieux l'écolier au monde, tandis que l'ancienne éducation semblait, à tout prendre, faite pour le cloître. Mais c'est là une extension de l'enseignement, ce n'est point une modification de l'enseignement, et il est tout à fait illogique d'intituler « leçon de choses » une leçon où l'on apprend à l'enfant les faits et gestes, d'ailleurs fort intéressants, d'un empereur de Chine qui vivait il y a quelques centaines d'années. Nous avions toujours pensé, pour notre part, que cette expression *leçon de choses* désignait un procédé, une méthode spéciale d'enseignement, quelque chose de neuf et de parfaitement inconnu dans l'ancienne pédagogie, et nous ajouterons : quelque chose qui ne peut pas s'écrire et s'exprimer. Nous pouvons nous tromper, mais telle est la signification que nous avons toujours donnée et qu'il serait bien, croyons-nous, de conserver à ces trois mots : *leçons de choses.*

« Le but qu'on doit se proposer par elles, à notre avis, est moins d'instruire l'enfant, d'augmenter ses connaissances, que de lui apprendre à se servir de ses sens, de son intelligence, de son raisonnement, pour le mettre en état d'augmenter lui-même son savoir. La leçon de choses, toujours d'après nous, doit servir à former le jugement de l'enfant, à lui apprendre à vivre, à se rappeler, à décrire, à observer ce qui l'environne, et à s'en rendre un compte exact. Ce n'est pas le maître qui la fait, il n'est là que pour guider l'élève, le redresser, le ramener quand il s'écarte. La leçon de choses, comme nous la comprenons, consiste à mettre entre les mains de l'enfant ou sous ses yeux un objet quelconque, même la représentation d'un objet quelconque, et à s'assurer qu'il sait le comprendre, l'observer, en fixer par des expressions nettes et précises les caractères essentiels. L'objet peut être très simple : une balle, un bouchon, une feuille de papier, une pierre, un morceau de vitre. Il peut être très complexe, comme un livre, une plante ou un insecte. C'est toujours la même méthode, et l'enfant devra indiquer nécessairement les particularités de poids, de formes, de dimension, de couleur, d'impression sur nos sens, etc., que cet objet présente. Quand à l'histoire même de cet objet, de son rôle dans la nature et dans la civilisation, ce n'est plus la leçon de choses qui peut l'apprendre, c'est l'enseignement du maître, enseignement qui ne diffère pas des autres qu'il donne, et qui n'a aucune raison de s'appeler d'un nom spécial. »

**LECONTE DE LISLE.** — On sait que le poète Leconte de Lisle (1818-1894) était un ardent républicain. Il prit, en 1848, une part active aux luttes politiques; et vingt-deux ans plus tard, lorsque, après Sedan, la République eut été de nouveau proclamée, il écrivit un *Catéchisme populaire républicain*, qui fut imprimé, sans nom d'auteur, pendant le siège de Paris (in-18 et in-folio); on lit à la dernière page de cet opuscule : « Achevé d'imprimer le 20 décembre MDCCCLXX, par J. Claye, pour A. Lemerre, libraire, à Paris ». Il est précédé d'une courte préface ainsi conçue : « Ce petit livre est un simple exposé des vrais principes. Il est court, afin d'être clair et précis. Il est rédigé par demandes et par réponses, afin de se graver plus aisément dans la mémoire de tous, car il convient à l'homme autant qu'à l'enfant. Il suggèrera, par la brièveté et par la justesse des définitions, tous les éclaircissements que le lecteur intelligent se donnera à lui-même, et que l'instituteur offrira à l'enfant par l'explication et par l'exemple. S'il est insuffisant, il ne fera aucun mal; s'il est bon, il produira un grand bien. »

La morale exposée dans ce catéchisme est nettement anti-religieuse. Elle tient tout entière dans ces trois demandes et ces trois réponses : « D. Qu'est-ce que le bien? R. Le bien est ce qui est conforme à la nature de l'homme, et le mal ce qui lui est contraire. Aucune autre définition ne peut être donnée ni du bien ni du mal. — D. Faut-il chercher au-dessus et en dehors de l'homme le principe de la justice? R Non, car l'homme cesserait d'être un être moral et tomberait au niveau de la brute, si le principe de la justice existait en dehors de lui. — D. La loi morale n'a-t-elle donc pas été révélée et enseignée à l'homme par les religions? R. Non, car les religions, uniquement fondées sur les dogmes, conceptions abstraites de l'esprit, n'ont rien de commun avec la loi morale, qui est inhérente à la nature propre de l'homme, et qui, conséquemment, n'a jamais pu lui être antérieure ni étrangère. »

Ces principes sont développés dans un chapitre intitulé : « De l'individu », exposé des droits et des devoirs de l'homme, qu'accompagne une *Explication* destinée à réfuter le passage célèbre du catéchisme catholique : « Pourquoi Dieu nous a-t-il créés? — Pour le connaître, l'aimer et le servir. » Le philosophe commente ainsi la doctrine de l'Eglise : « Ceux qui prétendent que Dieu a créé l'homme afin d'être connu, aimé et servi par lui, n'exigent pas autre chose de l'homme que de renoncer à sa raison, à son intelligence, à sa liberté morale, de se nier soi-même et de s'anéantir en face d'une puissance absolue dont il ne lui est accordé de comprendre ni la nature ni la justice. Certaines personnes prétendent aussi, il est vrai, faire concorder la volonté divine et le libre arbitre de l'homme; mais les deux termes étant, de toute évidence, et en eux-mêmes, radicalement incompatibles, la prétention dont il s'agit n'a jamais été qu'une assertion mensongère qui a coûté la vie à des millions d'hommes, torturés, massacrés et brûlés vifs pour la plus grande gloire de cette puissance incompréhensible. La raison humaine, au contraire, affirme que la fin de l'homme est de se connaître soi-même, d'aimer la justice, et de la pratiquer envers ses semblables; et la conscience universelle proclame que cela est la vérité irréfutable. »

En ce qui concerne l'organisation sociale et politique, le *Catéchisme populaire républicain* définit le *corps social* « une association formée par tous les individus dans un intérêt commun de vie et de conservation, et pour la garantie réciproque des droits »; le corps social atteint ce but par une *organisation politique* conforme à la nature propre de l'homme; et cette organisation politique est expliquée dans cette remarquable série de demandes et de réponses :

« D. Comment le corps social doit-il procéder à cette organisation politique? R. Par la constitution de la commune, qui est la base la plus simple, la plus rationnelle, et conséquemment la meilleure de l'association générale. — D. Qu'est-ce que la commune? R. La commune est la réunion des individus habitant une même localité et nommant par l'élection un conseil communal. — D. Qu'est-ce qu'un conseil communal? R. Le conseil communal est la réunion d'un certain nombre d'individus nommés par le libre suffrage de leurs concitoyens *pour sauvegarder les intérêts de la commune et maintenir les droits inviolables de chacun de ses membres, c'est-à-dire l'instruction, la liberté, l'égalité, la propriété et la sûreté*, en donnant l'enseignement primaire, en assurant la libre circulation, en établissant l'assistance, et en prenant toutes les mesures nécessaires de salubrité publique. — D. Comment le corps social, sur la base de la commune, doit-il compléter l'organisation politique générale? R. Soit par la constitution du département, groupe de communes, de la province, groupe de départements, et enfin de l'Etat, soit autrement, car toute organisation politique sera la plus rationnelle et la meilleure qui sauvegardera et maintiendra les droits naturels de l'individu en assurant l'harmonie et la conservation du corps social. »

Cette conception fédéraliste, qui fait de la commune autonome la base de toute l'organisation politique, est caractéristique de l'époque où le *Catéchisme* fut écrit. C'est pendant le siège que commencèrent à se répandre et à se formuler, dans la population parisienne, les idées qu'on appela « communalistes », et, bien que Leconte de Lisle ne se soit pas mêlé aux événements qui suivirent la révolution du 18 mars, son petit livre porte témoignage de la conformité de ses principes politiques, sociaux et philosophiques avec ceux dont l'exposé peut se lire dans la célèbre *Déclaration au peuple français* du 19 avril 1871.

**LECTURE.** — Nous nous proposons, dans les pages qui suivent, d'essayer de résumer l'histoire des méthodes d'enseignement de la lecture à l'école primaire en France, en ajoutant à cet exposé historique quelques détails sur les méthodes employées à l'étranger. De ce tableau des progrès accomplis en trois siècles dans ce domaine découleront naturellement, et sans que nous ayons besoin de les formuler en un corps de doctrines, les directions pédagogiques qu'il convient de donner aux maîtres d'aujourd'hui sur cet important sujet.

FRANCE

**Le dix-septième siècle.** — Démia. — Une des premières tentatives que nous connaissions en France d'une organisation méthodique de l'enseignement de la lecture se trouve dans les *Règlemens pour les écoles de la ville et diocèse, de Lyon,* rédigés par Ch. Démia dans la seconde moitié du dix-septième siècle (Lyon, chez André Olyer, 1 vol. petit in-4°, sans date). Nous allons analyser les instructions contenues au chap. II de cet ouvrage sur la « Méthode d'enseigner la lecture du latin et du français »; on aura ainsi une idée aussi exacte que possible des procédés employés dans les meilleures écoles de cette époque.

Démia veut que le maître « divise son école en des classes diférentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns en sont aux *lettres*, les autres aux *silabes*, ou aux *mots*, ou aux *phrases*, etc. Ainsi il rangera dans la I^re^, ceux qui aprenent à connoître les *lettres*, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet; dans la II^e^, ceux qui aprenent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des *silabes*; dans la III^e^, ceux qui aprenent à joindre les silabes pour en faire des *mots*; dans la IV^e^, ceux qui lisent le latin *par phrases*, ou de ponctuation en ponctuation; dans la V^e^, ceux qui commencent à lire le *françois* : dans la VI^e^, les plus capables dans la lecture; dans la VII^e^, ceux qui lisent les *manuscrits*; dans la VIII^e^, ceux qui *écrivent*. »

Si l'école est nombreuse, chacune de ces classes doit être subdivisée en bandes. Ainsi la première classe comprend quatre bandes : « La 1^re^ bande sera de ceux qui commencent à aprendre le nouvel alphabet disposé par des lettres simples, comme *c, e, o, g,* etc.; la 2^e^, de ceux qui aprenent les lettres qu'on apele mêlées, comme *a, b, c, d, e,* etc.; la 3^e^, de ceux qui aprenent les lettres abrégées; la 4^e^, de ceux qui lisent les lettres doubles ». La deuxième classe se subdivise en trois bandes : « La 1^re^, de ceux qui comptent chaque lettre tout haut avant que d'épeler la silabe, comme *D, o, do : m, i, mi : n, e, ne,* etc.; la 2^e^, de ceux qui épelent sans compter, comme *Do, mi, ne*; la 3^e^, de ceux qui épelent les silabes les plus dificiles de 3, 4, 5 et 6 lettres, comme *est, bant, brant, spinx.*» Il n'est pas nécessaire d'indiquer la composition des bandes des six autres classes; ce que nous venons de reproduire suffit pour montrer le principe du système : on part de l'étude des lettres isolées, en allant des plus faciles aux plus difficiles, pour passer ensuite à la formation des syllabes, puis à celle des mots; et la lecture du latin précède la lecture du français, qui n'est abordée que dans la cinquième classe.

Démia donne au maître des directions pratiques sur la marche à suivre et les moyens à employer dans l'enseignement. Il nous paraît intéressant de les faire connaître en détail.

« *Remarques générales sur la lecture.* — Le maître ayant ainsi divisé son école, observera ce qui suit :

« 1° Que les enfans d'une même bande doivent être de la même capacité, rangés chacun dans sa place.

« 2° Avoir le même livre, de la même impression, et la même leçon.

« 3° Chacun doit regarder et tenir le doigt ou la touche sur le mot que l'on lit.

« 4° Le chef de chaque bande doit être pris de la bande supérieure, pour être capable de reprendre ceux qui manqueroient.

« 5° On ne doit jamais faire passer un enfant d'une bande inférieure à une supérieure, qu'il n'en soit bien capable.

« 6° Prendre garde qu'ils prononcent bien les finales des mots latins, corrigeant les mauvais accens, et prononciations.

« 7° Qu'ils ne soient mis en lecture du françois sans être bien versés en celle du latin.

« 8° Qu'ils fassent un peu de pose aux virgules, plus aux deux points, et encore plus aux points.

« 9° Qu'ils gardent la quantité, les accents, etc.

« 10° Qu'ils ne lisent pas ce qu'ils sçavent par cœur, comme le *Pater*.

« *Manière de faire lire.* — Les choses ainsi disposées, le maître, ou soumaître en sa place, aiant le livre que les enfans lisent à la main, se tenant derrière eux, donnera un petit coup de cloche, ou touchera avec une baguette l'un des écoliers qui doit être ordinairement le premier de la bande, lequel doit lire jusque à ce qu'il donne un second coup de cloche, ou qu'il touche le suivant, qui doit poursuivre la lecture : il interrompra quelquefois cet ordre pour surprendre ceux qui seroient abstrais. Au cas que l'ecolier manque, le maître ne le reprend pas d'abord, mais lui donne du tems pour se reprendre, et s'il ne se reprenoit, comme il faut, il en désignera quelqu'autre jusqu'à ce qu'il en ait trouvé un qui le sçache, le chef de bande faisant toujours signe avec la clochette, que l'on n'a pas bien dit : que si aucun des écoliers ne sçavoit la lettre ou le mot, le chef le dira, et au cas qu'il manquât lui-même, le maître le reprend le dernier, faisant repeter plusieurs fois aux enfans ce qu'ils n'ont sçu dire; après la leçon dite, le maître pourra faire disputer un des derniers de la bande contre un des premiers, pour gagner s'il peut la place : le maître ou chef de bande marquant les fautes, etc., ce qui leur donnera beaucoup d'émulation. Le maître donnera de tems à autre quelques récompenses aux premiers de la bande, et marquera un mauvais point aux derniers, il pourra aussi par fois faire dire toute la leçon à un des écoliers, etc.

« *Remarques pour chaque classe en particulier.* — Pour ceux qui sont à la *première et seconde classe*, on peut se servir de grandes tables, ou cartes, ou du premier et second livre du premier alphabet, dont on peut coller les feuilles sur un petit ais propre à tenir à la main, ou à être attaché contre le mur; on peut aussi se servir de carrés en forme de dez, où seront imprimées les lettres ou les silabes, dont il fera jouer les enfans, leur donnant un écolier plus capable pour arbitre de leur diférent, qui leur fera jetter le carré l'un après l'autre, et leur dira la lettre s'ils ne la sçavoient deviner; celui qui devinera le mieux gagnera un bon point, ou quelque chose qui aura été désigné.

« Le maître rangera les enfans autour de la carte, et ne donnera que très peu de lettres à aprendre à ceux qui commencent, et les leur fera dire bien haut, leur montrant comment il faut ouvrir la bouche : il indiquera les lettres sur les cartes avec la grande baguette, touchant comme il a été dit avec la petite celui qui la doit dire : il prendra garde que tous les enfans aient la vue dessus ces lettres, qu'il fera ensuite voir dans leur petit alphabet.

« Pour la *deuxième classe*, la première bande doit compter et dire tout haut chaque lettre; par exemple, en épelant ce mot de *Domine*, il faut dire comme suit *D, o, do : m, i, mi : n, e, ne.*

« Ceux qui sont à la 2^e^ bande épelent en disant la silabe sans compter ni apeler séparément chaque lettre, comme *Do, mi, ne.*

« On doit laisser long-tems les enfans dans cette pratique, avant que de leur faire dire les mots tous entiers, ce qui s'observera comme il suit : en lisant par exemple *In nomine patris*, le premier de la bande dira *in*, le second *no*, le 3^e^ *mi*, le 4^e^ *ne*, le 5^e^ *pa*, le 6^e^ *tris*, et comme ceux qui commencent à lire dans les livres ont peine à suivre la lecture qui se fait de cette sorte, le maître désignera un écolier des mieux stilés pour leur faire tenir les yeux et la bouche sur ce qui se lit, et les faire lire à leur rang.

« A l'égard de la *troisième et quatrième classe*, où sont ceux qui lisent le latin, le maître observera :

« 1° Que les enfans lisent correctement, et qu'ils

prononcent bien la valeur de chaque lettre : comme dans *sanctificetur* il prendra garde qu'ils prononcent bien le *c* du milieu du mot, et l'*r* finale, disant *ur*, et non pas *eur*, etc.

« 2° La liaison qui se fait d'une consonne qui finit un mot avec la voïelle qui commence le suivant, comme dans ces deux mots *es in* il faut lier l'*s* avec l'*i* suivant.

« 3° La diférente prononciation de certaines finales, comme *an*, *am*, *en*, *em*, *un*, *um*, *on*, *om*, *ur*, *eur*, *hac*, *ac*, *qui*, *cui*, etc.

« Pour ceux de la *cinquième classe*, qui lisent le françois, il observera :

« 1° De leur donner peu de leçon au commencement.

« 2° De leur faire remarquer la diférente prononciation ou valeur des lettres et silabes du latin et du françois, comme *um* en françois se doit prononcer clairement comme un *u* et un *m*, exemple *humble*, et *um* en latin presque comme *om*, exemple, *templum*, lisés *plom* en fermant un peu la bouche et les lèvres; *qui*, en françois, se doit prononcer comme *ki*, au contraire en latin on fait sonner doucement l'*u* au milieu du *q* et de l'*i*. Il y a plusieurs lettres muëtes dans le françois, comme l'*nt* à la troisième personne du pluriel, comme dans ces mots suivans ils *alloient*, et *disoient*, prononcez ils aloi, et disoi; l's est muëte aux pluriels des noms substantifs et des adjectifs, comme *les hommes sages*, lisez les homme sage, etc.

« 3° Il fera lire au commencement par mots chaque écolier de la bande; par exemple le premier disant *pensée*, le 2e *chrétienne*, le 3e *pour*, le 4e *tous*, le 5e *les*, le 6e *jours*, etc., ou bien le maître dira un mot, et l'écolier l'autre; comme le maître *Pensées*, l'écolier *chrétiennes*, etc.

« Pour ceux de la *sixième et septième classe*, qui lisent le françois plus difficile, la Civilité, et les manuscris, on observera :

« 1° Que les écoliers lisent correctement selon les remarques générales ci-devant, et qui sont plus amplement spécifiées dans l'article de l'ortographe.

« 2° On leur fera aprendre par cœur la valeur des accens, des points et tout ce qui regarde l'ortographe pour les faire lire ensuite par remarques, comme on verra cy-après.

« 3° Lorsque les écoliers sont capables dans la lecture du françois, on leur fait lire au commencement la Civilité, ensuite quelques lettres de main faciles, comme les copies d'ortographe des écoliers, puis des contrats plus ou moins difficiles, par raport à leur capacité, désignant par chiffres les leçons d'un chacun.

« 4° Pour faciliter la lecture des manuscris, on pourra faire un alphabet de diférentes lettres de main sur une table noire, et un autre des silabes, pour leur faire voir la liaison des lettres, des unes avec les autres, ainsi que des autres dificultez. »

L'École paroissiale. — Nous complétons cet exposé de la méthode employée dans les écoles du dix-septième siècle par quelques extraits d'un livre peu connu, *l'École paroissiale*, par I. D. B., prêtre; cet ouvrage, dédié au chantre de l'église de Paris, contient un cours d'études complet à l'usage des « petites écoles » (la première édition est de 1654). On verra que les procédés recommandés aux maîtres des écoles de Paris ne diffèrent guère de ceux dont on se servait dans celles de Lyon.

« Pour bien montrer à lire, dit l'auteur (éd. de 1705), il faut se bien garder d'embrouiller les enfans en voulant enseigner tout à la fois, à assembler et à lire en françois et en latin : mais se servir de l'ordre, et ne point entreprendre de les faire voler dans la lecture avant que de sçavoir épeler les lettres, car voulant les avancer en leur apprenant tant de choses à la fois, on leur rend la lecture si confuse qu'outre qu'ils sont longtemps à apprendre, ils ne sçavent jamais bien lire, ni en latin, ni en françois. Pour procéder donc par ordre, il faut : 1° enseigner aux petits enfans à connoître les lettres; 2° à les assembler, pour en faire des syllabes; 3° à épeler les syllabes, pour en faire des mots; et ensuite, lire les mots, pour en faire des périodes latines : puis à bien lire en françois. »

Les lettres doivent être montrées aux enfants sur un alphabet : c'est « un petit livre de quatre ou cinq feuillets, qui contienne : 1° les lettres communes, capitales, abbréviations, italiennes, grandes et petites; 2° deux colonnes de syllabes, de toutes les lettres qui se peuvent assembler, tant avec les simples voïelles, comme *ba*, *pa*, qu'avec une liquide et une voïelle, comme *bra*, *bla*. Il doit y avoir en ce même livre le *Pater*, *Ave*, *Credo*, *Misereatur*, *Confiteor*, *Benedicite*, *Agimus*, *Et beata*, et *Angele Dei*, imprimez en lettres communes, grosses, et bien distinguées, les syllabes séparées l'une de l'autre environ de l'épaisseur d'un teston de France. » Une fois que les enfants savent leurs lettres et commencent à épeler, on leur met entre les mains un second livre, « qui soit composé du *Magnificat*, *Nunc dimittis*, *Salve regina*, verset, et oraison, des sept psaumes, et des litanies des saints, du saint nom de Jésus, et de celle de la Sainte-Vierge; d'une liste des nombres des chiffres communs, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 200, 300, 1000; des versets et des réponses de la messe. » Un peu plus tard, les enfants reçoivent encore un troisième livre, contenant aussi des prières latines, mais imprimées en lettres « médiocres »; et ensuite, « pour les rompre davantage dans la lecture latine, il leur faut donner des livres latins mal imprimez, comme des psautiers imprimez à Rouen et à Troyes ».

Voici comment le maître doit s'y prendre pour enseigner l'alphabet : « Pour bien montrer les lettres aux enfans, il faut les faire commencer à bien faire le signe de la croix : puis, avec une petite touche d'un bout de plume (et non pas de fer ou de cuivre, ce qui gâte et déchire les livrets), le maistre leur fera tenir le livret par le milieu, de la main gauche, et la touche de la droite. Après, les ayant encouragés à bien apprendre, il leur montrera les trois ou quatre premières lettres à la première leçon, leur faisant repeter trois ou quatre fois; puis les prenant à rebours, leur fera montrer avec la touche, et nommer ces trois ou quatre lettres; et ensuite les donnera à leur officier, pour avoir soin de leur faire repeter leur leçon, et apprendre les trois ou quatre suivantes. A la seconde leçon, il leur doit faire repeter la première; et s'ils la sçavent bien, il leur fera repeter quatre autres lettres en suivant; et ainsi les donnera à faire reciter la première et seconde leçon à leur officier, et ensuite en apprendre une autre pour le jour suivant. » L'auteur insiste pour que le maître se garde d'enseigner trop tôt à former des syllabes; il faut qu'auparavant l'enfant connaisse bien les lettres en toutes sortes de caractères, « tant grandes qu'italiennes, gothiques, ligatures, abbréviations »; de même, il est nécessaire que les enfants aient appris « à assembler toutes les syllabes du syllabaire, tant de deux que de trois lettres, avant que de leur faire épeler des mots entiers : car on leur donneroit une double difficulté » La raison pour laquelle on ne doit enseigner à lire en français qu'aux enfants qui savent déjà lire le latin, c'est que « la lecture françoise est bien plus difficile à prononcer que la latine ».

On a peine à concevoir aujourd'hui que le système qui consistait à débuter par la lecture du latin ait pu se maintenir si longtemps. Il est juste de faire observer qu'un des arguments invoqués en faveur de cet usage ne manquait pas d'une certaine valeur : en latin, disait-on, toutes les lettres se prononcent, et pour bien lire cette langue il suffit à l'enfant d'appliquer les règles qu'il vient d'apprendre; il est avantageux pour lui de ne pas être plongé de prime abord, au sortir du syllabaire, dans le chaos de la lecture française, où tant de choses sont arbitraires, et de n'y arriver qu'après avoir essayé ses premiers pas sur les mots d'une langue où la prononciation est conforme à l'écriture.

Port-Royal. — On sait que les grammairiens de Port-Royal proposèrent une réforme dans l'ancienne méthode d'épellation. « En prononçant séparément les consonnes et en les faisant appeler aux enfants, dit l'un d'eux, Guyot, on y joint toujours une voyelle, sçavoir *e*, qui n'est ni de la syllabe, ni du mot : ce qui fait que le son des lettres appelées est tout différent des lettres assemblées. Par exemple, on fait épeler aux enfants ce mot *bon*, lequel est composé de trois lettres,

*b*, *o*, *n*, qu'on lui fait prononcer l'une après l'autre. Or, *b* prononcé seul fait *bé*; *o* prononcé seul fait encore *o*, car c'est une voyelle; mais *n* prononcée seule fait *enne*. Comment donc cet enfant comprendra-t-il que tous ces sons qu'on lui a fait prononcer séparément, en appelant ces trois lettres l'une après l'autre, ne fassent que cet unique son *bon*? On lui a fait prononcer trois sons, dont il a les oreilles pleines, et on lui dit ensuite : assemblez ces trois sons et faites-en un, savoir *bon*. » Port-Royal proposait, pour remédier à cet inconvénient, « qu'on ne nommât les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'*e* muet, qui est nécessaire pour les prononcer ». (*Grammaire générale de Port-Royal*, chap. VI.) L'idée première de ce procédé semble avoir appartenu à Pascal; et nous savons par une lettre de sa sœur Jacqueline qu'elle employait ce mode d'épellation avec ses petites élèves : Voir *Pascal* (*Blaise*), *Pascal* (*Jacqueline*), *Port-Royal*.

J.-B. DE LA SALLE. — J.-B. de La Salle fut un réformateur remarquable pour son temps; et parmi les services qu'il a rendus à l'enseignement primaire, on lui doit la substitution de la lecture du français à celle du latin. Mais, sauf sur ce point capital, sa méthode de lecture ne s'écarte pas sensiblement de celle qui était en usage avant lui. Il n'a pas adopté le procédé d'épellation de Port-Royal, soit qu'il ne l'ait pas connu, soit que l'origine janséniste de cette nouveauté la lui ait rendue suspecte. Dans sa *Conduite des écoles chrétiennes*, il expose de la façon suivante la manière dont la lecture doit être enseignée :

Au lieu de placer entre les mains des élèves un abécédaire, on doit leur apprendre les lettres et les syllabes au moyen de deux tableaux, ce qui facilite l'enseignement simultané : « Il y aura deux grandes tables attachées à la muraille, à la hauteur de six à sept pieds à prendre depuis le haut des tables jusqu'à terre. L'une des tables sera remplie de simples lettres petites et grandes, diphthongues et lettres liées; et l'autre, des syllabes à deux et trois lettres. » Pour que la division des écoliers apprenant l'alphabet ne reste pas inoccupée pendant que le maître fait la leçon à la division qui apprend les syllabes, et réciproquement, la *Conduite* donne la prescription suivante : « Ceux qui lisent à l'alphabet suivront et regarderont avec ceux qui ont les syllabes pour leçon, pendant tout le temps qu'on y lira, et ceux qui lisent aux syllabes regarderont aussi à l'alphabet et y suivront pendant tout le temps de cette leçon. Pendant toutes les leçons de l'alphabet et des syllabes, le maître marquera toujours lui-même avec la baguette les lettres et les syllabes qu'il voudra faire dire. » Le nom des lettres est conforme à l'appellation traditionnelle : « *M*, *n*, se doivent prononcer comme *ème*, *ène*; *x* comme *icce*, *z* se doit prononcer comme *zède*, etc. » Quand les élèves se sont familiarisés avec toutes les syllabes du second tableau, on leur donne un syllabaire, c'est-à-dire « un livre rempli de toutes sortes de syllabes françoises à 2, 3, 4, 5, 6, 7 lettres, et de quelques mots pour faciliter la prononciation des syllabes ». Voici la manière de donner la leçon à la division qui étudie le syllabaire : « Les commençans ne doivent pas y lire moins que deux lignes et les autres moins que trois, selon le nombre des écoliers et le temps que le maître aura pour les faire lire; d'abord que quelque écolier sera mis à cette leçon, afin qu'il puisse s'accoutumer à lire dans son livre pendant que les autres lisent, le maître aura soin de lui donner durant quelques jours, selon qu'il en sera besoin, un compagnon qui lui en apprenne la manière, en suivant et le faisant suivre avec lui dans le même livre; tenant tous deux ce livre, l'un d'un côté et l'autre de l'autre; dans le syllabaire, les écoliers ne feront qu'épeler les syllabes, et ne liront point; il sera nécessaire de leur faire bien connaître d'abord les difficultés qui se rencontrent dnns la prononciation des syllabes, et qui ne sont pas petites dans le françois; il faudra pour cela que chaque maître sçache parfaitement le petit traité de la prononciation. » Pour les élèves plus avancés, il y a des livres de lecture, au nombre de trois : « Le premier livre dont on se servira dans les écoles chrétiennes sera un discours suivi; ceux qui y liront n'y feront qu'épeler, et on leur donnera toujours une page pour leçon. Ils y épelleront environ chacun trois lignes au moins, selon le temps que le maître aura et le nombre des écoliers.... Le second livre sera un livre d'instruction chrétienne. Les écoliers ne l'auront point pour leçon, qu'ils ne sçachent parfaitement épeler sans hésiter. Il y aura de deux sortes de lisans dans ce livre, les uns épelleront et liront par syllabes, et ceux qui n'épelleront pas liront seulement par syllabes. Tous n'auront qu'une même leçon, et pendant qu'on épellera ou lira, tous les autres suivront, tant ceux qui épelleront et liront que ceux qui ne font que lire.... Tous les lisans dans ce livre ne liront que par syllabes, c'est-à-dire avec pause égale entre chaque syllabe, sans avoir égard aux mots qu'elles composent. Les épelants épelleront environ trois lignes, et liront ensuite autant qu'ils auront épelé, et ceux qui ne font que lire liront environ cinq ou six lignes, selon le nombre des écoliers. Le troisième livre sera celui dont les frères directeurs conviendront avec le frère supérieur de l'institut dans chaque lieu. Tous ceux qui liront dans ce livre le feront par périodes et de suite, n'arrêtant qu'aux points et aux virgules; on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sçauront parfaitement lire par syllabes sans y manquer. On donnera chaque fois deux ou trois pages pour leçon, depuis un sens arrêté jusqu'à un autre sens, un chapitre, un article, ou une section. Les commençans y liront environ huit lignes, et les plus avancés douze ou quinze, selon le temps que le maître aura et le nombre des écoliers. »

La lecture du latin ne fut pas exclue des écoles chrétiennes; mais J.-B. de La Salle la subordonna à la lecture du français, comme un simple accessoire. Il a expliqué les motifs de cette innovation dans une lettre à l'évêque Godet des Marais, citée par le chanoine Blain : « L'expérience m'a prouvé, écrivait-il, que les enfans qui savent bien lire dans leur langue maternelle apprennent aisément à lire des textes où, comme dans le latin, toutes les lettres doivent être prononcées; il n'en est pas de même pour ceux qui n'ont eu d'abord, entre les mains, que des ouvrages en langue latine. La lecture du françois conserve pour eux toutes les difficultés qu'elle offre à ceux qui ne sçavent que réunir des lettres pour en former des syllabes ou des mots. Aussi la plupart des enfans pauvres quittent-ils l'école ne sachant pas lire le françois et ne lisant le latin que d'une manière ridicule ou incorrecte. Enfin, dans nos écoles, la lecture du françois peut seule aider les maîtres à développer l'intelligence des enfans et à former leur cœur. Les ouvrages latins ne renferment pour eux qu'une lettre morte et des mots incompris; ils n'ont à s'en servir que pour suivre les offices de l'église; lorsqu'ils lisent en françois, ils peuvent, au contraire, utiliser aussi leurs loisirs, dans leur famille, par de bonnes et fructueuses lectures. »

La *Conduite des écoles* dit, à propos de la lecture du latin : « Le livre dans lequel on apprendra à lire dans le latin est le psautier; on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sçauroient parfaitement lire dans le françois. Il y aura trois sortes de lisans dans le latin : les commençans, qui ne lisent que par syllabes, les médiocres, qui commenceront à lire par pauses, et les parfaits, qui liront par pauses sans faire aucune faute. »

Le couronnement des exercices de lecture, dans les écoles des frères comme dans les petites écoles du dix-septième siècle, était la lecture de la *Civilité* et celle des manuscrits ou *registres*. On lit dans la *Conduite* : « Lorsque les écoliers sçauront parfaitement lire dans le françois, et qu'ils seront dans le troisième ordre du latin, on leur apprendra à écrire, et on leur enseignera à lire dans le livre de la *Civilité chrétienne*. Ce livre est imprimé en caractères gothiques, plus difficiles à lire que les caractères françois. On n'épellera point et on ne lira point par syllabes dans ce livre : mais tous ceux à qui on le donnera liront toujours de suite et par pauses.... Lorsque les écoliers seront dans le quatrième ordre de l'écriture ronde, ou qu'ils commenceront à écrire dans le troisième ordre en lettres bâtardes, on leur apprendra à lire des papiers ou parchemins écrits à la main, qu'on appelle registres. Dans le commencement on leur en donnera à

apprendre des plus lisibles, et puis des moins faciles, et ensuite des plus difficiles à mesure qu'ils avanceront, et toujours ainsi en avançant, jusqu'à ce qu'ils soient en état de pouvoir lire dans les écritures les plus difficiles qui se puissent rencontrer. »

**Le dix-huitième siècle jusqu'à la Révolution.** — Avec le dix-huitième siècle paraissent en foule les novateurs de tout genre. L'idée de renouveler les anciennes méthodes d'éducation, de rendre l'étude facile et attrayante, est une de celles qui passionnent le plus les esprits; et, dans le domaine spécial qui nous occupe, elle a pour résultat de faire naître de nombreux systèmes d'enseignement de la lecture, parmi lesquels nous mentionnerons ceux de Py-Poulain Delaunay; de Dumas (*bureau typographique*); de M. de Vallange et de ses imitateurs Bertaud, Alexandre, Michel, etc.; de Cherrier; de Viard; de l'abbé de Radonvilliers et d'Adam; de Dupont (de Nemours).

Py-Poulain Delaunay. — La *Méthode* de ce grammairien, imprimée en 1719, était restée à peu près inconnue : « Le peu d'exemplaires que mon père en avait fait imprimer ne fut point débité », a écrit son fils en 1741. Un heureux hasard a placé entre nos mains un exemplaire de cet ouvrage, exemplaire acquis par le Musée pédagogique. Il est intitulé : « *Méthode du sieur Py-Poulain de Launay, ou l'art d'aprendre à lire le françois et le latin*, par un nouveau sistème si aisé et si naturel qu'on y fait plus de progrès en trois mois, qu'en trois ans par la manière ordinaire. Paris, chez Nicolas Le Clerc et Jean-François Hérissant, MDCCXIX. » La rencontre inattendue de cet ouvrage nous permet d'exposer les véritables principes de la méthode de Delaunay, dont le livre de son fils (Voir *Delaunay*) ne donne qu'une idée imparfaite, et de publier quelques renseignements inédits sur l'état de la question des méthodes de lecture au commencement du dix-huitième siècle.

Py-Poulain Delaunay explique son système dans un dialogue qui occupe les 58 premières pages de son livre. Il déclare à son interlocuteur Démée que les défauts de l'ancienne manière d'apprendre à lire tiennent essentiellement aux noms qu'elle donne aux consonnes, noms qui sont un obstacle à l'épellation; pour lui, il se contente d'ajouter un *e* muet au son naturel de chaque consonne, et c'est là le fondement de toute sa méthode. — Mais, dit Démée, êtes-vous le premier qui ayez songé à cette nouveauté? — Delaunay répond que l'abbé de Saint-Cyran, au témoignage de beaucoup de personnes, « avoit enseigné à lire à peu près par une pareille méthode à feu Monseigneur le duc de Bourgogne, au roi d'Espagne (alors le duc d'Anjou) et à Monseignenr le duc de Berry ». Il ajoute que M. de Saint-Cyran avait communiqué sa méthode à quelques personnes ; « mais apparemment qu'elles ne l'ont jamais bien compris, car je me souviens très bien qu'étant alors à Versailles, une de ces maîtresses voulut me dire quelque mot de ce qu'elle en avait apris, mais le peu qu'elle m'en dit me parut si confus et si embrouillé et j'en fis si peu de cas, que je fus près de trois ans sans y faire aucune réflexion ». Toutefois c'est le souvenir de cette conversation qui le mit sur la voie. « La petite lueur dont j'avois été frapé, il y avoit trois ans, me fit d'abord mettre en pratique ce que j'en sçavois, mais c'étoit si peu de chose que j'ai été bien deux ans à y donner quelque forme. » A une nouvelle question de Démée, qui lui demande « s'il n'avoit jamais rien lu qui aprochât de ces principes-là », il répond : « Je sçais que plus de dix ans auparavant un ami me prêta un petit in-douze, composé, autant que je puis m'en souvenir, par un religieux bénédictin, et qui rouloit à peu près sur les principes dont je me sers; mais comme dans cet auteur il y avoit beaucoup de théorie et peu de pratique, je sçais seulement qu'il y faisoit entrer une si grande quantité de principes, qu'ils empêchoient de bien concevoir ce qu'il prétendoit y établir.... Après avoir rendu ce livre, il ne m'a pas été possible de recouvrer ni celui-là ni l'autre pareil, quelque recherche que j'en aie pu faire. » Démée le félicite de ce que des personnes si spirituelles ont déjà reconnu la bonté et la nécessité de cette méthode en la mettant en pratique, à leur manière; sur quoi Delaunay ajoute : « Je viens d'être confirmé dans mon sentiment par une grammaire qui m'est tombée ces jours-ci entre les mains, — elle est, à ce que je croi, de Port-Roïal, son édition est de 1664, — dans laquelle il y a un petit chapitre d'une page, qui traite de la manière d'aprendre à lire en peu de tems, où elle ne fait qu'insinuer en passant que pour y réussir, il faut prononcer les consonnes par leur son naturel, en y joignant seulement après un *e* muët : elle donne pour exemple le *b* et le *d* qu'elle dit qu'il faut prononcer comme à la fin de tom*be* et de ron*de*, ajoutant que plusieurs gens d'esprit ont déjà fait cette remarque. — Ce que cette grammaire propose là convient-il à votre méthode? — Très parfaitement, et c'en est là le premier principe qui est le fondement de tous les autres. »

Il nous a paru intéressant de montrer, par cette citation, combien la méthode de Port-Royal était restée ignorée du public, puisque Py-Poulain Delaunay, guidé par quelques vagues indications, l'avait en quelque sorte découverte une seconde fois.

On sait que de nos jours les auteurs de quelques méthodes de lecture veulent qu'on évite même de faire entendre un *e* muet en nommant la consonne, et font prononcer à l'enfant l'articulation pure, sans addition d'aucune voyelle. Ce perfectionnement — si c'en est un — de la méthode de Port-Royal n'est pas d'invention moderne : Delaunay nous apprend que quelques-uns de ses contemporains y avaient déjà songé, et il se divertit à leurs dépens. « Ne seroit-ce pas plus tôt fait, fait-il dire à son interlocuteur, de bannir entièrement toutes sortes de voïelles et même votre *e* muët? — Il est impossible, réplique-t-il, de faire sonner ou entendre une consonne sans voïelle; ce seroit s'engager dans le ridicule de quelques personnes que je connois, qui, croïant éviter cet *e* muët, font faire à leurs élèves des sifflements de gosier ou d'efraïantes contorsions de bouche, pour leur aprendre à épeller ou à lire, sans faire attention qu'ils le redoublent pour une consonne jusqu'à sept ou huit fois. »

Delaunay examine ensuite s'il convient de faire épeler. Quelques personnes, dit-il, ont voulu lui persuader qu'il ferait mieux de renoncer à l'épellation. C'est en effet ce que peuvent faire de mieux ceux qui conservent aux lettres leurs noms ordinaires, qui rendent l'épellation si absurde; mais sa méthode à lui n'offre pas cet inconvénient, et l'expérience lui a prouvé qu'il est plus avantageux d'épeler. « Pour épeller, je ne fais que nommer tout simplement le nom des consonnes, comme dans l'alphabet, aussi bien que les voïelles qui les accompagnent. Mais les sillabes des mots françois et latins ne sont pas toujours fabriquez d'une seule consonne ni d'une seule voïelle, et ces lettres et ces sillabes changent souvent de sons en les prononçant; sans cela la manière d'épeller seroit si facile, que sçachant le nom des lettres de l'alphabet, il ne s'agiroit plus que de nommer ces lettres pour bien épeller. Il faut donc, de plus, faire aprendre par cœur à son élève un certain nombre de sons, de consonnes et de voïelles doubles ou triples, etc., qu'il faut prononcer d'une seule voix tant en épellant qu'en lisant.... Après que l'on sçait son alphabet et les sons diférens des consonnes et voïelles doubles, triples, etc., il ne reste plus pour épeller qu'à les nommer les unes après les autres, comme elles se rencontrent dans toutes les sillabes des mots. »

Reste une dernière difficulté : que faire des lettres qui ne se prononcent pas? C'est bien simple, répond Delaunay : « Je les marque tout exprès en lettres rouges ou italiques, au lieu que les autres sont à l'ordinaire; et non seulement je mets des lettres rouges ou italiques pour distinguer les lettres qu'il faut passer en épellant sans les nommer, mais j'en mets encore dans la lecture, pour marquer toutes les lettres qu'il ne faut pas prononcer en lisant.... Lorsque l'élève sçait parfaitement lire dans le livre où est cet arrangement, je l'accoutume ensuite dans des livres imprimez à l'ordinaire; et alors il ne me faut pas deux jours pour l'y rompre entièrement. »

Ce procédé, dont l'invention appartient incontestablement à Delaunay, a été souvent employé depuis.

Le système de Py-Poulain Delaunay est certainement l'une des tentatives les plus remarquables et les

plus sensées qui aient été faites pour simplifier l'enseignement de la lecture. Notons encore que seul parmi ses contemporains, avec J.-B. de La Salle, il veut que l'on commence non par la lecture latine, mais par la lecture française, « parce qu'étant la langue naturelle, le disciple en a plus besoin, et il y trouve d'abord plus de plaisir, sachant déjà une bonne partie des mots qu'il épelle ou qu'il lit ».

DUMAS ET LE *Bureau typographique*. — Dumas, homme de lettres, né à Nîmes (1676-1744), l'inventeur du *bureau typographique*, avait imaginé ce procédé pour l'instruction de son élève, le jeune de Candiac, qui mourut à l'âge de sept ans, en 1726, après avoir été exhibé par son précepteur dans les principales villes de France. Il y avait un peu de charlatanisme dans les façons d'agir de Dumas, qui prétendait réformer, non seulement l'enseignement de la lecture, mais celui de la musique et des sciences; et sa méthode de lecture — indépendamment de l'emploi du bureau typographique, qui n'est qu'un accessoire — est l'œuvre d'un esprit chimérique.

Cette méthode est exposée dans l'ouvrage intitulé *La Bibliothèque des enfants*, que Dumas publia en 1733, en trois volumes contenant, le premier, l'explication du bureau typographique, le second l'abécédaire latin, et le troisième l'abécédaire français. Dumas adopte, pour les consonnes *b*, *p*, *v*, *f*, *d*, *m*, *n*, *l*, *r*, l'appellation proposée par Port-Royal; mais il a imaginé pour les autres des désignations bizarres, qui compliquent inutilement l'alphabet : ainsi le *c* doit s'appeler *ce-ka-qu*, le *g ge-ga-gu*, le *t te-ci*, le *z ze-ce*, l'*s se-ze*. Après avoir fait apprendre à l'élève l'alphabet, il lui présente, comme exercices d'épellation, de longs tableaux de syllabes et de mots, qui, sous prétexte d'offrir des exemples de toutes les combinaisons possibles, accumulent les plus étranges et les plus grotesques assemblages de lettres. Puis viennent des morceaux de lecture dont les spécimens ci-dessous feront juger la valeur :

*Leçon CII. — Pièce de lecture difficile.*

Ce que je dis est vrai, tu lis la loi des Juifs.
Tu sais que chés le Turc, je plains tous nos gens vifs.
Zèle, Axe, Yeux, Thon, Roy, Prix, Fleur, Hargneux, Xerxès, Vice.
Noix, flux, ris, zizanie, home, lynx, Kébec, lice.
Rinmut, Flysmaurhosex, Bisdosquasdesquassois,
Dellehebbe, Jypgoque, oiseaummoissouilluinois, etc., etc.

« *Leçon CIII*

Chigneillourstrasplyphthougt, phlanctœnthræxtroxiaxe,
Oueucheauillergnyphrouth, chouilleugnilphlanctiaxe, etc.

Ce n'est pas tout. L'élève est invité à étudier des exercices de ce genre :

« *Leçon CIV.*

« C'st d ct mnr, Mnsr mn chr lctr, q vs prz vs prfctnr dns l lctr d l lng frnçs; et vs dvz rgdr cs lgns cm d ptts et prfts mdls d'gzrcc, » etc., etc.

« *Leçon CVI. — Mots tirés du livre des voyages de Gulliver et de l'apotéose de Corelly.*

« Maldonada, Glonglungs, Houyhnhnms, Flandona, Gagnolé, Glubbdubdrib, Luggnag, Struldbrugs, » etc., etc.

« *Leçon CVII. — Lignes à lire de droite à gauche, et à rebours, de gauche à droite.*

« C'est de cette manière, mon cher lecteur, que vous pourrez vous perfectionner dans la lecture de la langue française....

Ajoutons que Dumas veut que la lecture du latin précède celle du français.

Ces niaiseries auraient pu faire tort à l'invention du bureau typographique, si l'emploi de ce dernier procédé eût été lié à l'adoption d'exercices aussi absurdes. Mais le bureau typographique possédait, comme moyen d'enseignement, un mérite intrinsèque indépendamment des fantaisies de son inventeur. C'est ce mérite qui lui valut l'approbation de plusieurs contemporains. Rollin, dans le *Supplément* au *Traité des études* publié en 1734 et qui forme aujourd'hui le premier chapitre du *Traité*, en a parlé en termes élogieux. « Le bureau typographique, dit-il, est une table beaucoup plus longue que large, sur laquelle on place une sorte de tablette qui a trois ou quatre étages de petites loges, où l'on trouve les différents sons de la langue exprimés par des caractères simples ou composés sur autant de cartes. Chacune de ces logettes indique par un titre les lettres qui y sont renfermées. L'enfant range sur la table les sons des mots qu'on lui demande, en les tirant de leurs loges, comme fait un imprimeur en tirant des cassetins les différentes lettres dont il compose ses mots. » Ce procédé offrait l'avantage, ajoute Rollin, « d'être amusant et agréable, et de n'avoir point l'air d'étude »; mais d'autre part il était d'un emploi difficile dans l'enseignement public. Il fut toutefois adopté dans quelques établissements d'éducation, entre autres dans l'école dirigée par Herbault (Voir *Herbault*); François de Neufchâteau a décrit de la façon suivante la manière dont Herbault avait organisé l'application du système de Dumas : « Au-dessus du bureau typographique était dressée une planche, présentant un pupitre disposé de manière à recevoir deux rangées de cartes contenues par une ficelle tendue le long de la planche. Celui qui était chargé de diriger les exercices (c'était un élève de la classe supérieure) tenait en sa main un petit livret, et dictait un mot à chaque élève; celui-ci allait chercher dans les logettes les lettres nécessaires à former ce mot, et les rangeait ensuite sur la planche, jusqu'à ce que les deux lignes fussent formées : alors les élèves s'asseyaient et chacun lisait à son tour son ouvrage et celui des autres, qui écoutaient attentivement. »

On peut considérer la méthode du bureau typographique comme le prototype des nombreux procédés qui consistent à placer entre les mains de l'enfant des caractères imprimés sur des fiches ou sur de petites tablettes, quel que soit d'ailleurs le nombre de ces caractères et le principe d'après lequel on les fait assembler à l'élève pour former des mots et des phrases.

MÉTHODE DES HIÉROGLYPHES OU DES FIGURES SYMBOLIQUES : DE VALLANGE, BERTAUD, ALEXANDRE, MICHEL. — En 1719, M. de Vallange, dans un ouvrage intitulé *Nouveaux systèmes ou nouveaux plans de méthodes pour parvenir en peu de temps et facilement à la connaissance des langues et des sciences, des arts et des exercices du corps*, exposa un procédé de son invention, qui consistait à enseigner à lire au moyen de figures symboliques correspondant aux divers sons de la langue. Cette idée fut reprise par l'abbé Bertaud, qui l'exécuta en 1744 sous le nom de *Quadrille des enfans*. Ayant fixé à 160 le nombre des sons fondamentaux de la langue dont la connaissance est nécessaire pour la lecture, il les représenta par autant de figures, véritables hiéroglyphes, images d'objets familiers à l'enfance comme des *bas*, un *nez*, un *lit*, des *os*, un *bossu*, un *cheval*, un *verre*, une *fleur*, une *dent*, etc. On fait observer à l'enfant ces figures et nommer l'objet qu'elles représentent; ensuite on lui montre les caractères ou les groupes de caractères dont le son correspond aux noms des figures qu'il vient de voir. Parmi ces noms, il en est dont il ne faut retenir, pour la prononciation du caractère ou des groupes de caractères, que le son final ou le son de l'écho, commme *bas... a*, *moulin... in*, *éventail... ail*. L'enfant ne doit jamais épeler; les groupes de plusieurs lettres lui sont présentés comme des unités qu'on ne décompose pas. Au bout d'un certain temps d'exercice, l'élève s'est assez familiarisé avec les caractères pour pouvoir en articuler les sons sans le secours des figures : il est alors en état de lire n'importe quelle phrase, tous les mots qu'il peut rencontrer ne lui offrant que les combinaisons de sons et de lettres qu'il a appris à reconnaître et à prononcer.

Le système dû à de Vallange et à Bertaud jouit d'une vogue qu'il conserva assez longtemps. On raconte que Crébillon et Marivaux le firent éprouver en leur présence par deux ramoneurs qui, au bout d'un mois, moyennant deux leçons par jour, furent en

état de lire couramment. L'abbé Desfontaines appelait ce procédé la *pierre philosophale* pour l'enseignement de la lecture. En 1777, un professeur émérite de l'Ecole militaire, Alexandre, simplifia le *Quadrille des enfans*, en réduisant le nombre des sons, et par conséquent des figures, à quatre-vingt-quatre. On mettait entre les mains de l'élève des fiches de différentes couleurs, sur lesquelles étaient collées d'un côté la figure, de l'autre les lettres représentant le son qui s'y rapporte; une fois qu'il pouvait nommer sans se tromper tous ces noms ou syllabes, on lui donnait un livre contenant des morceaux de lecture composés de mots où se trouvent les sons des fiches. L'ouvrage d'Alexandre fut employé pour l'éducation des enfants d'Orléans, sous la direction de Mme de Genlis. Au commencement du dix-neuvième siècle, un professeur de grammaire nomma Daubanton, reprenant la méthode de Bertaud, l'appliqua aussi à l'enseignement de l'écriture (*Lecture par écho*, 1810; *Application de la lecture par écho à l'écriture*, 1811). Jusqu'à nos jours, du reste, on n'a cessé de réimprimer le *Quadrille des enfants*, et nous en avons sous les yeux une édition portant ce titre : « *Le Quadrille des enfants ou système nouveau de lecture, par Bertaud*; 14e édition, refondue et perfectionnée; Paris, Arthus Bertrand, 1852. »

En 1751, un anonyme a fait paraître une variante du système de Bertaud sous ce titre : *Méthode facile pour apprendre à lire, dédiée à M. le prince de Bouillon*. Dans cet ouvrage on n'emploie qu'une seule figure, celle d'un homme habillé à la française, sur laquelle sont gravées toutes les lettres simples et composées : le *bras* représente le son de l'*a*, la *jambe* celui du *b*, le *pouce* celui du *c* doux, le *coude* celui du *d*, etc.

Il faut accorder une mention spéciale au livre publié par N. Michel à Paris en 1779, sous le titre de *Plan méthodique des premiers principes de lecture françoise* : ces principes sont renfermés en deux tableaux élémentaires, accompagnés d'un assortiment de cartes à jouer imprimées sur le revers, pour en former des jeux typographiques. Le premier tableau est intitulé *Les trente-quatre sons pleins de la langue françoise, indiqués comme échos ou derniers sons des noms de trente-quatre petites figures, avec les caractères élémentaires de chacune*; ces trente-quatre sons comprennent seize voyelles et dix-huit consonnes; les figures, assez heureusement choisies, sont un *rabat* (*a*), un *compas* (*â*), un *pâté* (*é*), un *dais* (*ê*), un *couteau* (*o*), une *plume* (*m*), une *robe* (*b*), une *serpe* (*p*), une *cuve* (*v*), une *carafe* (*f*), etc. L'étude de ce premier tableau met l'élève en état de lire et de représenter tous les mots de la langue française en caractères élémentaires; mais comme il faut aussi lui enseigner les combinaisons artificielles de notre orthographe, l'auteur a composé un second tableau, indiquant l'application qu'on fait des trente-quatre sons pleins aux différentes lettres françaises et à leurs combinaisons. Les cartes à jouer qui accompagnent les tableaux sont divisées en six paquets, qui renferment : 1° Les trente-quatre figures du premier tableau; 2° Les caractères élémentaires des sons sans les figures; 3° Les diphtongues-voyelles et les diphtongues-consonnes en caractères élémentaires; 4° l'alphabet des grandes et des petites lettres; 5° les ligatures de lettres, les accents et les chiffres; 6° les voyelles ou consonnes avec accents ou cédilles, et les voyelles ou consonnes formées de deux caractères, comme *ai*, *ch*. Au moyen de cet assortiment de cartes, l'étude des deux tableaux s'exécute par une série de jeux typographiques, et en montant toujours de degré en degré, de manière qu'une chose connue serve de préparation pour parvenir à une nouvelle connaissance.

Opinion de Rousseau. — Toutes les méthodes que nous venons d'énumérer s'adressaient aux parents qui avaient le temps d'instruire eux-mêmes leurs enfants ou qui pouvaient leur donner un précepteur; on ne songeait pas encore à réformer et à améliorer l'enseignement routinier qui se donnait dans les écoles; les tentatives d'application de ces systèmes à l'enseignement public (comme nous l'avons vu pour le bureau typographique dans l'école d'Herbault) demeurèrent à l'état d'exception. Ces procédés ingénieux, trop ingénieux parfois, n'eurent donc pas grande utilité pratique; ils facilitèrent quelques éducations particulières, et servirent à amuser des élèves qui n'en eussent pas moins appris à lire. Rousseau, dans une boutade de son *Emile*, nous a donné son opinion à ce sujet. « On se fait, dit-il, une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée? Quelle pitié! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés : toute méthode lui sera bonne. »

Cherrier. — Le chanoine Cherrier est l'auteur d'un livre curieux sur l'enseignement de la lecture, intitulé : *Méthodes nouvelles pour apprendre à lire*, etc., par S. CH. Ch. R. C. d. N. et d. P.; Paris, 1765, in-12. Il y passe en revue les diverses méthodes imaginées avant lui, et les apprécie en juge impartial et éclairé; puis il propose à son tour la sienne. Il approuve les grammairiens de Port-Royal d'avoir voulu nommer les consonnes au moyen de l'*e* muet, et demande s'il ne serait pas à propos, pour faire mieux encore, « de mettre à tous un *e* muet devant et après, en cette sorte : *eu-be euc-ce eu-de eu-fe eug-ge*, etc. »; puis il ajoute fort judicieusement que le procédé de Port-Royal et le perfectionnement qu'il suggère n'ont d'utilité que si l'on veut absolument conserver l'usage d'épeler : « car si l'on n'épelle plus, on peut sans grand inconvénient nommer les consonnes *bé*, *cé*, *dé*, *effe*, etc., à l'ordinaire, comme les savans conservent *alpha*, *beta*, *gamma delta*, etc., pour la langue grecque ». Quant à lui, son avis est qu'il est préférable de ne pas épeler : « Il est à propos de ne pas faire épeler les lettres pour syllaber, mais de faire prononcer les syllabes aux enfans dès qu'ils connoissent les lettres ». Il veut que l'on débute par la lecture du latin, parce que « les principes de la lecture en latin étant les plus simples, sont par consequent plus aisés pour des commençans ». Son ouvrage se termine par des « alphabets et syllabaires méthodiques, latins et françois, avec des lectures utiles et agréables en l'une et l'autre langue ».

Viard et Luneau de Boisjermain.— En 1759, Viard, maître de pension, fit paraître les *Vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation françoise*. Cet ouvrage, qui eut de nombreuses éditions, fut refondu en 1778 par Luneau de Boisjermain, et réimprimé encore en l'an VI. François de Neufchâteau dit « qu'il a servi utilement à plus de vingt mille éducations particulières ». Il n'offre rien d'original; c'est un abécédaire avec de nombreux tableaux de syllabes et de mots. L'appellation donnée aux lettres est celle de la grammaire de Port-Royal; les syllabes doivent être lues sans que l'enfant épèle : « Il ne faut pas lui faire dire *be-a-ba*, mais tout d'un coup *ba* ».

Méthode des mots entiers. — Tous les novateurs que nous avons passés en revue jusqu'ici n'avaient rien changé, en définitive, à la base de la méthode traditionnelle : tous étaient partis de l'alphabet. Quelques-uns avaient proposé de modifier le nom des consonnes; d'autres avaient supprimé l'épellation des syllabes; d'autres encore avaient substitué à l'alphabet usuel un alphabet plus étendu, comprenant tous les sons qu'ils regardaient comme fondamentaux, et avaient associé aux caractères alphabétiques des figures destinées à aider la mémoire; mais tous commencent par les éléments des mots, pour aboutir à l'assemblage de ces éléments. Nous allons maintenant voir apparaître pour la première fois le principe d'une méthode entièrement nouvelle, de la méthode inverse : celle qui part des mots entiers, et n'arrive à l'analyse des syllabes et à la connaissance de l'alphabet que lorsque l'élève sait lire.

L'abbé de Radonvillers, de l'Académie française, est le premier, croyons-nous, qui ait suggéré l'idée de cette méthode. On lit ce qui suit dans son traité *De la manière d'apprendre les langues* (Paris, 1768) :

« J'observerai à cette occasion que la difficulté qu'on éprouve quelquefois à apprendre à lire aux enfans vient de la même cause (de ce qu'on voudrait enseigner par le raisonnement ce qui ne peut s'apprendre que par l'habitude). On épuise le peu d'attention dont ils sont capables à leur faire assembler des syllabes, et on exige que, par un raisonnement dont ils sont très incapables, ils concluent de la réunion des syllabes le son du mot. Pourquoi ne pas s'y prendre plus simplement? Prononcez d'abord un mot, par exemple *traité*; l'enfant le répétera. Lorsqu'il le prononce aussi bien que ses organes le permettent, montrez-le-lui sur le livre, et répétez-lui : *traité*; il s'accoutumera à joindre le son *traité* à la vue des lettres dont ce mot est composé. Passez ensuite au mot d'après, ne fatiguez pas son attention, ne le grondez point; ce n'est pas sa faute si sa mémoire est lente ou infidèle; mais recommencez avec patience la même leçon; n'exigez jamais de lui autre chose, sinon qu'en regardant tel mot écrit, il prononce tel son; et s'il l'a oublié, répétez-le-lui. Il n'est pas possible qu'en peu de tems la vue des figures ne rappelle les sons, et alors l'enfant saura lire. »

L'abbé de Radonvilliers s'est borné à cette simple indication. Mais l'idée a été reprise et développée pratiquement par un grammairien peu connu, Nicolas Adam, qui a publié en tête de sa *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque* (Paris, 1787) quelques pages intitulées : « Nouvelle manière d'apprendre à lire aux enfans sans leur parler de lettres et de syllabes ». L'auteur s'étonne qu'on ait pris jusqu'ici le contre-pied de ce qu'il fallait faire pour enseigner à lire aux enfans. On les tourmente longtemps pour leur faire connaître et retenir un grand nombre de lettres, de syllabes et de sons, où ils ne doivent rien comprendre parce que ces éléments ne portent avec eux aucune idée qui les attache et les amuse. Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple un *habit*, vous êtes-vous jamais avisé de lui montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons, etc.? Non, sans doute; mais vous lui faites voir l'ensemble, et vous lui dites : *Voilà un habit*. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices : pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire? Eloignez d'eux les alphabets et tous les livres français et latins, amusez-les avec des mots entiers à leur portée, qu'ils retiendront bien plus aisément et avec plus de plaisir que toutes les lettres et les syllabes imprimées. Ecrivez en beaux caractères sur un chiffon de papier : *papa*; montrez-le à votre enfant, et dites-lui que c'est *papa*; il ne vous croira sûrement pas. Faites lire ce papier en sa présence au premier venu et à plusieurs personnes successivement; alors il commencera à vous croire. Il voudra revoir le papier, qu'il examinera avec attention, il lira *papa* comme les autres, et le voudra faire lire à son tour. Prêtez-vous à ce badinage, et écrivez sur un autre papier de forme différente *maman*; en moins d'un quart d'heure vous verrez qu'il les distinguera à merveille. Sans doute la forme des deux papiers contribuera beaucoup à cette opération : mais pourquoi lui refuser ce petit secours? d'ailleurs il n'en aura pas longtemps besoin.

Ce jeu fini, ayez soin de mettre ce commencement de provision dans une boîte dont vous ferez présent à l'enfant : elle deviendra bientôt son plus cher trésor. Toutes les fois que vous le trouverez de bonne humeur, demandez-lui à voir *papa* et *maman*; faites-lui porter ces papiers d'une chaise à l'autre, car les enfants aiment le mouvement; glissez-en un troisième, et puis un quatrième, sur lequel vous aurez écrit *mon frère*, *ma sœur*, ou tout autre objet que l'enfant connaisse; et l'expérience vous convaincra que votre jeune élève mettra beaucoup moins de temps à savoir ces six mots, *papa*, *maman*, *mon*, *ma*, *frère*, *sœur*, qu'il n'en aurait fallu pour le rendre capable de distinguer sûrement un *a* d'avec un *b* ou un *c*.

Lorsqu'il y aura dans la boîte deux ou trois douzaines de ces papiers, écrivez de nouveau ces mêmes mots sur des cartes à jouer égales, et faites accoupler par l'enfant le papier avec la carte correspondante : en très peu de temps les papiers deviendront inutiles et le seul assemblage des lettres qui composent les mots suffira pour les faire prononcer sur les cartes. Multipliez ces cartes de jour en jour à mesure que l'enfant profite, observant scrupuleusement de n'y mettre que des objets connus, comme les petits meubles que l'enfant manie, les choses qu'il mange, les fleurs, les fruits, les animaux, etc.; et quand vous les aurez fait monter au nombre de trois ou quatre cents, et qu'il les saura imperturbablement, écrivez-lui sur d'autres cartes de petites phrases intéressantes pour lui, par exemple, *qu'il a été sage*, *qu'il a été obéissant*, *qu'il n'est point gourmand*, *qu'il a été généreux*, *charitable*, etc. : vous ne sauriez croire avec quelle rapidité il apprendra à lire une centaine de ces petits éloges. Pensez que, quand vous lisez vous-même, vous ne lisez que des mots et des phrases entières, et non pas des lettres et des syllabes, et que, quand vous chantez, vous saisissez tout à la fois des mesures entières, et non pas de simples notes.

On suppose, comme la raison et l'expérience le prouvent, que le jeune élève sache lire au bout de trois mois une historiette écrite de votre main; voulez-vous alors le faire lire l'imprimé? Donnez-vous la peine d'écrire de nouveau ce qu'il sait déjà; sans lui en rien dire, déguisez dans chaque mot une seule lettre à laquelle vous donnerez la forme de l'impression, *papa*, *maman*, etc. Cette légère altération ne l'empêchera pas de reconnaître son mot; et quand il sera ferme dans cette nouvelle édition, augmentez peu à peu le nombre de ces altérations, et vous le conduirez insensiblement à lire l'imprimé.

Quand votre élève saura lire sans hésiter, faites-lui alors distinguer les syllabes *pa-pa*, *ma-man*, etc., et finissez par les lettres dont celles-ci sont composées; et vous aurez suivi l'ordre naturel. C'est une affaire de trois ou quatre jours, et qui le préparera à l'écriture, laquelle doit nécessairement commencer par la formation des lettres.

Par ce résumé du procédé d'Adam, on voit que celui-ci proposait précisément la méthode qui, indiquée par Gedike en 1779, a été reprise de nos jours en Allemagne, perfectionnée et popularisée sous le nom de méthode des *mots normaux*. Nous y reviendrons plus loin.

Écriture-lecture. — L'idée d'enseigner simultanément la lecture et l'écriture aux enfants est fort ancienne. Montaigne raconte qu'on lui apprit en même temps à lire et à écrire, en mettant les lettres, les sons et les mots qui devaient lui servir d'exemples, sous des feuilles de corne ou de papier transparent, en sorte qu'il n'avait qu'à tracer les figures des lettres trait par trait. Delaunay fils, en 1741, conseille aux parents qui enseignent à lire à leurs enfants « de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture, et de les faire écrire, quelque jeunes qu'ils puissent être ». Le chanoine Cherrier indique, comme « un expédient plus simple que tous les autres pour enseigner à lire », le procédé suivant : écrir sur une ardoise avec de la craie une ou deux lettres à la fois, et obliger les enfants de les nommer et même de les imiter, également avec de la craie; s'ils forment mal ces caractères, on les efface pour les leur faire recommencer; on leur donne ensuite des syllabes et des mots qu'on leur apprend de même à écrire et à prononcer. « On peut par ce moïen, ajoute-t-il, former en peu de temps de jeunes enfans à lire et à écrire tout à la fois. On en a connu qui avoient été instruits de cette manière, et qui à l'âge de cinq ans lisoient assez couramment et formoient passablement bien leurs lettres et toutes sortes de chiffres. »

On trouve plusieurs tentatives de systématisation pratique de la méthode d'écriture-lecture à l'époque de la Révolution. Un citoyen H. G. publia en l'an III une *Méthode pour apprendre en même temps à écrire, à lire, et à écrire sous la dictée*, qui est citée par François de Neufchâteau. L'auteur de cette méthode montre qu'on gagne beaucoup de temps en réunissant deux études qui s'entr'aident; il ajoute qu'un seul instituteur peut instruire à la fois un

grand nombre d'élèves; il suffit pour cela de placer dans la classe un tableau sur lequel on trace les lettres, les syllabes, etc. Un peu plus tard, en l'an VII, le jury d'instruction de l'arrondissement de Trèves fit paraître un *Plan d'organisation intérieure des écoles primaires* dans lequel il est recommandé de commencer par l'écriture, à laquelle l'enfant doit être exercé « avant d'apprendre à lire ».

Dupont (de Nemours) va plus loin encore. Selon lui, la lecture n'est rien, l'écriture est tout. Historiquement et logiquement, l'écriture précède la lecture : celui qui sait écrire sait lire. « Il faut, dit-il, commencer l'instruction littéraire des enfants par leur apprendre à écrire, et l'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée.... J'ai eu le bonheur d'avoir à élever plusieurs enfants qui sont aujourd'hui des hommes de mérite, et qui n'ont jamais appris spécialement à lire. » (*Vues sur l'éducation nationale*, an II.)

Résumé et classification. — Nous pouvons maintenant, en jetant un coup d'œil rétrospectif sur le chemin parcouru, essayer d'établir un principe de classification qui nous permette à la fois de nous rendre un compte systématique de ce que nous avons déjà vu, et de nous orienter pour ce qui nous reste à voir. Comme nous l'avons dit plus haut, les plus anciennes méthodes ont toutes cela de commun, qu'elles partent de l'alphabet, des éléments les plus simples de la lecture, pour arriver à la composition des syllabes ou des mots : elles procèdent *par synthèse*. Ainsi font les maîtres des petites écoles (Démia, l'Ecole paroissiale), les grammairiens de Port-Royal, les Frères des écoles chrétiennes, Py-Poulain Delaunay, Cherrier, Viard, anssi bien que Dumas, aussi bien que de Vallange, Bertaud et leurs imitateurs. Quelques-uns, au nom de la logique, modifient le nom traditionnel des lettres de l'alphabet (Port-Royal, Delaunay, Dumas, Cherrier, Viard); d'autres suppriment en outre l'épellation et font prononcer les syllabes d'un seul coup (Cherrier, Viard); d'autres encore substituent à l'alphabet de vingt-cinq lettres un alphabet qu'ils déclarent plus rationnel et où ils font entrer tous les sons simples de la langue (de Vallange, Bertaud, Alexandre, Michel). Les procédés comme le bureau typographique, l'emploi des figures symboliques avec ou sans fiches, sont de simples moyens auxiliaires, qui pourraient s'adapter à des méthodes diverses, sans en affecter aucunement le principe fondamental. — En opposition à ces méthodes se placent celles qui, prenant pour point de départ le mot entier, le présentent d'abord tel quel à l'élève, et le font ensuite décomposer pour en tirer l'alphabet : celles-là procèdent *par analyse* (Radonvilliers, Adam). — Enfin, en dehors et à côté de ces deux systèmes opposés, nous voyons apparaître l'idée de l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, ou même de l'enseignement de l'écriture substitué à celui de la lecture, l'élève se trouvant savoir lire par cela seul qu'il aura appris à écrire.

Toutes les méthodes que nous verrons se produire encore, tant en France, qu'à l'étranger, se rattacheront à l'un ou à l'autre des principes ci-dessus : ou bien on partira de l'alphabet (marche synthétique), ou bien on partira du mot entier (marche analytique); quelquefois, c'est à l'écriture qu'on demandera de fournir à l'enfant les éléments alphabétiques, qu'on lui fera ensuite assembler, soit en écrivant, soit en lisant (écriture-lecture avec marche synthétique); ou encore, par une combinaison de tous ces procédés, on partira des mots entiers, on les décomposera, on apprendra à l'élève tout à la fois à tracer les lettres et à les nommer, puis on lui fera, au moyen de ces lettres, recomposer des mots (écriture-lecture avec marche analytique et synthétique).

**La Révolution et le premier tiers du dix-neuvième siècle.** — La Révolution, qui se proposa une transformation si radicale de l'enseignement public, aurait dû, semble-t-il, susciter quelque importante réforme dans cette partie capitale de l'instruction primaire : l'art d'enseigner à lire. Il n'en fut rien cependant. En dehors des quelques ouvrages que nous avons déjà signalés, et dont celui de Dupont (de Nemours) est le plus important, il ne se fit pas, durant l'époque révolutionnaire, de publication digne d'attirer l'attention. En l'an IV, Lakanal, rendant compte aux Cinq-Cents des résultats du concours ouvert par la Convention pour la composition des livres élémentaires, disait : « Le concours n'a produit, sur l'art d'apprendre à lire et à écrire, aucun ouvrage que le jury ait jugé digne d'être adopté dans les écoles primaires de la République. Il est même persuadé qu'il n'en existe pas en français, et que jusqu'ici la patience des instituteurs et de leurs élèves a tout fait. »

Cependant la nécessité d'organiser, dans les écoles primaires, un enseignement méthodique et régulier de la lecture était évidente. Ce fut pour répondre à ce besoin que François de Neufchâteau, ministre de l'intérieur, composa et publia en l'an VII sa *Méthode pratique de lecture*. Dans une préface adressée au citoyen Janny, son compatriote, professeur à l'école centrale des Vosges, il explique en ces termes le but qu'il s'est proposé : « Les méthodes décrites dans le livre de Cherrier ne sont guère applicables qu'aux éducations privées. Leurs auteurs n'avaient en vue que les enfants des grands, et n'avaient pas songé au peuple.... Les méthodes faciles pour enseigner à lire aux nobles et aux riches ne pouvaient pas remplir le but que je me proposais, de mettre un simple instituteur à portée de montrer les éléments de la lecture à beaucoup d'enfants des deux sexes, d'une manière non coûteuse et qui pût convenir aux campagnes comme aux cités. C'est ce que l'examen et la réflexion nous avaient prouvé à tous deux. Nous revenions sans cesse à ce problème intéressant. Vous aviez de votre côté cherché à le résoudre en essayant vous-même d'apprendre à lire à des enfants d'un village de nos montagnes. Enfin, de la combinaison de toutes nos idées, il est résulté un système justifié déjà par une heureuse expérience. C'est le fond de l'ouvrage que je vous adresse aujourd'hui, divisé en quatre parties. La première rend compte des difficultés principales de l'art d'apprendre à lire. La seconde donne une idée des diverses méthodes proposées jusqu'ici pour lever ces difficultés. La troisième expose le plan que doit suivre un instituteur chargé de cent élèves, pour leur montrer tout à la fois à lire et à écrire. Enfin la quatrième comprend les tableaux nécessaires à l'exécution du plan, et qui dispensent les élèves des frais et du tourment des livres. Le tout est précédé du tableau général des voix et des articulations de la langue française. Vous apprendrez avec plaisir que cette méthode pratique va être démontrée aux instituteurs de Paris, par un grammairien habile, l'un de mes illustres collègues de l'Institut national, et l'un des dignes professeurs des écoles centrales du département de la Seine. Le zélé et lumineux Urbain Domergue saisit avec empressement cette occasion d'ennoblir le premier degré de l'enseignement, en descendant des hauteurs de la science grammaticale aux notions abécédaires. C'est s'élever sans doute que de descendre ainsi. Puissent les professeurs des écoles centrales suivre partout cet exemple! Hélas! jusqu'à présent l'enfance est abrutie par les leçons de la routine. Il est temps que la liberté et la philosophie s'introduisent au sein des premières écoles. La constitution le veut; la politique le demande. La révolution des lumières peut seule consolider celle du gouvernement. »

François de Neufchâteau compte trente-quatre voix et articulations fondamentales : quatorze voyelles et vingt consonnes. Il commence par faire connaître aux élèves les diverses manières de représenter ces trente-quatre sons. Au fond de la classe est un grand tableau noir divisé par des lattes horizontales dont l'angle intérieur est un peu rabattu de manière qu'on puisse y introduire et y fixer des tablettes de carton sur lesquelles sont peints des caractères alphabétiques; les élèves sont pourvus chacun d'une tablette unie et peinte en noir, et d'un morceau de craie. Le maître place sur le tableau noir, au moyen des lattes en coulisse, la première voix de l'alphabet, en la présentant sous ses quatre formes, *e*, *eu*, *eû*, *œu*. Il la prononce, la fait prononcer à trois ou quatre élèves,

puis à tous simultanément. Chaque élève doit ensuite reproduire sur sa tablette les caractères qu'il vient de lire. Le maître trace lui-même ces caractères à la craie sur le grand tableau, afin de montrer comment il faut s'y prendre. On passe ensuite à la seconde voix, puis à la troisième, etc.; en cinq ou six jours, en dix ou quinze tout au plus, les élèves connaissent toutes les voyelles et toutes les manières de les représenter. Par le même procédé, ils apprennent ensuite à connaître les consonnes, qu'on leur fait prononcer au moyen de l'*e* muet. Puis on les fait épeler en appliquant successivement les différentes voyelles aux différentes consonnes; et ils écrivent sur leurs tablettes toutes les syllabes qu'ils épèlent. Ils ne passent aux syllabes composées que lorsqu'ils sont absolument rompus aux syllabes simples, et on ne leur parle de mots que quand ils n'éprouvent plus la moindre hésitation sur les syllabes composées, « dût-on pour arriver là épuiser toutes les combinaisons possibles des voyelles et des consonnes ». Restent les difficultés provenant des irrégularités de la prononciation, des lettres muettes, des lettres qui ont plusieurs sons différents; on en vient à bout par l'exercice suivant : on propose aux enfants de deviner les lettres d'un mot qu'on prononce à haute voix: on place ces lettres au tableau et on les fait écrire à mesure qu'elles sont devinées; c'est ce que François de Neufchâteau appelle épeler sous la dictée.

Ces préliminaires achevés, les enfants s'affermiront dans la lecture au moyen d'exercices où ils trouveront des applications régulières de ce qu'ils ont appris. Ces exercices sont distribués méthodiquement en seize tableaux, comprenant des mots et de courtes phrases. Après avoir parcouru ces seize tableaux, les élèves, qui n'ont pas encore eu de livre entre les mains, abordent enfin la lecture courante : l'instituteur leur fait lire un livre de morale et un traité d'orthographe.

La méthode de François de Neufchâteau, dont l'adoption générale eût constitué un progrès considérable pour l'enseignement primaire, avait reçu l'approbation du Conseil d'instruction publique. Mais le changement politique qui fut la conséquence du coup d'Etat du 18 brumaire arrêta brusquement les réformes que projetait le gouvernement républicain; les écoles primaires cessèrent d'être l'objet de la sollicitude du pouvoir, et tout progrès, dans le domaine des méthodes d'éducation, fut ajourné pour longtemps.

L'abbé Gaultier. — Pendant les quinze premières années du dix-neuvième siècle, on se contenta en général de rééditer, à l'usage des éducations particulières, les méthodes du siècle précédent, le Quadrille des enfants ou le bureau typographique. Nous devons toutefois une mention spéciale au procédé de l'abbé Gaultier, qui simplifia d'une façon heureuse le système typographique pour le faire entrer dans le cadre de ses jeux instructifs. Sa « boîte typographique » est une boîte d'un pied de long sur six pouces de large; l'intérieur est divisé en vingt-quatre compartiments, composés chacun de deux petites feuilles de carton qui se réunissent dans le fond de la boîte en formant ensemble un angle droit, et deux autres côtés qui ne sont que des séparations verticales. La boîte, placée, d'un sens ou de l'autre, en face de l'enfant, lui présente ainsi quatre lignes, offrant chacune comme six petits pupitres qui portent tous une des vingt-quatre lettres de l'alphabet. D'un côté se trouvent les majuscules seules, de l'autre les minuscules avec les majuscules répétées. La boîte est accompagnée de trois alphabets semblables à ceux des compartiments, mais imprimés sur de petits morceaux de carton détachés.

On tourne d'abord la boîte de façon que l'enfant y voie l'alphabet des majuscules : on lui apprend à les connaître, et à placer dans leurs compartiments respectifs les lettres imprimées sur les cartons. L'abbé Gaultier, on le sait, veut intéresser l'élève à l'étude au moyen des jetons qu'il lui fait gagner ou perdre : on paie un jeton à l'enfant pour chaque lettre qu'il nomme ou qu'il place correctement, et on lui fait payer un jeton chaque fois qu'il se trompe. On lui enseigne ensuite les lettres minuscules de la même manière, en retournant la boîte; les majuscules qu'il connaît déjà, et qui sont reproduites à côté des minuscules, l'aident à retrouver celles-ci. Quand il sait bien son alphabet, on lui fait composer des syllabes, puis des mots et des phrases.

L'abbé Gaultier a publié cinq volumes de lectures graduées, pour faire suite aux exercices de la boîte typographique.

La méthode des écoles d'enseignement mutuel. — Avec la création de la Société pour l'enseignement élémentaire en 1815, l'instruction primaire reçoit en France une nouvelle et féconde impulsion. Un groupe d'hommes distingués se donne pour mission de créer des écoles d'après le système monitorial, et se met à la recherche des méthodes les plus sûres et les plus rationnelles pour l'enseignement des branches élémentaires. La méthode de lecture des écoles mutuelles, imitée de celle de Lancaster, mais adaptée au génie de la langue française, fut l'œuvre de Choron (qui avait publié dès 1805 une remarquable *Méthode pour apprendre à lire et à écrire*), de Jomard et de l'abbé Gaultier. Elle offrait, comme la méthode de François de Neufchâteau, à laquelle elle ressemble beaucoup, l'avantage de faire marcher l'enseignement de l'écriture du même pas que celui de la lecture. Nous allons en indiquer les principaux traits, d'après le *Journal d'éducation* (numéro de mai 1816).

L'enseignement de la lecture dans les écoles mutuelles françaises devait se donner au moyen d'un *Syllabaire*, formant 38 tableaux répartis entre les huit classes de l'école, et de *Leçons de lecture*, formant 50 tableaux à l'usage des quatre classes supérieures seulement.

La première classe (10 tableaux) ne s'occupe que de l'alphabet; il est présenté de trois manières différentes : 1° suivant l'ordre accoutumé, et pour apprendre à l'élève la dénomination des lettres; 2° selon la forme droite, angulaire ou courbe des lettres, et pour apprendre à les tracer sur le sable; 3° suivant la nature des sons, distingués en voix et articulations et rangés dans l'ordre adopté par Choron (14 voix, monogrammatiques ou digrammatiques, et 21 articulations, également exprimées par un signe ou par deux). Les alphabets sont en caractères romains et en caractères cursifs. Les enfants, avec l'index de la main droite, tracent sur le sable toutes les lettres majuscules et minuscules, romaines et cursives.

La seconde classe (3 tableaux) épèle des syllabes de deux lettres (une articulation simple et une voix monogrammatique, et l'inverse). Les élèves font aussi l'épellation par cœur : le tableau retourné, le moniteur interroge; il dit *de* : le premier élève reprend *d*, et le second *e*, *de*. Ils écrivent sur l'ardoise des syllabes de deux lettres, données par le moniteur.

La troisième classe (6 tableaux) épèle des syllabes formées d'une articulation simple et d'une voix digrammatique (*bou*, *beu*), et l'inverse; d'une articulation double et d'une voix monogrammatique (*bla*), et l'inverse; d'une voix monogrammatique ou digrammatique entre deux articulations simples (*bal*).

La quatrième classe (4 tableaux) épèle des syllabes formées d'une articulation double et d'une voix digrammatique (*brou*), et l'inverse; d'une articulation triple et d'une voix monogrammatique ou digrammatique (*stri*); d'une voix monogrammatique ou digrammatique entre deux articulations, simples, doubles ou triples (*tris*, *trist*, *strid*, *strict*). Dans l'épellation par cœur, les enfants commencent par dire la syllabe, puis ils la décomposent en prononçant toutes les lettres.

La cinquième classe (5 tableaux de syllabaire et 7 tableaux de lecture) commence à considérer les syllabes comme formant des mots. Les tableaux du syllabaire contiennent un vocabulaire des monosyllabes, disposés sous la voix ou l'articulation à laquelle se rapporte leur son principal : par ce moyen, l'élève aperçoit d'un coup d'œil quelle doit en être la prononciation, et apprend à connaître toutes les notations équivalentes d'un même son. Les tableaux de lecture

offrent des phrases monosyllabiques et disyllabiques avec divisions (sentences et proverbes). Les enfants, qui, dans la troisième et la quatrième classe, n'ont écrit que des syllabes, commencent à écrire des mots entiers, mais d'une seule syllabe.

La sixième classe (5 tableaux de syllabaire et 18 tableaux de lecture) étudie un vocabulaire de disyllabes, et lit des phrases polysyllabiques avec divisions (sentences, proverbes, maximes de l'Ancien Testament). Les enfants écrivent des mots de deux et de trois syllabes.

La septième et la huitième classe (5 tableaux de syllabaire, 25 tableaux de lecture, communs aux deux classes) étudient un vocabulaire de polysyllabes, et lisent des phrases polysyllabiques sans division (histoires de la Bible). C'est ici que l'on commence à mettre des livres entre les mains des enfants (catéchisme, histoires morales). Les élèvent écrivent des mots, de trois, quatre et cinq syllabes; ceux de la huitième classe se servent d'encre et de papier.

La méthode que nous venons de résumer, officiellement adoptée par la Société pour l'instruction élémentaire, offrait un ensemble systématique dont toutes les parties étaient logiquement combinées, et qui reposait sur une analyse rationnelle des éléments de la langue. C'était la tentative la plus remarquable qui eût été faite, avec celle de François de Neufchâteau, pour organiser à l'école l'enseignement collectif de la lecture. Cette méthode était toutefois susceptible de quelques perfectionnements, et, comme l'attention publique était vivement attirée à ce moment du côté des problèmes d'éducation, on vit se produire en assez grand nombre des essais plus ou moins heureux. Nous citerons entre autres le syllabaire de Butet (de la Sarthe), qui réduisait les éléments de la prononciation à treize sons et à dix-neuf articulations. Tout en admettant l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture, Butet voulait qu'il fût précédé d'exercices de syllabation orale. Son syllabaire fut l'objet d'un rapport favorable à la Société pour l'instruction élémentaire (*Journal d'éducation*, septembre 1817). Un autre grammairien, Brun (auteur d'une *Nouvelle méthode d'enseignement* qui avait été distinguée en l'an IV par le jury des livres élémentaires), voulait faire débuter les élèves par la numération, verbale d'abord, puis écrite; après avoir écrit des chiffres, l'enfant commence à tracer des lettres, les voyelles en premier lieu, puis les consonnes, qu'il associe aux voyelles en prononçant la syllabe sans épeler; en rapprochant des syllabes, il forme ensuite des mots, qu'il lit en même temps qu'il les écrit (*Journal d'éducation*, janvier 1818). L'avantage que Brun croyait trouver à commencer par la numération est fort contestable : l'art de représenter des nombres au moyen des chiffres semble moins à la portée d'une intelligence enfantine que l'art de représenter des sons par des caractères alphabétiques. Le linguiste et physicien Lemare proposa une méthode à marche analytique, dans le curieux livre qu'il a intitulé « *Cours de lecture* où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres, composé de 41 figures », 4ᵉ édit., 1817.

Nous devons une mention spéciale à trois méthodes qui prétendaient toutes les trois opérer une révolution dans l'art de la lecture : la méthode de Jacotot, la *statilégie* de M. de Laffore et la *citolégie* de H.-A. Dupont.

Jacotot. — Nous n'avons pas à exposer ici dans leur ensemble les théories paradoxales du créateur de l'*enseignement universel* (Voir *Jacotot*); nous nous bornerons à rappeler que la méthode recommandée par Jacotot pour apprendre à lire est seulement l'une des applications particulières de ses principes généraux.

Jacotot présente à son élève la première phrase du *Télémaque* : « Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse ». Le maître lit à haute voix; l'élève répète; puis on lui fait écrire cette phrase, et on vérifie qu'il distingue tous les mots, toutes les syllabes, toutes les lettres. On retient l'élève sur cette première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. On passe ensuite à la seconde phrase, puis à la troisième, que l'élève étudie de la même manière; on lui fait répéter ce qu'il a déjà lu et écrit; on lui demande de distinguer telle syllabe, telle lettre. « Montrez *ca*, *pou*, *pouv*, *lyp*, *ait*, un *c*, un *i*, etc.; faites-les montrer à l'élève. Il faut, le plus tôt possible, exiger que l'élève, qui connaît les mots, fasse attention aux lettres et aux syllabes; ce sera utile pour la grammaire. Dans *pouvait*, *a*, *i*, indiquent l'imparfait, et *t* est le signe de la troisième personne du singulier : l'élève le verra bien; mais il faut qu'il connaisse parfaitement l'orthographe de ce mot. Il faut lui demander où est *pou*, où est *pouv* : cette décomposition du même mot de plusieurs manières différentes lui sera d'un grand secours dans l'étude des langues étrangères. La connaissance de la syllabe *pouv* lui fera deviner le mot *pouvoir*, et on le conduira ainsi à faire lui-même l'anatomie exacte des mots composés. »

Il suffit de six leçons et de cinquante lignes du *Télémaque* pour enseigner à lire : « Quand l'élève sait par cœur jusqu'à *Calypso étonnée*, on ne s'occupe plus de la lecture ».

Le procédé que Jacotot annonçait avec tant de pompe comme une invention merveilleuse était tout simplement celui qui avait été proposé au siècle précédent par l'abbé de Radonvilliers et Nicolas Adam : c'était la marche analytique substituée à la marche synthétique. Ce procédé, dans la forme où Jacotot l'employait, était peut-être la manière la plus simple d'enseigner la lecture soit de la langue maternelle, soit d'une langue étrangère, à un adulte, à un élève capable d'un certain degré de raisonnement et d'abstraction; mais il était inapplicable avec des enfants de cinq ans. Nous verrons plus loin, en décrivant la méthode des mots normaux, dans quelle mesure et à quelles conditions il est possible d'employer le procédé analytique lorsqu'on veut enseigner la lecture à des enfants.

La statilégie. — M. de Laffore, auteur de la *Statilégie*, a cru découvrir ce qu'il appelle la « loi fondamentale de la lecture ». Elle consiste en ceci, que les consonnes sont des sons distincts, aussi bien que les voyelles : « Lire n'est autre chose que prononcer successivement les voyelles et les consonnes dans l'ordre où elles sont écrites et sans combinaison des unes avec les autres »; donc il ne faut pas lire les mots par syllabes, mais seulement « prononcer l'une après l'autre les lettres convenablement apprises : les syllabes et les mots résultent inévitablement pour notre oreille de la seule prononciation chronologique des voyelles et des consonnes ». On voit que M. de Laffore applique tout simplement le procédé synthétique, mais en supprimant la synthèse élémentaire, la syllabation; et encore est-il obligé de tenir compte de l'existence des syllabes, comme nous le verrons plus loin : seulement, pour lui, les syllabes ne sont pas constituées par l'union intime d'une voyelle et d'une consonne prononcées d'une seule émission de voix (puisqu'il y a, dit-il, autant d'émissions de voix qu'il y a de lettres, voyelles ou consonnes), elles ne sont que des divisions artificielles du mot, et il n'enseignera à son élève à les distinguer que pour lui donner un moyen de reconnaître la « valeur de position » de certaines lettres.

Ce principe posé, M. de Laffore énumère les voyelles et les consonnes de la langue française : il en compte vingt-huit, huit voyelles (*a*, *é*, *i*, *o*, *e*, *u*, *ou*, *oi*) et vingt consonnes (*p*, *b*, *f*, *v*, *c* dur, *g* dur, *t*, *d*, *s*, *z*, *x*, *ch*, *j*, *r*, *l*, *ill*, *m*, *n*, *gn*, *h*). Pour lui, les voyelles nasales n'existent pas : il pense que *an*, *in*, *on*, *un* sont des syllabes et non des voyelles, c'est-à-dire que la consonne *n* s'y fait entendre distinctement, quoique avec une valeur un peu différente de celle qu'elle a d'ordinaire. Il est inutile d'insister sur cette opinion erronée, qui tient simplement à ce que l'auteur de la *statilégie*, né à Agen, avait l'accent de sa province.

De ces vingt-huit sons élémentaires, les uns sont représentés dans l'écriture usuelle par un signe unique et invariable (comme les voyelles *a*, *u*, les consonnes *l*, *m*, *n*), les autres par plusieurs signes équivalents

(par ex. : *o*, *au*, *eau*; *f*, *ph*; *s*, *ç*, *c*). La réunion de tous ces signes monogrammes ou polygrammes, au nombre de soixante-deux (en y comprenant les consonnes doubles), forme l'alphabet statilégique.

L'élève apprend tout cet alphabet, en prononçant les consonnes comme si elles étaient suivies d'un *e* muet. Lorsqu'il a acquis la connaissance de ces soixante-deux signes, on lui révèle qu'outre leur valeur alphabétique, certains d'entre eux possèdent une ou plusieurs valeurs de position, selon qu'ils sont suivis, dans la syllabe, de telle voyelle ou de telle consonne. Il est donc nécessaire que l'élève apprenne à diviser le mot en syllabes. On lui donne à cet effet une règle tout empirique : « Il faut toujours laisser avec la voyelle placée à droite une consonne, simple, composée ou double, c'est-à-dire l'une des consonnes de l'alphabet statilégique, et rien qu'une seule ». Puis on lui enseigne les diverses valeurs de position des voyelles et des consonnes. Après quoi, de peur qu'il ne soit tenté de joindre aux consonnes, dans la lecture, l'*e* muet qui lui a servi à les nommer dans l'alphabet, on l'exerce à prononcer l'articulation pure, sans voyelle : il doit « produire à la vue de chaque consonne un petit bruit ou sifflement, un son qui fait reconnaître cette lettre; il est essentiel de continuer longtemps cet exercice, afin que l'élève se rende bien compte du son exact de chaque consonne représentée ».

Ces laborieux préliminaires achevés, l'élève, s'il a bien retenu ce qu'on lui a enseigné, doit être en état de lire, puisque la lecture consiste dans la prononciation successive des voyelles et des consonnes qui forment un mot. « L'élève n'a absolument aucun effort d'intelligence à faire, il n'a qu'à prononcer l'un après l'autre le son que chaque signe alphabétique bien appris doit lui rappeler. Il est impossible de concevoir une chose plus simple. »

Les critiques adressées par la pédagogie moderne à la *statilégie* ont été résumées à l'article *Laffore*. Rappelons seulement ici qu'après avoir, à l'époque où l'auteur prit un brevet d'invention (1827), joui d'une vogue momentanée et recueilli les suffrages d'hommes comme Mignet, Francœur et Magendie, qui avaient été frappés de l'apparente simplicité du principe sur lequel elle est fondée, la méthode lafforienne est tombée dans l'oubli.

La citolégie. — H.-A. Dupont, instituteur, a publié sous le nom de *Citolégie* des tableaux d'épellation (première édition en 1814, nombreuses rééditions à partir de 1825), gradués d'une façon ingénieuse, et dont l'emploi pouvait faciliter aux instituteurs de cette époque l'enseignement de la lecture. Il commence par l'alphabet, et adopte pour les consonnes l'appellation de Port-Royal; il fait ensuite épeler oralement, sans montrer les lettres : *b-a*, *ba*, *d-a*, *da*, *f-a*, *fa*, etc., jusqu'à ce que l'élève sache épeler par cœur; l'enfant étudie ensuite des tableaux de syllabes et de mots. Les exercices d'écriture sont associés à ceux de lecture. La *citolégie* n'est pas, on le voit, une méthode nouvelle; c'est tout simplement une des formes de l'ancienne méthode synthétique, dans laquelle les exercices ont été gradués par un instituteur expérimenté. Nous ne nous y arrêterons pas davantage.

La lecture sans épellation, par Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot. — Nous terminerons ce chapitre en mentionnant la tentative faite en 1832 par Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot pour créer une méthode de lecture qui, s'inspirant des indications de l'expérience et du bon sens plutôt que de théories plus ou moins hasardées et paradoxales, tînt compte toutefois des innovations dont la pratique semblait avoir confirmé l'utilité, et pût s'adapter indifféremment à l'enseignement mutuel, à l'enseignement simultané et à l'enseignement individuel. « Voués depuis longtemps à l'instruction de la jeunesse, disaient les auteurs de la *Méthode de lecture sans épellation*, nous avons dû examiner avec le plus grand soin les différentes méthodes de lecture, faire ou voir l'expérience du plus grand nombre, C'est parce qu'aucune de celles que nous connaissons ne nous a entièrement satisfaits, que nous nous sommes décidés à rédiger l'ouvrage que nous offrons aujourd'hui aux personnes qui sont chargées d'instruire ou de faire instruire soit les enfants, soit les adultes qui ont été privés du bienfait de l'éducation. »

On commence par l'étude des quatorze sons simples (ou voyelles) et des seize articulations simples (ou consonnes; ces dernières sont prononcées au moyen de l'*e* muet); puis viennent de nombreux tableaux : voyelles simples suivies d'une articulation simple, articulations simples suivies d'une voyelle simple, sons équivalents de sons simples, articulations équivalentes des articulations simples, etc., etc. Les syllabes étant regardées comme les véritables éléments des mots, toute espèce d'épellation est rejetée. La classification des syllabes et leur distribution méthodique en tableaux gradués, telle était la tâche à remplir. « La base réelle de cette classification est la plus ou moins grande difficulté que les élèves éprouvent à reconnaître et à prononcer les syllabes, difficulté qui dépend, soit du nombre des lettres qui les composent, soit du nombre des lettres qui ne se prononcent pas, soit des altérations que l'usage a fait subir à la prononciation de certaines lettres et même de certaines syllabes. » On peut regarder la disposition du syllabaire de Lamotte, Perrier, Meissas et Michelot comme réalisant certains progrès sur celui des écoles mutuelles de 1815.

**Méthodes contemporaines.** — Une étude détaillée des innombrables publications faites en France dans les cinquante ou soixante dernières années sous le nom plus ou moins justifié de *méthodes de lecture* dépasserait de beaucoup les limites d'un simple article; cette étude, d'ailleurs, n'offrirait qu'un médiocre intérêt et ne nous montrerait à peu près rien de nouveau. En effet, dès la fin du dix-huitième siècle, comme nous l'avons vu, les divers systèmes possibles (marche synthétique, marche analytique, écriture-lecture avec marche synthétique, écriture-lecture avec marche analytique et synthétique) avaient été formulés et expérimentés; en sorte que ceux qui avaient la prétention d'innover encore ne pouvaient plus, en réalité, que proposer des modifications, qui n'étaient pas toujours des perfectionnements, de procédés déjà connus. Nous allons donc nous contenter d'énumérer brièvement les principales méthodes françaises modernes; nous ajouterons que si nulle d'entre elles n'apporte et ne pouvait apporter un système entièrement nouveau, quelques-unes ont rendu de réels services à l'enseignement, soit en améliorant ou en simplifiant telle ou telle partie de la méthode, soit en proposant quelque moyen auxiliaire à la fois pratique et ingénieux, soit simplement en vulgarisant des idées justes.

Nous grouperons ces diverses méthodes d'après les principes que nous avons déjà indiqués plus haut.

Méthodes a marche synthétique. — Parmi ces méthodes, les unes font épeler, les autres recommandent la non-épellation. Toutes adoptent la nouvelle appellation des consonnes au moyen de l'*e* muet. La méthode Maître, l'une des plus anciennes, fait étudier sur un tableau, appelé *tableau syllabique*, tous les éléments des syllabes (éléments-consonnes et éléments voyelles); à mesure que l'élève connaît les éléments isolés portés sur le tableau, on les lui montre réunis et formant syllabes deux à deux, au moyen de deux *rubans* verticaux, dont le premier, immobile, présente la série des éléments-consonnes, et le second, mobile, celle des éléments-voyelles. On lui apprend ensuite à diviser les mots en syllabes au moyen de trois règles très simples, mais d'un caractère tout empirique.

La méthode Gervais procède de la même façon. Elle se sert d'un *tableau mural*, où sont imprimés tous les éléments de la lecture; d'un appareil nommé *syllabateur*, jouant le même rôle que les rubans de M. Maître : c'est un tableau beaucoup plus haut que large, sur lequel on place, du côté gauche, des cartons fixes contenant les consonnes, tandis que du côté droit d'autres cartons mobiles, contenant les voyelles, vont et viennent de manière à placer successivement toutes les voyelles en regard de toutes les consonnes; enfin d'un *livret* qui reproduit toutes les combinaisons

obtenues à l'aide du syllabateur, et qui contient en outre des mots et des phrases.

La méthode Chéron remplace les rubans et le syllabateur par l'exercice des deux baguettes. L'une sert à montrer, sur un grand tableau, les articulations et les sons isolément; l'autre, surmontée d'un appareil destiné à recevoir des cartons sur lesquels sont imprimées les consonnes et les voyelles, a pour objet de rapprocher les articulations des sons pour former des syllabes. Ainsi l'articulation *b*, fixée à l'extrémité de la seconde baguette, est successivement rapprochée des sons *a*, *o*, *e*, etc., du tableau; l'élève épèle : *b-a*, *ba*, *b-o*, *bo*; lorsqu'il est assez exercé, il prononce sans décomposer : *ba*, *bo*, etc.

La méthode Néel a simplifié l'exercice des baguettes. Les tableaux placés devant l'élève contiennent une série de consonnes disposées en une colonne verticale, et la série des voyelles disposées sur une ligne horizontale : le maître, muni d'une baguette, montre fixement un des sons, que l'élève énonce; puis avec une autre baguette le maître parcourt la colonne des articulations et indique successivement chacune d'elles; l'élève assemble par la pensée l'articulation et le son, et les énonce par une seule émission de voix, sans épeler. Dans ces tableaux, les articulations sont imprimées en noir et les sons en rouge; dans les livrets, les articulations sont imprimées en caractères gras, et les sons en caractères ordinaires. Lorsque l'enfant connaît suffisamment les sons et les articulations, on le fait passer à la lecture des syllabes et des mots : pour lire une syllabe, il doit prononcer d'abord isolément le son, et en second lieu le son uni à l'articulation; ainsi pour lire les syllabes du mot *combinaison*, l'enfant dira : *om-com*, *i-bi*, *combi*, *ai-nai*, *combinai*, *on-son*, *combinaison*. Ajoutons que M. Néel recommande de faire écrire l'enfant dès qu'il commence à lire, sans toutefois associer organiquement dans sa méthode l'enseignement de la lecture à celui de l'écriture : et qu'il offre à l'élève, à côté des phrases formant les premiers exercices, des images qui doivent servir de sujet à des leçons de choses.

La méthode Mignon dispose les consonnes en colonnes verticales et les voyelles en colonnes horizontales, et les fait assembler en syllabes sans épellation. Elle obtient en outre la mobilité des éléments alphabétiques au moyen d'un « tableau mural à caractères mobiles ». L'écriture et les leçons de choses trouvent leur place à côté des exercices de lecture, comme dans la méthode Néel.

La méthode Thollois est une simple réédition du *bureau typographique* de Dumas et de la *boîte typographique* de l'abbé Gaultier.

La méthode Béhagnon a la prétention d'indiquer un chemin entièrement nouveau, une voie unique « entre toutes les voies excentriques », pour conduire l'élève d'une façon rationnelle à la connaissance de la lecture. « L'ancienne épellation présente des difficultés qui ne peuvent être vaincues que par la routine. La nouvelle épellation, telle qu'on l'a établie, donne lieu à une double anomalie qui empêche le procédé d'être logique, et la méthode d'être simple. Enfin la non-épellation laisse forcément subsister l'une des deux anomalies. » M. Béhagnon se déclare en faveur de la nouvelle épellation, mais réformée et régularisée. Partant de l'alphabet, il fait prononcer les consonnes d'abord « avec *e* non écrit », puis « avec *e* écrit », et enfin avec les autres voyelles, sans épeler. Il nomme ces syllabes simples les « éléments distincts ». Il passe ensuite aux syllabes composées, qu'il fait épeler, non lettre par lettre, mais en énonçant les « éléments distincts » qui la constituent : ainsi *mal* s'épellera *ma-l*, *fleur f-leu-r*, *arc a-r-c*.

M. Bahic, auteur de la *Méthode normale accélératrice*, ne montre pas à l'élève toutes les lettres à la fois (c'est du reste un trait commun à toutes les méthodes modernes), et fait composer au fur et à mesure, avec les lettres connues, des syllabes simples, qu'il appelle « syllabes racines ». Il recommande un procédé qui n'est, dit-il, ni l'épellation ni la non-épellation, et qui consiste en ceci : Première opération, analyse : le maître montre à l'élève la consonne et la voyelle, *p... a*; seconde opération, synthèse : l'élève lit la syllabe sans la décomposer, *pa*. C'est un peu jouer sur les mots; en réalité l'élève a épelé en suivant des yeux les lettres montrées par le maître, seulement il n'a pas nommé les lettres à haute voix. Dans une autre publication, la *Méthode mnémonique accélératrice*, M. Bahic a proposé un exercice assez ingénieux. Il choisit un certain nombre de mots contenant des syllabes simples, et les présente sur trois lignes, la première offrant les consonnes, la seconde les voyelles, la troisième les syllabes; exemple :

| | | | |
|---|---|---|---|
| *d* | *n* | *s* | *f* |
| *i* | *é* | *o* | *a* |
| *di* | *né*, | *so* | *fa*. |

En étudiant une dizaine de ces mots, les élèves sauront l'alphabet, et seront initiés au mécanisme de l'épellation. C'est la méthode des *mots normaux*, mais appliquée en sens inverse, procédant par la synthèse au lieu de procéder par l'analyse.

La méthode Régimbeau reprend une idée que nous avons déjà vue appliquée par les auteurs du *Quadrille des enfants* et leurs imitateurs, entre autres N. Michel et Daubanton : M. Régimbeau présente à l'enfant des images, celles d'une *épée*, d'un *puits*, d'un *tonneau*, d'un *cadenas*, etc., et lui enseigne, par le son final de ces mots, le son des voyelles et celui de quelques consonnes; il lui montre en même temps les lettres correspondantes. Ensuite, à l'aide de ces quelques signes, il compose des mots faciles et de petites phrases; quand l'enfant a vu tout l'alphabet, il sait lire ou à peu près. L'épellation est proscrite. Le caractère particulier de la méthode de M. Régimbeau est « la décomposition du langage en sons purs et en sons articulés »; aussi n'admet-il pas les consonnes dites doubles, comme *br*, *fl*; dans ses exercices élémentaires, il place un point après chaque consonne lorsque celle-ci n'est pas suivie d'une voyelle (*a-r.b.re*, *o-b.s.ti-né*); ce point rappelle à l'élève que chaque articulation doit être considérée séparément. Les tableaux de la méthode Régimbeau sont convenablement gradués. Ajoutons que dans les exercices destinés à préparer l'élève à l'orthographe, l'auteur emploie un procédé déjà imaginé par Py-Poulain Delaunay : il écrit en italique les lettres finales ou autres qui ne se prononcent pas.

La méthode de M. L.-C. Michel se recommande par une heureuse simplicité de moyens. L'auteur débute en présentant à l'élève les trois voyelles *a*, *i*, *e* et la consonne *p*, dont il forme immédiatement des syllabes et des mots; la première leçon est ainsi disposée :

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **a** | **i** | **e** |
| **p** | *pa* | *pi* | *pe* |
| | *pa pa* | *pa pe* | *pi pe* |
| | *pi pa* | *a pi* | *pi e* |

Viennent ensuite deux nouvelles voyelles, *é* et *o*, avec la même consonne *p*; puis ces cinq premières voyelles avec *p* et *r*; chaque leçon offre des syllabes et des mots dans lesquels entrent chaque fois de nouvelles lettres, jusqu'à ce que l'enfant ait vu tout l'alphabet.

Pierre Larousse a voulu avoir, lui aussi, sa méthode de lecture, qu'il a appelée, nous ne savons pourquoi, *Méthode lexicologique*. Au moyen d'un alphabet à images, baptisé du nom d'*alphabet phonétique* et qui est tout simplement l'alphabet à écho de N. Michel et de Daubanton, l'élève apprend les lettres; puis il étudie un syllabaire, que Larousse nomme *la table de Pythagore appliquée à la lecture*, et ensuite des exercices gradués. Dans quelques-uns de ces exercices, les consonnes nulles pour la prononciation sont représentées par des lettres blanches (idée empruntée à Py-Poulain Delaunay).

Méthodes a marche analytique. — Ces méthodes sont beaucoup moins nombreuses, et n'ont pas reçu du public enseignant un accueil très favorable. Le principe sur lequel elles se fondent, celui qu'ont préconisé l'abbé de Radonvilliers, Adam, Lemare, Jacotot, semble paradoxal au premier abord, et l'appli-

cation, en tout cas, en est difficile dans la pratique scolaire.

M. Dewik-Potel a emprunté à Jacotot l'idée première de son procédé; mais il a donné à cette idée une forme systématique, il en a fait une véritable « méthode de lecture par mots », qu'il a décorée du nom prétentieux de *Dewikologie*. L'auteur choisit un certain nombre de mots, dont chacun servira à enseigner aux élèves une des majuscules de l'alphabet et quelques minuscules : ce sont des noms de baptême, *Anatole*, *Barnabé*, *Caroline*, *Didier*, etc. Voici le résumé de la première leçon : Le maître écrit au tableau noir, en lettres moulées, le mot *Anatole*. On fait compter les lettres aux élèves; ils constatent qu'il y en a sept. Puis on divise le mot en syllabes, *A|na|to|le*, et les élèves comptent quatre syllabes. Alors on procède à la décomposition du mot : on efface la dernière lettre *e*, il reste *Anatol;* on efface *l*, il reste *Anato*; on efface la syllabe *to*, il reste *Ana;* on efface la syllabe *na*, il reste *A*. Puis on recompose le mot, et on le décompose de nouveau en effaçant les lettres de gauche à droite. Au cours de ces opérations, on fait remarquer aux élèves la forme de chaque lettre : « La lettre **A** ressemble à la toiture d'une maison, et puisque cette lettre apparaît à nos yeux comme un Abri contre les Averses de l'Avenir, et semble d'un Air Avenant et avec Amitié nous offrir un Asile, nous la surnommerons *Amanda* (!); la lettre **n**, qui se dandine comme une *n*iaise et avec *n*igauderie sur ses deux petites jambes, sera surnommée *la naine;* la voyelle **a**, si coquette, si gentille, si mignonne, sera surnommée *la boucle d'oreille;* » et ainsi de suite. On retient les élèves sur le même mot jusqu'à ce qu'ils en connaissent bien toutes les lettres et toutes les syllabes, et qu'ils soient capables de le dicter de mémoire. Puis on continue les mêmes exercices sur les mots *Barnabé*, *Caroline*, *Didier*, *Eulalie*, etc. Le jour où les élèves possèdent à fond la connaissance de ces vingt-cinq noms de baptême, non seulement ils savent toutes leurs lettres, mais ils possèdent plus de cent syllabes. Cette première série épuisée, on passe à une seconde, composée de noms de métiers, *aubergiste*, *bimbelotier*, *charpentier*, *drapier*, etc.; les élèves s'y familiarisent avec de nouvelles difficultés. Puis on arrive aux exercices d'écriture et d'orthographe, qui doivent amener l'élève, maître de l'alphabet, à lire couramment : on lui fait apprendre par cœur des phrases mnémoniques du genre de celles-ci : « *Cécile* a vu à *Besançon*, sur la *façade* d'un bonnetier, un *caleçon* pendu à un *hameçon; Hugues subjugue* ses *juges* par cette *fugue* composée à *Bruges;* » chacune de ces phrases doit être décomposée, recomposée, dictée de mémoire, puis écrite. Les bizarreries auxquelles s'est laissé entraîner M. Dewik-Potel ne doivent pas nous faire perdre de vue que le principe de la « méthode par mots » est une idée juste et féconde, susceptible d'applications sérieuses.

M. Audan, qui s'adresse surtout aux adultes illettrés, leur enseigne l'alphabet et la composition des syllabes au moyen d'une demi-douzaine de phrases très courtes qu'il fait apprendre par cœur et analyser; chacune de ces phrases est accompagnée d'une figure qui s'y rapporte et qui vient en aide à la mémoire de l'élève. Ainsi, la première leçon présente l'image d'un dragon vomissant des flammes; en montrant cette figure à l'élève, on lui dit : « Il a une gueule de feu ». Cette phrase lui fait apprendre dix lettres, que l'auteur dispose ainsi :

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **i** | **l** | **a** | **u** | **n** | **g** | **l** | **d** | **f** | **e** |
| il | | a | une | | gueule | | de | feu | |
| **i** | | **a** | **u** | | | | | | **e** |
| | **l** | | | **n** | **g** | **l** | **d** | **f** | |

L'élève combine immédiatement les voyelles et les consonnes pour former des syllabes et des mots. « Dès sa première leçon il lit; il lit des phrases qui ont un sens, qu'il comprend, au lieu de ces mots sans suite qui se trouvent généralement dans les méthodes de lecture; il croit savoir lire, c'est l'essentiel, il n'est plus effrayé par les difficultés qu'il trouve et avance sans crainte. » Le procédé de M. Audan peut offrir quelques avantages « aux personnes qui voudront employer un moment de leur loisir pour instruire un de leurs amis illettrés »; mais nous doutons qu'il puisse être utilement appliqué dans l'enseignement collectif, et surtout dans celui des écoles primaires.

M. D.-A. Jacquemart a proposé d'enseigner la lecture « par l'orthographie (*sic*) des mots oraux et par l'indication de leurs signes graphiques et de leur prononciation ». Voici comment il justifie ce mode de procéder : « Il n'y a pas d'enfant de six ans qui ne connaisse de cinq à six mille mots familiers qu'il a appris de son entourage, mots dont il a les idées à l'esprit, mots dont il sait la signification. En lui enseignant l'orthographie intégrale et absolue de ces mots et ensuite la composition graphique et la prononciation ou lecture de ces mots, on lui inculquerait, tout à la fois, la connaissance de l'orthographie des mots et la connaissance de leur lecture et celle des syllabes, et la connaissance de la valeur des lettres, orthographie, lecture et valeur des lettres qu'il retiendrait facilement et rapidement. » Il s'agirait donc de montrer aux élèves des mots entiers, de les épeler à haute voix devant eux en leur indiquant chaque lettre, et de leur faire répéter ce double exercice jusqu'à ce qu'ils sussent par cœur l'orthographe du mot et qu'ils en reconnussent chaque lettre. Dans une langue où l'orthographe est presque toujours arbitraire, comme dans la nôtre, la nécessité d'apprendre par cœur la manière dont s'écrivent les mots est évidente; et c'est précisément pour obéir à cette nécessité que, dans la plupart des écoles, on oblige les enfants à étudier des recueils de mots usuels tels que celui de Pautex. L'idée de M. Jacquemart, dans ce qu'elle a d'essentiel, se trouve par conséquent appliquée depuis longtemps déjà par l'ancienne pratique scolaire.

Méthodes d'écriture-lecture, simple ou combinée avec la méthode des mots normaux. — Dans sa *Scriptolégie*, dont la première édition remonte à une cinquantaine d'années, M. Peigné a voulu, comme le recommandent Dupont (de Nemours) et plusieurs Allemands, enseigner la lecture par l'écriture. Il fait tracer aux élèves des pleins et des déliés, puis les lettres *i*, *u*, *t*, *l*, *m*, *n*, *p*, qui leur sont nommées au fur et à mesure; une fois en possession de ces lettres, les élèves écrivent les syllabes *il*, *ti*, *li*, *im*, *mi*, etc., en les énonçant; les exercices continuent avec de nouvelles syllabes; dès la huitième leçon viennent des mots entiers, *ami*, *midi*, *animal*, *papa*, etc., et de petites phrases. Chaque leçon se divise en trois parties : 1° le maître *écrit* et *nomme* ce qu'il a écrit; les élèves regardent, puis reproduisent sur l'ardoise ce qu'ils ont vu écrire, et l'énoncent tout bas (*Exécution*); 2° le maître se borne à écrire la même matière; les élèves nomment ce qu'il écrit (*Mémoire*); 3° les élèves écrivent sous la dictée (*Mémoire et Exécution*).

M. Mougeol est l'auteur d'une méthode entièrement semblable, pour le fond et pour la forme, à celle de M. Peigné. La méthode Mougeol est appliquée depuis 1868 au lycée ottoman de Galata-Seraï, à Constantinople, avec un grand succès.

M. Schüler (pseudonyme de M. Maurice Block) s'est inspiré de la méthode allemande des *Normal-Wörter* de Lüben et de Vogel, dont nous parlerons plus loin. Débutant par quelques exercices de dessin fort simples (combinaisons de lignes droites), la méthode Schüler fait ensuite écrire la voyelle *i*, dont elle enseigne le son au moyen du mot *île*; l'image d'une île, présentée en même temps aux élèves dans un tableau mural, sert d'occasion à un exercice de langage et à une leçon de choses. La marche de la méthode est à la fois analytique et synthétique : analytique, parce que c'est dans un mot entier qu'elle va chercher les éléments alphabétiques; synthétique, parce qu'une fois ces éléments trouvés, elle les emploie immédiatement pour recomposer des syllabes et des mots. Avec « la méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture combinée avec les leçons de choses et de langue », nous sommes arrivés au dernier terme des perfectionnements réalisés par la pédagogie moderne pour l'enseignement de la lecture.

Méthodes diverses. — Il nous reste à mentionner quelques méthodes qui ne pouvaient pas entrer dans le cadre que nous nous sommes tracé, et qui, du reste, n'offrent guère, au point de vue pédagogique, qu'un intérêt de curiosité.

Adrien Féline, connu par ses travaux pour la réforme de l'orthographe française, conseille d'enseigner d'abord à l'élève un alphabet phonétique dont chaque caractère n'a qu'une valeur unique et invariable. A l'aide de cet alphabet, qui comprend quinze voyelles et vingt consonnes, on écrit les mots sans tenir compte de l'orthographe usuelle (*halle*, *aimer*, *paix*, *jeune*, s'écrivent *al*, *eme*, *pé*, *jen*), et l'élève, n'étant plus arrêté par les difficultés qu'offre notre manière habituelle d'écrire, peut lire dès qu'il connaît les lettres. Lorsqu'il lira couramment l'écriture phonétique, il se familiarisera avec l'écriture usuelle, soit en comparant, dans le *Manuel* de Féline, les deux colonnes en écriture usuelle et en écriture phonétique, soit en étudiant un ouvrage composé spécialement à cet effet, l'*Histoire de Pierre Lavisé*, divisé en quarante-huit chapitres dont chacun ramène peu à peu de l'écriture phonétique à l'écriture usuelle. Le procédé de Féline peut avoir quelque utilité pour enseigner à un étranger la prononciation française, et il a obtenu, paraît-il, un certain succès en Allemagne.

M[me] Pape-Carpantier a voulu introduire dans les salles d'asile le *procédé phonomimique* de M. Grosselin, et elle a publié à cet effet un syllabaire des salles d'asile où les lettres de l'alphabet sont associées aux gestes de la phonomimie. M[me] Pape-Carpantier avait cru qu'à la mémoire de l'œil et à celle de l'oreille il était utile d'ajouter celle du mouvement. Elle voyait à l'adoption de ce procédé un autre avantage : c'est qu'il supprimait l'immobilité, cause d'ennui insupportable et de souffrance physique pour l'enfant, et qu'il transformait la leçon de lecture en un véritable exercice de petite gymnastique. Nous reviendrons sur cette question à l'article spécial que nous consacrons à la *Phonomimie*.

M. H. Chavée, dans son *Enseignement scientifique de la lecture* (1873), s'est livré à une étude fort intéressante des sons constitutifs de la langue française. La « gamme orale » est formée de sept voyelles, dont chacune correspond à l'une des couleurs : *a* est le bleu, *i* le rouge, *ou* le jaune, *ai* le violet, *au* le vert, *u* l'orangé, *œu* le gris ; ces voyelles ont chacune deux pôles, ou deux sexes : la voyelle femelle a un son large, doux et chantant, *â* ; la voyelle mâle a un son bref et rude, *a*. Il y a en outre deux voyelles neutres, asexuées : *é* et *eu*, et quatre voyelles nasales, *an*, *in*, *on*, *un*. Les consonnes se divisent en soufflantes, explosives, tremblantes et murmurantes. Le petit écrit de M. Chavée contient nombre d'observations justes ou ingénieuses, associées à des théories contestables ; mais nous ne pensons pas que cette analyse de l'alphabet, quelle qu'en puisse être la valeur, constitue une méthode de lecture.

## ÉTRANGER.

Les difficultés de l'enseignement de la lecture varient très sensiblement d'un pays à l'autre, suivant le caractère de la langue qu'on y parle.

Les langues méridionales néo-latines, comme l'italien et l'espagnol, font sonner toutes les lettres d'un mot ; la prononciation s'y rapproche naturellement de l'orthographe, bien plus que dans le français ; en outre certaines lettres étymologiques, les *th*, les *ph*, les *y*, ont été résolument supprimées par les écrivains ; et en Espagne l'Académie de Madrid, animée d'un esprit réformateur bien rare, est allée plus loin encore : elle a travaillé à une simplification systématique de l'orthographe castillane, si bien qu'aujourd'hui, en espagnol, toutes les anomalies orthographiques ont disparu. Pour les écoliers d'Espagne, et pour ceux d'Italie à un moindre degré, le travail nécessité par l'apprentissage de la lecture se réduit donc, à peu de chose près, à l'acquisition de l'alphabet et à l'intelligence du mécanisme élémentaire de la syllabation.

La langue allemande ne possède pas ces avantages au même degré ; cependant son orthographe est beaucoup plus régulière que la nôtre ; aussi le problème à résoudre, s'il est moins simple qu'en Italie ou en Espagne, ne présente-t-il pas autant de complications que celui de l'enseignement de la lecture française.

En anglais, la tendance à réduire les mots par la contraction a dénaturé le son primitif des voyelles et de la plupart des consonnes, et la langue parlée s'est de plus en plus éloignée de la langue écrite ; aussi pourrait-on presque dire que l'écriture anglaise, tout en conservant l'apparence d'une écriture alphabétique, a perdu en réalité le caractère analytique : chaque mot y forme une espèce d'hiéroglyphe dont la prononciation nécessite un apprentissage spécial. Les difficultés de la lecture sont donc incomparablement plus grandes en Angleterre et aux Etats-Unis que partout ailleurs.

Toutefois, les considérations qui précèdent ne suffisent pas à elles seules à rendre compte du plus ou moins d'importance qu'a dû prendre, dans tel pays donné, la recherche des meilleures méthodes de lecture. Il faut encore y joindre un autre facteur, à savoir la place faite à l'école primaire et à l'instruction des masses dans l'histoire de ce pays.

On conçoit aisément que l'Italie et l'Espagne, où l'instruction populaire a été si longtemps négligée, et où d'autre part l'art de la lecture n'exige guère d'autre étude que celle de l'alphabet, n'aient attaché qu'une médiocre importance aux méthodes de lecture, et n'aient rien produit de remarquable dans ce domaine. L'Allemagne, au contraire, terre classique de la pédagogie, a dû se préoccuper de bonne heure de la recherche des meilleurs moyens d'enseigner à lire aux enfants du peuple ; et comme la langue allemande, grâce au caractère de régularité dont elle est empreinte, ne présentait pas d'obstacles particuliers, il a été plus facile aux éducateurs allemands qu'aux nôtres de se placer sur le terrain de la théorie pure, de la logique abstraite. Les Anglais et les Américains, qui n'ont commencé qu'après les Allemands et après nous à développer leur enseignement primaire, ont pu profiter des travaux de leurs devanciers ; et les difficultés particulières qu'offrait leur langue les a conduits en outre à l'adoption de certains procédés spéciaux, tels que l'épellation par cœur des mots entiers (*spelling*) et l'écriture phonétique.

Un coup d'œil jeté sur l'histoire des méthodes de lecture en Allemagne nous montrera que le chemin parcouru a été le même qu'en France, et que de part et d'autre on est arrivé, par la reconnaissance des mêmes principes, aux mêmes résultats. Dès le seizième siècle, des grammairiens allemands protestent contre l'ancienne routine et indiquent avec beaucoup de bon sens les réformes à introduire. Un contemporain de Luther, Valentin Ickelsamer, prescrit de faire épeler sans nommer les lettres, en se bornant à en énoncer le son ; pour faciliter l'étude de l'alphabet, il veut qu'à chaque lettre soit associée une image, comme celle d'un moine (*Mönch*) pour la lettre *m*, celle d'un âne (*Esel*) pour la lettre *e*, celle d'un anneau (*Ring*) pour la lettre *r*, etc. En 1533, l'imprimeur Jordan, s'inspirant des idées d'Ickelsamer, publia sous le titre de *Leyenschuol* un abécédaire illustré, où il recommande en outre l'enseignement simultané de l'écriture et de la lecture : « Dès que les élèves, dit-il, connaissent les cinq voyelles et savent les prononcer, il faut leur enseigner à les écrire. » Ratich, Comenius, Reyher sont du même avis ; mais malgré leurs écrits, malgré la vogue de l'*Orbis pictus* et les nombreuses imitations qu'il suscita, l'ancien système continua à régner presque sans partage dans les écoles pendant le dix-septième et même le dix-huitième siècle. Basedow chercha à rendre l'enseignement de la lecture attrayant ; il imagina des jeux assez semblables à ceux qui furent inventés en France vers la même époque (par exemple le jeu des lettres, où les voyelles et les consonnes sont écrites sur trente-deux cartes qu'on mêle : l'enfant qui reconnaît la lettre demandée reçoit une récompense ; ou bien les lettres sont en pâte ou en sucrerie, et l'enfant apprend à les nommer en les mangeant). Un disciple de Basedow, Campe, publia en 1778 une méthode de lecture où sont appliqués déjà les principes de la méthode analytique-synthétique. Gedike, dans deux ouvrages publiés en

1779 et en 1791, donna la théorie et la pratique de la « méthode par mots », précisément au même moment où l'abbé de Radonvilliers et N. Adam la préconisaient en France. Parmi ceux qui, vers la même époque, s'occupèrent de l'enseignement de la lecture et travaillèrent à le réformer, il faut citer Heinicke, Heusinger, Olivier, l'auteur d'une méthode qui porte son nom et qui eut un moment de célébrité. Pestalozzi ne saurait être rangé au nombre de ces réformateurs : car le procédé qu'il emploie, et qui consiste à faire épeler par cœur à l'enfant de longues listes de syllabes de plus en plus compliquées, n'est qu'une application de la vieille méthode synthétique sous sa forme la moins recommandable.

Toutefois, si Pestalozzi n'a pas formulé lui-même les vrais principes d'une méthode de lecture rationnelle, l'impulsion générale qu'il donna aux études pédagogiques eut pour résultat de faire trouver à d'autres ce qui lui avait échappé, C'est à partir de ce moment que les idées nouvelles sur l'enseignement de la lecture, un peu vagues et flottantes jusque-là, aboutissent en Allemagne à la constitution de systèmes déterminés. Stephani publie (1803) sa *Méthode élémentaire*, dont le trait essentiel consiste dans la prononciation des consonnes sans l'adjonction d'aucune voyelle (procédé déjà recommandé en France, nous l'avons vu, par des contemporains de Py-Poulain Delaunay); et sous le nom de *Lautier-Methode* ou méthode phonique, son système de lecture est introduit dans les écoles d'une partie de l'Allemagne. Un peu plus tard, Graser, en opposition à Stephani, propose un système qu'il appelle aussi *Méthode élémentaire*, et dans lequel l'écriture précède la lecture : c'est la *Schreiblese-Methode* (Voir *Ecriture-Lecture*). Les deux systèmes sont combinés par Scholz. Puis, sous l'influence des idées de Jacotot, le procédé analytique vient s'adjoindre au procédé synthétique. Au lieu de prendre pour thème de l'exercice analytique une phrase quelconque, ainsi que le voulait Jacotot, son disciple Graffunder choisissait un certain nombre de « phrases normales » (*Normal-Phrasen*); de là à revenir au procédé de la lecture par mots, qu'avaient indiqué Gedicke et l'abbé de Radonvilliers, il n'y avait qu'un pas : et la méthode des « mots normaux » (*Normal-Wörter*) de Lüben et de Vogel, partant de l'analyse d'un certain nombre de mots simples, y étudiant les éléments alphabétiques, puis aboutissant à la synthèse de ces éléments, se trouva constituée. C'est cette méthode, à la fois analytique et synthétique, et réunissant l'enseignement de l'écriture à celui ds la lecture, qui, adoptée aujourd'hui en Allemagne par les représentants les plus autorisés de la pédagogie contemporaine, a été introduite récemment en France sous le nom de méthode Schüler. — Ajoutons à ce rapide résumé de l'histoire de l'enseignement de la lecture en Allemagne, que l'emploi des moyens auxiliaires, des *Lesemaschinen*, s'il a joué un moins grand rôle chez les Allemands que chez nous, ne leur est pas resté étranger : déjà Basedow et les philanthropinistes se servaient de boîtes typographiques; deux instituteurs, Plato et Dolz, réinventèrent à la fin du dix-huitième siècle le « bureau typographique » à l'usage de l'école qu'ils dirigeaient à Leipzig; de nos jours, on a aussi des syllabateurs de formes variées (*Lesestäbe*).

C'est aux Etats-Unis plutôt qu'en Angleterre qu'il faut étudier les divers systèmes essayés pour la lecture si difficile de l'anglais. Dans les bonnes écoles des Etats-Unis, on a renoncé à l'ancienne méthode d'épellation. On y a substitué d'abord la *phonic method*, dans laquelle le maître enseigne premièrement à prononcer les sons de la langue, puis à distinguer les signes par lesquels on les représente. Mais comme les lettres anglaises ont plusieurs valeurs différentes, qui ne peuvent s'apprendre que par l'usage, la méthode phonique appliquée à l'alphabet ordinaire ne donnait guère de résultats. Aussi a-t-on essayé d'y substituer une méthode dite *phonétique*, qui remplace l'alphabet ordinaire par un alphabet spécial, dont chaque caractère a une valeur fixe : cette innovation est due au Dr Leigh, de New York, et elle a été adoptée dans beaucoup d'écoles. La marche de la *phonetic method* est nécessairement synthétique : on fait en premier lieu connaître à l'élève les sons élémentaires et les caractères conventionnels qui les représentent, puis on passe aux combinaisons variées de ces sons, en commençant par les monosyllabes pour arriver aux mots les plus compliqués. Il s'agit ensuite de passer de la lecture phonétique à la lecture ordinaire : la transition offre quelques difficultés au début, mais elles sont en général assez promptement surmontées. — La méthode analytique ou des mots entiers, *word method*, a aussi de nombreux partisans; elle permet d'intéresser l'enfant auquel on présente, avec des images, les noms d'objets connus, et qui, dès les premiers exercices, lit de petites phrases : l'élève reconnaît les mots comme des signes d'idées, sans arrêter d'abord son attention à la décomposition par lettres; mais lorsqu'il doit extraire de ces mots les éléments alphabétiques, et chercher à recomposer des mots nouveaux, les obstacles suscités par l'arbitraire de la prononciation anglaise rendent les progrès beaucoup plus lents qu'en allemand ou en français. — Dans un certain nombre d'écoles, on combine la *word method* avec la *phonetic method* : c'est ce que les Américains appellent la méthode *éclectique*, et c'est celle qui paraît donner les meilleurs résultats pratiques. Du reste, ni par une méthode ni par l'autre on n'échappe à la nécessité d'imposer aux élèves les longs et ennuyeux exercices de *spelling*, qui consistent à apprendre par cœur des listes de mots avec leur orthographe.

Nous devons nous borner à ces indications très générales sur les méthodes étrangères : il serait impossible d'essayer de passer en revue les divers procédés employés dans chaque pays, comme nous l'avons fait pour la France; et d'ailleurs nous n'aboutirions ainsi qu'à des redites fastidieuses. Les personnes qui désireraient étudier de plus près ce qui concerne l'enseignement de la lecture à l'étranger, trouveront des renseignements techniques et bibliographiques, que nous ne pourrions reproduire ici, dans le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Vienne* et le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie*, publiés à l'Imprimerie nationale.

**Législation.** — L'enseignement de la lecture ayant formé de tout temps et dans tous les pays le premier et parfois l'unique objet de l'instruction primaire, il est évident que toutes les législations scolaires sont d'accord pour le ranger au nombre des matières obligatoires.

En ce qui concerne la méthode à suivre, il ne pouvait être question d'imposer officiellement aux instituteurs l'emploi de tel ou tel procédé. Le plus souvent l'autorité scolaire s'est abstenue de toute prescription et n'a rédigé aucun programme; lorsqu'elle l'a fait, elle s'est contentée de quelques directions ou recommandations d'un caractère très général.

En France, la circulaire ministérielle du 18 novembre 1871 avait indiqué de la manière suivante la série des exercices de lecture de la première année d'études :

« 1er *trimestre*. — Etude des éléments : sons et articulations. — Combinaison de ces éléments et application immédiate à la lecture de mots simples et usuels. — Lecture de petites phrases simples et graduées. Explication de ces phrases.

» 2e *trimestre*. — Exercices de syllabation. — Lecture au tableau et dans les livres. — Explication du sens des mots et des phrases.

» 3e *trimestre*. — Lecture courante de phrases courtes renfermant des connaissances usuelles. — Explication du sens des mots et des phrases.

» 4e *trimestre*. — Lecture courante dans les livres. — Explication du sens des mots et des phrases. »

Le programme des écoles maternelles veut que, dans la section des petits enfants (enfants de deux à cinq ans), il ne soit fait aucun exercice de lecture proprement dite; pour la section des enfants de cinq à six ans, il porte ce qui suit : « Exercices combinés de langage, de lecture et d'écriture préparant à l'orthographe ».

Le programme des écoles primaires élémentaires porte ce qui suit pour la section enfantine (élèves de cinq à sept ans) :

« Premiers exercices de lecture. — Lettres, syllabes, mots. »

Et plus loin, comme au programme des écoles maternelles :

« Exercices combinés de langage, de lecture et d'écriture préparant à l'orthographe. »

Comme on le voit, toute latitude est laissée à l'instituteur et à l'institutrice pour le choix de ses procédés. [J. Guillaume.]

**LECTURE A HAUTE VOIX.** — La lecture à haute voix compte, en Amérique, parmi les éléments les plus importants de l'instruction publique ; elle est une des bases de l'enseignement primaire.

« En France, écrivais-je il y a quelques années, elle n'a pas, dans l'éducation, même la valeur des arts qu'on appelle arts d'agrément ; on la regarde comme une curiosité, comme un luxe, parfois comme une prétention. Parcourez tous les degrés de l'instruction, vous ne la trouverez nulle part. Y a-t-il un concours de lecture, un prix de lecture à haute voix dans les écoles primaires? Non. Dans les écoles normales primaires ? Non. Dans les écoles industrielles ou commerciales ? Non. Dans les lycées ? Non. Ni maîtres ni élèves n'apprennent à lire. Passez des maisons d'éducation dans la société, prenez l'une après l'autre toutes les professions libérales; où se trouve cette étude? Les avocats apprennent-ils à lire? Non. Les magistrats? Non. Les avoués, les greffiers, les membres des compagnies savantes ? Non. Nous avons des maîtres pour tous nos organes, pour tous nos membres, pour tous nos exercices. On nous enseigne à danser, à nager, à boxer, à sauter, à faire des armes, à courir ; seul, l'organe dont nous usons toute la journée et dans toutes les circonstances de la vie, l'instrument qui nous sert d'intermédiaire dans tous les rapports avec les autres hommes, la voix, n'est l'objet d'aucune éducation. »

Depuis lors, les choses ont un peu changé, des progrès ont été réalisés. Mais si le mouvement est commencé, il s'en faut encore de beaucoup qu'on ait fait à l'enseignement nouveau sa place légitime. D'où vient l'indifférence qu'on témoigne souvent à l'égard de la lecture à haute voix? De trois erreurs. On en néglige ou on en rejette l'étude : 1° comme inutile ; 2° comme encombrante ; 3° comme impossible. Examinons ces trois objections au point de vue des écoles primaires.

I. — Quelques esprits prétendus graves vous disent : « Tout dans l'enseignement primaire doit avoir un caractère sérieux et pratique. L'art de la lecture peut servir d'agréable complément à l'éducation des classes riches ; il peut former de beaux diseurs de salon, voire même des comédiens de société, mais à quel titre l'introduire dans le sévère et sobre programme des écoles primaires? Ce que renferme ce programme s'appelle la grammaire, la géographie, l'arithmétique, l'histoire. Qu'ira faire, dans une si austère compagnie, cet art aimable qui a toute la grâce, mais toute la frivolité, d'un amusement mondain ? A quoi servira-t-il aux fils et aux filles de fermiers, de paysans, d'ouvriers ? à quoi servira-t-il à leurs instituteurs ? »

Il leur servira à mieux remplir leur rôle de maîtres et d'élèves.

Oui, certes, l'art de la lecture est un art agréable, mais c'est aussi, c'est surtout un art utile. Oui, il a sa place marquée dans l'éducation élémentaire des classes riches, mais il doit entrer dans l'enseignement des classes populaires, sinon au même rang, du moins au même titre que la géographie, ou la grammaire. Il n'est pas le privilège de quelques-uns, il est le besoin de tous.

Prenons des faits pour preuves. Les fonctions de l'instituteur primaire consistent à donner des explications, à lire des morceaux détachés, à corriger des devoirs tout haut; or, avec quoi lit-il, explique-t-il, corrige-t-il? Avec sa voix. Y a-t-il intérêt pour l'élève à ce que cette voix soit claire et juste? Explications orales ou morceaux lus tout haut ne s'imprimeront-ils pas plus fortement dans l'esprit de l'enfant si la prononciation est nette, si le débit est approprié aux paroles? C'est incontestable, car les mots ne sont pas tout dans le debit ; la musique des mots, l'accent des mots ont leur valeur, ils sont à la parole ce que sont les plumes à la flèche, elles la portent plus loin et plus avant.

Ce n'est pas tout. Les classes commencent à huit heures et finissent à quatre, soit sept heures de travail, si l'on en déduit le moment du repos. Pendant ces sept heures, que fait le maître? Il parle. Ces sept heures de parole par jour durent dix mois par année, et cette année se prolonge pendant dix ans, quinze ans, vingt ans, trente ans! Quelle fatigue! quel métier ! Il y a donc, pour le maître, intérêt de premier ordre, intérêt de santé, intérêt de vie peut-être, à savoir se servir de son unique et fragile instrument de travail, à le ménager, à l'économiser, à le rendre capable de fournir à une si pénible et si longue besogne. Eh bien, un des résultats de l'étude de la lecture à haute voix est précisément de vous apprendre à lire et à parler sans fatigue.

Quand aux enfants, un mot suffira. Quel est leur principal travail? Apprendre des leçons et les réciter. Quel doit être leur but? Apprendre ces leçons le plus vite possible, les réciter le mieux possible, et les retenir le plus longtemps possible. Or, que l'art de la lecture conduise sûrement l'élève à ces trois résultats, c'est ce que va vous prouver ma réponse à la seconde objection.

II. — L'encombrement est un des grands malheurs de l'enseignement public actuel. Les élèves succombent sous la masse des objets d'étude. Les programmes sont apoplectiques. Les classes sont trop petites pour le nombre d'élèves qu'elles renferment. Les heures sont trop courtes pour les leçons qu'on y entasse. Le temps manque aux enseignants aussi bien qu'aux enseignés. Comment donc songer à la création d'un enseignement nouveau? où le mettre? que supprimer pour lui faire place? La réponse est facile. L'art de la lecture n'entrera utilement dans l'instruction qu'à la condition de ne rien encombrer, de ne rien supprimer, de ne prendre la place de rien, mais de se mêler à tout pour venir en aide à tout. Ce n'est pas une surcharge pour la mémoire, c'est un auxiliaire; ce n'est pas une fatigue pour l'intelligence, c'est un allègement et un soutien. Il joue dans l'instruction le rôle des adjuvants dans le phénomène de la nutrition; il active et facilite l'assimilation ; ce n'est pas un aliment nouveau, c'est le sel des autres aliments.

Deux exemples:

Quand l'élève a une leçon à apprendre, que fait-il en général? Il se met à marmotter, à voix basse ou à haute voix, chaque mot vingt fois de suite, mécaniquement, machinalement, jusqu'à ce qu'il se soit enfoncé la page, ligne à ligne, dans la cervelle, à peu près comme on enfonce un clou dans le bois, à force de frapper dessus avec le marteau. Eh bien, je propose aux meilleurs élèves des écoles primaires un pari, que j'ai bien souvent gagné. Leur mémoire est toute fraîche, toute souple, toute nouvelle, tandis que la mienne me sert depuis bien longtemps et, comme telle, commence fort à s'user ; je leur offre pourtant de choisir, eux et moi, une page quelconque, et je gage que je la saurai deux fois plus vite qu'eux. Pourquoi? Parce que j'y appliquerai les règles de la lecture, c'est-à-dire que j'apprendrai ee morceau en le lisant correctement, méthodiquement, selon les lois de la ponctuation, et en suivant le mouvement de la phrase. Lue de cette façon, cette phrase s'imprimera plus promptement dans ma mémoire, parce qu'elle se dessinera plus nettement dans mon esprit. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à apprendre; par conséquent, ce n'est pas du temps perdu, mais du temps gagné.

De même pour les récitations à haute voix. Pas un inspecteur qui n'ait été choqué du chantonnement mêlé d'ânonnements des élèves, de cette musique nasillarde, monotone, et toujours fausse, qui blesse le bon sens autant que l'oreille, et donne au débit comme à la physionomie des plus intelligents une apparence d'imbécillité. Ils semblent tout à coup devenir stupides dès qu'ils se mettent à réciter. Ils ont l'air de ne pas

comprendre ce qu'ils disent; ils le comprennent en effet moins bien par cela seul qu'ils le récitent mal, et ils le comprendraient évidemment mieux s'ils le récitaient bien. Or, s'ils le comprenaient mieux, ne le conserveraient-ils pas plus longtemps ? C'est encore incontestable. La fidélité du souvenir tient à l'intelligence autant qu'à la mémoire; la mémoire reçoit l'empreinte et la garde, mais l'intelligence la burine. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à retenir, parce que c'est apprendre à comprendre. Donc, l'étude de la lecture est du temps gagné, et non du temps perdu.

La question, on le voit, se trouve bien simplifiée, et la difficulté est résolue.

Pas de cours nouveaux, pas de maîtres nouveaux pour cette science nouvelle. Ce sont les maîtres ordinaires qui l'enseigneront aux enfants avec tout le reste.

Le seul point important est que les maîtres la sachent, que la lecture entre comme étude obligatoire dans les écoles normales primaires. Une fois les instituteurs munis des principes de l'art, fiez-vous à leur oreille même pour les appliquer. Elle sera si blessée, si agacée, cette oreille, par les vices de diction de leurs élèves, qu'ils les reprendront par égoïsme : nous ne combattons jamais si ardemment les défauts des autres que quand ils nous sont désagréables.

Résumons-nous.

L'étude de la lecture *doit porter sur tout*. Il ne s'agit pas de faire bien lire aux élèves un morceau détaché; il faut exiger d'eux, impérieusement, qu'ils ne récitent pas une page, qu'ils ne donnent pas une explication, qu'ils ne fassent pas une réponse, qu'ils ne lisent pas un devoir, sans observer les lois primitives de l'art de la lecture.

Nous voilà bien loin de ces exercices publics de récitation qui consistent, le jour de la distribution des prix, à faire monter les enfants sur une estrade, dans leurs plus beaux ajustements de fête, et à leur faire réciter avec des gestes appris, des accents appris, des physionomies apprises, quelque fable, ou quelque scène dialoguée. Je ne voudrais pas contrister les parents, dont ces petites cérémonies font la joie, mais je ne puis oublier les moqueries des assistants, qui, en sortant, contrefont, avec mille éclats de rire, les attitudes et les inflexions de ces pauvres enfants. On pense, en les entendant, à ces poupées anglaises qui disent *papa* et *maman*; on croit entendre un phonographe; ce ne sont pas des êtres humains qui parlent, ce sont des ressorts qu'on pousse.

Laissons là ces jeux puérils où l'enfance même perd son charme, je dirais volontiers sa dignité. Avant tout, ne faisons ni des comédiens, ni des perroquets. L'enseignement actuel du dessin nous donne, à ce sujet, une utile leçon. Le temps est passé des *têtes de Romulus* bien ombrées, bien estompées, agrémentées de petites hachures bien alignées, le tout s'étalant sur les murailles comme témoins du talent de dessinateur des élèves. Du talent! pauvres petits! Le crayon désormais va s'appliquer à des œuvres plus sérieuses. Ainsi de la lecture. Des récits simples, des morceaux naturels, des faits et des réflexions à la portée des enfants, voilà la matière de leurs exercices. Il ne s'agit pas de leur apprendre à danser, mais à marcher. Qu'ils ne lisent rien que ce qu'ils comprennent ou sentent parfaitement. Plus de prose que de poésie. La lecture des vers demande des qualités trop brillantes et trop spéciales. Commencer cette étude par la poésie, c'est commencer les classes par la rhétorique. Faisons-leur faire d'abord leur cours de grammaire. Apprenons-leur la correction, la justesse, et surtout apprenons-leur la ponctuation. L'art de la ponctuation est la moitié de l'art de la lecture, car ponctuer en lisant, c'est non seulement être clair, c'est se reposer. Les points et les virgules, espacés dans une longue période, ressemblent à ces petits sièges échelonnés dans la hauteur d'un escalier un peu rude : on s'y arrête pour reprendre haleine.

Voilà à quelles conditions l'étude de la lecture entrera dans l'enseignement primaire comme il doit y entrer, c'est-à-dire à titre d'art utile.

III. — Reste la troisième objection, à laquelle je laisse tout son développement : « La lecture n'est pas un art; c'est l'exercice naturel d'un organe naturel. Il y a des gens qui lisent bien; il y a des gens qui lisent mal; mais le talent des premiers est un don, un charme, une qualité, tout, excepté un art. Cela ne s'apprend pas. L'exercice de cette qualité naturelle peut donner lieu à quelques préceptes utiles : *préceptes d'hygiène*, il ne faut ni trop parler ni trop lire, comme il ne faut ni trop marcher ni trop manger; *préceptes de bon sens*, il ne faut pas lire trop haut ni lire trop vite; *préceptes de goût*, il faut tâcher de comprendre et de faire comprendre ce qu'on lit; mais, en dehors de ces instructions sommaires qui tiendraient en quelques lignes, il n'y a pas dans la lecture ces règles précises, claires, qui constituent un art; l'art de la lecture se compose d'un seul article : *Il faut lire comme on parle.* »

La réponse, j'ai essayé de la faire dans le *Petit traité de lecture* composé spécialement, sur la demande de M. le ministre de l'instruction publique, pour les instituteurs et élèves des écoles primaires. J'ai montré là que si quelques natures exceptionnelles, quelques hommes supérieurs, arrivent à bien lire sans étude, la masse, la majorité, le vulgaire, a besoin d'apprentissage; j'ai fait voir que cet apprentissage était méthodique, j'ai établi qu'il reposait sur des points précis et des règles déterminées; j'ai avancé et prouvé par la discussion que ces règles étaient à la fois *matérielles* et *intellectuelles*, puisqu'elles ont pour objet le développement d'un organe physique, la voix, et d'un organe intellectuel, le cerveau. L'examen de la *prononciation*, de l'*articulation*, de la *respiration*, de la *ponctuation* m'a permis de donner des conseils pratiques qui suppléent, à la rigueur, à un professeur spécial; et je suis heureux de terminer cet article en disant que, dans le département de la Seine, sept cours de diction ou de lecture, confiés à des maîtres d'élite, initient chaque jour [1883] les instituteurs primaires à cet art si utile pour eux.

[E. Legouvé.]

**LECTURES POPULAIRES.** — La lecture publique est une des formes que l'enseignement supérieur du peuple prend aujourd'hui dans notre pays. Nous voulons rappeler brièvement comment elle s'est développée et montrer quel est son objet et son caractère.

Pendant la première moitié du dix-neuvième siècle, on ne voit pas qu'on ait rien fait pour distribuer aux classes laborieuses une culture plus avancée que celle de l'école élémentaire. Les cours d'adultes reçurent des encouragements de l'Etat sous la monarchie de Juillet; mais leur office se borna à combattre l'analphabétisme. Apprendre à lire aux illettrés, créer, en outre, quelques cours commerciaux et industriels, c'est à quoi se tinrent de même les deux seules sociétés libres d'enseignement laïque qui existaient alors : la *Société pour l'instruction élémentaire* et l'*Association polytechnique*.

On avait pourtant le sentiment que cela ne pouvait suffire aux hommes du peuple, dont l'activité intellectuelle, surtout dans les grandes villes, était constamment stimulée par le mouvement même de la vie moderne. Aussi, dès le lendemain de la révolution de 1848, le zèle démocratique des hommes au pouvoir s'efforça-t-il d'amorcer un enseignement populaire supérieur : ce furent les *Lectures du soir* qui inaugurèrent cette entreprise. Une *Note* insérée au *Moniteur* (4 mai) annonça que des lectures publiques étaient instituées à Paris sous les auspices du ministère de l'instruction publique. « La monarchie, disait-on, avait institué jadis les lecteurs du roi; la république institue aujourd'hui les lecteurs du peuple. » Un mois plus tard (8 juin), Carnot, alors ministre de l'instruction publique, signait un arrêté qui réglait l'horaire des lectures, déterminait les conditions auxquelles les auditeurs y seraient admis et portait nomination de six lecteurs. Quelques jours après (17 juin), un programme et une *Instruction* destinés à guider les débuts des lecteurs furent publiés dans le *Bulletin administratif*. Comme on le voit, c'est un véritable service public que l'on créait, et il ressortissait à la division des Etablissements scientifiques et littéraires qui, au ministère de l'instruction publique, était alors dirigée par François Génin.

Les *Lectures du soir* avaient pour objet de faire connaître, par exemple, les chefs-d'œuvre de notre littérature et de répandre ainsi le goût des choses de l'esprit. Les lecteurs étaient invités à se montrer très sobres de commentaires et surtout à éviter de paraître professer. « Il ne s'agit point, disait le programme, de faire un cours de littérature ni une rhétorique française, ni des leçons d'esthétique, mais simplement une série de lectures. Une lecture bien faite porte son commentaire avec soi. »

Avec cette vue claire du but à atteindre et de la méthode à suivre, il est fâcheux que l'on n'ait pas mieux su pourvoir, dans le détail, à l'organisation du nouveau service.

En prenant en main l'œuvre des lectures publiques, l'administration crut devoir s'interdire de faire de la propagande politique et religieuse. Mais cette réserve, louable en elle-même, fut poussée jusqu'à la timidité, si bien que, lorsque l'on consulte les listes officielles des ouvrages qui devaient être lus, on est forcé de constater qu'il y figure trop peu d'œuvres vraiment élevées et fortes et que l'on y fait, en revanche, trop de place à ce qui est pâle, atone, insignifiant. D'autre part, le recrutement des lecteurs qui, en cette affaire, aurait dû être assuré avec beaucoup de soin, fut, ou peu s'en faut, livré au hasard. La fonction était gratuite en principe; il pouvait cependant être accordé des indemnités. Comme on n'exigeait aucune garantie de capacité, l'appât d'une allocation éventuelle, quelquefois même le seul désir de se mettre en vue, fit surgir, parmi les hommes de lettres sans éditeur, les médecins sans clients, les avocats sans causes, les acteurs sans engagement, une quantité de candidats-lecteurs que rien ne recommandait, sinon l'apostille de tel ou tel homme politique. Enfin, l'on n'eut pas assez d'attention à choisir pour les séances de lecture des heures commodes, et de leur affecter des locaux convenables.

Et pourtant, en dépit de tout, les lectures du soir se continuèrent sans interruption de la fin de juin 1848 jusqu'en août ou septembre 1851, et elles n'ont pas laissé de donner quelques résultats. Elles firent même des progrès : pendant ces trois années, leur action, si elle ne s'étendit pas en surface, gagna du moins en consistance. Nous voyons, en effet, que, du 15 décembre 1849 au 15 mars 1850, le programme établi comporte, outre les lectures, cinq cours dits complémentaires : 1° cours de notions élémentaires d'histoire générale; 2° cours de notions élémentaires de l'histoire de la langue et de la littérature françaises; 3° cours d'études biographiques des hommes utiles et des bienfaiteurs de l'humanité; 4° cours de notions élémentaires de droit public, administratif et civil; 5° cours de sciences naturelles appliquées à l'hygiène populaire. Ainsi, il y avait là le germe d'un enseignement propre à donner aux auditeurs la première couche régulière de connaissances, sans laquelle les lectures n'auraient pu produire tout leur fruit.

Ajoutons que, si l'administration ne sut pas prendre des mesures pour bien recruter les lecteurs, elle eut pourtant la chance de rencontrer quelques hommes de mérite et de discernement. Certains professeurs des lycées de Paris, Demogeot, Deschanel, Despois, Léon Feugère, Amédée Jacques, etc., furent pour elle d'utiles collaborateurs; mais il semble que les ouvriers les plus zélés aient été trois hommes de lettres : Henri Trianon, Juste Olivier et Emile Souvestre. Ce dernier, qui, d'après ce que l'on sait, réussit le mieux auprès de son public, a publié, en 1854, chez Michel Lévy, trois volumes de *Causeries historiques et littéraires* où, très certainement, tiennent une large place les commentaires et les leçons qu'il donna de 1848 à 1850. Ce n'est que de la vulgarisation, mais de la vulgarisation faite avec probité et intelligence : nulle prétention, rien de déclamatoire; l'auteur ne vise qu'à être clair, sensé et instructif. En somme, cet ouvrage témoigne en faveur de la façon dont Souvestre comprit son rôle et s'en acquitta; il donne aussi bonne opinion des auditeurs qui surent l'apprécier.

Cette opinion, du reste, est bien celle qu'il convient d'avoir. Les listes des auditeurs inscrits ont été conservées. On y voit que ceux qui y figurent sont, pour les trois quarts peut-être, au moins pour les deux tiers, des artisans, des ouvriers. Or on sait qu'aux séances de lecture, ce public d'hommes du peuple ne cessa pas d'avoir une tenue parfaite. Sainte-Beuve, peu capable pourtant d'illusion, mais qui avait vu de ses yeux combien ces auditoires étaient irréprochables, admirait que des ouvriers, leur journée faite, pussent venir de Passy ou de Neuilly pour assister, à huit heures du soir, à une lecture littéraire : « Il y a là, écrivait-il, une disposition morale digne d'estime et presque de respect, et qu'on serait coupable de ne pas favoriser et servir, quand elle vient s'offrir d'elle-même ». C'est par là surtout, en effet, que le souvenir des *Lectures du soir* vaut d'être conservé. Elles firent voir que le peuple n'était pas incapable de s'élever au-dessus du niveau des cours d'adultes, qu'il avait le désir et le goût d'une culture plus large et plus haute. Grâce à elles, on put s'assurer qu'il y avait, comme dit Sainte-Beuve, « un germe qui ne demandait qu'à vivre », et que le sol où on le déposait était capable de le nourrir. Malheureusement, ce germe fut étouffé par le mouvement de réaction politique qui allait aboutir au second Empire. A la fin de 1850, on s'arrangea pour décourager lecteurs et auditeurs; les séances se firent d'abord plus rares, puis finirent par cesser tout à fait, et, pendant près de cinquante ans, il ne fut plus question de lectures populaires.

Quand, en 1895, s'ouvrit la campagne en faveur de la seconde éducation du peuple, il parut d'abord qu'au delà du cours d'adultes la conférence était le mode d'enseignement sur lequel on pouvait le plus faire fond. Bien que l'Etat n'eût pas pris l'initiative de la nouvelle entreprise, il était loin de s'en désintéresser; considérant comme un devoir d'encourager, de subventionner les diverses œuvres post-scolaires, il estimait aussi qu'il avait le droit de leur donner une direction. Voilà pourquoi une commission fut alors nommée pour rechercher les moyens de guider les conférenciers novices. Elle publia un mémoire où se trouve une liste d'environ quatre cents sujets de conférences avec l'indication, pour chacun d'eux, des livres qui peuvent servir à la préparation. Ces sujets portent sur la cosmographie, la physique, la météorologie, la chimie, la technologie, l'anatomie et la physiologie humaines, l'hygiène, la zoologie, la botanique, l'agriculture, la géologie, la géographie, l'histoire, l'histoire de l'art, la morale et l'enseignement civique. (*Ministère de l'instruction publique. Réorganisation des cours d'adultes. Conférences.* Paris, Imprimerie nationale, 1895.) Aucune place, comme on voit, n'est faite aux conférences d'ordre littéraire. Cette omission ne venait pas, sans doute, de ce que la commission les jugeait inutiles, seulement elles lui paraissaient très malaisées.

Fallait-il donc exclure la littérature de l'enseignement populaire? Se résignerait-on à laisser ignorer au peuple les chefs-d'œuvre de notre pays et les grandes œuvres des littératures étrangères? Se priverait-on délibérément du concours de ceux qui, après tout, ont le plus contribué à l'éducation générale de l'humanité?

Dans cet embarras, on vint à se ressouvenir plus ou moins nettement de la tentative qui avait été faite en 1848. Dès 1896, un inspecteur d'académie tenait aux instituteurs de son département le langage que voici : « Aux conférences... nous préférons de beaucoup les simples lectures accompagnées de causeries.... Tout le monde n'est peut-être pas capable de faire des conférences, mais tout le monde est capable de lire et de causer sur ce qu'il lit, et il est toujours possible de lire et de causer. Des conférences pourraient, en effrayant bien des timidités, paralyser bien des bonnes volontés. Des lectures coupées, là où il convient, par une parole simple et personnelle, la parole même de la conversation et de la classe, n'épouvanteront personne. Leur fréquence et leur régularité ajouteront encore à leur utilité pratique. » (*L'Inspection académique*. Paris, Imprimerie nationale, 1900.)

Conseillées ainsi et essayées d'abord sur quelques points, les lectures populaires ne tardèrent pas à se répandre. Mais on peut dire que leur renaissance

date du moment où M. Maurice Bouchor en a donné l'exemple et en a fait la théorie. Après avoir tenu des séances de lecture avec quelques amis, dans un certain nombre d'écoles parisiennes, M. Bouchor se persuada qu'il y avait là un mode d'enseignement capable de produire des résultats très heureux. Il crut que l'on pouvait ainsi faire œuvre vraiment démocratique, et, pour inaugurer une propagande qu'il a poursuivie pendant plus de dix années, il publia, en 1898, une brochure sur les *Lectures populaires*, où il expliquait le but qu'elles devaient viser et où il développait les moyens de l'atteindre. Avec un sens très juste, il protestait contre ceux qui ne veulent voir dans la littérature qu'une simple curiosité ou un plaisir exclusivement aristocratique : « C'est une source de vie, disait-il, et tous doivent être appelés à y boire ». Et, en même temps, il montrait comment ce qu'il faut chercher, pour une lecture populaire, dans les grands écrivains, c'est, non pas le prestige de la forme, ce qui ne vient, pour ainsi dire, que d'un art extérieur, mais ce qu'il y a en eux de plus intime à la fois et de plus général, ce qui fait d'eux les interprètes de la vie, des passions nobles et des idées morales. Ces vues générales s'accompagnaient de *conseils pratiques* aux lecteurs, notamment pour ce qui touche à l'organisation de soirées où sont lues, à plusieurs voix, des œuvres dramatiques. Ces lectures à plusieurs voix sont, en effet, ce que l'on désigne plus spécialement sous le nom de « lectures Bouchor », parce que c'est lui qui en eut le premier l'idée, et qui a su en tirer le meilleur parti. Mais il ne faut pas croire que ce soit la seule forme qui lui paraisse devoir être recommandée. On sait, au contraire, que, sous sa direction et sous les auspices de l'Association philotechnique, plusieurs petits volumes ont été publiés où l'on fait voir comment l'on doit adapter les grandes œuvres pour des auditoires d'artisans et de campagnards, suivant quelle méthode fragments et extraits doivent être présentés, et ces volumes ne comprennent pas seulement des ouvrages de dramaturges, Shakespeare, Corneille, Racine, Molière, Regnard, mais des poèmes lyriques de Hugo, des contes de Voltaire, des pages d'histoire de Saint-Simon et de Michelet.

En fait, c'est la lecture à une seule voix qui est de beaucoup la plus répandue. Tantôt, quand on veut faire connaître une œuvre de longue haleine, on lui consacre une séance spéciale, et c'est alors quelque chose d'intermédiaire entre la lecture et la conférence, la conférence-lecture, si l'on veut, puisque les coupures nécessaires exigent des résumés et des explications rapides; tantôt, quand il s'agit simplement de lire un court récit, des pièces de vers peu étendues, la lecture se place à la fin du cours du soir. Il n'est pas douteux que, sous ces diverses formes, la lecture populaire commence à devenir une habitude et un goût des populations. Elle tend, semble-t-il, à se substituer, dans bien des cas, à la conférence; en 1901-1902, on relève 125 000 conférences; on n'en compte plus que 87 132 en 1906-1907, et, au témoignage de M. Edouard Petit, le terrain que la conférence a ainsi perdu, c'est la lecture populaire qui l'a gagné.

Ce fait, à notre avis, il convient de s'en féliciter; car, de toutes les formes de l'éducation populaire, la lecture nous paraît être la moins capable de causer des déceptions, celle qui, par les moyens les plus simples, va le mieux à son but et qui donne les résultats non pas les plus apparents, il est vrai, mais, tout compte fait, les plus réels.

***Bibliographie.*** — Maurice Bouchor, *Les Lectures populaires*, Paris, Hachette, 1898. — Maurice Pellisson, *Les Lectures publiques du soir* (1848-1850), dans la *Nouvelle Revue*, 10 octobre 1904. — Sainte-Beuve, dans les *Causeries du Lundi*, tome Ier.

[Maurice Pellisson.]

**LÉGION D'HONNEUR** (Maisons d'éducation de la). — L'institution des maisons d'éducation de la Légion d'honneur se rattache à la victoire d'Austerlitz. Napoléon, dans un premier décret daté du champ de bataille (16 frimaire an XIV — 7 décembre 1805), avait adopté tous les enfants de généraux, officiers et soldats français morts à l'ennemi, et décidé que ces enfants seraient élevés à ses frais, les garçons dans le palais de Rambouillet, les filles dans le palais de Saint-Germain. Mais, quelques jours auparavant (9 frimaire an XIV — 30 novembre 1805), le Conseil d'Etat avait été saisi d'un projet préparé par Mme Campan, qui demandait qu'il fût créé cinq établissements pour les filles des membres de la Légion d'honneur, — une maison principale payante établie à Saint-Germain, et quatre maisons gratuites à répartir dans les départements, — et il avait proposé de restreindre aux filles l'adoption de l'empereur et de réduire à trois le nombre des maisons indiquées par Mme Campan. C'est la base qu'avait finalement adoptée l'empereur dans un second décret signé à Schœnbrunn, le 24 frimaire an XIV — 15 décembre 1805.

*Historique des maisons.* — La maison principale devait d'abord être établie à Saint-Germain, suivant le vœu de Mme Campan, dans l'hôtel d'Harcourt; puis à Versailles, dans le couvent fondé par Marie Leckzinska, lequel avait servi, jusqu'à la Révolution, à l'éducation des officiers attachés au service des princes. et que l'empereur avait affecté à un lycée. Après le décret de Schœnbrunn, ce fut à qui, dans les circonscriptions régionales des seize cohortes entre lesquelles avait été partagée l'institution de la Légion d'honneur, obtiendrait un des deux autres établissements. Des demandes furent adressées de toutes parts au grand-chancelier. On proposa la maison de Mme d'Oraizon, à Aix, le couvent des Récollets, près Bruhl, l'abbaye du Bec, près Pont-Audemer, la Chartreuse de Moulins, l'abbaye des Bénédictines, près Saint-Maixent, le château de la Trémouille, près Thouars, le château de Bayonne, etc. L'empereur avait désigné lui-même Chambord (décret du 2 mai 1806) et deux mois après Ecouen (décret du 10 juillet 1806); et c'est Ecouen qui fut en définitive la première maison d'éducation de la Légion d'honneur. Mme Campan en eut la direction (décembre 1807).

Deux ans après, une seconde maison était créée à Saint-Denis, et les deux maisons recevaient une organisation commune, le 21 mars 1809.

Enfin, le 15 juillet 1810, un nouveau décret organisait six succursales, qui devaient être desservies par la congrégation de la *Mère de Dieu*; et le 2 septembre de la même année l'empereur désignait les emplacements sur lesquels devaient être établies les quatre premières, savoir :

La première, à Paris, dans la maison Corberon, rue Barbette;

La seconde, au Mont-Valérien, dans les bâtiments du Calvaire (ce fut la seule des quatre qui ne fut pas ouverte);

La troisième, près Fontainebleau, dans l'ancienne abbaye des Barbeaux;

La quatrième, forêt de Saint-Germain, dans l'ancien couvent des Loges.

L'ensemble de ces maisons formait un institut dont Napoléon avait nommé protectrice, d'abord l'impératrice Joséphine, puis la reine de Hollande (décret du 16 novembre 1809).

La haute direction était entre les mains de Mme Campan. Intendante d'Ecouen et de Saint-Denis, Mme Campan, dit Gréard (*De l'enseignement secondaire des filles*), « avait également action sur les maisons préparatoires où les jeunes filles attendaient leur tour pour entrer dans les deux grandes maisons. Ses vues allaient même beaucoup plus loin. Elle avait demandé à l'empereur la création de plusieurs établissements publics pour élever les filles « de certaines catégories « des serviteurs civils ou militaires de l'Etat » et elle voulait que le gouvernement prît sous sa surveillance tous les établissements privés d'éducation ouverts en faveur des jeunes filles. Elle rêvait pour les femmes une Université qui remplaçât les abbayes et les couvents. Elle voyait déjà les maisons mères essaimer dans tout l'empire, à Naples, à Munich, à Milan. Si elle ne pouvait se flatter de donner à ces établissements la dernière main, elle espérait au moins vivre assez pour avoir le temps de tout monter. Mais, après avoir adopté son plan, le gouvernement impérial n'en avait pas suivi l'exécution. » Puis étaient venues les

vicissitudes de la fin de l'empire, puis les deux Restaurations, qui avaient profondément modifié l'institution.

Une première ordonnance (19 juillet 1814) réunit Ecouen à Saint-Denis et ferma les établissements de Paris, des Barbeaux et des Loges. Quelque temps après (27 septembre), les établissements fermés furent rouverts. Le 14 avril 1815, le château d'Ecouen fut à son tour rendu à la Légion d'honneur par Napoléon revenu de l'île d'Elbe. Le 3 mars 1816, Louis XVIII ordonna de nouveau la réunion d'Ecouen à Saint-Denis. En même temps, l'existence des établissements de Paris et des Loges fut confirmée. Aucune décision ne fut prise pour les Barbeaux. Ils furent définitivement supprimés le 3 avril 1817.

Cette dernière situation subsista jusqu'en 1851. Saint-Denis était devenu la maison-mère. Les deux succursales étaient, l'une à Paris, rue Barbette, au Marais, l'autre aux Loges. En 1851, en vertu d'une loi datée du 20 juillet 1850, la succursale de la rue Barbette fut transférée au château d'Ecouen, déclaré propriété de l'Etat après le décès du prince de Condé, par jugement du 11 juillet 1838; et tels sont aujourd'hui encore les cadres de l'institution.

*Organisation générale des établissements.* — La création des maisons de la Légion d'honneur témoigne du premier effort fait par l'Etat depuis 1789 pour organiser l'enseignement secondaire des jeunes filles. Voici en quels termes Gréard en établit l'origine :

« Quatre jours après le 9 thermidor, raconte Mme Campan, « je pensai qu'il fallait vivre et faire vivre » une mère âgée de soixante-dix ans, mon mari malade, mon fils âgé de neuf ans, et une partie de ma » famille ruinée. Je n'avais plus rien au monde qu'un » assignat de 500 francs. J'avais signé pour 30 000 francs » de dettes de mon mari. Les monastères étaient fermés, les religieuses dispersées. Je choisis Saint-Germain pour y établir un pensionnat. Je n'avais pas » le moyen de faire imprimer mon prospectus, j'en » écrivis cent et les envoyai aux gens de ma connaissance qui avaient survécu. Au bout d'un an j'avais » 60 élèves, bientôt après 100. L'année de la paix » avec l'Angleterre, j'en ai compté jusqu'à 115 payant » pension : j'en ai toujours, depuis ce moment, élevé » dix gratuitement. Cette année, j'eus 20 000 francs de » bénéfice; mais la guerre fit partir 10 Anglaises de » Saint-Germain; 10 autres qui étaient déjà arrivées » à Boulogne et à Calais se rembarquèrent; les villes » maritimes n'envoyaient plus d'enfants; les pensionnats se multiplièrent à l'infini, les couvents se rouvrirent, et les années 1805, 1806 et 1807 furent très » désavantageuses à mon établissement. » Ces pensionnats « multipliés à l'infini » étaient sans doute plus nombreux que florissants, et ce n'est point par la gravité de la direction qu'ils cherchaient, pour la plupart, à gagner la confiance des mères. L'enseignement était pris comme un métier facile à exercer : plus d'une femme, rapporte un écrivain du temps, avait passé sans transition d'une boutique à une école. D'autre part, les établissements les plus sérieux cédaient aux entraînements de la mode. L'éducation séculière n'avait pas encore de règle, comme le disait plus tard l'une de celles qui ont contribué à la fonder, Mme Le Groing La Maisonneuve; elle avait emprunté ses disciplines et ses usages à ces couvents « mondains » contre lesquels Fénelon s'élevait de son temps avec une pénétrante éloquence. Les représentations scéniques, le jeu, la danse, y tenaient une grande place, la plus grande peut-être. Mme de Genlis, qui s'était fait ouvrir les portes de tous les établissements de Paris, même de ceux que son titre ne lui donnait pas le droit de visiter, « en prenant « le prétexte », dit-elle, « d'avoir des enfants à y placer », se félicitait publiquement des mesures de réforme sévère qu'elle avait provoquées par ses rapports. Les familles le plus souvent étaient complices des abus qu'elles auraient dû être les premières à réprimer : le goût du luxe, de la frivolité, du plaisir emportait tout le monde. « L'éducation », disait Mme Campan, « est en ce moment » livrée à des dévots exagérés ou à des femmes sans » mœurs; les exemples nombreux sont aisés à trouver. » Les maires des arrondissements de Paris, jusqu'à » ce jour, ont laissé prendre l'état de maîtresse de pension à qui l'a voulu prendre ». Un décret avait dû intervenir pour faire cesser le désordre, et un grand nombre de maisons furent fermées. Les mieux tenues, d'ailleurs, avaient à compter avec la dépense. La profession rapportait peu. Mme Campan déclare qu'il lui fallait cent élèves à 1200 francs pour se payer de ses frais. Ses quatorze années d'exercice ne lui avaient donné que le moyen de vivre sans le secours d'autrui. »

C'est dans cette situation que Napoléon vint faire appel à son expérience, en 1807, pour fonder la maison d'Ecouen. Dans sa défiance de ce qu'il appelait les écoles de raisonneuses, l'empereur posa lui-même les bases générales de l'organisation de l'établissement :

« L'emploi et la distribution du temps, écrivait-il de Finkenstein au grand-chancelier (15 mai 1809), sont des objets qui exigent principalement votre attention.... Je n'ai attaché qu'une importance médiocre aux institutions religieuses de Fontainebleau (école militaire), et je n'ai prescrit que tout juste ce qu'il fallait pour les lycées. C'est tout le contraire pour l'institution d'Ecouen. Il faut que les élèves fassent chaque jour des prières régulières, entendent la messe et reçoivent des leçons sur le catéchisme. Cette partie de l'éducation est celle qui doit être la plus soignée. Il faut ensuite apprendre aux élèves à chiffrer, à écrire, les principes de leur langue, afin qu'elles sachent l'orthographe. Il faut leur apprendre un peu de géographie et d'histoire, mais bien se garder de leur montrer ni le latin, ni aucune langue étrangère. On peut enseigner aux plus âgées un peu de botanique et leur faire un léger cours de physique et d'histoire naturelle, et encore tout cela peut-il avoir des inconvénients. Il faut se borner, en physique, à ce qui est nécessaire pour prévenir une crasse ignorance et une stupide superstition, et s'en tenir aux faits, sans raisonnements, qui tiennent directement ou indirectement aux causes premières. On examinera s'il serait possible de donner à celles qui sont parvenues à une certaine classe une masse pour leur habillement. Elles pourraient s'accoutumer à l'économie, à calculer la valeur des choses et à compter avec elles-mêmes. Mais, en général, il faut les occuper toutes, pendant les trois quarts de la journée, à des ouvrages manuels : elles doivent savoir faire des bas, des chemises, des broderies, enfin toute espèce d'ouvrage de femme.... Je ne sais s'il y a possibilité de leur montrer un peu de médecine et de pharmacie, du moins de cette espèce de médecine qui est du ressort d'une garde-malade. Il serait bon aussi qu'elles sussent un peu de cette partie de la cuisine qu'on appelle l'*office*.... Je n'oserais plus, comme j'ai essayé pour Fontainebleau, prétendre leur faire faire la cuisine; j'aurais trop de monde contre moi; mais on peut leur faire préparer leur dessert, et ce qu'on voudrait leur donner, soit pour leur goûter, soit pour leurs jours de récréation. Je les dispense de la cuisine, mais non pas de faire elles-mêmes leur pain. L'avantage de tout cela est qu'on les exerce à tout ce qu'elles peuvent être appelées à faire, et qu'on trouve l'emploi naturel de leur temps en choses solides et utiles. Il faut que leurs appartements soient meublés du travail de leurs mains, qu'elles fassent elles-mêmes leurs chemises, leurs bas, leurs robes, leurs coiffures. Tout cela est une grande affaire dans mon opinion. Il faut dans cette matière aller jusqu'auprès du ridicule. Je veux faire de ces jeunes filles des femmes utiles, certain que j'en ferai par là des femmes agréables. Je ne veux pas chercher à en faire des femmes agréables, parce que j'en ferais des petites-maîtresses. On sait se mettre, quand on fait soi-même ses robes; dès lors on se met avec grâce. La danse est nécessaire à la santé des élèves; mais il faut un genre de danse spécial, et qui ne soit pas une danse d'opéra. J'accorde aussi la musique, mais la musique vocale seulement.... Si l'on me dit que l'établissement ne jouit pas d'une grande vogue, je réponds que c'est ce que je désire, parce que mon opinion est que, de toutes les éducations, la meilleure est celle des mères; parce que mon intention est principalement de venir au secours de celles des jeunes filles qui ont perdu leurs mères et dont les parents sont pauvres...; qu'enfin si ces jeunes personnes, retournant dans leurs provinces, y jouissent de la réputation de bonnes femmes, j'ai

complètement atteint mon but, et je suis assuré que l'établissement arrivera à la plus solide, à la plus haute réputation. »

Quelques indications fournies par Mme Campan achèveront de marquer le caractère de la création impériale. « L'établissement formé à Ecouen et ceux projetés par S. M. l'Empereur et Roi, écrivait Mme Campan (20 octobre 1809), ne sont point des imitations de Saint-Cyr et de l'Enfant-Jésus. L'éducation des femmes françaises appartenait jadis au clergé de France, sous la direction des monastères de filles. Ce privilège exclusif n'est plus entre leurs mains, il ne peut pas non plus rester dans celles d'une foule de femmes presque sans aveu. Dans le premier cas, l'empire des vieux préjugés et l'ignorance trop forte à laquelle notre sexe était condamné avaient toujours subsisté; dans le second, les mœurs avaient fini par en souffrir. La rivalité des pensionnats, réunie au mauvais goût et au mauvais ton, faisait à la vérité prendre trop le dessus aux talents superficiels sur l'education des jeunes Françaises. » Quelques jours plus tard, dans une nouvelle lettre à l'empereur, elle résumait sa pensée ainsi qu'il suit : « Le but de ces éducations doit être porté : 1° vers les vertus domestiques; 2° vers l'enseignement, à un tel degré de perfection, pour la connaissance de la langue, des calculs, de l'histoire, de l'écriture, de la géographie, que toutes les élèves soient assurées du bonheur de pouvoir instruire elles-mêmes leurs filles. L'éducation publique pour les femmes finira par devenir l'éducation maternelle. »

*Décrets constitutifs de l'organisation.* — Les règles de l'organisation établie d'après ces principes ont été fixées dans les décrets ou ordonnances des 21 mars 1809, 15 juillet 1810, 3 mars 1816, 9 mai 1816, 14 août 1857 et 30 juin 1881. Nous nous bornons à indiquer celles de ces règles qui, aux différentes périodes marquées par les changements de législation, ont subi des modifications essentielles.

L'institution des maisons impériales Napoléon d'Ecouen et de Saint-Denis, dit le décret du 21 mars 1809, sera sous la protection spéciale d'une princesse de notre famille, qui devra inspecter ces maisons, veiller à ce que les règlements y soient strictement exécutés, et nous exposer tous les besoins de ces établissements. Elle prendra le titre de Protectrice. — Six cents demoiselles, filles, sœurs, nièces ou cousines germaines de membres de la Légion d'honneur, seront élevées dans les deux maisons séparées appartenant à la Légion, savoir : trois cents dans la maison impériale d'Ecouen, et trois cents dans la maison impériale de Saint-Denis. — Sur ce nombre de six cents demoiselles, deux cents seront élevées aux frais des familles; trois cents seront à demi-pension de la Légion, et cent à pension entière, aussi de la Légion. — Les élèves aux frais de la Légion, soit à pension entière, soit à demi-pension, devront être filles ou sœurs de membres de la Légion d'honneur. Les élèves pensionnaires devront être filles, sœurs, nièces ou cousines germaines de membres de la Légion. — Le prix de la pension est fixé à 1000 francs par an. Le prix de la demi-pension est fixé à 500 francs — A leur entrée dans la maison, les élèves gratuites et pensionnaires verseront dans la caisse la somme de 400 fr., représentant la valeur du trousseau qui leur sera fourni par la maison. — Les parents des élèves devront s'engager à verser chaque année, au trésor de la Légion, une somme de 400 francs qui sera employée en achat d'inscriptions sur le Grand-Livre. Le capital avec les intérêts, au taux de 5 pour 100, seront accumulés pendant dix ans pour le montant en être remis à l'élève après ce laps de temps. — Les parents des élèves pensionnaires ne seront pas tenus de payer cette dot annuelle; mais ils devront présenter une personne connue, ayant domicile à Paris, qui s'engagera à recevoir la pensionnaire à sa sortie de la maison. — Aucune élève ne pourra être retirée par ses parents avant qu'elle ait atteint l'âge de dix-huit ans accomplis ou que son éducation ait été achevée. — Aucune élève âgée de plus de vingt ans ne pourra rester dans la maison à moins que la Protectrice n'en ait accordé l'autorisation spéciale. — Chaque maison sera régie par une surintendante qui sera nommée par nous, sur la présentation de la Protectrice. — Il y aura pour chaque maison six dames dignitaires, six dames de première classe, et vingt demoiselles ou dames de deuxième classe, qui porteront le titre de demoiselles. — A compter de l'an XV (septembre 1806), les dames dignitaires, les dames de première classe et les demoiselles seront choisies parmi les élèves sortant de l'une et l'autre maison. Il n'y aura d'exception que pour les personnes comprises dans la première organisation, sans que cela puisse servir d'exemple pour l'avenir, et, dans cette première organisation, ne pourra être conservée aucune femme en puissance de mari. — Les dames de première classe qui deviendront dames dignitaires contracteront l'obligation de rester pendant leur vie entière dans la maison. — Les demoiselles, dames et dames dignitaires mangeront à la même table que les élèves. La surintendante seule pourra avoir à ses frais une table particulière. — Les demoiselles et les dames de première classe seront sujettes à la clôture. La surintendante et les dames dignitaires n'y seront pas assujetties. Les dames de première classe pourront sortir avec la permission de la surintendante. La clôture sera de rigueur pour la seconde classe; la Protectrice seule pourra les en dispenser toutes les fois que des causes majeures l'exigeront. — Aucun homme ne pourra être admis dans l'intérieur de la maison. Auront seuls ce droit les princes de notre sang, les grands dignitaires de l'Empire, notre grand-aumônier, l'archevêque de Paris et le grand-chancelier de la Légion d'honneur. — Les six dames dignitaires, présidées par la surintendante, composeront le conseil d'administration de la maison. — Le grand-chancelier de la Légion d'honneur est chargé de faire, au moins une fois par an, une visite générale des maisons impériales Napoléon pour nous rendre compte de leur état et de leurs besoins; il fera tenir le conseil d'administration en sa présence, et recevra les plaintes qui pourraient lui être adressées. — Les demoiselles, dames et dames dignitaires pourront, en vertu d'un ordre spécial de la Protectrice, passer d'une maison à l'autre lorsque le bien du service l'exigera.

Le décret du 15 juillet 1810, qui crée six maisons ou succursales, détermine, pour chacune de ces maisons, le nombre des élèves, l'âge de la scolarité, la direction des études, et crée dans chacune des maisons des places de veuves. Le texte, qui en est peu connu, et qui n'a même pas été inséré dans le Bulletin des lois, mérite d'être reproduit en partie ici : « Il est créé six maisons ou couvents destinés à recueillir et à élever les orphelines dont les pères sont morts officiers ou chevaliers de la Légion d'honneur, ou à notre service, dans quelque grade que ce soit, pour la défense de l'Etat, ou dont les mères étant mortes les pères sont appelés pour notre service hors de l'empire. — Le nombre des élèves dans ces six maisons sera de six cents. Elles y seront reçues depuis l'âge de quatre jusqu'à douze ans, et elles resteront jusqu'à l'âge de vingt et un ans. Il pourra y être reçu un nombre égal de pensionnaires. — L'institution sera desservie par la congrégation religieuse existant sous le nom de *Dames de la congrégation des orphelines*. Cette congrégation ne reconnaîtra d'autre supérieur spirituel que notre grand-aumônier, ou, en vertu de sa délégation, l'évêque diocésain. — Sur les six cents élèves qui seront reçues dans les six maisons, trois cents seront à pension entière, et trois cents à demi-pension, à raison de 400 francs pour la pension, de 200 francs pour la demi-pension. Il est créé dans ces maisons cent places pour des veuves. La pension de ces veuves sera de 500 francs par an. Quarante seulement seront aux frais de la Légion d'honneur, les soixante autres veuves seront reçues à leurs frais. — Une dotation en biens d'un revenu annuel de deux cent mille francs sera affectée à la Légion d'honneur pour la mettre à même de subvenir à cette dépense. — Les bâtiments nécessaires pour chaque établissement seront fournis par la ville où il sera formé. — La clôture étant une des premières règles de ces maisons, personne ne pourra y entrer qu'avec une délégation du grand-aumônier »

L'ordonnance du 3 mars 1816 est spéciale à Saint-Denis, où avaient été réunies les élèves de Saint-Denis et d'Ecouen. Les prescriptions générales des décrets du 21 mars 1809 et 15 juillet 1810 y sont maintenues, notamment en ce qui concerne la clôture et les bases de l'organisation administrative. Mais l'établissement prend un caractère plus aristocratique; c'est à la fois aux filles des membres des ordres royaux qui ont de la fortune et à celles de ceux qui n'en ont pas que les portes en sont ouvertes.

D'autre part, le nombre des élèves est restreint, et la période d'études obligatoires est réduite. De plus, en même temps que les cadres du personnel administratif et enseignant sont élargis, les avantages attachés à chaque fonction sont déterminés avec précision. Enfin une distinction honorifique graduée suivant le rang est attachée à chaque fonction.

« Le nombre des élèves des maisons royales d'Ecouen et de Saint-Denis, réunies, est-il dit, est de 500. Sur ce nombre, 400 places seront gratuites et les 100 autres seront aux frais des familles. — Le prix de la pension d'une élève gratuite, à la charge de la Légion d'honneur, est fixé à 800 francs. Le prix de la pension d'une élève aux frais des familles est porté à 1000 francs. — Des places gratuites seront accordées aux filles des membres de nos ordres royaux qui se trouveront hors d'état de pourvoir à leur éducation. — Les places d'élèves pensionnaires seront données aux filles, sœurs, nièces ou cousines des membres de nos ordres royaux ayant de la fortune. — La sortie d'une élève est fixée à l'âge de dix-huit ans; néanmoins, les parents pourront la retirer avant cet âge, si son éducation est terminée ou si d'autres raisons l'exigent. — Il y aura sept dignitaires, dix dames de première classe, trente dames de seconde classe, et vingt novices. — La surintendante, les dignitaires, les dames de première et de seconde classe, ainsi que les novices, auront toutes un costume uniforme, qui sera fourni aux frais de la maison. Elles porteront une distinction honorifique. — Les dignitaires, présidées par la surintendante, composeront le conseil d'administration. — La voix de la surintendante comptera pour deux en cas de partage. — Le traitement de la surintendante sera de 6000 francs; celui d'une dignitaire, de 1500 francs; celui d'une dame de première classe, de 1000 francs; celui d'une dame de seconde classe, de 500 francs. — La dame de seconde classe qui aura passé dix années dans la maison en sus du noviciat jouira d'une pension de retraite de 250 francs; après quinze ans cette pension sera de 375 francs; et ainsi progressivement de cinq ans en cinq ans, de manière cependant que le maximum n'excède jamais 800 francs. La dame de première classe qui aura passé douze années en cette qualité dans la maison aura une pension de 400 francs en sus de celle à laquelle elle aura eu droit pour le nombre d'années pendant lesquelles elle aura rempli les fonctions de dame de seconde classe. Après dix-huit années, cette pension sera de 500 fr., et ainsi progressivement de six en six ans, avec la faculté de cumuler accordée par le paragraphe ci-dessus, de manière cependant que le maximum n'excède jamais 1200 francs. »

Ce qui caractérise l'ordonnance du 16 mai 1816, c'est qu'elle établit entre la maison de Saint-Denis et les deux succursales une hiérarchie qui, jusque-là, était restée indécise. En même temps, toutes les places créées dans ces deux maisons sont réservées aux familles qui se trouvent hors d'état de pourvoir à l'éducation de leurs enfants. Sur ces différents points, l'ordonnance introduit dans l'organisation des maisons un élément nouveau.

« Les maisons royales d'orphelines de la Légion d'honneur prendront le titre de succursales de la maison royale de Saint-Denis; elles continueront d'être desservies par la congrégation religieuse existant sous le nom de Congrégation de la Mère de Dieu, qui se conformera, pour son régime, à ses statuts particuliers. — La maison royale de Saint-Denis, déjà organisée par le statut du 3 mars, tiendra le premier rang; la succursale de Paris, le deuxième rang; la succursale des Loges, le troisième rang. — Le nombre des places est fixé à 400; elles seront toutes gratuites; on ne recevra point, à l'avenir, d'élèves pensionnaires dans ces maisons. — Les places gratuites seront accordées aux filles des membres de nos ordres royaux qui se trouveraient hors d'état de pourvoir à leur éducation. — Le prix de la pension d'une élève de la succursale de Paris est fixé à 500 francs par an, et celui de la pension d'une élève de la succursale des Loges est porté à 400 francs par an. Le montant de ces pensions sera payé sur les fonds de la Légion d'honneur. — La Légion d'honneur paiera aux maisons 200 francs pour la valeur du trousseau qui sera fourni à une élève lors de son entrée. Il sera alloué annuellement 40 000 francs pour les dépenses de la congrégation. Il sera également accordé des fonds pour l'entretien des bâtiments. »

Le décret du 14 août 1857 nous ramène aux décrets de 1809 et de 1815. Tout ce qui concerne la vie intérieure, les rapports des maîtresses avec les élèves et des maîtresses entre elles, les insignes, le costume, la clôture, est prescrit avec une rigueur militaire. La hiérarchie établie entre les trois maisons est maintenue: on ne peut avoir accès dans l'une ou dans l'autre que suivant le grade du père. Une place est faite aux filles des légionnaires de l'ordre civil. Les liens entre les dignitaires des différentes classes, les novices et les postulantes sont resserrés. Au point de vue des études, l'innovation la plus importante est la création d'un postulat auquel on n'arrive qu'après avoir subi un examen règlementaire. Nous ne donnerons ici que les articles qui se rapportent à ces objets :

« Les maisons destinées à l'éducation des filles des membres de la Légion d'honneur sont : la maison impériale Napoléon de Saint-Denis; et les deux succursales : la maison impériale Napoléon d'Ecouen et la maison impériale Napoléon des Loges. — Le nombre des places gratuites est fixé à 800, dont 400 pour la maison de Saint-Denis et 400 pour les deux succursales. Les places gratuites dans la maison impériale Napoléon de Saint-Denis sont réservées exclusivement aux filles légitimes des membres de la Légion d'honneur sans fortune, ayant au moins le grade de capitaine et au-dessus, ou une position civile correspondante à ce grade. Les filles légitimes des légionnaires des grades inférieurs, jusqu'à celui de soldat inclusivement, peuvent être admises dans les succursales d'Ecouen et des Loges. — Il ne peut être accordé qu'une seule place gratuite par famille. Des élèves pensionnaires aux frais des familles pourront être admises dans les maisons impériales Napoléon. Le nombre en est fixé à 50 pour la maison de Saint-Denis et à 40 pour les deux succursales. — Il y a cinq dignitaires, douze dames de première classe, trente-trois dames de deuxième classe, dix dames novices, dix demoiselles novices et vingt postulantes au noviciat. — Aucune dame ou demoiselle ne peut être promue à une classe ou à un grade sans avoir passé successivement par les classes ou grades inférieurs. — Les postulantes au noviciat sont choisies parmi les élèves qui, ayant terminé leurs études, ont atteint l'âge de dix-huit ans. — Les élèves qui demandent le titre de postulante doivent passer, devant le conseil de la maison auquel seront adjointes trois dames de première ou de deuxième classe, un examen sur toutes les parties de l'enseignement, y compris les travaux d'aiguille. Le résultat de l'examen est transmis au grand-chancelier qui prononce, s'il y a lieu, l'admission au postulat. — La surintendante, les dames, les novices et les postulantes de la maison impériale de Saint-Denis portent la distinction honorifique dont la forme et les ornements sont ci-après détaillés : croix à quatre branches émaillées de blanc, avec des rayons en or poli dans les entre-deux, et surmontée de la couronne impériale; le centre est un médaillon de forme ovale, représentant la Vierge, émaillée sur un fond d'or rayonnant avec la légende émaillée bleu, lettres réservées en or, et portant ces mots : *Maison de Saint-Denis*; l'autre côté de la croix est émaillé bleu, en plein dans le milieu, portant ces mots réservés en or : *Honneur et Patrie*, et autour : *Légion d'honneur*,

également sur fond bleu. La croix est en argent pour les dames et demoiselles novices, en or pour la surintendante, les dignitaires et les dames de première et de deuxième classe. — La surintendante porte le grand ruban de la Légion d'honneur passant de l'épaule droite au côté gauche, et au bas duquel est attachée la décoration, dont le diamètre est de 53 millimètres. Les dignitaires portent la décoration en sautoir, attachée à un ruban de la largeur de celui de commandeur de la Légion d'honneur; le diamètre de cette décoration est de 48 millimètres. Les dames de première classe portent la décoration à l'épaule gauche, attachée au ruban d'officier de la Légion d'honneur. Les dames de deuxième classe portent la même décoration à l'épaule gauche, attachée au ruban de chevalier de la Légion d'honneur. Les dames novices portent la décoration en argent à l'épaule gauche, attachée au ruban de la Légion d'honneur. Les demoiselles novices portent la même décoration, mais sans la couronne impériale. Les décorations des dames de première et de deuxième classe et des novices ont 40 millimètres de diamètre. Les postulantes portent seulement, à l'épaule gauche, le ruban de chevalier de la Légion d'honneur. — Aucune dame ne peut porter la décoration à l'extérieur de la maison impériale. — Il y a un costume uniforme pour les dames et les élèves, les aides, filles de service, etc.; il est fourni aux frais de la maison; notre grand-chancelier en détermine l'étoffe et la couleur. — Les dames et les novices mangent à la même table que les élèves. Les dignitaires réunies prennent leur repas au réfectoire, après celui des élèves. La surintendante seule peut avoir une table particulière. — La clôture est de rigueur pour la surintendante, les dames, les novices et les élèves. Néanmoins la surintendante peut s'absenter de la maison impériale avec l'autorisation de notre grand-chancelier, qui accorde aussi, par exception, aux dignitaires, dames, novices et élèves, des congés de santé ou de convalescence, d'après des certificats motivés du médecin en chef de l'établissement, transmis par la surintendante. Notre grand-chancelier peut également accorder des congés de courte durée pour les affaires de famille constatées par la surintendante, pourvu cependant que le service de la maison n'en souffre pas. Le traitement de la surintendante est fixé à 9000 francs; celui de la dignitaire inspectrice à 2400 francs; celui d'une dignitaire à 2000 francs; celui d'une dame de première classe, à 1200 francs; celui d'une dame de deuxième classe, à 800 francs; celui d'une dame novice, à 400 francs. »

Les succursales de la maison impériale Napoléon de Saint-Denis, ajoutait le décret, sont desservies par la congrégation religieuse existant sous le nom de *Congrégation de la mère de Dieu*. Le prix de la pension d'une élève gratuite ou pensionnaire est fixé à 600 francs par an.

Sous la troisième République, les maisons d'éducation de la Légion d'honneur ont subi de profondes modification. Le régime de particularisme semi-militaire que nous venons de décrire et qui en a fait pendant près de quatre-vingts ans une des institutions les plus originales, pour ne pas dire les plus bizarres de ce pays, a été peu à peu entamé, sans disparaître complètement.

La première réforme date du décret du 30 juin 1881. En voici les traits caractéristiques :

C'est l'enseignement qui est la base de l'organisation. Il n'est pas du même degré aux Loges qu'à Ecouen, à Ecouen qu'à Saint-Denis. Mais l'intervalle qui sépare les trois maisons n'est pas infranchissable, et les jeunes filles qui se distinguent dans leurs études peuvent passer des Loges, où l'enseignement professionnel tient une grande place, à Ecouen, qui représente plus particulièrement l'enseignement primaire supérieur, et d'Ecouen à Saint-Denis, où les études embrassent en partie les programmes de l'enseignement secondaire. En second lieu, la clôture est supprimée. Le personnel chargé de l'enseignement dans les trois maisons est exclusivement laïque; des professeurs appartenant aux établissements universitaires sont, à Saint-Denis notamment, chargés en partie des cours supérieurs; un inspecteur général de l'Université surveille la direction des études. Le premier fonctionnaire chargé de cette mission fut M. Ebrard, qui la remplit pendant une douzaine d'années.

« Les trois maisons de la Légion d'honneur de Saint-Denis, d'Ecouen et des Loges, dit le décret, sont instituées pour faire gratuitement l'éducation de huit cents filles légitimes de légionnaires sans fortune, une seule pouvant être admise par famille, excepté dans le cas d'orphelines de père et de mère. Sur ces huit cents élèves, la maison de Saint-Denis en reçoit quatre cents, la maison d'Ecouen deux cents, et celle des Loges deux cents. — Des élèves payantes, filles, petites-filles, sœurs ou nièces des membres de l'Ordre, peuvent, en outre, être admises dans ces maisons d'éducation, savoir : soixante-quinze à Saint-Denis et quarante entre les deux autres maisons. — Le prix de la pension d'une élève payante est fixé à 1000 francs pour la maison de Saint-Denis et à 700 francs pour les maisons d'Ecouen et des Loges. — Les élèves sont reçues dans les maisons de neuf à onze ans; elles en sortent à dix-huit ans, sauf l'exception prévue par l'art. 11 du présent décret. Dans ce cas, elles pourront prolonger jusqu'à dix-neuf ans leur séjour dans les établissements. Si une élève des maisons d'éducation de la Légion d'honneur vient à décéder, ou bien est obligée d'en sortir définitivement pour cause de santé, on pourra autoriser une sœur de cette élève à la remplacer jusqu'à la fin des études. — Aucune élève ne pourra être admise pendant le cours de l'année scolaire qu'à titre exceptionnel et pour des raisons majeures. — La maison de Saint-Denis reçoit les filles des membres de la Légion d'honneur ayant au moins le grade de capitaine en activité de service, ou une position civile correspondante. La maison d'Ecouen reçoit les filles des capitaines en retraite, des lieutenants et sous-lieutenants, et des légionnaires civils ayant une position équivalente. La maison des Loges reçoit les filles des sous-officiers et soldats ou des légionnaires civils ayant une position équivalente. Dans le cas où la maison d'Ecouen n'offrirait pas un nombre de places suffisant pour faire droit aux demandes, une partie des enfants sollicitant une place dans cet établissement pourraient être désignées pour la maison des Loges. — Le service religieux est assuré par des ministres des différents cultes. — Un inspecteur de l'Université, délégué par le ministre de l'instruction publique et agréé par le grand-chancelier, inspectera, par son ordre, à des époques indéterminées, au point de vue de l'enseignement, les maisons de la Légion d'honneur. Il adressera son rapport au grand-chancelier. — Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur sont administrées par des conseils qui sont composés de la manière suivante. Pour la maison de Saint-Denis : La surintendante, l'inspectrice, la secrétaire générale, la directrice des études et l'économe, qui, lorsqu'il s'agira de questions concernant la comptabilité, n'aura que voix consultative. Pour la maison d'Ecouen : l'intendante, la directrice des études, la surveillante, une dame institutrice, et l'économe dans les mêmes conditions que ci-dessus. Pour la maison des Loges, l'intendante, la directrice des études, la directrice des ateliers, une dame institutrice, et l'économe dans les mêmes conditions que ci-dessus. Le chef du service des maisons d'éducation à la Grande-Chancellerie, et l'inspecteur de l'Université, pourront, dans certains cas, faire partie du conseil, sur l'ordre du grand-chancelier. — Lorsqu'il s'agit de questions d'intérêt général, l'intendante et la directrice des études de chaque succursale sont adjointes au conseil d'administration de Saint-Denis, lequel prend alors le titre de Conseil général des maisons d'éducation de la Légion d'honneur. L'administration centrale de la Grande Chancellerie est représentée à ce conseil par le secrétaire général de l'Ordre, ou, à son défaut, par le chef du service des maisons d'éducation, et, s'il y a lieu, par l'inspecteur de l'Université. — Pour la présentation des candidats aux places vacantes, les conseils des maisons d'éducation de la Légion d'honneur se réunissent en Conseil général, et présentent trois candidats pour chaque emploi. L'inspecteur de l'Université fait, de son côté, des propositions quand il s'agit de places de directrices des études, d'institu-

trices et de suppléantes; le grand-chancelier fait les nominations. — Tous les ans, on choisira parmi les élèves qui auront obtenu le brevet de premier ordre ou le brevet d'enseignement secondaire, qui donneront les garanties nécessaires par leur caractère et leur conduite, et qui demanderaient à rester à Saint-Denis pour être employées dans les maisons d'éducation de la Légion d'honneur, un nombre de sujets suffisant pour compléter à seize le cadre des stagiaires candidates aux emplois d'enseignement vacants dans les trois maisons. Ces stagiaires pourront être utilisées dans les classes. Seront choisies, dans les mêmes conditions et sous les mêmes garanties, parmi les élèves qui se sont consacrées à la musique et à la peinture, quatre stagiaires candidates aux emplois de maîtresses d'arts d'agrément. — Peuvent être autorisées à loger en dehors des établissements, si elles sont mariées ou si elles vivent avec leurs parents, les dames chargées de la roberie et de la lingerie, les institutrices, les dames professeurs d'arts d'agrément, la directrice des travaux manuels et ses adjointes. — La surintendante de Saint-Denis inspecte les succursales deux fois par an au point de vue de la discipline des dames et des élèves et du régime intérieur de la maison. — A la suite de chaque inspection, elle adresse un rapport au grand-chancelier. — A la fin de chaque année scolaire, une distribution de prix aura lieu, publiquement, dans chacune des trois maisons. Les palmarès de ces distributions seront imprimés. — Le 14 juillet de chaque année, le personnel des deux succursales (maîtresses et élèves) se réunira à la maison de Saint-Denis pour y célébrer en famille la fête nationale. »

*Programme de l'enseignement.* — Nous avons réservé, pour les mieux détacher de l'ensemble, les programmes de l'enseignement.

A l'origine, les programmes furent établis par Mme Campan sans qu'aucune décision spéciale paraisse les avoir confirmés. Elle les a résumés elle-même ainsi qu'il suit : L'histoire embrassait l'histoire sainte et l'histoire profane; à l'étude de la langue française était jointe celle de l'anglais et de l'italien; au calcul, le grand-chancelier de Lacépède avait ajouté (7 avril 1808) le système décimal et la nomenclature des nouveaux poids et mesures, qu'on commençait à peine à enseigner dans les lycées; la géographie mathématique faisait partie de la géographie. Le programme comprenait enfin les arts d'agrément : dessin, peinture, musique, danse.

Le décret du 15 juin 1810 est très bref sur ce sujet : « Les orphelines, y est-il dit (art. 4), seront nourries et entretenues pendant tout le temps qu'elles passeront dans la maison. Outre la religion, qui sert de base à leur éducation, elles apprendront à lire, écrire, compter, et à travailler, de manière à pouvoir gagner leur vie en sortant de la maison. »

L'ordonnance du 3 mars 1816 et celle du 16 mai de la même année sont plus explicites. En voici les prescriptions :

« La religion sera la base de l'enseignement.

Les élèves entendront la messe tous les jours.

Il y aura, tous les dimanches et fêtes, une grand'-messe, un catéchisme et une instruction à la portée des élèves.

Les vêpres seront chantées par les élèves tous les dimanches et fêtes.

Le élèves recevront des leçons de lecture, d'écriture, de calcul, de grammaire, d'histoire, de géographie, de dessin, de musique et de botanique usuelle.

Elles recevront également les leçons de danse qui pourront être nécessaires à leur santé et à leur maintien.

Les élèves feront leurs robes, leur linge et celui de la maison.

On enseignera aux élèves tout ce qui peut être nécessaire à une mère de famille pour la conduite de l'intérieur de sa maison, la préparation du pain et des autres aliments, ainsi que pour les travaux de buanderie.

Pour la succursale de Paris, l'éducation sera uniforme pour les élèves; la religion en sera la base.

Les élèves recevront des leçons de lecture, d'écriture, de calcul, de grammaire, d'histoire et de géographie.

Elles recevront également les leçons de danse qui pourront être nécessaires à leur santé et à leur maintien.

Le linge de la maison, les robes et les articles du trousseau seront faits par les élèves; on leur apprendra tous les ouvrages de broderie.

On enseignera aux élèves tout ce qui peut être nécessaire à une mère de famille pour la conduite de l'intérieur de sa maison, la préparation du pain et des autres aliments, ainsi que pour les travaux de buanderie.

Pour la succursale des Loges, l'éducation sera uniforme pour les élèves; la religion en sera la base; elles apprendront à lire, écrire, compter et à travailler de manière à pouvoir gagner leur vie en sortant de la maison.

Les élèves feront leurs robes, leur linge et celui de la maison; on leur apprendra tous les ouvrages de broderie.

On enseignera aux élèves tout ce qui peut être nécessaire pour la préparation du pain et des autres aliments, pour les travaux de buanderie, et on les instruira dans ce qui est relatif aux soins d'une garde-malade attentive et éclairée. »

Le décret du 14 août 1857 ne fait guère que reproduire ce règlement en le resserrant et en l'appliquant à la fois aux trois maisons :

« La religion est la base de l'enseignement.

Les élèves entendent la messe tous les jours; il y a, les dimanches et fêtes reconnues, la grand'messe, les vêpres et une instruction à la portée des élèves. Les offices sont chantés par les élèves.

Les élèves reçoivent des leçons de lecture, d'écriture, d'arithmétique, de grammaire, d'histoire, de géographie, de cosmographie et de botanique usuelle, et les leçons de danse nécessaires à leur maintien et à leur santé. Elles peuvent aussi, suivant leur aptitude, recevoir des leçons de musique et de dessin.

Les élèves font leurs robes, leur linge et celui de la maison. On leur enseigne tout ce qui peut être utile à une mère de famille, comme la préparation des aliments et les travaux de buanderie. »

Le caractère du décret du 30 juin 1881, contrairement à celui du décret du 14 août 1857, est d'approprier l'enseignement de chaque maison aux besoins des élèves qui en suivent les cours, sans établir toutefois entre les maisons une ligne de démarcation absolue. On y trouve enfin la préoccupation que nous marquions tout à l'heure : celle de faire de l'enseignement proprement dit un instrument d'éducation. « L'éducation des maisons de la Légion d'honneur — y lit-on — a pour but d'inspirer aux élèves l'amour de la patrie et les vertus de famille. Les élèves y reçoivent une instruction et y acquièrent des talents qui puissent, au besoin, leur fournir des moyens d'existence. »

L'enseignement est réglé ainsi qu'il suit :

Aux trois maisons, dans le cours des sept années : préparation au brevet de second ordre; — aux Loges, enseignement professionnel pour les élèves qui, après les premières années, ne montrent pas des dispositions spéciales pour l'étude; elles continuent néanmoins de recevoir l'instruction primaire; — à Saint-Denis, une classe supérieure pour la préparation au brevet de premier ordre; et pour les stagiaires, préparation au brevet de l'enseignement secondaire.

Les élèves des trois maisons qui auront obtenu le brevet de deuxième ordre, et qui seront signalées comme aptes à acquérir en un an le brevet de premier ordre, seront admises à suivre pendant ce temps la classe supérieure de Saint-Denis, même après l'âge de dix-huit ans.

Les élèves, à leur entrée, sont réparties dans les diverses classes suivant le degré de leur instruction.

Les élèves font leurs robes, entretiennent leur linge et celui de la maison. On leur enseigne tout ce qui peut être utile à une mère de famille, comme la préparation des aliments et les travaux de buanderie.

Pendant les deux premières années, les élèves ne

reçoivent que des leçons élémentaires de musique vocale et de dessin. Pourront être exceptionnellement autorisées à prendre, dès leur entrée, des leçons de piano, celles qui en auraient déjà fait une étude sérieuse. A partir de la troisième année, les élèves qui montreront des dispositions particulières pour le piano ou le dessin pourront commencer à en prendre des leçons spéciales, sans interrompre toutefois le cours régulier des études classiques. Après la quatrième année, les élèves des trois maisons qui montreront de grandes dispositions pour la musique ou la peinture pourront être dispensées, avec l'autorisation de leur famille, de certaines parties des études classiques, et consacrer plus de temps à des cours spéciaux établis pour ces arts d'agrément dans la maison de Saint-Denis, où les élèves des succursales seront transférées.

Nous n'entrerons pas dans le détail des décrets et arrêtés qui achevèrent la transformation des maisons de la Légion d'honneur. Celui de 1890 et ceux des années suivantes réformèrent et le programme des études, et le travail professionnel des ateliers, et le régime intérieur pour les maîtresses et pour les élèves, dans le sens d'un élargissement de plus en plus libéral.

Ainsi que l'écrivait le rapporteur du budget de la Légion d'honneur en 1900, M. Dujardin-Beaumetz, c'est le général Faidherbe, qui « par d'importantes réformes non moins que par l'autorité qui s'attachait à son nom, put éviter la dispersion des élèves dans les établissements de l'Université. Ce fut lui, en effet, qui le premier opéra une notable réduction du nombre beaucoup trop grand des dames-maîtresses, exigea qu'elles fussent pourvues des brevets règlementaires, qui décida que le bénéfice des travaux manuels exécutés aux Loges par les élèves leur serait remis à la sortie (décret du 10 janvier 1897), et qui fit instituer de la manière la plus large l'enseignement des arts et l'enseignement professionnel. »

Depuis lors, presque tous les ans a recommencé devant le Parlement un débat qui n'est pas clos encore : d'abord, sur l'utilité de maintenir les trois établissements; ensuite, s'ils sont maintenus, sur les réformes dont ils seraient susceptibles.

M. Dujardin-Beaumetz, puis M. Noulens, dans leurs rapports sur le budget, ont résumé cette longue controverse et conclu provisoirement à des améliorations partielles, qui se sont successivement réalisées (développement de l'enseignement professionnel et pratique, adoucissement du régime intérieur, accroissement des congés, sorties et communications avec les familles, suppression d'usages surannés dans le classement des élèves, etc.). Divers membres du Parlement rappellent périodiquement les critiques auxquelles l'institution en elle-même donne lieu. Le reproche de cléricalisme, si justifié jadis, n'est plus fondé aujourd'hui. Le danger de l'esprit de caste, et d'une éducation semi-claustrale dans des conditions trop spéciales pour ne pas engendrer un particularisme fâcheux à tous égards, ne paraît pas encore absolument dissipé malgré de louables efforts. On ne parvient pas bien à voir pour quels motifs les filles de légionnaires ne seraient pas élevées avec celles de toutes les autres familles, que reçoivent les lycées, les collèges, les écoles primaires supérieures, les écoles professionnelles. Des partisans du maintien des maisons allèguent le grand nombre relatif des orphelines et de celles dont les parents sont dans la marine ou aux colonies : elles ne sauraient où aller, dit-on, pendant les vacances. Il ne serait peut-être pas impossible de donner satisfaction à ces conditions particulières sans entretenir trois établissements à cet effet. On répond alors qu'il ne faut pas, par amour de l'unité et de l'uniformité, supprimer une organisation un peu exceptionnelle, il est vrai, mais justifiée par une situation exceptionnelle aussi.

Une commission extra-parlementaire nommée en 1907 étudie ce problème. Plusieurs inspecteurs d'académie, chargés d'enquêtes et d'inspections scolaires, ont émis des avis en somme favorables au maintien de tout ou partie de l'état des choses actuel. La question en est là, et elle paraît plutôt, d'année en année, perdre de son acuité à mesure que les maisons se rapprochent du type commun de l'enseignement laïque ordinaire.

Une statistique publiée dans le rapport sur le budget de 1905 établissait ainsi la récapitulation des situations occupées par les élèves sorties de la maison des Loges de 1882 à 1900 :

| | |
|---|---|
| Nombre d'élèves sorties | 532 |
| Placées comme institutrices ou professeurs en France ou à l'étranger | 102 |
| Placées dans les postes ou autres administrations | 47 |
| Placées dans le commerce ou les magasins de broderie, confections, modes, etc. | 100 |

Un patronage des élèves de la Légion d'honneur a été fondé en 1895 à l'aide de souscriptions des légionnaires, et fournit notamment aux élèves des étoffes nécessaires à la confection de leur trousseau. L'Association amicale des anciennes élèves, fondée en 1892, aide au placement des élèves sortantes. Pour l'historique de ces institutions, on peut consulter Brasier, *Histoire des maisons d'éducation de la Légion d'honneur*.

**LÉGISLATIVE** (Assemblée). — Voir *Assemblée Législative*.

**LEGS.** — Voir *Dons et Legs*.

**LE MAITRE.** — Antoine Le Maître est surtout connu comme le chef des solitaires de Port-Royal. Or, on sait que ces « Messieurs » joignaient, à la pénitence qu'ils exerçaient loin du monde, le soin d'élever quelques enfants. Quoique Le Maître n'ait pas professé régulièrement dans les écoles de Port-Royal, il a toujours eu sa part dans la direction des études, et c'est par là qu'il a sa place marquée dans l'histoire de la pédagogie française.

Il naquit à Paris en 1607; sa mère était la sœur d'Angélique Arnauld, abbesse de Port-Royal, et du célèbre théologien Antoine Arnauld. Avocat au Parlement de Paris, Le Maître s'était acquis une grande réputation; mais, sous l'influence de l'abbé de Saint-Cyran, il renonça tout à coup au monde et au brillant avenir qui s'ouvrait devant lui, et alla s'ensevelir dans la solitude et la pénitence, à Port-Royal des Champs. Il n'entra pas en religion pourtant : il fut un pénitent laïque, et détermina par son exemple un grand nombre de personnages illustres à l'imiter (Voir *Port-Royal*).

Fidèle à la doctrine de Saint-Cyran, qui croyait qu'on ne pouvait pas faire d'œuvre plus méritoire pour soi-même, ni plus agréable à Dieu, que de procurer à de jeunes enfants le bienfait d'une éducation chrétienne, il ne cessa presque pas, depuis 1638, époque de sa conversion, jusqu'en 1658, année de sa mort, de se charger d'instruire quelques jeunes gens. Ainsi, on le trouve tout d'abord s'occupant, avec MM. Singlin et Lancelot, dans le dehors du monastère de Port-Royal à Paris, de l'éducation des deux fils de M. Bignon, du petit Vitart et de quelques autres encore. En 1639, pendant le séjour qu'il fit à la Ferté-Milon, Lancelot, le précepteur du jeune Vitart, étant tombé malade, Le Maître prit sa place. Revenu à Port-Royal des Champs, il s'était chargé, à la prière de Saint-Cyran, de l'éducation d'un fils de M. Arnauld d'Andilly (son oncle) et d'un autre enfant. C'est vers cette même époque qu'il dut s'occuper aussi des trois fils de M. du Fossé, dont le dernier, Pierre, resté seul après la mort de ses deux frères, devait s'attacher si étroitement à lui qu'il ne le quitta plus jusqu'à ses derniers moments, et fut même associé à ses travaux. Quand les écoles de Port-Royal des Champs furent transférées à Paris en 1646, il ne les y suivit pas; mais les enfants le retrouvèrent à leur retour aux Granges en 1650, avec Arnauld et son frère, M. de Saci.

« Nous commençâmes à faire avec eux une liaison particulière, ayant plus d'âge et de raison qu'autrefois », dit du Fossé. « M. Le Maître avait conçu une bonté particulière pour moi, et je me souviens que, tout écolier que j'étais, il me faisait souvent venir dans sa chambre où il me donnait des instructions

très solides, tant pour l'étude que pour la piété. Il me lisait et me faisait lire divers endroits des poètes et des orateurs, et m'en faisait remarquer toutes les beautés, soit pour la force du sens, soit pour l'élocution. Il m'apprenait aussi à prononcer comme il faut les vers et la prose, ce qu'il faisait admirablement lui-même, ayant le ton de la voix charmant, avec toutes les autres parties d'un grand orateur. Il me donna aussi plusieurs règles pour bien traduire et pour me faciliter les moyens d'y avancer. » Ce qu'il faisait là pour le jeune du Fossé, il dut le faire pour d'autres encore, pour le petit Racine surtout, qui vint aux Granges de Port-Royal en 1655, et auquel il semble avoir donné les soins les plus affectueux. On voit en effet, par une lettre qu'il lui écrivit de Bourg-Fontaine, où il avait dû momentanément se retirer en 1656, qu'il l'appelait « mon fils », et que celui-ci l'appelait « mon papa ». Enfin on sait qu'il aurait voulu faire de Racine un avocat, « c'est-à-dire ce qui lui semblait le plus beau au monde, dit Sainte-Beuve, quand on n'était pas solitaire ».

Les *Règles de la traduction française*, dont parle du Fossé, nous ont été conservées par Fontaine dans ses Mémoires. Elles sont au nombre de dix, et ont trait surtout à l'élégance, élégance toute relative et selon la mode d'alors. A côté de préceptes très sages et très justes, comme par exemple qu'il faut avant tout être extrêmement fidèle et littéral, tâcher de rendre beauté pour beauté et figure pour figure, s'approcher le plus qu'on peut du style de l'auteur qu'on traduit et le faire parler, dans notre traduction, comme il aurait parlé s'il avait composé en notre langue, on trouve des recommandations beaucoup moins importantes et qui nous semblent aujourd'hui puériles, sur la longueur et le choix des périodes, les proportions que doivent avoir les divers membres d'une phrase, le soin avec lequel il faut éviter le vers ou le demi-vers dans la prose, et pourtant s'en rapprocher quelquefois, etc.

Les Mémoires ne nous disent rien autre de ce qu'il pouvait y avoir de particulier dans la manière d'enseigner de Le Maître, qui devait être, du reste, celle de Port-Royal tout entier. Mais qu'il ait dû donner d'excellentes leçons aux jeunes gens dont il voulait bien se charger, nous en avons pour garantie le grand talent qu'il avait montré comme avocat, son érudition variée et notamment sa connaissance de la langue grecque, le sentiment qui l'inspirait dans cet acte de charité qu'il faisait envers les enfants, selon l'esprit de Saint-Cyran, et enfin les résultats qu'il obtint. Du Fossé et surtout Racine sont des élèves qui font honneur aux maîtres qui les ont formés.

Outre le concours qu'il prêta certainement à Arnauld pour plusieurs de ses écrits, et la part qu'il prit à toutes les brochures de circonstance contre les jésuites, notamment aux *Provinciales* (il est l'auteur probable de la *Lettre d'un avocat*, qui figure quelquefois comme dix-neuvième Provinciale), il a laissé un Recueil de ses plaidoyers (1654), un *Traité sur l'aumône* (1658) et des *Vies des Saints*, ouvrage qui fut continué par du Fossé.

Il mourut à Port-Royal des Champs, le 4 novembre 1658, entouré de la vénération de tous les autres solitaires qui le regardaient comme leur père et leur chef. [I. Carré.]

**LEMARE.** — Pierre-Alexandre Lemare, polygraphe français, né en 1766, mort en 1835, mérite une mention dans ce Dictionnaire pour ses ouvrages de grammaire et sa méthode de lecture. Nous n'avons pas à raconter sa carrière agitée et aventureuse, ses actes politiques tels que sa résistance au 18 brumaire, sa participation à la conspiration du général Mallet, son opposition à l'empire pendant les Cent-Jours; nous ne parlerons pas davantage de ses travaux comme médecin et physicien. Nous nous bornerons à citer les plus importantes de ses publications relatives à l'enseignement de la langue française et de la langue latine.

Il fit paraître en 1804 un *Cours théorique et pratique de langue latine*, qui reçut l'approbation du Lycée des arts; ce cours fut refondu en 1817, sous le titre de *Méthode prénotionnelle*; une dernière édition, imprimée en 1831 et considérablement augmentée, est suivie d'un *Traité de la manière d'apprendre les langues*. La méthode de Lemare est fort originale. Il veut que, dans l'enseignement de la langue maternelle, au début, toute parole soit accompagnée d'un geste explicatif, jusqu'au moment où la phrase parlée est assez connue de l'enfant pour suffire seule à lui rappeler l'idée, sans le geste qu'on y associait. Puis, modifiée peu à peu par des substitutions qu'expliquent de nouveaux gestes, cette phrase parlée éveille dans l'esprit des idées nouvelles qui s'ajoutent à celles qu'elle exprimait sous sa première forme, et qui concourent à la formation d'un répertoire varié, où chaque mot a une valeur exacte, et chaque phrase une signification nettement déterminée. Une fois la langue maternelle ainsi apprise, l'étude d'une langue étrangère quelconque, vivante ou morte, devient relativement aisée. La langue maternelle remplace le geste explicatif et devient la clef de la langue étrangère. Etant donné plusieurs phrases étrangères où se retrouvent des expressions semblables, on y cherche l'analogie entre les divers éléments qui les composent, on y observe par comparaison l'étymologie et la fonction de chaque terme, et l'on fait entrer les diverses expressions analysées dans la construction des phrases où elles sont appelées à jouer le même rôle. La difficulté la plus sérieuse consiste alors dans le choix d'un nombre suffisant de phrases propres à réunir toutes les tournures de la langue étudiée, contenant assez de faits pour fonder les analogies et fournir les moyens de généraliser, sans toutefois multiplier les citations outre mesure. Dans son cours de langue latine, Lemare a extrait ces *phrases prénotionnelles* des meilleurs auteurs; son recueil, divisé en trois parties, — lexicographie, syntaxe et étymologie, — en comprend environ 4500, qu'on doit apprendre par cœur et avoir toujours présentes à la mémoire, afin d'y pouvoir revenir toutes les fois que le besoin s'en fera sentir pour tourner une difficulté ou simplifier une traduction.

La méthode de lecture de Lemare est exposée dans un ouvrage intitulé : « *Cours de lecture, où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes ni lettres;* composé de 41 *figures* en taille-douce, représentant chacune, selon la manière dont elles sont envisagées, une lettre, une syllabe, un mot ou une phrase; de *phrases préparées*, tirées de la Bible, et amenant, dans les syllabes initiales de chaque ligne, tous les genres d'assemblage nécessaires, dont se composent les syllabaires, et terminé par un Dictionnaire de prononciation à l'usage des Français et des étrangers; Paris, chez l'auteur, janvier 1818; » 1 vol. in-8°. Il fait commencer par l'étude d'un alphabet composé de quarante et un signes; à chacun de ces signes alphabétiques correspond une figure qui simule la forme de la lettre, et qui reçoit un nom dans lequel se trouve le son représenté par cette lettre. Ainsi, pour la lettre A, la figure est celle d'un homme penché qui se heurte contre un tronc d'arbre, et qui s'écrie *Ah*; pour la lettre D, ce sont deux lutteurs dont l'un est debout, tandis que l'autre s'arcboute contre lui : comme il y a deux hommes, la figure s'appelle *Deux*; pour la lettre B, ce sont deux têtes de bœuf liées à un joug, qui est placé verticalement : la figure s'appelle *Bœufs*. Quand l'élève connaît tous ces signes et le son auquel ils correspondent, on lui présente des phrases, qu'il décompose en syllabes, puis en lettres. Cette méthode est une combinaison de système hiéroglyphique de Bertaud et du procédé analytique recommandé par l'abbé de Radonvilliers et N. Adam (Voir *Lecture*).

Citons encore de Lemare son *Cours théorique et pratique de langue française*, 1807, 2 vol. in-4° oblong; seconde édition refondue sous le titre de *Cours pratique et théorique*, 1817-1819, 2 vol. in-8°. C'est un ouvrage original, qui témoigne d'une étude approfondie de la langue, mais qui n'offre plus guère aujourd'hui qu'un intérêt de curiosité.

**LEMOINE.** — Jean Lemoine (né à Crécy au trei-

zième siècle, mort à Avignon le 22 août 1313) fut élevé à la dignité de cardinal-prêtre en 1294, et jouit d'une grande faveur à Rome sous Boniface VIII, qui le chargea de le représenter auprès de Philippe le Bel. En 1302 il fonda de ses deniers à Paris, rue Saint-Victor, près des murs, le collège qui a porté son nom pendant cinq cents ans. Ce « collège *de plein exercice* », c'est-à-dire embrassant tout le cours des études classiques (grammaire, humanités et philosophie), recevait comme boursiers un certain nombre d'étudiants de la faculté de théologie (« théologiens ») et de la faculté des arts (« artiens »). Ratifiée en 1311 par le roi, cette fondation s'accrut, par la suite, de legs importants, et la « maison du cardinal » fut un des grands collèges de Paris. Il avait encore 250 élèves à la veille de la Révolution. Cet établissement se fit souvent remarquer par son zèle pour l'Eglise, notamment dans la querelle du jansénisme ; sous Louis XIV, il donna plusieurs recteurs à l'université de Paris. Parmi les professeurs illustres qui y ont enseigné, on peut citer, au seizième siècle, Vatable, Lambin, Jean Passerat; et au dix-huitième, à l'époque où il fut fermé par la Révolution, Lange, le premier auteur d'*Eléments de physique* en français à l'usage des classes, l'abbé Haüy, le fondateur de la minéralogie, et enfin Lhomond.

C'est dans les bâtiments du collège du Cardinal Lemoine que l'arrêté du 28 nivôse an II plaça l'un des cinq « instituts » de la ville de Paris, l'institut des Sans-Culottes.

**LEMONNIER** (Madame Elisa). — Elisa Grimailh (plus tard Mme Lemonnier) naquit à Sorèze (Tarn) le 25 mars 1805, de Jean Grimailh et d'Etiennette-Rosalie Aldebert, tous deux protestants. Elle perdit son père de bonne heure, et fut élevée par sa mère et par sa grand'mère, ainsi que par sa cousine, Mme Saint-Cyr de Barrau de Muratel. Elisa Grimailh était douée d'une grande beauté, mais elle se faisait encore plus remarquer par la vivacité de son intelligence, l'ardeur de son imagination et l'inépuisable bonté de son cœur. Elle prit part au mouvement d'idées créé par les directeurs du célèbre collège de Sorèze, MM. Ferlus, et rencontra dans les salons de ces derniers M. Ch. Lemonnier, jeune professeur de philosophie, qu'elle épousa le 22 avril 1831. Les deux époux devinrent adeptes de l'école saint-simonienne et consacrèrent à la propagande de leurs idées tout ce qu'ils possédaient. Mais l'école saint-simonienne ne tarda pas à se disperser, et M. Lemonnier se fit inscrire au barreau de Bordeaux. Sans se désintéresser de l'étude des questions sociales qui l'avait attirée au saint-simonisme, Mme Lemonnier sut, pendant cette période de sa vie, se renfermer dans le cercle étroit d'un petit ménage et déployer toutes les vertus d'une mère de famille. Après dix ans de séjour à Bordeaux, M. Lemonnier fut nommé, à Paris, directeur du contentieux du chemin de fer du Nord. Bientôt la révolution de 1848 éclata. Mme Lemonnier s'émut des misères dont elle fut témoin. Avec le concours de quelques amies, elle organisa un ouvroir et le dirigea pendant plus de deux mois. L'inhabileté des ouvrières qui fréquentaient cet ouvroir fit naître chez Mme Lemonnier la première pensée de la fondation d'un enseignement professionnel pour les femmes, et, depuis lors, cette pensée ne la quitta plus.

Après des essais divers, elle réussit, en 1856, à créer la Société de protection maternelle, qui se transforma, le 9 mai 1862, et prit le titre de Société pour l'enseignement professionnel des femmes. Un local fut loué, au nom de Mme Lemonnier, rue de la Perle, n° 9, et la première école professionnelle pour les jeunes filles s'ouvrit le 1er octobre 1862. Le succès rapide de cette première école permit bientôt d'en ouvrir une seconde, 72, rue Rochechouart. Mais les fatigues occasionnées par cette double fondation altérèren profondément la santé de Mme Lemonnier, qui succomba, le 5 juin 1865, après une maladie de quelques jours.

Le nouvel enseignement répondait si bien à l'une des nécessités de l'ordre social contemporain que l'exemple fut suivi; à l'étranger, d'abord, en Suisse, en Belgique, en Italie. Plusieurs municipalités françaises ouvrirent, dans quelques grandes villes de province, des écoles professionnelles de jeunes filles. L'Exposition universelle de 1878, où les écoles Elisa Lemonnier obtinrent une médaille d'or, mit au jour nombre de tentatives heureuses, nombre d'efforts consciencieux, et la loi sur les écoles manuelles d'apprentissage, promulguée le 11 décembre 1880, vint enfin pourvoir officiellement à l'organisation de ce nouveau degré de l'enseignement.

La municipalité de Paris ne resta pas en arrière ; elle ouvrit, vers 1882, ses premières écoles professionnelles de jeunes filles, qui adoptèrent l'emploi du temps et les programmes des écoles Elisa Lemonnier.

Dès lors, la Société pour l'enseignement professionnel des femmes jugea que son mode d'action devait être modifié et qu'elle devait viser dorénavant, non plus à multiplier ses écoles, mais à perfectionner l'organisation d'une ou deux d'entre elles, de façon à pouvoir les présenter comme des écoles modèles.

En conséquence, la Société s'appliqua à compléter ses programmes, et elle fit construire, 24, rue Duperré, et 41, rue des Boulets, sur des plans longuement étudiés, deux maisons d'école, offrant, à son sens, les dispositions et les aménagements nécessaires au bon fonctionnement de l'enseignement professionnel.

Les bons résultats obtenus dans ces écoles sont trop connus pour qu'il soit nécessaire de les énumérer ici; le nombre est grand des jeunes filles ou des femmes sorties des écoles Elisa Lemonnier qui gagnent leur vie par leur travail. Les écoles obtinrent un grand prix à l'Exposition de 1889 et furent mises hors concours à celle de 1900.

Mais le budget des deux écoles imposait à la Société une charge financière des plus lourdes ; certaines des ressources qui lui permettaient de la supporter vinrent à s'affaiblir, et l'alternative de laisser péricliter des établissements en pleine prospérité, ou de les remettre en des mains qui pussent assurer leur avenir, se posa devant le conseil d'administration. La cession des écoles à la ville de Paris fut résolue, et elle se réalisa au 1er octobre 1906. L'une d'elles, celle de la rue Duperré, est devenue une école spéciale d'art appliqué à l'industrie; celle de la rue des Boulets a conservé son organisation et ses programmes. Les deux écoles gardent le nom d'écoles Elisa Lemonnier.

Le nom d'Elisa Lemonnier a été donné à une rue de Paris. [Julie Toussaint.]

**LEPELETIER DE SAINT-FARGEAU.** — Louis-Michel Lepeletier, marquis de Saint-Fargeau, né à Paris en 1760, appartenait à une opulente famille de noblesse de robe. Avant la Révolution, il était président à mortier au Parlement de Paris. Elu député aux Etats-généraux, il devint l'un des plus zélés défenseurs de la cause populaire. Membre du Comité de jurisprudence criminelle, il présenta au nom de ce Comité, en 1790, un projet de code pénal, dont le trait caractéristique était l'abolition de la peine de mort. Lorsque la Constituante supprima les titres de noblesse (19 juin 1790), le marquis de Saint-Fargeau fit décider qu'aucun citoyen ne pourrait porter que le vrai nom de sa famille ; à dater de ce jour il signa *Michel Lepeletier*. En septembre 1792, il fut nommé député à la Convention par le département de l'Yonne. Quoiqu'il ne fît pas partie du Comité d'instruction publique, la question de l'éducation nationale prit bientôt la première place dans ses préoccupations. Le Comité avait présenté, en décembre 1792, un plan d'organisation de l'instruction publique, reproduction de celui de Condorcet : ce fut à cette occasion que Lepeletier rédigea le mémoire célèbre dans lequel il a résumé ses idées sur l'éducation commune de l'enfance. Il ne vécut pas assez pour pouvoir les exposer lui-même à la tribune de la Convention : on sait comment il tomba, le 20 janvier 1793, sous le poignard d'un assassin royaliste, et comment la Convention répondit à cet acte de fanatisme en décernant à la victime les honneurs du Panthéon.

L'existence du travail de Lepeletier sur l'éducation nationale fut révélée le jour même de ses funérailles par son frère, Félix Lepeletier, dans le discours qu'il prononça en cette circonstance. Mais, par suite de l'ajournement de la discussion sur l'instruction publique, ce fut seulement en juillet, six mois après la mort de l'auteur, que l'ouvrage de celui-ci fut rendu public. Le 21 février, la Convention avait décrété que, « lorsqu'elle s'occuperait de l'instruction publique, elle entendrait l'ouvrage de Michel Lepeletier par l'organe de son frère ». Dans la séance du 3 juillet 1793, où la Convention rejeta le projet Sieyès-Daunou-Lakanal et décida que six commissaires lui présenteraient sous huit jours un nouveau plan d'éducation et d'instruction publique, Chabot rappela le décret rendu, et demanda que l'assemblée fixât un jour pour entendre la lecture de l'ouvrage de Lepeletier. La Convention se borna à décréter que l'ouvrage serait imprimé.

Il ne le fut pas encore, car Félix Lepeletier, détenteur du manuscrit, n'était point disposé à s'en dessaisir : il tenait beaucoup à l'honneur d'en donner lui-même lecture à la Convention. Mais cette satisfaction d'amour-propre devait lui échapper. En effet, le 12 juillet, Robespierre, l'un des six membres de la nouvelle Commission, ayant rencontré Félix Lepeletier aux Tuileries, le pria de lui prêter le précieux manuscrit, qu'il ne connaissait pas encore, promettant de le rendre à son possesseur dès le lendemain; mais lorsqu'il l'eut entre les mains, il le porta à la tribune de la Convention où il en fit lecture (séance du 13 juillet). Félix Lepeletier, qui raconte cette anecdote (*Œuvres de Michel Lepeletier*, publiées par son frère, Bruxelles, 1826), fut très irrité du procédé de Robespierre. Voulant absolument faire quelque part une lecture publique du manuscrit de son frère, il se rabattit sur le club des Jacobins; mais le club, tout occupé en ce moment de la mort tragique de Marat (assassiné le 13), ajourna l'audition; et ce fut seulement le 19 que Félix Lepeletier put enfin se faire écouter. Sur la proposition de Hassenfratz, l'impression du mémoire aux frais du club fut votée; en outre, le *Journal* de la Société en publia une analyse détaillée (*Journal des débats de la Société des Jacobins*, nos 452 et 453, 21 et 22 juillet 1793).

Nous avons raconté ailleurs (Voir *Convention*, pages 386 et suiv.) les discussions auxquelles donna lieu dans la Convention le plan de Michel Lepeletier. Amendé à deux reprises par la Commission des Six (séances du 29 juillet et du 1er août), il fut adopté le 13 août avec cette double réserve, que les maisons d'éducation commune seraient destinées aux garçons seulement, et que le placement des enfants dans ces maisons communes serait facultatif pour les familles. Le 19 octobre (28 du premier mois), sur la proposition de Léonard Bourdon, qui avait été d'abord l'un des plus ardents défenseurs du plan Lepeletier, la Convention rapporta le décret du 13 août, et décida de s'en tenir à l'organisation de simples écoles primaires, telles que les proposait la Commission d'éducation nationale par l'organe de Romme.

Pour comprendre l'économie du plan de Lepeletier et en bien saisir la portée réelle, il ne faut pas le séparer du plan de Condorcet, auquel, dans la pensée de l'auteur, il devait servir de complément. C'est à cette condition seulement qu'on en aperçoit la véritable signification. Lepeletier, qu'on ne l'oublie pas, écrivait à la fin de 1792; il ne songeait point à se poser en contradicteur du Comité d'instruction publique, dont il acceptait au contraire le système. Il demandait seulement une organisation plus efficace du premier degré d'instruction, des écoles primaires. Ces écoles, disait-il, ne pourraient donner une éducation vraiment et universellement nationale qu'à la condition d'être transformées en « maisons d'éducation où tous les enfants seraient élevés en commun, de cinq à douze ans, aux frais de la République »; et il expliquait ainsi son idée :

« Le plan d'instruction publique du Comité me paraît fort satisfaisant; mais il n'a point traité de l'éducation.

« Tout le système du Comité porte sur cette base, l'établissement de quatre degrés d'enseignement, savoir les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts, les lycées.

« Je trouve dans ces trois derniers cours un plan qui me paraît sagement conçu pour la conservation, la propagation et le perfectionnement des connaissances humaines. Ces trois degrés successifs ouvrent à l'instruction une source féconde et habilement ménagée, et j'y vois des moyens tout à la fois convenables et efficaces pour seconder les talents des citoyens qui se livreront à la culture des lettres, des sciences et des beaux-arts.

» Mais avant ces degrés supérieurs, qui ne peuvent devenir utiles qu'à un petit nombre d'hommes, je cherche une instruction générale pour tous, convenable aux besoins de tous, qui est la dette de la République envers tous; en un mot, une éducation vraiment et universellement nationale; et j'avoue que le premier degré que le Comité vous propose, sous le nom d'écoles primaires, me semble bien éloigné de présenter tous ces avantages. »

Les reproches que Lepeletier fait aux écoles primaires sont les suivants :

1° Les enfants domiciliés dans la ville, le bourg ou le village où sera située l'école primaire seront bien plus à portée des leçons, en profiteront et bien plus souvent, et bien plus constamment; ceux au contraire qui habitent les campagnes et les hameaux ne pourront pas fréquenter l'école aussi habituellement, à raison des difficultés locales, des saisons et d'une foule d'autres circonstances;

2° Les parents indigents, qui, pour nourrir leurs enfants, ont besoin de les faire travailler, ne pourront les envoyer aux écoles. Il faut, pour que le père consente à se priver du travail de l'enfant, que la République prenne à sa charge l'entretien de celui-ci;

3° Un des objets les plus essentiels de l'éducation est omis dans les écoles primaires : le perfectionnement de l'être physique. On propose bien quelques exercices de gymnastique; cela est bon, mais cela ne suffit pas. Un genre de vie continu, une nourriture saine et convenable à l'enfance, des travaux graduels et modérés, des épreuves successives mais continuellement répétées : tels sont les seuls moyens efficaces de donner au corps tout le développement et toutes les facultés dont il est susceptible;

4° L'éducation morale sera insuffisante à l'école primaire : quelques instructions utiles, quelques moments d'études, tel est le cercle étroit dans lequel est renfermé le plan du Comité. C'est l'emploi d'un petit nombre d'heures; mais tout le reste de la journée est abandonné au hasard des circonstances.

Pour obvier à ces divers inconvénients, et pour créer une éducation nationale accessible à tous, Lepeletier propose à la Convention « de décréter que, depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants sans distinction et sans exception seront élevés en commun, aux dépens de la République; et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, recevront mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins » (Voir *Convention*, pages 386-388, la reproduction des passages essentiels du mémoire de Lepeletier).

En somme, le système que proposait Lepeletier n'était pas autre chose que l'extension à toute la France de ces *caméristats* qui existent encore aujourd'hui en Bretagne et en Auvergne, avec cette différence toutefois que le régime devait en être plus conforme aux exigences d'une bonne éducation, et que la dépense devait être supportée, non exclusivement par les parents des élèves, mais par la nation entière.

A la sortie des maisons d'éducation commune où ils auraient reçu l'instruction primaire, ceux des élèves auxquels leurs parents voudraient faire poursuivre leurs études auraient parcouru successivement les trois degrés supérieurs d'instruction du plan Condorcet, écoles secondaires, instituts et lycées. Lepeletier proposait que la République prît à sa charge les frais de l'instruction et de l'entretien d'un certain nombre d'élèves désignés au concours parmi les plus méritants : ces pensionnaires de la République auraient été choisis dans la proportion de un sur cin-

quante, parmi les élèves des maisons d'éducation commune, pour suivre les cours des écoles secondaires; la moitié des pensionnaires des écoles secondaires seraient ensuite devenus pensionnaires de la République dans les instituts; et la moitié des pensionnaires des instituts, pensionnaires de la République dans les lycées. « Ne pourront être admis à concourir, ajoutait Lepeletier, ceux qui, par leurs facultés personnelles ou celles de leurs parents, seraient en état de suivre, sans les secours de la République, ces trois degrés d'instruction. »

C'était là, comme on le voit, une organisation de bourses nationales destinée à rendre les degrés supérieurs de l'instruction accessibles à tous ceux qui s'en montreraient dignes : c'est l'idée que le gouvernement de la troisième République a commencé à réaliser.

Nous ne rappellerons pas les objections qui furent faites, dans la Convention même, au plan de Lepeletier, tant au point de vue de la liberté des pères de famille qu'à celui des difficultés financières et pédagogiques. Ces objections parurent assez fortes aux républicains de l'an II pour les déterminer à renoncer à l'exécution d'un projet que la majorité de la Convention avait d'abord accueilli avec enthousiasme. Il n'en restera pas moins à Lepeletier l'honnenr d'avoir essayé le premier de réaliser d'une manière concrète, par un acte législatif, une idée que Fichte devait reprendre en Allemagne quelques années plus tard, et qui, sous des formes nouvelles, a déjà trouvé plus d'une application dans les institutions scolaires contemporaines.

Le 30 pluviôse an III (8 février 1795), la réactiou thermidorienne, qui allait proscrire les derniers Montagnards, annula le décret qui avait accordé à Lepeletier une sépulture au Panthéon. [J. Guillaume.]

**LEPRINCE DE BEAUMONT** (Madame). — Marie Leprince, née à Rouen en 1711, était la sœur du peintre J.-B. Leprince. Ayant épousé un homme indigne d'elle, M. de Beaumont, elle obtint en 1745 l'annulation de son mariage, et, devenue libre, elle se consacra aux lettres et à l'éducation. Elle se rendit à Londres, où elle trouva des élèves à instruire, et y publia divers ouvrages qui eurent du succès. Les principaux sont le *Nouveau Magasin français ou Bibliothèque instructive*, recueil mensuel imité des *Magazines* anglais (Londres, 1750-1755); *l'Education complète, ou Abrégé de l'histoire ancienne, mêlé de géographie et de chronologie*, à l'usage de la famille royale de la princesse de Galles (Londres, 1753, 5 vol. in-12); le *Magasin des enfants ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves* (Londres, 1757, 4 vol. in-12), ouvrage fréquemment réimprimé, et qui fut traduit dans toutes les langues de l'Europe; le *Magasin des adolescents, ou Dialogues entre une sage gouvernante et ses élèves* (Londres, 1764, 4 vol. in-12), faisant suite à l'ouvrage précédent. Remariée à un de ses compatriotes, M. Pichon, et devenue mère de six enfants, elle quitta l'Angleterre après un séjour de dix-sept ans, et se retira à Chavanod près d'Annecy, en Savoie. C'est là qu'elle mourut en 1780, après avoir fait paraître encore de nombreux volumes, parmi lesquels on peut citer les *Instructions pour les jeunes dames qui entrent dans le monde et qui se marient*, Londres (Lyon), 1764, 4 vol. in-12; le *Magasin des pauvres, des artisans, des domestiques et des gens de la campagne*, Lyon, 1768, 2 vol. in-12; le *Mentor moderne, ou Instructions pour les garçons et pour ceux qui les élèvent*, Paris, 1772, 11 volumes.

Le *Magasin des enfants*, qui eut tant de vogue pendant près d'un siècle, et qui a été l'un des premiers livres de lecture de la plupart de nos grand' mères, mérite encore aujourd'hui d'être cité comme l'une des meilleures productions de cette littérature de l'enfance où Berquin, Mme de Genlis et Bouilly ne firent guère que suivre les traces de Mme Leprince de Beaumont. Les conversations de Mlle Bonne, gouvernante de Lady Sensée, avec son élève et les jeunes amies de celles-ci, lady Spirituelle, lady Tempête, lady Babiole, sont écrites dans un style naturel et facile, et les enseignements qu'elles contiennent dénotent, chez l'auteur, des qualités réelles de discernement et de sagesse. Dans l'avertissement placé en tête de l'ouvrage, Mme de Beaumont plaide en fort bons termes la cause de l'instruction des femmes : « D'autres, dit-elle, trouveront que j'ai eu tort de parler aux enfants de choses qu'ils supposeront au-dessus de leur portée, de choses qu'ils prétendent que les femmes même doivent toujours ignorer! Qu'ont-elles besoin, me diront-ils, de connaître la différence de leurs âmes avec celles des animaux? Elles croient cette vérité et mille autres sur la foi d'autrui; elles ne sont pas faites pour en savoir davantage. On dirait que vous prétendez en faire des logiciennes, des philosophes. — Et vous en feriez volontiers des automates, leur répondrai-je. Oui, messieurs les tyrans, j'ai dessein de les tirer de cette ignorance crasse à laquelle vous les avez condamnées. Certainement j'ai dessein d'en faire des logiciennes, des géomètres et des philosophes. Je veux leur apprendre à penser, à penser juste, pour parvenir à bien vivre. Si je n'avais pas l'espoir de parvenir à cette fin, je renoncerais dès ce moment à écrire et à enseigner. Il est assez de personnes capables de faire entrer dans la mémoire des enfants quelques milliers de mots qu'ils ignorent, les règles du langage et plusieurs autres connaissances à peu près aussi importantes : je ne regarde l'étude de la langue française (il faut se rappeler que l'auteur écrivait en Angleterre), par rapport à mes écolières, que comme un moyen qui m'est offert par la Providence pour former leur esprit et leur cœur. »

Si Mme Leprince de Beaumont n'a fait preuve ni d'un esprit très original, ni d'un talent de premier ordre, elle n'en occupe pas moins une place très honorables parmi les institutrices françaises du dix-huitième siècle.

**LESSING.** — Gotthold-Ephraïm Lessing, un des meilleurs écrivains et des plus profonds penseurs de l'Allemagne, naquit à Kamenz (Saxe), en 1729, et mourut à Brunswick en 1781. Il s'était d'abord fait connaître par des traductions, des articles d'érudition, des études de critique littéraire ou dramatique, par des fables et quelques pièces de théâtre. Changeant de voie tout à coup, il accepte une place de secrétaire auprès du général Tauenzien et se mêle (1760-1765) à la vie et à l'agitation des camps. Il profite de ses fonctions pour étudier les mœurs militaires, et il en trace bientôt dans *Minna de Barnhelm* une vivante et attachante peinture. L'Allemagne charmée salue dans l'œuvre nouvelle la première et heureuse tentative d'un théâtre vraiment national. Le succès de *Minna de Barnhelm* vaut à Lessing la direction du théâtre de Hambourg (1767-1769). Il en prend occasion de publier une série d'études de la critique la plus pénétrante sur les pièces et les auteurs du théâtre contemporain. La *Dramaturgie de Hambourg*, tel est le nom que prend la publication, renouvelle les théories alors régnantes sur le drame, et affranchit le goût public des traditions scolastiques, des préjugés séculaires. Le *Laocoon*, qui avait paru en 1767, n'opérait pas, de son côté, une moindre révolution dans les habitudes de la critique d'art, et déterminait l'objet et les limites de la poésie et de la sculpture avec une précision et une sagacité jusque-là inconnues.

En 1770, Lessing accepte l'emploi de bibliothécaire à Wolfenbüttel. Il met à profit les trésors qui lui sont confiés pour renouveler la critique théologique du temps, comme il l'avait déjà fait pour la critique littéraire et dramatique. La publication, faite par lui, sous le titre de *Wolfenbüttelsche Fragmente*, de fragments d'un ouvrage inédit de Reimarus (mort en 1768), où les droits de la libre raison, de la théologie naturelle, sont soutenus avec une courageuse habileté, jette dans un grand émoi et une vive irritation tout le camp des théologiens orthodoxes. Le plus fougueux d'entre eux, le pasteur Gœze, se fait l'interprète de l'indignation commune, et entreprend de réduire à néant les propositions hérétiques de l'auteur. Lessing engage, sans hésiter, contre ses nombreux et puissants adversaires une polémique où l'ignorance, la maladresse, les ridicules du contradicteur donnent beau jeu à son érudition, à sa dialectique et à sa verve rail-

leuse. L'approbation accordée à l'*Anti-Gœze* par les esprits libres et éclairés ne réussit pas à protéger Lessing contre les menées perfides et les dénonciations de ses ennemis, ni à prévenir l'intervention maladroite et brutale de la cour et des autorités publiques dans un débat où les armes pacifiques de la libre discussion étaient seules de mise. L'énergie indomptable de Lessing ne fléchit pas un seul instant. Les longues agitations de la lutte avec les théologiens n'altèrent en aucune façon la haute sérénité de sa pensée. Son beau drame en vers de *Nathan le sage* (1779) nous livre, avec l'expression suprême de la foi morale et philosophique de Lessing, le secret de sa résignation, de sa fermeté, de sa tranquille assurance. Dans cette œuvre aujourd'hui populaire, Lessing se plaît à mettre aux prises, mais pour faire ressortir toute la supériorité morale du premier, un Juif affranchi des préjugés de sa race et de son culte, qui ramène à la loi unique de l'amour du prochain les dogmes et les devoirs de la religion; un patriarche chrétien et un musulman, enfermés l'un et l'autre dans les croyances et les pratiques étroites de leurs religions contraires, et qui s'éloignent d'autant plus de l'humanité qu'ils prétendent se rapprocher davantage de Dieu.

Les oppositions religieuses du judaïsme, du christianisme, de l'islamisme, dont gémit le noble cœur de Nathan, la haute raison de Lessing fait effort pour les expliquer, pour les accorder avec sa foi dans la sagesse providentielle, dans l'*Education de l'humanité* (1780). Les erreurs des religions passagères et multiples sont, aux yeux de Lessing, les prémisses indispensables de la vérité une et définitive. Les religions diverses répondent aux besoins différents, aux facultés inégales que présente l'humanité aux âges successifs de son développement. Leurs symboles sont comme les voiles de plus en plus transparents dont s'enveloppe la vérité, pour ne pas offusquer par son éclat trop vif des regards qui ne s'affermissent que peu à peu. Les mêmes vérités ne peuvent être saisies dans la même mesure par des intelligences inégalement douées, inégalement préparées. Le genre humain reçoit ainsi de la sagesse mystérieuse et providentielle qui veille sur les destinées du monde une sorte d'éducation morale et religieuse, appropriée aux forces et aux aptitudes de chaque peuple. Les ménagements ingénieux, les ruses victorieuses de l'art providentiel peuvent servir de leçons à cette autre providence terrestre et faillible, que chaque enfant doit trouver dans les soins de son précepteur.

Dans ces deux écrits, qui sont comme le testament philosophique de sa pensée, Lessing a fait, dans une certaine mesure, œuvre de pédagogue.

Les maîtres intelligents sauront extraire des beaux vers de *Nathan le sage* de généreuses exhortations à la charité et à la tolérance.

Le livre sur l'*Education de l'humanité* ouvrira l'esprit des jeunes maîtres à la compréhension sereine et impartiale de ces grands faits historiques qu'on appelle les religions positives. Lessing les aidera à en mieux saisir le sens, comme à moins s'irriter de cette diversité des croyances religieuses, qui déconcerte au premier abord une raison inexpérimentée. Ils puiseront dans la lecture de l'*Education de l'humanité* des motifs d'indulgence et de tolérance; et les besoins auxquels la diversité des croyances a répondu dans le passé les aideront à mieux entendre ceux qu'elle continue à satisfaire dans le présent. [D. Nolen.]

**LETOURNEUX.** — François-Sébastien Letourneux, né à Saint-Julien-de-Concelles (Bretagne) en 1752, avocat avant la Révolution, procureur syndic du département de la Loire-Inférieure en 1791, fut appelé au ministère de l'intérieur le 23 fructidor an V, en remplacement de François de Neufchâteau élu membre du Directoire. Il occupa cette fonction jusqu'au 30 messidor an VI, et à ce moment dut céder la place à son prédécesseur qui, éliminé du Directoire par le sort, redevint ministre de l'intérieur le 2 thermidor an VI. C'est sous l'administration de Letourneux que le Directoire prit l'arrêté du 27 brumaire an VI « pour faire prospérer l'instruction publique », et celui du 17 pluviôse an VI, prescrivant une surveillance spéciale à l'égard des maisons particulières d'éducation (Voir *Directoire*). En l'an VII Letourneux fut élu membre du Conseil des Anciens. Après le 18 brumaire, il entra dans la magistrature, où il finit ses jours; il mourut en 1814.

**LETTRE D'OBÉDIENCE.** — Voir *Obédience (Lettre d')*.

**LEVÉ DES PLANS.** — Voir *Arpentage*.

**LEXICOLOGIE.** — Certains grammairiens entendent, sous le nom de *Lexicologie*, la partie de la grammaire qui traite de l'étude des mots considérés au point de vue de leur forme et de leurs variations. Dans cette acception, la lexicologie s'oppose à la syntaxe, et se trouve souvent désignée par le terme de *morphologie*, ou étude des formes. Plus généralement, le mot de lexicologie désigne la science qui s'occupe des mots au point de vue de leur origine, de leur formation ou de leur sens. C'est ainsi que nous l'entendrons dans cet article.

Les exercices lexicologiques tiennent une place importante dans l'étude de la langue maternelle. Les enfants des écoles primaires ont en général un vocabulaire très restreint et peu précis; l'instituteur devra s'efforcer de l'étendre et de lui donner de la précision, non seulement à l'aide de la lecture courante et de la lecture expliquée, mais aussi par la connaissance élémentaire des lois qui président à la formation des mots, par une étude méthodique et suivie des variations de sens que peut offrir une même expression, ou des parentés de sens que présentent des termes différents.

Toutefois, en considérant qu'il s'adresse à des enfants très jeunes, et que la science des mots, au point de vue du sens et de l'étymologie, est hérissée de difficultés, il bannira avec soin de ses exercices lexicologiques tout appareil prétentieux, et devra s'attacher à ne donner que des notions simples, claires, mais avant tout exactes.

Depuis le P. Girard et surtout depuis la publication des ouvrages de Pierre Larousse, on a beaucoup usé et même abusé des exercices lexicologiques dans l'enseignement primaire. Il s'en faut de beaucoup que tous aient une égale valeur, et quelques-uns d'entre eux pourraient avec avantage être relégués à l'arrière-plan, ou même être supprimés sans inconvénient. Nous examinerons rapidement ici ceux qui sont d'un usage courant, en appréciant les services qu'ils peuvent rendre dans nos écoles primaires.

*Origine et formation des mots.* — La partie fondamentale de la lexicologie est celle qui s'occupe d'établir l'origine et la formation des mots; mais c'est un domaine exclusivement scientifique, dans lequel l'instituteur pourra faire de nombreuses incursions pour sa culture personnelle, sans pouvoir songer toutefois à faire profiter directement ses élèves des découvertes qu'il y aura pu faire. Il lui sera très utile de connaître les règles principales qui ont présidé à la transformation du latin populaire en langue romane, puis en langue française. Par là s'éclaireront certaines règles grammaticales concernant la formation du féminin et du pluriel, la conjugaison, les particularités de forme de certains mots; il apprendra à connaître et à distinguer les mots de formation populaire et les mots de formation savante. De cette étude, il retirera, en ce qui touche la forme et le sens des mots, des notions qui lui seront d'un grand secours dans l'enseignement de la grammaire et dans la lecture expliquée; il pourra pratiquer avec plus de méthode et de sûreté les exercices relatifs aux familles de mots.

*Familles de mots.* — L'étude des familles de mots sera l'exercice lexicologique par excellence à l'école primaire, à l'école primaire supérieure, et même à l'école normale. Le groupement des mots en famille autour d'un même radical rend, en effet, les plus grands services pour l'étude du sens des mots et la formation du vocabulaire : il permet à l'élève, au cours d'une lecture, d'établir par un simple rapprochement lexicologique le sens exact d'une expression, et par conséquent de mieux pénétrer la pensée de l'écrivain ou

de saisir une nuance qui aurait pu passer inaperçue; au cours d'une composition française, il fournira souvent le terme précis cherché, et contribuera à la variété et à la propriété du style.

L'étude des familles de mots pourra être commencée de bonne heure, dès le cours élémentaire. Les plus jeunes enfants sont capables de saisir la parenté de sens entre *maison* et *maisonnette*, entre *faire* et *défaire*, entre *rouge*, *rougeâtre*, *rougir*, *rougeur*, etc. Mais il ne faudra pas perdre de vue que ces exercices doivent être très modestes au début si l'on veut qu'ils soient profitables. Présenter ensemble et sur un même plan tous les mots d'une famille serait un contresens pédagogique du plus fâcheux effet. Autant cet exercice est intéressant quand l'élève peut découvrir lui-même le lien qui unit ces mots, autant l'exercice lui paraît artificiel et fastidieux quand ce rapport lui échappe.

A partir du cours moyen, on pourrait commencer l'étude des mots dérivés et des mots composés. A l'aide de quelques exercices intuitifs, on mettra facilement en évidence la valeur et la signification des suffixes et des préfixes. De fréquents exercices d'application, de forme variée, fourniront à l'élève l'occasion de rapprocher d'un mot simple ou d'un radical donné les mots dérivés ou composés qui en proviennent. Mais pour que l'exercice soit vraiment fructueux, il ne suffit pas que les mots aient été trouvés, prononcés ou écrits, il importe que l'élève, guidé dans les premiers exercices par le maître, puisse montrer qu'il a saisi le rapport de sens qui unit ces mots. Voici un exemple d'un exercice de ce genre, emprunté à l'excellente *Lexicologie* de Pessonneaux et Gautier :

« *Famille du mot* CAMP (Radicaux : *camp*, *champ*).

« Un *camp* est l'espace de terrain plat où une armée dresse ses tentes. S'établir ou demeurer dans un camp, c'est *camper* ou former un *campement*; lever le camp, c'est *décamper*. Une étendue de pays plat forme une *campagne* : ce mot s'emploie par opposition à la ville. L'habitant de la campagne est un *campagnard*; un rat qui vit dans les champs porte le nom de *campagnol*.

« Un espace de terre plat et cultivé est un *champ*; ce qui tient aux champs est dit *champêtre*, etc. »

Avec des exercices de ce genre, chaque mot apparaît dans la famille avec sa valeur exacte, absolue et relative, et l'élève aperçoit mieux les modifications de sens que les affixes ont apportées au radical.

Dans beaucoup de familles de mots, le radical se présente sous différentes formes. Il sera bon de réserver aux élèves les plus âgés l'étude de ces familles étendues, et de ne pas présenter dans un même groupe des mots que des dérivations de sens et des transformations de radical ont rendus à première apparence étrangers les uns aux autres, comme *tordre*, *tourment*, *trousseau*; *bois*, *embuscade*, *bûcheron*. Dans ce dernier cas, les mots pourront avec avantage être répartis en plusieurs sous-familles qui seraient ensuite reliées entre elles à l'aide de termes intermédiaires. Ainsi la famille du mot *bois* pourrait donner naissance à trois sous-familles :

1° Bois, boiser, boiserie, déboiser, reboiser, déboisement, reboisement;

2° Bocage, bosquet, bouquet, bouquetier, bouquetière, embusquer, embuscade, débusquer, embûche;

3° Bûche, bûcheron, bûcher, bûchette.

En établissant un travail analogue à celui que nous avons cité plus haut, on trouverait facilement les termes de transition entre ces trois sous-familles.

En général, il est inutile de recourir aux mots latins ou grecs pour éclaircir la signification des mots : les élèves ne sont que trop enclins à se donner des airs de savants en citant des étymologies souvent barbares. Il est rare d'ailleurs qu'on ne puisse trouver une étymologie française : c'est ainsi que les mots *insigne*, *signal*, *dessin* se rattacheront facilement au radical français *signe*. Dans les mots tirés du grec, on peut se contenter d'indiquer l'idée exprimée par les différentes parties du mot. Ainsi dans *zoologie*, en disant simplement que la partie *zoo* contient l'idée d'animal, et que la partie *logie*, sorte de suffixe, contient l'idée de *science*, on amènera sans difficulté l'élève à conclure que la zoologie est la science qui s'occupe de l'étude des animaux.

*Le sens des mots.* — L'étude du sens des mots peut donner lieu à un grand nombre d'exercices très intéressants, dont la plupart peuvent être faits oralement. Après avoir établi à l'aide de quelques exemples le sens propre d'un mot, on fera chercher le sens dérivé (ou étendu) et le sens figuré. Ex. : les *ailes* du corbeau (sens propre), les *ailes* du moulin (sens étendu), les *ailes* de la renommée (sens figuré).

Certains mots très employés, comme *main*, *jour*, *faire*, etc., entrent, par extension de sens, dans une foule de locutions où il est intéressant de les suivre et de constater les modifications qu'a subies leur signification. Ex. : Travailler *jour* et nuit; vivre de longs *jours*; être dans son bon *jour*; être dans un faux *jour*; mettre à *jour*; prendre *jour*, etc. L'explication de ces locutions est un moyen très simple et très profitable d'initier les élèves à ce qu'on a appelé la vie des mots.

*Les synonymes.* — L'étude du sens des mots conduit naturellement à grouper les mots qui présentent une grande analogie dans leur signification : ce sont les *synonymes*. On a souvent abusé des exercices sur la synonymie des mots ou des expressions. Dans une langue bien faite, comme le français, il n'y a point de synonymes : les expressions les plus voisines par le sens présentent toujours une différence qui ne permet pas de les employer l'une pour l'autre. Le seul exercice valable sur les synonymes serait donc de montrer les différences de sens qui les séparent; mais c'est un travail délicat, qu'on pourrait tout au plus tenter à l'école normale primaire. Avec des élèves plus jeunes, comme ceux du cours moyen ou supérieur, on peut se contenter de faire compléter une phrase à l'aide d'un synonyme choisi dans une liste donnée. Est-il nécessaire d'ajouter que la phrase doit être construite de façon à ne permettre aucune hésitation dans le choix? Ainsi pratiqué, l'exercice sur les synonymes aboutit, en somme, à montrer qu'il n'en existe pas. Inutile d'ajouter que l'instituteur doit proscrire avec soin les exercices dans lesquels on propose de substituer à certains termes d'un texte des termes prétendus synonymes. Les enfants ne sont déjà que trop portés à se servir de termes impropres : il serait peu raisonnable de les y encourager à l'aide d'exercices réglés.

*Les homonymes.* — On range sous le nom d'*homonymes* les mots qui ont la même prononciation sans avoir le même sens, comme *saint*, *sein*, *seing* : quand les homonymes ont exactement la même forme, on les appelle quelquefois *homographes*, ainsi *mousse* (plante) et *mousse* (apprenti matelot); s'ils ont le même son sans avoir la même forme, on les nomme parfois *homophones*; exemple : *auteur*, *hauteur*.

On a consacré jadis beaucoup de temps dans les écoles à des exercices sur les homonymes; aujourd'hui cette faveur semble un peu passée, et c'est justice. L'abus de l'homonymie confine au calembour; tels mots qui sont homonymes dans le Midi ne le sont plus dans le Nord, ainsi le *saule* de la prairie, le *sol* de la France; enfin l'esprit ne retire aucun bénéfice de ces exercices de pure forme.

Une leçon de grammaire suffirait à signaler le cas particulier des homographes, qui peuvent être rangés en trois groupes :

1° Noms qui changent de genre en passant du sens propre au sens dérivé : *aide*, *critique*, *garde*, *manœuvre*;

2° Noms qui changent de genre en changeant d'acception : *le manche* d'un outil, *la manche* d'un habit;

3° Noms qui n'ont aucun rapport de sens : un *aune*, une *aune*.

Quant aux autres homonymes, dont le nombre n'est pas très grand, il importe, si l'on juge à propos de leur consacrer quelques exercices, d'éviter tout ce qui peut ressembler aux jeux de mots.

*Les paronymes.* — Près des homonymes, on range quelquefois les paronymes, c'est-à dire les mots dont la prononciation offre quelque analogie. Exemple : *consommer*, *consumer*; *anoblir*, *ennoblir*. Leur étude n'est pas inutile, mais les exercices auxquels

elle peut donner lieu doivent être choisis avec soin. Il faut avant tout éviter toute confusion possible entre les deux termes; sinon, en voulant mettre l'esprit en garde contre une méprise possible, on n'aurait réussi qu'à y graver une forme vicieuse. Le remède serait pire que le mal.

*Les contraires.* — On sait combien il est difficile de faire une bonne définition : les enfants surtout y sont inhabiles, et l'on est souvent obligé de recourir à des procédés indirects pour leur faire exprimer un jugement, une définition, une observation relative à un objet ou à un fait. Au nombre de ces procédés, on range l'exercice des *contraires* (quelquefois appelés *antonymes*); il est fréquemment employé non seulement pour étendre le vocabulaire, mais aussi pour fixer le sens de deux mots à l'aide du contraste que présentent leurs significations. Voici un élève qui a rencontré dans une lecture le mot *pusillanime* : il ignore ce que signifie ce mot, mais le contexte le lui montre opposé de sens à *brave*, *hardi*, *courageux*; dès lors le sens du mot est en partie connu, puisqu'on sait que celui qui est pusillanime n'est ni brave, ni hardi, ni courageux. Cela ne vaut assurément pas une bonne définition, mais c'est déjà un travail d'approche qui peut rendre de réels services.

Les exercices relatifs aux contraires plaisent beaucoup aux élèves, mais ils présentent l'inconvénient très sérieux, qu'ils partagent d'ailleurs avec plusieurs autres exercices lexicologiques, de favoriser l'à peu près, l'imprécision, l'impropriété même des termes, s'ils ne sont pas choisis avec le plus grand soin. Il y a des cas où *doux* a pour contraire *dur*, et d'autres cas où son contraire serait *salé*, *amer*, *rude*, *froid*, *rugueux*, *emporté*, *fort*. Un choix s'impose donc. Dans certaines expressions, *rond* sera opposé à *carré*, mais il est inexact de conclure que l'un de ces termes, est le contraire de l'autre. On doit donc, dans les exercices de ce genre, choisir les termes dans une acception bien précise, de façon que le terme contraire soit, lui aussi, bien déterminé. Dans ces conditions, la recherche des contraires est un exercice très recommandable.

*L'analogie.* — Il est un autre genre d'exercices dont l'usage se généralise de plus en plus : il consiste à nommer, à faire trouver, à classer ou à définir les mots relatifs à une idée donnée. Ainsi, à propos du mot *marin*, on peut rassembler les termes suivants, ou proposer aux élèves de les trouver :

1° *Noms* : Marin, marinier, mousse, matelot, gabier, vigie, pilote, timonier, soutier, patron, novice, pêcheur, corsaire, pirate, armateur, navigateur, nautonnier, nocher, rameur, calfat, maître-coq ;

2° *Adjectifs* : Marin, sous-marin, maritime; pleine mer, haute mer, basse mer, mer houleuse, grosse, démontée, calme.

3° *Verbes* : Amariner, arrimer, calfater, débarquer, embarquer, équiper, gréer, haler, louvoyer, naviguer, chavirer, échouer, doubler, etc.

Sans doute l'opération d'esprit qui consiste à grouper autour d'un mot donné tous les vocables qui se rapportent à une même idée est profitable en elle-même; toutefois, ce profit est assez limité, car de deux choses l'une : ou l'enfant connaît les mots et, dans ce cas, le seul travail utile consiste à les rassembler; ou l'enfant ne les connaît pas tous, et le maître les lui présente en un tableau plus ou moins complet : il y a bien des chances alors pour que ce vocabulaire reste pour lui lettre morte; forcément des confusions se créeront dans son esprit entre certains de ces termes nouveaux pour lui.

On doit donc vivifier, autant que possible, ces exercices, en employant les termes dans de petites phrases combinées de telle sorte qu'elles aident à faire acquérir la propriété du style. Tel adjectif conviendra particulièrement à tel nom; tel sujet ou tel complément s'emploiera de préférence avec tel verbe. Ces exercices de rapprochement entre mots d'un même groupe seront une préparation utile à la composition française.

Nous voyons ainsi que les exercices lexicologiques offrent au maître des moyens très variés et très intéressants d'augmenter le vocabulaire des élèves. Tous ces exercices n'ont pas une égale valeur, et même parmi les meilleurs une certaine expérience est nécessaire pour en faire un emploi judicieux et profitable. Ce sera donc au maître à laisser résolument de côté ceux dont la classe ne peut tirer d'effet utile et à ne garder que ceux qui sont de nature à donner au vocabulaire de ses élèves plus d'étendue et surtout plus de précision. [Léon Flot.]

**LEZAY-MARNÉSIA.** — Adrien de Lezay-Marnésia, né à Saint-Julien (Jura) en 1770, était fils du marquis de Marnésia, homme de lettres lié avec Saint-Lambert, Chamfort, Fontanes, etc. Il entra d'abord dans le régiment du roi, où son père avait servi; puis il alla étudier la diplomatie à l'école de Brunswick, et, comme la Révolution venait d'éclater, il employa quelques années à visiter l'Allemagne et l'Angleterre. Rentré en France après le 9 thermidor, il se signala comme publiciste, et fit la guerre à la Convention, puis au Directoire, dans la presse et dans des brochures politiques. Proscrit au 18 fructidor, il se réfugia en Suisse, et ne revint à Paris qu'après le 18 brumaire. Le gouvernement consulaire l'envoya d'abord comme ambassadeur à Salzbourg, puis le chargea d'une mission en Suisse : il devait négocier auprès du gouvernement helvétique la réunion du Valais à la France. Pendant ce second séjour en Suisse (1801), Lezay-Marnésia, que les questions d'éducation paraissent avoir préoccupé dès ce moment, visita l'institut de Pestalozzi à Burgdorf, et, très frappé de ce qu'il avait vu, il écrivit à Rœderer, le conseiller d'Etat chargé alors de la direction de l'instruction publique, pour lui proposer d'envoyer des instituteurs français s'instruire dans la méthode de Pestalozzi. De retour en France, Lezay-Marnésia continua à s'intéresser aux travaux du pédagogue suisse; Pestalozzi, étant venu à Paris à la fin de 1802 comme membre de la Consulta helvétique, se mit en rapport avec lui et avec quelques autres personnages animés des mêmes dispositions : sur leur demande, il rédigea pour eux un exposé de ses principes, et leur offrit de faire venir un des maîtres de son institut accompagné d'un élève, afin de joindre à l'exposé théorique une démonstration pratique de l'efficacité de ses procédés. Ce projet n'ayant point été réalisé alors, Lezay-Marnésia demanda à Pestalozzi, en avril 1803, de lui envoyer son collaborateur l'Alsacien Neef, qui obtint l'autorisation d'enseigner dans un orphelinat de Paris. Un examen des élèves instruits par Neef eut lieu l'année suivante, en présence du premier consul; celui-ci ne jugea pas à propos de donner aucun encouragement aux promoteurs de la méthode pestalozzienne. Les premières tentatives de Lezay-Marnésia pour doter la France d'un meilleur système d'éducation populaire restèrent donc infructueuses; mais quelques années plus tard, il devait trouver l'occasion de rendre un service éminent à la cause de l'instruction primaire, en prenant l'initiative d'une création alors unique en son genre. Après avoir rempli de 1806 à 1810 les fonctions de préfet du département de Rhin-et-Moselle, il était devenu préfet du Bas-Rhin : c'est en cette qualité qu'aidé du recteur Levraud il fonda en 1811 l'école normale primaire de Strasbourg. Cette école, organisée sur le plan des séminaires allemands, reçut soixante boursiers de seize à trente ans, et un nombre illimité de pensionnaires libres. La durée du cours d'études fut fixée à quatre ans; l'enseignement devait comprendre la langue française, la langue allemande, l'arithmétique, les éléments de la physique, la calligraphie, la géographie, le dessin, la musique, le chant, des notions d'agriculture, la gymnastique, et les meilleures méthodes d'enseignement. Conformément aux dispositions du décret du 17 mars 1808, l'école normale du Bas-Rhin fut, pendant les premières années, une annexe du lycée de Strasbourg; elle ne devint un établissement indépendant qu'en 1820. Il ne fut pas donné à Lezay-Marnésia de suivre jusque-là les progrès de l'établissement qu'il avait fondé; il mourut des suites d'un accident de voiture, le 9 octobre 1814.

**LHOMOND.** — Charles-François Lhomond naquit à Chaulnes (Somme) en 1727. Elève du collège d'Inville à Paris, il se fit ordonner prêtre, et devint

ensuite principal du collège où il avait fait ses études; puis il passa de cet établissement au collège du Cardinal Lemoine, en qualité de professeur de sixième. Tel était son dévouement pour ses jeunes élèves qu'il n'aspira jamais à des fonctions plus élevées : il refusa même l'avancement légitime qu'on lui proposait. Lhomond consacra plus de vingt années de sa vie à l'enseignement public ; et, quand il fut devenu professeur émérite de l'Université de Paris, il employa les loisirs que lui donnait sa retraite à composer plusieurs ouvrages élémentaires, inspirés par les doctrines pédagogiques de Rollin. Enfermé à Saint-Firmin, en 1792, il ne tarda pas à recouvrer sa liberté, grâce à la protection de Tallien, son élève, qui avait conçu pour son ancien maître une vénération profonde. Lhomond n'avait encore que soixante-sept ans, quand, le 31 décembre 1794, la mort vint terminer sa carrière, toute d'honneur et de dévouement.

Si modestes qu'aient été les ouvrages de cet homme de bien, ils devaient illustrer sa mémoire. En 1850, la ville de Chaulnes, fière de l'avoir vu naître, lui éleva une statue ; et Paris, sa patrie d'adoption, en donnant le nom de Lhomond à l'une de ses rues, récompensa glorieusement une vie si modeste, mais si utile.

Les livres que Lhomond a composés sont au nombre de sept. Ce sont : 1° le *De Viris illustribus urbis Romæ* ; 2° les *Elémens de la langue latine* : 3° les *Elémens de grammaire françoise* (1780) ; 4° l'*Epitome historiæ sacræ* ; 5° la *Doctrine chrétienne* ; 6° l'*Histoire abrégée de l'Eglise* ; 7° l'*Histoire abrégée de la Religion avant Jésus-Christ* (1791).

Les éditions qui furent publiées en France des quatre premiers de ces ouvrages sont innombrables, et il est particulièrement à remarquer que le *De Viris* et l'*Epitome* se réimpriment encore aujourd'hui à l'étranger (Stuttgart, 1856, 59, 64, 68, 71, 74, etc.; Brixen: 1844, 70, etc.; Einsiedeln : 1864, etc. ; Trieste : 1856, etc.). En 1844, on donnait à Milan et à Vienne une 12e édition des *Eléments de grammaire française*, et ce ne fut sans doute pas la dernière.

Cette grammaire, petit volume de 89 pages, fut peut-être celui des livres de Lhomond qui eut, en son temps, le plus de succès. Elle fut placée, en l'an IV, au nombre des livres élémentaires approuvés par le Corps législatif à l'usage des écoles primaires. Voici les titres et les principales divisions des onze chapitres qui la composent; ils en indiqueront suffisamment le plan :

CH. I. LE NOM. — CH. II. L'ARTICLE *le, la, les*. — CH. III. L'ADJECTIF. — CH. IV. LE PRONOM. — CH. V. LE VERBE (verbe auxiliaire *avoir*; verbe auxiliaire *être*; 1re, 2e, 3e, 4e conjugaisons ; verbes irréguliers ; accord du verbe avec le nominatif ou sujet ; régime des verbes actifs ; conjugaison des verbes passifs ; régime des verbes passifs ; verbes neutres, régimes des verbes neutres; verbes réfléchis ; verbes impersonnels). — CH. VI. LE PARTICIPE. — CH. VII. LA PRÉPOSITION. — CH. VIII. L'ADVERBE. — CH. IX. LA CONJONCTION. — CH. X. L'INTERJECTION. — REMARQUES PARTICULIÈRES SUR CHAQUE ESPÈCE DE MOTS : des lettres, des noms composés ; noms de nombre ; noms partitifs ; pronoms ; remarques sur les verbes, sur les prépositions, sur les adverbes, sur le régime. — CH. XI. De l'ORTHOGRAPHE (orthographe des noms : noms en *ace* ou en *asse* ; en *ance* ou *ence*; en *ece* ou *esse* ; en *ice* ou *isse* ; en *sion, tion, xion, ction* ; orthographe des verbes : présent de l'indicatif ; imparfait de l'indicatif ; prétérit de l'indicatif ; futur de l'indicatif ; conditionnel présent; présent du subjonctif ; imparfait du subjonctif. Remarques sur l'orthographe des pronoms, adverbes et autres mots). — De l'apostrophe. — Du trait d'union. — Du tréma. — De la cédille. — De la parenthèse. — De la ponctuation.

Tel est le plan de ce petit ouvrage. Quant à l'esprit dans lequel il a été conçu, on en jugera par cet extrait de la préface :

« ..... Nous avons de bonnes grammaires françoises, mais je doute que l'on puisse porter un jugement aussi favorable des abrégés qui en ont été faits pour les commençans. Les premiers élémens ne sauroient être trop simplifiés. Quand on parle à des enfans, il y a une mesure de connoissances à laquelle on doit se borner, parce qu'ils ne sont point capables d'en recevoir davantage. Il est surtout important de ne pas leur présenter plusieurs objets à la fois ; il faut, pour ainsi dire, faire entrer dans leur esprit les idées une à une, comme on introduit une liqueur goutte à goutte dans un vase dont l'embouchure est étroite : si vous en versez trop en même temps, la liqueur se répand et n'entre point dans le vase. Il y a aussi un ordre à garder : cet ordre consiste principalement à ne pas supposer des choses que vous n'avez pas encore dites, et à commencer par les connoissances qui ne dépendent point de celles qui suivent. Enfin, il y a une manière de s'énoncer, accommodée à leur foiblesse : ce n'est pas par des définitions abstraites qu'on leur fera connoître les objets dont on leur parle, mais par des caractères sensibles, et qui les rendent faciles à distinguer. »

N'est-ce point là un langage inspiré par la raison, et ne trouve-t-on pas résumées dans ces quelques lignes les solides vérités de la plus saine pédagogie? Mais, il faut bien le dire, si cette sage sobriété de faits, cette remarquable simplicité d'exposition, cette clarté lumineuse doivent être données en exemple aux jeunes maîtres, le fond même du livre, malgré toutes ces éminentes qualités, paraît aujourd'hui bien insuffisant. L'étude de la grammaire comparée, la découverte des lois qui ont présidé à la formation du français, la connaissance du développement historique et des évolutions de notre langue, en un mot l'esprit vraiment scientifique du siècle où nous vivons, nous rendent plus exigeants que Lhomond et ses contemporains sur l'exactitude des faits et la rigueur des définitions, même quand il s'agit des livres les plus élémentaires de nos écoles. Nous demandons aux jeunes intelligences de plus sérieux efforts, et nous ne croyons pas surcharger leur faiblesse en les invitant à réfléchir et à comprendre. Ce principe, qui domine aujourd'hui notre enseignement, et dont l'application inspirait à Lhomond trop de défiance, est en opposition formelle avec les procédés empiriques du vieux maître. Nous n'accepterions plus comme suffisants ces semblants de définitions : « On connoît un verbe quand on peut y ajouter *je, tu, il, nous, vous, ils*.... — On appelle verbes réfléchis ceux dont le nominatif et le régime sont la même personne.... — Les adjectifs verbaux... ne sont pas des participes, parce qu'ils n'ont point de régime... — La préposition est un mot qui sert à joindre le nom ou pronom suivant au mot qui la précède.... — On appelle verbe actif celui après lequel on peut mettre *quelqu'un, quelque chose.* »

Cette simplicité, cherchée et trouvée, a pu avoir autrefois de nombreux approbateurs : aujourd'hui, elle nous paraît nue et stérile ; et l'on s'expliquerait difficilement l'immense succès d'un ouvrage où le jugement n'a aucune raison de s'exercer, si l'auteur ne l'avait composé spécialement pour servir d'introduction à des études plus larges et plus fécondes. C'est uniquement aux élèves des collèges que ce livre était destiné, et l'on y sent déjà comme un avant-goût du *rudiment* latin. On y voit figurer un nominatif français, un gérondif français, un participe futur français ; les adjectifs y ont un régime, comme en latin ; et, en prévision de certaines difficultés qui se présenteront un jour dans les thèmes, l'écolier y apprend à tourner l'actif par le passif, comme s'il y avait pour lui quelque peine à le faire dans sa propre langue. D'ailleurs, l'intention de Lhomond est nettement indiquée au commencement de sa préface : « C'est par la langue maternelle que doivent commencer les études, dit M. Rollin. Les enfans comprennent plus aisément les principes de la grammaire, quand ils les voient appliqués à une langue qu'ils entendent déjà : et *cette connoissance leur sert comme d'introduction aux langues anciennes* qu'on veut leur enseigner. »

Il ressort clairement de ces lignes que Lhomond, en composant ses *Elémens de grammaire françoise*, se proposa surtout de pourvoir aux premiers besoins de futurs latinistes. A ce titre, on peut excuser les lacunes de son ouvrage. Mais il est un autre point, bien autrement important pour nous, que révèle la

lecture du début de sa préface : c'est l'utilité qu'il voyait à commencer la culture des jeunes esprits par l'étude de notre propre langue. Cette idée, qui nous paraît aujourd'hui si naturelle, était à l'époque de Lhomond une conception hardie; et ce modeste professeur, en inaugurant une doctrine aussi nouvelle, devait heurter de puissants préjugés : on le voit au soin qu'il prenait de s'abriter sous l'autorité de Rollin. Cette tentative, qui eut un succès si brillant, ajoute singulièrement à l'estime que mérite l'œuvre du vieux grammairien ; et l'on peut dire que, si par les hautes qualités de son cœur et de son esprit, Lhomond est pour nos jeunes maîtres un modèle qu'il faut suivre, ils doivent encore saluer en lui le fondateur de l'enseignement élémentaire du français.

[Georges Edon.]

**LIANCOURT** (École de). — L'école de Liancourt, qui a été en France le berceau de la première école d'arts et métiers, fut fondée dans les dernières années de Louis XV par le duc de La Rochefoucauld-Liancourt, pour les enfants pauvres des militaires de son régiment. On trouvera des détails à ce sujet dans l'article *La Rochefoucauld-Liancourt*. Lorsque le duc de La Rochefoucauld eut émigré, la Révolution conserva l'école qu'il avait créée, et y transféra en l'an III les élèves de l'école de Popincourt et ceux de l'Institut des Jeunes Français. L'établissement formé de la réunion de ces divers éléments reçut le nom d'*Ecole nationale de Liancourt*, et Crouzet fut placé à la tête de l'institution; il conserva ces fonctions difficiles de 1795 à 1799. Il a retracé l'histoire de sa laborieuse administration dans un mémoire intitulé *Observations justificatives sur l'école de Liancourt*; un des élèves de l'établissement, B. Wilhem, a de son côté publié de curieux souvenirs dans un écrit qui a pour titre *L'élève de Liancourt*. En 1800, un arrêté des consuls, réorganisant le Prytanée français, avait placé à Compiègne l'une des sections du Prytanée : c'était un simple collège où l'on enseignait les humanités; mais trois ans plus tard, par un arrêté du 25 février 1803, le premier consul transforma ce collège en une école d'arts et métiers, et on envoya à Compiègne les élèves de Liancourt, dont l'école cessa d'exister. M. de La Rochefoucauld-Liancourt, qui était rentré en France, fut chargé de la surveillance du nouvel établissement, avec le titre d'inspecteur (1806). La même année, l'école fut transférée de Compiègne à Châlons-sur-Marne, où elle existe encore aujourd'hui.

**LIANCOURT** (Madame de). — Jeanne de Schomberg, duchesse de Liancourt, est l'auteur d'un petit livre d'éducation assez peu connu, et qui mérite toutefois une mention dans ce Dictionnaire.

C'était la fille du maréchal de Schomberg, grand-maître de l'artillerie et surintendant des finances, et la sœur du second maréchal de ce nom.

Née en 1600, elle reçut une éducation sérieuse et forte; son père, homme instruit et de goûts distingués, l'initia même aux affaires publiques; il lui dictait des dépêches de négociations et de traités, et lui en faisait faire pour l'exercer.

Toute jeune encore, elle avait été destinée à un fils de Sully; mais le maréchal reprit sa parole après la mort de Henri IV, et, dans toute la force du terme, il força sa fille à épouser François de Cossé, fils du maréchal duc de Brissac, qui lui répugnait. Il lui répugnait même si bien que, n'ayant jamais voulu consentir à être sa femme, elle finit par obtenir que le mariage fût rompu juridiquement. Deux ans après, en 1620, elle épousait un homme selon son cœur, Roger du Plessis, duc de Liancourt. Elle avait vingt ans, lui vingt-deux; mais le duc, fort recherché et fort dissipé, ne répondit d'abord que médiocrement à son affection. On conte qu'un jour un mémoire pour une parure qui ne lui était pas destinée vint entre ses mains : la duchesse paya et se tut. Mais insensiblement elle sut ramener le duc à d'autres sentiments. Retirée à Liancourt, dans le Beauvaisis, elle en fit un séjour charmant, dont elle dessina les plans de ses propres mains. Sa situation d'épouse délaissée l'avait tournée de bonne heure vers la dévotion; elle se lia intimement avec Messieurs de Port-Royal, dont la loyauté et la fermeté convenaient à son caractère, et bientôt elle entraîna dans cette liaison le duc converti.

Mme de Liancourt n'eut qu'un fils, Henri-Roger, comte de la Roche-Guyon, assez mal marié avec une demoiselle de Lannoy, et qui fut tué jeune au siège de Mardick. Il laissa une fille unique, Mlle de la Roche-Guyon, qu'on enleva à sa mère pour la placer à Port-Royal de Paris, et qui ne sortit guère de là que pour épouser François de La Rochefoucauld, prince de Marsillac, fils de l'auteur des *Maximes*.

C'est pour cette petite-fille, jeune encore, mais déjà mariée, que la duchesse de Liancourt composa le petit écrit ayant pour titre : *Règlement donné par la duchesse de Liancourt à la princesse de Marsillac sa petite-fille pour sa propre conduite et pour celle de sa maison*. Ce règlement, qui comprend une préface et XIX articles, fut publié une première fois en 1694 (Mme de Liancourt était morte en 1674), par l'abbé Jean-Jacques Boileau, qui l'intitula : *Règlement donné par une dame de qualité à sa petite-fille*, et le fit précéder d'une introduction où, sans nommer l'auteur, il la désignait toutefois assez clairement pour qu'aucun contemporain ne pût s'y méprendre. Une seconde édition, que nous n'avons pas entre les mains, parut à la fin du dix-huitième siècle, presque à la veille de la Révolution. Nous voyons encore l'écrit de Mme de Liancourt compris, avec un ouvrage de l'abbé Marsollier, dans une publication ayant pour titre : *De l'éducation chrétienne des jeunes gens et des jeunes demoiselles* (Paris, 1811, 1 vol. in-18). Enfin, de nos jours, Mme la marquise de Forbin d'Oppède en a donné une édition elzévirienne, avec une notice historique et critique fort intéressante, où, d'ailleurs, elle se propose surtout de juger la duchesse de Liancourt au point de vue de l'édification (Paris, 1881, E. Plon et Cie, 1 vol. petit in-16).

Sainte-Beuve qui, dans son *Port-Royal*, livre V, l'apprécie comme éducatrice, la met en regard de Fénelon : « Si Fénelon, dit-il, dans son livre *De l'éducation des filles*, est plus gracieux, Mme de Liancourt n'est pas moins judicieuse et solide ». Nous n'irons pas si loin pour notre part, mais il est certain que le Règlement de Mme de Liancourt rappelle tout au moins, surtout en ce qui concerne l'éducation des petites filles, celui de Jacqueline Pascal, avec un peu plus de tendresse peut-être et aussi de préoccupation sinon mondaine, du moins séculière, mais autant de fermeté, de délicatesse et d'élévation. Il y a d'ailleurs un peu de tout dans ce Règlement, à part ce qui concerne proprement les enfants : des conseils généraux de conduite pour vivre honnêtement, chrétiennement, dans le monde; un curieux chapitre intitulé : *Des devoirs d'une femme envers son mari*, où la duchesse trace sans y penser ce qu'on appellerait aujourd'hui son autobiographie; des règles pour la direction d'une maison, qui descendent aux détails de l'économie et de la comptabilité domestique.

Le début de l'article VI : *Des devoirs envers les enfants*, n'est certainement pas sans grandeur :

« L'inclination que l'on voit dans tous les animaux d'aimer leurs petits, de les nourrir, de les élever, et de procurer leur bien, quand ils ne sont pas en état de le reconnaître et de le chercher, montre que Dieu a voulu leur imprimer ce sentiment, pour les faire servir d'exemple et de reproches aux créatures raisonnables qui seraient assez dénaturées pour y manquer.

« L'amitié et le soin des bêtes n'est que pour un temps fort court, leurs petits n'ayant besoin d'elles que lorsqu'ils ne sont pas en âge de conserver leur vie sans secours; mais les hommes qui ont à acquérir une vie immortelle ont bien besoin d'un soin plus long et plus continuel.

« Les pères et les mères qui n'ont pas soin de la nourriture et des autres nécessités corporelles de leurs enfants, sont donc au-dessous des bêtes. Ceux qui n'en ont que pour cela sont au même rang, et ceux qui ont soin de leur éducation pour leur salut, sont élevés à la ressemblance des anges, partageant avec eux ce noble soin d'élever des enfants à Dieu pour prendre part avec eux à son héritage. »

La duchesse donne ensuite diverses règles pour l'éducation des enfants, tant de ceux qu'une voca-

tion, qu'elle veut très sincère, destine à l'Eglise, que de ceux qu'on élève pour le monde. Il lui semble que ceux-là, « ayant été élevés en leur enfance comme les autres, doivent aussi être instruits dans les langues et dans les sciences autant qu'ils en pourront être capables; car un homme du monde est aussi empêché qu'un autre, quand il ne peut entrer dans la conversation des gens savants, quand il n'entend quasi rien à tout ce qu'il lit, ou à tout ce que l'on dit devant lui d'un peu élevé ou extraordinaire, et quand il ne sait comment il faut raisonner juste en parlant ou en écrivant. » C'est à peu près là d'ailleurs tout ce que dit la duchesse sur l'instruction des jeunes gens; c'est surtout le côté moral de l'éducation que regardent ses conseils; on y trouve, par exemple, d'assez longues considérations sur les duels, encore fort à la mode au temps où elle écrivait, et au sujet desquels son mari, avant d'être converti, avait donné fort mauvais exemple.

Pour les filles, Mme de Liancourt veut qu'on ait le même soin d'éducation morale que pour les garçons, mais, en ce qui concerne l'instruction, elle ne se prononce guère.

« Aussitôt qu'elles pourront s'aider d'une aiguille, faites-les coudre, quand ce ne serait que des hardes pour leur poupée. Car il faut commencer dès cet âge à les accoutumer à fuir l'oisiveté, et à prendre même plaisir à s'occuper.

« Soyez-leur douce et tendre quand elles font bien et sévère quand elles font mal; mais gardez toujours dans votre douceur et parmi quelques flatteries un certain empire qui conserve le respect et la crainte qu'elles doivent avoir pour vous, et dans votre sévérité des mesures si justes, qu'elles voient que c'est la raison et leur propre bien qui vous font agir, et non pas la passion et l'emportement. Il ne faut pas même que vous fassiez semblant de savoir leurs petites fautes quotidiennes, afin de n'avoir pas à les reprendre tous les jours, de peur qu'elles ne s'y accoutument; mais faites que celles qui en auront soin vous en rendent néanmoins un fidèle compte. Et, quand elles ne peuvent les en corriger, c'est alors qu'il faut que vous en paraissiez instruite, et que vous les châtiiez selon leurs fautes et la malice ou l'opiniâtreté d'où vous jugez qu'elles peuvent naître. »

Nous passons ce qui concerne le fouet, que Mme de Liancourt ne redoute point, ainsi que le choix des maîtresses et la marche des premières leçons.

« Ne leur faites point apprendre, continue-t-elle, ce qui ne peut servir qu'à la vanité, et, si elles ont bonne grâce naturellement, vous n'aurez même que faire de maître à danser pour leur en faire avoir. Car, s'il est besoin qu'elles aient de la grâce à marcher, à faire la révérence, et à bien porter leur corps, pour n'attirer pas l'aversion ou la raillerie du monde, et pour avoir la gravité d'une personne de condition, qui doit être en vénération à ses domestiques et à ses sujets, il n'est pas besoin qu'elles aient des grâces affectées pour attirer les yeux dans les bals et les assemblées, puisqu'elles n'y doivent même jamais aller.

« Ne les laissez point accoutumer à parler brusquement, ni même à parler haut devant vous en compagnie, ou devant d'autres personnes de grand respect, si ce n'est en répondant, et insinuez-leur une chose vraie, qui est que celles qui parlent beaucoup, ou d'une manière hardie, pour faire voir qu'elles ont de l'esprit, montrent qu'elles en ont peu, et point du tout de jugement, et que celles qui parlent modérément et d'un ton modeste font croire assurément qu'elles en ont plus même qu'elles n'en font paraître.

» Accoutumez-les de bonne heure à rompre leurs volontés en rompant leurs petits desseins, quand il y a quelque raison de s'y opposer. Faites-leur voir pour cela quelque raison qui leur paraisse juste, afin qu'elles voient que vous n'agissez point par caprice, et apprenez-leur à souffrir ces privations pour plaire à Dieu, pour s'accoutumer à lui obéir, et pour rendre leur humeur facile à se soumettre à la raison. »

Est-ce Mme de Liancourt, ou sœur Sainte-Euphémie, ou encore Mme de Maintenon, qui a écrit ces lignes?

Ce chapitre sur l'éducation des filles, le plus remarquable de tous au point de vue éducatif, se termine par un trait où l'on ne peut s'empêcher de voir, sous la plume de Mme de Liancourt, une sorte de retour sur elle-même, détourné, il est vrai, et pris de bien loin, mais qui n'en est pas moins touchant : « Ne mariez jamais vos filles, dit-elle, pour suivre seulement leur inclination, mais aussi ne les forcez jamais d'épouser personne pour qui elles aient une aversion invincible, quand même on n'y verrait pas de sujet bien raisonnable; et ce que je dis en cela pour vos filles, je le dis aussi pour vos garçons. » Elle se souvenait de M. de Brissac. [Ch. Defodon.]

**LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT.** — Ce sujet exige quelque développement, en raison de son importance d'abord, mais surtout à cause des débats passionnés et confus auxquels il a donné lieu. Pour la clarté des recherches, nous divisons l'article en deux parties, l'une de théorie où nous discuterons les principes, l'autre historique et législative.

**I. Définition de la liberté de l'enseignement : usage et abus du mot.** — Il faut tout d'abord distinguer soigneusement les divers sens qu'on a donnés à cette formule *Liberté de l'enseignement*, et écarter ceux qui ne reposent que sur une confusion de termes.

La liberté pour les familles d'assurer ou non l'enseignement élémentaire aux enfants, la prétendue « liberté du père de famille » de refuser pour ses enfants le degré d'instruction que la société leur offre parce qu'elle le juge indispensable, c'est un premier abus de mots que nous ne saurions prendre au sérieux même pour le réfuter (Voir *Obligation*).

Dès lors que nous ne pouvons songer à reconnaître pour un futur membre de la société la liberté de se passer d'enseignement, ni pour ses parents celle de l'en priver, nous ne songerons pas davantage à une sorte de liberté d'indifférence de la part de la commune et de l'Etat en ce qui concerne la distribution ou la non-distribution de cet enseignement. Il y a, nous semble-t-il, un droit et un devoir qui sont au-dessus de toutes les libertés; c'est le droit et le devoir de l'instruction qui s'imposent au nom d'une nécessité sociale. Et, il importe de ne pas le perdre de vue, cette nécessité de l'instruction est en quelque sorte la notion supérieure qui devra servir de boussole à travers toutes les subtilités théoriques qui peuvent obscurcir le débat.

Qu'est-ce donc que la liberté de l'enseignement, et comment peut-elle se concilier avec l'intérêt social qui commande que tout enfant soit instruit pour que tout citoyen soit en état d'exercer ses droits?

La liberté de l'enseignement, dans un pays qui a proclamé l'enseignement obligatoire, c'est le droit égal pour tous de donner cet enseignement, c'est l'interdiction de tout monopole qui mettrait cet enseignement dans les mains soit d'individus privilégiés, soit de corporations, soit même de l'Etat à l'exclusion de tout autre enseignant. Mais de ce que nul citoyen, dans un pays libre, ne peut être arbitrairement privé du pouvoir d'enseigner, s'ensuit-il que ce pouvoir soit en quelque sorte un droit de nature, illimité, inconditionnel, et dont l'exercice ne soit subordonné à aucune règle, à aucun contrôle? Pour répondre à cette question, il suffit de se demander s'il s'agit là d'un droit dont l'exercice intéresse l'individu seul. N'est-ce pas évidemment au contraire un droit qui s'exerce à l'égard de mineurs, c'est-à-dire de personnes dont l'Etat est le protecteur naturel? On peut comprendre l'Etat n'intervenant pas dans les transactions entre adultes quand il ne s'agit que d'eux-mêmes et de leurs seuls intérêts. Mais peut-on admettre d'une part que la société ait posé le principe de la nécessité de l'enseignement, qu'elle impose même à tous un certain degré d'instruction élémentaire, et qu'en même temps elle concède au premier venu le droit de disposer comme il l'entendra des enfants qu'il lui aura plu de réunir sous prétexte d'enseignement? Ne serait-ce pas une puérilité ou plutôt un pur non-sens que ce prétendu respect d'une liberté qui serait celle de se moquer de la loi d'abord, et ensuite d'abuser impunément de la faiblesse de l'enfance? Et quelle pire ironie que le

nom de liberté donné à cet abus de la force de la part de l'intéressé, à cette abdication de la part de la société qui se résignerait à y assister les bras croisés?

Il n'y a pas à hésiter : le seul sens raisonnable du mot de liberté, ici comme en tout autre domaine, c'est l'exercice d'un droit qui a pour limite le droit d'autrui, la société restant le juge et le garant du respect réciproque de cette limite de part et d'autre. Il est donc non seulement légitime, mais nécessaire que l'Etat intervienne pour s'assurer que celui qui réclame la liberté d'enseigner n'a pas tout simplement l'intention d'exploiter l'enfant avec le concours de l'indifférence ou de l'ignorance des familles. Chacun est libre d'enseigner, mais à condition de remplir les obligations, de fournir les garanties, les preuves de capacité et de moralité que la société considère comme le minimum des précautions à exiger, sous peine de livrer l'enfance ou la jeunesse à des imposteurs. Il appartient évidemment à la loi de chaque pays de déterminer les diverses conditions d'exercice de la liberté de l'enseignement. Elles ne constituent ni des contradictions au principe même de cette liberté ni des restrictions à son application, mais de simples moyens de défense contre les abus qui pourraient se produire sous le nom de la liberté même qu'ils violeraient. Les règlements de police ou de salubrité publique, qui interdisent certains actes dangereux pour la communauté ou qui les subordonnent à diverses garanties de sécurité, n'ont jamais été réputés une atteinte à la liberté individuelle. De même l'obligation de justifier d'une capacité spéciale correspondant à une profession spéciale n'est autre chose qu'une mesure d'ordre public qui doit passer avant l'intérêt privé, et contre laquelle on serait mal venu à protester au nom d'une liberté supérieure qui se définirait la liberté de nuire à autrui sans être gêné par personne.

En conséquence, nous estimons qu'il n'y a pas même lieu de discuter la thèse, insoutenable dès qu'elle est énoncée, d'une liberté d'enseignement primordiale, absolue, imprescriptible et illimitée. Il reste à examiner la seule forme de la liberté de l'enseignement qui soit compatible avec le régime des institutions démocratiques, la liberté d'enseigner sous certaines conditions légales communes pour tous. C'est le système qui prévaut aujourd'hui dans presque tous les pays civilisés. Les différences consistent dans la nature des garanties exigées et des moyens de contrôle institués par la loi, à l'égard des divers degrés d'enseignement : enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement supérieur, enseignement professionnel ou technique.

Si l'Etat n'enseigne point lui-même, la question se borne pour lui à maintenir l'égalité entre les citoyens qui, à leurs risques et périls, sous le contrôle des lois, se chargent de l'enseignement : on ne peut lui demander que de ne point créer de monopole, de n'exclure arbitrairement personne.

Si l'Etat enseigne et se trouve seulement en présence d'individus et d'associations libres qui se partagent avec lui le vaste champ de l'enseignement, c'est un devoir de stricte et facile équité d'assurer à tous les établissements libres ou publics, à tous les professeurs, à tous les élèves l'égalité devant la loi. Dans les examens qui donnent droit à des grades ou qui ouvrent l'accès des carrières, aucun privilège ne doit être réservé aux établissements de l'Etat ou à leurs élèves. La concurrence doit être libre et loyale. Gouvernement, sociétés, individus, tous ceux qui entreprennent d'enseigner doivent, sans distinction d'origine, de culte ou d'opinion, se soumettre pour la vérification des résultats obtenus à un même critérium, dans les conditions d'impartialité les plus complètes.

Reste un troisième cas : c'est le plus difficile ou plutôt c'est celui qui fait à lui seul toute la difficulté du problème de la liberté d'enseignement. C'est la situation des pays où jusqu'à nos jours l'enseignement était le privilège exclusif de l'Eglise ou de corporations issues de l'Eglise; une révolution est survenue qui a plus ou moins complètement brisé ce monopole, soit en y substituant le monopole de l'Etat, soit ensuite en supprimant tout monopole. Dans ces pays, par un étrange renversement des termes qui pourtant s'explique assez aisément comme tactique de parti, la liberté de l'enseignement a été revendiquée par ceux-là même dont le monopole était ou détruit ou menacé. Sous les apparences de la liberté, il s'agissait essentiellement du pouvoir; et ce qu'on se disputait de part et d'autre, ce n'était pas le droit abstrait d'enseigner, c'était une forte organisation permettant de s'emparer à peu près entièrement de l'instruction de la jeunesse à tous les degrés. La liberté si impérieusement et parfois si éloquemment réclamée par les adversaires avoués de toutes les libertés, c'était celle de traiter d'égal à égal avec l'Etat, bien plus, de se substituer à l'Etat, de maintenir sous le nom d'équivalences de véritables immunités, de perpétuer, sous prétexte de droits acquis, les antiques prérogatives de l'Eglise. De là l'extrême complication des débats où les mots signifiaient souvent presque le contraire des choses.

Pour avoir raison des sophismes qui se cachaient sous cette revendication de liberté, il fallait commencer par faire disparaître jusqu'au dernier vestige de monopole au profit de l'Etat; c'était le seul moyen de pouvoir attaquer de front celui de l'Eglise. Tel a été le résultat en France des lois de 1833 pour l'enseignement primaire, de 1850 pour l'enseignement secondaire et de 1880 pour l'enseignement supérieur. Elles ont posé le principe de la liberté de l'enseignement, celle de 1850 avait même, sous ce nom, consacré quelques-unes des prétentions excessives de l'Eglise.

Quelles que fussent leurs imperfections de détail, ces lois, en abolissant tous les privilèges des établissements d'Etat, ont permis en somme de dégager et d'affirmer une notion tout à fait différente, celle du droit de contrôle de l'Etat. Ce droit de contrôle avait été jusque-là intentionnellement confondu avec les anciens privilèges de l'Université, de l'Etat. La distinction est clairement apparue à tous les yeux aussitôt que l'Etat eut soumis franchement ses maîtres et ses élèves au droit commun. Il a été aussitôt manifeste qu'il pouvait y soumettre de même tous ceux des établissements rivaux. Et du même coup a éclaté à tous les yeux le véritable objet de la querelle et le véritable dessein des prétendus champions de la liberté d'enseignement : ce qu'ils demandaient, ce qu'ils avaient obtenu, et ce qu'il a fallu leur reprendre par des lois spéciales, c'était l'exemption pour leur personnel des garanties exigées pour tous, c'était le privilège d'enseigner comme instituteur primaire sans avoir le brevet d'instituteur primaire, c'était le privilège d'ouvrir un établissement secondaire sans être tenu aux justifications exigées de tout chef d'établissement secondaire, c'était le privilège de soustraire leurs écoles aux conditions ordinaires de l'inspection et de la surveillance imposées à toutes les autres, c'était le privilège de conférer des grades auxquels l'Etat eût été obligé de reconnaître la même valeur qu'à ceux de ses propres facultés, en se contentant d'être admis au jugement pour moitié et de pair avec les représentants de l'enseignement libre; c'était le privilège pour l'Eglise d'avoir dans tous les conseils de l'Université une place prépondérante et des représentants de droit qui missent dans ses mains ou la direction des affaires ou une résistance invincible à tout progrès suspect.

Le législateur a pu faire justice de toutes ces prétentions dès qu'il a pu les mettre en pleine lumière et faire voir combien elles diffèrent de la véritable liberté de l'enseignement. Tout Français est libre d'enseigner, mais tout Français est tenu de prouver, devant les mêmes juges et de la même manière, qu'il est capable d'enseigner; tout Français est libre d'enseigner, mais il n'est pas libre de réclamer pour son enseignement le privilège d'être clandestin, d'échapper à tous les regards, de produire tels résultats que bon lui semble, et de se refuser à les laisser constater dans les formes que fixe la loi elle-même; tout Français est libre d'enseigner, mais à la condition de ne pas s'être volontairement placé dans une condition qui le frappe d'incapacité légale.

Tel est l'état de choses qu'a établi le législateur français; il nous semble répondre à la double nécessité que nous avons tâché de mettre en évidence : nécessité sociale de l'instruction avec des garanties

assez sérieuses pour que l'instruction ne soit pas ou un vain mot ou le rebours même de l'instruction, et nécessité, d'autre part, dans un pays libre, d'assurer à tous un droit égal à l'enseignement, sous le contrôle des lois, comme on leur assure, sous le même contrôle, l'exercice de tous leurs droits de citoyen.

**II. Historique et législation.** — Quelle idée les hommes de la Révolution française se sont-ils formée de la liberté de l'enseignement? Pour le bien comprendre, il faut se représenter clairement ce qu'était, en matière d'instruction, l'ancien régime qu'ils voulaient détruire, et ce que devait être le régime nouveau qu'ils voulaient fonder.

Sous l'ancien régime, l'éducation des masses était livrée aux mains du clergé. Les collèges, dirigés par un personnel exclusivement ecclésiastique, avaient été « institués dans la vue, non de former des citoyens, mais de faire des prêtres » (Lavoisier); ils « usaient la première jeunesse dans un pénible apprentissage de mots », et « la raison y était insultée avec les formes du raisonnement » (Daunou). Quant aux établissements supérieurs, académies, sociétés savantes, lycées, si la science, malgré les entraves qui pesaient sur elle, y avait fait quelques progrès, le gouvernement les surveillait d'un œil défiant. « Comme si le despotisme eût voulu se venger de l'audace de la pensée et de la révolte des lumières, il s'étudiait sans cesse à les arrêter, à les entraver dans leur cours. Tout était disposé pour que, dans les établissements du second ordre, on ne retrouvât presque plus rien de la physionomie et du caractère des premiers. » (Daunou.)

Le but des hommes de la Révolution fut donc, avant tout, d'émanciper la science, de garantir les droits de la libre recherche ; et tout en soustrayant la jeunesse à l'éducation que lui donnait l'Eglise, d'assurer à l'universalité des citoyens l'accès des connaissances indispensables à l'homme. D'une part, ils voulurent prendre des précautions contre les abus de pouvoir d'un gouvernement qui s'était toujours montré hostile à la libre pensée (il ne faut pas oublier qu'au moment où Talleyrand, puis Condorcet, présentèrent leurs plans, la royauté était encore debout); d'autre part, à l'encontre de la vieille doctrine qui vouait le peuple à l'ignorance, ils proclamèrent le devoir pour la société de créer une *instruction publique*, commune à tous les citoyens.

C'est à ce point de vue qu'il faut se replacer pour bien saisir la véritable portée des projets qui furent soumis à la Constituante et à la Législative. Ce qui importe à Talleyrand et à Condorcet, c'est d'abord d'organiser, sous la forme d'un service public, un système national d'enseignement dont tous puissent profiter; c'est, en second lieu, de protéger la science contre l'Eglise et la royauté, et d'empêcher qu'un pouvoir despotique n'essaie d'arrêter le développement des vérités nouvelles et d'interdire l'enseignement de théories qu'il jugerait contraires à sa politique et à ses intérêts. La liberté de l'enseignement, pour eux, c'est *la revendication de la liberté philosophique et scientifique contre l'autorité ecclésiastique ou séculière.*

Les textes ne laissent aucun doute sur les véritables intentions des législateurs de 1791 et de 1792.

La constitution de 1791 dit, au titre Ier :

« Il sera créé et organisé une *instruction publique*, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume. »

Talleyrand, présentant à ses collègues un plan pour l'exécution de cet article constitutionnel, s'applique bien moins à rechercher les moyens de sauvegarder ce qu'on a appelé depuis « la liberté du père de famille », qu'à fonder un système dans lequel nul enfant ne sera exclus du bénéfice de l'enseignement national; l'instruction a été jadis le privilège de quelques-uns, elle doit devenir le patrimoine de tous; la liberté, en ce domaine, c'est la liberté de participer à l'instruction; l'école doit être « libre » au sens anglais (on sait que, chez les Anglais et les Américains, *a free school* signifie « une école *gratuite* », une école où tous ont libre accès) : « L'instruction doit exister pour tous; car puisqu'elle est un des résultats, aussi bien qu'un des avantages de l'association, on doit conclure qu'elle est un bien commun des associés; nul ne peut donc en être légitimement exclus; et celui-là qui a le moins de propriétés privées semble même avoir un droit de plus pour participer à cette propriété commune ». Talleyrand se préoccupe aussi de l'abolition d'un autre privilège, celui qui faisait des fonctions de l'enseignement le monopole des ecclésiastiques : il veut que ces fonctions deviennent accessibles à tous ceux qui en seront dignes et que leur mérite désignera à la confiance des autorités chargées de la nomination. « Si chacun a le droit de recevoir les bienfaits de l'instruction, dit-il, chacun a le droit de concourir à les répandre : car c'est du concours et de la rivalité des efforts individuels que naîtra toujours le plus grand bien. La confiance doit seule déterminer les choix pour les fonctions instructives, mais tous les talents sont appelés de droit à disputer ce prix de l'estime publique. Tout privilège est, par sa nature, odieux; un privilège, en matière d'instruction, serait plus odieux et plus absurde encore. » Et plus loin : « Nous nous garderons de chercher à venger ici les ministres de l'instruction de ce dédain superbe et protecteur dont ils furent si longtemps outragés; une semblable réparation serait elle-même un outrage...; mais, pour qu'ils soient ce qu'ils doivent être, il faut qu'ils parviennent à ces fonctions par un choix libre et sévère. Il convient donc qu'ils soient nommés par ceux-là même à qui le peuple a remis la surveillance de ses intérêts domestiques les plus chers, et que leurs relations journalières mettent plus à la portée de connaître et d'apprécier les hommes dans leurs mœurs et dans leurs talents (il veut parler des directoires de district). Il faut que ce choix ne puisse jamais s'égarer : il importe donc qu'il soit dirigé d'avance par des règles qui, en circonscrivant le champ de l'éligibilité, rendent l'élection toujours bonne, toujours rassurante, et presque inévitablement la meilleure. »

Une note, placée par Talleyrand à la fin de son rapport, témoigne de ses défiances à l'égard du pouvoir exécutif, c'est-à-dire du pouvoir royal, au point de vue de la liberté qu'il voudrait assurer à l'enseignement national : « Il nous eût semblé possible et conforme aux principes, dit-il, d'attacher davantage l'instruction publique au corps législatif; mais un décret ayant déjà placé cet objet sous la surveillance active d'un des départements du pouvoir exécutif, nous avons dû nous conformer à cette disposition; nous avons seulement recherché des moyens pour que l'administration nouvelle à qui l'instruction sera spécialement confiée, contenue par l'opinion autant que par sa responsabilité, ne s'écartât point de son but, et favorisât la plus entière et la plus libre propagation des lumières. »

Condorcet est bien plus explicite encore. Il veut donner à l'instruction publique une organisation qui la rende indépendante du gouvernement; il constitue le corps enseignant national en une corporation autonome : « C'est que Condorcet, l'ennemi des rois, voulait ajouter dans la balance des pouvoirs publics un contre-poids de plus au pouvoir royal » (Daunou). On sent en lui le philosophe soucieux avant tout d'émanciper la raison humaine, de répandre partout les lumières de la science, et qui redoute un retour offensif des puissances ennemies que la Révolution n'a pas achevé de vaincre.

« L'indépendance de l'instruction, écrit-il, fait en quelque sorte partie des droits de l'espèce humaine. Puisque l'homme a reçu de la nature une perfectibilité dont les bornes inconnues s'étendent, si même elles existent, bien au delà de ce que nous pouvons concevoir encore, puisque la connaissance de vérités nouvelles est pour lui le seul moyen de développer cette heureuse faculté, source de son bonheur et de sa gloire, quelle puissance pourrait avoir le droit de lui dire : Voilà ce qu'il faut que vous sachiez, voilà le terme où vous devez vous arrêter?

« S'il fallait prouver par des exemples le danger

de soumettre l'enseignement à l'autorité, nous citerions l'exemple de ces peuples, nos premiers maîtres dans toutes les sciences, de ces Indiens, de ces Egyptiens, dont les antiques connaissances nous étonnent encore, chez qui l'esprit humain fit tant de progrès, dans des temps dont nous ne pouvons même fixer l'époque, et qui retombèrent dans l'abrutissement de la plus honteuse ignorance, au moment où la puissance religieuse s'empara du droit d'instruire les hommes. Nous citerions la Chine, qui nous a prévenus dans les sciences et dans les arts, et chez qui le gouvernement en a subitement arrêté tous les progrès, depuis des milliers d'années, en faisant de l'instruction publique une partie de ses fonctions. Nous citerions cette décadence où tombèrent tout à coup la raison et le génie chez les Romains et chez les Grecs après s'être élevés au plus haut degré de gloire, lorsque l'enseignement passa des mains des philosophes à celles des prêtres. Craignons, d'après ces exemples, tout ce qui peut entraver la marche libre de l'esprit humain. »

C'est dans la partie supérieure de l'enseignement que doit exister cette liberté réclamée par Condorcet. Quant à l'enseignement élémentaire, c'est-à-dire aux trois premiers degrés (écoles primaires, écoles secondaires, instituts), son rôle étant, non d'accroître la somme des vérités connues, mais de vulgariser des notions déjà vérifiées, il suffit qu'il se fasse l'organe fidèle de la transmission de ces vérités. Donc « indépendance absolue des opinions dans tout ce qui s'élève au-dessus de l'instruction élémentaire » ; et, dans l'enseignement élémentaire, obligation pour les maîtres de conformer leur enseignement aux livres choisis par la puissance publique : « Dans les trois premiers degrés d'enseignement, il faut que la puissance publique indique les livres qu'il convient d'enseigner; mais dans les lycées (les établissements supérieurs d'instruction), où la science doit s'enseigner tout entière, c'est au professeur de choisir les méthodes. Il en résulte un avantage inappréciable : c'est d'être sûr que si, par une combinaison de circonstances politiques, les livres élémentaires ont été infectés de doctrines dangereuses, l'enseignement libre des lycées empêchera les effets de cette corruption; c'est de n'avoir pas à craindre que jamais le langage de la vérité puisse être étouffé. »

Il n'y a rien, dans tout ce qu'on vient de lire, qui ressemble à la doctrine inventée de nos jours par le parti catholique sous le nom de liberté de l'enseignement.

Est-ce à dire, cependant, que la Constituante et la Législative aient prétendu n'accorder qu'aux seuls maîtres des écoles publiques la faculté d'enseigner? Loin de là. Talleyrand a placé à la fin de son rapport un projet de décret spécial ainsi conçu : « Il sera libre à tous particuliers, en se soumettant aux lois générales sur l'enseignement public, de former des établissements d'instruction; ils seront tenus d'en instruire la municipalité et de publier leurs règlements ». Condorcet admet également que « tout citoyen pourra former librement des établissements d'instruction ». Ils ne paraissent pas d'ailleurs avoir attaché d'importance à l'usage qu'on ferait de ce droit; bien peu nombreux, semblait-il, seraient les citoyens qui, à côté de l'école nationale, objet de la sollicitude de tous, pourraient être tentés d'ouvrir une modeste école privée. Qui eût pu deviner, à ce moment où l'Eglise venait de se voir enlever l'éducation de la jeunesse aux applaudissements de la nation, qu'elle tenterait un jour de restaurer, sous le nom d'*enseignement libre*, le système que la Révolution avait détruit? Et cependant Condorcet avait écrit ces paroles prophétiques : « A quelque point que l'esprit humain soit parvenu, si un pouvoir quelconque en suspend le progrès, rien ne peut garantir même du retour des plus grossières erreurs; il ne peut s'arrêter sans retourner en arrière; et du moment où on lui marque des objets qu'il ne pourra ni examiner ni juger, ce premier terme mis à sa liberté doit faire craindre que bientôt il n'en reste plus à sa servitude ».

Le décret du 18 août 1792 supprima les congrégations enseignantes, dont l'existence, disait le rapporteur Gaudin, « répugne essentiellement à la constitution d'un peuple libre ».

La Convention parut d'abord vouloir voter le plan de Condorcet, adopté par le premier Comité d'instruction publique, dont Chénier, Lanthenas, Arbogast et Romme furent les rapporteurs. Mais, en juin 1793, un nouveau Comité, où Sieyès, Daunou et Lakanal avaient pris l'influence prépondérante, présenta un plan nouveau. Il s'agissait, cette fois, d'éliminer du système de l'instruction publique les degrés supérieurs d'enseignement, et de n'instituer aux frais de la nation que des écoles primaires, auxquelles on enlevait ce nom, qui en effet n'eût plus eu de sens, pour les appeler « écoles nationales ». Les maîtres de ces écoles devaient être nommés par les directoires de district, assistés d'un bureau d'inspection. Quant à la création des établissements où les élèves pourraient aller chercher des connaissances plus complètes, Sieyès disait : « On peut s'en rapporter sur cela à l'industrie particulière ». Et Daunou expliquait que le plan de Condorcet avait l'inconvénient de placer l'enseignement public entre les mains d'une corporation de professeurs, d'une « vaste agrégation de lettrés », qui disposerait d'une influence dangereuse. Pour éviter ce péril, l'enseignement, dès qu'il ne s'agit plus du premier degré, doit rester entre les mains de l'industrie privée. (Voir à l'article *Convention*, p. 382, l'exposé du plan de Sieyès et Daunou.) Lorsque le projet fut lu à la tribune, le 26 juin 1793, par Lakanal, la Convention lui fit mauvais accueil. Les écoles nationales devaient être dirigées par une Commission centrale à la nomination du pouvoir exécutif, et composée de douze membres renouvelés par tiers tous les ans : Hassenfratz dénonça une semblable organisation aux Jacobins comme aristocratique : « Dix-huit ou vingt membres rouleront perpétuellement sur eux-mêmes; ils pourront désigner ceux qui leur plairont, et ils formeront ainsi une coterie particulière, de manière que l'arme la plus redoutable sera dans les mains d'une corporation qui dirigera la République. » Le projet fut rejeté le 3 juillet.

Quelques mois plus tard, une objection du même genre fut élevée contre le plan de Romme, renouvelé de celui de Condorcet. « C'est un gouvernement pédagogique, disait Thibaudeau, que l'on veut ainsi fonder dans le gouvernement républicain, une nouvelle espèce de clergé. Ce système n'est-il pas effrayant pour la liberté? La Révolution vient de détruire toutes les corporations, et on voudrait en établir une monstrueuse! une de 172 750 individus qui, embrassant, par une hiérarchie habilement combinée, tous les âges, tous les sexes, toutes les parties de la République, deviendraient infailliblement les régulateurs plénipotentiaires des mœurs, des goûts, des usages, et parviendraient facilement par leur influence à se rendre les arbitres de la liberté et des destinées de la nation. » La liberté absolue de l'enseignement, tel était le principe que Thibaudeau déclarait seul compatible avec les institutions républicaines. « Abandonnez tout à l'influence salutaire de la liberté, s'écriait-il, à l'émulation et à la concurrence; craignez d'étouffer l'essor du génie par des règlements, ou d'en ralentir les progrès, en le mettant en tutelle sous la férule d'une corporation de pédagogues, à qui vous auriez donné pour ainsi dire le privilège exclusif de la pensée, la régie des progrès de l'esprit humain, l'entreprise du perfectionnement de la raison nationale. » Et Fourcroy ajoutait : « Si l'on adoptait les plans d'instituts et de lycées, qui ont été tant de fois reproduits sous différentes formes, on aurait toujours à craindre l'élévation d'une espèce de sacerdoce plus redoutable peut-être que celui que la raison du peuple vient de renverser. Ici, comme dans toutes les autres parties des établissements républicains, la liberté est le premier et le plus sûr modèle des grandes choses. » La majorité de la Convention se rangea à cet avis; et le décret du 29 frimaire an II fit dans son article 1er cette déclaration laconique : « L'enseignement est libre ». L'article 2 ajoutait : « Il sera fait publiquement »; c'est-à-dire que la Convention, en proclamant que l'enseignement serait libre, n'entendait pas l'assimiler simplement à une industrie privée et lui conservait le caractère d'un service public. Les parents pouvaient choisir librement l'école à laquelle ils accordaient la préférence, mais, ce choix fait, la

loi les obligeait à y envoyer régulièrement leurs enfants; et c'était la République qui se chargeait de salarier les instituteurs, à raison du nombre des élèves qui fréquenteraient leurs écoles.

On a répété à satiété, dans des livres dont les auteurs ne sont pas tous des ennemis de la Révolution, que les jacobins ne voulurent pas de la liberté en éducation, qu'ils méconnurent les droits de l'individu, que leur idéal était le despotisme de l'Etat. Or c'est précisément le contraire qui est la vérité. En réalité, les jacobins de l'an II furent si jaloux de tout ce qui pouvait porter atteinte au libre exercice des droits du citoyen, qu'ils rejetèrent par ce motif le plan de Condorcet et de Romme; ils ne trouvèrent pas suffisante la somme de liberté qui avait satisfait la Constituante et la Législative : au lieu d'une simple tolérance accordée à l'enseignement privé, ils ouvrirent toute grande la carrière à l'initiative individuelle, et voulurent que, moyennant une déclaration faite à la municipalité, tout citoyen et toute citoyenne pût exercer les fonctions d'instituteur et d'institutrice, en se conformant aux prescriptions de la loi.

Retenons donc ce trait distinctif du régime républicain de l'an II en matière d'instruction publique. D'une part, la constitution proclame le devoir de l'Etat : « L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens » (constitution du 24 juin 1793); d'autre part, la loi fait appel à la libre initiative des citoyens : « L'enseignement est libre ».

Le décret du 3 brumaire an IV, qui donna aux écoles de la République leur organisation définitive, fut conçu dans un esprit différent. Daunou, qui le rédigea, s'était, cette fois, inspiré en partie des idées de Condorcet; il y eut de nouveau un corps enseignant officiel, dont les membres, instituteurs des écoles primaires et professeurs des écoles centrales, furent nommés par les administrations de département. Néanmoins, le droit des citoyens d'ouvrir des écoles particulières restait intact : « Nous nous sommes dit : liberté de l'éducation domestique, liberté des établissements particuliers d'instruction; nous avons ajouté : liberté des méthodes intructives » (Rapport de Daunou). Ce droit était d'ailleurs garanti par la constitution de l'an III, qui disait : « Les citoyens ont le droit de former des établissements particuliers d'éducation et d'instruction, ainsi que des sociétés libres pour concourir aux progrès des sciences, des lettres et des arts ».

Dans les prévisions des théoriciens optimistes qui avaient fait la constitution de l'an III, l'usage de cette liberté ne devait avoir d'autre résultat que de faire naître une salutaire émulation entre les écoles publiques et les écoles particulières. Mais les adversaires de la République comprirent toute la puissance de l'arme qui leur était si généreusement offerte. Tandis que les écoles communales, dont les instituteurs n'avaient pour vivre que la rétribution de leurs élèves, languissaient dans l'abandon, et que les écoles centrales, sans cesse menacées de ruine, ne s'organisaient qu'avec une regrettable lenteur, les écoles particulières, royalistes et catholiques, soutenues par une clientèle de jour en jour plus nombreuse, arrivaient rapidement à un haut degré de prospérité. Il fallut bien reconnaître, au bout de deux ou trois ans d'expérience, que la liberté illimitée de l'enseignement pouvait avoir des dangers. Le Directoire résolut d'intervenir; mais, pour établir son droit à la surveillance des écoles particulières, il n'avait d'autre texte à invoquer que l'article 356 de la constitution, qui disait en termes généraux : « La loi surveille particulièrement les professions qui intéressent les mœurs publiques, la sûreté et la santé des citoyens ». S'autorisant de cette disposition constitutionnelle, et « considérant que cette surveillance devenait plus nécessaire que jamais pour arrêter les progrès des principes funestes qu'une foule d'instituteurs privés s'efforcent d'inspirer à leurs élèves », le Directoire prit, le 17 pluviôse an VI, un arrêté ordonnant aux administrations municipales de visiter une fois par mois, et à des époques imprévues, les écoles particulières, afin de s'assurer « si les maîtres ont soin de mettre entre les mains de leurs élèves, comme base de la première instruction, les droits de l'homme, la constitution et les livres élémentaires qui ont été adoptés par la Convention »; dans le cas d'abus constatés, les administrations municipales pourraient ordonner la suspension et la fermeture des écoles. Il ne semble pas que cette mesure ait eu des résultats bien efficaces, car l'année suivante Bonnaire se plaignait au Conseil des Cinq-Cents de voir « les écoles de la monarchie se nourrir et s'engraisser de la perte et de la ruine des écoles nationales », et Duplantier proposait, comme remède, qu'une loi interdît aux établissements particuliers d'instruction de recevoir des élèves avant l'âge de douze ans. Mais une telle loi eût été inconstitutionnelle, ainsi que Heurtault-Lamerville le fit observer à l'auteur de la proposition.

Bonaparte, averti par cet exemple, se garda bien de laisser aux ennemis de son gouvernement la liberté d'enseigner. Déjà, sous le Consulat, la loi du 11 floréal an X substituait au régime de la liberté illimitée celui de l'autorisation préalable, du moins pour les établissements secondaires : « Il ne pourra être établi d'écoles secondaires sans l'autorisation du gouvernement ». Sous l'Empire, le droit d'enseigner fut érigé en monopole au profit du pouvoir absolu et de l'Eglise catholique. La loi du 10 mai 1806 porte : « Il sera formé, sous le nom d'Université impériale, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire ». Le décret du 17 mars 1808 ajoute : « L'enseignement public, dans tout l'empire, est confié exclusivement à l'Université. Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction, ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef. Nul ne peut ouvrir d'école, ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale. » Une exception était faite en faveur des séminaires : « Néanmoins l'instruction dans les séminaires dépend des archevêques et évêques, chacun dans son diocèse ». Mais comme le clergé, se prévalant de cette disposition, prétendait soustraire à la juridiction de l'Université les « petits séminaires » ou « écoles secondaires ecclésiastiques », le décret du 9 avril 1809 déclara expressément que seuls les séminaires proprement dits ou écoles spéciales de théologie devaient bénéficier de l'immunité accordée par le décret de 1808 : les écoles secondaires ecclésiastiques furent soumises, comme toutes les autres écoles, au régime universitaire. Les congrégations enseignantes (frères des écoles chrétiennes), qui s'étaient reconstituées, furent affiliées à l'Université.

Quant à la nature de l'enseignement, elle est déterminée par l'article 38 du décret de 1808 : « Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1° les préceptes de la religion catholique; 2° la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions ».

Les articles 2 et 3 du règlement de l'Université impériale (17 septembre 1808) contiennent l'arrêt de mort de tous les établissements libres : « A dater du 1er janvier 1809, l'enseignement public dans tout l'empire sera confié exclusivement à l'Université. Tout établissement quelconque d'instruction, qui, à l'époque ci-dessous, ne serait pas muni d'un diplôme exprès du grand-maître, cessera d'exister. » Le décret du 15 novembre 1811 imposa aux chefs d'institutions et pensions l'obligation de conduire leurs élèves aux classes des lycées et collèges, et étendit ce régime même aux écoles secondaires ecclésiastiques ou petits séminaires. L'institution de la rétribution universitaire et du certificat d'études compléta le système : les établissements particuliers qui reçurent l'autorisation de continuer à enseigner sous le contrôle du grand-maître durent verser chaque année à la caisse de l'Université un impôt équivalant au vingtième de la rétribution de leurs élèves; et nul ne put être admis à l'examen du baccalauréat qu'à la condition de justifier qu'il avait fait sa rhétorique et sa philosophie, soit dans un lycée, soit dans un établissement formellement autorisé à cet effet.

La Restauration reçut du gouvernement impérial la machine universitaire toute montée, et, après quelque hésitation, jugea qu'il était de son intérêt de la conserver. Royer-Collard se chargea de démontrer la légitimité du monopole transféré de la dynastie des Bonapartes à celle des Bourbons : « L'Université, disait-il à la Chambre des députés en 1817, a été élevée sur cette base fondamentale que l'instruction et l'éducation publiques appartiennent à l'Etat, et sont sous la direction supérieure du roi. Il faut renverser cette maxime, ou en respecter les conséquences; et, pour la renverser, il faut l'attaquer de front : il faut prouver que l'instruction publique, et avec elle les doctrines religieuses, philosophiques et politiques qui en sont l'âme, sont hors des intérêts généraux de la société; qu'elles entrent naturellement dans le commerce, comme les intérêts privés; qu'elles appartiennent à l'industrie, comme la fabrication des étoffes; ou bien peut-être qu'elles forment l'apanage de quelque puissance particulière, qui aurait le privilège de donner des lois à la puissance publique.... L'Université a donc le monopole de l'éducation, à peu près comme les tribunaux ont le monopole de la justice ou l'armée celui de la force publique. »

La doctrine de Royer-Collard trouva des contradicteurs. D'un côté, c'était l'Eglise, cette « puissance particulière », qui, n'étant plus tenue en bride par la main despotique de l'empereur, revendiquait « le privilège de donner des lois à la puissance publique », et qui réclamait pour elle-même, sous le nom de liberté, le monopole que s'attribuait le gouvernement; de l'autre, c'étaient quelques libéraux de l'école anglaise, dont Benjamin Constant se fit l'organe. « En éducation comme en tout, disait celui-ci, que le gouvernement veille et qu'il reste neutre; qu'il écarte les obstacles, qu'il aplanisse les chemins, on peut s'en remettre aux individus pour marcher avec succès.... En dirigeant l'éducation, le gouvernement s'arroge le droit et s'impose la tâche de maintenir un corps de doctrines. Ce mot seul indique les moyens dont il est alors obligé de se servir. »

L'Eglise, qui se plaignait, avait cependant obtenu une importante concession : dès le 5 octobre 1814, une ordonnance royale avait soustrait les petits séminaires à la juridiction de l'Université. L'ordonnance du 17 février 1815, qui maintenait l'obligation imposée aux chefs d'institution et maîtres de pension, par le décret du 15 novembre 1811, d'envoyer leurs pensionnaires aux leçons des collèges royaux (lycées) ou des collèges communaux, en avait dispensé les écoles secondaires ecclésiastiques. Mais cela ne suffisait pas au clergé. Non content d'avoir fait placer un de ses membres, l'évêque d'Hermopolis, à la tête de l'Université, pour la dominer en attendant de pouvoir la détruire, il rappela en France les jésuites, avec le concours desquels il espérait arriver à s'emparer complètement de l'instruction. La France apprit bientôt que dans huit diocèses c'étaient les jésuites qui avaient la direction des petits séminaires, et Mgr Frayssinous dut en faire l'aveu à la tribune de la Chambre des députés en 1827. Le mouvement d'opinion que souleva cette révélation fut tel que, après la chute du ministère Villèle, le roi Charles X dut signer les célèbres ordonnances du 16 juin 1828, dont la première, rédigée par le garde des sceaux Portalis, retirait le droit d'enseigner aux membres des congrégations non autorisées et soumettait au régime de l'Université celles des écoles secondaires ecclésiastiques, au nombre de huit, qui étaient dirigées par des personnes appartenant à une congrégation religieuse non autorisée. La seconde ordonnance, contresignée par le ministre des affaires ecclésiastiques, Mgr Feutrier, réglait les conditions d'existence des petits séminaires, les ramenait à leur caractère primitif, limitait le nombre de leurs élèves et prescrivait à ceux-ci le port de l'habit ecclésiastique.

L'Eglise cria à la tyrannie; les évêques publièrent un mémoire (1er août 1828) dans lequel ils déclaraient que leur conscience ne leur permettait pas d'obéir. Le gouvernement se borna à répondre par une fin de non-recevoir : les évêques, dit le *Moniteur*, n'ayant pas été convoqués par le roi, n'avaient pu délibérer ni signer un acte collectif ayant un caractère authentique, et le roi, en conséquence, n'avait pu accueillir une pièce dépourvue d'authenticité.

Mais le parti libéral ne se montrait pas moins hostile au monopole universitaire : la rétribution était qualifiée d'impôt illégal, le certificat d'études de mesure tyrannique; et, dans une consultation célèbre (20 mai 1830), M. Dupin alla jusqu'à dire que les décrets impériaux qui avaient organisé l'Université étaient implicitement abrogés et ne pouvaient avoir force de loi sous la Charte.

La révolution de Juillet, en renversant le trône des Bourbons, semblait avoir du même coup ruiné les espérances du clergé et réduit l'Eglise à l'impuissance. Il n'en fut rien. La Charte de 1830 promit la liberté d'enseignement. Elle disait, à l'article 69 : « Il sera pourvu successivement, par des lois séparées et dans le plus court délai possible, aux objets qui suivent : ... 8° L'instruction publique et la liberté de l'enseignement. » Cet article avait été rédigé par des hommes qui croyaient voir dans la liberté d'enseignement un moyen de combattre l'influence du clergé sur l'éducation; mais le résultat fut tout autre qu'ils ne l'avaient pensé. Ce fut le parti catholique qui s'empara de cette promesse, et la liberté d'enseignement devint pour lui, pendant les dix-huit années de la monarchie de Juillet, la formule propice sous laquelle il put abriter ses plans de conquête. Dès 1831, se fondant sur le texte de la Charte, MM. de Montalembert, de Coux, et l'abbé Lacordaire déclarèrent que le monopole de l'Université avait cessé d'exister, et ouvrirent une école primaire sans autorisation préalable : ils furent traduits devant la Cour des pairs, et condamnés à l'amende. (Voir *Montalembert*.) Toutefois, le gouvernement était disposé à faire des concessions, au moins sur le terrain de l'instruction primaire, et la loi du 28 juin 1833 réalisa dans une certaine mesure la promesse de la Charte. Elle permit à tout Français âgé de dix-huit ans d'être instituteur et de diriger une école primaire, à la condition de présenter un brevet de capacité et un certificat de moralité. Mais comme le brevet de capacité devait être délivré par l'Etat, le parti catholique prétendit que la liberté ainsi entendue était dérisoire, et que « l'Université retenait d'une main ce qu'elle semblait accorder de l'autre ».

C'était l'enseignement secondaire, surtout, dont l'Eglise désirait ardemment s'emparer; et c'était celui-là que l'Université et ses partisans entendaient garder avec un soin jaloux contre les entreprises cléricales. La position du ministre de l'instruction publique, que la Charte obligeait à présenter une loi sur cette matière délicate, était bien difficile. Les sympathies de Guizot étaient pour l'Eglise, à laquelle il eût fait volontiers toutes les concessions qu'elle réclamait; mais il n'osait se mettre directement en contradiction avec l'opinion qui avait la majorité au Parlement : aussi, dans le projet qu'il présenta en 1836, chercha-t-il à ménager les uns et les autres. Il s'en explique fort clairement dans ses *Mémoires* :

« Une seule solution était bonne, dit-il : renoncer complètement au principe de la souveraineté de l'Etat en matière d'instruction publique, et adopter franchement, avec toutes ses conséquences, celui de la libre concurrence entre l'Etat et ses rivaux, laïques ou ecclésiastiques, particuliers ou corporations.... Mais quiconque eût donné alors au gouvernement le conseil de renoncer absolument, en matière d'instruction publique, à la souveraineté de l'Etat, au régime de l'Université, aux entraves de l'Eglise et des congrégations religieuses, et d'encourir, sans précautions fortes, la libre concurrence de tant de rivaux, eût passé pour un jésuite secret, ou pour un lâche déserteur, ou pour un aveugle rêveur.... Je concentrai sur trois points mon dessein et mon effort : maintenir l'Université, fonder à côté d'elle la liberté, ajourner les diverses questions dont l'état des partis et des esprits ne permettait pas une bonne et efficace solution. Je pris l'Université, son organisation et ses établissements d'instruction, comme un grand fait accompli et bon en soi, qui pouvait être amélioré et de-

vait être adapté au régime constitutionnel, mais qu'il ne fallait pas remettre en discussion. Je soumis l'Université à la libre concurrence de tous ses rivaux, sans distinction ni exception, et sans imposer à aucun d'eux aucune condition particulière. Je renvoyai à d'autres temps et d'autres lois les questions qui ne tenaient pas essentiellement au principe que je voulais fonder, entre autres celles que soulevaient les petits séminaires, les congrégations religieuses et les divers établissements, ecclésiastiques ou laïques, qui avaient été l'objet de mesures spéciales, soit de faveur, soit de rigueur. »

La Chambre des députés discuta le projet Guizot en 1837 (Voir *Saint-Marc Girardin*) et y introduisit quelques modifications : elle y rétablit, malgré le ministre, la disposition de l'ordonnance du 16 juin 1828 imposant à tout chef d'un établissement secondaire ecclésiastique l'obligation de jurer qu'il n'appartenait à aucune congrégation ou corporation non autorisée; et, en fin de compte, elle l'adopta à une faible majorité. Mais peu de jours après, une crise ministérielle disloqua le cabinet, et le projet de loi fut abandonné sans aller jusqu'à la Chambre des pairs.

Plusieurs années se passèrent avant qu'un ministre reprît la question. Les plaintes contre le monopole universitaire continuaient. En 1841, Villemain présenta un projet de loi imité de celui de 1836; mais, devant les protestations des évêques, il crut devoir le retirer.

Sur ces entrefaites, le clergé entreprit une campagne en règle contre l'Université : il la dénonçait aux pères de famille comme un foyer d'impiété. Les universitaires se défendirent de leur mieux contre les mandements des évêques; Ambroise Rendu essaya de démontrer que la suppression des petits séminaires serait une mesure désirable dans l'intérêt même de l'Eglise. La polémique dans la presse et à la tribune prit un caractère extraordinairement violent. C'est le moment où le cours de l'abbé Dupanloup, à la Sorbonne, dut être fermé à cause des désordres qu'avaient provoqués ses attaques contre Voltaire (1842); le moment où Michelet et Quinet, dans leur chaire du Collège de France, dénoncèrent avec tant d'éclat les entreprises des jésuites (1843). Au plus fort de la lutte, le discours de la couronne de 1843 annonça « qu'un projet de loi sur l'instruction secondaire allait satisfaire au vœu de la Charte pour la liberté de l'enseignement, en maintenant l'autorité et l'action de l'Etat sur l'instruction publique ». Le 2 février 1844, Villemain présenta ce nouveau projet à la Chambre des pairs. L'obligation imposée aux chefs d'institution et maîtres de pension d'envoyer leurs élèves aux cours des collèges royaux et communaux était supprimée. Devaient être admis aux épreuves du baccalauréat, outre les élèves des collèges royaux et ceux des établissements particuliers reconnus comme ayant le plein exercice, c'est-à-dire donnant l'enseignement secondaire complet, les jeunes gens ayant fait les classes de rhétorique et de philosophie dans leur famille. La taxe du vingtième était maintenue. La question des petits séminaires, objet de tant de débats passionnés depuis 1814, était tranchée en faveur des prétentions de l'Eglise, c'est-à-dire que les petits séminaires étaient autorisés à préparer leurs élèves pour le baccalauréat.

Les amis de l'Université crièrent à la trahison. La *Revue de l'instruction publique* apprécia le projet en ces termes : « Si l'on eût dit, en 1830, que l'article introduit dans la Charte pour mettre un terme aux envahissements du clergé lui servirait un jour de point d'appui pour arriver à des conquêtes inouïes, et que le régime des congrégations, aboli par la Restauration elle-même, serait consacré par la révolution de Juillet, qui l'eût voulu croire? Si l'on eût dit, en 1830, qu'un ministre lacérerait un jour les ordonnances, assurément bien timides, de 1828, et affranchirait les prétentions cléricales des dernières entraves; que, sous le nom de liberté, il viendrait proposer l'extrême servitude des uns et la complète indépendance des autres, et que ce ministre serait M. Villemain, le vétéran de nos lycées, le professeur éloigné de sa chaire par le bon plaisir de la légitimité, le citoyen qui a salué, comme nous, avec transport le retour des lois et l'avènement des idées libérales, oh! qui n'eût rejeté bien loin cette supposition, et M. Villemain ne l'eût-il pas vivement repoussée comme une calomnie?... Ainsi, l'éducation publique est livrée sans réserve non seulement au clergé, mais aux congrégations; et ce que les jésuites n'ont jamais osé demander quand ils avaient les sympathies et l'appui secret de la Restauration, ils l'ont obtenu du gouvernement qui doit son existence à un soulèvement national contre les jésuites! »

La discussion s'ouvrit à la Chambre des pairs le 22 avril 1844 par un discours de Victor Cousin qui, dans un langage élevé, prit la défense de l'Université. Il montra que la prétention des catholiques d'avoir des écoles spéciales où serait enseignée une doctrine spéciale, où le dogme catholique serait substitué à l'enseignement neutre de la philosophie, n'allait à rien de moins qu'à la destruction de toute éducation nationale, et que, sous prétexte de liberté de conscience, c'était la guerre civile et l'asservissement des esprits que le clergé entendait préparer. « Qu'a voulu la Révolution et qu'a fait l'Empire, dit-il? Une société où tous les citoyens de la même patrie, quel que soit leur culte, servent dans la même armée, supportent les mêmes charges, sont également admissibles à tous les emplois, doivent être imbus du même esprit civil, et pour cela doivent recevoir à peu près la même éducation. Tel est le fondement sur lequel est établie l'Université. Tous les cultes, comme tous les rangs, sont admis dans ses collèges. L'unité de nos écoles exprime et confirme l'unité de la patrie. Mais s'il y a un enseignement, et le plus important de tous, qui repose sur les principes d'un culte particulier, tous les enfants des autres cultes sont exclus de cet enseignement; le collège n'est plus l'image de la société commune; il faut le diviser, ou plutôt, et c'est ce que j'entends demander avec une indignation profonde, il faut des collèges différents pour les différents cultes, des collèges catholiques et des collèges protestants, des collèges luthériens et des collèges calvinistes, des collèges juifs, et bientôt des collèges musulmans. Dès l'enfance, nous apprendrons à nous fuir les uns les autres, à nous enfermer dans des camps différents, des prêtres à notre tête; merveilleux apprentissage de cette charité civile qu'on appelle le patriotisme! Et ce pays qui du moins, dans ses malheurs, avait conservé une ressource immense, la puissance de son unité, la perdra; il descendra des hauteurs de la Révolution et de l'Empire pour revenir... à quoi, je vous prie? Non pas à l'ancien régime, avec ses grandes institutions, à jamais anéanties. A quoi donc? A un je ne sais quoi, indéfinissable et sans nom, que le monde étonné n'oserait pas appeler la France! »

C'étaient là de belles paroles, et Cousin démontrait éloquemment la nécessité d'un enseignement laïque et national; mais cette nécessité il ne la concevait, comme la plupart de ses contemporains, que pour l'instruction secondaire, pour les écoles destinées à faire l'éducation du « pays légal », et peu lui importait que les écoles du peuple restassent livrées aux mains du clergé : au contraire, cette direction des prêtres, qu'il repoussait avec énergie pour la jeunesse destinée aux professions libérales, il la croyait nécessaire pour les enfants de ces travailleurs auxquels le gouvernement de Juillet refusait les droits politiques.

La discussion dura jusqu'au 24 mai, et le projet de loi fut adopté dans son ensemble par les pairs sans modifications essentielles : les petits séminaires reçurent le privilège de fonctionner comme collèges de plein exercice, pourvu qu'ils eussent des professeurs munis des grades exigés par la loi; la rétribution universitaire fut abolie; l'obligation imposée aux chefs d'institution et maîtres de pension d'envoyer leurs élèves aux cours des collèges royaux et communaux fut supprimée; le certificat d'études était maintenu, mais sous une forme bien adoucie : les deux années d'études pour la rhétorique et la philosophie pouvaient être faites soit dans la famille, soit dans les collèges royaux ou communaux, soit dans les institutions de plein exercice; les examens du baccalauréat devaient être passés exclusivement devant les professeurs des facultés. Les établissements particuliers demeuraient placés sous la surveillance du ministre, qui

les faisait visiter et inspecter toutes les fois qu'il le jugeait convenable.

Cette loi, où les amis de l'Université voyaient l'abandon de ses droits et le triomphe de l'Eglise, fut néanmoins trouvée insuffisante par le parti catholique, dont les organes la déclarèrent « immorale, impie, anticonstitutionnelle, sotte et stupide ». L'Eglise réclamait « la liberté comme en Belgique ».

Il fallait maintenant que le projet de loi fût porté devant la Chambre des députés. Celle-ci nomma, le 17 juin 1844, une commission qui ne comprit pas un seul partisan de la loi, et dont le rapporteur fut Thiers. Il lut son rapport le 13 juillet. « La commission de la Chambre des députés conserva toutes les précautions nécessaires, et déjà établies par la Chambre des pairs, contre les envahissements du clergé »; elle fit plus : « Elle repoussa, comme M. Cousin l'avait si éloquemment réclamé à la Chambre des pairs, l'intromission des petits séminaires dans le système général de l'instruction publique; ceux-ci restent sous leur régime spécial, et s'il est question d'eux dans la loi, c'est seulement pour dire qu'ils doivent être rigoureusement soumis à l'observation des ordonnances qui les constituent » (*Revue de l'instruction publique*). Mais ramener les petits séminaires à leur destination exclusivement ecclésiastique, c'était diminuer leurs ressources : ils allaient perdre leur clientèle riche, cette quantité de jeunes gens qui, disait le rapporteur, « ne veulent pas se faire prêtres et se destinent en réalité à faire des officiers d'infanterie et de marine, ou des ingénieurs civils et militaires ». Thiers reconnaissait l'objection comme fondée, et il l'écartait par un procédé très simple : en 1828, l'ordonnance qui avait réglementé les petits séminaires leur avait en même temps alloué huit mille demi-bourses, que, deux ans plus tard, la révolution de Juillet avait supprimées; eh bien la commission se déclarait « prête à accorder ces bourses, dont on prétend que le roi Charles X fit la condition de sa signature ». On vit alors une chose singulière : le parti catholique s'écria qu'il ne voulait pas du rétablissement des bourses supprimées en 1830. « On sait, écrivait quatre mois plus tard la *Revue de l'instruction publique*, combien le rétablissement de ces bourses a provoqué d'irritation dans la presse ultramontaine. Cela était naturel : on ôtait à la mauvaise foi son dernier refuge. Quelques imprudents s'empressèrent de déclarer que le clergé n'accepterait pas; mais on s'est ravisé : on se sera dit que, si l'on pouvait continuer à jouir de l'inexécution des ordonnances de 1828, et ajouter les deniers de l'Etat à tant d'autres richesses, les choses n'en iraient que mieux. Nous espérons que la Chambre des députés, en accordant des faveurs, exigera des garanties. »

Mais le projet ne devait pas aboutir. A la fin de 1844, Villemain, malade, abandonna le ministère, et l'année 1845 s'écoula sans qu'il fût de nouveau question de la loi demeurée en suspens. En février 1846, Thiers demanda que la Chambre replaçât le projet à son ordre du jour; Guizot répondit que le moment n'était pas opportun, vu la proximité des élections générales : mais il promit que le nouveau ministre de l'instruction publique, le comte de Salvandy, présenterait un autre projet un peu plus tard.

Le projet annoncé, intitulé Projet de loi sur la liberté d'enseignement en matière d'instruction secondaire, fut présenté à la Chambre des députés le 12 avril 1847. Il se composait de six titres : 1° conditions d'exercice des établissements d'instruction secondaire et de leurs chefs; 2° conditions d'exercice des maîtres particuliers de tout ordre; 3° régime des établissements et maîtres particuliers; 4° pénalités et discipline; 5° grades et certificats d'études; 6° organisation supérieure. Au titre V, le droit de donner des certificats d'études était accordé aux pères de famille ou tuteurs, et aux chefs d'établissements de plein exercice; les pères de famille devaient avoir le droit de donner ces certificats, lors même que leurs enfants auraient fait leurs études dans un petit séminaire. Le titre VI instituait, pour traiter des questions générales de l'enseignement, des matières communes aux établissements publics et aux établissements et maîtres particuliers, et des matières spéciales aux établissements et maîtres particuliers, un Grand Conseil de l'instruction publique, qui se composerait du Conseil royal de l'Université et de douze conseillers libres nommés par le roi parmi les anciens ministres, les conseillers d'Etat, les premiers présidents ou procureurs généraux de la Cour de cassation, de la Cour des comptes, des Cours royales, les archevêques et évêques, les présidents de consistoire, les membres de l'Institut, les chefs ou anciens chefs d'institution de plein exercice : il y avait là en germe le Conseil supérieur de l'instruction publique de la loi du 15 mars 1850. La Chambre nomma une commission dont le rapporteur fut Liadières; le rapport parut au *Moniteur* du 11 août 1847 : la commission acceptait le projet ministériel avec des amendements de détail qui n'en modifiaient pas la portée. Mais le projet ne fut pas discuté : quelques mois plus tard, la révolution de Février emportait la monarchie parlementaire.

Cette révolution, qui effraya la bourgeoisie, allait la jeter dans les bras de l'Église, et celle-ci obtint alors des chefs du parti conservateur, au premier rang desquels se trouvaient Thiers et Cousin, les concessions que ces hommes lui avaient si énergiquement refusées quelques années auparavant.

Le parti républicain avait inscrit dans la constitution du 4 novembre 1848 cette déclaration : « L'enseignement est libre. La liberté d'enseignement s'exerce selon les conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois, et sous la surveillance de l'Etat. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'éducation et d'enseignement, sans aucune exception. » La loi du 15 mars 1850, œuvre de la coalition de l'Eglise et des conservateurs, dont le comte de Falloux et Thiers étaient les principaux représentants, — Cousin lui-même avait collaboré à la rédaction de la loi, — alla bien au delà : à l'égard des conditions de capacité dont parlait la constitution, et qui auraient dû être exigées de tous, elle admit de nombreuses exceptions au profit exclusif de l'Eglise; et l'Etat abdiqua tout droit réel de surveillance sur les établissements libres, tant primaires que secondaires. — Voir *Falloux*.

On ne saurait mieux apprécier les résultats de la loi de 1850 que ne l'a fait l'auteur anonyme (l'abbé Dupanloup) de l'écrit qui porte ce titre : *Mémoire sur le projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement*, avec cette mention significative : « Ce mémoire, soumis à N. T. S. P. le pape et à NN. SS. les évêques, n'est en aucune façon destiné à la publicité » (Paris, Le Clère, 1850). Voici comment cet écrivain résume les avantages obtenus par l'Eglise :

« I. *Affranchissement des petits séminaires.* — Les petits séminaires sont affranchis, car les ordonnances de 1828 sont abrogées, le certificat d'étude est aboli; les petits séminaires demeurant des écoles ecclésiastiques spéciales, les supérieurs pas plus que les professeurs ne sont assujettis à aucune condition légale d'examen, de capacité, de moralité, de stage, etc.; quant à la surveillance, dont le mot n'a pu être retranché de la loi, *parce qu'il est dans la constitution*, on a du moins obtenu qu'elle fût restreinte à ce qu'on est convenu d'appeler le respect des lois, la moralité et l'hygiène.

« II. *Liberté de l'enseignement secondaire.* — L'autorisation préalable est supprimée. Nul grade, nul brevet de capacité, nul stage, aucune condition quelconque ne sont exigés ni des préfets d'étude ou de discipline, ni des maîtres d'étude, ni des surveillants, ni des professeurs, pas même des professeurs de rhétorique et de philosophie. Le simple diplôme de bachelier ès lettres, si facile à obtenir à l'âge où l'on finit les premières études, suffit pour le chef de l'établissement, qui est seul astreint à fournir une preuve de capacité. Ce grade si simple n'est pas même exigé de lui absolument : ceux qui éprouveraient quelque répugnance à subir l'examen du baccalauréat pourront y suppléer au moyen du brevet de capacité délivré par le Conseil départemental. Quant au stage, il n'est aussi exigé que du chef de l'établissement. Il suffit donc, par diocèse, par département, d'un seul stagiaire, si ce stagiaire est pourvu d'un diplôme de bachelier ès lettres ou d'un brevet de capacité, pour établir en France, et immédiatement si l'on veut,

quatre-vingt-six collèges de plein exercice, indépendamment des cent dix ou cent vingt petits séminaires actuellement existants et affranchis. Ce sont donc deux cents maisons d'éducation chrétienne qui pourraient immédiatement exister, et où les familles trouveraient enfin pour leurs enfants, avec les lettres et les sciences, la religion, les mœurs, et toutes les garanties d'un enseignement également brillant et solide.

« Les membres des congrégations religieuses non reconnues par l'Etat sont admis de plein droit, dans tous les établissements quels qu'ils soient, à la faculté d'enseigner.

« Les écoles libres ne sont soumises en rien à l'administration ni à la direction des autorités, mais seulement à une surveillance d'ordre public, strictement définie et rigoureusement limitée.

« La loi autorise les communes, les départements et l'Etat à donner un local et une subvention notable, quoique restreinte, aux institutions libres. Cet article a les conséquences les plus décisives pour la liberté de l'enseignement et la rapide propagation des institutions chrétiennes.

« Les curés auront la faculté, sans aucune espèce de stage ni de grade, de réunir et d'élever chez eux plusieurs enfants, pourvu que cette réunion ne soit pas assez nombreuse pour former une pension proprement dite.

« III. *Liberté de l'enseignement primaire.* — L'enseignement charitable recouvre enfin sa liberté. Les pensionnats primaires, dont la création était due particulièrement aux Frères de la Doctrine chrétienne, — [l'auteur du mémoire, quoique ecclésiastique, a fait ici confusion entre deux congrégations : il veut parler des Frères des Ecoles chrétiennes], — et qui rendaient de si grands services, mais qui sont empêchés aujourd'hui par une interprétation inique de la loi de 1833, peuvent désormais s'ouvrir, sans aucune autorisation préalable, aux conditions les plus faciles.

« De grandes facilités sont offertes aux associations religieuses, qui étaient prohibées, entravées, arrêtées de toutes manières. Les communes sont libres de choisir pour instituteurs communaux des membres des associations religieuses; les supérieurs des associations religieuses, consacrées à l'enseignement et reconnues par l'Etat, exercent le droit de présentation et le droit de révocation à l'égard de tous leurs sujets; les membres et novices des mêmes congrégations sont exempts du service militaire; les lettres d'obédience tiennent lieu aux religieuses de brevet de capacité; et il n'a tenu qu'à *une seule voix* que cet avantage fût accordé à tous les membres des associations religieuses en général; *on l'obtiendra peut-être de l'Assemblée.*

« Le stage dispense de tout examen de capacité. On le sait, l'examen de capacité avait les plus graves inconvénients pour l'humilité, l'obéissance et le bon esprit des jeunes gens appartenant aux congrégations religieuses. C'est pour obvier à ces inconvénients que le stage, si facile d'ailleurs à faire accomplir par ces jeunes gens, les dispense de tout examen et brevet de capacité.

« Tout titre, tout diplôme, toute preuve légale de capacité pourra équivaloir au brevet, et dispenser de l'examen.

« Les écoles normales, si dangereuses, si puissantes pour le mal, et qui ont si déplorablement dénaturé le caractère et la mission des instituteurs primaires, disparaissent.

« Toute inamovibilité est enlevée à l'instituteur communal.

« Le comité local est supprimé, et l'instituteur remis sous la surveillance immédiate et spéciale du curé dans chaque commune, non seulement en ce qui regarde la religion, mais aussi pour la direction morale de l'enseignement primaire. La funeste indépendance de l'instituteur vis-à-vis du curé disparaît donc en même temps que son inamovibilité. »

En somme, la loi de 1850, au témoignage de l'écrivain clérical, « d'une part affranchit la puissance du bien, de l'autre renverse par des coups décisifs la puissance du mal ». C'est ainsi que l'Eglise entend la liberté de l'enseignement.

Mais il ne lui avait pas suffi d'être maîtresse absolue dans ses propres établissements d'instruction, d'avoir obtenu les plus exorbitants privilèges, d'avoir placé l'instituteur primaire sous la domination du curé; elle avait voulu encore avoir la haute main sur les collèges et lycées de l'Université. « Abandonner l'Université à elle-même ; laisser, comme on l'a dit quelquefois, les établissements de l'Etat devenir ce qu'ils voudront, cela a pu se dire dans l'ardeur de la polémique et trouver place dans une brochure : mais un projet de loi pouvait mieux dire, et des législateurs sensés devaient mieux faire. » Mieux faire, c'est-à-dire installer les évêques dans les comités départementaux, pour y faire la loi ; remplacer l'ancien Conseil de l'Université par un Conseil supérieur composé de manière à assurer au clergé l'influence prépondérante ; et enfin, au-dessus de ces corps constitués, faire planer l'autorité souveraine de l'Eglise, entre les mains de laquelle la société affolée remet la direction suprême de l'éducation.

Par le décret du 9 mars 1852 et la loi du 14 juin 1854 (Voir *Fourtoul*), le second Empire essaya de reprendre à l'Eglise, au profit du nouveau gouvernement, une partie de ce que la loi de 1850 avait livré : le Conseil supérieur fut nommé par le prince et non plus élu ; les instituteurs furent placés sous l'autorité des préfets, ce qui était, pour le pouvoir politique, un moyen « de les tenir sous sa main tout à la fois et de les abriter ». Mais l'Empire avait trop besoin du clergé pour songer à lui contester les avantages qu'il avait conquis : les écoles libres, dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire, conservèrent leurs privilèges.

Restait, pour l'Eglise, une dernière position à emporter. Elle réclamait la liberté de l'enseignement supérieur, avec la faculté, pour les établissements qu'elle aurait formés, de conférer les grades universitaires.

Que le haut enseignement fût ouvert à tous, que la liberté de professer fût donnée à quiconque voudrait exposer le résultat de ses recherches scientifiques, c'était ce que Condorcet avait déjà demandé, dans l'intérêt des progrès de la science. Il eût été facile de réaliser cette réforme en accordant, à tous ceux qui le demanderaient, la faculté d'ouvrir, dans les établissements publics d'enseignement supérieur, des cours libres, ainsi que le font les *Privat-Docenten* dans les universités allemandes. Mais ce n'était pas là ce que désirait le clergé : le but qu'il visait, sous le nom de liberté de l'enseignement supérieur, c'était la collation des grades. Or, était-il admissible que le pouvoir de décerner des diplômes qui confèrent, à ceux qui les ont obtenus, des droits légaux garantis par l'Etat, appartînt à d'autres qu'à l'Etat lui-même ? le pouvoir civil pouvait-il concéder à des particuliers la faculté de faire des bacheliers, des licenciés, des docteurs ? Et pourtant c'était là ce que demandait l'Eglise ; elle eût voulu qu'à côté du baccalauréat, de la licence et du doctorat universitaires, l'Etat reconnût un baccalauréat catholique, une licence catholique, un doctorat catholique, qu'elle aurait conférés, de son autorité exclusive, dans ses propres établissements.

En 1870, peu avant la chute de l'Empire, un ministre « libéral », Segris, chargea une commission de préparer un projet de loi sur la liberté de l'enseignement supérieur. La commission, présidée par Guizot, se montra favorable au principe de la liberté ; mais, sur la question de la collation des grades, elle ne voulut pas abandonner entièrement les droits de l'Etat; elle imagina un expédient : les candidats préparés dans les établissements libres subiraient leurs examens devant un jury mixte, composé de représentants de l'enseignement public et de représentants de l'enseignement privé.

Ce projet, qui ne put être discuté alors, fut repris sous la troisième République par l'Assemblée nationale, où la majorité appartenait aux amis de l'Eglise, et devint la loi de 1875. Cette loi proclamait la liberté de l'enseignement supérieur, au profit de tous les Français, y compris les membres des congrégations religieuses, autorisées ou non ; l'article 2 conte-

nait toutefois une restriction relative aux cours isolés : « Les cours isolés, disait-il, dont la publicité ne sera pas restreinte aux auditeurs régulièrement inscrits, resteront soumis aux prescriptions des lois sur les réunions publiques ». L'article 14 établissait, pour les examens conduisant à l'obtention des grades, des jurys mixtes formés, par moitié, de professeurs des facultés de l'Etat et de professeurs des universités libres.

L'Eglise remportait ainsi un triomphe égal à celui de 1850 ; si elle n'avait pu obtenir « la liberté comme en Belgique », elle était du moins admise à partager avec l'Etat le droit à la collation des grades.

Lorsque en 1879 la direction des affaires passa aux mains des républicains, un des premiers soins du gouvernement fut de revendiquer, dans le domaine de l'instruction publique, les droits du pouvoir civil dont les régimes précédents, depuis 1850, avaient fait si bon marché. La loi du 27 février 1880 réorganisa le Conseil supérieur de l'instruction publique, et en exclut les évêques ; l'enseignement libre y obtint une représentation, mais elle fut limitée à quatre membres nommés par le président de la République. La loi du 18 mars 1880, sur la liberté de l'enseignement supérieur, supprima les jurys mixtes et disposa que « les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des grades ne pourraient être subis que devant les facultés de l'Etat », et que « les certificats d'études que les établissements libres d'enseignement supérieur jugeraient à propos de décerner à leurs élèves ne pourraient porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat ». Les cours isolés furent affranchis de l'obligation du registre d'inscription que leur imposait l'art. 3 de la loi de 1875. Un article, devenu fameux sous le nom d'*article* 7, avait été proposé par Jules Ferry pour interdire aux membres des congrégations religieuses non autorisées de diriger un établissement d'enseignement public ou privé, ou d'y donner l'enseignement : c'était le renouvellement d'une disposition de l'ordonnance de 1828. Cet article ne fut pas admis par le Sénat ; mais le gouvernement suppléa au silence de la loi en faisant exécuter des décrets d'expulsion contre un certain nombre de congrégations non autorisées.

La loi du 16 juin 1881, relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire, abolit les dispositions de la loi de 1850 qui avaient établi des équivalences du brevet de capacité : le certificat de stage et la lettre d'obédience disparurent.

La loi du 28 mars 1882 retrancha la religion du programme de l'enseignement primaire public, en stipulant que, si les parents désiraient faire donner à leurs enfants une instruction religieuse, cette instruction leur serait donnée en dehors des édifices scolaires. Puis la loi du 30 octobre 1886 disposa que, dans les écoles primaires publiques, l'enseignement serait exclusivement confié à un personnel laïque.

Enfin, en 1901, lorsque le Parlement voulut définir, par une loi, la nature du contrat d'association, il fut amené à distinguer entre l'association ordinaire, qui peut se former librement sans autorisation ni déclaration préalable, et la congrégation, qui n'est pas une association ordinaire, et dont la formation et le fonctionnement doivent être soumis à une règlementation spéciale. La loi du 1er juillet 1901 posa ce principe, qu'aucune congrégation religieuse ne pouvait se former sans une autorisation donnée par une loi qui déterminera les conditions de son fonctionnement. Toute congrégation formée sans autorisation fut déclarée illicite. L'article 14 prononça que nul ne serait admis à diriger, soit directement, soit par personne interposée, un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il fût, ni à y donner l'enseignement, s'il appartenait à une congrégation non autorisée.

Mais il fallait aller jusqu'au bout du principe. La logique devait amener le Parlement français contemporain aux mêmes conclusions que l'Assemblée législative. Le décret du 18 août 1792 avait ordonné la suppression des congrégations ecclésiastiques vouées à l'enseignement, que l'Assemblée constituante avait laissé provisoirement subsister ; la loi du 7 juillet 1904 déclara l'enseignement de tout ordre et de toute nature interdit aux congrégations, et prononça en conséquence la suppression, dans un délai maximum de dix ans, des congrégations qui avaient été autorisées, au dix-neuvième siècle, à titre de congrégations enseignantes.

**LIBRES** (Écoles). — Ce sont les auteurs de la loi du 15 mars 1850 qui ont imaginé d'appeler « écoles *libres* » les « écoles primaires ou secondaires fondées et entretenues par des particuliers ou des associations » (art. 17). Auparavant, le législateur désignait sous le nom d'« écoles *privées* », dans l'enseignement primaire, les écoles qui n'étaient pas des établissements publics; dans l'enseignement secondaire ces écoles s'appelaient « établissements *particuliers* ». Le projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire élaboré par la commission parlementaire dont Paul Bert fut le rapporteur, projet que la Chambre des députés adopta le 18 mars 1884 et qui est devenu la loi du 30 octobre 1886, employa de nouveau, comme l'avait fait la loi du 28 juin 1833, la dénomination d'écoles *privées*. L'évêque d'Angers, Freppel, ayant vivement insisté, dans le débat à la Chambre, pour le maintien de la qualification d'écoles *libres*, Paul Bert répondit :

« M. Guizot, en rédigeant la loi célèbre de l'organisation de l'enseignement, a opposé aux écoles *publiques* les écoles *privées*. Il n'a pas employé le mot *libres*. Je pense qu'il avait pour cela des raisons qui ont leur valeur au simple point de vue académique ; mais il y a peut-être aussi des raisons qui ont également une valeur au point de vue politique. Ces raisons-là n'existaient pas au temps où écrivait M. Guizot, et je ne sais pas si elles ne l'eussent pas déterminé avec plus de force encore, et s'il n'y eût pas trouvé de motifs plus sérieux qu'un simple motif d'ordre littéraire pour employer le mot *privé* au lieu du mot *libre*.

« C'est seulement en 1850 que, dans la législation de ce siècle, est apparu le mot *libre* appliqué aux écoles qui ne sont pas des écoles publiques, et vous savez quel usage, un peu détourné de l'acception que tout le monde comprend, a été fait de ce mot *libre*. Vous savez ce qu'on a voulu obtenir sous ce titre, la « liberté de l'enseignement » ; vous savez quelles conséquences de l'ordre politique en ont été la suite ; vous vous rappelez la liberté de l'enseignement primaire et secondaire proclamée en 1850, la liberté de l'enseignement supérieur proclamée en 1875, et enfin ce mouvement venu de toutes parts, qui vous a forcés vous-mêmes à intervenir dans une législation cependant récente et à refluer sur le courant d'idées qui avait fait créer les lois sur la liberté de l'enseignement.

« Nous pensons qu'il n'est pas bon de laisser se perpétuer une telle confusion ; nous pensons qu'il n'est pas bon de continuer à dire dans un texte de loi que les écoles de l'Etat se distinguent de celles qui ne sont pas écoles de l'Etat par cela que les unes sont *libres* et que les autres ne le sont pas : de telle sorte que la liberté paraîtrait être un monopole pour les établissements en dehors de l'Etat et qu'elle semblerait refusée aux écoles auxquelles l'Etat donne l'investiture. »

Dans les pays de langue anglaise, on nomme *free school* une école *gratuite*. Des Français, insuffisamment renseignés, ont parfois traduit *free school* par « école *libre* » : ils se sont trompés. En Angleterre, les écoles créées par des particuliers ou des associations, et que la loi française de 1850 eût qualifiées de *libres*, ne s'appellent nullement *free schools*, mais *voluntary schools*, c'est-à-dire écoles *volontaires*. — Voir *Privées* (*Écoles*).

**LICENCIÉS**. — En cas d'insuffisance du nombre des candidats pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, des licenciés peuvent être nommés directeurs ou professeurs d'écoles primaires supérieures (Décret du 27 décembre 1887 ; arrêté du 7 mars 1888).

Les licenciés ès-sciences, candidats à un poste de professeur dans les écoles primaires supérieures, doivent justifier de la possession, soit du certificat d'études supérieures de sciences portant sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle et du certificat de

mathématiques, soit du certificat de physique générale et de l'un des trois certificats de zoologie, botanique ou géologie (Décret du 22 juillet 1906). — Voir *Primaires supérieures (Ecoles)*.

**LIGUE FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT.** — La Ligue française de l'enseignement a été fondée en 1866 par Jean Macé, alors professeur au pensionnat de jeunes filles du Petit-Château, à Beblenheim, en Alsace.

Dès 1862, Jean Macé, déjà connu par ses livres d'enseignement populaire, l'*Histoire d'une bouchée de pain*, les *Serviteurs de l'estomac*, l'*Arithmétique du grand-papa*, etc., avait créé une *Société des bibliothèques communales du Haut-Rhin*, sur l'initiative de laquelle, en moins de quatre ans, 83 bibliothèques avaient été organisées.

Le 25 octobre 1866, il lançait un appel pour la création en France d'une Ligue, à l'instar de la Ligue belge de l'enseignement. « Elargissez le cadre de notre œuvre des bibliothèques pour y faire entrer toutes les formes possibles de l'enseignement populaire; étendez à toute la France ce qui est circonscrit ici dans un département : vous aurez juste notre Ligue de l'enseignement telle que je la conçois. »

Les trois premiers adhérents furent trois hommes du peuple : un sergent de ville, un conducteur de chemin de fer et un tailleur de pierres.

Dans le premier bulletin, paru le 15 décembre 1866, Jean Macé expliquait ce que devait être, selon lui, le fonctionnement de la Ligue, et sa conception est celle encore qui préside aujourd'hui à l'action de la Société : « Le bureau qui représentera la Ligue ne sera pas un rayonnement du centre à la circonférence, mais de la circonférence au centre, ce qui est différent. Nommé et soutenu par tous les groupes qui se seront organisés d'eux-mêmes sur tous les points du territoire pour travailler, *sous toutes les formes possibles*, à la propagation des connaissances utiles, il n'aura l'entreprise d'aucune œuvre spéciale, et ne sera qu'un centre de publicité pour toutes les œuvres existantes, un centre de renseignements où l'on pourra venir puiser pour en créer de nouvelles, ou développer celles qui existent déjà. Son œuvre, à lui, sera de déterrer les dévouements obscurs pour les mettre en lumière, de servir de point d'appui aux efforts isolés, trop souvent impuissants à triompher des obstacles locaux, de susciter des hommes et de provoquer des efforts dans les endroits qui dorment en mettant sous les yeux de tous l'exemple de ceux qui ont essayé de faire et qui ont réussi. »

Dans un projet de statuts, Jean Macé définissait ainsi le but de la Ligue : « Provoquer, par toute la France, l'initiative individuelle au profit du développement de l'instruction publique ».

La première année de propagande constatait 4792 adhésions et un mouvement financier de 12 362 fr. 05 en recettes et de 8770 fr. 60 en dépenses.

En même temps se fondaient un peu partout des cercles locaux : en 1867, à Metz, Paris, Reims; en 1868, à Rouen, Dieppe, Colmar, Nancy, Epinal, Le Havre, Marseille, Alger, Bône; en 1869, à Toul, Guelma, Sétif, Philippeville, Constantine. Le 15 février 1870, on comptait 17 850 membres répartis entre 59 cercles.

Chacun des cercles de la Ligue s'administrait librement et déterminait lui-même son programme d'action : il se gouvernait à son gré, agissait comme il voulait et quand il voulait, sans être obligé d'attendre les ordres de personne. Le but commun, la propagation de l'instruction, était le seul lien qui les rattachait officiellement entre eux.

Après les événements de 1870, Jean Macé avait dû quitter Beblenheim : il remit au Cercle Parisien la direction du mouvement de propagande, concentrant son action personnelle dans la prédication orale et les voyages entrepris pour aller provoquer sur place la formation de nouveaux cercles par toute la France.

Déjà, depuis 1868, par un accord tacite, bien que les statuts n'eussent rien édicté à cet égard, la Ligue et le Cercle Parisien avaient un président commun qui fut Jean Macé; M. Camille Flammarion, qui avait été le premier président du Cercle Parisien, s'était effacé devant le fondateur de la Ligue.

Le Cercle Parisien, sous l'énergique impulsion de son secrétaire général Emmanuel Vauchez, reprit le pétitionnement commencé avant la guerre de 1870-1871 par le comité de Strasbourg et qui avait réuni plus de 200 000 signatures en faveur de l'instruction obligatoire. Sous le titre de *Mouvement national du sou contre l'ignorance*, les citoyens étaient invités à réclamer, par voie de pétition, l'instruction obligatoire, gratuite et laïque, et à appuyer leurs signatures du versement d'un sou : 1 267 267 signatures furent ainsi recueillies, et le versement du sou produisit 29 886 fr. 70 qui servirent à couvrir les frais du pétitionnement.

Le 19 juin 1872, accompagné d'Emmanuel Vauchez, Jean Macé transportait sur une charrette à l'Assemblée nationale de Versailles les 115 paquets représentant ce formidable pétitionnement.

Cependant le mouvement créé par la Ligue avait suscité les craintes et les colères du parti clérical : des curés en chaire, des évêques dans leurs mandements, dénoncent l'action de la Ligue; les gouvernements des 24 mai 1873 et 16 mai 1877 révoquent les instituteurs qui lui prêtent leur concours, dissolvent les cercles qui distribuent la Déclaration des droits de l'homme.

Mais la Ligue résiste à l'orage, et voit enfin triompher ses idées par le vote des lois de 1881 et 1882 qui établissent l'enseignement primaire gratuit, laïque et obligatoire; en même temps que le Cercle Parisien reçoit du ministre de l'instruction publique, Jules Ferry, l'expression de ses remerciements pour l'appui qu'il lui a donné *dans la lutte contre ceux qui n'invoquent la liberté que pour édifier la servitude*.

En 1881, le Cercle Parisien qui, l'année précédente, avait obtenu, par décret, la reconnaissance d'utilité publique, provoque la réunion en congrès de toutes les sociétés populaires d'éducation laïque dont l'ensemble constituait la Ligue.

De ce premier congrès est sortie la constitution en fédération des sociétés de la Ligue; il n'était pas touché au principe fondamental qui a présidé à tout le mouvement de la Ligue depuis le premier jour : l'autonomie absolue de tous les groupes, grands et petits. On organisa simplement une représentation régulière de toutes les sociétés locales, qui devait constituer « non une enrégimentation sous les ordres d'un comité directeur, mais un appui central laissant à toutes et à chacune son entière liberté d'action ».

Ce premier congrès, qui arrêta les statuts de la Ligue, vit sa séance de clôture présidée par Léon Gambetta. Dès la première année, la Fédération comprenait 373 sociétés.

Le Cercle Parisien avait été, dès l'origine et avant la Fédération, l'« homme d'affaires » de toutes les sociétés de la Ligue; il l'est resté.

Par son service de librairie, auquel il a joint les fournitures de mutualité scolaire, il procure aux sociétés de la Ligue, aux écoles, aux bibliothèques populaires, communales, pédagogiques, scolaires, régimentaires, des livres et du matériel à prix très réduits, et fournit dans des conditions aussi avantageuses des volumes pour distributions de prix : le mouvement a dépassé cent mille francs en certaines années; et c'est pour une valeur de 3 448 151 fr. 65 que les sociétés de la Ligue ont pu acquérir livres et matériel d'enseignement jusqu'au 31 décembre 1908, grâce aux avantages obtenus par l'action coopérative.

Le Cercle Parisien a créé en 1893 un service de projections pour illustrer les conférences populaires : il possède une collection de plus de 100 000 vues sur les sujets les plus variés, qu'il tient au courant des actualités scientifiques. Des vues sont prêtées pour une conférence déterminée dans la région parisienne (60 057 en 1907-1908). D'autres sont envoyées en dépôt en province pour la saison hivernale, chaque centre de dépôt étant chargé de faire circuler les collections qu'il reçoit dans la région; en 1907-1908, 192 centres, qui ont reçu 39 124 vues, ont desservi 1283 communes et permis de faire 6685 conférences avec projections,

suivies par 543 369 auditeurs. Depuis 1893 jusqu'au 31 décembre 1908, il a été acquis, soit par les sociétés et par l'intermédiaire du Cercle Parisien, soit par le Cercle lui-même pour ses centres de dépôts, une valeur de 321 585 fr. 10 d'appareils et vues.

Les subsides et subventions que le Cercle Parisien a alloués aux œuvres diverses de la Ligue : bibliothèques populaires ou régimentaires, sociétés masculines ou féminines de patronages, petites A.; cantines, mutualités scolaires, colonies de vacances, ou qu'il a consacrés à l'action du Comité des Dames de la Ligue ou de la Commission des œuvres militaires, s'élèvent à la somme de 169 326 fr. 20.

Le Cercle Parisien, conformément à la volonté du testateur, emploie les revenus d'un legs de 310 000 francs, fait par M. Goldstein, en fondations de bourses à des jeunes personnes se destinant à l'enseignement, « les plus capables — a dit le testateur — de répandre mes idées humanitaires et de combattre par la propagation des doctrines de la raison et de la fraternité les préjugés sociaux et surtout les préjugés religieux qui, à l'heure actuelle, sèment tant de germes de discorde entre nos concitoyens et de dissolution dans la patrie ».

Aux termes d'un autre testament, de M. Demolliens, le Cercle Parisien devra fonder une école ménagère dans l'Eure-et-Loir ou dans l'Orne avec le montant du legs fait par celui-ci, quand l'usufruit dont ce legs est actuellement grevé sera eteint.

Le Cercle Parisien est administré par un comité de trente membres élus par les adhérents : le président, le secrétaire général et le trésorier sont les mêmes que ceux du Conseil général de la Ligue. Le nombre des adhérents individuels inscrits au Cercle Parisien depuis l'origine s'élevait au 1er décembre 1909 à 7312. Le compte financier s'est soldé pour 1908 par 136 499 fr. 81 en recettes et 126 829 fr. 74 en dépenses, non compris 300 000 de legs. Son bilan au 31 décembre 1908 se chiffrait par un actif de 1 728 111 fr. 94.

Le Cercle Parisien, avec les fonds provenant d'un legs fait par un ami de l'éducation laïque, M. Faustin Moignen, a acquis en 1908, rue Récamier, 3, un terrain dépendant de l'ancienne Abbaye au Bois, sur lequel il a fait édifier un immeuble où les services de la Ligue sont installés à côté de ceux du Cercle, et où une grande salle de conférences permet de recevoir ses nombreux amis. L'inauguration du nouvel hôtel de la Ligue et du Cercle Parisien a eu lieu le 30 octobre 1909, sous la présidence de M. Fallières, président de la République et président d'honneur de la Ligue.

Pendant que le Cercle Parisien continuait son action toute profitable aux sociétés de la Ligue, celle-ci, sous la nouvelle forme fédérative que lui avaient donnée les statuts de 1881, étendait le champ de sa propagande en remplissant le rôle spécial qui lui avait été attribué.

Elle est administrée par un Conseil général composé de trente membres à l'origine, nombre qui a été successivement élevé à trente-six, puis à quarante-cinq en 1901, avec un président, quatre vice-présidents, un secrétaire général, un trésorier, trois censeurs, trois secrétaires. Les membres du Conseil général sont élus par les sociétés adhérentes, qui se sont fait inscrire au nombre de 4122 depuis 1881 jusqu'au 15 décembre 1909, et représentent près de 800 000 ligueurs. Le bureau du Conseil général est élu par celui-ci et parmi ses membres.

Le but de la Ligue est de « provoquer par tous moyens l'initiative individuelle pour la propagation de l'instruction laïque et de l'éducation populaire ». A cet effet, son Conseil général est chargé de tout ce qui concerne la propagande en vue de créer des œuvres de toute nature dont l'objet contribue à la réalisation de ce but, et auxquelles le Cercle Parisien prêtera son concours une fois fondées. Il a mission de convoquer annuellement les sociétés adhérentes en congrès nationaux dans lesquels sont discutées toutes les grandes questions qui se rapportent à l'instruction et à l'éducation du peuple, et d'en préparer l'étude, comme d'assurer la réalisation des vœux sortis des délibérations.

Successivement, dans les congrès annuels tenus de 1882 à 1893 à Rouen, à Reims, à Tours, à Lille, à Alger et à Paris, ont été placés à l'ordre du jour, délibérés et discutés les grands problèmes de la fréquentation scolaire, de l'éducation civique et militaire, de l'enseignement professionnel; l'organisation des bibliothèques, des caisses des écoles, des cours d'adultes, des voyages scolaires, des conférences populaires, le recrutement des adhérents, le fonctionnement des sociétés ont fait l'objet des préoccupations et des délibérations de ces congrès.

Au congrès tenu à Nantes en 1894, Jean Macé signala à l'activité des sociétés de la Ligue « la lacune qui existait entre la sortie de l'école et l'entrée au régiment pour le jeune homme, ou l'entrée en ménage pour la jeune fille », et il insista sur la nécessité, après avoir créé l'école, de la continuer et de la compléter. Il orienta l'action de la Ligue vers le problème de l'éducation et jeta les premières bases d'une action nouvelle sous le nom de « Patronage démocratique de la jeunesse », à accomplir par des œuvres post-scolaires.

Ce fut le testament de Jean Macé; l'année n'était pas écoulée que le fondateur de la Ligue succombait à l'âge de quatre-vingts ans, laissant à la fois un grand exemple à suivre et l'indication d'un vaste programme à réaliser.

L'œuvre fut entreprise, poursuivie, et elle se poursuit encore sous la présidence de ses successeurs Léon Bourgeois (1895-1898), Etienne Jacquin (1898-1902), Ferdinand Buisson (1902-1906), et Arthur Dessoye depuis 1906.

De grandes commissions furent créées au sein du Conseil général pour l'étude de toutes les questions se rattachant à l'éducation post-scolaire : commission du patronage démocratique de la jeunesse, commission de l'enseignement professionnel, commission des œuvres militaires, commission de l'éducation par la coopération, etc.

En même temps, la Ligue reconstituait, en 1901, auprès du Conseil général, le Comité des Dames, chargé d'étudier toutes les questions se rattachant à l'éducation de la jeune fille et de la femme : comprenant cinquante membres, ce comité, dont la première composition a été arrêtée par le Conseil général, se recrute lui-même au fur et à mesure des vacances : il élit son bureau. Présidé pendant les cinq premières années par Mme Jules Ferry, la veuve de l'éminent homme d'Etat, puis par Mme Ferdinand Dreyfus, il a de nouveau pour présidente, depuis 1909, Mme Jules Ferry.

Chacun des grands comités, chacune des commissions du Conseil général a présenté aux divers congrès annuels de la Ligue des rapports préalables sur les questions soumises à leurs délibérations : création de comités de dames en province, — travail de la femme au foyer et au dehors, — enseignement maternel, — enseignement domestique et ménager, — patronages scolaires, — esprit de solidarité à apporter dans les œuvres post-scolaires, — coopération dans les « Petites A. », — collaboration de l'initiative privée et des comités officiels, — continuation du patronage scolaire au régiment et création des foyers du soldat, — enseignement professionnel à la caserne, — enseignement antialcoolique, — universités populaires : en même temps qu'étaient reprises les grandes questions déjà examinées dans les précédents congrès jusqu'en 1893, celles de la fréquentation scolaire et de l'enseignement professionnel notamment.

Toute la propagande créée par les délibérations des congrès, et par l'action des commissions agissant pour l'exécution de leurs vœux, a abouti à la création d'œuvres nombreuses : les cours d'adultes, au nombre de 8000 en 1894, atteignent près de 50 000; les conférences se sont multipliées, des sociétés de colonies de vacances se sont créées dans la plupart des grandes villes; et à côté des œuvres anciennes, comme les bibliothèques, les sociétés d'instruction populaire, les cercles de la Ligue, les sous des écoles, se sont fondées des œuvres nouvelles dues à l'initiative de membres de la Ligue et soutenues par elle, telles que les mutualités scolaires dues à M. Cavé, les petites A. et les patronages laïques, dont M. Edouard Petit a été le grand propagateur, les œuvres du Trousseau, que Mme Bé-

guin a créées, les Foyers laïques du soldat, que MM. Goudchaux, Rocheron et Adrien Duvand se sont ingéniés à organiser et à faire prospérer.

Grâce au concours d'une Société d'amis de l'éducation populaire, la Ligue a établi de 1900 à 1906 un certain nombre de concours avec prix qui se sont élevés à une cinquantaine de mille francs : pour des conférences sur la tolérance, pour l'enseignement ménager, pour l'antialcoolisme, pour le développement de l'esprit de solidarité, pour l'éducation civique et militaire, pour des monologues, saynettes, comédies à usage des patronages, pour des programmes de fêtes laïques, pour le placement, la coopération, la réforme orthographique, etc.

Un Comité de jurisconsultes prête son concours à la Ligue pour l'étude et au besoin la plaidoirie des questions contentieuses : organisation juridique des sociétés, — difficultés rencontrées dans leur action, droits d'auteur pour les représentations et fêtes, — disposition des locaux scolaires pour le fonctionnement des cours d'adultes et œuvres post-scolaires, — responsabilité civile des instituteurs, des présidents et directeurs de patronages et Amicales, — défense de l'école laïque et de ses maîtres contre les diffamations dont ils peuvent être l'objet.

Son activité a été particulièrement mise à contribution dans ces derniers temps en raison des dénonciations et des attaques violentes que le corps épiscopal et, à son instigation, certains pères de famille ont dirigées contre l'enseignement laïque, contre les manuels scolaires, contre le personnel enseignant.

La Ligue qui, par sa propagande et son action, avait tant contribué à la fondation de l'école laïque en dépit des résistances du parti clérical, avait le devoir de prendre la direction du mouvement de défense le jour où ce même parti dirigeait un retour offensif contre l'enseignement public, et s'érigeait en protecteur d'une neutralité qu'il avait si âprement combattue jadis.

Le Comité de jurisconsultes a élaboré des statuts en vue de la constitution, dans les départements, d'associations de pères et mères de famille républicains pour la défense de l'école laïque, en regard des associations, se disant de pères et mères de familles catholiques, instituées par les adversaires de l'école pour surveiller et dénoncer les instituteurs et les institutrices : la première association départementale laïque a été fondée en Eure-et-Loir; beaucoup d'autres ont été créées à son imitation.

Un bulletin trimestriel publie les délibérations des congrès avec les rapports préalables, les mesures d'exécution et de propagande prises par le Conseil général. Une correspondance hebdomadaire, affichée dans tous les groupes de la Ligue, contient les communications urgentes du Conseil général et les travaux particuliers dans chacune des sociétés de la Ligue; elle crée ainsi des liens étroits entre le Conseil général et les sociétés, et relie celles-ci entre elles, faisant profiter les unes des exemples et des expériences des autres,

Bulletin et correspondance hebdomadaire sont rédigés par le secrétaire général, M. Léon Robelin, qui remplit, depuis 1898, les fonctions occupées autrefois par Emmanuel Vauchez, et, après lui, par MM. Chennevière et Etienne Charavay.

La propagande de la Ligue est assurée également par de grandes tournées de conférences dans les sociétés de province; elles ont porté notamment sur l'histoire de la Ligue, sur l'école laïque, sur l'enseignement secondaire et la République, sur l'œuvre post-scolaire, sur l'égalité des enfants devant l'instruction, sur la défense laïque. La charge en a été principalement assumée par l'infatigable secrétaire général M. Léon Robelin et par M. Edouard Petit, un des actifs vice-présidents, accompagnés fréquemment par le président de la Ligue lui-même.

Sous le nom de « Thés parlés », la Ligue a réuni, pendant plusieurs hivers, les lundis de chaque semaine, ses nombreux adhérents et amis pour entendre des conférences sur des sujets littéraires, scientifiques, sociologiques, artistiques, etc.

La piété des sociétés de la Ligue envers son fondateur a érigé par souscription, en 1900, à Jean Macé, sur une place de Paris, un monument dû au statuaire Massoulle et à l'architecte Ch. Blondel.

En 1907, la Ligue a ouvert une souscription nationale pour élever à Paris un monument à Jules Ferry, fondateur de l'école laïque : le produit a été de près de 200 000 francs, dont 100 000 ont été récoltés sou par sou dans une souscription spéciale dite « Sou des écoliers ». Le monument, œuvre du statuaire Michel et de l'architecte Ch. Blondel, a été inauguré en 1910 sur l'emplacement des Tuileries.

La Ligue de l'enseignement et le Cercle Parisien ont obtenu, pour leurs œuvres d'éducation laïque, scolaires et post-scolaires, de nombreuses récompenses dans les diverses Expositions. Notamment deux grands-prix ont été attribués à la Ligue à l'Exposition universelle de 1900 dans la classe de l'Enseignement et dans celle d'Economie sociale.

Le budget de la Ligue s'est réglé en recettes à 77 924 fr. 66 au 31 décembre 1907, avec un bilan de 57 059 fr. 97. Ce budget et ce bilan ne sont que ceux de la Ligue, organe central, et ne comprennent pas ceux de ses 4122 sociétés adhérentes.

La Ligue est installée depuis 1909 dans l'hôtel que son Cercle Parisien a fait construire, 3, rue Récamier, sur l'emplacement de l'ancienne Abbaye au Bois.

Sous ce titre : *Les origines de la Ligue de l'enseignement*, Jean Macé a raconté les débuts de l'association jusqu'en 1870; M. Arthur Dessoye, actuellement président de la Ligue et un de ses premiers adhérents, sous le titre de *Jean Macé et la Ligue de l'enseignement*, en a écrit l'histoire jusqu'en 1881, époque à laquelle fut créée la fédération des sociétés.

[E. JACQUIN.]

**LING.** — Pierre-Henri Ling, fondateur de la gymnastique suédoise, naquit en 1776, à Ljunga, dans la province de Småland, en Suède; il était fils d'un pasteur de village. Il étudia la théologie à Upsal, devint ensuite précepteur, puis voyagea en Allemagne, en Danemark, en France, en Angleterre. Après une jeunesse assez aventureuse, durant laquelle il avait à plusieurs reprises servi comme soldat, Ling revint dans sa patrie. Passionné pour les exercices du corps, et très habile en escrime, il avait formé le projet d'introduire la gymnastique en Suède : l'exemple de Gutsmuths en Allemagne et de Nachtegall en Danemark paraît avoir exercé sur lui une certaine influence, En 1805, il obtint à l'université de Lund la place de professeur d'escrime, et réussit en peu de temps à gagner les étudiants de cette ville à la cause de la gymnastique. Ling voyait dans les exercices corporels un facteur important et trop négligé de la vie nationale et individuelle; mais il n'attachait pas moins de prix aux éléments intellectuels, à la poésie et à la musique : c'était de cette double culture, esthétique et gymnastique, qu'il espérait la régénération de son peuple, auquel il proposait, comme idéal à imiter, les Hellènes et les vieux héros scandinaves. Il voulut, de plus, fonder la gymnastique sur une base scientifique et rationnelle : aussi s'appliqua-t-il avec beaucoup d'ardeur à l'étude de l'anatomie et de la physiologie, afin de déterminer exactement quels étaient, parmi les mouvements et les exercices, ceux qui avaient un caractère d'utilité réelle. Cette étude le conduisit à l'idée que la gymnastique n'avait pas seulement une valeur éducative, mais qu'elle pouvait être employée comme moyen curatif : et il créa ainsi la gymnastique médicale. D'autre part, considérant les exercices du corps dans leur relation avec l'usage des armes, il traça également les règles de la gymnastique militaire.

En 1813, Ling fut appelé à l'Académie militaire de Karlberg, près de Stockholm, comme professeur d'escrime. La même année, il fonda à Stockholm même l'Institut central de gymnastique, dans lequel, à côté des exercices éducatifs et militaires, il commença l'organisation régulière de la gymnastique médicale. Cet établissement obtint une subvention de l'Etat, et Ling en garda la direction jusqu'à sa mort, arrivée

en 1839. En 1834, il avait fait imprimer, sous le titre de *Principes généraux de la gymnastique* (*Gymnastikens allmänna Grunder*), les premières pages d'un traité contenant l'exposé de sa théorie; mais cet ouvrage était resté inachevé, et ce fut seulement après sa mort que la publication en fut reprise et complétée par deux de ses disciples. Le traité de Ling se compose de six parties, dont voici les titres : 1° Lois de l'organisme humain; 2° Principes de la gymnastique pédagogique; 3° Principes de la gymnastique militaire; 4° Principes de la gymnastique médicale; 5° Principes de la gymnastique esthétique; 6° Pratique de la gymnastique. Dans ses considérations générales, Ling est parfois trop systématique et s'appuie sur des principes hasardés; ainsi, il distingue dans la vie de l'organisme humain trois éléments : l'élément dynamique (vie intellectuelle, fonctions du système nerveux), l'élément chimique (fonctions de nutrition), et l'élément mécanique (mouvement, locomotion, fonctions du système musculaire), et il fonde là-dessus toute une théorie de l'éducation et de l'hygiène. Mais dans la pratique, comme professeur et initiateur, Ling a rendu des services éminents, et son nom mérite une place d'honneur parmi ceux des fondateurs de la gymnastique moderne.

Ling était aussi poète. Il a publié deux épopées sur des sujets scandinaves : *Gylfe Tirfing*, 1812, et *Asarme*, 1816-1826 (deux parties), ainsi qu'un poème pastoral, *Karleken*, et plusieurs drames historiques.

Les *Principes généraux de la gymnastique* ont été traduits en allemand par Massmann (Magdebourg, 1847). Un officier prussien, Rothstein, avait attiré en 1843 l'attention de l'Allemagne sur la gymnastique de Ling; à la suite d'une mission en Suède, dont le gouvernement prussien l'avait chargé en 1846, pour l'étude approfondie de ce système, Rothstein fut placé à la tête d'un Institut central pour l'enseignement de la gymnastique dans l'armée, que le ministre de la guerre fonda à Berlin en 1847. A cette occasion, une guerre qui dura de longues années éclata entre les partisans de l'ancienne gymnastique allemande et ceux de la gymnastique suédoise; ces derniers, conduits par Rothstein, reprochaient aux disciples de Jahn leurs procédés empiriques, l'abus des agrès et engins de toute sorte, et faisaient valoir en faveur de la méthode de Ling l'avantage de la simplicité et de la rigueur scientifique. Il faut ajouter que la politique n'était pas étrangère à la querelle. Rothstein fit paraître un exposé du système suédois sous ce titre : *Die Gymnastik nach dem System Lings*, 1847-1851, 2 volumes. L'Institut de Berlin, qui avait passé, en 1851, sous la direction du ministère de l'instruction publique et pris le nom de *Central-Turnanstalt*, demeura fidèle au système de Ling pendant dix-sept ans; mais en 1863 les doctrines de l'école allemande l'emportèrent; le reck et les barres furent introduits dans la *Central-Turnanstalt*; Rothstein donna sa démission, et la gymnastique suédoise se vit exilée de Berlin.

L'Institut fondé par Ling à Stockholm existe encore; mais il a perdu tout caractère pédagogique et s'est transformé en un établissement exclusivement consacré à la gymnastique médicale.

**LISTE D'ADMISSIBILITÉ AUX FONCTIONS D'INSTITUTEUR.** — Voir *Admissibilité* (*Liste d'*).

**LITTÉRATURE.** — Il est communément accepté que les lettres seules, dans l'enseignement, sont efficaces pour l'éducation, en ce que seules elles éclairent, développent, forment les sentiments, autrement dit seules parlent au cœur. Quant à la formation de l'esprit, par l'instruction, elles partagent avec les sciences; mais, à bien considérer, la part principale leur revient. C'est ce que je voudrais d'abord établir.

On se plaît d'ordinaire à considérer que les mathématiques, même élémentaires, même rudimentaires, habituent l'esprit à la précision, en telle sorte que tout progrès dans la science ou l'art mathématique serait, d'une manière générale, un progrès pour l'intelligence. Je suis de ceux qui le contestent. Les aptitudes mathématiques, le plus souvent, sont toutes spéciales, et n'ont que peu d'influence, si elles en ont, sur les autres études. En observant de près, on voit que des élèves experts à calculer, habiles à comprendre et à retenir la théorie en arithmétique, en géométrie, en algèbre, sont confus et décousus toutes les fois qu'ils ont à exprimer des idées, et n'arrivent pas à l'ordre, qui est la qualité des esprits équilibrés. Il serait donc imprudent de compter beaucoup sur les mathématiques dans un plan d'ensemble d'enseignement. Sans doute, quand elles sont portées à un degré supérieur, elles s'imposent à l'esprit et lui impriment sa forme; mais alors, si d'autres études ne viennent pas à faire contrepoids, elles le faussent, parce qu'elles le mènent à transporter l'absolu dans le domaine du relatif. En résumé, les mathématiques ne sont pas pour les études ce centre de gravité que cherchent et sur lequel discutent les Allemands.

Je ne crois pas non plus qu'il se trouve dans les sciences physiques et naturelles ou sciences d'observation. Appelant l'attention sur le réel et procédant par l'induction, elles doivent avoir et elles ont une influence plus vraie, plus générale sur l'esprit que les sciences de déduction. Cependant, il ne faudrait pas s'exagérer cette influence. Bien souvent les physiciens, chimistes, physiologistes, naturalistes, etc., qui ont le long maniement de l'observation et de l'induction, deviennent, lorsqu'ils ne sont plus sur leur terrain propre, infidèles à la méthode expérimentale. Comment donc, dans la courte durée de trois années, les élèves de nos écoles normales primaires, partagés entre des études diverses, recevraient-ils des sciences physiques et naturelles un pli qui se grave et persiste, une habitude d'esprit qui continue à s'exercer et à s'appliquer, par l'observation et l'analyse, en dehors des objets qui relèvent de ces sciences? Serrons un peu la question de près. On compte, en théorie, sur les expériences multipliées dans les cours pour donner à l'esprit ces habitudes. Mais, dans la pratique, on s'aperçoit vite qu'elles nuisent à l'attention intellectuelle de l'élève qui se contente volontiers de l'attention des yeux. Trop souvent le travail de la réflexion ne s'est pas fait. Les principes que l'expérience a dû mettre en évidence ont été comme masqués par les dehors, les accessoires. L'élève répétera tout le détail mécanique de l'opération, mais le point essentiel lui aura échappé. Ce n'est pas pour une autre raison que beaucoup de professeurs préfèrent un dessin schématique à l'appareil lui-même, si celui-ci est compliqué. En somme, il n'y a rien là que de naturel. Une intelligence moyenne, à l'école normale, n'a pas la force de compréhension, de pénétration, d'assimilation que les théoriciens en pédagogie se figurent.

A plus forte raison s'il s'agit des leçons de choses, qui représentent, à l'école primaire, les sciences physiques et naturelles de l'école normale. Pour peu que les leçons ne soient pas très sobres, très simples, conduites avec beaucoup d'art, elles demandent à l'enfant un trop grand effort pour qu'il saisisse les rapports qu'indique le maître entre les objets montrés dans la leçon et les phénomènes de la nature vivante, entre les faits et leurs conséquences. Il pourra être sollicité à l'attention, retenir des mots; mais il ne retirera pas le profit qu'on attend de l'intuition, de la vue même des choses.

Je n'entends aucunement par ces réserves discréditer les sciences physiques et naturelles, les expériences et les leçons de choses : elles constituent un grand progrès sur l'enseignement purement abstrait et théorique, réduit à des formules qui s'adressaient à la mémoire plus qu'à l'esprit. Je dis seulement qu'il ne faut pas s'exagérer leur effet utile, et leur attribuer une place hors de proportion avec leurs résultats possibles, au détriment de la langue et des lettres, où repose en réalité le centre de gravité des études.

Pour ma part, je ne comprends guère qu'on discute sur ce point. La langue et les lettres sont le fonds des études, parce qu'elles sont le fonds de l'être humain. Lorsqu'il arrive à l'école, l'enfant possède déjà la langue maternelle. C'est un acquis qu'il apporte à la classe, il a en lui la matière sur laquelle il va travailler, et n'a pas besoin de la tirer du dehors.

L'instrument du travail par excellence, que le maître mettra en jeu, l'analogie, il est en lui également, il lui est naturel, il s'applique spontanément. L'enfant est donc, pour ainsi parler, le sujet qui observe et l'objet de l'observation, puisque le monde extérieur se réfléchit en lui, et que c'est en lui qu'il le voit. Comment trouverait-on une base plus solide pour y asseoir la méthode de l'observation et de l'analyse ?

I

L'étude de la littérature, à proprement parler, commence avec l'étude de la langue. Les exercices lexicologiques d'invention, l'analyse grammaticale qui recherche la nature et la fonction des mots, l'analyse étymologique qui en décompose les éléments, l'analyse logique qui établit la valeur et les rapports des propositions dans la phrase, tout cet ensemble de procédés porte en réalité sur les idées et, par conséquent, met l'élève en état d'écrire avec profit. Aussi peut-il composer et écrire de fait avant de savoir ce qu'on entend par littérature et d'avoir été préparé par l'analyse littéraire. Ces différents exercices de l'école primaire, repris et approfondis à l'école normale, appuyés sur l'histoire de la langue trouveront dès le début leur large application dans les lettres mêmes.

Ici se présente la question du latin, qui ne se peut passer sous silence. Des personnes autorisées disent encore que l'élève de l'école normale ne saura jamais sa langue, et surtout qu'il n'arrivera jamais à une sérieuse culture littéraire, s'il n'a pas été initié aux langues classiques et particulièrement à celles dont procède directement le français. Il est certain que le latin est pour la formation de l'esprit un admirable instrument, qu'il contient pour la meilleure partie la langue française, et a inspiré la plupart de nos grands écrivains. Mais pour arriver à des résultats appréciables, il faudrait faire au latin, dans le plan des études, une place non médiocre, — c'est là le nœud de la question, — et le temps manque déjà pour des connaissances qui ont, dans l'enseignement primaire, une application immédiate. Pour ménager au latin une part de temps, qui serait tout à fait insuffisante, on devrait renoncer à des matières, non seulement utiles, mais indispensables. Ce serait sacrifier le solide à une apparence. Cette considération, il me semble, tranche la question, et quant aux élèves des écoles normales et quant aux professeurs, puisque, pour la grande majorité et par la force des choses, ceux-ci sortiront de l'enseignement primaire et auront acquis dans les écoles normales mêmes le premier fonds de leur instruction. Tant mieux si, grâce à des éléments antérieurs d'études, grâce à leur initiative et à un effort personnel de volonté, ils parviennent à se mettre en possession du latin, dans une mesure quelconque; mais on ne peut leur en faire une obligation.

Admettons, — et j'incline à le penser pour ma part, bien que ce point ne puisse être tranché par l'expérience du présent, — admettons que les maîtres formés dans les écoles normales, même après avoir passé par les épreuves du professorat spécial, n'auront pas le maniement aussi facile des idées générales et la délicatesse aussi affinée du goût que ceux qui auront été préparés par les disciplines classiques de l'enseignement secondaire. La question est de savoir s'ils ne peuvent atteindre à une culture littéraire qui suffise amplement, aux professeurs pour former les élèves-maîtres, aux élèves-maîtres pour former les enfants des écoles primaires, c'est-à-dire dans les deux cas pour les instruire et les élever, car le pays demande aux uns et aux autres une œuvre à la fois d'instruction et d'éducation. Ainsi posée, la question me paraît résolue affirmativement. J'espère que la suite de cet article le démontrera.

II

D'abord, je considère comme hors de conteste que les méthodes nouvelles, qui ont importé dans les écoles l'étude analytique et historique de la langue, peuvent en donner une connaissance intime, approfondie même, sinon une connaissance complète et qui, portant en elle-même ses moyens de vérification, n'ait besoin d'aucun secours étranger. Mais on n'attend pas sans doute que le personnel de l'enseignement primaire fournisse ou prépare des philologues. Pour ce qui est de l'étude de la langue, toutes les questions qu'elle comporte ont été traitées dans le Dictionnaire de pédagogie; reste à dire ce que peut être pratiquement la littérature à l'école normale et, par suite, à l'école primaire.

Comment entrer dans l'étude de la littérature? Prendra-t-on pour guides les anciennes rhétoriques, dont celle de Victor Le Clerc peut être considérée comme le type? A mon avis, on ferait fausse route. Ces traités, sinon dans leur fond, du moins dans la marche qu'ils suivent, dans leur distribution des matières, sont à côté du vrai, absolument artificiels, et du reste incomplets. En ne considérant que l'art oratoire ou en y ramenant tout le reste, ils mutilent ou défigurent les lois de la composition et du style, qui sont plus philosophiques à la fois et plus simples, et qui seront d'autant plus simples qu'elles seront plus philosophiques.

La littérature dérive de la psychologie et de la logique. Elle y a ses principes et ses lois. Les théories de la composition et du style ne se sont établies qu'après qu'on a pu constater comment les idées de l'intelligence, comment les sentiments de l'âme humaine se manifestaient spontanément. Ces théories, produits de l'observation et de l'analyse, ne sont donc pas arbitraires. Elles peuvent être présentées avec simplicité et éclairées par des exemples qui les rendent sensibles. Déjà on est entré dans cette voie. Le *Cours de style et de composition* de M. Michel, les *Principes de composition et de style* de M. Deltour, ont rompu délibérément avec la rhétorique de tradition. Ces deux auteurs, dans leurs traités didactiques, partant des lois formelles de l'esprit, s'efforcent de montrer comment il procède naturellement. Peut-être ne le font-ils pas encore avec assez de franchise, ayant hâte d'arriver aux applications. Mais c'est beaucoup que d'avoir montré le chemin. L'émulation qui anime la littérature pédagogique leur suscitera des émules.

Les lois de la composition et du style sont moins à étudier en elles-mêmes, à la manière scolastique, qu'à propos des applications dont les exercices scolaires, récits, descriptions, lettres, discours, etc., donnent les cadres. Ces exercices, multipliés plus ou moins, variés, gradués, selon les circonstances, figurent dans les programmes, à bon droit, pendant les trois années d'école. C'est par eux que l'élève se fera la main. Les rédactions d'histoire ou de science n'en tiennent aucunement lieu. Mais quel que soit le sujet à traiter, il faut proscrire avec sévérité l'amplification. Cet ancien procédé, qui n'a pas disparu, habitue l'esprit à se fier sur la mémoire, à recourir aux souvenirs de lectures, aux phrases toutes faites, à assembler des lambeaux d'idées vagues et flottantes, au lieu de se placer en face du sujet, de l'étudier sous ses divers aspects par une observation attentive, et de le décomposer en ses parties par une exacte analyse. S'il permet d'acquérir vite de la facilité, c'est une facilité malheureuse.

Quel que soit aussi le sujet que l'on traite, il a ses proportions naturelles, logiques. Ces proportions, c'est à la disposition habile des parties à les montrer. Les anciennes rhétoriques, avec raison, insistaient beaucoup sur ce point. Il semble, à certains indices, qu'on ne donne pas partout des directions assez fermes à cet égard. Tantôt les compositions sont difformes : les longs préambules écrasent les développements, les développements chevauchent les uns sur les autres, les paragraphes, disproportionnés entre eux et mal rattachés, ne se tiennent pas, les conclusions tournent court au lieu de présenter le sujet en raccourci. Tantôt il n'y a pas de composition; ce sont de petits alinéas qui se succèdent plutôt encore qu'ils ne se suivent, sans qu'on voie où ils mènent. Façons de faire du journalisme qui s'introduisent dans les classes où les bonnes doctrines se trouvent à l'abandon. La bonne doctrine, c'est la vue

nette des idées principales du sujet, le groupement des idées secondaires autour de chaque idée principale, la distribution en paragraphes distincts, le clair enchaînement des paragraphes entre eux, l'aboutissement nécessaire de tout le développement à la conclusion. Seule cette méthode est féconde pour l'esprit; elle lui donne la qualité maîtresse, à savoir l'ordre.

Ces exercices scolaires ne sont pas artificiels comme le seraient des acrostiches ou des bouts-rimés. Mais à l'exception des lettres, et parfois des dialogues, les autres modes d'exercices, récits, descriptions, portraits, développements d'idées morales, ne se rencontrent pas isolés dans la littérature, à l'état fragmentaire, pour ainsi dire. Il importe donc de considérer de bonne heure des œuvres réelles présentant un ensemble plus complexe. Les lectures personnelles indiquées par le programme et donnant lieu à des analyses écrites, en fournissent le moyen. Mais il conviendrait, à cet égard, que l'élève eût des idées précises sur les genres littéraires. Elles ne lui seraient pas moins utiles pour l'histoire suivie de la littérature. Cependant les programmes ne font nulle part une place à ces notions sur les genres. On a pensé sans doute qu'elles seraient données au fur et à mesure des occasions. Je ne crois pas que cela suffise pour une instruction solide, et qui ne peut être solide qu'à la condition de reposer sur des idées générales.

La littérature ici ne peut y atteindre qu'en s'appuyant sur l'histoire. Remarquons qu'à bien prendre, l'histoire est une méthode, et qu'elle serait la plus claire de toutes très souvent si le temps des études n'était pas limité. Les grands genres littéraires ne sont pas des conventions arbitraires d'auteurs et d'académies, mais des produits spontanés de l'âme humaine dans des conditions sociales déterminées. C'est donc à la lumière de l'histoire qu'il convient d'en montrer l'évolution. Partout la poésie a précédé la prose. Partout s'est manifestée d'abord la poésie lyrique par des hymnes religieux et des chansons guerrières. Partout la poésie épique a suivi, lorsqu'une race héroïque s'est livrée à de grandes entreprises et a soutenu de longues luttes. Partout la poésie dramatique, s'affranchissant du culte qui a été son berceau, pour mettre l'homme seul sur la scène, s'est développée dans des sociétés arrivées au même état moral, et partout, montrant tour à tour la liberté humaine aux prises avec la fatalité, les luttes de la passion et du devoir, les combats de la passion contre elle-même, elle a passé par les mêmes phases. Partout aussi la prose a débuté par la chronique avant d'arriver à l'histoire. L'éloquence, vieille comme le monde, universelle, puisqu'elle n'est autre chose que l'éclat de la parole, n'a pu s'épanouir avec plénitude que dans les pays libres, où la parole était l'instrument principal qui décidait des grands intérêts publics, et où la culture d'esprit était répandue. Il en est de même pour la philosophie. Si elle est un instinct universel de l'inquiétude humaine qui va au delà des dogmatismes établis, elle ne se développe, elle ne se manifeste avec grandeur, elle ne se fixe en système que chez les races supérieures, cultivées et placées dans certaines conditions sociales. Les genres secondaires eux-mêmes, démembrements des genres principaux, se produisent partout dans des circonstances analogues. Le tableau de la génération des genres éclairerait toute l'histoire littéraire.

Une fois les genres indiqués dans leur succession historique, et nettement caractérisés, selon quelle méthode, dans quel esprit, convient-il d'aborder les chefs-d'œuvre, qui seuls peuvent figurer dans l'histoire littéraire suivie? Les jugera-t-on en chicanant et en épiloguant, d'après les règles, les canons d'une esthétique quelconque, à la façon du dix-huitième siècle, comme le fait Voltaire dans ses *Commentaires sur le théâtre de Corneille*? A mesurer ainsi les œuvres sur un patron d'école, on provoquerait du pédantisme, lequel est toujours stérile. D'autre part, serait-il expédient de suivre un système, d'apprécier les œuvres et les écrivains, par exemple au nom de quelques idées rigides comme M. Nisard, ou de les enfermer dans des formules d'après la détermination de la race, du milieu et du moment, comme M. Taine, ou de les submerger pour ainsi dire dans un détail psychologique infiniment menu, ondoyant et divers, comme Sainte-Beuve? Ces méthodes peuvent convenir dans les facultés; elles ne sont pas plus de mise pour nos élèves-maîtres que dans les collèges pour les élèves classiques, car elles supposent un acquis déjà considérable, un esprit exercé et une certaine expérience de la vie. Il appartient aux professeurs de ne pas les ignorer. Dans leur enseignement, c'est plutôt de Villemain et de Saint-Marc Girardin qu'ils doivent s'inspirer. Le premier leur apprendra comment on peut placer simplement et avec aisance l'écrivain dans son temps; le second, comment l'honnête et le beau s'associent naturellement.

Je n'ai pas parlé jusqu'ici de l'analyse littéraire, qui a sa place aux programmes à propos des exercices de lecture et de récitation, ainsi que des comptes-rendus écrits ou oraux faits par les élèves de leurs lectures. Dans mon sentiment, l'importance de l'analyse littéraire, bien maniée par le maître, est de premier ordre. C'est par elle surtout que le maître exercera l'élève à mesurer dans le style le rapport de l'expression et de l'idée, le rapport de la construction de la phrase avec le mouvement de la pensée ou l'effort du sentiment, et qu'il fera comprendre comment, à chaque siècle, les grands écrivains renouvellent la langue en créant des expressions et des constructions qui sont des manières nouvelles de penser et de sentir. Elle lui donne l'occasion de faire à la fois l'éducation du goût et du bon sens qui sont frères, car tous deux s'inspirent du tact et de la mesure. Elle est philosophique, car elle ne sépare pas la forme du fond, les expressions des idées et des sentiments. Elle est morale par excellence, car elle peut s'adresser à l'âme aussi bien qu'à l'esprit, éveiller et éclairer chez le jeune homme les énergies latentes et les aspirations confuses qu'excitent en lui le beau, le vrai et le bien, et qu'on n'a qu'à solliciter dans une race généreuse, héritière de la plus noble civilisation. Par sa souplesse et sa liberté d'allure, cette sorte d'analyse me paraît donc l'instrument le mieux approprié pour former le sens littéraire et le sens moral, qui en pédagogie sont inséparables l'un de l'autre.

Il nous faut au moins dire un mot d'une question qui a son importance. Dans nos écoles normales on apprend une langue étrangère, en général l'anglais ou l'allemand. Ces langues, cela va sans dire, sont un nouveau moyen de faire entrer l'élève plus avant, par la comparaison, dans l'intelligence de la langue maternelle. Y a-t-il une place à faire à leur littérature? Les grands noms, les chefs-d'œuvre doivent évidemment être indiqués par le professeur d'histoire. Il ne parlera pas sans quelques détails littéraires du siècle de Périclès, de celui d'Auguste ou de Léon X, du règne de la reine Anne ainsi que du dix-huitième siècle allemand. Aller au delà, prétendre à présenter des tableaux suivis, analytiques, me paraîtrait excessif, et stérile d'ailleurs, comme tout ce qui consiste en nomenclatures. Mais, par contre, je croirais excellent que le professeur de littérature française, par voie de comparaison, fît à l'occasion des emprunts aux littératures étrangères. J'ai toujours vu que ces rapprochements intéressent les élèves. Certains psaumes de David, les plaintes de Prométhée dans Eschyle, le début de l'*Œdipe roi* de Sophocle, les belles scènes de *Macbeth*, du *Roi Lear*, de *Hamlet*, de *Jules César* dans Shakespeare, du *Gœtz de Berlichingen* de Gœthe, du *Guillaume Tell* de Schiller, produisent sur eux une vive impression. Tout cela est profondément humain, et il n'y a pas besoin d'érudition pour en être touché. Or, comprendre et sentir une douleur humaine, c'est un gain, une force nouvelle, non seulement pour l'esprit, mais pour le fragile être moral qui est en nous. Il n'y a pas moins de profit, dans un autre ordre d'idées, à lire en classe une conversation entre Sancho Pança et sa femme dans le *Don Quichotte*, entre Gurth, le gardeur de pourceaux, et le fou Wamba dans *Ivanhoé*, entre Montbarn l'érudit et le mendiant Ochiltree dans l'*Antiquaire*, ou telle scène du *David Copperfield* de Dickens, du *Moulin sur la Floss* de George Eliot, etc. Toucher, provoquer

la sympathie, apprendre l'admiration, c'est la part la plus belle et la plus féconde de l'enseignement.

En résumé, que vaudra le bon élève moyen de l'école normale qui aura passé par ces disciplines? Il possédera certainement une connaissance réelle de la langue maternelle, et il en comprendra le génie; il aura acquis, dans une mesure quelconque, l'aptitude à exprimer ses idées avec précision et avec ordre, sans prétention ambitieuse; il aura appris à sentir, à admirer, à aimer les lettres françaises, où vivent les plus nobles qualités de notre race; surtout, si l'enseignement ne manque pas à son devoir, il aura appris à respecter l'âme humaine.

III

Il reste à se demander ce que l'élève-maître, devenu instituteur, pourra transporter de cet acquis littéraire et faire passer dans son enseignement à l'école primaire. Peu de chose, s'il s'agit du matériel de la littérature; beaucoup, au contraire, au point de vue de l'esprit.

D'abord son enseignemeut de la grammaire, par les dictées expliquées et les divers exercices lexicologiques, sera d'autant plus simple et substantiel que, par l'intelligence des auteurs, il aura pénétré plus avant lui-même dans la connaissance de la langue.

Il y a plus. L'analyse littéraire, toutes proportions gardées, a le même rôle à l'école primaire qu'à l'école normale. L'appropriation n'est pas facile, il est vrai, elle exige, à défaut du don inné d'être simple, beaucoup d'attention sur soi-même. Mais elle est appelée à rendre des services non moins signalés dans l'explication des morceaux à réciter et dans les commentaires qu'ils amènent.

Le goût du maître aura à s'employer à ne rien faire apprendre que d'exquis à ses élèves, rien que la moelle et le suc, je ne dis pas des grands écrivains seulement, souvent trop sévères, mais des plus purs parmi les écrivains aimables. C'est au moins de la négligence que de mettre dans ces jeunes mémoires, encore vides, et que la lecture ne meublera que peu, des choses sans valeur et bonnes à être oubliées aussitôt qu'apprises.

De plus, dès le cours moyen, les enfants peuvent être appelés à traiter de petits sujets accommodés à leur âge. Ils s'en tirent parfois avec un grand bonheur, et ils réussiraient plus souvent si l'on parvenait à leur faire bien comprendre qu'on ne parle pas autrement sur le papier qu'entre soi. Pourquoi ces paysans qui racontent, un peu longuement, mais si merveilleusement, avec une imagination si colorée, n'auraient-ils pu montrer dès l'école leurs qualités naturelles? C'est l'apprêt, la solennité qu'on met aux choses qui paralyse les enfants.

Il faut donc que l'enseignement littéraire à l'école — et c'est un véritable enseignement littéraire — répudie tout pédantisme, toute nomenclature technique; qu'il soit simple, familier, vivant, spirituel s'il se peut, et qu'à l'occasion il se laisse aller à l'émotion. L'instituteur dont les yeux seraient devenus humides en lisant *Le petit turco* de Paul Déroulède, ou *La dernière classe* d'Alphonse Daudet, aurait donné la meilleure des leçons.

L'histoire littéraire ne doit pas non plus être étrangère à l'école primaire. Il va sans dire qu'elle n'affectera aucune sorte d'appareil. Mais à propos du morceau récité, d'une dictée d'auteur, l'instituteur peut indiquer le lieu et la date de naissance de l'écrivain et ajouter quelques détails biographiques. En ayant soin de grouper ces noms selon les époques, par intervalles, il établirait les cadres d'une petite histoire littéraire. Dans ces courtes biographies, c'est par les beaux côtés de son caractère que l'écrivain devrait surtout apparaître. Il faudrait montrer la noble pauvreté de Corneille, le grand cœur de Molière, la bonhomie et la naïveté de La Fontaine, la droiture de Boileau, le désintéressement de La Bruyère, la charité de Fénelon, la sévérité de Bossuet pour lui-même. La tâche ne serait pas aussi facile quant aux écrivains du dix-huitième siècle. Si la vie de Montesquieu et celle de Buffon sont constamment honorables, il n'en est pas de même des autres. Néanmoins J.-J. Rousseau a des traits de sensibilité vraie, et Voltaire, à côté de son âpreté à s'enrichir et de l'égoïsme de sa vanité, a des mouvements de générosité et aussi, peut-on dire, d'ardeur de pitié qui l'honorent. Ce n'est pas qu'il faille taire le mal lorsque les circonstances le veulent, et laisser croire que les grands écrivains ne participent pas aux misères humaines. La vérité et la justice, qui sont l'honneur de l'enseignement, ne le permettent pas. Mais autre chose est d'habituer la jeunesse au respect et à l'admiration, sans taire le mal: autre chose est de lui inspirer le dénigrement systématique, le mépris injurieux, sans égard pour l'équité. Pour être au-dessus de cela, la démocratie française n'a qu'à s'inspirer de sa devise.

[MARGUERIN.]

**LITTRÉ.** — Emile Littré, né à Paris le 1er février 1801, mort à Paris le 2 juin 1881, est un des savants les plus éminents du dix-neuvième siècle. Il fut membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, de l'Académie de médecine, et enfin de l'Académie française. Disciple d'Auguste Comte en philosophie, il a beaucoup contribué à vulgariser en France la doctrine connue sous le nom de *positivisme*. Esprit encyclopédique, il embrassa les divers champs de la science, et aurait voulu, à la fin de sa vie, ajouter à ses travaux si variés une revue de l'histoire universelle. C'était aussi un républicain simple, droit et intègre, et il se montra tel dès 1830. Nous ne le considérerons ici que dans son œuvre principale, le *Dictionnaire de la langue française*. C'est le plus grand travail lexicographique entrepris jusqu'à présent sur notre langue, et il mérite de figurer à côté du *Thesaurus* de Robert Estienne pour la langue grecque, et des grands dictionnaires de Forcellini et de Freund pour la langue latine. On ne sait ce qu'on doit admirer le plus, dans Littré, de la sûreté de sa méthode, de la merveilleuse sagacité de ses jugements, ou de la patience de ses recherches, de son infatigable activité dans un âge avancé, au milieu des plus grandes angoisses patriotiques.

Le Dictionnaire de Littré contient plus de mots que le Dictionnaire de l'Académie, et il donne pour chacun d'eux « la prononciation et la spécification grammaticale, puis les sens actuels par des exemples d'auteurs classiques ou modernes, par des phrases courtes dont aucune ne fait double emploi. Ce n'est qu'après avoir épuisé ces sens et acceptions de l'usage présent que l'auteur passe à l'*historique* du mot depuis les onzième ou douzième siècles jusqu'au seizième, et là il procède également par une série d'exemples incontestables et triés, ne mettant que le nécessaire; ce n'est pas lui qui ferait un pas de plus pour aller cueillir la fleurette. Il termine enfin par l'*étymologie*, partie dans laquelle il excelle, où il a sa méthode à lui, sa pierre de touche, et où il ne tâtonne pas comme on le faisait auparavant. Il est, par ce dernier point, incomparablement supérieur à l'Académie, qui aura désormais à profiter de son travail, sinon de sa méthode. » (Sainte-Beuve, *Nouveaux lundis*, V, p. 246.)

C'est en 1841 que le chef de la maison Hachette, qui avait été le condisciple de Littré et était resté son ami, lui demanda d'entreprendre ce vaste travail dont il voulait faire un monument digne des lettres françaises. La proposition fut acceptée, mais elle ne reçut un commencement d'exécution que six ans après. La rédaction dura de 1847 à 1865, et l'impression, commencée le 27 septembre 1859, fut terminée en novembre 1872, après une interruption d'environ neuf mois en 1870-1871. On peut se rendre compte du travail qu'exigea le Dictionnaire par les chiffres suivants : « La copie (sans le Supplément) comptait 415636 feuillets. Il y a eu 2242 placards de composition. Les additions faites sur les placards ont produit 292 pages en trois colonnes. Si le Dictionnaire (toujours sans le Supplément) était composé sur une seule colonne, cette colonne aurait 37525m,28. » (Littré, *Etudes et Glanures*, p. 411.)

On a peine à comprendre qu'un homme ait pu suffire à une pareille tâche, et l'on se prend d'une

admiration profonde pour l'illustre savant quand on lit le récit aussi simple que touchant de ses veilles, puis de ses angoisses, récit écrit dans la dernière année de sa vie (1er mars 1880) :

« Je me levais, dit-il, à huit heures du matin. C'est bien tard, dira-t-on, pour un homme si pressé. Attendez. Pendant qu'on faisait ma chambre à coucher, qui était en même temps mon cabinet de travail, je descendais au rez-de-chaussée, emportant quelque travail; c'est ainsi que, entre autres, je fis la préface de mon dictionnaire. Le chancelier d'Aguesseau m'avait appris à ne pas dédaigner des moments qui paraissent sans emploi, lui que sa femme inexacte faisait toujours attendre pour le dîner, et qui, lui présentant un livre, lui dit : « Voilà l'œuvre des avant-dîners ». A neuf heures, je remontais et corrigeais les épreuves venues dans l'intervalle jusqu'au déjeuner. A une heure, je reprenais place à mon bureau, et là, jusqu'à trois heures de l'après-midi, je me mettais en règle avec le *Journal des Savants*, qui m'avait élu en 1855, et à qui j'avais à cœur d'apporter régulièrement ma contribution. De trois à six heures, je prenais le dictionnaire. A six heures, je descendais pour le dîner, toujours prêt; car ma femme ne faisait pas comme Mme d'Aguesseau. Une heure y suffisait environ. On recommande en précepte hygiénique de ne pas se mettre à l'ouvrage de cabinet immédiatement après le repas. J'ai constamment enfreint ce précepte, après expérience faite que je ne souffrais pas de l'infraction. C'était autant de gagné, autant d'arraché aux nécessités corporelles. Remonté vers sept heures du soir, je reprenais le dictionnaire et ne le lâchais plus. Un premier relais me menait à minuit où l'on me quittait. Le second me conduisait à trois heures du matin. D'ordinaire, ma tâche quotidienne était finie. Si elle ne l'était pas, je prolongeais la veille, et plus d'une fois, durant les longs jours, j'ai éteint ma lampe et continué à la lueur de l'aube qui se levait.... A la ville, le temps était moins réglé. La journée avait des allants et des venants et des dérangements imprévus. Mais, le soir, je redevenais mon maître complètement; ma nuit m'appartenait, et je l'employais exactement comme à Mesnil-le-Roi. »

Voilà le travail; voici maintenant les angoisses. Les matériaux du dictionnaire, formant 240 paquets de chacun 1000 feuillets, avaient été renfermés dans 8 caisses en bois blanc. Ces caisses étaient déposées dans la cave à Mesnil-le-Roi, et on les en tirait au fur et à mesure de l'impression. Au mois d'août 1870, en prévision d'opérations militaires aux environs de Paris, Littré fit transporter à Paris les caisses qui restaient, et les plaça dans le sous-sol de la maison Hachette pour les mettre hors de la portée des obus. Mais si elles ne coururent aucun danger pendant le siège, elles faillirent, à la fin de l'insurrection de la Commune, être brûlées avec les librairies Hachette et J.-B. Baillière, que menaçaient les insurgés. Enfin le travail put être repris après neuf mois d'interruption.

« Ces derniers dix-huit mois (1871-1872) furent pour moi, dit Littré, des mois chargés outre mesure et difficiles. Tous les arrangements de ma vie pour me procurer la plus grande somme de temps disponible étaient bouleversés. Membre de l'Assemblée nationale, j'assistais régulièrement à ses séances. N'ayant pu prendre résidence à Versailles à cause de mes livres et de tout ce qu'à Paris j'avais sous la main, j'étais obligé de faire chaque jour le voyage dont on s'est tant plaint et qui vient seulement de cesser. De la sorte, le milieu des journées m'était enlevé tout entier; il ne me restait que les matinées, les nuits, les dimanches et les vacances de l'assemblée. Ces heures dérobées aux devoirs publics, on imaginera sans peine avec quel soin jaloux je les employai, et combien je me réjouis quand je vis qu'elles suffisaient. »

Nous n'avons pas craint d'allonger ces citations parce qu'elles nous paraissent contenir un enseignement moral par la haute idée qu'elles font concevoir du prix du temps.

Le Dictionnaire de Littré doit entrer dans la bibliothèque de toute école normale, et le professeur de langue française doit l'avoir constamment sous la main pour préparer ses leçons, éclairer ses explications. Il y apprendra à voir dans la langue un produit organique des forces les plus spontanées de l'esprit humain un fait historique dont l'état présent s'explique par l'état passé, et non point une invention ingénieuse appuyée sur une raison générale et abstraite, dont les lois sont toujours rigides et quelque peu arbitraires. Il importe surtout que Littré soit consulté dans l'explication de nos grands auteurs du dix-septième siècle dont la langue, sur bien des points, diffère de celle de notre époque. Avec lui, on aime à prêter l'oreille aux souvenirs qu'éveille cette étude des mots, aux comparaisons qu'elle suscite, aux échos qu'elle fait parler. [B. Berger.]

**LIVRES DE PRIX.** — Le choix des livres à donner en prix n'est pas soumis à la réglementation prévue pour l'adoption des livres en usage dans les écoles publiques. Il suffit que la liste des ouvrages destinés à être distribués en prix soit préalablement revêtue du visa de l'inspecteur primaire de la circonscription. (Circulaire du 16 juillet 1878.)

**LIVRES SCOLAIRES.** — Nous divisons cet article en quatre sections : 1° les livres élémentaires de la première République, jusqu'à l'an X; 2° de la loi du 11 floréal an X à la loi du 15 mars 1850; 3° de la loi du 15 mars 1850 à la troisième République; 4° de 1870 à l'heure actuelle.

### 1. Les livres élémentaires de la première République.

Lorsque les hommes de la Révolution entreprirent de créer un système national d'instruction publique, une de leurs principales préoccupations fut la rédaction de *livres élémentaires* destinés à mettre à la portée des élèves des écoles primaires et secondaires, ainsi que des citoyens désireux de s'instruire, les connaissances indispensables à tous les hommes.

I

Le plan de Talleyrand, présenté à la Constituante, s'exprimait à ce sujet de la manière suivante :

« Pour réaliser les espérances qui s'ouvrent devant nous, pour que tant de moyens indiqués ne restent point de vains projets de l'esprit, il faut qu'ils se produisent et se manifestent dans l'ordre que sollicitent les besoins de l'homme, et sous un jour qui l'éclaire par degrés; il faut que le talent, s'emparant des découvertes du génie, les rende accessibles à tous, qu'il aspire, non à détruire toutes difficultés, car l'esprit humain a besoin de vaincre pour s'instruire, mais à ne laisser subsister que celles qui demandent de l'attention pour être vaincues; il faut, en un mot, que des *livres élémentaires*, clairs, précis, méthodiques, répandus avec profusion, rendent universellement familières toutes les vérités, et épargnent d'inutiles efforts pour les apprendre. De tels livres sont de grands bienfaits : la nation ne peut ni trop les encourager, ni trop les récompenser. »

En conséquence, l'article 9 du titre Ier (*Ecoles primaires*) du projet du Comité de constitution disait : « Il sera ouvert un concours pour le meilleur ouvrage nécessaire aux écoles primaires. Les auteurs qui voudront concourir adresseront leur ouvrage aux commissaires de l'instruction publique, qui le feront passer à l'Institut national. D'après le jugement motivé de l'Institut, les commissaires de l'instruction publique feront leur rapport à l'Assemblée nationale, qui prononcera sur l'envoi de l'ouvrage aux départements. » Et l'article 12 du titre II (*Ecoles de district*) ajoutait : « Il sera aussi composé des ouvrages élémentaires sur toutes les parties de l'enseignement des écoles de district. Les auteurs qui voudront concourir adresseront leurs ouvrages aux commissaires de l'instruction publique, qui suivront la marche indiquée à l'article des écoles primaires. »

Condorcet, dans son rapport à la Législative, écrivait :

« On fera composer pour les hommes, et même pour les enfants, des livres faits pour eux qu'ils pourraient lire sans fatigue, et qu'un intérêt soit d'utilité prochaine, soit de plaisir, les engagerait à se procurer. Placez à côté des hommes les plus simples

une instruction agréable et facile, surtout une instruction utile, et ils en profiteront. Ce sont les difficultés rebutantes de la plupart des études, c'est la vanité de celles auxquelles le préjugé avait fait donner la préférence, qui éloignait les hommes de l'instruction.... Si l'on reproche à ce plan de renfermer une instruction trop étendue, nous pourrons répondre qu'avec des livres élémentaires bien faits et destinés à être mis entre les mains des enfants, avec le soin de donner aux maîtres des ouvrages composés pour eux, où ils puissent s'instruire de la manière de développer les principes, de se proportionner à l'intelligence des élèves, de leur rendre le travail plus facile, on n'aura point à craindre que l'étendue de cet enseignement excède les bornes de la capacité ordinaire des enfants. Il existe d'ailleurs des moyens de simplifier les méthodes, de mettre les vérités à la portée des esprits les moins exercés; et c'est d'après la connaissance de ces moyens, d'après l'expérience, qu'a été tracé le tableau des connaissances élémentaires qu'il était nécessaire de présenter à tous les hommes, qu'il leur était possible d'acquérir. »

Et plus loin, à propos de l'enseignement d'un ordre plus élevé qui devait se donner dans les « instituts » (collèges) :

« Dans les écoles primaires et secondaires, les livres élémentaires seront le résultat d'un concours ouvert à tous les citoyens, à tous les hommes qui seront jaloux de contribuer à l'instruction publique; mais on désignera les auteurs des livres élémentaires pour les instituts. L'étendue des livres élémentaires destinés aux instituts, le désir de voir des hommes célèbres consentir à s'en charger, le peu d'espérance qu'ils le voulussent s'ils n'étaient pas sûrs que leur travail fût adopté, la difficulté de juger, tous ces motifs nous ont déterminés à ne pas étendre à ces éléments la méthode d'un concours. Nous nous sommes dit : toutes les fois qu'un homme justement célèbre dans un genre de science quelconque voudra faire pour cette science un livre élémentaire, qu'il regardera ce travail comme une marque de son zèle pour l'instruction publique, pour le progrès des lumières, cet ouvrage sera bon. C'est un homme célèbre en Europe qu'il faut entendre ici; et dès-lors on n'a pas à craindre de se tromper sur le choix. Si au contraire on propose un concours, qui répondra d'obtenir un bon livre élémentaire? Comment prononcer entre dix ouvrages, par exemple, dont chacun serait un cours élémentaire de mathématiques ou de physique en deux volumes? Est-on bien sûr que les juges se dévouent à l'ennui de cet examen? Est-on bien sûr qu'il leur soit même possible de bien juger? Quelques vues philosophiques, quelques idées fines, ingénieuses, qu'ils remarqueront dans un ouvrage, ne feront-elles point pencher la balance en sa faveur, aux dépens de la méthode ou de la clarté? »

Quant à l'enseignement supérieur, qui se donnera dans les lycées (universités), il doit être affranchi de toute censure, ne relever d'aucune orthodoxie, et n'être point enfermé par conséquent dans les limites que pourrait lui assigner un manuel rédigé d'avance :

« On ne prescrira rien aux professeurs du lycée, sinon d'enseigner la science dont les cours qu'ils seront chargés de donner porteront le nom. Dans les trois premiers degrés d'instruction on n'enseigne que des éléments plus ou moins étendus : il est pour chaque science, pour chacune de ses divisions, une limite qu'il ne faut point passer. Il faut donc que la puissance publique indique les livres qu'il convient d'enseigner; mais dans les lycées, où la science doit s'enseigner tout entière, c'est au professeur à choisir les méthodes. Il en résulte un avantage inappréciable : c'est d'empêcher l'instruction de jamais se corrompre; c'est d'être sûr que si, par une combinaison de circonstances politiques, les livres élémentaires ont été infectés de doctrines dangereuses, l'enseignement libre des lycées empêchera les effets de cette corruption; c'est de n'avoir pas à craindre que jamais le langage de la vérité puisse être étouffé. »

Trois articles du projet de décret annexé au rapport de Condorcet sont relatifs à la composition des livres élémentaires destinés aux écoles primaires, aux citoyens qui se bornent au premier degré d'instruction, et aux écoles secondaires. En voici le texte :

« On fera composer incessamment les livres élémentaires qui devront être enseignés dans les écoles primaires. Ces livres seront rédigés d'après la meilleure méthode d'enseignement que les progrès actuels des sciences nous indiquent, et d'après les principes de liberté, d'égalité, de pureté dans les mœurs, et de dévouement à la chose publique, consacrés par la constitution.

« Outre ces livres pour les enfants, il en sera fait d'autres qui serviront à guider les instituteurs. Ceux-ci contiendront des principes sur la méthode d'enseigner, de former les jeunes gens aux vertus civiques et morales; des explications et des développements des objets contenus dans les livres élémentaires de l'école.

« Il y aura quelque différence entre les livres à l'usage des campagnes et ceux à l'usage des bourgs et villes, différence qui se rapportera à celle de l'enseignement. » (Titre II, art. 5.)

« Il sera composé, pour les citoyens des campagnes et ceux des villes qui se borneront au premier degré d'instruction, des livres de lecture. Ces ouvrages, différents pour les âges et les sexes, rappelleront à chacun ses droits et ses devoirs, ainsi que les connaissances nécessaires à la place qu'il occupe dans la société. » (*Ibid.*, art. 8.)

« Les livres élémentaires composés pour les écoles secondaires seront partagés en trois divisions, correspondantes à celles de l'enseignement. » (Titre III, art. 4.)

Voilà donc les principes nettement posés : nécessité, si l'on veut « rendre universellement familières toutes les vérités », de présenter les connaissances indispensables à tous dans des livres élémentaires, clairs, précis, méthodiques; devoir pour la puissance publique de faire composer ces livres, et droit pour elle de désigner ceux dont elle aura fait choix; enfin, pour prévenir une corruption possible de l'instruction, garantie assurée à la libre recherche scientifique dans l'enseignement supérieur, de sorte que « jamais le langage de la vérité ne puisse être étouffé ».

## II

Lorsque la Convention, à son tour, aborda la discussion du problème de l'éducation nationale, son Comité d'instruction publique lui présenta un projet de décret sur les écoles primaires (distribué le 23 novembre 1792), dont les dispositions étaient empruntées au plan de Condorcet, et où se trouvaient entre autres textuellement reproduits les articles 5 et 8 du titre II de ce plan, relatifs aux livres élémentaires. Cette question des livres fit l'objet d'un rapport spécial, dû à Arbogast, et distribué à la Convention le 5 décembre. Ainsi que l'avait proposé Condorcet, Arbogast, au nom du Comité d'instruction publique, demandait que la Convention chargeât directement les hommes les plus éclairés de la composition des ouvrages destinés aux instituts, et qu'un concours fût ouvert pour la rédaction des livres destinés aux écoles primaires et secondaires, concours auquel les étrangers même seraient invités à prendre part.

Après le 31 mai, le Comité d'instruction publique abandonna le vaste plan de Condorcet et résolut de restreindre le système d'éducation nationale à l'organisation d'un seul degré d'instruction. Il renonça par conséquent à la rédaction d'ouvrages appropriés à un degré plus élevé, et proposa, le 13 juin 1793, par l'organe de Lakanal, un décret ouvrant un concours pour la composition de livres élémentaires destinés à l'enseignement national, et chargeant le Comité d'instruction publique de nommer une commission d'hommes éclairés pour juger, entre les ouvrages qui seraient envoyés ceux qui mériteraient la préférence. La commission devait arrêter, de concert avec le Comité d'instruction, le plan des ouvrages élémentaires à composer; les programmes devaient être rendus publics, et les citoyens français et les étrangers seraient invités à concourir à la composition de ce livres. Ce décret n'eut pas de suite, le projet d'écoles

que présenta le Comité le 26 juin ayant été écarté.

Le plan de Lepeletier, lu à la Convention par Robespierre au nom de la Commission des Six dans la séance du 13 juillet, contenait les dispositions suivantes au sujet des livres :

« *Livres élémentaires à composer.*

« 1° Méthode pour apprendre aux enfants à lire, à écrire, à compter, et pour leur donner les notions les plus nécessaires de l'arpentage et du mesurage ;

« 2° Principes sommaires de la constitution, de la morale, de l'économie domestique et rurale ; récit des faits les plus remarquables de l'histoire des peuples libres et de la Révolution française : le tout divisé par leçons propres à exercer la mémoire des enfants et à développer en eux le germe des vertus civiles et des sentiments républicains ;

« 3° Règlement général de discipline, pour être observé dans toutes les maisons d'éducation nationale ;

« 4° Instruction à l'usage des instituteurs et institutrices, de leurs obligations, des soins physiques qu'ils doivent prendre des enfants qui leur sont confiés, et des moyens moraux qu'ils doivent employer pour étouffer en eux le germe des défauts et des vices, développer celui des vertus et découvrir celui des talents.

« Le Comité d'instruction publique spécifiera par un programme l'objet de ces différents ouvrages.

« Tous les citoyens sont invités à concourir à la rédaction de ces livres élémentaires, et à adresser leurs travaux au Comité d'instruction publique.

« L'auteur de chacun de ces livres élémentaires qui aura été jugé le meilleur et adopté par la Convention aura bien mérité de la patrie, et recevra une récompense de 40 000 livres. »

Le 30 août, le Comité d'instruction publique propose une liste de vingt-six hommes de lettres ou savants qui doivent former la commission chargée de l'examen des livres élémentaires. La liste est imprimée, et le 11 septembre la Convention la renvoie à sa Commission des Six, chargée du plan d'éducation.

Le 1er octobre, au nom de la Commission d'éducation nationale, Romme présente à l'assemblée un projet de décret dont l'article 12 disait : « La Commission d'éducation nationale et le Comité d'instruction publique, réunis, sont chargés de faire les programmes qui doivent ouvrir les concours pour la composition des ouvrages nécessaires aux écoles nationales. Ils pourront s'adjoindre des coopérateurs pris dans la Convention ou hors son sein, afin d'accélérer ce travail important et très urgent. Les programmes seront conformes au premier tableau annexé au présent décret, et envoyés aux corps administratifs, aux sociétés populaires et aux sociétés libres des arts. »

Le 30 du premier mois, la Convention adopte un décret sur les premières écoles, dont l'article 8, reproduisant en d'autres termes le contenu de l'art. 12 du projet du 1er octobre, est ainsi conçu : « Le Comité d'instruction publique [auquel la Commission d'éducation nationale avait été réunie] est chargé de prendre toutes les mesures nécessaires pour faire composer promptement les livres élémentaires propres aux premières écoles ». Deux jours auparavant, la Convention avait écarté le plan de Lepeletier relatif à l'éducation commune.

Dans le décret du 29 frimaire an II (décret Bouquier), la question des livres fut réglée par les dispositions suivantes de la section III :

« La Convention nationale charge son Comité d'instruction publique de lui présenter les livres élémentaires des connaissances absolument nécessaires pour former les citoyens, et déclare que les premiers de ces livres sont les droits de l'homme, la constitution, le tableau des actions héroïques et vertueuses. » (Art. 1er.)

« Les citoyens et citoyennes qui se borneront à enseigner à lire, à écrire, et les premières règles de l'arithmétique, seront tenus de se conformer, dans leur enseignement, aux livres élémentaires adoptés et publiés à cet effet par la représentation nationale. » (Art. 2.)

Ces articles distinguent deux catégories de livres à l'usage des écoles : les uns sont destinés à l'enseignement proprement dit des connaissances élémentaires, lecture, écriture, calcul ; ils n'existent pas encore, et le Comité d'instruction publique est chargé de les faire composer ; les autres doivent former la base de l'instruction civile et morale, et le décret prend soin de les désigner expressément : ce sont les « droits de l'homme », la « constitution », et le « tableau des actions héroïques et vertueuses ».

Rien de plus naturel que le désir de faire connaître aux écoliers le texte de la Déclaration des droits de l'homme et de la constitution. Mais qu'était-ce que ce « tableau des actions héroïques et vertueuses », dont le décret parle comme d'un ouvrage existant ? Nous allons le voir.

III

Le 19 septembre 1793, à l'occasion de la mort héroïque de huit républicains guillotinés à Marseille, la Convention, sur la proposition de Léonard Bourdon, décréta que « le Comité d'instruction publique prendrait les mesures nécessaires pour recueillir les traits de patriotisme héroïque qui caractérisent les Français républicains, afin qu'aucun d'eux ne soit perdu pour l'instruction de la jeunesse ». Le 25 septembre, autre décret rendu sur le rapport de Thuriot, et portant que « le Comité d'instruction publique fera chaque jour imprimer une feuille qui présentera à la nation les traits héroïques des Français qui sont sous les drapeaux de la Liberté, et les vertus morales qui servent de bases aux Républiques vraiment démocratiques ».

Le Comité proposa le 28 septembre, par l'organe de Grégoire, de fondre en un seul les deux ouvrages décrétés : il offrait de recueillir les traits de vertu et d'héroïsme, et de présenter chaque mois à la Convention un travail sur cet objet : « la Convention nationale consacrerait une heure, dans une séance du soir, pour en entendre la lecture ; car l'ouvrage doit être revêtu de son approbation ; l'impression donnerait ensuite à ce recueil la plus grande publicité, et le but moral serait atteint ». Le Comité proposait d'appeler ce recueil périodique les *Annales du civisme*. La Convention approuva, et rendit ce décret : « La Convention nationale autorise le Comité d'instruction publique à correspondre avec les armées, les autorités constituées et les sociétés populaires, pour recueillir les traits de vertu qui honorent le plus l'humanité. Ces traits seront présentés avec la simplicité qui leur est propre et sans ornement. Le Comité les publiera à mesure que la correspondance lui en fournira les moyens, et par numéros, afin de pouvoir en former un recueil, dans l'esprit du décret du 25 de ce mois. » Le 17 du premier mois, le Comité adopta le texte d'un appel qui fut imprimé : il s'adressait « à tous les citoyens français, et particulièrement aux corps constitués, aux bataillons, et aux sociétés populaires » ; il les invitait « à recueillir les traits qui méritent le plus d'être transmis en exemple », et annonçait que le Comité les publierait en numéros périodiques sous le titre d'*Actions vertueuses des citoyens français* : « ce recueil sera le premier livre à mettre sous les yeux des enfants de la patrie ; il offrira en même temps des matériaux à l'histoire ».

Le 11 brumaire, le Comité nomma trois membres pour rédiger ce que son procès-verbal appelle la « Feuille morale » : Daoust, Grégoire et Basire ; ce dernier fut remplacé le 13 frimaire par Thomas Lindet. Un projet de premier numéro de cette feuille périodique, portant le titre de *Recueil des traits héroïques et civiques*, fut lu à la Convention par Grégoire le 18 frimaire ; l'assemblée ne fut pas satisfaite, et renvoya le numéro au Comité pour qu'il lui présentât un nouvel essai, en l'invitant « à se renfermer dans le narré simple des faits ». Nous ne connaissons pas le texte de ce premier projet, qui n'a pas été imprimé : il est probable que la rédaction rejetée par la Convention péchait par l'enflure et le mauvais goût, défauts dont Grégoire était coutumier.

Le 26 frimaire, au nom du Comité, Léonard Bourdon lut un rapport et un autre projet de premier numéro ; il était intitulé *Annales du civisme et de la vertu.*

Romme critiqua la rédaction, qu'il trouvait trop froide, tandis qu'il avait trouvé celle de Grégoire trop pompeuse. Sur la proposition de Laloy, la Convention décréta que ce numéro serait imprimé à titre d'essai, afin que chaque représentant pût faire ensuite ses observations.

Le 13 nivôse, l'impression ayant été faite, Léonard Bourdon demanda à l'assemblée de se prononcer. L'adoption du numéro fut votée sans que rien fût changé à la rédaction : les vingt paragraphes qui composent le numéro d'essai sont reproduits mot pour mot dans le numéro définitif. Seulement le titre d'*Annales du civisme et de la vertu* fut remplacé par celui de *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*. Le décret suivant fut rendu : « La Convention nationale décrète que les numéros du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français* seront envoyés en placards et en cahiers aux municipalités, aux armées, aux sociétés populaires et à toutes les écoles de la République; qu'ils seront lus publiquement les jours de décade, et que les instituteurs seront tenus de les faire apprendre à leurs élèves ».

Ce fut le 27 nivôse seulement que le Comité décida quel serait le chiffre du tirage : il fut fixé à quatre-vingt mille exemplaires en cahiers et vingt mille en placards. Le premier numéro parut avec la date du 10 nivôse an II. Ce numéro, formant une brochure de 24 pages (une autre édition n'a que 20 pages), contient le rapport de Léonard Bourdon; le décret du 13 nivôse (avec la date du 10), dans lequel un mot a été changé (tandis que le texte officiel dit que les instituteurs seront tenus de faire *apprendre* à leurs élèves les numéros du *Recueil*, la version imprimée par les soins du Comité d'instruction publique dit seulement que les instituteurs seront tenus de les faire *lire* à leurs élèves); puis viennent 19 pages contenant les vingt paragraphes du numéro, dont chacun consiste en une petite histoire, d'une étendue de cinq à quarante lignes. Le récit de la mort de Joseph Bara forme le paragraphe 18.

Le rapport de Léonard Bourdon disait :

« Chargé par votre Comité d'instruction publique de la rédaction de ce recueil, je ne me suis déguisé ni la difficulté d'un pareil travail, ni l'étendue des obligations qu'il m'imposait, ni les talents qu'il aurait fallu pour être à sa hauteur. Cet ouvrage, destiné, d'après vos décrets, à être lu dans les assemblées populaires, les jours de décade, et dans les écoles publiques, doit avoir le mérite que l'on désire dans les livres élémentaires, vulgairement appelés classiques; il doit présenter un bon modèle de narration : le rédacteur doit entièrement disparaître, l'acteur seul doit être vu. Toutes réflexions doivent être bannies; les traits cités doivent être assez bien choisis pour se louer eux-mêmes. Aucun terme hyperbolique, aucune expression triviale ou ampoulée ne doivent défigurer un style dont la pureté, la simplicité et le choix des mots propres sont les qualités principales.

« ... Voici la marche que nous avons suivie. Chaque numéro contiendra d'abord un récit des premiers événements de la révolution; les différents traits d'héroïsme et de civisme seront variés de manière à éviter l'uniformité : tantôt ce sera un trait de désintéressement; une action héroïque lui succédera, et sera suivie d'un sentiment de piété filiale... »

La reproduction du décret de la Convention est accompagnée de la note suivante :

« L'intention de la Convention nationale, en décrétant l'envoi de ce Recueil à toutes les écoles de la République, a été de donner à tous les jeunes citoyens un livre élémentaire de morale, qui, substitué aux catéchismes, aux livres bleus dont on obscurcissait leur imagination, et avec le secours desquels on les préparait à l'esclavage, en les éloignant de la vérité, pût leur inspirer une généreuse émulation, et les enflammer du désir d'imiter les vertus des fondateurs de la République.

« Les instituteurs rendront ce Recueil encore plus utile à leurs élèves si, en le leur faisant lire, ils leur donnent quelques explications, soit sur la signification des mots, soit sur la position des lieux; et s'ils les mettent à portée de discourir entre eux sur le degré d'estime que chacun croira devoir accorder à chaque trait. »

Trois autres numéros parurent successivement sous la direction de Léonard Bourdon. Ces trois numéros sont composés de 28 pages, et chacun d'eux s'ouvre et se ferme par une chanson patriotique.

Le numéro 2, qui porte la date du 1er ventôse an II, débute par une chanson sur le *Salpêtre*; puis viennent les traits d'héroïsme et de civisme, au nombre de vingt-huit, accompagnés d'une chanson intitulée l'*Autel de la Patrie*, sur l'air « Du serin qui te fait envie ».

Le numéro 3, du 17 germinal an II, reproduit le décret de la Convention du 10 (13) nivôse, ainsi qu'un arrêté du Comité de salut public du 28 pluviôse, que voici :

« Le Comité de salut public arrête qu'il sera tiré 150 000 exemplaires de chaque numéro du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*, présenté à la Convention nationale au nom du Comité d'instruction publique. Les administrateurs de département sont autorisés à le faire réimprimer selon le besoin des administrés. — Signé au registre : B. Barère, C.-A. Prieur, Carnot, Robespierre, Saint-Just, Jeanbon Saint-André, Collot d'Herbois, R. Lindet, Couthon et Billaud-Varenne. *Pour extrait* : R. Lindet. »

Ce numéro contient vingt-neuf paragraphes. Les deux chansons sont intitulées : « *La Montagne*, chant patriotique sur l'air de la Croisée », et « *Chant funèbre d'une mère sur le tombeau de son fils mort pour la liberté*, sur l'air de Pauvre Jacques ».

Le numéro 4, daté de floréal an II, contient trente-trois paragraphes. La première chanson a pour titre « *Stances contre l'athéisme*, sur l'air de Je ne suis plus dans l'âge heureux. ». C'était de la poésie de circonstance, au moment où Robespierre allait faire célébrer la fête de l'Etre-suprême. La seconde s'intitule « *Chanson guerrière*, sur l'air de Aussitôt que la lumière ».

Le 23 floréal, le Comité enleva la rédaction du *Recueil* à Léonard Bourdon, et en chargea Thibaudeau. On avait reproché aux quatre premiers numéros de ne présenter qu'une suite de faits décousus; le nouveau rédacteur se proposait « de grouper les actes de vertu qui appartiennent à une armée, à une expédition, à une bataille, à un siège, et de les présenter avec un tableau précis et rapide des circonstances qui les ont précédés et suivis ». Il écrivit au Comité de salut public, le 3 prairial, une lettre pour lui expliquer que le Comité d'instruction aurait besoin d'un extrait des correspondances des représentants du peuple et des généraux, et l'inviter « à vouloir bien charger quelqu'un de ses employés de faire ces extraits depuis l'ouverture de la campagne de cette année et d'en transmettre exactement les résultats à la section des *Annales du civisme*, en commençant par les armées des Alpes et d'Italie, dont les succès rapides feront la matière du premier numéro des *Annales* qui paraîtra ». Il commença la rédaction d'un numéro, dont il existe aux Archives nationales deux morceaux manuscrits, inachevés; le premier est intitulé *Armée d'Italie*; Thibaudeau y dit : « Cette armée a la première mis la victoire à l'ordre du jour depuis l'ouverture de la campagne; elle mérite une honorable priorité dans les *Annales* »; le second a pour titre *Armée des Alpes*. Le 16 prairial, dans une lettre à Barère, Thibaudeau réitéra la demande « qu'un employé fût désigné pour relever dans la correspondance des représentants les actions héroïques des défenseurs de la patrie ». C'est sur les armées du Rhin et de la Moselle, à ce qu'il paraît, qu'il fut le plus aisé de réunir promptement un nombre suffisant de renseignements; le travail qui les concernait se trouva donc achevé le premier, et, en conséquence, fut présenté, le 13 messidor, précédé d'un rapport, à la Convention, qui l'adopta, pour former le n° 5. Ce numéro ne porte pas de date de mois : il est intitulé : « *N° V. Armées du Rhin et de la Moselle, campagne d'hiver; l'an deuxième de la République française, une et indivisible* » (34 pages; deux autres éditions ont 30 et 20 pages).

Thibaudeau avait annoncé, le 13 messidor, que chaque armée aurait le recueil de ses actions héroïques, et il célébrait spécialement dans son rapport, l'armée d'Italie, comme « donnant la plus haute idées des vertus des défenseurs de la République », et l'armée des Alpes, qui avait osé « planter l'étendard de la République sur des monts inaccessibles ». Mais un autre groupe d'armées venait de remporter d'éclatantes victoires : celle du Nord sous Pichegru, celle des Ardennes réunie à celle de la Moselle (réunion qui forma l'armée de Sambre-et-Meuse) sous Jourdan; Thibaudeau se hâta d'en faire l'objet d'un autre numéro. On conserve aux Archives nationales le manuscrit d'un n° 6 du *Recueil des actions héroïques et civiques*, renfermé dans une chemise portant ces mots : « Armée du Nord, des Ardennes ».

Le n° 5 fut cependant le dernier qui vit le jour : le n° 6, tout prêt pour l'impression, ainsi que les fragments destinés au numéro qui devait parler des armées des Alpes et d'Italie, ne furent pas publiés : ils n'ont été imprimés qu'en 1900, dans la *Revue pédagogique* (numéros de mars, juin et août). La raison qui condamna ces deux numéros à ne pas sortir des cartons où nous les avons retrouvés est facile à deviner : les exploits de l'armée de Sambre-et-Meuse étaient associés au souvenir de Saint-Just, et ceux de l'armée d'Italie au souvenir d'Augustin Robespierre; et après le 9 thermidor, c'étaient là des noms qu'il n'était plus permis de prononcer que pour les maudire.

IV

Revenons aux livres élémentaires proprement dits.

En exécution de l'article 1er de la section III du décret du 29 frimaire an II, Grégoire, au nom du Comité d'instruction publique, vint lire, le 3 pluviôse an II, un *Rapport sur l'ouverture d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation*, qu'accompagnait un projet de décret ainsi conçu :

« Article premier. — Un concours est ouvert jusqu'au 1er messidor prochain, pour des ouvrages sur les objets suivants :

« 1° Instruction sur la conservation des enfants, depuis la grossesse inclusivement, et sur leur éducation physique et morale, depuis la naissance jusqu'à l'époque de leur entrée dans les écoles nationales;

« 2° Instructions pour les instituteurs nationaux sur l'éducation physique et morale des enfants;

« 3° Méthodes pour apprendre à lire et à écrire : ces deux objets traités ensemble ou séparément;

« 4° Notions sur la grammaire française;

« 5° Instructions sur les premières règles de l'arithmétique et de la géographie pratique. « Des instructions sur les nouvelles mesures, et leurs rapports » avec les anciennes les plus généralement répandues, entreront dans les livres élémentaires d'arithmétique qui seront composés pour les écoles nationales » (Décret du 1er août dernier);

« 6° Notions sur la géographie;

« 7° Instructions sur les principaux phénomènes et sur les productions les plus usuelles de la nature;

« 8° Instructions élémentaires sur la morale républicaine.

« Art. 2. — Les auteurs adresseront leurs ouvrages à la Convention nationale, et ne se feront connaître qu'après le jugement.

« Art. 3. — Des récompenses nationales seront décernées aux auteurs des ouvrages qui auront été jugés les meilleurs.

« Art. 4. — Le Comité d'instruction publique présentera un rapport sur l'organisation d'un jury destiné à juger du mérite des ouvrages envoyés au concours, et sur les récompenses à décerner. »

Ce décret, qui fut adopté le 9 pluviôse, demande quelques explications. Certains auteurs se sont scandalisés que la Convention ait mis au concours la composition d'un ouvrage sur les soins à donner aux enfants « depuis la grossesse inclusivement »; et M. Albert Duruy (*L'instruction publique et la Révolution*, pages 171-172), après avoir cité un passage du livre composé sur ce sujet par le chirurgien Saucerotte, plus tard membre de l'Institut, livre qui contient des détails techniques d'un caractère tout spécial, s'écrie : « Tels étaient les livres de classe et de lecture que la Convention avait mis entre les mains des enfants.... Il était parfaitement grotesque de placer un semblable livre dans les bibliothèques scolaires. » Or, il est évident que, sur les huit ouvrages dont la composition est mise au concours par le décret du 9 pluviôse, les six derniers seulement sont destinés aux écoliers. Le premier, ainsi que le rapport de Grégoire l'indique expressément, doit s'adresser « aux pères, aux mères et aux nourrices », comme le second s'adresse aux instituteurs. Dès lors, qu'y a-t-il de répréhensible dans le programme tracé par Grégoire pour ce premier livre élémentaire, qui devait donner aux parents des préceptes d'hygiène et leur faire connaître « les méthodes les plus propres à conserver l'enfant en développant sa croissance et ses forces »?

Le délai accordé pour la composition des ouvrages mis au concours était de quatre mois à peine. Néanmoins le nombre des manuscrits envoyés au Comité d'instruction publique fut considérable. Le 18 messidor, Thibaudeau, au nom du Comité, vint annoncer ce résultat, et proposa de procéder à la nomination du jury prévu par l'article 4 du décret. Furent désignés pour en faire partie : Lagrange, Daubenton, Lebrun, Monge, Richard, Garat, Thouin, Prony, Serieys, Hallé, Corvisart, Desorgues, Vandermonde et Buache.

Le jury se mit à l'œuvre, et se donna pour l'ordre de son travail un règlement que le Comité approuva le 25 thermidor; et, comme on espérait recevoir encore d'autres ouvrages, la Convention, par un décret du 19 fructidor, prorogea le concours jusqu'au 1er nivôse an III.

Mais le 26 fructidor, dans un rapport à la Convention, Lakanal fit cette déclaration : « Les colonnes qui doivent supporter l'édifice de l'instruction publique sont les livres élémentaires : ceux qui doivent servir aux écoles primaires vont être publiés ». C'est que maintenant on songeait, au Comité, sans plus tenir compte des ouvrages envoyés au concours, à charger directement un certain nombre de savants et d'hommes de lettres — qui seraient les professeurs de l'Ecole normale à ouvrir à Paris — de la rédaction des livres élémentaires. Cette idée prit corps dans un arrêté du 1er brumaire an III : le Comité, « considérant que les ouvrages envoyés au concours ne répondaient pas aux vues de la Convention nationale », désigna nominativement dix écrivains, auxquels deux autres furent adjoints quelques jours plus tard, pour « composer les livres élémentaires nécessaires à l'enseignement dans les écoles primaires »; ce furent : Bernardin de Saint-Pierre, morale républicaine; Lagrange et Legendre, calcul et géométrie; Garat, histoire; Mentelle, géographie; Sicard, lecture et écriture; Pougens, grammaire; Daubenton, histoire naturelle; Volney, explication des droits de l'homme et de la constitution; Monge, description et usage des instruments de l'industrie de l'homme; R.-J. Haüy, principaux phénomènes de la nature; Dubois, éléments d'agriculture. Dans le rapport qu'il présenta le 7 brumaire à l'appui d'un nouveau projet de décret sur les écoles primaires, Lakanal dit que les auteurs des ouvrages précédemment envoyés au concours « avaient généralement confondu deux objets très différents, des *élémentaires* avec des *abrégés*. Resserrer, coarcter un long ouvrage, c'est l'abréger; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter : ainsi l'abrégé, c'est précisément le contraire de l'élémentaire »; puis il ajoutait : « Quoi qu'il en soit, la nation ne sera pas longtemps frustrée du grand bienfait des livres élémentaires; le Comité a pris toutes les mesures pour en assurer la prompte publication : il a interrogé le génie; sa réponse sera prompte et digne de vous et de lui ».

Les écrivains désignés par l'arrêté du 1er brumaire furent en effet, Pougens excepté, nommés professeurs à l'Ecole normale, et avec eux Buache, Laplace, Berthollet, La Harpe, Vandermonde, et l'on put croire que la promesse solennellement faite par Lakanal en leur nom allait être tenue. Mais il fallut bientôt en rabattre. Aucun des professeurs de l'Ecole n'écrivit le livre élémentaire qu'on attendait de lui, excepté Sicard; et encore celui-ci réclama-t-il ensuite son manuscrit, qui

lui fut rendu. Il fallut alors se résoudre à en revenir au système du concours. Le jury du 18 messidor n'avait pas terminé ses opérations; la plupart de ses membres avaient déserté leur fonction; il n'y en avait que six qui eussent travaillé sérieusement : Buache, Lagrange, Hallé, Serieys, Corvisart, Desorgues. Par un arrêté du 28 germinal an III, le Comité adjoignit à ces six membres restants dix membres nouveaux : Lalande, astronome; Doublet, médecin; Pasumot, ingénieur géographe; Sélis, Delisle (de Sales), littérateurs; Tessier, Dubois, agriculteurs; Pougens, grammairien; Desfontaines, naturaliste, et Fontanes, moraliste. Le 7 fructidor, la Convention décréta « qu'à partir de ce jour, il ne serait plus reçu aucun ouvrage pour le concours qui devait être fermé le 1er nivôse dernier »; le 28 fructidor, une lettre du jury annonça qu'il espérait avoir achevé son examen dans la première ou la seconde décade de vendémiaire an IV : ce ne fut toutefois que le 1er brumaire qu'il présenta son rapport général, le 2 qu'il remit le tableau de classement des ouvrages, et le 3 qu'il fit un rapport sur les indemnités à accorder aux auteurs. Lakanal fut chargé par le Comité de proposer à la Convention un projet de décret sur ces indemnités et sur celles à allouer aux membres du jury : mais le temps manqua pour qu'il pût s'acquitter de ce mandat avant la fin de la session conventionnelle.

La Convention s'était séparée le 4 brumaire an IV; le 14 brumaire, Lakanal montait à la tribune des Cinq-Cents pour présenter enfin un rapport sur ces livres élémentaires si impatiemment attendus, si souvent réclamés. Voici en quels termes il fit l'historique des travaux du jury :

« Le jury des livres élémentaires, et les membres de la Convention nationale chargés de l'importante mission de correspondre avec lui, peuvent enfin vous présenter le résultat de leur travail sur les ouvrages mis au concours par la loi du 9 pluviôse an II de la République.

« Il a fallu au jury, pour justifier votre confiance, heureux présage de celle de la nation, surmonter plus d'un obstacle. La multitude des manuscrits et des livres imprimés qui lui ont été envoyés sur toutes les matières dont se compose l'enseignement public; l'étendue de quelques-uns de ces écrits, la nature de quelques autres nécessairement abstraits et compliqués; tout lui a fait la loi qu'un écrivain judicieux n'impose qu'aux auteurs, et que leurs juges doivent prendre aussi pour eux, *de se hâter lentement*.

« Tandis que l'impatience des concurrents demandait, non sans quelques murmures, ce que faisait le jury, chacun de ses membres se condamnait, dans la retraite, à lire et à relire des plans déjà lus et relus par d'autres; à comparer ensemble les différents degrés de mérite des ouvrages jugés dignes d'estime; à peser les motifs d'exclusion; à dépister les plagiaires adroits; à remarquer les emprunteurs malhabiles; à suivre dans ses détours le charlatanisme tantôt modeste et même humble, tantôt payant d'audace; à se défendre de faiblesse en faveur d'ouvrages recommandés par l'amitié ou l'engouement; à étudier de nouveau les anciens livres d'éléments qui ont obtenu le suffrage des nations savantes, et qui, comme ceux d'Aristote, d'Hippocrate et d'Euclide, sans cesse déguisés, falsifiés par les modernes, n'ont pu être encore ni égalés ni détruits.

« Au sortir de leurs studieuses demeures, ils revenaient assidûment discuter leurs opinions en commun, se contredire réciproquement quand il le fallait, faire de bonne grâce le sacrifice de leur amour-propre à la vérité; la franchise, la concorde, la douce familiarité, fruit de l'intelligence des cœurs, ont toujours présidé à leurs pacifiques débats, et ils n'ont jamais oublié entre eux les antiques lois de l'urbanité française. »

Pour mettre de l'ordre dans ses travaux, le jury avait réparti en dix classes les ouvrages à examiner, savoir :

Ire CLASSE : *Instruction sur l'éducation physique et morale des enfants depuis la grossesse jusqu'à leur entrée dans les écoles primaires;*

IIe CLASSE : *Instruction pour les instituteurs nationaux, sur l'éducation physique et morale des enfants dans les écoles nationales;*

IIIe CLASSE : *Méthodes pour apprendre à lire et à écrire;*

IVe CLASSE : *Eléments de grammaire française;*

Ve CLASSE : *Instruction sur les règles d'arithmétique et de géométrie pratique, et sur les nouvelles mesures et leur rapport avec les anciennes;*

VIe CLASSE : *Eléments de géographie;*

VIIe CLASSE : *Instruction sur les principaux phénomènes et les productions les plus usuelles de la nature;*

VIIIe CLASSE : *Eléments de morale républicaine;*

IXe CLASSE : *Eléments d'agriculture;*

Xe CLASSE : *Mélanges.*

Le jury concluait à l'impression, aux frais de l'Etat, de sept ouvrages qui lui avaient paru répondre d'une manière satisfaisante aux besoins de l'enseignement élémentaire, et à la publication d'un huitième ouvrage dans le *Journal des Ecoles normales*. Les auteurs des sept ouvrages couronnés devaient, en outre, recevoir chacun une récompense de 3000 francs (sauf La Chabeaussière, qui n'obtenait que 2500 francs). Dix-neuf autres ouvrages recevaient une récompense variant de 1500 à 2000 francs, mais n'étaient pas jugés dignes des honneurs de l'impression aux frais de l'Etat. Enfin seize autres n'obtenaient qu'une simple mention.

Les sept ouvrages couronnés étaient :

1° Les *Eléments de grammaire française*, par Lhomond;

2° La *Grammaire élémentaire et mécanique*, par Panckoucke (C'est par une erreur matérielle, rectifiée plus tard dans le rapport de Barbé-Marbois aux Anciens, que le rapport de Lakanal, au lieu de ce titre, donne celui de *Grammaire raisonnée à l'usage d'une jeune personne*, qui appartient à un autre ouvrage de Panckoucke);

3° Des *Eléments d'arithmétique avec des observations pour les instituteurs*, dont l'auteur n'est pas indiqué (nous verrons tout à l'heure quel débat devait s'élever au sujet de la propriété de cet ouvrage);

4° Les *Eléments d'histoire naturelle*, par Millin;

5° Les *Principes de la morale républicaine*, par La Chabeaussière;

6° Le *Portefeuille des enfants*, par Duchesne et Le Blond;

7° L'*Art de la natation*, par Turquin et Deligny.

Le petit traité dont le jury proposait la publication dans le *Journal des Ecoles normales* était intitulé *Idées sur une nouvelle manière d'enseigner la géographie dans les écoles primaires*, par Michel, principal du collège de Douai.

Le rapport de Lakanal fut favorablement accueilli, et, le 28 pluviôse an IV, les Cinq-Cents votèrent une résolution en trois articles, portant que les ouvrages qui, au jugement du jury, devaient servir de livres élémentaires dans les écoles de la République, seraient imprimés à ses frais, distribués aux membres des deux Conseils, et envoyés aux administrations départementales; que les auteurs des ouvrages couronnés, ou de ceux qui avaient le plus approché du but du concours, recevraient l'indemnité pécuniaire déterminée dans le jugement du jury; et enfin qu'il serait payé à chaque membre du jury, par le trésor public, une indemnité de mille livres.

Le Conseil des Anciens nomma, pour examiner la résolution des Cinq-Cents, une commission composée de Barbé-Marbois, Baudin, Courtois, Lacuée et Malleville. Cette commission, qui présenta son rapport le 30 ventôse par l'organe de Barbé-Marbois, s'était livrée à un nouvel examen des ouvrages distingués par le jury; et tout en reconnaissant le mérite de plusieurs de ces livres, elle ne jugeait dignes de l'impression aux frais de l'Etat que trois d'entre eux : la *Grammaire* de Lhomond, les *Principes de la morale républicaine* par La Chabeaussière, et les *Eléments d'arithmétique*, que la commission, mal renseignée, attribuait à Condorcet. La constitution ne permettant pas au Conseil des Anciens d'amender les résolutions prises par le Conseil des Cinq-Cents, et lui prescrivant de les adopter ou de les rejeter en bloc, la commission concluait au rejet.

Ces conclusions furent combattues, le 11 germinal, par Fourcroy. « N'y aurait-il pas à craindre, dit-il, qu'un refus d'adopter la première résolution qui renferme des encouragements pour les hommes dévoués à l'enseignement, et pour l'enseignement lui-même, ne portât quelque atteinte funeste au succès des écoles dont le besoin est si pressant et la prompte organisation si nécessaire? » La majorité du Conseil des Anciens jugea cette considération déterminante, et, contrairement à l'avis de la commission, elle donna sa sanction à la résolution des Cinq-Cents et la transforma en loi.

V

Nous croyons qu'il n'est pas sans intérêt de décrire brièvement les sept ouvrages qu'un acte législatif venait de revêtir du caractère de livres élémentaires officiellement adoptés pour les écoles primaires de la République. Nous ferons connaître en même temps, pour chacun d'eux, l'appréciation des rapporteurs des deux Conseils.

I. — Les *Eléments de grammaire française* de Lhomond avaient paru pour la première fois en 1780, et étaient devenus promptement classiques. En leur accordant son suffrage, le jury n'avait fait que confirmer le jugement favorable de l'opinion publique. Lakanal avait dit : « A la tête de tous les ouvrages de cette classe envoyés au concours, le jury a mis les *Eléments de grammaire* de Lhomond, ouvrage qu'il a jugé singulièrement propre aux écoles primaires ». Barbé-Marbois de son côté disait : « Ce petit ouvrage se recommande assez par lui-même aux yeux des gens qui ont réfléchi sur l'enseignement pratique. Simple dans sa marche et dans son style, l'auteur ne dit que ce qu'il faut pour les enfants, et il le dit ainsi qu'il faut le dire pour leur âge. Ses Eléments ont le cachet précieux d'une longue expérience. Les éditions successives dont ils ont obtenu les honneurs annoncent qu'ils n'ont pas été composés pour le concours, comme le petit nombre de bons ouvrages qu'on y a présentés. Il est difficile en effet, dans un cercle de jours et de mois déterminé, de tracer un bon traité élémentaire, qui doit être le résultat d'une infinité de combinaisons et d'essais sur l'intelligence variée et progressive des différents âges; il faut avoir le temps d'être court, d'être clair, de s'appuyer sur des faits. » On trouvera à l'article *Lhomond* une analyse détaillée de ce petit livre. Lhomond avait cédé à l'éditeur Colas, par un traité en date du 2 janvier 1793, la propriété de sa Grammaire latine, de sa Grammaire française, du *De Viris* et de l'*Epitome*; le libraire ne jugea pas à propos d'user de la faculté qui lui était accordée de faire réimprimer les *Eléments de grammaire française* aux frais de l'Etat; il continua de les publier pour son compte propre. La première édition que nous ayons rencontrée de cet ouvrage après le vote de la loi du 11 germinal an IV est celle qui porte la date de l'an V. En voici le titre : « *Elémens de la grammaire françoise*, par le citoyen Lhomond, professeur émérite en la ci-devant université de Paris. Dixième édition. Ouvrage qui a mérité le suffrage du Jury des livres élémentaires, et approuvé par le Corps législatif. Prix, dix-huit sols, relié en parchemin. A Paris, chez Colas, libraire, place Sorbonne, n° 412. Année V$^e$ de la République françoise, une et indivisible (1797, vieux style) »: un volume in-12 de 96 pages.

II. — La *Grammaire* de Panckoucke, couronnée concurremment avec celle de Lhomond, fut imprimée en l'an IV. Le titre de la première édition porte : « *Grammaire élémentaire et mécanique, à l'usage des enfants de* 10 *à* 14 *ans, et des écoles primaires*, par le citoyen Charles Panckoucke, éditeur de l'Encyclopédie méthodique. A Paris, chez Pougin, imprimeur-libraire, rue des Pères, n° 9; chez Plassan, imprimeur-libraire, rue du Cimetière-André-des-Arts; et chez Gide, libraire, Palais Egalité, galerie des Pierres, n° 13 et 14; 1795, an 4$^e$ »; un volume in-18 de 68 pages. En tête se lit un extrait du rapport de Lakanal, avec cette note : « On s'est trompé dans le rapport en substituant le titre de *Grammaire raisonnée à l'usage d'une jeune personne* : cette grammaire n'a pas été envoyée au jury pour le concours. Elle n'est point destinée à l'enfance, aux écoles primaires. » L'originalité du livre de Panckoucke, c'est de faire débuter l'élève par la conjugaison des verbes. « J'ai rédigé cette grammaire, dit l'auteur, sur un plan entièrement neuf. Je la commence par les verbes, parce que je me suis assuré, par l'expérience, qu'il est infiniment plus facile de donner à un enfant des idées vraies et justes du verbe, que des noms substantifs par lesquels on commence ordinairement toutes les grammaires. » Dans une lettre à Lakanal, imprimée à la fin du volume, Panckoucke s'étonne que la grammaire de Lhomond ait été placée, en même temps que la sienne, parmi les livres couronnés, et fait de cet ouvrage une critique qui paraît judicieuse. « Je ne puis concevoir, dit-il, comment le jury des livres élémentaires a jugé les éléments de la grammaire de Lhomond *singulièrement propres* aux écoles primaires Cette grammaire, dont je ne prétends point dire de mal, est très utile aux jeunes gens qui se destinent à apprendre le latin; mais elle ne peut être entendue des enfants de la campagne, et serait plus propre à les rebuter qu'à les encourager.... Dans la grammaire de Lhomond, je vois sans cesse des principes, des règles de la langue latine mêlés et confondus avec ceux de la langue française. C'est l'abrégé d'une grammaire savante, ce n'est nullement une grammaire élémentaire. » Aux Anciens, Barbé-Marbois, qui tenait pour Lhomond et les études classiques, s'exprima assez dédaigneusement au sujet de l'ouvrage de Panckoucke : « Tous les changements qu'a faits l'auteur dans sa nouvelle méthode se réduisent à avoir placé le verbe avant les autres éléments du discours, ou parties d'oraison. Nous ne voyons pas que cette découverte serve beaucoup au développement de l'art de parler et d'écrire. L'auteur appelle *mécaniques* les *Eléments* dont il s'agit, mais il n'emploie pour ses démonstrations le secours d'aucune machine.... En général l'analyse grammaticale est une métaphysique très déliée et très difficile à saisir. On ne commence à se douter du système du langage humain qu'en comparant la langue que l'on parle naturellement avec une langue ancienne que l'on étudie méthodiquement. Les langues modernes sont trop calquées les unes sur les autres, et par là trop faciles : les différences qui se trouvent dans les anciennes comparées avec la nôtre forcent l'esprit de remonter à des principes généraux applicables à toutes. » L'épithète de *mécanique*, qui ne paraissait pas justifiée à Barbé-Marbois, paraît avoir été adoptée par l'auteur tout simplement pour l'opposer à la qualification de *raisonnée* qu'il donnait à son second ouvrage, la *Grammaire à l'usage d'une jeune personne*.

III. — Les *Eléments d'arithmétique* couronnés par le jury devinrent, après le vote du Corps législatif, l'objet d'un débat retentissant où le nom de Condorcet se trouva mêlé. L'auteur, J.-B. Sarret, fut accusé de plagiat, et le ministre de l'intérieur porta la question devant l'Institut. Il vaut la peine de s'arrêter un instant sur cet épisode intéressant de notre histoire littéraire.

Le manuscrit de l'ouvrage intitulé *Eléments d'arithmétique avec des observations pour les instituteurs* avait été remis au jury, le 1$^{er}$ messidor an II, par Marcoz, député à la Convention. L'auteur avait gardé l'anonyme, comme l'ordonnait le décret du 9 pluviôse. Le jury, après avoir rendu son verdict, ne paraît pas avoir cherché à connaître la provenance du manuscrit, et Lakanal, dans son rapport, semblait ne pas soupçonner encore que Condorcet pût être pour quelque chose dans la composition de ce petit traité. Voici en quels termes il s'était exprimé : « La première partie de cet ouvrage contient de simples éléments d'arithmétique en plusieurs leçons. Ces éléments sont très méthodiques, très clairs, et très propres à être enseignés aux enfants; mais ils ne comprennent que les quatre premières règles de l'arithmétique appliquées aux entiers et aux décimales : de sorte qu'à cet égard on peut le regarder comme incomplet. Il paraît que l'auteur avait dessein de le continuer, mais quelque circonstance l'en a empêché. La seconde partie renferme des observations sur chaque

leçon, destinées aux instituteurs, pour leur faire remarquer les points essentiels sur lesquels ils doivent principalement insister dans l'enseignement. Cette seconde partie est en quelque manière unique dans son genre et donne à l'ouvrage un mérite particulier. »

Sur ces entrefaites, on apprit que Condorcet, durant le temps qu'il avait vécu caché dans la maison de Mme Vernet, s'était occupé de rédiger un traité élémentaire d'arithmétique; et comme le conventionnel Marcoz avait habité à cette époque la même maison que Mme Vernet, la commission des Anciens ne douta pas que le manuscrit remis par lui au jury ne fût une copie du travail de Condorcet. Lacuée, qui rédigea la partie du rapport de Barbé-Marbois où la commission rendait compte de cet ouvrage, s'exprima à ce sujet avec la plus parfaite assurance; après avoir donné de grands éloges à une œuvre qu'il déclarait « écrite avec la pureté et la précision qui caractérisent les ouvrages faits par une main très exercée et un esprit supérieur à la matière qu'il traite », il ajoutait : « Peut-être paraîtra-t il d'abord inutile d'en nommer l'auteur, car aujourd'hui les noms n'ajoutent ni au mérite des actions, ni à celui des ouvrages : cependant votre commission a voulu que je vous le fisse connaître; elle a jugé que cet écrivain, en fournissant un grand modèle à tous les gens de lettres, et une leçon sublime à tous les républicains, a acquis le doit d'être cité avec louange à la tribune nationale; elle a jugé que vous n'apprendriez pas sans un vif intérêt que c'est à Condorcet que nous devons les *Eléments d'arithmétique*, et qu'il les a composés dans l'intervalle qui s'écoula entre sa proscription et sa mort. »

Le Conseil des Anciens crut donc, en sanctionnant les décisions du jury, couronner un ouvrage de Condorcet. Mais une fois la loi votée, le véritable auteur du manuscrit envoyé au jury se fit soudain connaître. Il se nommait J.-B. Sarret. C'était un géomètre, membre de la Société des sciences et arts de Grenoble; il vivait avec Mme Vernet, qu'on regardait comme sa femme légitime; c'était donc chez lui que Condorcet s'était réfugié. Sarret se rendit auprès du rapporteur de la commission des Anciens, et raconta l'histoire de son manuscrit. Condorcet, dit-il, s'était proposé d'écrire des Eléments d'arithmétique pour le concours ouvert par la Convention, mais il n'eut pas le temps d'exécuter son projet. Le jour où il quitta sa retraite pour échapper à une perquisition dont on l'avait prévenu, le 5 germinal an II, il remit à Sarret un petit sac de toile renfermant des papiers, en lui disant d'en faire ce qu'il voudrait. Parmi ces papiers se trouvaient trois ou quatre feuillets sur l'arithmétique, contenant quelques vues générales et une exposition du plan qu'il s'était proposé de suivre dans la rédaction d'un traité élémentaire. Le sort tragique de Condorcet resta ignoré de ses amis pendant plusieurs mois; ce ne fut qu'après le 9 thermidor qu'on apprit qu'il s'était donné la mort dans la prison de Bourg-la-Reine. Sarret, dans l'intervalle, s'était cru autorisé à achever l'ouvrage commencé par son hôte; utilisant les notes de Condorcet, il avait rempli le cadre tracé par celui-ci. Son travail, commencé le 15 germinal, ne fut terminé que le 30 prairial; et, sur sa demande, son voisin le député Marcoz remit le lendemain le manuscrit au jury. « Avant de faire usage des feuilles rédigées par Condorcet, ajoutait Sarret, je les communiquai à deux personnes, que je consultai sur mon projet, en leur exprimant ma répugnance à me servir de ce travail sans en nommer l'auteur, et qui m'y encouragèrent par cette considération, que si l'ouvrage avait du succès, je pourrais toujours rendre hommage à Condorcet pour ce qui y serait de lui; que, dans le cas contraire, il serait inutile de le nommer, surtout pour si peu. D'ailleurs, en le nommant, n'eussé-je pas enfreint la condition de l'anonyme, imposée par le décret? Et puis pouvais-je, avant le 9 thermidor, prononcer ce nom, sans exposer ma vie et celle de plusieurs autres personnes? Au surplus, si Condorcet eût vécu, il ne m'eût pas fait une semblable question. Il aurait su bien mieux que celui qui m'interroge, apprécier les rapports qui avaient existé entre nous dans le temps où sa tête était vouée au glaive des proscriptions, et il n'avouerait sûrement pas ceux qui se disent aujourd'hui si intéressés à tout ce qui peut influer sur sa mémoire. » (Lettre de Sarret, insérée au *Moniteur* du 19 thermidor an IV.)

Les membres de la commission refusèrent d'ajouter foi à ces explications. Ils ne voulurent voir dans Sarret qu'un malhonnête homme, qui avait tenté de s'approprier l'œuvre d'autrui. Ils lui déclarèrent qu'on savait que Condorcet ne s'était pas borné à jeter sur le papier quelques notes relatives à un livre resté en projet; qu'il en avait complètement achevé la rédaction; que sa veuve en possédait le manuscrit, écrit tout entier de sa main; et que le manuscrit de Sarret ne pouvait en être qu'une copie. Sarret eut beau protester de sa bonne foi, et produire son propre brouillon chargé de ratures, en affirmant qu'il avait ignoré l'existence du manuscrit dont Mme de Condorcet était dépositaire; la commission lui répondit « qu'on connaissait bien la manière de Condorcet ». La *Décade philosophique* du 30 messidor an IV traita Sarret de plagiaire; il répondit dans le *Moniteur* du 19 thermidor. Enfin l'on s'avisa, un peu tardivement, d'un moyen bien simple de trancher le différend : puisque Mme de Condorcet possédait le manuscrit de son mari, il suffisait de le comparer à celui de Sarret pour savoir à quoi s'en tenir. Les deux manuscrits furent remis au ministre de l'intérieur Benezech, qui invita la classe des sciences physiques et mathématiques de l'Institut à prononcer sur l'identité ou la différence des deux traités. Le verdict de l'Institut, rendu le 21 fructidor an IV, porte les signatures de Lagrange, Laplace, Legendre et Bossut. Il est ainsi conçu :

« L'un de ces traités est écrit de la main de Condorcet; l'autre a été envoyé par le citoyen Sarret au concours des livres élémentaires pour l'instruction publique, et a obtenu le prix. Le manuscrit de Condorcet contient les quatre règles élémentaires de l'arithmétique accompagnées de plusieurs notes instructives et assez étendues pour diriger les instituteurs dans l'enseignement. L'ouvrage couronné contient également les quatres règles de l'arithmétique; il contient de plus la théorie des fractions ordinaires, celle des fractions décimales, et une instruction sur les nouvelles mesures. L'auteur a formé une seconde partie d'un corps de réflexions pour les instituteurs. Il y a dans ces deux ouvrages, indépendamment de la ressemblance générale nécessitée par celle des matières, d'autres ressemblances particulières, quant à la méthode et à diverses observations métaphysiques sur la science. Le citoyen Sarret, en s'attribuant l'ouvrage couronné, reconnaît lui-même qu'il doit plusieurs idées à Condorcet, en particulier la division de son traité en deux parties, l'une pour les élèves, l'autre pour les instituteurs. Mais les deux ouvrages ne sont pas exécutés de la même manière; le style en est différent; celui qui a été couronné est plus développé et plus complet que l'autre. Enfin, pour répondre avec précision à la question proposée, nous ne croyons pas qu'ils puissent être regardés comme le même ouvrage. »

Cette décision mit fin au débat, et il fallut bien reconnaître que l'ouvrage couronné par le jury n'était pas celui que Condorcet avait composé pour le concours, et que la rédaction en appartenait réellement à Sarret.

Celui-ci ne publia son traité qu'en l'an VII, en deux volumes. Le premier est intitulé : « *Elémens d'arithmétique à l'usage des écoles primaires*; contenant la théorie de la numération, les quatre premières règles sur les nombres entiers; la théorie des fractions tant décimales que non décimales, le calcul décimal abstrait; plus une instruction sur les nouvelles mesures et monnaies, et le calcul des nombres concrets. Ouvrage qui a obtenu le suffrage du jury des livres élémentaires, et qui a été jugé digne d'être imprimé par une loi du 11 germinal an IV. Par J.-B. Sarret. A Paris, chez Firmin Didot, libraire, rue Thionville, et Deterville, libraire, rue du Battoir, n° 16. An VII; » in-8° de 328 pages.— Le second volume a pour titre : « *Observations pour les instituteurs, sur les Elémens d'arithmétique à l'usage des écoles primaires*; pré-

cédées d'une notice sur la vie de Condorcet pendant sa proscription. Ouvrage qui a obtenu le suffrage du jury, etc. Par J.-B. Sarret. A Paris, chez Firmin Didot, etc. An VII; » in-8° de XLVIII-192 pages.

La notice sur Condorcet placée en tête de ce second volume contient beaucoup de détails intéressants. Sarret ne parle de son hôte qu'avec la plus vive admiration, et cite de lui un mot bien caractéristique. « Condorcet n'a jamais témoigné d'humeur contre ses ennemis, ses calomniateurs, ses persécuteurs. *Que leur feriez-vous*, lui demandait un jour sa gardienne, *s'il arrivait que leur sort fût entre vos mains? — Tout le bien que je pourrais*, répondit-il sans hésiter, et avec cet air de bonté qui lui était naturel. Il le pensait. » Ce qui appartient à Condorcet dans le traité de Sarret, au témoignage de ce dernier, c'est « la division de l'ouvrage en leçons; la division du même ouvrage en deux parties, l'une pour les élèves, l'autre pour les instituteurs; une partie de l'espèce d'introduction qui devait servir de préface; plus un fragment de la première leçon dans chaque partie ». Sarret a eu soin de placer entre guillemets les quelques morceaux rédigés par Condorcet. Voici le passage essentiel du fragment de préface dû à la plume de l'illustre géomètre :

« Il m'a paru qu'en général on ne devait rien enseigner aux enfants, sans leur en avoir expliqué et fait sentir les motifs. Ce principe me semble très essentiel dans l'instruction, mais je le crois surtout fort avantageux en arithmétique et en géométrie. Ainsi des éléments de ces sciences ne doivent pas seulement avoir pour but de mettre les enfants en état d'exécuter sûrement et facilement par la suite les calculs dont ils peuvent avoir besoin, mais doivent encore leur tenir lieu d'éléments de logique, et servir à développer en eux la faculté d'analyser leurs idées, de suspendre ou fixer leur jugement, de raisonner avec justesse.... Dans un enseignement public où l'instituteur a beaucoup d'élèves, il faut un livre aux enfants; c'est le seul moyen d'établir quelque égalité d'instruction entre ceux qui ont reçu de la nature des facultés différentes. Mais on doit, dans ce livre, éviter à la fois une trop grande rapidité et une trop grande lenteur. »

C'est à Condorcet que Sarret doit l'idée d'un changement dans les noms de quelques nombres, changement destiné à rendre notre numération plus régulière : *onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize* sont remplacés par *dix-un, dix-deux, dix-trois, dix-quatre, dix-cinq, dix-six*; *vingt* par *duante*; *soixante-dix, quatre-vingts, quatre-vingt-dix* par *septante, huitante, nonante*; *milliard* par *dillion*.

Mme de Condorcet publia de son côté le manuscrit de son mari, sous ce titre : « *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, ouvrage posthume de Condorcet. Prix, 1 fr. 50 centimes. A Paris, chez Moutardier, libraire, au coin de la rue Gît-le-Cœur, n° 28. An VII de la République; » in-18 de 132 pages. Ce volume a été souvent réimprimé depuis. D'une étendue moindre que le traité de Sarret, l'ouvrage de Condorcet offre un intérêt considérable : c'est une tentative remarquable pour associer l'enseignement de la logique à celui des opérations du calcul; mais la méthode employée, exclusivement abstraite, s'adressant au raisonnement et non à l'intuition, n'est pas celle que la pédagogie moderne eût préférée dans un ouvrage élémentaire.

IV. — Les *Eléments d'histoire naturelle*, de Millin, furent en France le premier essai d'un livre élémentaire sur la zoologie, la botanique et la minéralogie. Millin, enfermé comme suspect pendant la Terreur, avait consacré ses loisirs forcés à la composition de ce traité, et l'avait fait parvenir au Comité d'instruction publique; puis, remis en liberté après le 9 thermidor, et croyant que le concours pour les livres élémentaires avait été abandonné, il publia son ouvrage à ses frais. « Ces éléments, dit-il dans la préface de la première édition, ont été composés pendant la longue captivité où j'ai gémi avec tant d'hommes vertueux et instruits, dont j'ai été à la veille de partager le sort. Je l'avais destiné au concours;... je l'achevai au terme prescrit.... Je pensais que l'importance des ouvrages élémentaires pour l'éducation engagerait le jury à hâter ses discussions.... Depuis cette époque les membres du jury ont presque tous été dispersés sans rendre aucun jugement; j'ai repris mon ouvrage pour le porter au grand tribunal de l'opinion publique. » Le jury, reconstitué, acheva son travail peu de temps après, et prononça que le traité de Millin était le seul, parmi les ouvrages envoyés au concours et appartenant à cette classe, qui méritât d'être distingué. Voici comment s'exprime Lakanal : « Le plan et la rédaction de cet ouvrage annoncent que l'auteur a eu une juste idée de ce que doit être un livre élémentaire également éloigné de la marche vague et incertaine de l'empirisme, si opposé au but de l'instruction, et des formes sèches et rebutantes qui en écartent le premier âge. Il a réussi à rendre l'instruction exacte et solide; il s'est surtout appliqué à donner à son style beaucoup de clarté et de précision. Après avoir défini l'histoire naturelle, et donné une idée de la méthode qui sert à différencier et à classer les êtres, il examine ces êtres eux-mêmes, qu'il divise en corps *célestes* et en corps *terrestres*. Il ne parle des premiers qu'en naturaliste, laissant les détails plus circonstanciés à l'astronomie. Il établit deux grandes divisions entre les corps terrestres : celle des substances *inorganiques* ou privées des organes nécessaires à la vie, et celle des substances *organiques* qui en sont pourvues. Il range les substances inorganiques d'après la méthode de Daubenton.... Il partage les substances organiques en deux divisions : celles qui ne peuvent pas changer de place à volonté, les *végétaux*, et celles qui peuvent changer de place à volonté, les *animaux*. Les préliminaires de la division des végétaux offrent des éléments de botanique très abrégés, mais suffisants pour les premières leçons convenables à l'enfance.... Il a adopté pour la distribution des végétaux la méthode de Jussieu.... — Il distribue les animaux en six classes, d'après la méthode de Linné; chacune de ces classes est précédée d'observations générales, semblables à celles qu'il a placées à la partie de son ouvrage où il traite des végétaux.... Ainsi, cet ouvrage renferme les principes vraiment élémentaires de toutes les parties de l'histoire naturelle, et le jury a pensé qu'il peut être admis avec avantage dans les écoles nationales. »

La commission des Anciens, par l'organe de Baudin, qui s'était chargé de la partie du rapport relative aux sciences naturelles, fit au livre de Millin un reproche assez inattendu. « En prenant pour base le système de botanique de Jussieu, disait Baudin, il en a nécessairement aussi adopté les imperfections, et il paraît universellement reçu que, malgré l'immensité des recherches de cet habile homme, malgré la prodigieuse étendue de ses connaissances en ce genre, sa méthode de diviser et de classer les végétaux n'a pas été heureuse, en sorte que celle de Linné a partout prévalu. » Et il concluait par ce motif au rejet de l'ouvrage : « Les *Eléments d'histoire naturelle* ne pourraient devenir la base de l'enseignement, quant au système de botanique, puisqu'il est abandonné. » Fourcroy, dans le discours qu'il fit en réponse au rapport de la commission, releva en ces termes l'hérésie scientifique de Baudin : « Je me permettrai d'être d'un avis différent de celui de votre commission sur la méthode botanique de Jussieu, adoptée par Millin. Quoique cette méthode ne soit pas généralement suivie comme l'est le système de Linneus, on ne peut pas dire qu'elle est trop difficile, qu'elle est abandonnée : ceux qui étudient la botanique savent que cette méthode, moins brillante, moins séduisante que l'ingénieux système sexuel de Linneus, conduit, par la distinction des familles naturelles, à une connaissance plus parfaite, plus exacte des plantes. Cette méthode naturelle, le vœu le plus ardent des vrais naturalistes, est suivie au Muséum d'histoire naturelle de Paris, et y détermine l'arrangement des plantes au jardin de cette illustre école. » Fourcroy jugeait que l'ouvrage de Millin, dans son ensemble, était « un extrait bien fait et aussi clair que précis des meilleures méthodes dans chaque partie de l'histoire naturelle ».

Millin donna une nouvelle édition de son livre deux ans plus tard. Il annonce, dans la préface de cette seconde édition, qu'il l'a retravaillé et grossi d'un tiers. En voici le titre : « *Elémens d'histoire naturelle. Ouvrage couronné par le jury des livres élémentaires et adopté par le Corps législatif pour les écoles nationales.* Par A.-L. Millin, conservateur du Muséum des antiques à la Bibliothèque nationale, professeur d'histoire et d'antiquités, des Sociétés d'histoire naturelle et philomatique de Paris, de l'Académie des curieux de la Nature à Erlang, de l'Académie de Dublin, de la Société Linnéenne de Londres, de celle de Médecine de Bruxelles, et de celle des Sciences physiques de Zurich. Seconde édition, augmentée et corrigée. Prix, 5 francs. A Paris, chez l'auteur, à la Bibliothèque nationale, rue Neuve-des-Petits-Champs, n° 11 ; au bureau du *Magazin encyclopédique*, rue Saint-Honoré, vis-à-vis Saint-Roch, n° 94 ; et chez François-George Levrault, à Strasbourg. L'an cinquième, 1797 ; » in-8° de 564 pages.

V.— Les *Principes de la morale républicaine*, de La Chabeaussière, sont un recueil de 55 quatrains dans le genre de ceux de Pibrac. L'auteur, homme de lettres et plus tard administrateur de l'Opéra, les avait composés en prison. Lakanal, dans son rapport, en parle assez brièvement : « Cet écrit, dit-il, plein de solidité, de goût et d'esprit, brille encore par les images, le coloris poétique et l'harmonie; les quatrains de Pibrac, admirés, non sans raison, par nos pères, sont effacés. Le jury propose de mettre cette intéressante production entre les mains des élèves des écoles primaires. » Courtois, qui a rédigé la partie du rapport de la commission des Anciens relative aux ouvrages de morale, décerne à La Chabeaussière des éloges emphatiques : « Qu'il est grand au milieu de ses fers, aux portes du tombeau que lui ouvraient sans cesse nos derniers tyrans, cet auteur qui consacrait ce qu'il pouvait alors appeler ses dernières pensées au bonheur de ses semblables ! Chacun de ses quatrains est presque un traité sublime par sa simplicité, qui le met à la portée de tous : c'est ce livre surtout qui, plein de goût et de solidité, brillant par les images, frappera davantage nos jeunes citoyens et, à l'aide de l'harmonie, se gravera plus facilement dans leur mémoire. »

Une première édition du petit livre de La Chabeaussière avait été publiée, selon Quérard, en l'an III. Celle que nous avons pu consulter à la Bibliothèque nationale est de l'an VI. L'ouvrage est intitulé : « *Catéchisme républicain, ou Principes de philosophie, de morale et de politique républicaine*, à l'usage des écoles primaires, par La Chabeaussière. A Paris, chez Dupont, imprimeur-libraire, rue de la Loi, n° 1231. L'an VI de la République; » petit in-12 carré de 16 pages. La préface indique que la loi du 6 germinal (erreur de date; la date véritable est le 11 germinal) a placé ce catéchisme au nombre des livres d'éducation à l'usage des écoles primaires. Chaque quatrain est précédé d'une question, à laquelle il sert de réponse. Il faut le dire, malgré l'admiration qu'ils ont excitée, les vers de La Chabeaussière sont fort médiocres; voici quelques-uns des moins mauvais; ils permettront de juger en même temps des doctrines de l'auteur :

1. *Qui êtes-vous?*

Homme libre, Français, républicain par choix ;
Né pour aimer mon frère et servir ma patrie,
Vivre de mon travail ou de mon industrie,
Abhorrer l'esclavage et me soumettre aux loix.

4. *Comment faut-il honorer Dieu?*

L'ordre de l'univers atteste sa puissance;
Tout est, pour les humains, ou merveille, ou bienfait.
Son culte est le respect et la reconnaissance :
L'hommage qu'il préfère est le bien que l'on fait.

9. *Quel est le sort qui nous attend après la mort?*

Des prix pour la vertu ! des peines pour le crime !
C'est le frein du méchant, l'espoir du malheureux,
La consolation du juste qu'on opprime.
Espérons dans le doute, et soyons vertueux.

44. *Quel est le résumé des devoirs généraux de l'homme en société?*

Crains Dieu, sers ton pays et chéris ton semblable;
Respecte le malheur, honore les vieillards;
Admire les talents et rends hommage aux arts.
Sans l'outrager surtout, plains un frère coupable.

VI. — Le *Portefeuille des Enfants* était un recueil périodique destiné à la jeunesse, et fondé en 1783 par Duchesne, naturaliste, plus tard professeur à l'école centrale de Seine-et-Oise, et Le Blond, professeur de mathématiques et membre du Lycée des arts, plus tard employé au cabinet des estampes de la Bibliothèque nationale. Il en avait paru 18 numéros seulement, et la publication en était interrompue depuis plusieurs années au moment où le jury le plaça sur la liste des ouvrages couronnés. On lit dans le prospectus, en date du 7 octobre 1783 : « Les parents... possèdent déjà l'*Ami des enfants*, le *Livre*, la *Bibliothèque*, le *Magasin*, l'*Encyclopédie des Enfants*; on leur présente aujourd'hui le *Portefeuille des Enfants* ». Après le vote de la loi du 11 germinal, une nouvelle édition de ce recueil fut entreprise : les numéros déjà parus furent réimprimés, et des numéros nouveaux furent publiés. Quérard parle d'un chiffre total de 25 numéros ; la collection que possède la Bibliothèque nationale ne comprend que 20 numéros, réunis en un volume sous ce titre : « *Le Portefeuille des Enfants* : mélange intéressant d'animaux, fruits, fleurs, habillements, plans, cartes, et autres objets, dessinés suivant des réductions comparatives, et commencés à graver en 1783, sous la direction de Cochin. Accompagné de courtes explications et de divers Tableaux élémentaires. Rédigé par Ant. Nic. Duchesne et Aug. Sav. Le Blond. N°s 1-20. A Paris, chez Merigot jeune, quai des Augustins, et Merlin, rue du Hurepoix, près le pont Saint-Michel. Le bureau des rédacteurs est rue Neuve-des-Petits-Champs, n° 20. »

Nous reproduisons ci-dessous l'appréciation de Baudin, qui donne une idée très exacte du caractère de ce recueil :

« Le meilleur moyen de réussir auprès de l'enfance est de lui montrer une image et de lui conter une histoire. Voilà ce qu'ont fait les auteurs du Portefeuille, — car il est l'ouvrage d'une société; mais, au lieu des rêves de la féerie, c'est le choix de ce que la nature offre de plus intéressant qu'on emploie pour exciter leur attention. Il se compose jusqu'à présent de dix-huit cahiers détachés, de format in-4°. Chaque cahier contient ordinairement cinq ou six planches gravées, dont l'exécution paraît très soignée et dont le sujet est développé dans un texte imprimé auquel elles sont jointes. Très rarement arrive-t-il que la même matière se trouve traitée dans deux feuillets consécutifs; on a eu soin de varier continuellement les tableaux, ainsi que leur description. Une planche contient-elle sept ou huit quadrupèdes domestiques, la suivante ne présentera point des animaux sauvages : ce seront des costumes français ou romains, dont on devine que l'auteur se sert pour y rattacher quelques traits de l'histoire des temps auxquels ils appartiennent. Plus loin viendront des plantes ou des arbres fruitiers, auxquels succèderont, tantôt les premiers aperçus de l'architecture, et plus souvent des essais de géographie. En commençant par tracer, comme on l'a fait, le plan des Tuileries dans lesquelles on suppose que l'enfant s'est promené, on l'accoutume à concevoir comment on peut de même figurer sur une feuille de papier un terrain plus étendu qu'il ne connaît pas, tel que celui d'un département ou de la France, qui se trouve aussi dessinée, mais fort loin de ce premier croquis, et après que les yeux et l'attention ont été promenés sur beaucoup d'autres objets. A ces gravures se trouvent entremêlées tantôt des conjugaisons des différents verbes, tantôt des tableaux des poids et mesures, des tables de multiplication, des nomenclatures des planètes, de la division du temps, une infinité d'autres notions de toute espèce, mais toujours élémentaires; il n'est pas jusqu'à la géométrie qui n'y trouve sa place : un cercle, un triangle, un cône, un cube, y sont offerts

aux yeux de l'enfance pour lui en apprendre la dénomination et même quelques propriétés. »

Malgré l'éloge qu'on vient de lire, la commission des Anciens se prononçait contre l'admission de l'ouvrage au nombre des livres élémentaires, parce que « le *Portefeuille des Enfants* suppose quelque loisir et quelque aisance dans les familles auxquelles il peut devenir utile, et des maîtres beaucoup plus habiles qu'on n'a droit de l'exiger de ceux qui remplissent même avec succès cette honorable profession ».

Un reproche qui nous semble pouvoir être plus justement adressé au *Portefeuille des enfants*, c'est que le texte est d'une lecture aride, et plus propre à rebuter qu'à intéresser les écoliers; que les gravures sont en général mal exécutées; et qu'un grand nombre des notions qu'on y offre aux jeunes lecteurs n'appartiennent pas aux connaissances vraiment utiles.

VII. — Le septième et dernier des livres élémentaires couronnés, l'*Art de la natation*, attribué par Lakanal à Turquin, par la commission des Anciens à Deligny, par Fourcroy à Turquin et Deligny réunis, n'existe pas à la Bibliothèque nationale. Nous ne pouvons donc le décrire, et devons nous contenter de reproduire les jugements formulés au sein des deux Conseils :

« Il est un art trop négligé parmi nous, — dit Lakanal, — et dont le citoyen Turquin a présenté la théorie : c'est celui de la natation. Son ouvrage, destiné au jury des livres élémentaires, est écrit avec candeur. Cet estimable citoyen mérite d'être puissamment encouragé. Combien la santé des citoyens gagnerait à l'exercice gymnique qu'il décrit! Qu'il est favorable au développement de nos facultés physiques! Que la fraîcheur d'une eau pure passe aisément de nos corps dans nos âmes, et ramène avec elle le contentement, la sérénité, la joie! Que d'occasions où cette habitude peut nous sauver! Et puis est-il impossible que les Français, devenus aussi habiles nageurs qu'ils sont intrépides soldats, s'approchent sur une flotte victorieuse des côtes de la perfide Albion, et, pour y aborder, franchissent le reste des flots à la nage? »

« Cet ouvrage — disait à son tour Lacuée aux Anciens — est l'*Art de nager*, rédigé par le citoyen Deligny, instituteur de l'école de natation. La méthode suivie par l'auteur a cet avantage appréciable, que l'élève ne court pas le risque de se noyer au moment où il apprend à ne pas se noyer un jour : en effet, dès le premier moment où il entre dans l'eau, il s'est assez perfectionné dans la théorie, et, si l'on peut parler ainsi, dans la pratique de la natation, pour pouvoir se passer de maître. »

Fourcroy enfin avait dit : « L'*Art de la natation*, par les citoyens Turquin et Deligny, est un traité absolument neuf par la forme donnée aux préceptes, et par la liaison intime et désormais indissoluble que les auteurs ont su mettre entre la théorie et la pratique de cet art de première nécessité chez un peuple actif, industrieux et commerçant ».

Quant aux *Idées sur une nouvelle manière d'enseigner la géographie dans les écoles primaires*, de Michel, elles ne furent pas, malgré le vote des Conseils, publiées à la suite des séances et débats de l'Ecole normale. Nous ne croyons même pas que ce petit ouvrage ait été jamais livré à l'impression : du moins ne nous a-t-il pas été possible de le découvrir.

Il nous reste maintenant à dire l'usage qui fut fait des livres élémentaires auxquels le pouvoir législatif venait d'accorder sa sanction, à parler des débats qui eurent lieu sur la question des livres dans le Conseil des Cinq-Cents, et à indiquer les actes du ministre François de Neufchâteau en l'an VII.

## VI

Fourcroy avait proposé que l'impression des ouvrages élémentaires fût confiée aux presses de l'imprimerie nationale. « La République, disait-il, possède un établissement typographique, le seul peut-être et certainement le plus beau de l'Europe dans ce genre.... Les ouvrages élémentaires imprimés dans cet établissement seront donc corrects et bien imprimés, et vous soutiendrez ainsi la gloire et les succès d'une institution qui fait pour les imprimeries particulières un objet d'émulation. » Il ne fut pas donné suite à l'idée de Fourcroy. Plusieurs des auteurs des livres élémentaires avaient déjà fait imprimer leur ouvrage avant la décision du jury; quelques-uns les avaient vendus à des libraires et en avaient reçu le prix : ils demandaient qu'il n'en fût point fait de nouvelles éditions, s'offrant à en fournir le nombre qui serait jugé nécessaire; d'autres encore avaient déjà redemandé leurs manuscrits, satisfaits de l'approbation qu'ils avaient obtenue et se disposant à les perfectionner encore avant l'impression. Outre ces considérations particulières, il s'en présentait une autre, celle de la dépense très forte à laquelle devait donner lieu l'impression, et cela sans aucune utilité réelle pour la République, comme le fit remarquer le Directoire dans un message adressé le 30 floréal an IV au Conseil des Cinq-Cents. « Ce ne sera point, disait le message, par une distribution faite aux membres des deux Conseils et aux administrations départementales que les livres élémentaires pourront produire le fruit que vous en avez attendu : c'est par l'usage qui en sera fait dans les écoles, où la loi ne dit point qu'ils doivent être distribués aux frais de la République. Pour qu'ils puissent atteindre ce but, il faudra donc toujours que les auteurs ou propriétaires en fassent des éditions nombreuses. N'est-il pas beaucoup plus simple et plus économique de leur acheter mille exemplaires de chaque ouvrage, qui suffiront pour la destination prescrite par la loi? »

Ces considérations déterminèrent le Conseil des Cinq-Cents à revenir sur la loi du 11 germinal et à voter la proposition de loi suivante, qui fut sanctionnée le 9 fructidor par le Conseil des Anciens :

« Considérant que par la loi du 11 germinal dernier, relative à l'impression des ouvrages qui doivent servir de livres élémentaires, il n'a point été dérogé à la loi du 19 juillet 1793, qui assure aux auteurs d'écrits et à leurs héritiers ou cessionnaires le droit exclusif de les faire imprimer, vendre et distribuer, et qu'il est instant de lever les obstacles qui pourraient retarder l'impression des livres élémentaires :

« ARTICLE PREMIER. — Les auteurs des ouvrages adoptés comme livres élémentaires, et leurs héritiers ou cessionnaires, sont maintenus dans le droit exclusif de les faire imprimer, vendre, distribuer, conformément aux dispositions de la loi du 19 juillet 1793.

« ART. 2. — Le Directoire exécutif est autorisé à traiter, pour le nombre de mille exemplaires, avec lesdits auteurs, leurs héritiers ou cessionnaires, qui auront fait imprimer leurs ouvrages.

« ART. 3. — Les ouvrages élémentaires dont les auteurs ou leurs cessionnaires auront déclaré qu'ils ne veulent ou ne peuvent en faire l'édition, seront imprimés aux frais et à l'imprimerie de la République. »

En conséquence, le gouvernement se borna à acheter des exemplaires d'un certain nombre de livres élémentaires. Nous sommes imparfaitement renseignés sur la manière dont se fit cette opération. Nous trouvons seulement, dans un compte-rendu financier de la seconde année de l'administration de Benezech (qui fut ministre de l'intérieur du 24 brumaire an IV au 30 messidor an V), l'indication des dépenses suivantes, sous la rubrique *Livres élémentaires* :

| | fr. | c. |
|---|---|---|
| Abécédaire | 75 | » |
| Grammaire française | 1400 | » |
| Grammaire mécanique | 750 | » |
| Eléments d'arithmetique | 127 | 50 |
| Instruction sur l'arithmétique, la géométrie pratique et les nouveaux poids et mesures | 741 | 75 |
| Géographie élémentaire | 90 | » |
| Instructions tirées de l'exemple des animaux | 300 | » |
| Eléments d'histoire naturelle | 5000, | » |
| Introduction à l'étude des médailles | 300 | » |

Nous voyons par cette liste que le ministre ne se croyait pas tenu de réserver exclusivement ses faveurs aux livres couronnés par le jury.

Benezech fut remplacé par François de Neufchâteau. Le nouveau ministre se montra très zélé pour

l'instruction publique, et sa première circulaire aux administrateurs de département, en date du 17 thermidor an V, eut précisément pour objet les livres élémentaires. François de Neufchâteau annonçait l'envoi du *Portefeuille des enfants*, en rappelant des instructions déjà données par son prédécesseur pour faciliter la vente des ouvrages destinés à l'enseignement. Voici le passage essentiel de cette circulaire :

« Je vous adresse, citoyens administrateurs, onze cahiers de la partie d'histoire naturelle comprise dans le *Portefeuille des enfants*, ouvrage couronné par le jury des livres élémentaires, dont le jugement a été sanctionné par le Corps législatif ; ne pouvant accorder à ce recueil toute la faveur de la loi, et forcé de choisir parmi les divers sujets qu'il embrasse, celui qui vous est présenté vous donnera également l'idée de l'exécution et du mérite des autres. Je vous invite à répandre parmi vos administrés les annonces qui vous sont adressées par les auteurs, et, soit pour étendre la publicité de l'ouvrage, soit pour en faciliter l'acquisition, à vous conformer aux instructions données dans les circulaires qui ont accompagné les précédents envois des autres livres élémentaires, savoir : *Grammaire de Lhomond*, celle de *Panckoucke*, *Catéchisme français*, *Eléments d'histoire naturelle*, *Abécédaire* et *Géographie*. (Cette liste ne concorde pas tout à fait avec celle du compte-rendu de Benezech.)

« Ces livres, comme il vous a été dit, doivent être déposés dans votre bibliothèque centrale, ou, si elle n'est point organisée, dans vos archives, afin qu'ils soient toujours à la connaissance des instituteurs ou des élèves qui voudront s'en procurer. Je rappellerai aussi à votre souvenir le moyen simple qui vous a été proposé pour favoriser le débit de ces livres, en en formant un ou plusieurs dépôts dans votre arrondissement et en indiquant aux auteurs ou à leurs libraires les personnes qui auront obtenu votre confiance. » (*Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes, discours, et autres actes publics, émanés du citoyen François de Neufchâteau pendant ses deux exercices du ministère de l'intérieur.*)

Le premier ministère de François de Neufchâteau fut de courte durée : un mois après l'expédition de cette circulaire, il fut élu membre du Directoire en remplacement de Carnot. Son successeur à l'intérieur, Letourneux, paraît s'être occupé médiocrement de l'instruction publique ; rappelons toutefois que ce fut durant son administration que parut l'arrêté du 17 pluviôse an VI, par lequel le Directoire prescrivait des mesures de surveillance à l'égard des maisons particulières d'éducation ; on y lisait que les administrations municipales de canton seraient tenues de visiter au moins une fois par mois les pensionnats et maisons d'éducation situés dans leur ressort, à l'effet de constater, entre autres choses, « si les maîtres particuliers ont soin de mettre entre les mains de leurs élèves, comme base de la première instruction, les droits de l'homme, la constitution, *et les livres élémentaires qui ont été adoptés par la Convention* ». L'arrêté du Directoire emploie ici une formule inexacte, puisque c'est par les Conseils de l'an IV, et non par la Convention, que les livres élémentaires avaient été adoptés : mais, comme la Convention avait institué le concours et nommé le jury, c'était à elle qu'on rapportait les résultats de ce concours, et l'on avait pris l'habitude de dire « les livres élémentaires de la Convention », ou même « les livres élémentaires adoptés par la Convention ». Nous en verrons d'autres exemples tout à l'heure.

François de Neufchâteau, ayant été éliminé du Directoire par le sort en prairial an VI, redevint peu de temps après ministre de l'intérieur : il garda ces fonctions onze mois, du 2 thermidor an VI au 6 messidor an VII.

L'acte le plus important de François de Neufchâteau pendant son second ministère, au point de vue scolaire, fut la création d'un Conseil d'instruction publique, composé de huit membres de l'Institut, et chargé, entre autres attributions, de l'examen des livres élémentaires.

Par un message en date du 19 prairial an VI, le Conseil des Cinq-Cents avait invité le Directoire à lui faire connaître au vrai l'état de l'instruction publique, et les obstacles qui en retardaient les progrès. Le Directoire répondit par un message daté du 3 brumaire an VII, qui fut lu aux Cinq-Cents dans la séance du 6 brumaire (*Procès-verbaux du Conseil des Cinq-Cents*, brumaire an VII, p. 113). Ce message contient un passage relatif aux livres élémentaires et au Conseil d'instruction publique :

« Il s'agirait maintenant, dit le Directoire, de fixer d'une manière moins indéterminée l'enseignement qui doit être suivi dans les écoles primaires, en désignant les livres qui doivent être mis entre les mains des élèves.

« La loi du 3 brumaire porte, titre Ier, article V, que dans chaque école primaire on enseignera à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine.

« Un des grands obstacles qu'ait rencontrés l'exécution de cet article est le défaut de méthodes élémentaires. Plusieurs livres ont été décrétés par la Convention nationale, mais ils supposent que tous les enfants savent déjà lire, et ce premier pas est celui qui a souffert et qui souffre encore plus de difficultés.

« La plupart des instituteurs, hors d'état de sortir des sentiers de l'ancienne routine, ne connaissent d'autre méthode pour apprendre à lire à leurs élèves que de les faire épeler. A cette méthode, vicieuse en elle-même, est attaché un grand inconvénient, c'est de ne point avoir de syllabaire propre aux principes d'après lesquels l'instruction doit être dirigée. Il est donc nécessaire, en attendant que les instituteurs, plus instruits, puissent suivre un meilleur système d'enseignement, de faire composer des syllabaires ou abécédaires dégagés des formes superstitieuses, et adaptés aux principes de la raison et de la morale républicaine : ce qui ne doit pas empêcher qu'on invite les hommes qui auraient imaginé des méthodes pour apprendre à lire et à écrire, plus simples, et plus favorables pour l'enfance, de les faire connaître, afin d'en répandre l'usage dans toute la République. Il en doit être de même des principes du calcul, pour lesquels il est essentiel de composer des livres élémentaires, afin de familiariser les instituteurs avec le calcul décimal et le système nouveau des poids et mesures, et de les mettre à portée de former des élèves. Les livres plus élevés ne manquent pas. Plusieurs ont été décrétés par la Convention nationale. Il en existe d'autres encore qui peuvent être très utiles ; il ne s'agit que d'en faire un choix. Le ministre de l'intérieur en a reçu un très grand nombre, fruit du travail qu'il a provoqué l'année dernière de la part des professeurs des écoles centrales. Il a choisi, parmi les membres de l'Institut national, un conseil composé de plusieurs hommes distingués et qu'il a chargés d'examiner, soit les livres élémentaires, soit les méthodes qui seraient dans le cas d'être proposées. Cet établissement provisoire est si utile et si nécessaire, qu'il est à désirer que la loi consacre et assure son existence. »

Sur ces entrefaites, Heurtaut-Lamerville présenta aux Cinq-Cents, au nom de la Commission d'instruction publique, un projet relatif à la réorganisation des écoles primaires. On y lisait, à l'article 8 du titre II : « Le Directoire désignera aux instituteurs primaires les méthodes et les livres dont ils devront faire usage dans leurs leçons. Le Directoire en fera rédiger de nouveaux, s'il le juge nécessaire, et nuls, hors ceux-là, ne seront admis dans les écoles sous peine de destitution de l'instituteur. » (Séance du 22 brumaire an VII.)

La discussion de ce projet dura plusieurs mois, et n'aboutit pas. Dans un discours prononcé les 1er et 2 floréal par Andrieux, qui combattit la plupart des vues de la commission, on trouve quelques détails relatifs à la question des livres. Andrieux veut bien charger le Directoire de désigner les livres destinés à l'enseignement scientifique ; mais il estime que le Corps législatif doit se réserver le choix des livres d'enseignement moral. « Qu'y a-t-il de plus législatif que de fixer, de déterminer les préceptes d'après lesquels les enfants doivent être élevés et formés dans l'amour

de la constitution et le respect des lois ?... On dira que si le Corps législatif, avec tant d'autres occupations et les immenses travaux qui le pressent, veut encore se charger de l'examen et de la promulgation de ces livres élémentaires de morale, ils en seront moins bien faits, peut-être, et surtout, ils le seront avec moins de facilité et de promptitude. Mais, répondrai-je, le Corps législatif peut, comme le Directoire, faire faire ces livres, les juger, les choisir; le Directoire ne les composera pas lui-même; il les fera composer comme il fait le *Bulletin décadaire*, qui devrait être aussi un livre élémentaire de morale, et que, sans y mettre d'humeur, on peut accuser d'être un ouvrage assez mediocre et de remplir bien imparfaitement sa destination.... La Convention nationale, dont, malgré ses erreurs et ses fautes et les maux qui en ont été la suite, on ne peut cependant prononcer le nom sans un sentiment d'admiration et de respect, la Convention nationale ouvrit un concours pour les livres élémentaires; les livres furent composés, jugés par un jury; et ce fut le Corps législatif qui, après des rapports faits dans les deux Conseils, adopta, par une loi du 11 germinal an IV, les livres que le jury avait distingués pour l'usage des ecoles primaires, et en ordonna l'impression aux frais de la République. Ce qui s'est fait peut encore se faire; je dirai plus, ce qui est fait n'a pas besoin d'être recommencé; que n'emploie-t-on ces livres élémentaires qui ont été composés, jugés et imprimés à grands frais et qui ont reçu l'approbation respectable d'une loi expresse ? au moins, avant de parler d'en faire de nouveaux, notre Commission d'instruction publique aurait dû nous dire si elle rejette ceux existants, et pourquoi elle les rejette. »

Ce langage d'Andrieux confirme ce qu'il était aisé d'ailleurs de deviner : c'est que l'usage des livres élémentaires de l'an IV ne s'était guère répandu, et que, d'autre part, les hommes les plus éminents du parti républicain, ceux qui poussaient de toutes leurs forces à une réorganisation de l'école primaire, jugeaient ces livres insuffisants et souhaitaient qu'il en fût composé d'autres. Andrieux, qui appartenait à l'opposition, avait vu de mauvais œil la création du Conseil d'instruction publique, et l'accuse nettement, dans une note de son discours, d'usurpation de pouvoirs :

« On assure, dit-il, que ces mêmes livres ont été soumis à la revision d'un Conseil d'instruction publique, lequel a exigé des changements dans plusieurs de ces livres, notamment dans un *Catéchisme républicain et moral*, en vers, par le citoyen La Chabeaussière. Qui donc a donné à ce Conseil, dont aucune loi ne reconnaît l'existence, qui lui a donné le droit de défaire ce que la loi a fait? »

Il serait assez intéressant de savoir de quelle nature étaient les changements introduits par le Conseil d'instruction publique dans le texte du *Catéchisme* de La Chabeaussière; mais nous n'avons pu nous procurer d'exemplaire de l'édition revisée.

Dans un autre endroit de son discours, Andrieux nous apprend que le ministre de l'intérieur avait fait afficher dans les écoles primaires des préceptes extraits du *Catéchisme universel* de Saint-Lambert; et il reproche à François de Neufchâteau ces emprunts faits à un livre qu'il ne trouve pas « approprié au génie d'une république ». Andrieux ne se montra pas toujours si zélé républicain.

Nous sommes malheureusement fort peu renseignés sur les délibérations du Conseil d'instruction publique au sujet des ouvrages anciens ou nouveaux qui lui furent soumis; elles n'ont pas été publiées; et François de Neufchâteau, qui a fait imprimer en deux gros volumes le recueil de ses circulaires, discours et autres actes publics, n'a pas jugé à propos d'y joindre la liste de ses décisions relatives aux livres élémentaires; nous n'avons trouvé à ce sujet, dans le *Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes*, etc., que la note ci-dessous concernant l'action du Conseil d'instruction publique : « Il a examiné tous les livres qui lui ont été présentés comme élémentaires, et en a rendu compte au ministre, qui, sur le rapport de ce Conseil, les a ou rejetés, ou adoptés pour les écoles nationales. » (Tome II, p. 31 de la table des matières, note.)

Nous savons, par la préface des *Moyens d'apprendre à compter* de Condorcet, que cet ouvrage fut soumis au Conseil et placé par lui sur la liste des livres élémentaires autorisés. Nous savons de plus que la *Méthode pratique de lecture* composée en l'an VII par François de Neufchâteau lui-même (Voir *Lecture*, p. 1002) reçut également l'approbation du Conseil; la formule d'approbation placée en tête de l'ouvrage est ainsi conçue :

« Le Conseil d'instruction publique établi près du ministere de l'intérieur a jugé que cette *Méthode pratique pour apprendre à lire* peut être utile dans l'enseignement des écoles primaires : en conséquence cet ouvrage est compris dans la liste générale des livres élémentaires, parmi lesquels doivent choisir les instituteurs et les institutrices tant des écoles nationales que des écoles particulières. A ce titre, chaque exemplaire sera marqué de l'estampille destinée à prouver l'identité de l'ouvrage. »

Cette estampille a pour légende, à l'entour, les mots *République française*, *Ministère de l'intérieur*, et au centre : *Instruction nationale*, *Livres classiques*.

C'est dans un appendice à cette *Méthode* intitulé : « Epilogue adressé aux pères de famille et aux instituteurs », qu'il faut aller chercher des indications sur les actes et les projets de François de Neufchâteau pour l'amélioration des méthodes d'enseignement primaire et la publication de bons livres scolaires. Le ministre y raconte en langage familier ce qu'il a fait et ce qu'il se propose de faire encore. Il y explique d'abord la manière dont les instituteurs devront se servir de la *Méthode pratique pour apprendre à lire*; puis il parle de l'utilité qu'il y aurait à pouvoir mettre entre les mains des élèves, une fois que ceux-ci savent lire, un livre où ils puiseraient les premières notions des sciences. Un instituteur de Strasbourg, dit-il, lui a signalé un ouvrage de l'Allemand Wolke, intitulé : *Livre pour apprendre à lire et à penser*, publié à Pétersbourg en 1785, et dont il existe une mauvaise traduction française : mais « c'est plutôt le canevas d'un bon ouvrage à faire qu'un ouvrage fait et qu'on puisse employer ». — « Il serait fort à désirer, ajoute-t-il, que nous puissions avoir un recueil de ce genre qui fût à bon marché, pour le répandre dans toutes les écoles primaires. Une suite de tableaux des objets naturels et des objets d'art serait très intéressante à faire passer successivement sous les yeux des élèves; ce serait une espèce de lanterne magique dans laquelle on pourrait leur faire voir comme un abrégé du monde; et les explications que vous y joindriez leur inculqueraient une multitude de connaissances presque sans qu'ils s'en aperçussent. J'ai fort à cœur de procurer ce secours puissant aux écoles primaires. Les procédés de la gravure en taille-douce seraient trop compliqués et trop dispendieux pour fournir le grand nombre d'exemplaires de ces tableaux qu'exigerait celui de nos écoles. Peut-être l'invention du stéréotypage me donnera-t-elle à cet égard des procédés moins coûteux; c'est ce que je fais examiner. » Un peu plus loin, François de Neufchâteau revient sur ce sujet à propos de l'*Orbis pictus* de Coménius, et annonce la prochaine publication d'un ouvrage français fait sur le plan de celui du grand éducateur morave. « C'est Coménius qui le premier a fait sentir que le fondement de toutes nos connaissances doit être une collection méthodique et suivie de tous les mots des langues que nous voulons apprendre; en conséquence, il a rédigé son *Janua linguarum*, où il a recueilli et rangé dans cent chapitres environ dix mille mots les plus usuels, présentés d'abord dans un ordre méthodique, et dont la table forme ensuite une espèce de dictionnaire. Cette introduction à la connaissance des langues n'est pas accompagnée de figures. On trouve de mauvaises estampes en bois dans un autre recueil du même genre, publié à Nuremberg sous le titre d'*Orbis pictus* ou *Le monde en peinture* : l'exécution en est faible à tous égards, et Coménius a vieilli. Ces premiers essais ne peuvent nous servir que d'indications. J'ai chargé un homme d'un grand mérite, l'auteur de la découverte importante de la pasigraphie (J. de Maimieux), de

remplir dans un meilleur esprit le plan de Coménius. Il prépare en conséquence un recueil de définitions claires et simples sur toutes les matières qui peuvent dessiner les premiers linéaments des connaissances humaines et présenter dans notre langue *le Monde peint par la parole*. Cet ouvrage, purgé de toute idée superstitieuse et de tout préjugé, sera d'un grand secours aux maîtres lorsqu'il pourra être mis dans leurs mains. » L'ouvrage que François de Neufchâteau annonçait en ces termes est sans doute le recueil périodique entrepris par Maimieux en 1798 sous ce titre : « *Les Trois Musées de l'enfance*, contenant le spectacle de la société humaine, et le spectacle des sciences et des arts » ; il ne parut que le premier numéro (Paris, Hennelle, in-4°). La « pasigraphie », dont il est question plus haut, est un « nouvel art-science d'écrire et d'imprimer en une langue de manière à être lu et entendu dans toute autre langue sans traduction » ; Maimieux avait exposé ce système dans un volume publié en 1797.

« On parle avec beaucoup d'éloges, continue François de Neufchâteau, des dialogues de Baretti, qui comprennent dix à douze mille mots d'usage, dans une suite d'entretiens d'un maître de langues avec son élève. Cet ouvrage jouit d'une grande célébrité en Angleterre, où il a paru d'abord en anglais et en italien. La citoyenne Colleville vient de le traduire en français, et j'ai encouragé ce travail, qui doit bientôt paraître : mais j'ignore encore si cet ouvrage sera de nature à être recommandé totalement aux instituteurs républicains; c'est ce qui résultera seulement de son examen par le Conseil d'instruction publique.

« Ce Conseil fera connaître incessamment quels sont les éléments de grammaire et d'arithmétique que vous pouvez vous procurer pour vous-mêmes ou mettre dans la main de vos élèves. »

Le ministre a décidé la publication d'une série de volumes qui porteront le titre de *Manuel républicain*, et qui seront, dit-il, d'un grand secours aux instituteurs pour l'enseignement moral et civique. « La première partie du *Manuel républicain* va être stéréotypée, et vous présentera, avec le texte pur de notre loi fondamentale, des instructions nécessaires sur les poids et mesures, sur les monnaies, etc. Vous trouverez à la tête de ce petit recueil une lettre aux commissaires du Directoire exécutif qui vous expliquera l'usage que vous en devez faire dans l'éducation. J'ai fait terminer ce volume par des tables en forme de questions : avec le secours de ces tables, vous pourrez interroger vos élèves et partager en leçons successives tout ce que renferme ce volume, trésor inestimable pour l'instruction républicaine si vous vous attachez à le bien comprendre vous-mêmes pour le bien expliquer aux autres.

« Les volumes suivants du *Manuel républicain* seront également appropriés à l'usage de vos écoles. La seconde partie est sous presse : c'est un excellent abrégé de l'histoire de France, destiné à faire connaître les abus de la monarchie, ses erreurs et ses crimes, et à les rapprocher des principes régénérateurs de notre révolution. Cette instruction précieuse vous sera livrée dans peu : je ne doute pas du bon effet qu'elle doit produire dans l'enseignement des hommes libres.... Philipon de la Madelaine, l'auteur des *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple*, voulait que, dans un ouvrage intitulé *la Philosophie du peuple*, on lui expliquât ce que renferment d'intéressant ces proverbes qu'il a si fréquemment à la bouche. Cette idée m'a paru lumineuse, et j'en désirais depuis longtemps l'exécution : on la trouve ébauchée dans la *Science du bonhomme Richard*, du célèbre Franklin : mais on peut pousser beaucoup plus loin la récolte à faire des maximes et des adages utiles. Je me suis occupé autrefois de cette collection, et elle trouvera place dans les suites du *Manuel républicain*. » (Voir *Manuel républicain*.)

Il a formé bien d'autres projets encore. « Pour graver la morale dans le cœur des enfants et dans l'esprit même des hommes, il faut le secours du chant et de la poésie; on retient mieux le discours mesuré. D'ailleurs il entre dans les vues de l'instruction républicaine de faire apprendre à tous les enfants un peu de musique et de les initier au rythme des hymnes patriotiques et des cantiques nationaux. A cet égard on jouira bientôt de deux recueils intéressants. L'un est celui des hymnes composés pour nos fêtes nationales depuis leur institution. Le citoyen Sarrette, commissaire du gouvernement pour l'organisation du Conservatoire de musique, suit avec ardeur l'exécution de cette idée. Les airs de ces hymnes seront notés sur des cylindres, et pourront être joués uniformément à peu de frais dans tous les cantons où l'on voudra se procurer les orgues mécaniques préparés à cet effet. En même temps je fais dépouiller exactement la masse immense des procès-verbaux de la célébration des fêtes nationales qui se trouvent dans les cartons du ministère de l'intérieur : on a soin d'en extraire les meilleurs discours qui ont été prononcés dans ces occasions solennelles, les morceaux de poésie les mieux faits, les chants les plus patriotiques et les plus poétiques à la fois auxquels ces fêtes ont donné lieu. Du triage de toutes ces pièces on composera un volume exquis qui pourra être le manuel des fêtes nationales dans tous les cantons de la République : vous pourrez aussi vous servir utilement de cet ouvrage et du précédent pour orner la mémoire de vos élèves de strophes et de vers qui forment en même temps leur esprit et leur cœur.

« Nous n'avons pas en ce moment un seul recueil de poésies qu'on puisse mettre dans la main des élèves de nos écoles. Nos auteurs classiques français ont écrit sous la monarchie, et il n'en est pas un où l'on ne trouve des traces de préjugés qu'il est impossible d'admettre dans l'éducation républicaine. J'ai chargé un homme de goût, élégant poète lui-même et ami de la liberté, d'élaguer avec soin tout ce qui peut choquer la sévérité des principes dans les ouvrages de nos poètes, et d'en former un recueil vraiment élémentaire. Le premier volume de cette collection épurée et vraiment classique ne tardera pas à être mis sous presse.

« J'ai conçu l'idée de beaucoup d'autres recueils destinés à l'instruction :

« Celui des meilleurs éloges de nos grands hommes;

« Celui de nos meilleurs discours de morale;

« Celui des formules de tous les actes, etc. »

En terminant cet intéressant « Epilogue », François de Neufchâteau offre aux instituteurs et aux pères de famille quatre pièces de vers de sa composition, propres à être apprises par cœur par les enfants : une invocation à la liberté, une invocation à la patrie, des maximes républicaines, et l'examen de soi-même, imité d'Ausone.

Tous ces beaux projets dont le ministre de l'intérieur de l'an VI faisait complaisamment l'énumération restèrent inexécutés. Il n'eut pas même le temps de faire paraître une *Méthode d'écriture* qu'il voulait donner comme complément à sa *Méthode de lecture*. « La publication en fut retardée, nous dit-il, par la fonte des caractères à employer dans cet ouvrage. L'art des Didot devait créer des types élégants et corrects, pour donner à l'impression des modèles parfaits d'écriture ordinaire. Alors les exemplaires de la *Méthode d'écriture* auraient été ou imprimés, ou même stéréotypés, au lieu d'être gravés. Par ce moyen, le livre aurait été d'un prix à la portée de tout le monde. Cette idée a subi le sort de toutes celles du ministre : elle a été abandonnée. » (*Recueil des lettres circulaires, instructions, programmes*, etc., tome II, p. 73 de la table des matières.)

Ce fut le coup d'Etat du 30 prairial qui fit sortir François de Neufchâteau du ministère : il y fut remplacé par Quinette. Celui-ci, comme François s'en plaint, abandonna la plupart des projets de son prédécesseur. On a de lui quatre circulaires aux professeur des écoles centrales, en date du cinquième jour complémentaire de l'an VII, dans lesquelles il recommande l'emploi de divers ouvrages pour l'enseignement de l'histoire et des langues anciennes; mais il ne se préoccupa point des livres destinés aux écoles primaires. C'était l'influence de Sieyès qui dominait dans le Directoire depuis le 30 prairial; et d'ailleurs

la gravité de la situation extérieure avait détourné l'attention du gouvernement et des Conseils vers d'autres questions.

Après le renversement de la constitution républicaine en brumaire an VIII, les écoles primaires, que le Conseil des Cinq-Cents avait voulu réorganiser et améliorer, et pour lesquelles François de Neufchâteau avait rêvé la publication de toute une bibliothèque de livres utiles, furent livrées complètement à l'incurie des administrations communales; les ignorantins redevinrent les instituteurs attitrés du peuple français (décret du 17 mars 1808, art. 109), et le seul livre élémentaire dont la sollicitude de Napoléon pour l'éducation de la jeunesse prescrivit l'usage fut le catéchisme impérial. [J. Guillaume.]

**2. De la loi du 11 floréal an X à la loi du 15 mars 1850.**

Lorsque la loi du 11 floréal an X eut institué les lycées et les écoles secondaires (collèges), le gouvernement chargea deux commissions de choisir les livres classiques destinés à l'enseignement dans les lycées : Fontanes, Champagne et Domairon arrêtèrent la liste de la série littéraire (25 floréal an XI); Laplace, Monge et Lacroix celle de la série mathématique (20 germinal an XI). Le gouvernement consulaire ne faisait, du reste, que suivre une pratique déjà consacrée : sous le Directoire, les écoles tant privées que publiques ne pouvaient employer que les livres autorisés par le Conseil d'instruction publique.

Le décret impérial du 17 mars 1808 remit le choix des livres au Conseil de l'Université : « Le Conseil admettra ou rejettera les ouvrages qui auront été ou devront être mis entre les mains des élèves, ou placés dans les bibliothèques des lycées ou des collèges. Il examinera les ouvrages nouveaux qui seront proposés pour l'enseignement des mêmes écoles. » (Art. 80.) C'est ce texte qui a fait loi dans la question des livres scolaires sous tous les régimes qui se sont succédés de 1808 jusqu'à la loi de 1850. Bien que cet article soit particulièrement applicable à l'enseignement secondaire, le gouvernement n'a jamais hésité à l'appliquer aux écoles primaires, en le rapprochant de l'article 76 et des autres dispositions du décret de 1808 qui conféraient au Conseil de l'Université le droit de discuter les règlements d'études et les méthodes pour tout ordre d'enseignement.

En vertu des pouvoirs que lui conférait le décret organique de l'Université, le Conseil publia en date du 19 septembre 1809 un règlement sur l'enseignement dans les lycées. Le titre IV de ce règlement est consacré aux livres classiques, et porte ce qui suit: « Les leçons de tout genre se feront d'après les livres classiques ou élémentaires imprimés, suivant l'état annexé au présent règlement. Le grand-maître se réserve d'en faire composer, pour les genres d'études où l'on n'en possède point encore de convenables. Les professeurs annonceront, par un programme publié et affiché avant la rentrée des classes, ceux des ouvrages adoptés dont ils se proposent de faire usage pour les leçons de l'année. »

Deux ans plus tard, le Conseil, revenant sur la question, prit, en date du 17 septembre 1811, l'arrêté suivant : « Les livres déclarés classiques par le Conseil de l'Université feront le texte de l'enseignement dans toutes les classes des établissements d'instruction publique, sous la responsabilité des chefs et fonctionnaires de ces établissements. — Sont réputés classiques les livres qui auront été prescrits pour l'enseignement dans les écoles des divers degrés. — La liste de ces livres sera arrêtée, chaque année, pour l'année suivante, en Conseil de l'Université. — La liste de ces ouvrages, pour les lycées et collèges, pendant l'année classique 1811-1812, est arrêtée ainsi qu'il suit. » (Suit la liste.)

Le statut portant règlement sur la discipline et les études des lycées et des collèges, du 28 septembre 1814, maintint cette disposition. On y lit, art. 131 : « Les leçons de tout genre se feront d'après des livres classiques choisis dans une liste publiée, chaque année, par le Conseil de l'Université. »

Sous l'empire, l'autorité universitaire ne s'était pas préoccupée des livres à l'usage des écoles primaires, le catéchisme impérial excepté. C'est dans l'ordonnance du 29 février 1816 qu'on trouve, pour la première fois, au dix-neuvième siècle, des dispositions relatives à cette catégorie d'ouvrages. L'article 30 porte que la Commission d'instruction publique (qui exerçait à cette époque les pouvoirs du grand-maître) « fera les règlements généraux sur l'instruction primaire, et indiquera les méthodes à suivre dans cette instruction, et les ouvrages dont les maîtres devront faire usage ». Et l'article 35 ajoute : « Il sera fait annuellement, par notre trésor royal, un fonds de cinquante mille francs pour être employé par la Commission d'instruction publique, soit à faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles-modèles, etc. »

La Commission d'instruction publique demanda aux recteurs de lui faire savoir si l'on employait dans les écoles de leur académie « quelques ouvrages plus propres que d'autres à former le cœur des jeunes gens et à leur imprimer d'une manière durable le sentiment de leurs devoirs envers Dieu, le roi et leurs semblables », et, le cas échéant, de lui en adresser un exemplaire. L'année suivante, elle publia (8 février 1817) une liste de livres destinés aux écoles primaires, « en attendant que les ouvrages élémentaires qu'elle fait composer aient pu être portés au degré de perfection désirable ». Les ouvrages dont la composition était ainsi annoncée ne virent jamais le jour, croyons-nous; nous ne savons à quoi fut employé le fonds de 50 000 francs dont parle l'ordonnance du 29 février 1816, mais il paraît douteux qu'aucune somme ait été appliquée par le gouvernement de la Restauration à la publication de livres « propres à l'instruction populaire ».

Ce qui nous confirme dans cette opinion, ce sont les considérants d'un arrêté par lequel M. de Vatimesnil, en avril 1829, à une époque où l'opinion libérale avait enfin conquis la majorité à la Chambre, mit au concours la composition d'un livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires. Le ministre disait : « L'enseignement primaire manque de plusieurs ouvrages, pour la composition desquels il convient de faire un appel aux talents et à l'expérience. C'est dans cette vue que l'Université, chargée par son institution même et par les ordonnances royales de faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, met au concours la composition d'un livre destiné à être placé dans les mains des élèves des écoles primaires, immédiatement après le syllabaire. » Le terme du concours était fixé au 1er mai 1830; lorsque cette date arriva, un nouveau ministre était aux affaires. M. de Guernon-Ranville, s'il en avait eu le temps, aurait sans doute donné suite aux intentions de son prédécesseur : l'ordonnance du 14 février 1830, rendue sur sa proposition, portait, aux articles 12 et 13, qu'une somme annuelle serait inscrite au budget pour encourager l'instruction primaire, et qu'une partie de cette somme serait employée « à faire composer, imprimer et distribuer des livres élémentaires ». Mais quelques mois plus tard, la révolution de Juillet emportait le concours, l'ordonnance, et le gouvernement.

Le nouveau régime conserva l'Université telle qu'il l'avait reçue. Rien ne fut changé, pour l'enseignement secondaire, aux règlements existants concernant les livres classiques; mais une impulsion nouvelle fut donnée à l'instruction primaire, et le gouvernement de Juillet tint à honneur de réaliser ce que la Restauration s'était bornée à promettre sans l'accomplir. Une décision royale du 12 août 1831 institua une commission chargée de choisir les livres pour les écoles primaires et de dresser le catalogue d'une bibliothèque centrale de ces ouvrages qui devait être établie à Paris. Le 2 novembre 1831, M. de Montalivet écrivait ce qui suit dans une circulaire aux recteurs :

« Les livres de lecture manquent de toutes parts dans les écoles primaires, surtout pour les enfants pauvres; le dénuement qui m'a été signalé à cet égard est une des causes principales qui ont retardé jusqu'ici les progrès de l'instruction. Une des premières pensées du gouvernement devait être d'y remédier, en

faisant composer, imprimer et distribuer dans les écoles des ouvrages destinés à communiquer et à répandre les premières connaissances.... Je viens de prendre des mesures afin de satisfaire promptement à ce qu'exigent, sur ce point capital, les plus pressants besoins de l'instruction élémentaire. » Le ministre explique qu'il a adopté un ouvrage intitulé *Alphabet et premier livre de lecture*, composé de telle façon qu'il pourra être employé dans toutes les écoles primaires, catholiques, protestantes ou israélites : « 500 000 exemplaires de cet alphabet seront répartis sur tous les points de la France, dans la proportion de la population et des besoins, entre les écoles communales, qui sont en ce moment au nombre d'environ vingt-cinq mille. Des dépôts seront formés à cet effet dans tous les chefs-lieux d'arrondissement et dans les principales villes de chaque ressort. Les comités recevront de la sous-préfecture le nombre d'exemplaires attribués à leur ressort respectif, et ils feront parvenir à chaque maire les exemplaires destinés à l'école communale. Arrivés dans chaque commune, le maire les frappera du timbre municipal, et ils seront la propriété de l'école publique. L'instituteur chargé de ces livres les conservera avec soin; il les distribuera, selon les besoins, aux enfants indigents, dont la liste lui aura été remise par le maire. De leur côté, les élèves qui appartiennent à des parents plus aisés auront toute facilité de se procurer d'autres exemplaires du même alphabet à des prix très modérés, dont il leur sera donné connaissance dans chaque commune. » Outre cet alphabet, trois ouvrages destinés à l'instruction morale et religieuse avaient été choisis par le ministre : le petit catéchisme historique de Fleury, pour les écoles catholiques ; un ouvrage récent sur la Bible (*Histoire de la Bible* par Boissard), pour les écoles protestantes ; et un livre approprié que devait désigner le consistoire central, pour les écoles israélites. Ces ouvrages, ajoute la circulaire, seront prochainement envoyés et devront être distribués de la même manière que l'alphabet. D'autres livres encore pourront être imprimés par les soins de l'Université à l'usage des écoles primaires.

Après le vote de la loi du 18 juin 1833, Guizot s'occupa à son tour de fournir aux écoles les ouvrages nécessaires à l'enseignement. « J'ai fait composer, dit-il dans une circulaire aux recteurs (13 décembre 1833), sur chacune des connaissances que doit comprendre l'enseignement dans les écoles primaires des deux degrés, des manuels où elles seront présentées sous la forme et dans les limites correspondantes aux besoins que le législateur s'est proposé de satisfaire. Parmi ces ouvrages, qui ne tarderont pas à être publiés tous, l'un est consacré à l'instruction morale et religieuse, et particulièrement destiné aux écoles primaires élémentaires ; il vient de paraître sous le titre de *Livre d'instruction morale et religieuse à l'usage des écoles primaires élémentaires* [par Victor Cousin, le philosophe]. C'est aux enfants catholiques qu'il s'adresse. Il pourra en être publié un autre pour les écoles protestantes. Ce livre a été autorisé par le Conseil royal de l'instruction publique ; il ne dispense point d'ailleurs du catéchisme diocésain. »

Voici, d'après un document daté du 2 juin 1834, le relevé des envois de livres élémentaires destinés à être distribués dans les écoles, faits par le ministère de l'instruction publique à partir de 1831 :

| | Nombre d'exemplaires |
|---|---|
| **En 1831.** | |
| Alphabet ou premier livre de lecture | 500 000 |
| Petit catéchisme | 100 000 |
| **En 1832.** | |
| Histoire de la Bible. par Boissard | 10 000 |
| Instruction pour les Israélites | 5 000 |
| Alphabet ou premier livre de lecture | 200 000 |
| Collection de tableaux de lecture | 5 000 |
| Petit catéchisme historique | 50 000 |
| Robinson dans son île | 6 000 |
| Petite arithmétique raisonnée | 25 000 |
| **En 1833.** | |
| Alphabet ou premier livre de lecture | 300 000 |
| Petit catéchisme historique | 100 000 |
| Petite arithmétique raisonnée | 30 000 |
| Collection de tableaux de lecture | 5 000 |
| Histoire de la Bible | 10 000 |
| Instruction pour les Israélites | 5 000 |

Guizot, en communiquant ce relevé aux recteurs, leur annonçait son intention de continuer à affecter une partie du crédit ouvert pour l'encouragement de l'instruction primaire à l'achat de livres élémentaires.

La loi de 1833 ne contenait aucune disposition nouvelle concernant les livres. Le statut portant règlement pour les écoles primaires élémentaires communales, du 25 avril 1834, consacra l'état de choses établi, en disant (art. 9) : « Les livres dont l'usage aura été autorisé pour les écoles primaires seront seuls admis dans ces écoles ». Le règlement relatif aux inspections des écoles primaires, du 27 février 1835, porte à l'article 3 : « L'inspecteur primaire s'assurera qu'il n'est fait usage dans les écoles publiques que des ouvrages autorisés par le Conseil royal, et que les livres employés dans les écoles privées ne contiennent rien de contraire à la morale ».

Enfin un arrêté du 30 décembre 1836 ordonna la publication d'une liste quinquennale des ouvrages autorisés pour les écoles primaires, et étendit aux classes d'adultes et aux écoles normales les autorisations accordées. « La liste des ouvrages anciens et nouveaux, dit l'arrêté, dont l'usage a été et demeure autorisé dans les établissements d'instruction primaire, depuis le décret du 17 mars 1808, sera immédiatement publiée. — Tous les cinq ans, le Conseil royal fera publier une liste générale des ouvrages qu'il aura successivement autorisés. — Le choix entre les méthodes et les livres est laissé aux instituteurs sous la direction des comités et des inspecteurs primaires, sauf, en cas de difficultés, recours au recteur de l'académie, et, s'il y a lieu, au Conseil royal de l'instruction publique. — Tous les ouvrages autorisés pour les écoles primaires élémentaires ou supérieures pourront être employés dans les classes d'adultes, selon qu'il s'agira d'y donner les premières instructions ou de compléter et de perfectionner les connaissances acquises. — Tous les livres autorisés pour les écoles primaires pourront être placés dans les bibliothèques des écoles normales. Pourront aussi être placés dans ces bibliothèques, d'après des propositions soumises au Conseil, les ouvrages de littérature française, d'histoire et de science, qui auront été autorisés pour l'instruction secondaire. »

Cousin, par un arrêté en date du 5 septembre 1840, réorganisa la commission chargée de l'examen des livres destinés à l'enseignement primaire, qu'avait instituée la décision royale du 12 août 1831 : elle fut composée de douze membres, répartis en cinq sections ; les rapports sur les ouvrages examinés devaient être rédigés par écrit, et transmis au Conseil royal, auquel appartenait la décision définitive.

L'arrêté du 30 décembre 1836 était resté inexécuté. Guizot avait bien fait publier, le lendemain même, la liste des ouvrages autorisés depuis 1808 ; mais ses successeurs avaient négligé de faire dresser les listes quinquennales. En 1845, M. de Salvandy, reprenant la question, décida la publication d'une liste annuelle, comprenant les ouvrages de tous les ordres d'enseignement. Voici les termes de son arrêté, qui clôt la série des actes administratifs se rapportant aux livres scolaires, durant cette période :

« La liste des ouvrages officiellement autorisés par l'Université sera arrêtée, chaque année, à l'époque des vacances, et publiée au mois de septembre, dans le *Journal de l'instruction publique*, un mois avant la rentrée des classes.

« Cette liste distinguera les ouvrages plus spécialement destinés aux divers degrés d'instruction primaire, secondaire et supérieure.

« La disposition ci-dessus sera exécutée immédiatement pour la présente année.

« La liste officielle comprendra, pour l'instruction primaire, tous les ouvrages revêtus de l'autorisation de l'Université, depuis la publication de la dernière liste (31 décembre 1836) ; elle comprendra, pour l'instruction secondaire et supérieure, ceux qui ont reçu cette autorisation depuis 1er janvier de la présente année.

« A l'avenir, la liste annuelle comprendra, avec la distinction ci-dessus établie, tous les ouvrages autorisés dans le cours de l'année scolaire. Ces ouvrages seront les seuls dont il puisse être fait usage dans les établissements placés sous l'autorité ou la surveillance de l'Université. »

Mentionnons encore, avant de clore ce chapitre, le projet formé par M. de Salvandy, vers la fin de 1847, de faire composer un livre de lecture courante à l'usage des écoles primaires. Comme l'avait fait M. de Vatimesnil, il ouvrit un concours : « Un concours au jugement du Conseil royal, sur le rapport de la section des études, est ouvert pour la composition d'un livre de lecture courante et d'exercice grammatical contenant les notions usuelles de toute nature les plus propres à détruire les préjugés et les mauvaises traditions, à propager les connaissances les plus utiles dans toutes les conditions de la vie, à inspirer l'amour du devoir et le respect des lois, à former les bons citoyens, en un mot à améliorer les mœurs publiques. » (Arrêté du 24 septembre 1847.) Une récompense de 6000 francs était promise à l'auteur du livre qui serait couronné. Mais il en fut de ce concours comme de celui de la Restauration : une révolution l'empêcha d'aboutir.

### 3. De la loi du 15 mars 1850 à la troisième République.

Par une circulaire en date du 14 mars 1848, Hippolyte Carnot, ministre de l'instruction publique, invita les recteurs à répandre autour d'eux « toutes les assurances nécessaires au rétablissement de l'activité de la librairie universitaire ». Les changements à introduire dans le système général des lycées et collèges, ajoutait le ministre, « ne sauraient porter sur les auteurs qui ont été consacrés, par une si longue et si respectable expérience, pour servir de base à l'enseignement. En principe, vous êtes autorisés à faire savoir que mon intention est qu'aucun des livres d'études rangés dans le catalogue de l'année 1847-1848 n'en soit éliminé. »

Non moins conservateurs se montrèrent, sur cette question des livres, les projets de loi de Barthélemy Saint-Hilaire et de Jules Simon.

La loi du 15 mars 1850 n'apporta qu'une modification de pure forme à l'état de choses existant. Tandis que l'art. 80 du décret du 17 mars 1808 investissait le Conseil de l'Université du droit d'admettre ou de rejeter les ouvrages destinés à l'enseignement, la loi de 1850 réservait la décision définitive au ministre, et n'accordait au Conseil supérieur créé par elle que le droit d'avis; mais comme la décision du ministre devait nécessairement être précédée d'une délibération du Conseil, dans la pratique cela revenait au même. Il y avait toutefois, sur un point, une innovation assez considérable : jusqu'alors, l'enseignement primaire avait seul possédé des établissements libres, jouissant du droit de choisir eux-mêmes leurs livres d'enseignement, sous la simple réserve que ces livres ne continssent rien de contraire à la morale; la loi nouvelle étendit ce droit aux établissements libres d'enseignement secondaire.

Voici le texte de la loi de 1850 : « Le Conseil supérieur est nécessairement appelé à donner son avis... sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois. » (Art. 5, § 6.)

L'application de ces dispositions donna lieu, dans la pratique, à des hésitations et à des difficultés que les divers ministres qui se succédèrent jusqu'à 1870 cherchèrent à résoudre de différentes façons. Bien que le droit du ministre à prononcer sur le choix des ouvrages fût incontestable, le gouvernement préféra tout d'abord ne pas en user. La dernière liste de livres autorisés avait été publiée en 1849; et pendant dix années, jusqu'en 1859, le ministère de l'instruction publique s'abstint d'en publier de nouvelle : il se contenta, à l'occasion de la rédaction du programme des lycées, de déterminer les ouvrages qui seraient suivis dans chaque classe. Ce n'est pas qu'on ne se préoccupât de la question. Fortoul crut avoir trouvé, dans le système de l'*essai préalable*, le meilleur mode d'examen des livres scolaires, et il en prescrivit l'application par son arrêté du 24 décembre 1855.

« Considérant, dit l'arrêté, qu'il importe de pourvoir à l'exécution de l'art. 5 de la loi du 15 mars 1850, d'après lequel le Conseil impérial de l'instruction publique donne nécessairement son avis sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques, et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois;

« Considérant qu'un des moyens de préparer l'accomplissement des devoirs du Conseil, en ce qui concerne les livres à introduire dans les établissements publics, est de soumettre à une épreuve préalable ceux de ces livres qui en paraîtraient dignes;

« Le Conseil impérial de l'instruction publique entendu,

« Le ministre arrête :

« Article premier. — Le ministre, sur l'avis du Comité des inspecteurs généraux, peut introduire provisoirement et à titre d'essai, pendant un temps déterminé, comme livres de classe, dans un ou plusieurs établissements publics expressément désignés, des livres non encore soumis à l'examen du Conseil impérial.

« Art. 2. — Les recteurs, sur l'avis des Conseils académiques, proposent au ministre les livres qu'ils jugent pouvoir être mis provisoirement et à titre d'essai entre les mains des élèves, indépendamment des livres de classe, ou leur être donnés en prix.

« Art. 3. — La liste des livres introduits dans l'enseignement public, en vertu des deux articles précédents, est communiquée aux membres du Conseil à la fin de la session qui précède immédiatement l'époque où ils seront placés entre les mains des élèves.

« Art. 4. — Les chefs des établissements où ces livres sont mis à l'essai adressent, chaque année, au recteur, un rapport détaillé sur les résultats de l'épreuve ordonnée. Ce rapport est transmis au ministre par le recteur, qui y joint son avis.

« Art. 5. — Lorsqu'il résulte des épreuves faites qu'il y a lieu de soumettre les livres qui en ont été l'objet à l'examen du Conseil impérial de l'instruction publique, le Conseil est saisi par le ministre.

« Le Conseil, après examen, émet l'avis, suivant les cas, que ces livres peuvent ou ne peuvent pas être définitivement introduits dans les établissements publics d'instruction. »

En 1858, Rouland, successeur de Fortoul, remit la question à l'étude, et se décida pour la création d'une commission d'examen des livres. Voici les principaux passages de l'exposé des motifs qui fut présenté au Conseil impérial de l'instruction publique, on y trouvera des renseignements intéressants sur la nature des difficultés que paraissait offrir à l'administration impériale l'interprétation de l'art. 5 de la loi de 1850 :

« L'art. 5 de la loi du 15 mars 1850 a déféré au » Conseil impérial de l'instruction publique le juge- » ment des livres qui doivent être introduits dans les » écoles publiques et de ceux qui doivent être défen- » dus dans les écoles libres comme contraires à la » morale, à la constitution et aux lois ».

« Les livres à introduire dans les écoles publiques se partagent en deux catégories : les uns sont les livres de classe proprement dits, ceux qui servent de texte obligatoire pour l'enseignement et qui, par conséquent, doivent être mis entre les mains de tous les élèves; les autres sont des ouvrages jugés utiles pour la jeunesse, mais dont l'emploi est laissé à la libre appréciation des maîtres, et que les chefs des établissements sont autorisés, soit à placer dans la bibliothèque de l'école ou du lycée, soit à donner en prix, soit même à laisser entre les mains des élèves, lorsqu'ils le demandent.

« En préparant les programmes et règlements pour l'exécution du plan d'études des lycées, le Conseil impérial a fixé la liste des ouvrages qui seraient suivis dans chaque classe, depuis la classe de huitième jusqu'à celle de logique. Sous ce rapport, les intentions du législateur ont été remplies; nous pouvons même

ajouter, en nous fondant sur l'expérience des dernières années, qu'elles l'ont été de la manière la plus conforme aux véritables intérêts de l'enseignement public.

« Mais, depuis longtemps, il reste à statuer sur le mode d'approbation des ouvrages qui, sans être prescrits, pourront cependant circuler, pour ainsi dire, en libre franchise dans les établissements.

« Le règlement du 24 décembre 1855, élaboré par le Conseil impérial, après plusieurs projets infructueux, confia aux Conseils académiques l'examen préalable et l'indication des ouvrages qui pouvaient être mis provisoirement, et à titre d'essai, entre les mains des élèves, indépendamment des livres de classe, ou leur être donnés en prix. Mais cette disposition a présenté dans la pratique d'insurmontables difficultés. Parmi les Conseils académiques, les uns ont décliné la mission qui leur était attribuée; les autres ne l'ont remplie que partiellement; l'administration centrale a hésité elle-même avant de donner suite aux propositions qui lui étaient faites; le règlement de 1855 est complètement resté une lettre morte.

« Serait-ce donc que l'art. 5 de la loi du 15 mars 1850 est inexécutable, et la seule solution des difficultés qui se sont élevées est-elle d'en appeler au législateur pour qu'il amende lui-même son œuvre? C'est une règle de bon sens qu'avant de modifier les lois établies, il faut s'être assuré qu'elles ne sont pas susceptibles d'une interprétation qui permette de les appliquer utilement; mais, dans le cas particulier dont il s'agit, une sage réserve est d'autant plus nécessaire, que l'examen des livres classiques est une matière essentiellement administrative, dans laquelle le législateur doit intervenir le moins possible. Il a donc paru que, sans écarter d'une manière absolue l'idée de recourir à la législature, on devait considérer ce recours comme un moyen extrême qui ne pouvait être adopté qu'après l'épuisement de toutes les autres voies.

« Or, que dit l'art. 5 de la loi du 15 mars 1850? Que « le Conseil de l'instruction publique sera nécessairement consulté sur les livres qui peuvent être » introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui » doivent être défendus dans les écoles libres comme » contraires à la morale, à la constitution et aux lois ». Le législateur n'a pas entendu par là qu'aucun ouvrage ne serait admis à circuler librement dans les établissements publics d'instruction, sans l'avis spécial et motivé du Conseil impérial; car, dans ce cas, il aurait imposé au Conseil la tâche impossible d'examiner un à un ces milliers d'ouvrages en faveur desquels les auteurs et les éditeurs sollicitent l'autorisation ministérielle. Il semble que la pensée de la loi serait pleinement et loyalement remplie si, les ouvrages présentés au ministre ayant été par ses soins, en dehors des sessions, l'objet d'un examen sérieux, la liste de ceux dont l'introduction dans les écoles publiques aurait été provisoirement permise était communiquée au Conseil qui, en général, n'aurait pas à les examiner de nouveau, mais qui conserverait son droit de délibération pour le cas où l'un de ces ouvrages donnerait lieu à des réclamations et à des plaintes. Telle est la combinaison à laquelle on s'est arrêté, après mûre réflexion, et qui se trouve formulée dans le projet qn'on a l'honneur de soumettre au Conseil impérial.

« Une commission composée des inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire, et de sept membres nommés par le ministre, serait chargée de l'examen de tous les ouvrages destinés aux écoles publiques dont trois exemplaires auraient été déposés au ministère. Chaque ouvrage serait l'objet d'un rapport écrit et signé sur lequel, après délibération, la commission voterait. Il pourra se présenter des cas où il serait avantageux que ces rapports fussent demandés à des rapporteurs spéciaux, à des professeurs de nos grands établissements scientifiques et littéraires ou à des membres de l'Institut. Mais on a pensé que ces cas seraient bien rares, et qu'une commission dans laquelle les trois ordres d'enseignement se trouveraient représentés par l'inspection générale, et qui se compléterait par l'adjonction de sept membres à la nomination du ministre, offrirait les garanties les plus certaines et les plus constantes de savoir, de dévouement et d'impartialité.

« Lorsque la commission a terminé l'examen d'un ouvrage et qu'elle a proposé d'en autoriser l'introduction dans les écoles publiques, le ministre, aux termes du nouveau projet, peut accorder temporairement l'autorisation demandée, sans attendre la prochaine réunion du Conseil. Il n'est pas à craindre que l'exercice de cette faculté dégénère jamais en abus, ni que les dépositaires de la puissance publique s'en servent pour répandre parmi la jeunes e des ouvrages dont la religion, la science ou le goût pourraient s'alarmer. Mais si la conscience du ministre avait été trompée, son erreur serait bientôt réparée, puisque, selon le projet, le Conseil doit être saisi tous les ans de la liste des ouvrages autorisés. Cette liste sera insérée au procès-verbal de la séance où la communication aura eu lieu. Si des objections s'élèvent, il en sera délibéré; les ouvrages qui seraient trouvés défectueux cesseront de jouir du bénéfice de l'autorisation temporaire qui leur avait été accordée.

« La loi du 15 mars 1850 sera ainsi exécutée dans son esprit d'une manière utile pour tout le monde, sous la responsabilité du ministre qui aura l'initiative de l'examen et de l'introduction des ouvrages; sous celle aussi du Conseil, qui conservera son droit de délibération et de remontrance avec la juste part d'autorité qui s'attache à tous ses avis.

« Si le Conseil impérial adoptait la proposition qu'on a l'honneur de lui soumettre, il aurait enfin résolu d'une manière simple et vraie, nous le croyons, la dernière et non pas la moins délicate des questions administratives que suscitait la loi du 15 mars 1850. »

Un arrêté conforme à cet exposé des motifs fut pris par Rouland, le Conseil impérial entendu, en date du 26 décembre 1858. La commission d'examen des livres, constituée sous la présidence de J.-B. Dumas, se mit à l'œuvre. Elle fit de son mieux pour suffire à la tâche difficile qui lui était imposée; mais elle ne paraît y avoir réussi ni au gré des éditeurs, ni à celui de l'administration.

« La commission de 1858, lit-on dans un historique de la question qui nous occupe présenté en 1874 au Conseil supérieur de l'instruction publique par M. de Montesquiou, n'était peut-être pas assez nombreuse : la tâche était lourde; 800 ouvrages lui avaient été adressés le jour même de son installation. Chaque année, 250 à 300 nouveaux volumes venaient s'ajouter à l'arriéré, qui restait toujours à peu près au même chiffre. Quant à l'examen du Conseil, il était, paraît-il, assez sommaire en raison peut-être de ce que la loi n'avait pas donné la faculté de charger des commissions d'étudier les questions dans l'intervalle des sessions. Aussi fut-ce sans rencontrer grande résistance que six ans plus tard, en novembre 1864, un nouveau ministre, dans une note qui contient une vive critique des derniers essais, vint proposer au Conseil un mode de procéder tout différent, qu'il définit lui-même le système du *veto*. »

Voici la note que Duruy fit présenter au Conseil impérial :

« La loi du 15 mars 1850 a investi le ministre du droit de décider, le Conseil impérial entendu, quels livres peuvent être introduits dans les écoles publiques, quels doivent être interdits dans les écoles libres. En fait, c'est une commission qui, depuis 1859, exerce cette prérogative. Avant cette époque, il n'y avait eu, depuis 1849, c'est-à-dire pendant dix années, ni examen ni autorisation.

« Dès le premier jour de son installation, la commission reçut huit cents ouvrages. Le nombre de eux qui sont annuellement déposés sur son bureau varie de deux cent cinquante à trois cents. Or, malgré l'activité de ses travaux, elle peut tout au plus égaler le nombre de ses rapports annuels avec celui des ouvrages qui lui sont annuellement adressés, et se voit indéfiniment surchargée d'un arriéré considérable. De là, si l'on suit l'ordre de l'inscription, des retards qui condamnent l'auteur à attendre un jugement pendant deux, trois et quatre ans, ou, si on l'intervertit, un véritable déni de justice, puisqu'il y aura préjudice

effectif pour les uns ou privilège pour les autres. L'administration est, dans ce système, imparfaitement éclairée; car elle n'est mise que très tardivement au courant de la valeur des publications classiques, et elle est obligée, contre sa propre règle, de tolérer l'introduction dans les établissements publics d'ouvrages utiles et bien faits, mais non revêtus de la sanction officielle. La loi est ainsi fréquemment violée, et l'autorité morale de la commission se trouve affaiblie par cette indifférence à solliciter son approbation. Enfin cette intervention de l'Etat, avec les retards que l'examen entraîne, est une gêne pour un commerce considérable, celui de la librairie; et le privilège que l'autorisation accordée par le ministre constitue en faveur des livres approuvés entrave la production, diminue la concurrence et prive la littérature classique d'un élément d'amélioration.

« Une raison plus grave de renoncer à ce système, lors même que l'on viendrait à bout de supprimer les lenteurs administratives, c'est la solidarité établie par l'autorisation entre l'Université qui approuve et l'ouvrage qui est approuvé. Malgré les progrès de la science, qui font vieillir si rapidement certains ouvrages, le livre autorisé conserve à toujours l'autorisation une fois donnée, et l'Université devient responsable des erreurs d'aujourd'hui, qui avaient paru des vérités hier.

« Le gouvernement a cessé, dans l'ordre matériel, de donner sa garantie aux inventeurs; pourquoi continuerait-il, dans l'ordre pédagogique, à la donner aux écrivains ?

« Il serait accordé complète satisfaction au commerce, qui demande plus de liberté; à l'opinion publique, qui n'aime pas ces entraves établies au nom de l'Etat; à l'administration, qui a le devoir de surveiller et, au besoin, de réprimer, mais non celui de diriger comme par la main toutes choses et toutes personnes, si, comme le veut la loi pour les écoles libres, l'autorisation était remplacée par le *veto*.

« Tout livre non frappé d'interdiction aurait la liberté de pénétrer dans les maisons d'éducation. Cette modification, qui est le sens général de la législation actuelle, n'exposerait pas les écoles publiques au péril d'être envahies par les livres médiocres : car l'administration universitaire, qui est comme substituée à l'autorité des pères de famille, a sur ces écoles un droit d'inspection sans réserve, et un livre insuffisant n'y pourrait rester longtemps, s'il en existait un meilleur. Les membres de l'Université seront d'autant plus scrupuleux dans le choix qu'ils auront la liberté de faire, qu'ils seront responsables, chacun vis-à-vis de son chef immédiat, et tous vis-à-vis du ministre, de ce qu'ils auront eux-mêmes choisi.

« Il y a donc lieu d'organiser une juridiction régulière et comme une première instance pour l'appréciation des cas d'interdiction. Le Conseil départemental, saisi par l'inspecteur d'académie, prononcerait en premier ressort sur les livres relatifs aux écoles primaires; et le Conseil académique, saisi par le recteur, sur ceux qui intéressent les établissements d'enseignement secondaire, chacun selon sa compétence naturelle. La délégation que le Conseil impérial a faite à la commission irresponsable qui fonctionne en ce moment, serait donnée à deux conseils que la loi a constitués, et la justice se trouverait placée plus près du justiciable. Le Conseil impérial, établi juge de la décision rendue par le Conseil départemental ou par le Conseil académique, rentrerait ainsi dans la vérité du rôle que la loi lui a dévolu. »

Un arrêté en date du 11 janvier 1865 prit les mesures nécessaires pour le fonctionnement du nouveau système :

« ARTICLE PREMIER. — Le recteur et les inspecteurs d'académie, les premiers pour les livres d'enseignement secondaire, les seconds pour les livres d'enseignement primaire, doivent, sous leur responsabilité, déférer soit au Conseil académique, soit au Conseil départemental, les ouvrages publiés ou circulant dans leur académie ou dans leur ressort d'inspection, qui leur paraissent contraires à la morale, à la constitution et aux lois.

« ART. 2. — Si le Conseil académique ou le Conseil départemental est d'avis qu'il y a lieu d'interdire les ouvrages ainsi déférés, il le déclare par une délibération motivée.

« ART. 3. — Les délibérations intervenues en vertu des articles ci-dessus sont, dans tous les cas, soumises à l'approbation du Conseil impérial de l'instruction publique.

« ART. 4. — Le ministre présente, chaque année, au Conseil impérial, qui donne son avis, la liste des ouvrages nouveaux qui peuvent être introduits dans les écoles publiques. »

La commission d'examen des livres, qu'avait instituée l'arrêté du 26 décembre 1858, se trouva en conséquence supprimée.

Le régime nouveau introduit par Duruy resta en vigueur jusqu'à la fin de l'empire, et se maintint encore après 1870, pendant les trois années qui précédèrent la réorganisation du Conseil supérieur en 1873.

### 4. De 1870 à l'heure actuelle.

Nous venons de rappeler qu'après la chute de l'empire en 1870, le système de la libre admission des livres, sous réserve du véto ministériel, continua d'exister pendant trois années. En 1873, l'Assemblée nationale eut à discuter le projet de loi portant réorganisation du Conseil supérieur de l'instruction publique; ce projet contenait un article 4 qui était la reproduction exacte de l'article 5 de la loi de 1850. Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique, se déclara partisan du système de la libre admission avec véto, et proposa l'amendement suivant, qui aurait consacré définitivement ce système en en faisant passer les dispositions dans la loi : « Le Conseil supérieur délibérera sur les livres qui doivent être interdits dans les écoles publiques ou libres. » Mais cet amendement ne fut pas adopté et le texte du projet fut maintenu.

Dès sa première session, le Conseil supérieur s'occupa de la question et nomma une commission qui se prononça contre le système de la libre entrée et demanda le retour au régime de l'arrêté du 26 décembre 1858. Le ministre qui avait remplacé Jules Simon, Batbie, se rangea à cette opinion; par un arrêté du 22 juillet 1873, il reconstitua l'ancienne commission des livres sous le nom de *Commission d'examen des livres classiques*, et rétablit le système de l'autorisation préalable.

Mais ce retour à un ordre de choses dont les inconvénients avaient été si nettement signalés par Duruy ne fut pas de longue durée. En 1875 un nouveau ministre, Wallon, rapporta l'arrêté du 22 juillet 1873 et le remplaça par un règlement (2 juillet 1875) qui revenait, avec quelques modifications, au système de 1865. En voici le texte:

« ARTICLE PREMIER. — Il est dressé chaque année une liste des livres en usage :

« 1° Dans les lycées et collèges;

« 2° Dans les écoles normales primaires;

« 3° Dans les écoles primaires publiques.

« ART. 2. — A cet effet, les professeurs de chaque lycée, collège et école normale primaire se réunissent dans la première quinzaine du mois d'avril, sous la présidence du proviseur, principal ou directeur. Ils dressent la liste des livres qui ont été en usage durant la dernière année et arrêtent, de concert, la liste de ceux qu'ils se proposent de mettre entre les mains des élèves dans la prochaine année scolaire.

« Les instituteurs communaux transmettent aux inspecteurs de l'enseignement primaire la liste des livres en usage dans leurs écoles respectives.

« ART. 3. — Avant le 1er mai, les listes mentionnées dans l'article précédent sont, à la diligence des proviseurs, principaux et inspecteurs, envoyées au recteur de l'académie.

« Le recteur en dresse un tableau récapitulatif qu'il transmet, avant le 15 juillet, au ministre, avec ses observations, après avoir pris l'avis du Conseil académique en ce qui concerne l'instruction secondaire, et l'avis du Conseil départemental en ce qui concerne l'enseignement primaire.

« ART. 4. — La liste générale des livres en usage dans les établissements d'instruction publique est sou-

mise à une commission composée des inspecteurs généraux et de membres désignés par le ministre. Cette commission est chargée de l'examen préparatoire desdits livres. Elle dresse la liste de ceux qu'elle juge ne pas pouvoir être introduits dans les établissements publics, et de ceux dont il y a lieu de prononcer l'interdiction dans les écoles libres.

« ART. 5. — Le Conseil supérieur, dans sa seconde session annuelle, est saisi par le ministre :

« 1° De la liste générale des livres en usage dans les écoles publiques;

« 2° Des propositions de la commission d'examen.

« ART. 6. — Si, dans le cours d'une année, un ouvrage qui n'avait pas été primitivement porté sur la liste des livres en usage vient à être introduit dans un établissement, il en est donné avis par le chef de l'établissement au recteur, qui avise à son tour le ministre.

« ART. 7. — Sont rapportées, en ce qu'elles ont de contraire au présent règlement, les dispositions des arrêtés du 22 juillet 1873. »

Une circulaire explicative aux recteurs (16 juillet 1875) commentait en ces termes les dispositions de ce règlement:

« J'ai l'honneur de vous adresser l'arrêté que je viens de prendre, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, pour régler la question trop longtemps controversée des livres classiques....

« J'appelle votre attention sur le caractère de l'examen auquel le Conseil académique et les Conseils départementaux auront à se livrer. Il ne s'agit pas d'accorder à certains ouvrages jugés meilleurs que d'autres une approbation qui serait refusée à ceux-ci, ni par conséquent de dresser une liste de livres officiellement garantis et privilégiés, qui seraient seuls admis dans les établissements publics, Le système de l'approbation préalable a été soumis au Conseil supérieur, et il a été écarté par des votes réitérés comme étant d'une pratique difficile et compromettante pour le gouvernement. Il s'agit seulement, aujourd'hui, d'éliminer deux classes d'ouvrages, les ouvrages insuffisants et les ouvrages dangereux, les premiers qui ne doivent pas être introduits dans les établissements publics, les seconds qui doivent être interdits dans les établissements publics et dans les établissements libres. C'est la tâche même qui incombe à la commission administrative mentionnée dans l'art. 5 de l'arrêté que je vous transmets. Cette commission, instituée par l'un de mes prédécesseurs, n'est plus appelée désormais qu'à signaler les ouvrages qu'elle juge ne pas devoir être mis entre les mains de la jeunesse; elle ne propose pas des approbations, mais des éliminations. Elle prépare l'index des livres défendus, non une table de livres approuvés. Tout livre qui n'est pas explicitement défendu est implicitement permis, ou du moins toléré, pourvu qu'il ait figuré sur une des listes soumises par les chefs des établissements et par vous-même, après avis du Conseil académique et des Conseils départementaux, à l'appréciation de l'autorité ministérielle. Les dispositions contraires de l'arrêté du 22 juillet 1873 sont rapportées. »

L'administration de Jules Ferry devait créer une organisation plus complète, plus régulière, plus efficace que le système du simple véto, et assurant une large part d'initiative au personnel enseignant.

Tout d'abord, la Commission d'examen des livres classiques, instituée en 1873, fut réunie à la Commission consultative des livres destinés à être donnés en prix dans les lycées et collèges, et placés dans les bibliothèques de quartier, instituée par arrêté du 11 janvier 1862; il n'y eut plus qu'une commission unique, « chargée d'examiner les ouvrages destinés à être introduits dans les écoles publiques, dans les bibliothèques de quartiers, et à être décernés en prix dans les lycées, collèges et écoles » (Arrêté du 12 mars 1879).

La réforme, dans le sens libéral que nous venons d'indiquer, s'accomplit d'abord dans le domaine de l'enseignement primaire. Une circulaire aux recteurs, du 10 juin 1879, les invita à faire connaître leurs vues « sur les moyens qui leur paraîtraient propres à concilier, sans perturbation, la liberté du choix des livres destinés aux écoles primaires avec l'unité de direction pédagogique et avec toutes les améliorations d'ordre scolaire qu'il serait possible de réaliser ». Les recteurs se prononcèrent presque unanimement contre le système de l'approbation préalable, et se déclarèrent favorables à la solution qui laisserait une certaine liberté de choix aux instituteurs, sous le contrôle des inspecteurs primaires et des inspecteurs d'académie.

Un rapport du directeur de l'enseignement primaire au ministre (6 novembre 1879), rédigé à la suite de cette enquête, formula en ces termes la solution projetée :

« Quelque désirable que soit l'uniformité des méthodes, il ne paraît pas possible d'acheter cet avantage au prix de tous les inconvénients que présenterait aujourd'hui la résurrection des « listes officielles « de livres approuvés » par le ministre ou par le Conseil supérieur. L'idée d'un manuel unique, ou d'un petit nombre de manuels adoptés par l'État pour chaque enseignement, a pu séduire en d'autres temps des intelligences d'élite : c'est de nos jours une chimère. L'incessante, l'intarissable production des livres classiques suffirait, à défaut d'autres motifs, et il y en a de plus graves, pour faire définitivement abandonner le régime de l'autorisation préalable. D'ailleurs, il n'y a pas de livre, en aucun genre d'études, qui puisse convenir à toutes les écoles primaires, à toutes les régions de la France, à tous les degrés de culture intellectuelle. Celui même qui aurait été sans conteste adopté hier comme le meilleur serait dépassé demain par un plus parfait encore, et le privilège dont il aurait joui un instant à bon droit deviendrait, en se prolongeant, un obstacle au progrès.

« D'autre part, réduire le rôle de l'administration à un simple *véto* contre les ouvrages absolument ineptes ou immoraux, ce n'est pas opposer une digue assez résistante à l'envahissement des livres médiocres, lancés dans la circulation par des spéculations de librairie plutôt que par la concurrence sérieuse des méthodes et des procédés pédagogiques.

« On échapperait aux reproches opposés qu'encourent ces deux systèmes si, au lieu de maintenir dans les attributions de l'administration centrale ces examens de livres en nombre indéfini, on en laissait la charge à ceux précisément qui, devant se servir de ces livres, sont le plus intéressés à n'en admettre que de très bons.

« Aujourd'hui que les instituteurs ne sont plus isolés, que l'inspection les stimule et les soutient de plus près, que l'institution du certificat d'études, bien qu'à peine à ses débuts, agit déjà puissamment sur l'école à tous ses degrés, qu'enfin les conférences pédagogiques vont faire renaître dans notre personnel enseignant cet esprit de corps, cette liberté de discussion, cette émulation de bon aloi, ce sentiment de solidarité professionnelle qui donne à tous la conscience de leur force et à chacun la conscience de sa responsabilité, il y aurait de graves inconvénients à vouloir imposer aux maîtres leurs instruments d'étude, et il n'y en a aucun à leur laisser librement indiquer ceux qu'ils préfèrent; il faut seulement que cette manifestation de leurs préférences raisonnées soit entourée de toutes les garanties d'examen sérieux et, pour cela, qu'elle ait lieu dans les conférences ou réunions générales des instituteurs publics de chaque canton.

« Là, assemblés pour mettre en commun le meilleur de leur expérience individuelle et collective, s'adressant à des collègues qui ne se rendront qu'à de bonnes raisons, ils seront prémunis également contre l'inertie routinière et contre les facilités excessives qui pourraient leur être offertes pour changer leurs livres classiques avec des avantages plus apparents que réels : ils exerceront ainsi, sur des matières que nul ne connaît mieux qu'eux, leur esprit d'examen, de comparaison, de critique, de réforme; ils ne pourront se décider dans leurs choix que par des motifs tirés de la supériorité pédagogique et généralement reconnue de telle ou telle méthode. Ils dresseront donc, dans les meilleures conditions possibles, la liste provisoire des livres scolaires qu'ils demandent à s'imposer à eux-mêmes.

« En possession de ces listes cantonales, l'inspecteur d'académie conservera son droit de contrôle et de revision; il les soumettra à l'examen d'une commission départementale composée des inspecteurs primaires, des directeur, directrice et professeurs d'école normale; il rec eillera, s'il y a lieu, les réclamations et, après ce second examen, proposera au recteur l'approbation et la publication d'une liste de livres adoptés pour l'année dans le département.

« La liste ainsi formée pourrait, d'année en année, s'augmenter de livres nouveaux, se décharger au contraire de ceux que l'expérience aurait condamnés. La limite à ces modifications sera tout naturellement fixée par une préoccupation que l'instituteur, en contact journalier avec les familles, ne risquera pas de perdre e vue : celle d'éviter des changements de livres onéreux aux parents et préjudiciables à la continuité des études. »

L'année suivante, un arrêté ministériel conforme aux conclusions du rapport ci-dessus, et daté du 16 juin 1880, réglait ainsi la question :

« Article premier. — Il est dressé, chaque année et dans chaque département, une liste des livres reconnus propres à être mis en usage dans les écoles primaires publiques élémentaires et supérieures.

« Art. 2. — A cet effet, les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton, munis du brevet, réunis en conférence spéciale, établissent, au plus tard dans la première quinzaine du mois de juillet, une liste des livres qu'ils jugent propres à être mis en usage dans les écoles prim ires publiques.

« Art. 3. — Toutes les listes ainsi dressées sont transmises à l'inspecteur d'académie Une commission siégeant au chef-lieu du département et composée des inspecteurs primaires, du directeur et de la directrice des écoles normales et des maîtres-adjoints de ces établissements, réunis sous la présidence de l'inspecteur d'académie, revise les listes cantonales et arrête le catalogue pour le département.

« Art. 4. — Sont rapportés, en ce qu'ils ont de contraire au présent règlement, les arrêtés du 27 juillet 1873 et du 2 juillet 1875. »

Une circulaire de Jules Ferry, du 7 octobre suivant, exposa aux recteurs les principes du système libéral qui allait désormais être en vigueur, et précisa leur rôle en pareille matière, ainsi que celui des commissions départementales :

« Il y a — dit la circulaire — deux manières d'arriver, en ce qui concerne les livres scolaires, à l'unité de règle : la voie de l'autorité et la voie de la liberté.

« Un seul manuel officiel pour chaque matière, ou un petit nombre d'ouvr ges choisis, approuvés par l'autorité centrale et distribués d'office, à l'exclusion de tous les autres, dans les écoles publiques : voilà le premier système, qui semble de beaucoup le plus simple et le plus rapide.

« Le second système est plus libéral : c'est au personnel enseignant lui-même que l'on confie l'examen et le choix des livres que la libre concurrence des éditeurs met au jour incessamment, le laissant libre de modifier, de reviser le catalogue, selon les progrès de la librairie scolaire. C'est à cette seconde solution que, d'accord avec mon administration, le Conseil supérieur a, sans hésiter, donné la préférence.

« Plusieurs raisons l'y ont déterminé. Mais celle qui sans doute a été prépondérante, c'est la certitude que cet examen en commun des livres, des méthodes, des appareils d'enseignement, deviendrait un des moyens les plus efficaces pour former l'esprit pédagogique de nos maîtres, pour développer leur jugement, pour les façonner à la discussion sérieuse, pour les accoutumer surtout à prendre eux-mêmes l'initiative, la responsabili é et la direction pratique des réformes dont leur enseignement est susceptible.

« Pour arriver plus sûrement à ce but, j'appelle, monsieur le recteur, toute votre sollicitude sur les conférences spéciales d'instituteurs, qui vont être chargées d'un travail à la fois si grave et si délicat.

« Vous avez certainement remarqué que l'arrêté du 16 juin ne vous demande pas d'intervenir directement dans les opérations des commissions : le rapport présenté au Conseil supérieur s'est clairement expliqué sur ce point. Si le recteur avait été chargé de la revision et, par conséquent, de la rédaction finale des listes d'ouvrages classiques, ni la conférence cantonale, ni la commission départementale n'auraient voulu prendre l'entière responsabilité des choix; elles seraient certainement l'une et l'autre moins sévères dans leurs propositions si elles pouvaient s'en remettre à la haute compétence du chef de l'académie, pour arrêter en dernier ressort la liste définitive. Le Conseil supérieur a cru que les attributions devaient être rigoureusement définies; il a voulu donner à la conférence cantonale la responsabilité du contrôle, et à vous, monsieur le recteur, la haute direction de ce mouvement pédagogique dans toute l'étendue de l'académie.

« Les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton dressent la liste des livres dont ils désirent se servir. Toutes ces listes cantonales sont centralisées au chef-lieu du département, où une commission présidée par l'inspecteur d'académie les examine et les revise. J'entends par là que, si certains choix lui semblaient malheureux, si des omissions graves ou systématiques paraissaient s'être produites, la commission renverrait la question à l'examen de la conférence cantonale, avec ses observations, avant de donner son visa.

« Chaque année, monsieur le recteur, vous vous ferez adresser les listes ainsi constituées avec les appréciations des comités départementaux, et c'est alors que je vous demanderai, non plus de vous enfermer dans l'examen de quelques cas litigieux, pour casser telle ou telle décision des commissions locales, mais de faire une large application des pouvoirs dont vous investit l'article 21 du décret du 22 août 1854.

« Cette publication annuelle des listes de livres scolaires en usage sera pour vous un des meilleurs moyens d'enquête sur l'état et sur la marche de l'enseignement; vous saurez par là, mieux peut-être que par bien des rapports, ce que pense et ce que désire le corps enseignant; ses choix mêmes vous le montreront ici trop lent ou trop indifférent au progrès, là trop prompt au changement; dans les premiers temps surtout, vous assisterez sans doute à des tâtonnements, à des contradictions, à des jugements témoignant l'inexpérience et le défaut de doctrine pédagogique.

« Il vous appartiendra, monsieur le recteur, de rechercher, comme le veut le décret que je citais tout à l'heure, « les mesures propres à améliorer les méthodes », d'adresser, par exemple, au personnel placé sous vos ordres, d'après les observations que vous aura suggérées cette lecture, quelques-unes de ces importantes circulaires rectorales qui, bien mieux que les miennes, peuvent entrer dans le vif des questions scolaires et didactiques, les traiter au point de vue spécial de la région, comparer entre eux et stimuler l'un par l'autre les départements voisins, rapprocher avec précision les méthodes suivies et les résultats obtenus, imprimer à toute une académie une direction pédagogique d'autant plus efficace qu'elle se fait sentir de plus près.

« Vous voyez, par cette rapide indication, quel est votre rôle et quels services attend de vous l'instruction publique : vous inspirez, vous guidez l'inspection et l'enseignement, vous fixez les principes à suivre, vous prévenez les écarts, et finalement, sans avoir fait inscrire ni rayer d'autorité aucun nom, vous parvenez peu à peu à faire abandonner volontairement par les intéressés les deux sortes de mauvais livres dont il faut que nos écoles se défassent : d'une part, le livre vieilli, hérissé d'abstractions et de termes techniques, celui qui faisait de la grammaire un formulaire inextricable, de la géographie une nomenclature, de l'histoire un résumé sans vie et sans patriotisme, de la lecture même, de cette lecture courante qui devrait être l'âme de la classe, un insipide exercice mécanique; et d'autre part, le livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et

vivante les recettes de l'enseignement automatique. La loi ne vous confère pas, elle ne reconnaît pas même au ministre, le droit d'interdire un livre, mais elle ne vous défend pas d'inculquer à vos subordonnés une telle connaissance et un tel amour des méthodes intelligentes, de les rendre si exigeants pour eux-mêmes, si sévères dans leurs choix, si jaloux enfin des progrès de leurs élèves, qu'ils se refusent désormais à prendre pour leurs classes d'autres instruments de travail que le meilleur et le plus parfait en chaque genre.

« J'aborde maintenant les questions de détail qui m'ont été posées à propos de l'application de l'arrêté du 16 juin; un mot d'explication suffira pour chacune d'elles.

« Les conférences chargées de l'examen des livres peuvent-elles se confondre avec les conférences pédagogiques ordinaires? — Non, puisque les membres dont se composent ces deux assemblées ne sont pas absolument les mêmes; mais l'administration académique s'efforcera toujours de combiner les jours et heures de réunion de façon à ne pas multiplier inutilement les déplacements.

« Comment seront présidées les conférences d'examen? — Evidemment, comme les autres, par l'inspecteur primaire ou, à son défaut, par un vice-président, qui peut être celui de la conférence ordinaire.

« Quels sont les livres qui devront être examinés les premiers? — Il est naturel de commencer par ceux qui sont actuellement en usage et que les instituteurs désirent garder.

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

« Qu'auront à faire les inspecteurs primaires, au sein du comité de chaque canton, et particulièrement dans le cas d'une proposition qu'ils jugent mauvaise? — Vous leur demanderez avant tout, monsieur le recteur, de provoquer la libre discussion; de ne jamais se dérober si un appel est fait à leur compétence, d'être toujours prêts à donner leur appréciation personnelle, mais de ne jamais chercher à l'imposer. Pour que l'entretien ne s'égare pas, tout ouvrage proposé devra être l'objet d'un rapport écrit. Dans le cas où quelques membres de la réunion demanderaient à s'éclairer en lisant l'ouvrage, le renvoi à une prochaine séance *sera de droit*.

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

« Enfin, quelle est la sanction des choix ainsi prononcés? Devra-t-on interdire à l'instant tous les livres autres que ceux qui viennent d'être admis? — Les instituteurs savent combien il importe d'éviter tout changement de livres, onéreux pour les familles ou pour les communes. Ils veilleront seulement à ce qu'à partir de la rentrée qui suivra la publication de la liste arrêtée par les commissions cantonales, c'est-à-dire par eux-mêmes, il ne soit plus introduit dans leurs classes que des ouvrages figurant sur cette liste. »

Le principe en vertu duquel le choix des livres classiques devait être remis aux maîtres eux-mêmes, appliqué d'abord aux seules écoles primaires, ne tarda pas à l'être aussi aux établissements d'enseignement secondaire. A l'occasion de la publication d'un « Catalogue des livres classiques pouvant être introduits dans les lycées et collèges », arrêté par la commission des livres (octobre 1880), une note fut adressée au ministre pour réclamer, en faveur du personnel enseignant secondaire, le droit qui avait été reconnu aux maîtres des écoles primaires. Cette réclamation fut jugée légitime, et une circulaire de Jules Ferry aux recteurs, du 13 octobre 1881, rétablissant les réunions mensuelles des professeurs des lycées et collèges, leur confia, entre autres attributions, le choix des livres classiques. Une circulaire spéciale, du même jour, indiqua la façon de procéder à cet égard. Après avoir déclaré que désormais les livres inscrits au catalogue officiel devaient être regardés comme simplement « recommandés », la circulaire ajoutait :

« La section permanente du Conseil supérieur a pensé qu'une grande latitude devait être laissée aux assemblées de professeurs chargées désormais du choix des livres dans chacun des établissements secondaires, et j'ai cru devoir me rendre aux observations qui ont été présentées à cet égard... La commission instituée pour l'examen des livres destinés à l'enseignement secondaire a consacré deux années à cette œuvre. Elle recommande et n'impose pas. Mais chacun des ouvrages portés au catalogue ayant été l'objet d'une étude spéciale et d'un rapport motivé, MM. les professeurs comprendront qu'ils ne peuvent trouver un guide plus sûr dans l'examen comparatif qu'ils auront à faire pour le choix des livres de classe. C'est aux assemblées des professeurs que ce choix appartient désormais, et je leur laisse à cet égard la plus grande liberté. Elles pourront désigner des ouvrages qui ne figurent pas au catalogue. Mais il convient que, dans ce cas, les motifs de l'option puissent être appréciés. Vous aurez donc à inviter MM. les professeurs, quand ils auront désigné un livre non inscrit au catalogue, à motiver leur décision par un rapport succinct sur les mérites comparatifs de l'ouvrage adopté. Ce rapport me sera transmis. »

Deux mois plus tard (10 décembre 1881), une autre circulaire, portant la signature de Paul Bert, vint élargir encore les dispositions libérales de la circulaire précédente :

« Il m'a paru désirable, dit le ministre, de rentrer plus largement encore dans les vues exprimées par le Conseil supérieur et de laisser aux professeurs une liberté entière, non seulement en ce qui concerne les livres classiques, mais encore les ouvrages destinés à être donnés en prix ou placés dans les bibliothèques de classe ou d'étude. J'ai décidé, en conséquence, que les professeurs pourraient librement choisir ces livres et ouvrages aussi bien en dehors du catalogue récemment publié par la commission des livres que dans ce catalogue même, et qu'ils n'auraient plus à motiver leurs choix, comme l'indiquait la circulaire du 13 octobre 1881. Je désire toutefois que, dans chaque établissement, ces choix soient faits, à l'avenir, en assemblée de professeurs. Je retiens seulement le droit établi par les articles 4 et 5 de la loi du 28 février 1880, d'interdire, après avis de la section permanente pour les établissements publics, et du Conseil supérieur pour les établissements privés, les livres contraires à la morale, à la constitution et aux lois. »

Mentionnons encore une disposition relative à une catégorie particulière de livres d'enseignement, les manuels d'instruction civique et les manuels d'instruction morale. A la suite de l'agitation produite par les condamnations dont la congrégation de l'Index avait frappé plusieurs de ces manuels, Jules Ferry, dans un discours au Sénat (31 mai 1883), annonça l'intention de soumettre les ouvrages de cette nature à la formalité d'une autorisation spéciale. « Les conférences d'instituteurs, dit le ministre, discutant le choix des livres, des méthodes, sont bonnes, ont produit de bons résultats. Toutefois je n'hésite pas à dire qu'au point de vue de notre responsabilité comme de nos engagements, et, l'événement le prouve, dans l'intérêt de la paix des esprits, il faut, en ce qui concerne les manuels d'éducation morale et civique, prendre quelques précautions de plus. Je suis donc résolu à proposer au Conseil supérieur, dans sa prochaine session, une disposition complémentaire de l'arrêté du 16 juin 1880. Il sera établi que l'inscription des manuels d'instruction civique et des manuels de morale sur la liste des livres destinés aux écoles primaires publique ne sera définitive que lorsque ces manuels auront passé sous les yeux du ministre et de la section permanente du Conseil supérieur. » Conformément à cette déclaration du ministre, la section permanente fut saisie de la question : sur son avis, l'arrêté du 16 juin 1880 fut maintenu sous cette réserve que des circulaires ministérielles assureraient le complément de contrôle devenu nécessaire pour certains ouvrages par le respect de la neutralité que garantit la loi du 28 mars 1882. — Voir *Morale et civique* (*Instruction*).

Les trois premiers articles de l'arrêté du 16 juin 1880 sont devenus les articles 20, 21 et 22 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887; et à la fin de l'article 22, une disposition concernant le recteur a été ajoutée;

la fin de l'article se lit ainsi : « revise les listes cantonales et arrête, pour le département, le catalogue, qui est ensuite soumis à l'approbation du recteur de l'académie ».

Le règlement scolaire modèle des écoles maternelles (18 janvier 1887) dit, à l'art. 14 : « Il ne pourra être introduit dans l'école maternelle aucun livre, aucune brochure ni manuscrit étrangers à l'enseignement. »

Le règlement scolaire modèle des écoles primaires (18 janvier 1887) dit, à l'article 16 : « Aucun livre, ni brochure, aucun imprimé ni manuscrit étrangers à l'enseignement ne peuvent être introduits dans les écoles primaires publiques, sans l'autorisation écrite de l'inspecteur d'académie. »

Le règlement scolaire modèle des écoles primaires supérieures (28 décembre 1888) dit à l'art. 15 : « Aucun don de livres ni d'imprimés ne peut être fait à l'école, sans l'autorisation de l'inspecteur d'académie ».

Le ministre peut interdire l'usage dans les écoles des ouvrages d'enseignement, de lecture ou de prix qui seraient contraires à la morale, à la constitution ou aux lois.

Cette interdiction ne peut être prononcée, s'il s'agit des écoles publiques, qu'après avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique, et, s'il s'agit des écoles privées, après avis du Conseil supérieur lui-même. (Loi du 27 février 1880, articles 4 et 5.)

Les personnes préposées par la loi à l'inspection des établissements d'instruction primaire ont le droit de se faire présenter, dans les écoles privées, les livres en usage.

Si un de ces ouvrages leur paraît devoir être interdit, il leur appartient de le signaler au ministre de l'instruction publique.

L'emploi d'un livre déjà interdit constitue une contravention. Elle est constatée, le cas échéant, par les autorités chargées de l'inspection qui en dressent procès-verbal. Le livre peut être saisi, il est joint au procès-verbal.

Pour ce qui concerne la fourniture gratuite des livres aux élèves indigents, et la vente des livres classiques par les instituteurs, voir *Fournitures scolaires*.

**LIVRET DE SCOLARITÉ.** — Les candidats au brevet supérieur et au certificat d'études primaires supérieures sont autorisés à déposer en s'inscrivant un livret de scolarité, dont le modèle est déterminé par une instruction ministérielle.

Ce livret, signé par le chef de l'établissement où le candidat a fait ses études, est visé par l'inspecteur primaire de la circonscription.

La commission d'examen prend connaissance du livret et en tient compte pour prononcer l'admissibilité ou l'admission du candidat. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 141 et 243 modifiés par l'arrêté du 9 décembre 1901.)

Ces prescriptions ont été renouvelées, en ce qui concerne les élèves-maîtres et élèves-maîtresses des écoles normales, par le décret du 4 août 1905 modifiant l'art. 118 du décret du 18 janvier 1887. Aux termes de ce décret, « il est tenu compte, à l'examen du brevet supérieur, des notes obtenues par chaque candidat pendant ses deux années d'études. Ces notes, — attestées au moyen d'un livret de scolarité, délivré par le directeur de l'établissement ou le professeur du candidat, — sont remises à l'inspection académique au moment de l'inscription et jointes au dossier du candidat. »

L'examen du brevet supérieur constituant pour les élèves-maîtres un véritable examen de passage de 3e année, les commissions ont le devoir de ne se prononcer qu'après s'être éclairées aussi complètement que possible sur la valeur du candidat.

L'institution du livret scolaire peut, à cet égard, leur être d'un très utile secours. Aussi le ministre, après avoir rappelé, dans la circulaire aux recteurs du 18 mai 1907, les dispositions du décret du 4 août 1905, ajoute-t-il : « J'attache la plus grande importance aux notes délivrées par les directeurs et directrices des écoles normales; elles devront présenter, en chaque matière, le résultat des notes obtenues par chaque élève pendant ses deux années d'études. Elles seront établies de 0 à 20 selon le tableau adopté pour les inspections générales de l'enseignement du dessin. (*Parfait*, 20. — *Très bien*, 19, 18, 17. — *Bien*, 16, 15, 14. — *Assez bien*, 13, 12. — *Passable*, 11, 10, 9. — *Médiocre*, 8, 7. — *Mal*, 6, 5, 4. — *Très mal*, 3, 2, 1. — *Nul*, 0.) Leur ensemble constituera le classement de chaque élève dans sa promotion, tel qu'il serait établi pour un classement de sortie si les élèves devaient quitter l'école après la seconde année.

« Dans ces conditions, si le classement des élèves est régulièrement établi et si l'examen est conduit avec la compétence et l'impartialité voulues, les résultats de l'examen, — à moins d'accidents exceptionnels et d'ailleurs réparables à la session d'octobre, — doivent coïncider avec ceux des études, et il me paraît impossible que les élèves bien notés puissent échouer, alors que d'autres, estimés inférieurs pendant leurs deux années d'études, obtiendraient le brevet. L'institution du livret scolaire, bien comprise, doit être le meilleur moyen d'écarter le plus possible ce qu'il y a d'aléatoire dans tout examen. »

**LOCKE.** — Locke est avant tout un philosophe, un maître accompli dans l'art d'analyser les éléments de l'esprit. Mais de la psychologie à la pédagogie la transition est aisée, et Locke n'a pas eu un grand effort à faire pour appliquer à la direction et à l'éducation des esprits sa science consommée de la nature humaine.

Lorsqu'il publia en 1693 ses *Pensées sur l'éducation* (*Thoughts on Education*), il était d'ailleurs préparé à ce travail par une longue expérience des choses de l'enseignement. Ecolier studieux au collège de Westminster, il conçut dès son jeune âge, comme Descartes au collège de la Flèche, un vif sentiment de répugnance pour l'enseignement classique de pure forme et les études verbales, où il s'était pourtant distingué. Etudiant modèle à l'université d'Oxford, il y devint un parfait humaniste, malgré les tendances de son esprit pratique et positif que sollicitaient déjà les sciences naturelles et les recherches de physique ou de médecine. Reçu bachelier ès arts en 1656, maître ès arts en 1658, il passa sans transition des bancs de l'élève à la chaire du professeur; il fut successivement lecteur ou répétiteur de grec, — ce qui ne devait pas l'empêcher plus tard d'éliminer presque complètement l'hellénisme de son plan d'éducation libérale, — censeur de rhétorique, enfin censeur de philosophie morale. Lorsqu'en 1666 il rompit avec sa vie scolaire pour se mêler d'affaires politiques et diplomatiques, il emporta du moins de son studieux séjour à Oxford le germe de la plupart de ses idées pédagogiques. Il rechercha l'occasion de les appliquer dans des éducations particulières dont il fut l'inspirateur et le conseiller, sinon le directeur officiel. Dans les familles amies et hospitalières qu'il fréquentait, par exemple celle des Shaftesbury, il observa de près les enfants; et c'est en les étudiant, en suivant d'un œil sagace les progrès de leur tempérament et de leur âme, qu'il acheva d'acquérir cette expérience pédagogique dont les *Pensées sur l'éducation* portent la trace à chaque page. C'est d'une de ces collaborations de Locke à l'éducation des enfants de ses amis qu'est sorti le livre des *Pensées*. Vers 1684 et 1685 il adressa à son ami Clarke une série de lettres qui, retouchées et légèrement modifiées, sont devenues en 1693 l'ouvrage que nous avons à faire connaître.

Sans entrer dans l'analyse du livre des *Pensées*, nous essaierons de caractériser brièvement les tendances générales de Locke et de mettre en relief les principes essentiels de sa pédagogie.

Ecrit pour des *gentlemen*, c'est-à-dire pour des enfants de la bourgeoisie ou de la noblesse, le livre du pédagogue anglais ne se rapporte qu'indirectement à l'enseignement primaire. Mais les lois fondamentales de la pédagogie étant les mêmes à tous les degrés de l'instruction, les maîtres de nos écoles primaires peuvent en partie s'inspirer des leçons que Locke destinait surtout aux professeurs de l'enseignement secondaire.

Trois caractères frapperont surtout un lecteur attentif des *Pensées*; trois principes se dégagent de l'ouvrage entier: 1° dans l'éducation physique, le principe de l'*endurcissement*; 2° dans l'éducation intellec-

tuelle, l'idée de l'utilité pratique ; 3° dans l'éducation morale, le principe de l'honneur, institué comme règle du gouvernement libre de l'homme par lui-même.

1° Il serait intéressant de comparer entre elles les vues de Locke et celles de Rousseau relativement à l'éducation du corps. Locke avait sur ce sujet, par sa compétence de médecin, une supériorité propre. Il est le premier pédagogue qui ait disserté avec suite et avec méthode sur la nourriture, sur les vêtements, sur le sommeil de l'enfant. Rousseau a beaucoup profité de ses « préceptes mâles et sévères » ; il lui a aussi emprunté quelques paradoxes, en les aggravant. C'est Locke qui a posé ce principe : « Laissons à la nature le soin de former le corps comme elle croit devoir le faire ». Par suite, pas de vêtements étroits ; la vie en plein air, au soleil ; des enfants élevés comme des paysans, aguerris au chaud et au froid, jouant tête nue, pieds nus. Dans l'alimentation, Locke interdit le sucre, le vin, les épices, la viande, jusqu'à trois ou quatre ans. Quant aux fruits, que les enfants aiment souvent d'un amour désordonné, — ce qui ne doit pas surprendre, dit-il, puisque « c'est pour un fruit que nos premiers parents ont perdu le paradis », — il fait un choix singulier : il autorise les fraises, les groseilles, les pommes et les poires ; il interdit les pêches, les prunes, les raisins. Il faut, pour excuser ces préjugés de Locke contre certains fruits, se rappeler qu'il vivait en Angleterre, dans un pays dont un Italien disait plaisamment : « Le seul fruit mûr que j'aie vu en Angleterre, ce sont des pommes cuites au four ». Quelques-unes des recommandations de Locke, je l'avoue, sont tout à fait paradoxales : lorsqu'il conseille, par exemple, de donner à l'enfant des chaussures si minces « qu'elles laissent passer l'eau, quand les pieds seront en contact avec elle ». On peut rire de ces fantaisies hygiéniques ; on peut se plaindre aussi de la rudesse excessive d'un système qui certainement abuse de l'endurcissement physique. Je ne sais pas si les conséquences d'un pareil régime, appliqué à la lettre, ne seraient pas désastreuses ; beaucoup d'enfants n'en réchapperaient pas, surtout s'ils étaient aussi délicats et aussi souffreteux que Locke l'était lui-même. Mme de Sévigné était dans le vrai quand elle disait : « Si votre fils est bien fort, l'éducation rustaude est bonne ; mais, s'il est délicat, je pense qu'en voulant le faire robuste on le fait mort ». Mais ce qui défie toute critique, c'est l'esprit général d'une éducation physique qui tend à se rapprocher de la nature, qui élimine les conventions de la mode, qui condamne les raffinements de la mollesse, et où se reflètent enfin les mœurs viriles de l'Angleterre.

2° En ce qui touche l'éducation intellectuelle, Locke appartient manifestement à la famille, rare de son temps, mais de plus en plus nombreuse aujourd'hui, des pédagogues utilitaires. Il veut former, non des hommes de lettres ou de science, mais des hommes pratiques, armés pour le combat de la vie, pourvus de toutes les connaissances dont ils auront besoin pour régler leurs comptes, pour diriger leur fortune, pour satisfaire aux exigences de leur profession, enfin pour remplir leurs devoirs d'hommes et de citoyens.

Un mérite incontestable de Locke, c'est d'avoir réagi contre l'instruction de pure forme, qui substitue à l'acquisition d'un savoir positif et réel une culture de luxe, pour ainsi dire, l'apprentissage d'une rhétorique superficielle et d'un verbiage élégant. Locke dédaigne et condamne les études qui ne tendent pas directement à la préparation de la vie. Sans doute il est allé un peu loin dans sa réaction contre le formalisme alors à la mode et dans sa prédilection pour le réalisme. Il oublie trop que les vieilles études classiques, si elles ne sont pas utiles au sens positif du mot, si elles ne satisfont pas aux besoins ordinaires de l'existence, ont cependant une utitité plus haute, en ce sens qu'elles peuvent devenir, entre des mains habiles et discrètes, un excellent instrument de discipline intellectuelle et les éducatrices de l'esprit. Mais Locke parlait à des fanatiques et à des pédants, pour qui le latin et le grec étaient le tout de l'instruction, et qui, détournant les lettres de leur vraie destination, faisaient à tort de la connaissance des langues mortes le but unique, et non, comme il convient, un des moyens de l'instruction. Ce n'est pas que Locke soit un utilitaire aveugle, un positiviste brutal qui songe à éliminer absolument les études désintéressées. Seulement, il veut qu'on les mette à leur rang, qu'on ne leur sacrifie pas, en les investissant d'une sorte de privilège exclusif, d'autres enseignements plus essentiels, plus immédiatement utiles. Il combat, non le latin, mais l'abus du latin ; non le fonds de l'instruction classique, mais la façon dont elle est donnée ; non les *écoles de grammaire* elles-mêmes, mais la mode, l'enseignement qui y précipite une multitude d'enfants que leur condition et leur disposition d'esprit destineraient plutôt à d'autres études.

Passons en revue le programme d'études que Locke a dressé pour ses élèves. Dès que l'enfant sait lire et écrire, il faut lui apprendre à dessiner. Très dédaigneux de la peinture et des arts en général, dont son esprit peu poétique ne comprenait pas assez la douce et profonde influence sur l'âme des enfants, Locke en revanche recommande le dessin, parce que le dessin peut être pratiquement utile, et il le met presque sur le même rang que la lecture et l'écriture. Une fois ces éléments acquis, l'élève doit être exercé dans sa langue maternelle, d'abord par des lectures, ensuite par des exercices familiers de composition. L'étude d'une langue vivante (c'est le français que Locke propose à ses compatriotes) doit suivre immédiatement : et c'est seulement quand l'enfant la possédera qu'on le mettra au latin. Le latin sera appris par l'usage, si on le peut, sinon par la lecture des auteurs. Le moins possible de grammaire, pas de récitation, pas de compositions latines, mais, le plus tôt qu'on le pourra, des lectures dans des textes latins faciles, voilà les recommandations trop peu écoutées de Locke. Il ne s'agit plus d'apprendre le latin pour l'écrire en perfection : le seul but vraiment désirable est de comprendre les auteurs qui ont écrit dans cette langue. Les partisans obstinés des vers et des discours latins ne liront pas sans chagrin les vives protestations de Locke contre des exercices dont on abuse, et qui imposent à l'enfant le supplice d'écrire dans une langue qu'il manie difficilement, sur des sujets qu'il connaît à peine. Quant au grec, Locke le proscrit absolument : non qu'il méconnaisse la beauté d'une langue dont les chefs-d'œuvre sont, dit-il, la source originelle de notre littérature et de notre science ; mais il en réserve la connaissance aux érudits, aux lettrés, aux savants de profession, et il l'exclut de l'enseignement secondaire, qui ne doit être que l'école de la vie. Ainsi allégée, l'instruction classique pourra plus aisément accueillir les études vraiment utiles et d'une portée pratique : la géographie, que Locke met au premier rang parce qu'elle est un « exercice de la mémoire et des yeux » ; l'arithmétique ; puis ce qu'il appelle un peu ambitieusement l'astronomie, et qui n'est au fond que la cosmographie élémentaire ; les parties de la géométrie qui sont nécessaires pour un « homme d'affaires » ; la chronologie et l'histoire, « la plus agréable et la plus instructive des études » ; la morale, le droit et la législation usuelle ; enfin la philosophie naturelle, c'est-à-dire les sciences physiques ; et, pour couronner le tout, un métier manuel et la tenue des livres.

3° Locke a traité avec un soin particulier le sujet de l'éducation morale. L'instruction à ses yeux n'est pas la chose essentielle. « Ce qu'un gentleman, dit-il, doit souhaiter à son fils, outre la fortune qu'il lui laisse, c'est : 1° la vertu ; 2° la prudence ; 3° les bonnes manières ; 4° l'instruction. » On voit que l'instruction vient seulement au dernier rang, après la politesse, après la prudence, après la vertu aussi.

Mais quel est le principe que Locke a choisi pour en faire le ressort de l'éducation morale ? Ce n'est pas l'intérêt, comme on pourrait le croire, étant donnés ses instincts utilitaires. Ce ne sont pas non plus des sentiments tendres et affectueux, l'amour des parents. C'est encore moins la crainte des punitions et le sentiment servile de la terreur. Locke, qui peut-être a le tort de traiter trop tôt l'enfant en homme et qui ne se rend pas compte suffisamment de tout ce qu'il y a de faiblesse dans la nature enfantine, Locke fait appel dès le début au sentiment de l'honneur et à la crainte de la honte, c'est-à-dire à des émotions qui, je le

crains, par leur noblesse même sont un peu au-dessus des facultés de l'enfant. L'honneur, qui n'est à vrai dire qu'un autre mot pour dire le devoir, et comme la traduction mondaine de la vertu, l'honneur peut être assurément le guide d'une conscience adulte et déjà formée. Mais n'est-il pas chimérique d'espérer que l'enfant dès ses premières années sera sensible à l'estime et au mépris de ceux qui l'entourent? S'il était possible d'inspirer à l'enfant le souci de sa réputation, je reconnais avec Locke que l'on pourrait désormais « faire de lui tout ce qu'on voudrait et lui apprendre à aimer toutes les formes de la vertu ». Mais la question est de savoir si l'on peut y réussir; et j'en doute, malgré les assurances de Locke. Il est dupe de la même illusion, et quand il attend de l'enfant assez d'énergie morale pour que le sentiment de l'honneur suffise à le gouverner, et quand il compte sur ses forces intellectuelles au point de vouloir raisonner avec lui dès qu'il sait parler. Pour former de bonnes habitudes chez l'enfant et le préparer à la vertu, ce n'est pas trop de toutes les ressources que la nature et l'art mettent à la disposition de l'éducateur : la sensibilité, sous ses diverses formes, les calculs de l'intérêt, les lumières de l'intelligence. C'est peu à peu seulement, et avec le progrès de l'âge, qu'un principe élevé comme le sentiment de l'honneur ou le sentiment du devoir pourra émerger du milieu des volontés mobiles de l'enfant et s'imposer à ses actions comme la loi souveraine. La pédagogie morale de Locke est certainement fautive en ce qu'elle ne s'adresse pas assez au cœur, à la puissance d'aimer qui est déjà si grande chez l'enfant. J'ajoute que, dans sa hâte d'émanciper l'enfant, de le traiter en créature raisonnable, de développer en lui les principes du *self government*, Locke a eu tort de proscrire presque absolument la peur du châtiment. Il est bon de respecter la liberté et la dignité de l'homme dans l'enfant, mais il ne faut pas que ce respect dégénère en superstition, et il n'est pas sûr que, pour préparer des volontés fermes et robustes, il soit nécessaire de les avoir affranchies de bonne heure de toute crainte et de toute contrainte.

Locke n'a donc pas assez élargi les bases de sa théorie de la discipline morale : mais s'il est resté incomplet dans la partie positive de sa tâche, s'il n'a pas conseillé tout ce qu'il faut faire, il a mieux réussi dans la partie négative, celle qui consiste à éliminer tout ce qu'il faut ne pas faire. Les chapitres consacrés aux châtiments en général, et en particulier aux châtiments corporels, comptent parmi les meilleurs des *Pensées*. Rollin, Rousseau les ont souvent copiés. Il est vrai que Locke lui-même en a emprunté l'initiative à Montaigne : la « douceur sévère » qui est la règle pédagogique de l'auteur des *Essais* est aussi la règle de Locke. C'est d'après elle que Locke a porté sur le fouet le jugement définitif du bon sens : « Le fouet est une discipline servile qui rend le caractère servile ».

Pour entrer plus avant dans l'analyse de la pédagogie de Locke, il faudrait citer mainte autre vérité importante. Il nous suffira d'avoir signalé les trois principes essentiels qui dominent les longs développements du livre des *Pensées*.

Locke n'est pas resté complètement étranger aux questions d'instruction primaire. Dans un siècle où l'on songeait trop peu aux classes pauvres, il a témoigné de ses sentiments humanitaires par son projet d'établissement de « maisons de travail » (*working houses*) destinées à recueillir les enfants indigents. Dans le rapport remarquable qu'il adressa au gouvernement anglais en 1697, il se préoccupait surtout de remédier à la paressse et au vagabondage de l'enfant, d'alléger la surveillance de la mère absorbée par son travail, enfin de former, par des habitudes d'ordre et de discipline, des hommes sobres, des ouvriers laborieux. Tous les enfants d'une certaine condition, de trois à quatorze ans, devaient être réunis dans des asiles et y trouver travail et nourriture. Par là on peut dire que Locke rejoint déjà Pestalozzi et l'œuvre de régénération morale entreprise cent ans plus tard à Neuhof et à Stanz, de même que, par les *Pensées sur l'éducation*, il a devancé Rousseau et inspiré l'*Emile*.

C'est en 1693 que parurent les *Pensées*, trois ans après l'*Essai sur l'entendement humain*. Les applaudissements ne manquèrent pas dès l'origine à l'ouvrage de Locke, qui est devenu un des livres classiques de la pédagogie anglaise. Bien qu'elles datent de deux siècles, les *Pensées* n'ont point vieilli et méritent d'être lues.

Les *Pensées sur l'éducation* furent traduites en notre langue dès 1695, par Pierre Coste, protestant français qui s'était réfugié en Angleterre après la révocation de l'Edit de Nantes, et y était devenu l'ami de Locke. La traduction, d'ailleurs fort inexacte, de Coste arriva du vivant de son auteur à sa cinquième édition, en 1737. Le tort principal de cette traduction c'est, comme Coste l'avoue lui-même, qu'il a « refondu des pages entières », et qu'il s'est servi « de tous les adoucissements dont il a pu s'aviser pour corriger le désordre et les redites du texte original ». Thurot a réédité en 1821 la traduction de Coste sans y rien changer. Enfin en 1882, M. Fochier (Paris, Delagrave) a repris la même traduction, en l'abrégeant et en la remaniant sur certains points. Une traduction nouvelle et complète du texte original a été publiée, également en 1882, chez Hachette, par l'auteur de cet article.

[GABRIEL COMPAYRÉ.]

**LOCAUX SCOLAIRES.** — La garde des locaux scolaires est commise à l'instituteur et, s'il s'agit d'une école primaire supérieure, au directeur de l'école. Ceux-ci ne doivent pas permettre qu'on les fasse servir à aucun usage étranger à leur destination, sans une autorisation spéciale du préfet. (Règlement scolaire modèle, art. 3.)

Le maire seul ne peut donc jamais disposer des locaux scolaires pour un usage étranger au service scolaire, mais il résulte de décisions du Conseil d'Etat (en particulier d'un arrêt du 31 mars 1905) que l'autorisation du maire est nécessaire, sauf dans les cas où il s'agit d'assurer un service public. Il s'ensuit que le préfet excède ses pouvoirs en autorisant, malgré le refus du maire, la tenue d'une réunion électorale dans une école publique.

Les établissements scolaires de garçons peuvent, quelle qu'en soit la nature, être mis à la disposition des troupes chaque fois que les municipalités jugent devoir y recourir pour le logement et le cantonnement des troupes.

Cette occupation ne peut d'ailleurs jamais s'étendre à la partie des locaux effectivement habitée par les élèves présents.

En outre, les autorités municipales devront, avant de fixer la quantité d'hommes que peut recevoir un établissement pendant la période de scolarité, consulter son directeur, afin de n'y loger ou cantonner, sauf le cas de force majeure, que le nombre d'hommes compatible avec le fonctionnement du service scolaire.

D'autre part, la présence de literie et de mobilier disponibles dans un établissement scolaire n'implique, en aucune façon, leur mise à la disposition des troupes simplement cantonnées.

Les dégâts causés par les militaires dans les bâtiments scolaires doivent être estimés dans la même forme que ceux dont aurait à se plaindre un particulier, et les imputations qui en résultent sont mises à la charge du Département de la guerre.

En ce qui concerne les écoles normales d'instituteurs, les pensionnats de jeunes filles et les écoles de filles, ces établissements continuent à bénéficier des dispositions du règlement d'administration publique du 23 novembre 1886 concernant les établissements occupés par des femmes ou des filles vivant seules. Aux termes dudit règlement, tout établissement de cette catégorie est considéré comme non soumis à la charge du logement en nature, et comme ne devant fournir le cantonnement que dans les bâtiments qui peuvent être complètement isolés des locaux occupés par l'habitation. (Circulaire du 3 mai 1893.)

La dispense précitée est applicable aux écoles maternelles qui sont, ainsi que les écoles de filles, con-

fiées à un personnel exclusivement féminin. (Circulaire du 10 octobre 1908.)

*Hospitalisation des malades et des blessés de l'armée en temps de guerre.* — Aux termes d'une instruction du ministre de la guerre, en date du 5 mai 1899, sur l'utilisation en cas de guerre des ressources du territoire national pour l'hospitalisation des malades et des blessés de l'armée, les établissements d'instruction publique (lycées, collèges, écoles normales, écoles primaires supérieures, etc.) sont mis, en principe, à la disposition du service de santé de l'armée au moment de la mobilisation, réserve faite d'un certain nombre qui sont désignés d'accord entre les ministres de la guerre, de l'instruction publique, et de l'intérieur, s'il y a lieu.

Les représentants du service de santé visitent ces établissements pendant la paix, apprécient leur convenance pour la destination qu'ils doivent recevoir, décomptent les ressources d'hospitalisation qu'ils renferment, et dressent un devis des modifications sommaires qu'il y aurait lieu de faire subir aux locaux en vue de l'installation d'un hôpital temporaire de territoire; toutefois, les travaux d'adaptation reconnus nécessaires ne peuvent être exécutés qu'au moment de la mobilisation.

Le médecin militaire doit s'entendre avec le chef de l'établissement pour fixer l'heure et le jour de sa visite.

Il demeure entendu d'ailleurs que les établissements ne seraient rendus à leur destination qu'après désinfection rigoureuse et remise dans leur état primitif des locaux utilisés : un état estimatif des locaux et objets détériorés serait dressé, afin de pouvoir déterminer le montant des indemnités qu'il y aurait lieu d'imputer sur le budget du ministère de la guerre. (Circulaire du 10 décembre 1900.)

*Adjudications.* — Il arrive assez souvent, dans les communes rurales, que les notaires demandent à faire usage des salles d'école pour les adjudications publiques.

La circulaire du 30 août 1882 autorise les préfets à mettre les salles d'école à la disposition de ces officiers ministériels, à la condition que les adjudications n'aient lieu que les jeudis et dimanches ou, à la rigueur, les autres jours après quatre heures.

En outre, les communes ont le droit d'exiger des notaires, au bénéfice de la caisse des écoles, une redevance fixée ainsi qu'il suit par séance :

5 francs pour une adjudication de 1000 francs et au-dessus, quel que soit le nombre des lots;

3 fr 50 si la somme est inférieure à 1000 francs. — Voir *Maisons d'école.*

**LOGEMENT DES MAITRES.** — Le logement de chacun des membres du personnel enseignant attaché à une école régulièrement créée constitue pour la commune une dépense obligatoire. (Loi du 30 octobre 1886, art. 14; loi du 19 juillet 1889, art. 4.)

A défaut du logement en nature que la commune est tenue de leur fournir, les instituteurs et institutrices ont droit à une indemnité représentative également à la charge de la commune. (Décret du 18 juillet 1887, art. 14; loi du 19 juillet 1889, art. 4.)

Aux termes du decret du 25 octobre 1894, le logement, pour être considéré comme *convenable* et suffisant, doit se composer au minimum :

1° Pour un instituteur, marié ou non, placé à la tête d'une école primaire élémentaire :

Dans les communes de moins de 12 000 habitants, d'une cuisine-salle à manger, et de trois pièces à feu;

Dans les communes de 12 000 habitants et au-dessus, d'une cuisine, d'une salle à manger, et de trois pièces à feu;

2° Pour tout adjoint ou stagiaire marié et pour tout instituteur placé à la tête d'une école de hameau :

D'une cuisine-salle à manger, et de deux pièces à feu ;

3° Pour tout adjoint célibataire, titulaire ou stagiaire;

De deux pièces, dont une à feu ;

4° Pour les directeurs et directrices des écoles primaires supérieures :

D'une cuisine, d'une salle à manger, de trois pièces à feu ;

5° Pour les instituteurs adjoints mariés des écoles primaires supérieures :

D'une cuisine, d'une salle à manger, de deux pièces à feu ;

6° Pour les instituteurs adjoints célibataires :

De deux pièces à feu.

Tous les maîtres désignés ci-dessus doivent avoir à leur disposition soit une cave, soit un débarras servant de cellier et de bûcher, ainsi que l'usage de privés.

Les dispositions qui précèdent sont applicables aux institutrices exerçant dans les écoles de filles ou dans les écoles maternelles.

Toutefois, toute adjointe célibataire, titulaire ou stagiaire, a droit à une cuisine distincte.

Depuis la promulgation du décret du 25 octobre 1894, il doit être tenu compte des prescriptions qu'il renferme dans tous les projets de constructions scolaires soumis à l'approbation ministérielle et pour lesquels les communes demandent le concours de l'Etat.

Dans le cas où le logement n'est pas fourni en nature, le taux de l'indemnité annuelle représentative a été fixé ainsi qu'il suit par le décret du 20 juillet 1894 :

1° Pour les instituteurs et institutrices titulaires et stagiaires dans une école primaire élémentaire ou dans une école maternelle :

Communes de :

| | |
|---|---|
| Moins de 1 000 habitants. . . | 75 à 125 francs. |
| 1 000 à 3 000 — . . . | 100 à 150 — |
| 3 001 à 9 000 — . . . | 125 à 175 — |
| 9 001 à 12 000 — . . . | 150 à 200 — |
| 12 001 à 18 000 — . . . | 175 à 225 — |
| 18 001 à 36 000 — . . | 200 à 250 — |
| 36 001 à 60 000 — . . | 225 à 275 — |
| 60 001 à 100 000 — . . . | 250 à 300 — |
| 100 001 habitants et au-dessus. | 300 à 400 — |
| Paris. . . . . . . . . . . . . . . . | 600 à 700 — |
| Communes du département de la Seine. . . . . . . . . . . . | 200 à 400 — |
| Communes d'Algérie, en ce qui concerne les écoles destinées aux Européens . . . . . . . . . | 200 à 300 — |

2° Pour les titulaires chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux classes, les maîtres et maîtresses chargés d'un cours complémentaire les directeurs et directrices, les instituteurs adjoints et institutrices adjointes des écoles primaires supérieures, les chiffres minima et maxima indiqués ci-dessus sont augmentés d'un cinquième.

D'autre part, ces mêmes chiffres sont augmentés d'un quart pour les instituteurs mariés ou veufs avec enfants et les instituteurs ou institutrices divorcés avec un ou plusieurs enfants à leur charge.

Le chiffre de l'indemnité représentative de logement est arrêté, pour chaque école et pour chaque maître et maîtresse, par le préfet, dans les limites fixées par le décret du 20 juillet 1894, après avis du conseil municipal et de l'inspecteur d'académie.

Il ne peut être modifié que dans la même forme.

Dans le cas où un maître ou une maîtresse déclare être dans l'impossibilité de se loger convenablement, moyennant l'indemnité réglementaire, le préfet fixe, sur le rapport de l'inspecteur d'académie et après avis du conseil municipal, le montant de l'indemnité complémentaire.

Si d'ailleurs il ne s'agissait pas simplement d'une question de chiffre, et qu'il fût établi que les instituteurs auxquels la commune ne fournirait qu'une indemnité représentative ne peuvent trouver dans la localité un logement convenable, il appartiendrait à l'autorité supérieure d'obliger la commune à fournir le logement en nature. (Avis du Conseil d'Etat, 2 juillet 1891.)

La question s'est posée de savoir si, lorsqu'un instituteur est marié avec une institutrice exerçant dans la même commune, celle-ci doit à chacun d'eux une indemnité distincte de logement, ou si elle n'est tenue

de leur payer qu'une indemnité calculée conformément aux prescriptions du décret du 20 juillet 1894.

Le Conseil d'Etat, consulté à ce sujet, a adopté cette dernière solution (Avis du 15 novembre 1898), en se fondant sur les raisons suivantes :

S'il résulte des lois des 30 octobre 1886, 19 juillet 1889 et 25 juillet 1893 que les communes doivent aux instituteurs et aux institutrices une indemnité à défaut du logement qu'elles sont, en principe, tenues de mettre à leur disposition, cette indemnité représentative ne saurait être attribuée aux ayants-droit dans des conditions différentes de celles où le logement lui-même serait donné;

Il n'est pas contestable qu'une commune a intégralement accompli ses obligations légales lorsqu'elle a procuré à un instituteur et à une institutrice, mariés ensemble et exerçant sur son territoire, un logement unique, établi conformément aux exigences des règlements pour les instituteurs mariés, et l'un des deux conjoints ne serait pas fondé à réclamer pour lui-même soit la jouissance d'un autre logement, soit une indemnité représentative de ce logement;

Il suit de là que si cette commune est dans l'impossibilité de donner un logement règlementaire à un instituteur et à une institutrice se trouvant dans le cas visé, elle n'est, à leur égard, débitrice que d'une seule indemnité représentative, à savoir celle qui est fixée par le décret du 20 juillet 1894 pour les instituteurs mariés, et elle ne peut être contrainte à verser à chacun d'eux une indemnité distincte, comme s'ils étaient célibataires et en droit, par suite, de réclamer des logements séparés.

Ajoutons que, d'après plusieurs décisions du Conseil d'Etat, le logement occupé par un instituteur dans un bâtiment communal n'est pas exempt de la contribution des portes et fenêtres.

**LOIS SCOLAIRES.** — Nous donnons ci-dessous, in-extenso, le texte des plus importants parmi les actes constituant la législation de l'instruction primaire en France, à partir de la Restauration jusqu'en 1848, et la législation de l'instruction publique en général, de 1848 jusqu'à l'époque contemporaine. Nous avons pensé que le lecteur préférerait trouver tous ces textes réunis ici, plutôt que d'avoir à les chercher dans autant d'articles spéciaux. Les lois et ordonnances que nous reproduisons ci-après sont les suivantes :



On trouvera en outre le texte d'un certain nombre d'autres lois, décrets et ordonnances dans quelques articles spéciaux, savoir :

A l'article *Convention*, les décrets des 12 décembre 1792, 30 mai 1793, 13 août 1793, 15 septembre 1793, 30 du premier mois de l'an II, 3, 5, 7 et 9 brumaire an II, 29 frimaire an II, 4 ventôse an II, 9 brumaire an III, 27 brumaire an III, 3 brumaire an IV (pour le titre IV de ce dernier décret, voir l'article *Institut national*);

A l'article *Centrales* (*Ecoles*), le décret du 7 ventôse an III;

A l'article *Consulat*, les trois premiers titres de la loi du 11 floréal an X, et à l'article *Lycées et collèges*, les titres IV à IX de la même loi.

A l'article *Université de France*, la loi du 10 mai 1806, les décrets des 17 mars 1808, 17 septembre 1808, 9 avril 1809, 15 novembre 1811, 24 novembre 1812, les ordonnances du 22 juin 1814, 5 octobre 1814, 17 février 1815, le décret du 30 mars 1815, les ordonnances des 15 août 1815, 22 août 1815, 22 juillet 1820, 1er novembre 1820, 27 février 1821, 1er juin 1822, 8 avril 1824 (titres I-IV) 26 août 1824, 16 juin 1828 (petits séminaires), 26 mars 1829, 7 décembre 1845;

A l'article *Guernon-Ranville*, l'ordonnance du 14 février 1830;

A l'article *Filles* (p. 621), l'ordonnance du 23 juin 1836 concernant les écoles des filles, la loi du 21 dé-

cembre 1880 (analyse); à l'article *Maternelles (Ecoles)*, l'ordonnance du 22 décembre 1837 concernant les salles d'asile (analyse).

Quelques projetsde loi sur l'enseignement primaire, qui sont restés à l'état de projets, ont été placés à l'article de leurs auteurs : celui du 20 janvier 1831, à l'article *Barthe*; celui du 24 octobre 1831, à l'article *Montalivet (M.-C. de)*; celui qui fut présenté à la Chambre des députés, également le 24 octobre 1831, par Emmanuel de Las Cases, au nom de la Société pour l'instruction élémentaire, à l'article *Société pour l'instruction élémentaire*; celui de la Commission de la Chambre, déposé le 22 décembre 1831, et repris le 17 novembre 1832 par les députés Taillandier, Salverte, Laurence et Eschassériaux, à l'article *Taillandier*; celui du 12 avril 1847, à l'article *Salvandy*; celui du 30 juin 1848, à l'article *Carnot (Lazare-Hippolyte)*; celui du 15 décembre 1848 (analyse), à l'article *Barthélemy Saint-Hilaire*; celui du 5 février 1849, à l'article *Simon (Jules)*.

**Ordonnance portant qu'il sera formé, dans chaque canton, un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire.**

Du 29 février 1816.

Louis, etc.,

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur;

Nous étant fait rendre compte de l'état actuel de l'instruction du peuple des villes et des campagnes dans notre royaume, nous avons reconnu qu'il manque, dans les unes et dans les autres, un très grand nombre d'écoles; que les écoles existantes sont susceptibles d'importantes améliorations;

Persuadé qu'un des plus grands avantages que nous puissions procurer à nos sujets est une instruction convenable à leurs conditions respectives; que cette instruction, surtout lorsqu'elle est fondée sur les véritables principes de la religion et de la morale, est non seulement une des sources les plus fécondes de la prospérité publique, mais qu'elle contribue au bon ordre de la société, prépare l'obéissance aux lois et l'accomplissement de tous les genres de devoirs; voulant d'ailleurs seconder, autant qu'il est en notre pouvoir, le zèle que montrent des personnes bienfaisantes pour une aussi utile entreprise, et régulariser, par une surveillance convenable, les efforts qui seraient tentés pour atteindre un but si désirable, nous nous sommes fait représenter les règlements anciens et nous avons vu qu'ils se bornaient à annoncer des dispositions subséquentes, qui, jusqu'à ce jour, n'ont point été mises en vigueur;

Vu le mémoire de notre Commission d'instruction publique, et sa délibération, en date du 7 novembre dernier;

Notre Conseil d'Etat entendu;

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — Il sera formé, dans chaque canton, par les soins de nos préfets, un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire.

Art. 2. — Seront membres nécessaires de ce comité le curé cantonal, le juge de paix, le principal du collège, s'il y en a un dans le canton.

Art. 3. — Les autres membres, au nombre de trois ou quatre au plus, seront choisis par le recteur de l'académie, d'après les indications du sous-préfet et des inspecteurs d'académie. Leur nomination sera approuvée par le préfet.

Art. 4. — Les membres du comité prendront rang entre eux d'après l'ordre d'ancienneté de nomination; ceux qui seraient nommés le même jour prendront rang d'après leur âge. Le curé cantonal présidera.

Art. 5. — Le sous-préfet et le procureur du roi seront membres de tous les comités cantonaux de leur arrondissement, et y prendront les premières places toutes les fois qu'ils voudront y assister. Dans les villes composées de plusieurs cantons, les comités cantonaux, sur la demande du recteur, pourront se réunir pour concerter ensemble des mesures uniformes.

Art. 6. — Dans les cantons où l'un des deux cultes protestants est professé, il sera formé un comité semblable pour veiller à l'éducation des enfants de ces communions. Les autorités civiles exerceront sur ces comités la même autorité et la même surveillance que sur les comités formés pour l'éducation des enfants catholiques.

Art. 7. — Le comité cantonal veillera au maintien de l'ordre, des mœurs et de l'enseignement religieux, à l'observation des règlements et à la réforme des abus dans toutes les écoles du canton. Il sollicitera, près du préfet et de toute autre autorité compétente, les mesures convenables, soit pour l'entretien des écoles, soit pour l'ordre et la discipline.

Il est spécialement chargé d'employer tous ses soins pour faire établir des écoles dans les lieux où il n'y en a point.

Art. 8. — Chaque école aura pour surveillants spéciaux le curé ou desservant de la paroisse et le maire de la commune où elle est située.

Le comité cantonal pourra adjoindre au curé et au maire, comme surveillant spécial, l'un des notables de la commune, choisi de préférence parmi les bienfaiteurs de l'école.

Dans les communes où les enfants de différentes religions ont des écoles séparées, le pasteur protestant sera surveillant spécial des écoles de son culte.

Art. 9. — Les surveillants spéciaux visiteront, au moins une fois par mois, l'école primaire qui sera sous leur inspection, feront faire les exercices sous leurs yeux, et en rendront compte au comité cantonal

Art. 10. — Tout particulier qui désirera se vouer aux fonctions d'instituteur primaire devra présenter au recteur de son académie un certificat de bonne conduite des curés et maires de la commune ou des communes où il aura habité depuis trois ans au moins; il sera examiné par un inspecteur d'academie, ou par tel autre fonctionnaire de l'instruction publique que le recteur déléguera, et recevra, s'il en est trouvé digne, un brevet de capacité du recteur.

Art. 11. — Les brevets de capacité seront de trois degrés.

Le troisième degré, ou degré inférieur, sera accordé à ceux qui savent suffisamment lire, écrire et chiffrer pour en donner des leçons.

Le deuxième degré, à ceux qui possèdent bien l'orthographe, la calligraphie et le calcul, et qui sont en état de donner un enseignemeut simultané, analogue à celui des frères des écoles chrétiennes.

Le premier degré, ou supérieur, à ceux qui possèdent par principes la grammaire française et l'arithmétique, et sont en état de donner des notions de géographie, d'arpentage et des autres connaissances utiles dans l'enseignement primaire.

Art. 12. — Chaque recteur fixera, pour son académie, une époque passé laquelle il ne sera plus délivré de brevets de premier degré qu'à ceux qui, outre l'instruction requise, posséderont les meilleures méthodes d'enseignement primaire.

Art. 13. — Pour avoir le droit d'exercer, il faut, outre le brevet général de capacité, une autorisation spéciale du recteur pour un lieu déterminé. Cette autorisation spéciale devra être agréée par le préfet.

Art. 14. — Toute commune sera tenue de pourvoir à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, et à ce que les enfants indigents la reçoivent gratuitement.

Art. 15. — Deux ou plusieurs communes voisines pourront, quand les localités le permettront et avec l'autorisation du comité cantonal, se réunir pour entretenir une école en commun. Les communes pourront aussi traiter avec les instituteurs volontaires établis dans leur enceinte, pour que les enfants indigents suivent gratuitement l'école.

Art. 16. — Les communes pourront traiter également avec les maîtres d'école pour fixer le montant des rétributions qui leur seront payées par les parents qui demanderont que leurs enfants soient admis à l'école.

Dans ce cas, le conseil municipal fixera le montant de la rétribution à payer par les parents, et arrêtera le tableau des indigents dispensés de payer.

Art. 17. — Le maire fera dresser dans chaque commune et arrêtera le tableau des enfants qui, ne rece-

vant point ou n'ayant point reçu à domicile d'instruction primaire, devront être appelés aux écoles publiques d'après la demande de leurs parents.

Art. 18. — Tout personne ou association qui aurait fondé une école, ou qui l'entretiendrait par charité, pourra présenter l'instituteur; pourvu qu'il soit muni d'un certificat de capacité et que le comité cantonal n'ait rien à objecter sur sa conduite, il recevra l'autorisation du recteur.

Celui qui aura fondé une école, soit par donation, soit par testament, pourra réserver à ses héritiers ou successeurs, dans l'ordre qu'il désignera, le droit de présenter l'instituteur.

Art. 19. — Les personnes ou associations, et les bureaux de charité qui auraient fondé et entretiendraient des écoles gratuites pourront aussi se réserver, ou à leurs successeurs, l'administration économique de ces écoles, et donneront leur avis au comité de surveillance sur ce qui concerne leur régime intérieur.

Art. 20. — Les maîtres des écoles fondées ou entretenues par les communes seront présentés par le maire et le curé ou desservant, à charge par eux de choisir un individu muni d'un certificat de capacité et dont la conduite est sans reproche.

Art. 21. — Si le maire et le curé ou desservant ne s'accordent pas sur le choix, le comité cantonal examinera les sujets présentés par chacun d'eux, et donnera son avis au recteur sur celui qui mérite la préférence.

Art. 22. — Les communes et les fondateurs particuliers pourront donner les places d'instituteurs au concours, et établir la nécessité de ce mode, ainsi que les formalités à y observer.

En ce cas, les concurrents devront d'abord justifier de leurs certificats de capacité et de bonne conduite, et celui qui, par le résultat du concours, aura été jugé le plus digne sera présenté.

Art. 23. — Toute présentation d'instituteur sera adressée au comité cantonal, qui la transmettra, avec son avis, au recteur de l'académie, lequel donnera l'autorisation nécessaire.

Art. 24. — Lorsqu'un individu muni du brevet de capacité désirera s'établir librement dans une commune à l'effet d'y tenir école, il s'adressera au comité cantonal et lui présentera, outre son brevet de capacité, des certificats qui attestent sa bonne conduite depuis qu'il l'a obtenu.

Le comité examinera si cette commune n'est point déjà suffisamment pourvue d'instituteurs, et donnera son avis au recteur, comme dans le cas de l'article précédent.

Art. 25. — Sur le rapport motivé des surveillants spéciaux et l'avis du comité cantonal, le recteur peut revoquer l'autorisation donnée, pour un lieu déterminé, à un instituteur.

Art. 26. — Le comité cantonal peut aussi provoquer d'office cette révocation de la part du recteur.

Art. 27. — S'il y a urgence, et en cas de scandale, le comité cantonal a le droit de suspension.

Art. 28. — Le recteur peut même retirer le brevet de capacité à un instituteur.

Art. 29. — Le recteur et les inspecteurs d'académie, dans leurs tournées, donneront la plus grande attention à l'instruction primaire; ils réuniront les comités cantonaux et se feront rendre compte des progrès de cette instruction; ils visiteront les écoles autant qu'il leur sera possible.

Art. 30. — La Commission de l'instruction publique veillera avec soin à ce que dans toutes les écoles l'instruction primaire soit fondée sur la religion, le respect pour les lois et l'amour dû au souverain; elle fera les règlements généraux sur l'instruction primaire, et indiquera les méthodes à suivre dans cette instruction, et les ouvrages dont les maîtres devront faire usage.

Art. 31. — Les personnes ou les associations qui entretiendront à leurs frais des écoles ne pourront y établir des méthodes et des règlements particuliers.

Art. 32. — Les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour recevoir l'enseignement.

Art. 33. — Au mois de juillet de chaque année, le recteur enverra à la Commission de l'instruction publique le tableau général des communes et des instituteurs primaires de son académie, avec des notes suffisantes pour que l'on puisse apprécier l'état de cette partie de l'instruction.

Art. 34. — Les élèves et les maîtres des écoles primaires sont exempts de tous droits et contributions envers l'administration de l'instruction publique.

Art. 35. — Il sera fait annuellement, par notre trésor royal, un fonds de cinquante mille francs pour être employé par la Commission de l'instruction publique, soit à faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles modèles dans les pays où les bonnes méthodes n'ont point encore pénétré, soit à récompenser les maîtres qui se sont le plus distingués par l'emploi de ces méthodes.

Art. 36. — Toute association religieuse ou charitable, telle que celle des écoles chrétiennes, pourra être admise à fournir, à des conditions convenues, des maîtres aux communes qui en demandent, pourvu que cette association soit autorisée par nous, et que ses règlements et les méthodes qu'elle emploie aient été approuvés par notre Commission de l'instruction publique.

Art. 37. — Ces associations, et spécialement leurs noviciats, pourront être soutenus au besoin soit par les départements où il serait jugé nécessaire d'en établir, soit sur les fonds de l'instruction publique.

Art. 38. — Les écoles pourvues de maîtres par ces sortes d'associations resteront soumises, comme les autres, à la surveillance des autorités établies par la présente ordonnance.

Art. 39. — Dans les grandes communes, on favorisera, autant qu'il sera possible, les réunions de plusieurs classes sous un même maître et plusieurs adjoints, afin de former un certain nombre de jeunes gens dans l'art d'enseigner.

Art. 40. — Les archevêques et évêques, dans le cours de leurs tournées, pourront prendre connaissance de l'état de l'enseignement religieux dans les écoles du culte catholique. S'ils assistaient au comité cantonal, ils y prendraient la première place.

Les consistoires et les pasteurs exerceront la même surveillance sur les écoles du culte protestant.

Art. 41. — Les préfets, sous-préfets et maires conserveront dans tous les cas l'autorité et la surveillance administrative qui leur sont attribuées sur les écoles primaires par les lois et règlements en vigueur

Art. 42. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance, qui sera insérée au *Bulletin des lois*.

**Ordonnance relative à l'instruction primaire et à la surveillance exercée sur les écoles par les comités cantonaux.**

Du 2 août 1820.

Louis, etc.,

Sur le compte qui nous a été rendu des avantages qui sont résultés, pour l'instruction du peuple de notre royaume, des dispositions prescrites par notre ordonnance du 29 février 1816, et notamment de la surveillance qui est exercée sur les écoles primaires par les comités gratuits et de charité établis dans chaque canton;

Considérant qu'il importe d'encourager le zèle de ces comités, et de faciliter la réunion des membres qui les composent;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur;

Notre Conseil d'Etat entendu,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — Les recteurs se concerteront avec les préfets pour porter chacun de ces comités au nombre de membres proportionné à la population du canton, ainsi qu'au nombre et à l'importance des écoles qui y sont établies. Toutefois, ce nombre ne pourra être porté au delà de douze.

Art. 2. — Lorsque le sous-préfet ou le procureur du roi assiste aux séances des comités de son arrondissement, il en prend la présidence; en cas de concurrence, la présidence est dévolue au sous-préfet.

Art. 3. — A Paris, les maires jouissent, à cet égard, de la prérogative des sous-préfets.

Art. 4. — En l'absence du président de droit, le comité est présidé par celui des membres présents qui est placé le premier sur le tableau.

Art. 5. — Chaque comité choisit un secrétaire pris parmi ses membres, dont les fonctions sont incompatibles avec celles du président; en son absence, il est remplacé par le plus jeune des membres présents.

Art. 6. — Le comité tient une séance par mois, à la fin de laquelle il fixe et inscrit à son procès-verbal l'époque de la séance du mois suivant, ou d'une séance plus rapprochée, s'il le juge nécessaire.

Art. 7. — La séance ainsi indiquée a lieu sans qu'une convocation spéciale soit nécessaire.

Art. 8. — Le curé cantonal, président, ou, à son défaut. le juge de paix et le membre inscrit après eux, ont le droit de convoquer des séances extraordinaires. lorsqu'une circonstance imprévue les rend nécessaires.

Art. 9. — Ce droit appartient également au sous-préfet et au procureur du roi, et aux inspecteurs d'académie en tournée.

Art. 10. — Le préfet et le recteur peuvent aussi ordonner à un comité de se réunir extraordinairement pour délibérer sur un objet déterminé; l'un et l'autre doivent veiller à ce que les séances ordinaires se tiennent exactement.

Art. 11. — Toute séance extraordinaire doit être indiquée par billets à domicile.

Art. 12. — Dans une séance extraordinaire précédemment indiquée au procès-verbal, ou dans une séance indiquée ou prescrite par l'un des fonctionnaires désignés ci-dessus et notifiée à domicile, il suffit de la présence de trois membres pour qu'une délibération soit valable.

Art. 13. — Tout membre d'un comité qui, sans avoir justifié d'une excuse valable, n'aura point paru aux séances pendant un an, sera censé avoir donné sa démission, et remplacé dans les formes ordinaires.

Art. 14. — Tous les ans, à l'époque où les recteurs s'occupent du tableau des instituteurs de leurs académies prescrit par l'art. 33 de l'ordonnance du 29 février, ils s'occuperont aussi de vérifier l'état des comités cantonaux, de compléter ceux où il y aurait des vacances, et de renouveler ceux qui n'auraient pas rempli les fonctions qui leur sont confiées, sans préjudice des remplacements qui pourront avoir lieu dans le cours de l'année.

Art. 15. — La communication des registres des comités ne peut être refusée aux fonctionnaires qui ont le droit de les convoquer.

Art. 16. — Pour jouir du droit accordé par l'art. 18 de l'ordonnance du 29 février aux personnes et aux associations qui auront fondé des écoles, d'en présenter les maîtres, il sera nécessaire que ces personnes ou associations contractent l'engagement légal d'entretenir l'école au moins pendant cinq ans.

Art. 17. — Le droit de révoquer un instituteur légalement établi n'appartient qu'au recteur, lequel est tenu d'observer les formes prescrites par les articles 25 et 26 de notre ordonnance du 29 février.

Art. 18. — Notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

**Ordonnance concernant l'administration supérieure de l'instruction publique, les fonctionnaires des collèges, les boursiers royaux, les institutions et pensions, et les écoles primaires.** (*Extraits.*)

Du 8 avril 1824.

. . . . . . . . . . . . . . . . . .

Titre V. — Ecoles primaires catholiques.

Art. 7. — Ceux qui se destineront aux fonctions de maîtres de ces écoles seront examinés par ordre des recteurs des académies, et recevront d'eux, s'ils en sont jugés dignes, des brevets de capacité du premier, du second ou du troisième degré.

Art. 8. — Pour les écoles dotées, soit par les communes, soit par des associations, et dans lesquelles seront admis cinquante élèves gratuits, l'autorisation spéciale d'exercer sera délivrée aux candidats munis de brevets, par un comité dont l'évêque diocésain ou l'un de ses délégués sera président.

Art. 9. — Le maire de la commune sera membre nécessaire de ce comité, qui se composera en outre de quatre notables, moitié laïcs, moitié ecclésiastiques, les premiers à la nomination du préfet et les seconds à la nomination de l'évêque.

Art. 10. — Le comité surveillera ou fera surveiller ces écoles; il pourra révoquer l'autorisation spéciale des instituteurs qui, pour des fautes graves, s'en seraient rendus indignes. Le recteur de l'académie pourra aussi, en connaissance de cause, retirer le brevet de capacité.

Art. 11. — Pour les écoles qui ne sont pas comprises dans l'article 8, l'autorisation spéciale d'exercer sera délivrée par l'évêque diocésain aux candidats munis de brevets. Il surveillera ou fera surveiller ces écoles; il pourra révoquer les autorisations spéciales par les motifs prévus dans l'article précédent. Le recteur exercera les attributions qui lui sont données par le même article.

Art. 12. — Les frères des écoles chrétiennes de Saint-Yon et des autres congrégations régulièrement formées conserveront leur régime actuel. Ils pourront être appelés par les évêques diocésains dans les communes qui feront les frais de leur établissement.

Titre VI. — Ecoles primaires protestantes.

Art. 13. — Les écoles primaires protestantes continueront d'être organisées conformément à l'ordonnance du 29 février 1816.

Art. 14. — Les membres des comités chargés de les surveiller seront choisis parmi les notables de leur communion. Cependant le proviseur ou le principal du collège le plus voisin, ou, à son défaut, un délégué du recteur, en fera nécessairement partie.

**Ordonnance concernant l'instruction primaire.**

Du 21 avril 1828.

Charles, etc.,

Vu la loi du 10 mai 1806, qui établit, sous le nom d'Université, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout le royaume;

Vu les décrets du 17 mars 1808 et du 15 novembre 1811; les ordonnances du 29 février 1816, du 2 août 1820 et du 8 avril 1824;

Vu le mémoire de notre Conseil royal de l'instruction publique;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'instruction publique;

Considérant que la direction et la surveillance de l'enseignement primaire doivent être soumises à des règles qui concilient les droits de l'autorité civile avec les intérêts de la religion, et qui favorisent le perfectionnement de l'instruction;

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — Les ordonnances du 29 février 1816 et du 2 août 1820, concernant l'instruction primaire, seront exécutées dans tout le royaume, sauf les modifications qui suivent en ce qui concerne les écoles catholiques.

Art. 2. — Il sera formé, dans chaque arrondissement de sous-préfecture, un comité gratuit pour surveiller et encourager l'instruction primaire.

Néanmoins notre ministre de l'instruction publique pourra, suivant la population et les besoins des localités, établir dans le même arrondissement plusieurs comités dont il déterminera la circonscription.

Art. 3. — Chaque comité sera composé de neuf membres, savoir : un délégué de l'évêque diocésain, ou, à son défaut, le curé de la ville dans laquelle le comité tiendra ses séances, et si, dans cette ville, il y avait plusieurs curés, le plus ancien d'entre eux; le maire de la ville, le juge de paix de la ville, ou si, dans cette ville, il y avait plusieurs juges de paix, le plus ancien d'entre eux, et six notables dont deux à la nomination de l'évêque, deux à la nomination du préfet, et deux à la nomination du recteur.

Le comité pourra délibérer au nombre de cinq membres.

Le comité sera présidé par le délégué de l'évêque

ou par le curé de la ville. A défaut de l'un ou de l'autre, il sera présidé par celui des membres qui sera le premier inscrit sur le tableau.

ART. 4. — A Paris il y aura un comité par arrondissement municipal.

Chacun de ces comités sera composé comme il est prescrit par l'article précédent.

ART. 5. — Les six notables faisant partie des comités seront renouvelés par moitié tous les ans. Ils pourront être renommés.

ART. 6. — Les comités se réuniront au moins une fois par an à un jour déterminé, et plus souvent s'il est nécessaire.

Ils pourront tenir leurs séances dans une salle de la maison commune.

ART. 7. — Le comité désignera un ou plusieurs inspecteurs gratuits, qu'il chargera de surveiller l'instruction primaire et de lui faire connaître les résultats de cette surveillance.

ART. 8. — Le comité nommera dans son sein un secrétaire qui tiendra registre des délibérations.

Le président correspondra, au nom du comité, avec le recteur de l'académie; il lui rendra compte de toutes les décisions du comité et des résultats de sa surveillance.

Chaque année, au mois de mai, le président fera connaître au recteur, par un compte ou tableau particulier, la situation de l'instruction primaire dans chacune des communes comprises dans la circonscription du comité.

ART. 9. — Les brevets de capacité continueront à être délivrés par le recteur.

Pour être admis à subir l'examen qui, aux termes de l'article 10 de l'ordonnance du 29 février 1816, doit précéder la délivrance desdits brevets, l'aspirant devra présenter au recteur de l'académie ou à l'examinateur délégué par le recteur, outre le certificat de bonnes vie et mœurs exigé par ledit article, un certificat d'instruction religieuse délivré par un délégué de l'évêque, ou, à son défaut, par le curé de la paroisse de l'aspirant.

ART. 10. — A l'égard des frères des écoles chrétiennes et des membres de toute autre association charitable légalement autorisée pour former ou fournir des instituteurs primaires, le recteur remettra à chacun d'eux un brevet de capacité sur le vu de l'obédience délivrée par le supérieur général de ladite association, conformément à ce qui est prescrit par les ordonnances du 1er mai 1822, du 11 juin, du 17 septembre et du 3 décembre 1823.

[Ces quatre ordonnances sont les actes du pouvoir royal autorisant les Frères de l'instruction chrétienne, dits de Lamennais; les Frères de l'instruction chrétienne, à Saint-Paul-Trois-Châteaux; les Frères de l'instruction du Saint-Esprit, dits de Saint-Gabriel; et les Frères de Saint-Joseph : Voir *Frères*.]

Le recteur délivrera pareillement à chaque frère l'autorisation d'exercer dans le cas prévu par l'article 12 de l'ordonnance du 8 avril 1824.

ART. 11. — Toute demande à fin d'obtenir l'autorisation spéciale d'exercer les fonctions d'instituteur primaire dans une commune, sera soumise au comité dans la circonscription duquel se trouve cette commune.

Le comité recueillera les renseignements nécessaires sur sa conduite religieuse et morale, depuis l'époque où il aura obtenu le brevet de capacité.

Il donnera son avis motivé et le transmettra au recteur, qui accordera ou refusera l'autorisation.

Les mêmes formes seront suivies dans le cas des art. 18 et suivants de l'ordonnance du 29 février 1816, qui accordent le droit de présentation aux fondateurs, associations ou communes fondatrices d'écoles.

ART. 12. — Nul instituteur primaire ne peut recevoir d'élèves pensionnaires, sans avoir obtenu la permission de notre Conseil royal de l'instruction publique. Cette permission sera donnée après avoir consulté le recteur de l'académie, et à la charge, par l'instituteur, de se renfermer strictement dans les limites que lui assigne son brevet de capacité.

ART. 13. — Les instituteurs primaires ne pourront recevoir des élèves de différentes religions, sans en avoir obtenu la permission de notre Conseil royal de l'instruction publique, qui statuera, après avoir consulté le recteur de l'académie, et prescrira en même temps les mesures convenables.

ART. 14. — Dans le cas prévu par les deux articles précédents, le recteur prendra l'avis du comité et le transmettra à notre ministre de l'instruction publique, avec son opinion personnelle.

ART. 15. — Lorsqu'un instituteur primaire voudra quitter la commune où il exerce ses fonctions et demander l'autorisation d'exercer dans une autre, il ne pourra l'obtenir qu'en présentant un certificat de bonne vie et mœurs, délivré par les autorités de celle d'où il sort, visé et confirmé par le recteur de l'académie ou par son délégué; et il sera fait mention de ce certificat dans la nouvelle autorisation spéciale qui lui sera délivrée.

Cette nouvelle autorisation ne sera d'ailleurs délivrée qu'après l'accomplissement des autres formalités ci-dessus prescrites.

Dans les villes au-dessus de dix mille âmes, lorsqu'un instituteur voudra changer de demeure, il devra de même obtenir la permission du recteur, qui prendra à cet égard l'avis du comité.

ART. 16. — En cas soit d'infraction grave aux articles 12, 13 et 15, soit de toute autre faute grave, l'autorisation spéciale et même le brevet de capacité pourront être retirés.

Le comité mandera l'instituteur inculpé, dressera procès-verbal de ses réponses ou de sa non-comparution, et donnera un avis motivé qui sera adressé au recteur.

En cas d'urgence, le comité pourra provisoirement ordonner la suspension conformément à l'article 27 de l'ordonnance de 1816, et pourvoir provisoirement au remplacement de l'instituteur inculpé.

ART. 17. — Le recteur pourra, suivant les circonstances, retirer l'autorisation spéciale d'exercer, ou prononcer une simple suspension.

Dans l'un et l'autre cas, la décision sera exécutoire par provision.

ART. 18. — Si le recteur pense qu'il y a lieu de retirer le brevet de capacité, il soumettra l'affaire au Conseil académique, qui statuera, après avoir entendu l'inspecteur chargé du ministère public.

ART. 19. — Les décisions prises par les Conseils académiques, dans les cas prévus par l'article précédent, seront sujettes au recours devant notre Conseil royal de l'instruction publique.

Le recours devra être exercé dans le délai d'un mois, à partir du jour où le recteur aura notifié la décision du Conseil académique.

Toute autre décision ou mesure relative à l'instruction primaire sera sujette au recours devant notre ministre de l'instruction publique.

ART. 20. — L'évêque pourra, toutes les fois qu'il le jugera convenable, visiter ou faire visiter les écoles primaires de son diocèse.

ART. 21. — Les dispositions de la présente ordonnance s'appliquent tant aux écoles primaires des garçons qu'aux écoles primaires des filles.

ART. 22. — Les articles 8, 9, 10 et 11 de l'ordonnance du 8 avril 1824 sont abrogés.

Les articles 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 et 21 de la présente ordonnance sont applicables aux écoles primaires protestantes.

Il n'est pas dérogé aux règlements actuellement en vigueur, relativement à l'organisation des comités de la surveillance de ces écoles. Ces comités rempliront, à l'égard desdites écoles, les fonctions déterminées par les articles sus-énoncés.

ART. 22. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'instruction publique est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

**Ordonnance concernant les facultés, les collèges royaux, etc., et les écoles primaires.** (*Extrait.*)

26 mars 1829.

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

TITRE V. — DES ÉCOLES PRIMAIRES PROTESTANTES.

ART. 20. — Les Comités gratuits chargés de surveiller les écoles primaires protestantes seront placés

de manière qu'il y en ait au moins un par arrondissment d'église consistoriale. Les mesures nécessaires pour l'organisation de ces comités seront prescrites par un règlement universitaire.

### Ordonnance concernant les comités d'instruction primaire.

Du 16 octobre 1830.

Louis-Philippe, etc.,

Vu les décrets du 17 mars 1808 et du 15 novembre 1811;

Vu les ordonnances du 29 février 1816, du 2 août 1820, du 8 avril 1824, du 21 avril 1828, du 26 mars 1829 et du 14 février 1830;

Considérant que l'institution des comités gratuits chargés d'encourager et de surveiller les écoles primaires est une des mesures les plus propres à hâter l'amélioration et les progrès de l'instruction élémentaire, et qu'il importe de donner à ces comités toute l'action dont ils ont besoin;

Vu le mémoire de notre Conseil royal de l'instruction publique;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat de l'instruction publique et des cultes, grand-maître de l'Université;

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — Les comités d'instruction primaire seront incessamment organisés conformément aux dispositions suivantes.

Art. 2. — Il y aura, suivant la population et les besoins des localités, un ou plusieurs comités par arrondissement de sous-préfecture.

Art. 3. — Chaque comité sera composé de sept membres au moins et de douze membres au plus.

Seront membres de droit de tous les comités de l'arrondissement :

Le sous-préfet et le procureur du roi,

Le maire de la commune où le comité tiendra ses séances,

Le juge de paix du canton,

Le curé cantonal.

Les autres membres des comités seront choisis, parmi les notables de l'arrondissement ou du canton, par le recteur de l'académie, de concert avec le préfet du département, sauf l'approbation de notre ministre grand-maître de l'Université.

Art. 4. — Les membres qui ne font point nécessairement partie des comités seront renouvelés annuellement par tiers. Ils pourront être renommés.

Tout membre d'un comité qui, sans avoir justifié d'une excuse valable, n'aura point assisté à trois séances ordinaires consécutives, sera censé avoir donné sa démission, et il sera remplacé dans les formes prescrites.

Art. 5. — Le maire de la commune où se tiendra le comité sera, de droit, président de ce comité. En cas d'absence ou d'empêchement, soit du maire, soit de l'adjoint au maire, le comité sera présidé par celui des membres présents qui sera inscrit le premier sur le tableau.

Lorsque le sous-préfet et le procureur du roi voudront assister à la séance d'un des comités de leur arrondissement, ils prendront la présidence. En cas de concurrence, la présidence est dévolue au sous-préfet.

Art. 6. — Les dispositions concernant les attributions et les devoirs des comités seront prescrites par des règlements universitaires, de manière que tout y tende à favoriser la propagation de l'instruction primaire dans toutes les communes du royaume, l'emploi des meilleures méthodes d'enseignement, et le prompt établissement des écoles normales primaires.

Art. 7. — Notre Conseil royal de l'instruction publique fera un règlement spécial pour l'organisation des comités chargés de surveiller et d'encourager les écoles primaires israélites.

Art. 8. — Les ordonnances antérieures sont maintenues en tout ce qui n'est pas contraire à la présente.

Art. 9. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'instruction publique et des cultes est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

### Loi sur l'instruction primaire.

Du 28 juin 1833.

Titre Ier. — De l'instruction primaire et de son objet.

Article premier. — L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure.

L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.

Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.

Art. 2. — Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

Art. 3. — L'instruction primaire est privée ou publique.

Titre II. — Des écoles primaires privées.

Art. 4. — Tout individu âgé de dix-huit ans accomplis pourra exercer la profession d'instituteur primaire et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire sans autres conditions que de présenter préalablement au maire de la commune où il voudra tenir école :

1° Un brevet de capacité obtenu, après examen, selon le degré de l'école qu'il veut établir;

2° Un certificat constatant que l'impétrant est digne, par sa moralité, de se livrer à l'enseignement. Ce certificat sera délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où il aura résidé depuis trois ans.

Art. 5. — Sont incapables de tenir école :

1° Les condamnés à des peines afflictives ou infamantes;

2° Les condamnés pour vol, escroquerie, banqueroute, abus de confiance ou attentat aux mœurs, et les individus qui auront été privés par jugement de tout ou partie des droits de famille mentionnés aux paragraphes 5 et 6 de l'article 42 du Code pénal;

3° Les individus interdits en exécution de l'article 7 de la présente loi.

Art. 5. — Quiconque aura ouvert une école primaire en contravention à l'article 5, ou sans avoir satisfait aux conditions prescrites par l'article 4 de la présente loi, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de cinquante à deux cents francs : l'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze à trente jours et à une amende de cent à quatre cents francs.

Art. 7. — Tout instituteur privé, sur la demande du comité mentionné dans l'article 19 de la présente loi, ou sur la poursuite d'office du ministère public, pourra être traduit, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le tribunal civil de l'arrondissement et être interdit de l'exercice de sa profession à temps ou à toujours.

Le tribunal entendra les parties, et statuera sommairement en chambre du conseil. Il en sera de même sur l'appel, qui devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter du jour de la notification du jugement, et qui en aucun cas ne sera suspensif.

Le tout sans préjudice des poursuites qui pourraient avoir lieu pour crimes, délits ou contraventions prévues par les lois.

Titre III. — Des écoles primaires publiques.

Art. 8. — Les écoles primaires publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou en partie, les communes, les départements ou l'Etat.

Art. 9. — Toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire.

Dans les cas où les circonstances locales le permettaient, le ministre de l'instruction publique pourra, après avoir entendu le conseil municipal, autoriser, à titre d'écoles communales, des écoles plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'Etat.

Art. 10. — Les communes chefs-lieux du département, et celles dont la population excède six mille âmes, devront avoir en outre une école primaire supérieure.

Art. 11. — Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins.

Les Conseils généraux délibéreront sur les moyens d'assurer l'entretien des écoles normales primaires. Ils délibéreront également sur la réunion de plusieurs départements pour l'entretien d'une école normale. Cette réunion devra être autorisée par ordonnance royale.

Art. 12. — Il sera fourni à tout instituteur communal:

1° Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves ;

2° Un traitement fixe, qui ne pourra être moindre de deux cents francs pour une école primaire élémentaire, et quatre cents francs pour une école primaire supérieure.

Art. 13. — A défaut de fondations, donations ou legs, qui assurent un local et un traitement, conformément à l'article précédent, le conseil municipal délibérera sur les moyens d'y pourvoir.

En cas d'insuffisance des revenus ordinaires pour l'établissement des écoles primaires communales élémentaires et supérieures, il y sera pourvu au moyen d'une imposition spéciale, votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière.

Lorsque des communes n'auront pu, soit isolément, soit par la réunion de plusieurs d'entre elles, procurer un local et assurer le traitement au moyen de cette contribution de trois centimes, il sera pourvu aux dépenses reconnues nécessaires à l'instruction primaire, et en cas d'insuffisance des fonds départementaux, par une imposition spéciale, votée par le Conseil général du département, ou, à défaut du vote de ce Conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder deux centimes additionnels au principal des contributions foncière personnelle et mobilière.

Si les centimes ainsi imposés aux communes et aux départements ne suffisent point aux besoins de l'instruction primaire, le ministre de l'instruction publique y pourvoira au moyen d'une subvention prélevée sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'instruction primaire au budget de l'Etat.

Chaque année, il sera annexé, à la proposition du budget, un rapport détaillé sur l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Art. 14. — En sus du traitement fixe, l'instituteur communal recevra une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé par le conseil municipal, et qui sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes. Le rôle en sera recouvrable, mois par mois, sur un état des élèves certifié par l'instituteur, visé par le maire, et rendu exécutoire par le sous-préfet.

Le recouvrement de la rétribution ne donnera lieu qu'au remboursement des frais par la commune, sans aucune remise au profit des agents de la perception.

Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire ceux des élèves de la commune, ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution.

Dans les écoles primaires supérieures, un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le comité d'instruction primaire, dans les familles qui seront hors d'état de payer la rétribution.

Art. 15. — Il sera établi dans chaque département une caisse d'épargne et de prévoyance en faveur des instituteurs primaires communaux.

Les statuts de ces caisses d'épargne seront déterminés par des ordonnances royales.

Cette caisse sera formée par une retenue annuelle d'un vingtième sur le traitement fixe de chaque instituteur communal. Le montant de la retenue sera placé au compte ouvert au trésor royal pour les caisses d'épargne et de prévoyance ; les intérêts de ces fonds seront capitalisés tous les six mois. Le produit total de la retenue exercée sur chaque instituteur lui sera rendu à l'époque où il se retirera, et, en cas de décès dans l'exercice de ses fonctions, à sa veuve ou à ses héritiers.

Dans aucun cas, il ne pourra être ajouté aucune subvention, sur les fonds de l'Etat, à cette caisse d'épargne et de prévoyance; mais elle pourra, dans les formes et selon les règles prescrites pour les établissements d'utilité publique, recevoir des dons et legs dont l'emploi, à défaut de dispositions des donateurs ou des testateurs, sera réglé par le Conseil général.

Art. 16. — Nul ne pourra être nommé instituteur communal, s'il ne remplit les conditions de capacité et de moralité prescrites par l'article 4 de la présente loi, ou s'il se trouve dans un des cas prévus par l'article 5.

Titre IV. — Des autorités préposées a l'instruction primaire.

Art. 17. — Il y aura près de chaque école communale un comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président, du curé ou pasteur, et d'un ou de plusieurs habitants notables désignés par le comité d'arrondissement.

Dans les communes dont la population est répartie entre différents cultes reconnus par l'Etat, le curé ou le plus anciens des curés, et un des ministres de chacun des autres cultes, désigné par son consistoire, feront partie du comité communal de surveillance.

Plusieurs écoles de la même commune pourront être réunies sous la surveillance du même comité.

Lorsqu'en vertu de l'article 9, plusieurs communes se seront réunies pour entretenir une école, le comité d'arrondissement désignera, dans chaque commune, un ou plusieurs habitants notables pour faire partie du comité. Le maire de chacune des communes fera en outre partie du comité.

Sur le rapport du comité d'arrondissement, le ministre de l'instruction publique pourra dissoudre un comité local de surveillance et le remplacer par un comité spécial, dans lequel personne ne sera compris de droit.

Art. 18. — Il sera formé dans chaque arrondissement de sous-préfecture un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire.

Le ministre de l'instruction publique pourra, suivant la population et les besoins des localités, établir dans le même arrondissement plusieurs comités, dont il déterminera la circonscription par cantons isolés ou agglomérés.

Art. 19. — Sont membres des comités d'arrondissement :

Le maire du chef-lieu ou le plus ancien des maires du chef-lieu de la circonscription ;

Le juge de paix ou le plus ancien des juges de paix de la circonscription;

Le curé ou le plus ancien des curés de la circonscription ;

Un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, qui exercera dans la circonscription, et qui aura été désigné comme il est dit au second paragraphe de l'article 17 ;

Un proviseur, principal de collège, professeur, régent,

chef d'institution, ou maître de pension désigné par le ministre de l'instruction publique, lorsqu'il existera des collèges, institutions ou pensions dans la circonscription du comité;

Un instituteur primaire résidant dans la circonscription du comité, et désigné par le ministre de l'instruction publique ;

Trois membres du conseil d'arrondissement ou habitants notables désignés par ledit conseil;

Les membres du Conseil général du département qui auront leur domicile réel dans la circonscription du comité.

Le préfet préside, de droit, tous les comités du département, et le sous-préfet tous ceux de l'arrondissement ; le procureur du roi est membre de droit de tous les comités de l'arrondissement.

Le comité choisit tous les ans son vice-président et son secrétaire; il peut prendre celui-ci hors de son sein. Le secrétaire, lorsqu'il est choisi hors du comité, en devient membre par sa nomination.

Art. 20. — Les comités s'assembleront au moins une fois par mois Ils pourront être convoqués extraordinairement sur la demande d'un délégué du ministre: ce délégué assistera à la délibération.

Les comités ne pourront délibérer s'il n'y a au moins cinq membres présents pour les comités d'arrondissement, et trois pour les comités communaux : en cas de partage, le président aura voix prépondérante.

Les fonctions des notables qui font partie des comités dureront trois ans: ils seront indéfiniment rééligibles.

Art. 21. — Le comité communal a l'inspection sur les écoles publiques et privées de la commune. Il veille à la salubrité des écoles et au maintien de la discipline, sans préjudice des attributions du maire en matière de police municipale.

Il s'assure qu'il a été pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres.

Il arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles publiques ou privées.

Il fait connaître au comité d'arrondissement les divers besoins de la commune sous le rapport de l'instruction primaire.

En cas d'urgence, et sur la plainte du comité communal, le maire peut ordonner provisoirement que l'instituteur sera suspendu de ses fonctions, à la charge de rendre compte dans les vingt-quatre heures, au comité d'arrondissement, de cette suspension et des motifs qui l'ont déterminée.

Le conseil municipal présente au comité d'arrondissement les candidats pour les écoles publiques, après avoir préalablement pris l'avis du comité communal.

Art. 22. — Le comité d'arrondissement inspecte, et, au besoin, fait inspecter par ses délégués pris parmi ses membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort. Lorsque les délégués ont été choisis par lui hors de son sein, ils ont droit d'assister à ses séances avec voix délibérative.

Lorsqu'il le juge nécessaire, il réunit plusieurs écoles de la même commune sous la surveillance du même comité, ainsi qu'il a été prescrit à l'article 17.

Il envoie chaque année au préfet et au ministre de l'instruction publique l'état de situation de toutes les écoles primaires du ressort.

Il donne son avis sur les secours et les encouragements à accorder à l'instruction primaire.

Il provoque les réformes et les améliorations nécessaires.

Il nomme les instituteurs communaux sur la présentation du conseil municipal, procède à leur installation et reçoit leur serment.

Les instituteurs communaux doivent être institués par le ministre de l'instruction publique.

Art. 23. — En cas de négligence habituelle, ou de faute grave de l'instituteur communal, le comité d'arrondissement, ou d'office, ou sur la plainte adressée par le comité communal, mande l'instituteur inculpé: après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimande ou le suspend pour un mois avec ou sans privation de traitement, ou même le révoque de ses fonctions. L'instituteur frappé d'une révocation pourra se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique, en Conseil royal. Ce pourvoi devra être formé dans le délai d'un mois, à partir de la notification de la décision du comité, de laquelle notification il sera dressé procès-verbal par le maire de la commune. Toutefois, la décision du comité est exécutoire par provision.

Pendant la suspension de l'instituteur, son traitement, s'il en est privé, sera laissé à la disposition du conseil municipal, pour être alloué, s'il y a lieu, à un instituteur remplaçant.

Art. 24. — Les dispositions de l'article 7 de la présente loi, relative aux instituteurs privés, sont applicables aux instituteurs communaux.

Art. 25. — Il y aura dans chaque département une ou plusieurs commissions d'instruction primaire, chargées d'examiner tous les aspirants aux brevets de capacité, soit pour l'instruction primaire élémentaire, soit pour l'instruction primaire supérieure, et qui délivreront lesdits brevets sous l'autorité du ministre. Ces commissions seront également chargées de faire les examens d'entrée et de sortie des élèves de l'école normale primaire.

Les membres de ces commissions seront nommés par le ministre de l'instruction publique.

Les examens auront lieu publiquement et à des époques déterminées par le ministre de l'instruction publique.

**Loi relative à la nomination et à la révocation des instituteurs communaux**

Du 11 janvier 1850.

Article premier. — L'instruction primaire, dans chaque département, est spécialement placée sous la surveillance des préfets.

Art. 2. — Les instituteurs communaux seront nommés par le comité d'arrondissement et choisis par lui, soit parmi les instituteurs laïques, soit parmi les instituteurs membres d'associations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'État, ou, pour les écoles appartenant aux cultes non catholiques reconnus, sur des listes de candidats présentés par les consistoires protestants où israélites, en se conformant, relativement à cette option, au vœu exprimé par le conseil municipal de la commune. En exprimant ce vœu, ce conseil peut indiquer des candidats ; néanmoins le comité peut choisir en dehors de la liste qui lui serait présentée à cet effet.

Art. 3. — Dans les cas prévus par l'article 23 de la loi du 28 juin 1833, le préfet réprimande et suspend les instituteurs. Il peut, après avoir pris l'avis du comité d'arrondissement, les révoquer, sauf, en cas de révocation, le pourvoi de l'instituteur révoqué devant le ministre de l'instruction publique, en Conseil de l'Université.

Si, invité à donner son avis, le comité d'arrondissement ne l'a pas fourni dans les dix jours, le préfet peut passer outre.

Art. 4. — L'instituteur révoqué ne peut continuer d'exercer ses fonctions pendant l'instruction et le jugement de son pourvoi.

La suspension est prononcée par le préfet avec ou sans privation de traitement.

La durée de la suspension ne peut excéder six mois.

Art. 5. — L'instituteur suspendu ou révoqué ne peut avoir une école privée dans la commune où il exerçait les fonctions qui lui ont été retirées, ni dans les communes limitrophes.

Il ne peut, sans l'autorisation spéciale du préfet, être nommé instituteur communal dans le même département.

Art. 6. — Les comités d'arrondissement restent investis du droit de suspendre les instituteurs, soit d'office, soit sur la plainte du comité local, et conformément à l'article 23 de la loi du 28 juin 1833.

Art. 7. — Les dispositions de la loi du 28 juin 1833 restent en vigueur, en tout ce qui n'est pas contraire à la présente loi.

Art. 8. — La présente loi cessera d'avoir son effet, de plein droit, six mois après sa promulgation.

## Loi sur l'enseignement.

Du 15 mars 1850.

TITRE Ier. — DES AUTORITÉS PRÉPOSÉES A L'ENSEIGNEMENT.

CHAPITRE Ier. — *Du Conseil supérieur de l'instruction publique.*

ARTICLE PREMIER. — Le Conseil supérieur de l'instruction publique est composé comme il suit :

Le ministre, président;

Quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues;

Un ministre de l'Eglise réformée, élu par les consistoires;

Un ministre de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par les consistoires;

Un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues;

Trois conseillers d'Etat, élus par leurs collègues;

Trois membres de la Cour de cassation, élus par leurs collègues;

Trois membres de l'Institut, élus en assemblée générale de l'Institut;

Huit membres nommés par le président de la République, en conseil des ministres, et choisis parmi les anciens membres du Conseil de l'Université, les inspecteurs généraux ou supérieurs, les recteurs ou les professeurs des facultés; ces huit membres forment une section permanente;

Trois membres de l'enseignement libre nommés par le président de la République, sur la proposition du ministre de l'instruction publique.

ART. 2. — Les membres de la section permanente sont nommés à vie.

Ils ne peuvent être révoqués que par le président de la République, en conseil des ministres, sur la proposition du ministre de l'instruction publique.

Ils reçoivent seuls un traitement.

ART. 3. — Les autres membres du Conseil sont nommés pour six ans.

Ils sont indéfiniment rééligibles.

ART. 4. — Le Conseil supérieur tient au moins quatre sessions par an.

Le ministre peut le convoquer en session extraordinaire toutes les fois qu'il le juge convenable.

ART. 5. — Le Conseil supérieur peut être appelé à donner son avis sur les projets de loi, de règlements et de décrets relatifs à l'enseignement, et, en général, sur toutes les questions qui lui seront soumises par le ministre.

Il est nécessairement appelé à donner son avis :

Sur les règlements relatifs aux examens, aux concours et aux programmes d'études dans les écoles publiques, à la surveillance des écoles libres, et, en général, sur tous les arrêtés portant règlement pour les établissements d'instruction publique;

Sur la création des facultés, lycées et colléges;

Sur les secours et encouragements à accorder aux établissements libres d'instruction secondaire;

Sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques, et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois.

Il prononce en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils académiques dans les cas déterminés par l'article 14.

Le Conseil présente, chaque année, au ministre, un rapport sur l'état général de l'enseignement, sur les abus qui pourraient s'introduire dans les établissements d'instruction, et sur les moyens d'y remédier.

ART. 6. — La section permanente est chargée de l'examen préparatoire des questions qui se rapportent à la police, à la comptabilité et à l'administration des écoles publiques.

Elle donne son avis, toutes les fois qu'il lui est demandé par le ministre, sur les questions relatives aux droits et à l'avancement des membres du corps enseignant.

Elle présente annuellement au Conseil un rapport sur l'état de l'enseignement dans les écoles publiques.

CHAPITRE II. — *Des Conseils académiques.*

ART. 7. — Il sera établi une académie dans chaque département.

ART. 8. — Chaque académie est administrée par un recteur, assisté, si le ministre le juge nécessaire, d'un ou de plusieurs inspecteurs, et par un Conseil académique.

ART. 9. — Les recteurs ne sont pas choisis exclusivement parmi les membres de l'enseignement public.

Ils doivent avoir le grade de licencié, ou dix années d'exercice comme inspecteurs d'académie, proviseurs, censeurs, chefs ou professeurs des classes supérieures dans un établissement public ou libre.

ART. 10. — Le Conseil académique est composé ainsi qu'il suit :

Le recteur, président;

Un inspecteur d'académie, un fonctionnaire de l'enseignement ou un inspecteur des écoles primaires, désigné par le ministre;

Le préfet ou son délégué;

L'évêque ou son délégué;

Un ecclésiastique désigné par l'évêque;

Un ministre de l'une des deux Eglises protestantes, désigné par le ministre de l'instruction publique, dans les départements où il existe une Eglise légalement établie;

Un délégué du consistoire israélite dans chacun des départements où il existe un consistoire légalement établi;

Le procureur général près la cour d'appel, dans les villes où siége une cour d'appel, et dans les autres, le procureur de la République près le tribunal de première instance;

Un membre de la cour d'appel, élu par elle, ou, à défaut de cour d'appel, un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal;

Quatre membres élus par le Conseil général, dont deux au moins pris dans son sein.

Les doyens des facultés seront, en outre, appelés dans le Conseil academique, avec voix délibérative, pour les affaires intéressant leurs facultés respectives.

La présence de la moitié plus un des membres est nécessaire pour la validité des délibérations du Conseil académique.

ART. 11. — Pour le département de la Seine, le Conseil académique est composé comme il suit :

Le recteur, président;

Le préfet;

L'archevêque de Paris ou son délégué;

Trois ecclésiastiques désignés par l'archevêque;

Un ministre de l'Eglise réformée, élu par le consistoire;

Un ministre de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par le consistoire;

Un membre du consistoire israélite, élu par le consistoire;

Trois inspecteurs d'académie, désignés par le ministre;

Un inspecteur des écoles primaires, désigné par le ministre;

Le procureur général près la cour d'appel, ou un membre du parquet désigné par lui;

Un membre de la cour d'appel, élu par la cour;

Un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal;

Quatre membres du conseil municipal de Paris, et deux membres du Conseil général de la Seine, pris parmi ceux des arrondissements de Sceaux et de Saint-Denis, tous élus par le Conseil général;

Le secrétaire général de la préfecture du département de la Seine.

Les doyens des facultés seront, en outre, appelés dans le Conseil académique, avec voix délibérative, pour les affaires intéressant leurs facultés respectives.

ART 12. — Les membres des Conseils académiques dont la nomination est faite par élection sont élus pour trois ans, et indéfiniment rééligibles

ART. 13. — Les départements fourniront un local pour le service de l'administration académique

Art. 14. — Le Conseil académique donne son avis :

Sur l'état des différentes écoles établies dans le département;

Sur les réformes à introduire dans l'enseignement, la discipline et l'administration des écoles publiques:

Sur les budgets et les comptes administratifs des lycées, collèges et écoles normales primaires;

Sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires.

Il instruit les affaires disciplinaires, relatives aux membres de l'enseignement public secondaire ou supérieur, qui lui sont renvoyées par le ministre ou le recteur.

Il prononce, sauf recours au Conseil supérieur : sur les affaires contentieuses relatives à l'obtention des grades, aux concours devant les facultés, à l'ouverture des écoles libres, aux droits des maîtres particuliers et à l'exercice du droit d'enseigner; sur les poursuites dirigées contre les membres de l'instruction secondaire publique et tendant à la révocation, avec interdiction d'exercer la profession d'instituteur libre, de chef ou professeur d'établissement libre, et, dans les cas déterminés par la présente loi, sur les affaires disciplinaires relatives aux instituteurs primaires, publics ou libres.

Art. 15. — Le Conseil académique est nécessairement consulté sur les règlements relatifs au régime intérieur des lycées, collèges et écoles normales primaires, et sur les règlements relatifs aux écoles publiques primaires.

Il fixe le taux de la rétribution scolaire, sur l'avis des conseils municipaux et des délégués cantonaux.

Il détermine les cas où les communes peuvent, à raison des circonstances, et provisoirement, établir ou conserver des écoles primaires dans lesquelles seront admis des enfants de l'un et l'autre sexe, ou des enfants appartenant aux différents cultes reconnus.

Il donne son avis au recteur sur les récompenses à accorder aux instituteurs primaires.

Le recteur fait les propositions au ministre et distribue les récompenses accordées.

Art. 16. — Le Conseil académique présente chaque année au recteur et au Conseil général un exposé de la situation de l'enseignement dans le département.

Les rapports du Conseil académique sont envoyés par le recteur au ministre, qui les communique au Conseil supérieur.

### Chapitre III. — *Des écoles et de l'inspection.*

#### Section Ire. — Des écoles.

Art. 17 — La loi reconnaît deux espèces d'écoles primaires ou secondaires :

1° Les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'Etat, et qui prennent le nom d'*écoles publiques;*

2° Les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'*écoles libres.*

#### Section ii. — De l'inspection.

Art. 18. — L'inspection des établissements d'instruction publique ou libre est exercée;

1° Par les inspecteurs généraux et supérieurs;

2° Par les recteurs et les inspecteurs d'académie;

3° Par les inspecteurs de l'enseignement primaire;

4° Par les délégués cantonaux, le maire et le curé, le pasteur ou le délégué du consistoire israélite, en ce qui concerne l'enseignement primaire.

Les ministres des différents cultes n'inspecteront que les écoles spéciales à leur culte, ou les écoles mixtes pour leurs coreligionnaires seulement.

Le recteur pourra, en cas d'empêchement, déléguer temporairement l'inspection à un membre du Conseil académique.

Art. 19. — Les inspecteurs d'académie sont choisis, par le ministre, parmi les plus anciens inspecteurs, les professeurs des facultés, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux des collèges, les chefs d'établissements secondaires libres, les professeurs des classes supérieures dans ces diverses catégories d'établissements, les agrégés des facultés et des lycées, et les inspecteurs des écoles primaires, sous la condition commune à tous du grade de licencié ou de dix ans d'exercice.

Les inspecteurs généraux et supérieurs sont choisis par le ministre, soit dans les catégories ci-dessus indiquées, soit parmi les anciens inspecteurs généraux ou inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire, les recteurs et inspecteurs d'académie, ou parmi les membres de l'Institut.

Le ministre ne fait aucune nomination d'inspecteur général sans avoir pris l'avis du Conseil supérieur.

Art. 20. — L'inspection de l'enseignement primaire est spécialement confiée à deux inspecteurs supérieurs.

Il y a en outre, dans chaque arrondissement, un inspecteur de l'enseignement primaire, choisi par le ministre après avis du Conseil académique.

Néanmoins, sur l'avis du Conseil académique, deux arrondissements pourront être réunis pour l'inspection.

Un règlement déterminera le classement, les frais de tournée, l'avancement et les attributions des inspecteurs de l'enseignement primaire.

Art. 21. — L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur.

Celle des écoles libres porte sur la moralité, l'hygiène et la salubrité.

Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

Art. 22. — Tout chef d'établissement primaire ou secondaire qui refusera de se soumettre à la surveillance de l'Etat, telle qu'elle est prescrite par l'article précédent, sera traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement et condamné à une amende de 100 francs à 1000 francs.

En cas de récidive, l'amende sera de 500 francs à 3000 francs. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'Etat a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation.

Le procès-verbal des inspecteurs constatant le refus du chef d'établissement fera foi jusqu'à inscription de faux.

## Titre II. — De l'enseignement primaire.

### Chapitre Ier. — *Dispositions générales.*

Art. 23. — L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et religieuse;

La lecture;

L'écriture;

Les éléments de la langue française;

Le calcul et le système légal des poids et mesures.

Il peut comprendre en outre :

L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques;

Les éléments de l'histoire et de la géographie;

Des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie;

Des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène;

L'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire;

Le chant et la gymnastique.

Art. 24. — L'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer.

### Chapitre II. — *Des instituteurs.*

#### Section Ire. — Des conditions d'exercice de la profession d'instituteur primaire, public ou libre.

Art. 25. — Tout Français âgé de vingt et un ans accomplis peut exercer dans toute la France la profession d'instituteur primaire, public ou libre, s'il est muni d'un brevet de capacité.

Le brevet de capacité peut être suppléé par le certificat de stage dont il est parlé à l'article 47, par le diplôme de bachelier, par un certificat constatant qu'on a été admis dans une des écoles spéciales de

l'Etat, ou par le titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'Etat.

Art. 26. — Sont incapables de tenir une école publique ou libre, ou d'y être employés, les individus qui ont subi une condamnation pour crime ou pour un délit contraire à la probité ou aux mœurs, les individus privés par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal, et ceux qui ont été interdits en vertu des articles 30 et 33 de la présente loi.

Section II. — Des conditions spéciales aux instituteurs libres.

Art. 27. — Tout instituteur qui veut ouvrir une école libre doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, lui désigner le local, et lui donner l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il a exercées pendant les dix années précédentes.

Cette déclaration doit être, en outre, adressée par le postulant au recteur de l'académie, au procureur de la République et au sous-préfet.

Elle demeurera affichée, par les soins du maire, à la porte de la mairie, pendant un mois.

Art. 28. — Le recteur, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République ou du sous-préfet, peut former opposition à l'ouverture de l'école, dans l'intérêt des mœurs publiques, dans le mois qui suit la déclaration à lui faite.

Cette opposition est jugée dans un bref délai, contradictoirement et sans recours, par le Conseil académique.

Si le maire refuse d'approuver le local, il est statué à cet égard par ce Conseil.

A défaut d'opposition, l'école peut être ouverte à l'expiration du mois, sans autre formalité.

Art. 29. — Quiconque aura ouvert ou dirigé une école en contravention aux articles 25, 26 et 27, ou avant l'expiration du délai fixé par le dernier paragraphe de l'article 28, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 50 francs à 400 francs.

L'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 100 francs à 1000 francs.

La même peine de six jours à un mois d'emprisonnement et de 100 francs à 1000 d'amende sera prononcée contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura néanmoins ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou bien au mépris de la décision du Conseil académique qui aurait accueilli l'opposition.

Ne seront pas considérées comme tenant école les personnes qui, dans un but purement charitable, et sans exercer la profession d'instituteur, enseigneront à lire et à écrire aux enfants, avec l'autorisation du délégué cantonal.

Néanmoins cette autorisation pourra être retirée par le Conseil académique.

Art. 30. — Tout instituteur libre, sur la plainte du recteur ou du procureur de la République, pourra être traduit, pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le Conseil académique du département, et être censuré, suspendu pour un temps qui ne pourra excéder six mois, ou interdit de l'exercice de sa profession dans la commune où il exerce.

Le Conseil académique peut même le frapper d'une interdiction absolue. Il y aura lieu à appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter de la notification de la décision, et ne sera pas suspensif.

Section III. — Des instituteurs communaux.

Art. 31. — Les instituteurs communaux sont nommés par le conseil municipal de chaque commune, et choisis, soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le Conseil académique du département, soit sur la présentation qui est faite par les supérieurs, pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissement d'utilité publique.

Les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Si le conseil municipal avait fait un choix non conforme à la loi, ou n'en avait fait aucun, il sera pourvu à la nomination par le Conseil académique, un mois après la mise en demeure adressée au maire par le recteur.

L'institution est donnée par le ministre de l'instruction publique.

Art. 32. — Il est interdit aux instituteurs communaux d'exercer aucune fonction administrative sans l'autorisation du Conseil académique.

Toute profession commerciale ou industrielle leur est absolument interdite.

Art. 33. — Le recteur peut, suivant les cas, réprimander, suspendre, avec ou sans privation totale ou partielle de traitement, pour un temps qui n'excèdera pas six mois, ou révoquer l'instituteur communal.

L'instituteur révoqué est incapable d'exercer la profession d'instituteur, soit public, soit libre, dans la même commune.

Le Conseil académique peut, après l'avoir entendu ou dûment appelé, frapper l'instituteur communal d'une interdiction absolue, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique dans le délai de dix jours, à partir de la notification de la décision. Cet appel n'est pas suspensif.

En cas d'urgence, le maire peut suspendre provisoirement l'instituteur communal, à charge de rendre compte, dans les deux jours, au recteur.

Art. 34. — Le Conseil académique détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur adjoint.

Les instituteurs adjoints peuvent n'être âgés que de dix-huit ans, et ne sont pas assujettis aux conditions de l'article 25.

Ils sont nommés et révocables par l'instituteur, avec l'agrément du recteur de l'académie. Les instituteurs adjoints appartenant aux associations religieuses dont il est parlé dans l'article 31 sont nommés et peuvent être révoqués par les supérieurs de ces associations.

Le conseil municipal fixe le traitement des instituteurs adjoints. Ce traitement est à la charge exclusive de la commune.

Art. 35. — Tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux, en entretenant des élèves-maîtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil académique, soit aussi dans l'école normale établie à cet effet par le département.

Les écoles normales peuvent être supprimées par le Conseil général du département; elles peuvent l'être également par le ministre, en Conseil supérieur, sur le rapport du Conseil académique, sauf, dans les deux cas, le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse.

Le programme de l'enseignement, les conditions d'entrée et de sortie, celles qui sont relatives à la nomination du personnel, et tout ce qui concerne les écoles normales sera déterminé par un règlement délibéré en Conseil supérieur.

Chapitre III. — *Des écoles communales.*

Art. 36. — Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles primaires.

Le Conseil académique du département peut autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'entretien d'une école.

Toute commune a la faculté d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, à la condition d'y subvenir par ses propres ressources.

Le Conseil académique peut dispenser une commune d'entretenir une école publique, à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit, dans une école libre, de tous les enfants dont les familles sont hors d'état d'y subvenir. Cette dispense peut toujours être retirée.

Dans les communes où les différents cultes reconnus sont professés publiquement, des écoles sé-

parées seront établies pour les enfants appartenant à chacun de ces cultes, sauf ce qui est dit à l'article 15.

La commune peut, avec l'autorisation du Conseil académique, exiger que l'instituteur communal donne, en tout ou en partie, à son enseignement les développements dont il est parlé à l'article 23.

Art. 37. — Toute commune doit fournir à l'instituteur un local convenable, tant pour son habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement.

Art. 38. — A dater du 1er janvier 1851, le traitement des instituteurs communaux se composera :

1 D'un traitement fixe qui ne peut être inférieur à 200 francs;

2° Du produit de la rétribution scolaire;

3° D'un supplément accordé à tous ceux dont le traitement, joint au produit de la rétribution scolaire, n'atteint pas 600 francs.

Le supplément sera calculé d'après le total de la rétribution scolaire pendant l'année précédente.

Art. 39. — Une caisse de retraite sera substituée par un règlement d'administration publique aux caisses d'épargne des instituteurs.

Art. 40. — A défaut de fondations, dons ou legs, le conseil municipal délibère sur les moyens de pourvoir aux dépenses de l'enseignement primaire dans la commune.

En cas d'insuffisance des revenus ordinaires, il est pourvu à ces dépenses au moyen d'une imposition spéciale votee par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par un décret du pouvoir exécutif. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

Lorsque des communes, soit par elles-mêmes, soit en se réunissant à d'autres communes, n'auront pu subvenir, de la manière qui vient d'être indiquée, aux dépenses de l'école communale, il y sera pourvu sur les ressources ordinaires du département, ou, en cas d'insuffisance, au moyen d'une imposition spéciale votée par le Conseil général, ou, à défaut du vote de ce Conseil, établie par un décret. Cette imposition, autorisée chaque année par la loi de finances, ne devra pas excéder deux centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

Si les ressources communales et départementales ne suffisent pas, le ministre de l'instruction publique accordera une subvention sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'enseignement primaire au budget de l'Etat.

Chaque année, un rapport, annexe au projet de budget, fera connaître l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Art. 41. — La rétribution scolaire est perçue dans la même forme que les contributions publiques directes; elle est exempte des droits de timbre et donne droit aux mêmes remises que les autres recouvrements.

Néanmoins, sur l'avis conforme du Conseil général, l'instituteur communal pourra être autorisé par le Conseil académique à percevoir lui-même la rétribution scolaire.

Chapitre IV. — *Des délégués cantonaux et des autres autorités préposées à l'enseignement primaire.*

Art. 42. — Le Conseil académique du département désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton, pour surveiller les écoles publiques et libres du canton, et déterminer les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun.

Les délégués sont nommés pour trois ans; ils sont rééligibles et révocables. Chaque délégué correspond tant avec le Conseil académique, auquel il doit adresser ses rapports, qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription.

Il peut, lorsqu'il n'est pas membre du Conseil académique, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription.

Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au Conseil académique.

Art. 43. — A Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le Conseil académique se réunissent au moins une fois tous les mois, avec le maire, un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers désignés par l'archevêque, pour s'entendre au sujet de la surveillance locale, et pour convenir des avis à transmettre au Conseil académique. Les ministres des cultes non catholiques reconnus, s'il y a dans l'arrondissement des écoles suivies par des enfants appartenant à ces cultes, assistent à ces réunions avec voix délibérative.

La réunion est présidée par le maire.

Art. 44. — Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, et, dans les communes de deux mille âmes et au-dessus, un ou plusieurs habitants de la commune délégués par le Conseil académique.

Les ministres des différents cultes sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école.

L'entrée de l'école leur est toujours ouverte.

Dans les communes ou existent des écoles mixtes, un ministre de chaque culte aura toujours l'entrée de l'école pour veiller à l'éducation religieuse des enfants de son culte.

Lorsqu'il y a pour chaque culte des écoles séparées, les enfants d'un culte ne doivent être admis dans l'école d'un autre culte que sur la volonté formellement exprimée par les parents.

Art, 45. — Le maire dresse chaque année, de concert avec les ministres des différents cultes, la liste des enfants qui doivent être admis gratuitement dans les écoles publiques. Cette liste est approuvée par le conseil municipal et définitivement arrêtée par le préfet.

Art. 46. — Chaque année, le Conseil académique nomme une commission d'examen chargée de juger publiquement, et à des époques déterminées par le recteur, l'aptitude des aspirants au brevet de capacité, quel que soit le lieu de leur domicile.

Cette commission se compose de sept membres et choisit un président.

Un inspecteur d'arrondissement pour l'instruction primaire, un ministre du culte professé par le candidat, et deux membres de l'enseignement public ou libre en font nécessairement partie.

L'examen ne portera que sur les matières comprises dans la première partie de l'article 23.

Les candidats qui voudront être examinés sur tout ou partie des autres matières spécifiées dans le même article en feront la demande à la commission. Les brevets délivrés feront mention des matières spéciales sur lesquelles les candidats auront répondu d'une manière satisfaisante.

Art. 47. — Le Conseil académique délivre, s'il y a lieu, des certificats de stage aux personnes qui justifient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières comprises dans la première partie de l'article 23, dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des stagiaires.

Les élèves-maîtres sont, pendant la durée de leur stage, spécialement surveillés par les inspecteurs de l'enseignement primaire.

Chapitre V. — *Des écoles de filles.*

Art. 48. — L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières de l'enseignement primaire énoncés dans l'article 23, les travaux à l'aiguille.

Art. 49. — Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat.

L'examen des institutrices n'aura pas lieu publiquement.

Art. 50. — Tout ce qui se rapporte à l'examen des institutrices, à la surveillance et à l'inspection des écoles de filles, sera l'objet d'un règlement délibéré en Conseil supérieur. Les autres dispositions de la présente loi relative aux écoles et aux instituteurs sont applicables aux écoles de filles et aux institutrices, à l'exception des articles 38, 39, 40 et 41.

Art. 51. — Toute commune de huit cents âmes de population et au-dessus est tenue, si ses propres ressources lui en fournissent les moyens, d'avoir au moins une école de filles, sauf ce qui est dit à l'article 15.

Le Conseil académique peut, en outre, obliger les communes d'une population inférieure à entretenir, si leurs ressources ordinaires le leur permettent, une école de filles; et en cas de réunion de plusieurs communes pour l'enseignement primaire, il pourra, selon les circonstances, décider que l'école de garçons et l'école de filles seront dans deux communes différentes. Il prend l'avis du conseil municipal.

Art. 52. — Aucune école primaire, publique ou libre, ne peut, sans l'autorisation du Conseil académique, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe dans la commune une école publique ou libre de filles.

Chapitre VI. — *Institutions complémentaires.*

Section Ire. — Des pensionnats primaires.

Art. 53. — Tout Français âgé de vingt-cinq ans, ayant au moins cinq années d'exercice comme instituteur ou comme maître dans un pensionnat primaire, et remplissant les conditions énumérées en l'article 25, peut ouvrir un pensionnat primaire, après avoir déclaré son intention au recteur de l'académie et au maire de la commune. Toutefois, les instituteurs communaux ne pourront ouvrir de pensionnat qu'avec l'autorisation du Conseil académique, sur l'avis du conseil municipal.

Le programme de l'enseignement et le plan du local doivent être adressés au maire et au recteur.

Le Conseil académique prescrira, dans l'intérêt de la moralité et de la santé des élèves, toutes les mesures qui seront indiquées dans un règlement délibéré par le Conseil supérieur.

Les pensionnats primaires sont soumis aux prescriptions des articles 26, 27, 28, 29 et 30 de la présente loi, et à la surveillance des autorités qu'elle institue.

Ces dispositions sont applicables aux pensionnats de filles, en tout ce qui n'est pas contraire aux conditions prescrites par le chapitre V (du titre II) de la présente loi.

Section II. — Des écoles d'adultes et d'apprentis.

Art. 54. — Il peut être créé des écoles primaires communales pour les adultes au-dessus de dix-huit ans, pour les apprentis au-dessus de douze ans.

Le Conseil académique désigne les instituteurs chargés de diriger les écoles communales d'adultes et d'apprentis.

Il ne peut être reçu dans ces écoles d'élèves des deux sexes.

Art. 55. — Les articles 27, 28, 29 et 30 sont applicables aux instituteurs libres qui veulent ouvrir des écoles d'adultes ou d'apprentis.

Art. 56. — Il sera ouvert chaque année, au budget du ministre de l'instruction publique, un crédit pour encourager les auteurs de livres ou de méthodes utiles à l'instruction primaire, et la fondation d'institutions telles que :

Les écoles du dimanche;

Les écoles dans les ateliers et les manufactures;

Les classes dans les hôpitaux;

Les cours publics ouverts conformément à l'article 77;

Les bibliothèques de livres utiles;

Et autres institutions dont les statuts auront été soumis à l'examen de l'autorité compétente.

Section III. — Des salles d'asile.

Art. 57. — Les salles d'asile sont publiques ou libres.

Un décret du président de la République, rendu sur l'avis du Conseil supérieur, déterminera tout ce qui se rapporte à la surveillance et à l'inspection de ces établissements, ainsi qu'aux conditions d'âge, d'aptitude, de moralité, des personnes qui seront chargées de la direction et du service dans les salles d'asile publiques.

Les infractions à ce décret seront punies des peines établies par les articles 29, 30 et 33 de la présente loi.

Ce décret déterminera également le programme de l'enseignement et des exercices dans les salles d'asile publiques, et tout ce qui se rapporte au traitement des personnes qui y seront chargées de la direction ou du service.

Art. 58. — Les personnes chargées de la direction des salles d'asile publiques seront nommées par le conseil municipal, sauf l'approbation du Conseil académique.

Art. 59. — Les salles d'asile libres peuvent recevoir des secours sur les budgets des communes, des départements et de l'Etat.

Titre III. — De l'instruction secondaire.

Chapitre Ier. — *Des établissements particuliers d'instruction secondaire.*

Art. 60. — Tout Français âgé de vingt-cinq ans au moins, et n'ayant encouru aucune des incapacités comprises dans l'article 26 de la présente loi, peut former un établissement d'instruction secondaire, sous la condition de faire au recteur de l'académie où il se propose de s'établir les déclarations prescrites par l'article 27, et en outre de déposer entre ses mains les pièces suivantes, dont il lui sera donné récépissé :

1° Un certificat de stage constatant qu'il a rempli, pendant cinq ans au moins, les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement d'instruction secondaire public ou libre;

2° Soit le diplôme de bachelier, soit un brevet de capacité délivré par un jury d'examen dans la forme déterminée par l'article 62;

3° Le plan du local et l'indication de l'objet de l'enseignement.

Le recteur à qui le dépôt des pièces aura été fait en donnera avis au préfet du département et au procureur de la République de l'arrondissement dans lequel l'établissement devra être fondé.

Le ministre, sur la proposition des Conseils académiques et l'avis conforme du Conseil supérieur, peut accorder des dispenses de stage.

Art. 61. — Les certificats de stage sont délivrés par le Conseil académique, sur l'attestation des chefs des établissements où le stage aura été accompli.

Toute attestation fausse sera punie des peines portées en l'article 160 du Code pénal.

Art. 62. — Tous les ans, le ministre nomme, sur la présentation du Conseil académique, un jury chargé d'examiner les aspirants au brevet de capacité. Ce jury est composé de sept membres, y compris le recteur, qui le préside.

Un ministre du culte professé par le candidat et pris dans le Conseil académique, s'il n'y en a déjà un dans le jury, sera appelé avec voix délibérative.

Le ministre, sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, instituera des jurys spéciaux pour l'enseignement professionnel.

Les programmes d'examen seront arrêtés par le Conseil supérieur.

Nul ne pourra être admis à subir l'examen de capacité avant l'âge de vingt-cinq ans.

Art. 63. — Aucun certificat d'études ne sera exigé des aspirants au diplôme de bachelier ou au brevet de capacité.

Le candidat peut choisir la faculté ou le jury académique devant lequel il subira son examen.

Un candidat refusé ne peut se présenter avant trois mois à un nouvel examen, sous peine de nullité du diplôme ou brevet indûment obtenu.

Art. 64. — Pendant le mois qui suit le dépôt des pièces requises par l'article 60, le recteur, le préfet et le procureur de la République peuvent se pourvoir devant le Conseil académique et s'opposer à l'ouverture de l'établissement, dans l'intérêt des mœurs publiques ou de la santé des élèves.

Après ce délai, s'il n'est intervenu aucune opposition, l'établissement peut être immédiatement ouvert.

En cas d'opposition, le Conseil académique prononce, la partie entendue ou dûment appelée, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 65. — Est incapable de tenir un établissement public ou libre d'instruction secondaire, ou d'y être employé, quiconque est atteint de l'une des incapacités déterminées par l'article 26 de la présente loi, ou qui, ayant appartenu à l'enseignement public, a été révoqué avec interdiction, conformément à l'article 14.

Art. 66. — Quiconque, sans avoir satisfait aux conditions prescrites par la présente loi, aura ouvert un établissement d'instruction secondaire, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 100 francs à 1000 francs. L'établissement sera fermé.

En cas de récidive, ou si l'établissement a été ouvert avant qu'il ait été statué sur l'opposition, ou contrairement à la décision du Conseil académique qui l'aurait accueillie, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze jours à un mois et à une amende de 1000 francs à 3000 francs.

Les ministres des différents cultes reconnus peuvent donner l'instruction secondaire à quatre jeunes gens au plus, destinés aux écoles ecclésiastiques, sans être soumis aux prescriptions de la présente loi, à la condition d'en faire la déclaration au recteur. Le Conseil académique veille à ce que ce nombre ne soit pas dépassé.

Art. 67. — En cas de désordre grave dans le régime intérieur d'un établissement libre d'instruction secondaire, le chef de cet établissement peut être appelé devant le Conseil académique et soumis à la réprimande avec ou sans publicité.

La réprimande ne donne lieu à aucun recours.

Art. 68. — Tout chef d'établissement libre d'instruction secondaire, toute personne attachée à l'enseignement ou à la surveillance d'une maison d'éducation, peut, sur la plainte du ministère public ou du recteur, être traduit, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le Conseil académique et être interdit de sa profession, à temps ou à toujours, sans préjudice des peines encourues pour crimes ou délits prévus par le Code pénal.

Appel de la décision rendue peut toujours avoir lieu, dans les quinze jours de la notification, devant le Conseil supérieur.

L'appel ne sera pas suspensif.

Art. 69. — Les établissements libres peuvent obtenir des communes, des départements ou de l'Etat un local ou une subvention, sans que cette subvention puisse excéder le dixième des dépenses annuelles de l'établissement.

Les Conseils académiques sont appelés à donner leur avis préalable sur l'opportunité de cette subvention.

Sur la demande des communes, les bâtiments compris dans l'attribution générale faite à l'Université par le décret du 10 décembre 1808 pourront être affectés à ces établissements par décret du pouvoir exécutif.

Art. 70. — Les écoles secondaires ecclésiastiques actuellement existantes sont maintenues, sous la seule condition de rester soumises à la surveillance de l'Etat.

Il ne pourra en être établi de nouvelles sans l'autorisation du gouvernement.

Chapitre II. — *Des établissements publics d'instruction secondaire.*

Art. 71. Les établissements publics d'instruction secondaire sont les lycées et les collèges communaux.

Il peut y être annexé des pensionnats.

Art. 72. — Les lycées sont fondés et entretenus par l'Etat, avec le concours des départements et des villes.

Les collèges communaux sont fondés et entretenus par les communes.

Ils peuvent être subventionnés par l'Etat.

Art. 73. — Toute ville dont le collège communal sera, sur la demande du conseil municipal, érigé en lycée, devra faire les dépenses de construction et d'appropriation requises à cet effet, fournir le mobilier et les collections nécessaires à l'enseignement, assurer l'entretien et la réparation des bâtiments.

Les villes qui voudront établir un pensionnat près du lycée devront fournir le local et le mobilier nécessaires, et fonder pour dix ans, avec ou sans le concours du département, un nombre de bourses fixé de gré à gré avec le ministre. A l'expiration des dix ans, les villes et les départements seront libres de supprimer les bourses, sauf le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse.

Dans le cas où l'Etat voudrait conserver le pensionnat, le local et le mobilier resteront à sa disposition, et ne feront retour à la commune que lors de la suppression de cet établissement.

Art. 74. — Pour établir un collège communal, toute ville doit satisfaire aux conditions suivantes: fournir un local approprié à cet usage et en assurer l'entretien; placer et entretenir dans ce local le mobilier nécessaire à la tenue des cours, et à celle du pensionnat si l'établissement doit recevoir des élèves internes; garantir, pour cinq ans au moins, le traitement fixe du principal et des professeurs, lequel sera considéré comme dépense obligatoire pour la commune, en cas d'insuffisance des revenus propres du collège, de la rétribution collégiale payée par les externes et des produits du pensionnat.

Dans le délai de deux ans, les villes qui ont fondé des collèges communaux en dehors de ces conditions devront y avoir satisfait.

Art. 75. — L'objet et l'étendue de l'enseignement dans chaque collège communal seront déterminés, eu égard aux besoins de la localité, par le ministre de l'instruction publique, en Conseil supérieur, sur la proposition du conseil municipal et l'avis du Conseil académique.

Art. 76. — Le ministre prononce disciplinairement contre les membres de l'enseignement secondaire public, suivant la gravité des cas:

1° La réprimande devant le Conseil académique;
2° La censure devant le Conseil supérieur;
3° La mutation pour un emploi inférieur;
4° La suspension des fonctions, pour une année au plus, avec ou sans privation totale ou partielle du traitement;
5° Le retrait d'emploi, après avoir pris l'avis du Conseil supérieur ou de la section permanente.

Le ministre peut prononcer les mêmes peines, à l'exception de la mutation pour un emploi inférieur, contre les professeurs de l'enseignement supérieur.

Le retrait d'emploi ne peut être prononcé contre eux que sur l'avis conforme du Conseil supérieur.

La révocation aura lieu dans les formes prévues par l'article 14.

Titre IV. — Dispositions générales.

Art. 77. — Les dispositions de la présente loi concernant les écoles primaires ou secondaires sont applicables aux cours publics sur les matières de l'enseignement primaire ou secondaire.

Les Conseils académiques peuvent, selon les degrés de l'enseignement, dispenser ces cours de l'application des dispositions qui précèdent, et spécialement de l'application du dernier paragraphe de l'article 54.

Art. 78. — Les étrangers peuvent être autorisés à ouvrir ou diriger des établissements d'instruction primaire ou secondaire, aux conditions déterminées par un règlement délibéré en Conseil supérieur.

Art. 79. — Les instituteurs adjoints des écoles publiques, les jeunes gens qui se préparent à l'enseignement primaire public dans les écoles désignées à cet effet, les membres ou novices des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique, les élèves de l'Ecole normale supérieure, les maîtres d'études, régents et professeurs des collèges et lycées, sont dispensés du service militaire, s'ils ont, avant l'époque fixée pour le tirage, contracté devant le recteur l'engagement de se vouer

pendant dix ans à l'enseignement public, et s'ils réalisent cet engagement.

Art. 80. — L'article 462 du Code pénal pourra être appliqué aux délits prévus par la présente loi.

Art. 81. — Un règlement d'administration publique déterminera les dispositions de la présente loi qui seront applicables à l'Algérie.

Art. 82. — Sont abrogées toutes les dispositions des lois, décrets ou ordonnances contraires à la présente loi.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES.

Art. 83. — Les chefs ou directeurs d'établissements d'instruction secondaire ou primaire libres, maintenant en exercice, continueront d'exercer leur profession, sans être soumis aux prescriptions des articles 53 et 60.

Ceux qui en ont interrompu l'exercice pourront le reprendre sans être soumis à la condition du stage.

Le temps passé par les professeurs et les surveillants dans ces établissements leur sera compté pour l'accomplissement du stage prescrit par ledit article.

Art. 84. — La présente loi ne sera exécutoire qu'à dater du 1er septembre 1850.

Les autorités actuelles continueront d'exercer leurs fonctions jusqu'à cette époque.

Néanmoins le Conseil supérieur pourra être constitué et il pourra être convoqué par le ministre avant le 1er septembre 1850, et, dans ce cas, les articles 1, 2, 3, 4, l'article 5, à l'exception de l'avant-dernier paragraphe, les articles 6 et 76 de la présente loi deviendront immédiatement applicables.

La loi du 11 janvier 1850 est prorogée jusqu'au 1er septembre 1850.

Dans le cas où le Conseil supérieur aurait été constitué avant cette époque, l'appel des instituteurs révoqués sera jugé par le ministre de l'instruction publique, en section permanente du Conseil supérieur.

Art. 85. — Jusqu'à la promulgation de la loi sur l'enseignement supérieur, le Conseil supérieur de l'instruction publique et sa section permanente, selon leur compétence respective, exerceront, à l'égard de cet enseignement, les attributions qui appartenaient au Conseil de l'Université, et les nouveaux Conseils académiques les attributions qui appartenaient aux anciens.

## Décret-loi concernant l'instruction publique.

Du 9 mars 1852.

### Chapitre Ier. — *De l'autorité supérieure de l'enseignement public.*

Article premier. — Le président de la République, sur la proposition du ministre de l'instruction publique, nomme et révoque les membres du Conseil supérieur, les inspecteurs généraux, les recteurs, les professeurs des facultés, du Collège de France, du Muséum d'histoire naturelle, de l'École des langues orientales vivantes, les membres du Bureau des longitudes et de l'Observatoire de Paris et de Marseille, les administrateurs et conservateurs des bibliothèques publiques.

Art. 2. — Quand il s'agit de pourvoir à la nomination d'un professeur titulaire, dans une faculté, le ministre propose au président de la République un candidat choisi, soit parmi les docteurs âgés de trente ans au moins, soit sur une double liste de présentation, qui est nécessairement demandée à la faculté où la vacance se produit, et au Conseil académique.

Le même mode de nomination est suivi dans les facultés des lettres, des sciences, de droit, de médecine, et dans les écoles supérieures de pharmacie.

En cas de vacance d'une chaire au Collège de France, au Muséum d'histoire naturelle, à l'École des langues orientales, ou d'une place au Bureau des longitudes, à l'Observatoire de Paris et de Marseille, les professeurs ou membres de ces établissements présentent deux candidats; la classe correspondante de l'Institut en présente également deux. Le ministre peut, en outre, proposer au choix du président de la République un candidat désigné par ses travaux.

Art. 3. — Le ministre, par délégation du président de la République, nomme et révoque les professeurs de l'École nationale des chartes, les inspecteurs d'académie, les membres des Conseils académiques qui procédaient précédemment de l'élection, les fonctionnaires et professeurs de l'enseignement secondaire public les inspecteurs primaires, les employés des bibliothèques publiques, et généralement toutes les personnes attachées à des établissements d'instruction publique appartenant à l'État.

Il prononce directement et sans recours contre les membres de l'enseignement secondaire public :

La réprimande devant le Conseil académique,
La censure devant le Conseil supérieur,
La mutation,
La suspension des fonctions avec ou sans privation totale ou partielle de traitement,
La révocation.

Il peut prononcer les mêmes peines contre les membres de l'enseignement supérieur, à l'exception de la révocation, qui est prononcée, sur sa proposition, par un décret du président de la République.

Art. 84. — Les recteurs, par délégation du ministre, nomment les instituteurs communaux, les conseils municipaux entendus, d'après le mode prescrit par les deux premiers paragraphes de l'article 31 de la loi du 15 mars 1850.

### Chapitre II. — *Du Conseil supérieur de l'instruction publique.*

Art 5. — Le Conseil supérieur se compose :
De trois membres du Sénat,
De trois membres du Conseil d'État,
De cinq archevêques ou évêques,
De trois membres des cultes non catholiques,
De trois membres de la Cour de cassation,
De cinq membres de l'Institut,
De huit inspecteurs généraux,
De deux membres de l'enseignement libre.

Les membres du Conseil supérieur sont nommés pour un an.

Le ministre préside le Conseil et détermine l'ouverture des sessions, qui auront lieu au moins deux fois par an.

### Chapitre III. — *Des inspecteurs généraux de l'instruction publique.*

Art. 6. — Huit inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur,
Trois pour les lettres,
Trois pour les sciences,
Un pour le droit,
Un pour la médecine,
sont chargés, sous l'autorité du ministre, de l'inspection des facultés, des écoles supérieures de pharmacie, des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, et des établissements scientifiques et littéraires ressortissant au ministère de l'instruction publique.

Ils peuvent être chargés de missions extraordinaires dans les lycées nationaux, et dans les établissements d'instruction secondaire libres.

Six inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire,
Trois pour les lettres,
Trois pour les sciences,
sont chargés, sous l'autorité du ministre, de l'inspection des lycées nationaux, des collèges communaux les plus importants et des établissements d'instruction secondaire libres.

Deux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire sont chargés des mêmes attributions en ce qui concerne l'instruction de ce degré.

Le ministre peut appeler au Conseil supérieur, pour des questions spéciales, avec voix consultative, des inspecteurs généraux qui n'auraient pas été désignés pour en faire partie.

### Chapitre IV. — *Dispositions particulières.*

Art. 7. — Un nouveau plan d'études sera discuté par le Conseil supérieur dans sa prochaine session.

Art. 8 — En cas d'urgence, les recteurs peuvent, par mesure administrative, suspendre un professeur

de l'enseignement public, secondaire ou supérieur, à la charge d'en rendre compte immédiatement au ministre, qui maintient ou lève la suspension.

Art. 9. — Les professeurs, les gens de lettres, les savants et les artistes dépendant du ministère de l'instruction publique ne peuvent cumuler que deux fonctions rétribuées sur les fonds du Trésor public.

Le montant des traitements cumulés, tant fixes qu'éventuels, pourra s'élever à 20 000 francs.

Art. 10. — A l'avenir, la liquidation des pensions de retraite des fonctionnaires de l'instruction publique n'aura lieu qu'après avis de la section des finances du Conseil d'Etat.

Art. 11. — Sont maintenues les dispositions de la loi du 15 mars 1850 qui ne sont pas contraires au présent décret.

Art. 12. — Le ministre de l'instruction publique et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois*.

### Loi sur l'enseignement.

Du 14 juin 1854.

Titre Ier. — De l'instruction publique.

Article premier. — La France est divisée en seize circonscriptions académiques, dont les chefs-lieux sont : Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Rennes, Strasbourg, Toulouse.

Art. 2. — Chacune des académies est administrée par un recteur, assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription.

Un décret déterminera le nombre des inspecteurs d'académie du département de la Seine.

Art. 3. — Il y a au chef-lieu de chaque académie un Conseil académique, composé :

1° Du recteur, président;

2° Des inspecteurs de la circonscription;

3° Des doyens des facultés;

4° De sept membres, choisis, tous les trois ans, par le ministre de l'instruction publique :

Un parmi les archevêques ou évêques de la circonscription;

Deux parmi les membres du clergé catholique ou parmi les ministres des cultes non catholiques reconnus;

Deux dans la magistrature;

Deux parmi les fonctionnaires publics ou autres personnes notables de la circonscription.

Art. 4. — Le Conseil académique veille au maintien des méthodes d'enseignement prescrites par le ministre en Conseil impérial de l'instruction publique, et qui doivent être suivies dans les écoles publiques d'instruction primaire, secondaire ou supérieure du ressort.

Il donne son avis sur les questions d'administration, de finances ou de discipline, qui intéressent les collèges communaux, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur.

Art. 5. — Il y a au chef-lieu de chaque département un Conseil départemental de l'instruction publique, composé :

1° Du préfet, président;

2° De l'inspecteur d'académie;

3° D'un inspecteur de l'instruction primaire désigné par le ministre;

4° Des membres que les paragraphes 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 de l'art. 10 de la loi du 15 mars 1850 appelaient à siéger dans les anciens Conseils, et dont le mode de désignation demeure réglé conformément à ladite loi et à l'art. 3 du décret du 9 mars 1852.

Art. 6. — Pour le département de la Seine, le Conseil départemental de l'instruction publique se compose :

1° Du préfet, président;

2° Du recteur de l'académie de Paris, vice-président;

3° De deux des inspecteurs d'académie attachés au département de la Seine;

4° De deux inspecteurs de l'instruction primaire dudit département;

5° Des membres que les paragraphes 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14 et 15 de l'art. 11 de la loi du 15 mars 1850 appelaient à faire partie de l'ancien Conseil académique de la Seine, et dont le mode de désignation demeure réglé conformément à ladite loi et à l'art. 3 du décret du 4 mars 1852.

Art. 7. — Le Conseil départemental de l'instruction publique exerce, en ce qui concerne les affaires de l'instruction primaire et les affaires disciplinaires et contentieuses relatives aux établissements particuliers d'instruction secondaire, les attributions déférées au Conseil académique par la loi du 15 mars 1850.

Les appels de ses décisions, dans les matières qui intéressent la liberté d'enseignement, sont portés directement devant le Conseil impérial de l'instruction publique, en conformité des dispositions de ladite loi.

Art. 8. — Le préfet exerce, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique et sur le rapport de l'inspecteur d'académie, les attributions déférées au recteur par la loi du 15 mars 1850 et par le décret organique du 9 mars 1852, en ce qui concerne l'instruction primaire publique ou libre

Art. 9. — Sous l'autorité du préfet, l'inspecteur d'académie instruit les affaires relatives à l'enseignement primaire du département.

Sous l'autorité du recteur, il dirige l'administration des collèges et lycées et exerce, en ce qui concerne l'enseignement secondaire libre, les attributions déférées au recteur par la loi du 15 mars 1850.

Art. 10. — Le local de l'académie, le mobilier du Conseil académique et des bureaux du recteur, sont fournis par la ville chef-lieu.

Le local et le mobilier nécessaires à la réunion du Conseil départemental et les bureaux de l'inspecteur d'académie, ainsi que les frais de bureau, sont à la charge du département.

Ces dépenses sont obligatoires.

Art. 11. — Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera les circonscriptions des académies, ainsi que tout ce qui concerne la réunion et la tenue des Conseils académiques et départementaux.

Art. 12. — Les dispositions du présent titre sont exécutoires à partir du 1er septembre 1854.

Titre II. — Dispositions spéciales aux établissements d'enseignement supérieur.

Art. 13. — A partir du 1er janvier 1855, les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades formeront un service spécial subventionné par l'Etat. Le budget de ce service spécial sera annexé à celui du ministère de l'instruction publique et des cultes; le compte des recettes et des dépenses sera annexé à la loi des comptes, conformément à l'art. 17 de la loi du 9 juillet 1836.

Les fonds destinés à acquitter les dépenses régulièrement effectuées, qui n'auraient pu recevoir leur emploi dans le cours de l'exercice, seront reportés, après clôture, sur l'exercice en cours d'exécution; les fonds restés libres seront cumulés avec les ressources du budget nouveau.

Art. 14. — Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera le tarif des droits d'inscription, d'examen et de diplôme à percevoir dans les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades.

Un décret rendu en la même forme, après avis du Conseil impérial de l'instruction publique, règlera les conditions d'âge et d'études pour l'admission aux grades, sans qu'il puisse être dérogé à l'art. 63 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 15. — Les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi sont et demeurent abrogées.

### Loi sur l'enseignement secondaire spécial (et sur l'enseignement primaire).

Du 21 juin 1865.

Article premier. — L'enseignement secondaire spécial comprend :

L'instruction morale et religieuse;

La langue et la littérature françaises;

L'histoire et la géographie;

Les mathématiques appliquées;
La physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, et leurs applications à l'agriculture et à l'industrie.
Le dessin linéaire, la comptabilité et la tenue des livres.
Il peut comprendre en outre :
Une ou plusieurs langues vivantes étrangères;
Des notions usuelles de législation et d'économie industrielle et rurale, et d'hygiène;
Le dessin d'ornement et le dessin d'imitation;
La musique vocale et la gymnastique.

ART. 2. — Dans les communes qui en font la demande, les collèges communaux peuvent être organisés en vue de cet enseignement, après avis du Conseil académique.

ART. 3. — Il est institué un conseil de perfectionnement près de chacun des établissements dépendant du ministère de l'instruction publique où est donné l'enseignement secondaire spécial.

ART. 4. — A la fin des cours, les élèves sont admis à subir, devant un jury dont les membres sont nommés par le ministre de l'instruction publique, un examen à la suite duquel ils obtiennent, s'il y a lieu, un diplôme.

Les élèves de l'enseignement libre peuvent se présenter devant le jury et obtenir le même diplôme.

ART. 5. — La composition du conseil de perfectionnement, celle des jurys et les conditions d'examen sont réglées par des arrêtés délibérés en Conseil impérial de l'instruction publique.

ART. 6. — Le diplôme de bachelier peut être suppléé, pour l'ouverture d'un établissement libre d'enseignement secondaire spécial, par un brevet de capacité, à la suite d'un examen dont les programmes sont réglés par des arrêtés délibérés en Conseil impérial de l'instruction publique.

Nul n'est admis à subir cet examen avant l'âge de dix-huit ans.

La condition de stage prescrite par l'art. 60 de la loi du 15 mars 1850 n'est pas exigible.

ART. 7. — Les établissements libres jouissent, pour l'enseignement secondaire spécial, du bénéfice de l'art. 69 de la loi du 15 mars 1850.

ART. 8. — Les dispositions de la présente loi ne font pas obstacle à ce que les chefs ou directeurs d'établissements d'instruction primaire fondés en exécution de la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire et de celle du 15 mars 1850 sur l'enseignement continuent à donner l'instruction primaire prévue par ces deux lois.

ART. 9. — A dater de la promulgation de la présente loi, l'enseignement primaire peut comprendre, outre les matières déterminées par le paragraphe 2 de l'art. 23 de la loi du 15 mars 1850, le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, les langues vivantes étrangères, la tenue des livres et des éléments de géométrie.

### Loi relative à l'enseignement primaire.

Du 10 avril 1867.

ARTICLE PREMIER. — Toute commune de cinq cents habitants et au-dessus est tenue d'avoir au moins une ecole publique de filles, si elle n'en est pas dispensée par le Conseil départemental, en vertu de l'art. 15 de la loi du 15 mars 1850.

Dans toute école mixte tenue par un instituteur, une femme nommée par le préfet, sur la proposition du maire, est chargée de diriger les travaux à l'aiguille des filles. Son traitement est fixé par le préfet, après avis du conseil municipal.

ART. 2. — Le nombre des écoles publiques de garçons ou de filles à établir dans chaque commune est fixé par le Conseil départemental, sur l'avis du conseil municipal.

Le Conseil départemental détermine les écoles publiques de filles auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché une institutrice adjointe.

Les paragraphes 2 et 3 de l'art. 34 de la loi du 15 mars 1850 sont applicables aux institutrices adjointes.

Ce Conseil détermine, en outre, sur l'avis du conseil municipal, les cas où, à raison des circonstances, il peut être établi une ou plusieurs écoles de hameau dirigées par des adjoints ou des adjointes.

Les décisions prises par le Conseil départemental, en vertu des paragraphes 1, 2 et 4 du présent article, sont soumises à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

ART. 3. — Toute commune doit fournir à l'institutrice, ainsi qu'à l'instituteur adjoint et à l'institutrice adjointe dirigeant une école de hameau, un local convenable, tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement.

Elle doit fournir à l'adjoint et à l'adjointe un traitement et un logement.

ART. 4. — Les institutrices communales sont divisées en deux classes.

Le traitement de la première classe ne peut être inférieur à cinq cents francs et celui de la seconde à quatre cents francs.

Le traitement des institutrices adjointes est fixé à trois cent cinquante francs.

Le traitement des adjoints et adjointes tenant une école de hameau est déterminé par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental.

ART. 6. — Dans le cas où un ou plusieurs adjoints ou adjointes sont attachés à une école, le Conseil départemental peut décider, sur la proposition du conseil municipal, qu'une partie du produit de la rétribution scolaire servira à former leur traitement.

ART. 7. — Une indemnité, fixée par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil municipal et sur la proposition du préfet, peut être accordée annuellement aux instituteurs et institutrices dirigeant une classe communale d'adultes, payante ou gratuite, établie en conformité du paragraphe 1er de l'art. 2 de la présente loi.

ART. 8. — Toute commune qui veut user de la faculté accordée par le paragraphe 3 de l'art. 36 de la loi du 15 mars 1850 d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites peut, en sus de ses ressources propres et des centimes spéciaux autorisés par la même loi, affecter à cet entretien le produit d'une imposition extraordinaire, qui n'excèdera pas quatre centimes additionnels au principal des quatre contributions directes.

En cas d'insuffisance des ressources indiquées au paragraphe qui précède, et sur l'avis du Conseil départemental, une subvention peut être accordée à la commune sur les fonds du département, et, à leur défaut, sur les fonds de l'Etat, dans les limites du crédit spécial porté annuellement à cet effet au budget du ministère de l'instruction publique.

ART. 9. — Dans les communes où la gratuité est établie en vertu de la présente loi, le traitement des instituteurs et des institutrices publics se compose :

1° D'un traitement fixe de deux cents francs;

2° D'un traitement éventuel calculé à raison du nombre d'élèves présents à l'école, d'après un taux de rétribution déterminé, chaque année, par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental;

3° D'un supplément accordé à tous les instituteurs et institutrices dont le traitement fixe, joint au produit de l'éventuel, n'atteint pas, pour les instituteurs, les minima déterminés par l'article 38 de la loi du 15 mars 1850 et par le décret du 19 avril 1862, et, pour les institutrices, les minima déterminés par l'article 4 ci-dessus.

ART. 10. — Dans les autres communes, le traitement des instituteurs et des institutrices publics se compose :

1° D'un traitement fixe de deux cents francs;

2° Du produit de la rétribution scolaire;

3° D'un traitement éventuel, calculé à raison du nombre d'élèves gratuits présents à l'école, d'après un taux déterminé chaque année par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental;

4° D'un supplément accordé à tous les instituteurs et institutrices dont le traitement fixe, joint au produit de la rétribution scolaire et du traitement éven-

tuel, n'atteint pas, pour les instituteurs, les minima déterminés par l'article 38 de la loi du 15 mars 1850 et par le décret du 19 avril 1862, et, pour les institutrices, les minima déterminés par l'article 4 ci-dessus.

Art. 11. — Le traitement déterminé, conformément aux deux articles précédents, pour les instituteurs et institutrices en exercice au moment de la promulgation de la présente loi, ne peut être inférieur à la moyenne de leurs émoluments pendant les trois dernières années.

Art. 12. — Le préfet du département et le maire de la commune peuvent se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique contre les délibérations du Conseil départemental, prises, en vertu du deuxième paragaphe de l'article 15 de la loi de 1850, pour la fixation du taux de la rétribution scolaire.

Art. 13. — Dans les communes qui n'ont point à réclamer le concours du département ni de l'Etat pour former le traitement des instituteurs et institutrices, tel qu'il est déterminé par les articles 9 et 10, ce traitement peut, sur la demande du conseil municipal, être remplacé par un traitement fixe, avec l'approbation du préfet, sur l'avis du Conseil départemental.

Art. 14. — Il est pourvu aux dépenses résultant des articles 1, 2, 3, 4, 5 et 7 ci-dessus, comme à celles résultant de la loi de 1850, au moyen des ressources énumérées dans l'article 40 de ladite loi, augmentées d'un troisième centime départemental additionnel au principal des contributions directes,

Art. 15. — Une délibération du conseil municipal, approuvée par le préfet, peut créer, dans toute commune, une caisse des écoles, destinée à encourager et à faciliter la fréquentation de l'école par des récompenses aux élèves assidus et par des secours aux élèves indigents.

Le revenu de la caisse se compose de cotisations volontaires et de subventions de la commune, du département ou de l'Etat. Elle peut recevoir, avec l'autorisation des préfets, des dons et des legs.

Plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour la formation et l'entretien de cette caisse.

Le service de la caisse des écoles est fait gratuitement par le percepteur.

Art. 16. — Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire.

Art. 17. — Sont soumises à l'inspection, comme les écoles publiques, les écoles libres qui tiennent lieu d'écoles publiques, aux termes du quatrième paragraphe de l'article 36 de la loi de 1850, ou qui reçoivent une subvention de la commune, du département ou de l'Etat.

Art. 18. — L'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public, prévu par l'article 79 de la même loi, peut être réalisé, tant par les instituteurs que par leurs adjoints, dans celles des écoles mentionnées à l'article précédent qui sont désignées à cet effet par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil départemental.

L'engagement décennal peut être contracté, avant le tirage, par les instituteurs adjoints des écoles désignées ainsi qu'il vient d'être dit.

Sont applicables à ces mêmes écoles les dispositions de l'article 34 de la loi de 1850, concernant la fixation du nombre des adjoints, ainsi que le mode de leur nomination et de leur révocation.

Art. 19. — Les décisions du Conseil départemental, rendues dans les cas prévus par l'article 28 de la loi de 1850, peuvent être déférées, par voie d'appel, au Conseil impérial de l'instruction publique.

Cet appel doit être interjeté dans le délai de dix jours, à compter de la notification de la décision.

Art. 20. — Tout instituteur ou toute institutrice libre qui, sans en avoir obtenu l'autorisation du Conseil départemental, reçoit dans son école des enfants d'un sexe différent du sien, est passible des peines portées à l'article 29 de la loi de 1850.

Art. 21. — Aucune école primaire, publique ou libre, ne peut, sans l'autorisation du Conseil départemental, recevoir d'enfants au-dessous de six ans, s'il existe dans la commune une salle d'asile publique ou libre.

Art. 22. — Sont abrogées les dispositions des lois antérieures, en ce qu'elles ont de contraire à la présente loi.

### Loi portant organisation du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Du 19 mars 1873.

Article premier. — Le Conseil supérieur institué près le ministre de l'instruction publique est composé comme suit :

Le ministre, président;

Trois membres du Conseil d'Etat en service ordinaire, élus par le Conseil d'Etat;

Un membre de l'armée, nommé par le ministre de la guerre, le Comité supérieur de la guerre entendu;

Un membre de la marine, nommé par le ministre de la marine, le Conseil d'amirauté entendu;

Quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues;

Un délégué de l'Eglise réformée, élu par les consistoires;

Un délégué de l'Eglise de la confession d'Augsbourg, élu par les consistoires;

Un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues ;

Deux membres de la Cour de cassation, élus par leurs collègues;

Cinq membres de l'Institut, élus par l'Institut en assemblée générale, et choisis dans chacune des cinq classes;

Un membre du Collège de France, élu par ses collègues;

Un membre d'une faculté de droit, élu par les professeurs des facultés de droit;

Un membre d'une faculté de médecine, élu par les professeurs des facultés de médecine;

Un membre d'une faculté des lettres, élu par les professeurs des facultés des lettres;

Un membre d'une faculté des sciences, élu par les professeurs des facultés des sciences;

Un membre de l'Académie de médecine, élu par ses collègues;

Un membre du Conseil supérieur des arts et manufactures, élu par ses collègues;

Un membre du Conseil supérieur du commerce, élu par ses collègues;

Un membre du Conseil supérieur de l'agriculture, élu par ses collègues;

Sept membres de l'enseignement public, nommés par le président de la République, en conseil des ministres, et choisis parmi les inspecteurs généraux, recteurs et anciens recteurs, professeurs et anciens professeurs des facultés, professeurs du Collège de France, professeurs du Muséum d'histoire naturelle, directeur de l'Ecole normale supérieure, proviseurs des lycées;

Quatre membres de l'enseignement libre, élus par le Conseil.

Art. 2. — Les membres du Conseil sont élus pour six ans.

Ils sont indéfiniment rééligibles.

Art. 3. — Le Conseil tient deux sessions par an. En dehors de ces deux sessions ordinaires, il peut être convoqué par le ministre.

Le ministre doit, en outre, le convoquer chaque fois que dix de ses membres en font la demande.

Le Conseil peut choisir dans son sein des commissions chargées d'étudier, dans l'intervalle des sessions, les questions sur lesquelles il a à délibérer, et de lui en faire rapport.

Quand les questions à examiner seront exclusivement relatives aux établissements d'enseignement public, les commissions nommées devront être choisies en majorité parmi les membres du Conseil appartenant à cet enseignement.

Art. 4. — Le Conseil supérieur peut être appelé à donner son avis sur les projets de lois, de règlements et de décrets relatifs à l'enseignement, et, en géné-

ral, sur toutes les questions qui lui seront soumises par le ministre.

Il est nécessairement appelé à donner son avis :

Sur les règlements relatifs aux examens, aux concours et aux programmes d'études dans les écoles publiques, à la surveillance des écoles libres, et en général sur tous les arrêtés portant règlement pour les établissements d'instruction publique ;

Sur la création des facultés, lycées et collèges ;

Sur les secours et encouragements à accorder aux établissements libres d'instruction secondaire ;

Sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois.

Il prononce, en dernier ressort, sur les jugements rendus par les Conseils départementaux ou académiques dans les cas déterminés par les articles 14, 68 et 76 de la loi du 15 mars 1850 ; toutefois, il ne peut prononcer définitivement l'interdiction de l'enseignement libre que si sa décision est prise aux deux tiers des suffrages.

Le Conseil présente chaque année, au ministre, un rapport sur l'état général de l'enseignement, sur les abus qui pourraient s'introduire dans les établissements d'instruction et sur les moyens d'y remédier.

Art. 5. — Sont abrogés les articles 1 et 3 du décret du 9 mars 1852 dans leurs dispositions relatives à la révocation des membres de l'enseignement public.

Les articles 14, 68 et 76 de la loi du 15 mars 1850 sont remis en vigueur.

### Loi relative à la liberté de l'enseignement supérieur.

Du 12 juillet 1875.

#### Titre Ier. — Des cours et des établissements libres d'enseignement supérieur.

Article premier. — L'enseignement supérieur est libre.

Art. 2. — Tout Français âgé de vingt-cinq ans, n'ayant encouru aucune des incapacités prévues par l'article 8 de la présente loi, les associations formées légalement dans un dessein d'enseignement supérieur, pourront ouvrir librement des cours et des établissements d'enseignement supérieur, aux seules conditions prescrites par les articles suivants.

Toutefois, pour l'enseignement de la médecine et de la pharmacie, il faudra justifier, en outre, des conditions requises pour l'exercice des professions de médecin ou de pharmacien.

Les cours isolés dont la publicité ne sera pas restreinte aux auditeurs régulièrement inscrits resteront soumis aux prescriptions des lois sur les réunions publiques.

Un règlement d'administration publique déterminera les formes et les délais des inscriptions exigées par le paragraphe précédent.

Art. 3. — L'ouverture de chaque cours devra être précédée d'une déclaration signée par l'auteur de ce cours.

Cette déclaration indiquera les nom, qualités et domicile du déclarant, le local où seront faits les cours et l'objet ou les divers objets de l'enseignement qui y sera donné.

Elle sera remise aux recteurs dans les départements où est établi le chef-lieu de l'académie et à l'inspecteur d'académie dans les autres départements. Il en sera donné immédiatement récépissé.

L'ouverture du cours ne pourra avoir lieu que dix jours francs après la délivrance du récépissé.

Toute modification aux points qui auront fait l'objet de la déclaration primitive devra être portée à la connaissance des autorités désignées dans le paragraphe précédent. Il ne pourra être donné suite aux modifications projetées que cinq jours après la délivrance du récépissé.

Art. 4. — Les établissements libres d'enseignement supérieur devront être administrés par trois personnes au moins.

La déclaration prescrite par l'article 3 de la présente loi devra être signée par les administrateurs ci-dessus désignés ; elle indiquera leurs noms, qualités et domiciles, le siège et les statuts de l'établissement, ainsi que les autres énonciations mentionnées dans ledit article 3.

En cas de décès ou de retraite de l'un des administrateurs, il devra être procédé à son remplacement dans le délai de six mois.

Avis en sera donné au recteur ou à l'inspecteur d'académie.

La liste des professeurs et le programme des cours seront communiqués chaque année aux autorités désignées dans le paragraphe précédent.

Indépendamment des cours proprement dits, il pourra être fait dans lesdits établissements des conférences spéciales, sans qu'il soit besoin d'autorisation préalable.

Les autres formalités prescrites par l'art. 3 de la présente loi sont applicables à l'ouverture et à l'administration des établissements libres.

Art. 5. — Les établissements d'enseignement supérieur ouverts conformément à l'article précédent, et comprenant au moins le même nombre de professeurs pourvus du grade de docteur que les facultés de l'Etat qui comptent le moins de chaires, pourront prendre le nom de faculté libre des lettres, des sciences, de droit, de médecine, etc., s'ils appartiennent à des particuliers ou à des associations.

Quand ils réuniront trois facultés, ils pourront prendre le nom d'universités libres.

Art. 6. — Pour les facultés des lettres, des sciences et de droit, la déclaration signée par les administrateurs devra porter que lesdites facultés ont des salles de cours, de conférences et de travail suffisantes pour cent étudiants au moins, et une bibliothèque spéciale.

Pour une faculté des sciences, il devra être établi en outre qu'elle possède des laboratoires de physique et de chimie, des cabinets de physique et d'histoire naturelle en rapport avec les besoins de l'enseignement supérieur.

S'il s'agit d'une faculté de médecine, d'une faculté mixte de médecine et de pharmacie, ou d'une école de médecine ou de pharmacie, la déclaration signée par les administrateurs devra établir :

Que ladite faculté ou école dispose, dans un hôpital fondé par elle ou mis à sa disposition par l'assistance publique, de 120 lits au moins, habituellement occupés, pour les trois enseignements cliniques principaux : médical, chirurgical, obstétrical ;

Qu'elle est pourvue : 1° de salles de dissection munies de tout ce qui est nécessaire aux exercices anatomiques des élèves ; 2° des laboratoires nécessaires aux études de chimie, de physique et de physiologie ; 3° de collections d'étude pour l'anatomie normale et pathologique, d'un cabinet de physique, d'une collection de matière médicale, d'une collection d'instruments et appareils de chirurgie ;

Qu'elle met à la disposition des élèves un jardin de plantes médicinales et une bibliothèque spéciale.

S'il s'agit d'une école spéciale de pharmacie, les administrateurs de cet établissement devront déclarer qu'il possède des laboratoires de physique, de chimie, de pharmacie et d'histoire naturelle, les collections nécessaires à l'enseignement de la pharmacie, un jardin de plantes médicinales, et une bibliothèque spéciale.

Art. 7. — Les cours ou établissements libres d'enseignement supérieur seront toujours ouverts et accessibles aux délégués du ministre de l'instruction publique.

La surveillance ne pourra porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

Art. 8. — Sont incapables d'ouvrir un cours et de remplir les fonctions d'administrateur ou de professeur dans un établissement libre d'enseignement supérieur :

1° Les individus qui ne jouissent pas de leurs droits civils ;

2° Ceux qui ont subi une condamnation pour crime ou pour un délit contraire à la probité ou aux mœurs ;

3° Ceux qui, par suite de jugement, se trouveront

privés de tout ou partie des droits civils, civiques et de famille, indiqués dans les nos 1, 2, 3, 5, 6, 7 et 8 de l'art. 42 du Code pénal;

4° Ceux contre lesquels l'incapacité aura été prononcée en vertu de l'art. 15 de la présente loi.

Art. 9. — Les étrangers pourront être autorisés à ouvrir des cours ou à diriger des établissements libres d'enseignement supérieur dans les conditions prescrites par l'art. 78 de la loi du 15 mars 1850.

Titre II. — Des associations formées dans un dessein d'enseignement supérieur.

Art. 10. — L'art. 291 du Code pénal n'est pas applicable aux associations formées pour créer et entretenir des cours ou établissements d'enseignement supérieur dans les conditions déterminées par la présente loi.

Il devra être fait une déclaration indiquant les noms, professions et domiciles des fondateurs et administrateurs desdites associations, le lieu de leurs réunions et les statuts qui doivent les régir.

Cette déclaration devra être faite, savoir : 1° au recteur ou à l'inspecteur d'académie, qui la transmettra au recteur; 2° dans le département de la Seine au préfet de police, et dans les autres départements au préfet; 3° au procureur général de la cour du ressort, en son parquet, ou au parquet du procureur de la République.

La liste complète des associés, avec indication de leur domicile, devra se trouver au siège de l'association et être communiquée au parquet à toute réquisition du procureur général.

Art. 11. — Les établissements d'enseignement supérieur fondés ou les associations formées en vertu de la présente loi pourront, sur leur demande, être déclarés établissements d'utilité publique, dans les formes voulues par la loi, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Une fois reconnus, ils pourront acquérir et contracter à titre onéreux; ils pourront également recevoir des dons et des legs dans les conditions prévues par la loi.

La déclaration d'utilité publique ne pourra être révoquée que par une loi.

Art. 12. — En cas d'extinction d'un établissement d'enseignement supérieur reconnu, soit par l'expiration de la société, soit par la révocation de la déclaration d'utilité publique, les biens acquis par donation entre-vifs et par disposition à cause de mort feront retour aux donateurs et aux successeurs des donateurs et testateurs, dans l'ordre réglé par la loi, et, à défaut de successeurs, à l'Etat.

Les biens acquis à titre onéreux feront également retour à l'Etat, si les statuts ne contiennent à cet égard aucune disposition.

Il sera fait emploi de ces biens pour les besoins de l'enseignement supérieur par décrets rendus en Conseil d'Etat, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Titre III. — De la collation des grades.

Art. 13. — Les élèves des facultés libres pourront se présenter pour l'obtention des grades devant les facultés de l'Etat, en justifiant qu'ils ont pris dans la faculté dont ils ont suivi les cours le nombre d'inscriptions voulues par les règlements.

Les élèves des universités libres pourront se présenter, s'ils le préfèrent, devant un jury spécial formé dans des conditions déterminées par l'art. 14.

Toutefois le candidat ajourné devant une faculté de l'Etat ne pourra se présenter ensuite devant le jury spécial, et réciproquement, sans en avoir obtenu l'autorisation du ministre de l'instruction publique. L'infraction à cette disposition entraînerait la nullité du diplôme ou du certificat obtenu.

Le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences resteront exclusivement conférés par les facultés de l'Etat.

Art. 14. — Le jury spécial sera formé de professeurs ou agrégés des facultés de l'Etat et de professeurs des universités libres pourvus du diplôme de docteur. Ils seront désignés, pour chaque session, par le ministre de l'instruction publique, et, si le nombre des membres de la commission d'examen est pair, ils seront pris en nombre égal dans les facultés de l'Etat et dans l'université libre à laquelle appartiendront les candidats à examiner. Dans le cas où le nombre est impair, la majorité sera du côté des membres de l'enseignement public.

La présidence, pour chaque commission, appartiendra à un membre de l'enseignement public.

Le lieu et les époques des sessions d'examen seront fixés, chaque année, par un arrêté du ministre, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 15. — Les élèves des universités libres seront soumis aux mêmes règles que ceux des facultés de l'Etat, notamment en ce qui concerne les conditions préalables d'âge, de grades, d'inscriptions, de stage dans les hôpitaux, le nombre des épreuves à subir devant le jury spécial pour l'obtention de chaque grade, les délais obligatoires entre chaque grade et les droits à percevoir.

Un règlement délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique déterminera les conditions auxquelles un étudiant pourra passer d'une faculté dans une autre.

Titre IV. — Des pénalités.

Art. 16. — Toute infraction aux articles 3, 4, 5, 8 et 10 de la présente loi sera punie d'une amende qui ne pourra excéder 1000 francs.

Sont passibles de cette peine :

1° L'auteur du cours, dans le cas prévu par l'art. 3;

2° Les administrateurs, ou, à défaut d'administrateurs régulièrement constitués, les organisateurs, dans les cas prévus par les articles 4, 6 et 10;

3° Tout professeur qui aura enseigné malgré la défense de l'art. 8.

Art. 17. — En cas d'infraction aux prescriptions des articles 3, 4, 5, 6 ou 10, les tribunaux pourront prononcer la suspension du cours ou de l'établissement pout un temps qui ne devra pas excéder trois mois.

En cas d'infraction aux dispositions de l'art. 8, ils prononceront la fermeture du cours et pourront prononcer celle de l'établissement.

Il en sera de même lorsqu'une seconde infraction aux prescriptions des articles 3, 4, 5, 6 ou 10 sera commise dans le courant de l'année qui suivra la première condamnation. Dans ce cas, le délinquant pourra être frappé, pour un temps n'excédant pas cinq ans, de l'incapacité édictée par l'art. 8.

Art. 18. — Tout jugement prononçant la suspension ou la fermeture d'un cours sera exécutoire par provision, nonobstant appel ou opposition.

Art. 19. — Tout refus de se soumettre à la surveillance, telle qu'elle est prescrite par l'art. 7, sera puni d'une amende de 1000 à 3000 francs, et, en cas de récidive, de 3000 à 6000 francs.

Si la récidive a lieu dans le courant de l'année qui suit la première condamnation, le jugement pourra ordonner la fermeture du cours ou de l'établissement.

Tous les administrateurs de l'établissement seront civilement ou solidairement responsables du paiement des amendes prononcées contre l'un ou plusieurs d'entre eux.

Art. 20. — Lorsque les déclarations faites conformément aux articles 3 et 4 indiqueront comme professeur une personne frappée d'incapacité, ou contiendront la mention d'un sujet contraire à l'ordre public ou à la morale publique et religieuse, le procureur de la République pourra former opposition dans les dix jours.

L'opposition sera notifiée à la personne qui aura fait la déclaration.

La demande en mainlevée pourra être formée devant le tribunal civil, soit par déclaration écrite au bas de la notification, soit par acte séparé adressé au procureur de la République.

Elle sera portée à la plus prochaine audience.

En cas de pourvoi en cassation, le recours sera formé dans la quinzaine de la notification de l'arrêt par déclaration au greffe de la cour; il sera notifié dans la huitaine, soit à la partie, soit au procureur

général, suivant le cas, le tout à peine de déchéance.

Le recours formé par le procureur général sera suspensif.

L'affaire sera portée directement devant la chambre civile de la Cour de cassation.

Le cours ne pourra être ouvert avant la main-levée de l'opposition, à peine d'une amende de 16 francs à 500 francs, laquelle pourra être portée au double en cas de récidive dans l'année qui suivra la première condamnation.

Si le cours est ouvert dans un établissement, les administrateurs seront civilement et solidairement responsables des amendes prononcées en vertu du présent article.

ART. 21. — En cas de condamnation pour délit commis dans un cours, les tribunaux pourront prononcer la fermeture du cours.

La poursuite entraînera la suspension provisoire du cours; l'affaire sera portée à la plus prochaine audience.

ART. 22. — Indépendamment des pénalités ci-dessus édictées, tout professeur pourra, sur la plainte du préfet ou du recteur, être traduit devant le Conseil départemental de l'instruction publique, pour cause d'inconduite notoire, ou lorsque son enseignement sera contraire à la morale et aux lois, ou pour désordre grave occasionné ou toléré par lui dans son cours. Il pourra, à raison de ces faits, être soumis à la réprimande avec ou sans publicité; l'enseignement pourra même lui être interdit à temps ou à toujours, sans préjudice des peines encourues pour crimes ou délits.

Le Conseil départemental devra être convoqué dans les huit jours à partir de la plainte.

Appel de la décision rendue pourra toujours être porté devant le Conseil supérieur, dans les quinze jours à partir de la notification de cette décision.

L'appel ne sera pas suspensif.

ART. 23. — L'art. 463 du Code pénal pourra être appliqué aux infractions prévues par la présente loi.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES.

ART. 24. — Le gouvernement présentera dans le délai d'un an un projet de loi ayant pour objet d'introduire dans l'enseignement supérieur de l'Etat les améliorations reconnues nécessaires.

ART. 25. — Sont abrogés les lois et décrets antérieurs en ce qu'ils ont de contraire à la présente loi.

## Loi sur les ressources affectées à la construction des bâtiments scolaires, et sur la Caisse pour la construction des écoles.

Du 1er juin 1878.

TITRE PREMIER. — DES RESSOURCES AFFECTÉES A LA CONSTRUCTION DES BATIMENTS SCOLAIRES.

ARTICLE PREMIER. — Une somme de soixante millions de francs, payable en quatre annuités à partir de 1878, est mise à la disposition du ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts pour être répartie, à titre de subvention, entre les communes, en vue de l'amélioration ou de la construction de leurs bâtiments scolaires et de l'acquisition des mobiliers scolaires.

Une autre somme de soixante millions de francs, également payable en cinq annuités, à partir de la même époque, est mise, à titre d'avance, à la disposition des communes dûment autorisées à emprunter pour le même objet.

ART. 2. — Les allocations consenties par le ministère sont indépendantes de celles qui peuvent être accordées aux communes par le Conseil général sur les fonds du département.

La quotité de ces dernières doit être fixée au moment où le Conseil général est appelé à donner son avis sur les demandes de secours présentées par les communes.

ART. 3. — Les communes qui auront préalablement consenti les sacrifices que comporte leur situation financière, et qui ne seront pas en mesure de couvrir la totalité de la dépense, seront seules admises à la subvention de l'Etat. Elles devront adresser leurs demandes au préfet, qui les instruira, conformément aux lois et règlements existants, et les transmettra ensuite au ministre de l'instruction publique, en y joignant les plans et devis des constructions projetées.

ART. 4. — Lorsque ces plans et devis auront été approuvés par le ministre de l'instruction publique, un arrêté ministériel déterminera la quotité et les époques d'exigibilité de la subvention, en tenant compte, pour ces évaluations, de la situation financière de la commune et de l'étendue des sacrifices qu'elle aura consentis.

ART. 5. — Les subventions allouées aux communes ne leur sont définitivement acquises que sous les conditions ci-après :

1° Production d'un certificat, dont la forme sera déterminée par le ministre de l'instruction publique, et qui devra lui être également transmis, établissant que la commune a déjà fait emploi de ses propres ressources pour les bâtiments scolaires, et que les travaux exécutés sont conformes aux plans et devis approuvés comme il vient d'être dit;

2° Mise à exécution des travaux dans un laps de temps qui ne pourra excéder deux ans.

Si, à l'expiration de ce délai, la commune n'a pas rempli les conditions ci-dessus, la subvention sera considérée comme non avenue.

Dans le cas où le projet serait ultérieurement repris, le ministre de l'instruction publique devra statuer à nouveau.

ART. 6. — Toutes les communes, admises ou non à profiter de la subvention de l'Etat et du département, peuvent être appelées à participer à l'avance de soixante millions indiqués au deuxième paragraphe de l'article 1er.

Les plans et devis de constructions projetées doivent, dans les deux cas, être soumis à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

Lorsque ces demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés par une loi, un décret, ou un arrêté préfectoral, suivant le cas, conformément aux lois en vigueur.

TITRE II. — DE LA CAISSE POUR LA CONSTRUCTION DES ÉCOLES.

ART. 7. — Il est créé, sous la garantie de l'Etat, une caisse spéciale, chargée de délivrer aux communes les subventions qui leur auront été accordées conformément aux articles 1er, 3, 4 et 5, et de leur faire les avances prévues aux articles 1er et 6. Cette caisse, qui prendra le nom de Caisse pour la construction des écoles, est administrée par la Caisse des dépôts et consignations.

ART. 8. — La Caisse pour la construction des écoles pourvoira au paiement des subventions et avances ci-dessus stipulées, soit avec des fonds qui seront mis à sa disposition par le Trésor, moyennant un intérêt de trois pour cent, réglé annuellement, soit avec le produit de la négociation de titres créés et émis dans les conditions du dernier paragraphe de l'article 8 de la loi du 12 juillet 1868 sur les chemins vicinaux.

ART. 9. — Les subventions payées aux communes par la Caisse pour la construction des écoles lui seront remboursées, en capital et intérêts, au moyen de quinze annuités, de cinq millions de francs chacune, à inscrire au budget du ministère de l'instruction publique, à partir de l'exercice 1878.

Cette dotation sera ordonnancée au profit de la Caisse et payée par le Trésor, dans les trois premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts chaque année par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres à la Caisse, il lui sera tenu compte par le Trésor tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses divers frais de gestion.

ART. 10. — Les avances aux communes seront faites pour trente et un ans au plus. Elles seront remboursées à la Caisse pour la construction des écoles au moyen du versement semestriel d'une somme de deux francs cinquante par chaque cent francs empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante-deux semestres, libérera la commune en intérêts et amortissement.

Des termes de remboursement plus courts pourront être stipulés; dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la Caisse, en outre de l'amortissement, d'un intérêt fixé à trois pour cent l'an.

Art. 11. — Il sera passé, entre la Caisse pour la construction des écoles et les communes dûment autorisées à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la Caisse, ainsi que les conditions de remboursement de ces avances.

Art. 12. — Les fonds prêtés à la Caisse spéciale par le Trésor, ou réalisés au moyen d'obligations, conformément à l'article 8, seront remboursés aux ayants-droit, savoir :

En ce qui concerne les subventions, au moyen des ressources de la dotation stipulée en faveur de la Caisse par l'article 9, et dans un délai de quinze ans au plus tard;

En ce qui concerne les fonds employés en avances, au moyen de remboursements en capital opérés par les communes, et dans les conditions de temps de ces remboursements, conformément à l'article 10.

Art. 13. — Chaque année, les ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances rendront compte au président de la République de la distribution des subventions et des avances, de la marche des travaux et des opérations de la Caisse pour la construction des écoles, par un rapport qui sera distribué au Sénat et à la Chambre des députés, au commencement de leur session ordinaire.

Titre III. — De l'obligation de construire des maisons d'école.

Art. 14. — Lorsque la création d'une école dans une commune aura été décidée par l'autorité compétente, conformément aux prescriptions des lois du 15 mars 1850 et 10 avril 1867, les frais d'installation, d'acquisition, d'appropriation et de construction des locaux scolaires et d'acquisition du mobilier scolaire constitueront pour la commune une dépense obligatoire.

La même prescription est applicable aux bâtiments scolaires destinés à deux ou plusieurs communes réunies.

Pour ce dernier cas, le mode de fixation de la part contributive de chaque commune dans la dépense sera déterminé par un règlement spécial.

Art. 15. — A défaut d'un vote du conseil municipal, ou sur son refus, il est pourvu d'office, par un arrêté préfectoral et après avis conforme du Conseil général, au paiement des frais dont il s'agit, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'Etat, soit enfin par un emprunt contracté à la Caisse spéciale.

Lorsque cet emprunt aura été jugé nécessaire par le préfet et le Conseil général, le maire, ou, sur son refus, un délégué spécial nommé en exécution de l'article 15 de la loi du 18 juillet 1837, empruntera à ladite Caisse, après y avoir été autorisé, la somme nécessaire.

Il sera pourvu alors au remboursement de l'emprunt au moyen d'une imposition spéciale établie par un décret.

## Loi ayant pour objet l'établissement des écoles normales primaires.

Du 9 août 1879.

Article premier. — Tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales.

Ces établissements devront être installés dans le laps de quatre ans, à partir de la promulgation de la présente loi.

Un décret du président de la République pourra, sur l'avis conforme du Conseil supérieur de l'instruction publique, autoriser deux départements à s'unir pour fonder et entretenir en commun soit l'une ou l'autre de leurs écoles normales, soit toutes les deux. Les départements procéderont dans ce cas conformément aux dispositions des articles 89 et 90 de la loi du 10 août 1871 sur les Conseils généraux.

Art. 2. — L'installation première et l'entretien annuel des écoles normales primaires sont des dépenses obligatoires pour les départements.

Art. 3. — Les dépenses de loyer, de mobilier et d'entretien des bâtiments des écoles normales primaires seront imputées sur les ressources du budget ordinaire, dans les conditions indiquées aux articles 60 (§ 1er) et 61 (§ 1er) de la loi du 10 août 1871.

Art. 4. — Il est pourvu aux dépenses scolaires annuelles des écoles normales primaires au moyen des centimes spéciaux affectés au service de l'enseignement primaire; l'inscription d'office au budget départemental pourra être faite par le ministre compétent.

Si ces ressourses ne suffisent pas, le ministre de l'instruction publique accordera une subvention, dans les conditions déterminées par le quatrième paragraphe de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 5. — En outre des subventions qui pourront leur être accordées pour la construction et l'installation de leurs écoles normales, en considération de leur situation pécuniaire et de leurs sacrifices, les départements pourront être admis à participer à l'avance de soixante millions indiquée au deuxième paragraphe de l'article 1er de la loi instituant la Caisse pour la construction des écoles.

Les plans et devis des constructions ou des aménagements projetés devront être soumis à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

Lorsque les demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés conformément aux lois en vigueur.

Art. 6. — Les avances aux départements seront faites pour trente et un ans au plus. Elles seront remboursées à la Caisse pour la construction des écoles au moyen d'un versement semestriel d'une somme de deux francs cinquante centimes par chaque cent francs empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante-deux semestres, libérera le département en intérêt et amortissement.

Des termes de remboursements plus courts pourront être stipulés. Dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la Caisse, en outre de l'amortissement, d'un intérêt fixé à trois pour cent l'an.

Art. 7. — Il sera passé, entre la Caisse pour la construction des écoles et les départements dûment autorisés à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la Caisse, ainsi que les conditions de remboursement de ces avances.

## Loi relative au Conseil supérieur de l'instruction publique et aux Conseils académiques.

Du 27 février 1880.

Titre Ier. — Du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Article premier. — Le Conseil supérieur de l'instruction publique est composé comme suit :

Le ministre, président;

Cinq membres de l'Institut, élus par l'Institut en assemblée générale et choisis dans chacune des cinq classes;

Neuf conseillers, nommés par décret du président de la République en conseil des ministres, sur la présentation du ministre de l'instruction publique, et choisis parmi les directeurs et anciens directeurs du ministère de l'instruction publique, les inspecteurs généraux et anciens inspecteurs généraux, les recteurs et anciens recteurs, les inspecteurs et anciens inspecteurs d'académie, les professeurs en exercice et anciens professeurs de enseignement public

Deux professeurs du Collège de France, élus par leurs collègues;

Un professeur du Muséum, élu par ses collègues;

Un professeur titulaire des facultés de théologie catholique, élu par l'ensemble des professeurs, des suppléants et des chargés des cours desdites facultés;

Un professeur titulaire des facultés de théologie protestante, élu par les professeurs, chargés de cours et les maîtres de conférences;

Deux professeurs titulaires des facultés de droit, élus au scrutin de liste par les professeurs, les agrégés et les chargés de cours;

Deux professeurs titulaires des facultés de médecine ou des facultés mixtes, élus au scrutin de liste par les professeurs, les agrégés en exercice, les chargés de cours et les maîtres de conférences pourvus du grade de docteur;

Un professeur titulaire des écoles supérieures de pharmacie ou des facultés mixtes, élu dans les mêmes conditions;

Dans les facultés mixtes, les professeurs de l'enseignement médical voteront pour les deux professeurs de médecine, et les professeurs de l'enseignement de la pharmacie voteront pour le professeur de pharmacie;

Deux professeurs titulaires des facultés des sciences, élus au scrutin de liste par les professeurs, les suppléants, les chargés de cours et les maîtres de conférences pourvus du grade de docteur;

Deux professeurs titulaires des facultés des lettres, élus dans les mêmes conditions;

Deux délégués de l'Ecole normale supérieure, un pour les lettres, l'autre pour les sciences, élus par le directeur, le sous-directeur et les maîtres de conférences de l'Ecole, et choisis parmi eux;

Un délégué de l'école normale d'enseignement spécial, élu par le directeur, le sous-directeur et les professeurs de l'école, et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Ecole nationale des chartes, élu par les membres du conseil de perfectionnement et les professeurs, et choisi parmi eux;

Un professeur titulaire de l'Ecole des langues orientales vivantes, élu par ses collègues;

Un délégué de l'Ecole polytechnique, élu par le commandant, le commandant en second, les membres du conseil de perfectionnement, les directeurs des études, les examinateurs, professeurs et répétiteurs de l'école, et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Ecole des beaux-arts, élu par le directeur et les professeurs de l'école, et choisi parmi eux;

Un délégué du Conservatoire des arts et métiers, élu par le directeur, le sous-directeur et les professeurs, et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Ecole centrale des arts et manufactures, élu par le directeur et les professeurs de l'école, et choisi parmi eux;

Un délégué de l'Institut agronomique, élu par le directeur et les professeurs de cet établissement, et choisi parmi eux;

Huit agrégés en exercice de chacun des ordres d'agrégation (grammaire, lettres, philosophie, histoire, mathématiques, sciences physiques ou naturelles, langues vivantes, enseignement spécial), élus par l'ensemble des agrégés du même ordre, qui sont professeurs ou fonctionnaires en exercice dans les lycées;

Deux délégués des collèges communaux, élus, l'un dans l'ordre des lettres, l'autre dans l'ordre des sciences, par les principaux et professeurs en exercice dans ces collèges, pourvus du grade de licencié dans le même ordre;

Six membres de l'enseignement primaire, élus au scrutin de liste par les inspecteurs généraux de l'instruction primaire, par le directeur de l'enseignement primaire de la Seine, les inspecteurs d'académie des départements, les inspecteurs primaires, les directeurs et directrices des écoles normales primaires, la directrice de l'école Pape-Carpantier, les inspectrices générales et les déléguées spéciales chargées de l'inspection des salles d'asile;

Quatre membres de l'enseignement libre, nommés par le président de la République, sur la proposition du ministre.

Art. 2. — Tous les membres du Conseil sont nommés pour quatre ans. Leurs pouvoirs peuvent être indéfiniment renouvelés.

Art. 3. — Les neuf membres nommés conseillers par décret du président de la République, et six conseillers que le ministre désigne parmi ceux qui procèdent de l'élection, constituent une section permanente.

Art. 4. — La section permanente a pour fonctions :

D'étudier les programmes et règlements avant qu'ils soient soumis à l'avis du Conseil supérieur.

Elle donne son avis :

Sur les créations de facultés, lycées, collèges, écoles normales primaires;

Sur les créations, transformations ou suppressions de chaires;

Sur les livres de classe, de bibliothèque et de prix qui doivent être interdits dans les écoles publiques;

Et enfin sur toutes les questions d'études, d'administration, de discipline ou de scolarité qui lui sont renvoyées par le ministre.

En cas de vacance d'une chaire dans une faculté, la section permanente présente deux candidats, concurremment avec la faculté dans laquelle la vacance existe.

En ce qui concerne les facultés de théologie, la section permanente donne son avis sur la présentation faite au ministre selon les lois et règlements, auxquels d'ailleurs il n'est rien innové.

Art. 5. — Le Conseil donne son avis :

Sur les programmes, méthodes d'enseignement, modes d'examens, règlements administratifs et disciplinaires relatifs aux écoles publiques, déjà étudiés par la section permanente;

Sur les règlements relatifs aux examens et à la collation des grades;

Sur les règlements relatifs à la surveillance des écoles libres;

Sur les livres d'enseignement, de lecture et de prix qui doivent être interdits dans les écoles libres comme contraires à la morale, à la constitution et aux lois;

Sur les règlements relatifs aux demandes formées par les étrangers pour être autorisés à enseigner, à ouvrir ou à diriger une école.

Art. 6. — Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, détermine le tarif des droits d'inscription, d'examen et de diplôme à percevoir dans les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades, ainsi que les conditions d'âge pour l'admission aux grades.

L'article 14 de la loi du 14 juin 1854 est abrogé.

Art. 7. — Le Conseil statue en appel et en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils académiques en matière contentieuse ou disciplinaire.

Il statue également en appel et en dernier ressort sur les jugements rendus par les Conseils départementaux, lorsque ces jugements prononcent l'interdiction absolue d'enseigner contre un instituteur primaire, public ou libre.

Lorsqu'il s'agit : 1° de la révocation, du retrait d'emploi, de la suspension des professeurs titulaires de l'enseignement public, supérieur ou secondaire, ou de la mutation pour emploi inférieur des professeurs titulaires de l'enseignement public supérieur; 2° de l'interdiction du droit d'enseigner ou de diriger un établissement prononcée contre un membre de l'enseignement public ou libre; 3° de l'exclusion des étudiants de l'enseignement public ou libre de toutes les académies, la décision du Conseil supérieur doit être prise aux deux tiers des suffrages.

Art. 8. — Le Conseil se réunit en assemblée générale deux fois par an. Le ministre peut le convoquer en session extraordinaire.

Titre II. — Des Conseils académiques.

Art. 9. — Il est institué au chef-lieu de chaque académie un Conseil académique composé :

1° Du recteur, président;
2° Des inspecteurs d'académie;
3° Des doyens des facultés de théologie catholique ou protestante, de droit, de médecine, des sciences et des lettres, des directeurs des écoles supérieures de pharmacie de l'Etat, des directeurs des écoles de plein exercice et préparatoires de médecine et de pharmacie, et des directeurs des écoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres du ressort;
4° D'un professeur titulaire de chacune de ces facultés ou écoles supérieures de pharmacie du ressort, élu dans chacune d'elles par les professeurs, les suppléants, les agrégés en exercice, les chargés de cours et les maîtres de conférences;
5° D'un professeur titulaire des écoles préparatoires de médecine et de pharmacie du ressort, élu par l'ensemble des professeurs, chargés de cours ou suppléants de ces écoles, pourvus du grade de docteur ou de pharmacien de première classe;
6° D'un professeur titulaire des écoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres du ressort, élu par l'ensemble des professeurs et chargés de cours;
7° D'un proviseur et d'un principal de l'un des lycées et collèges communaux de plein exercice du ressort, désignés par le ministre;
5° De deux professeurs de l'ordre des sciences, agrégés ou docteurs, élus au scrutin de liste par les professeurs du même ordre, agrégés ou docteurs, en exercice dans les lycées du ressort;
9° De deux professeurs de l'ordre des lettres, agrégés ou docteurs, élus dans les mêmes conditions;
10° De deux professeurs des collèges communaux du ressort, pourvus du grade de licencié, l'un pour l'ordre des lettres, l'autre pour l'ordre des sciences, élus par l'ensemble des professeurs de ces établissements, pourvus des mêmes grades et appartenant au même ordre;
11° De deux membres choisis par le ministre dans les Conseils généraux, et deux dans les conseils municipaux, qui concourent aux dépenses de l'enseignement supérieur ou secondaire du ressort.

Art. 10. — Les membres du Conseil académique, nommés par le ministre ou élus, le sont pour quatre ans. Leurs pouvoirs peuvent être renouvelés. Les pouvoirs des conseillers généraux et des conseillers municipaux cessent avec leur qualité de conseillers généraux et de conseillers municipaux.

Art. 11. — Le Conseil académique donne son avis sur les règlements relatifs aux collèges communaux, aux lycées et aux établissements d'enseignement supérieur public; sur les budgets et comptes d'administration de ces établissements, sur toutes les questions d'administration et de discipline concernant ces mêmes établissements, qui lui sont renvoyées par le ministre.

Il adresse, chaque année, au ministre, un rapport sur la situation des établissements d'enseignement public, secondaire et supérieur, et sur les améliorations qui peuvent y être introduites.

Il est saisi par le ministre ou le recteur des affaires contentieuses ou disciplinaires qui sont relatives à l'enseignement secondaire ou supérieur, public ou libre; il les instruit, et il prononce, sauf recours au Conseil supérieur, les décisions et les peines à appliquer.

L'appel au Conseil supérieur d'une décision du Conseil académique doit être fait dans le délai de quinze jours à partir de la notification qui en est donnée en la forme administrative. Cet appel est suspensif; toutefois le Conseil académique pourra, dans tous les cas, ordonner l'exécution provisoire de ses décisions, nonobstant appel.

Les membres de l'enseignement public ou libre, traduits devant le Conseil académique ou le Conseil supérieur, ont le droit de prendre connaissance du dossier, de se défendre ou de se faire défendre de vive voix, ou au moyen de mémoires écrits.

Pour les affaires contentieuses ou disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement libre, supérieur ou secondaire, deux membres de l'enseignement libre, nommés par le ministre, sont adjoints au Conseil académique.

Art. 12. — Le Conseil académique se réunit deux fois par an en session ordinaire. Il peut être convoqué extraordinairement par le ministre.

Art. 13. — Indépendamment du pouvoir disciplinaire réglé par les articles 7 et 11 de la présente loi, le ministre de l'instruction publique peut prononcer, contre tout membre de l'enseignement public, la réprimande devant le Conseil académique, et la censure devant le Conseil supérieur. Ces décisions ne sont susceptibles d'aucun recours.

Art. 14. — Il peut également prononcer la mutation pour emploi inférieur, en ce qui concerne un professeur de l'enseignement supérieur, sur l'avis conforme du Conseil supérieur, et, en ce qui concerne un professeur de l'enseignement secondaire, après avoir pris l'avis de la section permanente.

Art. 15. — Le ministre de l'instruction publique peut prononcer la suspension pour un temps qui n'excédera pas un an, sans privation de traitement. La suspension pour un temps plus long, avec privation totale ou partielle du traitement, ne pourra être prononcée que par le Conseil académique, ou en appel par le Conseil supérieur.

Art. 16. — Sont et demeurent abrogées les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi.

## Loi relative à la liberté de l'enseignement supérieur.

Du 18 mars 1880.

Article premier. — Les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des grades ne peuvent être subis que devant les facultés de l'Etat.

Les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des titres d'officiers de santé, pharmaciens, sages-femmes et herboristes, ne peuvent être subis que devant les facultés de l'Etat, les écoles supérieures de pharmacie de l'Etat et les écoles secondaires de médecine de l'Etat.

Art. 2. — Tous les candidats sont soumis aux mêmes règles en ce qui concerne les programmes, les conditions d'âge, de grades, d'inscriptions, de travaux pratiques, de stage dans les hôpitaux et dans les officines, les délais obligatoires entre chaque examen et les droits à percevoir au profit du trésor public.

Art. 3. — Les inscriptions prises dans les facultés de l'Etat sont gratuites.

Art. 4. — Les établissement libres d'enseignement supérieur ne pourront, en aucun cas, prendre le titre d'université.

Les certificats d'études qu'on y jugera à propos de décerner aux élèves ne pourront porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat.

Art. 5. — Les titres ou grades universitaires ne peuvent être attribués qu'aux personnes qui les ont obtenus après les examens ou les concours réglementaires subis devant les professeurs ou les jurys de l'Etat.

Art. 6. — L'ouverture des cours isolés est soumise, sans autre réserve, aux formalités prévues par l'article 3 de la loi du 12 juillet 1875.

Art. 7. — Aucun établissement d'enseignement libre, aucune association formée en vue de l'enseignement supérieur ne peut être reconnu d'utilité publique qu'en vertu d'une loi.

Art. 8. — Toute infraction aux dispositions des articles 4 et 5 de la présente loi sera punie d'une amende de 100 à 1000 francs, et de 1000 à 3000 francs en cas de récidive.

Art. 9. — Sont abrogées les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi, notamment l'avant-dernier paragraphe de l'article 2, le paragraphe 2 de l'article 5 et les articles 11, 13, 14 et 15 de la loi du 12 juillet 1875.

**Loi concernant : 1° la Caisse des lycées nationaux, colleges communaux, et écoles primaires; 2° l'ouverture, au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, d'un crédit de dix-sept millions de francs, à titre de subvention à ladite caisse.**

Du 3 juillet 1880.

TITRE PREMIER. — DES DÉPENSES A FAIRE SUR LES FONDS DE L'ÉTAT.

ARTICLE PREMIER. — Une somme de cinquante-huit millions deux cent mille francs, payable en six annuités, à partir de 1880, est mise à la disposition du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, pour les dépenses extraordinaires des lycées.

Cette somme sera employée, jusqu'à concurrence de cinquante millions deux cent mille francs, à la construction et à l'amélioration des bâtiments, et, pour le surplus, c'est-à-dire huit millions de francs, à l'acquisition du mobilier scolaire des lycées nationaux.

ART. 2. — Une somme de huit millions de francs, payable en six annuités, à partir de 1880, est également mise à la disposition du même ministre, pour être employée à l'amélioration et à la construction des collèges communaux et à l'acquisition du mobilier scolaire de ces établissements.

ART. 3. — Les demandes des communes et des départements tendant à obtenir une subvention de l'Etat seront instruites par le recteur, conformément aux règlements, et transmises ensuite par ce fonctionnaire au ministre de l'instruction publique, accompagnées d'un avant-projet des constructions projetées, ainsi que des délibérations du conseil municipal et, s'il y a lieu, du Conseil général, indiquant les sommes votées par ces assemblées.

ART. 4. — Les communes, pour être admises au bénéfice de la subvention de l'Etat, devront préalablement établir qu'elles ont consenti, soit par elles-mêmes, soit avec le concours du département, tous les sacrifices que comporte leur situation financière, et qu'elles ne sont pas en mesure de couvrir la totalité de la dépense de construction, d'agrandissement ou de restauration des lycées ou des collèges communaux.

ART. 5. — Le ministre de l'instruction publique est chargé d'arrêter les plans et devis des constructions et réparations, et de surveiller l'exécution des travaux.

ART. 6. — Les subventions allouées aux communes ne leur seront définitivement acquises que si les travaux sont mis à exécution dans un délai qui ne pourra excéder deux ans. Ce délai sera compté à partir du jour où l'arrêté qui alloue la subvention aura été signé.

Si, à l'expiration de ce délai, la commune n'a pas rempli cette condition, la subvention sera considérée comme non avenue.

Dans le cas où le projet serait ultérieurement repris, le ministre de l'instruction publique devra statuer à nouveau.

Les versements du Trésor ne seront opérés que sur la production d'un certificat dont la forme sera déterminée par le ministre de l'instruction publique, établissant que la commune a déjà fait emploi, sur ses propres ressources, pour les dépenses d'acquisition, d'appropriation et de construction des lycées et collèges, de sommes proportionnelles à sa part contributive, et que les plans et devis arrêtés par le ministre ont été exactement suivis.

TITRE II. — DES AVANCES A FAIRE AUX DÉPARTEMENTS ET AUX COMMUNES.

ART. 7. — Une somme de cinquante millions quatre cent mille francs, payable en six annuités, à partir de 1880, est mise, à titre d'avance remboursable, à la disposition des départements et des communes pour pourvoir aux dépenses d'acquisition, de construction et d'appropriation des lycées nationaux.

ART. 8. — Une autre somme de quinze millions de francs, également payable en six annuités à partir de la même époque, est mise, à titre d'avance remboursable, à la disposition des départements et des communes dûment autorisés à emprunter, pour pourvoir aux dépenses d'acquisition, de construction et d'appropriation des collèges communaux.

ART. 9. — Les communes et les départements, admis ou non à profiter de la subvention de l'Etat, peuvent être appelés à participer aux avances prévues par les articles 7 et 8.

Lorsque les demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés par une loi, un décret ou un arrêté préfectoral, suivant le cas, conformément aux lois en vigueur.

TITRE III. — DE LA CAISSE DES LYCÉES, COLLÈGES ET ÉCOLES PRIMAIRES.

ART. 10. — La Caisse pour la construction des écoles, créée par la loi du 1er juin 1878, prendra le nom de *Caisse des lycées, collèges et écoles primaires*.

Cette Caisse sera divisée en deux sections chargées, sous la garantie de l'Etat, la première section :

1° De payer aux lycées les subventions qui leur auront été accordées;

2° De faire aux départements et aux communes les avances prévues par la présente loi;

3° De payer aux collèges communaux les subventions qui leur auront été allouées;

La deuxième section : de faire le service des subventions et des avances pour la construction des écoles primaires dans les conditions de la loi du 1er juin 1878, modifiées par la présente loi.

ART. 11. — La Caisse des lycées, collèges et écoles primaires pourvoira au paiement des subventions et avances ci-dessus stipulées, soit avec des fonds qui seront mis à sa disposition par le Trésor, moyennant intérêt, soit avec le produit de la négociation de titres créés et émis dans les conditions du dernier paragraphe de l'article 8 de la loi du 11 juillet 1868 sur les chemins vicinaux.

L'intérêt réglé annuellement sera servi au Trésor au taux de trois pour cent en ce qui concerne les subventions, et de un et un quart pour cent en ce qui concerne les avances.

Est abrogé l'article 8 de la loi du 1er juin 1878.

ART. 12. — Les subventions payées par la Caisse des lycées, collèges et écoles lui seront remboursées, en capital et intérêt, au moyen de vingt-huit annuités de six millions cinq cent mille francs chacune, à inscrire à un chapitre distinct du budget du ministère de l'instruction publique, à partir de l'exercice 1880.

Est abrogé, en conséquence, à partir dudit exercice 1880, l'article 9 de la loi précitée du 1er juin 1878.

La dotation ci-dessus de six millions cinq cent mille francs sera ordonnancée au profit de la Caisse et payée par le Trésor dans les trois premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts chaque année par la loi de finances.

En cas d'insuffisance des fonds de dotation et des ressources propres à la Caisse, il lui sera tenu compte, par le Trésor, tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses frais de gestion.

ART. 13. — Les avances seront faites pour trente ans au plus. Elles seront remboursées à la Caisse des lycées, collèges et écoles au moyen du versement semestriel d'une somme de deux francs par chaque cent francs empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante semestres, libérera la commune ou le département en intérêts et amortissement.

Des termes de remboursement plus courts pourront être stipulés. Dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la Caisse, en sus de l'amortissement, d'un intérêt fixé à un et un quart pour cent l'an.

Les mêmes conditions seront appliquées aux avances à faire et aux annuités non échues et restant à payer pour les avances déjà faites par la Caisse des écoles.

Est abrogé l'article 10 de la loi du 1er juin 1878.

ART. 14. — Il sera passé, entre la Caisse des lycées, collèges et écoles et les départements ou communes dûment autorisés à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la Caisse, ainsi que les conditions de remboursement de ces avances.

Art. 15. — Lorsqu'un département aura accordé à une commune des subventions annuelles destinées au remboursement des avances consenties par la Caisse des lycées, collèges et écoles, ces subventions pourront, s'il y a lieu, être recouvrées conformément aux dispositions de l'article 61, paragraphe 1er, de la loi du 10 août 1871.

Art. 16. — Les fonds prêtés à la Caisse spéciale par le Trésor ou réalisés au moyen d'obligations, conformément à l'article 11, seront remboursés aux ayants-droit, savoir :

En ce qui concerne les subventions, au moyen des ressources de la dotation stipulée en faveur de la Caisse par l'article 12, et dans un délai de vingt-huit ans au plus tard;

En ce qui concerne les fonds employés en avances, au moyen des remboursements en capital opérés par les communes ou les départements, et dans les conditions de temps fixées pour ces remboursements conformément à l'article 13.

Art. 17. — Chaque année, les ministres de l'instruction publique et des finances rendront compte au président de la République de la distribution des subventions et des avances, de la marche des travaux, et des opérations de la Caisse des lycées, collèges et écoles, par un rapport qui sera distribué au Sénat et à la Chambre des députés.

Titre IV. — De la subvention extraordinaire allouée pour la construction des lycées, collèges et écoles primaires.

Art. 18. — Indépendamment de la somme de soixante-dix millions deux cent mille francs allouée par la présente loi, sous réserve de remboursement, une somme de dix-sept millions de francs est accordée à la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires, à titre de subvention extraordinaire. Cette somme sera mise à la disposition du ministre de l'instruction publique pour les dépenses d'acquisition, de construction et d'appropriation de lycées et collèges, dans des proportions et à des époques qui seront déterminées par décret.

Art. 19. — Il est ouvert, à cet effet, au ministre de l'instruction publique, sur l'exercice 1880, en sus des crédits accordés par la loi de finances du 21 décembre 1879, et par des lois spéciales, un crédit extraordinaire de dix-sept millions de francs à inscrire à un chapitre spécial portant le numéros 35 *bis* et intitulé : *Subvention extraordinaire à la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires.*

Art. 20. — Il sera pouvu au crédit extraordinaire ci-dessus au moyen d'un prélèvement sur l'excédent de recettes de l'exercice 1877.

Art. 21. — Les sommes non employées et qui auront été versées en compte-courant au Trésor ne porteront pas intérêt au profit de la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires.

Titre V. — Régularisation des crédits ouverts au budget de 1880.

Art. 22. — Est et demeure annulé le crédit de un million cinq cent mille francs ouvert au budget de l'exercice 1880. (Ministère de l'instruction publique, 1re section, chapitre 30. — Dépenses extraordinaires des lycées.)

Sont réduits de cinq millions de francs les crédits ouverts dans le budget du même ministère et du même exercice (Instruction primaire. — Traitements. Maisons d'école. Encouragements.)

Art. 23. — Il est ouvert au ministre de l'instruction publique, sur l'exercice 1880, un crédit extraordinaire de six millions cinq cent mille francs, qui fera l'objet d'un chapitre distinct portant le n° 30 et libellé : *Remboursements, par annuités, à la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires.*

## Loi sur les écoles manuelles d'apprentissage et les écoles d'enseignement primaire complémentaire assimilées aux écoles manuelles d'apprentissage.

Du 11 décembre 1880.

Article premier. — Les écoles d'apprentissage fondées par les communes ou par les départements pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques, sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire publics.

Les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire, dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel, sont assimilées aux écoles manuelles d'apprentissage.

Art. 2. — Les écoles manuelles d'apprentissage et autres écoles à la fois primaires et professionnelles fondées et entretenues par les établissements libres, sont mises au nombre des établissements désignés par l'article 56 de la loi du 15 mars 1840 comme pouvant participer aux subventions inscrites au budget de l'instruction publique.

Art. 3. — Les établissements désignés dans les articles 1 et 2 de la présente loi pourront également participer aux subventions inscrites au budget du ministère de l'agriculture et du commerce, sous le titre de subventions à des établissements d'enseignement technique.

Art. 4. — Le programme d'enseignement de chacun de ces établissements est arrêté d'après un plan élaboré par les fondateurs, et approuvé par les ministres de l'instruction publique et de l'agriculture et du commerce.

Art. 5. — Dans les écoles fondées par les départements ou les communes, le directeur est nommé en la même forme que tous les instituteurs publics, sur la présentation du conseil municipal si l'école est fondée par une commune, ou du Conseil général si l'école est fondée par le département.

Le personnel chargé de l'enseignement professionnel est nommé par le maire si c'est une école communale, ou par le préfet si c'est une école départementale, sur la désignation de la commission de surveillance et de perfectionnement instituée auprès de l'établissement par le conseil municipal ou par le Conseil général.

Dans les écoles libres, tout le personnel est choisi par les fondateurs.

Art. 6. — Un règlement d'administration publique déterminera les conditions d'application de la présente loi.

## Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques.

Du 16 juin 1881.

Article premier. — Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.

Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.

Art. 2. — Les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour toutes les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés.

Les communes auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

Art. 3. — Les prélèvements à effectuer en faveur de l'instruction primaire sur les revenus ordinaires des communes, en vertu de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, porteront exclusivement sur les ressources ci-après énumérées :

1° Les revenus en argent des biens communaux ;

2° La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse;

3° La taxe sur les chiens;

4° Le produit net des taxes ordinaires d'octroi;

5° Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés.

Ces revenus sont affectés, jusqu'à concurrence d'un cinquième, aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques.

Sont désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus ordinaires les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas vingt francs.

ART. 4. — Les quatre centimes spéciaux établis par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850, 14 de la loi du 10 avril 1867, et 7 de la loi du 19 juillet 1875, au principal des quatre contributions directes, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les départements.

Toutefois, les départements auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de cette imposition, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

ART. 5. — En cas d'insuffisance des ressources énumérées aux articles 2, 3 et 4 de la présente loi, les dépenses seront couvertes par une subvention de l'Etat.

ART. 6. — Le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints, actuellement en exercice, ne pourra dans aucun cas devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la présente loi.

Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel, établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867, sera fixé chaque année, par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du Conseil départemental.

Un décret fixera la quotité des traitements en ce qui concerne les salles d'asile ou les classes enfantines.

ART. 7. — Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de 400 âmes;

2° Les salles d'asile;

3° Les écoles intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

### Loi relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire.

Du 16 juin 1881.

ARTICLE PREMIER. — Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire, d'instituteur adjoint chargé d'une classe ou d'institutrice adjointe chargée d'une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire.

Toutes les équivalences admises par le paragraphe 2 de l'article 25 de la loi du 15 mars 1850 sont abolies.

ART. 2. — Nulle ne peut exercer les fonctions de directrice ou de sous-directrice de salles d'asile publiques ou libres, sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, institué par l'article 20, paragraphe 1er, du décret du 21 mars 1875.

ART. 3. — Les personnes occupant, sans les brevets et certificats sus-énoncés, les fonctions énumérées aux articles précédents, devront, dans le laps d'un an, à partir de la promulgation de la présente loi, se présenter devant les commissions d'examen instituées pour décerner lesdits brevets et certificats.

Celles qui auront échoué auront le droit de se présenter de nouveau aux sessions ordinaires ou extraordinaires tenues dans le cours des années suivantes jusqu'à la rentrée des classes du mois d'octobre 1884.

Toutefois, les adjoints qui auront contracté, conformément à l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872, l'engagement de se vouer pendant dix ans à la carrière de l'enseignement et qui viendraient à échouer aux examens ci-dessus, conserveront le bénéfice de la dispense, à titre conditionnel, du service militaire.

ART. 4. — Les prescriptions de la présente loi ne s'appliqueront pas :

1° Aux directeurs d'écoles publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, exerçaient les fonctions de directeur en vertu des équivalences établies par la loi du 15 mars 1850;

2° Aux directrices d'écoles et de salles d'asile publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services en qualité de directrices;

3° Aux adjoints ou adjointes d'écoles publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services comme adjoints ou adjointes chargés d'une classe ou comme sous-directrices d'une salle d'asile, sans toutefois que cette exemption leur permette d'obtenir ultérieurement la direction d'une école ou d'une salle d'asile en dehors des conditions prescrites par les articles 1er et 2 de la présente loi.

### Loi ayant pour objet d'augmenter de cent vingt millions de francs le fonds de dotation de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

Du 2 août 1881.

TITRE PREMIER. — DES DÉPENSES A FAIRE SUR LES FONDS DE L'ETAT.

ARTICLE PREMIER. — Une somme de dix millions de francs, payable en six annuités à partir de 1882, est mise à la disposition du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts pour les dépenses des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles.

ART. 2. — Les dispositions des articles 3, 4 et 5 et les trois premiers paragraphes de l'article 6 de la loi du 3 juillet 1880 sont applicables à la subvention de dix millions de francs allouée par l'article 1er ci-dessus.

ART. 3. — Les versements du Trésor ne seront opérés que sur la production d'un certificat, dont la forme sera déterminée par le ministre de l'instruction publique, établissant que la commune a déjà fait emploi, sur ses propres ressources, pour les dépenses des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles, de sommes proportionnelles à sa part contributive, et que les plans et devis arrêtés par le ministre ont été exactement suivis.

ART. 4. — Une somme de cinquante millions de francs, payable en six annuités à partir de 1882, est mise à la disposition du ministre de l'instruction publique et des beaux-arts pour augmenter le fonds de dotation affecté aux écoles primaires par la loi du 1er juin 1878.

Sur ce fonds le ministre pourra prélever, jusqu'à concurrence du dixième, les ressources nécessaires pour la création d'établissements d'instruction primaire institués par l'Etat, aux époques et dans des conditions déterminées par décret.

Le reste du crédit sera réparti par l'administration de l'instruction publique, au prorata des besoins et des sacrifices consentis, entre les communes qui, aux termes de l'article 68 de la loi du 10 août 1871, auront été l'objet de propositions du Conseil général du département.

ART. 5. — Les dispositions de la loi du 1er juin 1878, qui n'ont pas été abrogées par celle du 3 juillet 1880, sont applicables à l'augmentation de subvention accordée par l'article 4 de la présente loi.

TITRE II. — DES AVANCES A FAIRE AUX DÉPARTEMENTS ET AUX COMMUNES.

ART. 6. — Une somme de dix millions de francss, payable en six annuités à partir de 1882, est mise, à titre d'avance remboursable, à la disposition des départements et des communes dûment autorisés à emprunter pour pourvoir aux dépenses des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles.

ART. 7. — Les communes et les départements, admis ou non à profiter de la subvention de l'Etat, peuvent être appelés à participer aux avances prévues par l'article 6 ci-dessus.

Lorsque les demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés par une loi, un décret, ou un

arrêté préfectoral suivant le cas, conformément aux lois en vigueur.

Art. 8. — Une somme de cinquante millions de francs, payable en six annuités à partir de 1882, est mise, à titre d'avance remboursable, à la disposition des communes dûment autorisées à emprunter, en sus de l'avance de soixante millions autorisée par le paragraphe 2 de l'article 1er de la loi du 1er juin 1878 pour l'amélioration ou la construction de leurs bâtiments scolaires et l'acquisition des mobiliers scolaires.

Les départements dûment autorisés, conformément à l'article 5 de la loi du 9 août 1879, à emprunter pour la construction et l'installation des écoles normales primaires, sont admis à participer à l'avance de cinquante millions prévue par le paragraphe 1er du présent article.

Art. 9. — Seront admises à participer aux avances autorisées par le deuxième paragraphe de l'article 1er de la loi du 1er juin 1878 et par l'article 8 ci-dessus les communes qui consentiraient à contribuer aux dépenses de construction et d'installation des écoles normales primaires.

Art. 19. — Les dispositions contenues dans l'article 6 de la loi du 1er juin 1878 sont également applicables à l'avance de cinquante millions autorisée par l'article 8 de la présente loi.

Titre III. — De la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires.

Art. 11. — L'article 10 de la loi du 3 juillet 1880 est modifié ainsi qu'il suit : La Caisse pour la construction des écoles créée par la loi du 1er juin 1878 prendra le nom de *Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires.*

Cette Caisse sera divisée en deux sections, chargées, sous la garantie de l'Etat,

La première section :

1° De payer aux lycées les subventions qui leur ont été accordées;

2° De faire aux départements et aux communes les avances prévues pour les établissements d'enseignement secondaire par la loi du 3 juillet 1880 et par la présente loi;

3° De payer aux collèges communaux de garçons et de filles les subventions qui leur ont été allouées;

La deuxième section :

De faire le service des subventions et des avances pour la construction des écoles primaires et le service des avances pour les écoles normales primaires, dans les conditions des lois des 1er juin 1879 et 3 juillet 1880, modifiées par la présente loi.

Art. 12. — La Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires pourvoira au paiement des subventions et avances stipulées aux articles 1er, 4, 6, 8 et 9 de la présente loi, soit avec des fonds qui seront mis à sa disposition par le Trésor, moyennant intérêt, soit avec le produit de la négociation de titres créés et émis dans les conditions du dernier paragraphe de l'article 8 de la loi du 11 juillet 1868 sur les chemins vicinaux.

L'intérêt, réglé annuellement, sera servi au Trésor au taux de trois pour cent en ce qui concerne les subventions, et de un et un quart pour cent en ce qui concerne les avances.

Art. 13. — Les subventions payées par la Caisse des lycées, collèges et écoles, en vertu des articles 1er et 4 de la présente loi, lui seront remboursées, en capital et intérêt, au moyen de vingt-six annuités de trois millions trois cent cinquante-six mille francs chacune, à ajouter, à partir de 1882, au chapitre du budget du ministère de l'instruction publique créé par l'article 23 de la loi du 3 juillet 1880 sous le titre de *Remboursement, par annuités, à la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires.*

La dotation ci-dessus de trois millions trois cent cinquante-six mille francs sera ordonnancée au profit de la Caisse et payée par le Trésor dans les premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts chaque année par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres à la Caisse, il lui sera tenu compte par le Trésor tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses frais de gestion.

Art. 14. — Les avances autorisées par les articles 6, 8 et 9 de la présente loi seront faites pour trente ans au plus. Elles seront remboursées à la Caisse des lycées, collèges et écoles au moyen du versement semestriel d'une somme de deux francs pour chaque cent francs empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante semestres, libérera la commune ou le département en intérêts et amortissement.

Des termes de remboursement plus courts pourront être stipulés. Dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la Caisse, en sus de l'amortissement, d'un intérêt fixé à un et un quart pour cent l'an.

Art. 15. — (Reproduction textuelle de l'article 14 de la loi du 3 juillet 1880.)

Art. 16. — (Reproduction textuelle de l'article 15 de la loi du 3 juillet 1880.)

Art. 17. — Les fonds prêtés à la Caisse spéciale par le Trésor ou réalisés au moyen d'obligations, conformément à l'article 12 de la présente loi, seront remboursés aux ayants-droit, savoir :

En ce qui concerne les subventions, au moyen des ressources de la dotation stipulée en faveur de la Caisse par l'article 13 de la présente loi et dans un délai de vingt-sept ans au plus tard, à partir de 1882;

En ce qui concerne les fonds employés en avances, au moyen des remboursements en capital par les communes ou les départements, et dans les conditions de temps fixées pour ces remboursements conformément à l'article 14.

Art. 18. — Les deux annuités de douze millions chacune payables en 1882, à titre de subventions et d'avances pour la construction des écoles primaires et l'établissement d'écoles normales primaires, pourront être réalisées en 1881, dans les conditions déterminées par la loi du 1er juin 1878.

## Loi relative à l'obligation et à la laïcité de l'enseignement primaire.

Du 28 mars 1882.

Article premier. — L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique;

La lecture et l'écriture;

La langue et les éléments de la littérature française;

La géographie, particulièrement celle de la France;

L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours;

Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique;

Les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers;

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique;

La gymnastique;

Pour les garçons, les exercices militaires;

Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé.

Art. 2. — Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Art. 3. — Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, en ce qu'elles donnent aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Art. 4. — L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans ré-

volus à treize ans révolus; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie.

Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Art. 5. — Une commission municipale scolaire est instituée dans chaque commune pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles.

Elle se compose du maire, président; d'un des délégués du canton, et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie; de membres désignés par le conseil mnnicipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

A Paris et à Lyon, il y a une commission pour chaque arrondissement municipal, Elle est présidée, à Paris, par le maire, à Lyon par un des adjoints; elle est composée d'un des délégués cantonaux, désigné par l'inspecteur d'académie, et de membres désignés par le conseil municipal, au nombre de trois à sept par chaque arrondissement.

Le mandat des membres de la commission scolaire désignés par le conseil municipal durera jusqu'à l'élection d'un nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

Art. 6. — Il est institué un certificat d'études primaires; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans.

Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer.

Art. 7. — Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron chez qui l'enfant est placé, devra, quinze jours au moins avant l'époque de la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée; dans ces deux derniers cas, il indiquera l'école choisie.

Les familles domiciliées à proximité de deux ou plusieurs écoles publiques ont la faculté de faire inscrire leurs enfants à l'une ou à l'autre de ces écoles, qu'elle soit ou non sur le territoire de leur commune, à moins qu'elle ne compte déjà le nombre maximum d'élèves autorisés par les règlements.

En cas de contestation et sur la demande, soit du maire, soit des parents, le Conseil départemental statue en dernier ressort.

Art. 8. — Chaque année, le maire dresse, d'accord avec la commission municipale scolaire, la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans, et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes.

En cas de non-déclaration, quinze jours avant l'époque de la rentrée, de la part des parents et autres personnes responsables, il inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques et en avertit la personne responsable.

Huit jours avant la rentrée des classes, il remet aux directeurs d'écoles publiques et privées la liste des enfants qui doivent suivre leurs écoles. Un double de ces listes est adressé par lui à l'inspecteur primaire.

Art. 9. — Lorsqu'un enfant quitte l'école, les parents ou les personnes responsables doivent en donner immédiatement avis au maire et indiquer de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir.

Art. 10. — Lorsqu'un enfant manque momentanément l'école, les parents ou les personnes responsables doivent faire connaître au directeur ou à la directrice les motifs de son absence.

Les directeurs et les directrices doivent tenir un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des élèves inscrits. A la fin de chaque mois, ils adresseront au maire et à l'inspecteur primaire un extrait de ce registre, avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.

Les motifs d'absence seront soumis à la commission scolaire. Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants : maladie de l'enfant, décès d'un mem re de la famille, empêchements résultant de la difficulté accidentelle des communications. Les autres circonstances exceptionnellement invoquées seront également appréciées par la commission.

Art. 11. — Tout directeur d'école privée qui ne se sera pas conformé aux prescriptions de l'article précédent sera, sur le rapport de la commission scolaire et de l'inspecteur primaire, déféré au Conseil départemental.

Le Conseil départemental pourra prononcer les peines suivantes : 1° l'avertissement; 2° la censure; 3° la suspension pour un mois au plus, et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus.

Art. 12. — Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie, devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir.

En cas de non-comparution, sans justification admise, la commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant.

Art. 13. — En cas de récidive dans les douze mois qui suivront la première infraction, la commission municipale scolaire ordonnera l'inscription pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des noms, prénoms et qualités de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle.

La même peine sera appliquée aux personnes qui n'auront pas obtempéré aux prescriptions de l'article 9.

Art. 14. — En cas d'une nouvelle récidive, la commission scolaire, ou, à son défaut, l'inspecteur primaire, devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du Code pénal.

L'article 463 du même Code est applicable.

Art. 15. — La commission scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances. Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux enfants qui suivront leurs parents ou tuteurs, lorsque ces derniers s'absenteront temporairement de la commune. Dans ces cas, un avis donné verbalement ou par écrit au maire ou à l'instituteur suffira.

La commission peut aussi, avec l'approbation du Conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie, et arrivés à l'âge de l'apprentissage, d'une des deux classes de la journée; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés hors de leur famille, dans l'agriculture.

Art. 16. — Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant les programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en Conseil supérieur.

Le jury d'examen sera composé de : l'inspecteur primaire ou son délégué, président; un délégué cantonal; une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme.

Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification, et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non-déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8.

Art. 17. — La caisse des écoles instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867 sera établie dans toutes les communes. Dans les communes subventionnées dont le centime n'excède pas trente francs, la caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au ministère de l'instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des subventions communales.

La répartition des secours se fera par les soins de la commission scolaire.

Art. 18. — Des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des Conseils départementaux, détermineront chaque année les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles 4 et suivants sur l'obligation ne pourraient être appliquées.

Un rapport annuel, adressé aux Chambres par le ministre de l'instruction publique, donnera la liste des communes auxquelles le présent article aura été appliqué.

**Loi ayant pour objet d'augmenter de cent vingt millions de francs le fonds de dotation de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires.**

Du 20 mars 1883.

Titre premier. — Des subventions allouées aux communes sur les fonds de l'Etat et des avances a faire aux départements et aux communes.

Article premier. — Le fonds de subvention de cent dix millions de francs affecté aux écoles primaires par les lois du 1er juin 1878 et du 2 août 1881 est augmenté de quarante millions de francs, payables en trois annuités à partir de 1883.

Art. 2. — Il sera pourvu à cette dépense au moyen d'un prélèvement d'égale somme sur l'excédent de recettes de l'exercice 1880.

Art. 3. — Il est ouvert au ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, sur l'exercice 1883, en sus des crédits accordés par la loi de finances et par des lois spéciales, un crédit extraordinaire de treize millions trois cent trente-trois mille trois cent trente-trois francs trente-trois centimes, à inscrire à un chapitre spécial classé à la première section (service de l'instruction publique) sous le n° 41 et intitulé : « Complément de subvention à la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires ».

Art. 4. — La somme de cent dix millions de francs, mise à titre d'avances remboursables par les deux lois précitees à la disposition des départements et des communes dûment autorisés à emprunter, est augmentée de quatre-vingts millions de francs payables en trois annuités à partir de 1883.

Art. 5. — Les départements sont admis à participer auxdites avances, à l'effet de fournir aux communes les subventions qui leur sont allouées sur le budget départemental pour la construction de leurs maisons d'école.

Art. 6. — Les dispositions des lois des 1er juin 1878 et 2 août 1881, relatives aux conditions de réalisation et d'emploi des subventions et des avances mises à la disposition des départements et des communes, et notamment les articles 3, 4, 5 et 6 de la loi du 1er juin 1878 et les articles 4, 8, 9, 12, 14, 15 et 17 de la loi du 2 août 1881, sont applicables à la dotation complémentaire de quarante millions de francs et au supplément d'avances de quatre-vingts millions de francs accordés par la présente loi.

Toutefois, la dotation complémentaire de quarante millions de francs sera versée à la Caisse des lycées, collèges et écoles, au moyen du crédit prévu aux articles 2 et 3 de la présente loi, et ne donnera lieu à aucun décompte d'intérêts au profit du Trésor.

Art. 7. — L'annuité de vingt millions de francs pour solde des subventions et avances consenties à la Caisse des lycées, collèges et écoles, dont il ne devait être fait emploi qu'en 1887, conformément à la loi du 2 août 1881, pourra être appliquée à l'année 1883, en augmentation du montant des annuités fixées pour ladite année par la loi du 3 juillet 1880 et par celle du 2 août 1881 précitée.

Titre II. — De l'obligation de construire des maisons d'école dans les chefs-lieux de commune et dans les hameaux.

Art. 8. — Toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou centres de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de trois kilomètres, et réunissant un effectif d'au moins vingt enfants d'âge scolaire.

Art. 9. — Lorsque la création d'une école aura été décidée conformément aux lois et règlements, les frais d'acquisition, de construction et d'appropriation des locaux scolaires ou les frais de location de l'immeuble, ainsi que les frais d'acquisition du mobilier scolaire, constituent pour la commune une dépense obligatoire.

Il est pourvu à la dépense, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par un emprunt contracté à la Caisse spéciale, soit enfin par des subventions du département et de l'Etat.

Art. 10. — A défaut d'un vote du conseil municipal ou sur son refus, le préfet, après avis du Conseil général, et, si cet avis n'est pas favorable, en vertu d'un décret du président de la République rendu en Conseil d'Etat, pourvoit d'office, par un arrêté, au paiement des frais de construction et d'appropriation de maisons d'écoles louées ou acquises, et d'acquisition de mobiliers scolaires, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'Etat, soit enfin par un emprunt contracté à la Caisse des lycées, collèges et écoles.

Lorsque, dans les conditions énoncées au paragraphe précédent, un emprunt à la Caisse des lycées, collèges et écoles aura été jugé nécessaire, le maire ou, sur son refus, un délégué spécial, nommé en exécution de l'article 15 de la loi du 18 juillet 1837, empruntera à cette caisse, après y avoir été autorisé, la somme nécessaire.

Il sera pourvu au service de l'emprunt au moyen d'une imposition spéciale établie conformément au paragraphe 4 de l'article 39 de la loi du 18 juillet 1837.

L'emplacement de l'école à construire est désigné par le conseil municipal, et, à défaut, par le préfet, deux mois après que le conseil municipal aura été régulièrement mis en demeure.

Lorsque le Conseil général aura refusé de classer une demande de subvention ou ne se sera pas prononcé dans la session qui suivra celle dans laquelle il aura été dûment saisi, la subvention de l'Etat pourra être accordée par décret rendu après avis du Conseil d'Etat.

L'article 15 de la loi du 1er juin 1878 est abrogé.

Art. 11. — La somme de dix-sept millions de francs accordée à la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires, à titre de subvention extraordinaire, par l'article 18 de la loi du 3 juillet 1880, pour les dépenses d'acquisition, de construction et d'appropriation de lycées et collèges, peut être appliquée par le ministre de l'instruction publique aux dépenses de même nature concernant les lycées et collèges de jeunes filles.

**Loi portant fixation du budget général des dépenses et des recettes de l'exercice 1884 : Budget sur ressources extraordinaires, Moyens de service et dispositions diverses.** (*Extraits.*)

Du 30 janvier 1884.

. . . . . . . . . . . . . . . . . .

Titre III. — Moyens de service et dispositions diverses.

. . . . . . . . . . . . . . . . . .

Art. 15. — L'annuité de vingt-trois millions trois cent trente-trois mille trois cent trente-trois francs trente-

quatre centimes dont la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires, peut disposer pendant l'année 1885, à titre de subvention, conformément aux lois des 2 août 1881 et 20 mars 1883, est portée à cinquante-trois millions trois cent trente-trois mille trois cent trente-trois francs trente-quatre centimes.

Le montant de la subvention complémentaire de trente millions sera affecté jusqu'à concurrence de un million six cent soixante-six mille six cent soixante-six francs soixante-six centimes aux lycées et collèges de filles, et, pour le surplus, aux écoles primaires.

Une loi de finances ultérieure ouvrira au ministre de l'instruction publique les crédits nécessaires sur l'exercice 1885 et déterminera les voies et moyens destinés à y pourvoir.

Art. 16. — Les deux annuités de dix millions et de treize millions trois cent trente-trois mille trois cent trente-trois francs trente-quatre centimes pour subvention à la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires, dont il ne devait être fait emploi qu'en 1885, d'après les lois des 2 août 1881 et 20 mars 1883, et les deux annuités de dix millions chacune pour avances aux départements et aux communes, dont il ne devait être fait emploi qu'en 1885 et 1886, conformément à la loi du 2 août 1881, pourront être appliquées à l'année 1884, en augmentation du montant des annuités fixées pour ladite année par les mêmes lois.

**Loi relative aux subventions de l'Etat pour constructions et appropriations d'établissements et de maisons destinés au service de l'enseignement supérieur, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire.**

Du 20 juin 1885.

Article premier. — Le fonds de subvention de deux cent soixante-dix-sept millions deux cent mille francs mis à la disposition de la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires par les lois des 1er juin 1878, 3 juillet 1880, 2 août 1881, 20 mars 1883 et 30 janvier 1884, est augmenté de trente-quatre millions payables, à partir du 1er janvier 1886, par fractions qui seront déterminées, chaque année, par la loi de finances.

Le montant de cette subvention supplémentaire sera affecté, jusqu'à concurrence de vingt-deux millions de francs, aux établissements d'enseignement supérieur, et à concurrence de douze millions de francs aux établissements d'enseignement secondaire dont la reconstruction ou l'agrandissement est à la charge de l'Etat.

En conséquence, chaque année, le gouvernement soumettra aux Chambres les projets de travaux qu'il se propose de réaliser dans le cours de l'exercice suivant, et la loi de finances déterminera le montant des sommes nécessaires pour y faire face, à prendre sur le fonds de subvention dont il vient d'être parlé.

Art. 2. — La somme de deux cent soixante-cinq millions quatre cent mille francs mise, à titre d'avances remboursables, par les lois des 1er juin 1878, 3 juillet 1880, 2 août 1881 et 20 mars 1883, à la disposition des départements et des communes dûment autorisés à emprunter pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement des lycées, collèges, et écoles primaires, est réduite d'une somme de trente-quatre millions de francs.

Art. 3. — Le complément de subvention, mis à la disposition de la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires, en vertu des articles 1er et 2 de la présente loi, lui sera remboursé en capital et intérêts au moyen de trente annuités de seize cent douze mille francs chacune, à ajouter, à partir de 1886 inclusivement, par fractions correspondantes au capital employé, chaque année, au chapitre du budget ordinaire de l'instruction publique, créé par l'article 23 de la loi du 3 juillet 1880, sous le titre : « Remboursement par annuités à la Caisse des lycées, collèges, et écoles primaires ».

La dotation ci-dessus de seize cent douze mille francs sera ordonnancée au profit de la Caisse et payée par le Trésor dans les trois premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts, chaque année, par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres à la Caisse, il lui sera tenu compte par le Trésor, tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses frais de gestion.

Art. 4. — Le ministre de l'instruction publique est autorisé à prendre, au nom de l'Etat, l'engagement de rembourser, à titre de subvention, aux départements et aux villes ou communes, dans les conditions déterminées par la présente loi, partie des annuités nécessaires au service de l'intérêt et de l'amortissement des emprunts par eux contractés pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs établissements d'enseignement public, supérieur, secondaire et primaire.

Les départements pourront se substituer aux communes pour tout ou partie de ces emprunts.

Toutefois, en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur et secondaire, le ministre de l'instruction publique devra soumettre, chaque année, aux Chambres, en même temps que le budget de son ministère, les projets spéciaux à l'occasion desquels il se proposerait de prendre, dans l'exercice suivant, l'engagement de subvention dont il est parlé au présent article.

Art. 5. — Les subventions dont il est parlé à l'article précédent ne pourront être accordées qu'aux conditions suivantes :

1° Les emprunts devront être régulièrement autorisés et remboursables au moyen d'annuités égales comprenant l'intérêt et l'amortissement, dans un délai qui ne pourra être moindre de trente années ni dépasser quarante années;

2° Les travaux devront être exécutés conformément aux plans approuvés et régulièrement reçus, à l'exclusion de toute dépense qui n'aurait pas l'instruction pour objet.

Dans le cas où les dépenses faites n'atteindraient pas le montant des évaluations, la subvention de l'Etat sera réduite proportionnellement à l'économie réalisée.

Art. 6. — En ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur et secondaire, les départements et les villes pourront prélever, sur leurs ressources disponibles, tout ou partie des sommes nécessaires pour couvrir les dépenses. Dans ce cas, la subvention de l'Etat portera sur une annuité comprenant l'intérêt à quatre pour cent et l'amortissement en quarante ans, calculé au même taux, du montant des dépenses effectuées au moyen desdites ressources.

Art. 7. — Les subventions accordées par le ministre de l'instruction publique pour les établissements d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire ne pourront dépasser, pour l'ensemble des opérations, 50 pour 100 des annuités nécessaires au service des emprunts contractés ou afférents aux prélèvements faits sur des ressources disponibles conformément à l'article 6.

Art. 8. — En ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire, la subvention de l'Etat sera calculée d'après un chiffre maximum de dépense totale, déterminé pour chaque catégorie d'établissements par le tableau A annexé à la présente loi, déduction faite des ressources communales disponibles.

La proportion dans laquelle l'Etat contribuera au paiement des annuités ne pourra, en aucun cas, être supérieure à quatre-vingt pour cent ni inférieure à quinze pour cent. Elle sera déterminée en raison inverse de la valeur du centime communal, en raison directe des charges extraordinaires de la commune, et encore en raison de l'importance des travaux scolaires à exécuter par elle, conformément à des règles qui seront établies par un décret rendu sur la proposition des ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances.

Toutes les communes dont le centime communal représente une valeur supérieur à six mille francs ne pourront recevoir aucune subvention de l'Etat pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs écoles primaires.

Art. 9. — La loi de finances de chaque exercice,

à partir de 1885 inclusivement, déterminera le chiffre maximum des subventions par annuités payables pendant l'année suivante et les années ultérieures que le ministre de l'instruction publique est autorisé à accorder conformément aux articles 4, 5, 6, 7 et 8 ci-dessus.

En conséquence, un chapitre spécial sera ouvert chaque année au budget de l'instruction publique sous ce titre : « Subventions aux départements, villes ou communes, destinées à faire face au paiement de partie des annuités dues par eux et nécessaires au remboursement des emprunts qu'ils ont contractés pour la construction de leurs établissements publics d'enseignement primaire ».

ART. 10. — Le maximum des subventions payables par annuités, à partir de 1886 inclusivement, que le ministre de l'instruction publique est autorisé à accorder pendant l'année 1885, est fixé à quinze cent mille francs, savoir :

1° Cent douze mille six cents francs pour l'enseignement supérieur;

2° Cent soixante-cinq mille quatre cents francs pour l'enseignement secondaire;

3° Douze cent vingt-deux mille francs pour l'enseignement primaire

ANNEXE

*Tableau fixant pour chaque catégorie d'établissements scolaires [enseignement primaire] le chiffre maximum de la dépense à laquelle l'Etat contribuera.*

| DÉSIGNATION | DÉPENSES |
|---|---|
| 1° Pour une école de hameau. . . . | 12 000 fr. |
| 2° Pour une école de chef-lieu communal à une seule classe (soit mixte, soit spéciale aux garçons ou aux filles). . . . . . . . . . . . . | 15 000 |
| 3° Pour un groupe scolaire à une seule classe pour chaque sexe. . . . . . | 28 000 |
| 4° Pour chaque classe en sus ajoutée au groupe scolaire ou à une école de chef-lieu communal. . . . . . | 12 000 |
| 5° Pour une école maternelle. . . . | 18 000 |
| 6° Pour une école primaire supérieure. | 80 000 |
| 7° Pour une école normale. . . . . | 400 000 |
| 8° Pour le mobilier scolaire, par chaque classe. . . . . . . . . . . . | 500 |

## Loi sur l'organisation de l'enseignement primaire.

Du 30 octobre 1886.

### TITRE PREMIER. — DISPOSITIONS GÉNÉRALES.

#### CHAPITRE PREMIER. — *Des établissements d'enseignement primaire.*

ARTICLE PREMIER. — L'enseignement primaire est donné :

1° Dans les écoles maternelles et les classes enfantines;

2° Dans les écoles primaires élémentaires;

3° Dans les écoles primaires supérieures et dans les classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles élémentaires et dites « cours complémentaires »;

4° Dans les écoles manuelles d'apprentissage, telles que les définit la loi du 11 décembre 1880.

ART. 2. — Les établissements d'enseignement primaire de tout ordre peuvent être publics, c'est-à-dire fondés et entretenus par l'Etat, les départements ou les communes, ou privés, c'est-à-dire fondés et entretenus par des particuliers ou des associations.

ART. 3. — Des règlements spéciaux, délibérés en Conseil supérieur de l'instruction publique, détermineront les règles d'après lesquelles seront réparties, entre les diverses sortes d'écoles énumérées à l'article 1er, les matières de l'enseignement primaire telles que les a fixées la loi du 28 mars 1882, ainsi que les conditions d'admission et de sortie des élèves dans chacune de ces écoles.

ART. 4. — Nul ne peut être directeur ou adjoint chargé de classe dans une école primaire publique ou privée, s'il n'est Français et s'il ne remplit, en outre, les conditions de capacité fixées par la loi du 16 juin 1881 et les conditions d'âge établies par la présente loi.

Toutefois, les étrangers remplissant les deux ordres de conditions précitées, et admis à jouir des droits civils en France, peuvent enseigner dans les écoles privées, moyennant une autorisation donnée par le ministre, après avis du Conseil départemental.

Les étrangers munis seulement de titres de capacité étrangers devront obtenir, au préalable, la déclaration d'équivalence de ces titres avec les brevets français.

Un règlement, délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique, déterminera les conditions dans lesquelles cette équivalence pourra être prononcée.

Dans le cas particulier d'écoles exclusivement destinées à des enfants étrangers résidant en France, des dispenses de brevets de capacité pourront être accordées par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil supérieur, aux étrangers admis à jouir des droits civils en France, qui demanderaient à les diriger ou à y enseigner.

ART. 5. — Sont incapables de tenir une école publique ou privée ou d'y être employés ceux qui ont subi une condamnation judiciaire pour crime ou pour délit contraire à la probité ou aux mœurs, ceux qui ont été privés, par jugement, de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal, et ceux qui ont été frappés d'interdiction absolue, en vertu des articles 32 et 41 de la présente loi.

ART. 6. — L'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles, dans les écoles maternelles, dans les écoles ou classes enfantines, et dans les écoles mixtes.

Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d'adjointes, sous la condition d'être épouse, sœur ou parente en ligne directe du directeur de l'école.

Toutefois, le Conseil départemental peut, à titre provisoire, et par une décision toujours révocable : 1° permettre à un instituteur de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de travaux de couture; 2° autoriser des dérogations aux restrictions du second paragraphe du présent article.

ART. 7. — Nul ne peut enseigner dans une école primaire de quelque degré que ce soit avant l'âge de dix-huit ans pour les instituteurs et dix-sept ans pour les institutrices.

Nul ne peut diriger une école avant l'âge de vingt et un ans.

Nul ne peut diriger une école primaire supérieure ou une école recevant des internes avant l'âge de vingt-cinq ans révolus.

ART. 8. — Il peut être créé des classes primaires pour adultes ou pour apprentis ayant satisfait aux obligations des lois des 19 mai 1874 et 28 mars 1882.

Il ne peut être reçu dans ces classes d'élèves des deux sexes.

Un règlement ministériel déterminera les conditions d'établissement de ces classes et les conditions auxquelles ces cours publics et gratuits d'adultes ou d'apprentis pourront recevoir une subvention de l'Etat.

L'ouverture d'un cours privé pour les adultes et pour les apprentis ci-dessus désignés est soumise aux conditions exigées pour l'ouverture d'une école privée, sauf dispense de tout ou partie de ces conditions par le Conseil départemental.

#### CHAPITRE II. — *De l'inspection.*

ART. 9. — L'inspection des établissements d'instruction primaire publics ou privés est exercée :

1° Par les inspecteurs généraux de l'instruction publique;

2° Par les recteurs et les inspecteurs d'académie;

3° Par les inspecteurs de l'enseignement primaire;

4° Par les membres du Conseil départemental désignés à cet effet, conformément à l'article 50.

Toutefois les écoles privées ne pourront être inspectées par les instituteurs et institutrices publics qui font partie du Conseil départemental;

5° Par le maire et les délégués cantonaux;

6° Dans les écoles maternelles, concurremment avec les autorités précitées, par les inspectrices générales

et les inspectrices départementales des écoles maternelles;

7° Au point de vue médical, par les médecins-inspecteurs communaux ou départementaux.

L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur.

Celle des écoles privées porte sur la moralité, l'hygiène, la salubrité, et sur l'exécution des obligations imposées à ces écoles par la loi du 28 mars 1882. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois.

Toutes les classes de jeunes filles, dans les internats comme dans les externats primaires publics et privés, tenues soit par des institutrices laïques, soit par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées, sont soumises, quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement, aux autorités instituées par la loi.

Dans tous les internats de jeunes filles tenus par des institutrices laïques ou par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées, l'inspection des locaux affectés aux pensionnaires et du régime intérieur du pensionnat est confiée à des dames déléguées par le ministre de l'instruction publique.

ART. 10. — Nul ne peut être nommé inspecteur primaire, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à l'inspection obtenu dans les conditions déterminées par les règlements délibérés en Conseil supérieur.

Des arrêtés ministériels détermineront le nombre et l'étendue des circonscriptions d'inspection primaire dans chaque département, ainsi que les attributions, le classement, les frais de tournées et l'avancement des inspecteurs primaires.

### TITRE II. — DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC.

#### CHAPITRE PREMIER. — *De l'établissement des écoles publiques.*

ART. 11. — Toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique. Toutefois le Conseil départemental peut, sous réserve de l'approbation du ministre, autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'établissement et l'entretien d'une école.

Un ou plusieurs hameaux dépendant d'une commune peuvent être rattachés à l'école d'une commune voisine.

Cette mesure est prise par délibération des conseils municipaux des communes intéressées. En cas de divergence, elle peut être prescrite par décision du Conseil départemental.

Lorsque la commune ou la réunion de communes compte 500 habitants et au-dessus, elle doit avoir au moins une école spéciale pour les filles, à moins d'être autorisée par le Conseil départemental à remplacer cette école spéciale par une école mixte.

ART. 12. — La circonscription des écoles de hameau créées par application de l'article 8 de la loi du 20 mars 1883 pourra s'étendre sur plusieurs communes.

Dans le cas du présent article comme dans le cas de l'article précédent, les communes intéressées contribuent aux frais de construction et d'entretien de ces écoles dans les proportions déterminées par les conseils municipaux, et, en cas de désaccord, par le préfet, après avis du Conseil départemental.

ART. 13. — Le Conseil départemental de l'instruction publique, après avoir pris l'avis des conseils municipaux, détermine, sous réserve de l'approbation du ministre, le nombre, la nature et le siège des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune, ainsi que le nombre des maîtres qui y sont attachés.

Le Conseil départemental pourra, après avis conforme du conseil municipal, autoriser un instituteur ou une institutrice à recevoir des élèves internes en nombre déterminé et dans des conditions déterminées.

ART. 14. — L'établissement des écoles primaires élémentaires publiques créées par application des articles 11, 12 et 13 de la présente loi est une dépense obligatoire pour les communes.

Sont également des dépenses obligatoires, dans toute école régulièrement créée :

Le logement de chacun des membres du personnel enseignant attaché à ces écoles;

L'entretien ou la location des bâtiments et de leurs dépendances;

L'acquisition et l'entretien du mobilier scolaire;

Le chauffage et l'éclairage des classes et la rémunération des gens de service, s'il y a lieu.

ART. 15. — L'article 7 de la loi du 16 juin 1881 est modifié comme il suit :

Sont mises au nombre des écoles primaires publiques, donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 13 de la présente loi :

1° Les écoles publiques de filles déjà établies dans les communes de plus de 400 âmes;

2° Les écoles maternelles publiques qui sont ou seront établies dans les communes de plus de 2000 âmes et ayant au moins 1200 âmes de population agglomérée;

3° Les classes enfantines publiques, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices.

#### CHAPITRE II. — *Du personnel enseignant. Conditions requises.*

ART. 16. — L'enseignement dans les écoles publiques est donné conformément aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882, et d'après un plan d'études délibéré en Conseil supérieur.

Pour chaque département, le Conseil départemental arrêtera l'organisation pédagogique des diverses catégories d'établissements par des règlements spéciaux conformes au plan d'études ci-dessus.

ART. 17. — Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque.

ART. 18. — Aucune nomination nouvelle, soit d'instituteur, soit d'institutrice congréganistes, ne sera faite dans les départements où fonctionnera depuis quatre ans une école normale, soit d'instituteurs, soit d'institutrices, en conformité avec l'article 1er de la loi du 9 août 1879.

Pour les écoles de garçons, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète dans le laps de cinq ans après la promulgation de la présente loi.

ART. 19. — Toute action à raison des donations et legs faits aux communes antérieurement à la présente loi, à la charge d'établir des écoles ou salles d'asile dirigées par les congréganistes ou ayant un caractère confessionnel, sera déclarée non recevable, si elle n'est pas intentée dans les deux ans qui suivront le jour où l'arrêté de laïcisation ou de suppression de l'école aura été inséré au *Journal officiel*.

ART. 20. — Nul ne peut être nommé dans une école publique à une fonction quelconque d'enseignement s'il n'est muni du titre de capacité correspondant à cette fonction, et tel qu'il est prévu soit par la loi, soit par les règlements universitaires.

ART. 21. — Des décrets et arrêtés rendus en Conseil supérieur détermineront les conditions d'obtention du brevet élémentaire et des divers titres de capacité exigibles dans les écoles publiques des différents degrés, savoir :

Le brevet supérieur;

Le certificat d'aptitude pédagogique;

Le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures;

Les diplômes spéciaux pour les enseignements accessoires : dessin, chant, gymnastique, travaux manuels, langues vivantes, etc.,

Ainsi que le mode de nomination et de fonctionnement des commissions chargées d'examiner les candidats à ces divers brevets.

ART. 22. — Les instituteurs et les institutrices sont divisés en stagiaires et titulaires.

ART. 23. — Nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'a fait un stage de deux ans au moins dans une école publique ou privée, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique, et s'il n'a été porté sur la liste d'admissibilité aux fonctions d'instituteur dressée par le Conseil départemental, conformément à l'article 27.

Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept.

Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre, sur l'avis du Conseil départemental.

Les titulaires chargés de la direction d'une école contenant plus de deux classes prennent le nom de directeur ou directrice d'école primaire élémentaire.

Art. 24. — Les instituteurs et institutrices sont secondés, dans les écoles à plusieurs classes, par des adjoints en nombre déterminé par le Conseil départemental.

Ces adjoints sont ou des stagiaires ou des titulaires.

Les instituteurs adjoints dans les écoles primaires supérieures devront avoir vingt et un ans et être munis du brevet supérieur. Ils prennent le titre de professeur s'ils sont pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Art. 25. — Sont interdites aux instituteurs et institutrices publics de tout ordre les professions commerciales et industrielles et les fonctions administratives.

Sont également interdits les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes.

Toutefois cette dernière interdiction n'aura d'effet qu'après la promulgation de la loi relative aux traitements des instituteurs.

Les instituteurs communaux pourront exercer les fonctions de secrétaire de mairie, avec l'autorisation du Conseil départemental.

Chapitre III. — *Nomination du personnel enseignant. — Peines disciplinaires. — Récompenses.*

Art. 26. — Les instituteurs et institutrices stagiaires enseignent en vertu d'une délégation de l'inspecteur d'académie.

Cette délégation peut être retirée par l'inspecteur d'académie, sur l'avis motivé de l'inspecteur primaire.

Les stagiaires sont passibles des mêmes peines disciplinaires que les titulaires, sauf la révocation.

Ces peines leur sont applicables sous les conditions et garanties prévues par la présente loi.

Art. 27. — Le Conseil départemental, après avoir pris connaissance des demandes de tous les candidats qui se sont inscrits à l'inspection académique, dresse chaque année et complète, s'il y a lieu, au cours de l'année, une liste des instituteurs et des institutrices admissibles aux fonctions de titulaire, soit pour être chargés d'une école, soit pour être chargés d'une classe en qualité d'adjoint.

La nomination des instituteurs titulaires est faite par le préfet, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique et sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Art. 28. — Les directeurs, directrices et professeurs d'écoles primaires supérieures sont nommés par le ministre de l'instruction publique; ils doivent être munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Les instituteurs adjoints munis du brevet supérieur et les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires sont nommés ou délégués, dans ces établissements par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Les directeurs et directrices d'écoles manuelles d'apprentissage sont nommés par le ministre de l'instruction publique dans les conditions prévues par la loi du 11 décembre 1880. Le mode de nomination, l'organisation de la surveillance, les garanties de capacité requises du personnel, ainsi que toutes les questions d'exécution intéressant concurremment le ministère de l'instruction publique et le ministère du commerce et de l'industrie, seront déterminés par un règlement d'administration publique.

Art. 29. — Le changement de résidence d'une commune à une autre pour nécessités de service est prononcé par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Art 30 — Les peines disciplinaires applicables au personnel de l'enseignement primaire public sont :

1° La réprimande;

2° La censure;

3° La révocation;

4° L'interdiction pour un temps dont la durée ne pourra excéder cinq années;

5° L'interdiction absolue.

Art. 31. — La réprimande est prononcée par l'inspecteur d'académie.

La censure est prononcée par l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental. Elle peut être prononcée avec insertion au *Bulletin des actes administratifs*.

La révocation est prononcée par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental. Dans le cas de révocation, le fonctionnaire inculpé a le droit de comparaître devant le Conseil et d'obtenir préalablement communication des pièces du dossier.

Le fonctionnaire révoqué peut, dans le délai de vingt jours, à partir de la signification de l'arrêté préfectoral, interjeter appel devant le ministre.

Le pourvoi n'est pas suspensif.

Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures et d'écoles manuelles d'apprentissage, ainsi que les professeurs mentionnés dans l'article 24, sont déplacés ou révoqués par le ministre de l'instruction publique dans les formes déterminées par le troisième paragraphe du présent article.

Art. 32. — L'interdiction à temps et l'interdiction absolue sont prononcées par jugement du Conseil départemental.

Le fonctionnaire inculpé sera cité à comparaître en personne. Il pourra se faire assister par un défenseur et prendre communication du dossier.

La décision du Conseil départemental sera motivée.

Le fonctionnaire interdit a le droit, dans le délai de vingt jours à partir de la signification du jugement, d'interjeter appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Un décret rendu en la forme des règlements d'administration publique déterminera les règles de la procédure pour l'instruction, le jugement et l'appel.

Art. 33. — Dans les cas graves et urgents, l'inspecteur d'académie, s'il juge que l'intérêt d'une école exige cette mesure, a le droit de prononcer la suspension provisoire d'un instituteur pendant la durée de l'enquête disciplinaire, à la condition de saisir de l'affaire le Conseil départemental dès sa prochaine session.

Cette suspension n'entraîne pas la privation de traitement.

Art. 34. — Les fonctionnaires de l'enseignement primaire public pourront recevoir des récompenses consistant en mentions honorables, médailles de bronze et médailles d'argent.

Un arrêté ministériel déterminera les conditions dans lesquelles ces récompenses pourront être accordées.

Les instituteurs mis à la retraite peuvent être nommés instituteurs honoraires, d'après un règlement qui sera délibéré par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Titre III. — De l'enseignement privé.

Art. 35. — Les directeurs et directrices d'écoles primaires privées sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes et des livres, réserve faite pour les livres qui auront été interdits par le Conseil supérieur de l'instruction publique, en exécution de l'article 5 de la loi du 27 février 1880.

Art. 36. — Aucune école privée ne peut prendre le titre d'école primaire supérieure, si le directeur ou la directrice n'est muni des brevets exigés pour les directeurs ou directrices des écoles primaires supérieures publiques.

Aucune école privée ne peut, sans l'autorisation du Conseil départemental, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe, au même lieu, une école publique ou privée spéciale aux filles

Aucune école privée ne peut recevoir des enfants au-dessous de six ans, s'il existe dans la commune une école maternelle publique ou une classe enfantine publique, à moins qu'elle-même ne possède une classe enfantine.

Art. 37. — Tout instituteur qui veut ouvrir une école privée doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, et lui désigner le local.

Le maire remet immédiatement au postulant un récépissé de sa déclaration et fait afficher celle-ci à la porte de la mairie pendant un mois.

Si le maire juge que le local n'est pas convenable, pour raisons tirées de l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène, il forme, dans les huit jours, opposition à l'ouverture de l'école et en informe le postulant.

Les mêmes déclarations doivent être faites en cas de changement du local de l'école, ou en cas d'admission d'élèves internes.

Art. 38. — Le postulant adresse les mêmes déclarations au préfet, à l'inspecteur d'académie et au procureur de la République; il y joint, en outre, pour l'inspecteur d'académie, son acte de naissance, ses diplômes, l'extrait de son casier judiciaire, l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il y a exercées pendant les dix années précédentes, le plan des locaux affectés à l'établissement et, s'il appartient à une association, une copie des statuts de cette association.

L'inspecteur d'académie, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République, peut former opposition à l'ouverture d'une école privée, dans l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène.

Lorsqu'il s'agit d'un instituteur public révoqué et voulant s'établir comme instituteur privé dans la commune où il exerçait, l'opposition peut être faite dans l'intérêt de l'ordre public.

A défaut d'opposition, l'école est ouverte à l'expiration du mois, sans autre formalité.

Art. 39. — Les oppositions à l'ouverture d'une école privée sont jugées contradictoirement par le Conseil départemental dans le délai d'un mois.

Appel peut être interjeté de la décision du Conseil départemental, dans les dix jours à partir de la notification de cette décision. L'appel est reçu par l'inspecteur d'académie; il est soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa plus prochaine session, et jugé contradictoirement dans le plus bref délai possible.

L'instituteur appelant peut se faire assister ou représenter par un conseil devant le Conseil départemental et devant le Conseil supérieur.

En aucun cas, l'ouverture ne pourra avoir lieu avant la décision d'appel.

Art. 40. — Quiconque aura ouvert ou dirigé une école, sans remplir les conditions prescrites par les articles 4, 7 et 8 ou sans avoir fait les déclarations exigées par les articles 37 et 38, ou avant l'expiration du délai spécifié à l'article 38, dernier paragraphe, ou enfin en contravention avec les prescriptions de l'article 36, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 100 à 1000 francs.

L'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 500 à 2000 francs.

Les mêmes peines seront prononcées contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou malgré la décision du Conseil départemental qui aura accueilli l'opposition, ou avant la décision d'appel.

L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué.

Art. 41. — Tout instituteur privé pourra, sur la plainte de l'inspecteur d'académie, être traduit, pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le Conseil départemental et être censuré ou interdit de l'exercice de sa profession, soit dans la commune où il exerce, soit dans le département, selon la gravité de la faute commise.

Il peut même être frappé d'interdiction à temps ou d'interdiction absolue par le Conseil départemental, dans la même forme et suivant la même procédure que l'instituteur public.

L'instituteur frappé d'interdiction peut faire appel devant le Conseil supérieur dans la même forme et selon la même procédure que l'instituteur public.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Art. 42. — Tout directeur d'école privée qui refusera de se soumettre à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires, dans les conditions établies par la présente loi, sera traduit devant le tribunal correctionnel et condamné à une amende de 50 à 500 francs.

En cas de récidive, l'amende sera de 100 à 1000 francs.

L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué.

Si le refus a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement sera ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation.

Art. 43. — Sont assujetties aux mêmes conditions, relativement au programme, au personnel et aux inspections, les écoles ouvertes dans les hôpitaux, hospices, colonies agricoles, ouvroirs, orphelinats, maisons de pénitence, de refuge ou autres établissements analogues administrés par des particuliers.

Les administrateurs ou directeurs pourront être passibles des peines édictées par les articles 40 et 42 de la présente loi.

## Titre IV. — Des conseils de l'enseignement primaire.

### Chapitre Ier. — *Du Conseil départemental.*

Art. 44. — Il est institué dans chaque département un Conseil de l'enseignement primaire composé ainsi qu'il suit :

1° Le préfet, président;

2° L'inspecteur d'académie, vice-président;

3° Quatre conseillers généraux élus par leurs collègues;

4° Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices;

5° Deux instituteurs et deux institutrices élus respectivement par les instituteurs et institutrices publics titulaires du département, et éligibles, soit parmi les directeurs et directrices d'écoles à plusieurs classes ou d'écoles annexes à l'école normale, soit parmi les instituteurs et institutrices en retraite;

6° Deux inspecteurs de l'enseignement primaire désignés par le ministre.

Aucun membre du Conseil ne pourra se faire remplacer

Pour les affaires contentieuses et disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement privé, deux membres de l'enseignement privé, l'un laïque, l'autre congréganiste, élus par leurs collègues respectifs, seront adjoints au Conseil départemental.

Art. 45. — Les membres élus du Conseil départemental le sont pour trois ans. Ils sont rééligibles.

Les pouvoirs des conseillers généraux cessent avec leur qualité de conseillers généraux.

Art. 46. — Dans le département de la Seine, le nombre des conseillers généraux sera de huit, celui des inspecteurs primaires sera de quatre et celui des membres élus, moitié par les intituteurs, moitié par les institutrices, sera de quatorze, à raison de deux pour quatre arrondissements municipaux et de deux pour chacun des arrondissements de Saint-Denis et de Sceaux.

Art. 47. — Les fonctions des membres du Conseil départemental sont gratuites. Cependant une indemnité de déplacement est accordée aux inspecteurs primaires et aux délégués des instituteurs et institutrices qui résident en dehors du chef-lieu du département.

Un règlement d'administration publique déterminera les formes de l'élection et la base de l'indemnité.

Art. 48. — Le Conseil départemental se réunit de droit au moins une fois par trimestre, le préfet pouvant toujours le convoquer selon les besoins du service.

En outre des attributions qui lui sont conférées par les dispositions de la présente loi, le Conseil départemental :

Veille à l'application des programmes, des méthodes et des règlements édictés par le Conseil supérieur, ainsi qu'à l'organisation de l'inspection médicale prévue par l'article 9;

Arrête les règlements relatifs au régime intérieur des établissements d'instruction primaire;

Détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur adjoint;

Délibère sur les rapports et propositions de l'inspecteur d'académie, des délégués cantonaux et des commissions municipales scolaires;

Donne son avis sur les réformes qu'il juge utile d'introduire dans l'enseignement, sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires et sur les récompenses;

Entend et discute tous les ans un rapport général de l'inspecteur d'académie sur l'état et les besoins des écoles publiques et sur l'état des écoles privées; ce rapport et le procès-verbal de cette discussion sont adressés au ministre de l'instruction publique.

Art. 49. — La présence de la moitié plus un des membres du Conseil est nécessaire pour la validité de ses délibérations.

En cas de partage des voix, celle du président est prépondérante.

Les Conseils départementaux peuvent appeler dans leur sein les membres de l'enseignement et toutes les autres personnes dont l'expérience leur paraîtrait devoir être utilement consultée.

Les personnes ainsi appelées n'ont pas voix délibérative.

Art. 50. — Le Conseil départemental peut déléguer au tiers de ses membres le droit d'entrer dans tous les établissements d'instruction primaire, publics ou privés du département.

Ces délégués se conformeront aux règles tracées pour l'inspection par l'article 9.

Art. 51. — Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures publiques et les instituteurs et institutrices nommés membres du Conseil départemental seront adjoints au corps électoral chargé (aux termes de l'article 1er de la loi du 27 février 1880) d'élire les membres de l'enseignement primaire qui font partie du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 52. — Le Conseil départemental désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton pour surveiller les écoles publiques et privées du canton, et il détermine les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun d'eux.

Les délégués sont nommés pour trois ans. Ils sont rééligibles et toujours révocables. Chaque délégué correspond tant avec le Conseil départemental, auquel il doit adresser ses rapports, qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription

Il peut, lorsqu'il n'est pas membre du Conseil départemental, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription.

Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental.

Art. 53. — A Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le Conseil départemental se réunissent une fois au moins tous les mois, sous la présidence du maire ou d'un de ses adjoints par lui désigné.

### Chapitre II. — *Des commissions scolaires.*

Art. 54. — La commission municipale scolaire, instituée par l'article 5 de la loi du 28 mars 1882, est composée du maire ou d'un adjoint délégué par lui, président; d'un des délégués du canton et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie; de membres désignés par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

Dans le cas où le conseil municipal refuserait de procéder à la nomination de ces membres, le préfet les désignerait à son lieu et place.

Art. 55. — A Paris et à Lyon, il y a une commission scolaire pour chaque arrondissement municipal; elle est présidée par le maire ou par un adjoint désigné par lui.

Elle est composée d'un des délégués cantonaux désignés par l'inspecteur d'académie, et des membres désignés par le conseil municipal, au nombre de trois à sept par arrondissement.

Art. 56. — Le mandat des membres de la commission scolaire désignés par le conseil municipal durera jusqu'à l'élection du nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

Art. 57. — Les inéligibilités et les incompatibilités établies par les art. 32, 33 et 34 de la loi du 5 avril 1884 sur l'organisation municipale sont applicables aux membres des commissions scolaires et des délégations cantonales.

Art. 58. — La commission scolaire se réunit au moins une fois tous les trois mois, sur la convocation de son président ou, à son défaut, de l'inspecteur primaire. Ses délibérations ne sont valables que si la majorité des membres est présente.

Tout membre qui, sans motif reconnu légitime par la commission scolaire, aura manqué à trois séances consécutives, pourra, après avoir été admis à fournir ses explications devant le Conseil départemental, être déclaré démissionnaire par ce Conseil.

Il ne pourra être réélu pendant la durée des pouvoirs de la commission.

Dans le cas où, après deux convocations, la commission scolaire ne se trouverait pas en majorité, elle pourra néanmoins délibérer valablement sur les affaires pour lesquelles elle a été spécialement convoquée, si le maire (ou l'adjoint qui le remplace), l'inspecteur primaire et le délégué cantonal sont présents.

Une expédition des délibérations de la commission scolaire devra être adressée, dans le délai de trois jours, par son président, à l'inspecteur primaire.

La commission scolaire ne peut, dans aucun cas, s'immiscer dans l'appréciation des matières et des méthodes d'enseignement.

Art. 59. — L'inspecteur primaire, les parents ou les personnes responsable pourront faire appel des décisions des commissions scolaires.

Cet appel devra être formé, dans le délai de dix jours, par simple lettre adressée au préfet et aux personnes intéressées.

Il sera porté devant le Conseil départemental, statuant en dernier ressort.

Cet appel est suspensif.

Les peres, mères, tuteurs ou tutrices peuvent se faire assister ou représenter par des mandataires devant le Conseil départemental.

Art. 60. — Les séances des Conseils départementaux et des commissions municipales scolaires ne sont pas publiques.

Art. 61. — Sont abrogés les titres I et II de la loi du 15 mars 1850, la loi du 10 avril 1867 et toutes les dispositions contraires à la présente loi.

### Titre V. — Dispositions transitoires.

Art. 62. — Les directrices d'écoles maternelles publiques seront assimilées aux institutrices publiques.

Il ne sera plus délivré de titre de capacité distinct pour les écoles maternelles. A dater du 1er janvier 1888, le titre requis pour enseigner dans toutes les écoles énumérées aux paragraphes 1 et 2 de l'article 1er de la présente loi sera le brevet élémentaire. Toutefois les personnes munies du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, lors de la promulgation de la présente loi, continueront à jouir des droits que leur confère la loi du 16 juin 1881.

Art. 63. — Tout directeur d'école privée actuellement existante devra, dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi, faire savoir à l'inspecteur d'académie si son école doit être classée parmi les écoles maternelles, primaires ou primaires supérieures. Il lui adressera, en même temps, ses diplômes, son casier judiciaire, et lui indiquera s'il appartient à une association religieuse. Les mêmes pièces et indications sont exigées de ses instituteurs adjoints.

Le bulletin du casier judiciaire sera délivré gratuitement à toute personne qui sera obligée de le produire en exécution du présent article.

Art. 64. — Les Conseils départementaux seront organisés dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi. Ne seront admis à prendre part aux élections que les instituteurs et institutrices publiques titulaires en exercice et munis du brevet de capacité.

Art. 65. — Les délégations cantonales seront intégralement renouvelées dans les deux mois qui suivront la constitution du Conseil départemental.

Art. 66. — Jusqu'au vote d'une nouvelle loi sur le recrutement militaire, l'engagement de se vouer pendant dix années à l'enseignement, prévu par les articles 79 de la loi du 15 mars 1850 et 20 de la loi du 27 juillet 1872, ne pourra être réalisé que dans les établissements d'enseignement public.

Néanmoins, les instituteurs privés qui auront contracté l'engagement décennal avant la promulgation de la présente loi continueront à jouir de la dispense du service militaire, en se conformant aux prescriptions de l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872.

Art. 67. — Dans le cas où la laïcisation rendrait nécessaire l'acquisition ou la construction d'une maison d'école, il sera sursis à l'application du paragraphe 1er de l'article 18 de la présente loi, jusqu'à ce qu'il ait été pourvu à l'établissement de l'école, en exécution des articles 8, 9 et 10 de la loi du 20 mars 1883 et de la loi du 20 juin 1885.

Titre VI. — Dispositions spéciales a l'Algérie et aux colonies.

Art. 68. — La présente loi, ainsi que la loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité, l'article 1er de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité, et la loi du 28 mars 1882, sont applicables à l'Algérie, à la Guadeloupe, à la Martinique et à la Réunion.

Des règlements d'administration publique détermineront toutefois les conditions de cette application et statueront sur les mesures transitoires auxquelles elle devra donner lieu.

En Algérie, les attributions conférées au préfet par les articles, 27, 28, 29 et 31 sont maintenues au recteur de l'académie d'Alger.

Les délais pour la laïcisation des écoles publiques seront fixés par simples décrets pour l'Algérie et les colonies ci-dessus désignées.

De simples décrets statueront également, pour ce qui concerne l'Algérie, sur la création et l'organisation des écoles destinées à répandre l'instruction primaire française parmi les indigènes, et sur la faculté d'employer dans les diverses écoles des maîtres et maîtresses indigènes.

## Loi sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service.

Du 19 juillet 1889.

Chapitre premier. — *Dépenses ordinaires de l'enseignement primaire public.*

Article premier. — Les dépenses ordinaires de l'enseignement primaire public sont à la charge de l'Etat, des départements et des communes, selon les règles édictées par la présente loi.

Art. 2. — Sont à la charge de l'Etat :

1° Les traitements du personnel des écoles élémentaires et des écoles maternelles créées conformément aux articles 13 et 15 de la loi organique du 30 octobre 1886;

2° Les traitements du personnel des écoles primaires supérieures et des écoles manuelles d'apprentissage créées conformément aux articles 13 et 28 de la loi organique;

3° Les suppléments de traitement prévus aux articles 8 et 9;

4° Les traitements du personnel des écoles normales;

5° Les traitements du personnel de l'administration et de l'inspection;

6° Les frais de tournées et de déplacement des fonctionnaires de l'inspection;

7° Les frais d'entretien des élèves dans les écoles normales et, en général, les dépenses de ces écoles non prévues à l'article suivant;

8° L'allocation afférente à la médaille d'argent prévue à l'article 45 de la présente loi.

Art 3. — Sont à la charge des départements :

1° L'indemnité prévue à l'article 23;

2° L'entretien et, s'il y a lieu, la location des bâtiments des écoles normales;

3° L'entretien et le renouvellement du mobilier de ces écoles et du matériel d'enseignement;

4° Le loyer et l'entretien du local et du mobilier destinés au service départemental de l'instruction publique;

5° Les frais de bureau de l'inspecteur d'académie;

6° Les imprimés à l'usage des délégations cantonales et de l'administration académique;

7° Les allocations aux chefs d'atelier, contremaîtres et ouvriers chargés par les départements de l'enseignement agricole, commercial ou industriel dans les écoles primaires de tout ordre et dans les écoles régies par la loi du 11 décembre 1880.

Art. 4. — Sont à la charge des communes :

1° L'indemnité de résidence prévue à l'article 12;

2° L'entretien et, s'il y a lieu, la location des bâtiments des écoles primaires; le logement des maîtres ou les indemnités représentatives;

3° Les frais de chauffage et d'éclairage des classes dans les écoles primaires;

4° La rémunération des gens de service dans les écoles maternelles publiques, et, si le conseil municipal décide qu'il y a lieu, dans les autres écoles primaires publiques;

5° L'acquisition, l'entretien et le renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement;

6° Les registres et imprimés à l'usage des écoles;

7° Les allocations aux chefs d'atelier, contremaîtres et ouvriers chargés par les communes de l'enseignement agricole, commercial ou industriel dans les écoles primaires de tout ordre et dans les écoles régies par la loi du 11 décembre 1880.

Art. 5. — Il ne pourra être créé aucun établissement primaire supérieur, école ou cours complémentaire, ni aucun poste dans les écoles primaires élémentaires ou maternelles, si un crédit spécial n'a été préalablement inscrit à cet effet dans la loi de finances.

Les écoles primaires supérieurs et les cours complémentaires cesseront d'être entretenus par l'Etat, si l'effectif de l'école primaire supérieure pendant trois années consécutives s'est abaissé au-dessous de quinze élèves par année d'études, et celui du cours complémentaire au-dessous de douze élèves par année d'études.

L'approbation ministérielle requise par l'article 13 de la loi organique ne sera donnée pour les écoles primaires supérieures et pour les cours complémentaires que si la commune s'est engagée à inscrire pour cinq ans au moins les dépenses qui lui incombent, pour ces deux établissements, au nombre des dépenses obligatoires.

Chapitre II. — *Classement et traitement du personnel.*

Art. 6. — Les instituteurs et institutrices sont répartis en stagiaires et titulaires.

Les stagiaires forment un effectif de 20 p. 100

Les titulaires se divisent en cinq classes, dont les effectifs numériques sont les suivants :

| | | |
|---|---|---|
| 5e classe | 35 p. 100 | de l'effectif total. |
| 4e classe | 25 p. 100 | — |
| 3e classe | 15 p. 100 | — |
| 1re et 2e classes | 5 p. 100 | — |

Ces classes sont attachées à la personne et peuvent être attribuées sans déplacement.

Art. 7. — Le traitement des instituteurs et institutrices de chaque classe est fixé ainsi qu'il suit :

| INSTITUTEURS | | INSTITUTRICES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe | 1000 fr. | 5e classe | 1000 fr. |
| 4e classe | 1200 — | 4e classe | 1200 — |
| 3e classe | 1500 — | 3e classe | 1400 — |
| 2e classe | 1800 — | 2e classe | 1500 — |
| 1re classe | 2000 — | 1re classe | 1600 — |

ART. 8. — Les titulaires chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux classes reçoivent à ce titre un supplément de traitement de 200 francs. Ce supplément est porté à 400 francs si l'école comprend plus de quatre classes.

ART. 9. — Dans les écoles qui comprennent une classe d'enseignement primaire supérieur, dite cours complémentaire, le maître chargé de ce cours reçoit un supplément de traitement de 200 francs.

ART. 10. — Indépendamment du traitement fixé aux articles prédédents, les instituteurs et les institutrices titulaires ont droit :

1° Au logement ou à l'indemnité représentative fixée par arrêtés préfectoraux;

2° A une indemnité de résidence dans les cas prévus à l'article 12.

L'indemnité de résidence n'est pas soumise à retenue, sauf l'exception prévue aux dispositions transitoires de l'article 32, paragraphe 2.

ART. 11. — Les instituteurs et institutrices stagiaires reçoivent un traitement de 800 francs et l'indemnité de résidence dans les conditions déterminées à l'article 12.

Ils ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

Ils forment une classe unique.

ART. 12. — L'indemnité de résidence est fixée, pour les maîtres désignés aux articles 8, 9, 14 et 15, à :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 100 fr. | dans les localités dont la population agglomérée est de | 1000 | à | 3000 | habitants. |
| 200 fr. | de | 3001 | à | 9000 | — |
| 300 — | de | 9001 | à | 12000 | — |
| 400 — | de | 12001 | à | 18000 | — |
| 500 — | de | 18001 | à | 35000 | |
| 600 — | de | 35001 | à | 60000 | — |
| 700 — | de | 60001 | à | 100000 | — |
| 800 — | de | 100001 | et au-dessus. | | |
| 2.000 fr. | dans la ville de Paris. | | | | |

Elle est de moitié des chiffres ci-dessus pour tous les autres instituteurs et institutrices titulaires, et du quart pour les stagiaires établis dans les localités ci-dessus énumérées.

Les communes chefs-lieux de canton ayant moins de 1000 habitants de population agglomérée sont assimilées, quant à l'indemnité de résidence, aux localités de 1000 à 3000 habitants.

Dans les villes de plus de 100 000 âmes et dans les communes du département de la Seine comprises dans les catégories ci-dessus, le taux de cette indemnité sera élevé, s'il y a lieu, pour parfaire, avec le traitement légal nouveau, tant pour les instituteurs et les institutrices en exercice que pour leurs successeurs, le chiffre des émoluments régulièrement soumis à retenues tel qu'il résulte de la moyenne des trois années antérieures à l'exercice 1889. Dans aucun cas, la part contributive de l'Etat n'excédera le produit des quatre centimes.

Un règlement d'administration publique dressera, d'après les bases ci-dessus indiquées, pour chacune de ces communes, et pour les diverses catégories du personnel, le tableau des indemnités de résidence.

Les maîtres titulaires ou stagiaires des écoles de section établies hors du chef-lieu de la commune profiteront de l'indemnité de résidence si la section rentre, par sa population agglomérée, dans une des catégories établies par le premier paragraphe de l'article.

ART. 13. — Les directeurs, directrices, instituteurs adjoints, institutrices adjointes des écoles primaires supérieures, les directeurs, directrices et professeurs d'écoles normales, les économes de ces dernières écoles et les inspecteurs primaires, sont répartis en cinq classes dans les proportions suivantes :

| | | |
|---|---|---|
| 5e classe | 30 p. 100 | de l'effectif total. |
| 4e classe | 25 p. 100 | — |
| 3e classe | 20 p. 100 | — |
| 2e classe | 15 p. 100 | — |
| 1re classe | 10 p. 100 | — |

Ces classes sont attachées à la personne et peuvent être attribuées sans déplacement.

ART. 14. — Le traitement des directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures est fixé ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 5e classe | 1800 fr. |
| 4e classe | 2000 — |
| 3e classe | 2200 — |
| 2e classe | 2500 — |
| 1re classe | 2800 — |

Ils reçoivent, en outre, l'indemnité de résidence prévue à l'article 12.

Ils ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

ART. 15. — Le traitement des instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures est fixé ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 5e classe | 1100 fr. |
| 4e classe | 1300 — |
| 3e classe | 1600 — |
| 2e classe | 1900 — |
| 1re classe | 2100 — |

Ils reçoivent, en outre, l'indemnité de résidence prévue par l'article 12.

Ils ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

Les maîtres auxiliaires chargés d'enseignements accessoires dans les écoles primaires supérieures, dans les conditions prévues par les articles 20 et 28 de la loi du 30 octobre 1886, reçoivent une allocation calculée sur le pied de 50 à 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine. Cette allocation n'est pas soumise à la retenue.

ART. 16. — Dans les écoles nationales d'enseignement primaire supérieur et professionnel, les traitements de chaque classe de fonctionnaires seront de 500 francs supérieurs à ceux des écoles normales d'instituteurs.

ART. 17. — Le traitement des directeurs et directrices d'école normale est fixé ainsi qu'il suit ;

| DIRECTEURS | | DIRECTRICES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe | 3500 fr | 5e classe | 3000 fr. |
| 4e classe | 4000 — | 4e classe | 3500 — |
| 3e classe | 4500 — | 3e classe | 4000 — |
| 2e classe | 5000 — | 2e classe | 4500 — |
| 1re classe | 5500 — | 1re classe | 5000 — |

A Paris, ce traitement sera, pour le directeur, de 7000 à 10 000 francs; pour la directrice, de 6000 à 9000 francs.

ART. 18. — Le traitement des professeurs d'école normale est fixé ainsi qu'il suit :

| HOMMES | | FEMMES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe | 2400 fr. | 5e classe | 2200 fr. |
| 4e classe | 2600 — | 4e classe | 2400 — |
| 3e classe | 2800 — | 3e classe | 2600 — |
| 2e classe | 3100 — | 2e classe | 2800 — |
| 1re classe | 3400 — | 1re classe | 3000 — |

Les maîtres et maîtresses non pourvus du certificat d'aptitude au professorat et délégués à titre provisoire recevront un traitement unique de 2000 francs dans les écoles normales d'instituteurs et de 1800 francs dans les écoles normales d'institutrices.

Tous les traitements ci-dessus sont diminués de 400 francs pour les maîtres et maîtresses logés et nourris dans l'établissement.

ART. 19. — Le mode et le taux de rémunération des professeurs, maîtres de conférences, économes, répétiteurs et répétitrices dans les écoles normales supérieures d'enseignement primaire seront fixés par un règlement d'administration publique, qui déterminera les cas où cette rémunération donnera lieu à une retenue pour la retraite.

ART. 20. — Les directeurs et directrices, instituteurs adjoints et institutrices adjointes des écoles primaires supérieures, pourvus du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales, recevront une indemnité personnelle de 500 francs soumise à retenue.

ART. 21. — Dans les écoles normales dont l'effectif ne dépasse pas soixante élèves et dans celles qui n'ont que des élèves externes, les fonctions d'économe sont confiées à un des maîtres de l'école, qui conserve son traitement avec une allocation supplémentaire de 500 francs.

Dans les écoles normales comptant plus de soixante élèves, les économes ne seront chargés d'aucun enseignement, sauf l'écriture et la tenue des livres. Leur traitement est fixé ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 5e classe | 1800 fr. |
| 4e classe | 2000 — |
| 3e classe | 2200 — |
| 2e classe | 2500 — |
| 1re classe | 2800 — |

Ils ont droit, en outre, au logement.

Art. 22. — Le traitement des inspecteurs primaires est fixé ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 5e classe | 3000 fr. |
| 4e classe | 3500 — |
| 3e classe | 4000 — |
| 2e classe | 4500 — |
| 1re classe | 5000 — |

Dans le département de la Seine, les traitements seront de 6000, 6500, 7000, 7500, 8000 francs.

Des inspectrices primaires pourront être nommées aux mêmes conditions et dans les mêmes formes que les inspecteurs.

Art. 23. — Indépendamment du traitement qui leur est attribué par l'article précédent, les inspecteurs primaires ont droit à une indemnité dite départementale, qui ne pourra être inférieure à 200 francs.

Art. 24. — L'avancement a lieu par classe, au fur et à mesure des vacances de chacune des classes.

L'avancement se fait dans chaque département pour le personnel mentionné aux articles 7, 8, 9, 11 et 15.

Il se fait sur l'ensemble des fonctionnaires exclusivement au choix, pour le personnel prévu aux articles 14, 16, 17, 18, 21 et 22.

Les instituteurs et institutrices de cinquième et quatrième classes ne peuvent être promus à la classe supérieure qu'après cinq ans d'exercice dans la classe à laquelle ils appartiennent.

Ne peuvent être promus à la deuxième et à la première classe que les maîtres pourvus du brevet supérieur et ayant passé trois années au moins dans la classe immédiatement inférieure.

Art. 25. — Les suppléments communaux actuellement accordés pour études surveillées pourront se confondre avec le montant de l'indemnité de résidence.

Chapitre III. — *Des voies et moyens.*

Art. 26. — Il est pourvu aux dépenses incombant à l'Etat en vertu de l'article 2 au moyen des crédits annuels inscrits au budget du ministère de l'instruction publique.

Il est pourvu aux dépenses incombant aux départements et aux communes au moyen de crédits ouverts annuellement à leurs budgets à titre de dépenses obligatoires, dans les conditions prévues par les paragraphes 1 et 2 de l'article 61 de la loi du 10 août 1871 et par l'article 149 de la loi du 5 avril 1884.

Art. 27. — A partir du 1er janvier 1890, il sera perçu huit centimes additionnels généraux portant sur les quatre contributions directes et dont le produit sera inscrit au budget de l'Etat.

A partir de la même date, il sera perçu, en addition au principal des quatre contributions directes, douze centièmes de centime, représentant les frais de perception des quatre centimes antérieurement perçus au profit des communes.

Le produit des huit centimes douze centièmes prévus aux paragraphes précédents supportera les centimes spéciaux pour fonds de dégrèvement et de non-valeur, suivant les taux afférents à chaque contribution.

Art. 28. — Les quatre centimes communaux et les quatre centimes départementaux affectés aux dépenses obligatoires de l'enseignement primaire par les lois des 10 avril 1867, 19 juillet 1876 et 16 juin 1881, sont supprimés.

Est également supprimé le prélèvement du cinquième institué par la loi du 16 juin 1881.

Chapitre IV. — *Dispositions spéciales à l'Algérie.*

Art. 29. — Sont à la charge de l'Etat dans les territoires civils de l'Algérie :

Le supplément pour services hors d'Europe prévu par l'article 10 de la loi du 9 juin 1853 et par l'article 22 du règlement d'administration publique du 9 novembre suivant;

La prime pour connaissance des langues arabe et kabyle.

Art. 30. — Il sera prélevé au profit du budget de l'Etat, à partir du 1er janvier 1890, un sixième du produit de l'octroi de mer de l'Algérie.

Art. 31. — Le traitement des instituteurs et des institutrices d'Algérie sont fixés comme suit :

| | INSTITUTEURS | INSTITUTRICES |
|---|---|---|
| Stagiaires | 900 fr. | 900 fr. |
| 5e classe | 1200 — | 1200 — |
| 4e classe | 1400 — | 1300 — |
| 3e classe | 1500 — | 1400 — |
| 2e classe | 1800 — | 1500 — |
| 1re classe | 2000 — | 1600 — |

Plus le quart colonial prévu à l'article 29.

Tous les autres articles de la présente loi sont applicables à l'Algérie.

Chapitre V. — *Dispositions transitoires.*

Art. 32. — Si le total des allocations attribuées en vertu de la présente loi à l'instituteur ou à l'institutrice actuellement en fonctions, tant comme traitement et supplément de traitement que comme indemnité de résidence, est inférieur au traitement garanti dont ils jouissent (en dehors des suppléments accordés par les communes à titre facultatif depuis la loi du 16 juin 1881), la différence est à la charge de l'Etat.

Le traitement garanti par la disposition qui précède continuera à subir la retenue et entrera en compte pour la liquidation de la pension.

Art. 33. — Les instituteurs dont les traitements seraient inférieurs à 1200 francs, au cas où, pendant cinq années, ils n'auraient pas reçu ou ne recevraient pas d'avancement, bénéficieront, à l'expiration de la cinquième année, d'une augmentation de 100 francs, jusqu'à ce qu'ils aient atteint le traitement de 1200 francs.

Art. 34. — La répartition dans les nouvelles classes, créées par la présente loi, des maîtres et maîtresses actuellement en fonctions, sera effectuée d'après le montant incombant à l'Etat du traitement garanti à chacun d'eux en vertu de l'art. 32 ci-dessus, déduction faite des suppléments prévus aux articles 8, 9 et 29.

Les maîtres et maîtresses seront placés dans la classe dont le traitement correspond à leur traitement calculé comme il est dit ci-dessus; si ce traitement ne coïncide pas avec un de ceux qui sont prévus à l'art. 7, ils seront placés dans la classe dont le traitement est immédiatement inférieur.

Toutefois, aucun instituteur ou institutrice titulaire, s'il ne compte pas le nombre d'années de services indiqué ci-dessous, ne pourra prendre rang dans une des classes suivantes :

| | |
|---|---|
| Pour la 4e classe | 5 ans |
| Pour la 3e classe | 10 — |
| Pour la 2e classe | 15 — |
| Pour la 1re classe | 20 — |

Les adjoints et adjointes actuellement en exercice et comptant plus de cinq années de services dans l'enseignement public seront réputés avoir achevé le stage et seront dispensés de la production du certificat d'aptitude pédagogique exigé par la loi du 30 octobre 1886; ils prendront rang dans la classe nouvelle à laquelle ils appartiendront par application du présent article, défalcation faite des cinq années comptées comme stage.

Art. 35. — Par dérogation au dernier paragraphe de l'art. 24, pourront être promus à la deuxième et à la première classe tous les maîtres actuellement en fonctions qui ne seront pas pourvus du brevet supérieur.

Art. 36. — Une sixième classe provisoire comprendra les titulaires dont les traitements seront inférieurs à celui de la cinquième classe.

Outre la classe permanente prévue à l'art. 11, une seconde classe provisoire de stagiaires comprendra ceux dont les traitements sont inférieurs au taux prévu par la présente loi.

Art. 37. — Des augmentations de traitement de 50 et de 100 francs seront accordées, dans la mesure des crédits disponibles, aux maîtres et maîtresses placés dans la sixième classe provisoire de titulaires et dans la seconde classe provisoire de stagiaires, jusqu'à ce qu'ils aient été pourvus des traitements afférents aux classes définitives.

ART. 38. — Il ne pourra être pourvu, par voie d'avancement, qu'à une vacance sur deux dans les première, deuxième et troisième classes, jusqu'à ce que le personnel placé dans les classes provisoires ait pu être pourvu du traitement des classes définitives.

ART. 39. — Tant qu'il existera des maîtres ou maîtresses placés dans la sixième classe provisoire par application de l'art. 36, les institutrices débuteront, après leur stage, au traitement de 900 francs et seront placées dans cette même classe provisoire.

ART. 40. — Il sera formé, dans chaque département, pour chaque classe d'instituteurs et d'institutrices titulaires et stagiaires, un tableau d'avancement où ils prendront rang entre eux par ordre d'ancienneté.

ART. 41. — Le classement et la formation du tableau seront effectués par une commission spéciale composée de l'inspecteur d'académie, président; des inspecteurs primaires, du directeur et de la directrice d'école normale, et de deux délégués du Conseil départemental élus par ce conseil.

La même commission établira le classement et le tableau des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes des écoles primaires supérieures.

Elle leur appliquera les dispositions des paragraphes 1 et 2 des articles 32 et 34.

ART. 42. — Par dérogation aux dispositions de l'article 24, il ne sera exigé aucune condition d'ancienneté de classe pour l'avancement, tant au choix qu'à l'ancienneté, des instituteurs et institutrices qui :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ayant plus de | 10 | ans de services, | seraient placés dans la | 5ᵉ cl. |
| — | 15 | — | — | 4ᵉ cl. |
| — | 20 | — | — | 3ᵉ cl. |
| — | 25 | — | — | 2ᵉ cl. |

ART. 43. — Les dispositions des articles 32 et 34, paragraphes 1 et 2, sont applicables au personnel de l'instruction primaire mentionné aux articles 14, 17, 18, 21 et 22 de la présente loi.

Le classement et la formation du tableau seront effectués par une commission composée : du directeur de l'enseignement primaire, président; des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire et de deux délégués du Conseil supérieur de l'instruction publique élus par ce conseil.

ART. 44. — Par dérogation au paragraphe 2 de l'art. 4 de la présente loi, des subventions pourront être accordées par l'Etat, pour loyer de maisons d'école, aux communes dont le centime n'excède pas 30 francs, dans les limites du crédit ouvert à cet effet chaque année au budget, pendant une période de cinq années.

CHAPITRE VI. — *Dispositions diverses.*

ART. 45. — Les instituteurs et institutrices des écoles primaires élémentaires et maternelles qui auront obtenu la médaille d'argent recevront une allocation annuelle et viagère, non soumise à retenue, de 100 francs.

Cette allocation sera caduque en cas de révocation ou de démission, à moins que la démission ne soit fondée sur des raisons de santé reconnues valables par le Conseil départemental.

Les médailles d'argent ne pourront être accordées que sur la proposition de la commission instituée à l'art. 41 et dans la limite du crédit spécial qui sera ouvert à cet effet au budget du ministère de l'instruction publique.

Les autres conditions auxquelles sera subordonnée la concession desdites médailles seront déterminées par des arrêtés ministériels rendus après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

ART. 46. — Dans les écoles mixtes provisoirement dirigées par des instituteurs, conformément à l'art. 6, paragraphe 3, de la loi du 30 octobre 1886, il sera alloué aux maîtresses chargées de l'enseignement de la couture une indemnité payée sur les fonds d'Etat.

Cette indemnité n'est pas soumise à retenue.

ART. 47. — Les écoles normales primaires constitueront des établissements publics.

Toutefois, les Conseils généraux donneront leur avis sur les budgets et les comptes de ces établissements.

Il est institué auprès de chaque école normale un conseil d'administration nommé pour trois ans. Ce conseil est composé : de l'inspecteur d'académie, président; de quatre membres désignés par le recteur, et de deux conseillers généraux élus par leurs collègues.

ART. 48. — Il est statue par des règlements d'administration publique rendus après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, et, en outre, s'il s'agit de l'enseignement agricole, après avis du Conseil supérieur de l'agriculture, et, s'il s'agit de l'enseignement industriel et commercial, après avis du Conseil supérieur de l'enseignement technique :

1° Sur le nombre et la nature des objets composant le matériel obligatoire d'enseignement dans chaque catégorie d'écoles et sur les conditions dans lesquelles ce matériel sera mis à la disposition des maîtres et des élèves;

2° Sur les conditions dans lesquelles les conseils municipaux pourront procurer, soit aux élèves indigents, soit à tous les élèves des écoles publiques, la fourniture gratuite de livres de classe choisis conformément aux règlements arrêtés par le Conseil supérieur;

3° Sur le nombre et la nature des registres et imprimés à l'usage des écoles, prévus par l'art. 4, paragraphe 6;

4° Sur les règles et conditions d'avancement qui ne sont pas prévues à l'art. 24;

5° Sur les conditions dans lesquelles les directeurs et directrices d'écoles de plus de cinq classes pourront être dispensés de tenir une classe;

6° Sur les conditions de nomination et d'exercice des instituteurs suppléants, chargés de remplacements provisoires, en cas de maladie, de suspension ou de congé régulier des titulaires;

7° Sur le mode de paiement des indemnités de résidence à la charge des communes;

8° Sur un mode spécial de classement et d'avancement des instituteurs et institutrices de Paris, en rapport avec les ressources affectées par le conseil municipal de cette ville aux traitements du personnel enseignant de ses écoles;

9° Sur les conditions spéciales d'organisation et de fixation des traitements du personnel des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles de la ville de Paris, ainsi que des écoles normales de la Seine;

10° Sur le taux des primes pour connaissance des langues arabe ou kabyle; sur le taux des indemnités de résidence dans les territoires civils de l'Algérie;

11° Sur les allocations et indemnités diverses des maîtres exerçant dans les territoires de commandement de l'Algérie;

12° Sur les règles d'administration et de comptabilité des écoles normales primaires, et notamment sur le régime des écoles annexes;

13° Sur le nombre des heures de service exigées du personnel (professeurs, maîtres adjoints délégués, directeurs d'écoles annexes, maîtres auxiliaires, économes, etc.) dans les écoles normales, les écoles nationales professionnelles et les écoles primaires supérieures; sur le mode de rétribution des heures de service supplémentaires;

14° Sur le taux et les conditions d'obtention des indemnités pour maîtresses de couture prévues à l'art. 46;

15° Sur le taux des indemnités représentatives de logement prévues à l'art. 4, paragraphe 2, pour le personnel enseignant des écoles primaires de tout ordre;

16° Sur les prestations en nature à concéder au personnel des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures;

17° Sur la fixation des taux et des conditions de paiement des dépenses relatives aux commissions d'examen des différents titres de capacité de l'enseignement primaire;

18° Sur les conditions dans lesquelles les écoles primaires supérieures ou les cours complémentaires donnant l'enseignement industriel ou commercial devront, pour être entretenus par l'Etat, aux termes de la présente loi, être placés sous le régime de la loi

du 11 décembre 1880 et du règlement d'administration publique du 17 mars 1888;

19° Sur le régime analogue à celui du paragraphe précédent qui devra être appliqué aux écoles et aux cours donnant l'enseignement agricole;

20° Sur les conditions dans lesquelles une indemnité annuelle non soumise à retenue sera attribuée aux fonctionnaires pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures qui, après avoir fait un stage de deux ans au moins, soit dans une des écoles nationales d'arts et métiers, soit dans d'autres établissements d'enseignement technique à déterminer par un décret, seraient chargés, dans les écoles primaires supérieures ou dans les cours complémentaires, de l'enseignement industriel ou commercial, par arrêté du ministre de l'instruction publique, pris sur l'avis conforme du ministre du commerce et de l'industrie.

Art. 49. — Le nouveau classement des instituteurs et des institutrices, par application de la présente loi, aura son effet à partir du 1er janvier 1889.

Art. 50. — En vue des promotions annuelles des instituteurs et institutrices, l'inspecteur d'académie préparera chaque année, sur le rapport des inspecteurs primaires, des listes de présentation qui seront arrêtées par le Conseil départemental.

Sur le vu de ces listes, le ministre fixera le nombre des promotions à accorder à chaque département dans la mesure des crédits disponibles.

Ces listes de présentation seront dressées à l'époque de la rentrée des classes, et toutes les promotions partiront du 1er janvier suivant.

Aucune promotion ne pourra avoir lieu à une antre date.

Art. 51. — Jusqu'à complète application de la loi du 30 octobre 1886, les instituteurs et institutrices congréganistes actuellement en exercice dans les écoles publiques continueront à recevoir les traitements dont ils seront en possession à la date de la promulgation de la présente loi.

Art. 52. — Les classes provisoires mentionnées à l'article 36 cesseront d'exister et les instituteurs et institutrices seront répartis entre les classes permanentes, suivant les proportions déterminées à l'article 6, dans un délai qui ne pourra excéder huit années à partir de la promulgation de la présente loi.

Art. 53. — La disposition finale du paragraphe 4 de l'article 12 sera appliquée immédiatement après la promulgation de la loi aux cinq villes qui jusqu'ici n'ont pas joui de l'exonération du prélèvement du cinquième. Elle sera appliquée progressivement, dans le délai de huit années, aux autres communes de plus de 100 000 âmes visées dans ledit paragraphe.

Le règlement d'administration publique prévu à l'article 12 déterminera :

1° Pour les villes de plus de 100 000 âmes et pour chacune des huit années, le chiffre de la réduction à opérer sur la dernière subvention annuelle qu'elles auront reçue de l'Etat pour les traitements des instituteurs et des institutrices;

2° Pour les communes du département de la Seine, le chiffre de la subvention annuelle qu'elles continueront à recevoir de l'Etat et qui ne pourra être supérieure au montant du traitement légal nouveau.

Art. 54. — Sont et demeurent abrogés :

La loi du 19 juillet 1875;

Les articles 3 et 4 de la loi du 9 août 1879;

Les articles 2 et 6 de la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité;

Le deuxième paragraphe de l'article 17 de la loi du 28 mars 1882;

Et, en général, toutes les dispositions contraires à celles de la présente loi.

(*La loi du* 19 *juillet* 1889 *est une des plus importantes parmi les lois organiques de la troisième République relatives à l'enseignement public. Elle a subi de nombreux remaniements durant les vingt années qui se sont écoulées depuis sa promulgation : la loi du* 25 *juillet* 1893 *en a modifié certaines dispositions, en a supprimé d'autres, et y a ajouté des dispositions nouvelles; plusieurs lois de finances ont amendé divers articles. Toutefois, le cadre même de la loi a été conservé : c'est le contenu de ce cadre qui a été modifié. Nous nous sommes bornés à donner ici le texte initial, celui de* 1889. *Les lecteurs qui voudront savoir quel est le contenu actuel de chacun des* 54 *articles de la loi consulteront un des recueils destinés à tenir le public au courant, année par année, des changements qui se produisent dans la législation de l'enseignement primaire, par exemple le Code Pichard, édition de* 1909. — *Le Dictionnaire donne du reste, dans les articles spéciaux tels que « Classement, avancement et traitement », « Dépenses de l'enseignement primaire », les dispositions en vigueur se rapportant aux divers sujets traités dans ces articles.*)

**Loi relative à la constitution des universités.**

Du 10 juillet 1896.

Article premier. — Les corps de facultés institués par la loi [de finances] du 28 avril 1893 (article 71) prennent le nom d'*universités*.

Art. 2. — Le conseil général des facultés prend le nom de *conseil de l'université*.

Art. 3. — Le conseil de l'université est substitué au Conseil académique dans le jugement des affaires contentieuses et disciplinaires relatives à l'enseignement supérieur public.

Art. 4. — A dater du 1er janvier 1898, il sera fait recette, au budget de chaque université, des droits d'études, d'inscription, de bibliothèque et de travaux pratiques acquittés par les étudiants conformément aux règlements.

Les ressources provenant de ces recettes ne pourront être affectées qu'aux objets suivants : dépenses de laboratoires, bibliothèques et collections; construction et entretien des bâtiments; création de nouveaux enseignements; œuvres dans l'intérêt des étudiants.

Les droits d'examen, de certificat d'aptitude, de diplômes ou de visa acquittés par les aspirants aux grades et titres prévus par les lois, ainsi que les droits de dispense et d'équivalence, continueront d'être perçus au profit du Trésor.

**Loi relative au contrat d'association.** (*Extrait.*)

Du 1er juillet 1901.

Titre III.

Art. 13. — Aucune congrégation religieuse ne peut se former sans une autorisation donnée par une loi qui déterminera les conditions de son fonctionnement.

Elle ne pourra fonder aucun nouvel établissement qu'en vertu d'un décret rendu en Conseil d'Etat.

La dissolution de la congrégation ou la fermeture de tout établissement pourront être prononcées par décret rendu en Conseil des ministres.

Art. 14. — Nul n'est admis à diriger, soit directement, soit par personne interposée, un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il soit, ni à y donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée.

Les contrevenants seront punis des peines prévues par l'article 8, paragraphe 2 [une amende de seize à cinq mille francs et un emprisonnement de six jours à un an]. La fermeture de l'établissement pourra, en outre, être prononcée par le jugement de condamnation.

Art. 15. — Toute congrégation religieuse tient un état de ses recettes et dépenses; elle dresse chaque année le compte financier de l'année écoulée et l'état inventorié de ses biens, meubles et immeubles.

La liste complète de ses membres, mentionnant leur nom patronymique, ainsi que le nom sous lequel ils sont désignés dans la congrégation, leur nationalité, âge et lieu de naissance, la date de leur entrée, doit se trouver au siège de la congrégation.

Celle-ci est tenue de représenter sans déplacement, sur toute réquisition du préfet, à lui-même ou à son délégué, les comptes, états et listes ci-dessus indiqués.

Seront punis des peines portées au paragraphe 2 de l'article 8 les représentants ou directeurs d'une congrégation qui auront fait des communications mensongères ou refusé d'obtempérer aux réquisitions

du préfet dans les cas prévus par le présent article.

Art. 16. — Toute congrégation formée sans autorisation sera déclarée illicite.

Ceux qui en auront fait partie seront punis des peines édictées à l'article 8, paragraphe 2.

La peine applicable aux fondateurs et administrateurs sera portée au double.

(Cet article a été complété par une loi du 4 décembre 1902, dont l'article unique est ainsi conçu : « L'article 16 de la loi du 1er juillet 1901 est complété ainsi qu'il suit : Seront passibles des peines portées à l'article 8, paragraphe 2 : 1° Tous individus qui, sans être munis de l'autorisation exigée par l'article 13, paragraphe 2, auront ouvert ou dirigé un établissement congréganiste, de quelque nature qu'il soit, que cet établissement appartienne à la congrégation ou à des tiers, qu'il comprenne un ou plusieurs congréganistes; 2° Tous ceux qui auraient continué à faire partie d'un établissement dont la fermeture aura été ordonnée conformément à l'article 13, paragraphe 2; 3° Tous ceux qui auront favorisé l'organisation ou le fonctionnement d'un établissement visé par le présent article, en consentant l'usage d'un local dont ils disposent. »)

Art. 17. — Sont nuls tous actes entre vifs ou testamentaires, à titre onéreux ou gratuit, accomplis soit directement, soit par personne interposée, ou toute autre voie indirecte, ayant pour objet de permettre aux associations légalement ou illégalement formées de se soustraire aux dispositions des articles 2, 6, 9, 11, 13, 14 et 16.

Sont légalement présumées personnes interposées au profit des congrégations religieuses, mais sous réserve de la preuve contraire : 1° Les associés à qui ont été consenties des ventes ou fait des dons ou legs, à moins, s'il s'agit de dons ou legs, que le bénéficiaire ne soit héritier direct du disposant; 2° l'associé, ou la société civile ou commerciale composée de tout ou partie de membres de la congrégation, propriétaire de tout immeuble occupé par l'association; 3° le propriétaire de tout immeuble occupé par l'association, après qu'elle aura été déclarée illicite. La nullité pourra être prononcée soit à la diligence du ministère public, soit à la requête de tout intéressé.

Art. 18. — Les congrégations existantes au moment de la promulgation de la présente loi, qui n'auraient pas été antérieurement autorisées ou reconnues, devront, dans le délai de trois mois, justifier qu'elles ont fait les diligences nécessaires pour se conformer à ses prescriptions.

A défaut de cette justification, elles sont réputées dissoutes de plein droit. Il en sera de même des congrégations auxquelles l'autorisation aura été refusée.

La liquidation des biens détenus par elles aura lieu en justice. Le tribunal, à la requête du ministère public, nommera, pour y procéder, un liquidateur qui aura, pendant toute la durée de la liquidation, tous les pouvoirs d'un liquidateur séquestre. (Cet alinéa a été complété par une loi du 17 juillet 1904, dont l'article unique est ainsi conçu : « Le paragraphe 3 de l'article 18 de la loi du 1er juillet 1901, relative au contrat d'association, est complété de la manière suivante : Le tribunal qui a nommé le liquidateur est seul compétent pour connaître, en matière civile, de toute action formée par le liquidateur ou contre lui. Le liquidateur fera procéder à la vente des immeubles suivant les formes prescrites pour les ventes de biens de mineurs. »)

Le jugement ordonnant la liquidation sera rendu public dans la forme prescrite pour les annonces légales.

Les biens et valeurs appartenant aux membres de la congrégation antérieurement à leur entrée dans la congrégation ou qui leur seraient échus depuis, soit par succession ab intestat en ligne directe ou collatérale, soit par donation ou legs, en ligne directe, leur seront restitués.

Les dons et legs qui leur auraient été faits autrement qu'en ligne directe pourront être également revendiqués, mais à charge par les bénéficiaires de faire la preuve qu'ils n'ont pas été les personnes interposées prévues par l'article 17.

Les biens et valeurs acquis à titre gratuit et qui n'auraient pas été spécialement affectés par l'acte de libéralité à une œuvre d'assistance, pourront être revendiqués par le donateur, ses héritiers ou ayants-droit, ou par les héritiers ou ayants-droit du testateur, sans qu'il puisse leur être opposé aucune prescription pour le temps écoulé avant le jugement prononçant la liquidation. Si les biens et valeurs ont été donnés ou légués, non en vue de gratifier les congréganistes, mais de pourvoir à une œuvre d'assistance, ils ne pourront être revendiqués qu'à charge de pourvoir à l'accomplissement du but assigné à la libéralité.

Toute action en reprise ou revendication devra, à peine de forclusion, être formée contre le liquidateur dans le délai de six mois à partir de la publication du jugement. Les jugements rendus contradictoirement avec le liquidateur, et ayant acquis l'autorité de la chose jugée, sont opposables à tous les intéressés.

Passé le délai de six mois, le liquidateur procèdera à la vente en justice de tous les immeubles qui n'auraient pas été revendiqués ou qui ne seraient pas affectés à une œuvre d'assistance.

Le produit de la vente, ainsi que toutes les valeurs mobilières, sera déposé à la Caisse des dépôts et consignations.

L'entretien des pauvres et hospitalisés sera, jusqu'à l'achèvement de la liquidation, considéré comme frais privilégiés de liquidation.

S'il n'y a pas de contestation, ou lorsque toutes les actions formées dans le délai prescrit auront été jugées, l'actif net est réparti entre les ayants-droit.

Le règlement d'administration publique visé par l'article 20 de la présente loi déterminera, sur l'actif resté libre après le prélèvement ci-dessus prévu, l'allocation en capital ou sous forme de rente viagère qui sera attribuée aux membres de la congrégation dissoute qui n'auraient pas de moyens d'existence assurés ou qui justifieraient avoir contribué à l'acquisition des valeurs mises en distribution par le produit de leur travail personnel.

Art. 19. — Les dispositions de l'article 463 du Code pénal sont applicables aux délits prévus par la présente loi.

Art. 20. — Un règlement d'administration publique déterminera les mesures propres à assurer l'exécution de la présente loi.

Art. 21. — Sont abrogés les articles 291, 292, 293 du Code pénal, ainsi que les dispositions de l'article 294 du même code relatives aux associations; l'article 20 de l'ordonnance du 5-8 juillet 1820; la loi du 10 avril 1834; l'article 13 du décret du 28 juillet 1848; l'article 7 de la loi du 30 juin 1881; la loi du 14 mars 1872; le paragraphe 2, article 2, de la loi du 24 mai 1825; le décret du 31 janvier 1852, et généralement toutes les dispositions contraires à la présente loi.

Il n'est en rien dérogé pour l'avenir aux lois spéciales relatives aux syndicats professionnels, aux sociétés de commerce et aux sociétés de secours mutuels.

### Loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste.

Du 7 juillet 1904.

Article premier. — L'enseignement de tout ordre et de toute nature est interdit en France aux congrégations.

Les congrégations autorisées à titre de congrégations exclusivement enseignantes seront supprimées dans un délai maximum de dix ans.

Il en sera de même des congrégations et des établissements qui, bien qu'autorisés en vue de plusieurs objets, étaient, en fait, exclusivement voués à l'enseignement, à la date du 1er janvier 1903.

Les congrégations qui ont été autorisées, et celles qui demandent à l'être, à la fois pour l'enseignement et pour d'autres objets, ne conservent le bénéfice de cette autorisation ou de cette instance d'autorisation que pour les services étrangers à l'enseignement prévus par leurs statuts.

Art. 2. — A partir de la promulgation de la présente loi, les congrégations exclusivement enseignantes ne pourront plus recruter de nouveaux membres et

leurs noviciats seront dissous de plein droit, à l'exception de ceux qui sont destinés à former le personnel des écoles françaises à l'étranger, dans les colonies et les pays de protectorat. Le nombre des noviciats et le nombre des novices dans chaque noviciat seront limités aux besoins des établissements visés au présent paragraphe.

Les noviciats ne pourront recevoir d'élèves ayant moins de vingt et un ans.

Ces congrégations devront, dans le mois qui suivra cette promulgation, fournir au préfet, en double expédition, dûment certifiée, les listes que l'article 15 de la loi du 1er juillet 1901 les oblige à tenir.

Ces listes fixeront *ne varietur* le personnel appartenant à chaque congrégation ; elles ne pourront comprendre que des congréganistes majeurs et définitivement entrés dans la congrégation antérieurement à la promulgation de la présente loi.

Toute inscription mensongère ou inexacte et tout refus de communication de ces listes seront punis des peines portées au paragraphe 2 de l'article 8 de la loi du 1er juillet 1901.

Art. 3. — Seront fermés dans le délai de dix ans prévu à l'article 1er : 1° Tout établissement relevant d'une congrégation supprimée par application des paragraphes 2 et 3 de l'article 1er; 2° toute école ou classe annexée à des établissements relevant d'une des congrégations visées par le paragraphe 4 de l'article 1er, sauf exception pour les services scolaires uniquement destinés à des enfants hospitalisés, auxquels il serait impossible, pour des motifs de santé ou autres, de fréquenter une école publique.

La fermeture des établissements et des services scolaires sera effectuée, aux dates fixées pour chacun d'eux, par un arrêté de mise en demeure du ministre de l'intérieur, inséré au *Journal officiel*. Cet arrêté sera, après cette insertion, notifié dans les formes administratives au supérieur de la congrégation et au directeur de l'établissement, quinze jours au moins avant la fin de l'année scolaire.

Il sera, en outre, rendu public par l'affichage à la porte de la mairie des communes où se trouvent les établissements supprimés.

Art. 4. — Il sera publié tous les six mois au *Journal officiel* le tableau par arrondissement des établissements congréganistes fermés en vertu des dispositions de la présente loi.

Art. 5. — Par jugement du tribunal du siège de la maison mère, rendu à la requête du procureur de la République, le liquidateur, nommé aussitôt après la promulgation de la loi, sera chargé de dresser l'inventaire des biens des congrégations, lesquels ne pourront être loués ou affermés sans son consentement, d'administrer les biens des établissements successivement fermés, et de procéder à la liquidation des biens et valeurs des congrégations dissoutes dans les conditions de la présente loi.

La liquidation des biens et valeurs, qui aura lieu après la fermeture du dernier établissement enseignant de la congrégation, s'opérera d'après les règles édictées par l'article 7 de la loi du 24 mai 1825. Toutefois, après le prélèvement des pensions prévues par la loi de 1825, le prix des biens acquis à titre onéreux ou de ceux qui ne feraient pas retour aux donateurs ou aux héritiers ou ayants-droit des donateurs ou testateurs, servira à augmenter les subventions de l'Etat pour construction ou agrandissement des maisons d'école et à accorder des subsides pour location.

Les biens et valeurs affectés aux services scolaires, dans les congrégations visées au dernier paragraphe de l'article 1er, seront affectés aux autres services statutaires de la congrégation.

Toute action en reprise ou revendication devra, à peine de forclusion, être formée contre le liquidateur dans le délai de six mois, à partir du jour fixé pour la fermeture de l'établissement.

Passé le délai de six mois, le liquidateur procédera à la vente en justice de tous les immeubles et objets mobiliers qui n'auraient pas été repris ou revendiqués, sauf exception pour les immeubles qui étaient affectés, avant la promulgation de la présente loi, à la retraite des membres actuellement vivants de la congrégation, âgés ou invalides, ou qui seront réservés pour cet usage par le liquidateur.

Toute action à raison de donations ou legs faits aux communes et aux établissements publics à la charge d'établir des écoles ou salles d'asile dirigées par des congréganistes, sera déclarée non recevable si elle n'est pas intentée dans les deux ans à partir de la même date.

Un décret d'administration publique déterminera les mesures propres à assurer l'exécution de la présente loi.

Art. 6. — Sont abrogées toutes les dispositions des lois, décrets et actes des pouvoirs publics contraires à la présente loi, et notamment l'article 109 du décret du 17 mars 1808.

## Loi relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'écoles autonomes de perfectionnement pour les enfants arriérés.

Du 15 avril 1909.

Article premier. — Sur la demande des communes et des départements, peuvent être créées pour les enfants arriérés des deux sexes :

1° Des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques;

2° Des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat ou un internat.

Les classes annexées et les écoles autonomes sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire public.

Art. 2. — Les classes annexées recevront les enfants de six à treize ans. Les écoles autonomes pourront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à seize ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel.

Les élèves des classes annexées qui, vers treize ans, seront reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors, pourront être reçus dans les écoles autonomes.

Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat.

Art. 3. — Dans aucune classe de perfectionnement ne seront admis des enfants de sexes différents.

Les écoles autonomes pourront grouper, sous une même direction deux sections différentes, l'une de garçons, l'autre de filles.

Art. 4. — La subvention accordée par l'Etat pour les dépenses de première installation, d'appropriation et d'agrandissement sera fixée dans les proportions déterminées par l'article 7 de la loi du 20 juin 1885.

Les travaux devront être exécutés conformément aux plans approuvés par le ministre de l'instruction publique et régulièrement reçus.

Art. 5. — Les dépenses ordinaires des écoles de perfectionnement et des classes annexées sont supportées par les communes et départements fondateurs, sous déduction des subventions accordées par d'autres départements et communes.

Les dépenses de l'enseignement sont à la charge de l'Etat dans les conditions prévues pour les écoles primaires élémentaires et supérieures.

Art. 6. — Une école de perfectionnement peut être fondée par une commune sur le territoire d'une autre commune, après accord des communes intéressées.

Dans les cas où l'école autonome de perfectionnement n'est pas située dans le même département ou dans la même commune que l'administration départementale ou communale qui l'a fondée, les autorités compétentes pour exercer les attributions leur appartenant en exécution des lois scolaires sont, sous réserve de l'article 11 ci-après, les autorités du département ou de la commune où siège ladite administration.

Art. 7. — Les directeurs et directrices, maîtres et maîtresses, appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement et dans les classes annexées, jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques.

Les fonctions de surveillants et surveillantes dans les internats peuvent leur être confiées.

Les directeurs et directrices sont nommés par le ministre.

Les instituteurs et institutrices chargés de classes sont proposés par l'inspecteur d'académie et nommés par le préfet; ils doivent être choisis de préférence parmi les candidats pourvus du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés.

Les surveillants et surveillantes des internats départementaux sont proposés par le chef de l'établissement et nommés par le préfet.

ART. 8. — En sus des émoluments légaux, le personnel des écoles de perfectionnement et des classes annexées recevra des indemnités ou des avantages en nature, à raison du service supplémentaire qui lui sera imparti.

Ceux qui justifieront du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés recevront un supplément de traitement de 300 francs soumis à retenues pour la retraite, pendant qu'ils exerceront dans les écoles de perfectionnement ou les classes annexées.

ART. 9. — La décision ministérielle portant création de la classe annexe ou de l'école autonome déterminera pour chacune d'elles les conditions spéciales de son organisation et de son fonctionnement, notamment :

1° Le nombre maximum d'élèves à admettre dans chaque division;

2° Le nombre hebdomadaire de jours d'enseignement, la durée des classes et des exercices quotidiens;

3° Les conditions dans lesquelles des institutrices pourront être attachées aux diverses classes et sections de l'établissement.

ART. 10. — Les internats et les demi-pensionnats des écoles de perfectionnement peuvent être administrés en régie directe au compte du département ou de la commune; ils peuvent être administrés au compte du directeur ou de la directrice en vertu d'un traité par lequel la gestion est remise au chef de l'établissement, qui s'en charge à ses risques et périls.

Les traités ne sont exécutoires qu'après avoir été approuvés par le ministre de l'instruction publique, sur l'avis préalable des préfets; il en est de même des modifications des traités.

Les tarifs maxima exigibles des familles et des fondations de bourses pour les frais de pension et demi-pension dans chaque établissement sont fixés par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du Conseil général ou du conseil municipal, après avis du préfet.

ART. 11. — Les classes et écoles de perfectionnement seront soumises :

1° A l'inspection exercée dans les conditions prévues par l'article 9 de la loi du 30 octobre 1886;

2° A une inspection médicale organisée par les communes fondatrices ou les départements fondateurs. Elle portera sur chacun des enfants, qui seront examinés au moins chaque semestre. Les observations seront consignées sur un livret scolaire et sanitaire individuel.

ART. 12. — Une commission, composée de l'inspecteur primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement, et d'un médecin, déterminera quels sont les enfants qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques, et pourra autoriser leur admission dans une classe annexée ou dans une école de perfectionnement, si l'enseignement ne doit pas leur être donné dans la famille.

Un représentant de la famille sera toujours invité à assister à l'examen de l'enfant.

ART. 13. — Un comité de patronage sera constitué auprès de chaque école de perfectionnement. Les membres seront nommés par le ministre de l'instruction publique, après avis du préfet, et, si l'établissement est communal, après avis du maire.

Des dames en feront nécessairement partie.

Un conseil d'administration nommé par le conseil municipal, si l'établissement est communal, ou par le Conseil général si l'établissement est départemental, sera institué auprès de chaque école de perfectionnement; il comprendra toujours un représentant du ministère de l'instruction publique, un représentant du préfet du département dans lequel est situé l'établissement, et au moins un médecin.

ART. 14. — Des décrets et arrêtés, rendus après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, détermineront la nature du programme d'enseignement et les conditions d'obtention du certificat spécial.

ART. 15. — Il sera statué par des règlements d'administration publique sur les conditions dans lesquelles :

1° Seront rétribués les maîtres auxiliaires, chefs de travaux et maîtres ouvriers, employés dans les écoles de perfectionnement et classes annexées;

2° Seront astreints à la possession d'un livret de la Caisse nationale de la vieillesse et à des versements réguliers les employés et agents inférieurs des écoles de perfectionnement et des internats.

**LORAIN.** — Paul Lorain, né à Paris le 5 février 1799, mort en janvier 1861, étudia au lycée Charlemagne, entra en 1817 à l'École normale et fut nommé à vingt ans professeur de rhétorique au collège de Chinon, puis à Cluny. Suspendu en 1823, pour cause politique, sous le ministère Frayssinous, il fut réintégré cinq ans plus tard par M. de Vatimesnil et nommé au lycée Louis-le-Grand. Chargé pendant deux ans, à titre de suppléant, du cours d'éloquence latine à la Sorbonne, il devint ensuite successivement inspecteur des écoles primaires d'Indre-et-Loire, inspecteur des écoles du XII[e] arrondissement de Paris, chef du bureau de l'instruction primaire, et enfin recteur de l'académie de Lyon. Il abandonna cette dernière fonction en 1850 pour prendre sa retraite.

On doit à Lorain d'importants travaux pédagogiques. Il fut quelque temps directeur du *Manuel général de l'instruction primaire*, qui était alors un organe officiel du ministère de l'instruction publique. A la suite de ce qu'il appelait la *battue générale dans les écoles*, organisée par Guizot en 1833, il compulsa les rapports des cinq cents inspecteurs envoyés par toute la France, réunit les documents les plus variés, résuma les plus intéressants et les plus concluants, et les publia avec des notes sous le titre de *Tableau de l'instruction primaire en France* (1837). On y trouve des renseignements sur les maisons d'école, les mobiliers de classe, le personnel enseignant, l'ignorance des maîtres et des élèves, les méthodes, ou plutôt l'absence des méthodes, etc.

Cet ouvrage, devenu rare aujourd'hui, est le premier document authentique que l'on puisse consulter sur l'état général de l'instruction primaire en France.

Sous la Restauration, Lorain avait collaboré à la rédaction du journal *le Lycée*, dans lequel il consacra une série d'articles à la critique de la méthode Jacotot.

[S. MAIRE.]

**LOTERIES.** — Les loteries sont interdites dans les écoles maternelles (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 15), les écoles primaires élémentaires (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 17) et les écoles primaires supérieures (Règlement scolaire modèle du 29 décembre 1888, art. 16).

**LOUIS XVIII.** — Monté sur le trône grâce aux victoires des souverains alliés, Louis XVIII « octroya » (4 juin 1814) à ses sujets une Charte constitutionnelle : le Sénat impérial fut remplacé par une Chambre des pairs ; le Corps législatif de l'Empire devint, sans élection nouvelle, la Chambre des députés. Par une ordonnance du 22 juin, le roi décida que « l'Université de France observerait les règlements en vigueur, jusqu'à ce qu'il eût pu être apporté à l'ordre existant de l'éducation publique les modifications qui seraient jugées utiles ». Le grand-maître Fontanes fut maintenu dans ses fonctions, et, par une circulaire aux recteurs (30 juin), il fit savoir que, « le trône de saint Louis étant relevé, sa religion devait régner plus que jamais dans toutes les écoles de la France ». Les écoles militaires de Saint-Cyr et de Saint-Germain furent supprimées; l'Ecole militaire de Paris fut rétablie sur les bases de 1751, ainsi que l'école militaire de la Flèche. Un nouveau règlement sur la discipline et les études des lycées et collèges fut édicté le 28 novembre 1814.

Cependant le parti des « ultras », qui demandait la

destruction totale de l'Université, et qui voulait remettre entièrement l'éducation publique entre les mains de l'Eglise, faisait tous ses efforts pour arriver à son but. Il obtint d'abord une ordonnance (5 octobre 1814) qui soustrayait les écoles secondaires ecclésiastiques à la juridiction de l'Université, dispensait leurs élèves de suivre les cours des lycées et collèges, les affranchissait de la rétribution universitaire et du certificat d'études, et permettait que ces écoles fussent placées à la campagne. Puis il fit rendre la grande ordonnance du 17 février 1815, rédigée par Royer-Collard, qui supprimait la charge de grand-maître, abolissait la rétribution universitaire, et affectait aux dépenses de l'instruction publique un million à prendre sur la liste civile; remplaçait l'Université unique par dix-sept universités provinciales gouvernées chacune par un conseil et un recteur, et confiait la surveillance générale de l'enseignement à un Conseil royal de l'instruction publique, dont la présidence était donnée à M. de Bausset, ancien évêque d'Alais.

Mais avant que cette ordonnance eût pu être mise à exécution, Napoléon, évadé de l'île d'Elbe, débarquait au golfe Jouan (1er mars) et rentrait à Paris (20 mars). Presque aussitôt (décret du 30 mars), il rétablit, sur les bases du décret du 17 mars 1808, l'Université impériale, qui reprit une existence éphémère pendant les Cent-Jours.

Après Waterloo, le roi, remonté sur le trône, prêta l'oreille aux conseillers qui l'engageaient à ne pas supprimer l'édifice universitaire. Le 15 août 1815 parut une nouvelle ordonnance royale, abrogeant et remplaçant celle du 17 février précédent. « Notre ordonnance du 17 février, disait le préambule, n'ayant pu être mise à exécution, et les difficultés des temps ne permettant pas qu'il soit pourvu aux dépenses de l'instruction publique ainsi qu'il avait été statué par notre ordonnance susdite [c'est-à-dire ne permettant pas d'abolir la rétribution universitaire et de prendre un million sur la liste civile]; voulant surseoir à toute innovation importante dans le régime de l'instruction, jusqu'au moment où des circonstances plus heureuses, que nous espérons n'être pas éloignées, nous permettront d'établir, par une loi, les bases d'un système définitif, nous ordonnons ce qui suit » : L'ordonnance prononçait le maintien provisoire des académies telles que les avait instituées le décret de 1808; le rétablissement de la taxe du vingtième; l'institution d'une commission de cinq membres, appelée *Commission de l'instruction publique*, chargée d'exercer, sous l'autorité du ministre de l'intérieur, les pouvoirs précédemment attribués au grand-maître et au Conseil de l'Université, ainsi qu'au chancelier et au trésorier. Les cinq membres de la Commission furent Royer-Collard, président, G. Cuvier, Silvestre de Sacy, l'abbé Frayssinous et Guéneau de Mussy. Les lycées prirent le nom de *collèges royaux* (décision du 22 août 1815).

Ce maintien « provisoire » d'une organisation que le parti de la « Congrégation » déclarait tyrannique et attentatoire aux droits de l'Eglise souleva, dans le camp des ultras, les plus vives réclamations; nous ne ferons ici que rappeler les luttes de tribune et la guerre de brochures qui marquèrent les années 1816 et 1817, en renvoyant pour les détails aux articles spéciaux.

Royer-Collard signala son passage à la tête de la Commission de l'instruction publique par la promulgation de l'ordonnance du 29 février 1816, élaborée par G. Cuvier, Rendu et De Gérando: ce fut presque la seule mesure prise par la Restauration pour l'encouragement de l'instruction primaire. Elle constituait dans chaque canton un « comité gratuit et de charité » chargé de la surveillance des écoles primaires, et en donnait la présidence au curé cantonal. Elle admettait les associations religieuses autorisées par le gouvernement à fournir des maîtres aux communes. (Voir *Lois scolaires*.)

En 1819, Royer-Collard, s'étant brouillé avec le parti qui dominait à la cour, dut abandonner la présidence de la Commission d'instruction publique; il y fut remplacé provisoirement par G. Cuvier (13 septembre 1819-4 octobre 1820). Le nombre des membres de la Commission d'instruction publique fut porté de cinq à sept par l'ordonnance du 22 juillet 1820. A l'administration de Cuvier appartient l'ordonnance du 2 août 1820, qui essaya de donner plus de ressort à l'action des comités cantonaux.

L'ordonnance du 1er novembre 1820 transforma la Commission en *Conseil royal de l'instruction publique*. Le président de ce Conseil royal fut Lainé qui avait remplacé Cuvier comme président de la Commission depuis le 4 octobre précédent; et, bientôt après, Corbière, qui reçut le titre de ministre (21 décembre 1820-31 juillet 1821). L'administration de Corbière et celle de Cuvier, qui lui succéda comme président du Conseil royal (31 juillet 1821-1er juin 1822), furent signalées par des mesures de réaction : ordonnance du 27 février 1821 (Voir *Université*), statut du 4 septembre 1821, etc., qui redoublèrent lorsque la « Congrégation » eut réussi à placer un homme à elle à la tête de l'Université. L'ordonnance royale du 1er juin 1822 (Voir *Université*) décida que le chef de l'Université reprendrait le titre de grand-maître, et qu'il exercerait, outre les attributions du président du Conseil royal, celles que conféraient au grand-maître divers articles du décret du 17 mars 1808; une autre ordonnance du même jour nomma grand-maître l'abbé Frayssinous, aumônier royal. Le 4 septembre 1822, M. de Villèle, ministre des finances, arrivait à la tête du gouvernement; avec lui la « Congrégation » devenait complètement maîtresse du pouvoir. Mgr Frayssinous supprima l'Ecole normale (6 septembre 1822), favorisa de tout son pouvoir la création et la reconnaissance des congrégations enseignantes, et remplaça l'ordonnance du 29 février 1816 par celle du 8 avril 1824 (Voir *Lois scolaires* et *Université*), dont le titre V livrait aux évêques les écoles primaires catholiques. Bientôt la subordination de l'instruction publique à l'Eglise fut consacrée par un nouvel acte du pouvoir royal, l'ordonnance du 26 août 1824, qui porte ce qui suit : « Les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique seront dirigées à l'avenir par un ministre secrétaire d'Etat, qui prendra le titre de ministre secrétaire d'Etat au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique; il exercera les fonctions de grand-maître de l'Université de France ». Le titulaire du nouveau ministère fut Frayssinous, devenu comte et pair de France: il garda son portefeuille jusqu'à la chute du cabinet dirigé par M. de Villèle (1827).

Louis XVIII mourut le 16 septembre 1824.

**LOUIS-PHILIPPE.** — Porté au trône par la révolution de juillet 1830, qui expulsa les Bourbons, le duc d'Orléans Louis-Philippe promit (31 juillet) que « la Charte serait désormais une vérité »; et, après un vote de la Chambre sanctionnant les faits accomplis, il fut (9 août) proclamé roi des Français. La Charte revisée (14 août) annonça qu'il serait pourvu par une loi, dans le plus court délai possible, « à l'instruction publique et à la liberté de l'enseignement ». En attendant, une ordonnance du 16 octobre 1830, rédigée par le duc de Broglie, le premier ministre de l'instruction publique du nouveau régime, réorganisa les comités d'instruction primaire, et en enleva la présidence aux curés pour la donner aux maires. L'exposé des motifs résume en ces termes les transformations successives de ces comités depuis 1816 :

« D'après l'ordonnance de 1816, il dut y avoir un comité par canton; chaque comité était composé de membres de droit, le curé cantonal, le juge de paix, le principal du collège le plus voisin, le sous-préfet et le procureur du roi, et de trois ou quatre membres choisis par le recteur.... Le curé était président de droit.... Malheureusement, l'autorité universitaire rencontra, dans beaucoup de lieux, ou une opposition, ou une constante inertie.... Il fallut aviser à de nouvelles mesures. De là l'ordonnance du 2 août 18 0. Le nombre des membres de chaque comité fut augmenté : on put le porter à douze. Des séances extraordinaires purent être convoquées, et dans ce cas il suffisait de trois membres pour que la délibération fut valable; enfin le sous-préfet et le procureur du roi eurent le droit de présider les comités, quand ils jugeaient à propos d'assister aux séances. C'est alors qu'il y eut véritablement amélioration et propagation de l'instruction primaire.... Tout à coup parut l'ordonnance

du 8 avril 1824. Elle donne plein pouvoir aux évêques. Cet absolu pouvoir du clergé sur l'instruction primaire n'eut pas des résultats heureux. L'Université vit naître de tous côtés, sans pouvoir y porter remède, le désordre et la confusion.... L'état de langueur et d'anarchie où étaient tombées les petites écoles allait toujours croissant, quand l'ordonnance du 21 avril 1828 vint rendre à l'Université la direction de l'enseignement primaire. Toutefois la nouvelle composition des comités cantonaux ne répondit pas complètement aux intentions qui avaient dicté cette dernière ordonnance...; le délégué de l'évêque ou le curé est le président de droit : il paraît désormais impossible de persister dans cet ordre de choses. Le président de chacun des comités qui s'occupent de l'instruction populaire semble devoir être le magistrat le plus rapproché du peuple. » — On trouvera le texte de l'ordonnance du 16 octobre 1830 à l'article *Lois*.

Félix Barthe, qui, après un court intérim fait par le jurisconsulte Mérilhou, succéda le 27 décembre au duc de Broglie, présenta à la Chambre des pairs, le 20 janvier 1831, un projet de loi sur l'instruction primaire, qui assurait le concours financier des départements et de l'Etat aux écoles primaires communales, à peu près sur les mêmes bases que l'ordonnance du 14 février 1830 (Voir *Guernon-Ranville*), et qui, en outre, reconnaissait à tout individu majeur le droit de donner l'enseignement primaire, moyennant des garanties de capacité et de moralité. Les comités gratuits d'instruction primaire, tels qu'ils avaient été réorganisés par l'ordonnance du 16 octobre 1830, sous la présidence du maire, étaient maintenus. Les matières d'enseignement à l'école primaire devaient être, outre l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la langue française, le calcul, le système légal des poids et mesures, le dessin linéaire et l'arpentage. Le vœu des pères de famille devait être toujours consulté et suivi, en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse. Il devait être fourni à tout instituteur un local convenable, tant pour son logement que pour recevoir ses élèves, et un traitement fixe, de 200 francs au minimum, moyennant lequel il recevrait gratuitement les élèves que le conseil municipal désignerait comme étant hors d'état de payer une rétribution; les autres élèves paieraient une rétribution mensuelle dont le taux serait fixé par le conseil municipal. Des pensions de retraite seraient assurées aux instituteurs; à cet effet, les communes verseraient annuellement dans les caisses des receveurs d'arrondissement une somme égale au vingtième du traitement fixe de l'instituteur. Les instituteurs communaux seraient choisis par l'autorité communale, sauf approbation du comité. Les dispositions de cette loi devaient être applicables aux écoles de filles, sur lesquelles le comité exercerait sa surveillance par l'intermédiaire de dames inspectrices. L'ordonnance du 14 février 1830 portait qu'il serait établi au moins une école modèle préparatoire par académie, pour former des instituteurs; le projet Barthe contient la même disposition, et nomme ces établissements écoles normales. Le texte complet de ce premier projet ministériel se trouve à l'article *Barthe*.

Mais déjà, le 5 janvier 1831, le Conseil d'administration de la Société pour l'instruction élémentaire avait entendu et adopté l'exposé des motifs d'un projet de loi sur l'instruction primaire et les articles de ce projet, œuvre d'une commission spéciale dont Jomard était le rapporteur. La Société pour l'instruction élémentaire, qui, de 1815 à 1830, avait rendu de si grands services à la cause de l'éducation populaire par la création des écoles d'enseignement mutuel, ne se plaçait pas sur le même terrain que le gouvernement : elle voulait soustraire l'enseignement primaire à la domination de l'Université, et le remettre entièrement aux mains de l'administration municipale. L'exposé des motifs constituait un réquisitoire contre l'action tant de l'Université que du clergé, qui, tantôt rivaux et tantôt alliés, avaient paralysé les progrès de l'instruction populaire au lieu de les favoriser, « puisque après tant d'années la moitié de la France est sans instruction, sans culture intellectuelle ». L'instruction primaire a un tout autre but que l'enseignement universitaire, réservé à une minorité : « Cette instruction intéresse une masse immense de la population qui n'est pas moins, en ce moment, que la moitié de la population française; il faut manifestement des moyens propres à un objet aussi vaste, et ces moyens n'existent que dans l'administration municipale.... C'est une question de commune ou de budget communal; il est évident que l'Université ne peut être ici d'aucun secours, ni sous le rapport administratif, ni sous le rapport financier. » Le projet de loi — dont on trouvera le texte à l'article *Société pour l'instruction élémentaire* — reposait sur ces deux principes : l'un, que l'instruction primaire appartient à l'autorité municipale, et qu'elle rentre en conséquence dans les attributions du ministère de l'intérieur; l'autre, que l'enseignement primaire doit être libre; mais il admettait un appui financier donné aux communes par les départements ou par l'Etat. Il n'est pas question de comités chargés de surveiller l'enseignement primaire; la surveillance appartient à l'autorité municipale. L'instituteur communal doit être agréé par le conseil municipal. L'attestation de capacité lui est délivrée par une commission de trois membres siégeant au chef-lieu du département; la même attestation est exigée des instituteurs libres. Le projet ne contient pas de disposition relative au traitement de l'instituteur; mais il prévoit des pensions de retraite. Il doit être établi au chef-lieu de chaque département une école normale destinée à former des instituteurs et des institutrices; la dépense en sera supportée moitié par l'Etat, moitié par le département. Les enfants pourront être admis dans les écoles tant publiques que privées sans distinction de confession religieuse.

Le 3 février, une ordonnance royale annonçait que le projet Barthe était retiré, et qu'une commission serait chargée de préparer un projet d'ensemble pour l'organisation générale de l'enseignement. Les derniers actes du ministère Barthe furent l'ordonnance du 11 mars 1831, qui créa l'école normale d'instituteurs de Paris (placée à Versailles), et celle du 12 mars, qui abrogea, comme portant atteinte à la liberté de conscience, les dispositions des ordonnances des 29 février 1816 et 21 avril 1828 exigeant des candidats instituteurs un certificat de bonne conduite délivré par le curé et un certificat d'instruction religieuse délivré par un délégué de l'évêque.

Dans le cabinet du 13 mars 1831, ce fut le comte de Montalivet qui dirigea le ministère de l'instruction publique. Le gouvernement, renonçant à l'élaboration du projet d'ensemble qu'avait promis l'ordonnance du 3 février, se décida à faire de nouveau préparer un projet relatif à la seule instruction primaire. Il présenta d'abord aux Chambres des tableaux statistiques indiquant l'état de l'instruction primaire : sur 38 155 communes, il y en avait 13 984 qui étaient privées d'école. L'exposé des motifs du projet de loi, après avoir rappelé « les vues généreuses, mais impraticables, de l'Assemblée constituante, et le grandiose extravagant de la Convention », blâme « les dispositions étroites et mesquines de la loi du 25 octobre 1795 » (3 brumaire an IV), sous laquelle « l'instruction primaire continua de languir ». Il est sévère pour l'Empire : « Sous l'Empire, il fut question aussi de l'instruction primaire, mais ce ne fut presque que pour mémoire. Le législateur défendait expressément que l'enseignement primaire dépassât la lecture, l'écriture et le calcul; il n'est plus question, comme en 1791 et 1793, de notions d'histoire, de géographie et de sciences naturelles : l'instruction du peuple était alors comptée pour peu de chose, et il n'y avait de place en France que pour la gloire militaire. » Il est plus sévère encore pour la Restauration : « A cette époque [en 1816], des hommes généreux importèrent en France la méthode lancastrienne et la propagèrent par de nobles sacrifices.... En vain la même réaction qui se manifestait contre nos libertés réunit alors tous ses efforts contre l'enseignement primaire. En vain une ordonnance royale (8 avril 1824) fut rendue qui l'enlevait à l'action administrative et à la responsabilité ministérielle pour la mettre sous la direction immédiate des évêques. Le bon esprit des citoyens, les efforts de quelques hommes éminents..., devaient

vaincre et vainquirent le mauvais génie de la Restauration. Les tableaux statistiques que nous avons eu l'honneur de mettre sous les yeux de la Chambre constatent en quel état l'instruction populaire s'est échappée en 1830 des mains de la Restauration. »

Une question s'imposait à l'examen : l'enseignement primaire serait-il obligatoire ou facultatif? C'était le moment où Victor Cousin adressait d'Allemagne, au comte de Montalivet, ces lettres où il rendait compte de son voyage à Francfort, en Saxe-Weimar, en Prusse, et où il signalait l'obligation de fréquenter l'école comme une « loi nécessaire ». Mais le ministre ne s'était pas laissé persuader. « Ce système, — répond-il dans son exposé des motifs, — qui s'accorde peut-être avec l'esprit des institutions allemandes, ne pourrait s'appliquer en France d'une manière absolue. Il serait imprudent de porter atteinte à la puissance paternelle et aux droits de la famille même dans l'intérêt des enfants. Cette instruction, imposée par la force, serait reçue avec méfiance, surtout dans les campagnes; et on ne pourrait croire aux bienfaits d'une institution qui se présenterait sans les avantages de la liberté. »

On retrouve dans le projet Montalivet la plupart des dispositions du projet Barthe. L'histoire et la géographie sont ajoutées au programme à titre facultatif. Les comités gratuits — un ou plusieurs par arrondissement — sont présidés par le sous-préfet. L'instituteur communal est choisi par le maire, sous l'approbation du comité; sa destitution, s'il y a lieu, est prononcée par le comité. Ce qui concerne le logement de l'instituteur, son traitement, la rétribution scolaire, la pension de retraite, les écoles normales et l'application des dispositions de la loi aux écoles de filles, est emprunté au projet Barthe. Nous donnons le texte du projet à l'article *Montalivet* (*Marthe-Camille de*).

C'est le 24 octobre 1831 que ce projet fut présenté à la Chambre des députés. Le même jour, le comte de Las Cases fils y présentait le projet de la Société pour l'instruction élémentaire, très légèrement retouché sur quelques points accessoires. La Chambre renvoya le projet ministériel à une Commission de neuf membres : Daunou, Eusèbe Salverte, Taillandier, Renouard, Mahul, Jouffroy, Laurence, Eschassériaux et Jay, dont quatre faisaient partie de la Société pour l'instruction élémentaire. La Commission présenta son rapport le 22 décembre, par l'organe de Daunou (Voir *Daunou*). Elle avait fait un amalgame des dispositions du projet du gouvernement et de celles du projet de la Société pour l'instruction élémentaire. Tout en affirmant qu'il fallait rendre aux écoles primaires leur caractère communal et les affranchir de la surveillance spéciale d'un pouvoir directeur (l'Université), la Commission conservait les comités cantonaux d'instruction primaire; elle distinguait, comme le projet ministériel, des écoles libres ou privées, et des écoles communales, et elle maintenait, au sujet des instituteurs, la plupart des dispositions du projet Montalivet; elle avait, toutefois, supprimé les pensions de retraite : elle ne croyait possible ni de soumettre à des retenues le modique traitement des instituteurs, ni de demander aux communes et à l'Etat une aggravation de charges; elle jugeait préférable de recommander « qu'on élevât, par degrés, le traitement fixe des plus recommandables instituteurs. Faites qu'ils puissent eux-mêmes, par des économies dont il importe qu'ils donnent l'exemple, se ménager les ressources que l'âge et les infirmités leur rendraient un jour nécessaires : voilà les plus légitimes et les plus sûres pensions de retraite. » La Commission souhaitait que l'instituteur pût, dans la règle, joindre à ses fonctions scolaires celles de greffier de la mairie et de rédacteur des actes civils. Trois articles concernant les écoles de filles, et un article relatif à l'enseignement des adultes, avaient été ajoutés au projet, ainsi que des dispositions, empruntées au projet de la Société pour l'instruction élémentaire, établissant des écoles primaires dans les armées de terre et de mer, dans les prisons et dans les bagnes.

En ce qui concerne l'obligation, le rapport de Daunou concluait comme l'avait fait Montalivet : « Votre Commission a pensé qu'enjoindre aux familles d'envoyer leurs enfants à l'école serait une grave atteinte aux libertés personnelles et domestiques ».

Caractéristique est l'attitude de la Commission en matière religieuse. Le projet de Montalivet demandait seulement que « le vœu des pères de famille fût toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse »; la Commission va plus loin : son projet spécifie que les élèves recevront l'instruction religieuse « des ministres des différents cultes ». Elle avait voulu par là, comme nous l'apprend un discours de Camille Eschassériaux prononcé l'année suivante (18 décembre 1832; voir plus loin), « qu'une ligne de démarcation fût nettement déterminée entre l'instruction primaire proprement dite et l'enseignement des préceptes religieux, qui appartient aux fonctions ecclésiastiques; car c'est par la confusion de ces deux principes que jadis on préludait à l'asservissement politique par l'asservissement à certaines idées religieuses ». Et l'on voit, par une expression d'un autre rapporteur (4 mars 1833; voir plus loin), qu'il fallait entendre l'article du projet de la Commission dans ce sens, que l'instruction religieuse serait « renfermée dans les églises et les temples ».

Après avoir entendu le rapporteur de la Commission, la Chambre ajourna indéfiniment la discussion du projet de loi.

Montalivet quitta le ministère à la fin d'avril 1832; il fut remplacé par Girod (de l'Ain), qui garda son portefeuille cinq mois, et sous l'administration duquel il ne se passa rien d'important. Avec le cabinet du 11 octobre 1832, Guizot devint pour la première fois ministre de l'instruction publique, et la question de l'instruction primaire fut aussitôt reprise.

Le premier acte du nouveau ministre fut la promulgation d'un Règlement pour les écoles normales primaires, arrêté par le Conseil royal de l'instruction publique le 14 décembre 1832. Le mouvement pour la création des écoles normales avait repris à partir de 1828, avec le ministère Vatimesnil. Les deux dernières années de la Restauration en avaient vu ouvrir onze, qui s'étaient ajoutées aux trois premières (fondées en 1811 et 1820). Ce mouvement continua et s'accentua : un rapport adressé au roi par Guizot le 2 mars 1833 énumère trente-quatre écoles normales nouvelles, ouvertes depuis la révolution de Juillet jusqu'à cette date.

Le 17 décembre, quatre députés, Taillandier, Eusèbe Salverte, Laurence, et Camille Eschassériaux, reprirent en leur nom le projet présenté l'année précédente par Daunou. Eschassériaux exposa à la Chambre (18 décembre) les raisons qui avaient décidé ses collègues et lui à reprendre le projet Daunou; à l'unanimité, la Chambre vota la prise en considération, et renvoya le projet à une Commission de neuf membres, composée de Renouard, Félix Bodin, Emmanuel de Las Cases, Tixier-Lachassaigne, Martin (du Nord), Dugas-Montbel, François Arago, Mahul et Eschassériaux. On trouvera le texte de ce projet à l'article *Taillandier*. Seize jours après, le 2 janvier 1833, Guizot apportait à la Chambre un nouveau projet ministériel, en opposition à celui de Taillandier et de ses collègues. A propos de ce nouveau projet, qui allait devenir la célèbre loi du 28 juin 1833, Jules Simon a écrit : « Victor Cousin avait collaboré à la loi de 1833. Il s'en attribuait la paternité, qu'il faut maintenir à M. Guizot. Cousin n'a écrit la loi que d'après ses inspirations et sous ses ordres. Il n'en est pas moins vrai qu'il l'a écrite, et que même l'exposé des motifs est de sa main. »

L'auteur de l'exposé des motifs débute en déclarant qu'on a voulu être « essentiellement pratique », et qu'en conséquence on n'est pas parti de « ces principes absolus qui, lorsqu'ils règnent seuls dans une loi, la rendent presque toujours vaine et stérile ». Et il cite la Constituante qui, « se laissant prendre à une illusion généreuse », avait décrété en 1791 que « l'instruction serait gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes »; et la Convention, qui tenta de faire ce qu'avait dit la Constituante, et « décréta partout un

enseignement élémentaire avec un traitement fixe de 1200 francs à tout instituteur sur le trésor public, ainsi qu'une retraite proportionnelle ». Ces « promesses magnifiques » ne pouvaient pas être tenues, car, « quand l'Etat veut tout faire, il s'impose l'impossible ». Cousin critique ensuite le principe opposé, celui qui considère l'instruction primaire « comme une pure industrie », et par conséquent la livre « à la libre concurrence, sans aucune intervention de l'Etat ». Et il dit aussi leur fait aux partisans d'un troisième principe, le principe communal, celui qu'avait repris Daunou en 1831 : « Le principe communal nous jette bien loin des grandes vues de l'Assemblée constituante et de la Convention, il nous mène sous le gouvernement du Directoire, et sous la loi de l'an IV, aussi étroite en matière d'instruction primaire que le principe exclusif sur lequel elle repose;... loi qui n'assurait à l'instituteur que le logement, et n'exemptait de la rétribution qu'un quart des élèves pour cause d'indigence. Encore la loi de l'an X, conçue dans le même esprit, réduisit ce quart au cinquième, pour ne pas trop diminuer le seul traitement éventuel du maître, mais augmentait par là l'ignorance et la misère de la commune. » Et, continuant à exprimer sa crainte des principes absolus, Cousin ajoute : « Vous ne trouverez pas un bon principe qui, admis à dominer seul dans l'instruction primaire, ne puisse lui porter un coup mortel. Et pour finir ces exemples par le plus frappant de tous, supposons un gouvernement qui, pour établir la salutaire influence de la religion dans l'instruction du peuple, irait, comme l'a tenté la Restauration dans ses plus mauvais jours, jusqu'à remettre l'éducation du peuple au clergé seul : cette coupable condescendance enlèverait à l'instruction primaire les enfants de toutes les familles qui repoussent, avec raison, la domination ecclésiastique; comme aussi, en substituant dans les écoles ce qu'on appelle la morale civique à l'instruction morale et religieuse, on commettrait d'abord une faute grave envers l'enfance, qui a besoin de morale et de religion, et ensuite on soulèverait des résistances redoutables. » Les auteurs du projet se flattaient, en ce qui les concernait, de n'avoir « point imposé un système à l'instruction primaire »; d'avoir « accepté tous les principes qui sortaient naturellement de la matière », et de les avoir « employés dans la mesure et à la place où ils ont paru nécessaires » : en un mot, d'avoir fait « une loi de bonne foi, étrangère à toute passion, à tout préjugé, à toute vue de parti »; et l'exposé concluait : « L'expérience est notre guide. C'est elle seule que nous voulons suivre et que nous avons constamment suivie. Il n'y a ici aucune hypothèse. Les principes et les procédés employés dans cette loi nous ont été fournis par les faits : elle ne contient pas un seul article organique qui déjà n'ait été heureusement mis en pratique. »

Bien que Victor Cousin fût partisan de l'obligation, l'exposé des motifs resta muet sur cette question : Guizot l'avait ainsi voulu. Quant à la partie financière du projet, l'intervention combinée de la commune, du département et de l'Etat y était prévue, comme dans les projets précédents. En ce qui concerne les autorités préposées à l'instruction primaire, « c'est ici surtout, disait l'exposé, que nous nous sommes efforcés de nous dépouiller de tout esprit de système » : les comités de canton institués en 1816 étaient supprimés; on leur substituait, comme l'avait déjà fait le projet Montalivet, un comité local de surveillance dans chaque commune, et un comité supérieur par arrondissement. L'intervention de l'autorité supérieure, du ministre, devait s'exercer par l'envoi de délégués « qui s'assureraient en personne du véritable état de choses », et par la nomination des commissions d'examen.

En terminant, l'exposé des motifs appelait l'attention sur un point « qu'on ne peut aborder qu'avec une circonspection extrême », l'organisation des écoles primaires de filles. « Il est impossible, disait-il, d'imposer à toute commune une école spéciale de filles; mais toute commune doit être encouragée à en établir une; et il n'y a pas de raison pour que ces écoles ne soient pas soumises aux mêmes conditions que les autres écoles primaires. » Là où l'établissement d'une école spéciale aux filles ne sera pas possible, les filles fréquenteront la même école que les garçons, et « le comité communal veillera à ce que les garçons et les filles soient convenablement séparés ». Quant à l'institution de dames inspectrices, prévue par le projet Barthe du 20 janvier 1830, et par le projet Montalivet, et que la Commission de la Chambre avait déjà rejetée en 1831, l'exposé des motifs disait que « praticable et utile dans quelques grandes villes, impossible dans les campagnes, elle aurait plus d'inconvénients que d'avantages », et que la surveillance exercée par les comités ordinaires de la commune et de l'arrondissement serait « plus effective et plus sérieuse ».

Nous ne reproduisons ci-dessous, du projet du 2 janvier 1833, que les parties qui ont été modifiées à la suite des débats des Chambres, en renvoyant, pour le reste, au texte définitivement adopté, reproduit in-extenso à l'article *Lois scolaires* (p. 1077); nous imprimons en italique les portions d'article qui ne se retrouvent pas dans ce texte, et nous plaçons des crochets [...] aux endroits où des additions ont été intercalées :

### Projet de loi du 2 janvier 1833.

[TITRE PREMIER. — DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE ET DE SON OBJET.

ARTICLE PREMIER. — (Les deux premiers alinéas, comme au texte voté. Troisième alinéa : ) L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, *le dessin linéaire, l'arpentage et les autres applications de la géométrie pratique*, des notions des sciences physiques... (la suite comme au texte voté).

ART. 2. — (Conforme.)

ART. 3. — L'intruction primaire est *ou publique ou privée.*

TITRE II. — DES ÉCOLES PRIMAIRES PRIVÉES.

ART. 4. — (Les deux premiers alinéas, comme au texte voté. Troisième alinéa : ) 2° *Un certificat de bonnes vie et mœurs* délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux... (la suite comme au texte voté).

ART. 5. — Sont incapables de tenir école :

1° *Les individus interdits par jugement de la jouissance des droits civils* (alinéa supprimé);

2° (Le « 2° » du projet est devenu le « 1° » du texte voté);

3° Les condamnés *en police correctionnelle* pour vol, escroquerie, banqueroute *simple*, abus de confiance ou attentat aux mœurs (Ce « 3° », modifié et augmenté, est devenu le « 2° » du texte voté);

4° (Le « 4° » du projet est le « 3° » du texte voté.)

ART. 6. — Quiconque aura ouvert une école primaire [...] sans avoir... (la suite comme au texte voté).

ART. 7. — (Le premier alinéa comme au texte voté. Deuxième alinéa :) Le tribunal entendra les parties et statuera [...] en chambre du conseil. Il en sera de même sur l'appel, qui [...], en aucun cas, ne sera suspensif.

Le tout sans préjudice des poursuites *et des peines* qui pourraient avoir lieu pour crimes, délits ou contraventions prévues par *le Code pénal.*

TITRE III. — DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES.

ART. 8. — (Conforme.)

ART. 9. — (Conforme, en ce qui concerne le premier alinéa. Le dernier alinéa a été ajouté.)

ART. 10. — Les communes [...] dont la population... (la suite comme au texte voté).

ART. 11. — Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire [...]. *Le Conseil général délibèrera* sur les moyens d'assurer l'entretien *des écoles normales primaires.* [...]

ART. 12. — (Conforme.)

ART. 13. — (Le premier alinéa comme au texte voté. Deuxième alinéa : ) En cas d'insuffisance des revenus ordinaires, [...] *le conseil municipal imposera*

*la commune jusqu'à concurrence de trois centimes additionnels au principal de ses contributions directes, pour l'établissement de l'école primaire communale.*

(Troisième alinéa, comme au texte voté, pour les quatre premières lignes; et ensuite :)... de trois centimes, *le Conseil général imposera le département jusqu'à concurrence de deux centimes additionnels, pour contribuer aux dépenses reconnues nécessaires à l'instruction primaire.*

(Quatrième alinéa :) Si les centimes ainsi imposés aux communes et aux départements ne suffisent pas aux besoins *des écoles primaires communales,* le ministre... (la suite comme au texte voté).

(Cinquième alinéa :) *Un rapport détaillé sur l'emploi des fonds précédemment alloués sera annexé chaque année à la proposition du budget.*

Art. 14. — (Premiers alinéa, conforme, sauf six mots ajoutés à la fin. — Après le premier alinéa, un alinéa nouveau, devenu le second, a été intercalé dans le texte voté. Au deuxième alinéa, devenu le troisième, le second mot, *néanmoins,* a été supprimé. Après cet alinéa, un autre alinéa nouveau, formant le quatrième, a été ajouté.)

Art. 15. — (Premier alinéa, conforme. Après, un alinéa nouveau, devenu le second, a été intercalé. Au deuxième alinéa, devenu le troisième, la seconde phrase se lit ainsi :) Le montant de la retenue sera placé *en rentes sur l'Etat.* Le produit total... (la suite comme au texte voté).

(Le troisième alinéa, devenu le quatrième, se lit ainsi, à partir du milieu de la troisième ligne :)... mais elle pourra [...] recevoir *les legs et dons particuliers* [...].

Art. 16. — (Conforme.)

Titre IV. — Des autorités préposées a l'instruction primaire.

Art. 17. — Il y aura près de chaque école communale un comité local de surveillance, composé du maire [...], du curé ou pasteur, *et de trois conseillers municipaux désignés par le conseil municipal.*

(Après cette première partie de l'article, un alinéa nouveau : « Dans les communes... du comité communal de surveillance », a été intercalé. La dernière phrase de l'article du projet est devenue le troisième alinéa. Ensuite, deux alinéas nouveaux ont été ajoutés.)

Art. 18. — (Conforme, sauf qu'à la fin, après « circonscription », cinq mots nouveaux ont été ajoutés.)

Art. 19. — *Seront* membres *du comité* d'arrondissement :

*Le préfet ou le sous-préfet, président;*

*Le procureur du roi;*

Le maire du chef-lieu [...];

Le juge de paix ou le plus ancien des juges de paix *résidant au chef-lieu;*

Le curé ou *l'un des curés du chef-lieu;*

Un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, qui *résidera dans l'arrondissement,* et qui aura été désigné *par son consistoire;*

(Ici s'intercalent, dans le texte voté, deux alinéas nouveaux. L'alinéa suivant du projet, alinéa dont les deux premiers mots ont été modifiés, a été reculé d'un rang et est devenu le neuvième :) *Ceux des* membres du Conseil général du département qui auront leur domicile réel dans l'arrondissement.

(Le dernier alinéa de l'article du projet, devenu le huitième de l'article voté, se lit :) *Et* trois membres du conseil d'arrondissement [...] désignés par ledit conseil. (Deux alinéas nouveaux, formant le dixième et le onzième, ont été ajoutés.)

Art. 20. — Les comités s'assemblent au moins une fois par mois. Ils pourront être convoqués extraordinairement *sur la demande d'un* délégué du ministre : *la présidence du comité appartiendra à ce délégué.*

(Le deuxième alinéa est resté le même dans le texte voté, sauf qu'à la fin, après « comités communaux », neuf mots ont été ajoutés. Après ce deuxième alinéa, un troisième a été ajouté.).

Art. 21. — (Premier alinéa, conforme, sauf qu'après « discipline » onze mots ont été ajoutés.)

(Deuxième alinéa :) *Il présente au comité d'arrondissement les candidats pour les écoles publiques.* (Cet alinéa a été supprimé.)

(Troisième alinéa, devenu le deuxième du texte voté, conforme.)

(Quatrième alinéa, devenu le troisième du texte voté :) Il *dresse et* arrête *le tableau* des enfants qui, ne *recevant* pas, *ou n'ayant pas reçu à domicile* l'instruction primaire, *devront être appelés aux écoles publiques avec l'autorisation ou sur la demande de leurs parents.* (Cet alinéa a reçu une rédaction nouvelle toute différente.)

(Cinquième alinéa, devenu le quatrième, conforme. Sixième alinéa, devenu le cinquième :) En cas d'urgence [...], *il* peut ordonner provisoirement que l'instituteur sera suspendu de ses fonctions, à la charge de rendre compte *sur-le-champ* au comité... (le reste comme au texte voté). — (A la suite, un alinéa nouveau, faisant le sixième du texte définitif, a été ajouté.)

Art. 22. — (Le premier alinéa, formé d'une phrase unique, est conforme à la première phrase du premier alinéa du texte voté, dans lequel cet alinéa est complété par une seconde phrase, nouvelle. — Un alinéa nouveau, devenu le second, a ensuite été intercalé. — Les deuxième, troisième et quatrième alinéas du projet, devenus les troisième, quatrième et cinquième, sont conformes. Cinquième et dernier aliéna de l'article du projet :) Sur la présentation du comité communal, *et sous la condition de leur institution* par le ministre de l'instruction publique, il nomme les instituteurs communaux, procède à l'installation *de ces instituteurs,* et reçoit leur serment. (Cet alinéa, remanié, a fourni la matière de deux alinéas, les sixième et septième, de l'article voté.)

Arp. 23. — En cas de négligence habituelle ou de faute grave *d'un* instituteur communal, le comité d'arrondissement, ou d'office, ou sur la plainte adressée par le comité *local,* mande... (la suite de ce premier alinéa comme au texte voté).

L'instituteur frappé d'une révocation *a un sursis pour* se pourvoir *contre cette décision du comité* devant le ministre de l'instruction publique, en Conseil royal [...]; toutefois, la décision du comité est exécutoire par provision. (A la suite de ce second alinéa, le texte voté en contient un troisième, nouveau.)

Art. 24. — (Conforme.)

Art. 25. — (Conforme, sauf qu'un troisième alinéa, nouveau, a été ajouté dans le texte voté.)

Titre V. — Des écoles spéciales de filles.

Art. 26. — *Selon les besoins et les ressources des communes, sur la demande des conseils municipaux, il pourra être établi des écoles spéciales de filles.*

*Les dispositions précédentes de la présente loi sont applicables auxdites écoles.*

Le projet de loi ministériel fut renvoyé par la Chambre des députés à une Commission de neuf membres, composée de sept des membres de celle qui avait été chargée d'examiner la proposition de loi des députés Taillandier, Salverte, Laurence et Eschassériaux; en ce qui concerne les deux autres membres, les députés Martin et Mahul, qui faisaient partie de la première Commission, furent remplacés, pour la seconde, dans les sixième et huitième bureaux, par Dubois (de la Loire-Inférieure) et Thabaud-Livetière. La Chambre décida que les deux commissions travailleraient ensemble et ne feraient qu'un seul rapport.

Ce rapport fut présenté le 4 mars par Renouard. Il y faut signaler ce qui concerne la religion et ce qui concerne la gratuité. Sur le premier point, le rapporteur dit : « La Commission de l'année dernière a mis au nombre des objets d'enseignement primaire des notions sur les devoirs sociaux et politiques, et le projet de loi du gouvernement y comprend l'instruction morale et religieuse. Entre ces deux manières d'exprimer, sinon la même idée, du moins des idées de même ordre et fort analogues entre elles, votre commission a préféré, sans hésitation, les expressions plus nettes, plus complètes et plus générales du projet du gouvernement... Faut-il, avec votre Commission de l'année dernière, décider que l'instruction

religieuse sera exclusivement réservée aux ministres de chaque culte, et qu'on la renfermera dans les églises et les temples? ou bien permettrons-nous, avec le projet de loi du gouvernement, que les instituteurs primaires participent à la distribution de ces leçons?... L'instruction religieuse ne saurait être, dès le premier âge, présentée sous trop de formes à tous les esprits. Elle se mêle, comme la morale, aux plus simples paroles qu'on adresse à l'enfance.... L'instruction religieuse repose d'abord sur des notions générales dont aucun scrupule ne peut s'offenser, et sans lesquelles, hors des temples comme dans les temples, il n'y aurait aucune langue raisonnable à parler à des enfants. La direction des pratiques religieuses demeure exclusivement réservée aux ministres de chaque culte...; mais la partie morale, la partie historique de l'instruction religieuse forment une des branches essentielles de tout enseignement civil. »

Quant à la gratuité, voici au nom de quels sophismes le rapporteur la condamnait : « Le système qui établirait, pour l'enseignement primaire tout entier, une gratuité absolue séduit, au premier abord, par sa simplicité et sa grandeur... Mais ce système offrirait de graves difficultés d'exécution... En disséminant sur tous les ressources publiques au lieu de les concentrer sur la classe indigente, on se priverait de la possibilité de remplir complètement, envers cette classe elle-même, le devoir d'humanité, comme de prudence sociale, qui commande de lui donner l'instruction... Si l'impôt devait être appelé à fournir l'enseignement primaire à toutes les classes de citoyens, les indigents, ne fût-ce que par la part qu'ils supportent inévitablement dans les impôts indirects, contribueraient dans une proportion trop forte à l'instruction des classes aisées. »

Il faut signaler, parmi les quelques changements apportés par la Commission au texte du projet ministériel, une nouvelle rédaction du quatrième alinéa de l'art. 21 de ce projet. L'alinéa ministériel parlait des enfants qui, n'ayant pas reçu l'instruction primaire, « devront être *appelés aux écoles publiques* avec l'autorisation ou sur la demande de leurs parents ». Dans le texte nouveau que la Commission substitua à celui-là, il n'était plus question que d'*arrêter l'état* des enfants qui ne reçoivent pas l'instruction primaire, et non de les *appeler aux écoles*.

On peut lire à l'article *Filles* (p. 620) la façon dont Guizot fut amené, par l'intervention du supérieur général des Lazaristes, à consentir à la suppression de l'art. 26 du projet, parce que cet article, qui portait que les dispositions de la loi seraient applicables aux écoles de filles, aurait eu pour conséquence d'imposer aux institutrices congréganistes l'obligation de se munir du brevet de capacité. Ce fut dans la séance du 4 mai que la suppression de l'article, qui formait le titre V, fut votée par la Chambre des députés.

La Chambre des pairs examina à son tour le projet amendé, et le rapporteur de sa Commission fut Cousin. Dans son rapport, présenté le 21 mai, il signala, avec une complaisance paternelle, comme un trait essentiel de la loi, le traitement accordé à l'instituteur, et le taux modique (200 francs) de ce traitement : « La constitution de 1791 et la loi de 1793 proclamaient le principe de l'instruction gratuite, et, par conséquent, allouaient à l'instituteur primaire un traitement fixe considérable, qui eût écrasé les communes ou l'Etat. La loi de l'an IV, qui est le fond de toutes les lois subséquentes, pour n'accabler ni les communes ni l'Etat, détruit tout traitement fixe, ce qui a deux sortes d'inconvénients : le premier, de ne pouvoir plus obliger équitablement l'instituteur à recevoir assez d'élèves gratuitement, c'est-à-dire de fermer l'école à ceux qui en ont le plus besoin; le second, de ne pas assurer à l'instituteur un sort convenable. Nulle loi ne s'était encore avisée d'admettre le principe de l'instruction gratuite pour les enfants pauvres, en maintenant le principe de la rétribution pour tous ceux qui peuvent la payer, et cela au moyen d'un traitement fixe qui n'est ni assez fort pour que l'instituteur ne sente plus le besoin de bien faire et de travailler à satisfaire les parents, ni assez faible pour qu'il soit condamné à vivre au jour le jour.... Cette combinaison neuve et sage promet à l'instruction primaire un avenir. »

La disposition louée par le rapporteur venait déjà du projet Barthe; de là elle avait passé textuellement dans le projet Montalivet, pour être placée enfin dans le projet Guizot : il faut en conclure que Cousin avait déjà collaboré au projet du 20 janvier 1831. Mais comment avait-il pu se figurer que c'était une « combinaison neuve »? Il ignorait donc que, sous l'ancien régime, le magister recevait toujours de la commune un traitement fixe, « pas assez fort pour qu'il ne sentît plus le besoin de travailler pour satisfaire les parents », à charge de recevoir gratuitement les élèves indigents?

Sur la nécessité de la religion, le rapporteur de la Chambre des pairs disait : « Il était nécessaire que, parmi les divers objets de l'instruction primaire, l'éducation morale et religieuse eût le rang qui lui appartient, c'est-à-dire le premier; car c'est l'éducation morale qui seule peut faire des hommes et des citoyens, et il n'y a pas d'éducation morale sans religion ». Déjà dans ses lettres au comte de Montalivet, en 1831, il avait écrit : « Les Saintes Ecritures, avec l'histoire biblique qui les explique, et le catéchisme qui les résume, doivent faire la bibliothèque de l'enfance et des écoles ». On sait que Victor Cousin a rédigé lui-même, après l'adoption de la loi de 1833, un véritable catéchisme (*Livre d'instruction morale et religieuse, à l'usage des écoles primaires catholiques, élémentaires et supérieures, des écoles normales et des commissions d'examen,* Paris et Strasbourg, Berger-Levrault, 1834).

Un autre endroit du rapport mérite d'être signalé : c'est celui où, avec beaucoup de netteté et une énergie éloquente, Cousin se déclare partisan de l'obligation, et en donne les raisons. Il prend acte, d'abord, de la modification apportée par la Commission de la Chambre des députés au quatrième alinéa de l'article 21 du projet ministériel, alinéa « un peu embarrassé dans sa rédaction », qui parlait d'*appeler aux écoles* les enfants laissés sans instruction : « La Chambre des députés a vu dans cet appel comme l'ombre du principe qui fait de l'instruction primaire une obligation civile; et, dans la conviction que l'introduction de ce principe dans la loi est au-dessus des pouvoirs du législateur, elle a tenu pour suspect jusqu'au droit modeste d'invitation que le projet du gouvernement conférait aux comités communaux, et elle ne leur a laissé que le droit de dresser un état des enfants qui, à leur connaissance, ne recevraient en aucune façon l'instruction primaire ». La Commission de la Chambre des pairs n'a pas voulu rétablir le texte du projet du gouvernement; mais sa décision, sur ce point, a été guidée par « un tout autre ordre de pensées ». Elle est, en principe, favorable à l'obligation; et, « si elle n'a pas défendu le droit d'invitation confusément renfermé dans le projet du gouvernement, c'est que ce droit, dépourvu de sanction pénale, n'a guère plus de force que celui de pure statistique qui reste dans l'amendement de la Chambre des députés ». Cousin développe en ces termes sa doctrine en la matière : « Une loi qui ferait de l'instruction primaire une obligation légale ne nous a pas paru plus au-dessus des pouvoirs du législateur que la loi sur la garde nationale, et celle que vous venez de faire sur l'expropriation forcée pour cause d'utilité publique.... Il est contradictoire de proclamer la nécessité de l'instruction universelle, et de se refuser au seul moyen qui la puisse procurer. Il n'est pas non plus fort conséquent peut-être d'imposer une école à chaque commune sans imposer aux enfants de cette commune l'obligation de la fréquenter. Otez cette obligation, à force de sacrifices vous fonderez des écoles; mais ces écoles pourront être peu fréquentées, et par ceux-là précisément auxquels elles seraient le plus nécessaires, je veux dire ces malheureux enfants des pays d'industrie et de fabriques, qui auraient tant besoin d'être protégés par la loi contre l'avidité et la négligence de leurs familles. Point d'âge fixe où l'on doive commencer à aller aux écoles, et où on doive les quitter; nulle garantie d'assiduité, nulle marche régulière des études, nulle durée, nul avenir assuré à l'école.... Votre Commission n'aurait donc point reculé devant des mesures sage-

ment combinées que le gouvernement aurait pu lui proposer à cet égard, et elle en aurait pris peut-être l'initiative, sans la crainte de provoquer des difficultés qui eussent pu faire ajourner une loi impatiemment attendue. » Et, indiquant la portée que peut avoir, à tout le moins, cet état des enfants qui ne reçoivent pas l'instruction primaire, à dresser par le comité communal, il l'appelle « un germe faible, il est vrai, mais qui, fécondé par le temps, le progrès des mœurs publiques et le vrai amour du peuple, peut devenir un jour le principe d'un titre additionnel qui donnerait à cette loi toute son efficacité ».

Au sujet de la suppression du titre V, Cousin, qui n'était nullement hostile à la co-éducation des sexes, s'exprima ainsi : « Nous n'avons point à vous entretenir du titre V, qui demeure supprimé; mais, à l'exemple de plusieurs honorables membres de l'autre Chambre, nous invitons le gouvernement à recueillir le plus tôt possible tous les renseignements nécessaires pour nous présenter dans le plus court délai un supplément à la loi sur l'instruction primaire, relatif aux écoles de filles; car, en attendant, les écoles existantes ne pourront participer aux bienfaits de la loi nouvelle.... Il y a donc urgence, et peut-être au fond n'y a-t-il pas une si grande difficulté à faire rentrer ce genre d'écoles dans la législation nouvelle. L'enseignement, tel qu'il est déterminé dans le titre I^er, convient également aux filles et aux garçons. » Cousin n'avait pas soupçonné, semble-t-il, la véritable cause qui avait déterminé Guizot à l'ajournement; car il ajoute, comme une chose allant de soi : « L'institutrice communale serait assimilée à l'instituteur communal; elle aurait comme lui un traitement fixe, comme elle aurait dû être pourvue du brevet de moralité et de celui de capacité obtenu après un examen qui pourrait ne pas être public.... Mais des écoles absolument spéciales [aux filles], et tenues exclusivement par des femmes, sont tout à fait des écoles de luxe qui s'élèveront seulement dans les grandes villes. On ne voit pas pourquoi, dans les campagnes et les petites villes, les filles ne fréquenteraient pas les écoles primaires ordinaires, publiques ou privées. Il suffit que les instituteurs aient, pour les travaux du sexe, une sous-maîtresse. Les précautions les plus simples préviennent aisément toute espèce de danger. L'instruction des filles deviendrait par là tout aussi universelle que celle des garçons. Mais en persistant, contre l'expérience elle-même, dans cette erreur si répandue que les enfants du sexe ne peuvent recevoir l'instruction que dans des écoles tenues exclusivement par des femmes, le problème de l'éducation des filles sur une grande échelle est à peu près insoluble. »

Après des débats qui avaient duré près de six mois, la loi, votée par les deux Chambres, fut promulguée le 28 juin, et dès le 16 juillet suivant parut une ordonnance en 36 articles pour l'exécution de la loi nouvelle. A l'égard des nouvelles autorités de l'instruction primaire, elle prescrivait que, dans le délai de trois mois, le ministre de l'instruction publique règlerait le nombre et la circonscription des comités d'arrondissement; et que, dans les trois mois qui suivraient l'installation de ces comités, il serait procédé à l'organisation des comités communaux. Une seconde ordonnance (8 novembre 1833) édicta des dispositions spéciales pour la ville de Paris : dans chacun des arrondissements municipaux il y eut un comité local; et il fut formé un comité central, exerçant pour toutes les écoles primaires de la ville les attributions des comités d'arrondissement.

La loi du 28 juin 1833 marque certainement une étape importante dans l'histoire des progrès de l'instruction primaire en France. Toutefois, il ne faudrait pas croire qu'elle fut accueillie avec enthousiasme: ses graves défauts, ses lacunes provoquèrent de vives critiques. Elles ont été résumées en ces termes dans une note de H. Boulay (de la Meurthe), publiée dans le *Bulletin* de la Société pour l'instruction élémentaire (juillet 1833) : « La loi ne prévoit rien sur les inconvénients de la concurrence dans les petites communes, ni sur le danger de voir des congrégations secrètes s'emparer de l'instruction primaire, par suite de la liberté d'enseignement; elle prescrit des écoles, et ne prescrit rien pour y faire venir les enfants; elle exige que l'instruction religieuse soit donnée dans les écoles, même dans les communes qui ont plusieurs cultes et une seule école, comme s'il y avait encore une religion de l'Etat; en instituant les curés comme surveillants de droit des écoles, elle fait au clergé une part privilégiée et despotique, elle arme contre l'instruction primaire une puissance qui, malheureusement, s'est depuis dix-huit ans montrée son ennemie, elle se traîne enfin sur une vieille idée de la Restauration, ressassée dans toutes ses ordonnances;... elle parle à peine des écoles normales primaires; elle ne dit mot de tous les moyens accessoires d'instruction, tels que bibliothèques cantonales, conférences périodiques entre les instituteurs, concours annuels entre eux et entre leurs élèves, etc.; elle est muette sur les écoles de filles, sur les écoles d'adultes, sur les salles d'asile, sur les écoles régimentaires, etc.; elle ne peut être considérée que comme une loi d'épreuve et de transition. » Toutefois le critique admet que cette loi renferme des améliorations réelles; mais, ajoute-t-il, « il faut dire que presque toutes ces améliorations avaient été réclamées et préparées dans l'opinion par la Société pour l'enseignement élémentaire, longtemps avant que la législature les adoptât, et quoiqu'elle n'en ait rien dit ».

Une crise ministérielle, en novembre 1834, priva Guizot de son portefeuille pendant huit jours; mais il le reprit dans le ministère réorganisé, qui dura jusqu'au 22 février 1836. C'est pendant ce second ministère qu'il fit rendre l'ordonnance du 26 février 1835, qui établit dans chaque département un inspecteur de l'instruction primaire.

Dans le premier cabinet présidé par Thiers (22 février 1836-25 août 1836), le ministre de l'instruction publique fut le comte Pelet (de la Lozère). C'est à celui-ci qu'on doit l'ordonnance qui régla la situation des écoles de filles (23 juin 1836).

Le cabinet Molé vint ensuite, et Guizot y fut pour la troisième fois grand-maître de l'Université. Il eut à s'occuper de la rédaction d'un projet de loi destiné à réaliser dans l'enseignement secondaire la liberté promise par la Charte. Il était, au fond, sympathique aux prétentions de l'Eglise, et il eût voulu qu'on renonçât complètement au principe de la souveraineté de l'Etat en matière d'instruction publique : mais il n'osa pas aller jusqu'au bout de sa pensée, et, dans le projet qu'il présenta à la Chambre des députés, il chercha à ménager les deux partis. La Chambre adopta le projet avec quelques modifications (Voir *Liberté d'enseignement*); mais une dislocation du ministère ayant fait rendre à Guizot son portefeuille (15 avril 1837), la loi ne put pas arriver jusqu'à la Chambre des pairs. Molé remplaça Guizot par le comte de Salvandy.

C'est à Salvandy qu'on dut la création des sous-inspecteurs de l'instruction primaire (ordonnance du 13 novembre 1837) et l'organisation officielle des salles d'asile (ordonnance du 22 décembre 1837).

Lorsque le cabinet Molé fut tombé sous les coups de la « coalition », le juriste Parant dirigea l'instruction publique dans le ministère intérimaire du 31 mars 1839. A la constitution du cabinet présidé par le maréchal Soult (12 mai 1839), le portefeuille de l'instruction publique fut remis à Villemain. Rien de marquant n'a signalé ce premier ministère du secrétaire perpétuel de l'Académie française, non plus que celui de Victor Cousin, qui fut grand-maître de l'Université dans le second cabinet Thiers (1^er mars 1840). Cousin prépara, comme l'avait fait Guizot en 1836, un projet de loi sur la liberté de l'enseignement secondaire : mais il n'eut pas le temps de le faire discuter. Le 29 octobre 1840, Villemain redevenait ministre.

Ce fut pendant les quatre années du second ministère Villemain que la grande querelle sur la liberté de l'enseignement secondaire prit un caractère aigu. La question des « petits séminaires », ou « écoles secondaires ecclésiastiques », servait plus particulièrement de thème aux réclamations de l'Eglise. Villemain rédigea, en 1841, un projet de loi imité de celui que Guizot avait rédigé en 1836 : mais devant les

protestations des évêques il le retira. Après deux années encore de luttes passionnées et d'ardentes polémiques, le gouvernement crut devoir faire des concessions : le 2 février 1844, Villemain présenta à la Chambre des pairs un nouveau projet, où la question des petits séminaires, cette fois, était tranchée en faveur de l'Eglise. Les libéraux reprochèrent avec indignation à Villemain de livrer l'éducation publique aux congrégations; et à la Chambre des pairs, Cousin, dans un discours célèbre, prit la défense de l'Université (22 avril 1844), en montrant où tendaient les desseins de l'Eglise : « Dès l'enfance nous apprendrions à nous enfermer dans des camps différents, des prêtres à notre tête ». La loi n'en fut pas moins votée par les pairs : mais le parti catholique la trouvait insuffisante. Portée ensuite à la Chambre des députés, elle y fut l'objet d'un rapport de Thiers (13 juillet 1844) : sur la question des petits séminaires, la Commission de la Chambre des députés refusa d'accepter le projet ministériel, et déclara vouloir rester sur le terrain des ordonnances de 1828.

Villemain, atteint d'une maladie mentale, dut abandonner le ministère à la fin de 1844. Après un intérim rempli par le jurisconsulte Dumon, le comte de Salvandy fut pour la seconde fois appelé au ministère de l'instruction publique (1er février 1845).

Salvandy fit rendre deux ordonnances (7 décembre 1845), dont la première restituait au Conseil royal de l'instruction publique son ancien titre de Conseil de l'Université, et le reconstituait sur les bases établies par le décret du 17 mars 1808 (Voir le texte de cette ordonnance à l'article *Université de France*) : le ministre aurait voulu diminuer ainsi la puissance de ce « Conseil des Huit » qui gouvernait souverainement l'Université, et reprendre pour lui-même l'autorité; la seconde ordonnance réorganisait les Conseils académiques. L'année suivante, une ordonnance créa deux postes d'inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire (9 novembre 1846).

Le 21 février 1846, Odilon Barrot et Thiers, à la Chambre des députés, demandèrent que le projet sur l'enseignement secondaire (de 1844) fût mis à l'ordre du jour; le gouvernement répondit que la question ne pouvait être reprise dans la quatrième année d'une législature, et le chef du cabinet, Guizot, promit de présenter un nouveau projet au moment qui lui paraîtrait opportun. Les élections générales qui eurent lieu la même année fortifièrent le parti conservateur, et le 12 avril 1847 le comte de Salvandy présenta à la Chambre des députés un projet nouveau sur la liberté d'enseignement en matière d'instruction secondaire. Sur la question des petits séminaires, le ministre faisait une concession au clergé : les élèves des petits séminaires pouvaient, sous certaines conditions, recevoir le certificat d'études qui permettait de se présenter à l'examen du baccalauréat. Un titre du projet instituait, pour traiter des questions générales de l'enseignement, et de celles qui concernaient l'enseignement particulier, un Grand Conseil de l'instruction publique, composé du Conseil royal de l'Université et de douze conseillers libres nommés par le roi. Ce projet, auquel la Commission de la Chambre fit subir quelques modifications, fut l'objet d'un rapport du député Liadières (11 août 1847); mais il n'aboutit pas.

Le même jour, 12 avril 1847, le ministre avait présenté à la Chambre des députés un projet de loi sur l'instruction primaire, annoncé déjà l'année précédente. Tout en maintenant dans ses grandes lignes la loi de 1833, ce projet élevait le chiffre des traitements des instituteurs, et créait en leur faveur une caisse de retraites au moyen d'une retenue du vingtième sur leur traitement; mais l'exécution des promesses faites par la loi était ajournée au moment où la situation du budget permettrait de lui demander les ressources nécessaires. L'année 1847 s'acheva sans que le projet vînt en discussion. Il fut mis à l'ordre du jour pour la séance du 24 février 1848. Mais les temps étaient révolus, le régime de la bourgeoisie censitaire allait faire place à celui du suffrage universel, qui devait, on le sait, se montrer, pendant vingt années, plus rétrograde que celui de la monarchie de Juillet.

**LÜBEN.** — Auguste Lüben, pédagogue allemand, est né à Golzow, près de Küstrin, en 1804; il est mort à Brême en 1873. Fils d'un instituteur, il fit ses études à l'école normale primaire de Neuzelle, et entra en 1822 comme maître-adjoint à l'école normale de Weissenfels; cette école était alors placée sous la direction de Harnisch, dont Lüben devint et resta le disciple. De 1825 à 1857, il fut successivement instituteur à Dorf-Alsleben, puis maître à la *Bürgerschule* d'Aschersleben, et enfin recteur de la *Bürgerschule* de Merseburg; il se fit connaître par la publication de divers manuels qui amenèrent d'heureuses réformes dans l'enseignement de l'histoire naturelle, de la géographie, du dessin et de la langue allemande. En 1857, il fut nommé directeur de l'école normale de la ville de Brême, et conserva ces dernières fonctions jusqu'à sa mort. Lüben a été, à côté de Diesterweg et de Dittes, l'un des principaux représentants de la pédagogie libérale allemande; il a pris une part active au mouvement d'idées auquel les congrès des instituteurs allemands ont dû leur origine et leur influence. Il a rédigé pendant de longues années un journal pédagogique hebdomadaire, *Der praktische Schulmann*, et une publication annuelle, le *Pädagogischer Jahresbericht*, qui avaient acquis en Allemagne une grande autorité. Nous avons parlé à l'article *Ecriture-lecture* de ses travaux dans un domaine plus spécial : après Vogel de Leipzig, l'auteur de la méthode des « mots normaux », il a cherché, non sans succès, à associer les exercices d'intuition à l'enseignement de la lecture.

**LUCIEN.** — Lucien de Samosate, l'un des plus remarquables parmi les écrivains grecs, vécut à l'époque des Antonins. Après avoir consacré la plus grande partie de sa vie à l'étude des lettres et de la philosophie, il devint, sous Marc-Aurèle, administrateur d'une partie de l'Egypte, et mourut vers l'an 200 dans un âge avancé. Ses principaux ouvrages sont des dialogues satiriques et philosophiques, dont l'esprit finement railleur et la grâce enjouée ont fait comparer leur auteur à Voltaire.

Dans le dialogue intitulé *Anacharsis*, Lucien a placé dans la bouche de Solon un exposé du système d'éducation des anciens Athéniens, et en particulier un éloge des exercices du gymnase. On trouvera une excellente analyse de cet écrit dans le livre de M. Alexandre Martin : *Les doctrines pédagogiques des Grecs* (Paris, Delagrave, 1879). « Nous doutons qu'on ait jamais, dit M. Martin, sous une forme plus brève, soutenu par de plus fortes raisons l'utilité de la gymnastique, et mieux rendu compte des différentes pratiques dont elle se composait chez les Athéniens.... Il nous semble que de tous les ouvrages que nous a laissés l'antiquité sur les questions d'éducation, c'est celui qui a conservé pour nous le plus de vie et d'intérêt, sinon par ses détails, du moins par l'inspiration générale qui l'anime. L'éloge convaincu des exercices du corps, la démonstration éloquente de leur utilité, même au point de vue de la morale et du patriotisme, sont particulièrement propres à nous toucher et à nous faire réfléchir : car la gymnastique est encore le côté faible de notre éducation. Pourquoi cet opuscule, où le style est à la hauteur des idées, et qui contient un enseignement pédagogique si salutaire, ne figure-t-il pas au premier rang parmi les classiques de la jeunesse? »

**LUNEAU DE BOISJERMAIN.** — P.-J.-F. Luneau de Boisjermain, né à Issoudun en 1732, mort à Paris en 1801, professa d'abord les humanités au collège des jésuites de Bourges, puis vint à Paris où il se consacra à des travaux littéraires, et particulièrement à la rédaction d'ouvrages d'éducation. Sous le titre de *Vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation française*, Viard, maître de pension, avait composé un traité élémentaire de lecture et de langue; Luneau de Boisjermain refondit ce livre et en donna plusieurs éditions successives, en 1773, en 1778, en 1783, en l'an VI, etc. Nous avons mentionné cet ouvrage à l'article *Lecture*, p. 1000; François de Neufchâteau en a donné une analyse dans sa *Méthode pra-*

*tique de lecture*, pages 81-86. De 1783 à 1789, Luneau fit paraître successivement un *Cours de langue italienne*, un *Cours de langue anglaise* et un *Cours de langue latine*. « Ces trois cours, dit M. Ch. Weiss, publiés d'abord chaque quinzaine par cahiers, sous le titre de *Journal d'éducation*, offrent une des meilleures applications que l'on ait faites des judicieux principes posés par Radonvilliers dans la *Manière d'apprendre les langues*. Ils eurent beaucoup de succès dans leur nouveauté. » L'auteur a expliqué de la façon suivante, dans une préface, les avantages de sa méthode, qui repose essentiellement sur l'étude directe d'un auteur (le Tasse pour l'italien, Milton pour l'anglais, César et Virgile pour le latin), interprété au moyen d'une version interlinéaire :

« Le cours d'instruction si simple, dit-il, que la nature fait suivre à toutes les mères dans tous les pays du monde, pour apprendre à parler à un enfant sa langue maternelle, devrait être la seule méthode pour apprendre les langues, et presque partout on l'a abandonnée. On verse d'abord lentement dans la tête de l'élève qu'on veut instruire les règles de la grammaire et de la syntaxe, avant de la lui remplir de mots. Comme toutes ces règles sont sans application pour lui, il boit goutte à goutte l'ennui de son ignorance, et bientôt il se dégoûte d'une étude qui ne lui présente que la perspective désespérante d'un travail infructueux.

« L'étude des langues qu'on enseigne dans ces cours d'éducation n'a point les inconvénients attachés aux méthodes ordinaires. Le secret de cette instruction n'est pas bien difficile à pénétrer. Il consiste à faire lire des livres entièrement écrits dans la langue qu'on veut apprendre ; et, pour faciliter cette lecture, à mettre sous le texte de la langue que l'on enseigne à de jeunes personnes la traduction littérale ou verbale de tous les mots qu'ils lisent.

«... L'auteur de cet ouvrage ne prétend pas que les personnes qui auront lu les cahiers de ces cours de langues sauront parfaitement les langues qu'elles auront étudiées; il assure uniquement qu'après la lecture des ouvrages destinés à les montrer, elles pourront lire couramment tous les ouvrages écrits en prose ou en vers dans les langues auxquelles elles seront appliquées, et que, si elles sont arrêtées par quelques expressions, le sens en fera souvent deviner la signification. »

On a encore de Luneau de Boisjermain un *Cours d'histoire universelle*, resté inachevé, et comprenant la période qui s'étend de la création du monde jusqu'au vingt-sixième siècle de l'histoire ancienne (1768, réimprimé en 1787) ; une édition de Racine en sept volumes (1768), et quelques autres ouvrages dont la nomenclature n'offrirait pas d'intérêt.

**LUTHER**. — Martin Luther, le réformateur de l'Allemagne, naquit à Eisleben, en Thuringe, le 10 novembre 1483, d'une famille honorable, mais pauvre. Ses parents, voyant les heureuses dispositions de l'enfant, n'hésitèrent pas à lui faire donner une instruction savante. A quatorze ans, son père l'envoya étudier le latin à Magdebourg d'abord, à Eisenach ensuite. Luther connut là tous les vices du système scolaire alors en vigueur et toutes les misères de la vie d'écolier. Ses parents ne pouvant pourvoir à son entretien, il dut, comme beaucoup de ses compagnons d'études, mendier de porte en porte *panem propter Deum*. En 1501, il entra à l'université d'Erfurt ; il y étudia la philosophie scolastique, devint maître ès arts et se voua, d'après la volonté de son père, à la jurisprudence. Mais la piété craintive qu'il nourrissait depuis son enfance le poussa vers le cloître. En 1505, il se fit recevoir au couvent des Augustins d'Erfurt. Il s'y soumit aux règles les plus minutieuses, aux pratiques les plus sévères, sans trouver pourtant la paix de l'âme. L'influence de Staupitz, le vicaire général de l'ordre, et surtout l'étude de la Bible, ne l'amenèrent que peu à peu à une conception nouvelle du christianisme, à la certitude que le salut ne dépend de rien d'extérieur, mais uniquement de la foi.

Appelé, en 1508, à professer la dialectique et la physique à la nouvelle université de Wittenberg, Luther ne se rendit qu'à regret à cet appel. Déjà son attention s'était tournée ailleurs : il étudiait avec un zèle opiniâtre les Saintes Ecritures, d'où il allait tirer bientôt une théologie nouvelle. En 1509, il reçut le grade de bachelier; trois années plus tard, il fut promu à celui de docteur en théologie. Il commença, dès lors, à faire des cours sur les épîtres pauliniennes. Il tenait les études classiques en haute estime; il était lié avec les humanistes; mais il suivait sa direction propre et, avec le siècle, se tournait de préférence vers les questions religieuses. Dès 1517, la vente des indulgences l'appela à l'activité militante du réformateur. Indigné de ce trafic, Luther afficha à la porte de l'église du château de Wittenberg ses 95 thèses contre l'abus des indulgences. C'était le commencement de la réforme ecclésiastique qui devait détacher de Rome une partie de la chrétienté et amener la fondation de l'Eglise protestante.

La réforme de l'Eglise, dont nous n'avons pas à poursuivre ici l'histoire, devait nécessairement entraîner celle de l'école. Luther s'adressait à la conscience individuelle, il revendiquait pour chaque chrétien le droit, voire même le devoir, de scruter les Saintes Ecritures, de les interpréter, d'y chercher la vérité : c'était du même coup proclamer la nécessité de l'instruction pour tous. Pour consulter les Ecritures, il fallait que le fidèle sût lire ; pour trouver et saisir la vérité, il fallait qu'il fût capable de comprendre et de juger.

Or, sous le rapport de l'instruction du peuple, tout était à faire ou à refaire. Il existait peu d'écoles accessibles aux multitudes des villes et des campagnes, et celles que l'on possédait ne répondaient pas aux exigences les plus modestes. La lecture et l'écriture, le chant et la religion, tels étaient les objets sur lesquels devait porter l'enseignement; mais cet enseignement était fait d'après une méthode absurde, dans une langue barbare, et avec des livres plus barbares encore, tels que le *Calendrier Cisio-Janus*, la *Gemma gemmarum*, le *Mammetractus*, etc. Enfin, les jeunes filles étaient partout exclues du bienfait de l'instruction.

Depuis longtemps Luther s'était préoccupé de la question pédagogique. Dès 1520, dans sa *Lettre à la noblesse allemande*, il insistait sur la réorganisation des universités et des écoles. En 1524, dans sa *Lettre aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne*, il demandait la création immédiate d'écoles chrétiennes, et rappelait aux autorités qu'elles avaient l'obligation de veiller à la propagation des lumières et à l'amélioration de l'état intellectuel et moral du peuple. En même temps, il s'occupait d'élaborer un plan d'études, qui paraît d'ailleurs n'avoir jamais été publié. En 1525, il organisait lui-même l'école d'Eisleben, sa ville natale. La même année nous le voyons en instance auprès de l'électeur Jean le Constant afin d'obtenir ses secours pour la création d'écoles populaires et l'amélioration de l'instruction publique. Deux années plus tard, il faisait, de concert avec Mélanchthon, une tournée d'inspection, et constatait l'état déplorable des églises et des écoles. C'est à la suite de cette « visitation » que parurent les *Instructions des visitateurs aux pasteurs de la Saxe électorale*, rédigées par Mélanchthon, mais approuvées par Luther, et contenant un plan d'études qui devait être introduit dans les écoles de l'électorat.

Luther lui-même, frappé de l'ignorance des pasteurs et des troupeaux, voulut donner aux uns et aux autres un livre où ils pussent apprendre « à épeler la religion ». C'est là l'origine du *Grand* et du *Petit Catéchisme*, qui parurent tous deux en 1529. Le dernier, véritable chef-d'œuvre pour l'époque, fut aussitôt introduit dans les églises et les écoles, pour servir à l'instruction religieuse des enfants. On sait que dès 1521 Luther avait aussi entrepris une traduction de la Bible en langue populaire, qui fut achevée en 1534, et qui, avec le Petit Catéchisme, est restée la base de l'enseignement religieux dans l'Allemagne protestante jusqu'à nos jours. En 1530, le réformateur prit encore une fois la plume pour plaider la cause de l'éducation populaire et publia son *Sermon sur la nécessité de mettre les enfants à l'école*. C'est son dernier écrit « pédagogique »; mais jusqu'à sa mort, arrivée en 1546, Luther ne cessa de se préoccuper des

questions d'éducation, et ses différents écrits renferment une foule de passages qui s'y rapportent plus ou moins directement.

C'est dans sa *Lettre à la noblesse allemande touchant la réforme de la chrétienté* (*An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung*), datée de 1520, que Luther, nous l'avons dit, aborda pour la première fois la grave question de l'instruction publique. Il s'y plaint amèrement de l'état des universités, et réclame « de bonnes et solides réformes ». Aristote régnait alors en maître dans les écoles savantes. Luther demande que la Physique, la Métaphysique et l'Esthétique du Stagirite, ainsi que son Traité de l'âme, soient bannis des universités, avec tous les ouvrages qui prétendent enseigner les choses naturelles sans en rien savoir. Il ne veut conserver que la Logique, la Rhétorique et la Poétique d'Aristote, qui sont utiles pour exercer la jeunesse à parler et à discourir. Mais il recommande avant tout l'étude des langues, du latin, du grec et de l'hébreu, ainsi que celle des mathématiques et de l'histoire. Enfin, il insiste pour que dans les écoles supérieures et primaires la lecture des Saintes Ecritures occupe la première place. Les jeunes garçons devront lire l'Evangile. Quant aux jeunes filles, il serait désirable qu'il y eût dans chaque ville une école où elles pussent entendre chaque jour pendant une heure la lecture de l'Evangile soit en allemand, soit en latin.

Ces vœux n'occupent pourtant qu'une petite place dans l'écrit que nous venons de mentionner. C'est dans un écrit de 1524, intitulé *Lettre aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne pour leur demander de créer et d'entretenir des écoles chrétiennes* (*An die Rathsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*), que Luther est entré dans le vif de la question scolaire. Cet écrit s'ouvre également par des plaintes amères sur l'état déplorable dans lequel se trouvent les écoles. Luther conjure les magistrats de ne pas rester indifférents en face d'une situation si grave. On dira peut-être que l'instruction des enfants est l'affaire des parents et qu'elle ne regarde pas les magistrats et le gouvernement. Cela est vrai, répond Luther; c'est avant tout aux parents qu'incombe le devoir de faire instruire leurs enfants; mais si, par insouciance, incapacité ou manque de loisirs, ils négligent ce devoir, c'est aux magistrats à prendre la chose en mains. N'ont-ils pas l'obligation de veiller à la prospérité de la ville? Or la prospérité d'une ville ne consiste pas seulement à amasser de grandes richesses, à construire de fortes murailles et de belles maisons, à fabriquer des arquebuses et des cuirasses; le vrai bien d'une ville, son salut et sa force, c'est de posséder beaucoup de citoyens capables, savants, honnêtes et éclairés. Puis donc que les villes ont besoin d'hommes capables, et qu'on se plaint partout d'en manquer, il ne faut pas attendre qu'ils poussent tout seuls; on ne peut pas non plus les tailler dans la pierre ou le bois; c'est à nous de nous en occuper, de mettre notre argent et notre peine à les élever et à les former.

Voilà pour la nécessité de créer des écoles. Mais ces écoles une fois créées, qu'y enseignera-t-on? Tout d'abord les langues. Luther s'attache à bien démontrer l'importance de ces études. A ceux qui lui disent: Que nous sert d'apprendre le latin, le grec et l'hébreu, et les arts libéraux en général? il répond : « Je m'étonne qu'on ne vienne jamais me dire : Que nous servent la soie, le vin, les épices, les marchandises étrangères, puisque nous avons nous-mêmes du vin, de la laine, du lin, du bois et des pierres en abondance. Eh quoi! nous mépriserions les arts et les langues qui nous font honneur, qui nous sont d'une très grande utilité et ne nous causent aucun préjudice, alors que nous refusons de renoncer à ces marchandises étrangères qui ne sont ni utiles ni nécessaires? »

Luther envisage d'abord la question au point de vue religieux. Il montre que la chrétienté ne peut conserver l'Evangile sans le secours des langues.

« Mais, continue-t-il, lors même que nous n'aurions pas d'âme et que nous n'aurions pas besoin d'école, et de langues en vue des Saintes Ecritures et de Dieu, nous aurions une raison suffisante pour créer partout les meilleures écoles pour les garçons et les filles : c'est que le monde a besoin d'hommes et de femmes capables de remplir leur tâche, il a besoin d'hommes sachant gouverner les hommes et les choses, et de femmes sachant conduire leurs enfants, leur maison et leurs domestiques. Puis donc qu'il est nécessaire que les garçons deviennent de tels hommes et les jeunes filles de telles femmes, il est nécessaire aussi qu'on les élève pour cela.

« On veut que chacun se charge de l'instruction et de l'éducation de ses fils et filles. Mais qu'est-ce qu'une pareille instruction ou une pareille éducation? Si elle est poussée bien loin et si elle réussit, elle servira tout au plus à apprendre aux jeunes gens des manières honnêtes; pour tout le reste, ils seront des bûches, ne sachant parler ni de ceci ni de cela, et ne pouvant aider ni conseiller personne. Qu'on les mette, au contraire, dans des écoles où il y a des maîtres et des maîtresses habiles, qui savent enseigner les langues, les arts et l'histoire, ils apprendront l'histoire du monde entier, ce qui est advenu à telle ville, à tel empire, à tel prince, à tel homme ou à telle femme, et ils arriveront ainsi à former leur jugement, à se conduire dans le monde avec piété et prudence, à distinguer ce qu'il faut faire de ce qu'il faut éviter, et aussi à conseiller et à guider les autres. « Pour moi, ajoute Luther, si j'avais des enfants et si je disposais des moyens nécessaires, je leur ferais apprendre non seulement les langues et l'histoire, mais le chant, la musique et les mathématiques. C'est en ces matières que les Grecs ont instruit autrefois leurs enfants, et c'est ainsi qu'ils sont devenus des gens habiles et aptes à toutes choses. Ah, combien je regrette aujourd'hui de n'avoir pas lu plus de poètes et d'historiens et de n'avoir eu personne pour me les enseigner! »

Luther ne veut pas d'ailleurs qu'on consacre à l'instruction des jeunes garçons et des jeunes filles plus de deux heures par jour; il faut leur laisser le temps, aux uns d'apprendre un métier, aux autres de s'initier aux travaux du ménage. « Mon avis n'est pas, dit-il, qu'on crée des écoles semblables à celles que nous avons eues jusqu'ici, dans lesquelles on passait vingt ou trente ans à étudier Donat et Alexandre, sans pourtant rien apprendre. Je voudrais qu'on envoyât les jeunes garçons pendant une ou deux heures par jour à l'école et qu'on employât le reste du temps à les faire travailler à la maison ou à leur faire apprendre un métier, et qu'ainsi les deux choses marchassent de front. Car n'est-il pas vrai qu'ils ont dix fois plus de temps à donner au jeu de quilles, au jeu de paume et à la course? Quant aux jeunes filles, elles trouveront le temps nécessaire pour aller à l'école pendant une heure par jour et pour faire leur besogne à la maison, car elles consacrent plus de temps au sommeil, au jeu et à la danse. »

Dans cette *Lettre aux conseillers*, Luther insiste aussi sur la création, dans les grandes villes au moins, de bibliothèques publiques. Il voudrait qu'on y réunît non seulement les Saintes Ecritures dans les différentes langues, avec les travaux des meilleurs commentateurs, mais aussi les poètes et les orateurs grecs et latins, les livres qui traitent des arts libéraux et de tous les autres arts, les ouvrages de jurisprudence et de médecine, enfin et surtout les vieilles chroniques et les annales de tous les peuples.

Dans le troisième écrit du réformateur relatif à l'éducation, le *Sermon sur la nécessité de mettre les enfants à l'école* (*Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle*), publié en 1530, Luther reprend la thèse qu'il a développée dans sa *Lettre aux conseillers*. Il gourmande les parents qui négligent d'envoyer leurs enfants à l'école, il leur retrace les avantages matériels et spirituels que procure une bonne instruction, il leur fait entrevoir la terrible responsabilité qu'ils assument par leur négligence et leur insouciance. « Si l'Ecriture et l'Art devaient péricliter, s'écrie-t-il, il ne resterait dans le pays allemands qu'une horde sauvage de Tartares et de Turcs. »

Dans ce dernier traité, Luther émet quelques idées que ne contient pas encore l'écrit de 1524. Il demande,

entre autres, que l'instruction soit rendue obligatoire. « J'estime, dit-il, qu'il est du devoir du gouvernement de forcer les sujets à fréquenter les écoles. Le gouvernement doit, en effet, veiller à ce qu'il y ait des pasteurs, des prédicateurs, des jurisconsultes, des médecins, des instituteurs, etc., puisqu'on ne peut pas se passer d'eux. Or, s'il peut forcer les sujets qui y sont aptes à porter le mousquet et la pique, à monter sur les remparts et à faire autre chose semblable quand éclate la guerre, combien plus doit-il forcer les sujets à envoyer leurs enfants à l'école, puiqu'il s'agit ici d'une guerre autrement terrible. »

Mais la question de l'instruction obligatoire, surtout si l'obligation doit s'étendre pour quelques-uns aux études supérieures, en appelle une autre, celle des secours aux écoliers et aux étudiants sans fortune. Luther n'a pas négligé cette dernière question. Après avoir déclaré que l'autorité doit veiller à ce que tout jeune homme bien doué fasse des études, il ajoute immédiatement : « Si le père est pauvre, qu'on lui accorde un secours sur les biens ecclésiastiques. Les riches devraient aussi faire des legs avec cette destination spéciale; cela s'appellerait avec raison donner son argent à l'Eglise. »

Ce n'est pas seulement dans les écrits que nous venons d'analyser que Luther a consigné ses idées sur l'éducation. Il les a semées partout en passant, dans ses sermons, ses traités, ses lettres, etc., et l'on pourrait citer un grand nombre de passages où il s'est prononcé non seulement sur l'utilité des sciences et des arts et sur l'importance des études historiques, mais sur la manière dont il faut développer l'esprit des enfants et sur les moyens disciplinaires dont il faut user envers eux. Jusque-là on avait eu recours aux traitements les plus rigoureux pour maintenir la discipline dans les écoles : Luther voulut qu'à une juste sévérité on alliât l'amour et la douceur; jusque-là on ne s'était guère adressé qu'à la mémoire des enfants : Luther demanda qu'on leur donnât une explication claire et simple de tout ce qu'on leur faisait apprendre. Il insiste également sur la nécessité des exercices gymnastiques, « qui donnent la souplesse aux membres et conservent la santé du corps ». Enfin, il recommande la musique comme un objet nécessaire de l'enseignement. « Il faut absolument maintenir la musique dans les écoles, dit-il. Il faut qu'un maître d'école sache chanter, autrement je ne le regarde point. » Et il ajoute : « Après la théologie, j'accorde volontiers à la musique la première place et le plus grand honneur ».

Telles sont, en résumé, les opinions pédagogiques de Luther. Quant à la manière dont le réformateur essaya d'appliquer ses idées, nous la connaissons par les *Instructions des visitateurs aux pasteurs de la Saxe électorale* (*Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Churfürstenthume Sachsen*), rédigées en 1527 à l'occasion de l'inspection faite dans les églises et les écoles de la Thuringe. Les *Instructions*, comme nous l'avons dit, sont sorties de la plume de Mélanchthon, mais Luther les approuva; il y ajouta une préface en 1528 et en publia une nouvelle édition en 1538. Elles peuvent donc être considérées comme l'expression de sa pensée.

Les *Instructions des visitateurs* se composent de dix-huit chapitres. Les dix-sept premiers renferment un abrégé de doctrine, des règles générales pour le culte public, et des conseils relatifs au gouvernement de l'Eglise: le dix-huitième est spécialement consacré aux écoles: il contient un plan d'études qu'on appelle ordinairement le Plan d'études saxon (*Sächsischer Schulplan*). Adopté d'abord dans les écoles de Saxe, il devint dans plusieurs pays la base de l'organisation scolaire. Luther conseillait aux pasteurs de répartir les enfants en trois groupes d'après leur degré d'instruction, et leur indiquait de quelle manière ils devaient graduer l'enseignement des langues anciennes — latin, grec, hébreu — et de l'allemand. Sans entrer dans plus de détails, remarquons en passant que ce plan ne répondait pas complètement aux idées libérales que Luther avait exprimées ailleurs. Et pour ne citer qu'un seul point, il n'accorde aucune place à l'histoire et aux mathématiques, dont le réformateur recommandait si instamment l'étude. Evidemment, les auteurs du plan d'études ont dû tenir compte de la situation, de l'absence de tous livres, de la pénurie de maîtres capables; ils ont dû prendre en considération ce qui existait déjà pour y attacher l'organisation scolaire nouvelle. On peut le regretter; mais on ne doit pas oublier que ce plan, si imparfait, si défectueux, était un progrès immense, et surtout qu'il ouvrait la voie à des progrès ultérieurs.

C'est à ce point de vue surtout qu'il faut envisager l'œuvre pédagogique de Luther, comme la manifestation puissante d'un nouvel esprit. Il a, sur ce terrain, comme sur le terrain religieux, donné le branle et ouvert une voie féconde, dans laquelle sont entrés après lui les hommes distingués qui ont préparé la pédagogie moderne. [Th. Gerold.]

**LUXEMBOURG.** — Le petit Etat qui porte aujourd'hui le nom de grand-duché de Luxembourg formait au moyen âge un comté relevant de l'empire d'Allemagne. Le comté fut érigé en duché en 1354, et en 1444 fut vendu à Philippe le Bon, duc de Bourgogne. Il passa ensuite à la maison d'Autriche, fut adjugé à l'Espagne lors du partage des Etats de Charles-Quint, redevint province autrichienne au commencement du dix-huitième siècle, et fut annexé à la France, à l'époque des guerres de la Révolution, sous le nom de département des Forêts. Le Congrès de Vienne, en 1815, l'érigea en grand-duché et en donna la souveraineté au roi des Pays-Bas, mais le fit en même temps entrer dans la Confédération germanique. Lors de la révolution belge (1830), le Luxembourg s'affranchit du lien qui l'attachait à la maison royale des Pays-Bas; mais il lui fut rendu en 1839 par le traité de Londres, à l'exception de la partie occidentale, qui devint la province belge de Luxembourg. La convention de Londres de 1867 a complètement séparé le grand-duché du Luxembourg de l'Allemagne, et a fait de ce pays un territoire neutre. En 1890, à la mort du roi des Pays-Bas Guillame III, le duc Adolphe de Nassau est devenu grand-duc de Luxembourg, en vertu de la loi salique, qui excluait de la succession la reine Wilhelmine.

Le grand-duché de Luxembourg est un Etat constitutionnel. L'Assemblée législative est formée de quarante et un députés nommés par des électeurs payant un cens de 10 francs. Chaque commune est administrée par un conseil élu et par un bourgmestre nommé par le grand-duc. L'armée permanente, dont l'effectif était de 500 hommes, a été abolie en 1881.

La superficie du grand-duché est de 2587 kilomètres carrés. Sa population était, au dernier recensement, de 246 000 habitants (dont 242 000 catholiques, 2700 protestants, 1200 israélites). Administrativement, le pays est divisé en trois districts : Luxembourg, Diekirch et Grevenmacher, en 12 cantons (subdivisions des districts) et en 129 communes.

Lorsque la souveraineté du Luxembourg fut attribuée au roi des Pays-Bas, en 1815, l'instruction était à peu près nulle dans ce pays, comme dans les autres départements de l'empire de Napoléon. Le roi Guillaume I[er] s'occupa aussitôt de porter remède à ce fâcheux état de choses; il institua en 1817 une commission d'instruction pour le grand-duché, et fonda la même année une école normale. Une association se forma sous le nom de Société d'encouragement de l'instruction primaire, pour aider les efforts du gouvernement. Un règlement, édicté en 1828, prescrivit aux communes l'organisation des écoles primaires.

Après la révolution de 1830, le Luxembourg, séparé des Pays-Bas, partagea pendant neuf ans les destinées de la Belgique. La proclamation de la liberté de l'enseignement et l'inaction de l'Etat amenèrent la désorganisation complète de l'instruction primaire, qui avait atteint un niveau satisfaisant sous le régime hollandais.

Quand le traité de 1839 eut constitué le grand-duché (diminué de la province belge de Luxembourg) en Etat particulier sous la souveraineté de la maison d'Orange-Nassau, une nouvelle ère de prospérité s'ouvrit pour les écoles. Une loi sur l'instruction primaire fut promulguée le 26 juillet 1843; cette loi, complétée à diverses reprises par des lois ultérieures, particuliè-

rement en ce qui concerne l'amélioration de la position des instituteurs et des institutrices (lois du 20 juillet 1869, du 6 juillet 1876, du 2 janvier 1879), a été remplacée le 20 avril 1881 par une loi nouvelle, modifiée elle-même sur quelques points par la loi du 6 juin 1898. Une loi spéciale sur l'enseignement primaire supérieur a été promulguée le 23 avril 1878. L'enseignement moyen et supérieur a été organisé par la loi du 23 juillet 1848, modifiée ensuite par celles des 6 février 1849 et du 21 juillet 1869, et par divers lois plus récentes.

L'instruction primaire forme l'un des départements du service de l'intérieur, service placé sous l'autorité du directeur général de l'intérieur. Ce directeur est assisté, pour tout ce qui concerne la surveillance de l'enseignement primaire proprement dit et de l'enseignement primaire supérieur, par une Commission d'instruction et par un Comité permanent pris dans le sein de cette commission. L'enseignement moyen et supérieur relève directement du ministre d'Etat, président du gouvernement.

I. **Enseignement primaire.** — La constitution du grand-duché de Luxembourg dit : « L'Etat veille à ce que tout Luxembourgeois reçoive l'instruction primaire ». L'enseignement primaire comprend nécessairement : l'instruction religieuse et morale; la langue allemande; la langue française; le calcul, le système des poids et mesures; les éléments de la géographie ; les éléments de l'histoire nationale; le chant; et, en outre, pour les filles, les travaux à l'aiguille. L'enseignement primaire peut comprendre de plus les éléments des sciences physiques et naturelles, le dessin linéaire, la tenue des livres, et la gymnastique.

A l'égard de l'enseignement religieux, la loi de 1843 disait : « L'enseignement religieux est donné par les ministres du culte, et, à leur demande, sous leur surveillance et direction, par l'instituteur ». L'application de cet article avait donné lieu à des abus. La loi de 1881 a modifié cet état de choses de la manière suivante : « Art. 20. L'enseignement religieux est donné par le ministre du culte, au local de l'école, aux jours et heures fixés à cet effet par l'administration communale, d'accord avec le ministre du culte et l'inspecteur. Ces heures sont fixées, pour autant que possible, soit au commencement, soit à la fin des heures de classe. En cas de désaccord, le directeur général du service statuera. A la demande du chef du culte, l'instituteur sera chargé de l'enseignement de l'histoire sainte. » La loi de 1898 a remplacé cette dernière phrase par celle-ci : « A la demande du chef du culte, l'instituteur coopérera à l'enseignement religieux; il sera, dans ce cas, chargé de l'histoire sainte, et consacrera quatre fois par semaine un quart d'heure à faire réciter les leçons du catéchisme ». La loi de 1881 ajoute ces deux dispositions, qui sont toujours en vigueur : « Art. 21. En cas d'empêchement momentané du ministre du culte, l'instituteur fera répéter la leçon du catéchisme et, le cas échéant, de l'histoire sainte. Il s'abstiendra de toute explication. Le restant de l'heure sera employé à des branches de l'enseignement laïque. — Art. 22. Dans des cas exceptionnels et pour motifs graves, le ministre du culte pourra, du consentement du chef du culte, du conseil communal et de l'inspecteur, être temporairement remplacé par l'instituteur. »

Comme on l'a vu, la langue allemande et la langue française figurent toutes deux au nombre des branches obligatoires; on les enseigne toutes deux dans toutes les écoles. Cet enseignement produit des résultats pratiques très remarquables. A leur entrée à l'école, la plupart des enfants — à peu près tous dans les campagnes — ne parlent que le dialecte allemand luxembourgeois, usité dans la famille; à leur sortie, dans tous les villages qui ont de bonnes écoles, les enfants du degré supérieur comprennent le français et l'allemand et parviennent à se faire entendre dans les deux langues.

Toute commune est tenue de faire donner régulièrement l'instruction primaire, soit en établissant une ou plusieurs écoles dans chaque section, ou une école pour plusieurs sections, soit en créant, d'accord avec les administrations voisines, une école communale pour plusieurs sections. La commune fournit le local scolaire; les autres dépenses de l'instruction primaire sont également à sa charge, mais l'Etat accorde aux communes des subsides qui s'élèvent à 40 % des traitements communaux payés au personnel enseignant des écoles primaires (Arrêté grand-ducal du 23 mai 1907).

L'instruction primaire n'a été rendue obligatoire que par la loi de 1881. L'âge scolaire commence à six ans pour finir à douze; toutefois l'administration communale peut étendre l'âge obligatoire jusqu'à treize ans.

Sont dispensés de la fréquentation de l'école primaire publique les enfants qui reçoivent l'instruction primaire exigée par la loi, soit à domicile, soit dans une école privée, soit dans un établissement d'instruction moyenne. Mais cette dispense n'affranchit pas les parents de l'obligation de payer les rétributions scolaires dues à la commune de leur domicile (lorsque cette rétribution existe : mais, comme on le verra plus loin, toutes les communes l'ont aujourd'hui supprimée). Le conseil communal peut dispenser de la fréquentation de l'école, pour un temps déterminé, les enfants âgés de dix ans accomplis dont l'assistance serait nécessaire à leurs parents pour les travaux des champs. Une loi spéciale, datée du même jour que la loi organique (20 avril 1881), a édicté des pénalités contre les parents qui ne se conformeraient pas aux prescriptions relatives à l'instruction obligatoire.

En rendant l'instruction primaire obligatoire, la loi ne l'a pas rendue gratuite : elle a maintenu, théoriquement, la rétribution scolaire. Mais cette rétribution affecte en Luxembourg une forme particulière. La somme nécessaire au paiement des traitements du personnel enseignant doit être fournie moitié par la caisse communale, moitié par les parents des enfants d'âge scolaire. La moitié incombant aux parents est calculée par tête d'élève et en multipliant la cote de chaque contribuable par le nombre d'enfants qu'il est dans le cas d'envoyer à l'école. La partie des rétributions tombant à la charge des élèves indigents est acquittée par la caisse communale, outre la moitié pour laquelle elle concourt au traitement du personnel enseignant.

Les administrations communales peuvent diviser les parents en plusieurs classes, pour être taxés selon leur fortune, ou d'après le nombre d'enfants que chaque chef de famille est dans le cas d'envoyer à l'école. ou bien en ayant égard à l'une et à l'autre de ces considérations.

Bien que les parents dont les enfants reçoivent l'instruction obligatoire ailleurs qu'à l'école primaire publique de la commune de leur domicile soient aussi tenus au paiement de la rétribution, l'administration communale peut dispenser de ce paiement les parents des enfants qui fréquentent une école publique du grand-duché autre que celle de leur domicile.

Les administrations communales peuvent enfin mettre à la charge de la caisse communale soit l'intégralité des traitements du personnel enseignant, — et dans ce cas la rétribution scolaire se trouve supprimée, — soit une part plus forte que celle prévue par la loi.

Les instituteurs et les institutrices sont nommés par les administrations communales, sur l'avis de l'inspecteur et sous l'approbation du directeur général de l'intérieur. Ils sont démissionnés ou révoqués par les administrations communales, sous les mêmes conditions. Le directeur général de l'intérieur peut, d'office, suspendre ou destituer un instituteur.

Tout candidat aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice doit être muni d'un brevet de capacité délivré par la Commission d'instruction, et de certificats de moralité civile et religieuse délivrés par le bourgmestre et le curé.

Les brevets de capacité sont de quatre degrés. Le brevet du 4e rang ne confère qu'un titre provisoire pour l'exercice des fonctions d'instituteur ou d'institutrice; cinq ans au plus tard après la délivrance de ce brevet, le titulaire doit se soumettre à un nouvel examen, à la suite duquel il peut être déclaré déchu de la faculté d'enseigner.

Les traitements du personnel enseignant sont réglés aujourd'hui par la loi du 7 août 1906, dont voici les dispositions principales :

« Article premier. — Les écoles primaires communales du grand-duché sont divisées en quatre classes.

« Art. 2. — Les traitements du personnel enseignant sont fixés par le conseil communal, sous l'approbation du directeur général du service afférent.

« Art. 4. — Le minimum du traitement fixe, indépendamment des rétributions scolaires, sera :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Pour les instituteurs de l'école de la | 4e | classe | 1200 fr. |
| » | 3e | » | 1500 » |
| » | 2e | » | 1800 » |
| » | 1re | » | 2100 » |
| Pour les institutrices de l'école de la | 4e | » | 1000 » |
| » | 3e | » | 1200 » |
| » | 2e | » | 1400 » |
| » | 1re | » | 1500 » |

« Art. 6. — Toute institutrice religieuse brevetée d'une école primaire a droit, indépendamment du logement avec mobilier, à un minimum de traitement annuel de 800 francs. Il est dû, de plus, à l'institutrice religieuse une rémunération spéciale du chef des enfants en dehors de l'âge obligatoire.

« Art. 8. — Tout instituteur, toute institutrice laïque a droit, à défaut d'un logement convenable, à une indemnité de logement, laquelle sera au moins de 250 fr. par année pour les institutrices de la 4e classe. Cette indemnité sera successivement majorée en faveur des instituteurs et des institutrices des écoles des classes supérieures, de telle sorte que la majoration représentera toujours au moins 25 % de l'excédent du traitement fixe minimum du degré supérieur de la classe respective sur le traitement fixe minimum de l'école de la dernière classe.

« Art. 9. — Tout instituteur communal a droit, après cinq années de service comme instituteur breveté, à un supplément de traitement de 100 fr. à la charge de l'Etat; ce supplément sera de 200 fr. après neuf années de service, de 300 après treize années, de 400 après dix-sept années, de 500 après vingt et une années, de 600 après vingt-quatre années, et de 800 fr. après trente années de service. L'institutrice laïque aura droit, dans les mêmes conditions, à des suppléments de traitement à la charge de l'Etat de resp. 75 fr., 150 fr., 225 fr., 300 fr., 375 fr., 450 fr., 525 fr. et 600 francs. Ces suppléments sont majorés de 25 % pour les instituteurs et les institutrices laïques qui dirigent une école de la dernière classe.

« Art. 10. — Les instituteurs et les institutrices, porteurs d'un brevet de capacité autre que celui du 4e rang, auront, du chef de ce brevet, droit à une prime annuelle qui leur sera payée par l'Etat. Cette prime sera : pour les brevets de 3e rang, de 50 fr. ; de 2e rang, 100 fr.; et de 1er rang, 150 francs. »

Depuis 1863, les instituteurs, leurs veuves et leurs orphelins, ainsi que les institutrices laïques, ont droit à des pensions à la charge de l'Etat. L'âge de la retraite est fixé à soixante ans pour les instituteurs, à cinquante ans pour les institutrices (loi de 1874).

La surveillance de l'Etat sur l'enseignement primaire est exercée par le directeur général de l'intérieur et, sous ses ordres, par la Commission d'instruction, le Comité permanent, l'inspecteur principal et les inspecteurs d'arrondissement.

La Commission d'instruction se compose du directeur général, de l'évêque, de trois membres nommés par le grand-duc, de l'inspecteur principal, du directeur de l'école normale, et des inspecteurs d'arrondissement.

Le Comité permanent se compose du vice-président de la Commission d'instruction, de l'évêque, d'un délégué choisi par la Commission d'instruction, de l'inspecteur principal, et du secrétaire de la Commission d'instruction.

L'inspecteur principal et les inspecteurs d'arrondissement, ces derniers au nombre de six, sont nommés par le grand-duc. Leurs traitements, fixés par une loi spéciale datée du 27 juin 1906, sont de 5360 à 5650 francs pour l'inspecteur principal, et de 3525 à 3825 francs pour les inspecteurs d'arrondissement, indépendamment des indemnités pour frais de tournées, etc.

L'autorité communale exerce sa surveillance par l'organe d'une commission locale composée, dans les communes de moins de 3000 habitants, du bourgmestre ou de son délégué, du curé de chaque paroisse ou de son délégué, et d'un membre laïque à désigner par le conseil communal; dans les communes de plus de 3000 habitants, le conseil communal nomme trois membres laïques au lieu d'un seul.

La surveillance de l'éducation et de l'instruction morale et religieuse est exercée, pour toutes les écoles de la paroisse, par le curé-desservant ou, le cas échéant, par le ministre du culte afférent; cette surveillance s'exerce au moyen de visites périodiques, qui peuvent avoir lieu une fois par mois. Le chef du culte peut, en outre, faire visiter les écoles par des délégués qu'il fait connaître au gouvernement; ces visites n'ont d'autre but que d'exercer la surveillance de l'enseignement religieux, et ne peuvent avoir lieu que pendant les heures fixées pour cet enseignement.

Ecole normale. — L'école normale, dont la fondation remonte à 1817, est divisée en deux sections, l'une pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices, sections complètement séparées, sauf que le directeur et l'aumônier sont les mêmes pour les deux sections. Le directeur et les professeurs sont nommés par le grand-duc; les institutrices, qui sont des religieuses, sont nommées par le directeur général du service afférent. Le cours d'études est de trois années. Le régime est l'externat pour les garçons, l'internat pour les jeunes filles. L'Etat entretient trente bourses pour les élèves-instituteurs, et quinze bourses pour les élèves-institutrices.

La section des élèves-instituteurs doit être prochainement réorganisée sur une nouvelle base et séparée, également pour la direction, de la section des élèves-institutrices.

Ecoles gardiennes et écoles d'adultes. — La loi de 1881 autorise le gouvernement à organiser, du consentement du conseil communal et la Commission d'instruction entendue, l'établissement d'écoles gardiennes pour les enfants au-dessous de l'âge scolaire, ainsi que l'enseignement à donner dans des écoles d'adultes (écoles du soir ou autres) aux enfants de l'un et l'autre sexe ayant dépassé l'âge scolaire. Les dépenses de l'enseignement des adultes sont réparties entre la commune et l'Etat. Cet enseignement peut être déclaré obligatoire dans les communes que le gouvernement autorise à cet effet.

**II. Enseignement primaire supérieur.** — L'enseignement primaire supérieur comprend, aux termes de la loi du 23 avril 1878, l'instruction morale et religieuse; l'étude des langues allemande et française; l'arithmétique raisonnée; la tenue des livres; les notions usuelles de la géométrie et leur application à l'arpentage, au nivellement et au cubage; le dessin; les éléments des sciences naturelles selon les besoins des localités; les éléments de l'histoire et de la géographie; la calligraphie; le chant. Le gouvernement peut encore autoriser, dans certaines écoles, l'enseignement d'autres matières répondant plus spécialement aux convenances locales.

Dans les écoles primaires supérieures de filles, l'enseignement de la géométrie et de l'arpentage est remplacé par celui des ouvrages manuels.

La durée du cours d'études est de deux à trois ans. L'âge d'admission est fixé à douze ans pour les garçons, qui sont en outre tenus de subir un examen constatant leur instruction et leur aptitude à suivre les cours avec succès; la loi est muette à l'égard des filles.

Les titres de capacité exigés du personnel enseignant des écoles primaires supérieures sont, pour les instituteurs, soit le brevet d'instituteur du 2e ordre, soit le certificat de maturité délivré par le gymnase de l'athénée de Luxembourg, soit le certificat de capacité délivré par l'école industrielle et commerciale du même établissement; pour les institutrices, le brevet de capacité du 3e ordre. Si le personnel enseignant d'une école compte plus de deux membres, l'un de ceux-ci est préposé à la direction de l'établissement avec le titre d'instituteur en chef.

Les instituteurs et institutrices des écoles primaires

supérieures sont nommés par les administrations communales. sous l'approbation du directeur général de l'intérieur. C'est à celui-ci qu'appartient le droit de suspension et de révocation; appel de sa décision peut être fait au gouvernement en conseil.

L'enseignement religieux est donné par un prêtre nommé par l'autorité communale sur la présentation du chef du culte.

C'est l'administration communale qui détermine, sous l'approbation du directeur général de l'intérieur, le plan d'études, le nombre des heures de classe, les livres à employer comme manuels, etc. L'enseignement se donne en partie en allemand, en partie en français, chacune de ces langues servant de « langue véhiculaire » — c'est l'expression officielle — pour une série de cours.

Le taux de la rétribution scolaire et le chiffre des traitements du personnel enseignant sont fixés par le conseil communal. Les dispositions relatives aux pensions des instituteurs primaires sont applicables aux instituteurs et institutrices des écoles primaires supérieures. L'Etat alloue aux communes des subsides qui ne peuvent dépasser la moitié des dépenses faites par la commune elle-même en faveur de son école primaire supérieure.

Il y a auprès de chaque école primaire supérieure une commission locale de surveillance, nommée par le conseil communal sous l'approbation du directeur général de l'intérieur.

Dans le Luxembourg, l'enseignement primaire est organiquement relié à l'enseignement moyen; celui-ci n'est que la prolongation de l'autre; l'école primaire prépare directement au gymnase et à l'école industrielle et commerciale : en sorte que, au sortir de l'école primaire, les élèves peuvent aller indifféremment s'asseoir sur les bancs de l'école primaire supérieure ou sur ceux des classes inférieures de l'athénée.

III. **Enseignement moyen et supérieur.** — L'enseignement moyen et supérieur est donné dans l'athénée de Luxembourg, les gymnases de Diekirch et d'Echternach, et l'école industrielle et commerciale d'Esch-sur-l'Alzette, qui sont des établissements publics subventionnés par l'Etat.

L'athénée de Luxembourg se composait de deux sections réunies sous une seule direction : le gymnase et l'école industrielle. La loi du 28 mars 1892 a séparé l'école industrielle du gymnase et l'a placée sous une direction spéciale; elle a ajouté à cette école une section commerciale, et a changé son nom en celui d'école industrielle et commerciale. Le gymnase comprend : 1° une classe préparatoire; 2° des cours d'humanités en six années d'études; 3° des cours supérieurs pour préparer des jeunes gens à l'examen de candidat en philosophie et lettres. L'école industrielle et commerciale comprend : 1° une classe préparatoire; 2° des cours de langues modernes et de sciences, en six années d'études; 3° des cours supérieurs préparant au grade de candidat en sciences physiques et mathématiques et en sciences naturelles.

Dans les villes de Diekirch et d'Echternach, l'enseignement moyen était donné dans un établissement appelé progymnase. Ces deux progymnases ont été transformés (1891 et 1900) en gymnases complets, et la loi du 8 juin 1891 y a joint une section industrielle, correspondant aux trois classes de la division inférieure de l'école industrielle et commerciale de Luxembourg.

L'école industrielle et commerciale d'Esch-sur-l'Alzette a été créée par la loi du 19 juin 1901.

Les directeurs et professeurs de ces divers établissements sont nommés directement par le grand-duc.

L'enseignement secondaire des jeunes filles n'est pas encore organisé, mais la question est à l'étude et a fait l'objet d'un débat à la Chambre.

IV. **Enseignement professionnel.** — Une loi du 14 mars 1896 a créé une *école d'artisans*, « ayant pour but de fournir aux jeunes gens qui se destinent aux métiers les connaissances techniques ou artistiques ainsi que les aptitudes pratiques qui forment la base d'un apprentissage raisonné à l'atelier privé ». En dehors de certaines branches du programme des écoles primaires supérieures, telles que la religion et la morale, les langues allemande et française, etc., l'enseignement s'étend aux matières suivantes : cours techniques et dessin professionnel, technologie, éléments de mécanique, principes élémentaires de la théorie des formes architecturales, notions de droit usuel. Le programme comprend également des exercices manuels. L'école compte une année d'études préparatoires, et une ou deux années d'études professionnelles.

Les élèves paient une rétribution dont le montant ne peut dépasser quarante francs par an. Une exemption totale ou partielle de cette rétribution peut être accordée aux élèves nécessiteux.

Le personnel enseignant de l'école d'artisans comprend actuellement (loi du 27 juin 1906) : un directeur, cinq professeurs, trois chefs d'atelier, trois contremaîtres instructeurs, six chargés de cours, et deux chargés de cours provisoires.

V. **Enseignement privé.** — Il ne peut être établi d'école primaire privée qu'en vertu d'une autorisation du gouvernement. L'instituteur ou l'institutrice qui enseigne dans une école privée doit justifier des conditions de capacité exigées du personnel enseignant des écoles primaires publiques. Le plan d'éducation des écoles primaires privées doit porter sur toutes les matières dont l'enseignement est ou peut être déclaré obligatoire aux termes de la loi.

Les écoles primaires privées sont soumises à l'inspection des autorités chargées de la surveillance de l'enseignement. Celles-ci y font des visites périodiques et y procèdent de temps à autre à des examens, au moyen desquels elles se rendent compte de la marche des études. On ne peut se servir dans les écoles privées que de livres approuvés par l'autorité scolaire.

Il peut être établi des écoles gardiennes privées et des écoles d'adultes privées, avec l'autorisation du gouvernement, et sous les mêmes conditions de surveillance.

La loi sur l'enseignement primaire supérieur porte qu'à l'avenir il ne pourra être établi aucune école primaire supérieure privée. Cette disposition toutefois n'est pas applicable aux internats de jeunes filles, qui peuvent être autorisés par le directeur général de l'instruction.

Pour l'enseignement moyen et supérieur, la loi du 6 février 1849 dit qu'il peut être créé des établissements d'instruction moyenne et supérieure non subventionnés par l'Etat; que ces établissements sont placés sous la surveillance de la commune, et sous celle de l'autorité publique supérieure, qui peut les faire inspecter; et que les directeurs, professeurs et instituteurs de ces établissements doivent être Luxembourgeois de naissance ou naturalisés.

VI. **Situation de l'instruction primaire en 1907-1908.** — *Arrondissements d'inspection.* — Le grand-duché est actuellement divisé, au point de vue de l'enseignement primaire, en six arrondissements d'inspection, dont les sièges sont à Luxembourg (un canton), Echternach (trois cantons), Esch (un canton), Ettelbruck (trois cantons), Wiltz (deux cantons), Mersch (deux cantons).

*Ecoles primaires supérieures.* — Elles étaient en 1907-1908 au nombre de 22 (14 de garçons, 8 de filles), ainsi réparties entre les six arrondissements :

| | 1er | 2e | 3e | 4e | 5e | 6e |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Garçons . . . | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 |
| Filles . . . . | 3 | 2 | 3 | » | » | » |

Le nombre des élèves était de 827, ainsi répartis :

| | 1er | 2e | 3e | 4e | 5e | 6e |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Garçons . . . | 107 | 65 | 158 | 54 | 47 | 67 |
| Filles . . . . | 179 | 51 | 99 | » | » | » |

Dans les écoles primaires supérieures de filles, les institutrices sont des religieuses.

Les dépenses se sont élevées, cette année-là, au chiffre total de 73 755 francs.

*Ecoles primaires proprement dites.* — Les écoles primaires proprement dites étaient au nombre de 862, savoir : 293 écoles de garçons, 286 écoles de filles, 238 écoles mixtes ordinaires. 45 écoles mixtes pour

commençants. Ces 862 écoles étaient logées dans 482 maisons communales et 3 maisons particulières. Sur les salles de classe, il y en avait 70 qui ne répondaient pas complètement à leur destination. Sur 360 logements fournis par les communes au personnel enseignant des écoles primaires, 64 étaient en mauvais état ou insuffisants. Dans 112 maisons, occupées par 140 écoles, les places de récréation faisaient défaut.

Le nombre des élèves fréquentant ces 862 écoles était de 17338 garçons et 16547 filles.

Le personnel enseignant se composait de 459 instituteurs, tous laïques, de 222 institutrices laïques, et de 184 institutrices religieuses.

Nous avons dit que les administrations communales peuvent supprimer complètement la rétribution scolaire. Elles ont toutes usé de cette faculté, en sorte que l'enseignement primaire proprement dit est aujourd'hui gratuit dans tout le grand-duché.

Les dépenses pour le personnel enseignant des écoles primaires proprement dites ont été les suivantes en 1907-1908 :

| | |
|---|---|
| Traitements communaux . . . | 1 133 517 fr. |
| Suppléments de traitement. . . | 236 376 » |
| Primes de brevet. . . . . . . | 45 425 » |
| Indemnités de logement. . . . | 133 000 » |
| | 1 548 318 fr. |

*Ecoles gardiennes.* — Les écoles gardiennes publiques étaient au nombre de 32, avec 1661 élèves. A ces écoles étaient préposées 11 maîtresses laïques et 21 religieuses; 7 écoles fonctionnaient seulement en été : en hiver, les mêmes sœurs dirigeaient un ouvroir dans ces localités. Le chiffre des dépenses a été de 22750 francs.

*Ecoles d'adultes.* — Les écoles d'adultes publiques ont été au nombre de 440 écoles de garçons et 360 écoles de filles. Le nombre des élèves a été de 10709 (4998 garçons, 5711 filles). La dépense a été de 127001 francs, dont 25783 francs formant la part contributive des communes, et 101218 francs fournis par les subsides de l'Etat.

Le *Rapport général sur la situation de l'instruction primaire dans le grand-duché de Luxembourg pendant l'année scolaire* 1907-1908, auquel nous avons emprunté les chiffres qui précèdent, ne donne pas d'indications sur l'enseignement primaire privé.

**LYCÉES ET COLLÈGES.** — Nous divisons ce court exposé de l'histoire de l'enseignement secondaire en France en quatre sections correspondant à quatre périodes successives. La première partie de l'article, qui conduit le lecteur jusqu'en 1883, a été écrite, pour la première édition de ce Dictionnaire, par Jules Steeg; la seconde partie est due à la plume de son fils, M. T. Steeg, député, qui a été rapporteur du budget de l'instruction publique de 1907 à 1910.

### I. — L'ancien régime.

Avant la Révolution française, l'enseignement secondaire était donné par des établissements appelés collèges. Primitivement ces collèges étaient des espèces d'hôtelleries où se réunissaient les jeunes gens qui suivaient les cours d'une université; peu à peu ils furent soumis à une discipline régulière, et devinrent des pensionnats où les enfants des familles riches et ceux qui se distinguaient par des aptitudes exceptionnelles venaient étudier. — Voir *Collèges (sous l'ancien régime)*.

Outre ces collèges universitaires, quelques corporations religieuses consacrées à l'enseignement avaient fondé de nombreux établissements du même genre, et tout particulièrement les Jésuites et les Oratoriens. Ces deux ordres étaient rivaux sur ce terrain, et s'y disputaient la faveur des familles. Les Jésuites l'emportaient par le nombre et la prospérité de leurs maisons d'éducation; ils donnaient le ton à l'enseignement général. Le niveau des études était assez bas. Sauf quelques élèves que l'on distinguait et que l'on cultivait avec une sollicitude toute spéciale, le reste n'apprenait pas grand'chose. On en était demeuré, à part quelques essais dans les écoles bientôt dispersées de Port-Royal, et quelques tentatives peu heureuses des Oratoriens, à la vieille routine, au système suranné des études presque exclusivement latines. Le grec était réservé à l'élite ; l'histoire ancienne était seule étudiée, et sans le moindre esprit critique; la langue française était tenue en médiocre estime; les sciences mathématiques, physiques et naturelles étaient regardées comme de simples accessoires, et les langues vivantes à peu près ignorées. En revanche, on poussait assez loin, surtout chez les Jésuites, l'art d'écrire en latin; les pastiches de Cicéron et la mosaïque des vers latins y étaient en grand honneur. Le développement de la mémoire, la lecture et l'imitation des classiques expurgés, la phrase, le ton oratoire, les bonnes manières, l'obéissance aux maîtres, l'assiduité aux offices religieux, l'orthodoxie des doctrines, l'effacement de la volonté, le nivellement des caractères, voilà quel était le plan de l'éducation secondaire dans les collèges de la Compagnie de Jésus, qui servaient plus ou moins de modèles. En habiles pédagogues, les Pères avaient imaginé d'accorder une certaine place à des représentations théâtrales; des élèves choisis jouaient non seulement devant leurs camarades, mais devant un public assez nombreux, des pièces de théâtre, tragédies ou même comédies, habituellement composées en latin par leurs maîtres; les jeunes gens y prenaient goût, s'y formaient à l'aisance du ton et des allures, les parents étaient flattés, et les maisons y gagnaient de la notoriété et des élèves.

La discipline des collèges était rude; peu de chose y était changé depuis le temps où Montaigne les appelait « vrayes geaules de jeunesse captive », où l'on « corrompt l esprit des enfans à le tenir à la géhenne », jugement que justifiaient, pour un grand nombre de ces maisons, la hauteur des murs, l'étroitesse des classes et des dortoirs, la tristesse des cours sans verdure, sans fleurs, sans horizon, et l'usage barbare des châtiments corporels, le pain et l'eau, la prison, le fouet (Voir *Punitions*).

Sans doute les régents habiles et dévoués ne manquaient pas, et les principaux se consacraient pour la plupart avec un zèle absolu à leur tâche. Un grand nombre d'entre eux, prêtres, célibataires, n'ayant d'autre famille que leurs élèves, vivaient avec eux dans l'intimité, vivaient pour eux, et ceux des élèves qui embrassaient l'étude avec ardeur, qui avaient du loisir, qui aimaient les lettres, faisaient d'excellentes classes et portaient les fruits d'une culture délicate et vraiment exquise.

Lorsque les Jésuites furent expulsés de France, en 1762, leurs nombreux collèges (il y en avait 88) ne furent pas fermés; ils passèrent en d'autres mains, et furent administrés par des bureaux (édit de février 1763).

Au milieu du dix-huitième siècle, on comptait en France, pour une population de 25 millions d'âmes, 562 collèges. Par suite de la fusion de plusieurs établissements, Paris, qui avait eu au moyen âge vingt-huit collèges, n'en avait plus que dix : celui de la Sorbonne, fondé au treizième siècle, auquel avait été réuni par Richelieu celui du Plessis datant du quatorzième ; celui d'Harcourt, fondé au treizième siècle; ceux du Cardinal Lemoine, de Navarre, de Montaigu, de Lisieux, de la Marche, datant du quatorzième siècle; celui des Grassins, fondé au seizième siècle ; celui de Clermont, fondé au seizième siècle, par les Jésuites, qui lui donnèrent, au siècle suivant, le nom de Louis-le-Grand ; enfin, le collège Mazarin ou des Quatre-Nations, fondé au dix-septième siècle L'ensemble de la population scolaire de tous les collèges de France vers 1789 était de 72747 élèves; ce qui donne un élève sur 382 habitants, ou encore un élève sur 31 enfants en âge de faire des études. Cette proportion ne s'est pas beaucoup augmentée depuis lors; elle a plutôt diminué à certains moments. En 1843, Villemain, ministre de l'instruction publique, constatait dans les établissements d'enseignement secondaire un élève sur 493 habitants, ou encore un élève sur 35 garçons en âge de faire des études. Il donnait de ce fait (rapport au roi) l'interprétation suivante :

« Cette réduction s'explique par les changements mêmes de la société, la place moins grande faite à la vie de loisir et d'étude, la tendance beaucoup plus générale vers les professions industrielles et commerçantes.

« Ajoutons à ces causes diverses tous les moyens de

gratuité qui existaient avant 1789 pour l'instruction classique, de telle sorte que cette instruction, alors plus recherchée par le goût et l'habitude des classes riches, était en même temps plus accessible aux classes moyennes ou pauvres.

« Alors tout, dans les traditions et les mœurs, secondait l'instruction classique; tout était préparé pour elle et la favorisait, le nombre des bourses et des secours de toute nature, la fréquentation gratuite d'une foule d'établissements, l'extrême modicité des frais dans tous les autres. Il y avait plus de 3000 bourses, et de nombreuses remises ou récompenses qui procuraient en outre l'éducation gratuite à plus de 7000 enfants. L'enseignement était donné sans rétribution aucune dans beaucoup de collèges, et spécialement dans tous les collèges de Paris, depuis 1719. »

Le nombre des élèves externes qui fréquentaient à ce titre les anciens collèges, à Paris et dans les provinces, est évalué à 30 000; si l'on y joint 10 000 bourses et fondations particulières, on voit que l'enseignement secondaire était donné gratuitement soit en partie, soit en totalité, à plus de 40 000 enfants.

Il n'en est pas moins vrai que l'éducation des collèges, sous l'ancien régime, s'adressait à l'aristocratie, n'était destinée qu'à une élite, avait pour objet de former une société polie, lettrée, destinée aux jouissances et au luxe de la conversation; bonne aux oisifs, aux écrivains, elle était peu propre à armer, sinon la foule, du moins les hommes de travail et de volonté, pour les luttes et les difficultés de l'existence.

## II. — La Révolution.

La Révolution ayant brisé les barrières qui séparaient les classes, ouvrant aux esprits entreprenants, aux familles pauvres, à la démocratie, une immense carrière, faisant appel à toutes les énergies, à tous les talents, il devenait nécessaire de leur offrir une autre éducation, une instruction qui fût tout à la fois une transition entre l'école primaire et la culture supérieure, et une préparation plus efficace aux nécessités de la vie nouvelle.

Déjà le procureur général au Parlement de Rennes, La Chalotais, avait exprimé des idées de réforme dans son *Essai d'éducation nationale* paru en 1763. Le président Rolland, à Paris, énumère dans son *Compte-rendu* du 13 mai 1768 les sérieuses critiques qu'il croit devoir adresser à l'éducation classique de son siècle et certaines réformes qui ont pris place dans le programme moderne. Plusieurs cahiers des Etats-généraux de 1789 émettent des vœux qui tendent à la réforme de l'enseignement et à l'organisation d'un système d'instruction publique ayant pour objet de former des citoyens. De nombreux plans de réforme de l'enseignement virent alors le jour, entre autres celui que Daunou présenta à la Constituante au nom des « instituteurs publics de l'Oratoire ».

Dans le projet d'organisation de l'instruction publique présenté par Talleyrand en 1791 au nom du Comité de constitution, l'enseignement secondaire devait être donné dans des *écoles de district*. On devait y enseigner les langues anciennes, une langue vivante; « l'exposé des titres d'après lesquels la religion commande la croyance »; les applications de la morale; l'étude développée de la Déclaration des droits et de l'organisation des pouvoirs; l'histoire des peuples libres et celle des Français « quand il en existera une »; « les règles et les beautés de l'éloquence et de la poésie »; les éléments des mathématiques, de la physique, de la chimie, de la musique et de la peinture; la natation, l'escrime, l'équitation et la danse.

Au nom du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative, Condorcet présenta en 1792 un projet de décret dans lequel l'enseignement que nous appelons secondaire formait le troisième degré de l'enseignement public; il devait se donner dans des établissements appelés *instituts*, et embrasser « les éléments de toutes les connaissances humaines ». (Voir *Condorcet*.)

Nous ne referons pas ici l'histoire des divers projets discutés par la Convention : celui de Condorcet, adopté par le premier Comité de cette assemblée; celui de la Commission des Six; celui de la pétition du 15 septembre 1793 et de la Commission d'éducation nationale (1er octobre); et, après le 9 thermidor, celui du 26 frimaire an III sur les écoles centrales, qui devint le décret du 7 ventôse an III, remanié par celui du 3 brumaire an IV; nous renvoyons aux articles *Convention* et *Centrales* (*Ecoles*).

Les écoles centrales, qui donnaient un enseignement libéral et laïque, ont rendu de réels services et auraient certainement contribué à élever le niveau général de l'instruction si elles avaient duré. Mais elles étaient extrêmement combattues par tous les amis de l'ancien régime, par tous ceux qui voyaient avec peine la démocratie s'établir, s'éclairer, puiser dans cette institution une sève et des forces qui l'eussent rendue invincible. On regrettait le vieux système classique et l'internat; on se plaignait de l'absence d'instruction religieuse, de la diminution de la part faite aux langues anciennes. La Convention avait disparu et son œuvre était suspecte. On revenait volontiers aux souvenirs et aux usages du passé.

En l'an VI, Roger-Martin, au nom d'une commission, présenta au Conseil des Cinq-Cents un projet de réforme, destiné, en réduisant le nombre des écoles centrales, à en accroître l'efficacité et à en rendre l'accès plus facile par la création d'écoles secondaires, intermédiaires entre l'école primaire et l'école centrale. Ce projet n'aboutit pas (Voir *Conseil des Cinq-Cents*).

## III. — La restauration de l'ancien enseignement, de 1802 à la troisième République.

**Le Consulat et l'Empire.** — La réaction, pleinement victorieuse après le coup d'Etat du 18 brumaire, poursuivit dans la mesure du possible le rétablissement des institutions de l'ancien régime, et les écoles centrales succombèrent. Mais, devant le Tribunat et le Corps législatif, les orateurs chargés d'exposer les raisons qu'on alléguait pour les supprimer furent contraints par l'évidence d'en faire l'éloge. Le tribun Jard-Panvillier croyait qu'on eût pu remédier aux inconvénients signalés en élevant un peu l'enseignement dans les écoles primaires des villes et en le rendant plus élémentaire dans les écoles centrales, de manière à établir une transition plus facile entre les deux institutions. Il est vrai que ce n'était pas là du tout ce que désirait la réaction, plus pressée de reconstituer les anciennes distinctions et de relever les vieilles méthodes que de faire un pas en avant dans la voie ouverte par la Révolution.

Le tribun Jacquemont faisait cet aveu dans son rapport : « Le nombre des élèves que présentaient les écoles centrales dans ces dernières années s'était considérablement augmenté. L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixés, et l'administration avait pris d'elle-même une marche exacte et régulière. »

C'est sur ces institutions en pleine activité et en voie d'affermissement que Bonaparte décida de porter la hache. Indépendantes, vivant de la vie du département, animées d'un esprit démocratique et moderne, instruments de progrès et d'affranchissement intellectuel, elles ne répondaient pas à son idéal. Rœderer, orateur du gouvernement, interprète fidèle de la pensée du premier consul et du parti réactionnaire, les condamnait en ces termes :

« Le système des écoles centrales a fait tout le contraire de ce qu'indiquait la nature des choses. Peu ou point d'enseignement littéraire, partout des sciences. Elles semblaient avoir entrepris de peupler la France d'encyclopédies vivantes. Il y avait plus de sagesse dans le système des anciens collèges; là le fond de l'instruction était l'étude des langues anciennes, l'art d'exprimer ses pensées en prose, en vers. »

La loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), obéissant à cette inspiration, réorganisa complètement l'instruction publique. Elle divisait les établissements en trois catégories :

1° Les écoles primaires, créées par les communes;

2° Les écoles secondaires, établies par les communes ou tenues par des particuliers. L'article 6 les définissait de la sorte : « Toute école établie par les communes ou tenue par les particuliers, dans

laquelle on enseignera les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques, sera considérée comme école secondaire ». C'est l'origine des collèges communaux. Il ne pouvait être établi d'école secondaire sans l'autorisation du gouvernement ;

3° Les lycées et les écoles spéciales, entretenus aux frais du Trésor public.

Le Dictionnaire a donné, à l'article *Consulat*, les trois premiers titres de cette loi (articles 1-8), relatifs à la division de l'instruction, aux écoles primaires et aux écoles dites secondaires. Nous donnons ici les six autres titres, y compris les titres V et VI relatifs aux écoles spéciales, dont l'organisation est étroitement rattachée à celle des lycées :

« TITRE IV. — *Des lycées.*

« ART. 9. — Il sera établi des lycées pour l'enseignement des lettres et des sciences. Il y aura un lycée, au moins, par arrondissement de chaque tribunal d'appel.

« ART. 10. — On enseignera dans les lycées les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale, et les éléments des sciences mathématiques et physiques.

« Le nombre des professeurs de lycée ne sera jamais au-dessous de huit; il pourra être augmenté par le gouvernement, ainsi que celui des objets d'enseignement, d'après le nombre des élèves qui suivront les lycées.

« ART. 11. — Il y aura, dans les lycées, des maîtres d'études, des maîtres de dessin, d'exercices militaires et d'arts d'agrément.

« ART. 12. — L'instruction y sera donnée :

« A des élèves que le gouvernement y placera;

« Aux élèves des écoles secondaires, qui y seront admis par un concours;

« A des élèves que les parents pourront y mettre en pension;

« A des élèves externes.

« ART. 13. — L'administration de chaque lycée sera confiée à un proviseur : il aura immédiatement sous lui un censeur des études, et un procureur gérant les affaires de l'école.

« ART. 14. — Le proviseur, le censeur et le procureur de chaque lycée seront nommés par le premier consul : ils formeront le conseil d'administration de l'école.

« ART. 15. — Il y a, dans chacune des villes où sera établi un lycée, un bureau d'administration de cette école. Ce bureau sera composé du préfet du département, du président du tribunal d'appel, du commissaire du gouvernement près ce tribunal, du commissaire du gouvernement près le tribunal criminel, du maire, et du proviseur.

« Dans les villes où il n'y aurait point de tribunal d'appel, le président du tribunal criminel fera partie du bureau d'administration du lycée. Dans celles où il n'y aurait ni tribunal d'appel, ni tribunal criminel, les membres de ce bureau seront nommés par le premier consul.

« ART. 16. — Les fonctions de ce bureau seront gratuites. Il s'assemblera quatre fois par an, et plus souvent s'il le trouve convenable, ou si le proviseur du lycée l'y invite. Il sera chargé de la vérification des comptes, et de la surveillance générale du lycée.

« Le proviseur rendra compte au bureau d'administration de l'état du lycée. Il y portera les plaintes relatives aux fautes graves qui pourraient être commises par les professeurs dans l'exercice de leurs fonctions, et par les élèves dans leur conduite. Dans le premier cas, la plainte sera communiquée au professeur contre lequel elle sera dirigée; elle sera ensuite adressée, ainsi que la réponse, au gouvernement. Dans le cas d'inconduite et d'indiscipline, l'élève pourra être exclu du lycée par le bureau, à la charge par celui-ci d'en rendre compte au gouvernement.

« ART. 17. — Il sera nommé par le premier consul trois inspecteurs généraux des études, qui visiteront une fois au moins l'année les lycées, en arrêteront définitivement la comptabilité, examineront toutes les parties de l'enseignement et de l'administration, et en rendront compte au gouvernement.

« ART. 18. — Après la première formation des lycées, les proviseurs, censeurs et procureurs des lycées devront être mariés ou l'avoir été. Aucune femme ne pourra néanmoins demeurer dans l'enceinte des bâtiments occupés par les pensionnaires.

« ART. 19. — La première nomination des professeurs des lycées sera faite de la manière suivante : les trois inspecteurs généraux des études, réunis à trois membres de l'Institut national désignés par le premier consul, parcourront les départements, et y examineront les citoyens qui se présenteront pour occuper les différentes places de professeurs. Ils indiqueront au gouvernement, et pour chaque place, deux sujets, dont l'un sera nommé par le premier consul.

« ART. 20. — Lorsqu'il vaquera une chaire dans les lycées une fois organisés, les trois inspecteurs généraux des études présenteront un sujet au gouvernement; le bureau, réuni au conseil d'administration et aux professeurs des lycées, en présentera un autre : le premier consul nommera l'un des deux candidats.

« ART. 21. — Les trois fonctionnaires chargés de l'administration et les professeurs des lycées pourront être appelés, d'après le zèle et le talent qu'ils apporteront dans leurs fonctions, des lycées les plus faibles dans les plus forts, des places inférieures aux supérieures : cette promotion sera proposée au premier consul, sur le rapport des trois inspecteurs généraux des études.

« ART. 22. — Les lycées correspondant aux arrondissements des tribunaux d'appel devront être entièrement organisés dans le cours de l'an XIII de la République.

« A mesure que les lycées seront organisés, le gouvernement déterminera celles des écoles centrales qui devront cesser leurs fonctions.

« TITRE V. — *Des écoles spéciales.*

« ART. 23. — Le dernier degré d'instruction comprendra, dans des écoles spéciales, l'étude complète et approfondie, ainsi que le perfectionnement, des sciences et des arts utiles.

« ART. 24. — Les écoles spéciales qui existent seront maintenues, sans préjudice des modifications que le gouvernement croira devoir déterminer pour l'économie et le bien du service. Quand il y vaquera une place de professeur, ainsi que dans l'école de droit qui sera établie à Paris, il y sera nommé par le premier consul, entre trois candidats qui seront présentés, le premier par une des classes de l'Institut national, le second par les inspecteurs généraux des études, et le troisième par les professeurs de l'école où la place sera vacante.

« ART. 25. — De nouvelles écoles spéciales seront instituées comme il suit :

« 1° Il pourra être établi dix écoles de droit : chacune d'elles aura quatre professeurs au plus;

« 2° Il pourra être créé trois nouvelles écoles de médecine, qui auront au plus chacune trois professeurs, et dont une sera spécialement consacrée à l'étude et au traitement des maladies des troupes de terre et de mer;

« 3° Il y aura quatre écoles d'histoire naturelle, de physique et de chimie, avec quatre professeurs dans chacune;

« 4° Les arts mécaniques et chimiques seront enseignés dans deux écoles spéciales : il y aura trois professeurs dans chacune de ces écoles;

« 5° Une école de mathématiques transcendantes aura trois professeurs;

« 6° Une école spéciale de géographie, d'histoire et d'économie politique sera composée de quatre professeurs;

« 7° Outre les écoles des arts du dessin, existant à Paris, Dijon et Toulouse, il en sera formé une quatrième avec quatre professeurs;

« 8° Les observatoires actuellement en activité auront chacun un professeur d'astronomie;

« 9° Il y aura, près de plusieurs lycées, des professeurs de langues vivantes;

« 10° Il sera nommé huit professeurs de musique et de composition.

« ART. 26. — La première nomination des professeurs de ces nouvelles écoles spéciales sera faite de la manière suivante : les classes de l'Institut correspondantes aux places qu'il s'agira de remplir présenteront un sujet au gouvernement ; les trois inspecteurs généraux des études en présenteront un second : le premier consul choisira l'un des deux.

« Après l'organisation des nouvelles écoles spéciales, le premier consul nommera aux places vacantes entre trois sujets qui lui seront présentés comme il est dit à l'article 24.

« ART. 27. — Chacune ou plusieurs des nouvelles écoles spéciales seront placées près d'un lycée, et régies par le conseil administratif de cet établissement.

« TITRE VI. — *De l'école spéciale militaire.*

« ART. 28. — Il sera établi dans une des places-fortes de la République une école spéciale militaire, destinée à enseigner à une portion des élèves sortis des lycées les éléments de l'art de la guerre.

« ART. 29. — Elle sera composée de cinq cents élèves formant un bataillon, et qui seront accoutumés au service et à la discipline militaire ; elle aura au moins dix professeurs, chargés d'enseigner toutes les parties théoriques, pratiques et administratives de l'art militaire, ainsi que l'histoire des guerres et des grands capitaines.

« ART. 30. — Sur les cinq cents élèves de l'école spéciale militaire, deux cents seront pris parmi les élèves nationaux des lycées, en proportion de leur nombre dans chacune de ces écoles, et trois cents parmi les pensionnaires et les externes, d'après l'examen qu'ils subiront à la fin de leurs études. Chaque année il y sera admis cent des premiers, et cent cinquante des seconds : ils seront entretenus pendant deux ans aux frais de la République dans l'école spéciale militaire ; ces deux années leur seront comptées pour temps de service.

« Le gouvernement, sur le compte qui lui sera rendu de la conduite et des talents des élèves de l'école spéciale militaire, pourra en placer un certain nombre dans les emplois de l'armée qui sont à sa nomination.

« ART. 31. — L'école spéciale militaire aura un régime différent de celui des lycées et des autres écoles spéciales, et une administration particulière ; elle sera comprise dans les attributions du ministre de la guerre. Les professeurs en seront immédiatement nommés par le premier consul.

« TITRE VII. — *Des élèves nationaux.*

« ART. 32. — Il sera entretenu, aux frais de la République, six mille quatre cents élèves pensionnaires dans les lycées et dans les écoles spéciales.

« ART. 33. — Sur ces six mille quatre cents pensionnaires, deux mille quatre cents seront choisis par le gouvernement parmi les fils de militaires ou de fonctionnaires civils, judiciaires, administratifs ou municipaux qui auront bien servi la République ; et, pendant dix ans seulement, parmi les enfants des citoyens des départements réunis à la France, quoiqu'ils n'aient été ni militaires ni fonctionnaires publics.

« Ces deux mille quatre cents élèves devront avoir au moins neuf ans, et savoir lire et écrire.

« ART. 34. — Les quatre mille autres seront pris dans un nombre double d'élèves des écoles secondaires, qui seront présentés au gouvernement d'après un examen et un concours.

« Chaque département fournira un nombre de ces derniers élèves proportionné à sa population.

« ART. 35. — Les élèves entretenus dans les lycées ne pourront y rester plus de six ans aux frais de la nation. A la fin de leurs études, ils subiront un examen d'après lequel un cinquième d'entre eux sera placé dans les diverses écoles spéciales, suivant les dispositions de ces élèves, pour y être entretenus, de deux à quatre années, aux frais de la République.

« ART. 36. — Le nombre des élèves nationaux placés près des lycées pourra être distribué inégalement par le gouvernement dans chacune de ces écoles suivant les convenances de la localité.

« TITRE VIII. — *Des pensions nationales, et de leur emploi.*

« ART. 37. — Le terme moyen des pensions sera de sept cents francs. Elles seront fixées pour chaque lycée par le gouvernement, et serviront tant aux dépenses de nourriture et d'entretien des élèves nationaux qu'au traitement des fonctionnaires et professeurs, et autres dépenses des lycées.

« ART. 38. — Le prix des pensions payées par les parents qui placeront leurs enfants dans les lycées ne pourra excéder celui qui aura été fixé par le gouvernement pour chacune de ces écoles.

« Les élèves externes des lycées et des écoles spéciales paieront une rétribution, qui sera proposée, pour chaque lycée, par son bureau d'administration, et confirmée par le gouvernement.

« ART. 39. — Le gouvernement arrêtera, d'après le nombre des élèves nationaux qu'il placera dans chaque lycée, et d'après le taux de leurs pensions, la portion fixe du traitement des fonctionnaires et professeurs, laquelle portion sera prélevée sur le produit de ces pensions. Il en sera de même de la portion supplétive de traitement, qui devra être fixée par le gouvernement d'après le nombre des pensionnaires et des élèves externes de chaque lycée.

« Les proviseurs des lycées sont exceptés de la dernière disposition ; ils recevront du gouvernement un supplément annuel et proportionné à leur traitement et aux services qu'ils auront rendus à l'instruction.

« TITRE IX. — *Dispositions générales.*

« ART. 40. — Les bâtiments des lycées seront entretenus aux frais des villes où ils seront établis.

« ART. 41. — Aucun établissement ne pourra prendre désormais les noms de lycée et d'institut. L'Institut national des sciences et des arts sera le seul établissement public qui portera ce dernier nom.

« ART. 42. — Il sera formé, sur les traitements des fonctionnaires et professeurs des lycées et des écoles spéciales, un fonds de retenue qui n'excédera pas le vingtième de ces traitements. Ce fonds sera affecté à des retraites, qui seront accordées après vingt ans de service, et réglées en raison de l'ancienneté. Ces retraites pourront aussi être accordées pour cause d'infirmités, sans que dans ce cas les vingt années d'exercice soient obligées.

« ART. 43. — Le gouvernement autorisera l'acceptation des dons et fondations des particuliers en faveur des écoles ou de tout autre établissement d'instruction publique. Le nom des donateurs sera inscrit à perpétuité dans les lieux auxquels leurs donations seront appliquées.

« ART. 44. — Toutes les dispositions de la loi du 3 brumaire an IV qui sont contraires à la présente loi sont abrogées. »

En exécution de la loi du 11 floréal an X, un arrêté consulaire du 19 frimaire an XI (10 décembre 1802) développa le plan d'enseignement, dont le premier article disait : « *On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques* ». Il devait y avoir six classes pour l'étude du latin (comprenant l'histoire et la géographie comme annexes), et six classes parallèles pour l'étude des mathématiques (comprenant comme annexes les sciences physiques et naturelles), mais de manière que les élèves d'un talent et d'une application ordinaire pussent faire deux classes par an. Au faîte de ces deux séries figurait un cours bisannuel de belles-lettres et de mathématiques « transcendantes », qui représentait l'enseignement actuel des facultés. (Cournot, *Des Institutions d'instruction publique en France*, 1864.)

Un autre arrêté, du 21 prairial an XI (10 juin 1803), régla l'administration et le régime intérieur des lycées, fixa le costume des élèves, et détermina minutieusement tout ce qui concernait la discipline, les communications avec le dehors, les congés, les examens et les prix, etc. L'arrêté du 15 brumaire an XII (7 novembre 1803) divisa les lycées en trois classes, et fixa les traitements des fonctionnaires et des pro-

fesseurs attachés à ces établissements. Dans les lycées de la dernière classe, le traitement du proviseur était de 3000 francs, celui du censeur et celui du professeur de première de 1500 francs, celui du professeur de seconde de 1200, celui du professeur de troisième de 1000 francs, celui d'un maître d'étude de 700 francs; à Paris, les traitements étaient respectivement de 5000 francs (proviseur), 3000 (censeur), 3000, 2500, 2000 (professeurs de première, de seconde et de troisième) et 1200 francs (maîtres d'étude).

Pour les écoles secondaires communales, l'arrêté du 30 frimaire an XI (21 décembre 1802) fixa les conditions auxquelles les communes et les particuliers pourraient obtenir la concession gratuite de locaux; l'arrêté du 19 vendémiaire an XII (12 octobre 1803) régla l'administration, le plan d'études et le régime intérieur de ces établissements.

Ce n'était là qu'un début. Cette organisation, encore trop lâche et trop indépendante, ne pouvait suffire au mouvement de concentration à outrance que le maître de la France voulait imprimer à toutes les institutions. Devenu empereur, Napoléon résolut de prendre et de garder seul dans sa main toute-puissante l'instruction du pays, comme il tenait déjà l'armée, l'administration et le culte. Il voulait s'assurer le gouvernement des esprits par l'éducation comme il espérait l'avoir déjà par la religion, et il rêvait un clergé d'enseignement comme il venait de créer un clergé concordataire. Il a longtemps hésité, pour lui confier la jeunesse, entre le personnel ecclésiastique, déjà constitué, enrégimenté, assoupli, et un personnel laïque à créer. Le premier était mieux façonné à l'obéissance, mais n'obéirait pas qu'à lui seul; le second pouvait être fondu, formé, pétri à son gré par ses propres mains. Il se décida pour ce dernier parti, résolut d'écarter les anciennes corporations qui offraient leurs services, qui trouvaient dans son entourage des défenseurs zélés. Il organisa un corps spécial, dont les membres devaient contracter des obligations civiles qui les séparaient momentanément de la société, les constituaient en une sorte de congrégation laïque, à laquelle revenait exclusivement la charge de l'enseignement dans la France entière. A l'avenir, — ainsi l'avait décidé l'empereur, — les proviseurs et les censeurs des lycées, les principaux et régents des collèges, ainsi que les maîtres d'étude de ces écoles, allaient être astreints au célibat et à la vie commune.

Le décret qui organisait l'Université impériale ne fut promulgué que le 17 mars 1808. Fontanes fut nommé grand-maître de la nouvelle institution.

C'est lui qui se chargea d'expliquer à diverses reprises à tous les fonctionnaires de l'enseignement l'esprit de la nouvelle législation.

« Dieu et l'empereur, disait-il dans sa circulaire aux recteurs le 15 janvier 1810, voilà les deux noms qu'il faut graver dans le cœur des enfants; c'est à cette double pensée que doit se rapporter tout le système de l'éducation nationale. »

Et dans sa circulaire aux recteurs du 4 avril 1811 il dit : « L'Université n'a pas seulement pour objet de former des orateurs et des savants; *avant tout*, elle doit à l'empereur des sujets fidèles et dévoués ».

Nous voilà loin de Condorcet, de Romme et de Lakanal !

Dans son plan d'études, l'Université impériale se rapproche encore plus que la loi de 1802 de l'ancien type classique. Le règlement du 19 septembre 1809 distingue deux années de grammaire (cinquième et quatrième), deux années d'humanités (troisième et seconde) et une de rhétorique, à laquelle s'ajouta bientôt celle de philosophie, destinée d'abord aux lycées des chefs-lieux d'académie, et qui fut installée peu à peu dans tous les lycées. L'étude du grec commençait avec la quatrième, celle des mathématiques avec la troisième. Après la rhétorique, ceux des élèves qui se proposaient de se consacrer aux sciences suivaient une classe « spéciale » de mathématiques.

Un arrêté du 27 mars 1810 institua les classes préparatoires aux années de grammaire, la septième et la sixième. Ainsi se trouvèrent organisées les trois divisions qui subsistent encore : la division élémentaire, la division de grammaire et la division supérieure.

Un décret du 15 novembre 1811 porta le nombre des lycées à cent, chiffre correspondant aux agrandissements qu'avait reçus le territoire français; les locaux des lycées devaient être arrangés de façon à ce que les lycées existants pussent contenir 300 élèves, les lycées nouveaux au moins 200. Mais ce décret ne fut pas mis à exécution.

Les institutions particulières placées dans les villes où existait un lycée ou un collège ne pouvaient, dit ce même décret, enseigner que les premiers éléments, et leurs élèves devaient suivre, pour les autres classes, le lycée ou le collège; la même obligation était imposée aux élèves des écoles secondaires ecclésiastiques.

Les institutions et pensions autorisées étaient tenues de payer à l'Université un impôt équivalent au vingtième de la rétribution de leurs élèves. Le certificat d'études, obligeant à faire dans un lycée les classes de rhétorique ou de philosophie, achevait de constituer le monopole universitaire et contribuait à amener, de gré ou de force, des élèves dans les classes des lycées.

En 1809, il existait dans les lycées de France 9068 élèves qui se répartissaient ainsi : 2141 externes, 4199 boursiers, 1728 pensionnaires. En 1813, on compte 14492 élèves : le progrès est sensible. Quant aux collèges communaux, où l'instruction était de quelques degrés inférieure, ils comptaient 18507 élèves en 1809 et 26495 en 1813. Ils étaient plus près des familles, ils coûtaient moins cher, ils donnaient un enseignement plus restreint et probablement plus approprié aux nécessités locales.

**La Restauration et la monarchie de Juillet.** — La Restauration n'osa pas détruire l'Université, et Fontanes fut même prié tout d'abord d'en garder la direction. Néanmoins l'ordonnance du 17 février 1815 supprima la charge de grand-maître, et remplaça l'Université unique par dix-sept universités distinctes; les lycées reçurent le nom de collèges royaux. Durant les Cent-Jours, l'Université impériale fut rétablie sur l'ancien pied, avec Lacépède, puis Lebrun, comme grands-maîtres. Après Waterloo, l'ordonnance du 15 août 1815, qui remplaça celle du 17 février, admit provisoirement la conservation des académies de l'ancienne Université impériale, et plaça à la tête du corps universitaire une Commission, la Commission de l'instruction publique. En 1820, la Commission fut transformée en Conseil royal, et Corbière, président de ce Conseil, contresigna l'ordonnance du 27 février 1821, qui livrait l'enseignement public à la « Congrégation », et disait : « Les bases de l'éducation des collèges sont la religion, la monarchie, la légitimité et la charte. L'enseignement des sciences sera séparé de celui des lettres. Le cours de philosophie des collèges durera deux ans. Les leçons ne pourront être données qu'en latin. » On se méfiait des sciences et de la philosophie; on séquestrait les unes, on les tenait en dehors des humanités; on enfermait l'autre dans les formes de la scolastique, on l'enseignait dans une langue morte qui ne risquait pas d'enflammer les jeunes gens.

En 1822, la charge de grand-maître fut rétablie, et l'abbé Frayssinous y fut nommé. Cette année-là, l'Ecole normale fut supprimée. En 1824, une ordonnance augmenta les pouvoirs du grand-maître, et peu après celui-ci reçut le titre de ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. En 1828, la domination de la « Congrégation » ayant été ébranlée par les élections de 1827, l'instruction publique fut séparée des affaires ecclésiastiques; le ministre de l'instruction publique, grand-maître de l'Université, fut M. de Vatimesnil. Celui-ci fit signer à Charles X l'ordonnance du 26 mars 1829: elle exigeait que les maîtres d'étude des collèges royaux fussent tous bacheliers ès lettres, que les proviseurs et censeurs fussent licenciés, soit des sciences, soit des lettres. C'était relever le niveau de l'administration. Elle prescrivait, de plus, dans son art. 17, que les mesures nécessaires fussent prises : 1° pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fît partie de l'enseignement dans les collèges royaux; 2° pour que dans ces mêmes collèges l'étude de l'histoire ne se terminât que dans la classe de rhé-

torique; 3° pour que la philosophie fût enseignée en français.

La monarchie de Juillet, issue d'un mouvement libéral, s'appliqua activement à développer toutes les institutions d'instruction publique. Ce qui caractérise cette époque, c'est la lutte très vive que l'Université eut à soutenir contre les assauts réitérés du parti catholique, qui réclamait la liberté de l'enseignement pour établir, au moyen des écoles ecclésiastiques, une concurrence aux collèges royaux et communaux (Voir *Liberté de l'enseignement*). Plusieurs projets de loi sur cette matière furent présentés ou discutés, qui n'aboutirent pas. Le régime intérieur des collèges ne subit, pendant toute cette période, aucune modification importante. Aussi peut-il être utile de s'y arrêter un instant et d'examiner quelle était alors la situation de l'enseignement secondaire en France.

Villemain, ministre de l'instruction publique, adressa le 3 mars 1843 un rapport au roi sur cet enseignement. C'était la première fois qu'un état général de situation était dressé. En 1808, Napoléon avait ordonné qu'on lui présentât et même qu'on imprimât chaque année un rapport annuel sur ce sujet; mais le rapport de Villemain fut le premier travail de cette nature; et, bien qu'un décret du roi eût ordonné que pareil travail fût dressé à l'avenir tous les cinq ans, il n'y en a eu depuis que deux autres, l'un de Duruy en 1865, l'autre de Bardoux en 1876.

« L'instruction secondaire, disait Villemain, embrasse les études de langues anciennes, de lettres, de sciences mathématiques et physiques, qui doivent préparer aux professions savantes, aux grands travaux intellectuels, aux principaux emplois de la société. Elle s'adresse particulièrement à ceux que les sacrifices de leurs familles, ou la libéralité de l'Etat et des villes, mettent à même d'appliquer à l'étude non seulement toute leur enfance, mais quelques années de la jeunesse qui, dans d'autres destinations, sont occupées déjà par un travail rétribué. Presque toujours cette instruction attire à elle les enfants que distinguent d'heureuses dispositions; elle est souvent la seule fortune qu'un homme qui a servi longtemps l'Etat, qu'un officier parvenu lentement aux grades les plus honorables, laisse aux héritiers de son nom. Elle est, dans notre société si favorable à l'égalité des droits, la base même de cette égalité, par la concurrence qu'elle prépare et renouvelle sans cesse, entre le mérite, pouvant s'élever à tout, et la fortune, obligée de se recommander elle-même par le travail et le savoir. »

Il est intéressant d'entendre l'un des principaux représentants de l'Université de France, l'un de ceux qui ont le mieux personnifié l'esprit et les méthodes de l'enseignement classique, s'expliquer sur le système qui a été la base de l'instruction secondaire pendant une période de près d'un demi-siècle. La citation est un peu longue, mais elle donne une peinture si exacte et si complète des études de collège par lesquelles ont passé tant de générations, qu'il vaut la peine de la faire :

« Au fond et sur le point principal, c'est l'ancien système de Port-Royal et de l'université de Paris, le système qui depuis deux siècles a formé, pour la magistrature et les affaires, tant d'hommes capables et d'esprits éclairés. La création de l'Université, dès 1808, fut un retour à ce système; et malgré des modifications nombreuses et diverses, c'est le caractère qui prévaut encore aujourd'hui, et qui s'est même fortifié dans ces dernières années. Seulement, à côté de cette étude dominante des langues anciennes, particulièrement propre à exercer et mûrir l'esprit, on a fortifié l'enseignement historique, et maintenu pour les mathématiques des cours diversement gradués, les uns préparatoires, les autres développés et complets. L'étude des langues vivantes a pris, en même temps, une forme plus régulière, qui s'unit aux études classiques, au lieu d'en distraire.

« Les maîtres profitent de toutes les occasions qui se présentent pour *rappeler aux élèves ce qu'ils doivent à Dieu, à leurs parents, au Roi et à leur pays* (Statut des collèges royaux et communaux).

« Dans les classes inférieures, presque toujours précédées de classes élémentaires, l'enseignement comprend des études de grammaire française, latine et grecque, des exercices de mémoire, des explications d'auteurs, des essais de traduction, des notions de calcul, des leçons sur l'histoire sainte, sur l'histoire ancienne, sur l'histoire romaine et sur la géographie qui s'y rapporte.

« L'étude des langues modernes commence en quatrième.

« La troisième et la seconde sont presque exclusivement consacrées à cette étude des langues anciennes qui, par le travail de l'explication et de la traduction, devient un exercice perpétuel de raisonnement, une épreuve continue d'exactitude et de sagacité.

« La part trop considérable faite, il y a quelques années, dans ces classes, à la géométrie, est retranchée, sans que, toutefois, pour le plus grand nombre des élèves, les notions élémentaires de cette science soient interrompues. Les études historiques, réparties dans un ordre méthodique, donnent appui à l'instruction littéraire, qui fait le fond de ces cours.

« Le caractère de cette instruction est déterminé par le nombre et le choix des modèles.... Ce sont quelques courts chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque et latine.... Quelques fragments des Pères grecs s'y mêlent à des textes de Démosthène et de Platon. Le génie de Rome, exprimé par ses grands historiens, se retrouve encore décrit et expliqué par Bossuet. Les premières leçons de goût sont empruntées à Fénelon.... Nos classiques français y paraissent dans une proportion plus grande qu'autrefois.

« Le cours de rhétorique achève cette suite de lectures, en y ajoutant le travail de la composition.... Dans ce cours, prolongé pendant deux années par quelques élèves, à de fortes études d'antiquité et à la méditation assidue des modèles les plus purs du génie français, se joint aujourd'hui une étude spéciale de l'histoire de France.

« L'année de philosophie donne à l'intelligence plus exercée des élèves un nouveau travail de réflexion. Le programme de ce cours embrasse, avec les règles de la logique, tous les grands principes de psychologie, de morale et de théodicée.... Quelques ouvrages de Platon, d'Aristote et de Cicéron. Parmi les modernes, à partir de Bacon jusqu'à Reid, les principaux ouvrages qui ont marqué l'effort, le progrès..., Descartes, Malebranche, Arnaud, Bossuet et Fénelon; Clarke, Buffon, Locke, Leibnitz, Euler.

« Une partie de l'année de philosophie est appliquée à des études de mathématiques, de physique, de chimie et d'histoire naturelle. Cette variété d'objets ne permet pas une étude approfondie de chacun, mais elle donne de tous une connaissance sommaire, suffisante pour former cette instruction générale qui convient aux hommes éclairés de notre temps.

« Ceux qui ont besoin de pénétrer plus avant trouvent, dans une seconde année consacrée tout entière aux mathématiques et à la physique, une préparation complète au programme de l'École polytechnique.

« Pour les autres élèves, destinés soit à des professions de la société dans lesquelles l'instruction classique n'est pas nécessaire, soit à des services publics où on est admis trop jeune pour y porter cette instruction, les classes de lettres et de philosophie sont remplacées par un enseignement plus court, qui a également pour objet de former le jugement et le langage. »

En 1843, le nombre des collèges royaux était de 46; il y avait 36 lycées en 1812. L'augmentation n'avait donc été que de dix en trente années.

Dans la première pensée de Bonaparte (loi du 11 floréal an X), la création des lycées entraînait pour le Trésor une charge de 4 millions représentée par 6400 bourses entières. Cette charge a baissé peu à peu par suite de la diminution des bourses; la dépense de l'Etat n'était plus, à la fin de l'empire, que de 1 900 000 francs. En 1843 elle était de 1 940 477 francs.

L'ensemble des ressources des collèges royaux se composait de leurs revenus propres, de la subvention fixe votée au budget pour les traitements et pour les bourses, de crédits pour les bourses allouées par les communes ou les départements, des rétributions des internes et des externes.

Le total des recettes des 46 collèges royaux en 1842 était de 8 600 000 francs.

Le personnel des collèges se partageait en deux sortes de fonctions principales, et il n'y a rien de changé à cet égard : les fonctions d'administration ou de direction, et les fonctions de l'enseignement. Le proviseur gouverne l'établissement, est responsable de tout, et a sous ses ordres, pour la gestion matérielle, un économe choisi d'après des conditions déterminées d'aptitude (ordonnance du 1er novembre 1837), obligé au dépôt d'un cautionnement, et comptable envers la Cour des comptes. Sous l'autorité du proviseur, le censeur est plus spécialement chargé de la surveillance des études et de la discipline; il a, pour l'aider, un surveillant général.

Le personnel enseignant était ainsi constitué :

L'aumônier; les professeurs en nombre égal au nombre des classes ou subdivisions; ils étaient partagés en trois ordres :

1° Professeurs de philosophie, rhétorique, physique et mathématiques spéciales;

2° Professeurs d'histoire et d'humanités;

3° Professeurs de mathématiques élémentaires et de grammaire.

Il faut ajouter, mais à un rang qui était tout à fait secondaire, les professeurs de langues vivantes, puis ceux de dessin, de musique, etc.

Les fonctions de maîtres d'étude tiennent à la fois de l'administration et de l'enseignement.

A partir de 1830, la règle des grades, jusqu'alors assez flottante, est devenue absolument obligatoire. Aucun emploi n'a été accordé depuis lors dans l'Université sans la condition préalable d'un diplôme correspondant.

Sur 1216 fonctionnaires de l'administration ou de l'enseignement dans les 46 collèges royaux, en 1843, 324 étaient licenciés ès lettres, 52 docteurs ès lettres, 116 licenciés ès sciences, 27 docteurs ès sciences, 385 agrégés; les autres, bacheliers travaillant à obtenir la licence.

A côté des lycées, la loi du 11 floréal an X avait, comme nous l'avons dit, placé les *écoles secondaires*.

Un assez grand nombre de ces écoles furent établies par les communes dans les bâtiments d'anciens collèges supprimés après 1792. Elles étaient placées sous l'inspection des préfets. Le ministre de l'intérieur en nommait les directeurs et les principaux fonctionnaires.

A la création de l'Université, elles entrèrent dans le cadre de cet établissement : le décret du 17 mars 1808 leur donnait le nom de *collèges*. On les appela *collèges communaux*, lorsque les lycées prirent le nom de *collèges royaux*.

Le nombre de ces établissements avait peu varié de 1812 à 1842; il avait plutôt baissé dans cette période : de 337 il était tombé à 312. Cela tenait en partie à ce que, avant 1830, la dotation pouvait être portée d'office au budget des villes, tandis que depuis elle est devenue facultative.

Il faut ajouter, néanmoins, que le nombre des élèves y avait augmenté.

L'autorité publique surveillait la direction des collèges communaux comme celle des collèges royaux. Elle en nommait tous les fonctionnaires. Un bureau d'administration, composé de membres du conseil municipal et d'autres notables, siégeait près de chaque collège communal, dressait le budget, veillait au bien-être des élèves, indiquait les améliorations nécessaires.

Les bâtiments devaient être fournis et entretenus par les communes. Elles pouvaient administrer leurs collèges en régie à leur compte; elles étaient aussi autorisées à céder la gestion du pensionnat au principal à ses risques et périls; c'était le mode le plus habituel.

Les collèges communaux étaient divisés en deux ordres :

1° Ceux de plein exercice;

2° Ceux qui offraient la partie inférieure de l'enseignement classique et les connaissances préparatoires qui pouvaient suffire aux professions où cet enseignement n'était pas exigé.

L'ordonnance du 29 janvier 1839 établit un minimum pour les traitements, qui jusque-là n'avaient rien de fixe ni d'uniforme. Ce minimum était de 2400 francs pour la fonction la plus élevée, de 1400 pour la moindre dans les collèges de plein exercice. Or, ce minimum, en 1843, n'était atteint que par 235 fonctionnaires sur 1370. Dans les collèges de second ordre, il était fixé de 1200 à 2000 francs, et là n'était atteint par aucun fonctionnaire.

Le nombre entier des fonctionnaires en 1843, dans les collèges communaux, était de 2538 (sur lesquels 165 ecclésiastiques soit comme principaux, soit comme régents). La moyenne du traitement pour chacun n'excédait pas 1200 francs.

Cette modicité des traitements ne nuisait pas au zèle des maîtres universitaires; l'ensemble des études était bon, le niveau s'élevait, le progrès était sensible. Le nombre des élèves des collèges communaux, qui était de 18 554 en 1816, était monté à 22 969 en 1833 et à 26 584 en 1842. L'augmentation se produisait également dans les collèges royaux : à la même époque, ils comptaient une population scolaire de 18 697 élèves, dont 8030 pensionnaires et 10 667 externes. Cette prospérité désolait le parti clérical.

**De 1848 à 1870.** — La réaction, triomphante en 1850, profita de son succès pour porter à l'Université des coups qu'elle crut décisifs. La loi de 1850 établissait victorieusement l'enseignement congréganiste, sans garantie d'aucun genre, à côté, en face, au-dessus de l'enseignement universitaire. Non seulement les ennemis de l'Université lui créèrent une concurrence redoutable par toutes les ressources d'argent, d'influence, de séduction et d'intimidation dont ils disposaient, mais encore ils pénétrèrent dans la place, s'installèrent dans ses conseils, cherchèrent à bouleverser ses méthodes. Fortoul, ministre de l'instruction publique de 1851 à 1856, s'est signalé par diverses mesures qui ont profondément atteint le régime universitaire. C'est à lui qu'est dû le décret du 10 avril 1852, dont la principale disposition consistait en ceci :

Les lycées (c'est le nom que les collèges royaux avaient repris en 1848, et qu'ils ont gardé depuis lors) devaient comprendre désormais deux divisions :

1° Celle de grammaire, commune à tous les élèves jusqu'à la quatrième inclusivement;

2° La division supérieure, partagée en deux enseignements distincts, les lettres et les sciences.

C'est ce qu'on a appelé la *bifurcation*. En sortant de la classe de quatrième, les élèves étaient appelés à faire un choix entre les lettres et les sciences, à décider de l'orientation de leur vie, à choisir leur carrière, à rompre à peu près entièrement avec l'une ou l'autre branche de l'enseignement public. Sans doute, on essayait bien de conserver çà et là quelque classe commune aux élèves de lettres et de sciences; mais l'essai ne fut pas heureux, le niveau était trop différent, et chaque section en était arrivée vite à mépriser les études de l'autre section. Les sciences n'y gagnèrent pas ce que les lettres y perdirent; les mauvais élèves, les paresseux, les étourdis, fatigués de la grammaire, des langues, se hâtaient d'opter pour un changement dont ils espéraient plus d'agrément ou moins de travail; ils négligeaient même leurs études classiques dans la division de grammaire, supposant qu'elles étaient bien inutiles en vue de l'étude des sciences. Il y eut des hésitations, des regrets, des retours de la part des élèves ou des parents, les uns et les autres incapables de prononcer sur les aptitudes et l'avenir des enfants d'une façon prématurée et décisive.

L'esprit des prétendus réformateurs de cette triste époque se manifeste clairement dans le rapport du ministre : « Les discussions historiques et philosophiques, disait-il, conviennent peu à des enfants. Lorsque l'intelligence n'est pas formée, ces recherches intempestives ne produisent que la vanité et le doute; il est temps de couper dans sa racine un mal qui a compromis l'enseignement public et a excité les justes alarmes des familles. » Il faut noter qu'il s'agissait ici des exercices des plus hautes classes, destinées à des jeunes gens de seize à dix-neuf ans. En conséquence de ces principes, la philosophie était supprimée et remplacée par une année de *logique*, ayant simplement pour objet « l'exposition des opérations

de l'entendement et l'application des principes généraux de l'art de penser à l'étude des sciences et des lettres ». On redescendait au-dessous de la Restauration et de M. de Vatimesnil. En revanche, les professeurs des lycées recevaient l'ordre formel et sans réplique d'avoir à raser leurs moustaches et à ne jamais faire leurs leçons sans robe.

Le ministère de Rouland, de 1856 à 1863, ne changea presque rien à cet état de choses. Il fallut arriver au ministère vraiment réparateur de Victor Duruy pour entrer dans une ère de réformes. Membre éminent de l'Université, Duruy savait aussi bien que personne le mal que ses prédécesseurs avaient fait, et il s'est appliqué, avec un zèle digne d'éloges, à relever les études, à perfectionner les programmes, à donner aux lycées et aux collèges une vie nouvelle.

A peine arrivé au pouvoir, il supprimait ou du moins retardait la bifurcation : par le décret du 2 septembre 1863, il rétablissait pour les élèves de troisième la communauté des études littéraires et scientifiques et reportait dans la classe de seconde le point de séparation. Un an après, le décret du 4 décembre 1864 supprimait les classes dites *seconde scientifique*, *rhétorique scientifique* et *philosophie scientifique*. L'organisation normale des lycées devait être à l'avenir : 1° les classes ordinaires d'humanités, avec un enseignement scientifique plus fort, ayant pour sanction le baccalauréat ès lettres; 2° ces mêmes classes, suivies d'une classe de mathématiques élémentaires, conduisant au baccalauréat ès sciences.

Quant à ceux des élèves qui voulaient interrompre, avant la fin, leurs études d'humanités, ils devaient trouver, dans une classe de mathématiques préparatoires, les études littéraires que réclament le baccalauréat ès sciences et les examens d'admission aux grandes écoles.

Dès les premiers jours de son ministère, M. Duruy avait rétabli l'agrégation de philosophie et rouvert la classe de philosophie dans les lycées et collèges.

De plus, il instituait dans cette même classe de philosophie un cours nouveau d'histoire contemporaine, qui devait s'étendre de 1789 jusqu'à nos jours. Innovation hardie qu'il justifiait ainsi dans une circulaire aux recteurs :

« Il faut que ceux qui, dans quelques années, feront les affaires du pays, sachent de quelle manière ce pays a vécu jusqu'à présent. Notre société actuelle, avec son organisation et ses besoins, date de la Révolution, et pour la bien comprendre, comme pour la bien servir, il faut la bien connaître.

« J'ai introduit dans l'histoire des idées et des événements de ce siècle quelques notions d'économie politique. Depuis un siècle que les économistes sont à l'œuvre, ils ont mis en lumière un certain nombre de vérités que personne ne conteste plus, et dont l'éducation doit déjà s'emparer, au profit de nos élèves et du pays.

« Grâce à cet enseignement, nos élèves, en sortant du lycée, ne tomberont plus dans l'inconnu. Nous leur aurons montré le terrain où, jusqu'à cette heure, ils marchaient sans guide, et nous les aurons mis en état de comprendre les évènements au milieu desquels la vie sérieuse vient les surprendre. Jeter un jeune homme dans la cité sans lui avoir rien dit de l'organisation et des nécessités qu'il y rencontre, c'est comme si l'on jetait dans la bataille un chasseur à pied avec l'armement des francs-archers de Charles VII. »

Une place plus importante fut accordée aux langues vivantes, assez délaissées jusque-là. Au lieu de les retarder jusqu'à l'âge de quatorze et quinze ans, on les commença avec les jeunes enfants, « dont les organes plus souples se prêtent à rendre tous les sons, et dont l'esprit encore peu exigeant retient les mots plus aisément que les idées ». On donna une place aux langues vivantes dans les compositions du concours général et dans l'examen du baccalauréat, ce qui était l'un des moyens les plus efficaces de les arracher au discrédit dans lequel elles étaient tombées. Enfin le décret du 27 novembre 1863 établit une agrégation spéciale des langues vivantes.

Tant d'efforts furent couronnés de succès. Le nombre des élèves croissait tous les ans.

A la rentrée des classes d'octobre 1868, la population scolaire dans les lycées et collèges de la France s'était accrue sur l'année précédente de 2835 élèves, dont 1695 pour les lycées et 1140 pour les collèges.

Le nombre total des élèves était de 71 594 pour 81 lycées (soit 20 de plus qu'en 1848) et 251 collèges.

Le niveau des études montait également. Duruy raconte quelque part qu'il a fait faire, en 1864, un examen des compositions des lauréats du grand concours de la Sorbonne depuis 1830. La « courbe géométrique du mouvement des études » durant cette série d'années a donné le résultat suivant : de 1830 à 1840, oscillation sans caractère déterminé; de 1841 à 1851, marche ascensionnelle; de 1852 à 1859, décadence générale dans les sciences aussi bien que dans les lettres, sauf pour une faculté, l'histoire. A partir de 1859, la courbe abaissée se relève, et l'on commence à regagner une partie du terrain perdu. C'est le moment où l'on se relâche des prescriptions Fortoul; les réformes du ministère Duruy ont fortement contribué à faire remonter la pente.

*Enseignement secondaire spécial.* — L'enseignement secondaire spécial, qui prit une si grande place dans les collèges et dans plusieurs lycées, dont quelques-uns lui étaient même entièrement consacrés, doit son origine légale et son organisation à Duruy.

Déjà, le 28 décembre 1846, M. de Salvandy chargeait la faculté des sciences de Paris de constater l'état de l'enseignement scientifique dans les établissements universitaires et de lui faire connaître « quels compléments cet enseignement devrait recevoir pour conduire le pays en avant, selon ses instincts, dans toutes les voies de l'industrie, du travail et de la science ». La commission choisie insista sur la nécessité de donner à l'enseignement des sciences une direction plus pratique, de diminuer la part faite aux subtilités des mathématiques et d'accroître la part de l'élément scientifique dans le baccalauréat ès lettres. Dans un arrêté du 5 mars 1847, le ministre essayait de faire droit à ces observations. « Il faudrait, disait-il, dans les collèges royaux et communaux, sous le nom d'*enseignement spécial*, un cours triennal, distinct de l'enseignement littéraire et parallèle à cet enseignement, où les élèves seraient admis après la quatrième. » On essaya aux collèges Charlemagne et Bourbon; mais, peu à peu, ces cours d'enseignement spécial finirent par ressembler aux cours de français déjà annexés à la plupart des collèges de province.

L'idée fut reprise par Duruy. Il conçut le projet de préciser l'*enseignement professionnel*, vaguement ébauché en 1829 et en 1847, ou plutôt d'organiser dans les lycées et dans les collèges un enseignement nouveau, non intermédiaire entre l'école primaire et l'instruction secondaire et destiné à faire passer les esprits de l'une à l'autre, mais supérieur à l'école primaire et parallèle à l'instruction classique. *Ce n'était autre chose que l'enseignement primaire supérieur*, tel que l'avait conçu M. Guizot, mais non pas livré au hasard, aux caprices ou aux ressources des communes, sans secours, sans unité et sans guide. De fait, on sait de quelle façon incomplète, incohérente, insuffisante cet enseignement primaire supérieur s'était établi dans notre pays. Alors que les *Realschulen* ont eu en Allemagne un si complet succès et ont rendu de si grands services, nos écoles primaires supérieures, inscrites dans la loi du 28 juin 1833, passées sous silence par la loi de 1850, étaient restées, sauf de très rares exceptions, à l'état de projet et d'espérance.

Duruy pensa qu'il fallait introduire cet enseignement dans les établissements d'Etat déjà existants, lui donner la cohésion et l'unité, profiter des locaux, de l'administration, des ressources déjà disponibles. Tel fut l'objet de la loi du 21 juin 1865 : Voir *Lois scolaires*, p. 1087.

L'article 8 spécifie expressément que la nouvelle loi ne fait pas obstacle à ce que les écoles primaires supérieures, établies en vertu de la loi de 1833, continuent d'exister. Cet article était d'autant plus néces-

saire que ces deux genres d'établissement n'ont au fond qu'un seul et même enseignement

« Cette loi, disait Duruy dans un de ses discours, permettra d'organiser enfin le mode d'instruction propre à un temps où la science transforme incessamment l'agriculture, l'industrie, le commerce, et que réclamait cette foule qui, pour mieux exécuter les travaux des champs, du comptoir ou de l'usine, veut aller plus loin que l'école primaire, sans aller aussi haut que le lycée. »

Dans l'instruction aux recteurs, relative à l'organisation du nouvel enseignement, il faisait ces remarques à propos des programmes :

« Lorsqu'un élève entre au lycée, c'est pour en suivre successivement toutes les classes. Nous sommes donc assurés de son attention et de son travail pour sept ou huit ans, et nous disposons nos méthodes en conséquence. Presque tous les fruits de l'enseignement classique seraient perdus pour celui qui n'achèverait pas le cours entier des études du lycée. Mais l'enseignement spécial a été institué en faveur des enfants qui ne peuvent disposer d'un assez gros capital de temps et d'argent. Beaucoup n'iront pas jusqu'à la fin des cours; quelques-uns même n'y resteront qu'une année ou deux. Il a donc fallu distribuer les matières de cet enseignement de telle sorte que chaque année d'études formât un tout complet en soi, et que les plus indispensables fussent placées dans les premiers cours.... Les études des diverses années consacrées à cet enseignement formeront ainsi comme un ensemble de cercles concentriques d'un rayon plus grand à chaque cours nouveau. »

L'enseignement littéraire occupait plus de place dans les premières années, tandis que l'importance des études scientifiques allait croissant avec l'âge des élèves; le dessin prenait quatre heures par semaine dans les trois premières années et six dans les deux dernières; la durée commune des classes était réduite à une heure, afin de n'épuiser ni les forces des maîtres ni l'attention des élèves (elle était généralement de deux heures dans l'enseignement classique); enfin, les programmes représentaient si bien l'enseignement primaire supérieur, que le ministre déclarait les avoir développés de manière à pouvoir servir de sommaires dans les cours supérieurs des classes d'adultes. De plus, il recommandait qu'on habituât les élèves à manier quelques outils, « non pas en vue de leur apprendre un métier, mais afin que leur main, exercée à tenir le marteau ou la lime, fût prête pour les travaux de l'apprentissage, comme leur esprit pour ceux du bureau ou du laboratoire ».

Si l'école primaire supérieure n'avait pas prospéré, c'est que tout lui manquait, locaux, ressources, direction et maîtres spéciaux. Pour fournir des professeurs, sans lesquels la nouvelle création fût restée lettre morte, le ministre fonda l'école normale de Cluny (Voir *Cluny*), institua un brevet de sortie, et créa même une agrégation spéciale, « afin que cet ordre d'enseignement eût, comme tous les autres, son couronnement » (Décret du 28 mars 1866). Un décret du 25 septembre 1872 assimila plus tard les professeurs agrégés de l'enseignement spécial aux chargés de cours de l'enseignement classique.

En 1868, l'établissement de Cluny renfermait déjà 170 élèves-maîtres et 300 jeunes élèves dans le collège annexé. Une troisième année d'études, destinée spécialement aux candidats à l'agrégation, comprenait 24 élèves. Indépendamment des brevets de capacité décernés aux élèves de Cluny, les jurys d'examen délivrèrent, dans les sessions de cette même année, le certificat d'études à 123 candidats sur 160, et le brevet de capacité à 16 sur 40. Au concours pour l'agrégation spéciale de 1869, neuf élèves de Cluny obtinrent le titre d'agrégé; parmi les concurrents se trouvaient des élèves de l'École centrale.

A la rentrée de 1868, l'enseignement spécial comptait dans les lycées 7034 élèves, soit 650 de plus que l'année précédente, et dans les collèges communaux 11 429, soit plus du tiers de leur population totale. En ajoutant la population scolaire des lycées à celle des collèges, on trouve que 18 463 élèves, ou plus du quart de la totalité, suivaient alors les cours de l'enseignement spécial.

Le lycée de Mont-de-Marsan, consacré exclusivement à cet ordre d'enseignement, devenait insuffisant pour le nombre d'élèves qui affluaient; il fallut lui donner comme succursale le collège communal de Saint-Sever. Plusieurs collèges se modifièrent dans le même sens. Le vœu du ministre était que la plupart des villes en vinssent à transformer peu à peu leurs collèges en établissements d'enseignement secondaire spécial : « Ce changement, disait-il, est la seule voie de salut pour le plus grand nombre de nos collèges communaux. Savez-vous ce qu'ils coûtent annuellement? — Plus de onze millions. — Ce qu'ils rapportent? — 253 bacheliers ès lettres! »

La statistique officielle de l'enseignement secondaire faite en 1876, dix ans après la loi Duruy, constata que l'enseignement secondaire spécial était organisé dans tous les lycées, sauf cinq de la ville de Paris, qu'il y était donné par 325 maîtres, dont 65 professeurs titulaires (presque tous agrégés), 140 chargés de cours, et 120 maîtres élémentaires (parmi lesquels 69 instituteurs). Il comptait 8696 élèves sur les 40 995 élèves que possédaient les 81 lycées au 31 décembre 1876. Depuis la première organisation, en 1865, l'enseignement secondaire spécial avait gagné 3694 élèves, soit en moyenne 71 par lycée. Dans les 248 collèges où il était organisé en 1876, il comprenait 527 chaires, ce qui, en y ajoutant les leçons des principaux et des maîtres d'études, donnait un total de 647 professeurs, dont les traitements variaient de 400 à 2500 francs. Parmi ces professeurs, on remarquait 12 licenciés, 107 bacheliers, 68 brevetés de Cluny, 34 brevetés de l'enseignement spécial, et 347 instituteurs. Les élèves de cet enseignement dans les collèges étaient au nombre de 14 012, sur une population scolaire de 38 236, soit une augmentation de 2132 élèves de l'enseignement spécial depuis 1865.

L'enseignement secondaire spécial fut complété et amélioré dans les années suivantes, en particulier par le décret du 4 août 1881 et par le nouveau plan d'études du 28 juillet 1882. Voici comment le sous-secrétaire d'Etat à l'instruction publique, M. Eugène Durand, résumait ce plan dans un discours prononcé le 4 novembre 1883, à Tourcoing, pour l'inauguration du nouveau lycée consacré exclusivement à cet ordre d'instruction :

« L'enseignement secondaire spécial comprend aujourd'hui trois cycles. Le premier correspond aux classes élémentaires de l'enseignement classique, et se résume, pour ceux qui ont jusque-là suivi l'école primaire, en une seule année de préparation particulière. C'est là la période d'initiation. Avec le deuxième cycle commence, sous le nom de cours moyen, l'enseignement spécial proprement dit, que, sous le nom de cours supérieur, complétera et fortifiera ensuite le troisième cycle.

« Le cours moyen comprendra trois années; il suffira à ceux que pressent les nécessités de la vie et qu'appellent immédiatement les professions agricoles, commerciales et industrielles. Le cours supérieur sera de deux années; il sera suivi par ceux qui ont l'ambition d'une culture intellectuelle plus élevée, et ses programmes seront assez riches pour former des esprits cultivés et solides. L'un et l'autre auront d'ailleurs leur sanction. Ils seront couronnés, le premier par un certificat d'études qui aura sa valeur, car il sera la preuve d'études sérieuses suivies avec fruit; le second, par un diplôme de bachelier, par le baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial, qui sera, dans la plupart des cas, l'équivalent du diplôme de bachelier ès sciences, et qui ne tardera pas à être aussi recherché que lui. »

En réalité, ce baccalauréat de l'enseignement spécial ne fut jamais recherché : la clientèle de cet enseignement ne visait pas aux diplômes. Elle allait chercher dans les lycées et collèges qui lui étaient ouverts des connaissances pratiques et immédiatement utilisables : rudiments de français, de langues étrangères, de calcul, de comptabilité, de géographie. Les cours inférieur et moyen étaient surpeuplés, le cours supérieur désert. Introduit dans les lycées à

défaut d'écoles primaires supérieures capables de le donner, cet enseignement, qui ne fut jamais secondaire, mais utilitaire, commercial, professionnel, devait disparaître et disparût le jour où les écoles primaires supérieures, les écoles professionnelles, les écoles d'industrie et de commerce furent sérieusement organisées. L'école normale de Cluny fut alors supprimée, et les professeurs agrégés d'enseignement spécial assimilés aux agrégés de l'enseignement secondaire classique (Décret du 16 juillet 1887).

*Classes élémentaires des lycées et collèges.* — L'enseignement primaire trouva aussi sa place dans les lycées et collèges : « C'est la classe primaire, disait M. Bardoux, qui fournit au recrutement de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial ». Dans les lycées, elle reçut le nom de *neuvième*. La statistique officielle indiquait pour cette classe 4799 élèves et 191 maîtres, dont 2 licenciés, 18 bacheliers, soit ès lettres, soit ès sciences, et 165 instituteurs. A la plupart des collèges communaux se trouvait également annexée une classe primaire; elle comptait, en 1875, 9232 élèves et 356 maîtres, dont les traitements varient de 300 à 2300 francs. Dans le nombre, on en remarquait 309 avec le brevet d'instituteur, contre 11 bacheliers seulement.

En retardant le début des études latines jusqu'à la sixième, le plan d'études du 2 août 1880 (Voir plus loin) a assimilé complètement les classes de neuvième, de huitième et de septième aux classes primaires; l'enseignement qui doit s'y donner est absolument conforme au programme des écoles primaires publiques, en sorte que désormais un élève sortant de l'école primaire communale peut, s'il a commencé les langues vivantes, entrer de plain pied dans la classe de sixième du lycée, sans qu'il existe aucune différence de préparation entre lui et ceux de ses camarades qui ont suivi les classes élémentaires d'un établissement secondaire.

### IV. — La troisième République.

**Le projet de réforme de Jules Simon.** — Lorsque Jules Simon devint ministre de l'instruction publique, il entreprit de réformer et d'améliorer l'enseignement classique. Il commença par quelques règlements indispensables sur la gymnastique, les langues vivantes, l'histoire et la géographie. On lui demandait, de différents côtés, d'aller plus loin, de faire des réformes profondes. « Je résiste, disait-il, à ces prières et à mes désirs, parce qu'en matière d'enseignement il vaut mieux procéder par des améliorations successives; c'est là surtout qu'il faut agir à coup sûr, et qu'il n'est plus permis de risquer des expériences. »

Dans une circulaire du 27 septembre 1872 aux proviseurs, Jules Simon exposa les principales réformes qui lui paraissent praticables. Il voulait des réunions périodiques de professeurs, au moins une fois par mois, sous la présidence du proviseur ou du censeur, avec la constitution d'un conseil élu, devant exercer des fonctions analogues à celles du conseil de l'ordre des avocats.

Le ministre insistait sur la nécessité du développement des exercices gymnastiques et militaires, d'équitation, d'escrime, de natation, les longues promenades avec but instructif et exercices de topographie. Il voulait que les leçons de géographie allassent du connu à l'inconnu, des environs immédiats de la commune au département et au monde, et fussent accompagnées sans cesse de confection de cartes. Il s'étendait surtout sur les modifications urgentes à apporter dans l'enseignement du latin et du grec. Un grand nombre d'études complémentaires, disait-il, ont fini par développer le programme au point d'en faire une véritable encyclopédie. Un élève qui posséderait cet ensemble de connaissances serait un savant au sortir du collège. Mais en surchargeant les enfants de travail outre mesure, on nuit également à leur santé et à leur progrès. Or toutes les études nouvelles qui ont été introduites sont nécessaires; on ne peut en omettre aucune. Ce serait un crime que de supprimer l'étude des langues anciennes; il ne reste donc qu'à la modifier.

Le principe de la réforme à faire, ajoutait le ministre, sera celui-ci : on apprend les langues vivantes pour les parler, et les langues mortes pour les lire. Le vers latin, le thème, la dissertation latine, le discours latin, ont pour but principal d'enseigner à écrire et à parler le latin; la lecture, l'explication des auteurs, la traduction à haute voix et la version écrite ont pour but principal d'enseigner à lire le latin. De ces deux ordres d'exercices, les premiers sont à supprimer ou à restreindre; les seconds sont à développer.

De là découle la suppression complète des vers latins, la diminution de moitié du temps donné jusqu'alors aux thèmes et aux compositions en langue latine, et en général à tous les devoirs écrits. Ce temps gagné sera employé à la lecture et à l'explication des auteurs grecs et latins et à une étude plus sérieuse du français. Les compositions françaises devront moins porter sur les sujets qui encouragent à traiter des lieux communs; des lettres, des récits, des jugements sur un événement ou sur un livre seront préférés à des sujets de discours de pure rhétorique.

Ces réformes parurent trop hardies au Conseil supérieur reconstitué par la loi de 1873. Le doyen de la faculté des lettres de Paris, Patin, proposa de rétablir les vers latins ainsi que le thème latin pour les classes de quatrième, de troisième et de seconde; il en fut de même pour le thème grec. En conformité avec ces vues, et tout en tenant compte d'un certain nombre d'améliorations reconnues nécessaires, un arrêté ministériel (signé de M. de Cumont), en date du 23 juillet 1874, fixait le nouveau plan d'études et le plan des programmes d'examen, ainsi qu'un tableau de l'emploi du temps. Un décret du même mois divisait les examens du baccalauréat ès lettres en deux séries d'épreuves qui ne pouvaient être subies qu'à un an d'intervalle, et qui assuraient un degré supérieur de préparation et de maturité.

Plusieurs années s'écoulèrent pendant lesquelles les luttes ardentes de la politique détournèrent l'attention des réformes scolaires. Le triomphe incontesté du parti républicain fut le signal de nouveaux efforts et de nouveaux progrès dans le domaine de l'instruction publique. L'année 1880 vit la réorganisation du Conseil supérieur sur la base de l'élection et l'adoption d'un nouveau plan d'études pour les lycées et collèges, plus conforme aux réclamations et aux exigences de la société moderne.

Le nouveau Conseil supérieur, présidé par Jules Ferry, s'inspirant des idées émises non seulement par Victor Duruy et Jules Simon, mais par un grand nombre de professeurs et de publicistes éminents, arrêta toute une série de mesures et de programmes qui portent la date du 2 août 1880.

**La reforme de 1880.** — Ce nouveau plan ne fait plus commencer l'étude du latin qu'à partir de la sixième et l'étude du grec à partir de la quatrième. Il donne à l'étude de la langue française et des sciences physiques et naturelles une très grande place dans les premières années; il réduit, pendant toute la durée des études, les exercices écrits, qu'il remplace le plus possible par des exercices oraux; il diminue et supprime graduellement les compositions latines; il abolit l'exercice du vers latin, qu'il rend facultatif pour quelques sujets d'élite; il donne un développement considérable à l'étude de l'histoire moderne et particulièrement de l'histoire de France; il accorde autant de temps à l'étude des langues vivantes qu'à celle des sciences ou qu'à celle de l'histoire.

La physique, la chimie, la botanique, la minéralogie, la géologie sont enseignées dans les classes de lettres depuis la huitième jusqu'à la quatrième inclusivement, avec quelques notions d'arithmétique. De la troisième à la philosophie, il s'y joint des études mathématiques plus sérieuses, arithmétique, géométrie, algèbre, cosmographie, etc.

Le Conseil supérieur a résumé dans une instruction de quelques pages les principes des nouvelles méthodes. Dans tout le cours des études et dès les premières classes, l'enseignement aura pour objet de développer le jugement de l'enfant en même temps que sa mémoire et de l'exercer à exprimer sa pensée. Il faudra mettre aux mains de l'élève, pour chaque période et pour chaque langue, une grammaire propor-

tionnée à son âge et à ses connaissances. On mettra fin à l'abus des analyses grammaticales écrites et en général de tous les devoirs écrits qui peuvent être remplacés par des exercices oraux. L'étude des règles sera réduite à l'indispensable, et pour le latin et le grec, comme pour le français, on fera sortir successivement les règles des textes, au lieu de n'aborder les textes qu'après avoir épuisé le formulaire des règles abstraites. On ira des textes aux règles, de l'exemple à la formule. Le thème oral fait en classe devra être associé au thème écrit fait par l'élève isolément. L'explication approfondie des textes prendra la plus grande place dans les études littéraires; le mot à mot écrit disparaîtra. Les compositions latines seront courtes, rares, sur des sujets variés. Les compositions françaises ne seront plus uniquement des narrations, des discours ou des lettres; tous les sujets propres à entretenir l'habitude de la réflexion, à former le goût, à fortifier le jugement, seront utilement employés aux exercices de la classe. On restreindra sensiblement l'usage des dictionnaires; l'usage de bonnes traductions françaises sera admis pour l'étude des auteurs. L'étude de la métrique latine et française remplacera le vers latin.

L'enseignement de l'histoire doit tendre à développer la connaissance des institutions, des mœurs et des usages; l'histoire de France en particulier devra mettre en lumière le développement général des institutions d'où est sortie la société moderne; elle devra inspirer le respect et l'attachement pour les principes sur lesquels cette société est fondée.

Tel est l'esprit général du nouvel enseignement. Jules Ferry y a joint des prescriptions de détail pour ménager la transition, pour s'assurer que professeurs et élèves ne soient pas surchargés outre mesure; il veut des professeurs spéciaux d'histoire et de sciences dans les classes de grammaire; il demande que les classes trop nombreuses soient dédoublées; le but auquel il veut tendre est qu'un professeur n'ait jamais plus de trente élèves sous sa direction.

Le vrai fléau des lycées et collèges, ce sont les élèves qui suivent machinalement et comme fatalement la série des classes, non d'après leurs progrès, mais uniquement d'après leur âge. Afin de remédier à ce mal, des examens pour le passage d'une classe à l'autre dans les lycées avaient été établis par le statut du 4 septembre 1821. En vain ont-ils été rappelés et prescrits de nouveau par des arrêtés et des circulaires en 1838, 1852, 1855, 1857 : on n'en tenait nul compte. Jules Simon y était revenu et y avait insisté vivement en 1872:

« Ces examens, disait-il, ont à mes yeux une importance capitale. Les enfants qui remplissent les derniers bancs, et qui, faute de préparation antérieure, ne comprennent pas ce qui se dit devant eux, détournent l'attention de leurs camarades, découragent le professeur.... Prévenu à temps, un père renoncerait à pousser son fils jusqu'au baccalauréat; il le mettrait dans l'industrie, dans le commerce, et ne s'épuiserait pas en sacrifices pour préparer à la société le pire des parasites, un ignorant présomptueux. J'entends donc qu'à la suite du dernier examen public, les élèves reconnus incapables soient maintenus dans la classe inférieure ou impitoyablement exclus du lycée. »

Objurgations sans effet. La routine, la complaisance furent plus fortes. Jules Ferry dut à son tour revenir à la charge.

Il le fit dans sa circulaire du 28 septembre 1880 :

« Les professeurs se plaignent généralement d'avoir à subir des élèves mal préparés, hors d'état de suivre avec fruit les exercices de la classe, et qui sont un embarras pour le maître, un mauvais exemple pour leurs camarades.... Au moment où de sérieux efforts sont tentés pour coordonner et restaurer l'enseignement classique, il est plus nécessaire que jamais que les familles soient exactement renseignées sur les véritables intérêts de leurs enfants.... Les examens de passage devront avoir lieu dans la semaine qui suivra la rentrée; tous les élèves y seront soumis. Le proviseur décidera de l'admission ou du rejet d'après l'ensemble des notes. Sous aucun prétexte, il ne devra consentir à placer l'élève dans un cours dont il ne tirerait aucun profit et où il ne pourrait qu'entraver la marche régulière de l'enseignement. »

Les examens de passage, sérieusement pratiqués, rendent de réels services à l'enseignement des lycées et collèges; ils stimulent les enfants; ils dégagent les classes d'un élément de gêne et d'affaiblissement, en dirigeant vers de nouvelles voies les esprits qu'on aurait voulu contraindre à suivre malgré eux un enseignement qui ne leur convient pas.

*Discipline*. — Les punitions comme les récompenses jouent un rôle important dans la vie des lycées et collèges. L'article 74 du décret du 15 novembre 1811 interdit toute punition corporelle, et soumet à des peines disciplinaires tout professeur qui, sous prétexte de punitions, se permettrait de frapper un enfant. Après quelques tâtonnements, les moyens de discipline et d'encouragement employés dans les lycées ont été réglés par l'arrêté du 7 avril 1854.

Les punitions admises par cet arrêté sont au nombre de huit, savoir : 1° la mauvaise note; 2° la retenue avec tâche extraordinaire (appelée *pensum*) pendant une partie de la récréation; 3° la retenue avec tâche extraordinaire pendant une partie du temps destiné à la promenade; 4° l'exclusion momentanée de la classe ou de l'étude, avec renvoi devant le proviseur (ces quatre punitions peuvent être prononcées par le censeur, les professeurs, les surveillants généraux et les maîtres répétiteurs; — les quatre suivantes ne peuvent l'être que par le proviseur); 5° privation de sortie chez les parents; 6° mise à l'ordre du jour du lycée; 7° arrêts avec tâche extraordinaire dans un lieu isolé, sous la surveillance d'un maître; 8° exclusion du lycée; elle ne devient définitive qu'après l'approbation du recteur, et, pour les boursiers, du ministre.

La salle d'arrêt devait, selon les instructions ministérielles, être suffisamment éclairée et chauffée, et facile à surveiller; il n'en était généralement pas ainsi; cette punition, appelée aussi *sequestre*, se faisait le plus souvent dans quelque coin torride ou glacé, grenier ou cabinet sans air, mal surveillé, et ne produisait guère que de mauvais effets. Jules Ferry l'a supprimée en 1883. Quant aux retenues et *pensums*, ils sont peut-être distribués avec trop de prodigalité par un certain nombre de maîtres, peu préoccupés de l'effet physique et moral de ces punitions, infligées parfois à des enfants simplement étourdis et remuants, à qui le manque de jeu et d'exercice rend un triste service.

M. Duvaux, ancien professeur de l'Université, écrivait aux proviseurs, pendant qu'il était ministre, en novembre 1882 :

« Je voudrais que les punitions, réduites aujourd'hui à un simple travail manuel, empruntassent à la lecture des auteurs quelque chose de son intérêt et de son utilité. Sans doute il est commode à un maître de se débarrasser d'un élève turbulent ou paresseux, en le consignant à la porte de sa classe avec quelques centaines de lignes à copier. Mais, pour l'élève, quel en est le résultat? Une perte de temps considérable, beaucoup d'ennui, peut-être un irrémédiable dégoût pour des études qu'il faudrait lui faire aimer. Mieux vaudrait cent fois rendre à leurs familles les enfants reconnus incapables de l'application nécessaire aux études secondaires, et traiter les autres par des remèdes plus rationnels. Il convient du moins de rechercher si des traductions, des analyses d'auteurs, soigneusement surveillées par les professeurs, c'est-à-dire des travaux qui mettent en jeu l'intelligence, ne remplaceraient pas avec avantage le vulgaire *pensum* dont on a trop abusé. »

En somme, les meilleurs maîtres sont ceux qui ont le moins besoin de recourir aux punitions. Ils savent inspirer à leurs élèves le désir de bien faire, le goût de l'étude, le respect du professeur, et la crainte de l'affliger.

Les récompenses, qui sont l'autre face de la discipline, sont instituées de la façon suivante : 1° bonne note; 2° mise à l'ordre du jour de la classe ou de l'étude; 3° *satisfecit* (ou exemption) de trois ordres; 4° sortie de faveur; 5° prix accordé en échange d'un certain nombre de *satisfecit*; 6° mise à l'ordre du jour du parloir; 7° prix décernés à la distribution solennelle de la fin de l'année scolaire.

Il va sans dire que certaines de ces punitions et de ces récompenses ne s'adressent qu'aux pensionnaires; les externes ne les connaissent pas. Ces deux catégories d'élèves sont bien distinctes, ne se mêlent jamais; ils ont des places séparées dans les classes, ne se voient plus une fois la classe finie, sauf ceux des externes qui, sous le nom d'externes surveillés ou de demi-pensionnaires, prennent part à l'étude, à certains repas et à certaines récréations.

L'emploi du temps est rigoureusement fixé, pour les internes, du réveil au sommeil et du dimanche au samedi; une discipline exacte, sous la surveillance incessante des maîtres d'étude, prescrit le moment de chaque travail, celui des devoirs, celui des leçons, celui du silence, celui des jeux, celui de la promenade, celui du lever, celui du coucher, et mène l'enfant comme par la main, depuis le jour où il entre tout petit jusqu'à celui où il sort presque un homme. On peut élever des critiques contre ce système; il est bien difficile de le supprimer aussi longtemps que subsistera le régime des grands internats, imposé aux lycées et collèges par les traditions, les mœurs et les nécessités. Paris a des lycées d'externes, Charlemagne et Condorcet; on a dû y introduire le régime de l'externat surveillé; de plus, ils sont entourés de grandes ou petites institutions privées qui sont des internats, dont les familles ne peuvent ou ne savent pas se passer.

Il ne faut pas croire que l'Etat entretienne ses internats dans une pensée de lucre, et qu'il en tire un bénéfice. Duruy calculait, dans son rapport de 1867, que le prix moyen de la pension payée par les internes des lycées était de 739 francs (soit une augmentation de 34 francs seulement sur 1842, malgré le renchérissement général proportionnellement plus élevé). Or la dépense moyenne pour chaque élève interne était de 829 francs, d'où une insuffisance de 90 francs par élève, ce qui représentait un déficit annuel de un million et demi que l'Etat devait fournir. Ce qui décide les villes et l'État à conserver leurs internats, c'est la conviction justifiée que leur brusque suppression remplirait aussitôt les pensions ecclésiastiques, ou « susciterait immédiatement la plus honteuse et la plus dangereuse des industries, qui s'empresserait d'offrir aux familles des asiles où se compromettraient le succès des études, la santé des élèves, et, ce qui est plus grave, leur moralité ». (Jules Simon, *La réforme de l'enseignement secondaire.*)

*Institutions privées.* — Les institutions privées, tenues en tutelle par la législation impériale et incorporées de force à l'Université, étaient comme des satellites ou des auxiliaires des lycées et des collèges. Peu à peu, grâce surtout aux persistants efforts du parti clérical en faveur de la liberté d'enseignement, elles avaient vu leur lien se relâcher de fait, mais non encore légalement.

« Avant 1850, dit M. Gréard (*Rapport* de 1879 sur les lycées et collèges de Paris), l'enseignement secondaire libre comprenait deux catégories d'établissements distincts suivant les titres des maîtres qui les dirigeaient, suivant le degré d'instruction recherché par les élèves qui les fréquentaient. Pour être chef d'institution, il fallait posséder au moins le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences. Le diplôme de bachelier ès lettres ne donnait que le droit de tenir pension.... Les institutions entretenaient auprès des collèges, surtout des collèges d'externes, de fortes pépinières d'élèves. En outre, grâce à leur prospérité matérielle, les chefs d'établissement pouvaient faire de notables sacrifices pour mettre l'éducation classique à la portée des familles de modeste aisance

Sur les 1016 établissements secondaires privés qui existaient en 1842 en France, il y avait 102 institutions (dont 23 de plein exercice) avec 8859 élèves, et 914 pensions avec 34336 élèves, dont 11311 élèves primaires : 40 institutions envoyaient des élèves à un collège royal ou communal; 233 pensions envoyaient des élèves à un collège royal, et 62 en envoyaient à un collège communal; 40 institutions et 120 pensions avaient pour chefs des ecclésiastiques.

La loi de 1850, qui semblait faite pour favoriser ces établissements, ne fut réellement utile qu'aux maisons ecclésiastiques. Les autres déclinèrent et une grande partie succomba. La statistique officielle de 1866 dit : « Pendant les onze années qui se sont écoulées de 1854 à 1865, on a perdu 168 maisons laïques, et l'on a eu en plus 22 maisons ecclésiastiques ». La statistique officielle de 1876 constate une situation analogue : « Pendant les onze années qui se sont écoulées de 1865 à 1876, 163 maisons laïques ont disparu, et il y a eu en plus 31 établissements ecclésiastiques. »

Pendant cette dernière période, la population scolaire a diminué, dans les établissements laïques, de 11 760 élèves, dont 6039 internes et 5721 externes; elle s'est accrue à peu près du même nombre dans les maisons ecclésiastiques, c'est-à-dire de 11 919 élèves, dont 9543 internes et 2376 externes. Ces chiffres ont certainement une valeur.

Il faut ajouter que le nombre total des élèves qui fréquentent les établissements secondaires privés n'a augmenté dans ces onze années-là que de 159, tandis que, pour le même temps, les établissements publics d'enseignement secondaire, lycées et collèges, ont eu un accroissement de 13 563 élèves. Ce chiffre aussi est significatif.

Dans nos 85 lycées, nous avions, en 1882, 48 313 élèves, et 41 344 dans nos 267 collèges communaux, soit en tout 89 657 élèves. L'enseignement secondaire libre, à la même époque, comptait 72 373 élèves, répartis ainsi : 371 maisons laïques, 25 917; 331 maisons ecclésiastiques, 46 456. De 1876 à 1882, l'enseignement secondaire libre a perdu 5692 élèves, appartenant presque tous aux maisons laïques; les maisons ecclésiastiques n'en ont, dans cet intervalle, perdu que 360. Dans le même temps, les lycées et les collèges ont gagné près de 10 000 élèves. On voit que la progression est constante.

[Jules Steeg.]

**La réforme de 1890.** — *Les exercices physiques.* — *La discipline.* — M. Léon Bourgeois, ministre de l'instruction publique, a énoncé nettement les principes de cette réforme si heureuse, à laquelle son nom reste attaché :

« Deux idées générales me paraissent dominer et résumer l'œuvre du Conseil supérieur : au point de vue de l'enseignement, simplifier, coordonner, graduer, de manière à proportionner exactement la matière enseignée à la puissance d'assimilation de l'élève, *en visant la formation de l'esprit plutôt que l'accumulation du savoir.* Au point de vue de la discipline et de l'éducation, unir et solidariser les forces disciplinaires de chaque établissement, fortifier par là l'autorité de tous et de chacun, afin de pouvoir se relâcher sans danger sur le nombre et la rigueur des punitions; *obtenir ainsi de l'enfant qu'il obéisse, non plus à la crainte du châtiment, mais au sentiment spontané du devoir* devenu la condition même de la santé de son esprit. C'est avec ces principes aussi justes que féconds que nous formerons la jeunesse aux mœurs de la liberté. » (Discours prononcé le 2 mai 1890 à la réception du haut personnel de l'Université et des représentants des différents services.)

Ajoutons que les exercices physiques, trop longtemps négligés, prenaient enfin dans la vie scolaire la place qui leur est due. On réduisait les heures de classe et d'études; on voulait bannir des heures de récréation « l'oisiveté languissante », cette forme de l'ennui, aussi préjudiciable à l'esprit qu'au corps.

Les partisans — très nombreux — de l'ancien régime s'alarmèrent. Le niveau des études n'allait-il pas baisser brusquement? Les exercices physiques qu'un enthousiasme excessif et de première heure mettait au premier plan, ne nuiraient-ils pas aux exercices scolaires? L'autorité désarmée des maîtres se montrerait-elle capable de résister à une indiscipline croissante? L'ancien arsenal des punitions n'était-il pas rigoureusement nécessaire?

Sur tous ces points, M. Léon Bourgeois apporta à la tribune du Sénat (19 juin 1890) des renseignements très rassurants :

« Les exercices physiques ont pris dans ces derniers temps un certain développement extérieur et je ne

sais quoi d'un peu théâtral qui alarme quelques esprits.... On s'est complu à voir dans ces luttes et dans ces concours comme une résurrection des nobles jeux olympiques. S'il y a eu quelques exagérations relatives dans ces manifestations extérieures...., l'esprit des familles aura été frappé,... les parents dorénavant n'hésiteront plus à faire pratiquer à leurs enfants ces exercices physiques qui, si on ne les avait pas montrés au dehors, seraient peut-être mort-nés dans nos lycées.... L'inspection générale vient de constater que les études sont loin d'avoir souffert du développement donné à l'éducation physique. » Et le ministre étayait cette appréciation, dont l'optimisme pouvait paraître un peu suspect, de preuves surabondantes.

Quant à la discipline nouvelle, ajoutait-il, elle donne déjà les meilleurs résultats :

« Il est certain qu'on demande aujourd'hui une discipline moins étroite, plus souple, plus humaine, plus maternelle, a dit tout à l'heure M. Chalamet; je ne vais pas jusque-là : plus paternelle, simplement; — je crois que c'est le mot juste. Il existe entre les maîtres et les élèves des rapports différents de ceux qui existaient autrefois, des rapports plus cordiaux et, pour ainsi dire, de confiance réciproque; et *cette confiance a tourné, je l'affirme, au profit de l'ordre véritable*, de l'ordre qui est obtenu par le consentement réfléchi de ceux qui l'observent et qui, par conséquent, ne se détruit pas facilement, parce qu'il est fondé dans les consciences mêmes. Cet ordre-là existe dans nos établissements universitaires, et je puis ajouter qu'il ne m'est pas encore parvenu de preuve qu'il ait été sérieusement troublé sur un point quelconque dans notre Université. »

Tous ceux qui doutaient alors de l'efficacité de la discipline nouvelle, substituant l'éducation de la volonté et du caractère à la répression impitoyable des fautes les plus futiles, sont aujourd'hui convertis. Pour se rendre compte de l'importance et de l'excellence de cette réforme de 1890, il faut avoir connu la grêle de punitions — pensums, arrêts pendant les récréations, retenues de promenade, consigne du dimanche, séquestre — qui s'abattait sur les élèves et notamment sur les internes à la moindre peccadille. Les meilleurs élèves, ceux dont les professeurs se déclaraient absolument satisfaits, étaient souvent, dans l'internat, les plus punis. Car il était défendu de parler dans les rangs, au réfectoire. Ne pas respecter cette loi du silence, de l'ordre dans les rangs, exposait à des punitions qui n'en finissaient plus, attendu qu'une heure d'arrêts mal faits en entraînait deux autres qui s'achevaient rarement sans encombre, je veux dire sans retenue de promenade. Enervés par cette sévérité sans raison, perdant patience, des premiers de classe attiraient sur leur tête toutes les foudres administratives, tandis que de pacifiques cancres, dont la seule vertu était de rester aussi muets au réfectoire qu'en classe, passaient pour de bons esprits, de charmants enfants, dociles, disciplinés, joie des maîtres d'étude et consolation des proviseurs. Les autres étaient de « fortes têtes » qu'il fallait à tout prix mater ou exclure. Exagération ? Non pas. Un seul fait permettra d'en juger : Il y avait, par jour, une heure un quart de récréations ; et la moindre hésitation à se lever le matin, au dernier coup du roulement de cinq heures, était punie d'une heure d'arrêts.

« La vieille Université, — déclarait, au lendemain de la réforme, M. de Chaumont, principal du collège de Nantua, — vient d'avoir son 89. Ce que veut l'Université moderne, ce que nous voulons tous, c'est que les collèges ne soient plus des casernes détestées des mères.... A quel étrange spectacle — je dis étrange par comparaison avec l'ancien régime — n'assistons-nous pas ? Aujourd'hui, sans avoir à encourir la grêle des pensums, l'averse des retenues, on parle sur les rangs. Aujourd'hui vous vous rendez en classe, gais et expansifs comme de jeunes intelligences qui vont recevoir leur nourriture spirituelle.... Aujourd'hui vos repas sont égayés par une libre conversation. »

La réforme de 1890 maintint, pour les professeurs, le droit de punir, dont ils n'abusaient certes pas : la discipline de la classe formait, à cet égard, un saisissant contraste avec celle de l'étude. Mais les répétiteurs devaient, à l'avenir, proposer au proviseur les punitions jugées par eux indispensables. C'en était fait du pouvoir sans contrôle, de la vigilante et cruelle tyrannie qu'ils avaient si longtemps exercés. On se demande, maintenant que le temps a passé, que la réforme bénie est entrée pour toujours dans les mœurs universitaires, par quelle aberration on avait pu laisser jusqu'alors les élèves à l'entière discrétion de répétiteurs si mal recrutés, si inférieurs, nous le verrons plus loin, à ceux d'aujourd'hui. Espérait-on par là compenser tout ce qui leur manquait d'autorité personnelle? Les maîtres actuels savent s'imposer, comme le demandait en 1890 M. Léon Bourgeois, par leur valeur, leur ascendant moral, et il n'en est pas un qui souhaite qu'on rétablisse, à leur intention, l'ancien arsenal des punitions, tout ce système de répression brutale qui a laissé dans beaucoup d'hommes de cette génération, non seulement le souvenir de mauvais et injustes jours, mais encore, il faut l'avouer, une tare ineffaçable de la volonté.

Henri Marion lui-même (*L'Education dans l'Université*) n'est-il pas obligé d'accepter en partie ce grave reproche, à notre avis mérité par l'ancienne discipline : qu'après des années de ce régime, le lycéen « est devenu ou bien le résigné qui accepte en aveugle toute autorité, ou bien le révolté pour qui le terme défendu au lycée ou l'acte réprimé par le règlement devient la chose à dire ou la chose à faire. Il confondra éternellement l'habitude puérile de la révolte avec le noble et viril emploi de la liberté. Il n'est pas un seul administré français qui ne soit ou un révolté à outrance ou un résigné à l'excès. »

Si tous les administrés français ne sont pas réellement taillés sur ce modèle, c'est que la vie s'est chargée de leur donner — souvent à leurs dépens — une éducation du caractère, une mentalité d'hommes libres qu'ils n'avaient pas reçue du lycée. Il est certain que l'ancien caporalisme universitaire, par son système mécanique de punitions, par le soin que mettait l'autorité à ne jamais expliquer et faire accepter librement ses ordres, ne tendait à rien de moins qu'à annihiler ou à exaspérer l'indépendance naturelle et jusqu'à un certain point légitime des élèves. De là ces révoltes qui, de temps à autre, faisaient trembler l'administration et qui restaient célèbres dans les fastes scolaires de l'établissement. A cet indéniable état de guerre, la réforme de 1890 a fait, selon la profonde parole du ministre, succéder l'état de paix : « Le travail n'a pas souffert, le bon ordre n'a pas été compromis, l'autorité ne s'est pas trouvée en péril. Elle s'est exercée avec plus de réserve ; elle a été acceptée avec plus de déférence. *C'est bien un état de paix qui règne dans nos lycées.* »

L'Université sentait tellement la nécessité de cette réforme qu'en dépit de « la répugnance naturelle des grandes corporations à se réformer elles-mêmes », ce sont des universitaires qui, dans la Commission générale des réformes et dans la sous-commission de discipline, ont été les collaborateurs dévoués et convaincus du ministre. En retour de la confiance qu'il lui a témoignée et de l'immense service qu'il lui a rendu en 1890, l'Université garde à M. Léon Bourgeois une profonde reconnaissance.

**La réforme de 1891.** — *L'enseignement secondaire moderne.* — Une commission réunie le 31 mars 1886 par René Goblet, ministre de l'instruction publique, et dans laquelle il avait tenu à faire entrer des représentants du commerce et de l'industrie, avait adopté diverses propositions qui toutes découlaient de la première, ainsi conçue :

« Le nouvel enseignement sera général et classique; il devra être organisé de manière à répondre aux besoins nouveaux de la société moderne et à attirer vers les études secondaires françaises les jeunes gens qui n'ont ni le goût ni le loisir de se livrer à l'étude des langues mortes. »

Le ministre avait proposé d'appeler ce nouvel enseignement, qui devait remplacer l'enseignement secondaire spécial, « *Enseignement classique français* ». Mais le Conseil supérieur n'adopta pas ce nom. (Voir *Goblet.*)

En 1890, le ministère proposait de conserver le

vieux nom de *spécial*, en y joignant le mot de « classique ». Le Conseil supérieur, sur la demande des partisans des langues anciennes, écarta le mot *classique* et adopta le titre de *moderne*.

Une *Note sur l'ensemble du projet de réorganisation de l'enseignement secondaire spécial* exposait les raisons et le plan de cet enseignement nouveau. Il suffira d'en rappeler les passages essentiels, d'autant que cet enseignement n'offre plus aujourd'hui qu'un intérêt tout rétrospectif. A bien des égards, cependant, cet enseignement « moderne » de 1891 se retrouvera, transformé encore, dans les lycées et collèges soumis au régime de 1902.

« On a souvent, — dit la Note, — au sein du Conseil supérieur, posé à l'administration cette question : Qu'est-ce que l'enseignement spécial?.... Est-ce un enseignement libéral et classique?... Est-ce un enseignement pratique et professionnel? Jusqu'à ce jour, il n'a pas été possible de répondre catégoriquement à cette question.

« Est-ce un enseignement pratique et professionnel? Mais, en ce cas, pourquoi lui avoir donné des programmes identiques sur tant de points à ceux de l'enseignement classique?... Pourquoi un cours d'études de six années? Pourquoi un baccalauréat au moins aussi difficile que le baccalauréat ès sciences et donnant accès, comme celui-ci, aux grandes administrations publiques, à l'Ecole de Saint-Cyr, à l'Ecole polytechnique, à la licence, à l'Ecole normale supérieure?

« Est-ce au contraire un enseignement classique? Mais alors pourquoi ce nom de spécial, ces certificats spéciaux, ces maîtres spéciaux? toutes choses qui semblent faites pour déterminer une orientation spéciale.

« Ce caractère persistant d'ambiguïté n'est de la faute de personne : il vient des choses mêmes; il résulte de l'origine première de l'enseignement spécial, des circonstances au milieu desquelles il s'est développé, des besoins distincts auxquels il a dû, jusqu'à présent, pourvoir simultanément....

« Or le parti à prendre est indiqué et en quelque sorte imposé par les conditions mêmes dans lesquelles l'enseignement spécial se trouve placé, par le sens de son évolution depuis son origine.... Appelé à fonctionner à côté de l'enseignement classique qui se trouve, de longue date, en possession du prestige et de l'autorité, perpétuellement comparé à l'enseignement classique par les élèves, par les maîtres, par l'administration, par les familles, il semble s'abaisser au-dessous de cet enseignement dans la mesure même où il s'en distingue.... Dans nos lycées et collèges, l'enseignement spécial n'a jamais été, il ne peut pas être réellement, spécial, pratique, professionnel. Un tel enseignement ne peut avoir foi en lui-même et rester lui que s'il est chez lui. *Placé près de l'enseignement classique, l'attraction de celui-ci le fera fatalement dévier.*

« C'est pourquoi toute l'évolution de l'enseignement spécial s'est accomplie dans le sens de l'enseignement classique.

« De là ces remaniements profonds qu'on a dû faire subir aux programmes de 1886. Ainsi on a mis fin à cette disposition du plan d'études en une série de cercles concentriques dont le but était de permettre aux élèves de quitter le collège après une ou deux ou trois années d'études, en emportant néanmoins un bagage de connaissances « formant un tout complet » en soi », avantage trop compensé par des inconvénients sur lesquels il est inutile d'insister, aujourd'hui qu'on les a bien reconnus. — Les exercices d'atelier, destinés à habituer les élèves à manier quelques outils, ont été réservés aux écoles d'apprentissage, aux écoles d'arts et métiers. — On a prolongé la durée normale des études, qui, de quatre ans, a été portée à cinq, puis à six. Les études littéraires ont été renforcées et ont reçu pour couronnement un cours de philosophie scientifique et morale. — Les programmes scientifiques ont cessé d'être orientés vers les applications, et, en donnant à la théorie la place qui lui revient, on a renoncé à la faculté de les varier selon les besoins de chaque région, de chaque localité, ce qui n'a de raison d'être que pour l'enseignement professionnel. »

A mesure que l'enseignement spécial abandonnait ainsi la partie de sa tâche à laquelle il se sentait apparemment inhabile, un enseignement nouveau, régulièrement institué à cette fin par le législateur, s'en est saisi et en a fait sa tâche propre. L'enseignement primaire supérieur se développe de jour en jour. Le nombre de ses élèves augmente. De 20 000 en 1884, il s'élève à 25 824 en 1889, tandis que celui de l'enseignement spécial descend de 23 267 en 1884 à 22 164 en 1889.

Mais est-il possible de constituer, avec des études de français, de langues vivantes et de sciences, c'est-à-dire sans grec ni latin, un enseignement classique?

« On entend, ce me semble, généralement par enseignement classique, un enseignement qui, n'étant ni rétréci, ni écourté par des nécessités pressantes de carrière ou de métier, s'étudie à parfaire, avec le loisir voulu, l'éducation de l'esprit qui le reçoit. Par suite, cet enseignement est justement appelé libéral et désintéressé.... Or, quand on a renoncé au grec et au latin, a-t-on encore à sa disposition une matière d'enseignement qui puisse constituer le programme suffisant d'une telle éducation?.... Il est permis de faire observer que le nom de classique n'a jamais été contesté au baccalauréat ès sciences, ni aux études faites dans les classes de mathématiques préparatoires, élémentaires et spéciales. » La raison en est que « si les sciences, comme d'ailleurs les langues et l'histoire, peuvent s'enseigner d'une manière qui n'a rien de classique, enseignées d'une autre façon elles constituent, au contraire, un élément incomplet sans doute, mais essentiel, d'une éducation classique ».

Pour la compléter, on fait appel aux langues vivantes, qui offrent des textes, des exercices d'une haute valeur et d'une réelle efficacité, à la condition toutefois de ne pas les enseigner uniquement en vue de la pratique.

« Il est bien vrai qu'on propose d'enseigner ces langues, au moins au début, principalement par la pratique, et, sous ce rapport, la méthode même d'enseignement est fort inférieure, comme discipline, à la méthode traditionnelle de l'enseignement gréco-latin. Mais par contre on espère que, *par cette méthode plus facile*, l'élève arrivera à les savoir et à s'en servir, résultat que, jusqu'à ce jour, on n'atteint guère pour le latin et le grec par les méthodes classiques. »

La conséquence nécessaire de cette réorganisation était la suppression de l'agrégation d'enseignement spécial. Pour élever le niveau d'un enseignement, il faut spécialiser les professeurs; or ce qu'on demandait aux professeurs de l'enseignement spécial, surtout de l'ordre des lettres, c'était de suffire aux enseignements les plus divers (grammaire, littérature, histoire ancienne et moderne, géographie, philosophie, morale, législation, économie politique).

Les deux principales matières de l'enseignement secondaire moderne étaient le français et les langues vivantes. L'histoire disposait d'une heure et demie par semaine pendant toute la durée des études (six années). La géographie avait le même nombre d'heures. Les sciences n'avaient qu'une part restreinte dans toutes les classes, sauf la dernière année où les élèves pouvaient opter pour la Première-lettres ou la Première-sciences.

« En somme le nouvel enseignement moderne reproduisait à peu près, — avec une classe en moins, la rhétorique, — le plan de l'ancien enseignement classique, en remplaçant le latin et le grec par l'allemand et l'anglais. En première la philosophie était un peu resserrée par l'histoire de la civilisation, le droit et l'économie. » (Ch. Seignobos.)

**La réforme de 1902.** — M. Georges Leygues, ministre de l'instruction publique, écrivait, en janvier 1902, à M. Ribot, président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des députés : « L'enquête que vous avez dirigée, au cours de laquelle vous avez recueilli les dépositions des hommes les plus éminents de toutes les professions et de tous les partis, et qui est, sans contredit, l'une des plus complètes et des plus fructueuses que nous ayons enregistrées, les travaux de la Commission parlementaire et

de ses rapporteurs, les travaux du Conseil supérieur de l'instruction publique et de mon administration, les études poursuivies dans le Congrès des professeurs, dans l'Université et hors de l'Université, par les hommes que passionnent ces hauts problèmes, tant de bonnes volontés, l'accumulation de documents si précieux, un si immense effort, ne peuvent être perdus».

Cette longue enquête devait en effet aboutir à la vaste réforme de 1902, qui a modifié profondément le plan des études et, par suite, le régime économique des lycées, le provisorat, la préparation des professeurs, le répétitorat.

*Principe de la réforme.* — Il a paru nécessaire de moderniser l'enseignement secondaire pour lui permettre de répondre aux besoins réels de la nation, aux exigences nouvelles des sociétés modernes.

« Dans un pays comme la France, où la population professionnelle et active (industriels, négociants, agriculteurs) représente 40 % de la population totale, 18 millions d'individus sur 38 millions d'habitants, où le capital industriel s'élève à 96 milliards 700 millions de francs, où le capital agricole atteint 78 milliards de francs; où les exportations se sont chiffrées, en 1900, à plus de 4 milliards de francs, l'Université ne peut se contenter de préparer les jeunes gens qui lui sont confiés aux carrières libérales, aux grandes écoles, au professorat; elle doit les préparer aussi à la vie économique, à l'action. »

Est-ce bien l'enseignement secondaire, dont le but essentiel est la culture générale de l'esprit, qui doit répondre à ces besoins évidents? La Commission d'enquête et le ministre se sont trouvés d'accord pour croire que l'enseignement pouvait rester secondaire tout en donnant « à l'élève l'instruction la plus utile en vue de sa carrière future ».

« Il faut donner aux élèves le moyen de choisir l'enseignement le mieux approprié à leurs aptitudes, à leurs vocations présumées et aux nécessités économiques des régions où ils vivent..., sans préjudice d'ailleurs pour ce fonds commun de connaissances générales qui caractérise l'enseignement secondaire et qui assure l'unité de cet enseignement. »

Mais plus encore que ces connaissances générales, dont les élèves, plus utilitaires que l'enseignement qu'ils reçoivent, pourraient peut-être se désintéresser, les lycées et collèges sont appelés à donner une méthode, une tournure d'esprit, une discipline mentale qui leur est propre et qui est aussi indispensable « à l'élite éclairée et libérale, à l'aristocratie de l'esprit » qu' « à l'état-major et aux cadres de l'armée du travail ».

*Le plan d'études.* — Par décret du 31 mai 1902, les élèves, après quatre années d'études primaires et élémentaires, faites au lycée ou ailleurs, entrent dans le premier cycle des études secondaires. Ils peuvent alors choisir entre l'enseignement sans grec ni latin et l'enseignement avec latin. A ceux qui commencent (en sixième) l'étude du latin, est réservé, ultérieurement, un cours facultatif de grec (quatrième et troisième)

Trois catégories d'élèves sortent donc du premier cycle : la première a fait du latin et du grec, la seconde du latin sans grec, la troisième n'a fait ni latin ni grec, études remplacées pour elle par celle des sciences. Il semble donc, à première vue, que le second cycle doit comporter trois sections. Or il y en a quatre : 1° La *Section A* (Latin-Grec), pour les élèves qui ont commencé et qui poursuivront l'étude des deux langues classiques; — 2° et 3° Parmi les élèves qui ont commencé le latin, il en est qui désirent le continuer et qui compléteront leur programme, les uns par des langues vivantes, les autres par des sciences. De là, deux sections : *Section B* (Latin-Langues vivantes); *Section C* (Latin-Sciences); 4° Ceux qui renoncent au latin vont rejoindre les élèves qui sortent du premier cycle sans latin ni grec et dorénavant leur programme commun se composera de sciences et de langues vivantes : *Section E* (Sciences-Langues vivantes) Le second cycle a une durée de trois ans (classes de seconde, de première, de mathématiques ou de philosophie). Le baccalauréat reste divisé en deux parties, séparées par un an au moins d'intervalle. A la fin de la classe de première se passe la première partie, dont les quatre séries d'épreuves correspondent aux matières enseignées dans les quatre sections A, B, C, D. L'année suivante, les élèves achèvent leurs études secondaires dans la classe de mathématiques ou de philosophie, selon leurs préférences ou leurs aptitudes, sans être gênés, comme autrefois, par les prérogatives différentes attachées aux diplômes de bachelier ès lettres et de bachelier ès sciences. Il n'y a plus, sous deux formes, qu'un seul baccalauréat qui confère à tous les bacheliers les mêmes droits,

N'oublions pas qu' « une sortie est ménagée, en cours de route, aux plus pressés ou aux moins capables ». Le premier cycle ne conduit pas nécessairement au second. Il se suffit à lui-même. L'élève peut quitter le lycée à la fin de la troisième, car il a appris « autre chose que des commencements et emporte un bagage de connaissances, modeste sans doute, mais formant un ensemble complet en soi et utilisable ».

L'article 5 du décret spécifie qu'un *certificat d'études secondaires du premier degré* pourra être délivré à l'élève en raison des notes obtenues pendant ses quatre années d'études, après délibération de ses professeurs.

On peut prévoir encore que des élèves, sortant du premier cycle, désireront continuer leurs études au lycée, sans se préoccuper du baccalauréat. Une cinquième section, dite section nouvelle, leur est immédiatement offerte. Il sera institué dans un certain nombre d'établissements publics, à l'issue du premier cycle, un cours d'études dont l'objet principal sera *l'étude des langues vivantes et l'étude des sciences spécialement en vue des applications* Ce cours d'études aura une durée de deux ans. Il sera approprié aux besoins des diverses régions. Le programme en sera préparé par les Conseils académiques et arrêté par le ministre de l'instruction publique. A l'issue de ce cours et à la suite d'un examen public subi sur le programme établi comme il est prévu ci-dessus, un *certificat* pourra être délivré, sur lequel seront portées, avec le nom de l'académie où l'examen a été passé, les matières de cet examen et les notes obtenues (article 7 du décret). Non seulement le ministre souhaite la création de cette section nouvelle partout où il sera possible, mais encore, dans son arrêté du 31 mai 1902, il appelle la création de « nouveaux enseignements », qui pourront être créés par les recteurs, après avis des assemblées de professeurs et des conseils d'administration, dans les lycées autonomes.

*La réforme économique. L'autonomie.* — Il ne peut être question d'une autonomie absolue, tous les établissements publics devant appliquer les mêmes programmes, préparer aux mêmes examens, aux mêmes concours. Mais, pour répondre aux besoins régionaux, chaque administration collégiale doit jouir d'une certaine indépendance morale et économique. L'Etat n'a pas à faire les frais de ces expériences locales. La réforme de 1902 a donc séparé les budgets de l'internat et de l'externat. L'Etat, qui n'a jamais prétendu tirer profit de l'enseignement qu'il donne, verse une subvention fixe à l'externat et demande à l'internat de se suffire à lui-même. Pendant les premières années d'application de la réforme et par mesure transitoire, l'Etat a continué de verser et il verse encore les subventions nécessaires à l'internat d'un certain nombre d'établissements (734 560 francs en 1908 — 656 560 en 1909). Mais en principe cette aide est provisoire. Les lycées autonomes ont à la fois la charge et les bénéfices de leur internat. Les bonis réalisés, tant sur l'externat que sur l'internat, leur appartiennent et constituent la caisse où ils peuvent puiser pour créer les chaires et fonder les enseignements indispensables. Le régime de l'autonomie semble appelé à donner des résultats financiers satisfaisants. La situation, qui se liquidait en 1901 par un déficit de 258 041 fr. se présente en 1906 avec un boni global de 560 795 francs.

En 1908 le boni global de l'externat est de 181 987 fr. : 79 lycées sont en boni, 29 en déficit (de 158 107 fr.); celui de l'internat est de 333 918 fr. : 101 lycées sont en boni, 7 en déficit (de 4013 fr.).

*Le provisorat.* — Le budget de l'internat est dressé

par le proviseur et arrêté par le conseil d'administration pour être proposé à l'approbation du recteur. La responsabilité du proviseur est donc étendue; sa situation, devenue plus importante, plus délicate, « devra être relevée, son autorité renforcée ». En fait, on a relevé sensiblement le traitement des proviseurs, mais il semble qu'on ait surtout songé à remédier aux erreurs possibles de leur administration en les classant comme professeurs et en leur allouant une indemnité de direction de 2000 à 4000 francs. Le proviseur est donc aujourd'hui un professeur délégué dans des fonctions administratives et dont la délégation peut être très simplement rapportée (décrets du 31 mai et du 7 août 1902). Pour l'aider dans sa lourde tâche, la réforme de 1902 a placé auprès de lui un conseil d'administration dont il doit prendre l'avis pour la création des chaires, l'amélioration du matériel, la fondation des cours spéciaux. Composé de membres de droit : le préfet, président, l'inspecteur d'académie, le maire, le proviseur, auxquels le ministre adjoint des notables, commerçants, industriels, présidents d'associations d'anciens élèves, etc., ce conseil, depuis 1902, n'était mis au courant des questions concernant le lycée que par le proviseur. Force lui était donc de prendre des décisions dans des circonstances importantes, dans les cas de suppression de chaires notamment, sans connaître l'avis et les raisons des professeurs, dont la compétence en matière d'enseignement n'est pas négligeable et devrait toujours être consultée. En 1909, on a fait droit, dans une certaine mesure, aux réclamations des professeurs sur ce point. Ils voulaient pouvoir élire leur représentant au conseil. Le ministre s'est réservé de nommer l'un d'entre eux sur la proposition du recteur. Il faut espérer que le choix des recteurs se portera toujours sur un professeur particulièrement estimé de ses collègues et faisant partie de l'Association amicale du lycée. Mais lors même que cette mesure ne serait pas modifiée dans l'avenir, elle aurait encore besoin d'être complétée. Aujourd'hui que le rôle des répétiteurs et des professeurs-adjoints est nettement défini, on ne voit pas pourquoi les uns et les autres n'apporteraient pas, eux aussi, le concours de leur expérience et de leur zèle à la direction d'un établissement dont la prospérité offre pour eux un intérêt matériel et moral de premier ordre.

*Le professorat.* — L'enseignement est donné :

1° Par des professeurs titulaires reçus au concours des différents ordres d'agrégation (mathématiques, physique, sciences naturelles, — philosophie, histoire, lettres, grammaire, langues vivantes), du certificat d'aptitude à l'enseignement des classes élémentaires, et du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin.

Le titre d'agrégé est conféré aux candidats qui ont subi deux catégories d'épreuves, des épreuves scientifiques devant les Facultés et l'Ecole normale supérieure, sanctionnées par un certificat d'études supérieures, — des épreuves professionnelles (dissertations, leçons, explications de textes) devant des jurys d'agrégation nommés par le ministre. Ces jurys, qui ne se préoccupaient auparavant que de l'étendue et de la profondeur des connaissances acquises, doivent tenir le plus grand compte des qualités de professeur, des aptitudes pédagogiques des candidats.

L'Ecole normale supérieure est réorganisée. Depuis longtemps son enseignement faisait double emploi avec celui de l'université de Paris. Le petit nombre de ses professeurs obligeait même les normaliens à suivre assidûment les cours de la Faculté. La réforme de 1902 l'a cependant maintenue; mais elle ne doit plus être qu'un « Institut pédagogique ». Ses élèves reçoivent la préparation professionnelle en commun avec les étudiants de la Sorbonne candidats à l'agrégation. Ils sont nommés à la suite d'un concours auquel se présentent tous les candidats à l'Ecole normale et aux bourses de licence. Une liste est dressée des candidats admis. Les premiers entrent à l'Ecole normale, les autres sont répartis comme boursiers de licence entre les facultés de province. (En 1909, dans la section des lettres, les 35 premiers d'une liste de 75 noms ont été nommés élèves de l'Ecole normale supérieure.)

Tous les candidats à l'agrégation sont tenus de faire un stage dans les lycées (pendant trois mois, à raison de deux classes par semaine — ou pendant six semaines, à raison de quatre classes). L'obligation de ce stage est excellente, en principe. Les étudiants ne peuvent que trouver profit à ces premiers essais d'enseignement sous la direction très bienveillante de maîtres expérimentés. Mais, dans la pratique, elle se heurte à des difficultés, surtout dans les classes où le temps est déjà très mesuré pour traiter toutes les questions d'un programme, dont il est impossible de rien négliger sans compromettre le succès des élèves aux examens de fin d'année ;

2° Par des professeurs titulaires non agrégés, choisis parmi les chargés de cours réunissant certaines conditions de mérite et d'ancienneté (Loi de finances du 22 avril 1905) ;

3° Par des professeurs chargés de cours, pourvus du titre de licencié ou du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes. Les chargés de cours licenciés sont recrutés parmi les meilleurs professeurs des collèges. Remarquons que les chargés de cours actuellement en exercice n'ont pas tous cette provenance. Pendant longtemps, le nombre relativement restreint des agrégés a nécessairement entraîné la nomination comme chargés de cours d'admissibles à l'agrégation, d'anciens élèves de l'Ecole normale, d'anciens boursiers de licence recommandés aux recteurs par les universités qui les avaient préparés, etc.;

4° Par les anciens répétiteurs que la réforme de 1902 a promus aux fonctions et au titre de professeurs adjoints.

*Le professorat adjoint.* — En 1902, la Commission parlementaire et le ministre ne pouvaient manquer d'être frappés de « la disconvenance [qui existait] entre les titres requis des répétiteurs et leurs fonctions actuelles ». Les répétiteurs bacheliers et licenciés étaient toujours astreints aux anciennes besognes de surveillance d'internat que remplissaient jadis les maîtres d'étude. Or quelle comparaison établir entre ces répétiteurs intelligents, instruits, d'une tenue irréprochable, d'une parfaite dignité de vie, et leurs malheureux prédécesseurs, dépourvus trop souvent de tout titre universitaire, humble personnel laissé à l'entière discrétion des proviseurs et des principaux, surveillants qu'il fallait surveiller, et que préposait à la garde matérielle des internes la confiance inquiète et trop avertie des administrations collégiales? Dès lors, comment refuser de mieux adapter les fonctions aux titres et à la valeur de ce personnel nouveau que la diffusion de l'enseignement supérieur avait insensiblement substitué à l'ancien, pour le plus grand bien de l'Université? M. Léon Bourgeois ne s'inspirait-il pas de la réalité la plus vraie quand il disait à la Commission parlementaire : « Nous avons mis en deux catégories distinctes le professeur et le répétiteur.... Chacun d'eux, précisément à cause de cette séparation règlementaire, considère l'autre, je me garderai bien de dire comme un ennemi, mais comme une personne inconnue, étrangère, n'ayant rien à faire dans son service à lui. Ne devraient-ils pas, au contraire, se considérer comme des collègues étroitement associés pour l'éducation des enfants?... J'admettrais que le professeur pût et dût même, dans certains cas, prendre des enfants en dehors de la classe et les faire travailler; j'admettrais aussi que les répétiteurs pussent contribuer à l'enseignement pour certaines parties; je les chargerais de cours complémentaires. Pourquoi ne feraient-ils pas des cours de langues vivantes, de sciences élémentaires, etc., s'ils possèdent les licences correspondantes? »

Il y a, dans ce corps de répétiteurs, déclarait le ministre, « un fonds de bon vouloir, d'intelligence et de savoir qui s'use dans l'inaction et que nous devons mieux utiliser ».

Sans doute, certaines satisfactions avaient déjà été accordées aux répétiteurs. Depuis quinze ans ils étaient nommés par le ministre; on leur avait donné des garanties au point de vue de la discipline, du

service exigible et de l'externement après un certain temps de service. Pour le traitement et pour la retraite, on leur promettait de les assimiler aux professeurs de collège du même ordre. On voulait donc faire de la carrière du répétitorat une carrière équivalant à celle des professeurs de collège. Mais, matériellement équivalente, elle demeurait, moralement, très inférieure, confinée dans la surveillance des dortoirs, des récréations, des promenades. Etait-il cependant nécessaire d'aller plus loin? Ne suffisait-il pas de rappeler aux répétiteurs que le répétitorat n'était pas une carrière, que les répétiteurs licenciés et bacheliers seraient appelés, sur leur demande, aux chaires vacantes des collèges? Ces chaires de collège, n'est-ce pas ce qu'on leur offre, aujourd'hui, comme récompense d'un stage maximum de dix ans dans le professorat-adjoint des lycées? Mais n'anticipons pas.

Le 14 février 1902, la Chambre ratifia de son vote la proposition du ministre, déjà adoptée par la Commission de l'enseignement : « Les répétiteurs actuellement en activité peuvent être promus aux fonctions et au titre de professeurs-adjoints ».

Cette réforme a suscité bien des polémiques. Nous nous contenterons de signaler les difficultés d'application qu'elle a rencontrées. D'abord les répétiteurs, dispensés désormais de la surveillance d'internat, confiée à des surveillants spéciaux dont nous aurons à parler, se trouvaient trop nombreux. Le maintien en surnombre de beaucoup d'entre eux a eu pour effet d'immobiliser dans les collèges une foule de répétiteurs qu'aucune vacance n'appelait plus dans les lycées. Puis, dans quelle mesure associerait-on les répétiteurs à l'enseignement? Les professeurs, habitués à un complément de traitement, grâce aux heures supplémentaires qui leur étaient imposées en plus de leur maximum de service, ne virent pas sans mécontentement ces précieuses heures constituer le service des répétiteurs. A un autre point de vue, plus sérieux et plus pédagogique, était-il sans inconvénient de confier l'enseignement à tous les répétiteurs, licenciés ou non, qui, dans l'enthousiasme de la première heure, demandaient à faire des heures de classe et n'avaient qu'à les demander pour les obtenir? A l'épreuve, l'inconvénient se révéla tellement grand et les plaintes des parents furent si vives que les proviseurs se virent bientôt forcés de choisir avec quelque discernement ceux qui « pouvaient » être appelés aux fonctions de professeur-adjoint. Mais les licenciés eux-mêmes qui n'avaient jamais fait leurs preuves comme professeurs, qui n'avaient jusque-là manifesté leur zèle pour l'enseignement qu'en refusant couramment des chaires de collège, étaient-ils bien qualifiés pour professer dans des lycées très importants où les chargés de cours et les agrégés n'arrivent qu'après un long et fructueux stage dans des lycées de début? De plus, ce légitime et lent avancement des professeurs titulaires et chargés de cours n'était-il pas menacé par la distribution d'un grand nombre d'heures d'enseignement aux répétiteurs des grands lycées? Les instructions de 1902, adressées aux proviseurs, autorisaient bien des craintes : « On doit s'interdire de demander la suppression d'une chaire qui serait remplacée par un service complet d'enseignement donné à un répétiteur; mais, en certains cas, la suppression d'une chaire d'importance relativement secondaire pourra être admise s'il s'agit de répartir entre plusieurs répétiteurs un enseignement donné dans plusieurs classes ». C'est en vain que, par une circulaire du 7 août 1905, M. Bienvenu-Martin, ministre de l'instruction publique, s'est efforcé de rassurer les professeurs en stipulant que les professeurs-adjoints pourraient être chargés de quelques conférences complémentaires pour des groupes d'élèves faibles, que le dépeçage des cours essentiels et des classes magistrales était interdit, que les enseignements du français, du latin et du grec formaient dans une même classe un faisceau qui ne doit pas être rompu. Deux ans plus tard, le rapporteur du budget de l'instruction publique constate que dans les huit lycées suivants : Buffon, Condorcet, Henri IV, Alais, Bordeaux, Lille, Lons-le-Saulnier, Marseille, les heures d'enseignement confiées à des professeurs-adjoints sont assez nombreuses pour donner lieu à la création de huit chaires de mathématiques et à celle d'une chaire de physique au lycée de Marseille. Les proviseurs autonomes ne devaient-ils pas céder trop facilement à la tentation d'utiliser le professorat-adjoint pour réaliser de notables économies, par la transformation des heures supplémentaires payées en heures d'enseignement imposées aux répétiteurs? Si l'on ajoute enfin que des répétiteurs ont été chargés de certains enseignements auxquels leurs études antérieures ne les avaient nullement préparés, on comprendra que les professeurs aient pu faire entendre cette plainte désintéressée qui a toute la valeur d'un avertissement : L'amour des économies est poussé jusqu'à l'abaissement du niveau des études, et l'Université est en train de perdre, par suite d'une réforme inconsidérée, son principal titre à la confiance et à l'estime des parents, sa supériorité jusqu'ici incontestée sur tous les autres établissements d'instruction secondaire.

Mal accueillie des professeurs de lycée, cette réforme du répétitorat ne l'était pas mieux des professeurs de collège, qui craignaient de voir les professeurs-adjoints leur fermer l'accès des lycées en se faisant nommer, sur place, chargés de cours, après un certain temps d'exercice. M. Georges Leygues ne disait-il pas, dans sa lettre à M. Ribot : « Auxiliaires réels des professeurs, les répétiteurs deviendront de véritables professeurs-adjoints et seront désignés pour les fonctions de professeurs titulaires »?

Parmi les répétiteurs eux-mêmes, la réforme a été très diversement appréciée. On peut dire qu'en général elle les a plus surpris que charmés. Le titre de professeur-adjoint, qui relève leur prestige, n'est pas pour leur déplaire, mais beaucoup d'entre eux, pour ne parler que des répétiteurs licenciés, estiment qu'il n'est pas nécessaire, pour le mériter, de participer à l'enseignement proprement dit. Les bribes d'enseignement qu'on leur offre dans les petites classes n'ont rien qui les tente. Ils pensent, non sans raison, que la direction, si délicate quand elle est effective, du travail des élèves pendant l'étude; que des cours complémentaires exclusivement réservés aux élèves que leur faiblesse met hors d'état de suivre efficacement leur classe, constitueraient une collaboration très réelle et très suffisante avec les professeurs.

Quoi qu'il en soit, le décret du 30 juillet et la circulaire du 23 septembre 1909 viennent enfin d'organiser officiellement le professorat-adjoint. L'avenir nous apprendra ce que vaut cette organisation, dont voici les dispositions essentielles :

Dans les lycées, les répétiteurs sont fonctionnaires de l'externat. Ils sont chargés de la surveillance, au point de vue de l'éducation et du maintien de la discipline, dans tous les services, mouvements et récréations auxquels participent les externes et externes surveillés. Le temps pendant lequel les études leur sont confiées doit être effectivement consacré par eux au contrôle et à la direction du travail des élèves.

Le titre de professeur-adjoint peut être conféré par le ministre, sur la proposition du recteur (après avis de la section de l'enseignement secondaire du Comité consultatif), aux *répétiteurs licenciés ou certifiés* comptant au moins deux ans de services et vingt-cinq ans d'âge, qui auront enseigné avec succès dans les classes des lycées ou collèges, pendant une durée totale de cent heures au moins.

Le titre de professeur-adjoint est conféré pour une période de dix ans. La durée des services en qualité de professeur-adjoint chargé d'enseignement assure aux répétiteurs un tour de choix pour l'obtention des chaires du premier ordre des collèges.

A moins d'insuccès régulièrement constaté dans leur enseignement, les professeurs-adjoints seront nommés à une chaire de premier ordre dans un collège, au plus tard à l'expiration de la durée décennale de leurs fonctions. Si, à ce moment, faute de poste vacant, ils n'ont pu être nommés professeurs de collège, ils conserveront provisoirement leur titre et leurs fonctions jusqu'à leur nomination à une chaire de collège. En cas d'insuccès régulièrement constaté, ils reprennent le titre et conservent seulement les fonctions de répétiteur.

Après un premier échec, les répétiteurs pourront être admis à une deuxième et dernière épreuve d'une durée égale; faute de l'avoir subie avec succès, ils cesseront de participer à l'enseignement. Il est en effet de l'intérêt général, aussi bien de celui des études que de celui du répétiteur, de ne pas prolonger inutilement une épreuve déjà suffisamment probante.

Le Conseil supérieur de l'instruction publique n'a pas cru qu'il fût possible de donner indistinctement aux répétiteurs licenciés et bacheliers actuellement en fonctions le droit de prétendre au titre et aux fonctions de professeur-adjoint. Considérant que, depuis plusieurs années déjà, les bacheliers n'ont plus accès aux chaires de collège, il a estimé qu'il y aurait une sorte d'anomalie à leur confier des services d'enseignement dans les lycées où les classes sont, le plus souvent, beaucoup plus nombreuses que dans les collèges.

L'enseignement dont seront chargés les professeurs-adjoints doit correspondre rigoureusement à la spécialité du titre dont ils sont pourvus.

On ne confiera à un professeur-adjoint que les enseignements portés au plan d'études pour une, deux ou trois heures au plus par semaine.

Dans une même classe, deux professeurs-adjoints au plus pourront participer à l'enseignement.

Dans une même classe, le total des heures confiées à des professeurs-adjoints ne dépassera pas cinq heures par semaine. Dans un même établissement, le nombre total des heures d'enseignement confiées aux professeurs-adjoints et aux répétiteurs dans une même spécialité ne pourra atteindre le minimum nécessaire pour la création d'une nouvelle chaire de cette spécialité.

Le nombre total des heures d'enseignement confiées à un même professeur-adjoint sera de six au plus par semaine.

Les conférences complémentaires aux élèves faibles, sous la direction du professeur de la classe, constituent une partie essentielle de la fonction de professeur-adjoint.

La circulaire ministérielle conclut en faisant remarquer que le décret du 30 juillet 1909 « règle avec toute la précision possible des questions qui, depuis plusieurs années, préoccupaient les répétiteurs et les professeurs. Il marque nettement que le rôle essentiel du répétiteur est d'assurer la discipline intérieure des lycées et collèges et, de diriger le travail des élèves dans les études, et c'est là une fonction dont l'importance est trop évidente pour qu'on ne cherche pas à en rendre l'exercice à la fois plus facile et plus fécond. D'autre part, il fixe dans quelles limites les répétiteurs pourront, par la participation à l'enseignement, se préparer aux fonctions de professeur, tout en augmentant leur autorité morale. » Les répétiteurs seront-ils satisfaits ? Ce qui est certain, c'est que ces questions ainsi tranchées continueront de « préoccuper » les professeurs, auxquels on fera difficilement oublier que les représentants de leur Fédération nationale des professeurs de lycées ont été seuls exclus de la commission chargée par le ministre d'étudier le fonctionnement définitif du professorat-adjoint.

*Les surveillants d'internat.* — Le régime nouveau des lycées a déterminé l'apparition des surveillants d'internat. Ils sont chargés de la surveillance purement matérielle des dortoirs, promenades, etc. Mais il n'y a pas, en matière d'éducation, de surveillance purement matérielle. Aussi le choix de ces surveillants — qui passent de nombreuses heures chaque jour avec les élèves, et qui, par leur caractère, leurs manières, leur valeur intellectuelle et morale, peuvent exercer sur eux une excellente ou une déplorable influence — est-il particulièrement délicat. Il est confié au proviseur, qui organise comme il l'entend le régime et le budget de l'internat.

Ces surveillants d'internat ne sont pas des fonctionnaires. Ils ne sont pas nommés par le ministre, ils ne versent aucune retenue pour la retraite, et l'on n'a pas hésité à les laisser bénéficier de la loi de 1884: ils se sont groupés en syndicats. Ils se serviront évidemment de ce droit pour améliorer leur situation. La nécessité de faire des économies oblige les proviseurs à leur demander beaucoup de temps contre très peu d'argent. Ce prolétariat des lycées ne va-t-il pas s'agiter ou « s'aigrir dans une vie misérable » (Lanson)? Pour parer à ce danger, il faut empêcher la surveillance d'internat de devenir une carrière, et certains proviseurs attribuent déjà à ces modestes fonctions une durée maximum. Dans les lycées de faculté, ces surveillances sont très demandées, parce qu'elles constituent une véritable bourse d'études. On recrute très facilement d'excellents surveillants parmi les jeunes étudiants, les instituteurs-adjoints sortant des écoles normales et désirant suivre les cours de l'université, les répétiteurs de collège aspirant à une licence, etc. Mais dans les villes de moyenne importance ou éloignées du chef-lieu de l'académie, le recrutement est difficile, et l'administration locale peut être tentée de conserver indéfiniment les surveillants dont elle appréciera les services. Une règle précise serait donc nécessaire, dans l'intérêt des surveillants d'internat non moins que dans celui des proviseurs et des élèves. La durée de ces fonctions ne devrait pas dépasser quatre années.

*Les « Amicales » de l'enseignement secondaire.*— Depuis 1904, les professeurs, s'autorisant de la loi de 1901 sur les associations, ont fondé entre professeurs d'un même lycée des Amicales ($A^1$). Les Amicales d'une même académie se groupent pour former une Fédération régionale ($A^2$). Les Fédérations régionales réunies constituent la Fédération nationale ($A^3$), dont le bureau permanent, ou commission exécutive, prépare les congrès annuels et doit représenter le corps entier des professeurs dans toutes les circonstances et toutes les questions qui l'intéressent. Les membres élus de l'enseignement secondaire aux Conseils académiques et au Conseil supérieur de l'instruction publique auront certainement à s'inspirer des vœux exprimés par les Fédérations régionales et par la Fédération nationale. Il existe également une Fédération des professeurs de collège et une Fédération des répétiteurs. — L'$A^4$, non constituée, serait la Fédération des trois Fédérations.

*Réforme des traitements.* — On peut dire que la réforme de 1902 a tout modifié dans l'enseignement secondaire, sauf les traitements, dont beaucoup sont restés immuables depuis 1872. Seuls les proviseurs ont reçu en 1902 des avantages importants. Cependant le régime de l'autonomie, d'abord essayé dans quelques lycées et progressivement généralisé jusqu'au 1er janvier 1908, a eu pour effet de mettre le plus d'élèves possible dans chaque division et d'imposer à chaque professeur son maximum règlementaire d'heures de service. La statistique des congés pour raisons de santé prouve qu'à ce dur régime le personnel enseignant se fatigue vite. Le nombre de ces congés est passé de 88 en 1901-1902 à 212 en 1905-1906, et a suivi depuis lors une progression régulière. Les prévisions pour frais de suppléance des fonctionnaires atteints de maladie ont atteint, au budget de 1908, le chiffre de 110 000 francs. M. Couyba, rapporteur du budget de l'instruction publique, n'a pas hésité à attribuer ce fâcheux état de choses à la surcharge du personnel; et, tout en tenant compte de l'accroissement numérique de ce personnel, il paraît difficile de l'expliquer autrement. Or, de 1902 à 1910, les professeurs agrégés et les chargés de cours ne se sont vu accorder aucune compensation pécuniaire. On n'a relevé légèrement, en 1905 et 1906, que les traitements des professeurs des classes élémentaires et ceux des répétiteurs. La situation matérielle des professeurs, loin de s'améliorer depuis 1873, a donc toujours été en empirant. La suppression, en 1887, des catégories de lycées, et le classement des professeurs des différents ordres en plusieurs classes, ont eu pour effet d'encombrer les premières classes, dont les traitements sont les plus élevés, de beaucoup de professeurs jeunes; d'où lenteur extrême des promotions dans les basses classes et impossibilité d'atteindre à la première classe avant la retraite. Si l'on ajoute à cela que l'enseignement secondaire des jeunes filles s'est organisé et a cessé de faire appel aux professeurs des lycées de garçons, — que le professorat-adjoint a entraîné la suppression des heures supplémen-

taires, — que la valeur de l'enseignement rend de plus en plus rares les leçons particulières, on concevra sans peine que les professeurs, obligés de faire face, avec des ressources toujours décroissantes, au renchérissement général du prix de la vie, aient fini par faire entendre une plainte trop justifiée, et que le nombre des candidats au professorat ait baissé dans des proportions inquiétantes pour le bon recrutement de l'Université, comme le montre le tableau ci-dessous :

| AGRÉGATIONS | 1897 Nombre de Candidats. | 1897 Nombre d'admis. | 1907 Nombre de Candidats. | 1907 Nombre d'admis. |
|---|---|---|---|---|
| Philosophie . . . . . | 100 | 7 | 65 | 7 |
| Lettres . . . . . . . . | 104 | 15 | 85 | 18 |
| Histoire . . . . . . . . | 85 | 10 | 70 | 14 |
| Grammaire. . . . . . . | 165 | 16 | 83 | 16 |
| Allemand. . . . . . . . | 106 | 7 | 96 | 14 |
| Anglais . . . . . . . . | 84 | 7 | 56 | 9 |
| Mathématiques . . . . . | 93 | 7 | 54 | 14 |
| Physique. . . . . . . | 74 | 7 | 36 | 12 |
| Sciences naturelles . . | 18 | 4 | 11 | 5 |

*La Commission extraparlementaire.* — En 1906, sur la proposition de M Couyba, et d'un grand nombre de ses collègues, la Chambre décida la nomination d'une Commission extraparlementaire chargée d'étudier les améliorations à apporter aux traitements. Des députés, des sénateurs, des membres de la haute administration universitaire, des représentants des associations de toutes les catégories du personnel se réunirent, sous la présidence de M. Bienvenu-Martin, pour écouter les doléances des intéressés. « La Chambre s'en est donc remise aux représentants des intéressés eux-mêmes du soin de dresser les modestes cahiers de leurs vœux légitimes. » Ils se sont montrés si prudents, si réservés dans leurs revendications, que les conclusions de la Commission ont paru réalisables. Mais ces conclusions, formulées dans le rapport de M. Faivre-Dupaigne, comment les réaliserait-on ? Dans la séance du 6 novembre 1907, M. Aristide Briand, ministre de l'instruction publique, et M. Caillaux, ministre des finances, prirent l'engagement de commencer, dès l'exercice 1909, la réalisation des réformes demandées. La loi du 7 avril 1908 apporta au personnel de l'enseignement secondaire tout entier des conditions d'avancement plus rapides et plus sûres. La Commission extraparlementaire avait placé cette réforme en tête de celles dont elle proposait l'accomplissement. Grâce au maximum de stage dans chaque classe, les nouveau-venus sont désormais assurés de ne plus attendre indéfiniment, comme leurs aînés, des promotions aléatoires. Quant aux professeurs déjà anciens dans la carrière et qui ont connu les mauvais jours, ils peuvent espérer arriver à la première classe de leur grade, — si toutefois la loi de 1908 se complète par des mesures favorables à ceux d'entre eux qui ont été trop retardés dans leur avancement.

Mais il restait à procéder au relèvement des traitements et à déterminer le nombre d'annuités sur lesquelles serait répartie la dépense. La Commission extraparlementaire demandait qu'on appliquât à l'enseignement secondaire le procédé de relèvement adopté pour l'enseignement primaire en 1905, 1906, 1907 et 1908. En conséquence, quatre annuités égales de 1 266 725 fr. ou, au plus, cinq annuités égales de 1 013 380 fr., seraient allouées à partir de 1910.

L'administration de l'instruction publique n'a pas cru devoir recourir à ce système, auquel elle a trouvé divers inconvénients. Elle n'a pas jugé équitable de faire attendre quatre ou cinq ans la dernière fraction d'une augmentation de 100 francs à des fonctionnaires qui ne recevraient que 25 ou 20 francs par an, tandis que certains de leurs collègues pourraient toucher, dès la première année, 250 ou 200 francs, parce que le total de leur augmentation doit s'élever à 1000 francs. Certes, il était telle catégorie qui aurait mérité de bénéficier plus rapidement de l'augmentation ; mais des raisons d'ordre administratif et d'ordre budgétaire ne le permirent pas.

Le système proposé par le ministre de l'instruction publique à son collègue des finances consistait dans une distribution uniforme, pendant quatre ans, de 100 francs par an d'augmentation à chaque fonctionnaire jusqu'à concurrence de l'augmentation qui lui doit être dévolue. Enfin, ceux dont l'augmentation totale de traitement excéderait 400 francs devraient se voir attribuer le solde au début de la cinquième année. Si ce projet avait été adopté par le ministère des finances, les annuités nécessaires pour couvrir la dépense auraient été de :

| | | |
|---|---|---|
| 1 049 900 fr. | en | 1910 |
| 1 006 900 | en | 1911 |
| 907 300 | en | 1912 |
| 778 700 | en | 1913 |
| 1 324 100 | en | 1914 |

La dernière annuité parut trop lourde au ministère des finances, qui demanda que la période de relèvement des traitements fût prolongée d'une année et que l'on n'attribuât, la cinquième année, qu'une augmentation de 100 francs à tous ceux dont l'augmentation totale devait dépasser 500 francs. La sixième année seulement, les fonctionnaires augmentés de plus de 500 francs recevront le complément définitif de leur traitement.

On peut donc dresser, dès maintenant, de la manière suivante, le tableau des traitements dans les lycées de garçons pour 1915 :

| CATÉGORIES de fonctionnaires. | NOMBRE de fonctionnaires en 1909. | TRAITEMENTS en 1907. | AUGMENTATION proposée par fonctionnaire |
|---|---|---|---|
| Proviseurs agrégés. . . . | 65 | Paris : 12 500 fr. (maximum). Départements : 10500 fr. (maximum) si le proviseur est un professeur du cadre de Paris, et 9700 fr. (maximum) si le proviseur est un professeur du cadre des départements (Plus logement et prestations). | 500 fr. (traitement). indemnités de direction (règle de la moyenne). |
| Proviseurs non-agrégés. . . . | 43 | | 400 fr. |
| Professeurs agrégés. . . . . . | 1794 | Paris et Versailles : 5000 à 7500 fr. Départements : 3200 à 5200 fr. Indemnité d'agrégation : 500 fr. | 500 fr. |
| Chargés de cours, licenciés ou certifiés (Paris). . | 21 | 4500 à 6000 fr. | De 0 à 500 fr. suivant la classe. |
| Id. (Départements) | 738 | Titularisés : 3200 à 5200 fr. Non titularisés : 2800 à 4800 fr. | 400 fr. Pour les titularisés (1/5) 500 fr. |
| Chargés de cours non licenciés ni certifiés. . . . | 41 | 2100 à 3600 fr. | De 200 à 700 fr. suivant la classe. |
| Professeurs des classes élémentaires (Paris) | 50 | 3000 à 5000 fr. | 1000 fr. |
| Id. (Départements) | 199 | 2000 à 2200 fr. | 400 fr. Pour 1/5 assimilé aux chargés de cours licenciés : 300 fr. |
| Préparateurs (Paris). . . . . . | 19 | 3000 à 4000 fr. | De 500 à 1500 fr. (suivant la classe). |
| Id. (Départements) | 12 | 2500 à 3300 fr. | De 400 à 1300 fr. (id.). |
| Maitres élémentaires (Paris) | 10 | 2700 à 4200 fr. | De 100 à 300 fr. (id.). |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Maîtres élémentaires (Départements) | 89 | 2100 à 3100 fr. | De 100 à 400 fr. (suivant la classe). |
| Professeurs de dessin (Paris) | 29 | 3000 à 4000 fr. | De 1000 à 2000 fr. (id.). |
| Id. (Départements) | 102 | 2000 à 2600 fr. | De 900 à 2300 fr. (id.). |
| Chargés de cours de dessin (Départements) . . | 22 | 1600 à 2200 fr. | De 700 à 2100 fr. (id.). |
| Professeurs de gymnastique (Paris) . . . . | 27 | 1600 à 2400 fr. | De 400 à 600 fr. |
| Id. (Départements) | 107 | 1200 à 1800 fr. | De 400 à 800 fr. |
| Censeurs (Paris). | 10 | Traitement maximum : 8800 fr. (Plus logement et prestations). | 1000 fr. pour une nouvelle classe. |
| Proviseurs des départements délégués censeurs à Paris . . . . | 4 | | 500 fr. |
| Censeurs (Départements) . . . | 69 | 3800 à 5600 fr. (Plus logement et prestations). | De 200 à 400 fr. (suivant la classe). |
| Délégués censeurs (Départements) | 33 | 2800 à 4200 fr. | De 200 à 800 fr. (id.). |
| Surveillants généraux licenciés (Paris) . . . . | 9 | 3300 à 5100 fr. | De 200 à 400 fr., plus 300 fr. de non reversement de logement. |
| Id. (Départements) | 24 | 2800 à 4200 fr. | De 100 à 700 fr., plus 300 fr. de non reversement de logement. |
| Surveillants généraux bacheliers (Paris) . . . . | 20 | 3000 à 4500 fr. | De 100 à 400 fr., plus 300 fr. de non reversement de logement. |
| Id. (Départements) | 31 | 2400 à 3400 fr. | De 100 à 900 fr., plus 300 fr. de non reversement de logement. |
| Répétiteurs de 1er ordre. . . . . | 416 | 2200 à 3700 fr. | De 100 à 900 fr., suivant la classe. Pour 1/5 assimilé aux professeurs de collège de 1er ordre, 300 fr |
| Répétiteurs de 2e ordre. . . . . | 755 | 1900 à 3000 fr. (Ni logés ni nourris). | De 100 à 1000 fr., suivant la classe. Pour 1/5 assimilé aux professeurs de collège de 2e ordre, 300 fr. |
| Instituteurs et institutrices détachés pourvus du brevet supérieur. | 204 | Mêmes traitements que dans l'enseignement primaire et mêmes indemnités de résidence et de logement. | 200 fr. |
| Instituteurs et institutrices de 1re classe (Paris) | 16 | Idem. | Indemnité de direction de 200 à 400 fr. |
| Economes, lycées d'externes (Paris). . . . . . | 4 | 7000 fr. | 1000 fr. |
| Economes (tous les lycées). . . | 107 | 4000 à 6500 fr. (Lyon et Marseille : 4500 à 7200 fr.) | Indemnité de recettes: 2 ‰ jusqu'à 200 000 fr. et 1 ‰ au delà. |
| Sous-économes. . | 136 | | De 100 à 900 fr., suivant la classe, plus 300 fr. de non reversement pour logement, moins l'indemnité moyenne de 400 fr. supprimée. |
| Commis aux écritures 1er ordre (La licence en droit assurera le 1er ordre) . . . | | | |
| Id., 2e ordre. . | 33 | | Comme les répétiteurs, plus 300 fr. de non reversement de logement. |
| Délégués aux écritures . . . . . | 18 | | Idem. |

Nota. — Les demandes des fonctionnaires des lycées de garçons, indépendamment des indemnités de résidence, s'élevaient à 4 108 800 fr.; les réductions opérées par la Commission extra-parlementaire ont été de 1 144 520 fr.

**Le tableau suivant résume les relèvements de traitements qui ont été accordés aux fonctionnaires des collèges de garçons et qui leur seront versés en six annuités, comme aux lycées :**

| Catégories de fonctionnaires. | Nombre de fonctionnaires en 1909. | Augmentation proposée par fonctionnaire. |
|---|---|---|
| Professeurs de 1er ordre. . . . . . . . | 1350 | 400 francs. |
| | 112 (section supér. ancienne) | 100 francs. |
| | 292 des 1462 précéd. | En plus pour 1/5e assimilé aux chargés de cours de lycées : 300 francs. |
| Professeurs de 2e ordre. . . . . . . . | 659 (y compris les délégués) | De 200 à 700 francs, suivant la classe. |
| Professeurs de 3e ordre. . . . . . . . | 345 | De 400 à 500 francs, suivant la classe. |
| Instituteurs et institutrices pourvus du brevet supérieur . . | 226 | 200 francs. |
| Professeurs de dessin. | 108 | De 600 à 2000 francs, suivant la classe. |
| Professeurs de gymnastique. . . . . . | 43 | De 300 à 800 francs, suivant la classe. |
| Principaux des collèges en régie . . . | 28 | |
| Principaux avec pensionnat à leur compte . . . . . . | 1re catégorie : 91 | 400 francs. |
| | 2e — 19 | De 200 à 700 francs, suivant la classe |
| | 3e — 13 | De 200 à 700 francs, suivant la classe. |
| Répétiteurs . . . | 136 (a) | De 0 à 1000 francs, suivant la classe. |

(a) En dehors des 136 répétiteurs ci-dessus, les autres répétiteurs sont de 6e classe ou stagiaires, sans augmentation.

Nota. — Les demandes des fonctionnaires des colleges de garçons s'élevaient à 3 079 600 francs; les réductions opérées par la Commission ont été de 1 790 700 francs.

**Les bourses dans l'enseignement secondaire des garçons.** — L'enseignement secondaire permet seul d'entrer dans les carrières libérales, d'obtenir les fonctions publiques qui sont au sommet de la hiérarchie, de bénéficier de la haute culture littéraire ou scientifique. Les avantages sociaux, politiques, intellectuels et économiques qu'il porte avec lui ne doivent pas être le privilège exclusif d'une classe sociale. C'est sans doute à cette pensée que la République a obéi en dotant de sommes considérables, mais insuffisantes, les crédits affectés aux bourses. Celles-ci devraient donc être accordées à l'élite des élèves qui fréquentent l'école primaire ou l'école primaire supérieure.

Or, il ne semble pas que ce soit tout à fait ainsi que les choses se passent : en 1900, le ministre de l'instruction publique accordait 1000 bourses dans les lycées ou collèges de garçons. Sur les candidats admis, 707 étaient déjà élèves de l'enseignement secondaire, 275 seulement venaient directement de l'enseignement primaire ou primaire supérieur.

En 1901, 253 bourses furent accordées à des élèves sortant de l'enseignement primaire; en 1902, 278; 196 en 1903; 296 en 1904; 276 en 1905; 287 en 1906. Si l'on admet que six ans représentent le temps moyen que passe au lycée un élève boursier, il en résulterait que 1586 boursiers actuellement dans les établissements de l'Etat auraient obtenu leurs bourses en quittant l'école primaire sans stage préalable dans les lycées ou collèges. Ces 1586 boursiers représentent un peu plus du quart et un peu moins du tiers des 5528 boursiers qui se trouvent dans nos établissements d'enseignement secondaire.

On le voit, l'obligation de suivre pendant un temps plus ou moins long, et aux frais de leurs parents, les cours des lycées ou collèges, s'impose à la grande majorité des boursiers. Il est évident que l'immense majorité des prolétaires ne peut pas s'imposer un tel sacrifice, même pendant une courte durée. L'institution des bourses ne donne donc pas à cet égard tous les résultats qu'on en pourrait espérer. Elle ne les donne pas non plus parce que les programmes et la composition de la Commission d'examen arrivent à réserver le succès à ceux qui ont suivi durant un certain temps les cours du collège et du lycée. Les bourses devraient, à notre avis, être réservées aux enfants que leurs parents ont confiés aux écoles de l'Etat.

L'accès de l'enseignement secondaire doit être ouvert aux fils des prolétaires les plus pauvres, par la multiplication des bourses complètes d'internat qui feraient de ces enfants les « élèves de la patrie », selon la touchante et nette expression de Condorcet.

Enfin, la grande majorité des bourses — il faut en réserver pour les élèves de l'enseignement secondaire que des revers de fortune de leurs parents mettraient hors d'état de poursuivre leurs études — devrait être attribuée aux élèves qui viennent de terminer le cycle des études primaires dans les écoles publiques. Les jurys d'examen, composés d'instituteurs et de professeurs, s'assureraient plutôt de la réalité des aptitudes des candidats que de la précision de leurs connaissances en ce qui concerne les Pharaons ou le Forum.

L'institution des bourses pourrait recevoir de faciles perfectionnements. Telle qu'elle fonctionne aujourd'hui, elle rend néanmoins des services qui ne sont pas négligeables. Les élèves des lycées et collèges remportent chaque année de brillants succès aux concours d'entrée des grandes écoles. Les boursiers sont toujours reçus en plus grand nombre que leurs camarades payants, comme l'indiquent les chiffres ci-dessous :

École normale : Les établissements secondaires de l'Etat ont fait recevoir, en 1906, 51 candidats sur 57 places. Les autres candidats reçus appartenaient à l'enseignement supérieur universitaire. Candidats boursiers reçus : 22 %; candidats non boursiers, élèves de l'enseignement secondaire public, reçus : 16 %.

Ecole polytechnique : Elèves sortant des établissements de l'Etat : 138 admis sur 183 admissions, en 1906. Candidats boursiers reçus : 21 %; candidats non boursiers : 20 %.

Ecole de Saint-Cyr : Candidats boursiers reçus . 37 %; candidats non boursiers reçus : 23 %.

Ecole navale : Sur 48 places, 39 ont été obtenues par des élèves des lycées et collèges de l'Etat, en 1906. Candidats boursiers reçus : 18 %. Candidats non boursiers reçus : 10 %.

Institut agronomique : Sur 61 places, 48 ont été obtenues par des élèves de l'enseignement secondaire public, en 1906. Candidats boursiers reçus : 70 %; candidats non boursiers reçus : 38 %.

Il ne faudrait pas croire que les boursiers qui échouent chaque année aux écoles du gouvernement se trouvent ainsi dévoyés et grossissent le nombre des déclassés aigris et vaniteux. Il est assez rare que la première tentative réussisse dans ces difficiles concours. Finalement la plupart des boursiers arrivent au succès. Les moins favorisés sortent comme répétiteurs ou professeurs adjoints dans l'enseignement secondaire. Mais il ne nous a pas été possible de dresser sur ce point une statistique rigoureuse.

Les bourses en 1906-1907 ont été accordées dans la proportion de 18,20 % (garçons) et de 27,40 % (filles) à des enfants dont les parents appartenaient à l'enseignement primaire; dans la proportion de 15,63 % (garçons) et de 13,10 % (filles) à des fils et filles de cultivateurs, fermiers, meuniers, artisans et ouvriers. Le tableau ci-dessous montre que les enfants des membres de l'enseignement primaire, des artisans et des ouvriers, sont ceux qui reçoivent le plus grand nombre des bourses. Les membres de l'enseignement secondaire et supérieur ne figurent sur ce tableau que pour 2,93 % (garçons). Remarquons que pour donner à ce pourcentage sa véritable signification, il ne faut pas oublier que les artisans, cultivateurs et ouvriers constituent l'immense majorité de la population française, et que dès lors la situation qui leur est faite dans cette répartition est singulièrement modeste. Nous ne demandons pas que l'on retire aux fils d'employés, de commerçants, de petits fonctionnaires les bourses qui leur sont accordées. Nous voudrions voir accroître le nombre de celles qu'obtiennent les enfants qui vont à l'école primaire et qui ne peuvent pas aller ailleurs, ne fût-ce que quelques mois. Il est déplorable que sur l'immense population scolaire des écoles publiques de France, qui comprend une foule de garçons vifs, intelligents, laborieux, l'Etat ne trouve pas le moyen d'en appeler chaque année plus de 300 à profiter de l'enseignement secondaire qu'il donne dans ses propres établissements.

STATISTIQUE PAR PROFESSIONS SOCIALES

*des parents des boursiers nommés en* 1906-1907.

(Garçons et Filles.)

| DÉSIGNATION des PROFESSIONS | GARÇONS Nombre de bourses. | GARÇONS % | FILLES Nombre de bourses. | FILLES % |
|---|---|---|---|---|
| Professeurs de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire | 34 | 2.93 | 19 | 9.3 |
| Membres de l'enseignement primaire | 211 | 18.20 | 56 | 27.4 |
| Officiers des armées de terre ou de mer en activité ou en retraite | 91 | 7.84 | 4 | 1.9 |
| Sous-officiers (Guerre et Marine) | 39 | 3.35 | 5 | 2.4 |
| Gendarmes et gardes-forestiers | 51 | 4.40 | 2 | 0.9 |
| Fonctionnaires de l'Etat, des départements et des communes | 269 | 23.22 | 35 | 17.1 |
| Employés de commerce | 78 | 6.73 | 22 | 9.3 |
| Employés des chemins de fer | 33 | 2.93 | 5 | 2.4 |
| Professions libérales : médecins, pharmaciens, avocats, architectes, hommes de lettres, artistes, etc. | 60 | 5.18 | 9 | 4.4 |
| Commerçants | 82 | 7.08 | 11 | 5.3 |
| Cultivateurs, fermiers et petits propriétaires | 77 | 6.73 | 10 | 4.9 |
| Artisans et ouvriers | 104 | 8.97 | 17 | 8.3 |
| Pasteurs | 13 | 1.12 | 3 | 1.4 |
| Officiers ministériels : notaires, avoués, greffiers, huissiers | 16 | 1.37 | 3 | 1.4 |
| Divers | » | » | 3 | 1.4 |
| | 1158 | | 204 | |

On trouvera à la fin du présent article des indications détaillées sur les conditions à remplir pour l'obtention d'une bourse dans les lycées et collèges de garçons et de filles, avec quelques autres documents officiels relatifs aux bourses.

**Population scolaire des lycées et collèges de garçons.** — Le tableau suivant montre l'accroissement de la population scolaire des lycées de garçons, de 1875 à 1908. Le nombre des élèves internes, qui a été en augmentant jusqu'en 1885, a constamment décru depuis, tandis que le nombre des élèves externes s'est accru dans la proportion de 2 à 3 :

| ANNÉES | INTERNES | EXTERNES | TOTAUX |
|---|---|---|---|
| 1875 | 19800 | 18692 | 38492 |
| 1880 | 23877 | 22390 | 46267 |
| 1885 | 25279 | 24630 | 49909 |
| 1890 | 22640 | 28240 | 50880 |
| 1895 | 21673 | 32289 | 53962 |
| 1900 | 18701 | 31888 | 50589 |
| 1901 | 18752 | 33571 | 52323 |
| 1902 | 18890 | 35328 | 54218 |
| 1903 | 18912 | 36897 | 55809 |
| 1904 | 18681 | 38210 | 56891 |
| 1905 | 18078 | 39269 | 57347 |
| 1906 | 17594 | 40016 | 57610 |
| 1907 | 17243 | 39824 | 57067 |
| 1908 | 16926 | 40384 | 57310 |

La diminution de l'effectif scolaire total, à partir de 1907, dont il a été tant parlé, a été insignifiante et est déjà complètement arrêtée. Mais le nombre des internes subit une réduction très sensible. Beaucoup de causes ont contribué à cette désertion de l'internat. La facilité des moyens de transport et la multiplicité des établissements secondaires permettent à beaucoup de parents, jadis obligés de se séparer de leurs enfants, de les garder aujourd'hui chez eux. De plus il s'est fondé des internats libres qui envoient leurs élèves suivre les cours des lycées. Certains parents, alarmés sans doute par les campagnes excessives menées contre l'internat du lycée, croient bon d'assurer à leurs fils le double bénéfice d'une instruction universitaire et d'une éducation privée. Ajoutons que le chiffre total des élèves des lycées serait certainement plus élevé si les écoles primaires supérieures ne recevaient pas un grand nombre d'enfants qui constituaient autrefois une partie de la clientèle secondaire. La même remarque s'applique aux collèges de garçons, dont la population scolaire est donnée dans le tableau ci-dessous :

| ANNÉES | INTERNES | EXTERNES | TOTAUX |
|---|---|---|---|
| 1875 | 14671 | 20767 | 35433 |
| 1880 | 15910 | 24631 | 40541 |
| 1885 | 15277 | 23414 | 38691 |
| 1890 | 12155 | 20718 | 32873 |
| 1895 | 11962 | 20199 | 32161 |
| 1900 | 12277 | 20292 | 32569 |
| 1901 | 12321 | 21051 | 33372 |
| 1902 | 12377 | 21841 | 34218 |
| 1903 | 13036 | 22576 | 35612 |
| 1904 | 13136 | 23112 | 36248 |
| 1905 | 13062 | 23251 | 36313 |
| 1906 | 13131 | 23485 | 36616 |
| 1907 | 12998 | 23682 | 38680 |
| 1908 | 12854 | 23428 | 36282 |

La population scolaire des établissements secondaires de l'Etat ne cesse de s'accroître, depuis l'enquête parlementaire de 1902. Au 5 novembre 1906 le gain était de 16 642 élèves sur la statistique de 1901. On comptait, à cette date, 98 963 élèves (y compris l'Algérie), soit 60 347 pour les lycées et 38 616 pour les collèges. Pendant la même période, les établissements libres laïques gagnaient 3456 élèves avec une population totale de 12 309 élèves.

De 1898 à 1906 les établissements ecclésiastiques, devenus laïques ou restés séculiers, par application de la loi de 1901 sur les associations, ont perdu 23 271 élèves, tandis que le gain de l'enseignement laïque, public ou libre, a été de 20 098.

Au 5 novembre 1906, 154892 élèves suivaient les cours de l'enseignement secondaire. Ce nombre se décompose ainsi :

| | |
|---|---|
| Enseignement public. . . . . . . . | 98 963 |
| Enseignement libre laïque (y compris les institutions séculières ou congréganistes devenues laïques). . . | 20 820 |
| Enseignement libre séculier. . . . | 35 049 |

En 1908, les lycées de garçons comptaient 59 998 élèves; les collèges de garçons, 36 282. En 1909, les lycées de garçons comptaient 60 548 élèves; les collèges de garçons, 36 580.

L'enseignement secondaire libre comptait en 1908 : 253 établissements laïques avec 19 935 élèves et 371 établissements ecclésiastiques avec 44 558 élèves, soit un total de 624 établissements libres avec 64 493 élèves.

**La concurrence dans l'enseignement secondaire.** — Mais la qualité de l'enseignement importe beaucoup plus que le nombre des élèves qui le reçoivent. Or la lutte engagée entre l'Eglise et l'Etat, sur le terrain tout désigné de l'enseignement secondaire, a conduit les administrations collégiales à s'inquiéter surtout de l'effectif de leurs établissements. Il s'est agi, alors, d'attirer à soi, par la prudente réserve, par la neutralité stricte de l'enseignement, par le silence et l'effacement des professeurs hors de leur chaire, la clientèle récalcitrante des maisons congréganistes.

Talonnée par la concurrence, l'Université se fait donc insinuante, parfois insignifiante, et elle s'efforce de combattre les établissements cléricaux, trop souvent, en les imitant. « Collège d'Eglise et collège d'État, écrivait un jour M. Lavisse, se ressemblent lamentablement, celui-ci étant né de celui-là. » Chacune des deux maisons rivales cherche à enlever à l'autre sa clientèle, en lui empruntant quelques-uns des procédés qu'elle suppose utiles à son succès. L'école libre demande à l'Université ses professeurs et ses diplômes, le lycée prend à l'école libre son aumônier, invite ses maîtres à taire leurs opinions personnelles dans leur classe, à ne les manifester qu'avec une extrême « prudence » au dehors.

Est-ce à dire qu'il faille supprimer cette concurrence, obliger les parents à mettre leurs enfants au lycée, abroger la loi Falloux et revenir au monopole universitaire qu'en soixante ans le Parlement, saisi de nombreuses propositions, n'a pas encore rétabli? La grande majorité du personnel enseignant secondaire ne le désire pas. Le plus clair résultat de ce monopole serait de paralyser le professeur, qu'il livrerait à toutes les attaques des associations de parents « bien pensants », exaspérés par la contrainte imposée. Il suffirait d'un mot d'ordre des curés et des évêques pour que, dans le lycée obligatoire de demain, se déchaînât la pieuse révolte dont l'école primaire obligatoire nous offre aujourd'hui l'édifiant spectacle. Cela doit donner à réfléchir aux réformateurs trop pressés, zélés partisans d'une mesure radicale, dont l'efficacité apparente leur dissimule le réel danger. Qu'on laisse donc l'enseignement universitaire gagner lui-même sa cause, qui est celle de la démocratie et de la science; qu'on lui permette de se répandre par sa propre valeur, par ses succès, par l'ardeur de ses convictions, toujours respectueuses de la liberté des consciences. Il saura bien gagner à lui les sympathies hésitantes. Il vaincra à force de convaincre. Mais, s'il existe contre lui d'aveugles et irréductibles haines, pourquoi les ameuter imprudemment contre ses maîtres? Pourquoi vouloir introduire l'ennemi dans la place? Il ne désarmerait qu'après l'avoir conquise. Si l'enseignement secondaire bénéficiait du jour au lendemain de la sympathie ou même de l'engouement des catégories sociales auxquelles il paraît destiné, nous n'en devrions pas conclure qu'il a trouvé sa vraie formule et qu'il remplit exactement le rôle qui doit lui revenir dans une démocratie républicaine. On ne peut songer sans frémir à ce qu'il faudrait accorder à la clientèle congréganiste pour qu'elle se déclarât satisfaite! Devra-t-on renoncer à enseigner les vérités évidentes, dénoncées déjà comme monstrueuses lorsqu'elles trouvent place dans les plus anodins des manuels primaires? Tiendra-t-on école de surnaturel?

Qu'on maintienne donc la concurrence; mais, si nous laissons aux autres leur liberté, que ce soit à la condition de rendre la sienne à l'enseignement universitaire. Malheureusement, il faudrait pour cela que la concurrence perdît son caractère commercial; et il est permis de craindre que le régime de l'autonomie des lycées ne soit guère conciliable avec la large et loyale concurrence des idées et des méthodes, qui rendrait aux leçons de l'enseignement public l'accent, l'initiative, la franchise nécessaires.

**Enseignement secondaire des jeunes filles.** — Depuis la loi du 21 décembre 1880, la France possède des lycées et collèges pour l'enseignement secondaire des filles. Le Dictionnaire a placé ailleurs (Voir *Filles*) les indications relatives à cet enseignement, à ses élèves, et au personnel spécial qui a été préparé pour le donner.

« Le lycée ou le collège ne s'ouvre à la jeune fille qu'à partir de douze ans. Jusque-là elle doit suivre l'école primaire, ou faire ailleurs des études équivalentes. [Aujourd'hui, les lycées et collèges de jeunes filles possèdent une classe enfantine et trois classes primaires.] De douze à dix-sept ans, la scolarité est partagée en deux périodes : de douze à quinze ans, période d'enseignement commun et obligatoire, embrassant presque dans une égale mesure toutes les matières scientifiques et littéraires; de quinze à dix-sept, période d'enseignement mi-partie obligatoire, mi-partie facultatif, portant sur les mêmes matières, revues de plus haut et avec plus de développement. Par ces dispositions, on s'est proposé, d'une part, de faciliter aux élèves de l'école primaire l'accès du lycée, d'autre part de donner à la jeune fille, au bout de trois ans, un ensemble complet des connaissances qu'elle doit posséder. » (Gréard, *L'enseignement secondaire des filles*.)

Le diplôme institué par la loi à la fin de la cinquième année est délivré à la suite d'un examen portant sur les matières obligatoires, avec interrogations sur les cours facultatifs suivis par l'élève. Le vœu exprimé par le rapporteur de la commission devant le Conseil supérieur était qu'on ne laissât pas dégénérer cet examen en une sorte de baccalauréat, demandant au dernier moment un effort de mémoire, et comportant, par suite, une préparation plus ou moins hâtive; ce doit être un diplôme de fin d'études donné dans l'intérieur de la maison, sous le contrôle d'un représentant de l'Etat, et qu'on méritera sûrement par ce seul fait d'avoir suivi tout le cours d'études, grâce à de « sérieux examens de passage », qui devront être exigés dès le commencement.

Mais ce diplôme d'études secondaires, précisément parce qu'il n'est pas un examen, ne saurait conférer les mêmes droits que le baccalauréat des lycées de garçons. Beaucoup de jeunes filles se présentent, et avec succès, à celles des épreuves de ce baccalauréat qui ne comportent ni grec ni latin, donnant ainsi la preuve de la valeur de l'enseignement qu'elles reçoivent. L'enseignement facultatif du latin, qui commence à s'introduire dans les lycées de jeunes filles, permet à d'excellentes élèves de réussir brillamment aux séries Latin-Sciences, Latin-Langues vivantes.

Les créateurs des lycées de jeunes filles, s'inspiraient de cette idée, aujourd'hui dépassée, qu'il doit exister entre les lycées de garçons et les lycées de jeunes filles des différences essentielles. On craignait sans doute de faire des pédantes, d'insupportables « femmes savantes ». Mais un enseignement vraiment secondaire donne à ses élèves, en même temps qu'une haute idée de la science, un trop juste sentiment des limites de leurs connaissances pour qu'un tel danger soit à redouter.

L'enseignement secondaire des jeunes filles est aujourd'hui en pleine prospérité. On a pu dire qu'il était « une des créations les plus parfaites de la République ». La portée sociale en apparaît incontestable. La bourgeoisie elle-même, devenue plus sensible à l'instabilité des fortunes, s'habitue à ne plus voir une « déclassée » dans la femme qui s'efforce, par son initiative personnelle et son labeur instruit, de s'assurer une existence indépendante.

Le personnel des lycées et collèges de filles a passé de 843 unités en 1893 à 2122 en 1906.

Le nombre des lycées et collèges de filles, qui était de 10 en 1883, de 16 en 1887, de 57 en 1893, était de 103 en 1906.

Le nombre des élèves s'est élevé de 96 en 1881 à 2761 en 1886. Il dépasse aujourd'hui 35 000. La progression est indiquée dans le tableau suivant :

| | LYCÉES | | COLLÈGES | | COURS SECONDAIRES | | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Externes. | Internes. | Externes. | Internes. | Externes. | Internes. | |
| 1875. . . . . . . . | Pas d'établissements secondaires de jeunes filles. | | | | | | |
| 20 mars 1880. . . . | » | » | » | » | 2870 | » | 2 870 |
| 5 novembre 1885 . . | 1 768 | 475 | 1625 | 509 | 4624 | » | 9 001 |
| 1890. . . . . . . . | 3 076 | 879 | 2489 | 599 | 3860 | » | 10 903 |
| 1895. . . . . . . . | 5 477 | 1686 | 2434 | 816 | 4023 | » | 14 436 |
| 1900. . . . . . . . | 7 124 | 1949 | 3025 | 1092 | 4213 | » | 17 403 |
| 1901. . . . . . . . | 7 663 | 2143 | 3230 | 1126 | 4850 | » | 19 012 |
| 1902. . . . . . . . | 8 322 | 2299 | 3841 | 1281 | 5445 | » | 21 188 |
| 1903. . . . . . . . | 9 221 | 2653 | 4249 | 1420 | 6619 | » | 24 162 |
| 1904. . . . . . . . | 10 375 | 2867 | 5533 | 1873 | 7559 | » | 28 207 |
| 1905. . . . . . . . | 11 456 | 3321 | 6457 | 2222 | 6154 | 1281 | 30 831 |
| 1906. . . . . . . . | 12 362 | 3607 | 7276 | 2463 | 5611 | 1288 | 32 607 |
| 1907. . . . . . . . | 12 940 | 3820 | 7398 | 2786 | 6136 | 1182 | 34 262 |
| 1908. . . . . . . . | 13 414 | 3938 | 7821 | 2803 | 5500 | 1195 | 34 671 |

La Commission extraparlementaire ne pouvait se désintéresser du relèvement trop nécessaire des traitements d'un personnel auquel on doit cette prospérité. Pour des raisons d'une valeur discutable, les traitements féminins restent inférieurs à ceux du personnel des lycées de garçons. Ils seront cependant l'objet des augmentations suivantes :

| CATÉGORIES de fonctionnaires. | NOMBRE de fonctionnaires en 1909. | AUGMENTATION proposée par fonctionnaire. |
|---|---|---|
| Professeurs agrégées (Départements) . . . . . . | 220 | De 500 à 1300 fr. (suivant la classe). |
| Id. (Paris) . . . . . . . | 68 | De 1100 à 1900 fr. (id.). |
| Chargées de cours de lycées et professeurs de collèges. . . . . . . | 324 | De 0 à 1100 fr. ; en plus pour 1/5ᵉ, avec complément de traitement : 300 francs. |
| Professeurs de dessin des lycées et collèges (Départements) . . . . . | 24 | De 200 à 1600 fr. (suivant la classe). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 6 | De 200 à 1600 fr. (id.). |
| Chargées de cours de dessin des lycées et collèges . . . . . . . . | 41 | De 200 à 900 fr. (id.). |
| Professeurs de chant (degré supérieur) des lycées et collèges (Départements) . . . . . . . | 14 | De 200 à 1000 fr. (id.). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 6 | De 200 à 1000 fr. (id.). |
| Maîtresses de chant (degré élémentaire) des lycées et collèges (Départements) . . . . . . . | 6 | De 200 à 400 fr. ou 600 fr. (suivant la classe et la catégorie). |
| Maîtresses de gymnastique des lycées et collèges (Départements). . . . . | 19 | De 200 à 500 fr. (suivant la classe). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 5 | De 200 à 500 fr. (id.). |
| Maîtresses primaires des lycées (Départements). . | 241 | De 200 à 600 fr. (id.). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 57 | De 300 à 700 fr. (id.). |
| Maîtresses primaires des collèges. . . . . . . . | 167 | De 200 à 400 fr. (id.). |
| Maîtresses de travaux à l'aiguille des lycées (Départements) . . . . . | 36 | De 200 à 600 fr. (id.). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 6 | De 300 à 700 fr. (id.). |
| Maîtresses de travaux à l'aiguille des collèges. . | 3 | De 200 à 400 fr. (id.). |
| Chargées de cours de collèges . . . . . . . . . | 95 | De 200 à 600 fr. (id.). |
| Maîtresses répétitrices des lycées (Départements). . | 184 | De 200 à 600 fr. (id.). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 48 | De 200 à 600 fr. (id.). |
| Surveillantes d'externat des collèges. . . . . . | 120 | De 100 à 360 fr. (id.). |
| Surveillantes générales, 1ᵉʳ ordre, des lycées (Départements) . . . . . . | 3 | De 200 à 1300 fr. (id.). |
| Id. (Paris et Versailles) . | 4 | De 200 à 1300 fr. (id.). |
| Surveillantes générales, 2ᵉ ordre, des lycées (Départements) . . . . . . | 27 | De 200 à 600 fr. (id.). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 5 | De 200 à 600 fr. (id.). |
| Directrices agrégées des lycées (Départements). . | 27 | De 500 à 1000 fr. (id.), et indemnité moyenne de direction de 2000 fr. |
| Directrices certifiées ou licenciées des lycées (Départements). . . . . | 5 | De 0 à 500 fr. (id.) et indemnité moyenne de direction de 2000 fr. |
| Directrices brevetées ou pourvues du baccalauréat (Départements). . . | » | Pas de changement. |
| Directrices agrégées (Paris et Versailles). . . . . . | 6 | De 1600 à 2100 fr. (id.) et indemnité moyenne de direction de 2000 fr. |
| Directrices certifiées (Paris et Versailles) . . . . . . | » | » |
| Directrices brevetées (Paris et Versailles) . . . . . . | 1 | Pas de changement. |
| Directrices de collège (agrégées). . . . . . . . | 17 | De 900 à 1500 (suivant la classe). |
| Directrices certifiées ou licenciées . . . . . . . | 24 | De 500 à 1000 (id.). |
| Directrices brevetées. . . | Néant | Pas de changement. |
| Economes des lycées (Départements) . . . . . . | 41 | De 200 à 1000 fr. (suivant la classe). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 6 | De 200 à 1000 fr. (id.). |
| Economes (tous les lycées) | 47 | Remise de 2 ‰ jusqu'à 200 000 fr. et 1 ‰ au delà. |
| Sous-économes des lycées (Départements). . . . . | 9 | De 200 à 600 fr. (suivant la classe). |
| Id. (Paris et Versailles). . | 4 | De 200 à 600 fr. (id.). |

Les traitements dans les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles étaient les suivants avant l'application des conclusions de la Commission extraparlementaire de l'enseignement :

## 1° Dans les lycées.

| Catégories et Fonctions | Grades exigés | Classes | Traitements Paris | Traitements Départements |
|---|---|---|---|---|
| **I. — Personnel administratif.** | | | | |
| Directrices | Agrégation | 1re | 7 000 fr. | 6 500 fr. |
| | | 2e | 6 700 | 6 200 |
| | | 3e | 6 400 | 5 900 |
| | | 4e | 6 100 | 5 600 |
| | | 5e | 5 800 | 5 300 |
| | | 6e | 5 500 | 5 000 |
| | Licence ou certificat d'aptitude (Lettres, sciences, langues vivantes) | 1re | 6 500 fr. | 6 000 fr. |
| | | 2e | 6 200 | 5 700 |
| | | 3e | 5 900 | 5 400 |
| | | 4e | 5 600 | 5 100 |
| | | 5e | 5 300 | 4 800 |
| | | 6e | 5 000 | 5 500 |
| | Brevet de l'enseignement primaire | 1re | 6 000 fr. | 5 500 fr. |
| | | 2e | 5 700 | 5 200 |
| | | 3e | 5 400 | 4 900 |
| | | 4e | 5 100 | 4 600 |
| | | 5e | 4 800 | 4 300 |
| | | 6e | 4 500 | 4 000 |
| **II. — Personnel enseignant.** | | | | |
| Professeurs titulaires | Agrégation | 1re | 4 700 fr. | 4 200 fr. |
| | | 2e | 4 400 | 3 900 |
| | | 3e | 4 100 | 3 600 |
| | | 4e | 3 900 | 3 400 |
| | | 5e | 3 700 | 3 200 |
| | | 6e | 3 500 | 3 000 |
| Maîtresses chargées de cours | Licence ou certificat d'aptitude (Lettres, sciences ou langues vivantes) | 1re | » | 3 400 fr. |
| | | 2e | » | 3 200 |
| | | 3e | » | 3 000 |
| | | 4e | » | 2 800 |
| | | 5e | » | 2 600 |
| | | 6e | » | 2 500 |
| Institutrices primaires | Baccalauréat ou diplôme de fin d'études secondaires ou brevet supérieur | 1re | 3 200 fr. | 2 700 fr. |
| | | 2e | 3 000 | 2 500 |
| | | 3e | 2 800 | 2 300 |
| | | 4e | 2 600 | 2 100 |
| | | 5e | 2 400 | 1 900 |
| | | 6e | 2 300 | 1 800 |
| Maîtresses de dessin (Professeurs titulaires) | Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin (Degré supérieur) | 1re | 3 000 fr. | 2 400 fr. |
| | | 2e | 2 800 | 2 200 |
| | | 3e | 2 700 | 2 100 |
| | | 4e | 2 600 | 2 000 |
| | | 5e | 2 500 | 1 900 |
| | | 6e | 2 400 | 1 800 |
| Maîtresses chargées de cours de dessin | Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin (1er degré) | 1re | » | 2 100 fr. |
| | | 2e | » | 2 000 |
| | | 3e | » | 1 900 |
| | | 4e | » | 1 800 |
| | | 5e | » | 1 700 |
| | | 6e | » | 1 600 |
| Maîtresses de gymnastique | Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique | 1re | 2 100 fr. | 1 700 fr. |
| | | 2e | 2 000 | 1 600 |
| | | 3e | 1 900 | 1 500 |
| | | 4e | 1 800 | 1 400 |
| | | 5e | 1 700 | 1 300 |
| | | 6e | 1 600 | 1 200 |
| Maîtresses de travaux à l'aiguille | Certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel (Degré supérieur) | 1re | 3 200 fr. | 2 700 fr. |
| | | 2e | 3 000 | 2 500 |
| | | 3e | 2 800 | 2 300 |
| | | 4e | 2 600 | 2 100 |
| | | 5e | 2 400 | 1 900 |
| | | 6e | 2 300 | 1 800 |
| Maîtresses de chant | Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant | 1re | 2 200 fr. | 1 800 fr. |
| | | 2e | 2 000 | 1 600 |
| | | 3e | 1 900 | 1 500 |
| | | 4e | 1 800 | 1 400 |
| | | 5e | 1 700 | 1 300 |
| | | 6e | 1 600 | 1 200 |
| **III. — Personnel de surveillance.** | | | | |
| Surveillantes générales (1er ordre) | Licence ou certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire | 1re | 3 700 fr. | 3 200 fr. |
| | | 2e | 3 500 | 3 000 |
| | | 3e | 3 300 | 2 800 |
| | | 4e | 3 100 | 2 600 |
| | | 5e | 2 900 | 2 400 |
| | | 6e | 2 800 | 2 300 |
| Surveillantes générales (2e ordre) | Baccalauréat ou diplôme de fin d'études ou brevet supérieur | 1re | 3 400 fr. | 2 900 fr. |
| | | 2e | 3 200 | 2 700 |
| | | 3e | 3 000 | 2 500 |
| | | 4e | 2 800 | 2 300 |
| | | 5e | 2 600 | 2 100 |
| | | 6e | 2 500 | 2 000 |
| Maîtresses répétitrices | Baccalauréat ou diplôme de fin d'études secondaires ou brevet supérieur | 1re | 2 900 fr. | 2 400 fr. |
| | | 2e | 2 700 | 2 200 |
| | | 3e | 2 500 | 2 000 |
| | | 4e | 2 300 | 1 800 |
| | | 5e | 2 100 | 1 600 |
| | | 6e | 2 000 | 1 500 |
| **IV. — Économat.** | | | | |
| Économes des lycées de jeunes filles | Baccalauréat ou brevet supérieur ou diplôme de fin d'études et examens spéciaux | 1re | 4 100 fr. | 3 600 fr. |
| | | 2e | 3 800 | 3 300 |
| | | 3e | 3 500 | 3 000 |
| | | 4e | 3 300 | 2 800 |
| | | 5e | 3 100 | 2 600 |
| | | 6e | 2 900 | 2 400 |
| Sous-économes | Baccalauréat ou brevet supérieur ou diplôme de fin d'études et examens spéciaux | 1re | 3 400 fr. | 2 900 fr. |
| | | 2e | 3 200 | 2 700 |
| | | 3e | 3 000 | 2 500 |
| | | 4e | 2 800 | 2 300 |
| | | 5e | 2 600 | 2 100 |
| | | 6e | 2 500 | 2 000 |

*Nota.* — Les membres du personnel administratif ou enseignant pourvus d'une agrégation de langues vivantes reçoivent, en sus des traitements indiqués ci-dessus, une indemnité d'agrégation de 500 fr. soumise aux retenues pour pensions civiles.

Les fonctionnaires du personnel de surveillance ont droit au logement et aux prestations.

Les économes des lycées de jeunes filles qui sont en outre chargées des fonctions d'agent spécial dans l'internat municipal annexé reçoivent en sus une indemnité non soumise aux retenues, qui ne peut être inférieure à 1200 fr.

## 2° Dans les Collèges.

| Catégories et fonctions | Grades exigés | Classes | Traitements |
|---|---|---|---|
| **I. — Personnel administratif.** | | | |
| Directrices | Brevet supérieur (minimum) | 1re | 4000 fr. |
| | | 2e | 3700 |
| | | 3e | 3400 |
| | | 4e | 3100 |
| | | 5e | 2800 |
| | | 6e | 2600 |
| **II. — Personnel enseignant.** | | | |
| Professeurs titulaires | Licence ou certificat (Lettres, sciences ou langues vivantes) | 1re | 3400 fr. |
| | | 2e | 3200 |
| | | 3e | 3000 |
| | | 4e | 2800 |
| | | 5e | 2600 |
| | | 6e | 2500 |
| Maîtresses chargées de cours | Baccalauréat ou brevet supérieur ou diplôme de fin d'études secondaires | 1re | 2700 fr. |
| | | 2e | 2500 |
| | | 3e | 2300 |
| | | 4e | 2100 |
| | | 5e | 1900 |
| | | 6e | 1800 |
| Institutrices primaires | Baccalauréat ou diplôme de fin d'études secondaires ou brevet supérieur | 1re | 2400 fr. |
| | | 2e | 2200 |
| | | 3e | 2000 |
| | | 4e | 1800 |
| | | 5e | 1700 |
| | | 6e | 1600 |
| Maîtresses de dessin (Professeurs titulaires) | Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin (Degré supérieur) | 1re | 2400 fr. |
| | | 2e | 2200 |
| | | 3e | 2100 |
| | | 4e | 2000 |
| | | 5e | 1900 |
| | | 6e | 1800 |
| Maîtresses chargées de cours de dessin | Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin (1er degré) | 1re | 2100 fr. |
| | | 2e | 2000 |
| | | 3e | 1900 |
| | | 4e | 1800 |
| | | 5e | 1700 |
| | | 6e | 1600 |
| Maîtresses de gymnastique | Certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique | 1re | 1700 fr. |
| | | 2e | 1600 |
| | | 3e | 1500 |
| | | 4e | 1400 |
| | | 5e | 1300 |
| | | 6e | 1200 |
| Maîtresses de travaux à l'aiguille | Certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel | 1re | 2400 fr. |
| | | 2e | 2200 |
| | | 3e | 2000 |
| | | 4e | 1800 |
| | | 5e | 1700 |
| | | 6e | 1600 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Maîtresses de chant. | Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant | 1re. . . | 1600 fr. |
| | | 2e. . . | 1400 |
| | | 3e. . . | 1300 |
| | | 4e. . . | 1200 |
| | | 5e. . . | 1100 |
| | | 6e. . . | 1000 |

III. — Personnel de surveillance.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Maîtresses surveillantes de l'externat | Baccalauréat ou diplôme de fin d'études secondaires ou brevet supérieur | 1re. . . | 2200 fr. |
| | | 2e. . . | 2000 |
| | | 3e. . . | 1800 |
| | | 4e. . . | 1600 |
| | | 5e. . . | 1500 |
| | | 6e. . . | 1400 |

*Nota.* — Les fonctionnaires du personnel de surveillance ont en outre droit gratuitement au logement.

**Conclusion.** — Le succès de l'enseignement secondaire des jeunes filles prouve qu'il répond à un réel besoin qu'il sait satisfaire. Les réformes successives de l'enseignement secondaire des garçons témoignent d'un sincère effort pour adapter à des exigences modernes les études qui s'en désintéressaient trop. Il serait prématuré de juger, dès maintenant, dans le détail, la réforme de 1902. Le temps seul pourra montrer ce qu'elle contient d'excellent et de durable; il faut compter sur lui pour en corriger les erreurs. Ce qui paraît dès maintenant acquis, c'est que les études sans latin ni grec peuvent former d'excellents esprits, habitués aux méthodes secondaires et parmi lesquels se recrutent de très bons élèves — parfois les meilleurs — de la classe finale de mathématiques ou de philosophie. La faveur dont jouit, auprès des parents, la section Latin-sciences paraît très justifiée; mais la section Sciences-Langues vivantes, que les boursiers de l'enseignement primaire forment en grande partie, peut aisément soutenir la comparaison.

Le commencement des études secondaires dans les lycées et collèges de jeunes filles et de garçons après une solide instruction primaire, la possibilité d'études secondaires sans latin ni grec, l'importance donnée dans les classes élémentaires aux études de français, autant de jalons posés pour établir dans la mesure du possible l'unité de l'éducation française, qu'avait rêvée la Convention et qu'elle avait essayé de réaliser par l'institution des écoles centrales. Il est clair que la tendance naturelle de la démocratie, que l'instinct même de la justice, que l'intelligence des véritables intérêts de notre société moderne, poussent dans cette voie, nous demandent de combler l'abîme qui séparait jadis les différents ordres d'instruction, de poser un pont entre l'instruction primaire et l'instruction secondaire, de faciliter les études de longue haleine à l'élite de la population enfantine, non seulement par des bourses attribuées au mérite, et qui constituent une sorte de gratuité, mais encore par un ingénieux agencement de programmes qui abaisse les barrières entre l'école primaire et le lycée, et permette de passer, sans un effort extraordinaire, de l'une à l'autre.

Ecole primaire, collège communal, lycée d'Etat, enseignement classique, enseignement scientifique, tout doit, à travers les différences inévitables, avoir pour but d'élever de plus en plus le niveau des intelligences, de faire naître les vocations, de créer, à des degrés divers, un esprit commun dans le pays, de fonder, au profit de tous, une éducation commune, laïque, moderne, émancipatrice et vraiment nationale.

[T. Steeg.]

Nous donnons ci-après sept documents relatifs aux bourses nationales dans les lycées et collèges de garçons et de jeunes filles, et aux conditions à remplir pour leur obtention :

**A. — Note**

*Indiquant les conditions et les formalités à remplir pour l'obtention d'une bourse nationale, départementale ou communale, dans les lycées ou collèges de garçons.*

I. — *Des différentes natures de bourses.*

L'Etat, les départements et les communes entretiennent dans les lycées et collèges de garçons des bourses d'internat, de demi-pensionnat, d'externat simple ou surveillé.

Ces bourses sont conférées aux enfants de nationalité française dont l'aptitude a été constatée, et particulièrement à ceux dont la famille a rendu des services au pays. Elles ne sont accordées qu'après enquête établissant l'insuffisance de fortune de la famille.

Elles sont de deux catégories : 1° les bourses d'essai, accordées à titre provisoire; 2° les bourses de mérite, accordées à titre définitif.

Les bourses d'essai sont accordées à partir de la classe de sixième; elles sont concédées pour une année scolaire.

Aucune condition de stage dans un lycée ou collège n'est imposée aux candidats aux bourses d'essai.

Les bourses de mérite sont accordées soit à des élèves jouissant d'une bourse d'essai, et dont l'aptitude a été constatée, soit à des candidats ayant subi avec succès l'examen et justifiant, en outre, d'un stage d'un an au moins dans un lycée ou collège.

Aucune bourse de mérite ne peut être accordée pour la classe de sixième.

II. — *Formalités à remplir par les familles des candidats.*

Les examens ont lieu dans la première quinzaine d'avril au chef-lieu de chaque département.

Les candidats doivent être inscrits, du 1er au 25 mars, au secrétariat de la préfecture de leur résidence ou de la résidence de leur famille.

La demande d'inscription est accompagnée : 1° de l'acte de naissance de l'enfant; 2° d'un certificat du chef de l'établissement auquel il appartient; ce certificat donne le relevé sommaire des notes obtenues par l'élève pour la conduite et le travail depuis la rentrée des classes et pendant l'année scolaire précédente, la liste de ses places de composition, avec indication de sa classe et du nombre des élèves de sa division, la liste de ses prix et accessits; 3° d'une déclaration du père de famille faisant connaître sa profession et celle de sa femme, les prénoms, âge, sexe et profession de chacun de ses enfants vivants, le montant de ses ressources annuelles et celui de ses contributions; ladite déclaration, qui doit être signée du postulant et certifiée exacte par le maire de la commune, indiquera, en outre, si des bourses, remises ou dégrèvements ont déjà été accordés précédemment au candidat ou à ses frères ou sœurs.

III. — *Examen d'aptitude.*

Les bourses d'essai ne peuvent être accordées qu'à des candidats ayant passé avec succès l'examen spécial d'aptitude aux bourses.

Cet examen est subi devant une commission siégeant au chef-lieu du département.

Les candidats aux bourses fondées et entretenues par les départements, les communes et les particuliers sont soumis au même examen.

*L'obtention du certificat d'aptitude ne confère aucun droit absolu.* Toutes les demandes de bourses de l'Etat sont soumises à une commission centrale siégeant au ministère, qui les classe par ordre de mérite, d'après l'ensemble des titres produits à l'appui.

Les candidats sont distribués en séries, suivant leur âge, chaque série correspondant à une classe.

*Toutefois, par application de l'article* 6 *du décret du* 6 *août* 1895 *et de l'article* 3 *de l'arrêté du* 31 *mai* 1902, *si un candidat appartient déjà à une classe supérieure à celle de son âge, il est tenu de subir l'examen sur les matières de cette classe, à moins que sa famille n'ait fait connaître expressément, dans sa demande, son intention de la lui faire redoubler.*

Le résultat de l'examen n'est valable que pour un an.

Aucune dispense d'âge ou de stage n'est accordée.

Le 1re série comprend les candidats qui doivent entrer en sixième;

La 2e série ceux qui doivent entrer en cinquième, et ainsi de suite.

Pour être inscrits, les candidats doivent avoir, avant le 1er janvier de l'année où l'examen est subi :

Dans la 1re série (entrée en sixième), moins de douze ans;

Dans la 2e série (entrée en cinquième), moins de treize ans;

Dans la 3e série (entrée en quatrième), moins de quatorze ans;

Dans la 4e série (entrée en troisième), moins de seize ans;

Dans la 5e série (entrée en seconde), moins de dix-sept ans;

Dans la 6e série (entrée en première), moins de dix-huit ans.

Les candidats pourvus de la première partie du baccalauréat sont dispensés de l'examen d'aptitude s'ils sont âgés de moins de vingt et un ans et s'ils se préparent à une grande école de l'Etat.

IV. — *Programme des examens.*

Les candidats sont examinés, savoir :

Dans la 1re série, sur les parties communes au programme du cours moyen de l'enseignement primaire et au programme des classes élémentaires des lycées.

Dans la 2e série, sur les matières de sixième; dans la 3e série, sur les matières de cinquième, et ainsi de suite.

L'examen comprend deux épreuves : une épreuve écrite et une épreuve orale.

L'épreuve écrite est éliminatoire; elle comprend :

Pour la 1re et la 2e série de la Division A :

1° Une dictée française suivie de questions sur certaines parties du texte dicté, permettant de constater chez les candidats la connaissance de la langue et l'intelligence du texte; 2° une composition française ou une composition sur une des matières du cours (histoire, géographie, sciences);

Pour la 3e, la 4e et la 5e série de la Division A :

1° Une composition française ou une composition sur une matière du cours; 2° une version latine;

Pour la 1re et la 2e série de la Division B :

1° Une dictée française suivie de questions sur certaines parties du texte dicté, permettant de constater chez les candidats la connaissance de la langue et l'intelligence du texte; 2° une composition française ou une composition sur une des matières du cours;

Pour la 3e, la 4e et la 5e série de la Division B :

1° Une composition française ou une composition sur une matière du cours; 2° un exercice écrit de langues vivantes;

Pour la 6e série (2e cycle) :

1° *Section A* : Une composition française et une version latine ou grecque;

2° *Section B* : Une composition de langues vivantes et une version latine;

3° *Section C* : Une composition de sciences et une version latine;

4° *Section D* : Une composition de sciences et une composition de langues vivantes.

Pour la version latine et la version grecque, l'usage du dictionnaire est autorisé.

Les épreuves de langues vivantes, à l'examen écrit et à l'examen oral, portent sur l'anglais, l'allemand, l'italien ou l'espagnol. Dans les séries où deux langues sont représentées, l'une des épreuves porte obligatoirement sur l'allemand ou l'anglais. L'usage du lexique est autorisé dans les épreuves écrites. — Depuis 1906, le lexique dont l'usage est autorisé pour les épreuves écrites de langues vivantes ne peut être qu'un lexique *en langue étrangère, sans traduction.*

V. — *Dossiers des candidatures.*

Les demandes de *bourses de l'Etat* doivent être adressées au ministre, mais remises dans les bureaux de la préfecture, avec les pièces nécessaires, savoir :

1° L'acte de naissance de l'enfant;

2° Le certificat scolaire mentionné au paragraphe II;

3° Le certificat d'aptitude, délivré au secrétariat de la préfecture et indiquant le nombre des points obtenus par le candidat, ou le certificat d'admission à la première partie au moins des épreuves du baccalauréat;

4° Une note détaillée ou un état dûment certifié des services sur lesquels la demande est fondée;

5° La déclaration du père de famille mentionnée au paragraphe II;

6° L'engagement écrit des parents de payer les frais du trousseau et de pension qui, en cas de nomination, seraient laissés à leur charge.

Tous les dossiers doivent être constitués *sans retard*, de manière que les préfets puissent les envoyer le plus tôt possible, par l'intermédiaire des recteurs d'académie, au ministre de l'instruction publique.

En ce qui regarde les demandes présentées par des candidats qui ont subi avec succès l'examen d'aptitude en avril, tout dossier qui ne parviendrait au ministère qu'*après le 1er septembre* ne pourrait plus être soumis à la commission centrale et serait renvoyé à la famille.

Quant aux dossiers relatifs aux demandes formées par des candidats pourvus du baccalauréat, ils ne doivent être transmis au ministère, ni avant le 1er juillet, ni après le 1er décembre. (Circulaire du 4 juin 1904.)

VI. — *Dispositions diverses.*

Les bourses d'essai peuvent être renouvelées, mais une fois seulement.

Elles peuvent être converties en bourses définitives, après avis délibéré par les professeurs et les répétiteurs de la classe réunis, sur la présentation du chef de l'établissement et la proposition du recteur, et à la condition que les titulaires soint inscrits sur un tableau d'honneur spécial. En cas de faute grave, ou d'insuffisance dans les notes de conduite ou de travail, la déchéance de la bourse peut être prononcée par le ministre.

B. — **Note**

*indiquant les conditions et les formalités à remplir pour l'obtention d'une bourse nationale, départementale ou communale, dans les lycées ou collèges de jeunes filles.*

I. *Des différentes natures de bourses.*

L'Etat, les départements et les communes entretiennent dans les lycées et collèges de jeunes filles des bourses d'internat, de demi-pensionnat et d'externat.

Ces bourses sont conférées aux enfants de nationalité française dont l'aptitude a été constatée, et particulièrement à celles dont la famille a rendu des services au pays. Elles ne sont accordées qu'après enquête établissant l'insuffisance de fortune de la famille.

Elles sont de deux catégories : 1° les bourses d'essai, accordées à titre provisoire; 2° les bourses de mérite, accordées à titre définitif.

Les bourses d'essai sont concédées pour une année scolaire.

Les bourses de mérite sont accordées, soit à des élèves jouissant d'une bourse d'essai et dont l'aptitude a été constatée, soit à des aspirantes ayant subi avec succès l'examen et justifiant, en outre, d'un stage d'un an au moins dans un lycée ou collège.

Aucune bourse de mérite n'est accordée pour une classe inférieure à la deuxième année secondaire.

II. *Formalités à remplir par les familles des aspirantes.*

Les familles des aspirantes doivent les faire inscrire, du 1er au 25 mars, au secrétariat de la préfecture du département de leur résidence ou de la résidence de leurs enfants.

La demande d'inscription est accompagnée : 1° de l'acte de naissance de l'enfant; 2° d'un certificat de la directrice de l'établissement où elle a commencé ses études : ce certificat donne le relevé des notes obtenues par l'élève pour la conduite et le travail depuis la rentrée des classes et pendant l'année scolaire précédente, la liste de ses places et notes de composition, avec indication de sa classe et du nombre des élèves de sa division, la liste de ses prix et accessits, les appréciations de ses professeurs; le certificat n'est pas exigé des aspirantes qui ont été élevées dans leur famille; 3° d'une déclaration du père de famille faisant connaître sa profession, les prénoms, âge, sexe et profession de chacun de ses enfants vivants, le montant de ses ressources annuelles et celui de ses contributions : ladite déclaration, qui doit être signée du postulant et certifiée exacte par le maire de

la commune, indiquera, en outre, si des bourses, remises ou dégrèvements ont déjà été accordés précédemment à l'aspirante ou à ses frères ou sœurs.

III. *Examen d'aptitude.*

Les bourses d'essai ne peuvent être accordées qu'à des aspirantes ayant subi avec succès l'examen spécial du certificat d'aptitude aux bourses.

Cet examen est subi devant une commission siégeant au chef-lieu du département.

Les aspirantes aux bourses fondées et entretenues par les départements, les communes et les particuliers sont soumises au même examen.

*L'obtention du certificat d'aptitude ne confère aucun droit absolu.* Toutes les demandes de bourses de l'Etat sont soumises à une commission centrale, siégeant au ministère, qui les classe par ordre de mérite, d'après l'ensemble des titres produits à l'appui.

Les aspirantes sont distribuées en séries, suivant leur âge. Chaque série correspond à une classe.

Aucune dispense d'âge n'est accordée.

Les aspirantes peuvent, sur leur demande, subir l'examen dans une série supérieure à celle de leur âge. Les aspirantes qui appartiennent à une classe correspondant à une série supérieure à celle de leur âge doivent subir l'examen d'après le programme de cette classe, si elles ne veulent pas la doubler. La classe dont l'élève, nommée boursière, doit être admise à suivre les cours, à la rentrée, dans l'établissement qui lui est assigné, est déterminée par l'examen qu'elle a passé au mois d'avril. Par exemple, l'aspirante, pour entrer en deuxième année, est tenue d'avoir satisfait aux épreuves de la deuxième série; pour entrer en troisième année, aux épreuves de la troisième série, et ainsi de suite. Un examen subi sur les matières de la première année ne pourrait pas être valable pour l'admission en troisième année. Cette règle est absolue.

Les bourses sont accordées pour les classes auxquelles donne accès l'examen subi.

Aucune aspirante ne peut être admise comme boursière dans une classe supérieure à celle pour laquelle elle a concouru.

Les aspirantes doivent avoir pour entrer :

Dans la 1re année de cours, moins de treize ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 1re série;

Dans la 2e année de cours, moins de quatorze ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 2e série;

Dans la 3e année de cours, moins de quinze ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 3e série;

Dans la 4e année de cours, moins de seize ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 4e série;

Dans la 5e année de cours, moins de seize ans accomplis au 1er octobre de l'année où l'examen est subi, 5e série.

Les aspirantes pourvues du grade de bachelier ou du diplôme de fin d'études secondaires et âgées de moins de vingt et un ans sont dispensées de l'examen d'aptitude aux bourses.

IV. *Programmes des examens.*

Les aspirantes aux bourses de l'enseignement secondaire sont interrogées, savoir :

Pour la 1re année de cours, sur les matières du cours moyen de l'enseignement primaire obligatoire;

Pour la classe de 2e année, sur les matières du programme de la 1re année, et ainsi de suite jusqu'à la classe de 5e année.

L'examen comprend deux épreuves : une épreuve écrite et une épreuve orale.

L'épreuve écrite est éliminatoire; elle comprend :

Pour la 1re série, une dictée française suivie de questions sur certaines parties du texte dicté permettant de constater chez les aspirantes la connaissance de la langue et l'intelligence du texte, et une composition sur une des matières du cours moyen de l'enseignement primaire obligatoire;

Pour la 2e et la 3e série, deux compositions : l'une littéraire, l'autre scientifique, sur les matières des cours de 1re et de 2e année;

Pour la 4e et la 5e série, deux compositions : l'une littéraire ou historique, l'autre scientifique, sur les matières des cours de 3e et de 4e année; une version de langue vivante.

Les épreuves orales portent sur les matières suivantes :

1re série. — Grammaire, calcul, histoire, géographie;

2e et 3e séries. — Langue française, histoire et géographie, mathématiques et histoire naturelle;

4e série. — Littérature, histoire et géographie, sciences, langues vivantes;

5e série. — Morale et littérature, histoire, sciences, langues vivantes; les élèves de cette série peuvent demander à être interrogées, en outre, sur les matières facultatives des cours de 4e année.

V. *Dossiers des demandes de bourses de l'Etat.*

Les demandes de *bourses de l'Etat* doivent être adressées au ministre et remises dans les bureaux de la préfecture, avec les pièces nécessaires, savoir :

1° L'acte de naissance de l'enfant;

2° Le certificat scolaire mentionné au paragraphe II;

3° Le certificat d'aptitude, délivré au secrétariat de la préfecture et indiquant le nombre des points obtenus par l'aspirante, ou le certificat d'admission au grade de bachelier ou au diplôme de fin d'études;

4° Une note détaillée ou un état dûment certifié des services sur lesquels la demande est fondée;

5° La déclaration du père de famille mentionnée au paragraphe II;

6° L'engagement écrit des parents de payer les frais de trousseau et de pension qui, en cas de nomination, seraient laissés à leur charge.

VI. *Dispositions diverses.*

Les bourses d'essai ne peuvent être renouvelées qu'une fois.

Elles peuvent être converties en bourses définitives, après avis délibéré par les professeurs et les répétitrices de la classe réunis, sur la présentation de la directrice et la proposition du recteur, et à la condition que les titulaires soient inscrites sur un tableau d'honneur spécial.

En cas de faute grave, la directrice a le droit de rendre une boursière à sa famille.

Les boursières qui, sans avoir encouru la peine de l'exclusion, n'obtiennent que des notes insuffisantes pour la conduite ou le travail, sont déférées au conseil de discipline qui leur inflige, s'il y a lieu, un avertissement. Cet avertissement est notifié à la famille par l'inspecteur d'académie.

Après deux avertissements, les élèves boursières qui continuent à être mal notées encourent la déchéance de leur bourse.

La déchéance peut être également prononcée contre celles qui, à la suite des examens de passage, sont reconnues incapables d'entrer dans une classe supérieure.

C. — **Décret**

*relatif aux bourses dans les lycées et collèges de garçons et aux remises de faveur dans les lycées de garçons.*

(6 août 1895.)

Article premier. — Les bourses dans les lycées et collèges de garçons sont conférées aux enfants de nationalité française dont l'aptitude a été constatée, et particulièrement à ceux dont la famille a rendu des services au pays. Elles ne sont accordées qu'après enquête établissant l'insuffisance de fortune de la famille.

Art. 2. — Les bourses sont de deux catégories :
1° les bourses d'essai, accordées à titre provisoire;
2° les bourses de mérite, accordées à titre définitif.

Art. 3. — Les bourses d'essai ne peuvent être accordées qu'à des candidats ayant subi avec succès un examen spécial dont les conditions et les programmes sont déterminés par des règlements délibérés en Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 4. — Cet examen est subi devant une commission de cinq membres nommée par le recteur et siégeant au chef-lieu du département.

Art. 5. — Les candidats aux bourses fondées et entretenues par les départements, les communes et les particuliers sont soumis au même examen.

Art. 6. — Les bourses sont accordées pour les classes auxquelles donne accès l'examen subi.

Aucun candidat ne peut être admis comme boursier dans une classe supérieure à celle pour laquelle il a concouru.

Art. 7. — Les bourses d'essai sont accordées à partir de la classe de septième (*abrogé*) ; elles sont concédées pour une année scolaire.

Elles peuvent être renouvelées : deux fois pour les élèves auxquels elles ont été attribuées pour la classe de septième (*abrogé*); une fois seulement pour ceux qui les ont obtenues pour une classe supérieure à la septième.

Les candidats aux bourses de la classe de septième doivent justifier, au moment de l'examen, d'un stage de six mois au moins dans un lycée ou dans un collège (*abrogé*).

Art. 8. — Les bourses de mérite sont accordées, soit à des élèves jouissant d'une bourse d'essai et dont l'aptitude a été constatée, soit à des candidats ayant subi avec succès l'examen prévu par l'article 3 et justifiant, en outre, d'un stage d'un an au moins dans un lycée ou collège.

Aucune bourse de mérite n'est accordée pour une classe inférieure à la cinquième.

Art. 9. — Les bourses d'essai peuvent être converties en bourses définitives, après avis délibéré par les professeurs et les répétiteurs de la classe réunis, sur la présentation du chef de l'établissement et la proposition du recteur.

Peuvent seuls prétendre aux bourses définitives les élèves qui sont inscrits sur un tableau d'honneur spécial dressé conformément à l'article 11.

Art. 10. — Lorsqu'une bourse d'essai n'a pas été, à la fin de l'année scolaire, renouvelée ou convertie dans les conditions prévues par les articles 7 et 10, la jouissance de cette bourse cesse de plein droit.

Art. 11. — Les tableaux d'honneur des boursiers d'essai et des boursiers de mérite sont dressés par le chef de l'établissement avec le concours des professeurs et des répétiteurs de la classe.

Aucun élève ne peut y être inscrit s'il n'a obtenu, à chacun des trimestres de l'année scolaire, des notes supérieures à la moyenne pour sa conduite, son aptitude et ses progrès.

Art. 12. — Les bourses nationales d'essai sont concédées par arrêté ministériel, les bourses nationales de mérite par décret du Président de la République, après avis d'une commission chargée du classement des candidatures.

Cette disposition est applicable aux boursiers des lycées et collèges de l'Algérie, le gouverneur général conservant, d'ailleurs, le droit de présentation pour les deux tiers des bourses affectées à la colonie.

Art. 13. — Les bourses de l'Etat, des départements et des communes sont concédées en totalité ou par fractions.

Des promotions de bourse peuvent être accordées aux élèves qui justifient de leur inscription au tableau d'honneur visé par l'article 11.

Art. 14. — Les boursiers de mérite de l'Etat, des départements et des communes restent en possession de leur bourse jusqu'à l'âge de dix-neuf ans accomplis. S'ils atteignent cet âge avant l'expiration de l'année scolaire, leur bourse est prorogée de plein droit jusqu'à la fin de ladite année.

Les boursiers âgés de dix-neuf ans et de moins de vingt ans peuvent obtenir une prolongation de bourse d'une année, à la condition d'être inscrits au tableau d'honneur des boursiers; ceux qui sont âgés de vingt ans accomplis doivent, pour obtenir une prolongation, justifier, en outre, de l'admissibilité à une grande école de l'Etat.

Art. 15. — Des bourses peuvent être concédées sans examen à des élèves ayant moins de vingt et un ans, s'ils ont subi avec succès au moins la première partie des épreuves du baccalauréat, et s'ils se préparent à une grande école de l'Etat.

Sont exclus du bénéfice de la disposition ci-dessus les élèves, âgés de plus de dix-neuf ans, à qui une prolongation de bourse n'a pas été accordée.

Art. 16. — En cas de faute grave, le chef d'établissement a le droit de rendre provisoirement un boursier à sa famille, sauf à en référer immédiatement au recteur de l'académie.

Les boursiers qui, sans avoir encouru la peine de l'exclusion, n'obtiennent que des notes insuffisantes pour la conduite ou le travail, sont déférés au Conseil de discipline qui leur inflige, s'il y a lieu, un avertissement. Cet avertissement est notifié à la famille par l'inspecteur d'académie.

Après deux avertissements, les élèves boursiers qui continuent à être mal notés encourent la déchéance de leur bourse.

La déchéance peut être également prononcée contre ceux qui, à la suite des examens de passage, sont reconnus incapables d'entrer dans une classe supérieure.

La déchéance des boursiers nationaux et des boursiers communaux est prononcée par le ministre.

Art. 17. — L'article 14 du décret du 19 janvier 1881, interdisant le cumul de fractions de bourse d'origine différente, est abrogé.

Art. 18. — Les remises de frais de pension ou d'études, dites « remises de faveur », sont supprimées.

Des exemptions peuvent être exceptionnellement accordées : 1° à des enfants déjà présents dans un lycée, dont la famille a rendu des services signalés à l'Etat et se trouve, par suite d'événement grave, hors d'état de continuer à acquitter les frais des études secondaires; 2° aux soldats en congé ou régulièrement autorisés par leur chef de corps à suivre les cours d'un lycée en vue de la préparation à une grande école de l'Etat et à condition qu'ils aient été, l'année précédente, déclarés admissibles au concours de cette école; 3° aux enfants de troupe. Toutefois, pour ces derniers, la condition d'examen est obligatoire.

Art. 19. — Les dispositions des règlements antérieurs sont abrogées en ce qu'elles ont de contraire au présent décret.

Art. 20. — Le ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes est chargé de l'exécution du présent décret.

### D. — Arrêté

*concernant les examens d'aptitude aux bourses dans les lycées et collèges de garçons.*

(31 mai 1902.)

Article premier. — Les commissions chargées d'examiner les candidats aux bourses des lycées et collèges de garçons sont composées d'un inspecteur d'académie, président, et de quatre membres choisis par le recteur parmi les professeurs ou les anciens professeurs des facultés, des lycées et des collèges. Des professeurs de langues vivantes sont adjoints au jury pour les catégories où les langues vivantes sont obligatoires.

Art. 2. — Les examens ont lieu dans la première quinzaine d'avril au chef-lieu de chaque département.

Les candidats doivent être inscrits du 1er au 25 mars, au secrétariat de la préfecture de leur résidence ou de la résidence de leur famille.

La demande d'inscription est accompagnée : 1° de l'acte de naissance de l'enfant; 2° d'un certificat du chef de l'établissement où il a commencé ses études; ce certificat donne le relevé sommaire des notes obtenues par l'élève pour la conduite et le travail depuis la rentrée des classes et pendant l'année scolaire précédente, la liste de ses places de composition, avec indication de sa classe et du nombre des élèves de sa division, la liste de ses prix et accessits; le certificat n'est pas exigé des candidats qui ont été élevés dans leur famille; 3° d'une déclaration du père de famille faisant connaître sa profession, les prénoms, âge, sexe et profession de chacun de ses enfants vivants, le montant de ses ressources annuelles et celui de ses contributions; ladite déclaration, qui doit être signée du postulant et certifiée exacte par le maire de la commune, indiquera en outre si des bourses, remises ou dégrèvements ont déjà été accordés précédemment au candidat ou à ses frères ou sœurs.

Art. 3. — Les candidats sont distribués en séries,

suivant leur âge, chaque série correspondant à une classe.

Toutefois, par application de l'article 6 du décret du 6 août 1895, si un candidat appartient déjà à une classe supérieure à celle de son âge, il est tenu de subir l'examen sur les matières de cette classe, à moins que sa famille n'ait fait connaître expressément, dans sa demande, son intention de la lui faire redoubler.

Le résultat de l'examen n'est valable que pour un an.

Aucune dispense d'âge ou de stage n'est accordée (*abrogé*).

Pour la 1re série et les séries supérieures, aucun stage préalable dans un lycée ou collège n'est exigé des candidats.

La 1re série comprend ceux qui doivent entrer en sixième;

La 2e série ceux qui doivent entrer en cinquième, et ainsi de suite.

Art. 4. — Pour être inscrits, les candidats doivent avoir, avant le 1er janvier de l'année où l'examen est subi :

Dans la 1re série, moins de douze ans;
Dans la 2e série, moins de treize ans;
Dans la 3e série, moins de quatorze ans;
Dans la 4e série, moins de seize ans;
Dans la 5e série, moins de dix-sept ans;
Dans la 6e série, moins de dix-huit ans;

Art. 5. — Les candidats sont examinés, savoir :

Dans la 1re série, sur les parties communes au programme du cours moyen de l'enseignement primaire et à celui des classes élémentaires des lycées;

Dans la 2e série, sur les matières de sixième; dans la 3e série, sur les matières de cinquième, et ainsi de suite.

Art. 6. — L'examen comprend deux épreuves : une épreuve écrite et une épreuve orale.

L'épreuve écrite est éliminatoire; elle comprend :

Pour la 1re et la 2e série de la Division A :

1° Une dictée française suivie de questions sur certaines parties du texte dicté permettant de constater chez les candidats la connaissance de la langue et l'intelligence du texte; 2° une composition française ou une composition sur une des matières du cours (histoire, géographie, sciences).

Pour la 3e, la 4e et la 5e série de la Division A :

1° Une composition française ou une composition sur une matière du cours; 2° une version latine.

Pour la 1re et la 2e série de la Division B :

1° Une dictée française suivie de questions sur certaines parties du texte dicté, permettant de constater chez les candidats la connaissance de la langue et l'intelligence du texte; 2° une composition française ou une composition sur une des matières du cours;

Pour la 3e, la 4e et la 5e série de la Division B :

1° Une composition française ou une composition sur une matière du cours; 2° un exercice écrit de langues vivantes;

Pour la 6e Série (2e cycle) :

1° *Section A* : Une composition française et une version latine ou grecque;

2° *Section B* : Une composition de langues vivantes et une version latine;

3° *Section C* : Une composition de sciences et une version latine;

4° *Section D* : Une composition de sciences et une composition de langues vivantes.

Pour la version latine et la version grecque, l'usage du dictionnaire est autorisé

Art. 7. — La durée des épreuves écrites est fixée ainsi qu'il suit (non compris le temps et la dictée du sujet) :

| | | |
|---|---|---|
| 1re série.... | Dictée......... | 1 heure. |
| | Composition.... | 1 heure et demie. |
| 2e série..... | Dictée......... | 1 heure. |
| | Composition.... | 1 heure et demie. |

Dans les autres séries, la durée de chacune des compositions est de deux heures.

Art. 8. — Le nombre maximum des points à compter pour chaque épreuve écrite est de 20. Pour être admis à l'épreuve orale, le candidat doit obtenir au moins 20 points dans l'ensemble des deux épreuves écrites.

La nullité d'une composition peut entraîner l'ajournement.

Art. 9. — L'examen oral comprend :

Pour la 1re série des Divisions A et B,

Trois épreuves :

Lecture et explication d'un texte français (coefficient double);
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie.

Pour la 2e, la 3e et la 4e série de la Division A,

Cinq épreuves :

Explication française;
Explication latine;
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Pour la 2e, la 3e et la 4e série de la division B,

Cinq épreuves :

Explication française;
Deux interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Pour la 5e série de la division A,

Cinq épreuves :

Explication française;
Explication latine ou grecque;
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Pour la 5e série de la division B,

Cinq épreuves :

Explication française;
Deux interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

Pour la 6e série,

*Section A*, Six épreuves :

Explication française;
Explication latine;
Explication grecque;
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

*Section B*, Six épreuves :

Explication française;
Explication latine;
Interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Explications et interrogations sur deux langues étrangères.

*Section C*, Six épreuves :

Explication française;
Explication latine :
Deux interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Interrogations sur une langue étrangère.

*Section D*, Six épreuves :

Explication française;
Deux interrogations sur les sciences;
Interrogations sur l'histoire et la géographie;
Explications et interrogations sur deux langues étrangères.

Art. 10. — Une note de 0 à 10 est attribuée à chaque épreuve orale.

Nul ne peut être admis définitivement au certificat d'aptitude qu'avec la moitié du maximum des points attribués à l'ensemble des épreuves écrites et orales.

La nullité d'une épreuve peut entraîner l'ajournement.

Art. 11. — Les épreuves de langues vivantes, à l'examen écrit et à l'examen oral, portent sur l'anglais, l'allemand, l'italien ou l'espagnol.

Dans les séries où deux langues sont représentées, l'une des épreuves porte obligatoirement sur l'allemand ou l'anglais.

L'usage du lexique est autorisé dans les épreuves écrites.

Art. 12. — Immédiatement après les examens, le président du jury rédige un procès-verbal auquel il joint la liste nominative des candidats qui se sont présentés, avec les notes qu'ils ont obtenues; les candidats sont inscrits sur cette liste, par ordre alphabétique et par séries.

Le procès-verbal est transmis au ministère avec la liste des candidats, dans la quinzaine qui suit la clôture de la session.

Art. 13. — Les examens qui n'auraient pas été

subis dans les conditions règlementaires peuvent être annulés par le ministre.

ART. 14 — L'obtention du certificat d'aptitude ne confère aucun droit absolu. Toutes les demandes de bourses de l'Etat sont soumises à une commission centrale, siégeant au ministère, qui les classe par ordre de mérite, d'après l'ensemble des titres produits à l'appui.

Cette commission tient compte aux candidats des deux premières séries de la production du certificat d'études primaires.

ART. 15. — Sont dispensés de l'examen d'aptitude, en vue de l'obtention d'une bourse nationale :

1° Les boursiers nationaux d'enseignement primaire supérieur transférés dans l'enseignement secondaire par application de l'article 61 de l'arrêté sur les bourses d'enseignement primaire supérieur;

2° Les boursiers départementaux ou communaux d'enseignement secondaire qui ont été nommés antérieurement à la suite d'un examen subi dans les conditions règlementaires.

ART. 16. — Les arrêtés des 12 janvier 1887 et 13 janvier 1892 sont et demeurent rapportés.

### E. — Décret

*relatif aux bourses dans les deux cycles d'études.*

(4 août 1903.)

ARTICLE PREMIER. — Les bourses de mérite concédées, dans les lycées et collèges, au cours du premier cycle d'études, prennent fin de plein droit à l'achèvement de ce cycle. Elles ne peuvent être renouvelées pour le second cycle qu'en faveur des boursiers qui justifient de leur inscription au tableau d'honneur visé par l'article 11 du décret du 6 août 1895 et sont l'objet d'une proposition spéciale du proviseur ou du principal, après avis délibéré par le conseil des professeurs, professeurs-adjoints ou répétiteurs de la classe de troisième.

ART. 2. — L'article 14, § 1er, du décret du 6 août 1895 est abrogé en ce qu'il a de contraire au présent décret, qui aura son effet à dater de la fin de l'année scolaire 1903-1904.

ART. 3. — Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts est chargé de l'exécution du présent décret.

### F. — Décret

*supprimant les bourses pour la classe de septième.*

(16 janvier 1904.)

Les bourses d'essai instituées en vertu de l'article 7 du décret du 6 août 1895, pour la classe de septième, sont supprimées.

Les dispositions des règlements antérieurs sont abrogées en ce qu'elles ont de contraire au présent décret, qui aura son effet à dater de l'année 1905.

### G. — Note

*sur le rôle et le travail de la Commission centrale des bourses, approuvée par cette Commission. (Rapporteur : M. Henri Bernès, membre de la Commission et du Conseil supérieur de l'instruction publique.)*

La Commission centrale des bourses a été instituée en 1882 par M. Duvaux, ministre de l'instruction publique. Sa création répondait à une double pensée: continuer l'œuvre, inaugurée par la loi de 1880 sur les Conseils universitaires, d'association du personnel enseignant, sous forme consultative, au travail d'administration et de direction de l'Université; donner au pays, pour la répartition des bourses d'enseignement secondaire, des garanties d'égalité et d'impartialité plus complètes.

La Commission se compose, depuis sa fondation, de professeurs, d'administrateurs de lycée, d'inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire, en exercice ou en retraite. Le vice-recteur de l'académie de Paris y a longtemps siégé. Le directeur de l'enseignement secondaire, le chef et le sous-chef du 1er bureau, en font partie de droit. Des membres du Parlement ont à diverses reprises participé à ses travaux.

Grâce à son éloignement des centres de composition, à son caractère de collectivité, à l'absence de publicité donnée au nom de ses membres, elle échappe aisément aux influences d'intrigue personnelle et de recommandations.

Choisissant, pour chaque épreuve écrite du concours des bourses, un sujet unique qui est donné partout, comparant les dossiers venus de toutes les parties de la France, elle met soit dans les épreuves mêmes, soit dans l'appréciation des situations de famille et de la valeur des postulants, une unité que ne sauraient assurer au même degré des commissions locales.

Le choix des compositions est chaque année longuement délibéré par elle. Plusieurs de ses membres apportent, pour les épreuves qui ont été désignées d'avance à chacun d'eux en raison de sa compétence particulière, un certain nombre de sujets, qui sont discutés en commun. Toutes les fois que cela est jugé nécessaire, des indications sont jointes à ces sujets sur la manière dont ils doivent être traités, ou transmises aux commissions d'examen départementales, sur la méthode et l'esprit qui doivent présider à la correction. L'effort de la commission, depuis qu'elle existe, a toujours été de rendre les épreuves le plus probantes possible au point de vue de l'intelligence et des qualités de réflexion. Pour les problèmes d'arithmétique, par exemple, elle a toujours insisté sur l'importance d'un raisonnement soigneusement rédigé; elle a transformé l'ancienne épreuve de dictée, par l'adjonction de questions écrites portant sur l'analyse grammaticale et logique, le sens précis de tel ou tel mot, de telle ou telle phrase, ou l'idée générale du morceau; questions qui comptent pour moitié dans l'appréciation de l'épreuve.

Sur la correction même des épreuves écrites, en ce qui concerne du moins les candidats déclarés admissibles dans chaque département, elle exerce un contrôle. Les copies étant jointes aux dossiers, elle peut, s'il y a lieu, relever, abaisser une note après délibération spéciale; il lui est même arrivé, tout exceptionnellement il est vrai, de faire transmettre un avis à telle commission départementale dont l'indulgence paraissait excessive ou la méthode de correction contestable.

Le rôle des commissions départementales, qui n'ont à s'occuper que de l'aptitude des postulants, consiste essentiellement à opérer parmi les candidats un premier triage. Environ la moitié d'entre eux, après les épreuves écrites et orales, se trouvent éliminés. Il s'en faut de beaucoup, du reste, les copies des admissibles permettent de s'en rendre compte, que tous ceux que laisse passer ce premier crible soient prêts, ou aptes, à suivre utilement les classes d'un lycée ou d'un collège, ou méritent que l'Etat les y aide. Choisir entre eux d'après la seule considération des situations de famille aurait, quant à la valeur moyenne des boursiers, des conséquences déplorables.

Les documents dont l'étude permet à la Commission centrale de fixer son choix se divisent en deux groupes: un dossier scolaire, un dossier de famille.

Le dossier scolaire ne contenait, primitivement, que le procès-verbal de l'examen et un certificat de bonne conduite délivré par le chef de l'établissement auquel appartenait le candidat. Sur la demande de la Commission, des éléments d'appréciation beaucoup plus nombreux et plus précis y ont été introduits. Il comprend maintenant : les copies mêmes de l'épreuve écrite, qu'elle revoit et apprécie à son tour; le relevé des notes de conduite et de travail, des notes et des places de composition, des récompenses et éloges de diverse nature obtenus par le candidat pendant l'année en cours et la précédente, le nombre des élèves de sa classe, les appréciations motivées, et signées, soit de son instituteur s'il est à l'école primaire, soit, s'il est au collège ou au lycée, de chacun de ses professeurs; enfin, pour les élèves déjà en cours d'études secondaires, le résultat d'un classement général des candidats aux bourses, que, dans chaque lycée ou collège, le chef d'établissement doit, à titre d'indication, arrêter d'accord avec l'assemblée des professeurs, en tenant compte de tous les ordres de considérations à leur connaissance.

Le dossier de famille comprend une déclaration du chef de la famille faisant connaître sa profession, celle

de sa femme si elle en a une, les services publics, s'il y a lieu, de l'un ou de l'autre ou de leurs ascendants, les prénoms, âges, sexe, profession de tous leurs enfants vivants, le nombre de ceux qu'ils élèvent ou ont élevés, le montant annuel du gain professionnel et des autres ressources, celui des contributions, l'indication des bourses, remises, dégrèvements, qui ont pu être déjà accordés au candidat ou à ses frères et sœurs dans tout enseignement ou tout établissement communal, départemental, ou d'Etat. Cette déclaration, signée, doit être en outre certifiée exacte par le maire de la commune. L'inspecteur d'académie et le préfet y ajoutent des renseignements complémentaires ou leur appréciation personnelle, selon les éléments particuliers d'information dont ils disposent.

La Commission trouve en outre dans le dossier l'avis préalable donné, après examen de toutes ses parties, par le recteur de l'académie.

Les dossiers, pendant les quatre ou cinq mois, à raison de deux ou trois séances hebdomadaires, que dure chaque année le travail de classement, sont, avant chaque séance, distribués aux membres de la Commission, qui les étudient en détail. A la séance suivante, chacun d'eux présente un rapport sur chacun de ces dossiers, et la Commission le discute : le dossier reçoit ensuite une note de classement qui peut varier de 0 à 20. Les candidats obtenant une note supérieure à 14 ou 15 sont proposés par la Commission au ministre pour une décision favorable. Mais cette décision appartient au ministre seul. Il peut écarter des candidats proposés par la Commission; il peut en admettre qu'elle a écartés. Il fixe seul aussi d'une façon définitive, après proposition de la Commission, la quotité de la bourse accordée à chacun.

Quand le candidat n'est pas encore élève d'un lycée ou d'un collège, ce n'est plus, comme il y a quelques années, à titre définitif (sauf retraits toujours exceptionnels) qu'il obtient du premier coup sa bourse. La Commission centrale a demandé et obtenu l'institution, pour ce cas, des bourses d'essai (décret du 6 août 1895).

Elles sont accordées pour un an; au bout de l'année, selon les résultats obtenus, elles peuvent être retirées, prolongées pour une seconde année d'essai, ou converties en bourses définitives, désormais appelées à juste titre bourses de mérite. Peuvent seuls obtenir une bourse de mérite les boursiers d'essai inscrits sur un tableau d'honneur spécial, après délibération des professeurs et répétiteurs de la classe. Après deux ans de bourse d'essai, l'élève qui n'obtient pas de bourse définitive cesse d'être boursier.

Pendant quelques années, les dossiers pour transformation, prolongation ou retrait des bourses d'essai ont été examinés par la Commission centrale. Ce sont maintenant les bureaux de chaque académie qui préparent sur ce point les décisions ministérielles.

Mais la Commission centrale a gardé un moyen précieux de contrôle sur le travail des boursiers, et de contrôle aussi, on peut le dire, sur ses propres désignations. Une bourse entière, du moins quand il s'agit du demi-pensionnat ou de l'internat, n'est guère, à moins d'extrême nécessité, accordée du premier coup. Il y a lieu, au cours des études, à l'octroi de compléments successifs, parfois à des transformations de bourses d'externat simple en bourses d'externat surveillé, de celles-ci en bourses de demi-pensionnat, des bourses de demi-pension en bourses d'internat (ces dernières n'étant du reste qu'exceptionnellement accordées quand les parents habitent la ville même où se font les études). Ce système, qui permet de faciliter, en fractionnant les bourses quand c'est possible, le début des études secondaires à un plus grand nombre d'enfants, constitue en même temps, par l'attrait des promotions à gagner, un moyen efficace de tenir les boursiers en haleine, et de stimuler leurs efforts. Les promotions sont accordées, comme les bourses elles-mêmes, sur l'avis de la Commission centrale. Le dossier scolaire est alors, naturellement, l'élément essentiel de ses appréciations.

Quant aux décisions qui accordent ou refusent, depuis la réforme de 1902, la prolongation pour le second cycle des bourses obtenues pour le premier, elles sont prises sur l'avis des recteurs d'académie. La Commission centrale n'est consultée que sur les prolongations au delà de dix-neuf et vingt ans, sollicitées par des candidats aux grandes écoles.

Au point de vue scolaire, les garanties dont l'intervention de la Commission centrale entoure le premier choix, l'institution des bourses d'essai, celle des promotions, ont singulièrement amélioré le recrutement des boursiers, des boursiers d'Etat tout au moins, seuls soumis à ce régime. Les plaintes sur leur valeur, si fréquentes autrefois, ont pour ainsi dire cessé de se produire. Les rapports des proviseurs, des recteurs, font unanimement leur éloge. Le travail des promotions permet chaque année à la Commission centrale de constater que les boursiers proposés par elle, dans l'enseignement des garçons surtout, se montrent presque tous dignes du soutien qui leur a été accordé, et tiennent en général la tête de leurs classes. De bonnes notes des professeurs, deux ou trois prix ou accessits, ne suffisent souvent pas pour obtenir une promotion : c'est que la moyenne des boursiers à pourvoir présente des résultats meilleurs encore. Aux concours d'entrée dans les grandes écoles, les boursiers d'Etat tiennent aussi la tête. De calculs faits en 1899 sur les chiffres des années précédentes, il résulte que, formant 6 % de la population totale des lycées et collèges, ils obtenaient, calcul fait sur les reçus de l'enseignement libre aussi bien que de l'Université, 29 % des admissions à Saint-Cyr, 35 % des admissions à l'Ecole polytechnique. Pour le concours de l'Ecole normale et des bourses de licence, la proportion approcherait de 100 %.

Quant à l'équité, au point de vue social, de la répartition des bourses, elle est, avec le bon recrutement des boursiers, le grand souci de la Commission centrale. Aux termes mêmes des décrets, elle doit tenir grand compte des services militaires ou civils rendus par les parents des candidats. Elle se conforme à cette prescription. Mais elle s'applique à ne pas la laisser tourner au détriment des familles qui, par d'autres formes de travail, servent également le pays. Elle ne perd jamais de vue, en tout cas, que l'insuffisance des ressources est une des conditions essentielles auxquelles doit être soumise l'obtention d'une bourse.

Sans doute, apprécier chaque situation exactement est chose délicate. Le nombre des enfants, aussi bien que le chiffre des revenus, doit entrer en ligne de compte. Les indications fournies par les dossiers sont quelquefois, par la faute des intéressés, incomplètes ou obscures, quelquefois, sans doute, erronées. La Commission demande, quand elle le croit nécessaire, un supplément d'informations prises sur place. Là où les autorités locales n'apportent pas de rectification, elle serait fort empêchée d'y voir plus clair qu'elles. Dans l'ensemble, cependant, munie par le préfet, l'inspecteur, le maire, l'avis du conseil municipal parfois, et la feuille du percepteur, de tous les renseignements dont disposerait une commission départementale, elle se croit en droit de dire que son œuvre est juste. La publication au *Journal officiel* du nom des boursiers, et des titres de chaque famille à la bourse, permet du reste de la contrôler. Il en ressort avec évidence que le soutien de l'Etat ne va qu'à des familles de situation modeste, et surtout aux familles nombreuses, dont les demandes, à moins de médiocrité notoire des enfants, sont rarement rejetées.

Sur ce point essentiel, les statistiques sont, croyons-nous, probantes. La dernière établie, celle des boursiers nommés en 1905, donne, pour la répartition du nombre — bien modeste — de 1513 bourses ou de fractions de bourses (1288 pour l'enseignement des garçons, 225 pour celui des jeunes filles) que les crédits disponibles ont permis d'accorder, les résultats suivants :

Professions libérales (médecins, avocats, pharmaciens, architectes, hommes de lettres, artistes, etc.): garçons, 32 bourses (2,59 %); filles, 6 (2,7 %);

Officiers ministériels (notaires, avoués, greffiers, huissiers) : garçons, 26 (2,01 %); filles, 2 (0,08);

Pasteurs et rabbins : garçons, 7 (0,54 %); filles 1 (0,04 %);

Officiers en activité ou en retraite : garçons, 69 (5,36 %); filles, 8 (3,5 %);

Fonctionnaires de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire (ces derniers, dans les lycées du moins, jouissent pour leurs enfants de l'externat surveillé gratuit; il ne leur est guère accordé de bourses de demi-pension ou d'internat que si leurs enfants sont obligés, pour achever leurs études, de quitter la ville où les parents enseignent) : garçons, 57 (4,42 %); filles, 25 (11,1 %);

Fonctionnaires de l'enseignement primaire : garçons, 252 (19,56 %); filles, 52 (23,1 %); ces chiffres sont en augmentation; la proportion, il y a huit ans, était de 16,5 %. Depuis lors, la gratuité de l'externat a été accordée à ces fonctionnaires; pour en profiter, un plus grand nombre qu'autrefois de ceux qui n'habitent pas à proximité d'un collège ou d'un lycée postulent des compléments, bourses d'externat surveillé, de demi-pension, d'internat.

Autres fonctionnaires ou employés de l'Etat, des départements ou des communes : garçons, 278 (22,35 %); filles, 50 (22,5 %);

Commerçants : garçons, 113 (8,77 %); filles, 14 (6,2 %);

Sous-officiers, gendarmes, gardes forestiers, etc.: garçons, 102 (7,90 %); filles, 11 (4,9 %);

Employés de chemins de fer : garçons, 39 (3,02 %); filles, 9 (4 %);

Employés de commerce : garçons, 83 (6,46 %); filles, 24 (10,7 %);

Cultivateurs, fermiers, petits propriétaires : garçons, 95 (7,53 %); filles, 8 (3,5 %);

Artisans et ouvriers : garçons, 135 (10,48 %); filles, 7 (3,1 %).

Pour cette dernière catégorie, l'augmentation progressive du quantum est intéressante à noter. En 1885, les boursiers (garçons) de cette origine formaient 1 % du total; en 1898, 7,5 %; la proportion est de 10,48 % en 1905. Il importe d'ailleurs de remarquer que dans les milieux ouvriers, comme dans tous ceux où les parents sont, par leur culture propre, plus éloignés du souci des études, et, par leurs habitudes d'esprit, moins portés que d'autres à diriger leurs enfants vers des fonctions publiques, très peu d'enfants sont poussés, soit par leurs familles, soit par les instituteurs, à se présenter au concours des bourses. Les boursiers de cette origine, et de certains autres également modestes, dont le nombre, nous venons de le montrer, s'accroît déjà d'une façon continue, seraient à coup sûr plus nombreux encore si, dans les milieux auxquels ils appartiennent, il se produisait plus de candidatures.

Quant aux plaintes que les postulants malheureux font quelquefois entendre sur les nominations de boursiers, la Commission, qui ne peut d'ailleurs y répondre que pour sa part de responsabilité, estime, sans se croire cependant infaillible, qu'elles tiennent le plus souvent à cette double cause : illusions assez naturelles des plaignants sur l'importance de leurs titres personnels et la valeur scolaire de leurs enfants; impossibilité où ils sont, ne jugeant que sur deux ou trois cas dont le leur est le seul, du reste, qu'ils connaissent dans le détail, de se rendre compte des exigences moyennes, soit comme situation, soit comme qualités intellectuelles et morales, soit comme notes d'examen, auxquelles une longue habitude et la comparaison annuelle de milliers de dossiers amènent naturellement, et justement, la Commission centrale.

# M

**MACÉ** (Jean), — Né à Paris le 22 avril 1815, Jean Macé — dont le père était conducteur à la Compagnie Lafite et Caillard — fit ses études au collège Stanislas; nommé en 1836 régent de philosophie au collège d'Evreux, il n'occupa point cette fonction, le Conseil général de l'Eure ayant réduit à une somme par trop insuffisante le traitement attaché à l'emploi. Que fit Jean Macé de 1836 à 1842? Nous l'ignorons. Est-ce dans cette période de sa vie qu'il faut placer un voyage à Hambourg, d'où il revint, sa bourse étant vide, en s'engageant comme matelot à bord d'un navire qui le ramena en France? Le 15 janvier 1842, la *Revue des Deux-Mondes* publie une étude de lui sur Saint-Evremond. Peu après, il est incorporé au 1er léger à Rouen, où il reste trois années; il était caporal quand, en 1845, son ancien professeur d'histoire au collège Stanislas, Théodore Burette, le racheta et se l'attacha comme secrétaire jusqu'à sa mort, en 1847. La vie active de Jean Macé ne commence réellement et il ne prend conscience de lui-même qu'en 1848. La fermentation qui s'est emparée de tous les esprits ne le laisse pas indifférent, et en janvier, quelques semaines avant la révolution de Février, il publie, sous le pseudonyme de Jean Moreau, une petite brochure intitulée : *Lettres d'un garde national à son voisin*, son premier acte politique, par où se révèle sa nature d'esprit, son caractère et l'on pourrait dire sa vocation d'éducateur politique. « J'approchais alors de trente-trois ans, a-t-il écrit plus tard, et je ne m'étais encore jamais occupé de politique; autrement dit, je n'avais pas pris au sérieux jusque-là mes devoirs de citoyen, dont on ne m'avait pas assez parlé quand j'étais à l'âge où l'on doit vous parler de ces choses-là. Je n'oublierai jamais ce moment de ma vie où les idées de patrie et de justice se dressèrent pour la première fois, de toute leur hauteur, devant moi, et entrèrent en maîtresses dans mon esprit, qu'elles n'avaient fait encore qu'effleurer. Je restai enfermé dans ma petite chambre, sans presque dormir ni manger, tant que dura ce travail entièrement nouveau pour moi. Et cela me paraissait si hardi de vouloir me faire une opinion personnelle sur d'aussi grosses questions, de vouloir la faire imprimer surtout, que je ne lâchais pas une phrase sans lui avoir fait son procès en règle, craignant d'une part d'aller trop loin, ne pouvant me décider de l'autre à rester en route dans l'expression de la pensée qui m'arrivait. On se servait déjà du mot *radical* dans ce temps-là, et il me sonnait assez mal à l'oreille, comme il fera de tout temps aux indifférents en politique, qui ne se donnent pas la peine de descendre au fond, à la *racine* des questions. Jugez de mon épouvante quand j'en vins à me dire que j'avais tout l'air de glisser dans le radicalisme. »

En février, la révolution faite, la République proclamée, il écrit une nouvelle brochure, *Les Vertus du républicain*. Il prend part dès lors aux luttes républicaines. De novembre 1848 à juin 1849, il dirige le Bureau de propagande socialiste, d'un socialisme qui se rapprochait, a-t-il écrit, de la nuance phalanstérienne; le 13 juin 1849, il est l'un des trois commissaires qui règlent l'ordre et la marche de la manifestation; mais il pousse un cri de colère quand il apprend qu'elle se double d'une prise d'armes. Suspect, il quitte Paris pour échapper à un mandat d'amener et se réfugie en Normandie, où il reste caché quatre mois et demi chez un camarade de collège, jusqu'à ce qu'une ordonnance de non-lieu ait été rendue. Quelques mois après, en 1850, au cours d'un voyage entrepris dans l'Est pour organiser la correspondance du journal la *République*, il passe à Beblenheim, en Alsace, et visite le pensionnat de jeunes filles du Petit-Château, fondé et dirigé par Mlle Verenet. « Jour béni entre tous les jours de ma vie, » a-t-il écrit plus tard, dans une page émouvante de souvenirs. Sa vie dès lors était fixée. Lorsque le coup d'Etat eut ruiné la République et dispersé les républicains, Jean Macé revint à Beblenheim comme en un refuge de paix et de travail. Professeur de demoiselles, il le devait rester jusqu'à la fin de sa vie.

C'est à Beblenheim, dans le silence et le recueillement, dans toute la joie sereine aussi qu'il éprouvait à ouvrir les jeunes intelligences qui lui étaient con-

fiées, qu'il écrivit ces livres délicieux, modèles du genre, par où s'établit d'abord sa renommée : l'*Histoire d'une bouchée de pain*, les *Serviteurs de l'Estomac*, le *Théâtre* et les *Contes du Petit-Château*, l'*Arithmétique du Grand-Papa*, enseignant de la façon la plus ingénieuse l'organisation du corps humain, l'arithmétique, l'histoire, la morale, comme plus tard, à la fin de sa vie, dans les *Soirées de ma tante Rosy*, il essaiera d'enseigner l'astronomie.

Son nom était connu, populaire, quand en 1866 il lança un appel dans le pays pour la constitution d'une Ligue de l'enseignement. L'exemple lui venait de Belgique, où une organisation semblable avait été créée au commencement de 1865. Ce n'était, au surplus, que la mise en œuvre, étendue à la France entière, d'une pensée que Jean Macé avait appliquée dès 1863 en créant la Société des bibliothèques communales du Haut-Rhin. « Une coalition, disait-il, organisée dans tous nos départements, entre tous les hommes de bonne volonté qui ne demandent qu'à travailler à l'enseignement du peuple, sans plus, cette coalition ne serait pas de trop pour ce que nous avons à faire.... Pourquoi, puisqu'on parle de remanier notre système militaire, pourquoi, à côté de l'armée régulière, ne chercherions-nous pas à organiser aussi la landwehr de l'enseignement ? » Cet appel paraissait dans l'*Opinion nationale* du 25 octobre. Le 15 novembre, Jean Macé lançait un second manifeste et concluait ainsi : « Je fais appel à tous ceux qui conçoivent la Ligue future comme un terrain neutre, politiquement et religieusement parlant, et qui placent assez haut la question de l'enseignement populaire, dans le sens strict du mot, pour accepter de la servir toute seule sur ce terrain-là, abstraction faite du reste. Ce ne serait pas la peine d'essayer, si l'on voulait autre chose. On ne vivrait pas, en supposant qu'on pût parvenir à naître. »

Tout l'esprit pratique que Jean Macé devait apporter dans sa propagande, trente années durant, s'affirmait ainsi.

Six mois après, Jean Macé avait réuni plus de quatre mille adhésions. La Ligue de l'enseignement était fondée.

Il faudrait suivre, dans les Bulletins que Jean Macé publia de Beblenheim et où, en même temps qu'il tenait le public au courant de la marche de l'œuvre, il en précisait le caractère, les appels incessants à l'initiative individuelle dont l'éveil était pour lui une nécessité nationale. On lui demandait des explications sur la direction de la Ligue, son gouvernement; il répondait que le principal mérite de la conception était précisément « l'absence de direction imposée. — Des activités personnelles, voilà ce qu'il faut à la Ligue. C'est par là qu'elle vivra et qu'elle fera. » Et quant à l'autorité, dont on pouvait craindre qu'elle voulût avoir l'œil et la main sur la Ligue : « L'œil, oui, tant qu'elle voudra, écrivait Jean Macé au *Temps* le 1er décembre 1866; cela ne nous gênera guère, n'ayant rien à faire qu'elle ne puisse voir. La main, non; ni elle, ni personne. »

Le mouvement se développa rapidement, Jean Macé restant le centre et le moteur de toutes ces activités; les cercles de la Ligue se multipliaient; celui qui devait devenir le plus important et plus tard concentrer toute l'action de la Ligue, le Cercle parisien, avait été créé en 1868 sur l'initiative d'Emmanuel Vauchez; seule, l'hostilité du clergé s'était manifestée en divers départements, notamment à Metz, où l'évêque avait fulminé, en un mandement, contre le Cercle messin de la Ligue. Et Jean Macé pouvait écrire dans son Bulletin du 15 février 1870 : « La Ligue n'est plus une utopie; elle a conquis son droit de cité dans le pays », et la qualifier par avance « une force nationale sortie d'un bienfait national ».

La guerre survint; quand la paix fut rétablie, tout était à recommencer.

Le pensionnat du Petit-Château est transféré de Beblenheim à Monthiers dans l'Aisne, près de Château-Thierry, et Jean Macé mène de front la double tâche qu'il s'est imposée : le professeur de demoiselles entreprend d'être, par surcroît, l'éducateur du suffrage universel

D'abord, il faut instruire ce pays. Le suffrage universel doit avoir « un corollaire indispensable », l'instruction obligatoire. Dès 1861, dans de piquantes *Lettres d'un paysan d'Alsace à un sénateur*, Jean Macé avait réfuté le sophisme de la liberté du père de famille, qui supposerait au père le droit de ne pas faire instruire son enfant, et affirmé, au contraire, le devoir strict, conforme à l'intérêt public, qui lui incombe. Un pétitionnement, provoqué par un comité de Strasbourg, avait réuni en 1870 pour l'obligation de l'enseignement 350 000 signatures; Jean Macé et ses amis du Cercle parisien de la Ligue de l'enseignement reconstitué reprennent l'idée et font dans le pays tout entier une vive et ardente propagande; ils se heurtent à une violente hostilité du parti clérical; mais ils ont bientôt réuni pour l'instruction obligatoire, gratuite et laïque, près d'un million de signatures, et Jean Macé va, le 19 juin 1872, déposer le tout à l'Assemblée nationale, à Versailles.

Il s'agit de lutter pour plus encore, pour la République contre la monarchie, que la majorité de l'Assemblée voudrait rétablir; Jean Macé, par la parole du conférencier, par la plume du polémiste, joue son rôle dans ce grand combat. De cette époque date une série de brochures qu'il réunit plus tard en volume sous ce titre : *Les Idées de Jean-François*, et dans lesquelles, avec un merveilleux bon sens, d'une plume finement aiguisée, tantôt railleur, tantôt éloquemment indigné, il dénonce les complots de la faction monarchiste et cléricale et défend l'idée de laïcité, les droits du suffrage universel et par là même la République.

Comme on criait déjà à l'école athée : « Non, l'école ne sera pas athée, parce que la lecture et l'écriture n'ont jamais été de l'athéisme et ne le seront jamais; parce que la grammaire n'est pas athée; parce que, quand on vient demander à un homme de vous enseigner l'arithmétique et qu'il vous l'enseigne sans parler de religion, il est aussi déraisonnable de crier à l'athéisme sur son école qu'il le serait, en sortant de chez un cordonnier qui vous a pris la mesure d'une paire de bottes sans aborder avec vous la question religieuse, d'ameuter les passants devant sa boutique en criant : Voilà une boutique qui est athée ! »

On faisait une guerre à mort à la Révolution : « La Révolution, c'est la souveraineté nationale mise à la place du droit divin des rois.... La Révolution, c'est l'égalité des citoyens devant la loi.... La Révolution, ce sont les registres de l'état-civil, une impiété à laquelle personne ne pense plus.... La Révolution, enfin, c'est le droit accordé à chacun de choisir librement sa religion. Qui songe à revenir là-dessus? me direz-vous. Qui? Mais le pape en personne. » Et Jean Macé rappelait la prétention de l'Eglise à être maîtresse de l'éducation.

Toute cette bataille se livrait pour savoir si Jacques Bonhomme serait sujet ou roi. « Le pauvre Jacques Bonhomme du bon vieux temps, comme vous dites, est mort et enterré, il y a beaux jours », disait, sous la plume de Jean Macé, Jacques Bonhomme à ses députés; « mais je vois bien que vous ne vous en doutez pas. Chapeau bas! messieurs, et saluez votre roi. » Et s'adressant à Jacques Bonhomme, Jean Macé, faisant parler la France, écrivait : « Allons, Jacques Bonhomme, mon ami, puisque tu te dis roi et que tu veux la République, allons! haut la tête et la poitrine en avant! Apprends ton métier de roi et de républicain. C'est le même. Un peuple républicain est un peuple roi. »

Jean Macé écrivait cela en 1873. Jusqu'en 1876, la vie devait être difficile pour la Ligue de l'enseignement. Le collaborateur de Jean Macé, Emmanuel Vauchez, secrétaire général du Cercle parisien de la Ligue, s'impose une tâche d'organisation accablante, pendant que Jean Macé propage infatigablement l'idée laïque et républicaine. A l'assemblée générale du Cercle parisien, le 17 juin 1876, celui-ci caractérise ainsi le but de son action : « Mettre ses semblables en mesure d'avoir des idées qui soient à eux, comme les nôtres à nous ». Et il ajoute : « Cet appel loyal à la raison, à la conscience humaine, cette prédication du jour à faire dans les esprits, c'est là précisé-

ment qu'est le danger pour les hommes du *Syllabus*, les seuls ennemis que nous ayons en travers de notre chemin; les âmes vraiment pieuses, les cœurs selon l'Evangile, sont avec nous. Les moqueries et les colères, cela peut encore s'accepter.... Mais voir clair, raisonner et juger avec sa conscience, en connaissance de cause, voilà ce qu'il ne faut pas! Il ne faut pas qu'on lise, parce qu'on en prendrait l'habitude et qu'on pourrait faire ensuite des découvertes fâcheuses. Il ne faut pas qu'on raisonne, parce qu'il y a des choses qui ne supportent pas le raisonnement. » Il résume, par une de ces comparaisons qui lui étaient familières, la lutte du clergé contre la Ligue : « Deux hommes argumentent, devant témoins, sur la valeur d'un tableau accroché au mur d'une chambre où le jour n'entre pas. — » Ouvrez les volets », dit l'un — « Gardez-vous-en bien », dit l'autre. Il est clair que celui-là a peu de chances pour qu'on lui donne raison. »

Les temps étaient proches où le résultat de tant de luttes, menées avec tant de vaillance et de bonne humeur, tant d'énergie et de persévérance, serait enfin obtenu. En 1879, Jules Ferry est ministre de l'instruction publique et dépose le projet de loi dans lequel se trouve le fameux article 7 qui interdit l'enseignement aux membres des congrégations non autorisées. Jean Macé adresse à Jules Ferry les félicitations de la Ligue : « Ne vous laissez pas arrêter, monsieur le ministre, par les réclamations intéressées d'un parti qui n'invoque la liberté que pour édifier la servitude ».

Enfin, successivement, sont votées en 1881 et 1882 les lois qui établissent d'abord la gratuité, puis l'obligation de l'enseignement primaire et sa laïcité dans les écoles publiques. C'est le triomphe de la propagande et des idées de Jean Macé. Le 14 avril 1882, dans un discours prononcé au 2ᵉ congrès de la Ligue de l'enseignement à Reims, il pouvait revendiquer fièrement pour lui, pour ses amis, au premier rang desquels il nommait Emmanuel Vauchez, pour la Ligue, une large part du succès : « Cette loi que l'on attaque avec la rage du désespoir, il nous appartient tout particulièrement de la défendre : c'est un peu une loi à nous.... Si l'opinion publique a fini par être la plus forte, une part en revient assurément à ceux qui l'ont stimulée, harcelée, fouettée, passez-moi le mot, jusqu'au jour de la victoire. » Et il rendait hommage à Jules Ferry « qui a eu l'honneur de mener en haut la campagne que nous avons menée en bas, et dont les titres à la reconnaissance publique sont trop éclatants pour qu'on puisse les passer ici sous silence, au lendemain du triomphe qu'il vient d'obtenir ».

Un an auparavant, Jean Macé avait pu célébrer un autre succès. Les délégués de toutes les sociétés qui, depuis des années, sous son impulsion et avec des appellations diverses, Cercles de la Ligue, Sociétés républicaine d'instruction, avaient, dans chaque arrondissement ou chaque département, créé des bibliothèques populaires, organisé des cours, des conférences, groupant les républicains pour travailler de concert à l'œuvre d'éducation populaire, s'étaient réunis à Paris et avaient constitué définitivement la Ligue de l'enseignement en une vaste fédération, dont Jean Macé fut naturellement, d'un accord unanime, acclamé comme président. Le 21 avril 1881, ce premier congrès de la Ligue tenait sa séance de clôture au Trocadéro, sous la présidence de Gambetta, et Jean Macé marquait ainsi une fois de plus le caractère de l'œuvre qu'il avait fondée ·

« Pour ceux qui veulent la République, la vraie, celle de la liberté, il est bien évident que notre peuple n'en sait pas assez, et que le premier besoin de ce pays est d'être couvert de sociétés d'instruction.

« Pour ceux qui rêvent le retour en arrière, notre peuple en sait trop, ce n'est que trop clair maintenant, et ce qu'il y aurait à faire ici, si c'était possible, ce serait des sociétés de désinstruction.

« C'est impossible, malheureusement pour eux, mais je savais de reste, en commençant, que nous ne les aurions jamais. Nous n'avons donc perdu personne dans la Ligue en nous proclamant républicains; mais cette neutralité politique, notre loi du commencement, le reste encore aujourd'hui, et je viens de vous en donner la vraie formule : nous avons à faire des électeurs et non pas des élections.

« Quand on a pris position dans la politique suprême, fondamentale, on échappe facilement au besoin de descendre dans la politique de détail, dans les luttes intestines entre ceux qui veulent la même chose, et qui ne s'entendent pas sur le meilleur moyen d'y arriver.

« Notre chemin à tous, gens de la Ligue, est forcément le même : faire penser ceux qui ne pensent pas; faire agir ceux qui n'agissent pas; faire des hommes et des citoyens. »

Gambetta répondait à Jean Macé par un « public hommage d'admiration ».

De 1881 à 1894, date de sa mort, Jean Macé n'a cessé de tenir, à chaque congrès annuel de la Ligue, un langage inspiré des mêmes sentiments. « Depuis 1848, écrivait-il un jour, je n'ai eu qu'une pensée, l'éducation du peuple. » Le souvenir de 1848, où brusquement, sans préparation, le suffrage universel fut concédé à un peuple qui n'était pas préparé à l'exercice de ce droit, qui n'en savait pas la charge redoutable, pesait sur lui; il rappelait volontiers que le jour de la proclamation du suffrage universel, il avait eu « froid dans le dos »; la République et la liberté reconquises, il voulait que le peuple fût armé intellectuellement pour être à même de les défendre et de les conserver.

La patrie, la République, il ne séparait pas l'une de l'autre, ne concevant pas qu'on pût être républicain sans être un patriote ardent et conscient. Quand, en 1871, il avait dû quitter Beblenheim, ç'avait été pour lui un déchirement. Son cœur saigna jusqu'à sa fin de la blessure faite à la patrie.

Le 6 décembre 1883, il était élu sénateur inamovible par 134 voix sur 211 votants.

Il mourut à Monthiers le 13 décembre 1894. Quelques jours auparavant, le 6 décembre, il était monté à la tribune du Sénat pour combattre le crédit demandé en vue de l'expédition de Madagascar. Dans cette expédition, il craignait une réédition de l'aventure du Mexique. Je l'ai vu le matin de la séance; il était étreint par une véritable angoisse. L'effort qu'il fit ce jour-là détermina en lui une crise qui l'emporta.

Jean Macé avait, avec Hetzel, fondé, en 1864, le *Magasin d'éducation et de récréation*, où il fit paraître d'abord les *Serviteurs de l'estomac* et ensuite tant de pages charmantes publiées ensuite en brochures d'un petit format qu'il affectionnait. Dans les années qui suivirent 1870, il fut le collaborateur régulier de la *Semaine républicaine*, publication hebdomadaire, puis de la *Petite République française* de Gambetta. En 1881, il publia un petit volume d'histoire, *La France avant les Francs*, et en 1893 une *Philosophie de poche*, « un livre à emporter sous les arbres, disait-il, pensé solitairement, pendant de longues années, loin de toute chaire, sans nul souci d'école ». Il s'y proclamait déiste, il l'avait toujours été, et, renonçant à percer le mystère impénétrable, à définir Dieu, se confiait tout simplement au « bon Dieu des petits enfants », qui « est encore le plus philosophique de tous, le seul qui ne soit pas un $x$ ». Dans un chapitre intitulé *Noblesse oblige*, il établit, en de très belles pages, que la condition du bonheur de l'homme est en lui-même, « dans le sentiment de sa dignité, dans l'amour du vrai, qui le met en paix avec sa raison, dans l'amour du bien, qui le met en paix avec sa conscience ».

En 1889, cédant aux instances de quelques amis, il s'était prêté à un essai de constitution d'une Ligue internationale de l'Enseignement. L'entreprise ne pouvait réussir et échoua. Un groupe de l'Amérique latine témoigna cependant, quelques années durant, d'un peu de vitalité. Pour ce groupe, Jean Macé écrivit et publia, en 1891, une *Arithmétique élémentaire* en deux petits volumes.

Son dernier effort d'écrivain fut les *Soirées de ma tante Rosy*, leçons familières d'astronomie. Le 15 novembre 1894, Jean Macé en écrivait à Monthiers la dédicace à la directrice de son pensionnat du Petit-Château. Un mois après, il n'était plus.

Ecrivain clair, net, précis, d'un humour très particulier, Jean Macé fut aussi un conférencier d'une rare force persuasive, sans prétention à l'éloquence, sans art de diction, mais si vivant par le geste et par l'expression, et traduisant si bien, par son improvisation originale, la chaleur de cœur et de conviction qui était en lui, que les campagnes de conférences qu'il fit, des années durant, dans la France entière, furent vraiment des campagnes de séduction. Finesse de l'esprit, claire vision des choses, volonté forte et consciente, tout cela, uni à une chaleur d'âme communicative, caractérise Jean Macé. Il fut un grand éducateur des enfants et des hommes. La Ligue de l'enseignement, reconnaissante, a érigé à sa mémoire un monument à Paris, sur la place Armand Carrel, le 13 juillet 1900.
[A. DESSOYE.]

**MADAGASCAR.** — Les premiers essais d'enseignement à Madagascar remontent à peu près à un siècle, car les premières écoles furent fondées en 1820 à Tananarive par le Français Robin et par le Révérend Jones de la Société des missions de Londres. Leur nombre augmenta assez rapidement jusqu'en 1835 : à cette époque on compte en Imerina une centaine d'écoles avec plusieurs milliers d'élèves. Mais la reine Ranavalona détestait les missionnaires, qui voulaient substituer une religion nouvelle aux croyances des ancêtres : elle les expulsa. De 1835 à 1862, il n'y eut plus en Imerina que quelques écoles clandestines où des indigènes chrétiens apprenaient aux enfants à lire le malgache par prosélytisme religieux. En 1862, Radama, par une simple tolérance, rouvrit aux missions le royaume hova : dès 1863, la London Missionary Society y comptait 28 écoles et 1735 élèves, la Friends' Foreign Missionary Association 20 écoles et 500 élèves, la Mission norvégienne une dizaine d'écoles, et la Mission catholique une trentaine. Après la conversion de la reine au protestantisme et la condamnation solennelle des vieux cultes malgaches, le nombre des écoles s'accrut considérablement; la London Missionary Society à elle seule en eut 359 (?) en 1870; elle commença, dès cette époque, à porter ses efforts hors de l'Imerina, en pays Sihanaka et surtout dans le Vakinankaratra et le Betsileo. En 1881, le gouvernement hova rendit l'enseignement obligatoire par une loi : il est inutile d'ajouter que l'édit n'eut de résultats pratiques qu'au point de vue religieux; c'est d'ailleurs tout ce que voulaient les Missions. Une statistique dans laquelle on ne peut avoir qu'une médiocre confiance attribue, pour 1882, 102 000 élèves à la London Missionary Society, 27 600 à la Mission norvégienne, 25 000 à la Mission anglicane, et 14 000 à la Mission catholique : il va sans dire que dans toutes ces écoles l'enseignement était subordonné au prosélytisme religieux. Pendant la période troublée qui va de 1883 à 1895, l'enseignement fit peu de progrès; les préoccupations des Hova allaient toutes aux questions de politique extérieure qui aboutirent à la conquête. La loi du 9 mars 1896, signée par la reine et contresignée par le résident général, est le premier acte relatif aux écoles inspiré par l'autorité française.

**Etat actuel.** — ENSEIGNEMENT OFFICIEL. — *Enseignement des indigènes.* — L'enseignement officiel est donné aux indigènes dans les écoles du premier, du deuxième et du troisième degré.

Il existait, au 31 décembre 1907, 389 écoles du *premier degré* : presque toutes sont mixtes; il n'y a d'écoles distinctes pour les garçons et pour les filles qu'à Tananarive et dans quelques centres importants. Les programmes comportent des notions élémentaires d'enseignement général : arithmétique, système métrique, hygiène et morale, agriculture, dessin, histoire et géographie; une place importante est réservée à l'étude de la langue française, qui est surtout enseignée par des exercices de conversation et par des lectures expliquées.

Chaque école possède, autant que possible, un jardin où chaque jour les élèves appliquent les notions d'agriculture qu'ils ont reçues en classe. Pour les filles, l'agriculture et le jardinage sont remplacés par l'enseignement ménager et la couture.

En principe, l'enseignement est obligatoire pour les enfants de huit à treize ans : il ne le devient en fait, dans le périmètre avoisinant une école, qu'à la suite d'un arrêté pris par le gouverneur général sur la proposition du chef du service de l'enseignement.

Le personnel d'une école du premier degré comprend le plus souvent un instituteur et une maîtresse de couture; celle-ci est presque toujours la femme de l'instituteur et ne donne aucun enseignement général.

Dans les centres importants ont été créées des écoles du *second degré*, dites *écoles régionales*. Une école régionale complète comprend une section d'enseignement général et une section d'enseignement professionnel.

Le but visé dans la section d'enseignement général est de préparer de bons candidats à l'Ecole normale et à l'Ecole administrative; les différentes matières du programme des écoles du premier degré y sont reprises et développées, une place plus importante est réservée à l'étude du français. La durée des études dans cette section est de deux ans.

Dans la section professionnelle, les élèves font l'apprentissage d'un métier : l'enseignement général y est très réduit et donné surtout en vue du métier auquel se destinent les élèves. Une même école comporte plusieurs ateliers : deux au moins, celui du bois et celui du fer; l'enseignement y est adapté toujours aux besoins de la région. C'est ainsi que chacune des écoles d'Ambositra et d'Antsirabe, localités placées sur la route du Sud, possède une section de charronnage. Un atelier de charpenterie de marine est installé à l'école de Maroantsetra, sur la baie d'Antongil, et répond aux besoins du cabotage actif de cette partie de la côte. La durée des études est de trois ans, et exceptionnellement de deux ans pour les ferblantiers; c'est parmi les anciens élèves de ces sections que se recrute l'Ecole professionnelle supérieure de Tananarive.

Le personnel d'une école régionale se compose d'un instituteur européen, de professeurs-assistants ou d'instituteurs indigènes, et de contremaîtres également indigènes.

A côté de l'école régionale existe souvent une école ménagère. Les jeunes filles malgaches y continuent les études commencées à l'école primaire; elles se perfectionnent dans la couture, et, si elles le désirent, elles y apprennent un métier pouvant leur procurer plus tard des ressources dans la région qu'elles habitent : dentelle, broderie, chapellerie, etc. Le personnel de ces écoles de filles comprend une institutrice européenne, un professeur assistant ou un instituteur indigène, et des maîtresses également indigènes chargées d'assister la directrice dans l'enseignement professionnel.

En janvier 1908, Tananarive, Ambositra, Antsirabe, Fianarantsoa, Analalava possédaient une école régionale complète, et une école ménagère; Miarinarivo et Maroantsetra ont aussi une école régionale complète, mais sans école ménagère adjointe; enfin les écoles régionales de Tamatave et de Vangaindrano comprennent seulement jusqu'ici la section d'enseignement général.

Les écoles du *troisième degré* sont : l'Ecole normale, l'Ecole administrative, l'Ecole professionnelle supérieure, et l'Ecole de médecine. Toutes ces écoles se trouvent à Tananarive.

Les élèves de l'Ecole normale et de l'Ecole administrative sont recrutés parmi les meilleurs élèves des écoles régionales (section d'enseignement général). La durée des études à l'Ecole normale est de trois années; la sanction est le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles primaires indigènes de Madagascar.

A l'Ecole administrative, les études durent également trois ans. Cette école comprend plusieurs sections : section administrative proprement dite, qui prépare les candidats aux fonctions d'écrivain-interprète, de secrétaire, etc.; la section topographique, destinée aux futurs géomètres; la section des candidats à l'Ecole de médecine. La sanction des études est un diplôme de fin d'études pour les élèves des deux premières sections, et le concours d'admission à l'Ecole de médecine pour ceux de la dernière.

Depuis le 15 janvier 1908 ces deux écoles — normale et administrative — sont réunies sous la direction d'un professeur d'école normale de la métropole : un nouveau plan d'études est en vigueur depuis cette date : pendant les deux premières années que les élèves passent à l'école, ils perfectionnent

leur instruction générale et leur connaissance de la langue française : les programmes sont identiquement les mêmes pour les deux divisions administrative et morale. La troisième année est consacrée à la formation professionnelle, et naturellement les cours sont distincts pour les instituteurs, les écrivains-interprètes, les géomètres et les candidats à l'Ecole de médecine. Dans chaque section, une très large place est réservée aux exercices pratiques.

Les élèves de l'Ecole normale subissent en deux fois les épreuves du certificat d'aptitude à l'enseignement; ils passent une première série d'épreuves à la fin de la seconde année; leur succès atteste la valeur de leur instruction générale. La seconde série d'épreuves, qu'ils affrontent à la fin de la troisième année, est toute pédagogique et sanctionne leurs aptitudes et leur préparation professionnelles.

L'École professionnelle supérieure forme des ouvriers d'élite et des contremaîtres : la durée des études y est de trois ans. Les élèves y sont répartis en plusieurs sections : menuiserie et ébénisterie, charronnage, forge et ajustage, ferblanterie, céramique. Le personnel se compose d'un directeur, possédant le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, d'un instituteur européen, de contremaîtres européens, et d'agents indigènes (professeurs-assistants, instituteurs, contremaîtres).

L'École de médecine et la Maternité officielle (Ecole de sages-femmes de Tananarive et Ecole de sages-femmes de Fianarantsoa) ont pour but de préparer des médecins et des sages-femmes indigènes. L'École de médecine se recrute parmi les élèves de la section correspondante de l'Ecole administrative, et la Maternité officielle parmi les élèves des écoles primaires ou des écoles ménagères. Dans ces deux écoles, les cours sont professés par des médecins européens, et par des indigènes ayant fait leurs études médicales en France, présentant par conséquent toutes les garanties désirables : le directeur actuel de ces écoles est le chef du service de santé.

Les élèves des écoles du second et du troisième degré sont recrutés par voie de concours; depuis l'année 1906, sont seuls admis à subir les épreuves de ces concours les élèves ayant suivi, pendant les deux années précédentes, les cours d'une école officielle. Il convient de remarquer que les candidats aux écoles du troisième degré sont presque tous préparés dans les sections d'enseignement général des écoles régionales. Au passage d'un degré à l'autre, il se produit forcément des déchets : pour éviter que les candidats ainsi éliminés ne deviennent des déclassés, les sections préparatoires n'admettent que des indigènes jeunes (de douze à quatorze ans). En cas d'échec, après leurs deux années d'études au second degré, ils peuvent retourner à la terre ou apprendre un métier manuel.

Enfin, pour permettre à tous l'accès aux deux degrés supérieurs de l'enseignement et aux fonctions publiques, des bourses sont accordées aux élèves méritants et nécessiteux des écoles régionales et des écoles du troisième degré.

A la tête de l'enseignement est placé le chef du service, qui doit appartenir ou avoir appartenu aux cadres de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur de la métropole. Il est assisté de deux inspecteurs primaires européens et de trois inspecteurs indigènes. Le Conseil supérieur de l'enseignement, récemment réorganisé, a pour attributions d'étudier les questions de programmes et de donner une direction unique à l'enseignement à Madagascar; il est chargé aussi d'émettre un avis sur les réclamations formulées par les intéressés au sujet de l'ouverture des écoles privées et des garderies. Le Conseil est composé comme suit : le gouverneur général, président; un administrateur, un professeur de l'Ecole de médecine, un magistrat, un inspecteur primaire, un instituteur directeur d'école, une institutrice directrice, un inspecteur indigène, un secrétaire désigné par le gouverneur général.

*Enseignement des Européens.* — C'est à dessein que nous plaçons en seconde ligne l'enseignement des Européens, car il n'a jamais occupé qu'une place accessoire au point de vue du nombre des écoles et des résultats obtenus, et il est presque sans relations, au point de vue administratif, avec l'enseignement des indigènes.

Les écoles primaires européennes sont ainsi réparties dans l'île : à Tananarive et à Tamatave, une école de garçons, une école de filles, et une école maternelle : à Diégo, à Hell-Ville et à Majunga, une école mixte et une école maternelle; à Mananjary, une école mixte. Officiellement, les écoles de garçons de Tananarive et de Tamatave portent le nom d'*écoles préparatoires*, mais elles ne sont en fait que de modestes écoles primaires. Les écoles préparatoires étaient destinées à donner l'enseignement primaire supérieur, l'enseignement professionnel et l'enseignement secondaire (premier cycle, division B). Un essai d'application de ce programme a été tenté à Tamatave, et vite abandonné, car il ne produisit aucun résultat appréciable.

Chaque année ont lieu à Tananarive, Tamatave, Diégo-Suarez, Majunga, des sessions pour l'obtention du certificat d'études primaires élémentaires.

L'enseignement secondaire est donné depuis le 15 janvier 1908 dans deux établissements, destinés l'un aux garçons, l'autre aux filles. Le premier, le collège de Tananarive, comprend : 1° une division élémentaire destinée aux jeunes élèves qui se préparent à suivre les classes d'enseignement secondaire; 2° le premier cycle des études secondaires (classe de sixième, cinquième, quatrième et troisième, division A et division B). Les cours secondaires de jeunes filles de Tananarive comprennent une classe primaire, correspondant à peu près au cours moyen des écoles primaires, et deux années d'études secondaires, l'une répondant à la première période de l'enseignement des lycées (1re, 2e et 3e années), l'autre à la deuxième période (4e et 5e années).

Enseignement privé. — L'enseignement privé, à Madagascar, est régi par l'arrêté du 23 novembre 1906. Les établissements d'enseignement privé comprennent des écoles et des garderies.

Les conditions requises pour diriger un établissement privé destiné aux Européens sont : être Français, âgé de vingt-cinq ans au moins, avoir fait un stage de deux ans dans l'enseignement, ou posséder le diplôme de sortie d'une école normale nationale; avoir un certificat de bonnes vie et mœurs relatif aux cinq années précédentes; jouir de ses droits civils et politiques; posséder le certificat de capacité nécessaire à l'ordre de l'enseignement auquel l'établissement est destiné, c'est-à-dire le brevet simple pour une école primaire, le brevet supérieur pour une école supérieure, le baccalauréat pour un établissement d'enseignement secondaire.

Les mêmes conditions sont exigées des adjoints, à l'exception du certificat de stage et des conditions d'âge. Les étrangers, et également les indigènes, peuvent remplir les fonctions d'adjoint ou de professeur dans une école européenne, à la condition de présenter les mêmes garanties que les maîtres français, et de justifier de la connaissance de la langue française.

Les maîtres européens des deux sexes peuvent être autorisés à ouvrir des écoles indigènes ou à y enseigner, s'ils remplissent les conditions exigées pour la direction des établissements d'instruction destinés aux Européens ou pour l'enseignement dans ces mêmes établissements. Il en est de même pour les indigènes, s'ils possèdent le certificat d'aptitude à l'enseignement et produisent un certificat de bonnes vie et mœurs.

Les garderies peuvent être autorisées dans les localités situées à plus de 6 kilomètres de toute école, officielle ou privée, ou de toute garderie autorisée. Aucun diplôme n'est exigé des directeurs de garderie, qui doivent seulement présenter les garanties indispensables de moralité, et savoir lire et écrire.

Les écoles d'églises, que les diverses missions avaient le droit d'ouvrir, avant la publication de l'arrêté du 23 novembre 1906, dans toutes les localités où elles possédaient un temple, n'existent plus. Elles ont été remplacées, quand la chose a été possible, par de véritables écoles ou par des garderies.

C'est le gouverneur général qui décide l'acceptation ou le refus des demandes d'ouverture d'établissements d'enseignement privé.

Il est à remarquer, et ce sont là des conditions nouvelles, très importantes, fixées par l'arrêté du 23 novembre 1906 :

1° Qu'aucun établissement d'enseignement privé ne peut fonctionner dans un édifice consacré au culte;

2° Que les autorisations sont accordées, non à telle mission, ainsi que cela s'est fait pendant très longtemps, mais à telle personne, désignée dans l'arrêté d'autorisation.

Les tableaux ci-après donnent la situation de l'enseignement à Madagascar au 31 décembre 1907 :

**A. — Établissements fréquentés par les indigènes.**

| ÉTABLISSEMENTS | ENSEIGNEMENT OFFICIEL — NOMBRE D'ÉCOLES — Garçons. | Filles. | Mixtes. | NOMBRE DE MAITRES — EUROPÉENS — Hommes. | Femmes. | INDIGÈNES — Hommes. | Femmes (maîtresses de couture). | NOMBRE D'ÉLÈVES — Garçons. | Filles. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ecole de médecine. . . . . | 1 | » | » | Les cours sont professés par des médecins européens et par des médecins indigènes ayant fait leurs études médicales en France. | | | | 90 | » |
| Ecoles de sages-femmes. . . . | » | 2 | » | | | | | » | 39 |
| Ecole normale. | 1 | » | » | 3 | » | 3 | » | 132 | » |
| Ecole administrative . . . | 1 | » | » | 3 | » | 2 | » | 116 | » |
| Ecole professionnelle supérieure . . . | 1 | » | » | 3 | » | 9 | » | 51 | » |
| Ecoles du second degré (écoles de garçons). . . . . | 7 | » | » | 8 | » | 20 | » | 417 | » |
| Ecoles du second degré (écoles ménagères) . . . . | » | 6 | » | » | 6 | 3 | 10 | » | 195 |
| Ecoles primaires. . . . . . | 35 | 7 | 347 | 1 | 4 | 124 | 173 | 22194 | 9544 |
| Garderies . . | » | » | » | » | » | » | » | » | » |

| ÉTABLISSEMENTS | ENSEIGNEMENT LIBRE — NOMBRE D'ÉCOLES — Garçons | Filles. | Mixtes. | NOMBRE DE MAITRES — EUROPÉENS — Hommes. | Femmes. | INDIGÈNES — Hommes. | Femmes (surveillantes ou maîtresses de couture). | NOMBRE D'ÉLÈVES — Garçons. | Filles. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ecoles normales. . . . . . | 8[1] | » | 1 | 16 | 2 | 28 | » | 439 | 30 |
| Ecoles du second degré (garçons). . . | 6 | » | » | » | » | » | » | 156 | » |
| Ecoles primaires. . . . . . | 1 | 24 | 236 | 53 | 70 | 465 | 138 | 14843 | 9436 |
| Garderies. . . | » | » | 154 | » | » | 157 | 3 | 2767 | 2145 |

1. Ce chiffre s'explique par la diversité des missions religieuses installées à Madagascar.

**B. — Écoles fréquentées par les Européens et assimilés.**

| ÉTABLISSEMENTS | ENSEIGNEMENT OFFICIEL — NOMBRE D'ÉCOLES — Garçons. | Filles. | Mixtes. | NOMBRE de MAITRES — Hommes. | Femmes. | NOMBRE D'ÉLÈVES — Garçons. | Filles. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ecoles primaires . . . | 4 | 4 | 2 | 7 | 10 | 184 | 179 |
| Ecoles maternelles . . | » | » | 4 | » | 5 | 105 | 102 |

| ÉTABLISSEMENTS | ENSEIGNEMENT LIBRE — NOMBRE D'ÉCOLES — Garçons. | Filles. | Mixtes. | NOMBRE de MAITRES — Hommes. | Femmes. | NOMBRE D'ÉLÈVES — Garçons. | Filles. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ecoles primaires . . . | 3 | 4 | 5 | 7 | 12 | 264 | 194 |

NOTA. — En janvier 1908, les établissements suivants ont été ouverts :

1° 37 écoles primaires indigènes (de plus, 6 écoles fermées depuis plus d'un an et ne figurant pas sur cette statistique ont été rouvertes) ;

2° 2 écoles régionales (Tananarive, Tamatave);

3° Le collège de garçons et les cours secondaires de jeunes filles (Tananarive).

**MADELAINE (PHILIPON DE LA).** — Voir *Philipon de la Madelaine*.

**MAGASIN, MAGAZINE.** — L'origine des recueils périodiques devenus si populaires en Angleterre et en France sous le nom de *Magazine* et de *Magasin* remonte au premier tiers du dix-huitième siècle. Le premier en date est le *Gentleman's Magazine*, qui fut fondé à Londres en 1731 par Edward Cave, le créateur du genre. Dans son prospectus, Cave expliquait le motif qui l'avait engagé à choisir ce titre un peu singulier. Les journaux quotidiens ou hebdomadaires, disait-il, contiennent beaucoup d'articles intéressants qu'on aimerait à conserver, mais qui, disséminés dans des feuilles détachées, sont peu faciles à ressembler et à retrouver; cette considération l'avait déterminé à entreprendre la publication d'un recueil mensuel « où seraient réunis, comme dans un *magasin*, les articles les plus remarquables des divers journaux, ou du moins des analyses impartiales de ces articles, comme une façon de conserver les pièces curieuses bien plus sûre que de les transcrire ». Le succès du *Gentleman's Magazine* fut très grand, et dès 1732 un concurrent de Cave créa le *London Magazine*. Bientôt le cadre des *Magazines* s'élargit; ne se bornant plus à reproduire ou à analyser les travaux parus ailleurs, ils publièrent des articles originaux, donnèrent des nouvelles politiques, etc. Les *Magazines* du dix-neuvième siècle, tels que le *Blackwood's Magazine*, le *New Monthly Magazine*, le *Fraser's Magazine*, ont compté parmi leurs collaborateurs nombre d'écrivains illustres.

Ce fut une institutrice française établie en Angleterre, Mme Leprince de Beaumont, qui créa le premier *Magasin* français. Elle publia à Londres, de 1750 à 1755, le *Nouveau Magasin français, ou Bibliothèque instructive*, qui fut suivi du *Magasin des enfants*, du *Magasin des adolescents*, et de plusieurs autres recueils d'éducation et de morale sous des titres analogues. En 1792, Noël et Warens fondèrent à Paris le *Magasin encyclopédique*, continué par Millin de 1795 à 1816, et qui fut sous la direction de

celui-ci l'un des organes les plus importants du mouvement littéraire et scientifique pendant la période du Directoire, du Consulat et de l'Empire.

En 1832, la Société pour la diffusion des connaissances utiles, fondée à Londres en 1826 par Henri Brougham, résolut de créer, à l'usage des classes populaires, une publication périodique illustrée, à bon marché, destinée à répandre des notions élémentaires de science et de littérature, et à encourager le goût de la lecture : ce fut le *Penny Magazine* (le *Magazine à deux sous*). Le *Penny Magazine* ne vécut que quatorze années; mais deux recueils français créés sur le même type, le *Magasin pittoresque*, fondé en 1833 par Edouard Charton, et le *Musée des familles*, fondé en 1834 par Emile de Girardin, ont fourni l'un et l'autre, jusqu'à l'heure actuelle, une brillante et utile carrière. Un autre recueil de date plus récente, le *Magasin d'éducation et de récréation*, créé en 1864 par l'éditeur J. Hetzel, conquit promptement, sous la direction de J.-P. Stahl (Hetzel), de Jean Macé et de Jules Verne, une des premières places parmi les périodiques publiés à l'usage de la jeunesse; il a cessé de paraître à la fin de 1905.

**MAGASIN SCOLAIRE DE LA VILLE DE PARIS.** — Voir *Paris*.

**MAHÉRAULT.** — Mahérault, né au Mans en 1764, était avant la Révolution professeur au collège de la Marche, à Paris. En 1790, il fut nommé professeur d'humanités au collège de Montaigu, qui prit à cette époque le nom de collège du Panthéon français. Il travailla avec Crouzet, principal du même collège, à l'élaboration d'un plan d'études, qui parut dans l'été de 1793, sous le titre de *Plan d'études provisoires, imprimé par ordre du département de Paris, l'an second de la République* (Voir *Crouzet*). Il participa à l'organisation de l'école de Liancourt en l'an III, et à celle de l'Institut des colonies, consacré à l'éducation des enfants de couleur, en l'an IV. Lors de la création de l'école centrale du Panthéon, il y fut nommé professeur des langues anciennes (frimaire an V); et lorsque cette école devint le lycée Napoléon, il y occupa la chaire de rhétorique. La maladie l'obligea à prendre sa retraite en 1809. Il est mort à Paris vers 1833.

**MAILHOS.** — J.-B. Mailhos, professeur à l'école centrale du département des Basses-Pyrénées, a publié en l'an X un volume intitulé *Vues sur l'organisation de l'instruction publique, avec un projet de loi et un projet de règlement pour les écoles publiques* (Paris, chez Obré). L'auteur, qui a pris pour épigraphe cette phrase de Condorcet : « Vous devez à la nation française une instruction au niveau de l'esprit du dix-huitième siècle », est un partisan décidé des principes de la Révolution; il s'inspire des idées exposées dans les plans de Condorcet et de Talleyrand; et le projet qu'il expose n'est que la reproduction, sous des noms un peu différents, des propositions discutées par les diverses assemblées révolutionnaires. « Ce qui m'inspire quelque confiance, dit-il, c'est que le génie créateur n'est point nécessaire ici. Qu'importe l'invention, où il ne faut considérer que l'utilité? Toutes les premières idées sont éparses çà et là; il ne s'agit que de les recueillir pour en composer un corps régulier. »

Il était de mode, à ce moment, de se plaindre que la Révolution eût détruit tous les établissements d'instruction publique, et de regretter les collèges d'autrefois. Mailhos, comme on peut s'y attendre, ne s'associe pas à ce regret; il plaide avec chaleur la cause des écoles centrales, attaquée par les partisans de l'ancien régime.

« Avant d'entrer en discussion, dit-il, je ne puis me défendre du besoin de repousser une folle déclamation. *Les écoles centrales*, s'écrie-t-on, *ne valent pas les anciens collèges*. Les détracteurs du nouvel enseignement seraient les premiers à s'étonner du bien qu'elles ont produit, s'ils avaient été témoins de tous les obstacles qui ont sans cesse contrarié leurs efforts. Du haut de la tribune nationale, le Conseil des Cinq-Cents, au lieu d'assurer leur existence, et de corriger les vices de leur organisation, s'est longtemps amusé à déclamer contre elles, à répandre sur les professeurs la plaisanterie amère, l'humiliante déconsidération, les angoisses du découragement. Tous les enfants de la vieille routine, ceux qui ne croyaient pas à la République, ceux mêmes qui, par leur surveillance paternelle, devaient les encourager, les vivifier; tous se sont insurgés contre ces nouveaux établissements, et pleins d'une reconnaissance servile, aussi flatteuse pour eux que pour les collèges où ils avaient puisé leur savoir, ils se sont écriés d'une commune voix *qu'il faudrait en revenir à l'ancienne instruction*, c'est-à-dire faire rétrograder l'esprit humain d'un siècle.... On a crié à la désertion des écoles publiques : agitation de la mauvaise foi. Bien des hommes qui n'ont pas cru à la Révolution ont regardé les écoles publiques comme des magasins de poison. Ils se sont bien gardés d'y envoyer leurs enfants, leur opinion les excuse. Mais peut-on leur pardonner leur *délire*, d'avoir reproché aux écoles d'être désertes, lorsqu'ils travaillaient eux-mêmes à leur désertion? et, enfin, parce que leurs enfants n'y étaient pas, les écoles étaient-elles désertes? D'autres ont allégué le défaut de fortune. Pour bien des citoyens, l'excuse n'a été que trop légitime; mais ceux qui avaient le plus de moyens aimaient mieux payer plus cher dans le particulier.... Il est aisé de se convaincre que l'on attribue à l'instruction actuelle bien des vices qui lui sont étrangers. Je suis tellement convaincu de sa supériorité sur l'ancienne que, pour la prouver invinciblement, je ne redouterais pas la comparaison des élèves marquants des écoles centrales avec la plupart des hommes qui ont fait autrefois leurs classes avec distinction; ces derniers, témoins de la masse des connaissances qu'on distribue aux jeunes gens, regretteraient d'être venus trop tôt, ou de ce que l'ancienne instruction n'était pas montée sur le ton de l'actuelle. Puis-je mieux prouver mon assertion que par la présence des nombreux citoyens de divers âges qui fréquentent les cours en qualité d'auditeurs? Leur foule ne venge-t-elle pas le nouveau système contre les criailleries des détracteurs? Les citoyens n'auraient-ils pas rougi autrefois d'être confondus avec les enfants? Leur présence n'accuse-t-elle pas le vide de l'ancienne instruction, ne prouve-t-elle pas l'heureuse diversité de la nouvelle? J'insiste néanmoins pour que l'on accorde aux nouveaux établissements les améliorations dont ils sont susceptibles. »

Les degrés d'instruction proposés par Mailhos dans son plan d'organisation sont au nombre de quatre :

1° Des écoles primaires, qu'il appelle *écoles municipales*; il y aura, dans chaque arrondissement, autant d'écoles municipales que le jugera convenable le sous-préfet, d'après la demande des conseils municipaux et l'avis du conseil d'arrondissement;

2° Des écoles d'arrondissement, qu'il appelle *écoles communales* (la constitution de l'an VIII, qui venait de créer les arrondissements, les désignait par le terme d'*arrondissements communaux*; de là l'emploi de l'épithète *communale* dans le sens que lui donne Mailhos; Chaptal l'avait employé de la même façon dans son projet de brumaire an IX: Voir *Consulat*, p. 371); il y aura une école communale dans le chef-lieu de chaque arrondissement communal;

3° Des écoles de département, qu'il appelle *écoles préfecturales* (sic); ce sont les écoles centrales que l'auteur rebaptise de cette manière, « pour avoir la paix »; il y aura une école « préfecturale » dans le chef-lieu de chaque préfecture, excepté à Paris où il y en aura deux;

4° Des universités, pour l'enseignement supérieur (sciences mathématiques et physiques; sciences morales et politiques; langues. littérature et arts d'agrément), qu'il appelle *écoles nationales*. Il y en aura cinq : celle du Nord à Bruxelles. celle de l'Est à Dijon, celle du Midi à Montpellier, celle de l'Ouest à Bordeaux ou à Poitiers, et celle du Centre à Paris. Les écoles spéciales (Ecoles polytechnique, d'artillerie, des ponts et chaussées, des mines, de marine, etc.) seront conservées.

Les jeunes filles ne sont pas oubliées : « Il y aura au chef-lieu de chaque département une maison d'édu-

cation pour les jeunes citoyennes; le projet pourra en accorder une par chaque arrondissement communal, sur la demande du conseil d'arrondissement ».

En outre, pour faciliter la fréquentation des établissements d'instruction publique, « il sera établi des pensionnats près des écoles préfecturales et nationales, et près les maisons d'éducation pour les citoyennes ».

Mailhos critique le plan présenté un peu auparavant par Chaptal. « Tout le monde, dit-il, a été frappé de l'insuffisance des établissements qu'il proposa;... le citoyen Chaptal me paraît s'être conduit plus en administrateur qu'en homme de lettres; il a même sacrifié son amour-propre à l'économie que nécessitaient les circonstances. »

Un trait particulier du projet de Mailhos, c'est la création proposée par lui d'un *ministère de l'instruction publique*. « Nous croyons, dit-il, que l'instruction publique est une partie trop importante de l'administration pour continuer à ne faire qu'une section du ministère de l'intérieur.... S'il était permis à la philosophie de se livrer à des conjectures aussi brillantes que sages, on pourrait assurer que l'influence puissante et salutaire que ce ministère nouveau exercerait sur les esprits diminuerait très heureusement dans la suite le besoin de quelques autres ministères. Les citoyens, généralement éclairés et unis entre eux, ne se livreraient plus aux déchirements des factions; le ministère de la police deviendrait inutile, ou ne serait plus qu'une faible section de celui de l'intérieur. Connaissant mieux leurs véritables intérêts, et respectant ceux de leurs voisins, ils oublieraient bientôt toute discussion sur la propriété; ils auraient en horreur toute usurpation, ils ne connaîtraient plus le crime. Combien diminueraient alors les travaux du ministère de la justice et de celui de l'intérieur! Les gouvernements, devenus aussi plus sages, ne s'inquièteraient plus entre eux par des guerres injustes et ambitieuses, une douce paix cimenterait constamment l'amitié des nations; alors tomberait le ministère de la guerre, et en partie celui de la marine, de même que celui des relations extérieures.... Ce qui ne sera pas de longtemps possible pour certains départements, et qui pour cela sera regardé comme un rêve, pourrait être réalisé pour le ministère de la police, que l'on pourrait dès ce moment réunir à l'intérieur ou à la justice; en sorte que je ne craindrais pas d'assurer qu'il serait bien plus avantageux d'ériger le ministère de l'instruction publique que de conserver celui de la police générale. »

On a encore de notre auteur un livre classique intitulé : *De la version et de la composition, ou Eléments de la langue latine par la voie de l'analyse et de la synthèse, à l'usage des écoles secondaires et des lycées*, Paris, 1803.

Un peu plus tard, Mailhos quitta l'enseignement, et entra au barreau; il devint bâtonnier de l'ordre des avocats à Foix. Sous la Restauration, il publia (1818) deux brochures politiques dont nous n'avons pas à nous occuper ici.

**MAINTENON** (Mme de). — Françoise d'Aubigné, marquise de Maintenon, naquit le 27 novembre 1635 dans la conciergerie de la prison de Niort, où son père, Constant d'Aubigné, avait été enfermé à la suite d'intrigues nouées avec le gouvernement anglais pour fonder un établissement à la Caroline. Quelques jours après sa naissance, sa tante, Mme de Villette, émue de son dénûment, la transporta au château de Murçay, où elle la fit allaiter par la même nourrice que sa propre fille. Commencée sous ces auspices, l'enfance de Françoise d'Aubigné fut pénible, presque misérable. Au sortir de prison, son père, criblé de dettes, résolut d'aller chercher la fortune à la Martinique. Françoise avait dix-huit mois à peine. « Au cours de la traversée, raconte Mlle d'Aumale, elle fut si mal qu'on la crut morte. Mme d'Aubigné, par un mouvement de tendresse naturelle, la voulut voir avant qu'on la jetât. Elle sentit quelque artère qui battait encore et dit : Ma fille n'est pas morte. Ce qui la sauva. On doutait si peu de sa mort que le canon était prêt à tirer pour quand on la jetterait à la mer. » Dix ans après, au retour, « le vaisseau dans lequel elle était pensa être pris par des corsaires ». Mme de Maintenon racontant dans la suite ces aventures, un courtisan, M. l'évêque de Metz, qui était présent, dit : « Madame, on ne revient pas de là pour rien ».

Constant d'Aubigné, après s'être ruiné à la Martinique, avait fini par y succomber. En rentrant en France, sa femme était dans une détresse si absolue que, pendant quelques jours, elle dut aller demander la charité à la porte d'un couvent de la Rochelle, Mme de Villette lui offrit un asile à Murçay, à elle et à ses trois enfants. Françoise y était à peine qu'elle vit son frère aîné, âgé de seize à dix-sept ans, sur qui l'on faisait fond comme soutien de la famille, se noyer dans un étang. Elle avait du moins retrouvé celle qu'elle appelait sa vraie mère. Mme d'Aubigné, obligée d'aller à Paris pour solliciter quelque pension, l'avait laissée entre ses mains. « Je crains, lui disait-elle, que cette pauvre petite galeuse ne vous donne bien de la peine : ce sont des effets de votre bonté de l'avoir bien voulu prendre : Dieu lui fasse la grâce de pouvoir s'en revancher. »

Mais Mme de Villette était protestante. Une parente de Mme d'Aubigné, ardente catholique comme elle, — Mme de Neuillant, — demanda un ordre à la reine-mère, croyant faire sa cour, pour mettre fin à ce dangereux patronage. Mme de Neuillant était l'avarice même. Au témoignage de Saint-Simon, « elle ne put se résoudre à donner du pain à l'enfant qu'elle avait réclamée, sans en tirer quelques services; elle la chargea donc de la clef de son grenier pour donner le foin et l'avoine par compte et l'aller voir manger à ses chevaux ». Elle voulait aussi, par les mauvais traitements et les humiliations, réduire la jeune fille à renoncer à la religion où Mme de Villette l'avait élevée. Aucun moyen ne venant à bout de son obstination et mécontente de s'être chargée d'une demoiselle sans biens, elle chercha bientôt à s'en défaire à quelque prix que ce fût. Françoise fut reléguée au couvent des Ursulines de Niort; puis bientôt, Mme de Neuillant se refusant à payer pour elle aucune pension, renvoyée à Paris près de sa mère, qui la plaça, comme elle put, chez les Ursulines de la rue Saint-Jacques. C'est là qu'on obtint son abjuration, non sans de nouvelles luttes. Elle « fatiguait les prêtres, la bible à la main ». — « Je me souviens, dit Mme de Caylus, qu'étant convaincue sur les articles principaux de la religion, elle résistait encore et ne voulait se rendre qu'à la condition qu'on ne l'obligeât pas de croire que sa tante, Mme de Villette, qui était morte et qu'elle avait vu vivre comme une sainte, fût damnée. »

Sortie du couvent, elle vint rejoindre, dans une petite chambre de la rue des Tournelles, sa mère, qui vivait du travail de ses mains et d'une rente de 200 livres. Dès ce moment, elle avait un véritable renom de beauté, d'esprit et de raison. On l'appelait la jeune Indienne, à cause de son voyage à la Martinique, et ce nom avait fait fortune dans le monde qui fréquentait l'hôtel de Scarron. Mme de Neuillant voulut la présenter au vieux poète. Elle apparut dans le salon rempli, comme de coutume, « avec une robe si courte et une toilette si pauvre qu'elle en rougit et se mit à pleurer ». Informé de sa situation, Scarron lui fit remettre une somme d'argent qu'elle refusa avec hauteur. Mais, quelques mois après, Mme d'Aubigné, pressée par la misère, était forcée de quitter Paris et de se retirer à Niort, où elle mourait de chagrin presque en arrivant. Il ne restait plus à Mlle d'Aubigné que l'appui de Mme de Neuillant. Celle-ci résolut, s'il faut en croire Languet, de la faire épouser par Scarron. Le « pauvre estropié » perclus et difforme lui offrit en effet de la prendre pour femme ou de payer sa dot dans un couvent. Le mariage se fit au mois de mai 1652. Françoise d'Aubigné avait seize ans et demi.

Sa vie en fut peu changée. Habituée à l'austérité, elle s'y maintint au milieu du monde frivole et hardi où Scarron l'avait introduite. « Elle passait ses carêmes, raconte Mme de Caylus, à manger un hareng au bout de la table et se retirait aussitôt dans sa

chambre, parce qu'elle avait compris qu'une conduite moins exacte, à l'âge où elle était, ferait que la licence de cette jeunesse n'aurait plus de frein et deviendrait préjudiciable à sa bonne réputation. » Scarron mort (1660), ce fut cette bonne réputation qui fit arriver son nom jusqu'à la reine-mère. Touchée de la vertu et du malheur d'une fille de condition réduite à une si grande pauvreté, Anne d'Autriche lui assura une pension de 2000 livres avec laquelle elle se mit au couvent des Ursulines du faubourg Saint-Jacques. Jamais peut-être elle ne fut plus heureuse. Mme de Caylus, à qui il faut toujours en revenir pour les incidents les plus intimes de sa biographie, a merveilleusement saisi et fixé cette riante éclaircie de la première partie de sa vie. « Avec cette modique pension, dit-elle, on la vit toujours honnêtement et simplement vêtue. Ses habits n'étaient que d'étamine de Lude, du linge uni, mais bien chaussée et de beaux jupons; et sa pension avec celle de sa femme de chambre et ses gages suffisaient à sa dépense; elle avait même encore de l'argent de reste et n'a jamais passé de temps si heureux. Elle ne comprenait pas, répétait-elle alors, qu'on pût appeler cette vie une vallée de larmes. »

La mort de la reine-mère (1666) la rejeta dans la détresse. Privée de toute ressource, elle conçut le dessein d'aller chercher une condition à la cour de Portugal auprès de la reine, qui voulait l'emmener. Après de longues et douloureuses hésitations, « son étoile l'emporta ». Mme de Montespan, à qui elle avait fini par s'adresser comme tout le monde, lui fit rendre sa pension. « Je lui peignis ma misère, disait-elle, mais sans me ravaler. » Trois ans après, Mme de Montespan lui fit proposer d'élever en secret ses enfants. Elle n'y consentit pas sans grande résistance. « Si ces enfants sont du roi, répondait-elle, je le veux bien; je ne me chargerais pas sans scrupule d'élever ceux de Mme de Montespan. Ainsi il faut que le roi me l'ordonne : voilà mon dernier mot. » Le roi ordonna.

Elle était admirablement préparée à ce rôle de gouvernante, et la vie de la cour n'était point pour l'étonner. Sa première éducation avait été conduite sans grande méthode et avec quelque sécheresse. Mme d'Aubigné, qui avait dans l'esprit plus de sérieux que de grâce et que le malheur avait encore assombrie, avait élevé ses enfants sans effusion, surtout sa fille, qui ne la regardait qu'en tremblant. Elle leur apprenait à lire dans Plutarque et leur interdisait de parler entre eux d'autre chose que de ce qu'ils avaient lu ensemble. Les soins de Mme de Neuillant n'avaient été ni plus intelligents ni plus tendres. Françoise d'Aubigné passait une partie du jour avec sa cousine à garder les dindons. « On nous plaquait un masque sur notre nez, racontait-elle plus tard gaîment, car on avait peur que nous ne nous hâlassions; on nous mettait au bras un petit panier où était notre déjeuner, avec un petit livret des quatrains de Pibrac, dont on nous donnait quelques pages à apprendre; avec cela on nous mettait une grande gaule dans la main, et on nous chargeait d'empêcher que les dindons n'allassent où ils ne devaient point aller. » Le couvent avait ajouté peu de chose à ces connaissances. C'est dans le commerce de la société de Scarron, et grâce aux heures de retraite qu'elle avait su s'y réserver, que son instruction se compléta et s'affina. Elle ne possédait pas le grec comme Mme de Rochechouart ou Mme de Castries; mais elle lisait le latin comme Mme de Sévigné; l'italien et l'espagnol lui étaient familiers. Elle avait, en outre, le goût et le don de communiquer ce qu'elle savait. Au couvent des Ursulines de Niort, son plus grand plaisir était de « se sacrifier pour le plaisir d'une maîtresse qu'elle aimait entre toutes, de faire à sa place lire, écrire, compter et jouer tout son petit monde, de façon à ménager à sa bonne amie la surprise d'une classe conduite en son absence ». Exercée par sa mère et sa tante, Mme de Villette, à rendre compte de ses moindres lectures, elle excellait à discipliner l'application des autres : son élève préférée, Mme de Caylus, n'allait pas entendre un sermon qu'il ne fallût en rapporter l'analyse. La vie intérieure, qui avait été si longtemps pour elle une nécessité au milieu de toutes ses disgrâces, qui l'obligeait à se replier, à chercher en elle-même sa force et ses ressources, lui était devenue une douce et chère habitude. De bonne heure elle s'était imposé une règle froide, sévère, rigide, où tout était comme tendu par une préoccupation de respectabilité et de dignité. « Je voulais — disait-elle à ses élèves de Saint-Cyr dans une de ces confidences qui étaient un de ses moyens d'action les plus puissants — faire prononcer mon nom avec admiration, jouer un beau personnage : c'était mon idole. Il n'y a rien que je n'eusse été capable de faire et de souffrir pour faire dire du bien de moi Je me contraignais beaucoup; mais cela ne me coûtait rien, pourvu que j'eusse une belle réputation. Je ne me souciais pas des richesses : j'étais élevée de cent pieds au-dessus de l'intérêt; je voulais de l'honneur. » Un tel souci poussé jusqu'à la « folie » — c'est le mot qu'elle s'applique à elle-même — pouvait être un danger. Mais à ce soin jaloux de sa considération Mme Scarron savait unir toutes les grâces d'un esprit qui, sans cesser de s'appartenir, n'était pas moins capable de se divertir que de s'ennuyer où il le fallait, et avait dû pendant vingt ans complaire à tous ceux dont le soutien lui était nécessaire. Un de ses contemporains, juge délicat et difficile, le chevalier de Méré, la représente à cette époque, non seulement comme belle, et de cette beauté qui plaît toujours, mais comme reconnaissante, secrète, douce, fidèle à l'amitié, et ne faisant usage des dons qu'elle avait en partage que pour amuser les autres.

Ce goût naturel des choses de l'éducation, cette précoce expérience de la vie, cette tenue d'esprit et cette conduite, devaient assurer le succès de la fonction à laquelle elle avait décidé de se prêter, fonction qui était traitée de faveur par ses contemporains, qu'elle ne laissait pas de considérer elle-même « comme un honneur fort singulier ». Le premier enfant de Mme de Montespan, une fille née en 1669, vécut trois ans à peine; le second fut le duc du Maine (1670), maladif et infirme, dont la santé exigeait les soins les plus délicats; puis vinrent le comte du Vexin (1672) et Mlle de Nantes (1673). Pour se mieux consacrer à sa tâche, Mme Scarron s'était retirée rue de Vaugirard, dans une maison isolée. Aucun sacrifice ne lui répugnait. Elle avait pris maternellement son rôle de mère, et il semble que le mystère même dans lequel elle était tenue de l'envelopper y ajoutait une sorte d'attrait. « Je montais à l'échelle, écrivait-elle, pour faire l'ouvrage des tapissiers et ouvriers, parce qu'il ne fallait pas qu'ils entrassent dans la chambre; les nourrices ne mettaient la main à rien, de peur d'être fatiguées et que leur lait ne fût moins bon. J'allais souvent à pied de nourrice en nourrice, déguisée, portant sous mon bras du linge, de la viande; je passais quelquefois la nuit entière chez l'un de ces enfants qui était malade, dans une petite maison hors de Paris. Je rentrais le matin par une petite porte de derrière, et, après m'être habillée, je montais en carrosse par celle de devant pour aller à l'hôtel d'Albret ou de Richelieu, afin que ma société ordinaire ne soupçonnât pas seulement que j'avais un secret à garder. Quelques-uns s'en doutaient : de peur qu'on ne me pénétrât, je me faisais saigner pour m'empêcher de rougir. » Cette vie agitée, inquiète, ne l'empêchait pas d'ailleurs d'être fêtée dans les salons et les ruelles. C'est le moment où Mme de Sévigné écrivait à sa fille (1673) : « Nous soupâmes hier avec Mme Scarron; elle a l'esprit merveilleusement droit. Nous trouvâmes plaisant de l'aller ramener à minuit au fin fond du faubourg Saint-Germain, quasi auprès de Vaugirard, dans la campagne : une grande et belle maison, où l'on n'entre point; il y a un grand jardin, de beaux et grands appartements : elle a un carrosse, des gens et des chevaux. Elle est habillée modestement et magnifiquement; elle est aimable, belle, bonne et négligée. On cause fort bien avec elle. »

Louis XIV semblait le seul qui jusque-là eût résisté à ces graves et engageantes séductions. Il se défiait « de ce bel esprit à qui il fallait des choses sublimes et qui paraissait, à tous égards, si difficile à contenter ». L'affection qu'il portait aux enfants de Mme de Montespan ne pouvait manquer cependant de le rap-

procher peu à peu de celle qui avait consenti à les élever, et, insensiblement, il avait pris du goût pour cette femme d'une humeur toujours égale, maîtresse d'elle-même, modeste, raisonnable, qui joignait à des qualités si rares les agréments de l'esprit, et dont l'air de satisfaction intérieure, le calme parfait, témoignait si souverainement d'une vie sans reproche. Dès ce moment peut-être aussi n'était-il pas insensible à d'autres charmes. « Mme de Maintenon, disent les dames de Saint-Cyr, avait le son de voix le plus agréable, un ton affectueux, un front ouvert et riant, le geste naturel de la plus belle main, des yeux de feu, les mouvements d'une taille libre si affectueuse (*sic*) et si régulière qu'elle effaçait les plus belles de la cour. Le premier coup d'œil était imposant et comme voilé de sévérité : le sourire et la voix ouvraient le nuage. » A la fin de 1673, le roi reconnut ses enfants; Mme Scarron dut s'installer à la cour; l'année suivante, ayant reçu une partie de la somme qui lui avait été promise pour ses soins, elle acheta la terre de Maintenon, dont elle prit le nom en 1675.

C'est alors que commença entre Mme de Montespan et celle que, d'après La Fare, elle n'avait jamais cessé de regarder comme une soubrette, la lutte qui devait se terminer par la disgrâce de la favorite : lutte tour à tour ouverte et sourde où « l'altière Vasthi » s'abandonnait à tous les emportements d'une passion hautaine, sans dignité ni pudeur, tandis que Mme de Maintenon (qui refusa d'élever les deux derniers enfants de Mme de Montespan, Mlle de Blois et le comte de Toulouse, nés en 1677 et 1678), soutenue par les conseils de l'abbé Gobelin, ne répondait au redoublement des attaques que par un redoublement de patience, de sagesse, de manège consommé, « faisant connaître au roi un pays tout nouveau », suivant le mot de Mme de Sévigné, et prouvant une fois de plus, par une prise de possession chaque jour plus sensible de son estime et de ses bonnes grâces, « que rien n'est plus habile qu'une conduite irréprochable ». — « Dieu a suscité Mme de Maintenon pour me rendre le cœur du roi », disait la reine; et Mme de Maintenon n'avait en effet usé de sa faveur croissante que pour lui ramener Louis XIV. La reine ne devait pas jouir longtemps de ce bonheur; le 30 juillet 1683, elle mourait. Aussitôt après les funérailles, la cour se retira à Fontainebleau. Sur ce point décisif de la vie de Mme de Maintenon, il faut entendre directement le témoignage de Mme de Caylus. « Pendant le voyage de Fontainebleau qui suivit la mort de la reine, écrit-elle, je vis tant d'agitation dans l'esprit de Mme de Maintenon que j'ai jugé depuis, en la rappelant à ma mémoire, qu'elle était causée par une incertitude violente de son état, de ses pensées, de ses craintes et de ses espérances; en un mot, son cœur n'était pas libre et son esprit était fort agité. Pour cacher ses divers mouvements et pour justifier les larmes que son domestique et moi lui voyions quelquefois répandre, elle se plaignait de vapeurs, et elle allait, disait-elle, chercher à respirer dans la forêt de Fontainebleau avec la seule Mme de Montchevreuil. Elle y allait même quelquefois à des heures indues. Enfin, les vapeurs passèrent; le calme succéda à l'agitation, et ce fut à la fin de ce même voyage. Je me garderai bien de pénétrer un mystère respectable pour moi par tant de raisons; je nommerai seulement ceux qui, vraisemblablement, ont été dans le secret; ce sont M. de Harlay, en ce temps-là archevêque de Paris, M. et Mme de Montchevreuil, Bontemps et une femme de Mme de Maintenon, fille aussi capable que qui que ce soit de garder un secret et dont les sentiments étaient fort au-dessus de son état. » Le mystère ne fut jamais complètement éclairci. Mme de Maintenon se prêta à être une « énigme pour le monde », et ne fit aucune tentative pour que son mariage fût déclaré : c'est dans les derniers mois de 1684 que, suivant toutes les vraisemblances, il s'accomplit.

« La place de Mme de Maintenon est unique, — écrivait, quelques mois avant l'événement, Mme de Sévigné si attentive à suivre tous les mouvements de la cour, — il n'y en a point, il n'y en aura jamais de semblable. » La place est restée en effet unique dans l'histoire. Reine sans le paraître, Mme de Maintenon concentra entre ses mains toutes les prérogatives, toutes les faveurs. Le dauphin, les princes de la famille royale la consultaient avec respect : « des parlements, des provinces, des villes, des régiments s'adressaient à elle dans tout ce qui devait aller au roi; tous les grands du royaume, les cardinaux, les évêques, ne connaissaient pas d'autre route ». Mais, en public, elle n'acceptait aucun hommage et s'étudiait à se perdre dans la foule. « Je l'ai vue à Fontainebleau, dit Saint-Simon, en grand habit chez la reine d'Angleterre, cédant absolument sa place et se reculant partout pour les femmes titrées, pour les femmes même d'une qualité distinguée, polie, affable, parlant comme une personne qui ne prétend rien, qui ne montre rien, mais qui imposait beaucoup. » Elle ne se distinguait que par sa simplicité. Suivant Languet, qui l'a connue pendant les vingt dernières années de sa vie, « une marchande de Paris était ordinairement plus richement vêtue ». Au fond, quelle était son action? Il n'est pas de question historique peut-être qui ait été plus controversée. L'accord n'existe même pas dans les témoignages de ses contemporains. Quelques-uns, parmi lesquels Saint-Simon, sont bien près de l'accuser d'avoir tenu les rênes du royaume pendant les trente dernières années du règne de Louis XIV, et contribué à tous les malheurs de la France. A l'entendre elle-même et les dames de Saint-Cyr, elle n'était pas née pour la politique : « la droiture de son cœur et la justesse de son esprit l'éloignaient des intrigues »; pendant toute sa vie, elle n'assista que deux fois au conseil. Le roi s'adressait à elle volontiers : « Consultons la *Raison*, disait-il. Qu'en pense *Votre Solidité*? » Mais il restait le maître. Voltaire, qui ne se trompe d'ordinaire que lorsqu'il se laisse égarer par la passion, nous semble avoir établi la vérité dans sa mesure, lorsque, résumant en quelques traits expressifs le rôle de Mme de Maintenon, il la représente « ne s'empressant jamais de parler d'affaires d'Etat, paraissant souvent les ignorer, rejetant bien loin tout ce qui avait la plus légère apparence d'intrigue et de cabale, beaucoup plus occupée de complaire à celui qui gouvernait que de gouverner, ménageant son crédit et ne l'employant qu'avec une circonspection extrême ». Les questions religieuses sont les seules qu'elle eût vraiment à cœur. Nul doute que, sur ce point, elle ait eu et tenu à avoir une influence. Autant elle manquait de goût pour l'administration du royaume, autant elle mettait de passion, passion froide mais persévérante, à administrer la conscience du roi. Cette intervention dans les choses de l'Eglise lui a fait attribuer une part considérable dans la révocation de l'Edit de Nantes. Voltaire semble, sur ce point particulièrement, la décharger de toute responsabilité : « Mme de Maintenon toléra cette persécution, dit-il, comme elle toléra celle du cardinal de Noailles, celle de Racine; mais elle n'y participa pas; c'est un fait certain ». Tel est aussi le sentiment d'un étranger, Ezéchiel Spanheim, envoyé extraordinaire de Brandebourg, qui, sous le coup de l'événement, et témoin désintéressé, écrivait en 1690 : « On ne saurait rien dire sinon qu'elle a tout sacrifié au penchant du roi et à la résolution qu'il avait prise depuis longue main; qu'elle a voulu s'en faire un mérite auprès de lui; qu'elle a pu même se flatter quelque temps qu'on viendrait à bout de ce grand dessein sans y employer des moyens aussi extraordinaires et aussi violents que ceux dont on s'y est servi dans la suite; qu'elle n'a pas eu alors ou le pouvoir ou la volonté de l'en détourner, et que la bigoterie est venue au secours de la prévention et d'ailleurs de son entière résignation aux volontés de l'engagement du roi ». A la distance où nous sommes aujourd'hui des faits, il semble bien difficile de croire que Mme de Maintenon n'ait pas vu avec satisfaction une entreprise qui avait pour objet de convertir les hérétiques. Elle était aussi enracinée dans sa foi nouvelle qu'elle avait eu de peine à se détacher de l'ancienne; mais il serait injuste de mettre à sa charge les rigueurs qui suivirent l'acte de 1685. « Je gémis, écrivait-elle à Fénelon, des

vexations qu'on fait; mais, pour peu que j'ouvrisse la bouche pour m'en plaindre, mes ennemis m'accuseraient encore d'être protestante, et tout le bien que je pourrais faire serait anéanti. » Si cette plainte était beaucoup trop discrète, la petite-fille d'Agrippa d'Aubigné étant assez sûre de son crédit pour qu'elle pût avoir le courage de protester plus hautement, on ne peut méconnaître, au moins, qu'elle avait mis du côté de l'humanité son cœur et sa raison.

On est aussi trop disposé peut-être à ne pas lui tenir assez de compte de l'action salutaire qu'elle a exercée sur les mœurs de la cour et du roi. Là aussi elle fit œuvre d'éducation, d'éducation patiente et mesurée, mais saine. Louis XIV croyait volontiers expier ses fautes, quand il se montrait inexorable pour celles des autres. C'est Mme de Maintenon qui le dit; et il disait lui-même au prédicateur qui lui avait fait entendre quelques vérités utiles : « Monsieur l'abbé, j'aime à prendre ma part dans les sermons; mais je ne veux point qu'on me la fasse ». Mme de Maintenon le ramena à un sentiment plus juste de ses devoirs. Elle ne pouvait lui inspirer des idées plus larges, plus élevées que celles suivant lesquelles elle s'était elle-même toujours dirigée; mais elle avait le souci profond de ce que lui imposaient sa gloire et sa grandeur. Th. Lavallée nous paraît avoir jugé son action générale avec exactitude, sans emportement d'enthousiasme comme sans esprit de dénigrement, lorsqu'il dit : « Elle borna trop sa pensée et sa mission au salut de l'homme et aux affaires de la religion; l'on peut même dire qu'en beaucoup de circonstances elle rapetissa le grand roi ; mais elle ne lui donna que des conseils désintéressés, utiles à l'Etat et au soulagement du peuple; et, en définitive, elle a fait à la France un bien réel, en réformant la vie d'un homme dont les passions avaient été divinisées, en arrachant à une vieillesse licencieuse un monarque qui, selon Leibnitz, faisait seul le destin de son siècle; enfin, en le rendant capable de soutenir avec un visage toujours égal et véritablement chrétien les désastres de la fin de son règne ».

La seule affaire où Mme de Maintenon ne ménagea, ne réserva véritablement rien d'elle-même, qui l'absorba et qui la révéla tout entière, c'est la création de Saint-Cyr. Après sa vie, qui, depuis le jour où elle put la conduire, fut un chef-d'œuvre d'habileté et de sagesse, Saint-Cyr a été son œuvre maîtresse. Là cependant, comme en toutes choses, elle n'est arrivée à son but que par degrés. Jamais elle n'avait perdu le souvenir des misères et des difficultés de toute sorte qu'elle avait eu à traverser et auxquelles aurait succombé une âme moins bien trempée que la sienne; et, dès qu'elle put disposer des faveurs du roi, elle nourrit le dessein d'épargner aux jeunes filles pauvres ce dont sa propre jeunesse avait tant souffert. « Je voudrais, disait-elle, secourir la noblesse tout entière. » Elle avait commencé par payer la pension de quelques enfants à Montmorency (1680), puis à Rueil (1682); et dès ce moment on peut dire que son cœur s'était donné. Elle écrivait à Mme de Brinon, qu'elle avait successivement placée à la tête des deux établissements, tous les deux, d'ailleurs, fort modestes : « J'ai grande impatience de voir mes petites filles et de me trouver dans leur étable. J'en reviens toujours plus assotée. » — « Rueil, disait-elle à son frère, est un lieu admirable et où je me divertis fort. Dieu bénit tout ce qui s'y fait et le succès passe mon espérance. » Le succès était tel, en effet, qu'il fallut songer à une autre maison. Louis XIV venait d'acquérir, pour l'agrandissement du parc de Versailles, le château de Noisy; on y transféra le pensionnat (3 février 1684). Il y fut bientôt en faveur. De toutes parts, on allait voir les filles de Mme de Maintenon. Le roi lui-même multipliait ses visites. Noisy devint à son tour insuffisant, et Saint-Cyr fut créé (1686). Mme de Maintenon n'avait d'abord songé « qu'à faire tout le bien possible pendant sa vie ». La pensée de le faire après sa mort ne lui était pas venue à l'esprit. « Dieu sait, disait-elle, que je n'ai jamais conçu une aussi grande fondation. » Elle en appréciait l'importance et l'avenir. « Quel avantage, s'écrie dans ses Souvenirs la plus fidèle des interprètes de sa pensée, pour une famille aussi pauvre que noble, et pour un vieux militaire criblé de coups, après s'être ruiné dans le service, de voir revenir chez lui une fille bien élevée, sans qu'il lui en ait rien coûté pendant treize années qu'elle a pu demeurer à Saint-Cyr, apportant même encore un millier d'écus, qui contribuent à la marier ou à la faire vivre en province! Mais ce n'est là que le moindre objet de cet établissement; celui de l'éducation que cette demoiselle a reçue et qu'elle répand ensuite dans une famille nombreuse est vraiment digne des vues, des sentiments et de l'esprit de Mme de Maintenon. »

Ces vues n'ont pas toujours été les mêmes. L'histoire de Saint-Cyr peut être partagée en deux périodes : la période avant et la période après les représentations d'*Esther*. Dans la première, c'est l'esprit de Fénelon qui domine, l'esprit large et souple du traité de l'*Éducation des filles*. Effrayée ensuite du danger des exercices qui mêlaient ses élèves à la vie du siècle, Mme de Maintenon replie son essor, et les règles de la maison deviennent plus étroites, presque austères. « Nos filles ont été trop considérées, trop caressées, trop ménagées, écrit-elle. Il faut renoncer à ce goût de l'esprit, à cette délicatesse, à cette liberté de parler, à ces murmures, à ces manières de railleries toutes mondaines, enfin à la plupart des choses que nous faisions. » Mais après comme avant les réformes de 1691, toute sa pensée est à ses chères filles et les enveloppe : « Puisse cet établissement durer autant que la France, s'écriait-elle dans un généreux élan d'ambition, et la France autant que le monde! Il y a de quoi renouveler dans tout le royaume la perfection du christianisme. Je m'offre avec tous mes gens pour servir ces chers enfants et je n'aurai nulle peine à être leur servante, pourvu que mes soins leur apprennent à s'en passer. Voilà où je tends; voilà ma passion, voilà mon cœur. » Elle est la première institutrice de la maison. C'est le seul privilège qu'elle s'arroge; c'est la seule qualité qui lui soit donnée, suivant son vœu, dans son acte de décès (15 avril 1719).

Pour juger son œuvre d'éducation, il faut, d'une part, la comparer à celle de ses contemporains; il faut, d'autre part, la suivre elle-même dans les soins infinis auxquels pendant près de trente ans elle a voué sa vie. Qu'on nous permette de rappeler ici les pages où nous avons résumé notre jugement (*De l'enseignement secondaire des filles*, 1883) :

« Jamais le couvent n'a été plus en honneur qu'au dix-septième siècle. Il était le premier et le dernier asile : c'est là qu'on commençait à vivre et qu'on s'exerçait à mourir. Jamais aussi peut-être les dangers qu'il présente au point de vue de l'éducation n'ont été signalés avec plus de hardiesse. Hors de la famille, les ressources locales d'instruction manquaient. La nécessité, comme l'habitude, faisait un devoir d'envoyer la fille au couvent. On ne regardait pas à l'âge. Un deuil de famille, un départ, les circonstances en décidaient. Mme Guyon était entrée à deux ans et demi aux Ursulines de Montargis; Marie-Blanche de Grignan, les « petites entrailles » de Mme de Sévigné, à cinq ans et demi à Sainte-Marie de la Visitation d'Aix. Or, veut-on savoir ce qu'était l'éducation du couvent dans l'idéal conçu par Port-Royal? Il suffit d'ouvrir le *Règlement* de sœur Sainte-Euphémie, Jacqueline Pascal. L'étrange émotion que cause, même à des siècles de distance, le spectacle de ces enfants observant le silence ou parlant bas du lever au coucher, ne marchant jamais qu'entre deux religieuses, l'une devant, l'autre derrière, pour empêcher que, « ralentissant le » pas sous le prétexte d'une incommodité, elles aient » entre elles quelque communication »; passant d'une méditation à une oraison, d'une oraison à une instruction, n'apprenant, en dehors du catéchisme, que la lecture, l'écriture, et, le dimanche, « un peu d'arith» métique, les grandes d'une heure jusqu'à deux, les » petites de deux heures à deux heures et demie »; les mains toujours occupées pour empêcher l'esprit de s'égarer, mais sans pouvoir s'attacher à leur ouvrage, « qui devait plaire d'autant plus à Dieu qu'elles s'y » plairaient moins elles-mêmes »; combattant toutes leurs inclinations naturelles, méprisant les soins d'un corps « destiné à servir aux vers de pâture »; ne fai-

sant rien, en un mot, que dans un esprit de mortification. Qu'on se représente ces journées de quatorze ou de seize heures, se succédant et s'appesantissant sur la tête des *petites sœurs*, pendant six ou huit ans, dans une solitude morne, sans que rien y apportât le mouvement de la vie, rien que le son de la cloche annonçant le changement d'exercice ou de pénitence, et l'on comprendra le sentiment d'inquiétude et de tristesse dont était pénétré Fénelon, lorsqu'il parle des ténèbres de la caverne profonde où le couvent tenait comme enfermée la jeunesse des filles. Sans doute, il ne faut pas perdre de vue que cet idéal janséniste, approprié aux inclinations de certaines âmes, a formé des femmes qui ravissaient l'admiration de Racine et le respect de Boileau; mais, en le proposant pour règle de l'éducation commune, Jacqueline Pascal n'oubliait-elle pas que, si les vers, les billets, les jolies choses de toutes sortes qu'elle composait à huit ans lui avaient fait connaître et goûter, trop tôt peut-être, les enivrements du monde, son enfance s'était écoulée doucement au sein de la famille, et qu'à près de quinze ans son frère, qui était chargé de l'élever, ne pouvait la détacher de ses poupées? Sans doute aussi, tous les couvents ne poussaient pas au même degré l'esprit de renoncement, et, d'ailleurs, quand les institutions sont si sévères, on risquerait de s'abuser à ne point faire la part de celles qui ne s'appliquaient pas : la nature humaine est plus forte que toutes les règles; que de rigueurs s'adoucissent devant le regard d'un enfant! On le sentait, même à Port-Royal. Les mères cependant ne laissaient pas de s'en émouvoir. A la pensée du sort qui attend sa pauvre petite Marie-Blanche, Mme de Sévigné ne peut se retenir. Son imagination, qui lui peint les choses, entre en révolte; son cœur saigne: elle n'a plus ni joie ni repos; elle en rêve.

« C'est l'austérité de ces règles qui donne aux premières constitutions de la maison de Saint-Cyr une originalité presque riante. Les arguments ne manqueront jamais à ceux qui n'aiment pas la politique et la personne de Mme de Maintenon. Son œuvre pédagogique elle-même est loin d'être irréprochable; mais, quoi qu'on en ait, il faut s'incliner, c'est un maître. Mlle de Scudéry, qui se plaisait à faire le magister, suivant le mot de Tallemant, et qui ne maniait pas toujours légèrement la férule; Mme de Genlis qui, dès l'âge de sept ans, s'amusait à enseigner à de petits paysans, du haut de la terrasse du château de Saint-Aubin, ce qu'on venait de lui apprendre, et qui, trente ans plus tard, faisait sonner si haut son titre de « Gouverneur » des enfants d'Orléans », n'ont échappé ni l'une ni l'autre au ridicule du rôle qu'elles prenaient. On peut critiquer la conduite pédagogique de Mme de Maintenon; elle ne prête point à rire: tant il est manifeste qu'elle a l'amour sincère de l'enfance et le sens profond de l'éducation! Elle était née institutrice. De bonne heure elle s'essaie à sa vocation; à Saint-Cyr, elle la remplit pleinement. La conception seule d'un établissement de cette nature, l'idée de faire payer par la France la dette de la France, en élevant les enfants de ceux qui lui avaient donné leur sang, procède d'un sentiment inconnu jusque-là. Mais c'est dans le détail de ses instructions qu'il faut la suivre pour apprécier la direction nouvelle qu'elle imprime à l'éducation de son temps. Rien de ce qui touche à ces enfants ne lui est indifférent. Elle se préoccupe du menu de leurs repas comme du programme de leurs études, du développement de leur taille comme du tour de leur caractère. Elle est au dortoir à l'heure où l'on se lève; elle arrive dans la classe au moment où on l'attend le moins, et, à peine entrée, elle prend la direction de la leçon. Elle se plaît à à ces instructions communes; elle en a laissé des modèles. Elle ne recherche pas moins les entretiens particuliers; elle connaît le passé de chaque élève, son esprit, ses idées, et ce qu'elle dit porte juste sur le point qui appelle le conseil. Les qualités ne sont pas toujours ce qui l'attire le plus. Elle aime tout en ses chères filles: vertus et défauts, efforts et défaillances, leurs travaux, leurs ébats, tout, « jusqu'à leur poussière ». En passant le seuil de Saint-Cyr, elle est décidée à y faire pénétrer avec elle un rayon de bonne humeur. « Il faut égayer » l'éducation des enfants », disait-elle; c'est un des principes de sa pédagogie. Après la réforme qui assombrit la maison, elle éprouve comme le besoin de se rassurer. « Je ne crois pourtant pas », écrit-elle, « qu'il y ait de jeunesse ensemble qui se divertisse plus » que la nôtre, ni d'éducation plus gaie. » Elle se rencontre sur ce point, jusque dans l'expression, avec l'Ariste de Molière, qui

Tient sans cesse
Qu'il nous faut en riant instruire la jeunesse.

« Toute cette passion, sans doute, est plus ferme que tendre. Dans le règlement de Port-Royal, sous la rigueur des prescriptions monacales, on trouve çà et là, dans un mot, dans un trait, une préoccupation douce. Sœur Sainte-Euphémie recommandera, par exemple, » qu'on s'assure, en hiver, quand les pau» vres enfants, ses petites colombes, sont déjà endor» mies, et, sans qu'elles le voient, si elles sont bien » couvertes ». Il y a là comme un touchant souvenir de la vie de famille dont le cœur de Jacqueline a été traversé. Rien de semblable chez Mme de Maintenon, qui a connu à peine sa mère, et qui ne se rappelle avoir été embrassée par elle que deux fois, au front, après une absence. Ayant toute sa vie vécu de contrainte, habituée à veiller sur ses moindres paroles, sur ses gestes, sur ses regards, même à Saint-Cyr où elle anime tout autour d'elle, même avec Mme de Glapion et Mlle de Maisonfort, qu'elle tient en si grande estime, elle reste froide et maîtresse d'elle-même. S'il serait rigoureux de dire que la grâce manque à ses attachements, ce qui assurément y domine c'est la solidité. En assumant, à l'égard de ses filles, tous les devoirs d'une tutelle dévouée, elle s'en est arrogé les droits absolus. elle s'est chargée de les marier, et elle fournit ensemble la dot, le trousseau et le mari. Elle travaille à leur bonheur en dehors d'elles; elle est décidée à le faire sans elles. Mais elle le fait pour elles. Aucune résolution, aucun sacrifice — même celui de ses idées personnelles — ne lui coûte pour l'assurer. Ces enfants, qu'elle a tirées de la médiocrité, couraient le danger de laisser enfler leurs espérances. Les représentations d'*Esther* et d'*Athalie* avaient ouvert la porte aux ambitions hautaines; elle la referme brusquement. Si, dans ce retour en arrière, elle dépasse la mesure, il se mêle à ses timidités ou à ses erreurs de jugement une large part de prévoyance. Nul peut-être n'a eu un sentiment plus vif du péril qui pouvait résulter de la disproportion entre l'éducation d'une jeune fille et la destinée qui lui était réservée dans une société où la naissance et la fortune décidaient de tout. « Ce qui attend nos filles, écrit-elle, c'est la vie en province, une vie de ménage, modeste et retirée, toute au devoir, entre un mari à aider dans l'administration de sa petite fortune, des enfants à élever, des serviteurs à diriger. » Tel est l'objet d'un grand nombre de ses propres entretiens. Elle s'attache à faire envisager cet avenir à ses élèves avec sérénité; elle leur en découvre tour à tour les aspects sévères et gracieux, elle y intéresse à la fois leur cœur et leur raison; elle veut qu'on les reconnaisse entre toutes à cette marque de simplicité aimable et forte. Et sans parler de Mme de Caylus et de Mlle d'Aumale, quelle physionomie plus sérieuse tout ensemble et plus charmante que celle de « la petite Pincré » et de tant d'autres! Même dans la piété, qu'elle donne pour fondement à la vertu, elle écarte les raffinements, les scrupules, les fausses délicatesses, les *ragoûts d'oraison*. Elle a en vue la terre, non le ciel. « L'institut », disait-elle, « n'est pas fait pour la » prière, mais pour l'action. » L'habit monastique y était interdit. Elle l'appelait elle-même « une ma» nière de collège ». Certes, nous concevons aujourd'hui un idéal d'éducation plus large dans ses programmes et plus libre dans son esprit. Mais cet effort de préparation à la vie, poursuivi, au début surtout, avec le sentiment exact des besoins de l'enfance, place, à certains égards, Mme de Maintenon au nombre de ceux qui ont affranchi l'éducation des femmes. Elle a été, comme on l'a dit, la première institutrice laïque; et aujourd'hui encore, malgré les différences profondes de mœurs et d'intérêts qui séparent les

temps, ce n'est pas sans profit que, dans le détail des préceptes au moins, on prendrait conseil de son expérience et de sa raison. »

Les œuvres de Mme de Maintenon, dans l'édition la plus exacte et la plus complète qui en ait été faite jusqu'ici, celle de M. Th. Lavallée, comprennent : 1° *Lettres sur l'éducation des filles*, 1 volume; 2° *Entretiens sur l'éducation des filles*, 1 volume; 3° *Lettres historiques et édifiantes*, 2 volumes; 4° *Conseils aux demoiselles pour leur conduite dans le monde*, 2 volumes; 5° *Correspondance générale*, 4 volumes. On a sur elle, outre les *Souvenirs* de Mme de Caylus, des *Mémoires* (inédits) de Mlle d'Aumale, et un recueil (inédit) connu sous le nom de *Mémoire des Dames de Saint-Cyr*.

« Mme de Maintenon, dit Saint-Simon, avait un langage doux, juste en tout point et naturellement éloquent et court. » — « C'est le langage de la Sagesse qui parle par la bouche des Grâces, » disait de son côté Fénelon. A l'appui de ces jugements, on pourrait citer plus d'une belle page solide et agréable. Nous nous bornerons à donner comme spécimen un passage des *Instructions*, vraiment éloquent en effet, sur la noblesse, et quelques conseils expressifs et courts, sur la direction à suivre dans l'éducation des enfants :

« Ne comptez pour rien votre noblesse; n'en parlez jamais. A quoi vous servirait-elle si vous n'aviez pas de vertu? N'est-ce pas elle qui fait la vraie noblesse? La vertu n'est-elle pas son origine? Ayez des égards pour tout le monde, et même du respect pour les personnes d'un certain âge et d'un certain état, quand bien même elles n'auraient pas de naissance; le monde est plein de ces sortes de personnes, et vous verrez, quand vous y serez, que l'on a avec elles les meilleures manières. Mettez-vous bien dans l'esprit, une fois pour toutes, que la noblesse n'est rien sans mérite, et que c'est au mérite que l'on doit l'honneur, l'estime et le respect, en qui que ce soit qu'il se trouve. » (*Instructions aux demoiselles de la classe verte.*)

« Je voudrais qu'on inspirât aux demoiselles une conscience droite, simple et ouverte;....

« Qu'il ne faut point être curieux et se borner à un petit nombre de livres;

« Que toute piété consiste dans l'observance des commandements et la pratique des vertus;

« Leur faire aimer le silence et le travail;

« Chercher des inventions ou quelque intérêt pour leur donner le goût du travail;

« Expliquer ce qu'on leur dit;

« Les rendre simples à tout dire en ne les grondant jamais;

« Réjouir leur éducation;

» Diversifier leurs instructions;

« Reprendre continuellement et doucement;

« Regarder les classes comme le principal de la maison.

« Qu'on leur apprenne à parler français, mais simplement; qu'elles écrivent de même;

« Qu'on leur parle chrétiennement et toujours raisonnablement;

« Qu'on les élève en séculières; bonnes chrétiennes, sans exiger d'elles des pratiques religieuses, comme de n'oser lever les yeux;

« Qu'on les aime toutes également. ». (*Notes pour les maîtresses de Noisy.*) [Gréard.]

Pour l'histoire de la maison de Saint-Cyr, voir *Saint-Cyr*.

*A consulter : Madame de Maintenon, Extraits de ses Lettres, Avis, Entretiens, Conversations et Proverbes, précédés d'une Introduction*, par Octave Gréard; Hachette, 1884. — *Madame de Maintenon, Education et Morale, Choix de Lettres, Entretiens et Instructions*, par Félix Cadet et le Dr Eugène Darin; Ch. Delagrave, 1884. — *Madame de Maintenon, d'après le livre de M. Gréard*, par Henri Marion; *Revue pédagogique*, 15 décembre 1884.

**MAIRE.** — Le maire a le droit d'entrée dans les écoles publiques et privées de sa commune (Loi du 30 octobre 1886, art. 9), mais son inspection ne peut porter que sur l'état des locaux et du matériel, sur l'hygiène et sur la tenue des élèves (Décret du 18 janvier 1887, art. 140).

L'installation matérielle des instituteurs et des institutrices dans la maison d'école a lieu par ses soins (Même décret, art. 23). C'est au maire aussi qu'incombent les mesures à prendre pour assurer la fréquentation scolaire.

A cet effet, il dresse, d'accord avec la commission scolaire, la liste de tous les enfants soumis à la loi de l'obligation et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes. En cas de non déclaration, il inscrit d'office les enfants à l'une des écoles publiques et en avertit les personnes responsables. Huit jours avant la rentrée, il remet aux directeurs d'écoles publiques et privées la liste des enfants qui doivent suivre leurs écoles. (Loi du 28 mars 1882, art. 8.) En outre, le maire préside la commission scolaire. Il doit la convoquer au moins tous les trois mois. (Loi du 30 octobre 1886, articles 54, 54 et 58.)

Les écoles maternelles sont spécialement soumises à la surveillance du maire. C'est lui qui délivre les bulletins d'admission dans ces établissements. Il nomme le médecin et agrée la femme de service, préside le comité de patronage et donne son avis sur la nomination des dames patronnesses. (Décret du 18 janvier 1887, articles 3, 8 et 10; Arrêté du 18 janvier 1887, art. 3.)

La présidence de la distribution des prix dans les écoles élémentaires publiques revient de droit au maire ou à l'adjoint désigné par lui. (Arrêté du 21 juin 1909.) — Voir *Prix* (*Distribution des.*)

Enfin le maire reçoit la déclaration d'ouverture des écoles privées. Il a le droit de faire opposition dans l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène, et peut en appeler devant le Conseil supérieur de la décision prise par le Conseil départemental. (Loi du 30 octobre 1886, articles 37 et 39; Décret du 18 janvier 1887, articles 158, 159 et 165.) — Voir *Privées* (*Ecoles*), *Maison d'école*.

En ce qui concerne l'interdiction aux instituteurs de remplir les fonctions de maire ou d'adjoint, voir l'article *Incompatibilités*.

**MAISON D'ÉCOLE.** — Cet article comprend trois parties : 1° un résumé historique; 2° le texte des dispositions législatives et règlementaires en vigueur; 3° quelques considérations sur le rôle qui incombe à l'architecte chargé de la construction d'une maison d'école.

I

**Résumé historique.** — L'expression aujourd'hui consacrée de *maison d'école* entraîne la double idée d'un logement pour les maîtres et de salles organisées et outillées pour recevoir les élèves aux heures de leçons. Le jardin, la cour de récréation, les préaux, etc., sont des appendices d'une utilité incontestable et qui donnent au mot *maison* toute sa signification, toute sa valeur. Mais l'école pourrait subsister sans tous ces éléments, et il a fallu tout le progrès qu'ont fait depuis un siècle les besoins de bien-être et de confort pour que nous ne sachions plus concevoir la maison d'école autrement que complétée et achevée au moyen de ces dépendances.

Avant 1789, les habitations où étaient reçus les enfants à instruire variaient suivant les hasards auxquels était due la création de chaque école. Les salles affectées à l'enseignement étaient la plupart du temps étroites, négligées, insuffisantes, souvent malsaines et sordides. Le maître ou la maîtresse faisaient généralement la classe dans leur domicile particulier, à moins qu'ils n'appartinssent à un ordre religieux ou au clergé séculier. Du reste, l'instruction élémentaire, n'étant pas rattachée à un système organique et dirigée par une administration spéciale, devait nécessairement subir les conditions du milieu où s'installait une classe, dépendre du donateur qui fondait, du maître qui enseignait, du quartier, du village, du hameau où s'ouvrait une école.

Le plan de Tayllerand et celui de Condorcet ne contiennent pas de dispositions relatives aux maisons d'école. Mais dans le projet présenté à la Convention le 12 décembre 1792 par Lanthenas, au nom du Comité d'instruction publique, on lit, au titre IV, articles 11, 12 et 13 : « Les bâtiments des écoles primaires

seront fournis par les communes, qui pourront disposer à cet effet des maisons de fabrique ou des maisons nationales déjà uniquement consacrées aux petites écoles. Les frais de premier établissement, d'ameublement et d'entretien seront à la charge des communes. Les instituteurs des écoles primaires seront logés aux frais des communes, et autant que faire se pourra dans le lieu même des écoles. »

Le décret du 8 mars 1793, « réglant la vente des biens formant la dotation des collèges et autres établissements d'instruction publique », interdit de comprendre dans la vente des biens nationaux « tous les bâtiments servant ou pouvant servir à l'usage des collèges et de tous autres établissements de l'instruction des deux sexes; les logements des instituteurs, professeurs et élèves, ensemble les jardins et enclos y attenant.... Les corps administratifs sont tenus de faire procéder aux réparations urgentes, nécessaires pour prévenir la ruine et la dégradation des bâtiments réservés ci-dessous. »

Lepeletier, dans son plan d'éducation nationale, voulait que les établissements d'éducation commune dont il proposait la fondation fussent placés « dans les édifices appartenant à la nation, maisons religieuses, habitations d'émigrés, et autres propriétés publiques. Je voudrais — ajoutait-il — qu'à défaut d'autres ressources, les vieilles citadelles de la féodalité s'ouvrissent pour cette intéressante destination. »

Dans le projet si remarquable et si complet présenté par Romme en octobre 1793 au nom de la Commission d'éducation nationale, on trouve des dispositions spéciales concernant les maisons d'école. Le décret du 7 brumaire an II institue dans chaque district une commission qui reçoit entre autres (art. 2) le mandat de s'occuper « de l'emplacement des maisons d'enseignement dans les communes qui doivent en avoir, en se conformant à l'instruction annexée à la minute du présent décret, et en se concertant avec les conseils généraux des communes ». L'instruction dont il est parlé dans cet article n'a malheureusement pas été imprimée, en sorte que nous ne la connaissons pas. Un décret complémentaire du 9 brumaire ajoute (art. 3) : « Si un mois après que la commission d'éducation a arrêté l'emplacement et la disposition d'une *maison d'école nationale*, la commune n'en a pas commencé l'exécution, les corps administratifs seront chargés d'y pourvoir au défaut de la commune, et à ses frais, à prendre sur les sous additionnels ».

Le décret du 27 brumaire an III, voté sur le rapport de Lakanal, affecta les presbytères, partout où ils ne seraient pas encore vendus, au service de l'instruction primaire : « Dans toutes les communes de la République, les ci-devant presbytères non vendus au profit de la République sont mis à la disposition de la municipalité, pour servir tant au logement de l'instituteur qu'à recevoir les élèves pendant la durée des leçons. En conséquence, tous les baux existants sont résiliés. — Dans les communes où il n'existe plus de ci-devant presbytère à la disposition de la nation, il sera accordé, sur la demande des administrations de district, un local convenable pour la tenue des écoles primaires. »

Le décret du 3 brumaire an IV, qui organisa définitivement l'instruction publique, reproduit à peu près les termes du décret Lakanal, et, conformément à une disposition de l'article 296 de la constitution de l'an III, pose le principe d'une indemnité de logement à payer à l'instituteur dans le cas où l'administration ne pourrait lui assurer la jouissance d'un local : « Il sera fourni par la République, à chaque instituteur primaire, un local, tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves pendant la durée des leçons. Il sera également fourni à chaque instituteur le jardin qui se trouverait attenant à ce local. Lorsque les administrations de département le jugeront convenable, il sera alloué à l'instituteur une somme annuelle, pour lui tenir lieu du logement et du jardin susdits. » (Titre Ier, art. 6.) Le chiffre de l'indemnité de logement, laissé à l'appréciation des administrations départementales, fut en général de 150 francs (Discours de Barailon aux Cinq-Cents, 27 brumaire an VI).

Malheureusement bien peu de communes disposaient encore d'un presbytère ou de quelque autre local; les instituteurs furent donc, le plus souvent, obligés de se loger eux-mêmes comme ils purent, et les élèves continuèrent, comme sous l'ancien régime, à s'entasser dans des bouges malsains. Barbé-Marbois le constatait dans un rapport aux Anciens, le 11 germinal an IV : « La chambre où le maître donne ses leçons est ordinairement humide, sans plancher, mal éclairée; et la cherté de toutes choses empêche les élèves d'être suffisamment pourvus de ce qui est nécessaire à leur instruction ». Une loi du 25 fructidor an V, réitérant les injonctions du décret du 8 mars 1793, ordonna vainement de « surseoir à la vente des presbytères, jardins et bâtiments y attenant », afin de « s'assurer la conservation des bâtiments, jardins et autres accessoires qui pourraient être jugés nécessaires à l'établissement des écoles primaires ou pour tout autre service public » : écoliers et instituteurs continuèrent à être logés dans les plus mauvaises conditions. L'indemnité prévue par le décret du 3 brumaire an IV ne fut même pas payée, ou cessa de l'être dès les premières années du Directoire. « Quand la situation de nos finances, disait Heurtaut-Lamerville en l'an VII, ne nous permet pas seulement d'accorder aux instituteurs primaires le logement que leur promet l'article 296 de la constitution, pourrions-nous adopter des projets d'établissements que des siècles ne réaliseraient point? » Jacquemont, sous le Consulat, dans un rapport au Tribunat (4 floréal an X), dit à son tour : « L'esprit de parti repoussa, dans la plupart des campagnes, les instituteurs primaires, qui, privés des rétributions qu'ils devaient tirer de leurs élèves, se trouvèrent réduits au simple traitement qui leur était alloué par les administrations de département pour leur tenir lieu du logement et du jardin qu'on ne pouvait ou ne voulait pas leur livrer; encore ce faible secours ne leur fut-il point continué après la disparition du papier-monnaie (en 1796), et la plupart furent obligés de reprendre leurs travaux ruraux pour assurer leur subsistance ».

La loi du 11 floréal an X ne changea rien à cette situation. Elle stipula que le traitement des instituteurs se composerait : 1° du logement fourni par les communes; 2° d'une rétribution fournie par les parents. Il est vrai que Fourcroy donna au Corps législatif l'assurance que les sous-préfets sauraient « échauffer le zèle des municipalités », et que le gouvernement « ne négligerait rien de ce qui est nécessaire pour obtenir le succès ». Mais il ne semble pas que l'installation des locaux scolaires ait été plus satisfaisante sous le Consulat et l'Empire qu'elle l'avait été durant les années troublées de la Révolution et du Directoire. La dernière trace qu'on rencontre de la sollicitude du législateur pour les maisons d'école se trouve dans l'instruction du 13 brumaire an XI, où il est enjoint aux inspecteurs généraux de visiter quelques-unes des écoles primaires et de recueillir des renseignements sur « les maisons qu'on leur a destinées ». Pendant treize ans ensuite, c'est le silence. L'Université est fondée et organisée, les collèges, lycées, facultés, séminaires, écoles spéciales, donnent lieu à une règlementation incessante et minutieuse. L'école primaire est abandonnée à elle-même. L'œuvre de la Révolution paraît à son égard suspendue ou délaissée. A peine rencontre-t-on, dans le cours de cette longue période, une ou deux instructions (1810-1812) relatives aux qualités exigées de l'instituteur et à l'autorisation à laquelle il est soumis. Toutefois il est bon de rappeler le décret impérial du 9 avril 1811, qui avait concédé gratuitement aux départements, arrondissements et communes la pleine propriété des édifices et bâtiments nationaux occupés pour le service de l'instruction publique, à la charge d'acquitter la contribution foncière et de supporter les frais des grosses et des menues réparations. Mais cette mesure n'eut pas plus d'effet que le décret du 27 brumaire an III.

L'ordonnance du 29 février 1816 constata que dans les villes et dans les campagnes il manquait un très grand nombre d'écoles, et que les écoles existantes étaient susceptibles d'importantes améliorations. Mais ce n'étaient pas les locaux scolaires qui

attiraient l'attention du législateur. Aussi les comités cantonaux de surveillance, dont l'ordonnance prononçait la création et fixait les attributions, n'eurent-ils, en ce qui touche à la maison d'école, qu'à solliciter près du préfet et de toute autorité compétente les mesures convenables pour l'entretien des écoles. Il n'était pas possible de s'en tenir à des termes plus vagues. On n'ignore pas que les états de situation exigés annuellement des recteurs datent de l'ordonnance de 1816. C'était le cas, semble-t-il, de demander des renseignements précis sur les locaux scolaires. Or, l'ordonnance ne réclame qu'un tableau général des communes et des instituteurs primaires. Il est vrai cependant que l'arrêté du 5 décembre 1820, qui spécifie les conditions auxquelles un instituteur primaire pourra tenir un pensionnat, ordonne d'y affecter « un local convenable sous le rapport des dortoirs, du réfectoire, des lieux de récréation, des salles d'études ». Mais il ne s'agit pas là de l'école primaire proprement dite.

C'est la loi du 28 juin 1833 qui assurera enfin à l'école les ressources nécessaires à sa fondation, à la construction et à l'entretien de la maison qui lui est destinée. Après avoir déclaré (art. 9) que « toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire », la loi ajoute (art. 12) : « Il sera fourni à tout instituteur communal : 1° Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir ses élèves ». Et le législateur décide que la commune, le département, l'Etat lui-même auront à pourvoir à l'entretien de l'école primaire, les deux premiers par une imposition spéciale (3 centimes additionnels pour la commune, 2 pour le département), si les fonds ordinaires ne suffisent pas, le dernier par une subvention prélevée sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'instruction primaire au budget de l'Etat. C'est, on le voit, l'inauguration du régime sous lequel l'école a progressivement atteint les développements que nous constatons aujourd'hui. L'auteur de la loi, F. Guizot, avait déclaré « qu'une des conditions les plus indispensables pour l'établissement définitif de l'instruction primaire dans les communes, c'était qu'elles eussent en propriété un local pour la tenue de leur école et le logement de l'instituteur ».

Les résultats parurent d'abord devoir bientôt répondre à l'effort. Dans son Rapport de 1834, Guizot remarque « que 9654 communes ou réunions de communes possèdent, sous ce rapport, tout ce qui leur est nécessaire; qu'il en est au contraire 21 089 qui n'ont pas de local affecté à l'instruction primaire; enfin, que 1899 communes ou réunions de communes ont pris des dispositions pour en faire construire ou pour en acheter ». Puis il indique que le chiffre de la dépense pour doter d'une école toutes les communes s'élèverait probablement à 72 millions de francs. Et il ajoutait : « C'est là sans doute une charge énorme et dont beaucoup de personnes pourront s'effrayer; mais qu'elles portent en revanche leur imagination sur l'accomplissement d'une telle œuvre : qu'elles voient les maisons d'école s'élevant partout, attirant partout les regards des habitants, leur inspirant pour l'instruction primaire cet intérêt puissant qu'enfantent le sentiment de la propriété et la perspective de la durée..., et qu'elles jugent si la grandeur de ces résultats ne surpasserait pas infiniment celle des sacrifices ».

La Restauration avait ouvert un crédit annuel de 50 000 francs pour encouragements à l'instruction primaire sous la forme d'achat de livres, d'établissement temporaire d'écoles modèles, ou de récompenses aux maîtres; le subside s'était élevé à 60 000 francs en 1830, et la circulaire du 21 mars 1831, relative à l'emploi de cette somme, commençait ainsi : « Il existe encore un grand nombre de communes qui sont dénuées de tout moyen d'instruction, puisqu'elles n'ont pas de ressources suffisantes pour se procurer une maison d'école. Aider ces communes pauvres à supporter une dépense si indispensable, au moyen des fonds alloués à l'enseignement primaire, c'est, sans aucun doute, consacrer ces fonds à l'un des emplois les plus utiles qui puissent en être faits. » Et les recteurs étaient invités à faire des propositions pour l'allocation proportionnelle que recevrait leur académie sur cette somme de 60 000 francs. Toutefois, dès 1831, la subvention en faveur de l'instruction primaire avait été portée à 700 000 francs, et, en 1832, à un million. Après la loi du 28 juin, il fut dépensé en dix ans 64 127 089 francs, pour construire des écoles, dont 8 612 707 de subventions de l'Etat, et le nombre des maisons d'école appartenant aux communes s'éleva de 10 316, en 1833, à 23 761 en 1843.

Ce chiffre était loin d'ailleurs de représenter exactement le nombre des écoles publiques. Car l'ordonnance du 16 juillet 1833 avait décidé que les communes qui ne pourraient acheter ou construire immédiatement des maisons d'école s'occuperaient sans délai de louer des bâtiments propres à cette destination. La durée du bail ne pouvait excéder six ans. Ce laps de temps avait été aussi parcimonieusement mesuré dans l'espoir, dit l'instruction du 24 juillet 1833, qu'on pourrait en quelques années mettre les communes en mesure de devenir propriétaires de leurs maisons d'école.

Cet espoir ne se réalisa pas aussi rapidement. L'œuvre était trop considérable pour s'exécuter avec cette promptitude. N'avait-on pas vu, en effet, le rapport de 1834, malgré certains chiffres encourageants, avouer que, « dans plus d'un département, la moitié, les trois cinquièmes et même les trois quarts des communes sont privées d'écoles »? Le point important était d'imprimer une impulsion vigoureuse. Le temps seul pouvait faire aboutir le mouvement, et nous sommes aujourd'hui à même d'apprécier ce qu'il a fallu vaincre d'obstacles pour avancer en un demi-siècle une entreprise encore inachevée, à l'exécution de laquelle six années avaient paru devoir suffire. Aussi nous sommes émus, mais nous ne sommes point trop surpris, des faits relatés par P. Lorain dans son *Tableau de l'instruction primaire en France*, publié en 1837. Près de 500 inspecteurs avaient été chargés de visiter toutes les communes de France et d'y étudier la situation des écoles primaires. Le résumé de leurs rapports laisse une impression douloureuse. Lorain commence son travail par ces mots sévères : « Rien ne donne une plus juste idée du *mépris* qu'on fait généralement en France de l'instruction primaire que le petit nombre de bâtiments spéciaux affectés à cet emploi ». Et il ajoute : « Les inspecteurs n'ont poussé partout qu'un cri de détresse; et, si les récits de quelques-uns d'entre eux n'étaient pas capables d'émouvoir jusqu'aux larmes, en songeant à ces pauvres enfants qu'on entasse dans des foyers d'infection et d'épidémie, qui pourrait garder son sérieux à la lecture de ces combinaisons comiques, de ces réunions contre nature, inventées par la plus extrême misère ou par le plus sordide intérêt pour reléguer l'instruction primaire dans un repaire qui ne coûte rien à personne? » Entrant ensuite dans le détail, il nous montre le local de la classe servant à tous les usages, tour à tour salle de cabaret, cuisine, chambre à coucher, corps de garde, salle de danse. C'est souvent une cave, un cloaque, un grenier, un cachot. Dans certaines communes, les enfants cohabitent avec le pourceau du ménage et les autres animaux domestiques que nourrit l'instituteur. Ailleurs, l'école n'a que douze pieds carrés : dans ce local se trouvent réunis, au fort de l'hiver, quatre-vingts élèves. Et aux observations que suggérait à l'inspecteur un pareil état de choses, tel paysan répondait : « Pourquoi donc nos enfants ne seraient-ils pas élevés là? Nous l'avons bien été, nous et nos pères! »

On peut se rendre compte, par ce rapide aperçu, du besoin qu'avait en France l'instruction primaire que la loi prît en faveur de la maison d'école de sages et fermes dispositions. Et l'on comprend les inquiétudes, les doléances, les douloureux accents qu'avait si souvent inspirés pendant les années antérieures l'état des écoles à des hommes intelligents et préoccupés de l'avenir du pays. On comprend que M. de Vatimesnil, grand-maître de l'Université, au cours de la circulaire qu'il avait adressé aux recteurs à l'époque de sa nomination (1828), eût déclaré, sans ménager les termes,

que dans une très grande partie du royaume l'instruction primaire laissait *infiniment* à désirer.

Ce n'était pas seulement dans les écoles publiques que des améliorations étaient nécessaires, mais aussi dans les écoles privées, dont nous n'avons pu parler jusqu'ici faute de renseignements. Nous apprenons par un rapport au roi de M. de Salvandy, en 1843, que « l'on trouve des écoles privées où les enfants sont entassés dans des locaux étroits, placés quelquefois au faîte de maisons dont l'abord est rebutant ». Et le ministre ajoute ces paroles qui ne laissent pas d'effrayer quand on songe au nombre considérable d'écoles privées à cette époque : « Les rapports officiels attestent cependant que 10 180 de ces établissements offrent aujourd'hui des conditions de local et une appropriation satisfaisantes ». Mais les autres étaient loin de réaliser des conditions matérielles aussi favorables que les écoles publiques, elles-mêmes si défectueuses encore dans une grande partie des départements. Cependant l'ordonnance du 16 juillet 1833 portait (titre II, art. 18) : « Tout local destiné à une école primaire privée sera visité par le maire de la commune ou par un des membres du comité communal, qui en constatera la convenance et la salubrité ». Mais M. de Salvandy reconnaissait que « les administrations municipales et les comités de surveillance n'avaient qu'une influence limitée sur ces établissements et que tout était laissé à leur volonté ». Aussi l'idée d'améliorer les maisons où se tenait l'école ne s'introduisit-elle dans l'enseignement privé que par la force de l'exemple et par une sorte de nécessité créée par la concurrence.

Toutefois l'impulsion était donnée, le progrès se généralisait, et la maison d'école arrivait peu à peu à conquérir la place qu'elle doit occuper dans la question de l'enseignement primaire et dans la sollicitude du gouvernement ainsi que des municipalités. Nous avons déjà dit que le nombre des maisons d'école appartenant aux communes n'était que de 10 316 en 1833, et qu'il était monté à 23 761 en 1843, cinq ans avant la révolution de Février. Il atteignait 28 036 à l'époque de la loi du 15 mars 1850, et 42 555 en 1879, peu après la loi du 1er juin 1878, si justement qualifiée d'« admirable » par Jules Ferry. Ces résultats sont appréciables, certes, et doivent d'autant plus frapper que les subventions de l'Etat n'étaient pas proportionnées aux besoins et aux demandes. Nous voyons en effet le ministre de l'instruction publique annoncer aux préfets, dans sa circulaire du 10 novembre 1847, que « tous les ans et d'avance une somme de 700 000 francs sera répartie entre les départements proportionnellement au nombre des demandes de subvention ». Il est malheureusement difficile de dégager, jusqu'en 1878, la somme exacte attribuée aux constructions scolaires seules dans les subventions annuelles de l'Etat à l'instruction primaire. Il y a lieu de supposer qu'après 1833, ces sommes ont dû ne pas rester éloignées d'un million par an, lorsqu'elles ne l'ont pas dépassé. Mais il est important de remarquer que si l'Etat faisait des efforts pour aider les communes, il n'hésitait pas à pousser les municipalités dans la voie des sacrifices et à leur faciliter les moyens de créer des ressources pour leurs écoles. Ainsi, la loi de 1833 avait fixé à 3 centimes l'imposition que devaient consentir les communes dont les revenus ne suffiraient pas pour les besoins de l'instruction primaire. Or, dès le 27 avril 1834, Guizot adressait aux préfets une circulaire pour les avertir que le nombre de centimes arrêté par la loi n'avait rien de restrictif et que la limite de 3 centimes additionnels pouvait être franchie par les conseils municipaux. Seulement l'imposition qui excéderait ce chiffre était facultative; elle devrait par conséquent être autorisée par ordonnance royale et ne pourrait pas être exigée d'office.

Les projets de loi sur l'instruction publique que présentèrent le gouvernement ou des commissions en 1848 et 1849 ne modifiaient pas, selon l'aveu même d'un des rapporteurs, Barthélemy Saint-Hilaire, la loi de 1833 quant aux conditions matérielles du local scolaire. Il était recommandé cependant d'y joindre, autant que possible, des préaux et des jardins. Cette disposition indique une tendance à se préoccuper davantage de la santé et du bien-être et des maîtres et des enfants. Mais on sent qu'à cette époque les esprits étaient surtout frappés de la nécessité de renouveler l'enseignement dans un sens libéral. L'installation de l'école ne paraissait pas aussi importante. Peut-être aussi la progression rapide des acquisitions d'immeubles scolaires par les communes semblait-elle être un sûr garant de l'avenir, et l'on ne supposait pas qu'il y eût mieux à faire que de continuer à seconder un mouvement qui n'avait cessé d'être ascensionnel. Il est surtout une observation à faire. Les exigences de l'administration n'étaient pas encore assez minutieusement descendues dans les plus petits détails de l'installation matérielle des écoles. Il en résultait que la simple location d'une maison quelconque pour l'école paraissait satisfaisante, lorsqu'il était trop dispendieux pour une commune d'arriver à la propriété de l'immeuble. Dès lors, les conditions de l'installation s'imposaient telles quelles au lieu d'être assouplies aux besoins. On s'en arrangeait au lieu de les créer, on s'en accommodait au lieu de les organiser. Il ne faut donc pas trop s'étonner si la loi du 15 mars 1850 et celle du 10 avril 1867 ne changent rien, elles non plus, aux mesures édictées en 1833. C'est toujours « un local convenable, tant pour son habitation que pour la tenue de l'école », que doit fournir la commune « à l'instituteur », et en outre, d'après l'ordonnance de 1836, « à l'institutrice, ainsi qu'à l'instituteur adjoint et à l'institutrice adjointe dirigeant une école de hameau ». Il est vrai cependant que la loi de 1867 créa un troisième centime départemental, et la loi du 19 juillet 1875 un quatrième centime départemental et un quatrième centime communal. Mais toutes ces mesures seraient restées insuffisantes, si la loi de 1878 n'avait transformé tout à coup la situation. C'est elle, c'est la grande, la féconde loi du 1er juin 1878 qui a définitivement résolu la question de la maison d'école. Voici, en effet, les dispositions de cette loi en ce qui concerne l'obligation imposée aux communes d'acquérir des locaux scolaires :

« ART. 14. — Lorsque la création d'une école dans une commune aura été décidée par l'autorité compétente, conformément aux prescriptions des lois des 15 mars 1850 et 10 avril 1867, les frais d'installation, d'acquisition, d'appropriation et de construction des locaux scolaires et d'acquisition du mobilier scolaire constitueront pour la commune une dépense obligatoire.

« ART. 15. — A défaut d'un vote du conseil municipal, ou sur son refus, il est pourvu d'office, par un arrêté préfectoral et après avis du Conseil général, au paiement des frais dont il s'agit, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'Etat, soit enfin par un emprunt contracté à la caisse spéciale. »

Cette *caisse spéciale*, créée par la même loi, était chargée (art. 7) « de délivrer aux communes les subventions qui leur auront été accordées... et de leur faire les avances prévues aux articles 1er et 6 ». L'article 1er de la loi mettait à la disposition du ministre de l'instruction publique une première somme de 60 millions de francs payables en cinq annuités à partir de 1878, « pour être répartie, à titre de subvention, entre les communes, en vue de l'amélioration ou de la construction de leurs bâtiments scolaires et de l'acquisition des mobiliers scolaires ».

Une autre somme de 60 millions de francs, également payable en cinq annuités, à partir de la même époque, était mise, « à titre d'avance, à la disposition des communes dûment autorisées à emprunter pour le même objet ».

Désormais donc la commune est *obligée* de construire et d'installer toute école dont la création a été approuvée. La commune se voit donc contrainte de devenir propriétaire de l'immeuble où s'organise une école publique. C'est ainsi que se trouvera réalisée à l'avenir cette condition, « une des plus indispensables pour l'établissement définitif de l'instruction primaire », disait Guizot, que les communes aient *en propriété* un local pour l'école. Mais en imposant à cet effet de lourds sacrifices aux municipalités, le Parlement leur

assurait le concours du département, comme la loi de 1833 l'avait fait déjà, et leur garantssiait en outre l'assistance de l'Etat sous la forme de subventions très généreuses et d'emprunts le moins onéreux possible. La loi du 3 juillet 1880, en effet, abaissa encore le taux d'intérêt et d'amortissement des avances faites aux communes par la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires, et ce taux, que la loi de 1878 avait cependant calculé avec une grande modération (4 1/2 %), fut ramené à 4 %, soit « au versement semestriel d'une somme de 2 francs par chaque cent francs empruntés » (Loi du 3 juillet 1880, art. 13). Il n'est donc pas surprenant que, la loi mettant à la disposition des communes de si grandes facilités pour réunir des fonds en faveur des écoles, le législateur ait exigé l'acquisition ou la construction d'un immeuble et n'ait plus admis la simple location qu'à titre provisoire (Circulaire du 24 octobre 1882).

Une législation conçue dans un esprit si libéral devait porter rapidement ses fruits.

On jugera du mouvement général qui en est résulté par les chiffres du tableau ci-après, où sont énumérées les ressources mises par les Chambres à la disposition de la Caisse pour la construction des écoles, et qui indique le total des concessions de secours et des autorisations d'emprunt.

*Crédits votés.*

| | Secours. | Emprunts. |
|---|---|---|
| Loi du 1er juin 1878 | 60 000 000 | 60 000 000 |
| Loi du 2 août 1881 | 50 000 000 | 50 000 000 |
| Loi du 20 mars 1883 | 40 000 000 | 80 000 000 |
| Loi de finances de 1884 | 28 333 333 | |
| | 178 333 333 | 190 000 000 |

*Répartition.*

| Secours alloués De 1878 à 1885 | Emprunts autorisés. |
|---|---|
| 174 939 488 | 183 343 300 |

Les constructions et réparations de maisons d'école avaient donné lieu, depuis le 1er juin 1878, à une dépense totale de 423 890 385 francs, à laquelle avaient pris part l'Etat, les départements et les communes dans la proportion suivante :

| | |
|---|---|
| Etat | 174 939 488 |
| Départements et communes | 248 950 897 |
| Total égal | 423 890 385 |

Dès les premiers mois de l'année 1885, les crédits mis à la disposition du ministre étaient épuisés. Il était donc urgent de prendre des mesures pour amener l'achèvement du programme que s'était tracé le ministère de l'instruction publique. D'autre part, il avait paru nécessaire de mettre fin au régime des subventions arbitrairement accordées, et de rechercher le moyen de fixer d'une manière définitive le montant des subventions à allouer aux communes en tenant compte : 1° de la dépense à effectuer; 2° de la situation financière de chacune d'elles.

En outre, les excédents budgétaires qui avaient permis de doter la Caisse pour la construction des écoles venant à faire défaut, il y avait lieu d'étudier un système qui, tout en mettant à bref délai à la disposition des communes les sommes à elles promises par l'Etat, permît d'échelonner les paiements à faire sur une durée telle que les charges à imposer annuellement et immédiatement au Trésor fussent moins sensibles.

Les études prescrites aboutirent au projet de loi préparé par le gouvernement et voté par le Parlement le 20 juin 1885.

L'article 4 de la loi du 20 juin 1885 stipule que le ministre de l'instruction publique est autorisé à prendre, au nom de l'Etat, l'engagement de rembourser, à titre de subvention, aux départements et aux villes ou communes, dans les conditions déterminées par cette loi, partie des annuités nécessaires au service de l'intérêt et de l'amortissement des emprunts par eux contractés pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs établissements d'enseignement public, supérieur, secondaire et primaire.

Par l'article 8, il est décidé qu'en ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire, la subvention de l'Etat sera calculée d'après un chiffre maximum de dépense totale, déterminé pour chaque catégorie d'établissements par le tableau A, annexé à la loi, déduction faite des ressources communales disponibles.

La proportion dans laquelle l'Etat contribuera au paiement des annuités ne pourra, en aucun cas, être supérieure à 80 % ni inférieure à 15 %. Elle sera déterminée en raison inverse de la valeur du centime communal, en raison directe des charges extraordinaires de la commune, et encore en raison de l'importance des travaux scolaires à exécuter par elle, conformément à des règles qui seront établies par un décret rendu sur la proposition des ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances.

Le tableau A, annexé à la loi du 20 juin 1885, fixa pour chaque catégorie d'établissements le chiffre maximum de la dépense à laquelle l'Etat contribuera (Voir ce tableau p. 1180). Les tableaux D, E et F, annexés au décret du 15 février 1886, rendu en exécution de l'article 8 de la loi précitée, fixèrent la proportion de la subvention à allouer : 1° en raison de la valeur du centime communal; 2° en raison des centimes ordinaires de la commune; 3° en raison des centimes extraordinaires multipliés par le nombre d'années de la durée de l'imposition.

Enfin l'article 3 du même décret stipulait qu'il serait ajouté aux subventions revenant aux communes, d'après les tableaux D, E et F, une subvention de 10 % de la dépense totale réellement effectuée dans les limites des maxima fixés par le tableau A.

Ainsi donc, à partir du 20 juin 1885, les subventions n'étaient plus accordées en capital. Les communes contractant elles-mêmes un emprunt égal au montant de la dépense, l'Etat leur remboursait une partie de l'annuité nécessaire au service de l'intérêt et de l'amortissement de cet emprunt.

Cette combinaison avait pour avantage de réduire la charge annuelle des engagements du Trésor, mais elle obligeait à inscrire les annuités promises dans les budgets suivants, pendant une durée qui ne pouvait être moindre de trente années ni dépasser quarante années (durée des emprunts scolaires).

Pour éviter ces engagements à longue échéance, la loi de finances pour l'exercice 1894 a décidé que les constructions scolaires ne donneront plus lieu qu'à des subventions en capital directement imputées sur les ressources budgétaires.

En changeant le mode de paiement des subventions, le Parlement a maintenu les règles fixées par le décret du 15 février 1886 pour leur allocation. Les communes peuvent donc déterminer elles-mêmes, avant de produire leur projet, le montant de la subvention de l'Etat et se rendre exactement compte des charges qui leur incombent.

Les subventions par annuités allouées de 1885 à 1893 inclus se sont élevées à 4 489 163 fr. 53. Elles représentaient un capital de 75 933 680 francs et avaient été distribuées à 7859 communes. La dépense effective a été de 177 915 928 francs.

Les crédits mis à la disposition du ministre de 1894 à 1909 (subventions en capital) ont été de 115 300 000 francs. Les sommes réellement engagées ne s'élèvent qu'à 113 613 945 francs, qui ont été répartis entre 13 310 communes dont les projets s'élevaient à 315 937 492 francs.

En groupant tous ces chiffres, nous arrivons aux totaux suivants :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Loi du 1er juin 1878 | Etat | 174 939 488 | 423 890 385 |
| | Départements et communes | 248 950 897 | |
| Loi du 20 juin 1885 | Etat | 75 933 680 | 177 915 928 |
| | Départements et communes | 101 982 248 | |
| Loi de finances du 26 juillet 1893 | Etat | 113 613 945 | 315 937 492 |
| | Départements et communes | 202 323 547 | |
| | Total général | | 917 743 805 |

« Quelque formidables que paraissent ces chiffres, — écrivait M. Georges Petit en 1884, à un moment où

les dépenses n'étaient encore que de 362 millions, — il ne faudrait pas se figurer que les millions désormais acquis à la Caisse puissent répondre aux besoins même pressants de l'instruction primaire. Dès l'origine du mouvement qui a entraîné les communes dans cette direction féconde, les esprits les plus clairvoyants et les plus modérés n'estimaient pas à une somme très inférieure à un milliard de francs la dépense dans laquelle il fallait s'engager pour doter d'une maison d'école toutes les communes de France. Aujourd'hui encore, après tant de sacrifices successivement consentis par les Chambres en faveur des écoles, il serait facile d'établir que pour accueillir les demandes les plus justifiées des communes, l'Etat devrait disposer, à plus ou moins bref délai, d'une somme de 400 millions de francs. Et cependant quelle part considérable de l'œuvre a déjà été accomplie! En quatre ans et demi, plus de vingt mille communes ont été efficacement aidées pour leurs constructions scolaires. Il n'est pas possible que l'impulsion donnée subisse un temps d'arrêt. Les convictions sont établies aujourd'hui dans notre démocratie, et cette instruction primaire dont la France a été si lente à comprendre la nécessité est à juste titre devenue le souci principal du gouvernement, le plus vif intérêt des municipalités, et la meilleure garantie de l'avenir. »

L'Etat, intervenant, depuis la loi du 28 juin 1833, dans la dépense de construction, d'appropriation ou d'aménagement des maisons d'école, ne pouvait se désintéresser du plan qui serait adopté pour ces travaux. Aussi, à partir de 1833, l'autorisation de l'administration centrale de l'instruction publique fut-elle exigée pour toutes les constructions d'école dans les communes qui sollicitaient les secours de l'Etat. A cet effet, l'ordonnance du 16 juillet 1833 réclamait des préfets l'envoi annuel au ministère de tableaux où seraient relatés les votes des Conseils généraux et des conseils d'arrondissement en ce qui concernait les projets de constructions scolaires du ressort. Et afin que ces projets reçussent une direction technique et ne fussent pas abandonnés à la fantaisie des architectes, l'article 13 de l'ordonnance portait : « Divers plans d'écoles primaires pour les communes rurales, accompagnés de devis estimatifs détaillés, seront dressés par les soins de notre ministère de l'instruction publique et déposés au secrétariat des préfectures, des sous-préfectures, des mairies, des chefs-lieux de canton et des comités d'arrondissement, ainsi qu'au secrétariat de chaque académie ». L'avantage de ces plans, qui devaient servir de modèle, un peu uniformes semble-t-il, pour les constructions scolaires, ne fut pas contesté d'abord, mais il est difficile de se rendre exactement compte de l'utilité qu'on en tira. Nous savons seulement que l'idée de Guizot ne fut pas abandonnée pendant le règne de Louis-Philippe et sous la République de 1848. Dans le rapport de la Commission parlementaire de 1848, Barthélemy Saint-Hilaire disait : « La destination des écoles étant partout la même, elles peuvent avoir partout les mêmes dispositions à peu près.... Le ministre de l'instruction publique sera chargé de faire dresser un certain nombre de plans d'écoles qui seront ensuite uniformément appliqués partout. »

Mais voilà qu'en 1853 une très curieuse circulaire de Fortoul nous montre que le point de vue a changé. Le ministre s'adresse aux architectes diocésains et leur fait parvenir, à propos des églises, presbytères et maisons d'école qu'ils auront à édifier, les observations suivantes : « Il importe que les constructions qui s'élèvent, si simples qu'elles soient, fassent honneur au goût de notre nation.... Pour que les humbles édifices qui s'élèvent dans les communes avec les secours de l'Etat puissent facilement remplir ces fonctions, on m'a quelquefois proposé de faire dresser à Paris même, sous les yeux de l'administration, des projets qui devraient être uniformément adoptés dans toutes les parties de l'empire : aucune mesure ne serait plus contraire aux saines notions de l'art. Si l'art se modifie avec les siècles, il change aussi suivant les zones et les climats. » Et la circulaire invitait chaque architecte à envoyer à l'administration trois projets d'église, un plan de presbytère et un autre pour maison d'école, dressés d'après les mêmes vues. Ces plans devaient être examinés par un comité et les projets approuvés former un corps d'ouvrage pour servir de modèle aux constructions à venir. Au fond, l'idée est toujours la même. Seulement, on se décide à multiplier les plans et à en demander de toutes les régions de la France, afin qu'ils puissent être adaptés à des climats et à des habitudes de vie dissemblables.

L'administration reconnut certainement la nécessité de ces modèles pour diriger les architectes, car, en 1862, un arrêté du 20 mai ouvrait un concours pour la rédaction de plans-modèles de maisons d'école. « Considérant, disait l'arrêté, que les projets de maisons d'école produits par les communes à l'appui de leurs demandes de subvention sont le plus souvent défectueux et témoignent d'une entente incomplète des conditions d'installation matérielle dans lesquelles ces établissements doivent se fonder, il sera procédé, sous la direction de la commission des bâtiments des lycées impériaux et des écoles normales, à la rédaction de plans-modèles de maisons d'école. » Le ministre, Rouland, désignait ensuite quinze types auxquels devaient se rapporter ces plans, « qui résumeraient les idées de l'administration supérieure et pourraient servir de guide aux communes dans la préparation de leurs projets ».

En 1876, l'administration transmettait aux préfets, avec une circulaire du 30 juillet 1858, « un exemplaire du recueil de plans-modèles présentant l'application des dispositions recommandées par les instructions » antérieures. Il résulte de ces faits que la maison d'école paraît avoir été assez mal comprise pendant de longues années. Aussi est-on obligé d'insister à plusieurs reprises pour préciser et détailler les pièces dont sera composé tout dossier de construction ou d'amélioration d'établissement scolaire soumis à l'examen de l'administration. Ce sont, avec la délibération du conseil municipal et les budgets de la commune, des plans de l'emplacement de la construction, des emplacements des cimetières, de la mairie et des autres écoles de la commune, des mares, cours d'eau, etc., et surtout le projet de la construction, comprenant les plan, élévation, coupe, devis, etc. (arrêté du 14 juillet 1858 et circulaires du 30 juillet 1858, du 15 juin 1876 et du 17 juin 1880). Ce sont, en outre, l'avis motivé de la commission départementale des bâtiments scolaires instituée par l'arrêté du 8 novembre 1881, le rapport de l'inspecteur primaire, de l'inspecteur d'académie ou du recteur (circulaire du 20 avril 1881; arrêté du 8 novembre et circulaire du 28 décembre 1881 et du 28 juillet 1882); enfin, un extrait de la délibération du Conseil départemental de l'instruction publique et de la délibération du Conseil général (loi du 10 août 1871 et circulaire du 15 juin 1876).

Toutes ces pièces étaient depuis l'origine examinées directement par l'administration à qui appartient le droit d'approuver, de modifier ou de rejeter le projet. Mais les demandes se multiplièrent à un tel point, à la suite de la loi du 1er juin 1878, que le ministre sentit la nécessité de soumettre cette foule de projets à des hommes spécialement compétents, qui ne présenteraient à son approbation que les projets bien conçus et réunissant toutes les conditions désirables, tant au point de vue architectural qu'au point de vue scolaire. En conséquence, le 24 septembre 1880, un arrêté ministériel instituait un comité des bâtiments scolaires « pour l'examen des projets et la surveillance des travaux de construction et d'aménagement des maisons d'école ». Quelques sénateurs et députés, de hauts fonctionnaires de l'Université, des chefs de service à l'administration centrale, et enfin un certain nombre d'architectes, forment ce comité, dont l'avis est demandé avant que le projet de construction soit soumis à l'approbation ministérielle. On voit que toute garantie est ainsi donnée que l'approbation des projets ne sera jamais due qu'à la valeur technique des plans et à l'intérêt scolaire que présente la construction.

Ce n'est pas seulement le plan du projet que l'administration a soin d'étudier avant de prendre une décision. Elle ne peut pas se désintéresser de la maison d'école qu'elle a approuvée, jusqu'au moment où la construction est enfin achevée. C'est pourquoi Rouland, ministre de l'instruction publique, avait pris, le 14 juillet 1858, un arrêté qui exigeait « un plan en double expédition des travaux à exécuter ». Un des deux exemplaires devait être déposé entre les mains de l'inspecteur d'académie, « lequel remettra à l'inspecteur primaire de l'arrondissement le plan déposé entre ses mains, et lui donnera ordre de se transporter dans la commune pour y vérifier si les dispositions approuvées par le ministre, tant pour la dimension que pour la disposition des travaux, ont été exactement observées ». Cette surveillance avait été rendue nécessaire par ce fait avéré, dit la circulaire du 30 juillet 1858, « que beaucoup de projets d'école n'ont pas été exécutés selon les plans approuvés, et laissent par conséquent à désirer sur des points essentiels ». On a vu plus haut que le comité des bâtiments scolaires a été créé non seulement pour « l'examen des projets » mais « pour la surveillance des travaux de construction et d'aménagements des maisons d'école ». Cette surveillance, il l'exerçait dans certains cas par la délégation d'un de ses membres chargé de se rendre sur le territoire même de la commune où s'édifiait une école, et d'y inspecter soit l'emplacement, soit les travaux. Mais, outre ce contrôle direct du comité des bâtiments scolaires, contrôle auquel on n'a recours que pour des situations embarrassantes ou du moins compliquées, l'arrêté du 8 novembre 1881 avait institué dans chaque département une commission spéciale « pour l'examen des projets de construction de maisons d'école, pour le contrôle et la réception des travaux ». Un contrôleur-rapporteur, désigné par le préfet, faisant partie de la commission, devait recevoir une des copies des plans et devis et « vérifier sur place si les travaux sont exécutés conformément aux règles de bonne construction et suivant les dispositions du projet approuvé ». Ce contrôleur-rapporteur était « tenu de faire trois visites au moins, la première lors du tracé des fondations, la seconde au cours de l'exécution, et la troisième à l'achèvement de la construction, pour la réception des travaux ».

L'arrêté du 29 juin 1883 a changé ces dispositions. C'est désormais (art. 5) l'inspecteur d'académie qui se voit remettre « l'une des copies des plans et devis » approuvés par le ministre, et qui est « chargé de contrôler les travaux ». La réception en est faite par le maire de la commune et par l'inspecteur primaire de l'arrondissement. Pour assurer davantage encore la surveillance nécessaire et prévoir les cas où surgiraient des difficultés spéciales, l'arrêté décide que « le préfet pourra en outre, au cours de l'exécution et si les circonstances l'exigent, charger un membre du comité des bâtiments civils, ou un délégué choisi par cette assemblée, de vérifier sur place la marche des travaux ».

La loi du 30 octobre 1886, charte actuelle de l'enseignement primaire, détermine, en son titre II, les règles relatives à la création des écoles publiques. Elle porte (article 14) que l'établissement des écoles primaires élémentaires publiques constitue une dépense obligatoire pour les communes. Le décret du 7 août 1887, rendu en exécution de cette loi, renferme des prescriptions très précises en ce qui concerne l'installation des écoles, ainsi que les dispositions à prendre lorsque le local nécessaire à la tenue d'une école ou d'une classe dont l'établissement constitue une dépense obligatoire n'a pas été fourni par la commune et qu'il y a lieu d'y pourvoir d'office.

Ces dernières dispositions ont été modifiées et simplifiées par une loi promulguée le 10 juillet 1903. Enfin, des décrets en date des 7 avril 1887 et 13 janvier 1894, complétés par des circulaires explicatives (18 mars 1892, 3 février 1894), fixent les conditions dans lesquelles sont acquittées et réglées les subventions obtenues en vertu des lois du 20 juin 1885 et du 26 juillet 1899.

## II

## Dispositions législatives et administratives en vigueur.

Toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou centres de population éloignés dudit chef-lieu, ou distants les uns des autres de 3 kilomètres et réunissant un effectif d'au moins vingt enfants d'âge scolaire (Loi du 29 mars 1883, art. 8).

La même prescription impérative se retrouve formulée dans l'art. 11 de la loi du 30 octobre 1886 : « Toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique. Toutefois, le Conseil départemental peut, sous réserve de l'approbation du ministre, autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'établissement et l'entretien d'une école. »

Lorsque la création d'une école a été décidée, conformément aux lois et règlements, les frais d'acquisition, de construction et d'appropriation des locaux scolaires ou les frais de location de l'immeuble, ainsi que les frais d'acquisition du mobilier scolaire, constituent pour la commune une dépense obligatoire (Loi du 29 mars 1883, art. 9).

*Procédure.* — Le préfet, en possession de l'arrêté de création, notifie au maire la décision du Conseil départemental approuvée par le ministre, et prescrit en même temps la convocation du conseil municipal pour qu'il ait à délibérer, dans le plus bref délai, sur les moyens de pourvoir à l'établissement de l'école ou de la classe et au logement des maîtres (Décret du 7 avril 1887, art. 6).

En ce qui concerne le local, la commune peut remplir l'obligation qui lui incombe soit par l'*aménagement d'un immeuble communal*, soit par la *location*, soit par l'*acquisition*, soit par la *construction* d'une maison.

Quand l'établissement de l'école ou de la classe doit, d'après la décision prise par le conseil municipal, entraîner des travaux de construction ou d'appropriation, le maire fait établir les plans et devis. Le conseil municipal doit, après les avoir adoptés, voter les crédits et créer les ressources nécessaires.

Les plans et devis sont soumis à l'inspecteur d'académie, qui examine si le local que la commune propose est convenable et suffisant. Sur le rapport de l'inspecteur d'académie, et après avoir consulté le comité départemental des bâtiments civils, le préfet décide qu'il sera donné suite au projet ou que le conseil municipal sera invité à présenter un autre projet (Décret du 7 avril 1887, art. 7).

Les mêmes dispositions sont applicables au cas où le Conseil municipal a voté l'acquisition d'une maison.

S'il y a lieu de recourir à l'expropriation, le décret déclaratif d'utilité publique doit être rendu après avis du Conseil d'Etat (Même décret, art. 9).

D'après un avis du Conseil d'Etat, il n'y a pas lieu, lorsqu'il s'agit d'acquisition d'immeubles pour installation d'écoles, d'étendre le bénéfice de la déclaration d'utilité publique aux terrains à affecter à des jardins d'instituteur ou d'institutrice.

Toutefois, une exception est faite à cette règle lorsque le terrain à acquérir n'est pas destiné à l'usage personnel de l'instituteur, mais doit servir de champ d'expériences agricoles où seront faites les démonstrations pratiques qui complètent ou éclairent les leçons théoriques du maître. Dans ce cas, ce champ est considéré comme une annexe de l'école et, comme tel, peut être exproprié (Circulaire du 6 mars 1901).

Lorsque le conseil municipal a décidé que l'école ou la classe sera établie dans un immeuble appartenant à la commune ou pris à loyer par elle, le plan des locaux qui doivent être affectés au service scolaire et au logement des maîtres, et, en cas de location, les conditions du bail, sont soumis à l'examen de l'inspecteur d'académie, et à l'approbation du préfet. Celui-ci invite le maire à conclure le bail, qui doit être passé par écrit (Décret du 7 avril 1887, art. 9).

*Subventions.* — Pour les dépenses résultant des travaux de *construction*, de *reconstruction* et d'*appropriation* de maisons destinées au service de l'en-

seignement, les communes peuvent obtenir une subvention de l'Etat en vertu de la loi du 20 juin 1885, modifiée dans certaines de ses dispositions par l'art. 65 de la loi de finances du 26 juillet 1893.

La subvention de l'Etat est calculée d'après un chiffre maximum de dépense totale, déterminé pour chaque catégorie d'établissements, déduction faite des ressources disponibles (Loi du 20 juin 1885, art. 8).

D'après un avis du Conseil d'État en date du 1[er] avril 1886, on ne doit considérer comme ressources disponibles, au sens et avec les conséquences des dispositions de l'art. 8, § 1, de la loi du 20 juin 1885, que : 1° les fonds libres provenant des exercices antérieurs; 2° le prix des anciennes écoles ou la valeur de leurs matériaux lorsqu'il en est fait état parmi les ressources destinées à payer les dépenses de construction et d'appropriation des maisons d'école. Mais les dons et legs, les souscriptions en argent ou en nature et autres libéralités faites à la commune, en vue de ses maisons d'école, ont reçu de la volonté des donateurs, testateurs ou souscripteurs, une affectation spéciale au profit exclusif de la commune et, par suite, ne constituent pas des ressources communales disponibles devant être déduites de la dépense à laquelle l'Etat est appelé à contribuer. Il en est de même des subventions allouées par le Conseil général.

Les fonds provenant de la vente des biens appartenant en propre à des sections de commune et versés par elles à la caisse de la commune à titre de subvention volontaire, en vue de concourir à la construction d'une école communale, ne doivent pas non plus être considérés comme des ressources disponibles au sens de l'art. 8 de la loi du 20 juin 1885 (Avis du Conseil d'Etat, 9 décembre 1886).

Le maximum de la dépense prévue pour chaque catégorie d'établissements a été fixé ainsi qu'il suit (tableau A annexé à la loi du 20 juin 1885) :

| Désignation. | Dépenses. |
|---|---|
| 1° Pour une école de hameau | 12 000 fr. |
| 2° Pour une école de chef-lieu communal à une seule classe (soit mixte, soit spéciale aux garçons ou aux filles) | 15 000 — |
| 3° Pour un groupe scolaire à une seule classe pour chaque sexe | 28 000 — |
| 4° Pour chaque classe en sus ajoutée au groupe scolaire ou à une école de chef-lieu communal | 12 000 — |
| 5° Pour une école maternelle | 18 000 — |
| 6° Pour une école primaire supérieure | 80 000 — |
| 7° Pour une école normale | 400 000 — |
| 8° Pour le mobilier scolaire, par chaque classe | 500 — |

Un avis du Conseil d'Etat du 4 janvier 1886 a précisé et complété de la façon suivante les indications contenues dans le tableau ci-dessus :

1° Le maximum de 12 000 francs fixé pour les écoles de hameau est applicable exclusivement aux écoles mixtes à classe unique, et les autres écoles établies dans les sections de commune doivent être, pour le calcul de la subvention, assimilées aux écoles de chef-lieu communal;

2° Le maximum applicable aux cours complémentaires est de 15 000 francs pour la première salle de classe, augmenté de 12 000 francs pour chaque classe ou année en sus;

3° Les salles annexées aux cours complémentaires pour l'enseignement du dessin, de la physique et du travail manuel, ne peuvent être considérées comme des classes, au sens prévu par le tableau annexé à la loi du 20 juin 1885;

4° Le maximum de 80 000 francs est applicable aux écoles primaires supérieures de deux ans;

5° Les frais d'installation des pensionnats annexés aux établissements publics d'enseignement primaire supérieur sont compris dans les maxima susmentionnés.

Les ressources communales disponibles sont déduites soit de la dépense réelle, quand cette dépense est comprise dans les limites du maximum légal, soit de ce maximum quand la dépense totale lui est supérieure (Avis du Conseil d'Etat du 1[er] avril 1886).

La proportion dans laquelle l'Etat contribue aux dépenses ne peut, en aucun cas, être supérieure à 80 pour 100, ni inférieure à 15 pour 100. Elle est déterminée en raison inverse de la valeur du centime communal, en raison directe des charges extraordinaires de la commune, et encore en raison de l'importance des travaux scolaires à exécuter par elle. (Loi du 20 juin 1885, art. 8.)

Toutefois, les communes dont le centime communal représente une valeur supérieure à 6000 francs ne peuvent recevoir aucune subvention de l'Etat pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs écoles primaires (Même loi, art. 8).

Un décret en date du 15 février 1886 a fixé dans les deux tableaux reproduits ci-dessous la proportion suivant laquelle l'Etat contribue au paiement des annuités communales pour construction et appropriation d'écoles primaires : *a*) en raison des centimes pour insuffisance de revenus; *b*) en raison des centimes extraordinaires multipliés par le nombre d'années de la durée de l'imposition :

TABLEAU

FIXANT LA PROPORTION DE LA SUBVENTION A ALLOUER EN RAISON DE LA VALEUR DU CENTIME COMMUNAL.

| VALEUR du centime. | PROPORTION de la subvention. | VALEUR du centime. | PROPORTION de la subvention. |
|---|---|---|---|
| 10 fr. et au-dessous | 65 % | 55 et 56 | 32 % |
| 11 | 64 — | 57 et 58 | 31 — |
| 12 | 63 — | 59 et 60 | 30 — |
| 13 | 62 — | 61 et 62 | 29 — |
| 14 | 61 — | 63 à 65 | 28 — |
| 15 | 60 — | 66 à 68 | 27 — |
| 16 | 59 — | 69 à 71 | 26 — |
| 17 | 58 — | 72 à 74 | 25 — |
| 18 | 57 — | 75 à 77 | 24 — |
| 19 | 56 — | 78 à 81 | 23 — |
| 20 | 55 — | 82 à 85 | 22 — |
| 21 | 54 — | 86 à 89 | 21 — |
| 22 | 53 — | 90 à 94 | 20 — |
| 23 | 52 — | 95 à 99 | 19 — |
| 24 | 51 — | 100 à 104 | 18 — |
| 25 | 50 — | 105 à 111 | 17 — |
| 26 | 49 — | 112 à 119 | 16 — |
| 27 | 48 — | 120 à 128 | 15 — |
| 28 | 47 — | 129 à 138 | 14 — |
| 29 | 46 — | 139 à 149 | 13 — |
| 30 | 45 — | 150 à 164 | 12 — |
| 31 et 32 | 44 — | 165 à 179 | 11 — |
| 33 et 34 | 43 — | 180 à 199 | 10 — |
| 35 et 36 | 42 — | 200 à 224 | 9 — |
| 37 et 38 | 41 — | 225 à 257 | 8 — |
| 39 et 40 | 40 — | 258 à 299 | 7 — |
| 41 et 42 | 39 — | 300 à 359 | 6 — |
| 43 et 44 | 38 — | 360 à 449 | 5 — |
| 45 et 46 | 37 — | 450 à 599 | 4 — |
| 47 et 48 | 36 — | 600 à 899 | 3 — |
| 49 et 50 | 35 — | 900 à 1799 | 2 — |
| 51 et 52 | 34 — | 1800 fr. et au-dessus. | 1 — |
| 53 et 54 | 33 — | | |

TABLEAU

FIXANT LA PROPORTION DE LA SUBVENTION A ALLOUER EN RAISON DES CHARGES DE LA COMMUNE (D'APRÈS LE NOMBRE DES CENTIMES POUR INSUFFISANCE DE REVENUS).

| CENTIMES pour insuffisance de revenus. | PROPORTION de la subvention. |
|---|---|
| De 1 à 4 centimes | 1 pour 100 |
| 5 à 8 | 2 — |
| 9 à 12 | 3 — |
| 13 à 16 | 4 — |
| 17 à 20 | 5 — |
| 21 à 24 | 6 — |
| 25 à 28 | 7 — |
| 29 à 32 | 8 — |
| 33 à 36 | 9 — |
| 37 à 40 | 10 — |
| 41 à 44 | 11 — |
| 45 à 48 | 12 — |
| 49 à 52 | 13 — |
| 53 à 56 | 14 — |
| 57 à 60 | 15 — |
| 61 à 64 | 16 — |
| 65 à 68 | 17 — |
| 69 à 72 | 18 — |
| 73 à 76 | 19 — |
| 77 à 80 | 20 — |
| 81 à 84 | 21 — |
| 85 à 88 | 22 — |
| 89 à 92 | 23 — |
| 93 à 96 | 24 — |
| De 97 à 100 et au-dessus | 25 — |

Il est ajouté aux subventions revenant aux communes d'après les tableaux de la page précédente une subvention de 10 pour 100 de la dépense totale réellement effectuée dans les limites du maximum fixé par la loi.

Mais lorsque le chiffre de la subvention calculée suivant les règles que nous venons d'indiquer dépasse 80 pour 100, il doit être ramené à cette proportion conformément à l'article 8, paragraphe 2, de la loi (Décret du 15 février 1886, articles 2 et 3).

A la fin de chaque année, un rapport adressé par le ministre de l'instruction publique, et inséré au *Journal officiel*, détermine par département la quotité des subventions allouées aux communes en exécution du décret du 15 février 1886.

D'après les règles posées par la loi du 20 juin 1885, c'était uniquement sous la forme d'annuités d'un emprunt à contracter par la commune, et remboursable en trente ans au moins, en quarante ans au plus, que le secours était accordé.

Ce système, jugé trop onéreux pour l'Etat, a été modifié, comme il a été dit p. 1177, par la loi de finances du 26 juillet 1893, dont l'article 65 porte que « les subventions accordées aux départements, villes et communes, en exécution des dispositions de l'article 4 de la loi du 20 juin 1885, et dans les conditions prévues par les articles 5 à 8 de ladite loi, seront fournies à l'avenir en capital ».

Il en résulte que depuis cette époque les communes peuvent faire face à la dépense laissée à leur charge, soit au moyen d'emprunts remboursables en moins de trente ans ou plus de quarante ans, soit à l'aide d'impositions extraordinaires, de subventions des départements, de souscriptions particulières et autres ressources n'ayant pas le caractère de fonds disponibles dans le sens de l'article 8 de la loi du 20 juin 1885.

Lorsque le conseil municipal a décidé qu'une subvention serait demandée à l'Etat en vertu de la loi du 20 juin 1885, le préfet, après avoir consulté sur les plans et devis l'inspecteur d'académie et le comité départemental des bâtiments civils, porte la demande de subvention au Conseil général dans sa plus prochaine session.

Dès que le Conseil général a donné son avis, ou immédiatement après la clôture de la session, s'il a négligé ou refusé de statuer, le préfet adresse au ministre de l'instruction publique le dossier de l'affaire. (Décret du 7 avril 1887, art. 10.)

Si le ministre approuve le projet de construction, d'acquisition ou d'appropriation, ainsi que les plans et devis des travaux, il détermine le montant de la subvention de l'Etat et fixe le délai dans lequel les travaux devront être exécutés.

Toutefois, en cas d'avis défavorable ou en l'absence d'avis du Conseil général, la subvention ne peut être allouée que par décret rendu en Conseil d'Etat, conformément à l'article 10 de la loi du 20 mars 1883. (Décret du 7 avril 1887, art. 11.)

Le décret du 13 janvier 1894, rendu en exécution de la loi de finances du 26 juillet 1893, a fixé les conditions auxquelles les subventions allouées aux communes pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leur maison d'école leur sont définitivement acquises. Ces conditions sont les suivantes :

1° Production d'un certificat dont la forme a été déterminée par le ministre de l'instruction publique, et qui lui est transmis, établissant que la commune a déjà fait emploi de ses propres ressources pour les bâtiments scolaires, et que les travaux exécutés sont conformes aux plans et devis approuvés ;

2° Mise à exécution des travaux dans un laps de temps qui ne peut excéder deux ans.

Si, à l'expiration de ce délai, la commune n'a pas rempli les conditions ci-dessus, la subvention est considérée comme non avenue.

Dans le cas où le projet est ultérieurement repris, le ministre de l'instruction publique doit statuer à nouveau.

Des acomptes peuvent être payés sur la production d'un certificat constatant l'avancement des travaux.

Lorsque, par suite du rabais de l'entreprise ou pour toute autre cause, la dépense n'atteint pas le chiffre sur lequel a été calculée la subvention de l'Etat, le solde n'est versé dans la caisse municipale qu'après que la subvention a été réduite proportionnellement à l'économie réalisée.

Pour le paiement des subventions, le préfet adresse le 1er de chaque mois au ministre de l'instruction publique un bordereau présentant le montant des sommes à payer et accompagné des justifications dont la production est prescrite par le décret du 13 janvier 1894.

Ainsi que nous l'avons dit, la loi du 20 juin 1885 ne prévoit de subvention de l'Etat que pour les travaux de *construction*, de *reconstruction* et d'*appropriation* de maisons destinées au service de l'enseignement.

Les simples réparations à effectuer dans un immeuble appartenant à la commune ou pris à bail ne peuvent donner lieu à aucune subvention. (Décret du 7 avril 1887, art. 18.)

D'autre part, il résulte d'un avis du Conseil d'Etat (5 juin 1888) que les subventions de l'Etat ne peuvent s'appliquer qu'aux écoles légalement obligatoires ou aux écoles conventionnellement obligatoires.

Par suite, l'Etat ne saurait participer aux dépenses d'installation : 1° des écoles de filles établies dans les communes de moins de 400 habitants; 2° des écoles maternelles établies dans des communes de moins de 2000 âmes et de moins de 1200 âmes de population agglomérée.

Les communes qui désirent obtenir des subventions de l'Etat pour la construction ou l'appropriation d'écoles conventionnellement obligatoires sont tenues de prendre l'engagement d'inscrire, pendant une période de trente ans, au nombre des dépenses obligatoires, les dépenses qui leur incombent pour l'entretien de ces établissements en vertu de l'article 4 de la loi du 19 juillet 1889. (Décret du 28 mars 1899, art. 1er.)

Lorsqu'une commune reçoit une subvention de l'Etat, le préfet charge un membre du comité départemental des bâtiments civils ou un délégué spécial de visiter les travaux et de vérifier s'ils s'exécutent conformément aux plans approuvés. Les prix et honoraires de cette vérification sont compris dans les prévisions du devis.

Il y a lieu de faire observer que le contrôle du délégué préfectoral est distinct de celui qui doit être exercé par l'inspecteur primaire.

L'inspecteur primaire est appelé, en effet, par sa fonction même, à suivre l'exécution des projets d'établissements scolaires, et il fait connaître ses appréciations à l'inspecteur d'académie ; en outre, il visite les locaux et fait un rapport spécial dans le cas où les travaux de construction ou d'appropriation n'ont pas été reconnus conformes aux plans approuvés. Les frais résultant de cette partie de sa mission sont imputables sur l'allocation affectée aux tournées d'inspection : de ce chef il ne peut donc y avoir une dépense à la charge de la commune.

Mais en dehors de la surveillance qui rentre dans les attributions de l'autorité universitaire, le contrôle du délégué préfectoral s'impose comme devant être plus spécialement technique et surtout plus fréquent. (Circulaire du 12 février 1891.)

Si la dépense à laquelle s'applique la subvention de l'Etat comprend l'achat d'un mobilier scolaire, il doit être produit pour le paiement de cette subvention un certificat délivré par l'inspecteur d'académie et constatant que la commune est en possession du mobilier tel qu'il a été détaillé au devis. (Décret du 7 avril 1887, art. 13.)

Dans le cas où les travaux sont interrompus ou ne sont pas exécutés conformément aux plans approuvés par le ministre, le paiement de la subvention est suspendu.

Si, après une mise en demeure adressée par le préfet à la commune, l'irrégularité signalée continue, et si la modification est de nature à rendre le local moins propre à l'usage auquel il est destiné, le ministre de l'instruction publique peut déclarer, par une déci-

sion motivée, la commune déchue de tout droit à la subvention de l'Etat. Cette décision est immédiatement notifiée au maire.

La commune contre laquelle la déchéance a été prononcée doit reverser au Trésor les sommes qu'elle a déjà reçues de l'Etat. (Même décret, art. 14.)

*Etablissement d'école dans une circonscription s'étendant sur le territoire de plusieurs communes.* — Nous avons indiqué à l'article *Ecoles publiques* les conditions auxquelles deux ou plusieurs communes peuvent se réunir pour fonder une école. Les règles relatives à l'établissement proprement dit de l'école ainsi créée sont contenues dans les articles 31 et suivants du décret du 7 avril 1887. Nous en reproduisons ici les principales dispositions.

Sur l'avis donné par le Conseil départemental, le préfet fixe la proportion dans laquelle chaque commune devra contribuer aux frais d'établissement et d'entretien de l'école. Il doit être tenu compte, pour cette répartition, de la valeur du centime dans les communes intéressées et du chiffre de la population de chacune d'elles dans la circonscription scolaire. L'arrêté du préfet est notifié aux communes intéressées en même temps que la décision du Conseil départemental. Il prescrit en même temps la convocation des conseils municipaux pour qu'ils aient à délibérer sur les moyens de pourvoir à l'établissement de l'école et au logement des maîtres. (Décret du 7 avril 1887, art. 31.)

Lorsque les communes sont d'accord sur ce point, le maire de la commune sur le territoire de laquelle l'école doit être établie est chargé de l'exécution de la décision.

Il fait établir, s'il y a lieu, les plans et devis des travaux de construction ou d'appropriation, et les soumet à l'examen du conseil municipal en l'invitant à voter les crédits et les ressources nécessaires. Il transmet ensuite les pièces au préfet avec copie des délibérations prises. (Même décret, art. 32.)

Le préfet, après avoir consulté l'inspecteur d'académie sur le choix du local, communique les plans et devis aux autres communes intéressées, et les invite à fournir leurs observations, s'il y a lieu, dans le délai d'un mois, à voter les crédits et à créer les ressources nécessaires.

A l'expiration de ce délai, le préfet soumet les plans et devis et les observations des conseils municipaux au comité departemental des bâtiments civils. Sur l'avis de ce comité, le préfet approuve le projet ou ordonne un supplément d'étude. (Même décret, art. 33.)

Quand le projet adopté par les conseils municipaux des communes intéressées comporte une acquisition ou une location d'immeuble, le maire de la commune où est situé l'immeuble passe le contrat au nom de cette commune. Il y est fait mention de l'affectation de l'immeuble au service scolaire et du droit de jouissance des communes intéressées.

Le projet d'acquisition ou de location et les plans et devis des travaux d'appropriation sont soumis à l'examen de l'inspecteur d'académie et à l'approbation du préfet.

Au cas de location, le montant du loyer est réparti entre les communes par les conseils municipaux, et, en cas de désaccord, par le préfet après avis du Conseil départemental.

Lorsqu'il est nécessaire de recourir à l'expropriation, le décret déclaratif d'utilité publique est rendu en Conseil d'Etat. (Même décret, art. 34.)

Lorsque les communes sont d'accord pour établir l'école dans une maison appartenant à l'une d'elles, les conseils municipaux doivent fixer une indemnité annuelle à payer à la commune propriétaire par chacune des autres communes intéressées. S'ils ne peuvent s'entendre pour la fixation de cette indemnité ou pour la contribution de chacune des communes, le préfet statue, après avis du Conseil départemental. (Même décret, art. 35.)

Si, pour l'établissement de l'école, les conseils municipaux proposent des moyens différents, ou s'ils ne sont pas d'accord sur les travaux de construction ou d'appropriation à exécuter, ils sont mis en demeure de délibérer à nouveau et de transmettre au préfet, dans le délai de deux mois, le résultat de leurs délibérations. Il leur est rappelé qu'ils peuvent provoquer une conférence intercommunale, conformément à l'article 117 de la loi du 5 avril 1884.

Si, à l'expiration du délai de deux mois, les conseils municipaux n'ont pas tous répondu ou si le désaccord subsiste, il est procédé d'office à l'établissement de l'école. (Même décret, art. 36.)

Lorsque pour une ou plusieurs des communes intéressées la dépense doit être couverte par un emprunt et par une subvention de l'Etat, il est fait application des dispositions que nous avons indiquées ci-dessus.

La subvention de l'Etat est fixée distinctement pour chacune des communes obligées d'y avoir recours. Lorsque la dépense prévue excède le chiffre fixé au tableau A annexé à la loi du 20 juin 1885, la subvention est calculée sur le chiffre de l'emprunt nécessaire à la commune pour couvrir sa part dans la dépense ramenée au maximum dudit tableau. (Même décret, art. 37.)

Dans le cas où les travaux ne sont pas exécutés conformément aux plans et devis approuvés par le ministre, la mise en demeure dont nous avons parlé plus haut est adressée au maire chargé de l'exécution.

La déchéance peut être appliquée avec toutes ses conséquences aux communes qui ont obtenu une subvention de l'Etat. (Même décret, art. 38.)

Les économies obtenues par suite du rabais de l'entreprise ou pour toute autre cause sont réparties entre les communes intéressées dans la même proportion que la dépense. Il y a lieu également, dans ce cas, à une réduction proportionnelle de la subvention allouée par l'Etat. (Même décret, art. 39.)

La suppression d'une école établie par plusieurs communes ne peut être demandée que par le préfet, après avis de l'inspecteur d'académie et des conseils municipaux.

Si l'immeuble construit ou acquis à frais communs cesse d'être affecté au service scolaire, la commune sur le territoire de laquelle il est situé peut le vendre ou l'affecter à un autre service.

Dans le premier cas, le prix de vente, dans le second cas le montant de l'estimation, faite par un expert nommé par le préfet, est réparti entre les communes intéressées dans la proportion fixée pour la contribution de chacune d'elles dans la dépense. (Même décret, art. 40.)

Lorsque, pour une cause quelconque, le local dans lequel est installée une école ou une classe a cessé d'être propre à cet usage, le préfet, sur le rapport de l'inspecteur d'académie et après avis du Conseil départemental, met la commune en demeure de faire dresser les plans et devis des travaux nécessaires à l'appropriation du local et de pourvoir à la dépense. Il fixe le délai dans lequel ces travaux doivent être exécutés.

En cas de refus par la commune, il peut prononcer l'interdiction du local.

Dans le cas où il s'agit d'une école ou d'une classe dont l'établissement donne lieu à une dépense obligatoire, si la commune refuse ou néglige de faire exécuter les travaux ou de fournir un autre local, le préfet pourvoit à l'exécution d'office conformément aux dispositions indiquées ci-après. (Décret du 7 avril 1887, art. 19.)

Lorsqu'un conseil municipal, sans avoir été mis en demeure, a décidé qu'une école ou une classe sera transférée dans un local nouveau ou lorsqu'il s'agit d'installer une école dont l'établissement ne donne pas lieu à une dépense obligatoire par la commune, le plan du local est soumis à l'examen de l'inspecteur d'académie et à l'approbation du préfet (Même décret, art. 20).

*Construction d'office des maisons d'école.* — Le décret du 7 avril 1887, complétant les dispositions de l'article 10 de la loi du 20 mars 1883, avait prévu les mesures à prendre dans le cas où une commune se refuserait à fournir un local convenable pour le service de l'enseignement primaire. Mais la procédure

instituée pour arriver à la création d'office d'une école était tellement longue et compliquée qu'elle rendait, en fait, l'action de l'Etat à peu près illusoire. La suppression de l'enseignement congréganiste fit sentir plus vivement ces inconvénients. Aussi la loi du 10 juillet 1903 vint-elle substituer aux règles jusqu'alors en vigueur un ensemble de dispositions qui, sans porter atteinte aux garanties accordées aux communes, permet de vaincre, dans des délais notablement abrégés, les résistances que pourraient opposer les conseils municipaux hostiles à l'enseignement laïque. Nous croyons devoir, en raison de l'importance de ces dispositions, les reproduire intégralement.

A défaut par une commune de pourvoir à une installation convenable du service scolaire dans les conditions prévues au titre II de la loi du 30 octobre 1886 et à l'article 8 de la loi du 20 mars 1883, le préfet prend toutes les mesures utiles à cette installation et à l'acquisition du mobilier scolaire nécessaire.

Si le service peut être assuré par une location, deux mois après une mise en demeure restée vaine, adressée au conseil municipal, le bail de l'immeuble choisi par le préfet est passé au nom de la commune par le maire, ou, en cas de refus de celui-ci, par un délégué spécial désigné par l'administration préfectorale; dans ce dernier cas, la commune ne peut être liée pour une durée supérieure à trois années (Loi du 10 juillet 1903, art. 1er).

Lorsque, après avis du Conseil départemental de l'enseignement primaire, la construction d'une maison d'école est jugée nécessaire par le préfet, celui-ci met le conseil municipal en demeure de choisir un emplacement et de désigner un architecte, dans un délai qui ne peut excéder deux mois.

Si l'assemblée se conforme à cette injonction et si l'emplacement qu'elle propose est accepté, un nouveau délai de deux mois lui est imparti pour arrêter les plans et devis et voter les ressources nécessaires.

Si, au contraire, dans le délai ci-dessus, le conseil municipal refuse de délibérer ou propose un emplacement inacceptable, le préfet, après avis du Conseil départemental, désigne lui-même l'emplacement. Il invite de nouveau le conseil municipal à choisir un architecte et à faire dresser les plans et devis. Si le conseil ne procède pas à cette désignation dans le mois qui suit la mise en demeure adressée par le préfet, celui-ci fait lui-même dresser les plans et devis par un architecte qu'il nomme à cet effet.

Dès que le projet est prêt, il est soumis au conseil municipal, qui est invité à l'approuver et à créer les ressources nécessaires à son exécution dans le délai d'un mois.

Faute par le conseil de prendre cette délibération, le préfet approuve lui-même le projet, après avis de l'inspecteur d'académie, du comité départemental des bâtiments civils et du conseil départemental d'hygiène; il fixe le montant de la dépense par arrêté et indique comment il y sera pourvu, sous réserve de l'intervention, s'il y a lieu, du Conseil d'Etat. (Même loi, art. 2.)

Le Conseil général (et, pendant l'intersession, la commission départementale) est appelé à donner son avis sur la subvention à allouer par l'Etat pour l'exécution dudit projet, approuvé ou non par le conseil municipal. Cet avis doit être donné par le Conseil général dans la session même au cours de laquelle il est saisi, et par la commission départementale, indépendamment de tout classement d'ordre, au plus tard dans la réunion qui suit celle où le dossier lui a été présenté. (Même loi, art. 3.)

Les cas dans lesquels intervient le Conseil d'Etat sont restés les mêmes que sous l'empire de la législation antérieure; mais, depuis la promulgation de la loi du 10 juillet 1903, il est statué par un décret *unique* en Conseil d'Etat : 1° sur le chiffre de la dépense lorsqu'il excède le maximum fixé par le tableau A annexé à la loi du 20 juin 1885; 2° sur le montant et les conditions de l'emprunt à contracter ainsi que sur la désignation de l'établissement avec lequel la commune traitera; 3° sur l'imposition d'office de la somme annuelle applicable à l'amortissement de l'emprunt; 4° sur l'allocation de la subvention de l'Etat dans le cas où soit le Conseil général, soit la commission départementale, aurait soit émis un avis défavorable, soit refusé de donner un avis ou de délibérer sur cette question; 5° sur la déclaration d'utilité publique, s'il y a lieu de recourir à l'expropriation pour l'acquisition des terrains. Le préfet poursuit ensuite les mesures d'exécution et ouvre d'office au budget communal le crédit destiné à la dépense. (Même loi, art. 4.)

Lorsqu'un immeuble construit peut être acquis et approprié en maison d'école, ou bien lorsqu'il s'agit d'exécuter des travaux d'agrandissement et d'appropriation à une école existante, les mêmes règles sont applicables (Même loi, art. 5).

*Instructions spéciales concernant l'établissment des maisons d'école.* — Après avoir rappelé que « toute commune est obligée de fournir aux instituteurs et institutrices publics un local convenable tant pour leur habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et le matériel scolaire, » l'article 12 du décret du 18 janvier 1887 prescrivait qu'une instruction spéciale déterminerait à quelles conditions doivent satisfaire les locaux et quels objets doivent composer le mobilier de classe et le matériel scolaire.

Conformément à ces dispositions, deux instructions, dont l'une vise spécialement la construction et l'aménagement des écoles maternelles, ont été élaborées par l'administration universitaire. Elles portent la même date que le décret et l'arrêté organiques.

Bien que n'ayant pas un caractere impératif, ces instructions s'imposent à l'attention des municipalités, des architectes et des autorités scolaires comme une sorte de guide qui, s'il était suivi dans toutes ses parties, permettrait de réaliser le type de l'école satisfaisant à toutes les exigences de l'hygiène et de l'enseignement. Nous croyons devoir, à ce titre, les reproduire *in extenso* à la fin de ce chapitre.

*Avis des commissions sanitaires.* — Une circulaire du 23 juin 1896 avait prescrit aux préfets, dans le but d'activer l'instruction des projets de constructions scolaires, de soumettre ces projets à une commission mixte comprenant des membres du comité départemental d'hygiène et de la commission des bâtiments civils. Mais la loi du 15 février 1902 relative à la protection de la santé publique ayant supprimé les comités d'hygiène et les ayant remplacés par des commissions sanitaires dont la juridiction s'étend à un certain nombre de localités et par un conseil départemental d'hygiène ayant des attributions spéciales et devant, le cas échéant, servir de conseil d'appel des avis des commissions sanitaires, la circulaire du 23 juin 1896 a été rapportée.

Depuis la mise en vigueur de la nouvelle organisation, les projets scolaires doivent être examinés par les commissions sanitaires, qui, étant plus rapprochées et se réunissant souvent et toujours avec facilité, sont plus aptes à donner un avis aussi prompt que compétent au point de vue de la salubrité des locaux.

Ce n'est qu'en cas de désaccord avec l'autorité scolaire et aussi lorsqu'il s'agit de constructions d'office que les avis de ces commissions doivent être soumis au conseil départemental d'hygiène. (Circulaire du 16 novembre 1903.)

L'examen des commissions sanitaires doit porter en particulier sur la qualité de l'eau qui se trouve dans l'école. Il est recommandé aux inspecteurs d'académie d'insister pour que des renseignements précis leur soient toujours fournis à ce sujet. Toutes les fois qu'ils le jugent nécessaire, ils doivent faire procéder à une analyse de l'eau. Il leur suffit d'en envoyer un échantillon au laboratoire de la faculté des sciences la plus rapprochée. Des instructions ont été données pour que cette analyse soit faite gratuitement et aussi rapidement que possible. (Circulaire du 4 janvier 1897.)

*Visite des locaux.* — Rappelons enfin que le local que la commune est tenue de fournir pour le service scolaire doit être visité, avant l'ouverture de l'école, par l'inspecteur primaire de la circonscription, qui adresse à ce sujet un rapport à l'inspecteur d'académie. Si ce rapport est défavorable, le préfet statue après avis du Conseil départemental.

Toutefois, dans le cas où les travaux de construction ou d'appropriation sont exécutés conformément aux plans approuvés par le préfet ou par le ministre, les dispositions qui précèdent ne sont pas applicables. (Decret du 18 janvier 1887, art. 13, et décret du 7 avril 1887, art. 15.)

INSTRUCTION SPÉCIALE

*Concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques.*

(18 janvier 1887.)

L'école maternelle comprend :

1° Un vestibule d'entrée formant salle d'attente pour les parents;

2° Une ou deux salles d'exercices;

3° Un préau couvert et fermé;

4° Une cuisine pour préparer ou réchauffer les aliments des enfants;

5° Une cour de récréation avec petit jardin;

6° Un abri avec privés et urinoirs pour les enfants;

7° Un logement pour la directrice, et, s'il y a lieu, un logement pour une ou plusieurs adjointes.

*Conditions générales.*

ARTICLE PREMIER. — Le terrain destiné à une école maternelle doit être central, dans de bonnes conditions d'aération, d'un accès facile et sûr, éloigné de tout établissement bruyant, insalubre ou dangereux, à 100 mètres au moins des cimetières.

Le sol, s'il est humide, sera assaini par un drainage.

L'étendue superficielle du terrain sera évaluée à raison de 8 mètres environ par élève; elle ne pourra toutefois être inférieure à 400 mètres.

ART. 2. — La disposition des bâtiments sera déterminée suivant le climat de la région, en tenant compte des conditions hygiéniques de l'exposition, de la configuration et des dimensions de l'emplacement, des ouvertures libres sur le ciel, et surtout de la distance des constructions voisines.

Quand l'école maternelle fera partie d'un groupe scolaire, on évitera de la placer entre l'école de garçons et l'école de filles.

ART. 3. — Tous les locaux à l'usage des enfants seront situés au rez-de-chaussée.

Le rez-de-chaussée sera exhaussé de trois marches de $0^m,15$ au-dessus du niveau extérieur.

ART. 4. — Aucun service étranger ne pourra être installé dans les bâtiments de l'école.

*Salles d'exercices.*

ART. 5. — S'il y a plusieurs salles d'exercices, elles ne pourront être contiguës. Elles devront être en communication avec le préau couvert, soit directement, soit par des couloirs ou galeries d'au moins $1^m,50$ de largeur.

ART. 6. — Les salles d'exercices seront de forme rectangulaire.

Leur surface sera calculée de façon à assurer à chaque enfant un minimum de $0^m,80$.

La hauteur sous plafond sera de 4 mètres; la largeur maximum, de 8 mètres.

ART. 7. — Le sol sera parqueté en bois dur, scellé, autant que possible, sur bitume.

Toutefois, on admettra les bois de sapin et de pin dans les régions où ils sont seuls en usage, à la condition qu'ils seront employés par lames étroites et passées à l'huile de lin bouillante.

Si le plancher n'est pas établi sur caves, il sera posé sur une plate-forme ou couche de matériaux imperméables.

ART. 8. — Les plafonds seront plans et unis.

Une ligne indiquant le nord-sud y sera tracée.

Il n'existera pas de corniche autour des murs.

Les angles formés par la rencontre des murs ou cloisons entre eux, ou avec les plafonds, seront arrondis sur un rayon de $0^m,10$.

Tous les parements intérieurs seront recouverts d'un enduit lisse permettant de fréquents lavages.

Sur une hauteur de 1 mètre, le revêtement devra être en boiserie.

ART. 9. — Les portes seront, de préférence, à un seul vantail et auront $0^m,90$ de largeur.

Les portes donnant directement des salles d'exercices sur l'extérieur (rues, chemins ou cours) sont interdites.

ART. 10. — L'éclairage par le plafond est interdit.

Les fenêtres devront être établies sur les deux murs longitudinaux des salles d'exercices.

Elles seront rectangulaires ou légèrement cintrées. Le nombre en sera calculé et les dimensions proportionnées de façon que la lumière arrive dans toutes les parties de la salle.

La distance entre le dessous du linteau et le dessous du plafond sera d'environ $0^m,20$

L'appui, taillé en glacis sur les deux faces, ne sera pas à plus de $1^m,20$ du sol.

Les châssis seront, dans le sens de la hauteur, divisés en deux parties s'ouvrant séparément pour la ventilation.

ART. 11. — On installera dans chaque salle un poêle pourvu d'un réservoir d'eau avec surface d'évaporation.

Ce poêle sera garni d'une double enveloppe métallique ou d'une enveloppe de terre cuite.

Il sera entouré d'une grille en fer et ne contiendra ni four ni chauffe-plats.

Le tuyau de fumée ne devra, en aucun cas, passer au-dessus de la tête des enfants.

Les élèves ne pourront être placés à une distance du poêle moindre de $1^m,25$.

Le poêle en fonte à feu direct est interdit.

ART. 12. — Des dispositions seront prises pour assurer, concurremment avec le chauffage, une ventilation convenable de toutes les parties de la salle.

Les orifices d'accès de l'air pur, qui devra être pris immédiatement à l'extérieur, et les orifices d'échappement de l'air vicié, auront une section suffisante pour prévenir les obstructions.

*Préau, cuisine et cour.*

ART. 13. — La surface du préau sera de $0^m,80$ environ par élève; la hauteur, de 4 mètres sous plafond.

Le préau sera construit conformément aux prescriptions des articles 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12 qui précèdent.

ART. 14. — La cuisine devra être en communication facile avec le préau.

Elle prendra l'air et le jour directement de l'extérieur.

Le sol sera carrelé, dallé ou cimenté.

ART. 15. — La surface de la cour de récréation sera calculée à raison de 3 mètres environ par enfant; elle ne pourra toutefois avoir moins de 150 mètres.

ART. 16. — Le sol sera sablé. Le bitume, le pavage ou le ciment ne pourront être employés que pour les passages et les trottoirs.

Les passages et les trottoirs ne feront jamais saillie.

Dans le cas où le terrain serait en déclivité, la pente ne devra pas dépasser $0^m,03$ par mètre.

Le nivellement du sol sera établi de façon à assurer l'écoulement des eaux.

Les eaux ménagères ne devront jamais traverser la cour à ciel ouvert.

ART. 17. — La cour de récréation sera plantée d'arbres placés à distance convenable des bâtiments et disposés de façon à ménager l'espace nécessaire aux exercices et aux jeux des enfants.

Un petit jardin devra y être annexé.

*Privés.*

ART. 18. — Toute école maternelle devra être munie de privés distincts pour chaque sexe et d'urinoirs pour les garçons.

Les privés et les urinoirs seront mis en communication par un abri avec le préau.

ART. 19. — Les préaux seront disposés de façon que les vents régnants ne rejettent pas les gaz dans les bâtiments ni dans la cour.

Ils seront divisés par cases. Il y aura une case pour quinze enfants environ.

Chaque case aura 0m,55 de largeur sur 0m,80 de profondeur.

ART. 20. — Le siège sera couvert d'une lunette en bois. Il aura une hauteur d'environ 0m,23 et sera légèrement incliné en avant.

L'orifice, de forme oblongue, aura environ 0m,20 sur 0m,14. Il ne sera pas à plus de 0m,05 du bord.

La cuvette sera munie d'un appareil obturateur.

ART. 21. — Les urinoirs seront en nombre au moins égal à celui des privés.

Les cases auront environ 0m,35 de largeur, 0m,25 de profondeur et 0m,70 de hauteur.

ART. 22. — Les parois et le sol des privés et des urinoirs seront en matériaux imperméables. Tous les angles seront arrondis.

Une pente sera ménagée pour l'écoulement des liquides vers le siège, avec ouverture d'échappement au-dessus de la fermeture de l'appareil obturateur.

Un service d'eau sera établi pour le nettoyage.

ART. 23. — Les fosses seront fixes ou mobiles.

Les fosses mobiles, quel que soit le système de vidange adopté, seront préférées toutes les fois qu'il sera possible de les établir; elles seront pourvues d'un ventilateur.

Les fosses fixes seront de petite dimension, sans jamais avoir toutefois moins de 2 mètres de long, de large et de haut. Elles seront voûtées, construites en matériaux imperméables et enduites de ciment.

Elles seront étanches et le fond sera disposé en forme de cuvette; les angles extérieurs seront arrondis sur un rayon de 0m,25.

Elles seront établies loin des puits.

Elles seront munies d'un tuyau d'évent, qui sera élevé au-dessus de la toiture des privés aussi haut que l'exigera la disposition des constructions voisines.

ART. 24. — Les urinoirs et les privés n'auront pas de fermeture.

Ils seront masqués par une cloison pleine placée à 0m,60 du bord des cases. Cette cloison, élevée de 0m,15 au-dessus du sol, n'aura pas plus de 0m,70 de hauteur.

*Logements.*

ART. 25. — Le logement de la directrice comprendra deux ou trois pièces à feu, une cuisine, des privés intérieurs et une cave. La superficie totale sera de 70 mètres carrés.

ART. 26. — Le logement de l'adjointe comprendra une pièce à feu et un cabinet.

ART. 27. — L'école et les logements seront distincts. Ils n'auront aucune communication directe.

(Deux sections de cette Instruction spéciale — articles 28-36 et art. 32 — concernent le *mobilier* et le *matériel d'enseignement et d'éducation* : on en trouvera le texte aux articles *Matériel d'enseignement* et *Mobilier scolaire.*)

INSTRUCTION SPÉCIALE

*Concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles primaires élémentaires.*

(18 janvier 1887.)

L'école primaire élémentaire comprend :

1° Un vestiaire distinct ou un vestibule pouvant servir de vestiaire;

2° Une ou plusieurs classes;

3° Un préau couvert avec gymnase et, s'il y a lieu, un petit atelier pour le travail manuel élémentaire;

4° Une cour de récréation et un jardin, partout où il sera possible;

5° Des privés et des urinoirs;

6° Un logement pour l'instituteur ou l'institutrice et, s'il y a lieu, des logements pour les adjoints ou les adjointes;

En outre, s'il y a lieu, pour les écoles de plus de trois classes :

1° Un logement de concierge;

2° Une pièce d'attente pour les parents;

3° Un cabinet pour l'instituteur ou l'institutrice;

4° Une pièce pour les adjoints ou les adjointes;

5° Une salle de dessin avec un cabinet pour dépôt de modèles;

6° Un atelier pour le travail manuel dans les écoles de garçons ou une salle de couture et de coupe dans les écoles de filles;

7° Un gymnase.

Dans les écoles doubles, le logement du concierge, la salle de dessin et le gymnase pourront être communs.

*Conditions générales.*

ARTICLE PREMIER. — Le terrain destiné à recevoir une école doit être central, bien aéré, d'un accès facile et sûr, éloigné de tout établissement bruyant, malsain ou dangereux, à 100 mètres au moins des cimetières.

Le sol sera assaini par le drainage.

ART. 2. — La superficie du terrain sera évaluée à raison de 10 mètres environ par élève; elle ne pourra toutefois avoir moins de 500 mètres.

L'école et ses annexes seront entourées d'une clôture.

ART. 3. — La disposition des bâtiments sera déterminée suivant le climat de la région, en tenant compte des conditions hygiéniques, de l'exposition, de la configuration et des dimensions de l'emplacement, des ouvertures libres sur le ciel, et surtout de la distance des constructions voisines.

ART. 4. — Dans les communes où le même bâtiment contiendra l'école et la mairie, les deux services devront être complètement séparés.

Aucun service étranger à l'école ne pourra être installé dans les bâtiments scolaires.

ART. 5. — L'épaisseur des murs ne sera, dans aucun cas, moindre de 0m,45 s'ils sont construits en moellons, et de 0m,35 s'ils sont construits en briques.

ART. 6. — Les matériaux trop perméables seront exclus de la construction. La tuile et l'ardoise seront employées pour la couverture de préférence au métal.

ART. 7. — Le sol du rez-de-chaussée sera exhaussé de 0m,60 au-dessus du niveau extérieur.

Les pentes du terrain entourant la construction seront ménagées de façon à en éloigner les eaux.

ART. 8. — Si le plancher n'est pas établi sur caves, il sera posé sur une plate-forme ou couche de matériaux imperméables.

ART. 9. — Dans tout groupe scolaire, les bâtiments affectés aux diverses écoles seront indépendants les uns des autres et auront des entrées distinctes.

On évitera de placer l'école maternelle entre l'école de garçons et l'école de filles.

ART. 10. — L'effectif d'un groupe complet ne devra pas dépasser 750 élèves, savoir : 300 garçons, 300 filles, et 150 enfants pour l'école maternelle.

*Logement du concierge.*

ART. 11. — Lorsque l'école aura un concierge, son logement sera établi au rez-de-chaussée et comprendra : une loge, une cuisine, une ou deux pièces, des privés et une cave.

La pièce d'attente pour les parents sera située à proximité de la loge du concierge.

*Vestiaires. — Couloirs. — Escaliers.*

ART. 12. — Chaque classe aura, autant que possible, un vestiaire; toutefois, le même vestiaire pourra servir à deux ou plusieurs classes contiguës. On y établira des porte-manteaux pour les vêtements et des rayons pour les paniers ou les sacs à provisions.

Dans les écoles rurales, le vestibule pourra servir de vestiaire.

ART. 13. — Chaque classe aura une entrée indépendante. Les portes ne devront pas ouvrir directement sur la rue, ni sur les cours.

ART. 14. — Lorsque les classes seront desservies par des galeries ou couloirs, ces galeries auront une largeur minimum de 1m,50 et recevront directement l'air et la lumière.

ART. 15. — Les classes installées aux étages seront desservies par des escaliers droits sans partie circulaire.

Les volées, de 13 à 16 marches, seront séparées par un palier de repos.

Les marches auront, au minimum, 1m,35 de ar-

geur, 0m,28 à 0m,30 de foulée et, au maximum, 0m,16 de hauteur.

Les barreaux seront espacés de 0m,13 d'axe en axe. La main courante sera garnie de boutons saillants placés à 1 mètre de distance au plus. Une seconde main courante sera disposée le long des murs.

ART. 16. — Toute école recevant 300 élèves aux étages devra être desservie par deux escaliers.

*Classe.*

ART. 17. — Le nombre maximum des places par classe sera de 50.

ART. 18. — La classe sera de forme rectangulaire. La surface sera calculée à raison de 1m,25 par élève.

La hauteur sous plafond ne sera jamais moindre de 4 mètres.

ART. 19. — Les dimensions des baies seron calculées de façon que la lumière éclaire toutes le stables. La largeur des trumeaux sera aussi réduite que possible.

Les fenêtres seront rectangulaires ou légèrement cintrées.

L'intervalle entre la partie haute de la fenêtre et le niveau des plafonds sera d'environ 0m,20.

Les appuis seront taillés en glacis sur les deux faces, et élevés de 1m,20 au-dessus du sol.

Lorsque l'éclairage sera unilatéral, le jour viendra nécessairement de la gauche des élèves et les conditions suivantes seront exigées :

1° La hauteur de la classe devra être égale aux deux tiers environ de sa largeur;

2° Des baies d'aération seront percées dans la face opposée à celle de l'éclairage.

Dans tous les cas, la distance de la face ou des faces d'éclairage aux constructions voisines ne sera jamais inférieure à 8 mètres.

ART. 20. — On ne percera jamais de baies d'éclairage dans le mur qui fait face à la table du maître, ni dans celui qui fait face aux élèves.

L'éclairage par un plafond vitré est interdit.

ART. 21. — Les châssis de fenêtres seront, dans le sens de la hauteur, divisés en deux parties, s'ouvrant séparément pour la ventilation.

ART. 22. — Les plafonds seront plans et unis. Une ligne indiquant le nord-sud y sera tracée.

Il n'existera pas de corniche autour des murs.

Les angles formés par la rencontre des murs ou cloisons entre eux, ou avec les plafonds, seront arrondis sur un rayon de 0m,10.

Tous les parements intérieurs seront recouverts d'un enduit lisse permettant de fréquents lavages.

A la hauteur de 1m,20, à défaut de boiserie, le revêtement sera exécuté en ciment.

ART. 23. — Le sol des classes sera parqueté en bois dur, scellé, autant que possible, sur bitume.

Toutefois, on admettra les bois de sapin et de pin dans les régions où ils sont seuls en usage, sous la condition qu'ils seront employés par lames étroites et passées à l'huile de lin bouillante.

ART. 24. — Les portes des classes seront de préférence à un seul vantail, et auront 0m,90 de largeur.

ART. 25. — La classe de l'école mixte ne sera pas divisée par une cloison.

Les filles et les garçons seront groupés séparément.

ART. 26. — On installera dans chaque salle un poêle pourvu d'un réservoir d'eau avec surface d'évaporation.

Ce poêle devra être garni d'une double enveloppe métallique ou d'une enveloppe de terre cuite.

Il sera entouré d'une grille en fer et ne contiendra ni four, ni chauffe-plats.

Le tuyau de fumée ne devra, en aucun cas, passer au-dessus de la tête des enfants.

Les élèves ne pourront être placés à une distance du poêle moindre de 1m,25.

Le poêle en fonte à feu direct est interdit.

ART. 27. — Des dispositions seront prises pour assurer, concurremment avec le chauffage, une ventilation convenable de toutes les parties de la salle de classe. Les orifices d'accès de l'air pur, qui devra être pris immédiatement à l'extérieur, et les orifices d'échappement de l'air vicié, auront une section suffisante pour prévenir les obstructions.

*Salle de dessin. — Atelier pour le travail manuel élémentaire.*

ART. 28. — Dans les écoles de quatre classes et plus, une salle distincte sera affectée à l'enseignement du dessin. La superficie de cette salle sera calculée à raison de 1m,50 au minimum par place. Un cabinet pour le dépôt des modèles y sera annexé.

ART. 29. — Dans toutes les écoles de garçons, un atelier sera installé pour le travail manuel élémentaire. Dans les écoles de moins de trois classes, cet atelier pourra être aménagé sous le préau.

Dans toutes les écoles de filles de plus de trois classes, une salle sera aménagée pour les travaux de couture et de coupe.

*Préau couvert. — Dépendances du préau. Gymnase.*

ART. 30. — Toute école sera pourvue d'un préau couvert ou abri. La surface sera de 1m,25 environ par élève, la hauteur de 4 mètres sous plafond.

Il pourra y être installé des lavabos, ainsi que des tables mobiles pour les repas des élèves.

ART. 31. — Un fourneau pourra être établi à proximité du préau pour préparer ou réchauffer les aliments des enfants.

ART. 32. — A défaut d'une salle spéciale pour l'enseignement de la gymnastique, une partie du préau ou abri sera affectée à l'installation des appareils.

Le portique pourra être dressé dans la cour de récréation.

*Cour de récréation. — Jardin.*

ART. 33. — La surface de la cour de récréation sera calculée à raison de 5 mètres au moins par élève; elle ne pourra avoir moins de 200 mètres.

ART. 34. — Le sol sera sablé. Le bitume, le pavage ou le ciment ne pourront être employés que pour les passages et les trottoirs.

Les passages et les trottoirs ne feront jamais saillie.

Le nivellement du sol sera établi de façon à assurer l'écoulement des eaux.

Les eaux ménagères ne devront pas traverser la cour à ciel ouvert.

ART. 35. — La cour de récréation pourra comprendre un petit jardin à l'usage des enfants. Elle sera plantée d'arbres placés à une distance convenable des bâtiments.

Des bancs fixes seront établis au pourtour de la cour. Une fontaine ou une pompe y sera installée.

Dans les écoles mixtes, la cour sera divisée par une claire-voie.

*Privés et urinoirs. — Fosses.*

ART. 36. — Toute école devra être munie de privés à raison de deux cabinets par classe dans les écoles de garçons et de trois cabinets par classe dans les écoles de filles.

Un cabinet sera réservé pour les maîtres.

ART. 37. — Les privés seront placés dans la cour de façon à être facilement surveillés.

Ils seront disposés de telle sorte que les vents régnants ne rejettent pas les gaz dans les bâtiments, ni dans la cour.

Les cases auront 0m,70 de largeur et 1m,10 de longueur environ. Les portes ouvriront en dehors et seront munies de tampons en caoutchouc; elles seront surélevées de 0m,20 au-dessus du sol et auront 1m,10 de hauteur.

Le siège, en pierre, ciment ou fonte, aura 0m,20 de hauteur; il sera incliné de toutes parts vers l'orifice.

L'orifice, de forme oblongue, aura environ 0m,20 sur 0m,14; il sera à 0m,10 du devant

La cuvette sera munie d'un appareil obturateur.

Dans les écoles mixtes, il y aura des privés distincts pour les garçons et pour les filles.

ART. 38. — Les écoles de garçons seront munies d'urinoirs en nombre au moins égal à celui des privés. Les cases auront environ 0m,35 de profondeur sur 0m,80 de hauteur; elles seront espacées de 0m,40.

Un service d'eau sera établi pour le nettoyage.

ART. 39. — Les parois et le sol seront en matériaux imperméables; tous les angles seront arrondis.

Une pente sera ménagée pour l'écoulement des liquides vers le siège, avec l'ouverture d'échappement au-dessus de la fermeture de l'appareil obturateur.

Art. 40. — Les fosses seront fixes ou mobiles.

Les fosses mobiles, quel que soit le système de vidange adopté, seront préférées toutes les fois qu'il sera possible de les établir; elles seront pourvues d'un ventilateur.

Les fosses fixes seront de petite dimension, sans jamais avoir toutefois moins de 2 mètres de long, de large et de haut.

Elles seront voûtées, construites en matériaux imperméables et enduites de ciment.

Elles seront étanches et le fond sera disposé en forme de cuvette; les angles extérieurs seront arrondis sur un rayon de $0^m,25$.

Elles seront établies loin des puits.

Elles seront munies d'un tuyau d'évent qui sera élevé au-dessus de la toiture des privés, aussi haut que l'exigera la disposition des constructions voisines.

*Logement de l'instituteur. — Logements des adjoints.*

Art. 41. — Le logement de l'instituteur se composera d'une salle à manger, de deux ou trois pièces, d'une cuisine, de privés et d'une cave. La superficie totale sera de 70 à 90 mètres carrés.

Le cabinet de l'instituteur sera situé au rez-de-chaussée et autant que possible à proximité des classes et du parloir.

Art. 42. — Aucune communication directe ne devra exister entre les classes et le logement de l'instituteur.

Art. 43. — Le logement des maîtres-adjoints comprendra une chambre et un cabinet.

Art. 44. — Un même escalier pourra desservir plusieurs logements.

Art. 45. — Dans les écoles de quatre classes et plus, une pièce située au rez-de-chaussée servira de vestiaire et de réfectoire pour les maîtres-adjoints.

(Une dernière section de cette Instruction spéciale — articles 46-50 — concerne le *mobilier* et le *matériel d'enseignement* : on en trouvera le texte aux articles *Matériel d'enseignement* et *Mobilier scolaire.*)

### III

### Le rôle de l'architecte dans la construction des maisons d'école.

Avec les règlements si nets et si précis déterminant les règles à observer pour la parfaite hygiène, pour la parfaite conception d'une école, le rôle de l'architecte se trouve singulièrement simplifié. Il n'a qu'à se tenir dans le principe des questions étudiées de façon si approfondie dans les décrets divers.

Une des principales questions, celle de l'éclairage, ne peut être parfaitement résolue par l'architecte que lorsque lui est confiée la construction d'une école rurale.

Dans les villes, l'architecte doit se contenter du terrain que la municipalité met à sa disposition, et c'est sur celui-ci qu'il doit tirer le meilleur parti de plan. Toutes les questions d'hygiène étant parfaitement traitées, déterminées, il lui est possible de faire un projet, sans grande difficulté; cependant, il serait bon que, malgré les restrictions des divers décrets, simplifiant la construction, l'architecte s'inspire un peu de ce qui se fait pour la construction des écoles dans les divers pays d'Europe, et qu'il présente son projet conçu comme serait étudié un établissement sanitaire, étant donné l'agglomération d'individualités qui doivent séjourner dans les locaux affectés à une école.

Souvent il pourrait être argué que c'est du luxe. Non certes, ce n'en serait pas que de prendre certaines dispositions qui, peut-être, grevant un peu le budget de premier établissement, simplifieraient pour l'avenir le budget d'entretien et assureraient aussi une plus parfaite hygiène dans les locaux affectés aux maisons d'école.

A cet effet, il reste bien entendu qu'il ne peut être déterminé d'une façon précise quel est le meilleur moyen d'édifier une école rurale ou un groupe scolaire. Le tout dépend de la contrée dans laquelle doit s'élever le monument. Là, l'architecte ne doit utiliser, bien certainement, que les matériaux qui sont dans la contrée à sa portée et en tirer le meilleur parti pour réaliser une œuvre parfaitement saine; mais ce à quoi l'architecte doit spécialement s'attacher, c'est à assurer de la façon la plus simple et de la façon la plus durable l'entretien des locaux, et, quel que soit le mode de construction employé pour le gros œuvre, il serait bon que l'on prenne des garanties pour l'aménagement intérieur.

En ce qui concerne les sols des classes, il est demandé et recommandé de les exécuter, ainsi que les dégagements et couloirs, en chêne; il est à remarquer que, quelle que soit l'exécution parfaite de ces parquets en chêne, il arrive toujours un moment où les bois, ayant fini de jouer et de prendre tous leurs retraits, laissent entre les lames, sans que les languettes sortent des feuillures, un vide de quelques millimètres. Il importe de faire disparaître et d'annuler ce vide, car lorsque les enfants rentrent en classe après avoir joué dans les préaux, ils ramènent avec eux de la boue ou de la poussière; quelles que soient les précautions et les recommandations, les enfants fréquemment crachent sur les parquets et il s'ensuit que poussières, détritus et expectorations s'incrustent, soit dans le bois, soit dans les fissures subsistant entre les lames du parquet.

Voilà un foyer d'infection, il importe de le faire disparaître, car ce ne sont encore pas les balayages qui peuvent nettoyer entièrement ces sols de classes.

Une autre circonstance aggravante :

Lorsqu'on lave ces parquets, quelles que soient les précautions prises par le personnel de l'école, il arrive fréquemment que l'eau filtre à travers les frises et vient humidifier les plafonds. Lorque l'on lave, également l'eau séjourne entre les plinthes et le parquet, et il n'est pas rare de voir, après un certain laps de temps, les plinthes se pourrir et le bas des murs se salpêtrer.

Quel est donc le moyen de pouvoir remédier à ces inconvénients?

Le meilleur est de constituer un sol fait d'une seule volée, sans joints, sans fissures, sol se relevant sur les murs et permettant, par un simple balayage et un simple lavage, d'avoir des locaux absolument propres et débarrassés de toutes saletés et de tous microbes.

Ainsi déjà d'une part sera augmentée la salubrité de l'école et, d'autre part, bien mieux assurée la conservation de l'immeuble.

Il est encore à remarquer que dans les classes, dans les couloirs, dans les escaliers, quelle que soit la surveillance à laquelle sont soumis les enfants, ils font courir leurs mains sur les murs, et d'autres, plus dissipés, frappent sur les murs, soit avec leur cartable, soit avec des règles, soit avec leur instrument de jeu. Même il est constaté que si les murs ne sont pas dégradés par des chocs, ils sont parfaitement salis par le passage constant des personnes se frôlant le long des murs. Qu'arrive-t-il? Il faut, au bout d'un certain laps de temps, refaire les peintures, après avoir exécuté les raccords. Ne serait-il pas sage, dans ces conditions, de constituer sur une certaine hauteur, de $1^m,50$ à $1^m,80$, des revêtements de faïence sans saillie, et de cette façon n'assurerait-on pas la parfaite propreté de l'école et ne mettrait-on pas aussi les murs à l'abri des chocs qu'ils peuvent constamment recevoir? Cette précaution serait à prendre partout, dans toute l'école, et, au point de vue de la salubrité, il serait intéressant de voir adopter cette façon de procéder, car le bas des murs pourrait être ainsi souvent passé, ainsi que les sols, à des lavages antiseptiques qui seraient propres à augmenter encore l'hygiène parfaite d'une école.

Une question des plus intéressantes au point de vue de l'hygiène proprement dite, c'est la question du chauffage. Il est regrettable que jusqu'à ce jour, l'on conserve encore, pour le chauffage des écoles, l'emploi de poêles situés dans les classes, car, avec ce procédé, seuls sont chauffés, on pourrait même dire surchauffés, les enfants à proximité du poêle, tandis

que les autres ont froid. Ce qu'il faut employer pour le chauffage d'une école, c'est le chauffage à eau chaude ou le chauffage à vapeur à basse pression, tels qu'ils sont employés dans les hôpitaux. Ainsi, l'on peut d'abord parfaitement se défendre d'une façon rationnelle contre le froid, et ainsi également l'on peut assurer une température égale dans toute la classe, ce qui est des plus intéressants, car, avec le poêle, il est bien certain que c'est augmenter la possibilité aux enfants d'attraper chaud et froid, en sortant des classes pour se rendre dans les préaux.

De plus, en employant le chauffage à eau chaude ou à vapeur, l'on peut aussi, en prenant telles dispositions nécessaires, assurer d'une façon parfaite le renouvellement de l'air, ce qui est matériellement impossible avec le poêle qui dessèche et ne fait que chauffer l'air déjà altéré par la fréquentation de l'école. On renouvelle bien l'air dans les classes quand les enfants sont sortis, en ouvrant les fenêtres, mais que se produit-il? C'est que toute la chaleur s'en va, que l'air froid entre, et que, lorsque l'enfant revient du préau, il se trouve dans une classe froide. Avec les autres chauffages, le renouvellement de l'air se faisant constamment par telles dispositions nécessaires. il s'ensuit que la classe a toujours son air renouvelé et conserve malgré cela toujours la même température.

Ce qu'il importe également de soigner, ce sont les lavabos et les water-closets, et l'on ne saurait là trop prendre de précautions pour avoir des locaux parfaitement sains et hygiéniques. Il importe de prendre dans ces installations toutes les garanties nécessaires qui se prennent pour l'édification de semblables services utilisés par les hôpitaux.

Il serait nécessaire de voir installer dans les écoles maternelles des bains-douches avec lavabos parfaitement installés, afin que les enfants qui sont amenés dans un état contestable, par leurs parents, à l'école, puissent être, par des femmes de service, nettoyés avant que d'être mis en contact avec les autres enfants de l'école maternelle qui arrivent parfaitement entretenus par leur famille. On éviterait ainsi la propagation de maladies infantiles qui se produisent si fréquemment dans les écoles maternelles malgré la surveillance. On ne saurait à cet égard trop prendre de précautions, ainsi que le font les autres pays d'Europe.

Tels sont les points principaux sur lesquels l'architecte, en dehors de tout règlement, doit surtout apporter toute son expérience et tout son savoir. A lui de défendre ses conceptions de la façon la plus soutenue, pour avoir gain de cause. Il ne fera là qu'œuvre démocratique. A lui également de donner à l'école, avec les moyens qui sont en son pouvoir, au point de vue construction, l'aspect le plus riant, le plus accueillant, afin que l'enfant ait plaisir à venir dans cette grande famille. A l'architecte aussi, dans la simplicité nécessaire à la conception intérieure d'une école, d'apporter la conception décorative adaptée au milieu auquel elle s'adresse. Que partout sur les murs soit une décoration instructive en même temps que régionale, que, suivant le pays dans lequel l'école est construite, sur les murs se développent, en fresques ou en peinture au pochoir, les produits locaux heureusement combinés. Ainsi l'enfant, lorsqu'il sera distrait, continuera toujours à s'instruire avec des leçons de choses, car rien ne frappe le cerveau comme les premières images qui attirèrent l'attention dans l'école.

Avec les règlements ci-dessus énumérés et ces quelques observations, il est bien certain que l'architecte pourra, dans l'édification des écoles, constituer une œuvre utile et parfaite. [Ch. Blondel.]

**MAITRE (SOUS-).** — Voir *Sous-maître*.

**MAITRES-ADJOINTS, MAITRESSES-ADJOINTES.** — Dans les écoles normales, l'enseignement est donné par des professeurs nommés par le ministre, et, à défaut, par des instituteurs délégués par le ministre à titre provisoire. Ces instituteurs sont désignés sous le nom de *maîtres-adjoints*. Ils doivent être pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique. (Décret du 18 janvier 1887, art. 65.) Les maîtres-adjoints et les maîtresses-adjointes des écoles normales nommés antérieurement à la loi du 30 octobre 1886 forment une classe unique, dont les traitements sont de 2800 francs pour les maîtres-adjoints et de 2500 francs pour les maîtresses-adjointes. Le décret du 4 octobre 1894 portait (art. 1er) que, sur les propositions du recteur et de l'inspecteur général, ces traitements pouvaient être élevés au chiffre de 3100 francs pour les maîtres-adjoints et de 2800 francs pour les maîtresses-adjointes. Mais, aux termes de la loi de finances du 31 décembre 1907 (art. 43), les traitements des maîtres-adjoints et des maîtresses-adjointes titulaires dans les écoles normales sont fixés ainsi qu'il suit : Maîtres-adjoints titulaires *hors classe*, 3400 francs; maîtresses-adjointes titulaires *hors classe*, 3100 francs.

A l'origine, le titre de maître-adjoint et de maîtresse-adjointe s'appliquait à tous les membres du personnel des écoles normales primaires qui y donnaient l'enseignement sous l'autorité du directeur (à l'exclusion toutefois de certains maîtres spéciaux). Les maîtres-adjoints d'école normale étaient, aux termes du règlement du 14 décembre 1832, choisis par le recteur, sur le rapport de la commission de surveillance, sous réserve de l'approbation du ministre.

Le décret du 24 mars 1851 donna au ministre le droit de nomination des maîtres-adjoints sur la proposition du recteur, les obligea à résider dans l'établissement, et en fixa le nombre à deux au plus par école normale; ce nombre put être porté à trois, sur la proposition du recteur, après avis de la commission de surveillance (décret du 7 août 1861).

Le décret du 2 juillet 1866 attribua au ministre seul la nomination des maîtres-adjoints, et établit qu'ils ne pourraient résider hors de l'établissement qu'avec l'autorisation du recteur.

Le décret du 5 juin 1880, en instituant un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles normales, a décidé que les maîtres-adjoints et les maîtresses-adjointes qui seraient pourvus de ce certificat prendraient le titre de *professeurs d'école normale* : Voir *Professeurs d'école normale*. Seuls sont appelés maîtres-adjoints, depuis ce décret, ceux des membres du personnel enseignant des écoles normales qui ne sont pas pourvus du certificat d'aptitude.

**MAITRES AUXILIAIRES.** — I. *Maîtres auxiliaires dans les écoles normales.* — Des maîtres spéciaux, nommés ou délégués par le ministre, suivant qu'ils sont ou non pourvus du titre de capacité correspondant à la fonction qu'ils exercent, peuvent être chargés, à défaut de professeurs pourvus de ces mêmes titres, de l'enseignement des langues vivantes, du dessin, du chant et de la musique, de la gymnastique, des travaux manuels (Décret du 18 janvier 1887, art. 65).

Ces maîtres et maîtresses auxiliaires, chargés des enseignements accessoires, sont désignés par le ministre, sur la proposition du recteur.

Ceux et celles qui sont munis du titre de capacité correspondant à l'enseignement donné par eux reçoivent une rétribution non soumise à retenues et dont le taux annuel est fixé, pour chaque heure d'enseignement par semaine, de la manière suivante :

Langues vivantes, 150, 175, 200 francs;
Dessin, 150, 175, 200 francs;
Chant et musique, 100, 125, 150 francs;
Travaux manuels, 100, 125, 150 francs;
Gymnastique et exercices militaires, 80, 100 et 120 francs.

Les augmentations prévues ci-dessus ne peuvent être accordées qu'après cinq ans de jouissance du taux inférieur.

Les maîtres et maîtresses non pourvus du titre de capacité correspondant à l'enseignement donné ne sont chargés de cet enseignement qu'à titre provisoire. Dans ce cas, le taux de la rétribution est fixé au minimum établi par le règlement. (Décret du 4 octobre 1894, art. 2.)

En vertu d'une disposition spéciale de la loi de finances du 28 avril 1893 (art. 69), les maîtres auxi-

liaires des écoles normales qui, lors de la promulgation de la loi du 19 juillet 1889, étaient régulièrement nommés et comptaient cinq années d'exercice, ont été autorisés, bien qu'ils ne fussent pas pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement dont ils étaient chargés, à continuer à verser des retenues à la caisse des pensions civiles sur un traitement qui ne peut dépasser celui dont ils jouissaient au 31 décembre 1889, pour conserver leurs droits à la retraite, conformément à la loi du 9 juin 1853.

*Maîtres auxiliaires dans les écoles primaires supérieures.* — Des maîtres auxiliaires peuvent être attachés aux écoles primaires supérieures et chargés des enseignements spéciaux auxquels le directeur, les professeurs et les instituteurs adjoints ne suffisent pas, savoir : le dessin et le modelage, le travail manuel, les langues vivantes, le chant, l'agriculture, la gymnastique et les exercices militaires (Décret du 18 janvier 1887, art. 33). Ils doivent être pourvus du certificat d'aptitude correspondant à l'enseignement dont ils sont chargés. Ces maîtres sont nommés ou délégués par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie. Leur délégation ne peut leur être retirée que dans la même forme. (Loi du 30 octobre 1886, art. 28, modifié par l'art. 54 de la loi de finances du 26 décembre 1908, et décret du 18 janvier 1887, art. 34.)

Les maîtres auxiliaires chargés d'enseignements accessoires dans les écoles primaires supérieures reçoivent une allocation calculée sur le pied de 50 à 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine. Cette allocation n'est pas soumise à retenue. (Lois des 19 juillet 1889-25 juillet 1893, art. 15.)

Toutefois ceux de ces maîtres qui comptaient cinq ans d'exercice au moment de la promulgation de la loi du 19 juillet 1889 bénéficient, pour les versements, des dispositions de l'art. 69 de la loi de finances du 28 avril 1893, applicables aux maîtres auxiliaires dans les écoles normales. (Voir ci-dessus.)

Dans les écoles primaires supérieures de la Ville de Paris, les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires reçoivent une allocation annuelle non soumise à retenue et dont le taux, calculé à raison d'une heure de leçon par semaine, est fixé ainsi qu'il suit :

Langues vivantes, comptabilité, dessin, travail manuel (écoles de garçons), de 250 à 350 francs;

Calligraphie, dactylographie, sténographie et chant, de 200 à 300 francs;

Gymnastique et exercices militaires, de 150 à 250 francs;

Travail manuel (écoles de jeunes filles), de 100 à 150 francs.

Les maîtres chargés de ces divers enseignements reçoivent, au moment de leur nomination, l'allocation la moins élevée; ils peuvent, après trois années au moins d'exercice, obtenir des augmentations successives de 25 francs par an, jusqu'à ce que le taux maximum ait été atteint. (Décret du 3 août 1890, art. 12, modifié par les décrets du 18 août 1906 et du 4 février 1909.)

**MAITRES D'ÉTUDE.** — Un règlement « pour les exercices intérieurs du collège Louis-le-Grand », daté de 1769, fait connaître quelle était, dans les collèges de l'ancienne Université de Paris, la nature de la mission confiée aux maîtres d'étude. « Les *sous-maîtres* (c'était le nom qu'ils portaient à cette époque) étant chargés immédiatement de tout ce qui concerne l'éducation des élèves qui leur sont confiés, ils ne doivent pas se regarder comme des instituteurs uniquement destinés à prendre soin des études, mais comme des hommes choisis pour maintenir, autant par leurs exemples que par leurs paroles, le bon ordre de la maison et pour y faire régner, avec l'amour de l'étude, l'innocence des mœurs, la religion et la piété. » Le règlement entre dans les détails ; il prescrit notamment aux sous-maîtres « d'inspirer aux écoliers le ton de politesse, si rare parmi les jeunes gens », d'avoir soin « que les élèves de province écrivent à leurs parents » et de les obliger « même de répondre aux lettres qu'ils en auront reçues », etc. On peut constater qu'un certain nombre des dispositions qui se trouvent dans les règlements d'une époque postérieure ont été empruntées à celui du collège Louis-le-Grand.

Les écoles centrales créées par la Convention étant des externats, la loi n'y plaça que des professeurs. Mais les départements purent créer auprès de chaque école centrale un pensionnat recevant des élèves internes, et dans ces pensionnats il dut y avoir des surveillants chargés de maintenir la discipline; le soin d'arrêter les règlements relatifs aux écoles centrales avait été laissé aux administrateurs de département.

La loi du 11 floréal an X (1er mai 1802) ordonna (art. 11) qu'il y aurait dans les lycées qu'elle créait, et qu'elle substituait aux écoles centrales, des *maîtres d'étude.* Le règlement général des lycées, du 21 prairial an XI (10 juin 1803), porte qu'il y aura un maître de quartier ou d'étude pour chaque classe ou compagnie de vingt-cinq élèves, lorsqu'ils auront plus de quatorze ans; au-dessous de cet âge, il n'y aura que deux maîtres pour trois compagnies. Les obligations imposées aux maîtres d'étude sont déterminées ainsi qu'il suit :

« Les maîtres d'étude ne quitteront les élèves qui leur seront confiés que pendant le temps des leçons.

« Ils se feront rendre compte par les élèves des devoirs imposés à ceux-ci par les professeurs et veilleront à ce qu'ils les remplissent.

« Ils mangeront avec les élèves.

« Ils coucheront dans les mêmes dortoirs, dont ils garderont les clefs.

« Ils accompagneront leurs élèves aux promenades et, en général, dans toutes les sorties communes.

« Deux d'entre eux assisteront à tour de rôle aux récréations.

« Ils conduiront leurs élèves dans leurs salles de leçons respectives, sous la surveillance du censeur.

« Ils visiteront souvent les livres de leurs élèves et enlèveront ceux qui pourraient être dangereux pour les mœurs. »

L'arrêté du 15 brumaire an XII (7 novembre 1803) fixa ainsi les traitements des maîtres d'étude :

| | | |
|---|---|---|
| Dans les lycées | de Paris. . . . | 1200 fr |
| » | de 1re classe. . . | 1000 » |
| » | de 2e classe. . . | 800 » |
| » | de 3e classe. . . | 700 » |

Le décret du 17 mars 1808, organisant l'Université impériale, énumère à l'article 19 les fonctionnaires de l'Université, et place au dernier rang (le 19e) les maîtres d'étude.

La situation des maîtres d'étude resta la même, à peu de chose près, de 1803 à 1839. Il convient toutefois de mentionner l'ordonnance du 26 mars 1829, qui réserva au grand-maître le droit de nommer les maîtres d'étude des collèges royaux, droit appartenant jusque-là aux recteurs, et qui assura aux maîtres d'étude une pension de retraite ainsi que des augmentations de traitement : 200 francs après six ans de service dans le même collège, 300 francs après huit ans, 400 francs après dix ans.

Dans un rapport au roi du 16 janvier 1839, le comte de Salvandy constata que les maîtres d'étude « sont rétribués avec une modicité deplorable, toujours exposés à perdre leur état, qui dépend entièrement des chefs des collèges »; que « les maîtres d'étude des collèges royaux sont seuls membres de l'Université », et que « les maîtres d'étude des collèges communaux, quel que soit leur rang, n'ont pas ce titre, et n'ont aucun droit, aucune carrière, aucun avenir; l'exemption même du service militaire ne leur est pas acquise ». L'ordonnance du 17 janvier 1839, rendue à la suite de ce rapport, classa parmi les membres de l'Université les maîtres d'étude surnuméraires des collèges royaux et les maîtres d'étude titulaires ou surnuméraires des collèges communaux (art. 3). L'article 5 institua dans les collèges royaux, en faveur des maîtres d'étude, des conférences préparatoires aux concours de l'agrégation. L'article 6 réserva aux maîtres d'étude des collèges royaux et communaux la moitié des places de régents vacantes dans les collèges communaux. L'ordonnance du 20 janvier 1839 fixa les traitements des maîtres d'étude à 600 francs dans les

colléges communaux de 1re classe, et à 500 francs dans ceux de 2e classe.

Jusqu'à cette époque, les candidats aux fonctions de maître d'étude étaient tenus de justifier du grade de bachelier; l'ordonnance du 14 novembre 1844 les obligea à « soutenir un examen spécial devant une commission composée du proviseur ou du principal, et de deux autres fonctionnaires de l'établissement ».

Le dernier règlement relatif aux maîtres d'étude porte la date du 16 novembre 1847; il rappelle, en les complétant sur certains points, les dispositions prises antérieurement. Il déclare les maîtres d'étude admissibles non seulement aux emplois de maîtres élémentaires et de surveillants généraux, à ceux de professeurs de 3e ordre et de régents, mais à ceux de commis d'administration académique, de commis d'économat, de sous-inspecteur et d'inspecteur primaire, de principal de collége. Leurs traitements furent ainsi fixés :

| | | |
|---|---|---|
| Dans les colléges royaux de Paris.. . | | 1200 fr. |
| » | de 1re classe | 900 » |
| » | de 2e classe | 800 » |
| » | de 3e classe | 700 » |

Des augmentations successives de 200 francs purent être accordées, de cinq ans en cinq ans, sans que le chiffre du traitement pût dépasser celui des professeurs de 2e ordre. Une journée de liberté fut accordée chaque semaine aux maîtres d'étude pour leurs travaux personnels. Les maîtres d'étude suppléants eurent droit aux mêmes avantages.

Le décret du 17 août 1853 transforma les maîtres d'étude des lycées en *maîtres répétiteurs* : Voir *Maîtres répétiteurs*.

**MAITRES-ÉCRIVAINS.** — La corporation des maîtres-écrivains fut instituée en 1570 par lettres patentes du roi Charles IX. Le secrétaire particulier du roi, Adam Charles, lui avait représenté l'utilité qu'il y aurait de former une compagnie d'hommes experts dans l'art d'écrire, à la science desquels on pût faire appel pour la vérification des écritures, signatures, comptes et calculs contestés en justice. En conséquence, huit des plus habiles parmi les maîtres d'écriture furent choisis pour constituer ce corps d'experts vérificateurs; et la communauté ainsi créée reçut en même temps le privilège exclusif « d'enseigner les enfants tant à l'écriture qu'au jet et calcul, à Paris et ar tout le royaume ».

Le nombre des membres de la corporation s'accrut bientôt; on compta parmi eux, aux seizième et dix-septième siècles, des artistes qui acquirent de la célébrité en leur genre : citons entre autres Jean de Beauchêne, auteur d'une méthode d'écriture qui parut en 1580; Guillaume le Gangneur, d'Angers, qui publia en 1590 de remarquables modèles d'écriture française, italienne et grecque, gravés par Frisius; Jean de Beaugrand, qui fut choisi pour enseigner l'écriture à Louis XIII et composa pour lui un livre gravé par Firens; de Beaulieu, de Montpellier, auteur d'un ouvrage gravé par Mathieu Greuter et publié en 1624; Desperrois, qui fit paraître un ouvrage du même genre en 1628. Sous Louis XIII, le Parlement de Paris, qui s'intéressait aux progrès de l'écriture et désirait bannir les défauts qui rendaient beaucoup d'écritures cursives difficiles et fatigantes à lire, ordonna aux maîtres-écrivains de s'assembler et de travailler à fixer les principes d'une écriture correcte. Deux de ceux-ci furent chargés par leurs collègues de présenter au Parlement des modèles : Louis Barbedor exécuta un exemplaire de lettres françaises ou rondes, et Le Bé un exemplaire de lettres italiennes ou bâtardes. Le Parlement, après avoir examiné ces modèles, décida par un arrêt du 26 février 1633 « qu'à l'avenir on ne suivrait point d'autres alphabets, caractères, lettres et forme d'écrire, que ceux qui étaient figurés et expliqués dans ces deux exemplaires ».

Le privilège accordé aux maîtres-écrivains d'enseigner seuls l'écriture et le calcul ne pouvait manquer de susciter des réclamations de la part des maîtres d'école. En effet, ceux-ci se voyaient contester un droit dont ils avaient joui jusque-là moyennant l'autorisation du grand-chantre, pour les écoles épiscopales, ou celle des curés, pour les écoles de charité des paroisses. A Paris, la question fut portée, presque aussitôt après la fondation de la corporation, devant les autorités judiciaires. Le Châtelet rendit, le 25 juin 1598, une sentence favorable aux maîtres-écrivains, par laquelle il était ordonné que les maîtres d'école « ne pourraient bailler à leurs écoliers aucuns exemples que de monosyllabes ». Mais les maîtres d'école firent appel de ce jugement; le 22 avril 1600 le Parlement de Paris leur donna raison, en décidant que, « suivant les arrêts des 15 janvier 1580 et 5 septembre 1584, les maîtres d'école de la ville et faubourgs de Paris pourront enseigner leurs écoliers à former les lettres et écrire, et outre leur bailler exemples en lignes, sans pouvoir tenir école d'écriture ni montrer l'art d'icelle séparément ». Le droit des maîtres d'école à « bailler exemples en lignes » ayant été reconnu, on se querella ensuite pendant un demi-siècle à propos du nombre de lignes dont les exemples d'écriture pourraient être formés. Un arrêt du 2 juillet 1661 régla ce point important, et défendit aux maîtres d'école « de mettre plus de trois lignes dans les exemples qu'ils donneront à leurs écoliers »; mais ce même arrêt leur reconnut le droit exclusif de montrer à lire, et défendit aux maîtres-écrivains d'empiéter sur ce terrain réservé, en concédant toutefois à ceux-ci le droit d'enseigner l'orthographe : les maîtres-écrivains, dit le Parlement, « pourront avoir des écrits ou des livres imprimés pour montrer l'orthographe, sans que pour ce ils puissent aucunement montrer à lire ».

Dans son *Traité historique des écoles épiscopales* (Paris, 1678), Claude Joly, chantre et écolâtre de l'église métropolitaine de Paris, s'élève avec vivacité contre cette décision du Parlement. « C'est une illusion, dit-il, que les maîtres-écrivains se veuillent mêler d'enseigner l'orthographe, ne la sachant pas eux-mêmes suffisamment pour l'enseigner, quoi qu'ils en puissent savoir quelque chose par routine, comme il arrive aux femmes dont les unes savent orthographier passablement, et les autres n'y savent rien du tout. Et c'est pourquoi dans l'avis que M. le lieutenant civil Miron donna en l'année 1570, sur lequel est fondée l'institution des écrivains jurés, il est bien dit que les écrivains *seront expérimentés en l'art d'écriture tant sur la manière d'écrire que sur l'orthographe*, mais il n'est pas dit qu'ils enseigneront l'orthographe.... Aussi c'est une des principales causes pour quoi les maîtres d'école se sont pourvus par requête civile contre l'arrêt du 2 juillet 1661, qui portait que les écrivains *pourront avoir des écrits et des livres imprimés pour montrer l'orthographe, sans que pour ce ils puissent aucunement montrer à lire*; car cette seule permission qui leur a été donnée est une destruction entière des petites écoles, parce qu'en même temps que l'arrêt leur défend *de montrer à lire*, il leur permet en effet de le faire en disant qu'ils *pourront avoir des écrits et des livres imprimés pour montrer l'orthographe*. Car de cette façon il n'y a point d'écrivain qui faisant lire ses écoliers dans ces *écrits* et ces *livres imprimés* ne puisse dire que c'est pour l'orthographe, et non pour leur montrer à lire. »

En même temps, Claude Joly s'efforce de démontrer que « l'écriture dans sa perfection », ou, pour employer un terme moderne, la calligraphie, que les maîtres-écrivains faisaient profession d'enseigner, est chose fort différente de l'écriture courante, nette et lisible, que les maîtres d'école ont mission de montrer à leurs élèves, et il déclare hautement sa préférence pour cette dernière. « Ce beau prétexte d'enseigner l'écriture en perfection, dit-il, n'est bien souvent autre chose que d'apprendre à rendre une écriture belle à l'œil accompagnée de traits de plume qui la parent, mais qui est souvent difficile à lire par l'inobservation de la propre figure des caractères tels qu'ils devraient être, et par la confusion des jambages et des liaisons des lettres mal conduites et mal ajustées dans les mots. »

Le pourvoi des maîtres d'école contre l'arrêt de 1661 était encore pendant en 1678, au moment de la publication du livre de Claude Joly, et nous croyons que les choses restèrent en l'état par une trêve tacite

entre les parties, jusqu'aux premières années du dix-huitième siècle.

Mais les maîtres-écrivains eurent à lutter contre d'autres adversaires encore. Lorsque J.-B. de La Salle eut fondé l'institut des Frères des écoles chrétiennes, ces derniers devinrent promptement des rivaux dangereux pour la corporation, qui leur intenta divers procès. Les maîtres-écrivains commencèrent par assaillir l'école des Frères située rue du Bac; ils en enlevèrent le mobilier, qu'ils portèrent chez leur syndic, et prétendirent que les Frères n'avaient pas le droit de tenir école sans l'autorisation du grand-chantre. Celui-ci, saisi de l'affaire, ne manqua pas de profiter de cette occasion d'affirmer ses droits, et ordonna la fermeture de l'école; mais le Parlement cassa le jugement de l'écolâtre. Sans se décourager, les maîtres-écrivains assaillirent une autre école, celle de la rue Saint-Placide, et intentèrent un nouveau procès, prétendant cette fois que l'école n'était pas gratuite comme devait l'être une école de charité. L'école resta fermée durant trois mois; mais les Frères obtinrent encore une fois gain de cause. Quelques années plus tard enfin, en 1704, le syndic des maîtres-écrivains assigna J.-B. de La Salle devant le lieutenant de police, tandis que les maîtres des petites écoles, devenus en cette circonstance les alliés de leurs anciens ennemis les maîtres-écrivains, intentaient un procès au supérieur des Frères devant le grand-chantre. Le lieutenant de police défendit aux Frères d'enseigner à leurs élèves autre chose que la lecture du psautier et un peu de calcul, et leur interdit de demeurer ensemble et de faire aucun corps de société jusqu'à ce qu'ils eussent obtenu des lettres patentes du roi. J.-B. de La Salle interjeta appel de cette sentence devant le Parlement; mais cette fois son appel fut mis à néant (arrêt du 5 février 1706). Néanmoins, grâce à l'intervention du curé de Saint-Sulpice, une transaction put avoir lieu : les maîtres-écrivains consentirent à laisser rouvrir les écoles des Frères, à la condition que tous les élèves qui y seraient admis recevraient de la main du curé un certificat d'indigence.

Mais, à mesure que le goût de l'instruction se répandait, il devenait de plus en plus difficile aux écrivains de maintenir intacts leurs privilèges et de donner la chasse aux maîtres étrangers à la corporation, qu'ils appelaient les « buissonniers ». Paillaisson, expert écrivain juré, auteur de l'article *Maîtres-écrivains* dans l'*Encyclopédie*, se plaint amèrement que de son temps sa corporation « est ignorée », et que « les maîtres qui la composent sont confondus avec des gens qui n'ayant aucune qualité, et souvent aucun mérite, s'ingèrent d'enseigner en ville, et quelquefois chez eux, l'art d'écrire et l'arithmétique. Ces *buissonniers*, ajoute-t-il, par leur grand nombre, font aux maîtres-écrivains un dommage qu'on ne peut exprimer. »

Nous avons nommé plus haut les principaux écrivains jurés qui s'étaient distingués au seizième siècle et dans la première moitié du dix-septième; nous y ajouterons, d'après Paillasson, la liste de ceux qui continuèrent, sous Louis XIV et Louis XV, à soutenir la réputation du corps auquel ils appartenaient. Ce sont Senault, « homme habile non seulement dans l'écriture, mais dans l'art de la graver, et qui a donné au public beaucoup d'ouvrages où la fécondité du génie et l'adresse de la main paraissaient avec éclat »; Laurent Fontaine, qui publia en 1667 son Art d'écrire expliqué en trois tables, et gravé par Senault; J.-B. Allais de Beaulieu, de Rennes, qui fit paraître en 1680 un ouvrage gravé aussi par Senault : ce fut « le plus grand maître en écriture du dix-septième siècle »; Nicolas Lesgret, de Reims, secrétaire ordinaire de la chambre du roi, auteur d'un ouvrage gravé par Berez et publié en 1694; Olivier Sauvage, neveu d'Allais, qui « possédait le beau de l'art, et avait un feu dans l'exécution qui le distinguera toujours »; Louis Rossignol, élève de Sauvage, « qui a été le peintre de l'écriture; on peut dire de cet habile maître ce que M. Lépicié dit de Raphael, fameux peintre, que son nom seul emporte avec lui l'idée de la perfection »; enfin Pierre Adrien, de Rouen, « que son goût portait à faire des traits artistement travaillés et à écrire extrêmement fin; tout Paris a vu avec surprise de ses ouvrages, surtout les portraits du roi et de la reine ressemblants : à l'aspect de ces deux tableaux on croyait voir une belle gravure; mais examinés de plus près, ce que l'on avait cru l'effet du burin n'était autre chose que de l'écriture d'une finesse surprenante; cette écriture exprimait tous les passages de l'Ecriture sainte qui avaient rapport à la soumission et au respect que l'on doit aux souverains. » Citons encore, pour achever cette nomenclature, d'Autrepe, syndic des experts jurés écrivains, auteur d'un *Traité sur les principes de l'art d'écrire* publié en 1759.

Les statuts que les maîtres-écrivains s'étaient donnés lors de la fondation de leur corporation furent modifiés en 1658, et ces statuts réformés furent remplacés à leur tour par de nouveaux statuts rédigés en 1727. Voici les principales dispositions de ce règlement :

Pour pouvoir faire partie de la communauté, il fallait, outre la capacité, être de la religion catholique, apostolique et romaine, et de bonne vie et mœurs. — Pour être reçu, il fallait avoir au moins vingt ans, et subir trois examens, dans trois jours différents, sur tout ce qui concerne l'écriture, l'orthographe, l'arithmétique universelle, les comptes à parties simples et doubles, et changes étrangers. Les fils de maîtres nés dans la maîtrise de leur père étaient reçus à dix-huit ans, sans examen, à la condition de faire une légère expérience par écrit de leur capacité; ils étaient reçus gratis, en payant les deux tiers du droit royal, le coût de la lettre de maîtrise, et autres petits droits. — Les fils de maîtres nés avant la réception de leur père, ainsi que ceux qui épousaient des filles de maîtres, subissaient les examens ordinaires et payaient la moitié des droits, plus les deux tiers du droit royal, le coût de la lettre de maîtrise ou autres. — Chaque maître pouvait mettre au devant de sa maison un ou deux tableaux ornés de plumes d'or, traits, cadeaux, et autres ornements, dans lesquels il indiquait ses qualités. — La communauté était administrée par un syndic, un greffier, un doyen, et vingt-quatre anciens. [J. Guillaume.]

**MAITRES ÉLÉMENTAIRES**. — Aux termes de l'arrêté du 27 mars 1810, « les classes élémentaires [des lycées et collèges] seront confiées ou à des agrégés professeurs qui ne sont pas en activité, ou à des maîtres d'étude qui prendront le titre de *maîtres élémentaires*. Les maîtres élémentaires seront logés, nourris et payés comme les maîtres d'étude. Ils jouiront en outre du tiers de la rétribution des externes de leur classe. »

L'ordonnance du 16 novembre 1847 stipula que les maîtres élémentaires pouvaient être rendus aux fonctions de maîtres d'étude sur la proposition du proviseur et après avis motivé du recteur; qu'ils prenaient rang après les surveillants généraux, et étaient appelés à figurer dans les cérémonies publiques et à représenter le collège avec les professeurs.

Le décret du 27 juillet 1859 énuméra ainsi les catégories de maîtres répétiteurs qui pouvaient être nommés maîtres élémentaires avec institution ministérielle : 1° ceux qui avaient obtenu le grade de licencié; 2° ceux qui avaient été, pendant cinq ans au moins, chargés, par délégation du proviseur, d'une classe élémentaire; 3° ceux qui, ayant cinq années d'exercice, avaient été admis aux épreuves orales de l'agrégation de grammaire. Les maîtres élémentaires n'étaient pas dispensés de concourir à la surveillance intérieure, mais les proviseurs ne devaient avoir recours à eux que dans les cas d'absolue nécessité (cette disposition fut abrogée par le décret du 26 septembre 1872).

Le décret du 26 septembre 1872 conféra aux maîtres élémentaires de septième et de huitième le titre de professeurs; s'ils étaient agrégés, ils purent être nommés professeurs divisionnaires à Paris et professeurs titulaires dans les départements. Purent être nommés professeurs chargés de cours, avec institution ministérielle, les maîtres répétiteurs qui auraient obtenu le grade de licencié et qui auraient été pendant deux ans chargés d'une classe élémentaire.

Le décret du 8 janvier 1881 a institué un concours annuel pour l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement secondaire classique (le mot « classique » a été supprimé par le décret du 31 juillet 1894). Depuis cette époque, la catégorie des maîtres élémentaires ne se recrute plus. Il existe cependant encore aujourd'hui, dans les lycées, un certain nombre de *maîtres élémentaires*: voir à l'article *Lycées et collèges* le tableau des traitements du personnel enseignant des lycées de garçons.

Il ne faut pas confondre avec le personnel des *maîtres élémentaires* le personnel des instituteurs et institutrices primaires détachés, en vertu du décret du 31 octobre 1892, dans les lycées et collèges de garçons. Ce personnel d'instituteurs et d'institutrices détachés, qui donne l'enseignement dans les classes enfantines et dans les deux années de la division préparatoire, continue à figurer dans les cadres de l'enseignement primaire et y conserve ses droits à l'avancement : Voir *Instituteurs et institutrices détachés dans les lycées et collèges de garçons*. — Par contre, les institutrices primaires qui sont appelées à exercer dans les lycées, collèges ou cours secondaires de jeunes filles, cessent de faire partie du personnel de l'enseignement primaire : elles prennent rang dans la catégorie des fonctionnaires de l'enseignement secondaire à laquelle leur nouvel emploi correspond.

**MAITRES RÉPÉTITEURS.** — Le décret du 17 avril 1853 substitua, dans les lycées, les *maîtres répétiteurs* aux maîtres d'étude.

Il divisa ces fonctionnaires en trois classes : 1° maîtres répétiteurs de 1re classe; 2° maîtres répétiteurs de 2e classe; 3° aspirants répétiteurs.

Les maîtres répétiteurs furent chargés de veiller à la discipline et de concourir à l'enseignement. Ils eurent à tenir les classes élémentaires. Dans les classes de grammaire et de la division supérieure, ils purent remplacer les professeurs empêchés. Ils eurent à prendre part au service des répétitions, des conférences et des examens.

Ils ne purent être nommés répétiteurs de 2e classe qu'après avoir été, pendant un an au moins, aspirants répétiteurs; la promotion à la 1re classe ne fut accordée qu'à ceux qui étaient répétiteurs de 2e classe depuis un an au moins et pourvus de la licence. Chaque répétiteur ou aspirant répétiteur put consacrer, les jours de classe, cinq heures au moins aux conférences, à son travail personnel et aux repos; il lui fut accordé, en outre, un demi-congé le dimanche ou le jeudi, deux fois par mois. Devaient cesser d'être employés comme maîtres répétiteurs ceux qui ne seraient pas licenciés au bout de cinq ans.

Le traitement des répétiteurs fut fixé à 1200 francs pour la 1re classe, 1000 francs pour la 2e classe, et 700 francs pour les aspirants répétiteurs.

Un décret du 27 juillet 1859 améliora dans une certaine mesure la situation des maîtres répétiteurs établie par le décret précédent. La condition du grade de licencié, exigée des répétiteurs de 2e classe pour être promus à la 1re classe après un an d'exercice, put être remplacée par l'admission aux épreuves orales de l'agrégation de grammaire; en outre, cette promotion put avoir lieu, sans condition de titre, pourvu que le porteur eût cinq ans d'exercice dont trois dans le même lycée.

Les maîtres répétiteurs qui, après cinq ans d'exercice, auraient été nommés surveillants généraux, purent, après cinq ans, être nommés censeurs, s'ils étaient licenciés et officiers d'académie.

Les traitements, à Paris, furent ainsi fixés par ce décret · 1re classe, 1500 francs; 2e classe, 1200 francs; aspirants, 800 francs.

Un décret du 11 juillet 1868, en vue de faciliter le recrutement des professeurs des lycées et collèges, et d'alléger la tâche des maîtres répétiteurs, décida qu'il serait créé au chef-lieu de chaque académie des emplois de maîtres répétiteurs auxiliaires. Ceux-ci furent assujettis aux conditions de grade et d'engagement décennal exigées des maîtres répétiteurs. Ils eurent un service actif de deux heures par jour, et reçurent 400 francs par an. Ils durent suivre les conférences et quelques cours du lycée.

Les traitements des maîtres répétiteurs et aspirants répétiteurs attachés aux cours de l'enseignement spécial furent fixés comme suit : répétiteurs de 1re classe, 1200 francs à Paris et Versailles, 1000 francs dans les départements; répétiteurs de 2e classe, 1000 francs à Paris et à Versailles, 800 francs dans les départements; aspirants répétiteurs, 700 francs à Paris et à Versailles, 600 francs dans les départements.

Le décret du 27 janvier 1877 stipula que la promotion à la 1re classe pourrait être accordée aux maîtres répétiteurs de 2e classe : 1° après un an d'exercice, s'ils étaient licenciés ou s'ils avaient été admis aux épreuves orales de l'agrégation de l'enseignement spécial; 2° après trois ans d'exercice. Il fut accordé à chaque maître répétiteur six heures de liberté pour son travail, un demi-congé tous les quinze jours; quatre heures les autres dimanches et fêtes; une chambre de travail. Le traitement des maîtres répétiteurs de 1re classe pourvus du grade de licencié fut porté à 1500 francs dans les lycées des départements et à 1800 francs dans ceux de Paris.

La loi du 27 février 1880 n'a pas reconnu aux maîtres répétiteurs le droit d'être représentés au Conseil supérieur de l'instruction publique ni au Conseil académique.

Une circulaire ministérielle du 25 janvier 1882 invita les maîtres répétiteurs à se réunir dans chaque établissement pour étudier les réformes qu'il serait possible d'introduire dans leur condition. Une commission dans laquelle devaient figurer six maîtres répétiteurs élus par leurs collègues fut instituée pour examiner ces vœux et les résumer dans un rapport d'ensemble. Ce rapport servit de base à celui qui fut présenté au Conseil supérieur en juillet 1882 et qui concluait à l'adoption d'un certain nombre de vœux; ces vœux demandaient, entre autres choses : que les maîtres répétiteurs mariés ou vivant en famille pussent obtenir l'autorisation de loger au dehors, avec une indemnité de logement et de nourriture; que chaque maître répétiteur eût une chambre convenablement meublée et disposée pour le travail, chauffée en hiver; que les maîtres répétiteurs prissent leurs repas à une table autre que celle des élèves; que l'institution des cercles pour les professeurs et les maîtres répétiteurs fût développée; qu'un certain nombre de réunions fussent ménagées, au cours de l'année, entre les professeurs et les maîtres répétiteurs pour délibérer sur les questions intéressant les élèves qui leur sont communs; que le titre de maître répétiteur fût désormais attribué aux maîtres d'étude des collèges.

Le 14 février 1902, sur la proposition de M. Léon Bourgeois, ministre de l'instruction publique, la Chambre décida que « les répétiteurs actuellement en activité pourraient être promus aux fonctions et au titre de *professeurs adjoints* ». Cette réforme a suscité un certain nombre de critiques. Le professorat adjoint a été officiellement organisé par le décret du 30 juillet 1909 et la circulaire du 23 septembre 1909. On consultera, pour le détail de cette réorganisation, l'article *Lycées et collèges*, où l'on trouvera également les indications relatives à l'amélioration apportée à la condition des maîtres répétiteurs et à l'augmentation de leurs traitements.

Le régime nouveau des lycées, en ce qui concerne les maîtres répétiteurs, a eu pour conséquence la création d'une nouvelle catégorie d'auxiliaires, les *surveillants d'internat*, chargés de la surveillance purement matérielle des dortoirs, des promenades, etc. : Voir *Lycées et collèges*, p. 1147.

**MAITRESSES DE COUTURE.** — Voir *Couture* (*Maîtresses de*).

**MAITRISES.** — On donne, dans l'Eglise catholique, le nom de *maîtrises*, ou quelquefois de *manécanries* (de *manè cantare*, chanter le matin), aux maisons où les enfants de chœur reçoivent leur éducation musicale. En 1787, il y avait en France quatre cents maîtrises environ, donnant une instruction musicale très complète à quatre ou cinq mille enfants. Elles ne fournissaient pas seulement des chantres à l'Eglise,

elles contribuaient pour beaucoup au recrutement des chanteurs et des choristes des théâtres. Les maîtrises furent supprimées en 1791. Sous l'Empire, Portalis, ministre des cultes, en proposa le rétablissement, et en 1813 son successeur Bigot de Préameneu leur fit allouer des subventions. Supprimées en 1832, ces allocations furent plus tard rétablies, et s'élevèrent progressivement à la somme de 400 500 francs. La loi de finances du 30 décembre 1882 a fait disparaître du budget la somme consacrée aux maîtrises, et qui était de 300 800 francs dans le projet soumis au Parlement.

Des difficultés s'étaient élevées de tout temps au sujet des établissements entretenus par des fabriques cathédrales ou paroissiales, ou dépendant plus ou moins directement desdites fabriques, et confiés aux soins d'ecclésiastiques, dans lesquels étaient enseignées tout ou partie des matières composant le programme des écoles primaires des différents degrés et même des écoles d'enseignement secondaire. La question était de savoir si ces établissements pouvaient exciper du titre de *maîtrises* pour se soustraire à l'application des règles du droit commun en matière d'enseignement.

La jurisprudence des tribunaux et des cours d'appel a varié sur cette question ; mais la Cour de cassation, notamment dans ses arrêts des 15 décembre 1834 et 23 mars 1835, a toujours reconnu qu'aucun établissement d'instruction, quels que fussent son titre et sa destination, ne pouvait exister sans l'autorisation spéciale de l'Université, et que l'intention du législateur n'avait jamais été de dispenser de la soumission à l'Université les élèves destinés aux autels. L'administration a toujours soutenu que les maîtrises devaient être astreintes à toutes les dispositions des lois scolaires, notamment à l'inspection académique, à moins, toutefois, qu'elles ne se composassent de simples classes de plain-chant.

Depuis la loi du 28 mars 1882, une circulaire de M. le garde des sceaux, ministre de la justice et des cultes, en date du 4 juillet 1882, a tranché la question. Elle a décidé « qu'il y avait lieu de soumettre les maîtrises à l'empire des règles du droit commun sans qu'elles puissent invoquer le bénéfice d'aucun privilège et d'aucune exception ».

**MALADIES SCOLAIRES.** — On donne le nom de *maladies scolaires* à deux groupes distincts d'affections : 1° aux maladies qui sont provoquées ou aggravées par la sédentarité et le travail à l'école ; 2° à des affections qui se développent plus particulièrement chez l'enfant à l'âge scolaire.

Au premier groupe, celui des affections qu'on peut appeler *maladies scolaires proprement dites*, parce qu'elles sont produites ou aggravées par l'école, appartiennent la *myopie* et la *scoliose* ; au second, toutes les affections parasitaires ou microbiennes ; celles-ci ne peuvent être appelées maladies scolaires que dans un cas particulier : lorsque, atteignant des écoliers, elles intéressent le bon fonctionnement de l'école et appellent l'intervention de l'autorité scolaire.

Ces deux catégories de maladies sont d'ailleurs tout à fait distinctes par leur marche et leur évolution, et elles demandent des précautions différentes.

### I. — Maladies scolaires proprement dites.

*Myopie.* — On a longuement discuté pour savoir si le séjour à l'école était la cause efficiente de la myopie. Il n'y a qu'à consulter les statistiques des ophtalmologistes de tous les pays pour voir que la myopie augmente avec l'âge des écoliers et avec la durée de leur séjour à l'école. Despagnet, au collège Rollin, à Paris, note 10 % dans les classes inférieures ; la proportion s'élève progressivement dans les classes supérieures, pour atteindre 72 % chez les élèves qui préparent les écoles du gouvernement.

La table mal appropriée à la taille et forçant l'écolier à se rapprocher et à accommoder son œil à la lecture de près, le mauvais éclairage des classes, les caractères trop fins et imprimés sur du papier de qualité inférieure, enfin la sédentarité et l'excès de travail, sont les causes habituelles de cette affection. — Voir *Myopie*.

*Scoliose.* — On peut dire que la scoliose, si elle n'est pas toujours d'origine scolaire, est fortement aggravée par le séjour à l'école. La longueur des heures de travail, et aussi la table défectueuse, forcent l'enfant à prendre une attitude vicieuse. La déviation de la colonne vertébrale, d'abord accidentelle, devient bientôt permanente. — Voir *Scoliose*.

La scoliose et la myopie ont, comme on vient de le voir, beaucoup de causes communes. Pour éviter ou tout au moins pour diminuer le nombre de ces affections, il faut donner à l'écolier une table appropriée à sa taille, et varier souvent les attitudes en n'obligeant pas l'enfant pendant un temps trop long à un travail qui exige la même position.

### II. — Maladies contagieuses qui peuvent atteindre les écoliers.

Les maladies du second groupe comprennent toutes les maladies contagieuses.

L'enfant plus que l'adulte est apte à contracter les germes de certaines affections qui trouvent en lui un terrain favorable à leur évolution.

On divise les maladies contagieuses de la période scolaire en trois groupes : A, les maladies parasitaires ; B, les maladies de la peau et du cuir chevelu ; C, les maladies infectieuses.

#### A. *Maladies parasitaires.*

Les deux plus communes sont la *phtiriase* et la *gale*.

La *phtiriase* est provoquée par la présence dans la chevelure du pou vulgaire (*Pediculus capitis*). Il se reproduit avec une grande rapidité. Les œufs attachés aux cheveux sont appelés *lentes*.

C'est une maladie contagieuse, très facilement évitable et qui ne doit pas être tolérée à l'école. Il est inadmissible qu'un enfant bien tenu puisse l'attraper par le contact d'un écolier malpropre.

Tout enfant atteint de phtiriase doit être éloigné de l'école. Dans beaucoup de villes, au Havre en particulier, l'instituteur remet à l'enfant atteint une notice indiquant le moyen de guérir rapidement. C'est une pratique que nous voudrions voir se généraliser.

La *gale* est occasionnée par un sarcopte (*Sarcoptes scabiei*), acarien de la classe des arachnides, qui s'introduit dans la peau en y creusant des sillons et en y provoquant des démangeaisons intolérables. Les enfants qui en sont atteints doivent être exclus de l'école. Ils ne peuvent être admis à nouveau qu'après guérison et désinfection complète de leurs vêtements.

#### B. *Maladies de la peau et du cuir chevelu.*

La *gourme* et l'*herpès circiné* sont les deux affections de la peau que l'on observe le plus fréquemment à l'école.

La *gourme* (*impetigo*) est très fréquente ; elle est contagieuse par inoculation directe. L'enfant atteint doit être rendu à sa famille jusqu'à sa guérison complète

L'*herpès circiné* est produit par le développement, sur un point de la peau, du champignon de la teigne tondante à grosses spores. Cette affection est souvent l'indice de la présence de la teigne dans le cuir chevelu.

Les maladies contagieuses du cuir chevelu sont les *teignes*, dont on distingue trois variétés : la *teigne faveuse*, la *teigne tondante à petites spores* et la *teigne tondante à grosses spores*. Toutes trois sont également contagieuses et nécessitent l'isolement des malades. Ce sont des maladies redoutables qui éloignent l'enfant pendant un temps fort long : plusieurs mois et même des années. La Ville de Paris, pour remédier à cet inconvénient grave, a créé une école-hôpital de teigneux où l'écolier malade reçoit à la fois les soins et l'instruction.

La *pelade*, qui autrefois était placée parmi les maladies contagieuses, a été reconnue, à la suite des travaux du Dr Jacquet, comme une affection d'origine purement nerveuse. Un arrêté du préfet de la Seine en date du 16 janvier 1907, pris après avis conforme du Conseil d'hygiène, l'a supprimée de la liste des maladies épidémiques

#### C. *Maladies infectieuses.*

On donne ce nom, depuis les découvertes de Pasteur, à toutes les maladies produites par la présence

dans l'organisme d'un microbe, d'un germe pathogène. Elles attirent rapidement l'attention du maître, car rarement elles surviennent par cas isolé; habituellement elles prennent le caractère épidémique.

L'épidémie est très difficile à enrayer, car ces maladies sont le plus souvent contagieuses avant l'apparition des symptômes objectifs. Nous allons passer rapidement en revue les maladies infectieuses les plus communes à l'école, en insistant sur les caractères propres à chacune d'elles.

*Rougeole.* — La *rougeole* est la maladie de beaucoup la plus fréquente, du moins en France. Les écoles maternelles et les dernières classes des écoles primaires sont celles qui sont ordinairement atteintes.

Lorsque l'éruption caractéristique de boutons apparaît, l'enfant est déjà un danger pour ses camarades depuis quatre à cinq jours; et les voisins sont déjà contagionnés lorsque la maladie est reconnue.

La rougeole se propage toujours par contact direct, soit d'un enfant malade à un enfant sain, soit d'une tierce personne portant les germes d'un malade à un écolier sain, soit par des livres ou des objets souillés par un enfant atteint.

En moyenne, douze à quatorze jours s'écoulent entre l'inoculation et l'éruption caractéristique. Dès l'apparition d'un premier cas, il faut surveiller les voisins, les frères et sœurs, et les camarades de la même maison. L'enfant qui perd sa gaieté et son enjouement, dont les yeux et le nez coulent, doit être immédiatement isolé. Les institutrices expérimentées savent bien dépister ces malades et les renvoyer à leur famille. Une recommandation importante, c'est de ne jamais placer un enfant à la table d'un manquant lorsqu'on ne connaît pas la cause de l'absence.

*Scarlatine* — La *scarlatine* a une période d'incubation bien moins longue que celle de la rougeole: trois à quatre jours. Dès l'apparition de l'angine scarlatineuse, qui habituellement précède l'éruption, la salive et le mucus pharyngé deviennent dangereux. La scarlatine est contagieuse avant, pendant et après l'éruption. Les squames de la peau du malade, qui se détachent, sont extrêmement virulentes.

*Variole.* — Si la loi du 15 février 1902 était sérieusement appliquée, et si les revaccinations étaient pratiquées régulièrement, la variole devrait avoir disparu. Ce qu'on observe à l'école, c'est la *varioloïde*, variole atténuée, rarement grave, survenant chez les enfants vaccinés antérieurement.

*Varicelle.* — La *varicelle* ou petite vérole volante s'observe fréquemment. Elle est très contagieuse à son début, et survient par poussées successives.

*Diphtérie.* — La *diphtérie* se présente à l'école sous trois formes : la rhinite, l'angine et la laryngite.

La diphtérie nasale avec écoulement de mucus par les narines est fréquente à l'école. En temps d'épidémie, il faut toujours suspecter les enfants qui présentent ces symptômes et exiger l'examen bactériologique du liquide pharyngé. La diphtérie est produite par le bacille découvert par Klebs et cultivé par Löffler. Après la diphtérie, on ne doit admettre à nouveau l'enfant à l'école qu'avec un certificat attestant l'examen négatif de ses sécrétions naso-pharyngiennes.

*Oreillons.* — Les *oreillons* sont déjà contagieux avant l'apparition du gonflement parotidien, et la contagiosité persiste quatre à cinq jours.

*Coqueluche.* — On ne peut affirmer la *coqueluche* que lorsque l'enfant présente la quinte de toux convulsive si caractéristique. Mais à ce moment le malade est déjà depuis longtemps contagieux, et il a pu propager la maladie autour de lui.

Le règlement demande un isolement de trois semaines; mais bien souvent la coqueluche n'est pas encore terminée après ce laps de temps, et l'on doit alors prolonger l'exclusion de l'école jusqu'à complète disparition des quintes.

*Tuberculose.* — La *tuberculose pulmonaire* contagieuse est très rare chez l'enfant à la période scolaire. Ce qu'on observe le plus ordinairement, ce sont des adénites tuberculeuses ouvertes et des abcès froids, qu'un pansement occlusif permet de conserver à l'école.

*Méningite cérébro-spinale.* — Cette affection, provoquée par le méningocoque de Weichselbaum, se développe quelquefois dans les écoles. Le virus siège ordinairement dans le mucus nasal. Si un cas est signalé, des précautions sérieuses doivent être prises pour enrayer l'épidémie.

Toutes ces affections contagieuses nécessitent des mesures énergiques pour éteindre le foyer épidémique. La classe doit être désinfectée. Le procédé actuellement reconnu comme le plus efficace est la désinfection par les vapeurs d'aldéhyde formique. La table et le parquet doivent être lavés à l'eau de Javel, au crésyl, ou avec une solution phéniquée à 5 %. Il ne faut pas hésiter à faire désinfecter et même à faire brûler les livres, si c'est nécessaire.

L'éloignement des contagieux suffit le plus souvent : il est rarement indispensable de licencier toute l'école. Dans le cas où cette mesure deviendrait nécessaire, il faut, pour qu'elle soit efficace, qu'elle ait une durée au moins égale à la durée de l'incubation de la maladie elle-même. [Dr L. DUFESTEL.]

Des prescriptions hygiéniques relatives aux épidémies, et aux mesures à prendre dans les écoles pour les prévenir et les combattre, ont été édictées par un arrêté du 18 août 1893, auquel est annexé un règlement modèle que nous reproduisons ci-dessous :

ARRÊTÉ DU 18 AOUT 1893.

ARTICLE PREMIER. — Les prescriptions hygiéniques à prendre dans les écoles primaires publiques pour prévenir et combattre les épidémies sont fixées dans tous les départements par arrêté du préfet.

ART. 2. — Elles sont rédigées d'après les indications contenues dans le règlement modèle ci-annexé.

## RÈGLEMENT MODÈLE

RELATIF AUX PRESCRIPTIONS HYGIÉNIQUES A PRENDRE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES POUR PRÉVENIR ET COMBATTRE LES ÉPIDÉMIES

### CHAPITRE Ier

*Mesures générales à prendre pour éviter l'éclosion des maladies contagieuses.*

ARTICLE PREMIER. — Les écoles doivent être pourvues d'eau pure (eau de source, eau filtrée ou bouillie). L'eau pure seule sera mise à la disposition des élèves

ART. 2. — Les cabinets d'aisances des écoles ne doivent pas communiquer directement avec les classes.

Les fosses doivent être étanches et le plus possible éloignées des puits.

ART. 3. — Pendant la durée des récréations et le soir après le départ des élèves, les classes doivent être aérées par l'ouverture de toutes les fenêtres.

ART. 4. — Le nettoyage du sol ne doit pas être fait à sec par le balayage, mais au moyen d'un linge ou d'une éponge mouillée promenée sur le sol.

ART. 5. — Hebdomadairement il est fait un lavage du sol à grande eau et avec un liquide antiseptique. — Un lavage analogue des parois doit être fait au moins deux fois par an, notamment aux vacances de Pâques et aux grandes vacances.

ART. 6. — La propreté de l'enfant est surveillée à son arrivée. Chaque enfant doit se laver les mains au lavabo avant la rentrée en classe après chaque récréation.

### CHAPITRE II

*Mesures générales à prendre en présence d'une maladie contagieuse.*

ART. 7. — Le licenciement de l'école ne doit être prononcé que dans les cas spécifiés à l'article 14. Auparavant on doit recourir aux évictions successives et employer les mesures de désinfection prescrites ci-après.

ART. 8. — Tout enfant atteint de fièvre doit être immédiatement éloigné de l'école, ou envoyé à l'infirmerie dans le cas d'un internat.

ART. 9. — Tout enfant atteint d'une maladie contagieuse bien confirmée doit être éloigné de l'école, et, sur l'avis du médecin chargé de l'inspection, cette éviction peut s'étendre aux frères et sœurs dudit enfant ou même à tous les enfants habitant la même maison.

Art. 10. — La désinfection de la classe est faite soit dans l'entre-classe, soit le soir après le départ des élèves.

Elle comprend :

Le lavage de la classe (sol et parois) avec une solution antiseptique ;

La désinfection par pulvérisation des cartes et objets scolaires appendus au mur ;

La désinfection par lavage des tables, bancs, meubles, etc. ;

La désinfection complète du pupitre de l'élève malade ; la destruction par le feu des livres, cahiers, etc., de l'élève malade, et des jouets ou objets qui auraient pu être contaminés dans les écoles maternelles.

Art. 11. — Il est adressé à la famille de chaque enfant atteint d'une affection contagieuse une instruction sur les précautions à prendre contre les contagions possibles, et sur la nécessité de ne renvoyer l'enfant qu'après qu'il aura été baigné ou lavé plusieurs fois au savon et que tous ses habits auront subi soit la désinfection, soit un lavage complet à l'eau bouillante.

Art. 12. — Les enfants qui ont été malades ne pourront rentrer à l'école qu'avec un certificat médical et après qu'il se sera écoulé, depuis le début de la maladie, une période de temps égale à celle prescrite par les instructions de l'Académie de médecine.

Art. 13. — Dans le cas où le licenciement est reconnu nécessaire, il est envoyé à chaque famille, au moment du licenciement, un exemplaire de l'instruction relative à la maladie épidémique qui l'aura nécessité.

CHAPITRE III

*Mesures particulières à prendre pour chaque maladie contagieuse.*

Art. 14. — Sur l'avis du médecin inspecteur, les mesures suivantes doivent être prises, conformément aux indications contenues dans le rapport adopté par le Comité consultatif d'hygiène, lorsque les maladies ci-dessous désignées sévissent dans une école :

*Variole.* — Eviction des enfants malades (durée : quarante jours). — Destruction de leurs livres et cahiers. — Désinfection générale. — Revaccination de tous les maîtres et élèves.

*Scarlatine.* — Eviction des enfants malades (durée : quarante jours). — Destruction de leurs livres et cahiers. — Désinfection générale. — Licenciement si plusieurs cas se produisent en quelques jours malgré toutes précautions.

*Rougeole.* — Eviction des enfants malades (durée : seize jours). — Destruction de leurs livres et cahiers. — Au besoin licenciement des enfants au-dessous de six ans.

*Varicelle.* — Evictions successives des malades.

*Oreillons.* — Eviction successive de chacun des malades (durée : dix jours).

*Diphtérie.* — Eviction des malades (durée : quarante jours). — Destruction des livres, des cahiers, des jouets et objets qui ont pu être contaminés. — Désinfections successives.

*Coqueluche.* — Evictions successives (durée : trois semaines).

*Teignes et pelade.* — Evictions successives. — Retour après traitement et avec pansement méthodique.

La circulaire ministérielle adressée aux préfets le 13 mars 1893 contient aussi sur la même matière certaines observations qui nous paraissent devoir être rapprochées du règlement qui précède :

« Le Comité consultatif d'hygiène publique de France, qui a bien voulu, à ma demande, donner un avis autorisé sur ces diverses questions, s'est nettement prononcé sur le danger que, dans un certain nombre de cas, présente le licenciement de l'école. En l'absence des parents retenus par leur travail, les enfants sont confiés aux soins et à la surveillance d'une voisine, laquelle sera souvent la mère d'un enfant malade, que cette circonstance seule oblige à garder le logis. Le licenciement de l'école peut donc favoriser la contagion au lieu d'y remédier. Aussi serait-il préférable alors de recourir à la désinfection du local toutes les fois que cette opération sera jugée possible. Avec les ressources dont on dispose aujourd'hui, cette opération est susceptible d'être effectuée très rapidement, parfois même sans interrompre les classes.

« Aux termes des lois, deux autorités sont chargées, chacune en ce qui la concerne, de veiller à la salubrité publique, à savoir : au point de vue de la surveillance locale, le maire de la commune où l'épidémie s'est déclarée ; au point de vue de la surveillance générale, le préfet.

« Les pouvoirs qui vous sont conférés, monsieur le préfet, ainsi qu'aux maires, s'exercent de la façon suivante :

« En ce qui concerne les écoles publiques, vous avez, dès que l'existence d'une maladie épidémique vous est signalée, à transmettre, dans le plus court délai, au Conseil départemental d'hygiène les renseignements qui vous ont été fournis par le maire, l'inspecteur d'académie, le médecin inspecteur des écoles, et à prononcer d'urgence la réunion de ce Conseil, conformément au décret du 18 décembre 1848, article 6. Lorsque le Conseil a émis un avis sur les mesures sanitaires qu'il juge nécessaires, vous faites toute diligence pour les appliquer.

« Il appartient au maire, en vertu des pouvoirs généraux qui lui sont conférés par la loi du 5 avril 1884, articles 94 et 97, d'édicter les prescriptions sanitaires applicables aux écoles privées.

« Si le maire ne prenait aucune mesure ou ne prenait que des mesures insuffisantes, vous auriez le devoir d'user du droit que vous confère la loi et de prescrire les mesures nécessaires en son lieu et place.

« J'ajoute que, comme le dit expressément l'article 99 de ladite loi, « les pouvoirs qui appartiennent au » maire ne font pas obstacle au droit du préfet de » prendre, pour toutes les communes du département » ou pour plusieurs d'entre elles, toutes les mesures » relatives au maintien de la salubrité ». Pour toutes les mesures de cet ordre et sauf le cas d'urgence absolue, vous prendriez l'avis du Conseil départemental d'hygiène.

« Enfin, si un directeur d'école privée négligeait systématiquement de se conformer aux prescriptions réglementaires, M. l'inspecteur d'académie aurait le devoir de lui rappeler les termes de l'article 41 de la loi du 30 octobre 1886 et de lui faire observer qu'après constatation de l'infraction au règlement, il serait déféré au Conseil départemental pour faute grave dans l'exercice de ses fonctions. »

En ce qui concerne spécialement la *prophylaxie de la tuberculose dans les écoles*, conformément au vœu exprimé par la commission instituée au ministère de l'instruction publique en vue d'étudier les mesures à prendre pour éviter la contagion de la tuberculose dans les établissements publics d'enseignement, des instructions spéciales ont été mises par les soins du ministère, à la date du 20 octobre 1902, à la disposition des directeurs de tous les établissements scolaires publics.

Bien que la circulaire qui les accompagnait ait recommandé aux recteurs de veiller à leur stricte application, il sera difficile de considérer ces instructions comme ayant un caractère rigoureusement impératif tant que la loi n'aura pas rendu obligatoires pour l'Etat ou pour les communes les dépenses qu'entraîne leur application.

A tout le moins peut-on les considérer comme un appel particulièrement autorisé et pressant à la sollicitude des autorités scolaires et des municipalités. Il nous paraît intéressant, à ce titre, de reproduire ici celles de ces prescriptions qui concernent plus spécialement les établissements d'enseignement primaire :

PROPHYLAXIE DE LA TUBERCULOSE DANS LES ÉCOLES.

Construction. — Tous les bâtiments scolaires doivent recevoir en abondance l'air et la lumière. Il ne doit y avoir dans le voisinage aucun établissement susceptible de leur être nuisible.

Il importe au plus haut point que le *sol* des locaux

scolaires (bois, carrelages, etc.) puisse être lavé fréquemment à grande eau, sans nuire à la solidité, et que l'écoulement de l'eau soit facilité par une pente suffisante : l'eau de lavage se rendra directement à l'égout, ou, par des caniveaux, dans les ruisseaux de la route.

Les matériaux utilisés pour la construction du sol doivent donc avoir pour qualités essentielles d'être lisses, imperméables et résistants : lisses, afin que les poussières ne puissent ni adhérer à leur surface, ni pénétrer, ni séjourner dans leurs interstices; imperméables, afin que le lavage puisse en être fait à de fréquents intervalles; résistants, afin que le lavage et le brossage ne puissent les détériorer.

Dans les écoles nouvelles, on devra, dès la construction, employer pour la structure du sol des matériaux réunissant ces trois qualités essentielles.

Dans les écoles anciennes, on devra remplacer les planchers usés par ces mêmes matériaux. (On peut utiliser pour la structure du sol, par exemple : le grès cérame, les carreaux, les pavés de verre ou de bois hermétiquement jointoyés.)

Pour éviter, s'il y a lieu, le refroidissement, on pourra placer, sous les pieds des élèves, des *planchers mobiles*, faciles à soulever, quel qu'en soit d'ailleurs le système, et dont le nettoyage sera facile à faire et à contrôler.

Les *murs* doivent, eux aussi, pouvoir être lavés fréquemment à grande eau : la peinture à l'huile se prête facilement à ce lavage et peut être, à peu de frais, refaite à de fréquents intervalles.

Aménagement. — Mobilier scolaire. — Il est essentiel que sièges et tables puissent être facilement lavés dans leur totalité et dans leurs parties.

On évitera donc, autant que possible, l'usage des pupitres, auxquels on devra préférer les tables simples. Au cas où les pupitres seraient indispensables, on adoptera ceux dont la forme facilite le nettoyage. Sièges, tables et pupitres seront supportés par des pieds de fonte, sans ornements ni moulures.

Les amphithéâtres doivent être construits de telle façon que les dessous ne puissent rien recevoir et puissent facilement être nettoyés; ils seront supportés par des colonnes en fonte simples et faciles à laver.

Toute salle d'école sera, dès la construction, munie d'un *poste d'eau* qui desservira à la fois un lavabo et un crachoir. Dans ce dernier seront mises des solutions désinfectantes qui devront y séjourner dans l'intervalle des lavages; on pourra ainsi sans inconvénient en évacuer le contenu dans les égouts et, grâce au poste d'eau qui le desservira, en effectuer le nettoyage une fois par jour. (On peut employer comme solutions désinfectantes, par exemple : le lysol, l'eau de Javelle, la solution phéniquée à 5 %. Toutes ces solutions devront être mises hors de la portée des élèves. Celles qui sont incolores devront être teintées en bleu.)

*Ardoises, crayons et porte-plumes.* — Les écoliers ont l'habitude de porter à leur bouche leurs crayons et leurs porte-plumes, de laver leurs ardoises avec de la salive et même d'y passer directement la langue. On doit sévèrement leur interdire ces pratiques, toujours malpropres, et souvent dangereuses.

Ardoises, crayons et porte-plumes doivent, en tous cas, toujours être individuels et personnels à chaque élève.

Les *livres* ayant appartenu à des tuberculeux seront soumis à une désinfection efficace, ainsi que cela doit se faire pour les livres ayant appartenu à des élèves atteints de maladies transmissibles. (Cette désinfection peut se faire, par exemple : par le séjour des livres ouverts en éventail pendant 24 heures, dans une caisse close en présence de formol.)

Dans les *écoles maternelles*, la même éponge et le même linge ne pourront jamais servir à plusieurs élèves.

Entretien. — L'aération doit se faire, en toutes saisons, par la large ouverture des portes et des fenêtres durant l'intervalle des heures de classe.

*Jamais on ne devra balayer à sec*; le balayage à sec est inefficace et dangereux : inefficace, parce qu'il déplace les poussières mais ne les enlève pas; dangereux, parce qu'il soulève et répand dans l'atmosphère les poussières fréquemment chargées de germes morbides et, en particulier, de bacilles de la tuberculose.

*Le balayage à sec doit être formellement interdit.*

On lui substituera, dans tous les cas, le balayage quotidien pratiqué avec la *sciure de bois humide*, qui empêche les poussières de se soulever et de se disséminer, ou bien le nettoyage au moyen d'une toile humide. (On sème sur la surface à nettoyer la sciure de bois, imbibée d'eau, puis on balaie en poussant devant soi sans la soulever la sciure humide à laquelle adhère la poussière. Après chaque balayage, la sciure, avec la poussière et les impuretés qu'elle aura ramassées, sera détruite par le feu.)

Chaque semaine, on devra, en outre, nettoyer, laver et brosser le sol. Chaque année, à Pâques et aux grandes vacances, les murailles devront être lavées.

Lorsqu'une salle d'étude est utilisée pour les cours d'adultes, on exigera des auditeurs le respect des règles de l'hygiène et, en particulier, on leur interdira de cracher à terre.

Il est désirable que l'école ne serve pas aux réunions publiques. Lorsqu'il sera impossible d'éviter ce grave inconvénient, on devra, après toute réunion et avant la rentrée des élèves, faire laver à grande eau et frotter le sol, par les soins de la municipalité et aux frais de la commune.

Les maitres. — Nul ne doit pouvoir être admis, comme maître, dans un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il soit, s'il n'a préalablement subi un examen médical.

Cet examen médical doit avoir pour sanction l'élimination de tous les candidats chez lesquels il aura révélé l'existence de lésions tuberculeuses des poumons.

Il importe donc de soumettre les candidats à la visite médicale avant qu'ils n'aient acquis aucun droit.

Lorsque la tuberculose apparaîtra chez un maître dans le cours de ses fonctions, il conviendra de le mettre en inactivité avec traitement soumis à la retenue, pendant le temps nécessaire à sa guérison.

Il ne pourra être admis à reprendre ses fonctions qu'après un examen médical.

Cet examen médical doit être imposé à toute personne suspecte de tuberculose, et l'on doit également imposer aux malades toute mesure prophylactique jugée nécessaire à la préservation de son entourage (usage du crachoir individuel, mise en congé).

La fréquence de la tuberculose chez les jeunes filles des écoles normales et chez les professeurs-femmes nécessite une application particulièrement rigoureuse des règles précédentes.

Les élèves. — La tuberculose pulmonaire ouverte, contagieuse, est relativement rare chez l'enfant. On peut donc aisément prendre des mesures à l'égard des écoliers atteints de telles lésions.

Aucun enfant atteint de lésions tuberculeuses ouvertes contagieuses (lésions pulmonaires ouvertes des os ou des ganglions, lésions pulmonaires avec toux et expectorations chargées de bacilles) ne doit être admis à l'école.

*Dans les écoles primaires*, l'instituteur signalera les suspects à l'inspecteur primaire, qui fera procéder à leur examen médical.

*Dans les internats*, chaque élève doit avoir une fiche sanitaire *individuelle* portant indication trimestrielle du poids, de la taille et du périmètre thoracique.

Lorsque les données de cet examen indiqueront un développement défectueux de l'enfant, il y aura lieu de procéder à son examen médical et d'avertir sa famille.

On consignera sur cette fiche sanitaire toutes les indispositions dont l'élève sera atteint.

**MALAIS.** — Terme sous lequel on désigne la population indigène (à l'exclusion des Négritos) de l'Archipel Asiatique et de certaines régions avoisinantes. Les anthropologistes reconnaissent dans cette population deux groupes ethniques : les *Malais* proprement dits et les *Indonésiens*. Les premiers habitent la presqu'île

de Malacca et quelques autres points de l'Indo-Chine, ainsi que Java (Sondanais à l'ouest, Javanais à l'est), une partie de Sumatra (ancien royaume de Menangkabau) et le littoral de presque toutes les îles des Indes Néerlandaises; les seconds forment les populations semi-civilisées de Sumatra (les Battaks, les Koubous) et des îles voisines (Nias, Mentavéï, etc.), de Bornéo (Dayaks, Oulou), de Célèbes (les Mangkassars et autres), des Philippines (Tagals, Vissayas, Bicols, etc.) et de l'est de Formose. Mélangés à d'autres éléments ethniques, les Indonésiens forment une partie de la population de Madagascar (les Houves ou Hova, les Betsiléo, etc.), de l'Indo-Chine (Thaï, Chans, etc.) et de l'Inde (Naga, Assam). De plus, l'élément indonésien joue un grand rôle dans la constitution de presque toutes les populations de l'Indo-Chine (Annamites, Cambodgiens, Birmans), de la Chine méridionale et du Japon. Les Indonésiens sont petits de taille et ont la tête allongée, ce qui les distingue des Polynésiens, avec lesquels ils ont en commun la coloration jaune ou jaune brunâtre de la peau et la nature des cheveux, droits ou légèrement ondulés; leur nez, aplati et large, leurs lèvres épaisses et souvent proéminentes, leurs pommettes saillantes en dehors, leurs yeux droits et rarement bridés, leur corpulence trapue, les distinguent des Mongols, des Hindous, etc. Les Malais proprement dits sont un peu plus grands que les Indonésiens et ont la tête plus globuleuse ; mais ils présentent une grande variété de types, due vraisemblablement aux mélanges avec les peuples voisins : Indo-Dravidiens, Arabes, Chinois, Négritos, Papous, etc. Souvent on n'a voulu voir dans les Malais que des Indonésiens (appelés quelquefois Protomalais) fortement métissés et relativement plus civilisés.

Le fait paraît plausible, car non seulement au physique, mais aussi au point de vue moral et cultural, les Malais offrent mainte ressemblance avec les Indonésiens, surtout quand ils ne sont pas modifiés par le genre de vie, car il ne faut pas comparer le Malais maritime, trafiquant, pêcheur ou pirate avec l' « agriculteur à la houe » de l'intérieur des îles Malaises, à quelque race qu'il appartienne. D'ailleurs, la moitié des Malais et tous les Indonésiens, sauf quelques tribus chasseresses de Sumatra (Koubou) ou de Bornéo (Olo-ot, etc.), sont des agriculteurs. La plante cultivée est le riz, qui a remplacé aujourd'hui le millet, plante nationale des Indonésiens primitifs. Parmi les particularités qui distinguent la civilisation indonésienne et malaise, il faut noter : l'usage de chiquer le *bétel* ou *siri*; le vêtement national, comprenant essentiellement le *kaïn*, pièce d'étoffe passée autour des reins et entre les jambes, et le *sarong* importé de l'Inde; les maisons quadrangulaires sur pilotis; l'emploi du « soumpitan » ou sarbacane, l'arc étant d'importation étrangère; l'emploi d'une autre arme indigène, le « kriss », sorte de poignard-couteau d'une forme spéciale. Dans la vie familiale, les traits saillants sont les suivants : l'exogamie ou mariage en dehors du clan; le patriarcat répandu partout, sauf quelques tribus de Sumatra où existe le matriarcat et l'héritage par filiation maternelle. Comme coutumes sociales, celle de couper les têtes pour se procurer des serviteurs dans l'autre monde ou pour se distinguer est parmi les plus connues.

Au moral, les Indonésiens sont doux, polis, équitables, mais dénués de volonté tenace et de persévérance. Ils possèdent à merveille l'art de se maîtriser, mais aussi, quand la détente nerveuse s'opère, elle est terrible, et l' « amok », sorte de folie subite qui s'empare de l'individu, ainsi que d'autres névroses, ont été mainte fois décrites comme des affections caractéristiques de la race indonésienne. Au demeurant, cette race est très bien douée, et, quand elle arrive à profiter de la civilisation européenne, elle peut produire des savants, des lettrés, des hommes d'action comme on en a vu parmi les Tagals des Philippines et parmi les Japonais; si l'on n'en trouve pas dans les Indes Néerlandaises, c'est parce que les Hollandais ont été systématiquement opposés à l'européanisation des indigènes.

Les langues malaises sont de structure dite agglutinante, avec préfixes et suffixes, et ont une tendance vers la flexion par l'introduction des *infixes*. Parmi les cinquante et quelques dialectes, le tagal est le plus riche en affixes et donne les nuances les plus fines aux mots. Le dialecte le moins compliqué comme grammaire est le *malais* proprement dit, devenu la langue usuelle du commerce et la langue officielle des Malais musulmans, qui forment la grande majorité de la population de l'Archipel Asiatique, où ils portent le nom de « Malais » et de « Moros ». Les Malais non-musulmans comprennent : une partie des Indonésiens des Philippines, qui sont christianisés (les *Indios*); les tribus demi-sauvages de ces îles (les *Infieles* des Espagnols), ainsi que quelques peuplades de Bornéo et de Sumatra, qui sont animistes; enfin les insulaires de Bali et de Lombok, qui sont brahmanistes.

La patrie primitive des Indonésiens paraît être l'Indo-Chine; de là, ils se répandirent dans Sumatra (où ils formèrent le royaume de Menangkabau), à Java (empire du Madjapahit), puis à Bornéo, aux Philippines et à Madagascar. Brahmanistes d'abord, puis bouddhistes aux cinquième et sixième siècles à Java, les Malais de cette île devinrent musulmans vers le quinzième siècle. La conquête du reste de l'Archipel par l'Islam est postérieure à cette date. [J. Deniker.]

**MALLET** (Mme Jules). — Mme Jules Mallet, née Emilie Oberkampf, était la fille du célèbre industriel qui a introduit en France l'industrie des toiles peintes. Elle naquit à Jouy, près de Versailles, le 29 mai 1794, et fut mariée en 1812 à M. Jules Mallet, fils du baron Mallet, banquier et régent de la banque de France. Comme son père et comme son mari, elle appartenait à la religion protestante, et la plus grande partie de sa vie fut consacrée à des œuvres de charité et d'éducation populaire.

C'est ainsi qu'en 1832, lors de la première invasion du choléra à Paris, « on la vit transformer en ambulance un hôtel vaste et salubre,... et là servir les malades, exhorter les mourants, consoler les désespérés »; une médaille lui fut offerte alors par la Ville de Paris en témoignage d'admiration. En 1849, elle agit de même, et, quand l'épidémie eut de nouveau disparu, elle fonda diverses maisons pour les orphelins et les vieillards privés de leur famille. L'une de ces fondations, transmise plus tard aux sœurs de Saint-Vincent-de-Paul, est devenue l'*Œuvre des orphelins de Ménilmontant.*

Elle s'occupa aussi d'améliorer la situation des prisonniers, et, de concert avec quelques amis, elle constitua un comité de dames qui visite les détenues de la prison de Saint-Lazare et s'occupe des moyens de les ramener au bien.

En 1853, elle ouvrit au sein de la *Société pour l'encouragement de l'instruction primaire parmi les protestants de France* une souscription destinée à créer une école normale d'institutrices pour les écoles et les salles d'asile de sa confession.

Mais son œuvre de prédilection, à laquelle elle resta attachée pendant plus de trente ans, fut celle des salles d'asile.

En 1801, Mme la marquise de Pastoret avait fondé à Paris la première crèche; mais son essai n'avait pas eu de suites. En 1815, Mme de Pastoret prit l'initiative d'une autre fondation, celle des salles d'asile. Quelques personnes qui avaient visité l'Angleterre en rapportèrent une vive admiration pour les *Infants' schools* créées à Londres par Buchanan. Un comité de quatre dames, dont Mme Jules Mallet, résolut d'essayer de former en France une institution analogue; la première réunion de ce comité eut lieu, le 4 mai 1826, chez Mme de Pastoret, qui en accepta la présidence. Le comité s'adressa à la charité privée et au Conseil général des hospices, qui fournit des fonds et un local; la direction de la première salle d'asile française fut confiée à deux sœurs de l'ordre de la Providence, de Portieux, « cette communauté seule ayant consenti à prendre part à cette tentative nouvelle ». L'abbé Desgenettes, curé des Missions étrangères, présida les séances du comité, dont Mme Jules Mallet fut la secrétaire-trésorière, et, le 1er mars 1827, un compte-rendu imprimé fit connaître le double caractère charitable et éducatif que les fondateurs entendaient donner à la salle d'asile : « Les enfants de l'âge

de dix-huit mois à six ans, y était-il dit, sont réunis dans la salle au nombre de quatre-vingts; plus de cent quarante noms sont inscrits.... Les enfants sont amenés à l'asile à huit heures du matin, et apportent avec eux des aliments pour deux repas; ils restent jusqu'à cinq heures en hiver, et jusqu'à sept en été. La journée est coupée par une alternative de jeux et d'études appropriés à l'âge et aux forces des enfants. Celles-ci consistent : à marcher en ordre et en mesure; à lire de grosses lettres imprimées sur des tableaux suspendus aux murailles; à entendre répéter l'explication d'images représentant des animaux et des métiers, sur lesquelles on provoque leurs petites réflexions; à apprendre le catéchisme et quelques cantiques. On leur donne aussi les premiers éléments du calcul, au moyen d'un grand cadre renfermant des tringles sur lesquelles roulent des boules de couleur. Pendant les récréations, ils jouent avec des briques en bois qui leur servent à figurer différentes constructions, soit dans la salle, soit dans une cour sablée et plantée d'arbres. »

C'était la méthode anglaise pour l'application de laquelle deux manuels anglais, ceux de Wilderspin et de Goyer, avaient été traduits dès le commencement de 1826. Mais, dit Mme Jules Mallet, « malgré les efforts persévérants de deux dames et la bonne volonté des sœurs, on ne put réussir, et l'on sentit qu'il fallait puiser plus d'expériences et de lumières dans un examen approfondi des *Infants' schools* d'Angleterre. L'on chercha une personne qui consentît à se charger de cette mission, et ce fut alors (en mai 1827) que les dames du comité entrèrent en relation avec M. Cochin, maire du douzième arrondissement, qui, de son côté, sans avoir connaissance de l'essai tenté par ces dames, avait réuni, dans deux chambres de la rue des Gobelins, un certain nombre de petits enfauts, et cherchait, lui aussi, par une inspiration charitable, à créer l'œuvre des asiles. » Le résultat de cette rencontre et de ce concert fut l'envoi en Angleterre de Mme Frédéric Millet, — Voir *Millet* (*Mme*), — qui, à son retour, organisa définitivement les asiles créés par le comité des dames, ainsi que l' « asile-modèle » de M. Cochin.

On lira ailleurs — Voir *Maternelles* (*Ecoles*) — comment l'institution, toute d'initiative privée dans les commencements, perdit peu à peu ce caractère, en acceptant d'abord le patronage du conseil des hospices, et par suite la direction administrative de la préfecture de la Seine, puis, après la loi du 28 juin 1833, la tutelle de l'Etat, jusqu'à ce que l'ordonnance royale du 22 décembre 1837 eut reconnu l'existence légale des salles d'asile privées et publiques, et que le ministère de l'instruction publique eut donné à celles-ci une organisation et une règlementation définitives.

Cette transformation ne se fit pas sans hésitation et sans difficulté. Mme Jules Mallet constate elle-même que, quand les dames du comité, par l'organe de leur présidente d'alors, Mme la comtesse de Bondy, informèrent le préfet de la Seine, le comte de Rambuteau, qu'elles déposaient leurs fonctions, elles ne le firent « qu'en cédant à une douloureuse nécessité ». En ce qui la concernait, ne pouvant méconnaître que les salles d'asile trouveraient dans leur caractère officiel une certitude de stabilité que ne pouvait leur assurer la bienfaisance privée, Mme Jules Mallet « ouvrit les deux mains, dit Mme Pape-Carpantier, et, laissant aller à d'autres cette œuvre enfant de son cœur, elle étouffa les regrets pour ne sentir que la joie ».

Elle ne se crut pas, d'ailleurs, dégagée de ses obligations charitables. « Pour secourir les enfants, un comité de dames fut formé sous sa présidence, et tous les pieux stratagèmes de la charité, loteries, ventes, concerts, souscriptions, amenèrent chaque année dans les mains de ce comité des sommes dont l'emploi, scrupuleusement réparti entre les enfants pauvres, fut un adoucissement aux dures privations que ramène l'hiver. »

Elle fit aussi partie de la commission d'examen du département de la Seine et de la Commission supérieure établie sous les auspices et l'inspiration immédiate du ministre de l'instruction publique. « Dans cette commission, Mme Jules Mallet — dit Mme Pape-Carpantier — fut l'une des plus actives, des plus éclairées, des plus sincères amies des salles d'asile. Il n'est pas une sage mesure, pas une disposition prévoyante qu'elle n'ait provoquée ou appuyée. On comptait sur elle pour beaucoup de choses, et l'on avait raison. Une grande partie de la correspondance avec les asiles des départements, les renseignements à chercher, les instructions à transmettre, les démarches pour obtenir, les enquêtes pour accorder, les questions à étudier, les obstacles à vaincre, tout lui venait, et elle acceptait tout, comprenait tout, suffisait à tout, car son amour était inépuisable. »

La dernière tâche de Mme Mallet comme membre de la Commission supérieure fut sa participation à la création de la « Maison d'études », nommée plus tard « Ecole maternelle normale », plus tard encore « Cours pratique pour la direction des salles d'asile », et qui a joué un si grand rôle dans l'histoire des salles d'asile françaises sous la direction de Mme Pape-Carpantier : Voir *Cours pratique des salles d'asile* et *Pape-Carpantier* (*Mme*). M. de Salvandy, neveu de Mme Jules Mallet, est le ministre qui a attaché son nom à cette importante création. Mme Mallet, Mme de Varaigne, ainsi que plusieurs autres dames de la commission supérieure, furent chargées, d'abord de trouver un local, puis d'organiser et de surveiller l'institution; là encore, dans le comité administratif des premières années comme dans la commission de surveillance qui lui succéda officiellement, Mme Jules Mallet tint une grande place.

Celle qu'on appelait « la mère des pauvres » est morte à Cauterets le 11 septembre 1856.

Mme Jules Mallet a écrit des livres de piété, dont l'un, les *Prières chrétiennes*, est devenu, dit-on, classique parmi les protestants; un recueil de *Chants pour les salles d'asile*, comprenant des cantiques et des chansons avec les airs notés, dont la onzième et dernière édition date de 1880 (Hachette, in-8°); une brochure anonyme sur la *direction morale des salles d'asile*, l'une des premières publications françaises de ce genre; d'assez nombreux articles dans l'*Ami de l'Enfance* (*passim*, en général sous les initiales E. M.).

Le meilleur de sa doctrine a été réuni, sous le modeste titre d'*Appendice*, dans la troisième édition du *Manuel des salles d'asile*, de M. Cochin; cet appendice, d'environ 120 pages in-8°, est annoncé, dans le livre de M. Cochin, ainsi qu'il suit : « Le travail de M. Cochin s'arrête à la page qui précède. Une personne, qui s'est dévouée avec autant de modestie que de mérite à l'œuvre des salles d'asile depuis leur première fondation en France, a recueilli toutes les améliorations qui ont été introduites pendant ces dernières années dans la direction et le régime de ces utiles établissements, et y a joint ses observations personnelles. Ce sont ces précieuses communications que nous livrons au public dans l'appendice qui va suivre, comme complément du livre de M. Cochin. »

Ces courtes appréciations ne font que rendre stricte justice à l'œuvre de Mme Jules Mallet. On y trouve, en effet, sous une forme délicate et haute, toute la pédagogie des salles d'asile, telle que l'entendaient ceux de leurs premiers fondateurs qui ont été le mieux inspirés. L'esprit religieux y domine, sans faire tort d'ailleurs à ce sentiment de maternité bienveillante et saine sans lequel on ne concevrait pas une éducatrice de la première enfance. Telle de ces pages si peu connues, et qui ont disparu des éditions postérieures du livre de M. Cochin, pourrait être certainement signée des noms les plus autorisés de notre pédagogie féminine, de Mme Necker de Saussure ou de Mme Guizot. En voici une, par exemple, qui nous semble faire le plus grand honneur au sens pénétrant d'observation, et tout à la fois au bon sens et à l'âme de Mme Mallet :

« On retrouve, dit-elle, dans les salles d'asile ce qui n'est que trop ordinaire dans les collèges et dans la plupart des établissements d'éducation publique, c'est que les enfants les plus intelligents sont plus vivement stimulés que les autres, et que sur eux se concentrent les soins, les efforts et l'intérêt des maîtres. Pourquoi cela? parce qu'ils obtiennent des succès dont on se fait honneur. Mais ces succès, comment les

amène-t-on, et que produisent-ils dans l'âme, le cœur et la santé des enfants? D'abord, les moyens employés pour les obtenir sont en général peu conformes aux principes d'une éducation sagement dirigée; car c'est toujours l'amour-propre et l'orgueil, cachés sous le nom d'émulation, qui servent de stimulants. On a beau reconnaître que dans les salles d'asile l'attention et les soins doivent s'étendre à tous, et que tous doivent être traités avec une égale mesure de justice et d'intérêt, il est positif que peu de maîtres et de maîtresses sont à l'abri du reproche de s'occuper de préférence des enfants les plus intelligents, et de toujours les mettre en scène lorsqu'il vient des étrangers. C'est un grand mal. Ces enfants doivent concevoir d'eux-mêmes une opinion trop favorable; ils doivent s'habituer ainsi à se voir apprécier plus que les autres, à leur être supérieurs; et tandis que cet effet funeste s'accomplit en eux, d'autres enfants, dont les facultés intellectuelles sont proportionnées à leur âge et aux forces de leur petit corps, sont laissés de côté, parfois dédaignés et humiliés par le parallèle qu'on fait entre eux et leurs camarades plus avancés. De là naissent la tristesse, le découragement et l'envie, la plus fatale de toutes les dispositions pour soi et pour les autres.

« Nombre de maladies sont aussi occasionnées, chez les jeunes enfants, par le travail forcé de leur intelligence, et par l'excitation d'esprit, d'imagination et d'impressions qui est entretenue en eux. C'est donc par l'effet de cette conviction que nous redisons aux personnes qui s'occupent de la surveillance des salles d'asile qu'il est urgent d'éclairer les maîtres et les maîtresses sur le danger de stimuler trop fortement l'intelligence des enfants.

« Mais qu'elles comprennent bien que ce que nous disons à l'égard de l'intelligence, c'est-à-dire des facultés intellectuelles, ne se rapporte pas à l'éducation du cœur. On ne peut donner à l'enfant une connaissance trop complète de son devoir, on ne peut lui inspirer trop d'amour pour Dieu et pour ses semblables; on ne peut trop chercher à le rendre pieux, docile, affectueux; à développer en lui tous les bons germes, et à combattre tous les penchants vicieux, car, en le mettant dans un état de paix et de bien-être moral, on contribue au développement de ses forces et à l'affermissement de sa santé. On voit des enfants malades de colère, de jalousie; et chez eux l'irritabilité nerveuse n'est que trop fréquemment occasionnée par des sentiments et des impressions qu'il est nécessaire de réformer.

« Pourtant on peut encore appliquer ici une partie de ce que nous avons dit plus haut; ce n'est point des enfants le plus heureusement doués des qualités du cœur que le maître doit s'occuper davantage, mais bien plutôt de ceux qui le sont moins. Sa patience, sa persévérance, son attention constante doivent être alors infatigables et ne jamais cesser.

« Tout cela, nous en convenons, exige beaucoup de sagesse et de discernement. Nous retombons donc sur cette vérité dont on ne sera jamais trop convaincu, c'est que de la personne chargée de l'enseignement et de la direction d'une salle d'asile dépend, en quelque sorte, la destinée présente et future des enfants qui lui sont confiés. Combien donc est grande et sacrée l'importance du choix d'un maître ou d'une maîtresse! Combien serait répréhensible, funeste, condamnable, la légèreté avec laquelle on les accepterait par tel motif ou telle considération! Combien est déplorable l'apathie, l'indifférence avec laquelle ils sont parfois surveillés, dirigés dans l'accomplissement de leurs devoirs!

« L'œuvre des asiles est telle par sa nature, par ses effets, que ce n'est qu'en s'y dévouant de cœur et d'âme, qu'en y portant un sentiment profond et solennel de devoir et de conscience, qu'en agissant en la présence de Dieu et non en celle des hommes, qu'en sentant les étreintes d'une pure et vive charité, et, disons-le en un mot, qu'en marchant par la foi et la charité chrétiennes, qu'on peut concourir à son accroissement et à ses progrès.

« Amis des pauvres, mères chrétiennes qui avez pitié de l'enfance délaissée, consacrez vos pensées, vos efforts, quelque portion de votre temps à la création, au soutien, à la surveillance des salles d'asile; pénétrez-vous de la grandeur morale de cette institution; sentez quelle est la tâche imposée aux maîtres: sachez la leur définir et partagez-en avec eux la responsabilité : vous seuls pouvez affermir cette œuvre et la rendre féconde en résultats heureux et durables. » [Ch. Defodon.]

**MANIPULATIONS.** — On désigne sous ce nom des travaux manuels qui consistent dans la réalisation, par des élèves, d'expériences de sciences physiques et naturelles, exécutées ou seulement décrites par le professeur pendant ses leçons.

En 1866, ces travaux pratiques, qui n'existaient que dans l'enseignement supérieur, furent introduits, à titre d'essai, dans l'enseignement secondaire spécial. Depuis, ils sont devenus obligatoires à l'école normale primaire : l'arrêté du 3 août 1881 dit qu' « en deuxième et troisième année, les élèves seront exercés aux manipulations »; et la nouvelle règlementation de 1905 les prévoit au cours des trois années dans les écoles normales d'instituteurs, en troisième année seulement pour les institutrices. En outre, le plan d'études de 1902 les a introduits dans les programmes du 2e cycle de l'enseignement secondaire sous la rubrique : « Exercices pratiques de sciences ».

L'enseignement des sciences physiques en général, de la chimie en particulier, ne peut porter ses fruits que s'il a pour base l'expérience. On oublie vite une leçon orale, même lorsqu'elle est accompagnée de quelques expériences vues de loin; on se souvient beaucoup mieux des expériences à l'exécution desquelles on a participé; par suite, les lois, les principes scientifiques dont ces expériences sont la manifestation, non seulement restent mieux gravés dans l'esprit, mais sont compris dans leur véritable sens.

L'enseignement des premières notions de sciences physiques que renferment les programmes primaires doit être d'autant plus expérimental qu'il est plus élémentaire. Tous les énoncés de lois ou de principes à formuler doivent être la conclusion de faits observés par les élèves ou d'expériences réalisées devant eux et au besoin avec leur participation.

En résulte-t-il qu'il faille songer à établir un laboratoire à l'école primaire? Evidemment non; les appareils n'y seraient pas à leur place, et l'argent manque pour les acheter. Mais il n'en est pas de même à l'école normale; là, les appareils et le laboratoire sont indispensables.

Examinons en quoi doit consister ce dernier et le parti qu'on en peut tirer à l'école normale; nous verrons ensuite par quoi et comment on peut le remplacer à l'école communale, tout en conservant à l'enseignement des sciences physiques le caractère élémentaire et expérimental qui lui est absolument indispensable.

Les élèves des écoles normales sont destinés à enseigner, pour la plupart, dans les écoles rurales où le matériel scientifique fera toujours défaut. Pendant leur séjour à l'école normale, il faut exécuter devant eux, au moyen des appareils du cabinet de physique et des ustensiles et produits du laboratoire, les expériences relatives aux lois physiques et aux réactions chimiques fondamentales; mais il faut surtout leur faire exécuter par eux-mêmes la plupart de celles qui peuvent se réaliser partout à peu de frais, c'est-à-dire sans le secours des appareils de la collection de l'école. Ces expériences sont nombreuses, et leur réalisation bien comprise pourra concourir efficacement au développement de l'adresse des doigts, autrement dit à l'enseignement manuel aujourd'hui obligatoire.

En ce qui concerne la chimie surtout, l'organisation des travaux pratiques est chose facile. On n'apprend la chimie qu'en manipulant; mais il est bon de remarquer qu'il n'est nullement nécessaire, comme on l'a cru longtemps, de recourir à un outillage considérable pour donner aux élèves de l'école normale une instruction appropriée à leurs besoins actuels et à leur destination ultérieure. Quelques manipulations bien choisies, exécutées avec des appareils peu compliqués et des produits peu coûteux, sont parfaitement suffisantes.

Mais pour que les manipulations soient fructueuses, la direction du professeur doit être de tous les instants; elle est incertaine et insuffisante si les élèves, dans les débuts surtout, exécutent simultanément des travaux différents; en outre, la surveillance est difficile et l'inexpérience des débuts peut occasionner des accidents.

Dans les travaux pratiques qui accompagnent certains cours de chimie de l'enseignement secondaire, les élèves d'une division sont ordinairement partagés en groupes de deux ou trois, pour chacun desquels on choisit un sujet distinct de manipulations; les différents groupes alternent à chaque séance jusqu'à épuisement de la série. Avec cinq ou six sujets d'étude à la fois, une direction efficace devient impossible pour un professeur unique; les élèves se découragent à cause des insuccès forcément nombreux; deux heures, qui semblent longues, se passent à la médiocre exécution d'expériences pour lesquelles une heure aurait suffi si l'emploi du temps avait été bien réglé dans les détails; la conséquence habituelle est que les manipulations sont insignifiantes.

La méthode que nous avons appliquée et fait appliquer supprime la plupart de ces inconvénients du début, et, ce qui ne gâte rien, elle est peu coûteuse. Voici succinctement en quoi elle consiste :

Le maître, placé devant une table, sur une estrade élevée, bien en vue des élèves répartis par groupes de deux, fait simultanément avec eux la même opération. Il y a peu d'hésitation de la part des élèves, par suite peu de temps perdu; en outre, s'il y a insuccès accidentellement pour un groupe, le résultat est néanmoins atteint, car les groupes voisins auront réussi leur expérience.

Il y a avantage à fractionner le travail de chaque séance; le professeur explique d'abord, en l'exécutant, la première partie d'une expérience, et il ne passe à la seconde que lorsque les élèves ont répété la première. Qu'il s'agisse, par exemple, de l'étude du gaz carbonique : le professeur explique le montage de l'appareil en le réalisant, ce qui n'exige que quelques minutes, si le matériel a été préparé d'avance; puis les élèves montent leur appareil à leur tour. Le professeur met ensuite la craie, l'eau et l'acide dans le flacon producteur du gaz à étudier, il en recueille une éprouvette en expliquant la réaction qui l'a produit; les élèves répètent la même préparation et recueillent quelques éprouvettes ou flacons de gaz. Puis la séance se continue par l'examen des propriétés du gaz : il est asphyxiant, plus lourd que l'air, soluble dans l'eau, l'eau de chaux est troublée, puis éclaircie, etc., etc.

Si les explications relatives à la totalité des expériences d'une séance étaient données tout d'abord et une fois pour toutes, des retards se produiraient inévitablement pour quelques groupes, soit parce que la direction ferait défaut au moment convenable, soit par suite de la différence de l'habileté de chacun, soit pour toute autre cause; un groupe aurait fini à moitié son travail seulement, tandis qu'un autre terminerait le sien. Dans les deux cas, l'observation des phénomènes laisserait à désirer; l'élève a besoin qu'on lui apprenne à observer, ce qui n'est guère possible que si les exercices se font avec ensemble.

Toutefois, quand les élèves auront acquis une certaine habileté, et ce sera le cas pour les élèves de troisième année d'école normale, il sera bon de les habituer à se passer de direction; il n'y aura plus alors d'inconvénients à ce que les expériences diffèrent dans chaque groupe.

Une séance de manipulations est une classe où la discipline doit être observée plus strictement même que partout ailleurs, à cause des dangers que peut présenter le maniement des liquides corrosifs employés dans les expériences inoffensives seules autorisées. Si les élèves trouvent, à la place qui leur est réservée, les produits nécessaires aux expériences du jour, s'ils ont à leur portée l'eau, le gaz ou le chauffage, la hotte de tirage et leur matériel, ils n'auront aucun motif de quitter leur place : c'est là une condition de bon ordre.

Nous ne pouvons entrer dans de plus longs détails au sujet de l'installation matérielle d'un laboratoire approprié aux manipulations; nous renverrons le lecteur que la question intéresse plus particulièrement à la description du laboratoire de l'ancienne Ecole normale de travail manuel qu'a donnée la *Revue pédagogique* du 15 février 1883. Nous dirons seulement que l'installation a coûté environ 100 francs pour la place de chaque élève; cette dépense a été moins élevée en province, où l'on s'est contenté en général d'une installation moins confortable. Quant à la dépense annuelle d'entretien, 20 francs par groupe de deux élèves suffisent à la réalisation de toutes les expériences nécessaires.

Le sujet des manipulations doit concorder, autant que possible, avec celui des leçons proprement dites qui auront précédé; il sera résumé succinctement par chaque élève; des figures simples au trait, sans hachures ni ombres, représenteront l'expérience exécutée; elles seront accompagnées d'une légende, des formules avec chiffres à l'appui s'il y a lieu; dans la plupart des cas, il n'en faudra pas davantage pour que l'élève, d'un seul coup, retrouve, présents dans sa mémoire, les points fondamentaux d'une leçon. Les longues pages de détails, copiées le plus souvent dans un livre, équivalent à du temps perdu pour l'élève; il ne les relit presque jamais.

Plusieurs chapitres de physique, dont la partie expérimentale n'exige pas d'appareils proprement dits, peuvent fournir la matière de quelques séances de travaux pratiques : les propriétés des liquides, la pression atmosphérique, la chaleur et l'électricité s'y prêtent fort bien. Il en est de même de quelques sujets importants de physiologie : estomac, digestion, fonction chlorophyllienne, etc.

L'élève-maître, apprenant à faire des expériences concluantes au moyen d'objets usuels, s'habituera à introduire la partie expérimentale dans les nombreuses leçons de choses qui en sont susceptibles; s'il s'exerce dans ce sens à l'école annexe, l'excellence des résultats obtenus l'engagera à continuer plus tard à l'école du village, car il sera convaincu que les définitions sont insuffisantes pour faire comprendre à un enfant la signification d'un terme scientifique, tandis qu'avec une expérience simple on y arrive mieux et beaucoup plus vite.

La conclusion de ce qui précède est qu'il y a nécessité d'installer à l'école normale primaire supérieure un laboratoire permettant d'exécuter des manipulations d'ensemble; celles-ci présentent des avantages suffisamment nombreux pour justifier une dépense compensée largement du reste par l'économie de temps réalisée.

Il faut que le matériel confié à chaque élève, ou à chaque groupe de deux élèves, permette de réaliser un assez grand nombre d'expériences concluantes, et en outre que le prix en soit assez minime pour qu'on puisse toujours se le procurer, même dans l'école la moins bien dotée. Dans ces conditions, l'élève-maître, ayant acquis l'habileté nécessaire pendant son séjour à l'école normale, pourra, sans trop de tâtonnements, exécuter à peu de frais des expériences simples et démonstratives; en outre, devenu instituteur, il ne pourra, pour négliger une démonstration expérimentale, se retrancher derrière une impossibilité matérielle.

Il nous paraît utile d'insister sur ce fait qu'une expérience concluante est ordinairement d'autant plus persuasive, pour des commerçants, qu'elle est faite avec un appareil plus simple, avec des objets connus de tout le monde. Dans les cours élémentaires de l'enseignement secondaire, l'attention des élèves est parfois détournée de sa véritable ligne par les complications des machines servant aux démonstrations; les cloches de verre, les brillantes pièces métalliques, qui attirent surtout le regard, voilent par trop les organes principaux d'une apparence ordinairement plus modeste. Il reste enfin souvent, dans l'esprit des jeunes auditeurs, cette appréciation inexacte, que l'expérience réussit seulement si les appareils ont une disposition déterminée, ce qui est bien opposé à l'idée fondamentale qui doit avant tout ressortir d'une démonstration expérimentale, à l'idée de loi.

Nous ne voulons pas dire par là que les appareils

rudimentaires soient préférables à ceux de nos collections, mais simplement qu'il faut approprier les moyens de démonstration au caractère des leçons : tandis que, pour les débuts, des objets usuels, des appareils rudimentaires peu coûteux, qu'on n'a pas peur de briser, conviennent à merveille, il faut, au contraire, et nécessairement, pour les cours proprement dits, pour les conférences savantes surtout, des appareils de précision.

Au professeur de l'école normale seront réservés, pour ses leçons, les appareils des collections; aux élèves, on apprendra, dans les manipulations, à exécuter des expériences simples, qu'ils pourront plus tard reproduire partout, même avec les plus modestes ressources.

Si l'instituteur ainsi préparé peut se procurer, outre les objets ordinaires de bureau et les ustensiles de ménage qu'il aura toujours sous la main, un petit matériel composé de quelques tubes, ballons, flacons, etc., et d'une douzaine de produits chimiques, il sera suffisamment outillé pour que, dans ses petites leçons sur les sciences physiques, la partie expérimentale ne soit pas négligée.

Cette partie expérimentale est indispensable, mais elle ne suffit pas; elle sert de base à la leçon proprement dite, non moins indispensable, et qui consiste, à l'école primaire, en explications verbales données par le maître sur des choses vues, et en lectures courantes sur des sujets appropriés.

A l'Exposition de 1900, de nombreuses écoles normales avaient envoyé des spécimens intéressants de l'outillage préparé par les élèves-maîtres en vue de leurs futures leçons de choses expérimentales. La « boîte de manipulations », confectionnée à l'atelier de travail manuel et garnie au laboratoire, rend maint service non seulement à la classe du jour, mais aussi à celle du soir.

La nouvelle règlementation de 1905 réserve, à l'horaire des écoles normales d'instituteurs, quatre heures par semaine, en 1re et en 2e année, pour un enseignement intitulé : *Travaux manuels, manipulations et travaux agricoles*, et une heure en 3e année pour des *Manipulations chimiques et agricoles* qui font partie du programme de physique et chimie. Les *Manipulations scientifiques* figurent pour un total de trente-deux heures, en 3e année seulement, dans le plan d'études des écoles normales d'institutrices.

Voici les programmes officiels :

ECOLES NORMALES D'INSTITUTEURS. — *Travaux manuels, manipulations et travaux agricoles.* — B. *Manipulations* (1re et 2e années). — Montage d'appareils simples, travail du verre et des bouchons.

Expériences élémentaires sur les corps suivants : oxygène, air, hydrogène, eau, charbon, gaz carbonique, gaz d'éclairage, carbonate et phosphate de chaux, sels employés comme engrais.

Expériences simples de physique élémentaire : pression des liquides, de l'atmosphère; force élastique des gaz; emploi du thermomètre; dilatation et changements d'état des corps; vapeurs; conductibilité pour la chaleur; lois du pendule; actions réciproques des pôles magnétiques, spectre magnétique, aimant brisé; électrisation par frottement; attractions, répulsions, étincelle; montage d'une pile; électrolyse de l'eau; confection d'un électro-aimant.

*Physique et chimie.* — C. *Manipulations chimiques et agricoles* (3e année). — Expériences sur les propriétés essentielles des produits employés en agriculture et en hygiène, réactions qui les caractérisent.

Séparation des éléments constitutifs d'une cendre, d'une terre, d'un terreau.

Préparation des engrais pour cultures démonstratives.

Préparations des graines pour semences et des substances employées à combattre les maladies des plantes.

Expériences de germination.

Préparation et propriétés essentielles des principes immédiats les plus importants contenus dans les matières suivantes : farine, pommes de terre, lait, bois.

Dosages simples : calcaire d'une terre, alcool d'un vin.

D. *Exercices d'adaptation en vue de l'école primaire.* — Expériences propres à illustrer les leçons de choses et l'enseignement élémentaire des sciences à l'école primaire.

*Directions pédagogiques.* — Le programme de physique et chimie (3e année) comporte trois sortes d'exercices :

A et B. Des leçons plus spécialement destinées à compléter l'instruction des élèves-maîtres, en les faisant revenir sur les questions les plus difficiles de la mécanique, de l'électricité, et de la chimie générale;

C. Des travaux pratiques propres à servir d'application à la chimie et de préparation aux travaux agricoles;

D. Des exercices d'adaptation en vue de l'école primaire.

Ces derniers occuperont la plus grande part du temps accordé. Ils ont pour but de rendre les élèves-maîtres capables de réaliser les expériences qui doivent accompagner l'enseignement élémentaire des sciences à l'école primaire.

Le matériel nécessaire a été prévu par le décret du 29 janvier 1890, mais le professeur n'oubliera pas que ces expériences doivent être effectuées à l'aide des objets les plus simples, les moins coûteux, à l'aide de ceux que tout instituteur peut aisément se procurer. Il serait à désirer que chaque élève-maître pût emporter de l'école normale un choix d'appareils simples, en partie fabriqués par lui, ainsi que la liste des objets usuels et des produits qui lui serviraient plus tard à réaliser ses expériences.

L'instruction officielle du 4 janvier 1897, relative à l'enseignement des notions élémentaires d'agriculture dans les écoles rurales, a déterminé la plupart des démonstrations qui doivent être faites à l'école primaire. Le professeur les complètera par des expériences destinées à expliquer les notions de physique et de chimie qui ont leur application dans l'industrie, l'hygiène ou l'économie domestique. Une partie de ces expériences peuvent être empruntées au programme donné dans l'instruction du 25 avril 1898.

Le professeur établira son programme de manipulations de manière à réaliser les principales expériences que l'on peut faire au cours moyen de l'école primaire. Il ne séparera pas la physique, la chimie, l'histoire naturelle de manière à en faire des enseignements distincts, mais il les réunira au point de vue de leurs applications pratiques, ainsi que le prescrit le programme des écoles primaires élémentaires. La distribution des exercices sera faite de manière à utiliser, pour les démonstrations, les facilités offertes par les saisons : ce qui se rapporte au développement des végétaux et aux travaux d'horticulture sera, par exemple, réservé pour le printemps et l'été.

ECOLES NORMALES D'INSTITUTRICES. — *Manipulations, Exercices pratiques d'arithmétique* (3e année). — (Le professeur prélèvera, sur les 40 heures de l'année, environ huit heures pour des exercices pratiques d'arithmétique).

Les directions pédagogiques relatives aux manipulations reproduisent, pour les institutrices, celles qui ont été données ci-dessus pour les instituteurs; elles contiennent, en outre, le paragraphe suivant) :

Le professeur insistera sur les observations que les principales opérations culinaires suscitent, et sur l'explication des phénomènes constatés et le parti qu'on en peut tirer : ébullition de l'eau, de l'alcool et de leur mélange; corps que la chaleur décompose avant leur changement d'état (bois, sucre, graisses); conductibilité des corps usités pour la fabrication des ustensiles de cuisine; oxydations causées par les fourneaux à gaz; action de l'eau, de la chaleur sur les matières sucrées, féculentes, les viandes, les graisses, etc. Il expliquera, au moyen d'expériences, les propriétés des principaux produits employés dans les industries domestiques : corps gras et alcalis, potasse, soude, ammoniaque, borax, sel d'oseille, eau de Javel, eau de cuivre, tripoli, blanc d'Espagne, essence de térébenthine, cire, etc.

ECOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — Parmi les *travaux d'intérieur* prévus aux programmes des trois années de la *section agricole* (garçons) figurent des *manipulations* à exécuter au laboratoire; en voici la liste :

*Graines.* — Détermination de la nature des graines

de plantes cultivées et des graines de mauvaises herbes. Graines de cuscute; décuscutage. Détermination de la pureté des semences et de leur pouvoir germinatif.

*Terres.* — Leur composition; leurs éléments minéralogiques; analyse physique des terres. Roches de la localité, terres qui en proviennent; terres de transport. Prise d'échantillons d'une terre à faire analyser; distinction du sol et du sous-sol.

*Engrais.* — Caractères extérieurs des engrais du commerce; moyens de les distinguer. Prise d'échantillons d'engrais commerciaux à faire analyser. Mélanges d'engrais.

*Dosages faciles.* — Calcaire d'un sol; sucre et alcool d'un vin ou d'une boisson fermentée.

*Laiterie.* — Etude du lait; détermination de la quantité de crème. Fabrication du beurre, de la présure, du fromage; moyens d'assurer une grande propreté.

*Remèdes pour les plantes.* — Fabrication de la chaux vive; préparation du lait de chaux, de solutions de sulfate de cuivre, de bouillies cupriques. Sulfatage et chaulage des semences.

**MANN** (Horace). — Jurisconsulte et homme d'Etat, Horace Mann est surtout connu comme promoteur de l'éducation populaire aux Etats-Unis d'Amérique. Son influence à cet égard a été considérable, et sa réputation s'est répandue dans tous les pays où l'instruction primaire est appréciée. Il naquit le 4 mai 1796 à Franklin (Massachusetts), d'un père qui cultivait de ses mains un mince patrimoine et d'une mère qui joignait à un grand sens un caractère moral distingué. Il prit d'eux, avec une haute estime pour le savoir et les livres, un ardent désir de se rendre utile. Privé de son père à l'âge de treize ans, il eut souvent à labourer de ses mains pour soutenir sa mère et sa sœur. Leur pauvreté était si grande que, pour acheter ses livres de classe, quand il était libre d'aller à l'école, il avait à s'imposer des tâches supplémentaires. Il travaillait tout le jour et ne pouvait prendre que sur son sommeil le temps de lire les quelques ouvrages de théologie et d'histoire qui composaient la bibliothèque municipale de sa petite ville.

Un heureux hasard donna satisfaction à son vœu le plus cher, qui était d'apprendre le latin. Un professeur ambulant et fantasque, mais très instruit, lui fit lire en quelques mois les écrivains de cette langue qui demandent plusieurs années dans les écoles classiques. A force de travail et d'économie, il parvint à entrer à l'université de la ville de Providence. Il s'y distingua et y prit ses degrés; il avait choisi pour sujet de sa thèse : *le Caractère progressif de la race humaine.* Il devait montrer que ce n'était pas là pour lui un simple thème de déclamation.

Bientôt il fut professeur, et professeur éminent, dans la même université. Il eut à expliquer à son tour ces auteurs classiques qu'il avait goûtés, et, par la précision et l'exactitude des traductions qu'il en donnait, par les remarques philologiques et techniques qu'il avait soin d'y ajouter, par la rare élégance du style dans lequel il rendait en anglais leur pensée, il sut faire ses leçons attrayantes. Il insistait particulièrement sur cette partie littéraire de l'enseignement que nous employons en France à former le goût des élèves, et c'est à ce soin que ses compatriotes attribuent les remarquables qualités de style qui le distinguèrent plus tard. En 1821 il quitta le professorat pour étudier le droit, et deux ans après il était avocat, d'abord à Norfolk, puis à Boston. Son cabinet ne tarda pas à devenir le plus important de la ville, succès qu'il faut attribuer non seulement à ses talents exceptionnels, mais à l'intégrité de son caractère. Il s'était fait une règle absolue de n'accepter que des causes justes et dont la défense à ses yeux était ce qu'il appelait une *lutte pour la vérité*.

Cette droiture et ses hautes facultés devaient le conduire plus loin. En 1827, il fut nommé député à la législature du Massachusetts, où il siégea six ans; puis il fut élu membre du sénat de cet Etat, et, en 1836, président de cette assemblée.

Il rendit de grands services à son pays dans le cours de sa carrière politique. Son premier discours fut en faveur de la liberté religieuse. Il en prononça un autre en faveur des chemins de fer, alors dans l'enfance : il fit interdire la loterie; il prit une part active à la loi contre l'ivrognerie connue sous le nom de *Bill des quinze gallons*; il prépara, proposa et fit aboutir la création d'un hôpital de fous, le premier dans l'Union qui ait été élevé aux frais de l'Etat, et il déploya dans toute la série des études préliminaires et plus tard dans tous les détails de l'exécution, dont il fut chargé, les qualités les plus éminentes de sagesse, d'énergie et d'habile administration. Par-dessus tout, il fut l'avocat, le patron, l'apôtre de l'éducation publique dans le sénat et au dehors.

Tout à coup, à l'apogée de son talent et de sa fortune, au moment où ses concitoyens venaient de le charger de reviser et de codifier les lois du Massachusetts, il donna sa démission du poste éminent qu'il occupait, ferma son cabinet d'avocat, se retira de toutes les sociétés d'études et de philanthropie dont il était membre, pour se consacrer uniquement à la tâche de développer l'instruction publique dans son pays. Il venait d'accepter les fonctions de secrétaire du *Bureau d'éducation* de l'Etat de Massachusetts, création récente et encore mal définie. Le gouverneur de l'Etat, Edouard Everett, lui avait demandé ce sacrifice à une cause qu'il lui savait chère, et Horace Mann ne crut pas déchoir en déférant à ce vœu. Le célèbre pasteur unitaire Channing, qui était aussi un citoyen du Massachusetts, lui adressa aussitôt une lettre de félicitations où il disait : « J'apprends que vous vous êtes consacré à la cause de l'éducation dans notre République; je m'en réjouis. Rien ne pouvait me causer plus de plaisir, car je souhaite depuis longtemps que cette œuvre soit entreprise par quelque personne réunissant vos qualités. Vous ne sauriez trouver un poste plus honorable; le gouvernement n'en a pas de plus noble à offrir. Si nous pouvions diriger dans la bonne voie l'étonnante énergie de ce peuple, nous verrions s'accomplir la promesse *de nouveaux cieux et d'une nouvelle terre.* » Mais l'abnégation de Mann fut peu comprise dans le public; elle ne lui rapporta guère que des attaques et des critiques, maigre compensation à la modestie de son traitement, qui n'était que de 1000 dollars. Il s'en consola en travaillant désormais quinze heures par jour, sans que le Bureau mît à sa disposition ni un local ni un aide.

Il conserva douze ans ces fonctions, de 1837 à 1848. Elles consistaient surtout à recueillir et à répandre les renseignements qui pouvaient intéresser l'instruction primaire : rapports des instituteurs et des comités scolaires, d'une part; écrits techniques sur les questions pédagogiques, de l'autre. Faire connaître au public et aux maîtres de la jeunesse les meilleures méthodes d'enseignement; signaler les lacunes et les défauts du système en vigueur; visiter les écoles, moins au point de vue de l'autorité à y exercer que des indications de tout ordre à y puiser et à y laisser; obtenir enfin de l'opinion, éveillée et éclairée, une pression énergique sur le corps enseignant, sur les municipalités dont il dépend en Amérique et sur les assemblées législatives : telle était l'œuvre laborieuse à laquelle Horace Mann avait à se vouer.

Pour s'en acquitter, il eut recours à trois sortes de moyens : conférences aux instituteurs et aux amis de l'éducation; publication mensuelle d'un journal pédagogique; rapports annuels au *Board* dont il était le secrétaire sur les résultats obtenus dans chaque exercice.

Ces moyens, mis en œuvre avec une intelligence et une énergie extraordinaires, en rapport d'ailleurs avec les mœurs américaines, eurent un plein succès. Nous pouvons nous faire une idée des conférences d'Horace Mann. Il a publié en 1840 un volume qui en contient sept, traitant des principaux sujets dont il avait à saisir l'opinion publique : *Moyens et but de l'école populaire; — Préparation professionnelle des maîtres; — Nécessité de l'éducation dans une République; — Ce que Dieu fait et ce qu'il nous laisse faire dans l'éducation; — Coup d'œil historique sur l'éducation, ou sa dignité et sa dégra-*

dation; — *Les bibliothèques scolaires de district*; — *Les punitions à l'école*. Mais ces titres, tout significatifs qu'ils sont, ne peuvent donner l'idée des vives lumières que l'orateur jette sur ces sujets, ni de l'éloquence entraînante et persuasive de sa parole. Une de ces conférences, la troisième, a été traduite en français (librairie Lechevalier, 1873). « On nous a souvent prévenus, y lisons-nous, que si nous ne prenions pas l'intelligence et la vertu pour guides, pour boussoles, dans notre voyage de découvertes politiques, nous serions emportés par la première rafale. J'ose ajouter que, sans ces conditions, nous ne tiendrions pas jusqu'à la tempête; le calme même nous serait fatal. La mer fût-elle unie comme une glace, nous sombrerions, car nous sommes embarqués sur un vaisseau de pierre. Si ces conditions, dis-je, ne se rencontrent pas dans tous les cerveaux et dans tous les cœurs, non seulement il nous faudra renoncer aux institutions républicaines, mais la prospérité et le bonheur ne seront pour nous que de vains mots. » Et il développe cette thèse, qui est celle de tous les hommes clairvoyants en Amérique, en montrant, par des raisons et des images saisissantes, que les instincts inférieurs de notre nature, nourris et surexcités par tous les moyens que leur offre la civilisation moderne, menacent la société des plus affreuses catastrophes, si le savoir et l'éducation ne réussissent à les charmer et à les dompter. Il termine ainsi : « Dans notre pays et de nos jours, nul n'est digne du titre honoré d'homme d'Etat, si l'éducation pratique du peuple n'a pas la première place dans son programme d'administration. Un homme peut être éloquent, connaître à fond l'histoire, la diplomatie, la jurisprudence, et c'en serait assez dans beaucoup d'autres pays pour qu'il pût prétendre au rang élevé d'homme d'Etat; mais si ses paroles, ses projets, ses efforts ne sont pas partout et toujours consacrés à l'éducation du peuple, il n'est pas, il ne saurait être un homme d'Etat américain. » Ces quelques traits nous expliquent non seulement l'influence des discours d'Horace Mann, mais la raison profonde de son dévouement à la cause des écoles, et la portée de son œuvre.

Le *Journal des écoles publiques* (*Common School Journal*), qu'il publia durant dix ans, traitait spécialement les sujets scolaires au point de vue des maîtres. Il leur apportait tous les mois des indications, des conseils, des discussions approfondies, des exemples. Les dix volumes de cette collection sont un répertoire de pédagogie pratique des plus riches et des plus variés.

Mais le monument qui a surtout consacré sa réputation, ce sont ses douze *Rapports* annuels au Bureau d'éducation. Plusieurs de ces documents sont de vrais volumes; il y en a un de trois cents pages. La collection présente un réel intérêt historique. Le premier rapport, en constatant l'état où Horace Mann trouvait l'éducation dans le Massachusetts, rappelle les phases diverses de la prospérité relative des écoles au début et de leur décadence ultérieure, malgré de bonnes lois, par suite de l'indifférence de l'opinion. A ces renseignements, le secrétaire ajouta plus tard, dans son septième rapport, ceux qu'il avait recueillis sur les écoles d'Europe dans un voyage fait, en 1843, dans les pays les plus avancés sous le rapport scolaire. Tous ces comptes-rendus s'ouvrent régulièrement par l'indication des progrès accomplis dans les diverses localités du pays depuis l'année précédente, et il résulte de l'ensemble de ces renseignements que le changement opéré durant les douze années du secrétariat de Mann était immense : tout était renouvelé, bâtiments scolaires, programmes, personnel, législation et opinion.

L'intérêt pédagogique des rapports ne le cède pas à l'intérêt historique. Ils sont remplis de discussions approfondies sur les diverses questions indiquées ci-dessus à l'occasion des conférences, et sur une foule d'autres. Toutefois les vues d'Horace Mann ne présentent pas au point de vue technique une grande originalité; elles sont plutôt conformes à la moyenne des opinions courantes dans son pays. Il nous suffit donc, pour achever de faire connaître le contenu de ses rapports, d'indiquer les questions sur lesquelles il a le plus souvent et le plus efficacement insisté.

Mentionnons d'abord l'*architecture scolaire*, à laquelle il avait consacré en 1838 un écrit spécial; ensuite les *bibliothèques scolaires de district*, à l'usage des élèves et de leurs familles, bibliothèques rares d'abord, peu fréquentées et mal pourvues de livres; Mann en fit sentir l'importance, les multiplia, indiqua les catégories d'ouvrages qui devaient y trouver place. Au point de vue des programmes et des procédés scolaires, il faut signaler encore : la *méthode de lecture* recommandée antérieurement par Gallaudet, éducateur américain descendu de réfugiés français; cette méthode, qui consiste à faire commencer l'enfant par les mots et non par les lettres, s'est propagée et perfectionnée depuis en Amérique; — l'introduction dans les écoles de l'*étude de l'hygiène* avec notions de physiologie, et de la pratique du *chant* avec notions élémentaires de musique; — la réforme destinée à amener l'*uniformité des livres scolaires*, réforme difficile à accomplir dans un pays amoureux avant tout de la liberté et de l'initiative personnelle, mais nécessaire au point de vue du bon choix des livres, de la surveillance à exercer, de l'impulsion générale à donner, de l'intérêt des enfants obligés à changer d'école.

Deux autres points préoccupaient au plus haut degré le secrétaire du Bureau d'éducation, *la préparation professionnelle des maîtres dans des écoles normales*, et l'admission des *femmes* comme institutrices dans les écoles de garçons aussi bien que dans celles des filles. Grâce à lui, la première école normale d'Amérique s'ouvrit à Lexington dans le Massachusetts en 1839, et s'ouvrit pour les filles. Un généreux citoyen avait donné à cette intention 5000 dollars, à la condition que la Législature votât le reste de la dépense. Elle y consentit; mais le projet ne se réalisa point sans difficultés. On a peine à s'imaginer qu'une fondation aussi utile et aussi inoffensive ait pu provoquer de la résistance. Elle en suscita dans les « académies », qui voulaient garder le privilège de former les maîtres de la jeunesse, et chez quelques instituteurs en exercice, inquiets de la préférence qui pourrait être donnée à de jeunes collègues sortis des écoles normales. Des ennemis de l'instruction publique, ou plutôt de l'accroissement de dépenses qu'elle entraînait, mettant à profit ces méfiances, s'entendirent dans la législature pour demander la suppression de l'école de Lexington, celle du Bureau d'éducation et le retour à l'état de choses d'avant 1837. Mann, averti, mit au courant de l'intrigue ses amis de la législature, provoqua un contre-rapport et sauva l'éducation publique dans le Massachusetts. D'autres écoles normales se fondèrent, les vieux maîtres furent peu à peu remplacés par des maîtres plus instruits, et le nombre des femmes à la tête des écoles de garçons se multiplia considérablement au grand profit de leurs élèves.

Il est superflu de dire que le maintien du bon ordre dans les écoles était un des principaux soins de Mann. Il revenait souvent, dans ses conseils aux maîtres et dans ses écrits, sur les moyens de l'assurer, et spécialement sur la *nature des punitions* à infliger aux élèves. Il avait trouvé établi l'usage des châtiments corporels et il n'osait le condamner absolument, tant d'élèves de toutes provenances ne pouvant toujours céder aux moyens moraux, ni tant de maîtres de caractères si divers s'y astreindre sans défaillance. Mais il voulait que ces châtiments, assujettis en tous cas à un strict règlement, devinssent une exception toujours plus rare. L'école, ayant pour fin dernière la moralisation des enfants, ne devait recourir qu'à la dernière extrémité au mobile de la crainte qui n'améliore pas, et s'adresser de préférence aux sentiments naturels d'affection, de confiance, de respect, qui sont à la fois plus bienfaisants et plus dignes. Les *vices scolaires*, paresse, dissipation, désobéissance, mensonge, etc., ne trouvaient pas Horace Mann indulgent; il en signalait la gravité et le danger au double point de vue de la morale et de l'avenir des enfants; mais la sévérité de son jugement n'entraînait point à ses yeux la dureté de la répression.

Aux moyens moraux de discipline que l'expérience et l'amour des enfants suggèrent, il voulait avant tout qu'on ajoutât l'*influence de la religion*, du christianisme, mais entendu d'une façon indépendante de toute secte et de toute étroitesse. L'enseignement pratique des devoirs ne pouvait à ses yeux s'appuyer que sur cet ordre de principes. La lecture de la Bible, la prière, quelques explications morales à cette occasion, lui semblaient le moyen par excellence de cultiver les bons instincts des élèves. Les sectaires de son temps trouvaient ses idées très vagues et l'accusaient de déserter le véritable christianisme. Il leur répondit dans *Trois lettres* qu'il publia sur ce sujet et dont il résuma les arguments dans son dernier rapport. Il mit l'opinion de son côté, et resta, comme elle, persuadé que, sous cette discipline religieuse et morale, avec des maîtres bien préparés et dignes de leur mission, avec une inspection assez vigilante des écoles, et toutes les précautions que la sagesse conseille, l'instruction publique triompherait des mauvais instincts, et sauverait du vice la presque totalité des enfants du pays. Une enquête qu'il fit à ce sujet en 1847, en interrogeant l'expérience des maîtres et des maîtresses les plus estimés, les plus capables, et dont il donna le résultat dans son onzième rapport, l'affermit dans la conviction que, dans les conditions énoncées, un pour cent au plus des élèves échapperait à l'influence moralisatrice de l'éducation.

En 1848, la mort de John Quincy Adams ayant laissé un siège vacant au Congrès des Etats-Unis, Horace Mann fut désigné à une grande majorité pour l'occuper. Il donna sa démission de secrétaire du Bureau d'éducation. Ses amis regrettèrent sa décision et il la regretta lui-même; mais il ne désertait pas le champ de bataille où il avait si vaillamment combattu. Il voulait généraliser les bienfaits de l'instruction en travaillant à la création d'un *Bureau national d'éducation*, et il n'y épargna pas ses efforts; mais ce fut sans succès. La création qu'il souhaitait ne put s'accomplir que beaucoup plus tard, en 1867. En attendant, il combattit contre l'esclavage. En 1852, il fut proposé pour le poste de gouverneur de l'Etat de Massachusetts, mais il n'accepta qu'un poste plus modeste, le rectorat de l'école normale désignée sous le nom de Collège d'Antioche, à Yellow Spring (Ohio). Il croyait y trouver une sorte de retraite, avec des chrétiens non sectaires (ils en avaient bien la prétention, mais non la largeur), avec des jeunes gens qui se considéreraient comme des membres de la même famille. Les nobles âmes sont candides. Le rectorat du Collège d'Antioche fut malheureux; les élèves arrivaient sans culture intellectuelle ou morale; les collègues de Mann ne comprenaient rien à ses sentiments élevés et attaquaient ses idées; des constructions trop onéreuses ayant obéré les finances de l'établissement, les créanciers se plaignirent plus amèrement encore que les sectaires. Il fallut vendre l'école. Mann ne survécut pas à cet insuccès. Averti qu'il n'avait plus que peu d'heures à vivre, il fit à ses élèves de touchants adieux et termina, le 2 août 1859, une des plus belles vies qui aient été consacrées au bien de l'humanité. Sa veuve, Mme Mary Mann, a écrit sa biographie et recueilli sa correspondance. Ses concitoyens lui ont élevé, en 1865, une statue à l'érection de laquelle ont contribué, chacun pour une somme minime, tous les maîtres et tous les élèves des écoles du Massachusetts; son nom est un des plus populaires dans tous les Etats de l'Union, et c'est justice, car ils lui doivent tous pour une bonne part les merveilleux progrès de leur école.

[M.-J. GAUFRÈS.]

**MANUEL (TRAVAIL).** — Le travail manuel forme l'une des deux grandes branches de l'activité humaine, par opposition à ce que l'on est convenu d'appeler plus spécialement le travail intellectuel ou travail de la pensée. Il n'est pas possible, à vrai dire, d'établir entre ces deux modes d'activité une distinction absolument rigoureuse : car le travail manuel, si grossier, si machinal qu'on le puisse supposer, nécessite toujours l'intervention de l'intelligence; et le travail de l'esprit a besoin, pour se traduire en une œuvre, pour se manifester au dehors, de l'intervention de la main, par l'écriture, les chiffres, le dessin, etc. Cette distinction, au sens où l'usage de toutes les langues modernes l'a fait admettre, n'en répond pas moins à un fait historique.

I

De bonne heure, dans les sociétés humaines, les travaux les plus pénibles, ceux qui exigent la plus grande dépense de force musculaire, devinrent le partage d'une classe particulière, maintenue dans un état d'infériorité et de dépendance, tandis que la culture des lettres et des beaux-arts, les recherches scientifiques, les spéculations philosophiques, les soins du gouvernement furent réservés à la classe privilégiée qui possédait la fortune et le pouvoir. Les légendes des temps héroïques de la Grèce et de Rome nous montrent, il est vrai, Ulysse fabriquant lui-même son lit de bois d'olivier, et Cincinnatus conduisant la charrue de ses propres mains; mais même dans ces sociétés primitives, où l'industrie n'était pas encore née et où un roi pouvait, sans déroger, faire œuvre d'artisan, il y avait déjà des travaux réputés bas et serviles : Ulysse n'aurait pas tourné la meule pour réduire son blé en farine, et Cincinnatus laissait certaines besognes à des esclaves. A mesure que l'industrie se développa par la division du travail et le perfectionnement de l'outillage, que le progrès économique amena la multiplication et l'accumulation des richesses, la séparation entre ces deux grandes classes de la société, les travailleurs manuels et les lettrés, s'accentua davantage : elle reçut sa consécration par la distinction, faite déjà dans la société romaine et perpétuée jusqu'aux temps modernes, entre les *arts libéraux* et les *arts mécaniques*.

Cependant, lorsqu'au sortir du moyen âge une conception nouvelle des choses humaines commença à se former dans les esprits les plus éclairés, le préjugé qui avait fait si longtemps regarder le travail manuel comme avilissant reçut ses premières atteintes. On osa penser, on osa dire que les hommes qui produisaient le pain, qui construisaient les édifices, qui fabriquaient les étoffes et les objets de première nécessité, n'étaient pas moins utiles à la société que ceux qui cultivaient les lettres et les sciences, et ne devaient pas être tenus en moindre estime; on alla plus loin : on se fit un idéal humain dans lequel le travail des mains et celui de l'intelligence, au lieu d'être séparés, seraient harmonieusement unis; on affirma que l'homme complet, l'homme digne de ce nom, serait celui-là qui aurait développé toutes ses aptitudes physiques et intellectuelles, qui réunirait en lui ce qui ne pouvait être disjoint qu'au détriment de la personnalité humaine, qui saurait à la fois raisonner comme un philosophe et faire œuvre de ses mains comme un artisan. Et à mesure que l'ancienne société théocratique et militaire se désorganisait, penchant de plus en plus vers la ruine, l'idée de la dignité du travail manuel gagnait du terrain et s'imposait à l'opinion. Lorsque, au milieu du dix-huitième siècle, l'élite des savants et des écrivains français résolut de procéder à ce grand inventaire de la civilisation dont les résultats furent consignés dans l'*Encyclopédie*, une place d'honneur y fut faite aux arts et métiers, dont les procédés furent plus d'une fois décrits par ceux-là mêmes qui les appliquaient dans les ateliers; et Diderot put dire : « Rendons enfin aux artistes (c'est-à-dire aux travailleurs manuels) la justice qui leur est due. Les arts libéraux se sont assez chantés eux-mêmes; ils pourraient employer maintenant ce qu'ils ont de voix à célébrer les arts mécaniques. C'est aux arts libéraux à tirer les arts mécaniques de l'avilissement où le préjugé les a tenus si longtemps. Les artisans se sont crus méprisables parce qu'on les a méprisés : apprenons-leur à mieux penser d'eux-mêmes. »

Les éducateurs — ceux du moins qui essayèrent de formuler une théorie philosophique de l'éducation — furent les premiers à s'associer à cette réhabilitation du travail manuel. Il était impossible, en effet, dès qu'on voulait donner à l'éducation une base rationnelle, de méconnaître l'importance capitale de ce facteur, soit qu'on se plaçât simplement au point de vue

du développement physique de l'enfant, de l'exercice de ses sens, soit qu'on se préoccupât en outre du côté social de la question et de la nécessité de rendre tout homme apte à la pratique d'un métier. Rabelais, déjà, veut que son élève se livre au travail manuel et acquière la connaissance des procédés techniques des arts et métiers : Gargantua, pour fortifier ses muscles, doit monter à cheval, faire des armes, nager, courir; mais il ne dédaigne pas d'autres exercices, et, « quand l'aer estoit pluvieux », il « s'esbattoit à boteler du foin, à fendre et scier du boys, et à battre des gerbes en la grange »; son précepteur le conduit dans les ateliers pour le familiariser avec les procédés industriels : « Alloyent voir comment on tiroit les métaulx, ou comment on fondoit l'artillerie; ou alloyent voir les lapidaires, orfebvres et tailleurs de pierreries, ou les alchemistes et monnoyeurs, ou les haultelissiers, les tissoutiers, les veloutiers, les horlogers, miraillers, imprimeurs, organistes, teincturiers, et aultres telles sortes d'ouvriers, et apprenoyent et consideroyent l'industrie et invention des mestiers ».

Rabelais ne songeait qu'à une éducation particulière; Coménius, au dix-septième siècle, trace pour la première fois un plan d'études destiné à l'instruction d'un peuple tout entier. Il veut des écoles où tous puissent recevoir un enseignement complet sur toutes choses (*ubi omnes omnia omninò doceantur*). Pour la première enfance, il demande des exercices, en forme de jeux, qui habitueront l'enfant à se servir de ses sens et développeront en lui la dextérité manuelle, tout en cultivant son intelligence. « Les enfants, dit-il, aiment à faire toujours quelque chose. Ils sont semblables aux fourmis, qui vont sans cesse courant çà et là, portant ou traînant quelque chose, rangeant et dérangeant. Il faut les aider et leur montrer comment ils doivent s'y prendre.... Qu'on leur donne des jouets, tels que des chevaux de bois, de petits chariots, des maisonnettes, etc. Ils aiment aussi à construire des maisons avec de l'argile, des copeaux ou des pierres.... Dès la seconde et la troisième année, les enfants pourront déjà faire quelques progrès dans ce que nous appelons la mécanique: ils apprennent ce que c'est que courir, sauter, porter une chose d'un endroit à un autre, lever, abaisser, abattre, bâtir, attacher, courber, redresser, briser, couper, etc. La quatrième et la cinquième année seront toutes remplies d'occupations manuelles. Il faut les laisser faire tout ce qu'ils auront envie d'essayer, et les y aider, comme je l'ai dit, afin qu'il y ait quelque méthode dans ce qu'ils font et que cela leur soit utile pour les choses plus importantes qui viendront plus tard. » Dans la seconde période de l'éducation, lorsque l'enfant est entré à l'école publique (*schola vernacula publica*), une part doit être faite, dans le cours d'études, à l'enseignement de ce qui concerne les métiers. « Il faut que les élèves apprennent, à l'égard des métiers, ce qu'il est nécessaire d'en connaître en général, ne fût-ce que pour ne pas demeurer dans l'ignorance de ce qui se rencontre dans la vie humaine, et aussi pour que les dispositions naturelles de chacun, à l'égard des travaux pour lesquels il aura le plus d'aptitude, se manifestent plus facilement. » Ajoutons toutefois que Coménius n'a pas demandé que l'école enseignât directement la pratique des travaux manuels : les connaissances dont il parle doivent être données aux élèves, non par le maniement des outils, mais par des lectures, des images et des explications du maître. « De cette façon, ajoute-t-il, les jeunes gens, soit qu'ils entrent ensuite à l'école latine, soit qu'ils s'adonnent à l'agriculture, au commerce ou à un métier, ne rencontreront rien dont ils n'aient déjà comme un avant-goût; les diverses occupations des hommes leur seront déjà connues, et ils seront ainsi rendus plus habiles à tout ce qu'ils devront faire. »

Locke demande davantage, et pourtant son programme est moins compréhensif que celui de Coménius. Il ne propose pas un système général d'instruction publique, il se contente de donner des conseils pour l'éducation privée d'un jeune gentilhomme : mais il sent vivement l'importance du travail manuel, seul capable de réaliser chez l'homme l'équilibre de l'être physique et de l'être intellectuel; et il ne veut pas que son élève soit privé des avantages qui résultent d'un exercice normal des muscles et de la main. « Je n'ai prétendu élever, dit-il, qu'un gentilhomme dont la condition ne paraît pas compatible avec un métier; et cependant je n'hésite pas à le dire : je voudrais que mon gentilhomme apprît un métier manuel; je voudrais même qu'il en sût deux ou trois, mais un particulièrement.... Les arts manuels ont pour résultats non seulement d'accroître notre dextérité et notre adresse, mais aussi de fortifier notre santé, surtout ceux auxquels on travaille en plein air. Dans ces occupations-là, par conséquent, la santé et l'habileté progressent conjointement (tandis que les études sédentaires ne contribuent en rien à la santé), et l'on peut en choisir quelques-unes pour en faire les récréations d'un enfant dont l'affaire principale est l'étude des livres.... Je proposerai donc une de ces deux choses ou plutôt les deux à la fois : d'abord le jardinage ou l'agriculture en général, ensuite le travail sur bois à la façon d'un charpentier, d'un menuisier ou d'un tourneur. Ce que je demande surtout à ces occupations, c'est qu'elles divertissent mon élève, par un exercice manuel utile et sain, de ses autres pensées et de ses affaires plus sérieuses. Et qu'on ne s'imagine pas que je commets une méprise lorsque je donne le nom de divertissement et de récréation à ces arts manuels et à tous les autres exercices du même genre : car la récréation consiste, non à rester sans rien faire, mais à soulager par la variété de l'exercice l'organe fatigué.... Aux arts que j'ai mentionnés peuvent être ajoutés l'art de préparer des parfums, le vernissage, la gravure et plusieurs sortes d'ouvrages en fer, en cuivre ou en argent. Si, comme il arrive le plus souvent, notre jeune gentilhomme passe une partie considérable de son temps dans une grande ville, on pourra lui apprendre à tailler, à polir, à enchâsser des pierres précieuses, ou l'occuper à polir et à préparer des verres de lunettes. Parmi tant d'arts manuels si ingénieux, il est impossible qu'il ne s'en rencontre pas quelqu'un qui lui plaise et qui le charme, à moins qu'il ne soit paresseux ou débauché; et il ne saurait l'être, si son éducation a été bien conduite. »

On le voit, Locke ne se contente pas, pour son élève, de notions générales et théoriques sur les arts et métiers, comme Rabelais ou Coménius; il veut le former à la pratique d'un métier particulier; et il l'engage à consacrer régulièrement à cet exercice une heure par jour. Mais c'est à titre de délassement hygiénique, de contrepoids au travail purement intellectuel, que le philosophe anglais recommande le travail manuel; il n'y a chez lui aucune trace de préoccupation politique ou sociale, aucune arrière-pensée de réforme égalitaire.

Il n'en est pas de même chez Rousseau, qui, tout en copiant Locke, s'est placé à un point de vue nouveau. Emile apprendra un métier, et ce métier sera celui de menuisier, auquel Locke avait déjà donné la préférence. Mais il ne s'agit plus de fortifier les muscles, d'exercer l'œil et la main, de donner un emploi agréable et sain aux heures de loisir : Emile, dont le corps est vigoureux et endurci à la fatigue, a déjà « les organes justes et bien exercés; toute la mécanique des arts lui est déjà connue ». Rousseau a d'autres visées : fils d'artisan, il veut glorifier, dans le travail manuel, « l'occupation qui rapproche le plus l'homme de l'état de nature »; ennemi des riches et des grands, il veut troubler leur quiétude en les menaçant des retours imprévus de la fortune, et en leur montrant l'apprentissage d'un métier comme le seul refuge assuré contre l'adversité possible.

« Vous vous fiez — s'écrie-t-il — à l'ordre actuel de la société, sans songer que cet ordre est sujet à des révolutions inévitables, et qu'il est impossible de prévoir ni de prévenir celle qui peut regarder vos enfants. Le grand devient petit, le riche devient pauvre, le monarque devient sujet; les coups du sort sont-ils si rares que vous puissiez compter d'en être exempt? Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions. Qui peut vous répondre de ce que vous deviendrez alors?... De toutes les conditions,

la plus indépendante de la fortune et des hommes est celle de l'artisan. L'artisan ne dépend que de son travail, il est libre.... Je dis à Emile : Cultive l'héritage de tes pères. Mais si tu perds cet héritage, ou si tu n'en as point, que faire? Apprends un métier.

« Un métier à mon fils! mon fils artisan! Monsieur, y pensez-vous! — J'y pense mieux que vous, madame, qui voulez le réduire à ne pouvoir être jamais qu'un lord, un marquis, un prince, et peut-être un jour moins que rien; moi, je veux lui donner un rang qu'il ne puisse perdre, un rang qui l'honore dans tous les temps; je veux l'élever à l'état d'homme, et, quoi que vous en puissiez dire, il aura moins d'égaux à ce titre qu'à tous ceux qu'il tiendra de vous. »

Ces déclamations n'avaient pas grande portée et ne recouvraient pas une pensée bien philosophique. Sans doute, Rousseau a eu le pressentiment, comme beaucoup de ses contemporains, qu'une révolution était proche; mais son idéal chimérique d'un retour à un prétendu état de nature était d'un homme qui ne comprenait ni son temps, ni les lois de l'histoire : au lieu de voir que c'est le perfectionnement de la civilisation qui doit rapprocher de plus en plus les hommes de l'égalité, il rêvait d'une régénération de l'espèce humaine par la renonciation à la vie civilisée : c'était un utopiste rétrograde. Diderot et les Encyclopédistes avaient une tout autre manière de comprendre le progrès.

Nous ne nous arrêterons pas aux tentatives de l'Allemand Francke et des fondateurs de la *Realschule*, dont le but n'a rien de commun avec la question qui nous occupe; il pouvait être utile de créer des écoles qui offrissent aux commerçants et aux industriels une éducation mieux en rapport avec leur carrière future que celle des collèges classiques; mais la pensée qu'il fût nécessaire de cultiver chez tout homme, pour lui donner une éducation complète, ses aptitudes au travail manuel, n'était point venue aux représentants du piétisme. Elle ne fut pas moins étrangère à Pestalozzi qui, dans son institut de Neuhof, avait recueilli des enfants indigents pour les occuper à des travaux industriels et agricoles, mais qui ne considérait pas le travail manuel comme une fonction sociale obligatoire pour tous.

Il semble, par contre, que ce point de vue ait été, dans une certaine mesure, celui des réformateurs connus sous le nom de *philanthropinistes*, qui s'étaient inspirés, comme on sait, des doctrines de Rousseau. Dans leurs écoles, et particulièrement à Schnepfenthal, il y avait des ateliers de travail manuel, et tous les élèves y apprenaient le maniement des principaux outils et s'y exerçaient à la pratique d'un ou de plusieurs métiers.

Il appartenait à la Révolution française d'affirmer pour la première fois ce que les philosophes du dix-huitième siècle avaient entrevu et insinué plutôt que nettement exprimé : c'est que, de même que tous avaient le droit de participer à la culture intellectuelle, tous avaient le devoir de concourir à la production collective des valeurs utiles par l'exercice du travail manuel. Ce ne sont pas seulement les utopistes comme Saint-Just, les communistes comme Babeuf, qui, faisant du travail manuel une obligation pour tous les citoyens, veulent que tous les enfants apprennent un métier; cette doctrine se retrouve dans la plupart des décrets de la Convention sur l'instruction publique. Chose plus remarquable, elle est inscrite en toutes lettres dans la constitution de l'an III, œuvre de la fraction la plus modérée du parti révolutionnaire; on y lit, à l'article 16 : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, *et exercer une profession mécanique*. Les opérations manuelles de l'agriculture appartiennent aux professions mécaniques. Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. »

Toutefois, si la Révolution formula le principe avec sa hardiesse habituelle, elle se trouva impuissante à l'appliquer. Et la raison de cette impuissance, il ne faut pas la chercher seulement dans les péripéties d'ordre politique qui arrachèrent le pouvoir des mains des théoriciens pour le remettre à celles des intrigants et des chefs d'armée; elle tient à une cause plus profonde. La participation effective de tous aux travaux manuels ne serait possible que dans une société où, d'une part, le perfectionnement extrême de l'outillage aurait ramené tous les apprentissages à la connaissance de quelques principes généraux et à l'acquisition d'une certaine habileté manuelle accessible à chacun; et où, d'autre part, la production industrielle et agricole serait soumise à des règles scientifiques et organisée sur la base de l'association. Ainsi, l'obligation légale du travail manuel, décrétée par la Révolution, correspondait à un état social tout différent de celui où se trouvait alors la France; le programme d'éducation né d'une conception pareille ne pouvait être appliqué intégralement qu'après l'achèvement d'une évolution économique qui, alors, était à peine commencée; et si les législateurs de l'an III, qui avaient prétendu l'imposer au nom de l'égalité à une génération pour laquelle il n'était point fait, purent croire un instant au succès de leur entreprise, c'est qu'ils partageaient l'erreur de Rousseau : à une société qui portait déjà dans ses flancs la puissante civilisation industrielle du dix-neuvième siècle, à laquelle la vapeur et l'électricité allaient donner un si magnifique essor, ils proposaient de jouer à l'idylle sentimentale ou à la république lacédémonienne.

Il sembla un moment, avec la tentative de monarchie universelle de Napoléon, puis avec les rêveries mystiques des fondateurs de la Sainte-Alliance, que l'Europe allait revenir au moyen âge. Mais en dépit des apparences, la science et l'industrie avaient continué à marcher. Bientôt, les chefs des diverses écoles socialistes, recherchant la solution du problème de la misère, attirèrent de nouveau l'attention sur la question du travail manuel. Saint-Simon, dans sa fameuse *Parabole*, montrait que la prospérité d'une nation dépend uniquement de la classe des producteurs, et que ceux qui ne travaillent pas sont des membres inutiles de la société; Robert Owen, dans son établissement de New Lanark, expérimentait un système d'éducation fondé sur l'union du travail manuel et du travail intellectuel; Fourier, l'apôtre du travail attrayant, voulait donner un libre essor à toutes les aptitudes de l'individu; Cabet reprenait les théories communistes de Babeuf. Cependant, lorsque éclata la révolution de 1848, la confusion des idées était trop grande et l'évolution économique trop peu avancée pour qu'une réforme sérieuse de l'éducation nationale, dans ce sens, pût être tentée ou même proposée. La double réaction cléricale et politique de 1850 et de 1851 arrêta en France tout progrès dans l'école. Le mouvement en avant ne put recommencer qu'après la chute du second empire.

Est-ce à dire que, pendant le demi-siècle qui s'est écoulé entre la révolution de 1830, premier réveil de l'esprit moderne, et l'organisation de l'éducation nationale en France par les grandes lois de 1881 et 1882, il ne se soit rien produit qui mérite d'être noté, et que la question de la part à faire au travail manuel dans l'éducation ait cessé, durant cette période, d'occuper les esprits? Non certes. Nous aurons tout à l'heure à signaler plus d'une tentative intéressante faite pour associer, dans l'école même, le travail de l'atelier aux études théoriques, à indiquer les discussions soulevées par les difficiles problèmes qui se rattachent aux apprentissages industriels, et les solutions proposées et expérimentées par les hommes les plus compétents. Nous montrerons aussi comment, en divers pays d'Europe, et plus particulièrement dans le Nord, où des conditions économiques spéciales devaient favoriser ce mouvement, on a, depuis plus de quarante ans, commencé à organiser un enseignement manuel dont la nature varie suivant les lieux et les circonstances. Mais, tout en rendant aux initiateurs de ces essais la justice qui leur est due, nous devons constater qu'il faut arriver jusqu'à la loi française du 28 mars 1882 pour voir la question posée enfin sur son véritable terrain.

Cette loi a créé un enseignement réellement national, obligatoire pour tous; et dans le programme de cet enseignement (art. 1er) elle a fait entrer les travaux manuels et l'usage des outils des principaux

métiers : affirmant ainsi que tous ont droit à l'instruction, à la culture scientifique, littéraire et artistique; et que tous aussi ont le devoir de se mettre en état de participer au travail manuel.

La nouvelle loi française sur l'instruction primaire, considérée à ce point de vue, est, pourrait-on dire, d'un siècle en avance sur les autres institutions de la nation. Le programme qu'elle a formulé est un idéal qui ne pourra se réaliser complètement que d'une façon graduelle, à mesure que les progrès de la démocratie feront disparaître d'antiques préjugés.

Mais le législateur n'a pas prétendu édicter des prescriptions absolues, et transformer par une brusque révolution un état de choses qui ne peut se modifier que lentement et progressivement. Il a marqué le but à atteindre, il a posé les fondations sur lesquelles doivent s'élever les assises d'un édifice dont il n'est réservé peut-être qu'à nos petits-neveux de voir l'achèvement. Il y a une différence capitale entre le point de vue des républicains de 1882 et celui des conventionnels de l'an III : les uns décrétaient une révolution sociale à échéance fixe, sans s'être demandé si elle était compatible avec la nature des choses et s'ils avaient les moyens de l'accomplir; tandis que les autres, en présence de nécessités nouvelles que nul esprit clairvoyant ne pouvait méconnaître, se sont bornés à mettre la loi d'accord avec les faits, et ont voulu simplement que l'école nationale devînt, dans la mesure du possible, l'auxiliaire d'une évolution qu'elle pourra contribuer à accélérer, mais qu'elle n'a pas la mission de créer artificiellement; de cette évolution qui entraîne la société moderne vers un avenir où la justice et l'égalité deviendront de plus en plus la règle, dans les relations économiques aussi bien que dans les institutions politiques.

## II

Nous avons, dans les lignes qui précèdent, esquissé à grands traits l'histoire du travail manuel au double point de vue de son rôle social et de ses rapports avec l'éducation. Sans insister davantage sur ces considérations générales, nous allons passer en revue les efforts tentés jusqu'à présent, à l'étranger et en France, pour introduire pratiquement l'enseignement du travail manuel à l'école primaire.

### 1° Avant 1882

**Le travail manuel dans les écoles de filles et dans les jardins d'enfants.** — C'est dans les écoles de filles qu'apparaissent les premières tentatives, sous la forme de travaux à l'aiguille; puis les exercices frœbeliens deviennent en faveur dans les jardins d'enfants.

*Le travail manuel dans les écoles primaires de filles.* — Longtemps avant qu'il fût question de la possibilité d'annexer à la salle de classe un atelier où les élèves du sexe masculin se familiariseraient avec le maniement des principaux outils, les législateurs de presque tous les pays avaient ordonné que les travaux à l'aiguille seraient enseignés dans les écoles de filles. La raison de ce fait est facile à saisir. Les travaux à l'aiguille ont toujours été considérés comme faisant partie de l'éducation générale de la femme; leur enseignement ne constitue pas la préparation à l'apprentissage d'un métier : il a simplement pour but de mettre la jeune fille en état de remplir convenablement plus tard ses devoirs de bonne ménagère. Aussi ceux-là même qui se montrent le plus opposés a l'introduction du travail manuel dans les écoles de garçons n'ont-ils aucune objection à l'enseignement de la couture dans les écoles de filles. Il en eût été autrement si, aux travaux à l'aiguille proprement dits, le programme scolaire eût ajouté d'autres occupations manuelles d'un caractère plus spécial : on eût alors opposé à cet enseignement les mêmes résistances qu'à celui des travaux manuels pour les garçons. Il est donc permis de dire que la présence de la couture et du tricot dans le programme des écoles de filles ne constitue pas, à proprement parler, une reconnaissance du droit et du devoir de l'école à préparer l'élève à l'exercice des diverses professions manuelles. Un enseignement manuel féminin qui serait l'équivalent de celui que la loi française de 1882 a voulu créer en faveur des garçons consisterait dans une série d'exercices qui non seulement mettraient la jeune fille en état de vaquer aux travaux du ménage, mais la prépareraient à l'apprentissage des diverses professions accessibles à la femme. Un enseignement de ce genre existe à l'état fragmentaire, dans quelques écoles dites professionnelles; on n'a pas encore tenté de l'introduire d'une façon méthodique et régulière à l'école primaire.

Dans la dernière section du présent article, nous disons ce que les plus récents programmes français ont introduit, dans les écoles de filles, sous le nom de *travail manuel*.

*Les jardins d'enfants.* — Nous avons déjà parlé de l'atelier où les élèves de l'institut de Schnepfenthal étaient occupés à diverses « récréations mécaniques » (*mechanische Nebenbeschäftigungen*). Le maître qui était chargé de cette partie de l'enseignement, Blasches, publia un recueil de directions pratiques sous ce titre : *Les ateliers des enfants* (*Die Werkstätte der Kinder*). Cette tentative de l'école « philanthropiniste » passa à peu près inaperçue; cependant on peut y rattacher les premiers essais de Frœbel à Keilhau vers 1820. On sait que le futur fondateur des jardins d'enfants dirigea pendant une quinzaine d'années un institut de jeunes gens, et que les élèves y étaient exercés, dans les moments de loisir, à de petits travaux manuels tels que cartonnage, modelage, menuiserie, etc. Plus tard, le jardin d'enfants lui-même fit aux occupations manuelles une place importante : elles devinrent, avec les jeux géométriques et les évolutions gymnastiques, la base même du système d'éducation proposé par Frœbel pour la première enfance. Mais si l'éducation des sens, telle que doit la donner le jardin d'enfants, telle que la voulaient déjà Coménius et Rousseau, est une excellente préparation au travail manuel, elle n'est pas encore le travail manuel lui-même, dans l'acception où nous avons pris ce terme au cours de cet exposé. — Voir *Sens* (*Education des*).

**Le travail manuel dans les pays du Nord.** — Les pays du Nord nous offrent des tentatives intéressantes, qui ont attiré particulièrement l'attention dans ces dernières années, et qui méritent de nous arrêter un moment.

Les pays scandinaves se trouvent, au point de vue économique, dans des conditions particulières : la grande industrie y est peu développée; le travail manuel, pendant longtemps, y a été exercé presque exclusivement sous la forme d'industrie domestique; les paysans fabriquaient eux-mêmes leurs instruments de labourage, leurs véhicules, leur mobilier, leurs outils. Mais cet état de choses a commencé à se modifier; l'industrie domestique, depuis un certain nombre d'années, déclinait et menaçait de disparaître : des patriotes se sont préoccupés des moyens de la ressusciter. C'est de cette situation très spéciale que sont nées, en Suède, en Norvège, en Finlande et en Danemark, les sociétés pour l'encouragement du travail domestique (*slöjd*, *husflid*) et les écoles de travail de divers genres dont nous allons parler.

*Suède.* — En Suède, une association s'était constituée dès 1846 sous le nom d'association du travail domestique (*slöjd*); elle se proposait, d'une manière générale, de réagir contre la tendance des populations agricoles à négliger les occupations manuelles en honneur jusque-là parmi les paysans. Ce n'est guère que vers 1870, toutefois, que le mouvement en faveur d'un enseignement régulier du travail manuel commença à se manifester et à porter des fruits. Le comte Sparre, gouverneur de la province d'Elfsborg, fonda en 1867 la « Société du travail domestique de la province d'Elfsborg », qui se donna pour programme, d'une part, la création d'écoles spéciales de travail manuel, d'autre part l'introduction de l'enseignement du travail manuel à l'école primaire. En 1872, le gouvernement fit faire une enquête sur la situation du travail domestique dans les différentes provinces, et la Diète vota un crédit de 2500 couronnes en faveur de l'enseignement du travail manuel, crédit qui fut successivement augmenté les années suivantes jus-

qu'à atteindre en 1877 la somme de 15 000 couronnes. Des écoles de travail manuel furent fondées à Upsal, à Clästorp, à Nääs; des professeurs furent envoyés dans les provinces, aux frais de l'Etat et de l'Académie royale d'agriculture, pour faire des cours pratiques de travail manuel à l'usage des instituteurs; des gratifications furent allouées aux instituteurs qui introduiraient cet enseignement dans leurs écoles. Une ordonnance royale de 1877, relative à l'emploi du crédit de 15 000 couronnes voté par la Diète, détermina de la façon suivante le caractère de l'enseignement du travail manuel et les conditions auxquelles les subventions de l'Etat pourraient être accordées :

« Cet enseignement ne doit pas être donné en vue de l'apprentissage d'un métier spécial, mais doit viser à faire acquérir aux jeunes garçons une habileté générale de la main et la connaissance du maniement des principaux outils. Ces outils sont, en première ligne, ceux du menuisier et du forgeron, et, quand les circonstances le permettront, ceux du travail au tour et de la sculpture sur bois; et dans les campagnes on se préoccupera essentiellement de mettre les élèves en état de fabriquer les objets les plus indispensables à l'agriculture. — L'enseignement du travail manuel sera donné de préférence dans les divisions supérieures de l'école primaire, et dans les écoles complémentaires. — L'appui de l'Etat sera accordé non seulement aux communes qui auront introduit le travail manuel dans leurs écoles primaires, mais aussi à celles qui feront donner de quelque autre manière un enseignement manuel aux jeunes garçons d'âge scolaire. — En conséquence, les communes scolaires qui justifieront, par le témoignage des inspecteurs scolaires, avoir convenablement organisé l'enseignement du travail manuel pour les garçons, à l'école ou en dehors de l'école, à raison de quatre heures au moins par semaine, recevront une subvention annuelle de 75 couronnes. »

Le crédit accordé par la Diète s'était élevé en 1882 à 25 850 couronnes; et la statistique relevait cette année-là un chiffre de plus de 500 écoles où l'enseignement du travail manuel était donné : les unes étaient des écoles de travail domestique (*Slöjdskolor*), les autres des écoles primaires pourvues d'un atelier scolaire.

Il avait été question d'introduire l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales d'instituteurs, et une conférence des directeurs d'école normale s'était prononcée dans ce sens. En attendant, l'initiative privée pourvut, dans une certaine mesure, à cette lacune : un particulier riche et généreux, M. Abrahamson, créa à Nääs, dans la province d'Elfsborg, une école normale de travail manuel dirigée par Otto Salomon. L'école normale de Nääs acquit promptement une réputation qui dépassa les frontières de la Suède : le nombre des maîtres qui en ont suivi les cours, de 1875 à 1900, dépasse 3000, appartenant à 32 nationalités (2300 Suédois, 300 Anglais, 100 Danois et Norvégiens, 60 Américains, etc.); aussi croyons-nous utile de faire connaître le programme de l'organisation de cet établissement.

L'école est installée dans un bâtiment qui a été inauguré en 1880. Le rez-de-chaussée contient deux salles de classe, deux ateliers, une salle pour les modèles; à l'étage supérieur se trouvent, outre les dortoirs, une bibliothèque et une salle de réunion. Les élèves, qui doivent être âgés d'au moins vingt ans et avoir déjà pratiqué pendant quelque temps le travail manuel, reçoivent gratuitement l'enseignement et le logement; ils n'ont à débourser qu'une somme mensuelle de 20 couronnes pour les frais de nourriture. La durée du cours d'études est d'une année; voici le programme de l'enseignement avec l'indication du nombre des heures de leçons par semaine : 1° travail manuel, 32 heures (maniement des principaux outils du menuisier, du tourneur, du sculpteur sur bois, du charron, du tonnelier et du forgeron; fabrication d'ustensiles et d'outils d'un genre simple, de roues et d'établis; travaux à la lime et à l'enclume); 2° calcul, 3 heures; 3° géométrie, 1 heure; 4° physique, 3 heures; 5° dessin linéaire, 16 heures; 6° langue maternelle, 2 heures; 7° calligraphie, 1 heure; 8° chant, 2 heures; 9° pédagogie, de 1 à 3 heures; 10° méthodologie spéciale, 2 heures. — Outre le cours annuel suivi par les élèves réguliers, il y a des cours d'une durée de cinq à six semaines, à l'usage des instituteurs et des étrangers qui désirent acquérir en peu de temps, par une série d'exercices convenablement gradués, des connaissances générales, théoriques et pratiques, suffisantes pour leur permettre d'introduire à l'école primaire un enseignement du travail manuel.

Une brochure intéressante, publiée par Salomon, et à laquelle sont empruntés les détails qui précèdent, fait connaître les vues du fondateur de l'école normale de Nääs en ce qui concerne les résultats qu'espèrent atteindre les partisans de l'enseignement du *slöjd* :

« Nous ne croyons pas, il est vrai, dit l'auteur, qu'il soit à propos de chercher à créer, sans souci des circonstances locales, un travail domestique qui souvent n'aurait qu'un caractère factice : car nous savons qu'aucun moyen artificiel ne peut ramener la production dans les voies que de nouvelles conditions économiques lui ont fait abandonner; mais nous n'en sommes pas moins fermement convaincus qu'on peut et qu'on doit faire beaucoup pour combattre la tendance à l'oisiveté, et pour remédier à l'incapacité où se trouvent tant de jeunes gens d'occuper leurs mains à un travail utile. Toute entreprise qui se propose comme but de remettre en honneur le travail corporel, de donner le goût du travail et d'augmenter l'aptitude au travail, ne peut que porter de bons fruits. Si le travail domestique — et c'est notre opinion — n'est pas destiné à jouer de nouveau le rôle important qu'il a eu dans le passé, il n'en est pas moins très désirable de le relever en quelque mesure de la décadence où il est tombé. Ces efforts auront pour résultat d'améliorer la condition de la population des campagnes, tant au point de vue moral qu'au point de vue pratique, en la rendant capable de travailler de ses propres mains à la confection et au perfectionnement des objets qui sont pour elle d'un emploi journalier. »

*Finlande.* — La Finlande est le premier pays d'Europe qui ait inscrit, dans sa loi sur l'instruction publique, le travail manuel comme branche obligatoire du programme de l'enseignement primaire. C'est en 1866 que fut promulguée cette loi, due aux efforts du réformateur des écoles finlandaises, l'éminent pédagogue Uno Cygnæus. Le but qu'on s'est proposé en Finlande est le même qu'en Suède : l'encouragement du *slöjd* ou travail domestique. Ce n'est pas seulement dans les écoles primaires que l'enseignement du travail manuel a été introduit, mais aussi dans les écoles normales. Les leçons de travail manuel devant être données par l'instituteur lui-même, et non par un artisan, il était nécessaire que l'apprentissage du travail manuel fît partie de la préparation professionnelle de l'élève-maître. En conséquence, l'école normale exerce les élèves-maîtres aux travaux de menuiserie, de sculpture sur bois, de vannerie, de ferblanterie, ainsi qu'au travail de la forge. En Finlande plus encore qu'en Suède, la population se trouve dans des conditions spéciales qui ont facilité la réalisation du programme scolaire de Cygnæus; aussi l'enseignement du travail manuel, en la forme où l'a organisé le législateur finlandais, est-il une chose fort différente de cet enseignement tel que l'ont conçu et que cherchent à le réaliser dans l'école nationale française les auteurs de la loi du 28 mars 1882.

*Norvège.* — En Norvège, la loi du 16 mai 1860 sur les écoles primaires rurales a autorisé les communes à créer, à côté des écoles primaires, des écoles de travaux à l'aiguille pour les jeunes filles et des écoles de travail manuel pour les garçons (art. 12). Une dizaine d'années s'écoulèrent sans qu'aucune commune fît usage de cette autorisation. Ce n'est qu'à partir de 1872 qu'un certain nombre d'écoles de travail manuel se fondèrent : dix ans après, on en comptait une soixantaine, dont six à Christiania. Ces écoles de travail enseignaient la menuiserie, la sculpture sur bois, l'art du tourneur, la cordonnerie, la reliure, la vannerie, etc. Un projet de loi tendant à élever de deux à trois ans la durée du cours d'études dans les écoles

normales, et à introduire les travaux manuels dans le programme de ces écoles, fut rejeté par le Storthing; mais un crédit, qui était en 1881 de 8000 couronnes, fut accordé pour permettre de subventionner des cours de travail manuel à l'usage des instituteurs.

*Danemark.* — Le Danemark eut aussi de bonne heure ses écoles de travail; mais elles sont le résultat d'un mouvement spécial à ce pays, et qui est resté bien distinct de celui qui s'est produit en Suède et en Finlande. Les écoles danoises de travail manuel sont dues à l'initiative prise, vers 1865, par Clauson-Kaas, ancien officier de cavalerie. Ayant quitté le service, Clauson-Kaas se voua à l'enseignement, et obtint des autorités scolaires de Copenhague la permission de donner des leçons de travail manuel aux élèves des écoles primaires; des locaux furent mis à sa disposition, et avec l'aide de quelques sous-maîtres il créa un enseignement pratique qui fut suivi à la fois par des enfants d'âge scolaire et par des adultes. Cet enseignement consistait dans l'apprentissage d'un certain nombre de métiers faciles, vannerie, brosserie, sculpture sur bois, découpage du bois, tressage de la paille, reliure, etc. Bientôt, pour donner plus d'extension à son entreprise et répandre dans tout le Danemark son système de travail manuel, Clauson-Kaas s'associa avec l'instituteur Rom : ils fondèrent en 1870 deux organes mensuels, *Nordisk Husflids Tidende* et *Husflids Meddelelser*, donnèrent des conférences publiques, et réussirent à créer (1873) une association qui prit le nom de Société danoise pour l'industrie domestique. Des cours à l'usage des instituteurs et des institutrices furent ouverts, et le gouvernement accorda à cet effet une subvention annuelle de 2500 couronnes : dans ces cours, qui duraient six semaines, on enseignait la pratique des divers métiers mentionnés plus haut, ainsi que des ouvrages plus spécialement appropriés aux jeunes filles. Après dix années d'efforts et de propagande, Clauson-Kaas dut, pour des raisons personnelles, donner sa démission de membre du comité de la Société de l'industrie domestique, et abandonner la direction du journal *Nordisk Husflids Tidende.* Quant aux résultats obtenus, ils sont résumés de la manière suivante dans le rapport d'une délégation prussienne qui a visité le Danemark en 1880 pour étudier sur place l'organisation des écoles de travail :

« L'enseignement du travail manuel ne se trouve nulle part en rapport direct avec l'école primaire. Les efforts tentés pour l'encouragement de l'industrie domestique sont dus soit à des particuliers, soit à une association nommée *Husflidselskab*. Cette association possède à Copenhague une petite école, fréquentée par 72 élèves, et il existe en outre dans les provinces quelques écoles entretenues ou subventionnées par elle. L'administration garde une attitude expectante : elle met annuellement 5000 couronnes à la disposition de l'association, et accorde en outre une subvention annuelle de 2500 couronnes à M. Clauson-Kaas pour les cours qu'il dirige. Le gouvernement a déclaré à pl sieurs reprises qu'il ne considère pas cette organisation comme officielle. Quelques propriétaires-fonciers, animés de sentiments philanthropiques, ont fait dan leurs domaines des essais pour encourager les paysans à l'industrie domestique; et ils paraissent avoir réussi dans deux ou trois cas. L'administration a demandé aux communes, en particulier dans l'île de Fionie, si elles seraient disposées à créer des écoles de travail avec l'appui de l'Etat, mais les réponses en général n'ont pas été favorables. Dans le district d'Odensée, 22, ou, selon d'autres renseignements, 26 communes ont accepté l'enseignement du travail manuel, mais exclusivement pour les jeunes filles, et à la condition que l'Etat supporterait la moitié des frais; les autres ont refusé. M. Clauson-Kaas a proposé au gouvernement l'introduction du travail manuel dans les écoles normales. Sur quatre directeurs d'école normale, trois se sont prononcés résolument contre l'introduction du travail manuel dans le plan d'études; le quatrième s'est déclaré disposé à l'accepter à titre facultatif; mais lorsque la question des frais a été soulevée, le gouvernement a trouvé la somme qui lui était demandée (2700 couronnes) trop élevée, et a refusé de tenter l'essai. Les travaux que nous avons vu exécuter dans les écoles de travail manuel consistent presque exclusivement dans la confection de petits ouvrages en bois sculpté ou découpé à la scie; ce n'est qu'exceptionnellement, comme à Copenhague et à Silkeborg, qu'on est allé au delà, et que des maîtres qui avaient fait un apprentissage spécial ont essayé d'un enseignement industriel proprement dit. Nous pouvons dire, par conséquent, que notre attente a été déçue. Plusieurs personnages officiels que nous avons eu l'occasion d'interroger nous ont dit qu'il semblait peu probable que l'institution pût prendre racine en Danemark. Dans tous les cas, il faudra encore bien du temps. Un essai a été fait dans un établissement d'enseignement supérieur; mais on a dû l'abandonner. »

**Le travail manuel en Allemagne, en Hollande, en Belgique, en Autriche, en Hongrie, en Russie, en Suisse, en Angleterre, aux Etats-Unis.** — *Allemagne.* — Si Clauson-Kaas ne réussit que médiocrement en Danemark, il sut, en Allemagne, gagner à sa cause un certain nombre de partisans. En 1876, il se rendit à Berlin pour y donner une conférence à la suite de laquelle une Société pour l'industrie domestique (*Verein für häuslichen Gewerbefleiss*) se constitua dans cette ville. Cette société envoya à Copenhague un instituteur pour y faire un apprentissage, et créa ensuite un cours de travail manuel pour les jeunes garçons; un cours normal pour les instituteurs, ouvert en octobre 1878, ne réunit que neuf personnes. D'autres essais furent faits à Kiel, à Brunswick, à Leipzig, à Pforzheim. Deux nouvelles conférences faites en 1879 et 1880 à Harburg et à Osnabrück eurent pour résultat l'ouverture à Emden en Hanovre d'un cours de six semaines (du 6 septembre au 16 octobre 1880), sous la direction de Clauson-Kaas lui-même; 63 instituteurs y prirent part; l'enseignement fut donné par quatre artisans (deux menuisiers, un relieur et un vannier), et par un instituteur danois pour la partie pédagogique. Le gouvernement d'Alsace-Lorraine avait envoyé à Emden un délégué qui fit un rapport favorable : Clauson-Kaas se rendit à Strasbourg, y donna une conférence le 28 octobre 1880, et recueillit de nouvelles adhésions. D'autre part, un conseiller municipal de Görlitz, M. de Schenckendorff, avait obtenu du gouvernement prussien que Clauson-Kaas vînt en Silésie pour y visiter les districts qui souffraient de la crise industrielle et y étudier les moyens d'introduire parmi les populations silésiennes le travail domestique; à la suite de cette mission de Clauson-Kaas, un instituteur silésien fut envoyé en Danemark, et après son retour s'ouvrirent plusieurs écoles de travail, entre autres à Ober-Waldenburg et à Görlitz.

Le ministère prussien de l'instruction publique chargea, en 1880, des délégués de parcourir le Danemark et la Suède pour y étudier l'organisation des écoles de travail manuel. Nous avons reproduit plus haut l'appréciation de ces délégués relativement aux écoles danoises; quant à la Suède, voici le jugement qu'ils portèrent : « Les institutions suédoises pour l'enseignement du travail manuel sont appropriées aux conditions économiques générales du pays et visent essentiellement à préparer le jeune garçon, dans un atelier, soit à devenir un ouvrier de fabrique ou un artisan, soit à pouvoir se créer un gain accessoire au moyen d'un travail domestique, soit encore à être son propre menuisier, son propre serrurier, etc., et celui de ses voisins, dans les districts où les habitations sont éloignées de tout centre de population. L'enseignement manuel est quelquefois considéré en Suède à un point de vue plus général, comme un exercice utile de la main et de l'œil, quelle que soit d'ailleurs la profession à laquelle l'enfant sera destiné plus tard. Quant à la question de savoir s'il convient de tirer parti, dans les écoles prussiennes, des expériences faites en Suède, elle ne paraît pas encore suffisamment étudiée. »

Le gouvernement prussien ne jugea pas à propos de s'engager davantage dans une voie qui lui semblait peu sûre, d'autant plus que le personnel enseignant se prononçait avec énergie contre une introduction du travail manuel à l'école primaire. Un congrès

des instituteurs de l'Allemagne nord-occidentale, réuni à Brême en 1881, discuta la question en présence de Clauson-Kaas, venu de Copenhague pour défendre lui-même sa cause, et la résolution suivante y fut votée : « Le congrès s'abstient de tout jugement quant à la valeur et à l'utilité de l'enseignement manuel ; mais il déclare qu'il ne désire pas voir cet enseignement introduit à l'école, parce qu'une semblable mesure irait à l'encontre du but que l'école primaire doit se proposer d'atteindre ». Un autre congrès, celui de Cassel (juillet 1882), a résumé en ces termes les objections des instituteurs allemands contre l'enseignement manuel à l'école primaire :

« 1. Le congrès rend hommage aux efforts bien intentionnés qui ont pour but d'initier la jeunesse à l'activité pratique et de contribuer à son éducation morale au moyen d'écoles de travail manuel.

« 2. Il se croit néanmoins tenu de faire les réserves suivantes :

« *a*) L'institution d'écoles de travail manuel n'a pas chez nous la même importance que dans les pays du Nord où elle répond à des besoins spéciaux ;

« *b*) La préparation du personnel enseignant au moyen d'un cours normal de six semaines, ou même de plus longue durée, ne peut être considérée comme suffisante pour un enseignement efficace. D'autre part, des objections d'ordre pédagogique s'élèvent contre l'emploi de maîtres qui seraient empruntés à une profession manuelle ;

« *c*) Nos écoles sont des écoles d'étude (*Lernschulen*), des ateliers de travail intellectuel ; si elles veulent répondre aux exigences de notre époque, il ne leur reste pas de temps à consacrer à de nouvelles branches d'enseignement. D'ailleurs, dans l'école actuelle, le principe du développement harmonique de l'élève, au moyen des exercices manuels en particulier, est déjà appliqué dans une large mesure ;

« *d*) Il y aurait de sérieux inconvénients à charger le programme scolaire d'un plus grand nombre d'heures de leçons, et à retenir les enfants éloignés du foyer domestique pendant un temps plus considérable.

« 3. Par les motifs ci-dessus énoncés, on ne saurait recommander l'union de l'école de travail manuel (*Arbeitsschule*) et de l'école d'étude (*Lernschule*). En revanche, l'introduction de l'enseignement du travail manuel pourrait offrir des avantages dans les internats, où il est nécessaire d'occuper les élèves toute la journée, et dans les localités où les enfants ne peuvent être suffisamment surveillés par leurs parents. C'est à l'initiative privée qu'il appartient de s'exercer dans ce domaine.

« 4. Le meilleur moyen pour développer l'habileté technique au profit de l'industrie allemande, c'est d'accroître le nombre des écoles professionnelles proprement dites (*Fachschulen*).

« 5. La création d'écoles de travail manuel nécessiterait des dépenses considérables. Il paraît opportun de commencer par doter convenablement l'école d'étude, et d'attendre qu'il ait été pourvu à ses besoins urgents avant de s'engager dans des dépenses d'un intérêt secondaire. »

Cependant le mouvement en faveur de l'enseignement du travail manuel continua. Une conférence réunit à Berlin, en juin 1881, un certain nombre de personnes s'intéressant à cette question, entre autres MM. de Schenckendorff (Görlitz), le Dr Lammers (Brême), le Dr Böhmert (Dresde), Grünow, directeur du musée des arts industriels (Berlin), Biedermann (Leipzig). Les trois points suivants furent adoptés comme programme d'une campagne à entreprendre : « 1° Il est nécessaire que l'éducation des garçons soit complétée par l'enseignement du travail manuel ; 2° Le but que visera cet enseignement doit différer selon qu'il s'agit d'enfants habitant la ville ou la campagne, et selon les particularités du milieu local ; ce but doit être à la fois d'une nature éducative et d'une nature pratique ; 3° Le point le plus important pour le moment est la formation de bons maîtres ». Un comité central fut formé, et adopta pour son organe le journal *Nordwest*, de Brême, rédigé par le Dr Lammers. En 1882, une nouvelle réunion eut lieu à Leipzig, sous le nom de Congrès pour l'enseignement manuel et l'industrie domestique (*Kongress für Handfertigkeitunterricht und Hausfleiss*). Les actes de ce congrès ont été publiés par le Dr Götze, qui définit de la manière suivante l'atelier scolaire : « L'atelier scolaire sera le pendant de la salle de gymnastique. De même que la gymnastique développe le corps sans viser les besoins spéciaux d'une profession particulière, de même l'atelier scolaire donne aux enfants une éducation de l'œil et de la main analogue à l'éducation générale que l'école primaire donne à ses élèves. Il serait à désirer qu'aucun enfant n'entrât dans la vie pratique sans avoir acquis au préalable une certaine habileté générale de la main. L'atelier scolaire ne se propose pas de former spécialement des ouvriers : il a mission de développer chez tous les enfants la dextérité manuelle et la justesse de l'œil. »

*Hollande*. — La Hollande n'était pas restée étrangère au mouvement qui s'était produit en Allemagne sous l'impulsion de Clauson-Kaas. En 1876, M. Kerdyk fit connaître le système de l'éducateur danois dans plusieurs articles que publia le *Bode*, organe de la Société *Volksonderwijs*. Cette société envoya en 1879 M. Bouman, directeur de l'école normale d'Amsterdam, en Danemark et en Suède, afin d'y visiter les écoles de travail manuel ; à son retour, celui-ci publia le récit de son voyage sous ce titre : *Het onderwijs in handenarbeid in Denmarken en Zweden*. De son côté, la Société du Bien public (*Maatschappij tot nut van 't algemeen*) envoya en 1880 M. Stam, instituteur d'Amsterdam, au cours normal fait à Emden par Clauson-Kaas. Un autre instituteur, M. Grœneveld, de Rotterdam, avait, dès 1876, organisé des exercices manuels pour ses élèves, et ouvert ensuite un cours normal à l'usage des instituteurs. Grâce aux efforts des associations mentionnées ci-dessus, 37 communes des Pays-Bas possédaient en 1882 un enseignement du travail manuel, auquel prenaient part plus de 1500 élèves ; les travaux généralement enseignés étaient : le cartonnage, le tressage, et le découpage du bois à la scie circulaire.

*Belgique*. — La Belgique introduisit, il y a bientôt trente ans, dans les écoles normales d'instituteurs des « travaux manuels à l'atelier » ; ces travaux manuels avaient lieu pendant la récréation, savoir : deux heures par semaine pour les élèves des deux premières années d'études, et une heure pour les autres (Programme du 18 juillet 1881). Le programme de l'école primaire, par contre, ne comportait pas d'enseignement de ce genre. Toutefois, le ministère belge de l'instruction publique suivait avec attention les expériences tentées à cet égard dans les pays étrangers ; c'est ainsi qu'il envoya en Allemagne M. Van Kelken, professeur de l'école normale de Bruxelles, avec mission d'y étudier la question de l'enseignement manuel. Le délégué belge assista au cours normal donné à Dresde par Clauson-Kaas, et son rapport, inséré dans le *Bulletin* du ministère belge de l'instruction publique, fut en général favorable. Toutefois, en concluant, il se demandait « si l'introduction immédiate et complète du travail manuel dans les écoles de Belgique serait opportune », et il répondait : « Mon opinion est que nous ferions mieux de suivre sous ce rapport l'exemple des pays voisins, où l'on propage cet enseignement autant que possible sans intervention directe de l'Etat, et de faire en sorte qu'il entre dans les mœurs sans heurter violemment les idées reçues. Il appartient surtout aux sociétés philanthropiques de prendre la chose en mains et de créer des ateliers où l'enfant pourrait s'exercer pendant quelques heures par semaine, afin que les tristes peines de l'apprentissage lui soient épargnées. C'est à la population de nos grandes villes surtout qu'incombe le devoir de prêcher d'exemple et d'introduire cet enseignement, ne fût-ce que dans quelques écoles, pour prouver, à ceux qui auraient des préventions, que ces travaux peuvent trouver place dans tous les établissements d'éducation.... Ce serait en même temps le meilleur moyen de garder l'enfant à l'école le plus longtemps possible et de le placer en apprentissage le plus tard possible, deux choses éminemment propres à relever le niveau moral et intellectuel de nos masses populaires. »

En 1879, des ateliers d'apprentissage furent an-

nexés à deux écoles communales de la ville de Bruxelles; les élèves y apprirent les éléments des métiers sous la direction de professeurs de modelage, de tournage, de serrurerie et de menuiserie. Cet essai donna de bons résultats; mais il s'agissait là d'apprentissage professionnel plutôt que d'une éducation générale de la main.

*Autriche.* — En Autriche, ce fut surtout à l'initiative du Dr Erasmus Schwab qu'on dut ce qui fut fait en faveur de l'enseignement du travail manuel. A l'Exposition universelle de Vienne, en 1873, on pouvait voir un modèle de maison d'école rurale, construite d'après les plans proposés par ce pédagogue, et contenant entre autres choses un atelier scolaire installé dans une partie de l'annexe réservée à la gymnastique. « Partant de cette idée que, si l'on exerce bien les jeunes filles à la couture, les garçons ont également besoin d'un petit apprentissage de travail manuel, le Dr Schwab demande que toute école primaire ait comme annexe un modeste atelier où les garçons passeront régulièrement quelques heures par semaine, l'hiver au moins. Les plus petits pourront faire quelques travaux analogues à ceux des jardins Frœbel, d'autres s'essaieront à modeler, à reproduire en argile ou en plâtre quelques objets de forme simple, mais correcte et pure; d'autres apprendront à faire quelques travaux de menuiserie facile, ils tourneront ou sculpteront sur bois. Un ou deux bancs de tourneur, une table basse, quelques établis de hauteur graduée et contenant les outils les plus usuels, c'est tout le matériel nécessaire. M. Schwab, dans sa brochure *l'Atelier d'école*, montre qu'avec une dépense de 150 à 200 francs on peut couvrir tous les frais d'une installation comme celle qui figurait à l'Exposition dans une partie du bâtiment de la gymnastique. » (*Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Vienne.*) — Le Dr Erasmus Schwab développa ses idées sur ce sujet dans une brochure publiée la même année sous ce titre : *L'école de travail comme partie organique de l'école primaire* (*Die Arbeitschule als organischer Bestandtheil der Volksschule*). Un certain nombre d'amis de l'éducation populaire donnèrent leur adhésion à ce programme, et des ateliers furent annexés à quelques écoles de Vienne; mais la cause du travail manuel ne réalisa pas de grands progrès en Autriche.

*Hongrie.* — La Hongrie possédait depuis assez longtemps un certain nombre d'écoles de travail fondées par des associations. On essaya en outre d'annexer à quelques *écoles bourgeoises* des ateliers de travail manuel, et en 1882 le ministre de l'instruction publique, M. Tréfort, annonça l'intention de généraliser cette mesure; les élèves des quatrième, cinquième et sixième classes devaient apprendre dans ces ateliers, en dehors des heures de leçons, le métier auquel ils se destinaient, de façon à pouvoir entrer d'emblée comme ouvriers dans l'atelier d'un patron à leur sortie de l'école. L'atelier d'apprentissage ne devait comprendre, pour chaque école, qu'une seule espèce d'industrie, choisie d'après les convenances de la localité; ces industries seraient limitées aux diverses branches du travail du bois et des métaux, de la céramique et des industries locales. Comme on le voit, ces ateliers, de même que ceux des écoles de Bruxelles, avaient pour objet l'apprentissage direct d'un métier, et différaient par conséquent de l'atelier scolaire, dont la mission est pédagogique et non professionnelle.

*Russie.* — On retrouve le même caractère dans les « classes d'enseignement professionnel » qui furent annexées en Russie à un certain nombre d'écoles rurales du ministère de l'instruction publique.

*Suisse.* — En Suisse, la question fut discutée dans la presse pédagogique, mais sans qu'il ait été fait, dans cette première période, aucun essai de réalisation pratique. Les instituteurs de la Suisse allemande se montraient en général aussi peu disposés que leurs collègues d'Allemagne à accepter l'introduction du travail manuel à l'école; M. Wettstein, directeur de l'école normale de Kussnach, se prononça résolument pour la négative. Dans la Suisse française, les opinions semblaient partagées. Le directeur de l'instruction publique du canton de Neuchâtel émit le vœu de voir l'école « préparer l'enfant à l'apprentissage », afin qu'il lui fût possible de garder l'élève plus longtemps : « Si dans notre pays d'horlogers, dit-il, on s'était, dans nos classes, préoccupé de leur former la main, de leur apprendre à manier la lime et le burin, les pères de famille ne chercheraient pas à retirer de l'école leurs enfants avant que ceux-ci en eussent profité largement » (Lettre du 6 septembre 1883). D'autre part, le IXe Congrès des instituteurs des cantons romands (1884) inscrivit à son ordre du jour la question suivante : « Quelle est la mission de l'école primaire en vue de mieux préparer l'élève à sa profession future? Est-il, en particulier, possible d'introduire les travaux manuels dans les programmes? En cas d'affirmative, quel doit être le plan de ce nouvel enseignement, et par qui sera-t-il donné? »

*Angleterre.* — En Angleterre aussi, on commença à se préoccuper d'une réforme de ce genre. Le Congrès des sciences sociales, réuni à Nottingham en septembre 1883, examina « comment l'enseignement technique pourrait être associé avec les écoles primaires, les écoles intermédiaires et les collèges », et entendit sur ce sujet deux rapports intéressants. L'un des rapporteurs, le professeur Silvanus Thompson, se prononça en faveur de l'enseignement du dessin industriel, du modelage, et du travail du bois et des métaux à l'école primaire : ces branches, selon lui, devraient faire partie du programme officiel de l'école. Le second rapporteur, M. Cropper, arriva à des conclusions analogues en ce qui concernait les écoles intermédiaires et les collèges. Deux représentants de l'Association nationale des instituteurs combattirent l'opinion de M. Thompson, en déclarant qu'il était impossible de rien ajouter au programme des écoles primaires, déjà trop chargé. La discussion ne fut pas suivie d'un vote.

*Etats-Unis.* — Enfin, aux Etats-Unis, l'initiative privée tenta, au sujet de la combinaison du travail manuel avec les études, tant élémentaires que supérieures, quelques expériences qui furent couronnées de succès. Un philanthrope connu, Ezra Cornell, fondateur de l'Université d'Ithaca (New York), ouverte en 1868, voulut que cet établissement possédât des ateliers de divers métiers, où ceux des étudiants qui le désireraient pussent consacrer chaque jour un certain nombre d'heures au travail manuel, et gagner ainsi tout ou partie du prix de leur entretien. On peut citer également l'école établie par Rich à Troy (New Hampshire) vers 1830, et celle qu'a ouverte, en 1859, O. W. Wellington à Jamestown (New York). Il se constitua à Boston un « Comité central pour l'enseignement manuel », qui envoya en 1882 un délégué en Europe avec la mission d'étudier les diverses organisations existantes. Le Congrès des instituteurs allemands des Etats-Unis, réuni à Buffalo en juillet 1882, émit un vœu en faveur de l'introduction du travail manuel à l'école primaire.

**Le travail manuel en France.** — Il nous reste à parler de ce qui a été fait en France jusqu'en 1882.

La première en date, croyons-nous, parmi les tentatives faites pour organiser l'enseignement du travail manuel à l'école est celle qui fut inaugurée en 1832 par César Fichet, dans une école de la rue Basse-du-Rempart, à Paris. Les efforts de cet intelligent éducateur furent signalés par Jomard dans un rapport adressé en 1842 à la Société pour l'instruction élémentaire. Voici comment s'exprimait l'éminent rapporteur : « L'*école industrielle* de M. Fichet, encore bien peu connue, a déjà donné de bons résultats depuis dix ans qu'elle existe. Le jour, l'école reçoit 60 à 70 enfants; le soir, 20 à 25 adultes; les premiers sont admis vers l'âge de douze à quinze ans, les autres vers l'âge de quinze à vingt ans. Le local est divisé en quatre parties : les deux premières sont les salles de modèles, et la plus grande des deux reçoit les enfants qui ont encore besoin de perfectionner l'enseignement élémentaire. Dans la troisième salle, les professeurs font leurs différents cours, qui roulent, suivant les trois années d'études : 1° sur l'arithmétique et la géographie élémentaire et les applica-

tions simples, le lever des plans; 2° sur l'algèbre, la trigonométrie, les éléments de physique, de chimie et de mécanique; 3° sur la géométrie descriptive, l'hydrostatique, la minéralogie, la géologie, la perspective, l'architecture et la composition des machines. La quatrième salle est l'*atelier* proprement dit. Les enfants s'y livrent, suivant leur degré d'avancement, à toutes sortes de travaux tels que le modelage en terre et en cire, le moulage en plâtre, l'ornementation en plâtre ou en pierre tendre d'après un dessin donné et ombré; le travail du tour appliqué au bois, au plâtre et au métal; la coupe des pierres d'après les épures de stéréotomie, etc. Les élèves les plus forts exécutent des modèles de machines.... On voit que l'école industrielle de M. César Fichet est une sorte d'intermédiaire entre les écoles d'enseignement mutuel, d'une part, et les écoles d'arts et métiers, l'Ecole des beaux-arts, l'Ecole des arts et manufactures, de l'autre; elle remplit, en partie, une lacune qu'on déplore depuis longtemps, et, jusqu'à un certain point, elle répond au vœu qu'on a formé de voir des classes pratiques annexées aux écoles primaires des villes. L'éducation industrielle variée qu'on y donne permet de discerner l'aptitude spéciale des enfants; enfin, par la succession et par la durée des exercices théoriques et pratiques, elle donne l'heureuse habitude d'un travail soutenu, sans aller jusqu'à la fatigue. En un mot, c'est une sorte d'apprentissage perfectionné, mais qui ne dispense pas de l'apprentissage ordinaire. »

En 1848, Fichet fonda à Ménars-le-Château, sous le nom d'*Athénée*, un autre établissement où l'enseignement, à la fois théorique et pratique, était donné d'après ce même programme.

Beaucoup d'autres institutions, diverses quant à leur principe d'organisation, mais ayant toutes ce caractère commun d'associer l'apprentissage d'un métier manuel aux études qui constituent l'instruction primaire élémentaire ou supérieure, furent créées soit par des particuliers, soit par des associations ou des municipalités. Dans son *Mémoire sur les écoles d'apprentis* (1871), Gréard les ramenait toutes à l'un des quatre systèmes ci-après : 1° l'école primaire dans l'atelier, système appliqué dans les grands établissements industriels du Creuzot, de la Ciotat et de Creil, où les apprentis, tout en se formant dans l'usine à la pratique du métier, sont astreints à suivre des cours spéciaux, ouverts dans un local dépendant des ateliers; 2° l'atelier dans l'école primaire, régime adopté dans l'ancien internat de la rue Neuve-Saint-Etienne-du-Mont, et dans l'internat de Saint-Nicolas, appartenant aux frères des Ecoles chrétiennes : les enfants, une fois la période des études primaires terminée, étaient répartis en dix ateliers différents; tous les matins, pendant deux heures, ces élèves-apprentis recevaient un enseignement général commun, trois jours de la semaine, et l'enseignement du dessin les autres jours; le reste de la journée était attribué au travail manuel; 3° l'école primaire et l'atelier juxtaposés : ce système fut réalisé à Nantes; les enfants, âgés d'au moins douze ans, recevaient de huit à neuf heures et demie du matin et de cinq à six heures du soir un enseignement général théorique; de dix à cinq heures, ils travaillaient chez des patrons; 4° enfin, l'école d'apprentis proprement dite, système appliqué au Havre dans l'établissement créé en 1867 : les enfants, qui y étaient reçus après leur première communion, donnaient chaque jour six heures au travail manuel, quatre heures à la revision et au développement des matières de l'instruction primaire; l'école formait des menuisiers, des découpeurs et des tourneurs sur bois, d'une part; d'autre part, des forgerons-serruriers, des tourneurs en fer et des ajusteurs-mécaniciens. (Cet établissement est devenu de nos jours une école pratique de commerce et d'industrie.)

C'etaient là autant d'efforts pour remédier aux abus signalés dans les apprentissages industriels ordinaires, et pour faciliter aux futurs ouvriers l'acquisition de connaissances techniques sérieuses; mais nulle part, avant 1882, on ne rencontre cette idée, que nous avons essayé de formuler et de justifier dans la première partie de cet article, du travail manuel considéré comme agent éducatif, abstraction faite de toute préoccupation utilitaire, de toute application directe à une profession spéciale.

Un autre caractère de toutes ces institutions, c'est qu'elles préparent à l'exercice de certains métiers définis, sans chercher à donner un enseignement manuel d'un caractère général et, si l'on peut ainsi parler, synthétique. Mais est-il, en effet, possible de ramener l'extrême diversité apparente des opérations industrielles à un petit nombre de procédés de travail et de principes élémentaires, qui puissent faire l'objet d'un enseignement collectif, et dont la connaissance une fois acquise mettrait tous ceux qui la posséderaient en état de se vouer avec succès à la pratique d'un métier quelconque? Cette question, dont on aperçoit toute la portée, fut traitée avec une remarquable hauteur de vues par les rédacteurs de la *Revue de l'enseignement professionnel*, organe fondé en 1863 par MM. Guémied, Gaumont, etc.; M. Guémied se prononça pour l'affirmative : « De même que dans le monde physique, disait-il, un petit nombre de lois expliquent une infinité de phénomènes, de même que dans le règne animal l'immense variété des espèces se ramène à quelques types fondamentaux, de même l'homme, avec des matériaux peu nombreux et à l'aide d'instruments toujours les mêmes, produit des œuvres d'une variété illimitée... Le travail industriel peut être rapporté à quelques opérations fondamentales, telles que dresser ou aplanir, ajuster, tourner, etc. Les matériaux divers sur lesquels on opère se classent à leur tour par grandes catégories, supposant des procédés de travail analogues.... Les principaux types d'outils se rapportent à ces propriétés diverses des matériaux, et on peut les ranger de même en un petit nombre de groupes. » S'il en est ainsi, il est permis de conclure à la possibilité d'un enseignement manuel d'un caractère général, donnant à tous les élèves des connaissances théoriques et une habileté pratique qui n'exige plus ensuite, pour s'appliquer à tel métier particulier, qu'un court apprentissage spécial.

Tel était l'état de la question, lorsqu'en 1872 le Conseil municipal de Paris, à la suite du remarquable *Mémoire* de Gréard mentionné plus haut, vota la création de l'école d'apprentissage de la Villette, qui s'ouvrit en janvier 1873. Presque en même temps, sur l'initiative de MM. Salicis et Léveillé, l'école primaire de la rue Tournefort, dans le V^e^ arrondissement, était dotée d'un atelier, et l'expérience de l'apprentissage scolaire y était tentée avec succès.

Nous arrivons à la loi du 28 mars 1882, et aux mesures qui ont été prises pour en assurer l'exécution en ce qui concerne l'enseignement du travail manuel à titre de matière obligatoire du programme de l'école primaire publique.

La proposition de loi présentée en 1877 par Barodet à la Chambre des députés distinguait les connaissances composant l'instruction primaire en deux parties : la partie obligatoire, enseignée dans les écoles primaires élémentaires, et la partie facultative, enseignée dans les écoles primaires supérieures. Le programme de la partie obligatoire comprenait « des instructions familières sur... l'agriculture, l'horticulture, le commerce et l'industrie, appliquées aux besoins des localités; des visites dans les usines, fabriques et chantiers, avec explications sur place ». Le programme de la partie facultative parlait aussi de « visites dans les usines, fabriques et chantiers, avec explications sur place », et y ajoutait : « Le dessin et, quand cela se pourra, le moulage, la gravure; les travaux manuels de la menuiserie, du tour, de la forge, de la serrurerie, des industries locales, et, plus spécialement, l'apprentissage d'un de ces métiers, pour les garçons; l'économie domestique, la peinture sur émail et sur porcelaine, pour les filles ».

Le projet de loi sorti des délibérations de la commission nommée pour examiner la proposition Barodet, projet présenté à la Chambre le 6 décembre 1879 par Paul Bert, rapporteur de la commission, supprimait la division en matières obligatoires et en

matières facultatives. Toutes les matières du programme devenaient obligatoires, et la commission y faisait figurer (art. 3) « les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers ». Cette rédaction est déjà celle qui devint plus tard le texte de la loi.

Le rapport expliquait dans les termes suivants cette disposition du projet :

« Il ne faudrait pas qu'on se méprît sur le fond de notre pensée. Nous ne demandons pas que l'école primaire devienne une école professionnelle; nous croyons qu'on n'en doit sortir ni serrurier, ni vigneron. C'est l'affaire des écoles ou des ateliers d'apprentissage, qui doivent former des artisans, tandis que l'école, accomplissant une œuvre bien plus générale, forme des hommes et des citoyens. Mais nous croyons que l'enseignement scientifique ne doit pas rester dans le domaine de la théorie pure, que les applications pratiques aux diverses industries doivent y tenir une grande place. Or, il nous a semblé nécessaire, pour que cet enseignement pratique porte tous ses fruits, que l'enfant apprenne à manier lui-même les principaux outils à l'aide desquels l'homme s'est rendu maître des matériaux que lui fournissent la nature et les industries fondamentales : le bois, les métaux, le cuir, etc. Nous avons vu, dans cette innovation, un triple avantage : avantage physique, car en apprenant à se servir du rabot, de la scie, du marteau, du tour, etc., l'enfant complétera son éducation gymnastique et acquerra une adresse manuelle qui lui sera toujours utile, quoi qu'il fasse plus tard, et le tiendra prêt, d'ores et déjà, pour tous les apprentissages; avantage intellectuel, car les mille petites difficultés qu'il rencontrera l'habitueront à l'observation et à la réflexion; avantage social, peut-on dire, car, après avoir apprécié, par sa propre expérience, les qualités nécessaires pour réussir dans les exercices professionnels et devenir un habile ouvrier, il n'y a nulle crainte que, si la fortune le favorise, à quelque position élevée qu'il puisse arriver par la suite, il dédaigne ceux de ses camarades qui travaillent toujours de leurs mains. »

Revenant ensuite sur la distinction entre l'enseignement professionnel proprement dit et l'enseignement manuel que doit donner l'école primaire, le rapport ajoute :

« L'enseignement professionnel, nous l'avons réservé pour les écoles primaires supérieures, mais en ne le rendant obligatoire que pour les écoles publiques, à la prospérité desquelles il nous semble indispensable.... L'organisation n'en saurait présenter, le plus souvent, des difficultés sérieuses. Il ne s'agit pas d'installer dans l'école même de coûteux ateliers; quelques industriels, choisis par l'autorité universitaire dans la localité, recevront les élèves à des heures déterminées, et leur enseigneront leur métier, moyennant rémunération et sous condition de surveillance; il y aura là une sorte de contrat d'apprentissage dans des conditions spéciales. »

La Chambre, comme on le sait, avait écarté le projet de la commission, qui ne voulait qu'une loi unique réglant toutes les questions relatives à l'instruction primaire; elle s'était ralliée au mode de procéder proposé par Jules Ferry, et consistant à prendre les questions une à une et à les résoudre successivement par des lois spéciales. Cependant, quand le ministre, en 1880, présenta son projet de loi sur l'obligation, la commission de la Chambre y introduisit d'abord une disposition établissant la laïcité, puis, à la suite d'un amendement de Maze, plaça en tête de la loi, comme article 1er, l'énumération des matières obligatoires de l'enseignement primaire, empruntée à l'article 3 du projet Paul Bert. Cette énumération, nous venons de le dire, comprenait le travail manuel. La Chambre vota le texte que lui proposait sa commission. Mais la commission du Sénat modifia l'article 1er adopté par la Chambre, et y substitua une énumération moins compréhensive, d'où avaient disparu la littérature, la géographie, les notions de droit et d'économie politique, le dessin, la musique, et enfin les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers. « C'est avec regret, disait la commission sénatoriale, que nous avons retranché ou modifié certains sujets d'étude; mais nous avons pensé que, dans la fixation des connaissances indispensables, une loi d'obligation devait incliner vers le minimum. » Le Sénat partagea l'avis de sa commission, et vota le programme restreint qu'elle lui proposait, en y ajoutant « les devoirs envers Dieu et envers la patrie ». La Chambre tint bon; elle rétablit le texte de l'article 1er tel qu'il était sorti de ses délibérations, et, en mars 1882, le Sénat, revenant sur son premier vote, donna son adhésion au texte que lui renvoyait la Chambre.

La loi votée, il fallait arrêter les programmes détaillés de chaque branche d'enseignement. Les arrêtés ministériels des 27 et 28 juillet 1882 y pourvurent. Nous reproduisons ci-dessous, d'après ces deux arrêtés, le texte du programme des exercices et travaux manuels, tant pour les écoles maternelles que pour les écoles primaires élémentaires :

« ÉCOLES MATERNELLES

« *Section des petits enfants* (enfants de deux à cinq ans). — Jeux. — Petits exercices de pliage, de tissage, de tressage.

« *Section des enfants de cinq à sept ans ou classe enfantine.* — Pliage, tissage, tressage, combinaisons en laines de couleurs sur le canevas ou le papier; petits ouvrages de tricot.

« ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES

« L'éducation physique a un double but :

« D'une part, fortifier le corps, affermir le tempérament de l'enfant, le placer dans les conditions hygiéniques les plus favorables à son développement physique en général.

« D'autre part, lui donner de bonne heure ces qualités d'adresse et d'agilité, cette dextérité de la main, cette promptitude et cette sûreté de mouvements qui, précieuses pour tous, sont plus particulièrement nécessaires aux élèves des écoles primaires, destinés pour la plupart à des professions manuelles.

« Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation, et sans se changer en atelier, l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femme.

« 1° *Garçons.*

« *Cours élémentaire.* — Exercices manuels destinés à former la dextérité de la main. — Découpage de carton-carte en formes de solides géométriques. — Vannerie : assemblage de brins de couleurs diverses. — Modelage : reproduction de solides géométriques et d'objets très simples.

« *Cours moyen.* — Construction d'objets de cartonnage revêtus de dessins coloriés et de papier de couleur. — Petits travaux en fil de fer; treillage. — Combinaisons de fil de fer et de bois : cages. — Modelage : ornements simples d'architecture. — Notions sur les outils les plus usuels.

« *Cours supérieur.* — Exercices combinés de dessin et de modelage : croquis cotés d'objets à exécuter et construction de ces objets d'après le croquis, ou *vice versa.* — Etude des principaux outils employés au travail du bois. — Exercices pratiques gradués. Rabotage, sciage des bois, assemblages simples. Boîtes clouées ou assemblées sans pointes. Tour à bois, tournage d'objets très simples. — Etude des principaux outils employés dans le travail du fer, exercices de lime, ébarbage ou finissage d'objets bruts de forge ou venus de fonte.

« 2° *Filles.*

« *Cours élémentaire.* — Tricot et étude du point; mailles à l'endroit, à l'envers, côtes, augmentation, diminution. — Point de marque sur canevas. — Eléments de couture : ourlets et surjets. — Exercices manuels destinés à développer la dextérité de la main, découpage et application de pièces de papier de couleur. — Petits essais de modelage.

« *Cours moyen.* — Tricot et remmaillage. — Marque sur canevas. — Eléments de la couture : point de-

vant, point de côté, point arrière, point de surjet. Couture simple, ourlet, couture double, surjets sur lisières, sur plis rentrés. — Confection d'ouvrages de couture simples et faciles (essuie-mains, serviettes, mouchoirs, tabliers, chemises), rapiéçage.

« *Cours supérieur.* — Tricot de jupons, gilets, gants. — Marque sur la toile. — Piqûre, froncés, boutonnières, raccommodage des vêtements, reprises. — Notions de coupe et confection des vêtements les plus faciles. — Notions très simples d'économie domestique et application à la cuisine, au blanchissage et à l'entretien du linge, à la toilette, aux soins du ménage, du jardin, de la basse-cour. Exercices pratiques à l'école et à domicile. » [J. GUILLAUME.]

### 2° De 1882 à 1900.

En France, pour appliquer les programmes de 1882, un personnel préparé à sa nouvelle tâche était indispensable; or, à cet égard, les écoles normales, qui pouvaient seules initier les instituteurs, se trouvaient prises au dépourvu.

Avant la fin de l'année 1882, le ministère de l'instruction publique chargea Salicis, à son retour d'une mission dans les pays du Nord où il avait étudié l'installation du travail manuel scolaire, d'organiser à Paris des *cours normaux* pour le nouvel enseignement. Ces cours, ouverts le 2 décembre 1882, dans le bâtiment de l'ancienne école Pape-Carpantier, rue Louis Thuillier, furent transformés, le 1er janvier 1884, en une *Ecole normale spéciale de travail manuel*; mais par décret du 4 septembre de la même année, l'école nouvellement constituée, et qui avait préparé déjà 72 maîtres, fut réunie à celle de Saint-Cloud.

Les partisans de l'enseignement manuel regrettèrent cette dernière mesure. Sans admettre comme indispensable l'établissement, à titre définitif, d'une école spéciale de travail manuel, ils avaient estimé que cinq ou six ans de fonctionnement d'une installation achevée, et reconnue au moins utile, auraient permis de préparer, pour les écoles normales et les écoles primaires supérieures, des maîtres capables de donner une première et vigoureuse impulsion à un genre d'éducation qui paraissait en faveur et qu'on proclamait nécessaire.

L'enseignement de l'école disparue fut partiellement transporté à Saint-Cloud, où on le subit plutôt qu'on ne l'accepta : il ne constituait guère qu'un accessoire dans une organisation beaucoup plus compréhensive, et on le traita en conséquence.

Heureusement pour l'enseignement manuel, son organisateur en France ne l'abandonna point, et, en moins de trois années, Salicis put faire installer, dans la plupart des écoles normales d'instituteurs, des ateliers pour le travail du bois et du fer, pour le cartonnage, la stéréotomie et le modelage, enfin un laboratoire pour les manipulations élémentaires.

Le programme arrêté alors pour les exercices pratiques dans les écoles normales d'instituteurs n'a pas été sensiblement modifié depuis; le voici, tel qu'il figure, après quelques retouches successives, dans la règlementation du 4 août 1905 :

« 1re ET 2me ANNÉES (quatre heures par semaine). — *Travaux en papier et en carton.* — Tissages, pliages, découpages et cartonnages rattachés à l'enseignement du dessin, des formes géométriques et du calcul. Brochage et cartonnage d'un volume.

« *Travail du bois.* — Exercices simples au moyen des outils suivants : 1° scie ordinaire, plane, râpe, lime et rabot; 2° scies et ciseaux divers, affûtages. Application à la confection d'objets utiles. Assemblages simples. Applications.

« *Travail du fer.* — Courbures de fil de fer suivant des formes géométriques; applications, ornements, objets usuels. Exercices de lime, burin, bédane, foret. Applications.

« *Manipulations.* — Montages d'appareils simples, travail du verre et des bouchons. Expériences élémentaires sur les corps suivants : oxygène, air, hydrogène, eau, charbon, gaz carbonique, gaz d'éclairage, carbonate et phosphate de chaux, sels employés comme engrais. Expériences simples de physique élémentaire; pression des liquides, de l'atmosphère; force élastique des gaz; emploi du thermomètre; dilatation et changements d'état des corps; vapeurs; conductibilité pour la chaleur; lois du pendule; actions réciproques des pôles magnétiques, spectre magnétique, aimant brisé; électrisation par frottement; attractions, répulsions, étincelle : montage d'une pile; électrolyse de l'eau; confection d'un électro-aimant.

« 3e ANNÉE (six heures par semaine). — *Travail du bois.* — Corroyage (suite). Assemblages les plus importants. Application à la confection de quelques outils et objets usuels. Boîte d'expériences. Tour à bois. Moulures principales; application à un objet usuel.

« *Travail du fer.* — Applications utiles. Forge : étirer, apointir, aplatir; courber sur plat, sur champ, souder et braser.

« *Coupe de plâtre.* — Principaux solides géométriques. — Epures simples de stéréotomie élémentaire.

« *Modelage.* — Leçon préparatoire sur les matières employées en modelage, moulage et stéréotomie. Préparation des fonds d'argile. — Copies de formes simples empruntées à la nature (feuilles, fleurs, ornements, etc.) d'après des modèles en relief, des croquis relevés par les élèves, ou des dessins. Modelages d'après des dessins exécutés au tableau. Quelques exercices de moulage. Modelages de formes naturelles traduites en applications décoratives. Moulages à la gélatine d'objets pouvant être reproduits à un certain nombre d'exemplaires et destinés à la collection emportée par chaque élève-maître. »

Une « Instruction spéciale » très détaillée, formant le fascicule n° 8 (97 pages) des Mémoires et Documents scolaires du Musée pédagogique, et destinée à guider les maîtres, parut en 1885; elle fut commentée en de nombreuses conférences faites, dans tous les départements, par Salicis lui-même ou par ses adjoints. Cette Instruction prévoyait déjà les travaux manuels agricoles répartis, selon les saisons, dans l'ensemble des exercices pratiques, travaux dont les nouveaux règlements de 1905 ont reproduit le programme dans les termes suivants :

« TRAVAUX AGRICOLES. — Cultures maraîchères, préparation du sol, préparation et dosage des engrais, semis, binages, sarclages, etc. Semis en pépinière, greffages divers, taille et conduite des arbres fruitiers. Cultures florales : semis, bouturages, écussonnages, etc.; disposition des corbeilles, des plates-bandes, etc. Soins au jardin botanique : arboretum, massifs, corbeilles, gazons; graminées et légumineuses fourragères. Etablissement du jardin scolaire modèle : cultures démonstratives en pots, en caisses, en carrés. Apiculture et sériciculture, s'il y a lieu. Observations au champ de démonstration, excursions diverses suivies de comptes-rendus. »

Un *Certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures* avait été créé en 1883; grâce à ce nouveau diplôme, et aux avantages matériels attachés à sa possession, le recrutement du personnel fut à peu près assuré : aux maîtres sortis de l'école normale éphémère de la rue Louis Thuillier s'ajoutèrent, chaque année, quelques dizaines de nouveaux diplômés, les uns sortis de Saint-Cloud, les autres venus des écoles normales où ils avaient reçu une première initiation. Le programme de l'examen, tel qu'il fut alors déterminé, a été donné à l'article *Certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.*

Une nouvelle règlementation (applicable à partir de 1910), qu'on trouvera plus loin, a profondément modifié cet examen (arrêté du 26 juillet 1909).

L'application des programmes de travail manuel de 1882 se généralisa en France, en quelques années, dans toutes les écoles normales et dans toutes les écoles primaires supérieures pourvues d'un atelier. Pour les écoles élémentaires, la tâche était beaucoup plus difficile; dans quelques grandes villes, des essais encourageants furent tentés, notamment à Paris, où l'on pouvait s'appuyer sur un exemple probant : celui déjà cité de l'école communale de la rue Tournefort, dénommée, depuis 1890, *Ecole Salicis.*

Une commission fut chargée, par le Conseil municipal de Paris, d'élaborer un programme applicable à

toutes les écoles publiques parisiennes; elle réunit de nombreux spécimens de travaux manuels scolaires, puis elle procéda à une élimination d'abord, à un classement ensuite. Les raisons qui avaient motivé le choix de la commission ont été ainsi exposées par le rapporteur :

« Le programme que nous proposons résume tous les essais concluants réalisés, en ces dernières années, dans un grand nombre d'écoles françaises pour l'application rationnelle de l'enseignement manuel élémentaire. On en pourrait rédiger plusieurs assez différents et répondant chacun aux prescriptions règlementaires; mais, parmi les exercices possibles, un choix s'impose puisque le temps dont on dispose permet seulement d'en exécuter quelques-uns. Ce choix doit être subordonné aux exigences et aux nécessités scolaires.

« La commission pense que tout exercice manuel destiné à l'école doit avant tout satisfaire aux conditions suivantes: exercer l'œil et la main de l'enfant en même temps que son attention, son intelligence, son goût et son adresse; il faut en outre qu'il soit peu coûteux, en rapport avec les forces physiques de l'enfant et l'installation matérielle de l'école. Cela ne suffit pas. Des travaux manuels indépendants des exercices scolaires ordinaires, qui constitueraient une branche nouvelle d'enseignement simplement juxtaposée aux autres, seraient difficilement acceptés par la grande majorité des maîtres; ceux-ci craindraient, non sans quelque raison, qu'un préjudice fût porté aux parties fondamentales de leur enseignement par l'introduction d'une matière nouvelle dont l'importance et les qualités pédagogiques ne leur sont pas encore démontrées.

« Le travail manuel scolaire doit donc contribuer à l'éducation physique, c'est son principal rôle; mais il faut aussi qu'il prête son concours à l'éducation intellectuelle en apportant à la partie scientifique (dessin, formes géométriques, calcul) le concret qui lui fait si souvent défaut dans l'enseignement ordinaire. En remplissant cette dernière condition, les travaux manuels ne pourront être accusés de surcharger les programmes.

« Pour bien faire ressortir la valeur du concours que peut apporter l'enseignement manuel à l'enseignement scientifique, la commission parisienne a établi d'abord, en tête des programmes qu'elle propose, un parallèle entre les travaux manuels du programme officiel de 1882 et 1887, et l'enseignement scientifique correspondant. Elle a ensuite recherché les exercices qui peuvent servir d'application aux diverses notions scientifiques (partie mathématique) inscrites au chapitre de l'éducation intellectuelle; parmi ces exercices, dont elle possédait de nombreux spécimens exécutés par des écoliers, elle a choisi surtout ceux qui se rattachent intimement au dessin, qui obligent l'élève à analyser une forme géométrique, et qui peuvent être l'objet d'une mesure, d'un calcul, d'une évaluation de surface ou de volume. Dans son choix, la commission a eu encore une autre préoccupation : elle n'a admis que les exercices pouvant aboutir, entre les mains d'un enfant, à un *travail bien fait*. Aussi quelques points du programme officiel sont-ils réduits ou peu développés, ou même supprimés (cages).

« L'enseignement manuel au degré primaire est éducatif avant tout; il ne saurait donc prétendre, même de loin, à préparer de futurs ouvriers pour le bois ou pour le fer; le pourrait-il, qu'il ne s'adresserait, en tout cas, qu'au petit nombre. Ces vérités ne sont pas encore admises par tout le monde, et nombre de bons esprits sont convaincus que tout enseignement manuel doit débuter à l'atelier, attendu qu'on ne saurait mettre trop tôt les outils du métier entre les mains du futur ouvrier. C'est là une erreur unanimement reconnue par la commission parisienne; d'abord, si l'outillage n'est pas en rapport avec les forces physiques de l'enfant, on s'expose à faire contracter de mauvaises habitudes au petit ouvrier et, dans bien des cas, à altérer un organisme en voie de formation. D'autres raisons condamnent le début par l'atelier et militent, même au point de vue professionnel, en faveur des exercices éducatifs. Voici l'une d'elles.

« Dans les ateliers, on admet qu'*un travail bien tracé est à moitié fait* : on devra donc s'occuper d'abord de la rigueur du tracé. Or, l'expérience démontre que les enfants capables de tracer exactement leurs petits travaux de découpage, cartonnage, etc., passent sans difficulté aux tracés sur bois, fer, etc., et que leur progrès est beaucoup plus sensible que celui de leurs camarades étrangers à tout travail manuel avant l'entrée à l'atelier; la conséquence logique est qu'il faudra toujours commencer, au cours moyen, par les travaux manuels sans atelier. Du reste, les programmes officiels sont formels à cet égard : les travaux du fer et du bois commencent seulement au cours supérieur. »

On trouvera plus loin le programme parisien de travail manuel scolaire établi en conformité des principes précédents; son application complète a été exposée par les inspecteurs spéciaux, MM. Jully et Rocheron, dans d'intéressants petits volumes et albums édités à la librairie Belin.

Pendant que l'enseignement manuel se répandait en France, il se développait également dans divers pays étrangers, notamment dans ceux précédemment cités. Les progrès réalisés de ce côté furent nettement mis en évidence par les sections scolaires de l'Exposition universelle internationale de 1889, à Paris. La comparaison des travaux exposés permettait tout d'abord de ramener à deux systèmes les méthodes suivies : celle des objets usuels, dite économique; celle des éléments techniques, dite pédagogique. Une notice officielle de la section belge le constatait dans les termes suivants :

« Abstraction faite des détails d'une importance secondaire, toutes les formes théoriques et pratiques qu'a revêtues la question de l'enseignement primaire des travaux manuels peuvent se ramener à deux systèmes généraux : le *système économique* et le *système pédagogique*.

« Les uns, se plaçant au point de vue purement économique, pensent que l'école primaire doit tendre essentiellement à solliciter la révélation des aptitudes, à les développer, et à préparer les enfants aussi complètement que possible aux divers métiers, de manière à leur assurer, à la sortie de l'école ou peu de temps après, des moyens matériels d'existence. Ils croient qu'on augmenterait ainsi, dans une large mesure, les forces génératrices des richesses sociales.

« Les partisans du système pédagogique considèrent le travail manuel comme un moyen éducatif propre à donner à la main une adresse, une aptitude générale applicable dans les diverses circonstances de la vie pratique; propre également à exciter le goût pour le travail, à exercer énergiquement les facultés d'attention, de perception et d'intuition.

« Le contraste entre ces deux tendances est complet. Pour l'une, le but de l'enseignement primaire est la préparation aux professions; pour l'autre, il est plus élevé et plus général : l'école doit former l'homme complet, développer intégralement et harmoniquement toutes les facultés de l'enfant, sans viser à le préparer à une profession spéciale. La première transforme l'école primaire en école d'apprentissage et annexe l'école à l'atelier; l'autre lui conserve son caractère essentiellement pédagogique en y organisant le travail manuel d'après les principes généraux qui pénètrent tout l'enseignement primaire. » (Sluys.)

A l'Exposition de 1889, la méthode *économique* était largement représentée dans les sections suédoise, finlandaise, danoise et belge; la méthode *pédagogique* s'épanouissait dans les envois des écoles normales françaises d'instituteurs. La préférence du public intéressé et compétent était marquée pour les exercices des écoles primaires supérieures, qui avaient adopté un moyen terme en unissant les deux méthodes : on voyait, par exemple, à la suite de quelques assemblages exécutés dans un but exclusivement technique, plusieurs applications de ces mêmes assemblages à des objets utiles tels que supports, consoles, ustensiles de ménage en nombre restreint, quelques outils d'ateliers (équerres, trusquins), boîtes à clous, tiroirs, caisses diverses.

La tendance vers une méthode mixte s'est accentuée, notamment dans les écoles primaires supérieures

françaises, au moins pour la première année d'études où l'enseignement manuel, continuant celui de l'école élémentaire, conserve, par conséquent, un caractère essentiellement éducatif.

Le programme du système économique concorde mal avec une méthode rationnelle de dessin : c'est la raison principale qui l'a fait rejeter des écoles françaises; au contraire, il est étendu et confirmé dans les écoles des pays septentrionaux en raison même du but poursuivi.

L'Exposition universelle de 1900 présenta une remarquable synthèse des deux systèmes, avec quelques variantes. « Le clou de l'exposition pédagogique, écrivait M. Brereton, vice-président du jury de la classe I, c'est peut-être le système de travaux manuels exposé par la Ville de Paris, et pour lequel j'ai eu le plaisir de proposer la plus haute récompense. » Miss Smith, représentant des Etats-Unis, exprimait le même sentiment, et nombre d'observateurs aussi compétents que perspicaces ont approuvé sans réserve la méthode appliquée dans les écoles communales parisiennes.

En résumé, l'enseignement manuel élémentaire s'est trouvé, à la fin du dix-neuvième siècle, porté à son plein épanouissement dans les écoles parisiennes sous la forme éducative, tandis que le *slöjd* se développait et s'affirmait dans les pays où l'on s'est inspiré de la méthode suédoise.

### 3° Après 1900.

Si aucune modification importante n'apparaît, pendant les premières années du vingtième siècle, dans les programmes et les méthodes de l'enseignement manuel précédemment décrit, on constate, par contre, des variations considérables dans l'extension des nouveaux moyens éducatifs appliqués aux écoles élémentaires de garçons.

Tandis que ces moyens sont généralisés dans les écoles parisiennes, on ne les rencontre plus, en France, que dans quelques rares villes de province, et ils sont délaissés partout ailleurs. En 1909, la Ligue française de l'enseignement fait à cet égard la constatation suivante : « Sauf à Paris, l'enseignement manuel éducatif est inexistant; les rares tentatives dont il fut l'objet, il y a vingt ans, ont été abandonnées presque partout en vertu d'une sorte d'accord tacite entre les instituteurs et les inspecteurs. La mentalité de ceux-ci, résultat de leur éducation antérieure, leur cache la valeur pédagogique d'exercices dont ils ne comprennent guère l'utilité, encore moins la portée éducative. Les écoles normales mêmes négligent aujourd'hui les travaux manuels; quant à l'enseignement agricole, la règlementation de 1905 lui a enlevé toute sanction : l'un et l'autre sont passés au dernier rang des matières accessoires. » (Congrès de 1909, à Marseille, rapport de la section permanente de l'enseignement professionnel.)

A l'étranger, on ne remarque pas de fléchissement dans l'extension ni dans les progrès du *slöjd* : en outre, la méthode suédoise, modifiée dans un sens moins utilitaire et plus pédagogique, s'introduit en Angleterre et se développe rapidement aux Etats-Unis. On sait que les méthodes scolaires adoptées pour les jeunes Américains s'accordent avec la mentalité spéciale à leur pays : celle-ci ne sépare pas la pensée de l'action, le fait de l'idée; apprendre en agissant, tel est le principe essentiel d'un système éducatif où la culture des sens, de l'œil et de la main en particulier, trouvent nécessairement une large place.

« Le principe d'une éducation basée sur l'enseignement des travaux manuels, dit M. Omer Buyse dans sa magistrale étude *Les méthodes d'éducation générale et technique aux Etats-Unis*, est entré dans les écoles américaines par deux voies diamétralement opposées : 1° la voie frœbelienne, qui commence au jardin d'enfants et conduit, en s'élargissant, à l'école primaire où elle aboutit au *slöjd* dans les écoles primaires supérieures; 2° la voie technique, d'origine russe (système Della-Vos), partie de l'école technique supérieure et descendue, par les écoles secondaires, dans les classes supérieures des écoles primaires où elle lutte avec le *slöjd* suédois. »

Le dessin et les « constructions manuelles » occupent, en moyenne, un dixième du temps porté aux horaires des huit *grades* ou degrés de l'école élémentaire (de six à quatorze ans), et le programme des exercices, tout en visant le même but, varie d'une école à l'autre; une grande latitude est laissée aux maîtres à cet égard.

Au delà de l'Atlantique, on ne trouve nulle trace du préjugé, indéracinable chez nous, contre le travail manuel. Personne ne le considère comme humiliant ni déshonorant. Un professeur, un magistrat ne semblent pas considérés comme intellectuellement supérieurs aux ouvriers et contre-maîtres intelligents. Les employés de bureau sont depuis longtemps fixés sur la valeur sociale de leur situation, qui représente au maximum 50 à 75 francs de salaire par semaine, alors que le maçon, le plafonneur, le menuisier reçoivent 120 francs pour la même durée de travail. « Derrière tout Américain se retrouve l'ouvrier; il juge l'homme par ses capacités de produire et de réaliser, il n'admet pas la croyance que le diplôme confère une certaine noblesse intellectuelle. » (Omer Buyse, ouvrage cité.)

Aussi ne faut-il point s'étonner de la rapide extension de l'enseignement manuel en Amérique. Non seulement il s'est généralisé dans les écoles élémentaires; mais, conséquence logique, on lui donne une suite dans les écoles moyennes et secondaires, auxquelles il apporte un nouvel élément de succès.

Dans tous les pays où est organisé un enseignement manuel éducatif, il se distingue par ce caractère, que les exercices de l'école élémentaire ne visent jamais la préparation à un métier déterminé. Il en est de même, dans les débuts du moins, pour les travaux manuels du degré primaire supérieur. Ceux-ci forment une suite logique, une continuation de ceux-là, et l'ensemble constitue une excellente préparation à l'enseignement professionnel proprement dit. Jusqu'ici on n'a peut-être pas suffisamment tenu compte de ce fait, notamment en France, lorsqu'on a voulu demander à l'école son concours pour conjurer la crise de l'apprentissage.

L'étude de ce dernier sujet n'entre pas dans le cadre du présent article; toutefois on peut faire remarquer que l'apprentissage professionnel d'un ouvrier d'élite doit s'appuyer sur une base scientifique solide, établie expérimentalement. Le travail manuel scolaire éducatif est donc la préparation logique au travail manuel professionnel, scolaire ou non; jusqu'à quatorze ans, les apprentis de tout métier n'en sauraient recevoir de plus rationnelle ni de plus sûre.

Nous allons donner : 1° Le programme des travaux manuels dans les écoles communales parisiennes, d'après le rapport du Jury de la classe I de l'Exposition de 1900, et tel qu'il est appliqué depuis; 2° Le programme des travaux manuels dans les écoles primaires supérieures, section d'enseignement général et sections agricole et industrielle (arrêté du 26 juillet 1909). On verra que l'un des programmes est la préparation de l'autre, et que le second est la continuation du premier. A la suite de ces deux programmes, nous donnons le nouveau programme de l'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel.

### Programme des travaux manuels

*dans les écoles communales de garçons à Paris.*

Nota. — Pour chaque cours, le premier paragraphe rappelle les notions scientifiques, dessin, formes géométriques, calcul, etc., du programme d'enseignement général; le second paragraphe indique les exercices manuels correspondants.

*Cours élémentaire.* — I. — Droites et angles : horizontale, verticale, oblique, parallèles, perpendiculaires; angle droit, angles aigus, angles obtus. Surfaces : rectangle, carré, triangle, parallélogramme, trapèze et combinaisons. Comparaison de ces surfaces entre elles : équivalence, moitié, quart, etc. Evaluation des angles : divisions de l'angle droit. Polygones réguliers : triangle équilatéral, hexagone, octogone; cercle. Idée des volumes.

II. — Exercices de pliage réalisant les lignes, angles, surfaces et volumes précédents. Chaque exer-

cice est l'objet d'un croquis à main levée, puis d'un dessin à la règle avec cotes, enfin d'un dessin d'application. Quelques exercices de tissage.

*Cours moyen.* — I. — Revision du cours élémentaire, constatations tachymétriques. Polygones étoilés, cercles concentriques. Principaux solides géométriques : cube, parallélipipèdes; prisme et pyramide; cylindre et cône, de même base et de même hauteur.

II. — Continuation des exercices de pliage du cours élémentaire. Découpage et cartonnage; applications à la confection de solides géométriques; croquis à main levée suivis d'un dessin géométrique. Toute leçon donne lieu à un dessin d'application.

*Cours supérieur.* — I. — Revision et compléments du cours moyen; constatations tachymétriques. Tracés de surfaces dont on ne connaît que certains éléments; figures symétriques à un ou plusieurs axes; courbes à plusieurs centres, raccordements de courbes. Solides géométriques droits, inclinés, tronqués; polyèdres.

II. — Découpage et cartonnage d'après un croquis coté ou un texte dicté et suivi d'un dessin géométrique (projections pour les solides).

*Cours complémentaire.* — I. — Surfaces équivalentes, moyenne proportionnelle, tracés pratiques des polygones réguliers. Carré ou cube construit sur la somme de deux quantités. Solides : prismes, cylindres, pyramides, cones. Solides tronqués par un plan parallèle ou oblique à la base. Intersection de deux prismes de même base, ou de deux cylindres de même diamètre.

II. — Découpage et cartonnage d'après un texte dicté ou un croquis coté. Projections.

*Observations.*

Il existe une grande analogie entre les travaux frœbeliens des classes enfantines et les exercices manuels du cours élémentaire en 1re année; néanmoins, ceux-ci sont déjà une initiation au travail manuel proprement dit. Par le pliage d'une feuille de papier de dimension réduite, l'enfant se familiarise avec la signification des termes usuels, la reconnaissance et la nomenclature des formes planes les plus simples. La feuille portant les plis est fixée par un point de colle sur la page d'un cahier; à côté, l'enfant écrit le nom d'objets rappelant la forme observée, sa couleur, note les termes définis, et reproduit par un dessin à main levée les éléments graphiques qui ont fait l'objet de la leçon.

Avec les élèves du cours élémentaire 2e année, le procédé est le même. L'exécution manuelle limitée au pliage comprend, pour le 1er trimestre, une revision des notions acquises l'année précédente; pour le 2e trimestre, la réalisation de quelques rosaces simples dérivées du carré et de l'hexagone régulier; et, à la fin du 3e trimestre, la confection, par le pliage, de quelques menus objets tels que : boîte de pâtissier, bonnet carré, bonnet de magicien, etc., donnant l'idée des solides les plus simples, prisme rectangulaire, cube, pyramide.

Chaque objet réalisé est reproduit par un dessin à main levée, et il est pris note des propriétés des figures constatées expérimentalement pendant l'exécution du pliage.

A partir de la 2e année du cours élémentaire, les exécutions manuelles comportent la réalisation de figures développant un programme concentrique dont voici les grandes lignes : 1° figures planes les plus simples, 2° polygones réguliers et cercle, 3° solides.

Le pliage, à peu près exclusivement employé jusqu'au cours moyen 2e année, permet de faire acquérir, par expérience, la connaissance des propriétés fondamentales des figures usuelles, et même de donner une idée de la mesure des surfaces et des volumes. Le dessin fait d'après nature suit l'exécution manuelle; il la précède avec les exercices de découpage abordés dans la seconde année du cours moyen, alors que l'enfant a acquis les connaissances suffisantes pour les tracés à la règle, à l'équerre et au compas. Les objets sont alors exécutés d'après un croquis coté, puis dessinés à l'échelle.

Avec les élèves des cours supérieur et complémentaire, les tracés comportent fréquemment des recherches graphiques, qui sont autant de petits problèmes très simples de géométrie pratique.

Dans les écoles pourvues d'atelier (c'est-à-dire dans les deux tiers des écoles, à Paris), le travail à l'établi et à l'étau commence avec les élèves du cours moyen 2e année, qui, grâce à la préparation reçue antérieurement, sont à même d'aborder les tracés sur la matière d'œuvre. Les exercices présentent le développement du même programme d'études intellectuelles, mais, de plus, ils sont choisis de façon à faire progressivement l'éducation de l'œil et de la main.

Chaque objet est confectionné d'après un croquis ou une épure relevés en classe sous la direction de l'instituteur, qui donne les explications théoriques reliant le travail manuel à l'enseignement général.

L'exécution pratique aux ateliers est confiée à des maîtres-ouvriers recrutés au concours public, et offrant toutes garanties de savoir professionnel et d'habileté manuelle.

1re *année d'atelier.*

*Travail du bois.* — Les premiers exercices sont exécutés sur des bois tirés de largeur et d'épaisseur par les maîtres-ouvriers. La préparation de la matière d'œuvre ne saurait être abordée dès le début; le corroyage exige une sûreté de main que l'enfant doit tout d'abord acquérir avant de pouvoir manier convenablement les affûtages.

La râpe, est le premier outil mis à la disposition de l'enfant. Son maniement ne demande qu'un mouvement rectiligne horizontal mettant en jeu les muscles des bras; ce même mouvement élémentaire se retrouve dans le maniement d'un grand nombre d'outils usuels.

Pendant la première année d'atelier, les enfants exécutent les manipulations les plus simples du travail du bois à l'établi, et ils sont initiés à l'usage des outils à tracer.

Les objets confectionnés présentent la réalisation de formes géométriques en rapport avec le programme de dessin. Au début, une seule projection suffit pour représenter l'objet; puis deux, et parfois trois vues deviennent nécessaires : les élèves sont ainsi exercés progressivement à la pratique du dessin à deux et à trois dimensions.

Chaque exercice a des dimensions telles que la matière d'œuvre nécessaire à son exécution puisse être débitée sans perte de bois dans les échantillons commerciaux, que l'œil puisse embrasser l'ensemble de la forme, et que les éléments des figures (arêtes, rayons, périmètres, etc.) aient une étendue suffisante pour en faire l'analyse et la vérification.

*Travail du métal.* — Le travail du fer commence par des exercices sur fil demi-cylindrique de 4 millimètres de diamètre façonné sur une petite enclume dite *bigorne*, avec un marteau rivoir léger. Ce travail a pour but d'initier les enfants au maniement du marteau, outil en usage dans tous les métiers, et particulièrement dans les industries du métal.

Les premiers exercices comprennent la réalisation de figures simples, telles que : droites, angles, carré, rectangle, circonférence, etc., qui, combinées, reproduisent quelques motifs de serrurerie, ou aboutissent à la confection de quelques menus objets usuels.

Ce travail convient particulièrement pour donner de la sûreté à la main, et de la justesse au coup d'œil.

Après quelques mois, concurremment avec le travail du fil de fer, commence celui de la tôle douce mince, découpée à plat, au burin et à la langue de carpe, et affranchie à la lime douce. Les figures planes obtenues sont repoussées sur plomb au marteau à panne arrondie, transformées ainsi en de gracieuses rosaces, ou combinées pour donner un objet utile. A la fin de l'année, en application du développement de solides, quelques objets usuels sont confectionnés avec cette tôle douce.

2e *année d'atelier.*

*Bois.* — Des élèves exercés au corroyage à la fin de l'année précédente préparent la matière d'œuvre dès le début. Les manipulations comprennent celles que l'on rencontre couramment dans le travail du bois à l'établi, et le maniement des outils du menuisier.

*Fer.* — Pendant la première année, l'enfant a sur-

tout manié le marteau; il a fait usage en outre du burin et de la lime; il peut aborder dès le commencement de la seconde année des manipulations demandant plus de précision et de sûreté de main. Il est exercé au maniement des outils du serrurier, et, sauf le forgeage du fer à chaud, il exécute les manipulations usuelles que l'on rencontre dans le travail du métal, y compris la brasure et la soudure à l'étain.

Chaque exercice de bois ou de fer aboutit à la confection d'un objet utile comportant des tracés géométriques en rapport avec le programme de dessin et de système métrique.

3e *année d'atelier*.

Les élèves des cours complémentaires peuvent seuls bénéficier d'une troisième année de présence aux ateliers.

On a établi des cours complémentaires professionnels où une plus large place est faite à l'enseignement des sciences, du dessin et du travail manuel.

Pour les cours complémentaires ordinaires, le travail aux ateliers est la suite, le complément, du cours supérieur proprement dit. Les exercices de bois ou de fer conservent le même caractère d'éducation générale; toutefois, ils comprennent l'assemblage de pièces demandant un tracé précis, et des manipulations plus soignées. Les tracés portent plus particulièrement sur la réalisation des solides par épannelage et par développement.

Dans les cours professionnels, les travaux d'atelier, tout en conservant leur caractère éducatif, sont néanmoins orientés plus nettement vers l'apprentissage. Ils comprennent l'exécution des premiers éléments techniques (assemblage de bois ou de fer) appliqués à la confection d'objets usuels. Les élèves sont initiés à la pratique des opérations les plus simples de l'atelier, et à quelques tracés de métier en application du cours de géométrie et de dessin.

**Programme des travaux manuels**
*dans les écoles primaires supérieures de garçons.*

ENSEIGNEMENT COMMUN

PREMIÈRE ANNÉE (quatre heures par semaine). — Sur ces quatre heures, une heure sera réservée à des exercices de géométrie expérimentale ou à des travaux agricoles; les trois autres heures se passeront à l'atelier du bois ou du fer. Le modelage est rattaché au dessin.

*Découpage, cartonnage, coupe de plâtre, travaux au jardin* (Une heure par semaine). — Pendant les deux premiers trimestres, les exercices de géométrie expérimentale porteront : 1° sur le découpage de papier fort ou de carton mince permettant l'exécution de tracés rigoureux de quelques figures géométriques, de leur développement et de leur assemblage en solides géométriques; 2° sur la confection de solides géométriques en plâtre complétant les travaux précédents.

A la belle saison, les exercices de géométrie expérimentale seront remplacés, s'il y a lieu, par des travaux horticoles. A cet effet, les élèves de première année seront associés, comme aides, à leurs camarades des autres années pour les expériences au jardin ou au champ de démonstration.

*Cartonnage.* — Découpage de figures géométriques, après tracé rigoureux : carré équivalent au double ou à la moitié d'un carré donné; figures donnant les angles de 90, 45, 60, 120, 135 degrés. Reproduction des mêmes exercices par pliages : rosaces carrées, hexagonales, octogonales, etc.

Exercices sur la construction des triangles : somme des trois angles, carré de l'hypoténuse, triangle équilatéral, maximum inscrit dans un rectangle, etc.

Développement de la surface et construction des solides géométriques suivants : parallélépipède droit, cube d'arête donnée, cube dont l'arête égale la somme ou la différence de deux autres.

Pyramide et prisme droit de même base et de même hauteur; comparaison des volumes. Même exercice pour le cylindre et le cône.

*Coupe de plâtre.* — Découpage, dans un saumon, du solide capable. Exécution d'un prisme droit de dimensions données, d'une pyramide; des mêmes solides tronqués.

Exercices d'ensemble : plate bande, arc plein cintre, etc., chaque élève étant chargé de la réalisation d'une pièce seulement, après exécution de l'épure d'ensemble.

*Ateliers du bois et du fer* (Trois heures par semaine pour chacun pendant la moitié de l'année). — En première année, les exercices du bois et du fer ne visent pas encore spécialement la préparation professionnelle; leur but, comme celui des travaux manuels précédents, est de concourir à l'éducation simultanée de l'œil et de la main, trop généralement délaissée, et de provoquer la révélation des aptitudes.

Le système dit du « papillonnage » est généralement suivi; il consiste, soit à faire accéder le même élève pendant quatre ou cinq mois à l'un des ateliers, puis, pendant le même temps, à l'autre; soit à lui faire exécuter, à l'un des ateliers, une série d'exercices, puis, à l'autre, une série différente d'exercices appuyée sur des données géométriques analogues, et à faire ainsi « papillonner » le même élève d'un atelier à l'autre pendant une année. De ces deux modes, le dernier semble préférable; en tout cas, l'outillage devra être choisi en tenant compte de la force musculaire des enfants. On évitera, en outre, les manipulations fastidieuses, rebutantes : tout exercice pouvant provoquer le dégoût du travail manuel sera écarté.

Des notions techniques suffisantes seront données préalablement aux élèves, sur la matière première et sur l'outillage, avant leur premier emploi. Chaque exercice sera l'application d'un croquis coté ou d'un dessin à l'échelle. Notions techniques et croquis seront consignés dans le cahier ou le carnet de l'élève.

*Bois.* — Exercices élémentaires sur bois blanc (peuplier, hêtre, platane ou sapin), au moyen des outils suivants : scie à araser, râpes et limes, ciseaux, rabot. Tracés à l'équerre, au trusquin et au compas.

Emploi des affûtages, des différentes scies, et applications à la confection d'objets utiles : tablettes, panneaux, piquets, supports, plantoirs.

Usage du bédane, de la gouge, de la plane, en outre de l'outillage précédent, sur bois régulièrement débités et ne demandant qu'à être tirés de largeur et d'épaisseur : plumier, boîtes diverses.

Premiers exercices de corroyage sur pièces d'un mètre de long au moins : réalisation d'objets comprenant au plus deux pièces assemblées.

*Fer.* — Premiers exercices destinés à l'assouplissement de la main et du poignet : 1° courbure de fil de fer demi-cylindrique (4 millimètres environ) suivant des angles et des courbes déterminées; 2° découpage de figures géométriques, après traçage, dans la tôle mince d'acier; rosaces repoussées au matoir sur masse de plomb. Combinaisons des deux genres d'exercices.

Premiers exercices de lime : lime rude des deux au paquet, et lime plate bâtarde. Maniement du burin et du bédane. Tracés au trusquin, au compas et au pointeau. Perçage de trous au foret à archet. Rivures et soudures : taraudage.

Applications à la confection de quelques objets utiles : règle, équerre, verrou; bougeoir, flambeau, appliques, exécutés en tôle et fil demi-rond réunis par des pièces ajustées, rivées ou taraudées.

SECTION D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES (quatre heures par semaine.) — Les élèves sont spécialisés au bois ou au fer.

*Atelier du bois.* — Corroyage (suite). Principaux assemblages de menuiserie. — Exercices simples sur tour à bois. — Applications à la confection d'objets utiles.

*Atelier du fer.* — Suite des exercices de limes, burin, bédane. Travaux élémentaires de forge. Applications simples. — Maniement de quelques machines-outils à l'atelier.

NOTA. — Pendant la belle saison, les exercices du bois ou du fer seront remplacés, en totalité ou en partie, par des travaux de jardinage choisis dans le programme de la section agricole, sauf pour les candidats des arts et métiers qui auront de huit à dix ou douze heures d'atelier par semaine.

SECTION AGRICOLE

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES (neuf heures par semaine dans chaque année.) — Ces exercices comprennent des applications à l'atelier, au laboratoire, au jardin et au champ de démonstration. Leur répartition dans l'emploi du temps ne saurait être faite également par semaine, pour toute l'année : en hiver, on travaillera surtout à l'atelier et au laboratoire; en été, au jardin. D'où la division suivante :

1° *Travaux d'intérieur.* — *Atelier du bois.* — Suite des exercices de première année et applications à la confection d'objets utiles à un cultivateur; manches d'outils, râteaux, faits à la plane; échelle, chevalet à scier le bois; échalas; paillassons; paniers, etc. Ruches d'abeilles.

*Atelier du fer.* — Quelques exercices de lime et de burin. Forge, étude de l'outillage : étirer, apointir, courber. — Maniement du foret à archet; river, tarauder.

*Laboratoire.* — Etudes et manipulations diverses :

Graines. — Détermination de la nature des graines des plantes cultivées et des graines de mauvaises herbes. Graines de cuscute; décuscutage. Détermination de la pureté des semences. — Germination. Détermination du pouvoir germinatif des semences.

Terres. — Leur composition. Leurs éléments minéralogiques; analyse physique des terres. Roches de la localité. Terres qui en proviennent. Terres de transport. — Prise d'échantillons de terre à faire analyser. Distinction du sol et du sous-sol.

Engrais. — Caractères extérieurs des engrais de commerce. Leur préparation, leur mode de distribution. — Prises d'échantillons d'engrais commerciaux à faire analyser. — Dosages faciles : calcaire d'un sol, alcool et sucre d'un vin ou d'une boisson fermentée.

Instruments agricoles. — Démontage et remontage. Graissage. Remplacement des pièces. — Etude du travail des divers instruments. Entretien et réparations.

Plantes. — Botte de foin. Herbier.

Laiterie. — Etude du lait. Détermination de la quantité de crème. Fabrication du beurre. Fabrication du fromage et de la présure. Soins de grande propreté.

Dentition et âge du bétail. — Les élèves seront exercés sur des pièces anatomiques et, à l'occasion, sur des animaux vivants.

Pied du cheval, du bœuf et de l'âne; ferrure. — Préparation et pose des fers, chez le maréchal ferrant.

Remèdes pour les plantes. — Fabrication de la chaux vive. Préparation de lait de chaux, des solutions de sulfate de cuivre, de bouillie bordelaise et d'autres mélanges analogues; bouillie bourguignonne, sucrate de cuivre, etc. — Étude du pulvérisateur; démontage, nettoyage. — Sulfatage et chaulage des blés de semence.

Bâtiments et matériel. — Poulailler, clapier, toucherie. Soins de bon entretien, lavage, peinture, etc. Désinfection des locaux : étables, écuries, bergeries, etc. Elevage de lapins, de pigeons et de volailles; leur engraissement. Apiculture.

Exercices divers. — Bourrellerie, tonnellerie.

2° *Travaux d'extérieur.* — Emploi de la bêche, du râteau, du rouleau, de la tondeuse, etc.

Greffes. — Greffes sur table et en pépinière. Entretien d'une pépinière fournissant les sujets à greffer.

Arbres fruitiers. — Taille, conduite, pincement; ensachage des fruits; emploi des pulvérisateurs.

Culture maraîchère. — Semis, repiquages, boutures, après épandages d'engrais en proportion déterminée. Sarclages, binages, etc. Comparaison des cultures de mêmes plantes avec engrais divers. Carrés de démonstration. — Fabrication de composts.

Distribution de la fleur de soufre à l'aide d'un soufflet pour combattre l'oïdium de la vigne et le blanc des divers végétaux, pois, melons, etc.

Distribution de mélanges cupriques à l'aide d'un pulvérisateur pour défendre la pomme de terre et la tomate contre la maladie, la vigne contre le mildew, les poiriers contre la tavelure, etc.

Récolte, emmagasinement et conservation des récoltes et produits. — Moyettes, meulons, meules, silos, etc. Calcul des rendements. Comparaisons.

Visites dans les pépinières, jardins, exploitations agricoles, marchés et foires des environs. — Toute visite ou excursion sera l'objet, de la part de chaque élève, d'un compte-rendu que le professeur corrigera avec soin.

SECTION INDUSTRIELLE

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES (douze heures par semaine au maximum.) — Les travaux manuels de la section industrielle ont essentiellement pour but de mettre l'élève à même, à la fin de sa scolarité, de s'adapter rapidement à la spécialité qu'il a choisie : industrie du bâtiment (charpente, couverture, menuiserie, serrurerie, tôlerie, plomberie, peinture-vitrerie, etc.), industrie mécanique (ajustage, tour, forge, automobilisme, traction et éclairage électrique, etc.).

Au maniement de l'outillage ordinaire de l'atelier du bois ou du fer devra donc se joindre celui des machines-outils les plus répandues, ainsi que la conduite des moteurs destinés à les actionner. L'énergie produite, dépensée, transportée ou transformée sera l'objet d'une solide étude théorique et pratique : en sortant de l'école, chaque élève de la section industrielle doit pouvoir conduire, sans hésitation, toutes les machines que renferme l'atelier de sa spécialité.

Un programme détaillé ne saurait être établi pour chaque cas; c'est au comité de patronage qu'il appartient d'en fixer les grandes lignes, selon les régions, les industries dominantes, et sous réserve de l'approbation de l'inspection académique.

Voici à titre d'exemples quelques exercices pratiques d'électricité :

Montage et examen de différents éléments de piles et d'accumulateurs. — Formation des accumulateurs. — Emploi de l'ampèremètre et du voltmètre; mesure d'une résistance à l'aide de ces deux instruments. — Mesure de la tension aux bornes d'une pile au moyen du voltmètre; chute de tension aux bornes d'une pile ou d'une machine qui débite un courant. — Etablissement des connexions convenables entre l'inducteur et l'induit d'une dynamo dans laquelle ces connexions ont été démontées (cas de la dynamo excitée en série et de la dynamo excitée en dérivation). — Mesure d'une puissance au moyen de l'ampèremètre et du voltmètre; puissance nécessaire pour faire tourner à vide un moteur électrique; idée du rendement. — Réglage des balais d'une dynamo en fonction; entretien du collecteur. — Mesure, au moyen du voltmètre, de l'isolement d'une canalisation en marche. — Montage, réglage et fonctionnement d'une lampe à arc. — Manœuvre d'un tableau de distribution. Etc.

**Programme d'examen.**

*pour le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et primaires supérieures de garçons.* (Arrêté du 26 juillet 1909.)

L'examen se compose, pour les aspirants :

1° D'une composition de mathématiques et de mécanique appliquées (cinq heures);

2° D'une épreuve pratique d'électricité industrielle;

3° D'un croquis d'atelier avec mise au net;

4° D'un travail d'atelier (bois ou fer au choix du candidat) avec mise en action d'un moteur ou d'une machine-outil, et appréciation du rendement.

A la suite des deux dernières épreuves, qui auront chacune une durée de douze heures au plus, des questions sont adressées aux candidats sur les matières premières et les appareils mis à leur disposition ainsi que sur les procédés qu'ils ont employés.

Les sujets de composition sont tirés des programmes des écoles primaires supérieures pour l'enseignement des sciences appliquées (section industrielle).

[RENÉ LEBLANC.]

**Écoles de filles.**

Dans les écoles de filles, comme il a été dit plus haut, le travail manuel comprend essentiellement les travaux à l'aiguille. A l'article *Aiguille* (*Travaux à l'*), le Dictionnaire a donné, pour la France, les pro-

grammes officiels de cet enseignement dans les écoles primaires élémentaires, les écoles primaires supérieures, et les écoles normales. Depuis que cet article a été composé et mis en pages, un arrêté du 26 juillet 1909 a établi de nouveaux programmes pour les écoles primaires supérieures. On y trouve, pour la *section ménagère*, un programme très complet de travaux à l'aiguille, réparti sur les deux années (2e et 3e) que comprend le cours d'études de cette section. Pour les trois années de la *section de l'enseignement général* et les deux années de la *section commerciale*, les élèves ont à suivre, à raison de trois heures par semaine dans la section de l'enseignement général, et de deux heures par semaine dans la section commerciale), le « programme simplifié de la section ménagère ». Voici le texte du programme de la section ménagère :

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (FILLES).
SECTION MÉNAGÈRE.

COUPE ET LINGERIE (trois heures par semaine dans chaque année).

THÉORIE ET TRACÉ DES PATRONS. — *Deuxième année.* — Prise des mesures. — Tracé de patrons de lingerie (trousseau et layette) : fichu à pièce, couche-culotte, bavette, robe d'enfant, pantalon, camisole. — Tracé de patrons de vêtements : corsage de femme, chemisette. — *Troisième année.* — Prise de mesures. — Tracé de patrons nécessaires aux travaux de lingerie et de couture; objets de layette ou de trousseau. — Corsages de différentes formes. Cache-corset. Jupe simple.

LINGERIE (EXÉCUTION). — *Deuxième année.* — Pièces d'études : montage de fronces, points de fantaisie. — Coupe et couture d'objets de layette : fichu à pièce, couche-culotte, bavette; et d'objets de trousseau : robe et pantalon d'enfant. — Raccommodages : pièces à quatre coins. Reprises croisées; reprises sur tricot. — Broderie : étude de différents festons et de lettres brodées. — Tricot, crochet, application. — *Troisième année.* — Raccommodages : reprises sur toile ouvrée et sur tissus rayés. Remmaillage. — Broderie : étude du point de feston, cordonnet; plumetis. Jours. Points d'ornement. — Coupe et couture d'objets de lingerie : chemisette d'enfant, col et robe d'enfant. Cache-corset, chemises ouvragées. — Tricot, crochet, filet : applications.

COUTURE. CONFECTION DE ROBES ET DE VÊTEMENTS SIMPLES (trois heures par semaine dans chaque année).

*Deuxième année.* — Pièces d'études sur étoffe doublée : poses d'agrafes et de boutons, biais plissés, fronces, coulissés, etc. — Corsage drapé, de forme très simple, sur fond de corsage en doublure, ou chemisette sur corsage de dessous montant. — Jupes de forme très simple. (L'étude de la jupe pourra être faite en mousseline sur le mannequin réduit.) Quelques jupes seront faites ensuite à la taille des élèves. — Raccommodages : exécution sur des pièces en lainage ou en drap des divers points de raccommodage appris au cours de lingerie. — *Troisième année.* — Costumes simples (corsage et jupe) : soit corsage drapé, soit chemisette sur corsage de dessous montant. Différentes formes de manches. Application à ces costumes d'ornements et de garnitures composés au cours de dessin. — Raccommodages : réparation de vêtements en lainage et en drap; reprises, pièces, bords, etc. — Etude historique du vêtement d'après gravures réunies en collection.

MODES (deux heures par semaine dans chaque année).

*Deuxième année.* — Petits plis de fantaisie. Ourlets sur velours anglais. — Charlottes d'enfants, forme et garniture. — Formes en linon. — Garniture de chapeaux de paille des élèves. — *Troisième année.* — Chapeaux tendus en drap ou en velours. — Chapeaux coulissés en mousseline. — Formes coulissées en tulle. — Chapeaux de paille cousue. — Garniture de chapeaux d'élèves.

Il est intéressant d'ajouter au programme des travaux à l'aiguille dans les écoles primaires supérieures de filles les programmes pratiques des *Cours complémentaires manuels et ménagers*, créés à Paris ue 1899. Le travail manuel tient dans ces cours nne large place sous la forme de leçons de couture de robe, de lingerie, de modes. Ces leçons sont qualifiées à tort d'enseignement *professionnel*, car elles ne spécialisent pas l'élève dans l'une ou l'autre des professions féminines; elles apprennent aux jeunes filles tout le parti qu'une femme adroite peut tirer de son aiguille pour ses propres besoins et ceux de la famille. En même temps, elles déterminent les goûts et les aptitudes des jeunes filles, leur donnent une habileté manuelle très appréciée, et les préparent à l'apprentissage d'un métier choisi avec discernement. Elles évitent aux jeunes filles la première année d'apprentissage dans un atelier et en font des « petites mains » très appréciées.

Voici le programme des travaux à l'aiguille dans ces Cours complémentaires manuels et ménagers :

CONFECTION (quatre heures par semaine).

*Première année.*

1er *Trimestre.* — Tracé du patron de corsage à deux petits côtés. — Coupe et assemblage d'un devant de corsage doublé côté des boutonnières. — Coupe et assemblage d'un corsage entier en étoffe de coton non doublé fond de corsage.

2e *Trimestre.* — Tracé du patron de corsage. — Manches. — Coupe et confection d'un corsage doublé de différentes tailles. — Quelques robes d'enfants.

3e *Trimestre.* — Tracé du patron de corsage. — Corsages drapés sur fonds ajustés. — Etude de jupes simples. — Confection de quelques jupes simples grandeur nature.

*Deuxième année.*

1er *Trimestre.* — Patron de corsages. — Manches. — Coupe, assemblage, couture d'un corsage doublé à deux petits côtés. — Manches drapées, ouvragées suivant la mode.

2e *Trimestre.* — Patron de corsages, mesures prises sur les élèves. — Empiècements de différentes formes. — Coupe, assemblage, essayage et couture de corsages unis et baleinés, puis drapés : plis rapportés, empiècements, etc.

3e *Trimestre.* — Tracé de patrons nécessaires à l'exécution de costumes complets : corsage et jupe, mesures prises sur les élèves. — Coupe, assemblage, essayage et couture de costumes complets, soit corsages drapés, soit chemisettes.

LINGERIE (quatre heures par semaine)

*Première année.*

1er *Trimestre.* — Tracés des patrons de la chemise de jeune fille, de la bavette, de la brassière. — Couture de chemises, différentes tailles, différentes formes. — Couture d'un objet de layette, bavette ou brassière. — Etude de feston.

2e *Trimestre.* — Tracé des patrons de la robe de dessous pour enfants et d'empiècements de tabliers. — Coutures de ces robes, de ces tabliers, ou de tabliers ouvragés pour jeunes filles. — Couture d'un objet de layette : béguin. — Etude du point d'épine.

3e *Trimestre.* — Tracé des patrons du pantalon d'enfant, et du fichu à pièce. — Couture de pantalons et de jupons d'enfants. — Couture d'un objet de layette : fichu à pièce. — Etude de points de fantaisie.

*Deuxième année.*

1er *Trimestre.* — Tracé du patron du pantalon de jeune fille. — Coupe et couture du pantalon à volant ou du jupon. — Coupe et couture de la brassière avec col et manches festonnés. — Etude des points de broderie anglaise.

2e *Trimestre.* — Tracé du patron de robes d'enfants. — Coupe et couture de robes ou de tabliers avec manches. — Coupe et couture d'un objet choisi parmi les objets suivants: bonnets froncés, cols d'enfants, rabats, cravates, jabots, petits manteaux à manches pour enfants. — Etude des points de broderie anglaise.

3e *Trimestre.* — Tracé du patron de la chemisette d'enfant ou de jeune fille. — Coupe et couture de ces chemisettes avec petits plis et points de fantaisie. — Chemisettes de jeunes filles sur dessous montant. — Cols et manchettes; mouchoirs de fantaisie à lettres brodées.

MODES (deux heures par semaine).

*Première année.*

1er *Trimestre.* — Exercices en mousseline : ruches, plissés, choux, nœuds, cocardes, biais ourlés. — Exercices de laiton : arrêts du laiton, laitonnage de barrettes, étude de calottes boules et plates. — Capotes d'enfants. — Bérets.

2e *Trimestre.* — Formes en laiton, linon, tulle. — Chapeaux de poupées tendus en mousseline. — Petits plis de fantaisie, ourlets sur velours anglais. — Pose de coiffe. — Charlottes d'enfants.

3e *Trimestre.* — Formes en linon pour fillettes. — Chapeau velours tendu. — Garniture de chapeaux de paille des élèves.

*Deuxième année.*

1er *Trimestre.* — Revision des exercices de 1re année. — Nouveaux exercices de ruches, plissés, choux, fantaisies de modes. — Etude des patrons de formes de chapeaux. — Charlottes d'enfants.

2e *Trimestre.* — Etude de formes en laiton, linon, en réduction d'abord, puis en vraie grandeur. — Chapeaux velours tendus et bordés. — Couture de la paille. — Garniture de chapeaux d'élèves.

3e *Trimestre.* — Chapeaux coulissés en mousseline. — Formes coulissées en tulle. — Chapeaux de paille cousue. — Garniture de chapeaux d'élèves. — Etude d'accessoires de modes : chenillage de tulle, motifs de jais, de perles, paillettes, petites fleurs en soie. — Objets de fantaisie : abat-jour, pelotes, nœuds de cravate.

Les cours complémentaires manuels et ménagers de Paris sont accessibles, par voie de concours, aux élèves qui ont obtenu leur certificat d'études. Leur durée est de deux ans; leur programme comprend: 1° l'enseignement général (morale, français, arithmétique, histoire et géographie, comptabilité, sciences, hygiène et économie domestique, anglais, chant, gymnastique); 2° l'enseignement professionnel (dessin, confection, lingerie, modes); 3° l'enseignement ménager (cuisine, repassage); 4° les récréations. Le nombre des heures hebdomadaires de présence est ainsi réparti :

| | |
|---|---|
| Enseignement général. . . | 16 heures 3/4 |
| Enseignement professionnel (manuel) . . . . . . . | 18 » » |
| Enseignement ménager. . . | 3 » » |
| Récréations . . . . . . . | 2 » 3/4 |
| Total. . . . . . . . | 40 heures 1/2 |

Les leçons qualifiées d'enseignement ménager (cuisine et repassage) appartiennent aussi, à un certain point de vue, à la catégorie du travail manuel. Mais nous avons suivi la classification adoptée par les autorités scolaires : on trouvera en conséquence les programmes de l'enseignement ménager au mot *Ménager (Enseignement).*

[Mme SCHÉFER et Mlle J. BERGEVIN.]

**MANUEL GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE.** — Le *Manuel général de l'instruction primaire* est — après le journal fondé en 1815 par la Société pour l'instruction élémentaire sous le titre de *Journal d'éducation* — la plus ancienne des publications périodiques françaises consacrées à l'instruction primaire qui continuent à paraître.

La « Librairie classique de L. Hachette, ancien élève de l'Ecole normale, rue Pierre Sarrazin, n° 12 », fonda, après la révolution de Juillet, un périodique mensuel dont le premier numéro parut en novembre 1830 : il était intitulé « *Journal de l'instruction élémentaire,* destiné à répandre dans toutes les communes de France les meilleures méthodes de lecture, d'écriture, de calcul, de grammaire, de géographie, de dessin linéaire, de gymnastique et de musique; par des membres de l'Université et de diverses sociétés de bienfaisance »; ce journal s'imprimait chez A. Belin, rue des Mathurins-Saint-Jacques, n° 14. Les auteurs disaient, dans un Avertissement, que les efforts faits depuis quinze ans pour le développement de l'enseignement primaire n'avaient pas porté tous les fruits qu'on pouvait en espérer, et qu'en conséquence ils croyaient « faire une chose nécessaire à notre pays, ainsi qu'aux instituteurs, aux institutrices et aux familles, en publiant un journal spécialement consacré à l'instruction élémentaire ». Ce numéro reproduisait l'ordonnance du 16 octobre 1830 sur la réorganisation des comités d'instruction primaire, précédée du rapport du duc de Broglie, et l'ordonnance du 14 février 1830 (Guernon-Ranville), qui avait édicté, déjà cinq mois avant la révolution de Juillet, des mesures « pour que toutes les communes du royaume fussent immédiatement pourvues de moyens suffisants d'instruction primaire ». Le n° 3 (janvier 1831) contient un projet de loi concernant l'instruction primaire, proposé par l'un des rédacteurs du journal : les dispositions qu'il renferme sont celles qui se retrouvent dans tous les projets qui virent le jour de 1831 à 1833. Dans le n° 5 (mars 1831) est imprimé le projet de loi présenté le 20 janvier 1831 par le ministre Barthe à la Chambre des pairs, et retiré peu après; le même numéro et le suivant contiennent des observations sur le projet ministériel, par le recteur de l'académie de Nancy, Soulacroix (auteur du *Guide des écoles primaires*). Le n° 6 (avril), qui termine le tome Ier, donne le texte du projet de loi élaboré par la Société pour l'instruction élémentaire. Le journal consacrait des articles, dans ce premier semestre, à la 3e édition du *Guide des écoles primaires*, au *Visiteur des écoles* (de Jacques Matter), à la méthode de l'abbé Gaultier, à l'application de la méthode Jacotot à l'enseignement mutuel, à la Citolégie de H.-A. Dupont, à la méthode de lecture simplifiée de L.-A. Maître, à la méthode d'écriture de L. Lacombe, à la méthode d'arithmétique de Jomard, à la méthode de grammaire française de Meissas, Michelot et Picard, à la méthode de géographie de Meissas et Michelot, à la méthode de dessin linéaire de Lamotte, à la méthode de gymnastique d'Amoros. L'existence du *Journal de l'instruction élémentaire* dura deux ans : son dernier numéro (n° 24) porte la date d'octobre 1832. Il avait été le précurseur de la publication officielle qui allait s'appeler le *Manuel général.*

Le 19 octobre 1832, huit jours après son entrée au ministère de l'instruction publique, Guizot présentait à Louis-Philippe un rapport par lequel il lui proposait « d'autoriser en principe la publication d'un recueil périodique à l'usage des écoles primaires de tous les degrés; ce recueil devra contenir : 1° la publication de tous les documents relatifs à l'instruction populaire en France; 2° la publication de tout ce qui intéresse l'instruction primaire dans les principaux pays du monde civilisé; 3° l'analyse des ouvrages relatifs à l'instruction primaire; 4° des conseils et des directions propres à assurer les progrès de cette instruction dans toutes les parties du royaume. Pour présenter toutes les garanties désirables, cette publication serait confiée à un haut fonctionnaire de l'Université, sous la direction du Conseil royal. » Le roi donna son approbation à la proposition de son ministre, et, par un arrêté du lendemain 20, Guizot décidait « que M. Matter, inspecteur général des études, était chargé, sous la surveillance du Conseil royal, de la rédaction du *Manuel général de l'instruction primaire* ». Bien que le recueil ainsi fondé eût un caractère officiel, il ne fut pas édité par le ministère; Guizot chargea de sa publication quatre éditeurs parisiens, associés à cet effet, dont les noms figurent sur la page de titre du *Manuel général* : L. Hachette, Firmin Didot frères, F.-G. Levrault, et Jules Renouard; l'imprimeur fut E. Duverger, 4, rue de Verneuil. Le nouvel organe prit la place du *Journal de l'instruction élémentaire,* qui cessa de paraître.

Le premier numéro, qui est double (124 pages in-8°), porte la date de novembre-décembre 1832; mais il ne parut en réalité qu'en janvier 1833, car il donne le texte et l'exposé des motifs du nouveau projet de loi sur l'instruction primaire présenté par Guizot à la Chambre des députés le 2 janvier 1833. Le titre complet du journal est « *Manuel général,* ou *Journal de l'instruction primaire,* destiné à guider les instituteurs dans le choix des méthodes et à répandre dans toutes les communes de France les meilleurs principes d'éducation, publié sous la direction d'un inspecteur général des études et de plusieurs autres membres de l'Université ». Les douze numéros mensuels forment deux

tomes in-8° par an, comme précédemment ceux du *Journal de l'instruction élémentaire*. En mai 1833, Matter fut remplacé à la direction du *Manuel général*, à titre provisoire d'abord, par Paul Lorain, professeur de rhétorique au collège Louis-le-Grand ; le provisoire devint définitif en janvier 1834. A partir de la troisième année (novembre 1834), le recueil est intitulé *Manuel général de l'instruction primaire, journal officiel*, et continue ainsi jusqu'en octobre 1840, date à laquelle s'achève la septième année de son existence par la publication du tome XIV.

En novembre 1840 commence une nouvelle série, dans le même format in-8°. Un journal fondé en 1833 par la maison Paul Dupont, l'*Instituteur*, fusionne avec le *Manuel général*; en même temps, un des quatre éditeurs de 1832, Levrault, se retire, et est remplacé par Paul Dupont; le recueil, formé du *Manuel général* et de l'*Instituteur* réunis, cesse d'être un organe officiel; il s'intitule : *L'Instituteur, Manuel général de l'instruction primaire*, et comprend deux parties : 1re partie, Bulletin officiel de l'instruction primaire; 2e partie, Méthodes d'enseignement, Mélanges, Bibliographie, etc. Il ne forme plus qu'un seul tome par an. La première année de cette deuxième série (huitième année du recueil) a quatorze numéros, parce que, commencée en novembre 1840, elle s'achève en décembre 1841. Au tome IV de cette deuxième série (1844), le titre d'*Instituteur* disparaît, et il ne reste que celui de *Manuel général de l'instruction primaire*; les quatre éditeurs sont toujours les mêmes. La seconde série continue jusqu'à la fin de 1849. Les noms des collaborateurs qu'on rencontre le plus souvent de 1841 à 1844 sont ceux de Lamotte, Salmon, Sardou, Meissas, Bernard Jullien, et, à partir de 1845, de Théod.-H. Barrau; celui-ci devait, cinq ans plus tard, devenir rédacteur en chef.

En 1850 s'ouvre, avec la dix-huitième année, une troisième série. Le *Manuel général* est désormais la propriété exclusive de l'éditeur L. Hachette, qui le transforme en journal hebdomadaire, de format grand in-4°; il s'intitule « *Manuel général de l'instruction primaire*, journal hebdomadaire des instituteurs, rédigé par MM. Barrau, rédacteur en chef, Corne, représentant du peuple, etc.; librairie de L. Hachette et Cie ». Cette troisième série dura jusqu'à la fin de 1857.

La quatrième série (1858-1863) apporte un nouveau changement extérieur : le journal inaugure le format petit in-4° à deux colonnes, qui est resté celui du *Manuel* à partir de cette date. En même temps, l'administration ayant rétabli au profit d'une autre feuille, le *Journal général de l'instruction publique*, le privilège de journal officiel supprimé depuis 1840, le *Manuel* revint à son ancien mode de publication mensuelle; il prit le titre de *Petit Manuel de l'instruction primaire* : sa rédaction ne comprit plus, durant six ans, que des articles de jurisprudence administrative et les devoirs et exercices de classe. Voici son titre : « *Petit Manuel de l'instruction primaire*, journal mensuel des instituteurs, publié sous la direction de Théod.-H. Barrau. On s'abonne à Paris au bureau du journal, rue Pierre Sarrazin, n° 14. »

Sous l'empire, un journal, pour avoir le droit de traiter de questions politiques, devait verser un cautionnement. La nomination de Victor Duruy au ministère de l'instruction publique en 1863 avait fait naître chez les instituteurs des aspirations nouvelles : le *Manuel général* voulut devenir un organe politique. En 1864, il inaugura une nouvelle série, la cinquième, et redevint hebdomadaire, sous ce titre : « *Manuel général de l'instruction primaire*, journal politique hebdomadaire des instituteurs, publié sous la direction de M. Théod.-H. Barrau ». Le rédacteur en chef mourut en mai 1865 : il eut pour successeur Ch. Defodon, qui conserva ce poste jusqu'à sa mort, en 1891. C'est sous sa direction que le *Manuel général* devint le précurseur et l'initiateur des œuvres post-scolaires. En 1866 commença la publication de leçons destinées aux cours d'adultes. Ces cours étaient déjà, pour ceux qui les instituèrent il y a quarante-cinq ans, « le complément obligé de l'enseignement donné à l'école ». La cinquième série va de 1864 à 1896 (l'année 1871 n'a pas paru).

Une sixième série (1897-1905) commença lorsque M. F. Buisson fut appelé à la direction du journal.

En 1905, sur la demande de nombreux abonnés, l'éditeur décida de faire coïncider l'année du journal non plus avec l'année civile, mais avec l'année scolaire, comme en 1830 et en 1832. La soixante-treizième année du *Manuel général*, commencée avec le mois d'octobre 1905, a formé à elle seule une nouvelle série, la septième. La huitième série, actuellement en cours de publication, a commencé en octobre 1906.

Le *Manuel général* comprend actuellement 40 pages, sur lesquelles 12 pages sont consacrées à la *Partie générale*, 16 à la *Partie scolaire*, 4 aux examens et concours, 8 aux actes officiels et aux annonces.

La *Partie scolaire*, aussi complète que variée, renferme des choix de textes et de sujets appropriés aux divers degrés de l'enseignement, et des exercices préparatoires pour tous les examens d'ordre primaire.

La *Partie générale* contient cinq grandes divisions : 1° Education et enseignement; 2° Législation et administration; 3° Variétés; 4° Opinions des lecteurs; 5° Revue des Bulletins, Correspondance, Bibliographie, Actes officiels.

Sur toutes les questions qui touchent aux intérêts supérieurs de l'enseignement public, le Manuel publie les consultations des hommes les plus qualifiés par leur situation politique ou sociale, par la place qu'ils occupent dans le monde des lettres, des sciences, du travail et de l'industrie. Il ouvre de grandes enquêtes destinées à éclairer les pouvoirs publics ou à créer de grands courants d'opinion.

Par la plume alerte et incisive de M. André Balz, il soutient ou défend les intérêts du personnel et fait une guerre incessante aux abus.

Toutes les semaines, une revue littéraire ou scientifique tient les lecteurs au courant du mouvement des idées et des productions les plus remarquables des écrivains, des savants et des artistes.

Ainsi, tout en restant fidèle à ses traditions, le *Manuel général* se renouvelle sans cesse et s'attache à suivre l'évolution de notre enseignement public, inséparable aujourd'hui de l'évolution sociale.

**MANUEL RÉPUBLICAIN**. — En 1799, François de Neufchâteau, ministre de l'intérieur, avait entrepris la publication d'une série de volumes qui devaient porter le titre général de *Manuel républicain*, et qui étaient destinés à répandre des connaissances utiles (Voir *Livres scolaires*, p. 1059). Le premier de ces volumes parut au printemps de l'an VII, sous ce titre : « Le *Manuel républicain, Première partie*, contenant la constitution de la République française, suivie d'instructions sur les nouveaux poids et mesures, sur l'usage de ces mesures relativement aux terrains, sur les monnaies républicaines, sur l'annuaire républicain; d'un vocabulaire des mesures républicaines, et de tables des matières sous la forme de questions. Imprimé par ordre du ministre de l'intérieur. Edition stéréotype. Imprimerie de P. Didot l'aîné, an VII. Prix, broché, 70 centimes. »

Dans une « Lettre aux commissaires du Directoire exécutif près les administrations centrales et municipales », datée du 10 germinal an VII, qui forme la préface de ce petit ouvrage, le ministre explique ce qu'il a voulu faire, et annonce la prochaine publication d'autres volumes.

« J'ai cru ne pouvoir mieux ouvrir la distribution des ouvrages élémentaires — dit-il — que par l'envoi que je vous fais de cette première partie du *Manuel républicain*. C'est pourtant moins un livre d'instruction proprement dite qu'un livre nécessaire, un livre officiel, dont on ne saurait se passer. Sitôt que vous l'aurez reçu, vous le déposerez au secrétariat de votre administration. Vous ferez afficher le placard de ma circulaire pour avertir les citoyens qu'ils peuvent aller prendre communication de ce premier volume pendant une décade, et vous faire connaître pour combien d'exemplaires ils entendent souscrire, pour eux et leurs enfants, à 30 centimes l'exemplaire....

« Le *Manuel républicain* comportera d'autres volumes qui suivront de près le premier.

« Le second est sous presse : c'est un excellent abrégé des Observations du célèbre Mably sur l'histoire de France, abrégé composé sous mes yeux par un père illustre pour l'éducation de son fils. J'ai chargé un homme de lettres d'y joindre quelques notes. L'histoire de la monarchie est indispensable à connaître; c'est ce qu'il y a de plus propre à faire aimer la République.

« Le troisième volume du *Manuel républicain* contiendra un recueil d'avis aux citoyens sur les premiers secours à donner dans les maladies et autres accidents, comme la rage, l'asphyxie, etc.

« Le quatrième et le cinquième seront des recueils de morale à la portée de tout le monde, etc.

« Chacune de ces suites du *Manuel républicain* sera annoncée à son tour. Leur collection pourra faire une bibliothèque pour les citoyens peu aisés, et l'on aura soin que le prix n'excède pas les facultés du plus simple ouvrier. »

Le ministre paraissait compter beaucoup, pour la réussite de son projet de publications populaires à bon marché, sur les facilités qu'offrait la stéréotypie, tout récemment inventée. Il explique, dans sa lettre circulaire, que chaque département pourrait faire à bas prix (pour 378 francs) l'acquisition des planches (clichés) du premier volume du *Manuel républicain*, et que le prix de revient de ce volume, réimprimé dans ces conditions par les soins des administrations départementales, serait seulement de 15 à 30 centimes l'exemplaire, selon le prix du papier dans le département.

Nous n'avons pas trouvé à la Bibliothèque nationale le second volume du *Manuel républicain*, qui devait contenir un abrégé des Observations sur l'histoire de France de Mably. Quant aux autres volumes annoncés, il n'est pas probable qu'ils aient été publiés, François de Neufchâteau ayant quitté le ministère moins de trois mois après l'envoi de la circulaire du 10 germinal an VII.

**MANUELLES D'APPRENTISSAGE (ÉCOLES).** Voir *Apprentissage* (*Ecoles manuelles d'*).

**MANUELS.** — Ce sont les Grecs qui, les premiers, ont donné ce nom (*enchiridion*) à des ouvrages portatifs contenant l'abrégé d'une science : chacun connaît de nom le *Manuel d'Epictète*, où un disciple de ce philosophe a résumé sa doctrine. Il n'existe pas, à notre connaissance, parmi les nombreux traités d'éducation et les livres écrits à l'usage des maîtres et des élèves des petites écoles, avant l'époque de la Révolution, d'ouvrage portant le titre de *manuel*. Pendant la Révolution, le terme qu'on trouve employé (rapport de Condorcet, avril 1792; rapport d'Arbogast, décembre 1792; rapport de Grégoire, pluviôse an II) est celui de *livres élémentaires*. C'est seulement en l'an VII qu'on voit paraître l'expression de *manuel* : le ministre François de Neufchâteau annonce, à cette date, qu'il a décidé la publication, sous le titre de *Manuel républicain*, d'une série de volumes « qui seront d'un grand secours aux instituteurs pour l'enseignement moral et physique ». Le mot devient bientôt d'un usage courant : on rencontre, en 1803, un *Essai sur l'éducation ou Manuel des instituteurs et des pères de famille*, par Malvin-Cazal; en 1808, un *Manuel encyclopédique*, par Dorigny; en 1811, un *Manuel des enfants*, par Boudat; en 1813, un *Manuel des écoles primaires et des petites écoles*, par Castéra; en 1816, le célèbre *Manuel pratique, ou Précis de la méthode d'enseignement mutuel, pour les nouvelles écoles élémentaires*, par l'instituteur Nyon, qui fut placé à la tête de l'école normale destinée à former des maîtres pour les écoles mutuelles; en 1819, un *Manuel des écoles élémentaires pour les filles*, par Mme Quignon; en 1821, le *Manuel théorique et pratique de la méthode d'enseignement mutuel pour les écoles régimentaires*, de B. Appert; en 1824, le *Manuel des écoles élémentaires*, de Sarazin, inspecteur des écoles élémentaires du département de la Seine; en 1827, un *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets*, par Bébian; en 1828, un *Manuel élémentaire d'éducation monarchique et constitutionnelle*, par Humbert; en 1829, un *Manuel de l'enfance, ou Petit Cours d'éducation physique et morale*, par Duval.

Le grand mouvement en faveur du développement de l'enseignement primaire qui suivit la révolution de 1830 donna naissance à de nombreux manuels. Signalons, entre autres, le *Nouveau Manuel complet des écoles primaires*, par Ch. Martin; le *Manuel de l'instituteur primaire*, du pasteur A. Mæder; un *Manuel d'éducation positive*, du colonel Raucourt. Lorsque le ministre Guizot voulut transformer en journal officiel le *Journal de l'instruction élémentaire* créé en 1830 par Louis Hachette, il le baptisa (1832) *Manuel général de l'instruction primaire*. L'année 1833 vit paraître le *Manuel des fondateurs et directeurs des premières écoles de l'enfance, connues sous le nom de salles d'asile*, de Denys Cochin; l'année 1834, le *Manuel pour les écoles primaires communales de jeunes filles*, de Mlle Sauvan. Quelques années plus tard, on rencontre un *Manuel complet d'enseignement simultané, comprenant la méthode d'enseignement mixte* (1841), par Lamotte et P. Lorain, qui peu d'années auparavant avaient publié un *Manuel complet de l'enseignement mutuel*. Divers ouvrages destinés à faciliter aux instituteurs et aux institutrices la préparation à l'examen du brevet de capacité virent le jour dans cette période, avec le titre de *Manuel*, par exemple le *Manuel d'examen pour le brevet de capacité d'enseignement primaire*, par Meissas, Michelot et Lamotte, le *Manuel des aspirants et aspirantes aux brevets de capacité de l'instruction primaire*, par E. Lefranc et L. Galais, etc.

En 1848, sur l'initiative du ministre Hippolyte Carnot, furent composés et publiés plusieurs « courts manuels » destinés aux instituteurs, pour les aider à éclairer le peuple sur les droits et les devoirs des citoyens : les plus connus sont le *Manuel de l'instituteur pour les élections*, de l'historien Henri Martin, et le *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, du philosophe Charles Renouvier.

Il n'y a rien à signaler de bien intéressant en fait de manuels scolaires, pendant la période où écoles et instituteurs furent soumis au régime de la loi de 1850. Mais avec l'arrivée de Jules Ferry au ministère de l'instruction publique en 1879, on voit se produire un mouvement analogue à celui de 1830 et de 1848; en particulier, l'idée de faire donner par l'école primaire un enseignement moral et civique fit naître toute une littérature d'ouvrages, dont quelques-uns très remarquables, qui, désignés sous l'appellation générale de « manuels d'instruction morale et civique », donnèrent lieu pendant quelques années à de vives controverses. Un très petit nombre seulement de ces traités avaient pris le titre de *Manuel* (*Manuel de l'instruction civique à l'usage des écoles primaires* par Meyrac; et, dans un autre esprit, *Nouveau Manuel d'enseignement moral et d'enseignement civique*, par l'abbé Bailleux et l'abbé Martin; *Manuel chrétien d'instruction civique*, par Rondelet). Les plus connus parmi ces écrits sont *Le Livre du petit citoyen*, de Jules Simon (1879), les *Eléments d'instruction morale et civique*, de M. G. Compayré (1880), *L'Instruction civique à l'école*, de Paul Bert (1882).

Nous n'allongerons pas cet article en essayant de donner une bibliographie des divers ouvrages d'enseignement ou d'éducation qui, à l'époque contemporaine, ont été publiés avec le titre de *Manuels* : ce détail n'offrirait pas d'intérêt pratique.

**MARBEAU.** — Jean-Baptiste-Firmin Marbeau, jurisconsulte et philanthrope français, né à Brive (Corrèze) en 1798, est le fondateur en France de l'institution des crèches. Après avoir fait son droit à Paris, il se fixa dans cette ville, où il exerça la profession d'avoué. Il se fit d'abord connaître par la publication de quelques ouvrages de droit et d'économie politique : *Traité des transactions* (1824); *Politique des intérêts, essai sur le moyen d'améliorer le sort des ouvriers, par un travailleur devenu propriétaire* (1834); *Etudes sur l'économie*

*sociale* (1844). Frappé de l'abandon où beaucoup d'ouvrières étaient contraintes de laisser leurs enfants, il fonda le 14 novembre 1844 une crèche à Chaillot (Voir *Crèches*). L'année suivante il écrivit le livre *Des Crèches* (1845), auquel l'Académie française décerna un prix Montyon. Grâce à l'active propagande faite par Marbeau, les crèches se multiplièrent bientôt; l'initiateur de l'œuvre publia un *Manuel de la crèche*, destiné à servir de guide aux personnes charitables disposées à s'occuper de ces utiles institutions, et créa en 1846 un *Bulletin des crèches*. Firmin Marbeau est mort à Saint-Cloud le 10 octobre 1875.

**MARCEL.** — Claude Marcel, né à Paris en 1793, mort dans la même ville le 17 janvier 1876, fut d'abord militaire et prit part, en 1814, au siège d'Anvers, où il reçut une balle dans l'épaule. A la chute de l'Empire, il quitta le service et entra dans la carrière administrative. Vers 1825, il partit pour Cork (Irlande), en qualité de chancelier du consulat de France. Là, il occupa le temps libre que lui laissaient ses fonctions officielles à donner des leçons de français. Nommé consul de France à Cork en 1848, il resta dans cette ville jusqu'en 1863, élevant honorablement une famille de neuf enfants, qui n'eurent jamais d'autre maître que lui.

Après quarante années de séjour en Irlande, il prit sa retraite et vint vivre à Paris, où l'auteur de cet article a connu sa verte vieillesse, pleine d'entrain et de conviction, toujours prête à se mettre au service des bonnes volontés. Il était membre de la Société pour l'instruction élémentaire; comme l'a rappelé justement un des secrétaires généraux de cette association, M. Rémoiville, en rendant hommage à sa mémoire, Marcel a largement contribué aux efforts de la Société pour répandre dans l'enseignement primaire élémentaire le goût des langues étrangères, « par l'affirmation de ses principes, par ses vives discussions et ses conférences originales, par ses ouvrages, et par le cours d'anglais qu'il a fait pendant plusieurs années aux élèves des cours normaux de la Société ».

En 1853, Marcel avait publié, en langue anglaise, un ouvrage qui a pour titre : *Language as a means of mental culture and international communication, a Manual of the teacher and the learner of languages* (Chapman and Hall, Londres, 2 vol. petit in-8°), c'est-à-dire : *Le langage comme moyen de culture intellectuelle et de communication internationale, Manuel du maître et de l'élève dans l'étude des langues*. Cet ouvrage est fort estimé en Angleterre; Herbert Spencer le cite plusieurs fois et s'appuie à différentes reprises sur les doctrines et l'autorité de l'auteur. Marcel en tira, en 1855, un ouvrage français, les *Premiers principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues* (in-12 de 455 pages, Paris, Borrani et Droz), qui renferme l'ensemble de ses idées pédagogiques. Il a ensuite publié, en 1867, un autre livre qu'on peut considérer comme un complément du premier : *L'Etude des langues ramenée à ses véritables principes, ou l'art de penser dans une langue étrangère* (in-12, Paris, Borrani). Enfin, il a donné une sorte de résumé de ce second ouvrage et une critique de l'enseignement des langues, tel que l'entendaient les lycées et les collèges, dans une brochure publiée en 1873 : *La raison contre la routine dans l'enseignement des langues* (Paris, in-8° de 34 pages, Aug. Boyer et C^ie^).

Les *Premiers principes d'éducation* de Claude Marcel forment tout un traité de pédagogie.

L'auteur s'attache d'abord à chercher quelles sont les bases fondamentales de l'éducation, et il les trouve dans la physiologie, dans la philosophie morale, et dans ce qu'il appelle, avec Destutt de Tracy, l'idéologie, c'est-à-dire la psychologie de l'intelligence. Trois éducations ou plutôt trois éléments d'éducation sont nécessaires à l'homme : l'éducation physique, l'éducation morale, l'éducation intellectuelle. Quel sera l'instrument de cette triple éducation ? Ce sera cette grande fonction humaine et exclusivement humaine, qui fait que, seuls de tous les êtres vivants, nous sommes éducables et, dans toute la rigueur du mot, sociables : le langage.

Marcel étudie alors les lois générales du langage ; il distingue les signes naturels, le langage d'action, des signes artificiels ou conventionnels, parlés ou écrits ; il étudie les caractères respectifs des langues anciennes et des langues modernes, au point de vue spécial du rôle qu'elles doivent jouer dans l'éducation ; il voit dans la langue française un instrument universel de communication entre les divers peuples.

Arrivé à ce point, l'auteur s'adresse à ceux que la nature et la société ont chargés de l'éducation des enfants, aux parents et aux instituteurs, se demandant si les uns et les autres possèdent toutes les qualités nécessaires pour remplir dignement leur mission, et cherchant avec eux les conditions d'une bonne méthode éducative, qu'il résume en vingt axiomes logiques, lesquels forment la conclusion de ce qu'on pourrait appeler la partie théorique du livre.

Le reste de l'ouvrage est une étude moitié dogmatique, moitié critique, des procédés à employer pour appliquer pratiquement les principes indiqués. C'est là peut-être la partie la plus neuve et la plus originale des *Principes d'éducation*. Marcel ne se borne pas à indiquer ce qui lui paraît être bon, il attaque ce qu'il trouve mauvais, réclamant hautement, par exemple, ce qu'il appelle l'observation des « prescriptions de la nature à l'égard de la première instruction », et s'élevant contre le travail intellectuel forcé auquel nos méthodes ordinaires soumettent les enfants. On jugera par quelques titres de chapitres de l'importance des questions franchement et nettement abordées dans cette partie du livre : « A quel âge peut-on faire commencer à un enfant les études classiques ? — A quel âge doit-on apprendre à lire ? — De l'écriture apprise avant la lecture. — De la nécessité de diriger de bonne heure l'attention des enfants sur le sens des mots, » etc.

Contrairement à l'opinion de beaucoup de personnes, Marcel ne pense pas qu'il faille commencer de bonne heure l'étude des langues étrangères. Suivant lui, c'est se tromper étrangement que de croire que la grande facilité avec laquelle l'enfant apprend sa propre langue, et l'heureuse mémoire dont il est doué, soient l'indice de son aptitude à apprendre les langues en général, et que, par conséquent, cette étude soit celle qui lui convienne le mieux. L'enfant apprend sa langue par la méthode naturelle, s'aidant beaucoup du langage d'action, se préoccupant moins des mots que des choses, et n'arrivant aux mots que parce qu'ils sont pour lui les signes des choses, surtout des choses dont il a besoin. Quant à l'étude d'une langue étrangère, elle ne peut se faire que par la *méthode comparative*, qui exige le concours de forces intellectuelles bien au-dessus du pouvoir des enfants. Mais, si vous n'occupez pas l'enfant, comme on le fait dans les lycées et les collèges, à l'étude des langues étrangères, à quoi donc l'occuperez-vous ? Marcel répond à cela par l'énumération de tout un système d'exercices destinés à faire entrer dans l'esprit de l'enfant, non des mots, mais des choses ; non des signes d'idées qu'il n'a pas, mais les idées elles-mêmes : exercices de perception, exercices d'observation, exercices de réflexion, etc; tout cet ensemble constitue pour lui un « cours pratique de langue maternelle ». Nos maîtres y trouveraient un grand nombre d'utiles observations.

Le second ouvrage de Marcel, *L'Etude des langues ramenée à ses véritables principes*, est, à ce point de vue spécial de l'étude des langues étrangères, l'application des principes de pédagogie générale posés par lui dans ses *Principes d'éducation*. L'étude d'une langue étrangère n'est pas à ses yeux — le titre même de son livre l'indique bien clairement — une pure étude de mots; ce qu'il se propose de faire acquérir dans l'étude d'une langue étrangère, c'est l'art de penser dans cette langue. Mais, pour pouvoir penser dans une langue étrangère, il faut déjà être capable de penser dans la sienne.

Que se propose-t-on, dit-il, quand on veut apprendre une langue étrangère ? Quatre choses : compren-

dre la langue parlée; parler; comprendre la langue écrite; écrire. D'où quatre études différentes, quatre arts différents à conquérir : l'art de lire, l'art d'entendre, l'art de parler, l'art d'écrire; d'où aussi quatre chapitres principaux dans le livre, indiquant les procédés à suivre pour parvenir par degrés à ce quadruple but.

Pour savoir lire, c'est-à-dire pour devenir capable de suivre sur la page les idées qu'un écrivain y a jetées, de se les approprier, ainsi que les formes sous lesquelles il les présente, la traduction, « qui interprète le texte étranger, non la condition grammaticale des mots », est le meilleur moyen à employer. Par conséquent, point de grammaire dès le début : la grammaire, dit-il, — et c'est une pensée que Herbert Spencer aime à lui emprunter, — n'est pas le point de départ, mais l'instrument de perfectionnement; point de dictionnaire non plus; tout au plus l'étude préalable des articles, des pronoms, des prépositions, des adverbes, des conjonctions, parce que ces mots, bien que d'une importance secondaire en apparence, modifient nécessairement le sens des phrases, d'où la nécessité d'en bien connaître la fonction. L'élève prendra un livre écrit dans la langue étrangère qu'il veut étudier, un livre dont le fond sera aussi simple que possible, bien à la portée de son intelligence, et il mettra en regard la traduction en sa langue, non la traduction mot à mot, juxtalinéaire ou interlinéaire, mais la traduction courante, littérale si faire se peut, du texte étranger. Il lira les deux textes, et, par voie de comparaison, d'induction et d'analogie, le temps et l'habitude aidant, il viendra à bout de se rendre compte des formes du texte étranger par les mots plus ou moins ressemblants de l'autre (il va sans dire qu'il s'agit ici de l'étude de langues d'un même groupe : allemand, anglais, italien, espagnol, etc.). Peu à peu, il se passera de toute traduction, et Marcel estime qu'après la lecture de quelques volumes, l'élève aura complètement acquis ce qu'il appelle l'art de lire.

Voilà le premier point. Mais, pour que l'élève apprenne à entendre et à parler, l'intervention du maître est absolument nécessaire. Marcel indique les moyens que doit employer le maître, d'abord pour que l'élève entende et comprenne les mots que le maître prononce, puis pour qu'il les prononce lui-même, une fois compris, comme il les a entendus.

Reste l'art d'écrire. « Plus on aura fait de progrès, dit judicieusement Marcel, dans les arts de lire, d'entendre et de parler, mieux on réussira dans les exercices qui ont pour but la composition.... Ecrire dans une langue avant d'avoir beaucoup lu, c'est vouloir récolter avant d'avoir semé, c'est prétendre connaître sans avoir appris. » Pour enseigner la composition, Marcel indique divers moyens : l'étude et l'imitation des bons écrivains, la *double traduction*, consistant à traduire le texte étranger dans l'idiome national, et à tâcher de reproduire ce texte en retraduisant cette version en texte étranger; le procédé qui consiste à prendre une page traduite d'un bon auteur, soit dans la langue qu'on parle habituellement ou dans quelque autre qu'on sache, à rendre ensuite cette page traduite dans la langue de l'auteur, et à comparer la traduction qu'on a faite avec le texte original, etc., etc. Arrivé là enfin, Marcel ne repousse ni l'étude syntaxique de la langue, ni l'étude des divers sens d'un même mot par le moyen du dictionnaire.

La méthode de Marcel pour apprendre les langues a été appliquée à l'étude de l'anglais, de l'allemand, de l'italien et du latin. Lui-même a composé les livres pratiques destinés à l'étude de l'anglais; il y en a trois (*Premier, Deuxième* et *Troisième livre*), dont un, le troisième, est une *Histoire anecdotique de l'Angleterre*, plus des *Tableaux synoptiques*. M. Jean Damiani a adapté la méthode à l'italien, et M. G. Théodore à l'allemand et au latin (la librairie Aug. Boyer et Cie est l'éditeur de tous ces livres).

*L'Etude des langues* a été traduite en anglais aux Etats-Unis (in-12, New York, 1869). Le *Premier livre* pour l'étude de l'anglais, que les Américains se sont approprié, est employé à New York en vue de l'étude du français. [Ch. Defodon.]

**MARGUERIN.** — Emile Marguerin, pédagogue français, est né le 14 octobre 1820 et mort à Paris le 4 octobre 1884. Ses parents, d'humble origine et sans fortune, ne ménagèrent aucun sacrifice pour lui assurer le bienfait d'une éducation élevée. Il justifia, dès le début, leurs espérances. Placé dans une pension qui suivait les cours du collège Bourbon (aujourd'hui lycée Condorcet), Marguerin, sans être ce qu'on appelle un élève à succès, comptait parmi les meilleurs esprits de sa classe. « Il était de ceux, a dit un des amis de sa jeunesse, Henri Baudrillart, que les maîtres remarquent et que leurs camarades classent entre eux au premier rang. Indépendamment des avantages de sa personne et d'un air de distinction naturelle, on était frappé par son ouverture d'esprit; sa passion de lecture s'en prenait aux livres de tout genre; aucun d'entre nous, en rhétorique ou en philosophie, n'était plus au courant de ce monde intellectuel qui comprend les poètes, les romanciers, les historiens et les philosophes. » Ses goûts l'attiraient surtout vers l'histoire. C'est à cet ordre d'enseignement qu'il avait l'ambition de se consacrer (1841). Cependant, tout en se préparant à ses examens, il fallait vivre et venir en aide à sa famille. Cette préoccupation de la famille, — nous empruntons encore cette observation aux souvenirs de M. Baudrillart. — Marguerin devait, toute sa vie, la porter jusqu'au dévouement: dévouement pour sa mère d'abord, qu'il entoura pendant trente ans des soins les plus tendres, dévouement pour tous les parents qui tenaient à sa mère par quelque lien. Il partageait son temps entre les leçons particulières qui lui assuraient de modestes ressources, ses études propres, et la vie du monde dont il goûtait les plaisirs délicats. Reçu licencié ès lettres en 1843, il fut, l'année suivante, chargé au collège Bourbon des cours spéciaux qui venaient d'être fondés par Villemain, et il conserva cet emploi jusqu'en 1852, mûrissant son savoir et perfectionnant son talent. En 1853, les emplois de chargés de cours ayant été supprimés à Paris, Marguerin, qui n'avait pu affronter encore les concours de l'agrégation, fut pourvu d'une chaire dans un lycée de province. Il ne crut pas devoir l'accepter. Presque au même moment, la direction de l'école municipale Turgot était devenue vacante : obéissant à une sorte de vocation secrète, il sollicita le poste et l'obtint. Il y trouva l'intérêt et l'honneur de sa vie.

On me permettra de reproduire ici le témoignage que je lui ai rendu sur sa tombe :

« C'est à la tête de l'école Turgot, disais-je, que j'ai trouvé M. Marguerin, il y a vingt ans. Les circonstances ne nous avaient pas rapprochés jusque-là. Nous avions l'un et l'autre dépassé l'âge où l'on se lie uniquement par sympathie. Mais, dès nos premiers entretiens, je me trouvai porté vers lui par un sentiment d'estime profonde pour son esprit judicieux et son caractère loyal, pour les habitudes de devoir et de dévouement au bien public dont il était pénétré si sincèrement. J'étais presque surpris de trouver un tel homme dans cet obscur emploi.

« Je savais qu'il avait eu une jeunesse brillante; que, ses études à peine achevées au collège Bourbon, il y était rentré comme maître; qu'appelé à professer l'histoire et la littérature dans les cours ouverts aux jeunes gens qui s'étaient détachés des études classiques, il avait donné à cet enseignement un relief inaccoutumé; qu'il s'était fait remarquer, en outre, dans des suppléances difficiles; que les élèves de rhétorique recherchaient sa critique solide et fine, toujours marquée d'une empreinte très personnelle, tout à la fois bienveillante et sévère, sévère pour les choses, bienveillante pour les enfants, comme elle le fut plus tard pour les hommes. J'avais entendu dire qu'il tenait sa place avec distinction dans un salon comme dans une classe. M. Victor Cousin m'avait raconté lui-même enfin qu'en 1848, ses amis pensaient à lui ouvrir les voies de la diplomatie; et nul doute que les ressources de son intelligence, sa grande puissance d'observation et de travail, sa rare sagacité ne s'y fussent déployées avec éclat.

« Il ne me fallut pas longtemps pour voir ce qu'était devenue entre ses mains cette fonction qui n'avait

de modeste que l'apparence. L'un des traits de l'esprit de M. Marguerin était de se donner sans réserve à ce qu'il faisait : c'est ainsi qu'il a appartenu pendant près de trente ans aux grandes écoles de la ville de Paris. L'opinion publique n'était pas encore bien fixée sur la valeur de l'enseignement destiné à la petite bourgeoisie et à l'élite des classes ouvrières dont MM. Guizot, Cousin, Saint-Marc Girardin, de Salvandy venaient de marquer la place entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement classique. Nul peut-être n'en avait dès l'abord plus justement senti que M. Marguerin le caractère et la portée. Il a fait mieux que de le comprendre; on peut dire qu'il l'a créé.

« Aujourd'hui que les établissements municipaux, installés dans des locaux qui n'ont rien à redouter de la comparaison avec les établissements du degré le plus élevé, sont largement dotés de tous les moyens de travail, on oublie aisément ce qu'il a fallu d'efforts persévérants, d'esprit d'organisation, d'habileté dans le maniement des hommes pour arriver à fonder dans l'étroite enceinte des classes de la rue du Vert-Bois une école supérieure modèle et qui est devenue le type de tout un enseignement. Maîtres et méthodes manquaient alors. Les maîtres, M. Marguerin allait les chercher partout; et quand il sentait qu'il avait mis la main sur un de ceux qu'il pouvait utilement associer à son œuvre, il s'en emparait, le pénétrait de son esprit, l'animait de sa flamme, payant lui-même de sa personne, au préau, dans la classe, à l'étude, tour à tour surveillant et professeur, professeur surtout; car il avait transporté à Turgot ces qualités de bon sens, de mesure et de verve qui avaient si vite consacré son autorité au collège Bourbon. Grâce à cette activité industrieuse et féconde, il eut bientôt réuni autour de lui une pléiade d'hommes de valeur habitués à ne compter ni leur temps ni leur peine : Barreswill, Morin, Michel, Porcher, de Montmahou, Félix Hément et bien d'autres. Les maîtres faits, les livres ont suivi : livres où chacun avait à cœur de fixer le meilleur de son savoir et auxquels M. Marguerin mettait le sceau de son expérience pédagogique si lumineuse et si sûre. C'est ainsi que, lorsqu'en 1865 intervenait la loi sur l'enseignement secondaire spécial, l'école Turgot, qui ne devait rien qu'à elle-même, à son chef, à ses professeurs, était en mesure, avec le collège Chaptal, de fournir à tout le monde les exemples et les instruments du succès.

« L'action de M. Marguerin ne se bornait pas à une sorte d'impulsion générale. L'esprit d'ensemble qu'il portait dans toutes ses vues ne le rendait indifférent à aucun détail; il savait qu'en matière d'éducation, les meilleurs principes ne valent qu'autant qu'on en suit, jour par jour, enfant par enfant, l'intelligente application. Du premier au dernier, il connaissait à fond tous ses élèves. Un jour, à l'école Jean-Baptiste Say, — alors que, les infirmités commençant à le gagner, il aurait pu éprouver un peu de découragement ou de fatigue, —il me disait : « J'aime l'enfant » comme le paysan aime la terre ». L'enfant était bien sa chose, en effet, son bien. Il n'y avait pas de nature qui le rebutât. Les difficultés l'attiraient presque, ou du moins le succès chèrement acquis ne lui déplaisait point. Il n'avait pas peut-être ce que nous appelons aujourd'hui un peu ambitieusement le respect de la dignité de l'enfant; mais je ne crois pas que jamais personne ait su plus habilement traiter une petite conscience malade, y réveiller les bons instincts, en faire jaillir un regret généreux. J'ai assisté quelquefois à ses consultations; il était impossible de s'y montrer, suivant le cas, plus ferme ou plus souple, plus ingénieux ou plus pressant. Les punitions étaient inconnues à Turgot; M. Marguerin personnifiait à lui seul toute la discipline; ses observations en étaient la sanction unique et admirablement respectée. La gravité froide, parfois même un peu hautaine, que lui avait donnée le long exercice de l'autorité, s'alliait chez lui à toutes les tendresses de l'éducateur. Si les grands établissements d'industrie et de commerce recherchaient les élèves de Turgot, ce n'est pas seulement parce qu'on était bien assuré qu'ils apportaient dans la maison une intelligence ouverte et pourvue d'un ensemble de connaissances judicieusement mesuré, c'est aussi parce qu'on les savait façonnés à cette discipline morale, sensibles à l'honneur, dociles à la raison.

« A travers les enfants M. Marguerin voyait et atteignait les familles. Il ne se contentait pas de les tenir au courant par des bulletins hebdomadaires; il allait à elles, il les faisait venir à lui, il étudiait avec elles les aptitudes de l'élève, préparait son avenir et souvent en décidait. Ses conseils étaient toujours si bien justifiés qu'il eût été difficile de ne pas les suivre. Et de ces entretiens prolongés ou renouvelés autant qu'il était nécessaire, combien les parents ne remportaient-ils pas pour eux-mêmes de suggestions utiles et de sages directions! Le bien que M. Marguerin a fait autour de lui sous cette forme est incalculable. Ce sont ces petites vertus de tous les jours, propagées et entretenues dans les plus modestes ménages, qui font les sociétés fortes et saines.

« Quelque jaloux qu'il fût de se réserver à son école, M. Marguerin ne s'y enfermait pas étroitement; on n'ignorait pas qu'on pouvait en toute occasion faire appel à son dévouement pour les intérêts généraux de l'instruction populaire, et on ne se faisait pas faute d'en user. Pendant plus de quinze ans, il a été l'un des promoteurs les plus actifs des cours de l'Association polytechnique. L'Association formée pour la protection des jeunes apprentis, la Société Franklin, les nombreuses commissions dont il était membre, lui durent aussi plus d'une mesure sage et utile. C'est à lui, l'un des premiers, qu'on eut recours lorsque furent établies dans le III$^{e}$ arrondissement les écoles professionnelles pour les femmes; il en discuta les programmes et les plans. Tout récemment encore, les comités du collège Sévigné et de l'école Monceau étaient venus le chercher dans sa retraite, et il s'y montra une fois de plus ce qu'il avait été partout, un appui, un guide, un inspirateur. Son expérience n'avait rien de banal, et l'accent personnel dont ses moindres conseils étaient relevés ajoutait encore à l'autorité de sa haute raison. Il aimait surtout à voir les œuvres sortir de terre et s'épanouir; il en eût volontiers restreint le développement : il redoutait les entraînements du succès. Quand l'école Turgot, qu'il avait reçue de M. Pompée avec trois cents élèves, en compta plus de huit cents, il n'eut pas de cesse qu'il n'obtînt la fondation de quelques colonies.

« Il eut la satisfaction de voir s'élever entre ses mains les écoles Colbert, Lavoisier, Jean-Baptiste Say, Arago. Au titre d'administrateur général des écoles supérieures de la ville de Paris, qui lui avait été conféré, étaient attachées de laborieuses fonctions, qu'il remplissait avec un zèle toujours égal. Un moment vint où la charge fut trouvée insuffisante. On lui demanda d'y ajouter la direction d'un de ces établissements qu'il avait contribué à fonder; il dut accepter, et fit bientôt de Jean-Baptiste Say ce qu'il avait fait de Turgot. Mais cette tâche accomplie, il se retira.

« En 1881, l'Institut consacra ses éminents services en lui décernant le prix Halphen, prix attribué « à » ceux qui, par leur action personnelle et par leurs » travaux, ont le mieux servi les progrès de l'instruc- » tion primaire ».

Pour ceux qui l'ont connu de près, le souvenir qu'a laissé Marguerin est encore supérieur à son œuvre. Il avait au plus haut degré le goût des choses de l'esprit. Toute sa vie, même au milieu des occupations les plus absorbantes, il avait beaucoup lu, et, comme il ne lisait guère que le crayon à la main, réfléchissant et méditant au fur et à mesure sur chaque page, ses lectures laissaient dans son esprit une trace vive et profonde. Sa conversation était substantielle, attachante, suggestive. Doué d'une pénétration historique peu commune, il se transportait tout entier dans les époques auxquelles il s'attachait. Il n'avait pas seulement le respect du passé, il l'aimait. La vie patriarcale et recueillie du moyen âge avait touché son imagination, presque séduit son bon sens. Il connaissait mieux encore peut-être le dix-huitième siècle : prose et poésie, histoire, romans, tout lui en était familier; il y observait, avec le tact philosophique le plus délié, les grandeurs et les petitesses, les troubles et les exaltations généreuses de l'âme humaine

C'était un historien moraliste et un lettré raffiné. Il aimait à juger, et d'ordinaire il jugeait bien. Lorsque la passion l'entraînait, il n'était pas nécessaire de l'avertir, il en avait lui-même conscience; mais il y avait plaisir à le contredire, tant on le savait en fonds d'arguments!

On retrouvera la plupart de ces mérites dans ses écrits, bien qu'il reconnût lui-même qu'il avait moins de goût pour la plume que pour la parole. Ses premiers essais — les articles qu'il donna au *Courrier français* de mai à novembre 1844 — contiennent en germe toutes les qualités que la vie, cette maîtresse supérieure, devait développer en lui . la justesse, la portée, le besoin de voir clair dans l'esprit des autres comme dans le sien propre, et cette sorte d'originalité qui est le fruit d'une réflexion bien mûrie et d'un sentiment sincère. Il y traite du roman et de la poésie, de la politique et de l'histoire. Si dans sa vieillesse il a eu occasion de revoir ces travaux de début, il nous semble qu'il dut se retrouver surtout dans ses observations sur les œuvres d'imagination et le goût de l'idéal.

« N'est-il pas vrai, écrivait-il dans une jolie page datée du 19 novembre 1844, qu'un roman, quand il est bon, est pour l'esprit une récréation charmante? Ne craignons pas de le dire : Heureux les lecteurs de romans! Ils s'arrachent, pour un temps, aux misères de la réalité, aux lâches accommodements auxquels la raison amène le cœur, aux tristes concessions que la tyrannie des circonstances impose à l'âme qui se soumet en s'indignant, quand elle a la force de s'indigner. Les uns se soumettent sans combattre; les autres se révoltent et luttent; on dit que les premiers sont les plus sages; pour moi, j'aime mieux les seconds. Mais, qu'on se résigne à une existence incomplète et mutilée ou qu'on la subisse, au moins il nous est donné à tous de voir, comme par une échappée, de plus douces perspectives : cette échappée, c'est le rêve, c'est l'idéal, c'est l'infini, c'est le roman! Pauvre roman! combien n'a-t-on pas déclamé, ne déclame-t-on pas contre lui! Par quelles calomnies les Basiles bourgeois ne se sont-ils pas acharnés à le noircir! Quelles persécutions les tyrans domestiques lui ont-ils épargnées! « N'approchez pas de ces sources empoi- » sonnées, on y puise la mort. » Ils crient si fort qu'ils effraient. Et contre toutes les sottises, les médiocrités, les pruderies ameutées, le roman n'a pour lui que quelques natures aimantes et timides; ce ne sont pas celles qui font le plus de bruit. Autrefois, le jour était aux persécuteurs, mais la nuit au roman; aujourd'hui on ne lit plus, on ne rêve plus, on s'endort. A peine trouveriez-vous dans quelque solitude discrète, éclairée d'une lumière douteuse, à l'heure faite pour le sommeil et le néant, une jeune fille furtive, qui demande au livre persécuté et chéri de douces émotions, de saintes ardeurs, de nobles enthousiasmes. Bois, jeune fille, cette rosée de l'âme, bois l'amour, bois la vie, ton lendemain ne viendra que trop tôt. »

Quiconque n'a pas suivi chez Marguerin cette veine de sentiment ne l'a pas connu tout entier. L'article que je viens de citer ne m'a été communiqué qu'après sa mort; mais, en le lisant, il m'a semblé que je l'avais déjà lu. Sous les feux amortis de l'âge mûr, j'avais plus d'une fois senti en lui cette flamme de jeunesse. Elle a échauffé et illuminé jusqu'aux derniers jours de sa vie.

Ses deux ouvrages principaux sont : le *Rapport sur l'éducation des classes moyennes en Angleterre* et les *Grandes époques de l'histoire de France*.

Le *Rapport sur l'éducation des classes moyennes en Angleterre*, qui date de 1864, a ouvert, pour ainsi dire, la série des grandes enquêtes pédagogiques dont notre temps s'honore à juste titre. Le document est riche en faits bien observés, en considérations intéressantes. C'est à la demande du Conseil municipal de Paris que Marguerin, accompagné d'un jeune professeur distingué, M. Mothere, avait accompli ce voyage scolaire. Tout ce qu'il en a rapporté d'observations utiles et pratiques n'a pas trouvé place dans son livre, mais il s'en est inspiré dans son administration. Lorsqu'il entreprenait quelque réforme, il aimait à remonter jusqu'à la source où il en avait puisé l'idée première. Son esprit didactique se complaisait dans ces exposés abondants qu'il faisait pour lui-même et pour les autres sur toutes les questions qu'il était appelé à examiner. L'étude de l'Angleterre avait produit dans son intelligence comme une évolution, et il y avait plaisir à le voir, dans ses entretiens ou dans ses notes de service, revenir sans cesse et se ressaisir lui-même, pour ainsi dire, à ce point de départ.

Les *Grandes époques de l'histoire de France* ont été cependant, et de beaucoup, son œuvre de prédilection. C'est avec M. Hubault qu'il l'avait entreprise. Marguerin aimait le travail en collaboration. C'était presque un besoin de son esprit. Il excellait à faire un plan, à concevoir le dessein d'un ouvrage, d'un chapitre, d'un article; le chapitre ou l'article écrit par un autre, il le critiquait supérieurement. Ses amis, les grands amis de sa jeunesse, Thiers, Mignet, Guizot, Cousin, ont plus d'une fois pensé à lui confier la direction d'un journal; il y aurait certainement réussi. Le travail de la rédaction proprement dite le trouvait plus gêné; il se plaignait d'avoir la main lourde, le tour pénible, l'expression embarrassée et sans éclat. Chez moi, disait-il, la pâte ne monte jamais bien. Il lui fallait le levain des qualités ou même des défauts d'autrui. L'idée des *Grandes époques* était particulièrement heureuse. Il s'agissait de retracer la suite des événements mémorables de l'histoire de France en les faisant revivre comme dans une série de médaillons, indépendants les uns des autres, mais enfermés dans un même cadre. On a plus d'une fois essayé d'écrire sur ce plan notre histoire nationale, en élaguant les faits de second ordre qui ne font qu'encombrer la mémoire sans profit pour le jugement; on n'a pas encore mieux fait que MM. Hubault et Marguerin. En décernant aux *Grandes époques* un des prix réservés aux ouvrages les plus utiles aux mœurs, l'Académie française, par l'organe de Villemain, en louait la composition sobre et bien liée, l'intérêt pittoresque, la haute et patriotique moralité.

Dans les dernières années de sa vie, lorsque la retraite eut accru ses loisirs, Marguerin essaya de revenir à ces études historiques que l'observation des révolutions politiques et sociales auxquelles il avait assisté lui rendaient, disait-il, plus chères. Il avait commencé un *Précis de l'histoire d'Orient*; mais la lecture des textes lui fatiguait la vue qu'il avait toujours eue délicate, et il ne se sentait plus les forces nécessaires pour suivre un travail de longue haleine. Ses lectures si riches lui fournissaient des matériaux tout prêts pour un *Recueil de morceaux choisis* dans le genre de ceux qu'il avait autrefois publiés avec un professeur de l'école Turgot, M. Michel. Il s'était mis à l'œuvre avec entrain, presque avec passion. Les deux volumes qu'il a eu le temps de mettre au jour témoignent de son goût littéraire remarquablement pur et de l'aisance avec laquelle il savait entrer dans tous les besoins intellectuels de la jeunesse. Il s'était ainsi trouvé ramené par lui-même, pour ainsi dire, dans les classes de la chère école où il avait passé les meilleures années de sa vie. Sur notre conseil, il avait consenti à écrire l'histoire de l'école Turgot, sous forme de notes détachées, comme elles lui viendraient à l'esprit. C'est un de nos plus vifs regrets qu'il n'ait pas eu le temps de rassembler ses souvenirs. Cette autobiographie, car c'est presque son histoire que Marguerin eût racontée, aurait été pour notre littérature pédagogique ce que sont en Suisse et en Allemagne les écrits du P. Girard et de Pestalozzi, à un degré supérieur par la clarté et l'ampleur des vues. [GRÉARD.]

Emile Marguerin avait écrit, pour la première édition du Dictionnaire de pédagogie, l'article *Littérature*. On le trouvera intégralement reproduit dans cette édition nouvelle.

Le nom de Marguerin a été donné à une rue de Paris (XIVe arrondissement).

**MARGUILLIER.** — Le mot de *marguillier*, anciennement *marreglier*, vient du bas-latin *matricularius* : on nommait ainsi, à l'origine, les clercs qui tenaient

le registre (*matricula*) où s'inscrivaient les offrandes des fidèles et les aumônes faites par l'église aux pauvres de la paroisse. Ce nom de *matricularii* s'appliquait aussi aux pauvres inscrits sur le registre en question; « entre ces pauvres, dit l'*Encyclopédie*, on en choisissait quelques-uns pour rendre de menus services, comme de balayer l'église, parer les autels, sonner les cloches ». Quand les paroisses eurent reçu une dotation et possédèrent des revenus réguliers, on appela marguilliers les administrateurs de ces revenus : ils étaient élus par les habitants, et devaient compte de leur administration à l'évêque; ces administrateurs, dans les villes, devinrent des personnages considérés, choisis parmi les plus nobles paroissiens; mais dans les petites paroisses de campagne, les marguilliers cumulèrent généralement les fonctions de membre du conseil de fabrique avec l'emploi de bedeau ou de sacristain.

Sous l'ancien régime, le contrat passé par la commune avec l'instituteur obligeait presque toujours celui-ci à balayer l'église, à allumer les cierges, à sonner les cloches, etc.; il était donc marguillier, à prendre ce mot dans l'acception que lui donnait l'usage des campagnes. Dans quelques provinces du nord de la France, le marguillier-instituteur portait le nom de *custode* (du latin *custos*, gardien), en flamand *koster*; la forme flamande a donné en français les deux mots de *coutre* (écrit aussi *coustre* ou *coutour*), depuis longtemps hors d'usage, et de *cuistre*, qui a pris dans la langue moderne le sens défavorable que l'on sait.

**MARION.** — Henri Marion, philosophe et pédagogue français, est né à Saint-Parize-en-Viry (Nièvre) en 1846, et mort à Paris le 5 avril 1896. Brillant élève du lycée Louis-le-Grand, puis de l'Ecole normale supérieure, d'où il sortit agrégé de philosophie (1868), professeur à Pau, à Bordeaux, puis au lycée Henri IV, docteur ès lettres en 1880, Marion fut au nouveau Conseil supérieur le premier représentant élu des professeurs de philosophie, et il prit une grande part, avec Janet et Gréard, à la rédaction des programmes de philosophie et de morale dans tous les ordres. Chargé à la Sorbonne du cours complémentaire qui devint bientôt un cours magistral sur la science de l'éducation (1887), il y traita tous les grands chapitres de l'éducation (éducation physique, morale, intellectuelle), puis en fit l'application à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, à la psychologie de l'enfant, à celle de la femme, en particulier à tous les degrés et à tous les aspects de l'éducation des jeunes filles. Il aborda ensuite la revue de l'éducation à l'étranger : en Angleterre, aux Etats-Unis, et il allait commencer l'Allemagne quand il fut emporté par la maladie de poitrine qui le menaçait depuis la première jeunesse.

Le rôle de Marion comme pédagogue est d'abord marqué par ses livres.

Le premier est une monographie très pénétrante sur *Locke, sa vie et ses œuvres*. L'auteur, dit M. Boutroux, y montrait son héros « avec sa physionomie mobile et calme, douce et vive : en toutes choses une simplicité parfaite. En lui tout avait ce caractère : ses traits purs, sa figure souffrante, mais ouverte et vraie, ses manières, son langage...; nulle autre originalité qu'une distinction exquise, une sensibilité charmante sans banalité, et le plus rare mélange d'élégance et de caractère, d'aisance et de gravité.... Libre avec passion, mais ayant horreur de la critique purement destructive et peu de goût pour la spéculation pure. » Est-ce là le portrait de Locke, se demande-t-on avec M. Boutroux, ou celui de Marion? « Ajoutons que le chapitre des *Pensées sur l'éducation* suffisait à marquer vivement la pensée maîtresse ou plutôt la méthode dont Locke fut l'initiateur un peu à la façon anglaise, à force d'exemples et de détails, sans plan apparent, quelquefois sans mesure, mais avec quelle liberté d'esprit, en prêtant plus d'attention, dit-il, aux questions spontanées d'un enfant curieux qu'aux discours des hommes faits qui tournent toujours dans le même cercle et obéissent à des notions d'emprunt. » Marion soutenait qu'en somme les *Pensées* de Locke avaient moins vieilli que l'*Emile*.

Son second ouvrage, qui fut d'abord sa thèse de doctorat, est devenu, en plusieurs éditions successivement accrues, le beau livre presque classique, *La Solidarité morale*. Sous ce titre, Marion entreprenait d'analyser, soit dans l'individu, soit dans la société, les faits qui montrent la liberté humaine à la fois irréductiblement réelle et étroitement limitée par les innombrables conditions qui pèsent sur son fonctionnement : conditions extérieures venant de la nature, de la société, de l'hérédité, du milieu physique et du milieu historique; conditions intérieures engendrées par la liberté elle-même et résultant de ses propres actes, chaînes qu'elle s'est forgées elle-même, habitudes qu'elle a prises, penchants dont elle ne peut plus s'affranchir. Passer en revue « toutes les forces autres que la nôtre propre et qui concourent avec ce que nous avons de liberté à nous faire moralement ce que nous sommes, étudier la génération des mobiles et des motifs et leur enchaînement au sein des volontés que par leurs diverses combinaisons ils inclinent en divers sens, » c'est étudier, disait l'auteur, « les conditions du perfectionnement humain ». C'est aussi, ajouterons-nous, étudier d'avance les conditions profondes de toute éducation humaine.

Une mention est due à un autre ouvrage, l'un des plus excellents petits écrits d'un genre qui était alors une nouveauté hardie, depuis la mise à l'index des manuels scolaires : *Devoirs et droits de l'homme* (1883), dans la Bibliothèque de la Société d'instruction républicaine.

Il faut enfin citer les livres qui ont fait de Marion l'éducateur moral des premières générations d'instituteurs et d'institutrices laïques de la troisième République. Ce sont d'abord les résumés des cours qu'il avait faits à Fontenay-aux-Roses : *Leçons de philosophie appliquée à l'éducation* (1881), *Leçons de morale* (1882), plus tard le résumé de plusieurs années de ses cours de Sorbonne dans un grand ouvrage, *L'Education dans l'Université*, 1892.

Les deux premiers, qui ont longtemps servi de guide à la préparation des jeunes professeurs de l'enseignement primaire et primaire supérieur, valent surtout comme souvenir de son enseignement oral à Fontenay. Félix Pécaut en a retracé le caractère en quelques traits qu'il vaut la peine de retenir. Marion n'eut pas seulement, devant cet auditoire d'institutrices ardentes à l'étude, le succès et l'ascendant que lui assurait sa grande valeur de professeur, cette « simplicité robuste enveloppée de bonne grâce qui n'était chez lui qu'une forme de l'amour du vrai »; Pécaut ajoute : « Ce qui mit les élèves sous le charme de ce cours, ce fut la discipline rationnelle elle-même dont Marion se fit l'interprète. Ce caractère *rationaliste* de l'enseignement, ni mystique ni sentimental, donnait une singulière autorité à la parole du maître. C'était la première fois que des jeunes filles entendaient exposer avec cette ampleur, cette impartialité, cette absence de parti pris et de passion, les plus grands sujets de la méditation des penseurs. Il parlait à des femmes comme à des êtres capables de raison et de conscience, non comme à des mineures auxquelles convient un régime de tutelle et d'autorité. Je ne doute pas que maintes maîtresses des écoles normales n'aient reçu à ce moment une impulsion qui a décidé pour toujours de la direction de leur vie spirituelle. » Ce sont ces deux volumes de « leçons prises sur le vif et composées en quelque sorte sous la dictée des élèves, rédactions fidèles des cours, écrites par les élèves, mais qu'il retouchait et remaniait avec soin, » qui, ajoute Pécaut, « ont donné naissance à une nombreuse lignée de manuels du même genre où se retrouvent un plan et des caractères communs manifestement dérivés du premier exemplaire ».

« Jamais — disait à bon droit Marion, parlant de ce « printemps de Fontenay » — plus grand acte de foi ne fut fait en la philosophie que le jour où elle fut ainsi mise en demeure d'aider à poser dans ce pays les bases d'une culture rationnelle pour l'universalité du peuple. »

Dans le livre « qui restera son testament », *L'Edu-*

*cation dans l'Université*, a dit M. Boutroux, il excelle, « avec cette bonne humeur et cette préoccupation du détail, toujours jointe chez lui à l'élévation de la pensée, à analyser les moyens de développer dans la nation ce qu'il définit lui-même ainsi : « l'activité bienfai- » sante sous toutes ses formes, mais surtout la bien- » faisance morale, le dévouement à ses compagnons » d'humanité, la religion du mieux ».

Enfin, c'est dans ce même livre que se trouve résumée l'une des parties les plus importantes de l'œuvre pédagogique de Marion, celle qui a trait à la réforme de l'enseignement secondaire.

Dans la grande commission ministérielle de 1889, Marion avait été chargé du rapport sur la discipline des lycées (publié dans les *Instructions ministérielles* du 15 juillet 1890). Là, comme dans plusieurs écrits ou discours de circonstance et enfin dans son grand ouvrage, l'idée qui l'inspire invariablement peut se résumer dans les traits suivants, aussi applicables en somme à l'éducation populaire qu'à celle des enfants de la bourgeoisie : « Puisque chez nous l'Etat enseigne (est-ce un bien, est-ce un mal ? c'est un fait), puisqu'il donne une éducation, il faut que ce soit la meilleure et la plus belle, la plus noble, la plus complète et la plus efficace ». Quelle est cette éducation ? Il n'y en a qu'une qui convienne à un pays libre, celle qui fait des hommes libres. Il faudra bien le redire au grand public jusqu'à ce qu'il l'entende, la seule école qui prépare à la liberté, c'est la liberté. On n'a pas fait l'éducation d'un jeune homme parce qu'on l'a gardé à vue et empêché jour après jour de mal agir. « Il faut l'amener, disait déjà Montaigne, à renoncer au mal, non pas faute de le pouvoir, mais de le vouloir. » Au frein extérieur, indispensable à la première enfance, doit peu à peu se substituer une loi intérieure, celle de la conscience. Soutenir d'abord l'enfant par un réseau d'influences qui l'enserrent doucement, le faire grandir dans un milieu moral et, à mesure qu'il grandit, l'exercer graduellement à vouloir, à juger, à réfléchir et à s'efforcer, à se surveiller ou à se corriger spontanément, ce n'est pas la meilleure éducation, c'est la seule. De là tout un régime disciplinaire, visant non plus à l'obéissance passive, mais à l'obéissance consentie et raisonnée; de là la préoccupation non pas tant du bon ordre qui se voit que du bon ordre du dedans, lequel consiste en ce que lentement, obscurément et sans que rien le montre aux yeux, il se forme dans l'adolescent une conscience, une raison, un caractère.

Tel est le programme que Marion entreprend de développer non pas en quelques vues d'ensemble, mais dans tous les détails de l'organisation d'un lycée ou d'une école. Il insiste et il revient sans cesse sur l'incomparable efficacité du gouvernement moral, le seul qui atteigne les âmes.

C'est ce souci d'aller au cœur, de toucher la conscience, de provoquer un mouvement spontané de volonté, de probité, de bonté, de délicatesse morale, qui lui fait écrire par exemple : « Nous n'avons pas en général assez bonne opinion des enfants, des grands jeunes gens surtout. J'ai toujours éprouvé que ce qu'on leur dit de plus élevé, si on le leur dit simplement, est ce qu'ils sentent le mieux et goûtent le plus. On ne sait pas assez ce que le maître, comme le père, peut obtenir de l'enfant par le seul fait de remarquer ses efforts et de lui en témoigner de la joie. » A ceux qui lui reprochaient un excès de confiance, Marion répondait avec sa précision ordinaire : « Ce n'est pas en imitant trop les conditions de la vie réelle, en soumettant prématurément l'enfant aux épreuves qui attendent l'homme, qu'on le préparerait le mieux à y faire bonne contenance. Une atmosphère idéale doit régner dans l'école : il faut notamment qu'on y respire la justice telle que peut la comprendre l'enfant, afin que son cœur en fasse provision en quelque sorte pour la vie et ne cesse jamais d'y croire. »

En rendant hommage à ce noble et inaltérable idéalisme qui fut le sien, nous ne saurions oublier que Marion avait mieux que personne et exprimait avec un rare courage le sentiment que l'Etat ne peut pas tout, que les vraies réformes sont celles qui se font sans que personne commande et sans que personne s'imagine obéir, que les plus longues et les plus malaisées sont celles qui ne s'opèrent pas mécaniquement.

L'esprit est plus difficile à corriger que la lettre. Il disait franchement à l'ouverture d'un de ses derniers cours : « De même que les ministres et les recteurs ne feront rien sans l'adhésion cordiale des professeurs, de même tous ensemble ne feront rien sans la collaboration de l'opinion, du milieu, en un mot des familles. Et c'est justement pour cela, ajoutait-il, que ce cours s'adresse non seulement aux futurs professeurs, mais au grand public. »

Le fond intime de sa pensée en matière d'éducation est ce qu'on appelait d'un mot qui ne lui plaisait pas, mais qui n'était pas sans justesse : le *moralisme*. C'est bien de la morale, dictée par la conscience et par la raison, qu'il faisait l'âme de toute éducation. Et à cette morale il donne à la fois une base très solide et une portée très haute. Quand il s'agit de diriger pour la vie pratique l'homme ou l'enfant, le citoyen ou le pays, il n'hésite pas, il ne permet pas l'hésitation entre les méthodes du passé et celles de l'avenir, entre l'autorité et la liberté, entre la crédulité passive et l'effort actif. Il ne connaît pas d'autre instrument que l'on puisse honnêtement manier que l'intelligence pour éclairer l'action et la volonté, pour traduire en actes la raison. Il se défie de quiconque se défie du grand jour de la pensée raisonnable. Sans doute il ne supprime ni le sentiment ni l'imagination. Il sait le fond de tendresse que garde l'âme humaine pour l'inconnu, pour l'inconnaissable peut-être. Il ne s'étonne pas qu'un moderne et très raffiné mysticisme intellectuel ait pour nos esprits avides d'infini des séductions toujours renaissantes. Mais en éducation il ne s'y laisse pas entraîner. A cet égard son attitude a été d'une fermeté d'autant plus remarquable qu'elle s'exprimait dans les formes de la plus exquise mesure. Abordant, au cours de ses études sur la psychologie de la femme, le détail de l'éducation des sentiments, jusque dans la question religieuse, il disait dans une de ses premières leçons : « Mettre la morale à la base, c'est donner à la religion elle-même, qui viendra par surcroît, surtout dans le cœur de la femme, son assise la plus inébranlable. Une haute moralité rationnelle garantit une religion pure, plus sûrement qu'une dévotion ardente une haute moralité. » Ailleurs, il écrivait : « Nulle croyance respectable n'a rien à craindre d'une éducation toute de raison et de liberté ». Et encore : « Il est très vrai que la morale, étant la fleur de la culture, pour être enseignée dans la perfection doit l'être avec toute l'âme, disons-le sans hésiter, avec une chaleur religieuse, puisque aussi bien elle est la religion même dans ce qu'elle a de plus pur ».

Ce rôle souverain qu'il assigne à la morale est un des traits dominants de sa pensée. Marion a été chez nous dans l'enseignement populaire de la philosophie un des premiers qui ont déplacé l'axe. Ce qu'il a trouvé au fond de la nature humaine, ce n'est pas un problème essentiellement intellectuel, c'est un problème pratique. Il importe de savoir, mais combien plus de vouloir ! Par là, sa doctrine philosophique a quelque parenté avec celles de Renouvier et de Secrétan. Il inclinait comme eux à compléter la formule cartésienne toujours vraie : *Je pense, donc je suis*, par celle-ci : *Je veux, donc je suis*. Il ne le dissimule pas : sa doctrine en morale et en éducation, c'est la doctrine de l'effort. Il n'a même pas consenti, comme des esprits distingués le lui suggéraient, à remplacer ce mot un peu rude par ceux plus français d'honneur, de dignité, de générosité. Il souriait quand on lui parlait de ses tendances optimistes : « Non, disait-il en empruntant le mot d'un psychologue anglais, ce n'est pas de l'optimisme, c'est du *méliorisme* : nous ne disons pas que tout est bien, nous disons que c'est notre devoir de tendre à ce que tout soit mieux. »

**MARISTES**. — Voir *Frères de Marie* (*Petits*).

**MARLE**. — L.-C. Marle, grammairien français, né à Tournus (Saône-et-Loire) en 1795, mort vers 1863,

a acquis une certaine célébrité par sa tentative de réforme orthographique. Il fit paraître de 1826 à 1829 le *Journal grammatical et didactique de la langue française*, qui forme 4 volumes in-8°, et où écrivaient, entre autres collaborateurs, Boniface, Lévi, Quitard, Armand Marrast. En grammaire, Marle, bien loin de vouloir innover, se posait en défenseur des bonnes traditions et de la langue classique; une des sections de son journal devait être consacrée à « la critique grammaticale exercée contre les écarts du romantisme ». Quant à l'orthographe, il commença par proposer, à l'exemple de Dumarsais, de Duclos, de Beauzée, etc., quelques réformes de détail, suppression des consonnes doubles, de certaines lettres étymologiques, etc.

« Il ne faut, disait-il, renvoyer personne à l'école; il faut que celui qui savait lire avant la réforme sache lire après la réforme à quelque degré qu'elle soit arrivée; il faut, en un mot, que les changements proposés ou à proposer soient toujours tellement combinés, que les personnes qui verront pour la première fois l'écriture qui en est le fruit puissent la lire sans hésiter et sans avoir besoin d'explication préalable. Hommes de lettres favorables à la réforme, professeurs qui voulez la propager, gardez-vous de franchir les limites tracées par ce principe, ce serait tout compromettre. » La campagne entreprise par Marle en faveur de la simplification de l'orthographe sembla d'abord devoir aboutir à quelques résultats; il reçut de nombreuses adhésions, et plusieurs académiciens lui adressèrent des lettres d'encouragement. Andrieux lui écrivit entre autres : « Il est d'un bon esprit de désirer la réforme de l'orthographe française actuelle, de vouloir la rendre conforme, autant que possible, à la prononciation; il est d'un bon grammairien, et même d'un bon citoyen, de s'occuper de cette réforme; mais il est difficile d'y réussir.... Vous vous proposez de marcher lentement et avec précaution dans cette carrière dangereuse : c'est le moyen d'arriver au but. Puissiez-vous l'atteindre! » Mais bientôt, s'enhardissant, Marle se transforma de réformateur en révolutionnaire, et proposa un système néographique qui réduisait les sons de la langue à 22 voyelles et 18 articulations représentées par autant de caractères simples ou composés. Cette révolution orthographique attira à son auteur beaucoup de quolibets; Andrieux, piqué de ce que Marle avait publié sa lettre en l'affublant de sa nouvelle orthographe, protesta vivement contre ce procédé; des polémiques acerbes s'engagèrent, dans lesquelles le novateur ne sut pas mettre les rieurs de son côté; et la néographie tomba promptement dans un complet discrédit. Quelques années plus tard, Marle inventa une écriture purement phonétique qu'il nomma *diagraphie* : au moyen de 36 signes figurés par des lignes droites ou courbes, faibles ou renforcées, il représentait tous les sons du langage parlé. Ce système fut exposé par lui dans deux ouvrages : *Manuel de diagraphie* (Paris, Dupont, 1839) et *Grammaire théorique, pratique et didactique, ou texte primitif de la Grammaire diagraphique* (Paris, Dupont, 1839). La diagraphie, après avoir été l'objet de rapports favorables de divers fonctionnaires de l'instruction publique, qui y voyaient une méthode propre à exercer le jugement et l'intelligence des enfants, est tombée dans l'oubli. Marle a publié en outre un *Dictionnaire philologique et critique de la langue française* (3e édition, 1856). Il avait été, pendant quelques années, directeur de l'école normale d'instituteurs de Saône-et-Loire.

**MAROC.** — Pour se rendre compte du développement réel de l'instruction au Maroc, il ne faut pas s'arrêter seulement à l'étude des institutions étrangères au pays qui, depuis quelques années, s'efforcent d'y faire pénétrer l'éducation et l'instruction européennes. Ces institutions ne s'adressent d'ailleurs, à de bien rares exceptions près, qu'à l'élément européen et à l'élément israélite. Le Maroc est un pays musulman, et sur les huit millions d'habitants que l'on peut estimer qu'il possède, il n'y a certainement pas cinq cent mille Israélites. Le véritable enseignement populaire, celui dont l'étude peut donner la notion du niveau de l'instruction de la masse de la population, et par conséquent du niveau de sa civilisation, est donc l'enseignement musulman.

Nous diviserons ce rapide aperçu en trois parties : I. Enseignement musulman; — II. Enseignement israélite indigène; — III. Enseignement étranger.

### I. — Enseignement musulman.

Cet enseignement n'a pas sensiblement varié depuis des siècles, et c'est faire son historique que de l'étudier tel que nous l'avons encore sous les yeux. Un des caractères distinctifs du Maroc, c'est son immuabilité traditionnelle, et cette immuabilité est peut-être plus complète en matière d'enseignement qu'en toute autre chose.

Nous l'avons appelé enseignement *musulman* et non enseignement *marocain*, parce qu'il est uniquement religieux et que la dénomination d'enseignement marocain pourrait éveiller une idée d'instruction nationale qui serait complètement fausse. Tout, dans l'organisme marocain, aux points de vue judiciaire, financier et administratif, étant fondé sur la seule religion, la connaissance de cette religion est la seule qui soit considérée comme ayant une utilité quelconque.

Le Coran et les Hadit (traditions), et leurs nombreux commentaires, toute la science musulmane marocaine est là. On peut y ajouter quelques ouvrages d'hagiographie et d'histoire, qui d'ailleurs ne sont pas enseignés et qui ne sont lus que par quelques rares savants.

L'enseignement musulman peut être divisé en trois ordres, qui correspondent approximativement à ce que nous appelons enseignement primaire, enseignement secondaire et enseignement supérieur.

Il n'y a pas au Maroc de budget de l'instruction publique. Les enseignements primaire et secondaire sont entretenus par les habitants des villes ou des villages où se trouvent des écoles. Dans les villes, cependant, il existe encore des professeurs qui reçoivent sur les *habous* (biens d'Eglise) une petite indemnité, et qui font dans une mosquée un cours, ouvert à qui veut venir y assister, sur quelques commentateurs du Coran. L'enseignement supérieur donné à Fez est seul l'objet d'une organisation budgétaire, alimentée par les biens habous.

**Enseignement primaire.** — C'est l'enseignement coranique, qui consiste à apprendre le Coran par cœur. La façon de procéder est toujours la même, que ce soit dans les villes, où l'école est appelée *Msid*, ou dans les tribus, où elle est appelée *Djama*. Le professeur s'appelle *El Fakih*, les élèves *El M'hadra*, au singulier *El M'hadri*.

Chaque enfant est porteur d'une planchette (*El louh*) de bois dur, dont l'essence varie forcément suivant les régions. Cette planchette est en forme de trapèze de 40 centimètres environ de hauteur, sur 25 centimètres dans sa base la plus large et 20 centim. dans son côté le plus étroit. Pour écrire, l'enfant recouvre cette planchette d'un enduit d'argile délayée dans de l'eau, que l'on appelle *çounçal*. On écrit sur cette sorte d'ardoise avec le *Calem* (plume de roseau) habituel, en se servant d'une encre appelée *smac* ou *smagh*. Cette encre est faite soit avec de la laine brûlée, et c'est la meilleure, soit avec de la corne d'agneau brûlée. La laine dont on se sert est celle qui est le plus près de la peau et qui est imprégnée de suint.

Lorsque l'enfant a appris à écrire les lettres de l'alphabet, à les relier entre elles et à connaître leur valeur exacte, ainsi que toutes les voyelles et les signes orthographiques, le maître commence à lui apprendre, en la lui dictant, la première sourate du Coran, *El Fatiha*. Il ne se sert pour cela d'aucun livre : il sait le Coran par cœur.

Au fur et à mesure que la planchette est couverte d'écriture, l'enfant apprend par cœur ce qu'il a écrit; son attention et sa mémoire sont fortement stimulées par la crainte des coups de baguette de cognassier que le maître lui applique sur la plante des pieds pour corriger ses erreurs ou ses oublis. Dans ce cas, la victime est maintenue par deux de ses camarades

qui tiennent ses pieds à la portée de la baguette du *fakih*. Cette correction est usitée pour toutes les fautes des écoliers, et elle leur est même souvent infligée s'ils se conduisent mal en dehors de l'école.

Lorsque la phrase écrite sur la planchette est complètement apprise par l'enfant, elle est effacée et remplacée par la phrase suivante, et ainsi de suite jusqu'à la fin du Coran.

Après que l'enfant a appris la première sourate, au lieu de continuer par la deuxième, la *Vache*, qui est la plus longue du Coran, et qui contient deux cent cinquante-six versets, on lui fait apprendre la dernière, les *Hommes*, et il continue ainsi à rebours, pour terminer par la deuxième sourate, qu'il apprend la dernière.

Tous les enfants n'arrivent pas d'ailleurs, il s'en faut de beaucoup, à apprendre le Coran en entier. Un grand nombre, après avoir inutilement pendant des années fréquenté assidûment l'école et reçu une quantité innombrable de coups de baguette, sans compter tous les petits supplices inventés par les professeurs irascibles, comme de les pincer, de les mordre, et même de les faire suspendre par les pieds et par les mains aux solives du plafond, comme le berger d'Ulysse, sont reconnus incapables de recevoir dans leur mémoire le livre sacré et, au grand désespoir de leurs parents, prennent un métier quelconque ou font paître les troupeaux.

Aucune explication n'est donnée aux enfants sur le Coran, qu'ils apprennent ainsi par cœur; le maître qui le leur apprend serait d'ailleurs très embarrassé d'expliquer le moindre passage de ce qu'il enseigne. Toute sa science consiste à savoir le Coran par cœur d'un bout à l'autre, à en connaître admirablement l'orthographe exacte, toutes les intonations, tous les accents; mais il n'y comprend rien, et ne cherche pas à comprendre, pas plus que ses élèves. Si l'un d'eux, ce qui n'arrive d'ailleurs jamais, s'avisait de demander une explication sur le sens des phrases qu'on lui fait apprendre par cœur, par lambeaux, il serait d'abord battu, pour le bon exemple, et ensuite certainement exorcisé, car seule la présence en lui d'un démon pourrait expliquer sa curiosité.

On n'apprend pas le Coran pour le comprendre, mais pour le savoir, pour le posséder, non parce que cela peut être d'une utilité quelconque dans la conduite de la vie, mais pour le mérite, *El Ajar*, et pour la bénédiction, *El Baraka*, qui sont attachés au fait de posséder dans sa mémoire tout le livre sacré.

La principale occupation et même la principale préoccupation de tous ceux qui sont arrivés, après bien des années, à réaliser ce tour de force de mémoire, consiste à ne pas oublier ce qu'ils ont appris, et à entretenir leur mémoire par une continuelle récitation du Coran, de façon à n'en pas perdre un seul mot. C'est que, par une singulière interprétation de quelques versets de la quinzième sourate, les Marocains en sont arrivés à croire que ceux qui, ayant appris le Coran, l'auraient oublié, seront frappés de cécité dans l'autre monde.

La prononciation du Coran a une très grande importance, et elle est sujette à quelques variantes, sans cesser d'être orthodoxe. La connaissance de ces différentes manières de prononcer constitue ce que l'on appelle la science des *Riouaya*. Sept *chioukh* (pluriel de *cheikh*) ont posé les bases des sept prononciations différentes du Coran : on les appelle *Es Saba Chioukh Er Riouaya*, les « sept cheikhs de Riouaya ». Au Maroc, on n'enseigne pas les sept prononciations; la lecture qui est adoptée dans les écoles coraniques de toutes les villes et de toutes les tribus est celle de Ouarch, disciple de Nafa; elle est conforme au dialecte de Coreich. La très grande majorité des *tolba* (pluriel de *taleb*, « savant », littéralement « chercheur de science ») marocains n'en connaissent pas d'autre. Ceux qui veulent pousser plus loin l'étude de la prononciation du Coran continuent par la méthode de Caloun, qui ne diffère pas grandement de celle de Ouarch, attendu qu'il est comme lui élève de Nafa. On continue ensuite par la lecture d'El Mekki, qui est conforme au dialecte de Hodeil, puis par El Baçri, qui est en dialecte des Haouâzil. Enfin le plus haut degré de la science de la lecture du Coran, au Maroc, est atteint par la prononciation du Cheikh Hamza, qui est en dialecte des Beni-Asad.

Ouarch, Caloun, El Mekki, El Baçri et Hamza sont les *Chioukh Er Riouaya* les plus généralement enseignés au Maroc; le dernier est considéré comme la perfection dans cette science. Un taleb *Hamzaoui* jouit d'une très grande considération, et, dans les régions soumises au Makhzen, les tolba *Hamzaouïn* sont exempts d'impôts.

Tous les versets du Coran ne doivent pas être lus suivant la prononciation du même cheikh, et, pour arriver à la science parfaite du livre sacré, il faudrait savoir lire chaque verset avec la prononciation du cheikh qui lui convient. Pour faire reconnaître de quel cheikh il faut employer la lecture pour chaque verset, on place en face de ce verset une lettre qui indique le cheikh dont il faut suivre la prononciation. Ces cheikhs, avec leurs disciples, ne sont pas moins de vingt. Comme nous l'avons dit, au Maroc on n'enseigne généralement que la lecture de cinq d'entre eux. Quelques rares tolba lisent également les autres cheikhs.

Les jeunes gens qui ont appris le Coran sous la direction d'un *fakih Ouarchi* et qui, par conséquent, ne connaissent que la lecture d'Ouarch, s'ils veulent pousser leurs études de lecture et de prononciation pour arriver à celle de Hamza, vont suivre, dans des écoles souvent éloignées de chez eux, les leçons des professeurs qui enseignent les différentes prononciations; on appelle ces professeurs *Fokaha Er Riouaya*. On les trouve dans certaines villes et dans les tribus de montagnes; il y en a rarement dans les tribus arabes des plaines. Les élèves qui viennent de loin suivre ces cours s'appellent les tolba *mekhanchin* (de *khancha*, sac), parce qu'ils mettent pour voyager leur petit bagage dans un sac qu'ils portent sur le dos. Ils sont logés dans l'école même et sont nourris par la charité des habitants. C'est un acte méritoire que de donner le *mârouf* à un taleb ou à plusieurs tolba. La nourriture qu'on leur donne est d'ailleurs peu coûteuse et ne suffirait certainement, ni par sa quantité ni par sa qualité, au plus modeste et au moins exigeant de nos étudiants pauvres.

Le local de l'école est des plus simples et son mobilier très primitif. Dans les villes, l'école, appelée *M'sid*, se compose d'une pièce, généralement au rez-de-chaussée, souvent sans fenêtres et ne recevant la lumière que par la porte. Le mobilier de l'école se compose universellement d'une simple natte achetée par les élèves, et d'une sorte de banc très bas sur lequel le professeur est assis, les jambes repliées sous lui. Les élèves sont assis de la même façon sur la natte. Il n'y a jamais ni bancs ni pupitres. L'éclairage, en hiver, se fait au moyen d'une lampe qui se compose d'un verre suspendu au plafond par un fil de fer, et dans lequel se trouve de l'huile d'olive et une mèche faite d'un bout de chiffon de coton. L'huile de cette veilleuse est fournie par les élèves. Les dimensions des écoles sont très variables, et il y en a à Fez qui sont de grandes salles au premier étage, assez bien éclairées; mais c'est l'exception. Le m'sid est généralement une petite pièce humide, mal éclairée et mal aérée. Ces pièces sont le plus souvent la propriété des biens habous, et sont quelquefois attenantes à une mosquée. Il arrive également qu'un habitant prélève sur sa propre maison une pièce à laquelle il ouvre une porte sur la rue pour en faire une école aux enfants de son quartier. Jamais aucun loyer n'est prélevé pour les écoles.

Le maître d'école s'appelle *El Fakih El Moucharit*, c'est-à dire le professeur engagé par contrat. En effet, une sorte de contrat intervient entre les habitants et le professeur, d'après lequel ce dernier prend possession du m'sid du quartier. Dans les villes, les professeurs ne reçoivent aucun appointement fixe, ni en argent, ni en pains, ni sous aucune autre forme. Le jour de marché de la ville, chaque élève remet au professeur une petite somme, rarement inférieure à 25 centimes, rarement supérieure à 50. Le nombre des élèves pouvant être estimé à une moyenne de vingt par école, cela fait une petite somme variant de 5 à 10 pe-

setas par semaine. De plus, chaque fois qu'un élève a appris par cœur un certain nombre de versets du Coran, on remet au professeur une petite somme variant de 2,50 à 5 pesetas. Le fait se produit toujours pour quelques élèves chaque semaine. Lorsqu'il s'agit d'un enfant de famille aisée, la somme est un peu plus forte. En résumé, on peut estimer que les appointements d'un fakih varient, suivant la localité, de 75 à 150 pesetas par mois; aussi vivent-ils assez misérablement. Un grand nombre, qui ont peu d'élèves, augmentent leurs moyens d'existence en cousant des vêtements d'hommes. Comme ils sont généralement mariés, leurs femmes les aident en faisant de la couture ou en travaillant la laine.

Dans les villages arabes des plaines, les *douars*, l'école, *El Djama*, est en même temps la mosquée. Cette djama est quelquefois simplement dans une tente ou dans une *nouala*, cabane de roseaux, ou dans une chambre construite en briques crues. Tente, nouala ou chambre, la djama est édifiée et entretenue aux frais des habitants du village. Les écoles des villages ne sont pas, comme celles des villes, éclairées par des veilleuses à l'huile. Ce sont les élèves qui s'éclairent eux-mêmes, en apportant chacun un peu de bois ou d'herbe sèche. On allume cette herbe et ce bois dans un coin de la djama, sous une ouverture préparée dans la toiture pour laisser échapper la fumée, ce qui n'empêche pas celle-ci de se répandre dans l'école au point de suffoquer les assistants. Les élèves lisent leurs planches à la lumière de ce feu, entretenu par un des élèves, qui garde auprès de lui des sarments et des brindilles sèches pour les jeter sur le feu lorsque la flamme baisse.

La durée du contrat par lequel le professeur est engagé est d'un an. Les conditions sont les suivantes : le fakih a droit à une *touiza*, c'est-à-dire à une ou deux journées de labour faites à son profit par les attelées de labour du douar. La terre et la semence sont fournies par le douar. Généralement il ne s'agit que d'une *touiza* de *dra* (sorte de maïs), dont on sème un quart de *moudd* (50 à 60 litres). Quelquefois on fait également une *touiza* de blé, d'un *moudd* de semence environ. De plus, le douar doit remettre au fakih une certaine quantité de blé par an, de dix à vingt moudds, selon l'importance du village. Chacun donne sa part de blé proportionnellement. Souvent la *touiza* est remplacée par une somme d'argent fixe remise au fakih. Celui-ci est nourri par le douar. Chaque famille à tour de rôle envoie sa nourriture à la djama. Chaque mercredi, les élèves apportent au fakih, qui un peu de beurre, qui un peu de laine; ce sont les mères qui donnent à leurs fils ces petits cadeaux pour le professeur. A la tonte des moutons, chaque propriétaire de moutons donne un peu de laine au fakih. Celui-ci n'est pas habillé par le douar et ne reçoit aucun cadeau aux fêtes. On lui envoie simplement dans ces occasions, comme lors des mariages, des naissances, ou autres réjouissances, sa part des plats de la fête. Il est rare que le contrat d'un an ne soit pas renouvelé, et les professeurs restent souvent sept ou huit ans dans le même douar.

Dans les tribus des montagnes (*Djebala*), l'école s'appelle *El M'imra* (« celle qui est pleine »); elle est indépendante de la mosquée du village. C'est un bâtiment en pierres sèches, crépi à la chaux, et composé seulement d'un rez-de-chaussée sans fenêtres; la lumière vient par la porte; cette construction, très primitive, est recouverte d'un grand toit de chaume. Entre le plafond de l'école et le toit se trouve un grenier auquel on monte par un escalier extérieur fait de grosses pierres. Ce grenier sert à emmagasiner les provisions d'huile ou de grains, et souvent de poudre et de balles, qui sont la propriété des habous de la mosquée du village. L'école est bâtie par la commune; les nattes qui la garnissent sont achetées par les élèves, et l'huile qui sert à l'éclairage est fournie par les habous de la mosquée. Le nombre des écoles varie naturellement en proportion de l'importance du village. Les villages des Djebala, qui s'appellent *dchars*, se divisent en quartiers (*haoum*); chaque quartier a généralement une école. Le maître d'école est engagé aux conditions suivantes: 1° Il est fait pour lui une *touiza*, comme dans les tribus des plaines, avec cette différence que chaque habitant donne ses animaux de labour, ses charrues et ses laboureurs, mais que la semence est fournie par le fakih; le terrain est donné par un des habitants les plus riches ou par plusieurs d'entre eux; tous les travaux particuliers au labourage, le sarclage, la moisson, le dépiquage, les transports, sont faits par la communauté; 2° toutes les semaines, chaque maison apporte au fakih une certaine quantité de beurre de vache, de brebis ou de chèvre, selon ce que possède chacun : cela s'appelle tantôt *El Djemaïa Et Tolba*, « le produit de la collecte des tolba », tantôt *El Khemis Et Taleb*, « le jeudi du taleb », parce qu'il est d'usage de remettre au professeur la quantité de beurre battu le jeudi, et que ce sont les élèves qui profitent du congé du jeudi pour battre ce beurre; 3° on remet de plus au professeur une petite somme d'argent annuelle qui varie de 50 à 60 *mitkals*, c'est-à-dire, au cours actuel du mitkal, qui vaut environ 40 centimes, de 20 à 25 pesetas hassani, qui représentent de 13 fr. 50 à 10 francs, suivant le change; 4° il reçoit une certaine quantité de grains, généralement deux moudds de blé, deux moudds d'orge et deux moudds de dra; 5° la communauté donne au fakih l'animal, mouton ou bouc, qui est sacrifié à la fête de l'Aïd-el-Kebir, le dernier jour de *Doul Hidja*, le dernier mois de l'année; dans les tribus de montagnes, c'est généralement un bouc qui sert à ce sacrifice; 6° enfin, une toison de mouton par chacun des troupeaux appartenant aux gens du village ou du quartier qui engage le fakih doit être remise à ce dernier au moment de la tonte.

En dehors de ces conditions réglées par le contrat passé avec le maître, il y en a d'autres établies par l'usage et qui, sans faire l'objet d'aucune stipulation, constituent cependant des obligations pour la communauté. Ainsi, tous les mercredis les élèves font au fakih un petit cadeau appelé *Er rebbia* (de *arba*, le quatrième jour de la semaine, le mercredi); ce cadeau se compose de quelques sous. Ceux qui n'ont pas d'argent, et c'est le plus grand nombre, apportent deux ou trois œufs, ou un peu de beurre. Il est d'usage également, dans les écoles de la montagne comme dans les autres, que, lorsqu'un enfant a appris par cœur un chapitre du Coran, il donne au fakih une petite somme ne dépassant pas un bilioun (25 centimes).

De plus, une petite fête est donnée au *fakih* et aux écoliers à chaque *khetma* ou *soulka*. Voici quelques explications à ce sujet. Le Coran se divise en soixante *hizb*; ces soixante hizb se partagent en quatre fractions de quinze hizb chacune. Chaque fois que l'enfant a achevé d'apprendre une de ces fractions, cela constitue une *soulka*, qui donne lieu à une *khetma*. Il y a donc dans le Coran quatre *soulkas*, et par conséquent quatre *khetmas*. La *khetma* est plus ou moins importante selon la fortune de la famille de l'écolier. Dans les écoles des tribus de la plaine ou de la montagne, on donne au fakih dans cette circonstance une petite somme variant de 2,50 à 5 pesetas; dans les villes, la somme est plus importante et atteint quelquefois 20 ou 25 pesetas. A ces quatre *soulkas*, il faut ajouter la *soulka el kebira*, qui donne lieu à une grande fête, nommée *El Khetma el Kebira*. C'est lorsque l'écolier sait par cœur le Coran tout entier.

L'écolier qui a réalisé ce tour de force de mémoire est *taleb*; il ne sait rien; souvent même son intelligence naturelle est pour longtemps, si ce n'est définitivement, détruite; mais il est capable de réciter, *dans un sens ou dans l'autre*, le Coran tout entier, sans commettre une erreur; il porte en lui la parole de Dieu, non seulement sans la comprendre, mais sans chercher à la comprendre, sans se douter même qu'elle puisse être comprise. *Comprendre* n'est rien, peut-être même est-ce mal; *savoir* est tout : à partir de ce moment, l'enfant, ou plutôt le jeune homme, car il faut des années pour arriver à retenir par cœur le Coran tout entier, devient un personnage et il est entouré de la considération universelle.

Le nouveau taleb est triomphalement conduit de l'école chez lui, avec accompagnement de tambourins et de hautbois. Dans les tribus arabes et dans certaines

villes, il est à cheval, entouré de ses camarades, à pied, qui conduisent son cheval par la bride. Dans les tribus de montagnes, il est à pied. Il a son capuchon baissé sur le visage, et il porte comme un livre ouvert, dans ses deux mains, la planchette qui lui a servi et sur laquelle sont écrits, au centre, la première sourate du Coran, et les premiers versets de la deuxième sourate, la *Vache*, par un taleb ayant une belle écriture. Sur les côtés, en biais, sont inscrits les premiers versets de la sourate 48, la *Victoire* ou la *Conquête*, qui commence par ces mots : « Nous avons fait pour vous une conquête évidente ». Dans les tribus de plaine, des cavaliers galopent autour du nouveau taleb, en tirant des coups de fusil; dans les tribus de montagnes, ce sont les *remaya*, les tireurs du village. La famille de l'élève offre un repas plantureux à ses parents et à ses amis, et une somme variant de 100 à 5 pesetas, selon les ressources de la famille, est remise au fakih.

De plus, à chacune des quatre *khetmas* et à la *khetma el kebira*, l'élève, lorsqu'il est ramené chez lui, s'asseoit par terre, entouré de ses camarades, qui psalmodient des versets du Coran; il tient sur ses genoux sa planchette, en ayant toujours son capuchon abaissé sur le visage. Tous les gens de sa famille et les amis passent à tour de rôle devant lui et déposent sur la planchette une petite somme. Le produit de cette collecte est remis au fakih après la cérémonie.

Dans les écoles des campagnes, plaines ou montagnes, les conditions suivantes sont également posées aux maîtres d'école : Si les habitants du village qui ont engagé le fakih consentent à fournir à des tolba étrangers la nourriture qui leur est nécessaire, ce que l'on appelle *El Mârouf*, le fakih est obligé de recevoir ces tolba. Il est stipulé également que le fakih doit faire la prière publique aux jours de fêtes. S'il y a plusieurs professeurs dans le même village, c'est le plus âgé qui fait la prière, et les autres sont tenus d'y assister. Ce n'est qu'après cette prière que les professeurs qui ne sont pas originaires du village où ils professent, et qui ont leurs femmes dans un autre village, peuvent aller chez eux. De même, pour la fête de l'*Aïd el Kebir*, le fakih ne peut s'en aller qu'après avoir égorgé le mouton de la communauté. Les professeurs doivent également rester dans les villages où ils sont engagés, pour la nuit du 26 au 27 du mois de Ramadan : *Lîlat el Cadr*. C'est la nuit pendant laquelle le Coran est descendu sur la terre. Pendant cette nuit, les tolba, réunis dans la mosquée, récitent le Coran *tout entier*; ils se partagent cette besogne en récitant chacun une partie du saint livre.

Voici comment sont réglées, dans toutes les écoles de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, les heures de classe :

Les élèves vont à l'école le matin, au lever du soleil; ils y restent jusqu'à midi; après avoir déjeuné chez eux, ils retournent à l'école où ils dorment jusqu'à une heure et demie. Le fakih les réveille alors et la classe reprend jusqu'au *moghrib*, le coucher du soleil. Ils sortent, pendant que le fakih fait la prière du *moghrib*, et reviennent ensuite à l'école, où ils restent jusqu'à l'*acha*, une heure et demie après le coucher du soleil.

Le mercredi, à l'*acer*, moment de la journée qui partage par la moitié le temps qui s'écoule entre *Ed dohor* (une heure et demie) et le coucher du soleil, et qui varie par conséquent selon les saisons, les élèves quittent l'école; ils ont congé le jeudi pendant toute la journée et reviennent le vendredi après la prière d'une heure.

Il y a dans l'année plusieurs vacances, que l'on appelle *Aouachir* : 1° du 15 du mois de Ramadan au 8 du mois de Choual; 2° du 1er du mois de Doul-Hidja au lendemain du *Saba* de l'*Aïd el Kebir*, c'est-à-dire au 18 du même mois; 3° du 1er du mois de Rabi-en-Nabaouï au lendemain du *Saba el Miloud* le 20 du même mois. Pendant ces vacances, les enfants vont tous les jours, le matin, à l'école, mais sans leurs planchettes et simplement pour réciter ce qu'ils ont déjà appris pour ne pas l'oublier. Pendant les sept jours compris entre les fêtes et leurs octaves, ils ne vont pas à l'école du tout. A la fête de *El Achour*, le 10 du mois de Moharrem, le premier mois de l'année, ils ont deux jours de congé, le jour de l'Achour et le lendemain.

Les élèves étrangers couchent à l'école et y prennent leurs repas. Pendant les vacances, ils rentrent habituellement chez eux, à moins qu'ils ne viennent de très loin.

Les tolba, c'est-à-dire tous ceux qui savent le Coran par cœur et qui ont en même temps quelques notions de lecture et d'écriture, forment dans chaque ville et dans chaque tribu une société, et ils ont un rudiment d'organisation administrative, d'ailleurs très simple. Dans les villes, ils ont un *mokaddem* (littéralement « celui qui marche devant »), qui prend l'initiative des réunions et représente les tolba devant les autorités. Dans les cérémonies, les réceptions de gouverneurs ou les fêtes religieuses, les tolba marchent en cortège, mokaddem en tête. Le titre de *mokaddem des tolba* est héréditaire tant qu'il y a des tolba dans la famille. Lorsqu'à la mort d'un mokaddem, aucun de ses fils n'est en état de lui succéder, son successeur est élu par les tolba, qui profitent de la circonstance pour faire des agapes. Les pouvoirs du mokaddem ne s'exercent sur les tolba que pour leur organisation d'ordre intérieur : obligation de payer une amende pour avoir enfreint certains usages dans une réunion, avoir manqué à une de ces réunions, etc.

Le mokaddem des tolba, qui est en général un homme d'un certain âge et d'une certaine condition, est respecté par le Makhzen et généralement exempt d'impôts. Il jouit d'une certaine considération. Mais l'importance des tolba et de leur mokaddem se perd, comme toutes les vieilles institutions marocaines. Autrefois, lorsqu'un taleb était arrêté pour une raison quelconque, une cinquantaine de tolba avec le mokaddem allaient demander sa liberté au caïd, qui la refusait rarement. Aujourd'hui, le caïd, plus mendiant et plus avide que les tolba eux-mêmes, ne lâche le taleb que si on lui donne quelque argent.

Dans la campagne, il y a également un mokaddem par chaque tribu.

Dans les tribus des montagnes, l'organisation des tolba s'est mieux conservée que dans les villes et que dans les tribus de la plaine. Il s'y trouve également par chaque tribu un mokaddem, dont le titre est héréditaire dans cette famille tant que celle-ci produit des tolba capables de remplir ces fonctions. Le mokaddem de la tribu a au-dessous de lui trois ou quatre lieutenants, appelés les *khalifas* du mokaddem, dans les différentes fractions de la tribu. En outre, dans les écoles où il y a un grand nombre de tolba étrangers, ces tolba nomment eux-mêmes un mokaddem spécial pour trancher leurs différends et pour maintenir l'ordre dans l'école. Toutes les petites affaires qui surgissent entre les tolba sont réglées, soit par ce mokaddem spécial, soit par le mokaddem de la tribu ou par un de ses *khalifas*.

**Enseignement secondaire.** — Sur le nombre considérable des enfants qui suivent les cours des écoles primaires, quelques-uns seulement continuent leurs études par l'enseignement secondaire.

On peut dire que l'enseignement primaire constitue un véritable travail d'élimination pour les enfants.

Il y a peu d'enfants qui n'aillent à l'école primaire pendant un certain temps. Quelques-uns ne tardent pas à y renoncer; un grand nombre s'efforcent vainement pendant des années d'apprendre par cœur le livre sacré et n'y peuvent parvenir malgré les coups et les mauvais traitements. Le seul bénéfice qu'ils retirent de leur travail inutile est la perte de leur dignité et l'habitude de l'asservissement et de la crainte, qui les préparent admirablement à supporter jusqu'à la fin de leur vie l'arbitraire de leur gouvernement. D'autres arrivent à apprendre le Coran par cœur, mais ne poursuivent pas leurs études, soit parce qu'ils préfèrent continuer le métier de leurs pères, comme agriculteurs, comme négociants ou comme fonctionnaires, soit que l'effort qu'ils ont fait ait été trop considérable et qu'ils soient incapables d'en fournir un nouveau; le cas est assez fréquent. Une petite minorité, enfin, aborde les études de l'enseignement secondaire.

Ces études consistent à apprendre la grammaire et la syntaxe, *El Adjarroumiya* et *El Alfiya*. Le premier de ces ouvrages est une grammaire en vers par Abou Abdallah Sidi Mohammed ben Daoud Es-Sanhadji, connu sous le nom de Ibn Adjarroum, qui est mort en 1324. *El Adjarroumiya* est un ouvrage très concis, à tel point qu'il a besoin de commentaires. Le deuxième est un poème didactique sur la grammaire, en mille vers environ, qui a été l'objet de nombreux commentaires. Il a été composé par Djemal Ed-Din Sidi Mohammed Ibn Malik El-Djayyani, né en 1203, à Damas, où il mourut en 1273.

Les élèves étudient aussi Ibn Achir (Abdelouhad ben Ahmed), qui est mort en 1040 de l'hégire à Fez. Son ouvrage, intitulé *El-Mourchid El-Moïn ala ed-Darouri min Oloum ed Din*, « Le guide profitable sur ce qu'il est indispensable de savoir sur les sciences de la religion », se compose de 314 vers, nombre égal à celui des prophètes envoyés. Il traite des *Kaouaïd El Islam*, les bases fondamentales de la religion musulmane, qui sont au nombre de cinq : 1° la double profession de foi en Dieu et en le Prophète; 2° la prière; 3° l'impôt religieux; 4° le jeûne; 5° le pèlerinage, pour ceux à qui cela est possible. Cet ouvrage a été l'objet de plusieurs commentaires, dont les deux employés le plus fréquemment sont le petit et le grand commentaire de Mohammed el Fasi, dit *El Miyara*.

Dans les études secondaires est également compris Ibn Acim (Abou Bekr M'hammed ben Mohammed), né en 1359, mort en 1426. Il était cadi à Grenade. Son ouvrage est intitulé *Et Touhfat El Houkam fi Nakat el Ogoud ou El Hakam*, « Cadeau offert aux magistrats sur les difficultés des actes et des jugements ». C'est un poème qui comprend 1697 vers et se divise en 104 chapitres. Beaucoup plus clair et plus aisé à comprendre que Sidi Khalil, dont la concision est telle qu'il est impossible d'en user pratiquement sans avoir recours à ses nombreux commentaires, l'ouvrage d'Ibn Acim est pour ainsi dire un manuel de droit à l'usage de ceux qui ne recherchent pas la science juridique, mais un simple savoir pratique. Ibn Acim a été l'objet de plusieurs commentaires; le plus communément usité est celui d'Ali Et Tsouli, qui vivait sous le règne de Moulay Abderrahman, il y a une soixantaine d'années.

Malheureusement, comme pour l'étude du Coran, les jeunes gens qui suivent l'enseignement secondaire se contentent le plus souvent d'apprendre les auteurs par cœur sans les comprendre. Les résultats de cette instruction sont forcément loin de développer les facultés des jeunes gens et de leur ouvrir les idées. Il semble, au contraire, que plus ils apprennent, plus leurs idées deviennent étroites et plus ils s'appliquent aux pratiques extérieures de leur religion qu'ils n'arrivent jamais à comprendre. On pourrait croire que le but de l'instruction qui leur est donnée est de tuer complètement chez eux tous les germes d'une pensée quelconque, d'une part, par un effort de mémoire absolument disproportionné, d'autre part par l'observance de pratiques matérielles qui finissent par absorber toute la vie d'un homme et la transforment en une série de petites cérémonies rituelles pour toutes ses actions les plus simples. C'est ainsi qu'en observant exactement les instructions de l'ouvrage de Ibn Achir, qui indique la façon d'accomplir les *fara'id*, les obligations religieuses, on arrive à ce résultat, qu'on ne se lave pas pour être propre, mais pour s'être lavé d'une certaine façon. Le but recherché en se lavant n'est plus la propreté elle-même, mais simplement l'exécution stricte de certaines formules rituelles dans l'acte de se laver. L'esprit des pauvres étudiants arrive ainsi à être complètement faussé pour le reste de leur existence, et leur préoccupation d'éviter toute impureté et toute souillure matérielle finit par les transformer en maniaques incurables. A côté de cette manie de pureté, ils ont des mœurs très corrompues, qui ont été décrites dans *Le Maroc Inconnu*, de M. A. Mouliéras, d'une façon qui n'est pas exagérée.

Les écoles d'enseignement secondaire se trouvent encore dans quelques villes et dans les tribus montagnardes de la région dite des *Djebala*, où, d'une part, l'instruction coranique est beaucoup plus répandue et plus suivie que dans les plaines, et où se trouvent en outre quelques écoles où les tolba peuvent étudier les auteurs que nous venons de citer. Sur la quantité des élèves qui suivent les cours secondaires, un grand nombre ne réussissent qu'à se garnir la mémoire sans grand profit; quelques-uns cependant arrivent à acquérir, avec les explications de leurs professeurs, un savoir suffisant pour pouvoir devenir des *adoul* (notaires), quelquefois même des cadis de tribus; mais ils ne sont jamais capables d'exercer les fonctions de cadi dans une ville. Ceux qui exercent cette dernière magistrature ont suivi les cours de l'enseignement supérieur à Fez.

Il arrive quelquefois que, sans avoir suivi les cours de l'université de Fez, et après avoir reçu les leçons d'un professeur d'une science réelle, comme aujourd'hui encore le vieux fakih Ben Irmaq, dans la tribu des Soumatha, qui est un juriste remarquable, des tolba des Djebala arrivent à acquérir un savoir juridique assez étendu, qu'ils complètent eux-mêmes par de nombreuses lectures. Ils deviennent alors professeurs d'enseignement secondaire, sans être d'ailleurs nommés par personne, mais par la force des choses et parce que des élèves se réunissent autour d'eux. Les plus savants et les plus réputés de ces professeurs donnent également des consultations écrites (*fetoua*, au pluriel *fetaoui*); certaines de ces consultations font autorité, et leur réunion arrive à constituer une sorte de recueil de jurisprudence.

La vie des étudiants de l'enseignement secondaire est réglée de la même façon que celle des classes de l'enseignement primaire, avec cette différence qu'ils travaillent assez souvent seuls pour apprendre par cœur les ouvrages qu'ils étudient.

Comme nous l'avons dit, les tolba constituent une sorte de confrérie à laquelle appartiennent tous ceux qui sont arrivés à apprendre le Coran. Ces confréries se réunissent quelquefois pour faire des réjouissances que l'on appelle des *nezaha*. Il y a deux espèces de nezaha, la petite et la grande. La petite nezaha est simplement une réunion des tolba d'une ville ou de deux ou trois villages, qui ont amassé quelques sous et qui les mangent. La grande nezaha devient de plus en plus rare; elle a lieu généralement au printemps.

Quelques mois d'avance, en vue de cette fête, les tolba font des quêtes dans la ville ou dans la tribu. Ces quêtes n'ont d'ailleurs rien d'humble dans la forme et ressemblent plutôt à des réquisitions. Tous les gens riches sont imposés, soit d'une somme d'argent plus ou moins forte, soit de tant de moutons, d'un bœuf, de tant de beurre, etc. On n'ose pas refuser aux tolba, dans la crainte qu'ils n'appellent sur le récalcitrant la malédiction céleste, qui est naturellement à la disposition de gens qui savent le Coran par cœur. Ces mêmes gens, au contraire, lorsqu'ils ont reçu ce qu'ils demandent et qu'ils sont satisfaits, disent en faveur du donateur une *Fatiha*, qui sera également exaucée. Une fois tout ce qui est nécessaire à la nezaha réuni, les tolba empruntent les tentes, les plateaux, les réchauds, tapis, matelas, enfin tout ce qui est nécessaire, et fixent le jour de l'inauguration de la nezaha, où l'on boit, mange, et fait danser des jeunes garçons, fardés comme des filles. La nezaha dure tant qu'il y a de quoi boire et manger. Ces réjouissances sont dirigées par le mokaddem des tolba, qui maintient l'ordre et en imposant des amendes qui servent à prolonger la bombance.

Autrefois, les tolba des villes nommaient de temps en temps un « sultan des tolba ». Cela donnait lieu à des réjouissances considérables; mais cet usage est tombé en désuétude, et ce n'est plus qu'à Fez que la fête du sultan des tolba a lieu tous les ans. Les nezaha elles-mêmes deviennent de plus en plus rares; la vie au Maroc est devenue trop dure, les besoins financiers du gouvernement et de ses fonctionnaires trop fréquents et trop pressants pour qu'on se permette de dépenser de l'argent à des réjouissances. La dernière grande nezaha a eu lieu à Larache en 1903; c'est celle dont parle Eugène Aubin dans *Le Maroc d'aujourd'hui* : « Pendant les derniers jours de notre séjour à Larache, dit-il, une ville de tentes est venue s'installer sur la falaise à proximité de notre campement. Elle gran-

dit d'heure en heure, jusqu'à contenir tous les tolba du Khlot, au nombre de plus de cinq cents. Les jeunes étudiants, ayant quêté dans tout le pays, ont recueilli quelques centaines de douros et décidé de se réunir à Larache pour y célébrer une de leurs fêtes périodiques. Ils vivent dans une douce nonchalance, répartis dans leurs tentes, buvant du thé, mangeant les viandes débitées et cuites au milieu même du campement, et s'agitant quelquefois en vue d'une promenade collective au son d'une triste musette (ghaïta). »

**Enseignement supérieur.** — L'enseignement supérieur était donné autrefois dans plusieurs villes. On en retrouve les traces dans les ruines des anciennes médersas (la forme arabe du pluriel de *medersa* est *medures*; mais, selon l'usage adopté, nous francisons ce mot et écrivons au pluriel « des médersas », comme on a francisé « Coran », « cadi », etc.) abandonnées depuis longtemps. A El Kçar El Kebir, entre autres, sur la route de Tanger à Fez, on peut voir les ruines de deux médersas : celle de Djama El-Kebir, qui avait été bâtie au huitième siècle de l'hégire par le sultan mérinide Abou Inan, et dont il ne reste plus que la porte, aujourd'hui murée; et celle de Djama Es-Saïda, construite il y a deux siècles environ et qui est également en ruine et abandonnée.

Depuis déjà longtemps, l'enseignement supérieur ne se trouve plus qu'à Fez, où il est loin de briller de son ancien éclat. Ce que l'on appelle souvent l'université de Fez se réduit en somme à bien peu de chose aujourd'hui, et c'est cependant le seul centre intellectuel encore un peu vivant du Maroc. Il est difficile d'y retrouver la trace de ce qu'a dû être le mouvement intellectuel sous les Almoravides et surtout sous les Almohades. Des neuf médersas qui sont encore debout, cinq seulement sont encore utilisées pour les étudiants. Ce sont les médersas de Ras Ech Cherratin, d'Eç Cefarin, d'El Meçbahia, d'El Attarin, et de Bab El Djisa. Trois autres médersas, Eç Çahridj, Es Sba'in, et Bou 'Inania, sont désaffectées. La médersa El Oued est transformée en mosquée.

Ces neuf médersas sont celles de Fès El Bali (Fez le Vieux); il existait également deux médersas à Fès El Djedid (le Nouveau Fez), où se trouve le palais du sultan, mais il n'en reste qu'une, celle de Moulay Abdallah.

Une médersa n'est pas un collège à proprement parler, puisqu'il ne s'y fait pas de cours; c'est un grand bâtiment construit généralement par un sultan qui en fait don aux habous, c'est-à-dire aux biens de mosquée, et à l'entretien duquel sont attribués des revenus provenant également de donations pieuses. Les étudiants y ont seulement leur logement. Dans l'origine, les administrateurs des biens de mosquées, les *nadirs*, logeaient les étudiants étrangers qui venaient à Fez dans les chambres des médersas, sans aucun loyer, bien entendu, et leur donnaient à chacun deux pains par jour; les pains étaient payés par les revenus de maisons données aux habous à cet effet. On les gardait ainsi trois ans, durant lesquels ils suivaient les cours. Au bout de ces trois ans, les professeurs leur faisaient subir un examen, et renvoyaient ceux qui étaient reconnus comme incapables. Les autres étaient conservés pendant sept ans encore. Au bout de ces dix années, on leur supprimait la distribution du pain. Ils étaient censés avoir terminé leurs études.

Aujourd'hui, il n'y a plus d'examen, et les étudiants peuvent rester dans les médersas tant que bon leur semble; il y en a quelques-uns qui y sont depuis plus de trente ans. La distribution des pains se fait toujours, mais elle n'est plus calculée d'après le nombre des étudiants; on fait tous les jours quatre cents pains, qui sont partagés entre les cinq médersas. Lorsqu'il y a peu d'étudiants, ils ont à tour de rôle deux pains par jour, et lorsqu'il y en a beaucoup c'est à tour de rôle également qu'ils passent une journée sans en recevoir.

La propriété de toutes les chambres est vendue; il est difficile de retrouver l'origine de ces ventes, qui n'ont rien de régulier, mais qui constituent un fait contre lequel personne ne proteste. Il est probable qu'elles doivent remonter à l'époque déjà reculée où la vente de la *clef*, c'est-à-dire à proprement parler de la jouissance des biens habous en général, a été tolérée. De même que pour les autres biens habous, la propriété de la médersa reste aux habous; ce n'est que la jouissance, autrement dit la *clef*, de chaque chambre qui a été reconnue comme appartenant à une certaine époque à un des occupants sous prétexte de dépenses par lui faites dans cette chambre, et qu'il cède lui-même moyennant une certaine somme d'argent. Le droit de propriété des habous sur la médersa elle-même est établi par ce fait que ce sont les habous qui y font les réparations.

Les tolba qui ne sont pas propriétaires d'une chambre dans une médersa, et ils sont nombreux, sont reçus par un taleb de leur pays qu'ils connaissent et qui y possède une chambre. Les chambres des médersas ne se louent jamais. Chaque médersa a un mokaddem qui est nommé par les tolba, et qui, généralement, n'est pas taleb lui même. Le mokaddem est une sorte de concierge de la médersa; il dépend exclusivement des tolba, qui le renvoient à leur gré; il est logé dans la médersa dans une chambre près de la porte, et ne peut pas être marié; il touche des gages d'environ deux douros par mois, qui sont payés par des habous des médersas. Les obligations du mokaddem consistent à balayer la médersa, à entretenir et à allumer les lampes, et à distribuer le pain aux tolba; il connaît le nombre de tolba qui se trouvent à la médersa et la proportion dans laquelle ils sont répartis dans les chambres; à la porte de chaque chambre se trouve une fente par laquelle le mokaddem jette, sans ouvrir la porte, le nombre de pains correspondant au nombre de tolba qui habitent la chambre.

Le mokaddem n'est pas chargé de faire les chambres des tolba; ce sont eux-mêmes qui prennent ce soin, qui est d'ailleurs peu de chose, étant donné la simplicité du mobilier, composé généralement d'une natte et de quelques livres.

En résumé, la médersa est une simple hôtellerie avec une cour au milieu, une grande pièce appelée *koubba* au rez-de-chaussée, qui sert de mosquée et où les étudiants logés dans la médersa se réunissent pour faire les prières; de plus, un *m'taher*, chambre pour les ablutions, avec une fontaine. Un des étudiants de la médersa est choisi comme *mueddin* pour appeler à la prière, quoiqu'il n'y ait pas de minaret aux médersas. Ce mueddin fait l'appel à la prière du haut de la terrasse.

Les prières dans les médersas sont dirigées par un *imam* choisi par le cadi et payé, par les habous, deux ou trois douros par mois. Les médersas ne servent à loger que les étudiants étrangers; les étudiants de Fez habitent dans leurs familles.

Deux pains par jour, et dont la dimension a beaucoup diminué, ne suffiraient pas à la nourriture des étudiants; la plupart ont un peu d'argent, et leur famille leur envoie de temps en temps des provisions, couscous, beurre, huile, etc. Ceux qui n'ont pas d'argent vivent un peu sur les ressources des autres, et sont également nourris par charité par des gens riches de Fez, qui considèrent comme une bonne œuvre de nourrir un étudiant ou même plusieurs. Dans ce cas, l'étudiant va le soir frapper à la porte de la maison où il sait qu'on doit lui donner quelque chose, et une négresse lui remet un plat qu'il emporte et qu'il rapporte vide le lendemain soir, car on ne donne jamais qu'un seul repas, celui du soir. Dans la journée, l'étudiant s'arrange avec le pain sec des habous.

L'enseignement est donné aux pensionnaires des médersas à la mosquée de Karaouiin, la grande mosquée de Fez, dont la construction, commencée en l'an 245 de l'hégire (859 de l'ère chrétienne), fut achevée en l'an 306. De nombreuses réparations et de nombreux agrandissements ont été faits depuis à cette mosquée.

Autrefois, l'enseignement supérieur relevait du cadi exclusivement; celui-ci était comme le grand-maître de cette université. C'était lui qui nommait les professeurs ou *ouléma* (au singulier *alem*). Aujourd'hui, les professeurs sont nommés par le cadi, mais sur

l'ordre du Makhzen; il en est ainsi depuis le règne de Moulay El Hasan, qui avait cherché à centraliser toutes les institutions sous son autorité.

Avant d'être nommé professeur, il faut faire un stage qui est plus ou moins long, selon les influences dont on dispose. Le candidat se fait d'abord donner par ses anciens professeurs ce que l'on appelle une *idjaza*, qui est une sorte de diplôme, indiquant le genre d'études qui ont été faites par le postulant d'une façon complète et satisfaisante. Pourvu de cette *idjaza*, le nouveau professeur se rend à Karaouiin et commence à enseigner sans recevoir d'appointements. Il ne porte pas encore le titre d'*alem*, mais simplement celui de *fakih*. Les *ouléma* professaient eux-mêmes gratuitement il y a plusieurs siècles, et faisaient pour vivre quelque travail délicat, comme des copies de manuscrits, ou des broderies de soie. Il n'en est plus ainsi depuis longtemps. La plupart des professeurs stagiaires, tant qu'ils ne sont pas payés, donnent des leçons particulières dans une petite mosquée retirée. Le salaire de ces leçons est très peu élevé. Pour être nommé professeur en titre, le stagiaire doit recueillir le témoignage des autres professeurs attestant que son cours est suivi et qu'il y a lieu de le pourvoir d'une chaire. C'est ensuite au candidat à user des influences dont il dispose à la cour pour obtenir du sultan la lettre adressée au cadi et le nommant professeur.

Il y a cinq classes d'ouléma. On débute par la cinquième pour continuer en passant par toutes les classes sans pouvoir en sauter. Cependant, si un fakih d'une haute valeur et n'ayant pas habité Fez jusque-là venait s'y établir pour y professer, il pourrait être nommé directement alem de première classe.

Les appointements des professeurs sont très médiocres : ils commencent à 15 onces par mois, ce qui représente environ 0,54 centimes, pour arriver au maximum à 200 mitqals, qui représentent 71 pesetas 50. Ces appointements sont calculés sur l'ancienne valeur de la monnaie marocaine basée sur le mitqal or; mais celui-ci a été fondu et vendu depuis longtemps, et il est remplacé aujourd'hui par un mitqal argent, de telle sorte que, tandis qu'un demi-mitqal or (5 onces) valait autrefois un douro (5 pesetas), la valeur d'un douro est représentée aujourd'hui par 14 mitqals argent (140 onces). Les professeurs ne pourraient donc pas vivre avec leurs appointements, surtout ceux des classes inférieures, si, outre ces appointements tout à fait dérisoires, ils ne recevaient pas ce qu'on appelle la *sila*, c'est-à-dire une distribution de blé et d'argent, dans les proportions suivantes :

Les ouléma de 1re classe reçoivent, par an et par tête, 90 moudds de blé, mesure de Fez (le moudd de Fez contient environ 30 litres) ; les ouléma de 2e classe, 60 moudds ; ceux de 3e classe, 45; ceux de 4e classe, 30; ceux de 5e classe, 15 moudds. Ce blé est remis, pour les deux tiers, au commencement de l'automne, pour le troisième tiers vers la fin de l'hiver.

Le Makhzen leur donne de plus, par an et par tête, à la fin de l'été, l'argent nécessaire pour acheter un taureau, dont ils font une sorte de « confit de viande » que l'on appelle le *khl'i*. Ce confit est conservé dans des jarres en terre fermées, et se mange en hiver avec des œufs ou du couscous. On leur donne également le prix de deux *qollas* d'huile (la qolla de Fez pèse 12 livres de 750 grammes), qui sert à faire le confit.

Le Makhzen donne de plus par an à chaque professeur un costume complet, de la coiffure aux babouches.

A chacune des trois grandes fêtes, les professeurs reçoivent en outre une petite somme d'argent : 1re classe, 4 douros; 2e classe, 3 douros; 3e classe, 2 douros; 4e classe, 1 douro; 5e classe, un demi-douro.

Il y avait autrefois également une *sila* (distribution d'argent) faite aux étudiants des médersas et qui s'élevait environ à 100 douros par médersa; cette *sila* est supprimée depuis près de dix ans.

Les professeurs sont logés dans des maisons appartenant aux biens habous. A la mort d'un professeur, on en fait sortir ses enfants et sa veuve, à moins qu'un de ses fils ne soit lui-même taleb, susceptible de succéder à son père, et surtout qu'il n'ait des relations à la cour. Il n'y a pas de pensions de retraite pour les professeurs : les appointements, *silas*, maisons, leur sont conservés jusqu'à leur mort, même s'ils sont incapables de professer pendant plusieurs années. D'autre part, leurs veuves n'ont droit absolument à rien.

Les ouléma augmentent leurs revenus, non seulement en donnant des leçons particulières aux étudiants, mais en donnant des consultations juridiques écrites, *fetaouï*. Ces consultations, selon l'importance de leur objet, se paient de un à cent douros, et certains ouléma se font ainsi un important revenu.

Les cours, à la grande mosquée de Karaouiin, commencent à 6 heures du matin; il y en a cinq successifs dans la journée: de 6 à 8 heures; de 8 à 10 heures; de 10 heures à midi; de midi à 1 heure et demie; et de 2 heures à l'*acer*. Après l'acer, il n'y a plus de cours; mais il reste quelquefois des professeurs isolés qui font de petits cours particuliers à des étudiants.

Pendant les trois premières séances, de 6 heures à midi, les professeurs, au nombre de cinq ou six, enseignent le droit, *fik'h*, c'est-à-dire les auteurs suivants : Sidi Khalil et ses principaux commentaires; El Kharchi, Bennani, Zourkani, et leurs commentateurs; Touhfa de Ibn Acim et ses commentaires; Et Taoudi ben Souda, Et-Tsouli, Myara; la *Lamya* de Zaqqaq et ses commentateurs; Et Taoudi, Abou Hafç, Myara; Ibn Achir et le commentaire de Myara.

De midi à l'*acer*, plusieurs cours sont faits en même temps, et les étudiants suivent ceux qui leur conviennent; ce sont : la Grammaire, *Nahoû*; comme auteurs : *El Adjarrounya* avec le commentaire d'El Azhari et ses commentaires; *El Alfya* d'Ibn Malik, avec le commentaire d'El Makoudi; — la rhétorique, *El Bayan*; comme auteurs : le *Moukhtaçar* (Résumé) de Sa'd Et Din Et Taftazani, et ses commentaires; — la logique, *El Mantiq*; comme auteurs El Akhdari et ses commentateurs; Bennani et ses commentateurs; — la prosodie, *'Aroud* (rarement), auteur : Zemmoury, commentaire de la *Khazradjia*; — la métaphysique, *Kalam* (très rarement); auteur Es Senousi; — le çoufisme, *Taçaououf* : ne s'enseigne pour ainsi dire plus; quelquefois cependant un professeur fait une lecture expliquée du commentaire d'Ibn Ata Allah de l'ouvrage *Ala 'lHikâm* d'Ibn Abbad; — la lexicographie, *Lougha* : ne s'enseigne plus à Karaouiin depuis longtemps; quelques étudiants lisent le *Qamous* d'Ed Djauhari, la *Makama* d'El Hariri et la *Makçouna* d'El Makoudi; — la théologie, *Tauhid* : le chérif Sidi Mohammed ben El Kebir El Kittani, celui qui a provoqué en 1908 la révolution à Fez contre le Sultan Abdelaziz et que le Sultan actuel Moulay Abdelhafid a fait mourir en 1909 sous le bâton, avait commencé il y a quelques années à Karaouiin la lecture des *Chamaïl*, du Termidi, mais il y a bientôt renoncé, ne trouvant pas d'auditeurs.

En commençant le droit avec l'ouvrage d'Ibn Achir, qui comprend : 1° le *Tauhid* (la théologie); 2° le *Fik'h* (le droit), les étudiants s'occupent forcément de théologie; ils lisent en même temps quelques ouvrages spéciaux tels que la *Risala* d'Ibn Abi Zeid El Kairaouani, la *Çoughra* de Senousi, etc.

L'arithmétique, *El Hisâb*, est enseignée le jeudi et le vendredi matin et pendant les vacances; auteurs : El Qalçadi, *El Mounia*, de Ben Razy, et *Ed Dourra*.

L'histoire n'a jamais été enseignée, et la géographie ne l'est plus depuis bien longtemps.

Les professeurs font leur cours de la façon la plus simple. Ils ont chacun une place désignée dans la mosquée de Karaouiin. Le professeur va s'asseoir à sa place, à l'heure de son cours, sur un petit tapis de feutre appelé *El Lebda*, qu'il porte plié sous le bras et qu'il étale sur la natte de la mosquée; les étudiants s'asseoient en demi-cercle devant lui. Le professeur n'a pas en mains le livre qu'on étudie, mais ce livre est tenu par un des élèves les plus instruits, qui lit une phrase que le professeur explique et commente; ce lecteur s'appelle *El Kâri*; chaque étudiant a son livre pour suivre le cours.

Quoique les professeurs s'asseoient ainsi au niveau de leurs élèves, il y a cependant à Karaouiin des chaires pour faire les cours. Une chaire s'appelle *El*

*Koursi* (au pluriel *El Krasi*). Il y en a douze à Karaouiin : six pour les professeurs et six pour les lecteurs des *Hadit* (traditions du Prophète). Le koursi est formé de trois marches avec une plate-forme pour s'asseoir, les jambes repliées. Les *krasi* des professeurs ont un dossier élevé que n'ont pas les *krasi* des lecteurs de *Hadit*.

Les professeurs de première catégorie, que l'on appelle les *oulama el kebir* (les grands ouléma), ont seuls le droit de monter en chaire, et ils en usent rarement et seulement lorsqu'ils ont un grand nombre d'élèves, qui les oblige à s'élever pour dominer leur auditoire.

Les lecteurs de *Hadit* montent toujours sur le *koursi*.

Pendant les trois mois saints : Redjeb, Chaaban et Ramadan, les cours habituels sont remplacés par des lectures des *Hadit* à la mosquée de Karaouiin, pendant toute la journée, depuis le matin jusqu'à l'*âcha* (une heure et demie après le coucher du soleil). Dans les autres mosquées, ces lectures ont lieu également depuis le *moghrîb* (coucher du soleil) jusqu'à l'âcha.

Pendant le mois de Safar, deuxième mois de l'année, le cadi de Fez, lui-même, interprète la *Hamzya* du Bouciri (louanges et glorification du Prophète) à la grande mosquée de Karaouiin. Il s'asseoit pour cela sur le koursi qui est en face de la grande porte de la mosquée : les lustres de la mosquée sont allumés, et la chaire elle-même entourée d'un grand nombre de lanternes et de bougies.

Les vacances et les congés des cours de l'enseignement supérieur sont les mêmes que ceux de l'enseignement primaire. Le jeudi ou le vendredi il n'y a pas de cours à proprement parler, mais une petite conférence le matin. Il y a environ trois semaines de vacances, à chaque grande fête, Aïd el Kebir, Aïd eç Çaghir, El Mouloud, et trois jours de congé à l'Achour; de même pour les trois derniers jours du mois de Chaaban. Les étudiants font alors avec tout le monde ce que l'on appelle la *Chaabana*, c'est-à-dire un repas, en général dans un jardin, avec de la musique et toutes les réjouissances, pour se préparer au jeûne du Ramadan, qui suit le mois de Chaaban.

Il y a congé également le jour de l'Ancera, qui est le 24 juin de l'année julienne, et où les musulmans allument des feux comme nos feux de la Saint-Jean, qui est également le 24 juin, mais de l'année grégorienne, de sorte que les deux fêtes ne correspondent plus, quoique ayant nominalement la même date.

Dans le cas de décès d'un professeur, il y a trois jours de congé. S'il s'agit de la mort d'un professeur de la première catégorie, d'un *alem el kebir*, le congé dure sept jours.

Lorsque le sultan meurt, les cours sont suspendus jusqu'à la proclamation de son successeur.

Enfin, lors des fêtes du *sultan des tolba*, qui ont lieu généralement au mois d'avril, il y a encore un mois de vacances.

Tous les ans, les étudiants nomment un sultan des tolba. On fait remonter l'origine de cette coutume à Moulay Er Rechid, c'est-à-dire au commencement de la dynastie actuelle, à la fin du dix-septième siècle. En principe, l'étudiant désigné comme sultan devrait être le plus instruit et le plus capable; mais, comme toutes les choses marocaines, le trône des tolba est aujourd'hui mis aux enchères et est généralement acheté par un étudiant qni a quelque faveur à demander au vrai Sultan, le plus souvent l'élargissement d'un membre de sa famille emprisonné, et qui veut profiter de sa royauté éphémère pour l'obtenir. Le prix d'achat du sultanat des tolba n'est d'ailleurs pas très élevé et varie entre cent et cent cinquante douros. Tous les habitant de Fez contribuent par des dons à cette fête. Le Sultan lui-même envoie à son collègue de quelques jours tous les accessoires de la royauté, parasol, cheval, tente, escorte, etc., une petite somme d'argent de 500 mitkals (environ 200 pesetas), et des provisions de bouche. Il se rend lui-même au campement des tolba, qui est établi hors de la ville sur l'Oued Fès, non loin du palais. Le sultan des tolba profite de cette rencontre pour remettre sa supplique au véritable souverain.

La fête des tolba dure entre huit et quinze jours, qui se passent en bombances. A la fin de son règne de quelques jours, le sultan des tolba s'enfuit et va se réfugier dans sa médersa pour échapper aux plaisanteries de ses anciens sujets, qui lui rappelleraient lourdement la vanité de son autorité disparue.

**Résumé.** — En résumé, l'instruction musulmane au Maroc est exclusivement religieuse en ce qui concerne l'enseignement primaire. Quelques notions de grammaire et de droit sont données dans l'enseignement secondaire. Ces mêmes notions sont reprises et développées dans l'enseignement supérieur, avec quelques rares notions de belles-lettres et de théologie.

On peut se rendre compte aisément, en examinant les programmes de cet enseignement, et la mentalité qui préside à la façon dont il est donné, que l'instruction marocaine est loin d'avoir pour but l'émancipation de l'esprit et de l'intelligence. Elle cherche au contraire à les asservir et à les maintenir cristallisés par des traditions surannées et par des pratiques minutieuses auxquelles le sentiment religieux lui-même est complètement étranger. C'est ainsi que tout ce qui touche à l'instruction publique marocaine semble avoir pour mission de maintenir le peuple dans l'abrutissement et dans la servitude, en interprétant à faux les principes d'une religion qui devait établir les bases de la communauté musulmane et qui ne sert qu'à maintenir la plus insupportable tyrannie.

Il est presque inutile de parler de l'instruction des femmes : elle est pour ainsi dire nulle, et les quelques petites filles auxquelles on apprend à lire et à écrire sont des exceptions des plus rares. De plus, les femmes instruites sont mal vues, et les Marocains prétendent qu'une jeune fille instruite tourne généralement mal. A vrai dire, l'homme trouve dans l'ignorance absolue de la femme un moyen commode d'affirmer sa supériorité et sa domination sur elle, et de la maintenir dans un état d'abaissement, et souvent de dégradation, qui est certainement une des principales causes de la décomposition de la société marocaine, qui se meurt d'ignorance et d'abus d'autorité.

### II. — Enseignement israélite indigène.

Cet enseignement ressemble beaucoup à l'enseignement musulman, en ce sens qu'il est essentiellement religieux et obstructionniste. On peut également le partager en enseignement primaire, secondaire et supérieur.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Il n'y a d'écoles que dans les villes, et le local se compose généralement d'une simple chambre dans le logement du professeur. Le maître d'école primaire, appelé *rabbi* (au pluriel *rabisim*), est payé par la communauté israélite de la ville. Ses appointements ne dépassent guère soixante pesetas par mois; les élèves lui donnent également une petite somme mensuelle variant, selon leur état de fortune, de une à cinq pesetas. Dans les villes de l'intérieur, le mobilier scolaire est le même que celui des écoles musulmanes, c'est-à-dire qu'il se compose d'une natte sur laquelle s'asseoient le maître et les élèves; la baguette joue également un grand rôle dans les procédés scolaires. Dans les ports, et à Tanger particulièrement, on trouve dans les écoles rabbiniques des bancs ou des chaises; mais, d'autre part, ces écoles deviennent de plus en plus rares et ne tarderont pas à disparaître devant celles de l'Alliance israélite et devant les autres établissements d'enseignement.

L'école primaire israélite porte le nom de *Talmud Tora*. Les enfants commencent par y apprendre l'alphabet, puis on les fait épeler. On leur enseigne ensuite la *Perasa*, c'est-à-dire le commencement de la Bible, puis les *Nebiim* et les *Kitoubim*, c'est-à-dire les Prophètes et la Loi écrite.

L'enseignement primaire s'arrête là, et ceux qui ne poussent pas leurs études plus loin ont quelques vagues notions de l'histoire juive; ils connaissent l'alphabet hébreu, mais ne savent pas l'hébreu. Ils parlent, selon les localités, espagnol ou arabe : espagnol dans les ports en général, et jusqu'à El Kçar el Kebir; dans les autres villes de l'intérieur, uniquement arabe avec un accent très reconnaissable. Leur alphabet

hébreu leur sert à écrire en caractères hébreux et en langue espagnole ou arabe, selon la langue qu'ils parlent. Il n'est pas besoin de dire que la correspondance ainsi rédigée dans une langue imparfaitement apprise et uniquement dans sa forme la plus vulgaire, à l'aide des caractères d'une autre langue, n'a rien de littéraire.

De même que chez les musulmans, les petites filles, chez les Israélites, ne vont pas à l'école, et la très grande majorité des femmes juives ne savent ni lire ni écrire.

Enseignement secondaire. — Il consiste dans l'étude de la *Guemara*, qui est le développement de la *Michna*, recueil des lois orales, des traditions, des règlements et des discussions des sanhédrins. La Michna et la Guemara réunies composent le Talmud de Babylone, formé des soixante-trois traités de la Michna, dont trente-sept ont leur Guemara. Ces soixante-trois traités sont partagés en six divisions.

L'enseignement secondaire se borne exclusivement à l'étude de la Guemara; cette étude comporte l'obligation pour les élèves de compléter et d'approfondir celle de la langue hébraïque, qu'ils avaient commencée à l'école primaire.

La plupart des élèves qui suivent les cours de l'enseignement secondaire passent ensuite à l'enseignement supérieur. L'enseignement secondaire ne les conduit en effet à rien et n'est qu'une préparation à des études complémentaires, qui permettent à ceux qui les ont faites d'aspirer aux fonctions sacerdotales. Le seul poste auquel puissent arriver les élèves de l'enseignement secondaire qui ne poussent pas leurs études plus loin est celui de maître d'école primaire.

Enseignement supérieur. — Les jeunes gens qui ont suivi pendant un certain temps les cours de l'enseignement secondaire et qui connaissent suffisamment le Talmud et particulièrement sa seconde partie, la Guemara, sont admis à suivre les cours de l'enseignement supérieur. Ces cours sont exclusivement talmudiques.

Les élèves assistent à des cours qui ne sont pas autre chose que des réunions de rabbins, présidées par le grand-rabbin, et où les différents articles du Talmud sont discutés, commentés et interprétés. Ce sont de véritables cours de casuistique qui, loin d'ouvrir l'intelligence des élèves, la restreignent au contraire par l'étude de cas de conscience et lui donnent cette déformation spéciale que l'on remarque également chez les docteurs musulmans.

Lorsque les élèves ont une connaissance suffisante du Talmud et de ses commentaires, et qu'ils ont appris à en interpréter le texte de façon à pouvoir l'appliquer aux différents cas qui peuvent se présenter, ils peuvent être nommés rabbins, ou notaires, *Sofrim*, ou sacrificateurs, *Souhatim*.

Les trois degrés de l'enseignement hébraïque se trouvent dans la plupart des villes, mais les cours d'enseignement supérieur de Tétouan, de Fez et de Marrakech sont les plus importants et les plus suivis. Il y a également un cours d'enseignement supérieur à Tanger, mais les études rabbiniques, qui commencent à être négligées un peu partout, le sont plus particulièrement dans cette ville et dans tous les ports. Malgré la résistance des rabbins, les écoles de l'Alliance israélite ont attiré à elles la majeure partie des enfants juifs et ont créé dans la vieille immobilité des mellahs (nom donné au quartier israélite) un courant d'idées de civilisation qui augmente d'intensité tous les jours.

### III. — Enseignement étranger.

**Enseignement français.** — Alliance israélite universelle. — La première tentative de l'Alliance israélite au Maroc date de 1862, et la première école fondée a été celle de Tétouan. Après quelques difficultés suscitées par les rabbins, qui voyaient avec déplaisir l'élément européen, c'est-à-dire l'élément d'émancipation, pénétrer dans la communauté dont ils étaient jusque-là les maîtres incontestés et quelque peu tyranniques, la nouvelle institution progressa, s'agrandit, et elle compte aujourd'hui près de 200 élèves garçons. En 1868, une école de filles était ajoutée à celle des garçons; elle compte aujourd'hui plus de 300 élèves.

En 1865, l'Alliance fondait l'école de Tanger, qui compte aujourd'hui plus de 300 élèves. Une école de filles fondée en 1874 compte aujourd'hui plus de 400 élèves.

En 1883, M. Salomon Benoliel était chargé de fonder à Fez une école de l'Alliance israélite. Les difficultés qu'il eut à surmonter furent considérables. Les rabbins de Fez, qui constituaient une véritable puissance, d'accord avec les autorités marocaines, firent tous leurs efforts pour empêcher ce qu'ils considéraient comme une tentative de pénétration d'idées européennes et une menace d'émancipation de la population juive de Fez, maintenue jusque-là dans un état d'ignorance et d'abaissement qui la rendait d'une exploitation facile. L'œuvre de l'Alliance israélite à Fez était considérée comme une œuvre absolument révolutionnaire et condamnable. A force d'abnégation et de patience, l'école fut cependant fondée, et la communauté israélite, sentant vaguement dans cette institution un instrument de délivrance, se décida, après bien des hésitations, causées par la crainte, à l'appuyer et même à lui fournir un local. Mais le sentiment réactionnaire de la population juive de Fez se manifeste encore par ce fait, qu'avec une population de plus de 10 000 habitants, supérieure à celle des Israélites de Tanger et de Tétouan, le mellah de Fez n'envoie encore aujourd'hui à l'école de l'Alliance que 200 élèves environ. Une école de filles a été fondée à Fez en 1899; elle a jusqu'à présent moins de 100 élèves. En 1893, le comte d'Aubigny, ministre de France, en ambassade à Fez, avait obtenu du sultan Moulay El Hassan un terrain permettant de construire pour l'Alliance israélite une école plus vaste et plus saine que l'école actuelle. Les circonstances n'ont pas encore permis d'utiliser cette concession.

L'école de Mogador a été fondée en 1888; elle compte aujourd'hui près de 300 élèves. Cette école se trouve dans la ville et non pas au mellah. Une autre école a été fondée en 1906 dans le quartier juif. Cette école, très fréquentée, puisqu'elle compte près de 400 élèves, semble devoir son succès à ce fait que l'enseignement hébraïque y est donné à peu près seul, et qu'elle se rapproche plus d'une école de Talmud-Tora que d'une école européenne. Pas d'école de filles.

L'école de Casablanca a été fondée en 1897; elle compte environ 250 élèves. L'école de filles a été créée en 1900 et en compte environ 150.

En 1901, une école de l'Alliance israélite était fondée à Marrakech; elle comprend une école de garçons et une école de filles. De même qu'à Fez, on éprouve à Marrakech quelque hésitation à accepter les idées nouvelles apportées par les professeurs de l'Alliance, malgré toute la prudence qu'ils mettent à les exprimer. En effet, avec une population de plus de 15 000 Juifs, l'école de garçons ne compte guère que 300 élèves et celle des filles une centaine.

Il faut bien reconnaître d'ailleurs que l'émancipation intellectuelle ne peut être réellement profitable que lorsqu'elle est accompagnée de certaines garanties d'existence matérielle. A quoi serviraient aux Juifs de Fez et de Marrakech, et à plus forte raison à ceux de Demnat et de Taroudant, des aspirations d'indépendance et de dignité que leur situation actuelle rend impraticables ? Incapables, dans le milieu où ils se trouvent, de les réaliser par leurs propres moyens, ils souffriraient encore davantage de l'état d'infériorité dans lequel ils sont impitoyablement maintenus, parce qu'ils s'en apercevraient mieux. L'expatriation, ou tout au moins l'exode vers les villes de la côte marocaine, est jusqu'à présent le seul remède qui soit à la disposition des Juifs de l'intérieur du Maroc pour échapper à leur état d'asservissement. Il semble donc qu'il serait pour ainsi dire plus humain de n'ouvrir leur intelligence aux bienfaits de la civilisation qu'à la condition de leur donner en même temps les garanties sociales dont le défaut est incompatible avec un certain savoir et une certaine intellectualité.

La même année 1901, une école de l'Alliance israélite était également créée à Larache, comprenant une

école de garçons avec plus de 100 élèves et une école de filles avec une centaine environ.

En 1903, une école était fondée à Rabat; elle compte aujourd'hui plus de 80 élèves. Pas d'école de filles.

En 1906 était créée l'école de Mazagan : garçons, 150; filles, une centaine.

Une nouvelle école de filles et de garçons a été ouverte il y a peu de temps à Safi, de telle sorte qu'il se trouve actuellement des écoles de l'Alliance israélite dans tous les ports marocains, sauf dans le petit port d'Arzila, qui n'est pas ouvert au commerce.

Une tentative faite pour ouvrir une école à Mékinès a échoué.

Il y avait une école de l'Alliance israélite à El Kçar el Kebir il y a une vingtaine d'années; elle a été supprimée au bout de quelques années.

Les écoles de l'Alliance israélite donnent une instruction primaire plus ou moins poussée suivant les localités; elles comportent, selon leur importance, de sept à quatre classes. On y enseigne l'histoire, la géographie, l'arithmétique, quelques notions de littérature, de physique et de chimie. Les cours sont faits en français. Dans toutes les écoles il y a des rabbins qui enseignent l'hébreu et donnent aux élèves l'instruction religieuse. L'anglais et l'espagnol sont également enseignés dans certaines écoles. Ces deux langues peuvent, en effet, être très utiles au Maroc, la première étant donné les relations commerciales considérables avec l'Angleterre, la deuxième parce que c'est la langue usitée par tous les Israélites du Nord marocain.

On peut estimer à 150 000 francs les dépenses annuelles occasionnées par l'entretien des écoles de l'Alliance israélite actuellement existantes au Maroc. La moitié de cette somme environ est supportée par l'Alliance israélite; l'autre moitié est couverte tant par des subventions locales que par les mensualités payées par la majorité des élèves.

L'Alliance israélite est placée au Maroc sous la protection de la légation de France, ainsi que tout son personnel. Les professeurs envoyés par l'Alliance sortent de l'Ecole normale de l'Alliance israélite à Auteuil.

Alliance française (Ecoles franco-arabes). — L'Alliance française, fondée en 1883, a fait dès 1884, à Tanger, une tentative de constitution de comité à laquelle il n'a pas été donné suite. Ce n'est qu'en 1898 qu'un délégué de l'Alliance a été nommé et un comité régional constitué à Tanger. Ce comité, d'accord avec la légation de France, a participé au développement d'un embryon d'école arabe qui avait été peu auparavant créé à Tanger par un fonctionnaire algérien de la légation de France. Cette école franco-arabe existe encore; elle est fréquentée exclusivement par des enfants musulmans, au nombre d'une soixantaine environ, auxquels, outre le Coran et la grammaire arabe, on enseigne le français, l'histoire, la géographie, et l'arithmétique, conformément à la méthode employée dans les écoles indigènes d'Algérie. L'école franco-arabe de Tanger a trois professeurs, plus un fakih pour le Coran. Quelques anciens élèves de cette école sont allés suivre les cours de la médersa de Tlemcen et ceux de la Faculté de médecine d'Alger.

En 1899, la délégation de l'Alliance française au Maroc fondait une école à El Kçar el Kebir, à une centaine de kilomètres dans l'intérieur du pays, sur la route de Fez. Cette école a été fermée en 1904 lors de la suppression de la délégation de Tanger, fondue avec le comité régional de Tanger qui devait, d'accord avec le comité du Maroc, sous la haute direction de la légation de France, reprendre sur de nouvelles bases l'organisation d'établissements scolaires : écoles françaises et écoles franco-arabes. L'école d'El Kçar n'avait jamais eu que quelques élèves juifs, et les résultats de cette tentative avaient été assez médiocres.

En 1899 également, la délégation de Tanger avait fondé à Fez même un embryon d'école franco-arabe. Un petit comité local avait été créé et quelques souscriptions furent recueillies, qui avaient permis d'organiser une salle de classe dans une pièce de la maison où se trouvait la poste française. L'Algérien chargé de la poste donnait quelques leçons le soir. C'était peu de chose, mais la tentative paraisssait d'autant plus intéressante que le cours improvisé de français était exclusivement suivi par des adultes musulmans qui témoignaient d'un véritable désir de s'instruire. Dès le commencement de 1900, les nécessités de la politique du moment, qui n'en était pas encore à la pénétration pacifique, firent fermer la petite école de Fez. Cette école fut rouverte en 1906; les cours étaient faits comme la première fois par l'Algérien chargé de la poste et fréquentés uniquement par des musulmans. Les résultats auraient été peut-être satisfaisants et eussent pu autoriser une subvention plus importante que celle de 50 francs par mois accordée par le comité de l'Alliance française de Tanger; mais les évènements de Casablanca obligèrent à fermer encore une fois l'école. Une nouvelle tentative a été faite depuis, et un professeur algérien va incessamment, sous les auspices de la légation de France, essayer de créer à Fez une école franco-arabe.

En 1901, sur la demande des Israélites d'Arzila, (entre Tanger et Larache, sur l'Océan), la délégation de Tanger créait dans cette ville une petite école, qui ne donna pas de grands résultats et qui fut supprimée avec la délégation.

En 1903, deux écoles franco-arabes avaient été créées, l'une à Rabat et l'autre à Salé, par la délégation de Tanger. Ces deux écoles disparurent également en 1904, avec la délégation de l'Alliance.

En 1904, le Comité de l'Alliance française à Tanger fondait à Tétouan une école franco-arabe. Un Algérien, ancien instituteur en Algérie, interprète de l'agence consulaire, chargé de la poste française, enseigne à une trentaine d'élèves, tous musulmans, le français, l'arithmétique, un peu d'histoire et de géographie. Un fakih leur enseigne le Coran.

En 1905, le Comité de l'Alliance fondait également une école à Larache. Les cours, faits au commencement par un musulman chargé de la poste française, le sont actuellement par un professeur algérien qui a fait ses études à la médersa de Tlemcen. Le programme est le même qu'à l'école de Tétouan. Les élèves sont également au nombre de trente environ, quoique la population musulmane de Larache soit très inférieure à celle de Tétouan : c'est que les habitants de Tétouan, bien que relativement plus policés que ceux des autres villes du Maroc, sont d'un fanatisme poli et méprisant peut-être plus difficile à pénétrer que la rusticité des Marocains d'une apparence moins civilisée.

Une tentative d'école franco-arabe faite à Mogador en 1905 a échoué par le décès du chancelier du consulat de France de cette ville, survenu en 1907. C'était lui en effet qui assurait les cours avec une grande bonne volonté. L'école, fermée depuis deux ans, n'a pas encore été rouverte.

Outre les trois écoles franco-arabes de Tanger, de Larache et de Tétouan, l'Alliance française subventionne également une petite école française mixte créée à Larache en 1908 et qui ne compte jusqu'à présent qu'une quinzaine d'élèves.

De plus, les trois écoles françaises de Tanger, dont nous parlerons plus loin, reçoivent de l'Alliance française de légères subventions.

Les ressources de l'Alliance française au Maroc sont des plus restreintes, et elle ne peut subvenir à ses charges que grâce au concours qui lui est apporté par la légation de France, sur les fonds du budget des œuvres françaises au Maroc.

Ecoles primaires françaises subventionnées par la légation de France. — Elles sont, en 1909, au nombre de huit. La plus ancienne est une école de filles fondée à Tanger en 1885, qui reçoit une quarantaine d'élèves; les autres sont : une école de garçons fondée à Tanger en 1904; une école de filles fondée à Tanger en 1908; une école mixte fondée à Casablanca en 1907; quatre écoles franco-arabes à Rabat, Oudjda, Casablanca et Mazagan. On annonce la prochaine création d'une école de garçons à Mogador et d'une école franco-arabe à Fez.

Enseignement secondaire. — Un collège français a été ouvert à Tanger le 15 janvier 1909. Il s'y donne le même enseignement que dans les lycées et collèges de France.

Entre les classes préparatoires, qui comprennent les petites classes jusqu'à la sixième exclusivement, et les classes secondaires, les élèves subissent un examen de passage qui tient lieu de certificat d'études secondaires élémentaires. Entre les classes secondaires, qui comprennent depuis la sixième inclusivement jusqu'à la seconde exclusivement, et les classes supérieures, un examen permet aux élèves d'obtenir le diplôme du premier degré.

Les classes supérieures comprennent la seconde, la première, après laquelle les élèves passent la première partie du baccalauréat, la philosophie ou les mathématiques, après lesquelles ils passent la deuxième partie de cet examen.

Le collège reçoit des externes simples, des externes surveillés, des demi-pensionnaires et des pensionnaires. Des bourses et demi-bourses sont accordées après examen aux élèves, sans distinction de nationalité.

L'année scolaire est de neuf mois. Elle commence le 1er octobre et se termine le 30 juin.

Les élèves de toutes les nationalités et de toutes les religions sont admis au collège français, et les demi-pensionnaires musulmans et juifs reçoivent une nourriture préparée conformément aux prescriptions de leur religion.

Le collège compte plus de soixante élèves. Le personnel enseignant comprend le directeur, le surveillant général, et sept professeurs (quatre Français, une dame anglo-espagnole, deux Arabes).

Ligue française de l'enseignement. — L'œuvre française de l'enseignement au Maroc ne s'est pas bornée à la création des établissements scolaires qui viennent d'être énumérés. La Ligue française de l'enseignement a fondé à Tanger, en 1905, un cercle qui compte actuellement 86 adhérents. Il est administré par un comité de dix membres, qui se réunit une fois par mois. Le cercle de Tanger a pour but de réunir toutes les personnes désireuses de contribuer personnellement à l'instruction, de développer la création de bibliothèques, de cours d'adultes et, d'une manière générale, toutes œuvres intéressant l'instruction et l'éducation de la jeunesse. Depuis sa création, le cercle de la Ligue française de l'enseignement à Tanger a réussi à constituer une bibliothèque de deux mille volumes, qui est ouverte à tous. Il a institué depuis 1908 des cours d'adultes et des conférences qui se font à l'école primaire de garçons.

Un autre cercle de la Ligue sera prochainement organisé à Mogador; et l'on espère pouvoir créer petit à petit dans toutes les principales villes du Maroc des cercles et des bibliothèques, qui contribueront pour une large part à la pénétration intellectuelle du pays, la plus longue, sans doute, mais la plus sûre.

**Autres écoles européennes.** — Il y a au Maroc quelques écoles espagnoles, des écoles anglaises, et, à Tanger, une école allemande fondée au commencement de 1909, au moment même de la création du collège français.

Enseignement espagnol. — La communauté des Franciscains espagnols du Maroc entretient la plupart des écoles espagnoles. Elle possède, à Tanger, une école de garçons et une école de filles; à Larache, une école de garçons; à Casablanca, une école de garçons et une école de filles; à Mazagan, une école de garçons et une école de filles; à Mogador, une école de garçons; à Tétouan, une école de garçons et une école de filles. L'instruction qui est donnée dans ces écoles est exclusivement catholique dans le sens clérical du mot.

Un école laïque espagnole est subventionnée à Tanger par l'élément anticlérical espagnol. Ses ressources sont médiocres et lui permettent difficilement de lutter contre les établissements des Franciscains.

Une petite école laïque espagnole avait été fondée, il y a une quinzaine d'années, à El Kçar el Kebir, par un républicain espagnol réfugié au Maroc, Don Eduardo Cabo Bujan de Castro. Elle était fréquentée par une vingtaine d'enfants israélites, qui n'y apprenaient guère qu'à lire et à écrire en espagnol. Fermée à la mort de son fondateur, survenue il y a cinq ou six ans, cette école a été rouverte dernièrement, et reçoit des enfants des deux sexes.

Enseignement anglais. — Une petite école anglaise mixte réunit à Mazagan une douzaine d'enfants. Cette école n'est l'objet d'aucune subvention.

A Mogador, on trouve trois écoles anglaises : une école de filles; une école anglo-israélite de garçons, subventionnée en partie par le *Board of Deputies*, de Londres, et en partie par les Israélites protégés anglais de la ville; une école anglo-israélite de filles, subventionnée par l'*Anglo-Jewish Association*, de Londres, pour la plus grande part, par l'Alliance israélite universelle de Paris, et par la communauté israélite de la ville.

### IV. — Récapitulation.

Il serait impossible d'évaluer, même approximativement, le nombre des élèves musulmans et juifs qui reçoivent au Maroc l'enseignement indigène. Il faudrait pour cela faire un recensement de la population du Maroc; cependant, en se fondant sur des appréciations qui n'ont d'ailleurs rien de positif, on peut estimer à plus de 100 000 les élèves qui suivent les cours des écoles coraniques; un dixième à peine arrive à savoir lire et écrire très imparfaitement; 2000 jeunes gens peut-être suivent les cours de l'enseignement secondaire indigène, et 500 à peine ceux de l'enseignement supérieur à Fez.

Le nombre des enfants juifs qui suivent les cours des écoles rabbiniques peut être estimé à 5000 au plus, et les étudiants d'enseignement secondaire ou supérieur qui fournissent les rabbins des différentes classes à 100 environ.

D'après les chiffres donnés par M. René Leclerc, délégué général du Comité du Maroc, et chargé par la légation de France de l'inspection des écoles françaises, pour la fin de l'année 1907, les enfants recevant une instruction européenne au Maroc étaient au nombre de 5270, répartis comme suit :

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4136 | enfants en langue française | dans 25 | écoles |
| 907 | — — espagnole | — 15 | — |
| 227 | — — anglaise | — 2 | — |
| 5270 | élèves | 42 | écoles |

Au 15 juin 1909, en dehors des écoles de l'Alliance israélite, les statistiques fournies par M. René Leclerc comptent, y compris sept écoles franco-arabes et le collège, quatorze établissements français d'instruction, avec 715 élèves des deux sexes.

| | |
|---|---|
| Les budgets réunis de l'Alliance israélite | 150 000 fr. |
| — de l'Alliance française | 16 680 — |
| — des Œuvres françaises au Maroc. . . . . | 81 500 — |
| donnent un total de . . . . . . . . . . . . | 248 180 fr. |

dépensés au Maroc pour y répandre l'enseignement français.

Une augmentation d'une centaine de mille francs, prévue à partir de l'année 1910 au budget des œuvres françaises au Maroc, permettra à la légation de France d'augmenter les subventions existantes et de créer de nouveaux établissements d'enseignement français. [Ed. Michaux-Bellaire.]

**MARTIN** (Aimé). — Louis-Aimé Martin, né à Lyon le 17 avril 1782 (selon la biographie Michaud; d'autres donnent 1781 et 1786), fut d'abord destiné au barreau, mais ses préférences personnelles l'entraînèrent de bonne heure dans la carrière des lettres. Son premier ouvrage fut un *Eloge historique de Désiré Petetin*, médecin de Lyon, l'un de ceux qui se sont préoccupés les premiers du magnétisme animal (1808); les *Lettres à Sophie sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle*, imitation des *Lettres à Emilie*, de Demoustier, qu'il publia en 1810, établirent sa réputation.

Aimé Martin fut un fervent disciple et un ami de Bernardin de Saint-Pierre, et, quand celui-ci mourut en 1814, à l'âge de soixante-dix-sept ans, laissant une veuve beaucoup plus jeune que lui et une fille, Virginie (qui devint plus tard Mme de Gazan), Aimé Martin épousa l'une et adopta l'autre.

En 1813, il avait obtenu une chaire à l'Athénée, et il y professa l'histoire littéraire de la France au moyen

âge; en 1815, il fut nommé secrétaire-rédacteur de la Chambre des députés, et, la même année, professeur de belles-lettres, de morale et d'histoire à l'Ecole polytechnique, en remplacement d'Andrieux. Destitué en 1831, lorsque l'école passa du ministère de l'intérieur au ministère de la guerre, il devint, quelques années après, conservateur à la bibliothèque Sainte-Geneviève. Il est mort à Saint-Germain-en-Laye, le 18 novembre 1847 (d'après Michaud; la biographie Didot dit : à Paris, le 22 juin).

Outre les deux ouvrages déjà cités, on doit à Aimé Martin un grand nombre d'éditions d'auteurs classiques; une édition très complète des *Œuvres de Bernardin de Saint-Pierre*; un *Plan de bibliothèque universelle*, étude des livres qui peuvent servir à l'histoire littéraire et philosophique du genre humain, sorte d'introduction à la collection intitulée : *Le Panthéon littéraire*, dont il fut un des collaborateurs; un *Guide pittoresque de l'étranger dans Paris*, etc., etc.

Mais son ouvrage principal est son *Education des mères de famille*, ou *De la civilisation du genre humain par les femmes*, qu'il publia en 1834, que l'Académie française a couronné, et dont il a été publié plusieurs éditions.

Ce livre a le mérite d'avoir hautement revendiqué, au lendemain de la loi de 1833, qui n'avait pas statué sur la question des écoles de filles, la part prépondérante de la femme dans le relèvement des classes populaires et de toutes les classes sociales par l'éducation. « Quand on élève un garçon, disait Jules Simon, en 1867, à la Société pour l'instruction élémentaire, et que d'un ignorant on fait un lettré, qu'est-ce qui en résulte? Il en résulte un lettré. Quand on élève une fille, et que d'une ignorante on fait une lettrée, qu'est-ce qui en résulte? Il en résulte une institutrice, c'est-à-dire qu'au lieu d'avoir enseigné à une fille, vous avez enseigné à toute une famille. » Plus de trente ans avant Jules Simon, Aimé Martin avait développé cette même thèse. « Suivant nous, disait-il, l'instruction primaire ne peut devenir universelle dans les campagnes que par les femmes. C'est donc surtout les jeunes filles qu'il faudrait instruire au village, afin de les mettre à même d'instruire un jour leurs enfants. Instruire les jeunes filles, c'est faire une école de chaque maison. » Mais, ajoutait-il, « nos législateurs ne savent pas cela, et ceux qui l'ont entendu dire ne paraissent pas beaucoup s'en inquiéter. A peine est-il question des filles dans les trente lois d'instruction primaire qui, depuis cinquante ans, sont sorties de nos fabriques législatives. »

Mais il est vrai de dire qu'à serrer tant soit peu l'étude de ce livre, ce qu'on y trouve de plus louable, ce sont les bonnes intentions de l'auteur. Aimé Martin est, comme l'a si bien dit Gréard, « un de ces écrivains à la suite, qui expriment le sentiment général d'une époque avec d'autant plus de fidélité qu'ils ont peu d'idées personnelles ». Son ouvrage, de difficile analyse, parce qu'il ne se pique guère de précision, comprend quatre livres; le premier traite de l'influence des femmes et de la nécessité de leur éducation; les trois autres ont pour titre commun : « Education de l'âme », et contiennent d'abord une sorte de psychologie passablement flottante et nuageuse, puis des aperçus, selon la pensée et quelquefois selon la manière de Bernardin de Saint-Pierre et de Chateaubriand, sur le rajeunissement du genre humain par l'influence d'un christianisme épuré et idéalisé. C'est la femme qui doit être le principal instrument, on pourrait dire l'instrument exclusif, de cette rénovation dans la société et dans la famille. Si véritablement exclusif que, par une singulière omission, dont il s'est confessé lui-même, sans grande contrition d'ailleurs, Aimé Martin avait commencé par ne laisser aucune part au père dans l'éducation de l'enfant. Dans l' « Avis de l'auteur » placé en tête de la seconde édition, on lit ce qui suit : « Livre Ier, chapitre XV. Ce chapitre répare un oubli; il indique le rôle du père dans l'éducation des enfants donnée par la mère. » Le livre d'Aimé Martin manque donc de mesure; on peut dire aussi qu'il manque de fond; le ton sentencieux et à la Rousseau de quelques-unes de ses pages, les tirades sentimentales de beaucoup d'autres; même, ce qui vaut mieux, les élans généreux, la chaleur d'âme qu'on y sent au-dessous des élégances voulues et des pastorales de convention, ne suffisent point à y tenir lieu des vues élevées et justes, sinon originales, ou des données pratiques et utiles qu'on croirait pouvoir trouver dans un ouvrage de ce genre.

En somme, Aimé Martin a été un ami, un apôtre, si l'on veut, de l'éducation, particulièrement de l'éducation des femmes et de l'enfant par les mères, mais ce n'est pas un pédagogue.

**MARTIN** (Henri). — En mars 1848, Henri Martin, alors âgé de trente-huit ans, et qui avait commencé en 1837 la publication de sa grande *Histoire de France* (achevée en 1854), répondit à l'appel adressé par Hippolyte Carnot aux écrivains républicains (Voir p. 217) en rédigeant, comme le ministre l'avait demandé, « un manuel par demandes et par réponses sur les droits et les devoirs des citoyens ». Voici le titre de l'ouvrage : « *Manuel de l'instituteur pour les élections*, par Henri Martin. Publié sous les auspices du ministre provisoire de l'instruction publique et des cultes. Prix : 15 centimes. Paris, Pagnerre, éditeur, rue de Seine, 14 *bis*, 1848. » Petit in-32 de 32 pages.

Cet opuscule s'ouvre par une dédicace à Béranger, que voici : « *A Béranger*. Cher maître, permettez-moi de vous dédier ce petit livre. L'hommage vous en est bien légitimement dû. Vos paroles ont bien souvent porté la lumière dans l'esprit de l'auteur, et vous reconnaîtrez, je l'espère, dans ces pages, quelque faible reflet de vos patriotiques pensées. — Henri Martin. »

Le *Manuel*, écrit sous la forme d'un dialogue entre un citoyen et un instituteur, est composé de cinq chapitres, que nous allons brièvement analyser, en en citant textuellement les passages les plus saillants:

Chapitre Ier. *Des anciens gouvernements de France.* — Le dialogue commence ainsi : « *Le citoyen*. Quels sont les principes sur lesquels doit être établi un bon gouvernement? — *L'instituteur*. Ces principes sont : la justice, la fraternité, et la souveraineté du peuple. — *Le citoyen*. La France a-t-elle déjà été gouvernée d'après ces principes ? — *L'instituteur*. Elle ne l'a pas encore été. Cependant elle s'est approchée peu à peu de ce but, à travers bien des maux et des révolutions. » Suit un résumé de l'histoire de France depuis l'époque des Gaulois. L'*instituteur* explique comment, dans chaque tribu, le sol était à l'origine propriété commune, et comment, plus tard, on procéda à un partage des terres : « Ce partage fut nécessaire pour augmenter l'activité des travailleurs et la quantité des subsistances; mais il augmenta l'inégalité qui existait déjà entre les possesseurs d'armes, d'effets et de troupeaux ». Il parle ensuite du « régime seigneurial ou féodal, dont le nom est resté si détesté dans nos campagnes ». Il dit comment « les travailleurs des villes s'affranchirent de la tyrannie des seigneurs par des associations fraternelles qu'ils appelèrent *communes* »; comment s'établit le pouvoir royal. « Mais l'esprit d'orgueil s'empara bientôt des rois. Ils prétendirent régner par le *droit divin*. » Et après que l'instituteur a retracé les abus du despotisme, le *citoyen* dit qu'il a entendu parler de la révolution qui, à la fin du dix-huitième siècle, a renversé « cette orgueilleuse monarchie » et l'a remplacée par la République : « mais, demande-t-il, comment la France a-t-elle pu quitter la République pour retourner à la monarchie ? » A cette question, l'*instituteur* fait la réponse suivante, qui termine le premier chapitre :

« La France n'avait pas été assez préparée à passer de la servitude à une complète liberté. Les terribles efforts qu'il fallut faire la fatiguèrent; le sang qui fut versé dans les grandes querelles de 1793 attrista son cœur et effraya son esprit; elle sacrifia tout à l'ordre, à la paix intérieure, et à la gloire que lui donna Napoléon. Malheureusement pour elle et pour lui, ce grand homme se trompa. Au lieu d'organiser la République, il rétablit la monarchie, et les conquêtes qu'il fit dans toute l'Europe finirent par réunir contre nous les autres peuples, qui avaient d'abord aimé et admiré notre Révolution. Il tomba. Après lui, les vieux rois revinrent avec la vieille noblesse et les jésuites. Le peuple chassa les anciens rois encore une

fois et pour toujours, en juillet 1830; mais le peuple ne comprenait pas encore bien ses droits et ses intérêts : il laissa la riche bourgeoisie établir un autre roi, Louis-Philippe, à la place de Charles X, et garder pour elle seule le droit de choisir les députés qui faisaient les lois et gouvernaient la France. Louis-Philippe et les députés ont très mal gouverné; ils n'ont songé qu'à leurs intérêts personnels; ils n'ont pas su conserver l'honneur de la France dans leurs rapports avec les étrangers; ils ont attenté à la liberté et dilapidé honteusement les finances. Le peuple de Paris les a enfin chassés à leur tour, au moment où ils s'alliaient avec les Autrichiens, nos anciens ennemis, et allaient faire faire banqueroute à l'Etat. La République a été rétablie; la royauté et l'aristocratie ont disparu, et toutes les anciennes institutions politiques ont été balayées. Il n'en reste plus rien. »

Chap. II. *De la Constituante.* — Dans ce chapitre, l'instituteur explique le rôle d'une Constituante, puis ce que sont les trois pouvoirs, législatif, exécutif et judiciaire. Il ajoute qu'il y a « un dernier pouvoir très essentiel, le pouvoir éducateur. Le pouvoir éducateur, corps qui donne l'enseignement, doit se proposer de former les citoyens au bien.»

Chap. III. *Du décret électoral.* — Ce chapitre contient le texte du décret qui a convoqué les électeurs, fixant les élections au 9 avril et la réunion de l'assemblée au 20 avril. L'instituteur explique minutieusement les dispositions de ce décret.

Chap. IV. *Devoirs du citoyen dans les élections.* — Henri Martin a voulu donner aux citoyens la plus haute idée possible de ce droit électoral que la plupart d'entre eux sont appelés à exercer pour la première fois. « *Le citoyen.* Dans quelles dispositions le citoyen doit-il se présenter aux élections? — *L'instituteur.* Dans les mêmes dispositions où il devrait se présenter devant Dieu : avec un cœur sincère, une volonté droite, purifié de toute haine et de tout intérêt personnel. » La fin du chapitre est consacrée à l'énumération des qualités que l'électeur doit rechercher dans l'élu : « *Le citoyen.* Quels représentants faut-il envoyer à la Constituante? Sont-ce les plus spirituels ou les plus riches? Ceux qui ont le plus de savoir ou ceux qui ont le plus d'éloquence? — *L'instituteur.* L'esprit est bon; la science et l'éloquence sont bonnes; la richesse n'est pas mauvaise quand on en use bien: mais il y a quelque chose de mieux. Louis-Philippe et ses partisans ont eu tout cela, et ils sont tombés ! et ils ont mérité leur chute ! Il y a quelque chose qui est au-dessus de l'esprit, de la science et de la richesse, c'est le sens droit et le bon cœur. La République doit être le règne des braves gens et des hommes de bonne volonté. Il faut au représentant du peuple des mœurs simples et une probité sans tache, pour être à l'abri de toutes les séductions; de la bonté, pour se dévouer à l'amélioration du sort de ceux qui souffrent; du courage, pour combattre les dangers qui peuvent menacer la République; un bon jugement, pour démêler les meilleurs moyens d'écarter ces dangers et de constituer l'Etat. S'il a d'autres qualités encore, tant mieux. Mais c'est assez s'il a ces qualités, et qu'il ait donné ou qu'il donne, par ses actions, par ses paroles ou par ses écrits, des gages suffisants à la cause de la République, c'est-à-dire du peuple; car désormais, sachez-le bien, si la République pouvait cesser d'être, la France mourrait avec elle. Nous tous cesserions d'être Français, et tomberions au-dessous des derniers esclaves russes. Napoléon a prophétisé, en mourant, que l'Europe, avant cinquante ans, serait républicaine ou cosaque. — *Le citoyen.* Elle ne sera pas cosaque, j'en jure par mon cœur et par le grand cœur de la France ! »

Chap. V. *Des avantages à attendre de la Constituante.* — Ce dernier chapitre, très court, nous met sous les yeux le programme extraordinairement modeste d'un républicain de 1848. Nous le reproduisons intégralement : « *Le citoyen.* Nous saurons supporter non seulement les dangers qui pourraient survenir, mais la peine et le travail, qui sont de tous les jours, pour que la France soit prospère. Vous m'avez dit que, si la France était heureuse, tous les Français seraient heureux finalement — *L'instituteur.* Oui, mais nous manquerions ce bonheur, si nous voulions le saisir avec trop d'impatience; ce serait comme un épi coupé avant d'être mûr. Les choses même les plus justes, que nous demandons, ne les exigeons pas trop vite, et laissons à nos représentants le loisir d'étudier l'ensemble des besoins et des ressources de la France, et de préparer l'ensemble des réformes nécessaires. — *Le citoyen.* Quelles sont ces réformes? — *L'instituteur.* Il ne m'appartient pas de devancer la Constituante, qui sera chargée des vœux et des pouvoirs de toute la France. Cependant personne ne peut douter que les lois, qui avaient été faites jusqu'à présent dans l'intérêt des riches, pour les rendre plus riches encore, ne soient faites aujourd'hui dans l'intérêt de tous. Le pauvre sera certainement soulagé des impôts qui surchargent le plus durement sa subsistance, et ceux qui portent sur le revenu des riches seront augmentés. Nos pays vignobles seront dégrevés au moins d'une bonne partie de leur accablant fardeau. Il n'y aura plus sur le sel un impôt exagéré qui empêche l'homme des campagnes de saler sa nourriture et celle de ses bestiaux. Les pauvres gens ne seront plus privés, par la cherté du port des lettres, d'avoir des nouvelles de leurs enfants, partis pour l'armée ou pour le tour de France. L'Assemblée avisera sans doute à ce que les laboureurs qui perdent leur récolte par la grêle, par l'inondation, par le feu du ciel, ou leurs bestiaux par les maladies, soient indemnisés par la nation; et qu'en cas de disette, ils obtiennent des avances de semailles. L'Assemblée avisera aux moyens de donner du crédit aux travailleurs qui ont de bons bras, de bonnes têtes et pas de capital. Elle encouragera les ouvriers à associer leurs bras et leurs cœurs. Elle tâchera d'empêcher les chômages, qui font le désespoir de l'homme laborieux. Elle aidera les travailleurs à s'assurer une retraite pour leurs vieux jours. Elle prendra un soin paternel de l'éducation de leurs enfants. Les moyens de faire tout cela, ce n'est pas à moi de les indiquer : l'Assemblée en saura plus que moi, et fera sans doute bien d'autres choses encore. Ayons patience et bon espoir; ne nous décourageons pas; ne nous irritons pas pour quelques mauvais jours; nous n'avons plus des souverains égoïstes. Comme je vous l'ai dit, choisissons de bons représentants : tout est là; notre sort ne dépend plus que de nous-mêmes. »

Henri Martin fut l'un des membres désignés par Hippolyte Carnot pour former la Haute Commission des études scientifiques et littéraires, qui siégea au ministère de l'instruction publique sous la présidence de Jean Reynaud. Il fut en outre chargé de faire un cours d'histoire moderne à la Sorbonne.

En 1870, pendant le siège de Paris, il fut nommé maire du seizième arrondissement. En 1871, le département de l'Aisne l'élut membre de l'Assemblée nationale, et en 1876 sénateur; en 1878, il entra à l'Académie française. Il est mort en 1883.

**MARTIN** (Le général-major). — Claude Martin, fondateur de trois établissements qui portent le nom de *Martinière*, est né à Lyon, le 4 janvier 1735, et mort le 13 septembre 1800, à Lucknow (Inde anglaise).

Enrôlé au service de la Compagnie française des Indes orientales, il s'embarqua à Lorient, le 18 septembre 1751, et servit sous Bussy. Après la conclusion du traité de Paris, il entra au service de la Compagnie anglaise des Indes et prit part, dès 1764, avec le grade d'enseigne, à la campagne contre Mir-Kasim, reçut sa nomination de lieutenant et fut attaché au service topographique de Calcutta; on lui attribue un plan de cette ville, dressé en 1764. Chargé du relevé et de l'entretien des routes dans la province de Behar, nommé capitaine en 1766, destitué en 1767, puis réintégré dans son grade en 1769, il servit dans les troupes cipayes et fut ensuite attaché au service topographique du génie. En 1774, mis en rapports, à Lucknow, avec le nabab-vizir d'Aoude et son fils Asaf-ud-Daulah (qui lui succéda en 1775), Martin ne tarda pas à gagner leur confiance; il fut nommé, en 1776, directeur de l'arsenal du nabab. Sans abandonner son service à la Compagnie, où il conserva

son grade, il fut depuis lors un agent officieux très influent du gouverneur général à la cour de Lucknow, « comme le principal conseiller militaire de Son Altesse, ainsi que son conseiller dans les questions politiques ». En 1779, Martin fut promu au grade de commandant; il obtint de rester à Lucknow avec l'emploi qu'il y occupait, mais reprit cependant bientôt du service dans la campagne contre le rajah Chait-Singh, de Bénarès, et reçut le grade de lieutenant-colonel. Martin fut, à cette époque, l'ami du général de Boigne et du gouverneur général Warren Hastings, qui le cite comme « un officier brave et expérimenté, un homme très strict au point de vue de l'honneur ». En 1791, à la suite de la campagne contre le sultan Tippou, le grade de colonel fut conféré à Martin « pour récompenser le zèle et les efforts prodigués par cet officier dans la dernière guerre ». Quatre ans après, en 1795, il était nommé général-major, bien qu'il eût refusé de se faire naturaliser Anglais. « Né Français, je veux mourir Français », disait-il. Le général Martin passa les dernières années de sa vie à la construction, à Lackperra, dans les environs de Lucknow, d'une sorte de palais-tombeau auquel il donna le nom de Constantia. « C'est un palais construit sur une échelle très grande, mais dans l'architecture et la disposition duquel se montre très bien la singularité de goût du général. Sous l'appartement principal se trouvent des chambres souterraines qui doivent être utilisées dans la saison chaude.... Au milieu de la plus vaste de ces sombres chambres, il avait déjà érigé son tombeau; et le nombre des lumières qui devaient être allumées là, nuit et jour, et perpétuellement, ainsi que la somme destinée à cet usage, tout était déjà mentionné; mais on ne disait pas quelle devait être la destination de l'immense édifice au-dessus, lorsque son excentrique créateur occuperait la chambre au-dessous. » Ce palais est aujourd'hui la *Martinière* de Lucknow. Le général y fut inhumé, et le nabab Sadat-Ali, qui avait exprimée pour cette somptueuse demeure une admiration excessive, dût renoncer à s'en emparer. Les cendres du mort furent dispersées en 1857 par les cipayes, et le tombeau ne renferme plus que quelques ossements qui y furent replacés plus tard par les soins du major Abboth, commissaire de Lucknow.

Le testament du général Martin, écrit en entier de sa main, fut signé par lui le 1er janvier 1800. C'est un document volumineux et fort curieux. L'original, en langue anglaise, fut traduit en français et imprimé dans les deux langues, en vertu d'un arrêté du préfet du Rhône, en date du 28 brumaire an XI, qui stipule que « un exemplaire sera adressé au gouvernement, avec invitation instante d'autoriser la commune de Lyon à accepter le legs mentionné au dit testament ». Cette publication, intitulée « Dernière volonté et Testament du major général Cl. Martin », fut éditée par Ballanche père et fils à Lyon; elle est datée an XI-1803, et forme un volume in-4° d'environ 150 pages. Le testament est divisé en 34 articles; il est suivi d'un « Extrait » qui résume les dons, s'élevant à environ 5 millions de francs, et de quatre balances du grand-livre, dont la dernière permet d'évaluer approximativement la fortune mobilière et immobilière du général, au moment de sa mort, à une dizaine de millions. Par l'article 1er il donne la liberté à toutes « les femmes, domestiques mâles et femelles, eunuques et autres » qui lui appartiennent, et les 19 premiers articles sont consacrés à énumérer avec minutie les dons qu'il fait à chacun d'eux et auxquels viendront s'ajouter encore ceux mentionnés par les tout derniers articles. L'article 20 est consacré aux sommes léguées par le général Martin aux différents membres de sa famille à Lyon. Enfin les articles 23-28 sont relatifs aux institutions de bienfaisance et aux fondations. De grosses sommes sont léguées au profit des pauvres de Lucknow, Calcutta et Chandernagor et pour la libération de prisonniers à Lyon, de débiteurs pauvres, notamment de soldats. Les legs principaux sont consacrés à la fondation de trois établissements à Lucknow, Calcutta et Lyon. Voici les termes mêmes du testament : « Art. 24. Je donne et lègue la somme de 200 000 sika rupees (environ 500 000 fr.) à la ville de Calcutta... afin de pouvoir désigner l'institution la plus convenable pour le bien public... ou établir une école pour instruire un certain nombre d'enfants des deux sexes jusqu'à un certain âge, les mettre en apprentissage lors de leur sortie de l'école et de les marier lorsqu'ils seront d'âge.... Afin que l'intérêt annuel supporte l'institution, je donne et lègue pour ce 150 000 sika rupees de plus.... — Art. 25. Je donne et lègue la somme de 200 000 sika rupees pour être déposée dans les fonds à intérêts les plus sûrs de la ville de Lyon en France, et régie par les magistrats de cette ville, sous leur protection et contrôle.... Cet intérêt doit servir à établir une institution pour le bien public de cette ville, et les académiciens de Lyon doivent désigner la meilleure institution qui puisse être constamment supportée par l'intérêt de la somme sus-nommée, et, s'il n'y en a pas de meilleure, de suivre celle désignée dans l'article 24. L'institution doit avoir, comme à Lucknow, le nom de *Martinière*..., portant le même titre que celle de Calcutta.... J'espère que le magistrat de la ville protégera l'institution. Dans le cas que la somme ci-dessus donnée... ne soit pas suffisante..., alors je donne et lègue une somme additionnelle de 50 000 sika rupees.... — Art. 27. .... Ma maison Constantia à Lackperra ne doit jamais être vendue, devant servir de monument ou tombeau pour y déposer mon corps, et elle doit servir de collège pour y instruire les enfants et y tenir des hommes pour enseigner la langue anglaise et la religion à ceux qui désireraient d'être faits chrétiens.... Une forte somme sur l'établissement sera désignée... dans ce testament pour tenir le monument en bon ordre, et un nombre suffisant de personnes... pour instruire les enfants. » Enfin l'article 33 stipule le partage entre les villes de Calcutta, de Lucknow et de Lyon, pour augmenter leurs établissements, « afin qu'ils soient permanents et qu'ils existent pour toujours », d'une somme de 2 500 000 fr. si ce fonds reste disponible « après que les comptes seront arrêtés et les sommes assurées pour l'intérêt qui doit servir pour le paiement des différentes pensions par mois, et des différents dons et autres ».

Les intentions du général Martin ont été admirablement réalisées : en France et dans l'Inde anglaise ses libéralités ont produit des résultats durables. Il avait voulu que le nom du donateur pût être connu de tous après sa mort, et avait pris à cet effet des précautions spéciales. Dès le début du testament il en donne les raisons : « Quoique j'aie tâché de ne jamais être conduit, en faisant une bonne action, par la vanité de la faire, encore souvent je n'ai pu m'empêcher d'être sensible au plaisir de ce que je faisais, et comme j'ai souvent encouragé les autres dans leurs vanités, pourvu que la bonne action fût faite, j'espère qu'on m'accordera la même indulgence, n'ayant jamais eu à cœur d'augmenter ma fortune que pour l'ambition de faire le bien aux autres ». L'article 22, qui est une véritable profession de foi, se termine ainsi : « J'espère que le Tout-Puissant me pardonnera et sera miséricordieux envers moi, pour ne pas avoir suivi toutes les cérémonies recommandées dans cette religion (la religion chrétienne), ayant eu pour principes de prier et d'adorer Dieu, le Créateur de tous, et d'agir avec les autres créatures comme j'aurais souhaité qu'on eût agi avec moi ».

Au physique, Claude Martin était grand, avec une noble prestance, une figure très fine et des yeux vifs. Son intelligence déliée suppléait à une instruction très incomplète. Son activité merveilleuse, son énergie, sa persévérance, lui permirent, sans abandonner les devoirs de sa charge militaire et les soins de ses fonctions diplomatiques, de mener de front de nombreuses affaires industrielles et commerciales; il était à la fois architecte, ingénieur, fabricant de canons, négociant, agriculteur, industriel, banquier, et même médecin. Il imagina et mit en pratique un procédé nouveau pour l'extraction de l'indigo et le publia dans les Annales de la Société asiatique en 1791. Ce fut lui qui en 1785, deux ans à peine après les expériences des frères Montgolfier, lança à Lucknow les premiers aérostats qu'on eût vus aux Indes. On dit

aussi qu'il inventa et expérimenta sur lui-même une sonde pour l'opération de la lithotritie.

Le conseil municipal de Lyon accepta, au nom de la ville, le legs du général Martin, et exprima sa reconnaissance par une délibération du 7 germinal an XI (28 mars 1803); il décida en même temps qu'une statue serait élevée au donateur. Cette statue, achevée en 1842 par Foyatier, ne fut érigée qu'en 1862, dans la cour de la Martinière.

[P. Wiernsberger.]

**MARTINIÈRE** (Ecoles La). — Des institutions portant le nom de *Martinière* ont été établies dans les villes de Lyon en France, de Lucknow et Calcutta dans l'Inde anglaise, au moyen des sommes léguées à cet effet par le général-major Martin (Voir l'article précédent). Par son testament, Martin avait légué environ 900 000 francs à la ville de Lucknow et 1 500 000 francs à la ville de Calcutta. Ces sommes furent consacrées à l'établissement d'écoles pour les enfants des deux sexes. L'organisation est exactement la même dans les deux villes : l'école des garçons et celle des filles, établies dans des bâtiments distincts, sont réunies sous une même administration et sous le même nom de *Martinière*. Ces établissements n'ont pas reçu de nouveaux legs depuis leur fondation. Chacun d'eux est administré par un conseil composé de hauts fonctionnaires du gouvernement. Les directeurs sont choisis parmi les gradués des universités anglaises. Le budget, qui atteint environ 200 000 francs, est alimenté par la dotation et par les élèves payants. Les pupilles de la fondation, ou *foundationers*, sont tous internes; ils sont entretenus, nourris et instruits gratuitement. Ils doivent être chrétiens et appartenir à des familles dont les ressources sont restreintes; aussi a-t-on pu comparer assez justement les *Martinières* de l'Inde à nos établissements de Saint-Cyr pour les filles et de La Flèche pour les garçons. A côté des *foundationers*, il y a des élèves payants, qui sont internes, demi-pensionnaires ou externes. Les enfants entrent à l'école vers dix ans et y restent jusqu'à seize ans au moins. Le nombre des élèves est d'environ 150 garçons et 100 filles à Calcutta, 200 garçons et 50 filles à Lucknow; il y a à peu près autant de *foundationers* que d'élèves payants. Les garçons reçoivent un enseignement secondaire préparant aux examens universitaires, et se destinent presque tous aux carrières administratives. Pour les filles, l'enseignement est moins élevé; il comprend surtout les connaissances pratiques et les arts d'agrément. A la sortie, les *foundationers* reçoivent un *outfit* de 100 fr. pour les garçons, une dot de 400 francs pour les filles.

La création de la *Martinière* de Lyon fut lente et compliquée. Le 20 germinal an XI (19 avril 1803), l'Académie de Lyon était informée officiellement du devoir qui lui incombait aux termes du testament, et le 12 floréal (2 mai) le gouvernement français autorisait le corps municipal à accepter les différents legs faits par le général Martin en faveur de la ville. Le testateur avait exprimé la volonté que l'on établît « une institution pour le bien public »; mais il n'avait rien précisé et l'Académie devait interpréter ses dernières volontés. De 1803 à 1825, pendant qu'on négociait avec les maisons de banque de Londres, chargées de l'administration de la succession, pour obtenir la remise des fonds, l'Académie nommait des commissions successives et étudiait des projets divers. Dès 1803 et plus tard encore, en 1822 et 1825, elle délibérait que nulle fondation ne pouvait mieux servir le bien public qu'un établissement d'instruction populaire. Elle était ainsi l'interprète fidèle des volontés du testateur; elle devançait cependant, par là même, les idées de son temps, et la création d'une école gratuite, avec l'indépendance que lui assuraient son origine et ses ressources, se heurta à de vives résistances, venues d'en haut, mais qui devaient être finalement vaincues. A la suite d'une dernière délibération de l'Académie, du 1er février 1825, Tabareau, professeur de physique et membre de l'Académie, fut invité par la mairie, et autorisé par le ministre du commerce, à étudier, à Châlons et à Angers, les seules écoles d'arts et métiers alors établies en France et à rédiger un rapport sur l'institution à créer. Ce rapport, déposé le 2 novembre 1825, conclut à l'établissement d'une école d'arts et métiers, mais ce projet ne fut pas, par la suite, exactement réalisé. En 1826, après de longues difficultés, la somme léguée de 250 000 roupies fut touchée par la ville. Elle s'élevait à ce moment, en capital et intérêts, à environ 1 740 000 francs, en y comprenant la somme léguée pour la libération des prisonniers pour dettes, qui revint plus tard (en 1870) à la Martinière.

Un conflit déplorable s'éleva alors entre la ville, l'Académie et les exécuteurs testamentaires. La ville réclamait le droit exclusif à l'administration immédiate d'un établissement légué à la commune, et n'adoptait pas les délibérations académiques qui méconnaissaient ce droit; d'autre part, les exécuteurs testamentaires et la famille du testateur avaient aussi des droits à faire valoir. Dans ces circonstances difficiles, un maire de Lyon, M. de Lacroix-Laval, sut répondre à l'appel qu'avait fait le général Martin lorsqu'il avait placé ses établissements de bien public sous la protection et le contrôle des magistrats. Il prit provisoirement la place de tous les mandataires dont les différends paralysaient les effets d'une généreuse donation, et, sur un nouveau rapport que lui présenta Tabareau, le 28 février 1826, il résolut la création immédiate d'une Martinière provisoire, qui fut installée au Palais Saint-Pierre. L'inauguration de cette institution eut lieu le 9 juin 1826, et elle fonctionna jusqu'au 2 décembre 1833. Elle comprenait : un cours de mathématiques élémentaires et de mécanique industrielle, un cours de chimie appliquée à la teinture et, à partir de 1829, un cours de dessin. Tabareau en était le directeur. Les élèves étaient externes, et l'externat est, depuis lors, resté la règle à la Martinière de Lyon. Le gouvernement, qui pouvait trancher toutes les difficultés administratives retardant la création définitive de la Martinière, n'intervint d'abord que comme médiateur. Il adressa un projet d'ordonnance à la ville, à l'Académie, à l'exécuteur testamentaire, Christophe Martin, neveu du général, et demanda les avis de tous sur la nature des droits que ce projet leur accordait. Il transmit ces avis au Conseil d'Etat, puis rendit l'ordonnance du 29 novembre 1831, qui dispose en substance ce qui suit : L'institution *La Martinière* sera une école gratuite de sciences et d'arts industriels; — l'Académie soumettra au gouvernement le plan de l'institution, indiquant la nature des études, le nombre des maîtres, les conditions d'admission et le régime intérieur; — ce règlement sera approuvé par le gouvernement, sur l'avis du conseil municipal; — l'école sera administrée, sous l'autorité du préfet, par une commission gratuite nommée par le conseil municipal et présidée par le maire; — le directeur sera nommé par le maire et le régisseur pris dans la famille du testateur; — le budget sera approuvé par le conseil municipal et réglé par le préfet. Conformément aux dispositions de cette ordonnance, l'Académie élabora un règlement organique qu'elle fixa dans sa séance du 25 août 1832. Ce règlement comprend quatre chapitres, qui traitent : de la nature des études, — du personnel, — des conditions d'admission des élèves, — du régime intérieur de l'école et des principales dispositions réglementaires. Il fut soumis au conseil municipal le 20 septembre 1832, reçut la sanction du préfet le 27 octobre suivant, et finalement fut approuvé par l'ordonnance du 1er octobre 1833. A cette époque, les capitaux de la Martinière s'élevaient à 1 770 000 francs, dont un million dans les caisses de la ville, qui en servait l'intérêt à 5 %, le reste en rentes sur l'Etat ou encore en voie de recouvrement.

Par l'ordonnance de 1831, la ville avait été autorisée, « en raison de l'impossibilité de la former sur la place Saint-Saturnin qui avait été désignée » par le testateur, à installer la Martinière, à titre définitif, dans l'ancien cloître des Augustins, que le département lui cédait pour 700 000 francs. L'édifice fut remis à l'administration de la Martinière le 2 janvier 1833, et les travaux d'appropriation commencèrent immédiatement; ils coûtèrent 208 000 francs pris sur le million confié à la ville. Depuis lors, jusqu'à la conversion de sa dette, en 1880, la ville a servi l'intérêt à 5 % du

reliquat de 792 000 francs. D'ailleurs, de 1826 à 1836, les dépenses de l'institution furent notablement inférieures à son revenu; il fut donc possible d'amortir une partie des sommes affectées à l'installation définitive. Lorsque, à la fin de 1836, l'immeuble et les travaux furent complètement payés, la fortune de la Martinière s'élevait à 1 170 000 francs, produisant un revenu de près de 60 000 francs. L'inauguration des nouveaux bâtiments eut lieu le 2 décembre 1833, sous la présidence de Prunelle, maire de Lyon. Tabareau résigna alors ses fonctions de directeur de l'école, mais il y resta professeur de mathématiques jusqu'à sa mort, en 1866. Le 26 novembre 1833, Eynard, administrateur de l'école, lui avait fait don d'une importante collection de machines et appareils divers, et il y avait ajouté le cabinet de physique de Tabareau qu'il avait acheté 20 000 francs de ses propres deniers. A sa mort, en 1837, Eynard légua à l'institution 380 000 francs. Après le règlement de toutes les questions litigieuses se rapportant à la succession du général Martin, et en vertu de l'art. 33 du testament, la ville de Lyon put toucher en 1842, en 1845, en 1850 et enfin en 1852, diverses sommes importantes, dont le total s'éleva, capital et intérêts, à 515 000 francs. A la suite de l'abolition de la contrainte par corps, un jugement rendu par la cour d'appel de Lyon, le 5 août 1870, attribua à la Martinière une somme s'élevant à plus de 20 000 francs de rentes et résultant du legs fait par Martin en faveur des prisonniers pour dettes. La Martinière toucha encore, en 1873, une somme de 550 000 francs provenant de la succession du docteur Gilibert, et, en 1876, 55 000 francs légués par le docteur Bonnaric. En 1885, Mme de Cuzieu, dépassant la générosité du fondateur lui-même, légua à la Martinière la somme de 2 650 000 francs. Le legs le plus récent date de 1901; il est dû à Mme Geneste et s'élève à 50 000 francs. Il est à prévoir que ce ne sera pas le dernier, car l'attachement des Lyonnais pour leur grande institution est indestructible, et le goût qu'ils ont pour l'indépendance et l'initiative privée les porte plus volontiers vers les œuvres originales. La Martinière a d'ailleurs reçu des sommes nombreuses, dont le total dépasse 60 000 francs, pour la fondation de prix distribués annuellement aux élèves. Son budget s'élève, pour l'année 1909, à la somme de 248 590 francs.

On peut dire que ce qui a manqué le plus à la Martinière, une fois définitivement installée, c'est un programme. Il n'y a pas eu de plan bien déterminé, et l'école s'en est ressentie jusqu'à nos jours. Il faut cependant se hâter d'ajouter que ce manque de cadres préconçus lui a permis d'évoluer et de s'adapter merveilleusement au progrès scientifique et social du dix-neuvième siècle, en suivant pas à pas son développement industriel si extraordinaire. Au début, il n'y a pas eu de plan d'ensemble, mais seulement des cours créés successivement et juxtaposés. Dès 1833, on ajoutait aux trois cours de l'école provisoire des cours d'écriture et de grammaire. En 1835 on ouvrait un cours de théorie du tissage, en 1840 un cours de morale, en 1842 un cours de modelage; en 1850 on inaugurait les travaux manuels; puis viennent, en 1865, un cours de comptabilité, en 1868 des cours facultatifs de troisième année, en 1869 un cours de physique, en 1870 des cours d'anglais, d'histoire et de géographie. Cette simple énumération met suffisamment en relief le manque d'homogénéité d'un pareil enseignement: la liaison entre les différents cours devait faire d'autant plus défaut qu'ils n'étaient pas tous également obligatoires et que certains d'entre eux avaient conservé un caractère facultatif. Cependant cet enseignement gardait une certaine unité, et tenait une profonde originalité des procédés pédagogiques particuliers qu'il employait. Tabareau, le premier organisateur de la Martinière, avait imaginé, pour l'enseignement des mathématiques, de la physique et de la chimie, des procédés qui devaient mettre un professeur à même de faire travailler simultanément les élèves d'une classe très nombreuse (cent élèves et plus). C'est ce qu'il avait appelé lui-même la « Méthode Tabareau », et il l'exposa plus tard dans un opuscule intitulé: « Exposé de la méthode Tabareau fondée à l'école La Martinière pour l'enseignement préparatoire des mathématiques » (Louis Perrin, Lyon, 1863). Il en résumait ainsi les avantages: acceptation facile du travail par tous, travail considérable sans fatigue, émulation et rapidité dans le travail, développement de la faculté d'attention. Ces résultats devaient être obtenus par un système d'interrogations, simultanées ou isolées, combinées avec des exercices faits par les élèves, sur des planchettes de bois et des ardoises, mises à leur disposition, exercices corrigés immédiatement par le professeur ou un répétiteur. Tout cela se passait pour ainsi dire à la baguette et au commandement. « Il y a dans le caractère français, dit Tabareau, une telle sympathie pour les manœuvres d'ensemble, faites à l'imitation des manœuvres militaires, que tous, élèves et professeurs, deviennent soldats et officiers à la Martinière. »

Il va de soi qu'un pareil procédé ne pouvait viser à autre chose qu'à rompre les élèves aux calculs numériques, à exercer leur mémoire sur des énoncés, des définitions, des règles simples. Ce que Tabareau a voulu, c'est « faire comprendre, sans démonstrations, la signification exacte des règles du calcul mathématique et le sens nettement défini des vérités géométriques, réduites en un simple cours d'énoncés ». Il avait dit lui-même qu'il s'agissait d'une méthode *préparatoire* à l'enseignement des mathématiques. Elle nécessitait d'ailleurs un matériel très important: ardoises, planchettes, tableaux de récitation, formulaires si détaillés que l'auteur en compare la rédaction « aux minutieux détails du maniement des armes que présente l'exercice de la charge dite en douze temps ». La Martinière de nos jours n'a conservé de la « méthode » que l'emploi des ardoises et des planchettes, qui servent encore aux exercices de calcul. Mais elle a gardé pour Tabareau un culte fervent et justifié; il fut l'organisateur qui sut lui donner la première impulsion et imprimer à son enseignement le caractère scientifique et pratique qui a fait sa force et sa grandeur.

L'enseignement du dessin, organisé dès le début de la Martinière par Louis Dupasquier, avait aussi un caractère d'originalité très marqué. La voie qu'il a tracée fut suivie plus tard par les programmes universitaires de l'enseignement secondaire et par certaines écoles à l'étranger.

En 1879, tous les cours furent rendus obligatoires pour tous les élèves, qui durent faire trois années d'études avant d'obtenir le diplôme. On se proposa non de spécialiser les élèves en vue de certaines professions, mais de leur donner un enseignement général, quoique essentiellement pratique. Mais le problème de l'enseignement scientifique se posait déjà, pour une école technique, dans des conditions toutes nouvelles et bien différentes de ce qu'elles avaient été cinquante ans auparavant. Le domaine élémentaire s'était singulièrement élargi avec le développement industriel et le progrès scientifique. Le besoin de nouvelles réformes ne tarda pas à se faire sentir. Une année préparatoire facultative fut créée en 1888, puis, en 1898, on procéda à des réformes plus radicales. La troisième année fut divisée en trois sections spéciales et entièrement distinctes : Génie civil et électricité, — Chimie industrielle, — Commerce. De vastes ateliers mécaniques, des laboratoires d'électricité et de chimie furent construits.

Actuellement, la durée des études est de quatre années; en quatrième année, les élèves sont répartis en deux sections : commerciale et industrielle. L'école n'admet que des externes. L'enseignement est gratuit, mais les fournitures scolaires sont remboursées trimestriellement par les parents. Les élèves, au nombre de six cents environ, sont recrutés par voie de concours, et peuvent entrer directement dans l'une ou l'autre des quatre années; pour la première année ils doivent être âgés de douze ans au moins. Les examens de sortie, à la fin de la quatrième année, sont passés devant des jurys spéciaux et donnent lieu à la délivrance de diplômes de première et de deuxième classe. Les élèves diplômés sont placés par les soins de l'administration.

Tout ce qui précède concerne la « Martinière des garçons » Le général Martin exprimait dans son tes-

tament la volonté formelle de faire participer à ses bienfaits les enfants des deux sexes. Aussi le règlement organique de l'Académie, approuvé par l'ordonnance de 1833, stipulait-il à l'article 28 : « Une somme de 4000 francs est réservée toutes les années sur les ressources de l'institution pour être appliquée à une fondation en faveur des jeunes filles indigentes, et qui sera ultérieurement déterminée par l'Académie ». En 1833, après l'organisation de l'école des garçons, l'Académie songea à la création d'une école de filles, et elle s'en occupa à plusieurs reprises. De son côté, la commission administrative de la Martinière discuta plusieurs fois cette création. Pourtant rien ne fut fait jusqu'en 1872, en raison surtout du désaccord de ces deux pouvoirs rivaux. Le fonds de dotation de la « Martinière des filles » fut même incorporé au budget général de l'école, et ce n'est qu'en 1876 qu'on procéda à la reconstitution de cette dotation, en y portant les excédents des budgets de 1874 et 1875. Depuis lors on y a ajouté régulièrement chaque année 4000 francs. Mais la plus grosse partie des ressources de la Martinière des filles provient de l'attribution à la Martinière, en 1870, de la somme léguée par Martin pour la libération des prisonniers pour dettes. Le mouvement d'opinion en faveur de la création de l'école des filles s'accentua vivement à partir de cette époque. Aussi la commission administrative décida-t-elle, le 27 décembre 1872, l'ouverture de deux cours pour les jeunes filles, l'un de physique, l'autre de chimie. Ces deux cours restèrent isolés pendant six ans. En 1878, la commission résolut d'utiliser, pour l'installation provisoire de l'école des filles, un immeuble appartenant à la Martinière (rue Royale), et compléta l'enseignement par la création de cours de mathématiques, de comptabilité, de dessin, de littérature et de couture. Enfin en 1879 tous les cours furent rendus obligatoires, et l'école reçut l'organisation qu'elle a encore aujourd'hui et qui semble devoir être définitive. Le legs de Mme de Cuzieu permit d'entreprendre la construction d'un immeuble spécial pour l'école des filles en 1905; cette école y a été installée à la rentrée d'octobre 1906, et l'inauguration officielle a eu lieu en mai 1907, en présence du président de la République.

La Martinière des jeunes filles (Ecole professionnelle et ménagère) n'admet que des élèves externes. La durée des études est de trois années. L'enseignement est gratuit, mais les fournitures scolaires sont remboursées trimestriellement par les parents. Les élèves, au nombre de trois cents, sont recrutées par voie de concours et ne sont admises qu'en première année; elles doivent être âgées de douze ans au moins. L'enseignement se compose d'un enseignement général et ménager, commun à toutes les élèves, et d'un enseignement professionnel qui diffère selon les sections. L'enseignement général et ménager comprend les matières suivantes : mathématiques, sciences usuelles, grammaire, histoire, géographie, écriture, économie domestique, hygiène, cuisine, blanchissage, repassage et dégraissage. Les élèves d'une même année travaillent ensemble, le matin, dans les cours de l'enseignement général. L'après-midi les sections sont séparées et constituent alors de véritables ateliers d'apprentissage, organisés de manière à réaliser autant que possible les conditions mêmes de la pratique. L'enseignement professionnel comprend trois sections : Commerce, — Confection, — Broderie. En se faisant inscrire, les élèves doivent opter pour l'une de ces trois sections. Tous les cours sont obligatoires; aucune élève n'est admise à suivre les cours généraux sans suivre, en même temps, l'enseignement professionnel de l'une des trois sections. Les examens de sortie ont lieu à la fin de la troisième année d'études, et donnent lieu à la délivrance de diplômes de première et de deuxième classe. Les élèves diplômées sont placées par les soins de l'administration.

Pour l'administration de l'école des filles, le directeur de la Martinière est assisté d'une sous-directrice. La sous-directrice ainsi que le personnel des deux écoles sont nommés par la commission administrative. Le directeur de la Martinière est nommé par le maire de Lyon, conformément aux dispositions de l'ordonnance de 1831. [P. WIERNSBERGER.]

**MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT.** — Aucune loi, antérieurement à celle du 19 juillet 1889, n'avait explicitement imposé aux communes l'obligation de fournir le matériel d'enseignement nécessaire aux écoles primaires publiques des divers degrés. La loi du 28 juin 1833 se bornait (art. 12) à exiger « un local convenablement disposé »; la loi du 15 mars 1850 et celle du 10 avril 1867 avaient demandé, outre le local, un « mobilier de classe », ce qui s'entend d'ordinaire des tables-bancs, de l'estrade du maître, du poêle : mais rien ne disait formellement que les communes fussent tenues de procurer à l'instituteur les choses nécessaires à l'enseignement des diverses matières du programme, lecture, calcul, géographie, etc.

Le règlement modèle du 17 août 1851 contenait, il est vrai, les dispositions suivantes (articles 10 et 11) : « Il y aura dans l'école au moins un tableau noir destiné à des exercices d'écriture, d'orthographe, de calcul et de dessin linéaire. Sur une partie du mur appropriée à cet effet, ou sur des tableaux mobiles appendus aux murs, seront tracées des maximes religieuses et morale, les mesures usuelles du système métrique, la table de multiplication, les cartes géographiques de la France et du département. » Et le règlement des écoles publiques du département de la Seine, du 16 juin 1865, portait à l'article 7 : « Les objets essentiels à chaque école sont : une estrade, une horloge, une bibliothèque-armoire, un crucifix (et en outre une statue de la sainte Vierge dans les écoles de filles), des tableaux noirs, des cartes murales de géographie : mappemonde, Europe, France, Palestine, la table de multiplication, une collection de tableaux de lecture pour le français et le latin, une collection de modèles d'écriture, un tableau ou une collection de tableaux du système métrique ». Mais le texte d'un règlement scolaire ne pouvait être un titre suffisant aux yeux d'un conseil municipal mal disposé : aussi l'instituteur était-il souvent obligé ou de fournir lui-même les tableaux et les cartes, ou de réclamer à cet effet une subvention du département et surtout de l'Etat.

Le règlement du 2 août 1881 énuméra (art. 27), d'une façon plus complète qu'il n'avait été fait dans des arrêtés antérieurs en 1838 et en 1855, ce qui est nécessaire à l'enseignement dans les écoles maternelles. Le règlement modèle des écoles élémentaires publiques, du 18 janvier 1887, s'est borné à parler (art. 11) du « récolement du mobilier scolaire, des livres de la bibliothèque, des archives scolaires », sans mentionner expressément le *matériel d'enseignement* : mais il est probable que le terme de « mobilier scolaire » doit être entendu ici dans un sens général, et qu'il comprend les accessoires tels que tableaux noirs, cartes géographiques, collections scientifiques, etc.; c'est ainsi qu'ont dû l'entendre également les rédacteurs de la loi du 30 octobre 1886, qui, à l'article 11, déclare dépense obligatoire pour les communes « l'acquisition et l'entretien du mobilier scolaire ». Il était nécessaire qu'on précisât de façon plus nette, et c'est ce qu'a fait la loi du 19 juillet 1889.

Nous allons exposer quelle est aujourd'hui, au point de vue du matériel d'enseignement des écoles publiques, la situation légale consacrée par le texte des lois, décrets et règlements.

L'acquisition, l'entretien et le renouvellement du matériel d'enseignement des écoles primaires sont à la charge des communes (Loi du 19 juillet 1889, art. 4).

Toutefois le ministre de l'instruction publique peut allouer, dans la limite des crédits ouverts au budget, des concessions de matériel d'enseignement aux écoles primaires supérieures et aux cours complémentaires (Décret du 18 janvier 1887, art. 40).

En fait, les écoles primaires élémentaires elles-mêmes ne sont pas exclues de cette répartition. Les communes qui ne disposent pas de ressources suffisantes pour doter leurs écoles de matériel scolaire peuvent obtenir, sur la proposition des inspecteurs d'académie ou des préfets, des concessions comprenant principalement des cartes de géographie, des tableaux du système métrique ou compendiums métriques, et des tableaux d'histoire naturelle.

L'entretien et le renouvellement du matériel d'enseignement des écoles normales sont à la charge des départements (Loi du 19 juillet 1889, art. 3).

Les *Instructions spéciales* concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques et des écoles primaires élémentaires, du 18 janvier 1887, énumèrent en ces termes les objets qui doivent constituer le *matériel d'enseignement et d'éducation* dans les *écoles maternelles publiques* :

« Art. 37. — Le matériel d'enseignement et d'éducation comprend :

« 1° Une collection de jouets pour le préau couvert (par exemple, animaux en bois ou en caoutchouc, poupées et chiffons, soldats de plomb ou de bois, ménages, boîtes de construction, de parquetage, etc.) et pour la cour de récréation (par exemple, seaux, pelles, brouettes, chariots, cordes à sauter, cerceaux, balles, etc.);

« 2° Du sable pour les exercices géographiques et les constructions, soit au préau, soit dans la cour;

« 3° Des collections de bûchettes, bâtonnets, lattes, cubes, etc.;

« 4° Des collections d'images;

« 5° Le matériel nécessaire pour les exercices manuels;

« 6° Des ardoises quadrillées d'un côté et unies de l'autre;

« 7° Une collection d'objets usuels;

« 8° Des lettres mobiles;

« 9° Un globe terrestre et une carte murale de France;

« 10° Un diapason;

« 11° Un sifflet. »

Pour ce qui regarde les *écoles primaires élémentaires*, les objets constituant le mobilier et ceux qui sont relatifs à l'enseignement sont réunis sous une même rubrique : *Mobilier et matériel d'enseignement*. Pour éviter des redites, nous plaçons à l'article *Mobilier scolaire* les cinq articles (articles 41-50) de cette partie des *Instructions spéciales*.

Un décret du 29 janvier 1890 a modifié ces Instructions spéciales et déterminé comme suit la composition du matériel obligatoire dans les diverses catégories d'écoles :

**« Décret portant règlement d'administration publique sur le matériel obligatoire d'enseignement, les livres et les registres scolaires dans les écoles publiques.**

« (29 janvier 1890.)

« Chapitre Ier. — Etablissements d'enseignement primaire, élémentaire et supérieur

« Section Ire. — *Matériel de classe à l'usage collectif.*

« Article premier. — Dans toute école primaire élémentaire publique, le matériel obligatoire d'enseignement à usage collectif comprend :

« Un tableau noir avec ses accessoires;

« Une armoire-bibliothèque pour le dépôt des cahiers, des livres, des documents administratifs et des fournitures scolaires;

« Un tableau du système métrique;

« Une carte murale de France;

« Dans les écoles de filles, l'étoffe nécessaire à l'enseignement élémentaire de la couture.

« Art. 2. — Pour les écoles autres que les écoles primaires élémentaires, créées et entretenues facultativement par les communes, mais avec le concours de l'Etat, le matériel d'enseignement faisant partie des dépenses obligatoires pour lesquelles sont contractés les engagements prévus par le décret du 4 février 1888 et par l'article 5 de la loi du 19 juillet 1889 est fixé conformément au tableau ci-dessous :

« *Ecoles maternelles et classes enfantines.*

« Des collections de jouets, d'images, de bâtonnets, lettres, cubes et autres objets nécessaires pour les petits exercices, jeux et travaux manuels connus sous le nom de « méthode Frœbel »;

« Deux tableaux noirs, dont un quadrillé;

« Des ardoises à deux faces, dont une quadrillée;

« Une méthode de lecture en tableaux;

« Un boulier;

« Un sifflet, un diapason.

« *Ecoles primaires supérieures et professionnelles (garçons et filles).*

« Tableaux noirs;

« Armoire-bibliothèque;

« Carte murale : Europe (physique et politique);

« Carte murale : France (physique et politique);

« Carte murale : Algérie, colonies françaises;

« Globe terrestre;

« Compendium métrique;

« Appareils et instruments de physique et de chimie;

« Tableaux d'histoire naturelle;

« Modèles en plâtre pour l'enseignement du dessin;

« Appareils, dessins et étoffes nécessaires à l'enseignement de la couture, coupe et assemblage;

« Mobilier, outils et matières premières nécessaires à l'enseignement des travaux manuels.

« Art. 3. — Des instructions ministérielles détermineront les règles d'installation et d'emploi des divers objets et appareils d'enseignement placés dans les écoles publiques par application des articles précédents.

« L'exécution de ces instructions est confiée à l'instituteur sous l'autorité de l'inspection académique.

« Art. 4. — Au matériel obligatoire indiqué dans les articles ci-dessus, toute commune peut ajouter ceux des appareils d'enseignement dont l'introduction et l'usage auront été approuvés par l'inspecteur d'académie.

« Section II. — *Registres scolaires.*

« Art. 5. — Les registres scolaires dont la fourniture est à la charge des communes comprennent :

« Le registre matricule ou registre d'inscription des élèves admis à l'école;

« Le registre d'appel ou registre de constatation des présences journalières;

« Le registre d'inventaire du mobilier de l'école et du matériel d'enseignement;

« Le registre d'inventaire du mobilier personnel, quand ce mobilier est fourni aux instituteurs par la commune;

« Le catalogue des livres de la bibliothèque scolaire avec le registre des entrées et des sorties;

« Et, en outre, dans les écoles maternelles, le registre destiné au médecin de l'école.

« Art. 6. — Toute commune devra mettre à la disposition de la commission scolaire un registre de délibérations, ainsi que les imprimés nécessaires pour l'exécution de la loi du 28 mars 1882.

« Section III. — *Matériel d'étude à l'usage individuel.*

« Art. 7. — Dans les écoles primaires élémentaires, tout élève doit être muni au minimum des objets classiques ci-après énumérés :

« 1° Le cahier de devoirs mensuels prévu par l'article 15 du règlement organique du 18 janvier 1887;

« 2° Les objets de papeterie nécessaires pour qu'il puisse prendre part régulièrement à tous les exercices et devoirs écrits que comporte le programme de sa classe;

« 3° En outre :

« *Dans le cours élémentaire* (6-8 *ans*) :

« Une ardoise;

« Un premier livre de lecture;

« *Dans le cours moyen* (9-10 *ans*) :

« Des cahiers pour les devoirs journaliers;

« Un livre de lectures courantes approprié au programme du cours moyen;

« Une grammaire élémentaire avec exercices;

« Une arithmétique élémentaire;

« Un petit atlas élémentaire de géographie;

« Un livre d'histoire de France;

« *Dans le cours supérieur* (11-12 *ans*) :

« Des cahiers pour les devoirs journaliers;

« Un livre de lectures courantes approprié au programme du cours supérieur;

« Une grammaire française avec exercices;
« Une arithmétique;
« Un livre d'histoire de France ou d'histoire générale conforme au programme;
« Un atlas de géographie;
« Un livre d'instruction morale et civique.

« SECTION IV. — *Fournitures scolaires.*

« ART. 8. — Dans les communes où la gratuité des fournitures scolaires n'est pas assurée par le budget municipal, l'acquisition des objets énumérés à l'article 7 est à la charge des familles.

« Les ressources provenant de la caisse des écoles et la subvention de l'Etat inscrite au budget du ministère de l'instruction publique pour venir en aide à ces établissements seront affectées en premier lieu à la fourniture gratuite des livres aux élèves indigents.

« ART. 9. — Dans tous les cas où un conseil municipal inscrit à son budget des crédits destinés à assurer la fourniture gratuite des livres de classe, soit aux élèves indigents, soit à tous les élèves, il appartient à l'inspecteur d'académie de désigner, sur la proposition des instituteurs, parmi les livres qui figurent sur la liste départementale, ceux à l'acquisition desquels ces crédits seront affectés.

« Cette disposition est applicable au cas où les caisses des écoles fournissent gratuitement des livres aux élèves indigents.

« La liste des enfants indigents est arrêtée dans chaque commune par la commission scolaire.

« ART. 10. — L'article précédent est applicable aux écoles primaires supérieures.

« CHAPITRE II. — ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES

« ART. 11. — Le matériel d'enseignement comprend le matériel à usage collectif et le matériel à usage individuel.

« ART. 12. — Le matériel d'enseignement à usage collectif se compose au minimum de :
« Pour chaque salle d'étude :
« Un tableau noir;
« Une armoire-bibliothèque.

« En outre, et répartis dans les salles de classe et autres locaux convenant à cette affectation, les objets suivants, conformément à l'énumération fournie par les tableaux annexés au règlement sur l'administration et la comptabilité des écoles normales :
« Cartes murales; — globes terrestres;
« Meubles, instruments, appareils nécessaires à l'enseignement de la physique et de la chimie;
« Tableaux et collections pour l'enseignement de l'histoire naturelle;
« Vitrines et rayons de la bibliothèque;
« Meubles, instruments et appareils et outils pour la musique, le jardinage et le travail manuel;
« Meubles, tableaux, appareils, modèles et objets nécessaires à l'enseignement du dessin et du modelage;
« Appareils et agrès nécessaires aux exercices de gymnastique.
« Dans les écoles de garçons :
« Instruments et appareils nécessaires à l'arpentage et au nivellement;
« Fusils pour les exercices militaires.
« Dans les écoles de filles :
« Meubles, appareils et dessins nécessaires à l'enseignement de la couture.

« ART. 13. — Le matériel d'enseignement à usage individuel comprend au minimum : livres de cours; cahiers de notes; boîtes de mathématiques; carton porte-dessin ; règle, équerre ; double décimètre ; crayons; pinceaux; estompes; ébauchoirs et mirettes.

« ART. 14. — Sont rapportées toutes les dispositions antérieures contraires au présent décret.

« ART. 15. — Les ministres de l'intérieur, des finances, de l'instruction publique et des beaux-arts sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois.* »

**MATERNELLES (ÉCOLES).** — Le décret du 2 août 1881, reprenant une appellation déjà proposée en 1848, a donné le nom d'*écoles maternelles* aux établissements qui avaient été désignés jusqu'alors sous celui de *salles d'asile*. Dans les deux parties du présent article, nous faisons l'historique des salles d'asile d'abord, celui des écoles maternelles ensuite.

## Les salles d'asile

(Des origines jusqu'à 1881.)

### I

L'institution des écoles maternelles ou salles d'asile est née en France il y a plus d'un siècle. C'est en 1770 que le pasteur Oberlin fonda dans une vallée des Vosges, au Ban-de-la-Roche, la première *école à tricoter* (Voir *Oberlin*).

Avant la tentative d'Oberlin, il n'existait que des *refuges*. Dans une pièce le plus souvent mal aérée, mal éclairée, malpropre, servant à la fois de salle de classe, de cuisine, de salle à manger, de chambre à coucher, une femme, presque toujours une ignorante, recevait dix, vingt ou même trente enfants, qui jouaient, criaient ou dormaient tout le jour. Pas plus que les familles, la ménagère qui les gardait ne se doutait qu'on pût utiliser le temps au profit de leur éducation. On était gardeuse d'enfants comme on eût été gardeuse d'oisons; c'était un métier qui permettait de rester à la maison; on n'y voyait rien autre chose.

Oberlin protège les enfants contre les dangers de la rue. Mais il fait quelque chose de plus, il les instruit.

L'œuvre d'Oberlin et de ses dignes collaboratrices, les *conductrices de l'enfance*, Sara Banzet et Louise Scheppler, continuée avec persévérance pendant de longues années, attira l'attention de la Convention qui, à deux reprises, décerna à Oberlin des éloges publics. Mais il devait se passer bien du temps encore avant que le charitable pasteur du Ban-de-la-Roche trouvât des imitateurs.

En 1801, Mme de Pastoret entreprit de fonder à Paris une *salle d'hospitalité*. Elle loua à cet effet deux chambres dans une maison de la rue Miromesnil, et y installa une sœur hospitalière et une femme de ménage. Cet établissement se rapprochait plutôt de la crèche que de la salle d'asile; du reste, il ne put se soutenir longtemps : Voir *Pastoret* (*Mme de*).

La création des salles d'asile en France fut déterminée par l'exemple de l'Ecosse et de l'Angleterre. Le célèbre Robert Owen avait fondé en 1816, dans son établissement industriel de New Lanark, une école de petits enfants, dont il confia la direction à un simple ouvrier tisserand, James Buchanan, homme sans instruction, mais possédant de remarquables aptitudes pour l'éducation. Les succès que Buchanan obtint dans l'école de New Lanark attirèrent l'attention sur lui; en 1819 il fut appelé à Londres par Henri Brougham et chargé par celui-ci d'organiser dans cette capitale des écoles enfantines (*Infant schools*). Il ne réussit pas moins bien dans cette nouvelle tâche, et créa, pour ces institutions, tout un ensemble de procédés formant une méthode d'éducation et d'enseignement. En 1825, M. De Gérando ayant parlé avec admiration des *Infant schools* anglaises dans le salon de Mme Gautier-Delessert, Mme de Pastoret, qui l'avait entendu, résolut de faire une nouvelle tentative, sur un plan plus large que celui de 1801 : d'accord avec l'abbé Desgenettes, elle forma un comité de dames, dont elle fut la présidente et Mme Jules Mallet la trésorière. Ce comité obtint du conseil des hospices une subvention de 3000 francs et la concession d'un local à la maison des Ménages, rue du Bac. Un asile recevant 80 enfants y fut ouvert en avril 1826.

C'est à ce moment que Denis Cochin, maire du deuxième arrondissement, douloureusement éprouvé par des malheurs de famille, charitable autant qu'il était pieux, entra en relations avec le Comité des dames. Il s'était voué à la cause de l'enfance. Il redoutait, pour l'œuvre de Mme de Pastoret, un nouvel échec, qui, malgré les résultats concluants obtenus à l'étranger, eût tout compromis pour longtemps. Il fit part de ses appréhensions au comité, et il décida une mère de famille, bonne et éprouvée comme lui,

Mme Millet, à aller étudier sur place les *Infant schools*. Voulant lui-même connaître la méthode de Buchanan, il se rendit aussi à Londres, et, après une laborieuse année d'études judicieuses, il revint en France avec la traduction des manuels de Buchanan.

Le Comité ouvrit, en 1828, rue des Martyrs, une salle d'asile imitée de celle de Londres.

La méthode qui y était suivie ne fut pas absolument celle des *Infant schools*. « J'ai vu en Angleterre, écrivait Mme Millet à quelques années de là, donner de graves leçons dans les écoles de la première enfance. J'ai constamment fait mes efforts pour qu'en France l'enseignement des salles d'asile soit substantiel et varié sans être approfondi La différence du caractère des deux nations, ajoutait-elle, permet la diversité des méthodes, sans qu'il soit nécessaire de blâmer ce qui se fait chez nos voisins d'outre-mer. »

La même année, Cochin fonda un *asile modèle* dans lequel devait être éprouvée et fixée la méthode à suivre. Cet asile prit plus tard le nom de son fondateur (Ordonnance du 22 mars 1831). A la salle d'asile proprement dite était joint un cours normal destiné à préparer un personnel enseignant, cours normal que dirigea Mme Millet de 1828 à 1838.

L'exemple donné par le Comité des dames et par Cochin porta ses fruits. De nombreuses salles d'asile furent fondées, non seulement à Paris, mais dans les principales villes de province. De 1830 à 1835, le mouvement fut très marqué. S'il y avait opposition de certains côtés, on accueillait, d'autre part, l'institution avec faveur.

Dès 1828, on comptait à Paris 3 asiles; 4, en 1829; 6, en 1830; 8, en 1832; 10, en 1833; 15, en 1834; 19, en 1835; 24, en 1836. On ne sait au juste quel nombre d'enfants les fréquentaient pendant les premières années; on comptait 990 enfants, en 1830; 1490, en 1832; 2800, en 1834; et en 1835, 3600 environ. Les dépenses, qui avaient été de 5809 francs en 1836 pour l'asile unique de la rue du Bac, s'élevaient en 1836 à 75408 francs; les loyers étaient payés par l'administration des hospices et la ville.

A la fin de 1835, la statistique établissait qu'il existait, en France, 102 salles d'asile, réparties dans 35 départements. Le département de la Seine en avait 22; celui de Seine-et-Oise, 13; celui du Bas-Rhin, 9; celui du Rhône, 5; celui de la Seine-Inférieure et celui du Pas-de-Calais, chacun 4. Le total des subventions du ministère de l'instruction publique était de 25900 francs.

Dès 1833, la ville de Rouen comptait 2 salles d'asile; l'institution ne disposait d'aucune ressource assurée; elle vivait du produit de souscriptions ou d'œuvres de bienfaisance.

Nantes possédait 2 salles d'asile en 1836, la première ouverte en 1834, la seconde en 1835; elles recevaient à peu près 300 enfants. Une troisième fut créée et inaugurée avec grand éclat en 1837. Le montant des frais annuels pour chaque établissement était d'environ 2200 francs. La mairie soldait le loyer. Un médecin faisait gratuitement le service sanitaire. Les autres dépenses étaient couvertes par le produit de quêtes, de fêtes ou de cotisations.

Amiens eut sa seconde salle d'asile inaugurée le 10 décembre 1838, sous la présidence du recteur de l'académie, M. Martin.

Le département de Seine-et-Oise comptait, à la fin de 1838, 25 salles d'asile recevant 1511 enfants (693 garçons et 818 filles), dont 1155 gratuits et 356 payants.

A Strasbourg, il existait 10 asiles, où étaient admis séparément les catholiques et les protestants. On y donnait l'instruction à la fois en français et en allemand. Les établissements, installés dans de vastes locaux bien aérés, pourvus du matériel nécessaire, recevaient environ 1200 enfants. Les dames inspectrices montraient le zèle le plus ardent dans cette ville, ainsi qu'à Colmar et à Mulhouse. L'Alsace possédait, en 1839, 19 salles d'asile. On y enseignait à parler bien plus qu'à lire.

En Lorraine, où cependant l'état de l'instruction primaire était assez avancé, il n'y avait guère d'autres salles d'asile que celles du département des Vosges. Nancy n'en possédait pas avant 1837 : un premier établissement fut construit, à l'aide de souscriptions, sur un terrain donné par la ville; on fit des quêtes pour acheter le mobilier; l'Etat fournit un secours de 1200 francs; le général Devaux dota l'école d'une rente annuelle de 450 francs. Une seconde salle fut établie vers la fin de 1837, dans un local cédé par le bureau de bienfaisance. Deux ans après, le comité communal et le comité d'arrondissement de Nancy élaboraient une longue instruction pour les salles d'asile de la ville, dont tous les exercices étaient réglés avec le soin le plus minutieux.

Rennes ne fut pourvue qu'à la fin de 1839, grâce à l'initiative de la charité privée. Les élèves du collège ouvrirent une collecte qui produisit une somme de 500 francs. La première salle ouverte pouvait recevoir 200 enfants. Une seconde fut à quelque temps de là installée dans un local où trouvaient place 500 à 600 enfants.

Il existait à Fougères 2 salles tenues par les sœurs et fréquentées par 190 enfants.

Le département des Côtes-du-Nord n'en avait pas; on s'occupait d'en ouvrir une à Lannion. Dans le Morbihan, Lorient en comptait 2; le conseil municipal de Pontivy donnait les meilleures espérances; partout ailleurs l'inertie était invincible. Dans le Finistère, il y avait 6 asiles publics; il existait en outre 39 maisons de garde où 986 enfants étaient mis à couvert.

Des 2 salles d'asile de Poitiers, l'une seulement était communale; elle était dirigée par les sœurs de la Sagesse. En 1837, elle ne recevait que les petites filles et jouissait d'une subvention de 220 francs du Conseil municipal. Au 1er janvier 1838, la subvention fut portée à 440 francs, à la condition que l'asile serait ouvert aussi aux garçons.

A Bordeaux, c'est grâce aux soins du cardinal de Cheverus, « qui avait parfaitement compris toutes les espérances religieuses et sociales attachées à cette précieuse institution », que plusieurs salles d'asile avaient été établies. Un document officiel, le cahier des procès-verbaux des séances du Conseil général de la Gironde pour l'année 1836, contient un rapport de l'inspecteur primaire sur ces établissements :

« La ville, y est-il dit, soutient 10 salles d'asile.... Ces établissements sont en progrès; ils sont du goût de toutes les classes, car les enfants du pauvre, de l'ouvrier et de l'artisan y surabondent; le riche les entretient et les visite; la ville les soutient et le département les encourage.... Plus de 2500 enfants des deux sexes, de l'âge de dix-huit mois à six ans, sont reçus journellement dans ces petites écoles. » On n'y pratiquait guère d'ailleurs que des exercices religieux, auxquels s'ajoutaient de petits travaux manuels et un peu de lecture.

La ville de Moulins (Allier) avait fondé 2 salles d'asile gretuites, la première en 1835, la seconde en 1837. Cette dernière, installée dans un vaste local et recevant près de 200 enfants, était considérée comme un asile modèle. Les dépenses annuelles pour chaque salle étaient de 1700 francs environ.

Marseille eut son asile en 1832. La direction fut confiée à un homme. Mais l'opposition faite à l'établissement fut particulièrement vive. Pendant trois ans, les parents, circonvenus par les ennemis de l'institution, n'envoyèrent pas leurs enfants. Le chiffre des inscrits, qui avait été de 95 à l'origine, tomba à 40 au 15 décembre 1836. Le directeur se retira. Le comité communal remplaça l'instituteur par une femme. La maison fut mieux tenue; la confiance vint peu à peu et, le 25 mai 1837, l'asile comptait 200 inscrits et 180 présents. Un second établissement fut ouvert.

A Rochefort (Charente-Inférieure), on négociait depuis plusieurs années sans succès l'établissement d'une salle d'asile.

Lyon, Nîmes, et un grand nombre d'autres villes avaient depuis longtemps les leurs.

Il serait superflu de multiplier les détails. Disons seulement qu'au commencement de 1838, vingt-quatre départements étaient encore dépourvus d'asiles. En 1840, ce chiffre était réduit à quatre.

Le département de la Seine continuait à donner l'exemple du progrès. Il avait son inspectrice générale, Mme Millet, depuis le 25 février 1830. Dans un rapport daté de décembre 1837, elle rendit compte de ses visites au Comité central (comité institué par l'ordonnance du 5 novembre 1833 pour exercer à Paris les attributions des comités d'arrondissement créés par la loi du 28 juin 1833). Ce document est fort intéressant. Il est peut-être un peu empreint d'optimisme; c'était alors un défaut commun à presque tous les rapports officiels; il ne faut donc savoir aucun mauvais gré à Mme Millet, qui, d'ailleurs, appréciait son œuvre propre.

En somme, l'institution prenait racine. Disons toutefois que les salles d'asile continuèrent à être considérées à peu près partout plutôt, et non sans raison, comme des établissement de charité, que comme des établissements d'éducation.

II

Les salles d'asile n'avaient point, à l'origine, de législation. C'étaient les comités de patronage qui les surveillaient. L'œuvre était purement charitable; elle n'avait à aucun degré un caractère officiel. Mais les offrandes et les souscriptions ne pouvant suffire aux besoins, le comité de Paris dut faire appel, dès la première année, à la libéralité de l'administration de l'assistance publique. En demandant un secours, il fallut céder, bien qu'à regret, une part d'autorité. Ce fut un bienfait pour l'œuvre. Le Conseil général des hospices accorda plusieurs subventions; la première date de mai 1826; elle s'élevait à 3000 francs. Le 28 octobre 1829, « considérant que les essais commencés depuis deux ans ont donné des résultats satisfaisants et qu'il y a lieu de multiplier, autant que les ressources le permettront, les établissements d'asiles à Paris », le Conseil prit un arrêté aux termes duquel « les salles d'asile pour l'enfance indigente actuellement établies ou qui seraient ouvertes par la suite dans Paris seront toutes sous la surveillance du Conseil général des hospices ». Elles étaient distinguées en deux catégories : la première composée de toutes celles dont les dépenses étaient exclusivement faites sur fondations ou souscriptions particulières; la deuxième comprenant celles qui étaient soutenues en totalité ou en partie par les allocations du Conseil général des hospices. Les bureaux de charité étaient invités à favoriser les asiles et à concourir autant que leurs ressources le permettraient à l'entretien de ces établissements. Le Conseil devait prendre pour l'administration et la surveillance des asiles l'avis des dames charitables. L'arrêté fut approuvé le 7 décembre par le ministre de l'intérieur, après avis du préfet de la Seine.

La question des attributions du Comité des dames avait été réservée. Elle fut l'objet d'un nouvel arrêté en date du 3 février 1830. Il y était dit que le Comité délibère sur les asiles à former, sur les locaux à choisir, sur les dépenses, sur les méthodes, sur les améliorations à introduire, « et généralement sur tout ce qui peut intéresser les enfants qui fréquentent les établissements ». Il avait qualité pour choisir les directeurs et directrices d'asile; l'administration économique lui appartenait; il était autorisé à déléguer son trésorier spécial, à recueillir les souscriptions des particuliers; la gestion des établissements, ainsi que la comptabilité des deniers, se faisait par l'administration des hospices, assistée par le Comité des dames, une sorte de courant réciproque étant établi dans toutes leurs relations. Les dames se partageaient la surveillance. Pendant plusieurs années, aucune difficulté ne se produisit; vingt établissements furent fondés en peu de temps. L'administration hospitalière payait les loyers; sa subvention annuelle était de quarante à cinquante mille francs, auxquels s'ajoutaient les souscriptions, représentant environ quinze mille francs.

Mais, dès 1835, un conflit d'attributions s'éleva au sujet de la direction et du contrôle des salles d'asile. Le Comité central de l'instruction primaire se plaignait de n'avoir aucune action sur ces établissements.

L'opinion reconnaissait que le Comité des dames avait agi selon la nécessité du moment; qu'il avait sagement fait en recherchant l'appui du Conseil général des hospices; que le concours que cette administration lui avait prêté avait produit de féconds résultats. Mais si l'on félicitait le Comité des dames de ses sentiments de charité, on contestait sa compétence. D'ailleurs, il était manifeste que l'initiative individuelle était impuissante à propager ou même seulement à soutenir l'œuvre, combattue passionnément d'un certain côté comme au premier jour. Il était donc à désirer que la dotation des salles d'asile fût assise sur des revenus fixes pour que leur existence fût assurée A Paris, il n'eût pas été impossible de se suffire à peu près; mais les ressources manquaient partout ailleurs; il fallait faire appel aux libéralités des conseils municipaux. Par circulaire du 27 avril 1834, le ministre décida de faire porter au budget de toutes les communes ayant un revenu suffisant les dépenses d'organisation et d'entretien des salles d'asile. Presque toutes les communes assez riches pour avoir des écoles de tous les degrés se conformèrent à cette décision, qui ne fut appliquée à Paris que deux ans plus tard. En échange des subsides qu'elles accordaient, les villes, à l'exemple du Conseil des hospices, demandèrent une part d'autorité. L'Etat, de son côté, avait consenti à faire quelques sacrifices : l'ordonnance du 26 février 1835 prescrivit en conséquence aux inspecteurs de l'instruction primaire dans les départements de comprendre les salles d'asile au nombre des établissements qu'ils devaient visiter.

A la fin de 1835, on comptait 93 salles d'asile, parmi lesquelles 27 recevaient des subventions dont le total s'élevait à 24 000 francs. Voici d'ailleurs le tableau qui résume la situation :

*Etat indiquant le nombre des salles d'asile au 1er janvier* 1836.

| Académies. | Communes où il existe une salle d'asile. | Nombre de salles d'asile. | Montant de la subvention accordée par l'Etat. |
|---|---|---|---|
| Aix. . . . . . . | Marseille . . . . . . | 1 | » |
| Amiens . . . . . | Villers-Cotterets. . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Saint-Quentin . . . . | 1 | 500 |
| — . . . . . . | Verberie. . . . . . . | 1 | » |
| Angers . . . . . | Angers . . . . . . . | 2 | 1000 |
| — . . . . . . | La Flèche. . . . . . | 1 | 300 |
| Bordeaux . . . . | Angoulême . . . . . | 2 | » |
| Bourges. . . . . | Saint-Amand . . . . | 1 | 1000 |
| — . . . . | Sancerre. . . . . . . | 1 | 500 |
| Caen . . . . . . | Caen . . . . . . . . | 1 | 1000 |
| — . . . . . . | Lisieux. . . . . . . | 1 | 1000 |
| Douai. . . . . . | Arras. . . . . . . . | 2 | » |
| — . . . . . . | Ecourt-Saint-Quentin. | 1 | » |
| Grenoble . . . . | Vizille . . . . . . . | 1 | 1000 |
| Limoges . . . . | Bourganeuf . . . . . | 1 | 300 |
| Lyon . . . . . . | Lyon . . . . . . . . | 4 | 2000 |
| — . . . . . . | Villefranche. . . . . | 1 | 800 |
| Montpellier . . . | Espalion. . . . . . . | 1 | » |
| Nancy. . . . . . | Mirecourt. . . . . . | 1 | 900 |
| Nîmes. . . . . . | Nimes. . . . . . . . | 2 | 600 |
| — . . . . . . | Mende. . . . . . . . | 1 | 400 |
| — . . . . . . | Orange . . . . . . . | 1 | 500 |
| Orléans . . . . . | Orleans. . . . . . . | 1 | 700 |
| — . . . . . . | Gien . . . . . . . . | 1 | 1500 |
| Paris. . . . . . | Paris. . . . . . . . | 19 | 2000 |
| — . . . . . . | Bercy. . . . . . . . | 1 | 600 |
| — . . . . . . | Troyes. . . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Brou . . . . . . . . | 1 | |
| — . . . . . . | Melun. . . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Versailles. . . . . . | 5 | 1000 |
| — . . . . . . | Sèvres . . . . . . . | 1 | 600 |
| — . . . . . . | Etampes . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Sarcelles . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Corbeil . . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Crépières . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Saint-Cyr . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Sannois. . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Chapet . . . . . . . | 1 | » |
| Rennes . . . . . | Nantes . . . . . . . | 1 | » |
| — . . . . . . | Brest . . . . . . . . | 2 | » |
| — . . . . . . | Morlaix. . . . . . . | 1 | 500 |
| Rouen. . . . . . | Rouen . . . . . . . | 4 | 2000 |
| Strasbourg . . . | Strasbourg . . . . . | 9 | » |
| — . . . | Saverne. . . . . . . | 1 | 300 |
| Toulouse . . . . | Toulouse . . . . . . | 4 | » |
| — . . . . | Albi . . . . . . . . | 1 | 500 |
| — . . . . | Castres . . . . . . . | 2 | 2000 |
| — . . . . | Montauban . . . . . | 1 | 500 |
| | Totaux. . . . . | 93 | 24 000 |

De 1833 à 1836, les municipalités accordèrent de nouvelles allocations; mais elles se montrèrent de plus en plus jalouses d'être investies, à l'exclusion de toute immixtion étrangère, du droit d'administrer les salles d'asile. Le Comité des dames, se sentant dépossédé de fait de la direction de ces établissements, demandait instamment qu'on lui laissât au moins le droit de surveillance. Mais son contrôle était difficilement accepté par le personnel des salles d'asile, en grande partie congréganiste. « En général, dit M. de Cormenin, les religieuses souffrent assez impatiemment la surveillance des femmes du monde, et même celle des hommes laïques. » On exprimait le regret qu'aucune place n'eût été faite à ces établissements, pas plus qu'aux écoles de filles, dans la grande loi de 1833. Il est vrai qu'au lendemain de la promulgation de cette loi, le ministre, Guizot, avait signalé aux préfets (4 juillet 1833) les avantages des salles d'asile, et avait invité ces fonctionnaires « à ne rien négliger pour inspirer aux populations le désir de voir fonder ces établissements partout où en existe le besoin ». Mais son appel, qui manquait peut-être de chaleur, qui ne promettait aucun subside de l'Etat, fut peu entendu. Guizot avait manifesté l'intention de mettre à l'étude la question de l'organisation générale des salles d'asile, lorsqu'il fut remplacé, le 25 février 1836, par le baron Pelet (de la Lozère).

Dans sa réception officielle des premiers jours de mars 1836, le nouveau ministre annonça aux membres du Comité central de l'instruction primaire de Paris que l'administration s'occupait de préparer une circulaire tendant à la propagation des salles d'asile, et il les invita à lui soumettre leurs vues. Après délibération, une note fut rédigée et remise au ministre dans le courant de mars. Il y était établi « qu'aucun acte administratif n'étant émané jusqu'à ce jour du ministère de l'instruction publique, à l'effet de réglementer les salles d'asile, la première détermination à prendre était la plus grave de toutes; elle aura pour effet de compromettre ou de favoriser l'avenir de ces établissements, selon qu'il aura été fait un choix heureux ou malheureux, en décidant de la tutelle sous laquelle devront se produire et se perpétuer ces premières écoles de l'enfance ». Les caractères spéciaux des salles d'asile y étaient tracés. On y montrait qu'elles sont en réalité des écoles, que dès lors elles doivent être placées sous le patronage des autorités établies par la loi de 1833. On y contestait l'efficacité de l'action des comités de dames; on en démontrait l'insuffisance. « A notre avis, disait-on, l'administration scolaire ne ferait pas usage du pouvoir qui lui appartient, et qui lui est imposé par la législation de 1833, si elle n'examinait pas jusqu'à quel point, dans l'organisation actuelle, est observée ou méconnue la compétence des pouvoirs légaux. Nous croyons pouvoir affirmer :

« 1° Qu'en ce qui concerne l'autorité du ministre pour la délivrance des brevets et l'institution des maîtres, les vingt maîtres ou maîtresses qui exercent en ce moment dans les salles d'asile (de Paris) ne sont pourvus d'aucuns certificats de capacité, délivrés par aucunes commissions d'examen; ils ont été instruits par l'inspectrice du Comité des dames, et installés de l'autorité de ce Comité, sans que rien soit émané de l'autorité ministérielle;

« 2° Qu'en ce qui touche l'autorité municipale, c'est un membre de la Commission administrative des hospices civils de Paris qui surveille personnellement tous les détails administratifs des établissements, et qui rend compte de son administration au Conseil des hospices; les recettes fournies par le Comité sont dépensées en mélange avec les deniers communaux, et l'administration municipale, appelée par les articles 8 et 9 de la loi à diriger elle-même le régime économique de ses écoles, se borne à verser ses subventions dans la caisse spéciale d'un Comité délégué d'une administration qui n'a plus cette compétence depuis la loi nouvelle;

« 3° Qu'en ce qui touche l'autorité du Comité central, ce Comité n'est informé d'aucunes vacances ni mutations dans le personnel des directeurs et directrices: il n'a jamais été appelé à nommer des maîtres; ces maîtres ne sont soumis ni à sa juridiction, ni à sa discipline. Le Comité des dames les révoque ou les change de résidence, comme il lui plaît, sans aucun recours possible de la part des maîtres, sans aucun contrôle de la part de l'administration publique;

« 4° Qu'en ce qui touche les Comités locaux, leur action est nulle sur les salles d'asile de leur circonscription. On assure même que des maires de Paris se sont vu refuser l'entrée des salles d'asile, et n'ont pu quelquefois parvenir à y faire admettre des enfants.

« C'est sur cette position qu'en exécution de l'article 22 de la loi du 28 juin 1833 nous provoquons *réforme* et *amélioration.* »

Comme conclusion, on demandait qu'il fût décidé aussi promptement que possible :

« Que les salles d'asile doivent être soumises à un régime scolaire conforme dans ses bases à la loi du 28 juin 1833;

« Que, notamment, les examens et les brevets des maîtres et maîtresses doivent être faits et délivrés au nom du ministre de l'instruction publique, et par des personnes à sa nomination;

« Que le régime économique des salles d'asile communales doit entrer dans l'administration municipale;

« Que les comités locaux et supérieurs doivent être mis en position de fonctionner envers les salles d'asile par des délégations et autres moyens administratifs autorisés par le pouvoir exécutif de la loi du 28 juin 1833;

« Que l'application de ces bases aux salles d'asile sera faite après avoir entendu une commission que le ministre est, dès à présent, invité à convoquer. »

La circulaire du 6 avril 1836, qui parut quelques jours après la publication de ce mémoire, classait les salles d'asile au nombre des écoles relevant du ministère de l'instruction publique. Elles étaient soumises à l'autorité des comités locaux et d'arrondissement institués par la loi du 28 juin 1833. C'était donner satisfaction dans la plus large mesure au Comité central, dont les autres vœux, d'ailleurs, étaient pour la plupart accueillis. D'autre part, la circulaire admettait, en raison du caractère spécial de ces établissements, l'adjonction à ces comités d'un « certain nombre de dames habituées à s'occuper des besoins de l'enfance ». Toutes celles qui étaient en exercice étaient invitées à continuer leurs fonctions. Elles devaient remettre au comité les renseignements qu'elles auraient recueillis.

Quelques jours après, les salles d'asile de Paris furent détachées par le Conseil municipal du budget des hospices et portées, à dater du 1er janvier 1837, sur celui de la ville conformément aux prescriptions de la circulaire du 27 avril 1834, dont il a été fait mention plus haut. Le Comité des dames déclara que « son existence se trouvait ainsi terminée », selon l'expression de son rapporteur; il donna sa démission le 22 décembre 1836, et publia un compte-rendu de ses travaux. « C'est avec douleur, y est-il dit, que les dames se séparent.... Ce qu'elles regrettent, ce n'est pas l'autorité dont elles ne se sont trouvées investies que parce qu'elles n'ont pas craint d'entreprendre une œuvre devant laquelle reculait l'administration, mais c'est le privilège d'exercer envers les petits enfants du pauvre une mission de patience et de dévouement.... Puisse la nature de l'institution des salles d'asile être véritablement comprise par ceux qui s'en déclarent les protecteurs, et qui, se méfiant de la faiblesse des mains de femmes, ont étendu les leurs pour recevoir et diriger les petits enfants du pauvre à l'entrée de leur pénible carrière. »

Une décision du 1er juillet 1836 avait, conformément au dernier vœu du Comité central, créé une commission, composée d'hommes et de dames, pour exercer cumulativement, sous l'autorité du ministre, toutes les attributions scolaires en ce qui concerne les salles d'asile. Cette décision avait soulevé de violentes protestations, et le 15 novembre suivant une lettre ministérielle avait ordonné d'en suspendre l'exécution. Il était résulté de ces mesures contradictoires une incertitude absolue en ce qui concernait les attributions des diverses autorités; les anciens pouvoirs avaient été

dessaisis; les nouveaux n'avaient pas pris possession. La question fut portée devant la commission du budget de l'instruction publique pour l'exercice 1838. Le rapporteur de la commission établit officiellement que la cause de cet état de choses était « dans le conflit élevé entre le Comité central d'instruction primaire, qui demandait qne les salles d'asile fussent soumises exclusivement à sa direction, et les dames surveillantes qu'il serait injuste et nuisible de priver de leur autorité ». (Voir *Moniteur* du 21 mai 1837, 2me supplément, page 1267.)

Des efforts furent tentés à Paris, notamment, auprès des dames ayant fait partie des anciens comités, pour que, conformément au désir exprimé par le ministre dans sa circulaire du 6 avril 1836, elles consentissent « à continuer leurs honorables fonctions en qualité de dames inspectrices ». Ce fut en vain.

L'ordonnance du 22 décembre 1837, qui fut la charte des salles d'asile, mit fin à toute incertitude. Aux termes mêmes de l'exposé des motifs, elle ne faisait « que reproduire exactement la loi de 1833, avec toutes les modifications exigées par ce qu'il y a de plus spécial dans l'institution des salles d'asile ». Dans son rapport au roi (22 décembre), le ministre faisait connaître qu'on en comptait à ce moment près de 800, tant publiques que privées. L'ordonnance les appela « des établissements charitables où les enfants des deux sexes pouvaient être admis pour recevoir les soins de surveillance maternelle et de première éducation que leur âge réclame ». Les exercices comprenaient nécessairement les premiers principes de l'instruction religieuse et les notions élémentaires de la lecture, de l'écriture et du calcul mental. On pouvait y joindre des chants intructifs et moraux, des travaux d'aiguille et tous les ouvrages de main. Un établissement de cet ordre n'était reconnu public qu'autant qu'un traitement et un logement convenables avaient été assurés à la personne — homme ou femme — chargée de la direction. L'administration et la comptabilité restaient aux municipalités. Les comités locaux, les comités d'arrondissement et le Comité central exerçaient, quant aux salles d asile, tous les droits que leur avait conférés la loi à l'égard de l'instruction primaire. Des inspecteurs étaient chargés, sous leur autorité, de la surveillance des établissements et de la distribution des secours. Des commissions départementales, composées de mères de famille, devaient examiner les aspirants et les aspirantes à la direction des salles d'asile, rédiger les programmes et veiller à la propagation des méthodes. Un règlement général, délibéré par le Conseil royal de l'instruction publique le 24 avril 1838, fixa les dispositions relatives à « la tenue des salles d'asile, les soins qui doivent y être donnés aux enfants, et les exercices qui doivent y avoir lieu ».

L'article 27 de l'ordonnance avait établi, près la Commission supérieure des salles d'asile, une inspectrice permanente, avec le titre de *déléguée générale* pour les salles d'asile du royaume. L'emploi fut confié à Mme Chevreau-Lemercier, qui visita, dans les départements de la Meurthe et des Vosges (1838), huit salles et cinq petites écoles « décorées à tort du nom de salles d'asile ». Elle s'était en outre rendue dans vingt-deux autres villes. « J'ai la conviction, disait-elle dans son compte-rendu adressé au ministre, que, pour soutenir le zèle des autorités, il devient important de correspondre souvent avec elles, de leur rappeler leurs promesses et de faire espérer de nouvelles inspections.... Je suis heureuse de constater que j'ai trouvé partout beaucoup de bonne volonté et que j'ai triomphé facilement des objections plutôt que des oppositions que j'ai rencontrées. »

En même temps, Ambroise Rendu, président de la Commission supérieure des asiles, chargé de constater l'état général de l'enseignement à tous ses degrés dans les académies de Rouen, de Caen et de Rennes, visitait quelques asiles. Dans un rapport daté des premiers jours de 1839, il indiquait les améliorations qu'il lui paraissait y avoir lieu d'introduire dans les règlements et dans les établissements mêmes. Il demandait que l'institution des postulantes à un emploi d'enseignement fût consacrée et généralisée; qu'autant que possible l'asile fût partagé en plusieurs divisions; qu'on renfermât l'instruction dans des limites étroites, même pour la classe la plus avancée; que, dans les grandes villes, chaque salle d'asile eût, pour éviter l'encombrement ou le vide, une circonscription bien déterminée avec son comité de patronage particulier; que les conditions d'admission et d'exclusion fussent expressément réglées; qu'aucune friandise ne fût offerte aux enfants en témoignage de satisfaction, que les récompenses eussent toujours, au contraire, un objet utile; que les curés fussent invités à aider les dames inspectrices de leurs conseils; que la gratuité fût assurée aux pauvres, mais que les familles aisées fussent obligées à une rétribution, si minime qu'elle fût.

Quelques-unes de ces propositions étaient heureuses; d'autres étaient irréalisables. L'administration se borna à publier le rapport en appelant l'attention sur les desiderata qui y étaient exprimés.

Cependant un réel progrès était constaté, non seulement dans l'accroissement du nombre des salles d'asile, mais dans la préoccupation des soins à donner aux enfants.

C'est vers cette époque que Mlle Marie Carpantier (plus tard Mme Pape-Carpantier) organisait avec sa mère la salle d'asile de la Flèche (Sarthe), sa ville natale. Ses succès la firent bientôt appeler au Mans (1842). Intelligente et laborieuse, elle se consacra à l'observation de l'enfance, et traça la méthode à suivre pour faire pénétrer sûrement dans la salle d'asile les premières notions des connaissances élémentaires et les premiers principes du bien. Après quelques années d'expériences, elle écrivit les *Conseils aux directrices*, qui parurent en 1846.

A la fin de 1837, 172 communes subventionnaient des salles d'asile, et consacraient à leur entretien une somme de 174 639 francs. Les établissements secourus étaient au nombre de 261; ils recevaient 29 514 enfants.

En 1838, 330 salles d'asile étaient officiellement reconnues. Deux ans après, en 1840, on compte 555 salles d'asile municipales dans 352 communes; 50 986 enfants les fréquentent; les dépenses communales ont presque doublé : elles s'élèvent à 245 631 francs. De plus, 79 créations sont en projet. Mais combien est insuffisante cette somme de 245 000 francs allouée pour 555 asiles (450 francs par établissement) !

Il est vrai que le budget général de l'instruction publique était proportionnellement aussi maigre que celui des salles d'asile. Jusqu'au 1er janvier 1841, une somme de 1 600 000 francs était affectée à l'enseignement primaire. Aux termes du rapport au roi annexé au budget de 1840, un crédit de 50 000 francs au plus devait être affecté au triple service des écoles de filles, des salles d'asile et des écoles privées. En fait, aucune part n'était faite aux salles d'asile.

En 1837, Benjamin Delessert avait demandé à la Chambre des députés de porter son attention sur ces modestes mais si utiles établissements. Le 12 juillet 1839, à l'occasion du vote d'une somme de 60 000 francs destinée à développer les cadres de l'inspection primaire, il renouvela son appel. Ces deux efforts, bien qu'ils n'aient pas été suivis d'effet immédiat, ne furent pas inutiles. Le sillon se creusait peu à peu. Dans la séance du 3 juin 1840, Delessert proposa à la Chambre de voter un fonds de 200 000 francs spécialement destiné aux salles d'asile. « Tous ceux qui se sont occupés d'instruction primaire, dit-il, connaissent les services que rendent les salles d'asile, surtout aux familles pauvres chargées d'enfants, aux ouvriers, si dignes de notre sollicitude. Elles offrent un refuge assuré aux enfants, pendant que les parents se livrent à leurs travaux; elles permettent aux pères et aux mères de se rendre à leurs ateliers sans avoir la crainte de voir leurs enfants exposés à tous les dangers de vagabondage et à l'oisiveté; elles ont ainsi un double titre à votre intérêt. Les enfants y contractent de bonne heure des habitudes d'ordre, d'obéissance, de travail, de propreté, qu'ils portent ensuite dans les écoles.... Je sollicite l'attention de la Chambre sur la nécessité de donner un plus grand encouragement à la formation des salles d'asile. »

La proposition eût dû être votée par acclamation. Le député Lepelletier d'Aulnay en contesta l'opportunité. Le crédit général affecté à l'instruction primaire lui semblait assez large pour permettre de doter les salles d'asile. La demande de Delessert lui paraissait, d'ailleurs, exagérée, et il déclarait « qu'à moins de nécessité absolue, démontrée », il ne devait être fait aucune addition au budget. Lherbette combattit le projet sous prétexte qu'il n'avait pas été mûri, que le besoin n'était nullement pressant et que la Chambre avait à ménager les deniers des contribuables. Le ministre de l'instruction publique, Salvandy, ne réussit qu'à grand'peine, après un plaidoyer chaleureux de Glais-Bizoin en faveur des salles d'asile, à faire aboutir cette demande de crédit, aussi modeste que légitime. Il est douloureux d'avoir à ajouter que le vote des 200 000 francs ne fut acquis *qu'après une première épreuve déclarée douteuse.*

Quoi qu'il en soit, si l'existence des salles d'asile était loin d'être assurée par le crédit alloué, elle devenait moins incertaine. Le vote de la Chambre eut d'ailleurs pour heureux effet de provoquer parmi les Conseils généraux un zèle inattendu en faveur de ces établissements. Ces assemblées voulurent témoigner de leurs sympathies pour l'œuvre, et voici le tableau des subventions qu'elles lui accordèrent sur l'exercice 1841 :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Aube | 1800 fr. | *Report* | 35182 fr. |
| Aude | 2000 | Maine-et-Loire | 3000 |
| Bouches-du-Rhône | 3682 | Meuse | 600 |
| Calvados | 1000 | Moselle | 300 |
| Charente | 1500 | Nord | 3000 |
| Doubs | 2000 | Pas-de-Calais | 4500 |
| Eure | 2000 | Puy-de-Dôme | 3000 |
| Eure-et-Loir | 3000 | Rhône | 2000 |
| Finistère | 3000 | Seine | 4250 |
| Gard | 2100 | Seine-et-Marne | 3000 |
| Gironde | 1500 | Seine-et-Oise | 2000 |
| Hérault | 2000 | Tarn | 600 |
| Indre | 1500 | Tarn-et-Garonne | 1000 |
| Isère | 500 | Vienne | 2000 |
| Jura | 600 | Vosges | 1500 |
| Loire-Inférieure | 5800 | Yonne | 500 |
| Loiret | 1200 | Total | 66432 fr. |
| *A reporter* | 35 182 fr. | | |

Mais toutes les allocations réunies, celles des communes, celles du budget, celles des Conseils généraux, ne dépassaient guère la somme de 500 000 francs.

Villemain, ministre de l'instruction publique en 1840, eût songé volontiers à demander qu'un impôt spécial fût établi au profit des salles d'asile. « La France, écrivait-il dans le rapport au roi sur la situation de l'enseignement primaire en 1840, n'a pas de taxe des pauvres; mais il serait digne d'elle de s'imposer quelques sacrifices pour ménager des moyens de préservation aux enfants des pauvres, et pour lier, autant que cela est possible et nécessaire, l'institution des salles d'asile à celle des écoles primaires. »

Le mouvement de faveur s'accentue à partir de 1840. En 1843, la statistique signale 1489 asiles recevant 96 192 élèves; en 1850, 1735 établissements et 160 244 enfants. Dans l'exposé des motifs de la loi sur l'*organisation de l'assistance publique en France*, présentée le 27 novembre 1848, Dufaure constatait le progrès accompli. « Les crèches, cette seconde maternité, disait-il, les salles d'asile, cette première éducation, pénètrent peu à peu dans toutes les villes et même parmi les populations rurales. Le budget de l'Etat leur consacre des fonds d'encouragement. Elles laissent peu à désirer, et leurs résultats ont frappé les esprits. Elles introduisent l'enfance à l'école primaire. »

La charité privée fonda, en 1847, sous le patronage du ministre Salvandy, au nº 12 de la rue Neuve Saint-Paul, dans le quartier Saint-Antoine, une sorte d'école normale destinée à former des maîtresses pour les salles d'asile. Mlle Carpantier avait été appelée du Mans et fut placée à la tête du nouvel établissement. Ouverte sous le nom de *maison d'étude*, l'institution fut investie d'un caractère officiel, après la révolution de Février, par l'arrêté du 28 avril 1848, qui portait les dispositions suivantes :

« ARTICLE PREMIER. — Les salles d'asile, improprement qualifiées établissements charitables par l'ordonnance du 22 décembre 1837, sont des établissements d'instruction publique. Ces établissements porteront désormais le nom d'*écoles maternelles*.

« ART. 2. — Il est institué, près l'académie de Paris, une école maternelle normale, pour l'instruction des fonctionnaires des écoles maternelles, en remplacement de la maison provisoire établie à Paris, rue Neuve-Saint-Paul. »

Les autres articles de l'arrêté réglaient les conditions d'admission.

La prescription relative à la dénomination d'*écoles maternelles* resta lettre morte. Pour ce qui concerne l'établissement de la rue Neuve-Saint-Paul, nous renvoyons le lecteur à l'article *Cours pratique des salles d'asile*

Le projet de loi du 15 décembre 1848 (Barthélemy Saint-Hilaire) spécifiait que « toute commune au-dessus de 2000 âmes serait tenue d'avoir une salle d'asile au moins ». Il n'aboutit pas.

La loi du 15 mars 1850 ne fit rien pour les salles d'asile. Le législateur de ce temps n'avait pas, en réformant la règlementation de l'instruction publique, l'unique souci d'en améliorer le régime. L'art. 57 décida seulement qu'un décret ultérieur déterminerait « tout ce qui se rapporte à la surveillance et à l'inspection des salles d'asile, ainsi qu'aux conditions d'âge, d'aptitude, de moralité, des personnes qui seront chargées de la direction et du service dans les salles d'asile publiques ».

Le décret annoncé se fit attendre cinq ans, jusqu'au 21 mars 1855. « Les salles d'asile, y était-il dit, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique et moral. » L'organisation qu'il fixait, bien que très imparfaite sur nombre de points, réalisait dans l'ensemble un notable progrès. L'enseignement comprenait les premiers principes de l'instruction religieuse, de la lecture, de l'écriture, du calcul mental et du dessin linéaire; — des connaissances usuelles à la portée des enfants; — des ouvrages manuels appropriés à leur âge; — des chants religieux, des exercices moraux et corporels. L'admission des enfants était autorisée par le maire. Le personnel de l'établissement était composé exclusivement de femmes. Le traitement des directrices variait de 150 à 250 francs. Indépendamment des autorités ordinaires, des comités locaux de patronage pouvaient être établis. L'inspection était confiée à des déléguées spéciales et à des déléguées générales; la haute direction appartenait au ministre et au Comité central de patronage des salles d'asile, institué par le décret du 16 mai 1854.

Le décret fut complété par un arrêté (22 mars 1855) portant règlement pour le régime intérieur des salles d'asile publiques.

L'un des avantages de ce décret fut de ramener l'attention publique sur l'institution et de faire renaître la confiance et le zèle qui s'étaient presque éteints depuis 1850.

Sur tous les points de la France des établissements nouveaux furent ouverts, et des améliorations matérielles furent réalisées dans ceux qui existaient. Dans le Gers, le préfet, M. Féart, mit toutes les communes importantes en demeure de créer des salles d'asile. Il invita les instituteurs primaires à faire une tournée spéciale pour se rendre compte des besoins. La tentative fut heureuse; 16 créations eurent lieu presque immédiatement. « Toutes les fois qu'il y aura lieu de construire une maison d'école, disait M. Féart, les communes intéressées seront mises en demeure d'affecter, autant que possible, une partie de la nouvelle construction à une salle d'asile. Je donnerai aux communes qui me seconderont dans l'exécution de ce projet toutes les primes d'encouragement dont je pourrai disposer. »

Dans l'académie d'Aix, une vive impulsion était donnée par les administrations départementale et académique. On y comptait 71 salles d'asile, savoir : 29 dans le Var, 25 dans les Bouches-du-Rhône, 11 dans le Vaucluse, 3 dans les Basses-Alpes, et 3 en Corse. De nouveaux établissements étaient projetés pour l'année 1856.

La ville de Boulogne s'enorgueillissait, en 1855, de

consacrer 85 000 francs à l'entretien de ses établissements d'instruction. Elle possédait quatre salles d'asile, dont deux étaient des modèles. Un médecin spécial, rémunéré par la municipalité, donnait ses soins aux enfants. Il existait, en outre, dans la ville, un certain nombre de garderies libres, la plupart mal tenues et mal surveillées; le maire, M. A. Adam, exigea que les améliorations matérielles nécessaires fussent réalisées. « En échange des treize anciennes garderies, disait-il quelques années plus tard, treize salles d'asile libres ont été ouvertes, dont trois assimilables, pour l'étendue, l'appropriation des locaux et le mobilier, à nos salles d'asile publiques. » Il y avait, à n'en pas douter, dans ces affirmations optimistes quelque emphase et quelque exagération intéressée; on ne peut toutefois méconnaître que les résultats obtenus étaient importants.

Mais nulle part le progrès ne fut plus activement poursuivi que dans l'académie de Rennes. Si la situation des départements de Maine-et-Loire, Mayenne, Loire-Inférieure, Ille-et-Vilaine était à peu près satisfaisante, celle des Côtes-du-Nord, du Morbihan, du Finistère laissait beaucoup à désirer. Une vive opposition y était faite aux progrès de l'instruction. Le département des Côtes-du-Nord comptait 10 salles d'asile publiques et 41 libres; celui du Finistère, 11 publiques et 87 libres; celui du Morbihan, 8 publiques et 3 libres. Mais presque tous ces établissements n'étaient en réalité que des garderies où la malpropreté était à son comble. Quelques-uns seulement méritaient leur titre de salles d'asile. M. Mourier, qui devait plus tard diriger l'académie de Paris, commençait sa longue carrière de recteur. Chargé de la province la plus arriérée de la France, il parvint, avec le concours de la déléguée, Mme Néve-Marguery, à transformer la plupart de ces garderies en asiles, dont quelques-uns devinrent des établissements modèles. M le comte Rivaux, préfet des Côtes-du-Nord, adressait à son instigation des instructions aux maires de son département (17 mars 1857) en vue de provoquer la création d'asiles partout où il y avait possibilité de le faire; il insistait pour que dans toutes les communes des comités locaux de patronage fussent institués et fréquemment convoqués.

Si les salles d'asile vraiment dignes de ce nom demeuraient rares, il est incontestable que de sérieux efforts étaient tentés partout. La méthode était très imparfaite. Le matériel n'existait qu'à l'état rudimentaire. En 1847, M. de Salvandy, dans son rapport au roi, disait qu'il n'était pas nécessaire. « Ces petites écoles, écrivait-il, n'exigent pas de matériel de classe : quelques gradins ou bancs, des tableaux de lecture, des bouliers-compteurs, un tableau noir, des images et quelques ustensiles de ménage suffisent le plus ordinairement. » On en était encore là vingt ans plus tard. Le but qui était surtout poursuivi, c'était le vote des crédits nécessaires pour ouvrir des établissements; le reste devait venir après. On était à peu près assuré de trouver dans chaque commune, tant bien que mal, le personnel nécessaire. On n'était pas exigeant quant aux aptitudes; on donnerait plus tard aux maîtresses les qualités qui leur manquaient, on songerait à en former de capables. Ce qui importait, c'était de trouver un abri pour les enfants, quelques objets pour simuler un mobilier d'école, et une personne pour représenter l'autorité. Un grand nombre d'établissements furent ouverts dans ces conditions.

L'effectif des salles d'asile s'accrut considérablement dans les premières années de l'empire.

| | |
|---|---|
| En 1850, il était de. . . . . . . . . . . | 1735 |
| Il s'élevait, en 1863, à. . . . . . . . . . | 3308 |
| C'est une augmentation de. . . . . . . . | 1573 |

qui, répartie entre les treize années, donne pour chacune un chiffre moyen de 121 fondations.

La progression se continue jusqu'en 1867. A cette époque, nous comptons 3669 établissements, soit un accroissement de 120 pour chacune des années 1864, 1865, 1866 et 1867.

| | |
|---|---|
| Le nombre des enfants des salles d'asile, qui était, en 1850, de. . . . . . . . . . | 160 244 |
| monte, en 1863, à 383 856, et en 1867 à . . | 432 141 |
| soit une augmentation de . . . . . . . . . | 271 897 |

En fait, pendant cette période de dix-sept ans, l'effectif de ces établissements a presque triplé.

La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoires les écoles de filles dans les communes de plus de 500 âmes, porta peut-être — et nous ne songeons pas à nous en plaindre — les efforts d'un autre côté. Mais elle eut l'heureux effet, en dehors de son objet spécial, de faire sentir aux municipalités les obligations qui leur incombent.

De 1867 à 1875, le progrès des salles d'asile est peu sensible. A la cause indirecte résultant de l'obligation imposée aux communes par la loi de 1867, il convient d'ajouter celle que ne pouvait manquer de produire la guerre de 1870. Le mouvement de faveur qui se produisit en 1876 ne s'est pas ralenti depuis cette époque; il a pris de nos jours de vastes proportions.

Le 30 octobre 1879, le ministre, Jules Ferry, signalait de nouveau aux préfets la nécessité de créer des asiles. Il recommandait, là où la fondation d'un établissement n'était pas possible, « d'introduire au moins dans la dernière division des écoles primaires les méthodes adoptées pour les salles d'asile ». Mais, ajoutait-il, ces moyens sont insuffisants, et « je considère qu'on réaliserait une très importante amélioration dans nos services, si l'on pouvait former une petite salle d'asile avec les élèves de moins de six ans de l'école des garçons et de l'école des filles de toute commune de plus de 500 âmes ».

Grâce à cette énergique impulsion, un courant d'émulation s'établit de toutes parts. De 1876 à 1880, on relève annuellement 125 créations; la statistique en signale plus de 200 en 1881, année où les salles d'asile devinrent les *écoles maternelles* ; on en compte 182 en 1882, et 328 en 1883.

Voici, au surplus, le tableau qui résume la situation :

*Etat indiquant : 1° le nombre; 2° la population des salles d'asile, de* 1836 *à* 1881, *et des écoles maternelles, de* 1881 *à* 1883.

| INDICATION des années. | NOMBRE des salles d'asile | | | NOMBRE des élèves qui fréquentent les salles d'asile | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | publiques. | libres. | Total. | publiques. | libres. | Total. |
| 1836 . . | » | » | 93 | » | » | 10 000 |
| 1837 . . | » | » | 261 | » | » | 29 514 |
| 1840 . . | » | » | 555 | » | » | 50 985 |
| 1843 . . | 685 | 804 | 1489 | 72 411 | 23 781 | 96 192 |
| 1850 . . | 1055 | 680 | 1735 | 129 352 | 30 892 | 160 244 |
| 1863 . . | 2335 | 973 | 3308 | 315 568 | 68 288 | 383 856 |
| 1867 . . | 2589 | 1080 | 3669 | 356 421 | 75 720 | 432 141 |
| 1875 . . | 2773 | 1267 | 4040 | 400 796 | 102 315 | 503 111 |
| 1876 . . | 2785 | 1362 | 4147 | 420 110 | 111 967 | 532 077 |
| 1878 . . | 2933 | 1513 | 4446 | 451 972 | 134 020 | 585 992 |
| 1880 . . | 3031 | 1624 | 4655 | 467 533 | 138 481 | 606 014 |
| 1881 . . | 3136 | 1734 | 4870 | 472 111 | 149 066 | 621 177 |
| 1882 . . | 3161 | 1891 | 5052 | 480 602 | 163 782 | 644 384 |
| 1883 . . | 3345 | 2035 | 5380 | 497 144 | 181 941 | 679 085 |

Un détail particulier à Paris pour finir. On ne comptait en 1871, à Paris, que 94 salles d'asile avec 16111 élèves. En 1883, le budget des écoles maternelles de la capitale atteignait 2 051 250 francs; ces écoles étaient au nombre de 128 et recevaient 21 000 enfants.

[Albert Durand.]

### Les écoles maternelles.

(De 1881 à l'époque actuelle.)

Dès 1879, le sentiment démocratique du devoir de la famille, de la société et de l'Etat envers l'individu tout entier : envers son corps, son cerveau, sa conscience; celui du respect dû à l'enfant, — sentiment tout nouveau et cependant très précis déjà dans l'esprit de quelques éducateurs, — déplacèrent l'objectif de la salle d'asile. On comprit que celle-ci devait être pour l'enfance plus qu'un abri contre les dangers de la rue et de certains milieux, pires encore. D'autre

part, les nombreux procédés conventionnels qui composaient ce que pendant si longtemps on a appelé la « méthode » (montée et descente du gradin d'après un cérémonial bizarre, marches lourdement rythmées dans les préaux et dans les salles d'exercices; arrêts subits commandés par le claquoir; procédés mnémotechniques pour enseigner la lecture, le calcul; initiation à l'histoire de la création du monde et des patriarches d'Israël) parurent en désaccord avec le but que se proposait le ministère démocrate et laïcisateur de Jules Ferry. Les principes de la pédagogie intégrale, rationnelle, sociale, humaine entraient en scène. L'*école maternelle* allait remplacer la salle d'asile; elle s'occuperait du développement du corps des enfants qui lui seraient confiés, du développement de leur conscience et de leur intelligence; elle leur donnerait de bonnes habitudes, les préparant, par une discipline qui serait un apprentissage de la vie commune, à être de bons camarades à l'école, de bons enfants dans la famille; elle serait enfin l'initiatrice de la moralité par la joie.

Cette conception exigeait un programme nouveau, très souple, — quoique les mots « programme » et « souple » soient en quelque sorte exclusifs l'un de l'autre, — et un personnel nouveau.

L'organisation des écoles maternelles, élaborée au ministère par une commission nommée le 24 octobre 1839, puis acceptée par le Conseil supérieur de l'instruction publique, fut mise en vigueur par le décret du 2 août 1881. Ce décret énumérait comme matières d'enseignement dans les écoles maternelles :

« 1° Les premiers principes d'éducation morale; des connaissances sur les objets usuels; les premiers éléments du dessin, de l'écriture et de la lecture; des exercices de langage; des notions d'histoire naturelle et de géographie; des récits (sur les grands faits de l'histoire nationale, sur les leçons de choses);

« 2° Des exercices manuels;

« 3° Le chant et des mouvements de gymnastique gradués. »

Le décret fut complété par un règlement portant la même date.

L'année suivante fut publié l'arrêté du 28 juillet 1882, relatif à l'organisation pédagogique des écoles maternelles. Il était accompagné d'un programme d'études, auquel était joint un commentaire intitulé *Objet de l'école maternelle*, où on lisait :

« L'école maternelle a pour but de donner aux enfants au-dessous de l'âge scolaire les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel (Décret du 2 août 1881).... L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école; elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille.... La valeur de la directrice d'école maternelle se mesure par l'ensemble des bonnes influences auxquelles l'enfant est soumis..., par les habitudes d'ordre, de propreté, d'obéissance, d'activité intellectuelle qu'il doit y contracter pour ainsi dire en jouant.... Une bonne santé, l'ouïe, la vue, le toucher déjà exercés par une suite graduée de petits jeux, de petites expériences propres à faire l'éducation des sens; des idées enfantines, mais nettes et claires, de ce qui sera plus tard l'instruction primaire; un commencement d'habitudes sur lesquelles l'école primaire puisse s'appuyer pour donner un enseignement régulier; l'empressement à voir, à observer, à imiter, à questionner, à écouter, à répondre, l'intelligence éveillée, enfin, et l'âme ouverte à toutes les bonnes impressions morales : tels doivent être les effets de ces années passées à l'école maternelle. »

Pour réaliser l'harmonie entre le programme de 1882 et son commentaire, c'est-à-dire pour « cultiver » la plante délicate qu'est le petit enfant; pour fortifier celui qui est chétif, pour entretenir en bonne santé ceux qui se portent bien; pour développer leurs qualités innées; pour neutraliser leurs défauts acquis pendant les deux premières années auprès de mères ou nourrices mal préparées à faire des « éducations »; pour seconder et exciter les facultés enfantines d'observation, d'imagination, de logique; pour faire naître les curiosités et les satisfaire; pour semer au bon moment le grain qui germera; pour entreprendre et mener à bonne fin cette œuvre supérieure, le dévouement ni l'amour ne suffisent pas; non plus une intelligence hâtivement et insuffisamment meublée; ni même une culture acquise en vue d'enfants d'âge scolaire. Il faut d'abord connaître l'enfant, puis un enfant, puis des enfants : c'est-à-dire que le livre de chevet pour la future maîtresse maternelle, c'est l'enfance. Puis il faut être instruite. et ajouter à ce que l'on sait bien cette sorte de divination du procédé qui rendra visible, palpable l'explication donnée. Cette sorte de divination, que l'on appelle d'un nom moins ambitieux qu'il n'en a l'air, c'est le génie de l'éducation des petits. Ce génie ne se révèle pas toujours spontanément, mais il peut être éveillé et se développer par l'apprentissage dans des écoles spéciales ou des cours spéciaux, à la fois théoriques et pratiques, dont un type avait été créé à Paris : l'école Pape-Carpantier, rue des Ursulines (ancien Cours pratique des salles d'asile). A la date du 27 juillet 1882, deux décrets, inspirés par la nécessité d'une préparation spéciale au rôle de maîtresse maternelle, avaient été promulgués :

« L'école Pape-Carpantier sera désormais destinée à former des directrices et des professeurs pour les cours normaux d'écoles maternelles institués dans les diverses académies, soit comme établissements indépendants, soit comme annexe de l'école normale d'institutrices.

« Des cours normaux pour préparer des directrices d'écoles maternelles seront annexés aux écoles normales d'institutrices. »

Pour être admise comme élève à l'école Pape-Carpantier, il fallait avoir vingt ans au moins, trente ans au plus; être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles et, en outré, soit du brevet supérieur, soit du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique; les conditions de l'examen d'admission aux cours normaux étaient les mêmes que celles qui avaient été déterminées par l'arrêté du 6 janvier 1882 pour l'admission des élèves-maîtresses dans les écoles normales.

Enfin, pour compléter, en ce qui concerne les écoles maternelles, l'œuvre entreprise par le ministère Ferry, le décret du 2 août 1881 réorganisait l'inspection générale des écoles maternelles :

« Nulle ne peut être nommée inspectrice générale sans avoir au moins trente-cinq ans d'âge et cinq ans de service dans l'enseignement public ou libre, et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

« Une inspectrice générale fait partie du Comité consultatif de l'enseignement primaire du ministère de l'instruction publique. »

Le nombre des inspectrices générales fut alors fixé à huit.

Le décret instituait en outre l'inspection départementale :

« Nulle ne peut être nommée inspectrice départementale sans avoir trente ans d'âge et trois ans de service dans l'enseignemeut public ou libre et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur ou, à son défaut, du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

« Les inspectrices départementales visitent deux fois par an, au moins, les écoles maternelles de leur ressort et adressent à l'inspecteur d'académie un rapport spécial sur chaque école à la suite de chaque inspection.

« Elles donnent leur avis sur la nomination et la révocation des directrices et sous-maîtresse d'écoles maternelles publiques, ainsi que sur les récompenses qui peuvent leur être accordées.

« L'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles comprend les épreuves suivantes :

« *Epreuve écrite* : Un sujet de pédagogie appliqué aux écoles maternelles;

« *Epreuve orale* : Questions de législation et d'administration concernant les écoles maternelles ;

« *Epreuve pratique* : Inspection d'une école maternelle et rapport à la suite de cette inspection. »

Que resta-t-il de ces innovations? L'école Pape-Carpantier, transférée à Sceaux (1882), fut transformée (1885), pour être définitivement supprimée en 1891. Un très petit nombre de cours normaux furent créés; aucun ne prospéra : l'institution n'était pas née viable. L'inspection départementale, instituée hâtivement, sans méthode, dans une quinzaine de centres qui n'étaient pas toujours ceux où elle s'imposait, et sans que les départements qui devaient contribuer à la dépense eussent formellement promis leurs concours, fut accueillie froidement par l'administration académique, — car en ce temps-là on niait encore l'aptitude des femmes aux fonctions qui exigent la sûreté du jugement, l'esprit de justice, le sentiment des responsabilités, — et celle-ci n'essaya pas de faire l'éducation administrative des inspectrices. Il en résulta que quelques titulaires ayant donné des preuves de leur manque d'expérience, leurs postes furent purement et simplement supprimés. Aujourd'hui encore, en 1909, alors que les inspectrices départementales restées à leur poste ont montré ce que des femmes intelligentes, instruites, ayant pour les enfants une sympathie agissante autant qu'éclairée, peuvent créer autour d'elles d'activité bienfaisante, il n'y en a que huit en France : cinq à Paris, trois en province, qui ont dû conquérir de haute lutte la situation morale qu'elles occupent.

Les inspectrices générales, dans leurs tournées en province, ne trouvent donc comme collaborateurs que les inspecteurs primaires, surmenés par les examens, par les écritures, par le nombre considérable d'écoles qu'ils ont à visiter; et puis, ces inspecteurs ne sont pas des femmes, et l'on ne saurait voir d'anomalie plus frappante que celle-ci : des écoles « maternelles » dont le personnel est guidé par des « pères » que leur situation même empêche de faire l'éducation de leurs enfants.

Un nouveau décret, celui du 18 janvier 1887, sur l'organisation de l'enseignement primaire, remplaça, en son titre I[er] consacré aux écoles maternelles, celui du 2 août 1881.

L'école Pape-Carpantier supprimée, les cours normaux agonisant ou n'existant plus, la préparation du personnel des écoles maternelles préoccupa de nouveau le ministère de l'instruction publique. Plus que jamais apparaissait la nécessité, pour ces écoles, d'un personnel rationnellement cultivé, et dont les aptitudes professionnelles eussent été développées dans des écoles maternelles types. Les écoles normales d'institutrices et les écoles maternelles qui leur sont annexées devaient réaliser ce *desideratum*.

D'où cet article (art. 56) du décret du 18 janvier 1887 : « Les écoles normales primaires sont des établissements publics destinés à former des instituteurs ou des institutrices pour les écoles publiques (*écoles maternelles*, écoles primaires élémentaires, écoles primaires supérieures). »

Un autre article de ce même décret (art. 4) remplaçait le programme du décret de 1881 par un programme en rapport avec les possibilités intellectuelles et morales des enfants, en rapport surtout avec leurs besoins physiques par lesquels il débute :

« L'enseignement dans les écoles maternelles comprend :

« 1° Des jeux, des mouvements gradués accompagnés de chants ;

« 2° Des exercices manuels ;

« 3° Les premiers principes d'éducation morale ;

« 4° Les connaissances les plus usuelles ;

« 5° Des exercices de langage, des récits ou contes ;

« 6° Les premiers éléments du dessin, de la lecture, de l'écriture et du calcul. »

Ce programme fut, peu de temps après sa publication, mis au point d'une façon lumineuse par M. Beurier, rapporteur de la commission « du surmenage » (25 janvier 1887) :

« Il ne saurait être question d'un programme pour les enfants de la première section (deux à quatre ans). Ces enfants joueront, crayonneront, regarderont des images.... Pour la deuxième section (enfants de quatre à six ans), nous ne nous sommes pas contentés de l'énumération qui figure au décret; du moins l'avons-nous suivi dans son ordre, en ajoutant seulement un chapitre distinct sur les soins constants d'hygiène et de propreté dont on ne saurait trop mettre en relief la nécessité et la priorité dans les écoles maternelles.... Le programme de 1881 nous a paru trop ambitieux d'allure, sinon d'intention. Nous nous en sommes expliqués en ce qui concerne l'histoire et la géographie. Nous avons supprimé, dans le même ordre d'idées, l'expression « leçon de choses » comme trop vague et trop dangereuse, et nous l'avons remplacée par « entretiens familiers » ; de même, nous n'avons pas laissé subsister le mot *dictée*, sachant à quels déplorables abus il a conduit trop de maîtresses....

« Pour les classes enfantines, aucun programme ne nous semble utile, car ou la classe enfantine sera une école maternelle transformée, qui n'aura changé que d'enseigne, ou elle sera réellement une classe intermédiaire entre l'école maternelle et l'école primaire, et alors on n'aura qu'à suivre le programme de la classe enfantine de cette dernière école....

« Quant aux heures de travail des petits, il n'y a pas de règle; car à cet âge, tout ce que l'on peut demander à la maîtresse, c'est de garder, de surveiller les enfants, de les distraire de manière aussi intelligente que possible. Elle leur doit surtout des soins constants d'hygiène et de propreté.

« Pour la section des grands, trois heures suffisent amplement : une heure et demie le matin, une heure et demie le soir. L'entretien familier (le mot *leçon* est supprimé) ne durera pas, en moyenne, plus de vingt minutes; mais sans limite impérative, car il faut que les élèves prennent leurs places. Quelques minutes sont nécessaires pour amener l'entraînement de l'esprit et même, pour le travail manuel, l'entraînement des doigts.... A ne vouloir que des exercices d'un quart d'heure, on risque de n'avoir pas eu le temps d'entraîner — nous revenons à dessein sur ce mot — l'esprit fugitif des enfants. Ce trop grand éparpillement et le trop grand morcellement des entretiens réduiraient les élèves à n'être plus que des écureuils en cage tournante....

« Dans une école maternelle, l'emploi du temps doit avoir plus d'élasticité que partout ailleurs, et il n'y aura jamais deux exercices intellectuels consécutifs. »

Malgré le programme de 1887 et le rapport cité ci-dessus; malgré les efforts des médecins, des psychologues et des fonctionnaires spécialement chargés de la surveillance et du contrôle de l'éducation des enfants avant l'âge scolaire, le courant qui entraînait l'école maternelle vers l'enseignement proprement dit ne fut point endigué, et en 1905 le ministère dut faire un nouvel effort en faveur des enfants de deux à six ans. Dans une circulaire aux préfets et aux inspecteurs d'académie (22 février 1905), le ministre, M. Bienvenu-Martin, s'exprima ainsi :

« Les rapports de Mmes les inspectrices générales des écoles maternelles signalent et déplorent chaque année, en même temps que des installations défectueuses et non conformes aux règles de l'hygiène, des erreurs de pédagogie graves contre lesquelles il est indispensable de réagir avec toute l'insistance et l'autorité dont vous disposez.

« L'école maternelle est peu à peu dévoyée de ses fins et débordée par l'enseignement primaire. On oublie qu'elle a son objet propre ; qu'elle ne doit être ni une garderie, ni une école élémentaire; qu'elle doit seulement préparer et acheminer les enfants à cette école.

« Le mal vient de loin, et diverses causes ont concouru à ce résultat :

« 1° Le programme de 1882, trop ambitieux, surtout dans sa forme, entretenait dans l'esprit des maîtresses des visées trop hautes. Il perdait trop de vue et les conditions du développement physiologique de l'enfance et les lois de son développement intellectuel. Il invitait le personnel à donner à l'enseignement une allure scientifique et à distribuer sans ordre ni mé-

thode des notions confuses, inassimilables, propres à fausser l'esprit des enfants ou à les dégoûter plus tard de l'étude.

« Instruite par l'expérience et frappée de ces défauts, l'administration réunit une commission d'études en vue de l'allègement et de la rectification du programme; il en résulta le programme dit *de 1887*.

« Malheureusement, le plan et la division des cours, ainsi que le programme spécial et mensuel de leçons de choses, annexé au programme de 1882, ont été de même annexés sans modification au programme nouveau de 1887. De là une discordance tout à fait regrettable et une contradiction évidente entre le principe même de la réforme et les moyens proposés pour son application. Ce programme ancien, pour d'autres raisons encore, ne saurait plus convenir à la situation présente, l'âge maximum de scolarité des enfants ayant été abaissé de sept à six ans, et, d'autre part, sa mise en pratique supposant une culture et des connaissances que la plupart de nos maîtresses sont loin de posséder.

« Il faut donc rompre nettement avec cette erreur dès longtemps reconnue. Chaque maîtresse doit s'en tenir désormais à la préparation d'un plan quotidien qui réponde mieux à ses aptitudes et à ses connaissances et s'adapte plus exactement à l'âge, au caractère, au développement des enfants, aussi bien qu'aux circonstances locales.

« Il est temps surtout de rappeler au personnel que le règlement de 1887 réserve expressément l'enseignement de l'écriture et celui de la lecture aux enfants de la 1re section; que cet enseignement n'est pas l'objet immédiat et principal de l'école maternelle, et qu'il n'occupe à dessein que la sixième et dernière place dans l'énumération des matières de l'article 4.

« Il est bon enfin d'ajouter que, peu avant l'Exposition de 1889, une commission composée de membres de l'Institut, de la faculté de médecine, du Conseil supérieur de l'instruction publique, et dite *Commission du surmenage*, très préoccupée des effets désastreux de la sédentarité et de l'enseignement intellectuel prématuré sur le développement physique de l'enfant et sur sa santé, a renchéri sur les allègements prescrits en 1887 et n'a pas craint de demander que le travail sédentaire fût entièrement proscrit dans les écoles maternelles, exigeant à tout le moins que deux exercices intellectuels ne fussent jamais consécutifs, et que tous les exercices intellectuels et manuels fussent séparés par quinze minutes d'évolutions;

« 2° On continue à mal observer l'article 7 du décret du 18 janvier 1887, ainsi conçu : « Dans toute école » maternelle publique, les enfants sont divisés en deux » sections, suivant leur âge et le développement de » leur intelligence ».

« Dans la plupart de nos écoles, les enfants forment trois sections, quoiqu'il n'y ait que deux maîtresses.

« Les plus jeunes sont confiés à la femme de service, mal dressée, parce qu'elle change souvent, et dépourvue trop fréquemment de toute notion d'hygiène et de propreté. Or l'école maternelle doit avant tout être une école d'hygiène et de propreté; à défaut de la famille, c'est là que l'enfant doit en prendre le goût, l'habitude, et en contracter le besoin.

« Vient ensuite une deuxième section, dite *des moyens*, dont l'emploi du temps ne diffère en rien de la section des grands et où l'enseignement ne peut qu'être encore plus infructueux et de plus fâcheux effet. Quel que soit d'ailleurs le nombre des maîtresses et des enfants, le sectionnement, au lieu de s'opérer en sections parrallèles, comprenant des enfants du même âge, s'opère en sections superposées, où l'enseignement primaire sévit d'autant plus que le nombre des élèves augmente, parce qu'il semble plus commode pour obtenir le silence et l'immobilité et parce qu'il demande moins à l'ingéniosité et à l'effort des maîtresses;

« 3° L'inspection des écoles maternelles s'exerce presque partout par les inspecteurs primaires. Ceux-ci jugent une école et apprécient les maîtresses par les progrès en lecture, écriture et calcul : sauf d'honorables mais très rares exceptions, ils ne semblent attacher qu'une importance secondaire aux soins de propreté, à la surveillance des repas, aux jeux et aux travaux manuels. Ils oublient que la meilleure école est celle où règnent les habitudes de propreté, où rayonnent la gaieté et la santé, où l'animation et la vie se concilient le mieux avec l'ordre et avec l'alternance des exercices;

« 4° Les parents et les instituteurs ont une grave responsabilité dans les fautes commises par l'école maternelle. Les premiers, par ignorance et amour-propre déplacé, se croient en droit d'exiger que leurs enfants apprennent à lire et à écrire avant de savoir parler et comprendre le sens des paroles qu'on leur adresse. Les instituteurs et institutrices de l'école primaire, méconnaissant les dangers de l'effort intellectuel prématuré, et peu soucieux d'enseigner eux-mêmes ce qu'on appelait autrefois les trois matières obligatoires, déprécient volontiers les directrices d'écoles maternelles si les enfants qu'elles leur envoient ne savent pas déjà lire, écrire et compter. Les uns et les autres ne semblent pas se douter que le progrès ultérieur de l'intelligence est plus sûrement procuré à l'enfant par le goût et l'habitude de l'observation personnelle et par l'apprentissage méthodique de la vision directe et réelle des objets usuels qui les entourent.

« Il incombe aux inspecteurs primaires de rappeler tout le personnel à l'esprit comme à la lettre de la loi sur les écoles maternelles;

« 5° Il est peu croyable, et pourtant il est certain, que trop généralement ce personnel ignore les lois, règlements et circulaires concernant les écoles maternelles. Vous devez exiger et vous assurer qu'il les connaisse et s'y reporte fréquemment, ne serait-ce que pour se confirmer dans les directions qui leur sont données et pour les opposer aux prétentions de leurs collègues de l'enseignement primaire et des familles;

« 6° Enfin, il n'est que trop vrai que les municipalités, insuffisamment averties, manquent souvent à leurs obligations vis-à-vis de l'école maternelle. C'est un devoir pour l'administration de les mettre en demeure :

« *a*) De nommer un médecin inspecteur et de veiller à ce qu'il remplisse rigoureusement les devoirs qui lui incombent (décret organique de 1887, art. 3). Une école maternelle mal surveillée peut devenir un foyer dangereux et permanent d'infections infantiles;

« *b*) De pourvoir les locaux scolaires :

« 1° De privés conformes à l'hygiène;

« 2° De lavabos;

« *c*) De fournir un mobilier scolaire proportionné à la taille des enfants;

« *d*) D'approprier les menus des cantines à l'âge des enfants qui fréquentent l'école;

« *e*) De fournir en quantité suffisante et de renouveler selon les besoins :

« 1° Les jouets;

« 2° Le matériel indispensable aux exercices manuels;

« *f*) De procurer le matériel nécessaire pour le balayage humide;

« *g*) D'assainir les locaux au moins deux fois par an et après chaque épidémie.

« Dans un temps où le souci de la santé publique et les questions d'hygiène générale prennent une place de plus en plus grande et légitime dans les préoccupations du gouvernement, j'attache une importance capitale à l'observation des prescriptions contenues en cette circulaire, et je vous prie d'en assurer l'application rigoureuse. »

L'envoi de cette circulaire fut suivi, peu de temps après, par celui d' « Instructions » formulées par les inspectrices générales en vue de faciliter aux maîtresses maternelles l'évolution demandée par le ministère. Nous reproduisons ci-dessous ces *Instructions* :

« INSTRUCTIONS A L'USAGE DES ÉCOLES MATERNELLES.

(*Arrêtées par le Comité des Inspectrices générales des écoles maternelles.*)

(Du 16 mars 1905.)

**« A. — Objet de l'école maternelle.**

« L'école maternelle a pour but de donner aux en-

fants au-dessous de l'âge scolaire les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral (Décret du 2 août 1881).

« L'école maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : c'est un abri destiné à sauvegarder l'enfant des dangers de la rue, comme des dangers de la solitude dans un logis malsain. Elle doit donc encourager la fréquentation quotidienne des enfants errants et de ceux dont la mère travaille tous les jours et toute la journée hors de la maison; — elle recevra les autres aux heures où leur mère ne peut pas s'en occuper; — elle donnera également l'hospitalité pendant les récréations aux enfants privés de camarades de leur âge.

« La valeur de la directrice d'école maternelle ne se mesure nullement par le nombre de connaissances communiquées et la durée des exercices, mais plutôt par les connaissances et la sollicitude manifestées à propos de la santé et du bien-être des enfants : soins d'aération, d'alimentation, de vestiaire, de propreté sous toutes ses formes, de prophylaxie, etc., comme aussi par l'ensemble des bonnes influences auxquelles l'enfant est soumis, par le plaisir qu'on lui foit prendre aux occupations, par les habitudes d'ordre, de politesse, d'obéissance, de bonne humeur, de serviabilité, d'attention, d'adresse manuelle, d'activité intellectuelle qu'il contracte peu à peu.

« Tous les exercices de l'école maternelle (occupations et récréations) seront réglés d'après ce principe général : ils doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant, sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application : ils sont destinés à l'éloigner du désœuvrement en lui faisant éprouver les jouissances de l'activité. — Le but à atteindre, en tenant compte des diversités de tempérament, de la précocité des uns, de la lenteur des autres, c'est qu'ils aiment leur tâche, leurs jeux, leurs occupations de toutes sortes.

« Une bonne santé; — la vue, l'ouïe, le toucher, exercés par une suite graduée de petits jeux et de petites expériences personnelles, tantôt libres, tantôt provoquées par la maîtresse et toutes propres à faire l'éducation des sens; — l'empressement à regarder, à imiter, à questionner, à écouter, à répondre; — un commencement d'habitudes disciplinées et de curiosisités intellectuelles sur lesquelles l'école primaire puisse s'appuyer pour donner plus tard un enseignement régulier; l'intelligence éveillée, enfin, et l'âme ouverte à toutes les bonnes impressions morales : tels doivent être les effets de ces premières années passées à l'école maternelle.

**« B. — Méthode.**

« Ces principes posés, quelle est la méthode qu'il conviendra d'appliquer aux écoles maternelles? — C'est évidemment celle qui s'inspire du nom même de l'établissement, c'est-à-dire celle qui consiste à imiter le plus possible les procédés d'éducation d'une mère intelligente el dévouée, — méthode essentiellement naturelle, familière, toujours ouverte à de nouveaux progrès, toujours susceptible de se compléter et de se réformer.

**« C. — Programme du 18 janvier 1887.**

« Ce programme, rappelé par la circulaire du 22 février 1905, — et excellent s'il est de mieux en mieux interprété, — comprend, par ordre d'importance :

« 1° Des jeux, des mouvements gradués et accompagnés de chants;

« 2° Des exercices manuels;

« 3° Les premiers principes d'éducation morale;

« 4° Les connaissances les plus usuelles;

« 5° Des exercices de langage, des récits, des contes;

« 6° Les premiers éléments du calcul, du dessin, de l'écriture et de la lecture (ces deux dernières réservées aux enfants au-dessus de cinq ans).

« Il tombe sous le sens que ce programme s'applique à tous les enfants de deux à six ans, quel que soit l'établissement scolaire qu'ils fréquentent.

« Le développement physique étant la base de l'éducation, le programme débute par les exercices physiques.

« L'enfant exerce d'abord ses jambes, ses bras, sa voix, ses sens, par les mouvements gradués, les chants; il devient adroit de ses mains et développe son goût par les exercices manuels.

« En jouant avec ses camarades, en mangeant et en travaillant à côté d'eux, il apprend à vivre en société, sa conscience s'éveille, les premiers principes de morale lui sont révélés. Sans entendre jamais une *leçon* de morale, il comprend peu à peu qu'il ne doit être ni accapareur, ni brutal, ni égoïste, ni indolent; qu'il doit aimer ses parents, ses maîtres, et leur obéir. Jour après jour, il s'élèvera à la générosité et à la douceur, à l'amour du travail, à la confraternité, à la bonté. Il doit savoir *cela* avant de savoir lire et écrire; mais il ne peut l'apprendre qu'autant que son développement physique le lui permet.

« L'éducation intellectuelle vient ensuite, mais allégée, réduite à sa plus simple expression, le programme n'existant que pour indiquer des sujets de causerie quand l'occasion s'en présentera.

« Les exercices manuels doivent alterner avec les exercices plus spécialement intellectuels (au maximum deux par jour de ces derniers, et plutôt le matin). La durée n'en dépassera pas vingt minutes. Ils seront toujours séparés par des chants, des mouvements, des marches ou des évolutions. »

Le but que s'était proposé le ministre fut-il atteint? L'enfant trouve-t-il à l'école maternelle cette première éducation, physique, morale et intellectuelle, « qu'une mère intelligente donne aux siens »? L'expérience de vingt-deux années nous force à répondre négativement; et cette réponse négative n'entraîne aucun blâme atteignant l'école normale d'institutrices. Celle-ci, en effet, est instituée pour former des jeunes filles en vue d'*instruire* des enfants d'âge scolaire; des jeunes filles qui par tendance, par goût réfléchi, par vocation, ont *voulu* être des *institutrices* primaires. Son programme tend vers ce but précis; son enseignement, ses méthodes, confiés à des professeurs spécialement préparés à cet effet, y conduisent les élèves-maîtresses en trois années d'études; le temps du travail d'acquisition et de l'apprentissage professionnel à l'école primaire annexe, calculé avec une précision mathématique, ne permet ni aux professeurs ni aux élèves de déplacer leur objectif. Car il faut, enfin, ouvrir les yeux à l'évidence : apprendre ce qu'il faut savoir pour être digne non seulement d'instruire, mais d' « élever » des enfants du peuple, c'est une chose; — apprendre ce qu'il faut savoir pour donner de bonnes habitudes physiques, morales et intellectuelles aux enfants de deux à six ans, c'est une autre chose.

Or, si le programme de l'école normale est adéquat à la destination de cette école, il n'est pas fait pour les futures maîtresses maternelles. Il est plus littéraire que scientifique, alors que ce n'est pas avec de la littérature, mais avec des notions scientifiques très précises, très éprouvées, que l'on peut attirer, développer les curiosités intellectuelles des enfants et les satisfaire. Ce programme littéraire, d'ailleurs, n'arrête pas les élèves-maîtresses sur le sentiment de la nature et des infiniment petits. Cependant ce n'est pas la description des paysages qui intéresse les enfants, c'est tout ce qui vit dans le paysage, depuis le bœuf qui rumine dans le pré, jusqu'à la fourmi qui va aux provisions et aide ses congénères à les entasser dans des galeries souterraines dont le mystère excite l'imagination enfantine à l'égal d'un conte de fées. L'école normale primaire n'a pas le temps, non plus, de faire acquérir le talent de raconter, de développer l'ingéniosité qui prépare les esprits à recevoir leur pâture; l'école normale n'a pas le temps de donner aux futures maîtresses maternelles la dextérité des doigts et le don d'invention pour les travaux manuels.

L'école normale, en un mot, ne peut préparer en même temps le personnel des écoles primaires et celui des écoles maternelles.

Les pays voisins l'ont compris. A Londres, les *Training Colleges* et le *Frœbel Institute*, outre les cours d'instruction générale, préparent pendant trois années leurs élèves à la pratique des méthodes et des procédés, et les initient aux expériences de laboratoire qui leur font voir ce que les livres ne confie-

raient qu'à leur mémoire. En Belgique, l'ingéniosité, la dextérité du maniement de tout le matériel enfantin, la mise au point de l'enseignement, sont dus à une préparation spéciale. En Hollande, surtout, le programme spécial de l'école normale gardienne devrait servir de type à ceux qui, comme nous, pensent que l'on ne s'improvise pas éducatrice des petits enfants.

D'où nous concluons qu'après tant d'essais sincères, mais infructueux, pour le recrutement d'un personnel qui réalisât les principes émis dans le commentaire de la loi de 1881, deux choses s'imposent : la création d'une école normale supérieure maternelle pour l'éducation des directrices et des professeurs des cours normaux d'éducation maternelle, et la résurrection des cours normaux annexés aux écoles normales primaires — au moins à celles de chaque chef-lieu d'académie — pour l'éducation du personnel des écoles maternelles du pays tout entier. [PAULINE KERGOMARD.]

**MATHÉMATIQUES.** — L'enseignement des mathématiques s'étend, dans les écoles primaires françaises : 1° au calcul et à l'arithmétique, y compris l'étude du système métrique ; 2° à l'algèbre ; 3° à la géométrie et au dessin géométrique.

Cet enseignement a un double but : 1° faire acquérir aux élèves des notions utiles, parfois indispensables dans la vie ; 2° développer en eux les facultés du raisonnement, l'esprit de logique, d'analyse et de méthode. En d'autres termes, cet enseignement doit être à la fois utilitaire et éducatif. On a, trop souvent, le tort de croire que ces deux tendances sont contradictoires, et de n'accorder de valeur éducative qu'aux études abstraites ne donnant lieu à aucune application pratique réelle. C'est une grave erreur.

L'enfant ne s'intéresse qu'à ce qu'il peut comprendre, qu'à ce qu'il peut se représenter par un exemple familier, qu'à ce qui lui apparaît comme utile ou utilisable. Il faut donc, avant tout, que le maître ne s'écarte jamais de la réalité, ne choisisse ses exemples que parmi les choses connues de ses élèves, ne leur fasse faire que des exercices tirés des applications usuelles des mathématiques dans la vie courante, dans le commerce, la banque, l'industrie. Le champ ainsi limité est cependant encore bien assez vaste pour qu'il y trouve matière au développement du raisonnement de l'élève.

Au point de vue pédagogique, il faut ici plus que jamais se pénétrer de ce principe qu'un enfant ne s'assimile complètement que ce qu'il apprend sans effort. Des maîtres trop pressés croient avoir fait œuvre utile en conduisant très rapidement leurs élèves jusqu'au bout du programme. Ils annoncent avec satisfaction que des enfants de six à sept ans « font déjà des règles de trois composées » ; ils les font, il est vrai, mais mécaniquement, par application d'une règle apprise par cœur et sans comprendre. Une telle manière d'enseigner les mathématiques n'est aucunement profitable. L'enfant, au sortir de l'école, oublie aussitôt toutes les règles apprises, et ne garde de l'instruction qu'on lui a donnée qu'un souvenir confus et pénible.

Le meilleur moyen de faire faire des progrès réels et *durables* à l'élève est de n'avancer que très lentement, pas à pas. Il ne faut abandonner une question qu'après l'avoir retournée sur toutes ses faces. On commencera par la présenter sous sa forme la plus simple, la plus réduite, sur des exemples très faciles, en ne faisant opérer d'abord que sur de petits nombres pour que l'enfant la conçoive aussitôt. Puis, peu à peu, on passera des exemples intuitifs, par analogie et extension, à des cas de plus en plus compliqués.

Lorsqu'un enseignement scientifique est bien fait, l'élève doit avoir constamment l'impression que tout est évident et facile. Ainsi, progressant inconsciemment sans effort, il ne cessera pas de s'intéresser à ce qu'on lui enseigne.

Les instructions fort sages contenues dans les programmes officiels sont d'ailleurs formelles à ce sujet.

Elles disent, en effet :

« La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. Le maître part toujours de ce que les enfants savent, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile, il les conduit, par l'enchaînement des questions orales ou des devoirs écrits, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués.

« En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels.

« C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut se soutenir. Il est essentiellement intuitif et pratique ; *intuitif*, c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples et les plus fondamentales ; *pratique*, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolaires, et que ce n'est pas trop de cinq à six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir dans la suite. »

Les lois du 16 juin 1881 sur la gratuité des écoles primaires publiques, du 28 mars 1882 sur l'enseignement obligatoire, et du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire en France, ont donné lieu à une suite d'arrêtés, des 18 janvier 1887, 8 août 1890, 4 janvier 1894, 9 mars 1897, 17 et 20 septembre 1898, qui ont fixé les programmes d'enseignement et les méthodes pédagogiques.

La loi du 11 juillet 1903 et le décret du 28 juillet 1903 ont défini légalement les unités du système métrique et les abréviations *obligatoires* dans l'enseignement public.

Nous examinerons successivement ce qui concerne le calcul et l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie, dans les écoles primaires des divers degrés et dans les écoles normales.

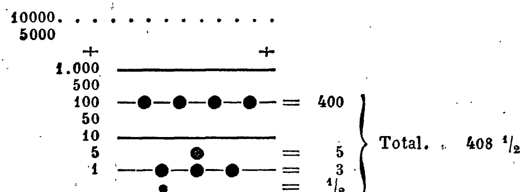
## I. — Calcul et Arithmétique.

**Historique.** — Si indispensable qu'il nous semble aujourd'hui, le calcul ne s'est introduit qu'assez tard et difficilement dans l'enseignement populaire. Il se borna pendant des siècles à l'usage des *abaques* ; à la fin du moyen âge, et surtout à mesure que l'imprimerie permit une certaine diffusion des connaissances jusque-là inaccessibles au « commun peuple », on apprit à compter dans les petites écoles, d'abord à titre exceptionnel, plus tard presque généralement. Pendant longtemps les parents avaient à payer à part et d'après une sorte de tarif supplémentaire les leçons de calcul, considérées comme enseignement de luxe. Nos vieilles archives scolaires permettraient, si ce dépouillement ne défiait la persévérance des chercheurs, d'établir presque pour chaque province à quelle époque cet enseignement du calcul a pris une extension générale : presque partout les « élèves arithméticiens » paient une surtaxe jusque dans le courant du dix-huitième siècle. Il existait quelques livres ou livrets à leur usage dès le seizième siècle : un de ceux qui furent le plus souvent réédités est l'*Instruction nouvelle pour enseigner aux enfans à connoître le chiffre et à sommer avec les gets* (jetons), 32 pages. On trouve aussi, sous le nom d'Antoine Cathalan, une *Arithmétique et manière d'apprendre à chiffrer et à compter par la plume et par les gects en nombre entier et rompu* (fractions), Lyon, 1555.

Ces titres indiquent les deux manières de compter qui ont succédé à l'abaque. Les chiffres dits arabes étaient

encore réservés aux études supérieures ; la numération à l'aide de jetons ou d'objets matériels quelconques était le procédé populaire, celui qui dès le début avait été la raison du mot « calcul » (*calculus*, petit caillou, parce que les Romains et avant eux les Grecs s'étaient servis de cailloux pour compter). Mais au seizième siècle, d'abord en Allemagne à la suite de la Réforme, et aussi en France, on employa un mode de notation un peu plus expéditif que le maniement des jetons dont il n'était du reste que la figure. C'est ce qu'on nomma le *calcul par lignes*. On le trouve désigné dès 1505 sous le nom d'*algorithmus linealis*, et un peu plus tard sous celui de *numeratio calcularis*, par opposition à la *numeratio figuralis*, c'est-à-dire aux chiffres. Adam Riese est dans la première moitié du seizième siècle la grande autorité en cette matière. On traçait sur une planche ou sur une table quatre lignes parallèles, comme une portée de musique, et l'on y plaçait des jetons (ou bien on les figurait par des points). Sur la ligne inférieure ils valaient 1 ; sur la seconde 10 ; sur la troisième 100 ; sur la quatrième 1000. Si l'on dépassait ce nombre, on marquait une croix au-dessus de la première portée, on en traçait une seconde où l'on recommençait à compter par un, dix, cent, en ajoutant seulement le mot mille après les nouveaux nombres. Les jetons placés dans l'espace intermédiaire entre deux lignes valaient 5 fois plus que ceux de la ligne inférieure (et par conséquent ne valaient que la moitié de ceux de la ligne supérieure).

Par exemple, pour écrire 408 1/2, on plaçait les jetons de la manière suivante :




Pour faire une addition, on faisait autant de cases, plus une, qu'il y avait de nombres à additionner ; et en commençant par la gauche on enlevait ligne par ligne les jetons des premières cases pour les reporter dans celle du total, en ayant soin, quand on avait cinq jetons, d'en placer un seul entre les deux lignes pour signifier 5, et quand on en avait 10 d'en placer un seul sur la ligne supérieure. La soustraction se faisait d'une manière analogue. La multiplication et la division étaient trop difficiles pour être pratiquées couramment à l'aide de jetons : quand l'élève était arrivé jusque-là, on l'initiait au calcul par chiffres (popularisé en Allemagne par Rudolff à la fin du seizième siècle). Mais ce calcul lui-même s'énonçait alors dans un langage et avec des formes hérissées de difficultés. On n'employait pas le mot million, on disait mille fois mille. On disposait autrement qu'aujourd'hui la division et les autres opérations : elles exigeaient en général un bien plus grand effort d'attention. Si l'on ouvre, par exemple, les rares traités d'arithmétique imprimés en français jusqu'au milieu du dix-huitième siècle, on reste confondu des inextricables complications que présentait alors, non seulement comme raisonnement, mais même comme opération, la multiplication ou la division, même sur des nombres entiers. Aussi, quand on entreprenait par exception de faire dans l'enseignement élémentaire une certaine part à l'arithmétique, ce ne pouvait être qu'à la condition de l'enseigner par la mémoire.

Kehr, qui, dans sa précieuse *Histoire des méthodes de l'enseignement primaire en Allemagne*, a consacré un long chapitre à l'histoire de l'enseignement primaire du calcul, cite comme un des premiers textes authentiques qui s'y rapportent une ordonnance du collège de Weimar, en 1619, statuant « qu'on enseignerait aux garçons les éléments du calcul aussitôt qu'ils savent lire et écrire ». Dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, l'enseignement de l'arithmétique est l'objet d'un véritable enthousiasme, notamment dans les écoles bourgeoises.

Le zèle prend des formes diverses : ici, on menace du fouet tout élève qui ne fera pas les progrès voulus en arithmétique ; ailleurs, on met les règles en vers et en musique (*Arithmetica poetica*, de Georges Meichsner, et une foule d'imitations), on s'ingénie à inventer des problèmes attrayants, amusants, curieux (Kehr en donne des exemples). Les livres d'enseignement de Christian Pescheck eurent une influence décisive sur les progrès du calcul dans l'enseignement populaire. On poussa même si loin ce nouvel ordre d'études que les procédés ne tardèrent pas à devenir par trop abstraits et difficiles. De là l'importance essentielle de la révolution pédagogique dont Pestalozzi donna le signal en ramenant le calcul, comme tout l'enseignement primaire, à l'intuition, à la vue des objets concrets, aux procédés sensibles ; ce qui ne l'empêchait pas, d'ailleurs, de faire en même temps une place excessive au calcul mental. Autant que nous en pouvons juger par le témoignage de ses contemporains et de ses premiers disciples, Pestalozzi, à force d'exercer la mémoire de ses élèves et de les rompre à la pratique des opérations usuelles, arrivait à de véritables tours de force, ce qui n'est jamais le but normal de l'enseignement.

Blochmann raconte qu'un jour un riche négociant de Nuremberg vint visiter l'institution du réformateur : il avait entendu vanter la facilité avec laquelle calculaient les élèves, et, pour s'en assurer, il demanda l'autorisation de leur poser un problème : c'était une règle de société très compliquée, à quatre proportions et où toutes les données étaient des fractions. Les enfants lui demandèrent si la question devait être résolue mentalement ou par écrit. « Mentalement, si vous l'osez », répondit-il étonné, et il prit lui-même du papier et de l'encre pour résoudre le problème. Il n'en avait pas encore fait la moitié que, de tous côtés, on criait : « J'ai trouvé ! » Les réponses concordaient avec le résultat qu'il obtint quelques instants après. Se tournant vers Pestalozzi, il lui dit alors : « J'ai trois garçons, je vous les enverrai aussitôt que je serai de retour chez moi ».

On sait que cette prépondérance du calcul dans l'institut de Pestalozzi fut un des griefs principaux de ses adversaires. On tournait en ridicule « la grande adoration de la nouvelle table de multiplication, le culte perpétuel de l'arithmétique » ; mais quelques critiques que pût mériter dans le détail l'enseignement de Pestalozzi, — et nul n'en a jamais fait de plus vives ni de plus franches que Pestalozzi lui-même, — on lui doit incontestablement d'avoir à la fois popularisé cette étude et montré de quels développements elle est susceptible, même dans l'instruction élémentaire.

Depuis lors, l'enseignement du calcul n'a cessé de se perfectionner en se généralisant ; dans tous les pays, dans toutes les langues, d'excellents traités et manuels populaires en facilitent l'introduction dans l'école à tous les degrés ; les écoles enfantines elles-mêmes y préparent les enfants à l'aide de *bouliers* et de tableaux de numération élémentaire ; et nulle branche de l'enseignement populaire ne jouit d'une faveur plus générale.

**Programmes et méthodes.** — 1° *Classe enfantine* (*De cinq à sept ans*). — Le programme de cette classe comprend les premiers éléments de la numération orale et écrite et les opérations sur des nombres d'un ou deux chiffres.

L'enseignement dans cette classe doit être presque exclusivement oral et viser surtout à donner à l'enfant, par des moyens pratiques, une notion bien nette des premiers principes de la numération.

Le meilleur moyen d'apprendre aux enfants à compter consiste à leur faire compter effectivement des objets semblables, comme des pois, des noisettes, ou de simples bûchettes analogues à des allumettes et que l'on a taillées d'avance. Des paquets de dix bûchettes liées ensemble serviront à introduire l'idée des dizaines ; et dix paquets semblables, réunis en un seul, donneront l'idée d'une centaine, etc. Si le maître dispose d'un *boulier-compteur*, il lui sera facile de montrer comment dix boules de la première rangée sont remplacées par une boule de la seconde, comment dix boules de la seconde rangée sont remplacées

par une boule de la troisième, et ainsi de suite. Mais l'un des procédés les plus féconds pour exercer l'enfant à compter, pour lui donner une idée juste de la numération et le préparer au système métrique, est l'emploi des *cubes assemblables* de « l'Initiateur mathématique » de M. Camescasse, qui présentent le grand avantage de mettre des objets dans les mains des enfants eux-mêmes.

Dès le début, il faut faire connaître aux élèves le mètre, le franc, le kilogramme et le litre; non pas par une définition, mais en leur *montrant* des mesures effectives réelles, grandeur nature, en leur expliquant comment on mesure une longueur avec un mètre ou une capacité avec un litre.

L'idée première de chaque opération devra être introduite à propos d'un petit problème d'application, aussi simple que possible, sur des billes, des gâteaux, etc., et avec des nombres très petits, de façon que l'enfant soit amené à faire intuitivement ces opérations. Il faut bien se garder de passer d'une opération à la suivante sans avoir complètement familiarisé l'enfant avec la première.

Pour l'addition, il sera bon de faire faire, pendant un temps très long, des exercices oraux d'addition de nombres d'un chiffre.

La soustraction se présentera naturellement comme opération inverse de l'addition et devra être également limitée à de très petits nombres.

La multiplication ne devra être présentée que vers la fin du cours sur des exemples simples et en faisant au début *trouver* les résultats à l'enfant. Quant à la division, il n'y aurait aucun mal à ne pas en parler du tout dans cette classe. En tous cas, il sera bon de la réduire aux exemples très simples, demi, tiers et quart, qui figurent explicitement au programme.

2° *Cours élémentaire* (*De sept à neuf ans*). — Le programme de ce cours comprend la numération écrite et orale, les quatre opérations et les notions premières sur les multiples et sous-multiples des unités du système métrique.

Quoique la plupart des enfants qui entrent au cours élémentaire sachent déjà compter plus ou moins, il est nécessaire de reprendre la numération; elle ne devra pas être poussée au delà du nombre *mille*.

Ici encore, en employant judicieusement les cubes assemblables de M. Camescasse, on arrivera à bien faire saisir aux élèves la dépendance des diverses unités entre elles.

C'est dans cette dépendance des diverses unités que consiste tout notre système de numération. On exercera longtemps les élèves à énoncer un nombre, connaissant les diverses unités dont il se compose, ou à décomposer un nombre énoncé en ses différentes unités; et ce n'est que lorsque les élèves seront rompus à ce double exercice de numération parlée que l'on abordera la numération écrite, qui ne présentera plus dès lors aucune difficulté.

D'autre part, il faudra aussitôt définir les trois termes, *déca*, *hecto* et *kilo*, et faire marcher de front l'enseignement de la numération de un à mille, avec celui des multiples du mètre, du gramme et du litre. Ainsi on rendra l'enseignement beaucoup plus concret et l'on mettra immédiatement en évidence la parfaite concordance entre le système métrique et le système de numération décimale.

On introduira l'idée d'*addition* en faisant additionner effectivement des objets semblables formant plusieurs groupes qui auront été comptés séparément; on reconnaîtra ainsi que l'addition n'est que l'application de la numération. — On construira, ou, ce qui est préférable, on fera construire aux élèves la *table d'addition*, et on la leur fera apprendre imperturbablement par cœur. Quand ils la sauront bien, on leur fera exécuter l'addition de plusieurs nombres d'un chiffre chacun, comme 3 et 5, 8; et 7, 15; et 1, 16; et 9, 25; et 8, 33. On pourra alors aborder l'addition des nombres de plusieurs chiffres, et l'on en fera l'application à de petits problèmes usuels. — La preuve se fera en additionnant de bas en haut, si l'on a d'abord additionné de haut en bas.

L'idée de la *soustraction* pourra être introduite en séparant d'un groupe d'objets semblables précédemment comptés une portion de ce groupe, que l'on comptera, ainsi que le reste. A l'aide de la table d'addition on exercera les enfants à soustraire un nombre d'un chiffre d'un nombre d'un ou deux chiffres au plus; et, quand ils y seront exercés, on pourra aborder la soustraction de deux nombres quelconques. Quand le chiffre inférieur surpasse le chiffre supérieur, on n'aura pas recours à la méthode de l'emprunt, qui peut devenir incommode dans beaucoup de cas; on ajoutera 10 au chiffre supérieur, et, en passant à la colonne suivante à gauche, on ajoutera l'unité au chiffre inférieur. — On appliquera la règle de la soustraction à des problèmes très simples. La preuve de la soustraction se fera en additionnant le reste et le plus petit nombre.

Il sera essentiel de bien faire comprendre la nature de cette opération sous ses deux faces. La soustraction sert à résoudre les deux types de questions suivantes: *a*) Dans une collection d'objets on en prend une partie, combien en *reste*-t-il? — *b*) On connaît la somme de deux nombres et l'un d'eux, quel est l'autre?

La *multiplication* n'est autre chose qu'une addition dans laquelle tous les nombres à ajouter sont égaux; après avoir introduit ainsi l'idée de multiplication en opérant sur de petits nombres, on fera construire aux élèves et *apprendre par cœur* la table de multiplication. Cette construction de la table par les élèves eux-mêmes est essentielle pour bien leur faire comprendre *le sens* de l'opération. Quand ils la sauront bien, on pourra aborder la multiplication d'un nombre de deux chiffres par un nombre d'un seul, celle d'un nombre de trois chiffres par un nombre d'un seul, enfin la multiplication de deux nombres de deux ou trois chiffres chacun. On s'en servira pour faire résoudre de petits problèmes pratiques très élémentaires.

On montrera sur un tableau analogue à celui-ci :

. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .
. . . . . .

qu'un produit de deux facteurs est indépendant de l'ordre de ces facteurs; et l'on utilisera cette propriété pour faire la preuve de la multiplication.

La *division* d'un nombre entier par un autre nombre entier n'est autre chose qu'une série de soustractions dans lesquelles le nombre à soustraire est toujours le même; on le fera aisément comprendre sur de petits nombres; par exemple 6 peut être soustrait 4 fois du nombre 24; le quotient de 24 par 6 est donc 4. Mais, en considérant le tableau ci-dessus, on voit que si l'on voulait partager 24 en 6 parties égales, chacune d'elles serait égale à 4; d'où une autre manière de considérer la division. On habituera les enfants à ces deux points de vue de la division, en les exerçant sur la table de multiplication précédemment apprise.

Plus tard, il sera encore nécessaire de leur faire comprendre comment la division résoud la question suivante : connaissant le produit de deux nombres (dividende) et l'un des facteurs (diviseur), trouver l'autre facteur (quotient).

Après avoir revu avec soin, et avec de nombreux exemples à l'appui, la division d'un nombre plus petit que cent par un nombre d'un chiffre, on pourra aborder la division d'un nombre de trois chiffres par un nombre d'un seul, et celle d'un nombre de trois chiffres par un nombre de deux, en se basant sur l'idée de partage, qui est la plus commode pour établir la règle de la division. On appliquera la division à quelques problèmes usuels. La preuve se fera en observant que, quel que soit le point de vue sous lequel on envisage l'opération, le produit du diviseur par le quotient, si l'opération se fait sans reste, — ou bien, s'il y a un reste, ce produit augmenté du reste, — doit toujours être égal au dividende.

Quand la division aura été étudiée, on pourra proposer aux élèves de petits problèmes récapitulatifs dans lesquels ils auront à effectuer plusieurs des quatre opérations; mais il sera absolument indispensable, pour ne pas fatiguer inutilement leur esprit, de

leur présenter les énoncés sous une forme telle que le problème complet mette en évidence, dans son énoncé même, la succession des problèmes à une opération dont il est la réunion.

Il est bien entendu que, pendant toute l'étude des quatre opérations, on multipliera les exercices de calcul de tête, en en graduant la difficulté d'après les résultats obtenus, sans que toutefois ces exercices puissent jamais devenir une fatigue pour les élèves.

L'étude du *système métrique* exige impérieusement que l'on mette sous les yeux des élèves, soit les mesures elles-mêmes, soit un tableau qui les représente en vraie grandeur. Il ne suffit pas d'ailleurs de leur montrer les mesures, il faut leur faire voir comment on s'en sert, il faut leur faire mesurer des longueurs, exécuter des pesages, etc., afin d'éviter l'aridité d'une étude abstraite.

Comme les élèves du cours élémentaire n'ont point vu les nombres décimaux, il faudra nécessairement ajourner toutes les explications et toutes les applications qui conduiraient à des nombres de cette espèce.

3° *Cours moyen* (*De neuf à onze ans*). — Le programme de ce cours comprend, outre la revision du cours précédent et les compléments utiles, la notion des fractions, les nombres décimaux, les règles de trois et d'intérêt, et le système métrique.

Le caractère de l'enseignement doit être un peu moins élémentaire : on pourra faire moins constamment usage des méthodes intuitives recommandées dans le cours de l'année précédente; cependant on devra toujours opérer, autant que possible, sur des unités concrètes et choisir comme exemples des problèmes d'une application usuelle.

On étendra la numération à des nombres quelconques; toutefois il ne paraît pas utile d'aller au delà des milliards ou billions. Dans l'addition, on pourra donner pour exemple, au besoin, des colonnes de vingt ou trente nombres, mais des nombres de quatre à cinq chiffres suffiront; il ne faut pas que les opérations proposées deviennent un labeur sans intérêt. Dans la multiplication, on remarquera le cas où les facteurs sont terminés par des zéros. — On examinera le cas analogue dans la division.

L'étude des *nombres décimaux* ne doit être abordée, selon nous, que lorsque les élèves sont suffisamment exercés sur le calcul des nombres entiers. Avant d'entamer les opérations, on insistera sur la numération décimale, sur les changements qu'amène le déplacement de la virgule, sur la faculté d'écrire des zéros à la droite, etc.

L'addition et la soustraction des nombres décimaux n'offrent aucune difficulté. Dans la multiplication, il faudra remarquer que le sens de l'opération a changé : multiplier un nombre par 0,75 par exemple, c'est répéter 75 fois la 100e partie de ce nombre; et cette opération porte le nom de multiplication parce qu'elle résout les problèmes analogues à ceux qui exigeraient une multiplication s'il s'agissait de nombres entiers; il sera aisé de le faire comprendre par des exemples simples.

Dans la division, on appellera *quotient* un nombre qui, multiplié par le diviseur, donne pour produit le dividende. On ne distinguera que deux cas : celui où le diviseur est entier, et celui où il est décimal; on ramène le second cas au premier, en supprimant la virgule du diviseur et multipliant le dividende, par 10, 100, 1000, etc., selon que le diviseur avait 1, 2, 3 décimales, etc. On ne craindra pas de donner de nombreux exemples de multiplication ou de division, en faisant résoudre des problèmes d'un intérêt pratique.

Le calcul des *fractions ordinaires* exige quelques notions préliminaires. Les élèves n'ont vu que les fractions décimales : l'idée générale de fraction ne peut être encore nettement formée dans leur esprit. Pour introduire cette idée, les moyens intuitifs pourront être utiles. Si, par exemple, on divise une règle en 12 parties égales, et qu'on prenne la longueur de la règle pour unité, ses divisions fourniront des longueurs représentant : $\frac{1}{12}$; $\frac{2}{12}$ ou $\frac{1}{6}$, $\frac{3}{12}$ ou $\frac{1}{4}$; $\frac{4}{12}$ ou $\frac{1}{3}$; $\frac{5}{12}$; $\frac{6}{12}$ ou $\frac{1}{2}$; $\frac{7}{12}$; $\frac{8}{12}$ ou $\frac{2}{3}$; $\frac{9}{12}$ ou $\frac{3}{4}$; $\frac{10}{12}$ ou $\frac{5}{6}$; enfin $\frac{11}{12}$. On s'en servira pour faire comprendre ce que c'est qu'une fraction, le rôle de ses deux termes, les différentes formes dont une même fraction est susceptible. On se contentera de faire comprendre aux enfants, au moyen d'exemples, comment en multipliant ou divisant les deux termes d'une fraction par un même nombre, on ne change pas la valeur de la fraction. L'exemple d'une règle ou d'un gâteau qu'on a partagé en parties égales, et dont on partage ensuite chacune des parties en un même nombre de parties plus petites, met ce fait en évidence d'une façon simple. Il sera même bon de faire faire aux élèves quelques petites expériences, en leur faisant, par exemple, découper des bandes de papier. On en déduira le fait qu'une fraction peut être simplifiée si ses deux termes sont divisibles par un même nombre; mais on ne leur définira pas ce que c'est qu'une fraction *irréductible*.

La réduction de fractions au même dénominateur est une seconde conséquence de ce qui précède; ici encore on réservera pour le cours supérieur la réduction des fractions au *plus petit dénominateur commun*.

Ces préliminaires établis, l'addition et la soustraction n'offriront plus de difficultés. Dans le cas où l'on a à soustraire d'un nombre entier accompagné d'une fraction un autre nombre entier accompagné d'une fraction, il peut arriver que la fraction qui accompagne le plus petit nombre soit la plus grande; dans ce cas, après avoir réduit les deux fractions au même dénominateur, il faut ajouter à la plus petite une unité, sous la forme d'une fraction de même dénominateur, effectuer la soustraction devenue possible, et augmenter d'une unité le plus petit des deux nombres entiers.

Pour faire comprendre la *multiplication*, on fera ce que l'on a déjà fait à l'occasion de la multiplication des fractions décimales; on partira de cette définition que multiplier, par exemple, un nombre par $\frac{3}{4}$, c'est en répéter 3 fois le quart; et l'on justifiera, comme plus haut, le nom de multiplication donné à cette opération, en remarquant qu'elle résout des problèmes analogues à ceux qui exigeraient une multiplication s'il s'agissait de nombres entiers. Dans la *division*, on regardera le quotient comme le nombre par lequel il faudrait multiplier le diviseur pour avoir le dividende.

Il faut observer ici que l'enseignement des fractions devra se réduire à l'*essentiel* et être présenté sous la forme la plus simple possible. L'emploi des fractions ordinaires est, en pratique, excessivement rare, car dès qu'on rencontre, dans les applications usuelles de la vie, une fraction, on s'empresse de la transformer en fraction décimale, en effectuant le quotient. Il est donc inutile de fatiguer les cerveaux des jeunes enfants par des exercices compliqués et des développements sans utilité; par suite, on devra se limiter à des opérations fort simples sur des fractions dont les termes seront *petits*. Sans exception, on ne devra jamais considérer de fraction dont l'un des termes a plus de deux chiffres.

D'autre part, il sera fondamental de bien faire comprendre qu'une fraction est le résultat d'une division *exacte*, que tout quotient exact doit être mis sous forme de fraction, et, enfin, qu'une fraction ordinaire se remplace pratiquement par une fraction décimale obtenue en divisant le numérateur par le dénominateur.

Les *règles de trois* et *d'intérêt* devront être traitées par la méthode de l'unité. Il sera nécessaire de multiplier les applications. Mais, dans le choix des problèmes, le maître devra faire en sorte que la proportionnalité sur laquelle le problème s'appuie soit réelle. Ainsi le prix d'une étoffe est généralement proportionnel au nombre de mètres qu'elle contient, le produit d'une fontaine est proportionnel au temps écoulé, etc.; mais il n'est pas toujours exact de supposer que, toutes choses égales d'ailleurs, le prix d'un mur soit proportionnel à sa hauteur ou le prix d'un fossé proportionnel à sa profondeur : si la hauteur, dans le premier cas, la profondeur dans le second, dépassent une certaine limite, la nature du travail peut changer de telle sorte que son prix dépasse de beaucoup celui que la proportionnalité suppose. Les trois quarts des problèmes que l'on a l'habitude de proposer sur les *ouvriers* supposent ainsi une propor-

tionnalité qui n'est admissible que si les dimensions considérées ne varient qu'entre d'étroites limites.

Dans l'étude du *système métrique*, on devra, puisque les élèves ont vu le calcul des nombres décimaux, insister sur les changements d'unités.

Le point délicat de cette étude est de faire bien comprendre aux élèves que le décimètre carré, par exemple, n'est pas le dixième du mètre carré, mais bien le centième; que le décimètre cube n'est pas le dixième du mètre cube, mais bien le millième. Il faut reconnaître que c'est là le côté faible de la nomenclature du système métrique; on devra donc y insister, y revenir souvent, en s'aidant, s'il est possible, de modèles propres à ce genre de démonstration, comme ceux qui font partie du *compendium métrique* et surtout des cubes assemblables de Camescasse.

Un bon exercice consiste à faire écrire un nombre décimal, tel que 4,075 par exemple, et à le faire énoncer en prenant successivement le 4 pour des mètres, pour des mètres carrés, pour des mètres cubes, pour des litres, pour des kilogrammes, pour des hectares. Si un élève subit cette épreuve sans se tromper, on peut être sûr qu'il sait son système métrique.

L'exposé de ce système comporte quelques détails sur le titre des monnaies; cette matière fournit des problèmes intéressants, mais qui exigent une certaine attention.

A la suite du système métrique, on place d'ordinaire des notions sur la mesure du temps. C'est une occasion de donner aux enfants une idée des nombres complexes. Mais la comparaison des mesures anciennes et nouvelles fait partie du cours supérieur.

4° *Cours supérieur* (*de onze à treize ans*).—Indépendamment des matières enseignées dans le cours moyen, le cours supérieur comprend les nombres premiers, les caractères de divisibilité, le plus grand commun diviseur et des notions de comptabilité.

Ce qui distingue ce cours des précédents, c'est qu'on y enseigne un peu de théorie. Encore ne faut-il le faire qu'avec beaucoup de réserve. La théorie de l'arithmétique est sans contredit la partie la plus difficile des mathématiques dites élémentaires; elle présente un caractère plus abstrait et plus synthétique que les théories de l'algèbre et de la géométrie. Ainsi la théorie de la division des nombres entiers est beaucoup plus difficile que celle des polynômes entiers, car la première n'est qu'une complication de la seconde. En somme, un nombre entier est un polynôme entier ordonné suivant les puissances décroissantes du nombre 10, mais avec cette restriction que les coefficients des diverses puissances de 10 sont tous plus petits que 10, de telle sorte que si, au cours d'une opération, un tel coefficient devient supérieur à 10, il faut faire un report.

Il n'y a donc aucune utilité à développer outre mesure la partie théorique, qui n'est guère à la portée de jeunes cerveaux de onze à treize ans. Un maître avisé essaiera toujours de réduire la théorie à ce qui peut être strictement nécessaire pour faire comprendre les sujets qui figurent au programme.

Indépendamment des matières enseignées dans le cours moyen, le cours supérieur comprend les nombres premiers, la recherche du plus grand commun diviseur et du plus petit multiple commun; la conversion des fractions ordinaires en fractions décimales; les rapports, les proportions, les règles de société, et des notions d'arithmétique appliquée, telles que les rentes, les actions industrielles, la caisse d'épargne.

Dans la revision que l'on fera des quatre opérations principales, on pourra, on devra même mener de front les nombres entiers et les nombres décimaux; ce rapprochement, qui eût été prématuré dans le cours moyen, sera tout à fait à sa place dans celui-ci.

On continuera, comme dans les deux cours précédents, à multiplier les exercices de calcul de tête, mais il sera à propos de faire connaître aux élèves les principaux procédés qui constituent spécialement le *calcul mental*.

Il ne sera pas oiseux d'insister sur les propriétés commutatives, associatives et distributives des opérations qui, en somme, se traduisent par les égalités:

$$a + b = b + a,$$
$$ab = ba,$$
$$a + (b + c) = a + b + c,$$
$$a(bc) = abc,$$
$$(b + c)a = ba + ca,$$

et il ne faudra pas non plus craindre d'employer de temps en temps des *lettres* dans le raisonnement. Cet emploi soulage beaucoup l'esprit en concrétisant le discours, et prépare l'élève à l'emploi des formules, emploi qui se généralisera en algèbre.

De vieux maîtres proscrivent l'emploi des lettres dans l'étude de l'arithmétique sous le prétexte qu'user de lettres, c'est « faire de l'algèbre ». La raison est mauvaise. D'une part, ce n'est nullement l'emploi des lettres qui caractérise l'algèbre, pas même celui de l'introduction du nombre négatif, car l'arithmétique supérieure emploie et est obligée d'employer constamment des nombres négatifs : ce qui caractérise l'algèbre, c'est la notion de *variable*; et d'autre part les domaines respectifs de l'arithmétique et de l'algèbre ne sont pas nettement délimités; ils s'enchevêtrent sans qu'il soit possible de les séparer.

Avec le développement actuel de l'industrie et des applications de la science, le plus modeste des ouvriers peut être appelé à appliquer une formule; il faut donc qu'il soit accoutumé à voir une lettre représenter un nombre et inversement à savoir substituer un nombre à cette lettre.

On aura ensuite à exposer les caractères de divisibilité par 2, 3, 4, 5, 6 et 9, ce qui n'offre aucune difficulté; et l'on se servira du caractère de divisibilité par 9 pour faire la preuve de la multiplication et de la division.

Dans l'étude des nombres premiers, on se bornera à ce qui est strictement nécessaire pour la recherche du plus grand commun diviseur, et du plus petit multiple commun; encore ces matières, qui ne sont pas absolument obligatoires, ne devront-elles être abordées que si les élèves sont suffisamment préparés.

En somme, l'étude des caractères de divisibilité, des nombres premiers, du plus grand commun diviseur, sont des exercices de luxe, car ce n'est que dans des cas *tout à fait exceptionnels* que ces considérations peuvent trouver une application pratique. Il n'y a pas un homme sur *cent mille* qui, ayant appris ces questions à l'école, aura, dans toute sa vie, occasion de s'en servir.

Les règles d'intérêt, d'escompte, de partage, de moyennes seront traitées par la méthode de réduction à l'unité. Nous aurons occasion d'en parler plus loin dans le paragraphe réservé aux problèmes.

Quelques notions simples sur les rapports et proportions, ainsi que sur les grandeurs qui varient proportionnellement, directement ou inversement, seront utiles. Le maître aura surtout en vue les applications qui en seront faites ultérieurement à la géométrie.

Les problèmes d'application sur les rentes, les actions industrielles, la caisse d'épargne, n'offrent point de difficulté nouvelle, et ne demandent que de l'attention. Mais ces problèmes sont intéressants, et il y a avantage à les multiplier.

Le système métrique devra être étudié un peu plus à fond que dans le cours moyen. On insistera sur la comparaison des mesures de volume et de capacité, sur celle des poids et des volumes d'eau correspondante, sur la valeur et le poids des monnaies, en un mot sur tous les rapprochements propres à faire pénétrer dans l'esprit des élèves la connaissance approfondie du système légal des poids et mesures.

Il sera bon en particulier d'insister sur la notion du poids spécifique ou densité, pour apprendre à l'élève à calculer le poids d'un corps homogène, dont on connaît la densité et le volume.

Dans ce cours, la comparaison des anciennes mesures aux nouvelles sera naturellement à sa place; on exercera les élèves à se servir des tableaux de conversion. On pourra leur donner une idée des nombres complexes, mais uniquement pour faire ressortir les avantages du système décimal.

Si les développements théoriques sont oiseux, il n'en est pas de même des notions de comptabilité.

On exercera les élèves aux méthodes pratiques du calcul de l'intérêt et particulièrement à la méthode de réduction au taux 6 et à celle des parties aliquotes.

Le « doit et avoir », les effets de commerce, les bordereaux d'escompte et les comptes courants devront être exposés autant qu'il sera possible.

L'exposé avec détail de ces dernières notions se fera surtout dans les écoles primaires supérieures.

5° *Ecoles primaires supérieures.* — Le programme d'arithmétique de ces écoles ne diffère pas de celui du cours supérieur, et tout ce que nous avons dit pour ce cours s'applique, sans restriction, à l'enseignement primaire supérieur.

Ces écoles contiennent, en outre, des classes préparatoires aux écoles normales, aux écoles d'arts et metiers, etc. Ici le maître est lié par les programmes des concours, et aussi par les coutumes de l'examen qui, malheureusement, donne trop souvent à la théorie une place d'une importance exagérée.

6° *Cours des écoles normales.* — Le cours d'arithmétique dans une école normale doit naturellement être consacré à la revision détaillée et approfondie du cours supérieur.

Ici, comme il s'agit de préparer de futurs maîtres, les développements théoriques ne seront plus des hors-d'œuvre, tout au contraire, car il faut que le maître connaisse le fond des choses qu'il enseigne.

Pour faciliter cette étude théorique, il sera excellent de faire marcher de front l'algèbre et l'arithmétique et d'y traiter par des procédés identiques les questions connexes.

Ce cours comprend la racine carrée et la racine cubique, dont la pratique s'est même introduite dans plusieurs écoles. — Pour aborder la composition du carré, il faut avoir étudié théoriquement la racine carrée d'un nombre contenant des dizaines et des unités. On exposera la théorie de la racine carrée des nombres entiers et des nombres décimaux, ainsi que la racine carrée d'une fraction ordinaire; mais il est inutile de s'arrêter à calculer la racine d'un nombre à moins d'une fraction de la forme $\frac{1}{n}$, comme $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{30}$; c'est un hors-d'œuvre dont on n'a aucun besoin dans la pratique.

On peut faire des observations analogues sur la racine cubique, sur laquelle il n'est pas d'ailleurs nécessaire d'insister beaucoup, attendu que c'est à l'aide des logarithmes que l'on calcule ordinairement cette racine.

Mais il y a un point sur lequel il nous paraît essentiel d'insister auprès des élèves-maîtres : nous voulons parler du choix et de la préparation des sujets à donner dans les cours qu'ils seront chargés de faire. Tout le secret de cette préparation consiste dans l'emploi des opérations inverses. Si l'on veut, par exemple, préparer une division qui présente quelque circonstance particulière sur laquelle on veut appeler l'attention des élèves, il faut se donner le quotient et le diviseur; on forme alors le dividende par multiplication, en ajoutant, si l'on veut, au produit un nombre moindre que le diviseur, afin d'obtenir un reste.

Si l'on veut choisir des fractions dont la somme donne un nombre entier, on prendra un nombre entier, que l'on réduira en fractions, en prenant un dénominateur facilement décomposable en facteurs premiers; on partagera ensuite le numérateur en parties ayant chacune, s'il est possible, des facteurs communs avec le dénominateur. Prenons, par exemple, le nombre 2, qui revient à $\frac{36}{18}$; on peut décomposer 36 en 7, 8, 9 et 12; on pourra donc prendre les fractions $\frac{7}{18}$, $\frac{8}{18}$, $\frac{9}{18}$, $\frac{12}{18}$, qui reviennent à $\frac{7}{18}$, $\frac{4}{9}$, $\frac{1}{2}$, et $\frac{2}{3}$.

Si l'on veut préparer un exemple de règle de mélange, par exemple de blés de qualités différentes, on se donnera les prix des deux qualités à mélanger et le prix moyen; et l'on prendra les nombres d'hectolitres des deux espèces de blé, dans le rapport inverse des différences entre les prix extrêmes et le prix moyen.

Si l'on veut préparer un exemple de racine carrée dans lequel la racine contienne un zéro, par exemple 2,307, on se donnera cette racine, on l'élèvera au carré, et l'on ajoutera, si l'on veut obtenir un reste, un nombre inférieur ou tout au plus égal au double de la racine choisie.

C'est par de tels moyens qu'on fait naître à volonté les circonstances sur lesquelles on veut appeler l'attention des élèves; et, avec un peu d'exercice, on acquiert facilement l'habitude de ce mode de préparation.

**Calcul mental.** — Dans tous les degrés de l'enseignement primaire, mais plus particulièrement dans les cours élémentaire et moyen, il faut longuement exercer les enfants à calculer rapidement de tête.

Non seulement le calcul mental offre une préparation indispensable à l'arithmétique écrite, mais il donne lieu à une gymnastique intellectuelle de la plus haute importance; il fait contracter des habitudes d'analyse et de réflexion qui accroissent bien vite la perspicacité de l'esprit. Aussi ne faut-il pas considérer le calcul mental comme devant cesser après les premiers mois d'étude, pour être totalement remplacé par le calcul écrit. Il ne doit jamais disparaître; on y trouve à tous les degrés un stimulant que rien ne supplée, un moyen précieux de vivifier, de varier, d'égayer même l'enseignement; il pique la curiosité, aiguise l'émulation, secoue les intelligences; il aiguillonne les uns, il retient les autres; par les fautes mêmes qu'il amène, il prémunit les esprits trop prompts contre leur propre légèreté, les esprits lourds contre leur lenteur, les imaginations vives contre leur mobilité. Au point de vue pédagogique ou psychologique, le calcul mental ne complète pas seulement, il consomme l'œuvre de l'enseignement arithmétique : c'est par lui que l'esprit s'assimile en quelque sorte la substance de cet enseignement, et en recueille tout le fruit.

La place considérable qu'occupe actuellement ce calcul dans nos programmes est donc pleinement justifiée, et l'on ne saurait trop engager les maîtres à l'étendre encore davantage.

Cependant il y a lieu de les prémunir contre un excès dangereux. A mesure que la faveur du calcul mental croissait, les ouvrages d'arithmétique se sont grossis de méthodes de plus en plus variées et ingénieuses pour rendre ce calcul plus rapide. Les auteurs et les instituteurs, à l'envi, se sont efforcés de créer une sorte d'arithmétique nouvelle codifiée en des règles quelque peu empiriques et de plus en plus compliquées. C'est un travers fâcheux qui risque de compromettre une œuvre utile et de discréditer un enseignement fécond.

L'un des plus grands avantages du calcul mental est d'exciter l'ingéniosité de l'élève, de l'obliger à réfléchir, de le forcer à bien se pénétrer du sens des opérations qu'il fait; mais cet avantage n'est réel que si on laisse à l'enfant une certaine latitude, si on l'abandonne un peu à lui-même de façon qu'il se crée de petites méthodes personnelles.

Il n'y a pas deux hommes qui calculent mentalement de la même manière. Tel procédé qui permet à l'un d'opérer avec une rapidité surprenante paraît à l'autre pesant et incommode. Les uns sont des visuels qui *voient* écrits les nombres sur lesquels ils opèrent; d'autres sont auditifs et *entendent* prononcer les nombres qu'ils combinent; d'autres encore usent de procédés souvent bizarres de matérialisation. Cette diversité tient à la dissemblance physiologique et psychologique des hommes entre eux, à des impressions premières inconscientes, à mille causes indéterminables.

Ce qui est vrai pour un homme mûr est également vrai pour un enfant.

Chaque élève d'une classe a sa manière personnelle de concevoir les nombres et, par suite, à chacune de ces conceptions correspond une manière particulière de les combiner.

Il faut donc éviter de vouloir imposer aux enfants des procédés rigoureusement définis, à l'exclusion de tous autres, car on risquerait fort de perdre tout le bénéfice du calcul mental. Au lieu d'obliger les élèves à la réflexion, on leur enseignerait un mécanisme

artificiel bientôt oublié, à moins que, ce qui arrive heureusement le plus souvent, ils ne s'affranchissent des leçons du maître et que, dociles en apparence, ils n'opèrent en réalité dans leur for intérieur tout autrement qu'on ne leur a conseillé.

Il faut donc se contenter de donner des *indications*, de faire des remarques, d'attirer l'attention des élèves sur des simplifications heureuses, de façon non seulement à leur faire connaître quelques procédés simples, mais en outre à les inciter à en chercher eux-mêmes d'autres.

Dans l'*addition* et la *soustraction*, toutes les recettes que l'on donne ou que l'on trouve reposent sur l'application de quelques remarques simples que voici :

1° Mentalement il vaut mieux opérer en commençant par les unités les plus élevées;

2° Ces opérations se font sans difficulté si on a soin de décomposer les nombres en unités de divers ordres. Ainsi, pour faire la somme de 360 et 452, on fera d'abord la somme de 36 dizaines et 45 dizaines, ce qui fait 81 dizaines, et l'on ajoute 2 unités;

3° Il faut savoir remplacer un nombre par un nombre *rond* voisin, soit plus petit, *soit plus grand*, puis corriger le résultat en tenant compte de l'écart. Ainsi pour ajouter 98, il vaut mieux ajouter 100 et retrancher 2 du résultat.

Dans la *multiplication* et la *division*, il faut d'abord exercer longuement les élèves à faire des produits ou des quotients par 2 et 3. Les procédés rapides reposent alors sur les propriétés associatives, commutatives et distributives de ces opérations.

1° Pour multiplier par $ab$, on peut multiplier successivement par $a$ et puis par $b$. Ainsi $4 = 2 \times 2; 6 = 2 \times 3$;

2° Pour multiplier par $\frac{a}{b}$, on multiplie par $a$, puis on divise par $b$. Ainsi $5 = \frac{10}{2}$; donc, pour multiplier par 5, on prend la moitié du produit par 10. De même $25 = \frac{100}{4}$, etc.;

3° Pour diviser par $\frac{a}{b}$, on multiplie par $b$ et l'on divise par $a$. Ainsi, pour diviser par 5, on prend le dixième du double;

4° Pour multiplier par $a + b$ ou $a - b$, on multiplie par $a$ et par $b$ et l'on fait la somme ou la différence des produits. Ainsi $9 = 10 - 1; 11 = 10 + 1$.

En somme, il faut éviter les *recettes*, et se contenter de faire voir aux enfants, par des exemples répétés et analogues, des procédés généraux, conséquences immédiates des principes relatifs aux quatre opérations.

L'enfant saura alors retenir pour son usage personnel et adapter à sa mentalité spéciale ceux de ces procédés qui le frapperont le plus et qui seront le mieux en accord avec sa conception du nombre.

**Problèmes d'arithmétique.** — Il y a deux choses à distinguer dans l'usage que l'on fait des problèmes à l'école primaire : d'abord le *choix* de ces problèmes, et en second lieu leur *mode de résolution*.

*Choix des problèmes.* — Les différentes sources auxquelles l'instituteur peut puiser pour sa consommation annuelle de problèmes sont de plusieurs sortes :

1° Ou l'instituteur tire ces problèmes de son cerveau et les compose de toutes pièces, au fur et à mesure de ses besoins;

2° Ou il les prend dans un recueil qu'il s'est lentement composé lui-même, qu'il accroît et qu'il perfectionne chaque année;

3° Ou il se sert de l'un des nombreux recueils imprimés, répandus dans les écoles et composés à son usage;

4° Ou enfin il a recours aux journaux pédagogiques, qui lui fournissent chaque semaine une abondante provision de problèmes inédits.

Pour bien juger du parti qu'on peut tirer de l'emploi exclusif de chacune de ces sources ou de leur emploi simultané, il faut bien établir d'abord les conditions que doivent remplir les problèmes donnés à l'école primaire.

L'arithmétique, devant contribuer, même à l'école primaire, à l'éducation générale de l'esprit, tout exercice qui force l'enfant à réfléchir, à chercher, à comparer, à déduire, à juger, semble à ce titre être du domaine de l'enseignement primaire. C'est là, il nous semble, une grave illusion. Il ne faut pas perdre de vue que l'enseignement donné dans nos écoles primaires s'adresse aux masses profondes des populations scolaires rurales, vouées de très bonne heure au travail des champs, et aux enfants des classes ouvrières des villes, que réclament aussi dès l'âge le plus tendre l'atelier, l'usine ou le comptoir. La loi dispense de toute fréquentation scolaire l'enfant âgé de treize ans; elle l'autorise même à quitter l'école à onze ans s'il a obtenu le certificat d'études primaires, et personne n'ignore combien peu d'élèves renoncent à ces bénéfices de la loi. La création récente des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures retient bien déjà et retiendra bien plus encore à l'avenir les esprits les mieux doués dans les établissements scolaires; mais les conditions mêmes de l'existence ramèneront toujours vers l'âge de douze ou treize ans l'immense majorité de nos écoliers au travail physique rémunérateur. Il faut donc tirer le meilleur parti possible de ces quelques années de l'enfance dont nous disposons, et nos programmes doivent avoir en vue l'acquisition la plus prompte et la plus solide des éléments indispensables de chaque science.

L'arithmétique ne peut pas faire exception. Avant tout, l'enfant doit savoir calculer sûrement et rapidement et résoudre toutes les questions pratiques qu'il peut être appelé à rencontrer sur sa route pendant sa vie. Tel est le caractère que doivent avoir les problèmes à l'école primaire; et la marge est grande encore sans qu'on ait besoin de se jeter sur les curiosités de la science, sur les propriétés abstraites des nombres, sur les problèmes fantaisistes et compliqués à plaisir.

On peut maintenant examiner la question du choix des problèmes.

1° Si le maître prend l'habitude de dicter des problèmes qu'il compose au moment même de la leçon, il peut faire preuve par là, aux yeux de ses élèves, d'une grande facilité d'invention; mais, outre qu'il peut céder trop complaisamment au vain plaisir de la faire constater, il s'expose et il expose ses élèves à des mécomptes très fâcheux. Les données du problème ainsi improvisé peuvent être incomplètes, ou trop nombreuses, ou contradictoires. Les résultats ne sont jamais des nombres simples, prévus, préparés d'avance, qui plaisent tant aux enfants, qui leur donnent confiance dans l'exactitude de leurs raisonnements et de leurs calculs, et dont on aurait grand tort de se priver systématiquement, surtout dans les débuts. Le mal est quelquefois plus grave encore. Si un maître n'a pas résolu d'avance le problème qu'il donne, s'il n'en pas examiné toutes les faces, pesé toutes les difficultés, s'il pas reconnu toutes les opérations auxquelles il donnera lieu, tous les principes sur lesquels l'élève devra s'appuyer, et s'il n'a pas fait à ce sujet les observations nécessaires, qu'il ne s'étonne pas de voir sa classe arrêtée par un obstacle qu'elle n'a pu franchir, ou, ce qui est pis, le franchissant à tout prix, au mépris des règles et du bon sens, en lui apportant des solutions impossibles, extravagantes, en toute sûreté de conscience.

Ce sont là des dangers auxquels un bon maître ne doit jamais s'exposer. Si, pour y échapper, il n'improvise que des problèmes très simples et coulés toujours dans le même moule, sa classe languit et il n'obtient pas de progrès. Le problème dicté sans préparation doit donc être proscrit absolument de l'école primaire.

2° On voyait encore, il n'y a pas longtemps, des vieux instituteurs se servant d'un gros cahier écrit tout entier de leur main, tout plein de problèmes d'arithmétique, qu'ils avaient lentement amassés, recueillis de toutes parts, amendés, épurés, et quelquefois composés eux-mêmes. C'était pour eux un

répertoire connu, qu'ils ouvraient à la page voulue, et qui suffisait à tous les besoins de leur école.

L'excellence de ce recueil personnel et intime consiste dans la parfaite connaissance que le maître ne peut manquer d'avoir de tous les problèmes qu'il donne. S'il l'emploie depuis longtemps, il en connaît toutes les difficultés, toutes les solutions. S'il le confectionne, il étudie ces difficultés et ces solutions, et rien n'est plus profitable pour lui et pour ses élèves. L'idéal en ce genre serait qu'un tel recueil ne fût jamais terminé, qu'il fût constamment remanié, refondu, complété et tenu au niveau des publications du même ordre. Dans ces conditions, c'est un auxiliaire très précieux dont on ne peut recommander assez l'usage. Le seul danger qu'on puisse craindre, c'est qu'il ne soit pas très exactement tenu à jour, ou que les additions n'y soient pas faites avec toute la mesure et tout le discernement désirables. Ce n'est pas, en effet, une tâche facile que de reconnaître, en ce point, la limite exacte qui sépare l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire, d'écarter toutes les applications superflues ou nuisibles, de ne retenir que des aliments substantiels et sains, facilement assimilables par de jeunes intelligences; et, si l'on peut espérer que les esprits les plus éclairés, les chercheurs obstinés, arrivent à se créer pour eux-mêmes un excellent recueil de problèmes, il est difficile d'admettre que tous les membres du corps enseignant primaire aient à la fois assez de loisirs pour se livrer à un tel travail, la clairvoyance, la sagacité, l'esprit d'ordre et de suite qu'il réclame, et enfin le courage et la persévérance nécessaires pour le mener à bonne fin.

Il est donc impossible de faire de ce travail une obligation stricte à tous les maîtres. Ce serait trop déjà de le recommander d'une manière pressante. Il faut féliciter ceux qui réussissent dans cette voie, et en chercher une autre accessible à l'universalité du corps enseignant primaire.

3° Il existe aujourd'hui, pour venir en aide à ce corps enseignant, un grand nombres de recueils imprimés. Mais quelque soin, quelque conscience qu'y apportent leurs auteurs, il est très rare que ces recueils soient acceptés par les maîtres sans restrictions. Il y a souvent, dans ce fait, beaucoup de la faute des auteurs, qui ont pu manquer d'habileté, un peu de celle des maîtres, qui jugent peut-être avec sévérité ou précipitation. Mais il y a surtout une raison inhérente à la nature des choses. Quel est l'homme qui peut se flatter de répondre, dans un seul livre, à tous les besoins d'une population scolaire nombreuse et variée comme celle de la France? Il faut des problèmes pour tous les âges, pour tous les niveaux intellectuels, pour les régions industrielles, pour les régions agricoles, pour les centres commerciaux. Il en faut qui se rapportent à toutes les industries, à toutes les cultures, à tous les produits du monde. Il en faut qui répondent aux exigences de tous les examens, et surtout aux idées personnelles de chaque maître. C'est à désespérer d'entreprendre une telle tâche! Cependant, il est bon, il est nécessaire qu'elle soit entreprise, et par un grand nombre d'auteurs. Il y aura toujours bien un recueil qui s'approchera le plus de l'idéal que s'est fait un maître sur cette matière. Que ce maître adopte donc ce recueil, s'il figure d'ailleurs sur la liste réglementaire de son département. Il ne s'agira plus pour lui que de savoir s'en servir.

Si le maître se trouve en présence d'élèves qui ne puissent pas faire les frais de ce recueil, et que personne ne puisse les faire pour eux, il se bornera à dicter les problèmes de son livre. Si tous les élèves ont le recueil entre les mains, il désignera ces problèmes par leurs numéros d'ordre. Mais, dans aucun cas, il ne faut s'astreindre à donner tous les problèmes d'un recueil, et dans l'ordre où ils se présentent, quelque gradation rationnelle que l'auteur ait essayé d'y introduire. Cet ordre ne peut être absolu, et il ne peut s'appliquer ni à toutes les écoles, ni à tous les élèves d'une classe quelconque. Si les problèmes déjà résolus ont été parfaitement compris, il faut négliger pour le moment tous ceux qui les suivent et qui sont analogues. Si, au contraire, une catégorie de problèmes n'a pas été bien saisie par la classe, il faut en donner d'autres pareils, n'y en eût-il plus dans le recueil, et il appartient au maître d'en composer ou d'en chercher ailleurs. En général, il doit régler les transitions, les brusquer ou les allonger, suivant le mouvement général de la classe. Le recueil est un cadre, un programme. Il ne doit jamais être un guide suivi servilement.

4° Les journaux pédagogiques hebdomadaires remplacent souvent aujourd'hui les recueils de problèmes. Ce sont aussi des recueils dans leur genre, et des recueils très fournis, très touffus, très variés et toujours nouveaux. Pour peu qu'ils soient bien composés et bien ordonnés, ce sont des auxiliaires précieux, commodes surtout. Le facteur de la poste apporte chaque dimanche la pâture de toute la semaine. On est rassuré sur ses moyens d'existence pendant huit jours. On y trouve de plus le plaisir de la nouveauté, de l'imprévu, auquel les instituteurs ne sont pas plus insensibles que les autres mortels, et aussi la solution toute faite à côté du texte. Reste à savoir combien de maîtres prennent le texte sans regarder la solution, et résolvent eux-mêmes le problème, le crayon ou la craie à la main. Il y en a assurément; mais il est permis de croire que tous ne considèrent pas la solution qu'ils ont là sous la main comme devant servir seulement de contrôle à la leur; et alors, on peut craindre que ce travail personnel, cette étude des difficultés, cette gradation dans les exercices, que nous avons considérés comme indispensables à un bon enseignement des applications de l'arithmétique, ne soient un peu sacrifiés, que les progrès de la classe n'en souffrent, et aussi la culture scientifique de l'esprit des élèves.

Les journaux pédagogiques offrent les mêmes dangers que les recueils, entre les mains des maîtres qui n'auraient pas le feu sacré de leur métier; et même ces dangers s'aggravent de toute la facilité qu'on peut en tirer pour faire une classe sans aucune préparation. Ces journaux peuvent, au contraire, rendre de grands services, soit aux maîtres qui ont conservé l'habitude de recueillir de tous les côtés les problèmes qui leur paraissent les meilleurs et les mieux appropriés aux besoins de leur école, soit à ceux qui emploient un recueil imprimé, mais qui éprouvent le besoin de le compléter et de lui infuser de temps en temps un sang nouveau. Toutefois, l'usage de ces journaux est très près de l'abus, et tout maître soucieux des intérêts de sa classe doit n'y puiser qu'avec réserve et réflexion.

Quoi qu'il en soit, et quelque origine qu'ait un problème, il faut chercher maintenant quelles qualités il doit avoir pour être du domaine de l'enseignement primaire.

Pour répondre à cette question, nous ne pouvons mieux faire que de transcrire le passage suivant de l'instruction spéciale sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales primaires (3 août 1881) :

« Le maître évitera avec soin de sortir de l'enseignement primaire et de traiter des questions d'ordre purement spéculatif. Il devra se borner, conformément au programme, aux théories qui donnent lieu à des applications pratiques, ou qui sont nécessaires à l'enchaînement des propositions et à la rigueur des démonstrations. Enfin, il multipliera les exercices et les problèmes, en ayant soin de les choisir exclusivement parmi ceux qui se rapportent à la vie usuelle, au commerce, à l'industrie, aux arts et à l'agriculture. »

Si ces instructions conviennent aux écoles normales, comme le pense l'administration supérieure, elles s'appliquent bien évidemment, à plus forte raison, aux écoles primaires, et il importe que tous les maîtres s'y conforment scrupuleusement.

Ils doivent donc éviter, par exemple, de donner des exercices ou problèmes sur les divers systèmes de numération, sur les propriétés des nombres, sur les caractères de divisibilité, sur les nombres premiers, sur le plus grand commun diviseur, sur les fractions irréductibles, sur les fractions périodiques, sur les rapports et les proportions, sur les racines carrées et cubiques, etc., en dehors des opérations mêmes qu'on a dû apprendre sur ces questions.

Les nombres employés dans les problèmes doivent rarement avoir quatre ou cinq chiffres, jamais dix, douze ou quinze, comme cela n'arrive que trop souvent.

Les fractions ordinaires qui entrent dans les problèmes doivent avoir à peine deux chiffres, rarement trois, à leurs deux termes.

Les additions peuvent être longues, parce qu'on en rencontre beaucoup de telles dans la pratique, mais chaque nombre doit avoir peu de chiffres.

Les soustractions, les multiplications et les divisions doivent toujours être simples et courtes, comme elles le sont dans le monde des affaires, sauf à les renouveler fréquemment.

Il faut donner beaucoup de problèmes sur les fractions ordinaires, mais les contrôler avec le plus grand soin, car souvent ils sont bizarres et très peu pratiques. C'est là que la fantaisie se donne le plus librement carrière, et jamais commerçant ne connut les combinaisons qu'on lui prête si témérairement. Dans la plupart des recueils, il y a bien au moins la moitié des problèmes sur les fractions qui n'ont aucun caractère pratique.

Il faut donner encore plus de problèmes sur le système métrique, et particulièrement sur la mesure des surfaces et des volumes, sur les poids et les densités des corps. C'est là une mine inépuisable, où l'on peut faire indéfiniment des emprunts aux opérations commerciales, industrielles ou agricoles. Mais il faut se garder d'accoupler des unités qui s'excluent dans la vie réelle, par la disproportion de leurs valeurs, comme des kilomètres et des millimètres, des mètres cubes et des centimètres cubes, des tonnes et des milligrammes, défaut fréquent dans un grand nombre d'écoles.

Les problèmes les plus usuels sont ensuite : les règles de trois en général, les problèmes d'intérêt, d'escompte, de rente, les problèmes sur les actions et les obligations, sur les assurances, les partages proportionnels, les répartitions, les questions si variées du tant pour cent.

Il faut user avec modération des problèmes de règles de trois sur les ouvriers, qui ne répondent à rien de réel, des problèmes sur les échéances communes, qui ne sont guère employés que dans la comptabilité des banques, sur l'escompte rationnel, qui n'est usité nulle part, sur les mélanges, qui sont presque toujours des opérations frauduleuses, sur les alliages, qui ne s'opèrent que chez les orfèvres et à la Monnaie de Paris. Mais le champ est vaste encore, et les questions de banque, de bourse, de finances, d'impôts, de participation dans les sociétés industrielles ou de credit, peuvent fournir une abondante récolte de problèmes.

L'important, d'ailleurs, n'est pas de multiplier indéfiniment dans une classe le nombre des problèmes. Mieux vaut en faire un bon choix, bien raisonné, embrassant à peu près toutes les combinaisons usuelles de chiffres et d'opérations, et s'en tenir là. Si les élèves parviennent à se les assimiler parfaitement, nul doute qu'ils résoudront, au besoin, en dehors de leurs classes, tous ceux qui pourront leur être présentés, soit dans un examen, soit dans un atelier, soit dans un comptoir.

La mise en pratique de ces sages conseils, que trop souvent on a négligés, conduit avant tout à donner la préférence aux problèmes à la fois simples et pratiques.

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, bien des maîtres ont la fâcheuse tendance de vouloir donner trop tôt à leurs élèves des problèmes compliqués.

Dans la classe enfantine, dans tout le cours élémentaire et même au début du cours moyen, on devrait s'astreindre à ne proposer que des exercices conduisant à *une seule* opération, ou au moins à scinder l'énoncé d'un problème comportant plusieurs opérations en autant de parties qu'il y a de telles opérations.

Ce n'est que plus tard, à la fin du cours moyen et dans le cours supérieur, qu'on laissera le soin à l'élève de dégager lui-même de l'énoncé les diverses phases qui y sont contenues.

C'est une grave erreur que de croire que cette longue préparation est inutile. Elle a pour but essentiel de faire bien connaître à l'enfant la signification de chaque opération. Que de fois n'avons-nous pas entendu un enfant se demander : « Que faut-il faire? une multiplication ou une division? » Et le plus souvent, hélas! il ne se guide pour le choix que sur des indications empiriques au lieu d'essayer de raisonner ou simplement de réfléchir. Il essaie d'imiter un problème-type, il se refuse à penser.

Tout cela est facile à éviter, à condition :

1° De ne donner, pendant un ou deux ans, que des problèmes à *une* opération sur de *petits* nombres, problèmes où la difficulté de l'opération et la grandeur des nombres ne masqueront pas leur sens réel ;

2° De reprendre ensuite les *mêmes* types variés d'exercices à *une* opération avec des nombres de plus en plus grands ;

3° Lorsqu'on passera aux problèmes à plusieurs opérations, de préparer dans l'énoncé même le travail à l'élève en le scindant en plusieurs parties, de telle sorte que le problème entier se présente comme une suite d'exercices à une opération ;

4° Enfin de n'aborder les problèmes compliqués qu'avec prudence, d'exercer patiemment l'enfant à analyser l'énoncé, et surtout de proscrire les énoncés sybillins libellés de telle sorte que la plus grosse difficulté n'est pas de résoudre le problème, mais seulement de comprendre ce dont il s'agit.

*Mode de résolution des problèmes.* — Les problèmes d'arithmétique, même restreints dans les limites que nous venons de fixer, sont encore si nombreux et se présentent sous des aspects si variés qu'on ne peut guère donner, pour leur résolution, des conseils et des règles qui s'appliquent à tous.

L'addition et la soustraction des nombres entiers, fractionnaires ou décimaux, n'embarrassent guère les élèves. Mais la multiplication des fractions les trouble longtemps, et la division encore plus. Ils ont tous appris la définition de la multiplication, mais ils ne reconnaissent pas cette opération dans un problème sur les fractions, et s'ils ont à prendre les 3/5 d'un nombre, ils en prendront le 5e, puis répèteront le résultat 3 fois ; et cela pendant des années entières, sans se douter que cette double opération porte un nom, que le résultat s'obtient par une règle très connue d'eux-mêmes, et qu'il ne faut pas reproduire à satiété le raisonnement qui a servi à l'établir.

Pour la division, c'est pis encore. Ils ne la reconnaissent à peu près jamais. S'ils sont arrivés, par exemple, à trouver que les 3/5 du nombre qu'ils cherchent égalent 12, ils ne voient pas que ce nombre est le quotient de 12 par 3/5. Mais, oubliant toute définition et toute règle pratique, ils diront invariablement : puisque les 3/5 du nombre cherché égalent 12, 1/5 de ce nombre égalera 3 fois moins, ou $\frac{12}{3}$, et les $\frac{5}{5}$ de ce nombre, ou ce nombre lui-même, égalera $\frac{12 \times 5}{3} = 20$. Et encore oublient-ils souvent des mots essentiels dans ce raisonnement ; car il n'est pas rare de leur entendre dire et de leur voir écrire : $\frac{1}{5} = \frac{12}{—}$, et $\frac{5}{5} = \frac{12 \times 5}{3}$, ce qui est de l'incorrection la plus condamnable.

Si nous signalons d'abord ce laisser-aller dans les procédés appliqués à la résolution des problèmes, c'est qu'il pèse d'un grand poids sur notre enseignement primaire, et qu'il est l'indice et même la source de plusieurs autres abus qui nuisent à la vue claire des choses, en matière de problèmes. Le mécanisme et la formule remplacent quelquefois le raisonnement réfléchi.

La méthode dite de réduction à l'unité peut rendre de grands services à l'enseignement primaire, et nous n'en méconnaissons pas la valeur lorsqu'elle est appliquée à propos ; mais n'en fait-on pas un abus dangereux quand on l'applique aux problèmes les plus simples, qui n'exigent que l'application de l'une des quatre règles fondamentales? Par exemple,

si l'on propose à un enfant cette question : Un ouvrier est chargé de transporter 30 mètres cubes de terre, et son tombereau contient 1 mètre cube 1/2; combien devra-t-il faire de voyages? Au lieu de lui faire dire simplement qu'il faudra autant de voyages que le nombre 1 mètre cube 1/2 est contenu de fois dans 30 mètres cubes, ou $30 : \frac{3}{2} = \frac{30 \times 2}{3} = 20$ voyages, lui permettra-t-on de dire : Pour $\frac{3}{2}$ mètres cubes, il faudrait un voyage; pour 1/2 mètre cube il faudrait 1/3 de voyage; pour 1 mètre cube il faudrait 2/3 de voyage, et pour 30 mètres cubes, il faudrait 30 fois plus de voyages, ou $\frac{2 \times 30}{3} = 20$ voyages? Qu'est-ce qu'un tiers de voyage pour transporter 1/2 mètre cube de terre, et 2/3 de voyage pour en transporter 1 mètre cube? Voilà cependant ce qui se dit couramment dans bien des écoles.

Il faut donc, avant tout, débarrasser la résolution des problèmes de ces marches lentes, pénibles et anti-rationnelles.

En second lieu, il ne faut pas laisser croire aux enfants qu'ils font un *raisonnement*, lorsqu'ils écrivent le tableau des opérations que comporte un problème. Un raisonnement suppose des phrases, et des phrases qui s'enchaînent, qui expriment des idées liées entre elles. Or, ce n'est pas faire un raisonnement que d'écrire sur plusieurs lignes :

Nombre de mètres....... $20 \times 3 = 60$
Nombre de francs........ $60 \times 5 = 300$
Nombre de personnes .... $\frac{300}{15} = 20$

Ici plus que jamais il nous faut répéter ce que nous avons dit plus haut.

Une règle de trois simple n'est en somme que la combinaison de deux problèmes à une opération. La résolution du problème suivant : « 15 mètres de drap ont coûté 82fr,50, que coûteront 9 mètres? » comprend deux parties : 1° 15 mètres de drap coûtent 82fr,50, quel est le prix d'*un* mètre? 2° Connaissant le prix du mètre de drap, quel est le prix de 9 mètres?

Pourquoi ne pas commencer à présenter à l'élève l'énoncé sous cette forme divisée? Il calculera d'abord le prix du mètre en *effectuant* la division; il trouvera que le mètre de drap coûte 5fr,50. Ensuite il dira aussitôt que 9 mètres coûtent $5,50 \times 9 = 49^{fr},50$.

Lorsqu'on aura ainsi fait exécuter de très nombreux exercices à 2, 3, 4 opérations sur des énoncés « en cascade », on passera ensuite aisément aux énoncés complexes que l'élève analysera sans peine.

Cette façon de procéder soulèvera, nous le savons, les objections théoriques de certains puristes. Voici pourquoi. Soit à résoudre le problème :

« 13 kilogrammes de viande ont coûté 18 francs, que coûteront 23 kilogrammes? »

En opérant, comme nous le préconisons, l'élève calculera d'abord le prix d'un kilogramme, $\frac{18}{13}$, et il *effectuera* le quotient; or la division ici ne se faisant pas exactement, on commettrait une erreur en s'arrêtant aux centimes. En multipliant le prix ainsi trouvé, soit 1fr,37, par 23, on augmente l'erreur, de telle sorte que le résultat obtenu est moins exact que si l'on n'avait pas effectué de suite la division et si l'on avait calculé le prix demandé par la formule $\frac{18 \times 23}{13}$ en commençant par la multiplication.

Cette objection est sans valeur.

Ce qu'il faut en effet, *avant tout*, c'est faciliter à l'enfant la compréhension. S'il n'effectue pas d'abord la division, s'il dit que le prix d'un kilogramme est de $\frac{18}{13}$ francs, il ne comprendra pas, parce qu'il ne pourra pas se représenter ce que c'est que $\frac{18}{13}$ francs. Au contraire, il se représente fort bien un prix de 1fr,37, car il connaît la *monnaie* avec laquelle on peut payer ce prix.

D'ailleurs, lorsque l'enfant aura quitté l'école, si plus tard il a à résoudre pareille question dans la vie, c'est bien ainsi qu'il opérera.

La question de l'exactitude n'est ici que secondaire; et c'est d'ailleurs une subtilité que de jeunes élèves ne peuvent pas saisir.

Rien n'empêchera d'ailleurs plus tard l'instituteur, dans le cours supérieur, lorsque l'enfant aura parfaitement compris le mécanisme de l'opération, grâce à ce procédé de désarticulation, de lui faire remarquer qu'il vaut mieux attendre que le raisonnement soit terminé pour effectuer tous les calculs en bloc; qu'ainsi il peut se présenter des simplifications heureuses, et que le résultat est plus exact.

Cette décomposition du problème complexe en ses éléments simples est le secret pédagogique du maître habile.

Le premier soin que l'on doit avoir, en face d'un problème à résoudre, est donc de le lire très attentivement, et plusieurs fois de suite, si c'est nécessaire. Cette recommandation n'est pas banale, et elle vise un défaut très général, que l'on ne saurait trop combattre. Cette lecture attentive permettra de découvrir les rapports qui lient entre elles toutes les grandeurs du problème et de reconnaître les problèmes élémentaires qui y sont contenus et l'ordre dans lequel ils doivent être abordés.

Il resterait à donner des méthodes sûres pour résoudre les problèmes élémentaires; mais ces méthodes ne peuvent guère être expliquées que sur des exemples. D'ailleurs, le plus souvent, elles sortent assez naturellement du sujet, et maîtres et élèves les découvrent assez aisément. Il y a seulement deux points, en dehors des remarques qui précèdent, sur lesquels l'accord n'est pas unanime, et qui peuvent cependant exercer une influence capitale sur l'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire.

Et d'abord, disons-le tout de suite, les membres du corps enseignant primaire redoutent d'introduire dans leurs écoles la notion de *rapport* et l'idée de *proportionnalité*. Ces deux mots les effraient, et cet effroi serait légitime, s'il pouvait être question de développer devant des enfants la théorie complète des rapports et des proportions, et de leur en faire faire l'application à la résolution des problèmes; mais autant il faut se garder de cet excès, autant il paraît indispensable, dès que les enfants ont étudié la division et les fractions, de leur montrer le rôle que jouent dans maint problème les quotients ou les fractions formées par les nombres donnés. Si l'on craint d'effaroucher l'enfant par le mot de rapport, qu'on le supprime, mais qu'on conserve la chose. Aussi bien on ne peut pas l'écarter; il semble seulement qu'on évite de la faire remarquer, lorsqu'elle est là, sous les yeux de l'enfant, et qu'il suffirait de la lui montrer.

Et puis on ne saurait oublier que les applications du calcul à la géométrie et au dessin géométrique nécessitent sans cesse la connaissance exacte de la notion de rapport. Comment faire comprendre à un enfant ce que c'est qu'un dessin à l'échelle de $\frac{3}{100}$? Comment lui fera-t-on voir que le rapport de deux surfaces semblables est égal au carré du rapport de similitude, s'il n'a aucune idée de ce que c'est qu'un rapport ni une proportion? Les maîtres devraient s'attacher, sans même changer leurs méthodes, à mettre toujours en évidence, dans le cours de la résolution d'un problème, et surtout dans le résultat final, le rôle que jouent les grandeurs qui y entrent, particulièrement lorsque ce rôle se manifeste sous la forme de *rapport*.

Le second point sur lequel l'accord n'est pas encore fait entre les membres du corps enseignant primaire, c'est l'application des procédés élémentaires de l'*algèbre* à la résolution des problèmes d'arithmétique. Pour beaucoup d'entre eux, la question n'est même pas posée, et le mot seul risque de les effrayer. En effet, l'algèbre a toujours passé pour être du domaine de l'enseignement secondaire, et la plupart des instituteurs, surtout ceux qui ont déjà un certain âge, n'ont pas été élevés avec la pensée qu'ils auraient un jour à enseigner l'algèbre. Aussi leurs études ne se

sont-elles pas portées de ce côté-là, et ils redouteraient aujourd'hui d'avoir à y ajouter ce complément. Qu'ils se rassurent. Il ne s'agit nullement d'introduire dans l'enseignement primaire l'étude de l'algèbre proprement dite, science très vaste, dont les limites se confondent avec celles des sciences mathématiques elles-mêmes, mais seulement de lui emprunter quelques procédés élémentaires, tout à fait à la portée des enfants de nos écoles, faciles à comprendre, faciles à appliquer, et qui abrégeraient singulièrement leur tâche journalière.

Quelques bons esprits paraissent redouter pour l'enfant la facilité même que l'algèbre apporterait dans la résolution de ses problèmes. L'effort serait diminué et les ressorts de l'intelligence en seraient affaiblis. Assurément, ce reproche serait grave, s'il était mérité; car il faut éviter de détendre les ressorts de l'intelligence, à tout âge. Mais l'algèbre, loin de supprimer toute l'activité de l'esprit, lui donne un nouvel aiguillon, sous une forme doublement attrayante, par son mécanisme ingénieux, qui fait le bonheur des enfants, et par l'espoir, rarement déçu, qu'il leur donne de trouver des solutions cherchées. Il est certain que dans un grand nombre de questions, où l'esprit des enfants suit péniblement des raisonnements longs et embarrassés, l'application de l'algèbre lèverait immédiatement toute difficulté. N'est-ce rien qu'un tel avantage? Et y a-t-il vraiment un grand danger à se servir d'un instrument commode, d'un outil facile à manier? Ne restera-t-il pas encore aux enfants assez d'efforts à faire, même dans l'étude de l'arithmétique? Ne pourra-t-on pas d'ailleurs revenir toujours sur les raisonnements qu'on jugera propres à exercer leur sagacité et leur jugement? La comparaison même des deux méthodes ne contribuera-t-elle pas à cette culture de l'esprit qu'on craint de compromettre par l'algèbre?

On oublie trop d'ailleurs que les programmes de l'enseignement primaire vont chaque jour grossissant, qu'il faut que l'enfant apprenne aujourd'hui beaucoup et vite. A-t-on le droit de le priver d'un moyen d'acquérir en peu de temps l'art si nécessaire de résoudre tous les problèmes pratiques de l'arithmétique, sous le prétexte que le procédé appartient à une autre science? Et, enfin, comme nous le disions plus haut, y a-t-il aujourd'hui un ouvrier qui quelque jour n'ait pas occasion d'appliquer une formule?

Nous ne pouvons nous empêcher, dans l'intérêt de cette cause, de signaler un fait bien significatif. Dans les examens du brevet de capacité, les membres des commissions, avant de corriger les problèmes d'arithmétique, en cherchent naturellement d'abord les solutions. Or, neuf fois sur dix, leur premier mouvement est de les résoudre par l'algèbre. La solution arithmétique leur est même indiquée par la solution algébrique, et il n'est pas rare que la première soit la reproduction exacte de la seconde, moins l'emploi des signes et la simplicité du langage.

Il nous reste à montrer, par quelques exemples, les avantages qu'on peut retirer des procédés élémentaires de l'algèbre.

Supposons qu'on ait à partager une somme de 1100 francs entre trois personnes, de manière que la deuxième ait 100 francs de plus que la première et la troisième 60 francs de plus que la deuxième.

Dans la solution arithmétique, on rapporte toutes les parts à la première, et l'on reconnaît que les trois parts valent trois fois la première, plus 260 francs; d'où l'on tire que la première vaut $\frac{1100-260}{3}=280$ francs. Sans doute un enfant peut se tirer de ces explications; mais combien le raisonnement, qui au fond est le même, se présente-t-il plus clairement, si l'on représente par $x$ la première part. La deuxième devient $x+100$ et la troisième $x+100+60$, de sorte qu'on a l'équation :

$$3x+260=1100$$

d'où :

$$x=\frac{1100-260}{3}=280 \text{ francs.}$$

L'algèbre permettra surtout aux enfants de résoudre, comme en se jouant, des problèmes qu'ils ne sauraient pas seulement par où entamer, s'ils étaient livrés à eux-mêmes, sans maître, sans camarades, sans livres et sans cahier. En voici un exemple :

Un père a 40 ans, et son fils en a 10. Dans combien de temps l'âge du père ne sera-t-il plus que le triple de l'âge du fils?

Par l'arithmétique, on remarque que la différence des deux âges est de 30 ans, et qu'elle sera toujours la même. Donc, à l'époque cherchée, cette différence sera le double de l'âge du fils; par suite le fils aura 15 ans. Donc la condition demandée aura lieu dans 5 ans.

Ce raisonnement est assurément court et simple, et cependant très peu d'élèves, livrés à eux-mêmes, parmi les plus intelligents, sont capables de le découvrir. C'est qu'il faut songer à la différence des âges qui n'est pas énoncée dans le problème, et à la constance de cette différence qui, pour être évidente, n'en peut pas moins échapper à un enfant. La solution algébrique supprime cette double difficulté. Le temps cherché étant représenté par $x$, on a immédiatement l'équation :

$$40+x=3\ (10+x)$$

d'où l'on tire :

$$x=5$$

Tous les problèmes sur les fontaines et sur les bassins à remplir ou à vider, les problèmes sur les courriers, les mobiles, les trains de chemins de fer, les problèmes d'intérêt, les problèmes d'alliage, les problèmes de partages, sous toutes sortes de conditions, se résolvent par l'algèbre sans aucun effort.

On pourra aussi résoudre par l'algèbre, avec la dernière facilité, des problèmes à deux inconnues.

Quoi de plus commode, par exemple, et de plus élégant, que la solution par l'algèbre de la question qui consiste à trouver deux nombres, connaissant leur somme et leur différence? On a deux équations :

$$x+y=s$$
$$x-y=d$$

d'où

$$2x=s+d$$

et

$$x=\frac{s+d}{2}$$

On trouve de même :

$$y=\frac{s-d}{2}$$

Et l'on voit clairement que l'un des deux nombres cherchés est la demi-somme des deux nombres donnés, et que l'autre en est la demi-différence.

Ce procédé d'élimination, par addition et soustraction, s'étend à un grand nombre de problèmes; car on peut toujours ramener les deux coefficients d'une même inconnue à être égaux.

Soit à résoudre ce problème : Le contenu d'une demi-pièce de vin de 110 litres est tiré dans 138 bouteilles renfermant les unes 5/6 de litre, les autres 3/4 de litre. Combien y a-t-il de bouteilles de chaque espèce? On a immédiatement les deux équations :

$$x+y=138$$
$$\frac{5x}{6}+\frac{3y}{4}=110$$

En chassant les dénominateurs, la seconde devient :

$$10x+9y=1320.$$

Or, en multipliant par 10 tous les termes de la première, elle devient :

$$10x+10y=1380.$$

En retranchant maintenant l'une de l'autre, on a : $y=60$, et, par suite, $x=78$.

Ces équations à deux inconnues, ainsi résolues, permettent d'abandonner cette ancienne méthode de résolution des problèmes, dite de *fausse position*, beaucoup trop employée encore aujourd'hui, et qui n'a aucune valeur scientifique.

Soit, par exemple, à faire la somme de 184 francs avec 47 pièces de monnaie, les unes de 5 francs et les autres de 2 francs.

Si l'on ne veut pas se servir des notations et des procédés algébriques, on en est réduit à procéder par tâtonnements. On suppose, ou bien que toutes les pièces sont de 2 francs, par exemple, ou bien qu'un certain nombre, d'ailleurs arbitraire, sont de 2 francs. On fait le compte. On constate une différence, une erreur; et de la valeur même de cette erreur, on tire un moyen de la corriger. N'est-ce pas là un procédé barbare? Il n'est pas d'ailleurs toujours rigoureux, et il y aurait quelquefois lieu de démontrer la proportionnalité sur laquelle on s'appuie pour faire la correction de l'erreur première.

Par l'algèbre, toute difficulté est supprimée. On a les deux équations :

$$x + y = 47$$
$$5x + 2y = 184$$

La première devient :

$$2x + 2y = 94$$

et, par soustraction, on obtient : $3x = 90$, et $x = 30$.

Il serait difficile de passer en revue tous les avantages que l'enseignement primaire peut tirer de cet usage discret des procédés élémentaires de l'algèbre. Nous pensons cependant en avoir assez dit pour les faire entrevoir. La moindre tentative faite par un instituteur dans cette voie l'aura bientôt convaincu mieux que tous nos arguments. Toutes les méthodes dites « arithmétiques » en usage pour la résolution de tels problèmes ne sont que de lamentables moyens de fortune; et il est non seulement sans profit mais même *dangereux* d'habituer les enfants à employer de pareils « trucs » qu'ils oublieront quelques heures après les avoir appliqués. On leur donne ainsi l'impression que la science est un amas de règles découvertes au hasard, et on leur enlève toute confiance en la puissance analytique et simplificatrice des mathématiques.

## II. — Algèbre.

**Programmes et méthodes.** — L'enseignement de l'algèbre ne fait pas partie du programme des classes primaires élémentaires. Certains instituteurs croient devoir en conclure, à tort, qu'ils doivent rigoureusement exclure de leur cours tout ce qui peut, de près ou de loin, ressembler à de l'algèbre. En particulier, ils s'efforcent de substituer toujours aux méthodes analytiques que rend possibles l'emploi modéré de lettres, les méthodes synthétiques et artificielles qu'on décore du nom d'arithmétique. Nous avons déjà dit plus haut, à propos des problèmes d'arithmétique, notre façon de penser à ce sujet.

L'algèbre figure aux programmes des écoles primaires supérieures et des écoles normales.

1° *Ecoles primaires supérieures.* — Le programme de la première année (cours commun) se borne à des notions de calcul algébrique et à l'étude de la résolution des équations des premier et second degrés.

Quelque réduit que soit cet enseignement, il doit cependant être fait de telle sorte que l'élève en reçoive une instruction générale solide sur les procédés de l'algèbre.

Jadis, pour enseigner le calcul algébrique, on se contentait de généraliser plus ou moins adroitement les règles de l'arithmétique et ainsi d'introduire, plus par l'usage que par la raison, la notion fondamentale des nombres affectés de signes.

Il y a déjà longtemps qu'on a abandonné cette méthode antiscientifique.

Tout enseignement de l'algèbre, même fort simple, doit débuter par une étude, plus ou moins étendue, des nombres négatifs. C'est par des exemples (segments rectilignes affectés d'un sens de parcours, doit et avoir, température, etc.) que l'on fera comprendre aux enfants l'utilité de l'emploi d'un signe pour représenter, dans le nombre qui mesure une grandeur, le *sens* de cette grandeur. L'addition et la multiplication des nombres affectés de signes résulte de *définitions*; la soustraction et la division sont les opérations inverses des précédentes.

Il sera nécessaire d'insister sur les propriétés commutatives : $a + b = b + a$, associatives : $a + (b + c) = a + b + c$, et distributives : $(a + b)c = ac + bc$, de ces opérations, sans d'ailleurs fatiguer l'élève avec des démonstrations arides. Le plus souvent il suffira de lui faire constater par de nombreux exemples l'exactitude de ces règles qui sont la base du calcul algébrique.

En première année, on devra ne pas dépasser la multiplication de sommes et de polynômes très simples, en se limitant en quelque sorte à ce qui est nécessaire à la résolution des équations numériques du premier degré à une ou deux inconnues et du second degré à une inconnue.

En seconde et troisième année de l'enseignement général, on revisera et complètera ces notions premières, sans toutefois exposer la division des polynômes, et l'on exposera les propriétés des progressions et logarithmes.

Quoique le programme n'en parle pas explicitement, il sera d'une utilité incontestable d'habituer les élèves à la notion de *fonction*. Ces mêmes élèves apprennent la physique, dont le but principal est précisément de découvrir les lois de la nature et de les traduire par des formules. L'étude d'un phénomène physique n'est autre chose en somme que l'étude d'une *fonction* qui, le plus souvent, est linéaire ou l'inverse d'une fonction linéaire. Le mouvement uniforme ($x = a + vt$), la distribution de la pression au sein d'un liquide ($p = H + dh$) en fonction de la distance $h$ à la surface libre, la loi de dilatation ($l = l_0(1 + kt)$) s'expriment par des fonctions linéaires; la loi de Mariotte $\left(p = \frac{C}{v}\right)$ est un exemple de l'inverse d'une fonction linéaire, etc. Comment ne pas habituer tout de suite les élèves au maniement de ces fonctions et à leur représentation graphique? Qu'est-ce que résoudre l'équation :

$$ax + b = o,$$

sinon de trouver la valeur particulière de $x$ pour laquelle la fonction linéaire $ax + b$ prend la valeur numérique zéro?

D'ailleurs le programme de la section industrielle impose cette étude et insiste sagement sur la nécessité de multiplier les exemples de représentations graphiques.

2° *Ecoles normales primaires.* — L'enseignement de l'algèbre ne figure qu'aux programmes de la première et de la seconde année, qui sont identiques à ceux des écoles primaires supérieures.

Tout ce que nous venons de dire plus haut s'applique encore à cet enseignement; mais, comme il s'agit ici de former des maîtres, il ne sera pas inutile d'insister un peu plus sur le côté théorique du calcul algébrique.

**Problèmes d'algèbre.** — La résolution d'un problème par l'algèbre est l'application stricte de la méthode analytique, de la méthode déductive. C'est donc une voie logique et sûre qui, sans tâtonnements, conduit à trouver le résultat cherché sous sa forme la plus générale.

Cette résolution comprend trois étapes :

1° *Mise en équation.* — A cet effet on choisit d'abord l'inconnue ou les inconnues, lorsque l'énoncé même ne les impose pas, et ce choix doit être fait de telle sorte que l'inconnue soit susceptible de la plus grande extension de sens possible. Les inconnues ayant été représentées par des lettres, la mise en équations s'obtient en écrivant les égalités qui seraient vérifiées, d'après l'énoncé, par les données et les inconnues, si ces dernières étaient connues. Les équations, en somme, sont la traduction algébrique de l'énoncé.

2° *Résolution des équations.* — On n'a qu'à appliquer les règles établies à cet effet. Or ces règles résultent des principes d'équivalence de systèmes d'équations. Résoudre un système d'équations, ce n'est autre chose que remplacer ce système par un autre système *équivalent*, de la forme :

$$x = a, \; y = b, \text{ etc...},$$

où les solutions sont évidentes.

3° *Discussion des solutions.* — La majorité des problèmes qu'on proposera dans les écoles primaires supérieures, et même dans les écoles normales, seront simplement des problèmes numériques. Dans ces conditions, leur discussion se réduit à reconnaître si la

solution *a un sens*; si elle ne contrevient pas à certaines conditions restrictives contenues dans l'énoncé ou imposées par la nature de la question et que les équations ne traduisent pas.

Ainsi soit le problème : « Trouver un nombre de deux chiffres, sachant que le chiffre des dizaines est égal au double du chiffre des unités augmenté de 1, et que si l'on permute les deux chiffres le nombre diminue de 27. »

En désignant par $x$ le chiffre des dizaines et par $y$ celui des unités, on a :

$$x = 2y + 1,$$
$$10x + y = 10y + x + 27.$$

D'après la nature même du problème, les solutions de ces équations ne seront acceptables que si elles ne sont pas négatives, si elles sont entières, et inférieures à 10. La discussion se réduira donc à constater s'il en est bien ainsi.

Lorsque l'inconnue est une grandeur susceptible de changer de sens, la discussion comprendra en outre l'explication des solutions négatives, s'il y en a.

En dehors des problèmes à données numériques, on pourra proposer quelques questions simples avec des données littérales. Dans de tels cas, la discussion consiste à reconnaître, suivant les grandeurs des données : *a*) si les solutions sont acceptables; *b*) si les solutions inacceptables s'interprètent; *c*) enfin la forme du résultat.

Il sera bon de se borner à des problèmes ne comprenant qu'une seule donnée littérale, et alors la discussion revient à étudier les solutions lorsqu'on donne à cette lettre (appelée paramètre) toutes les valeurs possibles.

Aucun exercice n'est plus susceptible de développer chez l'élève des qualités d'ordre, de méthode, de précision et d'analyse, qu'un problème d'algèbre suivi de discussion.

### III. — Géométrie et dessin géométrique.

**Programmes et méthodes.** — L'enseignement de la géométrie fait partie des programmes des cours élémentaire, moyen et supérieur des écoles primaires élémentaires, de celui des écoles primaires supérieures, et de celui des écoles normales.

Un tel enseignement doit être essentiellement *pratique*, et à ce titre il est inséparable de son application la plus immédiate, le dessin géométrique.

On oublie beaucoup trop souvent que la géométrie pure est une science à base *expérimentale*, et que quelque complet, quelque rigoureux que puisse être son exposé, il est impossible de se dégager des notions *a priori* fondamentales dont il faut supposer la préexistence dans l'esprit. S'il en est ainsi pour une étude approfondie de la géométrie pure, on ne saurait, à plus forte raison, agir autrement lorsqu'il s'agit d'un enseignement à tendances essentiellement utilitaires.

Toute la géométrie repose sur deux notions primordiales indéfinissables : celle d'une figure géométrique invariable et celle du mouvement.

Il n'est pas possible de *définir* ce que c'est qu'un point, une ligne, une surface, un volume. Ce sont des notions expérimentales que l'on ne peut préciser que par des exemples nombreux destinés surtout à bien faire concevoir le caractère imaginatif des figures de la géométrie. Si petit que soit un grain de sable, si ténu que soit un fil, si mince que soit une feuille de papier, ces divers objets ont cependant toujours trois dimensions et diffèrent du point, de la ligne, de la surface géométrique. Il faut donc insister pour que l'enfant saisisse le sens un peu abstrait de la figure géométrique comme limite des exemples concrets que lui fournit l'expérience.

Les soi-disant définitions verbales doivent être soigneusement bannies. C'est une grossière erreur de croire qu'on a *défini* quelque chose quand on a dit que la surface est ce qui limite un volume, que la ligne est l'intersection de deux surfaces et le point l'intersection de deux lignes; car savoir qu'un volume est limité, savoir qu'il a une limite, implique la notion *expérimentale* de volume et la notion de sa limite, c'est-à-dire la notion d'une surface.

La notion de mouvement est tout aussi primordiale et indéfinissable. Si le mouvement n'existait pas, il n'y aurait pas de géométrie, celle-ci n'étant que la science de la comparaison des figures. Or, pour comparer deux figures, il faut pouvoir les déplacer.

Mais il y a plus. Non seulement il faut qu'on puisse mouvoir les figures ou au moins imaginer la possibilité de les mouvoir, mais encore faut-il qu'on ait la notion de leur *solidité*, de leur invariabilité de forme dans le déplacement. Deux figures sont égales si l'on peut amener l'une en coïncidence avec l'autre. A cet effet, il faut en déplacer une et il faut en outre que l'on conçoive que dans ce déplacement la figure mobile ne change pas de forme. Ce sont là des notions expérimentales absolument indéfinissables et qu'il faut bien mettre en évidence. Prenons un triangle de carton; déplaçons-le. L'élève comprend sans qu'il soit nécessaire d'insister que le triangle reste *le même* lorsqu'on le meut; il faut cependant attirer son attention sur ce fait.

La possibilité du déplacement des figures invariables étant *la raison d'être* même de la géométrie, c'est le déplacement qui doit être naturellement l'instrument fondamental de démonstration dans cette science. Un enseignement rationnel de la géométrie doit donc s'efforcer de faire un usage constant du déplacement, usage qui conduit à rendre la géométrie plus intuitive.

1° *Cours élémentaire.* — De tout ce que nous venons de dire, il résulte qu'on ne saurait trop employer une méthode purement expérimentale dans ce premier cours, destiné uniquement à familiariser les enfants avec la notion des figures et leurs mesures. Trop souvent, malheureusement, on leur fait apprendre par cœur des réponses à ces questions : Qu'est-ce qu'une surface, un volume, une ligne droite, une ligne brisée, une ligne courbe, un angle, une perpendiculaire, des parallèles, un triangle, un carré, un cercle, un cube, une sphère, un cylindre, un cône, etc.? Et nous choisissons parmi les questions les moins difficiles, car on leur parle aussi de quadrilatères et de parallélogrammes, de polygones, de pentagones, d'hexagones et de décagones, de diagonales et de diamètres, de sécantes et de tangentes, de cercles inscrits et circonscrits, de prismes et de parallélépipèdes.

Or, il n'y a presque aucun de ces mots qui soit de la langue usuelle et qui fasse partie du vocabulaire des enfants. Qu'ils apprennent à connaître et surtout à construire un triangle, un carré, un cercle, qu'ils sachent tracer des lignes droites, des angles et des perpendiculaires, soit; mais il faudrait éviter deux abus dans ce premier enseignement : l'abus des termes techniques et l'abus des définitions.

Le plus souvent les définitions que répètent machinalement les petits enfants sont ou fausses, ou inintelligibles pour eux. Dans aucun cas elles ne leur laissent une idée juste dans l'esprit : par exemple, ils confondent toujours la perpendiculaire et la verticale, et une oblique pour eux est une ligne penchée sur le tableau noir, ou sur leur cahier.

Combien il vaudrait mieux laisser là toutes les définitions, bonnes ou mauvaises, et se borner à montrer aux enfants des figures et des solides dont on leur dirait le nom, dont on leur ferait remarquer les parties ou les propriétés, et qu'on leur ferait dessiner sur le papier, sur l'ardoise ou sur le tableau noir. L'enseignement ici doit être intuitif, sans aucune démonstration, avec l'objet lui-même sous les yeux. Mais le maître ne saurait être assez prudent, s'il tient à donner des notions justes à ses élèves. Des enfants à qui l'on montre exclusivement des bûchettes pour leur apprendre la numération en arrivent quelquefois, même à l'insu du maître, à associer l'idée de bois à l'idée de nombre. De même, dans un triangle en papier, l'enfant pourrait bien ne voir que le papier, dans une sphère en bois que le bois; il pourrait même croire qu'un triangle est chose matérielle et que la sphère est toujours solide. Dans certain cas ses erreurs seront forcées et inévitables; par exemple, dans un angle, il ne verra que les deux lignes qui le forment, et l'idée véritable de l'angle lui échappera absolument.

Si donc on veut faire de la géométrie avec les tout petits enfants, et nous estimons qu'il en faut faire très peu, on en proscrira les définitions et l'on évitera de parler de lignes et de figures abstraites. On prendra des solides en bois, en terre, en carton, on les mettra entre les mains des enfants; puis lorsque ceux-ci les auront bien vus, bien touchés, bien retournés en tous sens, on leur dira que ceci est une ligne, ceci un angle, ceci un carré, ceci un cercle, etc., et on leur fera dessiner cette ligne, cet angle, ce carré, ce cercle.

Dans cet enseignement élémentaire on peut procéder par interrogations, pourvu qu'on ne demande aux enfants que ce qu'ils ont pu apprendre ailleurs, ou ce qu'ils peuvent voir ou trouver eux-mêmes. Quelle est la longueur de ce côté? quelle est la plus longue de ces deux lignes? quelle est la plus grande de ces deux surfaces? combien de fois la longueur est-elle plus grande que la largeur? etc., etc. Voilà des questions auxquelles les enfants peuvent répondre par intuition, par habitude, par réflexion, et pour lesquelles toute réponse est susceptible d'une vérification immédiate. Mais ne leur demandez jamais : Qu'est-ce que l'arête d'un cube? qu'est-ce que la hauteur d'une pyramide? qu'est-ce que la base d'un cône? qu'est-ce que la génératrice d'un cylindre? ou bien : Comment nomme-t-on une ligne droite qui coupe une circonférence en deux points? comment nomme-t-on deux cercles qui se coupent? et deux sphères qui se touchent? et un polygone qui a quatre côtés? et un solide terminé par des parallélogrammes? L'enfant ne dira rien ou répondra comme un perroquet, et il fera, si vous voulez bien vous en assurer sans parti pris, les plus étranges méprises. Gardez-vous plus encore, une question étant posée et la réponse ne venant pas, de faire vous-même cette réponse, à moitié, aux deux tiers, aux trois quarts, ne laissant plus à l'enfant qu'à dire un mot, quelquefois la fin d'un mot, pour terminer votre phrase. Evitez aussi avec soin de poser la demande de manière à ce que l'enfant n'ait qu'à répondre : « Oui, monsieur » ou « Non, monsieur »; car, ou il répondra à coup sûr, d'après l'intonation de votre voix, ou il jouera mentalement à pile ou face pour le choix de la réponse à vous faire.

Ainsi, en résumé, dans les classes très élémentaires, il faut se borner à montrer aux enfants des corps géométriques simples, les analyser devant eux, leur nommer les parties qui les constituent, les mesurer à la vue ou au mètre, et ne leur poser que des questions qui mettent en éveil leur attention, leur intelligence et leur sagacité. Cet enseignement ne doit être qu'une leçon de choses appliquée comme toutes les autres à des objets concrets, mais à des objets de formes régulières et mesurables.

Le dessin doit marcher de pair avec les explications. Dès que l'enfant connaît bien une figure plane, il faut la lui faire dessiner sous toutes ses formes. Dès qu'il a la notion de la façon dont on la mesure, il faut lui faire effectuer cette mesure. Il ne faut pas craindre de mettre dans ses mains un double décimètre et un rapporteur. Quand il a dessiné un triangle, qu'il en mesure les côtés, le périmètre, les angles, la médiane, etc.

2° *Cours moyen.* — Ce cours n'est qu'un complément du précédent.

L'élève n'a appris dans le cours élémentaire que les noms des figures les plus simples. On lui enseignera maintenant quelques relations simples entre ces figures, et pour cela on lui mettra tout de suite une règle, une équerre et un compas en mains.

Il tracera deux droites parallèles à l'équerre et acquerra ainsi la notion du parallélisme. Deux droites sont parallèles lorsque l'on peut les tracer en faisant glisser une équerre le long d'une règle fixe. Un angle sera droit lorsqu'il aura pour mesure 90 degrés au rapporteur, et on le tracera soit à l'équerre, soit au rapporteur. De petites vérifications pourront alors être faites. Par exemple, on leur fera constater expérimentalement que deux droites parallèles sont partout équidistantes.

En ce qui concerne la définition des termes, il faudra éviter les distinctions subtiles complètement inutiles.

On a, par exemple, conservé dans l'enseignement primaire la fâcheuse habitude, depuis longtemps abandonnée des mathématiciens, d'employer les termes *cercle* et *circonférence*, en disant : Le cercle est une surface, la circonférence est une ligne.

C'est ridicule. D'abord, c'est en contradiction avec la langue vulgaire, dans laquelle le mot « cercle » évoque uniquement l'idée de ligne et le mot « circonférence » est un terme très général qui sert à désigner un pourtour. Pourquoi mettre la langue technique en opposition avec la langue vulgaire? Puis, avec une inconséquence invraisemblable, on nomme *arc de cercle* une portion de la *ligne* à qui on réserve le nom de circonférence, et on parle des points d'intersection de deux *cercles*!

Pourquoi deux termes pour le cercle et un seul pour le carré, le rectangle, l'ellipse, la sphère, etc.? Si l'on était logique, il faudrait deux mots, l'un pour désigner la portion de plan limitée par un carré et l'autre pour désigner la ligne qui la borde; il faudrait aussi deux termes, l'un pour désigner le volume de la sphère et l'autre pour sa surface.

Toute ligne a un nom et un seul. Lorsque cette ligne est plane et fermée, on désigne, en abrégé, sous le nom d'*aire de la ligne* l'aire de la portion de plan limitée par cette ligne. Lorsqu'elle est brisée, sa longueur totale est son *périmètre*; lorsqu'elle est courbe, sa longueur totale est appelée sa *circonférence*.

Ainsi le mot *cercle* désigne pour tous les mathématiciens, comme pour le vulgaire, une *ligne*. La *longueur* de cette ligne est ce qu'on appelle la *circonférence du cercle*. On parlera de même de la *circonférence d'une ellipse*. La surface plane que, dans l'enseignement primaire, on appelle à tort *cercle* doit être appelée *aire du cercle*. Il serait temps que l'enseignement primaire mît sa terminologie d'accord avec le bon sens et les habitudes des mathématiciens.

Pour l'espace, il faudra surtout user de modèles. Tout ce qui est relatif au parallélépipède droit, au cube et à leurs mesures s'établira sans peine par l'emploi des cubes assemblables de M. Camescasse.

3° *Cours supérieur.* — Ici on sortira du domaine purement descriptif pour essayer de faire connaître à l'élève quelques-unes des propriétés les plus simples de la géométrie plane. Il ne faudrait pas en conclure qu'il sera séant de leur faire apprendre deux ou trois des livres de la Géométrie classique d'Euclide. C'est à d'autres moyens qu'il faut avoir recours.

Voici un résumé rapide de ce qu'on pourra leur faire connaître.

On commence par les parallèles. Deux droites parallèles sont telles qu'on puisse les tracer à l'équerre, ou, pour mieux dire, sont telles que l'une se déduit de l'autre par *translation*.

Toutes les propriétés de ces droites sont alors intuitives : l'égalité des angles correspondants ou d'angles ayant les côtés parallèles est évidente, car on superpose ces figures par translation.

L'étude de la rotation autour d'un point fera comprendre la mesure des angles, la symétrie, l'égalité des angles opposés par le sommet, etc.

Les cas d'égalité des triangles sont inutiles. On pourra se contenter de faire faire aux élèves quelques constructions de triangles qui mettront ces cas en évidence.

Au contraire, quelques notions sur les lignes proportionnelles et la similitude sont presque indispensables.

Les mesures des aires et des volumes seront étudiées à fond; sauf des cas très simples, tel le rectangle, le parallélépipède droit, le parallélogramme, le triangle et le trapèze, il faudra se borner à des énoncés appris par cœur et soutenus par de très nombreux exercices de calcul.

Nous ajouterons cependant que tous ces calculs et tous ces exercices ont besoin d'être constamment éclairés par les idées vraies et fondamentales qui dominent toute la théorie de la mesure des surfaces et des volumes. Un élève qui comprend bien la mesure du rectangle et celle du parallélépipède rectangle acceptera sur parole les formules qui donnent l'aire du cercle et le volume de la sphère, et en comprendra la signification. On ne saurait donc assez insister sur les premières notions des mesures des surfaces et des

volumes. Il ne faut pas se borner à dire, comme on le fait trop souvent, que $5^m \times 4^m$ font 20 mètres carrés, et que $5^m \times 4^m \times 2^m$ font 40 mètres cubes, ce qui n'a aucun sens. Il faut répéter à satiété aux enfants que, dans une multiplication, le produit est toujours de même nature que le multiplicande et le multiplicateur est toujours abstrait, en sorte que l'on ne peut multiplier 5 mètres par 4 mètres, et qu'en tout cas, si le multiplicateur était pris comme il devrait l'être, le produit représenterait des mètres et non des mètres carrés. Il faut donc montrer à l'enfant, sur une figure, que le rectangle de 5 mètres de base et de 4 mètres de hauteur se décompose en 4 tranches qui contiennent chacune 5 mètres carrés, en sorte que le rectangle contient bien 4 fois $5^{m2}$, c'est-à-dire $20^{m2}$.

Quelques notions de géométrie dans l'espace sont nécessaires. Il suffira de définir les plans parallèles par la translation (mouvement du tiroir), faire *voir* des intersections de plans parallèles par un troisième, et surtout bien préciser la notion de droite perpendiculaire à un plan et de distance d'un point à un plan. Ainsi on donnera aux élèves les notions indispensables pour pouvoir faire une représentation géométrale, un relevé de cotes, et des représentations d'objets simples.

Chaque leçon de géométrie devrait être accompagnée de deux ou trois séances de dessin relatives uniquement aux matières apprises.

4° *Ecoles primaires supérieures et écoles normales.* — Les programmes de ces écoles comprennent les éléments de la géométrie plane et de celle de l'espace dans toute leur étendue.

Cet enseignement, aussi bien que celui des écoles primaires, visant une utilisation pratique, il y a lieu d'abandonner la géométrie classique d'Euclide pour lui substituer une géométrie tout aussi rigoureuse, mais plus réelle et plus franchement expérimentale.

L'emploi constant des deux déplacements élémentaires, la translation rectiligne et la rotation, sans cesse soutenus par la pratique du dessin, permet d'intéresser l'élève et d'exciter son ingéniosité. Il ne perd jamais contact avec la réalité, car l'application ne se sépare jamais de la théorie.

Dans l'étude des figures semblables, il ne faut pas craindre de commencer par celle de l'*homothétie*, que l'élève comprend immédiatement par la notion presque intuitive de l'agrandissement ou de la réduction d'une figure à une échelle donnée. Deux figures semblables sont des figures telles que l'une est identique à l'une des homothétiques de l'autre.

Dans l'espace, il est nécessaire de mettre en évidence toutes les propositions relatives aux projections. On ne saurait trop multiplier les cas et entrer dans des détails pour ainsi préparer les élèves à la géométrie descriptive.

**Problèmes de géométrie.** — Dans l'enseignement primaire élémentaire, il n'y a pas lieu de faire faire aux élèves des problèmes proprement dits de géométrie. Les exercices doivent se réduire uniquement, d'une part, à de nombreux calculs et mesures, et d'autre part à des constructions géométriques.

Dans les écoles primaires supérieures et les écoles normales, il faut donner aux élèves des problèmes.

On peut les diviser en trois types :

1° *Lieux géométriques.* — Il faut éviter avant tout de proposer la recherche de lieux qui nécessite des calculs détournés et compliqués. L'élève doit s'habituer à rechercher d'abord *expérimentalement* la nature du lieu et ses caractéristiques. Il sait ainsi ce qu'il doit démontrer.

Il faut ensuite l'accoutumer à prévoir, d'après la nature du lieu et celle de l'énoncé, quelle devra être la propriété principale de la ligne-lieu qui devra servir à la démonstration Ainsi supposons que l'élève ait prévu que le lieu est un cercle : s'il a pu prévoir la position du centre, il lui restera à démontrer la constance d'une longueur; s'il a prévu que le cercle passe par deux points *donnés*, il essaiera de prouver la constance d'un angle.

2° *Constructions.* — Il sera bon de se borner presque exclusivement à des constructions où l'on pourra appliquer la méthode de l'intersection des lieux.

Soit à construire un point satisfaisant à deux conditions A et B. On cherche le lieu des points vérifiant la condition A, puis celui des points vérifiant B, et l'on prend leurs intersections.

3° *Relations métriques.* — De tels problèmes se résolvent d'ordinaire par l'application des théorèmes sur les lignes proportionnelles et la similitude.

Il suffit donc d'exercer l'élève à rechercher dans la figure les proportionnalités ou similitudes possibles.

En résumé, on ne saurait trop conseiller aux professeurs d'éviter de proposer des exercices qui ne puissent être faits par une voie un peu analytique. A ne donner que des problèmes de géométrie dont la solution exige une synthèse que seuls de vieux routiers sont capables d'exécuter, on laisse à l'enfant l'impression que la géométrie n'est qu'un rébus savant et compliqué.

Il faut avant tout que l'élève retire de tout enseignement scientifique élémentaire des qualités de méthode, d'analyse et de déduction. [CARLO BOURLET.]

**MATHIAS.** — Mathias, principal du collège de Langres, qui vivait dans la seconde moitié du dix-huitième siècle, est l'auteur d'un livre publié à Paris en 1776 sous ce titre : *De l'enseignement public, par M****. Dans sa préface, il critique les etudes des collèges et indique les principes d'après lesquels il conviendrait de les réorganiser. « Les études des collèges, dit-il, m'ont paru faites sans plan et au hasard. J'ai cru cependant qu'il devait y avoir un ordre relatif à notre esprit, et qu'on pourrait le trouver. Je l'ai donc cherché avec toute l'application dont je suis capable.... Il est raisonnable d'occuper d'abord les enfants d'objets physiques, de les introduire par là à la connaissance des langues; de continuer par les historiens, les orateurs, les poètes, et de faire marcher de front le français, le grec et le latin. Les humanités formeront ainsi un cours d'histoire et de littérature grecque, latine, française, et on finira par les sciences dans lesquelles on aura aussi l'attention de ne passer à ce qui échappe à nos sens qu'après s'être familiarisé avec ce qui est palpable et sensible. » L'ouvrage, qui semble avoir été inspiré par les écrits de La Chalotais, du président Rolland et de Guyton de Morveau, ne s'élève pas au-dessus d'une honnête médiocrité. Il se termine par un prospectus de la pension du collège de Langres.

**MATTER.** — Jacques Matter, né le 31 mai 1791 à Alt-Eckendorf, près de Saverne (Alsace), mort en juin 1864, était le fils d'un cultivateur aisé; il apprit à lire et à écrire chez l'instituteur de son village, dont il tint lui-même l'école à onze ans; son père, qui le destinait au notariat, le plaça ensuite sous la direction d'un pasteur protestant; il y fit de tels progrès qu'il put en fort peu de temps suivre les hautes classes du lycée de Strasbourg. Il compléta son éducation en Allemagne, à l'université de Gœttingue, et, quelques mois après les Cent-Jours (1815), il vint à Paris, où il suivit les cours de Boissonnade, de Lacretelle, d'Andrieux et de Millin.

Couronné en 1816 pour un savant mémoire sur l'école philosophique d'Alexandrie, il fut chargé en 1818 du cours d'histoire au collège royal de Strasbourg (l'ancien lycée où il avait fait ses études), et il cumula ensuite, à partir de 1820, les doubles fonctions de directeur du gymnase protestant de la même ville et de professeur d'histoire ecclésiastique dans cet établissement. Il fut nommé, en 1828, inspecteur de l'académie de Strasbourg, et il eut, dans ces fonctions, à s'occuper de l'instruction primaire et des écoles élémentaires, qu'il n'avait d'ailleurs jamais perdues de vue depuis sa jeunesse, quoique ses études l'eussent porté plus haut. Il fut un de ceux qui propagèrent avec le plus d'énergie le grand mouvement d'où est sortie la loi du 28 juin 1833.

En 1832, Guizot l'appela à Paris avec le titre d'inspecteur général des études, et un arrêté du 20 octobre de cette année le chargea, sous la surveillance du Conseil royal, de la rédaction du *Manuel général de l'instruction primaire*, que le ministre créait alors, avec un caractère officiel, pour « faire promptement arriver, sous les yeux des instituteurs, des administra-

teurs et des inspecteurs des écoles, les faits, les documents et les idées qui pouvaient les intéresser ou les éclairer » (*Mémoires*). Ses fonctions d'inspecteur général ne laissèrent guère, d'ailleurs, à Matter le temps de s'occuper de cette direction; il y fut remplacé, provisoirement d'abord, le 24 mai 1833, et définitivement, le 7 janvier 1834, par Paul Lorain, professeur de rhétorique au collège royal de Louis-le-Grand, et l'un de ses collaborateurs dans ce qu'on a appelé « la grande enquête ».

En 1845, Matter devint inspecteur général des bibliothèques de France et conseiller ordinaire de l'Université.

Ses dernières années, à partir de 1848, se sont passées dans la retraite.

Les nombreuses et importantes publications de Matter sur la philosophie, l'histoire et l'histoire de la philosophie ne nous appartiennent pas. Tout au plus pouvons-nous citer un livre qu'il publia en 1832, et qui a pour titre : *De l'influence des mœurs sur les lois et de l'influence des lois sur les mœurs* (2e édition en 1843); l'Académie française décerna à cette étude un prix extraordinaire de 10000 francs, et deux traductions en ont été faites en langue allemande.

Mais Matter a publié trois livres spécialement destinés à l'enseignement primaire : *le Visiteur des écoles* (1re édition en 1830), *l'Instituteur primaire* (1re édition en 1832), et le *Nouveau Manuel des écoles primaires, moyennes et normales* (1re édition, 1836), qui ont été, pourrait-on dire, classiques dans leur temps.

Il faut lire *le Visiteur des écoles* dans le texte de la seconde édition (Hachette, in 8°, 1838), faite pour répondre aux modifications apportées dans l'instruction primaire par la loi de 1833. Le livre a pour but d'indiquer, à chacune des personnes que l'auteur comprend sous le titre de *visiteurs*, leurs droits, leurs devoirs, leurs attributions. Toute la partie technique du livre de Matter, naturellement, n'a plus aujourd'hui qu'un intérêt historique. Mais l'auteur ne se contente pas de citer et d'expliquer en légiste les textes de la loi ou des instructions; il les interprète en y ajoutant des considérations pédagogiques et morales d'un très grand bon sens et d'une très grande autorité. Telle est cette page sur « les dispositions morales que les visiteurs doivent apporter à l'inspection des écoles » :

« Les lumières les plus étendues ne suffiraient pas pour faire d'un homme honorable un bon visiteur des écoles, et il est quelque chose de plus important que les connaissances qu'on doit apporter à l'accomplissement de cette mission : c'est un grand dévouement. Les dispositions morales, il est vrai, ne tiennent pas lieu de lumières, mais elles en font pardonner l'absence, tandis que, sans ces dispositions, eût-on toutes les lumières de la science, on ne saurait mettre utilement le pied dans une école.

« Il est hors de doute qu'avec du talent et de l'instruction on peut faire des visites plus ou moins tolérables dans une école; mais cela ne suffit pas pour exercer sur l'enseignement une surveillance profonde, efficace. S'il y a des inspections utiles, il en est beaucoup d'inutiles; et celles qui ne sont que de vaines démonstrations de zèle ou de simples visites de parade sont toutes de ce nombre. Elles dérangent les études et leur enlèvent un temps précieux; elles démoralisent les mauvais maîtres et leur inspirent une déplorable sécurité: elles affligent tout le monde, en révélant l'infériorité de ceux qui sont les supérieurs dans la hiérarchie établie. Si votre position vous oblige à faire de ces apparitions de cérémonie; si, pour votre malheur et celui de la jeunesse, vous n'êtes pas dès le début au niveau de votre mission, placez-vous haut au moins par votre dévouement. Sachez d'abord observer sérieusement et vous taire avec goût. Puis, à force d'amour pour la chose que vous ferez ainsi, vous parviendrez enfin à la faire avec intelligence et avec utilité.

« Toute chose au monde, pour être bien faite, demande à l'être avec des dispositions convenables. Pour réussir dans une œuvre quelconque, il ne suffit pas qu'on soit capable d'y réussir, il faut le vouloir et s'y appliquer avec dévouement. Il y a plus : il faut veiller avec soin sur ce dévouement et en entretenir le feu sacré. On n'est tout à fait soi-même que dans des moments d'inspiration; et, s'il est de ces moments qui nous viennent spontanément, il en est d'autres que nous avons besoin de nous ménager par le recueillement et la méditation la plus sérieuse.

« Visiteurs des écoles, vous seriez animés de la plus belle philanthropie, vous sentiriez le bien et vous voudriez le faire, que cela ne suffirait pas pour y réussir. S'il ne se joignait à vos desseins ce recueillement et cette méditation, qui font la véritable puissance de l'homme, vous échoueriez malgré toutes vos résolutions et votre capacité.

« D'ailleurs, on a des moments d'action et d'élan; mais on en a de lassitude et d'indifférence, de sécheresse d'âme et de dégoût. Si jamais, dans une œuvre quelconque, vous avez besoin des inspirations de votre bon génie (et il faut prendre ce mot dans son acception la plus élevée), c'est en allant voir les écoles. N'y allez jamais sans avoir médité sérieusement sur ce que vous y ferez.

« C'est alors, plus que jamais, le moment de vous pénétrer de l'importance de vos fonctions. Un sentiment consciencieux de votre tâche peut seul vous inspirer la force et la persévérance dont vous avez besoin. De plus, ce sentiment doit imprimer à vos visites la solennité qui leur convient, et vous donner à vous-même une tenue simple et grave, aussi éloignée de la morgue et du pédantisme que de la légèreté et de la distraction. Sans doute la douceur et l'aménité, auxquelles l'enfance a tant de droits, tempéreront toujours vos manières; mais vous bannirez de vos discours, avec une attention égale, cette mollesse et cette indécision qui, dans l'école comme dans la vie, finissent toujours par rendre méprisables ceux qui affectent ou qui ont réellement ces habitudes.

« J'insiste à cet égard, parce que l'enfant observe d'ordinaire ceux qui l'interrogent avec une grande perspicacité. Les visiteurs doivent donc être sévères envers eux-mêmes, s'ils ne veulent pas que les écoles le soient. Elles le sont toujours à l'égard de ceux qui restent au-dessous de leur mission; qui présentent des questions insignifiantes ou déplacées; qui se répondent eux-mêmes au lieu d'écouter les réponses qu'ils ont provoquées; qui examinent dans une école autre chose que les livres, les cahiers, le tableau, les exercices, la pensée et les progrès des élèves.

« En revanche, l'enthousiasme des enfants pour ceux qui s'intéressent sérieusement à leurs travaux est sincère et n'a presque pas de bornes; leur reconnaissance est une espèce de culte, dont rien ne surpasse la pureté. »

Ajoutons qu'en dehors de cette doctrine si élevée et si saine, on trouvera dans le *Visiteur des écoles* des renseignements fort intéressants sur les avantages respectifs des écoles d'enseignement mutuel et d'enseignement simultané telles qu'on les entendait en 1833, sur les écoles normales, leur programme et leur discipline, sur les livres d'éducation et d'enseignement en usage dans les écoles primaires et dans les écoles normales, etc.

Dans *l'Instituteur primaire*, sous le léger voile d'une fiction, où l'on pourrait, au moins en certains points, retrouver la trace d'une autobiographie, Matter raconte l'histoire d'un Alsacien qui, au sortir de l'école de son village, et après avoir reçu les instructions d'un excellent ecclésiastique, s'en va en Suisse et en Allemagne suivre les cours des écoles les plus renommées, celles de Pestalozzi, d'Auguste Zeller, de Dinter, de Rochow, etc.; revient de là à Paris, où il assiste aux séances de la Société pour l'instruction élémentaire, alors en pleine création des écoles d'enseignement mutuel; puis passe successivement par les fonctions d'aide-instituteur, d'instituteur cantonal, de directeur d'école normale, et quitte enfin l'enseignement direct, sans s'éloigner d'ailleurs complètement de la vie scolaire, sa situation d'associé dans une usine lui permettant d'abord de créer divers établissements d'instruction pour les enfants, ensuite de consacrer ses loisirs à la visite gratuite des écoles de son canton. Ce cadre, on le comprend, permet à l'au-

teur de décrire et d'apprécier tout le système d'enseignement primaire de son temps, en France et à l'étranger. Il le fait avec beaucoup de compétence. d'impartialité et d'indépendance. C'est ainsi qu'après avoir rendu pleine justice aux méthodes allemandes, il fait dire à son personnage : « Je ne regrette pas d'avoir passé deux années de ma vie en pays étranger; mais je suis aujourd'hui bien convaincu que, s'il faut beaucoup observer chez d'autres, il faut peu imiter. Le caractère et les mœurs des peuples diffèrent encore plus que leurs goûts et leur physionomie. Ce que l'on peut rapporter de mieux des pays étrangers, c'est l'émulation; je dirai presque que c'est tout. » Pas plus que pour les méthodes importées de loin, Matter n'a d'engouement pour les méthodes nouvelles; mais il ne veut pas qu'on les repousse au préalable par esprit de routine ou de prévention : « Les méthodes nouvelles doivent être accueillies avec faveur, comme œuvres de bonne foi et de dévouement. Elles ont le mérite d'attirer l'attention publique sur quelque point négligé dans les études, sur quelque moyen de plus d'obtenir des succès. Il peut y avoir exagération dans ce que l'on attaque et dans ce que l'on propose; mais le débat qui s'établit redresse bientôt les torts, et se termine toujours au profit de la vérité. L'apparition de nouvelles méthodes est une manifestation de vitalité. On se plaint depuis quelque temps du grand nombre de méthodes, des changements perpétuels qu'on propose, qu'on tente et qu'on exécute. On ne veut plus de ces changements : c'est, dit-on, la ruine de l'enseignement, et les maîtres ne savent plus où ils en sont. Ceux qui débitent de pareilles phrases ne savent ce qu'ils disent. Si vous avez des maîtres qui perdent la tête en étudiant et en comparant différentes méthodes, ces maîtres ont vraiment de bien pauvres têtes, et je suis loin de m'inquiéter de leur embarras. Le maître qui mérite ce titre s'instruit à étudier de nouveaux procédés, et il en recueille plus de lumières, de certitude et de moyens de succès. Quant aux changements, ils sont un mal toutes les fois qu'ils ne sont que des changements; ils sont un grand bien toutes les fois qu'ils sont des améliorations. C'est à vous, maîtres de la jeunesse, qu'il appartient d'en juger. Apprenez à choisir, à inventer, à établir, à pratiquer par vous-mêmes, non pas la meilleure des méthodes pour l'univers entier, mais une méthode qui soit bonne pour votre école du hameau, de la ville ou du bourg. »

La partie la plus importante du livre est celle qui concerne les écoles normales. Il y a là, sur l'enseignement, le régime intérieur, l'esprit qui doit inspirer les élèves-maîtres, toute une série de chapitres du même ton et de la même portée que celui que nous avons emprunté au *Visiteur des écoles*.

Le titre complet du troisième des ouvrages que nous analysons est : « *Nouveau Manuel des écoles primaires, moyennes et normales*, ou guide complet des instituteurs et des institutrices, contenant : 1° l'exposé des principes et des méthodes d'instruction et d'éducation populaire de tous les degrés; 2° des catalogues pour la composition des bibliothèques populaires; 3° les lois, circulaires et règlements de l'autorité sur l'enseignement primaire; 4° des plans pour la construction des maisons d'école et la distribution des salles de classes, par un membre de l'Université, et revu par M. Matter, inspecteur général des études » (1 vol. in-18, Paris, à la librairie encyclopédique de Roret, 1836). Malgré ce libellé, le *Nouveau Manuel* est de Matter lui-même, il s'en déclare l'auteur dans la seconde édition du *Visiteur des écoles*. C'est un « manuel » contenant tout ce qu'il pouvait paraître utile de savoir sur la pédagogie, la législation et l'organisation de l'instruction primaire en 1836, c'est-à-dire trois ans après la loi Guizot. Matter s'y retrouve tout entier, avec sa grande compétence et la liberté de son ferme esprit. L'originalité même ne manque point dans ce manuel qu'on pourrait croire de seconde main. Ainsi, nous y lisons, en tête du chapitre intitulé « De l'écriture et de la lecture » : « On sépare ordinairement ces deux études, et c'est par la lecture qu'on commence; l'écriture vient plus tard. Nous croyons que, sous ce rapport, il convient de faire un changement. Quelqu'un a écrit avant qu'un autre ait lu; on doit faire écrire avant de faire lire; c'est là l'ordre naturel et c'est l'ordre le plus avantageux. » Et Matter part de cette théorie (qui se trouve déjà, d'ailleurs, dans l'*Instituteur*) pour tracer le plan d'une méthode d'écriture-lecture comme celles que nos maîtres préconisent aujourd'hui, quelques-uns croyant peut-être avoir été les premiers à y songer.

Citons encore, parmi les ouvrages de Matter se rapportant à l'enseignement primaire, une *Notice sur la vie et les ouvrages de M. H.-A. Dupont, instituteur* (Paris, Paul Ducrocq, in-8° de 13 pages, 1855).

[Ch. Defodon.]

**MAURICE** (Ile), ou Ile de France. — Voir *Colonies britaniques*, p. 309.

**MAXIMES.** — Il a été fait autrefois un grand usage des maximes, sentences ou aphorismes, pour l'enseignement de la morale. On leur donnait volontiers la forme du vers, et les Grecs appelaient *gnomiques* ceux des poètes, tels Solon, Phocylide, Théognis, etc., qui avaient cultivé ce genre. Les écoliers de Rome apprenaient par cœur les vers de Publius Syrus; ceux du moyen âge, les distiques du grammairien Dionysius Cato; ceux du seizième et du dix-septième siècle, les quatrains de Pibrac. De nos jours, on a généralement renoncé à l'emploi de ce moyen didactique. Il faut reconnaître toutefois que, dans certaines circonstances, une maxime exprimant sous une forme brève un précepte de conduite ou une idée morale pourra résumer heureureusement le développement d'une leçon et en graver plus profondément le souvenir dans la mémoire. D'autre part, des « maximes pédagogiques » peuvent avoir une certaine efficacité pour rappeler aux maîtres les principes de la méthode, les règles de l'expérience; il existe des recueils de ces maximes : citons entre autres, en français, l'ouvrage de Loubens, intitulé *Recueil alphabétique de citations morales*, Paris, Ch. Delagrave, et, en allemand : *Zur Pädagogik der Schule und des Hauses, Aphorismen*, du Dr G. Kellner, Essen, 1874, et *Vier hundert und drei Denksprüche, Gedichte und Sprüchwörter für Volksschüler, gesammelt von* J. A. Troppmann, Donauwœrth, 1876.

**MAXIMUM DE SERVICE.** — Voir *Normales primaires (Ecoles), Primaires supérieures (Ecoles)*.

**MAYER.** — Enrico Mayer appartient à ce groupe d'éducateurs toscans qui travaillèrent, de 1830 à 1848, à la création des écoles populaires, et aux premiers rangs desquels se signalèrent Lambruschini, Tommaseo et Thouar (Voir *Italie*, p. 874). D'origine étrangère, Mayer naquit à Livourne en 1802. Préoccupé de bonne heure des questions d'éducation, il visita les principaux établissements scolaires de la Suisse et de l'Allemagne, dans un voyage dont il publia plus tard la relation en un volume intitulé *Frammenti di un viaggio pedagogico*. Il introduisit à Livourne l'enseignement mutuel, et, avec le concours de Matilde Calandrini, il y fonda les premières salles d'asile. Il fut l'un des collaborateurs les plus assidus du journal de Lambruschini, *la Guida dell' educatore*. Successivement précepteur du duc de Wurtemberg et du prince Jérôme-Napoléon Bonaparte, il prit ensuite une part active aux luttes pour l'indépendance italienne. Les services qu'il avait rendus tant à la cause de l'éducation qu'à celle de la liberté lui valurent en 1859 des lettres de naturalisation que lui décerna le gouvernement provisoire toscan. Il est mort à Livourne le 29 mai 1877.

**MÉDAILLE D'ARGENT, MÉDAILLE DE BRONZE.** — Voir *Récompenses*.

**MÉDECIN DE L'ÉCOLE NORMALE.** — Le médecin attaché à chaque école normale est nommé par le recteur sur la proposition du conseil d'administration (Décret du 29 mars 1890, art. 2). — Voir *Inspection médicale*.

**MÉDECIN INSPECTEUR.** — La loi organique de l'enseignement primaire du 30 octobre 1886, complétée par le décret du 18 janvier 1887, a consacré

en France l'inspection médicale des écoles. Mais il y avait déjà longtemps qu'elle existait en fait dans beaucoup de grandes villes. L'idée remontait à la Révolution française. Le projet de décret sur l'éducation nationale, présenté le 26 juin 1793 à la Convention par Lakanal au nom du Comité d'instruction publique, disait à l'article 27 : « Un officier de santé du district est chargé par le même bureau [d'inspection] de visiter, dans les quatre saisons de l'année, toutes les écoles nationales du district. Il examine et conseille les exercices gymniques les plus convenables. Il examine les enfants, et indique en général et en particulier les règles les plus propres à fortifier leur santé. » Cet article ne fut pas reproduit dans le décret du 27 brumaire an III.

La loi du 28 juin 1833 chargea le comité communal de veiller à la salubrité des écoles; et l'année suivante, sur le rapport d'Orfila, un médecin, à Paris, fut attaché à chaque école de garçons; en 1843, la mesure fut étendue à toutes les écoles de la ville. Le médecin était tenu à une visite hebdomadaire de chaque école. Mais comme aucun crédit ne fut voté, le service ne fut jamais sérieusement mis en pratique. Jusqu'en 1870, on peut dire que l'inspection médicale ne fut nulle part sérieusement organisée. Il faut arriver en 1879 pour voir la ville de Paris créer un service qui, pour l'époque, était remarquable. Ce service fut réorganisé en 1883 et étendu à tout le département de la Seine; il était assuré par 126 médecins urbains et 57 médecins de la banlieue. Il a fonctionné jusqu'au 1er octobre 1910, où il a été remplacé par une nouvelle organisation due à l'initiative du Dr Guibert, conseiller municipal.

Si l'on jette un regard sur le fonctionnement de l'inspection médicale, tant en France qu'à l'étranger, on voit que ce service a pris une extension considérable.

Dans tous les pays civilisés, le rôle du médecin inspecteur des écoles a été étendu et modifié sous l'influence des idées modernes. C'est que l'enfant a besoin d'une surveillance continuelle; moins aguerri que l'adulte et surtout moins résistant, il est plus sujet à contracter les maladies épidémiques; de plus, sa croissance, en pleine évolution, demande des soins que seul le médecin est apte à lui donner.

Créé primitivement pour protéger la collectivité des écoliers contre les maladies, le médecin scolaire devint peu à peu, et par la force des choses, le surveillant autorisé du développement physiologique de l'écolier pris individuellement.

Il prit alors rapidement conscience de son rôle et de ses devoirs.

L'examen hygiénique des locaux, la propreté des classes et des cabinets d'aisances, les conditions de chauffage, d'éclairage et d'aération, ne furent plus qu'une petite partie de son domaine. Il demanda pour l'enfant une table et un banc rationnels, appropriés à sa taille; il exigea que les caractères d'imprimerie répondissent au besoin d'une bonne hygiène de la vue, et il formula des critiques contre les programmes trop chargés, le surmenage, et surtout le malmenage, si nuisible au développement de l'enfant.

Puis il fit remarquer que, s'il y avait parmi les écoliers de véritables paresseux, dont il fallait secouer la torpeur, il y avait aussi des élèves que le maître considérait comme tels, et qui n'étaient que des malades ou bien des anormaux psychiques.

Il demanda alors pour les myopes et les demi-sourds la place la mieux appropriée, et chercha à débarrasser la classe des anormaux psychiques qui, sans aucun profit pour eux, gênent le maître et retardent les progrès de leurs camarades. Il prépara la loi que M. Gasquet, directeur de l'enseignement primaire, a fait aboutir et qui consacra la création de classes et d'écoles de perfectionnement pour les anormaux psychiques.

Mais il fit mieux : il demanda et obtint presque dans tous les pays l'enseignement de l'hygiène aux écoliers; puis il fut chargé de la direction et de la surveillance de leur éducation physique, dont seul, dans l'école il pouvait apprécier scientifiquement les résultats. Grâce à l'admirable impulsion donnée aux idées nouvelles sur l'éducation des enfants par Herbert Spencer et ses élèves, grâce aussi aux découvertes chaque jour plus précises des lois biologiques régissant le corps humain, les résistances des membres de l'enseignement contre cette intervention des médecins dans le domaine pédagogique diminuèrent rapidement.

A mesure qu'il connut mieux l'influence du physique sur le moral et l'importance des affections organiques sur le développement des facultés intellectuelles, le professeur comprit bien vite qu'il y avait intérêt pour l'élève et pour lui-même à accepter la collaboration du médecin scolaire.

C'est à l'étranger surtout que la protection de l'écolier s'est rapidement développée.

En Allemagne, l'inspection médicale fonctionne dans presque toutes les grandes villes, quoique chaque État ait des règlements indépendants. Presque partout on a imité l'organisation de Wiesbaden, qui peut être considérée comme un modèle (1897). L'écolier est examiné à son entrée à l'école et on lui constitue un dossier sur lequel seront inscrites toutes les phases de son développement physique.

En Belgique, depuis 1874, fonctionne à Bruxelles une inspection médicale fortement organisée. Les médecins visitent les écoles trois fois par mois et établissent pour chaque enfant une fiche de santé avec mensuration du poids, de la taille et de la capacité pulmonaire.

L'Angleterre a établi dans toutes les écoles l'inspection médicale depuis le 1er janvier 1908.

En Suède, en Norvège, en Danemark, le service est organisé d'une façon très sérieuse et à peu près sur les mêmes bases. En Suisse, le fonctionnement varie un peu d'un canton à un autre.

Aux États-Unis, l'organisation est très complète. A New York, le service est assuré par trois cents médecins qui font chaque jour une visite dans toutes les écoles. Au Mexique, et dans la plupart des Républiques latines de l'Amérique du Sud, l'inspection des écoles est organisée conformément aux vœux du Congrès international d'hygiène de Bruxelles de 1903.

Voyons maintenant comment les éducateurs modernes comprennent le rôle du médecin inspecteur et le fonctionnement de l'inspection.

Tout d'abord le médecin scolaire doit présenter certaines garanties, et l'administration qui le nomme doit s'assurer qu'il connaît bien les fonctions qu'il est appelé à remplir. La nomination par le concours, dans les grandes villes tout au moins, paraît être celle qui assure le meilleur recrutement.

Le médecin a un double rôle à remplir : il doit préserver la collectivité des maladies épidémiques, et surveiller le développement physique de chaque écolier pris individuellement.

Dans le nouveau règlement de la Ville de Paris, chaque médecin a environ 1000 élèves à surveiller. Il doit faire une visite par semaine à jours et heures fixés d'accord avec l'administration. Naturellement, en cas de nécessité, il est obligé à des visites supplémentaires.

Il assure la surveillance hygiénique des bâtiments et du mobilier scolaire : 1° par une visite semestrielle, qui a pour but de signaler les grosses réparations et les transformations nécessaires; 2° par une visite hebdomadaire, qui doit porter sur l'entretien hygiénique des locaux.

A chaque visite hebdomadaire, le médecin commence par procéder à un examen des localités en inspectant d'abord les vestibules, préaux, cours, cabinets d'aisance et urinoirs; il continue par la cantine, puis il pénètre dans les classes.

Dans la classe, il doit se rendre compte des conditions hygiéniques de la salle au point de vue de l'éclairage, du chauffage, de la ventilation et de l'aménagement du mobilier. Il s'occupe de l'attitude des enfants, et choisit la place la meilleure pour ceux qui sont reconnus atteints de diminution de l'acuité visuelle ou auditive. Il consigne ses observations sur un registre qui reste à l'école, et en envoie la copie à l'administration.

Après la visite des classes, le médecin se rend dans la pièce qui lui est réservée pour examiner : tous les enfants suspects ou malpropres qu'il aura désignés

en passant dans les classes, tous ceux qui lui sont signalés par le maître, et enfin tous ceux qui, absents de l'école sans motifs connus pendant plus de trois jours, ne peuvent être admis à nouveau qu'après l'avis du médecin.

Mais cette partie de ses fonctions ne concerne que la défense de la collectivité; passons maintenant à l'examen individuel.

Le médecin inspecteur de l'école doit, dans les trois premiers mois de l'année, procéder à l'examen individuel des élèves nouveaux et leur constituer une *fiche sanitaire*.

L'examen porte : 1° sur les mensurations du poids, de la taille et du périmètre thoracique; 2° sur les fonctions mises en jeu par le travail scolaire : vision et audition; 3° sur le signalement organique (examen des organes respiratoires et circulatoires, du squelette, de la dentition, du cuir chevelu, de la peau, etc).

Les parents sont prévenus soit par lettre, soit oralement, des affections découvertes chez leurs enfants, *afin qu'ils ne puissent s'en prendre qu'à leur négligence si une infirmité, par suite du manque de soins, frappe leur enfant d'une tare indélébile* (Règlement des écoles de Bruxelles).

Mais le médecin doit s'abstenir de toute intervention. C'est aux parents prévenus qu'incombe le soin du traitement par le médecin de leur choix.

On a établi dans quelques pays étrangers des cliniques scolaires; mais, en France, la tendance à transformer l'école en dispensaire ou en hôpital et à donner des soins aux écoliers à l'école même ne semble pas admise. Les enfants, après l'examen, sont classés en trois catégories : *Sains*, *Suspects*, *Malades*. Les élèves des deux dernières catégories sont plus particulièrement surveillés.

Les mensurations du poids, de la taille et du périmètre thoracique sont renouvelées tous les six mois, et permettent ainsi de suivre le développement de l'écolier.

Dans beaucoup de pays, un second examen complet vers la dixième année est exigé. Il serait à désirer de voir cette coutume s'établir en France.

Le médecin procède aux revaccinations annuelles, aux examens des enfants signalés par le maître pour l'entrée dans les classes ou les écoles de perfectionnement, au choix des débiles pour les colonies scolaires, et à la désignation des enfants pour les écoles de plein air.

Le médecin remplit la *fiche de santé individuelle*, et la garde dans une armoire fermée à clef avec toutes les précautions qu'exige le secret professionnel.

La fiche scolaire de santé existe actuellement dans tous les pays, sous des formes variées. Il y en a de nombreux modèles. Le plus simple est le meilleur. Nous avons préconisé une fiche composée d'une double feuille. Sur le verso de la couverture se trouve l'adresse de l'école, le nom de l'enfant, la date de sa naissance et celle de l'examen. Sur le recto de la couverture on inscrit les mensurations semestrielles du poids, de la taille et du périmètre thoracique. Sur les deux feuillets intérieurs, moins exposés aux indiscrétions, on note toutes les observations purement médicales. Les antécédents héréditaires ont été supprimés; on n'y laisse subsister que les antécédents sur les maladies antérieures de l'enfant et surtout sur les maladies contagieuses. Car, en cas d'épidémie, il est important de connaître le nombre d'enfants qui ont été atteints antérieurement. On est à peu près certain que, pour la scarlatine par exemple, ceux-ci seront épargnés. Dans certains modèles, la notation du poids et de la taille pourra avantageusement être remplacée par une courbe de croissance sur laquelle on peut suivre plus facilement le développement. Lorsque l'enfant quitte l'école, la fiche est remise aux parents ou détruite.

On voit par ce rapide exposé combien le rôle du médecin scolaire est important.

Instituteur et médecin doivent être d'actifs collaborateurs pour la bonne tenue de l'école; ils doivent se prêter constamment un mutuel concours.

Le médecin doit trouver dans l'instituteur un auxiliaire précieux qui veillera au nettoyage des locaux et à la propreté des élèves, et le maître doit rencontrer dans l'inspecteur médical un appui autorisé pour le soutenir et le défendre auprès des familles dans sa tâche souvent ardue.

Tous deux sont des agents indispensables de l'application à l'école des prescriptions de l'hygiène.

Pour les textes législatifs et administratifs concernant l'inspection médicale des écoles, voir *Inspection médicale*. [Dr L. DUFESTEL,

Médecin inspecteur des écoles de Paris.]

**MÉDECINE** (ÉCOLES DE). — Il existait en France, avant la Révolution, des facultés et des collèges de médecine. « Sur dix-huit facultés, neuf seulement conservaient, à cette époque, plus ou moins d'activité; toutes les autres n'avaient plus qu'un vain nom. Celles de Paris, Montpellier, Toulouse, Besançon, Perpignan, Caen, Reims, Strasbourg et Nancy, recevaient chaque année un certain nombre de médecins. Outre ces facultés, il y avait quinze collèges de médecine, situés à Amiens, Angers, Bordeaux, Châlons, Clermont, Dijon, Lille, Lyon, Moulins, Nancy, Orléans, Rennes, La Rochelle, Tours et Troyes. Ces collèges, sans enseignement et sans droit de réception, n'étaient que des corporations auxquelles étaient tenus de s'agréger les médecins reçus auparavant à l'une de ces neuf facultés. » Ainsi s'exprime Fourcroy dans l'exposé des motifs de la loi relative à l'exercice de la médecine (19 ventôse an XI).

Lorsque la Convention voulut établir à Paris une École centrale de santé, le rapport lu par Fourcroy, au nom des Comités de salut public et d'instruction publique, le 7 frimaire an III, s'exprimait ainsi : « L'organisation de l'École centrale de santé de Paris, substituée à l'enseignement de l'École de médecine, qui est entièrement anéanti depuis plusieurs années, doit l'être également à celui de l'École de chirurgie, qui, sans être totalement détruit, a cependant beaucoup souffert des circonstances; mais en créant une institution complète pour les deux parties de l'art de guérir, la Convention ne voudra pas être injuste envers de bons citoyens qui ont contribué, autant qu'il leur a été possible, à répandre l'instruction. Son Comité d'instruction publique placera dans l'École centrale les professeurs distingués qui n'ont pas cessé leurs fonctions, et proposera à la Convention les moyens de reconnaître les longs services de ceux pour qui un âge avancé et des infirmités que la vieillesse traîne après elle rendent l'enseignement un fardeau trop pesant. »

Le décret du 14 frimaire an III, au lieu d'une École de santé unique, en établit trois, à Paris, à Montpellier et à Strasbourg. La loi du 3 brumaire an IV changea le nom de ces institutions en celui d'Écoles de médecine, et par un arrêté en date du 14 messidor an IV le Directoire sanctionna le règlement de l'École de médecine de Paris.

Le Consulat porta de trois à six (en réalité cinq) le nombre des écoles de médecine (Loi du 11 floréal an X), et régla par une loi spéciale, du 19 ventôse an XI, tout ce qui était relatif aux examens des docteurs en médecine ou en chirurgie, et des officiers de santé. Enfin le décret du 17 mars 1808 incorpora les écoles de médecine à l'Université impériale, en leur rendant leur ancien nom de facultés.

Aujourd'hui, les établissements consacrés à l'enseignement de la médecine forment quatre catégories distinctes : 1° les facultés de médecine, au nombre de trois, à Paris, Montpellier et Nancy; 2° les facultés mixtes de médecine et de pharmacie, à Bordeaux, Lille, Lyon et Toulouse; 3° les écoles de médecine et de pharmacie de plein exercice, à Marseille et à Nantes; 4° les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, au nombre de quinze, à Alger, Amiens, Angers, Arras, Besançon, Caen, Clermont, Dijon, Grenoble, Limoges, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Tours.

**MÈDES.** — Voir *Perse et Médie*.

**MÈGE.** — Jacques-Philippe Mège, né à Riom en 1847, avocat et magistrat, fut de 1863 à 1870 député au Corps législatif, dont il devint vice-président. Le 13 mai 1870, il fut nommé ministre de l'instruction

publique lors du remaniement du cabinet Ollivier; et il se retira avec ce cabinet le 9 août 1870. Il fut élu sénateur en 1876, et mourut en 1878.

**MEISSAS**, — Achille Meissas, né à Gap, le 4 mai 1799, mort le 14 mai 1874, fit de très brillantes études au lycée de Grenoble. Il se destinait à la carrière militaire; mais, ayant renoncé à ses projets après la chute de l'Empire, il vint retrouver à Paris, en 1816, son frère aîné Alexandre-André, élève de l'Ecole polytechnique, qui venait d'être licencié avec sa promotion: il entra en relations avec l'abbé Gaultier, alors âgé de soixante-dix ans, et qui mourut deux ans après; Achille Meissas devint l'un des professeurs de son cours, et il s'inspira depuis de sa méthode. Les deux frères mirent à profit leur instruction en donnant des leçons, et fondèrent même un pensionnat, qu'ils cédèrent ensuite à Michelot, le futur collaborateur d'Achille Meissas. Ce fut en 1825 que commença cette collaboration, qui se continua effectivement jusqu'en 1841. En 1863, Achille Meissas associa à ses travaux son fils, M. Gaston Meissas.

Achille Meissas n'a jamais appartenu à l'instruction publique; mais dès la fondation de l'Association polytechnique, au lendemain de la révolution de 1830, il y fit, avec son frère, des cours spécialement destinés aux ouvriers. Pendant de longues années, il a été membre de la Société de géographie, et il a même fait partie de la commission centrale de cette Société.

Parmi les nombreux ouvrages classiques publiés par Achille Meissas, la plupart avec la collaboration d'Auguste Michelot, nous citerons d'abord la *Nouvelle géographie méthodique*, Hachette, in-12, qui a paru pour la première fois en 1827 et atteint en 1884 sa soixante et unième édition; la *Petite géographie méthodique*, formant la première partie de l'ouvrage précédent, et dont les éditions ne se comptent plus; plusieurs séries de *Tableaux* pour l'enseignement dans les écoles : *Tableaux de géographie*, *Tableaux d'histoire de France*, etc.; des *Manuels*, des *Atlas*, des *Cartes murales* grandes et moyennes, dont les récentes éditions ont été renouvelées par d'importantes additions relatives au figuré topographique du terrain; plusieurs séries de *Cartes muettes* destinées aux exercices des élèves, un *Dictionnaire de géographie ancienne et moderne*, dont une édition revisée, publiée en 1864, a été sa dernière œuvre.

En dehors de ses publications historiques et géographiques, Achille Meissas a encore publié, en collaboration avec Michelot et Picard, une *Grammaire française* et différents livres sur la grammaire; avec Lamotte et Michelot, un *Manuel de lecture* et des *Tableaux de lecture*; avec Perier et Lesieur, une série de manuels des aspirants et des aspirantes aux divers brevets de capacité.

**MÉLANCHTHON**. — I. *Sa jeunesse, son éducation, son enseignement.* — Philippe Schwartzerd, dont *Mélanchthon* est le nom hellénisé, naquit à Bretten (grand-duché de Bade actuel), en 1497. Il reçut dès ses premières années une éducation très soignée. Il n'appartenait pourtant qu'à une famille d'artisans et de marchands, mais sa grand'mère était la sœur du célèbre Reuchlin, et le grand hébraïsant et helléniste de la Renaissance allemande surveilla toujours avec une sollicitude particulière l'instruction de son petit-neveu.

Après avoir, de bonne heure, fréquenté l'école publique, Philippe fut confié à un précepteur domestique que Reuchlin lui-même avait choisi pour lui, Jean Unger, de Pforzheim. Celui-ci avait, pour enseigner la grammaire, une méthode excellente, dont une discipline un peu rude, il est vrai, assurait l'efficacité : « Il m'astreignit à la grammaire : j'étais obligé de rendre compte des règles de la construction de vingt à trente vers de Virgile. Il ne me laissait rien omettre : chaque fois que je me trompais, il me battait.... C'est ainsi qu'il fit de moi un grammairien. » Grâce à ce procédé que l'indulgent Mélanchthon qualifiait plus tard de « *castigatio paterna* », le jeune Philippe obtint des succès brillants à l'école qu'il suivit ensuite à Pforzheim, école très florissante alors, tenue par Georges Simler, et d'où sortirent plusieurs hommes illustres, tels que le théologien philologue Simon Grynæus. C'est à Pforzheim, où il logeait chez sa grand'mère, qu'il devint de plus en plus cher à Reuchlin. Il ravit un jour le vieux savant en lui jouant avec quelques camarades une comédie latine. Reuchlin, de son côté, récompensait ses efforts et stimulait son zèle par des faveurs singulièrement précieuses, venant d'une telle part. C'est ainsi qu'il fit un jour à Philippe cadeau du bonnet de docteur qui lui avait été décerné à lui-même en Italie. Une autre fois, il lui donna une grammaire grecque qu'il avait composée. Bientôt, afin de lui témoigner toute son estime, il changeait en son équivalent grec le nom de Schwartzerd, selon la mode usitée alors parmi les humanistes, qui se plaisaient à renoncer à leur nom moderne et barbare, comme pour se rattacher plus intimement encore à cette antiquité vénérée dont ils étaient les citoyens par le cœur (Reuchlin lui-même avait traduit son propre nom en grec, et se faisait appeler *Capnion*).

Il n'est pas inutile de rappeler ces petits faits à propos d'une nature éminemment docile et réceptive comme celle de Mélanchthon, chez qui les impressions premières déterminent souvent les idées de la maturité. Nul doute que les souvenirs de ces années de son enfance, où tout lui inspirait le respect et l'amour des lettres classiques, n'ait exercé plus tard une influence notable sur les théories de Mélanchthon relatives à l'éducation, et sur l'idéal qu'il s'en forma.

Sous les auspices de son grand-oncle, l'enfant ne pouvait avoir d'autre ambition que celle d'entrer à son tour dans la glorieuse compagnie de ces grands érudits, qui semblaient déjà par la bouche de Reuchlin l'admettre et lui donner droit de cité parmi eux. Il alla donc, dès l'âge de douze ans, suivre les cours de l'université de Heidelberg.

L'enseignement était alors à Heidelberg beaucoup moins brillant qu'il ne l'avait été quinze ans plus tôt. La scolastique, c'est-à-dire le désordre dans la stérilité, y avait repris le dessus : le bavardage dialectique (*garrula dialectices*) faisait, avec un peu de physique, tout l'enseignement. L'activité studieuse de Mélanchthon y trouva du moins un excitant dans les ouvrages de Rodolphe Agricola et dans la compagnie de l'humaniste Wimpheling. Pour le reste, il lisait, « *sine delectu* », les poètes, les histoires et les fables; il étudiait les modernes plus que les anciens, et, n'ayant point de guide, c'était dans Ange Politien qu'il allait chercher des modèles de style. Bachelier ès arts en 1511, il était devenu vers ce même temps précepteur des deux jeunes comtes de Liebenstein. Dès 1512, il prétendit concourir pour le *magisterium*. L'académie trouva cette ambition prématurée, et l'écarta de l'examen. Le dépit de cette mésaventure, — qui plus tard devait arriver aussi à Leibnitz, — contribua peut-être à lui faire quitter Heidelberg pour Tubingue.

Là régnait un esprit plus libre; l'étude des classiques anciens, à laquelle tant d'universités se fermaient encore avec défiance, y avait été introduite dans l'enseignement par le recteur Henri Bebel. Bien entouré, Mélanchthon put élargir le cercle de ses connaissances; il fit de l'histoire, de la physique, de la médecine; il se remit à l'étude de la dialectique à la lumière nouvelle des méthodes d'Agricola, fécondées par la lecture de Cicéron et de Démosthène; il poussa plus loin la théologie, non plus d'après les stériles procédés de la scolastique, mais en s'inspirant dès lors des écrits de Gerson, de Wessel, et surtout de la Bible, dont Reuchlin venait de lui envoyer un exemplaire. Il étudiait à part le grec et l'hébreu, que l'université n'enseignait pas encore, faute d'élèves. Reçu *magister* en 1514, il put professer publiquement à son tour : Virgile et Térence furent les premiers auteurs qu'il expliqua dans son cours, puis les ouvrages de rhétorique de Cicéron, et Tite-Live. Il enseignait en même temps le grec, commentant Aratus et les *Analytica posteriora* d'Aristote; il méditait une édition complète et nouvelle de toutes les œuvres du philosophe grec. Déjà désireux de vulgariser l'étude des langues et des littératures classiques, il commençait à publier ses cours sous forme de manuels ou d'éditions. C'est ainsi qu'il faisait paraître en 1516

une édition de Térence, en 1518 des *Institutiones linguæ græcæ*. En même temps ses relations avec le monde des érudits s'étendaient; il entrait en rapports avec Erasme; il prenait une part brillante à la querelle de Reuchlin avec les dominicains de Cologne. Mais avec la renommée commençaient aussi pour lui les ennuis et les dégoûts de la polémique; les inimitiés s'avivaient de plus en plus entre les défenseurs du passé et les partisans de l'esprit nouveau, tant en fait de religion que de science. Dégoûté du séjour de Tubingue, où il sentait autour de lui l'hostilité s'accroître, Mélanchthon supplia Reuchlin de l'en retirer à tout prix. En 1518, grâce à l'intervention de son ancien maître, il était nommé professeur de langue grecque à l'université de Wittenberg.

Il y arriva, dit Erasme, « encore adolescent, un enfant presque ». Son discours d'installation fut une action d'éclat. Sous ce titre, *De corrigendis adolescentiæ studiis*, c'était tout un programme de réformes, éloquent, enflammé, et qui donne l'impression très vive de ce qu'était le prosélytisme enthousiaste des grands travailleurs de la Renaissance. Il y prêchait hardiment la rupture avec le moyen âge, le retour aux sources antiques, la culture de l'esprit par les belles-lettres, l'étude du grec et de l'hébreu. Le ton prophétique et guerrier du jeune héraut de la science nouvelle fait songer plus d'une fois au manifeste poétique lancé par la Pléiade française dans la *Défense et Illustration* de Joachim du Bellay.

Moins d'un an après son arrivée à Wittenberg, le nouveau professeur était déjà « l'ami le plus particulier et le plus intime » de Luther, et conquis par lui à la Réforme. Et à partir de ce moment, ce ne fut pas la faute de Luther si Mélanchthon n'abandonna pas complètement l'enseignement des belles-lettres. Justement frappé de l'esprit clair et méthodique du jeune maître, de son talent pour la discussion, de ses aptitudes — plus grandes encore — pour les écrits d'exposition dogmatique, l'impérieux réformateur aurait voulu que toutes ces qualités fussent consacrées exclusivement à la religion. Il ne négligea rien pour accaparer Mélanchthon. Après l'avoir induit à prendre le *baccalauréat biblique* (1519), il travailla longtemps, par des instances et des persécutions de toute sorte, à l'arracher aux lettres humaines : tantôt s'efforçant de persuader au recteur Spalatin que Philippe réussissait beaucoup mieux à éclaircir saint Paul qu'à commenter Pline; tantôt écrivant à l'électeur lui-même pour qu'il lui imposât de force l'obligation de laisser le grec pour la théologie. Mélanchthon eut fort à lutter pour sauver quelques parcelles de sa liberté, et garder un coin de sa vie à ses chères études. Mais dès lors il fut obligé de dépenser le meilleur de son existence, soit en colloques ou en *disputations*, soit en écrits polémiques ou dogmatiques, soit en négociations avec les théologiens et les princes. Sans doute c'était avec l'ardeur d'une conviction ardente et avec sa conscience habituelle qu'il prenait part aux luttes religieuses et s'acquittait de ce rôle de théologien (pour lequel il se croyait fait pourtant, disait-il, comme *un âne pour porter les mystères*). Mais il est bien sûr d'autre part que ce n'était pas la carrière qu'il avait rêvée, et que, libre de lui-même, il se fût consacré sans partage aux lettres et à l'enseignement. Tels qu'il comprenait du reste ses devoirs de maître, ce n'eût point été déserter la cause de l'Evangile; son but ne fut-il pas toujours de réaliser l'union de la culture antique avec l'esprit chrétien pour le plus grand bien de la religion, et de préparer les âmes, en les fortifiant par la science, en les affinant par les lettres, à une connaissance des choses de Dieu plus éclairée et plus pure?

Tout le temps que ne lui prit pas la Réforme, Mélanchthon le donna à l'enseignement, et il le donna sans compter. La vie de nos professeurs les plus occupés, a dit avec raison Nisard, ne peut pas donner une idée de celle de Mélanchthon. Il menait de front deux enseignements : l'un public, l'autre privé. Considérant que les étudiants arrivaient la plupart du temps à l'université incapables de profiter des cours, faute d'une culture préalable, il eût voulu voir se fonder des écoles privées, où les jeunes gens auraient comblé les lacunes de leur instruction élémentaire. Toujours homme de dévouement, Mélanchthon donna le premier l'exemple de prendre chez lui des élèves, besogne pénible dont la fatigue et l'embarras n'étaient point compensés par une rétribution misérable. Jusqu'à sa mort, il reçut ainsi des jeunes gens dans sa maison et à sa table; de plus il donnait le dimanche des *lectiones matutinæ*, sur des sujets religieux, à l'usage des étrangers peu familiers avec l'allemand. A l'académie, il faisait deux leçons par jour, et sur les sujets les plus divers, car les spécialités n'étaient point aussi nettement distinguées qu'elles le furent depuis : nous voyons Mélanchthon enseigner tour à tour et souvent ensemble la philosophie, la rhétorique, la dialectique, l'éthique, la physique, l'explication des auteurs grecs et latins, et enfin la théologie, dont on l'obligeait, malgré ses protestations et ses plaintes, à faire au moins un cours dans la semaine. Ajoutons qu'en toutes ces matières l'enseignement du professeur n'était point allégé alors par les ressources personnelles des élèves ; les livres manquaient; Mélanchthon était forcé souvent de dicter à ses élèves le texte grec qu'il voulait leur faire expliquer, à moins qu'il ne le fît imprimer lui-même. De là le grand nombre des éditions classiques qu'il produisit et des manuels qu'il publia. Au milieu de tous ces soins, il était trop scrupuleux observateur des règlements et des coutumes pour négliger aucun des exercices académiques, *déclamations* ou *disputes*. Recteur, il ne laissait passer aucune des solennités universitaires, aucune collation de grade, aucune lecture publique des statuts, sans adresser aux étudiants des allocutions pleines de bons conseils et d'admonestations touchantes sur leur vie privée non moins que sur leurs études. Il refondit en 1545 les statuts de l'université de Wittenberg. Il faisait des discours et des préfaces, non seulement pour lui, mais pour quiconque de ses collègues lui en demandait à Wittenberg ou ailleurs. Que l'on place, parmi ces occupations si diverses, une correspondance qui s'élevait souvent jusqu'à dix lettres par jour: on aura un aperçu de la prodigieuse activité pédagogique de Mélanchthon, et l'on croira volontiers, avec un de ses biographes, que dans les temps comme celui-là, où il y a tout à faire, il faut vraiment que les hommes aient des forces en proportion de la foi qui les anime et de l'œuvre qui les réclame.

Mélanchthon mourut en 1560, à l'âge de soixante-trois ans.

II. *Idées pédagogiques de Mélanchthon.* — Durant cette longue et laborieuse carrière dans l'enseignement, quelles idées Mélanchthon s'efforça-t-il de faire prévaloir et de mettre en pratique? Quels étaient son but, sa méthode, ses procédés? La volumineuse collection de ses œuvres, mais surtout ses discours académiques, ses lettres et ses préfaces, nous permettent de le savoir au juste.

Tout d'abord l'idée qui domine chez lui toutes les autres, c'est celle de l'absolue nécessité, pour quiconque prétend aux carrières libérales, d'une culture générale, *encyclopédique*, et où les lettres en même temps tiennent la plus grande place. Cette idée, Mélanchthon eut à combattre pour la faire accepter : il y a eu toujours de ces esprits utilitaires qui sont d'avis qu'on ne peut jamais arriver trop tôt aux fonctions lucratives, et que c'est bien assez de subir l'apprentissage spécial dont on ne peut se dispenser. Si l'on en croit Mélanchthon et ses contemporains, cette tendance fut très forte dans la seconde moitié du seizième siècle : c'est ainsi que les jeunes gens se hâtaient de briguer les fonctions de pasteur après s'être contentés d'acquérir tant bien que mal les connaissances indispensables, mais en se gardant bien de rien apprendre en dehors du strict nécessaire. Il ne manquait pas non plus alors de fanatiques pour décrier l'instruction, sous prétexte que l'opération du Saint-Esprit dans les âmes remplaçait toute science. La même précipitation funeste se faisait remarquer parmi les candidats aux professions d'avocat ou de médecin.

C'est ce qui explique l'insistance avec laquelle Mélanchthon revient sans cesse sur cette idée que, sans une préparation solide et générale, il est impossible de rien faire d'une façon convenable et fructueuse.

Il ne cesse de se plaindre de la témérité présomptueuse de ces théologiens, iurisconsultes et médecins, qui poussent comme des champignons, *sicut fungi nascuntur*, qui n'ont ni grammaire, ni dialectique, ni art de la parole, ni connaissances physiques, ni connaissances morales; et il signale ce danger à la sollicitude sévère des magistrats.

Dans cette culture préalable, si Mélanchthon comprend avec raison la plupart des sciences physiques et morales, il donne toutefois la place la plus large aux lettres proprement dites, *litteræ humanæ*, *politiores*, *bonæ*, *elegantiores*, comme il le répète en variant sans cesse l'expression affectueuse de son enthousiasme pour elles. L'étude des lettres a trois résultats : elle apprend à penser, à parler, à écrire. Il va plus loin : les lettres apprennent la vertu. La connaissance des bons écrivains forme autant « le cœur que la bouche et la langue »; en aiguisant l'esprit, elle purifie les mœurs. « Quelle était, pensez-vous, écrit-il, l'intention des vieux Latins quand ils appelèrent *humanités* les arts de la parole? C'est qu'ils jugeaient, eux, que cette étude-là n'allait pas seulement à polir le langage, mais à corriger la barbarie et la rudesse des âmes. » La culture littéraire « adoucit les esprits et les *apprivoise* ». La modération, cette vertu chère à Mélanchthon, est fille du bien dire : la clarté, la propriété dans le style, mettent par contre-coup la douceur dans l'esprit. Bien parler, bien écrire, forcent à bien penser, partant à bien agir. Mélanchthon pousse jusqu'au bout cette thèse un peu paradoxale : à l'en croire, la corruption de l'Eglise est sortie sans doute du relâchement de la discipline, mais plus encore de la négligence de la parole, qui entraîne celle de la pensée; les erreurs des stoïciens, des scolastiques, des Juifs, de saint Thomas, d'Osiander, viennent de l'*incuria rectè loquendi*. « Le style de tous les fanatiques est détestable », dit-il : « *Omnium fanaticorum hominum monstrosa est oratio* ».

Dans quelle langue apprendra-t-on à bien parler, à bien écrire? Sur ce point Mélanchthon n'a pas un doute : humaniste convaincu, il ne comprend que le latin comme organe de la vie intellectuelle. On a vu dans le plan d'études rédigé par Mélanchthon pour les écoles de Saxe (Voir *Luther*) que l'enseignement de l'allemand était proscrit comme celui de l'hébreu. Mais comment s'assimiler à fond la langue latine, sinon par la grammaire? De là l'importance extrême que Mélanchthon attache à cette étude. Sur ce point, il ne tarit pas. Il n'est guère de lettres où il ne trouve moyen de glisser un mot en faveur de sa protégée. Il ne cesse d'en prêcher le respect aux élèves qui l'apprennent, aux maîtres qui l'enseignent, aux pasteurs qui doivent en montrer aux fidèles l'importance religieuse, aux princes qui doivent au besoin forcer les maîtres à l'enseigner. S'agit-il de nommer un maître d'école? Il faut s'assurer s'il enseignera exactement la grammaire : tout est là : « *Omninò in hoc uno erunt omnia ut is grammaticam fideliter doceat* ».

C'est qu'en effet beaucoup de maîtres négligent cette partie de leur tâche. « Vous m'avez souvent entendu me plaindre, dit-il, de ce que dans les écoles on néglige ces éléments de toute véritable culture supérieure, les préceptes d'une grammaire méthodique. » Est-ce par ennui ou par dédain? « *In tenui labor est*, leur répète sans cesse Mélanchthon, *at non tenuis gloria perfecti grammatici est.* » Qu'ils ne s'avisent pas surtout de mettre dans l'esprit des enfants que l'usage seul suffira pour leur apprendre à parler latin. L'expérience démontre le contraire : on *n'ose pas* parler quand on ne se sent pas sûr des règles. Et les élèves, à qui on ne les aura pas inculquées, une fois arrivés à l'adolescence, désespèrent de jamais écrire et parler en latin, désertent complètement l'université, ou bien s'attardent et languissent sans fruit sur des études sans fin. Qu'on les tienne donc dès l'enfance, et de force s'il le faut, sur les règles; d'abord sur les règles générales, qu'on enseignera d'une façon sommaire et abrégée, « *brevi compendio* ». Alors seulement on pourra passer aux traités plus développés, où sont exposées les règles de la syntaxe et les exceptions, avec exemples à l'appui. Et l'on ne craindra pas à ce moment d'entrer dans un détail un peu curieux : « Je veux chez le grammairien cette subtilité qui, appliquée à propos, exerce et aiguise le jugement des jeunes gens ».

Voilà la grammaire *méthodique* que Mélanchthon veut qu'on enseigne. Sur ce point, comme du reste sur presque tous les autres, le professeur de Wittenberg a éprouvé ses théories par l'enseignement et les a réduites en système : ses *Elementa puerilia* (1524), sa *Grammatica latina* (1525), témoignent de sa compétence.

La grammaire, toutefois, ne peut se passer de l'étude des auteurs. Dans quel ordre expliquera-t-on les Latins? Les espèces de programmes, *Rationes studiorum*, que Mélanchthon envoie fréquemment à ses correspondants, nous l'apprennent. Caton, pour les enfants qui débutent; puis Térence; les *Epîtres familières* de Cicéron les plus faciles; le *De Officiis*; Tite-Live, alternant avec Virgile et Ovide; Quintilien; le *De Amicitia* et les ouvrages de rhétorique de Cicéron : voilà (et à peu près dans l'ordre de progression) les auteurs qu'il prescrit, en y ajoutant, mais plus rarement, Horace, l'*Aululaire* de Plaute, Salluste, César et les *Colloques* d'Erasme. Est-il besoin d'ajouter qu'un humaniste aussi convaincu que lui recommande avec insistance tous les exercices oraux ou écrits : lettres, traductions du grec en latin, déclamations, versification?

Tout en insistant moins sur l'étude de la langue grecque, dont il ne pouvait songer à faire passer l'usage dans la pratique, Mélanchthon ne la sépare guère du latin dans ses programmes. Sans le grec, en effet, comment avoir du latin une connaissance profonde? De plus, pourquoi la littérature grecque serait-elle moins propre à former l'intelligence et l'âme que la latine? Sans compter que — comme Mélanchthon le remarque avec finesse — il y a certainement, au point de vue du goût littéraire, plus de charme dans les poètes, les orateurs, les historiens de la Grèce, que dans les écrivains de Rome. Mais en outre une raison d'ordre religieux engageait Mélanchthon à prescrire l'étude soigneuse du grec : la nécessité de remonter aux sources de l'Evangile. Dans ses cours de Wittenberg, il expliqua successivement un grand nombre de prosateurs grecs, un plus grand nombre encore de poètes, dont il publia des éditions. Bornons-nous à noter ici que, dans les *Rationes studiorum* citées ci-dessus, les auteurs qu'il recommande le plus ordinairement sont Plutarque, Démosthène, Lucien, Homère, Hésiode et Hérodote.

Nous devons appeler l'attention sur les idées de Mélanchthon relatives à l'enseignement de la philosophie, d'autant plus qu'elles se modifièrent avec le temps. La philosophie, telle du moins qu'elle régnait au commencement du seizième siècle dans les universités, n'était guère faite pour plaire aux esprits éclairés de l'humanisme et de la Réforme, et Mélanchthon partagea d'abord les préventions d'un grand nombre de ses contemporains contre une science qui ne leur apparaissait que sous la figure peu avenante de la scolastique du moyen âge. Il eut au commencement des mots durs pour cette étude vide, qui, vue de près, écrivait-il en 1520, n'est qu'un ramassis confus des opinions les plus absurdes, sur les sujets les plus bizarres. C'est vers ce moment aussi qu'il lui arrivait de médire durement d'Aristote. Déjà cependant son esprit clairvoyant ne pouvait admettre que cette scolastique, uniquement propre à énerver les esprits, fût toute la philosophie. Peu à peu, les préventions fâcheuses qu'avaient laissées en lui les souvenirs odieux et ridicules de l'enseignement de Heidelberg se dissipèrent; il vit que la philosophie qu'il rêvait pouvait exister; et que, si le dernier mot de la science n'était pas dans les livres d'Aristote, au moins en pouvait-on prendre utilement chez lui les éléments. Il reconnut peu à peu que cet Aristote tant calomnié valait mieux que ses indiscrets dévots, et qu'il était compromis plus que compris par eux. A Wittenberg, il lui fit, dans son enseignement, une place considérable; il commenta l'*Ethique*, la *Politique*, le traité *De l'âme*; il publia qu'il fallait l'*aimer* et l'avoir sans cesse entre les

mains; il proclama que sans lui, non seulement périrait la pure philosophie, mais qu'il n'y aurait aucune vraie méthode d'apprendre et d'enseigner; qu'enfin l'oubli d'Aristote entraînerait la confusion des sciences : « *Magnam doctrinarum confusionem secuturam esse, si Aristoteles neglectus fuerit, qui unus ac solus est methodi artifex* ». Non seulement en public, mais en particulier, il ne se lassa pas d'en conseiller l'étude. Il fit mieux : il essaya, en suivant ses traces, d'aller plus loin que lui; dans son *De animâ*, il tenta un des premiers en Allemagne un essai de psychologie; en dehors de l'éthique et de la dialectique ancienne, il aurait voulu qu'on fît une étude pénétrante des différentes facultés de l'homme, des « *puissances de l'âme* », comme il les appelle, étude qui — notons-le — semble se lier intimement dans son esprit à l'étude de l'anatomie du corps humain. Outre le *De animâ*, Mélanchthon publia encore plusieurs traités d'enseignement philosophique : *Elementa rhetorices*, *Erotemata dialectices*, *Philosophiæ moralis Epitome*, *Ethicæ doctrinæ Elementa*, *Compendiaria dialectices Ratio*.

L'étude de l'histoire tient peut-être moins de place qu'on ne s'y attendrait dans les plans d'éducation de Mélanchthon. Ce n'est pas, sans doute, qu'il en méconnaisse l'utilité, mais plutôt parce que les livres manquaient pour cette partie de l'enseignement. Mélanchthon s'en plaint au sujet de l'histoire allemande, qui jusqu'ici, dit-il, n'a été écrite que par des moines dénués de toutes connaissances politiques, de tout art de composition, peu soucieux de recourir aux sources. Parmi leurs chroniques, il y en a quelques-unes de bonnes, celles de l'abbé d'Ursperg par exemple; Mélanchthon en conseilla la réimpression et y mit une préface. Il édita aussi, en la corrigeant, la chronique rédigée par Carion, son élève; et telle était alors la pénurie de livres d'histoire que, dès son apparition, et malgré sa médiocrité, cet ouvrage fut adopté par nombre de professeurs en Allemagne et à l'étranger. Mélanchthon le refondit ensuite en le traduisant en latin (1558). Dans cette stérilité de bons ouvrages modernes, Mélanchthon ne voit guère à indiquer pour l'éducation d'un jeune prince (Jean-Frédéric, duc de Poméranie) que l'ouvrage de Commines. A ses autres clients, il indique d'ordinaire la lecture des principaux historiens anciens : Tite-Live, Salluste, Thucydide, — qu'il édita les uns et les autres en tout ou en partie, — et Tacite, dont il publia en 1538 le *De moribus Germanorum*. Mais il comprend que la lecture des ouvrages des anciens ne suffit pas à donner de l'antiquité une connaissance réelle et complète; qu'il faudrait coordonner, en vue de l'enseignement, les indications éparses et fragmentaires que les textes nous donnent, et il regrette qu'il n'y ait pas quelque *Epitome* bien fait des historiens de l'Orient, de la Grèce et de Rome.

L'étude des sciences physiques et mathématiques rentre encore dans le cercle de ces connaissances nécessaires qui pour Mélanchthon composent l'enseignement classique. Il insiste fréquemment sur l'utilité de ces connaissances pour le théologien, pour le jurisconsulte, pour le professeur, pour l'avocat. Il nous suffira de signaler ici l'originalité, pour le temps, de ces théories qui alors avaient besoin d'être démontrées. Dans les *Rationes studiorum* qu'il adresse à des particuliers, il a soin de réserver quelques heures dans la semaine pour le calcul, l'astronomie, la cosmographie, la connaissance du temps, pour la physique, l'anatomie et les éléments de la médecine. Toutes ces sciences, force lui était alors d'en conseiller l'étude, de les enseigner lui-même, principalement d'après Aristote. En dehors d'Aristote, c'était dans Hésiode, dans Manilius, dans le second livre de l'*Histoire naturelle* de Pline l'Ancien, enfin dans le traité *De Sphærâ mundi*, par Jean de Sacrobosco (1472), qu'il fallait chercher toute la science en fait de cosmographie, d'astronomie, de météorologie, de géologie. Mais il sent tout le premier l'insuffisance de cette science arriérée, et il voudrait que l'enseignement pût s'exercer sur une matière plus riche.

Si nous ajoutons que Mélanchthon jugeait utile et honorable à tout homme de savoir quelque chose de sciences même plus spéciales, telles que la jurisprudence et la médecine, nous aurons complété la liste des connaissances qu'il inscrit dans le programme d'une éducation vraiment libérale. « Celui qui aura fortifié son esprit par des études variées, celui-là, mais celui-là seulement, pourra aborder, par un chemin sûr, les sciences professionnelles, telles que la jurisprudence, la théologie, la médecine. » S'il ne s'est pas imposé cette préparation générale, le théologien, ignorant les langues, ne comprendra rien aux textes sacrés; le pasteur, inhabile à disposer ses pensées, ne fera que jeter l'obscurité dans l'esprit de ses auditeurs; l'avocat, dénué de toute connaissance de la morale et de la philosophie, ne sera qu'un parleur à vide; le médecin, que n'éclaireront aucunes notions de mathématiques ou de physiologie, s'envasera pour ainsi dire dans les disputes de son art (*hærebit ubique tanquam in luto*). Non moindre sera l'embarras, l'insuffisance aussi, du politique, du militaire, qui auront abordé l'exercice de leurs fonctions sans s'astreindre à parcourir les degrés de l'enseignement classique. Est-il un métier où il ne soit essentiel de savoir écrire, parler, penser?

Tel est l'ensemble des idées pédagogiques de Mélanchthon. Il serait aussi superflu d'en faire ressortir ici les mérites que d'en signaler les défauts; les uns et les autres sont sensibles. Mais sans insister sur ce qui manque à ce plan d'éducation où l'humanisme s'est taillé la part si belle, nous nous bornerons à faire remarquer ceci : c'est que, s'il paraît difficile de faire à l'étude de l'antiquité une place plus large que Mélanchthon ne la lui accorde, il était possible de la lui faire autrement et dans un esprit différent du sien. Ce qui le touche, en effet, et ce qu'il recherche, ce n'est pas la connaissance *objective* et *réelle*, si l'on peut dire, de l'antiquité classique, de son histoire, de ses idées, de ses institutions, de son esprit; c'est simplement l'utilité *subjective* de cette étude, le profit intellectuel et moral qu'on peut retirer d'un commerce familier avec les écrivains anciens. Cette conception de l'étude des lettres antiques, considérée uniquement comme un moyen de culture pour l'esprit et de développement pour l'âme, distingue d'abord Mélanchthon des humanistes italiens de son temps, qui n'aspiraient à rien de moins qu'à une résurrection véritable des idées, des mœurs, des systèmes de l'antiquité; elle diffère aussi des idées dont s'inspirent les partisans modernes de l'instruction classique, bien plutôt disposés à estimer davantage l'intérêt philologique, archéologique et historique des études anciennes.

D'autre part, en dehors de ses mérites purement théoriques, la pédagogie de Mélanchthon en a d'un autre genre, que nous nous reprocherions d'omettre, quoiqu'il faille, pour les bien apprécier, descendre au détail et comme dans l'intimité journalière de sa pratique de l'enseignement. C'est dans ses lettres, dans ses avis aux étudiants, dans les récits de ses biographes, qu'il faut aller prendre sur le fait Mélanchthon professeur; c'est là que l'on comprend avec quel soin pieux il remplissait sa mission de maître. Le consulte-t-on sur une éducation à diriger? Il faut voir avec quelle consciencieuse minutie il en dresse le plan pour chaque semaine, pour chaque jour, pour chaque heure. Et qu'on ne croie pas qu'il ait un programme fixe qu'il applique à tous ses clients sans distinction : il fait acception des personnes, des âges, des vocations. Il va jusqu'à recommander — et ce trait est bien du Mélanchthon — qu'on ne lui obéisse pas trop, qu'on ne s'astreigne pas avec trop de docilité à suivre servilement le plan qu'il propose; qu'on laisse quelque chose au hasard et à la liberté. Et ce n'est pas seulement à des étudiants déjà grands qu'il prodigue ainsi, dans de longues lettres, les trésors de son expérience et de sa réflexion : c'est souvent à de petits enfants qui commencent à peine la grammaire. Pour ceux-là, Mélanchthon, qui était père, a soin d'ajouter : « *Ne onerentur nimium*, Qu'on ne les charge pas trop ».

Car son ardeur pour la science et son désir de la voir se répandre ne l'entraînent point à demander trop à la jeunesse. Son école n'a rien d'austère et

d'ascétique. « Je ne te demande pas, dit-il, de te lever longtemps avant le jour, ni de te coucher tard dans la nuit : il faut absolument tenir compte de ce que réclame la santé. » Il veut que dans un cours d'études bien entendu, on fasse la part de l'amusement intellectuel. Comme Luther, il encourage l'étude de la musique et du chant. Se souvenant de sa propre jeunesse, et qu'il avait fort aimé les poètes et qu'il l'était lui-même, il en conseille souvent la lecture, des poètes modernes comme des anciens.

Toujours, du reste, et quelle que soit l'étude qu'il recommande, il a soin d'en montrer l'agrément et l'utilité: semblable en cela à la plupart des éducateurs du seizième siècle, il ne veut pas qu'on obtienne rien par force, mais tout par persuasion. Il nê faut pas que ses élèves viennent expliquer Démosthène ou Homère comme ils iraient à une corvée; il prétend qu'ils s'y plaisent. Aussi ne manque-t-il jamais, dans les affiches où il annonce aux étudiants de Wittenberg qu'il expliquera tel ou tel auteur, d'en faire valoir le haut intérêt; ses intimations (*intimationes*) sont bien plutôt des invitations toujours pleines d'alléchantes promesses et d'ingénieux considérants. Et ici encore ce n'est pas pour les jeunes gens seuls qu'il se met en frais de persuasion : il ne croit pas s'abaisser en cherchant à convaincre aussi les petits enfants. « Toutes les fois que vous voyez vos petits livres de classe, écrit-il à un commençant, pensez que ce sont là véritablement vos armes, et que vous êtes des soldats nécessaires à la République, qui vous a donné un poste à défendre. » Voici la jolie lettre qu'il écrit à un autre : « Quand tu es assis en classe, souviens-toi que tu n'es pas seulement au milieu d'enfants de ton âge, mais qu'à côté de vous viennent se placer les anges très purs, spectateurs de vos études et gardiens de vos corps.... Ils vous accompagnent à l'école, s'assoient sur vos bancs avec vous, vous ramènent à la maison. C'est là un camarade que tu dois chercher à satisfaire, car il se réjouit grandement de l'assiduité de ceux qui apprennent bien et qui tiennent des discours pieux, et il va raconter à Dieu vos études et il vous recommande à lui. Prends donc garde, soit par paresse, soit par méchanceté, d'offenser ce vigilant gardien et de l'éloigner de toi. » Par ce côté moral d'un enseignement tout pénétré de tendresse insinuante et d'ingéniosité affectueuse, Mélanchthon se rapproche de Fénelon et de Rollin, avec quelque chose de plus aimable encore; et il pouvait bien dire à ses élèves qu'il se sentait vraiment un amour de père pour quiconque aimait la science : « *Verè hoc affirmare possum me paterno affectu atque amore complecti omnes studiosos* ».

III. *Influence de Mélanchthon sur l'enseignement.* — Il ne nous reste plus qu'à marquer brièvement quelle influence a exercée Mélanchthon dans le domaine de l'enseignement, soit de son vivant, soit après lui, en Allemagne et à l'étranger.

Son enseignement à Wittenberg avait eu tout d'abord un grand succès. Luther, qui des premiers s'était enthousiasmé pour la science et l'ardeur du jeune maître, nous l'atteste dans ses lettres : les professeurs eux-mêmes se faisaient ses élèves. Ce succès ne fut pas toujours aussi vif : dans les dernières années de son enseignement, Mélanchthon se plaignait souvent qu'Homère ou Démosthène fussent obligés de « mendier » des auditeurs. Ce fut sans doute au début que Spalatin put compter une fois 600 élèves à son cours; Heerbrand assure que l'on remarquait parmi les auditeurs des princes, des comtes et des barons. « On venait pour l'entendre, ajoute ce dernier, de tous les pays de l'Europe, et même d'Italie et de Grèce; et combien de milliers de disciples, dispersés aujourd'hui dans des régions diverses, répandent les trésors qu'ils ont amassées à son école! »

Sa correspondance multipliait au loin son influence pédagogique. En relation avec un très grand nombre de pasteurs, de maîtres d'école, de magistrats et de seigneurs, à tous il recommandait chaudement les intérêts de l'enseignement. Il n'est guère de gymnase allemand qui n'ait entretenu des rapports avec Mélanchthon.

Si à Wittenberg son autorité morale était prépondérante, Tubingue, Heidelberg, Francfort-sur-l'Oder, Rostock s'inspiraient respectueusement de ses conseils. Königsberg lui dut en partie son université, dont le premier recteur fut le gendre de Mélanchthon, Sabinus. On a vu à l'article *Luther* que, lorsqu'il s'agit de doter la Saxe d'écoles, c'est Mélanchthon qui fut chargé de rédiger les instructions d'après lesquelles on organisa l'enseignement. Ailleurs encore, nombre d'*écoles latines* furent créées à son instigation et établies sur ses plans. En 1537, il adresse aux princes réunis à Smalkalde une lettre *De conservandis bonis monasteriorum ut scholis et ecclesiis consulatur.* Et lui-même il nous apprend que sa requête eut plein succès. En 1545, quand il refond les lois et statuts de l'académie de Wittenberg, il fait naturellement prédominer ses idées et ses méthodes dans l'enseignement réorganisé. En 1539 et 1540, il donne son avis deux fois sur la réforme de l'académie de Leipzig.

Son influence posthume, en Allemagne, ne fut point aussi grande qu'elle eût pu l'être. « L'étude du grec et du latin, dit M. Klix, qu'il eût voulu voir régner dans toute l'Allemagne d'après les principes et les méthodes de l'humanisme, dépérit et dégénéra partout en une sèche étude des mots. » Puis vint la guerre de Trente ans, ramenant cette barbarie dont Mélanchthon avait une si grande horreur, et qu'il avait essayé toute sa vie de combattre Néanmoins, sa doctrine et son esprit survivaient dans l'élite des maîtres de la jeunesse allemande, ses anciens disciples. Camérarius à Leipzig, Mycillus à Heidelberg, Sturm à Strasbourg, Trotzendorf à Goldberg, Neander à Ilfeld, Wolf à Augsbourg, Mylius à Görlitz, Fabricius à Meissen, s'inspirèrent de ses principes et continuèrent son œuvre en la perfectionnant parfois. En même temps, ses livres, éditions et manuels, qui, déjà de son vivant, avaient eu des réimpressions nombreuses, restent classiques. On trouvera la liste de leurs diverses éditions au-devant de chacun de ses ouvrages, dans la collection du *Corpus Reformatorum.* Notons seulement que ses *Initia doctrinæ physicæ* et son *Liber de animâ* eurent la plus grande influence en Allemagne sur l'enseignement philosophique « jusqu'à l'époque de Wolf et de Kant » (Klix).

A l'étranger, ce furent surtout ses différents manuels qui propagèrent son influence. Sa *Dialectique,* publiée pour la première fois en 1520, eut de 1528 à 1547 trois éditions remaniées; la première de ces éditions fut réimprimée huit fois, à Bâle, à Paris, à Strasbourg, à Leipzig, etc.; la seconde, huit fois aussi; la troisième, cinq fois. Sa *Grammaire latine* fut publiée quatre fois à Paris par Robert Estienne. En Angleterre, dès 1535, dans la « Visitation » des universités anglaises faite au nom du roi, nous trouvons les ouvrages philosophiques de Mélanchthon recommandés (Huber et Newman, *The English Universities,* I, 252). En France, « longtemps après que l'auteur eut encouru par ses principes théologiques les censures de la cour de Rome, on continua de se servir des ouvrages de Mélanchthon dans les écoles publiques, et l'on en trouve des exemplaires dans presque toutes les anciennes bibliothèques » (Article *Mélanchthon* de la Biographie Michaud).

L'Allemagne a conservé à Mélanchthon le nom de *Précepteur commun de la Germanie.* Mais nous voyons que son action n'a pas été limitée à l'Allemagne, et il n'est pas téméraire de supposer que par ses livres, dont se sont servies plusieurs générations de professeurs et d'élèves, il a contribué pour sa part à la renaissance des études classiques dans l'université de Paris au commencement du dix-septième siècle. [A. Rébelliau.]

**MÉMOIRE.** — Tout le monde aujourd'hui va disant qu'un des vices principaux de l'ancienne pédagogie était de ne s'adresser qu'à la mémoire et de laisser le jugement en souffrance, — que la supériorité de la pédagogie nouvelle consiste essentiellement à faire passer la culture de l'esprit avant le savoir mnémonique. Cela est vrai, d'une manière générale; mais cette vérité ne laisse pas de prêter à quelque

malentendu. Ceux qui la répètent semblent parfois l'entendre d'une façon peu équitable pour le passé et qui ne serait pas sans inconvénients dans la pratique. Sans contredit, le but de l'éducation intellectuelle est de donner aux esprits justesse, souplesse et vigueur, et non de les encombrer de connaissances indigestes. Depuis Montaigne c'est là un lieu commun. Ne nous lassons pas de le reproduire, parce qu'il est d'une importance capitale, mais n'en parlons pas comme si nous avions trouvé d'hier une vérité jusque-là méconnue. Le difficile n'est pas de penser et de parler correctement à cet égard, c'est de faire juste ce qu'il faut, de garder la mesure dans l'application. Pas plus au dix-huitième siècle que de nos jours, et peut-être pas plus avant Montaigne qu'après lui, on n'eût trouvé des pédagogues pour soutenir en théorie qu'il fût plus nécessaire de remplir la mémoire que de former le jugement : c'est en fait, et sans y penser, qu'on faisait fausse route; l'erreur dans laquelle on donnait n'était pas tant une erreur d'opinion que de conduite. De même, notre prétention actuelle de faire avant tout de bons esprits est la plus juste et la plus respectable du monde; mais ne croyons pas que pour y réussir il suffise d'en proclamer l'intention. La recherche des voies et moyens est un des objets essentiels de la pédagogie philosophique.

Pour qui sait les rapports de la mémoire et du jugement, ce serait une singulière erreur de voir là deux facultés en antagonisme nécessaire, dont l'une a tout intérêt à ce qu'on ne fasse rien pour l'autre. Loin que la culture de la mémoire soit forcément en opposition avec celle de l'esprit, elle est, au contraire, une condition indispensable pour que l'esprit ait toute sa sûreté et toute son étendue. Or, s'il en est ainsi, meubler et fortifier la mémoire reste et sera toujours une partie notable de l'œuvre de l'éducation : ce qu'il faut chercher, ce sont les moyens d'accorder à cette faculté tout le soin qu'elle mérite, sans la laisser empiéter sur les facultés maîtresses et l'intelligence proprement dite.

Il est certes facile, et il n'est pas inutile peut-être, de nous rendre compte tout d'abord des raisons qui font de la mémoire une faculté si décriée. En fait, les enfants qui aiment à apprendre par cœur, et qui excellent aux exercices de pure mémoire, ne sont pas toujours les plus intelligents : aussi les prix de récitation, dans l'enseignement secondaire, sont-ils tenus en assez médiocre estime, dédaignés souvent des élèves qui se disputent les autres. J'ai même vu l'*histoire* pâtir de ce discrédit de la mémoire, quand on l'enseignait de façon à laisser croire qu'elle ne met en jeu que cette faculté. Il est certain qu'on peut apprendre vite et retenir exactement sans bien comprendre, qu'on peut savoir beaucoup sans penser juste, que le temps qu'on met à graver dans son esprit des mots, des dates ou des formules, quand on fait consister en cela même tout l'objet de l'étude, risque fort d'être perdu pour le vrai travail et le vrai progrès de la pensée. N'arrive-t-il pas aussi chez les adultes, et même chez les plus cultivés, que la trop grande richesse des souvenirs embarrasse, alourdisse l'esprit au grand préjudice des qualités mentales par excellence, la clarté et la justesse, la vivacité et la précision? L'érudition ne donne pas nécessairement l'esprit de finesse, encore moins l'originalité, la puissance d'invention ou de création; elle peut même les mettre en danger. Sans parler de ceux qui vont jusqu'à se rendre insupportables par le souci constant d'étaler leur savoir et de briller avec l'esprit des autres, il en est beaucoup qui, pour savoir trop bien tout ce qu'on a dit ou écrit sur toutes choses, deviennent comme incapables de penser par eux-mêmes sur aucune. Ils ont en tout des jugements tout faits, prononcent sans hésiter sur ce qu'ils connaissent le moins, se contredisent au besoin sans s'en apercevoir, ne songent ni à faire un choix dans ce qu'ils ont lu ou appris, ni à mettre d'accord entre elles cent opinions diverses et incompatibles, qu'ils prennent de tous côtés, et placent à tort et à travers.

On peut étendre à l'infini, pousser au noir à plaisir ce tableau des misères d'un esprit sans vigueur ni personnalité, qui n'a que de la mémoire : mais qu'on se demande ce que serait le même esprit si la mémoire aussi lui manquait! La mémoire ne fait pas que les sots ne soient sots, que les vaniteux, les esprits faux ne restent tels; j'avoue même qu'une trop heureuse mémoire, ou trop pleine, peut induire tous ceux-là en tentation de faire paraître, avec leur savoir, la pauvreté de leur jugement. Mais elle ne l'augmente pas; au contraire. S'il est quelques moyens de donner de la justesse et de l'étendue à un esprit qui en manque, un de ces moyens, à coup sûr, est d'enrichir et d'exercer la mémoire; c'est là, nul psychologue n'en peut douter, une condition *sine quâ non* de toute culture intellectuelle, une manière de faire valoir à un esprit, bien ou mal doué, tout ce qu'il est susceptible de valoir.

En effet, il est notoire, d'abord, que toutes les opérations mentales, sans exception, supposent plus ou moins le pouvoir de retenir les impressions et les idées; que non seulement le raisonnement compliqué, mais la plus simple comparaison, mais l'intuition même, en apparence instantanée, seraient impossibles sans la mémoire. S'il en est ainsi, comment cette faculté, élément nécessaire de la pensée la plus rudimentaire, ne serait-elle pas aussi un élément de la vie supérieure de l'esprit? Comment la sûreté et la richesse des souvenirs ne serait-elle pas une condition de la puissance intellectuelle? Juger, c'est toujours comparer, énoncer le rapport de deux idées, ou de plusieurs. Le bon sens dans la vie commune, l'intelligence dans les affaires, le génie dans la science, ne consistent jamais que dans une disposition plus ou moins marquée à discerner les vrais rapports des choses. Ce qu'on appelle *esprit*, dans la société, cette manifestation si agréable et si goûtée de l'intelligence, qu'est-ce autre chose que la vivacité à saisir des rapports imprévus, à trouver des rapprochements d'idées dont les autres ne s'avisent pas? Selon A.-M. Ampère, qui fit tant de découvertes, et qui le premier proposa l'application de l'électricité à la correspondance télégraphique, la haute supériorité scientifique est le don d'apercevoir entre les choses des relations lointaines qui échappent au commun des hommes et des savants. N'est-il pas clair, dès lors, que plus on sait, plus on est à même de comparer, d'établir des rapprochements, de découvrir des rapports? Pourquoi est-ce un si grand avantage en toutes choses d'avoir une longue expérience, sinon parce que cela permet de trouver toujours dans ses souvenirs de quoi comprendre les événements et de quoi se conduire dans les situations les plus nouvelles? Aussi des gens que l'expérience ne rend pas plus sages dit-on avec dédain qu'ils n'ont rien appris. Ce n'est donc pas tout à fait à tort que les paysans de certaines provinces de France disent d'un homme ou d'un enfant : *Il a beaucoup de mémoire*, ou *il n'a point de mémoire*, pour exprimer qu'il est intelligent ou ne l'est pas. Dans la politique, par exemple, qu'on songe de quelle ressource il est à un homme d'Etat d'avoir une connaissance complète et très présente de l'histoire! Quelques-uns, parmi les plus grands, ont dû notoirement leur bon sens supérieur et leur clarté de vue surtout à une parfaite connaissance des hommes de leur temps et de tout le passé historique.

Veut-on considérer, au lieu des faits et des notions positives, dont la connaissance est d'une utilité presque évidente, les souvenirs d'ordre purement esthétique? Il est d'une haute importance, non seulement pour la formation du goût, mais aussi pour la connaissance de la langue, de mettre dans sa mémoire quelques pages choisies des meilleurs écrivains. Peut-être n'y a-t-il pas de moyen plus sûr pour apprendre à penser, à parler et à écrire avec correction et avec nuances. La logique instinctive que l'esprit acquiert de la sorte pénètre en lui plus profondément que toutes les règles. Celles-ci, d'ailleurs, dans la mesure où elles sont indispensables (et elles le sont), ne rendent, à leur tour, tout le service pratique qu'on en attend, qu'à condition d'être aussi vivement présentes à la mémoire que bien comprises de la raison.

Ainsi, l'éducation nécessairement suppose la mémoire, s'adresse à la mémoire, doit la cultiver et l'enrichir, tant à cause de son utilité propre et directe,

qu'en raison des services qu'elle rend comme faculté auxiliaire de toutes les autres. La même conclusion résulte, du reste, de la nature même de cette faculté. On démontre, en effet, en psychologie, la parenté étroite, sinon l'identité de la mémoire et de l'habitude; les souvenirs ne sont que des habitudes de l'esprit. Or, on sait que l'éducation pourrait presque se définir l'art de créer des habitudes, tant c'est là une partie essentielle de son objet : serait-il possible, *a priori*, que la formation des habitudes mentales et l'acquisition des souvenirs, en un mot la culture de la mémoire, ne fût pas une des fins de l'éducation?

Cela posé, quelles règles pratiques la psychologie nous fournit-elle à cet égard? — Les suivantes, croyons-nous, sont conformes à l'expérience universelle et se déduisent rigoureusement des lois psychologiques les plus certaines. Elles se rapportent : 1° à l'acquisition des souvenirs ou à l'art de graver les choses dans la mémoire; 2° à la culture de la mémoire elle-même, c'est-à-dire aux moyens de la développer et de la fortifier.

I. Une remarque préalable est importante : c'est que la faculté d'apprendre, comme toutes les autres, mais plus que beaucoup d'autres, dépend de l'état de l'organisme. Elle est étroitement liée à la vitalité générale, non sans doute en ce sens que la vigueur physique soit le signe certain d'une bonne mémoire (il n'est pas rare de voir le contraire), mais en ce qu'une mémoire donnée ne manque jamais de bénéficier de tout ce qui relève le ton des organes en général, du système nerveux en particulier. Fatigue, maladie, vieillesse, excès de tous genres, tout ce qui rend les fonctions languissantes, surtout d'une manière habituelle et chronique, rend l'esprit paresseux à apprendre et incapable de retenir. De là vient que la mémoire, si l'on fait abstraction de ce qu'elle gagne ou perd par l'exercice ou l'inaction, est à son maximum de docilité dans la jeunesse et surtout dans l'enfance, alors que, les organes ayant l'activité fonctionnelle la plus intense, les impressions ont aussi le plus de fraîcheur, de vivacité et de relief. Et à tout âge, les meilleures conditions hygiéniques sont les plus favorables à la mémoire. C'est ce qui s'expliquera sans peine par les conditions psychologiques du souvenir.

1° Psychologiquement, avons-nous dit, le souvenir est de la nature de l'habitude, d'où il suit qu'il s'acquiert, comme l'habitude même, avant tout par la *répétition*. Abandonnés à eux-mêmes, les enfants ne connaissent guère d'autre moyen d'apprendre leurs leçons que de les relire et de les répéter indéfiniment; moyen défectueux, à coup sûr, mais si efficace néanmoins, qu'ils apprennent, et que nous pouvons tous apprendre ainsi, de longues suites de mots et de phrases sans les comprendre. Cette faculté de retenir ce qu'ils entendent habituellement joue un rôle immense dans la façon dont les petits enfants apprennent à parler. Pour bien dire, c'est en cela même que la mémoire consiste avant tout : retenir plus ou moins vite, plus ou moins fidèlement les impressions.

2° Mais l'*effort volontaire*, l'énergique *attention* peuvent rendre inutile la répétition fréquente, et en tenir lieu. Distrait, on relit cent fois sans la retenir une pièce de vers, qu'on apprendra en quelques minutes d'intense application. C'est ainsi qu'en tout genre d'exercices, les habitudes qu'il s'agit de prendre se contractent plus vite à mesure qu'on donne une attention plus expresse à ce qu'on fait. Voilà ce qu'il faut tâcher de faire entendre aux enfants. Qu'on les amène seulement à en faire l'expérience, ils reconnaîtront que rien n'épargne autant de temps et de peine qu'un peu de peine prise à propos.

3° Ce n'est pas seulement à la vertu propre de l'effort qu'est dû cet effet de l'attention, c'est à la *distinction* qu'elle donne aux perceptions et aux idées. De même, en effet, que la netteté est une qualité essentielle des souvenirs, voir clair dans ses idées est une des conditions principales du travail d'apprendre : le grand ennemi de la mémoire, c'est la confusion. Or, l'attention est le moyen par excellence de dissiper la confusion; on la compare justement à la loupe, qui fait voir si distincts les objets auxquels on l'applique. Dans tout ordre de pensée, comme dans la vision proprement dite, l'attention exclusive est tellement nécessaire à la parfaite aperception des choses, que celui qui se livre à un travail intellectuel plus ou moins énergique ou délicat a pour premier besoin d'exclure les sensations qui pourraient le distraire. Il cherche le silence, circonscrit à dessein le champ de sa vision. Les écoliers appliqués, apprenant leurs leçons dans une salle où sont d'autres personnes, d'instinct se bouchent les oreilles et mettent leurs mains autour de leurs yeux. Au reste, il y a d'autres moyens que l'effort personnel pour rendre les idées claires, et tout ce qui a ce résultat contribue à graver les souvenirs. Un maître avisé, et qui sait tout son devoir, ne donnera jamais rien à apprendre par cœur qu'il ne l'ait auparavant expliqué avec le plus grand soin, en s'assurant que son explication est comprise.

4° Attention de l'élève, explications reçues ou trouvées par lui-même, soulagent et servent la mémoire autrement encore qu'en rendant claires les idées, je veux dire en les mettant en *ordre*, ou, ce qui vaut mieux encore, en faisant découvrir l'*ordre naturel* qui est entre elles. A vrai dire, c'est à cette condition seulement qu'elles deviennent claires, que la confusion se dissipe. L'ordre est le besoin le plus impérieux de l'esprit. La mémoire, en particulier, ne peut s'en passer. Grâce à l'ordre, elle retient sans peine, porte légèrement et retrouve à volonté une quantité incroyable d'idées et de faits; sans ordre, elle succomberait sous un fardeau mille fois moindre. Cela est si vrai qu'à défaut de l'ordre rationnel, seul vraiment satisfaisant pour l'esprit, chacun se forme un ordre de convention, essaie d'associer de quelque manière ce qu'il veut retenir à ce qu'il sait déjà, met entre les idées certains rapports plus ou moins factices qui permettent à la mémoire de retrouver les unes à l'aide et à la suite des autres. Tous les procédés *mnémotechniques* ont pour but de répondre à ce besoin; tous reposent sur les lois de l'association des idées, c'est-à-dire en somme de l'habitude mentale. Sans les condamner absolument, puisque, à défaut de mieux, ils rendent service et que tous nous y avons recouru dans l'occasion, il vaut mieux les proscrire des écoles : ils n'ont que faire dans l'enseignement méthodique, puisqu'ils ne sont que des expédients pour y suppléer. Donnons aux enfants le goût et l'habitude de l'ordre véritable, de l'ordre logique ou causal, qui consiste à mettre les choses à leur place, et dans leurs vraies relations. Quant aux rapprochements saugrenus, aux simples assonnances, aux analogies fortuites, aux rimes burlesques, tout cela peut bien un moment amuser l'esprit, le reposer une fois par hasard sans danger sérieux, mais rien de tel ne saurait être érigé en méthode, ni trouver place, je le répète, dans un système d'éducation. Je ferai, si on le veut, une réserve en faveur des synchronismes : ils mettent entre des événements historiques qui n'ont aucun lien causal des rapports accidentels, il est vrai, mais réels cependant et instructifs, car la chronologie, après tout, est un élément essentiel de l'histoire. Au contraire, les associations d'idées qui sont de pure fantaisie et totalement irrationnelles encombrent, à la lettre, l'esprit, dans lequel il n'y a place selon beaucoup de psychologues, que pour un nombre limité d'idées et de rapports : tout ce qui est donné aux puérilités absurdes est donc perdu pour les acquisitions utiles.

5° Enfin les souvenirs auxquels s'attache une *émotion* forte, plaisir ou peine, se gravent d'une façon infiniment plus rapide et plus durable que ceux qui laissent la sensibilité indifférente. Il faut pourtant que l'émotion ne dépasse pas un certain degré : trop violente et surtout trop soudaine, loin de rendre plus nettes les images, elle les brouille; loin d'aider la mémoire, elle met comme une lacune dans les souvenirs. Mais sauf ce cas extrême, toute excitation de la sensibilité contribue à faire retenir les pensées ou les événements qui la produisent, les circonstances qui l'accompagnent. Tel visage aperçu une seule fois, tel coin de paysage, un rocher, un arbre, une pierre du chemin, le détail le plus insignifiant d'une scène, restent à jamais inoubliables, pour avoir été associés à une grande joie, à une angoisse, à un vif émoi. La même loi s'applique, bien entendu, à ce qu'on apprend à dessein : on retient mieux ce qui touche, ce qui plaît;

les anecdotes émouvantes, la poésie, l'éloquence, tout ce qui est l'objet d'un intérêt esthétique, tout ce qui parle au cœur, s'apprend plus vite et s'oublie moins que le reste. Cela dépend, toutefois, des aptitudes et des préférences individuelles : un esprit ami de l'abstrait retiendra mieux une sèche démonstration que la pièce de vers la plus inspirée; mais cela même confirme la loi, bien loin de la contredire, puisque, dans ce cas encore, la docilité de la mémoire est en raison directe de l'intérêt. La joie de certains esprits, c'est l'ordre logique, la liaison nécessaire des pensées, comme la joie de certains autres ce sont les images, le mouvement et la couleur. Seulement l'immense majorité des enfants se rangent dans cette dernière catégorie. Pour les conduire à la maturité, il faut les prendre d'abord tels qu'ils sont et tenir compte de leurs besoins; une leçon qu'on veut leur faire apprendre doit être avant tout intéressante, puis leur être commentée non seulement d'une façon lucide, mais, autant que le sujet le comporte, avec chaleur et émotion.

Ce qui précède permettra, croyons-nous, d'avoir une opinion rationnelle sur les menues questions qui peuvent se poser dans la pratique. S'agit-il, par exemple, d'apprendre par cœur un morceau littéraire, beaucoup d'enfants, non sans raison, peuvent trouver un secours dans le fait de lire et de répéter à haute voix leur leçon. Il est certain que c'est une manière de se forcer soi-même à être attentif, et par conséquent de mieux comprendre; une manière aussi de mieux entrer dans le sentiment du morceau, car il est bien connu qu'une sorte de lien unit les émotions aux sons, ce qui fait la voix humaine si particulièrement expressive des affections et des passions. S'agit-il d'apprendre dans l'autre sens du mot, c'est-à-dire de s'assimiler des connaissances (faits historiques, lois de la nature, démonstrations mathématiques, argumentations, ou quelque genre que ce soit de vérités positives), « le meilleur moyen d'apprendre, c'est d'enseigner », a dit un penseur, et cette remarque si juste est passée en adage. En effet, celui qui enseigne est nécessairement actif et attentif au plus haut point, obligé de voir clair dans ses idées, obligé de les mettre en ordre, obligé de répéter avec patience, et il est presque impossible que ce qu'il enseigne ainsi le laisse indifférent : il réunit donc toutes les conditions favorables à l'assimilation des connaissances par l'esprit et à la formation des habitudes mentales.

II. Voilà pour les moyens de graver les choses dans la mémoire. Peu de mots suffiront quant à la culture de la mémoire elle-même et aux moyens de la fortifier. Comme toute autre faculté intellectuelle, comme toute puissance vivante, c'est en s'exerçant qu'elle se développe. Si donc il importe de l'avoir bonne, il importe de l'exercer dans l'enfance, alors qu'elle a son maximum de souplesse et de perfectibilité. Aussi ne saurions-nous sans quelque réserve donner les mains à la réaction qui s'est faite récemment, dans nos mœurs pédagogiques, contre les exercices de mémoire. Juste dans le principe et nécessaire contre certains abus, cette réaction, en quelques endroits, menace de dépasser les intentions de ceux qui en ont été les promoteurs. Le système commode et cher à la paresse des maîtres, qui consiste, je ne dis pas à faire tout apprendre par cœur, ce qui est au-dessous de toute critique, mais à donner de longues leçons sous prétexte d'occuper les enfants, et à les faire réciter durant la moitié de la classe, ce système, à coup sûr, devait être dénoncé. Mais ce n'est pas une raison pour proscrire toute leçon apprise par cœur et toute récitation. Indépendamment des avantages qu'il y a, comme on l'a vu plus haut, à orner l'esprit de belles choses et à le munir de modèles, le seul fait d'affermir et d'éprouver la mémoire vaudrait le temps et la peine que peuvent coûter des exercices bien conduits. On pourrait, par exemple, donner très courtes les leçons quotidiennes, à condition de les exiger bien sues. La récitation, au lieu de traîner en longueur, devrait se réduire à un rapide contrôle. Puis les élèves, surtout à mesure qu'ils grandissent, seraient invités à choisir eux-mêmes, dans leurs lectures, des morceaux de plus longue haleine pour les apprendre. Apprenant chacun ce qui leur plaît, ils le sauraient plus vite et mieux et demanderaient spontanément à le réciter. On pourrait, de loin en loin, consacrer quelque temps à les entendre, et l'occasion serait particulièrement bonne pour exiger une diction soignée, bien qu'il faille tous les jours en exiger une simple et correcte. Pour les tenir en garde contre l'oubli, lequel n'est qu'une désuétude, on les préviendrait que ce qu'ils ont une fois su pourra leur être demandé de temps en temps à l'improviste, et l'on ne manquerait pas, en effet, de renouveler assez souvent cette épreuve, qui serait pour tout le monde une agréable diversion au train un peu monotone de la classe. Quand le maître lui-même y trouverait un instant de repos, ce serait un gain de plus; car s'il est bon que le maître soit d'humeur à s'oublier lui-même, peut-être n'est-ce pas une raison pour oublier toujours ses besoins et les limites de ses forces, comme semble le faire quelquefois la pédagogie nouvelle.

Nous n'avons pas maintenant à parler des précautions à prendre pour empêcher que le développement de la mémoire ne nuise à celui de l'intelligence. Ce sujet, qui n'est pas ici le nôtre, se trouve implicitement traité en partie, car non seulement, on a pu le voir, la mémoire et le jugement sont loin de s'opposer, mais la culture de la mémoire telle que nous la concevons, et conduite comme elle devrait l'être, avec le continuel secours de la réflexion, de la raison, de l'effort intellectuel et de la sensibilité, ne ferait plus qu'un, pour ainsi dire, avec la culture du jugement.

[Henri Marion.]

**MÉNAGER (ENSEIGNEMENT).** — L'enseignement ménager a pour but de compléter, par des exercices pratiques, les notions théoriques données aux jeunes filles dans les leçons d'économie domestique (Voir *Economie domestique*), de leur en montrer l'application, et de leur donner le goût, sinon la science, du ménage, si nécessaire à toutes les femmes.

Grâce à cet enseignement et aux principes qu'elles y auront puisés, elles pourront rendre des services dans leur famille, et y perfectionner par l'expérience et par la pratique les connaissances acquises.

Aujourd'hui, devant la nécessité qui s'impose, l'enseignement ménager est officiellement donné dans les écoles normales, dans les écoles professionnelles, dans les écoles primaires supérieures, dans les cours complémentaires, avec des programmes officiellement fixés. En ce moment (1910), le ministère de l'instruction publique l'introduit dans les lycées de filles.

Cet enseignement a toute sa valeur et toute sa portée éducative dans les *Ecoles ménagères* (Paris, Reims, Caen, etc.) et dans les *Cours complémentaires manuels et ménagers* créés à Paris en 1899.

L'enseignement ménager, dans les *Cours complémentaires, manuels et ménagers*, ne comporte pas des cours d'*apprentissage* de la cuisine, et du repassage, mais des cours d'*éducation* ménagère; les exercices ne sont pas juxtaposés, annexés aux autres cours : ils font partie intégrante d'un tout.

L'enseignement des sciences, physique, chimie, histoire naturelle, est orienté vers l'économie domestique et l'hygiène, et rend vivantes les relations étroites qui existent entre les sciences et la vie pratique.

L'enseignement ménager de la Ville de Paris, dans les cours complémentaires manuels et ménagers, est divisé en deux cours : 1° le cours de cuisine, confié à une maîtresse-cuisinière; 2° le cours de blanchissage, repassage, nettoyage, confié à une maîtresse-blanchisseuse. Les deux cours sont dirigés et surveillés par les institutrices de l'école, adjointes ou directrice. Ils ont lieu le matin de 8 heures et demie à 11 heures et demie, et deux jours consécutifs, de façon à permettre, en ce qui concerne le cours de cuisine, d'enseigner aux élèves à accommoder les restes de la veille. L'horaire de la classe est combiné, avec l'approbation de l'inspecteur primaire, de telle sorte que le groupe d'élèves qui a suivi les leçons d'enseignement ménager retrouve la leçon d'enseignement général qui a été faite aux groupes précédents.

Les élèves sont divisées en sections de six à dix

jeunes filles selon l'effectif de la classe et les dimensions des salles affectées à cet enseignement; chaque élève prend part, pendant l'année scolaire, à seize leçons de cuisine et à seize leçons de repassage et de nettoyage.

Les seize leçons de *cuisine* de chaque groupe sont réparties en deux périodes de huit leçons, afin de permettre à chaque élève la préparation des menus d'été et des menus d'hiver. Ces huit leçons sont, tantôt consécutives, tantôt pas; mais toujours elles sont groupées par deux, puisque la deuxième séance est plus particulièrement affectée à accommoder les restes de la veille.

Le cours de cuisine comprend : 1° l'achat des provisions nécessaires au déjeuner, provisions dont la liste est fixée d'avance par le menu du jour; deux ou trois élèves à tour de rôle, accompagnées de la maîtresse-cuisinière, vont faire ces provisions; 2° la tenue du carnet de dépenses; 3° la préparation et la cuisson des aliments; 4° la mise du couvert; 5° des conseils sur le nettoyage, le rangement de la cuisine. Toutes ces opérations sont décrites au fur et à mesure de leur exécution. Les élèves cuisinières déjeunent et jugent de la qualité des mets consommés.

Exemples de deux menus d'hiver :

1er *jour* : pot-au-feu, potage au pain; œufs au jambon; gâteau de semoule;

2e *jour* : vermicelle au bouillon gras; poisson sauce blanche ou au four; bœuf bouilli parmentière; beignets de salsifis ou de pommes.

Exemples de deux menus d'été :

1er *jour* : soupe purée de légumes; lapin, civet ou gibelotte; tomates farcies; pudding aux cerises;

2e *jour* : potage printanier; œufs aux jambon, œufs farcis, œufs frits; ragoût de veau aux petits pois; fruits cuits à l'anglaise.

Pour les leçons de *blanchissage*, *repassage*, *raccommodage*, *nettoyage*, les élèves, au nombre de six à dix par leçon, sont divisées en deux groupes qui, pendant une heure et demie, prennent part alternativement aux exercices.

L'emploi du temps est réglé par le professeur, pour chaque leçon, suivant un programme méthodique nettement déterminé, tant pour les exercices de repassage que pour les exercices de raccommodage et de nettoyage, en première et en deuxième année.

Voici par exemple, pour la première année, le programme des deux dernières leçons de chaque élève :

1° *Repassage* : préparation de l'empois cuit; amidonnage; repassage d'objets empesés : cols de lingerie, rabats, rideaux, chemisettes;

2° *Raccommodage* : raccords sur des étoffes rayées ou à fleurs; remmaillage simple sur une ligne;

3° *Nettoyage* : enlèvement des taches composées : cambouis, peinture, vernis. Préparation d'une lampe, d'un cataplasme, d'un liniment pour les brûlures, d'un onguent pour les furoncles.

Les professeurs de l'enseignement ménager : cuisine, repassage, sont préparées à cet enseignement au Cours normal d'enseignement ménager, 9, rue des Minimes, et au cours de repassage de l'Ecole professionnelle de la rue Fondary. Le diplôme municipal d'enseignement ménager, délivré à la suite d'un examen qui a lieu une fois par an, consacre cette préparation. Ce diplôme, qui est accordé exclusivement aux élèves ayant suivi le cours normal de la rue des Minimes, suppose d'ailleurs la possession du brevet élémentaire.

[Mme Schefer et Mlle J. Bergevin.]

**MENTELLE.** — Edme Mentelle, géographe français, naquit à Paris en 1730, et fit ses études au collège de Beauvais. Il s'adonna d'abord à la poésie légère et au théâtre; mais s'étant consacré ensuite à l'étude de la géographie et de l'histoire, il fut nommé, en 1760, professeur de ces deux sciences à l'Ecole militaire. Pendant les trente années que dura son enseignement à cette école, il publia une série de manuels d'histoire et de géographie qui firent connaître son nom du public. La Révolution ayant supprimé l'Ecole militaire, Mentelle ouvrit des cours chez lui. Il avait adopté les principes républicains, et se montra zélé patriote, comme le prouve un curieux opuscule publié sous ce titre : *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, mise en trente strophes, pour être chantée par les hommes libres de tous les pays; paroles du citoyen Mentelle, de la section du Muséum; musique du citoyen Lenglé, maître de l'Ecole nationale de chant, de la section des Gardes-Françaises; dédié à tous les sans-culottes de la République.* » En l'an III, Mentelle fut chargé avec Buache d'enseigner la géographie à l'Ecole normale; ses leçons ont été publiées, comme celles des autres professeurs, dans les *Séances et débats de l'Ecole normale*. Il fut ensuite nommé professeur aux écoles centrales du département de la Seine; en même temps il entrait à l'Institut national. Les manuels qu'il avait publiés sous la monarchie ne pouvant servir à l'enseignement des écoles républicaines, il en rédigea de nouveaux, entre autres une *Méthode nouvelle de géographie à l'usage des écoles primaires et centrales*, 1 vol. in-12, avec cartes enluminées (an V). « Le procédé de l'auteur, dit à propos de cet ouvrage Depping dans la Biographie Michaud, est assez ingénieux : après avoir exposé la manière d'indiquer les quatre points cardinaux et la position d'un lieu géographique, il montre successivement à son écolier la ville de Bourges, le département du Cher, les quatre ou cinq départements qui y confinent, puis ceux qui sont un peu plus éloignés, enfin la France entière, l'Europe, etc., passant toujours du connu à l'inconnu, mais toujours sur la même échelle. » Citons encore deux autres manuels scolaires, un *Précis de l'histoire des Hébreux, ouvrage dans lequel on a tâché de concilier l'exactitude des faits avec les saines lumières de la raison; à l'usage des écoles primaires et centrales*, 1 vol. in-12 (an VI); et un *Précis de l'histoire de France* (an IX). Le principal ouvrage de Mentelle est une *Géographie universelle*, en 16 vol. et un atlas, publiée de 1803 à 1805, en collaboration avec Malte-Brun. Il mourut en 1815, à l'âge de quatre-vingt-cinq ans.

Quérard indique au nombre des écrits de Mentelle des *Considérations nouvelles sur l'instruction publique*, mémoire lu à la classe des sciences morales et politiques de l'Institut, le 17 fructidor an V. Ce travail ne figure pas dans la collection des mémoires de l'Institut, et nous l'avons cherché vainement à la Bibliothèque nationale.

M. Claude Perroud, auquel on doit une savante édition des *Lettres* de Mme Roland, a établi, en 1896, que le correspondant désigné sous le pseudonyme de *Jany*, qui visita Mme Roland dans sa prison en 1793, et reçut d'elle le dépôt de ses Mémoires, était Edme Mentelle. Mentelle était lié avec Brissot, et ce fut lui aussi qui reçut et conserva le dépôt des Mémoires de ce conventionnel. [J. Guillaume.]

**MENTION HONORABLE.** — Voir *Récompenses*.

**MERCENAIRES** (Petites Écoles). — Ce nom était donné quelquefois, sous l'ancien régime, aux petites écoles tenues par des maîtres particuliers, qui vivaient uniquement de la rétribution de leurs élèves. Le maître ou précepteur fixait lui-même le taux de cette rétribution, et, muni d'une autorisation du chantre ou de l'écolâtre, il faisait concurrence à la petite école municipale. — Voir *Municipales* (*Petites écoles*). [L. Maggiolo.]

**MÈRE.** — L'influence de la mère sur l'enfant s'exerce surtout dans la période qui précède l'école, période qui se prolongeait autrefois jusque vers sept ans et qui s'arrête aujourd'hui à quatre ou cinq. L'action de la mère s'étend sans doute au delà de ces premières années et, par certains côtés, dure toute la vie, mais elle est prédominante et presque exclusive avant l'âge scolaire. Elle pose alors les fondements de l'éducation et détermine les dispositions physiques, intellectuelles, morales qui, avec l'hérédité, feront le tempérament et le caractère. La mère est d'abord l'institutrice unique de son enfant; elle est ensuite la collaboratrice des maîtres et des maîtresses qui l'instruisent à l'école; elle reste toujours la confidente, la conseillère de son fils, la gardienne de ses principes de moralité et de conduite.

La tâche de la mère consiste à préserver et à fortifier dans l'enfant l'être physique, à dégager et à former l'être moral. Il lui faut donc une sollicitude infatigable et toujours en éveil; il ne lui faut pas moins, à un degré éminent, les idées et les qualités qu'elle a charge de transmettre. En tenant dans ses bras son enfant, elle doit se dire qu'elle porte non une poupée perfectionnée destinée à son amusement, mais un être de nature supérieure, sensible, intelligent, moral, capable pour lui-même et pour les autres de beaucoup de bien et de beaucoup de mal, en rapport direct avec la vérité qui parlera à son esprit, avec le bien suprême qui se fera entendre à sa conscience. Elever cet enfant est une tâche auguste qui exige les plus hautes qualités de l'esprit et du cœur, qui implique la responsabilité la plus grande. La mère a pourtant des collaborateurs, des associés dans son entreprise. Le père, à côté d'elle, lui donne la sécurité et le pain quotidien : il lui donne aussi au dedans et au dehors l'exemple des vertus qu'elle inculque à son fils. D'autres enfants, d'autres membres de la famille, appartenant à des générations différentes, entretiennent au foyer la variété, l'entrain, la joie, et concourent, chacun pour sa part, à l'éducation du jeune enfant. Privée de leur appui, la mère emprunte à son malheur même une dignité nouvelle qui est aussi une force. En tous cas, le principal rôle lui est réservé; chacun lui laisse le dernier mot. Elle est l'interprète de tous les sentiments, de toutes les vérités, l'arbitre écouté de tout ce qui s'impose à l'affection ou à la croyance. Elle ne laisse arriver à l'enfant que ce qu'elle a approuvé, que ce qu'elle a reconnu bienfaisant et bon.

C'est son droit de mère qui la désigne à ce rôle supérieur dans l'éducation du nouveau-né. Celui-ci est si tendre, si fragile en venant au monde, que, sans le dévouement providentiel qui l'y attend, il n'y vivrait pas un jour. L'enfant existe à peine, il n'est ni formé, ni fixé; il est moins un être qu'un aspirant à l'existence. Son premier besoin, celui de vivre et de se fortifier, trace à la mère son premier devoir. Elle doit le conserver, le faire durer, le tremper pour la vie. Elle ne le peut que par des soins incessants et infinis, par un dévouement que ne rebutent ni les veilles, ni le danger. Ce dévouement jaillit de la plus grande affection qu'il y ait au monde, de l'instinct le plus fort de notre nature, puisqu'il l'emporte de beaucoup sur celui de la conservation et sur l'attachement à la vie. Si l'amour maternel inspire à l'occasion des sacrifices sublimes, il inspire à toute heure une abnégation inépuisable qui ne l'est pas moins, une suite ininterrompue de prodiges obscurs auxquels est due la conservation de notre race. Sans eux, elle n'aurait pas survécu à la première génération.

Par malheur, l'affection ne suffit pas pour assurer la conservation du nouveau-né. Il faut qu'elle soit accompagnée d'un certain savoir et de l'art d'en user. La nature donne l'instinct, elle ne donne pas le savoir, qui ne peut naître que de l'observation et de l'étude. Si l'enfant respire un air vicié, s'il est nourri de mauvais lait, si les tissus qui le couvrent sont trop ou trop peu perméables, si les lois de la propreté et de l'hygiène ne sont pas observées, la tendresse la plus vive ne pourra le sauver. Un cinquième des enfants succombe ainsi la première année, près d'un tiers est mort avant l'âge de cinq ans. L'ignorance des mères est le plus grand des fléaux, et la société humaine n'a pas de plus pressant intérêt que de la dissiper en faisant connaître aux femmes les lois de la santé et de la vie, surtout dans le premier âge, afin que l'amour maternel soit mis en état d'accomplir son œuvre de salut.

Cette œuvre ne se borne pas à assurer l'existence actuelle des enfants; elle la protège dans la suite en essayant d'éliminer les dispositions morbides, héréditaires ou acquises, qui peuvent la menacer; elle la met sous la tutelle d'habitudes salutaires d'ordre, de régularité, d'exercice, de tempérance qui deviendront une seconde nature. Ces habitudes ne sont pas moins favorables à la moralité qu'à la santé, car la vie ordonnée, l'activité, la mesure en toutes choses sont plus qu'une bonne hygiène : elles sont une discipline excellente pour le caractère et les mœurs; une vie bien encadrée et soumise à la règle est bien près d'être une vie honnête.

Pour le cœur et pour l'esprit, non moins que pour le corps, l'enfant arrive aux mains de sa mère dans un état de fluidité qui demande à être fixé. La même sollicitude y pourvoit par les mêmes moyens : les soins infatigables, la formation des habitudes. Rien n'est faible et variable comme le jeune enfant. De toutes les formes que prend sans cesse son intelligence ou sa sensibilité, la mère doit choisir la plus conforme au naturel de l'enfant, la meilleure en elle-même, et la rendre stable par l'exercice répété. Après la conscience des besoins physiques, ce qui se forme d'abord dans l'enfant, c'est l'affection pour les siens. Il répond au sourire de sa mère dès qu'il a deviné l'amour maternel et qu'il a commencé d'y répondre. Il répond de même aux caresses de tous les habitués du foyer, et bientôt toute la gamme des sentiments de famille vibre et résonne en lui. Quel enseignement que celui que donne ainsi la mère, et que l'influence en sera grande dans tout le cours de la vie! Les affections domestiques sont pour l'homme la source, la substance, la condition de toute vertu; elles sont le cadre de la vie et en font le prix; elles sont l'inspiration du dévouement et du sacrifice; le civisme et le patriotisme en dérivent à leur tour. La mère qui échoue dans cette partie de son œuvre, qui ne gagne pas à jamais le cœur de son enfant, qui ne sait pas lui rendre chers et sacrés son père, son aïeul, ses frères, ses sœurs, ses amis, ne fait qu'un égoïste, livré sans contre-poids à l'individualisme et aux passions destructives. La mère qui réussit confie au temps le germe de nouvelles vertus, donne à la cité un citoyen, à la patrie un défenseur, à toutes les bonnes causes un adepte. L'exemple de ces vertus sera fécond et l'avenir en recueillera les fruits. Naguère la mère préservait l'existence, maintenant elle en assure la paix et le prix, elle en marque le vrai sens. Hors des sentiments de la famille il n'y a ni sécurité, ni vertu.

La vie du cœur ne va pas sans celle de l'esprit. Ici encore l'exercice et de sages habitudes fixent la nature indécise de l'enfant, dégagent une faculté endormie. La question maternelle, plus subtile que l'interrogation socratique, éveille l'attention, fait jaillir la pensée latente. L'enfant ne comprend pas encore les mots, il en devine le sens, il en pressent la portée. Le langage est la première discipline à laquelle la mère l'assujettit. Peu à peu, des mots précis, répondant à des idées précises, lui font distinguer les êtres et les objets qui l'entourent, le distinguent lui-même de ce qui n'est pas lui. Quelle influence se trouve avoir exercée la mère, au bout de quelques années de cet enseignement des mots et des choses où le regard, le sourire, l'inflexion de la voix ajoutent à la clarté de la leçon ! Que d'idées et de sentiments ainsi rendus distincts ! Deux enfants arrivent à l'école : l'un, préparé par une mère intelligente, active, nette dans son langage, logique dans ses actes, se montre dès le premier jour l'héritier des qualités maternelles, prend aussitôt la tête de la classe, comprend tout, se fait un jeu des tâches qu'on lui donne. L'autre, laissé dans l'inconscience et la confusion natives par une mère moins habile ou de moins de loisir, reste jusqu'au bout obscur dans ses notions, vulgaire dans ses goûts, indécis de caractère, aussi peu en état de profiter des leçons que de se préparer à une carrière. Les grands hommes, a-t-on dit, sont fils de leur mère : les autres ne le sont pas moins.

Les instincts variés qui distinguent la riche nature de l'enfant guident les soins de la mère et appellent la culture propre à les développer. A la *curiosité* toujours en éveil du jeune élève doivent répondre ces leçons de choses qui servent d'application aux exercices de langage et ravissent d'aise l'esprit naissant en lui révélant les sons, les couleurs, les formes, les êtres vivants ou inanimés, les incidents qui se produisent, leurs causes et leurs effets. L'*instinct d'imitation* pousse l'enfant à agir, comme la curiosité le pousse à apprendre, et est le plus puissant moyen d'exercer et de régler sa volonté. La mère veillera à

ce qu'il n'ait que de bons exemples à suivre, de bonnes paroles à entendre, lui montrera combien l'effort est nécessaire, la réussite difficile, la modestie convenable au jeune âge maladroit et inexpérimenté. Le *besoin d'agir*, que l'école ne satisfera qu'en partie, donne à l'enfant l'occasion de s'employer pour les siens, de leur rendre de légers services, d'augmenter son affection pour eux en la leur témoignant ainsi, de remplir toutes ses heures et de se fortifier par l'exercice physique. L'instinct qui le porte à *obéir* à ceux qu'il aime et dont il reconnaît la supériorité, à les respecter et à les croire, n'est ni moins conforme à sa destinée, ni moins fécond en progrès intellectuel et moral. Et que dire de ces dispositions si remarquables dans le jeune âge; le *goût du vrai* qui, aux yeux de l'enfant, rend la réalité supérieure à la fiction et qui l'accoutume si aisément à la véracité; le *goût du beau*, qui l'attire déjà vers l'idéal; la *bonté*, déjà formée à la chaleur du foyer; la passion de la *justice*, qui est la règle de ses jugements avant d'être celle de sa conduite; et cet instinct supérieur qui résume les autres et en généralise les données, l'*amour du bien* qui va devenir la conscience, la loi du devoir, la lumière de la vie dans les cas les plus importants et les plus compliqués?

La culture de tous ces instincts, points cardinaux de la vie morale, n'est autre chose que la culture même de l'esprit sous ses différents aspects : il suffit de les énumérer pour faire sentir l'importance décisive de la première éducation maternelle. Quand ils ont atteint un développement suffisant, l'esprit est formé pour le travail de la vie : il est devenu capable d'attention persévérante, de prévoyance, de réaction sur lui-même, qualités sans prix dans tout le cours de l'existence. L'enfant peut aborder alors l'école, entrer plus tard dans la société. Si les exemples qu'il y trouvera sont bons, il s'empressera de les suivre; mauvais, ils resteront sans influence durable. Les passions et les entraînements viendront battre sans doute, mais ne pourront renverser l'édifice d'une éducation établie sur ces bases : un corps sain, un esprit exercé, un bon cœur, une conscience droite, l'aptitude au dévouement. Tel est bien le fruit des leçons de la mère, leçons inoubliables, gravées dans la mémoire et le cœur, mêlées à tous les sentiments, à toutes les habitudes de la vie, et qui en restent jusqu'au bout le trésor et le flambeau.

[M.-J. GAUFRÈS.]

**MÈRES (ÉCOLE DES).** — Sous ce titre doux et maternel, Mme Augusta Moll-Weiss a créé à Bordeaux, le 6 novembre 1897, toute une organisation destinée à préparer la jeune fille à ses fonctions de maîtresse de maison, de mère, de monitrice sociale. Lorsque les jeunes filles sortent du lycée, des écoles ou de la pension, l'éducation scientifique et littéraire qu'elles ont reçue ne les a que de manière bien lointaine préparées à la vie réelle. Deux ou trois années les séparent encore du mariage, années qui ne sauraient être mieux employées qu'à transformer leur savoir théorique en une science appliquée capable de leur faciliter la vie, de les y introduire sans heurt brusque, sans désillusion trop douloureuse. L'Ecole des Mères a réalisé cette conception grâce à un programme sagement adapté aux circonstances et aux milieux.

Elle comprend quatre sections :

1° La *section des éducatrices* (femmes du monde et futures maîtresses d'enseignement ménager);

2° La *section populaire* (garderies scolaires, cours d'adultes, universités populaires, asiles, hospices, etc.);

3° La *section de propagande* (livres, revues, conférences);

4° La *section des recherches et des études.*

L'enseignement de l'Ecole des Mères comprend à la fois des cours *théoriques*, des cours *appliqués*, et des cours *pratiques*. Les cours théoriques comprennent : l'hygiène, l'économie domestique, l'éducation de l'enfant, le droit usuel, l'économie sociale, etc.; les cours appliqués : les soins aux malades, la puériculture, la diction, le dessin d'ornement dans ses relations avec les travaux féminins, etc.; les cours pratiques : la cuisine pour les bien-portants et pour les malades, l'entretien du linge et du vêtement (repassage, détachage, lavage, raccommodage), la couture, les modes, la coupe et la transformation du vêtement, les travaux pour garderies d'enfants, etc.

Tout cet enseignement, depuis la plus modeste recette de cuisine jusqu'à l'établissement des divers budgets, est composé de manière qu'il s'adapte à toutes les ressources. Haute leçon de solidarité, plus éloquente dans sa simple brièveté que les discours les plus brillants. Il est à remarquer que ces études développent de manière extraordinaire chez les jeunes filles le raisonnement, la réflexion, l'économie et la prévoyance. Elles leur donnent ce qui leur manque le plus après les études classiques, l'élan vers les choses sociales, l'amour intelligent et agissant des humbles; elles s'y intéressent d'ailleurs passionnément.

L'Ecole des Mères prépare les jeunes filles qui suivent ses cours au certificat pour l'enseignement manuel dans les lycées, collèges, écoles primaires supérieures, écoles normales. Le certificat, quoique son nom ne semble pas l'indiquer, est un véritable diplôme officiel d'enseignement ménager.

Il assure aux jeunes filles qui l'obtiennent une élévation de traitement de 300 francs par an. Les postes sont nombreux, les candidats manquent; elles sont donc à peu près certaines d'être rapidement placées.

La *section populaire* va aux cours d'adultes, aux universités populaires, aux garderies, aux refuges, aux hospices, aux asiles, etc.; elle a donné les résultats les plus encourageants, particulièrement dans les refuges, où les monitrices sociales les plus âgées apprennent aux malheureuses femmes qu'on y admet comment on doit se vêtir, se nourrir, se tenir propre, soi et son intérieur; quels soins réclame le petit être qu'elles attendent, et comment, avec des ressources même très modestes, grâce à un ordre bien compris, on peut équilibrer un pauvre budget.

La *section de propagande*, comme son nom l'indique, s'occupe de répandre, de vulgariser de saines idées d'économie domestique et sociale, soit par des écrits, soit par des conférences; le journal de l'Ecole des Mères, le *Conseiller de la famille*, lui est pour cela d'une grande utilité. Les livres qu'elle publie complètent d'ailleurs son action (*Le Foyer domestique, La Cuisine rationnelle des malades et des bien portants, Nos tout petits*, etc.).

Quant à la *section des recherches et des études*, son œuvre est utile entre toutes. Grâce à elle, les pratiques ménagères ne risquent pas de devenir routinières et par cela même erronées; elle conduit au progrès par l'étude, et à la simplification de la tâche matérielle par l'application aux travaux ménagers des conquêtes scientifiques. Socialement, elle peut avoir l'importance la plus grande, car elle ramène aux conceptions réelles et pratiques les recherches trop souvent utopiques de ceux qui ne connaissent ces questions que pour ce qu'ils en ont *entendu dire*. Et il est permis d'espérer que petit à petit tout ce qui est relatif au travail ménager subira le contre-coup heureux des découvertes très simples, des applications très utiles que ces recherches et ces études auront permis de réaliser.

L'Ecole des Mères s'est transportée à Paris, rue Miromesnil, n° 12, en 1904.

Tous les pays civilisés qui nous environnent, l'Angleterre, l'Allemagne, la Suisse, l'Autriche, la Belgique, la Hollande, ont créé des écoles ménagères; beaucoup d'entre eux, plus riches que nous, ont élevé de véritables palais à l'enseignement ménager : tels sont, par exemple, le *Lette-Verein* et le *Pestalozzi-Frœbel-Haus* à Berlin. Ce ne sont pas des « Ecoles des Mères », parce que là c'est l'entretien du ménage et l'alimentation qui occupent la première place, alors qu'à Paris l'école de Mme Moll-Weiss la donne à l'enfant et part de lui pour s'occuper du milieu dans lequel il évolue.

**MÉRIDIENNES** (ÉCOLES). — Ce nom avait été donné à certaines écoles qui ne recevaient leurs élèves qu'au milieu de la journée. C'était une variété des écoles dites de demi-temps.

**MÉRILHOU.** — Joseph Mérilhou, avocat et magistrat français, est né à Montignac, dans le Périgord, en 1788. Il débuta au barreau de Paris sous l'Empire, et fut substitut du procureur général à la cour de Paris pendant les Cent-Jours. Redevenu avocat, il plaida dans de nombreux procès politiques à l'époque de la Restauration. Après avoir pris une part active à la révolution de Juillet, il fut nommé secrétaire général au ministère de la justice. Le 2 novembre 1830, il succéda au duc de Broglie comme ministre de l'instruction publique, dans le cabinet Laffitte. Il ne conserva ce portefeuille que deux mois à peine, et le 27 décembre reçut celui de la justice, en remplacement de Dupont (de l'Eure). L'administration de Mérilhou n'offre pas d'actes importants relatifs à l'instruction primaire. On lui doit la suppression de la Société des missions en France, et une ordonnance, restée sans exécution, prescrivant la possession de grades universitaires dans les facultés de théologie pour l'admission à certaines fonctions de la hiérarchie ecclésiastique. Il sortit du ministère le 13 mars 1831. En 1832, il devint membre de la Cour de cassation. Après avoir siégé à la Chambre des députés de 1831 à 1834, il entra à la Chambre des pairs en 1837. La révolution de Février le priva momentanément de son siège à la Cour de cassation, qui lui fut rendu par décret du 10 août 1849. Il est mort à Neuilly en 1856.

**MÉSOPOTAMIE.** — Voir *Chaldée* et *Turquie*.

**MÉTÉOROLOGIE.** — La météorologie est la partie de la physique du globe qui traite plus spécialement des phénomènes dont l'atmosphère est le siège : variations de la température, de l'humidité et de la pression de l'air; formation des nuages, de la pluie, de la neige, de la rosée; direction et force du vent; relations qui existent entre ces divers ordres de phénomènes. Cette science conduit, comme résultats pratiques, d'une part à l'étude des grands mouvements de l'atmosphère et par suite à la *prévision du temps*, de l'autre à la *climatologie*, où l'on examine l'influence des divers phénomènes atmosphériques sur les caractères géographiques d'une contrée, sur les productions du sol, le développement des végétaux et des animaux, les migrations des oiseaux, la santé publique, etc.

Pour que les études de météorologie soient possibles, il faut que des observations régulières soient faites en un grand nombre de stations sur un plan uniforme, puis qu'elles soient réunies et discutées comparativement; aussi existe-t-il maintenant dans tous les pays un établissement spécial, chargé de surveiller et de centraliser les observations météorologiques et d'en déduire les résultats relatifs, soit à la climatologie, soit à la prévision du temps, qui est adressée chaque jour par le télégraphe aux ports de mer et à un certain nombre de stations agricoles. En France ces attributions ont été conférées d'abord à l'Observatoire de Paris; elles le sont maintenant au *Bureau central météorologique*, qui dépend du ministère de l'instruction publique et a été créé par décret en date du 14 mai 1878.

Le service des observations météorologiques est confié en France à trois ordres de stations : les stations de premier ordre ou observatoires; les stations de second ordre, qui sont généralement installées dans les écoles normales primaires; et les stations de troisième ordre, dont le nombre est très grand, mais l'organisation variable.

Les observatoires existant actuellement (1910) sont ceux du Parc Saint-Maur, du Bureau central météorologique et de la tour Eiffel (Paris), de Besançon, Bordeaux, Lyon, Marseille, Nantes, Perpignan, Toulouse, et les observatoires de montagne du Mont Aigoual, du Pic du Midi, du Puy de Dôme (plaine et sommet) et du Mont Ventoux. Il convient d'y ajouter, quoique ne relevant pas de l'Etat, l'observatoire créé à Nice par M. Bischoffsheim, et des stations très complètes, véritables observatoires, organisées et entretenues par quelques établissements ou des particuliers. Les observatoires doivent posséder tous les instruments, à lecture directe ou enregistreurs, qui sont nécessaires pour les études de météorologie et de physique du globe.

Les stations de second ordre observent, au moins trois fois par jour, la pression barométrique, la température et l'humidité de l'air, l'état du ciel, la direction et la force du vent, et une fois par jour la pluie et les températures extrêmes. Le type des stations de second ordre est la station installée dans toutes les écoles normales primaires, où le service météorologique a été rendu obligatoire par la circulaire ministérielle du 23 avril 1879.

Les observations doivent y être faites sans lacunes, même pendant les vacances, au moins trois fois par jour, à six heures du matin, midi (ou une heure), et neuf heures du soir. Dans quelques écoles on ne se contente pas de ces trois observations, et l'on fait chaque jour six observations, à six heures et neuf heures du matin, midi, trois heures, six et neuf heures du soir. Les observations sont faites en général à tour de rôle par les élèves-maîtres de 3ᵉ année, sous la surveillance du professeur de sciences et du directeur de l'école. La nature des instruments, la manière de les installer et de les observer, sont décrites dans les *Instructions météorologiques* publiées par le Bureau central, et qui sont mises entre les mains de tous les observateurs.

Le tableau détaillé des observations, transcrit sur des feuilles spéciales, dont un double doit être conservé dans les archives de l'école, est adressé à la fin de chaque mois au directeur du Bureau central météorologique sous le couvert du ministre de l'instruction publique. Des inspections sont faites de temps en temps par les soins du Bureau central pour vérifier la régularité des observations et le bon état des instruments.

Les observations faites dans les écoles normales fournissent pour l'étude du climat de la France le complément indispensable de celles des observatoires, qui, seuls, seraient en nombre beaucoup trop restreint, eu égard à la grande diversité des phénomènes météorologiques et des régions de la France.

Les stations de troisième ordre font une ou deux fois par jour les mêmes observations que les écoles normales, mais souvent d'une manière beaucoup moins complète : d'ordinaire on s'y contente de noter une fois par jour les températures extrêmes et la pluie. Enfin dans un grand nombre de stations on observe seulement la quantité de pluie; cet élément étant très variable d'un endroit à l'autre et la connaissance exacte en étant très importante pour les travaux des ingénieurs, les irrigations, l'étude et la prévision des inondations, etc., il y a tout intérêt à multiplier autant que possible les postes pluviométriques. On estime que, pour permettre des études complètes, il faudrait qu'il y eût en moyenne, dans un département ordinaire, une vingtaine de pluviomètres, et trente ou quarante dans les départements montagneux. Les stations de troisième ordre et les postes pluviométriques sont organisés par les *commissions météorologiques départementales*, nommées dans chaque département par le préfet, et dont font partie généralement les ingénieurs des ponts et chaussées, l'inspecteur d'académie, les directeurs de l'école normale et de la station agronomique, des professeurs, des médecins, etc. Ces commissions centralisent les observations faites dans leurs départements, les discutent au point de vue de la climatologie locale, et les transmettent au Bureau central météorologique. Les stations de troisième ordre sont généralement confiées aux agents des ponts et chaussées, aux instituteurs et à des personnes de bonne volonté. Chaque année, sur la proposition des commissions météorologiques départementales, le Bureau central météorologique accorde un certain nombre de médailles aux observateurs les plus méritants.

Indépendamment des observations précédentes qui exigent des instruments, le Bureau central météorologique demande à tous ses correspondants de noter l'heure du commencement et de la fin des orages, et l'époque où se manifestent les principaux phénomènes de la végétation et les migrations des oiseaux. Des cadres spéciaux pour ces observations peuvent être

demandés soit à la commission météorologique départementale, soit au Bureau central. Ces dernières observations devraient être extrêmement répandues, d'abord à cause de leur intérêt pratique, mais surtout, dans toutes les écoles de la campagne, comme moyen d'éducation. L'instituteur pourrait recommander à ses élèves de guetter la première apparition des feuilles ou des fleurs sur telle ou telle plante bien connue, ou l'arrivée et le départ des oiseaux migrateurs; non seulement on recueillerait ainsi des données importantes pour l'étude du climat et de ses variations, mais on habituerait les élèves à se rendre compte de ce qui se passe autour d'eux; ce serait un excellent moyen de développer en eux l'esprit d'observation.

Au point de vue pédagogique, la météorologie est comprise dans le programme des études de sciences des écoles normales primaires, et les observations, obligatoires pour les élèves, permettent de les initier au maniement de quelques instruments de précision, en même temps qu'elles fournissent des données indispensables pour les météorologistes. On ne saurait attacher trop d'importance à ce que ces observations soient faites avec soin et ponctualité. Dans l'enseignement à l'école normale, où le peu de temps dont on dispose ne permet pas de présenter un tableau complet, même sommaire, de la météorologie, on doit s'attacher surtout à faire comprendre que les théories en météorologie ne sont que l'application aux phénomènes de l'atmosphère des lois générales de la physique. Les différents caractères de la variation diurne et annuelle de la température dans toutes les régions de la terre résultent ainsi des mouvements du soleil et de la manière dont la chaleur qu'il nous envoie est absorbée ou rayonnée par la surface du globe, terre ou eau; on expliquera également par les lois de la physique la formation des différents phénomènes aqueux, pluie, neige, rosée, gelée blanche, verglas, etc. Après l'étude de la température et de la pluie, qui constituent les principaux facteurs du climat et sur lesquels il convient d'insister spécialement, peut venir une étude du climat local et sa comparaison avec le climat des autres régions de la France. Tous les documents numériques nécessaires à cette étude peuvent être trouvés aisément dans les *Annales du Bureau central météorologique de France*, qui sont envoyées aux écoles normales et à la bibliothèque publique de tous les chefs-lieux de département. Enfin, après l'étude du climat local, viendront utilement quelques considérations sur la formation et la propagation des centres de hautes et de basses pressions, qui jouent un si grand rôle dans la prévision du temps. Là encore le professeur pourra s'aider utilement du *Bulletin quotidien international* publié par le Bureau central météorologique et que certaines écoles normales reçoivent chaque jour. Il importe dans ces leçons de donner aux futurs maîtres non des notions plus ou moins vagues de météorologie générale, mais une connaissance exacte et raisonnée du pays où ils doivent vivre; il faut aussi les mettre en état d'observer avec exactitude les phénomènes intéressants ou extraordinaires dont ils pourraient être témoins.

A l'école primaire, le rôle de la météorologie est encore plus restreint; elle ne doit pas pourtant être négligée, car elle permet de donner aisément aux élèves quelques notions pratiques de physique et le goût de l'observation; mais il est plus indispensable encore de la réduire à l'étude des phénomènes qui frappent le plus, température, pluie, neige, rosée, et de considérer surtout ces phénomènes au point de vue de la climatologie locale, en terminant par quelques considérations sur la comparaison des climats des grandes régions de la France

[ALFRED ANGOT.]

**MÉTHODE.** — Ce terme, formé d'un mot grec dont la racine signifie *voie*, désigne l'ensemble des voies et moyens qu'on adopte, d'une façon expresse et réfléchie, pour accomplir une œuvre quelconque, pour mener à bien une entreprise.

I. — De cette définition même il suit qu'agir avec méthode est le propre d'un être raisonnable, qu'il appartient à l'homme de faire méthodiquement ce que l'animal ne fait que par instinct, et que, de toutes les œuvres de l'homme, l'éducation, étant la plus grave, est celle aussi qui demande le plus à être conduite avec méthode et peut le moins être abandonnée au hasard. Quand le résultat ne devrait être que le même, quand l'instinct pourrait nous guider aussi bien que la réflexion, il y a toujours plus de dignité à procéder autant que possible par principes en toutes choses; à plus forte raison dans cette grande tâche de l'éducation, où il importe, si jamais, de se demander ce qu'on doit vouloir et quels sont les meilleurs moyens d'atteindre les fins qu'on se propose. Avoir une méthode, c'est-à-dire savoir au juste où l'on veut aller et choisir sciemment le bon chemin, l'instituteur le doit aux enfants dont il a charge, au pays et à lui-même.

Mais il s'en faut que ce soit là une simple satisfaction de conscience à se donner : à de bien rares exceptions près, la méthode est une condition nécessaire du succès, et met comme un abîme, au point de vue de l'efficacité des efforts, entre des gens d'égale bonne volonté. Descartes allait jusqu'à dire que, sensiblement égaux quant aux dons de l'intelligence, les hommes ne diffèrent tant de puissance dans la recherche de la vérité que par la méthode qu'ils y appliquent. Ce qui est certain, c'est qu'en tout genre d'opérations pratiques, toutes choses égales d'ailleurs, celui qui procède rationnellement a sur celui qui vit d'expédients, au jour le jour, trois grands avantages pour le moins : ayant commencé par bien fixer son but, il risque moins de le perdre de vue et de faire fausse route; — ayant médité sur les moyens dont il dispose, il a plus de chances de n'en omettre aucun bon et de prendre toujours le meilleur; — enfin, sûr à la fois du but et des moyens, il ne tient qu'à lui d'aller aussi vite que possible : « Un boiteux dans le droit chemin, disait Bacon, arrive avant un coureur qui s'égare ».

Nulle part ne sont plus frappants qu'en pédagogie les avantages d'une direction méthodique, et les inconvénients du contraire. A moins de supposer à plaisir une sûreté de coup d'œil et un bonheur d'inspiration qui ne peuvent être que très exceptionnels (ils ne suppléent d'ailleurs à la méthode que parce qu'ils la font trouver et suivre d'instinct), manquer de méthode, pour les parents ou les maîtres, c'est manquer de règles fixes, c'est n'avoir la claire vue ni de ce qu'ils veulent ni de ce qu'ils peuvent, tâtonner, hésiter, déplacer d'un moment à l'autre leur objectif, empêcher aujourd'hui ce qu'ils ordonnaient hier, et réciproquement, flotter au gré des circonstances, être pris au dépourvu par les moindres incidents. Si cela est déplorable en toutes choses, que sera-ce dans une œuvre délicate et complexe entre toutes, où l'on est à deux de jeu, comme on dit, où toute fausse manœuvre ne cause pas seulement un mal actuel, mais complique la tâche ultérieure et compromet le succès final? Les dresseurs savent combien la moindre faute de leur part a de conséquence, et comment un mauvais cavalier, montant une fois par hasard un jeune cheval, peut détruire en peu de temps le résultat de longs efforts. Bien autre encore est l'importance de la moindre négligence, du moindre défaut de suite dans le maniement des enfants; et c'est pourquoi changer de mains leur est mauvais tant que leur caractère est en voie de première formation. Or c'est changer de mains tous les jours, et dix fois le jour, que d'être confiés aux caprices d'une volonté inconsistante. Comment veut-on que l'enfant ne soit pas déconcerté par l'incohérence des ordres et des contre-ordres? Comment acquerrait-il le sentiment de la règle, le goût de la discipline, l'esprit de suite dans ses propres desseins? Loin de là, on peut être sûr qu'il reconnaîtra vite sous l'incohérence la faiblesse (dont elle est toujours le signe, même quand elle s'accompagne de violence), et qu'il saura en profiter pour secouer le joug : aussi peut-on, le plus souvent, d'un enfant élevé sans méthode, dire qu'il n'est point élevé du tout.

Je parle, on le voit, de l'éducation proprement dite, autant et plus que de la culture de l'esprit. Bien à tort, en effet, le mot *méthode* serait ici, comme il

l'est parfois dans la pratique, pris en ce sens restreint, où il ne désigne que les procédés d'enseignement. C'est aussi, et d'abord, et je dirais presque surtout, dans la direction générale, depuis le berceau, dans la formation des habitudes morales et physiques même, qu'il est nécessaire de se tracer des règles et de les suivre. Il est clair, d'ailleurs, et notoire que la même nécessité se fait sentir dans l'éducation intellectuelle, qu'on la considère soit dans son ensemble, soit dans chacune de ses parties. Procéder avec méthode, dans l'instruction, c'est, d'une part, décider après mûre réflexion quelles choses doivent être enseignées et dans quel ordre; c'est, d'autre part, choisir et observer, pour chaque matière de l'enseignement, l'ordre et la forme dans lesquels les choses doivent être présentées à l'enfant pour être plus vite et mieux assimilées par son esprit. Quelle présomption coupable, quelle inexpérience ne serait-ce pas montrer, à quels mécomptes ne serait-ce pas s'exposer, que de laisser tout cela à l'inspiration du moment? Personne ou à peu près ne s'en avise, tant le risque de s'attarder ou de n'arriver à rien a depuis longtemps frappé tout le monde. Quiconque enseigne a sa méthode, ou croit l'avoir, et presque tout ouvrage d'enseignement se donne comme une *méthode*. La grande affaire est de choisir à bon escient et de se tenir à son choix.

II. — On dit parfois : la meilleure méthode pour chacun est celle qu'il se fait à lui-même. Oui, comme le meilleur outil est celui qu'on choisit à sa main, ou celui auquel la main est faite. Je reviendrai sur ce point tout à l'heure. Mais il n'y en a pas moins des conditions certaines et générales, auxquelles l'outil doit satisfaire pour être bon, et aussi la méthode. Il faut que l'outil soit conforme aux lois de la mécanique et nous mette à même de produire le *maximum* d'effet utile avec le *minimum* d'effort. Il faut que la méthode soit conforme aux lois de la biologie, de la psychologie et de la morale, c'est-à-dire tout ensemble à la nature humaine telle qu'elle est et à l'idéal vers lequel la conscience nous commande de tendre. Qui dit méthode, en un mot, dit avant tout un système de principes rationnels et de règles générales; c'est tout le contraire des menus procédés et des recettes purement empiriques. Insistons donc d'abord sur ce qu'il y a d'absolu, d'universel dans les règles de l'éducation.

Personne n'attend de nous ici l'exposé et l'examen critique de toutes les méthodes connues en pédagogie : ce serait toute l'histoire de cette science ; bien plus, c'en serait toute la théorie à la fois et toute la pratique, de quoi alimenter durant des années un cours suivi, de quoi remplir de gros volumes. Les matériaux d'un tel travail sont réunis dans ce Dictionnaire. On ne saurait même attendre non plus que, abstraction faite de toutes les méthodes particulières, nous donnions un exposé complet de la méthode générale; la tâche serait encore infinie : il faudrait condenser en préceptes à la fois précis et nuancés, puis bien coordonnés entre eux, toutes les données des sciences anthropologiques susceptibles d'être appliquées à l'éducation; ce serait tout un traité de pédagogie. Tout ce que nous pouvons faire, c'est de rappeler à très grands traits les lignes essentielles de la méthode, telle qu'elle doit être conçue, semble-t-il, à ne prendre que les points fondamentaux sur lesquels les meilleurs écrivains sont d'accord.

La première question est celle des *fins* à poursuivre : tout se ramène sur ce point à un petit nombre d'indications. Le but suprême est d'élever l'enfant aussi près que possible de la perfection humaine, cela, comme le dit Kant, non seulement en vue de sa destinée personnelle, mais pour le bien et l'honneur de l'humanité en général, pour le présent moins que pour l'avenir. Que comprend cette notion de la perfection humaine ? Essentiellement la pureté morale et la puissance intellectuelle, mais aussi et d'abord la vigueur physique, condition sans laquelle la personne voulante et pensante ne saurait donner toute sa mesure. Comme la moralité comprend deux éléments, savoir la bonne volonté et la correction de la conduite, la culture morale comprend d'une part la formation du cœur et de la volonté, qui dispose l'enfant à vouloir bien faire, de l'autre la formation des bonnes habitudes, qui peuvent devancer le bon vouloir conscient et lui préparer la voie, qui seules, en tout cas, assurent son triomphe. De même, la perfection intellectuelle comprend d'un côté la sûreté et l'étendue du savoir, de l'autre la justesse et la vigueur de l'esprit; aussi la culture intellectuelle a-t-elle pour double objet de munir l'esprit de connaissances et, ce qui importe mille fois plus, de le faire droit et net, ferme et libre. A ces fins supérieures, que seules considère la pédagogie générale, sont nécessairement subordonnées les fins particulières qu'a en vue l'éducation technique ou professionnelle. L'éducation esthétique, au contraire, fait partie de l'éducation générale, à la fois comme fin et comme moyen, le goût étant un des attributs supérieurs de notre nature, et rien n'étant plus propre que le commerce du beau à élever le ton général de nos sentiments et de nos pensées. La culture du sentiment religieux est aussi moyen et fin à la fois; mais la pédagogie moderne répugne, surtout depuis Kant, à présenter comme un simple moyen, ou même comme une fin particulière, ce qui n'est autre chose que le sens même de la perfection, le plein épanouissement du sens moral. Quant à l'éducation civique, elle a sa place à part. Il n'est pas vrai, comme le dit Rousseau, qu'elle soit en contradiction avec l'éducation générale, qu'il faille « choisir entre faire un homme ou un citoyen » : on peut établir, au contraire, que faire un bon citoyen est le meilleur moyen, sinon le seul, de faire un homme; mais la formation de l'esprit civique est une fin relativement particulière, qui se justifie et en elle-même et par des raisons spéciales, d'ordre en partie historique et temporel.

Les *moyens* à employer sont déterminés, pour l'éducation physique par la physiologie, par la psychologie pour toutes les autres branches de l'éducation générale. On n'agit sur la nature qu'en obéissant à ses lois.

Les phénomènes de la vie, si longtemps regardés comme livrés au hasard ou soumis au caprice de je ne sais quelles forces occultes, sont régis, comme tous les autres phénomènes du monde physique, par le plus strict déterminisme. Points de faits sans cause, point de cause qui ne produise rigoureusement ses effets : cela est aussi vrai dans l'ordre de la santé que dans l'ordre physique et chimique; la différence n'est que dans le degré de complication des phénomènes et dans l'état de nos connaissances. Conduire avec méthode l'éducation physique, ce sera donc appliquer rigoureusement les enseignements de la science biologique, en les adaptant aux tempéraments particuliers, avec un soin constant d'empêcher que ce qu'on fait pour le corps ne rompe l'équilibre au préjudice de l'esprit. Les règles de l'hygiène touchant les besoins essentiels du corps (alimentation, respiration, mouvement, repos, sommeil, température), la nécessité de l'exercice, la puissance de l'habitude, le danger des transitions brusques, les ménagements dus au système nerveux : tels sont les principaux points à ne jamais perdre de vue.

Pour l'éducation morale, même principe fondamental : obéir aux lois de la nature humaine, en ayant égard le plus possible aux dispositions individuelles. Quoique la moralité réside essentiellement dans la droiture de la volonté, on n'attendra pas pour y veiller l'âge où l'enfant est capable de vouloir, à proprement parler, et de se conduire par maximes; on s'appliquera dès l'origine à créer autour de l'enfant une atmosphère morale absolument pure, premier et seul moyen de former en lui le goût du bien, l'horreur instinctive de toute laideur, les habitudes d'ordre, de dignité, de fierté. La maxime ne vient qu'après, et ne sert guère qu'à cette condition; son rôle est de fixer dans la conscience réfléchie ce que l'exemple et l'habitude ont établi à titre de tendance et presque de besoin au plus profond de notre nature. Au reste, la volonté, elle aussi, veut de très bonne heure être l'objet d'une culture positive. Sa vertu propre est la force; c'est en l'exerçant qu'on la fortifie. Accoutumons l'enfant à vouloir, à agir sous sa propre responsabilité, à faire acte d'initiative. S'il est une vérité psychologique bien établie, c'est que les habitudes de libre et ferme activité sont essentiel-

lement favorables au gouvernement de soi-même, tandis qu'une discipline tracassière, qui veut tout régler et toujours contraindre, non seulement brise ou fausse les ressorts du caractère, mais fait prendre en haine le devoir.

Enfin, quant à ce qui est de l'éducation intellectuelle, les principales règles de la méthode sont, à ce qu'il semble, les suivantes : Encore et toujours suivre la nature, c'est-à-dire ici l'ordre naturel du développement mental; faire passer avant le savoir, si utile qu'il soit, le jugement, plus utile encore; mettre en jeu hardiment la raison de l'enfant, mais sans la susciter prématurément, car s'il importe qu'il apprenne à penser, il importe d'abord qu'il soit de son âge; conduire progressivement l'esprit du connu à l'inconnu, lui présenter les choses dans l'ordre où elles s'enchaînent et s'éclairent le mieux les unes les autres, ne jamais le payer de mots ni admettre qu'il s'en paie lui-même, s'assurer toujours qu'on est compris de lui et qu'il se comprend. Pour le détail, pour les indications propres aux divers genres d'enseignements, qu'on s'en réfère aux traités de pédagogie, aux ouvrages spéciaux, aux articles particuliers de ce Dictionnaire. Nous aurions, quant à nous, quelques réserves à présenter, par exemple, sur certains préceptes de Herbert Spencer, qui n'ont pas, à notre avis, le degré de rigueur ou de généralité que ce philosophe leur prête. Ainsi, nous n'admettons nullement la nécessité de faire repasser l'esprit de l'enfant par tous les chemins qu'a dû suivre l'esprit humain dans sa lente évolution au cours des siècles. De ce que l'humanité a marché, d'une manière générale, de l'indéfini au défini, du concret à l'abstrait, de l'empirique au rationnel, il ne s'ensuit pas du tout qu'il faille commencer par donner à l'enfant des notions mal définies, enseigner la géométrie par l'expérience, etc., etc. Un psychologue comme Spencer le sait mieux que personne, quelle qu'ait été l'origine du savoir humain, l'enfant d'un civilisé naît aujourd'hui (grâce à l'hérédité, qui le fait bénéficier des acquisitions mentales de ses ancêtres) avec des aptitudes et des tendances infiniment supérieures à celles des premiers hommes et des sauvages. Mais ce n'est ici le lieu d'entrer dans aucun débat de ce genre.

III. — Nous voudrions maintenant, après avoir établi la nécessité de la méthode en pédagogie et rappelé les prescriptions essentielles d'une saine méthode, terminer en dissipant tout malentendu à cet égard. C'est le commencement de la sagesse, pour un instituteur, de s'enquérir des méthodes, de vouloir trouver la meilleure pour la suivre consciencieusement. Quantité de maîtres, dans leur zèle docile, ne demanderaient qu'à recevoir un formulaire exact, arrêté, de tout ce qu'ils doivent faire et ne pas faire, pour accomplir au mieux leur tâche si compliquée. Mais il faut qu'ils sachent bien que ce formulaire ne peut leur être donné, et que, s'il l'était, leur premier devoir serait de s'en défier. En effet, s'il résulte de tout ce qui précède qu'il y a des règles fixes, en pédagogie, dont on serait inexcusable de ne pas tenir compte, il en résulte aussi que ces règles sont nécessairement en petit nombre et très générales; que, dictées à la fois par la philosophie et l'expérience, elles demandent à être sans cesse vivifiées par la méditation personnelle, contrôlées par une pratique attentive, faute de quoi les sèches formules qui les expriment n'ont qu'une valeur abstraite sans efficacité. On peut bien et l'on doit, autant que faire se peut, descendre des généralités, venir aux précisions; mais alors de généraux les préceptes deviennent plus ou moins particuliers; en se diversifiant et se nuançant pour embrasser l'infinie variété des cas qui peuvent s'offrir, ils perdent leur rigueur scientifique. Pour bien dire, ils ne prennent une vraie vertu pratique qu'à mesure qu'ils dépouillent le caractère de formules absolues et la prétention de tout dire en aphorismes. Très ferme dans ses grandes lignes, la théorie pédagogique doit être infiniment souple dans le détail; et le détail, là, importe plus que nulle part. Jamais l'esprit de finesse ne fut plus nécessaire, l'esprit géométrique moins de mise. Jamais la science ne fut plus loin de suffire et de suppléer à l'art.

Un traité de pédagogie didactique, fût-il parfait, deviendrait dangereux par le seul fait que tout y serait présenté en prescriptions catégoriques commandant et défendant la même chose à tous les maîtres envers tous les enfants, sans égard pour les dons, les tendances personnelles des uns et des autres. Il n'y a pas de recette infaillible qu'il suffise de suivre superstitieusement pour former un homme. Faire un caractère, façonner un esprit, cela demande toute notre pénétration, toute notre vigilance, toutes nos ressources : les théoriciens de la pédagogie nous donnent d'inappréciables directions, mais ils ne peuvent faire la besogne pour nous. Ils ne peuvent tout dire, parce qu'ils ne peuvent tout savoir, et ce qu'ils ne peuvent savoir (j'entends les cas particuliers) est de nature souvent à modifier grandement ce qu'ils disent. Ils ne nous dispensent donc pas d'avoir du flair, de l'esprit, et du moins le tact qui vient du cœur. Que deviennent leurs meilleurs conseils, appliqués d'une façon rigide à contre-temps, par un homme qui force son talent?

Est-ce à dire qu'il n'y ait rien de sûr, rien de fixe dans l'éducation, que nous aboutissions à retirer par ces considérations finales tout ce que nous avons dit au commencement? Tant s'en faut; nous ne faisons que le confirmer. L'éducation a ses principes, mais qui se tirent de la connaissance de l'homme, c'est-à-dire de la plus délicate philosophie : est-il dès lors étonnant que ces principes soient élastiques, comme l'objet auquel ils s'appliquent est divers, changeant, imparfaitement connu? N'est-il pas telle partie de la psychologie, la science des caractères, qui, nécessaire entre toutes pour l'éducation, est encore à peine ébauchée? Science qui serait d'un prix infini pour les éducateurs, mais qui, en revanche, a beaucoup à attendre d'eux, car ils peuvent plus que personne pour son avancement. Quels matériaux ne lui fourniront-ils pas, du jour où chacun regardera comme son premier devoir d'étudier le naturel des enfants qu'il doit guider, ce qui est un point essentiel de la méthode pédagogique!

Dira-t-on que c'est demander à chaque maître d'être, en même temps qu'un sage, un savant, un observateur avisé, un philosophe? que c'est demander l'impossible? La question n'est pas là. Que chacun fasse de son mieux; à l'impossible nul n'est tenu, et de cet idéal on rabattra toujours assez dans la pratique. Ce qui est bien certain, c'est que tel est en effet l'idéal. Kant n'a-t-il pas dit qu'on ne saurait ce que peut l'éducation que quand les éducateurs seraient parfaits? Aux maîtres soucieux de faire tout leur devoir et en quête de la meilleure méthode, on ne peut donc que répondre : « Méditez les conclusions et les préceptes des pédagogues, mais n'en soyez pas dupes. Sous la lettre, cherchez l'esprit. N'oubliez pas que ceux-là ont le mieux parlé de l'éducation qui ont le mieux connu l'homme et le plus aimé l'enfant. Faites comme eux; allez aux sources; plongez-vous dans l'observation du réel, et, pour vous y guider, assimilez-vous, autant que vous le pourrez, tout le meilleur des sciences morales. Cultivez-vous le plus possible, élevez-vous, philosophez, puisque philosopher c'est réfléchir; mais réfléchissez surtout sur votre expérience personnelle. Mettez à profit l'expérience des autres, mais en ayant soin d'abord de la contrôler. Ne jurez sur la parole de personne; défiez-vous des mots et des formules : au contraire, après avoir tout fait pour vous éclairer, ayez quelque confiance en votre propre inspiration; elle ne trompe guère, lorsqu'on a le sentiment de sa responsabilité, du bon sens, surtout le goût de ce qu'on fait et l'amour des enfants. Chercher la vraie méthode dans un tel esprit, c'est l'avoir trouvée. » [HENRI MARION.]

**MÉTHODOLOGIE.** — On désigne sous ce nom, en Belgique et dans la Suisse française, cette partie de la science de l'éducation que les Allemands appellent *Methodik*, et qui est définie, dans le programme des écoles normales prussiennes, « la science spéciale de l'enseignement ».

La méthodologie elle-même se divise en méthodologie générale et méthodologie spéciale.

Pour faire saisir exactement la signification donnée à ces termes techniques, nous citerons quelques lignes des programmes de pédagogie adoptés pour les écoles normales du canton de Vaud (1880) et pour celles de la Belgique (1881).

Le programme vaudois s'exprime ainsi : « *Méthodologie générale*. Des modes. Eléments constitutifs de la méthode. Méthodes générales d'enseignement et étude des diverses méthodes connues. — *Méthodologie spéciale*. Examen des méthodes employées pour l'enseignement des diverses branches. »

Le programme belge, un peu plus développé, donne les indications suivantes : « *Méthodologie générale*. 1. De la méthode. Elle découle de l'étude de la psychologie, repose sur les lois de l'évolution morale. 2. Principes fondamentaux d'une bonne méthode d'enseignement élémentaire. 3. De différents procédés généraux de la méthode : analyse, synthèse; observation, expérience; induction, déduction. 4. Des formes d'enseignement. 5. Des modes d'enseignement. 6. Des devoirs scolaires. Répétition. Examen. — *Méthodologie spéciale*. — Exposer théoriquement et pratiquement la méthode à suivre dans l'enseignement de chacune des branches du programme officiel des écoles primaires. »

Le mot de *méthodologie* n'est pas usité en France. La question des méthodes ne forme d'ailleurs pas chez nous, comme dans la plupart des pays étrangers, l'une des deux grandes divisions de l'enseignement de la pédagogie à l'école normale. La place qui lui est assignée dans le programme, en troisième année, témoigne que l'école normale française doit préparer, non pas des maîtres exercés seulement au côté technique du métier, mais des hommes ayant reçu la culture intellectuelle la plus large qui puisse être donnée dans les conditions spéciales où ils se trouvent. — Voir *Méthode*.

**MEXIQUE.** — Le Mexique, dont le territoire occupe une superficie de près de 2 millions de kilomètres carrés, avait, au recensement de 1876, une population de 9 989 461 habitants, ainsi répartie d'après la race : blancs, 1 783 998; Indiens, 3 567 995; métis, 4 637 468. Au recensement de 1900, la population était de 13 554 115 habitants, dont 19 % de race européenne, 38 % de race indienne, et 43 % de race métisse. Au point de vue politique, le Mexique forme une confédération semblable à celle des Etats-Unis, et établie actuellement sur les bases d'une constitution promulguée le 5 février 1857 : elle comprend vingt-sept Etats, trois territoires fédéraux, et un district fédéral. Le district fédéral (1499 kilomètres carrés, 541 516 habitants) est formé de la ville de Mexico et de six préfectures; les Etats sont ceux d'Aguascalientes, Campêche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Durango, Guanaxuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Mexico (moins la ville de Mexico et le district fédéral), Michoacan, Morelos, Nuevo Leon, Oaxaca, Puebla, Queretaro, San Luis Potosi, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlascala, Vera Cruz, Yucatan, Zacatecas; les territoires sont ceux de Basse-Californie, de Tepic, et de Quintana Róo.

**Historique.** — Pour ce qui concerne le Mexique avant l'arrivée des Européens, Voir *Indiens*.

Sous la domination espagnole, il y avait au Mexique quelques collèges fondés par les franciscains et les jésuites, deux universités, à Mexico et à Guadalajara, et quelques écoles pour le peuple. Le pays était durement comprimé par un despotisme religieux et administratif qui empêchait tout progrès. Les *chrétiens purs* ou Espagnols exerçaient seuls les fonctions publiques et presque seuls possédaient les terres. Les neuf dixièmes des indigènes demeurèrent, jusqu'à la fin du dix-huitième siècle, serfs de la glèbe. Les *bastes* ou métis étaient artisans. Au point de vue religieux, l'Inquisition régnait au Mexique comme en Espagne. Un clergé fanatique, astucieux et peu instruit, disposait d'immenses richesses, et maintenait la nation dans une ignorance telle que, sur plus de quatre millions d'habitants que comptait la colonie au commencement du dix-neuvième siècle, trois à quatre cent mille à peine savaient lire et écrire.

La guerre pour l'indépendance, commencée en 1810, n'aboutit qu'en 1821 : le vice-roi Apodaca se vit forcé de quitter le pays. Le général Iturbide se fit proclamer empereur en 1822; mais il dut abdiquer l'année suivante, et faire place à la république; en 1824, ayant essayé de ressaisir le pouvoir, il fut vaincu et fusillé. De 1824 à 1856, le Mexique fut presque constamment troublé par les luttes des unitaires rétrogrades et des fédéralistes libéraux; lorsque ces derniers l'eurent emporté définitivement, la constitution de 1857 fit du Mexique une confédération d'Etats autonomes. Mais la guerre civile recommença, jusqu'à l'avènement du président Juarez (1861). Napoléon III voulut alors conquérir le Mexique et y installer un empereur : on sait quelle fut l'issue de la désastreuse expédition commencée en 1862. En 1867, les envahisseurs chassés, Juarez rentra à Mexico, et s'efforça jusqu'à sa mort (1872) d'habituer le pays au régime de la liberté et aux travaux de la paix. Son successeur, Lerdo de Tejada, fit voter des lois destinées à affranchir la société civile de l'autorité ecclésiastique; vivement attaqué par le clergé, il fut renversé, après une longue lutte, par le général Porfirio Diaz (1876). Celui-ci, devenu président en 1877, est resté depuis ce moment, sauf une interruption de quatre ans (1880-1884) occupée par la présidence de Manuel Gonzalès, à la tête de la Confédération mexicaine.

Pendant la période de soixante-trois ans qui va de la fin de la guerre pour l'indépendance (1821) à la réélection du général Porfirio Diaz (1884), des efforts méritoires furent tentés à plusieurs reprises pour organiser au Mexique un système d'instruction publique. Le créateur de l'enseignement mutuel, Joseph Lancaster, qui avait quitté l'Angleterre en 1818 pour se rendre dans l'Amérique du Sud, vint à Mexico en 1822 : une école mutuelle fut aussitôt installée dans l'ancien palais de l'Inquisition, et un établissement normal fut créé en vue de former des maîtres. Mais la première loi sur l'enseignement primaire ne date que de 1833. Une association qui s'appela la Compagnie lancastérienne s'était fondée pour la propagation de l'enseignement mutuel; en 1843, elle fut chargée d'assurer le service de toutes les écoles primaires du district fédéral. La même année fut promulguée une loi sur l'enseignement dit préparatoire (secondaire) et sur l'enseignement professionnel. Une loi de 1846 plaça l'instruction publique dans les attributions des Etats, ne laissant à la charge du gouvernement fédéral que les écoles du district fédéral et des territoires fédéraux. La loi organique du 19 décembre 1854 fut une loi rétrograde. La constitution de 1857 déclara, comme l'avait fait la loi de 1846, qu'il appartenait aux divers Etats de réglementer l'instruction publique, dans l'étendue de leurs territoires, par des lois particulières. Il faut attendre jusqu'à la présidence de Juarez pour voir le gouvernement mexicain s'occuper sérieusement de l'instruction publique. La loi du 2 décembre 1867, qui embrassait les trois ordres d'enseignement, ordonna que toute commune entretiendrait à ses frais une ou plusieurs écoles primaires de garçons et de filles, et recevrait au besoin des subventions du gouvernement fédéral; que tout Etat entretiendrait une école préparatoire (secondaire); et que les écoles dites professionnelles ou spéciales (enseignement supérieur) seraient entretenues par la Confédération et mises au niveau de la science, de l'industrie, de l'agriculture et des beaux-arts. L'instruction primaire fut déclarée obligatoire, gratuite et laïque; mais, la loi votée, l'application en fut ajournée.

Une statistique scolaire faite en 1872, sous l'administration du président Lerda, constata l'existence de 8103 écoles primaires (il y en avait 1310 seulement en 1843, et 4500 en 1870), se divisant de la manière suivante : écoles du gouvernement fédéral et des gouvernements d'Etat, 603; écoles des municipes, 5240; écoles entretenues par des corporations ou des particuliers, 378; écoles entretenues par le clergé, 117; écoles privées (non gratuites), 1581; écoles non classées, 184. Sous le rapport des sexes, ces écoles se divisaient comme suit : écoles de garçons, 5567; écoles de filles, 1594; écoles mixtes, 548; écoles d'adultes hommes, 124; écoles d'adultes femmes, 21; écoles non classées, 249. Le nombre des élèves qui fréquen-

taient ces 8103 écoles était de 349 000 environ, soit moins d'un cinquième de la population âgée de six à douze ans. La dépense totale pour l'instruction primaire avait été de 1 632 436 piastres (la piastre vaut environ 3 fr. 50); sur cette somme, 1 042 000 piastres avaient été payées par les municipes, 417 000 piastres par le gouvernement fédéral et les gouvernements des Etats, et 173 000 piastres par des corporations et des particuliers. Le traitement des instituteurs était fort peu élevé; dans les villages, il était de 10, de 8, ou même de 6 piastres par mois. La préparation du personnel enseignant était très insuffisante; c'était la Compagnie lancastérienne qui fournissait aux écoles publiques leurs meilleurs instituteurs. Pour l'enseignement préparatoire (secondaire), il y avait 54 collèges fédéraux ou d'Etats, avec 9337 élèves, et 25 collèges ou séminaires ecclésiastiques avec 3800 étudiants; plusieurs de ces collèges possédaient une faculté de droit, de médecine ou de théologie, ou une école d'ingénieurs ou d'agriculture. Il existait dans le district fédéral cinq écoles d'enseignement spécial : l'école de droit, l'école des mines et des ponts et chaussées, l'école de médecine, l'école d'agriculture, l'école des beaux-arts.

A partir de 1884, de nouveaux progrès ont été réalisés. Les procédés de l'enseignement mutuel avaient fait leur temps : on voulut préparer des maîtres et des maîtresses qui fussent au courant des méthodes modernes. Une école normale d'instituteurs pour le district fédéral fut ouverte en 1887, une école normale d'institutrices en 1890. Deux Congrès spéciaux, auxquels furent représentés tous les Etats de la Confédération, eurent lieu en 1889-1890 et en 1890-1891 : ils fixèrent les bases d'une organisation générale de l'enseignement. Puis une loi du 21 mars 1891 prescrivit les mesures d'exécution de la loi du 2 décembre 1867; mais cette loi de 1891, promulguée seulement en 1896, et partiellement entrée en vigueur en 1897, n'a reçu une application réelle et positive qu'à partir de 1900.

En 1896 a été créée à Mexico une direction générale de l'enseignement primaire, chargée de tout ce qui concerne cet enseignement dans le district fédéral et dans les territoires fédéraux. En 1902, le pouvoir exécutif fédéral a institué en outre un Conseil supérieur de l'instruction publique, qui doit l'assister dans tous les actes concernant l'éducation nationale.

**Etat actuel.** — Pour le district fédéral et les territoires fédéraux, le président de la République nomme un secrétaire d'Etat chargé du département de l'instruction publique et des beaux-arts, duquel dépendent: 1° Un directeur de l'enseignement primaire dans le district fédéral, qui administre deux écoles primaires supérieures commerciales, 40 écoles d'enseignement primaire supérieur général, 338 écoles primaires élémentaires, 33 écoles supplémentaires du soir, 11 écoles complémentaires du soir, et une école du soir spéciale, ayant ensemble, d'après la dernière statistique, une fréquentation moyenne de 74527 élèves; 2° Un inspecteur général de l'enseignement primaire pour la partie Nord de la Basse-Californie, qui a sous sa surveillance deux écoles primaires supérieures et 20 écoles primaires élémentaires; 3° Un inspecteur général de l'enseignement primaire pour la partie Sud et la partie Centrale de la Basse-Californie, avec deux écoles primaires supérieures et 40 écoles primaires élémentaires; 4° Un inspecteur général de l'enseignement primaire pour le territoire de Tepic, avec deux écoles primaires supérieures, 120 écoles primaires élémentaires, et 8 écoles supplémentaires du soir; 5° Un inspecteur général de l'enseignement primaire pour le territoire de Quintana Róo, avec 15 écoles primaires élémentaires.

On compte dans le district fédéral : 6 jardins d'enfants, une école normale d'instituteurs, une école normale d'institutrices. L'enseignement secondaire y est donné dans une école nationale préparatoire; l'enseignement professionnel, dans deux écoles nationales d'arts et métiers, l'une pour les hommes, l'autre pour les femmes. L'enseignement supérieur est représenté par les Ecoles nationales de droit, de médecine, d'ingénieurs, des beaux-arts, de commerce et d'administration, le Conservatoire national de musique et de déclamation, les trois Instituts pathologique, bactériologique, et médical.

Conformément à la loi du 21 mars 1891, l'instruction primaire comprend : la lecture, l'écriture, la langue nationale, l'arithmétique, le système des poids et mesures, la géographie élémentaire de la République, les éléments de l'histoire nationale et l'instruction civique. L'observation de la loi est surveillée par des délégués dans chacun des huit quartiers de la capitale, et par des enregistreurs scolaires (*empadronados escolares*) relevant de la direction de l'enseignement primaire.

Pour l'ensemble de la Confédération mexicaine, voici les chiffres que donne la statistique de 1901 :

**Instruction primaire.**

NOMBRE DES ÉCOLES

| | Garçons | Filles | Mixtes | Total |
|---|---|---|---|---|
| Ecoles du gouvernement fédéral et des gouvernements des Etats. . . | 3459 | 1676 | 1299 | 6434 |
| Ecoles des municipes. . | 1644 | 764 | 649 | 3057 |
| Ecoles privées des particuliers. . . . . . . | 809 | 525 | 661 | 1995 |
| Ecoles privées du clergé | 260 | 168 | 49 | 477 |
| Ecoles privées des associations. . . . . . . | 51 | 68 | 54 | 173 |
| | 6223 | 3201 | 2712 | 12136 |

NOMBRE DES ÉLÈVES

| | | Elèves inscrits | Fréquentation moyenne |
|---|---|---|---|
| Ecoles publiques | Garçons | 451 358 | 295 467 |
| | Filles | 266 357 | 182 119 |
| | Total | 718 715 | 477 586 |
| Ecoles privées | Garçons | 83 615 | 69 767 |
| | Filles | 68 697 | 54 490 |
| | Total | 152 312 | 124 257 |
| Total général | | 871 027 | 601 843 |

**Instruction préparatoire (secondaire).**

ÉTABLISSEMENTS FÉDÉRAUX ET DES ÉTATS

| | Nombre | Elèves inscrits | Fréquentation moyenne |
|---|---|---|---|
| Garçons | 30 | 5 133 | 3 804 |
| Filles | 9 | 1 913 | 1 680 |
| Mixtes | 3 | | |
| Total | 42 | 7 046 | 5 484 |

**Instruction professionnelle (supérieure).**

ÉTABLISSEMENTS FÉDÉRAUX ET DES ÉTATS

| | Nombre | Elèves inscrits | Fréquentation moyenne |
|---|---|---|---|
| Garçons | 38 | 5 993 | 4 669 |
| Filles | 13 | 2 531 | 1 955 |
| Mixtes | 11 | | |
| Total | 62 | 8 524 | 6 624 |

Le total des dépenses du gouvernement fédéral, des gouvernements des Etats, et des municipes, pour les trois ordres d'enseignement, a été le suivant :

| | | |
|---|---|---|
| Personnel. . . . . . . | 7 592 847 | piastres |
| Matériel. . . . . . . . | 1 435 258 | » |
| | 9 027 745 | piastres |

Pour l'enseignement préparatoire et l'enseignement professionnel, l'enseignement privé compte de nombreux établissements; il y a en outre, dans chaque Etat, un séminaire pour la préparation des ecclésiastiques, et à Mexico une université pontificale.

*Bibliographie.* — *Le Mexique au début du XX[e] siècle*, Paris, Ch. Delagrave, 1904. Cet ouvrage, publié sous la direction de M. Sébastien de Mier, ministre plénipotentiaire du Mexique à Paris, et de M. E. Levasseur, avec le concours d'écrivains comme MM. Léon Bourgeois, Jules Claretie, A. de Foville, Paul Leroy-Beaulieu, le général Niox, Elisée Reclus, etc., contient un chapitre très développé sur l'instruction publique écrit par Octave Gréard, auquel nous avons fait plusieurs emprunts.

**MICHEL.** — Louis-C. Michel, né en 1795, dans le département de l'Ain, mort à Dijon, le 18 mars 1874, appartenait à une famille honorable, de fortune modeste. Il fit d'excellentes études au collège de Belley, et entra de très bonne heure dans la carrière de l'enseignement. Il y débuta, à l'âge de seize ans, dans le collège même où il avait fait ses études,

et se signala par le succès de son enseignement et par l'ascendant qu'il avait sur les élèves. Appelé ensuite à professer la rhétorique au collège du Puy et plus tard au lycée de Moulins, il se démit de ses fonctions pour pouvoir visiter les établissements scolaires les plus renommés de la France et de l'étranger, et, en 1823, il alla s'établir à Lyon, où il fonda une institution libre, d'un caractère très particulièrement religieux et dont l'enseignement s'inspirait des principes du P. Girard sur l'emploi éducatif de la langue maternelle. L'institution Michel fut bientôt regardée comme un établissement modèle, et le nom de son directeur fit dès lors autorité. Michel en profita pour créer, à Lyon, une *Société d'éducation et d'enseignement* destinée à propager ses idées et sa méthode. Dans les mêmes vues, il quitta, après douze ans, sa maison, qui n'avait cessé de prospérer, et vint à Paris. Il y fonda, d'abord, en 1839, l'*Education pratique, journal des familles et des maisons d'éducation*, où il publia une biographie du P. Girard et un examen très détaillé de ses ouvrages et de ses travaux. Ce journal n'eut que quelques numéros; mais Michel en fonda un autre sous le titre de *l'Education, revue de l'enseignement*, où il eut pour collaborateurs MM. Rapet, Audley, Eugène Rendu, etc. Lui-même y publia d'importants articles, notamment sur la question de la « nécessité de ne pas séparer l'éducation et l'instruction ». C'est aussi de cette époque que datent ses premiers ouvrages d'enseignement.

En 1844, il eut l'honneur de présenter à l'Institut le livre du P. Girard sur l'*Enseignement régulier de la langue maternelle*, qui est comme la préface du *Cours éducatif*, et, de concert avec J.-J. Rapet, il fut chargé par le P. Girard de publier successivement les diverses parties du *Cours éducatif*, en les adaptant aux écoles françaises. Dans un avis qui précède la *Syntaxe de la période*, le P. Girard rend ainsi qu'il suit hommage à ses deux collaborateurs : « Je dois signaler les services que m'ont rendus deux de mes amis de France. Ce sont M. J.-J. Rapet, directeur de l'école normale de Périgueux, aujourd'hui en congé à Paris pour surveiller la publication du *Cours de langue maternelle*, et M. L.-C. Michel, connu par ses ouvrages sur l'éducation, et qui non seulement a donné ses soins à la première édition de mon livre couronné, mais encore l'a présenté à l'Académie, lorsque je n'y songeais pas du tout. »

Nommé professeur de langue française à l'école Turgot, Michel s'y fit remarquer par la manière élevée et originale dont il donnait cet enseignement, qui fut, d'ailleurs, pour lui l'occasion d'une série de publications. En 1854, le ministère de l'instruction publique ayant créé le *Bulletin de l'instruction primaire*, il en devint un des principaux collaborateurs. Plus tard, il fonda, à l'Hôtel de ville, des cours pour les aspirants au brevet de capacité. Enfin, en 1868, il constitua, avec plusieurs de ses amis, la *Société générale d'éducation et d'enseignement*, où il reprenait, sur des bases plus larges d'action et de propagande, les principes qui l'avaient guidé, quelque trente ans auparavant, dans la création de l'association lyonnaise du même titre; ce fut la dernière œuvre de sa vie, et il s'en occupa avec activité jusqu'au moment où, après la guerre de 1870, la vieillesse l'eut forcé de quitter Paris.

Parmi les nombreux ouvrages d'enseignement qu'a publiés Michel, il faut citer une méthode de lecture, avec *Guide du maître*, et un *Cours méthodique de lecture, de prononciation et d'orthographe*, ouvrages qui dénotent une connaissance approfondie de l'art d'enseigner à lire et qui contiennent d'excellents préceptes didactiques; puis, à l'autre extrémité de l'enseignement de la langue pour l'école primaire, son *Cours complémentaire de grammaire* et son *Cours de style et de composition*, qui sont la reproduction des leçons qu'il a professées à l'école Turgot. L'un des volumes qui composent le cours complémentaire de grammaire, intitulé *Etudes sur la signification des mots*, peut être considéré comme ayant fait époque dans l'enseignement de la langue française s'adressant à nos écoles primaires supérieures. Il faut encore citer le *Cours de grammaire* publié en collaboration avec J.-J. Rapet, et comprenant quatre parties, sans parler de nombreux travaux pédagogiques dans les différents journaux d'éducation auxquels Michel a collaboré. Plusieurs de ces travaux ont été publiés sous forme de brochures, comme *L'Enfant du peuple de Paris* (in-8°, Douniol, 1864; extrait du *Correspondant*, avec addition de deux chapitres); *Du rôle des écoles à l'époque actuelle et des partis qui s'en disputent la direction* (in-8°, Adrien Le Clère et Cie, 1865; extrait de la *Revue d'économie chrétienne*); *Du système pénitentiaire pour les jeunes détenus* (in-8°, Douniol, 1866; extrait du *Contemporain*). Le dernier livre de Michel est une étude à la fois morale et économique sur la *Colonie de Cîteaux* (Dijon et Paris, 1873), composée, en très grande partie, d'articles publiés, à diverses époques, dans le *Contemporain* et le *Correspondant*.

[Ch. Defodon.]

**MICHELET.** — Jules Michelet, né à Paris le 21 août 1798, mort à Hyères le 9 février 1874, un des plus grands historiens et un des écrivains les plus originaux du dix-neuvième siècle, mérite d'être compté au nombre des éducateurs, non seulement à cause du livre intitulé *Nos Fils* (1869), consacré aux questions pédagogiques, mais aussi à cause des enseignements qui ressortent de sa vie même, et à cause de la place que tient la préoccupation de l'éducation nationale dans l'inspiration de tous ses écrits. En publiant en 1884, sous le titre *Ma jeunesse*, le premier volume des souvenirs autobiographiques de Michelet, sa veuve l'a dédié « à ceux qui veulent devenir des hommes ». La biographie de Michelet est en effet une leçon de virilité, de travail, de désintéressement, et dans tous ses ouvrages on voit qu'il se considère comme ayant charge d'âmes et qu'il songe à éclairer les consciences autant qu'à instruire les esprits. Son père, originaire de Laon, était venu à Paris au moment de la Révolution établir une petite imprimerie. C'est dans une ancienne église, « occupée et non profanée », comme il le dit lui-même, par cette imprimerie, que naquit Jules Michelet. Bientôt les persécutions que Napoléon fit subir aux imprimeurs amenèrent la ruine du père de Michelet, puis la suppression de son imprimerie. Pendant ces années de misère et de privations, l'enfant, occupé comme ouvrier chez son père, ne reçut qu'une instruction fort peu régulière; mais son caractère se trempa, son imagination et sa puissance de réflexion se fortifièrent toutes deux durant les longues heures de solitude et de méditation. Jusqu'à l'âge de douze ans, il n'avait reçu que les leçons de latin d'un vieux libraire, et lu que quelques livres dépareillés, une mythologie, un Boileau, l'Imitation de Jésus-Christ; mais déjà sa vocation historique lui avait été révélée par l'impression profonde que lui avait faite le Musée des monuments français. Entré au lycée Charlemagne en 1813, il fut bientôt remarqué par ses professeurs, Andrieux, Villemain et Le Clerc, et, malgré les difficultés de tout genre et les peines qu'il eut à supporter, il prit confiance en lui-même. « Un jour, raconte-t-il, sans feu (la neige couvrait tout), ne sachant pas trop si le pain viendrait le soir, tout semblant finir pour moi, j'eus en moi, sans nul mélange d'espérance religieuse, un pur sentiment stoïcien : je frappai de ma main, crevée par le froid, sur ma table de chêne (que j'ai toujours conservée), et je sentis une joie virile de jeunesse et d'avenir. » Dès sa sortie du lycée, il se consacra à l'enseignement et s'y absorba complètement, d'abord comme répétiteur à l'institution Briand de 1817 à 1821, puis comme professeur au collège Sainte-Barbe de 1821 à 1827. Ses publications durant cette période se bornèrent à deux courtes dissertations qui lui servirent de thèses de doctorat ès lettres (1819), et à deux petits volumes de tableaux chronologiques (1825, 1826). En 1827, il fit paraître les premières œuvres qui révélèrent ses qualités d'écrivain et de penseur, l'analyse de la *Scienza nuova* de Vico et le *Précis d'histoire moderne*, et il fut nommé maître de conférences à l'Ecole normale, où il enseigna d'abord la philosophie, puis l'histoire jusqu'en 1838. Ce fut l'époque la plus féconde de sa carrière.

En 1831, il avait publié les deux volumes de son *Histoire de la République romaine*. Entré aux Archives nationales comme chef de section en 1831, il fit bientôt de l'histoire de France son étude presque exclusive. De 1833 à 1835 parurent les six volumes de son *Histoire de France au moyen âge*; en 1835, les deux volumes des *Mémoires de Luther*; en 1837, les *Origines du droit français*. En 1834 et 1835, il suppléa F. Guizot à la Faculté des lettres. En 1838, il quitta l'Ecole normale pour la chaire d'histoire et morale au Collège de France. Il fit dans ce nouvel enseignement une large place aux questions religieuses et sociales. Trois de ses livres, *Les Jésuites*, publié en collaboration avec Quinet, *Du Prêtre, de la femme, de la famille*, *Le Peuple*, sont sortis de ses cours. En 1847, il commença son *Histoire de la Révolution française* qui ne fut achevée qu'en 1853 (7 vol.). A ce moment, la carrière de Michelet venait d'être brusquement interrompue. Suspendu comme professeur en janvier 1848, puis révoqué en 1851, il perdit après le 2 décembre 1851 sa position aux Archives par suite de son refus de prêter serment au nouveau régime. Se voyant ainsi privé de la plus grande partie de ses ressources, ce qui était d'autant plus grave qu'il venait de contracter un second mariage, il dut dès lors vivre de sa plume. Pendant les années 1855 à 1870, il produisit successivement onze volumes de l'*Histoire de France* qu'il poursuivit jusqu'en 1789, et une série de petits volumes d'histoire naturelle, de psychologie et de morale qui popularisèrent sa gloire (l'*Oiseau*, 1856; l'*Insecte*, 1857; l'*Amour*, 1858; la *Femme*, 1858; la *Mer*, 1861; la *Sorcière*, 1862; la *Bible de l'humanité*, 1864; la *Montagne*, 1868; *Nos Fils*, 1869). Les tristesses de l'année 1870-1871 ébranlèrent sa santé. Il eut pourtant encore la force de protester dans sa brochure *La France devant l'Europe* contre les violences dont la patrie était victime, et d'écrire trois volumes d'une *Histoire du dix-neuvième siècle* (1872-1875) qui resta inachevée. Il mourut pendant l'impression du troisième volume, le 9 février 1874. Sa veuve a publié après sa mort le *Banquet* (1878), où le récit d'un séjour en Italie sert d'occasion à l'exposition d'idées sociales; les *Soldats de la Révolution* (1880), des souvenirs autobiographiques (*Ma jeunesse*, 1884) tirés de ses papiers, un Précis d'histoire de France en trois volumes (1883), extrait de la grande histoire, et d'autres extraits sur les *Croisades*, *François Ier*, *Henri VI*, les *Grandes journées de la Révolution*.

Soit comme professeur, soit comme écrivain, Michelet a donné toute sa vie à l'enseignement. Il n'a jamais voulu entrer dans la vie politique, et s'il a quitté la carrière du professorat, ç'a été par contrainte et avec déchirement de cœur. C'est à l'Ecole normale que son enseignement fut le plus fécond; ses ouvrages de cette période, l'*Histoire romaine*, les six premiers volumes de l'*Histoire de France*, sont les plus solides au point de vue de la science, les plus achevés au point de vue de la composition et du style, les plus riches en fortes pensées. Ses cours se composaient de vastes aperçus sur l'histoire universelle où il esquissait en traits rapides et vigoureux la physionomie de chaque civilisation et de chaque époque, et d'études de détail sur quelques points spéciaux, par lesquelles il initiait ses élèves aux recherches d'érudition et aux règles de la critique. Il joignait à ses leçons des conseils pratiques à ses élèves sur la manière dont ils devaient comprendre leur tâche de professeurs, et profiter de leur séjour dans les lycées de province pour y étudier, selon les ressources qu'offrirait leur résidence, soit les archives, soit l'histoire locale, soit l'archéologie, soit même les patois. Il prenait plaisir à connaître l'origine et le lieu de naissance des jeunes gens qu'il avait devant lui et en qui il voyait comme un abrégé de la France. Il se donnait tout entier à ses élèves, et à leur tour ses élèves ont eu sur lui une influence bienfaisante. « Ils m'ont rendu, dit-il, sans le savoir, un service immense. Si j'avais, comme historien, un mérite spécial qui me soutient à côté de mes illustres prédécesseurs, je le devrais à l'enseignement, qui pour moi fut l'*amitié*. Ces grands historiens ont été brillants, judicieux, profonds. Moi, j'ai aimé davantage. » — Il ajoute : « J'ai souffert davantage aussi. Les épreuves de mon enfance me sont toujours présentes, j'ai gardé l'impression du travail, d'une vie âpre et laborieuse, je suis resté peuple. » Cet amour de la jeunesse et cet amour du peuple, unis à l'amour de la France, ont été l'inspiration même de sa vie, et c'est pour cela qu'il a été essentiellement un éducateur. « Quelle est, dit-il, la première partie de la politique? L'éducation. La seconde? L'éducation. Et la troisième? L'éducation. » S'il a écrit l'Histoire de France, c'est pour donner à la jeunesse et à la nation une conscience plus nette de la patrie, pour enseigner la patrie « comme dogme et principe, puis comme légende ». La patrie était en effet pour lui une religion, celle du dévoûment et de la fraternité. Il se regardait comme le révélateur de l'âme de la France, « de son génie pacifique et vraiment humain ». — « Que soit là ma part dans l'avenir d'avoir, non pas atteint, mais marqué le but de l'histoire.... Thierry y voyait une *narration* et M. Guizot une *analyse*. Je l'ai nommée *résurrection*, et ce nom lui restera. » Grâce en effet à une érudition solide et à une imagination d'une puissance et d'une fraîcheur incomparables, il a fait vraiment revivre la France du moyen âge, et surtout il a réussi par la force de sa sympathie à rendre la voix à ces masses populaires anonymes, à ces foules de souffrants, de persécutés, de déshérités qui font l'histoire et que trop souvent l'histoire oublie. Les deux points culminants de l'histoire de France étaient pour lui ce qu'il appelait ses deux *rédemptions*, Jeanne d'Arc et la Révolution. Il a consacré à l'une un volume qui est son chef-d'œuvre, et un des chefs-d'œuvre de la littérature française; à la seconde un ouvrage en sept volumes.

Il aborda l'histoire de la Révolution avec un sentiment d'enthousiasme mystique, vers 1845, peu après la mort de sa première femme : il s'y prépara dans une sorte de recueillement ascétique. Il prévoyait des révolutions politiques, peut-être des guerres européennes, il voulait rapprocher les classes, enseigner à la bourgeoisie l'amour du peuple, enseigner à tous « l'élan de 92, la gloire du jeune drapeau et la loi de l'équité divine, de la fraternité, que la France promulgua, écrivit de son sang ». Le *Peuple*, paru en 1846, fut la préface de l'*Histoire de la Révolution*, dont le premier volume est de 1847. Composée dans cet esprit, cette histoire, qui repose pourtant sur des recherches très sérieuses et très neuves, a plutôt les allures d'une épopée, dont le peuple est le héros, personnifié en Danton.

Si à cette époque le côté lyrique, imaginatif et mystique de son talent prit un développement excessif, on doit l'attribuer en partie aux circonstances politiques, aux agitations religieuses et sociales qui ont précédé la Révolution de 1848, mais aussi au théâtre nouveau où son enseignement était transporté depuis 1838, au Collège de France. Là, ses collègues Quinet et Mickiewicz, et lui-même, formaient une sorte de triumvirat professoral; entouré d'une jeunesse ardente, plus avide d'émotions que de science, pénétré de la gravité des temps, il se crut appelé à une sorte d'apostolat social et moral. Il en sortit des œuvres d'une rare éloquence, pleines d'aperçus ingénieux et profonds, entre autres son livre sur le prêtre, la femme et la famille : son génie ne perdit rien de son éclat et de sa puissance, mais la sérénité et l'équilibre de son esprit furent troublés. Les onze derniers volumes de son *Histoire de France* sont moins une histoire complète et suivie qu'une série d'aperçus tantôt brillants, tantôt profonds sur les seizième, dix-septième et dix-huitième siècles. De plus il s'était fait dans son esprit une réaction excessive contre le moyen âge, contre le catholicisme et contre la royauté, et l'on ne trouve pas dans ces derniers volumes, ni dans l'*Histoire du dix-neuvième siècle*, ni dans la *Sorcière*, la même largeur de sympathie, la même équité qu'il avait montrées dans ses premières œuvres.

Les tristesses de l'histoire, les hontes de l'ancien régime devinrent pour lui comme un cauchemar qui s'ajoutait aux tristesses et aux hontes des premières années du second empire pour remplir son cœur d'amertume et noircir son imagination. Les études d'histoire naturelle furent pour lui un rafraîchissement

et un cordial, et il retrouva dans ses livres sur l'*Oiseau*, l'*Insecte*, la *Mer*, l'équilibre qu'il avait perdu et le plein épanouissement de son génie. En même temps il ne perdait pas de vue la tâche d'éducateur qu'il s'était donnée. L'*Amour* et la *Femme*, malgré des crudités inutiles et des puérilités choquantes, sont des livres d'une haute inspiration, écrits pour montrer dans la famille et dans la femme la base de toute éducation et de toute société. Dans la *Bible de l'Humanité*, il voulut extraire de toutes les religions, et surtout des civilisations antiques, les plus hautes idées de morale et de vertu, les exemples les plus propres à fortifier la conscience moderne, écrire un livre d'édification laïque; malheureusement, les chapitres sur le judaïsme et le christianisme sont conçus dans un esprit hostile et injuste et ne font pas ressortir ce que ces religions ont apporté au trésor commun des grandes idées et des grands sentiments de l'humanité. Enfin il a résumé dans *Nos Fils* ses idées pédagogiques, ses espérances et ses projets de réforme pour la France.

Il est très difficile de tirer des livres de Michelet une doctrine pédagogique précise, logique et aboutissant à des conclusions nettes. Il n'est ni un philosophe théoricien, ni un réformateur pratique; il est un semeur et un excitateur d'idées, un prédicateur qui s'adresse au cœur et à l'imagination autant qu'à la raison. Il n'expose pas un système; il exprime des aspirations, des désirs; il ouvre des perspectives.

Le principe philosophique de toute sa pédagogie est l'idée de Rousseau, l'idée de la bonté foncière de la nature humaine. L'âme humaine naît innocente et contient en elle les éléments de tout développement intellectuel et moral. L'éducation ne doit pas être une contrainte, elle n'a pas pour objet de réprimer ou de châtier, mais de diriger l'homme dans ses voies normales, de le placer dans les conditions où il fera naturellement le bien; l'instruction ne doit pas être une chose étrangère qu'on impose au cerveau de l'enfant, elle est le développement normal des énergies naturelles du cerveau, à qui on donne à mesure les aliments nécessaires à leur croissance. Aussi Michelet fait-il une critique sévère de l'enseignement des écoles catholiques, aussi bien des écoles des jansénistes que de celles des jésuites, qui partent toutes de l'idée de la chute, et il s'attache à faire connaître et à développer les théories de Coménius, de Rousseau, de Pestalozzi et de Frœbel. L'enthousiasme de Michelet pour ce dernier et pour son élève, Mme de Marenholtz, ce qu'il a écrit sur eux dans *Nos Fils*, ce qu'il disait d'eux dans ses conversations, a beaucoup contribué à la popularité qui s'est attaché en France au système de Frœbel, souvent plus admiré que connu.

Si le point de départ de l'éducation est la bonté naturelle de l'homme, le but de l'éducation est de former l'homme pour l'action. Voltaire, Vico, Daniel De Foë ont proclamé au dix-huitième siècle ce principe que l'homme est fait pour l'action, se sauve par l'action. Optimisme et liberté, telles sont les idées fondamentales de la pédagogie de Michelet. Mais il faut que cette liberté soit dirigée, que cette action ait un objet. Cet objet, c'est la justice. L'ancien régime reposait sur l'idée de la grâce, de la faveur; c'est aussi le fondement de l'éducation catholique. La Révolution a remplacé le principe de la grâce par celui de la justice, qui est identique à celui de la fraternité. Optimisme et liberté sont les bases de l'éducation; optimisme, liberté et justice sont les bases de la société.

L'éducation pour Michelet commence avant la naissance. Il veut que la mère se sanctifie pour ainsi dire pour l'enfant qu'elle va mettre au monde, et il insiste beaucoup sur les influences inconscientes, sur la prédestination physiologique qui se transmettent des parents aux enfants. L'harmonie dans la famille, des mœurs conjugales austères, le sentiment de la responsabilité chez les parents, sont les points de départ de toute éducation. Le père enseigne à l'enfant par son exemple le dévouement; il lui parle de la justice et de la patrie; la mère enseigne à l'enfant l'union du devoir et de l'amour, en lui apprenant à admirer son père.

Après ces premières impressions familiales viennent l'éducation physique, l'éducation morale, l'éducation intellectuelle.

Michelet insiste beaucoup sur l'éducation physique, sur les exercices du corps, sur la nécessité de laisser les forces de l'enfant se développer en toute liberté. Il y revient à plusieurs reprises dans ses écrits; il exhorte surtout les habitants des villes à conduire leurs enfants soit sur les montagnes, soit au bord de la mer. Il appelle les bains de mer la *Vita nuova* des nations.

L'éducation morale a essentiellement pour objet, aux yeux de Michelet, de développer l'amour de la nature et celui de la patrie. Il confond ces deux sentiments avec la religion elle-même. « Il faut dans cet enfant fonder l'homme, créer la vie du cœur. Dieu d'abord, révélé par la mère, dans l'amour et dans la nature. Dieu ensuite, révélé par le père dans la patrie vivante, dans son histoire héroïque, dans le sentiment de la France. » Il faut que l'enfant aime les animaux, les plantes, tout ce qui a vie, qu'il aime la nature elle-même comme une mère invisible et présente; qu'il aime la patrie comme une personne vivante, visible dans les grandes œuvres où s'est déposée la vie nationale. Michelet ne veut pas qu'on parle trop tôt à l'enfant de Dieu. Dieu ne doit apparaître à l'enfant que quand l'idée de justice est née, comme *Dieu de justice*. Le père loue en Dieu la *Loi* du monde, la mère le prie comme *Cause* aimante. Bien que Michelet, en vertu même du rôle qu'il donne à la justice, fasse du devoir la base de la morale et incarne l'idée du devoir dans les parents, on voit dans toutes ses œuvres que l'idée mystique de la nature et de la patrie, considérées comme objet d'un culte, était au fond sa préoccupation dominante.

Quant à l'éducation intellectuelle, les deux points sur lesquels Michelet insiste le plus sont : 1° La nécessité de ne pas surcharger l'esprit des enfants, de ne pas les accabler par trop d'heures de travail : « La quantité du travail y fait bien moins qu'on ne croit; les enfants n'en prennent jamais qu'un peu tous les jours; c'est comme un vase dont l'entrée est étroite; versez peu, versez beaucoup, il n'y entrera jamais beaucoup à la fois »; 2° la nécessité de mettre de l'harmonie dans les facultés de l'enfant en ne faisant pas de lui une pure machine intellectuelle, en faisant des connaissances un tout organique. Pour la première éducation, il veut avec Frœbel développer le talent créateur de l'enfant, lui apprendre à s'approprier le monde et à associer ses idées par l'action; puis avec Coménius, avec Pestalozzi, avec Frœbel, il recommande la méthode intuitive, qui met les choses avant les mots; avec Pestalozzi, il voudrait associer le travail manuel au travail intellectuel, un enseignement qui réunît l'agriculture, le métier et l'école. Enfin, dans ses vues de réformes pour l'Université, dont il vante du reste les mérites solides et modestes, il demande qu'on rende l'enseignement plus simple et plus général, qu'on fasse comprendre les liens qui unissent les sciences, qu'on développe l'homme physique, qu'on mette en rapport le collège, les écoles industrielles, les écoles agricoles. Il est difficile de tirer des idées pratiques très claires des chapitres de *Nos Fils* qui traitent de ces derniers points, ainsi que de ceux qui sont consacrés aux écoles de droit et de médecine; mais on peut dire en résumé que la conception de Michelet en matière d'éducation est l'éducation encyclopédique que Rabelais fait donner à Gargantua. Il veut une éducation qui songe au *sujet*, à l'homme, au lieu de ne songer qu'à un des *objets* de l'enseignement, à la science.

Les idées de Michelet sur l'éducation ne se bornent pas à l'enfance et à la jeunesse, elles s'étendent à la nation entière, au peuple surtout qui, à tant d'égards, reste enfant et enfant négligé. Il voudrait que les jeunes gens de la bourgeoisie se fissent les apôtres de l'union entre les classes en s'occupant de l'instruction populaire; que les écoles, devenues écoles libres, dépendant seulement des communes, fussent à tous les degrés de l'enseignement accessibles à tous les jeunes gens sans distinction de fortune d'après le mérite seul; enfin, que la commune jouât dans la vie natio-

nale un rôle beaucoup plus grand qu'aujourd'hui, que chacun consacrât à l'association communale le meilleur de ses forces. Il faisait à cet égard de beaux rêves. Il imaginait une société où l'enseignement serait la fonction de tous ou presque tous, « où l'on profiterait de l'élan du jeune homme, du recueillement du vieillard, de la flamme de l'un, de la lumière de l'autre ». Il désirait surtout que l'on créât des fêtes populaires, des fêtes nationales, même des fêtes internationales, des fêtes « qui dilatent le cœur », qui enseignent le patriotisme, la fraternité, des fêtes semblables à celles de la Grèce. Comme il avait été le premier à retrouver et à raconter ce qu'avaient été les fédérations en 1790, il gardait l'espoir de voir un jour jaillir du cœur des peuples des fêtes exerçant une action morale sur ceux qui y prendraient part. Théâtres, concerts, banquets, il voulait de grandes manifestations de la vie collective unissant les classes et les moralisant toutes. Il a tracé à la fin du *Banquet* un admirable programme de ces *pia vota* si différents de la réalité. Il demandait aussi que l'on fît pour le peuple des livres qui lui donnassent sous une forme très simple, mais élevée et belle, non enfantine, une nourriture intellectuelle solide et saine, des *livres d'action*, des *bibles du travail* (récits de voyage, biographies des grands inventeurs, etc.), des livres de morale, et surtout la *Bible de la France*. Lui-même avait écrit le *Peuple* et la *Bible de l'humanité*, mais il sentait que sa langue n'était pas accessible au peuple et il en souffrait.

Michelet a pourtant écrit une de ces Bibles populaires, c'est sa Jeanne d'Arc. Tous peuvent la lire et la comprendre. Les livres tels qu'il les désirait commencent à naître, et il aura contribué à leur éclosion. Si ce grand écrivain était trop original pour avoir à proprement parler des disciples, il aura exercé néanmoins une puissante et durable influence, dans la science, dans la politique, dans l'éducation, dans les mœurs publiques : il aura été un éducateur. Nul ne l'aura lu et goûté sans s'être senti plus pénétré de ses devoirs envers l'enfance, envers le peuple, envers la patrie, sans aimer davantage l'humanité et la justice. La France compte peu d'écrivains qui aient eu au même degré que Michelet une influence éducatrice sur leur pays.

[Gabriel Monod.]

**MICHELOT.** — Jean-Charles-Auguste Michelot, né à Strasbourg le 26 novembre 1792, mort le 10 septembre 1854, a été, pendant de longues années, le collaborateur d'Achille Meissas. Elève de l'Ecole polytechnique en 1812, Auguste Michelot avait été d'abord officier du génie. Démissionnaire en 1816, il passa par différents emplois, et devint chef d'institution à Paris de 1823 à 1840.

Ce fut pendant cette période qu'il prit part à la publication de la plus grande partie des ouvrages classiques de Meissas. A partir de 1841, celui-ci resta seul chargé de tout le travail de revision des nouvelles éditions, et, en 1851, Michelot fut entièrement désintéressé de l'entreprise commune.

Michelot a été membre, puis président de la Société pour l'instruction élémentaire; membre de la commission chargée de l'examen des livres pour l'instruction primaire de 1837 à 1849; membre du comité local du X^e arrondissement de Paris, de 1843 à 1848; administrateur des caisses d'épargne; membre, administrateur et fondateur de l'institution nationale des sourds-muets, l'un des fondateurs de la colonie de Mettray, etc.

Outre les livres qu'il a publiés en collaboration avec Meissas, on a de lui une notice sur le *Discours de la méthode* de Descartes, et un grand nombre d'articles dans la *Revue encyclopédique*, le *Journal de l'instruction élémentaire*, le *Journal de la Société d'éducation nationale*, le *Journal de l'instruction publique*, etc.

**MIDDENDORFF.** — Guillaume Middendorff, éducateur allemand, l'ami et le collaborateur le plus dévoué de Frœbel, naquit à Brechten (Westphalie) en 1793. Après avoir fait ses premières études au gymnase de Dortmund, il se rendit à Berlin au printemps de 1811 pour y suivre les cours de la faculté de théologie. En février 1813, s'étant lié avec Langethal, alors étudiant comme lui, il s'enrôla à son exemple dans le corps des chasseurs noirs de Lützow. Nous avons raconté ailleurs en détail (Voir les articles *Frœbel* et *Langethal*) comment les deux amis rencontrèrent Frœbel à Dresde, comment tous trois ensemble firent la campagne de 1813 et de 1814, et se retrouvèrent ensuite à Berlin; comment Middendorff, après avoir repris ses études interrompues, finit par renoncer à la théologie pour aller, au printemps de 1817, rejoindre Frœbel à Griesheim; et comment, depuis cet instant, il se consacra tout entier à l'œuvre à laquelle l'avait appelé à participer celui dont il s'était fait l'enthousiaste et fidèle disciple. Nature tendre et poétique, Middendorff subit sans résistance et jusqu'à la fin l'ascendant du caractère impérieux de Frœbel. Langethal, l'autre adepte du maître, avait une certaine indépendance d'esprit; on sait que, malgré l'étroite amitié qui l'unissait à Frœbel, il finit par se séparer de lui en 1841 pour suivre sa voie propre. Middendorff, lui, n'était pas de ceux qui se reprennent : il s'était donné pour la vie. Nous ne referons pas ici l'histoire de l'institut de Keilhau; disons seulement que, par son caractère enjoué, sa bonté, le charme de son enseignement, Middendorff se faisait adorer des élèves. Il épousa en 1826 une nièce de Frœbel, Albertine, l'aînée des filles de Christian Frœbel. Lors de la création de l'institut de Willisau, il fut le dernier des trois amis qui resta à Keilhau ; puis, à son tour, sur l'appel de Frœbel, il prit le chemin de la Suisse, en compagnie de sa belle-sœur Elise, s'installa à Willisau en 1834, et de 1835 à 1839 demeura seul chargé de la direction du nouvel institut, tandis que Frœbel, après une année passée à Burgdorf, retournait en Allemagne. L'établissement de Willisau ayant cessé d'exister en 1839, Middendorf rentra comme professeur à Keilhau, qui se trouvait depuis 1834 sous la direction de Barop : c'est là qu'il passa les quatorze dernières années de sa vie, dans le voisinage immédiat de Frœbel, qui vécut successivement à Blankenburg, à Keilhau, à Liebenstein et à Marienthal. La part prise par Middendorff aux travaux de Frœbel durant cette période, qui vit naître le jardin d'enfants, n'est pas sans importance : on lui doit un certain nombre des chansons et des poésies contenues dans les *Mutter und Koselieder*; il accompagna Frœbel en 1844 dans le voyage de propagande qu'entreprit celui-ci; et en 1848 il fit paraître une brochure sur les jardins d'enfants, dédiée au Parlement de Francfort, sous ce titre : *Die Kindergärten, ein Bedürfniss der Zeit, Grundlage einigender Erziehung.*

Ce fut Middendorff qui ferma les yeux à Frœbel, en 1852; il a raconté les derniers moments de son ami dans un écrit intitulé *Fröbels Ausgang aus dem Leben* (Liebenstein, 1852). Il ne lui survécut que dix-huit mois, et mourut à Keilhau le 27 novembre 1853, à l'âge de soixante ans. — Sa fille, Alwine Middendorff, fut une des premières « jardinières d'enfants » formées par Frœbel. Elle a épousé le D^r Wichard Lange et est morte en 1882. [J. Guillaume.]

**MILITAIRE (EXERCICE).** — L'exercice militaire fut introduit dans le plan d'études des écoles normales d'instituteurs par l'arrêté du 3 août 1881 et dans celui des écoles primaires de garçons par l'arrêté du 27 juillet 1882.

Dans les écoles normales, cet exercice était associé à la gymnastique, dont il était considéré comme le complément. En voici le programme :

« Première année. — Ecole du soldat sans armes. Formation de la section. Alignements. Marches. Changements de direction.

« Ecole d'intonation.

« Deuxième année. — Mécanisme des mouvements en ordre dispersé. Déploiement. Marches. Ralliement. Rassemblement.

« Ecole du soldat avec l'arme.

« Tir. Exercices préparatoires. Tir à courte portée.

« Ecole d'intonation.

« Troisième année. — Ecole du soldat avec l'arme. Ecole de section.

« Ecole d'intonation.

« Etude du fusil modèle 1874. Appréciation des distances.

« Tir à courte portée. Tir à la cible. »

Dans les écoles primaires, l'exercice militaire était distinct de la gymnastique, et formait une branche particulière du programme. Le plan d'études en indiquait de la manière suivante la répartition graduée entre les trois cours :

« COURS ÉLÉMENTAIRE. — Exercices de marche, d'alignement, de formation des pelotons, etc. — Préparation à l'exercice militaire.

« COURS MOYEN. — Exercice militaire : Ecole du soldat sans armes. — Principes des différents pas. — Alignements. — Marches, contre-marches et haltes. — Changement de direction.

« COURS SUPÉRIEUR. — Exercice militaire : Revision de l'école du soldat sans armes. — Mécanisme des mouvements en ordre dispersé. — Marches militaires et topographiques.

« Exercices préparatoires au tir : notions sur les lignes de tir. — Etude pratique sur le mécanisme du fusil. »

Aussitôt après la guerre de 1870, un grand courant d'opinion s'était manifesté en faveur d'une éducation militaire à donner à la jeunesse française. Dès 1871, Jules Simon, ministre de l'instruction publique, invitait les recteurs à tenir la main à ce que les décrets et règlements relatifs à la gymnastique fussent observés, et il leur transmettait une circulaire du ministre de la guerre disant : « Le gouvernement attache la plus grande importance à ce que les exercices corporels, y compris le maniement du fusil, occupent désormais une large place dans l'éducation de la jeunesse ».

A la suite de la loi du 21 janvier 1880 qui rendait obligatoire, dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendants de l'Etat, des départements et des communes, l'enseignement de la gymnastique, un manuel de gymnastique et des exercices militaires, rédigé par une commission spéciale, fut publié en deux volumes par le ministère de l'instruction publique. Le 20 mai 1880, Jules Ferry, en adressant aux recteurs le premier volume de ce manuel, s'exprimait ainsi dans la circulaire d'envoi :

« Le Sénat et la Chambre des députés ont affirmé d'une manière éclatante leur sollicitude pour un enseignement que l'on peut considérer comme le complément indispensable des études scolaires et comme un moyen très efficace d'assurer le bon fonctionnement de nos lois militaires.... Les exercices gymnastiques et militaires se pratiquent régulièrement dans les établissements secondaires et dans les écoles normales primaires; mais le nombre des écoles primaires pourvues de cet enseignement est encore bien restreint; il reste beaucoup à faire, surtout en ce qui concerne les écoles rurales, et c'est surtout de ce côté que doivent se porter nos efforts.... Les exercices de l'école du soldat prescrits par la deuxième partie du manuel sont faciles à apprendre; on doit y attacher d'autant plus d'importance qu'ils préparent directement les jeunes gens au service militaire. Il en est de même des promenades, qui ont pour objet de leur faire contracter l'habitude de la marche et dont on peut profiter pour leur donner des notions de topographie fort utiles. L'enseignement du tir présente également un grand intérêt. L'administration n'a pas encore adopté l'arme qui devra être employée; j'espère être en mesure de vous faire connaître prochainement les résolutions qui ont été prises à ce sujet. »

Le 29 mars 1881, une nouvelle circulaire ministérielle accompagnait l'envoi aux recteurs du second volume du manuel. Elle contenait des instructions dont nous reproduisons ci-après les passages essentiels :

« En attendant que la question de l'organisation du tir soit résolue, ce qui ne saurait tarder, je vous prie de veiller à ce que les exercices militaires se fassent régulièrement dans les écoles primaires, comme dans les lycées et collèges. Vous savez quel en est le but, quelle importance nous devons y attacher; suivant l'expression de l'honorable auteur de la proposition de loi sur la gymnastique, « il ne » s'agit plus seulement ici de la santé, de la vi» gueur corporelle, de l'éducation physique de la » jeunesse française, il s'agit aussi du bon fonctionne» ment de nos lois militaires, de la composition et de » la force de notre armée ». Tous les enfants qui fréquentent nos écoles sont appelés à servir un jour notre pays comme soldats; c'est une œuvre patriotique que nous poursuivons, et nous rendons un vrai service à nos élèves eux-mêmes en cherchant à leur donner des habitudes viriles, à les familiariser, dès l'enfance, avec le rôle qu'ils auront plus tard à remplir, à les initier aux devoirs qui les attendent au régiment. Si, dans toutes les écoles, l'instruction militaire était donnée comme nous le désirons et comme nous le demandons instamment, les jeunes gens, en arrivant sous les drapeaux, n'auraient plus qu'à compléter leur éducation militaire, et ainsi se trouverait résolu le problème de la réduction de la durée du service.

« La tâche est facile en ce qui concerne les lycées, les collèges et les écoles primaires situées dans les villes. Les instructeurs spéciaux sont nombreux; les garnisons offrent de grandes ressources à ce point de vue....

« Dans les écoles rurales, c'est à l'instituteur que l'instruction militaire, comme l'enseignement de la gymnastique, doit être confiée. Ce que nous lui demandons est en réalité fort simple. En effet, les exercices militaires prescrits pour les écoles primaires ne comportent pas l'emploi du fusil, excepté pour le tir. Nous ne pouvions pas songer à fournir aux écoles, sur les fonds de l'Etat, des armes en quantité suffisante, ni à imposer aux communes l'obligation d'en acquérir; la dépense eût été trop élevée, et nous nous serions exposés à aller à l'encontre des intentions qui s'étaient manifestées dans les deux Chambres, lors de la discussion de la loi sur l'obligation de la gymnastique. Les mouvements dont il s'agit n'ont rien de compliqué, ils sont tout à fait élémentaires, et, avec le goût qu'ont les enfants pour ces sortes d'exercices, un maître peut et doit les faire exécuter facilement; le succès n'est pas douteux.

« Toutefois un instituteur peut se trouver empêché de donner l'instruction militaire; l'inspecteur primaire sera juge de ces cas tout exceptionnels, il s'entendra avec les autorités locales pour assurer les moyens de procurer cet enseignement. « Il n'y a pas un seul village », disait avec raison le rapporteur de la commission d'initiative au Sénat, « où l'on ne puisse ren» contrer d'anciens sous-officiers et même au besoin » d'anciens militaires non gradés, qui, moyennant » une légère indemnité, seraient disposés à consacrer » une ou deux heures par semaine à enseigner aux » élèves de l'école communale les principes de la » gymnastique et les mouvements militaires. » Il existe aussi dans les départements un certain nombre de sociétés de gymnastique qui poursuivent un but analogue au nôtre et qui sont toutes prêtes, je le sais, à seconder l'administration. Enfin il me paraîtrait utile de profiter des réunions des instituteurs en conférence cantonale pour faire donner des leçons-modèles. »

La loi de finances du 29 juillet 1881 mit à la dispotion de l'administration une somme d'un million pour l'instruction militaire. Cette somme fut consacrée à la fabrication de 52 600 fusils scolaires de tir, dont une circulaire aux préfets, du 22 octobre 1881, annonça la distribution en ces termes :

« Les fusils scolaires, pour la fabrication desquels un crédit d'un million de francs a été ouvert au ministère de la guerre, sont exclusivement destinés à l'enseignement du tir. Toutes les écoles publiques de garçons en seront pourvues; M. le ministre de la guerre m'a fait savoir que les manufactures de l'Etat en livreraient très prochainement une certaine quantité. — L'administration n'est pas en mesure de fournir une autre arme aux écoles, et les municipalités qui désireraient acquérir des fusils d'exercice auront à s'adresser à l'industrie privée. Je suis d'ailleurs disposé à leur venir en aide, s'il en est besoin, dans la limite de mes ressources. — Il est bien entendu que le fusil d'exercice ne doit pas être susceptible de rece-

voir la cartouche, tout en se rapprochant autant que possible, comme mécanisme, du modèle en usage dans l'armée ; il va sans dire que son poids et ses dimensions seront en rapport avec les forces et la taille des enfants qui auront à le manier. — Les élèves âgés de plus de onze ans pourront seuls être exercés au maniement de l'arme. »

Cependant l'initiative des municipalités et des particuliers venait en aide, sur un grand nombre de points du territoire, aux efforts de l'administration centrale. Dans plusieurs communes, les exercices militaires s'étaient organisés spontanément, et les autorités locales montraient le plus grand zèle pour l'éducation militaire de la jeunesse. A Paris, dès le 2 novembre 1880, le Conseil municipal était saisi d'une proposition d'Aristide Rey ayant pour objet d'organiser en bataillons armés et équipés les enfants des écoles communales de garçons ; le 19 juillet suivant, le Conseil approuvait le plan d'Aristide Rey, pour la réalisation duquel un crédit de 250 000 francs était mis à la disposition du préfet de la Seine ; un premier bataillon scolaire fut aussitôt organisé dans le cinquième arrondissement. Au même moment, d'autres bataillons d'élèves se formaient en province et surtout dans les départements de l'Est, où l'institution était bien vite devenue populaire.

Pendant son passage au ministère, Paul Bert, transportant la question sur un terrain plus large, institua une « commission de l'éducation militaire », devant laquelle il exposa, le 25 janvier 1882, ses idées sur ce sujet.

« La préparation du *corps*, dit-il, a été l'œuvre commencée ici même par la commission de gymnastique et des exercices militaires. Elle a préparé un manuel.... Il y aura certainement peu à reprendre dans son œuvre, et en tous cas il ne faudrait pas refaire le travail de Pénélope. Mais il ne s'agit pas seulement ici d'hygiène et d'exercices corporels, il faut se servir des exercices gymnastiques et militaires pour arriver à la trempe morale de l'enfant. Pour cela, il faudra d'abord leur donner, aux yeux des élèves, des administrateurs, des parents, du pays tout entier, plus d'importance, plus d'ampleur, et par le temps qui y sera consacré, et par les maîtres qui en seront chargés. Vous aurez à rechercher comment ils peuvent être organisés depuis nos grands lycées jusqu'aux moindres villages. Vous aurez à voir comment ces unités peuvent être groupées en bataillons scolaires, comment pourront être organisées des excursions, des exercices extérieurs, des manœuvres d'ensemble. Tout cela dirigé, surveillé, inspecté non plus seulement par des maîtres sans autorité, mais avec le concours d'officiers délégués par le ministre de l'instruction publique, et, j'en ai le ferme espoir, par le ministre de la guerre.

« ... Je vous demande enfin de porter vos regards en dehors de l'école. Vous aurez à étudier les moyens de faire participer les enfants des écoles aux fêtes patriotiques et militaires, et vous devrez ici tenir compte de ce qu'ont préparé et réalisé les sociétés de tir et de gymnastique, d'excursions, qui se sont fondées en grand nombre et commencent à s'associer, à s'organiser sérieusement. Et je serai bien aise que vous me mettiez en mesure de donner à mes idées assez de précision pour que je puisse présenter au Parlement un projet de loi qui permettrait d'organiser, entre l'âge où finit l'enseignement primaire et celui où commence le service militaire, une série d'exercices, de manœuvres, afin d'empêcher l'enfant de nos écoles d'oublier avant d'entrer au régiment tout ce qu'il aurait déjà appris. »

La pensée qui inspirait Paul Bert répondait bien au sentiment national, et celui-ci, quelques semaines plus tard, trouvait l'occasion de se manifester d'une manière éclatante. Au congrès de la Ligue de l'enseignement, tenu à Paris en avril 1882, M. Georges, sénateur des Vosges, proposa à la Ligue de prendre l'initiative d'une organisation destinée à assurer l'éducation militaire des jeunes gens ayant dépassé l'âge scolaire. « Au sortir de l'école, disait-il, l'enfant échappe à la loi, et, dans les années qui s'écoulent entre sa sortie de l'école et son entrée au régiment, le fruit de l'instruction reçue pourra être en grande partie perdu, au grand détriment de tous. C'est à l'initiative des citoyens qu'il appartient de combler cette lacune et de compléter ainsi l'œuvre du législateur. Pour cela, il faudrait notamment que, dans chaque canton au moins, il se formât une association pour appeler et accueillir gratuitement dans ses rangs les jeunes gens depuis la sortie de l'école jusqu'au départ pour le régiment ; organiser, outre les exercices périodiques, des excursions, des promenades militaires, des tirs en pleine campagne à certains jours d'été et d'automne ; s'occuper de créer des ressources (cotisations, souscriptions, subventions des communes, des départements) pour l'acquisition d'armes d'exercice, d'objets d'instruction militaire et topographique, etc. Prendre l'initiative de ce mouvement, provoquer sur tous les points du territoire la formation de sociétés semblables, leur fournir non seulement les renseignements et les conseils, mais aussi l'aide morale et même matérielle dont elles auraient besoin, leur servir de lien et de centre de direction, — voilà la tâche à remplir. » La proposition de M. Georges fut votée par acclamation ; elle débutait par cette déclaration : « La Ligue française de l'enseignement, étendant le cercle de son action, prend en mains la cause nationale de l'éducation civique et militaire ». Le Congrès décida d'ouvrir sur-le-champ une grande souscription nationale en faveur de l'œuvre nouvelle que la Ligue de l'enseignement allait entreprendre.

Cependant Jules Ferry, qui avait repris le portefeuille de l'instruction publique, s'appliquait de son côté à encourager et à régulariser ce remarquable mouvement. Non content d'avoir fait inscrire, dès le 3 août 1881, dans le plan d'études des écoles normales, le programme d'exercice militaire que nous avons reproduit au début de cet article, il fit entrer aussi l'exercice militaire dans le programme des écoles primaires de garçons (27 juillet 1882), et il voulut assurer aux bataillons scolaires, dont les municipalités seules avaient jusque-là pris en mains la formation, le concours effectif de l'Etat. A cet effet, il ouvrit des négociations avec les ministères de la guerre et de l'intérieur ; une commission, formée de délégués des trois ministères, prépara un décret et un arrêté relatifs à l'instruction militaire, aux bataillons scolaires et aux exercices de tir. Ce décret et ce règlement, qui sont datés du 6 juillet 1882, donnèrent une consécration officielle aux créations enfantées par le zèle et le dévouement des citoyens et des conseils municipaux. Nous résumons ci-dessous les principales dispositions de ces deux documents.

Le *décret* porte ce qui suit :

« Tout établissement public d'instruction primaire ou secondaire, ou toute réunion d'écoles publiques comptant de 200 à 600 élèves âgés de douze ans et au-dessus, pourra, sous le nom de *bataillon scolaire*, rassembler ses élèves pour les exercices gymnastiques et militaires pendant toute la durée de leur séjour dans les établissements d'instruction. — Aucun bataillon scolaire ne sera constitué sans un arrêté d'autorisation rendu par le préfet. Cette autorisation ne pourra être accordée qu'après que le groupe d'enfants destiné à former le bataillon aura été reconnu capable d'exécuter l'école de compagnie. Il sera procédé à cette constatation par les soins d'une commission de trois membres, savoir : deux officiers désignés par l'autorité militaire, et l'inspecteur d'académie ou son délégué. — Tout bataillon scolaire recevra du ministre de l'instruction publique un drapeau spécial. (Dans la pratique, cette distinction fut accordée seulement aux bataillons qui avaient obtenu, au cours de l'année, les meilleures notes d'inspection militaire.) — Tout bataillon scolaire est placé sous les ordres d'un instructeur en chef et d'instructeurs-adjoints désignés par l'autorité militaire. — Un maître au moins de chaque établissement scolaire dont les élèves font partie du bataillon devra assister aux réunions du bataillon. — Le bataillon scolaire ne pourra être armé que de fusils conformes à un modèle adopté par le ministre de la guerre et poinçonnés par l'autorité militaire. Ces fusils, dont la fabrication sera abandonnée à l'industrie privée, devront présenter les trois conditions suivantes : n'être pas trop lourds pour l'âge

des enfants; comporter tout le mécanisme du fusil de guerre actuel, n'être pas susceptibles de faire feu, même à courte portée. Ces fusils seront déposés à l'école. — Pour les exercices du tir à la cible, les élèves des bataillons scolaires âgés de quatorze ans au moins, et que l'instructeur en chef aura désignés comme aptes à y prendre part, seront conduits au stand ou au champ de tir et y seront exercés avec le fusil scolaire spécial dans les conditions qui seront réglées par un arrêté des ministres de la guerre et de l'instruction publique. — Aucun uniforme ne sera obligatoire. Les uniformes qui pourraient être adoptés par les bataillons scolaires devront être autorisés par le ministre de l'instruction publique. Les caisses des écoles pourront seules être autorisés par le préfet à fournir aux élèves, dans des conditions à déterminer par des règlements locaux, tout ou partie des objets d'habillement jugés nécessaires. (Le type d'uniforme était celui des bataillons scolaires de la ville de Paris: vareuse, béret, pantalon bleu marine, etc.). — Les établissements libres d'instruction primaire et secondaire qui déclareront se soumettre à toutes les prescriptions du présent décret sont autorisés soit à incorporer leurs élèves dans le bataillon scolaire du canton, soit, si leur effectif est suffisant, à former des bataillons scolaires distincts qui seront à tous égards assimilés à ceux des écoles publiques. »

L'*arrêté* était exclusivement relatif aux exercices de tir: « Les fusils scolaires destinés aux exercices de tir, et mis en service à raison de trois par école, seront, ainsi que les munitions, déposés soit dans les casernes de gendarmerie, soit dans les magasins des corps de troupes, suivant les ordres de l'autorité militaire. — Ces armes ne seront délivrées que les jours d'exercice de tir réduit, et, exceptionnellement, les jours des exercices préparatoires ayant pour but de démontrer le maniement du fusil devant la cible, le pointage et les positions du tireur. — Les fusils et les munitions nécessaires pour le tir de la journée seront remis à l'instructeur militaire, sur sa demande écrite et motivée. — L'instructeur militaire prendra, de concert avec les chefs des établissements scolaires, les dispositions nécessaires pour faire transporter, dans de bonnes conditions, les armes et les cartouches sur le terrain de tir, et pour les faire rapporter à la caserne, et, s'il y a lieu, pour faire transporter les cartouches du centre de fabrication à la caserne de gendarmerie. — Les armes seront nettoyées et réintégrées au lieu de dépôt, le jour même de chaque exercice, par les soins de l'instructeur militaire; remise sera faite, en même temps, des cartouches non consommées. Après les tirs, les étuis vides seront rapportés aux corps de troupes qui auront fourni les cartouches, pour être rechargés par leurs soins, s'il y a lieu. Les demandes de délivrance de cartouches scolaires ou de chargement d'étuis vides, établies en triple expédition, seront adressées par les inspecteurs d'académie aux généraux commandant les subdivisions de régions, qui les transmettront pour exécution aux corps désignés à cet effet. Ces demandes seront totalisées par les soins de l'administration de la guerre; la dépense totale sera indiquée au ministère de l'instruction publique, qui en remboursera le montant annuellement. — Chaque enfant susceptible de prendre part aux exercices de tir réduit, dans les écoles où ces exercices auront été organisés, pourra tirer au maximum cinq séries de six balles, soit trente cartouches par an. Il ne sera jamais tiré dans la même séance plus de six cartouches par enfant. — Les plus grandes précautions seront recommandées pendant l'exécution des tirs. Il sera toujours préférable de construire un stand peu coûteux, analogue à ceux qui sont décrits dans l'instruction ministérielle du 27 janvier 1882. L'établissement d'un stand sera obligatoire pour les tirs au delà de 20 mètres. Le tir réduit pourra exceptionnellement être exécuté en rase campagne; dans ce cas, la direction du tir ne devra rencontrer, à moins de 450 mètres de la cible, ni route, ni canal, ni voie ferrée, ni habitation. — Les généraux commandant les subdivisions mettront autant que possible les champs de tir à la disposition du bataillon scolaire. »

Dans un article publié par la *Revue pédagogique* (décembre 1882), l'un des principaux initiateurs du mouvement, Aristide Rey, en explique ainsi le sens et la portée :

« Le moment nous paraît opportun pour établir l'origine de nos jeunes bataillons, produire leur état civil, démontrer qu'ils ont été l'œuvre de nos pères, qu'ils nous sont imposés par notre tradition nationale, qu'ils sont une institution nécessaire de la République.... Vouloir emprunter les éléments de notre réorganisation républicaine aux nations voisines, qui ont un autre tempérament, un autre passé, d'autres mœurs, une autre tradition, c'est méconnaître et les lois de la science et les leçons de l'histoire. Mais quand une Révolution s'est accomplie pour nous donner ces institutions, quand elles sont l'œuvre d'une époque qui, dans le monde et dans le temps, porte le nom de Révolution française, quand elles tiennent leur origine de ce prodigieux enfantement d'où sont sorties pour nous la patrie et la République dont elles caractérisent précisément la forme moderne, prétendre les recevoir de l'étranger c'est faire preuve à la fois de beaucoup d'ignorance et de peu de patriotisme. Pour nous, nous ne pouvons, sans un profond serrement de cœur, entendre certaines personnes invoquer sans cesse l'exemple de nos ennemis mêmes, nous offrir leurs usages, alors que dans notre passé nous avons tous les éléments de régénération et de développement. » Et Rey passait en revue les plans présentés dans les trois assemblées révolutionnaires. Il rappelait que la constitution du 24 juin 1793 avait dit : « La force générale de la République est composée du peuple entier. — Tous les Français sont soldats. Ils sont tous exercés au maniement des armes. » Il montrait comment le pays tout entier, dès 1789, s'était passionné pour l'idée nouvelle, et comment, de toutes parts, en même temps que s'organisait la garde nationale, des compagnies et des bataillons d'adolescents et d'enfants avaient été formés, où se faisait l'éducation militaire des jeunes citoyens : on les appelait « compagnies d'élèves », « Jeunes bataillons », « bataillons de l'Espérance »; Agricol Viala commandait à Avignon, en l'an II, « la petite garde nationale dite l'Espérance de la patrie ». Rey voyait, dans les bataillons scolaires, le plus puissant moyen d'inspirer à la jeunesse l'esprit républicain, et de combattre un étroit chauvinisme et l'esprit de caste qui caractérise les armées permanentes. Il disait en parlant de la Révolution française : « Malheureusement, les événements ne laissèrent pas le temps de produire ses résultats à une éducation qui eût permis à la France d'échapper au militarisme qui la perdit »; et il espérait que la troisième République, « reprenant l'œuvre commencée par les hommes de 1789 et de 1792 », saurait la compléter et la mener à bien.

Un nouveau manuel d'exercices gymnastiques et militaires, rédigé par les soins des ministères de la guerre et de l'instruction publique, et composé de trois volumes, fut publié en avril 1884.

Le décret du 6 juillet 1882 exigeait, pour la constitution d'un bataillon scolaire, un effectif d'au moins 200 enfants âgés de plus de douze ans et connaissant l'école de compagnie. Cette disposition avait fait naître des doutes relativement aux conditions dans lesquelles l'instruction militaire pourrait être donnée aux enfants réunis en nombre insuffisant pour constituer un bataillon ou à ceux qui, en raison de leur instruction incomplète, ne faisaient pas encore partie d'un bataillon. Une circulaire du ministre de la guerre donna à ce sujet les explications suivantes : « L'admission des enfants dans le bataillon scolaire exige de leur part des connaissances militaires assez étendues et qui ne peuvent leur être données que par des exercices préparatoires nombreux. D'autre part, certains centres de population relativement faibles et isolés des centres voisins ne peuvent que difficilement arriver à former le groupement minimum de 200 enfants prévu par le décret. Afin de permettre le développement le plus complet possible de l'enseignement de la jeunesse, il importe de tenir compte de ces circonstances et de laisser aux établissements scolaires les plus grandes facilités pour donner aux

enfants l'instruction dont il s'agit. Ces facilités sont d'ailleurs implicitement accordées par le décret, qui, en précisant le degré d'instruction du bataillon scolaire au moment de sa constitution, ne pouvait interdire aux enfants les exercices militaires indispensables pour leur donner cette instruction. En conséquence, les établissements scolaires sont autorisés à exercer en armes à l'intérieur et à l'extérieur, dans les conditions prévues par le décret du 6 juillet 1882, les enfants dont l'instruction militaire est encore incomplète, ou ceux qui, bien que suffisamment instruits, ne sont pas assez nombreux pour former un bataillon. »

Sur les 52 600 fusils scolaires fabriqués pour servir aux exercices de tir, il en fut distribué, de 1881 à juin 1884, 41 320, dont 4763 aux écoles normales d'instituteurs à raison d'un fusil par élève, et le reste à des écoles primaires publiques de garçons, à raison de trois fusils par école.

La distribution de drapeaux aux bataillons scolaires, prévue par le décret du 6 juillet 1882, eut lieu chaque année, de 1882 jusque vers 1886, à l'occasion de la fête nationale. En 1882, il fut distribué trente-neuf drapeaux à des bataillons formés dans autant de localités. En 1883, le nombre des drapeaux distribués fut de trente-huit; en 1884, de trente.

Au bout de quelques années, il fallut constater que l'esprit dans lequel l'instruction était donnée aux bataillons scolaires n'était pas celui qui avait animé les promoteurs de l'institution, et que les résultats obtenus étaient en général très différents de ceux qu'ils avaient attendus. L'opinion publique se désintéressa d'une création qui n'avait pas porté les fruits espérés; et, sans qu'une mesure officielle fût intervenue, les bataillons scolaires disparurent. Mais l'idée qui leur avait donné naissance n'était pas morte; et sous une forme plus pratique et plus efficace, on la vit s'affirmer de nouveau par la fondation de l'Union des sociétés d'instruction militaire de France (1890), devenue, par sa fusion avec l'Association nationale de préparation des jeunes gens au service militaire fondée un peu plus tard, l'Union des sociétés de préparation militaire de France (1907). Voir ci-après l'article *Militaire* (*Préparation*).

Quant à ce qui concerne l'enseignement militaire dans les écoles, le programme d'exercices militaires qu'avait introduit dans le plan d'études des écoles normales d'instituteurs l'arrêté du 3 août 1881 a été supprimé par l'arrêté du 4 août 1905. Les programmes annexés à ce dernier arrêté ne portent, en effet, que cette mention, et pour les deuxième et troisième années seulement : « Exercices de tir dans un stand ». Les conditions dans lesquelles ces exercices de tir doivent être pratiqués ont fait l'objet d'une circulaire aux recteurs du 18 mars 1907, dont voici le texte :

« Ces exercices peuvent être de trois sortes : *a*) Tir à petite distance avec carabine Flobert; *b*) Tir réduit. Tir à toute distance avec l'arme de guerre.

« *a*) Dans le plus grand nombre des écoles normales on pratique la première catégorie d'exercices, pour les raisons suivantes :

« Les écoles normales ont été dotées en 1903, par l'Union des sociétés de tir de France, d'une carabine dite « la Française », dont le modèle a été choisi par une commission interministérielle chargée de déterminer l'arme la plus propre à être mise en usage dans les écoles. L'aménagement, dans des conditions satisfaisantes de sécurité, du stand ou de l'emplacement nécessaire à l'utilisation de cette arme est fort aisé dans la plupart de nos écoles, et j'ai donné, sous certaines réserves, l'autorisation de prélever, sur le crédit des fournitures classiques, la dépense relative à l'achat des munitions. Enfin, la circulaire du 16 août 1895 a publié une instruction détaillée qui s'applique à la carabine « la Française « et constitue un véritable traité de tir scolaire.

« J'attache une grande importance à ce que ces exercices de tir à courte distance soient continués dans les écoles où ils sont organisés, et je compte sur l'ingéniosité et la bonne volonté des directeurs, dans les écoles où ces exercices n'ont pas lieu, pour qu'une lacune regrettable soit comblée à brève échéance. Au moment où la réduction du service militaire exige, plus que jamais, des jeunes soldats, des aptitudes et des qualités d'adresse préalablement acquises, il est de l'intérêt du pays que se multiplient les sociétés scolaires et post-scolaires de tir et de gymnastique, dont la direction est presque toujours confiée à un instituteur. Il convient donc que les élèves-maîtres soient préparés à donner à leurs futurs écoliers l'enseignement particulier du tir avec les armes mêmes dont les élèves ou anciens élèves de l'école élémentaire auront à se servir.

« *b*) En ce qui concerne les exercices de tir réduit et de tir réel, des difficultés matérielles (emplacement, armes, munitions) ou techniques (compétence du professeur) ont empêché de les introduire dans le plus grand nombre des écoles normales. Il a été possible cependant de tourner ces difficultés, dans les centres où existait une société de tir. En affiliant à de telles sociétés leurs élèves, en qualité de pupilles et moyennant une faible cotisation annuelle, beaucoup de directeurs ont pu les faire profiter des nombreux avantages actuellement assurés à ces groupements. Mais, même dans ce cas, les exercices pratiques auxquels les élèves-maîtres pouvaient ainsi être admis ne les réunissaient pas tous dans une même école; l'enseignement n'était point obligatoire, puisqu'il imposait aux élèves certains frais.

« L'étude des conditions dans lesquelles pourra être donnée l'instruction militaire préparatoire prévue par l'article 94 de la loi du 21 mars 1905 a déterminé la création d'une commission interministérielle du tir scolaire constituée par les soins du département de la guerre et de mon département, et les propositions de cette commission ont abouti à une entente entre nos deux administrations : cet accord résout le problème de l'enseignement du tir réel à tous les élèves dans toutes les écoles normales ou dans presque toutes.

« Voici les mesures que j'ai adoptées, d'accord avec M. le ministre de la guerre, pour les établissements dépendant du ministère de l'instruction publique :

« 1° Toutes les sociétés de tir scolaire formées dans les établissements d'instruction secondaire de l'Etat et dans les écoles normales d'instituteurs pourront jouir des droits accordés aux sociétés de tir mixtes par l'instruction du 21 juin 1904. Elles s'adresseront, à cet effet, au général commandant la subdivision, qui servira d'intermédiaire entre elles et le département de la guerre;

« 2° Les élèves âgés d'au moins dix-sept ans auront les avantages consentis par l'instruction précitée à l'élément militaire des sociétés mixtes;

« 3° En outre, dans les établissements situés dans une ville dotée d'une garnison, les jeunes gens âgés d'au moins quinze ans auront droit à une allocation annuelle de cinquante cartouches de tir réduit;

« 4° L'autorité militaire mettra à la disposition de MM. les directeurs d'école normale les instructeurs et le matériel nécessaires à l'enseignement du tir;

« 5° Les instructeurs seront choisis avec le plus grand soin parmi les sous-officiers offrant toute garantie au point de vue de l'instruction militaire et de l'éducation; ils seront dirigés et surveillés par un officier désigné à cet effet, autant que possible un capitaine adjudant-major, ou du cadre complémentaire;

« 6° Les officiers ainsi désignés auront toute initiative pour organiser cet enseignement, après entente préalable avec les directeurs; ils relèveront directement, au point de vue technique, du général commandant la subdivision. L'instruction sera donnée conformément aux prescriptions du règlement sur l'instruction du tir :

« 7° Le personnel, les armes et tout le matériel nécessaires seront fournis par un des corps désignés par le général commandant la subdivision; ce corps sera chargé de la confection des cartouches de tir réduit;

« 8° Ces dispositions seront applicables à partir du commencement de l'année scolaire 1907-1908.

« Ainsi, dorénavant, l'enseignement du tir à l'arme de guerre sera donné par les soins de l'autorité militaire locale dans toutes les écoles normales dont le siège est une ville possédant une garnison. Le ministère de la guerre prêtera les armes, donnera les munitions, fournira les instructeurs, recevra les élèves-

maîtres dans ses stands pour les exercices de tir à la belle saison. Pour que ces dispositions soient applicables, il suffira que, dans chaque école normale, les élèves soient constitués en société de tir analogue à celles qui existent déjà et dont vous trouverez ci-joints des modèles de statuts, communiqués à titre de spécimen.

« Ces mesures, dictées par l'intérêt général, sont d'ailleurs conformes à l'intérêt particulier de jeunes gens qui bientôt quitteront l'école normale pour le régiment et parmi lesquels se recruteront, par la suite, des officiers de réserve.

« En conséquence, vous voudrez bien prescrire à chacun des directeurs d'école normale de votre académie : 1° de fonder immédiatement dans son école une société de tir; 2° de se mettre en rapport avec M. le général commandant la subdivision de sa région pour se concerter avec lui en vue d'une organisation dont les dispositions sont applicables dès la prochaine année scolaire. »

A cette circulaire est annexé un modèle de statuts pour les « sociétés scolaires de tir » à constituer dans les écoles normales d'instituteurs.

Dans les écoles primaires de garçons, le programme de l'exercice militaire de 1882 fut remplacé cinq ans plus tard (arrêté du 18 janvier 1887) par un programme qui, toujours sous le même titre, *Exercices militaires*, ne s'applique plus qu'au cours moyen et au cours supérieur, et que voici :

« Cours moyen. — Exercices de marche, d'alignement, de formation des pelotons, etc. — Préparation à l'exercice militaire.

« Cours supérieur. — Ecole du soldat sans armes. — Principes des différents pas. — Alignements. — Marches, contre-marches et haltes. — Changements de direction. »

Un arrêté du 27 juillet 1893, pris à la suite d'une lettre adressée, le 29 juin 1893, au ministre de l'instruction publique par le président de l'Union nationale des sociétés de tir de France, et d'un vœu émis, le 26 avril 1892, par le Conseil général du Pas-de-Calais, a ajouté des exercices de tir à ce programme; il dit :

« Dans le cours moyen et le cours supérieur des écoles primaires publiques, l'addition suivante est apportée au programme des exercices militaires : « Pour les élèves âgés de plus de dix ans, exercices de tir à dix mètres à la carabine Flobert ».

Des circulaires du 27 juin 1903 et du 26 avril 1907 ont prescrit diverses mesures relatives aux exercices de tir dans les écoles primaires élémentaires. Voici la circulaire du 26 avril 1907, adressée aux préfets :

« L'arrêté du 27 juillet 1893, pris en Conseil supérieur de l'instruction publique, a introduit les exercices de tir dans les programmes des écoles élémentaires.

« Depuis la mise en vigueur de la loi du 21 mars 1905 (réduisant à deux ans la durée du service dans l'armée active), la question de l'organisation pratique de cet enseignement dans les écoles revêt, plus que jamais, un caractère d'urgence. Elle a fait l'objet d'une nouvelle étude confiée à une Commission comprenant des représentants de l'administration de la guerre et de l'administration de l'instruction publique.

« Cette Commission a adopté une série de propositions que j'ai approuvées d'accord avec mon collègue, M. le ministre de la guerre, et dont voici la teneur :

« 1° Les instituteurs seront invités d'une façon pressante à donner l'instruction du tir à courte distance dans leur école; il leur sera recommandé, s'ils n'ont déjà une organisation fonctionnant à leur satisfaction, de procéder à la création de petites sociétés scolaires de tir et d'y ajouter une section post-scolaire destinée à assurer la continuation des exercices dans les sociétés jusqu'au service militaire et même après, s'il convient;

« 2° L'œuvre ainsi établie jouira de droit des avantages réservés aux œuvres post-scolaires et notamment des congés supplémentaires et des récompenses prévues pour cet objet;

« 3° Les inspecteurs primaires devront rendre compte, chaque année, de l'organisation du tir scolaire dans leur circonscription et faire connaître les instituteurs qui se seront le plus distingués à cet égard; ils devront, en vue d'éclairer l'administration supérieure, indiquer dans ces rapports, s'il y a lieu, les raisons pour lesquelles certaines écoles de leur circonscription n'ont pas pu procéder à cette organisation et quels secours leur seraient nécessaires pour aboutir à un résultat pratique;

« 4° Les instituteurs seront invités à faire participer leur école au championnat des écoles primaires, organisé annuellement avec mon approbation par l'Union des sociétés de tir de France;

« 5° Les préfets seront invités à faire connaître aux maires le vif désir du gouvernement de voir organiser le tir dans les écoles de toutes les communes, et à appeler leur attention, par une circulaire spéciale à chaque département, sur la nécessité de s'entendre à cet effet avec les instituteurs et de les aider dans la plus large mesure possible. Ils seront également invités à signaler à leur Conseil général tout l'intérêt d'une participation effective à cette œuvre;

« 6° Le ministre de la guerre décide que la dispense d'une des deux périodes d'exercices, que la loi lui permet d'accorder facultativement aux instituteurs publics, sera attribuée de droit aux instituteurs assurant l'enseignement du tir dans leur école.

« Il décernera des lettres de félicitations, avec mention au *Bulletin officiel*, aux instituteurs qui lui seront signalés comme s'étant le plus distingués;

« 7° Toutes les sociétés de tir scolaire formées dans les écoles primaires publiques et comprenant une section post-scolaire pourront jouir des droits accordés aux sociétés de tir mixtes par l'instruction du 21 juin 1904.

« Elles s'entendront à cet effet avec le général commandant la subdivision, qui servira d'intermédiaire entre elles et le département de la guerre.

« M'inspirant des résolutions adoptées par la Commission, j'ai décidé que les mesures suivantes devront être prises en vue d'assurer l'organisation des exercices de tir dans les écoles primaires :

« La base de l'organisation doit, comme pour les lycées et collèges et les écoles normales, reposer sur la création, dans chaque école, d'une société de tir scolaire, qui pourrait adopter des statuts conformes au modèle ci-annexé. Des sociétés de ce genre ont fonctionné déjà dans plusieurs écoles, avec mon approbation et sur l'heureuse initiative de sociétés ou de personnes dévouées, et notamment de l'Union des sociétés de tir de France. Il s'agit aujourd'hui d'étendre cette organisation à toutes les écoles avant même que le tir ne soit devenu obligatoire pour les adultes.

« Dans cet ordre d'idées, j'insiste sur l'intérêt qu'il y aurait à faire de chaque société une société communale conservant, au sortir de l'école, tous ses adhérents et assurant, à l'aide des groupements post-scolaires tels que les associations d'anciens élèves, la continuité de l'enseignement du tir pour tous les jeunes gens de la commune jusqu'à leur arrivée au régiment. En habituant, dès les premières années de classe, les enfants aux exercices de tir et en leur inspirant le goût, il sera possible d'instituer dans les plus petites communes la préparation au certificat d'aptitude militaire qui confère aux jeunes gens, au régiment même, des avantages qui ne doivent pas être réservés uniquement aux recrues des grandes villes.

« En ce qui concerne l'organisation matérielle, je compte sur le dévouement de M. l'inspecteur d'académie et de ses collaborateurs, MM. les inspecteurs de l'enseignement primaire, pour aider les instituteurs de leurs conseils et de leurs encouragements. La création d'une société scolaire de tir peut se faire à peu de frais; elle peut commencer à fonctionner à l'aide des cotisations volontaires d'habitants de la commune, admis comme membres honoraires, et d'une faible subvention communale. La première installation n'exige, en effet, qu'une dépense d'environ 85 francs permettant d'acquérir la carabine, le rameneur qui est indispensable pour la sécurité du tir, et le porte-carton avec fond de cible, qui peut s'appliquer dans la cour de l'école, contre un mur suffisamment abrité.

« Sur tous ces points, les instituteurs peuvent s'inspirer du *Manuel de tir scolaire de l'Union des sociétés de tir de France* où se trouve reproduite l'instruction officielle élaborée par mon administration. Les instituteurs ont déjà reçu ce Manuel. Sur leur demande, l'Union en mettra volontiers un nouvel exemplaire à leur disposition.

« J'estime que presque partout, à l'heure actuelle, les instituteurs, dont la plupart ont passé par le régiment, sont capables de donner l'enseignement élémentaire du tir; mais je suis convaincu que, s'ils avaient à cet égard quelque scrupule sur leur compétence, ils trouveraient aisément, dans chaque localité, d'anciens sous-officiers, caporaux ou soldats suffisamment instruits, très capables de donner à côté d'eux cet enseignement, et qui seraient désignés, en ce qui concerne la section scolaire, par l'instituteur, après agrément de l'inspecteur primaire. Mon administration signalerait bien volontiers à M. le ministre de la guerre les services rendus par ces instructeurs bénévoles.

« D'autre part, il ne sera pas sans intérêt d'avertir les instituteurs, au point de vue de la responsabilité civile en cas d'accidents, que des mesures ont été prises par l'Union des sociétés de tir en vue de les garantir, s'ils en font la demande, contre les conséquences pécuniaires pouvant résulter de cette responsabilité. Il est à remarquer, d'ailleurs, qu'en ce qui concerne les exercices en dehors de l'école, la responsabilité passe de l'instituteur à la société, qui elle-même peut se garantir par une assurance analogue à celle que contractent les sociétés appartenant à l'Union des sociétés de tir de France, groupées en Société d'assurance mutuelle.

« Il me paraît donc qu'aucun obstacle insurmontable ne s'oppose à l'établissement, dans toutes les écoles, de sociétés de tir scolaire. Ces sociétés, une fois constituées, jouiront de tous les avantages réservés aux sociétés de tir mixtes par l'instruction ministérielle du 21 juin 1904. En outre, elles pourront participer au championnat des écoles primaires organisé annuellement, avec mon approbation, par l'Union des sociétés de tir de France. Vous insisterez sur l'intérêt que les sociétés auront à prendre part à ce concours, qui permet de constater les résultats obtenus d'année en année.

« Vous inviterez M. l'inspecteur d'académie à ne pas laisser ignorer aux instituteurs que mon intention formelle est de tenir le plus grand compte des efforts qu'ils feront pour propager l'enseignement du tir, particulièrement au point de vue des avantages et des récompenses qui peuvent leur être accordés.

« De son côté, M. le ministre de la guerre a décidé de faire bénéficier de droit de la dispense d'une période d'instruction dans la réserve, prévue par la loi de 1905, les instituteurs qui justifieront d'une participation active à l'enseignement du tir. Cette participation constituera d'autre part, pour les maîtres qui sont officiers dans la réserve ou l'armée territoriale, un nouveau titre pour l'avancement ou les récompenses.

« J'ajoute que, pour mener à bien l'organisation de l'enseignement du tir à l'école et au delà de l'école, le concours des communes est indispensable. Il appartient aux municipalités de venir en aide aux sociétés en prenant à leur charge au moins une partie de la dépense et en secondant les efforts des instituteurs par une action commune, qui aura pour effet de grouper autour de l'école toutes les bonnes volontés.

« Je vous demanderai également de signaler au Conseil général toute l'importance qui s'attache à la prompte réalisation de cette œuvre de haut intérêt national, et de proposer à cette assemblée d'y apporter, dans la mesure où le permettront les ressources départementales, une participation effective.

« En ce qui me concerne, j'ai l'intention de demander au Parlement, pour répondre au vœu exprimé par la Commission, les crédits nécessaires en vue de contribuer aux dépenses d'installation, là où les ressources locales seraient manifestement insuffisantes.

« Vous voudrez bien communiquer les présentes instructions à M. l'inspecteur d'académie, qui devra les transmettre sans retard à MM. les inspecteurs primaires en leur rappelant qu'ils auront à fournir, chaque année, avant le 1er décembre, un rapport sur l'organisation de l'enseignement du tir dans les écoles primaires de leur ressort, contenant les renseignements visés dans la proposition formulée par la Commission. »

A cette circulaire est annexé un modèle de statuts pour la formation de « Sociétés de tir scolaire communales », comprenant une section scolaire et une section post-scolaire.

**MILITAIRE (PRÉPARATION).** — La préparation au service militaire (par abréviation : *Préparation militaire*) est l'application des méthodes destinées à placer les jeunes gens dans le meilleur état moral et physique au moment de leur incorporation dans l'armée. Elle est une des branches de l'éducation générale nécessaire au citoyen. Plus la durée du service dans l'armée active est réduite, plus intense doit être la préparation.

L'enfant reçoit à l'école une culture appropriée au rôle qu'il devra remplir plus tard dans la cité. Son éducation physique, morale et intellectuelle est orientée vers les devoirs de l'homme et du citoyen.

Dans un pays d'institutions démocratiques, le soldat est fonction du citoyen. Le système de la nation armée, imposé aux grands Etats, veut que tous les Français soient appelés à vingt ans à entrer dans l'armée nationale.

Pendant la période de l'adolescence qui, faisant suite à la période scolaire, précède l'incorporation, l'éducation générale est sollicitée dans ses tendances par un objectif d'adaptation à la fonction militaire.

Dès la dix-huitième année, à la faveur du développement atteint par le corps, l'objectif devient immédiat. La préparation militaire est la forme utilitaire donnée à l'éducation physique.

En France, l'instruction militaire préparatoire est assurée par des sociétés dues à l'initiative privée et dont les pouvoirs publics favorisent les travaux par des encouragements.

L'opinion publique s'est intéressée à cette question dans les années qui suivirent la guerre de 1870.

Jules Simon, ministre de l'instruction publique, par une circulaire du 13 décembre 1871, faisait connaître « la grande importance attachée par le gouvernement à ce que les exercices corporels, y compris le maniement du fusil, occupent une grande place dans l'éducation de la jeunesse ». La loi militaire du 27 juillet 1872 restait cependant muette relativement à l'instruction préparatoire. Mais cette même année, l'initiative privée entrait en action. On constate alors quelques essais, notamment dans le département de l'Eure, et l'idée se propage lentement dans le pays.

La loi du 13 mars 1875 forma des escadrons d'éclaireurs volontaires. Les jeunes gens désignés pour les constituer n'étaient appelés qu'en cas de mobilisation.

En 1876, une importante société est fondée à Lyon. Deux ans plus tard, au Conseil général de la Seine, M. Engelhard propose l'organisation d'un corps de vélites, âgés de quinze à dix-sept ans, et qui seraient instruits le jeudi et le dimanche de chaque semaine. Quelques mois s'écoulent. M. Georges, sénateur, en son nom et au nom de vingt-deux de ses collègues, présente un projet autorisant les communes à former des compagnies d'instruction pour les jeunes gens âgés d'au moins dix-sept ans. Le général Billot, ministre de la guerre, dépose à la même époque un projet relatif à l'organisation de compagnies de volontaires, et Paul Bert propose de rendre l'instruction militaire obligatoire à partir de l'âge de treize ans.

Les lois du 27 janvier 1880 et du 28 mars 1882 firent de la gymnastique et des exercices militaires une obligation du programme de l'enseignement primaire.

Dans l'esprit de ces lois, Paul Bert, alors ministre de l'instruction publique, charge en 1882 une commission d'étudier tout ce qui se rapporte à l'éducation militaire pendant la post-scolarité, et M. le capitaine Daniel y défend un projet semblable à celui de M. le sénateur Georges, mais pour les conscrits de dix-neuf et vingt ans.

C'est alors que les sociétés se multiplient. Elles prennent généralement une devise patriotique comme titre. Leurs cours ont lieu le soir. Pour y amener les jeunes gens, des uniformes aux claires couleurs sont choisis.

A Reims, en 1883, M. Dessoye définit le but à atteindre devant les membres du Congrès de la Ligue française de l'enseignement.

Le XX<sup>e</sup> arrondissement de Paris donne à cette époque l'exemple d'une organisation qui renseigne sur le fonctionnement des sociétés. Fondée à l'instigation de Gambetta et patronnée par Anatole de la Forge, la Société d'instruction militaire préparatoire du XX<sup>e</sup> arrondissement avait pris pour devise « *Pro Patria* ». Les adhérents pratiquaient le tir, la gymnastique et le maniement des armes. Dirigée par un officier de réserve, le capitaine Matifas, elle formait une compagnie de cent vingt jeunes gens. Les cours, de huit heures à dix heures et demie du soir, étaient réglés de la manière suivante :

Lundi et jeudi : gymnastique, boxe, bâton, course;
Mardi et vendredi : exercices militaires;
Mercredi et samedi : escrime, théorie, topographie, télégraphie optique.

La journée du dimanche était consacrée aux tirs, à l'école de compagnie, à la marche et au service en campagne.

En 1888, Jean Macé, sénateur, et trente-six de ses collègues, déposent un projet de loi tendant à l'institution dans tous les chefs-lieux de canton d'exercices mensuels pour les jeunes gens.

Au cours de cette année, les sociétés, déjà nombreuses, dans le but de coordonner leur action et de défendre leurs intérêts, forment à Paris une fédération régionale. Ce cadre ne tarda pas à s'élargir par l'adhésion des Sociétés des départements, et la fédération devint nationale en 1890, sous le titre d'*Union des sociétés d'instruction militaire de France*. Depuis deux ans déjà, M. Edmond Dollfus comme président et M. Auguste Barral comme secrétaire général dirigeaient l'organisation des concours nationaux annuels des Tuileries. Ces concours, devenus traditionnels, sont dotés de prix par la Ville de Paris.

Dans le rapport du projet de loi abaissant à trois ans la durée du service dans l'armée active, M. Laisant, député, déclarait :

« Le jour où les jeunes gens auront toutes facilités pour s'instruire dans la connaissance des choses militaires avant leur incorporation; le jour où l'on ne recevra plus au régiment que des hommes connaissant au moins l'école du soldat, habitués à leur arme, déjà assouplis, ce jour-là ce n'est pas trois années, mais deux au plus qui suffiront pour obtenir le résultat désiré ».

Cette pensée, qui semblait dominer la loi du 15 juillet 1889, fut traduite dans son article 85, lequel prescrivait l'obligation des exercices dans les établissement d'enseignement et l'organisation de l'instruction militaire de la jeunesse.

Les prescriptions de l'article 85 ne furent pas observées. Seules les sociétés, en continuant leur tâche, firent entrer un peu plus dans les mœurs ce que les lois n'abordaient pas encore.

Un simple arrêté, en juillet 1893, ajouta au programme scolaire le tir à la carabine de petit calibre, pour les élèves âgés de plus de dix ans.

Mais peu à peu le programme des sociétés s'éloignait de la conception d'une instruction préparatoire comprenant l'ensemble des exercices utiles, et suscitait des spécialisations.

L'absence d'unité dans la méthode, une propension à vêtir les jeunes gens d'uniformes fantaisistes, une sorte d'oubli de ce principe essentiel que l'éducation physique est la base de la préparation militaire, furent autant de causes qui amenèrent la constitution d'une fédération nouvelle : l'*Association nationale de préparation des jeunes gens au service militaire*. M. I. Paquin en fut le président et M. Adolphe Chéron le secrétaire général.

En 1900, M. le général André, ministre de la guerre, crée le brevet militaire de gymnastique et de tir. Le programme des matières exigées pour l'obtention du brevet tend aussitôt à devenir le seul programme des sociétés.

Au moment de l'étude du projet de loi réduisant à deux ans la durée du service militaire actif, l'Association nationale fit œuvre de propagande par des conférences dans les grandes villes et par la réunion en congrès des délégués des sociétés. Les congrès, présidés par M. le général Bosc, dictèrent le devoir d'enseigner l'éducation morale et civique, l'éducation physique, la marche, le tir, et de favoriser l'éclosion des aptitudes nécessaires au service dans les armes spéciales de même que l'aptitude au commandement en vue de la formation des gradés.

La loi du 8 avril 1903 (M. Berteaux, rapporteur), celle du 21 mars 1905 (rapporteurs : MM. Berteaux, député, Rolland et Garreau, sénateurs), offrirent aux jeunes gens préparés au service militaire divers avantages.

La discussion de l'article 94 de la loi du 21 mars 1905, qui reproduisait le texte de l'article 85 de la loi de 1889, fut marquée à la Chambre d'une déclaration de M. Vazeille, député, qui considérait cet article comme capital, et d'une réponse de M. le général André, ministre de la guerre, renouvelant l'engagement déjà pris devant le Sénat, au nom du gouvernement, de déposer le projet de loi relatif à l'application dudit article. Le ministre rendit hommage à l'initiative privée pour ses services.

Sur les vœux émis par les congrès de l'Association nationale, M. Etienne, ministre, créait, le 29 décembre 1905, au ministère de la guerre, une section spéciale pour traiter les questions relatives à la préparation militaire de la jeunesse.

A Angers, en 1906, la Ligue française de l'enseignement, au congrès présidé par M. Ferdinand Buisson, sur le rapport présenté, au nom de sa commission des œuvres militaires, par M. Adolphe Chéron, étudie de nouveau les termes du problème et émet plusieurs vœux de principes et d'application.

M. Messimy, député, chargé, par la Commission du budget de la Chambre, de rapporter le projet de loi portant fixation du budget de l'exercice 1907 pour le ministère de la guerre, consacre tout un chapitre de son rapport aux sociétés de préparation, et leur demande de rester sur le domaine de l'éducation physique et civique. Il se déclare favorable à l'idée émise par M. le commandant Coste, directeur de l'Ecole normale militaire de gymnastique et d'escrime de Joinville-le-Pont, d'appeler à cette école tous les instituteurs pendant leur passage sous les drapeaux, afin qu'il n'y ait plus en France une bourgade où le maître ne puisse donner aux enfants l'éducation physique rationnelle en même temps que l'éducation morale.

A la fin de 1906, l'Union des Sociétés d'instruction militaire, présidée par M. le D<sup>r</sup> Hellot, et l'Association nationale se préoccupaient de fusionner leurs éléments. La fusion fut réalisée le 6 janvier 1907 dans une assemblée générale commune. Les deux fédérations n'en forment désormais plus qu'une sous le titre d'*Union des sociétés de préparation militaire de France*.

Une fois de plus la Ligue française de l'enseignement, présidée par M. Dessoye, en 1909, à Marseille, inscrit la préparation militaire à son ordre du jour. Le rapporteur, M. Rocheron, demande que l'instituteur soit préparé à remplir le rôle d'éducateur physique pendant son séjour à l'école normale ou pendant son passage par le régiment.

Les *sociétés de gymnastique*, groupées depuis 1873 dans une Union nationale que préside M. Charles Cazalet, sont orientées vers la préparation militaire. Il en est de même des *sociétés de tir*, fédérées sous la présidence de M. Daniel Mérillon, et de celles dont le lieutenant-colonel Coussaud-Dullié dirige la création. Une association spéciale présidée par M. Alexandre, chef d'escadron de l'armée territoriale, groupe les *sociétés de préparation au service dans les armes à cheval*. Les *sociétés sportives*, dont la fédération est présidée par M. Duvignau de Lanneau, les *sociétés vélocipédiques*, avec M. Charles Humbert, sénateur, tiennent une place honorable dans le mouve-

ment général de l'entraînement préparatoire. La *Fédération des patronages catholiques* de France s'est associée à ce mouvement en enseignant la gymnastique aux jeunes gens recrutés à la sortie de l'école primaire. L'*Union des sociétés de préparation militaire de France*, présidée, depuis le 6 janvier 1907, par M. Adolphe Chéron, est placée sous le patronage de membres du Parlement tels que MM. Henri Brisson, Ferdinand Buisson, Maurice Berteaux, Charles Deloncle, Gervais, Mascuraud, Pasqual, Paul Strauss, etc.; d'officiers généraux et d'éducateurs, tels que M. le général Pédoya et M. Edouard Petit. Elle poursuit la tâche de ses deux devancières dans l'esprit de la loi et des instructions ministérielles. Par des conférences, elle provoque la création de sociétés dans les départements; par des congrès, elle coordonne et règle l'activité de ses adhérents; ses concours annuels, auxquels assiste M. le président de la République, sont basés sur les matières exigées des candidats pour l'obtention du brevet d'aptitude militaire.

A l'étranger, les systèmes varient suivant les pays.

En Suisse la préparation militaire est généralisée. Commençant à l'école par la gymnastique et le tir, elle est développée en vue des besoins du service à court terme. Dans le projet de réorganisation de l'armée, le législateur suisse traduit ainsi sa pensée : « L'instruction militaire préparatoire répond à la conception que nous avons de notre armée nationale et à l'idée qui doit étreindre toute la Suisse quand l'invasion étrangère vient à fouler aux pieds les droits imprescriptibles du pays, sa liberté et son indépendance ».

En Allemagne existe un grand nombre de sociétés d'entraînement physique. Il s'y trouve quelques groupements de jeunes gens soumis à la discipline et entraînés aux exercices militaires. La *Jugendwehr*, à Berlin, recrute des apprentis, ouvriers et employés, ayant au moins quatorze ans et vingt ans au plus. Elle en forme un corps de musiciens, cinq compagnies, un détachement de marine et un d'ambulances, et les instruit les soirs de la semaine et le dimanche. Le programme embrasse les exercices de l'infanterie, la marche, l'escrime et la gymnastique aux appareils, l'étude des règlements militaires. Les cours sont dirigés par des officiers retraités; les instructeurs sont d'anciens sous-officiers. Un programme approprié est établi pour le détachement destiné à fournir des marins à la marine impériale.

En Angleterre, où les exercices sportifs sont en grand honneur, se trouvent les *Boys-Scouts*. Cette institution, fondée et dirigée par le général Baden-Powel, a réuni en quelques mois 300 000 adhérents. Sans avoir un objectif plus spécialement militaire, l'éducation donnée fait de tout bon *scout* un bon soldat. Cette éducation est éclectique. Elle comprend la marche, les courses à travers la campagne, la natation, le franchissement des obstacles, l'utilisation des accidents du terrain pour s'approcher d'un but en dissimulant sa présence; le code télégraphique et les signaux, la construction des ponts légers, la lecture des cartes, — en résumé tout ce qui fait l'éclaireur, — puis la gymnastique, l'escrime, la boxe, le bâton, le foot-ball, le chant et la danse. Les *boys-scouts* veulent renouveler la tradition des chevaliers errants. Ils s'imposent le devoir d'être loyal, de se rendre utile, d'être l'ami de tout le monde.

En Belgique se rencontrent quelques sociétés semblables à celles de France. Groupées dans une union que préside M. Gérard-Fraikin, officier de la garde civique, elles sont encouragées par le gouvernement belge.

**Législation.** — L'article 94 de la loi du 21 mars 1905 sur le recrutement de l'armée stipule qu' « une loi spéciale déterminera :

« 1° Les mesures à prendre pour rendre uniforme, dans tous les lycées et établissements d'enseignement, l'application de la loi du 27 janvier 1880, imposant l'obligation des exercices;

« 2° L'organisation de l'instruction militaire pour les jeunes gens de dix-sept à vingt ans et le mode de désignation des instructeurs. »

Un paragraphe de l'article 50 de la même loi, anticipant sur l'article 94, offre à l'instruction militaire préparatoire un encouragement sous la forme d'un droit au devancement d'appel. Voici la teneur de ce paragraphe :

« Tous les ans, mais seulement dans une proportion qui ne pourra dépasser quatre pour cent de l'effectif de la dernière classe incorporée, les jeunes gens âgés d'au moins dix-huit ans, remplissant les conditions d'aptitude physique ainsi que les autres conditions énumérées au présent article, et pourvus du certificat d'aptitude militaire institué par la loi du 8 avril 1903, seront admis par ordre de mérite à contracter, au moment de l'incorporation de la classe, un engagement spécial de trois ans — dit de devancement d'appel — avec la faculté d'être mis en congé *après deux années de service* s'ils ont :

« 1° Obtenu le certificat d'aptitude aux fonctions de chef de section;

« 2° Pris l'engagement d'effectuer tous les trois ans, pendant toute la durée de leurs obligations militaires, des périodes de quatre semaines dans la réserve et de deux semaines dans la territoriale. »

Cette anticipation légale n'était pas la première; un droit à l'obtention rapide des premiers grades avait été accordé par une disposition de la loi du 8 avril 1903, ainsi rédigée :

« Les militaires qui auront justifié avoir acquis avant leur incorporation la pratique de certains exercices susceptibles de faciliter l'instruction militaire et qui seront déterminés par un règlement ministériel, pourront être nommés caporaux ou brigadiers *après quatre mois de service actif* ».

A ces mesures législatives s'ajoutent les décisions ministérielles qui en règlent l'exécution. Par une Instruction en date du 7 novembre 1908, dont la rédaction avait été confiée à une commission d'officiers que dirigeait M. le général Boëlle, M. Henry Chéron, sous-secrétaire d'Etat à la guerre, a fixé les conditions de l'organisation et du fonctionnement des *sociétés de préparation et de perfectionnement militaires* et celles de la délivrance du *brevet d'aptitude*.

Aux termes de cette Instruction, la préparation et le perfectionnement militaires comportent, en principe, l'étude et la pratique des matières ci-après :

*a*) Règlements ou manuels sur la gymnastique avec leurs applications diverses;

*b*) Pratique du tir au fusil ou au canon. Connaissance de l'arme ou de la bouche à feu;

*c*) Topographie élémentaire et lecture de la carte d'état-major;

*d*) Marche, hygiène et soins corporels;

*e*) Pour les armes à cheval : Equitation, notions d'hippologie; soins à donner aux chevaux.

Ces matières constituent les connaissances essentielles exigées des candidats au brevet d'aptitude créé par la loi du 8 avril 1903. Elles doivent être enseignées en suivant d'aussi près que possible les méthodes et les règlements en vigueur dans l'armée.

L'éducation morale et civique est donnée d'après le programme en usage dans les établissements publics d'enseignement.

D'autres aptitudes ou connaissances spéciales susceptibles d'être utilisées dans l'armée, telles que : natation, canotage, télégraphie, aérostation, vélocipédie, comptabilité, pratique des batteries et sonneries, musique, etc., peuvent compléter la préparation militaire.

La préparation et le perfectionnement militaires, ainsi que l'éducation physique, sont assurés :

1° Par l'Etat, dans tous les établissements publics d'enseignement, au moyen de sociétés scolaires;

2° Par des sociétés agréées par le ministre de la guerre.

3° Par les sociétés qui se constituent sous le régime de la loi du 1er juillet 1901, mais qui, n'étant pas agréées, n'ont pas droit aux avantages réservés aux sociétés agréées.

Les sociétés prennent l'appellation de Sociétés agréées par le ministre de la guerre (S. A. G.), ou de Sociétés scolaires (S. S.).

Pour être agréées et participer aux avantages et récompenses, les sociétés doivent avoir fait la déclaration prévue par l'article 5 de la loi du 1er juillet 1901 sur le contrat d'association.

Les sociétés scolaires formées dans les établissements d'enseignement de l'Etat, des départements et des communes, et composées exclusivement de membres du corps enseignant et d'élèves, dispensées des formalités de l'« agrément », relèvent du ministère de l'instruction publique et fonctionnent comme les S. A. G., aux avantages desquelles elles participent sous le contrôle technique du général commandant la subdivision de région où elles ont leur siège.

Les tenues, s'il en est adopté par les S. A. G., doivent être différentes des uniformes militaires. L'autorité militaire met à la disposition des S. A. G. les ressources des corps de troupe en personnel, armes, munitions, stands, champs et matériel de tir, locaux et terrains militaires. Leurs affiches sont exonérées du droit de timbre.

Les récompenses consistent en prix et diplômes, distinctions honorifiques, telles que : lettres de félicitations du ministre de la guerre, citations au bulletin officiel du ministère, médailles; des subventions en argent peuvent être accordées. Les services rendus par les officiers et les hommes de troupe des réserves entrent en compte pour leur avancement et pour les décorations.

Le *brevet d'aptitude militaire* est décerné aux jeunes gens à la suite d'un examen, passé soit avant, soit après l'incorporation. Il permet d'obtenir les avantages suivants : Avant l'incorporation : engagements spéciaux dits de devancement d'appel; choix du corps; — Avant ou après l'incorporation : nomination au grade de caporal ou de brigadier après quatre mois de service; affectation à des emplois spéciaux (vélocipédistes, musiciens, etc.).

Fidèle à sa promesse, le gouvernement a pris les mesures propres à assurer l'étude de la loi décidée par la législation de 1905.

A la date du 2 août 1907, M. le président de la République, sur la proposition de M. Clémenceau, président du Conseil des ministres, ministre de l'intérieur, décrétait la constitution d'une commission interministérielle.

Cette commission, comprenant des représentants du gouvernement, du Parlement, des départements de l'intérieur, de la guerre, de l'instruction publique et des sociétés, reçut pour mission :

« D'étudier le détail des dispositions à prendre pour que les subventions soient accordées équitablement et en toute connaissance de cause; elle avait à encourager, à développer l'œuvre de l'éducation physique en France et à préparer le projet de loi prévu par l'article 94 de la loi du 21 mars 1905 ».

Par arrêté du 29 février 1908, la commission fut ainsi composée : président, M. Maujan, sous-secrétaire d'Etat du département de l'intérieur; vice-présidents, MM. Henry Chéron, sous-secrétaire d'Etat du département de la guerre, le général de division Peigné, de la section de réserve, Dupré, directeur de l'administration générale au ministère de l'intérieur, Gasquet, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique; membres, MM. Boudenoot, sénateur, Berteaux, Lachaud, Messimy députés, le général de brigade Boëlle, commandant la 13e brigade d'infanterie à Paris, le lieutenant-colonel Coste, chef de la section technique de l'infanterie au ministère de la guerre, Bernard, secrétaire général de la préfecture de la Seine, Rabany, directeur honoraire au ministère de l'intérieur, Gilles, inspecteur général de l'enseignement primaire, Fringnet, inspecteur de l'académie de Paris, Mérillon, président de l'Union des sociétés de tir de France, Cazalet, président de l'Union des sociétés de gymnastique de France, Adolphe Chéron, président de l'Union des Sociétés de préparation militaire de France, Guérin-Cathelin, président de l'Association fondatrice et fédérative des sociétés de préparation au service des armes à cheval; secrétaires : MM. Tabaraut, chef de bureau au ministère de l'intérieur, Selve, rédacteur au ministère de la guerre; secrétaires adjoints : MM. Ceccaldi, rédacteur au ministère de l'instruction publique, Chiappe, rédacteur au ministère de l'intérieur.

Deux sous-commissions furent constituées. Elles eurent pour présidents M. le général Peigné et M. Henry Chéron, comme rapporteurs MM. Adolphe Chéron, le lieutenant-colonel Coste, Fringnet et Mérillon.

La commission interministérielle, dans sa séance du 22 mai 1908, arrêta le texte des onze articles du projet de loi qu'elle était chargée d'établir. Le gouvernement fit sien ce projet; en son nom M. Henry Chéron en fit le dépôt à la tribune de la Chambre des députés au cours de la séance du 5 juin 1908. Voici les passages essentiels de ce projet :

« ARTICLE PREMIER. — Tous les jeunes Français valides ont le devoir de se préparer au service militaire avant leur incorporation.

« Cette préparation est assurée :

« 1° Obligatoirement dans tous les établissements publics d'enseignement;

« 2° Par les associations ou sociétés agréées par le ministre de la guerre.

« ART. 2. — L'enseignement théorique et pratique constituant la préparation militaire est donné conformément aux règlements d'instruction militaire et suivant le programme du brevet d'aptitude militaire créé par la loi du 8 avril 1903.

« ART. 3. — Les associations ou sociétés peuvent, si elles le demandent, sur le vu de leurs statuts, programmes et règlements et après avis favorable du ministre de l'intérieur, être agréées par le ministre de la guerre.

« Cet agrément pourra, sous les mêmes formes, être retiré.

« ART. 4. — Les associations et sociétés agréées fonctionnent sous le contrôle du ministre de la guerre.

« ... Le ministre de la guerre reste étranger à l'administration intérieure des sociétés.

« ... Elles doivent communiquer, chaque année, leurs comptes de budgets aux ministres de l'intérieur et de la guerre.

« ART. 5. — Les avantages et les subventions... seront réservés aux seules associations et sociétés agréées...

« Les communes sont tenues de fournir... pour leurs réunions les locaux dont elles peuvent disposer.

« ART. 6. — La préparation militaire obligatoire dans tous les établissements publics d'enseignement est assurée soit directement, soit par des sociétés scolaires instituées sous l'autorité du chef de l'établissement.

« Ces établissements jouissent alors des avantages attribués aux sociétés d'initiative privée qui ont obtenu l'agrément du ministre; ils sont, comme elles, soumis au contrôle du ministre de la guerre...

« Pour tous les exercices obligatoires, les instructeurs jouissent de l'exonération de responsabilité prévue par la loi du 20 juillet 1899 modifiant l'article 1384 du Code civil.

« ART. 7. — L'autorité militaire met à la disposition des établissements publics d'enseignement et des sociétés agréées les ressources des corps de troupe en personnel, matériel et locaux d'instruction...

« ART. 8. — [Cet article énumère les divers avantages indiqués ci-dessus dans l'Instruction ministérielle de 1908, avantages auxquels s'ajoute :]

« *a*) une dispense des périodes de réserve et de territoriale supplémentaires prévues par l'article 50 de la loi de 1905;

« *b*) l'attribution aux jeunes gens possesseurs du brevet d'aptitude militaire de permissions dépassant de trente jours le maximum d'un mois antérieurement accordé à tous les militaires.

« ART. 9. — [Cet article prévoit :] « des récompenses dans l'ordre national de la Légion d'honneur pour les services rendus ».

Les articles 10 et 11 sont relatifs aux instructions ministérielles et à l'abrogation des dispositions contraires au projet.

La commission de l'armée de la Chambre, chargée d'examiner le projet, désigna comme rapporteur M. le Dr Lachaud, député de la Corrèze.

Le texte rapporté par M. le Dr Lachaud garde l'as-

pect général de celui du gouvernement. Il diffère cependant par les articles 10 et 11, que voici :

« Art. 10. — Pour faciliter le recrutement et l'instruction des professeurs qui doivent enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire, il est créé cinq écoles régionales militaires d'éducation physique.

« Ces écoles sont réparties suivant les besoins des différents corps d'armée.

« Sont envoyés dans ces écoles : 1° tous les instituteurs qui, appelés à faire leur service militaire, ne suivent pas le cours institué pour former les officiers de réserve; 2° les soldats provenant des sociétés agréées, munis du brevet militaire, qui en feront la demande et qui auront satisfait à un examen d'entrée.

« La durée du cours est de six mois.

« Art. 11. — Un cours supérieur civil d'éducation physique est créé. Il est rattaché au ministère de l'instruction publique.

« La durée des cours est fixée à dix mois.

« Un règlement d'administration publique déterminera ultérieurement l'organisation et le fonctionnement de cette école normale supérieure d'éducation physique. »

*Effectifs.* — Au cours de la séance de la Chambre du 14 février 1910, M. Albert Sarraut, sous-secrétaire d'Etat de la guerre, répondant à une question posée par M. Treignier, député, a déclaré que le nombre des sociétés agréées ou en instance d'agrément s'élève à 4000.

Les statistiques établies par les fédérations révèlent les nombres suivants :

Union des sociétés de préparation militaire de France : 714 comités départementaux et sociétés affiliés groupant 265 000 adhérents;

Fédération des patronages catholiques : 800 sociétés, 80 000 membres;

Association fondatrice et fédérative de préparation au service dans les armes à cheval : 30 sociétés.

Doivent être ajoutés à ces chiffres ceux des diverses associations ayant pour but la pratique du tir, de la gymnastique, des sports athlétiques, du cyclisme, de la natation, etc., dont le total s'élève à environ 6000, et qui réunissent plus d'un million d'adhérents.

**Bibliographie.** — *Régénération physique* (Dr Danjou); — *Réduction du service militaire* (lieutenant-colonel Dérué); — *La préparation militaire* (Adolphe Chéron); *Education physique* (lieutenant Fromont); — *Préparation au service militaire* (Pierre Baudin); — *L'Education physique en France* (lieutenant-colonel Coste); — *Instruction militaire préparatoire* (capitaine Daniel); — *Tirs cantonaux* (capitaine Daniel), etc.

Des manuels à l'usage des candidats au brevet spécial ont pour auteurs le lieutenant-colonel Hatton, le commandant Chapuis, le commandant Camille de Valmy, et J. Boulanger, officier de réserve.

*Le Soldat de Demain*, revue bi-mensuelle, est l'organe des sociétés de préparation militaire; il publie des chroniques d'éducation et de sports, les travaux des sociétés, les documents officiels, etc.

[Adolphe Chéron.]

**MILITAIRE** (Service). — Voir *Service militaire*.

**MILL.** — John-Stuart Mill, célèbre philosophe et économiste anglais, est né à Londres le 18 mai 1806, et mort à Avignon le 7 mai 1873. Elu membre de la Chambre des communes, il y joua un rôle assez effacé et ne fut pas réélu. Ses deux principaux livres sont un *Système de logique* et des *Principes d'économie politique*, plusieurs fois réédités et traduits l'un et l'autre en français. Parmi ses autres ouvrages, nous n'en citerons qu'un seul, intéressant pour la science de l'éducation : c'est son autobiographie, publiée après sa mort et traduite par M. Cazelles sous ce titre : *Mes mémoires, histoire de ma vie et de mes idées* (in-8°, Paris, 1874, Germer Baillière). Nous emprunterons à ce livre ce que l'on y peut trouver d'important pour la pédagogie.

Du point de vue qui nous occupe, ce qui fait l'originalité du livre, c'est qu'il n'est pas un traité didactique, mais l'exposé d'un système d'éducation très personnel, subi par l'auteur et raconté par lui avec une grande sincérité : c'est à rigoureusement parler de la pédagogie en action. Lui-même le comprend ainsi; car, après s'être excusé, au début de ses *Mémoires*, d'exposer au public une vie aussi dépourvue d'événements que la sienne, il ajoute : « Mais j'ai cru qu'à une époque où l'éducation et les moyens qui tendent à l'améliorer sont l'objet d'une étude plus constante qu'ils ne le furent en aucun temps, il y aurait quelque profit à faire le tableau d'une éducation conduite en dehors des voies habituelles et d'une façon remarquable. Cette éducation, quels qu'en aient pu être les fruits, a pour le moins démontré qu'il est possible d'enseigner et de bien enseigner beaucoup plus de choses qu'on ne pense, durant ces premières années de la vie dont les procédés vulgaires qu'on décore du nom d'instruction ne tirent presque aucun parti. »

Le maître de John-Stuart Mill et l'inventeur de ce système d'éducation fut son père James Mill, connu par deux ouvrages principaux, une *Histoire des Indes anglaises* et une *Analyse des phénomènes de l'esprit humain* : ce dernier ouvrage, fort dépassé aujourd'hui, est remarquable pour son époque. James Mill était une sorte de puritain, d'une probité inaltérable, travailleur infatigable, dur pour lui-même, rigide pour les autres. Une biographie écrite par Alexandre Bain nous a fait connaître dans le plus menu détail la vie de cet homme qui, sans fortune (au moins au début de sa vie), chargé d'enfants, vivant de sa plume et absorbé par des occupations de toutes sortes, trouva moyen d'appliquer avec persévérance le mode d'éducation dont nous allons donner les principaux traits et qui lui imposait un travail et des soins de tous les instants.

On comprend que le premier principe pratique d'un tel homme ait été de ne jamais perdre son temps. Aussi se mit-il à l'œuvre de bonne heure, et son fils nous dit : « Je n'ai gardé aucun souvenir de l'époque où je commençai à apprendre le grec; je me suis laissé dire que je n'avais alors que trois ans ». On lui fit apprendre des listes de mots grecs avec leurs correspondants anglais écrits par son père sur des cartes. On lui apprit plus tard un peu de grammaire (les flexions des noms et des verbes), puis on le mit tout d'un coup à la traduction. Avant l'âge de huit ans, il avait lu, sous la direction de son père, Hérodote tout entier, quelques parties de Xénophon et de Diogène Laërce, et même six *Dialogues* de Platon. « Mon père, dit Stuart Mill à ce propos, exigeait du moi dans toutes les parties de son enseignement non seulement tout ce que je pouvais, mais encore ce qu'il m'était souvent impossible de faire. On jugera par un fait de ce qu'il s'imposait à lui-même pour m'instruire. Je préparais mes devoirs de grec dans la même pièce et à la même table où il écrivait. Comme il n'y avait pas alors de dictionnaire grec-anglais et que je ne pouvais me servir d'un lexique grec-latin, n'ayant pas encore commencé le latin, j'étais forcé de recourir à mon père et de lui demander le sens de beaucoup de mots. Il supportait ces interruptions incessantes, lui le plus impatient des hommes et qui travaillait alors même à son *Histoire des Indes*. »

L'arithmétique, après le grec, est la seule chose que Stuart Mill ait apprise à cette période de son enfance. Ce fut encore son père qui la lui enseigna : c'était le travail du soir. En même temps, c'est-à-dire avant qu'il eût atteint l'âge de huit ans, il avait entre les mains un assez grand nombre de livres d'histoire : Robertson, Hume, Gibbon, Watson, l'*Histoire ancienne* de Rollin, etc. Il prenait des notes pour en rendre compte à son père. Celui-ci lui fit même lire des livres bien spéciaux : une *Histoire de l'Eglise*, une *Histoire des Quakers*, etc. « Il aimait à me mettre entre les mains des livres qui présentaient l'exemple d'hommes énergiques et pleins de ressources, aux prises avec des difficultés graves qu'ils parvenaient à vaincre. » On comprend, d'après cela, que les livres de voyages ne devaient pas être oubliés; mais le plus curieux, c'est que James Mill fit lire à son fils un assez grand nombre de romans (*Don Quichotte*, les *Mille et une Nuits*, etc.). Il n'en avait presque pas; mais il les empruntait.

A huit ans commença une nouvelle période dans ce système d'éducation. L'enfant entama l'étude du latin,

en compagnie d'une sœur cadette à qui il devait l'enseigner au fur et à mesure de ses progrès. Puis d'autres frères et d'autres sœurs lui furent successivement donnés comme élèves, et une grande partie de son travail quotidien consistait dans l'enseignement préparatoire qu'il leur donnait. « Cette tâche, dit-il, ne me plaisait guère, car j'étais responsable des devoirs de mes élèves presque autant que des miens. Toutefois, j'ai tiré de ce régime un grand avantage; j'apprenais plus à fond et je retenais plus solidement ce que j'avais à enseigner. A d'autres points de vue, l'expérience de mon enfance n'est pas favorable au système d'instruction mutuelle des enfants. Cet enseignement, j'en suis sûr, ne produit par lui-même que des résultats médiocres, et j'ai pu me convaincre que les rapports de maître à élève ne sont une bonne discipline morale ni pour l'un ni pour l'autre. » De huit à douze ans, John-Stuart Mill étudia donc le latin, se perfectionna dans le grec et, toujours sous la direction de son père, apprit la géométrie élémentaire et l'algèbre à fond. En même temps, il subissait « un genre de composition qui était la partie la plus désagréable de sa tâche » : il devait faire des vers anglais, et cependant il avait lu peu de poètes de son pays; aucun parmi les modernes, dont son père faisait peu de cas.

A douze ans, il commença l'étude de la physique et d'une science dans laquelle il devait acquérir plus tard un grand renom : la logique. Il apprit celle-ci dans l'*Organon* d'Aristote, accompagné de ses commentaires scolastiques, et dans les ouvrages de Hobbes. Enfin, en 1819, c'est-à-dire à l'âge de treize ans, son père lui fit faire une étude approfondie de l'économie politique dans Ricardo et Adam Smith. A quatorze ans, il quitta l'Angleterre pour venir en France, et, à son retour dans son pays, il se livra à des travaux d'enseignement supérieur à peu près analogues à ceux qui occupent les jeunes gens de cet âge. On peut donc dire qu'ici s'arrête l'influence pédagogique de James Mill.

Avec son impartialité accoutumée, Stuart Mill a résumé les mérites et les défauts de ce système d'éducation. « La chose qui me frappe tout d'abord, c'est le grand soin que mon père a pris de me donner pendant les premières années de mon enfance une somme d'instruction comprenant les branches supérieures qu'on n'apprend qu'à l'âge d'homme, quand on les apprend. Le résultat de l'expérience montre avec quelle facilité on peut y arriver, et met fortement en lumière le misérable gaspillage de tant d'années précieuses qu'un si grand nombre d'écoliers consument à acquérir la maigre provision de latin et de grec qu'on leur enseigne d'ordinaire. C'est ce gaspillage qui a conduit bon nombre de partisans des réformes de l'enseignement à soutenir l'idée fausse qu'il fallait complètement retrancher ces langues de l'éducation générale. Si j'avais été doué naturellement d'une grande facilité à apprendre, ou si j'avais possédé une mémoire très exacte et très fidèle, ou bien encore si j'avais eu un caractère éminemment actif et énergique, l'épreuve n'aurait pas été concluante. Mais pour toutes ces qualités, je suis au-dessous de la moyenne plutôt que je ne la dépasse. Ce que j'ai fait, assurément un garçon ou une fille de capacité moyenne et de bonne santé peuvent le faire : mais l'éducation par laquelle mon père m'a formé m'a donné, je peux bien le dire, sur mes contemporains, l'avantage d'une avance d'un quart de siècle. » Le point essentiel dans cette éducation consistait en ceci : « c'est que la plupart des enfants et jeunes gens à qui on fait apprendre beaucoup de choses, loin de se fortifier par là, n'en sortent qu'avec des facultés surmenées. Ils sont bourrés de faits, d'opinions et de formules d'autrui qu'ils acceptent et qui leur tiennent lieu du pouvoir de s'en faire eux-mêmes; et à l'âge mûr, ils débitent comme des perroquets ce qu'ils ont appris dans leur enfance. Mon père ne permit jamais à mes leçons de dégénérer en exercice de mémoire. Il tâchait de mener mon intelligence non seulement du même pas que l'enseignement, mais encore de lui faire prendre les devants. Tout ce que je pouvais apprendre par le seul effort de la pensée, mon père ne me le disait jamais, tant que je n'étais pas à bout de ressources pour le trouver moi-même. »

Voyons maintenant les inconvénients. On a dû remarquer que le système d'éducation de James Mill était rigoureusement privé. A cet égard, il était inflexible. Il craignait que, au contact des autres enfants, les siens pussent subir une contagion de pensées et de sentiments vulgaires. Il craignait aussi les comparaisons flatteuses, les louanges, et la suffisance qui en résulte. Il négligea aussi l'éducation physique, que les Anglais prisent pourtant à un haut degré et à juste titre. Grâce à un régime sobre et à de longues promenades, John-Stuart Mill grandit en bonne santé : « Toutefois, nous dit-il, je ne pouvais faire aucun tour d'adresse ou de force; je ne connaissais aucun des exercices du corps. Ce n'est pas que la liberté ou le temps de m'y livrer me fussent refusés. Je n'avais pas de congés, parce qu'ils rompent l'habitude du travail et exposent à contracter le goût de l'oisiveté, mais j'avais chaque jour beaucoup de loisir pour m'amuser. N'ayant pas de camarades et mon besoin d'activité physique se trouvant satisfait par les promenades, je m'amusais seul et sans bruit ou je lisais. Par suite, je restai longtemps maladroit pour tout ce qui exige l'adresse des mains, et je n'ai jamais cessé de l'être. En somme, l'éducation que me donna mon père était mieux faite pour me former au savoir qu'à l'action. »

A ces remarques, il serait superflu d'ajouter un commentaire. Notons cependant qu'à notre avis John-Stuart Mill fait encore la part trop belle à l'éducation qu'il a reçue et qu'il pèche par excès de modestie. Ce système a réussi pour un esprit très bien doué; mais pour des natures moyennes et surtout inférieures, il courrait risque de conduire à des résultats déplorables.

Je n'ai rien dit de son éducation religieuse : elle fut nulle. « J'ai été élevé dès le début sans aucune croyance religieuse, au sens qu'on donne d'ordinaire à ces deux mots. » Né dans le presbytérianisme, James Mill avait rejeté, après de longues réflexions, non seulement toute révélation, mais la religion naturelle, et sa parfaite sincérité ne lui permettait pas d'inculquer à son fils des croyances qu'il rejetait. Comme éducateur, il se tenait dans une sorte de positivisme. « Dès le début, il m'imprima dans l'esprit l'idée que la façon dont le monde avait commencé était un problème sur lequel on ne savait rien. Je suis donc une des rares personnes d'Angleterre dont on peut dire, non pas qu'elles ont rejeté une croyance religieuse, mais qu'elles n'en ont jamais eu. A cet égard j'ai grandi dans un état négatif. » Mais il avait reçu dès son plus jeune âge une forte éducation morale, sous la forme de commentaires des ouvrages grecs qu'il étudiait. La justice, la tempérance, la véracité, la persévérance, la résignation à la douleur et surtout au travail, l'intérêt pour le bien public, l'estime des personnes d'après leur mérite et des choses d'après leur utilité : tels étaient les sujets ordinaires des leçons paternelles.

Pour terminer, il nous reste à mentionner le discours que Stuart Mill prononça sur l'*Instruction moderne* dans les dernières années de sa vie. Nommé, suivant une habitude anglaise, recteur honoraire de l'université de Saint Andrews en Ecosse, il prononça, à cette occasion, une allocution qui est une œuvre de longue haleine et qui eut un grand retentissement. Elle a été traduite en entier dans la *Revue des cours littéraires* (13 et 27 juillet et 3 août 1867). Dans ce discours, d'une grande élévation de vues, il se prononce avec beaucoup de force en faveur de l'éducation classique et des avantages généraux qu'elle apporte à tout homme qui l'a reçue et en a profité, même quand il doit se livrer à des travaux manuels. « L'éducation classique, dit-il, fera d'un homme un cordonnier plus intelligent que les autres, si tel est son état, non pas en lui apprenant à faire des souliers, mais en exerçant son esprit et en lui imprimant certaines habitudes. » Ce chaud panégyrique des lettres classiques et des beaux-arts surprit beaucoup de gens qui, à tort, ne voyaient en Mill que le philosophe positif et utilitaire, et qui avaient oublié l'homme. [Th. Ribot.]

**MILLET** (Mme). — Mme Eugénie Millet, née Rioult (1800-1873), a pris une part importante à la création des salles d'asile dans notre pays.

En 1827, sur la proposition de Denys Cochin, le comité de dames, présidé par Mme de Pastoret, qui cherchait à introduire en France la méthode des *Infant Schools*, chargea Mme Millet d'aller étudier cette méthode en Angleterre, et voici, d'après un livre de M. Emile Gossot (*Les Salles d'asile en France et leur fondateur Denys Cochin*, Paris, Didier, 1884), dans quelles circonstances : « M. Cochin fit faire, dans ce temps-là (1827), son portrait par un peintre d'une réputation méritée comme miniaturiste, M. Frédéric Millet, le père du grand statuaire Aimé Millet. Tout plein de ses projets de salles d'asile, et pressé de trouver l'auxiliaire qu'il cherchait, il en parla devant Mme Millet, en qui il avait sans doute déjà deviné cet amour de l'enfance qui fut la passion de sa vie. Il dit que, pour entrer complètement dans l'esprit de l'œuvre à créer à Paris, il était nécessaire d'aller à Londres et de se bien pénétrer de l'organisation des *Infant Schools*, pour en rapporter tout ce qui pourrait s'appliquer chez nous; qu'avec de l'intelligence et de l'activité il fallait surtout les grâces de cette difficile mission. Mme Millet, qui les sentait toutes vivre en elle, s'offre sans hésiter pour la remplir, persuadée que nul autre n'y apportera un sentiment plus profond des besoins de l'enfance pauvre. « Mais vous ne savez » pas l'anglais », lui dit M. Cochin. — « Tant mieux », répond-elle ; « au moins je ne serai pas distraite » par les mots, et je n'en saisirai que mieux l'esprit » de la chose ». Elle part avec son mari, munie de lettres de recommandation des dames du comité, et passe deux mois en Angleterre à visiter toutes les écoles. M. Cochin s'y rend lui-même, mais avec l'intention d'étudier surtout ce qui se rapporte à l'enseignement. Mme Millet, elle, s'était initiée à l'organisation matérielle et aux détails pratiques de ces établissements. »

C'est à peu près ce que Mme Millet a raconté elle-même, lorsqu'à son retour d'Angleterre elle publia ses *Observations sur le système des écoles d'Angleterre pour la première enfance établies en France sous le nom de salles d'asile* (broch. in-8° de 18 p., Paris, chez Henri Servier, 1828). « Je ne pense pas, dit-elle, que l'ignorance où j'étais de la langue anglaise ait été nuisible à mes observations; forcée de m'en rapporter à mes yeux, et prenant l'instinct pour seul guide, j'ai saisi l'esprit plutôt que la lettre de l'institution. »

C'était surtout le côté aimable et maternel de cet esprit qu'elle avait saisi et qu'elle s'attacha à transporter en France, en adaptant à nos salles d'asile, conformément au goût et au tempérament français, la méthode anglaise : « Il faut, écrit-elle dans cette même brochure, beaucoup de chants dans les écoles de la première enfance, des paroles simples qui retracent les actions de la vie, des airs faciles et doux. En se promenant, en parlant, on s'interrompt pour chanter; n'oublions pas que d'aussi jeunes enfants ont besoin d'exercice et d'air, et que, pour ranimer l'attention toujours trop tôt fatiguée de ces petits élèves, varier beaucoup est un point essentiel. Si la mémoire ne fournit pas assez, apprenez ou lisez un conte; retenez-en l'esprit, et, avec des paroles à vous, qu'ils comprendront mieux que celles d'un livre, vous le leur répéterez. Cette leçon peut être faite avec avantage le matin, à la suite de la prière; si elle les amuse, elle les rendra exacts à l'heure; et, dans le cas où ils ne le seraient pas, ne point l'entendre sera une véritable punition. Le lendemain, recommencez le même conte, mais arrêtez-vous sur chaque phrase, et, si les enfants l'achèvent, vous voilà certain qu'ils ont été attentifs. Ne croyez pas qu'il soit nécessaire de faire à cet effet une grande provision d'anecdotes; on peut répéter souvent aux enfants les mêmes récits, en les variant très peu, mais il faut que les circonstances en soient vraiment attachantes, et que la morale en soit évidente, afin de meubler leur mémoire de saines maximes et de vérités positives. »

Il y a dans ces lignes une grande connaissance et un grand amour des enfants; il semble que ç'ait été là le fond de l'âme de Mme Millet. Elle-même en eut sept; mais, dit M. Gossot, elle aimait presque autant que les siens ceux que la charité lui confiait. « Pour moi, disait-elle souvent, il n'y a pas d'enfants laids ou sales. » M. Gossot conte que plus tard, quand elle était inspectrice des asiles de Paris, « elle fut un jour rencontrée en omnibus par un ancien ami de sa famille, qui s'informa de la santé de tous et lui dit : « Combien avez-vous d'enfants ? » Elle, toujours préoccupée de la prospérité des asiles, lui répondit : « Jus- » tement, j'ai fait mon compte ce matin : j'en ai 3600 ! » Un éclat de rire accueillit ce chiffre inusité d'enfants et la tira de sa distraction. »

Ce fut dans la salle d'asile d'essai du Comité des dames que Mme Millet commença à mettre en pratique la méthode qu'elle avait étudiée en Angleterre. Puis le Comité ouvrit, dans la rue des Martyrs, une nouvelle salle que Mme Millet organisa avec un plein succès. Le 25 février 1830, elle reçut du Comité le titre d'inspectrice générale des salles d'asile de la Ville de Paris, et son zèle s'étendit avec son action. L'un des créateurs des *Infant Schools*, Lord Brougham, étant de passage à Paris, y visita les salles d'asile. Mme Millet crut devoir lui faire remarquer qu'elle avait apporté quelques modifications à la méthode anglaise : « Vous appelez cela des modifications, lui répondit Lord Brougham; je dirai, moi, que ce sont d'évidents et notables perfectionnements ».

L'une des premières préoccupations de Mme Millet fut de former des maîtresses et des maîtres, puisque, selon l'usage d'alors, emprunté à l'Angleterre, les salles d'asile pouvaient être indifféremment confiées à des directrices ou à des directeurs. Elle choisit pour cela le bel établissement fondé par Denys Cochin dans la rue Saint-Hippolyte, et elle fit de cette maison, comme elle le dit elle-même dans un rapport, « le point de départ de l'enseignement normal des salles d'asile ». Elle y organisa un « Cours normal », et nous la trouvons encore mentionnée en 1846 comme dirigeant ce cours, où venaient se préparer les candidats au certificat d'aptitude.

Lorsque l'ordonnance royale du 21 décembre 1837 eut constitué officiellement les salles d'asile, en même temps que Mme Chevreau-Lemercier était nommée déléguée générale pour les salles d'asile du royaume, Mme Millet, confirmée dans les fonctions que lui avait confiées le Comité des dames, devint déléguée spéciale pour les salles d'asile du département de la Seine.

A ce titre, elle présenta au Comité central d'intruction primaire, qui formait le Comité supérieur de la Ville de Paris, plusieurs rapports dont le premier (décembre 1837) est un document curieux et intéressant. Il contient un résumé historique de la création des salles d'asile, puis ce qu'on pourrait appeler la pédagogie pratique de la salle d'asile, et, comme application de ces principes, des notices critiques sur la situation matérielle et morale des diverses salles d'asile alors entretenues par la Ville de Paris. Mme Millet trace dans ce rapport un portrait idéal du directeur de salle d'asile, qu'elle termine ainsi :

« Le tableau succinct que je viens de tracer doit faire conclure qu'un petit nombre de maîtres peuvent atteindre à la hauteur des fonctions auxquelles ils sont appelés.

« A l'égard de ceux qui possèdent la réunion de ces diverses qualités, j'ai remarqué qu'il existe en eux une vocation particulière et ordinairement des sentiments d'une piété vraie, d'une religion sincère. Le soin que l'on met à remplir un emploi par des vues ordinaires ne peut pas conduire à faire abnégation de soi-même pour se consacrer tout entier au culte de l'enfance, et pourtant cette abnégation devient un sacrifice plein d'attraits pour le maître animé de foi, de charité, d'espérance au-dessus de ses intérêts matériels.

« Aux yeux de quiconque ne connaît pas les salles d'asile, peut-être cette assertion paraît-elle exagérée; peut-être trouvera-t-on que c'est élever bien haut la mission des directeurs et des directrices que lui donner les inspirations d'un sacerdoce.

« Mais moi qui suis dévouée de cœur au service de ces établissements, moi qui vois autre chose dans cette

institution qu'une maison de garde et de simple surveillance, je pense que toutes les vertus humaines et surhumaines sont nécessaires à invoquer pour réunir, en faveur des enfants, toutes les semences dont le développement concourt à l'ordre social, et que les maîtres d'asile sont toujours insuffisants lorsqu'ils ne trouvent pas dans leur propre fonds toutes les qualités nécessaires pour remplir leur mission. »

Telle était la haute idée que Mme Millet se faisait de l'enseignement des salles d'asile. Les soins qu'elle leur donna eurent des résultats assez remarquables pour lui mériter d'être appelée à différentes époques, par les préfets de Seine-et-Oise, du Rhône, du Bas-Rhin, du Pas-de-Calais, à organiser dans les chefs-lieux de ces départements des salles d'asile sur le modèle de celles de Paris.

La fin de la carrière administrative de Mme Millet paraît avoir été assez attristée. En 1854, les salles d'asile furent placées, par un décret du 16 mai, sous la protection de l'impératrice Eugénie, et il fut institué un Comité central de patronage dirigé, sous les auspices de l'impératrice, par le cardinal Morlot, archevêque de Tours. Le 21 mars de l'année suivante, un décret reconstituait les salles d'asile et fixait à nouveau les attributions des déléguées spéciales. A la suite de ce décret, le 11 juillet 1855, Mme Cauchois-Lemaire fut nommée déléguée spéciale pour l'académie de Paris, et Mme Millet fut alors mise à la retraite. « Après sa mise à la retraite des fonctions de déléguée à l'inspection des salles d'asile, en 1856, dit M. Gossot, le conseil lui vota une pension annuelle qui fut inscrite sous le titre de *pension de secours*. Profondément blessée de cette humiliante qualification d'une récompense si bien méritée, elle reporta immédiatement le titre au préfet : « Jamais, » lui dit-elle, « je ne consen- » tirai à accepter un secours. Si je dois un jour de- » mander l'aumône, je viendrai la demander aux pas- » sants sur les marches de l'Hôtel de Ville avec mon » nom sur la poitrine. » Cette fière réponse trouva un écho dans l'administration : elle céda à des scrupules si honorables, et la pension fut accordée à titre d'indemnité. « Ça, » dit-elle, « je l'accepte, car on me le » doit bien. »

Outre la brochure que nous avons citée, et de nombreux rapports et mémoires adressés au Comité supérieur de la ville de Paris, nous trouvons encore dans l'*Ami de l'enfance* (année 1837) la reproduction de plusieurs passages d'un *Journal* de Mme Millet, qui contient des notes d'inspection et des observations sur les enfants fort intéressantes. [CHARLES DEFODON]

**MILTON.** — John Milton (1608-1674), en qui la postérité ne voit plus guère que l'auteur du *Paradis perdu*, fut avant tout, pour ses contemporains, un controversiste éloquent et vigoureux, profond théologien, humaniste et latiniste consommé, qui joua l'un des premiers rôles dans les querelles religieuses et politiques de son époque. Le poème de Milton, publié en 1667 seulement, ne devint célèbre qu'après la mort de l'auteur; de son vivant, le secrétaire latin du Conseil d'Etat de la République anglaise dut sa réputation à ses écrits en prose : ses traités anglais contre l'épiscopat, en faveur de la liberté de la presse, en faveur du divorce, etc., et surtout ses deux apologies de la Révolution d'Angleterre, en latin (*Defensio pro populo anglicano* et *Defensio secunda*). Dans ses nombreux ouvrages, il a touché à presque tous les sujets. L'un deux, un court traité de quelques pages seulement, est consacré à l'éducation. A son retour d'Italie, en 1640, Milton avait ouvert une école à Londres, et pendant quelques années y dirigea les études d'un certain nombre de jeunes gens. Il pouvait donc parler de l'enseignement en homme qui le connaît pour l'avoir pratiqué. Ce sujet préoccupait beaucoup d'esprits en Angleterre à ce moment même. Dès 1637, le Polonais Samuel Hartlib, ami et admirateur de Coménius, avait fait imprimer à Oxford un petit traité latin (*Pansophiæ Prodromus*) où le pédagogue tchèque exposait ses vues de réforme. En 1641, Coménius était venu luimême en Angleterre, appelé par le Parlement, et il avait été question de mettre à sa disposition un collège pour qu'il y expérimentât sa méthode; mais la guerre civile, qui éclata l'année suivante, fit abandonner ce projet, et obligea Coménius à passer en Suède. Milton avait lu peut-être le *Pansophiæ Prodromus*; il connaissait, de nom, la *Janua linguarum*, ainsi que la *Didactica magna*, dont la rédaction latine fut faite vers 1640; mais il semble avoir eu les travaux et les théories de Coménius en médiocre estime. Hartlib avait à plusieurs reprises exprimé à Milton le désir de lui voir mettre par écrit ses idées sur l'éducation; et lorsque celui-ci publia en 1644 son petit traité, il lui donna la forme d'une lettre à « maître Samuel Hartlib » (*Of Education. To Master Samuel Hartlib*).

Milton débute par des allusions qui témoignent de quelque aigreur à l'endroit de Coménius : il s'excuse de ne pas écrire un gros livre; il n'a pas de goût pour les novateurs à grands projets, et n'a pas le temps de lire toutes ces *Janua* et ces *Didactica*, dont maître Hartlib lui avait sans doute recommandé l'étude; il se contentera de quelques brèves observations, fruits de ses méditations personnelles, qu'il livre telles quelles à son correspondant. (*To search what many modern Januas and Didactics, more than ever I shall read, have projected, my inclination leads me not. But if you can accept of these few observations, which have flowered off, and are as it were the burnishing of many studious and contemplative years altogether spent in the search of religious and civil knowledge , I here give you them to dispose of.*) Il définit de la manière suivante l'objet de l'éducation, ses fins et ses résultats : « L'objet de la science est de réparer le malheur de nos premiers parents, en nous faisant arriver à connaître véritablement Dieu, et par cette connaissance, à l'aimer, à l'imiter, à nous rendre semblables à lui; pour cela, il faut que nos âmes acquièrent la vraie vertu, qui, unie à la grâce céleste de la foi, constitue la plus haute perfection.... J'appelle une complète et libérale éducation celle qui met un homme en état de remplir avec justice, habileté et magnanimité tous les emplois, tant publics que privés, de la paix et de la guerre. » (*The end of learning is to repair the ruins of our first parents by regaining to know God aright, and out of that knowledge to love him, to imitate him, to be like him as we may the nearest by possessing our souls of true virtue, which being united to the heavenly grace of faith, makes up the highest perfection.... I call a complete and generous education that which fits a man to perform justly, skilfully and magnanimously all the offices, both public and private, of peace and war.*) Qu'on réunisse, dit-il, dans une maison suffisamment spacieuse, une centaine de jeunes gens, sous la direction d'un maître : ils y entreront à douze ans, et y feront toutes leurs études jusqu'à vingt et un ans. Le plan d'études doit comprendre d'abord la grammaire latine et grecque, et la lecture d'ouvrages de morale tels que le Tableau de Cébès, les écrits moraux de Plutarque, les meilleurs dialogues de Platon (en latin); on formera ainsi le caractère des élèves; en même temps on leur enseignera l'arithmétique et la géométrie, et, le soir, les préceptes de la religion. Plus tard, ils étudieront la géographie, la physique, l'agriculture et liront les auteurs anciens qui ont traité de ces matières; en outre, la trigonométrie, avec des notions d'architecture, d'art des fortifications, de mécanique, de navigation; l'anatomie, et des notions de médecine. Arrivés à l'âge de seize ans, ils continueront l'étude de la morale, non seulement chez les philosophes anciens, mais dans l'Ecriture sainte; ils apprendront l'hébreu; dans leurs heures de loisir, ils liront les poètes et apprendront l'italien en se jouant. Après l'éthique, vers dix-huit ans, viendra la politique : « On leur enseignera l'origine, la fin et la raison d'être des sociétés politiques; afin que, dans une crise dangereuse de la République, ils ne soient pas de pauvres roseaux incertains et vacillants, à la conscience chancelante, comme se sont montrés récemment beaucoup de nos bons conseillers, mais de fermes colonnes de l'Etat ». L'étude du droit romain et anglais, de la théologie et de l'histoire ecclésiastiques, de l'éloquence et de la rhétorique, avec lecture des discours de Démosthène et de Cicéron, des

tragédies d'Euripide et de Sophocle, doivent former le couronnement de cette éducation encyclopédique. Les élèves auront été, au cours de leurs études, formés aux exercices du corps, escrime, lutte, gymnastique militaire, équitation. La musique ne leur sera pas restée étrangère. Le temps des vacances aura été employé à des voyages à pied, qui auront fait connaître à ces jeunes gens les diverses régions du pays natal.

Milton ne se dissimule pas que la réalisation d'un semblable plan d'éducation se heurterait à de grandes difficultés : il y faudrait à la fois des maîtres et des élèves au-dessus du niveau moyen, et tout un ensemble de conditions favorables. « Ce n'est pas, dit-il, un arc qui puisse être tendu par le premier venu parmi ceux qui se disent des maîtres : il réclame des muscles presque aussi vigoureux que ceux dont Homère a doté Ulysse : et cependant je suis persuadé que la chose se trouverait plus facile à l'essayer qu'elle ne paraît de loin, très faisable et très possible, si telle est la volonté de Dieu, et si cette génération avait assez de courage et de capacité pour l'entreprendre. » Et, s'adressant de nouveau à son correspondant, pour conclure : « Voilà, maître Hartlib, un aperçu général, par écrit, comme vous l'avez désiré, de ce que je vous ai exposé à plusieurs reprises dans nos discussions concernant les plus excellentes méthodes d'éducation ; non pas en commençant dès le berceau, comme l'ont fait quelques-uns (dernier trait décoché à Coménius), chose qui toutefois aurait pu mériter mainte considération, si je n'avais pas visé à être bref. » (*Thus, Mr. Hartlib, you have a general view in writing, as your desire was, of that which at several times I had discussed with you concerning the best and noblest way of education; not beginning as some have done from the craddle, which yet might be worth many consideration, if brevity had not been my scope.*)

Les idées de Milton sur l'éducation n'ont, on le voit, rien de bien original. Elles offrent un assez singulier mélange de rigide et étroite théologie puritaine avec une conception des sciences où se fait sentir l'influence de Bacon. Ce qui est personnel à Milton, dans les pages que nous venons d'analyser, c'est un certain stoïcisme de pensée, une austérité et une vigueur républicaines, qui se manifestent surtout dans les endroits où il traite de l'éthique et de la politique.

Le traité de Milton a été traduit au dix-huitième siècle par l'abbé Leblanc : cette traduction se trouve à la suite des *Lettres sur l'éducation des princes*, par de Fontenay, 1749, Edimbourg (Paris). Une autre traduction, qui laisse beaucoup à désirer, a été donnée par M. Aignan, de l'Académie française, dans sa *Bibliothèque étrangère d'histoire et de littérature*, tome II, p. 91, Paris, 1823. [J. GUILLAUME.]

**MINÉRALOGIE.** — La minéralogie ne forme pas une branche d'enseignement à part dans le programme d'études des écoles normales françaises. Les notions élémentaires de minéralogie sont rattachées à la géologie. Aux termes des programmes de 1881, elles devaient consister, en première année, en « l'indication des principales roches que l'on trouve à la surface du sol, ou qui sont mises à découvert par les travaux des carrières, des mines, des galeries souterraines, etc. » ; en troisième année, le professeur devait « insister sur les roches les plus importantes, soit par l'étendue et l'épaisseur des couches qu'elles forment, soit par les usages auxquels elles servent ». Les programmes de 1905 « placent à la fin de la première année la partie du cours de géologie consacrée à la connaissance du sol (étude des minéraux et des roches essentielles ; étude des agents atmosphériques qui interviennent dans le remaniement du sol et qui aboutissent à la formation des diverses terres) ». — Voir les articles *Géologie* et *Sciences naturelles*.

**MINEURS DÉLINQUANTS.** — Traiter des *mineurs délinquants* n'est pas sortir du cadre des sujets auxquels est consacré ce Dictionnaire. Car, devant le méfait, crime ou délit, commis par un enfant ou un adolescent, la question se pose le plus souvent d'une éducation à faire ou à modifier, ou à défaire et refaire.

Si le méfait du mineur est une atteinte à la sécurité actuelle de la société, il est plus encore une menace pour sa sécurité future. Ce mineur, en effet, n'a pas plus achevé sa croissance morale que sa croissance physique ; et la première risque trop d'évoluer du mal au pire, si le redressement n'en est pas opéré en temps utile. La défense sociale exige que le traitement soit autant que possible approprié à une plaie qu'il ne faut pas considérer seulement comme un mal présent, mais comme un inquiétant *devenir*, gros de dangers plus graves. Aussi, quelque légitime que soit la part à faire en ce domaine aux sentiments de compassion et d'humanité, et sans méconnaître aucun des devoirs sociaux, ni aucune des responsabilités sociales que la criminalité juvénile met en jeu, doit-on se mettre en garde autant contre les erreurs sentimentales, qui, en réalité, protègent mal le mineur, que contre les systèmes de répression mal adaptés, qui défendent mal la société.

On se rend de mieux en mieux compte que l'acte délictueux ou criminel commis par le mineur ne doit pas être retenu seulement pour lui-même. Il doit l'être surtout comme l'indice révélateur d'un ensemble de dispositions, d'habitudes, d'antécédents, de conditions d'existence, de contraintes ou d'influences subies. Sans doute des considérations semblables ne sauraient, *mutatis mutandis*, rester étrangères à l'appréciation du méfait d'un adulte. Mais le mineur a beaucoup moins que l'adulte le pouvoir de réaction personnelle, et, d'autre part, il est, dans la plupart des cas, sensiblement plus modifiable par autrui. En conséquence, le problème posé par la criminalité juvénile, sans cesser jamais d'être une question de préservation sociale, est avant tout un problème d'*orthopédie morale*, donc d'éducation.

Que, parmi les mineurs délinquants, il y ait, en fait, des incorrigibles ou des incurables, cela ne paraît pas douteux. Mais l'incorrigibilité ou l'incurabilité ne sauraient être présumées. L'humanité répugne à une telle présomption ; et, en outre, le pronostic est soumis à trop de chances d'erreur.

Sans doute encore, en plus d'un cas, le traitement du sujet relève du médecin compétent, qui alors fera nécessairement acte d'éducateur, et l'expérience des pédagogues pourra lui être de quelque secours. En beaucoup d'autres cas il appartient aux éducateurs proprement dits, à qui les avis du médecin ne seront jamais inutiles.

C'est une tâche difficile que cette œuvre d'orthopédie morale. Il importerait qu'elle fût très diversifiée dans ses procédés pour s'adapter à la grande variété des cas. Et cela même est difficile.

Avant tout, l'adaptation devrait supposer qu'on est assez éclairé sur les éléments qui entrent, pour chaque espèce, dans le méfait du mineur, sur les facteurs internes ou externes du lamentable phénomène : tares physiologiques, ou déformations psychiques, antécédents personnels ou héréditaires, profonde débilité intellectuelle ou morale, perversité précoce, abandon matériel ou moral, absence, impuissance, désorganisation ou indignité de la famille, action délétère du milieu, misère, alcoolisme, promiscuités du taudis, contaminations de la rue, etc.

Devant le délit ou le crime du mineur, la société ne doit oublier ni l'intérêt de sa propre sauvegarde, ni sa part de responsabilité. Cette double considération fonde son devoir et son droit non seulement à l'égard du mineur, mais aussi à l'égard de la famille. Elle remplit l'un et use de l'autre par un emploi approprié du pouvoir à la fois disciplinaire et protecteur, sur l'enfant, transféré, au moins en principe, en raison du méfait révélateur, des parents à l'autorité publique. Cette tutelle spéciale et ce droit de correction, assumés par la société, se peuvent exercer par des procédés très divers, gradués des plus doux aux plus sévères. Mais, quels que soient les moyens, le but est toujours le redressement du mineur, pour son bien et pour la sécurité commune.

La législation qui régit actuellement en France les mineurs délinquants, peu homogène, dont les parties

successives s'échelonnent depuis 1810 jusqu'à 1908, a rendu des services incontestables; mais le respect qu'on lui doit n'en peut faire nier ni les erreurs, ni les contradictions, ni les lacunes. Il est juste de dire que la pratique, depuis quelques années surtout, s'est efforcée d'atténuer les unes et de suppléer, souvent d'une façon fort ingénieuse bien qu'insuffisamment, aux autres.

Cette législation, telle qu'elle se présente, trahit l'association de principes disparates. Car d'une part elle consacre encore le vieux système de la pénalité tempérée par la pitié, avec la tarification pénale atténuée, et d'autre part elle ouvre la porte, mais trop encombrée d'obstacles, à l'idée plus moderne de l'éducation réformatrice par la discipline et le régime appropriés plutôt au caractère et à la situation de l'agent qu'à la nature de l'acte.

Nous allons résumer d'abord la législation française en vigueur. Puis nous dirons quelques mots des institutions qui fonctionnent dans le cadre et les limites de cette législation. Enfin nous nous proposons d'indiquer les tendances en cours vers l'amélioration de la pratique et de la loi.

### I. — La législation

Les mineurs dont nous nous occupons sont les mineurs au sens pénal.

La limite de la minorité pénale était fixée par le Code pénal à l'âge de seize ans accomplis. La loi du 12 avril 1906 l'a portée à l'âge de dix-huit ans avec des restrictions importantes que nous rappellerons plus bas.

Le droit romain sur ce sujet, avec ses distinctions multiples suivant les âges, peut paraître, à certains égards, plus judicieux que ne l'est le système trop simple du Code pénal de 1810. Mais, adapté à l'organisation antique, non immuable d'ailleurs, de la puissance paternelle et à un état social dont l'esclavage était un élément essentiel, il ne peut être pour nous un terme de comparaison très utile.

Formes grossières de la correction, manifestations touchantes de la charité chrétienne, se juxtaposent sans coordination, ni grand esprit de suite, dans la pratique du moyen âge et de l' « ancien régime » monarchique. Il faut cependant mentionner l'ordonnance royale de 1545 qui supprimait les châtiments corporels, réglait l'hospitalisation des jeunes mendiants et vagabonds, et même recommandait leur placement dans des familles honnêtes. Mais, dès 1568, le fouet fut remis en honneur et l'on rentra dans l'empirisme de la répression et de la charité mêlées.

La loi des 25 septembre-6 octobre 1791 (I^re^ partie, titre V) contenait quelques dispositions relatives à l'enfance coupable. Nous les retrouvons légèrement modifiées, plutôt avec atténuation, dans le Code pénal. Cependant la Révolution avait posé le principe d'une « éducation » correctionnelle. Nul doute que, si les événements lui en avaient laissé le loisir, elle n'eût eu plus à cœur que le législateur de 1810 d'en poursuivre l'application.

C'est le Code d'instruction criminelle de 1808 et le Code pénal de 1810, avec les correctifs d'ordre général qu'il reçut en 1832, qui forment encore le fond de la législation en vigueur. Les lois du 5 août 1850, du 19 avril 1898 et du 12 avril 1906 ont apporté à l'édifice des compléments indispensables et quelques aménagements nouveaux, dont nous ne songeons pas à méconnaître l'importance; mais elles n'en ont changé ni les fondations, ni les dispositions maîtresses.

Une première remarque s'impose: c'est qu'à la différence de la plupart des législations étrangères, la nôtre, si elle arrête par en haut la période de minorité pénale soit à l'âge de seize ans, soit à l'âge de dix-huit ans, ne fait aucune distinction au-dessous de l'un ou l'autre de ces âges. Il en résulte que, *théoriquement*, l'enfant en bas âge peut être soumis aux mêmes procédures que l'adolescent, qu'il peut être, comme celui-ci, détenu préventivement dans une prison, poursuivi devant un tribunal répressif, jugé en audience publique, que pour lui, comme pour son grand aîné, se posera la question de « discernement » ou de « non discernement ». Il en résulte encore que, juridiquement toujours, il est passible de toutes les sanctions applicables au mineur de dix-huit ans qui a agi « sans discernement », au mineur de seize ans qui a agi « avec discernement ».

Les mêmes magistrats instruisent et jugent les affaires des majeurs et celles des mineurs pénaux. Ceux-ci sont soumis, comme ceux-là, à l'*emprisonnement* préventif, quel que soit leur âge, avons-nous dit, sous la réserve spécifiée par la loi du 5 août 1850, que, dans les maisons d'arrêt et de justice, un quartier distinct doit être affecté aux jeunes détenus de toute catégorie.

Toutefois, l'article 4 de la loi du 19 avril 1898, modifié par l'article 3 de la loi du 12 avril 1906, permet au juge d'instruction d'ordonner en tout état de cause que la garde de l'enfant soit provisoirement confiée, jusqu'à ce qu'il soit intervenu une décision définitive, à un parent, à une personne ou à une institution charitable qu'il désigne, ou, si l'enfant a moins de seize ans, à l'Assistance publique.

En matière *criminelle*, le mineur de moins de seize ans est soustrait à la juridiction de la Cour d'assises à la double condition que le crime à lui imputé ne soit puni par la loi ni de la peine de mort, ni de celle des travaux forcés à perpétuité, ni de la peine de la déportation, ni de celle de la détention, et qu'il n'ait pas de complices présents âgés de seize ans révolus (article 68 du Code pénal).

Quelle que soit d'ailleurs la juridiction et quel que soit l'âge du mineur, l'audience est soumise aux mêmes règles que pour les adultes en ce qui concerne la publicité.

Avant toute décision, la question doit être posée et jugée de savoir si le mineur, en supposant établis les faits qui lui sont reprochés, a agi *avec ou sans discernement*. Elle doit l'être dans les mêmes termes, par exemple, pour un enfant de cinq ans, pour un enfant de douze ans, pour un jeune homme de dix-sept ans. Or, le législateur n'a pas défini le « discernement » ; et il semble bien qu'aujourd'hui encore ni la jurisprudence, ni la doctrine ne nous fixent d'une façon définitive sur une signification à lui attribuer qui serait à la fois assez précise et applicable à la grande diversité des âges et à l'infinie variété des cas.

Est-il décidé que le mineur a agi « avec discernement » ? C'est le droit commun qui lui est appliqué, avec le même tarif pénal que pour les adultes, s'il s'agit d'un mineur de seize à dix-huit ans (Loi du 12 avril 1906). Si le mineur avait moins de seize ans au moment où l'infraction était commise, il est condamné, et c'est une peine proprement dite qui est prononcée contre lui : mais elle est établie suivant une échelle de substitutions et de réductions dressée par l'article 67 du Code pénal en cas de crime, par l'article 69 en cas de délit. Ajoutons que, si des *circonstances atténuantes* sont accordées, c'est, d'après la jurisprudence, sur la peine modifiée d'abord par l'article 463 du Code pénal que jouent la substitution et les réductions résultant de l'*excuse de minorité*.

Sans reproduire ici le détail des dispositions des articles 67 et 69 du Code pénal, disons que la peine la plus grave à laquelle le mineur *de moins de seize ans* s'expose en cas de crime est celle de dix à vingt ans d'emprisonnement dans une colonie correctionnelle, peine substituée à la peine de mort ou des travaux forcés à perpétuité ou de la déportation. Disons aussi que le jeu combiné de l'un ou l'autre de ces articles et de l'article 463 permet d'appliquer au mineur de moins de seize ans de *courtes peines d'emprisonnement* en cas de crime et de *très courtes peines d'emprisonnement* en cas de délit.

L'emprisonnement est subi dans une prison départementale s'il est de six mois ou moins, dans une « colonie pénitentiaire » s'il est de six mois à deux ans, dans une « colonie correctionnelle » s'il est de plus de deux ans. (Loi du 5 août 1850 et loi du 12 avril 1906.)

Pour le délit de vagabondage, si c'est un mineur de moins de seize ans qui en est convaincu et s'il est décidé qu'il a agi *avec discernement*, la peine applicable est l'*interdiction de séjour* (art. 271 du Code pénal,

modifié par la loi du 28 avril 1832 et par l'article 19 de la loi du 27 mai 1885).

Le régime du casier judiciaire s'applique aux mineurs de tout âge, s'ils ont agi avec discernement, comme aux majeurs, sous cette réserve que, en vertu de la loi du 5 août 1899 (art. 7), est dispensée d'inscription au bulletin n° 3 la première condamnation à un emprisonnement de trois mois ou de moins de troi mois. Le bulletin n° 3 est celui qui est délivré à l'intéressé pour être communiqué, s'il y a lieu, aux tiers.

Depuis la loi du 12 avril 1906 le bénéfice du *non-discernement* peut être obtenu jusqu'à l'âge de dix-huit ans.

Est-il décidé que le mineur, ayant moins de dix-huit ans au moment où il a commis un crime ou un délit, a agi *sans discernement?* l'article 66 du Code pénal, la loi du 12 avril 1906 et les articles 4 et 5 de la loi du 19 avril 1898 dont il faut rapprocher les textes, donnent aux juges le droit de prendre, en « acquittant » le mineur, l'une des mesures suivantes :

1° Remise pure et simple du mineur à ses parents ;

2° Remise soit à un parent, soit à une personne ou à une institution charitable, soit, si le mineur a moins de seize ans, à l'Assistance publique ;

3° Remise du mineur à l'administration pénitentiaire pour être conduit dans une *colonie pénitentiaire*, afin d'y être « élevé et détenu » pendant le nombre d'années que le jugement détermine, mais qui ne peut excéder l'époque de la majorité civile.

Il convient de noter que le tribunal ne peut adopter que l'une de ces décisions d'une façon ferme. Dès qu'il l'a prise, la justice est dessaisie. Elle ne peut pas modifier en cours d'exécution la solution choisie. Elle ne peut pas prononcer qu'une seconde solution sera substituée à la première dans tel ou tel cas prévu. Elle ne peut pas, à l'égard du mineur acquitté comme ayant agi sans discernement, prononcer son envoi dans un établissement d'éducation pénitentiaire *avec sursis*, tout en le confiant conditionnellement soit à ses parents, soit à un particulier, soit à un patronage sous la sanction éventuelle de la révocation du sursis.

La loi du 5 août 1850 « sur l'éducation et le patronage des jeunes détenus » prescrit de leur donner soit pendant leur détention préventive, soit pendant leur séjour dans les établissements pénitentiaires, « une éducation morale, religieuse et professionnelle » et, dans les colonies et maisons pénitentiaires ou correctionnelles, l'instruction élémentaire.

Elle substitue, pour les établissements qui doivent leur être affectés, à la dénomination uniforme et équivoque de *maison de correction*, employée par le Code pénal, celles de *colonie pénitentiaire* et de *colonie correctionnelle* pour les jeunes garçons, et celle de *maison pénitentiaire* pour les jeunes filles.

La *colonie pénitentiaire* reçoit, en même temps que les « acquittés » de l'article 66 du Code pénal, les « condamnés » des articles 67 et 69 à plus de six mois et à moins de deux ans et un jour. La *colonie correctionnelle* reçoit les jeunes détenus condamnés à plus de deux ans d'emprisonnement en vertu des articles 67 ou 69, et en outre, sur décision du ministre de l'intérieur, les insubordonnés des colonies pénitentiaires. Quant aux *maisons pénitentiaires* pour jeunes filles détenues, elles sont indistinctement affectées aux condamnées en vertu des articles 67 et 69, quelle que soit la durée de la peine prononcée, aux acquittées de l'article 66, et aux mineures *détenues par voie de correction paternelle.*

Les colonies et les maisons pénitentiaires sont soit *publiques*, c'est-à-dire fondées et dirigées par l'Etat, soit *privées*, c'est-à-dire fondées et dirigées par des particuliers avec l'autorisation de l'Etat et sous sa surveillance.

Le législateur de 1850 ne dissimulait pas ses préférences pour les établissements privés (art. 6 de la loi).

La loi de 1850 contient des dispositions communes aux établissements publics et privés. Quant à l'éducation professionnelle, elle la prévoyait à peu près exclusivement agricole (articles 1 et 3).

Elle autorise le placement provisoire hors de la colonie à titre d'épreuve.

Elle institue des conseils de surveillance auprès des établissements, qu'elle soumet à l'inspection des autorités administratives et judiciaires.

Enfin elle prévoyait, sans l'organiser ni le régler, le patronage des jeunes détenus libérés par « l'Assistance publique » ou autrement.

Terminons cette revue sommaire de la législation en rappelant que la loi du 24 juillet 1889, sur les enfants maltraités et moralement abandonnés, contient, à l'article 2, la disposition suivante : « Peuvent être déclarés déchus des mêmes droits (des droits de la puissance paternelle) :

« .... 5° Les pères et mères dont les enfants ont été conduits dans une maison de correction par application de l'article 66 du Code pénal. »

## II. — Etablissements : Education, Discipline, Travail. — Patronage. — Institutions diverses.

La *prison*, on l'a vu, compte parmi les établissements affectés aux mineurs délinquants.

Séparer les quartiers de mineurs est une obligation générale de la loi. En outre, la séparation individuelle est partiellement pratiquée au fur et à mesure de la transformation des prisons départementales en vertu des lois du 5 juin 1875 et du 4 février 1893. Ce n'est pas ici le lieu d'expliquer les raisons, tout à fait indépendantes de la volonté de l'administration pénitentiaire, pour lesquelles cette transformation n'avance qu'avec lenteur.

Dans la Seine, la prison de la *Petite-Roquette*, dont le transfert et les transformations sont une question de date, et des cellules séparées dans le quartier des femmes de la prison de *Fresnes*, sont affectées, la première aux jeunes garçons, et la seconde aux filles mineures sous le régime de l'emprisonnement individuel. Il faut bien encore mentionner le passage forcé des mineures prévenues (de plus de seize ans) à la prison de Saint-Lazare dans des locaux particuliers : situation provisoire à laquelle il faut souhaiter qu'il soit mis un terme le plus prochain possible suivant des projets à l'instruction. Le séjour des mineurs dans ces divers établissements est, qu'ils soient prévenus, condamnés à de courtes peines, ou détenus par voie de correction paternelle, ou qu'ils attendent leur transfèrement, nécessairement limité. L'œuvre d'enseignement et d'amendement n'y peut être qu'ébauchée. Cependant l'administration ne néglige rien pour y améliorer cette ébauche autant que le permettent des conditions défavorables. Directeurs, instituteurs et institutrices y déploient beaucoup de zèle. A côté de leur action générale, il convient de ne point méconnaître l'action spéciale, soit des ministres des différents cultes, soit des visiteurs et des visiteuses délégués par les patronages, et des conférenciers volontaires agréés par l'administration.

En province, les petites prisons ne se prêtent guère même à une ébauche d'éducation réformatrice, et néanmoins il faut rendre justice à de modestes gardiens-chefs que nous connaissons, et à leurs femmes, pour ce qu'ils essaient de mêler de sollicitude quasi paternelle ou maternelle à l'exercice de leur sévère devoir envers les enfants dont ils ont la garde.

Dans plus d'une prison importante l'effort de relèvement s'accuse, autant que le permet la prison, avec le concours, soit des instituteurs, soit des patronages ou des *comités de défense des enfants traduits en justice*. On peut signaler, comme un exemple qui n'est pas unique, la petite école organisée à la *prison Chave* de Marseille sur l'initiative et avec la collaboration du *Comité de défense des enfants traduits en justice* de cette ville.

Si nous mettons à part la Petite-Roquette et le quartier de Fresnes dont il a été parlé plus haut, les établissements proprement dits d'éducation correctionnelle ou pénitententiaire sont actuellement, en nous en tenant à la terminologie de la loi de 1850, une « colonie correctionnelle » et un certain nombre de « colonies et de maisons pénitentiaires » sous différentes dénominations.

La *colonie correctionnelle publique* unique de

garçons est celle d'Eysses (commune de Villeneuve-sur-Lot), dans le département de Lot-et-Garonne. Elle appartient à l'Etat.

Les *colonies pénitentiaires publiques* de garçons sont celles des *Douaires* près Gaillon (Eure), de *Saint-Maurice* à La Motte-Beuvron (Loir-et-Cher), du *Val-d'Yèvre* (Cher), de *Belle-Ile-en-Mer* (Morbihan), d'*Aniane* (Hérault), d'*Auberive* (Haute-Marne), plus l'*Ecole de réforme* de *Saint-Hilaire* (Vienne).

Il faut ajouter à cette liste le *quartier correctionnel de Gaillon* (Eure), séparé des *Douaires*, mais rattaché à leur direction, qui reçoit des indisciplinés des autres colonies.

Les *colonies pénitentiaires privées* pour les garçons sont celles de *Bar-sur-Aube* (Aube), de la *Couronne* (Charente), de *Mettray* (Indre-et-Loire), de *Sainte-Foy* (Dordogne), de *Saint-Joseph, à Frasne-le-Château* (Haute-Saône), plus la *Colonie-sanatorium des Vermireaux* (Yonne).

Les *maisons pénitentiaires* de filles appartenant à l'Etat s'appellent les *Ecoles de préservation* de *Doullens* (Somme), de *Cadillac* (Gironde), et de *Clermont* (Oise).

A chacune des écoles de préservation de Doullens et de Clermont est attaché un quartier spécial et séparé, dit *quartier correctionnel.*

Les *maisons pénitentiaires privées* pour les filles sont celles de *Basvilliers* (Haut-Rhin), de *Limoges* (Haute-Vienne), de *Montpellier Solitude-de-Nazareth* (Hérault), de *Darnétal* près Rouen (Seine-Inférieure), des *Diaconesses* (protestantes) et des *Israélites* de *Paris.*

En dehors de la colonie correctionnelle d'Eysses et du quartier correctionnel de Gaillon, la répartition, si nécessaire, d'après l'âge des mineurs au moment de l' « envoi en correction » et suivant leurs antécédents, est poursuivie. Malheureusement, les ressources notoirement insuffisantes de l'administration pénitentiaire, jointes aux exigences géographiques, ne lui ont permis jusqu'ici que de la réaliser partiellement pour les garçons, et de l'ébaucher à peine pour les jeunes filles.

L'Ecole de réforme publique de *Saint-Hilaire* et la colonie privée de *Frasne-le-Château* ne reçoivent rigoureusement que des garçons âgés *de moins de douze ans* au moment de l'envoi en correction. La colonie agricole d'*Auberive* ne reçoit que des garçons de moins de quatorze ans. La colonie agricole de *Saint-Maurice* ne reçoit *autant que possible* que des pupilles de moins de seize ans. Mais il n'a pas encore été possible d'aller plus avant dans cette voie. C'est ainsi que, dans certains établissements encore, sont reçus à la fois des mineurs de moins de seize ans et des mineurs de seize à dix-huit ans.

A noter que la colonie maritime, agricole et, pour partie, industrielle de *Belle-Ile-en-Mer* est affectée aux pupilles des régions côtières de l'Ouest, et que la Colonie-sanatorium des *Vermireaux* (établissement privé) reçoit des pupilles infirmes ou atteints de maladies incurables (autres que la tuberculose) et un certain nombre d'arriérés ou anormaux.

En ce qui concerne les filles, à l'Ecole de préservation de *Cadillac*, le seul établissement public de ce genre pour tout le Midi de la France, on tend, *autant que possible*, à recueillir les plus jeunes et les moins vicieuses. La colonie privée de *Basvilliers*, dans le Haut-Rhin, reçoit les pupilles de toute catégorie, mais le moins possible les mineures envoyées en correction pour « vagabondage » (prostitution). Les mineures de cette dernière catégorie sont principalement placées dans l'Ecole de préservation de *Doullens* et dans l'Ecole de préservation, récemment créée, de *Clermont* (Oise). Chacun de ces deux derniers établissements, qui appartiennent à l'Etat, possède un *quartier correctionnel* affecté aux indisciplinées des établissements publics et privés. L'asile *Sainte-Madeleine* (maison privée), à Limoges, recueille des pupilles en état de grossesse. Une place y est d'autre part réservée aux mineures atteintes de maladies vénériennes.

L'administration a ouvert à la fin de l'année 1909, dans les bâtiments de l'ancienne prison de Saint-Bernard à *Loos, près Lille*, une seconde colonie publique industrielle pour les garçons (la première est celle d'Aniane). En outre, elle étudie la création dans la région du Midi, qui en est dépourvue, d'une nouvelle colonie agricole pour les mineurs du sexe masculin.

La population de l'ensemble des établissements d'éducation correctionnelle et pénitentiaire avait subi une décroissance continue au cours des dix années qui ont précédé la loi du 12 avril 1906. De 5844 mineurs elle était tombée à 2973 en 1905. Ce n'était pas, hélas ! que la criminalité juvénile eût suivi la même marche descendante. La décroissance rappelée tenait à d'autres causes, parmi lesquelles on est bien obligé de compter à l'égard des établissements dits « maisons de correction » une injuste défaveur trop répandue dans certains milieux judiciaires. Mais à cette décroissance succède, à partir de l'année 1906, une progression en sens inverse, et, au mois d'avril 1909, le total des « pupilles de l'administration pénitentiaire » atteignait le chiffre de 5812. Un tel accroissement ne doit être attribué que pour une faible part à un commencement de réaction contre le préjugé auquel il vient d'être fait allusion. La principale cause, et de beaucoup, est l'application de la loi du 12 avril 1906 qui a permis aux tribunaux de décider qu'un mineur de seize à dix-huit ans a agi *sans discernement* et de l'acquitter en l'envoyant « en correction » jusqu'à sa majorité.

Entre temps, et au cours des dernières années, cinq colonies pénitentiaires privées (quatre de garçons et une de filles) ont été supprimées ou ont cessé de fonctionner comme telles ; et trois nouveaux établissements publics ont été créés, dont deux pour les filles et un pour les garçons.

Actuellement (1909), l'effectif des mineurs envoyés en colonie correctionnelle ou pénitentiaire se répartit ainsi :

| | | |
|---|---|---|
| *Colonies publiques* | | |
| Garçons. . . . . . . . . . . | 3950 | |
| Filles. . . . . . . . . . . . | 846 | |
| | | 4796 |
| *Colonies privées* | | |
| Garçons . . . . . . . . . . | 765 | |
| Filles. . . . . . . . . . . . | 251 | |
| | | 1016 |
| Total. . . . . | | 5812 |

Le cadre du personnel d'une colonie publique de garçons comprend essentiellement un *directeur* et, au dessous du directeur (en même temps que les fonctionnaires attachés à l'économat et aux écritures, les fonctionnaires spéciaux tels que le *régisseur des cultures* ou le *conducteur des travaux*, et les personnes attachées au service médical et au service du culte) : 1° Un *instituteur-chef*, qui est le second du directeur et le remplace en cas d'absence ; 2° plusieurs *instituteurs* ; 3° un *surveillant-chef*, des *premiers surveillants*, un nombre plus ou moins important de *surveillants*, dont quelques-uns sont en même temps *contremaîtres*.

A la colonie de Belle-Ile-en-Mer, qui possède une section maritime destinée à former des matelots et des pêcheurs, avec un bateau-école et quelques barques de pêche, est attaché un ancien capitaine de la marine marchande, secondé par des surveillants choisis pour leurs aptitudes spéciales.

A l'école de réforme de Saint-Hilaire, la section de Chanteloup, où séjournent les jeunes garçons jusqu'à l'âge d'environ treize ans, est exclusivement confiée, sous l'autorité du directeur, à des femmes : une institutrice-chef, des institutrices et des surveillantes laïques.

Des trois colonies publiques de filles, celles de Doullens et de Clermont ont un directeur, celle de Cadillac une directrice. Dans les deux colonies publiques de filles qui ont à leur tête un directeur, une *inspectrice* ou une *institutrice-chef* remplit en quel-

que sorte la lieutenance, et le personnel enseignant et de surveillance intérieure est exclusivement féminin. A Cadillac le personnel entier, à l'exception du personnel médical et ecclésiastique et d'un gardien *extérieur*, est féminin. Tout ce personnel, sauf les ministres du culte, est laïque.

Les colonies pénitentiaires privées ont un directeur ou une directrice responsable agréé par le ministre de l'intérieur (art. 7 de la loi du 5 août 1850). Les fondateurs ou directeurs doivent faire agréer par le préfet les employés et surveillants placés sous leurs ordres. (Règlement du 10 avril 1869.)

Les colonies privées de garçons sont dirigées par des laïques, à l'exception de l'établissement de Frasnes-le-Château, qui ne reçoit que les enfants de moins de douze ans : cet établissement est dirigé par des religieuses.

Les maisons pénitentiaires privées pour les jeunes filles sont, au nombre de quatre (Basvilliers, Rouen, Montpellier et Limoges), tenues par des religieuses. Les deux autres sont celles des Diaconesses protestantes et des Dames israélites de Paris.

L'éducation réformatrice des mineurs placés dans les établissements d'éducation correctionnelle ou pénitentiaire, sainement et suffisamment nourris, formés à l'ordre par un emploi réglé du temps, a pour instruments principaux : 1° l'action morale du directeur (ou de la directrice) et de tous ses collaborateurs (ou collaboratrices) ; 2° le régime disciplinaire (récompenses et punitions) ; 3° l'instruction et les exercices divers ; 4° le travail et le pécule.

Il faut placer en première ligne l'action personnelle du directeur ou de la directrice. Elle vaut ce que vaut l'homme — ou la femme — qui l'exerce, par son caractère, par son cœur, par son jugement, par sa connaissance des sujets qui la reçoivent. Elle vaut d'autant plus qu'elle s'individualise davantage. Et ceci contre-indique, bien entendu, les établissements à trop grands effectifs, dont, faute de ressources, on subit encore la nécessité.

L'action morale suppose évidemment une *morale*. Nous entendons la morale de l'altruisme, de la solidarité, de la dignité et de la justice, humainement et socialement fondée, sans esprit de système, sur les sentiments, sur les faits et la raison, en harmonie avec l'expérience et l'évolution des sociétés civilisées ; nous entendons la morale du bon sens et de la bonté, la morale du *devoir*, des devoirs envers les autres et envers soi-même, envers la famille, envers la patrie et envers l'humanité ; et nous l'entendons traduite en directions concrètes et pratiques, mises à la portée des simples. Mais l'action morale exige en outre des qualités personnelles, un dévouement, un tact, une patience, une variété judicieusement appliquée de moyens et de procédés auxquels rien ne supplée. Disons surtout qu'on n'agit moralement sur des enfants ou des jeunes gens que si on les aime et si on les connaît bien. Mais n'oublions pas qu'au regard de ceux qui nous occupent le caractère, les antécédents, les influences antérieurement subies, souvent les tares physiologiques et les hérédités, aggravent singulièrement les difficultés de la tâche.

Faut-il rappeler que cette œuvre d'orthopédie morale n'est pas seulement une affaire de leçons, mais surtout de pratique ? Les préceptes, présentés sous des formes simples, même familières, répétés et expliqués à propos, y jouent leur rôle nécessaire. Des enseignements spéciaux par la parole et par l'image, comme l'enseignement anti-alcoolique, y ont leur part. Mais elle réclame essentiellement une attention constante, qui épie ou fait naître toutes les occasions de réveiller ou d'éveiller les bons penchants, de faire reculer les mauvais instincts, de former le jugement moral, de cultiver la sociabilité et le respect de soi-même, de provoquer et d'exercer le sentiment de la responsabilité. Toutes les occasions sont bonnes : une lecture, une conversation, une lettre reçue, la classe et le travail, la promenade et les jeux, les mille faits de la vie de tous les jours, les rapports avec les maîtres ou les surveillants, les relations avec les camarades, les fautes relevées, les bons exemples à louer, les bons mouvements à souligner, les réparations volontaires à provoquer, etc.

Il va sans dire que, pour une telle tâche, le chef est et devra être de mieux en mieux secondé par tous ceux ou toutes celles qui remplissent dans l'établissement un office permanent : les instituteurs et les institutrices dans la classe et hors de la classe, les contremaîtres, les surveillants et les surveillantes dont, en conséquence, la sélection s'impose de plus en plus. Nous n'oublions dans cette collaboration à l'œuvre de redressement moral ni les services des ministres des différents cultes, ni ceux des médecins, rendus par les uns et par les autres dans leurs sphères respectives d'action.

Les punitions et les récompenses, surtout si l'on s'applique à en faire sentir la valeur, sont un moyen incontestable d'éducation réformatrice.

Il est expressément interdit de frapper les pupilles ou d'exercer sur eux aucune voie de fait. Est également interdit l'usage des menottes à titre de punition ; il ne peut en être fait emploi que dans les cas déterminés par l'art. 614 du Code d'instruction criminelle.

L'échelle des punitions autorisées, très diversifiée, s'élève, de la privation des récompenses générales, ou l'annulation des récompenses individuelles et la réprimande, jusqu'à la cellule de punition et à l'envoi à la colonie correctionnelle ou au quartier correctionnel pour les fautes les plus graves. La mise en cellule de punition est soumise, au point de vue de l'autorité qui en décide, des conditions et de la durée, des visites quotidiennes, etc., à des règles, à des limites, à des garanties et à des précautions tutélaires dans le triple intérêt de l'équité, de la santé et de la moralisation. (Règlement du 15 juillet 1899, règlements particuliers, instructions nombreuses.)

Depuis quelques années, le système du *sursis* est appliqué, aussi souvent que cela est possible, aux punitions. Employé avec discernement, il produit les meilleurs effets.

Un bon régime disciplinaire repose au moins autant sur les récompenses et les encouragements que sur les punitions. Enumérons celles qui sont autorisées par le règlement de Waldeck-Rousseau (15 juillet 1899). Ce sont :

L'éloge en particulier ou en public, — le supplément de vivres, les bons points, — l'inscription au tableau d'honneur, — la table d'honneur, — la distribution de jouets ou de menus objets, — les grades, galons, insignes divers (rubans pour les jeunes filles), — les promenades spéciales, — les prix en argent ou en nature, — l'allocation de livrets de caisse d'épargne, — l'admission dans un quartier de récompense, — *les emplois de confiance,* — *le placement chez un particulier,* — *l'engagement dans les armées de terre ou de mer,* — *la remise aux familles.* D'autres récompenses peuvent être accordées pour des cas spéciaux avec une autorisation spéciale du ministre.

Il faut dire qu'en ce qui concerne les jeunes garçons, l'autorisation de contracter un engagement militaire est présenté comme le suprême honneur, la récompense la plus élevée en même temps que comme la consécration du relèvement. En fait, tous les renseignements recueillis et notamment les comptes-rendus annuels de la *Société de protection des engagés volontaires,* présidée par M. le conseiller Félix Voisin, montrent quelle forte proportion de bons serviteurs nos colonies pénitentiaires fournissent aux armées. Beaucoup gagnent les galons de sous-officier. Il en est même qui ont conquis l'épaulette d'officier.

Les *bons points* sont de deux sortes : 1° les bons points pour le travail, qui ont une valeur en numéraire ; 2° les bons points d'encouragement, qui donnent droit à l'allocation de menus objets, jouets, vivres supplémentaires, ainsi qu'au rachat de certaines punitions.

Les grades et les emplois de confiance ne confèrent aucune autorité disciplinaire sur les camarades. Ils peuvent être accompagnés de gratifications spéciales en nature ou en argent.

La perspective d'une libération provisoire, justifiée par une bonne conduite soutenue et par des résultats sérieux obtenus dans l'instruction générale et professionnelle, joue un rôle important dans le système de discipline et d'éducation de nos établissements. En principe, elle est surtout la récompense de l'amendement réalisé. Mais elle peut être aussi et elle est plus d'une fois accordée, lorsque le cas le comporte et sous la garantie de la remise à un patronage, comme une épreuve anticipée et utile.

Quant aux placements chez les particuliers, ils habituent nos pupilles au travail personnel rémunéré sous les conditions déterminées par le règlement et par un contrat de louage, à la responsabilité de leur conduite, et procurent souvent un milieu familial à ceux qui en ont toujours été privés.

Les résultats scolaires obtenus dans les établissements d'éducation pénitentiaire ou correctionnelle sont tels quels encourageants, si l'on considère l'énorme difficulté de la tâche de nos instituteurs et de nos institutrices. D'abord la proportion des *totalement illettrés à l'entrée* est invraisemblablement considérable. Ainsi, à Auberive, où sont reçus des enfants de douze à quatorze ans, elle était, en 1908, de 128 unités sur 220. Aux Douaires, où n'entrent que des mineurs d'au moins *quinze à seize ans*, appartenant en grand nombre à Paris et à ses environs, cette proportion était de 72 sur 390. Si, d'autre part, l'on tient compte du nombre plus élevé qu'on ne croit des arriérés et même des anormaux, des instables, incapables d'attention, sans compter les indisciplinés de parti pris, on comprend quel effort est réclamé des maîtres ou des maîtresses, qui suivent le programme de l'enseignement primaire, mais doivent s'attarder plus qu'il ne serait désirable sur les tout premiers éléments.

Que produit cet effort? Sans charger cet article de détails statistiques dont la valeur probante n'est pas toujours, dans un sens ou dans un autre, ce qu'elle peut paraître, nous pouvons dire que l'effet en est très réel. La comparaison de l'état de culture des entrants et des sortants en témoigne. Ce qui ne veut pas dire que le labeur, souvent si ingrat et toujours si méritoire, des maîtres et des maîtresses, ne puisse pas donner un rendement supérieur. Question de nombre, d'organisation et de méthode aussi.

Des bibliothèques sont mises dans nos établissements à la disposition des pupilles. Le ministère de l'intérieur en poursuit l'amélioration au moyen de ses crédits.

A côté de l'enseignement primaire, dont l'instruction morale et civique est une partie essentielle, une place croissante est faite à l'éducation physique, aux soins de propreté, aux pratiques hygiéniques, à la gymnastique, aux promenades à la fois fortifiantes et instructives. Il faut y ajouter, pour les garçons, des marches militaires et des exercices de tir. Dans certaines colonies ont été institués des exercices de natation et l'équitation.

L'enseignement musical est donné avec succès. Quand l'harmonie ou la fanfare de l'une de nos colonies est autorisée, à titre de récompense, à se faire entendre dans une localité voisine, elle y est justement applaudie. Des médailles sont de temps en temps gagnées par nos pupilles dans des concours musicaux. Plusieurs de nos engagés volontaires sont utilisés dans les musiques des régiments.

Le *travail* a une double fonction. Il est un moyen précieux de relèvement moral, de formation du caractère, et un apprentissage professionnel, une préparation indispensable à la vie honnête et au reclassement social.

Pratiqué aux champs, en plein air, il est un instrument éprouvé de santé morale autant que de santé physique. Dans l'atelier, s'il est bien conduit, il constitue une forte discipline pour le présent, comme le gage de la vie gagnée pour l'avenir. Appliqué, pour les filles, aux soins variés du ménage, il est, bien dirigé, une préparation à l'un des offices essentiels de la femme dans la vie normale.

Le législateur de 1850 a eu raison de rendre obligatoire l'éducation professionnelle des mineurs remis à l'administration pénitentiaire. Mais il l'avait prévue à peu près exclusivement agricole. C'était l'exagération d'une idée juste. L'idée juste consistait à reconnaître tout ce qu'il y a de physiquement et moralement salubre dans le travail des champs. Mais c'était dépasser le but et s'exposer à bien des mécomptes que méconnaître les fatalités qui ramènent à la ville un très grand nombre de sujets qui en viennent. A ceux-ci l'on ne doit pas refuser le moyen de se reclasser dans la vie urbaine par de véritables métiers. La pratique n'a pas pu ne pas tenir compte de cette nécessité. En outre, et sous une heureuse inspiration, elle a été conduite à utiliser la mer et les travaux de la mer pour les mineurs d'origine côtière.

Cependant, une colonie industrielle privée ayant été éliminée au cours de ces dernières années, deux colonies industrielles, seulement, fonctionnent actuellement : ce sont celles d'*Aniane* et de *Saint Bernard*. La colonie de *Belle-Isle-en-Mer* est en partie agricole et en partie maritime. Les autres établissements de garçons sont agricoles, pratiquement agricoles.

Les résultats et les progrès des exploitations, les succès obtenus dans les concours agricoles, surtout la satisfaction donnée par un grand nombre de nos jeunes colons placés chez des agriculteurs avant ou après leur libération, témoignent, malgré la part à faire des déchets, de la valeur réelle de cet apprentissage agricole. Il porte essentiellement sur la culture proprement dite, mais aussi sur quelques métiers connexes : ceux de berger, vacher, porcher, jardinier, charretier, etc. La colonie privée de *Bar-sur-Aube* prépare spécialement des viticulteurs, celle de la *Couronne* des horticulteurs. Une part importante est faite aux travaux des champs pour les filles à l'Ecole publique de préservation de *Doullens* et à la colonie privée de *Darnétal* près Rouen (ferme et culture maraîchère).

La colonie publique d'*Aniane* est, avons-nous dit, industrielle. Sur 400 jeunes gens qui travaillent, 336 sont répartis entre les divers travaux mécaniques et le service électrique (72), la taillanderie, la ferblanterie et la chaudronnerie (64), la menuiserie (31), le charronnage (22), le métier de tailleur (38), la cordonnerie (45), la boulangerie et le service général (54), la maçonnerie (10). L'excédent (64) est employé à la culture, grâce à l'adjonction d'un petit domaine rural à l'établissement. A Aniane, comme partout où sont organisés des ateliers industriels, il est tenu la main à ce que les précautions prescrites pour la santé et la sécurité des travailleurs soient observées. Les jeunes gens peuvent choisir eux-mêmes leur métier après examen du médecin. Pas de travaux inutilisables : la quantité des produits n'est pas seule appréciée; mais la paresse confirmée et les malfaçons volontaires sont punies après avertissement. On s'applique à former des ouvriers et non pas des machines-outils. Le résultat est que la plupart de ces jeunes gens peuvent exercer réellement, une fois sortis, le métier qu'ils ont appris à la colonie. De nombreux pupilles d'Aniane sont, après épreuves, admis en qualité d'ajusteurs-mécaniciens dans les équipages de la flotte, les arsenaux et les compagnies d'ouvriers militaires.

L'administration est allée plus loin. Elle a développé dans le cadre des colonies agricoles les ateliers de métiers (cordonniers, tailleurs, charpentiers, menuisiers, forgerons, serruriers, etc.). Elle en crée, dès que cela est possible de nouveaux. Un atelier d'ajustage a été récemment formé à *Saint-Maurice*. De nouveaux ateliers de tailleurs ont été organisés, notamment à *Belle-Ile-en-Mer* et à *Eysses*.

Comme il a été dit, une nouvelle colonie industrielle a été ouverte par l'État, celle de *Saint-Bernard*, à Loos, près Lille (Nord).

Il faut aussi tenir compte des pensionnaires qui, tout en étant utilisés pour le service général, apprennent un véritable métier (boulangerie, cuisine, etc.). En outre, les travaux de construction, de réparation, de peinture, d'entretien, sont faits par eux.

Dans nos « Ecoles de préservation » pour les filles, celles-ci sont employées aux travaux du ménage : cuisine, travaux de propreté, buanderie raccommodage,

repassage, service d'infirmerie, etc. Un certain nombre font un apprentissage de couturières, de lingères, de jardinières, etc.

Les produits du travail sont utilisés par la colonie elle-même ou cédés aux autres établissements similaires. Les pupilles cordonniers font la chaussure des pupilles libérés ou placés chez des particuliers, ainsi que les souliers des jeunes filles des écoles de préservation. Celles-ci confectionnent des vêtements pour les jeunes garçons de nos colonies. Les tailleurs d'Aniane et d'ailleurs font des costumes pour les pupilles libérés et placés. Leçon pratique de solidarité.

Les pupilles reçoivent pour leur travail dans l'établissement des gratifications ou bons points évalués en numéraire, dont le produit sert à leur constituer un petit avoir ou pécule qui leur est remis pour partie à leur libération et pour partie à leur majorité légale ou à leur libération du service militaire seulement, autant que possible. Ces bons points-monnaie sont distincts, comme on l'a vu, des bons points qui donnent droit à différentes douceurs en nature. Les sommes accordées dans la colonie aux pupilles en récompense de leur travail ou de leur bonne conduite, les gratifications en espèces qui peuvent être attachées aux grades, galons, insignes, emplois de confiance, sont inscrites au compte de chaque mineur. Si, à la fin de l'année, l'avoir est supérieur à vingt francs, le surplus est versé à la Caisse nationale d'épargne. Il en est de même de tout ou partie des gages stipulés pour les pupilles placés chez des particuliers. Le règlement du 15 juillet 1899 a sagement disposé que les titulaires de livret ne puissent obtenir de remboursements avant les époques sus-mentionnées qu'avec l'autorisation du ministre et, selon les cas, sur l'avis du président de la *Société de protection des engagés volontaires sous la tutelle administrative*. Mais l'application de cette règle souffre, en l'état actuel de la législation, de regrettables difficultés.

La place nous manque pour donner ici plus qu'une mention au fonctionnement du service médical et des services connexes dans les établissements, à la compétence et au dévouement qu'y dépensent journellement nos praticiens, au fonctionnement des infirmeries et aux hospitalisations nécessaires, aux progrès accomplis, au cours de ces dernières années, en tout ce qui touche l'hygiène individuelle et collective, examen médical des sujets remis à l'administration pénitentiaire, leur observation, les mesures de prophylaxie, la défense contre la propagation de la tuberculose, etc. Il reste sans doute sur ce dernier chef des améliorations à réaliser : mais l'œuvre se poursuit avec résolution. Les études et les avis autorisés de la Commission consultative d'hygiène instituée à la Direction des services pénitentiaires sont utilisés. La fiche sanitaire a été créée.

Il nous faut aussi renoncer à toute notice monographique concernant des établissements qui mériteraient bien cependant une étude de ce genre. Nous pensons, par exemple, aux belles colonies publiques des *Douaires* et de *Saint-Maurice*, où des directeurs de grande expérience et de grand cœur, ayant trouvé tout à côté d'eux la meilleure assistance de la bonté et du tact, ont réalisé avec esprit de suite des instruments matériels et moraux de progrès justement remarqués. Nous n'oublions pas l'ancienne et bien connue colonie privée de *Mettray*, dont le renom s'est depuis longtemps répandu dans les Deux Mondes, dont l'organisation originale en *familles* restreintes de colons est, dans la mesure du possible, un correctif à l'exagération des effectifs, et dont il est permis de reconnaître les services, sans faire tort à nos établissements publics. La colonie protestante de *Sainte-Foy* et la colonie privée de jeunes filles de *Darnétal* près Rouen mériteraient aussi des développements spéciaux.

Ces indications particulières n'ont rien de limitatif. Qu'il nous soit permis seulement de regretter spécialement qu'il ne soit pas possible de donner ici des détails sur la très intéressante section maritime de la colonie de *Belle-Isle-en-Mer*, avec son capitaine et son second, marins éprouvés, avec ses surveillants contremaîtres qui sont des matelots brevetés, avec son école de matelotage et de timonnerie, avec son atelier de voilerie et de filets, avec son atelier de corderie, avec son navire fixe, avec son yacht la *Sirène*, avec ses embarcations et son matériel de pêche, avec tout cet apprentissage de la mer et de la navigation qui offre à nos pupilles des régions côtières un précieux débouché. Notre regret est peut-être encore plus vif à l'égard de l'école publique de réforme de *Saint-Hilaire*, type si attachant qui attend les extensions et les imitations nécessaires. Disons seulement qu'elle est divisée en trois fermes : celle de *Chanteloup*, qui reçoit à leur arrivée les jeunes garçons, tous âgés de moins de douze ans, confiés à un personnel féminin; celle de *Bellevue*, où ils passent vers l'âge de treize ans sous la direction d'un personnel masculin; celle de *Boulard*, qui reçoit le contingent de Bellevue, déjà grand, instruit et assez fort pour se livrer aux gros travaux des champs et entreprendre l'apprentissage d'un métier.

La tâche de l'éducation correctionnelle ou réformatrice poursuivie dans les établissements relevant de l'administration pénitentiaire (locaux de détention réservés aux mineurs, colonies ou quartiers correctionnels, colonies ou maisons pénitentiaires d'éducation, dirigées ou autorisées par l'Etat sous des noms divers) réclame l'action complémentaire ou, quand il y a lieu, parallèle du *patronage*.

Le patronage agit de deux manières. Tantôt il prépare et poursuit, en faveur du mineur qui va sortir ou est sorti par la libération provisoire ou définitive de l'établissement dans lequel il était retenu, l'œuvre nécessaire d'assistance matérielle et morale, de surveillance tutélaire, de placement, de reclassement social. Tantôt il est utilisé directement par la justice comme instrument de préservation ou de relèvement lorsque le juge d'instruction ou le tribunal, usant des pouvoirs accordés par les articles 4 et 5 de la loi du 19 avril 1898, au lieu d'envoyer le mineur « en correction » ou de le laisser purement et simplement à sa famille, le remettent en garde provisoire ou définitive à des personnes ou à des sociétés dignes de confiance.

Sous le premier mode, le patronage est organisé dans et par l'établissement, ou lui est extérieur.

Tous les directeurs de colonies publiques, encouragés et financièrement soutenus par l'administration supérieure, ont organisé des patronages administratifs avec des collaborations plus ou moins étendues. Ils en sont l'âme et la cheville ouvrière. Les meilleurs établissements privés exercent un patronage analogue.

Une très intéressante institution, qui se rattache à ce patronage administratif, est celle du refuge. Dès 1896, l'ancien directeur des Douaires, M. Brun, l'homme de grand mérite dont le nom est cher à tous ceux qui l'ont vu à l'œuvre, avait créé dans sa colonie un refuge pour les anciens pupilles libérés qui se trouvent sans famille, sans travail et sans ressources. Ils y reçoivent l'hospitalité jusqu'au jour où l'on peut leur procurer un placement. Pendant ce séjour, l'hospitalisé collabore aux divers travaux de la colonie. Sont aussi accueillis au refuge les anciens pupilles appartenant à l'armée qui sont en convalescence ou en permission. Quelques-uns viennent simplement en visiteurs reconnaissants, heureux de montrer à leurs cadets leur uniforme, quelquefois leurs galons. L'exemple des Douaires a été imité, et peu à peu des refuges semblables ont été ouverts dans la plupart de nos colonies.

Ces excellentes créations n'empêchent pas l'autorité compétente de mettre à profit le dévouement et l'expérience des patronages extérieurs et privés, fondés et dirigés par de libres et précieuses initiatives, agissant d'ailleurs avec l'agrément et le concours, mais aussi sous le contrôle de l'administration. Le nombre des sociétés de patronage qui portent particulièrement leur effort sur le relèvement et l'assistance des mineurs délinquants s'est sensiblement accru durant ces dernières années. Les principales de ces sociétés sont actuellement : 1° pour les garçons : la *Société de patronage des jeunes détenus et des jeunes libérés de la Seine*, 9, rue de Mézières; le *Patronage de l'Enfance et de l'Adolescence*, 13, rue de l'Ancienne-Comédie; la *Société de patronage des jeunes adultes*, 14, place Dauphine; la *Société de patronage des prison-*

*niers libérés protestants*, 36, rue Fessart; la *Société Marseillaise de patronage*, rue des Vertus prolongée, à Marseille; la *Société Toulousaine de patronage et d'assistance par le travail*, 5, rue du Mail, à Toulouse, auxquelles il faut joindre l'*Assistance publique de Seine-et-Oise*, agissant comme société de patronage; 2° pour les filles : l'Association dite *Œuvre des libérées de Saint-Lazare*, 14, place Dauphine, à Paris; la *Société de patronage des détenues et des libérées*, 21, rue Michel Bizot, Paris; l'*Œuvre libératrice*, 1, avenue Malakoff, Paris; l'*Œuvre du Souvenir pour la protection de l'enfance*, 11 *bis*, rue Laferrière, à Paris; la *Société Marseillaise de patronage* et l'*Assistance publique de Seine-et-Oise*.

Ces mentions n'ont pas, on le pense bien, un caractère limitatif.

Le second mode de patronage est exercé par des institutions privées, par des sociétés de patronage, utilisées dans des conditions déterminées par l'autorité judiciaire. C'est le juge d'instruction, en vertu de l'art. 4 de la loi du 19 avril 1898, quand il s'agit de garde provisoire, qui confie le mineur incriminé à une institution de patronage, en attendant la décision à intervenir. C'est le tribunal, en vertu de l'art. 5 de la même loi, qui attribue définitivement la garde de l'enfant à un patronage quand il ne veut ou ne peut laisser le mineur (acquitté comme ayant agi sans discernement) à sa famille, que, d'autre part, il n'entend pas prononcer l'« envoi en correction », et qu'enfin il ne paraît pas y avoir lieu à la remise à l'Assistance publique.

Les sociétés et œuvres citées plus haut exercent aussi avec une progression marquée cette forme de patronage. Nombreux sont les hommes et les femmes qui n'y ménagent ni leurs ressources, ni leur peine, ni leur courage, ni surtout leur cœur. On sait que l'Etat ne leur refuse ni ses encouragements, ni son concours matériel. Mais on sait aussi qu'aux difficultés inhérentes à leur tâche s'ajoutent celles qui résultent de sérieuses lacunes de la loi. Nous avons déjà signalé celle qui interdit aux juges de prononcer l'envoi en correction des acquittés de l'art. 66 avec sursis et de n'appliquer l'art. 5 de la loi de 1898 qu'en armant les patronages du pouvoir de demander et d'obtenir la révocation du sursis.

La plupart de ces œuvres masculines et féminines ne restreignent pas leur action aux mineurs qui ont commis une infraction à la loi pénale. Elles s'occupent aussi avec diligence des enfants moralement en péril. C'est le patronage préventif.

Outre les œuvres de patronage, des établissements spéciaux apportent une utile contribution à la préservation de l'enfance en danger moral. Comment oublier, au premier rang de ceux-ci, l'*Ecole Théophile Roussel*, fondée et administrée à Montesson par le département de la Seine? c'est tout autre chose qu'une courte mention qu'il lui faudrait consacrer. N'ayant à traiter ici que de ce qui touche les *mineurs délinquants*, nous n'avons pas à aborder le vaste domaine des institutions publiques ou privées qui s'occupent spécialement des enfants « maltraités ou moralement abandonnés ».

En revanche, nous donnons une mention spéciale à la belle œuvre, déjà nommée, à laquelle est si justement attaché le nom de M. le conseiller Félix Voisin : nous voulons parler de la *Société de protection des engagés volontaires, pupilles de l'Etat*. Ces « pupilles » lui viennent les uns de l'Assistance publique, les autres des établissements d'éducation pénitentiaire. Ce n'est pas de ces derniers qu'elle obtient les moins bons résultats. Les précieux services qu'elle rend depuis de longues années en aidant pour sa part à l'achèvement par le service militaire anticipé, école de patriotisme, de discipline et d'honneur, l'œuvre de relèvement moral et de reclassement social poursuivie par nos éducateurs, ont été souvent et légitimement reconnus et honorés.

Enfin il est une très intéressante institution qu'on ne saurait trop louer. C'est celle des *Comités de défense des enfants traduits en justice*. Ces comités, dus principalement à l'initiative du barreau et d'un grand nombre de magistrats, avec le concours de professeurs de droit, d'administrateurs, d'officiers ministériels, de philanthropes, etc., travaillent à *organiser* la défense des enfants dans le sens le plus large et le plus vrai. Il ne s'agit pas seulement de leur assurer la meilleure assistance à la barre, mais encore de leur procurer et faciliter les solutions les plus utiles dans chaque cas déterminé, grâce à une collaboration pratique des avocats, des magistrats, de l'administration pénitentiaire et des sociétés de patronage. A cette œuvre pratique, quelques-uns de ces comités, celui de Paris surtout, superposent une œuvre d'étude du plus haut intérêt, destinée à préparer des réformes générales par la voie règlementaire ou législative. Le comité de défense est présidé par le bâtonnier de l'ordre des avocats.

Outre Paris, un certain nombre de villes, dont le nombre croît tous les jours, ont leur Comité de défense : Marseille, Rouen, le Havre, Lyon, etc.

Le comité de Paris a organisé un sous-comité de travaux pratiques auxquels prennent une part active et les membres du jeune barreau et les représentants de patronages parmi lesquels se distinguent les dames placées à la tête des œuvres féminines.

**III. — Tendances et projets.**

Par le rapide exposé qui précède, on peut voir comment l'administration et l'action privée s'appliquent à tirer le meilleur parti possible de la législation en vigueur. Cet effort, qui n'est pas d'hier, n'a pas été stérile. Si l'on est très frappé des mécomptes, qui ne sont pas niables, on l'est moins des résultats, insuffisants, hélas! mais réels, que l'on obtient dans des conditions défavorables.

Il n'est pas possible, en l'état actuel des moyens d'information, de déterminer avec quelque précision la proportion des rechutes, avec ou sans aggravation, et celle des amendements et des relèvements définitifs, sur un nombre donné de mineurs soumis soit à l'éducation correctionnelle ou pénitentiaire, soit à l'action des patronages. Mais la proportion des améliorations et des guérisons, comme il ressort de plus d'un fait et de plus d'un témoignage, est plus importante qu'on n'est porté à le croire. L'on peut penser que les résultats seraient meilleurs sans quelques lacunes et quelques erreurs de la loi, auxquelles s'ajoutaient trop souvent, il faut bien le dire, jusqu'à ces derniers temps, des pratiques judiciaires qu'il est permis de regretter.

Nous faisons allusion à la trop grande fréquence des remises à la famille dans des cas qui ne comportaient pas toujours une telle confiance, et à l'usage, autorisé malheureusement par la loi à l'égard des mineurs de moins de seize ans, des courtes peines d'emprisonnement : ce qui explique que les maisons d'éducation correctionnelle ou pénitentiaire aient dû recueillir des sujets trop pervertis, ou trop tard « envoyés en correction » après une succession d'expériences malheureuses, pour que l'œuvre de redressement ne fût pas, en ce qui les concerne, rendue extrêmement difficile, sinon impossible. La première application de la loi du 12 avril 1906, bienfaisante en son principe, a eu pour effet d'aggraver la difficulté dans la période de début. Un certain nombre de mineurs ont pu être « envoyés en correction » entre seize et dix-huit ans après avoir subi plusieurs condamnations à l'emprisonnement.

Hâtons-nous de constater que depuis quelque temps la pratique judiciaire s'est, sur les deux points signalés, heureusement modifiée. Les condamnations de mineurs de moins de seize ans à la prison deviennent de plus en plus rares et exceptionnelles. Au tribunal de la Seine elle tendent à zéro. D'un autre côté, le nombre des remises aux parents, que la loi ne subordonne à aucune surveillance, diminue au profit, selon les cas, soit de l'envoi dans les établissements d'éducation pénitentiaire, soit de la remise à l'Assistance publique ou aux patronages par application de la loi du 19 avril 1898. En ce qui concerne les mineurs de seize à dix-huit ans, la justice, du moins à Paris, tend à prononcer de préférence soit l'envoi en correction, soit des peines prolongées, suivant

qu'elle leur accorde ou non le bénéfice du non-discernement.

Dans un autre domaine, il faut rendre hommage aux tendances progressistes de l'autorité judiciaire. Comme anticipation partielle sur les réformes législatives de demain, nous avons vu, à Paris, d'abord des juges d'instruction affectés plus spécialement et pour un assez long temps à l'instruction des affaires de mineurs, puis une chambre de tribunal, la huitième, consacrant une audience spéciale à ces affaires, que suivent des membres particulièrement désignés du parquet. Le président s'efforce même, par l'exercice de son pouvoir de police, d'atténuer, en ce qui concerne ces affaires, les graves inconvénients de la publicité non restreinte par la loi. Nous ne saurions affirmer qu'il y puisse réussir entièrement.

Ces améliorations tendent à pénétrer les grands tribunaux de province. Elles sont, dans les limites et malgré les obstacles de la loi, un acheminement vers la spécialisation des juridictions et des procédures.

De son côté, l'administration pénitentiaire, grâce à des ententes officieuses dont il faut se féliciter, s'emploie à parer *dans la mesure du possible*, du moins à Paris et dans quelques centres, à cette lacune de la loi déjà signalée, qui ne permet pas aux juges de prononcer avec sursis l'envoi dans une colonie ou maison pénitentiaire des mineurs acquittés comme ayant agi sans discernement. Faisant, quand les renseignements recueillis justifient cette mesure, un usage extensif de la libération provisoire, elle l'accorde, dès le prononcé du jugement, à un certain nombre de mineurs envoyés en correction en les remettant conditionnellement à des sociétés de patronage agréées à cet effet. Cette mesure est toujours révocable.

Il faut signaler dans le même sens une heureuse circulaire du 7 novembre 1908, envoyée par le président du Conseil, ministre de l'intérieur, sur la proposition du directeur de l'administration pénitentiaire d'accord avec la direction de l'Assistance publique. Elle a pour objet de permettre une meilleure utilisation, à l'égard des enfants poursuivis pour délits peu graves, du concours de l'Assistance publique prévu par les articles 4 et 5 de la loi du 19 avril 1898. Lorsqu'un mineur de moins de seize ans est envoyé en état de dépôt ou d'arrêt dans un établissement pénitentiaire, « l'inspecteur des enfants assistés doit en recevoir immédiatement avis. Ce fonctionnaire doit procéder sans retard à une enquête sur la famille, sur les antécédents et la moralité habituelle de l'enfant. Dans tous les cas où cette enquête ferait ressortir bien plus la négligence et la responsabilité des parents que la perversité réelle du mineur, il demanderait au juge d'instruction que cet enfant fût confié à son service.... Il aurait à le placer ensuite dans des conditions favorables à son relèvement. »

Il faut aussi noter une ébauche fort intéressante de liberté surveillée dans la famille, introduite à Paris dans la garde provisoire autorisée par l'article 4 de la loi du 19 avril 1898, à la faveur d'une combinaison imaginée par le très dévoué M<sup>e</sup> Rollet, avocat. Ce ne peut être, en l'état actuel de notre législation et de notre organisation, qu'une ébauche fragmentaire et fragile, quoique ingénieuse et louable.

Cependant, quel que soit le zèle, quelle que soit l'ingéniosité que l'on mette de différents côtés à améliorer la pratique judiciaire et administrative, il apparaît de plus en plus que pour donner à ces améliorations tout leur effet et en permettre d'autres non moins nécessaires, une réforme de la législation française doit être poursuivie. La législation actuelle présente des lacunes; et plusieurs parties n'en sont plus en harmonie suffisante avec le mouvement des idées, avec les résultats de l'expérience, avec les exigences d'une réalité toujours plus complexe. D'autres parties de cette législation ne sont pas assez liées entre elles. Elle n'est, en l'état, ni assez exactement adaptée à tout son objet, ni assez homogène.

Ce n'est ni d'aujourd'hui ni d'hier que l'on s'en rend compte dans les milieux compétents. Les travaux de magistrats, de membres du barreau, d'administrateurs, de plus d'un philanthrope éclairé, les études de l'Ecole de droit, les rapports et les discussions de la *Société générale des prisons* et du *Comité de défense des enfants traduits en justice* de Paris en font foi. Plusieurs membres du Parlement s'occupent de la question. Le gouvernement de la République en a saisi le Conseil supérieur des prisons, qui a élaboré un projet d'ensemble.

Les propositions dues à l'initiative parlementaire ont ce caractère commun de porter sur des points particuliers. Telles sont : une proposition de loi de MM. Drelon, Jeanneney, Ferdinand Buisson et quelques-uns de leurs collègues sur la *mise en liberté surveillée des enfants traduits en justice*, à la faveur des mesures de garde provisoire autorisées par l'article 4 de la loi du 19 avril 1898; — une proposition de loi de MM. Etienne Flandin, Marc Réville et de quelques-uns de leurs collègues sur *le vagabondage et la mendicité*, qui comprend des dispositions spéciales aux mineurs; — une proposition de loi de M. Paul Deschanel et de plusieurs de ses collègues « portant création de *tribunaux spéciaux pour enfants* et instituant la *mise en liberté surveillée* des mineurs délinquants ».

L'avant-projet de loi élaboré par le Conseil supérieur des prisons a pour objet la revision d'ensemble de la législation *sur les mineurs de moins de dix-huit ans auteurs ou complices d'infractions à la loi pénale*.

Les principales questions qu'ont soulevées ces études et ces travaux de revision sont les suivantes :

1° Ne faut-il pas, à l'exemple de presque toutes les législations étrangères, faire une distinction entre les *enfants* proprement dits et les *adolescents*? Jusqu'où doit aller cette distinction?

2° Introduction dans la loi, pour tous les mineurs délinquants, de la *mise en liberté surveillée* sous différentes modalités et conditions;

3° Question de la création en France d'*une magistrature à la fois sociale et familiale* pour statuer sur les jeunes enfants, et pour assurer, avec les collaborateurs nécessaires, à l'égard de tous les mineurs délinquants, l'organisation de la liberté surveillée dans tous les cas où celle-ci serait la solution adoptée;

4° Question pour les adolescents eux-mêmes de la *spécialisation* dans la mesure du possible *des juges et de la procédure*;

5° *Quant aux mesures et sanctions*, comment, la part faite des cas qui relèvent d'un traitement médical, concilier le mieux, par le choix et la graduation de solutions modifiables sous certaines conditions, et par leur adaptation à la variété des cas, l'intérêt majeur de la réformation et la possibilité du relèvement, que le souci de l'avenir impose, avec la nécessité, que l'accroissement inquiétant de la criminalité juvénile, surtout entre seize et dix-huit ans, fait si vivement sentir, de ne pas énerver et même d'assurer plus effectivement la défense actuelle de la société? Le système du Code pénal ne doit-il pas être, à cet égard, plus ou moins profondément modifié?

6° Quels changements et compléments l'expérience conseille-t-elle d'apporter à la loi du 5 août 1850 et aux règlements consécutifs, en ce qui concerne les appellations, les divisions, l'affectation, la création et la surveillance des établissements de correction et de réformation publics ou privés, les droits de tutelle à conférer à l'Etat sur les mineurs placés dans ces établissements, le régime, l'éducation générale et professionnelle et la discipline, les libérations anticipées et provisoires, le patronage des libérés, etc?

7° Qu'entreprendre au sujet des réformes qu'appelle l'exécution du droit de correction paternelle et des améliorations dont sont susceptibles les dispositions de la loi du 24 juillet 1889 relatives à la déchéance facultative de la puissance paternelle? Etc.

Mais il ne faut pas se dissimuler que l'efficacité de la législation prochaine, quel qu'en soit le mérite, sera subordonnée à deux conditions essentielles : 1° une assez grande variété des établissements et des institutions affectés aux mineurs dont nous nous occupons, excluant la plaie des trop nombreux effectifs, si préjudiciables à l'œuvre d'orthopédie morale, et permettant l'adaptation de la diversité des régimes et des disci-

plines à la diversité des catégories; 2° une sélection rationnelle et bien assurée du personnel directeur, enseignant, surveillant, dont la tâche, à la fois singulièrement difficile et si méritoire, exige beaucoup de qualités pratiques, intellectuelles, et surtout morales, par-dessus tout beaucoup de dévouement et de cœur.

Le cadre de ce Dictionnaire ne nous permet pas de traiter de la législation comparée et des institutions de l'étranger. Elles nous offriraient une mine fort riche de faits et d'exemples instructifs. Sans parler des distinctions de solutions d'après les âges et catégories adoptées par plusieurs législations ou figurant dans quelques projets, ni des différents instruments de réformation en usage (*maisons de correction*, *maisons d'éducation correctionnelle*, *maisons d'amendement*, *écoles de discipline*, *écoles de bienfaisance*, *reformatory schools*, *industrial schools*, *truant schools*, patronages divers, etc.), la seule étude des juridictions et des procédures comporterait d'assez longs développements. Nous mentionnons seulement les *children courts* ou *tribunaux d'enfants* de l'Amérique du Nord et du Royaume-Uni, avec leur annexe indispensable des *protection officers*, qu'on est en voie d'imiter dans des centres importants d'Italie et d'Allemagne: les *tribunaux de tutelle* allemands; les *conseils de tutelle* de la Hollande, du Danemark, de la Norvège, etc.

Enfin nous ne parlons ni de la loi française du 11 avril 1908 *sur la prostitution des mineurs*, ni de ses moyens d'application. Le législateur a lui-même voulu, pour des raisons dont nous ne méconnaissons pas la valeur, que cet objet fût soigneusement séparé de la matière des *mineurs délinquants*, bien qu'entre celui-là et celle-ci les connexions ne soient pas négligeables. [P. GRIMANELLI.]

**MINIMES.** — L'ordre des Minimes, qui se rattache à celui des Franciscains, a été fondé au quinzième siècle par saint François de Paule. Un membre de cet ordre, le P. Barré, a dévoué son existence à l'éducation des enfants pauvres, et son nom mérite d'être cité à côté de ceux de Démia, du P. Fourier et de J.-B. de La Salle. Né à Amiens en 1621, Nicolas Barré fit profession en 1640 dans l'institut des Minimes. En 1670 il fonda à Rouen la congrégation des sœurs de la Providence, qui se consacra à la tenue des écoles gratuites. Quelques années plus tard, il se trouva en relation avec J.-B de La Salle, alors âgé de trente ans à peine : ce fut sur le conseil du P. Barré que J.-B. de La Salle installa dans sa propre maison les instituteurs des écoles de charité de Reims, et bientôt après renonça à sa prébende de chanoine pour se consacrer tout entier à l'éducation des enfants pauvres. Le P. Barré mourut à Paris en 1686. Il avait aussi essayé de fonder une congrégation religieuse d'instituteurs; mais cette association n'eut qu'une existence éphémère, tandis que les sœurs de la Providence continuèrent d'exister jusqu'à la Révolution.

**MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — Nous présenterons dans cet article un court historique de l'organisation de l'administration centrale de l'instruction publique, depuis l'époque de la Révolution jusqu'à nos jours.

Le projet du Comité de constitution de l'Assemblée nationale pour l'organisation de l'instruction publique (1791), ou projet Talleyrand, ne prévoit pas la création d'un ministère spécial chargé de la direction des établissements d'instruction. Il laisse aux municipalités, aux districts et aux départements la plus large mesure d'indépendance pour la création et l'administration des écoles des différents degrés. Seuls, les membres de l'Institut national sont nommés par le roi. L'intervention du pouvoir central dans l'instruction publique s'exerce par des commissaires royaux, dont les attributions, assez mal définies, ne s'étendent pas au delà de l'enseignement supérieur et des écoles spéciales.

Le projet présenté par Condorcet à la Législative faisait de la « Société nationale des sciences et arts » une sorte de Conseil supérieur de l'instruction publique. Cette société devait nommer le « Directoire d'instruction », composé de douze membres élus pour deux ans et pris dans le sein de la société (trois pour chacune des quatre classes). Au-dessous de ce corps central étaient placés les directoires d'arrondissement de lycée (au nombre de neuf pour toute la France), et les directoires d'arrondissement d'institut (au nombre de cent dix), élus par le personnel enseignant de chaque lycée et de chaque institut, et présidés par des inspecteurs également élus : l'inspecteur d'institut devait correspondre avec le directoire de lycée, l'inspecteur de lycée avec le directoire de la Société nationale : ce dernier relevait directement du Corps législatif.

Dans le projet d'éducation nationale présenté à la Convention par Lakanal au nom du Comité d'instruction publique le 26 juin 1793, l'autorité supérieure en matière scolaire était confiée à une « Commission centrale de l'instruction publique », composée de douze membres renouvelés annuellement par tiers et nommés par le Conseil exécutif (ou, selon la rédaction modifiée quelques jours plus tard, par le Corps législatif); dans chaque district il devait y avoir un bureau d'inspection composé de trois commissaires nommés par le conseil d'administration du district; ces bureaux d'inspection devaient correspondre directement avec la Commission centrale. Le projet du 26 juin fut écarté, et quelque mois plus tard, le 9 brumaire an II, la Convention donnait une solution provisoire à la question par les dispositions suivantes du décret « sur la surveillance des écoles nationales » : Il y a dans chaque district une commission d'éducation composée de cinq membres nommés par le directoire du district; — ces commissions envoient tous les trois mois un rapport au Comité d'instruction publique de la Convention; — l'exécution des lois relatives à toutes les branches de l'instruction nationale est confiée provisoirement au Conseil exécutif (Conseil des ministres), sous la surveillance immédiate du Comité d'instruction publique et du Comité de salut public.

Le 12 germinal an II (1er avril 1794), la suppression des anciens ministères et du Conseil exécutif provisoire fut décrétée : la Convention les remplaça par douze commissions exécutives, dont l'une porta le nom de *Commission exécutive de l'instruction publique*. D'avril 1794 à octobre 1795, ce fut cette Commission, premier essai d'organisation d'un département spécial de l'instruction publique, qui administra, sous l'autorité de la Convention, du Comité de salut public et du Comité d'instruction publique, tout ce qui concernait l'enseignement, ainsi que les bibliothèques, musées, monuments, fêtes nationales, poids et mesures (Voir *Commission exécutive de l'instruction publique*). Elle se composait d'un commissaire et de deux adjoints. Le commissaire fut d'abord Joseph Payan, les adjoints furent Fourcade et Jullien fils. Après le 9 thermidor, la commission fut réorganisée et formée de Garat, commissaire, Ginguené et Clément de Ris, adjoints. Clément fut remplacé par Noël en ventôse an III. En thermidor an III, Garat démissionna, et Noël fut envoyé en Hollande comme ministre plénipotentiaire; Ginguené, demeuré seul, devint commissaire.

Sous le régime de la constitution de l'an III, du 4 brumaire an IV au 19 brumaire an VIII (octobre 1795 à novembre 1799), le département de l'instruction publique perdit son autonomie, et fut rattaché au ministère de l'intérieur. Il y eut, sous l'autorité du ministre de l'intérieur, un *directeur général de l'instruction publique* : le titulaire de ces fonctions fut Ginguené, jusqu'en l'an VI; mais comme les écoles primaires et centrales, aux termes de la loi du 3 brumaire an IV, relevaient exclusivement des administrations municipales et départementales, le directeur de l'instruction publique, en réalité, ne dirigeait rien ou presque rien (Voir *Directoire*). L'un des ministres de l'intérieur de cette époque, François de Neufchâteau, tenta de donner une impulsion plus marquée aux affaires scolaires et d'y faire sentir plus efficacement la main du pouvoir central; il institua en vendémiaire an VII un Conseil d'instruction publique.

Sous le Consulat, les fonctions de directeur de l'in-

struction publique furent d'abord données à Chaptal, avec le titre de conseiller d'Etat. Devenu ministre de l'intérieur, Chaptal continua à gérer directement, pendant les premières années de son administration, les affaires de l'instruction publique; il avait élaboré un projet de loi et ordonné une grande enquête. Mais le projet de Chaptal fut écarté et remplacé par celui qui devint la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802); en même temps Rœderer était chargé des fonctions de directeur de l'instruction publique (12 mars 1802). Rœderer fut remplacé au bout de quelques mois par Fourcroy (14 septembre 1802), qui garda ces fonctions jusqu'à la création de l'Université en 1808.

Après avoir donné à l'enseignement public une organisation nouvelle sous le nom d'Université, Napoléon plaça à la tête du corps universitaire un *grand-maître* nommé par lui; mais ce grand-maître n'eut pas le rang de ministre; il relevait du ministre de l'intérieur. Le grand-maître fut assisté d'un chancelier et d'un trésorier, nommés aussi par l'empereur, et du Conseil de l'Université, composé de trente membres, dont dix conseillers titulaires, nommés à vie, et vingt conseillers ordinaires, nommés pour un an (Voir *Université*).

La charge de grand-maître de l'Université fut provisoirement maintenue par la Restauration; mais bientôt l'ordonnance du 17 février 1815 la supprima, et ne laissa subsister que le Conseil, qui prit le nom de *Conseil royal de l'instruction publique*. Pendant les Cent-Jours, la charge de grand-maître fut rétablie. Au second retour des Bourbons, une nouvelle ordonnance, celle du 15 août 1815, décida que les pouvoirs précédemment attribués au grand-maître et au Conseil de l'Université seraient exercés par une commission de cinq membres, qui prendrait le titre de *Commission de l'instruction publique*. Cette Commission, placée sous l'autorité du ministre de l'intérieur, fonctionna de 1815 à 1820. L'ordonnance du 22 juillet 1820 porta le nombre de ses membres de cinq à sept. L'ordonnance du 1er novembre 1820 transforma de nouveau la Commission en Conseil royal de l'instruction publique, et attribua au président de ce Conseil une autorité prépondérante. La présidence du Conseil royal fut donnée d'abord à Lainé, puis, le 21 décembre suivant, à Corbière, qui reçut en même temps le titre de ministre secrétaire d'Etat. C'était une étape vers la reconstitution de l'Université telle que l'avait créée le régime impérial; ainsi qu'il a été dit ailleurs (Voir *Frayssinous*), la Restauration, après avoir d'abord essayé de détruire l'Université, songeait à l'absorber à son profit. Lorsque Corbière eut donné sa démission (juillet 1821), il fut provisoirement remplacé par G. Cuvier. L'année suivante, une ordonnance royale (1er juin 1822) rétablissait en faveur de l'abbé Frayssinous la charge de grand-maître, avec toutes les attributions contenues dans le décret de 1808. L'Université était ainsi placée sous la dépendance de l'Eglise. Deux ans plus tard (ordonnance du 26 août 1824), l'abbé Frayssinous, devenu comte et évêque d'Hermopolis, recevait le titre de ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Il resta en fonction jusqu'à la chute du ministère Villèle.

A l'avènement du ministère Martignac, l'ordonnance du 4 janvier 1828 décida qu'à l'avenir l'instruction publique ne ferait plus partie du ministère des affaires ecclésiastiques; et une seconde ordonnance, du 10 février 1828, plaça à la tête de l'instruction publique un ministre secrétaire d'Etat, exerçant les fonctions de grand-maître de l'Université de France. C'est de l'ordonnance du 10 février 1828 que date véritablement l'existence du ministère de l'instruction publique comme département distinct, dirigé par un ministre spécial.

Pendant la courte durée du cabinet Polignac, on voit reparaître le ministère mixte des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (du 8 août 1829 au 29 juillet 1830); mais, au lendemain de la Révolution de 1830, le département de l'instruction publique recouvra son indépendance. Les cultes, il est vrai, furent à diverses reprises rattachés à ce département (du 11 août 1830 au 11 octobre 1832, du 24 février 1848 au 23 juin 1863, du 4 septembre 1870 au 18 mai 1873, du 25 mai 1873 au 9 mars 1876, du 17 mai 1877 au 4 février 1879, du 14 novembre 1881 au 30 janvier 1882, du 6 avril 1885 au 11 décembre 1886, du 30 mai 1887 au 3 avril 1888, du 6 décembre 1892 au 30 mai 1894, du 26 janvier 1895 au 30 avril 1896, du 24 janvier 1905 au 4 janvier 1908), mais comme un simple accessoire. Depuis le 4 septembre 1870, et sauf une courte interruption (du 14 novembre 1879 au 30 janvier 1882), le département des beaux-arts a formé une section du ministère de l'instruction publique.

Le ministère de l'instruction publique et des beaux-arts est actuellement (décembre 1909) organisé ainsi qu'il suit, abstraction faite du personnel attaché au cabinet du ministre et à celui du sous-secrétaire d'Etat des beaux-arts:

Direction de l'enseignement supérieur. — *1er Bureau* : Universités, Facultés et Ecoles publiques d'enseignement supérieur. Enseignement supérieur libre. — *2e Bureau* : Conseil supérieur. Contentieux de la direction. Etablissements scientifiques et littéraires. Ecoles spéciales. Personnel de l'inspection générale et de l'administration académique. Bibliothèques. Dépôt légal et souscriptions. Echanges internationaux. — *3e Bureau* : Matériel et comptabilité des dépenses des Universités, des Facultés, des Ecoles supérieures de pharmacie, des Ecoles d'enseignement supérieur d'Alger, et des bibliothèques universitaires. — *4e Bureau* : Matériel et comptabilité des établissements scientifiques et littéraires, de l'inspection générale, de l'administration académique, et des Ecoles préparatoires d'enseignement supérieur municipales. Droits universitaires. — *5e Bureau* : Travaux historiques et scientifiques. Societés savantes. Missions scientifiques et littéraires.

Direction de l'enseignement secondaire. — *1er Bureau* : Enseignement secondaire des garçons et enseignement secondaire des jeunes filles. Programmes et plans d'études. Agrégations et certificats d'aptitude. Bourses et exemptions. — *2e Bureau* : Personnel des lycées de garçons. — *3e Bureau* : Personnel de l'économat et administration financière, matériel et comptabilité des lycées de garçons. Constructions scolaires (service des lycées et collèges de garçons). — *4e Bureau* : Collèges communaux de garçons. Personnel et administration financière. — *5e Bureau* : Enseignement secondaire des jeunes filles : personnel et administration financière.

Direction de l'enseignement primaire. — *1er Bureau* : Personnel de l'inspection académique, des écoles normales, et de l'enseignement primaire supérieur. Secours. — *2e Bureau* : Contentieux et discipline de l'enseignement. Organisation pédagogique. Examens. — *3e Bureau* : Créations d'écoles et d'emplois. Constructions scolaires. Matériel d'enseignement. — *4e Bureau* : Personnel de l'enseignement primaire élémentaire. — *5e Bureau* : Administration et comptabilité des écoles normales et des écoles normales supérieures d'enseignement primaire. Ecoles primaires supérieures.

Direction de la comptabilité. — *1er Bureau* : Comptabilité de l'instruction publique. — *2e Bureau* : Comptabilité des beaux-arts. — *3e Bureau* : Pensions de retraite.

**Sous-secrétariat d'Etat des beaux-arts.** — 1re division : Services d'architecture. — *1er Bureau* : Bâtiments civils et palais nationaux — *2e Bureau* : Monuments historiques. — *3e Bureau* : Liquidation des dépenses et contentieux. — Contrôle des travaux d'architecture.

2e division : Enseignement et travaux d'art. — *1er Bureau* : Travaux d'art, musées et expositions. — *2e Bureau* : Enseignement et manufactures nationales. — *3e Bureau* : Théâtres. Conservation des palais et mobilier national.

**MINISTRES DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — A partir de la création du ministère de l'intérieur en août 1790, l'administration de l'instruction publique forma une des divisions de ce ministère, auquel elle fut rattachée jusqu'en 1824, exception faite pour la courte période durant laquelle les ministères furent supprimés et remplacés par des Commissions exécu-

tives, de germinal an II à brumaire an IV. L'Université, organisée en 1808, ne forma pas une administration entièrement indépendante : le grand-maître était hiérarchiquement subordonné au ministre de l'intérieur; et il en fut de même, ensuite, sous la Restauration, de la Commission de l'instruction publique, du Conseil royal de l'instruction publique, puis du grand-maître, dont la charge fut rétablie le 1er juin 1822 en faveur de l'abbé Frayssinous.

Ce fut l'ordonnance du 26 août 1824 qui émancipa l'instruction publique de l'autorité du ministre de l'intérieur, en créant un ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, dont Frayssinous fut le titulaire. A l'avènement du cabinet Martignac, en 1828, l'administration des affaires ecclésiastiques et celle de l'instruction publique furent séparées l'une de l'autre et formèrent deux ministères distincts : le portefeuille des affaires ecclésiastiques resta d'abord entre les mains de Frayssinous, qui eut pour successeur, deux mois plus tard, Feutrier, évêque de Beauvais; le portefeuille de l'instruction publique fut donné au comte de Vatimesnil. Les deux successeurs de Vatimesnil dans le cabinet Polignac, le comte de Montbel, puis le comte de Guernon-Ranville, réunirent de nouveau l'instruction publique aux affaires ecclésiastiques. Sous la monarchie de Juillet, les cinq premiers ministres de l'instruction publique furent en même temps ministres des cultes (de 1830 à 1832). Les huit ministres de l'instruction publique de la seconde République et les trois premiers ministres de l'instruction publique du second Empire réunirent, eux aussi, les deux portefeuilles de l'instruction publique et des cultes. Il en fut de même des neuf premiers ministres de l'instruction publique de la troisième République, jusqu'en 1879. Après le premier ministère de Jules Ferry (1879-1881), on vit encore de temps à autre le département des cultes réuni à celui de l'instruction publique; mais à partir de 1908 les deux administrations ont été définitivement séparées.

Voici la liste des ministres de l'instruction publique, de 1824 à notre époque :

RESTAURATION

Le comte Frayssinous, évêque in partibus d'Hermopolis, ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (26 août 1824-1er février 1828).

M. de Vatimesnil, ministre de l'instruction publique, grand-maître de l'Université (10 février 1828-8 août 1829).

M. de Montbel, ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (8 août 1829-18 novembre 1829).

M. de Guernon-Ranville, ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique (18 novembre 1829-29 juillet 1830).

MONARCHIE DE JUILLET

M. Bignon, commissaire provisoire au département de l'instruction publique (3 août 1830-11 août 1830).

M. le duc de Broglie, ministre de l'instruction publique et des cultes (11 août 1830-2 novembre 1830).

M. Mérilhou, ministre de l'instruction publique et des cultes (2 novembre 1830-27 décembre 1830).

M. Barthe, ministre de l'instruction publique et des cultes (27 décembre 1830-23 mars 1831).

M. de Montalivet, ministre de l'instruction publique et des cultes (23 mars 1831-29 avril 1832).

M. Barthe, par intérim (29 avril 1832).

M. Girod (de l'Ain), ministre de l'instruction publique et des cultes (30 avril 1832-11 octobre 1832).

M. Guizot, ministre de l'instruction publique (11 octobre 1832-10 novembre 1834).

M. Teste, par intérim (10 novembre 1834-18 novembre 1834).

M. Guizot, ministre de l'instruction publique (18 novembre 1834-22 février 1836).

M. Pelet (de la Lozère), ministre de l'instruction publique (22 février 1836-6 septembre 1836).

M. Guizot, ministre de l'instruction publique (6 septembre 1836-15 avril 1837).

M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique (15 avril 1837-31 mars 1839).

M. Parant, ministre de l'instruction publique (31 mars 1839-12 mai 1839).

M. Villemain, ministre de l'instruction publique (12 mai 1839-1er mars 1840).

M. Victor Cousin, ministre de l'instruction publique (1er mars 1840-29 octobre 1840).

M. Villemain, ministre de l'instruction publique (29 octobre 1840-30 décembre 1844).

M. Dumon, par intérim (30 décembre 1844-1er février 1845).

M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique (1er février 1845-23 février 1848).

SECONDE RÉPUBLIQUE

M. Hippolyte Carnot, ministre de l'instruction publique et des cultes (24 février 1848-5 juillet 1848).

M. Vaulabelle, ministre de l'instruction publique et des cultes (5 juillet 1848-13 octobre 1848).

M. Freslon, ministre de l'instruction publique et des cultes (13 octobre 1848-20 décembre 1848).

*Présidence de Louis-Napoléon Bonaparte.*

M. de Falloux, ministre de l'instruction publique et des cultes (20 décembre 1848-14 septembre 1849).

M. Lanjuinais, par intérim (14 septembre 1849-31 octobre 1849).

M. de Parieu, ministre de l'instruction publique et des cultes (31 octobre 1849-24 janvier 1851).

M. Ch. Giraud, ministre de l'instruction publique et des cultes (24 janvier 1851-10 avril 1851).

M. de Crouseilhes, ministre de l'instruction publique et des cultes (10 avril 1851-26 octobre 1851).

M. Ch. Giraud, ministre de l'instruction publique et des cultes (26 octobre 1851-2 décembre 1851).

COUP D'ÉTAT ET SECOND EMPIRE

M. Hippolyte Fortoul, ministre de l'instruction publique et des cultes (3 décembre 1851-1er juillet 1856).

M. le maréchal Vaillant, par intérim (1er juillet 1856-13 août 1856).

M. Rouland, ministre de l'instruction publique et des cultes (13 août 1856-23 juin 1863).

M. Victor Duruy, ministre de l'instruction publique (23 juin 1863-17 juillet 1869).

M. Bourbeau, ministre de l'instruction publique (17 juillet 1869-2 janvier 1870).

M. Segris, ministre de l'instruction publique (2 janvier 1870-14 avril 1870).

M. Maurice Richard, par intérim (14 avril 1870-13 mai 1870).

M. Mège, ministre de l'instruction publique (13 mai 1870-9 août 1870).

M. Brame, ministre de l'instruction publique (9 août 1870-2 septembre 1870).

TROISIÈME RÉPUBLIQUE

*Gouvernement de la Défense Nationale et présidence de M. Thiers.*

M. Jules Simon, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (4 septembre 1870-18 mai 1873).

M. William-Henri Waddington, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (18 mai 1873-24 mai 1873).

*Septennat de Mac-Mahon.*

M. Batbie, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (25 mai 1873-26 novembre 1873).

M. de Fourtou, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (26 novembre 1873-22 mai 1874).

M. de Cumont, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (22 mai 1874-10 mars 1875).

M. H. Wallon, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (10 mars 1875-9 mars 1876).

M. W.-H. Waddington, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (9 mars 1876-16 mai 1877).

M. Brunet, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (17 mai 1877-23 novembre 1877).
M. Hervé Faye, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (23 novembre 1877-13 décembre 1877).
M. Agénor Bardoux, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (13 décembre 1877-4 février 1879).

*De* 1879 *à* 1910.

M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (4 février 1879-14 novembre 1881).
M. Paul Bert, ministre de l'instruction publique et des cultes (14 novembre 1881-30 janvier 1882).
M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (30 janvier 1882-7 août 1882).
M. Jules Duvaux, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (7 août 1882-21 février 1883).
M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (21 février 1883-20 novembre 1883).
M. Armand Fallières, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (20 novembre 1883-6 avril 1885).
M. René Goblet, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes (6 avril 1885-11 décembre 1886).
M. Marcelin Berthelot, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (11 décembre 1886-30 mai 1887).
M. Eugène Spuller, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (30 mai 1887-12 décembre 1887).
M. Léopold Faye, ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts (12 décembre 1887-3 avril 1888).
M. Edouard Lockroy, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (3 avril 1888-22 février 1889).
M. Armand Fallières, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (22 février 1889-17 mars 1890).
M. Léon Bourgeois, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (17 mars 1890-6 décembre 1892).
M. Charles Dupuy, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes (6 décembre 1892-4 avril 1893).
M. Raymond Poincaré, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes (4 avril 1893-3 décembre 1893).
M. Eugène Spuller, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes (3 décembre 1893-30 mai 1894).
M. Georges Leygues, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (30 mai 1894-26 janvier 1895).
M. Raymond Poincaré, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes (26 janvier 1895-1er novembre 1895).
M. Emile Combes, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes (1er novembre 1895-30 avril 1896).
M. Alfred Rambaud, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (30 avril 1896-28 juin 1898).
M. Léon Bourgeois, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (28 juin 1898-1er novembre 1898).
M. Georges Leygues, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (1er novembre 1898-7 juin 1902).
M. J. Chaumié, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (7 juin 1902-24 janvier 1905).
M. Bienvenu-Martin, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes (24 janvier 1905-14 mars 1906).
M. Aristide Briand, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes (14 mars 1906-4 janvier 1908).
M. Gaston Doumergue, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts (4 janvier 1908).

**MINISTRES DES CULTES.** — La loi du 28 mars 1882 (art. 3) a abrogé les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850 qui donnaient aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi qui attribuait aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques. — Voir *Laïcité, Neutralité scolaire.*

**MIRABEAU.** — Mirabeau mourut le 2 avril 1791, à l'âge de quarante-deux ans. Quelque temps après sa mort, son ami le médecin Cabanis, qui l'avait soigné dans sa dernière maladie, publia quatre discours que le grand orateur s'était proposé de prononcer à l'Assemblée constituante sur la question de l'éducation publique. Le volume contenant ces quatre discours est intitulé : « *Travail sur l'éducation publique, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'aîné*, publié par P.-J.-G. Cabanis, docteur en médecine, etc.; Paris, de l'Imprimerie nationale, 1791 ». Le premier discours traite « De l'instruction publique ou de l'organisation du corps enseignant »; le second, « Des fêtes publiques, civiles et militaires »; le troisième, « De l'établissement d'un Lycée national »; le quatrième et dernier, « De l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne, et de la nécessité d'organiser le pouvoir exécutif ».

Ce volume parut dans l'été de 1791 : il en est rendu compte, comme l'a fait remarquer M. Edmond Dreyfus-Brisac, dans le numéro du 18 août 1791 de la *Feuille villageoise*; c'est par erreur que Camus, dans sa « Notice des principaux décrets, n° XIV », dit que la publications de Cabanis fut faite après que l'Assemblée constituante avait terminé sa session.

Mirabeau est-il réellement l'auteur des quatre discours publiés sous son nom par Cabanis? C'est là un point qui n'a pas encore été éclairci. On sait que Mirabeau s'était entouré de collaborateurs dont plusieurs étaient des hommes d'un grand talent, comme les Genevois Clavière (qui fut ministre des finances en 1792), Du Roveray et Etienne Dumont. Un grand nombre des discours lus à la tribune par Mirabeau, de ces discours où les sujets les plus divers étaient traités avec une sûreté de connaissances spéciales qui faisait l'admiration de l'Assemblée, avaient été rédigés pour lui par l'un ou l'autre de ses amis. Les discours sur l'éducation sont-ils de ce nombre? M. Lucas de Montigny, le fils adoptif de Mirabeau, n'en doutait pas. Il s'exprime en ces termes à ce sujet (*Mémoires de Mirabeau*, t. VIII, p. 357): « On a essayé de lui attribuer un *Travail sur l'instruction publique trouvé dans ses papiers*, et imprimé en 1791 par Cabanis; mais personne n'a jamais douté que ce ne fût l'ouvrage de l'éditeur lui-même, qui est partout reconnaissable par ses idées républicaines, par sa métaphysique un peu subtile parfois, et qui n'a pris nulle part la moindre peine pour déguiser les formes de son propre style et pour imiter la manière bien moins correcte, bien moins élégante de l orateur homme d'Etat. Cette considération, le témoignage unanime des amis et collaborateurs de Mirabeau, et notre conviction, d'accord avec celle du public, nous déterminent à ne rien ajouter à cette simple mention de l'ouvrage, composé de quatre discours, et d'autant de projets de loi qui, malgré un mérite fort recommandable, n'auraient certainement été ni adoptés par Mirabeau, ni acceptés par l'Assemblée nationale. »

Cabanis lui-même, dans l'avertissement placé en tête du volume, par certaines précautions de langage habilement calculées, donne à entendre que les quatre discours n'ont pas été écrits par Mirabeau. « Ces discours, dit-il, sont tels qu'ils existent dans le portefeuille de Mirabeau : l'on respecte ici scrupuleusement jusqu'aux taches qu'il y reconnaissait lui-même, et qu'il se proposait d'en faire disparaître. Les corrections dont il les jugeait susceptibles portent, il est vrai, plutôt sur certains détails et sur les formes de rédaction, que sur les vues générales; mais elles auraient sans doute donné plus de poids à ses principes, plus d'éclat à ses idées, peut-être même une force nouvelle à l'ensemble de son travail. Il voulait se retirer pendant quelques jours à la campagne, afin de préparer et d'achever ces corrections dans le recueillement de la solitude. — Tant qu'un orateur n'a pas prononcé un

discours, ajoute Cabanis dans une note, ou qu'un écrivain n'a pas publié un ouvrage, il serait injuste d'imputer à l'un ou à l'autre les fautes et surtout les erreurs que l'ouvrage contient. Cette considération, très équitable en général, l'est peut-être encore plus à l'égard de Mirabeau, *qui se servait souvent des idées d'autrui*, mais qui les remaniait et les perfectionnait presque toujours, *et qui ne pouvait être censé les avoir adoptées que lorsqu'il les livrait lui-même au public sous son propre nom*, soit à la tribune, soit par la voie de la presse. »

Il s'agit donc d'un travail préparé par l'un des collaborateurs de Mirabeau, travail que Mirabeau avait en portefeuille, qu'il avait probablement lu et approuvé quant au fond, — sur ce point nous en croyons plus volontiers Cabanis que M. Lucas de Montigny, — et qu'il se proposait de revoir et de corriger au point de vue de la forme. Ce collaborateur était-il, comme l'affirme M. Lucas de Montigny, Cabanis lui-même? Ce qui pourrait donner de la vraisemblance à cette supposition, c'est la place considérable faite dans le plan d'instruction publique (premier discours) à l'enseignement de la médecine. Mais une autre hypothèse pourrait encore être émise. On ne connaît que depuis peu le rôle joué auprès de Mirabeau par le Genevois Reybaz, homme d'un mérite éminent et d'une rare modestie, qui, habitant Paris, fut, en 1793, envoyé de la République de Genève auprès de la République française; les lettres de Mirabeau à Reybaz, publiées en 1874 par M. Ph. Plan, nous ont révélé que Reybaz fut l'un des plus actifs parmi ces collaborateurs auxquels Mirabeau demandait de lui apporter le concours de leur savoir et de leur expérience : il composa pour lui, en 1790 et 1791, plusieurs discours, entre autres sur le mariage des prêtres, sur les assignats, sur l'égalité des successions, etc. Or une des lettres de Mirabeau, en date du 5 octobre 1790, invite Reybaz, dans les termes les plus formels, à élaborer un plan d'éducation que le tribun s'engage à présenter à l'Assemblée. Vu l'intérêt historique qui s'attache à cette question, nous reproduisons ci-après les passages essentiels de cette lettre; on verra par ce document, d'une authenticité incontestable celui-là, quelles étaient les idées personnelles de Mirabeau sur cette question, et aussi quel cas il faisait du savoir et des talents de son collaborateur :

« Comment vous refusez-vous, écrit Mirabeau, à traiter un sujet si important et si neuf? Si vous étiez sensible à la gloire, je vous dirais que c'est une des plus belles couronnes qu'il reste à la philosophie à décerner, que le mérite d'avoir enrichi l'esprit humain d'un tel ouvrage, et que j'aurais assez pour moi de la gloire d'avoir promulgué et défendu la loi qui en serait l'application et le résultat.... Que vous dirai-je que vous ne sachiez mieux que moi sur l'importance de ce travail, complément de tous nos autres travaux, ancre de la Révolution, si je puis parler ainsi, et, après la liberté de la presse, le seul palladium de la liberté publique? Que vous dirai-je que vous ne sachiez mieux que moi sur l'incommensurable avantage, et tout à fait nouveau dans l'histoire des hommes, d'une éducation nationale formée d'après la conception d'une seule tête et non d'après le choc des hasards et la lente, mais monstrueuse et inextirpable accumulation de tous les préjugés de la fausse science, mille fois plus funeste que l'ignorance? Et quant à ce que vous m'avez déjà dit, que l'on ne parviendrait pas à exécuter un plan d'éducation nationale tout d'un jet, je ne puis pas convenir qu'il ne fût praticable, du moins, d'assurer des bases dont l'esprit des nouvelles institutions ne s'écarterait plus, et sur lesquelles la perfectibilité humaine rencontrerait les plus beaux développements.... Allons, mon cher monsieur, laissez-vous séduire par l'espoir d'un si grand bienfait. Laissez-vous amorcer par le charme de vos propres idées. Vous savez bien que la France ne peut devoir un code d'éducation nationale qu'à un penseur inoccupé aux affaires publiques. Le recueillement et la méditation nous sont entièrement ravis; il nous est devenu presque impossible d'organiser un grand travail, lors même que nous en aurions des matériaux préparés. Jugez si nous pouvons nous flatter de saisir les idées mêmes d'un sujet si profond, si vaste, dont on n'a encore observé attentivement pas même les superficies. Venez à notre aide; faites-le pour moi; faites-le pour la Révolution; faites-le pour la grande famille dont vous êtes un des membres les plus éclairés, et je ne connais rien que vous n'ayez le droit de me demander en échange, rien que je ne tienne à faveur de m'entendre demander, rien que je ne tente indépendamment de mon tribut personnel pour que ce service soit aussi utile à vous et aux vôtres qu'il doit l'être à la régénération de la France et de l'Europe. *Vale et me ama.* »

Il nous paraît extrêmement probable que Reybaz ne dut pas rester insensible à cet appel; mais, s'il rédigea le travail que Mirabeau lui demandait avec tant d'instances, ce travail est-il celui qu'a publié Cabanis? Nous savons que le discours sur l'égalité des successions, que Talleyrand lut à l'Assemblée après la mort de Mirabeau comme un legs du grand orateur, était l'œuvre de Reybaz : ce fait ne nous autoriserait-il pas à supposer que Reybaz, s'il avait préparé un travail sur l'instruction publique, aura pu laisser Cabanis l'imprimer également sous le nom de Mirabeau?

Sans nous arrêter plus longtemps à rechercher qui, de Reybaz ou de Cabanis, a dû prêter sa plume à Mirabeau dans cette circonstance, nous essaierons de résumer les idées essentielles contenues dans les quatre discours.

Le premier, intitulé *De l'instruction publique ou de l'organisation du corps enseignant*, est le plus important des quatre. Mirabeau — nous disons Mirabeau, puisque c'est sous son nom que l'ouvrage a paru — commence par y définir l'éducation. « L'art de l'éducation, dit-il, n'est que celui de faire prendre aux hommes les habitudes qui leur seront nécessaires dans les circonstances auxquelles ils sont appelés. » Par conséquent, suivant la nature de la société dont il s'agit de former les membres, l'éducation aura des caractères différents. « Tous les législateurs anciens se sont servis de l'éducation publique comme du moyen le plus propre à maintenir et à propager leurs institutions. Quelques-uns d'entre eux ont regardé la jeunesse comme le domaine de la patrie et n'ont laissé aux pères et mères que la satisfaction d'avoir produit des citoyens. C'est dans le premier âge qu'ils ont voulu jeter les semences de la moisson sociale.... Mais les législateurs anciens cherchaient tous à donner à leurs peuples une tournure particulière, et ne prétendaient souvent à rien de moins qu'à les dénaturer, pour ainsi dire, et à leur faire prendre des habitudes destructives de toutes nos dispositions originelles.... Quant à vous, messieurs, vous n'avez pas d'opinions favorites à répandre; vous n'avez aucune vue particulière à remplir; votre objet unique est de rendre à l'homme l'usage de toutes ses facultés, de le faire jouir de tous ses droits, de faire naître l'existence publique de toutes les existences individuelles librement développées, et la volonté générale de toutes les volontés privées. Il ne s'agit point de faire contracter aux hommes certaines habitudes, mais de leur laisser prendre toutes celles vers qui l'opinion publique ou des goûts innocents les appelleront.... Ainsi, c'est peut-être un problème de savoir si les législateurs français doivent s'occuper de l'éducation publique, autrement que pour en protéger les progrès, et si la constitution la plus favorable au développement du *moi humain*, et les lois les plus propres à mettre chacun à sa place, ne sont pas la seule éducation que le peuple doive attendre d'eux. »

La rigueur des principes exigerait, selon Mirabeau, que l'Assemblée nationale ne s'occupât de l'éducation que « pour l'enlever à des pouvoirs ou à des corps qui peuvent en dépraver l'influence », et pour la livrer ensuite à elle-même; car, dans une société bien ordonnée, « sans qu'on s'en mêle, l'éducation sera bonne; elle sera même d'autant meilleure, qu'on aura plus laissé à faire à l'industrie des maîtres et à l'émulation des élèves ». Mais il faut tenir compte des préjugés existants, et des difficultés d'une situation exceptionnelle. « L'ignorance du peuple est si pro-

fonde, l'habitude de regarder les établissements pour l'instruction publique et gratuite comme le plus grand bienfait des rois est si générale, et les idées que j'énonce se trouvent si peu conformes à l'opinion dominante, qu'en les supposant démontrées dans la théorie, il serait sans doute dangereux, peut-être même impossible, de les mettre en pratique sans de grandes modifications. » Aussi Mirabeau admet-il l'intervention des pouvoirs publics dans l'éducation; cette intervention s'exercera pour faire donner l'éducation d'après des vues nationales. « Il convient que la volonté toute-puissante de la nation forme partout des centres, soit par les académies, soit par les écoles, d'où les lumières iront se répandre au loin. » D'ailleurs, il y a des études et des professions que le devoir des magistrats est d'inspecter soigneusement ou d'encourager d'une manière spéciale; et ces études exigent des établissements publics.

Mais, en s'occupant de l'éducation pour lui donner de meilleures bases, et du corps enseignant, « qui ne sera pourtant plus un corps suivant l'acception commune », pour le réorganiser, l'Assemblée devra surtout chercher à simplifier la machine existante : c'est le vrai moyen de la perfectionner. « Ce serait l'indice d'un bien petit esprit, de croire qu'il y a beaucoup de roues nouvelles à mettre en jeu. Les législateurs français n'ont pas la manie de régler, ils aiment mieux que tout se règle de lui-même. »

Cette dernière phrase, qui serait aisément prise aujourd'hui pour une ironie, exprime très sérieusement la pensée du parti auquel Mirabeau servait d'organe. Comme la plupart des hommes de 1789, Mirabeau est un partisan déclaré du *laisser-faire*, ce qu'on appellerait aujourd'hui un « libéral ». Nous le verrons même, dans son troisième discours, opposer à la conception antique de la société, à l'idée de cité ou de patrie, une conception toute différente et dont la formule semblerait devoir appartenir à un économiste de Manchester plutôt qu'au grand tribun de la Révolution française.

Les mesures que propose Mirabeau sont présentées sous la forme d'un projet de décret comprenant cinq titres : 1° Académie; 2° Collèges et Ecoles publiques; 3° Ecoles de médecine; 4° Théâtre; 5° Musée, Jardin de botanique, et bibliothèques publiques.

« Toutes les académies du royaume, dit l'article 3 du titre I[er], et notamment les trois grandes Académies française, des sciences, des inscriptions et belles-lettres, *sont anéanties dès ce moment*. Il en sera formé une seule à leur place, qui portera le titre d'Académie nationale. »

Ainsi le décret de la Convention du 8 août 1793, supprimant les académies, n'a fait que réaliser une idée de Mirabeau.

Outre l'Académie nationale, dont parle l'article dont nous venons de donner le texte, Mirabeau propose la création d'une Académie des arts; il pourra se former également des académies dans les départements, sous l'autorité des administrations départementales.

La disposition relative à l'abolition des académies est précédée d'une déclaration de principes qu'il est bon de reproduire, parce qu'elle fait connaître la doctrine de Mirabeau concernant les fondations. « L'Assemblée nationale, lit-on à l'article 1[er], conformément à des principes déjà discutés, établit que toute fondation quelconque ne pouvant avoir pour objet que l'utilité publique, et n'étant garantie que par la loi qui représente la volonté de la nation, la nation, seul juge naturel de cette utilité, reste toujours maîtresse de retirer sa garantie et de se mettre à la place des fondateurs pour expliquer leurs intentions. »

Quant à l'organisation des écoles et à la distinction des divers degrés d'enseignement, le projet de décret s'exprime ainsi (titre II) :

« Dans chaque endroit où l'organisation nouvelle du clergé conservera un curé ou un vicaire, il y aura une école d'écriture et de lecture, pour l'entretien de laquelle il sera affecté une somme depuis 100 jusqu'à 200 livres, payable chaque année sur les fonds du département. Le maître d'école sera autorisé à recevoir une rétribution de ses élèves : il enseignera à lire, à écrire, à calculer, et même, s'il est possible, à lever des plans et arpenter. Il se servira, pour enseigner à lire, de livres qui feront connaître la constitution, et qui expliqueront d'une manière simple et nette les principes de la morale. Tout maître d'école qui se distinguera dans ce genre d'enseignement recevra des récompenses qui seront fixées et distribuées par le directoire du département. La nomination des maîtres d'école de paroisse se fera de la manière suivante : La commune présentera trois sujets au directoire de district, qui sera tenu d'en choisir un; et le sujet choisi ne pourra être destitué, sans que les motifs de la destitution aient été discutés et trouvés valables par le même directoire. — Partout où il y a des écoles de lecture, d'écriture et d'arithmétique pour les jeunes filles, on les conservera, et l'on en créera de semblables dans toutes les municipalités. Les unes et les autres seront formées suivant les principes énoncés dans l'article ci-dessus. — L'établissement de toute école particulière pour les enfants de l'un et de l'autre sexe sera parfaitement libre.

« Dans chaque département il y aura au moins un collège de littérature. Le département fera en sorte qu'il s'en établisse un dans chaque district. Lorsque des congrégations religieuses, conservées par la constitution, se trouveront chargées des collèges, le pouvoir public considèrera leurs membres comme de simples individus, et l'autorité de leurs chefs sera nulle dans tous les objets relatifs à l'éducation.

« Tous les collèges et écoles publiques seront soumis aux départements.

« Les écoles de théologie seront toutes reléguées dans les séminaires.

« L'Assemblée nationale ne prononce point sur le sort des écoles de droit, jusqu'à ce que la réforme des lois civiles et criminelles ait pu s'effectuer.

« Les écoles de la marine, du génie, des ponts et chaussées seront organisées dans le même esprit par les départements où elles se trouveront situées.

« Toutes les écoles militaires se trouvent supprimées de droit par les décrets de l'Assemblée qui assurent l'égalité des hommes; elles le sont dès aujourd'hui de fait.

« Toute nomination à des bourses dans quelque école que ce puisse être est suspendue; et la nation se réserve à elle seule le droit d'en disposer, sauf à dédommager les nominateurs dans le cas où les départements le trouveront convenable. — Toutes les bourses se donneront à l'avenir au concours. »

Le titre III ordonne qu'il sera formé dans tous les départements des écoles de médecine. « Quant à la médecine, lit-on dans le discours, et à tout ce qui tient à l'art de guérir, c'est la partie la plus considérable des études que la loi doit surveiller.... Vous ne serez donc point étonnés que la médecine occupe une place considérable dans mon plan d'instruction publique. » Les dispositions relatives aux écoles de médecine, en effet, ne forment pas moins de 29 articles.

Relativement aux théâtres, aux musées, aux bibliothèques (titres IV et V), le projet de décret ne contient rien qui offre un intérêt spécial. « Le théâtre, est-il dit, sera considéré comme faisant partie de l'instruction publique.... Le théâtre, en qualité d'école publique, doit être soumis à l'inspection de la police; mais il doit être parfaitement libre.... Les bibliothèques publiques, le Cabinet d'histoire naturelle et le Jardin des plantes ressortiront aux mêmes magistrats que le présent décret charge de surveiller l'éducation. »

En résumé, Mirabeau veut soustraire l'instruction publique à la direction des deux pouvoirs, l'Eglise et la royauté, qui en ont disposé jusqu'à ce moment. « La réforme la plus importante de toutes est de ne soumettre les collèges et les académies qu'aux magistrats qui représentent véritablement le peuple, c'est-à-dire qui sont élus et fréquemment renouvelés par lui.... Si les académiciens continuaient à dépendre immédiatement du pouvoir exécutif, il est clair qu'il disposerait à son gré des membres dont elles seraient composées, et, indirectement, des gens de lettres pour qui ces places seraient un sujet d'ambition; et peut-être quelque jour, dans l'Académie française elle-même, qui servait naguère d'asile à la philosophie,

verrait-on des philosophes repentants écrire ou parler avec indécence contre la Révolution. »

Voilà une prophétie dont l'avenir n'a que trop démontré la justesse !

« Si le pouvoir exécutif, continue Mirabeau, était chargé d'organiser et de surveiller les écoles publiques, l'éducation et l'enseignement y seraient subordonnés à ses vues, ou plutôt à celles de ses ministres, lesquelles (nous en avons assez de preuves) ne sont pas toujours conformes aux intérêts du peuple. »

Même défiance à l'égard de l'Eglise et des corporations : « Tous les hommes employés à l'éducation, quel que soit d'ailleurs leur habit et leur genre de vie, doivent, quant aux fonctions d'instituteurs, dépendre uniquement des agents du peuple. Sous d'autres rapports, ils peuvent bien continuer à faire des corporations libres, telles que l'Assemblée les autorise; mais dans tout ce qui regarde l'enseignement et la direction de la jeunesse, ils ne seront plus que des individus, répondant de la tâche qu'on leur confie, et ne pouvant être maintenus, inquiétés, destitués que par le pouvoir dont ils tiennent leurs places.... Sans rejeter entièrement les congrégations, qui, sans doute, ont, à certains égards, plusieurs avantages, je voudrais les voir employer avec ménagement; je voudrais qu'on se mît en garde contre l'esprit de corps, dont elles ne seront jamais entièrements exemptes. »

La gratuité de l'instruction paraît à Mirabeau une erreur de logique. Il y revient à plusieurs reprises. « Au premier coup d'œil, on peut croire l'éducation gratuite nécessaire au progrès des lumières ; mais en y réfléchissant mieux, on voit que le maître qui reçoit un salaire est bien plus intéressé à perfectionner sa méthode d'enseignement, et le disciple qui le paie à profiter de ses leçons. Les meilleures écoles de l'Europe sont celles où les professeurs exigent une rétribution de chacun de leurs disciples.... Enseigner est un genre de commerce : le vendeur s'efforce de faire valoir sa marchandise; l'acheteur la juge, et tâche de l'obtenir au plus bas prix.... L'éducation gratuite est payée par tout le monde; ses fruits ne sont recueillis immédiatement que par un petit nombre d'individus; elle sort beaucoup d'hommes de leur place naturelle, elle favorise la paresse des instituteurs, elle diminue la valeur de l'instruction aux yeux des disciples, elle retarde le progrès des sciences. » Aussi l'un des principaux mérites de son plan est-il, à ses yeux, de « resserrer l'éducation gratuite dans les bornes les plus étroites », et, tout en maintenant l'existence des bourses, de ne les accorder qu'à titre de récompense au mérite, et comme le prix dont la société paie les succès obtenus.

Nous avons vu que Mirabeau laisse subsister les écoles de théologie et les écoles de droit; mais il ne serait pas éloigné d'en proposer la suppression. Il désirerait que l'Assemblée « examinât si les écoles de théologie sont véritablement utiles à l'éducation des prêtres, qui doivent être à l'avenir bien plus des moralistes que des casuistes ; si tout ce qu'ils y apprennent ne s'apprendrait pas bien sans elles ; si les chaires de droit, nécessaires avec des lois compliquées et barbares, ne deviendront pas inutiles avec des lois simples et peu nombreuses ; si la nécessité de répondre dans des examens sévères, en présence du peuple et de ses représentants, sur la constitution et les lois, avant d'être mis sur la liste des éligibles aux emplois qui demandent cette connaissance, ne sera pas un plus sûr moyen d'en rendre l'étude générale que toutes les écoles de droit imaginables? »

Les dernières pages du discours sont consacrées à l'éducation des femmes. Les vues de Mirabeau sur cet objet sont tout l'opposé de celles de Condorcet, qui voulait donner aux deux sexes une éducation identique. « Je proposerai peu de choses, dit Mirabeau, sur l'éducation des femmes. Les hommes, destinés au affaires, doivent être élevés en public. Les femmes, au contraire, destinées à la vie intérieure, ne doivent peut-être sortir de la maison paternelle que dans quelques cas rares. En général le collège forme un plus grand nombre d'hommes de mérite que l'éducation domestique la plus soignée; et les couvents élèvent moins de femmes qu'ils n'en gâtent.... La constitution des femmes les borne aux timides travaux du ménage, aux goûts sédentaires que ces travaux exigent, et ne leur permet de trouver un véritable bonheur, et de répandre autour d'elles tout celui dont elles peuvent devenir les dispensatrices, que dans les paisibles emplois d'une vie retirée.... Je conclus que l'éducation des jeunes filles doit être ordonnée de manière à faire des femmes telles que je viens de les peindre, non telles que les imaginent des philosophes égarés par un intérêt qui fait souvent perdre l'équilibre à la raison la plus sûre. La vie intérieure est la véritable destination des femmes; il est donc convenable de les élever dans les habitudes qui doivent faire leur bonheur et leur gloire; et peut-être serait-il à désirer qu'elles ne sortissent jamais de sous la garde de leur mère.

« Je ne demande cependant pas la suppression de toutes les maisons d'éducation qui leur sont consacrées. Mais comme ces maisons ne peuvent plus être régies que par des associations libres, je voudrais qu'on en confiât le succès à l'initiative et à la considération publique. Il suffirait d'ailleurs de conserver les écoles de lecture, d'écriture et d'arithmétique qui existent pour les filles, et d'en former de semblables dans toutes les municipalités qui n'en ont pas, sur les mêmes principes que sur celles des garçons. »

Comme le montre cette conclusion, ce sont seulement les hautes études dont Mirabeau veut interdire l'accès aux femmes; mais il leur reconnaît le droit à l'instruction primaire, et demande que cette instruction leur soit partout assurée par la création d'écoles municipales.

Dans le second discours, *sur les fêtes publiques, civiles et militaires*, Mirabeau expose des idées qu'ont développées de leur côté Rabaut Saint-Etienne, Sieyès, M.-J. Chénier, Robespierre, et bien d'autres. Il demande l'établissement de quatre fêtes civiles, savoir celles de la Constitution, de la Réunion des ordres, de la Déclaration des droits, et de l'Armement des gardes nationales; de quatre fêtes militaires, celles de la Révolution, de la Coalition, de la Régénération, et du Serment militaire; et d'une grande fête nationale, dite fête de la Fédération. Ces fêtes seront purement laïques; et la façon dont Mirabeau s'y prend pour en exclure toute cérémonie religieuse est assez piquante : « La religion des Grecs, dit-il, entrait assez naturellement dans leurs fêtes. Destinée à rendre la vie plus chère et plus douce aux hommes, cette religion ne les détachait pas de la terre pour les transporter dans les cieux; elle resserrait, au contraire, tous les liens qui les unissaient à leur famille, à leurs concitoyens, à leur patrie. Mais la religion chrétienne, plus sublime dans ses vues, paraît avoir négligé tous les soins d'ici-bas.... Notre respect pour ses dogmes augustes se montrera bien mieux dans une attention scrupuleuse de ne pas la tirer de l'enceinte sacrée des temples, que dans un empressement aveugle à la transporter au milieu des spectacles où tout ne peut être digne de ses regards. L'objet de nos fêtes nationales doit être seulement le culte de la liberté, le culte de la loi. Je conclus donc à ce qu'on n'y mêle jamais aucun appareil religieux; et je crois entrer ainsi dans les intentions que vous avez manifestées, et donner une preuve de ma profonde vénération pour la foi de nos pères. »

Le discours *sur l'établissement d'un Lycée national* se compose de deux parties distinctes. Dans la première, l'auteur rappelle les principes généraux d'après lesquels il voudrait organiser l'éducation nationale, et ajoute à l'exposé qu'il en a déjà fait des considérations nouvelles très intéressantes. C'est là qu'on trouve ce passage auquel nous avons fait allusion plus haut, et qui jette une lumière si inattendue sur tout un côté des idées politiques et sociales de Mirabeau : « La société, dit-il, n'existe que par les individus : en conséquence, non seulement elle doit exister pour eux et consacrer, s'il le faut, à la défense de chacun la force de tous; mais elle doit surtout respecter elle-même cette existence particulière, la seule qui soit de la nature, la seule dont aucun intérêt ne peut légitimer la violation.... Les peuples chez lesquels le législateur avait fondé sur d'autres prin-

cipes la durée de l'association semblent, à l'inverse de nous, n'avoir existé que par elle et pour elle : la patrie n'était pas seulement le centre de ralliement des citoyens ; c'était, en quelque sorte, la source de tout leur être, le seul point par lequel ils sentissent et goûtassent la vie.... Quant à nous, il en est tout autrement. Nos institutions, et celles de nos voisins, se rapportent presque uniquement à la propriété. C'est par la propriété que nous tenons au système social : nos habitudes ont suivi la direction que ce ressort devait leur imprimer; et la fortune publique s'est fondée sur le libre développement des fortunes particulières. Il s'ensuit de là que tout ce que les individus peuvent faire par eux-mêmes, ne doit être fait que par eux, et que le gouvernement ne doit prendre sur lui que les entreprises dont l'exécution leur serait entièrement impossible. » Appliquant ce principe à l'éducation, Mirabeau arrive naturellement à regarder celle-ci comme une simple branche d'industrie, et à déclarer que, « suivant la rigueur des principes, le législateur ne doit d'autre éducation au peuple que celle des lois elles-mêmes et d'une administration libre et sage ».

Mais de même qu'il a déjà fait fléchir la « rigueur des principes » en faveur d'une organisation des écoles et collèges par les pouvoirs publics, Mirabeau, par une nouvelle désertion de la théorie pure, juge opportun de proposer la création par l'Etat d'un vaste établissement national dont l'objet serait « de procurer à l'élite de la jeunesse française le moyen de terminer une éducation dont le complément exige, dans l'état actuel, le concours des circonstances les plus rares et des secours les plus étendus ». Cent élèves, choisis dans tous les départements, y seraient entretenus aux frais de la nation, et y auraient pour professeurs « les philosophes, les gens de lettres, les savants et les artistes les plus célèbres ». Toutes les branches du savoir humain seraient enseignées dans ce Lycée national. Mais la chaire à laquelle Mirabeau attache le plus d'importance est celle de *méthode* et de *grammaire universelle* : c'est sous ce nom qu'il désigne la chaire de philosophie, en vertu de ce principe de Condillac, que l'art de raisonner et l'art de parler sont une seule et même chose, et qu'une langue bien faite est une véritable méthode analytique. « Destinée à compléter l'éducation d'une jeunesse choisie, par l'apprentissage raisonné de ce que l'on peut appeler l'art universel, cette école encyclopédique embrasse sommairement toutes les connaissances humaines; mais c'est surtout en allumant le flambeau qui les éclaire, en donnant à l'instrument qui les crée ou les perfectionne toute la perfection que lui-même il peut atteindre. La chaire de méthode en sera donc la base; les autres chaires s'y rapporteront comme à leur centre commun; elles lui resteront subordonnées, comme à leur régulateur; et leurs leçons développeront, par des exemples variés et pratiques, ce qu'elle aura renfermé dans des maximes plus abstraites, plus générales. »

Le dernier discours, *sur l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne*, est surtout un discours politique, ainsi que l'indique la seconde partie de son titre, qui parle *de la nécessité d'organiser le pouvoir exécutif*. La royauté, dit Mirabeau, est indissolublement liée à l'existence même de la constitution; l'autorité royale est la meilleure garantie d'une sage liberté politique : mais il faut que celui qui est appelé à l'exercer soit pénétré de l'esprit que la Révolution a fait éclore, et accepte franchement les principes proclamés par la constitution. De là, la nécessité de donner à l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne un caractère conforme à ces principes. « L'éducation du prince futur doit avoir surtout pour objet de nourrir en lui tous les sentiments et toutes les idées de l'égalité, de lui en donner toutes les habitudes, et de n'offrir à ses regards que des images qui lui retracent cette égalité précieuse, l'attribut le plus respectable de la nature humaine. Elle doit aussi le pénétrer d'un respect religieux pour les lois, et lui rendre si familiers les principes qui leur servent de base, que non seulement il devienne leur plus zélé défenseur, mais leur juge le plus éclairé. »

Les quatre discours que nous venons d'analyser ne sauraient être mis, pour la hauteur des vues et la hardiesse des idées, sur le même rang que les plans d'instruction publique élaborés par les comités de la Constituante, de la Législative et de la Convention; leur auteur — quel qu'il soit — n'a pas mérité, croyons-nous, « l'une des plus belles couronnes qu'il reste à la philosophie à décerner » (lettre de Mirabeau à Reybaz); mais ces pages contiennent sur la question de l'éducation la doctrine d'un parti considérable, dont l'influence fut grande au début de la Révolution, du parti qui procédait de Turgot et des économistes; et, à ce titre, elles offrent à l'historien un intéressant sujet d'étude. [J. GUILLAUME.]

**MISSION LAÏQUE FRANÇAISE.**—Fondée le 8 juin 1902, sur l'initiative de M. Deschamps, alors chef du service de l'enseignement à Madagascar, et avec la collaboration d'un certain nombre d'universitaires, la Mission laïque française a pour but « de maintenir et d'étendre l'influence française dans nos colonies et à l'étranger », en propageant l'enseignement laïque.

Elle se propose de créer, dans les colonies et à l'étranger, des établissements d'enseigement laïque relevant directement d'elle; d'encourager, par des dons en nature et des subventions, les établissements laïques animés de son esprit; d accorder son patronage à ceux de ces établissements qui lui en paraissent dignes; de préparer et de présenter aux gouverneurs des colonies des candidats aux emplois de l'enseignement.

Les 400 adhérents qui répondirent dès 1902 à l'appel du comité d'initiative sont devenus 7000 en 1908, grâce au dévouement et à l'autorité des premiers membres du Conseil d'administration et notamment de MM. Foncin, Etienne, Doumergue, anciens présidents devenus présidents d'honneur de l'association, de M. Gourdon, le premier secrétaire général, devenu directeur général de l'instruction publique en Indochine, de M. Aulard, professeur à la Sorbonne, qui présida le Comité de propagande avant de présider l'Association elle-même.

En 1906, la « Mission laïque » a pris à Salonique la direction et la responsabilité de trois établissements : un lycée de garçons, des cours secondaires de jeunes filles, une école commerciale, réunis sous la dénomination de *Lycée français de Salonique*. Ces trois établissements comptaient au 1er janvier 1908 plus de 400 élèves; ils en compteront davantage quand les bâtiments en voie de construction seront achevés. Ce qu'elle a fait à Salonique, la Mission laïque songe à le faire ailleurs; elle a déjà commencé au Caire où, sous son patronage, se développent l'école de commerce et le lycée français.

Elle voudrait multiplier, surtout dans le Levant, les centres de culture française, concourir efficacement, et le plus rapidement possible, en tenant compte avant tout des intérêts de la France, à cette « substitution progressive » des établissements laïques aux établissements congréganistes dont parlait au Sénat, en 1906, M. Léon Bourgeois, ministre des affaires étrangères, et nous mettre en mesure de recueillir un héritage qui, à notre défaut, passerait en des mains étrangères. Elle donnerait ainsi satisfaction à tous ceux qui, en Orient et en Extrême-Orient, recherchent notre culture secondaire et qui viendraient ensuite faire leurs études supérieures dans nos universités françaises.

Elle voudrait surtout organiser, dans tous les centres de commerce, des écoles commerciales dignes de ce nom, qui recevraient une clientèle désireuse de se préparer à l'entrée dans les grandes administrations financières ou commerciales et assureraient le développement commercial de la France en préparant à nos exportateurs des agents indigènes, des jeunes gens connaissant parfaitement notre langue, notre législation, nos méthodes. A ces écoles seront joints un musée commercial, un office commercial qui contribueront à rendre quelque vie à notre commerce qui disparaît peu à peu devant la concurrence étrangère.

Aux colonies, la Mission laïque ne possède pas encore d'établissements; une école primaire et professionnelle est sur le point de s'ouvrir dans la région

du Moyen Congo; ce sera le point de départ de son action, qui ne manquera pas de s'étendre ensuite dans nos autres possessions.

Depuis 1903, la Mission laïque subventionne des écoles laïques en Espagne, en Afrique occidentale française, en Chine, et dans le Levant. Elle a donné son patronage à plusieurs écoles laïques d'Orient et d'Occident, entre autres au lycée français de M. Faure à Constantinople, au collège français de Port-Saïd, à l'école française fondée par la Chambre de commerce française de Bruxelles.

ECOLE JULES FERRY. — Mais l'effort principal de la Mission laïque s'est porté sur la préparation des instituteurs coloniaux, et, dans ce but, elle a ouvert, à Paris, dès le mois d'octobre 1902, une école normale d'enseignement colonial à laquelle elle a donné le nom d' « Ecole Jules Ferry ». Elle se proposait, en effet, de prolonger dans notre domaine colonial la victoire laïque. Elle voulait importer chez des peuples arriérés ou déchus un enseignement sans visées autoritaires, respectueux de leurs traditions profondes, adapté aux conditions mêmes de la vie de ces peuples et de leur mentalité, et les amener progressivement à un degré de civilisation plus élevé, à un état social plus digne et plus doux. Elle ne songeait pas à substituer au « missionnaire religieux », plus avide de conversions que de civilisation vraie, un « missionnaire laïque » aussi fanatique que peu clairvoyant, champion intransigeant de l'idée pure, ignorant des conditions économiques et sociales, s'imaginant qu'il suffit d'ouvrir des écoles pour que soit réalisé en quelques années cet état social de paix et de douceur que l'Europe elle-même ne connaît pas encore. Elle avait un sentiment plus net des réalités. Les instituteurs qu'elle forme dans l'école normale coloniale sont initiés aux mœurs, aux croyances, à l'organisation sociale des populations qu'ils seront chargés d'instruire; on les met en garde contre le danger de les heurter violemment dans leur passé, on leur apprend à respecter ce qu'il peut y avoir de respectable dans les coutumes, dans les superstitions mêmes de populations qu'il s'agit d'élever sans rompre violemment avec leurs traditions et en nous les attachant par la reconnaissance. Et comme le premier soin des instituteurs coloniaux doit être de fournir à leurs élèves le moyen de conquérir plus de dignité, en leur apprenant à aimer et à estimer le travail, l'Ecole Jules Ferry donna une place importante, la première place, dans son programme aux travaux manuels, à l'enseignement professionnel agricole, à l'étude de l'hygiène. L'enseignement est donc conçu de manière que les futurs instituteurs coloniaux puissent être à la fois des éducateurs au courant de la pédagogie indigène et des auxiliaires éclairés de l'œuvre colonisatrice; son programme est essentiellement orienté vers les applications pratiques, en vue de l'action immédiate.

Un certain nombre de cours sont professés au siège de la Mission laïque; les élèves suivent quelques enseignements spéciaux à l'Ecole nationale supérieure d'agriculture coloniale, à la Sorbonne, à l'Ecole des langues orientales vivantes, à l'Ecole coloniale. En outre, des conférences sont faites, chaque année, à l'école même, par des membres du personnel enseignant colonial, de passage à Paris, des boursiers de voyage autour du monde, des officiers, des administrateurs coloniaux. Ainsi les élèves de l'Ecole Jules Ferry sont initiés, par des exemples vécus, aux difficultés qu'ils rencontreront dans leur future profession.

Les instituteurs et les institutrices candidats à l'Ecole Jules Ferry doivent justifier de la possession du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique. Ils doivent être titularisés en France au moment de leur admission. Les instituteurs doivent avoir satisfait aux obligations militaires. Les admissions sont prononcées par le Conseil d'administration de la Mission laïque. Il n'est pas institué de concours d'entrée. Les élèves sont répartis en deux sections: 1° *Section de l'Afrique*; 2° *Section de l'Asie et de l'Océanie*. Les études sont gratuites. Le régime de l'école est l'externat. Les élèves ont à pourvoir eux-mêmes à leur logement et à leur entretien pendant toute l'année scolaire. Pour leur venir en aide, des bourses et des demi-bourses ont été créées, qui sont payées aux élèves sous forme de mensualités de soixante ou de cent vingt-cinq francs. A la fin de la scolarité, qui est de neuf mois, le Conseil de la Mission laïque présente à la nomination du ministre des colonies ou des gouverneurs généraux les élèves dont les études, la conduite et l'aptitude sont jugées suffisantes.

Les premiers instituteurs qui suivirent les cours de l'Ecole Jules Ferry furent envoyés à Madagascar, et, pendant les trois années qui suivirent, 21 instituteurs ou institutrices furent dirigés sur la grande île; les sections de l'Afrique Occidentale et d'Indochine, créées en 1904, à la demande des gouverneurs généraux, ont permis d'envoyer dans les années qui suivirent 15 instituteurs en Afrique Occidentale française et 11 en Indochine. C'est donc un total de près de cinquante instituteurs préparés par l'Ecole Jules Ferry de 1902 à 1907.

L'Ecole Jules Ferry est subventionnée par le ministère des colonies, les gouvernements généraux de l'Afrique Occidentale française et de l'Indochine, par la colonie du Tonkin, et par le Conseil municipal de Paris. Elle le fut jusqu'en 1906 par le gouvernement général de Madagascar.

Enfin, en 1904, la *Revue d'enseignement colonial* fut créée; elle paraît tous les deux mois et publie des études sur la pédagogie de l'enseignement laïque aux colonies, sur l'organisation de l'instruction publique aux colonies et dans les pays d'influence française; des monographies d'écoles, et la correspondance des anciens élèves de l'Ecole Jules Ferry. Elle s'appelle aujourd'hui : *Bulletin de la Mission laïque française.*

La Mission laïque française a été reconnue d'utilité publique le 21 août 1907.

**MIXTES QUANT AU CULTE (ÉCOLES).** — Sous le régime de la loi du 15 mars 1850, l'école primaire, en France, avait un caractère confessionnel. L'article 36 de cette loi disait : « Dans les communes où les différents cultes reconnus sont professés publiquement, des écoles séparées seront établies pour les enfants appartenant à chacun de ces cultes ». Toutefois l'article 15 admettait la possibilité d'une exception : « Le Conseil académique (départemental), y est-il dit, détermine les cas où les communes peuvent à raison des circonstances, et provisoirement, établir ou conserver des écoles primaires dans lesquelles seront admis des enfants appartenant aux différents cultes reconnus ».

La loi du 28 mars 1882, en décidant que l'enseignement religieux, pour ceux des enfants à qui leurs parents désirent faire donner cet enseignement d'une nature spéciale, ne pourrait plus être donné dans l'école, et en retirant aux ministres des cultes le droit d'entrée dans les écoles publiques, ainsi que tout droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles tant privées que publiques, a mis fin au caractère confessionnel de l'école publique : celle-ci reçoit tous les enfants indistinctement, sans se préoccuper de savoir si leurs parents professent telle ou telle religion, ou n'en professent aucune. Il n'y a donc plus d'écoles « mixtes quant au culte » dans le sens ancien de ces mots, c'est-à-dire formant une catégorie à part et en dehors de la règle générale : toutes les écoles publiques sont désormais mixtes quant au culte; ou plutôt l'école, devenue laïque, ignore tout ce qui a rapport à un culte quelconque.

**MIXTES QUANT AU SEXE (ÉCOLES).** — La loi du 15 mars 1850, tout en partant du principe que l'école primaire doit être spéciale aux garçons ou spéciale aux filles, avait admis (art. 15), pour l'école mixte quant au sexe, une tolérance de même nature que celle qu'elle accordait à l'école mixte quant au culte.

La loi du 10 avril 1867 restreignit cette tolérance, en statuant que toute commune de cinq cents habitants et au-dessus serait tenue d'avoir au moins une école publique de filles si elle n'en était pas dispensée par le Conseil départemental.

L'article 11 de la loi du 30 octobre 1886 a confirmé cette disposition de la loi du 10 avril 1867, et l'a

étendue à toute réunion de communes qui compte cinq cents habitants et au-dessus.

La décision du Conseil départemental accordant ou refusant l'autorisation sollicitée par la commune ou la réunion de communes doit être soumise au ministre de l'instruction publique dans le délai d'un mois. (Décret du 18 janvier 1887, art. 11.)

Il résulte des dispositions qui précèdent que, dans toutes les communes dont la population n'atteint pas le chiffre de 500 habitants, la seule école obligatoire est une école mixte quant au sexe.

L'enseignement est donné dans les écoles mixtes par des institutrices. Telle est la règle posée par la loi du 30 octobre 1886 dans son article 6.

Toutefois le Conseil départemental peut, à titre provisoire, et par une décision toujours révocable, permettre à un instituteur de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de couture (Même loi, art. 6).

Les exceptions ainsi prévues s'étant multipliées outre mesure, l'administration de l'instruction publique s'est efforcée à diverses reprises de réagir contre la tolérance excessive des Conseils départementaux. En dernier lieu, une circulaire du 24 juillet 1906 a prescrit l'application rigoureuse de l'article 6 de la loi du 30 octobre 1886.

D'autre part, un courant d'idées s'est produit, depuis quelque temps, en sens inverse, et des voix autorisées se sont fait entendre pour proposer que, dans les communes rurales, partout où cela peut se faire, les deux écoles spéciales aux garçons et aux filles, dirigées l'une par un instituteur, l'autre par une institutrice, soient remplacées par une *école mixte à deux classes* : la classe des commençants, comprenant les enfants de quatre ou cinq ans à huit ou neuf ans, dirigée par l'institutrice; et la classe supérieure, comprenant les enfants de huit ou neuf ans jusqu'à treize, confiée à l'instituteur.

Cette transformation n'est possible qu'à une condition : c'est qu'il y ait entre l'instituteur et l'institutrice communauté d'intérêts, et qu'aucun sentiment de rivalité ou d'hostilité ne puisse les diviser : ils doivent être frère et sœur, père et fille, ou mari et femme. Il est inutile de faire ressortir les avantages que présente, au point de vue pédagogique, un semblable arrangement. Il a déjà été introduit dans un certain nombre de communes. C'est le Conseil départemental, sous réserve de l'approbation ministérielle, qui décide du changement de régime ; mais il faut qu'au préalable la municipalité le demande, ou bien qu'elle l'accepte, si c'est l'administration qui en a pris l'initiative.

**MNÉMOTECHNIE.** — Les procédés mnémotechniques ont pour but d'aider la mémoire à retenir des faits, des noms, des chiffres : à cet effet on a recours soit au rythme et à la rime (vers techniques), soit à la localisation (carré polonais de Jazwinski), soit à des associations d'idées arbitrairement créées entre les noms ou les chiffres à retrouver, et certaines phrases choisies de façon à se graver facilement dans le souvenir (procédé Aimé Paris). Dans les anciens collèges, on s'est longtemps servi de la *Grammaire latine* de Despautère, du *Jardin des racines grecques* de Lancelot, de la *Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre la chronologie*, *l'histoire et la géographie*, du P. Buffier, écrits en vers techniques. De nos jours, Aimé Paris a créé un système de mnémotechnie, qu'il a enseigné dans des leçons publiques, et qu'il a fait connaître dans un ouvrage spécial (*Principes et applications diverses de la mnémotechnie*, 7e édition, Paris, 1833) ; l'abbé Moigno, adoptant le principe de la méthode Paris, a aussi publié en 1879 un *Manuel de mnémotechnie, première partie : application à l'histoire*. Le procédé de Dr Jazwinski, connu sous le nom de *carré polonais*, a joui pendant un temps d'une certaine vogue : grâce aux efforts du général Bem, il avait été adopté en 1843 dans les écoles de la Ville de Paris, pour l'enseignement de l'histoire de France. Ce procédé emploie un carré divisé en cent cases vides; les quatre lignes du contour et les lignes formant les deux axes horizontal et vertical sont renforcées par un trait noir : le carré se trouve ainsi divisé en quatre carrés plus petits, dont chacun contient vingt-cinq cases. Si, dans le réseau formé par ce quadrillage, on inscrit les matières qu'il s'agit d'enseigner, on arrive à les représenter sous la forme de tableaux graphiques qui aident la mémoire à retenir l'ensemble et les détails au moyen d'une localisation matérielle.

La mnémotechnie a produit parfois des résultats surprenants : l'abbé Moigno raconte « qu'il étonnait et agaçait le savant François Arago » en lui indiquant de mémoire les chiffres des altitudes des principales montagnes du globe, ou en lui récitant sans broncher les soixante premières décimales du nombre $\pi$.

Mais, en laissant de côté les circonstances exceptionnelles où un homme peut se voir obligé de réclamer de sa mémoire des tours de force de ce genre, il est rare que la mnémotechnie rende de véritables services. On peut toujours, croyons-nous, arriver à établir, entre les faits à retenir, des liaisons naturelles qui permettent de les retrouver les uns par les autres, à une seule condition : c'est d'avoir étudié son sujet d'une façon assez approfondie pour avoir pu saisir les relations de cause à effet et les traits caractéristiques des détails essentiels. Personne n'éprouve aucune difficulté à retenir l'ordre de succession des rois de France de la famille de Bourbon, de Henri IV à Charles X, et l'on n'a jamais songé à en faire apprendre la liste par cœur : pourquoi ? parce que chacun connaît par le menu les règnes de ces souverains. Par contre, on retient moins aisément la série des noms des premiers Capétiens, de Hugues Capet à Charles IV le Bel : pourquoi ? parce que plusieurs de ces rois ne sont, pour beaucoup de personnes, que des noms auxquels elles ne rattachent le souvenir d'aucun fait intéressant. Que faut-il donc faire pour arriver à retenir les noms des quinze premiers Capétiens? Le seul procédé qui nous paraisse recommandable, c'est une étude plus complète de l'histoire de France du dixième au quatorzième siècle : quand l'esprit se sera familiarisé suffisamment avec les détails de cette période historique, qu'il y aura voyagé dans tous les sens et se sera complu à en considérer les divers aspects, la mémoire possèdera, de façon à ne plus pouvoir les oublier, les noms et l'ordre de succession des rois, sans qu'injonction spéciale lui ait été faite de les retenir. Quant à la chronologie, ne suffit-il pas de s'être créé, pour chaque siècle, quelques points de repère, autour desquels la connaissance des faits, bien plus précieuse que la mémoire mécanique des dates, permettra de grouper et de classer méthodiquement les événements dans leur ordre et en conservant leurs distances respectives? A supposer même qu'il s'agisse, dans un cas donné, de retenir mécaniquement une kyrielle de mots ou de chiffres, est-il vraiment besoin de procédés techniques pour y arriver? La simple mémoire de l'oreille, qui, après quelques répétitions, reproduit les syllabes dans un ordre donné, ne suffit-elle pas aux enfants pour savoir par cœur, par exemple, la table de multiplication ou la liste des sous-préfectures? Nous ne contestons pas, toutefois, que les procédés mnémotechniques puissent, à l'occasion, devenir des aide-mémoire efficaces, et nous ne songerions point à en proscrire absolument l'emploi raisonnable : mais nous pensons que, dans ce cas, la meilleure mnémotechnie est celle que chacun se fait à lui-même pour son usage personnel, d'après ses habitudes d'esprit, et que les systèmes conçus par des tiers et qu'on essaie de s'approprier de toutes pièces sont plus encombrants qu'utiles. [J. Guillaume.]

**MOBILIER SCOLAIRE.** — On entend aujourd'hui sous ce titre, non pas tous les objets mobiliers (c'est-à-dire mobiles, pouvant être déplacés) qui garnissent une salle de classe, y compris le matériel d'enseignement, mais seulement ceux que l'usage courant appelle des meubles : bureau du maître, tables et bancs pour les élèves, portemanteaux, poêle, etc.

La loi du 15 mars 1850 avait inscrit à son article 27 l'obligation pour la commune de fournir à l'instituteur un *mobilier de classe*, et cette obligation fut étendue

par la loi du 10 avril 1867 aux écoles de filles et aux écoles de hameau. Mais les règlements scolaires ne déterminèrent pas de façon précise, à cette époque, ce que devait être ce mobilier, et beaucoup fut laissé à l'arbitraire des municipalités. Aussi trouvait-on dans les écoles d'un même départemeut, et souvent d'un même canton, les mobiliers les plus disparates.

Il a fallu bien du temps pour qu'on arrivât à reconnaître, en France, combien il importe d'établir le mobilier scolaire dans des conditions qui, en plaçant commodément les jeunes enfants pour lire et pour écrire, les préservent des attitudes vicieuses. Le dédain que le moyen-âge montrait pour le corps continua longtemps d'être la loi de nos établissements d'instruction de tout ordre.

Sans remonter à l'enquête ordonnée en 1833 par Guizot, on trouve encore des plaintes nombreuses sur l'ameublement des écoles dans l'enquête ouverte, en décembre 1860, par le ministre Rouland auprès des instituteurs : 636 mémoires, sur les 1207 réservés, se plaignent d'une façon très vive du mauvais état et de l'insuffisance du mobilier. Le manque de tables en nombre suffisant, et par suite l'obligation pour les petits enfants de rester sur leur banc dans une position gênante, sont fréquemment signalés; plusieurs mémoires constatent même la défectuosité de certains mobiliers neufs. Voici quelques-uns de ces témoignages recueillis par M. Charles Robert (*Plaintes et vœux des instituteurs en* 1861) : « Il y a encore des écoles où les tables sont formées de quelques ais mal joints posés sur des tréteaux » (Seine-et-Oise); — « Presque partout le mobilier est insuffisant et dans un état déplorable. Il consiste uniquement dans une chaise pour le maître, quelques mauvaises tables sans casiers, ni encriers, et des bancs le long des murs pour les enfants qui ne peuvent venir aux tables » (Deux-Sèvres); — « On voit des écoles somptueuses avec un mobilier misérable. Les tables sont disjointes, ou trop hautes pour les petits ou trop basses pour les grands » (Meurthe).

« Aux Etats-Unis, dès 1854, — dit M. B. Berger, — l'ouvrage de Henry Barnard avait appelé l'attention sur l'importance d'un bon mobilier scolaire. En Allemagne, vers 1858, le Dr Schreber, puis en Suisse, en 1863, le Dr Fahrner à Zurich, et en 1865 le Dr Louis Guillaume à Neuchâtel [aujourd'hui directeur du Bureau fédéral de statistique à Berne], avaient provoqué une réforme des bancs-tables en signalant le tort causé à la santé des élèves. La question ne fut réellement posée en France qu'à l'Exposition universelle de 1867. Les modèles d'école présentés au Champ de Mars par la Silésie, par la Suède et par l'Illinois (Etats-Unis) révélèrent dans quelles conditions doivent être placés de jeunes enfants, pendant les six heures qu'ils passent chaque jour à l'école, pour que leurs organes ne reçoivent aucune lésion, aucun affaiblissement.

« Dans les écoles de Paris, M. Gréard fit d'abord répudier les longues tables recevant de neuf à douze élèves, pour y substituer des tables de trois, quatre ou cinq places au plus, « construites de façon » à assurer aux enfants la liberté de leurs mouvements, » aux maîtres la facilité de la surveillance et de l'en- » seignement, de façon aussi à obvier à ces entasse- » ments qui créent et qui propagent les maladies épi- » démiques » (Gréard, *Rapport au préfet de la Seine*, 1871-1872). La réforme fut poursuivie avec vigueur et facilitée par la création d'un magasin scolaire. De nouveaux modèles furent introduits, en même temps qu'on profitait des essais tentés dans d'importants établissements privés, comme l'Ecole Monge et l'Ecole Alsacienne.

« L'ameublement introduit par l'enseignement mutuel existait encore dans bon nombre d'écoles de Paris; il consistait en de longues tables pour dix élèves, ayant tout au plus 25 centimètres de large, avec des bancs de 10 à 12 centimètres, assez écartés de la table pour permettre les mouvements d'entrée et de sortie. Ailleurs, dans les écoles des frères, c'étaient de lourdes tables, plus larges, mais non plus commodes, faites toutes sur le même modèle, qu'il s'agît d'enfants de six à sept ans ou d'élèves de treize à quatorze ans. Partout les élèves étaient dans des conditions gênantes, les plus jeunes obligés de s'asseoir sur le bord du banc et d'élever l'avant-bras pour atteindre la table, les plus âgés se courbant sur des tables très basses en repliant leurs jambes sous le banc.

« L'étude si complète présentée par M. F. Buisson sur les 47 modèles de bancs-tables figurant à l'Exposition de Vienne (1873) acheva de démontrer que, comme l'avait dit M. Gréard, rien n'est indifférent, rien n'est insignifiant dans ce détail de l'organisation matérielle des classes; qu'une classe bien aménagée, bien ordonnée, où l'élève entre avec un sentiment de plaisir mêlé de respect, le dispose et le contraint moralement, pour ainsi dire, à l'application et au travail.

« Il fut établi que *la table-banc devait s'accommoder à l'enfant, et non l'enfant à la table*, et les observations de Fahrner, de Louis Guillaume, de Hermann Cohn devinrent le point de départ des recherches des constructeurs.

«... Le *Rapport sur l'Exposition de Philadelphie* (1876) fit connaître alors quel soin on apportait, de l'autre côté de l'Océan, à l'ameublement des écoles; et l'Exposition universelle de 1878 nous montra, dans les écoles de la Belgique, de la Suisse, de l'Autriche, du grand-duché de Luxembourg, des bancs-tables mieux appropriés que les nôtres. Enfin la conférence si pleine de faits que M. de Bagnaux fit à la Sorbonne porta la conviction dans tous les esprits sur l'urgence de réformer le mobilier de toutes nos écoles, depuis la salle d'asile jusqu'à l'école normale. Les recherches se poursuivirent de toutes parts, et l'on finit par arriver à des types satisfaisants. »

Nous consacrons un article spécial à la question des tables, et des différents systèmes qui ont été tour à tour proposés et expérimentés : Voir *Tables*.

Il nous reste à indiquer ici quelles sont les prescriptions actuellement en vigueur en France à l'égard du mobilier scolaire.

Lorsque la création d'une école a été décidée conformément aux lois et règlements, les frais d'acquisition, d'entretien et de renouvellement du mobilier scolaire constituent pour les communes une dépense obligatoire (Loi du 20 mars 1883, art. 9; loi du 19 juillet 1889, art. 4).

Si en conséquence une commune refusait ou négligeait « de pourvoir à une installation convenable du service scolaire », il appartiendrait au préfet de « prendre toutes les mesures utiles à cette installation et à l'acquisition du mobilier scolaire nécessaire » (Loi du 10 juillet 1903, art. 1er).

La subvention accordée par l'Etat à une commune en vertu de la loi du 20 juin 1885 pour l'installation d'une école peut d'ailleurs s'appliquer à l'achat du mobilier scolaire. Il doit être produit, dans ce cas, pour le paiement de la subvention, un certificat délivré par l'inspecteur d'académie et constatant que la commune est en possession du mobilier tel qu'il a été détaillé au devis. (Décret du 7 avril 1887, art. 15.)

Quand un instituteur prend la direction d'une école, il doit, de concert avec le maire ou son délégué, faire le récolement du mobilier scolaire.

Le procès-verbal de cette opération, signé par les deux parties, constitue l'instituteur responsable des objets désignés à l'inventaire. En cas de changement de résidence, l'instituteur doit provoquer, avant son départ, un nouveau récolement du mobilier.

Il a été publié, le 18 janvier 1887, une *Instruction spéciale* concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles et des écoles primaires élémentaires. Voici les neuf articles (articles 28-36) de cette *Instruction* qui concernent le mobilier des *écoles maternelles publiques* :

« ART. 28. — Le mobilier des salles d'exercices comprend des tables d'une hauteur, au-dessus du sol, de 0m,42 pour la section des petits, de 0m,45 pour les plus grands.

« Elles auront de préférence, surtout pour la section des petits, la forme ovale, soit 1m,30 sur 0m,90, et recevront un groupe de huit enfants, à 0m,45 par place.

« Chaque enfant aura sa petite chaise, dont le siège sera élevé de 0m,22 pour les petits, de 0m,25 pour les plus grands.

« Art. 29. — Si l'on emploie les tables scolaires à deux places et à bancs fixes avec dossier, les dimensions sont ainsi déterminées pour les deux sections :

« Hauteur au-dessus du sol, $0^m,42$ et $0^m,45$; Largeur, $0^m,40$; Longueur, $0^m,90$; Hauteur du siège, $0^m,22$ et $0^m,25$; Distance entre le siège et les tables, $0^m,05$.

« Le dessus sera horizontal, si un système simple et économique ne permet pas de l'incliner au besoin pour quelques-uns des exercices des plus grands.

« Le dossier du banc est formé par une traverse droite de $0^m,08$ de large; la hauteur de la partie supérieure du dossier au-dessus du siège est de $0^m,18$ et $0^m,19$.

« Le banc a $0^m,20$ de large.

« Art. 30. — Quelle que soit la forme de tables adoptée, leur disposition dans la salle devra permettre la facile exécution des mouvements et des évolutions.

« Le long des murs les passages auront au moins $0^m,80$.

« Art. 31. — Une table avec tiroirs servira de bureau pour la maîtresse.

« Art. 32. — Des tableaux noirs seront disposés sur les parois de la salle; placés à $0^m,50$ du parquet, ils s'élèveront jusqu'à $1^m,20$ au-dessus.

« Art. 33. — Une armoire renfermera le matériel d'enseignement et d'éducation.

« Art. 34. — Le mobilier du préau couvert comprend des portemanteaux pour les vêtements et des rayons à claire-voie, disposés le long des parois, pour les paniers; la hauteur en sera calculée pour que les enfants puissent eux-mêmes placer et reprendre leurs affaires;

« Des bancs fixes avec dossier établis au pourtour;

« Des tables et bancs mobiles pour les repas des enfants; la largeur de la table sera d'au moins $0^m,60$;

« Des lits de repos : un pour dix enfants de la section des petits;

« Des lavabos pourvus de serviettes; ils seront disposés à l'une des extrémités du préau dans un entourage à claire-voie de 1 mètre de haut, avec portes d'entrée et de sortie. Le sol de cette partie du préau sera carrelé, dallé ou bitumé.

« Les cuvettes des lavabos seront établies à raison d'au moins une pour dix enfants. Leur hauteur au-dessus du sol ne dépassera pas $0^m,50$.

« Art. 35. — Une armoire renfermera le linge de service et quelques vêtements de dessous pour les enfants, en cas de besoin.

« Art. 36. — Des bancs en bois, à lames et avec dossier, seront établis au pourtour de la cour de récréation.

« Une fontaine d'eau potable sera installée dans la cour. »

Pour ce qui regarde les *écoles primaires élémentaires*, l'énumération des objets constituant le mobilier et des objets constituant le matériel d'enseignement forme une seule et même section intitulée *Mobilier et matériel d'enseignement*. Ne pouvant séparer du mobilier les objets relatifs à l'enseignement, nous reproduisons tels quels les cinq articles (articles 46-50) de cette section de l'*Instruction spéciale* :

« Art. 46. — Les objets qui, dans toute école primaire élémentaire, doivent composer le mobilier de classe et le matériel d'enseignement et être fournis par les communes, sont :

« 1° Pour chaque classe :

« Un bureau avec estrade pour le maître ou la maîtresse;

« Des bancs-tables en nombre suffisant pour tous les élèves fréquentant la classe;

« Un tableau noir, craie et éponges;

« Une méthode de lecture en tableaux (pour les classes de la division élémentaire seulement);

« Un tableau de système métrique ou un *compendium* métrique;

« Des cartes géographiques : le département, la France, l'Europe, la mappemonde ou le planisphère;

« Un poêle ou un calorifère avec grille, un seau pour le charbon;

« 2° Les outils les plus simples des principaux métiers;

« Les objets et les matières premières nécessaires pour l'enseignement des travaux manuels, conformément aux programmes;

« Des fusils scolaires et un râtelier pour ces fusils (pour les écoles de garçons);

« Des agrès et appareils de gymnastique : portique, petit mât, gros mât, haltères, anneaux, échelles, corde à nœuds, barres à suspension, barres parallèles fixes, poutre horizontale, perches, bâtons, trapèze;

« 3° Tous les objets indispensables pour la propreté de l'école, tels que balais, seaux, plumeaux, arrosoirs, pelles à main;

« 4° Une armoire-bibliothèque;

« 5° Des portemanteaux pour les vêtements et des rayons pour les paniers et les sacs à provisions;

« 6° Les registres et imprimés scolaires, tels que registre matricule, registre d'appel ou de présence, registre d'inventaire du mobilier de l'école et du matériel d'enseignement, catalogue des livres de la bibliothèque scolaire, registre des entrées et des sorties, registre des recettes et des dépenses.

« Art. 47. — Une table avec tiroirs, posée sur une estrade de $0^m,30$ à $0^m,32$ (hauteur de deux marches), servira de bureau pour le maître.

« Art. 48. — Les tables-bancs seront à une ou deux places, mais de préférence à une place.

« Quatre types seront établis pour les écoles des communes dans lesquelles il n'existe pas d'école maternelle (écoles à classe unique);

« Le type I, pour les enfants dont la taille varie de 1 mètre à $1^m,10$;

« Le type II, pour ceux de $1^m,11$ à $1^m,20$;

« Le type III, pour ceux de $1^m,21$ à $1^m,35$;

« Le type IV, pour ceux de $1^m,36$ à $1^m,50$.

« Trois types seulement, les types II, III et IV, seront adoptés dans les écoles qui ne reçoivent les enfants qu'à six ans, c'est-à-dire au sortir de l'école maternelle (écoles à plusieurs classes).

« Un cinquième type pourra être établi pour les enfants dont la taille excéderait $1^m,50$.

« On inscrira sur chaque table-banc le numéro du type auquel elle appartient, avec indication de la taille correspondante. *Exemple* : III, $1^m,21$ à $1^m,35$.

« Les instituteurs devront mesurer leurs élèves, une fois par an, à l'époque de la rentrée des classes.

« La tablette à écrire aura au-dessus du plancher, mesures prises au bord de la table, les dimensions ci-dessous :

| | TYPES | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1er | 2e | 3e | 4e | 5e |
| Largeur au-dessus du sol. | $0^m,44$ | $0^m,49$ | $0^m,55$ | $0^m,62$ | $0^m,70$ |
| Hauteur d'arrière en avant. | 0 35 | 0 37 | 0 30 | 0 42 | 0 45 |
| Longueur pour la table-banc à une seule place. . | 0 55 | 0 55 | 0 60 | 0 60 | 0 60 |
| Longueur pour place d'enfant, pour la table-banc à deux places . . . . . . | 0 50 | 0 50 | 0 55 | 0 55 | 0 55 |
| Soit pour les deux places. | 1 00 | 1 00 | 1 10 | 1 10 | 1 10 |

« L'inclinaison variera de 1 à 18 degrés, sans être jamais inférieure à 15 degrés.

« Le banc sera fixe, légèrement incliné en arrière et aura les dimensions ci-dessous :

| | TYPES | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1er | 2e | 3e | 4e | 5e |
| Hauteur au-dessus du sol, prise au milieu du banc. | $0^m,27$ | $0^m,30$ | $0^m,34$ | $0^m,39$ | $0^m,45$ |
| Largeur d'avant en arrière. . . . . . . . . . | 0 21 | 0 23 | 0 25 | 0 25 | 0 30 |
| Longueur (banc à une place) . . . . . . . . . | 0 50 | 0 50 | 0 55 | 0 55 | 0 55 |
| Longueur (banc à deux places). . . . . . . . . | 0 45 | 0 45 | 0 50 | 0 50 | 0 50 |
| Soit pour le banc double. . | 0 90 | 0 90 | 1 00 | 1 00 | 1 00 |

« Le dossier du banc à une seule place et du banc à deux places consistera en une traverse de $0^m,10$ de largeur dressée droite avec des arêtes abattues; il aura les dimensions suivantes :

| | TYPES | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1er | 2e | 3e | 4e | 5e |
| Hauteur de l'arête supérieure au-dessus du siège égale à . . . . . . . . | $0^{m},19$ | $0^{m},21$ | $0^{m},24$ | $0^{m},26$ | $0^{m},28$ |
| Longueur égale à celle du banc pour la table-banc à une seule place. . . . | 0 50 | 0 50 | 0 55 | 0 55 | 0 55 |
| Et pour la table à deux places . . . . . . . . | 0 90 | 0 90 | 1 00 | 1 00 | 1 00 |

« Le banc et le dossier seront continus; toutes les arêtes seront abattues.

« La tablette à écrire peut être mobile ou fixe.

« Suivant qu'on fera emploi de l'une ou de l'autre, les règles ci-après énoncées devront être observées :

« *Table-banc à tablette mobile.*

« 1° *Situation où la tablette est rapprochée de l'enfant.*

| | TYPES | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1er | 2e | 3e | 4e | 5e |
| La verticale tombant de l'arête de la tablette devra rencontrer le banc à une distance du bord antérieur de ce banc égale à | $0^{m},03$ | $0^{m},05$ | $0^{m},06$ | $0^{m},05$ | $0^{m},04$ |
| L'intervalle entre l'arête de la tablette et le dossier sera de . . . . . . . . | 0 18 | 0 18 | 0 19 | 0 22 | 0 26 |

« 2° *Situation où la tablette est éloignée de l'enfant.*

| | TYPES | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1er | 2e | 3e | 4e | 5e |
| Entre ladite verticale et le bord antérieur du banc, l'intervalle sera égal à | $0^{m},09$ | $0^{m},10$ | $0^{m},11$ | $0^{m},12$ | $0^{m},13$ |

« La tablette dite *à bascule*, formée de deux parties se repliant l'une sur l'autre au moyen de charnières, est interdite.

« *Table-banc à tablette fixe.*

« La distance entre le banc et la tablette sera nulle, c'est-à-dire que la verticale tombant de l'arête de la table rencontrera le bord antérieur du banc.

« Un casier pour les livres sera ménagé sous la tablette à écrire.

« Un encrier mobile de verre ou de porcelaine à orifice étroit sera adapté à la table et placé à la droite de chaque élève.

« Les traverses, barres d'attache, barres d'appui pour les pieds, reposant les unes et les autres sur le plancher, sont interdits.

« ART. 49. — Il ne sera fait usage que du tableau ardoisé.

« ART. 50. — Dans les classes de dessin, les tables seront simples, les élèves devant être placés sur une même ligne et recevoir le jour de gauche à droite.

« Elles seront à deux places; elles auront $1^{m},30$ de longueur, $0^{m},65$ de largeur et $0^{m},85$ de hauteur ($0^{m},75$ seulement pour la taille inférieure). Elles seront horizontales, afin de pouvoir servir au dessin géométrique. Elles porteront, au bord opposé à l'élève, une tablette horizontale fixe et continue, d'une largeur de $0^{m},12$ environ, et d'une élévation au-dessus de la table de $0^{m},07$.

« Cette tablette est destinée à recevoir le matériel nécessaire au travail et permet à l'élève, suivant les besoins, d'incliner sa planche.

« Au milieu de la tablette et sur le bord antérieur sera placée verticalement une planche de $0^{m},30$ de largeur, sur $0^{m},48$ de hauteur, ayant en avant une saillie circulaire de $0^{m},05$ de rayon. Cette planche servira de support au modèle graphié pour le dessin géométrique, ou au bas-relief pour le dessin d'art.

« Elle sera soutenue à sa partie supérieure par une tige en fer fixée aux extrémités de la table.

« Pour le dessin à main levée, l'élève, assis sur un tabouret, posera l'une des extrémités du carton sur ses genoux, l'autre sur le bord de la table; il se trouvera ainsi à une distance convenable de l'objet à reproduire, distance qu'on évalue approximativement à deux fois la plus grande dimension du modèle.

« Les tables devront être fixées au sol. Les tabourets seront au contraire mobiles et de trois hauteurs différentes : $0^{m},35$, $0^{m},45$ pour le dessin d'art, $0^{m},70$ pour le dessin géométrique.

« A l'extrémité de la salle sera aménagé l'hémicycle pour dessin d'après relief, bas-relief et ronde bosse. Il sera formé de deux ou de trois rangs de gradins ou demi-cercles concentriques, avec barres d'appui, de préférence en fer.

« Un tableau, destiné aux explications et aux leçons orales, sera placé au fond de l'hémicycle. »

**MODELAGE**.— Les programmes d'enseignement des écoles normales primaires, tant ceux de 1881 que ceux de 1905, ne parlent pas de modelage. Les programmes des écoles primaires supérieures du 15 janvier 1881 n'en parlaient pas non plus; ceux du 21 janvier 1892 (garçons) firent une place au modelage dans les deux premières années; ils disaient : « *Première année.* Premiers exercices d'après des ornements à faible relief et d'après croquis cotés; — *Deuxième année.* Revision de la première année; exercices d'après le plâtre (collection officielle). » Les programmes du 26 juillet 1909 prévoient des exercices de modelage dans les trois années; ils disent : « *Première année.* Premiers exercices : préparation d'un fond d'argile, tracé de l'esquisse, application des masses de terre. On pourra prendre pour modèles soit quelques-uns des objets énumérés en *a*, *b*, *d* (objets usuels simples; échantillons de géologie et de botanique; modèles tirés des monuments de l'art français), soit des ustensiles, armes, ou tous autres objets appartenant aux civilisations étudiées au cours d'histoire. A défaut d'originaux, les images de ces objets pourront servir de modèles ou être traduits en modelage. »

Le programme des écoles primaires élémentaires, du 27 juillet 1882, porte, sous la rubrique *Travaux manuels*, ces indications, qui ont été répétées dans le programme du 18 janvier 1887 : « Modelage : reproduction de solides géométriques et d'objets très simples (au cours élémentaire). — Modelage : ornements simples d'architecture (au cours moyen). — Exercices combinés de dessin et de modelage; croquis cotés d'objets à exécuter et construction de ces objets d'après les croquis, ou vice-versa (au cours supérieur). » L'arrêté du 27 juillet 1909 relatif aux programmes de l'enseignement du dessin dans les classes enfantines et les écoles primaires publiques de garçons et de filles se borne à l'inscription du mot « Modelage » dans les programmes.

**MODÈLES**. — La première édition de ce Dictionnaire contenait, sous ce titre, un article d'Eugène Guillaume, dans lequel l'éminent artiste qui fut directeur de l'Ecole de Rome s'était surtout attaché à discuter cette double question : « En ce qui concerne les modèles dits artistiques, à quelle famille d'œuvres d'art, à quelle époque privilégiée convient-il de les emprunter? » Et, d'autre part, que faut-il penser de l'opinion des personnes qui « voudraient qu'on allât directement à la nature vivante » ; qui « mettent avant tout l'étude des particularités et au-dessus de tout le développement du sens individuel »? Et il répondait en ces termes :

« Nous ferons observer à ceux qui repoussent la tradition comme base de l'enseignement, qu'il n'y a pas de science de ce qui change, et que le respect absolu du sentiment particulier serait la négation de toute éducation. L'art n'est pas autrement constitué que l'esprit humain : il est composé d'éléments spontanés, mais aussi de travail réfléchi. Ce travail est celui de la raison. Rien de moins individuel qu'elle : c'est le fonds commun de l'humanité.... De telles données sont conformes aux tendances logiques du génie français, aux besoins de notre esprit toujours prêt à subordonner l'individu, et plus disposé à chercher le mieux dans le perfectionnement de la règle que dans le développement de l'indépendance....

« Décidés à n'aborder la nature qu'avec un guide, et l'histoire de l'art qu'appuyés sur une critique, nous ferons sagement de choisir nos modèles parmi les œuvres de l'antiquité, en évitant l'archaïsme, et aussi parmi celles de la Renaissance. Tandis que dans les premières nous trouverons la simplicité, la justesse et cette sérénité qui sont un signe du but désintéressé de l'art, les secondes nous offriront, dans la manière d'exprimer les formes, une énergie qui doit être le plus utile des remèdes pour combattre la langueur de nos œuvres et pour faire justice de la théorie énervante qui fait consister l'art à amoindrir les grands accents de la nature. Croit-on mieux exprimer par là ce que la nature dit si vivement à notre esprit? C'est pour préparer la jeunesse à la saisir par ses côtés généraux et permanents que nos modèles lui sont offerts. Partant de là, nous serons conséquents avec nous-mêmes en disant que les études d'après nature, venant en leur temps, doivent, en définitive, attirer la prédilection de tous ceux qui dessinent; qu'elles assurent la vie de l'art, et que si, après qu'on y aura été bien préparé, elles sont sincèrement conduites, elles provoqueront la reconstitution d'un idéal. »

Les nouveaux programmes de l'enseignement du dessin se sont placés à un autre point de vue. Aussi, pour tout ce qui concerne la question des modèles, nous bornons-nous à renvoyer le lecteur à l'article *Dessin*.

**MODÈLES PROTESTANTES (ÉCOLES).** — L'ordonnance du 16 juillet 1833 pour l'exécution de la loi du 28 juin 1833 portait (art. 23) que dans les départements dont les habitants professaient différents cultes, le gouvernement pouvait autoriser, après avoir pris l'avis du Conseil royal, outre les écoles normales, l'établissement d'écoles modèles, destinées à la préparation du personnel enseignant pour les écoles primaires.

Les départements et les communes pouvaient contribuer aux dépenses d'entretien des élèves (Circulaire du 24 juillet 1833).

Trois écoles modèles protestantes ont, pendant un demi-siècle, préparé des instituteurs pour les écoles protestantes publiques : celles de Dieulefit (Drôme), de Montbéliard, et de Mens (Isère). Il existait en outre une école normale protestante libre à Courbevoie (Seine). Pour la préparation des institutrices protestantes, il n'y avait que deux cours normaux libres, l'un à Boissy-Saint-Léger (Seine), l'autre à Valence (Drôme).

Depuis que l'école primaire publique a perdu tout caractère confessionnel, les écoles modèles protestantes ont cessé d'exister.

**MODES D'ENSEIGNEMENT.** — Les manuels de pédagogie ont donné le nom de *mode* à la manière en laquelle le maître organise l'enseignement dans une école, selon qu'il s'occupe successivement de chacun des élèves en particulier (*mode individuel*), qu'il s'adresse à l'ensemble des élèves ou du moins à un groupe d'élèves recevant simultanément la même leçon (*mode simultané*), ou bien encore qu'il fait instruire les élèves les uns par les autres (*mode mutuel*).

Il est à croire que jamais, dans aucune école, on n'a pu pratiquer systématiquement l'un seulement de ces « modes » à l'exclusion absolue des deux autres. Les humbles magisters de l'ancien régime, auxquels on a souvent reproché de n'avoir connu que l'enseignement individuel, usaient cependant de l'enseignement simultané lorsqu'ils faisaient chanter en chœur à leurs élèves la monotone litanie du *b-a ba*; ils faisaient de l'enseignement mutuel lorsqu'ils chargeaient un élève de surveiller une division ou de faire réciter une leçon aux plus petits. Les Frères des écoles chrétiennes, qui furent les grands propagateurs de l'enseignement simultané, pratiquaient néanmoins l'enseignement mutuel et l'enseignement individuel. En effet, J.-B. de La Salle veut que chaque classe soit partagée en trois divisions, et que tous les écoliers d'une même division reçoivent ensemble la leçon : voilà le mode simultané; mais, pendant que le maître donne l'enseignement à une division, les élèves les plus avancés des autres divisions doivent faire réciter à leurs camarades leurs leçons, et leur servir de répétiteurs : voilà le mode mutuel; enfin, le maître doit s'assurer de temps en temps, par des interrogations, si tel ou tel écolier a compris, et lui expliquer ce qu'il n'entendrait pas : voilà le mode individuel. Lancaster, qui réduisit l'enseignement mutuel en système, en faisant des moniteurs le rouage essentiel de la classe et en supprimant tout enseignement direct du maître, pratiquait cependant l'enseignement simultané et même l'enseignement individuel, en ce sens que les élèves du même cercle recevaient « simultanément » la leçon du moniteur et étaient « individuellement » interrogés et repris par lui.

On a beaucoup disputé en France, dans la première moitié du dix-neuvième siècle, à propos des mérites respectifs de l'enseignement simultané et de l'enseignement mutuel; ou plutôt il y a eu, de 1816 jusque vers 1850, une lutte très vive entre les écoles congréganistes et la Société pour l'instruction élémentaire. Cette dernière avait cru trouver dans le système *monitorial* de Lancaster un moyen efficace d'instruire à peu de frais les masses populaires; l'Eglise et le gouvernement de la Restauration virent de mauvais œil cette tentative et cherchèrent à la faire échouer : Voir *Mutuel* (*Enseignement*). Aujourd'hui ces querelles n'ont plus qu'un intérêt historique. Le système de Lancaster, qui avait fourni un expédient utile à une époque où l'on manquait de maîtres, a pu être remplacé par une organisation meilleure; les termes de *mode individuel*, *mode simultané* et *mode mutuel*, dont l'explication tenait une si grande place dans les vieux traités d'éducation, ont presque disparu de l'usage; les écoles de nos jours, où un heureux éclectisme a remplacé les anciennes routines et les systèmes étroits, ont pris à chaque procédé ce qu'il a de bon; et l'on se préoccupe désormais, non plus de rechercher le meilleur *mode*, mais d'appliquer les meilleures *méthodes*.

**MOLIÈRE.** — Molière a droit que la pédagogie s'occupe de lui, car lui-même s'est occupé de la pédagogie; il s'en est occupé, il est vrai, pour la railler; mais la pédagogie doit se montrer personne d'esprit : elle ne donne pas seulement des leçons, elle sait en recevoir, elle écoute, se recueille et tâche de profiter. Molière semble plus d'une fois confondre la pédagogie et la pédanterie; les deux mots sont voisins, peut-être y aurait-il quelque affinité possible entre les choses; raison de plus pour s'efforcer de les tenir distinctes et distantes. Quand Molière nous représente, dans le *Bourgeois gentilhomme*, le maître de philosophie commençant par parler latin à son élève qui n'y entend goutte et dénombrant, dans le langage que chacun connaît, non sans ostentation et un secret contentement de lui-même, tout ce qu'il sait, tout ce qu'il est capable d'enseigner, il nous invite, par opposition, à rester en enseignant modestes et simples, à garder le ton naturel, celui des « honnêtes gens », à nous oublier nous-mêmes pour ne songer qu'à ceux que nous avons devant nous et nous accommoder à eux. Quand plus loin il nous représente ce même maître, qui, ayant à apprendre la plus humble des sciences, l'orthographe, et la plus pressée, surtout quand il s'agit d'un élève de l'âge de M. Jourdain, remonte à l'origine des choses et démontre comment se prononcent les lettres, comment, pour prononcer celle-ci ou celle-là, il faut ou éloigner ou rapprocher les mâchoires, allonger les lèvres, serrer les dents, etc., il nous met en garde contre ces longs commencements où s'attarde une pédagogie inexpérimentée, contre ces inutilités, ces puérilités où, sous prétexte d'érudition, se complaît (ô philologie !) un savoir sottement épris de lui-même.

De Molière la critique la plus rapide, celle qu'il jette comme en courant, est grosse de leçons. Qu'on se rappelle les deux scènes de la *Comtesse d'Escarbagnas* où il fait comparaître devant nous d'abord le précepteur, puis avec le précepteur l'élève; elles sont bien courtes, mais comme elles sont remplies! comme tout y porte! La comtesse d'Escarbagnas, c'est l'éternelle ennemie de Molière, la femme qui s'en fait accroire et surtout veut en faire accroire aux autres, qui se paie de mots et d'apparences, qui se propose

bruyamment les plus beaux modèles, prétend les imiter et ne fait que les singer. Provinciale, elle veut importer chez elle les belles manières et le grand ton de Paris; elle a cessé d'appeler à la bonne franquette ses serviteurs par leurs noms; elle a des *gens*, un laquais, une fille suivante, un écuyer; elle a « une maison ». Dans cette maison figure un précepteur pour ses enfants; quand on a un précepteur, c'est pour le montrer, pour s'en faire honneur. « Holà, monsieur Bobinet! Monsieur Bobinet, approchez-vous du monde. » Ainsi interpellé, M. Bobinet se décide à paraître, lourd, emprunté, empêtré, archaïque de tournure et de langage, « donnant le bon vêpre à toute l'honorable compagnie »; du reste, saluant bas, humble, cérémonieux et respectueux à outrance, surtout à l'égard de celle qui le nourrit. « Il a la *mine bien sage* », dit sur un ton d'ironie qu'il ne quitte guère un certain vicomte, vraiment homme du monde. Je le crois bien, et si l'élève devient jamais un esprit curieux, avide de nouveautés, chercheur, oseur, émancipé, un « esprit fort », comme on disait en ce temps, ce ne sera certainement pas la faute du maître. M. Bobinet reparaît avec son élève, *grand dadais*, ou plutôt pauvre garçon (car je le plains), tout à coup arraché à son thème tiré d'une épître de Cicéron et à la solitude de la « belle chambre à alcôve » pour être exhibé devant tout ce monde; on le tourne et le retourne; on le fait saluer à droite et à gauche, on l'interroge, car il faut bien qu'il donne un spécimen de son savoir : il récite sa leçon de la veille, la première règle de sa grammaire latine, celle de Jean Despautère, une grammaire latine en latin, et, qui plus est, en vers latins. Molière n'en dit pas plus, n'insiste pas, ne disserte pas; il montre, il fait rire de ce qui est ridicule. Mais que de réflexions s'éveillent dans l'esprit, d'abord sur cette pédagogie singulière du temps, sur cette méthode — cercle vicieux s'il en fut, — qui consiste à faire apprendre les règles d'une langue dans la langue même qu'il s'agit d'apprendre; sur cette idée bizarre de formuler en vers des préceptes abstraits, techniques, ce qu'il y a de moins fait pour la forme du vers! Puis que de réflexions aussi sur cette sorte d'éducation qu'on appelle éducation particulière, sur ceux qui la donnent, sur ceux qui la reçoivent, sur ces maîtres recrutés, payés, traités on ne sait comment, sur l'élève condamné à un tête à tête perpétuel avec un de ces maîtres, voué à une vie isolée, ennuyée, ennuyeuse, toute à l'ombre et dans l'obscurité, sauf des ouvertures soudaines sur le salon où il entend ce qu'il ne devrait pas entendre!

Molière ne s'est pas contenté de faire en pédagogie œuvre critique; il nous a dit sur cette matière délicate de l'éducation, en la prenant par son côté le plus délicat, l'éducation des femmes, ses préférences, ses idées. Il est vrai qu'à première vue ses idées ne sont pas rigoureusement conséquentes avec elles-mêmes. D'âge déjà mûr, à quarante ans, aimant une toute jeune fille qu'il aspire à épouser et qu'il épousa en effet, il expose comment il entend que la femme soit élevée et traitée, il est Ariste contre Sganarelle, il défend le système de l'éducation douce, confiante, aimable, contre celui de l'éducation rigoureuse, défiante, oppressive; il bafoue Arnolphe qui prétend avoir raison d'Agnès en l'enfermant et en l'effrayant; il professe que la femme doit être par nous éclairée, instruite; il écrit l'*Ecole des maris* et l'*Ecole des femmes*. Plus tard, il s'épouvante des dangers que fait courir à la raison de la femme la science, il écrit les *Femmes savantes*. Comme il a bien plaidé ces deux thèses! Comme il a établi la première avec force et autorité! Comme il a soutenu la seconde avec vivacité et éclat! Comme avec Agnès il nous a bien montré les périls certains de l'ignorance chez la femme livrée sans défense à toutes les impressions, à toutes les impulsions de sa vive nature non contenue, non contrôlée, et s'égarant sans même en avoir conscience! Comme avec Philaminte, Armande et Bélise, il nous a bien montré les inconvénients possibles de la science dans cette même nature féminine! Bien plus, comme il nous a émus du spectacle de cette maison où nous voyons tout aller sens dessus dessous; le mari négligé et justement mécontent; la femme, à qui certes ne manquent ni l'intelligence ni le caractère, mais chez qui les plus belles qualités sont à leur source même viciées, s'éprenant d'un vulgaire coureur de dot et près de sacrifier à ses chimères l'avenir de la plus jeune de ses filles; l'aînée manquant elle-même l'occasion de son bonheur; les intérêts de fortune si bien abandonnés qu'on peut apporter la nouvelle d'une ruine complète sans qu'aucun s'en étonne ou la mette en doute!

Mais ces deux thèses sont-elles donc si éloignées qu'il paraît d'abord? Ne saurait-on découvrir de l'une à l'autre un lien? A y regarder de près, la première ne serait-elle pas la correction, ou, pour parler plus juste, le complément de la seconde? Molière a commencé par dire : « Instruisez la femme; cela importe à sa propre dignité; il faut qu'elle devienne capable de se décider et d'agir par elle-même, et à l'occasion de se défendre elle-même; pères, cela importe à votre sécurité; maris, cela importe à votre honneur ». Bientôt il ajoute, lui, l'homme du bon sens et de la mesure : « Ne sortez ni du bon sens ni de la mesure; veillez à ce que le vin pur de la science, surtout quand l'usage en est encore nouveau, ne tourne point des têtes trop impressionnables; veillez à ce que la femme, admise avec l'homme au partage du savoir, consente à rester femme, à s'occuper de ce qui a été jusqu'ici, de ce qui doit toujours être le lot de la femme, les soins de la vie intérieure et domestique; à ce que, s'élevant par l'instruction, elle n'aille pas trouver au-dessous d'elle, traiter de vulgaire et grossier le programme du bon Chrysale :

> Faire aller son ménage, avoir l'œil sur ses gens,
> Et régler la dépense avec économie;

à ce qu'enfin le mari, même de la femme instruite, puisse le soir en rentrant trouver le logis en bon ordre, la table bien servie, une bonne soupe (car avec Molière on sort vite du vague des généralités, on va droit aux choses, aux réalités, comme il les appelle), les légumes bien accommodés, le rôti ni brûlé ni trop salé; oui, instruisez les femmes, mais ne nous faites pas des Philaminte et des Armande, faites-nous des Henriette. » Mais, ô poète, nous diras-tu comment Henriette, sortie des mêmes parents qu'Armande, élevée dans la même maison, avec les mêmes exemples sous les yeux, ayant reçu de tout point la même instruction, est devenue ce qu'elle est, aimable et sérieuse, sensée et charmante, Henriette enfin, si différente d'Armande? Quel problème tu nous as posé là!

En somme, Molière (il semble qu'il ne soit pas besoin de le dire) n'est pas pédagogue de métier; il l'a été à ses heures et par rencontre; il est pourtant de ceux que les pédagogues de métier peuvent et doivent lire avec fruit. Même lorsqu'il n'a fait qu'effleurer les choses de l'éducation, il y a porté un esprit merveilleusement droit et juste. Quel admirable précepte pédagogique contenu en ce vers :

> Je trouve que le cœur est ce qu'il faut gagner!

Sans doute Molière, dans les questions qu'il touche, n'est pas toujours assez précis et rigoureux; mais cette précision et cette rigueur ne sont point son affaire; il est homme de théâtre : il faut qu'il aille, qu'il passe, amuse et fasse rire; mais tout en faisant rire, il fait réfléchir aussi; il nous avertit, il nous met sur nos gardes; quand il crie casse-cou, nous aurions grand tort de ne pas faire attention.

[E. Anthoine.]

**MONARCHIE DE JUILLET**. — Voir *Louis-Philippe*.

**MONASTIQUES (ÉCOLES)**. — Voir *Claustrales (Ecoles)*.

**MONGE (ÉCOLE)**. — L'Ecole Monge a été fondée à Paris en 1871 par un groupe d'hommes de progrès qui voulaient tenter de régénérer l'enseignement secondaire classique en y introduisant l'esprit nouveau et les méthodes perfectionnées de la pédagogie contemporaine. Parmi eux se trouvait au premier rang M. de Bagnaux, qui a rendu depuis tant de services à notre enseignement primaire par la part qu'il a prise, de 1878 à sa mort, à toutes les réformes inaugurées par le gouvernement républicain : c'est sous

son inspiration directe que furent rédigés les programmes de la nouvelle institution.

Les innovations expérimentées à l'Ecole Monge peuvent se résumer, dans leurs traits essentiels, de la façon suivante :

Dans la division élémentaire (de sept à douze ans), les premières notions des sciences naturelles étaient données aux élèves au moyen de leçons de choses. « Les leçons de choses telles qu'elles se sont données jusqu'à ce jour, disait le plan d'études, laissent à désirer en ce que les objets auxquels elles se rapportent sont présentés sans ordre, et pour ainsi dire au hasard.... Nous sommes convaincus qu'une coordination méthodique et rigoureuse, introduite dans le choix et le classement des sujets de leçons, doit en peu d'années, et sans aucune fatigue pour de jeunes intelligences, leur préparer une base solide pour le développement ultérieur d'un enseignement scientifique abstrait. » A l'enseignement de la langue maternelle s'associait, dès la première année, celui d'une langue étrangère vivante, l'allemand; l'étude de ces deux langues était exclusivement pratique pendant les quatre premières années, les premières notions théoriques étant rejetées à la cinquième année. « Nous avons pensé que l'enseignement de la langue maternelle devait, pour être fructueux, s'appuyer dès le début sur un continuel exercice de traduction; l'enfant est nécessairement conduit par cet exercice à l'examen spontané des rapports entre les différentes parties du discours et à la recherche des formes diverses qu'une même idée peut recevoir; ainsi, il passe en revue naturellement tous les détails de l'analyse grammaticale et de l'analyse logique, qu'il n'éprouvera ensuite aucune difficulté à étudier théoriquement. » Le latin n'était abordé que dans la cinquième et dernière année du cours élémentaire : « Ce n'est pas sans raison que nous avons rejeté l'enseignement du latin bien après celui de la langue allemande; suivant nous, l'enseignement des langues vivantes est de beaucoup préférable à l'enseignement des langues mortes pour de jeunes enfants. Ces dernières ne nous sont connues que par l'idiome savant de la littérature, qui convient parfaitement à l'expression des nuances les plus délicates de la pensée, mais qui ne nous fournit pas les moyens de traduire les notions usuelles qui sont à la portée de l'enfance. Les règles de cet idiome sont nombreuses, compliquées, et ne peuvent être convenablement comprises qu'autant qu'on les aborde avec un esprit déjà mûri par l'étude de sa propre langue.... Nous indiquerons encore un motif qui nous engage à ne pas aborder, dès le début de l'enseignement, les études latines et grecques. C'est l'inconvénient que nous apercevons à fixer de trop bonne heure sur le monde ancien, si étranger à nos aspirations et à nos besoins, l'attention de la jeunesse. Nous redoutons que chez celle-ci le développement moral ne soit troublé par un contact prématuré avec les croyances et les mœurs des Romains et des Grecs, et nous pensons que l'étude trop exclusive de cette antiquité, qui professe sur la famille des sentiments si différents des nôtres, qui repose sur toutes les formes d'esclavage, qui méprise le travail et cherche dans la conquête ses principaux éléments de richesse, prépare mal à la pratique de la vie moderne. »

Dans la division de l'enseignement secondaire (de douze à dix-sept ans), le latin et le grec étaient enseignés surtout par la lecture des auteurs; ajoutons que la prononciation adoptée était, pour le latin, celle des Allemands avec quelques modifications, et pour le grec celle des Grecs modernes. L'étude du grec ne commençait que dans la troisième année de cette division (élèves de quatorze ans), en même temps que celle de l'anglais. Pour l'enseignement de l'histoire, qui avait commencé dans la quatrième année de la division élémentaire, on suivait une marche spéciale : « Dans une première année, un exposé sommaire permet de distinguer nettement les grandes lignes de notre développement national, et d'aborder ensuite sans obscurité un point quelconque de notre histoire. Les deux années qui suivent sont consacrées, la première à la période qui s'étend de Louis XI à Louis XVIII, et la seconde à la période qui commence à l'invasion romaine et finit à Louis XI. Ces études détaillées sont reprises ensuite et rigoureusement liées entre elles dans un exposé chronologique de l'histoire générale du moyen âge et des temps modernes, que nous réservons pour les trois dernières années d'étude de cette division. »

La division supérieure, enfin, comprenait trois années d'études, qui préparaient les élèves en vue des concours d'admission aux diverses écoles spéciales du gouvernement.

L'éducation physique et l'éducation morale étaient l'objet de la même sollicitude que l'éducation intellectuelle. La courte durée des leçons, les récréations alternant avec le travail, les exercices gymnastiques, les promenades dans la campagne, devaient assurer aux enfants le repos d'esprit et le mouvement physique dont ils ont besoin. Quant au développement moral des élèves, « nos procédés d'enseignement, dit le plan d'études, tendent à développer la pénétration de l'esprit et la rectitude du jugement; de là à la droiture des sentiments et à la fermeté du caractère, deux conditions qui sont le fondement de toute moralité solide, il y a peu de distance, si la voie à suivre est prudemment tracée.... Enseigner simplement la morale, même la plus pure, n'est pas toujours efficace et pourrait, dans beaucoup de cas, demeurer insuffisant.... Nous avons pensé que le meilleur moyen à employer devait être de les diriger principalement par l'exemple et par les habitudes qu'ils voient sans cesse régner autour d'eux.... Comme il importe que la jeunesse soit pénétrée le plus tôt possible de cette pensée, que la sincérité et la loyauté, sur lesquelles repose la confiance mutuelle, sont des règles de conduite qui forment le fond essentiel de la sécurité dans les relations entre les hommes, nous avons voulu que l'école contribuât à habituer de bonne heure nos élèves à l'observation de ces règles... : en conséquence, le mensonge, lorsqu'il est reconnu, la dissimulation et le moindre défaut de sincérité sont flétris comme des fautes très graves et punis avec une impitoyable rigueur. Toutefois, nos punitions sont généralement douces.... Pour encourager les efforts vers le bien, nous accordons de nombreuses récompenses.... Mais, tout en cherchant à exciter le zèle des élèves, nous évitons avec le plus grand soin de développer entre eux cette émulation pernicieuse qui engendre si souvent, pour les uns une vanité funeste, pour les autres le découragement. »

Tel est, sommairement retracé, l'idéal que s'étaient proposé les créateurs de l'Ecole Monge.

Le succès même de l'entreprise dut en modifier quelque peu la nature, en transformant ce qui n'était au début qu'un modeste champ d'expériences en un vaste et luxueux établissement scolaire; c'est toutefois de ce programme primitif que continuèrent à s'inspirer les professeurs dévoués et savants qui formaient le personnel de l'école.

En 1877, l'école, primitivement installée rue Chaptal, n° 32, fut transférée au boulevard Malesherbes, dans un bâtiment grandiose spécialement construit pour elle selon toutes les règles de l'hygiène scolaire moderne.

Mais, après plus de vingt ans d'une existence prospère, le moment vint où l'Ecole Monge eut à lutter avec les difficultés financières. La société qui avait fondé l'établissement se décida à le vendre à l'Etat, et celui-ci installa en 1894, dans l'immeuble du boulevard Malesherbes, un lycée qui a reçu le nom de lycée Carnot.

**MONGOLS.** — Les habitants du haut plateau central de l'Asie, désignés sous le nom générique de Mongols, appartiennent à la famille dite mongolique ou tartaro-mongole, l'une des branches de la race jaune. On sait le rôle qu'ils jouèrent au treizième siècle, et comment, sous la conduite de chefs aventureux qui groupèrent sous leur commandement non seulement toutes les tribus de la Mongolie, mais encore de nombreux peuples voisins, ils se jetèrent sur la Chine, l'Asie occidentale et l'Europe, que leur invasion terrifia. L'empire fondé par Gengis-Khan et ses successeurs fut

éphémère, et plus tard, convertis à une forme inférieure de la religion bouddhiste, le lamaïsme, les Mongols non seulement cessèrent d'être un danger pour leurs voisins, mais finirent par devenir sujets de l'Empire chinois.

« La langue des Mongols, dit Elisée Reclus, qui se rattache à celles des nations ouralo-altaïques, et qui ressemble aux idiomes turcs par un grand nombre de racines communes, se divise en dialectes assez différents les uns des autres : les Khalkhas, les Bouriates, les Eleutes ne peuvent pas tous se comprendre mutuellement. D'ailleurs, des mots d'origine diverse se mêlent à ces dialectes; des termes mandchoux, chinois, tibétains et turcs ont corrompu le pur langage mongol dans le voisinage des frontières. Depuis vingt et un siècles, le mongol a son écriture, car à cette époque déjà il emprunta les caractères idéographiques des Chinois ; mais il n'eut d'alphabet original que vers le commencement du dixième siècle. Ces lettres furent remplacées au douzième siècle par une autre écriture, employée pour la traduction des ouvrages classiques de la Chine; malheureusement tous ces livres se sont perdus.... C'est une écriture nationale, inventée en 1269 par un lama, qui finit par prévaloir : ce sont ces lettres qui ont servi pour toute la littérature mongole actuelle, consistant en recueils de lois et d'ordonnances, en dictionnaires, en calendriers, et surtout en ouvrages religieux. Pour écrire, les Mongols se servent d'un pinceau qu'ils promènent sur des tablettes de bois peintes en noir et saupoudrées de sable ou de cendre. Les livres liturgiques sont écrits en tibétain, langue qui est devenue sacrée pour les Mongols lors de leur conversion au bouddhisme. »

Le pontife bouddhiste de la Mongolie est le « taranath-lama », qui réside à Ourga. « Les prêtres sont les véritables maîtres de la contrée, et les seuls qui, sans avoir besoin de travailler, soient assurés de jouir des aises de la vie : aussi le nombre des Mongols qui échappent aux chances de la misère ou qui s'émancipent de l'esclavage en entrant dans les ordres dépasse-t-il de beaucoup la proportion des prêtres que l'on voit dans tous les autres pays du monde, et même au Tibet. On dit qu'un tiers de la population se compose de lamas ou « hommes blancs », c'est-à-dire rasés...; dans plusieurs districts, la plupart des parents destinent tous leurs enfants à revêtir les vêtements jaunes et rouges des lamas et n'en gardent qu'un seul dans la foule des « hommes noirs » ou chevelus qui perpétuent la race et paissent les troupeaux. En aucun pays, les formes extérieures de la religion ne sont plus observées.... Si peuplés qu'ils soient, les couvents de la Mongolie ne renferment pas tout le personnel religieux de la contrée : un grand nombre de lamas résident dans leurs propres familles ; d'autres errent à l'aventure; des magiciens indépendants de la religion officielle ont aussi maintenu leur prestige dans la plupart des tribus.... Comme au Tibet, des femmes, et surtout des veuves, se vouent aussi à la vie contemplative. »

Les Mongols ne vivent guère que de l'élève des troupeaux. Tous les hommes (les lamas exceptés, bien entendu), de dix-huit à soixante ans, font partie de la cavalerie impériale, et doivent être prêts à partir au premier signal. Les chefs de tribus, qui sont pensionnés par le gouvernement de Pékin, se réunissent toutes les années en assemblée générale : mais les décisions de cette assemblée sont soumises à la ratification du gouverneur chinois.

La ville d'Ourga, résidence du grand-lama mongol, comprend un quartier réservé au commerce, et une enceinte qui est la cité religieuse; celle-ci, dit Reclus, « est un labyrinthe de cours et de ruelles, où dix mille lamas, peut-être davantage, ont planté leurs tentes et bâti leurs masures d'argile, dominées par les coupoles dorées des temples; une sorte d'université, comprenant des facultés de médecine, de théologie et d'astrologie, se trouve aussi dans l'enceinte ». On se figurera aisément ce que peut être l'enseignement d'une université mongole, en songeant que la caste sacerdotale des lamas, qui constitue la classe lettrée, borne sa science à l'étude de la langue tibétaine; encore est-il très peu de lamas qui arrivent à connaître cette langue : la plupart d'entre eux lisent le texte des livres saints sans savoir la signification des mots qu'ils prononcent, et « ont pour ces ouvrages d'autant plus de vénération qu'ils n'en comprennent pas le sens ».

**MONITEURS.** — Au sens technique scolaire, *moniteur*, d'après la définition de l'Académie, « se dit, dans les écoles d'enseignement mutuel, de l'élève chargé d'instruire un certain nombre de ses condisciples ». Et, en effet, l'enseignement mutuel, que ses fondateurs anglais appelaient *monitorial system*, avait fait de l'emploi des moniteurs une véritable institution; l'école mutuelle substituait à l'action directe du maître sur ses écoliers, que supposent les autres modes scolaires, l'action directe et presque exclusive du moniteur sur ses camarades plus jeunes ou moins avancés.

Il est tellement naturel qu'un maître surchargé ou empêché cherche, pour le suppléer auprès des enfants qui lui échappent, l'aide d'un « grand » plus ou moins autorisé par son âge et par son savoir, que l'on pourrait presque dire qu'il y a eu des moniteurs à partir du jour où il y a eu des écoles. Dès le dix-septième siècle on les trouve fonctionnant dans les écoles paroissiales, puis dans celles des frères, sous des noms divers, entre autres sous celui d'*officiers* (Voir *Officiers*).

L'enseignement mutuel, en substituant le moniteur au maître, avait-il, comme le croyaient ses fondateurs, découvert la pierre philosophale en matière d'organisation scolaire, et le système monitorial était-il le dernier mot du progrès? Beaucoup de bons esprits ont pu se faire illusion un moment à ce sujet; mais la question est aujourd'hui jugée, et jugée sans appel. Nous ne reviendrons pas ici sur une discussion qui a sa place ailleurs. — Voir *Mutuel* (*Enseignement*).

Mais sera-t-il jamais possible de tellement multiplier les maîtres, que tout recours aux moniteurs devienne absolument inutile? Evidemment, il y aura toujours de petites écoles qui ne comporteront même pas un adjoint, et, dans ces petites écoles, chaque cours, bien que représenté par un moindre nombre d'enfants, devra être délimité, gradué, sectionné aussi peut-être, suivant les habitudes et les forces des élèves. De là, pour un instituteur seul, de très grandes difficultés, dont il ne pourra guère venir à bout qu'en se déchargeant de quelques parties au moins de sa besogne sur les aides naturels qu'il trouve sous sa main, c'est-à-dire sur des moniteurs. Il devra, dans ce cas, n'accorder tout d'abord sa confiance qu'à bon escient et ne la remettre jamais sans contrôle et sans appel ; il devra encore, s'il est prudent, et dans l'intérêt bien entendu du délégué lui-même, éviter de faire des fonctions de moniteur une sorte de monopole qui ne se transmet ni se s'aliène point; il prendra garde enfin de trop préjuger du talent ni de la valeur professionnelle de son jeune substitut, et il ne comptera sur lui que pour les parties du programme qui n'exigent ni explication, ni interprétation, ni, en quelque sorte, aucune intervention personnelle.

Nous n'avons point ici en vue ces élèves de choix que beaucoup de maîtres conservent dans l'école après qu'ils ont dépassé l'âge scolaire, en qui ils devinent des instituteurs futurs, et dont ils dirigent la préparation à l'examen du brevet ou de l'admission à l'école normale. Ceux-là ne sont pas des moniteurs, mais de véritables élèves-maîtres, des *pupil teachers* pour employer l'expression anglaise.

[Ch. Defodon.]

**MONOPOLE DE L'ENSEIGNEMENT.** — Pour le sens de ce mot et pour l'historique de l'ancien « monopole universitaire », Voir les articles *Napoléon Ier*, *Université impériale*, et ceux auxquels ils renvoient. Nous n'insisterons pas à nouveau sur la conception napoléonienne du monopole de l'Etat enseignant à tous les degrés, si vivement flétrie dès 1818 par Lamennais du double nom de « gabelle des connaissances » et de « police de l'esprit humain ».

Mais, depuis quelques années, on a repris, dans un autre sens, ce mot impropre de « monopole » : on l'applique seulement à l'enseignement primaire, quelques-uns l'étendent à l'enseignement secondaire. On entend par là que la charge de distribuer le premier ou les deux premiers degrés de l'instruction doit être assimilée à un service public que la nation ne peut se dispenser d'assurer par elle-même directement et exclusivement.

Parmi les partisans du monopole ainsi défini, les uns admettent que l'Etat aura seul la direction de tout l'enseignement, en choisira et en surveillera le personnel, en arrêtera les programmes, en fera passer les examens, en règlera la marche. Les autres supposent qu'à de certaines conditions fixées par lui et par lui toujours révocables, il pourra déléguer tout ou partie de son pouvoir enseignant à des associations ou à des personnalités de son choix, ce qui permettrait le maintien d'une liberté partielle de l'enseignement.

En négligeant les discussions de pure théorie, on n'invoque en faveur de cette interdiction du droit d'enseigner en dehors des écoles de l'Etat qu'une seule raison décisive. C'est la merveilleuse puissance avec laquelle l'Eglise, après la séparation plus encore qu'auparavant, après comme avant la suppression des écoles congréganistes, sait maintenir en France son vaste empire scolaire. Les écoles publiques ne sont pas, à vrai dire, aux prises avec des écoles privées : elles trouvent en face d'elles une organisation de combat très méthodique, étroitement liée à celle du clergé catholique et constituée par la même forte hiérarchie paroissiale et diocésaine. La suppression de ce corps enseignant, sorte de tiers ordre qui continue les congrégations sous l'habit laïque, l'interdiction faite à l'Eglise, association religieuse, de fonder, d'entretenir et de diriger ecclésiastiquement des établissements d'instruction primaire ou secondaire, paraît à beaucoup d'esprits la seule manière de défendre la liberté des parents contre la pression ecclésiastique ou patronale, la seule manière aussi de faire respecter le droit de l'enfant en garantissant à tout être humain, quelles que soient les convictions de sa famille, un minimum de premières connaissances générales, impartialement données, et dont il fera ensuite l'usage qu'il croira bon.

C'est précisément dans la détermination de ce minimum et des caractères qu'il devra remplir que consiste la difficulté. Que l'Etat ne puisse donner aucun enseignement confessionnel, rien de plus clair. Mais jusqu'à quel point a-t-il le droit d'empêcher les parents qui y tiennent de le faire donner de préférence à leurs enfants? Sans doute il peut intervenir de diverses façons, par l'inspection, par les examens, par des règlements scolaires, pour que cet enseignement confessionnel ne puisse s'attaquer aux lois de l'Etat, battre en brèche les principes de la démocratie, pousser la jeunesse à l'ignorance ou à la méconnaissance systématique des institutions nationales. Mais est-il nécessaire pour cela de priver un certain nombre de citoyens de la liberté d'enseigner aux conditions de droit commun?

D'ailleurs et surtout, ce « monopole » ou ce droit exclusif d'enseigner entraînerait l'établissement d'une doctrine d'Etat très soigneusement définie et limitée, car il ne peut être question au vingtième siècle de porter atteinte à la conscience de personne. Et il faudra des garanties pour ce respect du droit égal de tous. Les familles prétendront exercer sur l'école un contrôle d'autant plus rigoureux qu'elles n'auront plus le choix entre plusieurs écoles : les programmes de l'école unique devront donc arriver à une sorte d'uniformité irréprochable qu'il est bien difficile de se représenter comme favorable à la vie de l'école, à la spontanéité du mouvement intellectuel, au libre élan des esprits, à la portée même de l'éducation qui n'est rien si elle n'est pas la chaude action d'une âme sur une autre âme.

Ce retour à une conception d'unité doctrinale et de conformité à un type officiel d'enseignement nous ferait tourner le dos à l'idéal que la Révolution nous avait tracé, celui d'une France, non pas uniforme, mais libre et diverse comme la vie et comme la pensée.

Nous nous en tenons à ces raisons de principe, sans vouloir y ajouter les autres objections qu'on fait valoir contre le « monopole » : le lourd surcroît de dépenses qu'il entraînerait, l'impossibilité d'exclure du personnel enseignant, à moins de procéder par voies arbitraires, les maîtres et les maîtresses animés d'un autre esprit que celui de l'école laïque actuelle, l'inefficacité surtout de la mesure qui dépenserait des millions en pure perte, puisqu'il serait toujours loisible à l'Eglise et à ses organisations, si souples, de créer, à côté des écoles proprement dites, des « œuvres » de toutes sortes (professionnelles, sportives, récréatives, patriotiques, sociales, etc.) agissant sur l'enfance, l'adolescence et la jeunesse d'autant plus fortement que l'Eglise, libérée du lourd fardeau de ses écoles libres, pourrait jeter toutes ses ressources, tout son effort sur cette propagande directe, facile et séduisante, où nous savons qu'elle excelle.

Nous ne croyons donc pas qu'il soit possible de voir dans cette formule du « monopole » autre chose qu'un témoignage et un signe du malaise inséparable de l'état de transition que nous traversons entre l'ancien régime scolaire de la monarchie, qui n'est plus, et le nouveau régime de la démocratie, qui n'est pas encore. L'idée de recourir au monopole atteste à la fois qu'on a conscience du mal dont on souffre, qu'on cherche à tout prix un expédient pour s'y soustraire, et qu'on n'a pas encore trouvé le remède qui nous en délivrera.

**MONTAIGNE.** — L'auteur des *Essais* a directement abordé les questions d'éducation dans le chapitre XXIV du livre Ier, intitulé *Du Pédantisme*, et dans le chapitre XXV du même livre, *De l'institution des enfants*; mais nombre de vues pédagogiques sont éparses dans d'autres parties des *Essais*, notamment dans les chapitres suivants : *De l'affection des pères aux enfants* (livre II, ch. VIII), *Des livres* (livre II, ch. X), *De l'Art de conférer* (livre III, ch. VIII).

Même dans les deux premiers chapitres que nous avons mentionnés, et où le sujet est traité *ex professo*, Montaigne n'a pas renoncé à ses habitudes nonchalantes et capricieuses : sa pensée, comme il l'avoue lui-même, procède « par sauts et par gambades »; de sorte qu'une analyse attentive est nécessaire pour reconstruire le plan et retrouver la suite des idées pédagogiques de notre auteur.

Quant à l'importance de ces idées, quelque incomplètes qu'elles soient, elle n'est pas discutable. Depuis le jour où Guizot, dans les *Annales de l'Education*, en 1812, leur a consacré un article de critique élogieuse, tous les historiens de l'éducation se sont accordés à saluer dans Montaigne un des pères de la pédagogie. On n'avait pas attendu notre époque, d'ailleurs, pour mettre à profit les judicieuses réflexions de l'auteur des *Essais* ; Locke et Rousseau particulièrement lui ont fait de larges emprunts, et, malgré la brièveté de son esquisse pédagogique, Montaigne est un chef d'école en matière d'éducation.

Un mot résume les défauts qu'il reproche à l'instruction alors en usage : c'est le pédantisme.

Le pédantisme, qui peut revêtir tant de formes et auquel chaque siècle donne en quelque sorte une physionomie nouvelle, consistait surtout, chez les contemporains de Montaigne, en deux choses : 1° l'abus de la dialectique, de l'art du raisonnement syllogistique; 2° l'érudition indigeste, l'entassement de connaissances stériles, qui farcissait la tête sans la former, et la déformait plutôt.

Contre ces deux aspects du pédantisme de son temps Montaigne ne tarit pas en railleries ou en invectives.

L'étude des principes généraux de l'éducation n'est pas omise dans les *Essais*. En quelques mots expressifs, Montaigne indique l'importance qu'il attache à la question : « La plus grande difficulté de l'humaine science semble estre en cest endroit où il se traicte de la nourriture et instruction des enfants ».

Que doivent apprendre les enfants? « Ce qu'ils doivent faire étant hommes. » Ce mot, emprunté à Plutarque, qui l'a prêté au Spartiate Agésilas, résume toute la pédagogie de Montaigne. Sous la forme d'une anecdote, notre auteur détermine clairement ses intentions : « Allant un jour à Orleans, je trouvay dans ceste plaine, au deçà de Clery, deux regents qui venoyent à Bourdeaux, environ à cinquante pas l'un de l'autre; plus loing, derrière eux, je veoyois une troupe, et un maistre en teste, qui estoit feu monsieur le comte de la Rochefoucault. Un de mes gents s'enquit au premier de ces regents, qui estoit ce gentilhomme qui venoit aprez luy : luy, qui n'avoit pas veu ce train qui le suyvoit, et qui pensoit qu'on lui parlast de son compaignon, respondit plaisamment : « Il n'est pas gentilhomme, c'est un grammairien; et je suis logicien ». Or, nous qui cherchons ici, au rebours, de former, non un grammairien ou logicien, mais un gentilhomme, laissons-les abuser de leur loisir; nous avons affaire ailleurs. » Gentilhomme, dit Montaigne; le dix-septième siècle dira l'honnête homme; Rousseau, plus simplement, l'homme. Mais, au fond, c'est la même chose que réclament ces grands esprits, c'est l'éducation générale de l'âme humaine.

Montaigne, quelque amoureux qu'il soit de la liberté et de la nature, n'est pourtant pas de ceux qui croient que l'enfant puisse être abandonné à lui-même, et que la maxime « Laissez faire, laissez passer » soit applicable en pédagogie.

« Comme nous veoyons des terres oysifves, si elles sont grasses et fertiles, foisonner en cent mille sortes d'herbes sauvages et inutiles, et que pour les tenir en office, il les faut assubjectir et employer à certaines semences pour nostre service..., ainsi est-il des esprits; si on ne les occupe à certain subject qui les bride et contraigne, ils se jectent desreglez, par cy, par là, dans le vague champ des imaginations, et n'est folie, ni resverie qu'ils ne produisent en ceste agitation. » (Liv. Ier, ch. VIII.)

Il faut donc une règle, une culture : mais où la chercher, à qui la demander? Est-ce à l'éducation domestique ou à l'éducation publique? Montaigne, qui s'est beaucoup loué, non sans raison, des soins qu'il avait reçus de son père, et qui s'est plaint avec amertume des années qu'il passa comme interne au collège de Guyenne, semblerait être naturellement conduit par son expérience personnelle et par les souvenirs de sa jeunesse à se prononcer sans hésitation pour l'éducation du foyer, de la maison paternelle.

Il n'en est rien, et c'est avec chaleur qu'il signale les défauts de l'éducation domestique.

« Aussi bien est-ce une opinion receue d'un chascun que ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents : ceste amour naturelle les attendrit trop et relasche, voire les plus sages. »

Mais, d'autre part, les voies de la discipline scolaire le choquent au point qu'il en arrive à repousser absolument l'internat et à le rendre responsable de tous les défauts des jeunes gens :

« A la vérité, nous veoyons qu'il n'est rien si gentil que les petits enfants en France; mais ordinairement ils trompent l'espérance qu'on en a conceue, et hommes faicts on n'y veoid aulcune excellence : j'ay ouy tenir à gents d'entendement que ces colleges, où on les envoye, les abrutissent ainsin. »

Après avoir condamné l'éducation domestique parce qu'elle est trop douce, Montaigne se laisse aller à condamner l'éducation des collèges parce qu'elle est trop dure. Ici, comme en maint autre endroit des *Essais*, ce qui manque, ce n'est pas la vivacité de la critique, ni la richesse de l'argumentation : c'est une théorie nette et une conclusion claire. Forcé de choisir, Montaigne se serait sans doute prononcé pour les collèges, à condition qu'on y améliorât les méthodes d'enseignement et qu'on y adoucît la discipline. Il est vrai que dans son essai d'éducation, c'est à un gouverneur, à un précepteur qu'il confie l'élève idéal qu'il veut instruire. Mais peut-être pour Montaigne, comme pour Locke, comme pour Rousseau, le précepteur n'est-il qu'un artifice, une invention littéraire, qui donne à l'auteur les moyens d'exposer plus facilement ses idées dans toute leur nouveauté.

Quoi qu'il en soit, le gouverneur qu'imagine Montaigne doit être à la fois habile et savant : « Je vouldrois qu'on feust soingneux de choisir un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien pleine; et qu'on y requist touts les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science ».

Voyons maintenant de quelle nouvelle manière Montaigne entend la charge de précepteur, c'est-à-dire les règles particulières et la pratique de l'éducation.

La préoccupation dominante de Montaigne, c'est de former le jugement. Par suite il recommande au maître de développer l'initiative de l'élève :

« On ne cesse de criailler à nos aureilles, comme qui verseroit dans un entonnoir; et nostre charge, ce n'est que redire ce qu'on nous a dict : je vouldrois que le gouverneur corrigeast ceste partie; et que de belle arrivee, selon la portee de l'âme qu'il a en main, il commenceast à la mettre sur la montre, luy faisant gouster les choses, les choisir, et discerner d'elle mesme; quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veulx pas qu'il invente et parle seul, je veulx qu'il escoute son disciple parler à son tour. Socrates, et depuis Arcesilaus, faisoient premierement parler leurs disciples, et puis ils parloient à eulx. *Obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum qui docent.* Il est bon qu'il le face trotter devant luy, pour juger de son train, et juger jusques à quel poinct il se doibt ravaller pour s'accommoder à sa force. A faute de ceste proportion, nous gastons tout. »

Une autre façon d'éveiller le jugement personnel de l'élève, c'est de le jeter de bonne heure dans le commerce des hommes. « Il se tire une merveilleuse clarté pour le jugement humain de la fréquentation du monde. »

L'observation des objets extérieurs, les *leçons de choses*, comme nous dirions aujourd'hui, figurent aussi dans le plan d'instruction de Montaigne : « Qu'on mette en fantaisie à l'enfant une bonne curiosité de s'enquérir de toutes choses; tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra, un bastiment, une fontaine, un homme ». En un mot, à la culture de la mémoire seule, à « l'éducation livresque », comme il l'appelle, Montaigne substitue des exercices de jugement et la culture de la pensée.

Ce n'est pas que Montaigne ait exclu les livres de l'éducation. Il était trop passionné pour les anciens, particulièrement pour Plutarque et Sénèque, il était trop l'homme de la citation et de la lecture, pour déconseiller l'étude de l'antiquité. Mais il veut qu'on en use avec discrétion et toujours en vue de former le jugement. Surtout qu'on s'approprie ce qu'on lit. Que le travail de l'esprit ressemble à celui des abeilles. « Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs; mais elles en font aprez le miel, qui est tout leur; ce n'est plus thym ny marjolaine. » Charmante comparaison, où il semble que Montaigne se soit peint lui-même, car il excellait dans l'art de transformer ce qu'il empruntait aux autres.

Il faut que l'enfant apprenne l'histoire, non pas tant pour connaître les faits que pour les apprécier. « Qu'on ne luy apprenne pas tant les histoires qu'à en juger. » Ce que Montaigne estime dans les études historiques, ce n'est pas l'érudition, c'est le profit moral qu'on peut en retirer. Il ne faut pas tant imprimer dans la mémoire de l'enfant « la date de la ruyne de Carthage, que les mœurs de Hannibal et de Scipion, ny tant où mourut Marcellus, que pourquoi il feut indigne de son debvoir qu'il mourust là ».

Nous en avons assez dit pour donner une idée de la pédagogie intellectuelle de Montaigne, pédagogie discrète, modérée, ennemie de tous les excès, et qui mérite les éloges que lui a décernés Guizot : « Qu'on croie tout ce que conseille Montaigne, qu'on fasse tout ce qu'il recommande, on pourra avoir à y ajouter; on aura besoin de conduire l'élève plus loin qu'il ne l'a fait; mais il faut passer par la route qu'il a prise; s'il n'a pas tout dit, tout ce qu'il a dit est vrai,

et avant de prétendre à le devancer, *qu'on s'applique à l'atteindre.* »

Nous n'accorderons pas les mêmes éloges à sa pédagogie morale. Il faut un grand parti pris d'approbation pour lui faire honneur, comme l'a osé Guizot, du silence qu'il garde sur l'éducation du cœur : « Le silence presque absolu que Montaigne a gardé en cette partie de l'éducation qui s'attache à former le cœur de l'élève me paraît une nouvelle preuve de son bon jugement ». Non, le grand défaut de Montaigne est précisément celui-là : les qualités du cœur, la chaleur du sentiment, l'esprit de sacrifice, le goût de l'action lui manquent presque entièrement. Aimable égoïste, il n'a célébré que la vertu facile où l'on arrive « par des routes ombrageuses, gazonnees et doux fleurantes ». A-t-il jamais pratiqué lui-même les devoirs pénibles, ceux qui exigent un effort? Pour aimer les enfants, il attend qu'ils soient aimables; tant qu'ils sont petits, il les dédaigne et les éloigne de lui : « Je ne puys recevoir ceste passion de quoy on embrasse les enfants à peine encore nayz, n'ayant ni mouvement en l'ame, ny forme recognoissable au corps, par où ils se puissent rendre aymables, et ne les ay pas souffert volontiers nourrir près de moi ». — « Ne prenez jamais et donnez encore moins à vos femmes la charge de la nourriture de vos enfants! »

Montaigne avait joint l'exemple au précepte. Il dit quelque part lestement : « Mes enfants me meurent tous en nourrice ». Il va jusqu'à affirmer qu'un homme de lettres doit préférer ses écrits à ses enfants : « Les enfantements de nostre esprit sont plus nostres ».

Montaigne a souvent parlé des femmes et de leur éducation : mais il tient en médiocre estime l'esprit féminin, et sur ce point il n'est qu'un pédagogue à courtes vues. Avant le personnage comique de Molière, il prononce qu'une femme est assez savante, « quand elle sçait mettre différence entre la chemise et le pourpoinct de son mary ». Il se plaint que ses contemporaines prétendent au bel esprit et constate que leur savoir reste superficiel. « Elles alleguent Platon et saint Thomas, dit-il, aux choses auxquelles le premier rencontré serviroit aussi bien de tesmoing : la doctrine, qui ne leur est pas arrivee en l'ame, leur est demeuree en la langue. » Il conclut de cette expérience défavorable que les femmes feront bien de s'en tenir « à leurs propres et naturelles richesses ». La rhétorique, la logique, les sciences en général sont « drogueries vaines et inutiles à leurs besoings ». Il leur concède cependant, comme un amusement qui leur convient, l'étude de la poésie : « c'est un art folastre et subtil, desguisé, parlier, tout en plaisir, tout en montre, comme elles ». Il consent encore qu'elles aient quelque connaissance de l'histoire et de la philosophie morale : « elles en tireront diverses commodités » ; elles y apprendront « à mesnager leur liberté, à allonger les plaisirs de la vie, et à porter humainement l'inconstance d'un serviteur, la rudesse d'un mari et l'importunité des ans et des rides. Voilà, pour le plus, la part que je leur assignerois aux vivants. »

En un mot, la femme étudiera, si elle étudie, ce qu'il est nécessaire qu'elle sache pour être patiente, résignée, obéissante. De culture générale, de développement personnel, il n'en est pas question. On est d'autant plus étonné de voir Montaigne ne pas comprendre la nécessité, pour les femmes, d'une instruction sérieuse et forte, qu'il reconnaissait lui-même tous les défauts, tous les inconvénients de l'éducation frivole à la mode : « Nous dressons les filles, dit-il, dès l'enfance aux entremises de l'amour : leur grâce, leur attifeure, leur science, leur parole, toute leur instruction ne regarde qu'à ce lot ».

Malgré ces graves lacunes, la pédagogie de Montaigne est une pédagogie de bon sens, dont certaines parties mériteront toujours d'être admirées. Sur bien des points Montaigne est supérieur à Rabelais. Tandis que Rabelais prétend développer également toutes les facultés et met toutes les études, lettres et sciences, sur le même plan, Montaigne demande à choisir : entre les diverses connaissances, il recommande de préférence celles qui font les esprits droits et sains.

Si l'on voulait, en négligeant les détails, résumer dans une vue générale les pensées pédagogiques de Rabelais et de Montaigne, on pourrait dire que Rabelais est le premier qui ait compris l'importance de l'éducation scientifique, de celle qui éclaire l'intelligence en faisant luire sur elle toutes les lumières; Montaigne s'est plutôt préoccupé de l'éducation pratique, de celle qui consiste à former le jugement, et, par suite, à diriger la volonté. Pour parler le langage de la philosophie, ce sont les facultés spéculatives que Rabelais a voulu développer; ce sont au contraire les facultés pratiques que Montaigne a eues surtout en vue. Ils ont accepté l'un et l'autre cette belle formule que « la science ne peut se passer de la conscience », c'est-à-dire qu'il ne servirait de rien, qu'il serait même dangereux, de devenir savant, si l'on ne devenait en même temps honnête homme. Mais, des deux termes de cette formule, c'est le premier, c'est la science, qui a le plus attiré Rabelais; c'est le second, c'est la conscience, qui a séduit Montaigne.

[Gabriel Compayré.]

**MONTALEMBERT.** — Le comte Charles de Montalembert, né en 1810, mort le 13 mars 1870, a été l'un des champions les plus éloquents du principe de la liberté d'enseignement telle que l'entend l'Eglise catholique (Voir *Liberté d'enseignement*, p. 1034). Dès l'âge de vingt ans, devenu l'un des disciples de Lamennais, il prit part avec celui-ci et Lacordaire à la fondation du journal l'*Avenir*, qui prêchait l'alliance du catholicisme et de la démocratie. Les rédacteurs de l'*Avenir* entreprirent en 1831 une campagne contre le monopole de l'Université, qu'ils prétendaient avoir été aboli par l'article 69 de la Charte de 1830. Ils adressèrent d'abord à la Chambre des pairs une pétition, qui fut simplement renvoyée au ministère. Alors, pour affirmer ce qu'ils regardaient comme leur droit, ils résolurent d'ouvrir une école sans autorisation. L'école fut aussitôt fermée par la police, et un procès intenté à ses fondateurs. Montalembert a fait lui-même en ces termes l'histoire de cet incident, qui eut beaucoup de retentissement : « Le 9 mai 1831, M. de Coux, M. l'abbé Lacordaire et M. le vicomte Ch. de Montalembert, après avoir averti M. le préfet de police, ouvrirent une école gratuite d'externes dans un local loué à cet effet, et conformément aux articles 5, 69 et 80 de la Charte. Le 11 mai, un commissaire de police vint fermer l'école, expulser les instituteurs, qui ne voulurent céder qu'à la force, et y mirent les scellés. Les trois maîtres d'école furent traduits en police correctionnelle pour violation des articles 54 et 56 du décret du 15 novembre 1811. Mais avant que la cause pût être définitivement jugée, M. de Montalembert fut appelé, par la mort de son père, à la dignité de pair de France, alors héréditaire. Les tribunaux ordinaires durent se déclarer incompétents pour le juger, ainsi que ses co-prévenus. La Cour des pairs fut alors convoquée par une ordonnance royale du 19 août. Elle s'assembla le 19 septembre. M. Persil remplit les fonctions de procureur général. Les trois prévenus se défendirent successivement; ils furent condamnés chacun à 100 francs d'amende et aux frais. » Le discours prononcé dans cette circonstance par Montalembert, qui n'avait alors que vingt et un ans, a été publié sous le titre de *Défense de l'école libre devant la Cour des pairs*, Paris, A. Siron, 1844, in-32. L'année suivante, les doctrines du journal l'*Avenir*, que l'épiscopat français jugeait subversives, furent condamnées par un bref du pape, et le journal cessa sa publication. Mais tandis que Lamennais, à la suite de cette condamnation, s'éloignait de plus en plus de l'Eglise, dont il finit par se séparer tout à fait, Montalembert se soumit : rentré dans l'orthodoxie romaine, qu'il croyait pouvoir concilier avec la liberté politique, il devint bientôt, grâce à son talent, l'un des chefs les plus écoutés du parti catholique.

En 1843, à l'époque des luttes ardentes suscitées par l'annonce d'un projet de loi sur l'enseignement secondaire, Montalembert fit paraître une brochure intitulée : *Du devoir des catholiques dans la question de la liberté d'enseignement*; il y exhortait les catholiques à se constituer en un parti politique distinct, pour s'emparer du pouvoir et conquérir une

liberté qu'il était inutile de demander au gouvernement ni aux Chambres. Dans la discussion du projet Villemain à la Chambre des pairs, en 1844, il se montra l'adversaire le plus irréconciliable de l'Université. Après la révolution de 1848, le triomphe du parti clérical permit enfin à ceux qui réclamaient à son profit la liberté d'enseignement de réaliser leur désir, et la loi du 15 mars 1850 fut votée. Cette loi ne satisfit pas les intransigeants qui voulaient tout ou rien, et qui reprochaient à la loi de 1850 « d'être une loi illibérale, parce qu'elle imposait des conditions à la liberté qu'elle donnait; et de rendre l'Eglise complice du monopole, en lui donnant une part de ce monopole, et en consacrant l'alliance du clergé avec l'Université ». Montalembert, l'un des principaux auteurs de la loi, n'était pas lui-même complètement satisfait, mais il s'était résigné à ne remporter qu'une demi-victoire. L'auteur anonyme (Dupanloup) du *Mémoire sur le projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement* écrivait à ce propos : « Il y a toujours eu de ces esprits tout à la fois spéculatifs et inquiets, qui, au delà de la sphère de convention où ils s'agitent, ne trouvent rien de vrai, rien de bon, rien de tolérable, et qui ne savent plus seulement distinguer ce qui est absolu de ce qui est relatif, ce qui est bon de ce qui serait parfait, ce qu'on peut accepter de ce qu'on devrait préférer.... Sans doute, on pourrait désirer que l'instruction publique fût entièrement et exclusivement confiée à l'Eglise; que, du moins, en l'absence absolue de tout grade, de tout brevet, de tout diplôme, un stage de quelques semaines répondît aux conditions qu'exige la constitution pour la capacité et la moralité. Cela eût été peut-être parfait — si cela eût été possible. Mais la sagesse demande qu'on tienne compte de ce qui se peut. »

Le coup d'Etat du 2 décembre reçut l'adhésion empressée de Montalembert, qui fut nommé membre de la Commission consultative. Mais il s'aperçut bientôt que le césarisme n'était pas disposé à se faire l'instrument docile des volontés de l'Eglise, et il rentra dans l'opposition. Il siégea au Corps législatif pendant la première session, mais ne fut pas réélu en 1857. Il est mort au moment où le concile du Vatican allait porter un coup décisif au catholicisme dit libéral, dont il était resté jusqu'à la fin le brillant défenseur.

**MONTALIVET** (Jean-Pierre de). — Jean-Pierre Bachasson de Montalivet, né à Sarreguemines en 1766, magistrat sous l'ancien régime, s'enrôla pendant la Révolution, fut maire de Valence en l'an III, préfet sous le Consulat, directeur des ponts et chaussées au commencement de l'Empire; il fut créé comte en 1808; succéda à Crétet comme ministre de l'intérieur le 1er octobre 1809, et conserva son portefeuille jusqu'au retour des Bourbons. Il fut pair de l'Empire pendant les Cent Jours; la seconde Restauration le plaça également à la Chambre des pairs en 1819. Il mourut en 1823. Comme on le sait, le ministre de l'intérieur était le chef hiérarchique du grand-maître de l'Université, et c'est cette raison qui nous a fait donner dans ce Dictionnaire une place à ce serviteur de Napoléon.

**MONTALIVET** (Marthe-Camille de). — Le comte Marthe-Camille de Montalivet, fils du précédent, est né à Valence (Drôme) en 1801. Membre de la Chambre des pairs sous la Restauration, le jeune comte de Montalivet combattit le ministère Polignac, et s'associa à la révolution de 1830. Il reçut le portefeuille de l'intérieur dans le ministère Laffitte, en remplacement de Guizot (novembre 1830), puis celui de l'instruction publique dans le ministère de Casimir Périer (13 mars 1831), qu'il remplaça un an plus tard comme ministre de l'intérieur (29 avril 1832).

La loi du 28 juin 1833, œuvre de F. Guizot, a peut-être un peu trop fait oublier les travaux de ceux qui, pendant les deux premières années du règne de Louis-Philippe, en avaient préparé et assuré le succès. On sait qu'aussitôt après la révolution de Juillet, la Société pour l'instruction élémentaire s'était occupée de la rédaction d'un projet de loi sur l'enseignement primaire; ce projet, fondé sur ce triple principe, que l'enseignement primaire doit appartenir à l'autorité municipale, que cet enseignement doit être libre, et qu'il doit être gratuit pour les indigents, fut publié dans le *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire* de janvier 1831. Presque en même temps, le cabinet Laffitte, par l'organe de Barthe, ministre de l'instruction publique (Voir *Barthe*), faisait présenter à la Chambre des pairs un projet de loi sur le même objet (20 janvier 1831). Le projet du gouvernement, qui n'avait pas été favorablement accueilli, fut retiré quelques jours plus tard, et une ordonnance royale (3 février) nomma une commission « chargée de la revision des lois, décrets et ordonnances concernant l'instruction publique, qui devra préparer un projet de loi pour l'organisation générale de l'enseignement, en conformité des dispositions de la Charte constitutionnelle ». Lorsque le comte de Montalivet eut pris le portefeuille de l'instruction publique, il reconnut que l'élaboration d'une loi embrassant l'ensemble de l'instruction publique offrirait de nombreuses difficultés, et, courant au plus pressé, il s'occupa de la préparation d'un nouveau projet de loi sur l'instruction primaire. C'était le moment où Lacordaire, M. de Coux, et le vicomte de Montalembert, venaient de protester contre le monopole de l'Université par l'ouverture d'une école primaire non autorisée (Voir *Montalembert*). Le projet de Montalivet, auquel Georges Cuvier avait probablement collaboré, car il fut désigné comme commissaire royal pour en soutenir la discussion devant le Parlement conjointement avec le ministre, fut présenté à la Chambre des députés le 24 octobre 1831, et le même jour Emmanuel de Las Cases y présentait de son côté le projet préparé par la Société pour l'instruction élémentaire.

L'exposé des motifs du projet de Montalivet contenait, sur la situation de l'instruction primaire en France dans le passé, des appréciations qu'il est intéressant de reproduire.

« L'histoire de l'instruction primaire en France — disait le ministre — a eu trois époques distinctes. Dans la première, l'enseignement primaire était soumis au régime de fait, sans aucune intervention du gouvernement. Tel il fut jusqu'en 1791. De 1791 à 1816, un grand nombre de lois et de décrets intervinrent; le régime de l'enseignement primaire devint purement législatif. Enfin, de 1816 à 1830, il fut exclusivement administratif et règlementaire.

« Avant notre première révolution, il semble que l'Etat n'ait pas même songé à l'instruction du peuple. Depuis Henri IV jusqu'à Louis XVI, c'est-à-dire de 1598 à 1791, on trouve plusieurs décrets sur les universités et l'instruction publique; aucun ne fait mention de l'enseignement primaire. Dans les campagnes, quelques écoles tenues par le curé et le chantre de la paroisse, où l'on apprenait aux enfants à lire le latin, ou à réciter quelques prières en français : c'était tout ce qu'il fallait pour servir la messe. Dans les villes, même ignorance, même abandon de la part du gouvernement.

« Ce fut seulement en 1680 qu'un homme dont la mémoire est chère à tous les amis de l'humanité, que de La Salle introduisit à Reims la première école d'enseignement simultané. Alors parurent les Frères des écoles chrétiennes, hommes laborieux et utiles, véritables fondateurs de l'enseignement élémentaire, repoussés aujourd'hui par des préventions exagérées comme gens de routine et d'obscurantisme, après avoir été repoussés à leur naissance par la plus grande partie du clergé comme dangereux et imprudents apôtres de lumières et d'instruction; car, chose remarquable, la même lutte que nous avons vue s'établir de nos jours entre l'enseignement simultané et l'enseignement mutuel, nous la retrouvons, à l'époque dont je parle, plus vive, plus acharnée, plus violente, entre l'enseignement individuel et l'enseignement simultané....

« L'époque antérieure à 1791 ne renferme que le grand fait de l'établissement de l'enseignement simultané. Mais, en 1791, la Révolution française se proposa de commencer une ère nouvelle pour l'instruction populaire, et la constitution d'alors posa le principe

de l'instruction universelle, gratuite à l'égard des parties de l'enseignement indispensable pour tous les hommes. Plusieurs décrets furent ensuite rendus, en 1793 et 1794, pour organiser l'enseignement primaire. Ils établissaient un instituteur dans chaque commune; ils fixaient à 1200 francs le minimum de son traitement, et lui assuraient une retraite proportionnée; mais, comme on devait s'y attendre, ils restèrent sans exécution.... Comment trouver tout à coup quarante mille instituteurs pour les quarante mille communes de France? Ici les hommes manquaient aux choses, et on ne pouvait les créer par des décrets.

« En 1795, l'instruction primaire subit la réaction politique. Après les vues généreuses, mais impraticables, de l'Assemblée constituante, après le grandiose extravagant de la Convention, arrivent les dispositions étroites et mesquines de la loi du 25 octobre 1795 (3 brumaire an IV)....

« Sous l'Empire, il fut question de l'instruction primaire, mais ce ne fut presque que pour mémoire... Le législateur défendait expressément que l'enseignement primaire dépassât la lecture, l'écriture et le calcul. L'instruction du peuple était comptée pour peu de chose, et il n'y avait plus de place en France que pour la gloire militaire.

« Il faut le dire, l'existence de l'instruction primaire ne date, en France, avec quelques conditions de durée et de progrès, que de 1816.

« A cette époque, des hommes généreux importèrent en France la méthode lancastrienne et la propagèrent par de nobles sacrifices. Le gouvernement, de son côté, rendit plusieurs ordonnances favorables à l'enseignement primaire, et le renouvellement perfectionné des comités gratuits institués par l'ordonnance du 29 février 1816 lui donna une telle impulsion sur toute la surface de la France que, de 1816 à 1822, le nombre des élèves fut presque triplé dans les écoles. En vain la réaction qui se manifestait contre nos libertés réunit alors tous ses efforts contre l'enseignement primaire. En vain une ordonnance royale fut rendue qui l'enlevait à l'action administrative et à la responsabilité ministérielle pour la mettre sous la direction des évêques. Le bon esprit des citoyens, les efforts de quelques hommes éminents, la paix surtout, si féconde pour la liberté, devaient vaincre et vainquirent le mauvais génie de la Restauration

« Les tableaux statistiques que nous avons eu l'honneur de mettre sous les yeux de la Chambre constatent en quel état l'instruction populaire s'est échappée en 1830 des mains de la Restauration. Ils serviront de termes de comparaison pour l'avenir. Nous sommes heureux de pouvoir déjà vous annoncer que des progrès sensibles se sont fait remarquer depuis 1830, et que les encouragements accordés par le gouvernement ont produit les plus heureux résultats. Déjà, sans attendre la loi promise par la Charte, plus de trois cents écoles d'enseignement mutuel ont été rouvertes; de nombreuses écoles normales ont été fondées dans divers départements; près de 600 000 volumes ont été distribués, et l'instruction primaire marche à grands pas vers une prospérité désormais aussi inaltérable que nos institutions nouvelles.

« Il appartient à la révolution de 1830 de confirmer et de garantir les libertés qu'elle a données à la nation en faisant descendre l'instruction dans toutes les classes de la société, et c'est à elle surtout que l'on peut appliquer ces paroles d'un profond orateur : « Le » jour où la Charte fut jurée, l'instruction universelle » fut promise, car elle fut nécessaire ».

Le projet de loi lui-même se compose de 27 articles. On y trouve déjà presque toutes les dispositions essentielles de la loi de 1833, dont il ne diffère que sur un petit nombre de points; et parfois les modifications apportées par Guizot au projet de son prédécesseur, loin de réaliser un progrès, constituent plutôt un recul.

La loi de 1833 divise l'instruction primaire en élémentaire et supérieure. Le projet de 1831 ne connaît pas cette distinction; mais son programme d'enseignement embrasse à peu près l'ensemble des matières que la loi Guizot a réparties entre les deux degrés d'enseignement : « L'enseignement donné dans les écoles primaires, lit-on dans le projet à l'article 1er, comprendra l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la langue française, le calcul, le système légal des poids et mesures, et, selon les ressources des localités, le dessin linéaire, l'arpentage, et des notions de géographie et d'histoire ». L'article ajoute que « le vœu des pères de famille sera consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse ». — Le projet prévoit, comme la loi de 1833, l'existence d'écoles privées et d'écoles publiques; il appelle ces dernières *écoles communales*. — Il institue dans chaque arrondissement un ou plusieurs comités d'instruction primaire, et dans chaque commune un conseil de surveillance local. L'instituteur de l'école communale est nommé par le maire, mais la nomination est soumise à l'approbation du comité d'instruction primaire. La loi de 1833 modifia légèrement la composition des comités d'arrondissement et des comités locaux; elle confia aux comités d'arrondissement la nomination des instituteurs et le choix des membres des comités locaux. — Aux termes du projet Montalivet, la répartition des charges relatives à l'école communale devait se faire de la manière suivante : à défaut de ressources ordinaires, le conseil municipal devait voter une imposition spéciale jusqu'à concurrence de *cinq* centimes additionnels : si cela ne suffisait pas, le département à son tour devait s'imposer d'*un* centime; et en troisième ligne, enfin, l'Etat intervenait par une subvention. La loi Guizot, modifiant ces chiffres, fixa les centimes communaux à *trois*, et les centimes départementaux à *deux*. — Le projet garantissait aux instituteurs une pension de retraite, soit au bout de trente ans de services, soit après dix ans au moins de services dans les cas d'infirmités : la pension était assurée par le versement annuel, imposé aux communes, d'une somme égale au vingtième du traitement fixe de chaque instituteur. La loi de 1833 se montra moins généreuse : elle se contenta d'instituer dans chaque département une caisse dite d'épargne et de prévoyance; cette caisse dut être alimentée, non par des versements des communes, mais par des retenues sur le traitement des instituteurs; il fut expressément déclaré que dans aucun cas l'Etat ne pourrait accorder aucune subvention à ces caisses; et les instituteurs, en échange des retenues opérées sur leur traitement, eurent droit, non à une pension proprement dite, mais simplement à une restitution des fonds versés par eux.— Le projet contenait, aux articles 19 et 21 (voir ci-dessous), pour assurer l'amélioration des écoles existantes et la création d'écoles dans les communes qui n'en avaient pas, des dispositions dont on chercherait vainement l'analogue dans la loi de 1833. — L'art. 26 disait qu'il pourrait être établi dans chaque académie une ou plusieurs classes ou écoles normales destinées à former des instituteurs primaires. Sur ce point, la loi de 1833 semble en progrès, car elle ne dit pas qu'on *pourra* établir des écoles normales, mais chaque département *sera tenu* d'en entretenir une : seulement, elle ajoute aussitôt que plusieurs départements voisins pourront s'associer à cet effet, ce qui, dans la pratique, réduit considérablement la portée de l'obligation; en outre, elle laisse aux départements toute la charge financière, tandis que le projet Montalivet faisait payer par l'Etat le traitement du directeur de l'école. — Enfin, l'article 27 et dernier disait que les écoles communales de filles, là où il en existait, seraient surveillées par des inspectrices. Cette disposition n'est pas grand'chose, sans doute, mais c'était mieux que rien. Le projet que présenta Guizot en 1833 contenait aussi un article relatif aux écoles de filles : mais au cours de la discussion cet article fut supprimé.

Voici le texte intégral du projet Montalivet :

**« Projet de loi sur l'instruction primaire.**

24 octobre 1831.

« Louis-Philippe, roi des Français, à tous présents et à venir salut.

« Nous avons ordonné et ordonnons que le projet de loi dont la teneur suit soit présenté en notre nom à la Chambre des députés des départements par notre ministre secrétaire d'Etat de l'instruction publique et

des cultes, et par le baron Cuvier, conseiller d'Etat, membre de notre Conseil royal de l'instruction publique, que nous chargeons d'en exposer les motifs et d'en soutenir la discussion.

« TITRE PREMIER. — *Dispositions générales.*

« ARTICLE PREMIER.— L'enseignement donné dans les écoles primaires comprendra l'instruction normale et religieuse, la lecture, l'écriture, la langue française, le calcul, le système légal des poids et mesures, et, selon les ressources des localités, le dessin linéaire, l'arpentage, et des notions de géographie et d'histoire.

« Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

« ART. 2. — Les écoles primaires sont ou communales ou privées.

« Elles sont placées sous la protection et la surveillance d'un comité gratuit d'instruction primaire.

« TITRE II. — *Des comités d'instruction primaire.*

« ART. 3. — Il y aura, suivant la population et les besoins des localités, un ou plusieurs comités gratuits d'instruction primaire par arrondissement de sous-préfecture.

« ART. 4. — Chaque comité sera composé de douze membres au moins et de quinze membres au plus.

« Seront membres de droit du comité :

« Le maire de la commune où le comité tiendra ses séances;

« Le juge de paix siégeant dans cette commune;

« Le curé cantonal et le ministre ou le plus ancien des ministres de chacun des cultes reconnus par la loi, et y résidant également.

« Les autres membres du comité seront choisis par le recteur de l'académie, avec l'approbation du préfet. Les membres autres que les membres de droit seront renouvelés par moitié tous les deux ans.

« Le comité d'instruction primaire ne pourra délibérer que lorsqu'il y aura la moitié plus un de ses membres présents.

« ART. 5. — Le préfet, le recteur, les inspecteurs d'académie en tournée ont le droit de convoquer extraordinairement les comités, et de les présider.

« Le sous-préfet est membre de droit des comités de son arrondissement et en prend la présidence.

« ART. 6. — A Paris il y aura un comité par arrondissement municipal. Les membres de droit seront le maire, le juge de paix de l'arrondissement, le curé cantonal, le pasteur ou le plus ancien des pasteurs protestants, et le proviseur ou le plus ancien proviseur du collège qui pourra se trouver dans la circonscription. Les autres membres seront nommés par le ministre de l'instruction publique et des cultes.

« ART. 7. — Dans les localités où il y aura plusieurs cultes établis, il pourra être institué autant de comités qu'il y a de cultes différents. Dans ce cas, chacun des membres de droit prendra place dans le comité institué pour son culte.

« TITRE III. — *Des écoles primaires privées.*

« ART. 8. — Toute association qui se propose de former des instituteurs et des institutrices primaires devra être autorisée par une ordonnance royale rendue en Conseil d'Etat et insérée au *Bulletin des lois*. Cette formalité remplie, elle aura l'administration immédiate des établissements qu'elle aura fondés, sans préjudice de la surveillance légale.

« ART. 9. — Le comité gratuit d'instruction primaire a le droit d'inspection sur les écoles tenues par des particuliers; il doit les surveiller spécialement sous tous les rapports de la salubrité, de l'ordre public et des mœurs.

« Il transmettra ses renseignements au ministère public, dans les cas prévus par les articles 12 et 13 de la présente loi.

« Toutes ses délibérations sont transmises au préfet et au recteur.

« ART. 10. — Tout individu âgé de dix-huit ans au moins et jouissant de ses droits civils pourra exercer la profession d'instituteur primaire, sous la condition de présenter au maire de la commune où il voudra exercer, et de faire viser par lui :

« 1° Un brevet de capacité, obtenu après examen public devant une commission de trois membres, formée annuellement dans chaque chef-lieu de département par le recteur de l'académie;

« 2° Des certificats de bonne vie et mœurs, délivrés, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou des communes où il aura résidé depuis trois ans.

« ART. 11. — Sont incapables de tenir école :

« 1° Les condamnés à des peines afflictives ou infamantes, ou emportant la dégradation civique;

« 2° Les condamnés en police correctionnelle pour vol, escroquerie, pour banqueroute simple, abus de confiance, pour soustraction commise par des dépositaires publics, et pour attentat aux mœurs.

« ART. 12. — Tout individu qui, sans avoir rempli les formalités prescrites par l'article 10 de la présente loi, aura ouvert une école primaire, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de 50 à 100 francs; son école sera fermée.

« En cas de récidive, il sera condamné à une détention de quinze jours à un mois, et à une amende double de la première.

« ART. 15. — Tout instituteur primaire qui, par des actes d'inconduite ou d'immoralité, aura compromis son caractère, pourra, sur la demande du comité d'instruction primaire et à la poursuite du ministère public, être traduit devant le tribunal civil de l'arrondissement, et être interdit de l'exercice de sa profession à temps ou à toujours. Le tribunal entendra les parties et statuera en chambre du conseil. L'appel, s'il y a lieu, sera porté à la Cour royale; il sera également statué par la Cour en chambre du conseil. Dans aucun cas, cet appel ne sera suspensif.

« L'affaire sera instruite comme en matière sommaire.

« Le tout aura lieu sans préjudice des poursuites et des peines qui pourraient être encourues, dans l'exercice de la profession d'instituteur, pour crimes, délits ou contraventions prévus par le Code pénal.

« TITRE IV. — *Ecoles primaires communales.*

« ART. 14. — Toute commune est tenue de pourvoir ou par elle-même, ou en se réunissant à une commune voisine, à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire, et à ce que les enfants indigents reçoivent gratuitement cette instruction.

« ART. 15. — Nul ne pourra être nommé instituteur communal s'il n'a justifié qu'il remplit toutes les conditions établies par l'article 10 de la présente loi. Tout instituteur communal, hors le cas prévu par l'article 21, est choisi par le maire, sous l'approbation du comité d'instruction primaire, qui devra sur-le-champ donner avis de la nomination au préfet du département et au recteur.

« Ne peut être choisi pour instituteur communal tout individu qui se trouverait dans un des cas prévus à l'article 11.

« ART. 16. — Il sera fourni à tout instituteur communal :

« 1° Un logement qui sera convenablement disposé tant pour servir d'habitation que pour recevoir les élèves;

« 2° Un traitement fixe, dont le minimum sera de 200 francs.

« ART. 17. — L'instituteur communal devra recevoir gratuitement tous les élèves de la commune ou des communes réunies que les conseils municipaux auront désignés sur une liste annuelle comme ne pouvant payer de rétribution. Il recevra de tout élève non inscrit sur cette liste une rétribution mensuelle dont le taux sera fixé tous les cinq ans par l'autorité municipale, et qui sera perçue dans la même forme et sous les mêmes règles que les contributions publiques.

« ART. 18. — Dans toute commune où il n'existe pas déjà une école primaire, soit communale, soit fondée par quelques dotations particulières, le conseil municipal délibèrera dans sa plus prochaine session sur les moyens d'en établir une.

« Dès que le choix d'un instituteur aura été fait conformément à l'article 15, le conseil municipal devra être convoqué, et sera tenu, à défaut de ressources ordinaires, de voter jusqu'à concurrence de cinq centimes additionnels au principal des impositions directes de la commune, pour l'établissement de l'école primaire communale.

« Le préfet soumettra au Conseil général l'état des communes qui, même au moyen de cette contribution de cinq centimes, n'auraient pu, soit isolément, soit par la réunion de plusieurs communes, assurer un local convenable et un traitement suffisant à l'instituteur. Le Conseil général sera tenu, pour contribuer aux dépenses reconnues nécessaires à l'instruction primaire, d'imposer sur le département jusqu'à concurrence d'un centime.

« Quand les centimes imposés aux communes et aux départements ne suffiront pas, le ministre de l'instruction publique fixera annuellement une subvention sur le crédit porté pour l'instruction primaire au budget de l'Etat; un rapport sur l'emploi des fonds alloués précédemment pour cet objet sera annexé chaque année à la proposition du budget.

« ART. 19. — Dans toute commune où il existe déjà une école primaire communale, si le local occupé par l'instituteur n'est pas convenable, ou si son traitement fixe n'atteint pas le minimum, le conseil municipal devra voter, dès sa prochaine session, jusqu'à concurrence de cinq centimes destinés à lui assurer ce logement et ce traitement.

« En cas d'insuffisance de ces cinq centimes, il y serait suppléé conformément à l'article précédent.

« ART. 20.— Plusieurs conseils municipaux pourront s'entendre à l'effet d'établir une école en commun. Dans ce cas, le comité d'instruction primaire désignera la commune où l'école devra être placée, et choisira l'instituteur.

« ART. 21. — L'état des communes dépourvues d'instituteurs sera dressé par le préfet et soumis par lui au Conseil général de chaque département, dans la première session qui suivra la promulgation de la présente loi. Le Conseil général désignera celles des communes qui devront se pourvoir d'un instituteur dans le courant de l'année suivante, et, faute par elles de l'avoir fait, la nomination de l'instituteur communal appartiendra au recteur de l'académie, et la commune sera tenue de s'imposer, conformément à l'article 18.

« ART. 22. — Aussitôt qu'elles seront pourvues d'un instituteur primaire, les communes verseront annuellement dans les caisses des receveurs d'arrondissement une somme égale au vingtième du traitement fixe de chaque instituteur communal, laquelle sera placée en rentes sur l'Etat, à l'effet d'assurer des pensions de retraite aux instituteurs communaux, soit au bout de trente ans de services révolus, soit après dix ans au moins de services, dans les cas d'infirmités qu'ils auraient contractées pendant leurs fonctions, et qui les empêcheraient de les continuer.

« Néanmoins, aucune de ces pensions ne pourra être accordée avant le 1er janvier 1836; à cette époque, leur quotité en proportion des années de services et des traitements fixes sera déterminée par une ordonnance du roi.

« Les pensions seront ensuite liquidées par le ministre de l'instruction publique et des cultes, le Conseil royal de l'instruction publique entendu, et sur l'avis du comité cantonal de la dernière résidence de chaque réclamant.

« ART. 23. — Il y aura, près de chaque école communale, un conseil de surveillance local, composé du maire, du curé ou pasteur, et de trois conseillers municipaux de la commune, désignés par le conseil municipal. Les surveillants visiteront régulièrement l'école de leur commune, et communiqueront au conseil le résultat de leur visite.

« Ils auront séance et voix consultative au comité pour toute affaire importante ayant rapport à l'école de leur commune.

« ART. 24.— Les écoles primaires communales sont sous la direction des comités gratuits institués par les articles 3 et suivants de la présente loi. Ces comités veillent à ce que l'enseignement y soit donné à tous les enfants pauvres. Ils vérifient et approuvent les livres des instituteurs, ils provoquent toutes les réformes nécessaires, et font connaître à l'autorité compétente les besoins des écoles.

« ART. 25. — En cas de négligence habituelle ou de faute grave d'un instituteur communal, le comité pourra, après avoir entendu ou dûment appelé l'instituteur, lui adresser une réprimande, prononcer sa suspension pour un mois, ou même sa destitution. L'instituteur aura quinze jours pour se pourvoir contre cette décision devant le Conseil académique.

« ART. 26. — Outre les écoles primaires appartenant à chaque commune, il pourra être établi dans chaque académie, après délibération des conseils municipaux et des Conseils généraux, une ou plusieurs classes ou écoles normales destinées à former des instituteurs primaires.

« Les directeurs de ces écoles normales primaires seront nommés par le ministre de l'instruction publique, et rétribués sur les fonds généraux portés au budget de l'Etat pour l'instruction primaire.

« ART. 27. — Dans les lieux où il existe des écoles communales de filles, elles seront placées sous la surveillance des comités cantonaux, par l'intermédiaire de dames inspectrices. »

Le projet de loi du comte de Montalivet fut renvoyé par la Chambre à une commission de neuf membres, dans laquelle figuraient quatre membres de la Société pour l'instruction élémentaire. Daunou, nommé rapporteur, présenta dans la séance du 22 décembre son rapport, suivi d'un contre-projet, dont on trouvera le texte à l'article *Taillandier*.

Après avoir entendu la lecture du rapport de Daunou, la Chambre prononça l'ajournement indéfini de la discussion. Par suite de ce refus de la Chambre d'entrer en matière, Montalivet dut renoncer à l'honneur d'attacher son nom à la loi organique de l'enseignement primaire. Après avoir succédé à Casimir Perier comme ministre de l'intérieur en avril 1832, il sortit volontairement du ministère en octobre 1832, parce qu'il ne voulait pas devenir le collègue de Guizot et de Thiers qui y entrèrent à ce moment. Le portefeuille de l'instruction publique, que Montalivet avait cédé à Girod (de l'Ain) dès le mois d'avril 1832, échut alors à Guizot, qui reprit en sous-œuvre le projet ministériel de 1831, le modifia sur quelques points, d'une façon qui ne fut pas toujours heureuse, nous l'avons vu, et en fit la loi de 1833.

Il nous reste à signaler les principaux actes du ministère Montalivet, en dehors de cette tentative méritoire et trop peu connue pour doter la France de la loi d'instruction primaire qu'elle réclamait.

Une des premières préoccupations de M. de Montalivet avait été de procurer aux élèves des écoles primaires « des livres qui puissent être utilement employés à leur instruction pendant qu'ils fréquentent les écoles, et rester avec avantage entre leurs mains après qu'ils les auront quittées ». A cet effet, il soumit au roi, le 12 août 1831, un projet qu'il exposait en ces termes : « Il existe beaucoup de productions composées pour la première éducation; il en a été publié un très grand nombre tant en France qu'à l'étranger. D'après les recherches que j'ai prescrites, et les renseignements recueillis dans plusieurs Etats d'Allemagne, en Hollande, en Angleterre et en Ecosse, j'en ai fait dresser un catalogue raisonné qui ne comprend pas moins de quinze cents ouvrages. » Une commission spéciale devait être chargée d'en faire l'examen. « Les livres étrangers dont l'usage serait jugé utile seraient traduits en français, avec les modifications que pourraient exiger nos mœurs, nos intérêts nationaux, ou les croyances répandues parmi nous. Des aperçus seraient présentés par la commission, concernant les parties de l'instruction sur lesquelles il conviendrait de faire composer de nouveaux ouvrages, soit par la voie du concours, soit de toute autre manière. Enfin, elle proposerait un choix de livres d'instruction primaire; elle présenterait le catalogue d'une bibliothèque centrale, où devrait désormais aboutir, de tous les pays du monde civilisé, le

résultat de tous les travaux entrepris dans l'intérêt de l'éducation populaire, et d'où sortiraient ensuite, en faveur de cette même éducation, tous les moyens d'amélioration progressive. Cette bibliothèque centrale serait établie à Paris. Elle servirait de modèle à d'autres dépôts de même nature qui seraient formés successivement dans tous les chefs-lieux d'académies. Le nombre s'en accroîtrait ensuite peu à peu et n'aurait de limite que le nombre même des écoles primaires. » Ce projet reçut l'approbation du roi, et moins de trois mois plus tard, comme premier résultat pratique des travaux de la commission, le ministre put annoncer aux recteurs l'envoi d'un *Alphabet et premier livre de lecture*, et de trois ouvrages destinés à l'instruction morale et religieuse, pour chacun des trois cultes catholique, protestant et israélite.

Dans le même ordre d'idées, Montalivet songea à l'amélioration des almanachs. Une circulaire adressée aux préfets en 1832 leur annonce que le ministre désire « réunir et soumettre à un examen attentif, afin de leur imprimer à l'avenir un caractère d'utilité plus réel, les almanachs de toute nature, qui paraissent à l'occasion du renouvellement de l'année, ainsi que les différents recueils ayant la même destination ». C'était là une idée heureuse, et il est à regretter qu'on n'y ait pas donné suite.

Après le dépôt de son projet de loi sur l'instruction primaire, Montalivet, qui comptait voir, par son adoption, « une ère nouvelle de prospérité s'ouvrir pour les écoles », demanda aux préfets (30 novembre 1831) « d'examiner tout ce qui reste à désirer dans l'état de l'instruction primaire, non seulement d'une manière générale, dans les divers arrondissements de la préfecture, mais en détail, dans tous les cantons qui composent chaque arrondissement, et jusque dans chacune des communes dont chaque canton est formé ». Ils devaient adresser ensuite au ministre le tableau de la situation scolaire de chacun des arrondissements, avec l'indication motivée des subventions à allouer aux différentes communes.

Mentionnons encore le rapport au roi du 5 octobre 1831, où Montalivet propose l'exécution de la première statistique officielle de l'enseignement primaire qui ait été faite en France. Cette statistique devait être triennale. « Les mesures que j'ai prises, dit le ministre, me font espérer que, d'ici à quelques mois, j'aurai à ma disposition des renseignements positifs, étendus, complets, sur l'état actuel des écoles primaires dans le royaume, et, ce qui n'avait jamais été obtenu jusqu'à présent, ils comprendront les écoles de filles comme les écoles de garçons. Le résumé de ces renseignements formera le tableau de situation des écoles pour 1831, qui pourra être soumis à Votre Majesté dans le courant de 1832.... En attendant que le tableau de 1831 puisse être achevé, il m'a paru qu'il serait à propos de mettre sous les yeux de Votre Majesté le résumé des documents que j'ai pu recueillir sur l'état de l'instruction primaire en 1829. » Cette statistique de 1829 forme une brochure grand in-4° de 18 pages. Quant à la statistique de 1831, elle ne fut pas publiée : Guizot la laissa dormir dans les cartons du ministère et la remplaça par celle de 1832.

Après sa sortie du ministère en octobre 1832, Montalivet, qui possédait toute la confiance de Louis-Philippe et passait pour représenter la pensée personnelle du roi, fut nommé intendant de la liste civile. Il reçut à deux reprises encore le portefeuille de l'intérieur, dans le premier ministère Thiers (1836) et dans le ministère Molé (1837). En 1839, il redevint intendant de la liste civile; il rentra dans la vie privée en 1848. Après la chute du second empire, il fit adhésion à la République. Nommé sénateur inamovible en 1879, il est mort à Sancerre le 4 janvier 1880.

**MONTBEL.** — Le comte Guillaume-Isidore de Montbel, né à Toulouse en 1787, fut sous la Restauration maire de Toulouse, puis député, et devint en août 1829 ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique dans le cabinet Polignac. Il ne garda ce portefeuille que trois mois, et fut chargé ensuite du département de l'intérieur. Durant son passage à l'instruction publique, il ne prit aucune mesure importante. Il eut pour successeur le comte de Guernon-Ranville. Compris comme contumace dans l'arrêt qui condamna les anciens ministres de Charles X, puis amnistié, il mourut à Frohsdorf en 1861.

**MONTÉNÉGRO.** — Le Monténégro (en slave *Tsrnagora*, « Montagne Noire ») comprend, depuis le traité de Berlin (1878), un territoire de 9030 kilomètres carrés, peuplé d'environ 250 000 habitants. La langue parlée par les Monténégrins est le serbe; leur religion est la religion orthodoxe. Le prince exerçait jadis une autorité absolue; c'est lui qui faisait les lois; le sénat ou *sovjet* et la représentation nationale ou *skoupchtina* n'étaient que des corps consultatifs. En outre, jusqu'en 1851, le prince cumulait le titre d'évêque métropolitain avec celui de grand-juge et de chef militaire; mais depuis cette époque le pouvoir spirituel et le pouvoir temporel ont été séparés, et les fonctions d'évêque sont exercées par un dignitaire spécial, le métropolite.

Le territoire de la principauté comprend 56 districts ou capitanats, et six villes provinciales. La capitale est Cettigné.

En 1879, le prince régnant, Nikità, a promulgué une loi sur l'instruction primaire, dont nous reproduisons ci-dessous les principales dispositions :

« L'enseignement primaire dans la principauté de Monténégro est libre; aucun citoyen ne peut être privé de ses droits aux bienfaits de l'instruction. — L'instruction primaire est obligatoire. Elle est placée sous la surveillance du gouvernement et de ses organes. — Tous les cultes reconnus jouissent dans l'école des mêmes droits. — Chaque communauté religieuse est tenue de pourvoir à l'enseignement religieux des enfants qui appartiennent à son culte. — L'instruction primaire est gratuite.—L'obligation de fréquenter l'école primaire dure de l'âge de sept ans jusqu'à celui de douze. — Celui qui aura cherché par fraude à éviter l'inscription de son enfant sur le registre scolaire sera puni d'une amende de 55 à 110 francs, ou, s'il ne peut la payer, d'un emprisonnement de huit à trente jours. — Les parents qui contreviendront à l'obligation scolaire seront punis d'une amende de 180 francs. — Il est permis de donner à un enfant une éducation particulière; dans ce cas, l'enfant doit, à la fin de chaque année, subir un examen public sur les branches qui constituent à l'école primaire l'enseignement de l'année correspondante. — Les enfants peuvent aussi être envoyés à des écoles privées. Celles-ci doivent, dans toute leur organisation, se conformer aux dispositions de la loi, et être autorisées par le gouvernement. — Les parents sont tenus, pendant le temps de la fréquentation scolaire, de fournir à leurs enfants les livres et autres objets nécessaires à l'enseignement. S'il ne le font pas, ils y seront contraints par les voies légales. — Les dispositions de la présente loi s'appliquent également aux écoles de filles. — Là où il n'existe pas d'écoles de filles, les parents auront la faculté d'envoyer leurs filles à l'école des garçons, pourvu que les filles soient âgées de moins de dix ans; au-dessus de cet âge il n'est plus permis de les envoyer à une école de garçons. »

En 1905, le Monténégro est devenu une monarchie constitutionnelle : la Skoupchtina, élue désormais par le suffrage universel, a reçu les droits d'une assemblée législative, devant laquelle les ministres sont responsables. Les lois sont préparées par un Conseil d'Etat, et, après avoir été discutées, amendées et votées par la Skoupchtina, elles sont soumises à la sanction du prince.

Il y avait en 1900, dans la principauté, 60 écoles primaires; en 1909, ce nombre était de 132. Nous n'avons pas pu nous procurer de statistique scolaire plus détaillée. Le budget du ministère de l'instruction publique et des cultes pour 1907 s'est élevé à 197 847 couronnes.

**MONTESINO.** — Pablo Montesino, homme politique et philanthrope espagnol, a été en Espagne le

créateur des écoles enfantines (*escuelas de párvulos*). Né en 1781 à Fuente del Carnero, province de Zamora (Léon), il étudia la médecine à Salamanque; fut attaché comme médecin militaire à l'armée d'Estremadure en 1807, prit part à la révolution de 1820, fit partie de la junte de Séville, et fut proscrit lors de la défaite du parti libéral en 1823. Il revint d'exil en 1834, et fut nommé l'année suivante directeur de l'enseignement primaire; il conserva ces fonctions jusqu'à sa mort, arrivée en 1849. Parmi les nombreux services qu'il rendit à son pays durant les quinze années de son administration, le plus important fut la création des écoles enfantines (1838), imitées des *infant schools* anglaises et des salles d'asile françaises. Il écrivit en 1840, pour ces écoles, un *Manuel* (*Manual para los maestros de escuelas de párvulos*), qui fut publié sous les auspices de la « Société chargée de propager et d'améliorer l'éducation du peuple », dont il avait été le principal fondateur. La troisième édition de ce livre a paru en 1864 par les soins de son fils, D. Cipriano Montesino, duc de la Victoire. Le *Manuel* se compose de trois parties : la première est une introduction qui résume l'histoire de la fondation des salles d'asile en Angleterre et dans les divers pays d'Europe, et fait connaître les efforts tentés jusqu'en 1840 pour doter l'Espagne de cette utile institution; la seconde partie traite de l'organisation des *escuelas de párvulos*; la troisième contient des « considérations générales sur l'éducation physique, morale et intellectuelle, appliquées aux écoles enfantines ». Un supplément donne un recueil de chants à l'usage des *escuelas de párvulos*.

On doit en outre à Montesino une traduction de l'ouvrage anglais de C. Mayo, *Object Lessons*, et des *Observations sur l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur*.

**MONTESQUIEU.** — Montesquieu ne s'est guère occupé des problèmes de l'éducation. Toutefois il leur a consacré quelques chapitres de l'*Esprit des lois*, dont le livre IV porte ce titre : « Que les lois de l'éducation doivent être relatives au principe du gouvernement ». Inutile d'insister sur la justesse de cette idée, qui n'est pas particulière à Montesquieu.

Dans les chapitres précédents, il a réduit toutes les formes possibles de gouvernement à trois, le monarchique, le despotique et le républicain, auxquels il a assigné respectivement trois principes, l'honneur, la crainte et la vertu : l'éducation, dans chacun de ces gouvernements, devra avoir pour but d'inculquer dans l'âme des jeunes gens un de ces trois principes.

Dans un gouvernement monarchique, Montesquieu pense que « ce n'est point dans les maisons publiques où l'on instruit l'enfance que l'on reçoit la première éducation; c'est lorsque l'on entre dans le monde que l'éducation en quelque façon commence. Là est l'école de ce que l'on appelle *honneur*, ce maître universel qui doit partout nous conduire. » Déclarer que l'éducation commence où l'enfance finit, c'est dire qu'il n'est pas ici question de pédagogie.

Dans l'état despotique, l'éducation cherchera à « abaisser le cœur », elle sera « servile ». — « L'extrême obéissance suppose de l'ignorance dans celui qui obéit; elle en suppose même dans celui qui commande.... Dans tous les Etats despotiques, chaque maison est un empire séparé. L'éducation, qui consiste principalement à vivre avec les autres, y est donc très bornée; elle se réduit à mettre la crainte dans le cœur et à donner à l'esprit quelques principes de religion fort simples. Le savoir y sera dangereux, l'émulation funeste.... L'éducation y est donc en quelque façon nulle. »

« C'est dans le gouvernement républicain, ajoute Montesquieu, que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation.... La vertu politique (qui est le principe de ce gouvernement) est un renoncement à soi-même, qui est toujours une chose très pénible. On peut définir cette vertu, l'amour des lois et de la patrie.... Tout dépend donc d'établir dans la république cet amour; et c'est à l'inspirer que l'éducation doit être attentive. Mais pour que les enfants puissent l'avoir, il y a un moyen sûr, c'est que les pères l'aient eux-mêmes. On est ordinairement le maître de donner à ses enfants ses connaissances; on l'est encore plus de leur donner ses passions. Si cela n'arrive pas, c'est que ce qui a été fait dans la maison paternelle est détruit par les impressions du dehors. »

Montesquieu remarque en effet, non sans finesse, que « nous recevons aujourd'hui trois éducations différentes ou contraires : celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde. Ce qu'on nous dit dans la dernière renverse toutes les idées des premières..., chose que les anciens ne connaissaient pas. »

Malheureusement, Montesquieu ne nous dit rien des moyens de rétablir entre l'éducation et la société moderne cet accord si précieux. Quelques réflexions sur des maximes exceptionnelles de Lacédémone ou sur la musique et la gymnastique des anciens ne nous autorisent pas à croire que ce philosophe ait jamais eu une doctrine d'éducation dans le vrai sens de ce mot. Il s'est contenté de marquer les « rapports nécessaires » de l'éducation avec la nature des sociétés; et comme il n'énonce ces rapports qu'en thèse générale, dédaignant de les indiquer autrement que du bout de la plume et du haut d'une théorie dont le caractère artificiel n'est pas à démontrer, il pénètre peu et ne précise pas. Aussi n'a-t-il, sur ce terrain, inspiré personne pendant la Révolution, ni depuis. Il aurait fallu, pour cela, qu'il ne s'isolât pas dans des sphères aussi hautes, et consentît à redescendre. [Georges Dumesnil.]

**MONTESQUIOU.** — L'abbé François-Xavier de Montesquiou, né au château de Marsan (Languedoc) en 1756, député du clergé de Paris aux Etats généraux en 1789, fit partie de la droite de l'Assemblée constituante, et émigra en Angleterre en 1792. Rentré en France après le 9 thermidor, il devint l'un des agents du parti royaliste. En 1814 il fut membre du gouvernement provisoire, et, le 13 mai, reçut le portefeuille de l'intérieur, qu'il conserva jusqu'au 19 mars 1815. En sa qualité de ministre de l'intérieur, il se trouva placé à la tête de l'instruction publique pendant toute la durée de la première Restauration, et c'est surtout par son influence que Fontanes fut d'abord maintenu comme grand-maître de l'Université. Mais il voulait substituer à l'organisme créé par Napoléon une autre forme d'organisation, et il fit rédiger par Royer-Collard l'ordonnance du 17 février 1815, qui détruisait l'édifice du monopole et établissait dix-sept universités provinciales. Un Conseil royal de l'instruction publique où siégeaient, avec M. de Bausset, président, de Bonald, Cuvier, Delambre et Royer-Collard, fut chargé de la surveillance de l'enseignement. Au retour de Napoléon, l'abbé de Montesquiou se réfugia en Angleterre, d'où il revint pour entrer à la Chambre des pairs. Il fut créé duc en 1821. Le 9 janvier 1832, il donna sa démission, avec quelques-uns de ses collègues, à titre de protestation contre la politique de Casimir Perier. Il mourut le 6 février suivant.

**MONTMORENCY** (Matthieu de). — Matthieu de Montmorency-Laval, né à Paris le 10 juillet 1766, mort dans la même ville le 24 mars 1826, est surtout connu comme philanthrope. Dès les premiers temps de la Restauration, Matthieu de Montmorency figura parmi les fondateurs de la Société des bonnes lettres et de la Société des bonnes études; nous le voyons aussi, bien que nouvellement converti à des principes de royalisme que sa jeunesse n'eût pas fait prévoir, patronner de son nom les débuts de la Société pour l'instruction élémentaire. Il en devint le président honoraire en 1818, et, dans un discours prononcé le 22 février de cette année à l'assemblée générale de cette Société, il témoignait hautement du succès de ses efforts et de la pureté de ses intentions.

Il existe de Matthieu de Montmorency un rapport fort intéressant adressé, le 26 juin 1816, à la Société pour l'instruction élémentaire, sur l'institution des cours d'adultes, à peu près inconnue à cette époque dans notre pays. L'occasion de ce rapport fut une communication d'une Société anglaise pour l'instruction des adultes, *Adult Institution*, qui s'était établie en 1814 à Maidenhead, près de Londres. Chargé de faire connaître à ses collègues les services rendus par cette

Société, Matthieu de Montmorency en trace l'historique et en décrit le fonctionnement; puis, dans ses conclusions, il indique, sous la forme de questions à résoudre, ce qu'on pourrait appeler la pédagogie générale des cours d'adultes.

Ce rapport, qui doit faire date dans l'histoire de l'enseignement primaire français, préluda, comme l'a dit De Gérando, à la création des écoles d'adultes, qui s'ouvrirent à Paris en 1820 et en 1821 sur l'initiative du comte Chabrol de Volvic, préfet de la Seine et, lui aussi, l'un des premiers présidents honoraires de la Société.

Nous reproduisons la dernière page du rapport de Matthieu de Montmorency :

« *Première question.* — Où les écoles pour les adultes seront-elles établies?

« Ce pourrait être dans nos écoles (les écoles mutuelles), qui sont toujours libres avant la nuit, et aux heures mêmes dont peuvent disposer ceux qui consacrent au travail le reste de la journée. On trouve dans beaucoup de nos campagnes comme le germe de pareilles institutions, surtout pendant les longues soirées de l'hiver. De grands jeunes gens, des hommes faits s'y rassemblent chez le maître d'école pour acquérir quelque instruction. Dans les villes, des hommes de quinze à trente ans, qui sont tombés sur une bien mauvaise époque pour leur éducation, seraient disposés à réparer ce vide; il s'agit de réunir et de mettre, pour ainsi dire, en ordre, par un système régulier, tous ces éléments épars. Les maîtres de nos écoles, qui, par la nature même de leur méthode, sont moins exposés à être fatigués, pourraient, moyennant une légère indemnité, présider encore aux réunions du soir, qu'il serait peut-être suffisant de borner à deux ou trois jours de la semaine.

« *Deuxième question.* — Quels seraient les moyens les plus propres à appeler les adultes à ces écoles?

« Ce serait surtout la diminution des frais, qui peuvent quelquefois les effrayer et les retenir. On n'en prévoit pas d'autres que les frais d'éclairage, et cette légère indemnité dont nous avons parlé pour les maîtres d'école. Il serait possible de présenter aux ouvriers l'appât de certificats et recommandations qui les aideraient à se placer plus avantageusement.

« *Troisième question.* — Quelle méthode devrait-on employer?

« On entrevoit naturellement quelques objections à l'application entière de celle qui convient aux enfants; mais on pourrait en conserver le principe essentiel et si fécond de l'enseignement mutuel et la marche simultanée de la lecture, de l'écriture et de l'emploi des ardoises, sauf à faire ensuite quelques heureux emprunts aux autres méthodes dont l'expérience a consacré les succès, comme celle de M. l'abbé Gaultier. »

[Ch. Defodon.]

**MONTYON.** — Auget de Montyon, magistrat et administrateur français, né en 1733 à Paris et mort dans cette ville en 1820, s'est créé une célébrité par la fondation des *prix de vertu* que décerne annuellement l'Académie française. C'est en 1782 que M. de Montyon consacra une somme de 12 000 francs à cet objet. Dans le mémoire qu'il adressa à l'Académie pour la prier d'accepter la donation, il expliquait ses intentions de la façon suivante : « Tous les genres de talent obtiennent des récompenses, la vertu seule n'en a pas. Si les mœurs étaient plus pures et les âmes plus élevées, la satisfaction intérieure d'avoir fait le bien serait un salaire suffisant du sacrifice qu'exige la vertu; mais, pour la plupart des hommes, il faut un autre prix : il faut qu'une action louable soit louée.... Il n'est dans une nation qu'un très petit nombre d'hommes dont les actions aient un caractère de célébrité; et le sort du peuple est que ses vertus soient ignorées. Tirer ses vertus de l'obscurité, c'est les récompenser et jeter dans le public la semence des mœurs. » La distribution des prix de vertu eut lieu jusqu'à la Révolution; elle dut cesser lorsque l'Académie française fut supprimée, en 1793; elle fut rétablie en 1821 par le testament de M. de Montyon.

On a tour à tour loué et blâmé l'idée de ce philanthrope; pour la bien comprendre, il faut entrer dans les sentiments de l'époque où les prix de vertu furent institués. « Cette création, dit le comte de Salvandy (discours prononcé à l'occasion de la distribution des prix de vertu en 1854), causa une satisfaction universelle. On crut à une innovation immense. On prophétisa hautement la prochaine abolition des lois répressives. On vit le terrible besoin de punir remplacé bientôt par le soin facile de récompenser. On admettait généralement que le règne d'Astrée allait commencer. Et, à cette époque, tout le monde, sans en excepter les têtes couronnées, regardait l'avènement d'Astrée comme une très belle perspective pour le genre humain. » La raison qui porta M. de Montyon à choisir l'Académie française comme juge des actes vertueux est expliquée en ces termes par le spirituel académicien que nous citons : « Le généreux M. de Montyon avait rendu sa création plus populaire par l'attribution à l'Académie du jugement d'un concours si nouveau à tous les titres. Magistrat, l'esprit qui régnait alors ne lui permettait pas d'imaginer qu'il y eût aucune magistrature au-dessus de celle de la pensée. Les lettres étaient les grandes puissances de ce siècle. Les gens de lettres, sous le nom de philosophes, voyaient les trônes s'abaisser devant eux. Ils avaient eu des rois, et les plus grands de tous, pour courtisans. D'ailleurs, ce que les flatteurs des lettres, et c'était tout le monde, célébraient surtout en elles, c'était bien moins le talent ou même le génie que l'amour de la vertu. On n'abordait pas l'Académie sans l'appeler une assemblée de sages. On ne réfléchissait pas que quarante, c'était beaucoup. L'antiquité n'en compta que sept, en y mettant des siècles; encore quelques-uns eussent-ils été embarrassés, s'il leur avait fallu décerner le prix de vertu. On a cherché les motifs du choix qui était fait de l'Académie; les voilà. »

Un autre prix a été fondé par M. de Montyon en faveur de « l'ouvrage le plus utile aux mœurs ». Le choix de l'Académie, dans la distribution de ce prix, s'est porté plus d'une fois sur des livres qui appartiennent aux classiques de la pédagogie : c'est ainsi qu'elle a couronné successivement l'*Education des mères de famille* d'Aimé Martin, l'*Education progressive* de Mme Necker de Saussure, l'*Enseignement régulier de la langue maternelle* du Père Girard, et l'*Enseignement pratique dans les salles d'asile* de Mme Pape-Carpantier.

**MONUMENTS HISTORIQUES.** — On désigne sous le nom de *monuments historiques* les édifices qui offrent un intérêt soit au point de vue de l'art, soit au point de vue de l'histoire, et qui sont placés à ce titre sous la protection spéciale de l'Etat. C'est la Convention qui, la première, s'occupa de la conservation des monuments du passé; elle rendit un décret portant « la peine de deux ans de fers contre quiconque dégradera les monuments des arts dépendant des propriétés nationales » (4 juin 1793); elle réorganisa la *Commission des monuments*, créée par l'Assemblée constituante, et dont les attributions furent transférées, à la fin de 1793, à la *Commission temporaire des arts*. Cette seconde commission publia, en ventôse an II, la célèbre « Instruction sur la manière d'inventorier et de conserver, dans toute l'étendue de la République, tous les objets qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement ».

Malheureusement, le vandalisme, que la Convention avait réprimé, se donna carrière sous l'Empire et sous la Restauration. De nombreux édifices, achetés à vil prix par la *bande noire*, furent livrés par elle à la pioche du démolisseur; d'autre part, le clergé, imitant les destructions inintelligentes opérées par les évêques et les abbés des dix-septième et dix-huitième siècles, mutila mainte église, chef-d'œuvre de l'art gothique, sous prétexte de la réparer ou de l'embellir. Ce fut le gouvernement de Juillet qui mit un terme à cet abus. Reprenant la tradition de 1793, il créa auprès du ministère de l'intérieur un comité spécial chargé de déterminer et de classer les édifices auxquels devait être assigné le caractère de *monument historique*. Des crédits annuels furent votés pour faire exécuter sur les monuments classés les réparations nécessaires; et les préfets reçurent l'ordre de refuser leur autori-

sation à tous les changements qui seraient demandés par des curés pour des édifices consacrés aux cultes, si ces demandes n'étaient pas approuvées par l'inspecteur général des monuments historiques ou par une commission d'hommes compétents. Le Comité des monuments historiques relève actuellement du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts.

L'étude des monuments doit former, à l'école normale et à l'école primaire, un complément utile de l'enseignement de l'histoire nationale. Rien n'est plus propre à faire comprendre le caractère d'un siècle que la connaissance des monuments qu'il a laissés; et les maîtres savent, sans qu'il soit nécessaire d'y insister ici, combien une promenade ayant pour but une visite à quelque monument du moyen âge ou de l'époque gallo-romaine est un heureux moyen d'intéresser les élèves et de vivifier l'enseignement. Nous nous contenterons de signaler deux ouvrages dont les auteurs ont voulu populariser les connaissances archéologiques en donnant à leurs lecteurs des indications qui rendront plus fructueuse l'étude des monuments de notre histoire. Le premier est l'*Archéologie des écoles primaires*, par M. de Caumont, Caen, 1868; ce livre s'adresse spécialement aux instituteurs, et fait appel à leur concours intelligent pour le progrès des études archéologiques : « L'archéologie, j'en suis convaincu, dit l'auteur dans sa préface, doit trouver dans les instituteurs primaires des auxiliaires très utiles; il leur serait facile de constater *de visu* une foule de trouvailles qui passent inaperçues ou qui arrivent aux archéologues après avoir été mal appréciées par des observateurs inhabiles. Je serais heureux si cet opuscule déterminait les instituteurs à noter avec soin tout ce qui intéresse l'histoire de leurs localités respectives et la conservation des monuments qui s'y trouvent. » Le second ouvrage est l'excellente *Histoire monumentale de la France*, par M. Anthyme Saint-Paul, Hachette et Cie, 1883; enrichi de nombreuses illustrations, ce volume s'adresse « à ceux que rebuteraient les grands mots tirés du grec, et les développements techniques », et vise « à développer dans les jeunes cœurs l'amour et le respect de la France », en relevant « certains côtés de son histoire trop négligés dans les livres classiques et cependant fort bons à connaître ».

**MORALE**. — Nous ne traiterons pas ici de la morale considérée en tant que science et prise dans toute la généralité du terme. Nous ne discuterons pas non plus sa valeur et son rôle comme chapitre de la philosophie ou de la sociologie. Pour rester dans le cadre de ce Dictionnaire, nous l'envisagerons essentiellement en tant que partie intégrante de l'éducation, et surtout de l'éducation populaire. Et c'est au point de vue de notre pays, de ses institutions, de ses lois scolaires que nous nous placerons pour l'apprécier. Le problème qui nous préoccupe est celui de « la morale à l'école ».

Par définition, donc, nous admettons la possibilité pour l'école laïque d'enseigner et d'inspirer une morale qui ne soit pas en dehors des conditions mêmes de l'école laïque. En d'autres termes, nous posons en principe qu'une morale laïque est possible. Que faut-il entendre par là, sinon une morale qui se constitue indépendamment des données religieuses, métaphysiques ou scientifiques.

Prétention contestée ou plutôt radicalement niée par la religion d'abord. C'est une des plus anciennes traditions de notre civilisation occidentale de rattacher la morale à la religion et de l'en faire dériver.

Soit que, suivant les mythes grecs et romains, toutes les prescriptions relatives à la famille et à la cité, enveloppées de rites sacrés, tirent des dieux leur origine et leur majesté, soit que, comme dans le judaïsme, le décalogue soit apporté au peuple tout écrit sous la dictée du Très-Haut, soit que, d'après la théologie chrétienne, les préceptes de la morale n'aient de sens et de valeur qu'autant qu'ils s'inspirent de la crainte ou de l'amour de Dieu, partout et toujours, sous les formes les plus primitives ou avec le raffinement du mysticisme les plus idéalisé, c'est le législateur qui fait la loi, c'est la religion qui crée la morale, c'est la foi en Dieu qui garantit la foi au bien. Et, par suite, l'éducation morale vaut ce que lui fait valoir l'éducation religieuse dont elle est un fragment.

De même, quoique par d'autres motifs, la métaphysique prétend tenir la morale à l état d'étroite dépendance. Pour donner à l'acte moral toute sa portée, il faut pouvoir affirmer qu'il fait partie d'un monde moral dont nous entrevoyons au moins les grandes lignes. Il faut donc pouvoir affirmer l'existence de l'esprit, savoir ce qu'est l'esprit dans l'univers, quelle est la loi des mondes, ce qu'y est la liberté dont notre responsabilité individuelle est un cas particulier, bref il faut se prononcer sur le problème total de l'origine et de la fin des choses.

Après la religion, après la philosophie, c'est la science qui se déclare indispensable pour la création d'une morale. La morale scientifique, comme la morale philosophique ou la morale religieuse, ce sera encore une morale qui se borne à tirer les conséquences pratiques de principes posés en dehors et au-dessus d'elle. Sans doute ici le lien logique est plus étroit, plus légitime et plus direct que dans les deux hypothèses qui précèdent. Et, à proprement parler, on peut admettre que toute morale doit concorder avec une science des faits sociaux, puisqu'il est aussi impossible de concevoir une morale sans la société que la société sans une morale. Mais au point de vue scolaire qui nous occupe, et comme enseignement pratique de la morale à tous les enfants de la nation, il faut renoncer à attendre l'achèvement de cette construction définitive d'une science sociologique pour donner la culture morale usuelle nécessaire à tous. Que les savants s'efforcent de hâter l'élaboration d'une sociologie dans laquelle la morale entrera comme une partie dans un tout, rien de mieux. Mais combien d'années, combien de générations, combien de systèmes, de découvertes expérimentales ou de théories rationnelles devront encore se succéder avant qu'il existe une morale sociologique constituée à l'état de science aussi sûre que les sciences physiques ou naturelles, nous n'en savons rien. Et en attendant il faut vivre, sauf à philosopher plus tard. Il faut donc procurer à ceux qui doivent vivre, c'est-à-dire agir, un minimum de règles de vie et d'action correspondant aux besoins exacts de la minute du temps et du point de l'espace où se passera leur existence.

Tel est, nous semble-t-il, le cadre étroit, mais précis, où s'enferme, pour les éducateurs de notre temps et de notre pays, l'éducation morale.

Dans ces conditions, quelle peut-être la morale enseignée à l'école laïque?

Une première réponse se présente à l'esprit. Cette morale sera un recueil ou un résumé des prescriptions et des prohibitions formelles qui constituent l'honnêteté élémentaire, rudimentaire, celle qu'on pourrait appeler négative. Il est défendu de tuer, de voler, de tromper, de frauder, de mentir, de causer du préjudice à autrui dans sa personne ou dans ses biens, dans sa vie, dans sa liberté, dans sa réputation, dans l'exercice de ses droits, dans la défense de ses intérêts légitimes.

Certes ce n'est point là un résultat négligeable. Et l'observation exacte des préceptes de cet ordre mériterait déjà d'être considérée comme digne de bien des efforts. Néanmoins les progrès mêmes de la conscience publique exigent quelque chose de plus. Une moralité qui se bornerait à empêcher les crimes, les délits, les actes de vulgaire improbité, ne répondrait pas à l'attente d'une société comme la nôtre. Pour qu'une éducation morale nous paraisse suffisante, il faut qu'elle crée en chaque individu une sorte de force intérieure régissant non seulement les actes, mais les pensées, les sentiments, les intentions, toute la conduite, toute la direction de la vie. Nous appelons honnête homme celui qui non seulement n'a commis aucune des actions répréhensibles portées sur le catalogue des choses défendues, mais que nous savons incapable d'en commettre une, ne fût-elle mentionnée par aucun texte, aucun code, aucun manuel. De lui-même et de premier mouvement il s'y refusera, il en écartera la tentation, il sera au-dessus du soupçon d'avoir pu y céder.

La question est de savoir si l'on peut créer cet état d'âme par une éducation morale purement laïque,

c'est-à-dire par une morale qui n'empruntera sa force, son prestige, son autorité, à aucune considération étrangère à l'idée morale pure et simple.

C'est sur cette conviction qu'est fondée la pédagogie républicaine française. Elle prétend ne pas se limiter à une liste de recettes de civilité puérile et honnête, mais allumer dans chaque âme un foyer de vie morale, inspirer à l'enfant, plus tard à l'homme, un amour du bien qui, en toute circonstance prévue ou imprévue, lui fera trouver son devoir et la force de le remplir quoi qu'il advienne. Elle veut faire de lui un être capable de se déterminer spontanément pour le bien, c'est-à-dire pour l'effort, sans autre appât que celui de l'effort lui-même. Elle aspire donc à faire œuvre d'éducation morale au moins aussi sûrement, aussi profondément, aussi efficacement que la religion elle-même.

Comment réaliser cet idéal? Comment remplir ce programme où l'esprit est tout, la lettre presque rien? Comment enseigner non pas un dogme, non pas une doctrine, non pas une suite de propositions précises, mais une sorte de tendance générale et un ensemble de prédispositions à se déterminer toujours pour le parti le plus difficile sans autre raison déterminante que la volonté d'agir ainsi? Autant dire qu'on demande à l'enfant de faire le bien pour l'amour du bien sans plus, qu'il sera honnête parce qu'il lui plaira d'être honnête, et que sa moralité sera faite de la répugnance que lui inspire l'immoralité.

Est-ce possible? Est-ce une méthode susceptible de s'appliquer à l'éducation des masses humaines? N'y a-t-il pas là une chimère ou une illusion dont le maître sera dupe et l'élève victime? Ne faut-il pas, n'a-t-il pas toujours fallu ajouter à la voix du devoir, pour qu'elle soit écoutée, la menace de la punition, la promesse de la récompense, ou tout au moins le ton du commandement absolu qui ne souffre ni réplique ni défaillance? Quelle folie de renoncer à tout ce système d'étais si précieux pour soutenir le fragile et chancelant édifice de l'éducation morale!

Voilà l'objection dans toute sa force. La France républicaine a osé passer outre. Elle a cru à la possibilité d'une *intuition* morale. Elle a fondé tout son régime éducatif sur cette puissance de l'intuition (Voir ce mot).

Le propre de cette éducation est de produire une sorte d'action directe du bien, du beau et du vrai sur l'âme humaine. C'est spontanément et immédiatement que la conscience, la raison, la sensibilité, la volonté, impressionnées par l'idéal moral, s'en imprègnent, en subissent l'attrait, en suivent l'impulsion, tendent à le réaliser.

Y a-t-il là un phénomène mystique, une sorte de miracle analogue à ceux qu'imaginent les religions? Nullement. C'est le phénomène naturel par excellence. C'est, sous une forme éminemment simple et d'apparence tout instinctive, le fruit des longs siècles d'éducation qui ont fait l'homme d'aujourd'hui. L'enfant qui naît de nos jours dans un milieu formé par d'innombrables générations reçoit, avec la vie, l'héritage de ces idées morales qui lui semblent innées tant elles se confondent avec lui-même. Comme il apprend à parler une langue faite par de lointains ancêtres, il apprend à aimer le bien sans qu'il soit besoin d'aucun raisonnement pour lui démontrer que le bien est bien et que le mal est mal.

Qu'à cette orientation essentielle de l'âme vers un idéal moral les éducateurs ajoutent des moyens d'action, de persuasion, de pression propres à aider le développement du sens moral; que, dans les premières années surtout, quand la raison de l'enfant est si peu éclairée, sa volonté si vacillante, sa puissance d'attention si limitée, on cherche à l'influencer par la peur de la punition, par l'appât de la récompense, par de petites raisons d'intérêt ou de sentiment, ce sont des moyens accessoires dont nous n'avons pas en ce moment à discuter la valeur. Ce qui importe, c'est de bien voir qu'ils ne sont qu'accessoires. Le principal, l'essentiel, le fait caractéristique, c'est l'acte moral lui-même, qui jaillit de la nature humaine, telle que les siècles l'ont faite, comme un phénomène *sui generis*, phénomène complexe bien qu'il paraisse très simple, phénomène dû à la civilisation bien qu'il ressemble à un élan naturel, phénomène d'atavisme bien qu'il ait la spontanéité apparente d'un mouvement instinctif.

Ainsi entendue, la morale laïque répond bien à la conception hardie qu'en donnait il y a déjà longtemps le philosophe Guyau dans un livre dont le titre au moins scandalisa. C'est bien une morale « sans obligation ni sanction ».

Expliquons ces mots, qui touchent au paradoxe.

« Sans obligation », entendez : sans obligation venant du dehors, imposée par surcroît, étrangère à la nature même du fait moral, résultant d'autre chose que de la moralité elle-même. On peut dire que l'acte moral est obligatoire par essence. Le jugement moral est, suivant le mot tant cité de Kant, un jugement impératif catégorique. Il est impératif non parce qu'un Dieu l'impose, non parce qu'une autorité suprême nous en fait une loi. Il l'est parce qu'il répond à une loi de l'esprit. Il ne faut pas abuser du double sens de ce mot *loi*. Ne confondons pas une loi civile ou pénale édictée par un législateur avec une loi de la nature ou de l'esprit. Si l'on veut garder la définition classique du mot : « la loi est l'expression de la volonté générale », il faudra dire : de même que la loi civile est l'expression de la volonté générale d'une nation, de même la loi morale est l'expression d'une volonté générale de l'esprit, en d'autres termes une affirmation de l'esprit s'efforçant de réaliser un certain idéal qui lui apparaît comme devant entraîner non seulement son adhésion, mais son obéissance absolue.

« Sans sanction », entendez : sans sanction extérieure ne naissant pas de l'acte moral lui-même. La sanction est pour la sensibilité ce qu'est l'obligation pour l'intelligence : celle-ci est déterminée par des motifs qui touchent la raison, celle-là est déterminée par des mobiles qui touchent l'imagination ou le cœur. L'obligation, c'est l'impératif dans l'ordre intellectuel; la sanction, c'est l'impératif dans l'ordre émotif. En réalité, la seule sanction de la morale qui soit morale, c'est celle qui résulte du plaisir que nous cause la conformité de notre acte avec les lois de notre nature.

Dans l'activité intellectuelle, les *lois du vrai* constituent une obligation pour l'esprit et ont pour sanction la satisfaction de la vérité découverte. Dans l'activité esthétique, les *lois du beau* ont le même caractère impératif pour le sentiment et l'imagination, elles ont pour sanction la satisfaction du beau réalisé. Dans l'activité éthique, les *lois du bien* ont pour l'esprit le même caractère impératif en ce qui concerne la conduite de la vie, elles ont de même pour sanction la satisfaction du bien accompli.

On peut donc se représenter la loi morale comme l'expression d'un effort de l'esprit pour se réaliser, comme la volonté d'un possible supérieur qu'il juge préférable à tous les degrés inférieurs de la vie. Cet idéal plus haut, par conséquent plus difficile à atteindre, l'esprit l'approuve (ordre de la pensée), il l'aime (ordre du sentiment), il le veut (ordre de l'action). Cette triple force le pousse à faire son devoir par devoir. Ce qui permet de conclure, comme nous le faisions déjà au Congrès de philosophie à Paris en 1900 :

« La loi morale est l'expression de la volonté générale de l'esprit dans l'ordre de la conduite, c'est-à-dire quant aux relations des hommes entre eux.

« En d'autres termes, elle exprime à chaque point du temps et de l'espace le possible supérieur conçu par l'esprit et susceptible d'être traduit par la société en prescriptions de plus en plus précises.

« Elle est revêtue d'obligation, c'est-à-dire du caractère impératif pour l'intelligence; et de sanction, c'est-à-dire du caractère impératif pour la sensibilité; d'où résulte en somme le caractère impératif pour la volonté. Ce troisième caractère est le résumé des deux autres; on lui a donné par une extension de langage le nom d'impératif catégorique (en sous-entendant : pour la raison pratique).

« Toutes les sanctions externes, artificiellement introduites dans la vie morale, par imitation des sanctions pénales qui sont conventionnellement attachées

par les lois humaines à certains actes, portent atteinte à la notion même de la loi morale, à celle d'obligation morale et à celle de sanction morale.

« Le principe de toute sanction morale réside dans l'harmonie naturelle des fonctions de l'organisme humain : il n'y a ni récompense ni punition extrinsèque. La seule vraie sanction morale consiste dans la conscience d'être ou de ne pas être dans l'état normal, dans le plaisir ou la peine du bon ou du mauvais fonctionnement de la vie soit dans la personne, soit dans la société, produisant dans l'être individuel ou collectif augmentation ou diminution de l'action vitale. »

Nous n'ignorons pas les critiques très vives que soulève cette conception de la morale, et en particulier de la morale populaire enseignée par l'école populaire. Sous des formes très variées, ces critiques reviennent toutes au même reproche. Cette morale, dit-on, n'a ni le caractère d'une science ni celui d'une religion : il lui manque ou l'autorité de la raison ou celle de la foi; elle n'a pas cette immutabilité qui est le propre de la vérité absolue.

Sans entrer dans le vif du débat, nous répondons par une double observation.

Non, en effet, la morale telle que nous la concevons n'est pas susceptible d'arriver à la forme rigide d'une géométrie, d'une arithmétique ou même d'une physique. Encore moins peut-elle se déduire d'une métaphysique.

Faut-il faire cet aveu avec une tristesse résignée, comme la confession d'une infirmité? Et devons-nous aspirer à l'époque heureuse où la morale humaine aura enfin trouvé un « fondement » pareil en valeur à ce qu'est le catéchisme pour la morale religieuse? Ce serait n'avoir rien compris à la position même de la question. Ce serait revenir par un autre chemin au point de vue d'où l'Eglise a toujours voulu nous faire envisager le problème moral.

Ce qu'il importe au contraire de nous bien persuader, c'est que la morale n'est ni une science pure, abstraite et formelle, ni inversement une misérable routine sans lois ni principes. Elle est, à vrai dire, une *technique*, la technique de l'action humaine en société. En d'autres termes, c'est un art, l'art de vivre. Qu'au fond de cet art il y ait un certain nombre de principes explicitement ou implicitement affirmés, tantôt sous la forme de loi générale, tantôt sous celle de préceptes ou de règles de conduite, on ne saurait le nier. Mais sous l'une ou l'autre forme, théorique ou pratique, ces principes sont loin d'avoir le caractère de l'absolu. Par essence, ils sont relatifs; ils varient avec les relations variables dont ils sont l'expression. Et comme ils ont pour objet de déterminer les rapports des hommes entre eux, et que ces rapports diffèrent, évoluent et se modifient dans le temps et dans l'espace dont ils subissent la condition, la morale elle-même est obligée de différer, d'évoluer, de se modifier. L'humanité n'est pas un être immuable et immobile : comment la loi de son action serait-elle au-dessus du changement et du mouvement? A mesure que l'homme grandit, grandit avec lui sa capacité de conscience morale. Il y a d'innombrables échelons dans l'éducation morale des individus et des sociétés. La morale ne saurait leur appliquer la même mesure ni le même niveau. Elle doit juger l'homme et le diriger en fonction de la société qui l'a formé.

Bannissons donc de notre esprit cette superstition d'un catéchisme moral arrêté une fois pour toutes pour les hommes de tous les temps et de tous les pays. L'homme est un devenir, la société est un devenir; la morale aussi. Elle n'est pas faite, elle se fait. Si elle n'évoluait pas d'aujourd'hui à demain, elle ne répondrait pas demain à des besoins qui dépasseront ceux d'aujourd'hui au moins autant que ceux-ci ont dépassé les besoins d'hier.

A cette première observation générale nous en ajouterons une seconde, qui n'est que l'application particulière de la première à la démocratie française de nos jours.

Non, jamais la morale n'est parfaite. Mais c'est que la société ne l'est pas. A un moment et à un lieu donné, au nôtre par exemple, il manque à la morale exactement ce qui manque à la société. Une morale vaut ce que vaut la civilisation dont elle est le résumé.

Notre société française, par exemple, est politiquement démocratique, économiquement aristocratique. Il n'y a plus de classes au regard de la loi civile, il y en a toujours deux par rapport à la propriété qui est la mesure vraie du pouvoir d'action des hommes. Il y a une classe qui possède et fait travailler, qui d'ailleurs travaille elle-même. Il y en a une autre qui travaille et qui ne possède pas.

Tous les hommes sont libres et égaux en droits. Mais beaucoup ne sont libres que de mourir de faim ou de végéter dans une situation misérablement précaire. Ils ne sont égaux aux autres qu'un instant tous les quatre ans devant l'urne, et encore! Le reste du temps ils dépendent d'autrui, puisqu'ils en attendent leur travail et leur pain.

Sans doute l'inégalité antique, avouée, profonde, entre maître et esclave, entre riche et pauvre, entre patron et ouvrier, entre possédants et non possédants, va s'atténuant de jour en jour par le fait même de la démocratie. Sans doute le moment approche où la société reconnaîtra le droit et le devoir d'assurer aux travailleurs toutes les formes de protection, de défense et de secours sans lesquelles ils ne peuvent lutter contre la tyrannie du capital dont le travail est serf.

Mais il n'en reste pas moins à la base de tout, même de la morale, ce grand fait de l'inégalité sociale persistante. Et de là la nécessité sur laquelle insistent tant les moralistes de toutes les écoles et de toutes les Eglises, celle d'ajouter aux chapitres précis de notre cours de morale pratique, conforme aux lois et aux usages, un autre chapitre réservé à l'avenir, dépassant la stricte justice d'aujourd'hui et prévoyant ce qui sera la justice de demain, qu'on appelle encore aujourd'hui charité, générosité, utopie. Nous ne nions pas le besoin d'ajouter au code des devoirs immédiats et terre à terre cette échappée vers un plus haut idéal qui s'élabore dès à présent dans la conscience des meilleurs d'entre nous. Maeterlinck dit quelque part qu'il faut mettre au sommet de notre raison une sorte de « raison mystique » capable d'engendrer cet idéal « fait, dit-il, de ces chimères d'en-haut que les chimères d'en-bas ne doivent pas nous faire jeter par-dessus bord ». A notre sens, il n'y a rien là de « mystique », à moins que l'on n'appelle ainsi la faculté d'entrevoir le mieux et de protester contre l'égoïsme de la société actuelle au nom d'un rêve que réalisera la société future. Il ne faut pas fermer cette fenêtre ouverte sur l'avenir. Boutroux veut que toute morale digne de ce nom s'achève en un triple élan de foi, d'espérance et d'amour. Foi au devoir, espérance de réaliser l'idéal, amour de ce bien, de ce vrai et de ce beau qui sont le suprême objet des efforts de l'âme humaine, c'est bien là le final épanouissement de la morale. Et à cette hauteur elle peut se rencontrer avec les philosophies et avec les religions qui respirent cet idéalisme. Mais elle les rejoindra d'autant mieux qu'elle se sera élevée jusque-là sans leur tutelle, par la simple obéissance aux lois de la nature humaine et aux conditions d'organisation d'une société d'êtres raisonnables.

Nous ne croyons pas pouvoir mieux compléter cet exposé de principes que par la reproduction des passages essentiels d'un document que l'on peut appeler historique. C'est la *lettre* adressée directement aux instituteurs par le ministre de l'instruction publique (Jules Ferry), le 17 novembre 1883, pour leur définir avec précision le nouveau rôle qui leur était assigné par la loi comme éducateurs moraux. Voici comment s'est exprimé le ministre :

« La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier, d'autre part elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale à l'école.

« Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'église, d'assurer

la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous de l'aveu de tous. Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer.

« Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage et du calcul.

« En vous conférant de telles fonctions. le Parlement s'est-il trompé ? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence ? Assurément il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt-mille instituteurs et institutrices d'une sorte de cours *ex professo* sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale. Mais qui jamais a conçu rien de semblable ? Au lendemain même du vote de la loi, le Conseil supérieur de l'instruction publique a pris soin de vous expliquer ce qu'on attendait de vous, et l'a fait en des termes qui défient toute équivoque. Vous trouverez ci-inclus un exemplaire des programmes qu'il a approuvés et qui sont pour vous le plus précieux commentaire de la loi : je ne saurais trop vous recommander de les relire et de vous en inspirer. Vous y puiserez la réponse aux deux critiques opposées qui vous parviennent. Les uns vous disent : Votre tâche d'éducateur moral est impossible à remplir. Les autres : Elle est banale et insignifiante. C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime, qu'elle est très limitée et pourtant d'une très grande importance, — extrêmement simple, mais extrêmement difficile.

« J'ai dit que votre rôle en matière d'éducation morale est très limité. Vous n'avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre : vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel évangile ; le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée nous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement de cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.

« Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille ; parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre : avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge.

« Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; si non, parlez hardiment ; car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, de rester en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant.

« Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ? des discours ? des dissertations savantes ? de brillants exposés, un docte enseignement ? Non, la famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique que vous pourrez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur.

« Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur de jeunes êtres à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous à ce que d'ici à quelques générations les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera dans l'histoire un honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux Chambres françaises cette opinion qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer en quelque sorte d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébaucherez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse. Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse : poser dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité.

« Dans une telle œuvre, vous le savez, Monsieur, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner — tout le monde ne les condamne-t-il pas ? — mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons, il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement.

« Au reste, voulez-vous en juger vous-même dès à présent et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques. Vous leur avez parlé, par exemple, du respect dû à la loi : si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore ; la leçon de morale n'a pas porté.

« Ou bien vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité : en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute

que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indélicatesse ou à un passe-droit en leur faveur ?

« Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer.

« Et que ces rechutes ne vous découragent pas. Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de réformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues ; mais il y faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des habitudes. Les enfants ont en morale un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire ; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire. Que manque-t-il à l'un et à l'autre ? la pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, l'enfant qui répète les premiers préceptes de la morale ne sait pas encore se conduire : il faut qu'on l'exerce à les appliquer couramment, ordinairement, presque d'instinct ; alors seulement la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera de là dans sa vie ; il ne pourra plus la désapprendre. »

**MORALE ET CIVIQUE (INSTRUCTION).** — Sous ce titre, nous donnons les textes essentiels qui constituent le programme de l'enseignement inscrit dans l'article 1er de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'instruction primaire en ces mots : « L'enseignement primaire comprend : *L'instruction morale et civique....* »

Pour faciliter les recherches, nous indiquons le plan de l'article ci-dessous.

Il se compose de trois sections : **Instruction morale** (pages 1352 à 1358), **Instruction civique** (page 1358), **Spécimen de répartition mensuelle** (pages 1358 à 1364).

I. — Instruction morale. — Après un extrait du rapport de M. Paul Janet au Conseil supérieur (1882), on trouvera les programmes officiels (avec extraits de l'*Instruction ministérielle*, p. 1353) :

1° Pour les écoles primaires élémentaires (en y rattachant les écoles maternelles et les classes enfantines), p. 1354 ;

2° Pour les écoles primaires supérieures, p. 1355 ;

3° Pour les écoles normales, p. 1357.

II. — Instruction civique. — Cette section comprend les programmes officiels de l'instruction civique :

1° Pour les écoles primaires élémentaires, p. 1358 ;

2° Pour les écoles primaires supérieures, ibid. ;

3° Pour les écoles normales, ibid.

III. — Essai de répartition mensuelle. — Nous faisons suivre les programmes officiels d'un spécimen, dû à MM. Mutelet et Dangueuger, de répartition mensuelle de l'instruction morale (p. 1358) et de l'instruction civique (p. 1362) dans les trois cours de l'école primaire élémentaire de garçons et de filles.

### 1re Section : INSTRUCTION MORALE.

Dès le 21 juin 1882, M. Paul Janet lisait à la section permanente du Conseil supérieur son rapport sur un *Plan d'instruction morale dans les écoles primaires.*

Ce rapport examinait d'abord si l'on devrait se borner à « cet enseignement diffus et presque inconscient de la morale » qui peut se mêler à tous les enseignements, à toutes les études et à tous les incidents de la vie scolaire. Non, répondait le philosophe, « ce serait éluder la loi ou en affaiblir la portée que de renoncer à faire de la morale l'objet d'un petit cours particulier donné en dehors des autres matières d'enseignement sous des formes aussi simples et aussi modestes que possible, mais enfin un cours où la morale sera enseignée pour elle-même ».

M. Janet montrait ensuite les inconvénients d'un enseignement de la morale qui serait « irrégulier, indéterminé, intermittent, et qui, n'étant donné qu'indirectement, n'attirerait que superficiellement l'attention de l'enfant ».

Puis il recherchait quelle devrait être la matière de l'enseignement nouveau (« devoirs des enfants envers la famille, envers la patrie, envers leurs semblables, envers eux-mêmes et envers Dieu ») et quelle devrait en être la forme (« la méthode qui procède par des exemples, des récits, des préceptes, des maximes »).

Le rapport distinguait quatre degrés correspondant à l'âge des élèves : école enfantine (cinq à sept ans), cours élémentaire (sept à neuf ans), cours moyen (neuf à onze ans), cours supérieur (onze à treize ans).

Pour ces deux derniers cours, le rapporteur insistait sur la nécessité d'une instruction morale complète. Nous citerons *in extenso* une page du rapport : ce document, un peu oublié aujourd'hui, permettra de fixer avec précision l'état d'esprit du Conseil supérieur et du ministre à ce moment (1882), et de mesurer le chemin parcouru depuis lors :

« Il faudra, disait M. Janet, dès le cours moyen, faire connaître dans ce qu'ils ont de plus essentiel les devoirs de l'homme comme père de famille, comme citoyen, comme homme dans ses rapports avec ses semblables. Enfin, le couronnement naturel de cette instruction morale sera la connaissance de Dieu. On apprendra aux enfants que la vie a un but sacré, que les hommes ne sont pas le produit du hasard, qu'une pensée sage veille sur l'univers et qu'un œil vigilant pénètre dans toutes les consciences.

« Il appartiendra aux cultes particuliers d'enseigner et de prescrire des actes déterminés sous forme traditionnelle. On s'efforcera surtout d'éveiller dans les âmes le sentiment religieux. On leur fera comprendre que le sentiment et la pensée de Dieu peuvent se mêler à tous les actes de la vie, que toute action peut être à la fois morale et religieuse en étant l'accomplissement de la volonté de la Providence. Qui travaille prie, dit le proverbe. Une vie qui fait effort pour se conserver pure et vertueuse est une prière continuelle. Quant à la prière déterminée, sous forme particulière, elle est du domaine des religions positives. Il nous semble que cette manière d'entendre les devoirs envers Dieu ne peut offenser personne, car l'Etat ne s'engage pas à soutenir que la piété purement intérieure est suffisante, et il laisse aux différents cultes à montrer qu'elle ne l'est pas ; ceux qui pensent ainsi n'en seront que plus autorisés à demander aux parents de compléter l'éducation religieuse de leurs enfants par l'enseignement de l'Eglise. D'un autre côté, ceux qui voudraient retrancher de l'enseignement toute idée religieuse, même naturelle, ne voient-ils pas qu'ils entrent par là dans la pensée même de leurs adversaires ? Car la doctrine de ceux-ci est précisément que l'Etat est incompétent dans le domaine purement spirituel et dans tout ce qui concerne les âmes : c'est pourquoi ils lui dénient le droit d'enseigner même la morale. Si l'Etat se laisse déposséder du droit d'enseigner les idées religieuses dans ce qu'elles ont de général, d'humain, de naturel, il abandonne par là même une partie, et la plus haute, de ce domaine spirituel qu'on lui refuse ; c'est une force qu'il laisse entre les mains de ses adversaires en attendant que, de progrès en progrès, et sous prétexte de neutralité, on lui interdise d'enseigner le devoir, la famille, la propriété et la patrie. D'ailleurs, sans instituer de controverses directes sur ce point, contentons-nous de demander si une séparation de la morale profane et de la morale confessionnelle n'est pas, par elle-même, une révolution assez importante, sans vouloir encore la pousser plus loin et inquiéter la conscience et la croyance des hommes dans ce qu'elles ont de plus vénérable, de plus auguste et de plus sacré. »

Arrivant au cours supérieur, M. Janet insistait sur l'impossibilité de se borner à repasser sans fin, suivant la méthode concentrique, des anecdotes et des exemples qui, à la longue, paraîtraient aux enfants eux-mêmes d'une fadeur insupportable. « Chacun de nous, dit-il, se rappelle combien la morale a pris à ses yeux d'autorité le jour où à la place des histoires faites pour enfants, tantôt trop héroïques, tantôt trop puériles, on nous l'a fait comprendre comme quelque chose de raisonnable, fondé sur la nature et sur la destinée de l'homme. Pourquoi, toutes proportions

gardées, n'obtiendrait-on pas quelque chose de semblable auprès d'enfants même de la condition la plus humble? Ne sont-ils pas des hommes, après tout, et pourquoi seraient-ils privés de ce qui est le propre de l'homme, qui est de comprendre les choses par la raison et non pas seulement par l'habitude et l'exemple? » Le rapport veut donc que l'instituteur, préparé, exercé à un enseignement doctrinal par l'école normale, fasse lui-même de petites leçons. « Ne peut-il pas aussi, pour ces petites leçons graduées, pour ce premier enseignement didactique, être aidé par les livres, comme il le sera, pour l'enseignement, par l'exemple? Enfin les jeunes prêtres, qui sont, en général, d'une condition semblable à celle de nos instituteurs, n'arrivent-ils pas à pratiquer la prédication, à donner des instructions morales et religieuses? Pourquoi nos jeunes instituteurs n'arriveraient-ils pas à quelque chose d'approchant? Quant aux enfants, puisqu'on les suppose aptes à recevoir les enseignements de la religion, pourquoi ne le seraient-ils pas à recevoir ceux de la morale? La morale repose en définitive sur les idées les plus simples, les plus naturelles, les plus conformes à l'âme humaine. Il ne s'agit que de les réveiller, de les provoquer; or c'est ce qu'on a fait pendant les six années précédentes par la méthode des exemples et des préceptes. Exprimer les mêmes idées sous une forme un peu plus élevée est donc le progrès auquel nous sommes conduits en montant de degré en degré, à moins de piétiner, c'est-à-dire de rétrograder si nous n'avançons pas. »

Après cet « exposé des motifs », suivait un projet de programme qui, avec quelques retouches, est devenu le programme de juillet 1882 et plus tard, sans modification essentielle, le programme du 18 janvier 1887, qui est toujours en vigueur pour les écoles primaires élémentaires.

Nous reproduisons ci-dessous le texte complet des programmes officiels dans les trois séries d'établissements scolaires ci-après désignés :

1° Ecoles maternelles, classes enfantines, et écoles primaires élémentaires;

2° Ecoles primaires supérieures;

3° Ecoles normales.

## I. — Ecoles maternelles, Classes enfantines et Ecoles primaires élémentaires.

GARÇONS ET FILLES.

(*Programmes annexés à l'arrêté du* 18 *janvie* 1887, *complétés par les arrêtés du* 8 *août* 1890, 4 *janvier* 1894, 9 *mars* 1897, 17 *et* 20 *septembre* 1898.)

En tête des programmes de l'éducation morale destinés aux écoles maternelles et aux écoles primaires élémentaires se trouvait, dès la première rédaction (1882), l'*Instruction ministérielle* dont suit la teneur. Nous la reproduisons comme faisant corps avec le programme lui-même, dont elle explique l'esprit, le caractère et les conditions d'application :

### INSTRUCTION MINISTÉRIELLE
### *des* 18 *juillet* 1882 et 18 *janvier* 1887.

#### 1° *Objet de l'enseignement moral.*

L'éducation morale se distingue profondément par son but et par ses caractères essentiels des deux autres parties du programme.

*But et caractères essentiels de cet enseignement.* — L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience.

Par là même, l'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative de la conviction. Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir* : elle émeut plus qu'elle ne démontre; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

*Rôle de l'instituteur dans cet enseignement.* — L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur responsabilité personnelle.

Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile, elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire bien plus qu'à la conscience à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

Sa mission est donc bien délimitée; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.

Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

*Objet propre et limites de cet enseignement.* — L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'Etat; il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.

Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai, qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.

#### 2° *Méthode.*

*Caractère de la méthode en ce qui concerne l'élève.* — Pour que la culture morale, entendue comme il est dit plus haut, soit possible et soit effi-

cace dans l'enseignement primaire, une condition est indispensable : c'est que cet enseignement atteigne au vif de l'âme ; qu'il ne se confonde ni par le ton, ni par le caractère, ni par la forme, avec une leçon proprement dite. Il ne suffit pas de donner à l'élève des notions correctes et de le munir de sages maximes, il faut arriver à faire éclore en lui des sentiments assez vrais et assez forts pour l'aider un jour, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices. On demande à l'instituteur non pas d'orner la mémoire de l'enfant, mais de toucher son cœur, de lui faire ressentir, par une expérience directe, la majesté de la loi morale ; c'est assez dire que les moyens à employer ne peuvent être semblables à ceux des cours de sciences ou de grammaire. Ils doivent être non seulement plus souples et plus variés, mais plus intimes, plus émouvants, plus pratiques, d'un caractère tout ensemble moins didactique et plus grave.

L'instituteur ne saurait trop se représenter qu'il s'agit pour lui de former chez l'enfant le sens moral, de l'aiguiser, de le redresser parfois, de l'affermir toujours ; et, pour y parvenir, le plus sûr moyen dont dispose un maître qui n'a que si peu de temps pour une œuvre si longue, c'est d'exercer beaucoup, et avec un soin extrême, ce délicat instrument de la conscience. Qu'il se borne aux points essentiels, qu'il reste élémentaire, mais clair, mais simple, mais impératif et persuasif tout ensemble. Il doit laisser de côté les développements qui trouveraient leur place dans un enseignement plus élevé ; pour lui la tâche se borne à accumuler, dans l'âme de l'enfant qu'il entreprend de former à la vie morale, assez de beaux exemples, assez de bonnes impressions, assez de saines idées, d'habitudes salutaires et de nobles aspirations pour que cet enfant emporte de l'école, avec son petit patrimoine de connaissances élémentaires, un trésor plus précieux encore : une conscience droite.

*Caractères de la méthode en ce qui concerne le maître.* — Deux choses sont expressément recommandées au maître. D'une part, pour que l'élève se pénètre de ce respect de la loi morale qui est à lui seul toute une éducation, il faut premièrement que par son caractère, par sa conduite, par son langage, il soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient pas du cœur ne va pas au cœur. Un maître qui récite des préceptes, qui parle du devoir sans conviction, sans chaleur, fait bien pis que de perdre sa peine, il est en faute : un cours de morale régulier, mais froid, banal et sec, n'enseigne pas la morale, parce qu'il ne la fait pas aimer. Le plus simple récit où l'enfant pourra surprendre un accent de gravité, un seul mot sincère, vaut mieux qu'une longue suite de leçons machinales.

D'autre part, — il est à peine besoin de formuler cette prescription, — le maître devra éviter comme une mauvaise action tout ce qui, dans son langage ou dans son attitude, blesserait les croyances religieuses des enfants confiés à ses soins, tout ce qui porterait le trouble dans leur esprit, tout ce qui trahirait de sa part envers une opinion quelconque un manque de respect ou de réserve.

La seule obligation à laquelle il soit tenu, — et elle est compatible avec le respect de toutes les croyances, — c'est de surveiller d'une façon pratique et paternelle le développement moral de ses élèves avec la même sollicitude qu'il met à suivre leurs progrès scolaires ; il ne doit pas se croire quitte envers aucun d'eux s'il n'a fait autant pour l'éducation du caractère que pour celle de l'intelligence. A ce prix seulement l'instituteur aura mérité le titre d'*éducateur,* et l'instruction primaire le nom d'*éducation libérale.*

### PROGRAMMES

#### A. Ecoles maternelles.

*Section des petits enfants de deux à cinq ans.*

Soins donnés aux enfants en vue de leur faire prendre de bonnes habitudes, de gagner leur affection et de maintenir entre eux l'harmonie. Premières notions du bien et du mal.

*Section des enfants de cinq à six ans.*

Causeries très simples, mêlées à tous les exercices de la classe et de la récréation.

Petites poésies expliquées et apprises par cœur. — Historiettes morales racontées et suivies de questions propres à faire ressortir le sens et à vérifier si les enfants l'ont compris. — Petits chants.

Soins particuliers de la maîtresse à l'égard des enfants chez lesquels elle a observé quelque défaut ou quelque vice naissant.

#### B. Classe enfantine, *de cinq à sept ans.*

Causeries très simples, mêlées à tous les exercices de la classe et de la récréation.

Petites poésies expliquées et apprises par cœur. — Historiettes morales racontées et suivies de questions propres à en faire ressortir le sens et à vérifier si les enfants l'ont compris. — Petits chants.

Soins particuliers de la maîtresse à l'égard des enfants chez lesquels elle a observé quelque défaut ou quelque vice naissant.

#### C. Cours élémentaire, *de sept à neuf ans.*

Entretiens familiers. Lectures avec explications (récits, exemples, préceptes, paraboles et fables). Enseignement par le cœur.

Exercices pratiques tendant à mettre la morale en action dans la classe même :

1° Par l'observation individuelle des caractères (tenir compte des prédispositions des enfants pour corriger leurs défauts avec douceur ou développer leurs qualités) ;

2° Par l'application indulgente de la discipline scolaire comme moyen d'éducation (distinguer soigneusement le manquement au devoir de la simple infraction au règlement, faire saisir le rapport de la faute à la punition, donner l'exemple dans le gouvernement de la classe d'un scrupuleux esprit d'équité, inspirer l'horreur de la délation, de la dissimulation, de l'hypocrisie, mettre au-dessus de tout la franchise et la droiture, et pour cela ne jamais décourager le franc-parler des enfants, leurs réclamations, leurs demandes, etc.) ;

3° Par l'appel incessant au sentiment et au jugement moral de l'enfant lui-même (faire souvent les élèves juges de leur propre conduite, leur faire estimer surtout, chez eux et chez les autres, l'effort moral et intellectuel, et savoir les laisser dire et les laisser faire, sauf à les amener ensuite à découvrir par eux-mêmes leurs erreurs ou leurs torts) ;

4° Par le redressement des notions grossières (préjugés et superstitions populaires, croyances aux sorciers, aux revenants, à l'influence de certains nombres, terreurs folles, etc.) ;

5° Par l'enseignement à tirer des faits observés par les enfants eux-mêmes : à l'occasion, leur faire sentir les tristes suites des vices dont ils ont parfois l'exemple sous les yeux : de l'ivrognerie, de la paresse, du désordre, de la cruauté, des appétits brutaux, etc., en leur inspirant autant de compassion pour les victimes du mal que d'horreur pour le mal lui-même ; — procéder de même par voie d'exemples concrets et d'appels à l'expérience immédiate des enfants pour les initier aux émotions morales : les élever, par exemple, au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelques grandes scènes de la nature ; au sentiment de la charité, en leur signalant une misère à soulager, en leur donnant l'occasion d'un acte effectif de charité à accomplir avec discrétion ; aux sentiments de la reconnaissance et de la sympathie par le récit d'un trait de courage, par la visite à un établissement de bienfaisance, etc.

#### D. Cours moyen, *de neuf à onze ans.*

Entretiens, lectures avec explications, exercices pratiques. — Même mode et mêmes moyens d'enseignement que précédemment, avec un peu plus de méthode et de précision. — Coordonner les leçons et les lectures de manière à n'omettre aucun point important du programme ci-dessous :

I

*L'enfant dans la famille. Devoirs envers les parents et les grands-parents.* — Obéissance, respect, amour, reconnaissance. — Aider les parents dans leurs travaux; les soulager dans leurs maladies; venir à leur aide dans leurs vieux jours.

*Devoirs des frères et sœurs.* — S'aimer les uns les autres : protection des plus âgés à l'égard des plus jeunes; action de l'exemple.

*Devoirs envers les serviteurs.* — Les traiter avec politesse, avec bonté.

*L'enfant dans l'école.* — Assiduité, docilité, travail, convenance. — Devoirs envers l'instituteur. — Devoirs envers les camarades.

*La patrie.* — La France, ses grandeurs et ses malheurs. — Devoirs envers la patrie et la société.

II

*Devoirs envers soi-même.* — Le *corps* : propreté, sobriété et tempérance; dangers de l'ivresse; dangers de l'alcoolisme (affaiblissement de l'intelligence, de la volonté, ruine de la santé); gymnastique.

*Les biens extérieurs.* — Economie; éviter les dettes; funestes effets de la passion du jeu; ne pas trop aimer l'argent et le gain; prodigalité, avarice. Le travail (ne pas perdre de temps, obligation du travail pour tous les hommes, noblesse du travail manuel).

*L'âme.* — Véracité et sincérité; ne jamais mentir. — Dignité personnelle, respect de soi-même. — Modestie : ne point s'aveugler sur ses défauts. — Eviter l'orgueil, la vanité, la coquetterie, la frivolité. — Avoir honte de l'ignorance et de la paresse. — Courage dans le péril et dans le malheur; patience, esprit d'initiative. — Dangers de la colère.

Traiter les animaux avec douceur; ne point les faire souffrir inutilement. — Loi Grammont, société protectrice des animaux.

*Devoirs envers les autres hommes.* — Justice et charité (ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fît; faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fissent). — Ne portez atteinte ni à la vie, ni à la personne, ni aux biens, ni à la réputation d'autrui. — Bonté, fraternité. — Tolérance, respect de la croyance d'autrui. — L'alcoolisme entraîne à violer peu à peu tous les devoirs envers les autres hommes (paresse, violence, etc.).

*N. B.* Dans tout ce cours, l'instituteur prend pour point de départ l'existence de la conscience, de la loi morale et de l'obligation. Il fait appel au sentiment et à l'idée du devoir, au sentiment et à l'idée de la responsabilité, il n'entreprend point de les démontrer par exposé théorique.

*Devoirs envers Dieu.* — L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points:

D'abord, il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu; il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'être parfait un sentiment de respect et de vénération; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.

Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison.

E. Cours supérieur, *de onze à treize ans.*

Entretiens, lectures, exercices pratiques, comme dans les deux cours précédents. Celui-ci comprend de plus, en une série régulière de leçons dont le nombre et l'ordre pourront varier, un enseignement élémentaire de la morale en général et plus particulièrement de la *morale sociale*, d'après le programme ci-après :

1° *La famille.* Devoirs des parents et des enfants; devoirs réciproques des maîtres et des serviteurs; l'esprit de famille.

2° *La société.* Nécessité et bienfaits de la société. La justice, condition de toute société. La solidarité, la fraternité humaine. L'alcoolisme diminue peu à peu ces sentiments, en détruisant le ressort de la volonté et de la responsabilité personnelle.

Applications et développements de l'idée de justice; respect de la vie et de la liberté humaine, respect de la propriété, respect de la parole donnée, respect de l'honneur et de la réputation d'autrui. La probité, l'équité, la loyauté, la délicatesse. Respect des opinions et des croyances.

Applications et développements de l'idée de *charité* ou de *fraternité*. Ses divers degrés, devoirs de bienveillance, de reconnaissance, de tolérance, de clémence, etc. Le dévouement, forme suprême de la charité : montrer qu'il peut trouver place dans la vie de tous les jours.

*La patrie.* Ce que l'homme doit à la patrie (l'obéissance aux lois, le service militaire, discipline, dévouement, fidélité au drapeau). — L'impôt (condamnation de toute fraude envers l'État). — Le vote (il est moralement obligatoire, il doit être libre, consciencieux, désintéressé, éclairé). — Droits qui correspondent à ces devoirs : liberté individuelle, liberté de conscience, liberté du travail, liberté d'association. Garantie de la sécurité de la vie et des biens de tous. La souveraineté nationale. Explication de la devise républicaine : Liberté, Egalité, Fraternité.

Dans chacun de ces chapitres du cours de morale sociale, on fera remarquer à l'élève, sans entrer dans des discussions métaphysiques :

1° La différence entre le devoir et l'intérêt, même lorsqu'ils semblent se confondre, c'est-à-dire le caractère impératif et désintéressé du devoir;

2° La distinction entre la loi écrite et la loi morale : l'une fixe un minimum de prescriptions que la société impose à tous ses membres sous des peines déterminées, l'autre impose à chacun dans le secret de sa conscience un devoir que nul ne le contraint à remplir, mais auquel il ne peut faillir sans se sentir coupable envers lui-même et envers Dieu.

## II. — Ecoles primaires supérieures.

(*Programme du* 26 *juillet* 1909.)

Garçons.

*Première année* (Une heure par semaine).

**Instructions.** — Le directeur ou, à son défaut, le professeur chargé des leçons de morale et d'instruction civique n'est pas seulement professeur. Si tout professeur doit faire, autant qu'il est en lui, œuvre d'éducateur, cette vérité est d'une application encore plus évidente et plus directe lorsqu'il s'agit de celui qui enseigne la morale. Ici surtout, il n'y a pas d'*enseignement* sans *éducation*.

Le *but* à poursuivre est de créer et d'entretenir chez les élèves un ensemble de dispositions morales propres à les préparer à la vie qui les attend dans la société.

Les *moyens d'action* à employer sont de trois sortes :

Action sur le cœur, par l'appel aux sentiments moraux qu'une première culture a développés en eux ;

Action sur l'intelligence, par l'explication et la démonstration des vérités de l'ordre moral ;

Action sur la volonté, par la pratique de la vie morale dans la mesure de leur expérience propre et de leur caractère individuel ; formation des bonnes habitudes.

A chacun de ces trois modes d'action correspondent divers ordres d'exercices scolaires tendant à produire une éducation morale effective. Faire *aimer* le bi n ; faire *connaître* le bien ; faire *vouloir* le bien : tel doit être l'objet de ces trois séries d'exercices scolaires.

*Exercices tendant à développer le sentiment moral.* — Lectures, récits et entretiens propres à faire naître et à fortifier chez l'enfant les divers sentiments qui favorisent le développement du sens moral (par exemple, le respect et l'amour filial, l'amour fraternel ; l'amour de la famille ; l'affection pour ses camarades ; la reconnaissance ; le respect de la gr ndeur morale et de la beauté morale ; l'admiration pour la

vertu, considérée particulièrement comme un triomphe sur l'égoïsme; la sincérité, la droiture, la probité; l'expérience personnelle des joies de la conscience et des remords, indépendamment de la récompense et de la punition externe; le mépris de la grossièreté, des plaisirs bas; le dégoût des actions ou des paroles indécentes; le sentiment de l'honneur; l'horreur pour le mal; le désir de venir en aide à ceux qui souffrent), et, d'une manière générale, toutes les émotions saines qui prédisposent au bien.

*Exercices tendant à faire pénétrer dans l'esprit les notions fondamentales de la morale.* — Ce cours ne doit pas être sèchement didactique; il sera méthodique, dans le même esprit qu'à l'école primaire élémentaire, mais avec un ordre plus rigoureux, conformément aux indications du programme.

On fixera l'attention des élèves sur quelques fortes maximes tirées des plus hautes doctrines morales de tous les temps, et qui paraîtront propres à se graver dans leur conscience, et à leur servir de règle de vie.

On appliquera et surtout on conviera l'élève à appliquer à sa propre conduite les principes précédemment acquis, en dégageant de ces principes non plus seulement l'idée générale du devoir, mais celle des devoirs propres à chaque condition et à chaque âge: devoirs de l'enfant dans la famille, dans l'école, dans la société.

**Programme.** — 1° *La conscience : sentiment intime du devoir. Pouvoir de l'homme sur lui-même.*

Faire saisir à chaque élève, dans sa propre expérience et par des exemples choisis, le phénomène de la conscience morale; lui montrer qu'il a, comme d'instinct, la notion du bien et du mal moral; qu'il a le sentiment de l'obligation, du devoir, qu'il se sent capable de l'accomplir au prix d'un effort, et que, s'il s'est refusé à cet effort par faiblesse, par égoïsme, ou en cédant à l'entraînement d'une passion quelconque, il a conscience de la faute qu'il a commise; d'où la honte, le regret, le remords. Indiquer la nécessité d'éclairer et de perfectionner par la réflexion ces intuitions de la conscience.

De ces expositions, le plus souvent dialoguées, tirer la définition et l'affirmation pratiques des idées de conscience, d'obligation morale, de devoir, de liberté, de responsabilité, de mérite et de démérite, de dignité personnelle, de justice.

Faire observer les différences fondamentales qui distinguent la condition de l'homme, son régime de vie, des lois constantes et fatales que la nature suit en les ignorant, et sans pouvoir les modifier (exemples très simples tirés des phénomènes les plus familiers à l'enfant et des parties des sciences qui lui sont enseignées).

Montrer l'animal doué de sensibilité, d'impulsions instinctives, mais dépourvu de la faculté de perfectionnement; l'homme, au contraire, inventant, perfectionnant incessamment ses œuvres, en telle sorte qu'elles forment, grâce à la continuité sociale, un héritage accumulé; l'homme, seul, maître de lui-même et responsable.

Différents types d'hommes : l'hypocrite, l'homme sincère; le paresseux, le laborieux; l'imprévoyant, l'économe; l'intempérant, le tempérant; le lâche, le courageux; les héros (exemples empruntés à l'histoire de l'humanité). Faire sentir la beauté ou la laideur de ces différents types et quelle émulation ou quelle répugnance ils doivent nous inspirer.

L'égoïsme et le désintéressement; caractères distinctifs de l'obligation morale.

2° *La société et les devoirs qu'elle impose.*

A mesure que l'élève aura pris une certaine habitude de la réflexion personnelle, l'amener à reconnaître que l'individu est peu de chose par lui-même, qu'il est incomplet et dépendant; qu'il fait partie d'un tout; que son but n'est pas la satisfaction de son orgueil, ni celle de ses appétits; qu'il a une dette envers les autres êtres, ses semblables, sans lesquels ou il ne serait pas, ou il ne serait pas tel qu'il est: d'où notion de *société*.

Insister sur la solidarité sociale considérée soit comme fait naturel, soit comme principe moral.

La *famille*, la *nation*, la *patrie;* insister sur ce que l'individu doit à chacune d'elles.

*Deuxième année* (une heure par semaine).

**Programme.** — *La vie humaine et ses devoirs; l'homme dans la société, dans la famille, dans la nation et la patrie.*

Développer les notions qui n'ont été que sommairement exposées dans le précédent cours.

1° *La société.* — Ce qu'est la société. L'homme n'est pas né pour vivre solitaire. La société nécessaire à sa sécurité et au progrès indéfini qui est sa loi; elle est son but, sa raison d'être.

Sociétés barbares et sociétés civilisées. Traits qui les distinguent: le droit substitué à la force; le travail, obligation commune; plus d'esclaves et plus de supplices. La fortune intellectuelle de l'homme garantie et chaque jour complétée par voie de transmission.

Solidarité sociale, dans l'ordre économique, dans l'ordre scientifique, dans l'ordre moral. Importance du devoir professionnel.

Inégalité native des aptitudes. Diversité inévitable des fonctions. Comment ces deux faits sont compatibles avec l'égalité morale et juridique des personnes.

*La justice sociale.* — Respect de la personne humaine à quelque degré qu'elle soit placée, et, comme conséquence de ce respect impératif, l'esclavage et le servage reconnus intolérables.

Respect de l'honneur d'autrui. La diffamation et la calomnie.

Respect des produits du travail. Principe de la propriété, sa nécessité. Le capital et le travail. Respect des contrats et de la parole donnée. La probité dans le travail et dans l'échange.

Respect des personnes dans leurs croyances, leurs opinions. Liberté religieuse et philosophique. La tolérance.

*La fraternité sociale.* — Nécessité d'étendre l'idée de justice.

Les hasards de la naissance, les inégalités physiques et intellectuelles; les hasards de l'éducation; les accidents de la vie.

L'instruction publique.

L'assistance publique.

La bonté, l'amour du prochain, le dévouement, le désintéressement.

2° *La famille et l'homme privé.* — La famille, société particulière *mais non exclusive* dans la société. Sa fonction dans l'ordre social, auquel elle est soumise. Son fondement moral. Sa constitution, ses membres; solidarités qu'elle implique. Le respect de la femme, base de la famille dans le monde moderne.

Les époux, les parents, les enfants. Leurs devoirs réciproques.

L'esprit et les vertus de famille.

Les vertus privées : loyauté, travail, tempérance, courage, épargne, charité.

Valeur sociale des vertus privées.

3° *La nation et la patrie.* — Comment notre société est en même temps une nation. L'idée de nation et l'idée de patrie. Leur fondement historique et leur fondement moral.

Solidarité des générations. L'esprit national. Continuité de la vie nationale.

Le patriotisme: défense de l'intégrité de la patrie; respect et défense des lois de la patrie : l'armée; le service obligatoire; la discipline militaire; le courage.

4° *L'Etat et les lois.* — Ce que c'est que l'Etat; ses origines, son rôle.

Formes diverses de cette autorité.

La forme républicaine. Son principe et sa supériorité. Issue de notre consentement et modifiée par notre volonté, elle ne peut avoir rien d'arbitraire.

La souveraineté nationale. La démocratie; l'élite dans la démocratie.

Les lois. Leur fondement social et national.

Devoirs du citoyen : obéissance aux lois; impôt; vote, etc.

La répression des infractions aux lois · légitimité sociale de la pénalité.

Droits du citoyen : liberté individuelle; liberté de conscience, liberté des cultes dans la limite du respect des lois; liberté du travail; liberté d'association.

Les libertés publiques.

Dangers sociaux et nationaux de l'arbitraire, dangers sociaux et nationaux de l'absence de gouvernement.

5° *Rapports des nations entre elles.* — Devoirs et droits internationaux. Solidarité internationale. L'humanité. L'amour de l'humanité et sa conciliation avec les devoirs envers la patrie.

Le droit des gens. Aspiration à un idéal juridique des rapports entre les nations : l'arbitrage.

*Troisième année* (une heure par semaine).

**Programme.** — Retour sur les principes de la morale et leurs applications essentielles.

**Instructions.** — Le professeur suit à peu près le même ordre que dans les deux années précédentes, en insistant, d'une part, sur l'explication, la discussion et la démonstration des principaux points de doctrine; d'autre part, sur les interprétations erronées qui pourraient se faire jour.

Envisager chez l'homme trois ordres de faits qui ne tombent pas sous les sens : faits de sentiment ou émotions; faits intellectuels ou pensées; faits de volonté ou actes libres.

Montrer que notre nature nous porte à aimer le *beau*, à affirmer le *vrai*, à vouloir le *bien*; faire remarquer l'analogie entre ces trois objets de notre activité spirituelle, répondant à nos inclinations naturelles et à la vie normale; montrer que le mal est un désordre, une régression, contraire au véritable idéal humain.

Le professeur s'attachera à ne parler des croyances religieuses qu'avec un grand respect et de manière à ne jamais froisser la conscience des enfants.

*Exercices tendant à éprouver ou à éclairer la conscience et à former le caractère.* — Le maître étudiera assidûment les tendances bonnes ou mauvaises qui s'accusent chez chaque élève; conseils individuels résultant de cette observation, indépendamment des recommandations collectives.

Il entrera autant que possible en relation avec les parents soit pour réclamer leur concours, soit pour leur prêter assistance en vue de l'éducation morale des enfants.

Constatation de la moralité pratique de chacun d'après les circonstances qui la mettent à l'épreuve de la vie quotidienne.

Appel incessant à la sincérité absolue, première et indispensable condition de progrès et de relèvement.

Appel à l'énergie de la volonté, au courage moral sous toutes les formes (courage de rompre avec un défaut, courage se manifestant par une décision énergique ou par une persévérance obstinée, courage contre la souffrance et contre le plaisir, courage de braver le ridicule par respect pour sa conscience, courage de s'accuser ou de se défendre, de maintenir ce qu'on croit la vérité ou de convenir de ses torts, etc.). Nécessité d'un long apprentissage pour arriver à n'être pas l'esclave des passions, à se gouverner et à se maîtriser soi-même.

Transformation graduelle de l'effort en habitude; surveillance des habitudes de l'enfant et de l'adolescent en vue d'encourager les bonnes et d'extirper les mauvaises.

Etude de quelques maximes et d'exemples propres à fixer les notions morales sous une forme saisissante et concrète.

Observations destinées à éveiller dans la conscience un sentiment de plus en plus vif, et à développer une notion de plus en plus précise du bien à faire, des maux à corriger, de l'injustice, souvent inconsciente, à éviter dans la vie commune.

Recherche attentive de toutes les occasions de mettre la morale en action, d'exercer la conscience de l'élève et de provoquer de sa part un ensemble de résolutions réfléchies le portant à vouloir le bien et à s'en faire une habitude.

FILLES.

*Première année* (une heure par semaine).

Le programme de morale des écoles de filles est, dans son ensemble, le même que celui des écoles de garçons.

Toutefois, les maîtresses chargées de l'éducation morale dans les écoles de filles devront approprier leurs leçons au caractère de leur auditoire et insister sur certains devoirs particuliers qui s'imposent à la jeune fille et à la femme.

*Devoirs de la jeune fille envers elle-même.* — Fortifier son jugement et sa volonté en vue des obligations qui lui sont propres et des devoirs qui l'attendent dans la famille et dans la société. Ces recommandations familières s'étendent à la modestie dans le vêtement, l'attitude et le langage.

*Devoirs de famille.* — Rôle à la fois discret, modeste et efficace de la jeune fille dans la famille. Devoirs maternels de la sœur aînée. Devoir pour les jeunes filles de prendre part à tous les soins domestiques, non seulement sans répugnance, mais avec empressement.

*Devoirs sociaux.* — Il appartient à la femme, par la bonté, par la patience, par l'égalité d'humeur, de faire prévaloir l'idée de la concorde pour la vie. Sans discuter et sans récriminer, elle fera sentir ce que peuvent la persuasion, l'esprit de conciliation, l'amour de la paix, le respect mutuel.

*Devoirs civiques.* — Fille, sœur, épouse, mère de citoyens, la femme a exercé, dans tous les temps, une influence plus ou moins forte sur nos mœurs. Elle peut aujourd'hui, en raison de l'instruction plus variée et plus approfondie qu'elle reçoit, fortifier, ennoblir notre activité. La pitié et la charité sont ses dons naturels, et c'est tout naturellement encore qu'elle nous rappellera, dans la paix et dans la guerre, le respect des lois et l'amour de la patrie.

La maîtresse devra se préoccuper, sans cesse, de vivifier les cours de morale par des lectures, des récits et des entretiens.

*Deuxième et troisième années* (une heure par semaine).

Suite du développement du programme de la première année.

**III. — Ecoles normales.**

INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES.

(*Programme du 4 août* 1905).

*Première année.*

(Le programme de « Psychologie et Morale » place la psychologie en première année et la morale en deuxième année. Il n'y a donc pas de cours de morale en première année.)

*Deuxième année* (deux heures par semaine).

Objet de la morale, son utilité.

La conscience morale. Notion du devoir.

La recherche du bien moral; diversité et valeur relative des biens.

Pouvoir de l'homme sur lui-même; valeur de la personne humaine; sentiment d'un accord entre la conscience et l'ordre des choses; possibilité du bonheur et du progrès.

Rôle de l'idéal dans la conception et dans la pratique du bien moral.

La vertu et le bonheur.

La vie individuelle et ses devoirs : dignité individuelle; sentiment de l'honneur; rectitude de l'esprit; équilibre du tempérament; droiture du caractère; énergie morale.

La vie de famille et ses devoirs : fonction de la famille dans l'ordre social; son fondement moral; sa constitution; ses membres; solidarités et obligations qu'elle implique. L'esprit et les vertus de famille.

La vie sociale et ses devoirs : idée de l'organisation des sociétés; rapports des hommes entre eux; la solidarité.

Les devoirs professionnels : leur importance spéciale.

Effets sociaux des vertus privées et domestiques.

Idée du droit corrélative du devoir. Les divers droits des hommes dans la famille et dans la société. La justice. Respect de la personne humaine; respect de l'honneur d'autrui; respect des produits du travail. Principe de la propriété. Le capital et le travail.

Respect des contrats et de la parole donnée. Respect des personnes dans leurs croyances et leurs opinions. Liberté religieuse et philosophique. La tolérance.

Insuffisance morale et sociale de la stricte justice : les hasards de la naissance ; les inégalités physiques et intellectuelles ; les hasards de l'éducation ; les accidents de la vie. La fraternité sociale inspiratrice du progrès de l'idée de justice. La charité privée ; les œuvres sociales d'assistance.

La vie nationale et ses devoirs. Comment notre société est en même temps une nation. L'idée de nation et de patrie. Son fondement moral.

Solidarité des générations. L'esprit national.

La défense de la patrie ; l'armée ; le service militaire obligatoire ; la discipline militaire ; le courage.

L'État : son origine, son rôle, fondement de l'autorité publique.

Formes diverses de cette autorité. La forme républicaine : son principe, sa supériorité.

La souveraineté nationale. La démocratie, l'élite dans la démocratie.

Les lois. Leur fondement moral, social et national.

Devoirs du citoyen : obéissance aux lois, impôts, vote, etc.

Nécessité sociale de la pénalité.

Les droits du citoyen : liberté individuelle, liberté de conscience, liberté des cultes, liberté du travail, liberté d'association.

Les droits politiques.

Dangers de l'arbitraire ; dangers de l'absence de gouvernement.

La notion d'humanité. Devoirs et droits des nations.

*Troisième année.*

(Dans cette année, la morale figure sous la rubrique « Pédagogie ». Le programme prévoit un cours intitulé « Application de la psychologie et de la morale à l'éducation ». — Pour cette partie du programme, voir l'article *Pédagogie*.)

2e SECTION : INSTRUCTION CIVIQUE.

## I. — Ecoles primaires élémentaires.

GARÇONS ET FILLES.

(*Programme du* 18 *janvier* 1887.)

*Cours élémentaire.* — Explications très familières, à propos de la lecture, des mots pouvant éveiller une idée nationale tels que : citoyen, soldat, armée, patrie ; — commune, canton, département, nation ; — loi, justice, force publique, etc.

*Cours moyen.* — Notions très sommaires sur l'organisation de la France.

Le citoyen, ses obligations et ses droits ; l'obligation scolaire, le service militaire, l'impôt, le suffrage universel.

La commune, le maire et le conseil municipal.

Le département, le préfet et le conseil général.

L'Etat, le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, la justice.

*Cours supérieur.* — Notions plus approfondies sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France : la constitution, le président de la République, le Sénat, la Chambre des députés, la loi ; l'administration centrale, départementale et communale, les diverses autorités ; — la justice civile et pénale ; — l'enseignement, ses divers degrés ; — la force publique, l'armée.

## II. — Ecoles primaires supérieures.

GARÇONS ET FILLES.

(*Programme du* 26 *juillet* 1909.)

L'instruction civique figure en deuxième année seulement, sous le titre : « Instruction civique. Droit public », à raison de vingt leçons environ. Voici le texte du programme :

1. *Les droits individuels des citoyens français.* — Egalité civile, liberté individuelle, liberté de conscience et de culte. Liberté du travail, du commerce et de l'industrie. Liberté de réunion et d'association. Liberté de la presse.

2. *La souveraineté nationale et le suffrage universel.* — Les lois constitutionnelles. Les pouvoirs publics : le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif. Le Sénat et la Chambre des députés. Le président de la République, les ministres, le gouvernement parlementaire.

3. *Organisation administrative.* — Administration centrale et administration locale. Division du territoire de la France en départements, arrondissements et communes : 1° le département, le préfet et le conseil général, la commission départementale ; 2° l'arrondissement, le sous-préfet et le conseil d'arrondissement ; 3° la commune, le maire et le conseil municipal.

4. *Organisation judiciaire.* — Publicité de la justice. Les juridictions en matière civile et commerciale : 1° juges de paix ; 2° tribunaux de première instance ; 3° cours d'appel ; 4° tribunaux de commerce ; 5° conseils de prud'hommes ; 6° la cour de cassation. — Le ministère public. — Auxiliaires de la justice : avocats, avoués, huissiers. Assistance judiciaire.

Les juridictions répressives : les tribunaux de répression ; les juridictions d'instruction ; le tribunal de simple police ; le tribunal correctionnel ; la cour d'assises ; la cour de cassation.

Les juridictions administratives : le conseil de préfecture, le conseil d'Etat et la cour des comptes.

5. *Les impôts.* — Notions très sommaires sur les impôts directs et les impôts indirects. — Le vote et le recouvrement de l'impôt. Les impôts d'Etat et les impôts locaux.

6. *Le service militaire.*

## III. — Ecoles normales.

INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES.

(*Programme du* 4 *août* 1905.)

L'instruction civique ne figure pas dans les programmes d'enseignement des écoles normales. Une partie des choses qui s'enseignent sous ce nom dans les écoles primaires supérieures se retrouvent dans le programme d'instruction morale des écoles normales (deuxième année) qui a été reproduit plus haut. En outre, au programme de pédagogie de troisième année figurent des leçons sur l'administration scolaire (les diverses autorités préposées à la surveillance et à la direction des écoles publiques, les rapports de l'instituteur et de l'institutrice avec chacune d'elles, etc.), et, pour les élèves-maîtres seuls, des notions très élémentaires de droit public (organisation judiciaire, financière, militaire), qui appartiennent également à l'ordre des connaissances désignées par d'autres plans d'études sous le nom d'instruction civique.

3e SECTION : SPÉCIMEN DE RÉPARTITION MENSUELLE A L'ÉCOLE PRIMAIRE ÉLÉMENTAIRE.

En raison de la nouveauté et de l'étendue du programme, en raison aussi de la brièveté des indications pratiques fournies par les documents officiels que nous avons transcrits, et enfin de la difficulté d'en répartir méthodiquement les matières mois par mois dans les deux années du cours élémentaire, dans les deux années du cours moyen, et dans l'année unique du cours supérieur, nous croyons utile de reproduire, sinon à titre de modèle, du moins comme exemple très bon à consulter, l'essai ci-après de subdivision hebdomadaire des programmes d'instruction morale et d'instruction civique sur ce cycle de cinq années. Nous l'empruntons au volume de MM. Mutelet et Dangueger : *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires* (Paris, Hachette, 1910) :

## Education morale.

COURS ÉLÉMENTAIRE

*Octobre*

Petits défauts, petites vertus de l'enfance.

1re *année.*

1. La propreté (soins du corps).
2. La propreté (soins des vêtements).
3. La propreté (soins de la maison, des meubles, des jouets, des outils).
4. Avantages de la propreté.

2e *année*.

1. La propreté est une marque de dignité.
2. Conséquence de la malpropreté.
3. L'ordre : une place pour chaque chose.
4. L'ordre : chaque chose à sa place.

*Novembre.*

1re *année*.

1. La sobriété : on n'a pas pitié des gourmands.
2. La gourmandise ruine la santé.
3. L'activité : l'enfant laborieux est estimé
4. L'enfant paresseux est méprisable.

2e *année*.

1. Portrait de l'enfant sobre.
2. La tempérance consiste à ne pas trop boire.
3. Le travail est un trésor.
4. Le travail chasse l'ennui.

*Décembre.*

1re *année*.

1. La franchise : soyez sincères, on vous aimera.
2. Un menteur n'est point écouté, même quand il dit la vérité.
3. La probité : Tu ne déroberas point.
4. Il ne faut jamais tricher en jouant.

2e *année*.

1. On vous saura gré de votre sincérité.
2. Il ne faut jamais dénoncer un camarade.
3. Il faut rendre ce que l'on trouve.
4. Ce que l'on fait d'une mauvaise pièce.

*Janvier.*

1re *année*.

1. La prudence : ne vous fiez pas aux apparences.
2. L'enfant imprudent.
3. La patience : avec de la patience, on vient à bout de tout.
4. Il faut savoir endurer les petits ennuis.

2e *année*.

1. N'imitez jamais avant d'avoir réfléchi.
2. Il ne faut pas être superstitieux.
3. Patience et longueur de temps font plus que force ni que rage.
4. Evitons les querelles.

*Février.*

1re *année*.

1. La douceur : dangers de la colère.
2. La modestie : ne nous vantons jamais.
3. Bonté vaut mieux que beauté.
4. Récapitulation.

2e *année*.

1. Plus fait douceur que violence.
2. Un peu de vanité gâte beaucoup de mérite.
3. Le vaniteux est à la merci de celui qui le flatte.
4. Récapitulation.

*Mars.*

Devoirs de l'enfant dans la famille.

1re *année*.

1. Aimez vos parents.
2. Obéissez toujours à vos parents.
3. Ne cachez rien à vos parents.
4. Les frères et sœurs doivent être unis.

2e *année*.

1. Amour et dévouement des enfants pour leurs parents.
2. Il faut obéir à ses parents par amour.
3. *Id.*, par prudence.
4. *Id.*, par devoir.

*Avril.*

1re *année*.

1. Les frères et sœurs doivent s'entr'aider.
2. Comment un enfant peut se rendre utile.
3. Tendresse de l'enfant pour ses grands-parents.
4. Récapitulation.

2e *année*.

1. Le bon exemple donné par les aînés.
2. Devoir des cadets à l'égard des aînés.
3. Frères et sœurs doivent mettre en commun leurs pensées, leurs peines, leurs plaisirs.
4. Récapitulation.

*Mai*

Devoirs de l'enfant à l'école.

1re *année*.

1. Pourquoi il faut apprendre à lire.
2. Aimez votre maître et soyez soumis.
3. Soyez exacts et assidus à l'école.
4. Ne taquinez pas vos camarades.

2e *année*.

1. Il faut aimer l'étude.
2. Reconnaissance due aux maîtres.
3. Les bavards sont incapables d'étude.
4. Choisissez bien vos camarades.

*Juin.*

Devoirs de l'enfant dans la société.

1re *année*.

1. Soyez polis avec tout le monde.
2. Respectez les vieillards.
3. Ne faites pas souffrir les animaux
4. Aimons les animaux domestiques.

2e *année*.

1. Il ne faut faire de tort à personne.
2. Rendez service aux infirmes.
3. Ayez pitié des oiseaux (les nids).
4. Les animaux domestiques sont sensibles aux bons traitements.

*Juillet.*

1re *année*.

Récapitulation.

2e *année*.

Récapitulation.

COURS MOYEN

*Octobre.*

1re *année*.

1. *Devoirs de l'homme envers lui-même.* — La nature humaine. L'homme et l'animal. Le corps et l'âme. « Une âme saine dans un corps sain ».

2. *Devoirs envers le corps.* — La propreté, la sobriété, conditions essentielles de santé.

3. *Devoirs envers le corps* (suite). — Le travail et la gymnastique entretiennent et développent les forces physiques.

4. *Devoirs envers le corps* (suite). — La dignité personnelle exige une tenue irréprochable, beaucoup de sobriété et d'activité. Dangers de la gourmandise, de l'ivrognerie.

2e *année*.

1. *Devoirs de l'homme envers lui-même.* — La nature humaine. L'homme et l'animal. Corps et âme. Le bien et le mal. But de la morale. Division des devoirs de l'homme envers lui-même.

2. *Devoirs envers le corps.* — Conservation personnelle, hygiène, alimentation, propreté, tempérance. Pourquoi le suicide est une lâcheté.

3. *La tempérance.* — Inconvénients de la gourmandise, de l'ivrognerie, de l'abus du tabac. L'alcoolisme, ses ravages.

4. *Devoirs envers l'âme.* — Simple idée, par des exemples, des trois facultés de l'âme. La sensibilité. Culture des sentiments nobles. Lutte contre les penchants, contre les vices.

*Novembre.*

1re *année*.

1. *Devoirs envers l'âme.* — La vérité et la modestie. Mentir est une lâcheté. Aveu des fautes. Horreur de l'hypocrisie. Modestie dans les paroles, le maintien, les actes.

2. *Devoirs envers l'âme.* — Le travail. Celui qui travaille devient meilleur Pourquoi ? L'oisiveté est la mère de tous les vices. Tout le monde doit travailler. La tâche de l'écolier : l'étude.

3. *Devoirs envers l'âme.* — L'économie. En quoi elle consiste. Conseils de Franklin. Eviter l'avarice, les dettes, le jeu.

4. *Devoirs envers l'âme.* — Le courage et la douceur. Il faut être maître de soi ; fermeté dans le malheur. Courage devant le péril. La persévérance est une forme du courage ; éviter la colère.

2e *année*.

1. *Devoirs concernant la sensibilité.* — Combattre les passions malveillantes : colère, haine, envie, jalousie, orgueil, vanité.

Développer les qualités opposées à chacune de ces passions.

2. *Devoirs concernant l'intelligence.* — Aimer et rechercher la vérité; s'instruire pour mieux connaître ses devoirs. Dire toujours la vérité, horreur du mensonge.

Prudence et réflexion.

3. *Devoirs concernant la volonté.* — Activité, travail, courage, patience, résignation.

4. Récapitulation de la morale individuelle.

*Décembre.*

1ee *année.*

1. *La famille.* — L'enfant doit aimer ses parents. Pourquoi? Ce que font les parents; soins, travail, souffrance, etc., pour l'enfant. Comment : paroles, caresses, empressements, soins dévoués de l'enfant.

2. *L'enfant doit respecter ses parents.* — Pourquoi : âge, expérience, loi de nature.

Comment : déférence, attention aux conseils.

3. *L'enfant doit obéir à ses parents.* — Pourquoi: par affection, par devoir, par intérêt.

Comment : volontairement, immédiatement, entièrement.

4. *L'enfant doit de la reconnaissance à ses parents.* — Pourquoi : services rendus depuis la naissance.

Comment : amour, obéissance, respect, honneur, soutien dans la veillesse.

2e *année.*

1. *Devoirs envers la famille.* — La famille, définition. De quoi se compose la famille. Sentiments qui animent et unissent les membres d'une même famille.

2. *La famille.* — Bienfaits de la famille pour l'enfant, l'enfant sans famille.

Les orphelins.

3. *Devoirs des enfants envers leurs parents et grands-parents.* — Pourquoi et comment l'enfant doit aimer ses parents. Pourquoi : ce que font les parents, soins, travaux, souffrance. Comment : paroles, caresses, empressement, soins affectueux. Pourquoi et comment l'enfant doit respecter ses parents. Pourquoi : âge, expérience, loi de nature. Comment : déférence, attention aux conseils. Pourquoi et comment nous devons à nos grands-parents : affection, respect, obéissance, reconnaissance.

4. *Suite.* — Pourquoi et comment l'enfant doit obéir à ses parents. Pourquoi : par affection, par devoir, par intérêt. Comment : volontairement, immédiatement. Pourquoi et comment l'enfant doit de la reconnaissance à ses parents. Pourquoi: services rendus depuis la naissance. Comment : amour, obéissance, respect, honneur et soutien de la vieillesse.

*Janvier.*

1re *année.*

1. *Devoirs envers les grands-parents.* — Pourquoi et comment nous devons à nos grands-parents : affection, respect, obéissance, reconnaissance.

2. *L'affection entre frères et sœurs.* — Pourquoi : vie commune, mêmes parents, même nom, mêmes intérêts. Comment : paroles aimables, pas de taquineries, de jalousie.

3. *L'aide entre frères et sœurs.* — Pourquoi : ils sont près les uns des autres ; ils doivent faire plaisir à leurs parents. Comment : l'aîné; les bons conseils, le bon exemple, protection partout.

4. *Devoirs envers les animaux.* — Pourquoi : services rendus; ils souffrent comme nous. Comment: pas de mauvais traitements, ni de souffrances inutiles. Soins aux animaux domestiques.

2e *année.*

1. *Devoirs envers la famille.* — L'amour fraternel. Devoirs réciproques des aînés et des plus jeunes. L'esprit de famille.

2. *Devoirs réciproques des maîtres et des serviteurs.*

3. *Devoirs envers les animaux.* — Pourquoi : services rendus, souffrent comme nous. Comment : pas de mauvais traitements, ni de souffrances inutiles, soins aux animaux domestiques. Ne pas faire souffrir les animaux nuisibles. Loi Grammont.

4. Récapitulation des devoirs de l'enfant dans la famille.

*Février.*

1re *année.*

1. *L'école. — Devoirs de l'écolier envers lui-même*: assiduité, travail, ordre, propreté. Pourquoi : par devoir, par intérêt.

Comment : régularité, exactitude, attention, divers soins d'ordre et de propreté.

2. *Devoirs de l'écolier envers le maître* : amour, respect, obéissance. — Pourquoi : le maître représente la famille ; ses services, son âge, son instruction, son expérience.

Comment : faire plaisir, politesse, pas de murmures, etc.

3. *Devoirs de l'écolier envers ses camarades* : amour, aide, protection. — Pourquoi : l'école est comme une grande famille.

Comment : se montrer bon, aimable et prévenant, etc.

4. *Entretien récapitulatif.* — Devoirs de l'enfant dans la famille et à l'école.

2e *année.*

1. *Devoirs de l'enfant à l'école.* — Ce que la République a fait pour les écoles; l'école d'autrefois et celle d'aujourd'hui. Rôle social de l'école. Ce que l'écolier doit à l'école : assiduité, travail, ordre, propreté.

2. *Devoirs de l'écolier envers le maître.* — Pourquoi et comment l'écolier doit aimer et respecter le maître, lui obéir.

Pourquoi : le maître représente la famille; ses services, son âge, son instruction, son expérience.

Comment : faire plaisir, politesse, pas de murmures, etc.

3. *Devoirs de l'écolier envers ses camarades.* — Pourquoi et comment il doit aimer, aider, protéger ses camarades. Pourquoi : l'école est comme une grande famille. Comment : se montrer bon, aimable, prévenant, etc.

4. *Entretien récapitulatif.* — Devoirs de l'enfant dans la famille et à l'école.

*Mars.*

1re *année.*

1. *La patrie.* — Il faut aimer sa patrie. Pourquoi : le sol, la maison natale, nos concitoyens, même langue, mêmes intérêts.

Comment : vouloir la prospérité, la gloire de la France

2. *Il faut se dévouer à sa patrie.* — Pourquoi : reconnaissance pour ce que nous devons à la patrie.

Comment : bon citoyen, bon soldat.

3. *Il faut obéir aux lois.* — Pourquoi : ordre nécessaire, besoin social.

Comment : connaître la loi, obéir scrupuleusement, prêter main-forte à l'autorité.

4. *La France.* — Ses grandeurs et ses malheurs. Ce qu'elle attend de nous.

2e *année.*

1. *Devoirs envers la patrie.* — Ce que c'est que la patrie. Le patriotisme, ce que ce sentiment peut produire.

2. *Pourquoi et comment il faut aimer sa patrie.* — Pourquoi : le sol, la maison natale, nos concitoyens, même langue, mêmes intérêts.

Comment : vouloir la prospérité, la gloire de la France.

3. *Pourquoi et comment il faut se dévouer à sa patrie.* — Pourquoi : reconnaissance pour ce que nous devons à la patrie.

Comment : bon citoyen, bon soldat.

4. *Pourquoi et comment il faut obéir aux lois.* — Pourquoi : ordre nécessaire, besoin social. Comment : connaître la loi, obéir scrupuleusement, prêter main-forte à l'autorité.

*Avril.*

1re *année.*

1. *Devoirs envers autrui.* — Justice. Respecter la vie de son semblable. Pourquoi : vie nécessaire à l'accomplissement de tous les devoirs.

Comment : éviter la violence, la brutalité, ne pas abuser du droit de légitime défense.
2. *Respecter la liberté d'autrui.* — Pourquoi : pas d'homme sans liberté, l'esclave.
Comment : respecter les démarches et les actes d'autrui, ne pas abuser de la force, de la richesse.
3. *Eviter toute médisance.* — Pourquoi : marque d'envie, préjudice à autrui.
Comment : ne rien dire des autres si on ne peut en dire du bien.
4. *Eviter toute calomnie.* — Pourquoi : envie et méchanceté, injustice, préjudice moral.
Comment : parler rarement des autres.

2e *année.*

1. *Devoirs envers la patrie.* — Pourquoi et comment nous avons le devoir de payer l'impôt. Pourquoi : charge des services publics. Comment : pas de retard, pas de frais en aucune circonstance.
2. *Le service militaire.* — Pourquoi et comment nous avons le devoir d'accomplir le service militaire. Pourquoi : qui doit défendre le pays insulté, menacé, envahi ? Comment : obéissance aux chefs, bravoure à la guerre.
3. *Le vote.* — Pourquoi et comment le vote du citoyen doit être consciencieux.
Pourquoi : intérêt général du pays. Comment : voter sans crainte, sans complaisance; penser à l'intérêt général plutôt qu'à l'intérêt particulier.
4. *La France.* — Ce que nous devons à la France. Ses grandeurs et ses malheurs.
Résolutions.

*Mai.*

1re *année.*

1. *Respecter la propriété d'autrui.*
2. Pourquoi : la propriété fait partie de la personne.
Comment : ne rien prendre à autrui, ni directement ni indirectement.
2. *Se garder de frauder.* — Payer exactement ce qu'on doit à l'Etat, à la ville, aux particuliers, aux compagnies, éviter tout profit malhonnête.
3. *Respecter ses engagements.*
Pourquoi : pour ne pas mentir, être juste, gagner la confiance d'autrui.
Comment : s'engager avec prudence, après réflexion, toujours tenir ses engagements écrits ou oraux.
4. *Entretien récapitulatif.* — La justice.
« Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fît. »

2e *année.*

1. *Devoirs envers autrui.* — La société, sa nécessité, ses avantages.
2. *Justice.* — Respect : 1° de la vie (légitime défense, guerre), 2° de la liberté, 3° de la croyance religieuse et de l'opinion d'autrui (la tolérance); raison de ces devoirs.
3. *Respect de l'honneur d'autrui* : médisance, calomnie, délation.
4. *Respect de la propriété* : le vol, la fraude, les dettes, la probité

*Juin.*

1re *année.*

1. *Charité.* — Etre bon pour les autres.
Pourquoi : les hommes sont frères, ils doivent s'aimer, se pardonner.
Comment : être indulgent aux faiblesses des autres; les aider, les accueillir cordialement.
Oubli des injures.
2. *Etre poli.* — Pourquoi : pour respecter la sensibilité des autres, pour éviter le froissement, pour être agréable.
Comment : se gêner pour les autres, s'empresser dans la rue, dans la maison, à table.
3. *Etre bienfaisant.* — Pourquoi : misères à soulager. Tous les hommes sont frères.
Comment : aimer ses semblables, penser à eux plus qu'à soi-même, les aider de ses ressources.
4. *Sacrifier sa vie au besoin.* — Pourquoi : rien de plus beau et de plus grand que le sacrifice entier de sa personne.
Comment : mettre ses forces, ses richesses, son savoir au service de la patrie, de ses semblables.

2e *année.*

1. *Devoirs envers autrui.* — Charité. En quoi elle consiste, sa source, ce qui en fait la beauté, ses diverses qualités.
2. *Devoirs de bienveillance* : bonté, politesse, modestie.
3. *Devoirs de bienveillance* (suite). — Amitié, pardon des injures.
4. *Devoirs de bienfaisance.* — Le bienfait et la reconnaissance, le dévouement et le sacrifice.

*Juillet.*

1re *année.*

1. *La charité.* — Entretien récapitulatif.
2, 3 et 4. *Devoirs envers Dieu.* (Voir le programme officiel.)

2e *année.*

*Devoirs envers autrui.* — Entretien récapitulatif.
2, 3 et 4. *Devoirs envers Dieu.* (Voir le programme officiel.)

COURS SUPÉRIEUR

*Octobre.*

1. *La morale.* — Définition. But. Ses divisions.
2. *La conscience.* — Son double aspect comme idée ou comme sentiment moral. Elle conseille; elle juge. Satisfaction ou repentir.
3. *Facteurs de la conscience.* — Expérience, éducation, raison. Formation et développement de la conscience. Progrès ou déviation. Influence du tempérament, des habitudes.
*La responsabilité.* — Conditions de son existence. Raison. Conscience. Liberté.
4. *La moralité.* — Conditions essentielles; la liberté morale, la loi morale. Idéal moral. Lutte des tendances supérieures contre les instincts inférieurs.

*Novembre.*

1. *Les motifs d'action.* — Plaisir, intérêt, devoir.
2. *Loi morale.* — Obligation de faire le bien, d'éviter le mal. Aucune contrainte extérieure. Caractères du devoir.
3. *La responsabilité.* — Ses conditions; ses degrés en rapport avec ceux de la liberté morale.
4. *La dignité humaine.* — Définition (respect de soi et des autres). Conséquence de la raison, de la liberté, de la responsabilité. Vertus qui la protègent. Passions qui l'avilissent.

*Décembre.*

1. *La morale pratique.* — Distinction entre le principe du devoir et les devoirs qui en découlent. Ensemble des devoirs de l'homme; leur division.
*Devoirs envers le corps.* — Le corps, serviteur de l'âme. Devoirs : propreté, tempérance, sobriété, aucun excès.
2. *Devoirs envers l'âme.* — Les trois facultés : sensibilité, intelligence, volonté. Exemples de leur fonctionnement. Distinction entre l'homme et l'animal. Culture et développement des facultés.
*Qualités et défauts.* — Franchise, mensonge, orgueil, modestie.
3. *Qualités et défauts* (suite). — Travail, paresse. Economie, prodigalité, avarice. Dettes. Jeu. Le travail et l'économie, seules sources de richesse.
4. *Qualités et défauts* (suite). — Patience, colère. Courage, peur. Revision. Ce qu'il faut être. Ce qu'il ne faut pas être.

*Janvier.*

1. *La famille.* — Nécessité de la famille. Ce qu'elle était autrefois. Ce qu'elle est aujourd'hui.
*Devoirs de l'enfant envers ses parents.* — Amour, obéissance, respect, reconnaissance. Bienfaits des parents pour leurs enfants.
2. *Devoirs de l'enfant majeur.* — Honneur, respect, aide. Respect du nom de famille.
*Devoirs des frères et sœurs.* — Affection, assistance, concessions, bon exemple.
Devoirs envers les grands-parents. Vénération, prévenances.
3. *Les serviteurs.* — Devoirs des enfants : politesse, bienveillance, pas d'exigences. — Devoirs des maîtres : bienveillance, justice, bonté. — Devoirs des

serviteurs : scrupule, complaisance, dévouement, reconnaissance.

4. *Devoirs des parents.* — Aimer également leurs enfants. Les nourrir, les entretenir, les élever. Leur donner le bon exemple. Les préserver de tout danger.

Conclusion : la famille, école des vertus.

*Février.*

1. *L'école.* — L'école d'autrefois. L'école d'aujourd'hui. L'instituteur d'aujourd'hui. L'instruction et l'éducation. Nécessité de l'instruction. Dangers de l'ignorance.

*Devoirs de l'enfant.* — Envers lui-même, envers son maître, envers ses camarades.

2. *Corrélation des droits et des devoirs de l'enfant à l'école.* — (Revision du cours moyen.)

L'école prépare la vie sociale. L'émulation. Défauts à éviter : jalousie, hypocrisie, délation. Qualités à acquérir : bonté, justice.

3. *Nécessité de la vie en société.* — La société fondée par la nature et la nécessité : famille, tribu, classe, société.

*Ses avantages.* — Matériels : union, force, division du travail. Intellectuels : sciences, efforts de toutes les générations. Moraux : fraternité.

4. *La justice dans la société.* — « Ne fais pas à autrui.... » Les devoirs de justice; les énumérer.

*Respect de la vie.* — Exception : légitime défense, guerre. Le duel réprouvé par la morale.

*Mars.*

1. *Respect de la liberté.* — La liberté est un bien inviolable et sacré. Diverses libertés.

*Respect de la propriété.* — Sources : premier occupant, travail, épargne, héritage, vol. Ses divers degrés. Actes qui constituent un vol (dépôt, objet trouvé, dette, emprunt, fraude, tricherie, faux poids).

2. *Respect de l'honneur et de la réputation.* — Médisance, calomnie, commérages, cancans. La loi punit le diffamateur.

Respect de la parole donnée. Exemples historiques. L'homme qui manque de parole n'est pas estimé (commerçant, ouvrier, etc.).

3. *Tolérance.* — Exemples historiques de tolérance, d'intolérance. La persuasion. Vertus de justice. Probité. Equité. Loyauté. Délicatesse.

4. *Revision et corrélation des devoirs de justice et des droits.*

*Avril.*

1. *La charité dans la société* : « Fais à autrui ce que.... » Diverses formes de la charité.

2. *Solidarité et fraternité.* — Solidarité créée par la responsabilité mutuelle. Intérêt particulier et intérêt général : « Aidons-nous les uns les autres ».

Fraternité. Sentiment plus noble : « Aimons-nous les uns les autres ».

*Comparaison entre la Justice et la Charité.* — Charité, complément indispensable de la justice. Echelle morale : charité, justice.

3. *Devoirs de l'homme envers autrui, selon sa position.* — Devoirs envers nos inférieurs, nos égaux, nos supérieurs. Devoirs professionnels.

4. *Revision générale* des devoirs de l'homme envers la société. Corrélation des droits et des devoirs.

*Mai.*

1. *La patrie*; famille et société. Sa formation. Ses bienfaits. Patriotisme. Réfutation du chauvinisme, du cosmopolitisme.

2. *Devoirs envers la patrie.* — Enfants de la même mère, mêmes devoirs. L'instruction obligatoire. L'impôt (ses caractères). « Frauder, c'est voler. »

3. *Devoirs envers la patrie* (suite). — Le vote. Ses caractères : libre, consciencieux, éclairé, désintéressé.

4. *Devoirs envers la patrie* (fin). — Le service militaire; c'est le plus élevé des devoirs envers la patrie. Devoirs du soldat. La discipline. Amour et respect du drapeau.

*Juin.*

1. *Le citoyen.* — Ses droits; les devoirs de l'Etat.

2. *La devise républicaine.* — La liberté (ses limites); l'égalité devant la loi (inégalités qu'on ne supprimera jamais); la fraternité (institutions de bienfaisance).

3 et 4. *Devoirs envers Dieu.* — (Voir programme officiel.)

*Juillet.*

*Récapitulation générale.*

**Instruction civique.**

L'instruction civique fait connaître aux élèves notre organisation administrative, politique et sociale, en leur montrant les droits mais aussi les devoirs des futurs citoyens.

Elle touche donc à l'histoire, à la géographie et à la morale; souvent même il est difficile d'établir nettement une différence entre ces leçons diverses.

Il est nécessaire de provoquer des comparaisons entre le présent et le passé, de faire appel à certains souvenirs historiques, d'appuyer l'exposé sur une lecture bien choisie.

Pour être mieux compris des enfants, montrons-leur des documents, qu'ils connaissent sans doute, mais qu'ils n'ont pas bien examinés : le rôle des contributions, les feuilles d'impôt, la liste électorale, le bulletin de vote, etc.

Sans considérer nos institutions comme définitives, idéales, faisons-les aimer, parce qu'elles sont supérieures à beaucoup d'autres et qu'elles sont le résultat d'efforts considérables, accomplis par les générations qui nous ont précédés.

COURS MOYEN

*Octobre.*

1re *année.*

1. *La Commune.* — Idée de la commune. Origine des premiers villages.

Village, bourg, ville, 36 000 communes en France.

2. *Idée de la communauté.* — La propriété particulière opposée à la propriété en commun. Biens communaux, exemples.

3. *Le conseil municipal.* — Les dépenses et les recettes communales. Rôle du conseil municipal.

4. *Election du conseil municipal.* — Conditions pour être : 1° électeur; 2° éligible. Le citoyen, le suffrage universel. La liste électorale.

2e *année.*

1. *La Commune.* — Revue du programme de 1re année. — Le système communal date de 1789. Un mot de l'affranchissement des communes au moyen âge. Les villes seules organisées en communes; les anciennes paroisses.

2. *Idée de la communauté.* — Comme en 1re année.

3. *Le conseil municipal.* — Revue du programme de 1re année. — Qualités du conseiller municipal : capacité, dévouement.

4. *Election du conseil municipal.* — Comme en 1re année.

*Novembre.*

1re *année.*

1. *Election du conseil municipal* (suite). — Description de la carte électorale.

2. *Le vote.* — Détail de l'opération.

3. *Le budget.* — Dresser au tableau noir le budget par dépenses et par recettes d'un ménage d'ouvriers.

4. *Le budget communal.* — Dresser brièvement au tableau noir le budget d'une commune : dépenses, recettes, balance.

2e *année.*

1. *Election du conseil municipal* (suite). — Comme en 1re année.

2. *Le vote.* — Détail de l'opération. La majorité absolue, la majorité relative. Réunion du conseil municipal.

3. *Le budget.* — Comme en 1re année.

4. *Le budget.* — Comme en 1re année. — Le budget extraordinaire.

*Décembre.*

1re *année.*

1. *Le maire.* — Qui l'élit; pour quelle durée; il représente la commune et le gouvernement; il préside le conseil municipal, prépare le budget, nomme les employés communaux. Il fait exécuter les lois.

2. *Le maire* (suite). — Il dresse la liste électorale, celle du tirage au sort; il reçoit les déclarations de l'état-civil. — Les adjoints au maire.

3. *Le maire* (fin). — C'est un magistrat. Il veille aux intérêts, à la sécurité de tous.

4. Récapitulation.

2e *année*.

1. *Le maire*. — Comme en 1re année.

2. *Le maire*. — Comme en 1re année.

3. *Le maire*. — Comme en 1re année. — Fonction gratuite : respect et reconnaissance dus au maire et aux adjoints par les habitants de la commune.

4. Récapitulation.

*Janvier.*

1re *année*.

1. *Le canton*. — En donner une idée par rapport à la commune; ce n'est qu'une division administrative; fonctionnaires du gouvernement qui résident au chef-lieu de canton.

2. *L'arrondissement*. — En donner une idée par rapport au canton. Le conseil d'arrondissement; il émet des vœux; pas de budget. Le sous-préfet; le tribunal de première instance.

*L'arrondissement* à Paris. — Paris capitale : pas de mairie centrale; vingt sections. Les deux préfets. Les maires d'arrondissement : officiers de l'état-civil, surtout.

4. Récapitulation.

2e *année*.

1. *Le canton*. — Comme en 1re année. — 2800 cantons en France; les grandes villes sont divisées en cantons.

2. *L'arrondissement*. — Comme en 1re année. — 362 arrondissements en France. Le receveur particulier.

3. *L'arrondissement* à Paris. — Comme en 1re année.

4. Récapitulation.

*Février.*

1re *année*.

1. *Le département*. — Administration concrète, comme la commune; propriétés, budget. Donner des exemples de propriétés départementales. — Le préfet, le conseil général.

2. *Le préfet*. — Son rôle, qui le nomme; ses attributions.

3. *Le conseil général*. — Analogie avec le conseil municipal; nombre de membres; les deux sessions. Le budget départemental. Electeur sénatorial.

4. Récapitulation.

2e *année*.

1. *Le département*. — Comme en 1re année. Origine de la division de la France en départements; 86 départements.

2. *Le préfet*. — Comme en 1re année. Le conseil de préfecture.

3. *Le conseil général*. — Comme en 1re année.

4. Récapitulation.

*Mars.*

1re *année*.

1. *L'Etat*. — Rappeler l'administration d'une commune, puis celle d'un département. Montrer l'importance de celle du pays entier. Budget de plusieurs milliards. La République, la souveraineté nationale. Les trois pouvoirs de l'Etat.

2. *Le pouvoir législatif*. — Qu'est-ce qu'une loi ? Qui fait les lois? Rôle de la Chambre des députés, du Sénat.

3. *Le pouvoir exécutif*. — Le président de la République; son origine; durée de son mandat; ses attributions.

4. *Le pouvoir exécutif* (suite). — Les ministres. Qui les nomme? Expliquer les mots : cabinet, président du conseil, décret, arrêté.

2e *année*.

1. *L'Etat*. — Comme en 1re année. Court parallèle avec l'ancien régime.

2. *Le pouvoir législatif*. — Comme en 1re année. Qui faisait les lois autrefois ?

3. *Le pouvoir exécutif*. — Le président de la République; son origine, durée de son mandat; ses attributions. Ses frais de représentation comparés à la liste civile des anciens rois.

4. *Le pouvoir exécutif* (suite). — Les ministres. Comme en 1re année. — La responsabilité personnelle des ministres.

*Avril.*

1re *année*.

*L'impôt*. — Nécessité de l'impôt. Dépenses de l'Etat : lesquelles? Qu'est-ce que l'impôt? Services rendus à chacun par le pays.

2. *Impôts divers*. — Impôts en rapport avec la situation des citoyens. Impôts directs, indirects.

3. *La douane et les octrois*. — Catégories d'objets imposables.

4. *Le ministère des finances*. — Son rôle. Fonctionnaires divers. Le budget.

2e *année*.

1. *L'impôt*. — Comme en 1re année. — L'impôt a toujours existé.

2. *Impôts divers*. — Comme en 1re année. Objets divers de luxe et de nécessité imposés par l'Etat.

3. *La douane et les octrois*. — Comme en 1re année. Droit de l'Etat; taxe municipale.

4. *Le ministère des finances*. — Comme en 1re année. La cour des comptes.

*Mai.*

1re *année*.

1. *La justice*. — Les magistrats; leur rôle; le ministère public. Expliquer les termes : contravention, délit, crime. Tribunaux correspondants.

2. *La cour d'assises*. — Elle juge les crimes; son siège; le jury. Expliquer son fonctionnement.

3. *Le juge de paix*. — Insister sur son rôle conciliateur : exemples.

4. *Les tribunaux*. — Montrer le rôle de chacun d'eux par l'histoire de deux plaideurs entêtés épuisant toutes les juridictions.

2e *année*.

1. *La justice*. — Comme en 1re année. Magistrature assise, debout, inamovible.

2. *La cour d'assises*. — Comme en 1re année.

3. *Le juge de paix*. — Comme en 1re année. Qui le nomme? — Il n'est pas inamovible.

4. *Les tribunaux*. — Comme en 1re année. Insister sur le rôle de la cour d'appel et sur celui de la cour de cassation.

*Juin.*

1re *année*.

1. *Le service militaire*. — Le tableau de recensement; le tirage au sort. Les engagements volontaires.

2. *Service obligatoire*. — Deux obligations principales : service personnel, — durée égale pour tous. Le conseil de revision.

3. *Organisation de l'armée*. — Le ministre; les officiers, écoles spéciales. La feuille de route.

4. *La marine*. — Son organisation. Unité de la marine. Les cinq préfectures maritimes.

2e *année*.

1. *Le service militaire*. — Comme en 1re année.

2. *Service obligatoire*. — Comme en 1re année. Divisions de la durée du service militaire.

3. *Organisation de l'armée*. — Comme en 1re année. Le conseil de guerre. Code militaire.

4. *La marine*. — Comme en 1re année. Inscription maritime; utilité de la marine.

*Juillet.*

Récapitulation générale.

COURS SUPÉRIEUR

*Octobre.*

1. *L'ancien régime*. — Sujets. Monarchie absolue. Droits féodaux. Redevances au roi. Inégalité. Liberté nulle. Cahiers du Tiers Etat.

2. *Déclaration des droits de l'homme*. — Principes de 1789. Etude des considérants de la Déclaration. La liberté et l'égalité (les 4 premiers articles).

3. *La loi*, dans ses rapports avec l'égalité et la liberté individuelle (Articles 5, 6, 7, 8, 9).

La liberté de conscience (Articles 10, 11).

4. *La force publique*. — La sûreté. Droit de propriété (Articles 12 à 17).

*Novembre.*

1. *La devise républicaine.* — Résumé de la Déclaration des droits de l'homme. L'Etat doit respecter les libertés inviolables des citoyens.

Sa protection s'étend également sur tous. L'Etat paternel. Tous les citoyens sont des frères.

2. *Obligations du citoyen.* — Pourquoi ? Nombreux droits garantis. L'honneur d'être citoyen impose des devoirs sacrés.

Devoirs : militaire, scolaire, fiscal, électoral.

3. *L'état-civil.* — Vie légale du citoyen. Actes de l'état-civil (registres, officiers de l'état-civil). Etablissement de ces actes (conditions, témoins).

4. *Revision.* — Le citoyen. La morale civique.

*Décembre.*

1. *Le suffrage universel.* — Egalité. Souveraineté nationale. Représentation. Conditions pour être électeur. Qualités du vote : libre, éclairé, désintéressé.

2. *La loi.* — Expression de la volonté nationale. Diverses sortes de lois : fatales, morales, civiles. Les lois variables (civilisation). Obéissance à la loi. « Nul n'est censé ignorer la loi. »

Codes (civil, pénal). Promulgation : affiches, *Officiel, Bulletin des lois.*

3. *Pouvoirs de l'Etat et constitution de* 1875. — Définition des pouvoirs d'un Etat (autorités). Définition de la constitution. Les trois pouvoirs de chaque constitution. Séparation des pouvoirs. La constitution de 1875 (lois constitutionnelles).

4. *Le Parlement.* — Sa constitution. Deux Chambres. Chambre des députés. Age d'éligibilité; durée du mandat d'un député. Validation, bureaux, commission. Séances publiques. Droite, gauche.

Sénat, 300 membres. Suffrage restreint. Age d'éligibilité, durée du mandat d'un sénateur. Fonctionnement. Haute Cour de Justice.

Avantage des deux Chambres.

*Janvier.*

1. *Le Parlement, pouvoir législatif.* — Confection des lois. Commission. Rapporteur. Discussion publique et vote (pour les deux Chambres). Haute mission. Devoirs du représentant.

2. *Le pouvoir exécutif.* — Le président de la République, chef du pouvoir exécutif. Election, réélection. Privilèges : fonctionnaires, force armée, droit de grâce, traités, promulgation des lois.

3. *Le pouvoir exécutif.* — Les ministres. Ministère. Choix. Responsabilité. Dépendance du Parlement. Crise. Départements ministériels. Administration, circulaires, arrêtés ministériels.

4. *Revision.* — Pouvoir législatif. Pouvoir exécutif.

*Février.*

1. *Administration centrale.* — L'administration en général. Son rôle. Administration centrale. Ministre de l'intérieur. Chef hiérarchique des préfets, sous-préfets, maires. Autres attributions.

*Administration départementale.* — Préfet (conseil de préfecture, secrétaire général, sous-préfets). Attributions du préfet.

2. *Administration départementale* (suite). — Conseil général. Un membre par canton. Age d'éligibilité, durée du mandat d'un conseiller général. Rôle. Deux sessions. Commission. Mission politique (souveraineté nationale). L'arrondissement. Sous-préfet. Conseil d'arrondissement (ses attributions).

3. *Administration communale.* — La commune, personne civile. 36 000 communes. Cadastre.

Le maire. Election. Adjoints. Double rôle : Etat, commune.

Fonctions : pouvoir exécutif, police, officier de l'état-civil, administration communale (Paris : préfets).

4. *Le conseil municipal.* — Election. Age d'éligibilité; durée du mandat d'un conseiller municipal. Scrutin de liste. Attributions : élection du maire, des délégués sénatoriaux. 4 sessions. Budget. Délibérations (approbation du préfet).

Condition morale : Maire, conseil municipal (fonction gratuite, dévouement).

*Mars.*

1. *L'impôt.* — Caractères : nécessité, universalité, proportionnalité.

Deux sortes d'impôts ou contributions : directs, indirects; pourquoi. Enumération.

2. *La douane.* — Régimes douaniers. Les douaniers. L'octroi. Son but. Etablissement : demande du conseil municipal, approbation du gouvernement. Prélèvement du 10^e^. — La fraude, grave faute civique.

3. *Le ministère des finances.* — Budget (recettes, dépenses). Trésor. Employés des contributions directes et indirectes. Contrôle rigoureux. Cour des comptes.

4. *Revision.* — L'administration : centrale, départementale, communale. L'impôt.

*Avril.*

1. *La justice.* — Le ministre (garde des sceaux).

La justice. Caractères : publique, égale pour tous, très coûteuse. Tribunaux et juges : assis (inamovibles), debout (parquet, ministère public). Police judiciaire (procureurs, substituts). Tribunaux exceptionnels.

2. *La justice civile.* — Son objet. Code civil (peines). Divers degrés de juridiction; leurs attributions. Justice de paix, 1^re^ instance, cour d'appel, cour de cassation.

3. *La justice pénale.* — Son objet (contraventions, délits, crimes). Code pénal (peines). Divers degrés de juridiction; leurs attributions. Simple police, police correctionnelle, cour d'assises, cour de cassation.

4. *L'armée.* — Le ministre de la guerre. Ses attributions. La loi militaire, transformations diverses, 1889, 1905 et 1908. Organisation militaire de la France. L'armée, armes, grades. La discipline. Le drapeau (Honneur et Patrie).

*Mai.*

1. *La marine.* — Le ministre. Ses attributions. Armée de mer : troupes, flotte. L'inscription maritime. Engagements. Organisation maritime. Engagements. Organisation maritime du littoral. Les grades. Discipline. Dévouement.

2. *L'instruction publique.* — Le ministre. Ses attributions. L'Université : Enseignement supérieur, secondaire, primaire. Organisation de la France, 17 académies. Recteur, conseil supérieur; fonctionnaires.

Enseignement supérieur : But. Facultés (quatre sortes). Universités : Grades. Grandes écoles.

2. Enseignement secondaire : But. Lycées, collèges. Baccalauréat. Bourses.

Enseignement primaire. Ses trois caractères. Sacrifices de la troisième République. Devoir de reconnaissance des écoliers.

4. *Revision.* — La justice. L'armée. L'enseignement.

*Juin.*

1. *Autres ministères.* — Travaux publics. Agriculture. Commerce. Travail et prévoyance. Industrie. Attributions diverses. But commun : prospérité de la France.

2. *Affaires étrangères.* — Attributions du ministre. Agents diplomatiques. Leur rôle.

Colonies. Possessions et protectorats, définitions, exemples. L'Algérie (régime spécial).

3. *Récapitulation générale.* — Le citoyen.

4. *La souveraineté générale.*

*Juillet.*

*Récapitulation générale.* — L'administration.

**MOREAU DE LA ROCHETTE.** — François-Thomas Moreau, agronome français (1720-1791), appelé *de la Rochette* du nom d'un domaine qu'il acheta aux environs de Melun, mérite une mention comme le fondateur d'une école d'arboriculture dans laquelle un certain nombre d'enfants sans famille étaient admis à faire un apprentissage. « Le premier en France, dit M. Soulice (*De l'enseignement agricole dans les écoles rurales*), il eut l'idée d'appliquer à la culture de la

terre, et particulièrement à la création de pépinières, les enfants trouvés. Avec l'assentiment de Sauvigny, contrôleur général des finances, il fit l'essai de ce système sur sa terre de la Rochette. Vingt-quatre enfants pris à l'hospice de la Pitié, à Paris, formèrent le noyau de cette école d'arboriculture. Cet établissement inspira, dès son début, une telle confiance qu'un arrêt du Conseil d'Etat du 9 février 1767 le transforma en école publique admettant cinquante enfants trouvés, qui y étaient instruits et entretenus jusqu'à vingt-cinq ans, sous la direction du fondateur. Moreau de la Rochette fut en même temps nommé par le roi inspecteur général des pépinières qui devaient être créées dans différentes provinces du royaume, sur le modèle de la Rochette et avec les mêmes éléments.... Un successeur de Sauvigny supprima l'école de la Rochette en 1769; l'abbé Terray la rétablit en 1770, mais Necker la supprima définitivement en 1780. Dans le court intervalle de treize années, l'école de la Rochette avait élevé et distribué un million d'arbres: au moment où elle fut fermée, elle possédait 7 131 600 plants; on y avait instruit 400 enfants qui en étaient sortis bons jardiniers, planteurs et dessinateurs de jardins. »

Les services rendus par Moreau de la Rochette à l'agriculture et aux enfants trouvés lui valurent les éloges de Voltaire, qui lui écrivait le 1[er] juin 1767 : « J'ai fort applaudi à l'idée de rendre les enfants trouvés et ceux des pauvres utiles à l'Etat et à eux-mêmes.... J'ai été très touché de votre amour pour le bien public; celui qui fait croître deux brins d'herbe où il n'en croissait qu'un rend service à l'Etat. »

**MOSELLANUS.** — Mosellanus, dont le véritable nom est Pierre Schade, humaniste allemand du commencement du seizième siècle, fut un ardent promoteur des études grecques encore suspectes d'hérésie, et le premier des maîtres de la Renaissance qui ait publié des dialogues pour faciliter aux écoliers la conversation en langue latine.

Il naquit en 1493 dans le diocèse de Trèves, à Bruttig, sur les bords de la Moselle, dont il prit le nom. Après une enfance misérable, pendant laquelle il étonna par la précocité de son intelligence, il put, en 1502, grâce à son grand-père, aller étudier à Cologne où il apprit le grec sous Césarion. Il enseigna quelque temps à Leipzig et à Freiberg; puis, malgré sa grande jeunesse, il fut nommé professeur de littérature grecque à Leipzig à la place de Richard Crook qui retournait en Angleterre (1517). Cette même année il publia ses dialogues sous le nom de *Pédologie*, c'est-à-dire « Conversations à l'usage des enfants ». L'année suivante, pour inaugurer son enseignement, il prononça un grand discours sur les trois langues (*Oratio de variarum linguarum cognitione parandâ*, Leipzig et Bâle, 1519), où il justifie avec énergie, contre les prétentions des théologiens, l'étude du grec et celle de l'hébreu. Ce manifeste fit grand bruit : on eut peine à croire qu'il fût l'œuvre d'un si jeune homme; les colères s'en prirent à Erasme à qui on l'attribua et qui fut obligé d'entrer en lice. En 1519, Mosellanus, élu recteur par l'université de Leipzig, fut choisi par le duc Georges pour ouvrir la fameuse dispute entre Eck et Carlostadt, qui se continua entre Eck et Luther. Dans son discours (*De ratione disputandi præsertim in re theologicâ*, Augsbourg, 1519), il leur recommanda la modération. « Discuter, dit-il, c'est premièrement chercher à s'éclairer en comparant son opinion à celle de son adversaire dans un esprit de défiance pour soi-même; c'est ensuite embrasser avec joie l'opinion de son adversaire si on la reconnaît pour vraie; sinon, lui montrer son erreur par des raisons claires, avec douceur et sans orgueil...; il y a plus de profit à être vaincu qu'à être vainqueur. »

Quoique sympathique à la Réforme, Mosellanus, par amour de la paix, demeura dans l'Eglise catholique. Il se consacra aux lettres avec une ardeur qui épuisa sa santé et hâta sa fin. Tous les jours de grand matin il expliquait Homère à ses pensionnaires, donnait deux ou même trois leçons publiques ainsi que deux leçons particulières, et se reposait en lisant, en transcrivant ou en composant. Suivant un usage dont le progrès des sciences historiques et morales peut faire espérer le retour, il expliquait en chaire aussi bien les auteurs chrétiens que les auteurs païens, l'épître aux Romains et l'évangile selon saint Jean, par exemple, comme Platon ou Démosthène. Il traduisit plusieurs discours des Pères grecs et le discours d'Isocrate sur la Paix, qu'il fit précéder d'une belle préface à Frédéric le Sage. On lui doit aussi des éditions et des commentaires. Renommé pour la douceur et la pureté de ses mœurs autant que pour sa science, il trouvait des forces dans le sentiment de sa responsabilité devant Dieu et dans son désir de faire progresser ses élèves. Il mourut en 1524, à l'âge de trente et un ans. Sa fin prématurée excita de nombreux regrets. Mélanchthon, qui avait été son rival heureux pour la chaire de Wittenberg et dont il était l'ami, accourut de loin pour le voir et put arriver le jour même où il rendait le dernier soupir.

Il ne subsiste guère de Mosellanus que l'exemple de son zèle. Ses ouvrages, dépassés, sont oubliés, à l'exception de ses deux grands discours et de sa *Pédologie*; encore celle-ci ne demeure-t-elle que comme une petite page d'histoire, son importance pédagogique ayant disparu avec les besoins qu'elle était destinée à satisfaire. Au seizième siècle, la langue latine était appréciée non seulement comme le dépôt des connaissances de l'esprit humain, mais en même temps comme un indispensable moyen de communication entre les lettrés de tous les pays : on la parlait autant qu'on l'écrivait, et par conséquent dans les écoles il était interdit de s'exprimer dans une autre langue; d'où la nécessité de faire pour les écoliers des manuels de conversation qui ne pouvaient leur être utiles qu'en reproduisant leur vie et leurs mœurs. De tels manuels avaient existé avant la Renaissance et l'on en connaît au moins un : mais la langue et les idées en étaient également grossières. Mosellanus renouvela le genre : il y introduisit la pureté du style et la délicatesse des sentiments, tout en reproduisant la vie familière des écoliers. Il fraya ainsi la voie, d'abord à Erasme qui dénatura le genre en l'élargissant, puis à toute une série de successeurs. Ses dialogues nous donnent de précieux renseignements sur la vie des écoliers de Leipzig, sur leurs idées religieuses à la veille de la Réforme, et sur l'état de leurs études. Par ces petites scènes, Mosellanus craignait d'avoir compromis la gravité professorale; dans sa préface il demande presque pardon de s'être fait enfant avec les enfants. La *Pédologie* est cependant celui de ses ouvrages qui a eu le plus d'éditions. Comme on devait s'y attendre, elle eut sa place dans le plan d'études saxon approuvé par Luther. Elle fut réimprimée, à notre connaissance, à Mayence en 1521, à Anvers en 1531, à Paris en 1535, 1548, 1550, à Smalkalde en 1586, et enfin à Helmstedt (Brunswick) en 1706. C'est donc seulement au commencement du dix-huitième siècle qu'elle cessa d'être un livre d'école. Aujourd'hui encore on la relit volontiers à cause du naturel et de la fidélité de ses descriptions. [L. MASSEBIEAU.]

**MOUSSES** (ECOLE DES). — Cette école, créée en 1883, est établie sur un vaisseau en rade de Brest. L'âge d'admission est de quatorze ans au moins et de quinze ans au plus. La loi du 24 décembre 1896 a imposé à tous les enfants désireux d'entrer dans la marine la possession du certificat d'études primaires. Les enfants sont répartis en différentes classes, suivant leurs moyens; l'enseignement leur est donné par des professeurs, choisis parmi ceux des écoles normales, et des sous-professeurs provenant de l'enseignement public. Le cours supérieur peut conduire au cours préparatoire des élèves officiers à Brest.

**MOYENNES** (ÉCOLES). — Ce nom est employé, dans différents pays, pour désigner des établissements qui ne sont pas tous du même degré, et qui appartiennent, les uns à l'enseignement primaire supérieur, les autres à l'enseignement secondaire.

En Belgique, les *écoles moyennes* de l'Etat, des provinces ou des communes forment la transition entre les écoles primaires et les athénées. Le terme d'enseignement moyen désigne l'enseignement intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur; il comprend deux degrés : le degré

inférieur (écoles moyennes) et le degré supérieur (athénées). Dans le grand-duché de Luxembourg et dans les Pays-Bas, on donne la même signification au terme d'enseignement moyen.

En Prusse, l'administration range sous le nom d'*écoles moyennes* (*Mittelschulen*) toutes les écoles qui, sans appartenir à l'enseignement secondaire proprement dit (gymnases et *Realschulen*), ont un programme plus développé que celui de l'école primaire (*Volksschule*). Ces écoles, suivant les lieux, portent les noms de *Bürgerschulen*, *Rektorschulen*, *höhere Knabenschulen*, *Städtschulen*. Le chiffre normal des classes dans une *Mittelschule* est de six; mais il peut être plus élevé, ou être réduit à cinq. Lorsqu'une école primaire atteint le chiffre de six classes, les classes supérieures de cette école peuvent organiser leur enseignement d'après le programme de la *Mittelschule*.

En Autriche, par contre, le terme de *Mittelschule* désigne un établissement d'enseignement secondaire par opposition à la *Bürgerschule* ou école primaire supérieure, celle-ci correspondant à la *Mittelschule* prussienne.

**MUNICIPALES** (Petites écoles). — Dans la première moitié du seizième siècle, les écoles des monastères et celles des presbytères étaient en souffrance, l'Eglise se trouvait en péril : le concile de Trente (1542) prescrivit l'érection de séminaires en colleges ecclésiastiques. Nul ne devait y être admis s'il n'était âgé de douze ans et s'il ne savait lire et écrire correctement (*competenter*) Or, pour savoir lire, il fallait avoir fréquenté les écoles abécédaires et rudimentaires. En conséquence, l'autorité des évêques et des synodes força les gens d'Eglise à pourvoir à l'entretènement de petites écoles : Voir *Ecclésiastiques* (*Ecoles*); et en même temps celle du roi et des parlements contraignit les consuls, maires, jurats et échevins à créer des petites écoles municipales et publiques. Ces écoles municipales reçurent les subventions de la commune aux conditions d'un traité, bail ou contrat consenti par les magistrats municipaux et par le maître. Une ordonnance royale du 14 mars 1724 confirma et compléta les dispositions des édits antérieurs sur les petites écoles : elle régla ce qui concernait les programmes, les salaires, l'impôt spécial, l'obligation, la surveillance. [L. Maggiolo.]

**MURARD DE SAINT-ROMAIN.** — Murard de Saint-Romain (1772-1854), était, en 1816, député du département de l'Ain à la Chambre dite « introuvable ». Il dut un moment de célébrité au discours qu'il prononça dans la séance du 31 janvier 1816, pour proposer la suppression de l'Université. Le parti qui voulait livrer l'enseignement au clergé l'avait choisi pour son porte-voix dans cette circonstance, jugeant habile « de lancer en avant un député dans le département duquel ne se trouvaient ni faculté, ni lycée, ni conseil académique, ni administration rectorale, et qui, dans une ignorance absolue de tout ce qu'il devait attaquer, était merveilleusement propre à devenir l'organe de déclamations sans critique » (Eugène Rendu). Voici quelques passages du discours de Murard de Saint-Romain qui suffiront à le caractériser :

« Tout ce qui restait d'honnête était en fuite, ou caché dans d'obscures retraites, ou renfermé dans de fétides cachots, et réservé à la mort. Que restait-il donc au Comité d'instruction publique de la Convention? Les plus hideux rebuts de la société, des hommes décriés, qui, par leur turpitude, avaient donné à la Révolution des gages bien dignes d'elle. C'est de ces éléments impurs que se composèrent alors les prytanées, les écoles centrales et le petit nombre d'établissements contre lesquels je m'élève aujourd'hui avec la France entière.... Convenons que, parmi les employés de ce qu'on appelait l'Université et ses dépendances, un trop grand nombre, malheureusement, a chéri la Révolution, a sucé, dans des écoles perverses, un lait corrompu, la haine de la religion et des rois légitimes, l'oubli de tout principe, un fol orgueil et une insatiable ambition.

« ... Le fléau redoutable dont je sollicite la réformation, c'est l'Université fondée par Buonaparte, restaurée l'année dernière sous un ministère dont la France déplorera longtemps les erreurs, et conservée jusqu'à ce jour par ce funeste système de ménagements. Il n'y a de salut pour l'Etat que dans l'anéantissement total de tout, absolument tout ce que Buonaparte a soutenu et propagé.

« Jamais la religion, les bonnes mœurs, l'amour pour le roi, jamais rien de ce qui est bon, de ce qui est pur, de ce qui est aimable, ne prévaudra dans les établissements révolutionnaires. Ils sont réservés à l'athéisme, à l'immoralité, en un mot au génie funeste qui les a produits.... J'insiste donc, messieurs, pour un nouveau mode d'instruction basé sur la religion. »

Comme conclusion à sa véhémente diatribe, le député de l'Ain présentait à la Chambre la proposition suivante, qui fut prise en considération :

« 1° La religion sera la base essentielle de l'éducation.

« 2° Les collèges et pensions seront, concurremment avec les autorités locales, sous la surveillance immédiate des archevêques et évêques, qui réformeront les abus qui seront par eux reconnus.

« 3° Les évêques pourront augmenter le nombre des séminaires, selon les besoins de la religion, les ressources et la population des diocèses.

« 4° Les évêques nommeront aux places de principal de collèges et pensions; le principal nommera les professeurs. Néanmoins les évêques pourront renvoyer les sujets incapables, ou dont les principes seraient reconnus dangereux.

« 5° Les universités, telles qu'elles existent aujourd'hui, subsisteront et seront sous la surveillance du ministre de l'intérieur ; il sera avisé au moyen d'allier la religion et les mœurs, au soin de faire fleurir les talents littéraires.

« 6° La Commission centrale d'instruction publique, dont Sa Majesté honorera et récompensera le zèle et les talents, demeure supprimée. »

Le discours de Murard de Saint-Romain, qui fut publié sous le titre de *Développements présentés à la Chambre des députés sur l'instruction et l'éducation*, provoqua aussitôt de vives répliques de la part des universitaires. Mentionnons entre autres les trois réponses d'Ambroise Rendu : *Observations sur les développements présentés à la Chambre des députés par M. Murard de Saint-Romain concernant l'instruction publique et l'éducation*; *Premier supplément aux observations sur le discours de M. Murard de Saint-Romain*; et *Second supplément, ou Système de l'Université de France*; la brochure de Taillefer, inspecteur de l'académie de Paris : *Renseignements offerts à la Chambre des députés sur les développements qui lui ont été présentés dans la séance du* 31 *janvier* 1816; l'opuscule du recteur de l'académie de Bordeaux, de Sèze : *Quelques idées sur l'éducation publique, à l'occasion du discours de M. Murard de Saint-Romain*; enfin le travail de Guizot : *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*.

Les ennemis de l'Université ne s'étaient pas attendus à la voir se défendre avec tant d'énergie; ils reculèrent. Quelques mois plus tard la Chambre introuvable était dissoute, et Murard de Saint-Romain oublié.

**MURET.** — Marc-Antoine Muret, célèbre humaniste du seizième siècle, naquit à Muret dans le Limousin en 1526 et mourut à Rome en 1585. Nous n'avons pas à parler ici de ses travaux de philologie et de jurisprudence; si nous lui donnons une place dans ce Dictionnaire, c'est comme auteur d'un petit ouvrage en vers latins qui a eu pendant un temps une vogue analogue à celle des quatrains de Pibrac. L'ouvrage de Muret est intitulé *Institutio puerilis, ad Marcum Antonium fratris filium*; il se compose de 107 vers hexamètres, et porte la date de janvier 1578. On doit à François de Neufchâteau une imitation en vers français de cet ouvrage; elle est intitulée : *L'Institution des enfants, ou Conseils d'un père à son fils; imité des vers que Muret a écrits en latin pour l'usage de*

*son neveu, et qui peuvent servir à tous les jeunes écoliers, par N. François (de Neufchâteau)*; Paris, an VI. Il existe une autre édition de cette imitation, publiée chez Renouard en 1808, et qui contient, outre la traduction française, des traductions en vers italiens, espagnols et allemands.

On trouve dans les œuvres complètes de Muret, imprimées à Leyde en 4 vol. (1789), d'autres vers, en grec cette fois, intitulés *Sentences composées par M.-A. Muret pour son neveu âgé de neuf ans*. Ils ont été écrits en 1580, deux ans après ceux de l'*Institutio puerilis*; mais ils n'ont pas eu l'honneur d'une traduction française.

**MUSÉES PÉDAGOGIQUES.** — Suivant la définition qui en a été donnée dans la première édition du Dictionnaire de pédagogie, les *musées pédagogiques* comprennent : « d'une part, une bibliothèque d'ouvrages d'éducation, de législation et d'administration scolaires, ainsi que d'ouvrages classiques proprement dits; d'autre part, des collections de matériel d'enseignement et de mobilier scolaire ». Cette définition n'a pas cessé de convenir aux établissements de ce genre qui existent aujourd'hui tant en France qu'à l'étranger. Tous n'y correspondent pas d'une façon complète; mais il n'en est pas à qui elle ne soit applicable au moins en partie.

FRANCE.

1. LE MUSÉE PÉDAGOGIQUE DE L'ETAT. — 1° *Les origines*. — En 1817, un publiciste, M.-A. Jullien (dit de Paris), qui avait été disciple de Pestalozzi, fit paraître une brochure intitulée : *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Il proposait que l'on formât une *Commission spéciale d'éducation* chargée de recueillir « les matériaux d'un travail général sur les établissements d'éducation et d'instruction des différents Etats de l'Europe », et un *Institut normal d'éducation*, dans lequel les meilleures méthodes seraient successivement combinées et appliquées; il demandait en outre que l'on créât un *Bulletin d'éducation* « permettant d'établir une communication périodique entre tous les hommes instruits occupés d'éducation ». C'est dans ce programme, vaste mais un peu confus, que l'on s'accorde à voir la première idée de l'institution d'un Musée pédagogique.

Moins ambitieux, M. de Montalivet, ministre de l'instruction publique en 1831, songeait à fonder une bibliothèque centrale de l'enseignement primaire; mais son projet n'eut pas de suite, et il faut attendre jusqu'en 1867 pour voir reparaître l'idée d'un institut pédagogique. A l'occasion de l'Exposition universelle, les instituteurs avaient été appelés à Paris par Duruy pour assister à des conférences. Pompée, un des conférenciers, exprima alors le vœu de voir organiser « une exposition internationale et permanente de tous les objets qui peuvent faciliter aux instituteurs le développement des facultés morales, physiques et intellectuelles des enfants confiés à leurs soins ».

La conception qui, comme on voit, était dès longtemps dans l'air, commença à prendre corps en 1871. Cette année-là, par un arrêté en date du 1er juillet, Jules Simon, ministre de l'instruction publique, décida qu'il serait formé « une collection de livres, tableaux et appareils à l'usage des écoles, des salles d'asile et des cours d'adultes, » laquelle comprendrait en outre les livres et instruments scolaires en usage dans les pays étrangers. De plus, les recteurs étaient invités peu après à faire relever, dans les bibliothèques publiques de leur ressort, « la liste des ouvrages manuscrits ou imprimés, documents d'intérêt général, monographies locales, règlements, statistiques, antérieurs ou postérieurs à 1789, qui se rapportent aux écoles primaires ou à ce que l'on appelait, avant la Révolution, *petites écoles, écoles de charité*, etc. » Toutes ces pièces devaient être centralisées au nouveau Musée scolaire. A peine amorcée, cette collection se trouva à l'étroit au ministère de l'instruction publique où on l'avait d'abord installée; il fallut la transporter dans le magasin scolaire de la Ville de Paris, situé quai Morland. Ce fut l'occasion d'une cérémonie d'inauguration, qui eut lieu le 2 mars 1873. Mais brusquement tout s'arrêta; Jules Simon ayant quitté le ministère à la suite des événements du 24 mai, son entreprise fut abandonnée.

Cinq ans plus tard, dans deux articles publiés par le *Manuel général de l'instruction primaire* (2 mars et 6 avril 1878), M. F. Buisson, qui dirigeait alors au ministère de l'instruction publique le service de la statistique de l'enseignement primaire, étudiait l'organisation des musées d'éducation à l'étranger, et proposait la création en France d'un établissement analogue. Ces vues furent adoptées par le ministre A. Bardoux qui, le 16 mai 1878, déposa sur le bureau de la Chambre un projet de loi relatif à la fondation d'un « Musée pédagogique national »; mais la commission de l'enseignement primaire, considérant que cette création « ne constituait pas matière législative » et pouvait être décidée par décret, invita le ministre à substituer à son projet de loi un projet de décret à soumettre à la signature du président de la République. Entre temps, et pour profiter des facilités qu'offrait l'Exposition universelle qui venait de s'ouvrir, M. Buisson fut chargé, par un arrêté du 29 mai, « de contracter avec les délégués des puissances étrangères, au point de vue soit de l'échange, soit de l'acquisition des objets scolaires devant faire partie du Musée pédagogique en formation ». Quelques salles du palais Bourbon, qui était alors vacant, furent mises à la disposition du ministre de l'instruction publique, et c'est là que furent déposées les premières collections, françaises et étrangères, du futur Musée pédagogique.

C'est seulement le 13 mai 1879 que Jules Ferry, qui avait succédé à Bardoux, fit signer au président de la République un décret dont voici la disposition essentielle : « Il est créé au ministère de l'instruction publique un Musée pédagogique et une Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire, comprenant des collections diverses de matériel scolaire, des documents historiques et statistiques et des livres de classe provenant de la France et de l'étranger ». Dès le mois de septembre 1879, le retour des Chambres à Paris obligea le Musée à quitter les salles du palais Bourbon pour un autre local : les collections et la bibliothèque en formation furent transférées dans un bâtiment dépendant de l'ancien collège Rollin, rue Lhomond, n° 12, et appartenant à la Ville de Paris.

2° *Période d'organisation*. — Non sans quelque lenteur, le nouvel établissement commença alors à fonctionner. Des arrêtés de décembre 1879 et janvier 1880 nommèrent son personnel, qui se composait d'un directeur, d'un bibliothécaire et d'un employé; par un autre arrêté du 5 mai 1880 fut constitué son Conseil d'administration, dont la présidence était attribuée à Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris. Après plus d'une année, durant laquelle le personnel resta livré à sa propre initiative et se débrouilla comme il put, le Conseil d'administration approuva, le 11 juillet 1881, un règlement intérieur qui, dans ses grandes lignes, a toujours été maintenu depuis. Le Musée devait comprendre quatre sections : 1° *Matériel scolaire* (plans de maisons d'école, types de mobiliers de classe); 2° *Appareils d'enseignement* (tableaux, modèles, collections géographiques, scientifiques et technologiques); 3° *Bibliothèque centrale* (livres pour les maîtres, livres pour les élèves, bibliothèques scolaires, bibliothèques populaires); 4° *Documents relatifs à l'histoire de l'éducation*. — Ce règlement définissait en outre le rôle du Conseil d'administration et déterminait le mode de fonctionnement de la Bibliothèque.

Ce dernier point importait surtout, car, dès le début, le Musée se trouva pourvu d'une bibliothèque assez considérable. M. Rapet, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire, qui avait consacré cinquante années de sa vie à réunir une collection de documents sur l'instruction publique et d'ouvrages pédagogiques, s'étant résolu à s'en défaire, Jules Ferry, sur l'intervention de M. Buisson, avait fait voter le 5 juin 1880 une loi qui autorisait l'acquisition de la bibliothèque Rapet pour le Musée pédagogique. « Le catalogue de cette bibliothèque,

écrivait Jules Ferry dans l'exposé des motifs de son projet de loi (20 mars 1880), se compose de 3842 fiches. M. Rapet, disent les experts, a recueilli à peu près toutes les publications relatives à l'éducation, et spécialement à l'instruction primaire, qui ont paru en France, en Allemagne, en Italie, en Angleterre et aux Etats-Unis. Parmi ces trésors, nous noterons une collection unique de revues étrangères, dont trois remontent au dix-huitième siècle.... On mentionne enfin, d'une manière toute spéciale, une suite de 284 ouvrages relatifs à Pestalozzi et à sa méthode, accompagnés de notes du plus haut intérêt. » Par l'achat des livres de M. Rapet (ils furent payés 45 000 francs), le public, dès l'abord, trouva au Musée pédagogique un précieux instrument de travail, et la Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire prit tout de suite le caractère spécial qui était sa raison d'être.

C'est en ce temps que se préparait au Parlement la réorganisation de l'enseignement primaire : on travaillait à la refonte des programmes, on instituait toute une série de titres de capacité. L'administration du Musée estima que celui-ci avait un rôle à jouer dans cette rénovation, et qu'il lui convenait de faciliter la préparation des aspirants et aspirantes au professorat et à la direction des écoles normales, à l'inspection des écoles primaires et à celle des écoles maternelles. De là, en février 1882, la création d'une « Bibliothèque circulante ». Sur une simple attestation de l'inspecteur d'académie ou de l'inspecteur primaire, certifiant que la personne qui désirait emprunter des livres se préparait réellement à un examen pédagogique, le Musée adressait gratuitement dans toutes les parties de la France, sous forme de colis postal, un certain nombre de volumes. La durée du prêt était fixée à deux mois, et il pouvait être renouvelé indéfiniment. Cette bibliothèque circulante, divisée en trois sections : lettres, sciences, pédagogie, comprit immédiatement plus de 200 ouvrages, dont les exemplaires, suivant les besoins, étaient plus ou moins nombreux, et qui furent choisis parmi ceux qui parurent les plus propres à guider les candidats. On put constater très tôt que cette création répondait à un besoin réel, et la bibliothèque circulante ne tarda pas à avoir une clientèle.

Si utile que fût cette œuvre, le Musée ne pouvait borner là son rôle comme établissement d'instruction; il avait le devoir de servir, non pas seulement les candidats aux examens professionnels, mais le personnel enseignant tout entier et même le public qui, en France et à l'étranger, s'intéressait aux questions d'éducation. C'est pour lui permettre de remplir cet office que se transforma la *Revue pédagogique*, qui de 1878 à 1882 avait été un périodique sans attache officielle, et qui devint l'organe du Musée pédagogique à partir du 15 juillet 1882. « La *Revue*, telle que nous la souhaitons, était-il dit dans l'article qui inaugura la nouvelle série de ce recueil, c'est en quelque sorte un congrès pédagogique permanent et universel ». Et, pour remplir ce programme, elle devait comprendre « des articles de fond sur des sujets de doctrine, de critique ou d'histoire pédagogique; quelques morceaux empruntés aux maîtres de la pédagogie étrangère; un choix des rapports et des mémoires les plus intéressants et les plus instructifs parmi ceux qui sont adressés au ministère à la suite de missions ou d'inspections générales ; un échange de communications sur les questions d'intérêt scolaire que les circonstances mettront en lumière...; une revue de la presse française et étrangère donnant la primeur des articles ou des publications importantes qui ont trait à l'éducation; un courrier de l'intérieur et un courrier de l'extérieur, double chronique du mouvement pédagogique en France et à l'étranger. » La *Revue pédagogique* paraissait une fois par mois et formait un volume par semestre. — Le programme que nous venons d'indiquer est, sauf des modifications de détail, celui qui a été suivi depuis ce temps. Ce recueil qui, tout en ayant un caractère semi-officiel, laisse une grande indépendance à sa rédaction et s'ouvre aisément à toutes les opinions, a pu servir ainsi de modèle à la presse pédagogique et scolaire qui, depuis un quart de siècle, a pris en France tant de développement.

Cependant la confection du catalogue de la bibliothèque centrale du Musée s'élaborait de façon continue. En 1884, elle était déjà assez avancée. D'autre part s'organisait, par les soins de M. Ch. Sauvestre, bibliothécaire-adjoint, un dépôt formé de pièces d'archives sur l'éducation populaire qui avaient été recueillies à diverses époques, notamment lors de l'enquête provoquée par la circulaire que Jules Simon avait adressée aux recteurs (14 décembre 1872).

Par malheur le classement des collections ne pouvait s'opérer qu'avec beaucoup de difficulté. Cela tenait à l'insuffisance du local où était installé le Musée. Ce local, mal approprié à son nouvel usage, devint vite trop étroit. De plus, on savait qu'il n'était que provisoire : la Ville de Paris, qui l'avait prêté, gracieusement, pouvait le reprendre d'un moment à l'autre. De là les lenteurs avec lesquels on aménageait les collections; de là les hésitations à faire des acquisitions ou des échanges. Néanmoins, dès cette époque, le Musée possédait une salle de dessin, comprenant des modèles en relief, des spécimens de stéréotomie, des modèles gravés; un laboratoire de chimie; des spécimens d'appareils pour le premier enseignement de la physique dans les écoles primaires; des instruments-types de physique et de météorologie pour les écoles normales; des appareils pour projections lumineuses, des échantillons de zoologie, de botanique, d'horticulture; des objets d'anatomie réelle et plastique et des tableaux d'enseignement sur toutes ces matières; une très nombreuse collection de cartes et plans en relief, d'appareils cosmographiques, de globes, de cartes murales, françaises et étrangères; des types de musée scolaires et les collections et spécimens pour les leçons de choses, etc.

Il faut d'ailleurs avouer qu'il se passa du temps avant que le Musée arrivât à se faire connaître. Pour le dernier trimestre de 1884, on ne relève sur le registre des prêts de la Bibliothèque générale que 64 emprunteurs, la Bibliothèque circulante a fait 140 prêts, il y a eu 103 visiteurs pendant la semaine et 212 le dimanche; on a délivré en octobre, novembre et décembre 17 cartes de travail seulement, et pour l'année entière on n'a compté que 202 travailleurs munis de cartes.

3° *Période de développement.* — La gêne et l'insécurité qui, faute d'un local approprié et définitif, avaient pesé pendant quatre ans sur l'existence du Musée et en avaient retardé le développement, prirent fin en 1884. Le 30 décembre, un décret affecta au service du Musée pédagogique et de la Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire des bâtiments appartenant à l'Etat et devenus vacants par suite du rattachement à l'Ecole normale primaire supérieure de Saint-Cloud de l'Ecole normale du travail manuel qui les avait occupés de 1882 à 1884. Son déménagement fait, le Musée put, le 17 avril 1885, ouvrir les portes de sa nouvelle demeure.

Cette maison (située à l'angle des rues Louis Thuillier et Gay-Lussac, et qui avait été, à l'origine, achetée par l'État pour y installer le Cours pratique des salles d'asile) est assez spacieuse, et a l'avantage, par sa distribution intérieure, de se prêter aisément à sa destination. Le rez-de-chaussée fut affecté aux services qui peuvent être considérés comme s'adressant aux visiteurs de passage (collection de matériel et de mobilier scolaire, salles d'expositions spéciales et temporaires, salles d'examens, de conférences); aux services d'étude (en particulier à la bibliothèque) on attribua tout le premier étage; les pièces du second étage furent réservées pour les doubles, pour les archives et pour les ouvrages que le Musée accueillait momentanément. Dans ces conditions meilleures s'ouvrit une période d'activité qui a duré dix années environ.

Il faut alors signaler en première ligne les enrichissements de la bibliothèque, et, tout particulièrement, la collection d'ouvrages pédagogiques du seizième siècle qui, sur l'ordre de M. Buisson, furent achetés en Italie : ils forment aujourd'hui une des richesses de la réserve. Un catalogue spécial de ces ouvrages a été dressé par M. Albert Wissemans et publié en 1886

(il forme le fascicule III des *Mémoires et Documents scolaires.*) Il convient de rappeler aussi des dons importants : don de la bibliothèque de M. Fauvety, don de la bibliothèque Bolivar (3000 volumes), qui fut offerte au gouvernement français par M. Diaz, envoyé de l'Uruguay.

Par cela même que la bibliothèque devenait plus riche, le besoin d'un catalogue se faisait sentir de plus en plus. On n'eut pas longtemps à l'attendre : en 1886, M. Bonet-Maury, bibliothécaire, profitant des travaux de son prédécesseur, M. Defodon, put faire imprimer les deux premiers volumes du catalogue alphabétique de la Bibliothèque générale. Ce catalogue comprend trois sections : la première relève tous les ouvrages personnels en suivant l'ordre alphabétique des noms d'auteurs; la seconde est consacrée aux documents administratifs, statistiques et autres de tous les pays; la troisième est un index méthodique en trente divisions qui groupe les ouvrages de la première section. Un volume de *Supplément* a été publié plus tard (1889).

C'était là sans doute un instrument utile; toutefois on pouvait faire plus et mieux : un catalogue qui ne fût pas simplement un répertoire, mais aussi un guide pour les chercheurs. Ce travail fut exécuté sous la direction de M. Beurier, placé à la tête du Musée en 1887 et qui, en 1888, caractérisait dans les termes suivants l'œuvre entreprise : « Quel que soit le nom d'homme ou de pays, le titre spécial ou le sujet de pédagogie théorique, pratique, critique, historique, que le lecteur veuille étudier, il n'aura qu'à chercher lui-même dans notre catalogue le mot qui l'intéresse; il y trouvera l'indication des ouvrages que nous possédons, des articles disséminés dans les revues, des études déjà publiées sur le même sujet non seulement en français, mais dans toutes les langues. Le caractère distinctif de ce catalogue sera de pouvoir et de devoir être tenu rigoureusement à jour. Pour rendre matériellement possible cette disposition à la fois alphabétique et méthodique, susceptible d'une extension indéfinie, nous avons fait une étude de tous les modèles de reliure mobile, et nous croyons avoir imaginé le meilleur système de classement perpétuel. » Le catalogue qui, ainsi conçu, comprend aujourd'hui 104 volumes, est mis constamment, dans la salle de lecture, à la disposition du public, et, par les commodités qu'il offre, contribue certainement à l'y attirer.

Le Musée, ne se contentant pas d'être un dépôt de livres, commença à en publier en 1885. Sous le titre de *Mémoires et Documents scolaires*, il entreprit de faire paraître à des intervalles irréguliers les travaux ou documents intéressant l'instruction publique à ses différents degrés. Dans l'espace de six ans, il fut ainsi publié 120 fascicules. Malheureusement, en 1892, les crédits firent défaut, et cette série de publications s'interrompit à cette date. Mais, grâce à la distribution qui en fut faite aux inspecteurs d'académie, aux inspecteurs primaires, aux directeurs et directrices d'écoles normales, elle a rendu au personnel de très appréciables services.

M. Buisson aurait désiré que le Musée ne s'en tînt pas à exercer une action par le livre, mais qu'il devînt aussi un centre d'enseignement oral, et, en 1886, il exposa au Conseil d'administration un projet très intéressant : « On instituerait au Musée une série de conférences, faites par des spécialistes étrangers, et qui auraient pour but de faire connaître au public français l'état des institutions scolaires dans les divers pays de l'Europe. Pour rendre la comparaison fructueuse, on les inviterait à traiter les divers points d'un questionnaire commun à tous, par exemple : l'enseignement obligatoire, le travail manuel à l'école, l'organisation de l'enseignement primaire supérieur, les écoles professionnelles, normales, etc. — A la suite de la lecture du rapport, les membres de la réunion pourraient interroger le conférencier sur les points obscurs, et il s'ensuivrait une discussion féconde entre gens d'école.... — L'initiative et l'organisation de ces conférences appartiendraient au Musée; les frais seraient à sa charge ».

Pour des raisons qui ne nous sont pas connues, ce projet n'aboutit pas. Mais, à défaut de ces conférences internationales, on institua des séances qui furent très utiles aux instituteurs français : en premier lieu, des conférences préparatoires à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique créé par la loi du 30 octobre 1886, et qui furent inaugurées le 6 janvier 1887 ; puis des conférences préparatoires à l'examen du professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, qui commencèrent à la fin de 1887 et qui eurent un très vif succès; enfin, une dernière série, organisée en 1895 par Jules Steeg, alors directeur du Musée, et qui avaient pour objet de faciliter la préparation des candidats à l'examen de l'inspection primaire. Faites par trois inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, MM. F. Martel, F. Pécaut et J. Steeg, ces dernières conférences réussirent aussi fort bien.

Le Musée distribuait aussi l'enseignement sous forme indirecte, grâce à ses collections qui s'augmentaient de jour en jour, et dont le classement s'améliorait, grâce surtout aux expositions faites dans ses locaux.

En 1891, le ministre de l'instruction publique, par une circulaire du 8 juin, fit savoir qu'il avait décidé d' « organiser à Paris, dans une des salles du Musée pédagogique, une exposition permanente de cahiers d'élèves d'une même année de cours, de tous les arrondissements de France ». Ce fut, ainsi que le disait Jules Steeg, comme un coup d'œil sur la vie scolaire du pays, une sorte d'inspection générale des programmes, des méthodes, du travail des enfants et aussi du travail des maîtres. — En même temps, dans une salle du second étage, s'ouvrait une exposition des travaux manuels des écoles de filles (couture et coupe). Mlle Kœnig, inspectrice, chargée de l'organiser, forma une collection de poupées habillées des costumes de toutes les provinces de France, costumes exécutés par les élèves des écoles normales et des écoles primaires supérieures. — C'est aussi en 1891 que le Musée offrit l'hospitalité à M. du Cleuziou pour organiser un « musée archéologique » qui devait servir de type à des musées locaux à créer en province et où auraient pris place des poteries, des objets façonnés en métal ou en pierre, des productions de l'art ou de l'industrie des temps préhistoriques et historiques. Mais cette entreprise fut seulement amorcée.

D'autre part, le Musée exposait au dehors. En 1884, il prit part à l'Exposition internationale d'hygiène et d'éducation de South Kensington; il figura aussi à l'Exposition universelle de la Nouvelle-Orléans (1885) et à celle de Paris (1889). En 1892, il se fit représenter à l'Exposition des Arts de la femme, qui eut lieu au Palais de l'Industrie (Paris), par un choix de travaux à l'aiguille dû à Mlle Kœnig. C'est au Musée pédagogique que fut réuni, en 1893, tout ce qui était relatif à l'exposition de l'enseignement primaire français à Chicago. L'année suivante, c'est encore au Musée que furent réunis et choisis les objets qui devaient figurer à l'Exposition de Lyon.

Ainsi, le temps de l'obscurité était passé. Le 13 janvier 1889, dans une note présentée au Conseil d'administration, M. Bonet-Maury montrait que, par l'échange de livres et de documents, le Musée entretenait des relations suivies avec la plupart des pays d'Europe et même avec l'Amérique. Des témoignages flatteurs lui étaient publiquement rendus par les étrangers : tels le Dr Finaczy, délégué du ministère hongrois (en 1888), l'Anglais Field, dans son volume *Thirteen Essays on Education* (1891), l'Allemand Julius Beeger, dans son livre : *Die Pädagogischen Bibliotheken* (1892), l'Américain W. S. Monroe dans un article de l'*Educational Review* (avril 1896).

Au reste, le rapprochement de quelques chiffres suffit à faire saisir combien, au cours de dix ans, l'action du Musée avait gagné en étendue : en 1885, la Bibliothèque générale avait prêté 510 ouvrages et la Circulante, 894; — en 1895, il y eut 21 354 ouvrages prêtés sur place et à domicile par la Bibliothèque générale, et 1886 par la Circulante. En cette même année 1895, il fut délivré 591 cartes de travail.

4° *La situation actuelle.* — L'extension de la clientèle du Musée eut pour conséquence nécessaire l'augmentation de son personnel d'employés et de gens de service. Tandis que les dépenses étaient accrues de

ce fait, les ressources demeuraient les mêmes : le budget de l'établissement, fixé au début à 40000 francs, était toujours maintenu à la même somme. Il en résulta que, la plus grosse partie des crédits étant employée à la rétribution du personnel, les améliorations, le renouvellement devinrent impossibles, et ainsi commença vers 1896 une période de langueur qui devait durer six années.

De 1896 à 1903, la seule nouveauté que l'on puisse signaler, c'est la création du *service des vues* pour projections lumineuses.

En 1895, pour favoriser les progrès de la seconde éducation, le ministère de l'instruction publique mit à la disposition des sociétés d'instruction populaire « les appareils de projections lumineuses et les collections de vues photographiques pouvant servir à l'enseignement dans les cours d'adultes et les conférences populaires ». L'année suivante, deux sociétés d'enseignement, la *Société nationale des conférences populaires* et la *Société havraise d'enseignement par l'aspect*, firent don au ministère, qui les déposa au Musée, des collections de vues qu'elles possédaient. Peu après, la Société nationale des Conférences populaires se chargea d'assurer à ses frais l'expédition des vues, leur entretien et la correspondance; elles commencèrent alors à circuler par toute la France avec franchise postale, à l'aller et au retour, pour les recteurs, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs primaires, les instituteurs et institutrices publics. Ainsi a débuté un service qui n'a cessé de se développer depuis lors.

Aussi représenta-t-il presque exclusivement le Musée à l'Exposition universelle de 1900.

Cette Exposition, à laquelle il n'avait pris qu'une part très restreinte, procura à l'établissement des enrichissements assez notables. M. Bayet, alors directeur de l'enseignement primaire, négocia avec les pays étrangers dont les écoles étaient représentées au Champ de Mars la cession d'une partie des objets qui y figuraient. Les collections ainsi obtenues furent assez importantes pour qu'il parût nécessaire de leur affecter une salle nouvelle qui fut construite en 1902.

Cependant le Musée languissait et ne sortait pas de la gêne. Il devenait évident que sa situation appelait une réforme. Heureusement les circonstances en donnèrent bientôt l'occasion.

En 1901, grâce à un crédit devenu disponible, avait été installé près du ministère de l'instruction publique un « Office » symétrique à l'Office du travail au ministère du commerce (Décret du 15 juillet 1901). L'institution nouvelle avait pour objet, en premier lieu, de réunir, de classer et de répertorier les documents officiels et les autres documents de nature à faire connaître la législation et l'administration de l'instruction publique à l'étranger. En second lieu, l'Office considéra dès l'origine comme un de ses principaux devoirs de diriger des enquêtes sur les questions à l'ordre du jour et d'en publier les résultats (sous forme de fascicules indépendants, sans périodicité régulière). Mais, s'il put assez tôt constituer une collection assez importante des documents imprimés et manuscrits qui étaient disposés dans les archives des directions et les bureaux du ministère, il lui manquait un riche fonds de livres et de périodiques anciens; installé dans des soupentes du ministère, il lui manquait aussi des locaux convenables. L'idée vint alors qu'en réunissant Office et Musée on pourrait fortifier et compléter l'un par l'autre les deux établissements. Une telle mesure avait, d'ailleurs, l'avantage de permettre une sérieuse économie sur l'ensemble des deux crédits. Le 31 mars 1903 fut donc rendu un décret dont voici la disposition essentielle : « Le Musée pédagogique et la Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire, créés au ministère de l'instruction publique par le décret du 13 mai 1879, et l'Office d'informations et d'études, créé audit ministère par le décret du 16 juillet 1901, sont fondus en un seul établissement qui prendra le nom de MUSÉE PÉDAGOGIQUE, BIBLIOTHÈQUE, OFFICE ET MUSÉE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ».

Ce décret a pour conséquence, comme on voit, d'étendre l'action du Musée : celui-ci cesse d'être exclusivement mis au service de l'enseignement primaire, pour s'intéresser à tous les degrés de l'enseignement public : primaire, secondaire et supérieur. Il faut bien entendre, au reste, que, s'il a des attributions nouvelles, cela ne signifie pas qu'il renonce à celles qu'il avait dans le passé. En rendant d'autres services, il n'en continue pas moins à faire son office ancien.

Le Musée pédagogique, depuis la réforme, est placé sous la direction de M. Ch.-V. Langlois, professeur à l'université de Paris. Depuis sa reconstitution, il comprend trois départements et deux services auxiliaires. Nous allons essayer de donner, d'après les rapports annuels présentés par le directeur au Conseil d'administration, un bref aperçu de la façon dont ils ont fonctionné de 1901 à 1909.

A. *Bibliothèque*. — Elle se compose de la bibliothèque de l'ancien Musée et de la bibliothèque de l'ancien Office, qui y a été versée. Le récolement général, effectué en 1903-1904, y a constaté la présence de plus de 72000 volumes (ou pièces). Ce nombre s'est notablement augmenté depuis lors, non seulement par des acquisitions régulières, mais aussi par des dons divers dont quelques-uns furent assez importants : mentionnons un don de 432 volumes, pour la plupart du dix-septième et du dix-huitième siècle, fait par un donateur qui tint à garder l'anonyme; rappelons aussi le don des héritiers de M. Berthelot, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, le don des héritiers de M. Jost, inspecteur général honoraire de l'instruction publique, par lesquels la bibliothèque s'est enrichie de plusieurs centaines de volumes.

Divisée naguère en quatre sections : 1. Réserve; 2. Fonds général; 3. Documents officiels (français, étrangers); 4. Périodiques, elle en comprend aujourd'hui une cinquième, formée par les manuscrits, qui ont été placés dans une salle à part. Un classement soigneux a mis dans les sections 3 et 4 l'ordre qui y faisait défaut.

On a renoncé à poursuivre l'impression du Catalogue général. Mais on a dressé et imprimé le catalogue de quelques collections spéciales. Ont paru jusqu'ici : *Catalogue des publications relatives à l'enseignement, faites à l'occasion d'Expositions universelles ou internationales, qui se trouvent à la bibliothèque du Musée pédagogique*, par MM. Chervet et Vigneron; *Documents et monographies sur l'histoire d'établissements français d'enseignement secondaire qui se trouvent à la bibliothèque du Musée pédagogique*, par M. Bezard; *Catalogue des Manuscrits* : 1re partie, par M. Pellisson, 2e partie, par M. Adenis; *Inventaire général des Périodiques*, par M. Hückel.

En outre, on poursuit le travail de la revision du Catalogue général. Placé dans la salle de lecture, ce Catalogue, comme il a été dit, est alphabétique par noms d'auteurs et par rubriques ou « mots-souches ». Comme on a reconnu que la définition méthodique des rubriques à introduire et la répartition des nouvelles acquisitions sous les rubriques existantes n'avaient pas été faites d'une manière irréprochable, il a paru nécessaire de reprendre cette œuvre, et un fonctionnaire de la bibliothèque en a été spécialement chargé.

Grâce aux commodités toujours plus grandes qu'elle offre aux lecteurs, la bibliothèque voit augmenter sa fréquentation d'une façon continue. En 1903-1904, elle consentit 21180 prêts, dont 15877 à domicile; en 1908-1909, elle a fait 31317 communications, dont 16260 à domicile; c'est donc, par année, une augmentation de 2000 unités environ.

A côté de la Bibliothèque générale, la Bibliothèque circulante continue à exister, mais a été sensiblement remaniée. Comme on constata, en 1904, que, d'une part, un assez grand nombre de livres parmi ceux qui la composaient n'avaient jamais été demandés, que, d'autre part, il y en avait de vieillis, on jugea bon de procéder d'abord aux éliminations et aux substitutions les plus urgentes. Puis on pensa que les clients de la Bibliothèque circulante seraient peut-être bien aises d'y trouver, à côté d'ouvrages pour la préparation des examens ou des conférences populaires, quelques grands traités généraux, les meilleurs de ceux qui ont été composés pour faire connaître au

public cultivé l'état actuel de la science dans ses principaux domaines. Une circulaire fut alors envoyée aux intéressés pour leur poser la question : de tels livres leur seraient-ils agréables ou utiles? Les réponses ayant été en majorité affirmatives, des ouvrages de ce genre furent ajoutés ou substitués à ceux qui formaient l'ancien fonds. Et ce renouvellement se poursuit d'une façon continue, parce que l'on considère qu'une bibliothèque de cette nature doit être toujours tenue au courant des productions nouvelles. Aussi a-t-il été décidé qu'il paraîtrait au moins une fois par an une édition mise à jour du catalogue de la Bibliothèque circulante; le dernier catalogue paru est daté de janvier 1909.

La clientèle de la Circulante, comme celle de la Bibliothèque générale, va toujours en s'accroissant : elle se composait de 270 personnes en 1904, de 294 en 1905, de 387 en 1906; en 1909 elle en a compris plus de 600.

B. *Office.* — L'Office, comme c'est le but de son institution, fournit régulièrement des informations aux diverses directions du ministère de l'instruction publique; aux autorités scolaires de l'étranger qui s'adressent à notre ministère de l'instruction publique pour en avoir; et aux particuliers, français et étrangers, qui s'adressent directement à lui.

Une des fonctions les plus importantes de l'Office consiste dans ce que l'on appelle le service des « assistants ». Entre notre ministère de l'instruction publique et les administrations similaires des autres pays il est conclu des conventions en vertu desquelles sont placés dans nos établissements d'enseignement secondaire et dans nos écoles normales, comme « assistants », ou répétiteurs indigènes, de jeunes étrangers, munis de certains titres, à des conditions déterminées; réciproquement, les établissements étrangers reçoivent de jeunes Français, munis de titres correspondants, à des conditions équivalentes. L'Office centralise les demandes, puis, après entente avec les chefs d'établissement et d'accord avec l'inspecteur général de l'instruction publique compétent, désigne à chacun l'établissement où il peut être placé. Ce service, qui a commencé à fonctionner à la fin de 1904, a pris une extension rapide. En 1908-1909 ont été placés à l'étranger par l'intermédiaire de l'Office : en Angleterre, 5 assistants et 4 assistantes; en Autriche, 2 assistants; en Ecosse, 6 assistants et 8 assistantes; en Prusse, 61 assistants et 20 assistantes; en Saxe, 2 assistants : en tout, 76 assistants et 32 assistantes. Ont été placés en France : 75 assistants étrangers et 52 assistantes (assistants de langue anglaise, 26; de langue allemande, 49; assistantes de langue anglaise, 38; de langue allemande, 14). — De plus, l'Office sert d'agent de transmission pour le recrutement des répétitrices étrangères placées au pair dans les écoles normales d'institutrices. Ces répétitrices ont été, en 1908, au nombre de 54, dont 50 de langue anglaise, 3 de langue italienne et 1 de langue allemande. Cette même année, pour la première fois, les écoles normales d'instituteurs ont reçu aussi des répétiteurs de langues étrangères, à savoir : 9 pour la langue allemande, 5 pour la langue anglaise et 3 pour la langue italienne.

L'Office, de plus, a mission de surveiller l'impression des publications du Musée pédagogique : tâche assez laborieuse, car le Musée, depuis 1904, publie en moyenne trois volumes par année (il en a donné quinze à cette heure, y compris cinq volumes où sont recueillies les conférences dont il sera parlé plus loin).

Ajoutons enfin que deux sections de la Bibliothèque générale, celle des documents et celle des périodiques, sont placées, depuis 1907, sous la direction de l'archiviste-bibliothécaire de l'Office.

C. *Musée.* — Cette partie de l'établissement a été complètement redistribuée depuis 1903. Elle se compose aujourd'hui : 1° d'une *salle étrangère* qui, comme on l'a vu plus haut, a été construite en 1902; — 2° d'une *salle française* (travaux de maîtres et d'élèves), construite en 1899; — 3° et 4° de deux *salles des éditeurs*, où les éditeurs français sont invités à exposer les objets scolaires qu'ils vendent (livres exceptés); — 5° d'une *salle des appareils pour l'enseignement des sciences mathématiques et des sciences physiques;* — 6° d'un *cabinet d'histoire naturelle;* — 7° et 8° de deux salles réservées à l'enseignement du *dessin;* — 9° d'une *salle de géographie* (outillage de l'enseignement géographique); — 10° d'une *salle d'architecture* (maisons d'école, etc.); — 11° et 12° de deux salles consacrées à l'*exposition des travaux de jeunes filles;* — 13° et 14° de deux salles affectées aux archives (modèles et documents) de la Société de « l'Art à l'école » à qui le Musée a offert son hospitalité.

Aidé par des spécialistes, le conservateur a pu reclasser et mettre au courant les collections exposées dans ces salles diverses. Les remaniements les plus importants ont porté sur les salles des appareils de mathématiques et de physique, d'histoire naturelle, de géographie et de dessin. Il ne faut pas perdre de vue que, depuis la mise en vigueur du régime nouveau, les objets intéressant l'enseignement secondaire sont entrés dans les cadres de ces collections.

En sus de l'exposition permanente de ce qui lui appartient en propre, le Musée a été le siège d'expositions constituées par des prêts temporaires : objets prêtés par le *School Board* de Londres, par l'Ecole suédoise de Nääs (travaux manuels), appareils de démonstration et d'enseignement de la Société française de physique, documents relatifs à l'histoire scolaire pendant la Révolution, dessins originaux et gravures de l'illustrateur danois Lorens Frölich. Enfin, c'est au Musée que sont désormais centralisés les envois que le ministère de l'instruction publique fait aux expositions organisées à l'étranger. Ce service a commencé à fonctionner à l'occasion de l'Exposition franco-britannique de Londres (1908).

D. *Services auxiliaires.* — Nous avons indiqué déjà pour quel objet et dans quelles conditions avait été créé le *service des vues.* Il nous faut ajouter que, pour qu'il pût jouer un rôle vraiment instructif, une commission a été chargée de reviser la collection des clichés qu'il distribue et de rédiger des notices explicatives propres à guider les conférenciers. Nous devons dire, en outre, qu'à cette heure ce service n'a plus seulement pour clients les instituteurs, mais aussi les officiers qui font des conférences à la caserne, et les professeurs des lycées et collèges de Paris et de la province : aussi les envois ont-ils suivi une rapide progression. En 1896-1897, il fut fait 8859 envois; en 1908-1909, le chiffre s'en est élevé à 37340.

Il existe aussi au Musée un « Office des œuvres auxiliaires et complémentaires de l'Ecole ». Là ont été versés par le ministère, pour être classés, les documents statistiques et autres relatifs aux cours d'adultes et aux conférences populaires, ainsi que les résultats de l'enquête faite en 1902 sur la situation de l'éducation populaire. L'archiviste de cet Office a été chargé d'étudier la question des bibliothèques scolaires et populaires en France et à l'étranger. A la suite de cette information, dont les résultats ont été consignés dans une des publications du Musée pédagogique, a été décidée la création d'un *Bulletin des bibliothèques populaires,* dont l'archiviste est secrétaire, et qui a pour objet précis d'être un bulletin critique des livres nouveaux en français, à l'usage des personnes qui administrent ou fréquentent les bibliothèques municipales, populaires, populaires des écoles publiques, etc., tant en France qu'à l'étranger. En ce moment il se poursuit à cet Office une tentative en vue de vivifier l'institution des bibliothèques scolaires : au début de 1909, on a mis en train dans trois départements (Meuse, Haute-Savoie, Vienne) une expérience de bibliothèques circulantes intercommunales, dont il est trop tôt pour juger les résultats, mais qui semble débuter dans de bonnes conditions.

E. *Conférences et enseignements divers.* — On se rappelle que la série des conférences de l'ancien Musée avait été close en 1895. Mais depuis 1904, l'œuvre d'enseignement a repris avec plus d'activité qu'elle n'en avait jamais eu.

En 1904 fut inaugurée, sous le patronage de M. le vice-recteur de l'académie de Paris, une série de conférences qui s'adressent surtout aux professeurs des lycées parisiens; chaque année, depuis lors, il est

fait cinq ou six conférences sur des questions d'enseignement secondaire; cela ne se borne pas à un simple exposé, mais les auditeurs sont invités à entrer en discussion avec les conférenciers; le compte-rendu sténographique des conférences et discussions est ensuite publié par les soins du Musée. Ainsi sont composés les six volumes qui ont déjà paru : en 1904, *L'enseignement des sciences mathématiques et des sciences physiques*; en 1905, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*; en 1906, *L'enseignement de la grammaire*; en 1907, *L'enseignement de l'histoire*; en 1908, *L'enseignement du dessin*; en 1909, *L'enseignement du français*.

Des enseignements proprement dits ont été organisés vers le même temps. Pendant deux années (1905, 1906), un cours a été professé par M. Durkheim aux étudiants de l'université de Paris, élèves de l'Ecole normale supérieure et autres, qui étaient candidats aux diverses agrégations. Ce cours fut accompagné de conférences complémentaires sur des sujets ayant trait à l'enseignement secondaire. Pour les maîtres de cet ordre, il a été donné aussi par M. Gourio, professeur au lycée Buffon, une série de conférences sur la *Méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*.

Pour les candidats aux examens supérieurs de l'enseignement primaire, il est fait régulièrement depuis 1905 un cours de législation et d'administration scolaires, auquel s'ajoutent chaque année des conférences complémentaires.

Enfin, en 1907, un laboratoire d'hygiène scolaire a été fondé au Musée, et M. le Dr Méry, agrégé de la Faculté de médecine, qui en a été l'organisateur, s'est chargé de faire sur cette matière des conférences à l'adresse de tous les maîtres.

Nous ne saurions omettre de mentionner deux cours libres qui ont été professés, l'un sur l'Education littéraire dans l'enseignement primaire, par M. Scheid; l'autre, à l'usage des candidats aux examens professionnels de l'enseignement du dessin, sur l'Histoire de l'art, par M. Chervet.

En terminant son compte-rendu de l'exercice 1907-1908, M. Ch.-V. Langlois écrivait : « L'année qui vient de s'écouler est, je crois, la dernière où l'œuvre de restauration de l'ancien Musée pédagogique, entreprise par nos soins à partir de 1903, aura été dans le cas de recevoir des retouches relativement importantes. Bibliothèque, Office, Musée, service des œuvres auxiliaires de l'École n'en comportent plus, semble-t-il, aucune; le cadre des enseignements est devenu tout à fait normal; bref, un état d'équilibre stable est atteint. »

Nous souhaitons que notre résumé ait été assez complet et assez précis pour permettre au lecteur de se rendre compte de ce qu'il y a de justesse dans ces lignes, qui serviront de conclusion à notre exposé.

II. Le Musée pédagogique de la ville de Paris. — C'est Gréard, lorsqu'il était directeur de l'enseignement primaire de la Seine, qui eut l'idée de créer cet établissement. Par lui, un premier musée scolaire fut organisé en 1872 et installé dans une des salles du magasin scolaire, quai Henri IV, n° 36. Mais il ne fit guère que végéter : il était placé dans un quartier trop peu central et ne disposait que d'un local insuffisant.

Après une quinzaine d'années, on se décida à le tranférer ailleurs et à lui assurer une meilleure installation.

« Le musée occupe aujourd'hui une partie de l'immeuble situé rue de la Jussienne et du Louvre. Il a son entrée rue Montmartre, n° 47. Il se compose d'une salle de bibliothèque, du musée proprement dit et de la salle des types.

« La bibliothèque compte, à l'heure actuelle, plus de 15 000 volumes classés, catalogués avec le plus grand soin, pour la plupart ouvrages d'enseignement : livres d'histoire, de géographie, récits de voyages, ouvrages de littérature, livres classiques, à la disposition des maîtres et des maîtresses de nos écoles qui désirent les consulter....

« La salle de la bibliothèque, assez vaste pour contenir 250 personnes, sert, à l'occasion, de salle de conférences.

« Le musée proprement dit est la salle consacrée aux travaux d'élèves. Ce qui frappe, lorsque l'on y pénètre, c'est un caractère d'absolue sincérité. Point de ces travaux où se révèle la part de collaboration des maîtres.

« L'exposition comprend un petit nombre de spécimens empruntés aux exercices ou travaux ordinaires des écoles maternelles, des écoles primaires élémentaires, des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures et professionnelles, le tout judicieusement assemblé, de façon que le visiteur puisse se faire une idée non seulement de l'effort individuel accompli, mais encore de la méthode suivie aux différents degrés et dans les divers ordres d'enseignement.

« Enfin, dans une troisième salle ont été réunis les types de tous les meubles et objets en usage dans les écoles de la ville de Paris. » (*Les Ecoles et les Œuvres municipales d'enseignement de la ville de Paris*, par F. Lavergne, chef du secrétariat de la direction de l'enseignement, Paris, 1900.)

Cet établissement, comme on le voit, diffère beaucoup du Musée pédagogique de l'Etat : il n'est à aucun degré historique, rétrospectif; il a un caractère exclusivement local; il borne son rôle à exprimer fidèlement la vie scolaire de la cité parisienne, telle qu'elle est au temps présent. On conçoit que c'est assez pour qu'il ne manque pas d'intérêt, et comme il est, d'ailleurs, aménagé avec soin et goût, il reçoit de nombreux visiteurs, parmi lesquels on compte beaucoup d'étrangers.

III. Musées pédagogiques en province. — Lorsque le Musée pédagogique de l'Etat fut réorganisé en 1903, il sembla utile que cet établissement fût renseigné sur l'existence en province d'institutions analogues. Une information fut ouverte sur ce point, et voici comment M. le Dr Galtier-Boissière, conservateur du Musée pédagogique, rendit compte du résultat qu'elle donna : « Vingt départements seulement possèdent une organisation ayant quelques droits à porter le titre de musée scolaire; encore ces musées se réduisent-ils le plus souvent à des envois plus ou moins nombreux d'éditeurs, placés dans la salle de la bibliothèque pédagogique, envois auxquels viennent s'adjoindre quelquefois une collection minéralogique, un herbier, des travaux scolaires, reliquats d'expositions universelles et régionales....

« Ces vingt départements sont ceux des Alpes-Maritimes (Nice), des Ardennes (Sedan), de la Charente (Cognac), des Côtes-du-Nord (Saint-Brieuc, Dinan, Guingamp), du Doubs (Montbéliard), de la Drôme (Valence), de l'Eure (Pont-Audemer), d'Eure-et-Loir (Chartres et Dreux), du Finistère (Quimper), de la Gironde (Bordeaux), de Loir-et-Cher (Blois), de Maine-et-Loire (Angers), de la Manche (Saint-Lô), de la Marne (Vitry-le-François, Reims), des Basses-Pyrénées (Oloron), du Rhône (Lyon, Gisors, Oullins), de la Haute-Saône (Gray, Arc-lès-Gray, Gy, Vauvillers), de Saône-et-Loire (Chalon), du Tarn (Labastide-Rouairoux), de la Vendée (Fontenay-le-Comte, La Roche-sur-Yon) et d'Alger (Bouzaréa).

« Le local occupé est ordinairement une salle d'école primaire, quelquefois, comme à Bordeaux et à Chalon-sur-Saône, celle d'une école primaire supérieure, ou enfin d'une école normale (Bouzaréa, Valence).

« Aucun musée n'est à la fois primaire et secondaire, tous sont primaires; aucun non plus n'a de section étrangère, mais quelques-uns ont exprimé le désir d'en créer une. Nous citerons notamment le musée de la Bouzaréa, qui désirerait acquérir par ce moyen des renseignements sur les procédés employés à l'étranger pour l'instruction des indigènes.

« Des expositions scolaires ont été faites à certaines époques soit dans le musée scolaire, notamment à l'occasion de la distribution des prix (Chalon-sur-Saône), soit dans les salles de l'école normale, soit, à l'occasion de concours régionaux (Chartres) ou d'expositions générales locales (Angers, Saint-Etienne, Nantes, Reims), dans des bâtiments spéciaux. Les catalogues imprimés dans ces occasions montrent l'intérêt

de ces expositions, qui ont souvent servi et peuvent servir encore de moyen pour la création de musées scolaires. » (*Revue pédagogique*, mai 1905.)

Ces renseignements font assez voir combien est humble la situation des musées pédagogiques qui se sont formés en province. Nous avons cru pourtant devoir les mentionner, car il y a là des germes qui pourront se développer avec le temps. Il semble que les universités provinciales, qui ont, pour la plupart, une chaire de science de l'éducation, auraient en cette affaire une initiative à prendre et un rôle utile à jouer.

ÉTRANGER.

C'est seulement à partir de la seconde moitié du dix-neuvième siècle que commencèrent à se fonder les établissements que nous désignons sous le nom général de « musées pédagogiques ». Le premier en date est celui de Stuttgart, créé en 1851 par l'Office central de l'industrie et du commerce du royaume de Wurtemberg (*Die Lehrmittelsammlung der königl. Württenbergischen Zentralstelle für Gewerbe und Handel*). Puis, par un mouvement lent d'abord (de 1851 à 1860 on ne voit se former que six établissements), plus rapide dans la suite, des musées pédagogiques furent constitués dans presque tous les pays d'Europe et dans les deux Amériques. M. Max Hübner, directeur du Musée pédagogique de Breslau, en a fait très soigneusement le relevé, dans un ouvrage paru en 1906 (*Die ausländischen Schulmuseen*, Breslau). Ce relevé comprend 76 établissements; nous ne saurions ici, faute de place, parler en détail de chacun d'eux; il en est, d'ailleurs, qui sont à l'état embryonnaire ou qui n'ont pris qu'un développement médiocre. Nous nous bornerons donc à reproduire d'abord la liste dressée par M. Max Hübner, et à donner ensuite des renseignements sommaires sur ceux de ces « musées » qui ont acquis une importance véritable.

L'Allemagne, de 1851 à 1906, en a ouvert 36, qui ont eu ou ont leur siège dans les villes suivantes : Stuttgart (1851), Hambourg (1855, *Schulmuseum*), Leipzig (1865), Munich (1875), Berlin (1875, *Deutsches Schulmuseum*), Donauwœrth (1876), Berlin (1877, *Städtisches Schulmuseum*), Magdebourg (1877), Regensbourg (1880), Kœnigsberg (1881), Augsbourg (1881), Rostock (1888), Iéna (1889), Gotha (1889), Kiel (1890), Breslau (1891), Hildesheim (1891), Wolfenbüttel (1892), Hanovre (1892), Bamberg (1896), Posen (1897), Rixdorf (1897), Hambourg (1897, *Lehrmittelaustellung*), Oldenbourg (1900), Francfort-sur-le-Mein (1900), Cologne (1901), Brême (1902), Kolberg (1904), Stade (1904), Straubing (1904), Dresde (1904, *Schulmuseum des Sächsischen Lehrervereins*), Danzig (1904), Gleiwitz (1905), Potsdam (1905), Dresde (1905, *Heimatkundliches Schulmuseum*), Wurzbourg (1905).

Il faut remarquer que cinq de ces établissements ont disparu : Hambourg (1898), Leipzig, Donauwœrth, Iéna, Francfort-sur-le-Mein.

Pour les autres pays, voici les villes où ont été établis des musées pédagogiques : Toronto (1857), Londres (1857, *South Kensington Museum*), Saint-Pétersbourg (1864), Vienne (1872, *Permanente Lehrmittelausstellung*), Rome (1874), Zürich (1875), Budapest (1877), Amsterdam (1877), Tokio (1878), Berne (1878), Paris (1879), Bruxelles (1880), Palerme (1880), Washington (1881), Gênes (1881), Graz (1882), Rio de Janeiro (1883), Lisbonne (1883), Madrid (1884), Fribourg (1884), Copenhague (1887), Neuchâtel (1887), Aarhus (1887), Buenos-Aires (1888), Innsbruck (1888), Montevideo (1889), Bozen (1889), Prague (1890), Londres (1892, *Educational Museum of the Teachers' Guild*), Laibach (1898), Belgrade (1898), New York (1900), Agram (1901), Lausanne (1901), Christiania (1901), Vienne (1903, *Œsterreichisches Schulmuseum*), Sofia (1905), Athènes (1905), Lucerne (1905), Saint-Louis (1905).

Les musées de Vienne (*Permanente Lehrmittelaustellung*), de Rome, de Palerme, d'Aarhuus, de Rio de Janeiro, ont cessé d'exister.

*Allemagne.* — C'est en Allemagne, comme on l'a vu, qu'a été créé le premier des musées pédagogiques; c'est aussi dans ce pays que les établissements de ce genre sont le plus nombreux. Mais, comme il en est très peu qui soient entretenus ou subventionnés par l'Etat ou les villes, comme ils ne tirent guère leurs ressources que d'associations, leur importance n'est pas en rapport avec leur nombre; beaucoup d'entre eux n'ont que des installations insuffisantes et des collections restreintes. Aussi a-t-on formé dès longtemps le vœu de voir se créer un musée central et national; mais ce vœu n'a pas encore abouti.

En tant que musée proprement dit, la *Permanente Schulaustellung* d'Augsbourg tient un des premiers rangs. L'initiative de sa création appartient à une association qui se forma en 1880 et qui ne tarda pas à embrasser le personnel presque entier des instituteurs de la Souabe. Inauguré en 1881, après avoir changé deux fois de local, cet établissement a aujourd'hui une installation très convenable. Il comprend quatre sections : 1° Matériel d'enseignement; 2° Mobilier et constructions scolaires; 3° Archives; 4° Bibliothèque. Les deux premières sections offrent des collections assez abondantes; moins bien pourvues, les archives et la bibliothèque tendent pourtant à se développer. Le *Schwäbischer Schulanzeiger*, avec son supplément : *Mitteilungen aus der Schwäbischen Schulaustellung*, sert d'organe au musée pédagogique d'Augsbourg.

Berlin a deux musées scolaires. Le plus ancien (*Deutsches Schulmuseum*) date de 1876, et sa naissance est due à une Exposition de matériel d'enseignement organisée en 1874 par le personnel enseignant de Berlin. Il est la propriété de la Société des instituteurs berlinois (*Berliner Lehrerverein*). Il y a été formé une bibliothèque importante, comprenant aujourd'hui plus de 20 000 ouvrages (30 000 volumes), et dont la composition a de l'intérêt. On y remarque, parmi les imprimés, une collection d'ouvrages pour servir à l'histoire des grands pédagogues, ouvrages réunis à l'occasion des fêtes commémoratives de Harnisch (1887), Diesterweg (1890), Comenius (1892) et Pestalozzi (1896). Il y a de plus une curieuse section des manuscrits, qui ne compte pas moins de 1200 numéros, parmi lesquels il faut noter 160 lettres de Diesterweg et des autographes de A.-H. Francke, Basedow, Herbart, Stoy, Pestalozzi, Frœbel, Dittes, Dörpfeld, Ratichius, Comenius, Rousseau, etc. Très intéressante aussi la collection de documents figurés ayant trait à l'histoire de l'enseignement et de l'éducation : portraits, représentations d'édifices scolaires, scènes de la vie des maîtres et des écoliers d'autrefois. Enfin on trouve au *Deutsches Schulmuseum* un cabinet de médailles où sont rassemblées des médailles commémoratives frappées en l'honneur des grands éducateurs ou en souvenir des grands faits de l'histoire de l'enseignement. Le *Deutsches Schulmuseum* n'a pu que fort peu développer son exposition de matériel et de mobilier scolaires; l'espace lui manque et il lui faudrait un autre local pour pouvoir exercer son activité.

L'autre musée de Berlin (*Städtisches Schulmuseum*), mieux partagé au point de vue de l'installation, a un caractère assez différent : il se donne pour principal office de promouvoir la culture scientifique des maîtres et des maîtresses. Aussi est-il riche surtout en appareils et instruments de physique; il possède un laboratoire de chimie, et il s'y fait des cours sur ces deux sciences, ainsi que des exercices pratiques et des manipulations. La composition de la bibliothèque (7000 ouvrages, 16 000 volumes) est orientée dans le même sens. Ajoutons que, dans le dessein de vivifier et d'améliorer l'institution des bibliothèques scolaires, il a été constitué au *Städtisches Schulmuseum* une collection-type d'ouvrages destinés à la jeunesse (*Jugendschriften*), dont le catalogue, dès 1902, comprenait 750 numéros. Depuis son origine (1877), la ville de Berlin fait à cet établissement une subvention de 4000 marks. Il y a là une garantie de stabilité que possèdent trop peu de musées allemands. Le vœu de beaucoup d'hommes d'école serait de voir s'opérer une fusion entre les deux musées existant à Berlin.

C'est aussi grâce à une subvention de la ville que le musée de Breslau a pu, depuis sa fondation (1891), faire d'assez rapides progrès. Il comprend aujourd'hui six sections : 1° Mobilier et constructions scolaires;

2° Statistique et hygiène scolaires; 3° Matériel d'enseignement; 4° Décoration des écoles; 5° Bibliothèque; 6° Autographes, bustes et portraits des pédagogues et hommes d'école célèbres. Il a, de plus, entrepris une série de publications entre lesquelles il faut mentionner deux volumes de son directeur actuel, M. Max Hübner: *Die Deutschen Schulmuseen*, Breslau, 1904; *Die ausländischen Schulmuseen*, Breslau, 1906.

Ce qui donne au musée qui fut fondé à Hanovre en 1893 son caractère original, c'est, en premier lieu, que sa collection de matériel d'enseignement est exclusivement contemporaine, écarte systématiquement tout objet suranné; c'est, d'autre part, qu'il est un musée d'histoire naturelle, mais d'histoire naturelle strictement locale. Une bibliothèque pédagogique assez riche (7500 volumes) est installée dans le même bâtiment que le musée, mais n'a pas la même administration. En 1903, la ville de Hanovre a consacré à l'entretien du musée une somme de 6000 marks.

Un établissement dont la destination est analogue était en voie de formation à Dresde en 1903 (*Das heimatkundliche Schulmuseum*).

Un des plus anciens musées d'Allemagne, celui qui fut fondé à Hambourg, en 1855, par la Société pour l'avancement de l'enseignement scientifique, s'était donné pour tâche de collectionner les objets propres à servir à l'enseignement intuitif, et ces objets, il ne se contentait pas de les exposer, il les prêtait aux écoles, contre une très faible rétribution. Il a rendu ainsi des services très appréciables; mais, à la fin du dernier siècle, la société qui l'avait fondé considéra qu'elle avait rempli son objet et qu'elle avait pourvu toutes les écoles ou à peu près du matériel nécessaire. Une transformation du musée fut alors décidée; on songea à lui donner un caractère rétrospectif et à le faire servir à reconstituer l'histoire scolaire de Hambourg. L'ancien *Schulmuseum* est ainsi devenu une collection historique (*die schulgeschichtliche Sammlung*) qui comprend des objets, des livres, des documents figurés propres à faire connaître le passé des écoles et des maîtres hambourgeois.

A Munich se trouve le seul musée d'Etat qui existe en Allemagne : *das königl. Kreismagazin von Oberbayern für Lehrmittel und Schuleinrichtungsgegenstände*. Déjà assez ancien (sa création remonte à 1875), convenablement doté, enrichi par les éditeurs et les fabricants, qui apprécient ce moyen de faire connaître ce qu'ils produisent, il a pu constituer une collection importante, mais qui, comme l'annonce son titre, se borne au matériel et au mobilier scolaires.

Doyen des musées allemands, le musée de Stuttgart (*Die Lehrmittelsammlung der königl. Württembergischen Zentralstelle für Gewerbe und Handel*), qui s'ouvrit, en 1851, après l'Exposition universelle de Londres, est une section de l'exposition industrielle permanente. Ce qui lui donne sa physionomie propre, c'est la richesse avec laquelle y est représenté tout ce qui touche à l'enseignement du dessin.

Parmi les établissements qui paraissent avoir de l'avenir, nous mentionnerons encore les musées de Hildesheim, de Wolfenbüttel, d'Oldenbourg, qui s'emploie surtout à vulgariser l'usage des appareils à projections lumineuses. Mais, faute d'espace, il nous faut arrêter là notre énumération. Avant de quitter l'Allemagne, il convient de remarquer que des musées que nous avons signalés comme ayant disparu n'ont pas cependant entièrement péri : à Donauwœrth, par exemple, si l'exposition d'objets scolaires du *Cassianeum* a été dispersée, la très riche bibliothèque (plus de 30 000 volumes) subsiste toujours; à Leipzig, les débris de la *Permanente Lehrmittelausstellung* ont été recueillis par la Société Comenius (*Comenius-Stiftung*); à Iéna, le *Thüringer Schulmuseum* a été cédé au séminaire pédagogique de l'université.

*Angleterre*. — L'Angleterre compte deux musées d'éducation : l'un, fondé en 1857, n'est qu'une division du South Kensington Museum; l'autre a été créé en 1892 par la *Teachers' Guild* d'Angleterre et d'Irlande (*Educational Museum of the Teachers' Guild of Great Britain and Ireland*).

Le premier a eu une certaine importance jusque vers 1880. Il comprenait des collections divisées en douze sections et où trouvait place tout ce qui pouvait intéresser l'école, et, de plus, une bibliothèque fort bien pourvue d'ouvrages de pédagogie et d'histoire de l'éducation. Encouragé et subventionné par le Département des sciences et arts, il se développait aisément. Mais, en raison même de ce développement, vint un moment où les locaux du South Kensington Museum ne lui suffirent plus; on fut embarrassé pour lui trouver une autre installation, on fit peu d'efforts pour sortir d'embarras, on laissa les collections s'éparpiller, on fondit la bibliothèque avec celle du *Board of Education*, et l'établissement fut réduit à devenir une collection d'appareils et de livres scientifiques, de livres d'art et de modèles à l'usage des écoles du degré supérieur.

Quant au musée fondé par la *Teachers' Guild* d'Angleterre et d'Irlande, il n'a mené jusqu'ici qu'une existence assez précaire, et la modicité des ressources dont il dispose ne permet pas encore d'augurer beaucoup de son avenir.

*Autriche-Hongrie*. — L'Autriche-Hongrie est, après l'Allemagne, le pays qui compte le plus de musées d'éducation. Il en existe pour les races diverses de l'empire : pour les Allemands, à Graz, Bozen, Innsbruck, Vienne; — pour les Hongrois, à Budapest; — pour les Croates, à Agram; — pour les Slovènes, à Laibach; — pour les Tchèques, à Prague.

Plusieurs de ces établissements sont de création assez récente et ne disposent que de ressources modiques. Il n'y a pas lieu d'en parler en détail dans cette rapide revue. Mais il nous faut mentionner le musée de Graz, déjà ancien, dont les collections sont remarquablement organisées, qui a une bibliothèque de plus de 10 000 volumes, et un budget d'environ 4100 francs, et le musée de Budapest, dont les ressources sont aussi relativement élevées (en 1904, près de 12 000 francs), et qui rend spécialement des services en encourageant la création de bibliothèques circulantes.

A Vienne, il s'était créé d'assez bonne heure (1872) une *Permanente Lehrmittelaustellung* qui, subventionnée par la ville, prit assez d'extension et, pendant vingt ans, fit preuve d'activité. Mais, en 1891, les subsides municipaux lui furent retirés pour des motifs que nous ignorons, et l'établissement cessa de fonctionner. Le Dr Karl Stejskal, ne voulant pas que la capitale fût privée d'une institution qui a fait ses preuves, a réussi à fonder un nouveau musée d'éducation (*das österreichische Schulmuseum*). Le plan qu'il en a tracé est très ample et très bien conçu. Mais on en est encore à la période des premiers débuts.

*Belgique*. — Le musée scolaire de Bruxelles, fondé par un arrêté royal du 10 septembre 1882, est un établissement d'Etat. Aux termes de l'arrêté royal du 27 janvier 1887, « les collections du musée ont pour objet principal d'exposer, à tous les points de vue, la situation de l'enseignement primaire donné dans les établissements de l'Etat ou des communes et dans les établissements libres (constructions, mobilier, hygiène scolaire, organisation, livres, méthodes, appareils et collections, travaux d'élèves, jardins d'enfants, écoles d'adultes, écoles ménagères, statistique). Le Musée a également pour but d'appeler l'attention des hommes d'école sur tout ce qui est de nature à perfectionner ou à développer ce double enseignement (emprunts faits à l'enseignement à l'étranger, à l'enseignement professionnel, aux travaux personnels des instituteurs, à l'industrie privée). Les livres, cartes et tous autres objets approuvés ou recommandés par le gouvernement font nécessairement partie des collections du musée ».

Au musée est annexée une bibliothèque pédagogique qui comprend environ 5000 volumes. Assez élevés au début (en 1885, ils montaient à 56 000 francs), les crédits affectés à l'établissement ont été réduits dans la suite; en 1903, ils n'étaient plus que de 13 500 francs.

*Canada*. — L'établissement fondé en 1857 à Toronto sous le nom d'*Educational Museum* ne fut jamais un musée d'éducation au sens propre du mot. Il devait comprendre tout ce qui était de nature à servir le progrès intellectuel et artistique. Il ne renferme que des

collections d'art, d'histoire naturelle et d'ethnologie.

*Danemark.* — La création du musée de Copenhague est due à l'initiative d'un instituteur rural, Emile Sauter. Aidé par l'Association des instituteurs danois, dont il avait été l'un des fondateurs, il chercha à pourvoir les écoles du mobilier et du matériel d'enseignement qui leur manquait en général. A ce dessein, il organisa des conférences sur les divers points du pays et réunit à Gladsaxe, où il enseignait, une collection intéressante. Sur ce modèle, il y eut un essai du même genre tenté à Aarhus en 1887. Mais ni Aarhus ni Gladsaxe n'étaient des localités assez importantes pour qu'un musée scolaire y fût bien placé. C'est ce que l'on comprit assez vite : les collections amorcées furent transférées à Copenhague, et, le gouvernement s'étant avisé de l'intérêt que pouvait avoir une institution de cette sorte, le musée en formation devint, en 1888, un établissement d'Etat. Il est aujourd'hui très prospère : outre ses collections assez étendues, bien distribuées et qui comprennent une division rétrospective où figurent de véritables curiosités, le musée possède une bibliothèque de plus de 10 000 volumes. Il faut dire que le but visé par Sauter a été atteint; l'outillage des écoles danoises, qui longtemps avait été fort médiocre, devient de jour en jour plus satisfaisant. Le musée de Copenhague travaille aussi à améliorer la composition des bibliothèques d'école; il a constitué une bibliothèque-type d'ouvrages pour la jeunesse, dont la liste est composée actuellement de 320 volumes.

*Espagne.* — En 1882, M. Albareda, ministre du Fomento, représenta au roi Alphonse XII que l'Espagne avait de grands progrès à faire pour se placer, en ce qui concerne l'éducation nationale, au niveau des autres peuples d'Europe. Pour aider à ce progrès, il conseillait la création d'un musée pédagogique qui fut, en effet, fondé à Madrid par décret du 6 mai 1882. Purement *primaire* à l'origine, il est, depuis 1895, appelé à servir tous les ordres d'enseignement. Ses collections se composent : 1° de matériel d'enseignement; 2° de plans et vues de bâtiments scolaires; 3° de mobilier scolaire; 4° de travaux d'élèves; 5° de travaux à l'aiguille; 6° de spécimens propres à servir à l'histoire de la calligraphie en Espagne. — La bibliothèque est divisée en trois sections : 1° ouvrages de culture générale; 2° traités de pédagogie; 3° périodiques, dont la plupart traitent des questions d'éducation. Elle fait des prêts sur place et, sous le nom de « bibliothèque circulante », des prêts à domicile. En 1898, elle comptait déjà 10 220 volumes et 3500 brochures; sa fréquentation est, d'ailleurs, excellente. — Le Musée possède en outre deux laboratoires, l'un d'anthropométrie et de physiologie expérimentale, l'autre de physique et de chimie, et un office de renseignements, auquel peuvent s'adresser non seulement les maîtres, mais toutes les personnes qu'intéressent les questions d'enseignement. — Dans le musée sont organisés des conférences et des cours, dont quelques-uns sont faits par des professeurs des universités. Enfin, depuis un quart de siècle qu'il existe, il a donné une série assez étendue de publications intéressantes, et c'est à lui que revient l'honneur d'avoir organisé, en Espagne, la première colonie scolaire. Ces résultats remarquables sont dus pour une bonne part au zèle du personnel qui — fait à noter — est nommé au concours. M. Manuel B. Cossio, nommé directeur en 1883, et M. Ricardo Rubio, secrétaire, puis sous-directeur, ont su imprimer une vive impulsion à cet établissement.

*Etats-Unis.* — En 1881, le *Bureau of Education* des Etats-Unis, à Washington, comprenait une section formée d'une bibliothèque pédagogique et d'un musée qui semblait devoir jouer le même rôle que les musées analogues en Europe; mais il disparut après quelques années, faute d'espace, et il ne subsiste plus que la bibliothèque qui, du reste, est de première importance : en 1905, elle comptait 85 935 volumes et 97 000 brochures. — Le musée récemment créé à Saint-Louis a surtout le caractère d'une exposition scolaire; à New York, l'*Educational Museum and Library of Teachers' College, Columbia University*, qui est aussi de création toute récente, prétend être un musée d'éducation dans toute l'étendue du sens que nous donnons à ce mot.

*Hollande.* — Dû à l'initiative de la *Société des instituteurs des Pays-Bas*, soutenu par les cotisations des membres de cette Société, de la *Société des professeurs des écoles réales*, de la municipalité, de l'Etat, le musée d'Amsterdam est aujourd'hui dans une situation satisfaisante, après avoir, jusqu'à ces dernières années, connu les temps difficiles. Son objet est de servir les trois ordres d'enseignement. Ses collections ne représentent pas seulement l'état actuel du matériel d'enseignement et du mobilier scolaire; on s'attache à y reconstituer tout le passé de l'école. Au musée proprement dit est rattachée une bibliothèque pédagogique, dont la fondation remonte à 1870.

*Italie.* — Il y eut naguère des musées d'éducation à Rome et à Palerme; mais ils ont vécu, et le seul que possède aujourd'hui l'Italie est celui de Gênes. Installé dans les bâtiments du lycée André Doria, il reçoit de la Ville une subvention annuelle de 2000 francs. Son but est de servir surtout l'enseignement élémentaire; des conférences y sont instituées pour les maîtres de cet ordre. Il a une bibliothèque pédagogique, composée de 10 000 volumes à peu près, et, en outre, une bibliothèque scolaire et une bibliothèque circulante qui, ensemble, comprennent 2000 volumes. En 1903-1904, il a été fait 2677 prêts sur place et 2751 prêts au dehors.

*Japon.* — Au contraire des musées pédagogiques européens, pour la plupart assez mal logés, le musée de Tokio a une installation excellente au milieu d'un très beau parc. Créé en 1878, il n'a plus, depuis 1889, une existence indépendante et a été annexé, cette année-là, à l'Ecole normale supérieure. A la fin de 1904, 9716 numéros figuraient au catalogue de ses collections et sa bibliothèque contenait 6998 volumes. Mais, au lieu de se développer, le champ de son activité a été restreint avec le temps. Un jardin botanique lui était naguère rattaché; il n'en est plus ainsi aujourd'hui. Il avait charge naguère de fournir les écoles de collections d'histoire naturelle, d'appareils de physique et de chimie, après qu'ils avaient été soumis à un examen; c'est un office dont il ne s'acquitte plus. Il faut remarquer aussi qu'il n'a jamais donné de publications. Néanmoins, il rend de notables services, et nous voyons qu'en 1901 il n'a pas reçu moins de 68 399 visiteurs.

*Norvège.* — La Norvège a un musée scolaire à Kristiania. C'est une création de la municipalité, et elle a pour but exclusif de favoriser les progrès de l'école populaire, ainsi que l'indique sa désignation officielle : *Skolemuseum för Kristiania Folkeskoler.* La partie la plus intéressante de ses collections est formée par les objets qui représentent l'enseignement du *Slöjd* (travaux manuels), tel qu'il est donné à Nääs (Suède).

*Russie.* — Il existe à Saint-Pétersbourg un *Musée pédagogique des établissements militaires d'éducation.* Fondé en 1864, il relève du ministère de la guerre et a été institué dans les vues suivantes : 1° Présenter, à chaque moment donné, une collection systématique aussi complète que possible du matériel d'enseignement et d'éducation de provenance russe et étrangère, afin que les établissements d'éducation puissent en prendre connaissance et faire plus facilement leur choix; 2° soumettre ce matériel à un examen raisonné, et en faire connaître l'utilité, ainsi que le mode d'emploi; 3° contribuer au développement de la fabrication locale du matériel d'enseignement et d'éducation, à son perfectionnement et à la baisse des prix; 4° contribuer à répandre l'instruction en général par le moyen de ses collections. (*Notice* publiée par le musée en 1875.)

Quelque dix ans après sa création, l'action du musée s'était si heureusement exercée que la fabrication du matériel d'enseignement et du mobilier scolaire qui, jusqu'alors, n'avait pas existé en Russie, commençait à se développer, et que les écoles de tout degré pouvaient trouver à bon compte chez des fabricants indigènes un outillage satisfaisant.

Le musée ne s'en tint pas, d'ailleurs, à cette tâche d'ordre tout pratique. Rattaché, en 1871, au musée

des sciences appliquées, tout en conservant son autonomie, il constitua des commissions qui devaient travailler à tout ce qui est du domaine de l'éducation et de l'enseignement. En 1888-1889, dix sections fonctionnaient déjà, et chacune d'elles s'occupait spécialement d'un des objets ci-après désignés : 1° Hygiène scolaire, 2° pédagogie générale, 3° langue et littérature russes, 4° langues étrangères, 5° mathématiques, 6° mécanique, physique et cosmographie, 7° chimie, 8° chant et musique instrumentale, 9° musique classique. La 10e section donnait ses soins à la composition d'un manuel de lecture, d'écriture et de calcul à l'usage des jeunes soldats, lequel fut tiré à 115 000 exemplaires.

Près du musée furent aussi instituées trois séries de cours et conférences; une de ces séries s'adresse aux soldats, une autre aux illettrés, la troisième (payante, celle-là) au public cultivé. Toutes furent très suivies, et les recettes que fournit la troisième série permirent de fonder des cours de chant, de musique instrumentale et d'escrime.

En somme, bien que cet établissement porte le titre officiel de *Musée pédagogique des établissements militaires d'éducation*, il a servi, en Russie, le progrès des écoles de tout ordre. Il est, en effet, accessible non seulement à toutes les catégories de maîtres, mais même aux particuliers. De très bonne heure on se rendit compte de l'importance du rôle qu'il jouait, et sa participation aux Expositions de Vienne (1873), Philadelphie et Bruxelles (1876), Paris (1878) fut très remarquée. Son activité ne s'est pas ralentie depuis cette époque, et, en raison des services qu'il a rendus et rend encore, l'Etat continue à lui prêter son appui financier. En 1903, le budget de l'établissement s'élevait à 8550 roubles, soit environ 35 000 francs.

*Suisse.* — Pour une population de 3 360 000 habitants, la Suisse compte six musées pédagogiques (Zürich, Berne, Fribourg, Neuchâtel, Lausanne et Lucerne); en sorte que, proportionnellement au chiffre de la population, c'est le pays d'Europe où cette institution est le plus répandue.

Les deux musées les plus importants, ceux de Berne et de Zürich, ont été créés à la suite de l'Exposition de Vienne de 1873.

Le musée industriel (*Gewerbe-Museum*) créé à Zürich en 1874 comprit une section pédagogique, qui s'organisa l'année suivante sous le nom de *Schweizerische permanente Schulausstellung* (Exposition scolaire permanente suisse). Cette section posséda bientôt une bibliothèque scolaire spéciale (*Schularchiv*), à laquelle était attaché un bureau d'études et de renseignements. En 1878, ce bureau, dirigé par le Dr Otto Hunziker, commença la publication d'un bulletin périodique (*Korrespondenzblatt*); la même année fut annexé au *Schularchiv* un « Musée pestalozzien » (*Pestalozzi-Stübchen*). Le Comité directeur de l'établissement avait conçu l'espoir de pouvoir transformer le musée zuricois en une agence centrale de renseignements et de statistique pour toute la Confédération suisse, mais ce projet ne put se réaliser, et le musée dut garder son caractère cantonal. Il se développa néanmoins; en 1880, le modeste *Korrespondenzblatt* fut remplacé par un organe plus important, le *Schweizerisches Schularchiv*; la même année, le *Pestalozzi-Stübchen* commençait la publication des *Pestalozzi-Blätter*, sous la direction du Dr Hunziker. En 1882, le musée pédagogique zuricois s'émancipa de la tutelle du *Gewerbe-Museum* et devint une institution indépendante qui prit le titre de *Pestalozzianum*. Cet établissement, après avoir passé par quelques traverses, se trouve aujourd'hui dans une situation très satisfaisante : il est subventionné par la ville et le canton de Zürich, par le Conseil fédéral, et ses ressources s'élevaient, en 1905, à plus de 15 000 francs. Il comprend des collections destinées à faire connaître les édifices et le mobilier scolaires et aussi le matériel d'enseignement, des archives où sont réunis des documents législatifs et statistiques, un office d'informations, une bibliothèque pédagogique avec salle de lecture. De plus, il organise des cours et conférences, et des expositions dans ses locaux et au dehors. Le *Pestalozzi-Stübchen*, qui y est toujours annexé, a réuni une collection très précieuse de manuscrits de Pestalozzi, de portraits, de documents de toute sorte relatifs au grand éducateur et à son œuvre; il a donné des éditions nouvelles du chef-d'œuvre de Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud* (2 vol., 1881 et 1884) et de son traité philosophique (*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung der Menschengeschlechts* (1 vol., 1886). Les *Pestalozzi-Blätter* ont cessé de paraître à la fin de 1906, par suite de la maladie de leur rédacteur (le Dr Hunziker est mort en 1909).

Le musée de Berne, créé quatre ans après celui de Zürich (1878), reçoit, lui aussi, des subventions de la ville, du canton et du Conseil fédéral; en 1904, il avait à sa disposition des crédits se montant à 14 306 francs. Cet établissement a été représenté à de nombreuses expositions (entre autres Paris 1889, Genève 1896, Nuremberg 1904), et partout ses envois ont provoqué l'intérêt des hommes d'école.

*République Argentine.* — Institution d'Etat, le musée pédagogique de Buenos Aires fut ouvert en 1888; l'année suivante, il y a été adjoint une bibliothèque. Bibliothèque et musée sont installés de façon spacieuse et élégante dans les bâtiments du ministère de l'instruction publique, qui leur accorde une subvention de 2000 pesos (environ 8000 francs). La bibliothèque, très fréquentée, comptait en 1906 à peu près 20 000 volumes (pédagogie, histoire, géographie, livres illustrés, ouvrages pour la jeunesse). Comme Buenos Aires est pourvu de musées d'art, d'histoire naturelle, les collections du musée pédagogique ne comprennent que des objets qui intéressent l'enseignement et l'éducation. Ces objets, on ne se borne pas à les exposer; ils sont prêtés aux maîtres pour leurs leçons, à la réserve de ceux qu'il serait trop malaisé de remplacer, s'ils venaient à être détériorés ou perdus. Le musée de Buenos Aires a un organe, *El Monitor de la Educacion comun*, publication officielle, qui est servie gratuitement aux membres de l'enseignement.

*Uruguay.* — Au retour d'un voyage qu'il fit en Europe en 1888, M. Alberto Gomez Ruano, professeur de géographie et d'anthropologie à l'université de Montevideo, signala à son gouvernement l'intérêt que pouvait présenter la création d'un musée pédagogique. Sa proposition reçut un bon accueil et, l'année suivante, on décidait l'installation du musée dans un édifice public, vaste et commode. Les progrès du nouvel établissement ont été assez rapides. En 1905, sa bibliothèque, divisée en trois sections, comprenait : section théorique 4353 volumes; section didactique, 4722; bibliothèque circulante, 3813; soit en tout 12 893 volumes. Outre les objets de matériel d'enseignement, etc., on voit figurer dans ses collections une section d'histoire et d'archéologie nationales, et une section iconographique. D'autre part, le Musée est rattaché à l'Observatoire de météorologie, avec lequel il coopère. Enfin, il fait paraître une publication périodique illustrée, sous le titre de *Anales del Museo pedagógico de Montevideo*. La subvention qu'il reçoit de l'État a été en 1901 de 4879 pesos, c'est-à-dire d'à peu près 20 000 francs.

[Maurice Pellisson.]

**MUSÉES SCOLAIRES.** — L'expression de *musée scolaire* pourrait s'appliquer aux collections de toute nature formées par le maître en vue de son enseignement. Mais ce terme est pris généralement dans un sens plus restreint; il désigne surtout les objets usuels dont l'instituteur fait usage dans le procédé d'enseignement connu sous le nom de *leçons de choses*. Un musée scolaire est donc une collection d'objets, les uns naturels, les autres fabriqués, destinés à donner aux enfants des idées nettes, exactes, sur tout ce qui les entoure.

I. *Historique.* — C'est seulement à notre époque qu'une vive impulsion a été donnée à l'organisation des musées scolaires; mais on peut retrouver l'idée qui a présidé à leur création contenue, au moins implicitement, dans les écrits des penseurs qui se sont occupés de l'éducation. Rabelais, Coménius, Rousseau, Pestalozzi, et tant d'autres plus obscurs, demandent que l'enfant étudie des *choses* et non des *mots*.

L'histoire des musées scolaires est intimement liée à celle des leçons de choses. Aussi nous contenterons-nous de rechercher comment ceux qui ont préconisé ou mis en pratique ce procédé d'enseignement présentaient réellement des choses aux enfants.

L'élève imaginaire de Rabelais et plus tard celui de Rousseau étudiaient en présence de la nature même ce qui faisait l'objet de l'enseignement. Ils visitaient à loisir les ateliers de toute espèce et trouvaient ainsi sur place, selon les hasards du moment, tout ce que nous sommes obligés de rassembler en un seul lieu pour les besoins de notre enseignement collectif.

Coménius et, plus d'un siècle après lui, Basedow, qui s'inspira de ses idées et de celles de Rousseau, mirent sous les yeux des enfants sinon les objets eux-mêmes, du moins leur représentation au moyen d'images. Mais c'est dans la *Schul-Methodus* d'Andreas Reyher, publiée en 1645 par ordre d'Ernest le Pieux, qu'il est fait mention des musées scolaires de la manière la plus explicite : « Tout ce qui frappe l'œil doit être montré aux enfants, si on peut se le procurer sur place.... Tout ce qui est nécessaire pour la démonstration des sciences naturelles ou autres, on devra se le procurer peu à peu et le garder dans un musée joint à l'école. »

Bien que Pestalozzi, mieux que tous ses devanciers, ait compris la grande part que doit avoir l'intuition dans l'enseignement élémentaire, nous ne trouvons encore chez lui rien de précis relativement au sujet qui nous occupe. Il a entrevu le principe bien plus qu'il ne l'a appliqué.

Pendant la longue période de tâtonnements et d'essais infructueux qui suivit la rénovation tentée par Pestalozzi, nous ne pouvons signaler que le musée scolaire dont fait mention M. de Cormenin, dans son mémoire sur les salles d'asile en Italie. Ce musée se trouvait à Florence, dans l'établissement fondé par le prince Demidoff pour l'éducation des enfants pauvres. « On place sous les yeux des enfants, dit M. de Cormenin, à mesure qu'ils peuvent les comprendre, les objets des trois règnes de la nature, le végétal, le minéral, l'animal. On tient ces divers objets dans des armoires séparées; chaque objet a son casier. On y voit des épis de blé, d'orge, de froment, des herbages, des légumes, des fruits. On les nomme devant eux, on les leur montre, on les décrit. Ils s'accoutument à les distinguer, à les reconnaître, à les dénommer eux-mêmes et tout de suite. Pareillement, des échantillons de pierres, de terres, de plâtres, de marbres, de soufre, de métaux, d'or, de cuivre, de plomb, d'argent, de bitumes y sont classés dans un ordre méthodique. On les leur fait toucher, on en dit l'origine, on en explique brièvement la transformation et l'application aux divers usages de la vie. Il en est de même des animaux empaillés et représentés aux enfants, tels que la nature les a faits, moins la vie. Ils savent leurs noms, leurs mœurs, leurs instincts, leur manière d'être, leurs qualités, leurs dangers. » (*Manuel général de l'instruction primaire*, 1849.)

C'était bien là le musée scolaire, tel que nous le comprenons aujourd'hui. Mais les avantages de ces collections ne semblent pas avoir frappé la masse des instituteurs. La leçon de choses, avec son véritable caractère, n'avait pas encore pénétré dans les écoles.

Vingt ans plus tard, à l'Exposition de 1867, on ne trouvait encore dans la section de l'enseignement primaire que des collections très incomplètes et très imparfaites. Tel instituteur avait fait un herbier, tel autre avait recueilli des insectes. Ce n'était pas encore le musée scolaire proprement dit. Ce qui s'en rapprochait le plus, c'était, dans la section anglaise, une série de tableaux, dont l'un, par exemple, représentait un mouton autour duquel on avait placé les différents objets usuels fabriqués avec sa peau, sa laine, ses cornes, ses os.

A la même époque, dans les conférences qu'elle fit aux instituteurs venus à Paris, Mme Pape-Carpantier donnait de remarquables modèles de leçons de choses; elle appelait l'attention de ses auditeurs sur le parti qu'ils peuvent tirer des objets usuels que tous ont sous la main et sur la nécessité de former de petites collections destinées à l'enseignement élémentaire.

A partir de ce moment, l'institution progresse, quoique lentement. Dans son rapport sur l'Exposition de Vienne, M. F. Buisson fait mention de quelques collections destinées à l'enseignement des leçons de choses; il décrit, en particulier, le musée composé par un instituteur autrichien, M. Grimme, pour l'usage de ses élèves. Aucune école française n'avait exposé de musée scolaire, il est vrai; mais déjà, dans le département du Doubs, il existait 150 écoles pourvues de collections élémentaires.

Depuis lors, le progrès alla s'accélérant sans cesse, et, en 1878, on put voir figurer à l'Exposition un certain nombre de musées scolaires, dus les uns à l'industrie privée, les autres à l'initiative des instituteurs. Aujourd'hui un assez grand nombre d'écoles, même parmi les plus modestes, sont pourvues d'un musée pour les leçons de choses.

II. *Création et organisation d'un musée scolaire.* — Le musée scolaire étant l'auxiliaire de la leçon de choses, l'instituteur devra, avant de le constituer, se rendre un compte exact de ce qu'il faut entendre par *leçon de choses*. Puis il établira le programme de cette partie de son enseignement, et c'est ce programme qui le guidera dans l'organisation de son musée. S'il réunit ses collections au hasard, sans plan conçu à l'avance, il entassera une foule d'objets qui ne lui seront jamais d'aucune utilité, et il négligera de recueillir les choses les plus indispensables. Le maître n'oubliera pas que le musée scolaire doit être approprié à l'enseignement et non l'enseignement au musée.

Le programme pourra s'étendre peu à peu; mais si, dès le début, le musée a été établi avec méthode, rien ne sera plus facile au maître que de le compléter, de le développer simultanément.

Le programme des leçons de choses sera nécessairement approprié à la région, à la localité dans laquelle se trouve l'école; certaines parties en seront plus ou moins développées suivant les divers milieux. Il en sera de même du musée scolaire. Et c'est là l'un des grands avantages que n'offrent pas les collections toutes préparées, que l'on achète souvent à grands frais. Le musée scolaire qui convient à une population industrielle diffère sensiblement de celui qui conviendrait à une population agricole; le musée destiné à une école de garçons n'est pas également approprié à l'enseignement dans une école de filles.

Un écueil qu'il importe d'éviter, c'est la spécialisation excessive des collections. Tel maître a surtout en vue la botanique, tel autre l'entomologie, tel autre encore la minéralogie : le défaut est le même dans tous les cas. L'enfant doit recevoir des notions exactes sur tout ce qui l'entoure, et non sur quelques côtés seulement de la nature.

Il faut éviter également d'introduire dans le musée des objets plus curieux que réellement utiles à l'enseignement primaire. L'archéologie, la numismatique, par exemple, sans être absolument proscrites de l'école, n'y figureront que par quelques rares spécimens; et encore ces objets ne font-ils pas véritablement partie du musée tel que nous le comprenons.

Ces principes posés, passons aux moyens d'exécution, en supposant d'abord l'école dénuée de toutes ressources, ce qui est le cas le plus fréquent. Avant tout, répondons à une objection. « Si l'instituteur ne veut ou ne peut faire aucune dépense, dira-t-on, il ne lui sera possible de recueillir que des objets connus de tous les enfants; son musée sera donc très incomplet et très peu intéressant. » Il y a là une erreur d'autant plus grave, que ce prétexte est allégué par la plupart de ceux qui hésitent encore à créer des musées scolaires. Ce qu'il importe surtout de faire connaître aux enfants, ce sont les objets qui les entourent, ce sont les produits de la localité ou mieux de la région qu'ils habitent. Et ces produits, les enfants les eussent-ils tous les jours sous les yeux, ne manqueront pas d'être intéressants lorsqu'un maître habile saura les faire observer, les présenter sans cesse sous de nouveaux aspects. Il est d'ailleurs une foule de choses que nous

croyons connues de l'enfant, alors qu'elles sont restées pour lui complètement inaperçues. Mais, outre les objets provenant de la région, le maître ressemblera les produits étrangers que l'on emploie dans les industries locales ou dans les usages journaliers de la vie. Que l'on y réfléchisse, et l'on verra que le champ à parcourir est déjà bien vaste.

Enfin, avec un peu de bonne volonté, l'instituteur se procurera sans frais, par ses relations avec les industriels du pays, avec les parents de ses élèves, dans ses propres voyages, une foule d'objets qui viendront enrichir son musée.

En ce qui concerne l'installation matérielle du musée scolaire, un instituteur industrieux ne sera pas embarrassé. Il fixera aux murs de la classe quelques planchettes étroites sur lesquelles il disposera ses boîtes et ses bocaux. Il fera appel aux élèves, qui lui apporteront à l'envi des flacons de pharmacie, de pilules, tous excellents, pourvu que l'ouverture en soit quelque peu large. Les enfants se feront un plaisir de fabriquer eux-mêmes des boîtes en carton ou en bois.

Chacun des élèves fournira ensuite son contingent. Le fils de l'épicier, par exemple, apportera le café en grains, le poivre, le riz, etc.; un autre enfant, fils d'un menuisier, fournira et préparera les échantillons des différents bois employés dans l'industrie. Tous seront heureux de contribuer au succès de l'entreprise, et l'instituteur aura besoin de contenir leur ardeur plus souvent que de l'exciter.

Les promenades scolaires seront largement utilisées; on y recueillera des insectes, des plantes, des minéraux.

L'accumulation de toutes ces richesses amènera sans doute un peu de confusion au début; mais l'ordre se fera peu à peu. A mesure que les produits afflueront, l'instituteur les classera. Nous avons dit, et nous insistons sur ce point, que le maître aura fait à l'avance son programme de leçons de choses; or les divers chapitres de ce programme fourniront précisément les divisions et les subdivisions du musée scolaire. Sans donner la classfication suivante comme invariable, nous pensons cependant qu'elle pourra servir de guide :

| | | |
|---|---|---|
| Produits alimentaires. | Céréales, légumineuses.<br>Farines, fécules.<br>Café, cacao, thé, sucre, etc.<br>Epices.<br>Boissons. | |
| Industries diverses | Matières textiles.<br>Matières colorantes.<br>Cuirs.<br>Métaux et minerais.<br>Verres.<br>Porcelaines, faïences, poteries.<br>Papier. | |
| Matériaux de construction | Bois (section transversale, section longitudinale avec écorce, bois poli, verni).<br>Pierres, plâtre, chaux, etc.<br>Ardoise, tuile. | |
| Chauffage et éclairage. | Bois.<br>Houille, coke, etc.<br>Chandelles, bougies.<br>Pétrole.<br>Huile, graines oléagineuses. | |
| Géologie et minéralogie. | Principaux minéraux.<br>Fossiles, houille avec empreintes. | |
| Botanique | Herbier (signes caractéristiques pour les plantes médicinales usuelles et pour les plantes vénéneuses). | |
| Zoologie. | Insectes | Utiles.<br>Nuisibles. |
| | Mammifères et oiseaux | Utiles (gravures, ou, à défaut, une simple nomenclature les rappelant à l'attention du maître et des élèves).<br>Nuisibles. |
| Agriculture. | Instruments et machines agricoles (modèles réduits exécutés par les élèves). | |
| Chimie. | Produits chimiques usuels. | |
| Physique. | Petits appareils fabriqués par le maître et les élèves. | |

Dans chaque subdivision, lorsqu'il s'agira de produits fabriqués, il y aura lieu de faire figurer la matière première à l'état brut et dans les principales phases des transformations qu'elle subit avant d'arriver à sa forme définitive.

Non seulement plusieurs divisions et subdivisions peuvent être ajoutées au tableau précédent; mais chacune d'elles peut renfermer un nombre d'objets plus ou moins considérable, selon la nature des industries du pays, selon que le musée est destiné à une école urbaine ou à une école rurale, à une école de garçons ou à une école de filles.

Si l'organisation d'un musée scolaire est possible en l'absence de toutes ressources, à plus forte raison le sera-t-elle lorsque l'instituteur obtiendra quelques subventions de la municipalité ou des habitants de la commune. Dans ce cas, nous l'engageons à employer les ressources dont il pourra disposer non à l'acquisition d'un musée fait de toutes pièces, mais, d'abord, à l'achat d'une armoire vitrée, qui préservera ses collections de la poussière; plus tard, si la subvention est suffisante, il achètera quelques objets qu'il ne pourrait se procurer sans frais, quelques types d'animaux utiles, par exemple, quelques gravures.

La création d'un musée scolaire est donc possible dans toutes les écoles. Et cependant le mouvement en faveur de cette utile institution est assez lent. Pour le hâter, il serait bon d'organiser, dans toutes les écoles normales ou dans les écoles annexes, un musée type, fait en vue de l'école la plus humble, distinct, par conséquent, du musée de l'école normale. Ce musée type serait organisé par les élèves eux-mêmes, livrés à leurs seules resssources; on n'y introduirait que le strict nécessaire. Ce serait, en quelque sorte, un minimum qu'aucun des futurs instituteurs ne pourrait désespérer d'atteindre, et que beaucoup auraient à cœur de dépasser, en prenant alors pour guide le musée même de l'école normale.

**MUSÉUM.** — Le Muséum national d'histoire naturelle a été créé par le décret de la Convention du 10 juin 1793, sur le rapport de Lakanal. Avant la Révolution il existait, sur une petite partie des terrains occupés aujourd'hui par le Muséum, un jardin botanique désigné sous le nom de Jardin du Roi ou « Jardin des Plantes médicinales » et dont Guy de La Brosse, Dufay, Buffon, La Billarderie et Bernardin de Saint-Pierre avaient été successivement les « intendants ». C'est ce Jardin qui devint le noyau du nouvel établissement, auquel la Convention donna des proportions grandioses et dont elle voulut faire une école où seraient étudiées et enseignées toutes les branches des sciences naturelles. Douze chaires y furent créées, savoir : minéralogie; chimie générale; chimie appliquée; botanique (deux chaires); culture; zoologie (deux chaires); anatomie humaine; anatomie des animaux; géologie; iconographie. Le Muséum devait s'administrer lui-même : les professeurs élisaient parmi eux un directeur et un trésorier; et lorsqu'une chaire devenait vacante, c'était à ces mêmes professeurs qu'appartenait le choix de leur nouveau collègue. Cette organisation républicaine du Muséum, légèrement modifiée depuis, a été respectée par tous les pouvoirs. Les professeurs du Muséum embrassent actuellement dans leur enseignement toutes les connaissances qui se rattachent à l'histoire naturelle, telles que la physique et la chimie biologiques, la minéralogie, la géologie, la botanique (phanérogames, cryptogames, anatomie et physiologie des plantes), la culture, la physique végétale, l'anatomie comparée, la physiologie, l'anthropologie, la mammalogie, l'ornithologie, l'herpétologie et l'ichthyologie, la malacologie et la zoologie des autres invertébrés, l entomologie, la pathologie comparée, et la paléontologie.

Le Muséum est absolument indépendant de l'Université; l'enseignement qui s'y donne est libre et n'est assujetti à aucun programme : son but est de développer le goût des sciences naturelles et de faire connaître toutes les découvertes qui intéressent les sciences naturelles et leurs applications pratiques, surtout au point de vue colonial. Le Muséum ne dé-

livre aucun diplôme; mais il y existe des bourses pour les étudiants et les *stagiaires*.

Le rôle du professeur du Muséum n'est pas limité à l'enseignement; le professeur donne aussi tous ses soins à la conservation des collections et à leur accroissement.

Les collections du Muséum sont parmi les plus riches du monde; elles sont consultées par tous les naturalistes français et étrangers.

C'est au Muséum que se recrute en partie l'enseignement des sciences naturelles : un grand nombre de professeurs d'histoire naturelle de notre pays sont sortis des laboratoires du Muséum.

Les travaux des professeurs, des assistants et des préparateurs du Muséum exercent une grande influence sur les progrès de l'histoire naturelle. L'établissement publie chaque année un recueil scientifique très estimé, les *Nouvelles Archives du Muséum*, et un *Bulletin* mensuel dans lequel non seulement le personnel du Muséum, mais encore des correspondants et en général tous les naturalistes qui y ont une attache quelconque, font connaître leurs découvertes, qu'ils ont préalablement communiquées aux réunions mensuelles des naturalistes du Muséum.

Il existe aussi, auprès de notre établissement national, la *Société des Amis du Muséum*, dont le but principal est de venir en aide, moralement et matériellement, au Muséum dans la tâche très dure de l'accroissement des collections.

Pour résumer en un mot l'influence que le Muséum a exercée sur le développement des sciences naturelles, il suffit de rappeler que plusieurs sciences nouvelles, telles que l'*anatomie comparée* et la *paléontologie*, sont nées au Muséum.

Qu'il nous soit permis de dire, en terminant, que le pays ne tire pas encore du Muséum tous les avantages que ce précieux établissement peut lui offrir.

Ainsi, tous ceux qui, *dans les différents degrés de l'enseignement*, auront à professer l'histoire naturelle, devraient compléter leur instruction dans son jardin et ses galeries, qu'on ne connaît pas assez : malheureusement, la préoccupation des examens universitaires fait négliger à beaucoup de naturalistes les ressources scientifiques qui sont accumulées au Muséum.

En dehors du Jardin zoologique et du Jardin botanique, le Muséum comprend les galeries publiques de zoologie, de botanique, de géologie, de minéralogie, de paléontologie, d'anatomie comparée et d'anthropologie; de nombreux laboratoires pour chacune des dix-huit chaires, et un laboratoire de biologie maritime à Saint-Vaast-la-Hougue (Manche). Une riche bibliothèque publique (250 000 volumes) est attachée à l'établissement. [J. Deniker.]

**MUSIQUE.** — L'introduction de la musique dans les programmes de l'instruction primaire est de date récente. C'est dans l'année 1880 que la question fut soulevée et mise à l'étude en haut lieu. C'est le 23 juillet 1883 que furent arrêtés les programmes qui déterminèrent l'enseignement du chant dans les écoles maternelles, dans les écoles primaires et dans les écoles normales.

Nous n'avons pas dessein de traiter ici la partie technique de cet enseignement. Aussi bien nos lecteurs trouveront-ils ailleurs sur ce point toutes les informations désirables (Voir *Chant*). Nous voudrions simplement rechercher quelle est, ou quelle pourrait être, la portée réelle de cette réforme hardie, qui tente d'improviser de toutes pièces une éducation musicale du peuple et vise à fonder, par l'école, des mœurs musicales dans un pays où elles ont fait jusqu'ici presque entièrement défaut.

I

Il ne faut pas, nous semble-t-il, de longues réflexions pour apercevoir que c'est là une question de haute importance et qui touche même au plus vif du problème pédagogique. Au fond, elle n'est qu'un chapitre — mais sans doute le plus délicat et le principal — de la grande question de l'introduction de l'art dans l'éducation populaire.

Chose étrange! il y a plus de cent ans que cette éducation est née; les plus éminents esprits l'ont inaugurée, puis développée et règlementée; et cependant quelques-uns de ses plus réels besoins sont restés à ce point méconnus, que l'art, sous n'importe laquelle de ses grandes formes, n'y avait jusqu'ici aucune place. On peut même dire qu'elle se caractérisait, et pour bien des gens elle se caractérise encore, par l'élimination systématique de tout élément d'art, par le retranchement absolu de tout ce qui n'est pas directement utilisable et pratique. L'enseignement secondaire, en dépit de la vaste extension du savoir positif, est resté, non peut-être sans dommage, tel que nous l'avons hérité des humanistes de la Renaissance, c'est-à-dire essentiellement artistique, esthétique, en sorte que l'éducation des classes supérieures est toute destinée à leur révéler, non point l'utile, mais le beau; à le leur faire comprendre, goûter, et, s'il est possible, reproduire. Mais au contraire le peuple, avec l'assentiment de ceux qui se croyaient ses plus sincères amis, est resté jusqu'ici courbé vers la terre; il n'a pas, disait-on, le temps de lever ses regards et de les laisser errer vers les inutiles splendeurs de l'idéal. Voué au labeur matériel, ce qu'il lui faut, c'est un bagage suffisant de notions pratiques et positives qui l'aideront à fournir ce labeur, c'est une instruction tout orientée vers l'application immédiate. Aux classes riches l'éducation libérale, au peuple l'éducation utilitaire.

Qu'une conception si peu démocratique des fins de l'enseignement primaire ait gardé si longtemps et garde encore une grande autorité, voilà qui pourrait surprendre si l'on ne réfléchissait pas que l'éducation n'a été qu'à de bien rares et courts instants aux mains des amis de la liberté, et ensuite que la crise où est engagée la pensée moderne a précisément pour caractère la grande faveur accordée au savoir positif et le discrédit de tout ce qui touche à l'idéal. L'inexpérience du parti libéral aux choses de l'éducation et l'ascendant de l'esprit matérialiste, voilà les deux grandes causes de cette erreur persistante et funeste, qui déclare inévitable et presque désirable l'abaissement systématique de l'enseignement du peuple.

C'est, à notre avis, l'un des principaux caractères et ce sera le grand titre d'honneur des réformes de 1880, d'avoir rompu avec cette humiliante conception; d'avoir compris et proclamé qu'une démocratie qui veut mériter le nom de libérale est tenue d'ouvrir à tous les citoyens, sans distinction de classes, au peuple aussi bien qu'aux riches, toutes les avenues de la vérité et de la beauté; qu'elle ne peut pas, sans se démentir et peut-être sans se perdre, se résigner à faire deux ordres d'éducation, et par conséquent deux classes, deux sociétés différentes; que, tout en maintenant à l'éducation du peuple son caractère légitime de simplicité et d'utilité pratique, il la faut faire libérale; que c'est même là, à vrai dire, sa fin principale, tout comme c'est la fin de l'éducation des hautes classes; qu'en d'autres termes l'un et l'autre enseignement, le primaire et le secondaire, ont pour objet commun l'*éducation*, c'est-à-dire la création d'habitudes d'esprit claires, sages et fortes, la formation de caractères vigoureux et de consciences libres. Cette grande idée de l'identité des fins de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire est-elle pleinement aperçue et consentie de tous les amis de la liberté? Nous ne l'affirmerions pas; elle est encore trop nouvelle. Mais ce que nous osons affirmer, c'est qu'à la réflexion l'on trouvera que toute autre façon de voir est contraire à l'esprit libéral et grosse de dangers, parce que la vie politique commune ne peut avoir d'autre fondement que la communauté de sentiments et de pensées, et par conséquent la communauté de culture. Les destinées de la liberté nous paraissent, à la longue, suspendues à la solution de ce difficile problème : concilier les conditions de brièveté et de simplicité de l'enseignement primaire avec celles de la plus haute culture morale; donner au peuple, comme aux classes supérieures, des *humanités*; le former à goûter et à reproduire la perfection en tous ses modes

Examinée à ce point de vue, la question de l'enseignement populaire de la musique apparaît dans sa vraie lumière. Ce n'est pas un « art d'agrément », c'est-à-dire un luxe charmant, un plaisir d'un ordre délicat

et distingué, que l'on a dessein de procurer à tous. C'est un instrument subtil et puissant de culture morale dont il s'agit de munir l'enseignement primaire.

Il va sans dire que la seule musique dont il puisse être ici question, c'est la musique vocale. Le chant est en effet la seule forme de l'art musical assez générale et assez simple pour répondre aux conditions d'un enseignement populaire. Et en fait de chant, c'est surtout de chant choral qu'il s'agit, puisque celui-là seulement répond à ces instincts de solidarité, de communion, d'harmonie collective, qui sont parmi les plus précieux à cultiver.

Comment le chant, le chant choral surtout, vient-il en aide à l'éducation de l'âme, comment est-il une force morale? Phénoméne d'ordre délicat, mystérieux, profond, qui se sent mieux qu'il ne s'analyse, et toutefois si constant, si commun, qu'il n'en est pas qui soit d'une expérience plus générale. Lequel de nous ne garde pieusement le souvenir de certaines heures vraiment bénies où une harmonie grave et puissante, un chant religieux, un hymne patriotique ont remué et soulevé tout son être dans un élan passionné vers le beau, vers le bien, vers le vrai? Moments divins, dont on pourrait dire ce que Parker disait magnifiquement de la foi religieuse : « En ces heures où le Dieu vivant nous visite, le flot de la vie universelle passe à travers l'âme; on se soucie peu d'être père ou enfant, d'être riche ou pauvre, d'être roi ou berger; on est un avec Dieu, et Dieu est tout en tous; » moments rares et plus fugitifs que l'éclair, mais que l'âme ne traverse pas impunément, et d'où elle rapporte une excitation fortifiante qui persiste quelque temps à travers la banalité et l'égoïsme de la vie journalière. A coup sûr, cette influence salutaire n'a rien de précis, de déterminé. La musique n'est pas l'excitatrice de telle ou telle catégorie de vertus, elle agit plutôt en remuant, par des moyens qui n'appartiennent qu'à elle, le fond commun à toutes les vertus, l'énergie spontanée de l'être, la force vive de l'âme. Cette action tire sa puissance extraordinaire de ce qu'elle est à la fois physiologique et psychologique, en sorte qu'elle touche et ébranle l'être à cette profondeur vague et mystérieuse où la vie physique et la vie morale ont leurs racines communes. Le principal élément de l'action musicale, c'est l'harmonie des sons, qui éveille en nous, comme un écho involontaire, le sens de l'harmonie morale, de l'ordre, de l'accord, et par conséquent de la perfection, qui est notre rêve, c'est-à-dire notre destinée. Mais un autre élément d'action, c'est le rythme, c'est-à-dire le mouvement, la marche, l'activité ordonnée et réglée selon des lois variables, tantôt légère et joyeuse, tantôt inégale, douloureuse, plaintive, tantôt mâle, calme, puissante, tantôt rapide, emportée, furieuse, terrible. Joignez-y, dès qu'il s'agit de chant choral, l'idée de la communion de sentiment et d'action, l'accord de tous dans un même effort, la vie individuelle et isolée se perdant pour se retrouver dans la vie collective.

Cette action est vague, à coup sûr; elle est même la plus vague de toutes celles que l'art exerce sur l'homme. Mais par cela même elle est d'une puissance et d'une fécondité incomparables. Nous croyons trop volontiers qu'il n'y a de profitable et de légitime que ce qui est précis, ce que l'esprit détermine et classe aisément. C'est là, particulièrement en matière pédagogique, une illusion dangereuse : la vérité est plutôt que l'éducation, celle du peuple surtout, nécessairement brève et pratique, n'est que trop obligée à la précision, c'est-à-dire réduite à la pure action logique, et par cela même en péril d'étroitesse et de stérilité. L'intelligence n'est pas le sanctuaire intime et dernier de l'être; il faut aller au delà, descendre plus profond, arriver jusque dans cette région obscure, où se fait l'éclosion perpétuelle de la vie, où s'agitent les germes premiers du sentiment, de la pensée et de l'action. C'est là seulement que l'éducation doit prendre sa prise sur l'âme enfantine, si elle prétend la modifier en son vrai fond, et non à la surface. Eh bien! il n'est que trop certain que nous sommes aujourd'hui presque entièrement frustrés des moyens de remuer l'âme à cette profondeur, et que les grands principes de la vie morale, le beau, le bien, le devoir, l'humanité, la patrie, la famille, etc., ne se révèlent guère à nos enfants que sous la forme appauvrie de catégories logiques. Voilà pourquoi l'influence de la poésie musicale est sans prix : elle transforme ces grandes idées claires et froides en émotions vivantes, qui gagnent en puissance ce qu'elles ont perdu en précision, et qui ébranlent l'être tout entier.

Et n'allez pas croire que ce soit là un honnête artifice de pédagogie, un ingénieux et subtil détour pour pénétrer au vif de la personne morale. C'est l'œuvre même de la nature. La musique jaillit spontanément des profondeurs de l'âme humaine et surtout de l'âme enfantine, et vous ne vous en privez pas sans communiquer à l'éducation un caractère artificiel et lui enlever de sa vie réelle. L'enfant chante naturellement, jusqu'au moment où il entre à l'école. Entre vos mains, hélas! il cesse de chanter; cette manière d'être, qui était la sienne plus que toute autre, disparaît; et il ne reste plus que le seul labeur de l'intelligence. Qui ne voit le dommage, la perte irréparable? Qu'eussent pensé les anciens d'une telle mutilation? L'école ainsi sevrée de poésie n'est plus qu'un bel atelier d'instruction, où se fabriquent des esprits corrects, munis de notions justes et pratiques, mais non pas des âmes vivantes, vibrantes, heureuses, aussi riches de sentiment que de pensée, ouvertes non point aux idées seulement, mais à toutes les émotions grandes et généreuses.

## II

Cependant, tout n'est pas dit, parce qu'on a décrété l'introduction du chant dans les programmes. Le plus ardu reste à faire. Il reste à en déterminer et orienter l'enseignement dans une direction particulière. Car il est évident que le chant ne peut remplir cet office de culture supérieure, qu'il n'est apte à seconder l'éducation morale, que sous de certaines conditions, dont la principale est de présenter un caractère de simplicité et de largeur. Pour ébranler favorablement l'âme populaire, il faut en premier lieu que les sentiments exprimés soient assez généraux et pris à cette profondeur où ils composent le fond humain commun; il faut ensuite que les moyens d'expression soient assez simples pour être accessibles à tous.

C'est ici, nous devons l'avouer, la grande difficulté, le point d'achoppement. La plus sûre garantie serait évidemment que de tels chants fussent sortis spontanément des entrailles du peuple, qu'ils exprimassent depuis longtemps, en quelques-uns de ses grands modes, la vie nationale, en sorte qu'au lieu de les créer pour la circonstance, à grand renfort d'art et de science, on n'eût qu'à puiser dans ce trésor de bon aloi. Mais la source mère de tels chants, c'est la source religieuse, non point seulement parce que la musique sacrée est la grande école populaire de musique, mais encore et surtout parce que c'est du sentiment religieux, pris en son dernier fond, que dérivent plus ou moins directement tous les ordres de grande émotion musicale. Or cette source-là, si elle a jamais coulé pour nous, est depuis longtemps tarie ou fort appauvrie. Ainsi que l'a justement indiqué M. Bourgault-Ducoudray dans son remarquable rapport, tandis qu'en d'autres pays, en Allemagne particulièrement, la Réforme inaugurait le *choral*, c'est-à-dire le chant des psaumes exécuté par tous les fidèles en langue commune, et qu'ainsi elle proclamait et mettait à profit l'aptitude de l'art musical à servir à une fin morale, partout ailleurs le catholicisme allait restreignant de plus en plus la musique aux proportions d'une représentation théâtrale exécutée par quelques virtuoses, à l'exclusion des assistants, et frustrait ainsi la vie populaire de l'une de ses forces les plus précieuses.

Par là en grande partie s'explique la singulière pauvreté de notre patrimoine musical. La musique est restée étrangère à nos mœurs et à notre tempérament, parce qu'elle n'a pas été sécularisée. Elle ne s'est pas mêlée à notre vie et n'a pas pénétré l'âme populaire, parce que la religion est restée, en sa forme comme en son fond, sacerdotale. L'émotion religieuse, de laquelle tous les autres grands enthou-

siasmes empruntent secrètement leur puissance, comment aurions-nous appris à l'exprimer par le chant, puisque de tout temps le culte nous déchargeait de ce soin, et par là privait l'individu de la ressentir fortement pour son propre compte?

Certes, c'est là une lacune dont nous ne nous dissimulons pas la gravité. Nous prétendons créer des mœurs musicales, et la musique fait défaut. C'est un cercle difficile à franchir. Difficile, mais non pas sans doute impossible. La tâche est ardue et délicate, mais elle n'est pas au-dessus de nos forces, si nous y apportons le sens juste des besoins qu'il s'agit de satisfaire. Nos ressources musicales sont bien restreintes, toutefois nous n'en sommes pas entièrement dénués : il y a certainement, dans les vieux airs rustiques de quelques-unes de nos provinces, une mine riche en précieux filons, et qui n'a pas encore été exploitée. Rien d'ailleurs ne nous empêche de puiser dans la musique populaire des autres peuples, et d'y choisir les éléments les mieux appropriés à notre tempérament et à nos besoins. C'est même là, selon nous, le parti le plus sûr, infiniment préférable à la fabrication sur commande de morceaux destinés aux écoles. Assurément, nous ne désespérons pas qu'un jour, l'enseignement populaire du chant ayant fait ses preuves et conquis son rang parmi les plus nobles choses, il soit la tentation des grands compositeurs, et que ceux-ci, s'unissant aux grands poètes, mettent leur génie au service de cette cause vraiment sacrée. Alors seulement toute difficulté, tout risque d'insuccès aura disparu, et la musique scolaire vivra d'une vie durable et bienfaisante, parce qu'elle sortira d'un mouvement spontané de l'âme nationale et non plus seulement d'une habile action administrative. Ce rêve d'avenir est légitime, assurément, mais enfin ce n'est encore qu'un rêve. En attendant, il est certain que la musique qui serait composée tout exprès pour l'usage scolaire n'échapperait pas au caractère artificiel, factice, à l'absence de véritable inspiration, et par conséquent de véritable puissance. De telles compositions pourront être d'une fabrication irréprochable; la simplicité, la largeur, l'émotion y pourront être imitées selon des procédés parfaitement corrects; mais ce ne sera jamais qu'une œuvre de science, qui sera sans efficacité parce qu'elle sera sans sincérité.

### III

Il ne suffit pas d'ailleurs de savoir sur quel air chanter; encore faut-il savoir ce que l'on chantera sur cet air. Car tel est notre tempérament, notre perpétuel besoin de logique, ou peut-être notre infériorité esthétique, notre inaptitude à savourer l'émotion de l'art pour elle-même, que nous ne pouvons pas nous contenter de la pure musique; il nous faut des paroles, et même il nous faut un rapport exact, juste, précis entre les paroles et la musique. Et voilà une nouvelle difficulté, qui n'est pas moindre que la précédente. Quand un peuple chante naturellement, les occasions de chanter naissent naturellement aussi; la musique ne jaillit de ses lèvres, que parce que les sentiments qu'elle exprime jaillissent de son cœur. Il chante non pour une pure jouissance acoustique, mais par une expansion spontanée et toujours renouvelée du fond de son être. Il s'agit donc de créer chez nous, en même temps que l'élément en quelque sorte matériel du chant, l'élément moral, de faire que nos enfants non seulement sachent chanter, mais aient quelque chose à chanter. Ce n'est certainement pas là un idéal chimérique, puisque le fond des sentiments et des émotions est le même partout. Nous ressentons, quoi qu'on en dise, aussi profondément et aussi fortement que les autres peuples la poésie de la nature, le mystère de la vie, l'émotion de la mort, l'amour de l'humanité, de la patrie, de la famille, etc. Cette éternelle matière de l'art en général, et de l'art musical en particulier, ne fait pas plus défaut chez nous que partout où battent des cœurs humains. Il s'agit seulement de l'exprimer en bonne langue, avec simplicité et sincérité : même problème, au fond, que celui de la musique elle-même.

La simplicité, c'est-à-dire la parfaite vérité du sentiment, voilà le point difficile, et pourtant la condition indispensable, qu'il s'agisse des paroles ou des airs. Les unes et les autres doivent servir aux enfants à ressentir et à exprimer des sentiments qui soient bien à eux, qui composent bien réellement le tissu de leur vie, et non pas des enthousiasmes de commande, des élans factices, sans rapport aucun avec la réalité journalière. C'est affaire de discernement, de tact, de bon goût et de bon sens. On parle de faire chanter à nos enfants la vie ou la mort des « grands hommes ». C'est à merveille, mais quels grands hommes? Il faut choisir et bien choisir. Peut-on réprimer un sourire en entendant prononcer à ce propos les noms de Socrate, de Vercingétorix, de Gutenberg? Pourquoi ne pas chanter aussi Parmentier, Ampère, Edison?

Il appartient à l'administration supérieure, et aux maîtres éminents dont elle prend les avis, de faire que cette création de l'enseignement primaire du chant soit autre chose qu'un luxe délicat ajouté au programme, qu'elle soit une œuvre de vie. Surveiller avec le soin le plus minutieux le mode d'enseignement et l'organisation du répertoire n'est pas encore suffisant. Il faut qu'une action administrative constante pénètre l'instituteur de cette idée, qu'on ne lui demande pas de former de savants virtuoses, habiles à exécuter de difficiles passages, mais, ce qui est à la fois plus simple et plus ardu, d'éveiller dans les jeunes âmes le sens de la poésie musicale, et de faire servir cette poésie, sans pédanterie, par sa vertu propre et spontanée, à l'œuvre de la culture morale. Il faut qu'il sache que si ses efforts tendent à faire de son école un orphéon perfectionné, lauréat des concours de la région, il détourne le chant de son véritable office. Et s'il demande ce que l'on attend de lui, la réponse est simple :

Faites que le chant, au lieu de n'être qu'une leçon de plus, soit l'âme harmonieuse de l'école, et pour cela mêlez-le étroitement à la vie journalière de l'écolier. N'ouvrez pas la classe, le matin, ne la fermez pas, le soir, sans un chant choral choisi avec soin, simple, très court, mais le plus large, le plus beau possible, de façon à pénétrer de saine poésie l'atmosphère de tout le jour. Qu'un enfant de l'école ou du village ne vienne pas à mourir sans que ses petits camarades unissent leur voix sur sa tombe. Que dans les promenades militaires ou autres, ils sachent rythmer leurs pas au son de quelque marche d'allure simple et mâle. Qu'ils aient dans leur mémoire quelque beau chœur de musique religieuse, quelques beaux hymnes patriotiques. Qu'enfin les événements de leur vie propre, ou de la vie locale, ou de la vie nationale reçoivent tout naturellement chez eux l'expression musicale. Alors seulement vous aurez compris votre tâche comme elle doit être comprise, vous aurez fait du chant un des premiers éléments de la vie scolaire, vous l'aurez fait servir à rendre cette vie à la fois plus riche et plus réelle, plus poétique et plus vraie, plus heureuse et plus forte. Vous aurez travaillé, à votre place et selon vos moyens, à douer l'âme nationale d'une puissance nouvelle.

[Félix Pécaut.]

Pour ce qui concerne l'histoire et les programmes de l'enseignement musical dans les écoles françaises, voir l'article *Chant*. Voir aussi, pour la méthode chiffrée, les articles *Galin*, *Paris* (*Aimé et Nanine*), et *Chevé*. Voir également *Orphéon*.

**MUSULMANES** (Écoles). — Voir *Algérie*, *Egypte*, *Maroc*, *Tunisie*, *Turquie*.

**MUTATION**. — Voir *Déplacement*.

**MUTUEL (ENSEIGNEMENT)**. — Le principe de ce qu'on a appelé l'enseignement mutuel consiste « dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins » (Joseph Hamel, *L'enseignement mutuel*, 1818). Bell, qui a importé le système en Europe, en 1798, le définissait avec une précision quelque peu naïve : « La méthode au moyen de laquelle une école tout entière peut s'instruire elle-même, sous la surveillance d'un seul maître ».

Les maîtres ont fait appel de tout temps au concours de leurs élèves les plus âgés, soit pour surveil-

ler, soit pour instruire les plus jeunes; aussi, sans trop forcer les textes, a-t-on pu reconnaître jusque dans la plus haute antiquité des traces de l'enseigne-mutuel. En France, dès le commencement du dix-huitième siècle, Mme de Maintenon faisait pratiquer ce procédé à Saint-Cyr. Rollin le mentionne comme un expédient utile. Les frères des Ecoles chrétiennes, qui le combattirent sous la Restauration, avaient dès l'origine de leur institut leurs « inspecteurs » et leurs « officiers », lesquels ressemblaient beaucoup aux « moniteurs » ; les écoles paroissiales de Paris et des grandes villes en avaient aussi. Cinquante ans avant que Bell eût rapporté des Indes en Angleterre le *monitorial system*, Herbault l'avait appliqué aux enfants de l'hospice de la Pitié (1747). Plus tard, le chevalier Pawlet l'expérimenta avec succès dans son établissement d'orphelins militaires (1774). Mais c'est Lancaster qui le premier, en 1801, donna au système monitorial une forme définitive, et c'est sous le nom de « méthode lancastrienne » que le procédé a pénétré dans notre pays, en 1815, sous le patronage de la Société de l'instruction élémentaire. (Voir pour les détails l'article *Société pour l'instruction élémentaire.*)

Adopté par le parti libéral, il avait du même coup rencontré l'opposition du parti contraire. Les noms de Royer-Collard, de Guizot, de Lainé, du duc Decazes, du duc Pasquier, du comte de Chabrol, les sentiments hautement religieux des fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, ne parurent pas à une certaine partie de l'opinion publique d'alors des garanties suffisantes. Outre sa provenance étrangère, on reprochait à l'institution la tache de son origine : le ministre Carnot l'avait officiellement patronnée pendant les Cent-Jours; de plus, on soupçonnait ses promoteurs, sinon d'indifférence pour le culte que la Charte qualifiait de national, au moins d'aspirations au principe de sécularisation qui ne devait prévaloir que près de soixante-dix ans plus tard. Aux écoles nouvelles on opposait celles des frères des Ecoles chrétiennes, en accusant l'enseignement mutuel de vouloir les détruire, malgré toutes les avances de courtoisie dont sont remplis à leur égard les premiers volumes du *Journal d'éducation*, organe de la Société pour l'instruction élémentaire. Les instituteurs laïques se sentaient atteints eux-mêmes par les doctrines des novateurs dans leur considération, leurs revenus et leur routine. Enfin on reprochait à la méthode d'ébranler les bases de l'ordre social, en déléguant à des enfants un pouvoir qui ne devait appartenir qu'à des hommes. Un grand nombre, allant plus loin, repoussaient l'enseignement mutuel parce qu'ils repoussaient toute instruction pour le peuple.

La lutte fut vive. Le gouvernement lui-même crut devoir s'entremettre « pour rassurer les personnes raisonnables et les bons esprits » (*Moniteur officiel*, 4 août 1816). L'ordonnance du 29 février 1816 était loin d'être défavorable à la nouveauté, et c'est celle-ci que visait l'article 35 aux termes duquel un fonds de 50 000 francs, prélevé sur la cassette royale, devait être employé « soit à faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire, soit à établir temporairement des écoles modèles, dans les pays où les bonnes méthodes n'avaient point encore pénétré, soit à récompenser les maîtres qui se seraient le plus distingués par l'emploi de ces méthodes ». Le *Moniteur officiel* enregistrait les progrès et les triomphes de l'enseignement mutuel. Celui-ci avait sa classe normale à Paris, établie dans les bâtiments de l'ancien collège de Lisieux; ses écoles modèles, dont le nombre, en moins de deux ans, avait été, sous l'administration de Royer-Collard, élevé à dix-huit; ses règlements statutaires, son conseil d'honneur, lequel comptait parmi ses membres : le duc de la Rochefoucauld-Doudeauville, le duc de la Rochefoucauld-Liancourt, le comte de Pastoret, le baron De Gérando, le comte de Laborde, le comte de Lasteyrie, le baron Delessert, le vicomte Mathieu de Montmorency, etc. Les hôtels les plus aristocratiques du faubourg Saint-Germain lui étaient ouverts. On le célébrait en prose et en vers. En 1818, l'Académie française le proposait comme sujet de concours pour le prix de poésie.

En 1821, les ultras de la Chambre des députés, MM. Terrier de Santans, Cornet d'Incourt, de Lalot, s'élevèrent contre la dotation de la cassette royale, et ils demandèrent qu'on supprimât les 50 000 francs. « Que l'on me cite, disait M. Cornet d'Incourt, un seul ennemi de la religion et de la monarchie qui ne soit pas un partisan fanatique de l'enseignement mutuel, et je cesse de demander la suppression! » Cependant le crédit, défendu par Lainé, le baron Pasquier et Cuvier, fut maintenu au budget. L'année suivante, M. de Laborde, ayant proposé à la Chambre de doubler la subvention de 50 000 francs, suscita de nouveaux orages. Cette fois, ce fut Royer-Collard qui défendit la méthode, et il alla, comme il le dit, « au fond des choses ». — « Il y a, dit-il, des personnes, d'ailleurs respectables, qui croient que l'ignorance est bonne, qu'elle dispose les classes inférieures au respect et à la soumission, qu'elle les rend plus faciles à gouverner, en un mot, qu'elle est un principe d'ordre. » Et, comme quelques voix à droite protestaient qu'on ne disait pas cela : « Si je ne l'entends pas dire en ce moment, poursuivit Royer-Collard, je l'ai souvent lu, et, quand j'entends ces choses ou que je les lis, je suis tenté de demander s'il y a deux espèces humaines? » La Chambre repoussa l'augmentation proposée par M. de Laborde; mais elle vota les 50 000 francs.

Cependant, à partir de cette époque, l'influence de la « Congrégation » prévalut de plus en plus, et alors commença pour l'enseignement mutuel ce que l'un de ses plus dévoués promoteurs, M. de Jouvencel, a appelé sa « morte saison ». Ce furent sept ou huit années d'arrêt, même de recul et de véritable persécution. « Nous avons vu, disait De Gérando dans l'assemblée générale de la Société pour l'instruction élémentaire du 20 avril 1828, les sociétés se dissoudre, les écoles succomber, ce qui avait été fait être détruit promptement, nos propres sociétaires nous abandonner en foule, les maîtres même disparaître, et ce qui subsistait de la première création chaque jour menacé d'être enseveli dans une ruine totale. Une sorte d'hiver sombre nous a enveloppés de toutes parts. » Et, en effet, sur les 1500 écoles mutuelles qui avaient été créées à la suite de l'ordonnance de 1816, il en restait, en 1828, moins de 600, et presque toutes les associations de fondateurs s'étaient dissoutes. Il fallut l'avènement du ministère Martignac, puis la révolution de 1830, pour restaurer l'enseignement mutuel.

Au point de vue pédagogique, la méthode — nous nous servons ici du nom que lui donnaient ses partisans — ne méritait certainement ni l'engouement de ceux qui voulaient y voir un instrument de rénovation scolaire et presque sociale, ni les colères de ses adversaires. Pour s'expliquer la véritable raison d'être de l'enseignement mutuel et apprécier raisonnablement les services qu'il a rendus, il suffit de se reporter à la statistique des écoles pendant la Restauration. Avant l'ordonnance de 1816, dit M. de Jouvencel (*Journal d'éducation*, octobre 1828, p. 378), le nombre des enfants qui suivaient les petites écoles était de 165 000 dans toute la France, et il se trouvait porté à 1 123 000 à la fin de 1820. D'après un calcul de Jomard (*Ibid.*, septembre 1828, p. 356), en 1828, à la fin de la « morte saison » de l'enseignement mutuel, sur les 39 381 communes de la France, il y en avait environ 24 000 pourvues d'écoles de garçons, recevant 1 070 000 enfants. Le nombre des jeunes filles qui fréquentaient les écoles primaires était au plus de 430 000; 15 381 communes étaient sans écoles de garçons, et peut-être 20 000 sans écoles de filles; 1 680 000 garçons et 2 320 000 jeunes filles ne fréquentaient aucune école, en tout quatre millions au moins. Il faut se rappeler aussi, ne fût-ce que d'après les résultats de l'enquête ordonnée quelques années plus tard par Guizot, et dont Lorain a dressé l'authentique procès-verbal, à quels maîtres on avait alors affaire. Il était évident, pour ceux qui ne croyaient pas qu'il y eût « deux espèces humaines », qu'il fallait agir. Or, au fond, ce qui était en cause, c'était

cette expansion plus ou moins rapide de l'instruction primaire.

Deux modes d'enseignement régnaient, à cette époque, dans les écoles : le mode simultané et le mode individuel. Le mode simultané, d'après lequel les enfants, partagés en classes, recevaient la leçon tous ensemble de la bouche du maître, était en usage dans les écoles dirigées par les associations religieuses, qui disposaient du personnel nécessaire. Le mode individuel, d'après lequel l'instituteur s'occupait de chaque enfant tour à tour et isolément, était le régime commun à la plupart des autres établissements, où le manque de maîtres auxiliaires ne permettait pas de constituer des groupes d'élèves aptes à recevoir un même enseignement. C'étaient ces auxiliaires que les écoles mutuelles devaient former. Le système fournissait à l'instituteur le moyen de multiplier sa direction personnelle, en lui donnant pour coadjuteurs ses meilleurs élèves. Les résultats du mode individuel étaient nécessairement restreints. Le maître, si diligent qu'il fût, ne pouvait être successivement tout à tous. Quelques enfants profitaient de ses soins; les autres s'enfonçaient chaque jour davantage dans la paresse et l'ignorance. A ceux-là était appliqué le bénéfice des procédés de Bell et de Lancaster, et, pour faire cesser le privilège dont ils avaient souffert, pour opérer ce qu'on appelait « une œuvre de réparation », les novateurs ardents, ceux dont la foi ne connaît pas les obstacles, ne demandaient que deux ans : « Deux ans d'étude, disait le *Guide des fondateurs et des maîtres*, suffisaient aux moins intelligents pour achever leurs cours et les bien posséder ».

Aux espérances plus ou moins lointaines dont se flattaient les enthousiastes s'ajoutaient pour les esprits froids les avantages d'un caractère immédiat et palpable. « S'il fallait prouver par un exemple la différence qu'il y a, sous les rapports économiques, entre la méthode simultanée et la méthode mutuelle, disait encore le *Guide*, il suffirait de remarquer que l'instruction élémentaire de 50 000 enfants, qui en ont besoin à Paris, coûterait 2 279 000 francs de plus par l'ancien que par le nouveau procédé. » Et il n'était pas question de Paris seulement. On avait en vue la France entière, où l'on constatait « qu'il n'y avait pas moins de trois millions d'enfants à enseigner et qu'il y aurait plus de 45 millions de francs à dépenser, si l'on s'obstinait à la routine » (*Rapport* de Jomard, février 1816). Or aucun crédit n'était inscrit au budget de l'Etat pour l'instruction publique, et c'était le temps où l'on considérait comme une libéralité magnifique cette allocation de 50 000 francs que le souverain avait, au témoignage de Cuvier, ajoutée de sa propre main au projet de l'ordonnance de 1816, — allocation que nous avons vue si passionnément disputée.

Il ne s'agissait que de rassembler les enfants autour des tableaux de lecture. Les calculs étaient faits. « Un local de 150 pieds de long sur 30 de large devait contenir 1000 élèves dirigés beaucoup plus facilement par un seul maître que 30 enfants dans l'ancien système. De plus, on n'avait besoin que d'un seul livre de 140 à 200 pages et que les enfants ne touchaient jamais : ce qui lui assurait une durée de plusieurs années. Pour les moniteurs, une somme annuelle de 360 francs suffisait dans les écoles les plus nombreuses, la gratification qu'ils se partageaient étant graduée de 60 à 180 francs. Quant aux familles, là où l'instruction n'était pas gratuite, la dépense qu'elles avaient à supporter se réduisait à 5 ou 6 fr. par an et par tête d'enfant. Bref, avec une somme annuelle de 10 000 francs, accordée pendant quelques années par l'Etat, concluait le comte de Laborde, la génération tout entière des pauvres, en France, pourrait être élevée en douze ans, et il n'existerait plus nulle part un seul individu inférieur à un autre dans les éléments si importants de l'instruction. » (*Journal d'éducation*, t. Ier.) C'était faire beaucoup de bien, on l'espérait du moins, en peu de temps et à peu de frais.

L'application de la mutualité à l'enseignement était rattachée, d'ailleurs, par les imaginations séduites, à un sentiment d'ordre élevé. C'était, en effet, une idée ingénieuse et une inspiration vraiment chrétienne que de chercher dans les enfants des auxiliaires pour instruire les enfants. On se plaisait à les voir se partager le pain de la science et s'évangéliser, pour ainsi dire, les uns les autres. On se flattait aussi de les accoutumer à obéir, en les exerçant à commander. On espérait même leur inculquer le sentiment de l'équité, en les habituant à se rendre entre eux la justice. A certains jours, dans des circonstances graves, la classe était érigée en tribunal. Le coupable était traduit devant les moniteurs. La cause était instruite, plaidée, jugée en due forme, et les journaux d'éducation s'emparaient du jugement pour le proposer à l'admiration publique.

Voici, entre beaucoup d'autres exemples, quelques lignes d'un article du *Journal d'éducation*, relatif à un de ces jugements qui eut en son temps un grand éclat :

« Le 21 février dernier (1817), après l'heure de l'école du soir, une rixe s'éleva dans la rue, entre les nommés Baron et Fauchet, tous deux élèves de l'école de la rue du Petit-Musc, dirigée par M. Cambier. Baron, terrassé par Fauchet, eut le bras cassé. Il fut relevé par un passant et porté chez ses parents. Le lendemain, cet évènement étant connu à l'école, M. Cambier, pour se conformer aux règles de la méthode, annonce à ses élèves que le jury des moniteurs va être formé et qu'il s'occupera sur-le-champ d'examiner la conduite de Fauchet et de le juger.

« Le jury se trouva composé des élèves Jodin, président; Maillard, Charles Faucheux, Defrance, et Bertrand, rapporteur.

«... Le président Jodin a lu à l'accusé le jugement par lequel les jurés venaient de le condamner, à l'unanimité, à ne plus fréquenter l'école. S'étant acquitté de cette tâche avec une modération et une décence vraiment remarquables, le petit président a adressé au pauvre condamné une très grave exhortation pour l'engager à changer de conduite et à devenir un bon sujet; puis il s'est efforcé à démontrer de son mieux à l'auditoire les dangers que l'on court à polissonner dans les rues. A coup sûr cette éloquence enfantine et ces remontrances faites par un camarade, un égal, ont plus de poids, plus d'influence sur l'esprit de toute une école que tout ce que pourrait faire ou dire le maître le plus habile. Le malheureux Fauchet a éclaté en sanglots et a fait paraître toutes les marques du plus profond repentir; mais il n'était plus temps, il fallait que le jugement fût exécuté. Les juges et l'auditoire, vivement touchés, versaient tous des larmes. Ils entourent le condamné en pleurant, s'efforcent de le consoler, de lui donner du courage; ils l'embrassent tous en lui disant adieu. D'un mouvement spontané on demande à ouvrir le tronc de l'école; tout l'argent qui y est enfermé est offert au pauvre Fauchet, qui s'éloigne enfin le cœur gros, la poitrine gonflée et dans un état digne de pitié.

« S'il existait encore, ajoute le rédacteur, quelques personnes qui pussent croire que la morale fût étrangère aux écoles perfectionnées, nous leur demanderions ce qu'elles pensent de cette anecdote. »

Le fait, comme on le voit, est conté très sérieusement, et très sérieusement aussi on pensait que ces pratiques, passant de la classe des enfants à la classe des adultes, contribueraient à introduire dans la société les mœurs de la vraie et utile fraternité. En France, les esprits généreux ne doutent jamais de l'efficacité des réformes dont ils souhaitent le succès. Nous jetons d'un seul coup tout notre cœur et toute notre raison du côté où nous entraînent nos désirs et nos espérances.

Ajoutons qu'on avait tiré des pratiques bien combinées du système une organisation qui était de nature à faire illusion sur ce qu'il avait de vide et de faux. « Une classe d'enseignement mutuel, disait le *Manuel* de Sarazin, doit avoir la forme d'un carré long, d'une longueur à peu près double de sa largeur.... Dans une salle d'une vingtaine de mètres de longueur, le plafond devra être élevé de 5 à 6 mètres, pour qu'elle puisse contenir la masse d'air né-

cessaire à la respiration des élèves. Le maximum des mesures de l'estrade doit être environ de 0m,65 de hauteur, 5 mètres de longueur et 2 mètres de largeur. » C'était un spectacle saisissant, au premier aspect, que ces longs et vastes vaisseaux qui contenaient une école entière, comme les plus anciennes générations des instituteurs de Paris peuvent se souvenir encore d'en avoir vu à la Halle-aux-Draps. Au milieu de la salle, dans toute la longueur, des rangées de tables, de 15 à 20 places chacune, portant à l'une des extrémités (celle de droite) le pupitre du moniteur et la planchette des modèles d'écriture, surmontée elle-même d'une tige ou télégraphe, qui servait à assurer, par des inscriptions d'une lecture facile, la régularité des mouvements; sur les côtés, et tout le long des parois, des séries de demi-cercles autour desquels se répartissaient les groupes d'enfants; sur les murs, à hauteur du regard, un tableau noir où se faisaient les exercices de calcul et auxquels étaient suspendus les tableaux de lecture et de grammaire; tout à côté, à portée de la main, la baguette dont s'armait le moniteur pour diriger la leçon; enfin, au fond de la salle, sur une vaste et haute estrade, accessible par des degrés et entourée d'une balustrade, la chaire du maître, qui, s'aidant tour à tour, suivant des règles déterminées, de la voix, du bâton ou du sifflet, surveillait les tables et les groupes, distribuait les encouragements et les réprimandes, et réglait, en un mot, comme un capitaine sur le pont de son navire, toute la manœuvre de l'enseignement.

Dans ce cadre solennel tout se passait avec solennité. Les mouvements, transmis par le moniteur général avec une mimique expressive, étaient exécutés par la troupe des enfants avec une exactitude ponctuelle. La préparation aux exercices avait ses règles comme l'exercice et presque plu que l'exercice lui-même. On passait des groupes aux bancs, de la lecture à l'écriture, de l'écriture au calcul, non seulement en ordre, mais en mesure. Les moindres préliminaires comportaient toute une série d'attitudes soumises aux règles d'une sorte de tactique.

Voici, par exemple, d'après le *Manuel* Sarazin, comment on procédait à la leçon d'écriture :

| OBJET DES COMMANDEMENTS | COMMANDEMENTS | EXÉCUTION DES COMMANDEMENTS |
|---|---|---|
| Pour faire monter les moniteurs d'écriture sur les bancs. | *Moniteurs d'écriture!* et un coup de sonnette. | Les moniteurs d'écriture et leurs adjoints viennent monter sur les bancs, près des télégraphes; ils se tournent vers l'extrémité des tables qui leur est opposée, et tournent du même côté les numéros des classes. |
| Pour faire tourner les élèves vers le côté où ils doivent marcher. | *Attention!* et ensuite mouvement de la main de droite à gauche. | Au mot *Attention!* les élèves regardent le moniteur général; au mouvement de la main, ils font un quart de tour. |
| Pour faire entrer dans les bancs et former les classes d'écriture. | *En classe d'écriture!* et un coup de sonnette. | Les élèves, les mains au dos, marchent en ordre, conduits par les moniteurs de groupe; ils quittent la ligne les uns et les autres, pour entrer dans leurs classes respectives d'écriture, par l'extrémité opposée aux télégraphes. |
| Pour faire cesser la marche et obtenir le silence. | Un coup de sifflet. | |
| Pour faire tourner les élèves vers l'estrade. | Un coup de sonnette. | Les élèves se tournent, comme il est dit; les moniteurs descendent des bancs, et en même temps tournent vers l'estrade les numéros des télégraphes. |
| Pour les faire préparer à entrer dans les bancs. | Les bras étendus horizontalement, le droit en avant, le gauche en arrière. | Les élèves, en se tournant vers leurs moniteurs de classe, portent la main droite sur la table qui est derrière eux, et la gauche sur celle de devant, sans cesser de regarder le moniteur général. |
| Pour faire entrer dans les bancs et asseoir. | La main droite portée de bas en haut. | Ils se soulèvent un peu et entrent dans les bancs; les moniteurs s'asseyent. |
| Pour faire mettre les mains au dos. | Les deux mains horizontales et ensuite portées au dos. | Les élèves portent les mains devant eux, puis derrière; ils restent ainsi pendant l'appel. |
| Pour commander l'appel aux moniteurs. | *Moniteurs!* et un coup de sonnette. | Au mot *Moniteurs!* les moniteurs se lèvent, et au coup de sonnette ils vont prendre les listes d'appel, munies de crayons, et suspendues à la muraille en face des télégraphes; ils notent les élèves présents, sans les appeler, sans parler. L'appel terminé, ils se tournent vers l'estrade. Pendant l'appel, les moniteurs adjoints ou les premiers élèves font la distribution des cahiers et des modèles. |
| Pour faire rendre compte de l'appel. | Coup de sonnette. | Ils vont à l'estrade avec leurs listes, et disent au maître, qui l'inscrit sur-le-champ dans son registre, le résultat des appels; telle classe, tant de présents, tant d'absents; total, tant; puis ils remettent les listes où ils les ont prises et reviennent s'asseoir à leurs places. |
| Pour faire préparer à nettoyer l'ardoise. | Main droite à la bouche et la gauche à hauteur de ceinture. | Les élèves portent la main droite à la bouche, mouillent un peu le bout de leurs doigts, et portent en même temps la main gauche sur l'ardoise. |
| Pour faire nettoyer l'ardoise. | Main droite agitée horizontalement. | Les élèves passent leurs doigts sur l'ardoise. |
| Pour faire cesser le nettoiement. | Coup de sonnette. | Ils portent leurs mains sur leurs genoux. |
| Pour faire distribuer les crayons et les plumes. | *Moniteurs!* et un coup de sonnette. | Au mot *Moniteurs!* les moniteurs se lèvent, prennent les crayons ou les plumes, selon la classe, passent dans les rangs devant les élèves, et déposent un crayon ou une plume dans la rainure, à côté de chaque élève; puis ils s'arrêtent au bout des bancs en se retournant vers les télégraphes. |
| Pour faire revenir les moniteurs à leurs places. | Coup de sonnette. | Les moniteurs reviennent au pas en formant une ligne. Arrivés à leurs places, ils s'y asseyent. |
| | La leçon commence. | |

Cette mise en scène satisfaisait les yeux. L'amour-propre des familles et des enfants y trouvait aussi son compte. L'enseignement mutuel ne pouvait se soutenir dans les écoles très peuplées qu'à la condition que l'autorité fût partagée entre un grand nombre de mains. De là, les diverses catégories de moniteurs et leur hiérarchie savante. Il y avait des moniteurs généraux, dont le nombre pouvait aller jusqu'à quatre; des moniteurs particuliers, dont le cadre était indéterminé; et comme chaque exercice, écriture, lecture, arithmétique, avait ses moniteurs particuliers, il était bien rare qu'un enfant intelligent n'obtînt pas quelque part sa place de commandement. Il y avait, en outre, les moniteurs adjoints ou occasionnels, dont le rôle consistait à remplacer les titulaires empêchés. Il y avait enfin les conducteurs, qui étaient comme les sous-officiers des moniteurs. Chacun de ces dignitaires avait ses privilèges distinctifs et bien en vue. Le bureau des moniteurs généraux était sur l'estrade, où ils entouraient le grand bureau du maître, comme des satellites leur planète. Les moniteurs particuliers sié-

geaient au bout des tables, au pupitre d'honneur, d'où ils exerçaient leur surveillance et faisaient jouer les télégraphes. Les conducteurs présidaient à la sortie de l'école et veillaient à ce que chacun rentrât tranquillement dans sa demeure; défense leur était faite de frapper ou de menacer les indisciplinés, mais ils étaient chargés de noter les incidents et, le lendemain, ils faisaient leur rapport. Un ordre absolu présidait à l'accomplissement de toutes ces fonctions. Aucun déplacement, aucune marche ne pouvait avoir lieu sans qu'un chef quelconque, moniteur général, moniteur particulier ou conducteur, ne prît la tête de la colonne, la main posée sur le premier du rang et tenant, pour ainsi dire, la chaîne de sa petite escouade.

De toutes les causes qui ont contribué à vulgariser l'enseignement mutuel, il n'en est point, peut-être, qui ait été plus puissante sur les imaginations que cette organisation du commandement. L'esprit d'ordre plaît en France, surtout lorsqu'il s'accommode à des cadres où les plus humbles trouvent leur place. Une institution devient aisément populaire, pour peu qu'elle réponde à ce besoin, mêlé de faiblesse, qui est un des traits de notre génie national. On était naturellement porté à attribuer à l'appareil d'éducation tout extérieur de l'école mutuelle une efficacité souveraine. Au fond, quelle était son action réelle sur les enfants? quelle était sa véritable valeur pour la discipline de l'esprit et du caractère?

Le grand ressort de l'école mutuelle, c'était le moniteur. Le plus grand nombre des élèves ne connaissaient d'autre maître que le moniteur. C'était par lui, par son intermédiaire, que le maître voyait, parlait, agissait. La grande affaire était donc d'avoir de bons moniteurs, et tous les soins étaient pour eux. L'école ne s'ouvrait à tout le monde qu'à 10 heures. De 8 à 10 heures, il y avait la classe des moniteurs. Malheureusement, l'objet spécial de cette classe en déterminait forcément la direction et l'esprit. L'intérêt du maître était de former promptement un bon instrument; quant à l'élève, il s'agissait moins d'apprendre à fond et pour lui-même que d'apprendre vite et pour les autres. Même dans une élite, il y a nécessairement des aptitudes diverses et des degrés divers d'aptitudes. Au lieu de chercher à faire profiter les moniteurs de leurs avantages réciproques et de les entraîner dans ce grand courant d'émulation générale qui, sous une direction commune, finit par soulever tout le monde, on partageait la classe en groupes, et les moniteurs avaient eux-mêmes leurs moniteurs. On ne se préoccupait pas de l'équilibre du développement des facultés; on tirait parti des dispositions dominantes de chacun : tel appartenait au groupe de la grammaire, tel autre à celui du calcul. Le travail était divisé, morcelé, spécialisé, sans ensemble ni unité. La parole du maître, la seule qui soit vivifiante, touchait les élèves-moniteurs tour à tour, jamais ensemble, ou très rarement. Bien plus, une grande partie des deux heures de classe était consacrée à la récitation de la théorie des procédés normaux de l'école mutuelle. Il fallait, avant tout, dresser les moniteurs au métier. Ce ne fut que bien tard, quand l'enseignement mutuel commençait à sortir de sa voie propre, que les règlements du Comité central pour la classe des moniteurs (29 avril, 29 octobre et 25 novembre 1835) furent modifiés dans la pratique des bonnes écoles, et que chaque moniteur dut suivre les exercices d'un groupe dans toutes les matières de l'enseignement.

Quels maîtres une telle préparation devait-elle produire? Enseigner, c'est apprendre deux fois, a-t-on dit justement, mais à la condition d'avoir réfléchi sur ce que l'on a appris et sur ce que l'on enseigne. Pour porter la lumière dans l'intelligence d'autrui, il faut d'abord avoir fait en soi-même la lumière; ce qui suppose l'action pénétrante et persévérante d'un esprit relativement mûr et formé. De la classe où ils venaient de siéger comme élèves, les moniteurs passaient, maîtres improvisés comme par un coup de baguette, dans la classe des enfants qu'ils avaient à endoctriner. Ils ne devaient même pas s'aider d'un livre; l'enseignement par les livres était proscrit; à l'origine, au moins, il n'y en avait qu'un seul pour toute l'école; encore ne devait-on pas y toucher. Que pouvaient-ils faire autre chose que de transmettre fidèlement la lettre de la leçon qu'ils avaient reçue? Comment en auraient-ils possédé l'esprit? Aussi ne leur demandait-on que d'appliquer exactement les *procédés* auxquels on les avait exercés. Nous ne créons pas le mot. Il était essentiellement de la langue de l'école mutuelle. Chaque matière avait ses *procédés*. Les tableaux de grammaire ou de calcul qui servaient à l'enseignement du groupe contenaient des séries de questions toutes faites, avec des séries parallèles de réponses. Il ne s'agissait que d'en suivre l'ordre. Le pauvre enfant, empêtré dans les énoncés de ces règles et bien souvent plus tenté, sans doute, de jouer lui-même que de faire travailler ses jeunes disciples, se trompait par inadvertance ou par impuissance. On ne l'ignorait pas. « Pour peu qu'on ait l'habitude des écoles, disait le *Manuel*, on voit que les moniteurs sont souvent portés à altérer les *procédés* qu'ils doivent employer et à leur en substituer d'autres, faute principalement de se rappeler ce qu'ils doivent faire. » Mais on ne trouvait pas d'autre remède à ce mal que de leur faire répéter souvent les manœuvres qu'ils avaient à commander chaque jour. Grâce à Dieu, on se fait aujourd'hui de la pédagogie une idée moins rudimentaire. L'enseignement est un art en même temps qu'une science : un art dont la souplesse doit se prêter aux besoins les plus imprévus, varier les explications, saisir les incidents, glisser ou insister, profiter de la lumière qui parfois se fait tout d'un coup, se tenir toujours au pas de l'élève et le diriger en le suivant. Il n'y a de résultats réels qu'à ce prix, et il n'y a que le maître qui soit capable de les obtenir.

Si, sauf les exceptions toujours rares des natures précoces et de la vocation, l'on ne pouvait attendre du moniteur qu'un enseignement superficiel et sans portée, à plus forte raison n'était-il guère possible de lui demander cette étude psychologique des caractères qui seule crée l'autorité et permet d'exercer sur le développement moral de l'enfant une action féconde.

Ici encore, sans doute, on comptait avant tout sur les procédés, et il est vrai que la discipline se prête mieux que l'enseignement à l'application des procédés. Encore faut-il que les moyens soient bien appropriés à l'effet qu'on veut produire et que leur emploi soit toujours sans danger. On admirait beaucoup l'organisation de l'école mutuelle, le mécanisme minutieusement réglé de tous ses mouvements, son animation silencieuse. « Voyez, disait le *Manuel* avec une complaisance d'ailleurs justifiée par les faits, voyez comme le moindre geste est saisi. Le plus léger coup de sonnette ou de sifflet produit un effet magique. Dans les marches, personne ne tourne la tête, et l'on n'entend qu'un bruit sourd produit par le pas cadencé des élèves. » Ces ordres donnés et exécutés à la muette assouplissaient assurément les élèves à l'obéissance. Mais en avaient-ils la véritable intelligence, celle qui résulte du sentiment d'un devoir bien compris? Et si ces marches qui coupaient incessamment les exercices de l'enseignement étaient d'excellentes leçons d'ordre en même temps que d'utiles délassements de gymnastique, ne leur concédait-on pas bien du temps et de la place dans des journées de travail déjà si courtes, la classe des moniteurs réduisant à quatre heures la durée des classes ordinaires?

Nous n'oublions pas que ces moyens matériels de direction se rattachaient à un système de discipline morale. Il était sage assurément de proscrire les peines corporelles, férules et fouets, qui étaient encore en usage, et c'est avec raison qu'on cherchait à remplacer dans le cœur des élèves le sentiment de la crainte par celui de l'honneur. Toutefois, à trop tendre certains ressorts, on court le risque de les fausser. Si les austères satisfactions de la conscience, dont il est si rare que l'homme se contente, ne sauraient suffire à l'enfant, est-il prudent de l'habituer à recevoir, pour prix de ses moindres actions, une récompense palpable, une distinction visible qui le signale à tous les yeux, au dehors de l'école comme dans l'école?

Que dire de la plus haute de toutes, de l'exercice de l'autorité? On comptait sur la vigilance du maître pour empêcher les abus; et l'on ne considérait pas que cette vigilance avait à s'exercer sur des cen-

taines d'élèves, dans des locaux immenses; elle pouvait prévenir ou réprimer certains écarts; elle était absolument impuissante à assurer dans tous les groupes une bonne et sage direction. La plupart des maîtres, d'ailleurs, n'étaient dans leur école que des intendants : le mot est d'un promoteur du système. Et puis, les meilleurs avaient leur classe à eux, la classe des moniteurs. C'était assez, quelquefois trop, pour leurs forces. Après avoir enseigné le matin, le maître se reposait le reste de la journée sur le zèle des moniteurs. On croyait échapper au péril des enivrements de l'orgueil en faisant souvent passer d'un enfant à un autre la baguette du commandement. Mais l'habitude, une fois prise, se corrige difficilement. Même dans la famille, ces ministres du maître, comme ils se laissaient volontiers appeler, devenaient de petits despotes; les parents se plaignaient de leurs habitudes impératives et de leur ton de domination. Faire du commandement journalier par les enfants la base d'un système d'éducation, c'est s'exposer à pervertir les volontés que l'on veut discipliner. La vie morale, celle qui forme les caractères, ne peut, comme la vie intellectuelle, venir que du maître, parce que lui seul en possède la règle.

Tels étaient les défauts inhérents au mode d'instruction et d'éducation de l'école mutuelle. Ceux qui en avaient le plus ardemment servi la cause ne s'y trompaient pas. Ils ne faisaient de l'enseignement mutuel ni une doctrine ni une science; ce n'était, à leurs yeux, qu'un artifice ingénieux.

On peut dire qu'il s'est conservé, en France, sous sa forme pure, pendant toute la durée du règne de Louis-Philippe. C'est aussi l'époque de sa plus grande extension. Mais il a toujours eu à subir, dans les villes et les centres populeux, la concurrence des écoles congréganistes qui suivaient le mode simultané, et les frais de première installation qu'il exigeait en rendaient l'adoption difficile dans les petites communes.

On trouvera dans le tableau ci-après, pour l'année 1834, l'état comparatif des écoles d'après les méthodes qui y étaient suivies :

| MÉTHODES | POUR LES GARÇONS | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Écoles communales | Écoles privées | Totaux | Écoles de filles | Totaux |
| Mutuelle. . . . | 1460 | 381 | 1841 | 144 | 1985 |
| Simultanée . . | 16 375 | 5236 | 21 611 | 2709 | 24 310 |
| Individuelle . . | 3633 | 4658 | 10 291 | 8523 | 18 814 |

En dehors de toute préoccupation politique et religieuse, le système de l'enseignement mutuel fut attaqué, au nom de l'enseignement même, lorsqu'on commença à voir dans l'éducation primaire autre chose qu'un moyen d'apprendre mécaniquement la lecture, l'écriture, le calcul, et les éléments du chant et du dessin. Victor Cousin fut l'un des premiers à en faire ressortir l'insuffisance, dans le rapport qu'il lut à l'Académie des sciences morales et politiques, le 26 octobre 1836, sur les résultats de son voyage en Hollande. Au cours d'une conversation qu'il eut à Harlem avec Van den Ende, inspecteur général de l'enseignement primaire en Hollande : « Et votre enseignement mutuel, lui aurait dit celui-ci, qu'en faites-vous? Espérez-vous qu'avec un pareil enseignement l'instruction primaire puisse former des hommes ; car c'est là sa véritable fin? Les diverses connaissances enseignées dans les écoles ne sont que des moyens dont toute la valeur est dans leur rapport à cette fin. Si on veut l'atteindre, il faut renoncer à l'enseignement mutuel, qui peut bien donner une certaine instruction, mais jamais l'éducation; et encore une fois, Monsieur, l'éducation est la fin de l'instruction. » — « On peut juger, continue Cousin, avec quelle satisfaction je recueillais ces paroles de la bouche d'un juge aussi compétent que M. Van den Ende. — Rien n'est plus évident, lui disais-je, et pour moi, philosophe et moraliste, je regarde l'enseignement simultané, à défaut de l'enseignement individuel, qui est impossible, comme la seule méthode qui convienne à l'éducation d'une créature morale; mais, je dois l'avouer, l'enseignement mutuel jouit encore, en France, d'une popularité déplorable. »

Presque au même moment, avec moins de verve, mais avec plus de mesure, le rapporteur du budget de l'instruction publique pour 1837, Dubois (de la Loire-Inférieure), portait sur la méthode mutuelle un jugement pédagogique : « L'enseignement mutuel, disait-il, n'est plus repoussé par le préjugé; mais il a cessé aussi d'être l'objet d'un enthousiasme exclusif. Par une fréquentation continuelle des écoles, et en descendant à l'examen approfondi des détails de l'enseignement, les comités comprennent mieux de jour en jour la nécessité de varier et de mêler les méthodes selon les circonstances de pauvreté ou de richesse des communes, selon le nombre et l'âge des élèves, selon l'objet et la force des études. »

On ne pouvait toutefois demander aux créateurs et aux premiers propagateurs de l'enseignement mutuel de renoncer à leur confiance. « Laissons dire aux hommes de mauvaise foi, comme aux esprits légers et superficiels, s'écriait encore Jomard en 1854, qu'il a fait son temps, et prouvons, par de nouveaux progrès, qu'il n'a rien perdu de sa valeur ni de son efficacité. » Et le comte Boulay (de la Meurthe), ancien président du Comité central de Paris, confessait, de son côté, en 1857, que jamais sa foi n'avait été plus entière. Mais les événements avaient marché; l'Etat, en faisant de l'instituteur un fonctionnaire, et en lui assurant des ressources restreintes, mais sûres, avait considérablement multiplié le personnel des écoles, tandis que l'enseignement des écoles normales en relevait la valeur pédagogique. Ces deux conditions devaient naturellement amoindrir l'importance de l'enseignement mutuel, et, à lire d'année en année les Bulletins de la Société pour l'instruction élémentaire, il est facile de constater qu'au moment même où elle enregistrait les dernières protestations de ses illustres fondateurs, elle commençait à se détacher d'une institution qui avait donné tout ce qu'elle pouvait produire.

La loi du 15 mars 1850, en définissant la situation des instituteurs adjoints (art. 34) et en instituant (art. 47) des stagiaires, permit d'effectuer légalement une transformation accomplie dans les faits. Les écoles où avait régné l'enseignement mutuel eurent à traverser une longue période de transition dont les résultats furent souvent fâcheux. Faute de locaux appropriés, faute aussi d'un nombre suffisant de maîtres, on continua à appliquer tant bien que mal le système en dehors des conditions normales qui pouvaient le faire réussir. N'ayant plus foi dans les moniteurs, on n'en formait plus ; et l'on utilisait néanmoins de jeunes auxiliaires qui en remplissaient l'emploi, comme si la classe spéciale qui servait autrefois à les former eût encore subsisté. On rassemblait les enfants autour d'un autre enfant, un peu moins ignorant, un peu plus âgé, propre à maintenir dans les rangs du groupe une certaine discipline, mais incapable d'exercer sur les esprits une direction utile.

Aujourd'hui, le *monitorial system* n'est plus aux yeux de nos maîtres qu'un moyen dont ils n'usent que lorsqu'ils ne peuvent pas faire autrement, — le nombre toujours croissant des instituteurs brevetés ayant permis de pourvoir les grandes écoles d'un personnel compétent, et l'organisation pédagogique en usage dans chaque département fixant les devoirs de chacun en vue de la mise en œuvre de la seule méthode qui puisse assurer l'action réciproque du maître sur l'enfant et de l'enfant sur le maître.

Les mêmes causes qui ont produit en France les développements successifs et la transformation de l'enseignement mutuel se sont aussi fait sentir à l'étranger.

Les premiers rapports lus chaque année aux assemblées générales de la Société pour l'instruction élémentaire nous montrent l'enseignement mutuel, sorti d'Angleterre et adopté par la France, se répandant sur toute l'Europe, notamment dans les pays du Nord, en

Suède, en Norvège, en Danemark, en Russie, puis de là gagnant l'Amérique, l'Orient, atteignant même — les documents l'affirment du moins — jusqu'aux extrémités des contrées barbares de l'Océanie et de l'Afrique. Il serait impossible de suivre si loin les destinées du procédé. Nous nous bornerons à en marquer la trace dans les pays voisins.

Pour l'Angleterre, par exemple, nous lisons, dans le Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire, le récit d'une visite de Demoyencourt aux écoles de Londres dans le cours du dernier trimestre de 1833. Il y trouve la méthode mutuelle pratiquée dans les écoles dites nationales (*national schools*), dont il ne fait pas un très grand éloge, et dans les écoles lancastériennes patronnées par la Société pour les écoles britanniques et étrangères, « les seules, dit-il, qui puissent être comparées à nos écoles d'enseignement mutuel ». Mais déjà le procédé de Lancaster a subi de grandes modifications : on fait des explications de mots; les élèves sont questionnés sur l'étymologie des principales expressions; « on leur demande si dans ce qu'ils ont lu précédemment ils ne se rappellent point un passage analogue à celui qu'ils viennent de lire », etc. Dans une école de filles, « lorsque l'institutrice est satisfaite du travail des élèves, ou qu'elle les trouve un peu fatiguées, elle interrompt un exercice, celui de l'écriture ou de la couture, pour donner à toute la classe, à haute voix, quelques notions d'économie domestique ». Tout cela est loin du pur mutuellisme. En 1851, un autre pédagogue français, Eugène Rendu, visite à son tour les écoles de l'Angleterre. Il y trouve, à Londres surtout, les *pupil teachers* multipliés dans les écoles, comme les élèves-maîtres stagiaires se multiplièrent un peu plus tard dans nos grandes écoles urbaines; pour ce qui concerne l'enseignement mutuel, il résume son impression en disant que « l'augmentation du nombre des *pupil teachers* fait de l'enseignement mutuel un enseignement simultané » (Eugène Rendu, *De l'instruction primaire à Londres dans ses rapports avec l'état social*, 2e édition, 1854, p. 36, en note).

Nous avons vu comment l'enseignement mutuel était apprécié dans les Pays-Bas en 1836. Cousin déclare ne l'avoir pas rencontré en Allemagne. Le même renseignement nous est donné par les réponses des correspondants allemands de la Société pour l'instruction élémentaire. La Société, en 1837, avait institué une enquête sur l'état de l'instruction primaire dans les divers Etats de l'Europe, et posé entre autres cette question : « La méthode d'enseignement mutuel est-elle adoptée dans un grand nombre d'écoles? depuis combien d'années? s'aperçoit-on qu'elle ait des avantages réels sur les anciennes méthodes? » A quoi le comte Pappenheim répond pour le grand-duché de Hesse : « La méthode d'enseignement mutuel n'a jusqu'à présent été adoptée dans aucune école du pays. Les pédagogues les plus distingués et expérimentés se sont tous, excepté Zerrenner, élevés contre son introduction. Il s'entend au surplus de soi-même qu'ici comme ailleurs, les maîtres ont la faculté d'employer les élèves plus âgés et plus capables à les seconder auprès des plus jeunes, au moyen de répétitions de ce qui a été enseigné et de directions pour ce qu'il y a à apprendre; mais, dans ce cas, le maître doit toujours veiller exactement à ce que les enfants plus âgés traitent convenablement les plus jeunes confiés à leur inspection. »

Le correspondant de Hambourg est encore plus explicite. Dans le Holstein, dit-il, on a appliqué la méthode mutuelle sous une forme améliorée; mais à Hambourg elle n'a été introduite dans aucune école; il en donne les raisons, puis il ajoute : « Cette méthode, qui est incontestablement inférieure à l'ordinaire, n'a trouvé d'accueil en Allemagne que là où, par exemple comme dans les provinces polonaises occupées par la Prusse, l'instruction est encore très arriérée et où les communes sont trop pauvres pour pouvoir établir un nombre suffisant de classes et d'écoles. La méthode d'enseignement mutuel en Holstein limite à 75 comme maximum le nombre des élèves pour un maître d'école; on n'y gagne donc pas même grand'chose en fait d'économie. »

En Belgique, l'enseignement mutuel « est en usage dans les grandes villes, particulièrement pour les adultes; en général, on préfère la méthode d'enseignement simultané ». Le président du conseil d'administration de la Société d'encouragement pour l'instruction élémentaire à Liège répond avec plus de détails : « Nous ne connaissons en Belgique, comme suivant encore la méthode mutuelle, que deux écoles communales à Bruxelles, une école soutenue par des souscriptions particulières, deux écoles d'adultes hommes, et une de femmes adultes, fondées dans la même ville par la Société pour l'instruction primaire et populaire. La dernière école où cette méthode était pratiquée à Liège a été fermée, il y aura bientôt deux ans. C'est vers 1820 que cette méthode fut introduite en Belgique. Le grand avantage que l'on y rencontra fut de pouvoir faire instruire dans un seul local, et à peu de frais, un très grand nombre d'élèves. Mais, méthode pour méthode, on reconnut toujours une supériorité au mode simultané. »

Trois lettres de Genève sont plus favorables à l'enseignement mutuel; la plus importante cependant, qui est de F.-L. Naville, élève de très fortes objections contre le système, et ne s'y rallie, avec de grandes réserves, qu'à la condition d'y faire entrer les procédés éducatifs mis en œuvre par le P. Girard. D'après cette lettre, c'est en 1816 que la première école mutuelle du canton de Genève avait été instituée à Chancy.

Partout où le système d'enseignement mutuel avait été adopté dans les trente premières années du dix-neuvième siècle, il a été successivement transformé ou abandonné, et les écoles mutuelles, telles que les avaient comprises Lancaster en Angleterre et en France les fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, ne sont plus aujourd'hui, si toutefois il en existe encore, que des exceptions locales.

[GRÉARD.]

**MYOPIE.** — Il n'y a pas longtemps que l'on a commencé de se préoccuper de l'hygiène de la vue dans les écoles, et l'on peut bien dire que c'est un des points de l'hygiène scolaire qui est encore à présent le plus universellement méconnu ou négligé, sauf dans quelques établissements des grandes villes. Et cependant, s'il faut en juger par les résultats des récentes enquêtes scientifiques, c'est un des points les plus importants de cette science. Les observations faites en Allemagne ont révélé que sur cent enfants qui fréquentent l'école primaire, il y en a une vingtaine dont la vue a subi de notables altérations. Les travaux des hygiénistes suisses et américains ont conduit à des conclusions peu différentes. Il est permis de conjecturer qu'il n'en va pas autrement de nos écoliers. Une enquête, qui a porté spécialement sur les écoles primaires de la Ville de Paris, a donné pour résultat une moyenne de 1 myope sur 6 enfants, ce qui est évidemment une proportion fort alarmante. La même enquête a démontré qu'un tel état de choses n'est point imputable à quelque disposition constitutionnelle de la population scolaire, mais bien à l'organisation même du travail : car cette proportion est celle que l'on observe dans le cours supérieur, alors que le cours élémentaire ne compte pas un myope sur cent. Il semble donc hors de doute que les cinq années d'études aboutissent à déterminer la myopie, et cela dans cette proportion redoutable de 17 ou 18 %.

Peut-être ne serait-il pas tout à fait sage d'accepter sans réserve des conclusions aussi rigoureuses. La question, encore une fois, est de fraîche date. L'étude n'a pu qu'en être abordée. Notre instinct nous porterait à croire que peut-être une expérience plus longue, des travaux plus approfondis, et portant sur des observations plus étendues et plus nombreuses, auront pour résultat de calmer une alarme qui nous semble quelque peu exagérée. Nous avons peine à admettre que l'œil humain soit un organe si fragile, d'une construction si peu résistante, qu'il suffise de quelques heures de séjour quotidien dans une école pour le fausser gravement. Nous avons coutume de constater dans les organes de l'enfance un bien autre pouvoir d'accommodation aux circonstances et de persistance dans leur type normal à travers des milieux défavorables.

Quoi qu'il en soit, c'est là une impression toute personnelle, et qui d'ailleurs ne nous empêche pas d'attacher une grande importance à la question de l'hygiène de la vue de l'écolier, et d'engager nos lecteurs à ne pas la traiter à la légère.

D'abord, qu'est-ce que la myopie, et à quels signes la reconnaît-on?

La myopie est une déformation de l'appareil lenticulaire de l'œil. On sait que l'œil forme un appareil d'optique absolument comparable à la chambre noire des photographes. Il se compose d'une chambre noire percée en avant d'une ouverture dans laquelle s'enchâssent des lentilles convergentes. Le fond de la chambre est tapissé par une membrane sensible, la rétine, sur laquelle viennent se peindre les images renversées des objets.

A l'état normal, la courbure des lentilles oculaires et la distance du cristallin à la rétine sont telles, que les images de tous les objets placés à des distances variant de 25 centimètres à l'infini viennent tomber juste sur l'écran rétinien.

Il n'en est pas de même de l'œil myope. La myopie résulte d'un excès de courbure des lentilles optiques, et par conséquent d'un excès de pouvoir convergent, joint à un allongement antéro-postérieur de l'œil. Il en résulte que le cône de réfraction est trop court et la rétine trop éloignée, que les images viennent tomber en deçà de la rétine, et que le myope ne voit pas les objets un peu distants. Veut-il regarder un objet qu'il tient à la main? Il le rapproche instinctivement de ses yeux de façon à allonger le cône de réfraction et à faire tomber l'image sur la rétine même. La myopie est donc, en somme, une malformation de l'œil en vertu de laquelle les objets extrêmement rapprochés sont les seuls qui soient nettement perçus.

On reconnaît le myope à ce qu'il ne voit distinctement qu'à de très petites distances. Un instituteur veut-il s'assurer qu'un enfant a les yeux bien constitués? Qu'il le fasse lire dans un volume tenu à bout de bras: s'il est myope, il n'y pourra réussir. Quand un enfant ne reconnaît ses petits camarades qu'au moment où il les touche, quand il ne peut suivre une explication au tableau ou à la carte murale, quand il lit ou écrit la tête sur le papier, il n'y a pas de doute qu'il soit myope.

Ce qu'il importe de savoir, c'est que si la myopie détermine l'habitude de regarder de très près, l'inverse n'est pas moins vrai : l'habitude de regarder de très près détermine la myopie. Un œil sain que l'on contraint longtemps de suite à donner les images d'objets rapprochés à l'excès, finit par se modifier de façon à s'accommoder à ces distances trop courtes. L'axe antéro-postérieur s'allonge, le cristallin se bombe, et, au bout d'un temps suffisamment long, la myopie est confirmée.

Un autre point également important, c'est que toute fatigue de la vue influe sur l'œil de manière à le disposer à la myopie.

Ces deux observations générales suffisent à nous montrer quelles sont les influences à redouter et à éviter. Toutes les circonstances qui pourront provoquer la fatigue de la vue ou créer l'habitude de regarder de près, exposeront les élèves à la myopie. Il suit de là que trois grandes causes concourent à déterminer cette déformation des yeux : le mauvais éclairage des classes, l'attitude vicieuse des élèves, les livres ou les cartes murales imprimés en caractères trop fins.

En ce qui concerne l'*éclairage*, sans entrer ici dans la discussion des mérites respectifs des divers systèmes, il nous suffit de formuler ce principe : l'éclairage n'est sans danger pour la vue de l'écolier que lorsqu'il est suffisant pour tous les élèves, c'est-à-dire lorsqu'il fait suffisamment clair à la place la plus sombre. C'est là une formule qui manque assurément de précision. Toutefois il ne nous paraît pas possible de lui en communiquer davantage. Dire, comme la Commission d'hygiène scolaire, qu'il faut que « l'œil placé au niveau de la table la moins favorable puisse voir directement le ciel dans une étendue de trente centimètres », nous semble une formule plus singulière que juste. Nous connaissons des classes largement éclairées, par les fenêtres desquelles on n'aperçoit pas le plus petit morceau de ciel.

L'*attitude vicieuse* tient le plus souvent à la mauvaise disposition du mobilier scolaire. Nous ne voulons pas revenir sur un point qui a reçu ailleurs tous les développements désirables (Voir *Mobilier scolaire* et *Tables*). Nous nous bornons à rappeler ici que la bonne construction des tables-bancs est celle qui oblige l'élève à écrire le corps droit et la tête relevée. Il faut pour cela que le bord antérieur du pupitre surplombe légèrement le banc, que ce banc soit muni d'un dossier qui soutienne les reins de l'enfant, et qu'une tablette fournisse aux pieds un point d'appui solide.

Une autre cause de l'attitude vicieuse, c'est le genre d'écriture imposé à l'élève, l'écriture penchée, dite *anglaise*. Ecriture droite, sur le papier droit, le corps droit, tel est le principe le plus conforme, sinon à l'esthétique, du moins à l'hygiène.

Il va de soi que les *livres* imprimés trop fin sont une cause de fatigue pour les yeux et par conséquent exposent à la myopie. La commission d'hygiène a formulé comme suit les conditions de bonne impression : « Les livres classiques ne doivent pas être imprimés plus fin qu'en corps 8 interligné d'un point. Il ne doit pas y avoir plus de sept lettres par centimètre courant de texte. Des caractères moindres ne sont admissibles que par exception et pour des notes de peu d'étendue. »

La teinte jaune qui est de mode en ce moment pour les livres scolaires est excellente. Elle enlève au papier cet éclat blanc qui est à la longue si fatigant pour la rétine.

Pour ce qui est des *cartes murales* ou des *tableaux*, il faut autant que possible proscrire les surfaces vernies, dont le chatoiement fatigue l'œil. La Commission d'hygiène a émis une proposition qui nous semble de tout point excellente : c'est que les cartes portassent deux catégories de noms, les uns, peu nombreux, destinés à être lus aisément à une distance de quatre mètres, les autres, plus fins, visibles à un mètre de distance. Quoi qu'il en soit, l'instituteur évitera le plus possible de faire lire les élèves de leurs places. Il tâchera de ménager au pied de la carte murale un espace libre, dans lequel il groupera les enfants qui doivent prendre part à l'exercice, de façon qu'ils soient rapprochés des noms à déchiffrer, et qu'ils n'aient pas à se fatiguer pour les apercevoir.

Toutes ces règles, en somme, sont très simples, et telles que le seul bon sens suffirait à l'instituteur, non seulement pour les appliquer, mais pour les découvrir. Ne pas laisser les enfants lire ou écrire à trop courte ni à trop longue distance, éclairer largement leurs pupitres, ne leur donner que des livres bien imprimés, voilà qui n'est pas bien compliqué, et c'est, en somme, à quoi se réduisent, si l'on y réfléchit, toutes les indications de la science hygiénique en ce qui concerne la vue. Si nous avions un regret à exprimer, c'est que les travaux, assurément pleins d'intérêt scientifique, des commissions officielles n'aient pas su toujours échapper à l'excès de science et semblent s'être surtout préoccupés des conditions qu'on peut exiger dans les établissements modèles d'une capitale. Le commun des écoles et des maîtres a besoin de plus de simplicité.

Il ne suffit pas de prendre toutes les mesures pour éviter la déformation de l'œil. Il faut aussi savoir entourer des précautions nécessaires les yeux déjà déformés.

Quand l'instituteur s'est aperçu que l'un des enfants est myope, que doit-il faire? Nous ne sommes pas ici d'accord avec la Commission, qui recommande d'éviter le plus possible l'usage permanent des lunettes. Nous estimons que la première mesure à prendre est de munir l'enfant de verres concaves appropriés à son degré de myopie. Il va sans dire que l'instituteur ne prendra aucune part au choix de ces verres, qu'il insistera même sur l'inconvénient de choisir mal, sur la nécessité de consulter pour cela un médecin ou tout au moins l'opticien. Mais, c'est notre avis très décidé, il devra engager vivement

l'enfant à se munir au plus vite de lunettes convenables, et, s'il le faut, insister auprès des parents pour qu'ils y tiennent la main.

Il va sans dire aussi que le maître s'efforcera d'éviter à cet enfant toute fatigue oculaire. Il lui donnera une place bien éclairée, il surveillera son attitude, il diminuera, s'il le faut, la quantité des devoirs écrits, et il ne laissera jamais lire des cartes ou les tableaux qu'à très petite distance. [Dr E. Pécaut.]

Nous reproduisons ci-dessous le passage du rapport de la Commission d'hygiène relatif à l'usage des lunettes. Nous n'avons pas à prononcer, dans une question si technique, entre l'opinion de notre collaborateur et celle du Dr Emile Javal, rapporteur de la Commission : nous nous bornons à les placer toutes les deux sous les yeux de nos lecteurs.

« Il se trouvera quelquefois, dit le Dr Javal, des cas de myopie soit congénitale, soit acquise par les enfants dans une école mal surveillée. On s'en apercevra aussitôt, non point à l'attitude des enfants pendant le travail, mais à l'impossibilité pour eux de lire les cartes géographiques d'aussi loin que leurs camarades. Ces enfants seront placés aux premiers bancs ; on acceptera de leur part une écriture incorrecte, on surveillera leur attitude avec une patiente sévérité; *s'ils ont besoin de verres concaves*, on leur conseillera de les prendre aussi faibles que possible et montés dans cette espèce de lorgnon à manche nommé *face-à-main*, qu'ils devront ne jamais tenir que de la main gauche pour voir momentanément au loin, la main qui tient le lorgnon devant se rabattre sur le papier pour le tenir dès qu'il faut se mettre à écrire. L'*emploi permanent des verres* doit être *formellement interdit*, sauf le cas où ils auraient été prescrits par un médecin compétent. »

**MYTHOLOGIE.** — Dans l'ancienne éducation, l'étude de la mythologie grecque et romaine, enseignée aux élèves des collèges au moyen de l'*Appendix de diis et heroibus* du P. Jouvency, n'avait guère d'autre but que de faciliter l'intelligence des auteurs classiques et d'aider à faire des vers latins. La connaissance de la « fable » faisait aussi partie de l'éducation d'une jeune personne, au même titre que la danse et la musique. Aujourd'hui, la science des religions nous a appris à considérer la mythologie à un point de vue moins frivole; nous savons que les croyances religieuses d'un peuple sont un des éléments les plus importants de son histoire. Aussi une large place est-elle faite désormais, dans l'enseignement de l'histoire ancienne, à l'exposé des mythes religieux des différents peuples.

« Il n'y a pas encore très longtemps, dit Albert Réville, que la notion du mythe est acquise à la science. Notre littérature classique ne la connaît pas. Pour elle, il n'y a que les deux catégories de l'*histoire réelle* et de la *fable* inventée à dessein, avec la claire conscience qu'elle n'est qu'une fiction. Il a fallu les recherches approfondies qui se sont faites à la fin du dix-huitième siècle en France et surtout en Allemagne sur le terrain de l'histoire religieuse pour qu'on découvrît la vraie nature des récits mythiques, lesquels ne sont ni des histoires ni des fables, ne racontent ni des faits réellement accomplis comme les premières, ni des faits d'invention arbitraire et voulue comme celles-ci.

« Pour comprendre comment se sont formés les mythes, il faut se reporter en imagination aux âges de la complète ignorance, quand l'homme commençait seulement à sortir de la vie purement instinctive et à jeter un regard curieux sur le monde. Il fut alors, comme nous l'avons tous été dans notre enfance, porté à animer, à personnifier, à dramatiser les choses inanimées. C'est dans un état d'esprit tout semblable à celui de l'enfant que l'homme regarda primitivement les phénomènes de la nature. Dans l'éclair il vit tantôt les replis d'un grand serpent de feu, tantôt la lance ou l'épée brandie par un guerrier céleste caché derrière la nue orageuse. Les nuages furent tantôt de bonnes vaches laitières qui nourrissaient la terre, tantôt les bœufs du soleil, ou des cygnes, ou des dragons monstrueux. L'orage était un combat entre des puissances lumineuses, bienfaisantes, amies des hommes, et des puissances ténébreuses, destructives, redoutables. Ainsi se formèrent, non pas encore des mythes, mais des éléments mythiques dont le rapprochement et la mise en action formèrent ensuite les mythes complets.

« Du moment que la nature paraissait remplie d'êtres animés ayant des sentiments, des désirs, des passions tout à fait analogues à ceux de l'homme, il était tout simple d'appliquer à leurs rapports apparents les analogies de la vie humaine.... Cette propension à dramatiser ainsi les faits de l'ordre naturel donna lieu, en Grèce surtout, à ces innombrables récits où sont décrits les rapports, les alliances, les parentés, les amours et les rivalités des innombrables dieux et déesses des diverses religions polythéistes....

« Lorsque, dans l'antiquité elle-même, les esprits, plus éclairés, ne purent ajouter foi comme auparavant à tous ces naïfs récits mythologiques, il s'en fallut bien que leur véritable origine fût reconnue par ceux qui s'en occupèrent. L'explication la plus répandue, bien qu'elle fût inadmissible, fut que les dieux et déesses étaient d'anciens rois et reines divinisés après leur mort. Cette explication s'appuyait entre autres sur le fait qu'on montrait en Crète le berceau et le tombeau de Jupiter.... Ce genre d'explication, aujourd'hui tout à fait abandonné, s'appelle l'*évhémérisme*, du nom d'Evhémère, bel esprit qui vivait à la cour du roi macédonien Cassandre dans la seconde moitié du quatrième siècle avant l'ère chrétienne, et qui contribua beaucoup à le mettre à la mode.

« On appelle *mythologie comparée* une science qui s'occupe de rapprocher les traditions mythiques des diverses nations pour en rechercher les traits communs et les origines soit distinctes, soit identiques. Cette science a jeté de vives lumières sur les origines anté-historiques et les parentés des peuples. C'est elle qui a porté le dernier coup à l'évhémérisme en montrant que les noms de beaucoup de divinités grecques étaient déjà connus et invoqués sur les bords de l'Indus par les Aryas, cousins germains des Grecs; que ces noms védiques ne sont pas autres que ceux qui désignaient, dans la langue commune primitive des deux peuples, le ciel, l'aurore, le soleil, la lune, le vent, les nuages, en un mot la plupart des phénomènes personnifiés sous les noms des dieux grecs....

« Le mythe est fils de l'imagination et du travail spontané, irréfléchi, de l'esprit humain. Par conséquent il est étranger aux âges de réflexion et de travail méthodique. On voit la faculté de produire des mythes aller en diminuant à mesure que les peuples s'instruisent et s'éclairent. Au moyen âge il se forma encore de véritables mythes dans la tradition populaire, par exemple celui du Juif Errant, conception bizarre qui personnifie pourtant si bien la destinée lamentable du peuple juif à cette époque. Bien des légendes locales sont de véritables mythes racontant la victoire du christianisme, entés souvent sur un mythe païen antérieur qui racontait la victoire des forces lumineuses et bienfaisantes sur les puissances des ténèbres. De nos jours, l'influence prépondérante des classes instruites empêche absolument les mythes de se constituer et de se répandre. Pourtant les éléments mythiques sont encore à l'état latent au fond des masses encore étrangères à la culture moderne ; on en voit quelquefois surgir comme des ébauches ou des commencements, lorsqu'un personnage ou un événement frappe vivement l'imagination populaire, et le tour d'esprit mythologique ne disparaîtra tout à fait que le jour où l'instruction publique aura partout répandu sa lumière. »

# N

**NÆGELI.** — Jean-Georges Nägeli, musicien et éducateur zuricois, a été l'apôtre du chant populaire dans la Suisse allemande. Né en 1773 dans le village de Wetzikon, et fils du pasteur de la paroisse, il fut élevé chez son père jusqu'à l'âge de dix-sept ans, puis se rendit à Zürich pour y compléter son éducation musicale. De bonne heure il se fit connaître comme compositeur. Bientôt il organisa à Zürich une société mixte de chant (1805). Ce n'était pas la première que la Suisse possédât; depuis le dix-septième siècle, il existait plus d'une société de ce genre dans les communes rurales de la Suisse orientale. Ce fut par contre une nouveauté que la fondation d'un chœur d'enfants (garçons et filles), dont les rapides progrès étonnèrent le public. L'institut de Pestalozzi à Yverdon attirait à ce moment l'attention de tous les amis de l'éducation populaire. Nägeli entra en relations avec Pestalozzi (1809), et sur l'invitation de celui-ci il publia, l'année suivante, en collaboration avec le Bavarois Pfeiffer, l'ouvrage intitulé : *L'enseignement du chant d'après les principes pestalozziens* (*Gesangbildungslehre nach pestalozzischen Grundsätzen*). Jusqu'à la fin, Nägeli resta le disciple fidèle et enthousiaste de Pestalozzi; de l'application des principes d'éducation du grand pédagogue, il attendait la régénération morale et sociale de sa patrie. Toutefois, il se heurta plus d'une fois, à Zürich même, à une opposition mesquine. Lorsqu'en 1815 il eut obtenu, à la suite d'un concours, la place de *Cantor*, c'est-à-dire de maître de musique, il lui fut signifié défense d'employer la méthode pestalozzienne dans l'enseignement qu'il devait donner aux écoles de la ville. Mais un courant d'idées plus libéral finit par prendre le dessus. En 1826 eut lieu la fondation de la Société des chanteurs zuricois (*Sängerverein*), et à partir de ce moment la cause du chant populaire fut définitivement gagnée. Les belles compositions de Nägeli, chœurs pour voix mêlées, chorals, motets, etc., avaient fait connaître son nom au loin; ses efforts pour répandre le goût du chant le conduisirent à entreprendre plus d'une campagne de propagande, non seulement dans les cantons suisses, mais au delà des frontières de son pays, en Allemagne et en France. Il avait publié, en 1817, comme complément de son manuel pestalozzien, un autre manuel destiné aux adultes : *L'enseignement du chant pour le chœur d'hommes* (*Gesangbildungslehre für den Männerchor*), et en 1821 *L'école du chant choral* (*Chorgesangschule*), qui passe pour son meilleur ouvrage.

Si Nägeli fut, dans le domaine de la musique, un maître éminent, qui sut donner à l'opinion une impulsion énergique et la conduire dans la bonne voie, c'est qu'il ne s'était pas borné à la technique de son art, et qu'il avait étudié sous toutes ses faces le problème de l'éducation populaire. Après l'évolution politique de 1830, qui amena au pouvoir dans la plupart des cantons suisses le parti libéral (radical), il prit une part active aux travaux qui préparèrent la réforme du système d'instruction publique dans le canton de Zürich. En 1831, il fit parvenir à la commission de la Constituante zuricoise un *Mémoire pédagogique* (*pädagogisches Memorial*); l'année suivante, il publia son *Esquisse d'un programme d'éducation* (*Umriss der Erziehungsaufgabe*); élu membre du Conseil d'éducation du canton de Zürich, il apporta aux délibérations de ce corps l'appui de son expérience et de son zèle. Il mourut le 26 décembre 1836, à l'âge de soixante-trois ans. La ville de Zürich lui a élevé une statue, et son souvenir est resté vivant dans le cœur des chanteurs suisses.

**NAPOLÉON Ier.** — Lorsque Napoléon se fut fait décerner le titre d'empereur (18 mai 1804), il songea à donner à l'instruction publique une organisation conforme à ses intérêts politiques. Il se préoccupa de la création d'un corps enseignant. Il avait trouvé que le personnel des lycées, avec ses proviseurs et ses censeurs mariés, n'était pas assez dans la main du gouvernement, et manquait de cette homogénéité qui permet seule à une grande administration d'obéir à une impulsion unique. Il se fit présenter par le ministre de l'intérieur, qui était encore Chaptal, une note relative à la reconstitution possible des anciennes congrégations enseignantes. La note de Chaptal proposait de commencer par l'Oratoire, « qui a offert l'union des lumières, du patriotisme et de la tolérance ». Le ministre estimait qu'il serait possible de réunir encore une cinquantaine d'oratoriens disposés à reprendre des fonctions d'enseignement; on confierait à la congrégation rétablie trois ou quatre lycées; elle s'engagerait à suivre les règlements généraux, et serait soumise à la surveillance des autorités compétentes; elle aurait de plus le droit d'établir un nombre d'écoles secondaires (petits collèges) double ou triple du nombre des lycées gouvernés par elle. Ce premier projet fut suivi d'un autre plan plus étendu, dans lequel Chaptal faisait entrer, en les groupant dans une organisation nouvelle, les trois Congrégations de l'Oratoire, de la Doctrine et des Bénédictins de Saint-Maur. Les principaux articles de ce plan, retrouvé aux Archives par M. Eugène Rendu, étaient ainsi conçus :

« Trois associations, connues sous le nom de première, deuxième et troisième division de professeurs secondaires, sont établies. La première a son chef-lieu à Tournon, correspondant à celui de la ci-devant congrégation de l'Oratoire; la deuxième à la Flèche, correspondant à celle de la Doctrine; la troisième à Sorèze, correspondant à celle de Saint-Maur. L'association est absolument soumise au gouvernement; elle reçoit de lui les plans d'éducation, les méthodes d'enseignement et tous les règlements intérieurs et extérieurs qu'il juge convenables; elle travaille sous la surveillance du ministre et des inspecteurs généraux des études. — Nul membre, tant qu'il reste dans l'association, ne peut être lié par le mariage. »

Napoléon voulut avoir sur ce projet l'avis de Lebrun. Celui-ci répondit : « Ces sortes d'institutions ne paraissent guère dans le goût du siècle actuel. Les philosophes n'y verraient que le retour d'une espèce de monachisme.... Il serait bien utile d'avoir des établissements pour former des professeurs; mais il faudrait que ces établissements n'eussent rien d'ecclésiastique, et qu'ils fussent tout à fait empreints d'amour pour le gouvernement actuel et d'attachement à ses principes. Il faudrait par conséquent des hommes nouveaux. »

Le projet fut abandonné.

Chaptal, que Napoléon ne trouvait pas assez souple, avait été remplacé à l'intérieur par M. de Champagny. Le nouveau ministre était un catholique zélé. On le voit, dans un rapport adressé à l'empereur vers le milieu de 1805, juger de cette manière les résultats obtenus par les lycées : « Le vice radical du système actuel, c'est de n'avoir rien fait pour l'éducation. On n'a presque rien fait, ni dans les règlements, ni dans la direction donnée; on n'a presque rien fait pour la surveillance, ni surtout pour le choix des chefs. On peut affirmer sans exagération qu'une forte moitié des chefs ou des professeurs est, au point de vue moral, dans la plus complète indifférence, et qu'un quart, par leurs discours, leur conduite, leur réputation, déploie le caractère le plus dangereux sous les yeux de la jeunesse. En vain un proviseur, un censeur croiraient en avoir conservé le secret à leurs amis; il n'y a point de secret semblable dans un lycée.... Dans une nation, et sous un gouvernement qui professe le christianisme, il n'y a point d'éducation si l'on ne forme des élèves chrétiens. Ce n'est pas seulement en attachant à un lycée un aumônier, qui y dit la messe le dimanche, qu'on atteindra le but. La religion doit

être profondément gravée dans le cœur et dans la raison des élèves. Elle ne le sera jamais si le lycée n'a un esprit religieux, si les chefs n'y portent de la chaleur et du zèle. Or, deux ou trois lycées à peine offrent ce spectacle. »

C'est à ce moment que la conception de l'Université de France, d'un corps enseignant unique, soumis à un chef, acheva de s'arrêter dans l'esprit de Napoléon. Il manda à Saint-Cloud (juillet ou août 1805) Fourcroy, le directeur de l'instruction publique, et Fontanes, alors président du Corps législatif, qu'il avait pris l'habitude de consulter sur les questions de ce genre; il leur exposa ses vues dans un entretien décisif, et dicta à Fourcroy ses instructions pour la rédaction d'un projet de décret. « Pendant deux heures, racontait plus tard Fontanes à M. Ambroise Rendu, cet homme, qui n'a pas eu d'égal sur les champs de bataille, a passé en revue avec une sûreté et une délicatesse admirables toutes les grandes questions d'ordre philosophique; tout s'est rencontré dans cette magnifique improvisation, depuis Dieu, les lois morales, les lois intellectuelles, les lois politiques, jusqu'aux anciennes corporations religieuses, à la question du célibat, au programme d'enseignement, au rôle des maîtres d'étude; nous étions éblouis et charmés. L'empereur ne m'est pas seulement apparu ce jour-là comme un politique incomparable; bien que grand politique, ou plutôt parce que grand politique, il s'est montré vrai chretien! » (*M. Ambroise Rendu et l'Université de France*, par Eugène Rendu.)

Les instructions dictées à Fourcroy furent résumées dans un rapport et un projet de décret présentés peu de temps après à l'empereur sous la signature du ministre de l'intérieur. Les passages suivants de ce rapport feront connaître les intentions de Napoléon :

« Votre Majesté — y lit-on — m'a ordonné de préparer et de lui soumettre un travail sur l'établissement et l'organisation d'un corps enseignant. « De toutes les » questions politiques » (ce sont les propres expressions de Votre Majesté), « celle-ci est peut-être du premier » ordre. Il n'y aura pas d'état politique fixe, s'il n'y a » pas un corps enseignant, avec des principes fixes. » Tant qu'on n'apprendra pas, dès l'enfance, si l'on » doit être républicain ou monarchique, catholique ou » irréligieux, etc., l'Etat ne formera point une nation; » il reposera sur des bases incertaines et vagues; il » sera constamment exposé aux désordres et aux chan» gements. » La nécessité d'un corps enseignant une fois reconnue, il s'agit de savoir si ce corps ou cet ordre doit être une association religieuse, s'il doit faire vœu de chasteté, renoncer au monde, etc. Votre Majesté a jugé elle-même qu'il n'y avait aucune connexité entre ces idées. « Il y aurait, » a-t-elle dit, « un » corps enseignant si tous les proviseurs, censeurs et » professeurs de l'empire avaient un ou plusieurs chefs, « comme les jésuites avaient un général, des provin» ciaux; si l'on ne pouvait être professeur dans les » hautes classes qu'après avoir professé dans les » basses; s'il y avait aussi dans la carrière de l'ensei» gnement un ordre progressif, qui entretînt l'émula» lation, et qui montrât dans les différentes époques » de la vie un aliment et un but à l'espérance. On a » senti, » ajoute Votre Majesté, « l'importance de la » corporation des jésuites; on ne tarderait pas à sen» tir l'importance du corps enseignant ».... Si l'on jugeait qu'il fût important que les fonctionnaires et professeurs des lycées ne fussent pas mariés, on pourrait arriver à cet état de choses facilement et en peu de temps ... Le moyen d'obvier à tous les inconvénients serait de faire une loi du célibat pour tous les membres du corps enseignant, excepté pour les professeurs des écoles spéciales et des lycées et pour les inspecteurs. Le mariage dans ces places ne présente aucun inconvénient. Mais les directeurs et maîtres d'étude des collèges ne pourraient se marier sans renoncer à leurs places.... Sans être lié par des vœux, le corps enseignant n'en serait pas moins religieux. Qu'il y ait pour les exercices de religion des règlements auxquels chacun soit astreint; que les places supérieures soient données de préférence à ceux qui joindront aux lumières et aux talents une conduite irréprochable, et la religion sera en honneur dans les établissements d'instruction publique.... Le corps enseignant étant un, l'esprit qui l'animera sera nécessairement un, et, sous ce rapport, le nouveau corps enseignant l'emportera nécessairement sur les anciennes corporations.... Telles sont les vues générales, vues dictées par Votre Majesté, d'après lesquelles ont été conçues les dispositions du projet de décret que j'ai l'honneur, Sire, de vous soumettre. »

Sur l'ordre de l'empereur, ce projet de décret fut porté au Conseil d'Etat par Fourcroy, et y fut discuté de février à avril 1806. Plusieurs rédactions diverses furent successivement essayées et débattues. Mais une loi était nécessaire pour consacrer le principe du droit exclusif de l'Etat en matière d'instruction publique. L'empereur fit donc voter par le Corps législatif la loi du 10 mai 1806, portant ce qui suit : « Il sera formé, sous le nom d'*Université impériale*, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire. Les membres du corps enseignant contracteront des obligations civiles, spéciales et temporaires. » Le principe de cette loi ne fut pas admis sans une assez vive opposition. Portalis, consulté par Napoléon, se prononça très nettement contre « un système qui ne tendait à rien de moins qu'à détruire les droits sacrés de la paternité ». M. de Champagny, de son côté, redoutait la création d'un corps enseignant unique, d'une corporation exclusive, et exprima dans une note ses appréhensions et ses doutes : « Trois ou quatre universités rivales, ou plutôt émules, disait-il, ne s'exciteraient-elles pas mutuellement? n'auraient-elles pas une carrière plus vaste et plus libre? En tendant au même but, n'offriraient-elles pas moins d'inconvénients et plus d'avantages? » La note du ministre de l'intérieur fut communiquée par l'empereur au président du Corps législatif. « Fontanes, lui dit-il, que pensez-vous de cela? — Sire, répondit le futur grand-maître, si nous avions à agir sur une société homogène et vivant de ses traditions anciennes, je dirais : Ces objections sont invincibles. Mais au lendemain d'une révolution, au sortir de l'anarchie, et en présence de partis hostiles, il faut dans l'enseignement comme en toutes choses l'unité de vue et de gouvernement. La France a besoin, pour un temps du moins, d'une seule Université, et l'Université d'un seul chef. — C'est cela, répliqua l'empereur, vous m'avez compris. » (*M. Ambroise Rendu et l'Université de France*, par Eugène Rendu.)

Après l'adoption de la loi du 10 mai 1806, Napoléon revit lui-même et compara tous les projets diversement amendés, et donna de nouvelles instructions à Fourcroy. La discussion du décret fut reprise au Conseil d'Etat à la fin de mai, et le projet adopté enfin dans la séance du 4 juillet 1806.

Ce décret toutefois ne fut promulgué que deux ans après, le 17 mars 1808. En voici les principales dispositions :

« L'enseignement public, dans tout l'empire, est confié exclusivement à l'Université. — Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef. — Nul ne peut ouvrir d'école ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale, et gradué par l'une de ses facultés. Néanmoins l'instruction dans les séminaires dépend des archevêques et évêques, chacun dans son diocèse; ils en nomment et révoquent les directeurs et professeurs, ils sont seulement tenus de se conformer aux règlements pour les séminaires. — L'Université impériale sera composée d'autant d'académies qu'il y a de cours d'appel. — Les écoles appartenant à chaque académie seront placées dans l'ordre suivant : 1° les *facultés*, pour les sciences approfondies, et la collation des grades; 2° les *lycées*, pour les langues anciennes, l'histoire, la rhétorique, la logique et les éléments des sciences mathématiques et physiques; 3° les *collèges*, écoles secondaires communales, pour les éléments des langues anciennes et les premiers principes de l'histoire et des sciences; 4° les *institutions*, écoles tenues par des instituteurs particuliers, où l'enseignement se rapproche de celui des collèges; 5° les *pensions*, pensionnats appartenant à des maîtres particuliers, et consacrés à des

études moins fortes que celles des institutions; 6° les *petites écoles*, écoles primaires, où l'on apprend à lire, à écrire, et les premières notions du calcul. — Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1° les préceptes de la religion catholique; 2° la fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions; 3° l'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former, pour l'Etat, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille; 4° tous les professeurs de théologie seront tenus de se conformer aux dispositions de l'édit de 1682, concernant les quatre propositions contenues en la déclaration du clergé de France de ladite année. — Les membres de l'Université impériale contracteront par serment les obligations civiles, spéciales et temporaires, qui doivent les lier au corps enseignant. Ils promettront obéissance au grand-maître dans tout ce qu'il leur commandera pour notre service et pour le bien de l'enseignement. Ils s'engageront à ne quitter le corps enseignant et leurs fonctions qu'après en avoir obtenu l'agrément du grand-maître. Le grand-maître pourra dégager un membre de l'Université de ses obligations, et lui permettre de quitter le corps; en cas de refus du grand-maître, et de persistance de la part d'un membre de l'Université dans la résolution de quitter le corps, le grand-maître sera tenu de lui délivrer une lettre d'exeat après trois demandes consécutives, réitérées de deux mois en deux mois. Celui qui aura quitté le corps enseignant sans avoir rempli ces formalités sera rayé du tableau de l'Université, et encourra la peine attachée à cette radiation. — Les membres de l'Université seront tenus d'instruire le grand-maître et ses officiers de tout ce qui viendrait à leur connaissance de contraire à la doctrine et aux principes du corps enseignant, dans les établissements d'instruction publique. — L'Université impériale sera régie et gouvernée par le grand-maître, qui sera nommé et révocable par nous. — Il y aura, immédiatement après le grand-maître, deux titulaires de l'Université impériale; l'un aura le titre de chancelier, et l'autre celui de trésorier; ils seront nommés et révocables par nous. — Le Conseil de l'Université sera composé de trente membres. Dix de ces membres, dont six choisis parmi les inspecteurs, et quatre parmi les recteurs, seront conseillers à vie ou conseillers titulaires de l'Université; ils seront brevetés par nous. Les conseillers ordinaires, au nombre de vingt, seront pris parmi les inspecteurs, les doyens et professeurs des facultés, et les proviseurs des lycées; tous les ans, le grand-maître fera la liste des vingt conseillers ordinaires qui doivent compléter le Conseil pendant l'année. — Il sera établi au chef-lieu de chaque académie un conseil composé de dix membres, désignés par le grand-maître. Les Conseils académiques seront présidés par les recteurs. — Les inspecteurs généraux de l'Université seront nommés par le grand-maître; leur nombre sera de vingt au moins, et ne pourra excéder trente. — Il y aura dans chaque académie un ou deux inspecteurs particuliers; ils seront nommés par le grand-maître, sur la présentation des recteurs. — Chaque académie sera gouvernée par un recteur, sous les ordres immédiats du grand-maître, qui le nommera pour cinq ans. — A l'avenir, et après l'organisation complète de l'Université, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux et régents des collèges, ainsi que les maîtres d'étude de ces écoles, seront astreints au célibat et à la vie commune. Les professeurs des lycées pourront être mariés. — Les frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, leur prescrira un habit particulier, et fera surveiller leurs écoles. Les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université. — Il est créé, parmi les gradués fonctionnaires de l'Université, des titres honorifiques destinés à distinguer les fonctions éminentes et à récompenser les services rendus à l'enseignement. Ces titres seront au nombre de trois, savoir : 1° les titulaires; 2° les officiers de l'Université; 3° les officiers des académies. — Seront titulaires de l'Université : le grand-maître, le chancelier, le trésorier, et les dix conseillers à vie. — Seront, de droit, officiers de l'Université, les conseillers ordinaires, les inspecteurs de l'Université, les recteurs, les inspecteurs des académies, les doyens et professeurs des facultés. Le titre d'officier de l'Université pourra aussi être accordé par le grand-maître aux proviseurs, censeurs, et aux professeurs des deux premières classes des lycées, les plus recommandables par leurs talents et par leurs services. — Seront, de droit, officiers des académies, les proviseurs, censeurs et professeurs des deux premières classes des lycées, et les principaux des collèges. Le titre d'officiers des académies pourra aussi être accordé par le grand-maître aux autres professeurs des lycées, ainsi qu'aux régents des collèges et aux chefs d'institution, dans le cas où ces divers fonctionnaires auraient mérité cette distinction par des services éminents. — Les professeurs et agrégés des lycées, les régents des collèges et les chefs d'institution qui n'auraient pas les titres précédents, porteront, ainsi que les maîtres de pension et les maîtres d'étude, le seul titre de membres de l'Université. — Il sera établi à Paris un pensionnat normal, destiné à recevoir jusqu'à trois cents jeunes gens, qui y seront formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences. Les aspirants, dans le cours de leurs deux années d'études au pensionnat normal, ou à leur terme, devront prendre leurs grades, à Paris, dans la faculté des lettres ou dans celle des sciences. Ils seront de suite appelés par le grand-maître pour remplir des places dans les académies. — Les maîtres d'étude des lycées et les régents des collèges seront admis à concourir entre eux pour obtenir l'agrégation au professorat des lycées. Il sera reçu successivement un nombre d'agrégés suffisant pour remplacer les professeurs des lycées; ce nombre ne pourra excéder le tiers de celui des professeurs. Les agrégés auront un traitement annuel de 400 fr., qu'ils toucheront jusqu'à ce qu'ils soient nommés à une chaire de lycée; ils seront répartis par le grand-maître dans les académies; ils remplaceront les professeurs malades. — Il sera prélevé, au profit de l'Université et dans toutes les écoles de l'empire, un vingtième sur la rétribution payée par chaque élève pour son instruction. Ce prélèvement sera fait par le chef de chaque école, qui en comptera, tous les trois mois au moins, au trésorier de l'Université impériale. »

On trouvera le texte intégral du décret du 17 mars 1808 à l'article *Université de France*.

Ce fut Fontanes — le seul qui eût compris la pensée de l'empereur — qui reçut la charge de grand-maître de l'Université impériale.

L'organisation de l'Université impériale fut complétée par le décret du 17 septembre 1808, portant règlement pour l'Université : l'article 3 de ce décret dispose qu'à la date du 1er janvier 1809 « tout établissement quelconque d'instruction qui ne sera pas muni d'un diplôme exprès du grand-maître cessera d'exister »; — par le règlement du 10 septembre 1809, sur l'enseignement dans les lycées; — par le statut du 16 février 1810, relatif aux facultés et à la collation des grades, dont l'article 18 porte que, « pour être admis à l'examen du baccalauréat, tout aspirant justifiera qu'il a fait une année de rhétorique et une année de philosophie, soit dans un lycée, soit dans une école où ce double enseignement aura été formellement autorisé » (c'est ce qu'on appela l'obligation du « certificat d'études »); — par le décret du 15 novembre 1811, concernant le régime de l'Université, qui porta le nombre des lycées à cent dans tout l'empire; divisa les collèges en deux classes; ordonna que, dans les villes où il y a un lycée ou un collège, les institutions et pensions seraient obligées d'y envoyer leurs élèves, et devraient se borner à répéter l'enseignement qui y serait donné; que dans les villes qui n'ont ni lycée, ni collège, les institutions ne pourraient élever l'enseignement au-dessus des classes d'humanités; que les chefs d'institution et les maîtres de pension ne pour-

raient avoir de pensionnaires à demeure dans leurs maisons au-dessus de l'âge de neuf ans, qu'autant que le nombre de pensionnaires que peut recevoir le lycée ou le collège établi dans la même ville ou dans la résidence du lycée se trouverait au complet; que les écoles secondaires ecclésiastiques seraient gouvernées par l'Université, qu'elles ne pourraient être placées que dans les villes possédant un lycée ou un collège, et que leurs élèves seraient conduits au lycée ou au collège pour y suivre leurs classes.

La première Restauration, après avoir maintenu provisoirement l'Université impériale, voulut, par l'ordonnance du 17 février 1815, en détruire l'organisation fortement centralisée. Mais, avant que cette ordonnance eût pu être mise à exécution, Napoléon revenait de l'île d'Elbe. Il rétablit aussitôt l'Université sur l'ancien pied, et, en attendant qu'un nouveau grand-maître eût été nommé, confia la direction des affaires courantes à Arnault, l'ancien secrétaire général. L'empereur s'adressa d'abord à Lacépède; celui-ci n'accepta qu'avec répugnance, et ne conserva ses fonctions que peu de jours. Alors Napoléon songea à Lebrun, qui était âgé déjà de soixante-seize ans, et qui eût désiré rester étranger aux affaires: il le nomma grand-maître; le duc de Plaisance ne crut pas pouvoir se dispenser d'obéir à la volonté de l'empereur, et accepta (9 mai 1815). Il garda ses fonctions jusqu'au second retour des Bourbons.

Pendant les Cent-Jours, il n'y a rien à signaler d'important dans l'administration de l'Université, dont l'esprit est resté le même. Mais une tentative est faite pour innover dans l'enseignement primaire ; cette tentative part de l'initiative privée, et elle est favorisée par le ministre de l'intérieur, Carnot : Voir *Carnot* (*Lazare*). Napoléon qui, au faîte de sa puissance, n'avait rien fait pour les écoles du peuple, parut regretter cette erreur de sa politique : il signa le décret du 27 avril 1815, dont les considérants constataient « l'importance de l'éducation primaire pour l'amélioration du sort de la société ». Mais il était trop tard : quand la commission chargée de réorganiser l'enseignement élémentaire se réunit sous la présidence de Carnot, déjà grondait le canon de Waterloo. [J. GUILLAUME.]

**NAPOLÉON III.** — Louis-Napoléon Bonaparte (1808-1873), fils de la reine Hortense, gouverna la France de décembre 1848 à septembre 1870, d'abord avec le titre de président de la République, puis, à partir du 2 décembre 1852 (jour anniversaire du coup d'Etat exécuté par lui l'année précédente), avec celui d'empereur.

Dès son entrée en fonctions comme président, Louis-Napoléon choisit comme ministre de l'instruction publique M. de Falloux (20 décembre 1848). Le 31 octobre 1849, ayant formé un cabinet plus « bonapartiste », il y donna le portefeuille de l'instruction publique à M. de Parieu, qui fit voter la loi du 11 janvier 1850, dirigée contre les instituteurs (Voir *Parieu*), puis la grande loi organique du 15 mars 1850, qui avait été préparée par M. de Falloux (Voir *Falloux*). Les deux ministres qui succédèrent à M. de Parieu : Ch. Giraud (24 janvier 1851-10 avril 1851), M. de Crouseilhes (10 avril 1851-26 octobre 1851), puis de nouveau Ch. Giraud (26 octobre 1851-2 décembre 1851), ne firent rien d'important. Au lendemain du coup d'Etat, le président plaça à la tête de l'instruction publique un homme aussi dépourvu de scrupules que l'étaient ses complices. M. de Morny (fils de la reine Hortense comme le prince-président), Rouher et Saint-Arnaud : Fortoul, qui fut ministre du 3 décembre 1851 au 1er juillet 1856. Le décret-loi du 9 mars 1852 défit en partie l'œuvre de la loi de 1850, qui, par la création du Conseil supérieur, avait ruiné l'organisation de l'ancienne Université; ce décret, tout en laissant subsister ce Conseil, le plaça entièrement entre les mains du prince-président, qui eut le droit d'en nommer les membres. La loi du 14 juin 1854 fut une autre atteinte à la loi de 1850: en remplaçant les académies départementales par seize grandes circonscriptions académiques, elle affaiblissait l'autorité de l'Eglise sur les écoles, mais au profit de l'arbitraire d'un gouvernement despotique. Fortoul fut « un politique qui eut en vue, à travers tout, moins les intérêts de l'Eglise que la reprise par l'Etat de son action prépondérante.... On accepte l'Eglise comme alliée, mais on se défend comme on peut d'être son sujet. » Victor Duruy a cité ce passage d'une lettre confidentielle de Fortoul au préfet du Jura (19 juin 1852) : « Au nom du ciel, souvenez-vous de ceci, c'est que la loi du 15 mars 1850 a été faite par les légitimistes et pour eux. Elle a donné à la France des Conseils académiques qui ne sont que des comités électoraux légitimistes. » Pour ce qui concerne l'action funeste de Fortoul sur l'enseignement secondaire, voir l'article *Fortoul*.

Lorsque le ministre du 3 décembre fut mort subitement aux eaux d'Ems, son portefeuille, après un court intérim fait par le maréchal Vaillant, fut confié (13 août 1856-23 juin 1863) à un avocat normand qui, depuis 1853, était procureur général à Paris, Gustave Rouland. Celui-ci ne fut pas, comme son prédécesseur, un simple agent de répression : il y eut une détente. Néanmoins, l'Eglise restait toute-puissante : « Les cardinaux et les évêques... faisaient et défaisaient les préfets; quant aux instituteurs laïques, contraints de servir plusieurs maîtres à la fois, ils ne pesaient rien ». Rouland, toutefois, montra aux pauvres maîtres d'école quelque sollicitude; il fit augmenter un peu — bien peu — leurs traitements, et ouvrit une enquête, en 1861, sur « les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale ». On trouvera à l'article *Rouland* un exposé détaillé des actes et des idées de ce ministre, écrit par un témoin.

Le 23 juin 1863, un remaniement ministériel fit échoir, de façon imprévue, le portefeuille de l'instruction publique aux mains d'un universitaire. Victor Duruy voulut sincèrement travailler à l'instruction du peuple, à la condition qu'elle fût donnée dans un esprit impérialiste. Dès le 11 juillet 1863, le nouveau ministre écrivait aux préfets : « Notre grande œuvre est en ce moment l'instruction du peuple »; et dix-huit mois plus tard, dans son discours d'ouverture de la session législative de 1865, Napoléon III disait : « Dans un pays de suffrage universel, tout citoyen doit savoir lire et écrire ». On s'attendait, en conséquence, à la présentation d'une loi rendant l'enseignement primaire gratuit et obligatoire : cette attente fut déçue. « Dans le rapport présenté à l'empereur le 6 mars 1865, le ministre avait montré la nécessité de rendre l'enseignement primaire obligatoire, et il avait plaidé la cause de la gratuité absolue. Dans le discours qu'il prononça au Corps législatif pour la défense de la loi, il n'abandonna ni l'une ni l'autre de ces deux idées, mais il dut, pour obtenir le vote de sa loi [celle du 10 avril 1867], sacrifier aux craintes de la majorité et à la résistance de ses collègues une partie de ce programme. L'empereur penchait davantage vers la gratuité absolue, le ministre tenait beaucoup à l'obligation : le Parlement n'accorda ni l'une ni l'autre. Du moins, les deux mots avaient été mis dans un document officiel qui eut beaucoup de retentissement, et ils avaient encore été jetés du haut de la tribune dans la circulation des esprits. » (Victor Duruy.) Les réformes tentées, et en partie réalisées, par Duruy ont été racontées dans l'article qui lui est consacré : Voir *Duruy*; voir aussi *France* (pages 665-668).

Lorsque, en 1869, sous la pression des événements, Napoléon III se résolut à se séparer de ses serviteurs les plus dévoués et à former un ministère « responsable » pris dans les rangs du tiers-parti, Duruy fut remplacé par Bourbeau (17 juillet 1869); puis vint, six mois plus tard, le ministère Emile Ollivier (ou de l'Empire « libéral »), dans lequel l'instruction publique fut confiée d'abord à Segris (2 janvier 1870), puis à Maurice Richard (14 avril 1870) et à Brame (13 mai 1870). Quand Emile Ollivier fut tombé après les premières défaites des généraux de l'empire, le général Cousin-Montauban forma le dernier ministère du régime (9 août), et Jules Brame y dirigea l'instruction publique jusqu'au 4 septembre.

[J. GUILLAUME.]

**NASILLEMENT.** — Voir *Prononciation*.

**NATAL (COLONIE DE).** — Natal est la plus petite des quatre colonies britanniques autonomes de l'Afrique méridionale : son territoire (y compris le Zoulouland

et l'Amatongaland) a une superficie de 35 306 milles carrés. Elle est limitée par le Transvaal, la colonie d'Orange, la colonie du Cap et le Bassoutoland, au sud et à l'ouest, et par l'Afrique portugaise méridionale au nord. Elle a une population d'environ 1 207 000 habitants, dont 92 000 seulement sont des blancs. La proportion des Européens au reste de la population est donc d'environ 7 %.

C'est depuis 1894 que Natal est une colonie autonome, et son cabinet compte un ministre de l'éducation, qui, en général, remplit en même temps quelque autre fonction. Les fonctionnaires de son ministère sont un surintendant de l'éducation, un secrétaire, un inspecteur en chef et divers inspecteurs, etc. Presque tout ce qui concerne les écoles entretenues ou aidées par le gouvernement se fait par l'intermédiaire du département d'éducation; mais des comités scolaires consultatifs ont été récemment établis dans quelques villes.

Jusqu'en 1865, le gouvernement entretenait une école supérieure pour les garçons, et deux écoles primaires de garçons et de filles; il subventionnait en outre une soixantaine d'autres écoles éparses dans la colonie. A partir de cette date, le gouvernement s'occupa plus activement des écoles tant pour en créer de nouvelles que pour en subventionner; et en 1877 deux lois furent votées pour fixer les principes et les conditions de l'organisation scolaire, l'une relative à l'enseignement élémentaire, l'autre relative à l'enseignement supérieur. Ce sont ces deux lois qui régissent encore, sans changement essentiel, l'instruction publique dans la colonie de Natal.

La première loi (nº 15 de 1877) a autorisé le gouvernement à établir des écoles primaires (y compris des écoles modèles pour les garçons et pour les filles) à Pietermaritzburg et à Durban, ainsi que des écoles primaires ordinaires dans divers centres des districts ruraux, elle l'a également autorisé à subventionner des écoles primaires établies par des particuliers ou des comités, pourvu qu'elles remplissent certaines conditions, relativement, entre autres, à la maison d'école et à la qualification des maîtres; les subventions sont applicables au salaire des instituteurs et au matériel d'enseignement; une loi de 1884 permet d'accorder aussi des subsides pour aider à la construction des maisons d'école.

La seconde loi (nº 16 de 1877) a pourvu à la création et à l'entretien de deux écoles supérieures à Pietermaritzburg et à Durban, où l'enseignement doit comprendre, avec une étude plus développée de l'anglais et de la littérature anglaise, le latin, le français, les mathématiques, les sciences physiques et naturelles. Ces deux écoles, appelées *Pietermaritzburg College* et *Durban High school*, sont les seuls établissements d'enseignement secondaire dont les dépenses soient entièrement à la charge du gouvernement. On projette la création d'un autre établissement qui serait appelé *University College for Natal*.

La seule autre loi relative à l'éducation qu'il soit à propos de mentionner est une loi de 1894 qui a supprimé un corps portant le nom de Conseil d'éducation et en a transféré les fonctions au gouverneur en conseil. Ce Conseil d'éducation, pendant les dix-sept années de son existence, avait été le conseiller et le représentant du gouvernement dans toutes les affaires concernant les écoles.

Le gouvernement subventionne six écoles pour les jeunes filles (pour une somme totale de £ 1950 en 1907); en outre, comme le dit le surintendant des écoles dans un rapport officiel, « les colons, par leurs contributions volontaires, n'entretiennent pas moins de trente-cinq écoles, tant publiques que privées, et d'un plus ou moins grand mérite, qui ne reçoivent aucun secours du trésor, et qui donnent à leurs élèves l'enseignement secondaire ». Tous les établissements d'enseignement secondaire de la colonie préparent leurs élèves aux examens de l'université du Cap (Voir p. 213), dans le conseil de laquelle la colonie de Natal est représentée.

Des facilités pour l'éducation technique sont offertes dans les écoles d'art du gouvernement, dans des classes de continuation et des classes du soir; on utilise aussi les « classes de correspondance » américaines de l'*Armour School of technology* de Chicago. Quelques-unes de ces classes reçoivent des subsides du gouvernement. L'établissement appelé *Natal Government Railway Institute* a aussi des classes du soir où l'on enseigne la construction des machines, l'architecture, le dessin, etc.

Pour l'instruction primaire, il a fallu se préoccuper des besoins de quatre catégories d'enfants: Européens, métis, Indous, et indigènes. Pour aucune de ces catégories, l'instruction n'a été jusqu'ici rendue obligatoire; mais, en ce qui concerne les enfants européens, on estime que la fréquentation des écoles est assez satisfaisante pour que des mesures coercitives soient superflues.

Deux types différents d'écoles primaires, écoles du gouvernement et écoles subventionnées, existent à l'usage des trois premières catégories énumérées ci-dessus: mais pour la quatrième (enfants indigènes) il n'a pas encore été fondé d'écoles du gouvernement. La statistique de 1909 donne les chiffres suivants :

| ENFANTS | ÉCOLES du gouvernement | ÉCOLES subventionnées | Elèves inscrits | Fréquentation moyenne |
|---|---|---|---|---|
| Européens | 41 | 224 | 14 837 | 10 099 |
| Metis | 2 | 17 | 1 100 | 735 |
| Indous | 5 | 30 | 4 525 | 3 167 |
| Indigènes | — | 178 | 15 335 | 10 048 |

Les écoles subventionnées pour les Européens sont de deux espèces : les écoles fixes, et les écoles de ferme (*farm schools*). Ces dernières ont été établies en 1887 pour les enfants des fermiers et des autres Européens résidant dans les districts où la population est clairsemée : les enfants reçoivent l'instruction dans la famille, ou bien un instituteur est engagé pour pourvoir aux besoins d'un certain nombre de fermes; un inspecteur fait des examens périodiques, et les subsides sont accordés à proportion des progrès réalisés.

Il existe un code d'instruction primaire dont les prescriptions s'appliquent aussi bien aux écoles européennes subventionnées qu'aux écoles du gouvernement proprement dites. Outre la lecture, l'écriture et l'arithmétique, le programme peut comprendre l'histoire, la géographie, les éléments des sciences physiques et naturelles, le dessin, la charpenterie, le chant, les travaux à l'aiguille; et là où cela est nécessaire on peut aussi enseigner le hollandais. Les exercices militaires ont été introduits partout, et les élèves des écoles du gouvernement sont tenus d'entrer dans les corps de cadets dès l'âge de dix ans, à moins qu'un certificat médical ne les déclare hors d'état de faire les exercices.

Pour les enfants qui ne sont pas de race européenne, le programme de l'enseignement est naturellement moins étendu (ce n'est toutefois qu'à une date récente que les enfants métis ont été séparés des enfants européens et placés dans des écoles spéciales). La population indoue du Natal est composée de domestiques, de petits fermiers, de pêcheurs, etc., qui tous à l'origine ont été amenés de l'Inde pour travailler dans les fermes. Le rapport du surintendant de l'éducation dit que « les efforts pour obtenir de meilleurs conditions sanitaires, la propreté corporelle, et l'habitude de dire la vérité, amènent lentement, mais sûrement, un meilleur état de bien-être physique et moral » pour les enfants de cette catégorie. Quant aux enfants indigènes, leur éducation reste encore entre les mains des missionnaires, dont les écoles sont pour la plupart subventionnées par le gouvernement. Un rapport officiel dit qu'en 1907 « 190 000 garçons et filles indigènes ne recevaient aucune éducation et restaient plongés dans un état de profonde ignorance »; 11 000 fréquentaient des écoles subventionnées par le gouvernement, où l'on enseigne à lire et à écrire, et où, dans quelques cas, on fait faire aux élèves l'apprentissage d'un métier.

En septembre 1908, une école normale d'instituteurs a été établie à Pietermaritzburg; le département d'éducation de la colonie délivre des certificats de capacité, et des classes privées ont été fondées pour aider les jeunes gens qui veulent se préparer à l'examen. On a dans quelques villes, ouvert des classes à l'usage des instituteurs, pour leur permettre d'étendre leur savoir.

Le chiffre total des dépenses faites pour l'éducation par le gouvernement de la colonie en 1909 a été de £ 107 695; sur ce chiffre, £ 32 .8 représentent les dépenses d'administration, et £ 67 481 les dépenses pour l'instruction primaire des enfants européens.

[E. J. Harding.]

Depuis 1909, le Natal fait partie, comme province, de l'Union de l'Afrique du Sud : Voir *Transvaal.*

**NATIONALE (ÉDUCATION), NATIONALES (ÉCOLES).** — Il est intéressant de rechercher à quel moment les expressions d' « éducation *nationale* », d' « écoles *nationales* », ont été employées pour la première fois dans notre langue. Ce n'est pas, comme on serait porté à le croire, la Révolution qui a créé ces termes : déjà vers le milieu du dix-huitième siècle les écrivains du parti philosophique avaient commencé à parler de la *nation*, de ses droits, de ses besoins, et l'adjectif *national* était devenu, grâce à eux d'un usage courant. La Chalotais a le premier, croyons-nous, associé ce dernier mot à celui d'*éducation* : son *Essai d'éducation nationale* est de 1763. Après lui on trouve le *Plan d'éducation nationale* du comte de Thélis en 1779, le *Mémoire concernant les écoles nationales* d'un anonyme en 1781, le *Plan d'un établissement d'éducation nationale* de Léonard Bourdon en 1788. Il faut remarquer toutefois que la plupart de ceux qui proposent des plans de reforme pour les écoles et les collèges emploient, jusqu'en 1789, d'autres termes : Guyton de Morveau (1764) dit *éducation publique*, le président Rolland dit *éducation* sans épithète, Philipon de la Madelaine expose des *vues patriotiques sur l'éducation du peuple*, le P. Corbin parle d'*éducation civile.* Mais à partir de 1789 le mot est lancé : c'est à qui publiera son plan d'*éducation nationale*, son *catéchisme national*, sa motion pour l'établissement d'*écoles nationales.* Ni la Constituante, néanmoins, ni la Législative n'adoptèrent ces expressions; dans le plan de Talleyrand, dans celui de Condorcet, il n'est pas question d'*éducation nationale* ni d'*écoles nationales* : les termes employés sont ceux d'*instruction publique*, d *écoles primaires, secondaires*, etc. La Convention, par contre, après le 31 mai, entend successivement le *Projet d'éducation nationale* de Sieyès et Lakanal, le *Plan d'éducation nationale* de Lepeletier, le *Projet de décret sur les écoles nationales* de Romme; mais elle revient à l'expression d'*instruction publique* avec le décret du 29 frimaire an II et celui du 3 brumaire an IV. Aujourd'hui le mot d'*école nationale* ne s'emploie plus, dans le langage officiel, que pour désigner certaines écoles spéciales qui ont plus particulièrement le caractère d'établissements de l'Etat : ainsi l'Ecole *nationale* des mines, l'Ecole *nationale* des beaux-arts, les Ecoles *nationales* d'arts et métiers, etc.

En Angleterre, par une bizarre anomalie, le nom de *national schools* a été donné à des écoles d'un caractère privé, appartenant à une société patronnée par les hauts dignitaires de l'Eglise anglicane. Cette société, fondée en 1811, a pris le titre de « Société nationale pour la propagation de l'enseignement élémentaire dans les classes pauvres, suivant les principes de l'Eglise dominante » ; de là le nom de *nationales* donné à ses écoles. Ce nom a souvent induit en erreur les étrangers : ils se figurent qu'il s'applique aux écoles publiques, administrées de 1870 à 1902 par les *School Boards*, et aujourd'hui par les *County Councils* et les *District Councils*, tandis qu'il désigne au contraire des établissements privés, rivaux des véritables écoles nationales. — En Irlande, on appelle *national schools* des écoles subventionnées, qui dépendent des *Commissioners of national education in Ireland*, et qui n'ont pas un caractère confessionnel.

**NATIONALITÉ.** — Voir *Etrangers.*

**NATURE DES ÉCOLES.** — La loi du 30 octobre 1886, art. 13, donne au Conseil départemental le droit de déterminer, après avis du conseil municipal et sous réserve de l'approbation ministérielle, le nombre, la *nature* et le siège des écoles publiques qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune.

En vertu de cette disposition, le Conseil départemental décide s'il convient d'établir des écoles mixtes ou des écoles spéciales à chaque sexe, à une ou à plusieurs classes, des écoles de plein exercice ou des écoles de demi-temps, des écoles ordinaires ou des écoles de hameau, ou même des classes enfantines. (Circulaire du 27 mai 1888.)

**NAUTIQUE (ENSEIGNEMENT).** — Voir *Cours spéciaux.*

**NAVARRE.** — Le P. Navarre, qui appartenait à la congrégation de la Doctrine chrétienne, professait la philosophie au collège de l'Esquille dans la seconde moitié du dix-huitième siècle. Les dictionnaires biographiques ne lui ont pas consacré de notice, et nous ne pouvons indiquer les dates de sa naissance et de sa mort. Il concourut en 1763 pour le prix qu'avait proposé l'Académie des jeux floraux sur cette question : *Quel serait en France le plan d'étude le plus avantageux?* et son discours fut couronné. On trouve dans cet écrit quelques idées qu'on ne s'attendrait pas à rencontrer sous la plume d'un religieux et qui font voir que les Pères de la Doctrine, comme ceux de l'Oratoire, osaient se montrer novateurs en éducation. Voici comment l'auteur parle des méthodes alors employées pour enseigner les langues anciennes : « Loin d'ici ces législateurs de la langue grecque et latine, si propres à effrayer nos jeunes élèves. Qu'on bannisse à jamais des collèges ce recueil fastidieux des préceptes, ces glaces de la syntaxe, ces gloses qui inondent les écoles, et si capables d'éteindre tout le feu de l'esprit français.... Que dirai-je de ces ennuyeuses compositions de collège, source éternelle de mauvais goût, de désespoir et de larmes?... C'est en étudiant avec réflexion les meilleurs morceaux des écrivains célèbres, qu'on se forme insensiblement à penser et à écrire comme eux. » Quant à la philosophie, le P. Navarre se prononce hardiment contre les chimères de la scolastique, qu'il faut « abandonner à l'ignorante subtilité des siècles barbares », et il invoque le nom de Bacon : « Guidés par le fondateur de la nouvelle philosophie, l'immortel Bacon, ce génie créateur, nos philosophes donneront pour base à leur doctrine l'expérience, l'observation et l'évidence ». Il appelle la théologie, telle qu'on l'enseignait alors, « une science de dérision et d'inutilités, plus propre à faire naître des doutes sur la religion qu'à l'expliquer; à scandaliser les fidèles, par l'esprit de parti et les inimitiés qu'elle sème, qu'à les édifier par des leçons de paix et de charité.... Que ce que l'Eglise a toujours cru et enseigné sur la foi et sur les mœurs, ajoute-t-il, soit notre seule théologie; qu'on lui donne pour fondement éternel et unique la Sainte-Ecriture, les canons, la tradition et la liberté de l'Eglise gallicane. » Les sentiments patriotiques de l'auteur sont exprimés en termes chaleureux; et c'est peut-être le trait le plus caractéristique de son discours que la force avec laquelle il insiste sur la nécessité de former de bons Français et de vrais citoyens en même temps que des chrétiens : « La valeur, l'héroïsme, le dévouement a sa patrie, un attachement inviolable à son roi, forment le vrai citoyen français. Ce nom si doux et si respectable, ce nom sacré, qui annonce et produit même la vertu, le nom de citoyen fut toujours en Fr nce un titre héréditaire donné par l'honneur, et soutenu par le mérite et l'exemple.... Pourquoi donc nos enfants n'apprendraient-ils pas de leurs maîtres, non seulement à être chrétiens et sociables, mais à être citoyens? Pourquoi tant d'études arides et infructueuses feraient-elles négliger l'étude sublime des devoirs de la patrie? Le roi et la France, deux objets que l'éducation doit unir, et pour ainsi dire incorporer dans tous les cœurs de la jeunesse française, comme ils le sont dans la constitution nationale! »

Le *Discours* du P. Navarre a été imprimé en un petit volume in-18, de 72 pages, sans indication de lieu ni de date.

**NAVILLE.** — François-Marc-Louis Naville, éducateur genevois, est né à Genève le 11 juillet 1784, et mort à Vernier près Genève, le 22 mars 1846. Son père était ministre protestant, et professeur de grec

à l'académie de Genève ; il le perdit lorsqu'il n'avait que quatre ans ; sa mère était déjà morte deux ans auparavant. Le jeune orphelin fut élevé par son grand-père maternel d'abord, M. Colladon, puis par un parent, M. Naville de Gallatin. Quand il eut atteint l'âge où il devait suivre les cours de l'académie, il commença ses nouvelles études sous la direction de M. le pasteur et professeur Duby, son parent, dans la maison duquel il passa sa jeunesse. Après de sérieuses réflexions sur le choix de la carrière qu'il devait suivre, Naville résolut de se vouer au ministère ecclésiastique. Il fut reçu pasteur en 1806, et desservit d'abord, durant l'hiver de 1807, la paroisse de Dardagny. Il désira ensuite, par quelques voyages, perfectionner ses connaissances et élargir le champ de ses observations. Il se dirigea vers le midi. Il aida, à Marseille, dans les travaux de son ministère, son ami le pasteur Chennevière, et prêcha dans diverses églises de cette partie de la France. De retour à Genève, il se prépara par des études spéciales à un plus long voyage, puis partit pour l'Italie, où il visita Florence, Rome et Naples. A son retour, en 1810, il épousa Mlle Arnold, de Vizille, et peu de mois après, en 1811, il fut appelé à la cure de Chancy. L'éducation des enfants, l'instruction religieuse des catéchumènes, le chant sacré, furent les principaux objets de sa sollicitude. Mais un découragement né de la grandeur même du but qu'il poursuivait l'amena à donner sa démission, et en 1819 il alla s'établir à Vernier. Il continua, dans sa nouvelle résidence, un établissement d'éducation commencé à Chancy en faveur de ses fils, dont il avait désiré ne pas se séparer. Il s'inspira, dans cette œuvre, des idées du P. Girard de Fribourg, avec lequel il soutint, dès 1818, les relations d'une estime et d'une affection mutuelles. Développer l'être en vue de son existence à venir était pour lui le but principal que doit se proposer l'éducation. Le succès fut une digne récompense de ses efforts désintéressés.

Le pensionnat de Vernier acquit une réputation universelle, et le nom de Naville fut bientôt connu en Europe à l'égal de ceux du P. Girard, de Niederer et de Fellenberg. Il resta à la tête de son institut d'éducation jusqu'à sa mort. Ses élèves ont élevé un monument à sa mémoire dans le cimetière de Vernier.

François Naville a laissé de nombreux écrits. Nous nous bornerons à quelques indications sur ses deux principaux ouvrages.

Un mémoire qui obtint une médaille d'or à un concours ouvert en 1828 par la Société des méthodes d'enseignement de Paris, devint la base du livre sur l'*Education publique*, dont deux éditions successives furent publiées en 1832 et 1833 (Genève et Paris). Le point de vue fondemental de cet ouvrage est la nécessité de faire servir l'enseignement au développement des facultés, et de diriger ce développement dans le sens de la culture morale et religieuse de l'âme. L'auteur estimait, avec le P. Girard, qu'il ne suffit pas de joindre, aux moyens mis en œuvre pour l'instruction, d'autres moyens ayant l'éducation pour but, mais que la formation de l'âme, but suprême de l'éducation, doit imprimer sa direction à l'enseignement tout entier. Pour que ce but puisse être atteint, il faut que l'étude ne porte pas sur des mots, mais sur des idées. Rendre l'étude rationnelle pour qu'elle puisse devenir un moyen d'éducation, tel est le but auquel il faut tendre sans cesse. Ce point obtenu, il faut avoir égard aux nécessités diverses qui résultent de la double destination de l'homme : de sa destination immortelle, comme chrétien, et de sa destination temporaire, comme membre d'une société déterminée, offrant des circonstances qui varient avec les temps et les lieux. En partant de cette base, le livre de l'*Education publique* trace un plan complet pour les établissements de tous les degrés appropriés aux besoins particuliers de la France.

En 1831, Naville partagea avec De Gérando et un autre écrivain un prix proposé par l'Académie française sur le sujet de la charité. Une partie de son mémoire, étendue et complétée, devint le livre de la *Charité légale*, publié en deux volumes en 1836. L'auteur s'y prononce contre toute organisation légale de la charité et n'admet d'autre action, pour le soulagement des misères humaines, que celle de la charité privée.

Dans les dernières années de sa vie, Naville s'occupa surtout de travaux relatifs à la publication des manuscrits de Maine de Biran, qu'il avait personnellement connu; il en a donné quelques fragments dans la *Bibliothèque universelle* de Genève. Les œuvres de Maine de Biran ont été publiées depuis par les soins de M. Ernest Naville, fils du pédagogue genevois.

Naville a écrit en outre plusieurs brochures, dont la plupart sont relatives à l'éducation et ont été imprimées par la Société genevoise d'utilité publique; divers articles de philosophie insérés dans la *Bibliothèque universelle* de Genève; un mémoire sur l'*Eclectisme*, qui obtint un grand succès au Congrès scientifique de Strasbourg, en 1842; un *Mémoire explicatif du tableau des études dans l'établissement de Vernier*, qui fut son dernier ouvrage et parut en 1846.

François Naville avait les qualités de l'éducateur pratique plus encore que celles de l'écrivain. Son caractère bienveillant, vrai, simple, lui attirait la confiance de ceux qui entraient en rapport avec lui; il voyait le bon côté des gens avec plus de facilité que le mauvais. Dans ses fréquents voyages pédestres, il abordait facilement toutes sortes de personnes, et savait presque toujours tirer quelque chose d'intéressant de leur conversation, même de celle de gens très simples.

« Il avait acquis, nous écrit sa fille, une grande facilité d'écrire en marchant; il pouvait aussi composer au milieu du bruit et du mouvement qui auraient empêché d'autres de réunir leurs idées. En octobre et novembre 1830, je fis avec lui une course d'un mois, la plus grande partie à pied, de Vernier à Bourg, Mâcon, Lyon, Saint-Etienne, Grenoble, Chambéry; partout il recueillait des informations, des matériaux pour ses deux ouvrages de l'*Education publique* et de la *Charité légale*; je le vis écrire pendant deux à trois heures, presque de suite, en marchant du pas raisonnable d'un voyageur. Un soir, après une journée pendant laquelle une petite pluie nous avait passablement incommodés, nous arrivons dans un petit village du Jura, et nous demandons l'hospitalité à l'auberge de l'endroit, une auberge fréquentée surtout par des rouliers. Nous nous installons, pour nous chauffer et nous sécher, auprès du feu de la cuisine, sous le manteau d'une de ces grandes cheminées villageoises. Mon père tire de sa poche son cahier et son bout de crayon, et se met à écrire; la servante, qui avait à manœuvrer ses grosses marmites pour préparer le repas de ses hôtes, vient, du ton un peu bourru d'une personne affairée qu'on embarrasse, nous sommer de lui laisser le champ libre; mon père, sans discontinuer sa composition, se retire autant que possible en gardant un peu du bénéfice du feu. Ce qu'il écrivait dans ce singulier cabinet de travail, c'est l'épilogue de son ouvrage sur l'éducation. »

Les renseignements contenus dans le présent article sont dus aux obligeantes communications de M. Ernest Naville et de Mme Naville-Todd. On pourra trouver d'autres détails dans la note publiée par M. Diodati dans la *Bibliothèque universelle* de Genève, numéro d'août 1846, et dans un article de J.-J. Rapet (Journal de la Société pour l'instruction élémentaire, février 1846).

**NEANDER.** — Le nom de Michel Neander (forme hellénisée de *Neumann*) se place, dans l'histoire de la pédagogie allemande, à côté de ceux de Sturm et de Trotzendorf; c'est à ces trois hommes que l'Allemagne a dû, dans la deuxième moitié du seizième siècle, la forte organisation de son enseignement secondaire, organisation restée à peu près intacte pendant cent cinquante ans, jusqu'au moment où Francke et les partisans du « réalisme » essayèrent de la renouveler en y introduisant l'élément scientifique et utilitaire. Michel Neumann naquit en 1525 à Sorau dans la Basse-Lusace. Après avoir commencé ses études dans sa ville natale, il se rendit à l'âge de

dix-sept ans à Wittenberg, où il suivit les cours de l'université sous la direction de Mélanchthon. En 1547 il devint professeur au collège de la ville de Nordhausen, et trois ans plus tard, en 1550, il fut appelé en la même qualité au collège d'Ilfeld, où devait s'écouler le reste de son existence. Le supérieur du monastère des prémontrés d'Ilfeld, le pieux abbé Thomas Stange, avait adopté les doctrines de la Réforme, et avait ouvert une école dans son ancien cloître; Neander lui servit de second d'abord; puis, en 1559, à la mort de l'abbé, il devint recteur de l'école. Grâce à son zèle et à son talent pour l'enseignement, il réussit à attirer autour de lui de nombreux élèves, et le modeste collège d'Ilfeld devint bientôt l'un des principaux foyers de l'humanisme allemand. Les ouvrages classiques faisaient alors défaut; Neander en composa lui-même pour toutes les branches de l'enseignement : abrégés de la grammaire latine de Mélanchthon, traités et tableaux pour l'enseignement du grec et de l'hébreu, manuels de dialectique et de rhétorique, d'éthique, de chronologie, de géographie, de physique. En 1580, il rassembla en un corps de doctrine les préceptes pédagogiques qu'il appliquait depuis trente ans dans son enseignement, et les publia sous le titre de *Remarques à un ami, sur la manière de diriger et d'instruire les jeunes garçons de l'âge de six ans à celui de dix-huit, et de leur enseigner sans précipitation ni difficulté, avec agrément et utilité, la piété, les langues latine, grecque et hébraïque, les arts et toute la philosophie.* Neander vise surtout à simplifier l'enseignement de la grammaire des langues classiques, alors surchargée de définitions et de formules pédantesques, et à ménager le temps et la peine des élèves. Pas plus que ses contemporains, d'ailleurs, il ne s'est affranchi de la superstition qui faisait considérer l'antiquité classique comme la source de toute sagesse et de toute science. Au jugement de F.-A. Wolf, exprimant au dix-huitième siècle l'opinion de la postérité, Neander, comme écrivain, ne se distingue par aucun mérite transcendant; mais on doit rendre hommage à ses réelles connaissances philologiques, à la droiture de son caractère, au dévouement et à l'abnégation dont il a fait preuve pendant sa longue carrière, tout entière consacrée à l'éducation de la jeunesse. Il est mort en 1595, à l'âge de soixante-dix ans.

**NECKER DE SAUSSURE** (Mme). — Adrienne-Albertine de Saussure naquit à Genève en 1765. Elle était fille du savant H.-B. de Saussure, et reçut sous les yeux et la direction de son père une éducation brillante. Mariée à Jacques Necker, neveu du ministre de Louis XVI, liée d'amitié avec sa cousine Mme de Staël, elle vécut pendant quelques années au milieu de la société la plus distinguée de l'époque. Mais une surdité précoce l'empêcha d'y jouer le rôle actif auquel elle paraissait appelée. L'infirmité croissant avec les années, elle cessa peu à peu de fréquenter le monde et se renferma dans le cercle de la famille, partageant désormais sa vie entre l'éducation de ses enfants et l'étude. Elle mourut en 1841.

Elle débuta dans la vie littéraire par la traduction du livre de Fr. Schlegel sur la *Littérature dramatique*. Déjà elle y faisait preuve d'originalité, appréciant avec beaucoup de sens et d'indépendance cet ouvrage brillant, mais prétentieux et paradoxal. Après la mort de Mme de Staël, elle publia une *Notice sur la vie et les ouvrages* de son illustre parente et amie. Mais son œuvre capitale, c'est l'*Education progressive ou étude du cours de la vie*, dont le premier volume parut en 1828 et le dernier dix ans après. Ce livre, qui a été couronné par l'Académie française, restera l'une des plus intéressantes productions de la littérature pédagogique dans notre langue.

L'ouvrage se divise en deux parties, formant dans l'origine trois volumes publiés successivement. Les deux premiers volumes traitent de l'éducation en général. L'auteur prend l'enfant dès la naissance et le suit jusqu'à quatorze ans, c'est-à-dire jusqu'au moment où le précepteur passe du premier rang au second et où l'éducation personnelle prend le pas sur l'autre. Le troisième volume est spécialement consacré à l'éducation des femmes et les suit dans tout le cours de la vie.

Ce livre a le défaut de toutes les publications faites en plusieurs temps : il manque d'unité. L'auteur avoue lui-même que son point de vue s'est déplacé dans le courant de la composition. Mme Necker se proposait d'abord de faire un traité sur l'éducation des femmes. Puis, le sujet grandissant à mesure qu'elle le médite, elle entreprend de suivre dans ses phases successives le développement de la vie humaine. Enfin, effrayée des vastes proportions qu'elle a données elle-même à l'édifice, elle suspend l'œuvre commencée pour revenir à son premier propos : l'éducation des femmes.

Mais si l'unité de composition manque, l'unité de pensée est profonde, et ces trois volumes forment bien un traité unique ou plutôt un système d'éducation. Toutes les idées, toute la vie de Mme Necker sont dominées par un même principe : la religion. Elle est un commentaire vivant de cette parole de Mme de Staël, que la religion est tout ou rien dans la vie. Pour elle, c'est tout. La religion est l'âme et pour ainsi dire la substance de la vie humaine. De là, le caractère fondamental de l'éducation. Elle consiste, pour Mme Necker, à concourir au développement religieux de l'âme. Tel est le sens de cette autre parole de Mme de Staël que Mme Necker a choisie pour épigraphe de son livre : « Notre vie n'a quelque prix que si elle sert à l'éducation religieuse de notre cœur ».

L'homme, ainsi raisonne Mme Necker, est un être immortel. Sa destinée ici-bas est de se préparer à la vie éternelle. L'y aider, telle est la mission de l'éducateur. L'éducation est de tous les âges, parce que le développement ne s'arrête jamais. Si, à mesure qu'on avance, l'horizon céleste s'entr'ouvre et s'élargit ; si le champ d'activité, si les forces diminuent, les pensées et les espérances s'élèvent, parce que le terme de la vie actuelle est en même temps le seuil d'une nouvelle vie. Créé pour cette destinée, l'homme n'a, pour l'atteindre, qu'à suivre sa nature et rester fidèle aux lois de son être. Il est naturellement religieux. Le développement religieux est le développement normal de la vie, c'est-à-dire qu'il se confond avec le développement moral. Tel est l'objet de l'éducation. L'éducation consiste à suivre la vie dans son cours, à l'accompagner, à l'assister; car l'être moral a toujours besoin d'aide, et il est toujours susceptible d'en profiter. « Tout est important dans l'éducation et rien n'est irréparable. » Mais il n'y a d'éducation vraie que celle qui concourt au développement moral et religieux.

Il va sans dire que pour agir ainsi sur la vie, il faut la prendre non à la surface, mais au fond, non dans les facultés spéciales, mais au centre, c'est-à-dire dans le caractère. Les procédés, les méthodes, le développement de telle ou telle aptitude sont choses secondaires. C'est au caractère qu'il faut viser, surtout chez l'enfant, car c'est surtout dans l'enfant qu'il se forme. Dès l'âge de cinq ans, les traits principaux en sont accusés d'une manière définitive. C'est donc l'étude et la direction de l'enfant dans les premières années qui est l'objet le plus important de l'éducation ; étude d'autant plus importante et plus difficile qu'elle a été jusqu'ici la plus négligée.

Pour former le caractère, il faut former la volonté, car c'est la volonté qui en est l'âme. Atteindre la volonté dans l'homme et surtout dans l'enfant est pour l'éducateur l'art suprême. Art si difficile que Mme Necker se demande s'il est possible, et elle répond par cette observation profonde et redoutable : « Est il accordé aux instituteurs d'augmenter chez l'enfant l'énergie morale ? Je l'ignore, mais il me paraît certain qu'il est extrêmement aisé de la diminuer. » A quoi elle ajoute que « l'éducation presque entière tend à ébranler la fermeté et n'est, à vrai dire, qu'un système de moyens pour affaiblir la volonté. Ce n'est pas qu'on méconnaisse l'importance de l'énergie, mais c'est le principal obstacle à l'éducation ; en sorte que la diminuer est un parti tellement commode qu'on le prend souvent sans y songer. »

C'est par les mobiles qu'on gouverne la volonté. L'éducation doit se proposer d'agir sur la volonté par

les mobiles conformes à sa loi. Or les vrai mobiles sont les sentiments, et le sentiment par excellence est le sentiment religieux. L'objet capital de l'éducateur doit être de développer chez l'enfant la sensibilité religieuse.

Cette mission appartient surtout à la femme. Plus sensible que l'homme, la femme est naturellement religieuse et mieux douée pour exercer sur l'enfant le genre d'autorité que son développement réclame. Plus tard, quand commencera l'éducation personnelle, l'adulte trouvera de lui-même dans la parole ou l'exemple de ses maîtres des secours pour se déterminer. Mais au début son âme a plus besoin de chaleur que de lumière, et c'est la femme surtout qui la lui donnera. Il va sans dire qu'en parlant de la femme nous songeons surtout à la mère; mais, pour préparer la mère, c'est la femme qu'il faut d'abord former. Et voilà sans doute pourquoi Mme Necker n'a pu s'empêcher de partager son attention entre les deux objets qu'elle traite tour à tour dans son livre, sans être pourtant parvenue à mettre en relief l'idée qui réduit ces deux objets à l'unité. Elle pressentait vaguement que, suivant l'esprit de sa doctrine, l'éducation féminine serait le pivot de la pédagogie.

On a coutume de ranger Mme Necker dans l'école de Rousseau et de rapprocher l'*Education progressive* de l'*Emile*. Il y a certaines idées générales communes aux deux ouvrages, mais qui étaient tombées depuis longtemps dans le domaine public et comptaient déjà parmi les axiomes de l'éducation libérale ou laïque. A part cela, nous ne voyons guère entre les deux livres que des contrastes. D'abord, sous le rapport littéraire, on ne saurait établir de comparaison. Mme Necker n'est ni un grand écrivain, ni même, à proprement parler, un écrivain. Elle n'en a guère que les qualités négatives. Son style sobre, simple, exempt de toute prétention, ne possède aucun des caractères qui rehaussent la forme et attirent sur elle l'attention. Les dons de l'artiste lui manquaient : l'éloquence, l'éclat, la flamme, le trait, en général l'imagination. Il semble même qu'au lieu de donner du relief à ses idées, son style les émousse en répandant sur ce qu'elle dit je ne sais quelle teinte uniforme et terne. Style huguenot, ont dit quelquefois ceux qui n'avaient lu ni Calvin ni d'Aubigné; oui, huguenot, moins la verve et la sève astringente qui peut au besoin mordre sur l'acier.

Et quant aux doctrines, c'est l'opposition qui frappe surtout lorsqu'on met en présence l'*Emile* et l'*Education progressive*. On a comparé l'*Emile* à ces appareils faits pour être admirés dans une exposition, mais qui ne peuvent être d'aucun usage et doivent être remplacés dans la pratique par des instruments d'apparence modeste, mais mieux appropriés à leur but. Cette comparaison peut très bien s'appliquer à notre propos. Rousseau est un grand génie auquel manque le jugement. Chez lui la vérité et l'erreur sont pour ainsi dire tissues ensemble, les pensées justes et profondes sont mêlées aux plus étranges paradoxes. Pour le lire avec fruit, il faut une raison déjà formée, assez clairvoyante et assez ferme pour faire le départ, pour pouvoir démêler les sophismes et résister aux entraînements d'une logique subtile, éloquente et passionnée. Chez Mme Necker, au contraire, les sentiments les plus élevés sont unis au jugement le plus ferme et le plus sain. Son livre est un guide sûr à qui l'on peut accorder toute confiance et que tout le monde peut lire avec grand profit. Il est vrai qu'elle insiste parfois outre mesure sur l'émotion religieuse et semble y ramener toute la religion, ce qui ne laisse pas d'être dangereux. Mais ceci n'est qu'une apparence ou, tout au plus, une erreur théorique qui n'affecte point le caractère éminemment pratique du livre. Il est vrai aussi que, par une apparente contradiction, le livre a pour base une doctrine particulière. Mme Necker n'est pas seulement religieuse et chrétienne, elle est protestante orthodoxe. Quand elle parle de religion, elle entend toujours la Bible et la révélation surnaturelle que la Bible contient. Mais d'abord, on n'a guère à redouter aujourd'hui sur les esprits l'influence de ces idées : le vent ne souffle pas au surnaturalisme. Il serait plutôt à craindre que cette étiquette, en inspirant des préventions, n'éloignât des lecteurs et ne les empêchât de profiter de ce beau livre. Le fait est que jamais orthodoxe ne fut moins sectaire; jamais, avec des croyances aussi positives, on n'a moins insisté sur la doctrine. A part quelques rares passages, le livre de Mme Necker est complètement indépendant du dogme et repose exclusivement sur les bases psychologiques et morales. Il faut ajouter, toutefois, que la doctrine de l'immortalité joue un rôle essentiel dans le système de Mme Necker; elle constitue la pierre angulaire de toute sa pédagogie et même de toute sa morale, puisque l'auteur envisage la vie présente comme une préparation à la vie future. Mais, abstraction faite de tout système théologique, le principe de Mme Necker n'est au fond que le principe qui assigne à la vie un idéal, un but supérieur à la simple satisfaction des besoins matériels.

En résumé, une saine psychologie, un sens moral profond, une ardente sympathie, non seulement pour l'humanité, mais pour l'homme concret, pour l'individu et surtout pour l'enfant, enfin une âme également pénétrée de la fragilité et de la valeur infinie de la vie humaine, telles sont les qualités qui distinguent Mme Necker et lui assignent une place éminente parmi nos meilleurs moralistes et surtout parmi nos meilleurs éducateurs. [P. Goy.]

**NÈGRES.** — On donne le nom de *Nègres* aux populations à peau noire et à cheveux crépus qui sont originaires du Soudan et de la côte de Guinée, et quelquefois, par une extension injustifiée, à différentes populations africaines qui se rapprochent plus ou moins du type soudanien, les Bantou, les Nilotes et même les Ethiopiens. L'esclavage a transporté la race noire en Amérique, où elle s'est multipliée avec une fécondité extraordinaire, au point de former la majorité de la population dans les Antilles et la Guyane. Affranchis presque partout aujourd'hui, ces nègres ont en général été admis à jouir des mêmes droits que les blancs, et l'on sait qu'ils ont même réussi à former deux Etats noirs dans l'île d'Haïti (Voir *Haïti* et *République dominicaine*). Dans le présent article, nous nous occuperons d'abord de la population nègre des Etats-Unis; puis nous dirons quelques mots de la colonie de Libéria et des établissements missionnaires chez les Bassoutos.

D'après le recensement de 1900, sur une population de 76 303 387 habitants, les Etats-Unis comptaient 8 833 994 *gens de couleur* (nègres et mulâtres), presque tous cantonnés dans le Sud, et formant la majorité dans trois Etats, la Caroline du Sud, le Mississipi et la Louisiane. Actuellement (1910) ils doivent être près de 10 millions, dont 3 millions environ de mulâtres à différents degrés, et près d'un demi-million de quarterons et d'octorons, ayant seulement un quart et un huitième de sang nègre.

L'accroissement de la population nègre aux Etats-Unis accuse des variations notables: depuis 1800, il a oscillé entre 9,9 % (1860-70) et 37,5 (1800-1810) par décade. Mais si l'on prend des périodes de vingt ans, on constate que le taux de l'augmentation de la population nègre diminue régulièrement; il a été de 76,8 % dans la période de 1800 à 1820, et de 62,2, 54,6, 48,2 dans chacune des périodes suivantes, pour arriver à 34,2 % dans la dernière période (1880-1900). Cet accroissement est inférieur à celui de la population blanche, qui pour les périodes correspondantes accuse les chiffres suivants : 82,7, 80,5, 89,7, 61,2, 53,9. La différence de l'accroissement en faveur des blancs est allée en augmentant jusqu'en 1840-1860 où elle a atteint 35,1 unités, mais elle a diminué depuis (13 et 19,7 unités). Ces millions de noirs, lancés tout à coup dans la vie politique, sont encore pour la plupart plongés dans l'ignorance la plus grossière, et ont gardé trop souvent tous les vices qu'engendre l'esclavage. Il est vrai que la population blanche de ces mêmes Etats est elle-même très ignorante : d'après le recensement de 1900, le nombre des illettrés au-dessus de dix ans y est deux ou trois fois plus considérable (de 8,6 en Floride à 19,5 dans la Caroline du Nord) qu'aux Etats-Unis en général. Mais cette

proportion est insignifiante à côté de celle qu'offrent les hommes de couleur, chez lesquels nous voyons, pour le même âge, la proportion des illettrés monter à 38,5 % (Floride) et plus, pour atteindre le chiffre formidable de 61,1 % (dans la Louisiane). Fait plus grave encore, l'enrôlement dans les écoles publiques, qui représente 71,9 % des enfants d'âge scolaire chez les blancs, n'est que de 55 % chez les noirs (Rapport scolaire pour 1904-1905). La cause de ce triste état de choses réside en partie dans l'extrême pauvreté des nègres, en partie dans le fait qu'ils habitent en majorité les campagnes, en partie enfin dans le préjugé de race.

Il ne faut pas croire, en effet, que ce préjugé ait disparu avec l'esclavage. Il est en voie de décroissance dans le Nord, il a même presque cessé d'être dans la Nouvelle-Angleterre, où on peut dire qu'il a été vaincu par l'école publique; dans les Etats du Nord-Ouest, il n'a pour ainsi dire jamais existé. Dans les Etats du centre il diminue, mais lentement; les mariages mixtes ne sont pas toujours autorisés et sont presque toujours mal vus; toutes les grandes villes ont des églises, des hôpitaux et des écoles spéciales pour les noirs; à Philadelphie même, il n'y a que peu d'années qu'ils peuvent se servir des voitures publiques. Dans le Sud, le préjugé est plutôt plus fort qu'il n'était du temps de l'esclavage, étant aggravé par les souvenirs de la guerre et des excès commis par les nègres lorsqu'ils ont eu la majorité aux élections. Aussi ne permet-on presque nulle part aux enfants de couleur de fréquenter les mêmes écoles que les enfants blancs. On comprend immédiatement ce qu'un pareil système a de nuisible. Théoriquement, les mêmes avantages sont acquis aux deux races, et toutes les lois scolaires stipulent que des écoles seront ouvertes pour les noirs dans les mêmes conditions que pour les blancs; mais en pratique ce sont les nègres qui souffrent le plus de la séparation, étant moins nombreux, plus dispersés, et pouvant fournir moins de maîtres capables. Il est d'autant plus regrettable que les Etats du Sud s'obstinent à conserver un système aussi désastreux, que ces Etats, ruinés par la guerre de Sécession, manquent tout à fait des ressources nécessaires pour instruire leur population d'illettrés, tant blanche que noire. En 1904-1905, le budget de l'instruction publique s'élevait, pour les Etats du Sud, à 46 millions et demi de dollars (dont un cinquième environ pour les écoles de nègres), somme colossale pour une population aussi pauvre; mais il en faudrait deux ou trois fois autant pour conjurer le danger provenant de l'ignorance.

Les entreprises particulières ont beaucoup fait pour l'éducation des noirs. Au premier rang il faut placer l'*American Missionnary Association*, qui n'a cessé depuis 1846, malgré de terribles persécutions de la part des propriétaires d'esclaves, de travailler à l'évangélisation et à l'instruction des affranchis. C'est par elle qu'a été fondé, dans le Kentucky, le collège de Bérée, le premier établissement de ce genre où les deux races furent admises sur un pied d'égalité, ce qui faisait dire à un propriétaire d'esclaves clairvoyant : « Si on laisse grandir cette maison, le Kentucky sera bientôt un Etat libre ». Ce fut encore cette Association qui ouvrit en 1868 à Hampton (Virginie), à l'endroit même où avait débarqué le premier vaisseau négrier, la première école pour les affranchis de la guerre: c'est aujourd'hui l'Institut normal et agricole, où 600 jeunes Indiens et nègres reçoivent une excellente éducation. Après l'Association missionnaire, il faut mentionner le fonds Peabody, produit d'un don généreusement offert par un riche citoyen du Massachusetts pour le développement de l'instruction dans le Sud, sans distinction de race; en 1881, ce fonds a dépensé plus de 250 000 francs, dont 145 000 pour les écoles normales. Enfin, le *Southern Education Board*, fondé en 1901, développe une activité peu commune pour propager l'éducation générale et l'instruction technique parmi les nègres des Etats du Sud. Il a provoqué des dons et des souscriptions en faveur des écoles, et a fait presque doubler leur chiffre en l'espace de sept ou huit ans, de sorte qu'aujourd'hui les sommes données par les autorités locales et les particuliers, grâce à l'intervention de cette organisation, s'élèvent à plus de 35 millions de francs par an. En une seule année (1906), cette société fit bâtir 2000 écoles nouvelles. En même temps elle s'occupait à « consolider » les anciennes écoles, c'est-à-dire à remplacer plusieurs petites écoles voisines logées dans des cabanes et n'ayant que des maîtres médiocres, par une bonne grande école, bien aménagée, sous la direction d'un instituteur compétent. Ainsi, rien qu'en Virginie, plus de 200 petites écoles ont été « consolidées » en 60 grandes. A côté de cette vaste organisation, il vient de s'en créer d'autres, comme par exemple le *Negro Rural School Fund*, qui doit son origine à la libéralité de Mme Anna T. Jeans. Mais tout cela est encore insuffisant, et les meilleurs éducateurs américains, ainsi que les nouvelles organisations comme le Southern Education Board, s'accordent à demander que le Congrès alloue une somme considérable pour aider les Etats du Sud dans leur lutte inégale contre l'ignorance. Il semble seulement que le gouvernement central pourrait mettre comme condition à ses libéralités que le Sud renoncerait au système des écoles séparées, lequel, outre ses inconvénients au point de vue social, nécessite des dépenses beaucoup plus considérables.

Il y a, d'après le dernier rapport du Bureau d'éducation de Washington, près de 30 000 écoles spécialement affectées à la race noire, avec 1 600 000 élèves environ. Dans ce nombre sont comprises 17 écoles supérieures avec 7250 élèves et 129 écoles secondaires avec 42 089 élèves. Les maîtres sont presque toujours des gens de couleur; contrairement à ce qui a lieu pour les autres écoles américaines, il y a beaucoup plus d'instituteurs que d'institutrices, les nègres ne pouvant pas encore fournir un grand nombre de maîtresses capables. Du reste, si les instituteurs sont en général pleins de bonne volonté et d'aptitudes naturelles, ils manquent trop souvent des connaissances les plus élémentaires que doit posséder un maître d'école; il n'y a donc pas lieu de s'étonner si les résultats obtenus ne sont pas toujours satisfaisants. Mais, et c'est là un des plus heureux symptômes pour le relèvement de la race, il semble que les jeunes nègres aient compris d'une façon très remarquable l'importance qu'il y a pour eux à former de bons instituteurs. Autant qu'on peut juger par les statistiques malheureusement incomplètes du Bureau d'éducation, il y a proportionnellement plus de noirs que de blancs dans les écoles normales du Sud. Dans l'Alabama, où les blancs sont d'un tiers plus nombreux, trois écoles normales de l'Etat sur quatre sont pour les gens de couleur, et les quatre écoles normales libres les admettent aussi. Dans l'Arkansas, où les blancs sont deux fois aussi nombreux que les noirs, l'école normale blanche a 82 élèves, l'école de couleur 123. La Virginie donne des chiffres analogues. Aussi y a-t-il déjà progrès dans la valeur des maîtres des écoles nègres.

Ces écoles se distinguent d'ailleurs entre toutes par l'entrain, la gaieté et l'animation qui y règnent. On sait que les instituteurs américains en général excellent dans l'art d'intéresser et de fixer l'attention des enfants, de stimuler leur curiosité, de les instruire en les amusant; il semble que les instituteurs nègres les aient encore dépassés. Quant aux élèves, il est difficile de se prononcer avec quelque certitude sur leurs dispositions intellectuelles, car les renseignements fournis sont souvent contradictoires: d'ailleurs, peut-on démêler chez ces enfants, qui sont aussi souvent des mulâtres ou des quarterons que des noirs purs, quelles sont les qualités inhérentes à la race, et quelles sont celles qui sont dues à l'état de barbarie ou de servitude où vivaient leurs parents? Ce qui paraît prouvé, c'est que les nègres ont, avec une excellente mémoire, des qualités d'imagination et de sentiment qui les rendent très accessibles aux émotions religieuses, et les portent volontiers vers les études artistiques et littéraires. Ils sont passionnés pour la musique, et tout le monde a entendu parler des cantiques pleins d'une mélancolie touchante que composaient autrefois les esclaves des plantations, et dont le genre s'est perpétué dans le Sud; néanmoins,

les noirs n'ont pas en général de dispositions extraordinaires pour apprendre l'art musical; mieux doués sous ce rapport que les Anglo-Saxons, ils le sont moins bien que les Allemands. D'autre part, ils manquent d'ordinaire d'esprit de suite et de persévérance, bien qu'il se soit parfois trouvé parmi eux des hommes d'une volonté de fer, ainsi que le montrent les vies de Josiah Henson et de Frédérick Douglas; de plus, ils sont peu développés sous le rapport du raisonnement, et par suite peu propres à l'étude des sciences, des mathématiques en particulier. Sous l'impulsion donnée par l' « Atlanta Conference » (organisation négrophile), on a commencé à l'université d'Atlanta (Georgie), en 1904, des études sur la population nègre de l'Amérique et sur ses aptitudes physiques et morales, questions qui jusqu'à présent ont été négligées par les savants. Ces études promettent de donner un bon résultat, à en juger par l'une des premières publications (*The Health and Physics of the Negro-American*, Atlanta, 1906), qui constate, entre autres, la diminution de la mortalité et surtout de la mortalité infantile parmi les nègres, diminution due au développement de l'instruction et à l'organisation médicale nègre. On compte aujourd'hui 40 hôpitaux et 200 pharmacies pour les nègres. Le nombre des docteurs en médecine nègres aux Etats-Unis en 1900 dépassait 1700 (dont 160 femmes). Sur ce nombre, plus de 250 ont pris leurs diplômes dans les universités pour les blancs; le reste provient de cinq écoles de médecine pour les nègres.

La conclusion qui paraît s'imposer à tout observateur impartial de l'éducation des nègres aux Etats-Unis, c'est que la race noire est perfectible comme la race blanche, et que son infériorité actuelle tient surtout aux conditions fâcheuses dans lesquelles elle a vécu jusqu'à ce jour. Tout porte à croire que le moment n'est pas éloigné où elle tiendra très dignement sa place au milieu des peuples divers qui concourent à former la nation américaine. Il est peu probable, du reste, qu'elle continue longtemps à se maintenir comme race séparée. Malgré leur grand nombre, malgré les différences physiques et intellectuelles et les préjugés enracinés qui les séparent des blancs, les nègres d'Amérique sont destinés à se fondre dans la race blanche, perdant ainsi leur caractère de peuple à part, mais donnant à tout le peuple quelques-unes de leurs qualités bonnes ou mauvaises. Le mélange, d'ailleurs, a déjà commencé : les émigrants, qui ont moins de préjugés que les Américains, épousent assez souvent des négresses, et dans quelques parties du Sud, en Louisiane, par exemple, les unions illégitimes entre créoles et mulâtresses, quoique moins nombreuses que du temps de l'esclavage, font encore partie des habitudes sociales. On peut dire dès à présent que la fusion des deux races n'est plus qu'une affaire de temps. Ainsi se résoudra pacifiquement une question qui paraissait naguère si menaçante pour l'avenir de la République américaine.

Il y a fort peu de chose à dire des nègres de l'Afrique, qui vivent pour la plupart dans la barbarie la plus complète. L'islamisme, qui se propage avec une rapidité extraordinaire parmi les populations du Nord, du Centre et de l'Est de ce continent, exerce peu d'influence sur leur relèvement intellectuel et moral : il a bien établi quelques écoles, mais elles ont un caractère exclusivement aristocratique et sacerdotal et restent à peu près sans action sur les masses.

Parmi les œuvres d'origine européenne et chrétienne, il convient de citer la république de *Libéria*, sur la côte de Guinée, fondée en 1821 par des abolitionnistes américains, qui y transportèrent longtemps des esclaves affranchis, désireux d'échapper à la tyrannie du préjugé de race. Ce petit Etat s'est donné en 1847 une constitution copiée sur celle des Etats-Unis; il compte aujourd'hui 1 500 000 habitants environ, dont près de la moitié sont chrétiens de nom ou de fait, et qui tous sont bien supérieurs aux populations environnantes. Toutefois 26 000 « Afro-Américains » seulement, descendants des anciens esclaves américains transportés, ont le titre de « civilisés » et exercent les droits de citoyen. Le reste, les vrais indigènes, appartenant au groupe ethnique *Mandé* dans l'intérieur, et aux populations appelées *Veï* et *Krou* sur la côte, sont considérés comme des « protégés » et réduits souvent à l'état d'esclaves des nègres ou mulâtres dits « civilisés ». Le système scolaire paraît imité de ceux en vigueur aux Etats-Unis. Les Eglises épiscopale, méthodiste et protestante des Etats-Unis entretiennent à Libéria une centaine d'écoles, avec 2500 élèves environ (en 1904), dont la moitié ou même les trois quarts sont des indigènes « non civilisés ». Le gouvernement possède 100 écoles avec 3200 élèves, dont le quart sont des indigènes « non civilisés ». Le collège des méthodistes à Monrovia est une école secondaire, et celui du gouvernement dans la même ville est une sorte d'université.

Diverses sociétés missionnaires ont aussi envoyé en Afrique des agents qui travaillent avec zèle au relèvement des noirs; leurs efforts ont obtenu un certain succès et ont démontré d'une manière péremptoire que, même parmi les peuplades les plus dégradées, il se trouve au moins quelques individus capables de s'élever au niveau des peuples civilisés. Toutefois on ne peut pas dire que ces œuvres aient jusqu'ici une grande importance : elles n'ont fait tout au plus qu'entamer la barbarie africaine. La seule qui mérite de nous arrêter un instant est celle qui a été entreprise par la Société des Missions évangéliques de Paris chez les Bassoutos.

Les Bassoutos ou *Ba-Sotho* sont une tribu du peuple betchouana, peuple qui appartient à la race des Bantou. Leur territoire, appelé Lessouto, ou *Basutoland*, est situé au nord de la colonie anglaise du Cap, et compte environ 250 000 habitants, dont à peine un millier d'Européens. La sixième partie des Bassoutos sont chrétiens. A la suite d'une guerre désespérée en 1880, leur pays est devenu un territoire britannique (voir *Colonies britanniques*, p. 308). Déjà avant la guerre, les missionnaires avaient plusieurs écoles dans le pays, fréquentées par les indigènes christianisés. Après la guerre, les indigènes se tournèrent avec empressement vers l'amélioration scolaire. Dans les classes supérieures des écoles, l'enseignement se fait en anglais; mais dans les classes inférieures, il se donne dans la langue indigène appelée *sessouto*; les missionnaires ont créé en cet idiome une littérature, par la traduction de la Bible et de quelques ouvrages religieux et pédagogiques, et par la publication d'une feuille mensuelle, la *Petite lumière du Lessouto*, qui est lue par les indigènes de plusieurs tribus. D'après M. Bœgner, directeur de la Maison des Missions, les écoliers bassoutos se distinguent par une excellente mémoire, beaucoup d'imagination et l'esprit d'imitation; ils excellent dans le calcul mental et ont de bonnes dispositions littéraires; mais ils ont surtout une facilité tout à fait extraordinaire pour apprendre la musique, dont ils raffolent. Par contre, les qualités de raisonnement laissent à désirer chez eux; ils manquent aussi de suite dans les idées et d'esprit d'initiative. On voit que ce sont, à peu de chose près, les conclusions auxquelles nous sommes arrivés pour les nègres des Etats-Unis.

Dans ces derniers temps, l'attention des différents gouvernements possédant des colonies en Afrique a été dirigée vers l'instruction des nègres : voir les articles *Colonies allemandes*, *Colonies britanniques*, *Colonies portugaises*, *Congo belge*. Mais c'est surtout dans l'Afrique occidentale française que l'enseignement laïque a fait des progrès : voir *Colonies françaises*, p. 315. [J. DENIKER.]

**NEUTRALITÉ SCOLAIRE.** — Sous ce nom, ou du moins sous celui d'*école neutre*, la langue politique et pédagogique des divers pays d'Europe et d'Amérique a fait entrer des notions assez différentes les unes des autres.

Avant d'être employé en France, le mot était usité surtout chez les protestants d'Angleterre, des Pays-Bas, du nord de l'Europe et des États-Unis pour signifier simplement que l'école n'était pas exclusivement attachée à une des nombreuses confessions entre lesquelles se divise le protestantisme. C'était

une école *unsectarian*, ou encore *undenominational*, c'est-à-dire « non confessionnelle » ce qui n'est nullement synonyme de « non religieuse ».

Le degré de cette « neutralité » a sensiblement varié suivant les temps et les lieux, depuis la simple autorisation donnée aux enfants de famille non croyante de s'abstenir des exercices religieux faits en classe jusqu'à l'exclusion de ces exercices mêmes du programme de la classe. Mais la recherche de ces nuances peut être laissée à ceux qui feront l'étude spéciale et approfondie de l'histoire scolaire de chaque pays. Ici nous n'avons à exposer que l'idée générale de la neutralité scolaire.

Or, c'est en France que le mot et la chose ont vraiment pris toute leur portée. C'est en France aussi que la chose et le mot ont donné lieu aux débats les plus vifs.

Essayons d'en indiquer les principales phases avant de présenter nos propres conclusions.

La première constatation à faire, c'est que depuis qu'il est question de neutralité de l'école, partisans et adversaires du système ont toujours entendu par là la *neutralité religieuse* exclusivement.

Avant même qu'on employât ce mot, c'était déjà l'émancipation de l'école par rapport à l'Eglise que réclamaient sous le second Empire les théoriciens de la « morale indépendante »; c'était le programme qu'Edgar Quinet traçait dans *l'Enseignement du peuple*, c'était celui que tous les républicains réclamaient sous le titre très bien compris de tous : l' « école laïque ». (Voir *Laïcité.*)

Quant à son tour Jules Ferry exposa au Parlement la théorie de la neutralité scolaire, il dit expressément à plusieurs reprises : « Nous n'avons promis ni la neutralité *philosophique* ni la neutralité *politique* ». Le bon sens en effet ne permet pas de concevoir une école qui, par définition, se proposerait la neutralité absolue, c'est-à-dire s'interdirait de parler. Car le langage le plus familier, celui que l'enfant doit apprendre pour comprendre tout le monde et en être compris, emploie constamment et couramment des mots qui supposent, si on les presse, certaines notions philosophiques et sociologiques. Dans le premier rapport qui ait été fait au Conseil supérieur sur le nouvel enseignement de la morale, M. Paul Janet réfutait déjà par l'absurde la prétention qu'il osait à peine prévoir : celle qui « de progrès en progrès et sous prétexte de neutralité, en viendrait à interdire d'enseigner le devoir, la famille, la propriété, la patrie ». Au point de vue proprement politique, Jules Ferry disait non moins catégoriquement, en parlant d'une école, d'un maître, d'un livre qui prétendrait « diffamer la Révolution française ou dénigrer la République » : « Jamais nous ne nous sommes engagés à les tolérer ».

Il s'agissait donc bien au début et, de fait, il s'est toujours agi, de la neutralité *en matière religieuse* : c'est à celle-là que se sont toujours réduites, que se ramènent encore, de nos jours, les controverses mêmes qui semblent dépasser le plus cet objet en affectant de s'en prendre à tous les enseignements.

Mais encore que faut-il entendre par « neutralité religieuse » ?

L'auteur d'une des études critiques les plus impartiales et les plus approfondies sur cette page de notre histoire scolaire, M. Delvolvé (au début de son volume *Rationalisme et tradition*, *recherche des conditions d'efficacité d'une morale laïque*), croit pouvoir y distinguer trois moments.

D'abord on affirme la possibilité autant que la légitimité d'une éducation morale toute d'intuition : c'est la culture du sens moral par une sorte d'appel simultané à l'intelligence, au cœur, à l'imagination, à la volonté. A ce point de départ, la neutralité consiste simplement dans la séparation de deux domaines, celui de l'éducation morale et celui de l'éducation religieuse. Ce sont deux formes distinctes, qui peuvent, qui doivent s'entr'aider. L'instituteur ne se substitue ni au père de famille ni au ministre du culte, il est plutôt leur auxiliaire. Il n'ignore pas que « l'immense majorité des enfants lui arrive ayant reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite : au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ».

Un second moment serait marqué, suivant le même auteur, par un effort ou un essai pour renforcer l'enseignement didactique, la démonstration rationnelle, pour fonder la morale sur des principes ayant la valeur sinon d'un dogme religieux, du moins d'un dogme philosophique. Ces principes et ce dogmatisme, on les emprunte à Kant. C'est la morale de l'impératif catégorique qui devient le substratum théorique de l'enseignement pratique de la morale à l'école. Le fossé de la neutralité religieuse se creuse plus profond : on ne renvoie plus tacitement au catéchisme, on le remplace par une traduction populaire de la Raison pratique de Kant.

Enfin, troisième moment, le kantisme lui-même paraît insuffisant : ce n'est pas une morale philosophique, c'est une morale scientifique qu'il faut construire. Or, on reconnaît que la science des mœurs est une partie de la sociologie. Le fond de toute morale, c'est la morale sociale. La tendance sociologique va donc prédominer, soit avec les théories de M. Durkheim et de M. Lévy-Bruhl sur l'évolution des sociétés, soit avec celles de M. Léon Bourgeois sur la solidarité, soit avec les essais de morale positive de M. Belot, de M. Payot, soit avec les nouveautés hardies de l'école socialiste. Ici le divorce est complet, et la neutralité religieuse prend figure d'opposition directe entre la morale sociologique et la morale théologique.

Sans nier ce qu'il peut y avoir d'exact dans cet exposé un peu schématique, nous dirions plutôt que les trois tendances ci-dessus indiquées sont à peu près contemporaines, qu'elles se sont développées parallèlement et simultanément; que, si l'une ou l'autre a prévalu ici ou là, ce fut le résultat ou des circonstances, ou d'influences personnelles, plutôt que d'une direction d'ensemble imprimée ou par l'administration ou par l'opinion publique.

Dès le début aussi bien que dans les vingt-cinq années qui ont suivi la promulgation des lois scolaires, le but que le législateur a fixé et que l'administration s'est efforcée d'atteindre, c'était bien la neutralité religieuse complète, allant jusqu'au bout sans atténuation ni compromission. On a souvent fait la remarque que Jules Ferry avait posé le problème et l'avait résolu non pas sans doute avec brutalité, mais avec une rigueur logique qui ne laissait place ni à l'équivoque ni aux tentatives d'arrangement amiable. C'était entre l'école et l'Eglise une cassure nette, à arêtes vives : le prêtre à l'église, l'instituteur à l'école; plus de contact, plus de mélange, plus de rencontre : religion et enseignement sont deux choses qu'il faut respecter sans les confondre.

Seulement, était-il possible d'en rester là? Parviendrait-on à faire durer longtemps cette neutralité de bon voisinage, caractérisée sinon par des sympathies profondes, du moins par l'absence d'antipathies? Si l'attitude a changé, si le ton a passé de la bienveillance à l'hostilité et du parti pris de confiance au parti pris de défiance mutuelle, à qui la faute? Un peu sans doute aux événements politiques et aux passions qui en naissent, mais bien plus à la logique des idées et des institutions. C'était un équilibre instable que celui d'une société qui séparait l'école de l'Eglise et qui ne s'en était pas séparée elle-même : le Concordat subsistait pour les adultes, et il était aboli pour les enfants. La force des choses amena assez vite ce qu'elle devait entraîner. La puissance civile rompit tout lien avec la puissance ecclésiastique, qu'elle avait jusqu'alors légalement reconnue. Et la neutralité s'acheva en laïcité intégrale. Evolution naturelle, normale, logique, qu'il ne faut pas expliquer par les seules contingences de la politique ou par un dessein arrêté de « déchristianisation ».

La neutralité scolaire peut s'entendre de trois objets : de l'école, du personnel, de l'enseignement.

La neutralité de l'école, c'est le fait légal. L'école publique, d'abord, ne dépend plus de l'Eglise et ne s'y

rattache plus par aucun lien. Aucun prêtre n'y a plus accès, encore moins autorité. L'école est neutre, en ce sens qu'elle reçoit indistinctement et traite sur le pied de la plus parfaite égalité les enfants de tous les cultes et aussi ceux qui n'appartiennent à aucun culte. Elle est neutre en ce qu'el e ne se charge plus d'enseigner aucune partie de la religion, ni même de préparer les leçons de catéchisme en en faisant réciter la lettre aux enfants, ni de les conduire aux offices, ni de veiller à l'accomplissement des devoirs religieux. Elle est neutre aussi en ce que, sans leur imposer aucune pratique, elle leur laisse, la loi le veut, tout le temps nécessaire pour l'instruction religieuse et ses compléments.

La neutralité du personnel s'entend d'abord de ce fait que l'autorité scolaire n'a point à s'enquérir de la religion du postulant ou des pratiques cultuelles du titulaire. On se rappelle cette décision du Conseil royal de l'Université revêtue de la sanction ministérielle par M. de Salvandy : « Dès que le candidat au brevet déclarait n'appartenir à aucun des trois cultes reconnus, on devra cesser l'examen, et, en définitive, ce candidat n'ayant pu satisfaire à une partie essentielle de l'examen, le brevet ne doit pas lui être délivré » (20 juin 1837). Cette règle, qui est encore celle des pays où l'école reste confessionnelle, paraîtrait aujourd'hui chez nous une énormité.

Mais pour que le personnel soit réellement neutre, il faut aller plus loin. Nos lois scolaires ont admis d'abord, depuis 1880, le droit pour l'Etat de laïciser le personnel de l'enseignement primaire public, c'est-à-dire de remplacer, les religieux et les religieuses chargés de l'enseignement dans les écoles communales par des instituteurs et des institutrices laïques. Plus tard, la loi organique du 30 octobre 1886 fixa un délai pour la substitution totale du personnel laïque au personnel congréganiste dans les écoles de garçons (cinq ans); la loi de finances de 1902 fixa à trois ans le même délai pour les écoles de filles. Enfin, la loi du 7 juillet 1904 étendit la suppression de l'enseignement congréganiste aux écoles privées. La raison en était que les communautés religieuses exigent de leurs adhérents, sous le nom de vœux de religion, le triple engagement de renoncer au mariage, à la propriété et à l'autonomie individuelle. Une association fondée sur cette annihilation méthodique de la personne humaine ne peut être assimilée par la loi aux associations normales, c'est-à-dire à celles qui respectent la liberté, l'égalité et la pleine responsabilité individuelle des contractants. La loi ne saurait reconnaître à un groupement de combat et de prosélytisme contre les principes fondamentaux de la société démocratique la qualité de personne civile collectivement autorisée à ouvrir et à diriger des établissements d'enseignement. La première condition requise d'un maître, c'est qu'il n'ait pas substitué à sa propre personnalité celle de chefs spirituels auxquels il a solennellement promis l'obéissance passive.

Dans de telles conditions, ce n'est pas seulement la neutralité, c'est même l'impartialité élémentaire qui lui est impossible dans son enseignement.

Il est à noter d'ailleurs que cette interdiction de l'établissement congréganiste d'enseignement ne se traduit pas en une interdiction d'enseigner appliquée à la personne. Le même homme, la même femme qui exerçait les fonctions enseignantes au nom d'une congrégation religieuse peut les continuer personnellement aux mêmes conditions d'âge, de brevet, etc. C'est la congrégation seule qui est frappée par la loi, chacun de ses membres gardant la plénitude de ses droits de citoyen, et, le cas échéant, d'instituteur dans les termes du droit commun. Notons de même qu'il est abusif de dire que la République a expulsé les frères et les sœurs : elle n'a pas envoyé en exil une seule personne. Ceux-là seuls se sont exilés eux-mêmes qui ont mieux aimé renoncer à vivre en France que de renoncer à vivre à l'état de congrégation enseignante.

Enfin, il reste à définir la neutralité de l'enseignement lui-même. Et c'est des trois points le plus délicat. C'est là que se heurtent en un conflit inévitable deux conceptions politiques auxquelles correspondent deux théories pédagogiques entre lesquelles il faut prendre parti.

Aux yeux de l'Eglise, la neutralité de l'enseignement est, en soi, une erreur absolue et absolument condamnable. C'est le principe même que le clergé catholique repousse sans réserve. A cet égard, ses déclarations ne laissent pas le moindre doute. Non seulement l'Eglise a combattu de toutes ses forces la séparation de l'Eglise et de l'école comme la séparation de l'Eglise et de l'Etat, mais, après vingt-cinq ans de pratique du nouveau régime scolaire et, trait significatif, au moment même où il entrait dans sa tactique de réclamer l'application de la neutralité scolaire entendue à sa façon, elle a, dans la seconde déclaration des évêques de France (septembre 1909), prononcé à nouveau dans toute son intransigeance la condamnation du principe même de cette neutralité. Ce texte, qui est comme le résumé autorisé de la doctrine de l'Eglise, mérite d'être cité :

« Il y a environ trente ans que, par une déplorable erreur ou par un dessein perfide, fut introduit dans nos lois scolaires le principe de la *neutralité* religieuse : *principe faux* en lui-même, et *désastreux* dans ses conséquences. Qu'est-ce, en effet, que cette neutralité, sinon l'exclusion systématique de tout enseignement religieux dans l'école, et, par suite, le discrédit jeté sur des vérités que tous les peuples ont regardées comme la base nécessaire de l'éducation ?

« A toutes les époques et pour tous les pays, les souverains pontifes ont dénoncé et condamné l'école neutre.

« Le pape Pie IX la réprouva, le 1er novembre 1854, dans l'allocution consistoriale prononcée à propos de la loi qui s'élaborait alors en Piémont. Et dans sa lettre à l'archevêque de Fribourg (14 juillet 1864), l'illustre pontife, après avoir condamné la neutralité dans l'enseignement supérieur, ajoutait : *Ce détestable mode d'enseignement, séparé de la foi catholique et de la tutelle de l'Eglise..., produira des effets plus funestes encore s'il est appliqué aux écoles populaires, car, dans ces écoles, la doctrine de l'Eglise doit tenir la première place... La jeunesse est donc exposée au plus grand péril, lorsque, dans ces écoles, l'éducation n'est pas étroitement unie à la doctrine religieuse.*

« Léon XIII, s'adressant à la France, a porté, à son tour, contre ce système de pédagogie, la condamnation la plus catégorique et la plus fortement motivée. Il disait, en parlant de l'union nécessaire de l'enseignement avec l'éducation religieuse : *Séparer l'un de l'autre, c'est vouloir que, lorsqu'il s'agit d'un devoir envers Dieu, l'enfant reste neutre. Système mensonger et désastreux dans un âge si tendre, puisqu'il ouvre la porte à l'athéisme et la ferme à la religion.* (Encyclique *Nobilissima Gallorum gens.*) Il enseignait la même doctrine aux évêques de Bavière (2 décembre 1887), et, à ceux du Canada, il déclarait que *l'école neutre est contraire à la foi, aux bonnes mœurs et au bien social* (8 décembre 1897).

« A ces condamnations édictées par les papes contre l'école neutre, les évêques de France se firent l'écho dès que le péril s'annonça, et, si le régime de la neutralité scolaire s'est établi dans notre pays, il serait injuste de prétendre que ce fait douloureux se soit produit à la faveur de leur silence.

« L'école neutre a été réprouvée par l'Eglise, et cette réprobation, que certains esprits taxent d'intolérance, se justifie sans peine. N'est-il pas permis de voir dans la suppression de tout enseignement religieux à l'école l'une des principales causes du mal profond dont souffre la France et qui atteint à la fois la famille, la morale et le patriotisme ?

« Cependant, l'école neutre existe partout dans notre pays, et dès lors, pères et mères de famille, une question de la plus haute gravité se pose devant votre conscience : Vous est-il permis de l'adopter pour vos enfants, ou bien êtes vous obligés d'en choisir une autre qui soit chrétienne ?

« Nous répondons d'abord que c'est un *devoir rigoureux*, partout où il existe une *école chrétienne*,

d'y envoyer vos enfants, à moins qu'un grave dommage ne doive en résulter pour eux ou pour vous.

« Nous répondons, en second lieu, que l'Eglise *défend de fréquenter l'école neutre*, à cause des périls que la foi et la vertu des enfants y rencontrent. C'est là une règle essentielle qu'on ne doit jamais oublier.

« Il se présente, néanmoins, des circonstances où, sans ébranler ce principe fondamental, il est permis d'en tempérer l'application. L'Eglise *tolère* qu'on fréquente l'école neutre quand il y a des motifs sérieux de le faire. Mais on ne peut profiter de cette tolérance qu'à deux *conditions* : il faut que rien dans cette école ne puisse porter atteinte à la conscience de l'enfant; il faut, en outre, que les parents et les prêtres suppléent, en dehors des classes, à l'instruction et à la formation religieuses que les élèves n'y peuvent recevoir. »

Par les dernières lignes de cette citation, on peut voir apparaître le fameux *distinguo* par lequel l'Eglise, après avoir posé « la thèse » c'est-à-dire le droit absolu qu'elle réclame en principe, accepte une « hypothèse », c'est-à-dire, en fait, les nécessités auxquelles elle est forcée de s'accommoder en faisant toutes ses réserves. C'est ce qui explique la double attitude du clergé à l'égard de cette neutralité qu'il répudie comme un système néfaste et dont il réclame cependant l'application comme moindre mal, dans les conditions les plus propres à en atténuer les dangers.

Ce sont ces conditions mêmes qu'il importe de préciser pour savoir ce qu'il faut penser de cette troisième forme de neutralité, celle de l'enseignement. D'interminables controverses de presse, un ample débat parlementaire (janvier 1910) et l'agitation savamment organisée dans tous les diocèses avec une fortune inégale, et généralement médiocre, ont permis de se faire une idée juste des deux interprétations qui sont en présence.

Pour l'Eglise, l'enseignement est neutre s'il s'abstient de tout ce qui pourrait, de près ou de loin, combattre ou contrarier non seulement le dogme catholique, mais les idées chères au catholicisme dans tous les ordres, notamment les opinions historiques relatives aux événements de toute nature où l'Eglise s'est trouvée mêlée.

Du moment que l'enseignement tendrait à faire aimer ce que n'aime pas l'Eglise, par exemple la liberté de conscience, à faire approuver les lois qu'elle désapprouve, telles que le mariage civil, le divorce, toutes les lois de laïcité dans tous les domaines, à faire accepter les institutions du monde moderne et les tendances qu'elle résume, avec colère et dédain, sous le nom de « libéralisme », cet enseignement n'est pas neutre à ses yeux, il est hostile, il est pour elle une offense et une attaque d'autant plus dangereuse que la forme en sera plus modérée.

Pour l'Etat, au contraire, l'enseignement sera neutre s'il s'abstient de toute incursion dans le domaine des croyances religieuses, s'il se garde également de plaider pour ou contre aucune d'elles, s'il évite toute allure de propagande agressive ou de prosélytisme soit confessionnel, soit anticonfessionnel. Mais il doit affirmer les vérités scientifiques sans se mettre en peine de savoir si l'Eglise les a condamnées, les vérités historiques sans se préoccuper de les faire tourner invariablement à l'honneur du Vatican, les vérités politiques et sociales, essence de la démocratie, sans se soucier de les mettre d'accord avec la politique passée ou présente du parti catholique.

Il est évident que ces deux conceptions s'opposent directement l'une à l'autre et s'excluent. Il faut choisir. A l'école, l'une des deux doit l'emporter. Ou c'est l'Eglise qui y fait la loi, ou c'est la société civile. Si l'école laïque est l'institution nationale par excellence, ce n'est pas aux lois de l'Eglise, c'est à celles de l'Etat qu'elle doit obéissance. Foi contre foi : ou la foi religieuse ou la foi civique. Ou défendre les droits de l'Eglise, société d'origine divine et autorisée à commander au nom de Dieu, ou défendre les droits de l'homme, garantis par les institutions démocratiques, c'est-à-dire par toutes les « libertés » que le *Syllabus* frappe d'anathème. Il n'y a pas de milieu. Une conciliation ne serait possible que si l'Eglise, consentant à n'exercer son ministère et son magistère qu'en matière spirituelle et dans la sphère cultuelle, reconnaissait purement et simplement la suprématie de l'Etat dans l'ordre civil, politique et social, ce qui aboutirait précisément à la théorie de la neutralité dans l'école.

Si nous nous en tenions à cette définition générale des termes du problème, nous pourrions borner là le présent article, en laissant au lecteur le soin de conclure suivant ses préférences.

Mais nous devons entrer plus avant dans l'examen de questions d'application, qui, pour être secondaires, ne sont pas sans importance.

Cette neutralité de l'enseignement telle que nous venons de la définir, il faut la faire passer dans la pratique pédagogique. Comment va-t-elle s'appliquer : 1° dans le choix des *livres* ou manuels scolaires; 2° dans la rédaction des *programmes*?

Pour le premier de ces deux points, il nous suffira de renvoyer à l'article *Livres scolaires*. Nous y avons résumé l'historique de la question jusqu'aux plus récentes dispositions administratives.

Le second point donne lieu à un litige d'une autre nature et qui ne paraît pas encore en voie de solution.

On se rappelle la discussion que provoqua au Sénat l'article 1er du projet qui est devenu la loi du 28 mars 1882 (Voir les articles *Laïcité* et *Morale*). Jules Simon voulait maintenir dans ce texte la mention des « devoirs envers Dieu », par où il entendait l'ensemble des notions et des préceptes se rapportant à la religion en général, ou à ce qu'on avait appelé la « religion naturelle » pour la distinguer des religions positives représentées par les différentes confessions religieuses. Jules Ferry, d'accord avec la majorité de la Chambre, s'y opposait. Mais, pour obtenir une majorité au Sénat, il dut consentir à une sorte de concession ou de transaction : ces mots « devoirs envers Dieu » ne figureraient pas dans le texte de la loi, mais ils pourraient prendre place dans les programmes dont la rédaction appartenait au Conseil supérieur récemment reconstitué.

C'est ce qui arriva. Et ce fut alors dans la rédaction de ces programmes pour l'école primaire — que nous avons reproduits *in extenso* à l'article *Morale et Civique* (*Instruction*) — que se posa la très délicate et difficile question de tenir l'engagement pris par le ministre sans porter atteinte à la laïcité, à la neutralité de l'enseignement moral à l'école.

Pas un mot, pas un développement n'est ajouté dans la teneur même du programme aux termes consacrés : « Devoirs envers Dieu ». Mais une explication suit, pour prévenir tout malentendu. « L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu » : déclaration importante, puisqu'elle coupe court à toute velléité d'imposer à l'école un enseignement officiel du spiritualisme, tel que depuis quarante ans le concevait la Sorbonne. La note, pour plus de clarté encore, ajoute : « L'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points », qui sont fixés avec toute la précision désirable. Les voici :

« D'abord il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu, il associe étroitement dans leur esprit à l'idée de la Cause première et de l'Etre parfait un sentiment de respect et de vénération; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, lors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion. » Qu'y a-t-il là? Un minimum d'enseignement dogmatique, un diminutif de credo quelconque? Non, puisqu'on vient d'interdire à l'instituteur de s'aventurer sur ce terrain périlleux. Il y a simplement, disions-nous déjà dans la première édition de ce Dictionnaire, cette première recommandation « de ne laisser croître chez l'enfant ni des habitudes d'irrévérence, de grossièreté dans le langage ou dans la pensée, ni des habitudes d'intolérance et d'étroitesse d'esprit : précepte si naturel et moralement si juste qu'un athée même y souscrirait ».

La seconde recommandation est de même ordre : « Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire

comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison ». Recommandation qui, disions-nous, « va droit contre le principe de toutes les superstitions, de toutes les aberrations de l'idée religieuse elle-même. Enseignez à l'enfant qu'il y a bien des manières de croire en Dieu et de servir Dieu, mais qu'il n'y en a qu'une sur laquelle tout le monde soit d'accord, c'est l'obéissance aux lois de la conscience et aux lois de la raison. » Et sur cet ensemble de directions pédagogiques si originales, nous pouvions conclure : « On remarquera combien cette manière de parler de Dieu est à la fois respectueuse de tout sentiment religieux, exclusive de tout dogmatisme confessionnel, et propre à faire porter l'effort des enfants sur la morale pratique, en la leur faisant envisager de bonne heure comme le fonds commun et seul véritablement essentiel de toutes les doctrines religieuses ». Ces instructions ont été amplement confirmées par tous les documents administratifs et par les déclarations du gouvernement aux Chambres, notamment la lettre de Jules Ferry aux instituteurs, du 17 novembre 1883 (en voir le texte à l'article *Morale*).

C'est donc ainsi que les premiers organisateurs de l'enseignement laïque ont cru pouvoir résoudre le problème que nous signalions plus haut, celui de concilier la neutralité avec l'enseignement de « devoirs envers Dieu ». On a dit non sans raison qu'à les entendre ainsi, il faudrait proprement les appeler : « Devoirs envers l'idée de Dieu », c'est-à-dire « devoirs relatifs à la conduite en matière religieuse ».

Quelle que soit la valeur de cette solution, il faut convenir qu'elle n'a pas été comprise et qu'elle ne pouvait pas l'être dans un pays catholique comme elle l'eût été dans les pays protestants. Négligeant le commentaire officiel qui exclut si formellement toute métaphysique et tout dogmatisme, une grande partie du public et des instituteurs s'en est tenue aux mots « devoirs envers Dieu », et, les prenant au pied de la lettre, avec la rigueur du catéchisme, y a vu la négation de la neutralité et une sorte de démenti ou d'exception à la promesse de faire un enseignement purement laïque. On se plaisait à appliquer à ce paragraphe placé dans les programmes les objections mêmes de Jules Ferry à son insertion dans la loi : « Devoirs envers Dieu ? » disait-il au Sénat, « mais quel Dieu ? » Et comme des protestations violentes l'interrompaient, il reprenait : « Quand je dis : « Quel Dieu ? » je ne dis rien d'irrespectueux pour la divinité ; je pose une question philosophique. Si je demande : « Quel Dieu? » c'est parce que la conception de Dieu varie selon les religions positives et selon les philosophes, et, en même temps que cette conception, varie aussi la notion des devoirs envers Dieu. Elle varie essentiellement. Est-ce que les devoirs envers Dieu sont les mêmes, si ce Dieu est le Dieu des chrétiens, ou s'il est le Dieu de Spinoza, le Dieu de Malebranche, le Dieu de Descartes ? »

Le sentiment de malaise résultant de cet apparent illogisme a fini par l'emporter. C'est ce qui explique qu'en fait ce chapitre additionnel et extérieur à la morale proprement dite n'a pas tardé à devenir lettre morte. Ni les auteurs de manuels ni les instituteurs dans leur cours oral ne se sont sentis libres d'y insister. Ce prétendu couronnement de la morale ne faisait pas partie intégrante de l'édifice. C'était trop ou trop peu. Entendu et pratiqué au sens de la note explicative officielle ci-dessus reproduite, cet enseignement n'eût été que celui du respect des croyances, de la tolérance envers toutes les religions, et de la valeur prépondérante accordée à la pratique morale sur la pratique cultuelle. Entendu autrement, si le maître se laisse aller à répondre aux questions de l'enfant et à lui confier ses idées propres sur Dieu, même au sens le plus large, le plus compréhensif et le plus respectueux, c'est l'inévitable occasion de tous les soupçons et de toutes les critiques : le ministre du culte se plaindra de ses empiétements, peut-être de ses hérésies ; le franc-maçon ou le libre-penseur le taxera de connivence avec le clergé. Il ne sera compris ni approuvé de personne.

Ce sont ces considérations de fait qui ont enfin déterminé la Ligue de l'enseignement à émettre dans son 21e Congrès, à Caen, 1901, le vœu que le chapitre des « devoirs envers Dieu » fût supprimé dans les programmes officiels. « Ils sont rares, disait à l'appui de ce vœu M. Goblot, professeur à l'université de Caen, les hommes capables d'envisager ces sortes de questions avec impartialité, indépendance et largeur d'esprit. Dès qu'il s'agit de religion, tous perdent aussitôt leur sang-froid ; la passion aveugle s'empare d'eux ; ils ne reconnaissent plus ni leur Dieu, ni leur croyance, ni leur prière, quand ils les rencontrent en autrui sous une formule un peu différente. Ce chapitre des devoirs envers Dieu, ce chapitre inutile, ouvre la porte à tous les fanatismes religieux ou antireligieux. » Et un peu après, dans son livre *Justice et liberté*, serrant de près les termes pris à la lettre et ne tenant pas compte de l'interprétation officielle qui en avait affaibli la portée et modifié le sens, M. Goblot insistait : « Avons-nous des devoirs envers Dieu? Tout d'abord, est-ce un devoir de croire en Dieu? La foi ne saurait être obligatoire, par la raison qu'elle n'est pas volontaire. Je ne puis, par aucun effort de volonté, me persuader ce que je sais être faux, ni refuser mon assentiment à ce que je sais être vrai ; je ne puis pas davantage me contraindre moi-même à juger certain ce qui me paraît être douteux. Il ne dépend de moi ni de résister à l'évidence, ni de consentir à l'absurde, ni de trouver concluant l'argument dont j'aperçois l'insuffisance. Mais il dépend de moi d'examiner sans passion et sans parti pris. Ce qui est obligatoire, ce n'est pas la *foi*, c'est la *bonne foi*. »

Ce vœu n'a pas encore été pris en considération par le Conseil supérieur en ce qui concerne les écoles primaires élémentaires. Mais deux décisions très importantes permettent déjà de présager la solution qui sans doute interviendra.

Dans le programme des écoles primaires supérieures arrêté le 27 juillet 1885 figurait un dernier chapitre ainsi conçu :

« *Devoirs religieux et droits correspondants.* — Rôle du sentiment religieux en morale. Liberté des cultes. Les sanctions de la morale : rapports de la vertu et du bonheur. La vie future et Dieu. »

Ces programmes ont été revisés en 1909, et, comme on peut le voir dans notre article *Morale et Civique* (*Instruction*), ce chapitre a été supprimé. Les seules indications qui le remplacent sont les suivantes : « Respect des personnes dans leurs croyances, leurs opinions. Liberté religieuse et philosophique. La tolérance. » (Programme du 26 juillet 1909).

D'autre part, une modification beaucoup plus grave est celle du programme des écoles normales. Le texte de ce programme dans les arrêtés de 1881 et de 1887 contenait un paragraphe relatif aux « sanctions de la morale » ; en voici la teneur :

« *Les sanctions de la morale.* — Rapports de la vertu et du bonheur. — Sanction individuelle (satisfaction morale et remords). — Sanctions sociales. — Sanction supérieure : la vie future et Dieu. »

Le programme a été refait à la date du 4 août 1905, et ni le mot « Dieu », ni aucun des mots « vie future », « sanction de la morale », « devoirs religieux », etc., n'y a trouvé place : voir le texte dans notre article *Morale et Civique* (*Instruction*).

Il semble bien ressortir de ces récentes innovations que l'administration a reconnu la difficulté, pour ne pas dire l'impossibilité, de perpétuer une rédaction, malgré tout, équivoque. Il est d'ailleurs évident que l'on ne saurait demander au maître d'enseigner en classe les « devoirs envers Dieu » alors que résolument on a renoncé à leur en parler dans les cours d'école normale qui doivent les préparer théoriquement et pratiquement à tous les détails de leur tâche future.

On peut juger par cet exemple de l'extension qu'a prise l'idée de neutralité scolaire et de l'action qu'elle exerce sur l'organisation de tout notre système pédagogique.

Nous devons même, avant de terminer, constater encore de nouveaux progrès de cette extension, de nouvelles exigences de la logique interne des institutions.

Nous avons dit que la seule neutralité instituée par le législateur français est la neutralité religieuse. Beaucoup d'esprits ne s'en contentent plus. Leur thèse se présente avec l'allure d'un dilemme de portée générale.

Ou la neutralité est due par l'Etat aux familles dont il élève les enfants; ou elle ne l'est pas.

En d'autres termes : ou la neutralité est possible parce qu'elle est nécessaire, ou elle ne l'est pas.

Si elle ne l'est pas, si elle n'est qu'un leurre, une illusion, une promesse vaine, s'il n'y a pas d'enseignement neutre, si tout enseignement est tendancieux et n'a pas d'autre raison d'être, renonçons à une apparence décevante et à des précautions dérisoires. L'Etat enseigne sa vérité, comme l'Eglise la sienne. Le professeur laïque, républicain, libre-penseur, fait de la propagande pour ses idées comme en fait pour les idées contraires le professeur clérical et réactionnaire. Conclusion : le monopole de l'enseignement pour l'Etat, en tout enseignement une doctrine d'Etat, une science d'Etat, exactement le contrepied de la prétendue neutralité du régime actuel.

Que si vous répugnez à cette solution autoritaire, à cette suppression de la liberté aux individus et aux associations, à cette main-mise sur la jeune génération par la génération qui la précède, alors recourez au système libéral, mais soyez libéral pour tout de bon. Faites de la neutralité, mais vraie et complète. Soyez assez neutre pour respecter sincèrement le droit de l'enfant à penser sans vous et autrement que vous. Dès lors vous ne lui enseignerez plus avec autorité que les éléments des sciences exactes et les connaissances usuelles indispensables pour la vie, le langage, la lecture, l'écriture, le calcul, les nomenclatures de faits, de dates, de noms propres. Mais sur tout ce qui est affaire d'opinion, vous vous garderez bien de lui inculquer la vôtre. Que ce soit vrai en religion, vous l'admettez déjà. Mais cela n'est pas moins vrai en histoire, en politique, en économie politique, en sociologie, en art, en littérature, en morale même.

D'où une théorie de la neutralité scolaire aboutissant à une transformation totale de l'enseignement. Au lieu de viser à faire passer à nos enfants nos croyances, nos convictions, nos partis-pris, nos préjugés ou nos principes, l'école viserait désormais à leur laisser toute leur liberté d'examen, de comparaison et de choix. Elle mettrait son point d'honneur à ne peser d'aucune manière sur les esprits jeunes et incapables de se décider par eux-mêmes. Pour cela, elle se bornerait à leur donner les matériaux du jugement, les éléments de la décision à intervenir ultérieurement. Elle leur exposerait les faits, tous les faits; elle leur donnerait les arguments, tous les arguments, pour et contre. Et, cette information largement fournie, elle suspendrait tout jugement jusqu'à ce qu'il soit possible aux élèves d'en former un eux-mêmes en parfaite connaissance de cause.

D'où aussi le changement proposé du nom. A *neutralité* on substitue *impartialité*. Il ne s'agit en effet que d'une neutralité provisoire, nécessitée par les circonstances, par l'âge de l'élève, par la délicatesse du maître, par l'esprit de la démocratie, par le respect des droits de l'homme dans l'enfant. C'est une simple mesure de sauvegarde protégeant la liberté du futur citoyen. On ne veut ni lui faire adopter d'emblée les conclusions qui sont les nôtres ni lui laisser ignorer ce qu'il faudra qu'il sache un jour pour conclure à son gré. Il suffit donc de l'en instruire impartialement sans prétendre lui dicter d'ores et déjà une appréciation qui ne serait qu'une répétition machinale de la nôtre.

Si l'on essaie de traduire en applications au détail des programmes cette vue générale sur l'esprit de neutralité ou d'impartialité scrupuleuse en toute matière, on rencontre de singulières difficultés.

Plus de jugements tout faits, appris et redits par cœur. C'est une méthode qui se justifie sans peine pour un très grand nombre d'enseignements où nous avons la très fâcheuse habitude de faire prononcer par des enfants de douze ans, au certificat d'études par exemple, des décisions que des historiens, des hommes politiques, des savants ne se permettraient pas. Nos gamins tranchent d'un mot les plus graves problèmes; qu'il s'agisse de la politique de Richelieu ou de celle de Napoléon, d'une guerre du moyen âge ou d'un traité du dix-neuvième siècle, d'un des problèmes les plus complexes de la civilisation, de la colonisation par exemple ou d'une des grandes figures de l'histoire ancienne ou contemporaine, ils ne bronchent pas, ils louent ou ils blâment tout d'un trait suivant la recette donnée dans le livre, avec la superbe assurance de celui qui ne sait rien et qui croit tout.

Mais si cette sage méfiance, cette heureuse réaction contre l'abus des leçons de perroquet doit être encouragée dans plusieurs parties de l'enseignement, jusqu'où sera-t-il permis de la pousser? La Ligue de l'enseignement qui, dans son 25e congrès à Biarritz, 1905, avait abordé le problème, n'y avait apporté qu'une réponse assez indécise. M. Dessoye, pour en faire apprécier la difficulté, avait cité quelques exemples que voici :

« On parle de Jeanne d'Arc, des voix qu'elle a cru entendre : comment expliquer ces voix, par le miracle ou par l'hallucination? L'école n'étant ouverte qu'aux vérités positives, rigoureusement démontrées, la théorie du miracle n'y saurait trouver place. L'hallucination alors? Le mot pourra paraître brutal. Si le maître explique Jeanne d'Arc et les voix qu'elle crut entendre par l'état d'esprit et d'âme de son temps; s'il dit que, sûrement, vivant dans un pays frontière, elle était profondément pénétrée des maux dont souffrait le pays de France, et que, dans l'intensité de ce double sentiment religieux et patriotique, elle est devenue ainsi la représentation touchante, admirable et fidèle des douleurs et des espérances des humbles d'alors, croyez-vous qu'il s'éloignera beaucoup de la vérité, et qu'est-ce qu'au point de vue de la neutralité on pourrait bien lui reprocher?

« Mais il s'agit de la Réforme, de la révocation de l'édit de Nantes, de la Révolution, de la Restauration, d'un point quelconque d'histoire contemporaine; ou bien le nom de Pascal est prononcé, qui évoque le souvenir des *Provinciales*, ou celui de Voltaire, de Diderot, que sais-je? Le maître doit-il soigneusement éviter toute appréciation personnelle, de peur d'être en désaccord avec qui que ce soit? A quel enseignement inerte, sans force, sans âme, sans vie, une telle conception n'aboutirait-elle pas? Qu'est-donc que l'histoire à l'école primaire? Une œuvre d'érudition? Qui pourrait y songer? Ou l'enseignement qu'en donne le maître ne sert à rien, ou il doit être, en même temps qu'une vue des principales choses du passé, une vivante leçon de morale, morale individuelle, morale politique, morale sociale. Et pour dégager cette morale, comment le maître pourrait-il ne pas laisser percer ici ou là son sentiment? Quel rôle serait le sien, s'il en devait être autrement? Bien entendu, ce sentiment ne saurait être en contradiction avec le caractère laïque de l'école; mais, selon que le maître sera jeune ou vieux, ardent ou de tempérament plus calme, l'expression en sera différente, et pourvu qu'apparaisse en toute évidence sa sincérité, ce sera tout profit pour l'enseignement. C'est, en somme, affaire de tact et de probité d'esprit. »

Cette conclusion se rapproche de celle qu'ont soutenue M. Dufrenne et les autres partisans de l'impartialité scolaire substituée à la neutralité scolaire. Mais est-ce une conclusion? N'est-ce pas plutôt le moyen de l'éluder en reculant indéfiniment la difficulté? A quelque point que l'on s'arrête, le moment viendra où il faudra opter : ou revendiquer le droit d'inspirer à nos enfants nos idées et nos sentiments sur les hommes et les choses du passé, du présent et de l'avenir, ou y renoncer complètement. Dans le premier cas, l'école est active, efficace, productrice d'impressions décisives, mais elle n'est pas neutre. Dans le second, elle serait neutre, mais condamnée à un effacement qui lui ôterait presque toute action. Car si on l'étend à toutes les matières de l'enseignement, cet état de suspension de jugement, cette absence de décision entre deux tendances, deux directions de la volonté, est parfaitement antipathique à l'esprit de l'enfant, il est pour lui contre nature. On

se flatte de développer par là chez lui l'esprit critique. Il est à craindre que ce ne soit plutôt l'esprit d'apathie, d'hésitation, d'irrésolution. L'homme qui ne suit pas une orientation constante, l'homme qui n'obéit pas à une poussée de l'esprit dans un sens toujours le même, l'homme qui n'a pas une sorte de parti pris général dominant le détail de ses actes et de ses idées, n'est pas l'homme armé pour la vie et capable de jouer son rôle dans la société. Ce n'est donc pas vers un type semblable qu'il faudrait diriger la jeunesse, et il y aurait péril d'accroître singulièrement le nombre de ces « neutres » parmi les adultes si l'on portait trop loin le souci de la neutralité absolue devant les enfants. Combien d'entre eux n'auront ni le temps, ni le moyen, ni la force de parachever par eux-mêmes leur éducation ! Combien ne trouveront jamais plus l'occasion d'examiner à fond ces idées de devoir, de probité individuelle et collective, de liberté, de propriété, de patrie, d'humanité, de justice sociale, sur lesquelles l'école a pu tout au plus leur donner des clartés ! Si elle leur a refusé même ce secours, si surtout elle les a systématiquement plongés dans les ténèbres à force de leur faire trop voir les deux faces du problème et les deux aspects contraires de la solution de manière à les décourager de choisir, le résultat risquera d'être tout autre que celui qu'on rêvait.

C'est en raison de ces observations qu'à la suite du rapport de M. Dessoye dont nous avons cité quelques lignes, le Congrès de Biarritz s'est prononcé sur la question de la neutralité par la déclaration suivante :

« Le Congrès,

« Considérant que, d'après les lois scolaires de la République, l'école primaire ne se borne pas à distribuer l'enseignement élémentaire, mais qu'elle est de plus un établissement d'éducation nationale qui doit exercer sur les enfants du pays l'action la plus propre à en faire des citoyens libres, conscients de leurs droits et de leurs devoirs,

« Émet les vœux suivants :

« 1° Que la neutralité de l'école primaire soit nettement définie par les lois et règlements ;

« Que cette neutralité, motivée à la fois par le respect de l'autorité des parents et par le jeune âge des élèves, soit limitée aux trois prescriptions suivantes :

« L'école doit rester étrangère :

« Aux questions religieuses;

« Aux discussions métaphysiques;

« Aux débats de la politique;

« 2° Que l'instituteur, s'inspirant des principes de 1789 et appliquant la méthode rationnelle, se donne pour tâche essentielle de développer :

« *a*) Dans l'éducation intellectuelle, le respect et l'amour de la vérité, la réflexion personnelle, les habitudes de libre examen en même temps que l'esprit de tolérance;

« *b*) Dans l'éducation morale, le sentiment du droit et de la dignité de la personne humaine, la conscience de la responsabilité individuelle en même temps que le sentiment de la justice et de la solidarité sociales ;

« *c*) Dans l'éducation civique, l'attachement au régime démocratique et à la République, qui en est la forme supérieure, et tout d'abord, parce qu'il prime forcément tous les autres, l'attachement à la patrie, avec la résolution d'accepter virilement toutes les charges civiques et militaires que sa défense nécessite, sans renoncer à l'espoir des progrès à venir vers la fraternité des peuples;

« 3° Que, en dehors de ses fonctions, tout maître jouisse de la plénitude des droits de citoyen, sous la seule réserve de garder dans ses paroles et dans ses actes la mesure que lui impose sa mission d'éducateur national;

« 4° Que les programmes soient revisés et les livres scolaires examinés en vue d'une conformité plus complète aux dispositions de la loi du 28 mars 1882 relatives à la laïcité de l'enseignement primaire. »

Sans donner à ce texte plus de portée qu'il n'en a, nous ferons remarquer qu'il se recommande à l'attention, d'abord, par sa date, qui est antérieure aux manifestations bruyantes de l'épiscopat contre l'école laïque sous prétexte de neutralité : dès 1905, du côté laïque, aussi bien que plus tard du côté opposé, on reconnaissait la nécessité de mieux préciser la neutralité scolaire. De plus, on en indiquait déjà les points litigieux, douteux ou périlleux. On essayait enfin de faire le départ entre les affirmations nécessaires sans lesquelles l'école perdrait beaucoup de sa vertu éducative, et la réserve non moins nécessaire sur tout ce qui, étant matière à contestations entre les hommes, ne doit pas être présenté aux enfants comme question tranchée. C'est là qu'en est encore à l'heure qu'il est en France la neutralité scolaire : c'est, comme tant d'autres, une notion qui évolue, une idée en devenir.

**NICARAGUA.** — Le Nicaragua, après la rupture des liens qui attachaient les colonies espagnoles d'Amérique à la mère-patrie, fit d'abord partie de la Confédération de l'Amérique centrale; il est devenu une république autonome en 1847. Il est borné au nord par l'État de Honduras, au sud par celui de Costa Rica. Sa superficie est de 119 462 kilomètres carrés, sa population d'environ 300 000 habitants. La capitale est Managua. Le pays est divisé en treize départements et deux territoires. Le pouvoir législatif est exercé par une Chambre des députés et un Sénat; le pouvoir exécutif est confié à un président nommé pour quatre ans. Il y a un ministère de l'instruction publique.

**Historique.** — Au moment de l'émancipation, en 1821, il y avait des collèges dans les deux principales villes, Léon et Granada. Pendant la période qui suivit, l'instruction progressa lentement; en 1856, le développement en fut suspendu par l'agression du flibustier américain Walker, qui envahit le territoire. Mais quand le pays eut retrouvé le calme, un décret de 1868 réorganisa l'instruction publique et lui donna une impulsion nouvelle; trois présidents qui se succédèrent, P. J. Chamorro, J. Zavala, et le Dr Ad. Cardenas, travaillèrent à la faire progresser. En 1884, il y avait dans le Nicaragua 188 écoles primaires de l'État (64 de filles et 124 de garçons), fréquentées par 9262 élèves, et 12 écoles primaires municipales (dont 3 de filles), fréquentées par 536 élèves; il faut y joindre 63 écoles primaires privées, dont 15 étaient des écoles urbaines (7 de filles et 8 de garçons), fréquentées par 458 élèves, et 48 des écoles rurales, fréquentées par 526 élèves. Le personnel enseignant comprenait 284 instituteurs. Un tiers des locaux scolaires appartenait à l'État, les deux autres tiers étaient loués.

**État actuel.** — La proportion des illettrés, d'après la plus récente statistique, était de 43 à 46 % dans les districts urbains, et de 73 à 75 % dans les districts ruraux. La proportion était plus considérable avant l'arrivée au pouvoir du général J. S. Zelaya; mais par les efforts de son administration il n'y a plus aujourd'hui au Nicaragua une localité, si petite soit-elle, qui n'ait son école publique.

*Enseignement primaire.* — L'instruction primaire est gratuite et obligatoire. Le personnel enseignant est laïque, mais l'enseignement de la religion catholique fait partie du programme des écoles publiques. Les écoles nationales sont divisées en écoles élémentaires, écoles graduées, écoles mixtes, et écoles du soir pour les artisans. Le nombre des élèves fréquentant les écoles primaires nationales était en 1908 de 23 013 (12 008 filles, 11 005 garçons), dont les deux tiers étaient inscrits dans les écoles élémentaires.

Les écoles primaires dites graduées préparent leurs élèves à l'entrée dans les instituts nationaux.

On compte aussi un certain nombre d'écoles primaires privées; l'ouverture en est soumise à l'autorisation de l'État.

Depuis l'incorporation au Nicaragua, en 1893, de la Mosquitia, sur le littoral de l'Atlantique, on a créé 32 écoles primaires à l'usage des indigènes : 16 dans le département de Zelaya, 14 dans le territoire de Cabo de Gracias á Dios, et 2 dans le territoire de San Juan del Norte. A l'école « Cristobal Colon », il existe un internat pour 50 élèves mosquitos, dont quelques-uns commencent déjà à servir de maîtres d'école.

Une loi du 25 mai 1905, réformant celle du 28 mars 1900, a institué dans chaque département un inspecteur général de l'instruction publique chargé spécialement de la surveillance de l'enseignement primaire. Ces inspecteurs doivent visiter les écoles, et faire aux maîtres des conférences sur les méthodes d'enseignement. Ils ont sous leurs ordres une police scolaire spéciale qui assure la fréquentation régulière de l'école. L'obligation scolaire commence après l'âge de six ans et dure jusqu'à celui de douze pour les filles, de quatorze pour les garçons, à moins que ces derniers n'aient obtenu le certificat d'instruction primaire avant cet âge. De fortes amendes sont infligées aux parents et tuteurs qui contreviennent aux dispositions légales relatives à l'obligation scolaire.

*Enseignement intermédiaire.* — L'enseignement intermédiaire (secondaire) est donné dans les instituts nationaux : il y en a trois pour les garçons, à Managua, à Léon et à Granada, et un pour les jeunes filles, à Managua.

L'Etat subventionne trois écoles de commerce à Managua, Léon et Granada.

Il existe plusieurs établissements particuliers d'enseignement intermédiaire, tels que le collège de l'Assomption, à Léon, dirigé par des religieuses assomptionnistes françaises, et un collège de jeunes filles, à Granada, tenu aussi par des institutrices françaises, mais laïques.

*Enseignement normal.* — Les écoles normales sont au nombre de deux : l'école normale de Léon, pour les garçons, divisée en deux cours, l'un pour les instituteurs d'écoles élémentaires, l'autre pour les maîtres qui se préparent à enseigner dans les écoles d'un degré plus élevé; l'école normale de Managua (fondée en 1906), pour les jeunes filles, avec un collège annexe : cet établissement compte 20 professeurs et 250 élèves.

Il faut mentionner aussi l'Académie centrale de maîtres, à Managua : c'est une sorte de conférence permanente à l'usage des instituteurs et des professeurs, qui y discutent sur les meilleures méthodes pédagogiques. En septembre 1909, à l'occasion de la commémoration de l'independance nationale, cette Académie a organisé à Managua une exposition scolaire très intéressante.

*Enseignement professionnel.* — C'est le nom qu'on donne à l'enseignement supérieur. Il est donné dans les établissements suivants : les trois universités du Centre (Managua), de l'Occident (Leon) et de l'Orient (Granada), auxquelles se rattachent trois écoles de droit et deux écoles de médecine; deux écoles d'ingénieurs; trois écoles supérieures de jeunes filles.

Il faut mentionner encore la bibliothèque nationale et l'observatoire météorologique à Managua.

*Dépenses de l'instruction publique.* — Le budget de l'instruction publique s'est élevé en 1904 à la somme de 2 407 464 francs; et, depuis, son chiffre s'est considérablement accru.

Nous devons la plupart des renseignements contenus dans cet article à l'obligeance de M. Désiré Pector, consul du Nicaragua à Paris.

**NICOLE.** — Pierre Nicole, l'un des plus célèbres parmi les écrivains de Port-Royal, naquit à Chartres le 19 octobre 1625. Il fit ses premières études sous la direction de son père, avocat au Parlement : né avec une grande ouverture d'esprit et une mémoire très heureuse, il lui suffisait, dit-on, de lire un livre une seule fois pour en retenir tout l'essentiel. En 1642, il vint à Paris faire sa philosophie au collège d'Harcourt, et le 23 juillet 1644 il était reçu maître ès arts. « Son génie naturellement profond et porté à la réflexion, nous dit son biographe, s'accommodait déjà des études où le raisonnement a plus de part que l'imagination, et, dès qu'il examinait une question, il l'approfondissait, on pouvait dire même qu'il l'épuisait. » De là il passa à la théologie, où il s'attacha surtout à saint Augustin et saint Thomas : il avait alors en vue la Sorbonne et le doctorat. C'est de cette époque que datent ses premières relations avec Port-Royal, où il avait une tante religieuse. Quand fut établie à Paris l'école de la rue Saint-Dominique d'Enfer, en 1646, on le chargea d'y enseigner les belles-lettres et la philosophie. Il ne pouvait toutefois donner à ses fonctions d'enseignement qu'une partie de son temps; car il continuait d'étudier en théologie, et même il apprenait l'hébreu et le grec pour pouvoir lire dans leur langue les livres qui avaient trait aux études dont il s'occupait. Les troubles qui survinrent à la Sorbonne des 1649, à l'occasion des cinq fameuses propositions, le décidèrent à s'en tenir au degré de bachelier qu'il avait pris au mois de juin de la même année, renonçant ainsi à la licence et au doctorat, et par suite aux dignités comme aux bénéfices auxquels il pouvait prétendre dans l'Eglise. Il resta donc simple clerc tonsuré, comme Rollin plus tard et comme Coffin, quoiqu'on ait souvent dit le contraire.

Cependant l'école de la rue Saint-Dominique d'Enfer était fermée en 1650 et les enfants qu'on y avait réunis étaient dispersés en plusieurs bandes à la campagne. Nicole suivit ceux qui furent envoyés aux Granges de Port-Royal des Champs. Ce lui fut une occasion de se lier d'une façon plus intime avec les solitaires qui s'y étaient retirés et dont il fut vite apprécié. A partir de ce moment, en effet, on le voit entrer dans tous les ouvrages que produisit la communauté, même dans les *Provinciales*. Il donnait au moins son avis, quand on ne lui en demandait pas davantage. Il revoyait volontiers et corrigeait les écrits des autres avec le même soin qu'il eût pris pour les siens propres. A l'égard, notamment, de ceux qui partaient de la plume d'Arnauld, qui avait plus particulièrement mis la main sur lui, « se l'était approprié comme second et depuis ne le lâcha plus », il ne se contentait pas d'en dresser le plan avec lui dans les entretiens qu'ils avaient ensemble journellement; mais encore il écrivait sur les cahiers du célèbre docteur ses propres réflexions, « ébauchant ce que celui-ci finissait ou finissant ce qu'il n'avait qu'ébauché ». Il avait, du reste, dans le travail commun la spécialité des ouvrages de morale et des préfaces, auxquels son genre de talent le rendait particulièrement propre, ainsi que des traductions en latin, pour lesquelles il s'était exercé à se faire un style imité de Térence.

Au milieu de toutes ces occupations, il ne laissait pas pourtant de surveiller encore et de diriger, de concert avec Lancelot, les études des jeunes gens qui se trouvaient alors à Port-Royal, et parmi lesquels il faut citer Racine et Le Nain de Tillemont. Mais il semble qu'il leur ait servi de moniteur plutôt que de maître, comme on entend ce nom aujourd'hui. « Les jeunes *Messieurs* étaient très portés d'eux-mêmes à l'étude, dit un auteur du temps, et ils n'avaient besoin que d'être avertis des beaux endroits des auteurs, soit grecs, soit latins. M. Nicole était là pour leur inspirer le goût.... C'est ainsi qu'il fit lire particulièrement à M. de Tillemont Quintilien, le livre de Cicéron *de Oratore* et l'*Art poétique* d'Horace. Il lui en faisait remarquer tous les endroits les plus capables de former son esprit et qui méritaient le plus son attention; il lui expliquait toutes les figures que ces auteurs avaient employées pour rendre leurs discours plus ornés ou plus persuasifs; il lui développait tout ce qu'il y avait de conforme aux règles de l'art et ce qui imitait de plus près la belle nature. Il lui enseigna ensuite la philosophie et lui expliqua sur la logique tout ce qui a été donné depuis au public, mais dans une occasion différente, sous le titre de l'*Art de penser*. Il ne lui dictait aucun cahier; mais il lui parlait très sensément, et, pour rendre plus claires les choses qu'il lui disait, il les appuyait d'exemples sensibles et de comparaisons justes; il laissait à son disciple la liberté de faire ses objections; il y répondait simplement et avec netteté, et jamais il ne finissait un entretien sans avoir vu clairement que celui-ci avait entièrement compris ce qu'il lui avait dit. » Nul doute que Racine n'ait participé au même enseignement.

L'école des Granges n'existait plus depuis 1656; mais Lancelot dirigeait au château de Vaumurier l'éducation du jeune duc de Chevreuse, et ses amis venaient le voir souvent. Un jour, comme on parlait de la logique, Arnauld fit en riant la gageure d'ap-

prendre à l'élève de Lancelot, en quatre ou cinq jours, tout ce qu'elle renfermait d'utile et d'essentiel. Aussitôt, avec le concours de Nicole, il se mit à écrire un abrégé destiné au jeune duc. Mais, les réflexions survenant en plus grand nombre qu'il ne l'avait cru, il fut amené à en faire un véritable traité, embrassant beaucoup plus de choses qu'il ne s'était engagé de faire d'abord. Neanmoins l'essai réussit comme il se l'était promis; car le jeune duc de Chevreuse, ayant lui-même reduit le contenu du volume en quatre tables, en apprit facilement une par jour, sans même qu'il eût presque besoin de quelqu'un pour l'entendre.

Telle fut la rencontre qui produisit la *Logique* de Port-Royal. On ne l'imprima toutefois qu'en 1662, et l'on y ajouta ensuite diverses choses. L'ouvrage comprend quatre parties consacrées à l'idée, au jugement, au raisonnement et à la méthode. On croit généralement que les trois premières ne sont autre chose que l'ancien cours de Nicole arrangé par Arnauld, et que la quatrième est tout entière d'Arnauld, sauf les quatre *Règles de la méthode* empruntées à Descartes, et les *Règles de l'Art de persuader* qui sont de Pascal. Nicole est particulièrement l'auteur des discours placés en tête sous forme de préfaces, ainsi que du chapitre qui termine la troisième partie et qui a pour titre : « Des mauvais raisonnements qu'on commet dans la vie civile et dans les discours ordinaires ». Si certaines parties de la *Logique* ont vieilli et ne présentent plus pour nous aucun intérêt, ce chapitre, où l'on retrouve toutes les qualités de Nicole moraliste, mérite toujours d'être médité.

Au point de vue pédagogique, il faut lire aussi le Discours mis en tête de la première édition, où Nicole émet sur le bon sens et la justesse d'esprit, comme sur la nécessité de cultiver avant tout la raison et le jugement, des considérations fort sages et qui ont toujours leur à propos.

Nicole prit part aussi à la composition du *Delectus epigrammatum*, choix des meilleures épigrammes des anciens et des modernes, à l'usage des écoles (1659). Il est l'auteur de la dissertation latine qui ouvre le recueil, et dans laquelle il est traité de la beauté poétique, ainsi que du style et de la nature de l'épigramme.

A partir de 1660, époque de la fermeture définitive des écoles de Port-Royal, Nicole ne s'est plus chargé d'aucune éducation, particulière ou autre. Depuis quelques années déjà, il devait, du reste, ne s'occuper que d'une manière bien intermittente des jeunes gens auxquels il donnait ses soins. Ainsi, nous le voyons en 1655 suivre à Paris Arnauld déjà persécuté et forcé de se cacher, afin d'être plus à portée de le secourir de ses recherches et de sa plume. En 1656, on l'y retrouve encore travaillant aux *Provinciales*, surveillant l'impression et corrigeant les épreuves. En 1658, il est en Allemagne, où il en publie une traduction latine. Il n'a, du reste, pas cessé d'écrire pour la défense de la religion et du jansénisme jusqu'à sa mort, arrivée en 1695.

On sait l'histoire de sa querelle avec Racine à propos du théâtre. Nicole avait publié contre Desmarets de Saint-Sorlin, qui avait attaqué Port-Royal, des lettres qu'il appela *Les Imaginaires et les Visionnaires, ou Lettres sur l'Hérésie imaginaire*; et, comme Desmarets était l'auteur d'un roman, de plusieurs tragédies, et de la comédie des *Visionnaires*, l'austère janséniste avait rappelé, sur le ton d'un théologien foudroyant un impie, qu'« un faiseur de romans et un poète de théâtre est un empoisonneur public, qui se doit regarder comme coupable d'une infinité d'homicides spirituels », et que les qualités d'auteur de romans et d'auteur de comédies « ne sont pas fort honorables au jugement des honnêtes gens, et sont horribles, considérées suivant les principes de la religion chrétienne ». Racine, ancien élève de Nicole, mais élève qui avait mal tourné, se sentit visé personnellement, au témoignage de son fils: « Il crut que M. Nicole, en parlant contre les poètes, avait eu dessein de l'humilier; il prit la plume contre lui et contre tout Port-Royal, et il fit une lettre pleine de traits piquants, qui, pour les agréments du style, fut goûtée de tout le monde : « Je ne sais », dit l'auteur de la continuation de l'*Histoire de l'Académie française*, « si nous » avons rien de mieux écrit ni de plus ingénieux en » notre langue ». (Mémoires de Louis Racine.) Cette « Lettre à l'auteur des *Hérésies imaginaires* et des deux *Visionnaires* », parue en 1666, est en effet un chef-d'œuvre de bonne plaisanterie. Racine débute en disant à Nicole : « Je remarquais que vous prétendiez prendre la place de l'auteur des *Petites Lettres* (Pascal, mort en 1662); mais je remarquais en même temps qu'il y avait une grande différence entre une Provinciale et une Imaginaire ». Et il continue ainsi: « Faut-il, parce que Desmarets a fait autrefois un roman et des comédies, que vous preniez en aversion tous ceux qui se sont mêlés d'en faire? Vous avez assez d'ennemis : pourquoi en chercher de nouveaux? Oh! que le Provincial était bien plus sage que vous! Voyez comme il flatte l'Académie, dans le temps même qu'il persécute la Sorbonne. Il n'a pas voulu se mettre tout le monde sur les bras; il a ménagé les faiseurs de romans; il s'est fait violence pour les louer; car, Dieu merci, vous ne louez jamais que ce que vous faites. Et, croyez-moi, ce sont peut-être les seules gens qui vous étaient favorables. » Et plus loin: « Nous ne trouvons point étrange que vous damniez les poètes : vous en damnez bien d'autres qu'eux. Ce qui nous surprend, c'est de voir que vous voulez empêcher les hommes de les honorer. Eh! monsieur, contentez vous de donner les rangs dans l'autre monde: ne réglez point les récompenses de celui-ci.... Sophocle, Euripide, Térence, Homère et Virgile nous sont encore en vénération, comme ils l'ont été dans Athènes et dans Rome. » Le malin poète, rappelant que l'auteur de la *Clélie* avait parlé, dans ce roman, des solitaires de Port-Royal, en les traitant d'*illustres*, ajoute: « J'avais ouï dire que vous aviez souffert patiemment qu'on vous eût loués dans ce livre horrible: l'on fit venir au désert le volume qui parlait de vous ». C'est dans cette lettre que se trouve l'historiette, si joliment narrée, du capucin pris pour le père Maillart, adversaire de Port-Royal, et mis par la mère Angélique au régime du pain des valets, puis, l'erreur ayant été reconnue, gratifié d'un succulent déjeuner qu'il mangea « en bénissant Dieu qui ne lui avait pas fait manger son pain blanc le premier ». Deux amis de Port-Royal, Dubois et Barbier d'Ancourt, firent paraître deux réponses médiocres, dont Nicole endossa la responsabilité en les reproduisant avec éloges, l'année suivante, dans une seconde édition des *Visionnaires*. L'un des deux jansénistes, Dubois, avait menacé sérieusement Racine du feu éternel, en compagnie des grands génies de l'antiquité : « Vous renoncez à la communion des saints, lui disait-il, et n'aspirez qu'au partage des Sophocle et des Virgile; vous ne craignez point de mourir comme eux, après avoir vécu comme eux; et vous ne pensez pas au misérable état de ces malheureux génies que vous regardez avec tant d'envie et d'admiration : ils brûlent perpétuellement où ils sont, et on les loue seulement où ils ne sont pas ». Racine, piqué, reprit la plume, et écrivit une seconde lettre, non moins mordante que la première, et précédée d'une préface où Nicole était pris directement à partie : mais, sur les représentations de Boileau, qui lui dit que « cet ouvrage ferait honneur à son esprit, mais n'en ferait pas à son cœur, parce qu'il attaquait des hommes fort estimés, et le plus doux de tous, auquel il avait lui-même, comme aux autres, de grandes obligations, » il renonça à faire imprimer sa réplique, qui ne fut publiée qu'après sa mort.

Parmi les écrits dus à l'intarissable plume de Nicole, on cite ses *Essais de morale*, 1671 et années suivantes, 25 volumes in-12, dont Mme de Sévigné faisait si grand cas, et l'on estime particulièrement son *Essai sur les moyens de conserver la paix avec les hommes*. Quant à nous, pour le sujet qui nous occupe, nous y remarquerons le *Traité de l'Education d'un prince*, au tome second, qui est un petit chef-d'œuvre, mieux écrit que la plupart des ouvrages sortis de Port-Royal, et plein de réflexions sensées, qui n'ont pas moins leur application dans l'éducation commune que dans celle d'un roi. Il est étonnant que Sainte-Beuve en parle à peine; il est vrai que cette question n'était qu'un épisode dans son vaste sujet.

Ce traité comprend deux parties : la première, « contenant les vues générales que l'on doit avoir pour élever un prince », c'est l'éducation; la seconde, « contenant plusieurs avis particuliers touchant les études », c'est l'instruction.

Nous ne relèverons que quelques idées dans la première partie. Nicole y traite d'abord des qualités qui sont nécessaires à celui qui se charge de l'éducation d'un prince. Il ne suffit pas, dit-il, qu'il soit instruit, puisqu'il peut posséder toutes sortes de connaissances et être néanmoins un malhabile homme : un prince pourrait fort bien avoir appris les langues, l'histoire, les mathématiques, et être cependant fort mal élevé, si l'on avait négligé de lui former le jugement. La plupart des choses, en effet, sont bonnes ou mauvaises selon le tour qu'on leur donne. Aussi la qualité la plus essentielle à un précepteur est-elle « une certaine qualité qui n'a pas de nom et que l'on n'attache point à une certaine profession. On ne peut mieux la faire connaître qu'en disant que c'est elle qui fait qu'un homme blâme toujours ce qui est blâmable et loue ce qui est louable, — qu'il rabaisse ce qui est bas, qu'il fait sentir ce qui est grand, — qu'il juge sagement et équitablement de tout, qu'il propose ses jugements d'une manière agréable et proportionnée à ceux à qui il parle, et enfin qu'il tourne en toutes choses à la vérité l'esprit de celui qu'il instruit.... On ne supplée point à cette qualité essentielle, on ne l'emprunte point d'autrui, on ne s'y prépare point : la nature la commence; on l'acquiert par un long exercice et une infinité de réflexions. Et ainsi ceux qui ne l'ont pas et qui sont un peu avancés en âge sont incapables de l'avoir jamais. » On ne peut dire mieux, ni plus juste : instruire est une fonction qui demande, pour être bien remplie, des aptitudes naturelles, de la pratique et de longues réflexions; en un mot, une véritable vocation.

Mais si un bon maître tourne en toutes choses à la vérité l'esprit de celui qu'il instruit, il ne faut pas s'imaginer qu'il le fasse toujours par des réflexions expresses, ni qu'il s'arrête à tout moment à donner des règles du bien et du mal, du vrai et du faux; il le fait, au contraire, presque toujours d'une manière insensible. « C'est un tour ingénieux qu'il donne aux choses, qui expose en vue celles qui sont grandes et qui méritent qu'on les considère, qui cache celles qu'il ne faut point faire voir, — qui rend le vice ridicule et la vertu aimable, — qui forme l'esprit insensiblement à goûter et à sentir les bonnes choses et à avoir du dégoût et de l'aversion pour les mauvaises. » Il ne se croit pas obligé de n'instruire son élève qu'à certaines heures et lorsqu'il lui fait expressément ce qu'on appelle une leçon; il n'a point d'heure de leçon ou plutôt il lui fait une leçon à toute heure et sur tout ce qui se rencontre, ce qui donne plus de résultat que des discours étudiés, « n'y ayant rien qui pénètre moins l'esprit que ce qui y entre sous l'image peu agréable de leçons et d'instruction ». Comme cette manière d'instruire est insensible, le profit qu'on en tire, quoique réel, n'est pas toujours apparent; et c'est ce qui trompe les personnes peu intelligentes qui s'imaginent qu'un enfant instruit en cette manière n'est pas plus avancé qu'un autre, parce qu'il ne sait peut-être pas mieux faire une traduction de latin en français ou qu'il ne répète pas mieux une leçon de Virgile.

Citons encore ceci : « Former le jugement, c'est donner à un esprit le goût et le discernement du vrai; c'est le rendre délicat à reconnaître les faux raisonnements un peu cachés; c'est lui apprendre à ne se pas éblouir par un vain éclat de paroles vides de sens, à ne se payer pas de mots ou de principes obscurs, à ne se satisfaire jamais qu'il n'ait pénétré jusqu'au fond des choses; c'est le rendre subtil à prendre le point dans les matières embarrassées et à discerner ceux qui s'en écartent; c'est le remplir de principes de vérité qui lui servent à la trouver dans toutes choses et principalement dans celles dont il a le plus besoin. »

Sans analyser la seconde partie, nous en détacherons quelques pensées qui suffiront à montrer quelle idée Nicole se faisait de l'instruction et quels étaient les principes généraux de sa pédagogie.

« L'instruction, dit-il, a pour but de porter les esprits jusqu'au point où ils sont capables d'atteindre. » Voilà le but clairement marqué et haut placé. — « Elle ne donne ni la mémoire, ni l'imagination, ni l'intelligence; mais elle cultive toutes ces parties en les fortifiant l'une par l'autre. » Le maître ne crée rien; il ne peut que développer les germes qui sont dans l'esprit de l'enfant. — « Ce n'est pas proprement les maîtres ni les instructions étrangères qui font comprendre les choses; elles ne font tout au plus que les exposer à la lumière intérieure de l'esprit par laquelle seule on le comprend : de sorte que, lorsqu'on ne rencontre pas cette lumière, les instructions sont aussi inutiles que si l'on voulait faire voir des tableaux dans la nuit. » L'esprit de l'enfant n'est pas une pure réceptivité, c'est une force active qu'il faut exciter et développer. Ce qu'on fait pour lui est peu de chose; ce qu'on lui fait faire est tout. — « Les lumières des enfants étant toujours très dépendantes des sens, il faut, autant qu'il est possible, attacher aux sens les instructions qu'on leur donne et les faire entrer, non seulement par l'ouïe, mais aussi par la vue, n'y ayant point de sens qui fasse une impression plus vive sur l'esprit et qui forme des idées plus nettes et plus distinctes. » Nécessité de débuter avec les enfants par l'enseignement intuitif. — « On peut en conclure que la géographie est une étude très propre pour les enfants, parce qu'elle dépend beaucoup des sens et qu'on leur fait voir par les yeux la situation des villes et des provinces, etc. Mais pour leur rendre cette étude plus utile et plus agréable tout ensemble, il ne faut pas se contenter de leur montrer sur la carte les noms des villes et des provinces, il faut encore se servir de diverses adresses pour aider les enfants à les retenir; avoir des cartes où les plus grandes villes soient peintes, leur conter quelque histoire remarquable sur les principales afin d'y attacher leur mémoire, rappeler les batailles qui y ont été livrées, les grands hommes qui y sont nés, etc.; quand on leur parle de quelque histoire, ne jamais manquer d'en indiquer le lieu sur la carte. On leur peut dire encore quelque chose ou de l'histoire naturelle, s'il s'y rencontre quelque rareté, ou de la police, de la grandeur et du trafic de ces villes. » Rendre l'étude de la géographie intéressante, faire qu'elle ne s'adresse pas seulement à la mémoire, mais qu'elle exerce le raisonnement, la faire marcher de front avec celle de l'histoire.

Nicole insiste ensuite sur plusieurs autres connaissances utiles que l'on peut faire entrer par les yeux dans l'esprit des enfants : les machines des Romains, leurs supplices, leurs habits, leurs armes, leurs monuments, etc. « On doit tâcher d'inspirer aux enfants une honnête curiosité de voir les choses étranges et curieuses et de les porter à s'informer des raisons de toutes choses. Cette curiosité n'est pas un vice à leur âge, puisqu'elle sert à leur ouvrir l'esprit. »

Quand il vient à passer en revue les diverses méthodes qui étaient alors en usage pour apprendre le latin, Nicole dit « qu'en ces sortes de choses, il faut infiniment plus déférer à l'expérience qu'aux raisonnements et aux conjectures, mais qu'il ne faut pas non plus juger de la valeur absolue d'une méthode par les résultats qu'en obtiennent certaines personnes qui contribuent beaucoup à la faire réussir par leur habileté et par leurs soins. » Double maxime que feront toujours bien de méditer les réformateurs et les inventeurs de procédés nouveaux.

S'agit-il des grammaires latines où les règles sont exprimées en latin? « Le sens commun, dit Nicole, fait voir qu'on ne doit pas s'en servir; car il est ridicule de vouloir montrer les principes d'une langue dans la langue même qu'on veut apprendre. »

Le père Condren, de l'Oratoire, avait introduit au collège de Juilly une grammaire résumée sous forme de tableaux, avec quatre couleurs différentes, que l'élève devait embrasser d'un seul coup d'œil. Ce procédé jouissait d'une certaine vogue, et Richelieu notamment l'avait qualifié d' « invention heureuse ». Nicole n'en est point partisan. « On y voit moins de paroles et moins de papier, dit-il, et l'on s'imagine qu'il est aussi facile à l'esprit de comprendre et de retenir tout ce qui est dans ces cartes qu'aux yeux de le voir. Mais il n'en est pas ainsi. Lorsqu'il faut

apprendre en particulier ces cartes, on y trouve les mêmes difficultés que si on apprenait dans un livre ce qu'elles contiennent, et encore de plus grandes, parce que les diverses couleurs par lesquelles on prétend distinguer les mots des diverses classes, ne sont pas des distinctions bien naturelles et qui demeurent beaucoup dans l'esprit. » Réflexion très juste : de pareils tableaux peuvent être utiles pour se rappeler ce qu'on a appris, mais non pour apprendre ce qu'on ne sait pas.

Il faut cependant des grammaires, car il y a des règles générales, et si on ne les sait pas, « on est obligé d'apprendre cent fois ce qu'il eût suffi d'apprendre une seule fois ».

Quant à la *Janua linguarum* de Coménius, recueil de mots qu'on faisait apprendre aux enfants en vue de leur faciliter l'étude de la langue latine, Nicole ne l'approuve pas davantage. « Ce recueil peut avoir quelque utilité, dit-il; mais il est fâcheux de charger la mémoire des enfants d'un livre où il n'y a que des mots à apprendre, puisqu'une des plus utiles règles qu'on puisse suivre dans leur instruction est de joindre toujours ensemble diverses utilités, et de faire en sorte que les livres qu'on leur fait lire pour leur apprendre les langues, servent aussi à leur former l'esprit, le jugement et les mœurs; ce à quoi ce livre ne peut bien contribuer. »

Il faut cultiver beaucoup la mémoire des enfants; « mais il ne faut jamais permettre qu'ils apprennent rien par cœur qui ne soit excellent. Les choses qu'on apprend par cœur deviennent comme des moules et des formes que prennent ensuite nos pensées, quand nous voulons les exprimer : de sorte que, lorsqu'on n'en a que de bons et d'excellents, il faut, comme par nécessité, qu'on s'exprime d'une manière noble et élevée, tandis qu'on voit au contraire des personnes qui ont d'ailleurs bon esprit et qui raisonnent assez juste, parler néanmoins et écrire bassement, parce qu'on leur a, dans leur jeunesse, rempli la mémoire de mauvaises expressions et de mauvais tours.... Il faut donc bien choisir ce que l'on fera apprendre, parce que tout n'est pas également bon dans les livres : il est des choses qui ne sont qu'à lire et d'autres qu'il faut apprendre de mémoire. »

Enfin nous terminerons par cette citation qui caractérise bien l'objectif de toute la pédagogie de Nicole : « Tout doit tendre, dit-il, à *former le jugement* des enfants, et à leur imprimer dans l'esprit et dans le cœur les *règles de la véritable morale*, et il faut prendre occasion de toutes choses pour les en instruire ».

Sans doute toutes ces idées sont aujourd'hui devenues presque banales; mais Nicole a le mérite de les avoir exprimées dès 1670. De plus, il n'y a rien là qui ne soit très pratique et exprimé avec une clarté parfaite, double qualité que n'ont pas toujours su garder ceux qui ont dit les mêmes choses depuis. C'est pour cela que Nicole peut, à juste titre, être regardé comme un précurseur et comme l'un des maîtres de la pédagogie française. [I. Carré, avec additions.]

**NICOLLE.** — L'abbé Dominique-Charles Nicolle, né à Poville près Rouen en 1758, fit ses études au collège de Sainte-Barbe à Paris, et devint ensuite membre de la communauté enseignante qui dirigeait cet établissement. A la Révolution il émigra, se rendit en Russie et, en 1814, il fonda à Odessa, avec le concours du duc de Richelieu qui avait été longtemps gouverneur de cette ville, un lycée dont il conserva la direction jusqu'en 1820. A cette époque il revint en France et fut nommé membre de la Commission d'instruction publique (22 juillet 1820). L'année suivante, l'ordonnance du 27 février 1821 créa le rectorat de l'académie de Paris, et confia ces importantes fonctions à l'abbé Nicolle. C'était l'époque où le parti de la « Congrégation » gouvernait la France : le nouveau recteur fut l'instrument docile de ce parti. « La fermeture du cours de M. Cousin à la Faculté des lettres, la suppression de l'Ecole normale, l'ancienne agrégation rétablie, mais avec des démarcations et des sujétions qui annulaient l'indépendance des professeurs, le programme des études ramené autant que possible à ce qu'il était en 1780, des troubles maladroitement comprimés, et en dernier lieu une irritation telle que le gouvernement, pour réprimer un zèle qui le compromettait, fut obligé de replacer le rectorat dans les attributions du grand-maître : voilà par quels actes l'abbé Nicolle se signala devant le public. » (J. Quicherat.) L'ordonnance du 26 août 1824, qui institua un ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique et en donna le portefeuille à Mgr Frayssinous, mit fin au rectorat de l'abbé Nicolle. Il avait profité de son passage au pouvoir pour faire attribuer le privilège de collège de plein exercice à une institution dont il était le supérieur; cette institution, qui avait pris le titre de collège de Sainte-Barbe, déjà porté par l'établissement qu'avait fondé M. de Lanneau en 1798, fut plus tard cédée à la ville de Paris et devint le collège Rollin. En 1827, l'abbé Nicolle fut nommé vicaire-général de l'archevêque de Paris. La Révolution de 1830 lui enleva son siège au Conseil royal de l'instruction publique; il vécut depuis lors dans la retraite, et mourut à Soissy-sous-Montmorency, en 1835, à l'âge de soixante-dix-sept ans. Un an avant sa mort, il avait publié un petit ouvrage intitulé *Plan d'éducation ou projet d'un collège nouveau*, Paris, in-18.

**NIEDERER.** — Jean Niederer, l'un des principaux collaborateurs de Pestalozzi, naquit à Brenden, canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, le 1er janvier 1779. Ses parents s'imposèrent de lourds sacrifices pour lui permettre d'étudier la théologie, et en 1798, à l'âge de dix-neuf ans, il fut nommé pasteur à Bühler. L'année suivante il échangea cette paroisse contre celle de Sennwald (canton actuel de Saint-Gall). En 1800, il entra en relations avec Pestalozzi, alors établi à Burgdorf, et forma dès lors le projet de se consacrer avec lui à l'œuvre de l'éducation populaire. Mais ce ne fut qu'en 1803 qu'il lui devint possible de réaliser son désir et de s'associer à Pestalozzi. Niederer fut chargé à Burgdorf de l'enseignement religieux dans les classes supérieures; et bientôt, grâce à ses connaissances et à son talent d'écrivain et de professeur, il devint le second de Pestalozzi; il partageait avec lui le fardeau de l'énorme correspondance à entretenir, faisait des conférences sur la méthode pestalozzienne, et, reprenant en sous-œuvre les théories du maître, que celui-ci n'avait su exprimer jusqu'alors que d'une manière confuse et obscure, il chercha à leur donner une forme philosophique et à les réduire en système.

L'influence de Niederer atteignit son apogée lorsque Pestalozzi, après que la tentative de fonder un institut à Münchenbuchsee avec la coopération de Fellenberg eut échoué, eut réuni tous ses collaborateurs à Yverdon (1805). L'institut d'Yverdon acquit bientôt une réputation européenne; des visiteurs de tous pays vinrent y étudier la méthode pestalozzienne, et Niederer, qui en exposait les principes avec un véritable enthousiasme, contribuait pour une large part au succès de l'établissement. Si Schmid se distinguait entre tous les professeurs d'Yverdon par son talent pour l'enseignement et par des succès pratiques qui avaient fait de lui le favori de Pestalozzi, on s'habituait d'autre part de plus en plus à voir en Niederer le théoricien de l'école, et Pestalozzi lui témoignait une confiance absolue. Ce fut Niederer qui se chargea de la rédaction de la *Gazette hebdomadaire d'éducation* (*Wochenschrift für Menschenbildung*), *publiée par H. Pestalozzi et ses amis*, qui parut de 1807 à 1811; le *Discours sur l'idée de l'éducation de l'homme* (*Rede über die Idee der Menschenbildung*), lu par Pestalozzi en 1809 à la réunion de la Société suisse d'éducation à Lenzbourg, fut récrit par Niederer, et publié dans la forme que celui-ci lui avait donnée; enfin Niederer fut chargé à cette époque d'écrire la biographie de Pestalozzi et de rassembler des matériaux à cet effet. Pestalozzi — c'est un trait de son caractère — a toujours montré une prédilection marquée pour les fortes individualités, jusqu'à se subordonner volontairement à elles et à s'abandonner sans résistance à leur influence. D'ailleurs le maître et le disciple étaient si sûrs de leur attachement réciproque, si persuadés que la Providence les avait réunis à dessein pour l'œuvre à laquelle ils avaient dévoué leur

existence, que Pestalozzi ne songeait point à s'offenser des allures parfois despotiques de Niederer, et fermait volontairement les yeux sur ce qui manquait à son collaborateur : car, il faut le dire, au point de vue de la négligence des formes extérieures, du défaut de ponctualité, du manque d'ordre dans les petits détails de la vie, Niederer ne le cédait en rien à Pestalozzi lui-même.

L'année 1810 marqua un moment décisif dans la carrière de Pestalozzi et dans ses relations avec Niederer. En cette année-là, deux maîtres dont la présence avait formé, sur certains points, un contre-poids à l'influence de Niederer, quittèrent l'institut; c'étaient le Zuricois Jean de Muralt, éducateur distingué, l'égal de Niederer au point de vue de la culture intellectuelle, et bien supérieur à lui comme organisateur et esprit pratique; et Joseph Schmid, qui, en sa qualité de maître de mathématiques, de favori de Pestalozzi, et de catholique, avait subi moins que le reste du personnel enseignant la domination de Niederer. La retraite de ces deux professeurs laissa Niederer seul maître du terrain, et les lacunes inhérentes à sa personnalité devinrent alors plus sensibles. Cette même année vit se produire un incident qui devait avoir pour l'institut des conséquences désastreuses. Sur la propre demande de Pestalozzi, la Diète suisse avait nommé une commission chargée de visiter l'institut et de faire un rapport sur les résultats de la méthode d'éducation qui y était employée. La commission s'était rendue à Yverdon en novembre 1809; elle publia son rapport en septembre 1810. Ce rapport, rédigé par le P. Girard, rendait justice d'une façon générale aux efforts de Pestalozzi, mais contenait aussi de sévères critiques, et sa conclusion était que l'institut, tel qu'il était organisé, ne répondait pas à ce qu'on devait attendre d'un établissement destiné à servir de point de départ à une réforme de l'éducation populaire. Ce fut là un rude coup porté aux espérances patriotiques de Pestalozzi et de Niederer. L'issue de l'enquête eut pour résultat d'enhardir dans leurs attaques les ennemis de Pestalozzi : les *Göttingischen Gelehrten Anzeigen* publièrent en avril 1811, sous la forme d'un compte-rendu du rapport du P. Girard, un article des plus malveillants pour l'institut d'Yverdon, et à Zürich même commença dans la presse une polémique où Pestalozzi fut fort maltraité.

Niederer crut que la situation de l'institut exigeait une défense dans les règles, et, froissé dans ses plus intimes convictions, il écrivit en deux volumes un vigoureux plaidoyer intitulé *L'Entreprise de Pestalozzi et ses rapports avec la civilisation contemporaine* (*Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältniss zur Zeitkultur*), Yverdon, 1812-1813. Le désir de réduire les accusateurs au silence fit perdre de vue à Pestalozzi et à son fougueux apologiste ce qui eût été le plus important, les réformes à accomplir dans l'institut lui-même; l'établissement souffrit de cette querelle littéraire, qui absorbait le meilleur des forces de ses directeurs; au point de vue financier, les résultats ne furent pas moins fâcheux, car Niederer avait créé, pour les besoins de la polémique, une imprimerie et un comptoir de librairie, qui engloutirent de grosses sommes à un moment où la diminution du nombre des élèves avait réduit les ressources de l'entreprise. Ce débat eut une influence regrettable sur Niederer lui-même, en le surexcitant, en lui enlevant sa liberté d'esprit, en le déshabituant du travail paisible auquel il s'était consacré jusque-là.

Pestalozzi se sentait enchaîné par la reconnaissance à l'homme qui pour le défendre n'avait épargné ni temps ni peine. Une autre circonstance vint resserrer encore les liens qui l'unissaient à Niederer. En 1806, il avait fondé à Yverdon, à côté de son Institut de garçons, un institut de jeunes filles, à la tête duquel il avait placé, en 1809, une femme d'un haut mérite, Mlle Rosette Kasthofer; depuis 1813, il le lui avait cédé en toute propriété. Un an plus tard, Niederer épousa Mlle Kasthofer. Cette union combla les vœux de Pestalozzi, qui croyait voir désormais l'existence de son œuvre assurée dans l'avenir.

Cependant ce fut précisément à ce moment que l'entreprise tout entière parut mise en péril. La responsabilité de la situation ne peut être imputée à Niederer seul : ce n'était pas d'ailleurs entre ses mains que se trouvait la direction financière. En présence du danger menaçant, Niederer proposa lui-même à Pestalozzi de rappeler son ancien antagoniste Joseph Schmid, qui pouvait seul, à son jugement, sauver l'institut de la ruine en lui apportant le concours de son habileté pratique et de son entente des affaires. Schmid revint à Yverdon au commencement de 1815, et réussit, par des mesures énergiques, à conjurer le désastre financier qui menaçait Pestalozzi. Mais bientôt des querelles éclatèrent; et Pestalozzi, plein de gratitude envers son sauveur, donna raison à Schmid, qui ne tarda pas à exercer sur lui un empire plus grand encore que celui qui avait appartenu précédemment à Niederer. Les plus anciens et les plus fidèles collaborateurs de Pestalozzi le quittèrent l'un après l'autre : Krüsi et Ramsauer partirent en 1816; en 1817 ce fut le tour de Niederer, qui se consacra désormais entièrement à l'institut de jeunes filles dirigé par sa femme. Tous les efforts de Pestalozzi pour amener un nouveau rapprochement demeurèrent inutiles. Au cours de la querelle, Niederer, au nom de sa femme, éleva des réclamations financières contre Pestalozzi, et refusa obstinément les offres conciliantes et généreuses de ce dernier : il en résulta un procès qui dura sept longues années, et dont on trouvera la triste histoire à l'article *Pestalozzi*.

Mais les choses n'en restèrent pas là. Lorsque Pestalozzi, qui s'était retiré à Birr chez son petit-fils après la ruine de son institut d'Yverdon, publia en 1826 le livre intitulé *Mes destinées* (*Meine Lebensschicksale*), Niederer se sentit blessé au vif par le jugement injuste que Pestalozzi portait sur lui dans cet écrit. Il ne répondit pas directement; mais un de ses amis, Edouard Biber, fit paraître sous le titre de *Contribution à la biographie de Pestalozzi* (*Beitrag zur Biographie H. Pestalozzis*, 1827) un véritable pamphlet contre le malheureux vieillard. Quelques semaines plus tard, Pestalozzi, dont les derniers jours avaient été empoisonnés par le chagrin que lui avait causé la lecture de cet odieux écrit, expirait à l'âge de quatre-vingt-un ans. Il est impossible d'excuser la conduite de Niederer dans cette circonstance; tout ce qu'on peut dire en sa faveur, c'est qu'aussitôt que la tombe se fut refermée sur Pestalozzi, il s'empressa de déclarer, en son nom et au nom de ses amis, que la querelle était désormais apaisée, et que les anciens collaborateurs de Pestalozzi ne voulaient plus voir en lui que l'homme d'autrefois. « Il nous laisse, écrivit Niederer, comme un vivant testament, l'image d'un homme grand et bon, d'une naïveté d'enfant, avec des trésors inépuisables de tendresse et de dévouement; d'un homme plein d'une énergie débordante, d'une abnégation à toute épreuve; d'un génie créateur, envoyé par la Providence pour ouvrir à l'humanité une nouvelle ère de civilisation. » Dans les *Pestalozzischen Blätter* publiés par Niederer en 1828 et 1829, on trouve un portrait de Pestalozzi d'une analyse psychologique très délicate, et qui est probablement ce qu'on a écrit de plus exact et de plus complet pour expliquer les étranges contrastes qu'offrait le caractère du grand éducateur suisse.

L'institut de jeunes filles dirigé par Niederer et sa femme n'avait pas cessé de prospérer; en 1827, ils le transportèrent à Genève. Après les événements de 1830, Niederer joua dans cette ville un certain rôle politique : c'est à lui et à Albert Galeer qu'on doit la fondation de la grande association démocratique des ouvriers suisses, la Société du Grütli. Niederer est mort à Genève le 2 décembre 1843, à l'âge de soixante-cinq ans. Sa veuve continua à diriger l'institut de jeunes filles jusqu'en 1850, puis se retira à Zürich, où elle est morte le 14 août 1857. [J. GUILLAUME.]

**NIEMEYER.** — Hermann-Auguste Niemeyer est le plus éminent des successeurs de Francke, et le représentant principal de cette école de pédagogie qui chercha au commencement du dix-neuvième siècle, en Allemagne, à formuler une doctrine éclectique. Né à Halle le 2 septembre 1754, et arrière-petit-fils de Francke du côté maternel, il fit ses études à l'univer-

sité de cette ville. Son premier ouvrage, intitulé *Charakteristik der Bibel* (1775), eut un grand succès, et le fit nommer professeur extraordinaire de théologie à l'université en 1779. En 1784 il obtint le titre de professeur ordinaire, et en même temps fut chargé des fonctions d'inspecteur du célèbre *Pædagogium* (Voir *Francke*). L'année suivante, il devint co-directeur de l'ensemble d'établissements connus sous le nom de « fondations de Francke » (*Franckesche Stiftungen*). Un nouvel écrit théologique, intitulé *Populäre und praktische Theologie* (1792), lui attira quelques persécutions, parce que le ministère prussien crut y voir des doctrines hétérodoxes, empruntées à la philosophie de Kant; l'ouvrage fut interdit; mais, grâce à la protection du roi Frédéric-Guillaume II, qui témoigna toujours à Niemeyer une bienveillance spéciale, ce petit orage n'eut pas de conséquences fâcheuses pour le professeur. C'est à cette époque que Niemeyer conçut le plan de son grand ouvrage pédagogique, les *Principes de l'éducation et de l'enseignement* (*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*), dont la première édition parut en 1796 en un seul volume. L'ouvrage, accueilli avec beaucoup de faveur, eut une seconde édition la même année; en 1799 parut la troisième, déjà fort augmentée, en deux volumes : en même temps Niemeyer devenait, par la mort de Schultze, directeur unique des « fondations de Francke ». Une quatrième édition des *Principes de l'éducation* parut en 1801. La cinquième, en 1806, fut augmentée d'un troisième volume, où se trouvait entre autres un examen critique de la méthode de Pestalozzi, dont l'auteur fit plus tard un ouvrage spécial sous le titre de *Pestalozzis Grundsätze und Methoden* : Niemeyer y montre un esprit libéral, disposé à accueillir sans étroitesse les réformes et les nouveautés; mais il conteste la justesse des principes pestalozziens, et déclare ne pouvoir s'associer aux espérances de ceux qui attendaient de l'application d'un procédé d'enseignement la régénération de l'humanité.

L'année même où il publiait cette cinquième édition de son livre, la ville de Halle était occupée par les troupes françaises, et Napoléon, vainqueur à Iéna, ordonnait la fermeture de l'université. Niemeyer fut arrêté le 18 mai 1807 et envoyé à Paris comme otage avec quatre autres personnes de marque; mais il recouvra la liberté cinq mois plus tard, et, après que Halle eut été incorporé au nouveau royaume de Westphalie, il obtint du roi Jérôme la réouverture de l'université, dont il fut nommé chancelier et recteur perpétuel en 1808. Sa situation était très délicate; il fallait ménager les vainqueurs, tout en conservant des relations amicales avec la Prusse, dont le roi Frédéric-Guillaume III témoignait, comme son père, une bienveillance toute particulière au pédagogue de Halle. Mais Niemeyer joignait à beaucoup de dignité et de fermeté toutes les qualités du diplomate; il sut profiter de la faveur du roi Jérôme pour donner un nouvel essor à l'université de Halle et au *Pædagogium*, et en même temps il témoignait un attachement plein de reconnaissance au roi de Prusse, auquel il dédia, en 1810, la sixième édition de ses *Principes de l'éducation*. Toutefois, lorsqu'en 1813 la jeunesse des universités allemandes prit les armes contre la France, Niemeyer devint suspect à Napoléon, qui le destitua et ordonna en juillet 1813 la suppression de l'université de Halle.

Niemeyer se rendit alors auprès du roi de Prusse; et après la conclusion de la paix, il obtint de lui le rétablissement de l'université (1816), à la tête de laquelle il fut de nouveau placé. Mais quelques années plus tard, quand le gouvernement prussien, redoutant la propagande des idées libérales, plaça dans chaque université un commissaire extraordinaire, Niemeyer, tout en gardant son titre de chancelier et de recteur, se vit enlever de fait l'autorité rectorale. Il abandonna en 1820 les fonctions d'inspecteur du *Pædagogium* à son gendre Jacobs, mais garda jusqu'à sa mort celles de directeur des « fondations de Francke ». Il occupa ses dernières années à la publication de trois nouvelles éditions de ses *Principes*, en 1818, en 1824 et en 1827. Il mourut à l'âge de soixante-treize ans, en pleine possession de toutes ses facultés, le 7 juillet 1828.

Outre les ouvrages dont nous avons parlé, Niemeyer — qui était aussi un philologue et un poète — a publié diverses éditions de classiques grecs, des drames religieux, des hymnes et des poésies lyriques. Il a écrit une *Histoire du Pædagogium de Halle pendant le premier siècle de son existence* (1796). En 1813, il fit paraître un *Recueil de passages des classiques grecs et latins relatifs à la théorie de l'éducation*. Ses *Observations faites en voyage* (*Beobachtungen auf Reisen*), publiées en cinq volumes, de 1820 à 1826, contiennent le récit des voyages qu'il accomplissait presque chaque année et qui le conduisirent successivement dans les divers Etats de l'Allemagne, en Hollande, en France et en Italie; c'est un recueil des plus intéressants.

Son livre capital, les *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, dans la forme définitive qu'il a reçue en 1827, se compose de quatre parties. La première traite de la pédagogie proprement dite (*Pädagogik*); l'auteur y passe successivement en revue l'éducation physique (*körperliche Erziehung*) et l'éducation de l'esprit (*geistige Erziehung*) : il divise cette dernière en éducation intellectuelle, esthétique et morale. La seconde partie comprend la didactique ou théorie de l'enseignement (*Unterrichtslehre oder Didaktik*), divisée en deux sections : 1° principes généraux de l'enseignement; 2° lois spéciales de l'enseignement de la jeunesse relativement aux principales matières du programme. Dans cette deuxième section consacrée à la didactique spéciale, l'auteur donne successivement des préceptes pour l'enseignement de la langue maternelle; de l'écriture, du dessin et du chant; de l'arithmétique et des mathématiques; de la géographie et de l'histoire; des sciences naturelles, de la science de l'homme, et des éléments de la philosophie; des langues étrangères, modernes et anciennes; de la rhétorique et de la poésie; de la religion et de la morale. La troisième partie traite de l'organisation des écoles et des établissements d'instruction publique des diverses catégories; dans la première section, on trouve des considérations générales sur l'organisation de l'instruction publique; dans la seconde section, des chapitres spéciaux sont consacrés aux écoles normales, aux écoles primaires tant urbaines que rurales, aux écoles primaires supérieures, aux écoles de filles, aux écoles militaires et aux gymnases. La quatrième partie, enfin, traite de l'éducation domestique. Dans un supplément, l'auteur esquisse brièvement l'histoire de l'éducation et des doctrines pédagogiques, depuis les Grecs et les Romains jusqu'aux premières années du dix-neuvième siècle.

Niemeyer distingue dans les temps modernes quatre écoles pédagogiques principales : l'école religieuse ou école de Francke; l'école des humanistes, représentée en Allemagne au dix-huitième siècle par Ernesti, Heyne et Wolf; l'école des philanthropinistes; et l'école des éclectiques, dans laquelle il se range lui-même. Le but de son livre, écrit-il, est « de contribuer à faire connaître ce que le passé offre de vraiment méritoire, ainsi que les améliorations qui ont pu être réalisées depuis; de mettre à la portée des éducateurs et des maîtres de la jeunesse ce qui a été dit ou fait de meilleur dans tous les temps, et d'arriver ainsi à établir, sur la base de l'expérience, les règles solides de l'éducation et de l'enseignement ». Il dit ailleurs : « Ce dont nous avons besoin aujourd'hui, c'est avant tout l'éveil de toutes les énergies et de toutes les bonnes volontés. Il ne faut pas s'enchaîner à des formules — l'expérience a montré que l'esprit peut s'en retirer pour ne laisser qu'une lettre morte; il ne faut pas non plus attendre de quelque révolution subite un renouvellement général de l'éducation, ni fonder des sectes et des écoles, mais éprouver chaque chose et la juger d'après sa valeur intrinsèque, sans se préoccuper de savoir si elle est vieille ou nouvelle, et bien se persuader qu'il n'existe pas plus, en pédagogie, de méthode unique et exclusive, qu'il ne peut exister en religion d'Église possédant seule le privilège de conférer le salut. »

Il existe une traduction française du grand ouvrage de Niemeyer, publiée par J.-J. Lochmann, sous le titre de *Principes d'éducation*, en trois volumes, Lausanne, 1835-1847. M. Durivau a donné également une traduction de l'opuscule critique consacré à Pestalozzi, sous le titre d'*Examen raisonné de la méthode de Pestalozzi*, Paris, 1832.

**NIETHAMMER.** — Frédéric-Emmanuel Niethammer, né en 1766 à Beilstein, près de Heilbronn, en Wurtemberg, mort en 1848 à Munich, s'est fait une place parmi les pédagogues allemands par sa tentative de réorganisation de l'enseignement secondaire en Bavière. Après avoir fait ses études à Tubingue, il enseigna la philosophie à Iéna, puis la théologie à Würzbourg, et fut appelé en 1808 aux fonctions de conseiller scolaire auprès du ministère de l'intérieur à Munich. Chargé d'élaborer un nouveau plan d'études pour les gymnases bavarois, il publia, pour exposer et justifier sa conception de l'enseignement secondaire, un ouvrage intitulé *la Lutte du philanthropinisme et de l'humanisme* (*Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus*, Iéna, 1808), dans lequel il se range sans réserve du côté des humanistes. L'humanisme, dit-il, considère dans l'homme le côté spirituel et vraiment humain, il vise à l'éducation de la raison; le philanthropinisme méconnaît la vraie nature humaine, donne la prépondérance à l'animalité sur la spiritualité, et se contente de faire acquérir un certain savoir-faire tout matériel et extérieur, au lieu de cultiver en l'homme l'homme lui-même. Le plan d'études de Niethammer resta en vigueur pendant huit ans, jusqu'en 1816; d'autres influences le firent abandonner alors et remplacer par un programme plus restreint, d'où la philosophie était éliminée. Niethammer était lié avec Schiller, Gœthe et la plupart des hommes distingués de l'Allemagne: pendant son séjour à Iéna, il avait publié, en collaboration avec Fichte, une revue philosophique. Pendant la seconde moitié de sa carrièrre, il se consacra uniquement aux questions d'administration ecclésiastique, en qualité de membre du Consistoire protestant de la Bavière.

**NIVELLEMENT.** — Voir *Arpentage*.

**NOEL.** — Jean-François Noël, polygraphe et administrateur français, n'est guère connu de la plupart de ceux qui s'occupent d'éducation que comme l'auteur, putatif ou réel, de nombreux ouvrages classiques, dictionnaires, chrestomathies, grammaires, etc.; on ne se douterait pas, à le juger sur ses ouvrages, que cet inspecteur de l'Université impériale et royale avait fait, durant la première moitié de sa vie accidentée, tout autre chose que des livres d'école. Né à Saint-Germain-en-Laye vers 1755, Noël, après de bonnes études à Paris, reçut la tonsure, et devint professeur au collège Louis-le-Grand. Il se fit connaître d'abord par des poésies et des pièces d'éloquence qui obtinrent des prix académiques. En 1791, l'abbé Noël, devenu zélé partisan de la Révolution, quitta l'habit ecclésiastique et le professorat, et obtint un poste dans les bureaux du ministère des affaires étrangères; il fut ensuite chargé de diverses missions diplomatiques à Londres (1792), à la Haye (1793) et à Venise (1794). Dans l'intervalle de ses missions, il s'occupait de journalisme, et publia divers ouvrages, tels qu'une *Lettre sur l'antiquité du bonnet rouge*, et un *Nouveau Siècle de Louis XIV*, recueil de chansons licencieuses et de poésies satiriques de l'époque du grand roi. Le 3 ventôse an III (21 février 1795), sur la proposition du Comité d'instruction publique, il fut nommé par la Convention membre de la Commission exécutive de l'instruction publique en remplacement de Clément de Ris. « Le citoyen Noël, disait de lui le *Journal de Perlet*, est connu par des titres littéraires, diplomatiques, et par un dévouement absolu à la Révolution depuis 1789; il a aussi été honoré de la haine et des outrages de Saint-Just et de ses amis. » Au mois de thermidor suivant, Noël retourna à la Haye en qualité de ministre plénipotentiaire : il y resta deux ans. Revenu à Paris, il rentra dans l'administration de l'instruction publique. En l'an VII, il publia, en collaboration avec Planche, un *Dictionnaire de la fable*, qui a eu plusieurs éditions; et, s'il faut en croire Quérard, il se serait fait vers la même époque l'éditeur de diverses publications latines d'un caractère moins innocent. Après le 18 brumaire, il fut successivement commissaire de police à Lyon et préfet du Haut-Rhin. En l'an X enfin, il fut choisi par le premier consul comme l'un des trois inspecteurs généraux des études créés par la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802) : de ce moment date pour lui une nouvelle carrière. Lors de la création de l'Université, il fut maintenu dans les fonctions d'inspecteur général de l'instruction publique, qu'il conserva sous tous les régimes, jusqu'à sa mort, arrivée en 1841.

Parmi les livres classiques parus sous son nom à partir de 1802, les plus connus sont : les *Leçons françaises de littérature et de morale* (1804), en collaboration avec Delaplace; le *Dictionnaire historique des personnages de l'antiquité* (1806); un *Dictionnaire latin-français* et un *Dictionnaire français-latin* (1807); une refonte du *Gradus ad Parnassum* (1808); un *Manuel de rhétorique* (1810), avec Delaplace; un *Abrégé de la grammaire française* (1826) avec Chapsal, petit manuel dont la vogue a été immense et qui a eu d'innombrables éditions; des *Leçons d'analyse grammaticale* et des *Leçons d'analyse logique* (1827), avec Chapsal; un *Dictionnaire des origines, inventions et découvertes* (1827), avec Carpentier; des *Leçons de philosophie et de morale* (1833). « C'est un triste et singulier privilège de certaines célébrités, dit la Biographie Michaud à l'article *Noël*, d'être empruntées, trop souvent même payées, pour tromper le public et lui faire croire que tel ou tel ouvrage a été composé ou revu par des écrivains qui n'ont fait que prêter où vendre leur nom à des éditeurs aussi peu délicats qu'eux-mêmes. » Il paraît que la fameuse grammaire publiée sous le nom de Noël et Chapsal était l'œuvre de Chapsal seul, et que Noël reçut une somme considérable en échange de l'autorisation qu'il donna de mettre son nom sur la couverture de l'ouvrage.

En 1810 et 1811, Noël avait été chargé avec Georges Cuvier d'une mission en Hollande et dans la Basse-Allemagne, à l'effet d'y inspecter les établissements d'instruction publique; les deux *Rapports* contenant le compte-rendu de cette mission portent le nom de Noël et celui de Cuvier; mais la rédaction en a été faite par Cuvier seul (Voir *Cuvier*). [J. Guillaume.]

**NOMBRE DES ÉCOLES.** — La loi du 30 octobre 1886, article 13, attribue au Conseil départemental le droit de déterminer, après avis des conseils municipaux et sous réserve de l'approbation du ministre, le *nombre*, la nature et le siège des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune.

Après avoir rappelé que toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique (Loi du 30 octobre 1886, art. 11), la circulaire du 27 mai 1888 justifie ainsi qu'il suit les prérogatives du Conseil départemental en ce qui concerne la fixation du nombre des écoles publiques :

« *Une ou plusieurs écoles*; — *une au moins* : mais qui décidera si c'est une ou si c'est plusieurs qu'il est obligatoire de créer? S'il s'agissait d'écoles autres que l'école élémentaire, s'il s'agissait d'écoles maternelles ou d'écoles supérieures ou d'écoles professionnelles, le conseil municipal seul aurait à répondre. Mais l'article 11 ne vise que l'école élémentaire et obligatoire. Un conseil municipal pourrait-il donc éluder la loi en ouvrant, par exemple, une seule classe élémentaire pour une population de 1000 élèves? Une commune de 100 000 habitants prétendrait-elle s'être mise en règle avec la loi en offrant à sa population enfantine une seule école de garçons et une seule école de filles? Assurément non. Dès lors, il faudra bien qu'une autorité quelconque ait qualité pour fixer la limite, pour empêcher la violation de la loi, pour dire, à la commune récalcitrante que nous supposons, combien d'écoles et quelles écoles elle est tenue d'établir

« L'autorité chargée de cette décision, sous la seule

réserve de l'approbation du ministre, le législateur a voulu que ce fût le Conseil départemental.

« Assurément on pourrait concevoir un autre système : la loi aurait pu fixer elle-même une échelle de population à laquelle correspondrait, degré par degré, tel nombre fixe d'écoles ou de classes; elle aurait pu, pour toutes les catégories d'écoles primaires élémentaires, comme elle l'a fait pour la catégorie toute spéciale des écoles de hameau proprement dites, déterminer à la fois une distance kilométrique et un effectif minimum d'élèves entraînant de droit tant d'écoles ou tant de classes. Mais le législateur n'a pas voulu s'engager dans cet excès de règlementation. Il a compté d'abord sur le bon vouloir et sur l'intérêt même des communes, ensuite sur l'équité et la compétence du Conseil départemental : il en a fait une sorte de jury départemental des intérêts scolaires; il lui a donné les fonctions d'un tribunal arbitral chargé d'examiner une à une les situations locales, d'ouvrir une enquête, d'étudier les propositions des conseils municipaux, et, cela fait, de déclarer, non d'après les textes, mais d'après le bon sens et la bonne foi, combien il faut au moins d'écoles ou de classes dans telle commune pour que l'instruction obligatoire n'y soit pas lettre morte, pour qu'il y ait possibilité matérielle de recevoir et d'instruire tous les enfants d'âge scolaire. Le législateur a pensé qu'il prenait contre l'imperfection des jugements humains toutes les garanties désirables en ajoutant que cette décision du Conseil départemental ne serait exécutoire que si le ministre, informé des réclamations qu'elle a pu susciter, la reconnaît bien fondée et la revêt d'une approbation définitive. »

**NORMALE (ÉCOLE) DE L'AN III.** — La fondation de la première Ecole normale, qui fut créée par un décret de la Convention du 9 brumaire an III, et dont les cours durèrent du 1er pluviôse au 30 floréal an III, a été racontée à l'article *Convention*. Le Comité d'instruction publique de l'an II avait élaboré (1er prairial an II) un projet de décret tendant à « révolutionner l'instruction » par l'ouverture à Paris d'un « cours normal » temporaire, que devaient suivre d'autres cours à ouvrir dans les départements. Cette idée, comme l'a montré M. Paul Dupuy, avait été inspirée au Comité par le succès des cours organisés à Paris en ventôse, par le Comité de salut public, pour enseigner rapidement à huit cents citoyens venus de toutes les parties de la France les procédés relatifs à la fabrication de la poudre et des canons. Plus tard, un décret de la 4e sans-culottide de l'an II, rendu sur le rapport du Comité de salut public, chargea expressément le Comité d'instruction publique de lui présenter, sous deux décades, un projet d'*écoles normales*.

Le décret du 9 brumaire an III distinguait, dans l'institution des écoles normales, deux degrés successifs. Des élèves choisis par les administrations de district, à raison d'un élève pour vingt mille habitants, devaient se rendre à Paris avant la fin de frimaire pour y suivre les leçons d'une Ecole normale dont le cours d'études durerait quatre mois au moins ; ils recevraient un traitement de cent francs par mois. Ces élèves, rentrés dans leurs districts respectifs, y ouvriraient, dans trois chefs-lieux de canton désignés par l'administration, une école normale « seconde », dont le cours aurait aussi une durée de quatre mois au moins ; dans ces écoles normales des départements, les élèves de l'Ecole de Paris, devenus maîtres à leur tour, transmettraient aux citoyens et aux citoyennes qui voudraient se vouer à l'enseignement public la méthode d'enseignement qu'ils auraient apprise à Paris.

Les professeurs choisis pour l'Ecole normale de Paris (décrets des 19 brumaire, 10 et 19 nivôse) furent d'illustres savants ou des célébrités littéraires. Les branches d'études durent être au nombre de douze ; l'enseignement en fut confié à quatorze professeurs :

Mathématiques, Lagrange et Laplace;
Géométrie descriptive, Monge;
Physique, Haüy;
Histoire naturelle, Daubenton;
Chimie, Berthollet;
Agriculture, Thouin;
Géographie, Buache et Mentelle (ce dernier adjoint à Buache par un arrêté du 24 nivôse);
Histoire, Volney;
Morale, Bernardin de Saint-Pierre;
Grammaire, Sicard;
Analyse de l'entendement, Garat;
Littérature, La Harpe.

Un décret du 12 pluviôse ordonna ultérieurement qu'il y aurait de plus à l'Ecole normale un professeur d'économie politique, et le 19 la Convention nomma Vandermonde à cette chaire supplémentaire.

Par suite de difficultés matérielles, l'Ecole normale, dont les cours auraient dû commencer le 1er nivôse, ne s'ouvrit que le 1er pluviôse. Les leçons eurent lieu dans l'amphithéâtre du Muséum d'histoire naturelle. L'article 10 du décret du 9 brumaire disait que « deux représentants du peuple, désignés par la Convention nationale, se tiendraient près l'Ecole normale » : c'était l'imitation de ce qui avait été fait pour l'Ecole de Mars. Le 16 brumaire, le Comité d'instruction publique arrête que « Thibaudeau présentera à la Convention les deux représentants qui vont être choisis pour la surveillance immédiate des écoles normales. Le choix de tous les membres se porte sur les citoyens Sieyès et Lakanal. » Cette désignation unanime de Sieyès montre de quelle influence ce représentant jouissait alors auprès du Comité, qui suivait ses inspirations avec la même docilité qu'en juin 1793. Mais le politique taciturne ne jugeait pas encore le moment venu de se remettre en évidence : bien que la Convention eût voté, le 22 brumaire, la proposition qu'était chargé de lui faire Thibaudeau, Sieyès refusa sa nomination. Alors, le 14 frimaire, le Comité décide de présenter Fourcroy en remplacement de Sieyès; mais quelqu'un fit observer à la Convention que Fourcroy était occupé au Comité de salut public, et le Comité d'instruction fut invité à proposer un autre membre. Il se rabattit sur le vieux Deleyre, qui n'avait guère d'autre titre que d'avoir été l'ami de Jean-Jacques Rousseau et d'avoir rimé des romances que celui-ci avait mises en musique. Deleyre fut nommé (27 frimaire), et Lakanal, au lieu d'avoir à s'effacer devant le prestige d'un collègue illustre, se vit de la sorte en posture de jouer un premier rôle. Le 28 frimaire, le Comité décida que « les représentants du peuple près l'Ecole normale connaîtraient directement de tout ce qui serait relatif à cette école », en sorte que Lakanal et Deleyre se mirent à prendre des arrêtés en leur nom personnel, comme le faisaient les représentants en mission. A la séance d'ouverture, Lakanal, chapeau à panache tricolore sur la tête, sabre au côté, donna lecture du décret de la Convention instituant l'école ; « tous les spectateurs et les élèves s'étaient levés et découverts, et répondirent par des salves d'applaudissements; après quoi ils se rassirent, remirent leurs chapeaux, et Laplace, tête nue, lut son programme et fit sa première leçon; Haüy et Monge lui succédèrent : les professeurs parlèrent toujours découverts devant les élèves couverts » (Paul Dupuy). Les leçons de l'Ecole normale devaient toutes être improvisées; elles étaient recueillies par la sténographie, puis publiées dans le journal de l'école, créé à cet effet et qui était distribué aux membres de la Convention, aux professeurs et aux élèves, aux administrations de district, et aux agents de la République en pays étrangers. Une fois par décade avait lieu une conférence où les élèves discutaient avec les professeurs, leur demandaient des éclaircissements ou leur proposaient des objections : ces débats étaient aussi sténographiés et publiés.

La présence de Lakanal et de Deleyre aux séances de l'Ecole normale fut une des causes qui rendirent l'établissement impopulaire. « A peine investis de cette nouvelle autorité, dit Biot, ils devinrent un objet de jalousie : l'Ecole normale ne fut plus que leur affaire particulière. » Les conséquences furent désastreuses pour l'Ecole, ainsi identifiée avec la personne de deux députés qui n'avaient rien d'éminent : « toute l'influence qui aurait à peine suffi pour la soutenir s'unit pour la renverser ». La fonction des deux représentants consista, une fois l'Ecole ouverte, à présider aux leçons, assis sur une estrade élevée au-des-

sus des professeurs, dans le costume des représentants du peuple en mission. « Deleyre et Lakanal présidaient toujours la séance, chacun à sa façon, le premier somnolent et bonhomme, le second important et majestueux. On ne tarda pas à s'impatienter de les voir ainsi dominer tous les deux du haut de leur estrade les séances de l'Ecole. Dès le 7 pluviôse, le *Journal de Perlet* demanda « s'ils avaient par » hasard la prétention de contrôler les leçons des pre- » miers géomètres, des premiers physiciens, des pre- » miers littérateurs de France, et par conséquent » d'Europe ». L'*Ami des citoyens* de Méhée leur décocha des épigrammes à travers lesquelles on aperçoit leur silhouette juste et leur attitude vivante. » (Paul Dupuy.) Voici un croquis du bonhomme Deleyre :

Deleyre est un puits de science.
Comme il préside la séance !
Savez-vous bien ce qu'il fait là ?
Il arrive, il dort, il s'en va :
Le lendemain, il recommence.

Quant à Lakanal, « sa posture est bien celle de protecteur des savants qu'il voulait garder pour la postérité ; seulement on la prenait moins au sérieux en ce temps-là » :

A nos leçons un pédant de collège
En belle chaire est venu s'installer.
Par un décret il a le privilège
De ne rien dire et de beaucoup parler.
Il règle tout; sur lui tout doit rouler;
Il distribue et louange et reproche;
Bref, mon pédant est la mouche du coche,
Qui nuit, bourdonne, et croit tout faire aller.

Le caractère des leçons ne fut pas exactement celui qu'avait prescrit le décret de fondation. La plupart des professeurs s'occupèrent fort peu de montrer aux élèves — qui étaient tous des hommes faits et dont quelques-uns étaient eux-mêmes des savants — l'art d'enseigner, et cédèrent à la tentation assez naturelle de communiquer à leur auditoire soit leurs propres découvertes dans la science qu'ils enseignaient, soit les résultats les plus élevés auxquels cette science était parvenue. C'est ainsi que Laplace et Lagrange, après avoir débuté par une leçon sur la numération, arrivèrent rapidement à la haute algèbre; la dernière leçon de Laplace traite du calcul des probabilités. Monge expose la théorie et les procédés de la géométrie descriptive, dont il était l'inventeur. Berthollet rend compte des récentes découvertes de la chimie. Sicard, chargé d'enseigner la grammaire, n'entretient guère ses auditeurs que des succès qu'il a obtenus dans l'éducation de quelques jeunes sourds-muets, dont il fait l'exhibition publique. La Harpe, sous prétexte de littérature, déclame contre les Jacobins ; il analyse quelques discours de Cicéron, afin d'y chercher des allusions politiques ; il fait même, au lendemain de la défaite des faubourgs au 12 germinal, une leçon contre le *tutoiement* (14 germinal).

Le 27 germinal, l'évêque Thibault, un « réacteur », proposa à la Convention la fermeture immédiate de l'Ecole normale : « La plupart des élèves, dit-il, sont des chanoines ; ils ne se rendent point à l'Ecole, et ils peuvent au moins donner pour excuse que la salle où l'on donne les leçons ne peut pas contenir la moitié de leur nombre ». Le montagnard Romme déclara que « le but de l'Ecole était absolument manqué » ; si on eût « occupé les hommes distingués qui la dirigent à composer des livres élémentaires », au lieu de leur faire professer des leçons où leurs auditeurs ne reçoivent que « des notions académiques », on eût « répandu dans la République beaucoup plus d'instruction » qu'en ouvrant un établissement où on ne trouve que « le charlatanisme organisé » ; la marche suivie a été déraisonnable : « il fallait d'abord faire composer les livres qui auraient dû servir à l'enseignement, les soumettre à l'examen du Comité d'instruction publique, et songer ensuite à former les instituteurs ». Fourcroy répondit que, « malgré tout ce qu'on venait de dire, la Convention ne pouvait supprimer l'Ecole normale sans avoir entendu le Comité d'instruction publique », et que parce que « des abus s'étaient glissés dans cette école, ce n'était pas une raison pour tarir tout le bien qu'elle pouvait produire ». La Convention ordonna au Comité d'instruction de lui faire un rapport.

Le 7 floréal, Daunou (un des Soixante-treize, rentré à la Convention le 18 frimaire précédent) parut à la tribune au nom du Comité; celui-ci avait décidé d'inviter la Convention à fixer au 30 prairial la clôture de l'Ecole, qui aurait eu ainsi une durée de cinq mois. Mais l'assemblée, dont la majorité avait hâte d'en finir avec une institution d'origine « terroriste », écouta avec faveur une diatribe du girondin Guyomar contre « la manie des anciens gouvernants, qui croyaient qu'on pouvait faire des savants en quatre mois, et voulaient *révolutionner* jusqu'à la science » ; elle décréta, sur sa proposition, que l'Ecole serait fermée le 30 floréal et non le 30 prairial comme le proposait le Comité; mais, comme fiche de consolation pour les professeurs, elle ajouta au décret une disposition proposée par Ehrmann, portant que « les professeurs qui n'auraient pas fini leurs cours le 30 floréal donneraient le complément de ces cours dans le Journal de l'Ecole normale, lequel complément serait distribué gratuitement aux élèves ». Voici les passages essentiels du rapport de Daunou :

« On doit convenir avec ceux qui ont demandé la suppression de cette Ecole, qu'elle n'a point pris, en effet, la direction que nous avons cru lui prescrire, et que les cours, en général, ont plus offert jusqu'ici un enseignement direct des sciences qu'une exposition des méthodes qu'il faut suivre en les enseignant.

« Quoique l'Ecole normale n'ait pas rempli toutes les vues qu'on se proposait en l'instituant, le Comité n'a pu méconnaître les fruits que l'instruction publique en doit retirer. Outre les leçons des professeurs, il se fait plusieurs cours particuliers où les élèves les plus instruits donnent des leçons élémentaires, profitables à la fois et à ceux qui les reçoivent et à ceux qui en sont les organes.... Ainsi appelés au foyer des lumières nationales, beaucoup de talents se sont fécondés ;... on peut dire qu'ils ont aperçu un horizon plus vaste, éprouvé des sensations plus profondes, conçu des pensées plus fortes et plus étendues ; et si, de toutes ces causes, il n'est pas résulté une direction assez sûre vers un but bien fixé, au moins est-il incontestable qu'un grand mouvement salutaire, bien qu'indécis, a été imprimé à l'instruction.

« Peut-être qu'en instituant l'Ecole normale on ne s'est point assez occupé d'en déterminer l'objet avec précision. Il eût fallu surtout savoir si, en appelant ici quatorze cents citoyens de toutes les parties de la France, on avait pour but de les préparer aux fonctions d'instituteurs primaires, ou à celles de professeurs centraux [professeurs d'écoles centrales], ou si l'on voulait enfin seulement les disposer à tenir à leur tour des écoles normales secondaires dans chaque département de la République. Suivant que l'on se proposait l'un de ces trois buts très divers, il y avait aussi une marche très distincte à suivre, et dans le choix des élèves et dans le genre de l'enseignement....

« Votre Comité croit qu'il faut renoncer à l'idée d'établir des écoles normales secondaires dans les départements. Il n'aperçoit plus aucun moyen d'effectuer avec quelque utilité ce difficile et dispendieux projet. »

Par la renonciation à cette partie du projet primitif qui prévoyait l'ouverture, dans trois chefs-lieux de canton de chaque district, d' « écoles normales secondes » où les citoyens et les citoyennes qui voudraient se vouer à l'enseignement public viendraient apprendre la méthode d'enseigner, qui leur serait transmise par les élèves de l'Ecole normale de Paris, tout l'avantage qu'on avait pu espérer de l'institution « révolutionnaire » conçue en l'an II, mais que les thermidoriens s'étaient montrés incapables de réaliser, se trouvait perdu : comme l'avait dit Romme, « le but de l'Ecole normale était absolument manqué ».

Conformément au décret, la clôture de l'Ecole normale eut lieu le 30 floréal : son existence avait duré quatre mois. Sa fin fut saluée par des chansons ; un élève rima ce couplet, sur l'air de : *Allez-vous-en, gens de la noce* :

Allez-vous-en, gens de l'Ecole,
On ne peut rien faire de vous.

L'entreprise en était trop folle :
Allez-vous-en planter vos choux.

Du 1er pluviôse au 30 floréal, le nombre des leçons données par les professeurs de l'Ecole fut le suivant : Sicard 38, Haüy 25, Buache et Mentelle 20, Daubenton 18, Lagrange et Laplace 16, Berthollet 14, Monge 12, Vandermonde 11, Bernardin de Saint-Pierre 9, Garat 7, La Harpe 7, Volney 6. Thouin ne put professer, il était en mission en Belgique.

Nous n'avons pu nous procurer l'édition originale du Journal de l'Ecole normale ; l'édition que nous avons eue entre les mains est une réimpression ; en voici le titre : « *Séances et Débats des Ecoles normales*, recueillies par des sténographes et revues par les professeurs ; nouvelle édition ; Paris, à l'imprimerie du Cercle Social, an IX (1800) ». Cette édition comprend treize volumes, dont dix pour les séances ou leçons, et trois pour les débats, plus un atlas. Les leçons proprement dites de l'Ecole normale ne remplissent que les six premiers volumes des séances ; les quatre autres contiennent des travaux ultérieurs, savoir : le 7e, un extrait de la *Mécanique céleste* de Laplace, par Biot, et le commencement d'un cours d'agriculture, par Thouin ; le 8e, des fragments sur l'histoire naturelle, par Daubenton et Lacépède, et la suite du cours d'agriculture de Thouin ; le 9e, une leçon complémentaire de chimie, par Berthollet, datée de l'an IX, et la suite du cours d'agriculture de Thouin ; le 10e, des leçons sur le calcul des fractions, professées à l'Ecole polytechnique par Lagrange en l'an VII. La seconde moitié du 3e volume des Débats est occupée par des mémoires posthumes de Haüy sur la minéralogie.

*Bibliographie*. — *L'Ecole normale de l'an III*, par Paul DUPUY, Paris, Hachette et Cie, 1895, 1 vol. grand in-8°.

[J. GUILLAUME.]

**NORMALE SUPÉRIEURE D'INSTITUTEURS (ECOLE)**. — Voir *Normales supérieures d'enseignement primaire* (*Ecoles*).

**NORMALE SUPÉRIEURE D'INSTITUTRICES (ECOLE)**. — Voir *Normales supérieures d'enseignement primaire* (*Ecoles*).

**NORMALES PRIMAIRES (ÉCOLES)**. — Les *écoles normales* sont des établissements publics où les jeunes gens qui se destinent aux fonctions d'instituteur ou d'institutrice viennent compléter leur instruction et s'initier aux meilleures méthodes d'enseignement. Ces établissements ont donc un double caractère : ce sont, à la fois, des maisons d'instruction proprement dite et des maisons d'éducation professionnelle.

S'il est vrai que tant vaut le maître, tant vaut l'école, il est non moins vrai que tant vaut l'école normale, tant valent les instituteurs. C'est ce qui faisait dire à Guizot : « L'instruction primaire est tout entière dans les écoles normales ; ses progrès se mesurent à ceux de ces établissements » : et à Jules Ferry : « Il n'y a pas d'enseignement public sans les écoles normales ». Aussi n'est-il pas étonnant que l'idée de fonder des établissements où se formerait et se recruterait le personnel enseignant des écoles primaires soit née le jour où, pour la première fois, on songea à répandre l'instruction primaire, en la rendant accessible à tous. C'est à la Convention nationale que revient en France le mérite d'avoir conçu cette généreuse pensée. Mais, avant d'entrer dans le domaine des faits, cette conception devait avoir plus d'un obstacle à surmonter, plus d'une résistance à vaincre, et il ne fallut pas moins d'un siècle pour résoudre le grand problème posé par la Révolution. Etroitement associées aux destinées de l'enseignement primaire, les écoles normales eurent, comme cet enseignement, comme la liberté elle-même, leurs luttes à soutenir et des défaites à essuyer, avant de rencontrer leur triomphe. A ce point de vue, on peut dire que l'histoire des écoles normales se confond, dans notre pays, avec l'histoire de l'instruction publique et même avec celle des idées libérales.

## A. — HISTORIQUE.

L'histoire des écoles normales françaises peut se partager en cinq périodes : 1° de l'an III à 1830 ; 2° de 1830 à 1850 ; 3° de 1850 à 1870 ; 4° de 1870 à 1884 ; 5° de 1884 à l'époque actuelle.

### I. — De l'an III à 1830.

Le Comité d'instruction publique avait conçu, avant le 9 thermidor, le projet d'organiser à Paris un cours normal, d'une durée de deux mois, pour préparer aux fonctions d'instituteurs deux mille citoyens appelés de toutes les parties de la France, et qui, de retour dans leurs districts, ouvriraient dans chacun d'eux quatre écoles publiques d'instruction d'une durée de deux mois, où ils répéteraient, devant les citoyens et citoyennes désireux de se vouer à l'enseignement, la méthode d'enseignement reçue par eux à Paris. La pensée du Comité, approuvée par le Comité de salut public, fut réalisée quelques mois plus tard. Sur le rapport de Lakanal la Convention rendit le 9 brumaire an III (30 octobre 1794) un décret aux termes duquel, « voulant accélérer l'époque où elle pourra faire répandre d'une manière uniforme l'instruction nécessaire à des citoyens français », elle décidait la création, à Paris, d'une « *école normale* où seront appelés, de toutes les parties de la République, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner » (art. 1er). Cette école devait recevoir 1400 élèves, désignés par les administrateurs de chaque district, à raison d'un élève pour 20 000 habitants. Tous les élèves devaient être externes et âgés de vingt et un ans au moins. La durée des cours serait de quatre mois, après quoi « les élèves formés à cette école républicaine rentreraient dans leurs districts respectifs et ouvriraient, dans les trois chefs-lieux de canton désignés par l'administration du district, des écoles normales dont l'objet serait de transmettre aux citoyens et citoyennes qui voudraient se vouer à l'enseignement public la méthode d'enseignement qu'ils auraient acquise à l'Ecole normale de Paris » (art. 11).

Cette tentative échoua. Le but de l'Ecole normale de Paris — ouverte le 1er pluviôse an III et fermée le 30 floréal suivant — fut, dit Romme, « absolument manqué », et l'on renonça à essayer d'ouvrir les écoles normales de second ordre qui eussent pu répandre dans les districts les bonnes méthodes. — Voir *Normale (Ecole) de l'an III*.

Treize années s'écoulèrent. Napoléon venait de créer l'Université. Le décret organique du 17 mars 1808 ordonna (articles 107 et 108) « qu'il serait pris par l'Université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, à écrire et les premières notions du calcul dans les écoles primaires ne fût exercé désormais que par des maîtres assez éclairés pour communiquer facilement et sûrement ces premières connaissances nécessaires à tous les hommes. A cet effet, il sera établi auprès de chaque académie, et dans l'intérieur des collèges et des lycées, une ou plusieurs *classes normales* destinées à former des maîtres pour les écoles primaires. On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer. » Lire, écrire et chiffrer ! le programme était modeste, et nous sommes bien loin des vues de la Convention ; mais l'intention était bonne. Malheureusement rien ne fut fait par le gouvernement impérial pour assurer l'exécution des articles 107 et 108 du décret de 1808. Un autre décret, rendu pendant les Cent-Jours sous l'inspiration de Carnot (27 avril 1815), portait qu' « il serait ouvert à Paris une école d'essai d'éducation primaire, organisée de manière à pouvoir servir de modèle et à devenir *école normale* pour former des instituteurs primaires ». Waterloo emporta le décret et le ministre.

Sur un seul point du territoire, le décret de 1808 avait reçu un commencement d'exécution. En 1810 fut ouvert à Strasbourg, par les soins du préfet Lezay-Marnésia et du recteur Levraud, la première école normale primaire de France, la première par la date et longtemps aussi la première par sa valeur pédagogique et les services qu'elle rendit. Cette école, orga-

nisée sur le plan des séminaires allemands, reçut tout d'abord soixante boursiers de seize à trente ans et un nombre illimité de pensionnaires libres. Le montant des bourses était réparti entre les communes du département proportionnellement à leur population, à leurs revenus et à l'importance de leurs écoles. Le budget de l'école normale de Strasbourg fut à l'origine de 30 000 francs. La durée des cours, primitivement fixée à quatre années, fut dans la suite réduite à trois. L'enseignement comprenait la langue française, la langue allemande, l'arithmétique, les éléments de physique, la calligraphie, la géographie, le dessin, la musique, le chant, des notions d'agriculture et de gymnastique. On devait y étudier également les meilleures méthodes d'enseignement, c'est-à-dire la pédagogie ou plutôt la méthodologie, qui constituait toute la pédagogie d'alors. A l'exception de l'histoire, qu'on s'étonne de ne pas voir figurer dans ce programme, nous ne faisons pas beaucoup mieux de nos jours.

L'école normale de Strasbourg prospéra rapidement, et sa bonne renommée détermina le département du Haut-Rhin à y envoyer des boursiers, à l'entretien desquels il consacra tout d'abord une somme de 6000 francs. En peu d'années les deux départements alsaciens furent pourvus d'un personnel enseignant d'élite, et c'est grâce à ce personnel que l'Alsace se distingua bientôt par la bonne tenue de ses écoles. Aussi Guizot a-t-il pu dire dans son Rapport au roi du 2 mars 1833 : « Sous tous les rapports, la supériorité de l'école populaire dans l'académie de Strasbourg est frappante, et la conviction aussi juste que générale du pays l'attribue surtout à l'existence de l'école normale primaire ». Cette supériorité, l'Alsace l'a longtemps gardée, et, comme le bon exemple est contagieux, celui que donnaient les départements du Bas-Rhin et du Haut-Rhin ne fut pas perdu.

Le gouvernement de la Restauration ne devait pas voir de bon œil la création d'écoles normales : aussi ne fit-il rien pour la provoquer. La célèbre ordonnance du 29 février 1816 se borne à recommander (art. 39) de « favoriser autant qu'il sera possible, dans les grandes communes, les réunions de plusieurs classes sous un seul maître et plusieurs adjoints, afin de former un certain nombre de jeunes gens dans l'art d'enseigner ». Mais si le gouvernement demeurait indifférent, et parfois même se montrait hostile, les efforts d'hommes dévoués réussirent cependant à réaliser quelques progrès. Deux départements, voisins de l'Alsace, créèrent des écoles normales en 1820 : le département de la Moselle à Heldefange, celui de la Meuse à Bar-le-Duc. La première de ces écoles, qui fut transférée à Metz en 1833, reçut une dotation annuelle de 10 000 francs, fournie par les cotisations du Conseil général et des communes. La seconde obtint une allocation départementale de 4000 francs, et le surplus de la dépense fut couvert par les subventions communales, par le montant des portions de bourse laissées à la charge des familles, et par le prix des pensions des pensionnaires libres. Le gouvernement entretint aussi quelques bourses dans ces établissements. A Heldefange et à Bar-le-Duc, on imita ce qui avait été fait à Strasbourg. Seulement la durée des cours fut réduite à deux années. Quant aux programmes de l'enseignement, ils présentaient quelques différences entre eux et avec ceux de l'école qu'on avait prise pour modèle. A Heldefange, on étudiait à peu près tout ce qui s'enseignait à Strasbourg, et, de plus, des notions d'histoire naturelle et d'hygiène, la géométrie, et aussi la tenue des livres et des registres de l'état civil, mais toujours pas l'histoire. C'est dans le programme de l'école de Bar-le-Duc qu'on voit apparaître, pour la première fois, cette branche de l'enseignement; en revanche, on n'y trouve plus ni l'allemand, ni la physique, ni l'histoire naturelle, ni la gymnastique, ni la rédaction des actes de l'état civil. Comme on le voit, l'Etat n'intervient en aucune façon dans la direction des études; il laisse ce soin aux autorités locales, qui s'inspirent des besoins de la région. Quoi qu'il en soit, les nouvelles écoles gagnèrent vite les sympathies du public : à Heldefange, on compta bientôt quatre-vingts élèves, et soixante à Bar-le-Duc. Les écoles primaires des deux départements se peuplèrent rapidement de maîtres instruits et préparés à communiquer leurs connaissances, et Guizot pouvait, dans le rapport que nous avons déjà cité, leur rendre ce témoignage : « Les départements de la Meuse et de la Moselle se distinguent par le petit nombre des communes privées d'écoles (il n'y en a que quatre dans la Moselle), par l'emploi de bonnes méthodes d'enseignement, et par l'abandon presque complet de la méthode individuelle. »

Le rapport continuait ainsi : « L'ouverture des écoles normales de Strasbourg, Heldefange et Bar-le-Duc forme, en quelque sorte, une première époque dans l'histoire de l'instruction populaire, depuis les promesses, peu accomplies, du décret du 17 mars 1808. Après la fondation de ces trois établissements, on ne rencontre, de 1820 à 1828, qu'une longue et triste lacune. D'honorables citoyens, des associations persévérantes travaillaient encore soit à multiplier, soit à perfectionner les simples écoles primaires. Mais les écoles normales étaient des établissements trop considérables et d'une exécution trop difficile pour surmonter les méfiances et la mauvaise volonté du pouvoir. Toute création de ce genre demeura donc suspendue. Il faut toutefois mentionner, comme se rapportant à cette époque, l'établissement formé à Paris par les soins d'une société pour l'enseignement élémentaire, soutenu par le préfet de la Seine, et spécialement destiné à propager la méthode d'enseignement mutuel. »

L'établissement dont parle Guizot était le cours normal créé en 1815 par la Société pour l'instruction élémentaire et placé d'abord sous la direction de M. Martin. C'est l'école dont le décret du 27 avril 1815 avait promis l'ouverture, et qui, après Waterloo, fut fondée par l'initiative privée. Le préfet de la Seine, le comte de Chabrol de Volvic, maintenu en fonctions par Louis XVIII, s'intéressa à cet établissement et le prit sous sa protection. En juin 1816, un arrêté du préfet nomma l'instituteur Nyon, auteur du *Manuel pratique ou Précis de la méthode d'enseignement mutuel*, « professeur » de ce cours normal, qui avait son siège à l'école mutuelle de garçons de la rue Carpentier. L'année suivante, le préfet fonda un cours normal pour les institutrices, et mit à sa tête Mme Quignon, institutrice de l'école mutuelle de filles de la Halle-aux-Draps. En 1820, le jeune instituteur Sarazin, directeur de l'école mutuelle de Popincourt, succéda à Nyon comme directeur de l'école normale élémentaire des instituteurs. Mais peu d'années après, l'une et l'autre école dut suspendre son activité.

En 1828 arrive aux affaires le ministère libéral présidé par M. de Martignac, et le nouveau ministre de l'instruction publique, le comte de Vatimesnil, s'honore en encourageant les efforts, jusque-là isolés, des particuliers et des départements. Le 6 mai 1828, le grand-maître de l'Université, s'adressant aux recteurs, leur tient ce langage absolument nouveau de la part d'un ministre de la Restauration : « Je ne saurais trop vous recommander de travailler à former, dans une des principales communes de votre académie, une classe normale, à l'imitation de celle qui a si bien réussi à Strasbourg. Je ne doute pas que vous ne soyez secondé, en cela, par les maires et par les préfets, qui verront dans une pareille mesure le moyen de donner à l'enseignement primaire tout le développement et toute la perfection dont il est susceptible. » Quelques semaines plus tard, le 19 août 1828, le même ministre revenait sur ce sujet, et, prenant pour exemple ce qui se faisait en Alsace et en Lorraine, il donnait, pour l'organisation des futures écoles dont il recommandait la création, les plus sages conseils, les plus utiles indications. Et, comme si les écoles normales n'avaient attendu que la permission de naître, il s'en ouvre coup sur coup onze nouvelles, dans l'Est d'abord, puis sur différents points du territoire : à Mirecourt dans les Vosges, à Toul dans la Meurthe, à Charleville dans les Ardennes, à Dijon dans la Côte-d'Or, à Orléans dans le Loiret, à Bourges dans le Cher, à Rouen dans la Seine-Inférieure, à Saint-Remy dans la Haute-Saône, à Courtefontaine dans le Jura (ces trois dernières dirigées par

des congrégations religieuses : celle de Rouen par les frères des Écoles chrétiennes, celles de Saint-Remy et de Courtefontaine par les frères Maristes), à Salers dans le Cantal, et à Ajaccio en Corse.

Cette énumération est empruntée au rapport Guizot du 2 mars 1833 : mais, chose singulière, le rapport parle ensuite des écoles normales départementales créées antérieurement à 1830 comme étant au nombre de treize seulement, tandis que les onze écoles ouvertes en 1828 et 1829, jointes aux trois écoles (Strasbourg, Heldefange et Bar-le-Duc) datant de 1810 et de 1820, forment manifestement un total de quatorze établissements. (Dans ce total ne sont pas comprises les deux écoles normales d'enseignement mutuel de Paris.)

La chute du ministère Martignac arrêta un moment l'impulsion donnée; mais, quand les idées libérales triomphèrent en 1830, le mouvement en faveur des écoles normales s'étendit de proche en proche et gagna rapidement toute la France.

### II. — De 1830 à 1850.

Le rapport de Guizot que nous avons déjà cité contient une énumération des écoles normales fondées depuis la révolution de Juillet jusqu'au commencement de 1833. Voici la liste donnée par ce document : Brignoles (Var), Amiens, Laon, Angers, Bordeaux, Angoulême, Caen, Saint-Lô, Alençon, Cahors, Auch, Clermont-Ferrand, Le Puy, Grenoble, Limoges, Tulle, Guéret, Villefranche (Rhône), Bourg, Montbrison (Loire), Montpellier, Nîmes, Privas, Avignon, Châtillon-sur-Loire (dans le Loiret; école fondée et dirigée par un pasteur calviniste pour former des institutrices protestantes), Versailles (pour les départements de l'académie de Paris), Mont-de-Marsan, Poitiers, Rennes, Nantes, Evreux, Colmar, Toulouse, Albi. Cela forme un total de trente-quatre établissements s'ajoutant aux quatorze dont la liste a été donnée dans la section précédente.

Nous sommes arrivés au moment où le gouvernement va prendre en main la direction du mouvement et intervenir directement dans la fondation et l'organisation des écoles normales. Avant de le suivre dans cette voie nouvelle, il convient de jeter un coup d'œil en arrière et de préciser le caractère des écoles créées jusqu'alors grâce à l'initiative des autorités locales. Evidemment, en vertu même de leur origine, ces écoles ne se ressemblent point; nées d'un même besoin, elles s'étaient formées sous des influences diverses et dans des conditions plus ou moins heureuses, suivant l'importance des départements, suivant les ressources dont elles pouvaient disposer, suivant l'idée que les autorités départementales se faisaient d'un tel établissement. A Heldefange, l'école normale avait été installée dans un vieux château; à Toul, à Charleville, et sans doute ailleurs, elle fut annexée au collège; à Dijon, on lui donna une installation spéciale, avec un internat; à Versailles, on l'établit dans les dépendances du palais. Souvent l'école occupe des bâtiments communaux ou des bâtiments loués, à moins que, comme à Saint-Remy et à Courtefontaine, elle ne soit établie dans des immeubles appartenant à une congrégation. Souvent aussi, ce n'est qu'une « classe normale » annexée à un collège. Diverse également était leur organisation : ici, l'internat prévalait; là, c'était l'externat; d'ordinaire il y avait internes et externes. Dans certains endroits, l'école était en régie, ailleurs elle était au compte du directeur, qui traitait à forfait avec le département. En général, le montant des bourses et le prix de la pension ne dépassait pas 300 francs. Les bourses étaient entretenues par le département, les communes ou des fondations particulières. L'Etat en accordait quelques-unes ici ou là. La durée des études était généralement de deux années; mais il y avait des exceptions, et les deux années étaient parfois réduites à une, ou portées à trois. La plupart des écoles étaient des établissements laïques; mais il y en avait aussi aux mains des congrégations. Le programme variait de même; mais il semble que partout on se préoccupât de donner aux études une direction pédagogique. Cependant les écoles normales n'avaient pas toutes des écoles annexes; en général les élèves-maîtres allaient se former à la pratique de l'enseignement soit dans les petites classes des collèges, soit dans les écoles de la ville, soit même, comme à Versailles, dans les cours d'adultes. Le personnel enseignant paraît, à l'origine, avoir été réduit à sa plus simple expression : un directeur et deux ou trois professeurs, empruntés au collège et choisis par le directeur, avec l'agrément du recteur. Le directeur lui-même appartenait, d'ordinaire, à l'enseignement secondaire : c'était un ancien principal ou un ancien régent. Il était, dans les écoles laïques, nommé par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du préfet et du recteur. Partout il y avait un aumônier, le plus souvent externe, et l'instruction religieuse et morale occupait la première place dans l'enseignement. Partout enfin, à côté des écoles laïques, fonctionnait une commission de surveillance dont le directeur faisait partie et dont les autres membres, au nombre de quatre généralement, étaient nommés soit par le préfet, soit par le recteur. Cette commission avait les pouvoirs les plus étendus sur la gestion économique, comme sur le personnel des élèves et des maîtres. Nous ignorons quels étaient à cette époque les traitements des fonctionnaires attachés aux écoles normales; nous savons que onze ans plus tard, en 1843, le directeur de l'école normale de Bar-le-Duc touchait 1500 francs par an! Quant aux élèves boursiers, ils étaient tenus de s'habiller eux-mêmes, de fournir un trousseau et de se procurer eux-mêmes les livres et autres objets à leur usage. L'âge d'admission variait de dix-huit à trente ans et même à trente-cinq. Nous omettrions de signaler un des côtés les plus originaux des écoles normales de cette époque, si nous ne disions qu'elles étaient ouvertes aux instituteurs en exercice. Pendant les vacances, ils y venaient suivre de véritables conférences pédagogiques, qu'on appelait dans certains endroits l'*école des méthodes*; parfois même ils y entraient comme élèves pendant toute une année, à la condition de se faire suppléer à leurs frais à la tête de leurs écoles. Comme on le voit, s'il y avait des points communs dans l'organisation des écoles normales d'alors, il y avait aussi des différences profondes. Mais le moment approchait où le nombre des écoles allait se multiplier et où une main ferme allait les rattacher plus directement à l'Etat, en leur donnant une règlementation uniforme dans ses lignes générales. Au régime d'indépendance relative sous lequel elles avaient vécu jusque-là allait succéder un régime de centralisation qui, à certains égards, aura les conséquences les plus heureuses : c'est toute une révolution qui va s'opérer.

Au mois d'octobre 1832, Guizot était arrivé au ministère de l'instruction publique. Il ordonna aussitôt une enquête sur la situation des écoles normales, et les résultats de cette enquête étaient à peine recueillis que parut le règlement du 14 décembre 1832, qu'on pourrait appeler la charte des écoles normales. Des modifications, dont quelques-unes importantes, ont été apportées depuis à ce règlement : le fond est resté le même.

Jusqu'à cette époque, les écoles normales avaient été des établissements exclusivement départementaux; le règlement du 14 décembre ne rompt pas complètement cette attache; mais, reliées au pouvoir central, ces écoles deviennent en même temps des établissements de l'Etat. Elles ont conservé depuis ce double caractère; mais tandis que le lien qui les unit au département, très fort à l'origine, a été en se relâchant de plus en plus, celui qui les unit au pouvoir central s'est resserré progressivement jusqu'au jour où la loi du 19 juillet 1889, en ne laissant à la charge des départements que l'entretien ou la location des bâtiments, a fait des écoles normales presque uniquement des établissements de l'Etat.

Le règlement du 14 décembre 1832 a une telle importance dans l'histoire des écoles normales qu'il nous paraît indispensable de l'analyser sommairement. Cette étude, en marquant mieux le point de départ, permettra de se rendre plus facilement compte des changement survenus dans la suite.

Les matières de l'enseignement sont déterminées

par les articles 1 et 3. Elles comprennent « l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, l'arithmétique, y compris le système légal des poids et mesures, la grammaire française, le dessin linéaire, l'arpentage et les autres applications de la géométrie pratique, des notions de sciences physiques applicables aux usages de la vie, la musique, la gymnastique, les éléments de l'histoire et de la géographie de la France ». Il faut y joindre « l'apprentissage des meilleures méthodes, auxquelles les élèves seront exercés dans une ou plusieurs classes primaires annexées à l'école normale, la rédaction des actes de l'état-civil, la greffe et la taille des arbres ». Si l'on compare ce programme avec celui qui est actuellement en vigueur, et même avec les programmes déjà adoptés dans les grandes écoles normales de l'Est, on ne peut s'empêcher de remarquer combien il est modeste. Nous ne parlons pas de la pédagogie ni des sciences sur lesquelles la pédagogie repose, la psychologie et la morale. Nous ne parlons pas non plus, et pour cause, des travaux manuels, ni des langues vivantes, ni du dessin d'imitation; mais nous constatons que l'étude de la langue française se réduit à la grammaire, que la géométrie est à peine indiquée, que les notions les plus élémentaires d'algèbre sont passées sous silence, que les sciences physiques n'apparaissent en quelque sorte que pour mémoire, que les sciences naturelles ne sont pas mentionnées, et que l'enseignement de l'histoire et de la géographie est réduit à un minimum. Si nous relevons ces lacunes, c'est moins pour faire la critique du règlement de 1832, que pour montrer combien furent peu fondées les plaintes qui devaient retentir un peu plus tard contre le développement exagéré des études normales. Il est juste de rappeler aussi que, dans l'instruction qui accompagnait l'envoi de ce règlement, Guizot disait : « S'il arrivait que quelques articles de ce règlement général fussent contraires aux règlements spéciaux déjà en vigueur dans certaines écoles normales et institués par leurs fondateurs, mon intention n'est pas d'abolir ces dernières dispositions; elles devront, au contraire, être observées jusqu'à plus ample examen, car on doit les supposer mieux appropriées aux circonstances et aux nécessités locales ». Et, de fait, en ce qui concerne les programmes d'enseignement, bon nombre d'écoles normales conservèrent ceux qu'elles avaient adoptés, à la condition de les faire approuver par le Conseil royal. Le programme nouveau ne devait être obligatoire que pour les écoles qui allaient se créer, et il convenait, en somme, à des études dont la durée était fixée à deux années.

Le directeur était nommé par le ministre de l'instruction publique, sur la présentation du recteur et du préfet (art. 5). Il continuait à être chargé « d'une partie importante de l'enseignement ». Il était secondé par des maîtres « choisis par le recteur, sur la proposition de la commission spéciale chargée de la surveillance de l'école et sauf l'approbation du ministre » (articles 6 et 7). Une circulaire du 23 juillet 1835 fixa à deux le nombre de ces maîtres (auxquels s'ajoutaient, pour certaines matières, des maîtres spéciaux). Il n'était pas question d'âge ni de capacité. Directeurs et maîtres-adjoints furent encore pendant longtemps choisis parmi les fonctionnaires de l'enseignement secondaire. Ce n'est qu'en 1845 (Ordonnance du 18 novembre) que les directeurs furent « pris dans le service de l'instruction primaire ». On le voit, Guizot, si novateur sur d'autres points, ne songea même pas à réserver complètement à son représentant direct la nomination des fonctionnaires de l'école : pour les directeurs, le préfet intervient conjointement avec le recteur; pour les maîtres-adjoints, c'est la commission de surveillance qui exerce le droit de présentation. Cette commission reçut des attributions nombreuses autant qu'importantes : elle devint pour longtemps un des organes principaux de toute école normale. Le règlement du 14 décembre la chargeait de la surveillance « sous tous les rapports d'administration, d'enseignement et de discipline » (art. 17). Ses membres étaient nommés, comme le directeur, sur la présentation du préfet et du recteur. Le règlement de 1832 n'en fixait pas le nombre. Le directeur assiste aux séances de la commission avec voix délibérative, « hors les cas où il s'agit de statuer sur des questions intéressant sa personne ou sa gestion » (art. 18). La commission exerce donc une sorte de pouvoir disciplinaire sur le directeur lui-même. Elle détermine, chaque année, le nombre des élèves-maîtres à recevoir, d'après les besoins présumés de l'instruction primaire (ce droit a été dévolu, comme l'on sait, au Conseil départemental, à partir de 1854). Elle examine, chaque année, le compte et le budget qui lui sont présentés par le directeur (art. 20). Elle visite les classes, interroge les élèves sur tous les objets de l'enseignement et tient note des réponses. Elle reçoit, tous les ans, du directeur un rapport sur tout ce qui concerne la discipline et les études (art. 21). D'après ce rapport, elle désigne les élèves-maîtres qui seront admis à passer en deuxième année (art. 22). A l'expiration de la seconde année, tous les élèves subissent devant elle un dernier examen, à la suite duquel ils sont inscrits sur un tableau dont copie est adressée au recteur, au préfet et aux comités d'arrondissement (art. 23). Signalons encore l'article 24, aux termes duquel elle délivre à ceux des élèves qui ont satisfait à l'examen un certificat qu'ils doivent produire devant le jury chargé de délivrer les brevets de capacité. On voit, par ces citations, de quel pouvoir considérable était investie la commission de surveillance. Son action s'étendait sur toutes les parties du service, sur tout le personnel enseignant et sur tout le personnel des élèves depuis leur entrée à l'école jusqu'à leur sortie, et même au delà, puisque ses notes les suivaient jusque devant les comités d'arrondissement à qui appartenait alors la nomination des instituteurs.

Les écoles normales pouvaient recevoir des élèves internes et des externes. Les internes étaient seuls appelés à profiter des bourses entières ou partielles fondées par les départements, par les communes, par l'Université, par les donations particulières ou par des associations charitables (art. 8). Aucun élève, interne ou externe, ne pouvait être admis avant l'âge de seize ans et s'il n'avait subi un examen préalable (art. 11). Les connaissances exigées des candidats se réduisaient à peu de chose : ils étaient tenus de prouver « qu'ils savaient lire et écrire correctement, qu'ils possédaient les premières notions du calcul et de la grammaire française, et qu'ils avaient une connaissance suffisante de la religion qu'ils professaient ». Mais le principe énoncé à l'article 2 de la loi de 1833 ne devait pas tarder à s'appliquer aux écoles normales, et le vœu des pères de famille fut désormais « consulté et suivi en ce qui concerne l'instruction religieuse de leurs enfants ». Une autre disposition qu'il convient de signaler invitait les examinateurs, qui furent à partir de la loi de 1833 les mêmes que pour le brevet de capacité, à s'assurer « des dispositions des candidats, de leur caractère et de leur aptitude ». Enfin les candidats étaient tenus de produire un certificat de bonne conduite, délivré par le maire de leur commune, et de prendre l'engagement de servir pendant dix ans au moins dans l'instruction publique comme instituteurs communaux. Notons, pour terminer, l'article 16, aux termes duquel, conformément à un usage que nous avons déjà signalé, « des instituteurs primaires en exercice pouvaient être admis dans le cours de l'année et particulièrement pendant le temps où vaquent les écoles, à suivre, comme externes, les cours de l'école normale, afin de se fortifier dans les connaissances qu'ils possèdent et d'apprendre à pratiquer les méthodes perfectionnées ». C'est à cette mesure, qui répondait à un besoin urgent en un temps où le nombre des instituteurs capables était si restreint, qu'il faut faire remonter l'origine des conférences départementales organisées, non sans succès, dans diverses régions de la France.

Malgré son importance, le règlement du 14 décembre 1832 n'est pas l'acte de Guizot qui eut l'influence la plus décisive sur l'avenir des écoles normales. C'est dans la loi du 28 juin 1833 qu'il faut chercher l'origine des développements ultérieurs qu'a pris cette institution. Dans l'exposé des motifs (rédigé

par Victor Cousin) de cette loi mémorable, après avoir indiqué à grands traits l'organisation nouvelle qu'il préparait pour l'enseignement primaire, le ministre s'exprimait ainsi : « Tous ces soins, tous ces sacrifices seraient inutiles, si nous ne parvenions pas à procurer à l'école publique un maître capable, digne des nobles fonctions d'instituteur du peuple ». Puis, ayant tracé de cet instituteur l'admirable portrait qu'on connaît, il concluait ainsi : « Faire des maîtres qui approchent d'un pareil modèle est une tâche difficile, et, cependant, il faut y réussir, ou nous n'aurions rien fait pour l'instructions primaire..., et pour cela, des écoles normales primaires sont indispensables : aussi nous vous proposons d'en établir une par département ». En effet, l'article 11 du projet de loi déposé par Guizot était ainsi conçu : « Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire. Le Conseil général délibérera sur les moyens d'entretenir cette école. » Les Chambres se montrèrent moins libérales que le ministre, et l'article 11 de la loi de 1833 fut amendé de la façon suivante : « Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins ». Sans doute, il est regrettable que la rédaction de Guizot n'ait pas prévalu, car autoriser plusieurs départements à se réunir pour entretenir, à frais communs, une école normale, c'était fournir aux adversaires de la loi un moyen de l'éluder. Mais, cette fois encore, l'opinion publique eut raison des résistances qu'elle rencontrait, et, malgré les efforts qui furent faits alors et l'encre qui fut dépensée pour célébrer les mérites des écoles régionales, les départements ne profitèrent pas de l'offre qu'on leur faisait, et la seule tentative de ce genre, qui eut lieu dans l'Ouest, ne réussit pas. Chaque département voulut, et avec raison, avoir son école normale. Aussi voyons-nous ces établissements se multiplier rapidement à partir de 1833. Dans cette seule année, dix-huit départements répondent à l'appel qui leur a été adressé, et l'Aisne, l'Allier, les Basses-Alpes, l'Ariège, l'Aude, l'Aveyron, la Haute-Garonne, le Gers, l'Hérault, la Gironde, les Landes, la Loire, la Haute-Loire, la Marne, la Mayenne, les Basses-Pyrénées, les Hautes-Pyrénées, les Pyrénées-Orientales sont pourvus d'une école normale d'instituteurs. L'année suivante, huit autres départements suivent cet exemple : ce sont les Hautes-Alpes, l'Aube, le Calvados, le Loir-et-Cher, le Nord, la Sarthe, le Tarn-et-Garonne et la Vienne. En même temps, la Haute-Saône et la Meurthe ramenaient leur école normale au chef-lieu. Enfin, dans le cours de l'année 1835, trois nouvelles écoles normales s'ouvraient dans l'Yonne, la Dordogne et le Doubs. Il ne restait plus qu'un effort à faire pour que les quatre-vingt-six départements en fussent tous pourvus : il faudra près de cinquante ans pour accomplir ce dernier effort!

Il ne pouvait pas se faire qu'une institution dont les services étaient si unanimement appréciés ne fût pas jugée indispensable pour le recrutement des institutrices. Tant que l'instruction des filles fut négligée et que les congrégations religieuses en détinrent le monopole, ce besoin ne se fit pas impérieusement sentir; mais lorsque l'ordonnance du 23 juin 1836, appliquant aux écoles des filles la plupart des dispositions de la loi du 28 juin 1833, donna une première impulsion à cet enseignement, de nouvelles écoles publiques s'ouvrirent et il fallut pourvoir à leur direction. Les congrégations religieuses s'emparèrent d'abord du mouvement; mais soit qu'elles ne pussent suffire aux besoins d'un recrutement qui devenait chaque jour plus considérable, soit que certaines communes ne voulussent pas de l'enseignement congréganiste, on dut s'occuper de former un personnel laïque. Il se passa alors ce qui était arrivé lors de la création des premières écoles normales d'instituteurs : à côté d'une pension ou d'une école primaire supérieure de filles, on ouvrit une classe que l'on appela *cours normal* et où furent reçues les jeunes filles qui se destinaient à l'enseignement. Il va sans dire que ces classes normales, à l'origine surtout, furent annexées à des écoles dirigées par des communautés religieuses. Les premiers départements où se fondèrent des cours normaux furent ceux de la Gironde (1834), des Basses-Pyrénées (1838), des Hautes-Alpes (1840), de l'Ille-et-Vilaine, des Côtes-du-Nord, de la Lozère, de la Nièvre (1841), de la Manche, de la Sarthe (1844), de la Drôme, de l'Aisne, du Nord (1845), de la Charente-Inférieure (1847), des Landes, et de la Loire-Inférieure (1849). On peut remarquer, en passant, que ce sont les départements les moins empressés à se pourvoir d'une école normale d'instituteurs qui se donnèrent les premiers un cours normal d'institutrices. La raison s'en devine aisément. Quoi qu'il en soit, ce fut là l'origine des écoles normales d'institutrices, et il fallait la noter.

Malheureusement le temps de l'enthousiasme était passé, et déjà commençaient à se faire entendre contre les écoles normales de sourdes accusations, prélude de l'orage qui devait s'amonceler sur elles et éclater en 1850. Ce qu'on commençait à leur reprocher, c'était de sortir des limites que leur avait assignées le règlement de 1832, d'étendre outre mesure les programmes de leur enseignement, et de former ainsi des instituteurs superficiels, impatients de leur sort, remplis d'eux-mêmes et mal préparés à l'humble condition qui les attendait. Peut-être, en effet, y eut-il des imprudences commises ici ou là; peut-être, dans la ferveur du premier moment, dépassa-t-on quelque peu le but; mais quoi! ne sont-ce pas là des erreurs excusables, et fallait-il partir en guerre contre les écoles normales pour corriger de tels abus? La vérité, c'est que les idées libérales perdaient du terrain; le parti qui avait inspiré au gouvernement de Juillet les lois répressives de 1835, et qui profitait des émeutes de la rue, aussi bien que des attentats dirigés contre la personne du roi, pour ramener le pouvoir en arrière, au lieu de chercher la cause de l'état troublé des esprits dans l'insuffisance de la liberté et dans l'insuffisance des lumières, la vit ou feignit de la voir dans l'école. C'était l'école qui, avec sa demi-science, éveillait les convoitises, aiguisait les appétits, faisait des déclassés, et des déclassés des mécontents et des perturbateurs de l'ordre social. Et les ouvriers de cette œuvre de désorganisation, c'étaient les instituteurs, ces instituteurs que formaient maintenant les écoles normales!

Ces craintes, vraies ou simulées, gagnèrent les régions officielles, et l'on vit, en 1838, l'Académie des sciences morales et politiques, cette même Académie que Guizot venait de relever de ses ruines, se prendre à douter de l'œuvre de son fondateur et mettre au concours la question suivante : « Quels perfectionnements pourrait recevoir l'institution des écoles normales primaires, considérée dans ses rapports avec l'éducation morale de la jeunesse? » Il n'y avait pas à s'y méprendre : aux yeux de l'Académie, les écoles normales, telles que les avait conçues Guizot, n'étaient pas capables de concourir efficacement à « l'éducation morale de la jeunesse » : il fallait réformer l'institution! Plusieurs concurrents se présentèrent; mais ils avaient recherché les causes du malaise dont souffrait l'enseignement primaire dans la condition même de l'instituteur, dans l'insuffisance de son traitement, dans sa dépendance vis-à-vis des comités locaux, des maires, des curés, dans le manque de direction et de protection : ils n'avaient pas répondu à l'attente de l'Académie, le concours fut ajourné. En 1840, l'Académie fut plus heureuse : on avait compris ses secrètes préoccupations. Le prix fut décerné à M. Barrau, principal du collège de Chaumont, un parfait honnête homme, à coup sûr, et un homme dévoué, à sa façon, à l'enseignement primaire, mais dont, à ce moment, le jugement était véritablement troublé, comme celui de beaucoup d'autres. M. Barrau n'était pas l'ennemi de l'Université, ni même des écoles normales : il ne demandait que la conversion du pécheur. Tout son mémoire n'est qu'un long réquisitoire contre l'organisation des écoles normales, contre les programmes, contre les maîtres et contre les élèves, et le remède qu'il propose pour opérer la guérison, c'est, naturellement, d'abaisser aussi bas que possible le niveau des études, de réserver, dans les écoles normales, le premier rang à l'aumônier, la première place à l'enseignement reli-

gieux, de recruter les élèves, non parmi les plus capables, mais parmi les plus dociles et les plus soumis, parmi ceux qui « se passionnent pour cette vie saintement cachée qui s'écoule dans l'église et dans l'école », de choisir toujours le directeur parmi les membres de l'enseignement secondaire, et de lui donner « des aides qui soient entre ses mains des instruments dociles », d'inculquer enfin aux élèves ces sentiments d'humilité, de résignation et de renoncement qui lui feront « trouver plus tard le contentement dans peu ». Et l'Académie de proclamer par la voix de son rapporteur, Jouffroy, que l'auteur de ce mémoire a résolu le problème social et politique qui était proposé. « Ce problème », s'écrie Jouffroy, avec un lyrisme qui dépassait, lui aussi, la mesure, « l'auteur du mémoire le pose avec une singulière et effrayante énergie, déduisant un à un et comptant tous les périls dont il est plein. Et c'est alors, quand il a ainsi tout exposé, en présence du danger dont menace la société la demi-science orgueilleuse, l'ambition éveillée et trompée de cette nuée d'instituteurs imprudemment initiés dans nos écoles normales à une instruction trop haute, à des habitudes trop raffinées..., c'est alors que l'auteur proclame le seul remède qu'il aperçoive à un état de choses aussi menaçant. Ce remède, c'est de ramener les écoles normales au véritable but de leur mission, dont elles commencent à s'écarter, et qui est de former des instituteurs pour la campagne, des instituteurs qui trouvent très beau d'arriver à une si belle position; qui non seulement s'en contentent, mais s'en félicitent; des instituteurs qui, par conséquent, n'aient rien de commun avec ces demi-savants, vains et vides, pleins de mots et d'orgueil, que se font gloire de former certaines écoles normales.... C'est au nom de cette solution que l'auteur, entrant dans les écoles normales, y crie anathème contre toutes les superfluités, tout le luxe matériel et intellectuel qu'il y rencontre, supprime, efface jusqu'au dernier vestige de ce luxe, et que, nouvel abbé de Rancé, il en écrit l'austère réforme d'une main ferme et inflexible. » Voilà donc ce qu'on pensait en haut lieu des écoles normales! Et voilà ce qu'en pouvait dire un philosophe de la valeur de Jouffroy!

Nous avons cru devoir faire cette longue citation, parce qu'elle indique admirablement, à notre avis, les préjugés et les préoccupations de cette époque. Et si nous avions besoin d'autres preuves de l'esprit de prévention auquel étaient alors en butte les écoles normales, nous rappellerions qu'en 1840 le département de la Loire-Inférieure et — qui le croirait? — le département des Vosges fermèrent leurs écoles normales. Nous citerions enfin ce fait significatif, qui se passa, vers le même temps, dans le département de Loir-et-Cher. Ce département, qui n'avait point encore d'école normale, envoyait ses boursiers dans celle de Versailles : or, une année, les jeunes gens désignés pour entrer dans cette école refusèrent de s'y rendre, son enseignement étant entaché de « philosophisme » (!), et, le préfet de Seine-et-Oise ayant fait savoir qu'il y avait une chapelle et un aumônier dans cette école de perdition, cinq ou six seulement des élèves désignés osèrent affronter l'opinion publique! Disons cependant qu'il se trouva des voix autorisées pour prendre la défense des écoles normales, et qu'à l'époque même où l'Académie des sciences morales couronnait le mémoire de M. Barrau, un homme considérable et justement considéré, un membre du Conseil royal, Ambroise Rendu, se faisait l'avocat d'office des écoles menacées, et dans un plaidoyer habile et modéré établissait, avec pièces à l'appui, que la grande majorité des écoles normales avaient bien mérité du pays.

Les choses durèrent ainsi jusqu'en 1848. Quand la seconde République fut proclamée, le pays conçut des espérances qu'un prochain avenir ne devait pas tarder à détruire cruellement. Hippolyte Carnot, Jules Barthélemy Saint-Hilaire et Jules Simon avaient préparé des projets de loi libéraux sur l'instruction primaire : ce fut le projet Falloux qui fut voté. Dans les débats qui eurent lieu, à l'occasion de ce projet de loi, devant l'Assemblée législative, on ne pouvait manquer de parler des écoles normales et de rééditer contre elles toutes les accusations, disons mieux, toutes les calomnies dont elles étaient depuis longtemps l'objet. L'auteur du projet de loi s'en chargea. « Quelle est la valeur morale des écoles normales primaires? » dit M. de Falloux dans son exposé des motifs. « Des voix sérieuses, impartiales, politiques, se sont élevées pour demander la suppression absolue de ces écoles. On n'a pas refusé de sincères hommages à un grand nombre de directeurs de ces établissements, fonctionnaires éminents et dévoués; on a rendu justice à beaucoup d'instituteurs sortis de leurs mains; mais l'institution a été attaquée en elle-même comme essentiellement vicieuse : on a dit que des jeunes gens au-dessous de vingt ans ne devaient pas passer dans une fermentation commune leurs plus difficiles années; qu'ils ne pouvaient voir de près les villes que la plupart n'habiteront pas, toucher à toutes les connaissances et n'en approfondir aucune, sans prendre un sentiment exagéré de leur situation, une trompeuse idée de leurs devoirs; qu'ils ne se voyaient pas décorés de titres superficiellement acquis, sans en garder une ambition inquiète, et qu'il était d'une souveraine imprudence de ramener à la vie des champs des esprits qu'on avait préparés d'avance à la prendre en dégoût et en haine.... Ces objections sont graves, ajoutait le ministre, cependant nous avons cru que l'épreuve pouvait être continuée. » Le projet de loi ne demandait donc pas la suppression des écoles normales; on leur faisait grâce; nous allons voir à quel prix. Certains membres de la commission chargée d'examiner le projet de loi Falloux ne se crurent pas tenus à tant de ménagements, et proposèrent la mort sans phrase. Heureusement la commission n'osa pas les suivre jusqu'au bout, et l'article 35 de la loi du 15 mars 1850 fut adopté dans les termes suivants par l'Assemblée : « Tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux en entretenant des élèves-maîtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil académique [plus tard, par le Conseil départemental], soit aussi dans l'école normale établie à cet effet par le département. — Les écoles normales peuvent être supprimées par le Conseil général du département; elles peuvent l'être également par le ministre, en Conseil supérieur, sur le rapport du Conseil académique. » L'*Ami de la religion*, dans des articles inspirés, dit-on, par l'abbé Dupanloup, put s'écrier : « Les écoles normales, si dangereuses, si puissantes pour le mal et qui ont si déplorablement dénaturé le caractère et la mission des instituteurs, sont supprimées ». Alors commence la troisième période de l'histoire des écoles normales.

### III. — De 1850 à 1870.

La loi du 15 mars 1850 ne détruisait pas les écoles normales, mais elle offrait à leurs nombreux ennemis trois moyens de les détruire : une décision du Conseil général, un arrêté ministériel, les écoles stagiaires. Les écoles stagiaires eurent le sort qu'elles méritaient : elles vécurent sans gloire et moururent obscurément. Aucun ministre n'usa du droit que lui conférait la loi; et il ne se trouva, dans toute la France, que deux Conseils généraux, ceux du Lot et du Lot-et-Garonne, qui supprimèrent leurs écoles normales. Le Conseil général du Loiret, appelé à délibérer sur cette question, osa même faire entendre une énergique protestation, en demandant « le maintien de l'école normale primaire d'Orléans, le maintien de ces établissements partout où ils existaient, et la création de nouveaux établissements dans les départements où il n'en existait pas »; et par l'organe de son rapporteur, il déclara que « nos écoles normales sont l'honneur de la France et qu'il regarde comme malheureuse la pensée de les supprimer ».

L'événement trompa donc les espérances des adversaires des écoles normales. Bien plus, une fois le premier moment de réaction passé, les avantages qu'offraient ces établissements apparurent si clairement, que plusieurs départements, qui n'en étaient pas encore pourvus, reconnurent la nécessité d'en créer une. C'est ainsi que nous voyons des écoles normales

s'ouvrir successivement dans les Alpes-Maritimes et la Savoie (1860), dans la Nièvre (1861), dans la Drôme (1862), dans l'Indre-et-Loire (1863), dans la Charente-Inférieure et en Algérie (1865).

La loi de 1850 était muette à l'égard des cours normaux; ils se développaient à l'ombre des couvents : il n'y avait pas à s'en inquiéter. A cette époque, ils étaient déjà au nombre de 21. Il y en avait 50 en 1879.

Si la loi du 15 mars 1850 ne détruisit pas les écoles normales, elle n'en eut pas moins, pour ces établissements, les plus fâcheuses conséquences. Le troisième paragraphe de l'article 35 portait que « le programme de l'enseignement, les conditions d'entrée et de sortie, celles qui sont relatives à la nomination du personnel, et tout ce qui concerne les écoles normales, serait déterminé par un règlement délibéré en Conseil supérieur ». Ce règlement parut le 24 mars 1851. Le programme de 1832, déjà si modeste, était encore réduit : obligatoirement, on ne devait plus enseigner que l'intruction religieuse et morale, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française, l'arithmétique, le système métrique et le chant religieux. Facultativement, on pouvait enseigner l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques, les éléments d'histoire et de géographie, des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, les éléments de l'agriculture, de l'industrie et de l'hygiène, le dessin linéaire, l'arpentage, le nivellement et la gymnastique (art. 1er). Le 31 juillet 1851, un arrêté détermina les limites et l'esprit dans lesquels cet enseignement devait être donné, et pour faire connaître cet esprit il suffit de citer le titre des ouvrages « de lecture et de récitation » qui pouvaient seuls être mis entre les mains des élèves : c'étaient les *Fables* de Fénelon, un *Choix de fables* de La Fontaine, les *Mœurs des Israélites et des Chrétiens*, de Fleury, la *Doctrine chrétienne*, l'*Histoire de la religion* et l'*Histoire de l'Eglise*, de Lhomond, la première partie du *Discours sur l'histoire universelle*, de Bossuet, un recueil de *Morceaux choisis* dans les bons auteurs, des *Manuscrits autographiés*, dûment autorisés, le *Psautier*, le *Diurnal*, etc. C'était là l'enseignement d'un petit séminaire et non d'une école normale, et il était clair que cette règlementation minutieuse n'avait qu'un but, déprimer le plus possible l'enseignement et former des instituteurs selon le cœur du clergé. « Il importe, dit une circulaire du 31 octobre 1854, que les instituteurs sachent parfaitement enseigner les matières comprises dans la partie obligatoire du programme, mais ne les excitez pas à sortir de ce cercle. »

Comment, d'ailleurs, eût-on pu enseigner avec quelque profit les matières facultatives avec le nombre de maîtres que le décret attribuait à chaque école normale? Le directeur est chargé de « la principale partie de l'enseignement », dit l'article 7; le nombre des maîtres-adjoints sera de deux au plus, non compris l'aumônier (art. 8). Le directeur et les maîtres-adjoints sont nommés par le ministre, sur la proposition du recteur. Cette disposition, avec celle qui fixe à trois années la durée des études, est la seule que nous trouvions à louer dans ce règlement. Non seulement le directeur doit prendre pour lui « la principale partie de l'enseignement », mais il est chargé, en outre, de la surveillance générale, de l'économat, etc. Les maîtres-adjoints doivent résider dans l'établissement. Ils sont admis à la table commune, à la condition de payer une pension égale au prix des bourses. La table commune est servie dans le réfectoire commun et de la même façon que celle des élèves. Disons cependant qu'à partir de 1855 (décret du 26 décembre) un dessert fut ajouté à l'ordinaire. Le directeur et le maître chargé de l'école annexe, s'ils n'étaient pas mariés, ainsi que l'aumônier, pouvaient être autorisés à prendre leurs repas à la table commune.

Les pouvoirs attribués à la commission de surveillance par le règlement de 1832 sont confirmés. L'âge d'admission des élèves-maîtres est fixé à dix-huit ans; le concours est supprimé; il n'est pas même question d'examen préalable. La commission de surveillance dresse une liste d'admissibilité, d'après les résultats d'une enquête faite par les soins du recteur (de l'inspecteur d'académie, à partir de 1854) et des inspecteurs de l'enseignement primaire, sur la conduite et les antécédents des candidats, et c'est dans cette liste que le recteur (plus tard, le préfet) choisit les élèves-maîtres et nomme les boursiers (articles 17 et 18). On ne tarda pas à s'apercevoir qu'un tel mode de recrutement laissait tout au hasard, quand ce n'était pas à la faveur; et une circulaire du 2 février 1855 enjoignit aux inspecteurs primaires de s'assurer, au cours de leur enquête, non seulement de la moralité des candidats, mais encore de leur degré d'instruction. Il fallait qu' « ils sussent au moins lire et écrire couramment, observer les règles principales de la grammaire, qu'ils possédassent la pratique des quatre règles, et qu'ils fussent en état de répondre sur le catéchisme et l'histoire sainte ». Quant aux certificats que les candidats devaient fournir pour attester leur moralité, il va sans dire que c'était celui du curé qui était le plus essentiel. Ajoutons que, pour ne pas exposer à des contacts dangereux les bons principes qui allaient être inculqués dans les écoles normales régénérées, tout congé, toute sortie particulière étaient formellement interdits (art. 21), et que les vacances ne devaient pas durer plus de quinze jours. Et, comme la tâche des directeurs et des maîtres-adjoints paraissait sans doute fort légère, le règlement décidait qu'il pourrait leur être accordé un congé d'un mois « lorsque les besoins du service le permettraient, sans que ce congé pût être accordé à plusieurs maîtres à la fois » (art. 21). Inutile de dire que les journées commençaient et finissaient par une prière, que la prière était suivie d'une lecture de piété, et que les élèves étaient conduits aux offices publics par le directeur et par les maîtres-adjoints. C'était bien un couvent laïque qu'on s'efforçait d'organiser : on n'y réussit que trop en certains endroits. La loi du 14 juin 1854, qui remit aux préfets la plupart des attributions conférées aux recteurs, ne fit qu'aggraver la situation, et le ministre Fortoul pouvait écrire, le 31 octobre 185 : « Tout le monde s'accorde à reconnaître que le régime des écoles normales et la direction de leurs études ont été considérablement améliorés par le décret du 24 mars 1851 ». A force de soumission et d'humilité, les écoles normales avaient acquis le droit de vivre.

Mais le temps des épreuves pour l'enseignement primaire et pour les écoles normales touchait à sa fin, En 1856, Rouland, un esprit libéral autant qu'il s'en pouvait rencontrer au pouvoir en ce temps-là, fut appelé au ministère de l'instruction publique. Son administration fut marquée, en ce qui concerne les écoles normales, par deux mesures qui annoncent qu'une ère nouvelle commençait pour elles, non pas une ère d'émancipation et de réorganisation vraiment libérale, mais de bienveillance relative, nous dirions presque de pardon. Les deux actes dont nous voulons parler sont le décret du 7 août 1861, qui autorisait la création d'un troisième emploi de maître-adjoint dans les écoles normales où la présence de ce nouvel auxiliaire serait reconnue nécessaire, et celui du 2 août 1862, qui accordait à tout élève-maître sortant des écoles normales une allocation de 100 francs à titre de frais de première installation comme instituteur public. Au sujet du premier de ces deux décrets, on ne peut s'empêcher de remarquer avec quelle timidité le ministre entrait dans une pareille voie. « Satisfaire à toutes les exigences d'un programme qu'on a parfois trop étendu, disait-il, et qui n'est cependant partout que le développement naturel du programme légal de l'instruction primaire, donner tous les soins désirables à la préparation de cours nombreux et variés, exercer sur les élèves-maîtres une surveillance incessante, tenir journellement au courant les écritures d'administration et de comptabilité, c'est là une tâche à laquelle, aujourd'hui, trois fonctionnaires ne peuvent suffire. » (Circulaire du 25 sept. 1861.) C'était l'évidence même, et l'on s'étonne qu'après un exposé si vrai de la situation, le ministre recommande aux recteurs de ne proposer qu'avec la plus extrême réserve la création d'un nouvel emploi de maître-adjoint. Quoi qu'il en soit, il ne fut pas difficile aux recteurs de bonne volonté de trouver d'excellentes raisons pour justifier la présence d'un troisième adjoint, et à partir

de ce jour seulement la position des directeurs et des maîtres-adjoints devint moins intolérable.

Le ministère de Rouland (1856-1863) avait été une période de paix pour les écoles normales. Le ministère de Duruy (1863-1869) fut une période de réparation.

Un décret du 26 décembre 1855 avait, pour la première fois, fixé les traitements des directeurs et des maîtres-adjoints des écoles normales et les avait répartis en trois classes. Le traitement minimum des directeurs avait été fixé à 2200 francs et celui des maîtres-adjoints à 1000 francs; le traitement maximum des directeurs à 3000 francs et celui des maîtres-adjoints à 1800 francs. Un des premiers actes de Duruy fut de faire signer le décret du 4 septembre 1863, qui relevait le traitement minimum des directeurs et des maîtres-adjoints. C'était là comme le don de joyeux avènement du ministre. Quelques semaines plus tard (17 octobre), apprenant que des élèves-maîtres sortis des écoles normales attendaient vainement un emploi, il insiste auprès des préfets pour que les premiers postes d'instituteurs leur soient réservés, et, à défaut de postes de titulaires, les emplois d'adjoints; et, parlant des élèves-maîtres, il s'exprime ainsi : « Ces jeunes gens présentent d'incontestables garanties de capacité et de moralité. Ils forment, l'expérience l'a démontré, l'élite de nos instituteurs. » Cet éloge des écoles normales, cette sollicitude pour les élèves et pour leurs maîtres annonçaient un revirement rassurant dans l'opinion du gouvernement.

Pendant les six années du ministère Duruy, l'intérêt qu'inspiraient les écoles normales au ministre ne se démentit pas. Il reste en communication constante avec elles. Le 13 août 1864, il demande aux élèves et aux maîtres de seconder l'heureuse initiative de l'Observatoire de Paris et de relever exactement les observations météorologiques. Le 24 décembre suivant, il recommande l'enseignement de l'arboriculture; le 30 juin 1865, l'enseignement de la musique est rendu obligatoire; le 2 août suivant, l'école normale d'Alger est créée et reçoit une organisation spéciale; le 1er septembre sont instituées les conférences pédagogiques de sortie « sur la mission et les devoirs des instituteurs », et les recteurs sont invités à présider ces réunions; le 17 mai 1866, nouvelle et pressante recommandation sur le même sujet; le 27 août 1867, l'enseignement agricole est fondé dans les écoles normales et un certain nombre de professeurs départementaux d'agriculture sont nommés; le 30 décembre paraît un arrêté réglant le programme de cet enseignement.

Mais de toutes les mesures prises par Duruy, celle qui a exercé l'influence la plus décisive sur l'avenir des écoles normales, c'est le décret du 2 juillet 1866, relatif à la réorganisation de ces établissements. Le but principal de ce décret est de relever le niveau des études et d'élargir le cercle où les avait enfermées le règlement du 24 mars 1851. Déjà la loi du 25 juillet 1865, portant création de l'enseignement secondaire spécial, avait permis (art. 9) d'ajouter au programme de l'enseignement primaire diverses matières, telles que le dessin d'ornement, le dessin d'imitation, la tenue des livres, les éléments de la géométrie, et les langues vivantes. Il fallait donc munir les élèves-maîtres en vue de ce nouvel enseignement : aussi la ligne de démarcation que le règlement de 1850 avait établie entre les matières obligatoires et les matières facultatives fut-elle supprimée, et l'enseignement des matières dites facultatives, relégué dans la troisième année, fut réparti sur les trois années du cours. Il ne sera pas établi de programmes nouveaux; mais ceux qui viennent d'être rédigés pour l'enseignement secondaire spécial permettent aux maîtres des écoles normales de donner à leur enseignement, sous l'approbation du recteur, tous les développements que les circonstances comporteront. A l'histoire et à la géographie de la France s'ajoutent des notions d'histoire et de géographie générales; les conférences de sortie sont converties en un cours régulier de pédagogie; des notions d'administration communale et la gymnastique deviennent matières obligatoires. La répartition des matières de l'enseignement dans les trois années est judicieusement fixée par un tableau qui accompagne le décret, tandis qu'une instruction détaillée indique dans quel esprit et dans quelle mesure l'enseignement sera donné désormais.

D'autre part, l'âge d'admission des élèves-maîtres est abaissé de dix-huit à seize ans, au 1er janvier de l'année où a lieu l'examen, et, un peu plus tard (19 mai 1868), au 1er octobre de l'année où les candidats se présentent; en sorte qu'on ne verra plus les jeunes gens qui ont passé par les écoles normales être en retard de deux ou trois années sur leurs concurrents du dehors. L'enquête sur les antécédents du candidat est maintenue, mais, du moins, c'est au maire seulement qu'il appartiendra de délivrer des certificats de bonne conduite. Chose plus importante, le concours d'admission est rétabli et les conditions du concours sont déterminées avec soin par l'arrêté du 31 décembre 1867. On ne se bornera plus à s'informer si les candidats savent lire, écrire, calculer et orthographier à peu près; on leur fera subir un examen sérieux dans lequel seront compris les éléments de l'histoire et de la géographie; de plus, ils pourront demander à être interrogés sur des matières facultatives, chant et dessin. Enfin, pour assurer le recrutement des élèves-maîtres et pour perpétuer dans les familles d'instituteurs les traditions qui font les maîtres d'élite, le ministre songe à créer (circulaire du 20 octobre 1868), auprès des écoles normales, une classe préparatoire où seraient admis gratuitement les fils d'instituteurs qui montreraient d'heureuses dispositions.

La condition des directeurs et des maîtres-adjoints est aussi améliorée. Ils restent soumis à l'obligation de suivre la plupart des exercices; mais il faut leur donner plus de temps et de liberté, et le ministre imagine un moyen qui a été remis en honneur depuis, et qui consiste à associer les élèves-maîtres de troisième année à la surveillance : outre qu'on soulagera ainsi les maîtres, on accoutumera les élèves à « un usage honnête de la liberté et au sentiment d'une responsabilité sérieuse ». Le ministre se réserve le droit de nommer le directeur, non plus seulement sur la proposition du recteur, mais en le choisissant dans tout le personnel enseignant. Les maîtres-adjoints peuvent, avec l'autorisation du recteur, résider hors de l'établissement, et les vacances des élèves et des maîtres sont fixées à six semaines, non compris le congé de Pâques. Enfin les exercices de l'école annexe sont recommandés d'une façon toute particulière, et le maître chargé de la direction de cette école, qui avait été jusque-là considéré comme un sous-maître (décision du Conseil du 3 juillet 1839), est assimilé aux autres maîtres-adjoints. Quant à la commission de surveillance, elle garde les attributions étendues que lui avait conférées le décret du 24 mars 1851, et l'on ne peut que regretter de lui voir conservé le droit de donner, dans son rapport annuel, des notes sur le personnel de l'école.

Sans doute, on peut relever plus d'une lacune dans le règlement du 2 juillet 1866, mais, tel qu'il est, il constitue un progrès considérable sur la législation antérieure, et il put rester en vigueur, à peu près sans modifications, jusqu'en 1881. Un des derniers actes du ministère de Duruy fut la circulaire du 6 juillet 1869, dans laquelle le ministre, qui avait tant fait pour relever le niveau de l'enseignement des filles, marquait son intention de convertir les cours normaux en écoles normales d'institutrices. Mais les événements politiques l'empêchèrent de réaliser ce projet. Il quitta le ministère le 18 juillet 1869. Un an plus tard, l'Empire disparaissait.

Ce qu'avait voulu faire Duruy pour les écoles normales d'institutrices, l'initiative privée l'avait déjà commencé. La loi de 1850 avait rendu obligatoire l'entretien d'une école primaire de filles pour toutes les communes de 800 habitants auxquelles « leurs ressources le permettraient ». La loi du 10 avril 1867 avait étendu cette obligation aux communes de 500 habitants. De là des besoins nouveaux. Mais on s'était déjà aperçu, même dans les départements les moins hostiles à l'enseignement congréganiste, que les cours normaux n'offraient pas de sérieuses garanties. Bien qu'il entretînt dans ces établissements un

nombre relativement important de bourses, l'Etat parvenait difficilement à y faire accepter son contrôle; les bonnes méthodes y étaient inconnues, l'enseignement y était médiocre, et l'orientation des esprits en désaccord avec le but qu'on se proposait. Quant à l'éducation professionnelle, elle était à peu près nulle, ces cours étant dépourvus d'école annexe. On compara ces résultats avec ceux que donnaient les écoles normales d'instituteurs, et les départements où l'instruction était le plus en honneur commencèrent à convertir leur cours normal en école normale ou à créer de toutes pièces un de ces derniers établissements. Le Jura et l'Orne avaient donné l'exemple en 1842. Le Doubs, les Bouches-du-Rhône et le Loiret en 1843, les Ardennes en 1845, la Corse en 1854, la Haute-Savoie en 1861, les avaient suivis. L'ordonnance du 30 août 1842 avait régularisé la situation de ces nouveaux établissements et les avait assimilés aux écoles normales d'instituteurs. Presque tous d'ailleurs étaient, à cette époque, dirigés par des communautés religieuses.

### IV. — De 1870 à 1884.

Pendant les premières années de son établissement, la troisième République, aux prises avec des périls et des difficultés de toute nature, attaquée par la coalition des partis monarchiques, menacée deux fois dans son principe (24 mai 1873 et 16 mai 1877), eut assez à faire de défendre son existence et de panser les plaies de la France; elle ne put rien entreprendre de définitif en faveur de l'instruction primaire et par conséquent des écoles normales. Ce n'est pas que cette grave question ne préoccupât les esprits; jamais, au contraire, les questions d'enseignement n'inspirèrent de plus universelles sympathies, et diverses tentatives furent faites pour secouer le joug de la loi de 1850; mais ces efforts échouèrent, à l'Assemblée nationale, devant les résistances d'une majorité mal disposée pour l'instruction primaire. Signalons, cependant, durant ces premières années, une lettre éloquente de Jules Simon, qui, en plein siège (13 octobre 1870), écrivait au maire de Paris pour le supplier de doter enfin la capitale des deux écoles normales primaires qui lui manquaient; la circulaire du 4 mai 1872, dans laquelle le même ministre annonce aux recteurs qu'il se préoccupe de fortifier les études dans les écoles normales et d'y introduire l'enseignement des langues vivantes; l'arrêté du 30 septembre de la même année et le décret du 20 novembre suivant, qui, complétant l'œuvre commencée par les décrets de 1855 et de 1863, fixent les traitements des directrices et des maîtresses-adjointes des écoles normales et relèvent ceux des directeurs et des maîtres-adjoints.

En 1874, sous le ministère de M. de Fourtou, fut prise, à la date du 21 février, une mesure destinée à renforcer l'enseignement dans les écoles normales, mesure qui a soulevé plus d'une objection, qui a été atténuée dans ses effets par la circulaire du 12 juin 1883, et qui était appelée d'ailleurs à disparaître un peu plus tard. Nous voulons parler de l'introduction, dans les écoles normales, de professeurs externes empruntés aux lycées et aux collèges, et chargés d'enseigner les matières les plus difficiles du programme. Cette mesure, « qui n'était que transitoire et qui n'était prise qu'à titre d'essai », pouvait avoir sa raison d'être en 1874; elle la perdit quand les écoles de Fontenay et de Saint-Cloud eurent pourvu les écoles normales primaires d'un nombre suffisant de professeurs.

Les années qui suivent sont à peu près dénuées d'intérêt pour l'objet qui nous occupe, et il nous faut arriver à l'année 1879, c'est-à-dire au premier ministère de Jules Ferry (4 février 1879-14 novembre 1881), pour trouver des faits nouveaux et, cette fois, de la plus haute portée, dans l'histoire que nous avons entrepris de raconter. A cette époque, la République est à l'abri de toute atteinte et les finances de la France sont prospères : c'est le moment de se mettre à l'œuvre. Avec une élévation d'idées et une sûreté de méthode que nous n'avons pas à louer, Jules Ferry profita de ces circonstances favorables pour reprendre et mener à bonne fin la réorganisation de notre enseignement primaire, sur les bases posées par la Révolution et depuis longtemps abandonnées, l'obligation, la gratuité, la laïcité. Les écoles normales ne pouvaient manquer d'avoir leur part dans cette œuvre de réorganisation. Aussi voyons-nous, pendant ces années fécondes, se succéder presque sans interruption, outre les grandes lois dont nous n'avons pas à parler ici, mais dont l'exécution devait exercer une si profonde influence jusque dans les écoles normales, les décrets, les arrêtés, les circulaires qui intéressent directement ces établissements. Nous ne pourrons qu'esquisser à grands traits cette page si intéressante des annales des écoles normales, et sur plusieurs points spéciaux nous renverrons le lecteur à d'autres articles.

Dès son entrée au ministère, Jules Ferry prescrivit une enquête sur l'état de l'enseignement scientifique dans les écoles normales, et, cette enquête ayant révélé l'insuffisance des instruments de travail mis entre les mains des maîtres et des élèves, des mesures furent prises pour pourvoir, dans le plus bref délai, les collections, les cabinets de physique et les laboratoires de chimie des écoles normales. Le 18 février 1880, le ministre annonçait que les ressources mises à sa disposition lui permettaient de créer immédiatement un quatrième emploi de maître-adjoint dans douze écoles normales; la mesure ne devait pas tarder à s'étendre à toutes les autres écoles. Quelques semaines plus tard, — chose nouvelle et bien digne d'un gouvernement démocratique! — il réunissait en un congrès pédagogique les directeurs et un certain nombre de maîtres-adjoints, et les consultait sur les questions qui touchent de plus près au régime des écoles normales. Le 7 mai 1880, il décidait que l'indemnité de 100 francs accordée aux élèves-maîtres pourvus du brevet supérieur serait portée à 200 francs, et que des voyages d'études en France et à l'étranger seraient organisés en faveur des plus distingués de ces élèves. Le 5 juin suivant, le certificat d'aptitude à la direction et à l'enseignement des écoles normales était créé et les conditions de l'examen réglées : désormais les établissements auront un personnel enseignant à la hauteur de ses fonctions. Les maîtres pourvus de ce certificat prendront le titre de professeur. Ce titre est conféré aux maîtres-adjoints et aux maîtresses-adjointes qui, au moment de la promulgation du décret du 5 juin 1880, comptaient dix ans d'exercice et quarante ans d'âge (décret du 16 décembre 1882), et pour rehausser la valeur de ce titre, il fut décidé, sauf exceptions, que les candidats aux fonctions de directeur, de directrice d'école normale et d'inspecteur primaire devraient en être pourvus (décret du 23 décembre 1882). Le 22 juillet 1881, un décret préludait à la réorganisation des écoles normales en introduisant dans le programme des études l'instruction morale et civique, la pédagogie, les travaux manuels, pour les élèves-maîtres, et l'économie domestique, pour les élèves-maîtresses. Ce même décret, reprenant le texte même de l'article 2 de la loi du 28 juin 1833, garantissait la liberté de conscience des élèves-maîtres. Le 16 juin 1880 avait été votée la grande loi de la gratuité de l'enseignement primaire, et ses bienfaits s'étendirent aux écoles normales : il n'y eut plus dès lors de boursiers, de demi-boursiers, de pensionnaires libres, mais des jeunes gens que l'Etat prépare à l'enseignement et qu'il instruit gratuitement, assurant ainsi le recrutement des écoles normales non parmi les plus aisés, mais parmi les plus dignes. Ces candidats les plus dignes, il faut le reconnaître, ce n'est ni l'enquête confiée aux inspecteurs primaires, ni les épreuves d'un rapide concours qui peuvent suffire à les désigner : on réunira donc à l'école normale même, selon le vœu formulé par le congrès de 1880, tous les candidats déclarés admissibles, et là, pendant huit ou dix jours, une enquête sérieuse s'ouvrira sous les yeux du directeur et de ses collaborateurs, sur « les qualités d'esprit et de caractère qui sont les indices sérieux de ce qu'on est convenu d'appeler la vocation » (Circulaire du 17 juin 1880).

Enfin paraissent les décrets du 29 juillet 1881, du 1er août 1881 et du 3 août 1881, dont l'ensemble forma la constitution des écoles normales. Nous ne parlerons

pas du décret du 1er août, qui d'ailleurs fut abrogé par ceux du 29 juillet 1882 et du 16 avril 1883. Nous nous arrêterons un peu longuement sur les deux autres décrets, et, en montrant en quoi ils diffèrent de celui de 1866, nous nous efforcerons d'en faire ressortir le caractère et la portée.

« Les écoles normales relèvent du recteur, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique « (art. 1er du décret du 29 juillet 1881). Ce premier article est toute une révolution dans le régime des écoles normales. Sans doute, par certains côtés, les écoles normales sont encore des établissements départementaux, puisque leurs dépenses d'entretien sont prélevées sur les quatre centimes spéciaux des départements. A ce point de vue, les écoles normales relèvent encore du Conseil général et du préfet. Mais le recteur en a la haute direction, il dirige les études, contrôle tout le personnel enseignant, nomme les élèves-maîtres et, à l'aide des inspecteurs d'académie, exerce une autorité toujours présente. La commission de surveillance est maintenue; elle peut continuer « à remplir une mission toute paternelle d'inspection et de surveillance ayant trait à la discipline, à la tenue générale de l'établissement, à l'ordre intérieur, à la situation morale des élèves et des maîtres, à tout ce qu'on appelle d'un mot si juste l'esprit de la maison » (Circulaire du 18 octobre 1881); mais elle n'a plus qualité « pour intervenir dans le règlement des études, pour noter la valeur professionnelle de chaque cours et de chaque professeur ». Toutes choses sont donc remises à leur place.

Le directeur est toujours nommé par le ministre, mais il doit, comme nous l'avons dit plus haut, offrir des garanties de capacité qu'on n'avait pas jusqu'alors exigées de lui. Il reste chargé d'une partie de l'enseignement, mais de la partie la plus élevée, de celle par laquelle s'exerce sur les élèves l'influence la plus profonde, c'est-à-dire la pédagogie, la psychologie et la morale. De plus, la création d'économes spéciaux le débarrasse, non du souci de la direction et de la surveillance générale de la maison, mais du tracas des menues affaires de détail et de la gestion économique; il peut ainsi se donner tout entier à ce qui est sa mission véritable, former des instituteurs et des hommes. Sa situation, améliorée au point de vue matériel, l'est donc encore au point de vue moral, et son autorité s'en accroît.

Le personnel enseignant grandit, lui aussi, en indépendance et en dignité. Les maîtres, qui ont fait leurs preuves devant des jurys d'examen ou dans le service des écoles normales, reçoivent un titre qui les relève aux yeux de leurs élèves et du public. Dès le mois de juillet 1879, le ministre, se préoccupant de ces modestes fonctionnaires, si oubliés et même sacrifiés jusque-là, écrivait aux recteurs de prendre les mesures nécessaires pour que les conditions de leur vie matérielle, dans l'intérieur de l'école, fussent améliorées, pour qu'on mît à leur disposition une salle commune de travail, pour qu'on leur accordât des prestations en nature et que l'on se départît du règlement qui leur mesurait si parcimonieusement le vivre et le couvert. Ce n'était qu'un commencement : le 21 octobre de la même année, une nouvelle circulaire définissait, avec une grande largeur de vues, la mission et le rôle des maîtres-adjoints, et invitait les recteurs à rechercher les moyens de diminuer pour eux le poids de la surveillance et particulièrement de la surveillance de nuit « qui les rebute », soit en confiant ce service à des maîtres célibataires, soit en augmentant le personnel, soit, comme le voulait Duruy, en associant les élèves eux-mêmes à la surveillance. Le décret du 29 juillet 1881, en autorisant les recteurs à nommer, là où besoin serait, des surveillants spéciaux, alla plus loin encore dans cette voie, et l'on put craindre un instant que les maîtres-adjoints et les professeurs ne se désintéressassent plus que de raison, en dehors des heures de classe, du travail des élèves, de la formation de leurs habitudes et de leur caractère. D'autre part, on s'imagina, bien à tort, que le ministre avait entendu créer, dans chaque école normale, un service spécial de surveillance, analogue à celui qui existe dans les établissements d'enseignement secondaire, alors qu'il s'agissait seulement de débarrasser le personnel enseignant de la tâche ingrate de surveiller les élèves dans un moment où il ne peut exercer sur eux aucune action éducatrice, et de former, en les associant à l'enseignement, une pépinière de jeunes maîtres que leur aptitude professionnelle aurait désignés au choix des recteurs et qui, ayant des loisirs, pourraient travailler à leur instruction personnelle et se préparer à subir des examens plus sérieux. La pensée du ministre ne fut pas comprise, l'institution dévia, et il fallut revenir en arrière. La circulaire du 12 juin 1883 signala l'abus et invita les recteurs à ne confier désormais le service de la surveillance intérieure à des maîtres spéciaux qu'autant qu'il ne se trouverait pas dans l'établissement de maître-adjoint ou de professeur célibataire pouvant s'occuper de ce soin matériel. Enfin la circulaire du 5 février 1884 régla ce service sur les bases suivantes : Les professeurs et les maîtres-adjoints ne sont pas tenus d'intervenir « dans les soins domestiques qui sont nécessaires au bon ordre de la maison, au bon entretien des objets, au bon emploi du temps, à la ponctualité des exercices, à l'uniformité des heures de travail, de repos, d'étude »; c'est affaire de l'économe et du directeur; mais ils doivent rester les amis et les guides des élèves, se préoccuper de leurs travaux et de leur éducation, comme un père vigilant se préoccupe des travaux et de l'éducation de ses enfants; ils visiteront les études, non pour y faire régner le silence, mais pour y distribuer des conseils et apporter une aide; ils se mêleront à la vie active des élèves, aux promenades, aux récréations, non pour y montrer le visage d'un surveillant morose, mais pour y exercer « cette succession d'influences intimes et pénétrantes qui constitue vraiment la discipline des esprits ». Quant à l'ordre matériel, il faut s'en remettre aux élèves pour l'établir eux-mêmes, sous la surveillance éloignée, mais toujours présente, du directeur. Par la mise en vigueur de ce régime nouveau, d'un caractère à la fois « libéral et familial », le personnel enseignant des écoles normales fut enfin délivré de la lourde chaîne qui pesait sur lui depuis de longues années; la muraille que le règlement du 24 mars 1851 avait élevée autour des écoles normales, et dans laquelle le règlement de 1866 avait fait une première brèche, était définitivement renversée. Le couvent laïque qu'on s'était ingénié à organiser avait cessé d'exister non seulement pour les maîtres, mais aussi pour les élèves.

Les sorties, proscrites avec tant de soin par les règlements antérieurs, furent établies, et les élèves-maîtres cessèrent d'être séparés du reste du monde. Les pratiques religieuses, qui leur étaient imposées, devinrent facultatives, et leur liberté de conscience reçut une nouvelle consécration. L'aumônier ne résida plus dans l'école, et, la loi sur la laïcité ayant été promulguée peu de temps après, cette charge fut supprimée (décret du 9 janvier 1883). L'enseignement religieux ne fut plus donné dans l'établissement, mais toute liberté fut accordée aux élèves pour remplir au dehors leurs devoirs religieux. La retenue fut supprimée; l'exclusion définitive ne put être prononcée que par le ministre; le secret de la correspondance dut être respecté (circ. du 26 décembre 1882); les années passées à l'école normale compterent, à partir de dix-huit ans, si l'élève était pourvu du brevet élémentaire, pour la réalisation de l'engagement décennal et pour l'avancement dans les fonctions d'enseignement primaire.

L'âge d'admission était abaissé à quinze ans au 1er janvier de l'année où les candidats se présentent et, quelques mois plus tard, cette limite fut reportée, par mesure provisoire, à quinze ans au 1er octobre. La production des certificats délivrés par les autorités locales fut supprimée, comme une formalité inutile, mais les inspecteurs primaires restèrent chargés de s'enquérir des antécédents des candidats, et la nouvelle forme de concours instituée par le décret du 21 janvier 1881 fut confirmée.

Enfin, comme l'avait déjà fait prévoir le décret du 21 janvier 1881, le cadre de l'enseignement fut définitivement élargi par le décret du 29 juillet 1881,

Depuis longtemps, on réclamait de toutes parts des programmes détaillés qui fixassent l'étendue et les limites de l'enseignement dans les écoles normales. Dès le mois de janvier 1881, le programme le plus impatiemment attendu, parce qu'il concernait des matières nouvelles et délicates, le programme de l'instruction morale et civique, ainsi que celui des cours de pédagogie, fut arrêté en Conseil supérieur et porté à la connaissance du personnel enseignant. Le 3 août suivant, tous les autres programmes furent publiés et accompagnés d'une instruction générale sur la méthode à suivre pour les appliquer. Désormais le champ de l'enseignement était nettement circonscrit; la matière des études était judicieusement répartie entre les trois années du cours, et le nombre de leçons que chaque enseignement comporte était déterminé. Les maîtres savaient où ils devaient aller et jusqu'où ils devaient aller, et par quelles méthodes : l'unité succédait à la diversité des interprétations; la règle, à l'incohérence. Peut-être fallait-il regretter qu'une trop large place eût été faite dans ces programmes à l'enseignement scientifique; qu'on eût réservé trop peu de temps pour les études littéraires, si étrangères aux élèves jusqu'à leur entrée à l'école. L'expérience le dira, et, quand elle aura suffisamment parlé, rien ne sera plus facile que de rétablir un équilibre qui nous paraît rompu.

Nous ne pouvons donner ici le texte des programmes du 3 août 1881. Mais nous croyons devoir reproduire in-extenso l'*Emploi du temps* et le *Tableau de la répartition des matières d'enseignement*. L'*Emploi du temps* étant le même, sauf quelques légères différences, pour les écoles normales d'institutrices, nous donnerons le texte relatif aux écoles d'instituteurs, en signalant au passage les points où le texte relatif aux écoles d'institutrices diffère de celui-là :

« 1° EMPLOI DU TEMPS.

« ARTICLE PREMIER. — L'emploi des journées, autres que les jeudis, dimanches et jours de fête, est réglé ainsi qu'il suit dans les écoles normales primaires d'instituteurs [d'institutrices] :

« Il sera donné huit heures au moins au sommeil.

« Sur les heures de la journée, six environ seront employées aux soins de propreté, repas, récréations et exercices corporels.

« Des heures réservées au travail, cinq au moins seront consacrées au travail personnel, aux lectures et à la préparation des classes en étude.

« Aucun cours n'aura lieu le dimanche, non plus que dans l'après-midi du jeudi; l'emploi de ces journées sera réglé par le directeur [la directrice] conformément aux prescriptions des articles 31, 32 et 33 du décret du 29 juillet 1881. (L'art. 31 a été modifié par le décret du 9 janvier 1883.)

« ART. 2. — Les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] sont, à tour de rôle, exercés à la pratique de l'enseignement, sous la direction du maître [des maîtresses] chargé [chargées] de l'école annexe [et de l'école maternelle], conformément aux dispositions de l'article 6 du décret du 29 juillet 1881.

« Les élèves de première année assistent à ces exercices; les élèves de deuxième année remplissent les fonctions d'instituteurs adjoints [institutrices adjointes]; ceux [celles] de troisième année peuvent être plus particulièrent associés à la direction de la classe [ou de l'école maternelle].

« Le nombre des élèves-maîtres [élèves-maîtresses] détachés à l'école annexe [et à l'école maternelle] est proportionné à l'effectif de l'école normale et calculé de manière que chaque élève fasse au moins vingt jours [trente jours] d'enseignement pratique par an.

« La répartition des cours à l'école normale est faite de telle sorte que les leçons les plus importantes soient placées en dehors des heures que les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] passent à l'école annexe [ou à l'école maternelle].

« ART. 3. — Les élèves de troisième année et, pendant le second semestre, ceux [celles] de deuxième année, sont fréquemment exercés, soit en classe, soit dans des conférences, à l'enseignement oral sur chacune des matières du programme d'études. Sous la direction de leurs professeurs, ils [elles] rendent compte d'une leçon ou d'une lecture, expliquent un texte français, corrigent un devoir, exposent une question du cours ou les résultats d'un travail personnel.

« Les élèves de troisième année font, en outre, à tour de rôle, des leçons devant leurs professeurs et les élèves-maîtres [élèves-maîtresses]. Cet exercice a lieu de préférence le jeudi ou le dimanche. La leçon dure une demi-heure au plus. Elle porte sur un sujet d'enseignement ou de méthode choisi par l'élève et agréé par le directeur [la directrice]. Elle donne lieu, de la part des élèves, à des observations critiques qui sont complétées ou rectifiées par les professeurs et le directeur [la directrice].

« ART. 4. — Le directeur [la directrice] veillera à ce que l'enseignement de l'école normale ne soit, dans aucune de ses parties, détourné du but auquel il doit tendre; il [elle] veillera particulièrement à ce que les différents professeurs ne cèdent pas à la préoccupation exclusive de préparer leurs élèves aux examens du brevet, mais s'efforcent de leurs faire acquérir les qualités intellectuelles et morales indispensables à l'instituteur [à l'institutrice].

« Il [elle] recommandera d'éviter la recherche des détails, des subtilités et des curiosités qui feraient perdre à l'enseignement des écoles normales son caractère pratique et professionnel. Il [elle] s'assurera que les devoirs écrits des élèves-maîtres [élèves-maîtresses] sont corrigés et annotés avec soin par les professeurs et qu'il est donné un temps suffisant, dans tous les cours, aux interrogations et aux récapitulations.

« Il [elle] proscrira l'usage des manuels faits en vue de l'examen, l'abus des cours dictés, des copies, des cahiers dits de mise au net, de tout procédé qui encouragerait le travail machinal et tendrait à substituer un effort de mémoire à un effort de réflexion.

« Il [elle] prendra soin que, dans tous les cours professés à l'école et dans les exercices de l'école annexe [ou de l'école maternelle], il soit fait une large part à l'étude des méthodes et des procédés propres à l'enseignement primaire. [Enfin, en dehors des heures de classe et d'étude, elle s'efforcera, par des conseils et des directions pratiques, d'initier les élèves-maîtresses à tout ce qui concerne les travaux et les soins du ménage.]

« ART. 5. — La répartition des matières d'enseignement dans les écoles normales d'instituteurs [d'institutrices] est réglée par année et par cours, conformément au tableau ci-après. »

2° RÉPARTITION DES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT
A. — DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.

| MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT | Heures par semaine. 1re annee. | 2e année. | 3e année. |
|---|---|---|---|
| *Matières d'enseignement demandant une préparation :* | | | |
| Instruction morale et civique . . . | 2 | 2 | — 1/2 [1] |
| Pédagogie et administration scolaire . . . . . . . . . . . . . . | 1 | 1 | 1 1/2 [2] |
| Langue et éléments de littérature française . . . . . . . . . . . | 7 | 5 | 4 |
| Histoire. . . . . . . . . . . . . | 4 | 3 | 3 |
| Géographie . . . . . . . . . . . | 1 | 1 | 1 |
| Arithmétique . . . . . . . . . . | 2 | 3 | 3 |
| Géométrie. . . . . . . . . . . . | 1 | 2 | 3 |
| Physique . . . . . . . . . . . . | — 1/2 [3] | 2 | 2 |
| Chimie . . . . . . . . . . . . . | — 1/2 [4] | 2 | 1 |
| Sciences naturelles . . . . . . . | 1 | 1 | 2 |
| Agriculture et horticulture . . . . | » | 1 | 1 |
| Total des heures d'enseignement demandant une préparation. . . . | 20 | 23 | 22 |
| *Matières ne demandant pas de préparation :* | | | |
| Ecriture . . . . . . . . . . . . | 3 | 1 | » |
| Dessin . . . . . . . . . . . . . | 4 | 4 | 4 |
| Chant et musique . . . . . . . . | 2 | 2 | 2 |
| Total général des heures d'enseignement . . . . . . . . . . . . . | 29 | 30 | 28 |

1. Une heure par semaine pendant un semestre. — 2. Deux heures pendant un semestre, une heure pendant l'autre. — 3. Une heure pendant un semestre. — 4. Une heure pendant l'autre semestre.

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Enseignement donné pendant les récréations :* | | | |
| Gymnastique . . . . . . . . . . | 3 | 3 | 3 |
| Travaux agricoles et manuels. . | 4 | 4 | 4 |
| *Matière facultative :* | | | |
| Langues vivantes . . . . . . . | 2 | 2 | 2 |

B. — DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES.

| MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT | 1re année. | 2e année. | 3e année. |
|---|---|---|---|
| *Matières d'enseignement demandant une préparation :* | | | |
| Instruction morale et civique . . . | 1 | 1 | 1 |
| Pédagogie et administration scolaire . . . . . . . . . . . . . | 1 | 1 | 1 |
| Langue et éléments de littérature française . . . . . . . . . . . | 6 | 5 | 4 |
| Histoire. . . . . . . . . . . . . | 4 | 3 | 3 |
| Géographie . . . . . . . . . . . | 1 | 1 | 1 |
| Arithmétique . . . . . . . . . . | 3 | 3 | 3 |
| Physique . . . . . . . . . . . . | » | — 1/2[1] | 1 |
| Chimie . . . . . . . . . . . . . | » | 1 | — 1/2[2] |
| Sciences naturelles. . . . . . . . | 1 | 1 | 1 1/2[3] |
| Economie domestique et hygiène . | » | — 1/2[4] | 1 |
| Total des heures d'enseignement demandant une préparation . . . | 17 | 17 | 17 |
| *Matières ne demandant pas de préparation :* | | | |
| Ecriture. . . . . . . . . . . . . | 3 | 1 | » |
| Travaux de couture . . . . . . | 3 | 3 | 3 |
| Dessin . . . . . . . . . . . . | 4 | 4 | 4 |
| Chant et musique . . . . . . . . | 2 | 2 | 2 |
| Total général des heures d'enseignement. . . . . . . . . . . . | 29 | 27 | 26 |
| *Enseignement donné pendant les récréations :* | | | |
| Gymnastique . . . . . . . . . . | 2 | 2 | 2 |
| Herborisation et jardinage . . . . | 2 | 2 | 2 |
| *Matière facultative :* | | | |
| Langues vivantes. . . . . . . . . | 2 | 2 | 2 |

1. Une heure pendant un semestre. — 2. Une heure pendant un semestre. — 3. Deux heures pendant un semestre, une heure pendant l'autre. — 4. Une heure pendant un semestre.

L'institution des écoles annexes, si intéressante au point de vue de l'éducation professionnelle des élèves-maîtres, ne pouvait manquer d'être, elle aussi, l'objet de la sollicitude de l'administration. Les directeurs de ces écoles ne sont plus considérés comme des fonctionnaires d'ordre inférieur; ils sont déchargés de toute participation à la surveillance, et ils ont rang de professeur, s'ils en ont le titre.

Nous avons omis, à dessein, de parler jusqu'ici de l'importante loi du 9 août 1879, parce que cette loi, en raison de son importance même, méritait une place à part.

On sait quelle en est la portée et l'économie. Elle rendit obligatoire pour tous les départements « l'installation première et l'entretien » d'une école normale primaire d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices. Un délai de quatre années était accordé aux départements pour exécuter la loi (articles 1er et 2). Les autres articles réglaient les voies et moyens d'exécution.

En ce qui concerne les écoles normales d'instituteurs, la loi de 1879 ne fit que confirmer ce qui avait été fait dans la plupart des départements, grâce à l'initiative des Conseils généraux et malgré la faculté redoutable que leur avait accordée la loi de 1850. Quand la loi de 1879 fut promulguée, il y avait en France 79 écoles normales d'instituteurs, recevant une population de 3483 élèves. Huit départements en manquaient encore; mais le Lot-et-Garonne, le Morbihan, le Pas-de-Calais et l'Oise satisfirent, en 1879, en 1883 et en 1884 à l'obligation que leur imposait la loi, et ceux de la Haute-Savoie, de la Charente, des Côtes-du-Nord et du Lot s'y conformèrent peu après. Ajoutons que l'Algérie compte deux écoles normales d'instituteurs, et que les trois dernières écoles normales qui fussent encore dirigées par des congréganistes (Cantal, Finistère et Seine-Inférieure) sont aujourd'hui laïcisées.

Rappelons, pour finir sur ce point, que des associations protsetantes ont ouvert à Mens, dans l'Isère, en 1833, à Dieulefit, dans la Drôme, en 1834, et à Montbéliard, dans le Doubs, en 1838, des établissements destinés à recruter le personnel des instituteurs protestants, et connus sous le nom d'écoles modèles : Voir : *Modèles protestantes (Ecoles)*.

Les conséquences de la loi de 1879 furent bien autrement importantes pour les écoles normales d'institutrices. Nous les avons vues naître vers 1840 et s'organiser sous la protection de l'ordonnance du 30 août 1842. Le mouvement ne s'accentua pourtant qu'à partir de 1870. Aux huit écoles normales que nous avons nommées, onze nouvelles s'ajoutèrent d'abord, de cette date à 1879, dans les départements de l'Isère, de l'Eure-et-Loir, de Saône-et-Loire et de l'Yonne (1872); de l'Allier (1873); de la Seine et de l'Algérie (1874); de l'Hérault, du Rhône et de la Somme (1876); et de la Côte-d'Or (1879). Ces dix-neuf écoles normales recevaient six cents élèves et elles s'étaient peu à peu dégagées des liens qui les unissaient aux congrégations. En 1879, il n'y en avait plus que huit qui ne fussent pas laïcisées : elles l'ont été toutes depuis. Grâce à la loi du 9 août 1879, les écoles normales d'institutrices se sont développées rapidement : leur nombre était en 1884 de soixante-trois. L'année 1885 devait voir s'ouvrir cinq de ces établissement dans les Basses-Alpes, l'Eure, le Finistère, l'Ille-et-Vilaine et le Vaucluse. Dans les Alpes-Maritimes, l'Aveyron, le Calvados, les Côtes-du-Nord, la Creuse, l'Indre, les Landes, le Lot, le Maine-et-Loire, la Manche, la Mayenne, la Meuse, la Savoie, le Tarn, le Var et la Vienne, la question était résolue en principe. Ajoutons que, médiocrement installées au début, les anciennes écoles normales d'institutrices ont reçu, comme les écoles normales d'instituteurs, de nombreuses et importantes améliorations matérielles, tandis que les écoles nouvelles étaient construites dans des conditions tout à fait favorables. Disons enfin qu'après un essai pour organiser, dans les départements, des cours spéciaux où se formeraient les directrices d'écoles maternelles, les écoles normales d'institutrices ont été chargées de ce soin, et qu'elles sont en état de rendre très utilement ce nouveau service, puisque, en vertu du décret du 29 juillet 1881, elles doivent être pourvues d'une école maternelle.

Ainsi, on peut dire qu'après bien des vicissitudes, le grand service de l'instruction primaire a été muni de ses organes les plus indispensables, et que désormais le recrutement des instituteurs et des institutrices est assuré dans les conditions les plus conformes à l'esprit moderne. [E. JACOULET, avec corrections et additions.]

### V. — De 1884 à l'époque actuelle.

Les décrets du 29 juillet, du 1er et du 3 août 1881, ont été abrogés, mais leurs principales dispositions se retrouvent dans la loi du 30 octobre 1886, le décret et l'arrêté du 18 janvier 1887, actuellement en vigueur.

Avec ces règlements organiques, la constitution des écoles normales était définitivement fixée. Les retouches qui y furent apportées dans les années suivantes laissèrent intactes les grandes lignes de l'organisation administrative et pédagogique.

Toutefois des modifications importantes, dont on trouvera plus loin le détail, ont été introduites dans le plan d'études, par le décret et l'arrêté du 4 août 1905, en vue de fortifier l'éducation professionnelle des élèves-maîtres. L'objet de la réforme est ainsi défini dans les instructions adressées aux recteurs pour l'application des décret et arrêté du 4 août 1905 : « Réduire les heures de leçons magistrales données aux élèves, augmenter les heures consacrées au travail et à la réflexion personnelle; proscrire toute méthode qui ne mette en exercice les facultés actives de l'esprit, multiplier, surtout dans l'enseignement des sciences, les contacts avec la réalité; élaguer des programmes, par un sacrifice nécessaire, les matières de surcharge qui les encombrent, pour faire place à des enseignements et à des notions répondant plus exactement à la mission actuelle de nos instituteurs et de nos institutrices : telle a été notre ambition et notre but. Il nous a paru que la fonction essentielle de nos écoles normales consistait moins à préparer des brevetés qu'à former par une culture spéciale les futurs éducateurs de la démocratie. Après une expérience poursuivie avec succès pendant plusieurs années et éten-

due peu à peu à vingt de nos écoles, il a été établi que deux années suffisaient, surtout avec des programmes remaniés et réduits, pour l'obtention du brevet supérieur; et que la troisième année, affranchie des préoccupations trop exclusives d'un examen toujours aléatoire, devait être entièrement consacrée, d'une part, à des études plus désintéressées et d'une portée sociale plus directe, ne comportant pas la sanction d'un examen; d'autre part, à une connaissance plus complète et plus approfondie des procédés et des méthodes pédagogiques, jointe à des exercices pratiques plus variés et plus longtemps prolongés. C'est ainsi que les programmes de troisième année, outre une revision plus rapide des grands faits de l'histoire humaine, qui en établissent la continuité et l'enchaînement, comportent, pour les garçons : des notions pratiques de droit usuel, de cosmographie, un enseignement sérieux et scientifique de l'hygiène, les principales applications de la physique et de la chimie à l'agriculture, aux industries de chaque région; pour les jeunes filles, un enseignement ménager pratiquement organisé, des notions d'hygiène, de puériculture, de médecine usuelle. Nous estimons que l'enseignement de l'école ne doit jamais perdre de vue, comme un pôle dirigeant, l'apprentissage de la vie, et que le progrès scientifique, éclos dans les laboratoires du haut enseignement, si lent à se répandre et à pénétrer les couches profondes du peuple, ne peut avoir de plus utiles intermédiaires et de vulgarisateurs plus écoutés que les jeunes maîtres et maîtresses, formés à loisir dans nos écoles normales, sur les plans et d'après les directions formulées par les maîtres les plus éminents de la science contemporaine. » (Circulaire du 7 octobre 1905.)

## B. — ETAT ACTUEL

### I. — Organisation générale.

Les écoles normales primaires sont des établissements publics destinés à former des instituteurs et des institutrices pour les écoles publiques : écoles maternelles, écoles primaires élémentaires, et écoles primaires supérieures. (Décret du 18 janvier 1887, article 56.)

Aux termes de la loi du 9 août 1879 (article 1er), tout département doit être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales.

Toutefois un décret du président de la République peut, sur l'avis conforme du Conseil supérieur de l'instruction publique, autoriser deux départements à s'unir pour entretenir en commun soit l'une ou l'autre de leurs écoles normales, soit toutes les deux.

Jusqu'ici les départements du Gers et des Hautes-Pyrénées, des Basses-Alpes et de Vaucluse, des Alpes-Maritimes et des Bouches-du-Rhône, de Tarn-et-Garonne et de Lot-et-Garonne, ont seuls profité de cette latitude. En outre, l'école normale d'instituteurs du Tarn a été fusionnée sans réciprocité avec celle de la Haute-Garonne, et l'école normale d'institutrices de Vesoul est commune au département de la Haute-Saône et au territoire de Belfort.

Les traitements du personnel des écoles normales et les frais d'entretien des élèves sont à la charge de l'Etat, mais l'entretien, et, s'il y a lieu, la location des bâtiments des écoles normales, de même que l'entretien et le renouvellement du mobilier de ces écoles et du matériel d'enseignement, sont à la charge des départements. (Loi du 19 juillet 1889, article 2, paragraphes 4 et 7, et article 3, paragraphes 2 et 3.)

Les écoles normales relèvent du recteur sous l'autorité du ministre de l'instruction publique.

Le régime de ces écoles est l'internat. L'internat est gratuit. Cependant, sur la proposition du recteur et avec l'approbation du ministre de l'instruction publique, les écoles normales peuvent recevoir des demi-pensionnaires et des externes, à titre également gratuit et aux mêmes conditions d'admission. (Décret du 18 juillet 1887, articles 57 et 58.)

La durée du cours d'études est de trois ans. (Même décret, article 59.) Chaque année, le 15 mai au plus tard, le Conseil départemental de l'instruction publique est consulté par le préfet sur le nombre des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses qu'il y a lieu d'admettre en première année, dans chaque école normale, en qualité d'internes, de demi-pensionnaires ou d'externes.

L'extrait de la délibération du Conseil départemental est, dans le plus bref délai, adressé par le préfet au recteur.

Le recteur doit, avant le 1er juin, adresser au ministre, avec ses propositions et l'avis du Conseil départemental, un état faisant connaître le nombre d'instituteurs ou d'institutrices publics nécessaires chaque année dans le département, ainsi que le nombre d'élèves-maîtres ou d'élèves-maîtresses présents à l'école normale.

La décision du ministre, fixant le nombre des candidats à admettre en qualité d'élèves internes, demi-pensionnaires ou externes, est notifiée au préfet du département et au recteur de l'académie. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 68 et 69.)

Les écoles normales constituent des *établissements publics*. Toutefois les Conseils généraux donnent leur avis sur les budgets et les comptes de ces établissements.

Chaque école normale est administrée par un directeur et un conseil d'administration nommé pour trois ans.

Ce conseil est composé : de l'inspecteur d'académie, président, de quatre membres désignés par le recteur, et de deux conseillers généraux élus par leurs collègues. (Loi du 19 juillet 1889, art. 47; décret du 29 mars 1890, art. 1er.)

Le directeur ne fait pas partie de droit du conseil d'administration, mais il peut assister aux séances avec voix consultative. Rien n'empêche même le recteur de comprendre le directeur de l'école au nombre des quatre membres qu'il a à choisir sous sa responsabilité, avec cette réserve que le directeur doit s'abstenir lorsqu'il est délibéré sur son compte administratif. (Circulaire du 6 décembre 1889.) — Voir plus loin la section *Administration économique*.

Une école primaire dans laquelle les élèves s'exercent à la pratique de l'enseignement, sous la direction d'un maître spécialement nommé à cet effet, est annexée à chaque école normale.

Il doit y avoir, en outre, annexée à chaque école normale d'institutrices, une école maternelle. (Décret du 18 janvier 1887, art. 61.) — Voir *Application* (*Ecoles d'*).

Les deux écoles normales de la Seine sont soumises, en ce qui concerne l'organisation, à des conditions spéciales : Voir *Seine* (*Écoles normales de la*).

### II. — Personnel administratif et enseignant

Les directeurs des écoles normales sont nommés par le ministre de l'instruction publique. Ils doivent être âgés de trente ans au moins et être pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, ou de la licence ès lettres ou ès sciences, et du certificat d'aptitude à l'inspection et à la direction des écoles normales. (Décret du 18 janvier 1887, art. 62.)

Le directeur réunit chaque mois les professeurs et examine avec eux toutes les questions qui intéressent l'enseignement et la discipline de l'école. Les comptes-rendus de ces réunions sont envoyés à l'inspecteur d'académie dans le délai de huit jours.

Indépendamment de la direction matérielle et morale de l'établissement, des cours et des conférences de morale et de pédagogie, le directeur est chargé de la surveillance de l'enseignement et de la direction de l'éducation professionnelle des élèves-maîtres.

Il prend soin que dans tous les cours de la troisième année et dans les exercices des écoles annexes et des écoles d'application, il soit fait une large place à l'étude des méthodes et des procédés propres à l'enseignement. (Arrêté du 4 août 1905, articles 15 et 16.)

Un fonctionnaire, spécialement chargé du service de l'économat et pourvu du titre d'économe, est attaché aux écoles normales les plus importantes soit d'instituteurs, soit d'institutrices.

Dans les écoles normales dont l'effectif ne dépasse pas 60 élèves et dans celles qui n'ont que des élèves externes, les fonctions d'économe sont confiées à un

des maîtres de l'école, qui conserve son traitement avec une allocation supplémentaire de 500 francs. Cette indemnité n'est pas soumise aux retenues pour pensions civiles.

Dans les écoles normales d'instituteurs, l'économe est chargé de l'enseignement de la tenue des livres. Dans les écoles normales d'institutrices, l'économe est chargée de l'enseignement de la tenue des livres et de l'économie domestique. L'un et l'autre peuvent en outre être chargés d'autres cours suivant leurs aptitudes, sauf dans les écoles normales comptant plus de 60 élèves. (Décret du 18 janvier 1887, art. 63; Loi du 19 juillet 1889, art. 21.)

Les économes sont nommés par le ministre. Ils doivent fournir un cautionnement dont le chiffre est fixé par le ministre de l'instruction publique, de concert avec le ministre des finances.

Les candidats à l'économat doivent être pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique. Ils doivent être âgés de vingt et un ans au moins et avoir accompli une année de stage auprès de l'économe d'une école normale. Ils ne reçoivent, pendant la durée de leur stage, aucune indemnité, mais ils peuvent être logés et nourris à l'école. Ils subissent, à la fin de leur stage, un examen spécial. (Décret du 18 juillet 1887, art. 64.)

L'économe reçoit ampliation de l'arrêté ministériel qui le nomme par l'intermédiaire du recteur de l'académie dans le ressort de laquelle est située l'école normale où il doit remplir ses fonctions. Une autre ampliation de ce même arrêté est adressée au préfet du département dans lequel se trouve l'école. Le préfet est chargé de donner au trésorier-payeur général avis de la nomination du nouvel économe.

L'économe est installé par l'inspecteur d'académie, entre les mains duquel il doit au préalable prêter serment. La prestation de serment et l'installation ne peuvent avoir lieu qu'après justification du versement du cautionnement.

Les pièces relatives à la prestation du serment, à l'installation et au versement du cautionnement sont transmises au ministre de l'instruction publique par le recteur.

Le service est remis au nouvel économe le jour même de son installation. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 72, 73 et 74.)

Le directeur et l'économe habitent dans l'établissement.

Ils ne sont pas nourris, mais ils ont droit aux prestations en nature.

La question du logement des économes a fait l'objet d'un avis du Conseil d'Etat en date du 4 juin 1891, d'où il résulte que les départements sont tenus d'installer dans l'école un logement destiné, soit aux économes titulaires, soit aux professeurs chargés de l'économat, et qu'il appartient au gouvernement, dans le cas où un Conseil général refuserait de pourvoir à cette dépense, de l'inscrire d'office au budget départemental. Par contre, aucune disposition de loi n'oblige les départements à allouer aux fonctionnaires chargés de l'économat, à défaut de logement, une indemnité représentative.

Dans les écoles normales d'instituteurs, tous les autres fonctionnaires sont externes.

Toutefois, les professeurs et maîtres délégués qui en font la demande peuvent, sur la proposition du recteur, être autorisés par le ministre à habiter dans l'école et à prendre leurs repas à la table commune. En échange de ces avantages, ils sont chargés de diriger les différents services de surveillance intérieure.

Dans les écoles normales d'institutrices, les professeurs et les maîtresses déléguées ne peuvent habiter hors de l'établissement qu'avec l'autorisation du recteur. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 77.)

L'enseignement est donné par des professeurs nommés par le ministre, et, à défaut, par des instituteurs délégués par le ministre à titre provisoire en qualité de maîtres-adjoints et qui doivent être pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique.

Pour les traitements du personnel, voir *Classement, Avancement et Traitements*, et en outre *Seine* (*Ecoles normales de*).

Des maîtres spéciaux, nommés ou délégués par le ministre, suivant qu'ils sont ou non pourvus du titre de capacité correspondant à la fonction qu'ils exercent, peuvent être chargés, à défaut de professeurs pourvus des mêmes titres, de l'enseignement des langues vivantes, du dessin, du chant et de la musique, de la gymnastique, des travaux manuels.

Leur rétribution annuelle, non soumise à retenue, est fixée pour chaque heure d'enseignement par semaine de la manière suivante :

Langues vivantes, 150, 175, 200 francs;
Dessin, 150, 175, 200 francs;
Chant et musique, 100, 125, 150 francs;
Travaux manuels, 100, 125, 150 francs;
Gymnastique et exercices militaires, 80, 100 et 120 fr.

Les augmentations prévues ci-dessus ne peuvent être accordées qu'après cinq ans de jouissance du taux inférieur.

Les maîtres et les maîtresses non pourvus du titre de capacité correspondant à l'enseignement donné ne sont chargés de cet enseignement qu'à titre provisoire. Dans ce cas, le taux de leur rétribution est fixé au minimum ci-dessus indiqué. (Décret du 4 octobre 1894, art. 2.)

L'enseignement de l'agriculture, dans les écoles normales d'instituteurs, est confié au professeur départemental ou, à défaut, à un maître désigné par le ministre.

Dans toute école normale d'instituteurs, un des maîtres est spécialement chargé de la direction de l'école annexe.

Dans les écoles normales d'institutrices, deux maîtresses sont chargées de diriger, l'une, l'école primaire, l'autre, l'école maternelle, annexées à l'établissement.

Des maîtres ouvriers peuvent, avec l'approbation du ministre, être employés dans les écoles normales d'instituteurs, à titre d'auxiliaires du professeur de travail manuel; ils reçoivent un salaire dont le chiffre est fixé par le ministre sur la proposition du recteur. (Décret du 18 janvier 1887, articles 65, 66 et 67.)

Ce salaire ne peut dépasser 150 francs par an pour les écoles de moins de 70 élèves et 200 francs pour les autres (Décret du 4 octobre 1894, art. 3).

Chaque année, le recteur, sur la proposition du directeur et après avis de l'inspecteur d'académie, arrête la répartition du service entre les membres du personnel enseignant.

Le ministre fixe, sur la proposition du recteur, le nombre d'heures supplémentaires qu'il y a lieu d'attribuer à chacun des professeurs ou maîtres. (Arrêté du 18 juillet 1887, articles 78 et 83.)

Le nombre d'heures de service exigibles du personnel ainsi que le mode de rétribution des heures supplémentaires ont été réglés de la façon suivante par le décret du 19 juillet 1890 :

« ARTICLE PREMIER. — Dans les écoles normales primaires, le nombre maximum d'heures de service exigibles par semaine des directeurs, directrices, économes et professeurs chargés de l'économat, en dehors du temps réservé à leurs fonctions administratives, professeurs et maîtres-adjoints délégués, en dehors du temps consacré à la correction des devoirs, est fixé ainsi qu'il suit :

« Directeurs et directrices chargés de l'enseignement de la morale et de la pédagogie : six heures;

« Economes chargés de l'enseignement de l'écriture et de la tenue des livres dans les écoles de plus de soixante élèves : cinq heures;

« Professeurs chargés de l'économat dans les écoles de moins de soixante élèves : dix heures;

« Professeurs et maîtres-adjoints délégués, sauf l'exception prévue au paragraphe précédent : vingt heures, sur lesquelles ils ne peuvent être tenus de consacrer plus de seize heures aux enseignements qui donnent lieu à des corrections de devoirs.

« ARTICLE 2. — Les professeurs munis d'un des diplômes spéciaux prévus par l'article 21 de la loi du 30 octobre 1886 pour les enseignements accessoires qui, en dehors de l'enseignement général dont ils sont chargés et dans les limites des heures règlementaires de service déterminées par l'article 1er, donnent un de ces enseignements, reçoivent les allocations suivantes, annuelles, et non soumises à retenue.

| | Francs. |
|---|---|
| Pour les langues vivantes | 300 |
| Pour le travail manuel | 300 |
| Pour le dessin | 300 |
| Pour le chant et la musique | 200 |
| Pour la gymnastique | 100 |

« Dans le cas où les professeurs chargés d'un de ces enseignements sont obligés d'y consacrer un certain nombre d'heures en sus des heures règlementaires, ils reçoivent, outre l'indemnité ci-dessus prévue, une rétribution calculée à raison de 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine, sans toutefois que ces deux allocations réunies puissent en aucun cas dépasser les maxima suivants :

| | Francs. |
|---|---|
| Pour l'enseignement des langues vivantes | 600 |
| Pour l'enseignement du dessin | 600 |
| Pour l'enseignement du travail manuel | 600 |
| Pour l'enseignement du chant et de la musique | 400 |
| Pour l'enseignement de la gymnastique | 300 |

« ARTICLE 3. — Aucune des heures supplémentaires prévues au paragraphe 2 de l'article précédent ne peut être attribuée à un professeur que par une décision ministérielle prise sur la demande du directeur et sur la proposition du recteur.

« ARTICLE 4 (modifié par le décret du 23 décembre 1909). — Dans les écoles normales d'instituteurs, les professeurs et maîtres-adjoints délégués qui sont chargés d'assurer l'ordre intérieur de l'école reçoivent, en raison des heures supplémentaires que leur impose ce service, et quel qu'en soit le nombre, une allocation annuelle et non soumise à retenue, fixée ainsi qu'il suit : 500 francs si un seul maître est chargé de la surveillance; 300 francs si ce service est assuré par deux maîtres.

« Dans les écoles normales d'institutrices, la surveillance de nuit est faite soit par deux professeurs, deux déléguées, deux institutrices qui en sont chargées alternativement, soit, à défaut, par une ou deux auxiliaires, moyennant une allocation annuelle et non soumise à retenue, calculée à raison de 500 ou de 300 francs selon que le service sera assuré par deux personnes ou par une seule.

« La surveillance de jour incombe au personnel de l'école et de l'école annexe sans toutefois que le nombre des heures d'enseignement et de surveillance totalisées puisse dépasser de plus de cinq heures par semaine, pour le personnel externe, et de dix heures par semaine pour le personnel interne, les maxima prévus en ce qui concerne les heures d'enseignement par les articles 1er, dernier paragraphe, et 5 du décret du 19 juillet 1890.

« ARTICLE 5. — Lorsqu'un professeur de l'école normale est chargé de la direction d'une école annexe, il est tenu de fournir dix heures d'enseignement en sus du temps de service exigible en vertu de l'article 1er. La rémunération de ces heures supplémentaires est fixée à la somme annuelle de 300 francs, non soumise à retenue. »

Dans toute école normale, le nombre des professeurs, non compris l'économe et le directeur de l'école annexe, est fixé à cinq si l'école reçoit plus de 70 élèves; à quatre (deux pour les lettres et deux pour les sciences) si le nombre d'élèves est compris entre 36 et 70. Dans les écoles qui ne reçoivent pas plus de 36 élèves, le nombre des professeurs (lettres et sciences) est fixé à trois; le directeur est chargé, sans rétribution spéciale, en outre des cours de pédagogie et de morale, d'une partie de l'enseignement correspondant au diplôme du professorat dont il est pourvu, sans que le total des heures d'enseignement qui lui sont confiées puisse dépasser 16 s'il est de l'ordre des sciences et 18 s'il est de l'ordre des lettres. (Loi de finances du 30 mai 1899, art. 35.)

### III. — Elèves-maîtres.

Tous les ans le ministre fixe, sur la proposition du recteur et après avis du Conseil départemental, le nombre d'élèves à admettre en première année dans chacune des écoles normales.

Tout candidat doit :

1° Avoir seize ans au moins, dix-huit au plus au 1er octobre de l'année durant laquelle il se présente;

2° Etre pourvu du brevet élémentaire;

3° S'être engagé à servir pendant dix ans dans l'enseignement public;

4° N'être atteint d'aucune infirmité ou maladie le rendant impropre au service de l'enseignement.

Des dispenses d'âge peuvent être accordées par le recteur, pourvu qu'elles ne dépassent pas une durée de six mois.

Le recteur peut autoriser à se présenter ceux des candidats inscrits conditionnellement qui ont subi sans succès l'examen du brevet élémentaire à la session de juin.

L'admission définitive de ces candidats n'a d'effet que s'ils obtiennent ledit brevet à la session d'octobre.

Nul ne peut se présenter au concours plus de deux fois, à moins d'une autorisation spéciale accordée par le recteur.

Un mois au moins avant l'examen, l'inspecteur d'académie communique au recteur les résultats d'une enquête faite par ses soins sur les antécédents et la conduite des candidats.

Au vu du dossier et d'après les résultats de l'enquête, le recteur arrête la liste des candidats admis à concourir.

Les candidats sont examinés par une commission nommée par le recteur. L'inspecteur d'académie en est le président. Le directeur, les professeurs ou maîtres de l'école normale et un inspecteur primaire en font nécessairement partie. (Décret du 18 janvier 1887, articles 69-74.)

L'admission des élèves-maîtres a lieu dans les formes et conditions suivantes (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 86-95) :

« Il est ouvert à la fin de chaque année scolaire, dans tous les départements de France et d'Algérie, un concours d'admission aux écoles normales primaires dont la date est fixée par le ministre. En cas d'insuffisance du nombre des candidats déclarés admissibles, un second concours peut être ouvert par le ministre, sur la proposition du recteur, avant la rentrée des classes.

« L'inscription des candidats a lieu du 1er mars au 30 avril, sur un registre ouvert à cet effet dans les bureaux de l'inspecteur d'académie.

« Aucune inscription n'est reçue qu'autant que le candidat a déposé les pièces suivantes :

« 1° Sa demande d'inscription portant indication de l'école ou des écoles qu'il a fréquentées depuis l'âge de douze ans;

« 2° Son acte de naissance;

« 3° Son brevet de capacité;

« 4° L'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public.

« Cette pièce est accompagnée d'une déclaration par laquelle le père ou le tuteur du candidat l'autorise à contracter cet engagement et s'engage lui-même à rembourser les frais d'études de son fils ou pupille, dans le cas où celui-ci quitterait volontairement l'école ou en serait exclu, comme dans le cas où il renoncerait aux fonctions d'enseignement avant la réalisation de son engagement.

[Cet engagement lie le mineur lui-même qui peut, le cas échéant, être tenu personnellement de toutes les restitutions exigées par les règlements (Arrêt de la Cour de cassation, 26 janvier 1891).]

« L'acte de naissance, l'engagement décennal, la déclaration du père ou du tuteur doivent être rédigés sur papier timbré et dûment légalisés. La déclaration peut être rédigée sur la même feuille que l'engagement.

« Les candidats non pourvus du brevet peuvent être inscrits provisoirement, sous la condition formelle de le produire avant le concours d'admission.

« Les candidats sont soumis, avant l'examen, à la visite du médecin de l'école, assisté d'un médecin assermenté; ils ne peuvent prendre part aux épreuves que s'il est constaté qu'ils ont été vaccinés ou qu'ils ont eu la petite vérole, qu'ils ont été revaccinés, et qu'ils ne sont atteints d'aucune infirmité, maladie ou vice de constitution qui les rende impropres aux fonctions d'enseignement.

« Le concours d'admission aux écoles normales primaires comprend deux séries d'épreuves ayant pour objet d'arrêter : la première, la liste d'admissibilité; la seconde, la liste d'admission définitive.

« Les épreuves de la première série comprennent :

« 1° Une dictée d'orthographe de vingt lignes environ; le texte, lu d'abord à haute voix, est ensuite dicté posément, puis relu; la ponctuation n'est pas dictée.

« La dictée est suivie de questions (cinq au maximum) relatives à l'intelligence du texte : explication du sens d'un mot, d'une expression, ou d'une phrase, analyse d'un ou de plusieurs mots, etc.

« Il est accordé aux candidats une demi-heure au plus pour relire la dictée et répondre aux questions;

« 2° Une épreuve d'écriture comprenant une ligne en grosse bâtarde, une ligne en grosse ronde et en cursive, deux lignes en gros, deux en moyen et quatre en fin.

« Il est accordé trois quarts d'heure pour cette épreuve.

« Il est tenu compte, en outre, pour le jugement de cette épreuve, de la valeur de l'écriture expédiée dans la composition d'orthographe;

« 3° Un exercice de composition française consistant en un récit ou une lettre d'un genre simple, l'explication d'un précepte de morale ou d'éducation, d'un proverbe, d'une maxime ou une question d'instruction morale et civique;

« 4° Une composition d'arithmétique comprenant, outre la solution d'un ou de deux problèmes, l'explication raisonnée d'une règle.

« Deux heures sont accordées pour chacune des épreuves de composition française et d'arithmétique;

« 5° Une composition de dessin consistant en un exercice de dessin à vue, ou un arrangement décoratif tiré du programme du cours supérieur des écoles primaires.

« Il est accordé deux heures pour cette épreuve.

« Les épreuves écrites ont lieu au cours d'une même journée, dans le lieu fixé par l'inspecteur d'académie et, de préférence, au siège même de l'école normale.

« Les trois premières se font le matin, les deux autres l'après-midi, dans l'ordre déterminé par l'article précédent.

« La commission d'examen, sous la présidence de l'inspecteur d'académie, arrête les textes des sujets de composition.

« La liste des candidats déclarés admissibles aux épreuves de la deuxième série est dressée par ordre alphabétique.

« Les candidats compris sur cette liste sont immédiatement convoqués par l'inspecteur d'académie : les aspirants au siège de l'école normale d'instituteurs; les aspirantes au siège de l'école normale d'institutrices.

« Pendant la durée des épreuves de la deuxième série, laquelle ne doit pas dépasser une semaine, les candidats sont logés et nourris à l'école normale.

« La dépense est à la charge des familles. Chaque année, le recteur détermine le montant de ces frais par candidat. La somme ainsi fixée doit être versée entre les mains de l'économe par chacun des concurrents au moment où il est interné.

« Les épreuves de la deuxième série consistent en :

« I. Des interrogations : 1° sur la langue française; 2° l'arithmétique et le système métrique; 3° l'histoire de la France; 4° la géographie de la France et des notions de géographie générale; 5° des notions élémentaires de sciences physiques et naturelles. Chacune de ces épreuves dure, pour chaque candidat, une demi-heure au moins;

« II. Les résumés de deux leçons : 1° l'une sur un sujet d'ordre littéraire; 2° l'autre sur un sujet d'ordre scientifique, faites par des professeurs de l'école. Ces résumés doivent être rédigés chacun en une demi-heure, immédiatement après la leçon;

« III. Un examen sur le chant et la musique comprenant une interrogation sur les matières du cours supérieur des écoles primaires, la lecture d'un morceau de solfège facile, et une dictée orale très simple. Il sera tenu compte au candidat de l'exécution du chant avec paroles et de la connaissance d'un instrument.

« IV. Des exercices de gymnastique compris dans le programme du cours supérieur des écoles primaires, et, pour les aspirants, des exercices militaires; pour les aspirantes, des travaux de couture.

« Chacune des épreuves, tant de la première que de la deuxième série, doit être appréciée par des chiffres de 0 à 20.

« Quand les épreuves de la deuxième série sont terminées, la commission arrête le classement, par ordre de mérite, des candidats qu'elle juge devoir être admis d'après l'ensemble de l'examen.

« Cette liste est divisée en deux parties. Dans la première sont inscrits les candidats classés les premiers, jusqu'à concurrence du nombre de places vacantes à l'école normale du département dans lequel a eu lieu l'examen. Dans la seconde, la commission comprend tous les candidats admissibles excédant ce nombre, quel que soit le rapport du chiffre ainsi obtenu avec celui des places vacantes à l'école normale du département.

« Les candidats compris dans cette seconde partie de la liste d'admission font connaître, par une déclaration écrite qui est jointe au dossier transmis au ministère, quels sont les académies ou les départements dans lesquels ils accepteraient une place à l'école normale, s'ils ne pouvaient être reçus dans celle du département où ils ont concouru.

« Les résultats du concours sont proclamés avant le départ des candidats par le président de la commission d'examen. »

Les candidats admis sont classés par ordre de mérite sur une liste qui est transmise au recteur, avec les procès-verbaux de l'examen

Le recteur prononce l'admission des élèves-maîtres d'après l'ordre du mérite.

A la liste primitive est jointe, s'il y a lieu, une liste supplémentaire, également dressée par ordre de mérite et suivant laquelle le recteur prononce, en cas de vacances, les admissions ultérieures. (Décret du 18 janvier 1887, art. 74.)

Les élèves des écoles normales sont tenus de se présenter à la fin de la deuxième année à l'examen du brevet supérieur. En cas d'échec à la session de juillet, ils renouvellent l'épreuve à la session d'octobre. Ils ne sont admis en troisième année que s'ils justifient de la possession du brevet supérieur. Cette règle comporte cependant certaines exceptions dont nous parlons plus loin (voir VI. *Enseignement*).

Les élèves de troisième année sont tenus de se présenter à la fin de cette année à l'examen de fin d'études normales.

En cas de maladie prolongée, un élève-maître peut, sur la proposition du directeur et après avis de l'inspecteur d'académie, être autorisé par le recteur à redoubler une année. Le recteur informe le ministre des autorisations qu'il a accordées.

Chaque année, au mois d'août, sur le vu des notes obtenues par les élèves pendant le cours de la première année et sur la proposition du directeur, le conseil des professeurs entendu, le recteur, après avis de l'inspecteur d'académie, arrête la liste des élèves admis à passer de première en deuxième année.

Toutefois l'exclusion des élèves reconnus incapables de suivre avec profit les cours de l'école peut être prononcée dans les mêmes formes au cours de la première et de la seconde année, après un avertissement donné trois mois à l'avance à l'élève et à sa famille. Le recteur avise le ministre des exclusions qu'il prononce. (Décret du 4 août 1905, articles 2, 3, 4 et 5.)

Tout élève qui quitte volontairement l'école ou qui en est exclu, ou tout ancien élève-maître qui rompt l'engagement prescrit par l'art. 70 du décret du 18 janvier 1887, est tenu de restituer le prix de la pension dont il a joui.

La somme à restituer comprend exclusivement :

1° Les frais de nourriture;

2° Les frais de blanchissage;

3° Le prix des fournitures classiques.

Toutefois, sur la proposition du recteur, après avis du conseil des professeurs et de l'inspecteur d'académie, le ministre peut accorder des sursis pour le

paiement des sommes dues, ainsi qu'une remise partielle ou totale de ces mêmes sommes. (Décret du 18 janvier 1887, art. 78.)

Les élèves-maîtres qui, ayant échoué à l'examen du brevet supérieur, et n'ayant pas été admis à passer en troisième année, se trouvent exclus des écoles normales par application de l'art. 2 du décret du 4 août 1905, tombent sous le coup des sanctions prévues à l'art. 78 du décret du 18 janvier 1887, et l'administration doit établir l'état des sommes dont ils sont redevables au Trésor pour leur entretien à l'école normale pendant deux années. (Circulaire du 4 novembre 1907.)

Ils n'ont d'autre ressource que de solliciter les délais nécessaires pour être pourvus d'emplois et mis à même de poursuivre ainsi la réalisation de leur engagement décennal.

Il peut être alloué à tout élève sorti d'une école normale, après les trois années d'études et avec le brevet supérieur, quand il est appelé pour la première fois aux fonctions d'instituteur public titulaire ou stagiaire, une provision de livres d'études qu'il désigne lui-même, pour une somme dont le montant est fixé par le conseil d'administration de l'école normale. La dépense est supportée par le budget extraordinaire de l'école. (Décret du 18 janvier 1887, art. 79.)

Les élèves-maîtres qui sortent de l'école normale après trois ans d'études ont droit, selon les titres dont ils sont pourvus, aux premiers emplois d'instituteur public qui se trouvent vacants dans le département.

Des bourses de quatrième année peuvent être accordées aux élèves qui se préparent aux écoles normales supérieures d'enseignement primaire. (Décret du 4 août 1905, articles 6 et 7.)

L'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public peut être accompli dans tout département, toute possession française ou tout pays soumis au protectorat de la France.

Tout élève-maître qui quitte le département où se trouve l'école normale dans laquelle il a fait ses études doit être muni d'un exeat délivré par l'inspecteur d'académie. (Décret du 18 janvier 1887, art. 81.)

L'article 60 du décret du 18 janvier 1887 portait que les années passées à l'école normale à partir de dix-huit ans pour les jeunes gens, de dix-sept ans pour les jeunes filles, comptent pour la réalisation de l'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public; mais la loi du 19 juillet 1889 (art. 2) ayant mis les dépenses d'entretien des élèves-maîtres à la charge de l'État, la disposition suivante a été insérée dans l'instruction du 30 décembre 1890 pour l'application du décret du 29 mars de la même année: « Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses doivent, à la sortie de l'école, se consacrer, pendant une période dont la durée a été fixée à dix ans, à l'enseignement public ». En conséquence, les services effectifs seuls comptent pour la réalisation de l'engagement décennal.

La durée des congés accordés pour quelque raison que ce soit, sauf pour cause de maladie constatée par un médecin assermenté, aux anciens élèves-maîtres qui n'ont pas encore accompli intégralement leur engagement décennal, ne doit pas excéder trois ans.

Ce terme expiré, les intéressés sont mis en demeure de solliciter leur réintégration dans l'enseignement public ou de rembourser le prix de la pension dont ils ont joui à l'école normale. (Circulaire du 15 février 1897.)

### IV. — Régime intérieur et discipline.

L'emploi des journées autres que les jeudis, dimanches et jours de fête est réglé de la façon suivante:

Il est donné huit heures au sommeil, en toute saison, dans les écoles normales d'instituteurs; huit heures et demie en hiver dans les écoles normales d'institutrices.

Sur les heures de la journée, il est employé aux soins de propreté, repas, récréations, jeux, ménage de l'école et exercices corporels : cinq heures environ dans les écoles normales d'instituteurs, cinq heures et demie dans les écoles normales d'institutrices.

Aucun cours n'a lieu le dimanche, non plus que dans l'après-midi du jeudi.

Des heures réservées au travail, cinq au moins sont données chaque jour au travail personnel, aux lectures, à la préparation des classes.

La répartition des matières d'enseignement est faite de telle sorte que les heures de classe, en dehors des heures attribuées à la gymnastique et au travail manuel, n'excèdent pas cinq heures par jour et trois le jeudi.

L'emploi du temps est réglé par le directeur, assisté du conseil des professeurs, et soumis à l'approbation du recteur.

Les cours portant sur les matières d'enseignement qui demandent l'effort intellectuel le plus considérable ont lieu le matin; on réserve l'après-midi aux travaux manuels, au dessin, au chant, etc. (Arrêté du 4 août 1905, articles 8, 9 et 10.)

Dans les écoles normales d'instituteurs, les élèves-maîtres ont toute facilité pour suivre les pratiques de leur culte.

Dans les écoles normales d'institutrices, les élèves-maîtresses sont, sur la demande des parents, conduites le dimanche aux offices. (Décret du 18 janvier 1887, art. 83.)

Les seules punitions que les élèves-maîtres peuvent encourir sont :

1° La privation de sortie prononcée par le directeur;

2° L'avertissement donné par le directeur;

3° La réprimande devant les élèves réunis, infligée, suivant la gravité de la faute, par le directeur ou par l'inspecteur d'académie;

4° L'exclusion temporaire, pour un temps qui ne peut excéder quinze jours, prononcée par le recteur, sur le rapport de l'inspecteur d'académie, après avis du conseil d'administration;

5° L'exclusion définitive, prononcée par le ministre, sur la proposition du recteur.

Tout élève qui s'est rendu coupable d'une faute grave peut être remis immédiatement à sa famille par le directeur. Celui-ci doit alors, sans délai, en référer à l'inspecteur d'académie, qui saisit de l'affaire le conseil d'administration. (Même décret, articles 84 et 85.)

Les jours règlementaires de sortie sont les dimanches et les jours de fête.

Dans les écoles normales d'institutrices, les élèves-maîtresses ne sortent que sur la demande de leurs parents ou de leurs correspondants. Celles qui restent à l'école sont conduites en promenade.

Des sorties individuelles peuvent être autorisées par le directeur ou la directrice.

Les vacances de Pâques commencent le Jeudi-Saint et finissent le lundi qui suit la semaine de Pâques.

Les grandes vacances durent sept semaines; les dates de la sortie et de la rentrée sont fixées par le recteur.

Tous les élèves doivent avoir un costume d'uniforme pour les sorties et les promenades.

Dans les écoles normales d'institutrices, la directrice demande aux parents, au commencement de l'année scolaire, la liste des personnes avec lesquelles ils autorisent leur fille à correspondre. Les lettres écrites aux élèves-maîtresses doivent porter sur l'enveloppe la signature de la personne de qui elles émanent. Celles qui ne portent pas cette signature sont envoyées par la directrice aux parents de l'élève.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux écoles normales d'instituteurs; la correspondance des élèves est libre, à moins d'intention contraire expressément manifestée par les familles. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 102 à 105.)

Dans les écoles normales d'instituteurs, les différents services intérieurs d'ordre matériel sont confiés aux élèves de troisième année dans les conditions déterminées par le règlement intérieur de l'école.

Dans les écoles normales d'institutrices, la surveillance intérieure est dirigée par les professeurs et les maîtresses internes, qui y font participer à tour de rôle les élèves de troisième année.

En outre, pendant les grandes vacances, les écoles

normales ne doivent jamais être abandonnées complètement par les fonctionnaires. La répartition du service, tant entre le directeur et l'économe qu'entre les professeurs et maîtres, est, pour cette époque de l'année, fixée par le recteur dans la première quinzaine de juillet, sur la proposition du directeur et après avis de l'inspecteur d'académie. (Même arrêté, articles 84 et 85.)

### V. — Auditeurs et auditrices libres.

Depuis la rentrée d'octobre 1906, des auditeurs et des auditrices libres peuvent être admis dans les écoles normales aux conditions ci-après :

Le régime de l'auditorat libre est, sans exception, l'externat. Seuls peuvent être admis à suivre les cours d'une école normale en qualité d'auditeurs ou d'auditrices libres, les aspirants et aspirantes classés par ordre de mérite sur la liste supplémentaire, c'est-à-dire ceux qui ont été reconnus aptes à recevoir l'instruction donnée à l'école et auxquels il eût suffi, pour être définitivement admis, que l'établissement disposât d'un nombre de places en rapport avec les nécessités du service.

Cette liste doit être dressée par la commission d'examen en faisant état de trois éléments principaux :

1° La valeur intrinsèque des candidats;

2° Les besoins éventuels du recrutement régional;

3° Les ressources offertes par chaque école au point de vue de l'installation matérielle.

Les auditeurs et auditrices libres admis dans ces conditions suivent les mêmes cours et participent aux mêmes exercices que les élèves-maîtres.

Les facilités qui leur sont ainsi ménagées de poursuivre leurs études ne leur confèrent d'autre prérogative que celle de prendre rang, le cycle de leurs études terminé, à la suite immédiate des élèves-maîtres et d'être placés de préférence aux postulants qui n'auraient à aucun titre fréquenté l'école normale. (Circulaire du 18 juin 1906.)

Il est à noter que les élèves-maîtres et élèves-maîtresses qui, ayant échoué à l'examen du brevet supérieur, doivent quitter l'école normale, ne sauraient être autorisés à terminer leurs études en qualité d'auditeurs libres externes. Le ministre a estimé que cette autorisation serait à la fois en contradiction directement avec les dispositions du règlement relatif à l'auditorat libre et indirectement avec les prescriptions mêmes du décret du 4 août 1905. (Circulaire du 4 novembre 1907.)

### VI. — Enseignement.

Aux termes de l'article 1er du décret du 4 août 1905, l'enseignement dans les écoles normales comprend :

1° L'instruction générale, qui occupe plus spécialement les deux premières années d'études;

2° L'instruction pratique et professionnelle, à laquelle est plus particulièrement affectée la troisième année.

Il a déjà été dit plus haut que l'innovation principale réalisée par le plan d'études de 1905 a été de consacrer les deux premières années au travail d'acquisition des connaissances nécessaires à l'obtention du brevet supérieur, et de réserver la troisième année à des études plus désintéressées, ainsi qu'à des exercices pratiques et à la préparation professionnelle. Ce caractère de la troisième année est défini de la manière suivante dans une note placée en tête des programmes :

« La troisième année de l'école est réservée à l'*éducation professionnelle* et à une certaine *culture générale* libre et désintéressée capable d'inspirer aux élèves le besoin de continuer à se développer intellectuellement lorsqu'ils auront quitté l'école.

« La culture générale se fera surtout au moyen des lectures : lectures littéraires, historiques, morales, destinées à étendre l'horizon de la pensée, à ouvrir l'esprit sur les grandes questions qui intéressent particulièrement le temps actuel ou la vie humaine : histoire de la civilisation, de la colonisation, chefs-d'œuvre de l'esprit humain, principales doctrines morales, etc.

« Les élèves seront exercés à prendre des notes sur leurs lectures; à faire des comptes-rendus, soit oraux, soit par écrit, à développer, d'une façon un peu étendue et personnelle, une question qui les aura davantage intéressés.

« Cinq heures de classe — une heure en chaque matière, — et environ quinze heures d'étude seront consacrées par semaine à cette culture générale.

« On y ajoutera des compléments de mathématiques et de physique appliquées, ainsi que des conférences sur l'histoire de l'art avec projections des chefs-d'œuvre de l'architecture, de la sculpture et de la peinture, et audition des plus belles pages musicales.

« Pendant cette troisième année, on attachera la plus grande importance au travail personnel des élèves. La réduction des heures de classe et des objets d'étude n'est qu'un moyen d'atteindre à cette fin, mais il ne suffit pas. C'est la méthode de direction qui doit changer. Il faut que chaque élève, prenant de plus en plus conscience de ses goûts naturels, travaille de lui-même selon son choix. Qu'on le laisse se livrer à telle étude favorite au risque de lui voir sacrifier telle autre matière portée au programme général. S'il désire suivre à nouveau une classe de deuxième ou de première année pour reprendre une étude qu'il aime et dans laquelle il se trouve ignorant, ou s'il préfère à l'aide de livres et des conseils particuliers des maîtres travailler sans le secours d'une classe, qu'on le laisse libre. L'essentiel est qu'il amasse des matériaux pour l'avenir et qu'il prenne le goût et l'habitude des études personnelles....

« L'éducation professionnelle se fera de plusieurs manières : 1° Par des exposés de morale, d'histoire, de géographie, de sciences usuelles, etc., à l'usage de l'école primaire (leçons choisies, préparées et exposées en vue de l'école primaire), faits par les élèves, corrigés par les professeurs; 2° Par l'examen critique des méthodes, des procédés d'enseignement et des moyens d'éducation, dans les leçons et conférences pédagogiques de l'école normale; 3° Par les exercices pratiques que chaque élève-maître [élève-maîtresse] doit faire aux écoles d'application pendant deux mois au minimum. »

L'enseignement général porte sur les matières suivantes :

1° L'instruction morale et civique;

2° La lecture;

3° L'écriture;

4° La langue et les éléments de la littérature française;

5° L'histoire et principalement l'histoire de France jusqu'à nos jours;

6° La géographie et particulièrement celle de la France;

7° Le calcul, le système métrique, l'arithmétique élémentaire avec applications aux opérations pratiques; des notions de calcul algébrique; des notions de tenue des livres;

8° La géométrie élémentaire;

9° L'arpentage et le nivellement, pour les élèves-maîtres seulement;

10° Les éléments des sciences physiques et des sciences naturelles avec leurs principales applications;

11° L'agriculture, pour les élèves-maîtres; l'horticulture;

12° L'économie domestique, pour les élèves-maîtresses;

13° Le dessin;

14° Le chant et la musique;

15° La gymnastique et, pour les élèves-maîtres, les exercices militaires;

16° Les travaux manuels, pour les élèves-maîtres; les travaux à l'aiguille, pour les élèves-maîtresses;

17° La pédagogie;

18° L'étude d'une langue étrangère. (Décret du 18 janvier 1887, art. 82.)

L'enseignement est donné conformémen aux programmes annexés à l'arrêté du 4 août 1905. La répartition des matières est réglée par année et par cours conformément aux tableaux annexés à ce même arrêté, et que voici :

## I. — ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT

| 1re et 2e années. | 1re année. | 2e année. |
|---|---|---|
| Psychologie morale, applications | 2 | 2 |
| Langue française, littérature, composition | 5 | 4 |
| Histoire et instruction civique | 2 | 2 |
| Géographie | 1 | 2 |
| Langues vivantes | 2 | 2 |
| Total de l'enseignement littéraire | 12 | 12 |
| Mathématiques | 3 | 4 |
| Physique et chimie avec expériences | 3 | 3 |
| Sciences naturelles | 1 | 1 |
| Total de l'enseignement scientifique | 7 | 8 |
| Écriture | 2[1] | » |
| Dessin | 4 | 4 |
| Chant et musique | 2 | 2 |
| Gymnastique, exercices militaires | 2[2] | 2 |
| Travaux manuels et agricoles. Manipulations | 4 | 4 |
| Total | 12 | 12 |
| Total général | 31 | 32 |

| 3e année. | Culture générale. | Éducation professionnelle. | Professeurs. |
|---|---|---|---|
| Morale et éducation, doctrines pédagogiques | » | 2 | 6 |
| Pédagogie, administration scolaire, droit usuel, économie politique | 1 | » | 1 |
| Littérature, composition | 3 | » | 12 |
| Langue française | » | 1 | 1 |
| Histoire | 1 | » | 5 |
| Histoire et géographie | » | 1 | 4 |
| Langues vivantes | 3 | » | 7 |
| Total | 8 | 4 | 36 |
| Mathématiques appliquées | 1 | » | 8 |
| Arithmétique | » | 1 | 1 |
| Physique et chimie appliquées | 1 | » | 7 |
| Manipulations scientifiques | » | 1 | 1 |
| Hygiène | 1 | » | 3 |
| Agriculture théorique | 1 | » | 1 |
| Total | 4 | 2 | 21 |
| Écriture | 2[1] | » | 2 |
| Dessin et modelage | 2 | 1 | 11 |
| Chant et musique | 2 | 1 | 7 |
| Gymnastique | » | 1 | 5 |
| Travaux manuels et agricoles. Manipulations | 6 | » | 14 |
| Total | 10 | 3 | 39 |
| Total général | 22 | 9 | 96[3] |
| | 31 | | |

1. Leçons d'écriture pour les élèves qui n'ont pas une bonne écriture courante (heures non additionnées pour les élèves).

2. Des leçons de gymnastique pourront être ajoutées pendant les récréations.

3. Non compris la direction des lectures personnelles des élèves (une heure par groupe de 10 élèves).

## II. — ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES

MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT

| 1re et 2e années. | 1re année. | 2e année. |
|---|---|---|
| Psychologie, morale, applications | 2 | 2 |
| Langue française, littérature, composition | 5 | 4 |
| Histoire et instruction civique | 2 | 2 |
| Géographie | 1 | 2 |
| Langues vivantes | 2 | 2 |
| Total de l'enseignement littéraire | 12 | 12 |
| Mathématiques | 2 | 2 |
| Physique et chimie avec expériences | 2 | 2 |
| Sciences naturelles | 1 | 1 |
| Total de l'enseignement scientifique | 5 | 5 |
| Écriture | 2[1] | » |
| Dessin | 4 | 4 |
| Chant et musique | 2 | 2 |
| Gymnastique | 2 | 2 |
| Total | 8 | 8 |
| Couture et raccommodage | 1 | 2 |
| Total | 1 | 2 |
| Total général | 26 | 27 |

| 3e année. | Culture générale. | Éducation professionnelle. | Professeurs. |
|---|---|---|---|
| Morale et éducation, doctrines pédagogiques | » | 2 | 6 |
| Pédagogie, administration scolaire | 1 | » | 1 |
| Littérature, composition française | 3 | » | 12 |
| Histoire | 1 | » | 5 |
| Histoire et géographie | » | 1 | 4 |
| Langues vivantes | 3 | » | 7 |
| Total | 8 | 4 | 36 |
| Manipulations scientifiques | » | » | 4 |
| | » | 1 | 5 |
| | » | » | 2 |
| Total | » | 1 | 11 |
| Écriture | 2[1] | » | 2 |
| Dessin | 2 | 1 | 11 |
| Chant et musique | 2 | 1 | 7 |
| Gymnastique | » | 1 | 5[2] |
| Total | 4 | 3 | 25 |
| Économie domestique | 1 | » | 1 |
| Hygiène et soins médicaux | 1 | » | 1 |
| Couture et raccommodage | 3 | » | 6 |
| Cuisine | 2 | » | 3 |
| Savonnage et repassage | 2 | » | 2 |
| Nettoyages. Jardinage | 2 | » | 2 |
| Total | 11 | » | 15 |
| Total général | 23 | 8 | 87[3] |
| | 31 | | |

1. Leçons d'écriture pour les élèves qui n'ont pas une bonne écriture courante (heures non additionnées pour les élèves).

2. Leçons de gymnastique pendant les récréations, une heure dans chaque année, une heure en plus pour les élèves des 2e et 3e années réunies.

3. Non compris la direction des lectures personnelles (une heure par groupe de 10 élèves).

Ainsi que nous l'avons déjà dit, les élèves sont tenus de se présenter à la fin de la deuxième année à l'examen du brevet supérieur. En cas d'échec à la session de juillet, ils renouvellent l'épreuve à la session d'octobre.

Le décret du 4 août 1905 faisait aux élèves-maîtres une obligation stricte d'être pourvus du brevet supérieur pour passer en troisième année. Cette mesure avait soulevé de très vives protestations, et, comme elle n'empêchait pas d'ailleurs les normaliens ainsi éliminés d'obtenir des emplois d'instituteurs stagiaires, le décret du 29 août 1909 est venu tempérer la rigueur des dispositions contenues dans l'article 2 du décret du 4 août 1905, en stipulant que les élèves-maîtres qui ne justifient pas de la possession du brevet supérieur peuvent être admis, sur la proposition du conseil des professeurs, à passer en troisième année, pour en suivre les exercices, s'ils ont obtenu au moins la moyenne (10 sur 20) dans l'ensemble de leurs notes de première et deuxième année.

Cette moyenne doit figurer sur le livret de scolarité remis à l'inspection académique au moment de l'inscription pour l'examen du brevet supérieur.

En conséquence des réformes introduites dans le régime pédagogique des écoles normales, le programme de l'examen du brevet supérieur a dû lui-même être modifié.

Les épreuves portent actuellement sur les matières d'enseignement de la première et de la deuxième année d'école normale.

Les études de troisième année ne sont cependant pas dépourvues de toute sanction. Le décret du 4 août 1905 a institué par son article 3 un *examen de fin d'études normales*, auquel les élèves de troisième année sont tenus de se présenter à la fin de cette année.

Cet examen porte sur les études et les exercices professionnels et comprend :

1° Un travail écrit sur une question de pédagogie.

Le sujet à traiter est choisi par chaque élève deux mois avant l'examen sur une liste de sujets arrêtés par le recteur en comité des inspecteurs d'académie du ressort;

2° Une leçon faite aux élèves de l'école annexe ou de l'école d'application sur une des matières du programme des écoles primaires élémentaires, tirée au sort par l'aspirant (durée de la préparation : une heure);

3° Des interrogations sur l'organisation d'une classe, le programme des écoles, les méthodes et les procédés d'enseignement, et particulièrement sur le travail présenté par l'aspirant.

Ces différentes épreuves sont notées comme il suit : *Insuffisant, passable, assez bien, bien, très bien.* Une note *insuffisante* est éliminatoire si elle n'est pas compensée par une note *très bien.*

Les élèves qui ont subi avec succès les épreuves de l'examen de fin d'études normales reçoivent un certificat délivré par le recteur de l'académie.

Une mention spéciale concernant l'instruction ménagère est inscrite au certificat de toute élève qui a obtenu, pendant l'année, de bonnes notes dans les travaux domestiques, couture, cuisine, ménage.

Les institutrices chargées de la direction des classes ménagères sont choisies de préférence parmi celles qui ont obtenu cette mention.

Le procès-verbal de l'examen est envoyé au recteur, qui le transmet au ministre. A ce procès-verbal est annexée la liste des travaux présentés par les candidats.

D'autre part, les candidats au certificat d'aptitude pédagogique qui ont subi avec succès l'examen de fin d'études normales sont dispensés des épreuves autres que l'épreuve pratique. (Arrêté du 4 août 1905, articles 3 à 7.)

L'examen de fin d'études normales est subi à l'école normale d'instituteurs et à l'école normale d'institutrices de chaque département.

La commission d'examen est composée ainsi qu'il suit :

L'inspecteur d'académie, président; — le directeur de l'école normale, vice-président, ou la directrice, vice-présidente; — les professeurs de l'école normale d'instituteurs ou de l'école normale d'institutrices; — les directeurs ou directrices des écoles annexes ou d'application; — un inspecteur de l'enseignement primaire.

La Commission ne peut délibérer régulièrement sur l'admission définitive qu'autant que les deux tiers des membres sont présents. Des sous-commissions peuvent être constituées pour chacune des épreuves; elles doivent comprendre au moins trois membres. (Décret du 4 août 1905, articles 8, 9 et 10.)

Pour faciliter la préparation professionnelle des élèves-maîtres, le décret du 4 août 1905 prévoit (art. 12) qu'en dehors des écoles annexes ou des écoles d'application, une ou plusieurs écoles primaires publiques peuvent être désignées par l'inspecteur d'académie pour recevoir les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses pendant leur stage professionnel.

Dans ces dernières écoles, les directeurs et directrices d'écoles normales sont autorisés à suivre les exercices pratiques de leurs élèves. (Même décret, article 13.)

Le nombre des élèves détachés dans ces diverses écoles est calculé de manière que chacun fasse au moins deux mois d'enseignement pratique pendant l'année.

Au début de chaque année scolaire, le directeur, assisté du conseil des professeurs, détermine, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'académie, les conditions dans lesquelles les élèves-maîtres de troisième année sont envoyés aux écoles annexes, aux écoles d'application ou dans certaines écoles primaires publiques.

Pendant cette dernière année d'études, les élèves font à tour de rôle, chaque semaine, une conférence. Elle consiste, soit en une leçon faite à des enfants qui sont amenés à cet effet, soit dans la discussion d'une question de méthode ou de discipline, soit dans l'examen et la critique d'ouvrages scolaires, de devoirs écrits, soit enfin dans la lecture expliquée d'une page de pédagogie. Les directeurs des écoles annexes ou des écoles d'application et les professeurs intéressés assistent à ces conférences. Elles donnent lieu de la part des élèves à des critiques appréciées par les professeurs et les directeurs.

Dans les écoles normales d'institutrices, comme application aux leçons d'économie domestique, les élèves-maîtresses de troisième année sont exercées régulièrement aux travaux de cuisine, de savonnage et de repassage, aux soins d'hygiène et de jardinage. (Arrêté du 4 août 1905, articles 11 à 14.)

**VII. — Répétiteurs et répétitrices de langues étrangères dans les écoles normales.**

A la suite de quelques essais tentés au cours de l'année scolaire 1892-1893 et qui avaient donné de très bons résultats, les directrices d'écoles normales ont été autorisées à recevoir des jeunes filles allemandes ou anglaises pour donner aux professeurs qui en manifesteraient le désir et à toutes les élèves-maîtresses un enseignement pratique de langue allemande ou anglaise et faire avec elles des exercices de conversation. Les conditions auxquelles ces *répétitrices* pourraient être admises étaient fixées ainsi qu'il suit par la circulaire du 29 septembre 1894 :

« Les jeunes filles étrangères qui accepteraient les fonctions de répétitrices de langues vivantes dans les écoles normales seraient traitées comme les maîtresses internes, c'est-à-dire auraient une chambre particulière, la nourriture, des prestations suffisantes de chauffage et d'éclairage, à la condition de verser dans la caisse de l'école la somme de 400 francs pour les dix mois de l'année scolaire, soit 40 francs par mois.

« Elles auraient à consacrer chaque jour une heure et demie ou deux heures au maximum de leur temps à leur enseignement.

« Elles pourraient, en échange, pendant le reste de la journée, suivre les cours de pédagogie, français, sciences ou lettres, à leur choix, ou vaquer à des occupations à leur convenance, à la condition, toutefois, de ne pas donner, en dehors de l'école, des leçons rétribuées. »

Ces conditions sont restées en vigueur, sauf que le versement de la somme de 400 francs à titre de prix de pension n'est plus exigé depuis 1908.

Pendant quelques années, les répétitrices se recrutèrent presque exclusivement en Angleterre. Cependant l'institution, mieux connue, s'est développée peu à peu, et actuellement non seulement des jeunes filles anglaises, allemandes, italiennes et espagnoles prêtent leur concours aux professeurs de langues vivantes dans les écoles normales d'institutrices, mais encore des *répétiteurs* appartenant aux mêmes nationalités remplissent un rôle analogue dans les écoles normales d'instituteurs. Ajoutons que c'est l'*Office d'informations et d'études*, créée au ministère de l'Instruction publique en 1901, qui est chargé de toutes les formalités qu'entraînent l'organisation et le fonctionnement du service.

**VIII. — Administration économique.**

L'administration et la comptabilité des écoles normales primaires ont fait l'objet d'un règlement en date du 29 mars 1890, dont la teneur suit :

« Titre Ier. — De l'administration des écoles normales primaires.

« Article premier. — Chaque école normale primaire est administrée par un directeur et un conseil d'administration.

« Un économe ou, dans le cas prévu à l'article 21 de la loi du 19 juillet 1889, un maître faisant fonctions d'économe est chargé, sous l'autorité du directeur, de de la comptabilité et de la gestion de l'établissement.

« Le directeur et l'économe sont nommés par le ministre de l'instruction publique.

« Le conseil d'administration est désigné dans les conditions déterminées par le dernier paragraphe de l'article 47 de la loi du 19 juillet 1889.

« Art. 2. — Le conseil d'administration donne son avis sur le budget et les comptes de l'école normale, ainsi que sur les demandes de crédits supplémentaires, dans les conditions déterminées au titre II du présent règlement.

« Il est consulté sur les actions judiciaires que l'école normale doit intenter ou auxquelles elle doit défendre.

« Il fixe, sur la proposition du directeur et sous réserve de l'approbation du ministre de l'instruction publique, le nombre et les gages des gens de service attachés à l'école, le mode de chauffage et d'éclairage, la ration journalière et les frais d'entretien des élèves-maîtres.

« Il soumet au recteur des propositions pour la nomination du médecin de l'école.

« Art. 3. — Le conseil d'administration doit visiter l'école tous les mois; il adresse, au mois de juillet, chaque année, au recteur, un rapport sur la situation matérielle de l'établissement.

« Ce rapport est communiqué au préfet par le recteur.

« Art 4. — Le directeur engage et ordonnance les dépenses dans les limites des crédits régulièrement alloués. Il passe les marchés.

« Il surveille et contrôle toutes les parties du service de l'économat, sans pouvoir s'immiscer dans le maniement des deniers et des matières.

« Il représente l'école en justice, mais ne peut engager aucune action ou y défendre sans l'avis du conseil d'administration et l'autorisation du Conseil de préfecture.

« Il assiste aux séances du conseil d'administration avec voix consultative, s'il n'est pas désigné par le recteur pour faire partie de ce conseil par application de l'article 47 de la loi du 19 juillet 1889.

« Art. 5. — L'économe règle, sous l'autorité du directeur, tous les détails du service intérieur. Il choisit, avec l'agrément du directeur, les gens de service.

« Il discute les conditions des marchés et prépare les cahiers des charges.

« Il est chargé, comme agent comptable, d'effectuer, conformément aux dispositions du titre II du présent règlement, toutes les recettes et toutes les dépenses de l'école et de faire tous les actes nécessaires pour assurer la conservation des biens appartenant à l'école.

« Il a la garde des titres de propriété ou de rente et des valeurs appartenant à l'école.

« Il assiste à la réception des fournitures de toute espèce; il en vérifie la quantité et la qualité.

« Art. 6. — Les marchés pour le compte de l'école sont faits dans les conditions déterminées pour les marchés communaux par l'ordonnance du 14 novembre 1837. Ils doivent, autant que possible, être passés pour une année.

« Les articles de consommation qui ne peuvent être l'objet d'un marché préalable, et doivent par suite être achetés au comptant, sont désignés par le conseil d'administration.

« Art. 7. — Il est établi, dans chaque école, une table commune à laquelle ne sont admis que les élèves-maîtres et les maîtres internes chargés de la surveillance.

« Dans les écoles normales d'institutrices, les maîtresses ainsi que les économes et les directrices peuvent être autorisées par le ministre de l'instruction publique à prendre leurs repas à la table commune. Cette autorisation ne peut être donnée au personnel spécial chargé d'un enseignement accessoire.

« Tous les membres du personnel enseignant ou administratif admis à la table commune doivent verser une somme de 400 francs par personne et par an.

« Art. 8. — La fourniture du trousseau est à la charge des familles.

« Art. 9. — Les prestations, à la charge de l'école, comprennent :

« 1° Les dépenses d'infirmerie pour les élèves-maîtres et les maîtres internes;

« 2° Le chauffage et l'éclairage du cabinet du directeur, du bureau de l'économe, des chambres des maîtres internes.

« Les prestations comprises au paragraphe 2 sont fixées par le conseil d'administration.

« Art. 10. — Dans les écoles normales, le mobilier comprend les objets suivants :

« Sièges, tables et pupitres pour les élèves et pour les maîtres;

« 2° Appareils de chauffage et d'éclairage;

« 3° Meubles et ustensiles de cuisine;

« 4° Lits des élèves avec la literie complète (sommier, matelas, draps, couverture, traversin, oreiller), armoire, descente de lit, chaise;

« 5° Draps, serviettes de toilette et linge de table pour les personnes admises à la table commune et pour les gens de service;

« 6° Meubles pour la salle de commission, pour le cabinet du directeur ou de la directrice et de l'économe, pour les chambres de l'économe, des maîtres chargés de la surveillance et pour les chambres des maîtresses;

« 7° Mobilier pour la bibliothèque et pour le cabinet des collections;

« 8° Mobilier nécessaire à l'infirmerie.

« Aucune prestation en nature autre que celles prévues à l'article 9 et au paragraphe 5 du présent article n'est autorisée pour les personnes admises à la table commune et pour les gens de service.

« Art. 11. — Dans les écoles normales primaires où n'existent pas les bâtiments nécessaires au logement de la totalité ou de partie des élèves-maîtres, les allocations à payer pour le logement des élèves non logés à l'école normale et pour la fourniture des objets mobiliers prévus aux paragraphes 4 et 5 de l'article 10 sont à la charge du département. Ces allocations sont fixées par le ministre de l'instruction publique, après avis du Conseil général. Le montant en est versé à la caisse de l'école normale.

« Art. 12. — Le prix de logement des demi-pensionnaires ainsi que le prix de pension des élèves externes sont fixés par le ministre de l'instruction publique sur la proposition du recteur.

« La pension des externes comprend :

« 1° Le logement;

« 2° La fourniture des objets prévus aux paragraphes 7 et 5 de l'article 10;

« 3° La nourriture;

« 4° Le chauffage;

« 5° Le blanchissage et le menu raccommodage du linge et des effets d'habillement.

« Le montant de la pension ou du logement est payé directement par l'économe aux personnes qui reçoivent des élèves externes ou demi-pensionnaires.

« Art. 13. — Les dépenses des écoles annexes, quand ces écoles sont installées dans les bâtiments de l'école normale, sont à la charge de l'école normale pour le chauffage et l'éclairage, et à la charge du département pour la fourniture du mobilier.

« Dans le cas où les écoles annexes ne sont pas installées dans les bâtiments de l'école normale, elles sont soumises au même régime que les écoles primaires publiques.

« Art. 14. — Le jardin de l'école est affecté en totalité aux promenades, aux récréations et aux travaux horticoles des élèves-maîtres, ainsi qu'à la culture des légumes et des fruits nécessaires à l'école normale. Si la production est supérieure à la consommation, les légumes et fruits sont vendus au profit de l'école normale.

« TITRE II. — DE LA COMPTABILITÉ.

« *Section Ire. — Du budget.*

« Art. 15. — Le budget de l'école normale se divise en budget ordinaire et budget extraordinaire.

« Art. 16. — Les recettes du budget ordinaire se composent :

« 1° Du prix de pension pour les élèves-maîtres, fixé conformément au tarif déterminé annuellement pour chaque école normale par le ministre de l'instruction publique, et payé par l'Etat conformément aux dispositions de l'article 25 du présent règlement;

« 2° Du prix de pension payé par le personnel de l'école admis à la table commune;

« 3° Du revenu des biens appartenant à l'école et dont elle a la jouissance;

« 4° Des remboursements pour dégradations et objets perdus;

« 5° Des allocations dues par le département dans le cas prévu à l'article 17.

« Art. 17. — Les dépenses du budget ordinaire comprennent :

« 1° Les dépenses de nourriture;

« 2° Les dépenses de blanchissage du linge, menu raccommmodage du linge et des effets d'habillement des élèves-maîtres;

« 3° Les frais du service intérieur;

« 4° Les dépenses diverses;

« 5° Les dépenses d'ordre du montant des produits du jardin consommés en nature;

« 6° Les dépenses pour le logement des élèves demi-pensionnaires ou externes.

« ART. 18. — Les recettes du budget extraordinaire se composent :

« 1° Du prix des immeubles aliénés;

« 2° Du produit des aliénations des rentes sur l'Etat;

« 3° Du produit des emprunts;

« 4° Des subventions, dons et legs et autres recettes accidentelles.

« ART. 19. — Les dépenses du budget extraordinaire comprennent :

« 1° L'achat de rentes sur l'Etat;

« 2° L'achat de terrains, ou de bâtiments;

« 3° Les acquisitions pour la bibliothèque et les collections de l'école;

« 4° Les achats de livres à distribuer aux élèves-maîtres;

« 5° Les frais de procédure;

« 6° L'intérêt et l'amortissement des emprunts;

« 7° Les dépenses accidentelles et temporaires imputées sur les ressources extraordinaires.

« ART. 20. — Le directeur soumet au conseil d'administration le budget de l'école pour l'année suivante, dans la dernière quinzaine du mois de mai de chaque année.

« Les dépenses de nourriture sout évaluées d'après le nombre des élèves et des personnes admises à la table commune.

« Le conseil d'administration, dans la première quinzaine du mois de juin, émet son avis sur le budget présenté par le directeur.

« Le président du conseil d'administration adresse au recteur, en triple expédition, le projet de budget soumis au conseil d'administration. Il y joint les délibérations du conseil d'administration et toutes les pièces à l'appui. Le recteur transmet au ministre l'une de ces expéditions et envoie les deux autres au préfet.

« ART. 21. — La durée de la période pendant laquelle doivent se consommer tous les faits de recettes et de dépenses de chaque exercice se prolonge :

« 1° Jusqu'au 28 février de la seconde année pour la liquidation et l'ordonnancement des sommes dues aux créanciers;

« 2° Jusqu'au 31 mars de cette seconde année pour compléter les opérations relatives au recouvrement des produits et au paiement des dépenses.

« ART. 22. — Chaque année, dans le mois qui suit la clôture de l'exercice, le conseil d'administration, sur la proposition du directeur, donne son avis sur les chapitres additionnels à ajouter au budget de l'exercice en cours.

« Ces chapitres comprennent : en recettes, les restes à recouvrer et, s'il y a lieu, l'excédent de l'exercice expiré; en dépenses, les restes à payer de l'exercice expiré, qui sont reportés à l'exercice courant.

« L'excédent des recettes ordinaires sur les dépenses de même nature doit être affecté au paiement des dépenses énumérées à l'article 17.

« ART. 23. — Le préfet soumet le projet de budget au Conseil général à la session d'août et le transmet au ministre de l'instruction publique dans les quinze jours qui suivent la clôture de cette session, avec un extrait de la délibération du Conseil général.

« ART. 24. — Le budget est arrêté par le ministre de l'instruction publique, qui en transmet une ampliation au recteur et une autre au préfet. Le recteur en adresse copie au directeur de l'école.

« ART. 25. — Les prix de pension alloués par l'Etat à l'école normale sont mandatés par le préfet au nom de l'économe sur ordonnance de délégation du ministre de l'instruction publique et payés à la caisse du trésorier-payeur général.

« Les traitements du personnel des écoles normales sont payés directement par les comptables de l'Etat au personnel de l'école dans les conditions qui seront déterminées par des arrêtés des ministres de l'instruction publique et des finances.

« ART. 26. — La somme de 400 francs due, en vertu de l'article 18 de la loi du 19 juillet 1889, par les commensaux à la table commune est prélevée sur leur traitement et versée par douzièmes à la caisse de l'école par le comptable chargé de payer les traitements du personnel de l'école.

« ART. 27. — Les produits du jardin ne doivent être consommés qu'à la table commune. Ceux qui ne peuvent être consommés en nature doivent être vendus.

« Il est fait recette pour ordre dans les écritures de l'économe de ces produits dont la valeur est évaluée d'après les cours du marché local.

« Les produits qui ne peuvent être consommés en nature sont vendus, et le prix en est encaissé par l'économe sur le vu d'un titre de perception délivré par le directeur.

« ART. 28. — Les acquisitions d'immeubles, les achats de rentes sur l'Etat, les aliénations des biens de l'école, ainsi que les emprunts, sont proposés par le directeur, votés par le conseil d'administration, et approuvés par décrets rendus sur la proposition du ministre de l'instruction publique.

« ART. 29. — L'acceptation des dons et legs faits à l'école normale est autorisée par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil d'administration.

« En cas de réclamation, l'autorisation d'accepter est donnée par décret en Conseil d'Etat.

« ART. 30. — Aucune dépense faite pour le compte de l'école ne peut être acquittée que sur un mandat de paiement délivré par le directeur, ordonnateur des dépenses.

« ART. 31. — Les mandats de paiement mentionnent l'exercice, la quotité de la dépense, le chapitre et l'article auxquels elle se rattache; les pièces justificatives prescrites par les règlements prévus à l'article 61 y sont jointes.

« ART. 32. — Les dépenses pour les besoins journaliers de l'école qui sont payées au comptant sont effectuées après approbation donnée par l'ordonnateur des dépenses. En fin de mois, ou lorsqu'elles atteignent 300 francs, elles font l'objet d'un mandat de régularisation collectif quittancé pour ordre par l'économe.

« ART. 33. — La valeur des produits et objets consommés en nature, portée en recette aux termes de l'article 16, est aussi portée en dépense et mandatée comme les dépenses visées à l'article précédent.

« ART. 34. — Les dépenses ne peuvent être faites que dans les limites des crédits spéciaux inscrits à chaque chapitre et à chaque article.

« ART. 35. — En cas d'insuffisance de crédits, le recteur, sur l'avis du conseil d'administration, adresse au ministre une demande spéciale de virement de crédit ou d'imputation de dépense sur l'excédent des recettes ordinaires. La décision prise par le ministre est notifiée, d'une part, au recteur, qui en transmet une copie certifiée au directeur, et, d'autre part, au préfet.

« *Section II. — De la tenue des écritures, de la responsabilité de l'économe, du contrôle et de la surveillance.*

« ART. 36. — La comptabilité des écoles normales est établie par gestions et divisée par exercices.

« ART. 37. — Pour la comptabilité en deniers, l'économe est tenu d'avoir :

« 1° Un registre à souche sur lequel il inscrit, à leur date et sans lacune, toutes les sommes versées à sa caisse pour le compte de l'école à quelque titre que ce soit;

« 2° Un livre journal de caisse et de portefeuille sur lequel il inscrit, chaque jour et à leur date, toutes les sommes qu'il a reçues et toutes celles qu'il a payées pour le compte de l'école;

« 3° Un sommier dans lequel il classe par exercice toutes les recettes et toutes les dépenses.

« ART. 38. — Pour la comptabilité des matières, l'économe tient un livre de magasin, le livre d'inventaire du mobilier appartenant à l'école.

« Il tient également le registre matricule de l'école.

« ART. 39. — Le livre du magasin comprend tous les approvisionnements de l'école. Les denrées ache-

tées pour le compte de l'établissement y sont inscrites avec la date de leur entrée dans le magasin, l'indication de la quantité et de la valeur. Au fur et à mesure qu'elles sont livrées à la consommation, l'économe en inscrit la sortie avec la date du jour où il fait la livraison, l'indication de la quantité livrée et de sa valeur.

« Le registre est divisé en comptes particuliers selon la nature et la destination des différentes provisions. Un seul compte général comprend les produits du jardin et des propriétés de l'école consommés dans l'établissement.

« Pour les consommations journalières du pain et de la viande et pour les achats au comptant, l'économe tient une main courante d'inscription quotidienne, et en porte le relevé indiquant avec exactitude les entrées et les sorties.

« A la fin de chaque trimestre, il fait la balance des entrées et des sorties pour chaque compte du registre, et dresse un inventaire de tous les approvisionnements qui existent dans le magasin.

« Le détail des approvisionnements en magasin au 31 décembre, tel qu'il résulte de l'inventaire dressé en fin d'année, est porté en tête de chacun des comptes particuliers du livre du magasin pour l'année suivante.

« Art. 40. — Le livre d'inventaire du mobilier appartenant au département présente, avec un numéro d'ordre général et chacune à sa date, toutes les acquisitions faites pour le mobilier, le matériel d'enseignement, la bibliothèque, le cabinet de physique, les ustensiles de ménage, etc.

« Les objets hors d'usage, réformés avec l'autorisation du Conseil général, sont maintenus sur le livre d'inventaire; mais la décision qui en autorise la réforme est mentionnée, en regard, dans la colonne d'observations.

« Art. 41. — Le livre d'inventaire du mobilier appartenant à l'école est rédigé dans la même forme. Les objets hors d'usage sont réformés avec l'autorisation du recteur et maintenus sur le livre d'inventaire comme il est dit à l'article précédent.

« Art. 42. — Dans le mois qui suivra la promulgation du présent décret, une commission composée du préfet ou de son délégué, des deux conseillers généraux membres du conseil d'administration, de l'inspecteur d'académie et d'un autre membre du conseil d'administration désigné par le recteur, procèdera, avec l'assistance du directeur et de l'économe, au récolement du mobilier et du matériel. Elle fera deux inventaires spéciaux, l'un pour les objets appartenant au département, l'autre pour ceux qui appartiennent à l'école.

« Il sera dressé procès-verbal des opérations effectuées par la commission. Une expédition de ce procès-verbal sera soumise au Conseil général et au conseil d'administration de l'école. Acte de cette communication sera donné par ces deux assemblées pour valoir titre entre les parties intéressées.

« Art. 43. — Le registre matricule de l'école est destiné à constater l'entrée et la sortie des élèves-maîtres et les fonctions auxquelles ils ont été appelés en sortant de l'école normale.

« Art. 44. — Tous les registres sont cotés et paraphés par l'inspecteur d'académie. Il ne peut y avoir aucune interversion dans la série des numéros ni dans les dates. Toute rature ou surcharge est approuvée par l'ordonnateur des dépenses.

« Le conseil d'administration et le directeur vérifient ces divers registres toutes les fois qu'ils le jugent convenable et y consignent le résultat de leur vérification.

« La même vérification est faite par l'inspecteur d'académie, le recteur et les inspecteurs généraux en tournée.

« Art. 45. — Le directeur, ordonnateur des dépenses, vérifie la caisse de l'école au moins une fois par mois. Il arrête les écritures et inscrit le résultat de sa vérification sur le journal de caisse. S'il constate quelque irrégularité, il doit en aviser immédiatement l'inspecteur d'académie par un rapport spécial.

« Art. 46. — L'inspecteur d'académie, ou, en cas d'absence ou d'empêchement, son délégué, procède une fois par an au moins, de concert avec un délégué du préfet et en présence du directeur, ordonnateur des dépenses, et de l'économe, à la vérification de la caisse et de la comptabilité.

« Ils constatent d'abord l'état de la caisse, puis se font représenter le livre à souche, le journal de caisse et le sommier, et, après s'être assurés de l'exactitude des sommes, des dates et des numéros d'ordre qui y ont été consignés, ils en arrêtent les totaux et indiquent le résultat de leur vérification.

« Ils procèdent ensuite à la vérification de l'inventaire des approvisionnements en magasin dressé par l'économe, visé et approuvé par l'ordonnateur des dépenses, et le comparent avec la balance des entrées et des sorties, établie sur le livre du magasin. Ils comparent les quantités portées à l'inventaire avec les approvisionnements existants. Le résultat de cette vérification est constaté par la signature qu'ils apposent au bas de l'inventaire dressé par l'économe.

« Immédiatement après, ils dressent un procès-verbal de la vérification à laquelle ils ont procédé. Ce procès-verbal est établi en double expédition, dont une reste déposée à l'école.

« Art. 47. — A la suite de la vérification de la caisse et du magasin, le directeur adresse à l'inspecteur d'académie, pour être transmise au ministre, l'une des deux expéditions du procès-verbal ci-dessus mentionné et un bordereau récapitulatif des recettes et des dépenses.

« Ce bordereau est visé par l'ordonnateur des dépenses. Il fait ressortir le solde en caisse, dont l'économe demeure comptable. L'économe joint à ce bordereau l'état des créances et l'état des dettes de l'école.

« Art. 48 — L'économe est tenu de verser au trésor, à titre de placement de fonds sans intérêts, toutes les sommes qui sont reconnues par le directeur excéder les besoins courants de l'établissement.

« Ce versement est fait par sommes rondes de 500 francs et donne lieu à la délivrance par le receveur des finances d'autant de récépissés de 500 francs qu'en comporte la totalité du versement. Ces récépissés figurent dans l'encaisse de l'économe.

« Au fur et à mesure des besoins de l'école, les dépôts de fonds sont retirés sur la présentation des récépissés, au dos desquels le directeur établit et signe un ordre de retrait de fonds. Cet encaissement ne donne pas lieu à la délivrance d'une quittance à souche; l'économe se borne à quittancer pour ordre les récépissés rendus au trésor.

« Art. 49. — En cas de changement de l'économe, l'inspecteur d'académie arrête, en présence du directeur et conjointement avec l'ancien économe ou son représentant et le nouvel économe, tous les registres de comptabilité, et constate par un procès-verbal l'état des écritures.

« Ce procès-verbal indique le montant des valeurs trouvées en caisse, celui des créances et des dettes, la valeur et la quantité des approvisionnements existant en magasin. Le nouvel économe prend ces objets en charge et en devient responsable.

« Il est procédé de la même manière pour la constatation et la prise en charge du mobilier de l'établissement.

« Une copie des procès-verbaux dressés à cette occasion, certifiée par l'inspecteur d'académie, est envoyée au recteur pour être transmise au ministre.

« Art. 50. — En cas de maladie, de congé ou d'absence dûment justifiée, l'économe de l'école normale primaire peut, à titre exceptionnel, être remplacé par un fondé de pouvoirs à son choix, dûment agréé par le recteur. Ce fondé de pouvoirs agit pour le compte et sous l'entière responsabilité de l'économe.

« Dans le cas de décès, de démission ou de révocation de l'économe, ou lorsqu'il aura été dans l'impossibilité absolue de désigner son remplaçant, le recteur nomme un gérant intérimaire qui en remplit les fonctions jusqu'au jour de l'installation de son successeur. Avis de cette nomination est donné au trésorier-payeur général. La gestion du gérant

intérimaire, qui est tout à fait distincte de celle de l'ancien ou du nouveau titulaire, donne lieu à une remise de service, conformément aux dispositions de l'article précédent.

« Art. 51. — Tous les ans, à la clôture de l'exercice ou à chaque changement d'économe, il est procédé, en présence d'un délégué du préfet, d'un membre du conseil d'administration désigné par le recteur, du directeur de l'école et de l'économe, au récolement du mobilier et du matériel. Il sera dressé deux procès-verbaux de cette opération, dont l'un pour le mobilier et le matériel du département, l'autre pour le mobilier et le matériel de l'école.

« Ces deux procès-verbaux sont établis en triple expédition : l'une est soumise au conseil d'administration de l'école; les deux autres sont envoyées au préfet pour être transmises par ses soins au Conseil général et au ministre de l'instruction publique.

« Le Conseil général et le conseil d'administration de l'école devront donner acte de cette communication.

« Art. 52. — L'économe est soumis à toutes les obligations imposées aux comptables des lycées.

« *Section III. — Des états de situation et du compte de l'exercice.*

« Art. 53. — Tous les ans, dans les dix premiers jours de janvier, l'économe soumet au conseil d'administration, en triple expédition, l'état de situation de la caisse et l'état de situation du magasin pour l'année précédente.

« Le président du conseil adresse les trois expéditions de ces deux états au recteur de l'académie avant le 20 janvier, avec un extrait de la délibération qui a été prise à ce sujet.

« Avant le 1er février, le recteur en envoie une expédition au ministre et une autre au préfet, avec ses observations personnelles. La troisième reste déposée dans les archives de l'académie.

« Art. 54. — L'état de situation de la caisse présente le résumé de toutes les opérations de caisse de l'année qui ont été inscrites au journal de caisse; il constate les valeurs qui se trouvaient en caisse au 31 décembre de l'année précédente, le montant par chapitre de toutes les sommes reçues et payées pendant le cours de l'année, et les valeurs restant en caisse à la fin de l'année.

« Art. 55. — L'état de situation du magasin présente le résumé du mouvement des approvisionnements de l'année qui ont été inscrits au livre de magasin; il constate la valeur totale des approvisionnements qui se trouvaient en magasin au 31 décembre de l'année précédente, la valeur par chapitre des denrées qui sont entrées dans le magasin et qui en sont sorties dans le cours de l'année, la valeur totale des approvisionnements restant en magasin à la fin de l'année.

« Les produits du jardin et des propriétés consommés en nature forment un article spécial de l'état de situation du magasin.

« Art. 56. — Tous les ans, le 1er avril, le directeur de l'école normale dresse le compte administratif de l'exercice qui vient de se clore au 31 mars. Ce compte est établi en triple expédition. Il présente le détail des opérations de l'exercice seulement; il indique, par chapitre, les sommes à recouvrer et les sommes à payer, et, dans chaque chapitre, les recouvrements et les paiements effectués ainsi que les sommes restant à recouvrer ou à payer en fin d'exercice. Pour l'appréciation des dépenses nettes, il constate l'augmentation ou la diminution des approvisionnements portés aux inventaires, ainsi que des produits en nature réservés pour l'établissement. La situation de l'exercice, en excédent ou en déficit, est établie, dans un tableau récapitulatif, par la comparaison de la recette et de la dépense.

« Deux tableaux complémentaires, placés l'un au commencement, l'autre à la fin du compte, offrent le résumé général de la situation financière de l'école au 31 mars de l'année précédente et au 31 mars de l'année courante. Cette situation est établie en actif et en passif.

« L'actif se compose : 1° de l'excédent des recouvrements sur les paiements du budget; 2° du montant des créances; 3° de la valeur des approvisionnements en magasin.

« Le passif se compose du montant des dettes de l'école.

« Art. 57 — L'ordonnateur des dépenses soumet le compte administratif de l'exercice à l'examen du conseil d'administration, dans les premiers jours d'avril, et l'accompagne d'un rapport détaillé sur les diverses parties du service. Il constate dans ce rapport l'exactitude et la régularité des recettes, et fournit des explications sur les sommes restant à recouvrer et sur les causes du retard dans le recouvrement. Il examine successivement les diverses consommations, les compare avec celles de l'exercice précédent; il en explique les différences et indique les améliorations introduites ou à introduire.

« Art. 58. — Le conseil d'administration prend une délibération sur le compte qui lui est soumis par le directeur de l'école. Le résultat de sa délibération est adressé par le président, le 15 avril au plus tard, au recteur de l'académie avec trois expéditions du compte.

« Le directeur n'assiste pas à la séance dans laquelle le compte qu'il a présenté est soumis à l'examen du conseil d'administration.

« Art. 59. — Le recteur transmet, avant le 30 avril, une de ces expéditions au préfet et l'autre au ministre de l'instruction publique; il y joint ses observations personnelles. Le préfet soumet le compte au Conseil général dans la plus prochaine session, et envoie immédiatement au ministre copie de l'avis exprimé par l'assemblée départementale.

« Le compte est approuvé par le ministre de l'instruction publique.

« Art. 60. — Chaque année, à la clôture de l'exercice, l'économe établit le compte des recettes et des dépenses qu'il a faites en numéraire pendant l'année précédente, ainsi que le compte des matières.

« Le compte en deniers embrasse : 1° les opérations des douze premiers mois de l'exercice, formant la deuxième partie de la gestion expirée; 2° les opérations complémentaires du même exercice, formant la première partie de la gestion suivante.

« Art. 61. — Il présente, par colonnes distinctes et dans l'ordre des chapitres et des articles du budget :

« En recette :

« 1° La nature des recettes;

« 2° Le montant des produits d'après les titres justificatifs;

« 3° Les remises et non-valeurs;

« 4° La fixation définitive des sommes à recouvrer;

« 5° Les sommes recouvrées pendant la première année de l'exercice et pendant les trois premiers mois de la seconde année;

« 6° Les sommes restant à recouvrer à reporter au budget de l'exercice suivant;

« En dépense :

« 1° Les articles de dépense du budget;

« 2° Le montant des crédits;

« 3° Le montant des sommes payées sur ces crédits, soit dans la première année de l'exercice, soit dans les premiers mois de la seconde année;

« 4° Les restes à payer à reporter au budget de l'exercice suivant;

« 5° Les crédits ou portions de crédit à annuler faute d'emploi dans les délais prescrits.

« Les opérations de recette et de dépense qui ne concernent pas directement l'école figurent dans une section séparée du compte, sous le titre de services hors budget.

« Le compte est suivi de la situation de l'économe envers l'école au 31 décembre et du résultat final de l'exercice qui est reporté en tête du compte suivant. Il est accompagné du procès-verbal de vérification de caisse au 31 décembre et des pièces justificatives prescrites par des règlements arrêtés de concert entre le ministre de l'instruction publique et le ministre des finances.

« Art. 62. — Le compte des matières constate la

quantité et la valeur des approvisionnements qui existaient dans les magasins au 31 décembre de l'année antérieure à celle du compte, la quantité et la valeur des approvisionnements qui sont entrés dans les magasins et de ceux qui en ont été retirés pendant l'année, enfin la quantité et la valeur des objets qui existaient dans les magasins au 31 décembre.

« Il est accompagné des pièces justificatives prescrites par les règlements concertés entre le ministre de l'instruction publique et le ministre des finances.

« ART. 63. — Les comptes de gestion des économes des écoles normales primaires sont jugés par la Cour des comptes. Ils doivent lui parvenir avant le 1er octobre de la seconde année de l'exercice.

« *Section IV. — Cautionnements des économes.*

« ART. 64. — Les cautionnements des économes des écoles normales primaires sont fixés à 5 pour 100 de l'ensemble des recettes de l'année qui précède leur installation. En aucun cas le cautionnement ne peut être inférieur à 1000 francs.

« Il ne sera pas tenu compte des recettes qui ne correspondent pas à une fraction de cautionnement de 100 francs.

« L'économe qui a cessé d'exercer ses fonctions peut obtenir la restitution des deux premiers tiers de son cautionnement, sur la production d'un certificat délivré par le recteur et constatant que ses comptes sont réguliers et qu'il n'existe aucun débet à sa charge.

« ART. 65. — Les cautionnements des économes sont versés : à Paris, à la caisse centrale du trésor, et, dans les départements, aux caisses des receveurs des finances.

« ART. 66. — Les dispositions du présent règlement sont applicables à l'administration et à la comptabilité intérieures des écoles normales primaires d'institutrices.

« ART. 67. — Sont et demeurent abrogés les décrets du 29 juillet 1832 et 16 avril 1883 sur la comptabilité des écoles normales primaires, et toutes les dispositions contraires au présent règlement. »

**NORMALES SUPÉRIEURES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (ECOLES).** — Indépendamment des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices qui existent dans chaque département, il a été institué deux écoles normales supérieures d'enseignement primaire pour former des professeurs d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures de filles et de garçons.

L'une, l'école normale supérieure d'instituteurs, fondée en 1882, est établie à Saint-Cloud.

L'autre, l'école normale supérieure d'institutrices, créée en 1880, a son siège à Fontenay-aux-Roses.

**Historique.** — La première en date des deux écoles normales supérieures d'enseignement primaire fut celle de Fontenay-aux-Roses : c'était en effet pour les écoles normales d'institutrices que la formation d'un personnel enseignant répondait à un besoin particulièrement urgent. L'école normale supérieure d'institutrices fut créée par le décret du 13 juillet 1880; le rapport du ministre en expliquait ainsi la nécessité : « La loi du 9 août 1879 ayant imposé à tous les départements l'obligation d'être pourvus, dans un délai de quatre ans, d'une école normale d'institutrices, et le décret du 5 juin 1880 ayant institué, pour les fonctions de directrice et de professeur de ces établissements, un examen qui exige des connaissances spéciales, l'administration, qui se trouvait ainsi dans la nécessité de s'assurer, dans un temps relativement très court, un personnel nombreux, a dû se préoccuper des moyens de faire face à cette situation ». Un décret du 31 juillet 1880 mit à la disposition du ministre de l'instruction publique, pour être affecté à l'établissement qui allait s'ouvrir, un immeuble situé à Izeure (Allier). Mais, sur l'avis de Felix Pécaut, qui venait d'être créé inspecteur général hors cadre, et que Jules Ferry avait chargé de l'organisation de la nouvelle école, il fut décidé qu'elle serait placée dans le voisinage immédiat de Paris, afin de pouvoir profiter, pour son enseignement, du personnel des établissements d'instruction publique de la capitale, et un décret du 15 octobre 1880 statua que l'école serait installée à Fontenay-aux-Roses (Seine). Mme de Friedberg en fut nommée directrice, et Félix Pécaut devint directeur des études.

Un arrêté du 3 novembre 1880 fixa le tableau des cours et conférences pour la première année scolaire (1880-1881); ce tableau indique, pour l'enseignement donné à l'école normale supérieure d'institutrices, des cours et des conférences sur vingt-sept sujets distincts, savoir :

Psychologie et morale appliquées à la pédagogie;
Histoire et critique des doctrines et des méthodes pédagogiques;
Grammaire;
Histoire de la langue;
Composition française et lecture expliquée des classiques;
Littérature ancienne;
Littérature française aux seizième et dix-septième siècles;
Littérature française aux dix-huitième et dix-neuvième siècles;
Histoire ancienne;
Histoire de France et histoire générale, jusqu'au dix-huitième siècle;
Histoire du dix-huitième et du dix-neuvième siècles;
Arithmétique et géométrie élémentaire;
Physique et chimie;
Histoire naturelle;
Géographie;
Notions et exercices de cartographie;
Organisation des classes et des études primaires; inspection des écoles;
Notions d'économie politique;
Législation scolaire;
Hygiène;
Notions de comptabilité;
Langue et littérature anglaise;
Langue et littérature allemande;
Dessin;
Chant;
Gymnastique;
Leçons de coupe et d'assemblage.

Les élèves de l'école de Fontenay devaient être recrutées par la voie du concours. L'école s'ouvrit en novembre 1880, avec un petit nombre d'élèves seulement. Un arrêté du 24 décembre 1880 détermina les conditions d'entrée et de sortie des élèves, et un concours pour l'admission eut lieu le 30 janvier 1881 dans chaque chef-lieu de département; les aspirantes déclarées admissibles subirent ensuite à Paris les épreuves orales, et les élèves définitivement admises eurent à passer un an et trois mois à l'école, de mars 1881 à juillet 1882. Un nouveau concours eut lieu en juillet 1881, pour l'admission aux cours de la seconde année d'existence de l'établissement. Le troisième concours eut lieu en juillet 1882. Un arrêté du 30 décembre 1882 fixa pour les années suivantes les conditions du concours, qui dut s'ouvrir tous les ans dans le courant du mois de juillet, et auquel furent admises des aspirantes célibataires ou veuves, âgées de vingt ans au moins et de vingt-cinq ans au plus au 1er octobre de l'année où elles se présentaient, et pourvues du brevet supérieur ou du diplôme de bachelier.

On sait l'éclat jeté par l'école de Fontenay durant la période de plus de quinze années où Félix Pécaut fut à sa tête. Lorsque l'état de sa santé affaiblie l'eut obligé de renoncer à ses fonctions dans l'été de 1896 (il mourut deux ans plus tard, le 30 juillet 1898), un décret du 28 août 1896 lui donna pour successeur Jules Steeg. Après que celui-ci eut été à son tour frappé par la mort en 1899, il ne fut pas nommé de nouveau directeur des études.

La qualité et l'importance des services rendus par l'école de Fontenay décida presque aussitôt l'administration à fonder une école analogue pour assurer le recrutement du personnel enseignant des écoles normales d'instituteurs. Ce n'est pas que, de ce côté, il y eût à pourvoir à des besoins aussi nombreux et aussi urgents : il ne restait plus, en 1881, que quelques

écoles normales d'instituteurs à ouvrir, et, quoi qu'il y eût encore plus d'un vide à combler, en raison des créations récentes d'emploi, le personnel dans ces écoles était, à la rigueur, à peu près suffisant comme nombre. Mais on pensa, avec raison, d'une part, qu'il fallait élever le niveau de l'enseignement dans ces établissements afin d'avancer le jour où ils pourraient se suffire à eux-mêmes, et, d'autre part, qu'il était indispensable, autant que juste, de fournir aux maîtres de ces écoles les moyens pratiques de conquérir le titre de professeur qu'on exigeait d'eux désormais. On avait bien institué, à Paris, un comité chargé d'indiquer, chaque mois, aux candidats au professorat, un certain nombre de sujets de devoirs et de leur renvoyer ces devoirs avec des corrections et des annotations; on avait bien créé, en leur faveur, une bibliothèque circulante au Musée pédagogique. Mais quels que fussent les mérites de ces institutions et les services qu'elles rendaient, il était évident que cet enseignement intermittent et à distance ne pouvait remplacer l'exemple et l'enseignement vivant d'un professeur habile. Il était non moins évident que le loisir et les instruments de travail, tout autant que des directions suffisamment présentes, manquaient à des jeunes gens qui travaillaient seuls et qui consacraient à leurs fonctions la meilleure part de leur temps. Pour leur venir en aide, l'administration ouvrit, à Sèvres (arrêté du 9 mars 1881), des cours préparatoires au professorat : ces cours devaient durer trois mois.

Il ne pouvait s'agir de refaire, ni même de compléter, en un si court laps de temps, l'instruction des maîtres qui y seraient admis; ce qu'on se proposait, c'était de les initier aux bonnes méthodes d'enseignement, de leur faire entendre d'excellentes leçons et de leur montrer comment on travaille utilement pour soi et comment on communique aux autres ce que l'on sait. On appela à Sèvres quarante maîtres-adjoints, choisis parmi ceux « qui, par le degré d'instruction qu'ils possédaient déjà, par leur âge et par leur bonne volonté, étaient le mieux préparés à tirer un profit sérieux des moyens d'enseignement qui étaient mis à leur disposition ». Entrés le 11 avril 1881, ces jeunes gens subirent les examens du certificat d'aptitude vers le milieu de juillet. La plupart réussirent. Ce résultat encourageant décida le ministre à renouveler l'essai en 1882 : cette fois, les cours devaient durer une année, et ce fut au concours que leur recrutement se fit. Les élèves furent réunis, non plus à Sèvres, mais dans les dépendances du château de Saint-Cloud, appropriées à leur destination nouvelle, et le 30 décembre 1882 un décret, rendu sur l'avis du Conseil supérieur, transforma les cours préparatoires en une école définitive, qui prit le nom d'école normale supérieure d'enseignement primaire. La durée des cours était fixée à deux années. L'école était gratuite et pouvait recevoir des internes et des externes. Un arrêté, en date du même jour, détermina le régime intérieur, les conditions du concours d'admission et le programme de l'enseignement. M. E. Jacoulet, inspecteur d'académie, fut nommé directeur de l'école : il a exercé ces fonctions pendant dix-huit ans.

Un décret du 4 septembre 1884 réunit à l'école de Saint-Cloud l'école spéciale de travail manuel qui avait été fondée à Paris en 1882.

**Etat actuel.** — *Personnel administratif et enseignant.* — Le personnel administratif de l'école normale supérieure de Saint-Cloud comprend : un directeur, un économe, un surveillant général. Le directeur a titre et rang d'inspecteur général de l'enseignement primaire. Le personnel enseignant se compose de professeurs et de maîtres de conférences. Un préparateur est attaché à l'établissement. (Décret du 28 novembre 1889, articles 1er et 2.)

Le personnel de l'école de Fontenay-aux-Roses comprend la directrice, l'économe, les maîtresses répétitrices internes, les professeurs et les maîtres de conférences. Le ministre peut charger de la direction des études, soit un inspecteur général, soit un fonctionnaire qui a rang d'inspecteur général (hors cadre).

Dans l'une et l'autre école, les professeurs sont nommés et les maîtres de conférences délégués par le ministre. (Même décret, articles 3, 5 et 6.)

Les traitements et indemnités du personnel administratif et enseignant des deux écoles normales supérieures d'enseignement primaire ont été fixés ainsi qu'il suit par le décret du 18 juillet 1890 :

Ecole de Saint-Cloud :

Directeur : 10 000 francs;
Econome : de 3000 à 4500 francs;
Surveillant général : de 2500 à 3500 francs;
Professeurs chargés des enseignements littéraire et scientifique : 50 francs par leçon.
Professeurs chargés des enseignements accessoires (langues vivantes, dessin, modelage, musique, gymnastique, travaux manuels, etc.) : de 10 à 35 francs par leçon;
Maîtres de conférences : de 20 à 60 francs par conférence.

Le traitement du préparateur est de 2500 à 3500 fr.

Ecole de Fontenay-aux-Roses :

Directrice : 9000 francs;
Econome : de 3000 à 4000 francs;
Maîtresses répétitrices : de 3000 à 3900 francs (Décret du 7 mai 1907);
Professeurs chargés des enseignements littéraire et scientifique : 50 francs par leçon;
Professeurs chargés des enseignements accessoires (langues vivantes, dessin, modelage, musique, gymnastique, travaux manuels, etc.) : de 10 à 35 francs par leçon;
Maîtres de conférences : de 20 à 60 francs par conférence.

Les personnes de nationalité étrangère faisant fonction de répétitrices de langues vivantes reçoivent une allocation fixée par arrêté ministériel.

Dispositions communes aux deux écoles :

Le directeur et la directrice ont droit au logement; les économes, le surveillant général, les maîtresses répétitrices ont droit au logement et aux prestations en nature.

Les dispositions relatives à la table commune et aux prestations dans les écoles normales sont applicables au personnel administratif des deux écoles normales supérieures et aux maîtresses répétitrices de Fontenay. — Voir *Normales primaires* (*Écoles*).

Les traitements du directeur, de la directrice, des économes, du surveillant général, du préparateur, des maîtresses répétitrices, sont soumis aux retenues pour la retraite.

Les allocations accordées aux professeurs et maîtres de conférences des deux écoles et aux personnes de nationalité étrangère faisant fonction de répétitrices sont affranchies de cette retenue.

Auprès de chacune des deux écoles est instituée une commission administrative dont les membres sont nommés pour trois ans par le ministre, avec mission de surveiller et de contrôler l'administration matérielle et la gestion économique. (Décret du 18 janvier 1887, art. 93.)

*Régime des études.* — Le directeur [la directrice] et les professeurs forment le conseil de chaque école. Ce conseil est convoqué et présidé par le directeur [la directrice] : il délibère sur la direction à donner aux études, se prononce sur l'aptitude des élèves à passer de première en deuxième année et de deuxième en troisième année, et arrête la liste des ouvrages à mettre entre leurs mains.

Tout élève qui quitte volontairement l'une ou l'autre école, pour tout autre motif qu'une maladie dûment constatée, ou qui ne remplit pas l'engagement pris par lui, au moment de son admission, de servir pendant dix ans dans l'enseignement public, est tenu de rembourser à l'Etat le prix de sa pension, fixé à 600 francs par an.

Toutefois des remises totales ou partielles peuvent être accordées par le ministre de l'instruction publique, sur l'avis du directeur [de la directrice] de l'école, du conseil des professeurs et de la commission administrative. (Même décret, articles 93, 94 et 95.)

Les deux écoles normales supérieures sont gratuites. La durée des études est de trois ans. (Même décret, art. 92; arrêté du 18 janvier 1887, art. 106).

En fait, cependant, cette dernière disposition ne s'applique qu'à l'école de Fontenay. Dans celle de Saint-Cloud la durée des études n'est que de deux ans.

Le régime des deux établissements est l'internat. Toutefois l'arrêté du 18 janvier 1887 prévoit (art. 107) qu'ils peuvent recevoir des élèves externes.

L'enseignement comprend l'étude approfondie des matières enseignées dans les écoles normales primaires. D'autres matières peuvent y être enseignées avec l'autorisation du ministre. (Même décret, art. 109.)

Un décret du 26 juillet 1909 a institué à l'école de Saint-Cloud une section préparatoire au professorat des sciences appliquées.

La troisième année, à l'école de Fontenay, est plus particulièrement consacrée aux études pédagogiques, aux travaux personnels et à la culture générale de l'esprit.

De 1881 à 1896, cette troisième année avait une destination différente. Elle était formée d'élèves déjà pourvues de l'un des deux certificats d'aptitude aux fonctions de professeur, qui désiraient se préparer à l'examen du certificat d'aptitude aux fonctions de directrice. Le recrutement des directrices d'école normale ayant paru suffisamment assuré, l'admission de cette catégorie d'élèves, prévue par l'article 111 du décret du 18 janvier 1887, a cessé d'être autorisée depuis 1897.

Dans les deux écoles, les élèves sont répartis en deux sections, celle des lettres et celle des sciences. Le nombre des élèves à admettre dans chaque section est fixé, chaque année, par décision ministérielle. Il peut être institué des cours communs aux deux sections.

Des examens de passage ont lieu à la fin de chacune des deux années d'études. Tout élève qui n'a pas satisfait à ces examens doit quitter l'école. Son renvoi est prononcé par décision ministérielle, sur le vu de ses notes et le rapport du conseil des professeurs.

A la fin du cours d'études, les élèves sont tenus de se présenter à l'examen en vue duquel ils ont suivi les cours de l'école. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 110, 112 et 125.)

*Admission des élèves.* — Un concours d'admission aux écoles normales supérieures d'instituteurs et d'institutrices est ouvert chaque année sur la fin de l'année scolaire, à la date fixée par le ministre.

Pour être admis à concourir, les candidats doivent :

Avoir dix-neuf ans au moins et vingt-cinq ans au plus au 1er octobre de l'année où ils se présentent. Toutefois des dispenses d'âge peuvent être accordées par le ministre sur la proposition du recteur;

Etre pourvus du brevet supérieur ou de l'un des baccalauréats ou, pour les aspirantes, du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire;

Avoir contracté ou contracter, s'ils ne l'ont encore fait, l'engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public.

Toutefois les candidats déclarés admis n'entrent à l'école qu'après avoir satisfait à la loi militaire, ou s'ils sont dans des conditions telles qu'ils n'aient à satisfaire à ladite loi qu'après deux années d'études à Saint-Cloud. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 114, modifié par l'arrêté du 30 juillet 1890.)

Les candidats sont tenus de se faire inscrire, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspection académique, un mois au moins avant la date de l'ouverture du concours, et de faire connaître sur quelle langue vivante ils demandent à être examinés.

Avec leur demande d'inscription, ils déposent :

1° Un extrait de leur acte de naissance;

2° Leur brevet ou leur diplôme;

3° Une notice faisant connaître l'école ou les écoles auxquelles ils ont appartenu et, s'il y a lieu, les fonctions qu'ils ont remplies;

4° Un certificat de médecin constatant qu'ils sont aptes à remplir les fonctions de l'enseignement; un certificat de récente revaccination;

5° Un engagement de servir pendant dix ans dans l'enseignement public à dater de leur admission à l'école normale supérieure, ou de rembourser à l'Etat le prix de la pension dont il auront joui.

Cette pièce sera rédigée sur papier timbré et dûment légalisée. Elle sera accompagnée, si le candidat est mineur, d'une déclaration par laquelle son père ou son tuteur l'autorise à souscrire un engagement et s'engage lui-même à rembourser à l'Etat le prix de pension du contractant, dans les cas prévus par l'article 78 du décret du 18 janvier 1887. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 115 modifié par l'arrêté du 29 décembre 1888.)

La liste des candidats admis à prendre part au concours est arrêtée par le ministre.

Aucun candidat n'est admis à se présenter plus de trois fois.

L'examen d'admission comprend des épreuves écrites qui sont éliminatoires, des épreuves orales et une épreuve pratique. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 116 et 117.)

Les épreuves écrites se font au chef-lieu du département où l'inscription a été reçue; elles ont lieu sous la surveillance de l'inspecteur d'académie ou, à son défaut, d'un délégué agréé par le recteur.

Elles comprennent, pour les candidats de la section des lettres :

1° Une composition sur un sujet de littérature ou de grammaire;

2° Une composition sur un sujet de pédagogie ou de morale;

3° Une composition sur un sujet d'histoire et un sujet de géographie;

4° Une courte rédaction d'après un canevas donné en langue étrangère (anglais, allemand, italien, espagnol ou arabe);

Pour les candidats de la section des sciences :

1° Une composition sur un sujet de mathématiques;

2° Une composition comprenant une question de physique, une question de chimie et une question de sciences naturelles;

3° Une composition de dessin géométrique et de dessin à vue (quatre croquis d'après nature ou d'après un des modèles de la collection officielle);

4° Une courte rédaction d'après un canevas donné en langue étrangère (anglais, allemand, italien, espagnol ou arabe);

5° Une composition sur un sujet de pédagogie ou de morale.

La composition de pédagogie ou de morale et celle de langue vivante peuvent être communes aux candidats des deux sections.

Deux heures sont accordées pour la composition de langue vivante. L'usage du dictionnaire en langue étrangère est autorisé conformément aux dispositions adoptées pour les examens du baccalauréat. Quatre heures seulement sont accordées pour chacune des autres compositions. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 118 modifié par les arrêtés du 9 janvier 1895, 10 mai 1904 et du 27 juillet 1909.)

Les sujets de composition sont choisis par le ministre, sur la proposition de la commission, et adressés aux inspecteurs d'académie sous un pli cacheté, qui est ouvert en présence des candidats.

A la fin de chaque journée de l'examen écrit, les compositions sont adressées au ministre par l'inspecteur d'académie, qui y joint le procès-verbal de la séance.

Les compositions écrites sont corrigées à Paris par une commission nommée chaque année par le ministre.

Les candidats reconnus admissibles sont appelés à Paris pour y subir les épreuves orales et l'épreuve pratique. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 119 et 126.)

Les épreuves orales comprennent :

Pour les candidats de la section des lettres :

1° Un exposé sur une question de grammaire, ou de littérature, ou d'histoire, ou de géographie;

2° La lecture expliquée d'un passage pris dans les auteurs du brevet supérieur;

3° *a)* La lecture et la traduction rapide d'un texte allemand, anglais, italien, espagnol ou arabe tiré d'un des ouvrages portés sur la liste dressée tous les trois ans par le ministre;

*b)* Une conversation dans la langue étrangère; le candidat peut être invité à résumer ou à reproduire librement le texte proposé;

Pour les candidats de la section des sciences;

1° Un exposé sur une question de mathématiques;

2° Un exposé sur une question de physique, ou de chimie, ou d'histoire naturelle;

3° *a*) La lecture d'un texte allemand, anglais, italien, espagnol ou arabe tiré d'un des ouvrages portés sur la liste dressée tous les trois ans par le ministre;

*b*) Une conversation dans la langue étrangère; le candidat peut être invité à résumer ou à reproduire librement le texte proposé. (Même arrêté, art. 122 modifié par les arrêtés du 9 janvier 1895 et 10 mai 1904.)

Chacune des épreuves orales peut être suivie d'interrogations.

Une demi-heure est accordée aux candidats de chaque section pour la préparation de chacune des deux premières épreuves.

L'épreuve pratique consiste :

Pour les aspirantes, en une épreuve de travail à l'aiguille;

Pour les aspirants, dans l'exécution d'un modelage ou d'un travail sur le fer ou sur le bois. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 123 et 124.)

**NORVÈGE**. — 1. **Aperçu historique**. — La Norvège, indépendante durant le moyen âge, fut réunie au Danemark et à la Suède à la fin du quatorzième siècle par l'union de Calmar. Cette union, brisée et renouvelée plusieurs fois, fut rompue définitivement en 1527, mais la Norvège resta unie au Danemark. En 1814, elle recouvra un certain degré d'autonomie : elle fut séparée du Danemark et devint un Etat constitutionnel uni à la Suède par la personne du souverain, mais possédant un Parlement national et une législation propre. En 1905, à la suite d'un conflit avec le gouvernement du roi Oscar sur la question de la représentation de la Norvège à l'étranger, le Storthing norvégien dénonça l'union entre les deux royaumes, et la rupture fut décidée à la suite d'un plébiscite fait en Norvège. Un fils du roi de Danemark fut élu souverain de la Norvège, sous le nom de Haakon VII.

Des trois royaumes scandinaves, la Norvège est celui dont les institutions sont le plus démocratiques. Le pouvoir législatif est exercé par le Parlement ou *Storthing*, qui procède d'une élection à deux degrés. Le Storthing est divisé en deux sections : le *Lagthing* (le Sénat), formé d'un tiers des représentants désignés par le vote du Storthing, et l'*Odelsthing* (la Chambre populaire), qui comprend deux autres tiers. Le roi n'a pas le droit de dissoudre le Storthing; il ne possède, relativement aux décisions de celui-ci, qu'un véto suspensif. La noblesse a été abolie en 1821. Il y a une religion d'Etat, qui est le protestantisme luthérien.

Pendant la période danoise, il ne fut fait en Norvège que peu de chose pour l'instruction populaire. Cependant une ordonnance de 1739 (Voir *Danemark*) avait rendu l'instruction primaire obligatoire et prescrit la création d'écoles dans tout le pays. Après l'établissement du régime constitutionnel en 1814, les hommes politiques norvégiens commencèrent à se préoccuper sérieusement de l'organisation des écoles primaires. Une première loi sur l'instruction publique fut votée par le Storthing en 1827. Comme en Danemark, les écoles primaires (*Almueskoler*) furent divisées en écoles des campagnes et en écoles des villes; et comme en Danemark aussi, chacune de ces deux catégories d'écoles eut sa législation particulière. Le Storthing vota successivement la loi du 12 juillet 1848 sur l'enseignement du peuple dans les villes, la loi du 16 mai 1860 sur l'enseignement du peuple à la campagne, et la loi complémentaire du 22 mai 1869. Le parti libéral étant arrivé au pouvoir en 1884, une commission, nommée en 1885, prépara une loi nouvelle qui, votée en 1889, a réorganisé tout l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire, régi d'abord par la loi du 17 juin 1869 et celle du 15 juin 1878, l'est aujourd'hui par celle du 27 juillet 1896. Une loi du 6 juin 1896 a édicté des mesures pour le traitement des enfants moralement abandonnés. L'université de Kristiania, fondée par un rescrit du 2 septembre 1811, a été régie jusqu'à la fin de 1906 par une loi du 28 juillet 1824; au 1er janvier 1907 est entrée en vigueur une loi nouvelle sur l'enseignement supérieur, du 9 octobre 1905.

La population de la Norvège, qui était de 1 806 900 habitants en 1875, s'élevait en 1880 à 1 913 000 habitants, et en 1908 à 2 352 800 habitants. La langue écrite, qui est en même temps la langue officielle de l'enseignement, est le danois-norvégien; mais dans les campagnes on parle un dialecte appelé *Landsmaal* ou « langue paysanne », et il existe un parti qui réclame pour ce dialecte une place à l'école à côté de la langue littéraire. On trouve dans le diocèse de Tromsö quelques milliers de Lapons et de Kvæner ou Finnois, qui parlent des langues appartenant à la famille ouralo-altaïque; l'enseignement, dans les écoles primaires établies au milieu de ces populations, se donne en langue laponne ou en langue finnoise.

2. **Organisation de l'instruction primaire.** — Écoles des villes. — La Norvège compte 61 communes urbaines (*Kjöbstæder og Ladesteder*, villes et ports); c'est à ces communes que s'appliqua la loi du 12 juillet 1848, dont nous résumons ci-après les dispositions principales.

Dans chaque ville il devait y avoir au moins une école organisée conformément aux dispositions de la loi. Les matières d'enseignement dans ces écoles furent : 1° lecture et exercices intellectuels; 2° religion et histoire sainte d'après les livres d'instruction autorisés, lecture de la Bible, récitation de psaumes; 3° chant; 4° écriture, lecture de morceaux écrits, et calcul. La commission scolaire put ajouter à l'enseignement d'autres branches, notamment l'orthographe et la rédaction; elle devait, si faire se pouvait, annexer à l'école primaire des classes de travail manuel, surtout pour les jeunes filles, et organiser pour les garçons un enseignement de la gymnastique. L'école devait commencer et finir chaque jour par des prières et des psaumes. L'école devait être ouverte tous les jours non fériés pendant six heures, à l'exception de l'après-midi du samedi. Tout enfant devait être admis à prendre part aux leçons pendant deux jours par semaine au moins. Il y avait six semaines de vacances par an.

Chaque école, ou, lorsque l'école était divisée en plusieurs classes avec des instituteurs différents, chaque classe devait avoir un local particulier, suffisamment spacieux et pourvu du matériel nécessaire à l'enseignement. Dans la règle, un seul instituteur ne devait pas être chargé d'enseigner plus de soixante élèves.

Le traitement minimum des instituteurs était de 150 *speciedalers* (840 francs), plus le logement et les accessoires; celui des adjoints, de 100 *speciedalers* (560 francs).

Les dépenses des écoles primaires étaient payées par la caisse de la commune, si les autres revenus alloués dans chaque localité pour cet objet ne suffisaient pas pour les couvrir. Il n'était exigé des élèves aucune rétribution scolaire.

La fréquentation de l'école était obligatoire pour tous les enfants, de l'âge de sept ans jusqu'à la confirmation, à moins que les parents ou tuteurs ne fissent donner aux enfants dont ils ont la charge un enseignement équivalent à celui de l'école publique. Lorsqu'il était constaté que le besoin empêchait les parents ou tuteurs d'envoyer à l'école leurs enfants ou pupilles, ceux-ci étaient mis en état de la fréquenter aux frais de la caisse des pauvres. Des peines étaient prononcées contre les parents qui négligeaient de veiller à l'instruction de leurs enfants.

Les autorités préposées à la direction et à la surveillance des écoles primaires étaient les autorités ecclésiastiques : les évêques ou surintendants, les doyens ou prévôts (les diocèses sont subdivisés en décanats ou prévôtés), les pasteurs et les vicaires. Il y avait en outre dans chaque ville une commission scolaire (*Skolekommission*) composée du pasteur (ou des pasteurs) et des vicaires de la paroisse, d'un membre du collège échevinal, et de délégués du conseil communal; le pasteur de la paroisse était président de la commission; lorsqu'il y avait plusieurs pasteurs, l'évêque en désignait un comme président. L'administration immédiate des écoles et leur inspection appar-

tenaient à cette commission. Le doyen devait inspecter les écoles de toutes les villes faisant partie de son ressort; c'est à lui que la commission scolaire devait s'adresser pour toutes les affaires à soumettre à une autorité supérieure. L'évêque était chargé de l'inspection générale de l'enseignement public dans toutes les villes de son diocèse; il rédigeait un règlement pour les instituteurs de chaque ville. La direction du diocèse (*Stiftsdirektion*) formait l'autorité administrative supérieure pour les écoles de son ressort.

Les instituteurs étaient nommés par l'évêque, les adjoints par le doyen. L'évêque pouvait, avec le consentement de la commission scolaire et du doyen, congédier les instituteurs et les adjoints, moyennant trois mois d'avertissement.

Lorsque la commission scolaire le trouvait utile et que le conseil communal y consentait, il pouvait être annexé aux écoles primaires une classe supérieure, dont l'organisation était fixée par la direction du diocèse sur la proposition de la commission scolaire. Le conseil communal décidait si les élèves admis dans cette classe supérieure auraient à payer une rétribution ou non.

La loi de 1889 a introduit dans les écoles urbaines un certain nombre d'améliorations.

Chaque école a été partagée en trois divisions, pour les enfants de sept à dix ans, de dix à douze ans, et de douze à quatorze ans. Dans la première division, les branches d'enseignement sont la religion, la langue norvégienne, l'histoire, la géographie, le calcul, l'écriture, le chant, la gymnastique, le travail manuel (obligatoire seulement pour les filles); dans la seconde division, on y ajoute le travail manuel (*slöjd*) pour les garçons, l'histoire naturelle, la géométrie et le dessin; dans la troisième, les matières obligatoires sont la religion, la langue norvégienne, l'histoire, l'histoire naturelle; quant aux autres branches, il dépend de l'autorité scolaire locale de les inscrire ou non sur le plan d'études.

Le nombre maximum des élèves par classe est fixé à quarante; si des circonstances économiques impérieuses l'exigent, il pourra être plus élevé, mais ne pourra en aucun cas dépasser cinquante.

Dans toute école primaire, il doit y avoir au moins un instituteur et une institutrice. Ne peuvent être nommés à titre définitif que des instituteurs et des institutrices qui ont satisfait à l'examen dit supérieur.

Les instituteurs et les institutrices sont nommés par le directoire scolaire avec l'assentiment du conseil préfectoral de surveillance; en cas de dissentiment, le conseil de surveillance fait trancher le différend par l'autorité municipale. Ce sont les mêmes autorités qui prononcent sur le renvoi d'un instituteur ou d'une institutrice.

La loi n'a pas fixé une échelle de traitements. C'est l'administration municipale qui détermine dans chaque ville les traitements du personnel enseignant, sous réserve de l'approbation du conseil préfectoral de surveillance.

La totalité des instituteurs et des institutrices d'une ville, si leur nombre ne dépasse pas soixante, forme un conseil scolaire qui délibère sur les questions relatives aux écoles. Si le nombre des instituteurs et des institutrices dépasse soixante, le directoire scolaire peut décider que le conseil scolaire sera composé des directeurs des différentes écoles et de délégués des instituteurs et des institutrices, de façon que le nombre total des membres ne dépasse pas soixante.

Le directoire scolaire peut aussi nommer un inspecteur chargé de l'administration des écoles de la ville.

Le directoire scolaire (*Skoledirektoriat*), qui a remplacé l'ancienne commission scolaire de la loi de 1848, est composé d'un ou de plusieurs pasteurs, du président de la municipalité, et d'un certain nombre de membres désignés par l'autorité : un quart au moins de ces membres doit être pris parmi les parents des enfants qui fréquentent les écoles; en outre, si le nombre des instituteurs et institutrices titulaires dépasse trente, un instituteur et une institutrice peuvent faire partie du directoire; si ce nombre est inférieur à trente, il ne sera placé dans le directoire qu'un membre du personnel enseignant, soit instituteur, soit institutrice.

Les dépenses des écoles urbaines sont à la charge des municipalités; toutefois, l'Etat y contribue jusqu'à concurrence d'un tiers des traitements du personnel enseignant.

Ecoles des campagnes. — En dehors des villes, le territoire de la Norvège est divisé, au point de vue de l'administration civile, en bailliages (*Fogderier*), au nombre de cinquante-huit. L'ensemble du territoire du royaume, c'est-à-dire les 58 bailliages et les 61 communes urbaines, est partagé en vingt préfectures (*Amter*). Dans les communes rurales (*Herreder*), l'autorité exécutive appartient en première ligne au préfet (*Amtmand*) et à son subordonné le bailli (*Foged*); mais il y a aussi un conseil communal, qui possède certaines attributions.

Chaque commune rurale forme une ou plusieurs communes scolaires (*Skolekommuner*). Les communes scolaires sont divisées en arrondissements scolaires (*Skolekredse*), dont l'étendue est fixée par une commission scolaire communale.

La loi du 16 mai 1860 avait organisé les communes scolaires et leurs écoles de la manière qui suit.

Dans chaque arrondissement scolaire il dut y avoir une école d'arrondissement (*Kredsskole*). Si les habitations étaient assez rapprochées les unes des autres pour qu'un nombre de trente enfants soumis à l'obligation scolaire pussent chaque jour se rendre de leur domicile à l'école, celle-ci devait être installée dans une maison convenablement disposée, construite ou louée à cet effet; si le nombre des élèves augmentait, ils devaient être divisés en plusieurs classes, qui fréquenteraient l'école à des heures différentes, ou bien il serait nommé des instituteurs supplémentaires. Si les habitations étaient trop disséminées ou si d'autres considérations s'opposaient à l'établissement de l'école dans une maison spéciale, l'école pouvait être ambulante (*Omgangskole*).

La commission scolaire communale arrêtait, de concert avec la direction du diocèse, les mesures à prendre pour l'établissement et la fréquentation des écoles dans les localités où il y aurait quelques habitations isolées qu'il ne serait pas possible de comprendre dans la distribution générale des arrondissements scolaires.

Les matières d'enseignement dans les écoles d'arrondissement étaient : lecture; religion; morceaux choisis du livre de lecture, notamment sur la géographie, les premiers éléments des sciences naturelles et l'histoire; chant; écriture; calcul. Lorsque les circonstances le permettaient, les garçons devaient recevoir des leçons de gymnastique et d'exercices militaires. L'école commençait et finissait chaque jour par des prières et des psaumes.

L'année scolaire était de douze semaines ou, si les enfants étaient distribués en classes qui fréquentaient l'école séparément, de neuf semaines seulement. Chaque semaine comprenait six jours d'école, chaque jour d'école se composait de six heures, à l'exception de l'après-midi du samedi.

La commission scolaire communale pouvait, avec le consentement du conseil communal, ajouter aux heures obligatoires ci-dessus des heures supplémentaires, consacrées à donner aux enfants dont les parents ou tuteurs le désireraient une instruction plus étendue. Lorsque dans un arrondissement scolaire cet enseignement plus complet n'aurait pas été introduit à l'école, les enfants dont les parents ou tuteurs le désireraient seraient admis à y prendre part dans l'école d'un arrondissement voisin. Il pouvait être exigé une rétribution des élèves qui prenaient part à cet enseignement volontaire.

La commission scolaire communale pouvait créer aussi, avec le consentement du conseil communal, des écoles enfantines, des écoles de travaux à l'aiguille pour les jeunes filles, et des écoles de travail manuel ordinaires.

Le conseil communal fixait le budget des écoles. Les dépenses de construction et d'entretien ou de location des bâtiments scolaires étaient payées par la

caisse scolaire communale; toutefois le conseil communal, avec le consentement de la direction du diocèse, pouvait décider que ces dépenses retomberaient en tout ou en partie à la charge des arrondissements scolaires respectifs. Les dépenses de chauffage, d'éclairage et de nettoyage, les frais de déménagement du matériel, les frais de nourriture et de logement des instituteurs pendant la durée de l'enseignement, étaient à la charge des arrondissements scolaires.

Dans les communes où il y avait des écoles ambulantes, le conseil communal désignait parmi les habitants ceux qui étaient tenus de procurer le local de l'école et la nourriture et le logement à l'instituteur pendant la période scolaire, ainsi que la part de ces prestations à la charge de chacun. Les imposables qui ne pourraient pas procurer de local convenable devaient racheter leur obligation par une contribution à la caisse scolaire. Si, sans raison valable, quelqu'un refusait de recevoir à son tour l'école ambulante, il devait payer chaque fois une amende de deux *speciedalers* (11 fr. 20); de plus, l'inspecteur devait louer sans retard un autre local pour l'école et fournir à l'instituteur la nourriture et le logement au compte de la caisse scolaire : ces dépenses devaient être remboursées par celui qui était tenu de recevoir l'école. A défaut d'inspecteur sur les lieux ou dans le voisinage, l'instituteur était chargé de prendre lui-même les mesures nécessaires.

Si les écoles de travail manuel ou les écoles enfantines étaient organisées de manière à être tenues à tour de rôle dans les familles, les mêmes dispositions devaient être appliquées.

Toute commune était obligée de fournir, avec ou sans subvention de la caisse scolaire préfectorale, pour un des instituteurs au moins, un logement de famille avec des terres suffisantes pour nourrir deux vaches et pour planter un jardin. Les communes devaient s'efforcer de procurer de la terre à autant d'instituteurs qu'il leur serait possible, avec ou sans subvention de la caisse scolaire préfectorale.

Pour chaque préfecture, le conseil préfectoral, composé du préfet et des présidents des communes, fixait le minimum du traitement des instituteurs, sous l'approbation de la direction du diocèse.

Dans les localités où la chose paraîtrait possible, la commission scolaire devait provoquer la création d'une école primaire supérieure (*hoiere Almueskole*). Un établissement de ce genre pouvait être entretenu par plusieurs arrondissements scolaires, ou même par plusieurs communes scolaires; des écoles primaires supérieures pouvaient aussi être créées aux frais de la caisse scolaire préfectorale. Si la durée de l'enseignement dans une école primaire supérieure était fixée à plus de deux ans, il devait être établi deux divisions, dont l'inférieure comprendrait les deux premières années et la supérieure les années suivantes. L'enseignement de la division inférieure devait être organisé de telle sorte que les connaissances enseignées formassent un tout complet et achevé, en même temps qu'elles serviraient de préparation à l'enseignement de la division supérieure. Lorsque les circonstances le permettraient, chacune des deux divisions pouvait être établie en deux lieux différents du ressort de l'école.

Le cours d'études de l'école primaire supérieure comprenait une étude plus complète des matières enseignées dans les écoles d'arrondissement, et en outre les branches suivantes : langue maternelle, géographie, histoire, premiers éléments des sciences naturelles, dessin, arpentage. L'enseignement de la division supérieure pouvait comprendre, en plus, les mathématiques, l'économie politique, et une langue étrangère. Il était donné également un enseignement religieux.

L'âge d'admission à l'école primaire supérieure était fixé à douze ans.

Pour chaque école primaire supérieure, il devait être rédigé un règlement fixant le plan d'études et arrêtant les dispositions relatives à la rétribution scolaire et aux bourses; ce règlement devait être soumis à l'approbation de la direction du diocèse.

L'obligation scolaire, dans les communes rurales, s'étendait de l'âge de huit ans jusqu'à la confirmation. La dispense de la fréquentation pouvait être accordée à l'âge de treize ans, si l'enfant possédait des connaissances suffisantes. Lorsque les circonstances le permettaient, les enfants pouvaient être admis à l'école dès l'âge de sept ans. Les parents qui négligeraient de veiller à l'instruction de leurs enfants étaient passibles d'une amende.

Pour être nommé instituteur d'une école d'arrondissement, il fallait dans la règle avoir passé avec succès l'examen de sortie d'une école normale, ou avoir subi une épreuve équivalente. A défaut de candidats dûment qualifiés, le choix pouvait porter sur des candidats ayant suivi les classes de la division inférieure d'un établissement d'enseignement moyen, et ayant assisté pendant un an à un cours pratique comme élève-instituteur.

Les instituteurs des écoles d'arrondissement étaient nommés par la direction du diocèse, sur la proposition de la commission scolaire de la commune. Si un instituteur était également chargé des fonctions de chantre, il était nommé à ce dernier emploi par l'évêque. Pour congédier un instituteur d'école d'arrondissement, il fallait l'avis réuni de la commission scolaire locale, du doyen, et de la direction du diocèse.

Les adjoints, ainsi que les instituteurs d'écoles enfantines, étaient nommés par la commission scolaire locale, et pouvaient être congédiés par elle.

Les instituteurs des écoles primaires supérieures étaient nommés par la direction du diocèse, sur la proposition de la commission scolaire locale.

La commission scolaire à laquelle était confiée l'administration des écoles d'une commune scolaire était composée du pasteur, président; du vicaire; du président de la municipalité, de délégués du conseil communal, et d'un instituteur choisi par ses collègues. La commission scolaire pouvait nommer un ou plusieurs inspecteurs chargés de veiller à la fréquentation régulière des écoles.

Chaque doyen (prévôt) était chargé d'inspecter les écoles de son ressort.

La direction du diocèse formait l'autorité scolaire supérieure de la préfecture; elle était assistée par un directeur scolaire nommé par le roi. Ce directeur scolaire devait visiter les différentes parties de la circonscription pour étudier la situation de l'enseignement public, assister de ses conseils les instituteurs et les commissions scolaires, et prendre part aux délibérations du conseil préfectoral. Les commissions scolaires devaient envoyer un rapport annuel à la direction du diocèse, qui de son côté adressait un rapport à l'autorité supérieure centrale.

Dans chaque préfecture, il y avait une caisse scolaire préfectorale alimentée par une taxe levée sur les contribuables et par les subventions que votait le Storthing. Cette caisse servait à payer aux instituteurs des suppléments de traitement pour ancienneté de services, et à aider les communes dans les dépenses d'entretien de leurs écoles.

La loi du 22 mai 1869 permit de confier à des institutrices l'enseignement dans les classes inférieures des écoles primaires. Lorsque l'école était partagée en divisions suivant le sexe des enfants, l'enseignement dans toutes les classes de filles put être remis à des institutrices. Les institutrices eurent les mêmes droits et les mêmes obligations que les instituteurs; toutefois, le chiffre du traitement minimum put être réglé séparément pour les institutrices des écoles des campagnes.

Les changements apportés en 1889 dans l'organisation des écoles rurales sont les suivants :

Chaque école d'arrondissement doit se composer de deux divisions : l'inférieure comprenant les enfants de sept à dix ans, la supérieure les enfants de dix à quatorze ans. Les écoles primaires supérieures prévues par la loi de 1860, et destinées à des élèves âgés de douze à quatorze ans et au-dessus, n'avaient pas réussi : il n'en avait été fondé qu'une trentaine; on a pensé que par la création d'une division supérieure dans chaque école d'arrondissement, on obtiendrait un meilleur résultat. Les matières d'enseignement, dans cette division, en plus des branches

enseignées dans la division inférieure, sont : l'histoire (avec l'économie sociale), la géographie, l'histoire naturelle, les éléments de l'hygiène, avec chapitre spécial sur les dangers de l'alcoolisme.

L'année scolaire est de douze semaines, et peut être portée à quinze semaines. Le nombre des heures de leçon par semaine est de trente dans la division inférieure, de trente-six dans la division supérieure.

Chaque commune peut en outre créer une ou plusieurs écoles complémentaires pour les jeunes gens de quatorze à dix-huit ans, pour continuer et développer l'enseignement donné à l'école d'arrondissement; le cours de l'école complémentaire peut durer de un mois à six mois chaque année.

Pour pouvoir être nommé instituteur, il faut appartenir à l'Eglise nationale et avoir atteint l'âge de vingt ans accomplis. Pour enseigner dans la division inférieure, il faut avoir satisfait à l'examen théorique et pratique déterminé par la loi sous le nom d'examen de l'école préparatoire; pour enseigner dans la division supérieure, il faut avoir passé avec succès l'examen de sortie d'une école normale, ou subi une épreuve équivalente, ou avoir satisfait à l'examen d'admission à l'université. La nomination et la révocation ont lieu de la même manière que pour les écoles urbaines.

L'autorité scolaire locale est le directoire scolaire, qui a remplacé la commission scolaire : il se compose du pasteur, du président de la commune, d'un instituteur ou d'une institutrice élu par ses collègues, et d'un certain nombre de membres désignés par l'autorité communale. Il y a en outre dans chaque arrondissement d'école un comité de surveillance, composé d'un membre du directoire scolaire, comme président, et de trois membres élus par les parents. Tous les habitants âgés de plus de vingt-cinq ans et les parents des enfants fréquentant l'école peuvent se réunir en assemblée générale pour émettre des avis et prendre des décisions sur des questions relatives à l'école de l'arrondissement.

Dans chaque préfecture il y a un conseil supérieur de surveillance, à la tête duquel est placé le directeur scolaire nommé par le roi. L'évêque (surintendant) et les doyens (prévôts) surveillent l'enseignement religieux. Il existe en outre une direction scolaire préfectorale (*Amtskoledirektion*) nommée par le conseil de préfecture (*Amtsthing*) pour quatre ans : c'est elle qui administre le budget de la caisse scolaire préfectorale.

Ecoles normales. — La loi du 16 mai 1860 ordonna qu'il y aurait dans chacun des six diocèses un séminaire d'instituteurs (*Seminarium*) entretenu par le gouvernement. Une ordonnance du 31 juillet 1869 fixa comme suit le programme de l'enseignement dans ces établissements : religion, langue norvégienne, arithmétique, musique, géographie, histoire naturelle, écriture, dessin, gymnastique et exercices militaires. A chacune de ces écoles normales fut annexée une école d'application.

Outre ces six séminaires, la même loi prescrivit la création de petites écoles normales dites « écoles d'instituteurs » (*Lærerskoler*), attachées comme classes parallèles aux écoles primaires supérieures, ou comme classes supérieures aux écoles d'arrondissement. Ces petites écoles normales, dont les dépenses furent aussi à la charge de l'Etat, furent placées sous la direction de l'administration du diocèse, et sous l'inspection du doyen et du pasteur de la paroisse.

Une réforme des séminaires fut tentée par une loi de 1890. L'organisation actuelle a été fixée par une loi de 1902. Les écoles normales, toutes appelées désormais *Lærerskoler*, sont ouvertes aux institutrices comme aux instituteurs. On y est admis à l'âge de dix-huit ans; le cours d'étude dure trois ans. Les élèves des écoles normales ont à subir deux examens : l'examen d'entrée, appelé examen inférieur, et l'examen de sortie ou examen supérieur.

Ecoles privées. — Les lois du 12 juillet 1848 et du 16 mai 1860 contiennent l'une et l'autre les dispositions suivantes relativement aux écoles privées :

« Personne ne peut établir une école particulière dont l'enseignement embrasse les connaissances formant le programme des écoles primaires, à moins d'avoir fourni à la commission scolaire des témoignages authentiques de bonnes mœurs.

« Les écoles primaires établies et entretenues par la charité privée seront administrées conformément aux statuts qui sont ou seront donnés pour elles. »

3. **Statistique de l'enseignement primaire.** — Statistique de 1880. — Nous reproduisons d'abord la statistique de l'enseignement primaire en 1880, telle qu'elle se trouve dans la première édition de ce Dictionnaire d'après un document publié par le gouvernement norvégien en 1885.

*Ecoles rurales.* — Il y avait en 1880 630 communes scolaires rurales, divisées en 6350 arrondissements scolaires; de ces arrondissements, 5110 avaient une école fixe, et 1240 une école ambulante. En 1876, le nombre des arrondissements scolaires était de 6406, dont 4715 avec une école fixe, et 1691 avec une école ambulante.

Le nombre des écoles de travail manuel pour les filles, après être tombé de 147 en 1870 à 123 en 1875, s'est relevé à 170 en 1880. Celui des écoles de travail manuel pour les garçons était seulement de 18 en 1880.

Le nombre des écoles enfantines est monté de 28 en 1876 à 126 en 1880.

Le nombre des enfants en âge scolaire, qui était de 218 886 en 1876, n'était plus que de 211 709 (108 337 garçons et 103 372 filles) en 1880. Cette diminution ne tient pas à un abaissement du chiffre de la population générale du royaume, qui a au contraire augmenté, mais au mouvement d'émigration qui dépeuple les campagnes au profit des villes. Sur ce chiffre de 211 709 enfants, 185 258 étaient inscrits comme élèves des écoles fixes, et 19 668 commes élèves des écoles ambulantes; 4017 recevaient l'instruction ailleurs que dans les écoles primaires, et 2706 ne recevaient aucune instruction. Le nombre moyen des enfants d'âge scolaire était de 33 par arrondissement scolaire, celui des élèves fréquentant l'école de 32 par arrondissement scolaire : c'est dans la préfecture de Smaalenene que le nombre moyen des enfants d'âge scolaire par arrondissement était le plus grand (56), dans la préfecture de Tromsö qu'il était le plus petit (22).

Le nombre des instituteurs était de 3390 (3312 en 1876), celui des institutrices de 140 (85 en 1876). Les trois quarts du personnel enseignant rural touchaient des suppléments pour ancienneté de services, payés par la caisse scolaire préfectorale (594 touchaient le supplément accordé après cinq ans, et 1944 le supplément accordé après dix ans de services). Les deux tiers des instituteurs avaient un logement fourni par la commune, et sur ce nombre 1018 avaient en outre des terres à cultiver; 836 instituteurs remplissaient les fonctions de chantre et touchaient de ce chef des indemnités dont la somme totale s'élevait à 167 383 couronnes (la couronne vaut 1 fr. 40).

Les instituteurs et institutrices touchent en outre une subvention de l'Etat, qui a été fixée en 1879 à 2 couronnes pour chaque semaine d'enseignement; l'Etat accorde de plus une subvention de 3 couronnes par semaine d'enseignement aux instituteurs qui ont plus de quinze ans de services, et une subvention de 2 couronnes par semaine d'enseignement aux instituteurs qui reçoivent des communes un traitement s'élevant à plus de 8 couronnes par semaine d'enseignement : le total des subventions payées par l'Etat à un même instituteur peut donc s'élever à 7 couronnes par semaine d'enseignement En 1880, l'Etat avait dépensé de ce chef 395 000 couronnes, qui font une moyenne de 114 couronnes par tête d'instituteur.

Le chiffre moyen des traitements réellement touchés par les instituteurs norvégiens en 1880 (en faisant entrer en ligne de compte les suppléments de traitement pour ancienneté de services, les indemnités en nature, les indemnités pour le service de chantre, et les subventions de l'Etat) a été de 1414 couronnes (chiffre maximum) dans la préfecture de Jarlsberg, de 661 couronnes (chiffre minimum) dans la préfecture de Stavanger; le chiffre moyen pour tout le royaume avait été de 972 couronnes.

Les dépenses faites par les communes rurales pour

l'instruction primaire élémentaire (y compris les dépenses des caisses préfectorales) s'étaient élevées à 2 214 654 couronnes, soit 10 couronnes et 46 öre (l'*öre* est la centième partie de la couronne) par enfant d'âge scolaire.

Le nombre des écoles primaires supérieures rurales était en 1876 de 21 avec 520 élèves; en 1880 il était de 22, avec 553 élèves (390 garçons et 163 filles). L'enseignement y était donné par 29 instituteurs et 4 institutrices; le nombre total des semaines d'enseignement avait été de 968. Les revenus du personnel enseignant s'étaient élevés (y compris les indemnités de chantre) à 23 229 couronnes, soit une moyenne de 750 couronnes par tête.

Il y avait en outre 42 écoles privées recevant une subvention, avec 1230 élèves; 32 cours de jeunes filles, recevant une subvention, avec 627 élèves; et 4 écoles privées ne recevant pas de subvention, avec 117 élèves.

Le nombre des écoles du soir avait été de 1480, avec 18 958 élèves inscrits au commencement des cours (13 971 garçons, 4987 filles); les dépenses avaient été de 70 157 couronnes. En 1876, le nombre des écoles du soir avait été de 2100, celui des élèves de 30 628; le mouvement de recul qui s'est produit depuis lors tient surtout à ce que les subventions de l'Etat ont subi une réduction.

*Ecoles urbaines.* — Le nombre des enfants en âge scolaire dans les villes, qui était de 53 951 en 1876, s'élevait en 1880 à 60 863 (31 052 garçons, 29 811 filles). Sur ce chiffre total, 42 377 enfants étaient élèves des écoles primaires publiques, 2749 fréquentaient des écoles primaires privées, 14 542 recevaient l'instruction dans leurs familles, et 552 ne recevaient aucune instruction.

Le nombre des écoles primaires publiques urbaines était de 140, avec 1198 classes (496 classes de garçons, 470 classes de filles, et 332 classes mixtes). Dans les grandes villes, les garçons et les filles sont en général instruits dans des classes séparées; dans les petites villes, les deux sexes sont réunis.

La durée de l'enseignement avait été en moyenne de 42 semaines, et chaque élève avait fréquenté l'école en moyenne pendant 172 jours.

Dans 13 villes, il y avait des classes payantes annexées aux écoles primaires et donnant un enseignement plus étendu : ces classes avaient été fréquentées par 3059 élèves, dont 1498 à Kristiania.

Le nombre des instituteurs dans les écoles primaires urbaines avait été de 390 (327 en 1876), celui des institutrices de 438 (258 en 1876) C'est surtout dans les grandes villes que les institutrices sont de plus en plus substituées aux instituteurs, pour les classes de garçons dans les trois premières années scolaires, et pour toutes les classes de filles : à Kristiania il y avait 80 instituteurs et 204 institutrices.

Les plus hauts traitements étaient ceux de Kristiania, qui variaient de 1300 à 3100 couronnes pour un instituteur, et de 720 à 1000 couronnes pour une institutrice. Il y avait 65 instituteurs remplissant les fonctions de chantre ou d'organiste et ayant touché de ce chef des indemnités dont le total s'élevait à 42 476 couronnes.

Le total des dépenses des écoles primaires urbaines s'était élevé en 1880 à 1 054 448 couronnes (772 788 couronnes en 1876); ces dépenses avaient été supportées entièrement par les communes, sans subvention de l'Etat.

*Ecoles normales.* — Le nombre des séminaires de diocèse était de 6; celui des petites écoles normales était de 5. Le nombre des élèves était en 1880-1881, dans les séminaires, de 423 (292 en 1876-1877), dans les petites écoles normales de 106 (158 en 1876-1877). Le personnel enseignant des séminaires comprenait 25 maîtres (dont 13 ayant étudié à l'université), et celui des petites écoles normales 13 maîtres (dont 5 ayant étudié à l'université). Les dépenses des séminaires s'étaient élevées à 103 868 couronnes (dont 92 299 avaient été payées par l'Etat), et celles des petites écoles normales à 11 482 couronnes (dont 11 085 payées par l'Etat).

En exécution de la loi du 22 mai 1869 et du règlement du 16 novembre 1871, des cours pratiques pour préparer les institutrices à l'examen du degré supérieur avaient été faits à Kristiania, Kristianssand, Bergen et Trondhjem; des cours préparatoires à l'examen élémentaire des institutrices avaient eu lieu dans tous les diocèses.

Statistique de 1906. — *Ecoles rurales.* — Il y avait, en 1906, 5961 arrondissements scolaires. Le nombre des enfants en âge scolaire, dans ces arrondissements, était de 285 422; sur ce nombre, 269 100 fréquentaient une école fixe, 2291 une école ambulante; 14 031 ne fréquentaient aucune école. Il y avait 3986 instituteurs et 1355 institutrices. Le total des dépenses faites au profit de l'enseignement primaire dans les communes rurales a été de 6 691 210 couronnes, provenant des caisses communales, des caisses des mines et fabriques, des caisses des arrondissements scolaires, et des caisses préfectorales; sur ce chiffre, 3 619 016 couronnes ont été affectées au traitement du personnel enseignant.

*Écoles urbaines.* — Dans les 61 villes de toute catégorie, il y avait 107 876 enfants en âge scolaire, savoir 54 251 garçons et 53 625 filles. De ce nombre 89 620 étaient inscrits comme élèves dans les écoles publiques, savoir 45 146 garçons et 44 474 filles. Il y avait, dans les écoles publiques, 957 classes de garçons, 934 classes de filles, et 882 classes mixtes, avec 815 instituteurs et 1577 institutrices. Les dépenses faites pour les écoles urbaines ont été de 4 802 672 couronnes.

*Enseignement complémentaire.* — Il y avait dans le royaume 381 écoles du soir, avec 5454 élèves (3565 garçons et 1889 filles) au commencement du cours d'études, et 4760 élèves (3088 garçons et 1672 filles) à la fin du cours; et 176 écoles de continuation, avec 2511 élèves (1682 garçons, 829 filles) au commencement du cours d'études, et 2347 élèves (1555 garçons, 792 filles) à la fin du cours; il y avait en outre un certain nombre d'écoles préfectorales (*amtskoler*) donnant un enseignement primaire supérieur. Des écoles populaires supérieures (*folkshœieskoler*), qui sont des internats privés, sont subventionnées par l'Etat et par les caisses préfectorales.

*Ecoles normales.* — Il y avait 6 écoles normales publiques avec 969 élèves, et 4 écoles normales primaires avec 484 élèves. Le nombre des maîtres était de 50 (37 hommes, 13 femmes) dans les écoles publiques, de 46 (30 hommes, 16 femmes) dans les écoles privées.

4. **Quelques détails sur les écoles primaires norvégiennes.** — Nous ajoutons, aux indications officielles reproduites ci-dessus, quelques observations d'un visiteur français, M. J. Lescoffier, qui ont été publiées dans la *Revue pédagogique* de novembre 1904 :

« Personne ne s'étonnera qu'un Etat démocratique comme la Norvège ait de bonnes écoles de campagne. Telle école, vue en passant dans la montagne, a un aspect très agréable. C'est une petite ferme, car il faut bien que le maître emploie les longues vacances de l'été et arrondisse son traitement. La salle de classe est confortable, et le règlement interdit de réunir plus de quarante élèves, un chiffre que nous dépassons trop souvent en France. Les tables sont neuves, et, avec quelques planches, forment un établi sommaire pour le travail manuel. Le programme offre encore des traces du rôle primitif de l'école : sept heures sur trente-six sont consacrées à l'enseignement religieux; mais voici des matières nouvelles : des éléments d'histoire naturelle, et le travail manuel, qui est très en honneur. La fréquentation est excellente malgré la haute neige et les longues distances : mais le temps de l'enseignement est limité. Les élèves, répartis en deux séries, viennent en classe un jour sur deux, et la bonne saison leur apporte, avec les travaux des champs, trois à quatre mois de vacances. Toutefois, si l'on songe aux nombreuses associations de jeunes gens, au goût très répandu pour la lecture, à l'influence éducatrice de la politique, on comprendra que les paysans norvégiens, développant au lieu de les oublier les connaissances qu'ils ont reçues à l'école, laissent à l'étranger une impression très favorable.

« Cependant les essais originaux, les créations intéressantes, n'ont guère lieu que dans les villes, où l'on

peut opérer en grand et avec plus d'argent. Il ne faut pas oublier non plus que la part considérable d'initiative laissée par la loi aux communes a donné à la population l'amour de ses écoles. Les écoles primaires sont proprement des écoles communales, et les grandes villes de Norvège n'y ont rien épargné. Il faut voir une des écoles modernes de Kristiania, le charmant groupe scolaire qui domine Trondhjem, les vrais monuments qui, à Bergen, se dressent près du fjord, dans un site admirable, pour juger des sacrifices consentis. Ce sont d'imposantes masses qui peuvent contenir dans leurs flancs de brique rouge de mille à douze cents élèves. Ce système des grandes écoles a permis de munir chacune économiquement de tous les organes indispensables, et même de quelques organes de luxe, du moins en apparence. Partout on trouve les salles hautes et les larges couloirs; un calorifère, des lavabos et des fontaines; des salles spéciales pour les maîtres, d'autres pour les collections, le travail manuel, la cuisine, les bains, et j'allais oublier la salle de gymnastique qui se dresse à part, dans la cour, avec un air de chapelle ou de salle de fêtes. Cette organisation très compliquée est en réalité très pratique et exactement démocratique. Tels sont les soins d'hygiène, par exemple. Tous les quinze jours les enfants peuvent prendre un bain et une douche; les filles viennent en assez grand nombre, me dit un directeur à Bergen, les garçons plus volontiers. C'est quelquefois la pauvreté qui retient les enfants d'ouvriers, honteux de leurs loques.... Passons à la salle de gymnastique. Tous les enfants, sauf les filles vers l'âge de quatorze ans, viennent une ou deux heures par semaine dans la grande salle claire, planchéiée, revêtue d'appareils et d'échelles, pour s'exercer suivant la méthode suédoise simplifiée. On nous présente, à Kristiania, une division de fillettes. Elles ont mis des chaussons; au commandement de la maîtresse de gymnastique, elles se rangent, doublent et croisent leurs rangs, font des flexions multiples du corps. On installe une poutre au travers de la salle; les élèves s'y accrochent et font des tractions; ces fillettes sont chétives, et pourtant j'ai la surprise de voir que la plupart réussissent. Puis la scène change : voici qu'elles forment une ronde et se balancent en chantant une vieille mélodie islandaise. Ensuite les exercices recommencent. Ceci a duré un quart d'heure à peine.

« ... J'arrive à l'enseignement proprement dit. La méthode et l'esprit de l'enseignement sont entièrement modernes, on s'efforce avant tout d'éveiller l'intelligence des enfants et de parler à leurs yeux au moyen de cartes, de tableaux et de collections. En tête des matières du programme se place l'enseignement religieux; il est moins absorbant qu'à la campagne et se trouve réduit à trois ou quatre heures par semaine.... On commence volontiers la classe par un psaume, et, quand nous passons à la salle de musique, ce sont encore des psaumes que nous entendons, psaumes à deux voix où les garçons et les filles s'exercent alternativement à la première et à la deuxième partie.... Nous assistons à une classe d'histoire, et le hasard fait bien les choses : il s'agit de Napoléon; l'institutrice interroge, et nous entendons un récit exact de sa vie et de ses campagnes. Les garçons surtout veulent répondre. Napoléon est leur héros, ils savent des chansons où l'on parle de lui. Plus tard, s'ils continuent leurs études, l'intérêt passera à la Révolution, et beaucoup sauront la Marseillaise. »

M. Lescoffier dit, en passant, quelques mots de la coéducation des sexes, puis parle de la discipline et des punitions :

« Cette question (la co-éducation) se pose de façon beaucoup plus intéressante dans l'enseignement secondaire; il y a en Norvège des lycées mixtes, et les jeunes filles sont admises dans les lycées de garçons. Les mœurs le permettent, et on semble, en général, satisfait du système, malgré le surmenage évident des jeunes filles. Mais dans l'enseignement primaire, chose curieuse, la majorité des maîtres est hostile à la coéducation, sans doute pour des raisons d'ordre, d'habitude, et pour les commodités du programme. Cependant le directeur d'une école mixte de Kristiania, qui fonctionne depuis cinq ans, se déclare enchanté des résultats. D'autres écoles suivent cet exemple dans l'espoir d'enhardir les filles et de civiliser les garçons.

« Il règne dans les écoles une discipline sans raideur. On n'y constate pas cet ordre militaire qui frappe si vivement dans une école de Stockholm. Rien de pareil ici, et cependant point de désordre. En cas de faute grave, on a recours, comme en Suède, au fouet, sauf pour les filles au-dessus de dix ans. Le directeur doit toujours être averti. C'est le maître qui donne la correction en présence de deux collègues. Sur un total de six cents garçons, on a donné dans une école, au cours de l'année, deux cents corrections, moins d'une par jour. On songe à les supprimer. »

Voici quelques détails sur le *slöjd* (travail manuel) et sur les leçons de cuisine :

« Le *slöjd* est une saine distraction pour les enfants, et les maîtres sont très satisfaits de leur zèle. L'organisation des salles, la progression et le choix des travaux sont absolument remarquables. Les élèves sont peu nombreux, car il faut surveiller leur travail de près. Le maître a donné au tableau toutes les indications nécessaires pour exécuter la monture d'une scie. Les élèves ont eux-mêmes dessiné l'objet sur le bois, ils ont coupé, raboté, ajusté, et, au bout de six semaines, à deux heures de travail par semaine, ils achèvent une scie très présentable, faite à petits coups, mais bien faite. A la fin de l'année, ils sont très fiers d'emporter leurs travaux à la maison. Un maître m'explique qu'on ne peut faire coïncider l'enseignement de la géométrie et du dessin avec le travail manuel; on apprend surtout aux élèves à travailler et à fabriquer des objets utiles : planchette à découper, portemanteau, sèche-assiettes, etc. Il est seulement regrettable que les enfants ne puissent continuer à travailler à la maison, faute d'outils. A la ville, le *slöjd* est ainsi un luxe; à la campagne c'est une nécessité, et les maîtres, après les tâtonnements du début, adaptent de plus en plus le travail manuel aux exigences de la vie paysanne.

« Les filles suivent le cours de cuisine pendant leur dernière année de présence à l'école. Ce cours fonctionne régulièrement à Kristiania et gagne peu à peu les autres villes, bien qu'il soit coûteux. Rien de plus intéressant que de monter un instant sous les combles pour assister à cette classe. La maîtresse est au tableau; les fillettes, en tabliers blancs, sont disposées par équipes auprès des fourneaux et des tables. Voici les harengs qu'on nettoiera et hachera pour faire un gâteau de poisson, voici les pommes de terre, et voici de quoi faire la soupe et la sauce. La maîtresse, au moyen d'un système ingénieux de quadrillage et de couleurs, fait voir les proportions à observer : ce bleu représente l'eau; ces carrés verts sont les légumes, pommes de terre, etc.; une courte échelle indique la valeur nutritive des aliments; à l'autre bout du tableau on fait les calculs et on établit le prix du dîner. Là-dessus les élèves préparent la soupe et le poisson, qu'elles mangeront elles-mêmes dans trois heures. Et quand elles rentrent à la maison et mettent en pratique leurs connaissances, elles reçoivent, nous dit-on, les compliments de leur père, tandis que la mère, un peu humiliée, se demande à quoi bon tant de science. »

Terminons ces extraits par cette appréciation du rôle que jouent aujourd'hui en Norvège les institutrices, qui, du nombre de 85 en 1876 et de 140 en 1880, ont passé en 1906 à celui de 2913 :

« Il est impossible de visiter une école à la ville sans être aussitôt frappé par le grand nombre des institutrices. Elles forment environ les deux tiers du personnel, et sont, pour des raisons diverses, une classe à part. On sait, en effet, que le féminisme pratique est très développé en Scandinavie, que les mœurs permettent et imposent aux femmes une plus grande liberté d'action. La dot est à peu près inconnue, et les familles sont nombreuses. Il en résulte que la plupart des jeunes filles de la bourgeoisie doivent travailler et souvent vivre de leur travail. Beaucoup sont employées et gagnent au plus 100 francs par mois. C'est donc une position recher-

chée que celle d'une institutrice qui peut gagner facilement jusqu'à 140 francs. On ne s'étonnera donc plus de constater que les institutrices norvégiennes, à l'inverse des instituteurs qui sont pour la plupart d'origine paysanne, sortent des classes dites cultivées, et que telle d'entre elles soit fille d'un préfet, ou d'un général, ou d'un ministre. Elles ont ainsi une culture générale appréciable, qui n'est pas sans exercer une heureuse influence sur l'enseignement. Elles ont un pied dans le monde. Elles s'intéressent, par dessus les questions scolaires, au théâtre et à la musique. Plus âgées, elles formeront les rangs serrés de l'armée féministe qui, malgré les critiques de conservateurs moroses, marche à la conquête des droits politiques. »

5. **Budget de l'instruction publique.** — Le total des dépenses de l'instruction publique a été, en 1906, de 17 230 482 couronnes, dont 7 119 302 ont été fournies par l'Etat. Sur le total des dépenses, 6 691 210 couronnes concernent les écoles primaires rurales, 4 802 672 les écoles primaires urbaines, 364 846 les écoles préfectorales, les écoles du soir et les écoles de continuation; 189 367 les écoles normales publiques; 779 331 les écoles secondaires dites publiques, 986 885 les écoles secondaires communales; 903 759 les écoles pour les enfants anormaux; 324 547 les écoles techniques; 592 613 les pensions de retraite; 294 206 les enfants moralement abandonnés; et 804 769 l'université.

**NOUVELLE-ZÉLANDE.** — La Nouvelle-Zélande, découverte en 1642 par le Hollandais Tasman, et devenue possession anglaise en 1840, se compose de deux îles : Ikana-Maoui, l'île du Nord, et Tavaï-Pounamou, l'île du Sud. Ces îles étaient peuplées par des Maoris anthropophages, qui ont été presque entièrement exterminés. Le régime parlementaire a été établi dans la colonie en 1853; dans le demi-siècle qui a suivi, la population s'est considérablement accrue, et les progrès de la colonisation ont complètement transformé la Nouvelle-Zélande. La superficie de la colonie, y compris les îles Chatham, est d'environ 271 000 kilomètres carrés; sa population, en 1907, était d'environ 935 000 habitants, dont environ 47 000 Maoris. La capitale de la colonie est Wellington, dans l'île du Nord.

Nous empruntons les renseignements qui suivent à un document officiel, publié par le Département d'éducation de Wellington en mai 1907.

De 1853 à la fin de 1876, la Nouvelle-Zélande fut divisée en plusieurs provinces, ayant chacune un gouvernement séparé. Entre 1855 et 1857, une organisation plus ou moins rudimendaire de l'instruction publique fut établie dans les provinces principales: les écoles primaires furent administrées par des comités locaux, et par un bureau central ou quelque autre autorité placée au chef-lieu de la province. Les dépenses étaient couvertes par des impôts de capitation levés sur les chefs de famille, la rétribution scolaire des enfants, des taxes sur les propriétés, des dons et legs, et des subventions du trésor provincial. Il était pourvu à l'instruction religieuse.

Après l'abolition des provinces en 1876, les diverses organisations provinciales de l'éducation continuèrent à fonctionner jusqu'à l'adoption de l'organisation actuelle, qui est entrée en vigueur en 1878, et qui est restée la même, sans changement, pendant un quart de siècle. Cette organisation diffère de la plupart des anciennes organisations provinciales en ce que l'instruction est devenue gratuite, obligatoire et laïque; mais elle conserve encore des traces de son origine, notamment dans ce fait qu'outre l'administration centrale, remise au Département d'éducation, il existe toujours une administration provinciale confiée à des bureaux ou *Boards*, en sorte que les membres du personnel enseignant et même les inspecteurs sont des fonctionnaires des *Boards* et non pas du Département d'éducation.

La colonie est divisée en treize districts d'éducation, qui généralement correspondent aux anciennes provinces ou à quelqu'une de leurs subdivisions. Ces districts sont subdivisés en un grand nombre, toujours croissant, de districts scolaires, dans chacun desquels se trouve un comité scolaire (*School Committee*) de cinq à neuf membres, élu annuellement par les chefs de famille (*householders*). Dans chaque district d'éducation il y a un bureau d'éducation (*Education Board*) de neuf membres, dont trois sont élus chaque année pour un terme de trois ans par les membres des comités scolaires. Un *Act* de 1905 a divisé chaque district d'éducation en trois *wards*, dont chacun élit trois des neuf membres du *Board*. Le comité scolaire administre les écoles du district scolaire, sous la surveillance du bureau, qui s'exerce par des inspecteurs. C'est le bureau scolaire qui nomme et révoque les instituteurs et les institutrices, mais seulement après avoir pris l'avis du comité.

Le Département d'éducation, présidé par le ministre de l'éducation, est chargé, en premier lieu, de la surveillance générale et de la direction de l'instruction primaire, et, en outre, du développement et de l'extension de l'instruction secondaire et technique. C'est lui qui a la direction immédiate des écoles destinées aux enfants de la race maori, des écoles pour l'enfance abandonnée ou criminelle, des écoles de sourds-muets, et qui distribue les subventions accordées par le Parlement de la colonie pour les bibliothèques publiques. Afin de fournir aux élèves des écoles primaires publiques une lecture convenable, le Département publie un journal des écoles (*School Journal*), qui est distribué gratuitement. Le ministre est tenu d'adresser chaque année au gouverneur de la colonie un rapport sur les progrès et la situation de l'éducation publique.

La manière en laquelle les dispositions des diverses lois relatives aux écoles primaires publiques doivent être exécutées est fixée par des règlements arrêtés par le gouverneur en conseil. Parmi les matières ainsi règlementées sont les suivantes : les registres de fréquentation, l'autorisation des livres de classe, l'inspection des écoles et les examens, les certificats d'aptitude des maîtres et maîtresses, les écoles normales, les *pupil-teachers*, les examens pour l'obtention des bourses d'enseignement secondaire et technique, pour l'admission et l'avancement dans le service public, l'instruction manuelle et technique, les bourses, les corps de cadets des écoles publiques, le personnel enseignant et ses traitements, le paiement des subventions aux bureaux d'éducation, et la vérification des comptes de ces bureaux.

Une des principales fonctions du Département est de répartir entre les bureaux d'éducation et les autres autorités scolaires, de la manière prescrite par la loi, les subsides votés par le Parlement pour le traitement des maîtres et maîtresses, pour l'entretien des écoles primaires et des écoles normales, des classes secondaires et techniques, pour la construction et l'entretien des maisons d'école, et pour l'enseignement supérieur.

### Enseignement primaire.

Les écoles primaires publiques sont appelées *public schools*, « écoles publiques ».

De 1878 à 1901, les dépenses des écoles publiques ont été couvertes principalement par une subvention fournie par le revenu consolidé de la colonie, à raison de £ 3 15 shillings par an pour chaque élève présent (d'après le chiffre de la fréquentation moyenne), à laquelle s'ajoutaient une allocation supplémentaire par tête d'élève, variant de 4 à 10 shillings, et des subsides s'élevant à une somme totale annuelle d'environ £ 45 000 pour la construction et l'entretien de maisons d'école. Durant cette période, chaque *Board* avait son échelle particulière de traitements, et il y avait une inégalité considérable dans la rémunération des instituteurs suivant les districts. Mais le *Public School Teachers Salaries Act* de 1901 a fixé la relation entre le nombre et le traitement des maîtres d'une école et le nombre des élèves, et les *Boards* reçoivent maintenant des sommes suffisantes pour payer aux maîtres les salaires déterminés par la loi, outre un subside par tête, de 11 sh. 3 d. pour les dépenses générales et de 1 sh. 6 d. pour des bourses d'enseignement secondaire, ainsi que d'autres petits subsides avec diverses affectations spéciales, et des subventions

pour les maisons d'école comme auparavant, mais dans une mesure beaucoup plus libérale. Environ deux tiers de leurs ressources totales sont absorbés par le paiement des salaires du personnel enseignant. Le reste forme le fond qui sert à l'entretien des écoles et des autres bâtiments, au paiement du traitement des inspecteurs et des divers employés, ainsi qu'à celui de divers subsides alloués aux comités pour le chauffage, le nettoyage, des dépenses imprévues, et les bibliothèques scolaires. Les fonds à la disposition d'un comité peuvent être accrus par des dons et des souscriptions, et le produit des amendes publiques pour infractions à l'obligation scolaire. Les sommes allouées aux *Boards* en 1905 pour tout ce qui concerne l'instruction primaire se sont élevées à un total de £ 614 315, ce qui représente £ 4 9 sh. 3 d. 1/3 par élève (d'après la fréquentation moyenne).

Il ne peut pas être perçu de rétribution scolaire dans les écoles publiques. Les membres des bureaux d'éducation et ceux des comités scolaires ne reçoivent aucune rémunération pour leurs services.

Les écoles sont ouvertes à tous les enfants de l'âge de cinq ans à celui de quinze, et la fréquentation est obligatoire de l'âge de sept ans à celui de quatorze. L'instruction est entièrement séculière ; mais un enseignement religieux peut être donné, avec le consentement du comité, dans le bâtiment scolaire en dehors des heures de classe. Les matières d'enseignement sont la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire et la composition anglaises, la géographie, l'histoire et l'instruction civique, l'instruction morale, les éléments des sciences physiques et naturelles, le dessin, le chant, les principes de l'hygiène, la gymnastique et les exercices militaires, les travaux manuels, et, pour les filles, les travaux à l'aiguille.

Le transport gratuit en chemin de fer est accordé aux élèves âgés de quinze ans au plus qui se rendent à l'école pour y recevoir l'instruction primaire, aux élèves âgés de dix-neuf ans au plus qui sont titulaires d'une place gratuite dans une école secondaire, aux élèves inscrits dans les écoles primaires ou secondaires qui voyagent pour assister à des classes d'enseignement manuel ou technique spécialement organisées dans divers centres, et, sans limite d'âge, aux titulaires de places gratuites dans des écoles techniques. Des réductions de prix sont accordées à d'autres catégories d'élèves fréquentant les écoles secondaires et techniques.

Il n'y a pas, dans la colonie, d'établissements publics pour l'instruction des enfants au-dessous de l'âge de cinq ans, mais des jardins d'enfants gratuits ont été établis par des fondateurs particuliers dans quelques villes. Il peut être alloué à ces jardins d'enfants une subvention annuelle de £ 2 par tête d'élève (calculée sur la fréquentation moyenne), à la condition que le salaire du personnel enseignant ne descende pas au-dessous d'un certain minimum, et qu'une somme égale au subside soit versée par des dons ou des souscriptions.

*Personnel enseignant des écoles publiques.* — Des certificats de compétence sont délivrés aux membres du personnel enseignant à la suite d'examens organisés par le Département d'éducation, ou moyennant la preuve qu'un examen équivalent, organisé par une autorité publique compétente, a été subi avec succès par l'impétrant. Il y a cinq classes de certificats : celui de la classe E (la dernière) indique que le porteur est en possession d'une bonne éducation anglaise par rapport aux matières formant le programme de l'enseignement primaire dans les écoles publiques de la colonie; celui de la classe A (la plus élevée) est réservé aux gradués des universités qui ont obtenu les honneurs de première ou de seconde classe. Il n'est plus fait, aujourd'hui, d'examens en vue d'obtention de certificats de la classe E, et il n'est plus délivré de certificats de cette classe, excepté dans un petit nombre de cas, lorsqu'un examen équivalent subi ailleurs, d'un niveau inférieur à celui de la classe D, a paru mériter qu'il en fût tenu compte. Dans chaque classe il y a cinq divisions, pour la formation desquelles on fait entrer en compte, en partie, le mérite, et en partie, mais à un moindre degré, la durée des services; la division 1 représente le degré le plus élevé de l'échelle et la division 5 le degré inférieur. Dans la classe D, qui renferme la majorité des membres du personnel enseignant, le degré de capacité requis est, pour la plupart des points, le même que pour l'immatriculation à l'université de Nouvelle-Zélande. Avant qu'un certificat de n'importe quelle classe puisse être délivré, il faut que le candidat ait au moins deux années de service dans l'enseignement.

La première liste d'instituteurs et d'institutrices munis du certificat conformément à l'*Education Act* de 1877 a été publiée le 2 juillet 1879, et contenait 749 noms. La vingt-huitième liste a été publiée le 6 juillet 1906, et contenait 3192 noms. Le tableau suivant montre le progrès réalisé depuis 1879 dans le degré de capacité du personnel enseignant de la colonie :

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| 1879. . . . . | 0.0 | 3.33 | 5.74 | 27.77 | 65.15 |
| 1906. . . . . | 2.69 | 6.29 | 6.08 | 50.77 | 34.17 |

Il y a des *pupil-teachers* (élèves-maîtres) dans le personnel enseignant de toutes les écoles qui comptent plus de quatre-vingt-dix élèves (les écoles d'application annexées aux écoles normales exceptées), mais des mesures ont été prises dans ces dernières années pour en réduire le nombre, et la tendance est de réduire également la période de service et le nombre des heures d'enseignement quotidien; d'autre part, la moyenne de l'âge des personnes employées comme *pupil-teachers,* ainsi que le niveau de leurs aptitudes, ne cessent de s'élever progressivement. Beaucoup de ceux qui portent aujourd'hui le nom de *pupil-teachers* sont en réalité, par l'âge et par les aptitudes, des instituteurs ou institutrices déjà partiellement qualifiés et qui travaillent à acquérir l'expérience pratique nécessaire. La durée de l'apprentissage prévue par les règlements des divers *Boards* est généralement de quatre ans; une dispense d'une année est accordée aux candidats qui ont passé avec succès l'examen appelé *Civil Service Junior Examination*; cette dispense est de deux ans pour ceux qui ont passé l'examen d'immatriculation à l'université, ou qui ont obtenu un nombre déterminé de points à l'examen pour les certificats de la classe D. La rémunération des *pupil-teachers*, sans distinction de sexes, est de £ 45 à £ 60 par an pour ceux qui sont obligés de vivre loin de leur famille, et de £ 25 à £ 55 dans d'autres conditions.

Il y a, pour les *pupil-teachers* qui ont accompli de manière satisfaisante leur période de service, et pour les autres personnes qui veulent se consacrer à la carrière de l'enseignement, quatre écoles normales (*training colleges*), entretenues entièrement aux frais de la colonie, et placées dans les quatre principaux centres de la population (Wellington, Auckland, Christchurch, Dunedin), où se trouvent aussi des collèges affiliés à l'université de la Nouvelle-Zélande. L'administration de ces écoles normales est confiée au *Board* du district, sous la réserve, pour certains cas, de l'approbation du ministre de l'éducation. Le niveau de connaissances exigé pour l'admission est à peu près celui de l'examen d'immatriculation à l'université, et le cours d'études de l'école normale est mis en relation aussi intime que possible avec celui des leçons faites au collège universitaire de la ville. Tous les élèves sont tenus de suivre des leçons au collège; le principal de l'école normale fait toujours partie du personnel enseignant du collège universitaire à titre de professeur de pédagogie.

Les élèves de l'école normale qui ont achevé la période de service des *pupil-teachers* reçoivent un subside annuel de £ 30, et un second subside de £ 30 s'ils sont obligés, pour suivre les cours de l'école, de vivre loin de leur famille. Ceux qui n'ont pas été *pupil-teachers* reçoivent un subside annuel de £ 10. Pour tous les élèves, la fréquentation des classes du collège universitaire est gratuite. Il existe en outre, pour les élèves de la seconde catégorie, un certain nombre de bourses de pension, qui placent les titulaires dans la même situation que s'ils avaient été *pupil-teachers*.

Le nombre des étudiants auxquels ces divers subsides peuvent être accordés est, en tout, de 320 (80 dans chaque centre); la majorité d'entre eux sont tenus de passer deux années à l'école normale. En 1905, année où fut inauguré un système plus libéral que précédemment, le total de la dépense faite pour la préparation des instituteurs et des institutrices, y compris des subventions à des classes où sont enseignées diverses matières spéciales dans différents centres, et les salaires du personnel enseignant des écoles d'application annexées aux écoles normales, a été de £ 11 718. En 1908, année où les quatre écoles normales se sont trouvées en pleine activité, la dépense a été d'environ £ 30 000.

Les salaires du personnel enseignant sont de £ 85 par an, pour un adjoint ou une adjointe (*assistant*) dans une école de plus de quarante élèves, à £ 400 pour le directeur ou la directrice (*head teacher*) dans une école de plus de 960 élèves. Le directeur (ou la directrice, est généralement logé; s'il ne l'est pas, il touche une indemnité de logement allant de £ 10 pour une école de plus de huit élèves à £ 50 pour une école de 421 élèves et au-dessus. Si l'instituteur ou l'institutrice n'est pas muni du certificat, une diminution de 10 % est faite sur son salaire.

Le total de tous les salaires et de tous les subsides payés aux instituteurs et institutrices des écoles primaires, y compris les *pupil-teachers*, dans l'année 1905, a été de £ 431 090, ce qui représente un salaire moyen de £ 113 17 sh. 6 d. Si on laisse de côté les *pupil-teachers* et les subsides payés aux instituteurs et institutrices adultes, la moyenne du salaire pour les adultes a été de £ 128 17 sh. 6 d.; cette moyenne a été de £ 174 15 sh. pour les hommes, et de £ 96 7 sh. pour les femmes.

*Pensions de retraites.* — Un *Act* de 1905 a établi une caisse de retraites jouissant de la garantie de l'Etat: les instituteurs et institutrices et toutes autres personnes occupant un emploi dans le service de l'instruction peuvent en devenir membres. Les cotisations sont de 5 ou 10 % du salaire de la personne participante, suivant l'âge auquel elle commence ses versements. La caisse des retraites verse à un instituteur ou à une institutrice mis à la retraite une pension annuelle s'élevant à la soixantième partie du salaire total touché par l'intéressé durant chacune des années où il a versé des cotisations à la caisse.

*Corps de cadets dans les écoles primaires.* — Dans beaucoup d'écoles primaires où le nombre des garçons âgés de plus de douze ans est suffisant, des corps de cadets ont été formés; l'Etat fournit les armes et les munitions. C'est en 1899 qu'ont été créés les premiers corps de cadets à l'école primaire, et ce mouvement a fait de grands progrès depuis. A la fin de 1906 il y avait 280 corps, avec un effectif d'environ 14 000 cadets. Des bataillons sont formés lorsque les circonstances le permettent. En règle générale, le cadet doit figurer comme élève sur le registre d'inscription de l'école à laquelle le corps appartient, et, s'il a moins de douze ans, il doit avoir atteint la taille de quatre pieds sept pouces, et être bien constitué. Les corps reçoivent un subside annuel de 2 sh. 6 d. par cadet, et sont fournis de fusils non susceptibles de tirer, et de ceinturons. Les casquettes, les havresacs, etc., sont achetés au moyen du subside. L'uniforme comprend simplement une casquette, un jersey bleu à col blanc, un ceinturon et des nickerbockers. De petits fusils et des munitions sont fournis pour les exercices de tir, et des prix ont été établis tant par le gouvernement que par des particuliers.

*Bibliothèques.* — Le gouvernement accorde des subventions aux bibliothèques publiques, municipales et autres, qui sont un puissant moyen de contribuer aux progrès de l'instruction du peuple. Le nombre des bibliothèques qui ont participé aux subventions a été en 1905 de 430.

*Statistique de l'enseignement primaire.* —Voici le tableau comparé de la situation de l'enseignement primaire en décembre 1877 et en décembre 1905 :

| | 1877 | 1905 |
|---|---|---|
| Population (Maoris non compris) | 417 622 | 882 462 |
| Nombre des écoles primaires publiques | 730 | 1 806 |
| Elèves inscrits | 55 688 | 137 623 |
| Instituteurs | 648 | 1 302 |
| Institutrices | 449 | 1 835 |
| Elèves-maîtres | 82 | 151 |
| Elèves-maîtresses | 221 | 528 |
| Inspecteurs | 10 | 31 |

Sur les 137 623 élèves inscrits en 1905, il y avait 71 950 garçons et 65 673 filles.

### Enseignement secondaire.

Il y a dans la colonie une quarantaine d'établissements d'enseignement secondaire, *high schools* ou *colleges*, administrés par des corps qui doivent leur existence à divers *Acts* du Parlement, et dont le revenu est tiré, dans une proportion plus ou moins considérable, des fonds publics. A la fin de 1905, le personnel enseignant employé dans ces établissements comprenait 195 professeurs fixes (*resident*) et 51 professeurs non fixes (*visiting*); le nombre total des élèves inscrits était de 2467 garçons et 1593 filles. Dans les centres les plus populeux, il y a généralement des écoles distinctes pour les filles et pour les garçons. La rétribution scolaire, dans ces établissements, varie de six à treize guinées par an et par élève, avec une moyenne de huit à dix guinées; mais, grâce à une organisation très libérale de bourses et de places gratuites, un nombre considérable d'élèves, dans la plupart des établissements, se trouvent recevoir gratuitement l'instruction. Il a été payé par le gouvernement, en 1906, pour des places gratuites dans les écoles secondaires, aux divers corps qui les administrent, une somme totale de £ 19 498, et la dépense pour cet objet va en croissant. Le système est organisé de la façon suivante : les élèves remplissant certaines conditions — par exemple, avoir obtenu une bourse, ou avoir participé de façon satisfaisante aux concours pour les bourses, ou avoir achevé le cours d'études de l'école primaire en obtenant un certificat de bonnes études (*certificate of proficiency*) — sont admis gratuitement pour deux ans dans une école secondaire, l'Etat payant pour eux aux corps administratifs les frais d'études suivant une échelle mobile déterminée par l'importance de la dotation de l'école. En passant un examen à la fin de ces deux années, l'élève peut voir sa place gratuite prolongée pour deux ou trois ans de plus, sous le nom de *senior free place*, jusqu'à ce qu'il ait atteint l'âge de dix-neuf ans.

Les places gratuites peuvent être aussi occupées dans les divisions secondaires des *high schools* du district, c'est-à-dire dans des écoles qui ont le caractère d'une école primaire supérieure avec une division spéciale pour l'enseignement secondaire. Ces écoles sont au nombre d'une soixantaine; elles sont placées pour la plupart dans des districts ruraux : à la fin de 1905, le nombre des élèves inscrits dans ces divisions était de 2872. Dans les mêmes conditions peut être obtenue l'admission gratuite aux classes techniques qui existent dans de nombreux centres; et les paiements faits à ce titre forment une portion notable de la dépense annuelle pour l'éducation technique.

### Instruction manuelle et technique.

Des classes techniques, où l'on enseigne diverses branches d'art pur et appliqué, de sciences, de technologie, d'économie domestique, et de commerce, et des classes de continuation qui donnent un enseignement général, ont été organisées dans une soixantaine de localités par les autorités scolaires de différents districts d'éducation. Le nombre total de ces classes, qui fonctionnent conformément aux *Regulations for Manual and Technical Instruction*, est d'environ un millier. Il y a plus de vingt écoles techniques et écoles d'art, plus ou moins complètement équipées, où une instruction de ce genre est donnée. Un enseignement régulier du travail manuel, en conformité des *Regulations* ci-dessus mentionnées, est aussi donné dans neuf cents écoles primaires et secondaires. Dans les classes élémentaires, les matières les plus généralement enseignées sont le modelage,

le découpage et le pliage du papier, le cartonnage, le dessin; dans les classes supérieures, la cuisine, le travail du bois, et diverses branches des sciences. Une grande importance est attachée à l'enseignement élémentaire de l'agriculture, qui se donne au moyen des jardins scolaires, dont il y a une centaine en activité.

La dépense totale du gouvernement pour l'instruction manuelle et technique a été, en 1906, de £ 63 403, dont £ 25 595 ont été payées en subsides qui n'excèdent généralement pas 3 d. par élève et par heure.

Le Département d'éducation fait passer chaque année des examens sur divers sujets de science, d'art, et de technologie, au nom du *Board of Education*, South Kensington, et du *City and Guilds of London Institute*. Sur les 789 candidats qui se sont présentés à l'examen en 1906, 509 ont réussi.

Sept écoles des mines, destinées surtout aux ouvriers mineurs, reçoivent des subsides du Département des mines dans les différents districts miniers de la colonie. La dépense faite par l'Etat pour ces écoles en 1906 a été de £ 2837. Quatre bourses, mises annuellement au concours, donnent droit aux titulaires à une pension de £ 50 pendant trois ans et à l'enseignement gratuit à l'université d'Otago. Il y a des chaires pour l'enseignement de l'art des mines à l'université d'Otago et au collège universitaire d'Auckland.

L'enseignement technique est donné dans plusieurs institutions de haut enseignement : il y a une école de médecine et une école des mines à l'université d'Otago; une école du génie et de science technique au collège de Canterbury; une école des mines au collège d'Auckland. Il existe aussi une école d'agriculture convenablement dotée. Une subvention spéciale de £ 2000 est accordée chaque année à chacun des quatre collèges universitaires, pour l'enseignement du commerce et de l'art des mines; du droit et des sciences; du génie et de l'art des mines; de la médecine et de l'art vétérinaire.

## Enseignement supérieur.

L'université de la Nouvelle-Zélande est un corps institué par une charte, et composé d'un chancelier, d'un vice-chancelier, d'associés, et de gradués. Elle est régie par un sénat formé de vingt-quatre associés (*fellows*), y compris le chancelier et le vice-chancelier. De ces *fellows*, quatre sont nommés par le gouverneur en conseil, huit par les administrateurs des quatre collèges affiliés, quatre par le personnel enseignant de ces collèges, et huit par les gradués de ces mêmes collèges. Les fonctions de *fellow* durent six ans. L'université est un corps d'examinateurs, non un corps enseignant; quatre institutions enseignantes lui sont affiliées : l'université d'Otago, fondée en 1869, à Dunedin; Canterbury College, fondé en 1876, à Christchurch; Auckland University College, fondé en 1882, à Auckland; et Victoria College, fondé en 1897, à Wellington.

L'université peut conférer les grades de bachelier et de maître ès arts, ainsi que ceux de bachelier et docteur en droit, en médecine, ès sciences, en musique; elle est en instance pour obtenir le droit de décerner des grades dans d'autres facultés. Les examinateurs pour les grades de la faculté des arts et de la faculté des sciences sont choisis parmi les hommes les plus éminents appartenant à des universités du Royaume-Uni. La perte de temps occasionnée par l'envoi des travaux des candidats en Europe pour y être examinés est amplement compensée par le prestige attaché à des grades qui ne sont pas conférés sur la décision de juges locaux, mais sur le jugement impartial d'examinateurs éloignés et d'un mérite reconnu. L'université reçoit du trésor colonial une somme annuelle de £ 3000, dont la moitié est employée à des bourses d'études; en plus de cette subvention règlementaire, elle a reçu en 1905 £ 3988 pour droits d'examen, £ 448 pour droits relatifs à des grades et à des certificats, et £ 920 provenant d'intérêts de capitaux : soit un total de £ 8356. La dépense pour les bourses et les prix a été, en 1905, de £ 2084; les dépenses pour examens, de £ 3515; les dépenses générales, de £ 1860; total, £ 7459.

Les quatre institutions enseignantes ont chacune leur dotation; celles de l'université d'Otago et de Canterbury College sont considérables. L'université d'Otago a un personnel de vingt-neuf professeurs et lecteurs; Canterbury College en a douze, Auckland University College neuf, et Victoria College neuf. Le nombre des étudiants immatriculés suivant des cours à ces quatre collèges affiliés était, en 1905, de 713 hommes et 445 femmes; le nombre des étudiants non immatriculés était de 132 hommes et 122 femmes.

Il existe six bourses d'une valeur annuelle de £ 40 chacune, plus la gratuité de l'enseignement, destinées à des Maoris qui veulent faire des études dans les collèges universitaires : trois pour des étudiants en médecine seulement, et trois valables pour n'importe quelle faculté, y compris la médecine. En 1905, il y avait trois boursiers maoris : l'un à la faculté de médecine, un autre à la faculté des arts, le troisième à la faculté de droit.

## Ecoles spéciales.

*Ecoles pour les indigènes.* — En plus des nombres déjà donnés, il y avait dans les écoles primaires publiques, en 1905, 3786 enfants (2104 garçons, 1682 filles) appartenant à la race indigène (les Maoris), en y comprenant les métis. Il y avait aussi quatre-vingt-quinze écoles de village entretenues par le gouvernement pour les Maoris, dans les localités où il n'a pas été établi d'écoles publiques par les *Boards*. Le personnel enseignant de ces écoles comprenait 73 maîtres et 21 maîtresses, plus 87 adjoints ou adjointes et 15 maîtresses de travaux à l'aiguille. Les salaires des maîtres varient de £ 19 16 sh. 8 d. à £ 269 5 sh. 10 d.; ceux des maîtresses, de £ 60 à £ 176 13 sh. 9 d.; ceux des adjoints et adjointes, de £ 9 8 sh. 4 d. à £ 50; ceux des maîtresses de travaux à l'aiguille, de £ 6 16 sh. 3 d. à £ 18 15 sh. Les adjoints et adjointes et les maîtresses de travaux à l'aiguille sont généralement des membres de la famille du maître ou de la maîtresse. Le nombre des élèves inscrits dans ces écoles était de 3863 (2118 garçons et 1745 filles). Beaucoup de ces enfants sont de sang mêlé : 80,8 % étaient de sang maori soit pur, soit prépondérant; dans 8,4 %, le sang européen était prépondérant; 10,8 % étaient des métis proprement dits (*halfcast*).

Le cours d'études dans les écoles indigènes diffère de celui des écoles publiques, et le niveau des examens y est moins élevé pour certaines matières; cela tient au fait que l'élève maori doit apprendre la langue anglaise en plus de la sienne, et que tout l'enseignement lui est donné dans une langue qui est pour lui un idiome étranger. Les Maoris sont admis dans les écoles de village avant l'âge de cinq ans, et peuvent y rester au delà de l'âge de quinze ans.

Outre les écoles du gouvernement, il y a douze écoles dénominationnelles (confessionnelles), soumises à l'inspection du Département d'éducation : six d'entre elles sont des externats, les six autres sont des internats. Dans une de ces dernières, il y a une classe pour les jeunes garçons maoris qui se préparent à l'examen d'immatriculation de l'université. A la fin de 1905, il y avait dans ces internats 121 garçons et 151 filles de race maori ou de race métisse, sur lesquels 38 garçons et 44 filles étaient titulaires de bourses du gouvernement.

Le gouvernement accorde également des bourses de £ 20 par an à des enfants maoris qui se sont distingués à l'école primaire publique, pour leur permettre de fréquenter des écoles secondaires ou de faire l'apprentissage de certains métiers. En 1905, il y avait 7 boursiers fréquentant des écoles secondaires et 7 boursiers en apprentissage, et en outre 4 jeunes filles se préparant à la profession d'infirmières.

*Ecoles des îles Chatham.* — Le Département d'éducation entretient dans les îles Chatham, lesquelles ne sont pas comprises dans un des districts d'éducation, quatre écoles, qui étaient fréquentées en 1905 par 72 élèves; la dépense de ces écoles a été cette année-là de £ 511, dont £ 360 pour des salaires et £ 105 pour des bourses à utiliser dans une école secondaire de la colonie.

*Enfants négligés, etc.* — Il existe sept écoles spé-

ciales, *industrial schools*, pour l'entretien et l'éducation d'enfants abandonnés, négligés, et criminels, et quatre écoles de la même catégorie appartenant à l'Eglise catholique, mais soumises à l'inspection du gouvernement. Un enfant admis dans une de ces institutions y reste, sous la tutelle légale du directeur, jusqu'à ce qu'il ait atteint l'âge de vingt et un ans, ou qu'il ait été libéré. Il réside dans l'institution, ou bien il est autorisé à vivre avec des amis en liberté conditionnelle, ou il est placé en pension dans une famille; et, s'il est en âge de gagner sa vie, il est mis en condition chez un patron. Les *industrial schools* du gouvernement placent en pension tous les élèves dont l'âge et le caractère le permettent : il y a beaucoup d'« élèves » qui ne mettent jamais le pied dans l'établissement, du jour de leur admission à celui de leur libération. Toute famille dans laquelle se trouve un élève d'une *industrial school* doit être inspectée par une dame visiteuse et par un fonctionnaire du Département d'éducation; la dame visiteuse adresse un rapport mensuel au directeur de l'institution.

Le nombre des enfants inscrits sur les registres des *industrial schools* était, en décembre 1905, de 1953, dont 648 résidaient dans les institutions, 573 étaient en pension, 437 étaient en condition chez un patron, et 195 vivaient avec des amis en liberté conditionnelle. Sur les 75 restants, 15 étaient dans des *homes* ou refuges, 9 dans des hôpitaux ou des hospices d'aliénés, 3 en prison, et 48 étaient absents sans permission.

Deux de ces écoles ont le caractère d'écoles de réforme. Le nom d'*industrial schools*, appliqué à ces maisons, est une survivance d'une ancienne époque, et représente une idée aujourd'hui abandonnée. Les élèves de ces établissements n'y sont nullement préparés à l'exercice d'un métier, mais sont généralement placés chez un patron à l'âge de quatorze ans pour y faire un apprentissage comme les autres jeunes gens de leur âge.

*Sourds-muets et aveugles.* — Il y a une école de sourds-muets, placée sous la direction du gouvernement. La méthode employée est la pure méthode orale. L'école comptait 63 élèves (34 garçons et 29 filles) à la fin de 1905. Les dépenses totales de l'école ont été en 1905 de £ 4606; sur cette somme, £ 430 ont été payées par les familles des élèves.

Il existe une institution pour les aveugles, administrée par des *trustees*, et dans laquelle 24 élèves ont été entretenus par le gouvernement en 1905, pour une somme de £ 566, sur laquelle £ 101 ont été versées par les familles des élèves.

*Budget de l'instruction publique.* — La somme totale des dépenses de toute nature faites par le Département d'éducation pour l'exercice finissant le 31 mars 1906 a été de £ 784865 4 sh. 11 d.

**NUBIE.** — Voir *Égypte* et *Éthiopie*.

**NYON.** — Nyon, l'un des membres les plus actifs de la Société pour l'instruction élémentaire à l'époque de l'introduction en France de l'enseignement mutuel, avait rédigé un *Précis de la méthode d'enseignement mutuel* qui fut publié dans le *Journal* de la Société, numéro d'avril 1816, pages 17 à 43. Ce travail, auquel son auteur ajouta ensuite de plus amples développements, devint un livre, publié la même année sous le titre de *Manuel pratique ou Précis de la méthode d'enseignement mutuel pour les nouvelles écoles élémentaires* (2e édition en 1819). Dès l'été de 1815, un cours normal destiné à former des maîtres pour les écoles d'enseignement mutuel avait été ouvert à Paris par le professeur Martin; après le départ de celui-ci, Nyon continua son œuvre, qui reçut bientôt un appui officiel : le préfet de la Seine, le comte de Chabrol, créa une école normale, et plaça Nyon, avec le titre de professeur, à la tête de cet établissement, ouvert le 21 août 1816 au n° 4 de la rue Carpentier. De Gérando annonça la chose en ces termes dans son rapport à l'assemblée générale de la Société élémentaire, le 23 août 1816 : « M. Nyon, auteur du *Manuel* qui a reçu l'approbation de la Société, continuera à expliquer la théorie de l'enseignement mutuel aux instituteurs qui désirent en être instruits. Aucun sujet n'y sera admis qu'autant qu'il offrira les garanties les plus complètes de moralité et de capacité. » L'enseignement de l'école normale dirigée par Nyon consistait en cours d'une durée de quelques semaines. Le premier avait été ouvert le 21 août; le second dura du 19 octobre au 30 novembre 1816, et fut suivi par 31 personnes; le troisième eut lieu du 22 janvier au 14 mars 1817, et fut suivi par 42 personnes. Nyon continua de la sorte pendant trois années encore, et fut en outre chargé par le préfet de l'inspection des écoles primaires du département de la Seine. On dut constater, au bout d'un certain temps, qu'il n'était pas possible au même homme de remplir ces deux fonctions, et le préfet décida, en avril 1820, tout en maintenant Nyon dans son emploi d'inspecteur, de mettre au concours le poste de professeur de l'école normale : ce fut Sarazin qui l'obtint (juillet 1820). Nous n'avons pu nous procurer sur Nyon d'autres détails biographiques, et nous ignorons l'époque de sa mort.

# O

**OBÉDIENCE (LETTRE D').** — La définition administrative de la *lettre d'obédience* était celle-ci : « Ordre donné à un congréganiste, par son supérieur, de se rendre dans une commune pour y prendre la direction de l'école ». La question de la lettre d'obédience, qui joua un si grand rôle dans l'enseignement primaire en France, de 1819 à 1881, n'a plus aujourd'hui qu'un intérêt historique.

Lorsque l'article 109 du décret du 17 mars 1808 eut affilié les Frères des Ecoles chrétiennes à l'Université impériale, en disant que les Frères « seraient *brevetés* et encouragés par le grand-maître », on put se demander si chaque frère devait recevoir du grand-maître un brevet individuel, ou si c'était la congrégation en bloc qui serait brevetée. Fontanes résolut la question dans le second sens, ainsi que l'expliqua plus tard (7 juillet 1818) le supérieur général des Frères dans une lettre au ministre de l'intérieur Lainé : « Son Excellence [le grand-maître Fontanes] comprit que le diplôme pour une congrégation devait être unique, et le donna tel;... car vouloir obliger chaque frère à un diplôme particulier, ce serait séparer les membres de leur chef et détruire la congrégation ».

Mais l'ordonnance du 29 février 1816 stipula l'obligation, pour tout instituteur, de se munir d'un brevet de capacité délivré par le recteur, et la Commission de l'instruction publique fit alors remettre individuellement des brevets aux Frères des écoles chrétiennes, sans les astreindre à passer un examen. Après deux ans de réflexion, toutefois, les frères qui avaient reçu ces brevets les renvoyèrent, sur l'ordre de leur supérieur général, en alléguant qu'ils n'en avaient pas besoin. Cette attitude des congréganistes détermina le gouvernement à fermer quelques-unes de leurs écoles. Le conflit entre la congrégation et le ministre se termina l'année suivante (1819) par un arrangement « conciliant tous les intérêts » (Ambroise Rendu) : les droits de l'autorité furent reconnus, et celle-ci « consentit à des dispenses » (Voir *Frères des Ecoles chrétiennes*).

La même année 1819, une circulaire du ministre de l'intérieur (3 juin) étendit les dispositions de l'ordonnance du 29 février 1816 aux écoles de filles, et une seconde circulaire (29 juillet) ajouta que les institutrices congréganistes seraient dispensées de se pourvoir de brevets de capacité. « Vous pourrez, écrit le ministre, leur délivrer l'autorisation d'enseigner, d'après l'exhibition de leur *lettre d'obédience*. Ces insti-

tutrices seront ainsi assimilées aux Frères des Ecoles chrétiennes. »

Bientôt de nouvelles congrégations enseignantes d'hommes se formèrent pour profiter de la facilité que leur accordait l'ordonnance du 29 février 1816 d'obtenir l'autorisation en vertu d'une simple ordonnance royale. La première de ces congrégations nouvelles qui sollicita et obtint une autorisation fut celle des Frères de l'Instruction chrétienne, dits de Lamennais; l'ordonnance royale qui l'autorisa (1er mai 1822) stipula, à l'art. 3, que « le brevet de capacité serait délivré à chaque frère de l'Instruction chrétienne sur le vu de la *lettre particulière d'obédience* qui lui aurait été délivrée par le supérieur général de la société ». La même disposition fut reproduite, à partir de ce moment, dans les ordonnances ultérieures qui autorisèrent les autres congrégations enseignantes d'hommes.

La loi du 28 juin 1833 obligea tout individu qui voudrait « diriger » un établissement d'instruction primaire à présenter un brevet de capacité « obtenu après examen ». Le privilège des instituteurs congréganistes se trouva donc aboli, mais seulement pour les directeurs d'école : les adjoints ou sous-maîtres purent exercer sans brevet. Quant aux institutrices, leur privilège avait été maintenu, par prétérition seulement (le titre V, qui devait rendre les dispositions de la loi applicables aux écoles de filles, ayant été retiré par le gouvernement); mais l'ordonnance du 23 juin 1836 le maintint en termes exprès: elle dit, à l'article 13 : « Les institutrices appartenant à une congrégation regieuse... pourront être autorisées par le recteur à tenir une école primaire élémentaire, sur le vu de leur lettre d'obédience ».

La loi du 15 mars 1850 transforma en un droit absolu ce qui était resté, sous la Restauration et la monarchie de Juillet, une tolérance facultative, subordonnée à l'autorisation du recteur; elle dit, à l'art. 49 : « Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'Etat ». En ce qui concerne les congréganistes hommes, on n'osa pas rétablir leur privilège sous la forme de la lettre d'obédience; mais on créa à leur usage le *certificat de stage* (art. 47) : « le stage, si facile à faire accomplir par les jeunes gens appartenant aux congrégations religieuses, les dispense de tout examen et brevet de capacité, » écrivait l'abbé Dupanloup dans une brochure anonyme.

Lors de la discussion de la loi du 10 avril 1867, Jules Simon, Eugène Pelletan, Léonor Havin et quelques autres membres du Corps législatif présentèrent un amendement tendant à la suppression de la lettre d'obédience : cet amendement fut écarté par le motif qu'il aurait eu pour résultat de rendre à peu près impossible le recrutement des institutrices, au moment où la loi nouvelle allait doter le pays de plusieurs milliers d'écoles de filles.

La loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité de l'enseignement primaire a fait de la possession du brevet de capacité une condition absolue de l'admission aux fonctions d'instituteur et d'institutrice, soit titulaire, soit adjoint ou adjointe, et a aboli toutes les équivalences admises par la loi de 1850.

**OBERLIN**. — Jean-Frédéric Oberlin, l'apôtre et le civilisateur du Ban-de-la-Roche, naquit à Strasbourg le 31 août 1740. Il connut, dès son enfance, les bienfaits d'une forte discipline. Son père, professeur au gymnase protestant de Strasbourg, élevait sa nombreuse famille — sept fils et deux filles — avec une extrême austérité; il s'efforçait d'inculquer à ses enfants ses habitudes d'ordre, d'économie, et de générosité à l'égard des pauvres. L'homme qui devait consacrer un ministère de cinquante-neuf ans au relèvement d'une population d'indigents n'eût pu être élevé à meilleure école.

Après avoir achevé ses études de théologie, Oberlin accepta une place de précepteur et se voua pendant quelques années à l'enseignement. Il écrivit à cette époque dans son journal des règles de conduite qui montrent que la discipline paternelle avait produit ses fruits; le futur pédagogue préludait à son œuvre en terminant avec une étrange vigueur sa propre éducation : « Je veux m'efforcer, » écrivait-il, « de faire toujours le contraire de ce qu'un penchant sensuel pourrait exiger de moi. Je ne mangerai et ne boirai donc que peu, et jamais plus qu'il ne faut pour la conservation de ma santé. Quant aux mets que j'affectionne le plus, j'en prendrai moins que de tous les autres. — Je veux chercher à dompter la colère qui souvent s'empare de moi. — Je veux m'abstenir de tous termes injurieux. — Je veux exercer les devoirs de mon état avec la dernière exactitude et la plus grande ponctualité; autant que possible, je commencerai mes leçons à l'heure sonnante, et si cela ne se peut, je resterai d'autant plus longtemps l'heure écoulée. — Je veux consacrer tous les moments disponibles aux études, pour me rendre le plus tôt possible apte aux fonctions de prédicateur. — Je veux me contenter du moins qu'il faut en fait de garde-robe et de mobilier, pour que je n'aie pas besoin de donner un grand nombre de leçons : je pourrai alors vaquer d'autant mieux à celles que j'aurai, et mes études seront moins interrompues. »

Il ajoute en marge de cet article : « Détache toujours quelque partie de tes revenus pour les pauvres et administre ce fonds en bon gérant : quant au reste, sois aussi économe que possible; paie ceux qui te servent de manière à ce qu'ils soient contents, tâche néanmoins de te passer de secours inutiles, mets-y la main toi-même; que ton habillement soit propre, mais simple; qu'il en soit autant de tes meubles; si tu dépenses peu, il ne te faut pas une grande recette. »

Et ce que le jeune précepteur écrivait, il le faisait; sa vie était celle d'un stoïcien.

A cette époque, il reçut une visite qui décida de tout son avenir. Stuber, le pasteur du Ban-de-la-Roche, était obligé à cause de sa santé de quitter son poste et cherchait un successeur. C'était alors un bien misérable pays que le comté du Ban-de-la-Roche. Séparé de la plaine d'Alsace par le vaste plateau du Champ-du-Feu, un des massifs les plus froids et les plus élevés des Vosges, le Ban-de-la-Roche est formé par quelques vallons étroits dont les pentes abruptes et rocailleuses envoient leurs cours d'eau dans la Bruche. Les flancs de la montagne sont couverts çà et là de forêts de hêtres et de sapins, plus souvent encore déboisés, parsemés de roches de granit et recouverts d'une maigre végétation de genêts. Dans ces gorges sauvages s'étaient réfugiées, à diverses époques et en particulier pendant les guerres de religion, des familles originaires de France, d'Allemagne, de Suisse et d'Italie. Le mélange des races avait donné à ce petit peuple une physionomie à part : vivant entre l'Alsace et la Lorraine, il n'était devenu ni Alsacien ni Lorrain; son langage était un patois roman informe, où les sons gutturaux de la Suisse allemande se mêlaient à l'accent traînard du pays de Montbéliard. Ecrasés à la fois par les rigueurs du climat et la violence des hommes, les pauvres habitants de ce canton n'avaient aucune route qui les rattachât à la plaine d'Alsace et permît aux bienfaits de la civilisation d'arriver jusqu'à eux; l'histoire les avait oubliés : au commencement du dix-huitième siècle, le pays subissait encore les droits féodaux les plus implacables. Les pasteurs alsaciens qu'on leur envoyait ignoraient le plus souvent la langue du pays : c'était, en général, pour cause d'indignité qu'on les reléguait dans ce poste perdu. Vers 1750, toutefois, avec l'arrivée du pasteur Stuber, de meilleurs jours se levèrent. Stuber est un homme de cœur; il possède l'étoffe d'un pionnier; il se prend d'une grande pitié pour ce peuple dont personne ne veut, et jette au Ban-de-la-Roche les bases d'une action civilisatrice. Tout est à créer : Stuber songe à tout. Malheureusement, les forces physiques nécessaires à une telle entreprise lui font défaut : en 1766, il est contraint d'abandonner son œuvre. A qui la confier? On lui parle du jeune Oberlin. Stuber va le surprendre dans sa pauvre mansarde. A la vue de l'aménagement très primitif, du lit de camp entouré de rideaux faits de papier gommé, du poêlon en fer suspendu au-dessus de la lampe, qui brûlait sur la table de travail, et où cuisait une maigre soupe à l'eau, Stuber ne put

retenir une exclamation de joyeuse surprise : « C'est du Ban-de-la-Roche !... Vous êtes l'homme que je cherche. »

En effet, il avait trouvé l'homme que réclamait l'œuvre entreprise, l'homme qui devait faire de cette œuvre un chef-d'œuvre de patience, de dévouement et de civilisation chrétienne.

Oberlin arriva au Ban-de-la-Roche au printemps de l'année 1767; il y mourut le 1er juin 1826, après un ministère consécutif de cinquante-neuf ans. A son arrivée à Waldersbach, le village du Ban-de-la-Roche assigné comme résidence au pasteur (la paroisse comprenait cinq villages : Waldersbach, Bellefosse, Belmont, Fouday, Solbach, et trois hameaux), Oberlin fut effrayé de la misérable hutte où logeait tantôt le pâtre de la commune, tantôt le maître d'école, et qui menaçait ruine. Sans songer à réparer la chétive demeure qui lui servait à lui-même de presbytère, il n'eut plus qu'une pensée : bâtir une école. Il dressa lui-même le plan de l'école de Waldersbach ; et, pour avoir raison des difficultés qu'on lui faisait, il s'engagea par écrit vis-à-vis de ses paroissiens à faire tous les frais de l'entreprise. Les fondements de l'école de Waldersbach avaient été jetés le 31 mai 1769. Oberlin poussa la construction avec une telle ardeur que la charpente fut entièrement dressée, après deux mois et demi de travail, le 14 août suivant. Ce n'est toutefois qu'en 1771 qu'Oberlin réussit à faire faire les tables et les bancs. Les ouvriers lui avaient fait défaut jusque-là. La note suivante se rapporte à cette époque : « Je demeurais dans une vieille maison où j'endurai des incommodités et des pertes continuelles par les rats et la pluie qui perçait partout, ne voulant point qu'on m'en donnât une neuve, aussi longtemps que les écoles ne seraient pas convenablement logées ».

Au village de Bellefosse, l'école se tenait à tour de rôle dans chacune des chaumières : inutile de dire dans quelles conditions déplorables. Après beaucoup de peine, Oberlin put trouver un terrain convenable et les ressources nécessaires pour bâtir une maison d'école : celle-ci fut inaugurée le 11 août 1774. La maison d'école de Belmont fut bâtie en 1779 : Oberlin lui-même en avait dessiné le plan. L'école de Fouday ne fut construite que plus tard. Celle de Solbach fut élevée aux frais du maire de cette commune, Martin Bernard : l'exemple d'Oberlin commençait à porter ses fruits et la cause de l'instruction, après s'être heurtée à tous les préjugés de l'ignorance et à toutes les inerties de la misère, était finalement gagnée dans toute l'étendue du Ban-de-la-Roche.

Après les écoles, le personnel enseignant. Les femmes du Ban-de-la-Roche semblent avoir compris plus rapidement que les hommes les intentions de leur pasteur. Ce sont elles en tous cas qui eurent les premières l'honneur de lui fournir le concours dévoué et intelligent qui lui était nécessaire. Voici ce qu'il dit lui-même dans un manuscrit intitulé *Règlements*: « Depuis les deux années que j'exerce mes fonctions, l'éducation négligée de tant d'enfants dans ma vaste paroisse m'a toujours causé bien du chagrin ; c'est un fardeau qui pesait sur mon cœur. Je fis toujours des tentatives pour acheter ou pour bâtir une maison, afin d'en faire une maison d'éducation, mais tout fut en vain. J'apprends enfin, c'était en hiver 1769, que Sara Banzet, de Belmont, qui avait été en condition chez mon devancier Stuber, y avait appris à tricoter très proprement (chose alors rare au Ban-de-la-Roche), que de son propre mouvement elle enseignait à tricoter aux enfants de son village, mais que son père voyait cela de mauvais œil à cause du sacrifice du temps. Cette nouvelle me causa un véritable ravissement. J'allai tout de suite trouver le père, et je fis un accord avec lui pour que sa fille entrât à mon service comme institutrice. »

Telle fut l'origine des *conductrices de la tendre jeunesse* : c'est le nom qu'Oberlin donna à ces institutrices. Telle fut aussi l'origine de ces salles d'asile, ou, selon le terme usité actuellement, de ces *écoles maternelles* qui jouent un rôle si important dans l'éducation de la première enfance. La conductrice Sara Banzet, celle qui la première était entrée dans cette noble carrière, mourut en 1774 à l'âge de vingt-neuf ans : son exemple fut suivi par une élite de femmes, parmi lesquelles se trouvait Louise Scheppler, l'humble paysanne de Bellefosse, qui, par son dévouement à toute épreuve, joint à un bon sens pratique remarquable, fut pendant un demi-siècle la collaboratrice d'Oberlin.

Ce fut ensuite le tour des hommes. Oberlin parvint à former un personnel sérieux d'instituteurs; autour d'eux se groupèrent bientôt des hommes de bonne volonté, entre autres le fidèle Sébastien Scheidecker, qui fut tour à tour instituteur, officier de santé, maire et juge de paix.

Nous insistons sur les débuts de l'activité d'Oberlin, parce qu'ils résument à merveille toute la portée de son œuvre. Oberlin était de la race des éducateurs. Educateur au sens restreint du mot, il avait la passion d'instruire la jeunesse; éducateur au sens plus large, il n'eut d'autre but, durant son long ministère, que de faire de ses paroissiens des hommes capables de liberté, des hommes complets. Toutes les œuvres qu'il entreprend sont inspirées par une intention pédagogique, ce sont pour ainsi dire des leçons de choses qu'il entend faire servir au développement de ses paroissiens. Qu'il plante des arbres fruitiers dans son jardin, ou qu'il s'en aille, la pioche sur l'épaule, réparer une route : tout ce qu'il fait, il le fait pour enseigner aux hommes qui l'entourent comment ils doivent s'y prendre, afin de tirer le meilleur parti des ressources dont ils disposent, afin de multiplier ces ressources par une culture rationnelle et productive, par la construction de ponts et de voies de communication. Il met tout en œuvre pour élever ces esprits grossiers à des conceptions de moralité et d'humanité, en leur faisant toucher du doigt les bienfaits matériels de l'honnêteté individuelle et du dévouement à la chose publique. En toutes circonstances sa préoccupation n'est pas tant de faire œuvre de philanthrope, en fondant certaines institutions utiles à son pays, que de faire œuvre d'*éducateur* en créant des hommes et des citoyens. Et c'est là ce qui communique à l'activité si complexe d'Oberlin une profonde unité.

Le règlement qu'il rédige pour les écoles, tout comme les principes qu'il prêche à ses paroissiens et qui sont à la base des diverses associations d'adultes qu'il s'efforce de fonder, procèdent tous de la même inspiration. Oberlin veut *faire des hommes* de ces enfants dont il s'occupe sans relâche. Il veut *refaire des hommes* de ses paroissiens plus âgés en recommençant avec eux, dans des conditions difficiles, l'œuvre éducatrice dont ils ont été privés. La pensée maîtresse de son activité pédagogique est le haut prix qu'il attribue à la vie humaine et à tout ce qui de près ou de loin contribue à son développement. On dit parfois de certains hommes religieux qu'ils ont la passion des âmes. Cette expression caractériserait fort mal les allures d'Oberlin. Sa passion à lui est infiniment plus concrète : elle a pour objet la vie humaine dans toutes ses manifestations, les plus humbles comme les plus élevées, les plus éphémères comme les plus durables. Il est absurde de nier ou même d'atténuer la ferveur religieuse d'Oberlin, comme l'ont fait quelques-uns de ses biographes. A certains égards, il côtoie le mysticisme le plus ardent. Il s'occupe avec une prédilection marquée des problèmes relatifs à la vie future ; il se demande sans cesse quelles sont les conditions auxquelles sont soumis les trépassés; il croit aux pressentiments, aux visions et même à la possibilité d'une communication avec les morts; il va jusqu'à dessiner un jour une carte géographique du ciel avec cette légende : « Représentation hasardée de la chère patrie des disciples de Jésus-Christ ».

Et d'un autre côté, ce même homme, que l'on serait tenté parfois de considérer comme un exalté, fait preuve de l'esprit le plus pratique, du bon sens le plus terre à terre qu'on puisse imaginer. Sa pensée revient sans cesse, du ciel auquel il rêve, aux plus infimes détails de la vie quotidienne. Il attache aux plus minimes questions une importance qui nous étonne; il administre avec une merveilleuse économie les fonds dont il dispose, si bien qu'il n'est ja-

mais à court en face de tous les besoins qui sollicitent sa générosité. Et le contraste des pensées qui l'agitent se retrouve dans sa prédication. Étrange prédicateur! il débute en entretenant ses auditeurs des joies du ciel; puis il redescend subitement des hauteurs où il les a conduits. Il dirige leur attention sur les négligences dont ils se rendent sans cesse coupables, sur le gaspillage de forces, de temps, le mauvais vouloir qui stérilisent leur activité; il leur montre leurs champs en friche, témoins muets mais éloquents du peu d'intelligence avec laquelle ils cultivent la terre : et pourtant la culture est un des devoirs les plus sacrés imposés à l'homme; puis, leur reprochant l'incurie qu'ils apportent à l'entretien de leurs routes, il donne rendez-vous à tous les hommes qui craignent Dieu et qui sont de bonne volonté pour qu'ils se réunissent le lendemain matin, afin de réparer le chemin qu'il désigne; il y sera avec eux.

Au fond, l'extrême importance qu'Oberlin attache à l'existence terrestre et à tout ce qui sert de cadre à la vie humaine ici-bas est une conséquence directe de sa conception religieuse. Il y a pour lui un lien organique entre le présent et l'avenir; il considère l'existence future comme un simple prolongement de l'existence actuelle; tout ici-bas a donc son importance; tout doit concourir au développement intégral de l'homme; il n'est si modeste ressource, si humble talent que nous ne puissions faire valoir au service de nos semblables. De là aussi l'insistance avec laquelle Oberlin réclame l'exercice de deux vertus sans lien apparent et qui pour lui vont ensemble : l'*horreur du mensonge* — l'homme qui se respecte doit toujours dire la vérité — *et la haine de la prodigalité*, une économie implacable, qui serait de l'avarice si elle n'était dictée par un besoin excessif de libéralité. Ne rien laisser perdre, pour faire le plus de bien possible.

Esquissons maintenant à grands traits le plan pédagogique conçu par Oberlin.

Par les *conductrices de la tendre jeunesse* dont nous nous avons parlé plus haut, il recueille les plus petits enfants dans des chambres spacieuses, et sous une direction toute maternelle; l'amusement occupe une large place; tandis que les plus petits jouent ensemble, les plus grands apprennent à filer, à tricoter, à coudre; l'usage du patois est sévèrement interdit. L'histoire sainte et l'histoire naturelle sont enseignées au moyen d'images. On donne aux enfants le goût du dessin, on leur enseigne à enluminer des cartes géographiques de petit format : la carte du Ban-de-la-Roche, celles de France, de l'Europe, du Planisphère. Cette occupation plaît si fort aux élèves qu'elle passe dans les familles et devient l'amusement des jours de dimanche. Puis, au printemps et en été, les conductrices emmènent les enfants à la promenade; elles leur font trouver, le long des haies ou dans les bois, les plantes qu'elles leur ont décrites.

Pour faire prendre plaisir aux enfants à s'exercer à de petits travaux rustiques, les conductrices leur inspirent le goût des fleurs. En leur enseignant à les dessiner, elles provoquent le désir d'en cultiver eux-mêmes dans leurs jardins où leurs parents leur accordent volontiers quelque petit parterre pour y exercer leur activité. Les conductrices préparent ainsi les enfants à la discipline et aux enseignements de l'école proprement dite.

Nous empruntons ces détails, comme plusieurs qui vont suivre, à une note de Jean-Luc Legrand, insérée dans le rapport fait à la Société royale d'agriculture par François de Neufchâteau. Legrand fut le fidèle collaborateur d'Oberlin pendant les douze dernières années de la vie du patriarche du Ban-de-la-Roche. Ancien directeur de la République Helvétique, ami passionné de l'instruction populaire, Legrand vint fonder au Ban-de-la-Roche l'importante industrie des rubans, attiré surtout dans cette contrée par la sympathie que lui inspiraient les efforts d'Oberlin et par le désir de le seconder. Il avait vécu, pendant sa jeunesse, dans l'intimité des grands pédagogues allemands du dix-huitième siècle, et avait été dans son âge mûr l'ami dévoué de Pestalozzi. Il consacra la dernière partie de son existence à développer et à établir sur des bases scientifiques l'œuvre scolaire d'Oberlin. Il se fit lui-même maître d'école pour former par la pratique et l'exemple les maîtres d'école dont le Ban-de-la-Roche avait besoin. Le nom de Jean-Luc Legrand mérite de rester associé à ceux de Louise Scheppler et d'Oberlin.

Le cycle complet de l'enseignement dont Oberlin nous a laissé le plan embrasse trois périodes :

I. — L'enfant entre dans l'*école des plus jeunes ou commençants*. Le programme de cette école porte : Apprendre aux enfants 1° à déposer les mauvaises habitudes; 2° à acquérir l'habitude de l'obéissance, de la sincérité, de la débonnaireté, du bon ordre, de la bienfaisance, etc.; 3° à connaître les lettres minuscules; 4° à épeler sans livres; 5° à bien prononcer les syllabes et les mots difficiles; 6° la dénomination française juste des choses qu'on leur montre; 7° les premières notions de la morale et de la religion.

Ceci est la tâche de la première classe de l'école des plus jeunes. Cette école comprend trois classes; au sortir de la troisième, l'élève doit savoir lire couramment, écrire lisiblement, additionner, soustraire, multiplier, diviser, et cela sur le tableau noir.

II. — L'élève passe de l'école des plus jeunes à l'*école moyenne*. Dans le programme de la première classe de cette deuxième école, nous trouvons, en outre des matières précédentes dont on entretient et développe la connaissance, les préliminaires de la géographie, l'explication des cartes géographiques sans texte; les fractions jusqu'à la règle de trois; l'enseignement des lettres allemandes. En quittant l'école moyenne, on doit savoir l'allemand sans l'épeler et connaître les premiers éléments du chant d'après les notes.

III. — Vient enfin l'*école des adultes*. L'école des adultes était une sorte de division supérieure comprenant les jeunes gens et les jeunes filles de treize à quinze ans. L'enseignement s'y donnait de grand matin, en été de cinq à huit heures, et n'entravait en rien le travail de la journée. Cette école, comme les deux autres, comprenait trois classes. L'enseignement y était poussé fort loin. Nous y relevons les matières suivantes : histoire naturelle, surtout la botanique; exercices de comptabilité; histoire universelle; traductions du français en allemand; principes de l'agriculture, de la greffe et les règles de santé; la religion avec ses preuves; une idée générale et succincte des sciences et des arts; « connaître les facultés de l'âme, saisir les idées des saisons et du temps, des productions de la terre, des animaux, des hommes, de leur nourriture, habillements, logements, des ouvriers, de leur salaire, de la propriété, donation, échange, héritage, de l'argent, de l'achat, des emprunts, des dettes, des intérêts, des familles, villages, bourgs, villes, des procès et contestations, des magistrats, des états et du bien public, des pays et peuples voisins et éloignés, du cours de la nature, de la puissance, bonté et sagesse de Dieu, de l'immortalité de l'âme, des vertus et des vices, du chemin du bonheur par l'imitation de Dieu en suivant les mouvements de notre conscience et d'après l'exemple de Jésus-Christ ».

Voilà le programme d'éducation et d'instruction conçu et appliqué par Oberlin, il y a plus d'un siècle, dans un des cantons les plus reculés de notre pays; toutes les connaissances théoriques et usuelles que réclame le plein développement de l'homme de la campagne y sont indiquées : éléments de l'hygiène, de l'économie politique, de l'agriculture, de la comptabilité, etc.

Rien de plus concret que ce plan : il est combiné dans l'intérêt d'enfants appelés à vivre dans un certain milieu, en lutte avec des difficultés déterminées que le pédagogue ne perd jamais de vue. Il s'agit d'armer ces enfants de toutes les connaissances qui leur seront utiles dans l'existence qui leur est faite, mais surtout de leur inspirer l'amour de l'étude, de les mettre à même de réfléchir et de devenir leur propre instituteur. Ces montagnards, contraints à dompter les rigueurs de la nature, à tourner et à retourner sans cesse la terre pour lui arracher leur subsistance, iront à leurs rudes labeurs comme des

hommes qui s'y intéressent, qui pensent, qui observent, qui rêvent d'incessants progrès et possèdent suffisamment de connaissances pour les réaliser.

Et c'est ainsi qu'Oberlin, avec je ne sais quelle intuition prophétique, travaillait par avance à la solution d'un des plus graves problèmes qui s'imposent à l'attention de la démocratie : comment instruire le paysan sans lui donner le dédain des occupations agricoles, bien plus, en lui communiquant, par la nature même de l'instruction qu'on lui confère, un attachement croissant pour la terre, l'amour intelligent de l'agriculture?

Oberlin avait fait de la culture une sorte de rite sacré : dans les règlements qu'il combine pour hâter la civilisation du Ban-de-la-Roche, il revient sans cesse sur le devoir qui incombe à ses paroissiens d'aider la terre à porter tous ses fruits. Il exige que les jeunes gens qui vont faire leur première communion lui apportent un certificat de leurs parents attestant qu'ils ont planté deux jeunes arbres fruitiers dans un endroit désigné; le jour où ils peuvent apporter les premiers fruits au pasteur est un jour de fête. Il enseigne à ses paroissiens, avec l'art de greffer les arbres, tout ce qui concerne l'amélioration des bestiaux, l'augmentation du fumier, la création de prés artificiels. Voici, au sujet de l'irrigation et des contestations auxquelles elle donnait lieu, une exhortation d'Oberlin qui exprime bien l'amour religieux de la culture qu'il s'efforçait d'inculquer à ses ouailles :

« Je prie les personnes qui ne contribuent pas de toutes leurs forces, de tout leur pouvoir et crédit à faire les arrangements nécessaires pour l'arrosement équitable et fraternel des prés — je les prie de considérer :

« 1° Que l'amour de Dieu et du prochain est le premier et principal de tous les commandements;

« 2° Que Dieu veut de la règle en tout, du bon ordre, bonne intelligence, équité, amour fraternel;

« 3° Que c'est pour établir le règne de ces vertus sur la terre, et nous délivrer du pouvoir de Satan, qui veut et qui soutient le désordre, la haine, l'oisiveté, la ruse, la querelle, les injustices, — c'est pour nous racheter de son pouvoir que N. S. J. C. a souffert si cruellement;

« 4° Que nous devons l'aider dans ses desseins de toutes nos forces;

« 5° Que lorsque nous ne le faisons pas dans l'occasion, — lorsqu'on reste froid et indifférent maintenant et toutes les fois qu'il s'agit de se prêter à un arrangement fraternel et équitable, d'abolir une coutume de l'enfer et d'établir une règle céleste — c'est — chers amis! — c'est se mettre (pour l'amour d'un peu de profit momentané, passager et terrestre) plutôt du côté de Satan que du côté de J.-C. Ne l'a-t-il pas déclaré lui-même, le Seigneur, qu'il regarde comme contre lui tous ceux qui ne sont pas pour lui, et comme détruisant son règne ceux qui ne bâtissent pas avec lui?

« Ainsi, chers amis! point de froideur, point d'indifférence, de lenteur, ni de lâcheté dans son service. Il est mort pour nous, vivons au moins pour lui. »

Oberlin croit en toutes circonstances à la puissance de l'association qui multiplie la contagion des bons exemples : il organise une *Société d'agriculture*. Cette société doit se réunir chaque dimanche dans l'un des villages du Ban-de-la-Roche. Le président lit huit ou dix pages d'un bon ouvrage d'économie rurale; chacun prend des notes pour pouvoir pendant la semaine faire des essais. Ceux qui auront fait des essais communiqueront leurs expériences à la société. Les membres les plus habiles recevront publiquement des prix en livres.

Ce dernier détail est à observer. Oberlin agit ici à l'égard des hommes faits comme à l'égard des élèves de ses écoles : il stimule leur émulation par des récompenses publiques. Les notes, les distinctions honorifiques, les récompenses et les prix jouent un très grand rôle dans son système.

Cette notice serait incomplète si nous n'ajoutions pas quelques mots sur le rôle patriotique joué par Oberlin aux heures les plus difficiles. Ce fut un citoyen au sens le plus élevé du mot que le pasteur du Ban-de-la-Roche. Tandis que les représentants officiels de la religion s'élevaient avec colère contre le flot montant des revendications populaires, ne voulant voir dans le grand mouvement révolutionnaire que les exagérations ou les violences auxquelles il donnait lieu, Oberlin se ralliait sans restriction aucune à l'œuvre émancipatrice; il dégageait merveilleusement l'idée révolutionnaire de tous les détails accessoires qui pouvaient la compromettre, et saluait avec enthousiasme dans les événements qui ébranlaient le monde l'avénement du christianisme social. Qu'on lise, par exemple, le discours qu'il prononça à la fête de la Constitution et cérémonie des écharpes, à Fouday, le 13 novembre 1791 : « En France, dit-il, comme dans le reste de l'Europe, surtout là où les principes aristocratiques et antichrétiens de la cour de Rome avaient prévalu, deux classes d'hommes privilégiés s'étaient approprié toutes les richesses, tous les honneurs, tous les pouvoirs, et sans être eux-mêmes heureux (car on ne saurait l'être sans vertu), ils se sont rendus malheureux et ont opprimé les autres classes.

« Les rois de France eux-mêmes étaient opprimés sous leur pouvoir, et malgré l'expression singulière que portaient leurs ordonnances : *car tel est notre plaisir*, ils n'osaient ordonner, ni vouloir même que ce qu'il plut à ces deux classes de vouloir.

« Leur pouvoir était formidable et invincible, et cependant les voilà vaincus; à l'étonnement de toutes les nations, leur pouvoir est rompu et rentré dans le néant.

« C'est par la Constitution française, faite les années 1789, 1790 et 1791, que ce miracle s'est opéré. O Dieu! qui n'y reconnaîtrait et n'y adorerait ta main merveilleuse et toute-puissante. »

Qu'on lise ensuite le discours qu'il prononça à l'occasion du départ des volontaires, le 5 août 1792; quoi de plus patriotique et en même temps de plus humain :

« Si vous deviez entrer en pays ennemi, souvenez-vous que nous ne sommes pas ennemis des peuples; nous l'avons juré. Les princes français, les transfuges, les émigrés, le roi de Prusse, l'empereur, sont nos ennemis; mais leurs sujets ne le sont pas. Ces derniers sont à plaindre comme nous, de ce que la tyrannie de leurs princes les a enveloppés des malheurs de la guerre. Soyez donc compatissants envers eux, équitables et secourables envers tout le monde.

« Enfin que Dieu vous soit tout et plus que tout. Obtenez à force de prières que vous puissiez l'aimer de tout votre cœur, de toute votre âme et de toutes vos pensées, et Dieu sera avec vous dans l'étranger et vous ramènera dans les bras de vos familles avec honneur et prospérité; et si quelqu'un devait trouver son tombeau loin d'ici, il trouvera que les pays où Dieu et notre devoir nous mènent sont toujours le plus près du ciel. »

Qu'on lise enfin son admirable allocution à l'occasion de la fête de la Jeunesse (21 germinal an IV). Ce discours fut prononcé dans un moment difficile entre tous. Les temples avaient été fermés. Oberlin n'avait plus le droit de parler en qualité de pasteur. N'importe! ce qu'il a à dire, il le dira comme orateur du club révolutionnaire de Waldersbach, car, après tout, il unit dans un même amour la pure doctrine du Christ et les vrais principes de la Révolution; et il parle en ces termes :

« Le voici donc, ce beau jour, beau par sa destination; jour consacré à la jeunesse, c'est-à-dire à ce qu'il y a de plus précieux aux yeux de Dieu et des vrais hommes, quand elle est véritablement ce qu'elle doit être : une jeunesse brave, courageuse, diligente, robuste et entretenant ses forces par l'amour du travail; puis modeste, humble, docile, pleine de respect pour l'âge, pour la sagesse et pour la loi.

« Nous célébrons donc aujourd'hui la fête de la Jeunesse. Tout homme sensé comprend qu'une pareille fête ne sera célébrée dignement et convenablement que quand la pluralité des membres de la République française seront animés de sentiments vraiment républicains; c'est-à-dire :

« 1° Quand ils comprendront que le bonheur public fait le bonheur des particuliers; que chaque particu-

lier ne doit vivre que pour le public; que Dieu ne peut nous approuver ni nous aimer qu'autant que nous pensons et agissons en conséquence;

« 2° Alors donc on est républicain, quand on ne vit, ne subsiste, n'entreprend, ne se choisit une profession ou genre de vie, ne se marie, n'engendre ni n'élève des enfants, que pour l'utilité publique;

« 3° Alors on est républicain, quand pour l'amour du public on s'efforce à donner aux enfants l'exemple d'une vie généreuse, utile à d'autres, pleine de bonnes œuvres, c'est-à-dire remplie d'occupations dont le but est la prospérité publique;

« 4° Alors on est républicain, quand on élève ainsi ses enfants et qu'on leur inculque de pareils sentiments, et qu'on les dresse de plus en plus à l'utilité publique, en leur inspirant le goût des sciences et l'amour du prochain;

« 5° Enfin, on est républicain quand on les préserve de cet esprit égoïste, qui, aujourd'hui plus que jamais, semble dominer une nation dont les membres ont fait serment de s'entreregarder et de s'aimer comme des frères, et dont la plus grande partie cependant n'ont soin que d'eux-mêmes et ne font rien pour le public que là où ils sont forcés. Oh! loin de nous cet esprit infernal antirépublicain, en même temps qu'antichrétien!

« O vous, mes jeunes concitoyens, qui, depuis aujourd'hui, êtes comptés parmi les citoyens actifs! oh, puissiez-vous vous rendre dignes de cet honorable titre, en vous efforçant de consacrer à la chose publique et au bonheur général vos forces, votre esprit, votre loisir et vos talents, et d'acquérir dans ce but des lumières et du savoir, de l'adresse et de la science, et un cœur généreux, céleste et divin.

« C'est alors que vous serez chers et précieux à tout homme de bien et à Dieu, qui vous protégera, vous chérira, et fera prospérer vos entreprises et récompensera un jour votre fidélité, en vous comblant éternellement de gloire et d'honneur, de puissance, de richesses et de délices, en vous disant à la face de l'univers : « Viens, mon fils, tu m'as été fidèle dans le peu; viens, » mon fils, je t'établirai sur beaucoup; viens entrer » dans la joie de ton Dieu ». O Dieu! fais prospérer la République et bénis tous les vrais républicains. Amen! »

Voilà les mâles enseignements que recevait la population du Ban-de-la-Roche. Quoi d'étonnant si elle se distingua alors par son patriotisme et son dévouement à la chose publique! Elle avait reçu de son pasteur l'éducation civique et morale qui fait des hommes et des républicains.

Nous croyons ne pas exagérer en affirmant qu'Oberlin mérite d'être étudié par tous les hommes qui ont à cœur le bien de notre démocratie. Il fut par excellence le pasteur éducateur, le pasteur paysan, le pasteur citoyen.

*Bibliographie.* — LUTTEROTH, *Notice sur Oberlin*, Paris, 1826. — FRANÇOIS DE NEUFCHATEAU, *Rapport sur l'agriculture et la civilisation au Ban-de-la-Roche*, Paris, 1818. — KRAFFT, *Aus Oberlin's Leben*, Strasbourg, 1826; — STŒBER, *Vie de J.-F. Oberlin*, Strasbourg, 1831. — SCHUBERT, *Züge aus dem Leben Oberlin's*, 1826, 4e édit., 1832. — BURCKHARDT, *Oberlin's Lebensgeschichte und Schriften*, Stuttgart, 1843, 4e vol. (renferme *in extenso* tous les écrits d'Oberlin que le biographe a pu réunir). — BODEMANN, *Oberlin nach seinem Leben und Wirken dargestellt*, Stuttgart, 1855, 3e édit., 1879. — SPACH, *Oberlin pasteur du Ban-de-la-Roche*, Strasbourg, 1866; — HAGENBACH, article *Oberlin* dans la *Real-Encyclopädie* de Herzog; — F. LICHTENBERGER, article *Oberlin*, dans l'*Encyclopédie des sciences religieuses*.

[T. FALLOT.]

**OBLIGATION.** — Le principe de l'*obligation* en matière scolaire n'était pas inconnu à l'ancien régime. Aux Etats d'Orléans, en 1560, la noblesse avait demandé que les pères et mères fussent tenus, sous peine d'amende, d'envoyer leurs enfants à l'école, et y fussent contraints par les seigneurs et les juges ordinaires. Sous Louis XIV, la fréquentation obligatoire de l'école fut employée comme un moyen de contraindre les enfants des « religionnaires » à recevoir un enseignement catholique (édits d'octobre 1685 et de janvier 1686).

La Révolution ne songea pas d'abord à décréter l'obligation scolaire. Sa préoccupation était avant tout de mettre l'école à la disposition de chacun; l'idée de recourir à des moyens coercitifs pour forcer les pères à user en faveur de leurs enfants du bienfait qu'elle entendait conférer à la jeune génération ne lui vint que plus tard. Les théoriciens de la Constituante et de la Législative paraissent persuadés que les familles sont toutes, sans exception, désireuses de faire instruire leurs enfants; ils prennent des mesures pour que l'accès de l'école ne soit refusé à personne : ils ne songent pas en prendre pour contraindre les élèves à y entrer. Ni le projet de Talleyrand, ni celui de Condorcet ne contiennent de dispositions rendant l'instruction obligatoire. Rien de semblable non plus dans le premier projet du Comité d'instruction publique de la Convention (décembre 1792), ni dans le décret présenté par le Comité de salut public sur l'établissement des écoles primaires (30 mai 1793), ni dans le projet déposé par Lakanal le 26 juin 1793. Même dans le plan fameux de Lepeletier pour l'éducation commune, l'envoi des enfants aux maisons d'institution publique n'est pas obligatoire, il doit rester facultatif pour les parents. Le principe de l'obligation se rencontre pour la première fois dans le projet de décret présenté par Romme, au nom de la Commission d'éducation, le 1er octobre 1793; on y lit, à l'article 4 : « Tout individu, depuis l'âge de six ans, est *inscrit* dans les écoles nationales ». Mais dans le décret rendu le 5 brumaire an II, sur le rapport du même Romme, au nom du Comité d'instruction publique, cette disposition a été remplacée par celle-ci (article 1er) : « Les enfants des deux sexes sont *admis* dans les écoles depuis l'âge de six ans ».

L'acte législatif par lequel la Convention établit d'une façon catégorique l'obligation de fréquenter l'école primaire est le décret du 29 frimaire an II.

Ce décret avait pour auteur le Jacobin Bouquier, membre du Comité d'instruction publique; et il est intéressant de remarquer que son projet ne contenait pas le principe de l'obligation : ce principe y fut introduit au cours de la discussion. L'article relatif à la fréquentation des écoles (art. 6 du titre III), tel que Bouquier l'avait rédigé, disait : « Les pères, mères, tuteurs ou curateurs pourront, à leur choix, envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction ». Ce fut Charlier qui demanda que les mots *pourront envoyer* fussent remplacés par ceux-ci : *sont tenus d'envoyer*. L'amendement de Charlier, combattu par Thibaudeau, fut vigoureusement appuyé par Danton. « Il est temps, dit celui-ci, de rétablir ce grand principe qu'on semble méconnaître : que les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leurs parents. Nous avons assez fait pour les affections, devons-nous dire aux parents; nous ne vous les arrachons pas, vos enfants, mais vous ne pouvez les soustraire à l'influence nationale. »

L'amendement de Charlier ayant été adopté, les dispositions dont le texte suit furent introduites dans le décret du 29 frimaire :

« ART. 6. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs seront tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction, en observant ce qui suit.

« ART. 7. — Ils déclareront à leur municipalité ou section :

« 1° Les noms et prénoms des enfants et pupilles qu'ils sont tenus d'envoyer auxdites écoles;

« 2° Les noms et prénoms des instituteurs ou institutrices dont ils font choix.

« ART. 8. — Les enfants ne seront point admis dans les écoles avant l'âge de six ans accomplis : ils y seront envoyés avant celui de huit. Les pères, mères, tuteurs ou curateurs ne pourront les retirer desdites écoles que lorsqu'ils les auront fréquentées au moins pendant trois années consécutives.

« ART. 9. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs qui ne se conformeraient pas aux dispositions des articles 6, 7 et 8 seront dénoncés au tribunal de police correctionnelle; et si les motifs qui les auraient empêchés de se conformer à la loi ne sont pas reconnus valables, ils seront condamnés, pour la première fois, à une amende égale au quart de leurs contributions.

En cas de récidive, l'amende sera double, et les infracteurs seront regardés comme ennemis de l'égalité, et privés pendant dix ans de l'exercice de leur droit de citoyen. Dans ce dernier cas le jugement sera affiché. »

Après la chute du parti montagnard, le décret du 29 frimaire an II fut remplacé par celui du 27 brumaire an III, présenté par Lakanal. La fréquentation obligatoire de l'école disparaît de la loi, mais elle est remplacée par une autre mesure, celle d'un examen imposé aux enfants que leurs parents n'auront pas envoyés aux écoles publiques ; « et s'il est reconnu, ajoute le décret, qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques » (art. 14 du chapitre IV).

La constitution de l'an III, votée dix mois plus tard, contient une prescription analogue. On y lit, à l'art. 16 : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et exercer une profession mécanique. Les opérations manuelles de l'agriculture appartiennent aux professions mécaniques. » Il est vrai que le législateur ajoutait, en tenant compte des difficultés qu'offraient les circonstances du moment : « Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République ».

La loi sur l'instruction publique du 3 brumaire an IV, que la Convention légua au Directoire, et qui resta en vigueur jusqu'à la troisième année du Consulat, est, comme on sait, une loi de réaction ; elle supprima le traitement des instituteurs, elle supprima la gratuité, elle supprima jusqu'à l'obligation pour la commune d'entretenir une école. La situation des écoles primaires de la campagne, sous le régime de cette loi, devint des plus fâcheuses. Cependant quelques efforts furent tentés pour assurer une fréquentation plus régulière. Un arrêté du Directoire du 27 brumaire an VI, « pour faire prospérer l'instruction publique », porte que « les citoyens mariés qui solliciteront une place de quelque nature qu'elle soit, militaire ou autre, seront tenus, s'ils ont des enfants en âge de fréquenter les écoles nationales, de joindre à leur pétition l'acte de naissance de ces enfants et des certificats desdites écoles », indiquant si les enfants les fréquentent régulièrement. Ce même arrêté ordonne aux administrations centrales de département d'adresser tous les trois mois, au ministre de l'intérieur, « l'état nominatif des élèves qui fréquentent les écoles publiques, avec les noms et domicile de chacun d'eux ». Un an plus tard, en brumaire an VII, la commission d'instruction publique du Conseil des Cinq-Cents présente à ce conseil un projet de loi où se trouve une disposition disant que « la rétribution scolaire sera payée par les parents de tous les enfants mâles non indigents, depuis l'âge de sept ans jusqu'à dix, soit que lesdits enfants fréquentent ou ne fréquentent pas l'école » ; mais le projet de la commission ne fut pas voté.

Sous le Consulat, l'Empire et la Restauration, il n'est plus question d'enseignement obligatoire. Cependant on trouve dans l'ordonnance du 29 février 1816 un article inspiré évidemment par le désir d'exercer une pression morale, à défaut de contrainte légale, sur les parents qui négligent d'instruire leurs enfants. « Le maire, dit cet article (art. 17), fera dresser dans chaque commune et arrêtera le tableau des enfants qui, ne recevant point ou n'ayant point reçu à domicile l'instruction primaire, devront être appelés aux écoles publiques d'après la demande de leurs parents. » Les mots *d'après la demande de leurs parents* semblent avoir été ajoutés après coup à la rédaction primitive par la main d'un homme d'Etat préoccupé de réserver les droits de la famille, et qui ne s'est pas aperçu de la contradiction entre ce membre de phrase et le sens général de l'article.

Il était naturel qu'à l'occasion de l'élaboration de la loi du 28 juin 1833, la question fût de nouveau posée. Le rédacteur de la loi, F. Guizot, n'était pas favorable à l'obligation. Il se contenta de reproduire dans son projet l'article ambigu de l'ordonnance de 1816 que nous venons de citer : « Le comité communal, lisait-on à l'article 21 du projet de loi ministériel, dresse et arrête le tableau des enfants qui, ne recevant pas ou n'ayant pas reçu à domicile l'instruction primaire, devront être appelés aux écoles publiques avec l'autorisation ou sur la demande de leurs parents ». La Chambre des députés, acquise aux théories de liberté absolue, ne voulut pas même concéder à l'autorité publique ce modeste droit d'invitation, et elle rédigea le paragraphe en ces termes : « Le comité communal arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles privées ou publiques ». Tout autre fut le sentiment de la commission de la Chambre des pairs chargée d'examiner le projet; Victor Cousin, rapporteur de cette commission, se prononça nettement en faveur du droit de l'Etat de rendre l'instruction primaire obligatoire (Voir *Louis-Philippe*). Mais il n'en conclut pas moins à l'adoption du texte voté par la Chambre, par crainte, disait-il, « de provoquer des difficultés qui eussent pu faire ajourner une loi impatiemment attendue ».

La seconde République revint aux traditions de la première. Le ministre H. Carnot déposa en juin 1848 un projet de loi sur l'instruction primaire où le principe de l'obligation avait trouvé sa place. Ce projet portait que tout père dont l'enfant ne fréquente aucune école à dix ans accomplis est tenu de le présenter à la commission d'examen scolaire ; s'il est constaté que l'enfant ne reçoit aucune instruction, le père est condamné à la réprimande avec affichage, et l'année suivante il peut être pour récidive condamné à une amende de 20 à 500 francs et à la suspension de ses droits électoraux pendant un an au moins, pendant cinq ans au plus. La commission parlementaire, dont Jules Barthélemy Saint-Hilaire fut le rapporteur, atténua les pénalités en diminuant le chiffre de l'amende (10 à 100 fr.) et en prévoyant qu'elle pourrait être remplacée par la privation des secours communaux et des secours du bureau de bienfaisance en tout ou en partie. Dans la discussion de la loi du 15 mars 1850, la question fut reprise par un amendement de M. Fayolle, qui fut repoussé à une forte majorité (485 voix contre 182, séance de l'Assemblée législative du 19 février 1850).

A partir de 1850, mais plus encore depuis 1860, le mouvement de l'opinion s'accentua de plus en plus en faveur de l'obligation, dans la presse, dans les livres, dans les Congrès et les Expositions internationales. L'opposition à l'empire, soutenue surtout par les pétitions venues de l'Alsace, s'en fit une arme puissante de combat contre le gouvernement impérial. Dès 1853, M. E. Rendu prévoyait le parti qu'elle allait en tirer et, dans un mémoire présenté à l'empereur, revendiquait « au profit des intérêts conservateurs le principe dont un malentendu a fait une arme de guerre ». Le Congrès international de bienfaisance tenu à Francfort en 1857 fut l'occasion d'une polémique, très intéressante encore aujourd'hui, entre M. de Molinari qui, au nom de l'intérêt de l'Etat, était partisan de la contrainte légale, et M. Fr. Passy qui en était l'adversaire au nom de la liberté du père de famille (*De l'enseignement obligatoire*, Paris, Guillaumin, 1859). En 1858, en 1859, en 1860, le Conseil général du Haut-Rhin demandait au Sénat l'établissement de l'obligation; nous ne pouvons énumérer ici toutes les pétitions qui ont été faites dans le même sens par des particuliers, des associations industrielles et des sociétés d'instruction. Toujours le Sénat répondait par l'ordre du jour. Au Corps législatif, à partir de 1857, les républicains ne cessèrent de réclamer l'instruction obligatoire; la discussion du budget et celle de l'adresse ramenaient invariablement la question devant l'assemblée. En 1864, M. Genteur, secrétaire général du ministère de l'instruction publique, répondait à l'opposition au nom du gouvernement : « Ne nous demandez pas l'instruction obligatoire. Elle n'est pas dans nos mœurs. Vous prétendez qu'elle a réussi dans d'autres pays? Je le nie avec des chiffres authentiques... Et en Prusse? On nous a mis au-dessous de la Prusse! (*On rit*)... Laissons de côté tous ces rêves d'imagination. (*Très bien! Très bien!*) Vraiment, on ne devrait plus en parler. »

Malgré cette attitude dédaigneuse du monde officiel, l'opinion favorable à l'obligation gagnait du terrain, et en 1865 ce fut le ministre de l'instruction publique en personne qui se déclara le champion de l'école obligatoire. Dans un rapport à l'empereur (6 mars 1865), Victor Duruy osa demander que l'instruction primaire fût rendue obligatoire et gratuite, et son rapport, avec l'assentiment personnel de Napoléon III, fut publié au *Moniteur*; mais le lendemain, les influences hostiles reprirent le dessus et le ministre fut désavoué.

Les pétitions en faveur de l'obligation devenaient de plus en plus nombreuses et de plus en plus imposantes; le Cercle havrais de la Ligue de l'enseignement recueillait, en 1869, plus de 300 000 signatures, et le comité de propagande en faveur de l'instruction obligatoire et gratuite, qui avait été formé à Strasbourg, en réunissait autant en 1870. Enfin le gouvernement lui-même se décidait à faire un pas dans le sens de la réforme demandée : le maréchal Niel imposait l'école régimentaire aux soldats illettrés, et l'amiral Rigault de Genouilly donnait des ordres semblables pour les marins (25 mai 1870).

Après la guerre de 1870, le mouvement en faveur de l'obligation, à laquelle l'opinion publique associait la gratuité et la laïcité, prit une force nouvelle. L'Assemblée nationale fut saisie successivement de la proposition de M. de Lacretelle en faveur de l'obligation, de la gratuité et de la laïcité (4 avril 1871), de celle de MM. George, Henri Martin, Ferry, Vacherot, etc., ayant le même objet (29 août 1871), puis d'un projet de loi du ministre de l'instruction publique, Jules Simon, qui instituait l'obligation, mais n'acceptait ni la gratuité ni la laïcité (15 décembre 1871). Dans le projet ministériel, l'obligation était présentée sous la forme la plus adoucie : les peines à prononcer contre les parents coupables se réduisaient à la réprimande, à l'affichage des noms, et à de légères amendes. Ce projet n'en fut pas moins l'objet des attaques les plus violentes de la part du clergé. L'archevêque de Rouen, Mgr de Bonnechose, y voyait « un monument d'oppression » ; il fallait, d'après lui, écarter cette loi comme « un malheur public, plus cruel que tous nos désastres ». D'autre part, le Cercle parisien de la Ligue de l'enseignement, reprenant en 1872 l'œuvre du Cercle havrais et du comité de Strasbourg, recueillait 350 000 signatures en faveur de l'instruction laïque, gratuite et obligatoire. La commission de l'Assemblée à laquelle le projet de Jules Simon fut renvoyé était présidée par l'évêque Dupanloup; elle repoussa le principe de l'obligation et présenta un contre-projet qui ne fut pas discuté.

Après l'élection de la Chambre des députés, une nouvelle série de propositions vit le jour. L'obligation figurait dans la proposition Barodet (19 mars 1877), dans la proposition Barni, Doré et Leblond (23 mars 1877). Le 20 janvier 1880, un projet de loi spécial, tendant à rendre l'instruction primaire obligatoire, fut présenté à la Chambre par Jules Ferry, ministre de l'instruction publique; ce projet, amendé par la commission parlementaire, qui y ajouta la laïcité des programmes, est devenu la loi du 28 mars 1882 (Voir le texte de cette loi p. 1099).

Il reste à exposer les mesures prescrites par l'administration pour l'exécution de la loi du 28 mars 1882 en ce qui concerne l'obligation.

Le lendemain même de la promulgation de la loi, une circulaire de Jules Ferry (29 mars 1882) invitait les préfets à se préoccuper sans retard des moyens propres à la faire entrer en vigueur dès la prochaine année scolaire. Il prescrivait de mettre à l'ordre du jour de la session de mai des conseils municipaux la désignation, par ces assemblées, des membres appelés à faire partie des commissions scolaires, et, une fois ces commissions instituées, de dresser immédiatement la liste des enfants de six à treize ans soumis à l'obligation scolaire. Il rappelait en même temps l'objet de la caisse des écoles établie dans chaque commune par l'article 17 de la loi et qui devait faciliter une fréquentation régulière par des secours accordés aux enfants indigents, par la fourniture d'aliments chauds en hiver, de vêtements et de chaussures, par le don de livres de classe, papier, etc. Il envoyait un modèle de statuts destiné à servir de guide dans les communes non encore dotées d'une caisse des écoles, en ayant soin d'ajouter que, pour la rédaction de ces statuts, toute latitude était laissée aux conseils municipaux, qui sont les meilleurs juges de l'organisation qu'il convient de donner à l'institution, eu égard aux besoins particuliers de la localité.

Les commissions scolaires étaient à peine constituées qu'il devint nécessaire de déterminer avec précision la nature de leurs attributions et les limites de leur compétence. Un certain nombre de personnes hostiles à la loi, principalement dans les départements de l'Ouest et du Sud-Ouest, avaient réussi à entrer dans ces commissions. Des curés, des desservants, à qui la loi (art. 3) avait retiré le droit d'inspection et de surveillance qu'ils tenaient des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, affichaient la prétention de recouvrer ce droit en leur nouvelle qualité de membres de la commission scolaire. La circulaire du 13 juin 1882 rappela que, si les commissions scolaires ont pour objet de surveiller et d'encourager la fréquentation de l'école, elles exercent cette surveillance spéciale en consultant l'extrait du registre d'appel que l'instituteur est tenu d'adresser, à la fin de chaque mois, au maire et à l'inspecteur primaire, extrait où se trouvent mentionnés, avec le nombre des absences constatées, les motifs invoqués et soumis à l'appréciation de la commission. Quant au droit d'inspection et de contrôle sur les écoles, qui comporte l'entrée dans les classes, il n'appartient plus qu'au maire, à l'inspecteur primaire et aux délégués cantonaux ou communaux.

En remettant à la commission scolaire le soin de faire exécuter la loi dans chaque commune, le législateur supposait évidemment que les membres appelés à en faire partie comprendraient tous l'importance de leur rôle et s'en acquitteraient avec zèle. L'expérience, malheureusement, fit constater combien ces prévisions avaient été optimistes. L'apathie des uns, le zèle quelquefois excessif et peu éclairé des autres, le mauvais vouloir de certains, ont donné lieu à des difficultés d'autant plus grandes que plusieurs dispositions de la loi manquaient de sanction. Pour combler cette lacune, deux députés, MM. G. Compayré et F. Dreyfus, présentèrent, lors de la discussion du projet de loi sur l'organisation de l'enseignement primaire qui est devenu la loi du 30 octobre 1886, des amendements dont l'adoption assura un meilleur fonctionnement de la loi du 28 mars 1882.

L'article 55 de la loi de 1886 donne au préfet le pouvoir de désigner les membres de la commission scolaire à la nomination du conseil municipal, si (ce qui s'était produit plusieurs fois) cette assemblée refusait d'y procéder.

L'article 57 déclare applicables aux membres des commissions scolaires les inéligibilités et les incompatibilités établies par la loi sur l'organisation municipale. On ne vit plus entrer dans les commissions, pour entraver l'exécution d'une loi que ces commissions sont chargées d'appliquer, des curés ou desservants hostiles choisis par des conseils municipaux réactionnaires.

L'article 58 impose aux commissions scolaires l'obligation de se réunir au moins une fois tous les trois mois, et donne au besoin à l'inspecteur primaire le droit de convocation.

Toujours dans le but de vaincre l'inertie des commissions, beaucoup plus à craindre que leur hostilité, le même article dispose que tout membre qui, sans motif reconnu légitime, aura manqué à trois séances successives, sera considéré comme démissionnaire; il ne pourra être réélu pendant la durée des pouvoirs de la commission.

Dans le cas où, après deux convocations, la commission scolaire ne se trouverait pas en majorité, elle pourra néanmoins délibérer valablement sur les affaires pour lesquelles elle a été spécialement convoquée, si le maire (ou l'adjoint qui le remplace), l'inspecteur primaire et le délégué cantonal sont présents.

Une expédition des délibérations de la commission scolaire devra être adressée, dans le délai de trois jours, par son président à l'inspecteur primaire.

L'article déclare en outre expressément que, dans aucun cas, la commission ne peut s'immiscer dans l'appréciation des matières et des méthodes d'enseignement. Cette disposition a été inscrite dans la loi à la suite de l'incident de la commission scolaire de Lavaur (Tarn), qui avait légitimé les absences des enfants par ce motif qu'il était fait usage à l'école d'un manuel d'instruction civique condamné par la congrégation de l'Index. Le Conseil d'Etat, à qui le ministre dut déférer, pour le principe, cette singulière décision, l'annula pour excès de pouvoir. Mais le recours au Conseil d'Etat est une mesure bien solennelle et peu commode dans la pratique. Or, avec la législation antérieure, il n'y avait que cette voie pour mettre à néant les décisions illégales des commissions scolaires.

L'article 50 de la loi dispose que l'inspecteur primaire, les parents ou les personnes responsables pourront faire appel des décisions des commissions scolaires. Cet appel doit être formé dans le délai de dix jours, par simple lettre adressée au préfet et aux personnes intéressées. Il est porté devant le Conseil départemental statuant en dernier ressort.

Enfin, l'article 60 déclare que les séances des commissions scolaires ne sont pas publiques.

Après avoir résumé les dispositions de la loi de 1886, qui complétèrent utilement la législation antérieure, revenons aux mesures d'exécution prises par l'administration.

Le 30 juillet 1882, les préfets reçurent les modèles de tous les imprimés à faire preparer pour les diverses constatations prescrites par la loi.

Le 7 septembre suivant, une circulaire indiqua les moyens de simplifier avantageusement les formalités de la déclaration du père de famille quant au mode d'instruction de son enfant.

« Pour l'immense majorité des familles, disait le ministre (M. Duvaux), le choix est déjà fait longtemps avant l'époque de la rentrée, et il est dès à présent connu des autorités compétentes:... Si la famille envoie ou continue d'envoyer ses enfants à l'école publique, l'inscription au registre de l'école dispense de toute autre forme de déclaration. — Si elle les confie à une école libre, l'inscription au registre de cette école, dûment communiquée à la commission scolaire municipale, tient également lieu de déclaration. Quant aux parents qui veulent instruire ou faire instruire leurs enfants à domicile, ils n'ont qu'à faire connaître leur intention, pour éviter que leurs enfants ne soient considérés comme privés de moyens d'instruction.

« Afin d'épargner aux familles qui se trouveraient dans cette troisième catégorie tout embarras ou tout dérangement inutile, le maire ... dressera l'état nominatif des enfants qui ne figurent sur aucun registre d'école, et il adressera à leurs parents un avis (modèle n° 1) dont je vous envoie la teneur... Les parents mis en demeure par cet avis seront tenus de faire savoir comment ils entendent pourvoir à l'instruction de leurs enfants; afin de leur faciliter la réponse, le maire aura joint à sa lettre un bulletin préparé d'avance et que les familles devront lui retourner (modèle n° 2) si elles veulent s'éviter un déplacement.

« Au reçu de la réponse faite par les familles, de vive voix ou par écrit, si les parents déclarent se charger eux-mêmes de l'instruction de leurs enfants, le maire leur délivrera l'accusé de réception (modèle n° 3).

« S'ils négligeaient de répondre, et après une dernière lettre de rappel (modèle n° 4), le maire inscrirait d'office dans une école publique, conformément à l'article 8, les enfants dont l'instruction n'est pas assurée et pour lesquels la commission n'a pas admis de motifs d'empêchement. »

L'article 16 de la loi du 28 mars 1882 avait remis au ministre le soin de déterminer, par arrêtés rendus en Conseil supérieur, les formes et les programmes de l'examen à subir annuellement, à partir de la deuxième année d'instruction obligatoire, par les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille. Il est intervenu à cet égard, à la date du 22 décembre 1882, un règlement dont nous reproduisons les trois articles essentiels, ainsi conçus :

« Art. 5. — L'examen consiste en épreuves écrites; il n'y a lieu à épreuves orales qu'autant que les premières auraient été jugées insuffisantes. En ce cas, les deux séries d'épreuves ont lieu le même jour.

« Art. 6. — Les épreuves écrites consistent, soit en devoirs écrits sous la dictée et sous le contrôle du jury, soit dans les devoirs faits à domicile et communiqués avec une attestation d'authenticité par le père de famille conformément à la formule ci-annexée (Voir plus loin).

« Le jury a toujours le droit de faire procéder à de nouvelles épreuves en sa présence.

« Dans le cas où les épreuves écrites se font en présence du jury, elles portent sur les matières ci-après :

« De huit à neuf ans : Ecriture;

« De neuf à dix ans : Ecriture. — Premiers éléments d'arithmétique (addition, soustraction);

« De dix à onze ans : Dictée d'orthographe usuelle. — Eléments d'arithmétique : les quatre règles, opérations sur des nombres entiers;

« De onze à douze ans : Dictée d'orthographe usuelle. — Notions du système métrique. — La géographie de la France.

« De douze à treize ans : Dictée d'orthographe usuelle. — Eléments d'arithmétique et de système métrique. — Les grands faits et les grands hommes de l'histoire de France.

« Art. 7. — Les épreuves orales comprennent une épreuve de lecture et de courtes interrogations sur tout ou partie des matières énumérées dans l'article 6.

« L'épreuve de lecture se fera dans les recueils de morceaux choisis en usage dans les écoles publiques ou dans les classes élémentaires des lycées. »

Voici le modèle de la formule dont il est question ci-dessus à l'article 6 :

*Modèle de la formule d'attestation d'authenticité des devoirs produits pour justifier de l'instruction donnée à domicile.*

Je soussigné (*noms et prénoms*), père (*ou tuteur*) de (*nom et prénoms de l'enfant*), né le , et que je me suis engagé, par ma déclaration en date du , à faire instruire à domicile, conformément aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882, atteste que les cahiers ci-joints sont les cahiers de l'enfant, et contiennent des devoirs écrits par lui seul dans le cours de la présente année. En foi de quoi, il a signé avec moi la présente déclaration.

Fait à , le 188 .

(*Signature de l'enfant.*) (*Signature du père.*)

Les dispositions règlementaires reproduites ci-dessus ont été intercalées au chapitre III de l'arrêté organique du 18 janvier 1887.

L'examen dont il s'agit a eu lieu pour la première fois, d'une manière générale, à la rentrée des classes de 1884. En invitant les préfets à y faire procéder, le ministre (M. Fallières), par une circulaire du 12 septembre 1884, rappela en ces termes le caractère que le Conseil supérieur avait voulu donner à l'examen :

« Le propre de cet examen, ce qui le distingue, par exemple, du certificat d'études, c'est qu'il consiste à juger non pas du degré de l'instruction, mais du fait même qu'il y a une instruction. La commission n'a pas devant elle des candidats à classer entre eux ou comparativement avec les élèves de telle ou telle école, mais des enfants qui viennent faire constater qu'ils reçoivent le minimum d'instruction requis par la loi. Elle n'a pas à dire si on les instruit mieux ou moins bien qu'ailleurs, plus ou moins vite, dans tel esprit et d'après telles méthodes, mais uniquement si on les instruit. C'est pour bien marquer cette limite imposée aux investigations et aux appréciations du jury d'examen, que le Conseil supérieur a voulu que le père de famille pût se borner à présenter les cahiers de son enfant, avec une attestation d'authenticité signée par lui et par l'enfant; le jury ne recourra aux épreuves orales que dans le cas où l'examen de ces devoirs écrits lui démontrerait que l'enfant est assez mal dirigé pour risquer de ne pas savoir, à la fin de la période scolaire, lire, écrire, compter et répondre aux questions les plus élémentaires sur l'histoire et la géographie de son pays. »

Les mesures édictées par les lois de 1882 et de 1886 pour assurer l'exécution du principe de l'instruction primaire obligatoire n'ont pas donné tous les résultats que le législateur en avait attendus. Les commissions scolaires, en particulier, n'ont fonctionné d'une manière satisfaisante que dans un petit nombre de cas, et leur action a presque toujours été nulle. Aussi, dans les Congrès successifs de la Ligue de l'enseignement, à partir de 1891, des vœux furent-ils émis en faveur d'une assiduité plus régulière à l'école; au Congrès de Lyon, en 1902, la résolution suivante fut votée : « Le Congrès, considérant que si la loi du 28 mars 1882 n'était pas modifiée, l'œuvre scolaire de la République risquerait d'être compromise dans ses résultats, prie le Conseil général de la Ligue de réunir, au moyen d'une enquête aussi vaste que possible, les éléments nécessaires pour permettre au prochain Congrès d'aborder une discussion sur la refonte de cette loi ». Le rapport sur cette enquête fut présenté et discuté au Congrès d'Amiens en 1904.

Le gouvernement s'émut, lui aussi, de la situation de l'enseignement primaire public en ce qui concerne la fréquentation de l'école, et le 24 janvier 1907 le ministre de l'instruction publique (M. Briand) déposa à la Chambre un projet de loi sur l'enseignement primaire obligatoire. Un député, M. Adrien Pozzi, déposa de son côté une proposition de loi ayant le même objet, dans la séance du 31 décembre 1907. La commission chargée d'examiner le projet ministériel et la proposition Pozzi a déposé son rapport le 25 mars 1909 : ce rapport est accompagné d'un projet de loi en quatorze articles, qui abroge les articles 5, 6, 8, 10-15 de la loi du 28 mars 1882 et les articles 54-59 de la loi du 30 octobre 1886, et les remplace par des dispositions nouvelles; à la commission scolaire, le projet substitue un « conseil de l'école » qui veille à la fréquentation de l'école publique, l'encourage et la facilite; c'est par son intermédiaire que seront répartis les fonds mis à la disposition de l'école par la caisse des écoles; cette dernière institution est réorganisée, et chaque commune doit en être effectivement pourvue, ce qui n'avait pu être réalisé jusqu'à ce jour, malgré l'injonction de l'article 17 de la loi du 28 mars 1882; quant aux moyens répressifs édictés par la loi de 1882, le projet simplifie considérablement la procédure, et il prévoit expressément l'application de l'article 479 du Code pénal (cinq jours de prison) à la troisième récidive; il n'autorise l'admission à l'examen du certificat d'études qu'après l'âge de douze ans révolus, et supprime la dispense du temps de scolarité obligatoire accordée par la loi de 1882 aux enfants qui avaient obtenu le certificat; enfin il interdit, aux parents et aux employeurs, d'employer, de façon à nuire à la fréquentation scolaire, les enfants âgés de moins de treize ans, eussent-ils obtenu le certificat d'études.

**OBSÈQUES.** — Les élèves des établissements d'instruction secondaire ou primaire ne doivent pas assister en corps ou être représentés par une délégation aux funérailles de personnes ayant rang dans la hiérarchie des fonctions publiques.

Les instructions données à ce sujet aux autorités scolaires sont contenues dans une circulaire en date du 17 décembre 1891; elles se fondent sur les raisons suivantes : « Les enfants qui nous sont confiés n'appartiennent à nos établissements qu'en vue de l'instruction qu'ils doivent y recevoir. Toute manifestation étrangère à leur vie scolaire serait en dehors des attributions du maître, de l'objet propre de l'établissement et des prévisions des parents. La seule exception à faire est le cas où il s'agirait pour les élèves de rendre les derniers devoirs à un de leurs maîtres, ou à l'une des autorités préposées à l'instruction publique. La participation aux funérailles n'est alors de leur part qu'un témoignage naturel et presque nécessaire de reconnaissance ou de respect envers ceux auxquels leurs familles les ont confiés. »

**OBSERVATION.** — I. *De l'observation scientifique.* — L'homme adulte ne réussit dans aucune de ses entreprises ou de ses actions s'il n'a recueilli un nombre suffisant de données exactes sur les conditions où son activité s'exerce. Le pêcheur remarque les habitudes du poisson et les appâts qu'il préfère; le chasseur est au fait des ruses du gibier et des particularités de son vol ou de sa course; le tireur note les déviations habituelles de son arme ou de son tir; le pilote se tient informé jour par jour de toutes les modifications des courants ou du fond dans la passe où il guide les navires; le politique, lui aussi, suit d'un œil attentif les moindres indices qui peuvent lui révéler le caractère des hommes et les mouvements de l'opinion. Ce n'est pas assez, il est vrai, dans toutes ces circonstances de bien voir : il faut encore bien juger; mais la première condition d'un raisonnement juste n'est-elle pas une abondante provision de renseignements authentiques puisés dans la réalité par nos sens ou par les sens des autres? Puiser ces renseignements, recueillir ces données, observer en un mot est donc la première et la plus importante de toutes les habiletés; qui ne sait pas observer ne sait pas se conduire. Là où cette habileté manque, l'imagination la plus brillante et le raisonnement le plus subtil restent sans emploi et peuvent même passer pour des dons dangereux.

Si l'action éclairée par la science atteint dans tous les ordres des résultats si précieux et si sûrs, c'est parce que la science repose sur des observations bien faites. Des méthodes ont été trouvées qui permettent aux savants de déterminer avec une précision extrême les conditions des opérations diverses que l'industrie humaine, prise dans son sens le plus large, ou l'art réussit à effectuer. Chaque science a des procédés spéciaux pour l'investigation des faits ou des êtres qui sont de son domaine, et ses progrès sont dus au perfectionnement de ces procédés, comme sa naissance est contemporaine de leur découverte. La méthode scientifique est donc la grande maîtresse en fait d'observation. Veut-on savoir comment, dans la pratique de la vie, on doit s'y prendre pour bien observer, c'est à elle qu'il faut demander des leçons. Toutes les fois qu'on veut obtenir une exacte connaissance des faits, — et on doit le vouloir autant de fois qu'on agit, — on doit s'inspirer à quelque degré de l'esprit qui, porté chez les savants à son degré le plus éminent, a enfanté la riche variété de règles, de procédés et d'appareils qui forment la technique de l'analyse expérimentale.

Il ne nous appartient pas de décrire cet ensemble de moyens : cherchons seulement à en dégager le but commun et efforçons-nous d'en bien comprendre l'esprit.

Mais une remarque préalable est ici nécessaire. Il y a deux sortes de choses qui tombent sous l'observation : d'une part les qualités des êtres, pris tels qu'ils sont à un moment donné, par exemple les propriétés distinctives d'une substance chimique, les caractères d'un minéral, le plan d'un cristal, la forme, la couleur, la structure d'une plante ou d'un animal, la constitution d'une société humaine; d'autre part les événements ou faits qui se passent dans ces mêmes êtres quand ils changent, l'ordre dans lequel leurs qualités font place les unes aux autres à travers les temps successifs et les conditions de leur enchaînement, comme par exemple la chute des corps, les combinaisons chimiques, les phases et les fonctions de la vie, les destinées des nations ou leur histoire; en d'autres termes, si l'on envisage ce qu'il y a de régulier, soit dans les qualités ou caractères simultanés des êtres, soit dans les événements qui se succèdent en eux, des *types* ou *espèces* à déterminer et à ordonner en tableaux d'une part, des *lois* à formuler et à ranger en séries de l'autre. Cela dit, revenons à notre étude du but ou de l'esprit de l'observation scientifique.

On a prétendu que l'observateur est passif en présence de la nature. Claude Bernard a bien montré la fausseté de cette opinion. L'observateur n'intervient pas dans la production des phénomènes, il n'en change ni l'ordre, ni les conditions, ni les proportions; mais il agit très énergiquement sur lui-même. Soit qu'il se déplace pour aller trouver le phénomène, soit qu'il en épie l'apparition, soit qu'il le tienne sous son regard pendant longtemps, soit qu'il s'ingénie à inventer des appareils qui augmentent la portée de ses organes, soit qu'il découvre après des réflexions prolongées le

point unique où doit se porter son attention, ou l'angle sous lequel il doit envisager le phénomène pour éviter quelque apparence illusoire, c'est toujours lui-même, ce sont ses membres, ses sens, sa pensée, sa pensée surtout, qu'il est obligé de plier à la plus sévère discipline.

Une certaine direction de la pensée est pour l'observateur la clef des découvertes. Il y a de bons yeux qui ne voient pas, des oreilles délicates qui ne savent pas entendre. Que de phénomènes ont passé sous les yeux des hommes des millions de fois sans être remarqués; combien d'autres, qui frapperont un jour tous les regards, sont encore pour nous comme s'ils n'existaient point, faute seulement d'une idée qui les signale! La première condition de l'observation, c'est que quelque chose sollicite la curiosité, provoque l'attention. Un objet même assez restreint étant proposé à l'étude, si l'on n'est pas averti de ce qu'il y faut chercher, on ne saura rien y démêler de distinct. Il n'est pas en effet une portion de la matière, si petite qu'elle soit, qui ne présente des parties, des qualités et des phénomènes presque innombrables, et, comme ces manifestations diverses sont, en dehors d'une *idée* qui nous porte à remarquer l'une plutôt que l'autre, toutes sur le même plan, toutes échappent à la fois. Il y a plus : si nous ne connaissions pas déjà des objets analogues, dont l'idée reste présente à notre esprit au moment où nous rencontrons l'objet en question, il ne serait pas même reconnu, il passerait inaperçu au milieu des objets environnants. Deux personnes se promènent dans la campagne à la recherche d'insectes; l'une d'elles est un naturaliste; il est myope; l'autre a de bons yeux, mais ce ne sont pas des yeux d'entomologiste; lequel pensez-vous qui trouvera le plus d'insectes dans l'herbe ou dans le feuillage? C'est le myope. Il les reconnaît si instantanément, qu'il paraît les deviner. L'observation doit donc toujours être éclairée par les prévisions de l'observateur; l'idée de la forme et du fait possibles nous rend seule perceptibles la forme et le fait réels : il faut qu'une attente définie de l'esprit imprime aux sens une direction déterminée pour que leur activité soit fructueuse. On l'a très bien dit : le savant qui ne sait pas ce qu'il cherche ne comprend pas ce qu'il trouve ou plutôt ne trouve rien : trouver, c'est choisir, et choisir c'est discerner, c'est deviner; pour tout dire, c'est déjà comprendre.

Ce choix n'est possible que si l'on suppose dès l'abord que certains faits ont plus de valeur, offrent plus d'intérêt que d'autres. Beaucoup en effet sont indifférents. Ce sont ceux qui ne servent ni à infirmer ni à soutenir quelque idée préconçue. Si par exemple, marchant au bord de la mer, je cherche à compter le nombre de vagues qui viennent frapper le rivage pendant ma promenade, ou que je compte dans la forêt le nombre de feuilles qui sont attachées à un rameau quelconque d'un arbre quelconque, les faits ainsi recueillis sont absolument indifférents. Au contraire un fait revêt une signification à partir du moment où, si peu que ce soit, il se rapporte à une énonciation possible, où il se groupe avec d'autres faits tendant à une conclusion. Par exemple quand Darwin constate qu' « en une minute six fleurs de campanule furent examinées par une abeille collectrice de pollen », et une multitude de menus faits analogues, *il a son idée*; les faits notés deviennent autant de preuves pour ou contre l'hypothèse de la fécondation des fleurs par les insectes. Alors même que l'observateur semble amasser des faits au hasard, dès qu'il les groupe, il obéit à quelque vague pressentiment théorique, et c'est là ce qui guide sa recherche. Les collectionneurs eux-mêmes, qui semblent chercher pour chercher et mesurent la valeur des pièces à leur rareté, sont dominés à leur insu par une conception très juste de l'importance qu'acquièrent les faits, jusqu'alors insignifiants parfois, dès qu'ils sont groupés. C'est de ce point de vue et de ce point de vue seulement qu'on peut dire que tout fait a son prix : cela veut dire que tout fait, envisagé d'une certaine façon, a une signification théorique virtuelle. Un morceau de papier peint en 1830, représentant quelque décor romantique, par lui-même est indifférent; réuni dans une collection avec une certaine quantité d'autres spécimens appartenant à la même époque, il aurait sa signification. En témoignant d'un certain état du goût public, d'une certaine tournure des idées propres à cette génération, il servirait pour sa petite part à l'histoire du siècle.

Sans poursuivre plus loin cette recherche, disons que les caractères des êtres ou des groupes sociaux ont d'autant plus d'importance qu'ils se retrouvent chez un plus grand nombre d'êtres ou de sociétés et entraînent avec eux l'absence ou la présence d'un plus grand nombre d'autres caractères : c'est pourquoi on les appelle dominants; et que les autres événements ou faits importent de même en raison du grand nombre d'effets qu'ils expliquent : les lois qu'on en tire ont une haute généralité. Les observateurs sagaces, les découvreurs de génie, guidés par une sorte d'instinct, vont d'emblée vers ces sortes de caractères ou de faits; ils négligent les éléments accessoires et mettent le doigt sur les éléments essentiels, sur les *causes*. C'est dans cet esprit que Galilée observe les oscillations isòchrones de la lampe du Baptistère à Pise, et que Newton voit dans la chute d'une pomme l'attraction universelle. Le vulgaire ne scrute que les faits les plus proches et qui ont avec ses besoins des rapports immédiats; le savant s'interroge sur les causes les plus lointaines, et sa curiosité s'étend à toutes les parties du monde qui lui sont accessibles.

Circonscrite de la sorte à des objets déterminés, accompagnée par suite d'une certaine émotion en présence du fait qui va confirmer ou démentir l'idée préconçue, l'observation est attentive. Nos sens ne peuvent s'appliquer utilement à aucune qualité des choses, à aucun événement tant que leur activité est dispersée sur les diverses qualités environnantes, sur les autres phases du phénomène. L'attention suppose une perception exclusive, une concentration durable de l'activité sensorielle sur un point; elle entraîne pendant le même temps l'omission de tout le reste. Nous n'avons qu'une quantité de forces déterminée; en vertu d'une loi de compensation ou de balancement, employées ici, elles cessent d'être disponibles ailleurs. Et cette concentration résulte d'un désir assez intense pour mettre en liberté toutes nos énergies, refréner les mouvements inutiles et coordonner en vue du but à atteindre l'activité de tous les organes. Observer est donc impossible sans une attention vigoureuse, et il n'est pas douteux que si le savant découvre, c'est qu'il est doué d'une aptitude à l'attention qui dépasse celle de la moyenne des hommes.

Cette tension des sens a pour effet d'augmenter leur portée dans des proportions considérables. L'œil qui ne regarde pas ne voit rien, celui qui regarde ne voit que parce qu'il est mieux accommodé, intérieurement et extérieurement, à la vision. Il y a un appareil musculaire à l'intérieur de l'œil qui est destiné à faire converger les rayons lumineux au point le plus favorable de la rétine selon la distance des objets. Nous ne voyons distinctement les petits objets qu'à une courte distance, et les mouvements sympathiques du cou et du corps nous rapprochent toujours d'eux. A l'extérieur, un autre appareil musculaire (muscles du sourcil), en élevant une sorte de rempart autour de l'œil, approfondit la cavité de l'orbite et défend la rétine contre l'excès de la lumière. La main placée au-dessus de l'œil en forme d'auvent ou devant l'œil en forme de tube ne fait que prolonger ces mouvements naturels. Dans l'un et l'autre cas, le discernement des objets soit rapprochés, soit éloignés, se fait, grâce à ces mouvements, avec beaucoup plus de précision. Par les muscles qui règlent la tension du tympan, l'oreille exécute de même, aidée de la main ou sans elle, après que la tête a été mise dans la position la plus favorable, des mouvements d'adaptation analogues. Les organes du toucher accomplissent aussi sous l'empire de l'attention une série de mouvements par lesquels soit la grandeur, soit le poids, soit la température des corps est plus distinctement connue.

Mais cela ne pouvait suffire à la science. Poussé par la passion de la recherche, chaque groupe de savants a inventé à son usage des appareils destinés à étendre

encore la portée des sens en amplifiant les sensations ou en fixant le phénomène. A l'œil ont été ajoutés le microscope et le télescope, et la photographie nous permet de considérer à loisir des objets que leur éclat ou la rapidité de leur passage soustrait d'ordinaire à notre examen (photographie du soleil, photographie du vol des oiseaux). L'ouïe est aidée de divers moyens tendant tous à faire ressortir les différences des bruits et des sons : citons le stéthoscope dont se sert le médecin pour mieux discerner les bruits thoraciques, et le microphone qui a reculé la limite des sons perceptibles. A la main s'ajoutent des appareils d'exploration tactile extrêmement délicats, comme la balance, et les instruments à ampoule du physiologiste qui substituent des tracés très nets aux soulèvements confus des diverses surfaces du corps. Des variations de température imperceptibles sont de même rendues visibles par le radiomètre. Les méthodes graphiques, en représentant par des courbes ou des surfaces non plus seulement des faits, mais des séries de faits, mettent à la disposition du statisticien et de l'économiste comme un sens nouveau qui lui fait *voir* leurs ressemblances et leurs différences sous des proportions inattendues : elles ajoutent à nos observations personnelles les résultats de l'observation des autres sur de vastes étendues et de longues durées Un savant actuel, dans son laboratoire, est donc comme un homme dont le pouvoir de perception ou de discernement sensoriel serait accru hors de toute proportion par rapport à celui de la plupart de ses semblables; il voit, il entend, il ressent autour de lui des états et des modifications de la matière inerte ou vivante que les autres hommes ne peuvent seulement soupçonner; il voit, il entend, il ressent tout ce que voient, entendent et ressentent les autres savants appliqués à l'investigation de la nature entière et de la société humaine, et son expérience embrasse même tous les temps pendant lesquels de telles observations ont été consignées.

Notre esprit marche tout d'une pièce : l'attention des sens, qui semble d'abord constituer à elle seule toute l'observation, outre qu'elle est provoquée par une idée, resterait inutile sans l'intervention des facultés les plus hautes de l'esprit. Comment serions-nous assurés, en effet, de ne pas omettre quelque partie importante de l'objet, de ne pas négliger une phase significative du phénomène, si nous ne suivions pas dans notre investigation un ordre, un plan, une méthode? Diviser l'objet ou l'événement en éléments qui correspondent les uns aux autres et aient entre eux des rapports si simples que leur réunion embrasse évidemment le tout à étudier, telle doit être la première démarche de toute bonne analyse empirique. C'est dire que l'analyse empirique doit être rationnelle à un haut degré. De même que pour trouver un nom sur une carte, il est prudent de chercher successivement dans tous les rectangles formés par les lignes de latitude et de longitude, de même pour bien observer une plante, un animal, un fait d'ordre physique ou moral, il faut décrire dans sa pensée tous les organes des uns, tous les moments successifs de l'autre, et, à défaut d'une division rigoureuse qui ne sera possible qu'après l'observation même, adopter quelque classement provisoire qui nous garantisse du moins contre les inadvertances et les oublis. Mais l'observation ne peut adopter cette marche suivie et assurée que quand la vivacité du désir de connaître et le long exercice de la recherche ont rendu au savant facile et même agréable la fixation intense et prolongée de l'esprit. La patience, on l'a bien dit, est la qualité maîtresse de l'observateur, parce qu'elle est la condition de l'investigation continue, ordonnée, méthodique. Autrement les sens sautent capricieusement d'objet en objet, de circonstance en circonstance, et ils ne saisissent que des détails isolés qu'ils voient mal et qu'ils interprètent plus mal encore.

L'intervention de l'idée préconçue dans l'observation, en effet, toute nécessaire qu'elle est, n'en est pas moins dangereuse, et, après l'avoir sollicitée, l'observateur doit prendre les plus grandes précautions pour ne pas se laisser égarer par elle. La première forme sous laquelle l'esprit se représente les choses est toujours aussi simple que possible et toujours très voisine des choses semblables que nous connaissons déjà. C'est ainsi que les Indiens s'imaginaient que la terre était semblable à la fleur du lotus et que les continents se distribuaient symétriquement à sa surface comme les pétales autour de la fleur; c'est ainsi que beaucoup de gens croient voir dans les taches que fait sur le globe de la lune l'ombre des montagnes les traits d'un visage humain. Cette tendance est encore confirmée par l'habitude où nous sommes de jeter sur les œuvres humaines qui nous entourent un regard sommaire, sûrs d'avance que ces œuvres sont toujours conformes aux lois de la symétrie et à des types que nous connaissons; ainsi nous n'avons pas besoin de regarder l'une après l'autre toutes les parties d'un édifice pour en comprendre le plan extérieur, et, quand nous lisons, la moitié de chaque mot et une bonne partie de chaque lettre sont devinées par la pensée avant d'être analysées par le regard. La nature n'est pas si uniforme. De là pour l'observateur un grand péril : l'idée préconçue l'entraîne trop souvent à juger les êtres et les évènements non tels qu'ils sont, mais tels qu'ils lui paraissent devoir être. Péril d'autant plus grand que les plus prompts à imaginer des relations entre les phénomènes sont souvent les plus lents à les vérifier. Il faut au savant un effort constant pour se défendre contre cette séduction qu'exercent sur lui ses propres idées. Aussi a-t-il pris des précautions minutieuses afin d'éviter dans ses observations ce mélange adultère de données venant des choses et de suppositions venant de l'esprit.

Tout d'abord il a la mesure. Nous n'apprécions aucune qualité ou modification des choses qu'en la comparant à une autre qualité ou à une autre modification prise pour unité. L'ensemble de nos sensations forme ainsi une série multiple d'échelles plus ou moins étendues sur lesquelles nous faisons glisser pour ainsi dire en idée chaque sensation nouvelle pour savoir à quel degré elle correspond approximativement. Mais la science ne peut se contenter de ces évaluations approximatives si souvent erronées. Alors même, en effet, que nous ne nous laissons pas égarer par la précipitation du jugement et l'entraînement de l'idée préconçue, il y a des cas où nos sens, placés dans des conditions qui renversent leurs points de repère accoutumés, nous trompent fatalement. De là les conventions qui désignent des grandeurs invariables prises comme types, et fixent les divergences et les incertitudes des observateurs : ainsi sont nées les unités de mesure (mètre, gramme, degrés thermométriques, gammes des couleurs et des sons, etc.), qui ont même été étendues aux rapports des forces entre elles (calories, kilogrammètres, etc.). Nul phénomène n'est vraiment objet de science que quand il est mesuré; aussi les instruments scientifiques servant à la mesure sont-ils innombrables. Tout le monde connaît les principaux.

Encore a-t-on, même avec ces instruments, quelque chose à redouter. Un manque de scrupules, une défaillance de l'attention peuvent altérer le résultat d'une observation faite dans les conditions d'exactitude requises. Et d'ailleurs on ne saurait, sans une difficulté extrême, assister à des observations très prolongées et en noter toutes les phases. Pour obvier à ces inconvénients, on a inventé des appareils qui retracent d'eux-mêmes en quelque sorte le procès-verbal de l'opération; on les appelle des appareils *enregistreurs*. Ce sont ceux où l'instrument d'amplification et de mesure est accompagné de dispositions mécaniques destinées à inscrire sur une surface impressionnable soit toutes les variations du phénomène mesuré, soit seulement ses phases extrêmes. Par exemple, le sphygmographe dessine de lui-même la ligne formée par les battements du pouls amplifiés par une longue aiguille. Les appareils ainsi conçus deviennent de jour en jour plus nombreux, et un savant français, M. Marey, qui en a inventé plusieurs, a élevé leur emploi à la hauteur d'une méthode générale. De la sorte, l'observateur est sûr de ne produire dans ses tables que des résultats purs de tout élément subjectif, de toute interprétation arbitraire. En cas de soup-

çon, il peut présenter le tracé même de l'instrument; on atteint ici la dernière limite de l'exactitude et de l'authenticité.

Quand le savant ne peut employer de tels moyens, il cherche du moins par des contre-épreuves ingénieuses ou en recommençant l'observation autant de fois qu'il est nécessaire, ou en faisant appel à des témoins étrangers, à exercer un contrôle sévère sur le témoignage de ses sens. L'attention, dans ce cas, n'a pas moins de forces à déployer pour réfréner l'essor de l'esprit au delà des faits qu'elle n'en a dépensé pour diriger et soutenir son effort dans la recherche et la pénétration de ces faits mêmes.

Voilà ce qu'est l'observation *scientifique*, c'est-à-dire lorsqu'elle atteint chez l'adulte, muni de toutes les ressources de la logique et de la technique modernes, son maximum de certitude. Telles sont les qualités d'*invention*, de *pénétration*, de *suite*, de *prudence* et d'*exactitude* qu'elle suppose chez celui qui la pratique dans sa rigueur. Il s'en faut que l'enfant soit capable d'appliquer ses divers sens à l'étude de la nature avec autant de force et de succès.

II. *De la faculté d'observer chez l'enfant.* — L'enfant n'est pas incapable d'observation; seulement son observation ne se porte que vers les objets qui peuvent servir à ses besoins. Ceux-ci sont d'abord peu nombreux et destinés à assurer sa vie physique; ce n'est que peu à peu qu'ils s'étendent à un cercle plus large et appellent des satisfactions d'un ordre plus relevé. Ainsi, dès les premiers mois, l'enfant discerne les bruits qui l'avertissent que l'aliment va lui être donné, puis il remarque les préparatifs que l'on fait pour le porter et le promener au dehors; il comprend les intonations et l'expression du visage de ceux qui l'approchent. Il est directement intéressé à tout cela. De bonne heure il étudie la forme et la distance de ses mains et des objets qu'il peut saisir; bientôt il examine les caractères des substances qu'il touche, bois, pierre, métal; l'eau, les cailloux, le sable, le feu, les plantes sont pour lui l'occasion d'expériences incessantes et variées. Les animaux sont surtout de sa part l'objet d'une attention extrême; il regarde leurs formes, note les sons qu'ils émettent, éprouve prudemment leur humeur. Enfin les relations sociales, les dispositions morales de ses parents, de ses maîtres, de ses camarades attirent sa curiosité pour la retenir de plus en plus pendant que son enquête se poursuit sur les choses et les êtres à mesure qu'un plus grand nombre viennent à sa portée. Mais le plus souvent il ne se demande pas la raison des apparences qu'il remarque : il les constate, voilà tout, et il ne les constate que parce qu'elles lui apportent du plaisir ou de la peine, lui étant utiles ou nuisibles. Il rapporte tout à sa personne. Il est trop ému des choses pour les étudier. La pensée de rechercher les causes des phénomènes ne lui vient guère qu'à partir de la septième année et, à moins d'une culture spéciale, ne se développe que lentement en lui. De là des distractions incessantes et une attention aussi mobile que ses besoins, une faible curiosité, et une curiosité intermittente et superficielle. Voir pour voir est son seul but, la sensation l'intéresse par elle-même, et, quand on veut l'initier à l'explication des phénomènes dont il est témoin, on a bientôt fait de le rebuter.

La pénétration des enfants est très médiocre. On s'étonne de ce qu'ils discernent; mais c'est précisément parce que d'habitude, en dehors des objets que le besoin désigne à leur attention, ils ne discernent rien. Il est très facile de les tromper, de leur faire illusion sur des objets qu'ils ont devant les yeux : des prestiges grossiers les éblouissent. Ils n'analysent guère. De même qu'ils chantent, sans en être choqués, les paroles dénuées de sens d'une chanson qu'ils ont mal entendue, il leur arrive de se méprendre lourdement sur la forme, la couleur vraie, les qualités essentielles des choses les plus familières. D'une petitesse qui dépasse la portée de leurs sens, d'un éloignement où les objets cessent d'être perceptibles, de sons si ténus qu'on ne peut les entendre sans artifice, d'une grandeur que leurs yeux ne peuvent embrasser, ils n'ont même pas l'idée, puisque des objets et des sons même très nettement saisissables pour des adultes leur échappent communément. Seules les odeurs et les saveurs même légères sont assez nettement perçues par eux, parce que tout ce qui se rapporte aux fonctions vitales a le don d'exciter hautement leur intérêt. Incapables d'un effort quelque peu prolongé, ils ne s'appliquent à la connaissance du milieu qui les environne que dans la mesure où ils peuvent en tirer parti pour leurs jeux. Ce qui touche aux relations sociales leur échappe surtout : le monde des intérêts, des passions, du droit, de la politique leur reste très longtemps fermé; on peut leur faire répéter des phrases où il est question de tout cela, et ils paraissent les comprendre; au fond, ils n'ont aucun sens des réalités qu'elles expriment, et d'eux-mêmes ils sont incapables jusqu'à l'âge de onze ou douze ans de faire aucune remarque quelque peu significative sur les choses de ce domaine.

Quant à suivre un plan et à mettre un ordre défini dans leurs observations, cela leur est également impossible. Qu'on regarde un enfant chercher dans un dictionnaire, on le verra presque toujours feuilleter au hasard au lieu de se laisser guider par la série continue des lettres. Il ne recourt à la table pour les volumes qu'il lit que quand il désespère de tomber par hasard sur le passage qu'il cherche. Il en est de même pour tout ce qu'il examine. Son regard va et vient rapidement d'une partie à l'autre; mais à aucun moment il n'embrasse le tout en idée pour en parcourir successivement les parties. Dans des évènements à phases multiples il ne saisit que le commencement ou la fin, et çà et là quelques détails au hasard. Il raconte une journée de jeu ou de voyage en commençant indifféremment par le milieu ou par la fin ou par le début : c'est avec cette incohérence que les phases d'un événement qui va se passer se présentent à son esprit. Toute observation complète lui est interdite par là; il commet des oublis énormes et des détails insignifiants lui cachent partout les grandes lignes. Pour saisir la subordination des caractères dans les êtres et l'enchaînement des causes et des effets dans les phénomènes, pour opérer la synthèse des éléments donnés à l'expérience, comment s'élèverait-il à des abstractions que l'humanité n'a pu concevoir qu'après de longs siècles d'efforts?

Et pourtant il généralise déjà; mais, dès qu'il le fait, il admet à grand'peine que les individus puissent ne pas ressembler tous à celui qu'il a observé : en sorte qu'il voit tout à travers des opinions sommaires qui lui masquent les caractères propres des choses. Des idées préconçues, des images de convention flottent entre ses sens et la réalité. Il est impropre aux rectifications, aux réductions et aux additions par lesquelles l'observateur digne de ce nom redresse, amende ou complète sans cesse son jugement. Tout petit il appelle du même nom tous les hommes, toutes les femmes, tous les enfants, tous les animaux. Il raisonne longtemps avec cette confiance dans l'uniformité de la nature et n'a qu'une seule idée pour chaque grande catégorie d'êtres. Voilà pourquoi il faut que les types du théâtre enfantin soient immuables. C'est avec surprise que l'enfant aperçoit peu à peu que parmi tant de cas particuliers offerts par la nature et la société il n'y en a aucun qui ressemble entièrement au type général.

Pour saisir les différences avec exactitude, il faut comparer; pour comparer, il faut abstraire. L'enfant est inhabile à l'abstraction. Il n'a point d'unité, de mesure fixe, et les apparences les plus diverses se présentent confusément à son esprit. En fait de grandeur, il ne distingue que le grand, le petit et le moyen; en fait de temps, que le passé, le présent et le futur; en fait de poids, que le lourd, le léger et ce qui n'est ni l'un ni l'autre. Quand il emploie les nombres, il y gagne peu, parce qu'il ne se fait aucune idée du contenu réel des grands nombres : toute évaluation est donc pour lui une affaire d'impression, et la somme est faite avant que le détail des éléments ait été parcouru. Il vit dans un perpétuel à peu près. L'exactitude est le dernier de ses soucis, et quand il a commencé à observer les *qualités* des choses, la *quantité*, ce caractère abstrait et seul vraiment scien-

tifique de nos perceptions, lui reste longtemps encore inaccessible.

III. *De la formation de la faculté d'observer.* — L'éducateur ne communique aucune aptitude; il ne fait que développer celles dont la nature lui présente le germe, et ce développement même il ne peut le réaliser qu'en suivant les voies tracées par la nature. Il en est de même de l'aptitude à l'observation : il ne peut en favoriser le développement que parce que l'enfant la possède déjà à quelque degré et fait spontanément des efforts pour la pousser plus loin. Le moyen, ici comme ailleurs, consiste à provoquer son exercice normal à maintes et maintes reprises en s'appuyant sur l'attrait que présente cet exercice; bref il s'agit de transformer peu à peu l'intérêt qu'éprouve l'enfant pour les objets dont il a besoin, et l'attention faible et capricieuse qu'il leur prête, en une étude intentionnelle et méthodique des choses et des faits de plus en plus éloignés de lui.

Cet apprentissage de l'observation peut se faire sans trop de difficultés dans la famille. Là, l'enfant est en présence d'une grande variété d'objets, sa curiosité est sans cesse éveillée, et la moindre promenade à travers les champs ou à travers la ville, l'utilisation même des divers instruments et des diverses substances qui se trouvent dans la maison, les mille incidents enfin de la vie réelle, fournissent une ample matière aux réflexions de l'enfant et aux questions de ceux qui l'instruisent. Des parents avisés peuvent en quelques années (de six à douze ans) dresser, si j'ose dire, sans peine et comme en se jouant des enfants bien doués à l'analyse des êtres et des phénomènes qui se présentent à eux, et faire en sorte que la Nature et le dehors de l'organisation sociale soient devant eux comme un livre où ils commencent à lire assez couramment. Mais si l'apprentissage de l'observation est relativement aisé dans la famille (et encore à la condition que cette famille soit instruite), il est plus difficile à l'école.

L'école est un milieu artificiel, en ce sens que les enfants n'y sont réunis que pour l'étude et que tous les objets ou disséminés dans la nature, ou accumulés par l'art humain dans les villes, en sont presque inévitablement exclus. Or l'observation doit d'abord porter sur des objets réels pour être pleinement efficace, et bien que le maître et les camarades soient pour l'enfant, en tant qu'il reçoit des uns et des autres la plus grande part de ses peines et de ses joies, des objets d'observation constants, encore est-il nécessaire que son expérience ne se borne pas là.

Il sera donc indispensable que l'instituteur, s'il veut travailler efficacement au développement de la faculté d'observation, introduise dans la classe certains objets comme des minéraux, des plantes, des animaux, des outils, des réductions de machines, des produits de l'industrie, ou des images de tout cela tout au moins, ou bien, comme ce matériel est aussi encombrant que difficile à réunir et que toute classe ne peut avoir son *musée*, qu'il conduise les enfants pendant les récréations, ou le jeudi et le dimanche, là où se voient de pareils objets. A la campagne, il est facile à l'instituteur d'élever près de la classe des fleurs, des plantes types, certains animaux comme des oiseaux ou des abeilles; là du reste, pendant les beaux jours, les êtres et les phénomènes de la nature font pour ainsi dire irruption dans la classe dès que les fenêtres sont ouvertes. Mais les ateliers et tout le monde de l'industrie, sans parler des plantes et des animaux exotiques, restent hors de sa portée. A la ville, si l'on est au milieu des industries humaines et de leurs produits, en revanche la nature est quelquefois bien loin. A notre avis, bien qu'environné de difficultés, cet ordre d'études et d'exercices par lesquels l'aptitude à l'observation est développée au contact des choses ne doit pas être négligé; il sera toujours possible à l'instituteur même de la grande ville soit de visiter avec ses élèves les jardins publics, soit de se faire apporter par les enfants eux-mêmes des brassées de fleurs et de feuillage ou des spécimens de fruits variés, à l'instituteur de la campagne de varier la monotonie des exercices livresques par des visites soit au télégraphe de la commune, soit à quelque établissement agricole où fonctionnent des machines à vapeur, soit à des installations mécaniques comme une scierie, un moulin, une faucheuse, une batteuse, des rails mobiles, etc. L'école ne peut que gagner à garder un jour ouvert sur la vie, au lieu de rester un milieu confiné et séparé du monde réel. Les exercices que nous recommandons ne sont à vrai dire que des *leçons de choses* largement comprises, et les *excursions scolaires* elles-mêmes seraient le complément naturel du plan que nous indiquons. Ces questions sont traitées en leur lieu : nous n'y reviendrons pas. Nous préférons, laissant là le détail des procédés par lesquels le but à atteindre peut être poursuivi, fixer quelques règles générales qui sont plus spécialement l'objet de cet article.

1° On ne doit pas confondre la culture des sens et de la perception sensorielle avec la culture de la faculté d'observer. Il est utile que l'instituteur sache explorer la portée des sens de ses élèves et découvrir parmi eux ceux dont la vue est basse, ceux qui sont aveugles pour certaines couleurs, ceux dont l'ouïe laisse à désirer. C'est là un des éléments importants de l'*hygiène scolaire*. Il est bon aussi que les sens soient exercés de bonne heure, et surtout dans les écoles maternelles, au discernement des couleurs et des sons, à l'appréciation mentale des distances et des grandeurs. Mme Pape-Carpantier a heureusement traité ce sujet dans une Notice sur l'éducation des sens (1878). Mais ces exercices ne sont qu'une préparation par rapport à la culture de la faculté qui nous occupe. Considérés en eux-mêmes et comme moyens servant à l'acquisition d'habiletés spéciales que l'invention des mesures a rendues presque superflues et que d'ailleurs la pratique de chaque profession développe suffisamment, ils sont médiocrement utiles. Ils n'ont de prix qu'autant qu'ils contribuent à réfréner les tendances de l'esprit enfantin aux appréciations aventurées. Nous avons vu que l'acuité des organes importe relativement peu pour la connaissance même sensible, que ce qui importe c'est la discipline de l'attention, la méthode en un mot. Dans ces exercices, la préoccupation dominante du maître et de la maîtresse doit donc être d'accoutumer les élèves à se tenir en garde contre leur propre jugement, à se défier du témoignage non contrôlé de leurs sens, à ne pas croire qu'un phénomène est exactement connu tant qu'il n'a pas été soumis à la mesure. Bref ce n'est pas à obtenir que les élèves se passent de la règle, du compas, du mètre et de la balance que ces intéressantes expériences doivent viser : c'est tout au contraire leur faire comprendre la nécessité d'y recourir toutes les fois qu'ils ont besoin d'une évaluation quelque peu précise.

2° Il est nécessaire que les enfants prennent aussitôt que possible l'habitude de manier les instruments de mesure dont se sert l'homme adulte dans les différents métiers et qui sont aussi les instruments premiers de toute connaissance scientifique : le fil à plomb, l'équerre, le compas, la balance, le litre, le mètre et la chaîne d'arpentage. Il serait bon qu'ils fussent invités à recueillir eux-mêmes par ces moyens des données de petits problèmes à leur portée. Il faudrait même considérer comme une règle générale de bannir les exercices de perception sensorielle qui n'offrent pas un but saisissable à l'esprit de l'enfant et de n'admettre que ceux où les données recueillies sont utilisées dans une opération mentale ou pratique dont le succès dépende de l'exactitude de ces données. Ainsi au lieu de faire discerner aux petites filles les couleurs d'une série de laines tirées *ad hoc* d'une boîte, la maîtresse de l'asile pourrait leur faire choisir la laine ou le pastel convenables pour nuancer une tapisserie ou un dessin élémentaires. C'est ce que doit faire chaque jour l'ouvrière qui reprise. De même l'« audiculteur » de Mme Pape-Carpantier sera remplacé avantageusement par de petits exercices de musique vocale où les notes fausses produisent une cacophonie évidente et forcent la maîtresse à suspendre le chœur. De même encore les contrôleurs métriques horizontaux et verticaux avec les goniomètres et les polygonaires nous paraissent beaucoup moins efficaces que les jeux de Frœbel qui obligent les enfants à prendre

des mesures exactes sous peine de manquer la figure, ou pour un âge plus avancé des dessins géométriques ou libres qui ne ressemblent à quelque chose que si les proportions en sont justes. L'habitude mentale la plus sûre est celle qui est confirmée par l'action et naît d'opérations concrètes fréquemment pratiquées. Dans tous ces cas le désir du succès et la crainte de l'échec joints à la satisfaction de l'instinct si profond de la fabrication, de la construction ou de la création excitent au plus haut point la vigilance des élèves et les exercent à l'attention soutenue.

3° Si l'on veut apprendre à l'enfant à bien voir au sens physiologique du mot, et rien de plus, il n'y a guère qu'à lui dire de bien regarder, et quand, cette recommandation une fois faite, on a combiné quelques petits exercices insignifiants, on a épuisé à peu près les ressources de la pédagogie à ce sujet. Le reste est l'affaire de l'oculiste. Si au contraire on enseigne à l'enfant que la portée de nos sens, même tendus par un vigoureux effort, est beaucoup plus restreinte que notre connaissance scientifique des choses, que celle-ci a pénétré depuis des siècles dans un détail et à des distances que la connaissance vulgaire ne soupçonne pas, qu'enfin l'emploi des appareils scientifiques est entré dans la pratique et que des opérations ordinaires comme la réparation d'une montre, le triage des œufs de vers à soie, la vérification de l'absence ou de la présence du phylloxéra sur un cep de vigne, etc., se font chaque jour avec autant de rapidité que de sûreté par le moyen de la loupe et du microscope; si on lui montre même les grossissements obtenus par ces instruments et le parti pratique qu'on peut en tirer dans une foule de cas, on lui communique, avec une notion précieuse des bienfaits de la science en général, l'excellente habitude de juger moins superficiellement et de s'environner pour chaque opération professionnelle un peu délicate des précautions familières aux praticiens les plus éclairés. Un thermomètre à maxima ou à minima suspendu dans l'école, la visite d'un compteur d'imprimerie lui donneront l'idée des appareils enregistreurs. Il sera même fort à propos, à l'occasion des notes de classe, de montrer comment on peut exprimer par une courbe le travail d'un élève pendant plusieurs semaines, de dire aux plus grands un mot sur les moyennes et la statistique; de leur expliquer quelles fâcheuses conséquences peuvent entraîner les statistiques mal faites et de leur faire sentir, un almanach départemental en main, quelle est la complexité des données de la politique et par suite la difficulté de ses problèmes.

4° Veut-on maintenant que l'enfant apprenne, et cela est indispensable, à *bien voir* au sens figuré, c'est-à-dire à observer avec discernement, on devra craindre les énumérations sans fin qui n'épuisent pas l'objet. Il conviendra d'exiger toujours qu'avant de décrire les menus caractères d'un objet, l'enfant en désigne les parties les plus apparentes et adopte un ordre pour étudier ces parties. Il est bon de savoir dresser à son usage un inventaire complet de ce que l'on voit et de se tenir en garde contre les omissions étourdies; on ne peut s'assurer ces avantages que par des habitudes d'ordre, de classement et de distribution méthodique. Mais quelque chose de plus important encore est de savoir discerner dans chaque groupe de qualités ou série de phénomènes le trait essentiel, caractéristique, qui lui donne sa physionomie et duquel dépendent tous les autres (le bec de l'oiseau, la dent des mammifères). Peut-être les leçons de choses ne suffisent-elles pas ici, et des exercices d'un tout autre ordre, des descriptions orales, des analyses littéraires portant sur des fables, de petits récits faits aussi de vive voix, contribueront-ils plus efficacement encore à augmenter la pénétration de l'esprit. C'est ainsi que l'on préparera le succès d'exercices plus sérieux qui doivent être reportés à un âge plus avancé, c'est-à-dire aux dernières années de la période scolaire. A notre avis, ce sont ceux dont il faut attendre le plus pour le développement de la faculté d'observation, et cependant ni les yeux ni les oreilles n'y tiennent la première place. Nous voulons parler des exercices de rédaction et de composition, entendus non comme des exercices de virtuosité littéraire, mais comme des essais modestes d'analyse et de réflexions dans les genres les plus divers. Les visites au dehors dont nous parlions tout à l'heure seront toujours l'objet de petits travaux ainsi conçus. Mais on ne craindra pas de proposer des thèmes plus libres, évoquant chez l'enfant le souvenir d'expériences personnelles analogues, mais où cependant son invention pourra commencer à prendre essor. Point d'emphase ni d'ornements plaqués, mais rien non plus qui sente le procès-verbal; l'éloge, un éloge vif et souligné, sera réservé à celui des élèves qui aura mis en relief, dans la description, le récit ou les remarques quelconques sur quelque côté de la vie, le trait dominant, le fait qui explique, l'idée maîtresse. Pour bien observer, rien ne remplace l'intelligence; c'est pourquoi tout ce qu'on fait pour la culture générale du jugement, c'est-à-dire pour la culture des facultés les plus hautes de synthèse, d'invention et de critique, on le fait pour la faculté d'observation. Il n'est donc guère d'exercice supérieur où l'occasion ne se présente à l'élève d'apprendre à bien observer, parce que tous offrent l'occasion d'apprendre à penser juste, c'est-à-dire d'apprendre à raisonner avec hardiesse et à conclure avec prudence, à devancer quand il le faut le témoignage des faits, à revenir en arrière aussitôt que le sol manque sous le pied, à féconder l'étude des détails par des vues originales, mais aussi à toujours subordonner ces vues au contrôle définitif de l'expérience. Toute sérieuse éducation de la pensée conduit là. Et c'est ainsi encore que, à force de voir les liaisons des choses, et que toutes les parties de la nature s'expliquent les unes par les autres, la jeune intelligence éprouvera un besoin de plus en plus vif de comprendre, c'est-à-dire de connaître les causes d'un nombre toujours plus grand d'effets, et s'intéressera pour ainsi dire à l'univers tout entier, passant ainsi du point de vue de la sensation égoïste à celui de la curiosité désintéressée et impartiale. — Voir aussi *Sens* (*Education des*). [A. ESPINAS.]

**OCÉANIE.** — Pour les îles comprises sous le nom général d'Océanie, on pourra consulter, dans ce Dictionnaire, les articles suivants : *Nouvelle-Zélande*, *Hawaï*, et, au mot *Colonies*, les notices consacrées aux colonies des divers Etats d'Europe.

**OFFICES RELIGIEUX.** — Voir *Religieuse* (*Instruction*), *Neutralité scolaire.*

**OFFICIER D'ACADÉMIE, OFFICIER DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — Voir *Décorations universitaires.*

**OFFICIERS.** — On donnait le nom d'*officiers*, dans les écoles d'autrefois, à des élèves que le maître chargeait de divers offices qu'ils exerçaient sous son autorité, de manière à l'aider dans la conduite de sa classe. L'*Ecole paroissiale*, ouvrage publié en 1654, consacre tout un chapitre (1re partie, article 4) à traiter *des divers officiers de l'école*. L'auteur explique d'abord la nature et les avantages de cette institution de la manière suivante :

« Pour bien conduire un royaume, une armée, une ville, une famille, il faut qu'il y ait de l'ordre. Et celui qui est le chef doit se servir de divers officiers, qui se rapportent l'un à l'autre, par subordination. C'est ce qui doit se pratiquer exactement dans une école, où le maître qui en est le chef doit se servir de ses écoliers (comme nous voyons pratiquer dans les collèges et écoles les mieux ordonnées) qui lui aideront, non seulement à conduire leurs compagnons, mais encore pour les porter eux-mêmes dans la perfection de la vertu et de la science, par émulation et par affection, tant à leur propre bien qu'à celui de leurs compagnons ; car c'est un excellent moyen pour apprendre, d'écouter, encore plus, d'étudier, et beaucoup davantage, en enseignant les autres. »

Vient ensuite une énumération des divers officiers, de leurs titres et de leurs attributions. Ce sont : 1° Les *intendants*, au nombre de deux, choisis parmi les plus grands ; ils doivent veiller sur tous les autres officiers, et instruire les nouveaux officiers de leurs devoirs; 2° les *observateurs*, au nombre de deux, chargés plus spécialement de la discipline : « ils

écrivent les délinquants et immodestes sur un morceau de papier »; 3° les *admoniteurs*, qui sont adjoints aux observateurs; ils doivent nommer tout haut les élèves qui méritent d'être repris, afin que le maître les punisse; 4° les *répétiteurs*, au nombre d'une douzaine, choisis parmi les plus avancés; ils font réciter les leçons, et montrent l'alphabet aux plus petits; deux répétiteurs fonctionnent à la fois, un de chaque côté de la classe; au bout d'une demi-heure, les intendants en désignent deux autres pour les remplacer, et ainsi de suite toutes les demi-heures; 5° les *récitateurs de prières*; ce sont deux élèves pris parmi les plus sages; 6° les *lecteurs*, au nombre de trois, « pour faire la lecture spirituelle, tant aux dimanches et festes qu'ès veilles des festes solennelles »; 7° deux *officiers d'écriture*, qui viennent avant la classe préparer « les papiers, cornets d'encre et boëttes à poudre »; 8° deux *receveurs pour l'encre et la poudre*, qui « auront le soin par ensemble de recueillir et faire payer aux écrivains pour chacun mois quinze deniers pour l'encre et pour la poudre »; 9° les *balleyeurs*, qui sont choisis de quinzaine en quinzaine parmi les plus forts; 10° les *officiers pour aller à l'eau*; ce sont les « balleyeurs » sortants de charge; 11° le *portier*; le maître désigne chaque quinzaine pour cet office deux élèves, « qui auront alternativement le soin d'ouvrir et fermer la porte »; 12° l'*aumônier*; c'est « un de ceux qui n'écrivent point », choisi tous les mois « pour recueillir, après le déjeuner et le goûter, ce que les écoliers voudront volontairement donner pour les pauvres. Toutes ces petites aumônes ramassées, il les portera au maître, qui les distribuera aux pauvres écoliers de l'école qui en ont le plus besoin »; 13° les *visiteurs*, qui doivent être au nombre de huit pour une école de cent élèves; leur charge est d'aller au domicile de leurs camarades s'informer de la conduite de ceux-ci. Ils doivent demander: si un tel prie Dieu soir et matin, et s'il dit le benedicité et les grâces; s'il n'est point gourmand et menteur à la maison; s'il est bien obéissant à tout ce qu'on lui commande; s'il ne bat ou querelle ses frères, sœurs, serviteurs ou servantes; s'il ne sort point (sans demander congé) de la maison, et s'il revient à l'heure de l'école. Ils auront soin d'écrire les réponses des parents pour les rapporter aux maîtres.

L'organisation indiquée dans l'*Ecole paroissiale*, œuvre d'un prêtre de Paris, paraît avoir été adoptée au dix-septieme siècle dans la plupart des écoles de France: pour ne citer ici que deux exemples, Démia la recommande dans son statut de 1676 pour les maîtres et maîtresses du diocèse de Lyon (« Chaque maître et maîtresse se conformera autant que faire se pourra aux règlements et au livre intitulé *L'Ecole paroissiale*, qu'un chacun aura et lira soigneusement »), et Nesmond, évêque de Bayeux, en parle également dans son *Plan d'instruction et d'éducation* (1671).

J.-B. de La Salle, à qui l'on a quelquefois attribué le mérite de l'invention des *officiers*, s'est borné, comme on voit, à transporter dans les écoles des Frères une institution qu'il trouva fonctionnant déjà dans les écoles existantes. Voici le dénombrement que donne la *Conduite des écoles* (édition de 1838) des *officiers* employés dans les écoles des Frères : deux récitateurs de prières, un porte-aspersoir, un ou deux porte-chapelets, un sonneur, plusieurs surveillants, plusieurs répétiteurs, plusieurs vérificateurs des pensums, deux balayeurs, un portier.

On sait comment, sous le nom de *moniteurs*, les anciens *officiers* devinrent le ressort principal du système d'enseignement mutuel. — Voir *Moniteurs* et *Mutuel* (*Enseignement*).

**OLIVIER.** — Louis-Henri-Ferdinand Olivier, né en 1759 à La Sarraz (Pays de Vaud, Suisse), après avoir fait ses études à Lausanne, devint en 1778 précepteur à Riga dans une famille noble; en 1780, il fut appelé comme professeur de français au *Philanthropinum* de Dessau, et exerça ces fonctions pendant quinze ans, jusqu'à la dissolution de cet établissement; il fonda ensuite à Dessau un pensionnat, dont il abandonna la direction en 1801 pour se consacrer tout entier à la vulgarisation et au perfectionnement de la méthode de lecture dont il était l'inventeur. Il est mort à Vienne en 1815.

La méthode de lecture d'Olivier avait d'abord été employée par lui pour l'enseignement du français, lorsqu'il professait au *Philanthropinum*; il résolut ensuite de l'appliquer à la lecture de l'allemand, et la fit connaître dans un ouvrage publié en 1801 et intitulé *Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren auf ihr einzig-wahres, höchst einfaches und untrüg-liches Grundprinzip zurückgeführt* (L'art d'enseigner à lire et à écrire correctement, ramené à son principe fondamental, le seul vrai, aussi simple qu'infaillible). Une exposition plus complète de son système se trouve dans un second ouvrage publié quelques années plus tard sous ce titre bizarre: *Ortho-epo-graphisches Elementarwerk* (Livre élémentaire ortho-épo-graphique), 2 vol., Dessau, 1804-1806. Le trait caractéristique de cette méthode, c'est sa prétention de soumettre à une analyse minutieuse et rigoureusement scientifique les éléments de la parole. Avant d'enseigner à l'élève le nom des lettres et la forme des caractères, Olivier lui faisait passer en revue tous les sons de la langue parlée, lui apprenait à les distinguer dans leurs plus délicates nuances, et à les classer méthodiquement selon les organes qui interviennent dans la prononciation de chacun d'eux; après l'achèvement de ces laborieux préliminaires, où l'on serait presque tenté de voir une réminiscence d'une scène bien connue du *Bourgeois gentilhomme*, l'enfant apprend l'alphabet usuel au moyen d'images représentant une série d'objets dont le nom contient la lettre qu'il s'agit de prononcer; ainsi le mot *Traube* (raisin) sert à enseigner la lettre *b*, le mot *Tulpe* (tulipe) la lettre *p*, etc.; c'est la lecture par écho de Bertaud et de Daubanton (Voir *Lecture*, pages 999-1000). Olivier fait prononcer les consonnes en y joignant la voyelle *e*, placée alternativement après la consonne, *be*, *pe*, et avant *eb*, *ep*; ce procédé est celui du chanoine Cherrier (Voir *Lecture*, page 1000). Les lettres, une fois connues, sont collées isolément sur de petits morceaux de carton que l'élève assemble pour former des mots. J.-J. Rapet a signalé des ressemblances entre la méthode d'Olivier et celle de François de Neufchâteau (Voir *François de Neufchâteau*); elle a aussi des rapports assez marqués avec la *statilégie* de M. de Laffore. Après avoir attiré l'attention en Allemagne et en Autriche lors de son apparition, la méthode Olivier a été abandonnée comme peu pratique : elle complique l'enseignement au lieu de le simplifier. [J. Guillaume.]

**ORANGE (COLONIE DU FLEUVE).** — Cette colonie (*Orange River Colony*), qui formait précédemment l'*Etat libre d'Orange*, est située au nord du fleuve Orange et au sud de la rivière Vaal; elle a une superficie d'environ 50 000 milles carrés, et une population d'environ 387 315 habitants. L'Etat libre d'Orange avait été formé vers 1840; en 1848, les Anglais s'en emparèrent momentanément, mais en 185, ils reconnurent son indépendance. En mai 1900, à la suite d'une guerre sanglante, l'Etat libre fut annexé comme colonie à l'Empire britannique. La colonie a reçu l'autonomie en 1907; depuis 1909 elle fait partie, comme province, de l'Union de l'Afrique du Sud (Voir *Transvaal*).

Le nombre des élèves des écoles du gouvernement s'est considérablement accru depuis le commencement de l'administration britannique; mais l'Etat libre d'Orange possédait déjà une organisation scolaire complète, organisation qui est restée la même dans ses grandes lignes, et qui va être brièvement décrite.

Une loi de 1895 a prescrit que tous les enfants de l'âge de dix ans à celui de seize, domiciliés dans un rayon de deux milles d'une école du gouvernement, seraient tenus de fréquenter cette école, à moins de recevoir l'instruction d'autre façon. Les écoles fondées ou aidées par le gouvernement étaient: 1° des écoles ambulantes, ou de fermes; des écoles fixes de quartier (*fixed ward schools*); 3° des écoles de village; 4° des écoles de district; 5° des écoles supérieures (*high schools*). Ces écoles étaient administrées en partie par le Département d'éducation, en partie par des comités locaux; leur dépenses étaient couvertes,

pour la plus grosse part, au moyen de subventions du gouvernement et pour le reste par les ressources locales.

Les instituteurs devaient être munis d'un brevet (*certificate*); celui du rang le moins élevé, requis pour les écoles de fermes et pour les écoles de *ward*, est le certificat de troisième classe, obtenu à la suite d'un examen dont le programme correspond à peu près à celui du 6e *standard* anglais. La langue d'enseignement, à partir du 2e *standard*, pouvait être soit l'anglais, soit le hollandais; mais cette dernière langue devait, en tous cas, être employée au moins pour une moitié des leçons. Au collège Grey (garçons) et au « Dames Instituut » (filles), tous deux à Bloemfontein, qui étaient les deux établissements supérieurs d'éducation de la République d'Orange, une disposition spéciale portait que l'enseignement de l'histoire sainte et celui de la géographie seraient donnés en hollandais

Cette organisation scolaire prit fin, naturellement, lorsque éclata la guerre de l'Afrique du Sud dans l'automne de 1899. Un petit nombre d'écoles, dans les villes (le collège Grey fut de ce nombre), restèrent néanmoins ouvertes; mais, jusqu'à la fin de la guerre, ce furent surtout les écoles créées par l'administration anglaise dans les « camps de concentration » pour les femmes et les enfants des *burghers*, qui reçurent les élèves. Dans ces camps, pour citer les paroles de M. E. B. Sargant, qui fut le premier fonctionnaire chargé de l'organisation de l'éducation par le nouveau gouvernement, « pendant plusieurs mois, en dépit du vent et du soleil, les enfants furent groupés sur des bancs singulièrement incommodes, pour lire leurs Bibles hollandaises et pour apprendre à parler anglais : la journée presque entière était occupée par ces deux sujets, auxquels s'ajoutaient l'écriture et l'arithmétique ». Lorsque la capitulation eut été signée à Vereeniging, le 31 mai 1902, il y avait plus de 12 000 enfants dans les écoles de ces camps, tandis que le nombre des élèves fréquentant les écoles des villes était seulement de 2691.

Une fois la guerre terminée, et la République d'Orange définitivement transformée en colonie britannique, un directeur et un directeur adjoint de l'éducation furent nommés, avec la mission de réorganiser les écoles dans toute la colonie; et les circonstances rendirent inévitable l'établissement d'une forte centralisation. Trois types d'écoles furent institués : des écoles urbaines, des *ward schools* (dans lesquelles la fréquentation moyenne ne devait pas être inférieure à 25 élèves), et des écoles de fermes dans les districts éloignés; ces dernières avec un caractère semi-privé. Une ordonnance d'éducation de 1903 édicta des dispositions pour la nomination de comités scolaires qui auraient à s'occuper des affaires scolaires locales; mais comme ce fut le gouvernement qui paya seul toutes les dépenses, il garda tout le pouvoir en mains. Cet état de choses amena un conflit avec l'Eglise réformée hollandaise, et quelques écoles, qu'on appela « écoles chrétiennes nationales », furent ouvertes par cette Eglise en opposition à celles du gouvernement; mais en 1905 un compromis s'établit, et une nouvelle ordonnance fut promulguée cette année-là. Les principales dispositions de cette ordonnance furent : 1° les écoles chrétiennes nationales fusionneront avec les écoles du gouvernement; 2° l'anglais continuera à être la langue d'enseignement, mais un temps égal sera consacré à l'étude de l'anglais et à l'étude du hollandais; 3° l'enseignement de l'histoire sainte sera donné par les instituteurs et les institutrices, mais une *conscience clause* sauvegardera les droits des parents et ceux des instituteurs; en outre, les ministres des différents cultes pourront donner à l'école même, un jour par semaine, l'enseignement religieux de leur confession; 4° les comités scolaires seront reconstitués; un certain nombre de membres, formant la majorité, seront élus; les autres seront nommés par le gouvernement; un sixième de la dépense des écoles sera couvert par une taxe locale de 10 shillings à payer par tous les Européens du sexe masculin âgés de plus de vingt et un ans.

Une autre ordonnance, de 1907, a permis d'accroître les ressources locales au moyen d'une taxe graduée sur le revenu.

A la fin de 1907, la colonie du fleuve Orange a été dotée de l'autonomie, et en 1908 a été voté un *School Act* qui est entré en vigueur en novembre de la même année. Voici les principales dispositions de cette loi :

Une rétribution scolaire est exigée des élèves dans toutes les écoles primaires et secondaires publiques, et dans les écoles privées subventionnées, exception faite pour les enfants nécessiteux. La langue anglaise et la langue hollandaise sont, de façon générale, placées sur un pied d'égalité comme langues d'enseignement. A l'exception de quelques *high schools*, toute école primaire et toute école secondaire est placée sous la surveillance d'un comité élu par les parents des enfants qui fréquentent l'école. Dans chaque district, le *District Board* est l'autorité locale centrale.

La majorité des membres de ce *Board* (qui sont au nombre de neuf en tout) est élue par les comités scolaires du district; les autres membres sont nommés par le ministre de l'éducation. L'instruction religieuse ne peut être donnée que par les membres du personnel enseignant de l'école; tout enseignement religieux confessionnel (*denominational*) est interdit pendant les heures de classe, excepté dans les écoles rurales où les parents désirent qu'un semblable enseignement soit donné.

Des amendements à cette loi sont soumis à la discussion, mais il n'est pas possible de dire quel sera le résultat qui sortira de ces débats.

Les principales écoles secondaires de la colonie sont : la Grey College School (garçons), la Eunice High School (filles), toutes deux à Bloemfontein, et la High School à Kroonstad.

La colonie compte encore d'autres établissements d'éducation. Des classes du soir donnent un enseignement complémentaire sur diverses matières littéraires, commerciales et techniques, et une *industrial school* existe à Bloemfontein. Une école normale pour les instituteurs a été fondée à Bloemfontein également : on y donne en particulier l'enseignement de la cuisine, de la coupe des vêtements, de la couture et de la dentelle. Enfin, on trouve à Bloemfontein le Grey University College où sont enseignés le latin, le grec, l'anglais, la philosophie, le hollandais et d'autres langues modernes, les mathématiques, la phisique, la chimie, les sciences naturelles et le droit : cette institution prépare ses élèves à subir l'examen intermédiaire et celui de bachelier ès arts de l'université du Cap.

Le nombre total des élèves fréquentant les écoles urbaines et rurales en septembre 1909 était estimé à 18 863.

Tout ce qui précède se rapporte uniquement aux enfants de race blanche. Quant aux enfants de race indigène, le gouvernement n'a pas ouvert d'écoles à leur usage (excepté une école industrielle de filles). Mais il subventionne les diverses églises à proportion du nombre des enfants indigènes qui fréquentent les écoles de leurs missions; et il accorde un subside à une école industrielle de garçons établie par la Mission wesleyenne. On estime qu'au total les écoles d'indigènes sont fréquentées par 10 000 enfants environ. Dans quelques cas, le désir d'instruction est si grand que les indigènes se sont imposé à eux-mêmes une taxe scolaire spéciale : on cite une localité où cette taxe s'élève à dix shillings par tête.

[E. J. Harding.]

**ORATOIRE.** — Parmi les corporations enseignantes, l'Oratoire occupe une place à part, grâce à son esprit libéral, à sa tolérance relative, à son goût très marqué pour les études historiques et pour les sciences.

Fondé en 1611 par Pierre de Bérulle, l'ordre de l'Oratoire de Jésus-Christ, bien qu'il se proposât comme fonction principale « l'institution des prêtres », consacra tout de suite une partie de son activité à l'éducation de la jeunesse. Dès 1614, il prenait possession des collèges de Dieppe et de la Rochelle. En 1629, il dirigeait déjà près de cinquante maisons. En 1638, le collège de Juilly, qui a joui d'une si légitime renommée, devenait l'établissement modèle de la congrégation.

Ce qui suffit à prouver le succès pédagogique de l'Oratoire au dix-septième siècle, c'est l'hostilité jalouse que ne cessa de témoigner à cette société rivale la Compagnie de Jésus. Bérulle écrivait à

Richelieu en 1623 : « Depuis dix ans qu'il a plu à Dieu nous établir, les jésuites n'ont omis aucune occasion de nous nuire. » Quatre-vingt-dix ans plus tard, le père jésuite Le Tellier, confesseur de Louis XIV, réclamait l'abolition radicale de l'ordre des oratoriens : « Qu'on les inquiète, disait-il, on murmurera toujours; détruisez-les, on va se taire ». Et pour mieux les perdre dans l'esprit du roi, il les dénonçait comme des « républicains » ; il leur reprochait de ne pas faire de vœux, et d'entretenir par là dans leur communauté « un esprit d'indépendance et de liberté ».

Mais les jésuites réussirent moins bien dans leurs attaques contre les oratoriens que dans leurs persécutions contre les jansénistes. L'Oratoire triompha de leurs tracasseries envieuses. Il était encore debout et florissant, lorsque la Révolution vint atteindre et frapper les congrégations religieuses. Et même, dans les premiers jours de la Révolution, les oratoriens furent à la mode. Ils présentèrent à l'Assemblée constituante plusieurs plans d'éducation, qui témoignèrent à nouveau de leur libéralisme éclairé et de leurs sentiments patriotiques.

Supprimé par la Révolution, l'Oratoire s'est reconstitué à Paris en 1852, mais en modifiant son titre. L'Oratoire de Jésus-Christ est devenu l'Oratoire de l'Immaculée-Conception, et, sous cette nouvelle forme, l'ordre ne s'est pas occupé directement d'éducation.

C'est donc l'ancien Oratoire qui seul réclame l'attention des historiens de la pédagogie. Pour se rendre compte de l'esprit qui anime l'éducation dans les collèges de l'Oratoire, il faut rappeler le caractère particulier de la corporation elle-même : « La congrégation de l'Oratoire, a dit Voltaire, est la seule où les vœux soient inconnus et où n'habite pas le repentir ». Les oratoriens étaient des prêtres, non des moines : ils restaient toujours libres de quitter l'Oratoire, n'étant pas liés par des vœux irrévocables. Ils prononçaient les vœux du sacerdoce, non les vœux monastiques. L'obéissance qui se pratiquait à l'Oratoire n'avait rien de commun avec celle qu'imposait aux jésuites le principe de l'obéissance passive, le *perindè ac cadaver* de Loyola. « Notre obéissance, dit le P. Lamy, un des oratoriens les plus distingués du dix-huitième siècle, surprend ceux qui ont peine à comprendre que des *personnes libres* se soumettent si facilement aux ordres d'un supérieur, qui n'a point d'autre pouvoir sur elles que celui qu'elles lui donnent; mais le pouvoir de l'amour est bien grand ! » Esprit de charité, acquiescement volontaire à la règle, pratique libre des vertus chrétiennes, tel était l'esprit d'une société où l'on n'oublia jamais de sauvegarder les droits de la dignité humaine. Comme le disait éloquemment Bossuet : à l'Oratoire « on obéit sans dépendre, on gouverne sans commander; toute l'autorité est dans la douceur, et le respect s'entretient sans le secours de la crainte ». Notons que le supérieur de l'Oratoire résidait en France, qu'il était soumis à la juridiction des évêques français, qu'enfin son autorité était subordonnée à celle de l'assemblée générale des membres de l'ordre.

On achèvera de distinguer entièrement l'ordre des oratoriens de quelques autres sociétés religieuses, si l'on constate qu'ils n'avaient à aucun degré l'esprit d'intrigue et le besoin de dominer. « Notre politique, dit le P. Lamy, est de n'en avoir point, et il n'y a rien de plus éloigné de notre esprit que d'établir et d'affermir cette maison par des moyens humains. » A un zèle religieux bien entendu, les oratoriens ne joignaient d'autre passion que celle de l'étude. « Nous aimons la vérité; les jours ne suffisent point pour la consulter autant de temps que nous le souhaiterions, ou pour mieux dire, on ne s'ennuie jamais de la douceur qu'il y a de l'étudier. On a toujours eu cet amour pour les lettres en cette maison. Ceux qui l'ont gouvernée ont tâché de l'entretenir. Quand il se trouve parmi nous quelque esprit pénétrant et étendu, qui a un rare génie pour la science, on le décharge de toute autre affaire. » Peut-être trouvera-t-on que les oratoriens ont une certaine tendance à beaucoup parler d'eux-mêmes, et de leurs qualités. Jamais un janséniste n'eût tenu un pareil langage. C'est qu'à l'Oratoire on était humain, et si l'on avait les vertus, on avait aussi quelques-uns des défauts de l'humanité.

Une pédagogie libérale, où le goût des sciences se joindrait à l'amour des lettres, où la vivacité du sentiment religieux n'exclurait pas le respect de la personne humaine, voilà donc ce que promettent les principes généraux de la congrégation de l'Oratoire : voilà ce qu'elle a tenu en effet.

Pour s'en convaincre, il faudrait étudier à fond un assez grand nombre de documents. Dans les premiers temps, les collèges de l'Oratoire ne furent pas soumis à une méthode d'enseignement uniforme. Ainsi à Saumur, à Provins, on suivait les règlements des Universités; ailleurs, ceux des séminaires; ailleurs encore des plans particuliers dressés par les supérieurs. Mais un supérieur général de l'ordre, le P. de Condren, rédigea en 1634 un plan d'études unique, qui fut complété par le P. Morin, et qui parut en 1645 sous ce titre : *Ratio studiorum a magistris et professoribus congregationis Oratorii Domini Jesu observanda.*

En dehors de ce règlement scolaire, des livres d'une plus haute portée achèvent de faire connaître la pédagogie de l'Oratoire. Citons au premier rang les *Entretiens sur les sciences*, du P. Lamy (publiés en 1683), ouvrage intéressant et agréable, où, malgré le titre, il est question des lettres autant que des sciences ; et les *Méthodes d'étudier et d'enseigner*, du P. Thomassin (1681, 1685, 1690, 1693), livres érudits et touffus, qui ne comptent pas moins de huit tomes de 600 ou 700 pages chacun.

Sans entrer dans un détail trop minutieux, disons par quelles parties surtout se recommande l'éducation de l'Oratoire, au point de vue des études d'abord, du programme proposé et des méthodes employées, ensuite au point de vue de la discipline.

La première innovation de la pédagogie de l'Oratoire, c'est l'emploi de la langue française pour les premières classes. L'usage du latin était interdit jusqu'à la quatrième. Les leçons d'histoire devaient être, jusqu'à la fin des études, données en français. Le P. de Condren avait rédigé pour le collège de Juilly une grammaire latine en langue française. C'était un progrès considérable sur la routine des collèges de l'université de Paris et sur les pratiques des jésuites. Les oratoriens devançaient sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, les réformes que Port-Royal consacra.

Un autre caractère de l'enseignement des humanités à Juilly et dans les autres établissements de l'Oratoire, c'est la part plus large accordée aux explications du texte, aux thèmes oraux. Les jansénistes devaient aller encore plus loin dans cette voie, qui est la bonne.

Mais la grande réforme de l'Oratoire enseignant, c'est l'attention que ses professeurs ont donnée les premiers à l'étude de l'histoire et à l'étude des sciences.

L'histoire obtint dès l'origine, chez les oratoriens, la part qui lui appartient dans le programme des études. Elle eut une chaire spéciale, un professeur spécial. Plus de cent ans après, en 1763, comme en témoigne le président Rolland, le même progrès n'était pas encore réalisé dans les collèges de l'université. Les membres de la congrégation, le P. Berthault, le P. Lecointe, composaient pour les classes des abrégés, des livres élémentaires. L'histoire de France était enseignée pendant trois ans aux élèves des classes supérieures. L'enseignement de la géographie n'était pas séparé de celui de l'histoire; on disposait dans les classes de grandes cartes murales.

Quant aux sciences, ce fut surtout dans la seconde moitié du dix-septième siècle que l'Oratoire les cultiva, sous l'inspiration de Descartes. Les sciences naturelles, les sciences physiques n'étaient pas moins en honneur que les sciences mathématiques : « C'est un plaisir, dit le P. Lamy, d'entrer dans le laboratoire d'un chimiste. Dans les lieux où je me suis trouvé, je ne manquais point d'assister aux discours anatomiques qui se faisaient, de voir la dissection des principales parties du corps humain.... Je ne conçois rien d'un plus grand usage que l'algèbre et l'arithmétique. »

La philosophie cartésienne, que les jésuites combattirent avec tant d'âpreté, trouva, en général, bon accueil auprès des oratoriens. Malebranche, l'illustre philosophe, qui sur tant de points s'inspira de Descartes, appartenait à la congrégation de l'Oratoire. « Quarante ans de persécution contre le cartésianisme et le jansénisme, confondus sous le même anathème, dit un biographe de Bérulle, n'ont pu faire abandonner aux disciples de Bérulle cette philosophie que leur père leur avait recommandée. » En 1683, le P. Lamy écrivait de Descartes : « Je ne sais qui a pu porter quelques-uns de nos écrivains à tant travailler pour le rendre suspect. C'est envier à la France et à notre siècle d'avoir produit le plus grand de tous les philosophes. » — « Si le cartésianisme est une peste, disaient quelques années auparavant, dans une lettre adressée au P. Sénault, les régents du collège d'Angers, nous sommes plus de deux cents qui en sommes infectés. » La publication de la *Recherche de la vérité*, en 1674, et la gloire que cet ouvrage acquit au P. Malebranche, en rejaillissant sur la compagnie entière, contribuèrent encore à développer les idées cartésiennes au sein de l'Oratoire. Du dehors, il venait parfois des encouragements aux oratoriens. Mme de Sévigné écrivait en 1670 : « On fait défendre aux pères de l'Oratoire d'enseigner la philosophie de Descartes, et par conséquent au sang de circuler. Les lettres de cachet dont on est menacé sont de puissants arguments pour convaincre d'une doctrine ! Dieu jugera ces questions à la vallée de Josaphat. En attendant, vivons avec les vivants ! »

Au point de vue de la discipline et de l'organisation matérielle des collèges, l'Oratoire innove moins que dans les études et les méthodes d'enseignement. Voici quelques détails empruntés à l'histoire de la maison modèle de Juilly. L'année scolaire commençait le 18 octobre, et se terminait du 20 au 25 août. Le lever, en hiver comme en été, avait lieu à cinq heures. La classe du matin s'ouvrait à huit heures et demie : mais les régents ne montaient en chaire qu'à neuf heures. La levée des copies et la récitation des leçons occupaient la première demi-heure : des élèves choisis, appelés *décurions*, comme chez les jésuites, vaquaient à cette besogne monotone, sous la surveillance du préfet des études. Une prière, puis la lecture de quelques versets du Nouveau Testament, précédaient les exercices classiques, qui devaient autant que possible varier toutes les demi-heures. Le caractère religieux de la maison se marquait dans certaines pratiques : le chant des litanies de la *Sainte-Enfance* de Jésus, à onze heures, après la classe, et la lecture des *Vies des Saints* pendant le repas. Le dîner, fixé à onze heures, était suivi d'une récréation. A midi et demi, étude ; de une heure et demie à quatre heures, la classe du soir, puis récréation et étude jusqu'à six heures. A six heures, les litanies de la Vierge et le souper. Une dernière étude, de sept heures à huit heures et demie, était plus spécialement consacrée aux lectures d'histoire et à la correspondance avec les familles.

Il est évident que cet emploi du temps était trop émietté, trop coupé. Les heures d'études n'étaient pas assez prolongées. Le principe de la variété, excellent quand il s'agit des exercices oraux de la classe qui fatiguent plus vite l'attention, était mal à propos appliqué par les oratoriens au travail solitaire des élèves.

La discipline de l'Oratoire était relativement douce. « Il y a plusieurs autres voies que le fouet, dit le P. Lamy, et pour ramener les enfants à leurs devoirs, une caresse, une menace, l'espérance d'une récompense, ou la crainte d'une humiliation font plus d'effet que les verges. » Cependant la férule et le fouet n'étaient pas interdits et faisaient partie des *legitima pœnarum genera*. Mais il ne paraît pas qu'on en usât souvent, soit par esprit de douceur, soit par prudence et pour ne pas exaspérer l'enfant. « Il faut, dit encore le P. Lamy, une espèce de politique pour gouverner tout ce petit peuple, pour le prendre par ses inclinations, pour prévoir l'effet des récompenses et des châtiments, et les employer selon leur usage. Il y a des temps d'opiniâtreté où un enfant se ferait plutôt tuer que de plier. »

Ce qui à l'Oratoire rendait plus facile qu'ailleurs le maintien de l'autorité du maître sans recours à des punitions violentes, c'est que le même professeur accompagnait les élèves dans la série successive de leurs études. Le professeur à l'Oratoire refaisait en quelque sorte ses classes en qualité de maître, après les avoir faites comme élève. Il débutait par la sixième, suivait ses élèves jusqu'en troisième, redoublait avec eux sa seconde et sa rhétorique, et enfin couronnait son enseignement par une ou deux années de philosophie. Le P. Thomassin, par exemple, fut tour à tour professeur de grammaire, de rhétorique, de philosophie, de mathématiques ; ce qui ne l'empêchait pas, dans l'intervalle des classes, de donner à ses élèves des notions de blason, d'histoire, d'italien et d'espagnol. Touchant exemple, il faut l'avouer, de dévouement absolu au travail scolaire ! Mais il est permis de penser que le résultat de tant d'efforts était souvent médiocre, une universalité un peu superficielle, qui ne servait ni les vrais intérêts du maître, ni ceux des élèves.

Telle fut, dans son ensemble et dès le début, la pédagogie de l'Oratoire : telle elle resta jusqu'aux premiers jours de la Révolution, sans éclat bruyant, mais avec un succès persistant et sérieux.

En 1762, l'ordre faillit prendre un développement plus considérable, lorsque les jésuites expulsés laissèrent le champ libre à leurs rivaux. Des offres furent faites de tous côtés aux oratoriens, et ils prirent possession de plusieurs maisons, ne réussissant pourtant pas à recruter un personnel assez nombreux pour suffire à leurs tâches nouvelles.

L'esprit de la Révolution semble avoir touché, sinon l'ordre tout entier, du moins quelques-uns de ses membres. Dans le plan présenté à l'Assemblée nationale en 1790 par Daunou « au nom des instituteurs publics de l'Oratoire », on relève des déclarations comme celle-ci :

« On a songé quelquefois à écarter de toutes lumières une portion considérable de la nation. Les législateurs d'un peuple libre détesteront cette politique de la tyrannie, et ne croiront pas aux avantages de l'ignorance. Tous les Français sauront lire, écrire, calculer ; ils étudieront, dès l'enfance, les principes de la constitution nationale. Ce sont là des dettes sacrées de la nation envers chacun de ses membres.... Un rang distingué dans l'éducation de l'enfance et de la jeunesse sera toujours dû à la religion. L'enseignement en appartient aux ministres du culte. Aux jours spécialement consacrés à des actes religieux, ils rassembleront dans les temples les enfants du christianisme et de la patrie ; ils leur apprendront à fuir l'erreur, sans la soupçonner où elle n'est pas, sans la persécuter où elle est. Quant aux instituteurs, les principes de la constitution leur interdisent toute espèce de discussion dogmatique ; mais ils rappelleront souvent à leurs élèves les sublimes et bienfaisants préceptes de la morale évangélique, de cette morale qui serait le chef-d'œuvre de l'esprit humain, si elle en était l'ouvrage. »

C'est ainsi que la congrégation de l'Oratoire, non moins que celle de la Doctrine, se rapprochait des idées nouvelles. Si la Doctrine a donné Lakanal à la Révolution, l'Oratoire lui a donné Daunou.

A toutes les époques de son existence, l'Oratoire a laissé entrevoir son goût pour le progrès, pour le mouvement. Avec plus de gravité que les jésuites, avec plus de liberté que les jansénistes, les oratoriens ont suivi en éducation une voie moyenne, tempérée, plus sage peut-être qu'originale, mais qui, tout compte fait, leur assure une place honorable dans l'histoire de la pédagogie. [GABRIEL COMPAYRÉ.]

**ORDONNANCES.** — Voir *Lois scolaires*.

**ORDRES ENSEIGNANTS.** — Nous consacrons dans ce Dictionnaire des articles spéciaux à quelques ordres monastiques qui se sont occupés d'éducation, et aux principales congrégations enseignantes. Nous nous bornons ici à une énumération qui permettra au lecteur de se reporter aux articles indiqués entre parenthèses. Le plus ancien des ordres monastiques est celui des Bénédictins, fondé au sixième siècle ; à

cet ordre se rattache celui des religieuses bernardines, institué en 1128, dont la maison la plus connue fut le célèbre monastère de Port-Royal (Voir *Port-Royal*). Les Dominicains, institués en 1215, et connus en France sous le nom de Jacobins, ne se sont occupés d'éducation que de nos jours, après qu'ils eurent été réintroduits dans notre pays en 1841 par Lacordaire. Les Hiéronymites ou Frères de la vie commune, fondés en Flandre au quatorzième siècle par Gerhard Groote, exercèrent pendant un siècle et demi une grande influence dans les pays du Rhin (Voir *Hiéronymites*). Au quinzième siècle naquirent les Minimes, variété des Franciscains (Voir *Minimes*). Le seizième siècle vit fonder la société de Jésus (Voir *Jésuites*), et la congrégation de la Doctrine chrétienne (Voir *Doctrine chrétienne*). Au dix-septième siècle, Pierre de Bérulle fonde les Oratoriens (Voir *Oratoire*); et à la même époque apparaissent pour la première fois des congrégations destinées à l'enseignement des enfants pauvres : celle des Piaristes, fondée par Calasanz (Voir *Piaristes*); celle des religieuses de Notre-Dame, fondée par le P. Fourier (Voir *Fourier*); celle des dames de la Providence, appelées aussi Barrettes, fondée par le P. Barré, de l'ordre des Minimes (Voir *Minimes*); celle des Frères des Ecoles chrétiennes, fondée par J.-B. de La Salle (Voir *La Salle* et *Frères des Ecoles chrétiennes*). On trouvera au mot *Frères* le liste des congrégations enseignantes autorisées d'hommes qui s'étaient constituées en France depuis la Révolution.

**ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES.** — Avez-vous quelquefois, au seuil d'une école primaire, assisté à l'entrée des élèves? et, en voyant cette foule d'enfants, si différents les uns des autres par l'âge, la force, l'intelligence, le caractère, les conditions sociales, la moralité, n'avez-vous jamais songé à la tâche ardue qu'ont à remplir les maîtres? Donner à tous l'instruction élémentaire que réclament pour eux leurs familles, l'Etat, la société, développer leur vigueur corporelle, leur faire connaître le bien et leur en inspirer l'amour, pour qu'ils deviennent plus tard des hommes honnêtes et de bons citoyens, en un mot, cultiver les facultés physiques, intellectuelles et morales de chaque écolier, quelle œuvre délicate et complexe!

Sans parler du savoir et du dévouement de l'instituteur, il faut, pour y réussir, un ensemble de règles qui déterminent rationnellement et de façon précise le mode de fonctionnement des écoles, à savoir : les conditions d'admission des élèves; la manière de les classer; les programmes d'enseignement; l'emploi du temps à consacrer à chacune des matières que ces programmes comportent.

C'est l'ensemble de ces règles qui constitue l'*organisation pédagogique*.

**Historique.** — La première tentative d'organisation des écoles publiques date du 25 avril 1834. Un arrêté, en date de ce jour, pris en exécution de la loi du 28 juin 1833, traite à la fois de la discipline et des études. Il contient, quant au programme et au classement des élèves, des règles intéressantes à consulter. L'âge scolaire est fixé de six à treize ans. Le programme est celui de la loi même. Quant au classement des élèves, l'arrêté établit dans l'école trois divisions principales, où les enfants seront placés « en raison de leur âge et des objets d'enseignement dont ils seront occupés ». Les enfants de six à huit ans formeront la première division. Indépendamment des prières, « on leur enseignera en même temps la lecture, l'écriture et les premières notions du calcul verbal. Les enfants de huit à dix ans formeront la seconde division. On leur enseignera de plus le calcul écrit et la grammaire française. La troisième division se composera des enfants de dix ans et au-dessus jusqu'à leur sortie de l'école. Ils recevront en outre des notions élémentaires de géographie et d'histoire.... L'enseignement du chant et du dessin linéaire sera donné de préférence dans cette division. » Enfin, d'après un des articles de ce règlement, il doit y avoir, pour les écoles de chaque arrondissement, une répartition de leçons et d'exercices qui sera faite par le Comité supérieur et soumise à l'approbation du Conseil royal.

Cette organisation rudimentaire, et qui ne s'appliquait qu'aux écoles à un seul maître, constituait cependant un progrès en affirmant la nécessité d'un ordre quelconque. Malheureusement la voie n'était pas préparée, et ces règles nouvelles ne reçurent qu'une application très imparfaite. Toutefois, dans quelques grandes villes, le partage des élèves en trois divisions ou en trois classes fut presque partout établi.

Après la loi de 1850, d'heureux efforts en vue d'une organisation pédagogique rationnelle sont tentés dans quelques départements, notamment par Villemereux, inspecteur d'académie dans le Loiret. Les élèves de chaque école, dans l'organisation de M. Villemereux, sont distribués en trois divisions « d'après la force moyenne des enfants sur l'ensemble des matières de l'enseignement » : la division inférieure ou troisième division, la division moyenne ou deuxième division, la division supérieure ou première division. C'est, dans l'ordre inverse, la répartition déjà adoptée en 1834. Cette organisation comprend un emploi du temps uniforme, « d'un plan invariable dans ses dispositions générales, mais d'un agencement suffisamment mobile pour s'adapter aux circonstances et aux habitudes locales, de manière à être également applicable aux écoles spéciales et aux écoles mixtes, aux villes et aux communes rurales ».

Cette organisation pédagogique du Loiret, à laquelle manquaient encore des programmes précis et convenablement divisés, fut mise en œuvre et produisit d'excellents résultats.

Un directeur d'école normale, Charbonneau, publia en 1853, une remarquable série d'articles sur l'*Organisation des écoles* : Voir *Charbonneau*.

Une autre tentative d'organisation pédagogique intéressante, et que nous ne saurions passer sous silence, fut faite à la même époque par un pédagogue éminent, J.-J. Rapet. Sans entrer dans les détails, notons dans ce système la division triennale des matières du programme, un tableau indiquant le programme de chacun des trois années, et des emplois du temps qui accompagnent et complètent ce plan d'études. On trouvera l'exposé complet du travail de Rapet dans le *Bulletin de l'instruction primaire* (1856) : Voir *Rapet*.

L'initiative prise par MM. Villemereux, Charbonneau et Rapet porta ses fruits. Des organisations semblables furent adoptées dans bon nombre de départements (Voir *L'Organisation pédagogique des écoles, d'après M. Villemereux*, par Pinet, et le *Guide des instituteurs de Maine-et-Loire*, publié à Angers en 1858).

Nous arrivons à l'époque où fut créée l'organisation pédagogique des écoles du département de la Seine, œuvre de Gréard, alors inspecteur d'académie. Le règlement de cette organisation porte la date du 10 juillet 1868. Il répartit l'enseignement primaire en trois cours : cours élémentaire, cours intermédiaire, cours supérieur; mais il ne suit pas de cette division que l'élève doive terminer ses études en trois années. Le règlement permet le sectionnement de chaque cours en autant de divisions que le comporte le nombre des élèves. Il détermine l'effectif de chaque division. Il renferme des indications précises relativement au classement des élèves, qui « seront répartis entre les différents cours, à la suite d'un examen fait par le directeur ou la directrice de l'école sous le contrôle de l'inspecteur primaire ». Enfin il établit un certificat d'études accordé aux élèves du cours supérieur après examen.

Sans entrer dans les détails de l'organisation pédagogique de la Seine, nous nous contenterons de rappeler les principes sur lesquels elle repose, principes qui depuis ont été mis partout en application et qui ont produit de si heureux résultats.

Le caractère principal et distinctif de ce plan d'études, c'est que chacune de ses parties forme un tout complet : « Chacun des cours a son développement propre ». Dès le cours élémentaire, toutes les matières de l'enseignement sont embrassées dans leurs premiers éléments, de manière à former un en-

semble suffisant. Au cours moyen, elles reçoivent toutes un certain développement. Au cours supérieur, elles atteignent le degré maximum fixé par la loi. « L'enfant qui ne pourra pas pousser ses études jusqu'au cours supérieur, dit Gréard, aura du moins un fonds de notions formant un tout complet à son degré et qu'il lui sera facile d'entretenir et d'étendre, soit de lui-même dans la maison paternelle, soit dans les classes d'apprentis et d'adultes. »

Un autre caractère de cette organisation, c'est le parallélisme qu'elle s'efforce de maintenir entre les cours et qu'elle recommande surtout entre les divisions d'un même cours. Ce parallélisme présente de sérieux avantages. Dans les grandes écoles urbaines où les mutations sont nombreuses, il permet, aux élèves qui changent de classe ou d'école dans le courant de l'année scolaire, de retrouver, dans leur nouvelle classe ou leur nouvelle école, les mêmes leçons arrivées au même degré. Dans les écoles rurales où plusieurs cours sont souvent confiés à un même maître, il rend possibles les leçons communes, recommandées avec tant de raison.

C'est afin de faciliter ce parallélisme et de donner aux programmes plus de précision, que fut établie, après quelques tâtonnements, une répartition mensuelle des matières de l'enseignement pour chacun des trois cours. Racontant, dix ans plus tard (Mémoire rédigé pour l'Exposition universelle de 1878), la façon dont l'organisation pédagogique des écoles primaires de la Seine fut complétée par la répartition mensuelle des matières de l'enseignement, Gréard s'exprimait ainsi : « A cet ensemble de dispositions générales furent ajoutés des programmes où le développement des matières de chaque cours était déterminé mois par mois. C'est sur le vœu et d'après les indications du personnel enseignant que la rédaction en fut arrêtée. Secondée par des emplois du temps mis en harmonie avec la nouvelle direction de l'enseignement, l'explication de ces programmes régularisa promptement la marche des études. »

Si l'on veut connaître à fond cette organisation, qui a servi de prototype à l'organisation actuelle, il faut lire dans le *Bulletin de l'instruction primaire du département de la Seine* les circulaires et les directions pédagogiques dont Gréard fit suivre la publication de ses programmes; il faut lire ses rapports au Conseil départemental et son grand rapport sur l'instruction primaire dans le département de la Seine de 1867 à 1877. Ces pages magistrales ont alors provoqué et encouragé bien des efforts. On n'a pas oublié avec quel courageux entrain tous, inspecteurs, instituteurs et institutrices, entrèrent dans la voie nouvelle et travaillèrent à la transformation de nos écoles et de notre enseignement.

Après les événements de 1870, le 18 novembre 1871, Jules Simon, ministre de l'instruction publique, adressait aux inspecteurs d'académie une circulaire prescrivant une organisation pédagogique de toutes les écoles de France. A cette circulaire étaient annexés des programmes, des emplois du temps. Ces programmes qui, à peu de chose près, étaient ceux du département de la Seine, répartissaient, trimestre par trimestre, les matières d'enseignement en trois années ou en trois cours. Mais ces dispositions n'étaient pas imposées; dans la pensée du ministre, elles n'étaient qu'une indication. Chaque instituteur et chaque institutrice devait dresser pour son usage : « 1° un plan d'études indiquant la répartition de l'enseignement en un nombre d'années approprié aux besoins de leur école; 2° un tableau de l'emploi du temps en harmonie avec ce plan ». Le ministre voulait encourager chez les maîtres l'esprit d'initiative; il ne trouvait pas d'ailleurs le terrain suffisamment préparé à recevoir une organisation uniforme. Ce qu'il désirait, c'est que rien ne fût plus livré au hasard, c'est qu'il y eût partout une organisation, c'est qu'on s'habituât à une règle.

On se mit à l'œuvre. Dans un grand nombre de départements, des plans d'études furent préparés et reçurent l'approbation des inspecteurs primaires et des Conseils départementaux. Mais il est facile de comprendre que ces organisations multiples manquèrent d'unité. Si un grand nombre de maîtres intelligents avaient mûri avec soin leur travail, d'autres l'avaient fait un peu au hasard. D'ailleurs les circonstances qui influent sur la fréquentation scolaire et sur les besoins de la population au point de vue de l'instruction sont plutôt régionales que locales. On ne tarda donc pas à s'apercevoir qu'il n'y avait aucun inconvénient à donner à chaque département une organisation unique, au moins quant au plan d'études, l'emploi du temps pouvant seul varier d'une commune à l'autre. Plusieurs inspecteurs d'académie prirent résolument l'initiative de cette réforme. Les instituteurs furent consultés. Le plan d'études et les programmes particuliers furent étudiés et discutés dans des conférences et dans des commissions, puis ils devinrent la règle uniforme du département.

Toutes ces organisations ressemblaient en beaucoup de points à celle de la Seine. Dans quelques-unes, la répartition des matières, au lieu d'être mensuelle, était trimestrielle. L'une d'elles, celle du Nord, admettait quatre cours; elle ajoutait au début un cours préparatoire : c'était la classe enfantine.

**Organisation actuelle.** — Les règles qui fixent aujourd'hui l'organisation pédagogique des écoles primaires publiques se trouvent, les unes dans les lois relatives à l'enseignement primaire, particulièrement dans celles du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886; les autres, dans le décret et l'arrêté organiques qui portent la date du 18 janvier 1887.

I. *Admission des élèves.* — Les conditions d'admission des élèves dans les diverses catégories d'écoles ou de classes sont d'abord des conditions d'âge et de capacité.

Dans les écoles maternelles, les enfants peuvent être reçus dès l'âge de deux ans révolus et rester jusqu'à l'âge de six ans (Décret du 18 janvier 1887, art. 1er, § 2).

Dans les classes enfantines, ils sont admis depuis l'âge de quatre ans au moins à sept ans au plus (*Ibid.*, art. 2).

Les écoles primaires élémentaires sont ouvertes à tous les enfants de six à treize ans, soumis par la loi du 28 mars 1882 à l'obligation de l'enseignement primaire (*Ibid.*, art. 28, § 1).

Dans les cours complémentaires comme dans les écoles primaires supérieures, il faut que l'enfant soit capable de profiter de l'enseignement qui va lui être donné : pour cela, les règlements organiques prescrivent qu'il doit posséder le certificat d'études primaires élémentaires et justifier, en outre, par un certificat signé de l'inspecteur primaire, avoir suivi, pendant une année au moins, le cours supérieur d'une école primaire élémentaire (*Ibid.*, art. 38, § 1). Toutefois, les élèves qui, munis du certificat d'études primaires élémentaires, n'auront pu suivre le cours supérieur des écoles primaires élémentaires, soit parce que ce cours n'existait pas dans leur commune, soit parce qu'ils auraient fait leurs études dans leur famille ou dans une école privée, pourront être admis dans une école primaire supérieure ou dans un cours complémentaire, à condition de justifier par un examen qu'ils ont étudié les matières comprises dans le programme du cours supérieur des écoles primaires publiques (Décret du 26 juillet 1909).

S'il s'agissait d'entrer dans une école manuelle d'apprentissage, l'enfant, aux termes du décret du 28 juillet 1888, pourrait même y être reçu sans posséder le certificat d'études primaires, mais alors il devrait subir un examen d'entrée équivalent, auquel il ne pourrait se présenter qu'à l'âge de treize ans révolus et en justifiant de l'accomplissement de l'obligation scolaire prévue par l'art. 4 de la loi du 28 mars 1882 (art. 3, § 2).

D'autres conditions d'admission sont requises pour des raisons d'hygiène. C'est ainsi qu'aux termes de l'art. 3 du décret organique, aucun enfant n'est reçu dans une école maternelle, s'il ne produit un certificat du médecin, dûment légalisé, constatant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse et qu'il a été vacciné. Même prescription pour les autres catégories d'écoles, avec cette addition que, lorsque l'enfant a atteint sa dixième année, il doit, soit pour être admis, soit pour être maintenu dans l'école, être revacciné

par les soins du médecin attaché à l'école ou délégué à cet effet par l'administration scolaire (art. 2 du Règlement scolaire modèle des écoles primaires élémentaires publiques, du 18 janvier 1887, modifié par l'arrêté du 29 décembre 1888, et art. 2 du Règlement scolaire modèle des écoles primaires supérieures publiques, du 29 décembre 1888).

II. *Classement des élèves.* — Dans toute école maternelle publique, les enfants sont divisés en deux sections, suivant leur âge et le développement de leur intelligence. (Décret du 18 janvier 1887, art. 7, § 1.)

Aucune division particulière n'est prescrite pour les classes enfantines.

Dans les écoles primaires élémentaires, l'enseignement est partagé en trois cours : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. Le cours élémentaire est, en principe, destiné aux enfants de sept à neuf ans; le cours moyen, aux enfants de neuf à onze ans; le cours supérieur, à ceux qui ont dépassé la onzième année; mais cette répartition est plus conforme à la lettre des règlements qu'à la réalité. Bien que l'arrêté organique (art. 9, § 2) ait prescrit comme obligatoire dans toutes les écoles la constitution de ces trois cours, quel que soit le nombre des classes et des élèves, en fait, dans la plupart des écoles de campagne et même dans un bon nombre d'écoles de villes, le cours supérieur n'est pas organisé ou n'existe que de nom, par suite de la fâcheuse habitude prise de présenter au certificat d'études primaires des écoliers de onze ou douze ans qui sortent du cours moyen et qui, pourvus de ce petit diplôme, ne viennent plus à l'école, comme le permet malheureusement la loi du 28 mars 1882, relative à l'obligation scolaire (art. 6, § 2).

L'arrêté organique prévoit, pour les écoles où cela semble nécessaire, la constitution d'une section enfantine pour les élèves au-dessous de sept ans (art. 10).

Enfin, pour classer les élèves qu'ils auront à instruire, les instituteurs doivent tenir compte, non seulement de leur âge, mais encore et surtout de leur degré d'intelligence et de savoir : « Chaque année, est-il dit dans l'arrêté organique, à la rentrée, les élèves, suivant leur degré d'instruction, sont répartis par le directeur dans les diverses classes des trois cours, sous le contrôle de l'inspecteur primaire » (art. 14). Il faut, avant tout, que l'enfant soit apte à profiter des leçons qui lui seront faites.

Ce même arrêté contient (articles 11 à 13) des instructions précises pour le classement des élèves dans les écoles à une seule classe et dans les écoles à deux, trois, quatre, cinq, six classes et au-dessus.

Afin de rendre l'enseignement réellement simultané et de faire profiter des efforts du maître, non pas seulement quelques enfants, mais toujours la totalité des élèves, le règlement interdit tout concours auquel ne participeraient pas tous les écoliers de l'un au moins des trois cours (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 16).

Les cours complémentaires ne doivent avoir régulièrement qu'une durée d'un an. Ces cours comprennent au plus, quel que soit le nombre des élèves, deux divisions, qui peuvent être réunies sous un même maître. (Décret du 18 janvier 1887, art. 30, § 5.)

L'école primaire supérieure comprend au moins deux années d'études : elle est dite de plein exercice, si elle en comprend trois ou plus. D'après la nouvelle organisation de cette catégorie d'écoles, l'enseignement est commun à tous les élèves en première année; mais, dans les années qui suivent, ils peuvent, suivant le but qu'ils se proposent et la carrière qu'ils veulent choisir, être répartis en sections : section d'enseignement général ou sections spéciales : agricole, industrielle, commerciale, maritime. Une section d'enseignement ménager est prévue pour les écoles de filles. (Décret du 26 juillet 1909, modifiant l'ancien texte du décret organique, art. 36.)

Nous ne croyons pas devoir nous arrêter ici, non plus que dans la suite de cette étude, sur les écoles manuelles d'apprentissage, dont la loi du 11 décembre 1880 avait prévu la création et qu'on trouve encore mentionnées dans l'art. 1er de la loi organique du 30 octobre 1886. Ces écoles, en effet, n'ont jamais fonctionné sous le régime que le législateur avait prévu pour elles. Il n'en existe pas une seule aujourd'hui, et l'on peut dire qu'on n'en créera pas à l'avenir, l'enseignement professionnel étant suffisamment assuré, et dans des conditions meilleures, grâce aux écoles pratiques d'industrie et de commerce, créées par la loi du 26 janvier 1892 (art. 69), aux écoles dépendant du ministère de l'agriculture, et aux sections spéciales que le ministre de l'instruction publique peut établir dans les écoles primaires supérieures.

III. *Programmes d'enseignement.* — Les matières d'enseignement qui doivent former le programme des établissements d'instruction primaire sont ainsi énumérées dans l'art. 1er de la loi du 28 mars 1882 : l'instruction morale et civique; la lecture et l'écriture; la langue et les éléments de la littérature française; la géographie, particulièrement celle de la France; l'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours; quelques notions de droit et d'économie politique; les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers; les éléments du dessin, du modelage et de la musique; la gymnastique; pour les garçons, les exercices militaires; pour les filles, les travaux à l'aiguille.

On doit ajouter à cette liste quelques autres matières que la loi du 30 octobre 1886 désigne, assez improprement d'ailleurs, sous le nom d'*enseignements accessoires* (art. 21), telles que les langues vivantes, la comptabilité.

Il importe de remarquer que ce programme ainsi conçu est une sorte de programme global, un bloc que le législateur, précisant sur ce point sa pensée en 1886, a prescrit, par l'art. 3 de la loi organique, de répartir entre les diverses catégories d'écoles. C'est à cette prescription qu'ont obéi les rédacteurs des règlements organiques du 18 janvier 1887, lorsqu'ils ont spécifié :

Par l'art. 4 du décret, que l'enseignement dans les écoles maternelles et les classes enfantines comprend : 1° des jeux, des mouvements gradués et accompagnés de chants; 2° des exercices manuels; 3° les premiers principes d'éducation morale; 4° les connaissances les plus usuelles; 5° des exercices de langage, des récits ou contes; 6° les premiers éléments du dessin, de la lecture, de l'écriture et du calcul;

Par l'art. 29, que l'instruction primaire élémentaire comprend : l'enseignement moral et civique; la lecture et l'écriture; la langue française; le calcul et le système métrique; l'histoire et la géographie, spécialement de la France; les leçons de choses et les premières notions scientifiques, principalement dans leurs applications à l'agriculture; les éléments du dessin, du chant et du travail manuel (travaux d'aiguille dans les écoles de filles), et les exercices gymnastiques et militaires.

C'est aussi en vertu de cette même prescription que les programmes de l'enseignement primaire supérieur, établis une première fois en 1887, puis remaniés en 1893, comprennent aujourd'hui, d'après le décret du 26 juillet 1909 : 1° des matières d'enseignement communes à tous les élèves : morale, instruction civique; langue française et lecture des belles œuvres littéraires; langues vivantes; histoire nationale et notions d'histoire générale; géographie de la France et des colonies et notions générales de géographie; arithmétique appliquée; calcul rapide; algèbre et géométrie; notions de chimie et sciences physiques et naturelles; notions pratiques d'hygiène; écriture; dessin et modelage; chant; gymnastique, et, pour les garçons, exercices de préparation militaire; — 2° des matières spéciales, variant selon les sections : notions élémentaires d'économie politique et de droit civil; enseignements théoriques et pratiques en vue de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, tels que mécanique, technologie, chimie industrielle, électricité industrielle; agriculture théorique, chimie agricole; marchandises, transports et douanes; sténographie et dactylographie; comptabilité usuelle, tenue des livres (bureau commercial); dessin géométrique, dessin d'art, modelage; — pour les garçons, travaux d'atelier, de laboratoire, d'agriculture et d'horticulture; pour les filles,

les soins aux enfants du premier âge, les travaux de ménage; la lingerie (confection, blanchissage et repassage), le vêtement (coupe, couture et entretien), la cuisine, le soin des appartements, le jardin, la ferme.

Il convient de remarquer qu'aucun programme officiel et général n'a été publié pour les cours complémentaires. Ces cours comprennent nécessairement la revision des matières de l'enseignement primaire élémentaire, et, en plus, comme leur nom même l'indique, certains compléments qui varieront d'école à école suivant le caractère des localités, la nature des occupations auxquelles s'adonnent les habitants, et les besoins des élèves.

IV. *Emploi du temps*. — Le temps de la scolarité est court; le peu d'exactitude de la fréquentation en diminue encore la durée pour un trop grand nombre d'enfants : il importe donc que, grâce à des règles rationnelles et précises, les maîtres usent de la façon la plus efficace des heures dont ils disposent.

Il appartient à chaque directeur d'école, à chaque instituteur de préparer son *emploi du temps*, qu'il doit ensuite soumettre à l'approbation de l'inspecteur primaire. Pour faciliter ce travail, les auteurs des règlements organiques ont cru devoir édicter quelques prescriptions générales, qu'on trouve dans l'arrêté du 18 janvier 1887 (art. 19), et dont voici le résumé :

Chaque séance doit être partagée entre plusieurs exercices différents, coupés, soit par la récréation réglementaire, soit par des mouvements et des chants. — Les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention, tels que ceux d'arithmétique, de grammaire, de rédaction, seront placés de préférence le matin. — Toute leçon, toute lecture, tout devoir sera accompagné d'explications orales et d'interrogations. — Les trente heures de classe par semaine devront être réparties d'après les indications suivantes : Il y aura chaque jour une leçon consacrée à l'instruction morale. L'enseignement du français occupera tous les jours environ deux heures. L'enseignement scientifique occupera chaque jour environ une heure et demie; une heure pour l'arithmétique, une demi-heure pour les sciences physiques et naturelles. L'enseignement de l'histoire et de la géographie, auquel se rattache l'instruction civique, comportera environ une heure de leçon tous les jours. L'écriture emploiera une heure par jour dans le cours élémentaire. L'enseignement du dessin occupera, dans les deux premiers cours, deux ou trois leçons par semaine. On consacrera une ou deux heures par semaine aux leçons de chant. La gymnastique se fera au moins tous les deux jours dans le courant de l'après-midi. Deux ou trois heures par semaine seront consacrées au travail manuel.

Ce qui précède s'applique à l'emploi du temps journalier; mais il est bon, en outre, que le maître soit, pour l'année entière, guidé dans sa marche; qu'il ne puisse, sans en être aussitôt averti, se laisser aller à ses préférences et s'attarder complaisamment sur quelque partie du programme qu'il doit parcourir en entier durant les dix mois de l'année scolaire. Tel est l'objet des répartitions périodiques, répartitions trimestrielles ou mensuelles, qui sont en usage dans toute école bien organisée. Ces répartitions, faites sous le contrôle de l'administration académique, offrent encore, dans les grandes villes particulièrement, cet avantage de permettre à l'enfant de passer, sans perdre pied, d'un quartier dans un quartier voisin, d'une école dans une autre.

Ces répartitions trimestrielles ou mensuelles sont ordinairement départementales. Toutefois, le Conseil supérieur a donné lui-même, à titre d'indication, un exemple de répartition mensuelle; c'est le programme spécial des leçons de choses de la classe enfantine. Chaque leçon est placée dans le mois où le maître peut facilement mettre sous les yeux des élèves l'objet même de la leçon. C'est en octobre, par exemple, qu'on parle de la vendange, en novembre de l'éclairage, en décembre du chauffage, etc.

*Modes d'enseignement*. — L'enseignement aujourd'hui, dans nos écoles primaires publiques, doit être *personnel*, c'est-à-dire donné par l'instituteur lui-même : l'enseignement mutuel, si en faveur au commencement du siècle dernier, est maintenant condamné dans la pratique et par les règlements. Tout au plus accepte-t-on comme une nécessité, dans les écoles à un seul maître, l'emploi temporaire de moniteurs pour les matières d'enseignement qui ne peuvent être l'objet de leçons communes faites par l'instituteur.

L'enseignement qu'on recommande est l'enseignement *oral* : le livre, mis entre les mains des enfants, ne doit être pour le maître qu'un auxiliaire.

L'enseignement doit être *simultané* : il s'adressera soit à l'ensemble des élèves de l'école, soit au moins à un groupe d'élèves recevant tous en même temps la même leçon : il appartient à un instituteur habile de mettre dans ces leçons communes quelque chose qui soit de nature à intéresser tous les enfants et dont ils puissent profiter. Quand une leçon a ainsi été faite à des écoliers de force différente, on peut ensuite proposer, à titre d'application, aux uns tel devoir, aux autres tel autre, plus facile. Ce qu'il faut éviter avant tout, c'est un enseignement trop individuel qui, en éparpillant les efforts du maître, ne permettrait d'obtenir que de médiocres résultats avec le nombre, souvent considérable, d'enfants auxquels, dans beaucoup de classes, nous avons affaire.

Cette nécessité des leçons collectives est d'ailleurs facilitée par le caractère *concentrique* des programmes, auquel, d'après les textes officiels, il n'est fait d'exception que pour le cours d'histoire : « récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale jusqu'à la fin de la guerre de Cent ans », pour le cours élémentaire; « notions sommaires d'histoire de France, insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la fin du quinzième siècle jusqu'à nos jours », pour le cours moyen; « révision méthodique de l'histoire de France... et notions très sommaires d'histoire générale » pour le cours supérieur. L'enseignement concentrique offre encore cet avantage que, pour les enfants, malheureusement trop nombreux, qui ne parcourent pas tout le cycle des études primaires, soit par manque d'assiduité, soit faute d'intelligence, ce qu'ils emporteront de cette scolarité réduite formera du moins un tout.

**Remarques critiques.** — L'organisation pédagogique dont nous venons de tracer les grandes lignes a été l'objet d'un certain nombre de critiques qu'il convient d'examiner. Ces critiques portent sur l'emploi du temps et surtout sur les programmes.

A propos de l'emploi du temps, on s'est plaint d'une règlementation trop minutieuse et absolue, en ce qui concerne surtout le nombre d'heures à attribuer par semaine à l'enseignement de chaque matière : ces règles trop précises et trop sévères gêneraient l'action des maîtres, paralyseraient leur initiative et contribueraient pour une bonne part à donner à notre enseignement primaire élémentaire le caractère abstrait, verbal, qu'on serait en droit de lui reprocher. Ces critiques semblent exagérées. L'arrêté du 18 janvier 1887, en son art. 19, n'est pas rédigé en des termes absolument impératifs : il y est question de *moyennes*, de *minima*, et le mot « environ » y figure en plusieurs endroits à propos de la répartition des heures. L'art. 18, d'ailleurs, en confiant au directeur de chaque école le soin de dresser son emploi du temps, prouve bien que l'intention des rédacteurs des règlements organiques n'a pas été d'enlever à l'instituteur toute liberté, et, en fait, c'est dans ce sens que ce texte a été compris et appliqué dans la plupart des départements. Ce qu'on a voulu, c'est guider le maître en lui indiquant ou en lui rappelant les « conditions générales » auxquelles doit satisfaire un emploi du temps rationnellement conçu : les règles édictées sont assez précises pour que l'uniformité des programmes soit partout maintenue, assez élastiques cependant pour qu'on puisse les appliquer aux situations diverses et aux besoins particuliers de chaque école.

La question des programmes a été vivement discutée, surtout en ce qui concerne les écoles primaires élémentaires et les écoles primaires supérieures. Pour les écoles maternelles, les règles que nous avons rappelées (article 4 du décret organique) sont générale-

ment approuvées : tout au plus a-t-on pu reprocher à certaines maîtresses de commencer trop tôt les exercices qui, comme la lecture, l'écriture et le calcul, imposent au petit enfant un effort d'attention excessif; mais la faute en est à ces maîtresses mêmes, à un zèle maladroit, parfois à l'impatience des parents, et non aux instructions officielles qui condamnent nettement cette hâte antipédagogique (Voir notamment la circulaire ministérielle du 22 février 1905).

Les critiques adressées aux programmes des écoles primaires élémentaires et supérieures sont nombreuses : elles sont parfois contradictoires.

A en croire certaines personnes, qui connaissent, pour la plupart, assez peu nos écoles, les programmes officiels seraient insuffisants : ils contiendraient des lacunes fâcheuses; et ceux qui formulent ces critiques réclament chacun l'addition des matières d'enseignement qui ont leurs préférences, celui-ci la comptabilité, cet autre des notions sur la mutualité, un troisième l'enseignement antituberculeux, que sais-je encore? L'administration, qui sait combien les instituteurs ont déjà peine à suffire à leur tâche, fait la sourde oreille et, comme le disait en 1909 au Congrès de Nancy le directeur de l'enseignement primaire, s'efforce « de défendre l'école contre quantité de braves gens bien intentionnés qui, sous couleur de bien public, tentent de donner l'assaut à nos programmes, afin d'y faire une petite place à l'enseignement sauveur qui doit remédier à des périls imaginaires ».

En général, on reproche moins à nos programmes d'être incomplets que d'être, au contraire, trop ambitieux et trop touffus. Pour juger la question, il importe, à propos des écoles primaires élémentaires, de se reporter, non pas, comme on le fait trop souvent, à l'article 1er de la loi du 28 mars 1882, mais bien à l'article 27 du décret organique : c'est une remarque que nous avons déjà faite. Que pourrait-on retrancher dans les matières d'enseignement dont cet article contient l'énumération? Il ne peut évidemment être question de supprimer la lecture et l'écriture, le calcul, le système métrique, les leçons de choses et les premières notions scientifiques, la géographie de la France. Les éléments du dessin et du travail manuel, notamment les travaux d'aiguille dans les écoles de filles; les exercices gymnastiques ne soulèvent guère non plus d'objections. Que pourrait-on donc supprimer? L'enseignement moral? Sans doute cette mesure agréerait fort aux ennemis de l'école laïque, aux personnes qui ne reconnaissent qu'aux ministres de leur culte le droit de s'occuper de l'éducation morale du peuple : mais le jour n'est pas proche, espérons-le, où l'Etat républicain abdiquera de la sorte aux mains de l'Eglise. Le chant? L'allégement serait faible, et combien il serait fâcheux de renoncer à un enseignement dont on ne saurait méconnaître la puissance esthétique, moralisatrice, sociale, et dont chez nos voisins, en Allemagne, et en Suisse notamment, on a su tirer un si heureux parti! Quelles économies sont donc possibles? Celle des exercices militaires? Celle-là est faite depuis le jour où l'on a sagement renoncé à jouer au soldat avec des bambins de douze ans, depuis le jour où le dernier « bataillon scolaire » a disparu. Mais il en est d'autres, plus utiles peut-être. Nous ne croyons pas, pour notre part, qu'on puisse, à des enfants aussi jeunes que ceux qui fréquentent l'école élémentaire, faire des leçons d'instruction civique profitables : quel intérêt peuvent présenter pour eux des explications sur le suffrage universel, le conseil général, le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, etc., des commentaires sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen? ils retiendront peut-être des mots, quelques formules, mais que peuvent-ils comprendre, à leur âge, au fonctionnement de la cité? C'est là un enseignement qui convient non aux enfants, mais aux adultes, et qui prendra toute son importance le jour où, après l'école, nous aurons, comme cela a lieu dans plusieurs pays étrangers, un enseignement complémentaire obligatoire. Ce jour-là nous verrions aussi réduire volontiers, à l'école primaire, le programme des cours d'histoire : nous attendrons, pour donner à l'enfant les premières notions historiques, les dernières années de sa scolarité, et ces notions se compléteront au cours d'adultes, alors que l'écolier sera en état de comprendre les événements du passé et les faits sociaux actuels. Enfin, et puisque nous parlons d'économies, quel temps ne gagnera-t-on pas quand, en édictant enfin une réforme depuis longtemps attendue, on aura affranchi les maîtres de l'obligation d'enseigner les incohérences de notre orthographe!

On a reproché encore à notre enseignement primaire d'être abstrait, verbal et formel, de se montrer moins soucieux de l'observation des choses que de l'étude des mots, et d'imposer ainsi à l'enfant des efforts sans valeur éducative. S'il est vrai que certains maîtres méritent cette critique, c'est à eux-mêmes qu'il faut s'en prendre, à leur inexpérience, à leur négligence, et non aux rédacteurs des programmes officiels. Qu'on lise les instructions pédagogiques du 27 juillet 1882 et du 18 janvier 1887 qui complètent ces programmes en les commentant, voici ce qu'on y trouvera :

« L'école ne donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore qu'elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation.

« Le maître part toujours de ce que les enfants savent.... Il fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes.... Il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discours oiseux, en théories savantes, en curiosités scolastiques. »

Partout se montre dans les textes des règlements le souci d'un enseignement « intuitif et pratique », d'une éducation fondée sur la recherche, sur l'observation directe des choses ou des faits, et certes aucun maître, en se conformant à ces prescriptions, ne saurait avec justice être accusé de formalisme.

On a souvent exprimé le regret que les programmes fussent trop uniformes : on n'a pas, dit-on, en les rédigeant, tenu suffisamment compte des besoins régionaux, des conditions de la vie dans les divers milieux. Cette idée d'une adaptation de l'enseignement de l'école aux diverses conditions locales est certainement juste dans une certaine mesure : c'est celle que développait le ministre de l'instruction publique dans une circulaire du 18 novembre 1871, où il est dit que, l'enseignement primaire offrant d'une province à l'autre les plus grands contrastes par suite de la configuration du sol, de l'agglomération ou de la dissémination des habitants, de leur genre de vie, de la répartition de la propriété, de la nature des cultures et des industries, on ne peut appliquer partout des règles uniformes, mais qu'à des règlements généraux il convient d'ajouter le complément de dispositions très particulières appropriées aux circonstances locales, de sorte que les écoles aient un programme d'enseignement en rapport avec la situation spéciale du pays et les habitudes de la population, ainsi qu'un emploi du temps en harmonie avec ce programme.

Si, dans les instructions officielles aujourd'hui en vigueur, on ne trouve pas cette idée exprimée ainsi en termes fort nets, il n'en faudrait pas conclure qu'elle ait été méconnue et repoussée : elle a été, au contraire, consacrée par la loi organique, dont il suffit de lire l'article 16, ainsi conçu : « L'enseignement dans les écoles publiques est donné... d'après un plan d'études délibéré en Conseil supérieur. Pour chaque département, le Conseil départemental arrêtera l'organisation pédagogique des diverses catégories d'établissements par des *règlements spéciaux* conformes au plan d'études ci-dessus. » Si les programmes et les instructions du 18 janvier 1887, qui correspondent à ces « règlements généraux » dont il était question dans la circulaire précitée, sont uniformes, c'est aux Conseils départementaux, chargés de cette mission par le législateur, qu'il appartient de les compléter par les « dispositions très particulières appropriées aux circonstances locales ». Ces as-

semblées départementales ont-elles partout usé efficacement de leur droit? ont-elles toujours été suffisamment incitées à l'exercer par l'administration académique? Nous n'oserions l'affirmer; mais leur autorité, en cette matière, est indéniable, et l'on peut, croyons-nous, y faire appel avec profit.

Nous ajouterons, d'ailleurs, que la meilleure adaptation des programmes aux besoins particuliers des diverses régions sera l'œuvre de l'instituteur lui-même : c'est à lui, à son tact, à son bon sens, à son aptitude pédagogique en un mot, qu'il appartiendra de choisir judicieusement et de varier, selon les milieux, les sujets de ses causeries, ses exemples, les exercices d'application proposés aux élèves. Avec des maîtres habiles, on peut être tranquille : même en l'absence de textes officiels, des différences notables existeront entre la classe d'une école urbaine ou celle d'une école rurale, entre le travail qu'auront à faire les enfants dans la montagne ou sur le bord de la mer, dans une région viticole comme le Bordelais ou dans un milieu industriel comme le Creusot.

Il faut pourtant, en cette matière, se garder d'un excès dangereux et vouloir, sous prétexte d'adaptation, introduire à l'école primaire élémentaire l'enseignement professionnel et technique. Il y a, pour cela, des raisons multiples.

Savons-nous ce que deviendra plus tard l'enfant qu'on nous confie? Sera-t-il agriculteur, maçon, marin, employé de commerce? Nous l'ignorons. Même dans les centres où telle ou telle profession, telle ou telle industrie occupe la majorité des habitants, rien ne nous garantit que cette occupation sera plus tard la sienne, et nous n'avons pas à l'y destiner par avance, de gré ou de force.

Cet enseignement professionnel, ou le plus souvent ces enseignements professionnels différents dans une même localité, qui en serait chargé? L'instituteur? Croit-on qu'il puisse acquérir à cet égard la compétence indispensable? Des maîtres spéciaux? Quelle dépense pour les communes! Et en combien d'endroits, d'ailleurs, ces maîtres pourraient-ils être recrutés?

Pas d'enseignement professionnel sérieux, utile, sans des exercices d'application fréquents, sans une pratique constante du métier : or, pour la plupart des professions, ces exercices manuels exigent une force physique que ne possède pas encore l'enfant d'âge scolaire. Les expériences faites ont notamment démontré qu'il était fâcheux pour l'enfant, pour son développement normal, de lui imposer trop tôt le travail à l'établi ou à l'étau.

Enfin, et c'est là la raison qui l'emporte sur toutes les autres, l'instituteur primaire a une autre tâche que d'apprendre à l'écolier les éléments de tel ou tel métier manuel; il a à lui apprendre son *métier d'homme*, à cultiver ses facultés, à développer ses qualités d'esprit et de caractère, à le mettre à même de jouir plus tard sainement de la vie, de tenir utilement et honorablement sa place dans la société dont il sera membre. Quant à l'enseignement professionnel que l'école élémentaire ne peut lui donner, l'enfant le recevra plus tard, après la période de scolarité obligatoire, soit à l'école pratique d'agriculture, d'industrie, de commerce, s'il fréquente un de ces établissements d'instruction, soit dans une des sections spéciales que comportent aujourd'hui nos écoles primaires supérieures, soit en travaillant aux champs, à l'atelier, et en profitant, s'il le veut, des cours techniques dont le nombre s'accroît chaque année, grâce aux efforts des municipalités, des chambres de commerce, des associations d'enseignement, des syndicats de patrons et d'ouvriers. [Félix Martel.]

**ORPHELINAT.** — Le nom d'*orphelinat* est donné à un grand nombre d'établissements publics ou privés destinés à des mineurs, qui ne sont pas toujours orphelins. Il existe en outre des maisons qui ne portent pas le nom d'orphelinat, mais qui reçoivent pourtant des orphelins, et quelquefois à l'exclusion de toute autre catégorie d'enfants : tels sont certains « asiles », « ouvroirs », « patronages », etc., et notamment beaucoup de « maisons des sœurs de Saint-Vincent de Paul », qui ne reçoivent pas d'autres enfants que des orphelines ou demi-orphelines.

Les orphelinats ont pour but d'élever, d'instruire les enfants indigents ou de familles peu aisées, de les préserver physiquement et moralement des dangers de la misère et de l'oisiveté, et de les mettre en état, lorsqu'ils sont adultes, de pourvoir eux-mêmes à leur subsistance par le travail.

On distingue :

1° Les orphelinats exclusivement charitables; les uns, suffisamment dotés par des fondateurs, recueillent les enfants dès leurs plus jeunes années, même à trois, à deux ans, et les gardent jusqu'à l'âge de treize à quatorze ans, c'est-à-dire jusqu'au moment où ils peuvent être mis en apprentissage au dehors; les autres reçoivent les enfants de six à dix ans, mais les conservent jusqu'à vingt et un ans, afin de compenser, par le produit de leur travail, les frais qu'ils ont occasionnés plus jeunes;

2° Les orphelinats industriels, fondés par des particuliers en vue de tirer profit du travail des enfants, admis alors seulement qu'ils peuvent rendre quelques services;

3° Les orphelinats professionnels ou agricoles, où les mineurs apprennent un état suivant leurs aptitudes;

4° Les orphelinats correctionnels ou de préservation, qui, au contraire des autres, admettent les enfants vicieux et s'efforcent de les ramener au bien.

Les enfants recueillis par les orphelinats doivent y recevoir l'instruction qui leur serait assurée dans les écoles maternelles jusqu'à six ans, et dans les écoles primaires de six à treize ans. Ils doivent en outre bénéficier des dispositions de la loi du 2 novembre 1892 relative à la réglementation du travail des enfants et des jeunes filles employés dans l'industrie.

Ceux des orphelinats qui sont des établissements privés sont soumis, en ce qui concerne l'instruction à donner aux enfants qui s'y trouvent, aux dispositions de l'article 43 de la loi du 30 octobre 1886, ainsi conçu :

« Sont assujetties aux mêmes conditions [que les écoles privées], relativement au programme, au personnel et aux inspections, les écoles ouvertes dans les hôpitaux, hospices, colonies agricoles, ouvroirs, orphelinats, maisons de pénitence, de refuge ou autres établissements analogues administrés par des particuliers. Les administrateurs ou directeurs pourront être passibles des peines édictées par les articles 40 et 42 de la présente loi. »

En ce qui concerne les établissements publics, soit d'assistance, soit d'éducation pénitentiaire ou correctionnelle, où sont reçus des orphelins de l'un ou de l'autre sexe, voir les articles *Assistés (Enfants)* et *Mineurs délinquants*.

**ORPHÉON.** — La France a toujours aimé la musique chorale et, dès le seizième siècle, elle a produit des chefs-d'œuvre en ce genre de composition. Les *Inventions musicales* de Clément Jannequin, publiées en 1544, ont servi de modèles aux maîtres italiens, et telle en est l'originalité que, maintenant encore, on écoute avec plaisir la *Bataille de Marignan*, le *Caquet des femmes*, le *Chant des oiseaux*, bien que ces morceaux à quatre ou cinq voix soient unitoniques. Après la constitution de la tonalité moderne et l'abandon des tonalités ecclésiastiques, une fois les scènes lyriques régulièrement établies, c'est vers le théâtre que se porta l'effort des compositeurs de l'école française, et les chœurs des opéras de Lulli, de Campra, de Rameau, Grétry, Gluck, Méhul, Cherubini, Boieldieu, etc., sont restés justement célèbres. Il suffit donc de se rappeler quel rôle important joue l'élément choral dans la *Muette de Portici*, dans *Guillaume Tell* et dans les *Huguenots*, pour ne pas craindre d'affirmer que, depuis trois siècles et demi, notre pays n'a cessé d'exceller dans une branche de l'art musical qui lui semble particulièrement chère

Mais si, la première, la France a imaginé d'introduire des chœurs dans le drame lyrique et si elle a doté l'Italie de ce moyen ingénieux de varier l'intérêt vocal d'un opéra, elle s'est inspirée d'exemples étran-

gers en fondant les sociétés chorales qu'on appelle des *orphéons*. Le chant d'ensemble était cultivé avec succès en Allemagne et en Suisse, les *Liedertafeln* prospéraient déjà depuis un certain nombre d'années, lorsque nous songeâmes à en instituer de semblables au profit des classes populaires.

C'est un grand poète, Gœthe, qui a secondé le musicien Zelter dans la création de la plus ancienne *Liedertafel* allemande (elle fut établie à Berlin en 1808); c'est aussi un poète, Béranger, qui, chez nous, a contribué à la réussite de l'*Orphéon*, en désignant Bocquillon-Wilhem (Voir *Wilhem*) comme professeur de chant dans les écoles d'enseignement mutuel, lorsqu'on y introduisit l'étude de la musique au mois d'octobre 1818. Les mesures les plus utiles et les plus désirées rencontrent parfois des obstacles imprévus avant de pouvoir s'accomplir, et ce fut en 1835 seulement que le conseil municipal de Paris vota l'introduction du chant dans toutes les écoles communales. Trois ans après, le chant devint un enseignement universitaire : l'oreille de la jeunesse française était ouverte à la voix du progrès musical.

Restait à former celle des classes ouvrières, non seulement à Paris, mais dans les départements. Sous la surveillance et l'inspiration de B. Wilhem, un excellent professeur, destiné à continuer plus tard l'œuvre du fondateur de l'orphéon, M. Hubert, ouvrit en 1835, rue Montgolfier, un cours de musique vocale pour les ouvriers, et les élèves de ces cours du soir parvinrent au bout de quelque temps à chanter avec ensemble. Ce premier succès engagea l'autorité à donner son approbation à l'ouverture de plusieurs réunions du même genre, et l'on vit bientôt des classes de chant choral s'ouvrir à la Halle-aux-Draps, rue de Fleurus, rue d'Argenteuil, etc., sous la direction des propagateurs les plus capables et les plus zélés de la méthode Wilhem.

L'orphéon eut ainsi à sa disposition des centaines de ténors et de basses qui vinrent renforcer et compléter les chœurs des écoles communales. On put alors, en réunissant toutes ces voix, juger des aptitudes et de l'effet grandiose de ces masses chorales. Plus les auditions publiques se multiplièrent, mieux elles firent ressortir l'intérêt que nous devons porter à la cause orphéonique. Des organisateurs intelligents et dévoués vinrent imprimer à l'enseignement du chant choral une impulsion plus vive encore, en instituant des concours et des festivals auxquels les jeunes phalanges de chanteurs populaires accoururent d'un bout à l'autre de la France. Bientôt même des sociétés orphéoniques osèrent traverser la Manche, et, en 1851, lors de l'Exposition universelle de Londres, on entendit les orphéonistes français exécuter sous la direction de M. Delaporte des chœurs qui produisirent beaucoup d'effet.

A la suite de ces manifestations imposantes, la ville de Paris résolut de placer à la tête de l'orphéon un compositeur du premier ordre et vraiment apte à diriger cette excellente institution dans la voie du beau; les fonctions remplies d'abord par B. Wilhem, puis confiées après sa mort (1842) à son élève Hubert, furent conférées en 1852 à Charles Gounod. Ce maître éminent s'en démit en 1860, et l'orphéon, de plus en plus prospère, fut à cette époque, et à cause de l'agrandissement de Paris, divisé en deux sections: celle de la rive gauche de la Seine, dont la direction échut à François Bazin, et celle de la rive droite, dont on donna la conduite à Jules Pasdeloup. A Hubert fut réservée l'inspection des écoles communales de la rive droite, et l'on nomma Foulon inspecteur général des écoles de la rive gauche.

Chaque année, au printemps, une séance solennelle se tenait au cirque des Champs-Elysées ou au Cirque d'hiver et permettait de juger des travaux et des progrès de l'orphéon; douze cents chanteurs d'élite, c'est-à-dire la moitié environ des élèves suivant les cours des écoles et des adultes dans chaque section, faisaient entendre, en présence du préfet de la Seine et des membres de la commission de surveillance du chant, les morceaux nouveaux dont ils avaient enrichi leur répertoire.

Cette organisation se maintint jusqu'en 1872; mais, au commencement de l'année 1873, la direction de l'orphéon de Paris fut confiée aux seules mains de François Bazin, qui la garda jusqu'à la fin de son heureuse carrière. Après la mort de ce compositeur, son élève favori, M. Danhauser, inspecteur du chant dans les écoles communales depuis 1875, fut promu, en juillet 1878, inspecteur général de l'enseignement du chant, — fonctions équivalentes, en réalité, à celles que remplissait F. Bazin et, avant ce dernier, Charles Gounod.

On comprend qu'une institution qui, au moment de son apogée, a compté en France 3243 sociétés chorales présentant un effectif de 147 500 chanteurs, ait fait naître un répertoire des plus variés et un certain nombre de journaux spéciaux. Dès le principe, Halévy, Adolphe Adam, Félicien David, Ambroise Thomas et Ch. Gounod ont composé des pages chorales du caractère le plus musical et le plus varié. Après eux sont venus, tour à tour, François Bazin, Ernest Boulanger, Th. Semet, Léo Delibes, J. Massenet, Saint-Saens, Laurent de Rillé, J. Monestier, et une foule d'imitateurs. La Belgique, où l'on cultive avec amour le chant choral, compte aussi beaucoup de compositeurs écrivant volontiers pour l'orphéon; nous nous contenterons de citer ici Ch. Hanssens, Gevaert, Soubre, J. Denefve, Radoux et Camille de Vos, l'émule belge du parisien Laurent de Rillé.

Il n'existe jusqu'à présent aucune *Histoire de l'orphéon*. A qui voudrait en tracer une complète, nous donnerions le conseil de lire les *Chants de la Vie*, de l'érudit Georges Kastner, de ne pas dédaigner *Olivier l'orphéoniste*, de Laurent de Rillé, et de consulter avec l'œil exercé du critique la *France chorale* (1862), journal que rédigea le fougueux polémiste J.-F. Vaudin, l'*Orphéon*, fondé en 1855 par Abel Simon, la *Nouvelle France chorale* (1869), dirigée par M. Camille de Vos, et l'*Echo des orphéons* (1861), administré par M. Victor Lory. On trouve dans ces feuilles bi-mensuelles la mention de tous les exploits des sociétés chorales, le récit du voyage à Londres que 3000 orphéonistes français ont fait en juin 1860 sous la direction de M. Delaporte, le compte-rendu des concours internationaux les plus brillants tels que ceux de Lille (1862), d'Arras (1864), de Paris (1867 et 1878), de Reims (1869 et 1876), de Lyon (1877 et 1885), de Bruxelles (1880), etc.

C'est à l'occasion de ces luttes instructives que les meilleures compositions du répertoire ont été publiées, et l'on nous permettra de rappeler que les belles pages écrites par Ambroise Thomas, Ernest Boulanger, J. Massenet et autres maîtres aimés sur des paroles du signataire de cet article marquent dans les annales de l'orphéon, parce qu'elles donnent à un simple chœur à quatre voix d'hommes l'intérêt et le mouvement d'une scène dramatique.

En parcourant attentivement les journaux spéciaux que nous venons de nommer, on s'apercevra que, depuis les tristes évènements militaires de 1870-71, le chant choral souffre de la concurrence que lui font les fanfares. Nous ne voulons pas dire du mal des sociétés instrumentales et nous ne les croyons pas amies du cabaret comme le prétendent certaines langues méchantes; mais nous gardons nos préférences de vieille date pour l'orphéon. Il reste à nos yeux un des éléments de civilisation les plus puissants de la France actuelle. En effet, il enseigne à la jeunesse des écoles communales les éléments de la musique, et, en l'initiant aux beautés de la haute poésie, en lui révélant les lois primordiales de l'harmonie, il lui forme l'oreille, il lui apprend à mieux prononcer, à mieux parler notre langue; il lui inspire le goût des nobles récréations, il lui montre en même temps comment, de l'union des voix, peut naître l'union des cœurs.

[Gustave Chouquet.]

Depuis vingt-cinq ans environ que l'article précédent a été écrit, l'Orphéon a subi l'évolution des mœurs en se transformant avec elles. On ne saurait dire que cette institution soit moins prospère aujourd'hui qu'elle ne l'était vers 1880; mais elle est assez sensiblement différente. Si quelques-unes des sociétés chorales qui existaient à cette époque subsistent et sont restées stationnaires, bien d'autres, et non les

moindres, ont cessé de vivre. Mais, en revanche, il s'en est créé un grand nombre de nouvelles, recrutées dans des milieux de plus en plus populaires, jusque dans des villages fort éloignés des grands centres. Par là s'est affirmé le progrès de l'éducation musicale en France, et, bien que les résultats acquis ne soient généralement pas très considérables au point de vue de l'art, il convient de les examiner avec sympathie, sinon pour ce qu'ils ont donné, du moins pour ce qu'ils permettent et qu'on est en droit d'en attendre dans l'avenir.

Les sociétés chorales ne représentent d'ailleurs qu'une partie, non la plus importante, des sociétés musicales populaires : les musiques d'harmonie et les fanfares, organisées dans le même esprit et suivant des principes semblables, ont pris une extension plus considérable encore. Cette préférence s'explique, non sans doute par le sentiment d'un progrès bien entendu, mais du moins par des raisons pratiques dont il convient de tenir compte. La voix est un instrument délicat, que la nature façonne avec parcimonie et qui a besoin d'une culture rarement accessible à ceux qui vivent dans les milieux populaires, surtout rustiques. Aussi les régions où les sociétés chorales ont pu atteindre à quelque prospérité sont-elles principalement celles du Midi, où les voix sont naturellement sonores et timbrées, et celles du Nord, où l'éducation musicale est plus avancée qu'ailleurs. Les autres contrées seraient donc restées à l'écart du mouvement musical si elles n'avaient eu la ressource des sociétés instrumentales. Or, depuis les inventions de Sax, on pourrait presque dire que le son se produit tout seul sur l'instrument : tout au moins une facile et rapide initiation suffit à le faire sortir des bugles, altos, basses ou contrebasses et autres instruments à pistons qui forment l'essentiel des fanfares. En outre, les musiques militaires rendent chaque année aux pays d'où ils étaient venus des instrumentistes auxquels une pratique et une discipline de plusieurs années, sous la direction de chefs professionnels, ont fait réaliser des progrès qui n'auraient pas été accomplis sans cela. Avec ces divers éléments de bonne volonté, il est donc plus facile d'organiser des sociétés instrumentales que des sociétés chorales; aussi n'est-il guère de bourgade de quelque importance qui n'ait aujourd'hui sa fanfare, ou même, dans les centres privilégiés, sa musique d'harmonie.

Quel est le but de ces groupements? Le plus désintéressé et le plus louable est de réunir des adhérents ne recherchant pas d'autre satisfaction que de faire de la musique ensemble. Qu'ils veuillent ensuite convier un auditoire ami à partager leur satisfaction en se faisant entendre à lui dans des concerts, rien de mieux encore. Les sociétés musicales sont tout naturellement désignées aussi pour prêter leur concours aux fêtes publiques, dont elles peuvent faire l'ornement et rehausser l'éclat. Malheureusement leurs prétentions ne se bornent pas toujours à ces fins modestes. Pour beaucoup, la consécration enviée, c'est le succès aux concours, — et les concours, voilà la plaie de l'institution orphéonique. Ils substituent la vanité de récompenses, parfois de médiocre aloi, à ce qui devait être la raison d'être essentielle de l'association : faire œuvre d'art pur, sans poursuivre d'autre jouissance que celle que procure cet art.

C'est de l'abus des concours qu'est venue, pour la principale part, la déconsidération dont souffre présentement l'Orphéon.

Si les sociétés populaires de musique peuvent être sauvées, il semble que ce doive être par l'influence de l'école. En effet, bien que non scolaires par leur essence, ces sociétés ont souvent avec l'école des relations étroites. Tout d'abord, l'instituteur ou le professeur de musique est naturellement désigné pour les diriger, de même que le local assigné aux études et répétitions est généralement l'école ou quelqu'une de ses dépendances. Donc les sociétés musicales pourraient, dans beaucoup de cas, être assimilées à de véritables œuvres post-scolaires. Parfois même, dans des circonstances exceptionnelles, l'alliance des éléments scolaires avec ceux qu'elles fournissent est susceptible d'être produite et recommandée ; par exemple, à l'occasion d'une fête solennelle, il y aurait tout avantage à réunir en un seul ensemble les éléments divers que possède une localité, en faisant chanter des chœurs à toutes voix par les enfants de l'école unis à la société chorale, et, mieux encore, en faisant accompagner ce chœur par la société instrumentale. A la vérité, le répertoire fait encore défaut pour réaliser ces manifestations d'art populaire; mais il se créerait nécessairement et facilement si ces manifestations entraient dans les mœurs; et par là se trouverait consacré le progrès d'une institution qui, pourvu qu'elle ne reste pas dans l'état de stagnation où nous l'avons vue trop souvent, peut être appelée à rendre de grands services à la cause de l'art national.

Dans les villes importantes, principalement dans la capitale, les résultats acquis sont devenus très satisfaisants quand les groupements d'amateurs de bonne volonté ont pu être réunis sous une direction compétente et recevoir une impulsion favorable. C'est ainsi que l'Orphéon municipal de la Ville de Paris, ayant aujourd'hui à sa tête M. Auguste Chapuis, inspecteur principal de l'enseignement du chant, réunit chaque année en un imposant groupement les meilleurs élèves des écoles primaires et ceux des cours d'adultes, constituant ainsi un chœur à voix mixtes de 900 exécutants, savoir : 300 voix d'hommes et 300 voix de femmes des cours d'adultes, et 300 voix d'enfants des écoles primaires, 150 garçons et 150 filles (ce dernier groupe pourrait être augmenté indéfiniment); un orchestre, presque entièrement composé des professeurs des écoles ainsi que d'élèves de cours libres rattachés à l'enseignement municipal, et complété, s'il est nécessaire, par un petit nombre de gagistes, accompagne cette masse vocale, et cette armée harmonieuse a pu faire entendre en ces dernières années des chefs-d'œuvre de la musique classique ou moderne, tels que les *Saisons* de Haydn, le *Déluge* de M. Saint-Saens, *Eve* de M. Massenet, le *Désert* de Félicien David, etc.

C'est dans cette manière de comprendre son rôle qu'est l'avenir de l'institution orphéonique. S'il est vrai qu'il ne saurait nulle part ailleurs qu'à Paris être réalisé des manifestations d'art aussi grandioses, du moins y peut-on trouver un exemple bon à suivre, fût-ce en en réduisant les proportions. Aussi bien les exécutions colossales ne sont-elles point une nécessité, et l'œuvre d'art populaire s'accommode volontiers de réalisations plus modestes. Un simple chœur de vingt-quatre voix est suffisant pour exécuter des chefs-d'œuvre : Sébastien Bach en avait à peine autant pour faire entendre ses *Passions* et ses Cantates. Mais, et c'est là surtout ce qu'il faut arriver à faire comprendre, il n'est pas de musique chorale vraiment digne de ce nom qui puisse se contenter des moyens d'exécution que fournit une seule catégorie de voix; il est donc indispensable de réunir en un seul chœur les voix de diapason différent, c'est-à-dire celles des femmes ou enfants (soprani et contralti) et celles des hommes (ténors et basses). C'est la nécessité de s'en tenir à ces dernières seulement qui fut la principale cause de l'abaissement du style que l'on déplore dans les chœurs, pourtant écrits par des maîtres, qui formèrent le répertoire des premières sociétés chorales. Malgré tous leurs efforts, les Halévy, les Adam, les Gounod, les Thomas n'ont pu, avec ces moyens réduits, parvenir à écrire une seule page digne de survivre, et leurs successeurs, ne trouvant pas d'autres modèles et n'ayant pas les mêmes talents, ont fait moins bien encore. Ce qu'on appelle « style orphéonique » est aujourd'hui synonyme de vulgarité et de pauvreté. Au contraire, les chefs-d'œuvre des maîtres, depuis Josquin des Prés et Palestrina jusqu'à Schumann, Berlioz ou Saint-Saens, ont toujours été écrits pour les ressources complètes des chœurs à toutes voix, et c'est par là seulement que l'effet en a pu être réalisé. Il est donc temps de secouer des préjugés que rien de sérieux ne justifie en réunissant, pour former des sociétés chorales, les voix de femmes aux voix d'hommes : par là seulement sera complétée l'institution d'art populaire dont l'Orphéon fut le point de départ. Déjà, en attendant la constitution de sociétés régulières qui n'existent encore qu'à l'état d'exception, on a vu quelques essais heureux se produire : dans quelques villes, les chœurs des deux écoles normales,

jeunes gens et jeunes filles, quelquefois renforcés par une société libre, ont pu être réunis pour fournir une exécution d'ensemble. Cet exemple est digne de tous les encouragements. De tels groupements devraient devenir réguliers : par là serait assuré l'avenir de l'Orphéon, devenu l'œuvre d'art populaire digne de l'initiative de ceux qui en ont les premiers donné l'idée.

Le rôle de l'école, il convient de le répéter, peut être décisif dans cette heureuse évolution.

Il a paru naguère un livre qui trace un exposé d'ensemble de l'institution orphéonique en France et à l'étranger, dans le passé et à l'époque actuelle, sous ce titre : *Monographie universelle de l'Orphéon (Sociétés chorales, Harmonies, Fanfares)*, par Henri MARÉCHAL et Gabriel PARÈS (1 vol. in-12, Paris, Delagrave).

Rappelons que les candidats à l'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement du chant dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures ont eu par deux fois à traiter le sujet suivant, libellé sous des formes peu différentes :

« L'institution orphéonique telle qu'elle existe en France est-elle la forme définitive de la grande musique chorale? Expliquer, s'il y a lieu, ce qu'il y aurait à faire pour perfectionner ou transformer cette institution et la rendre susceptible de l'interprétation des œuvres des grands maîtres. Quel serait le rôle de l'école dans cette transformation? » [JULIEN TIERSOT.]

**ORTHOGRAPHE.** — L'écriture étant le signe de la parole, l'idéal orthographique pour une langue serait d'avoir un signe pour chaque son et pour chaque articulation : c'est ce qu'on appelle l'orthographe phonétique. Cet idéal, quelques langues l'ont réalisé plus ou moins complètement, soit, comme l'espagnol, à l'aide de l'alphabet latin augmenté de certains signes, soit, comme le russe, à l'aide d'un alphabet spécial.

En français, il peut arriver qu'un même signe représente des sons différents, comme l'*a* dans *masse, grasse, bataille, mail.* Dans d'autres mots au contraire, un même son est figuré par plusieurs signes, ainsi le son *i* nasal dans *vin, pain, sein, thym.*

A cette première difficulté orthographique, les écrivains et les imprimeurs de l'époque de la Renaissance ajoutèrent une complication bien plus considérable en introduisant dans les mots tirés du grec les graphies *ph, th, rh, ch* pour représenter les lettres grecques φ, θ, ῥ, χ. Ces consonnes n'ont cependant pas, dans les mots français tirés du grec, une prononciation différente de *f, t, r, k.* En outre, l'impulsion donnée à cette époque à l'étude des langues anciennes porta les écrivains à surcharger l'orthographe de lettres étymologiques qui ne se prononçaient pas : on écrivit donc *escholier* en souvenir de *scholam*, *escripture* en mémoire de *scripturam.* Ainsi se créa une différence de plus en plus marquée entre l'orthographe et la prononciation.

Lorsqu'en 1635 Richelieu fonda l'Académie française, il lui donna comme mission de « fixer la langue » et de lui donner des règles certaines. Ce n'est qu'en 1673 qu'elle s'occupa de fixer l'orthographe, qui avait déjà subi, depuis un siècle, beaucoup de simplifications : dans la première édition de son dictionnaire, elle conserva, outre un grand nombre de lettres étymologiques (*charactère, advocat, sçavoir*), une foule de formes contradictoires (*abbattre* et *aborder, eschancrer* et *énerver*). Peu à peu cependant les éditions successives du dictionnaire diminuèrent l'écart entre la langue écrite et la langue parlée; mais les réformes allaient encore trop lentement au gré des écrivains, et certains d'entre eux, Voltaire notamment, n'hésitèrent pas à devancer dans leurs écrits les décisions académiques.

C'est surtout au dix-neuvième siècle, après la fondation de l'Université, que l'orthographe académique acquiert force de loi. Dans les écoles primaires, dans les établissements secondaires, l'étude de l'orthographe prend alors une place importante; les examens qui donnent accès aux carrières les plus diverses adoptent comme épreuve principale de français une dictée, qui est souvent élevée au rang d'épreuve éliminatoire. Nous avons dit, à l'article *Dictée*, l'abus qu'on a fait de cet exercice : nous n'y insisterons pas davantage. Mais il nous faut parler ici du vif mouvement de réaction qui s'est produit depuis une vingtaine d'années contre ce qu'on a appelé, non sans raison, le fétichisme orthographique.

Ce qu'on reproche à l'orthographe, c'est, à cause de ses bizarreries et de ses complications, de gaspiller une bonne partie du temps déjà si restreint que l'enfant passe à l'école primaire en l'employant à étudier une foule d'anomalies, de contradictions, de subtilités dont nos grands écrivains eux-mêmes ne se sont guère embarrassés, ainsi qu'en témoignent leurs manuscrits. Ce temps serait bien mieux employé, ajoute-t-on, à la lecture expliquée ou à d'autres exercices vraiment éducatifs. Un autre reproche souvent formulé consiste dans la difficulté que les étrangers éprouvent à apprendre notre langue. Ainsi l'orthographe nuirait à l'expansion de la langue française, partant à la propagation de l'influence française dans le monde.

Assurément ce sont là de bien graves reproches. Aussi ne faut-il pas s'étonner si, à la suite du grand développement donné à l'instruction primaire depuis 1880, une véritable armée de réformateurs a surgi pour demander aux pouvoirs publics de rendre plus simple et plus accessible aux enfants de nos écoles la connaissance de l'orthographe. Parmi les chefs de cette armée, nous pourrons citer des linguistes comme MM. Clédat, Brunot, Paul Meyer, des professeurs de lycées comme MM. Renard, Clairin, Bernès, des philanthropes comme M. Jean Barès, qui a consacré une grande partie de sa fortune à soutenir l'idée de la réforme de l'orthographe.

La première tentative de réforme date de 1891. A cette époque, M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, chargea M. Clédat, doyen de la Faculté des lettres de Lyon, de préparer un projet d'arrêté autorisant un certain nombre de simplifications. Par suite de l'opposition du Conseil supérieur, la réforme ne fut pas imposée, mais une circulaire de M. Léon Bourgeois, ministre de l'instruction publique, invita les correcteurs à se montrer moins sévères que par le passé pour les fautes qui peuvent être fondées sur une raison logique ou étymologique. Voici l'analyse de cette circulaire, datée du 27 avril 1898 :

Il est nécessaire d'acquérir une connaissance aussi parfaite que possible de la langue. Mais toute la langue n'est pas dans la grammaire, ni toute la grammaire dans l'orthographe.

On accorde souvent, surtout dans les examens, trop d'importance aux singularités et aux subtilités de l'orthographe. A plusieurs reprises, le Conseil supérieur a manifesté le désir de rompre avec le fétichisme orthographique et avec la tarification mécanique des fautes; il a supprimé, dans tous les règlements parus depuis dix ans, le caractère éliminatoire de la dictée; les pédagogues s'accordent à dire que les fautes doivent être pesées plutôt que comptées, et ils demandent qu'on s'attache moins, dans la correction des épreuves, aux règles compliquées et controversées, aux bizarreries de forme, qu'à l'intelligence du sens et à la correction générale de la langue.

Le ministre recommande donc aux présidents et aux membres des commissions d'examen d'assurer à l'enseignement de l'orthographe une direction moins étroite. Ce qui fait maintenir encore dans beaucoup d'écoles un nombre invraisemblable d'heures exclusivement consacrées aux exercices grammaticaux les plus minutieux, c'est la crainte, fondée ou non, des rigueurs qu'aura l'examinateur dans son appréciation de la dictée. La circulaire ne peut prétendre à dresser la liste des variantes orthographiques qui peuvent être admises : les commissions seules peuvent être juges de la gravité que peuvent avoir les infractions à l'orthographe dans l'épreuve qu'elles auront à juger. Il importe qu'elles tiennent compte de l'âge des élèves et du degré élémentaire des épreuves : celles-ci ne peuvent et ne doivent avoir pour but que de montrer si l'enfant écrit couramment et correctement sa langue.

Pour fixer les idées, la circulaire signale trois groupes de points sur lesquels la tolérance doit particulièrement s'exercer :

1° Il faut renoncer à une rigueur absolue toutes les fois qu'il y a doute ou partage d'opinion, que l'usage

n'est pas encore fixé, que la pratique courante varie, que les auteurs diffèrent d'avis, que l'Académie elle-même enregistre les hésitations de l'opinion. Ainsi l'Académie, qui écrivait avant 1878 *consonnance*, *phthisie*, *rhythme*, *collége*, *excédant*, *tout-à-fait*, écrit maintenant *consonance*, *phtisie*, *rythme*, *collège*, *excédent*, *tout à fait*. Deux des recueils qui font autorité pour notre langue écrivent, sans que personne s'en offusque, les *enfans*, les *momens*. Le pluriel de certains mots étrangers se marque, suivant les auteurs, de différentes manières : on dit des *solos*, des *solo* et des *soli*. L'Académie autorise *agendas*, *alinéas*, et ne paraît pas admettre *duplicatas*. De son aveu même on écrit : *clef* ou *clé*, *sopha* ou *sofa*, des *entre-sol* ou des *entresols*, *dévouement* ou *dévoûment*, *gaieté ou gaîté*, la *ciguë* ou la *cigüe*, il *paye* ou il *paie*, *payement* ou *paiement* ou même *paîment*. Dans ces cas, et dans tous les cas semblables, on ne peut pas demander à l'élève d'être plus sûr que les maîtres eux-mêmes.

2° La circulaire réclame la même indulgence pour l'enfant quand la logique lui donne raison contre l'usage, et quand la faute qu'il commet prouve qu'il respecte mieux que ne l'a fait l'orthographe reçue les lois naturelles de l'analogie, par exemple s'il écrit *contreindre* comme *étreindre* et *restreindre*, *cantonier* comme *timonier* et comme *cantonal*, *entrouvrir* comme *entrelacer*, *contrecoup* comme *contretemps*, *dizième* comme *dizaine* ou bien *dixaine* comme *dixième*, *charriot* comme *charrette*. C'est la logique qui conduit l'enfant à conserver les traits d'union dans *chemin-de-fer* et *porte-manteaux*, comme dans *arc-en-ciel* et *porte-monnaie* ; la logique l'empêche encore d'admettre *imbécile* et *imbécillité*, *siffler* et *persifler*. L'analogie lui fera écrire *assoir* sans *e*, malgré *séance*, puisqu'on écrit *déchoir* sans *e*, malgré *déchéance*.

Est-ce l'enfant qui a tort d'hésiter quand la langue elle-même semble se contredire et qu'après *prétention*, *contention*, *attention*, *intention*, *obtention*, on lui enjoint d'écrire *extension* ? Que répondre à l'élève qui veut écrire *déciller* à cause de *cils*, une *demie lieue* comme une *lieue et demie*, *forsené* et non pas *forcené* puisque le mot signifie *hors de sens* et n'a aucun rapport avec *force* ? Y a-t-il un maître qui ait pu donner une bonne raison pour justifier la différence entre *apercevoir* et *apparaître*, entre *alourdir* et *allonger*, entre *abatage* et *abatteur*, entre *abatis* et *abattoir*, entre *agrégation* et *agglomération*.

Au lieu d'inculquer dans l'esprit de l'élève l'idée d'une règle absolue et inviolable, ne vaut-il pas mieux lui laisser voir que c'est là au contraire une matière en voie de transformation? N'y a-t-il pas toute vraisemblance que d'ici à une génération ou deux la plupart de ces bizarreries auront disparu pour faire place à des modifications analogues à celles qu'ont opérées sous nos yeux, depuis moins d'un siècle, les éditions successives du Dictionnaire de l'Académie?

3° Enfin la circulaire rappelle que l'autorité de certaines règles de syntaxe est contestée par la philologie moderne :

« Que d'heures absolument inutiles pour l'éducation de l'esprit ont été consacrées dans les écoles primaires elles-mêmes à approfondir les règles de *tout* et de *même*, de *vingt* et de *cent*, de *un* et de *demi*, à discuter sur les exceptions et les sous-exceptions sans nombre de la prétendue orthographe des noms composés, qui n'est que l'histoire d'une variation perpétuelle !

« La presse a plus d'une fois signalé l'inanité des débats sans fin auxquels donnent lieu dans la dictée certaines locutions comme *des habits d'homme* ou *d'hommes*, la *gelée de groseille* ou *de groseilles*, *de pomme* ou *de pommes*, des *moines en bonnet carré* ou *en bonnets carrés*.

« A supposer que l'on trouve de bonnes raisons pour justifier telle ou telle de ces finesses orthographiques, n'est-il pas flagrant que l'immense majorité des enfants ont mieux à faire que d'y consumer leur temps?... Ce souci de l'orthographe à outrance n'éveille chez eux ni le sentiment du beau, ni l'amour de la lecture, ni même le véritable sens critique. Il ne pourrait faire prendre que des habitudes d'ergotage. A tant éplucher les mots, ils risquent de perdre de vue la pensée, et ils ne sauront jamais ce que c'est qu'écrire si leur premier mouvement n'est pas de chercher dans le discours, sous l'enveloppe des mots, la pensée qui en est l'âme. »

L'application de cette circulaire apporta quelque atténuation aux rigueurs des corrections orthographiques. Néanmoins les recommandations formulées n'avaient point le caractère impératif et légal que les réformistes auraient voulu leur voir revêtir. En outre leurs projets étaient beaucoup plus vastes que les concessions modérées de la circulaire Bourgeois. Pour faire donner à ce commencement de réforme la consécration officielle qui lui manquait, Gréard soumit à l'Académie, en 1893, un projet de simplification portant sur la suppression des consonnes doubles dans beaucoup de mots et de certaines lettres étymologiques, ainsi que sur l'emploi de la lettre *s* comme marque uniforme du pluriel dans les noms et dans les adjectifs; mais l'Académie ne se soucia pas d'innover : la note Gréard resta lettre morte.

En présence du peu de succès de leurs tentatives, les réformistes usèrent d'une autre tactique. En décembre 1899, le Conseil supérieur de l'instruction publique fut saisi d'un vœu rédigé par deux professeurs de l'enseignement secondaire, MM. Clairin et Bernès, tendant à nommer une commission chargée de simplifier la *syntaxe française*. L'année suivante, cette commission déposa son rapport, dont les conclusions furent rendues exécutoires par un arrêté du 31 juillet 1900. L'article 1er portait que dans les examens et concours dépendant du ministère de l'instruction publique, il ne serait plus compté de fautes aux candidats pour avoir usé des tolérances inscrites dans la liste annexée à l'arrêté. De plus, l'article 2 stipulait que dans les établissements d'enseignement public de tout ordre, les usages et prescriptions contraires aux indications énoncées dans cette liste ne seraient plus enseignés comme règles.

A la suite de la publication de cet arrêté, l'Académie protesta, estimant qu'on empiétait sur son domaine, et obtint la suppression des tolérances relatives au mot *témoin*, aux noms composés, à l'accord du participe avec *avoir*. Un nouvel arrêté ministériel, en date du 26 février 1901, réformant celui du 31 juillet 1900, fit droit aux demandes de l'Académie et l'article 2 du premier arrêté fut supprimé : il défendait, nous l'avons dit, d'enseigner des règles contraires aux tolérances édictées.

Nous donnons ci-dessous la liste qui avait été annexée à l'arrêté du 31 juillet 1900, en indiquant les modifications qui y ont été apportées par l'arrêté du 26 février 1901 :

« LISTE ANNEXÉE A L'ARRÊTÉ DU 31 JUILLET 1900.

N. B. Les passages placés entre crochets [ ] ont été supprimés par l'arrêté du 26 février 1901. Lorsque le texte n'a été que partiellement modifié, le nouveau texte figure à la suite du deuxième crochet.

SUBSTANTIF

**Nombre des substantifs.** — [**Témoin.** — Placé en tête d'une proposition, ce mot pourra rester invariable ou prendre la marque du pluriel, si le substantif qui le suit est au pluriel. Ex. : *témoin* ou *témoins les victoires qu'il a remportées*. La même liberté sera accordée pour le mot *témoin* dans la locution *prendre à témoin*. Ex. : *je vous prends tous à témoin* ou *à témoins*.]

**Pluriel ou singulier.** — Dans toutes les constructions où le sens permet de comprendre le substantif complément aussi bien au singulier qu'au pluriel, on tolérera l'emploi de l'un ou l'autre nombre. Ex. : *des habits de femme* ou *de femmes* ; — *des confitures de groseille* ou *de groseilles* ; — *des prêtres en bonnet carré* ou *en bonnets carrés* ; — *ils ont ôté leur chapeau* ou *leurs chapeaux*.

SUBSTANTIFS DES DEUX GENRES

1. **Aigle.** — L'usage actuel donne à ce substantif **le**

genre masculin. [Les auteurs les plus classiques l'ont aussi employé au féminin. On tolèrera le féminin comme le masculin. Ex. : *un aigle* ou *une aigle*.] Sauf dans le cas où il désigne des enseignes : *les aigles romaines*.

2 **Amour, orgue.** — L'usage actuel donne à ces deux mots le genre masculin au singulier. Au pluriel, on tolèrera indifféremment le genre masculin ou le genre féminin. Ex. : *les grandes orgues*; — *un des plus beaux orgues*; — *de folles amours, des amours tardifs*.

3. **Délice** et **délices** sont, en réalité, deux mots différents. Le premier est d'un usage rare et un peu recherché. Il est inutile de s'en occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices.

4. **Automne, enfant.** — Ces deux mots étant des deux genres, il est inutile de s'en occuper particulièrement. Il en est de même de tous les substantifs qui sont indifféremment des deux genres.

5. **Gens.** — On tolèrera, dans toutes les constructions, l'accord de l'adjectif au féminin avec ce substantif. Ex. : *instruits* ou *instruites par l'expérience, les vieilles gens sont soupçonneux ou soupçonneuses*.

6. **Hymne.** — Il n'y a pas de raison suffisante pour donner à ce mot deux sens différents suivant qu'il est employé au masculin ou au féminin. On tolèrera les deux genres aussi bien pour les chants nationaux que pour les chants religieux. Ex. : *un bel hymne* ou *une belle hymne*.

7. [**Œuvre.** — Si, dans quelques expressions, ce mot est employé au masculin, cet usage est fondé sur une différence de sens bien subtile. On tolèrera l'emploi du mot au féminin dans tous les sens. Ex. : *une grande œuvre, la grande œuvre*.]

8. **Orge.** — On tolèrera l'emploi de ce mot au féminin sans exception : *orge carrée, orge mondée, orge perlée*.

9. **Pâques.** — On tolèrera l'emploi de ce mot au féminin aussi bien pour désigner une date que la fête religieuse. Ex. : *à Pâques prochain* ou *à Pâques prochaines*.

10. [**Période.** — Même au sens spécial où on exige actuellement le genre masculin, on tolèrera l'emploi de ce mot au féminin. Ex. : *arriver à la plus haute période* ou *au plus haut période*.]

PLURIEL DES SUBSTANTIFS

**Pluriel des noms propres.** — La plus grande obscurité régnant dans les règles et les exceptions enseignées dans les grammaires, on tolèrera dans tous les cas que les noms propres, précédés de l'article pluriel, prennent la marque du pluriel : *les Corneilles* comme *les Gracques*; — *des Virgiles* (exemplaires), comme *des Virgiles* (éditions).

Il en sera de même pour les noms propres de personnes désignant les œuvres de ces personnes. Ex. : *des Meissoniers*.

**Pluriel des noms empruntés à d'autres langues.** — Lorsque ces mots sont tout à fait entrés dans la langue française, on tolèrera que le pluriel soit formé suivant la règle générale. Ex. : *des exéats* comme *des déficits*.

NOMS COMPOSÉS

**Noms composés.** — Les mêmes noms composés se rencontrent aujourd'hui tantôt avec un trait d'union, tantôt sans trait d'union. Il est inutile de fatiguer les enfants à apprendre des contradictions que rien ne justifie. L'absence de trait d'union dans l'expression *pomme de terre* n'empêche pas cette expression de former un véritable mot composé aussi bien que *chef-d'œuvre*, par exemple.

[Chacun restera libre de se conformer aux règles actuelles; mais on tolèrera la simplification des règles relatives aux noms composés d'après les principes suivants :

1° **Noms composés d'un verbe suivi d'un substantif.** — On pourra les écrire en un seul mot formant le pluriel d'après la règle générale. Ex. : *un essuiemain, des essuiemains*; — *un abatjour, des abatjours*; — *un fessemathieu, des fessemathieux*; — *un gagnepetit, des gagnepetits*; — *un gardecôte, des gardecôtes*.

Mais on conservera les deux mots séparés dans les expressions comme *garde forestier, garde général*, où la présence de l'adjectif indique clairement que *garde* est un substantif.

2° **Noms composés d'un substantif suivi d'un adjectif.** — On pourra réunir ou séparer les deux éléments. Les deux mots ou le mot composé formeront le pluriel d'après la règle générale. Ex. : *un coffre fort* ou *coffrefort, des coffres forts* ou *coffreforts*.

3° **Noms composés d'un adjectif suivi d'un substantif.** — Même liberté. Ex. : *une basse cour* ou *bassecour, des basses cours* ou *bassecours*; — *un blanc seing* ou *blancseing, des blancs seings* ou *blancseings*; — *un blanc bec* ou *blancbec, des blancs becs* ou *blancbecs*.

On exceptera *bonhomme* et *gentilhomme*, mots pour lesquels l'usage a établi un pluriel intérieur sensible à l'oreille : *des bonshommes, des gentilshommes*.

On pourra écrire en un seul mot, sans apostrophe : *grandmère, grandmesse, grandroute*.

4° **Noms composés d'un adjectif et d'un substantif désignant un objet nouveau appelé du nom d'une de ses qualités.** — Même liberté. Ex. : *un rouge gorge* ou *rougegorge, des rouges gorges* ou *rougegorges*.

5° **Noms composés de deux adjectifs désignant une personne ou une chose.** — Les deux mots pourront s'écrire séparément, sans trait d'union, chacun gardant sa vie propre. Ex. : *un sourd muet, une sourde muette, des sourds muets, des sourdes muettes*; — *douce amère*, etc.

6° **Noms composés de deux substantifs construits en apposition.** — On pourra ou écrire les deux mots séparément, chacun formant son pluriel d'après la règle générale, ou les réunir, sans trait d'union, en un seul mot qui ne prendra qu'une fois, à la fin, la marque du pluriel. Ex : *un chou fleur* ou *choufleur, des choux fleurs* ou *choufleurs*; — *un chef lieu* ou *cheflieu, des chefs lieux* ou *cheflieux*.

7° **Noms composés de deux substantifs ou d'un substantif et d'un adjectif dont l'un est en réalité le complément de l'autre, sans particule marquant l'union.** — On pourra toujours réunir les deux mots en un seul prenant à la fin la marque du pluriel d'après la règle générale. Ex. : *un timbreposte, des timbrepostes*; — *un terreplein, des terrepleins*.

Pour les mots *hôtel Dieu, fête Dieu*, il semble préférable de conserver l'usage actuel et de séparer les éléments constitutifs. Cependant on ne comptera pas de faute à ceux qui réuniront les deux substantifs en un seul mot : *hôteldieu, fêtedieu*.

Quant au pluriel des mots *hôtel Dieu, fête Dieu, bain marie*, il n'y a pas lieu de s'en occuper, puisque ces mots sont inusités au pluriel. Il est inutile aussi de s'occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices du pluriel du mot *trou madame*, désignant un jeu inusité aujourd'hui.

8° **Noms composés d'un adjectif numéral plural et d'un substantif ou d'un adjectif.** — On pourra les écrire en un seul mot et laisser au second la marque du pluriel, même au singulier. Ex. : *un troismâts, des troismâts*; *un troisquarts, des troisquarts*.

9° **Noms composés de deux substantifs unis par une particule indiquant le rapport qui existe entre eux.** — On écrira séparément les éléments de ces mots en observant avec chacun les règles générales de la syntaxe. Ex. : *un chef d'œuvre, des chefs d'œuvre*; — *un pot au feu, des pots au feu*; — *un pied d'alouette, des pieds d'alouette*; — *un tête à tête, des tête à tête*.

10° **Noms composés d'éléments variés empruntés à des substantifs, à des verbes, à des adjectifs, à des adverbes, à des mots étrangers.** — On tolèrera la séparation ou la réunion des éléments. Si on les réunit en un seul mot, celui-ci pourra former son pluriel comme un mot simple. Ex. : *un chassé croisé* ou *un chassécroisé, des chassés croisés* ou *des chassécroisés*; — *un fier à bras* ou *un fierabras, des fiers à bras* ou *des fierabras*; — *un pique nique* ou *un piquenique, des pique niques* ou *des*

*piqueniques*; — *un soi disant* ou *un soidisant*, *des soi disant* ou *des soidisants*; — *un te Deum* ou *un tedeum*, *des te Deum* ou *des tedeums*; — *un ex voto* ou *un exvoto*, *des ex voto* ou *des exvotos*; — *un vice roi* ou *un viceroi*, *des vice rois* ou *des vicerois*; — *un en tête* ou *un entête*, *des en têtes* ou *des entêtes*; — *une plus* (*moins*) *value* ou *une plusvalue*, *moinsvalue*, *des plus* (*moins*) *value* ou *des plusvalues*, *moinsvalues*; — *un gallo romain* ou *un galloromain*, *des gallo romains* ou *des galloromains*.

Il est inutile de s'occuper du mot *sot l'y laisse*, si étrangement formé.

D'une manière générale, il est inutile de compliquer l'enseignement élémentaire et les exercices du pluriel des noms composés tels que *laisser aller*, *ouï dire*, qui, à cause de leur signification, ne s'emploient pas au pluriel.]

**Trait d'union.** — Même quand les éléments constitutifs des noms composés seront séparés dans l'écriture, on n'exigera jamais de trait d'union.

ARTICLE

**Article devant les noms propres de personnes.** — L'usage existe d'employer l'article devant certains noms de famille italiens : *le Tasse*, *le Corrège*, et quelquefois à tort devant les prénoms : (*le*) *Dante*, (*le*) *Guide*. — On ne comptera pas comme une faute l'ignorance de cet usage.

Il règne aussi une grande incertitude en la manière d'écrire l'article qui fait partie de certains noms propres français : *la Fontaine*, *la Fayette*, ou *Lafayette*. Il convient d'indiquer, dans les textes dictés, si, dans les noms propres qui contiennent un article, l'article doit être séparé du nom.

**Article supprimé.** — Lorsque deux adjectifs unis par *et* se rapportent au même substantif de manière à désigner en réalité deux choses différentes, on tolèrera la suppression de l'article devant le second adjectif. Ex. : *L'histoire ancienne et moderne*, comme *l'histoire ancienne et la moderne*.

**Article partitif.** — On tolèrera *du*, *de la*, *des* au lieu du *de* partitif devant un substantif précédé d'un adjectif. Ex. : *de* ou *du bon pain*, *de bonne viande*, ou *de la bonne viande*, *de* ou *des bons fruits*.

**Article devant** *plus*, *moins*, **etc.** — La règle qui veut qu'on emploie *le plus*, *le moins*, *le mieux* comme un neutre invariable devant un adjectif indiquant le degré le plus élevé de la qualité possédée par le substantif qualifié sans comparaison avec d'autres objets est très subtile et de peu d'utilité. Il est superflu de s'en occuper dans l'enseignement élémentaire et dans les exercices. On tolèrera *le plus*, *la plus*, *les plus*, *les moins*, *les mieux*, etc., dans des constructions telles que : *on a abattu les arbres le plus* ou *les plus exposés à la tempête*.

ADJECTIF

**Accord de l'adjectif.** — Dans la locution *se faire fort de*, on tolèrera l'accord de l'adjectif. Ex. : *se faire fort*, *forte*, *forts*, *fortes de....*

**Adjectifs construits avec plusieurs substantifs.** — Lorsqu'un adjectif qualificatif suit plusieurs substantifs de genres différents, on tolèrera toujours que l'adjectif soit construit au masculin pluriel, quel que soit le genre du substantif le plus voisin. Ex. : *appartements et chambres meublés*. — [On tolèrera aussi l'accord avec le substantif le plus rapproché. Ex. : *un courage et une foi nouvelle*.]

**Nu, demi, feu.** — On tolèrera l'accord de ces adjectifs avec le substantif qu'ils précèdent. Ex. : *nu* ou *nus pieds*, *une demi* ou *demie heure* (sans trait d'union entre les mots), *feu ou feue la reine*.

**Adjectifs composés.** — On tolèrera la réunion des deux mots constitutifs en un seul mot qui formera son féminin et son pluriel d'après la règle générale. Ex. : *nouveauné*, *nouveaunée*, *nouveaunés*, *nouveaunées*; *courtvêtu*, *courtvêtue*, *courtvêtus*, *courtvêtues*, etc.

Mais les adjectifs composés qui désignent des nuances étant devenus, par suite d'une ellipse, de véritables substantifs invariables, on les traitera comme des mots invariables. Ex. : *des robes bleu clair*, *vert d'eau*, etc., de même qu'on dit *des habits marron*.

**Participes passés invariables.** — Actuellement les participes *approuvé*, *attendu*, *ci-inclus*, *ci-joint*, *excepté*, *non compris*, *y compris*, *ôté*, *passé*, *supposé*, *vu*, placés avant le substantif auquel ils sont joints, restent invariables. *Excepté* est même déjà classé parmi les prépositions. On tolèrera l'accord facultatif pour ces deux participes, sans exiger l'application de règles différentes suivant que ces mots sont placés au commencement ou dans le corps de la proposition, suivant que le substantif est ou n'est pas déterminé. Ex. : *ci joint* ou *ci jointes les pièces demandées* (sans trait d'union entre *ci* et le participe); *je vous envoie ci joint* ou *ci jointe copie de la pièce*.

On tolèrera la même liberté pour l'adjectif *franc de port* ou *franche de port une lettre*.

**Avoir l'air.** — On permettra d'écrire indifféremment : *elle a l'air doux* ou *douce*, *spirituel* ou *spirituelle*. On n'exigera pas la connaissance d'une différence de sens subtile suivant l'accord de l'adjectif avec le mot *air* ou avec le mot désignant la personne dont on indique l'air.

**Adjectifs numéraux.** — *Vingt*, *cent*. La prononciation justifie dans certains cas la règle actuelle, qui donne un pluriel à ces deux mots quand ils sont multipliés par un autre nombre. On tolèrera le pluriel de *vingt* et de *cent* même lorsque ces mots sont suivis d'un autre adjectif numéral. Ex. : *quatre vingt* ou *quatre vingts dix hommes*; — *quatre cent* ou *quatre cents trente hommes*.

Le trait d'union ne sera pas exigé entre le mot désignant les unités et le mot désignant les dizaines. Ex. : *dix sept*.

Dans la désignation du millésime, on tolèrera *mille* au lieu de *mil*, comme dans l'expression d'un nombre. Ex. : *l'an mil huit cent quatre vingt dix* ou *l'an mille huit cents quatre vingts dix*.

ADJECTIFS DÉMONSTRATIFS, INDÉFINIS ET PRONOMS

**Ce.** — On tolèrera la réunion des particules *ci* et *là* avec le pronom qui les précède, sans exiger qu'on distingue *qu'est ceci*, *qu'est cela*, de *qu'est ce ci*, *qu'est ce là*. — On tolèrera la suppression du trait d'union dans ces constructions.

**Même.** — Après un substantif ou un pronom au pluriel, on tolèrera l'accord de *même* au pluriel et on n'exigera pas de trait d'union entre *même* et le pronom. Ex. : *nous mêmes*, *les dieux mêmes*.

**Tout.** — [On tolèrera l'accord du mot *tout* aussi bien devant les adjectifs féminins commençant par une voyelle ou par une *h* muette que devant les adjectifs féminins commençant par une consonne ou par une h aspirée. Ex. : *des personnes tout heureuses* ou *toutes heureuses*; — *l'assemblée tout entière* ou *toute entière*.]

Devant un nom de ville on tolèrera l'accord du mot *tout* avec le nom propre sans chercher à établir une différence un peu subtile entre des constructions comme *tout Rome* et *toute Rome*.

On ne comptera pas de faute non plus à ceux qui écriront indifféremment, en faisant parler une femme, *je suis tout à vous* ou *je suis toute à vous*.

Lorsque *tout* est employé avec le sens indéfini de *chaque*, on tolèrera indifféremment la construction au singulier ou au pluriel du mot *tout* et du substantif qu'il accompagne. Ex. : *des marchandises de toute sorte* ou *de toutes sortes*; — *la sottise est de tout* (*tous*) *temps et de tout* (*tous*) *pays*.

**Aucun.** — Avec une négation on tolèrera l'emploi de ce mot aussi bien au pluriel qu'au singulier. Ex. : *ne faire aucun projet* ou *aucuns projets*.

**Chacun.** — Lorsque ce pronom est construit après le verbe et se rapporte à un mot pluriel sujet ou complément, on tolèrera indifféremment, après *chacun*, le possessif *son*, *sa*, *ses* ou le possessif *leur*, *leurs*. Ex. : *ils sont sortis chacun de son côté* ou *de leur côté*; — *remettre des livres chacun à sa place* ou *à leur place*.

VERBE

**Verbes composés.** — On tolèrera la suppression

de l'apostrophe et du trait d'union dans les verbes composés. Ex. : *entrouvrir*, *entrecroiser*.

**Trait d'union.** — On tolèrera l'absence de trait d'union entre le verbe et le pronom sujet placé après le verbe. Ex. : *est il?*

**Différence du sujet apparent et du sujet réel.** — Ex. : *sa maladie sont des vapeurs*. Il n'y a pas lieu d'enseigner de règles pour des constructions semblables dont l'emploi ne peut être étudié utilement que dans la lecture et l'explication des textes. C'est une question de style et non de grammaire, qui ne saurait figurer ni dans les exercices élémentaires ni dans les examens,

**Accord du verbe précédé de plusieurs sujets non unis par la conjonction** *et*. — Si les sujets ne sont pas résumés par un mot indéfini tel que *tout*, *rien*, *chacun*, on tolèrera toujours la construction du verbe au pluriel. Ex. : *sa bonté, sa douceur le font admirer*.

**Accord du verbe précédé de plusieurs sujets au singulier unis par** *ni*, *comme*, *avec*, *ainsi que* **et autres locutions équivalentes.** — On tolèrera toujours le verbe au pluriel. Ex. : *ni la douceur ni la force n'y peuvent rien* ou *n'y peut rien*; — *la santé comme la fortune demandent à être ménagés* ou *demande à être ménagée*; — *le général avec quelques officiers sont sortis du camp* ou *est sorti du camp*; — *le chat ainsi que le tigre sont des carnivores* ou *est un carnivore*.

**Accord du verbe quand le sujet est un mot collectif.** — Toutes les fois que le collectif est accompagné d'un complément au pluriel, on tolèrera l'accord du verbe avec le complément. Ex. : *un peu de connaissances suffit* ou *suffisent*.

**Accord du verbe quand le sujet est** *plus d'un*. — L'usage actuel étant de construire le verbe au singulier avec le sujet *plus d'un*, on tolèrera la construction du verbe au singulier même lorsque *plus d'un* est suivi d'un complément au pluriel. Ex. : *plus d'un de ces hommes était* ou *étaient à plaindre*.

**Accord du verbe précédé de** *un de ceux* (*une de celles*) *qui*. — Dans quel cas le verbe de la proposition relative doit-il être construit au pluriel, et dans quel cas au singulier? C'est une délicatesse de langage qu'on n'essaiera pas d'introduire dans les exercices élémentaires ni dans les examens.

**C'est, ce sont.** — Comme il règne une grande diversité d'usage relativement à l'emploi régulier de *c'est* et de *ce sont*, et que les meilleurs auteurs ont employé *c'est* pour annoncer un substantif au pluriel, ou un pronom de la troisième personne au pluriel, on tolèrera dans tous les cas l'emploi de *c'est* au lieu de *ce sont*. Ex. : *c'est* ou *ce sont des montagnes et des précipices*.

**Concordance ou correspondance des temps.** On tolèrera le présent du subjonctif au lieu de l'imparfait dans les propositions subordonnées dépendant de propositions dont le verbe est au conditionnel. Ex. : *il faudrait qu'il vienne* ou *qu'il vînt*.

PARTICIPE

**Participe présent et adjectif verbal.** — Il convient de s'en tenir à la règle générale d'après laquelle on distingue le participe de l'adjectif en ce que le premier indique l'action et le second l'état. Il suffit que les élèves et les candidats fassent preuve de bon sens dans les cas douteux. On devra éviter avec soin les subtilités dans les exercices. Ex. : *des sauvages vivent errant* ou *errants dans les bois*.

**Participe passé.** — [La règle d'accord enseignée actuellement à propos du participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir* a toujours été plus ou moins contestée par les écrivains et par les grammairiens. Peu à peu elle s'est compliquée de plus en plus ; les exceptions sont devenues de plus en plus nombreuses, suivant la forme du complément qui précède le participe, suivant que le même verbe est employé au sens propre ou au sens figuré, suivant que d'autres verbes accompagnent le participe. En outre, elle tombe en désuétude. Il paraît inutile de s'obstiner à maintenir artificiellement une règle qui n'est qu'une cause d'embarras dans l'enseignement, qui ne sert à rien pour le développement de l'intelligence et qui rend très difficile l'étude du français aux étrangers.]

Il n'y a rien à changer à la règle d'après laquelle le participe passé construit comme épithète doit s'accorder avec le mot qualifié, et construit comme attribut avec le verbe *être* ou un verbe intransitif doit s'accorder avec le sujet. Ex. : *des fruits gâtés*; — *ils sont tombés*; *elles sont tombées*.

Pour le participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir*, [on tolèrera qu'il reste invariable dans tous les cas où on prescrit aujourd'hui de le faire accorder avec le complément. Ex. : *les livres que j'ai lu* ou *lus*; — *les fleurs qu'elles ont cueilli* ou *cueillies*; — *la peine que j'ai pris* ou *prise*]; lorsque le participe passé est suivi soit d'un infinitif, soit d'un participe présent ou passé, on tolèrera qu'il reste invariable, quels que soient le genre et le nombre des compléments qui précèdent. Ex. : *Les fruits que je me suis laissé* ou *laissés prendre*; — *les sauvages que l'on a trouvé* ou *trouvés errant dans les bois*. Dans le cas où le participe passé est précédé d'une expression collective, on pourra à volonté le faire accorder avec le collectif ou avec son complément. Ex. : *La foule d'hommes que j'ai vue* ou *vus*.

[Pour le participe passé des verbes réfléchis, on tolèrera aussi qu'il reste invariable dans tous les cas où on prescrit aujourd'hui de le faire accorder. Ex. : *elles se sont tu* ou *tues*; — *les coups que nous nous sommes donné* ou *donnés*.]

ADVERBE

***Ne* dans les propositions subordonnées.** — L'emploi de cette négation dans un très grand nombre de propositions subordonnées donne lieu à des règles compliquées, difficiles, abusives, souvent en contradiction avec l'usage des écrivains les plus classiques.

Sans faire de règles différentes suivant que les propositions dont elles dépendent sont affirmatives ou négatives ou interrogatives, on tolèrera la suppression de la négation *ne* dans les propositions subordonnées dépendant de verbes ou de locutions signifiant :

*Empêcher*, *défendre*, *éviter que*, etc. Ex. : *défendre qu'on vienne* ou *qu'on ne vienne*;

*Craindre*, *désespérer*, *avoir peur*, *de peur que*, etc. Ex. : *de peur qu'il aille* ou *qu'il n'aille*;

*Douter*, *contester*, *nier que*, etc. Ex. : *je ne doute pas que la chose soit vraie* ou *ne soit vraie*.

*Il tient à peu*, *il ne tient pas à*, *il s'en faut que*, etc. Ex. : *il ne tient pas à moi que cela se fasse* ou *ne se fasse*.

On tolèrera de même la suppression de cette négation après les comparatifs et les mots indiquant une comparaison : *autre*, *autrement que*, etc. Ex. : *l'année a été meilleure qu'on l'espérait* ou *qu'on ne l'espérait*; — *les résultats sont autres qu'on le croyait* ou *qu'on ne le croyait*.

De même après les locutions *à moins que*, *avant que*. Ex. : *à moins qu'on accorde le pardon* ou *qu'on n'accorde le pardon*.

OBSERVATION

Il conviendra, dans les examens, de ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale. [Ainsi, notamment, il conviendra de compter très légèrement : 1° les fautes portant sur les substantifs qui changent de genre suivant qu'ils sont employés au sens abstrait ou au sens concret, tel que *aide*, *garde*, *manœuvre*, etc., ou qui changent légèrement de sens en changeant de genre, tels que *couple*, *merci*, *relâche*, etc.; 2° les fautes relatives au pluriel spécial de certains substantifs, particulièrement dans les langues techniques, tels que *aïeuls*, *aïeux*, *ciels* et *cieux*, *œils* et *yeux*, *travails* et *travaux*, etc.; 3° les fautes relatives à l'emploi ou à la suppression de l'article ou à l'emploi de prépositions différentes devant les noms propres masculins désignant des pays. Ex. : *aller en Danemark*, *en Portugal*, mais *aller au Japon*, *au Brésil*.] »

Une première victoire était ainsi remportée par les réformistes. Du fait de l'arrêté de 1901, une foule de règles compliquées et subtiles sont destinées à tomber bientôt en désuétude. Il est vrai que la suppression de l'article 2 de l'arrêté de 1900 semble indiquer qu'on pourra encore les enseigner; mais quel professeur voudra compliquer sa tâche en faisant apprendre à ses élèves une règle qu'ils seront libres d'appliquer ou d'enfreindre?

La réforme de la syntaxe étant désormais chose acquise, il restait aux réformistes à poursuivre la réforme de l'orthographe d'usage. Ils obtinrent en 1903 la nomination d'une nouvelle commission chargée d'établir la liste des modifications à proposer. M. Paul Meyer, directeur de l'Ecole des Chartes, choisi par cette Commission comme rapporteur, déposa, en 1904, un rapport aboutissant aux conclusions suivantes :

« A. *Accents*.

1° Supprimer l'accent grave dans *à*, *là*, *déjà*, *où*; mettre l'accent grave dans je *cèderai*, je *règlerai*, etc., comme dans j'*achèterai*.

2° Marquer l'*e* ouvert par un accent dans les verbes *eler*, *eter*. Ex. : *j'apèle*, *j'apèlerai*; *je jète*, *je jèterai*.

3° Supprimer l'accent circonflexe dans *ile*, *flute*, *naitre*, *traitre*, *croute*, *voute*, etc.; ainsi que dans les formes verbales nous *vinmes*, nous *aimames*, et par analogie qu'il *aimat*.

4° Conserver le tréma dans *haïr*, *Saül*, *aiguë*, pour éviter de former une diphtongue. Ecrire sans tréma *Noel*, et au contraire *traïr*, *ébaïr*. Conserver le tréma quand l'*i* a la valeur d'une consonne : *aïeul*, *baïonnette*, et dans ce cas, en généraliser l'emploi en écrivant : *caïer*, *maïonnaise*.

B. *Voyelles*.

5° Le son *an* s'écrit de bien des façons : *puissant*, *prudent*, *paon*; de même le son *in* : *moulin*, *pain*, *sein*, *thym*. L'adoption d'une graphie unique pour chacun de ces sons conduirait à modifier un trop grand nombre de mots. Voici donc les seules modifications proposées :

Eviter la confusion entre *ien* (i-in) et *ien* (i-an) en écrivant *cliant*, *oriant*, etc.

Ecrire *fan*, *pan*, *tan*, au lieu de *faon*, *paon*, *taon*.

Ecrire *dessein* comme *dessin*.

6° Uniformiser le plus possible le son *eu*, en écrivant : *seur*, *neu*, *veu* (comme *aveu*).

C. *Consonnes*.

7° Supprimer les consonnes parasites en écrivant *las* (lacs), *ni* (nid), *neu* (nœud), *doit* (doigt), *pois* (poids), *cors* (corps) malgré *corporel*, mais à cause de *corsage*, *corset*; *pront* (prompt), *donter* (dompter), et par suite : je *prens*, je *rens*, etc.

8° Consonnes doubles. Supprimer une consonne devant un *e* muet : *bale*, *échèle*, *cole*, *quite*, *sote*, *hute*, *mane*, *bare*.

Remarque : Si la consonne double est précédée et suivie d'un *e* muet, l'*e* qui la précède prend un accent grave; *échèle*, *anciène*, *nète*. Dans les mots où *l* est mouillée : *fille*, on conserve les deux *l*.

9° Devant une voyelle sonore, supprimer l'une des consonnes, à moins qu'elle ne se prononce. Donc écrire : *aléger*, *amolir*, *balon*, mais *allocation*, *collaborer*, *illettré*, *irrégulier*; *aquérir*, *assomer*, *comètre*, *agraver* (comme *agrandir*), *abatoir*, *atendre*, *aporter*, *afaiblir*, *oportun*.

10° Consonnes simples : Pour ne pas altérer la physionomie d'un trop grand nombre de mots, réserver la question de la suppression de *h* muet, lettre superflue.

Enlever au *g* le son palatal, et lui donner toujours le nom guttural. Ecrire par conséquent : 1° je *manje*, nous *manjons*; 2° une *gèpe*, il *gérit*, au lieu de *guèpe*, *guérit*.

La lettre *s*. — Remplacer *tie* par *cie* dans les mots comme *démocracie*, *parcial*, *confidenciel*, *nacion*, *accion*.

Ecrire cependant *mission*, *passion*; *soissante*.

Dans certains mots composés où le radical commence par *s*, on supprimerait un *s* : *asembler*, *désaisir*, *présentir*.

Employer *s* comme unique terminaison du pluriel : des *pris*, des *crois*, des *bateaus*, des *bijous*, des *feus*.

Conserver le *z* dans les verbes : vous *chantez*, et dans *assez*, *chez*, *nez*.

Le son doux de *s* sera figuré par *z* : une *chaize*, une *blouze*.

*N* mouillé sera figuré par *gn* et non par *ign*; d'où *ognon*, *mognon*, *pognard*.

11° Mots tirés du grec.

Remplacer *th* par *t*, *ph* par *f*, *rh* par *r*, *y* par *i*, *ch* par *k* devant *e*, *i* : *arkéologue* comme *kilogramme*. »

La réforme proposée par M. Paul Meyer au nom de la Commission aurait considérablement rapproché notre orthographe actuelle de l'orthographe phonétique. Assurément elle aurait simplifié l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, puisque chaque son aurait été, à peu d'exceptions près, représenté par une même lettre. L'enfant qui apprend à lire ou à écrire sous la dictée, n'aurait plus hésité, comme il le fait aujourd'hui, en lisant *longueur*, *largeur*, *gageons*, *prophétie*. Mais la réforme, dans les conditions où elle était proposée, aurait atteint un nombre si considérable de mots que la physionomie de nos textes en aurait été profondément modifiée. Aussi suscita-t-elle une opposition très vive dans certains milieux littéraires : on lui reprocha d'altérer « la beauté plastique de la langue » et de rendre pour ainsi dire illisibles, pour des yeux habitués à l'orthographe actuelle, les chefs-d'œuvre de notre littérature nationale. On invoqua aussi des raisons d'ordre pratique, comme la nécessité de réimprimer tous les livres d'enseignement.

Du côté des réformistes même, les opinions étaient divisées. On pensait que la Commission était allée trop loin en réclamant une *réforme* au lieu d'une *simplification*. En demandant trop, on risquait de ne rien obtenir.

Le rapport de M. Paul Meyer fut soumis à l'Académie, qui se déclara hostile à la plupart des changements demandés et chargea M. Faguet d'un rapport énumérant les simplifications auxquelles elle se ralliait. Ces simplifications sont contenues dans les 14 paragraphes suivants. L'Académie acceptait :

1. *Déja* (pour *déjà*);
2. *Chute*, *joute*, *otage*, *assidument*, *dévouement*, *crucifiement* (sans accent circonflexe);
3. *Ile*, *flute*, *naitre*, *traitre*, *croute*, *voute* (sans accent);
4. On écrira à volonté *confidentiel* ou *confidenciel* et les adjectifs analogues;
5. Elle accepte *different* au lieu de *différend*, *fond* au lieu de *fonds*, *appas* au lieu de *appâts*. On pourrait donc écrire : un *différent* s'est élevé; un *fond* de terre; les *appas* de la retraite;
6. On écrirait à volonté : *enmitoufler* et *emmitoufler*, *enmener* et *emmener*, et autres mots analogues;
7. *Ognon* au lieu de *oignon*;
8. On pourrait écrire *pied* ou *pié*;
9. Les noms en *ou* : *bijou*, *caillou*, *chou*, *genou*, *hibou*, *joujou*, *pou* prendraient *s* comme marque du pluriel;
10. Elle accepte *échèle* au lieu de *échelle*;
11. On uniformiserait l'orthographe des mots de la famille *char* en mettant deux *r* à *charriot*;
12. Elle est disposée à examiner les cas où *rh* pourrait être remplacé par *r*;
13. Dans les mots du langage scientifique, elle favoriserait l'*i* plutôt que l'*y*;
14. Elle accepterait *dizaine* (comme *dizain*), *sizième* et *dizième* (comme douzième).

Les réformistes jugèrent ces concessions insuffisantes, et, en 1904, vingt-sept membres du Conseil supérieur signèrent un vœu demandant que les conclusions du rapport Paul Meyer fussent soumises au Conseil supérieur de l'instruction publique. En même temps des démarches étaient tentées, des vœux émis en faveur de la simplification par de nombreux groupements (membres du Parlement, Conseils généraux, Alliance française, Ligue de l'enseignement, Presse de l'enseignement, le *Réformiste* de M. Jean Barès, etc.).

Cédant à tant d'instances, M. Bienvenu-Martin, ministre de l'instruction publique, nomma une nouvelle Commission (1905) chargée de coordonner les différentes propositions et de préparer les solutions définitives sur lesquelles le Comité supérieur aurait à se prononcer dans sa prochaine session. Cette Commission était composée de huit membres : MM. Brunot, Clairin, Croiset, Emile Faguet, Gasquet, Hémon, Paul Meyer, Rabier. Elle termina ses travaux en 1906 et chargea M. Ferdinand Brunot, professeur d'histoire de la langue française à la Sorbonne, de les consigner dans un rapport. Moins étendu que la réforme de M. Paul Meyer, le nouveau projet comportait les simplifications suivantes :

1° Supprimer les signes étymologiques grecs *ph*, *th*, *rh*, *ch* et *y*. On pourra ainsi écrire : *phénomène* par *f*, comme *fantôme*; *théâtre* sans *h*, comme *trône*; *rhétorique* sans *h*, comme *rapsodie*; *choléra* sans *h*, comme *colère*; *analyse* et *mystère* sans *y*, comme *asile* et *cristal* qu'on écrivait autrefois *asyle* et *crystal*;

2° Former le pluriel par *s* dans tous les cas. On écrira donc : *étaux* et *hiboux* par *s*, comme *landaus* et *bambous*;

3° Remplacement par *j* du *g* se prononçant *j*. On écrira donc *gestion* par *j*, comme *jeton*; *geôle* par *j*, comme *enjôler*;

4° Suppression d'une grande partie des consonnes doublées qui ne se prononcent point. On pourra donc écrire : *paysanne*, *cantonnier*, *colonne* par un seul *n*, comme *courtisane*, *cantonal*, *colonel*;

— Je *cachette*, *abatteur*, je *jetterai*, *grelotter*, par un *t*, comme j'*achète*, *abatage*, j'*achèterai*, *dorloter*, etc.;

— *Imbécillité*, *tutelle*, *allonger*, par un *l*, comme *imbécile*, *clientèle*, *aligner*, etc.;

— *Nommer*, *homme*, par un *m*, comme *nominal* et *homicide*, etc.;

— *Trappe*, *appétit*, *apparaître*, par un *p*, comme *chausse-trape*, *atraper*, *apéritif*, *apercevoir*, etc.;

— *Souffler*, *siffler*, par un *f*, comme *boursoufler*, *persifler*, etc.;

— *Accroître*, *accord*, par un *c*, mais *accès*, *accident* par deux *c*, vu que les deux se prononcent ;

On supprimera de même presque toutes les autres consonnes doublées qui ne doivent pas être prononcées;

5° Remplacement par *n* du premier des deux *m* des mots tels que *emmagasiner*, etc., mais conservation du double *m* dans le mot *femme*;

6° Ecrire *dizième*, *troizième*, *sizième*, comme *dizaine*, mais continuer à écrire *hasard*, *garnison*, *bisaille*, *caserne*, distinctement de *bazar*, *horizon*, *bizarre* et *luzerne*, etc.;

7° Ecrire *confidentiel* par *c*, comme *artificiel*, mais continuer à écrire *initié* comme *amitié*, etc.;

8° Ecrire *euf* comme *neuf*, mais continuer à écrire *sœur*, *bœuf*;

L'*o* de *taon*, *faon*, *paon*, est aussi supprimé.

Le rapport de M. F. Brunot n'a pas encore été soumis au Conseil supérieur, malgré les instances pressantes des réformistes. A l'heure actuelle, il semble, d'après les dernières informations recueillies, que la réforme ne se fera pas par mesure administrative. Toutefois, l'Académie, qui revendique comme une de ses prérogatives toute réforme concernant l'orthographe d'usage, se montrerait plus disposée qu'en 1904 à introduire dans une prochaine édition du Dictionnaire un plus grand nombre de simplifications qu'il n'en avait été admis dans le rapport de M. Faguet. Ce qui importe, c'est que la réforme soit une simplification et ne vienne pas augmenter le nombre des exceptions aux exceptions. Ainsi serait ménagée la transition entre l'orthographe actuelle, chère aux traditionalistes, et une orthographe plus simple et plus rationnelle, ardemment désirée par tous ceux qui ont charge d'instruire le peuple et qui ont le souci d'employer à des exercices vraiment profitables à l'esprit le temps si mesuré que passe l'enfant à l'école primaire.

[LÉON FLOT.]

**OUTREMAN (D').** — Philippe d'Outreman, de la Compagnie de Jésus, né à Valenciennes en 1585, mort dans sa ville natale en 1652, est l'auteur du *Pédagogue chrétien* (1629), ouvrage qui eut au dix-septième siècle plus de soixante éditions, et qui fut traduit en plusieurs langues. Les deux parties du premier tome sont le développement de ces deux préceptes : « s'abstenir du péché » (1re partie) et « faire le bien » (2e partie) ; le second tome, aussi divisé en deux parties, est un traité de la patience. L'ouvrage est distribué en sections ; chaque section s'ouvre par un exposé dogmatique, à la suite duquel l'auteur place un certain nombre de récits édifiants, tirés de l'histoire sacrée ou profane, et servant à illustrer le précepte par l'exemple.

L'auteur n'a pas spécialement en vue l'éducation des enfants ; son ouvrage s'adresse aux chrétiens en général. « J'ai voulu, dit-il, l'appeler *Pédagogue*, à l'imitation de Clément Alexandrin, non pas toutefois que je me sois proposé de n'enseigner que les enfants en ce livre, si ce n'est que je veuille appeler tous les chrétiens enfants, tels que voirement ils doivent être (*non sensibus, sed malitiâ*), non plus que le susdit Clément, dont le *Pédagogue* donne de très parfaites leçons.... Je le pourrais même à ce sujet appeler *Médecin*, pour ce qu'il en pratique l'office. Es-tu chargé d'humeurs peccantes? Il a les vomitifs, pour t'en faire quitte au plus tôt. Es-tu atteint de blessures et maladies mortelles? Il a les médicaments et antidotes, pour te guérir et rendre aussi sain et dispos que jamais, et voilà le but et la fin de la première partie. Es-tu en bonne santé, et désireux de te porter mieux et t'acheminer à bon escient à la perfection? Il te montre le chemin, et enseigne tout ce que tu dois faire de nuit et de jour dès le matin jusques au soir, et dès le soir jusques au matin, tant ès jours ouvrables qu'ès dimanches et fêtes. Et c'est à quoi butte toute la deuxième partie (du 1er tome) de ses instructions, si vous y ajoutez les vertus contraires aux péchés capitaux, dont il donne la doctrine et la pratique, et la dévotion à Notre-Dame. »

Cet ouvrage est un curieux spécimen des pratiques dévotes mises à la mode par les jésuites. Il a conservé jusqu'à nos jours une partie de sa vogue dans un certain public, car nous en avons sous les yeux une édition moderne, qui est ainsi intitulée : « *L'instruction du chrétien, nouvelle édition du Pédagogue chrétien du Père d'Outreman, de la compagnie de Jésus* (*première et seconde partie*), *revue et retouchée par le père Nampon, de la même compagnie*, avec approbation de Mgr l'archevêque de Tours » ; Paris, Poussielgue, 1866, 1 vol. in-12.

**OUVRIER (PERSONNEL).** — 1° *Ecoles normales.* — Dans les écoles normales d'instituteurs où la présence d'un aide-ouvrier est jugée nécessaire par le ministre, cet aide-ouvrier est choisi, avec l'agrément du directeur, par le professeur de travail manuel et placé sous ses ordres. Il est chargé de l'entretien de l'outillage et de la préparation des matières premières indispensables aux travaux des élèves.

Il ne participe en aucune façon à l'enseignement proprement dit, et il reçoit un salaire qui ne peut dépasser 150 francs par an pour les écoles de moins de 70 élèves et 200 francs pour les autres. (Décret du 4 octobre 1894, art. 3.)

2° *Autres établissements.* — Dans les écoles primaires de tout ordre et dans les écoles manuelles d'apprentissage régies par la loi du 11 décembre 1880, les allocations aux chefs d'atelier, contremaîtres ou ouvriers chargés de l'enseignement agricole, commercial ou industriel sont à la charge des départements ou des communes, selon que l'école a été créée par le département ou la commune. (Loi du 19 juillet 1889, articles 3 et 4.)

**OUVROIRS.** — Les écoles ouvertes dans les ouvroirs, orphelinats, maisons de pénitence, de refuge, colonies agricoles ou autres établissements analogues administrés par des particuliers, sont assujetties aux mêmes conditions que les écoles privées relativement aux programmes, au personnel et aux inspections. — Voir *Privées* (*Ecoles*).

**OVERBERG.** — Bernard Overberg est l'un des principaux représentants de la pédagogie catholique en Allemagne, à l'époque antérieure à Pestalozzi. Né en 1754, dans un village près d'Osnabrück en Westphalie, il étudia la théologie, fut consacré prêtre en 1780, et exerça d'abord comme vicaire dans une paroisse rurale; il s'y distingua par sa charité, sa douceur, son amour pour les enfants, et les succès qu'il obtint dans sa tâche de catéchiste. En 1783, le baron de Fürstenberg, administrateur de la principauté de Münster, le plaça à la tête de la *Normal-Schule* qu'il avait récemment fondée dans cette ville ; Overberg dut faire chaque année un cours normal de deux à trois mois à un certain nombre d'instituteurs, et s'occuper en outre d'inspecter les écoles primaires pour y améliorer la méthode d'enseignement. C'est dans ce poste qu'il s'acquit promptement la réputation d'un éducateur hors ligne.

« Les fonctions d'instituteur, au pays de Münster, dit un de ses biographes, étaient en général remplies, dans les paroisses importantes, par des hommes qui avaient suivi les cours du gymnase avec l'idée d'embrasser l'état ecclésiastique, mais qui ensuite, soit par défaut de capacité, soit pour toute autre raison, n'avaient pas achevé leurs études. Dans les villages moins considérables et dans les hameaux, c'étaient des manouvriers qui gagnaient leur pain en hiver à donner des leçons, et en été à travailler aux champs. Le plus grand nombre de ces maîtres étaient fort ignorants et hors d'état de donner une instruction convenable. Leur salaire, du reste, était aussi pauvre que leur enseignement, et plusieurs se voyaient réduits à faire la classe dans une boulangerie ou dans quelque vieille chapelle, sans poêle, exposés à toute la rigueur du froid. Fürstenberg chercha d'abord à gagner les maîtres par l'amélioration matérielle de leur sort, pour opérer ensuite chez eux une réforme intellectuelle et morale. Overberg fut chargé d'inspecter toutes les écoles de campagne ; on abolit alors, d'après ses conseils, une partie des chétifs établissements dont nous venons de parler, et de la réunion de plusieurs places improductives on en forma une seule, à laquelle fut affecté un traitement suffisant; puis on assura aux maîtres qui se soumettraient à un examen de capacité et le subiraient avec succès un supplément annuel de vingt, trente et quarante thalers, selon l'importance des communes. Cet examen devait se faire tous les trois ans : ceux qui voulaient s'y préparer avec plus de soin étaient invités à venir à l'école normale de Münster. L'augmentation de frais occasionnée par cette mesure fut mise à la charge du trésor public, et, afin que les enfants n'eussent point à souffrir de l'absence de leurs maîtres, les cours destinés à ceux-ci n'avaient lieu que pendant le temps ordinaire des vacances, c'est-à-dire depuis le 21 août jusqu'au commencement de novembre. En conséquence, il y eut bientôt chez Overberg de vingt à trente vieux magisters. Ils exercèrent largement sa patience angélique et sa généreuse confiance en Dieu, par l'indicible pesanteur et la dureté de leur esprit. De neuf heures à midi, et de deux heures à cinq heures, le digne prêtre leur donnait des leçons de pédagogie, de religion, d'histoire sainte, de lecture, d'écriture et de calcul. Overberg faisait ses leçons avec un soin extrême : il consacrait une heure et demie à la préparation de chacune, puis il employait le reste de sa journée à instruire et à aider en particulier, dans sa chambre, les maîtres les plus faibles. Ces infatigables efforts n'eurent pas tout d'abord des résultats sensibles ; mais au bout d'un petit nombre d'années on en ressentit l'heureuse influence.... Le généreux enthousiasme d'Overberg pour la jeunesse pauvre et délaissée éveilla dans d'autres âmes des sentiments semblables ; le zèle des meilleurs entraîna une partie des plus indolents et des moins capables ; et plusieurs d'entre eux, non contents de suivre le cours d'Overberg une ou deux années, s'y rendirent dix ou douze fois à leurs propres frais. Quoiqu'un grand nombre de ses auditeurs, surtout au commencement, fussent des gens grossiers et sans éducation, jamais le professeur n'avait besoin d'en rappeler un seul à l'ordre. La haute dignité de son caractère, jointe à la candeur enfantine et à la bienveillance cordiale qui rayonnaient dans toute sa personne, inspiraient à chacun l'amour et le respect. »

Overberg s'occupa aussi de former des institutrices; chaque année il donnait, à l'école gratuite du couvent de Lorraine, un cours que venaient suivre des jeunes filles qui se destinaient à la carrière de l'enseignement. Des personnes de toutes conditions se pressaient au catéchisme qu'il faisait le dimanche, dans l'église de ce couvent. Un passage du journal dans lequel il avait l'habitude de consigner ses réflexions et ses pensées intimes fera voir avec quel sérieux il envisageait sa tâche d'éducateur, et combien était élevé l'idéal auquel il s'efforçait d'atteindre. « Ce matin, écrivait-il dans ce journal à la date du 15 janvier 1790, je suis encore allé faire mon instruction sans l'avoir convenablement préparée. O Dieu, aide-moi pour que ceci ne m'arrive plus. C'est une illusion de me dire à moi-même : Sois tranquille, tu es maître de ton sujet, telle affaire est plus importante. Nulle affaire n'est aussi importante, du moment qu'elle peut être différée. Le manque de préparation entraîne beaucoup de fautes : la leçon devient obscure, incertaine, diffuse; l'esprit des enfants se trouble, ils écoutent mal, ils sont à la gêne et j'y suis avec eux.... Aide-moi, ô mon Dieu, pour que j'imite de plus en plus dans mes leçons la manière divinement simple, courte et saisissable de ton bien-aimé Fils. Fais que je me demande toujours avant de commencer une instruction: Est-elle nécessaire, est-elle utile? N'y en a-t-il pas une autre qui doive passer auparavant? Est-elle à leur portée? Quel est le but que je me propose? Ne donnera-t-elle aux enfants qu'une apparence de savoir (dans ce cas il faudrait y renoncer)? Est-elle présentement la plus profitable? »

En 1793, Overberg publia, à l'usage des instituteurs, un manuel dans lequel il résumait les directions et les conseils pédagogiques que lui avaient suggérés dix années d'expérience. Cet ouvrage, intitulé *Anweisung zum zweckmässigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstenthum Münster*, a eu de nombreuses éditions du vivant de l'auteur et après sa mort (la 8e est de 1844), et il compte, malgré sa forme un peu vieillie et sa tendance au mysticisme religieux, parmi les livres classiques de la pédagogie allemande au dix-huitième siècle. Les autres écrits d'Overberg sont un abécédaire, publié en 1788, une histoire biblique (1799), un manuel de religion (1804), et deux catéchismes.

Lorsque Georges Cuvier fut chargé en 1810 d'inspecter les établissement d'instruction publique des départements de la Basse-Allemagne, il s'exprima en ces termes sur Overberg et son école normale dans le rapport qu'il adressa à l'empereur : « Les maîtres et maîtresses sont obligés de se rendre tous les automnes à une école normale où l'on perfectionne leur instruction et où l'on s'assure qu'ils se maintiennent dans leurs connaissances et qu'ils mettent en pratique les méthodes dont ils ont été imbus. Cette école est tenue à Münster par un ecclésiastique respectable nommé M. Overbeck (Cuvier écrit « Overbeck » pour « Overberg »), auteur d'ouvrages intéressants sur l'éducation. Il reçoit quatre cent cinquante risdales de traitement et réunit ordinairement trente ou quarante maîtres chaque année. »

Overberg avait vécu depuis 1789 dans la maison de la princesse Galitzine, qui s'était déclarée sa protectrice. Après la mort de celle-ci (1806), il continua à habiter chez elle jusqu'au moment où il fut nommé directeur du séminaire épiscopal (1809). Ces nouvelles fonctions ne l'empêchèrent pas de continuer à consacrer chaque année une partie de son activité au cours normal; sans se laisser arrêter par l'âge et la fatigue, il persista à réunir comme autrefois les instituteurs autour de lui pour les initier à la méthode. Le 7 novembre 1826, il donna sa dernière leçon et prit congé de ses élèves; deux jours après, il expirait à l'âge de soixante-douze ans.

Il existe une traduction française de l'ouvrage principal d'Overberg; elle a été publiée à Liège en 1844, sous ce titre : « *Manuel de pédagogie et de méthodique générale, ou Guide de l'instituteur primaire*, par B. Overberg, traduit de l'allemand par N.-J. Cor-

net » (2e édition, 1845, 1 vol. in-8). Une *Vie de Bernard Overberg*, par G.-H. Schubert, professeur de sciences naturelles à l'université de Munich, a été traduite par M. Léon Boré (Paris, 1842 ; 2e édition, 1843, 1 vol. in-8).

**OWEN.** — Robert Owen, le grand philanthrope et socialiste anglais, appartient à la pédagogie par sa remarquable création de l'école de New Lanark. Né en 1771, et d'abord simple commis dans une maison de commerce de Londres, il épousa la fille de M. Dale, industriel écossais, et se trouva placé, vers l'âge de trente ans, à la tête de la manufacture que son beau-père avait fondée à New Lanark, sur les bords de la Clyde, en Ecosse. Il réussit, en quelques années, à transformer radicalement les habitudes de la population ouvrière au milieu de laquelle il vivait; le vol, la débauche, l'ivrognerie, la paresse, disparurent de New Lanark, qui n'offrit plus que le spectacle d'une grande famille où régnaient le travail et la concorde. Owen, dans ses tentatives de réforme sociale, partait d'une doctrine philosophique particulière : selon lui, pour améliorer les hommes, il suffisait de modifier le milieu où ils vivaient; sans contrainte, sans châtiments, le bien devait germer naturellement dans une organisation sociale fondée sur la raison, la bienveillance et la justice. Il appliqua ses principes à l'éducation de l'enfance, et l'école qu'il ouvrit à New Lanark acquit bientôt, par les résultats qu'elle donna, une juste célébrité. Nous empruntons à Louis Reybaud la description suivante, qui ne pourra pas être soupçonnée d'exagération, puisque Reybaud compte au nombre des adversaires les plus résolus des idées professées par Owen :

« Depuis longtemps, Owen était dominé par cette idée que les châtiments et les récompenses qui règlent nos rapports en ce monde et sont notre perspective dans l'autre, entraient pour beaucoup dans les misères qui nous rongent et les jalousies qui nous divisent; qu'en exaltant les uns et en abaissant les autres, elles créaient ici-bas l'inégalité des rangs, les schismes des familles et l'infériorité des races, situations arbitraires, fausses à son avis, et sources de toutes les oppressions qui règnent d'individu à individu, de caste à caste, de fortune à fortune, de mérite à mérite, de caractère à caractère. Il voulait donc essayer sur des enfants si une méthode dépourvue à la fois d'encouragements et de reproches, de couronnes et de férules, amènerait des résultats assez concluants pour qu'on pût s'en faire une arme et un point d'appui contre les expédients contraires. Ce fut dans cet esprit qu'il organisa son institution de New Lanark.... L'école réussit au delà de toutes les attentes. Il ne semble pas que, pour n'être pas récompensés, les élèves de New Lanark se soient montrés moins ardents à l'étude, ni moins retenus pour n'être point punis. Comme local, l'école était un beau bâtiment, avec des salles pour quatre cents élèves et une grande galerie intérieure où douze cents personnes pouvaient s'asseoir. De vastes cours, des jardins, des vergers, puis la campagne environnante, étaient ouverts aux enfants, sans qu'aucune clôture leur indiquât les limites qu'il leur était interdit de franchir. Quoique toute liberté fût laissée à leurs ébats, il s'était établi parmi eux une sorte de discipline et de surveillance mutuelle qui maintenaient dans leurs rangs l'ordre, la justice et l'union. Une méchanceté était punie par le délaissement, peine affreuse pour le jeune âge; un abus de la force était réprimé par l'emploi de la force collective. A de certaines heures de la journée, des groupes se formaient dans les salles pour y exécuter des chœurs et des évolutions militaires au son du fifre montagnard. Rien ne saurait rendre l'effet produit par ces voix fraîches et pures quand elles entonnaient leur chant national : *When first this humble roof I knew* (Quand pour la première fois je connus cet humble toit). Robert Owen avait en outre un enseignement approprié à l'intelligence de ses élèves; il voulait qu'à la démonstration se joignît l'observation, et que l'enfant eût sous les yeux l'objet dont on lui enseignait les propriétés. Le champ d'études de l'histoire naturelle était la campagne; une mappemonde gigantesque venait à l'appui des leçons de géographie, des tableaux synchroniques gravaient dans la mémoire les notions d'histoire; un vaste tableau rendait visibles à tous les yeux les problèmes du calcul. Conséquent avec son système, Owen ne se mêlait pas de l'enseignement religieux; il en laissait le soin aux familles. Son unique souci était d'empêcher qu'aucune secte ne prît dans l'institution des formes dominantes; toutes y étaient protégées à titre égal, et l'on pouvait voir à New Lanark, vivant côte à côte et en bonne intelligence, des quakers, des anabaptistes, des anglicans, des catholiques, des presbytériens et des indépendants. Ce fut ainsi que New Lanark réussit moins en raison de sa méthode que par l'influence d'un homme animé d'un sentiment bienveillant. »

La classe des petits enfants avait été confiée à Joseph Buchanan, simple ouvrier tisserand, qui plus tard, appelé à Londres, devint le premier créateur des *infant schools* anglaises. — Voir *Maternelles* (*Ecoles*), p. 1248.

L'attention de toute l'Europe avait été attirée par le succès de l'expérience tentée à New Lanark; de toutes parts les curieux affluaient, et l'empereur de Russie vint en personne visiter l'établissement d'Owen. Celui-ci, persuadé que ce qu'il avait réalisé dans un village écossais pouvait être accompli partout, conçut le projet d'une réforme générale de la société humaine, qu'il exposa dans un écrit intitulé : *Vues nouvelles sur la société, ou Essai sur la formation du caractère de l'homme* (*New view of society, or Essay on the formation of human character*), Londres, 1812. En 1818, il présenta aux souverains réunis en congrès à Aix-la-Chapelle une adresse où il les adjurait d'accomplir dans leurs Etats un certain nombre de réformes en faveur des classes laborieuses; mais sa voix, comme il fallait s'y attendre, ne fut pas écoutée. Devenu possesseur d'une fortune considérable, il la consacra tout entière à la propagande de ses idées, et soutint de ses deniers et de son crédit tous ceux qui voulaient travailler à l'éducation populaire et à l'amélioration du sort des pauvres gens. C'est ainsi qu'il donna mille livres sterling à Joseph Lancaster et cinq cents au Dr Bell pour leurs écoles; il avait offert à ce dernier cinq cents livres de plus, pourvu qu'il admît des enfants de tous les cultes. Il visita et encouragea sur le continent tous les établissements qui avaient pour but l'éducation des classes populaires, entre autres ceux de Pestalozzi et de Fellenberg. Mais il avait trouvé en Angleterre des adversaires déterminés dans le clergé et dans une partie de l'aristocratie; il se résolut à quitter sa patrie et à chercher pour la réalisation de ses idées un terrain plus favorable. Une tentative qu'il fit, de 1824 à 1827, pour fonder aux Etats-Unis une colonie où seraient appliqués ses principes d'organisation sociale, ne réussit pas. Revenu en Europe, il continua sans relâche à prêter son concours à toutes les œuvres philanthropiques. Dans les dernières années de sa vie, il se trouvait isolé au milieu des partis nouveaux qui s'étaient formés; le public avait cessé de prêter attention à sa personne et à sa doctrine, et il s'éteignit dans l'obscurité à Newton, en 1858, à l'âge de quatre-vingt-sept ans.

On a publié d'Owen, en français, les ouvrages suivants : *Mémoire adressé aux souverains alliés, assemblés à Aix-la-Chapelle, dans l'intérêt des classes ouvrières*, Paris, 1818; *Institutions pour améliorer le caractère moral du peuple, ou Adresse aux habitants de New Lanark*, traduit de l'anglais sur la 3e édition par M. le comte de L. (Lasteyrie), Paris, Colas, 1819. Le philanthrope M.-A. Jullien de Paris, qui visita New Lanark en 1822, fit paraître dans la *Revue encyclopédique* d'avril 1823 une *Notice sur la colonie industrielle de New Lanark, en Ecosse, fondée par M. Robert Owen*. M. Desfontaines a traduit en 1825 un opuscule de M. Robert Dale Owen, fils du fondateur de New Lanark, où celui-ci expose les théories de son père; cet ouvrage est intitulé *Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark*, Paris, 1 vol. in-18, 1825; le traducteur l'a fait précéder de la reproduction de la *Notice* de M.-A. Jullien.

# P

**PACCORI.** — Ambroise Paccori, né à Céaucé (Mayenne) vers 1650, fut principal du collège de Céaucé, puis du collège de Meung près d'Orléans; il est mort à Paris en 1730. Il a laissé plusieurs ouvrages de piété, de morale et d'éducation, dont les principaux sont: *Avis salutaire à une mère chrétienne pour se sanctifier dans l'éducation de ses enfants*, Orléans, 1689, réimprimé plusieurs fois; *Règles pour vivre chrétiennement dans l'engagement du mariage et dans la conduite d'une famille*, nouvelle édition, Paris, 1741; *Règles chrétiennes pour faire saintement toutes ses actions, dressées en faveur des enfants qui se font instruire dans les écoles chrétiennes*, 2e édition, Orléans, 1701. L'extrait suivant de la table des matières de ce dernier ouvrage donnera une idée de la façon singulière dont un principal de collège pouvait concevoir un traité d'éducation au commencement du dix-huitième siècle : « *Du réveil et du lever*. 1° Ce qu'il faut faire le matin à son réveil ; 2° Ce qu'il faut faire en s'habillant ; où l'on parle des nudités du corps, et l'on montre combien c'est une grande indécence, de laisser voir nu aux autres quelque endroit de son corps que l'on doit couvrir ; 3° Qu'on doit éviter avec la même horreur de se voir contre l'honnêteté ; combien cela est dangereux et criminel devant Dieu ; 4° Que Dieu ne nous a donné les habits que pour couvrir notre nudité, qui est honteuse depuis le péché ; en quel esprit il en faut user. — *De l'école et de ce qu'il y faut faire*. 1° En quel esprit il faut aller à l'école ; comment il faut considérer son maître ou sa maîtresse ; 2° Dans quelles dispositions les pauvres y doivent prendre leur déjeuner ; 3° Que les enfants riches doivent donner le superflu de leur déjeuner aux pauvres, et en quel esprit ils doivent faire cette action ; 4° Charité et union des enfants de l'école. — *De la manière de se conduire envers les maîtres ou maîtresses d'école, envers les enfants de l'école et les autres personnes du dehors*. 1° Modestie dans l'école, obéissance et respect envers le maître ou la maîtresse ; ne leur jamais résister ; 2° En quel esprit il faut souffrir d'être accusé, ou avertir le maître ou la maîtresse des défauts des autres ; 3° Ne jamais accuser les autres faussement ; 4° Comment on doit souffrir les fausses accusations ; 5° Comment il faut sortir de l'école et s'en retourner au logis ; on parle par occasion de la manière de souffrir les insultes et les mauvais traitements. » La distance est grande, comme on voit, entre la pédagogie de Paccori et celle de Locke, qui avait publié ses *Pensées sur l'éducation* à peu près à la même époque.

**PALESTINE.** — Voir *Juifs* et *Turquie*.

**PALMER.** — Christian Palmer, théologien et pédagogue allemand, est né en 1811 à Winnenden en Wurtemberg et mort en 1875 à Tubingue. Après avoir achevé ses études à l'université de cette dernière ville, il exerça le ministère ecclésiastique dans différentes paroisses, puis fut appelé en 1843 à Tubingue, où il résida jusqu'à sa mort, remplissant successivement les fonctions de diacre, de premier diacre et de doyen; à partir de 1852, il occupa, en outre, une chaire à la faculté de théologie protestante. C'est cette année-là qu'il fit paraître son livre sur la *Pédagogie évangélique* (*Evangelische Pädagogik*), qui est arrivé en 1882 à sa cinquième édition. En 1857, il s'associa avec le Dr K.-A. Schmid, directeur du gymnase de Stuttgart, et quelques autres éducateurs allemands, pour la publication de la grande Encyclopédie pédagogique (*Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Gotha, 1858-1875), à laquelle il a fourni beaucoup d'articles importants. Palmer a représenté, dans la pédagogie allemande contemporaine, la doctrine du protestantisme orthodoxe, en opposition à la tendance libérale dont Diesterweg et Dittes furent les principaux champions.

**PALMES ACADÉMIQUES.** — Voir *Décorations universitaires*.

**PANAMA.** — L'Etat de Panama fit partie, de 1819 à 1903, de la Colombie; et l'instruction y a suivi, pendant cette période de quatre-vingt-quatre ans, les destinées de ce pays (Voir *Colombie*). Mais, par la révolution du 3 novembre 1903, le Panama s'est déclaré république indépendante, à la suite du rejet par le gouvernement colombien d'un traité avec les Etats-Unis, qui assurait à cette dernière puissance l'exploitation du canal inter-océanique pendant un siècle, et la possession d'un territoire bordant le canal, moyennant le paiement d'une indemnité de dix millions de dollars et d'une redevance annuelle.

La République de Panama a une superficie de 87 540 kilomètres carrés; sa population, en 1909, était estimée à 418 979 habitants. Capitale : Panama (35 000 habitants environ).

Le décret n° 2 du 14 février 1910 a réorganisé l'instruction primaire.

Cette instruction est gratuite et obligatoire pour tous les enfants âgés de sept à quinze ans, nés ou résidant dans la République.

Il peut être satisfait à l'obligation légale de trois façons : par la fréquentation régulière d'une école publique; par la fréquentation d'une école privée dont le plan d'études soit équivalent à celui de l'école publique; par un enseignement donné dans la famille. L'obligation de fréquenter l'école cesse lorsque l'enfant a atteint l'âge de quinze ans, ou à n'importe quel âge lorsqu'il a été constaté que l'enfant a reçu le minimum d'instruction prescrit par la loi.

Dans les écoles publiques, l'enseignement est laïque, en ce sens que l'enseignement religieux y est facultatif.

L'autorité centrale pour l'instruction publique est le secrétaire de l'instruction publique; les autorités provinciales sont les inspecteurs provinciaux; les autorités locales, les inspecteurs locaux.

Le nombre des enfants inscrits dans les écoles primaires publiques et privées était de 10 169 en 1906, et de 15 690 en 1909.

Les dépenses générales de l'instruction publique ont été, en 1909, de 937 064 dollars; les dépenses relatives à l'enseignement primaire figurent dans ce chiffre pour 395 400 dollars.

Les renseignements qui précèdent nous ont été obligeamment communiqués par M. Roberto Lewis, consul général du Panama à Paris.

**PAPE-CARPANTIER** (Ecole). — Voir *Cours pratiques des salles d'asile*.

**PAPE-CARPANTIER** (Mme). — Marie Carpantier naquit à la Flèche (Sarthe), le 10 septembre 1815. Quatre mois auparavant, son père, maréchal des logis de la gendarmerie, avait été tué par un parti de chouans qui guerroyait pour les Bourbons pendant les Cent-Jours. Dans de telles circonstances, la jeune Marie Carpantier devait connaître au moins la gêne. Et, en effet, pendant son enfance, elle eut à supporter plus d'une privation. Elle ne reçut d'autre instruction que celle que pouvait lui offrir une modeste école primaire; encore la quitta-t-elle à onze ans et demi pour participer, dans la mesure de ses forces, au labeur de la famille. Mais, animée d'un vif désir d'apprendre, elle trouva dans sa riche et heureuse nature, surtout dans la puissance de volonté dont elle devait donner tant de preuves au cours de sa laborieuse carrière, les ressources nécessaires pour perfectionner ce que l'école n'avait qu'ébauché, pour développer ses connaissances et se faire elle-même sa propre éducation.

A quatorze ans, elle sentait naître en elle le sentiment et le goût de la poésie; elle composa un certain

nombre de pièces de vers qui ne manquent ni de grâce ni d'inspiration. A ce goût pour la poésie se joignait celui des arts. Peut-être eût-elle cédé à ce double attrait sans une circonstance fortuite qui vint changer le cours de ses idées et exercer une influence décisive sur sa destinée : en 1835, comme elle approchait de sa vingtième année, l'autorité municipale de la Flèche lui proposa de diriger, avec le concours de sa mère, une salle d'asile qui allait être créée. Après quelques hésitations, la jeune Marie Carpantier accepta cette mission, et, pour se mettre en état de la remplir, elle alla étudier pendant quelques mois la méthode dans une salle d'asile du Mans.

De retour à la Flèche, elle prit possession de son nouvel emploi et se trouva en plein dans sa vocation. Elle se prit à aimer les enfants et commença à chercher ce qui pourrait les rendre heureux en les améliorant. Elle se livrait avec tant d'ardeur à ses fonctions que sa santé en fut compromise.

Après quatre années d'exercice, elle dut donner sa démission et accepter un emploi de demoiselle de compagnie auprès d'une dame de la Flèche, dont elle ne tarda pas à se faire une amie dévouée. Elle se livra alors à son goût pour la poésie. En 1839, elle obtint au Congrès scientifique de France une médaille pour un petit volume intitulé *Préludes*, où domine la note mélancolique et qui, vingt ans auparavant, eût charmé les lecteurs de la *Muse française*. Pour le moment, ce recueil valut au moins à l'auteur des témoignages de bienveillance de la part de Mmes Tastu et Georges Sand. Mais les circonstances ramenèrent de nouveau Marie Carpantier vers la vocation qu'elle avait abandonnée ; la ville du Mans lui proposa la direction de l'établissement où, quelques années auparavant, elle avait fait son apprentissage de directrice de salle d'asile. Elle accepta et succéda ainsi à M. et Mme Pape, dans la famille desquels elle devait entrer un jour. Elle reprit ses études, ses observations, ses vues d'amélioration, et incarna sa pensée dans un premier ouvrage auquel elle donna pour titre : *Conseils sur la direction des salles d'asile* (1845). Elle entrait cette fois résolument dans son rôle de créatrice et de réformatrice, et elle le faisait avec la conscience de sa force et de sa valeur ; d'élève, elle devenait maîtresse et professeur ; elle s'emparait en quelque sorte de la chaire et commençait ces enseignements qu'elle devait bientôt donner avec tant d'autorité à Paris.

En effet, cette publication et la réputation qu'avait acquise la salle d'asile du Mans appelèrent l'attention sur Mlle Marie Carpantier, et lorsque, en 1847, Mme Jules Mallet et M. de Salvandy eurent fondé, rue Neuve-Saint-Paul, dans le quartier Saint-Antoine, une sorte d'école normale pour le recrutement et la préparation du personnel des salles d'asile, Mlle Carpantier se trouva désignée par l'opinion publique pour la direction de cet établissement qui, en 1848, prit momentanément le nom d'*Ecole normale maternelle* (sous le ministère d'Hippolyte Carnot), et auquel on donna le nom de *Cours pratique des salles d'asile* lorsqu'il fut transféré rue des Ursulines (sous le ministère de Fortoul). — Voir *Cours pratique des salles d'asile*.

Mme Pape-Carpantier (elle avait épousé, vers ce temps, un officier de gendarmerie, M. Pape) a gardé vingt-sept ans ce poste de confiance et d'honneur. Durant cette longue période, environ quinze cents élèves de Paris ou de la province, quelques-unes même venues de la Suède, de la Bohême, etc., ont entendu ses leçons et reçu ses directions. Malheureusement, on était loin alors de se faire des salles d'asile, des services qu'elles peuvent rendre, et de la place qu'elles doivent occuper dans la hiérarchie scolaire, l'idée qu'on s'en fait de nos jours. On croyait que trois mois consacrés aux études les plus élémentaires et à quelques exercices pratiques suffisaient pour préparer à la fonction. D'un autre côté, la situation faite aux aspirantes à leur sortie du cours était des plus modestes et souvent même des plus précaires. On devine facilement que, dans ces conditions, le recrutement devait se faire difficilement, et que l'action de l'éminente directrice ne pouvait s'exercer que dans des limites fort restreintes. Le Cours pratique ne produisait donc pas tous les résultats attendus. En fit-on, après un quart de siècle, retomber la faute sur Mme Pape, ou bien son établissement pécha-t-il par quelques menus détails d'administration intérieure ? On ne sait trop. Mais toujours est-il que, en 1874, sous le ministère passager de M. de Cumont, Mme Pape-Carpantier fut dépossédée de sa situation et mise en congé d'inactivité. Les amis de Mme Pape (et ils étaient nombreux) virent dans cette mesure un procès de tendance : le Cours pratique était un établissement essentiellement laïque ; on pensa qu'il portait ombrage aux partisans à outrance des congrégations religieuses, que la directrice en avait été signalée comme animée de sentiments peu orthodoxes, et que telle était la véritable cause de sa disgrâce. L'opinion publique se révolta contre la mesure qui avait frappé Mme Pape-Carpantier ; la maréchale de Mac-Mahon, qui avait pour elle une singulière estime, se fit l'écho de l'indignation générale ; des représentations furent faites au ministre, et Mme Pape-Carpantier recouvra à peu près les avantages de son ancienne situation, en reprenant le titre d'inspectrice générale des salles d'asile dont on l'avait précédemment honorée.

Cette sorte de réhabilitation adoucit sans doute pour Mme Pape-Carpantier l'amertume de la mesure qui l'avait atteinte, mais n'en répara pas les tristes effets. En quittant l'établissement où elle avait passé la plus grande partie de sa vie, elle avait dit à quelques amis : « Ne le répétez pas à mes filles, mais ces gens-là m'ont tuée ». Et en effet, à partir de cette époque, sa santé déclina ; et lorsque à l'ébranlement qu'elle avait éprouvé, vinrent s'ajouter les fatigues qu'elle s'imposa pour prendre part soit à l'Exposition de 1878, soit aux travaux du jury où elle était seule pour représenter le haut intérêt des salles d'asile, elle se trouva à bout de forces ; une courte maladie l'enleva le 31 juillet, c'est-à-dire avant qu'elle eût reçu la médaille d'or par laquelle le jury international devait récompenser une dernière fois son long dévouement à l'éducation de la première enfance.

Au moment où Mlle Marie Carpantier apparaissait dans le monde scolaire, l'éducation populaire, l'éducation des masses cherchait sa voie. Les écoles primaires s'organisaient, les unes d'après le mode simultané, les autres d'après le mode mutuel. Les salles d'asile, sous l'influence et sous l'impulsion de personnalités alors fort en vue comme Mme Jules Mallet, M. Cochin, etc., s'élevaient à la hauteur d'une institution sociale, institution modeste, de fraîche date, mais déjà fort appréciée dans les centres ouvriers ou populeux. Bien qu'on s'en fît encore une idée étroite, puisqu'on ne les considérait que comme des refuges destinés aux enfants pauvres, elles avaient cependant pris rang parmi les écoles (ordonnance du 22 décembre 1837). On avait inventé pour elles une méthode, des procédés, des exercices ; mais il était réservé à Mlle Marie Carpantier de développer ce que tout cela contenait en germe, de féconder l'idée première, de donner l'esprit même de la méthode et d'en éclairer l'application, de faire comprendre la salle d'asile autrement que comme une agglomération d'enfants gardés, amusés s'il était possible, mis simplement à l'abri des dangers de la rue, de l'isolement ou de l'abandon. C'est ce à quoi elle a travaillé pendant trente-trois ans, soit de vive voix, soit par ses écrits, par ses écrits surtout, car c'est dans ses ouvrages, particulièrement dans ses préfaces, qu'il faut chercher sa pensée et qu'on trouve son âme tout entière. Ces ouvrages sont nombreux, rarement de longue haleine ; tous contiennent au moins des parcelles de sa doctrine, ou, si l'on aime mieux, de sa méthode. Ce qu'elle a à cœur, c'est l'éducation de la première enfance et avant tout de l'enfant du peuple. Quand elle traite ce sujet, elle est sur son véritable terrain ; dans ces humbles régions, elle a des sublimités ; peut-être vaut-elle moins quand elle veut sortir de cette sphère qui est celle de son génie, quand, par exemple, elle pense et écrit pour des enfants déjà d'un certain âge, quand elle quitte la salle d'asile pour l'école elle-même. C'est donc principalement sur ses œuvres de pédagogie enfantine que nous devons insister dans la

revue rapide qui nous reste à faire de ses écrits.

On voudrait pouvoir les partager en livres de théorie et de doctrine, et en livres didactiques ou d'application. Mais on est bientôt arrêté dans cette division : presque partout, la pratique côtoie la théorie et réciproquement. Nous suivrons donc plutôt l'ordre du temps.

*Conseils pour la direction des salles d'asile* (1845). — Cet ouvrage fut accueilli avec une faveur marquée : l'Académie française le couronna et le Conseil de l'Université l'honora de son approbation. L'auteur y part de ce fait que « rien n'a encore été enseigné aux maîtres sur l'éducation de l'enfant pauvre ». « On a, dit-elle, écrit, il est vrai, quelques beaux ouvrages sur l'éducation; mais c'est sur un genre d'éducation élégante, inaccessible aux enfants du peuple et appropriée aux seuls enfants des classes distinguées. » Mlle Carpantier oubliait J.-B. de La Salle, Pestalozzi et bien d'autres dont les noms lui étaient sans doute encore inconnus. Quoi qu'il en soit, son petit livre de moins de 200 pages était un véritable traité de pédagogie, de pédagogie nouvelle parce qu'elle s'adressait à un personnel de maîtres et d'élèves dont à la vérité on ne s'était point encore occupé chez nous, nouvelle aussi par les principes qui étaient posés et que l'auteur formule ainsi : « Il y a pour un instituteur deux sujets à étudier : les enfants et lui-même; deux choses à accomplir : leur éducation et la sienne »; nouvelle enfin en ce qu'elle se fondait bien moins sur une méthode établie à l'avance ou sur de savantes théories, que sur la nature de l'enfant ainsi que sur des observations et une expérience personnelles.

*Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou premières leçons à donner aux petits enfants* (1848). — Dans son premier ouvrage, Marie Carpantier posait des principes; son second fut surtout un traité d'application, disons le mot, un véritable *Manuel des salles d'asile*, dénomination que lui donnèrent les maîtresses pour lesquelles il avait été fait. Faisons remarquer seulement que l'expression d'*écoles maternelles*, dans le titre de la première édition de ce livre, porte date : c'était le moment où H. Carnot tentait, sur les observations mêmes de Marie Carpantier, de substituer à l'idée étroite qu'on s'était faite jusqu'alors des salles d'asile une idée plus générale, celle d'une école ouverte à tous et formant comme le premier échelon dans la hiérarchie des écoles, comme le premier degré de l'instruction primaire. On ne saurait trop relire la préface que l'auteur a placée en tête de cette première édition : c'est là que sont déterminées d'une manière sûre, et avec une sagesse qui n'a pas été dépassée, — si même elle a été atteinte, — la raison d'être et la mesure des enseignements qui conviennent au premier âge. C'est dans ce livre aussi que, sans être autrement formulée que par les exercices et les leçons mêmes, se révèle, avec le caractère qui lui est propre, notre *méthode française* des salles d'asile. Ajoutons que cet ouvrage fut accueilli avec la même faveur et honoré des mêmes distinctions que celui dont il était la suite naturelle et comme le complément obligé. M. Ritt, inspecteur général de l'instruction primaire, déclara qu'il n'avait point d'analogue en France ou ailleurs. Il en eut un bientôt cependant, le *Manuel des salles d'asile* de la sœur Maria, de l'ordre des sœurs de Saint-Vincent de Paul, la seule émule, nous dirions presque la seule rivale que Mme Pape-Carpantier ait rencontrée dans ces temps sur le terrain encore neuf des salles d'asile.

*Histoires et leçons de choses* (1848). — Nous ne saurions dire si Mme Pape-Carpantier a deviné la leçon de choses, comme elle a deviné en quelque sorte la méthode, les procédés et les enseignements qui conviennent à la salle d'asile, ou bien si elle n'a fait que l'importer chez nous. Mais ce qu'on ne saurait contester, c'est qu'elle l'a nettement définie, qu'elle en trace la marche et les règles, et qu'elle en fournit d'impérissables modèles. Ses *Histoires et leçons de choses* lui ont coûté, dit-elle, « beaucoup de méditations et de travail.... Toutes ces petites histoires et bien d'autres ont été racontées devant les enfants. Celles qui ont touché leurs cœurs, captivé leur esprit, ont été écrites; les autres ne méritaient pas d'être conservées. » On le voit une fois de plus, aux yeux de Mme Pape-Carpantier, le grand maître en éducation, c'est l'expérience, l'observation, la connaissance de l'enfant, de ses goûts et de ses instincts; le critérium d'un enseignement, c'est l'intérêt qu'y prennent ceux auxquels il s'adresse.

*Le secret des grains de sable ou le dessin expliqué par la nature* (1863), ouvrage dont le titre dans certaines éditions (Hetzel) est : *Le secret des grains de sable ou géométrie de la nature.* — L'illustre éducatrice a-t-elle toujours été elle-même fidèle à cette doctrine de l'expérience et de l'observation qu'elle aimait à recommander et qui l'avait placée d'emblée au premier rang des pédagogues modernes? Ne s'est-elle pas laissé, elle aussi, séduire par sa vive imagination et par l'esprit de système ? Le *Secret des grains de sable* donne des craintes sérieuses à cet égard. Dans cet ouvrage, l'amour du concret, le désir de matérialiser quand même l'enseignement, de donner un corps à ce qui n'en peut avoir, comme les idées morales et purement métaphysiques, sont portés à un point tel que l'auteur tombe dans une sorte de mysticisme nuageux qui semble renouvelé de certaines doctrines de Frœbel. On y lit des passages tels que celui-ci : « La ligne courbe représente le cours de la vie pratique, toute de nécessités, de rapports avec nos proches, nos semblables, ou pleine de ménagements pour autrui, de concessions réciproques, de sacrifices mutuels. La ligne droite représente la vie théorique, l'idéal, l'*Idée*, indépendante, absolue. » Ce sont là des choses étrangères à cette éducation enfantine dont Mme Pape-Carpantier a fait l'œuvre de sa vie.

Elle rentra heureusement dans son domaine propre par les ouvrages suivants :

*Jeux gymnastiques avec chants pour les enfants des salles d'asile* (1864); — *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs réunis à la Sorbonne*, ayant pour objet l'application des leçons de choses ou de la *méthode naturelle* aux écoles primaires (1867); — *Zoologie des écoles et des salles d'asile* (1869); — *Histoire du blé* (1873); — *Lectures pour les enfants et les mères* (1873); — *Petites lectures variées pour les enfants des deux sexes, avec des commentaires et des notes*, etc.

Peu à peu, Mme Pape-Carpantier avait étendu son horizon, et ses regards s'étaient portés au delà des salles d'asile. Dès 1848, elle avait fait partie de commissions où s'agitaient des questions générales d'enseignement. Vers la fin de son ministère, Victor Duruy lui ayant demandé de tracer un plan d'enseignement primaire, elle répondit à cette invitation par un opuscule intitulé : *L'Union scolaire ou organisation économique de l'instruction primaire* (1869), dans lequel elle propose, comme moyens de réorganiser notre instruction primaire et de la mettre d'accord avec elle-même et avec les besoins actuels :

« I. — La substitution de la méthode naturelle et attrayante aux procédés factices, routiniers et dépressifs jusqu'ici en usage;

« II. — L'introduction dans l'enseignement de quelques connaissances aujourd'hui d'utilité générale, telles que l'histoire du pays, celle du travail, l'hygiène, les notions des diverses sortes d'économie, etc.;

« III. — L'introduction de l'élément professionnel, s'étendant au commerce, aux langues vivantes, aux arts industriels, aux métiers, et marchant simultanément avec l'instruction proprement dite. »

Sans doute, ces idées n'étaient point nouvelles; on les trouvait un peu partout et quelquefois avec des commencements d'exécution. Mais Mme Pape-Carpantier eut au moins l'honneur de les formuler nettement une des premières. Du reste, pour elle, ces idees dataient de loin. Elle les avait jadis exposées à l'hôtel de ville, devant une commission présidée par Armand Marrast, et c'est d'après le plan qu'elle avait alors conçu qu'elle entreprit plus tard, avec des collaborateurs de choix, son *Cours d'éducation et d'instruction pour les enfants des deux sexes, à l'usage des écoles et des familles*. Ce cours est fondé sur le principe d'un enseignement *concentrique*, c'est-à-dire d'un enseignement qui, « embrassant dès l'abord toutes les matières accessibles à l'esprit de l'enfant,

va sans cesse en se développant et en augmentant d'intensité, au fur et à mesure que s'accroissent les forces physiques, intellectuelles et morales. Il comprend deux années préparatoires (enfants de cinq à sept ans); une période élémentaire (enfants de huit à dix ans); une période moyenne (enfants de dix à douze ans); enfin une période complémentaire (enfants de douze ans et au-dessus). Quant à la méthode, « c'est, dit l'auteur, l'enseignement expérimental compris sous les noms divers d'*enseignement par les yeux* et de *leçons de choses;* c'est l'instruction par les faits, en un mot, c'est la méthode naturelle ». Ce qui distingue en outre les petits traités dont se compose le cours, c'est le soin que prend Mme Pape-Carpantier de donner préalablement les directions aux maîtres et aux maîtresses dans deux *Manuels*, le *Manuel des maîtres* et le *Manuel de l'institutrice*. Tous deux (le manuel des maîtres surtout) débutent par des considérations d'un ordre élevé. On y trouve, résumées en quelques chapitres, les idées et les doctrines répandues çà et là dans les ouvrages précédents.

Comme Rousseau et Pestalozzi, avec lesquels elle s'est trouvée en communauté d'idées avant de les connaître, Mme Pape-Carpantier s'est faite l'apôtre de la *méthode naturelle*, de la méthode qui prend la nature pour point de départ, ensuite pour guide et pour point d'appui; qui s'adresse d'abord aux sens et, par leur moyen, met l'enfant en communication avec tout ce qui l'entoure : « Coopérer à l'œuvre de la nature, l'étendre, la rectifier quand elle dévie, telle est la tâche de l'éducateur; à tous les degrés de l'éducation, il faut respecter la nature ». Elle répugne à l'abstraction; elle ne parle qu'en présence de l'objet ou du moins de son image; sa maxime est : « Un signe visible pour chaque chose visible ». De là les images qui illustrent ses livres, les instruments et appareils qu'elle a inventés pour rendre partout et toujours l'enseignement concret (voir sa *Notice sur l'éducation des sens,* ses collections d'images, de dessins et de gravures, etc.). A ses yeux, l'éducation doit avoir pour bases non seulement l'observation, la réflexion, l'expérience, mais aussi l'attrait, l'affection, le sentiment, le respect : « L'enfant devrait vivre au sein d'impressions fraîches et douces; les objets qui l'entourent à l'école devraient être gracieux et riants.... Il n'est pas un enfant qui ne se laisse prendre à l'affection qu'on lui témoigne. Aimez chacun de ceux qui sont confiés à vos soins.... Nous ne valons qu'autant que nous aimons.... Tâchez qu'on vous aime, et ce sera facile si vous aimez véritablement vous-même: l'amour, c'est la flamme qui attire la flamme.... Il faudra de bonne heure éveiller chez nos pupilles le sentiment de leur dignité morale et travailler à les en pénétrer, en veillant sur nos manières envers les autres. En général, on traite les enfants avec trop peu de façon; on manque d'égards pour eux. »

Dans l'esprit de Mme Pape-Carpantier, la salle d'asile était une œuvre d'éducation première, d'épanouissement, de développement dans tous les sens, non une œuvre d'instruction. Elle ne demandait à ses jeunes auditeurs ni effort, ni contention d'aucune sorte, ni travaux, pas même ces prétendus travaux récréatifs mis à la mode par les disciples de Frœbel : elle craignait que l'on ne fît d'eux « des petits galériens ». Elle ne leur demandait que de l'écouter et, pour les y amener, elle recourait aux récits enfantins, aux exhibitions d'objets ou d'images, à tout ce qui pouvait charmer leurs oreilles ou leurs yeux. Si elle admettait quelques exercices d'instruction sentant l'école, ce n'était que dans une mesure très restreinte et sous la réserve que ces exercices seraient courts, rudimentaires, toujours relevés par des mouvements ou des moyens d'aspect. C'est pour cela que le procédé de lecture Grosselin (voir *Phonomimie*), le boulier-compteur, etc., lui étaient particulièrement chers. On lui a reproché d'avoir eu un faible pour les gradins, pour un enseignement collectif poussé à l'excès, etc. Elle aimait les gradins parce qu'ils facilitaient les causeries en même temps que la surveillance : du reste, elle s'était efforcée de les rendre aussi commodes que possible en les pourvoyant de sièges à dossier. Peut-être les eût-elle abandonnés, avec les leçons générales faites à l'estrade, le claquoir, des évolutions et un mécanisme moins appréciés aujourd'hui qu'autrefois, si les ressources et les locaux eussent permis de son temps d'installer dans les salles des tables dites frœbeliennes, de diminuer les effectifs, et d'opérer entre les élèves d'utiles ventilations fondées sur l'âge et le degré de développement intellectuel; elle n'était point réfractaire aux progrès ni aux améliorations. Mais ces détails ne sont point la méthode; ils n'en sont que les accessoires variables. Quant à la méthode elle-même, notre *méthode française* des salles d'asile, elle demeure dans ce qu'elle a de fondamental et de vraiment pédagogique, et avec elle l'éternel souvenir de la femme éminente qui l'a créée. [E. Brouard.]

**PARAGUAY.** — Le Paraguay (Amérique du Sud) est limité au Nord par la Bolivie; à l'est, par le Brésil (au nord) et la République Argentine (au sud); à l'ouest, par la Bolivie (au nord) et la République Argentine (au sud); au midi par la République Argentine. Il se compose de deux moitiés, séparées l'une de l'autre par la rivière Paraguay : le territoire du Paraguay proprement dit, à l'Est, entre les rivières Parana et Paraguay; et le territoire du Chaco, à l'ouest, entre le Rio Paraguay et le Rio Pilcomayo; la partie septentrionale du Chaco, encore peuplée d'Indiens sauvages, forme un objet de litige entre le Paraguay et la Bolivie. La superficie du Paraguay, non compris la partie litigieuse, est d'environ 447 000 kilomètres carrés, dont 168 000 pour le Paraguay proprement dit.

La population du Paraguay se compose d'Indiens, appartenant à la race des Guaranis, de descendants des Espagnols, d'Européens immigrés, et de métis des races indienne, blanche et noire. Il n'y a plus d'Indiens sauvages que dans le Chaco, où la population indienne compte environ 100 000 têtes. Avant la grande guerre qui désola le pays de 1864 à 1870, la population totale du Paraguay était évaluée à plus d'un million d'habitants; en 1872, elle était réduite à 230 000 habitants; en 1904, le pays comptait 700 000 habitants. La population de la capitale, Asuncion, était de 51 719 habitants au recensement de 1900; elle dépasse aujourd'hui 70 000 habitants.

La langue officielle est l'espagnol; mais un grand nombre de nationaux emploient presque exclusivement l'idiome guarani. Dans les colonies étrangères, on parle les langues des pays d'origine des immigrants; l'italien, le français et l'allemand prédominent.

*Historique.* — Occupé par les Espagnols dès la première moitié du seizième siècle (Asuncion fut fondée en 1535), le Paraguay fut colonisé à partir du commencement du dix-septième siècle par les Jésuites, qui obtinrent du roi d'Espagne Philippe III le droit exclusif d'administrer ce pays. Voltaire, dans un chapitre célèbre de l'*Essai sur les mœurs*, et Chateaubriand, dans son *Génie du Christianisme*, ont décrit les moyens employés par les Pères pour assurer leur domination sur les paisibles Indiens Guaranis; pendant un siècle et demi, le Paraguay forma un Etat théocratique, dont l'entrée était rigoureusement interdite à tout étranger. En 1767, le gouvernement espagnol ayant prononcé la suppression de tous les établissements des Jésuites, le Paraguay fut réuni à la vice-royauté de la Plata. En 1783, un collège fut fondé dans la ville d'Asuncion. Lors de la révolte des colonies espagnoles d'Amérique, le Paraguay se constitua en un Etat indépendant sous la direction du Dr Francia, qui de 1814 à 1840 y exerça une véritable dictature. Francia avait repris les traditions des Jésuites, et son despotisme soupçonneux tenait le pays fermé aux étrangers (on sait qu'il retint en captivité pendant dix ans l'explorateur français Bonpland); mais c'était un despote éclairé, nourri des principes de la philosophie du dix-huitième siècle: il fit la guerre au clergé, fonda de nombreuses écoles, et développa de son mieux la prospérité matérielle des populations à demi sauvages qu'il gouvernait : si l'on peut s'en rapporter au témoignage d'un voyageur cité par Alexandre de Humboldt en 1824, tous les Paraguayens savaient lire et écrire. A la mort de Francia,

après quelques troubles civils, le gouvernement fut remis à deux consuls, dont l'un était Cárlos-Antonio López, neveu du dictateur; et un Congrès national, réuni à Asuncion, proclama le 25 novembre 1842 l'indépendance du Paraguay, qui existait de fait depuis 1811. En 1844, López, démasquant ses vues ambitieuses, se fit donner le titre de président de la République, et exerça à son tour la dictature à l'exemple de son oncle. Il laissa le pouvoir en 1862 à son fils Solano López, qui lui succéda dans ses fonctions de président et dont le gouvernement ne fut pas moins despotique. La guerre que le Paraguay eut à soutenir, de 1864 à 1870, contre le Brésil, l'Uruguay et la République Argentine, se termina par la mort de Solano López; le Paraguay subit des pertes matérielles énormes; plus des trois quarts de ses habitants avaient succombé dans cette lutte atroce; mais il se trouva affranchi de la longue tyrannie qui avait pesé sur lui pendant plus d'un demi-siècle. Une constitution nouvelle, votée le 24 novembre 1870, institua un gouvernement représentatif, composé d'une Chambre des députés, d'un Sénat, et d'un président assisté de cinq ministres exerçant le pouvoir exécutif; la constitution a garanti le libre exercice de tous les cultes (art.18), et a confirmé (art. 8) le principe de l'instruction obligatoire, qui avait déjà été proclamé par une ordonnance de López père. L'ancien collège d'Asuncion, qui avait cessé d'exister sous la domination de Francia, fut rétabli par López père. Quant à l'instruction primaire, elle était, d'après les rapports officiels, dans un état assez florissant avant la guerre de 1864: le nombre des élèves était évalué en 1856 à 16753.

*Etat actuel de l'instruction publique.* — L'autorité scolaire supérieure est le ministère de la justice, des cultes et de l'instruction publique.

La loi municipale du 21 avril 1882, que nous avons sous les yeux, détermine de la manière suivante, en son article 48, les attributions des municipalités en matière d'instruction publique: « Les municipalités règlent la méthode qui doit être suivie dans les écoles primaires et d'arts et métiers (*escuelas de primeras letras, artes ú oficios*); elles créent un département d'éducation, dont elles doivent prendre l'avis en tout ce qui touche à l'amélioration de l'instruction et à l'adoption des méthodes les plus faciles pour l'enseignement, et des règles les plus convenables pour l'administration intérieure de ces établissements; elles règlent ce qui concerne les examens, les récompenses, et les conditions requises pour enseigner dans les écoles municipales; elles nomment les maîtres de l'enseignement primaire, et ceux des autres ordres d'enseignement qui sont payés sur les fonds municipaux; elles veillent à l'administration et à l'accroissement des bibliothèques des écoles publiques, à la conservation et au développement des musées; et elles répriment tout ce qui pourrait offenser la morale publique et corrompre les mœurs ».

Nous trouvons dans une publication semi-officielle parue à Bruxelles en 1906, *Le Paraguay décrit et illustré* (traduit de l'allemand de M. R. von Fischer-Treuenfeld, consul général du Paraguay pour le royaume de Saxe), les renseignements suivants:

Les établissements d'enseignement se divisent en écoles inférieures ou populaires, écoles moyennes ou collèges nationaux, et écoles supérieures; il y a en outre quelques écoles privées et professionnelles.

L'instruction dans les écoles populaires est gratuit et obligatoire. Le budget de l'Etat, en 1903, comportait de ce chef un poste de 1 626 869 pesos (la valeur nominale du peso papier est d'environ 5 francs; au change, sa valeur varie entre 50 et 60 centimes). Le nombre des élèves fréquentant les écoles populaires était en 1903 de 27 858, et en 1905 de 30 000 environ.

Dans les écoles moyennes, le cours d'études dure six années et se termine par l'examen d'admission à l'université. En 1903 il y avait, y compris les écoles supérieures, 365 établissements d'instruction fréquentés par 30 509 élèves, avec 858 professeurs et maîtres. L'université d'Asuncion comprend deux facultés, le droit et la médecine, avec des sections pour les mathématiques, la pharmacie et l'obstétrique. Il existe un séminaire, sous la surveillance de l'évêque, pour former des prêtres et des professeurs. Il y a de plus une école d'agriculture avec une station d'essai, école fréquentée en 1901 par 110 élèves; une école industrielle fonctionne également.

En dehors des écoles nationales, on compte un certain nombre d'écoles privées et plusieurs écoles étrangères, notamment des écoles allemandes que patronne et subventionne le gouvernement allemand.

L'*Instituto Paraguayo*, a qui pour but l'avancement des sciences et des arts, a pu se développer grâce aux subsides des particuliers et à la subvention de l'Etat. Il centralise tout ce qui se rapporte à la science, et prend part aux congrès scientifiques internationaux. Sa section littéraire publie un important périodique mensuel, la *Revue de l'Institut Paraguay n*. C'est en même temps un établissement d'enseignement, dont les cours comprennent la musique, le dessin et la peinture, le commerce, la télégraphie et la sténographie, et la littérature.

**PARANT.** — Narcisse Parant, né à Metz en 1794, exerça la profession d'avocat dans sa ville natale jusqu'en 1830, et fut nommé ensuite aux fonctions de procureur général à la cour de Metz, puis a celle de Bourges. En 1831, il entra à la Chambre des députés, où il siégea sans interruption jusqu'à sa mort. Le 31 mars 1839, il succéda au comte de Salvandy comme ministre de l'instruction publique; mais il ne garda son portefeuille que six semaines, et eut pour successeur Villemain. La même année il fut nommé conseiller à la Cour de cassation. Il est mort à Paris en 1842.

**PARÉ.** — Jules-François Paré, né en Champagne, était maître clerc chez Danton lorsque celui-ci fut nommé ministre de la justice (10 août 1792). Il devint secrétaire du Conseil exécutif, et le 2 août 1793 remplaça Garat comme ministre de l'intérieur. En cette qualité, il eut à s'occuper d'une foule de mesures révolutionnaires relatives à l'instruction publique, aux monuments, aux arts, etc. (suppression des académies, nomination des membres de la Commission des arts, démolition des sépultures royales, proposition d'effacer l'estampille royale sur les livres de la Bibliothèque nationale, etc., etc.). Le 15 germinal an II, il fut arrêté comme suspect, à cause de ses liaisons avec Danton; il recouvra la liberté après le 9 thermidor. Sous le Directoire il occupa diverses fonctions administratives. Après le 18 brumaire, il se retira de la vie publique. Il est mort a Paris en 1819.

**PARIEU.** — Louis-Pierre-Félix Esquirou de Parieu, né à Aurillac en 1815, avocat, fut membre de l'Assemblée constituante en 1848 et de l'Assemblée législative en 1849. A la chute du cabinet Odilon Barrot, il devint ministre de l'instruction publique et des cultes (31 octobre 1849) en remplacement de M. de Falloux. Celui-ci avait déposé, le 18 juin 1849, un projet de loi remaniant de fond en comble l'organisation de l'instruction publique: c'est sous le ministère de M. de Parieu que ce projet allait devenir la loi du 15 mars 1850.

Le 6 octobre 1849, Beugnot déposa le rapport de la Commission chargée par l'Assemblée d'examiner le projet de loi. Le représentant Lherbette s'empressa de rappeler (Voir *Falloux*) qu'il y avait une question à vider au préalable, — question dont la Commission avait été saisie en juillet et sur laquelle elle avait négligé, à dessein, de présenter le rapport qu'elle devait faire, — celle de savoir si le projet serait d'abord renvoyé au Conseil d'Etat. Cette question vint à l'ordre du jour le 7 novembre. Beugnot déposa des conclusions négatives, et les appuya d'un argument qui fait comprendre pourquoi la Commission avait tenu à gagner du temps. « Cette question, dit-il, qui pouvait d'abord offrir des doutes, n'en offre plus depuis que la Commission a terminé et déposé son travail; et le droit du Conseil d'Etat, s'il existait, se trouve périmé, car il s'exercerait sur un projet amendé, ce qui serait une atteinte grave aux droits de la Commission qui représente l'Assemblée. » La majorité refusa d'admettre un raisonnement pareil, et le nouveau titulaire du portefeuille de l'instruction publique, M. de Parieu, ayant annoncé que le gouvernement ne s'opposait pas au renvoi au Conseil d'Etat, ce renvoi fut prononcé. Le

vote de l'Assemblée fut regardé comme un échec pour le parti catholique, qui voyait déjà sa loi en péril.

La Commission parlementaire avait encore aggravé certaines dispositions du projet Falloux. En effet, elle supprimait complètement l'enseignement primaire supérieur, que le projet primitif avait laissé subsister; elle abaissait à dix-huit ans l'âge exigé des instituteurs adjoints, afin de favoriser les congréganistes; enfin elle faisait disparaître les écoles normales. Voici, sur ce dernier point, le texte du projet primitif : « Tout département pourvoit au recrutement des instituteurs communaux en entretenant des élèves-maîtres *dans les établissements d'instruction primaire* désignés par le Conseil académique, *ou créés à cet effet par le département*, sur l'avis de ce Conseil ». Ce texte ne prononçait pas contre les écoles normales la condamnation absolue qu'avait désirée Thiers. Le projet Beugnot, par contre, disait : « Les départements pourvoient au recrutement des instituteurs communaux en entretenant des élèves-maîtres *dans les écoles primaires* désignées par le Conseil académique. Le ministre de l'instruction publique, après avoir consulté le Conseil supérieur et le Conseil général, *pourra autoriser* un département qui a fondé une école normale primaire à la conserver *provisoirement et pour un temps déterminé*. »

Le Conseil d'Etat, une fois saisi de la question, formula ce que M. de Falloux appelle « un véritable contre-projet ». Ce contre-projet était pourtant bien insuffisant au point de vue des garanties qu'il eût fallu assurer. Il maintenait les académies existantes, que le projet Falloux-Beugnot détruisait et remplaçait par des académies départementales; il instituait des comités cantonaux, et au-dessus d'eux un comité départemental dans lequel aucun ecclésiastique n'était appelé; enfin il remettait la nomination des instituteurs aux préfets. « Ce travail, ajoute M. de Falloux, exerça très peu d'influence »; Beugnot en fit l'objet d'un rapport supplémentaire, et annonça que la Commission maintenait son projet, sauf quelques modifications sur des points tout à fait accessoires.

Avant de s'occuper de la loi organique de l'enseignement, l'Assemblée vota la « petite loi » du 11 janvier 1850, loi d'exception dont le ministre ne demandait la mise en vigueur que pour une durée de six mois. Le but de cette loi était de permettre au gouvernement de faire révoquer par ses préfets les instituteurs républicains, que la droite accusait d'être des agents de désordre et d'immoralité. Un mot suffit pour indiquer clairement l'esprit qui animait la majorité de l'Assemblée. Quelques membres de la gauche ayant réclamé contre les paroles de M. de Parieu, qui affirmait que les instituteurs faisaient « la propagande au profit de doctrines insensées », une voix à droite s'écria, en s'adressant aux membres de la gauche : « Il est évident que les instituteurs sont coupables, puisque vous les défendez ». (Compte-rendu officiel de la séance du 2 janvier 1850.)

On trouvera le texte de cette « petite loi » à l'article *Lois scolaires*, p. 1079.

La discussion de la loi organique s'ouvrit à l'Assemblée le 14 janvier 1850, et se continua les jours suivants. Les principaux orateurs de la gauche, Victor Hugo, Crémieux, Charras, Edgar Quinet, furent bafoués par une majorité intolérante qu'encourageait l'attitude du président, Dupin; un orateur d'extrême droite, l'abbé de Cazalès, soutint que la part faite à l'Eglise dans le projet de loi n'était pas suffisante; M. de Montalembert affirma que l'Université avait causé tous les malheurs du pays, et que le remède était « de faire rentrer la religion dans l'éducation par la liberté »; enfin Thiers (séance du 18 janvier) glorifia en ces termes l'alliance conclue entre les orléanistes du centre gauche et leurs anciens adversaires de la droite cléricale : « Quand toutes les dynasties ont été emportées, je n'ai plus vu aucune différence entre les partisans de l'Eglise et les partisans de l'Etat; tous ne sont plus à mes yeux que les défenseurs de la société. J'ai tendu la main à ceux que je combattais la veille; ma main est dans la leur, et elle y restera pour la défense de la société. » Les trois débats réglementaires ne furent terminés que le 15 mars, et ce jour-là l'ensemble de la loi fut voté par 399 voix contre 237.

En janvier 1851, le président Louis-Napoléon fut forcé d'abandonner le cabinet de ses préférences, et M. de Parieu céda son portefeuille à Ch. Giraud (24 janvier). Après le coup d'Etat du 2 décembre, Esquirou de Parieu entra au Conseil d'Etat, où il resta jusqu'en 1870. En 1876, il fut élu sénateur, mais ne fut pas réélu en 1885. Il est mort l'année suivante.

**PARIS.** — **I.** — **Historique de l'enseignement primaire jusqu'en 1884.** — *L'ancien régime.* — Pendant toute la durée du moyen-âge, Paris n'eut d'autres ressources, pour l'instruction des enfants pauvres ou peu aisés, que ce que l'on a appelé, jusqu'à la Révolution, les *petites écoles*. Ces établissements paraissent avoir eu pour origine l'école épiscopale installée dans le cloître Notre-Dame.

Comme toutes celles du même genre, l'école épiscopale de Paris ne fut destinée tout d'abord qu'au recrutement des clercs, de même que les écoles claustrales servaient surtout au recrutement des moines. Les élèves devaient y être exercés « à la lecture, à la science des comptes et même à la grammaire » (concile de 789). Ils étaient confiés au chantre, le second dignitaire du chapitre. Peu à peu des externes séculiers furent adjoints aux jeunes clercs. L'école devint insuffisante, et l'on en établit de semblables dans chaque paroisse, puis dans chaque quartier, pour les garçons d'abord, puis pour les filles, et ce furent les *petites écoles* ou *écoles de grammaire*, placées sous l'autorité du chapitre de Notre-Dame et, par délégation, sous celle du chantre : *Scholarum grammaticalium villæ et banleucæ Parisiensis collatio, institutio et destitutio, ac visitatio et omnimoda dispositio spectant ad Cantorem Parisiensem solum et in solidum* (passage d'un ancien manuscrit intitulé : *Antiquus liber D. Cantoris Parisiensis*, recopié en 1357).

Le chantre (Voir *Chantre* et *Ecolâtre*) avait des attributions fort étendues et remplissait, à l'égard des petites écoles, le rôle que remplit aujourd'hui l'autorité publique à l'égard des écoles primaires. Il avait un vice-gérant, un promoteur et un greffier. Il fixait le nombre des écoles et celui des élèves qu'elles pouvaient recevoir, et les visitait par lui-même ou par son délégué. Il avait son tribunal et tenait ses assises à l'officialité; là, il jugeait les conflits, sauf appel au chapitre et plus tard au Parlement. Il rédigeait des statuts qu'il proclamait dans son *synode* annuel, sorte de conférence ou de congrès auquel tout le personnel enseignant était tenu d'assister. Il recevait le serment des maîtres et maîtresses, leur renouvelait chaque année leurs lettres de maîtrise, et leur rappelait leurs obligations dans des sortes de mercuriales dont plusieurs nous ont été conservées. Son omnipotence, qui n'était que celle que possédait de tradition et que ne cessa de revendiquer le chapitre sur les petites écoles, ne fut pas toujours incontestée Plus d'une fois l'Université, les maîtres-écrivains et le lieutenant civil dont ils dépendaient, et, plus tard, les curés de Paris, la tinrent en échec. La moralité de ses choix fut aussi plus d'une fois critiquée : dans un factum, le syndic de l'Université reprocha au chantre Claude Joly de mettre à la tête des écoles cantorales « des sergents, des fripiers, des fiacres, des gargotiers, des cabaretiers, des maçons, des perruquiers, des rubaniers, des férandiniers, des jardiniers, des violons, des joueurs de marionnettes, des fondeurs de cloche, et même ses propres laquais ».

Pendant ces querelles, dont ils eurent plus d'une fois à souffrir, les maîtres et maîtresses d'école poursuivaient leur tâche, aussi pénible sans doute qu'aujourd'hui, car, dit l'auteur de l'*Instruction méthodique pour l'école paroissiale, dressée en faveur des petites écoles*, « l'exercice de ceux qui sont employés aux petites écoles est très rude et très pénible. Il faut qu'ils arrachent bien des épines sur les terres qu'ils défrichent avant que d'y voir des fruits. Comme l'emploi dont ils font profession est sans éclat, il est aussi sans plaisir et sans goût. » Ils se

multipliaient à mesure que Paris s'agrandissait. Dans le rôle de la taille imposée en 1292 par Philippe le Bel sur les habitants de Paris, on voit figurer onze *mestres d'école* établis sur un certain nombre de paroisses, concourant à l'impôt en payant chacun le cinquantième de leur revenu.

Un livre fort curieux, intitulé « *Statuts et reglemens des petites écoles de grammaire de la Ville-Cité, Vniversité, faux-bourgs et banlieuë de Paris*, imprimé par l'ordre de Messire Claude Joly, chantre, et par les soins de Me Martin Sonnet, promoteur desdites écoles, » Paris, 1672, nous a conservé (p. 176) le procès-verbal, rédigé en latin, d'un synode tenu par le chantre Guillaume de Sauvreville, le 6 mai 1380, avec la liste nominative des maîtres et maîtresses qui y furent présents : ce document énumère 22 maîtresses et 41 maîtres, dont 2 bacheliers ès décrets et 7 maîtres ès arts, ce qui prouve que la fonction n'était point dédaignée.

Le même livre indique de la façon la plus précise et la plus détaillée, pour l'année 1672, « les quartiers reglez et assignés aux maistres et maistresses d'écoles ». — « Ces quartiers, y est-il dit, reglez par Messieurs les chantres il y a longtemps, pour la demeure des maistres et des maistresses d'écoles, ont été divisés, assignés, et ainsi imprimez en faveur desdits maistres et maistresses pour leur plus grand bien, et pour éviter les differens qui pourroient arriver entr'eux, comme aussi pour la plus grande commodité du public, afin que lesdits maistres et maistresses en certains endroits ne fussent pas les vns contre les autres, et qu'en d'autres endroits il n'y eust ny maistres et maistresses, mais qu'en tous les quartiers le public trouvast des maistres et des maistresses logez en egale distance ou à peu près. Et comme à Paris il y a Ville, Cité et Vniversité, et que dans chacune d'iceles il y a plusieurs paroisses, on a suivi cet ordre.... Chaque paroisse a plusieurs différens quartiers, excepté quelques petites, particulièrement en la Cité, qui n'en ont qu'vn, et même sur quelqu'vnes de ces petites paroisses vn seul quartier comprend plusieurs desdites paroisses. Il y a dix-sept paroisses dans la Ville (rive droite), et dans icelles cent-quatre quartiers; dans la Cité il y en a quatorze, et sur icelles onze quartiers; et enfin dans l'Vniversité (rive gauche) il se trouve douze paroisses, et dans icelles sont contenus cinquante-un quartiers : et cela fait le nombre de cent soixante-six quartiers dans quarante-trois paroisses, lesquels doublez pour les maistresses, font trois cens trente-deux, tant maistres que maistresses, sans la banlieuë. On y a ajouté aussi les paroisses des villages de la banlieuë de Paris, comme estant de toute antiquité de la juridiction de Monsieur le Chantre aussi bien que celles de la Ville. La banlieuë comprend environ trente-cinq à quarante villages ou paroisses, places, ruës, lieux, maisons, fermes ou hameaux. » Les 166 quartiers établis par le chantre sont énumérés aux pages 108 à 172 du volume. L'exemplaire que possède le Musée pédagogique porte, écrits à la main, à côté du nom de la plupart des quartiers, les noms des maîtres qui y exerçaient.

Le mélange des sexes, l'admission par un maître ou une maîtresse d'enfants d'un sexe différent du sien, sont punis par l'excommunication, sans compter les amendes et le retrait de la lettre de maîtrise. Les *buissonniers* (ceux qui tiennent les écoles clandestines ou buissonnières), comme aussi ceux ou celles qui dépassent le nombre d'élèves prescrit, qui enlèvent des élèves à leurs voisins, qui s'établissent à moins de dix ou vingt maisons de distance d'une autre école, etc., encourent des peines plus ou moins graves. Pour enseigne, chaque établissement doit porter un tableau modeste, « sans ornements ni traits de plume », sur lequel on lit en gros caractères : « *Ceans Petite Ecole* et le nom de celuy qui voudra mettre le dit tableau, et ensuite : *Maistre d'école ayant droit et faculté d'enseigner à la jeunesse le Service, à lire, écrire et former les lettres, la grammaire, l'arithmétique et calcul, tant au jet qu'à la plume* ». On commence, bien entendu, par la lecture du latin. Les enfants les plus intelligents étudient la grammaire latine, les autres sont exercés sur « les huit parties du discours », et apprennent l'orthographe, surtout au moyen de la copie. Tout écolier qui apprend à écrire apporte une main de papier, des plumes, un canif, une règle, un cornet à encre; le maître ou le moniteur lui trace un modèle au haut de la page. Les livres sont : l'alphabet, un livre latin intitulé *Proverbia*, un Nouveau Testament, un office de la sainte messe, la Vie des saints, les deux tomes de la *Fleur des exemples*, le *Paradisus puerorum*, des catéchismes, des petits livres à thèmes, un Apparat Royal, des rudiments, un traité de la civilité française, etc. L'installation est ce qu'elle peut; souvent les garçons sont d'un côté sous la conduite de l'instituteur, les filles de l'autre, sous celle de sa femme. Mais de bonne heure on s'est fait un idéal sur les dimensions de la salle de classe, les fenêtres, les tables, les bancs, la cheminée, le cabinet d'aisance; sur les méthodes et procédés à employer pour les diverses matières d'enseignement, le classement des élèves, les registres à tenir, le système disciplinaire à établir, le choix des *officiers* nécessaires au bon ordre : intendants, observateurs, admoniteurs, répétiteurs, récitateurs de prières, lecteurs, officiers d'écriture, receveurs pour l'encre et la poudre, balayeurs, porteurs de l'eau, portiers, aumôniers, visiteurs des familles (*Instruction méthodique pour l'école paroissiale en faveur des petites écoles par M. I. D B., prêtre, ouvrage dédié à M. le chantre de Paris*, 1654, véritable manuel qui semble résumer la science pédagogique acquise et mise en pratique depuis longtemps dans les petites écoles).

Les petites écoles étaient payantes. On y admettait gratuitement les enfants pauvres, en les tenant toutefois à l'écart, l'on devine pour quelles raisons. Mais soit que les locaux fussent insuffisants, soit que les maîtres et maîtresses eussent de la répugnance à les recevoir, un grand nombre de ces enfants demeuraient privés d'instruction, même d'instruction religieuse. Dès lors, « désirant remédier à l'ignorance qui régnait dans leurs paroisses, principalement parmi les pauvres dont les enfants, faute d'argent, ne pouvaient aller aux écoles ordinaires, demeuraient pour la plupart errants et vagabonds dans les rues, sans discipline et dans une ignorance extrême des principes de la religion, les curés de la ville crurent qu'il n'y avait pas de meilleur moyen pour y remédier que d'établir des écoles de charité dans les principales paroisses de la ville, où les pauvres pussent être instruits de leur catéchisme, et en même temps y apprendre à lire et à écrire gratuitement soit par les curés, soit par des ecclésiastiques par eux préposés ». Ce passage d'un plaidoyer prononcé le 23 janvier 1680 marque bien la nouvelle phase dans laquelle entra l'instruction populaire à Paris vers le milieu du dix-septième siècle : pour parer à l'insuffisance des petites écoles ou au peu de bon vouloir des maîtres et maîtresses à l'égard des enfants pauvres, les curés, les fabriques, des associations fondèrent des *écoles de charité*.

On prit d'abord toutes les précautions possibles pour ne point éveiller les susceptibilités du chantre et de son personnel : on restreignit le programme à la lecture et au catéchisme; on fit agréer les maîtres et maîtresses par le chantre et l'on soumit à son contrôle le rôle des enfants admis. Ainsi en agirent du moins Vincent de Paul, le curé de Saint-Laurent, celui de Saint-Eustache (1639). Mais d'autres furent plus osés : les curés de Saint-Roch, de Saint-Paul, de Saint-Louis-en-l'Isle, de Saint-Etienne-du-Mont, etc., s'attribuèrent le droit de choisir les maîtres et maîtresses et d'examiner « leurs vie, mœurs, conduite et capacité pour enseigner les pauvres enfants de la paroisse à bien prier Dieu, le catéchisme, à lire et à écrire » (Pompée, *Rapport historique sur les écoles primaires de la ville de Paris, depuis leur origine jusqu'à la loi du 8 juin 1833*). En vain M. Le Masle, le chantre d'alors, « craignant que la multitude des écoles séparées, faites sous prétexte de charité, ne vînt à ruiner les écoles de quartier », résolut de ne plus accorder d'autorisation pour les ouvrir; en vain il offrit aux curés de continuer à faire enseigner les pauvres par ses

maîtres et maîtresses, sur la présentation d'un billet délivré par eux, ainsi que cela s'était toujours pratiqué jusqu'alors. Les curés répondirent que « les pères et les mères aisés ne souffriraient pas que l'on mêlât les pauvres gueux, garçons et filles, avec leurs enfants, lesquels auraient à mépris et leur saleté et leurs haillons ». Favorisés au fond par l'archevêque et par le Parlement, les curés, les compagnies de charité qu'ils avaient formées, les communautés religieuses auxquelles ils s'adressaient, revendiquèrent l'indépendance de leurs écoles, et, comme il est arrivé si souvent de nos jours, y admirent d'autres élèves que des enfants réellement pauvres. Ainsi, le chantre, dans une de ses visites, put signaler une école sur la paroisse de Saint-Jean-en-Grève « où plusieurs maîtresses enseignaient, en diverses classes, quatre ou cinq cents filles ou demoiselles bourgeoises et autres, de toutes conditions et de toutes paroisses, bien mises et bien vêtues, qui paient et qui font des cadeaux ».

Le chantre Claude Joly, un des successeurs de Le Masle, fit toutes les concessions possibles. Il alla jusqu'à offrir de délivrer gratuitement les permissions à quiconque se proposerait de n'élever que des enfants pauvres. Tout fut inutile : les religieuses de Saint-Avoie, de l'Annonciation, les filles de Saint-Lazare, de la communauté de Sainte-Geneviève, de Sainte-Marthe, de Sainte-Croix, les Ursulines, purent, grâce à des arrêts du Parlement, soustraire leurs écoles à l'autorité du chantre. Celui-ci ne conserva, en fin de compte, que le droit de visiter les écoles de charité et le privilège d'accorder des lettres de maîtrise qu'il ne pouvait plus refuser (1684). Les maîtres et maîtresses des petites écoles, bien qu'ils eussent payé fort cher leur maîtrise et supporté les frais des nombreux procès entrepris dans leur intérêt, virent pour la plupart leurs écoles diminuer ou se fermer devant la concurrence redoutable des écoles de charité, venant s'ajouter à celle que leur faisaient déjà, depuis le règne de Charles IX, les *maîtres-écrivains jurés* (Voir *Maîtres-écrivains*).

De nouvelles écoles charitables, contre lesquelles les maîtres des petites écoles et les écrivains jurés se liguèrent en vain, se fondèrent à la fin du dix-septième siècle, sous l'impulsion de J.-B. de La Salle. De la paroisse de Saint-Sulpice les écoles des Frères s'étendirent bientôt à d'autres quartiers. Malgré les arrêts du grand chantre, du lieutenant civil du Châtelet et même du Parlement, les nouveaux venus ne se découragèrent pas; on n'aboutit qu'à les obliger de renvoyer les fils de « chirurgien, de serrurier, traiteur, orfèvre, épicier, marchand de vin, » considérés comme étant en état de payer une rétribution scolaire. En 1698, ils comptaient plus de 1000 élèves et 14 classes. En 1704, ils étaient accusés de tenir plus de vingt établissements, auxquels s'ajoutèrent bientôt les écoles fondées par les Frères des écoles chrétiennes du faubourg Saint-Antoine, autre association moins prospère, mais qui prétendait avoir hérité des traditions de Messieurs de Port-Royal. Pourtant les petites écoles demeurèrent debout : en 1736, on en comptait encore 191 pour les garçons et 170 pour les filles, avec un personnel d'environ 600 maîtres et maîtresses, chaque école comprenant un ou deux auxiliaires.

*La Révolution.* — Cet état de choses paraît s'être maintenu jusqu'à la Révolution. Que devinrent les diverses écoles de Paris pendant cette période troublée? La plupart des écoles de charité disparurent avec les fondations qui servaient à leur entretien. Les religieux et religieuses furent dispersés. Selon toutes probabilités, il ne resta que les anciennes petites écoles, qui vécurent de leurs propres ressources, soumises tout au plus aux fluctuations de la législation du moment.

Cependant la municipalité dut se mettre en devoir de satisfaire aux décrets qui se succédèrent pour l'organisation de l'enseignement public à son premier degré. Sous l'énergique impulsion de la Convention, les écoles se multiplièrent. D'ailleurs la Commune parisienne ne se montrait pas moins zélée pour l'instruction populaire que ne l'étaient les législateurs. Le 15 septembre 1793, une députation vint, « au nom du département de Paris et des districts ruraux, de la Commune, des sections et des sociétés populaires », présenter à la Convention une pétition tendant à établir trois degrés d'instruction au delà des écoles primaires : « le premier pour les connaissances indispensables aux artistes et aux ouvriers de tous les genres; le second, pour les connaissances ultérieures nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions; le troisième, pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes ». Le 27 septembre 1793, Chaumette faisait abolir les peines corporelles dans les écoles de Paris. En conformité d'un décret du 4 ventôse an II, les instituteurs et institutrices dont le traitement ne s'élevait pas à 600 livres reçurent une augmentation de traitement pour toute l'année 1793, et le premier quartier de 1794, jusqu'à due concurrence. A partir du 15 germinal an II, c'est-à-dire du second quartier de 1794, les instituteurs et institutrices furent payés, conformément au décret du 29 frimaire an II, d'après le nombre de leurs élèves, à raison de vingt livres par élève et par an pour les instituteurs, et de quinze livres par élève et par an pour les institutrices. Un arrêté du corps municipal du 9 pluviôse an II avait invité les sections à prendre des mesures pour la surveillance des écoles de leur arrondissement; un autre arrêté, du 6 germinal, ordonna aux sections de remettre un relevé des registres ouverts par chacune d'elles pour l'inscription tant des instituteurs et institutrices que des enfants qui devaient être envoyés aux écoles. Le 9 floréal, le Conseil général de la commune élut dix-huit commissaires pour surveiller les écoles primaires; mais à la fin de messidor cette surveillance fut transférée aux comités civils.

Après le 9 thermidor, un décret du 14 fructidor an II chargea la Commission exécutive de l'instruction publique de l'administration directe des écoles parisiennes. En conséquence, ceux des instituteurs ou institutrices qui n'avaient pas encore touché leur traitement du trimestre germinal-prairial (et un certain nombre étaient dans ce cas) furent payés, non par le département, mais par la Commission exécutive; et grâce à cette circonstance on trouve aux Archives nationales les listes nominatives d'élèves qui furent fournies à la Commission à cette occasion : ces états nous font connaître les noms et les adresses de 175 instituteurs et institutrices de Paris, le chiffre des sommes touchées par eux pour les trimestres de germinal et de messidor an II, et, ce qui est encore plus intéressant et plus probant, les noms de leurs élèves.

Le décret du 27 brumaire an III, qui remplaça celui du 29 frimaire an II et alloua aux instituteurs et aux institutrices des traitements de 1200 et de 1000 livres, n'entra en vigueur, en ce qui concerne les traitements, qu'à partir de germinal an III ; il cessa d'avoir force de loi à la fin de vendémiaire an IV, date à laquelle les dispositions d'un autre décret, celui du 3 brumaire an IV, furent appliquées : la rétribution scolaire fut rétablie, et les instituteurs et institutrices ne reçurent plus aucun traitement, la République se bornant à leur concéder la jouissance d'un logement.

Lorsque furent établies les écoles centrales, un décret du 12 ventôse an III avait fixé à cinq le nombre de ces écoles pour le département de Paris. Toutefois il n'en fut établi que trois : Voir *Centrales* (*Ecoles*). Quant à l'instruction élémentaire, son histoire pendant la période du Directoire n'est pas encore écrite, et nous ne possédons que quelques documents épars, mais qui fournissent au moins la preuve de l'existence des écoles. Voici par exemple un procès-verbal de distribution de prix datant du sixième jour complémentaire de l'an VII : « L'administration centrale du département de la Seine, en exécution de ses dispositions précédentes, s'est transportée, avec le commissaire du Directoire exécutif et le secrétaire en chef, à l'édifice dit de l'Oratoire, rue Honoré, pour y procéder à la distribution des prix aux élèves des écoles de Paris. Le local était disposé d'une manière convenable et des productions des arts ornaient son enceinte. Les membres du jury d'instruction publique, les instituteurs et institutrices, ainsi que les députations convoquées des différentes autorités constituées du département, et un public nombreux, ont pris place.... »

On trouve parmi les élèves couronnés des enfants de cinq à quatorze ans.

*Le Consulat et l'Empire.* — Un autre procès-verbal de distribution de prix, du 21 germinal an IX, aux élèves des *écoles primaires* et *particulières* du Ier arrondissement, fait connaître que des maîtres particuliers « voulaient bien se charger d'une partie de l'instruction gratuite »; mais que les *écoles primaires* étaient peu prospères et que les élèves qui les fréquentaient n'assistaient point à la solennité ou n'y étaient présents qu'en petit nombre : « Pourquoi, s'écrie l'auteur indigné, les écoles primaires, ces écoles si intéressantes, n'ont-elles pu partager les mêmes avantages? Par quelle fatalité, tandis que les lois de la France régénérée appelaient de toutes parts les peuples à la lumière et multipliaient les moyens d'instruction, ces ateliers des premiers travaux de l'esprit humain n'offraient-ils encore, il y a peu de temps, que l'effroyable spectacle de la solitude et de l'abandon? Osons en faire ici l'aveu · c'est qu'en butte à la malveillance et à la calomnie, ces écoles paralysées trouvaient encore des hommes qui auraient rougi d'apprécier les bienfaits des institutions républicaines; c'est que, trop peu multipliées et trop distantes des différents points du territoire, ces écoles laissaient à l'insouciance des parents des prétextes d'en éloigner leurs enfants.... Citoyens, vous n'apprendrez pas sans doute avec indifférence que, jaloux de propager l'enseignement public, vos magistrats n'ont pas tenté en vain d'arracher vos écoles à cette espèce de nullité dans laquelle les ennemis des lois et du gouvernement s'étaient efforcés de les plonger; que, pour ne plus laisser d'excuses à la négligence des parents, ils ont trouvé dans le zèle des instituteurs des deux sexes répandus sur cet arrondissement les facilités et les moyens pour assurer aux enfants des familles indigentes une éducation gratuite, dont sans doute ils sauront se rendre dignes par leur assiduité et leur travail. »

Quoi qu'il en soit, le Consulat trouvait la ville de Paris avec 24 écoles primaires publiques seulement (rapport du préfet de la Seine de septembre et octobre 1800).

Dès que Chaptal et plus tard Portalis eurent, dans leurs rapports (an IX et an XII), exprimé des sentiments de bienveillance et de regret à l'égard des écoles dirigées jadis par les associations religieuses, ces dernières reparurent à Paris. L'Empire les encouragea : les associations religieuses hospitalières et enseignantes furent placées sous la protection spéciale de « Madame Mère »; les Frères des écoles chrétiennes furent agrégés à l'Université par le décret du 17 mars 1808.

Vers la fin de l'Empire, les écoles primaires de Paris (les écoles de charité non comprises) étaient au nombre de 400 et comptaient 14 000 élèves, soit environ 35 élèves par école. F. Cuvier (*Projet d'organisation pour les écoles primaires*, 1815) trouve ce nombre beaucoup trop considérable pour que les maîtres qui les dirigeaient puissent vivre honorablement. Les écoles étaient d'ailleurs dès lors de deux espèces : celles du jour, réunissant les enfants de quatre à quinze ans, et celles du soir pour les élèves de plus de quinze ans. Elles se divisaient en outre, relativement à la position sociale des familles, en trois catégories bien distinctes : les écoles de charité, destinées aux véritables pauvres; celles que fréquentaient les enfants de la classe immédiatement au-dessus du pauvre; enfin celles qui étaient fréquentées par les enfants de la classe aisée. Dans les deux premières catégories d'écoles, l'instruction était à peu près la même · elle consistait dans la lecture, l'écriture et l'arithmétique et dans quelques leçons d'orthographe. Dans la troisième, on ajoutait à ces matières des leçons de grammaire et des notions de géographie et d'histoire; en arithmétique, on allait ordinairement jusqu'aux règles de trois inclusivement.

Ce partage des écoles était alors dans les esprits, car, dit F. Cuvier, « il y aurait peu d'avantages et beaucoup d'inconvénients à réunir dans la même école des enfants aussi différents que le sont par leurs goûts et leur langage ceux du petit marchand et de l'artisan aisé, et ceux du journalier et de l'artisan pauvre ». Cuvier propose de réduire de moitié les écoles existantes. Laissant de côté les écoles de charité, il veut répartir les 14 000 enfants qui vont aux écoles primaires dans 200 écoles environ : 100 de premier ordre seraient chargées des enfants aisés, et 100 du deuxième ordre des enfants pauvres; dans chaque ordre, 50 classes recevraient les enfants de quatre à huit ans, et 50 ceux de huit à quinze, il y aurait de plus des cours du soir pour les garçons ouvriers qui ont encore besoin de l'instituteur. Il ne croit pas que les grandes agglomérations (écoles mutuelles) puissent réussir à Paris à cause des distances et de l'embarras des rues. « Jamais en outre, ajoute-t-il, on ne se persuadera parmi nous, à moins d'une longue expérience, que 500 écoliers réunis dans une même école et dirigés par des enfants puissent être aussi bien soignés et aussi bien instruits que 20 ou 30 conduits par un homme fait. »

*La Restauration.* — Ces objections n'arrêtèrent point les hommes qui cherchaient une solution plus large et plus libérale du problème de l'instruction populaire dans les grandes villes. Pour parer à l'abandon où l'Empire avait laissé les écoles et à l'insuffisance aussi bien des écoles de charité que des écoles payantes, MM. De Gérando, de Lasteyrie, J.-B. Say, de Laborde, Jomard, l'abbé Gaultier, etc., se constituèrent en *Société pour l'instruction élémentaire* et introduisirent en France, à Paris d'abord, le mode mutuel, « cette méthode qui abrège le temps, diminue la dépense, égaie l'étude, éloigne les difficultés, dont on ne peut plus contester la bonté, dont on ne saurait plus nier les progrès » (*Rapport de M. de Laborde à la Société pour l'instruction élémentaire*, 10 janvier 1816).

« Au bruit du canon et des combats », un premier établissement avait été fondé dans une maison obscure de la rue Jean-de-Beauvais. Il n'avait reçu d'abord que douze élèves, sous la direction de M. Martin, l'un des maîtres que la faculté de théologie protestante de Montauban avait envoyés en Angleterre étudier la méthode. Quand le nombre des élèves s'augmenta, on transporta l'école dans l'église du collège de Lisieux. Là, elle compta bientôt 200 enfants; la ville prit l'école à sa charge, et elle devint l'établissement type. Puis s'ouvrirent : l'école Popincourt, dans une fort belle salle du couvent de Saint-Ambroise, préparée pour 500 élèves; l'école de la duchesse de Duras, dans une pièce de son propre hôtel; l'école de la rue des Billettes, fondée par le consistoire de la confession d'Augsbourg (classe de garçons et classe de filles); l'école de Sainte-Elisabeth, au faubourg du Temple, qui fut la première grande école de filles établie à Paris sur le nouveau plan.

Les frais d'une école mutuelle à Paris étaient alors ainsi évalués :

| | | |
|---|---|---|
| Bancs, pupitres, ardoises, tableaux. . . | 120 | fr. d'acquisition. |
| Honoraires du maître . . . . . . . | 1200 | |
| Chauffage. . . . . . . . . . . . | 200 | |
| Crayons et renouvellement des ardoises. | 130 | |
| Registres, plumes, papier. . . . . . | 200 | |
| Paie des moniteurs. . . . . . . . | 200 | |
| Entretien des locaux. . . . . . . | 50 | |
| Total. . . . | 2000 | fr. |

La grande difficulté était de trouver des emplacements : Jomard fut chargé de ce soin par le préfet, M. de Chabrol. Le fruit de ses démarches fut l'organisation complète de quatre écoles et la préparation de douze autres « où les enfants ne fussent plus entassés les uns sur les autres autour du mur pendant que le milieu seul restait libre ». On cherchait à établir, dans l'enceinte des Petits-Pères ou à la Halle-aux-Draps, une école centrale de 500 garçons et de 400 filles, pour présenter « le modèle le plus parfait d'une éducation morale et religieuse ». On estimait à 50 000 le nombre des enfants qui n'étaient point en état de se procurer l'éducation; 10 000 étaient élevés dans 120 écoles gratuites aux frais des hospices de la Ville de Paris, et coûtaient annuellement 180 000 francs, soit de 12 à 36 francs par élève. Ces 180 000 francs, pensait-on, devaient suffire, avec la nouvelle méthode, pour la totalité de la population.

Pendant que l'enseignement mutuel s'organisait et s'étendait avec l'autorisation du gouvernement et mal-

gré les obstacles que lui suscitait d'ores et déjà la « Congrégation », un arrêté (7 octobre 1816) prescrivait aux instituteurs de Paris déjà en exercice de se présenter dans le plus bref délai devant l'inspecteur d'académie chargé de leur arrondissement « pour être examinés par lui et recevoir ensuite le brevet de capacité proportionné aux moyens d'instruction dont ils auraient fait preuve ».

En 1817, la population totale de Paris était de 713 916 habitants; on trouvait 35 699 enfants de deux à six ans, et 71 395 de six à quatorze ans, ensemble 107 005 enfants. Il existait 132 écoles fréquentées par 15 000 élèves, c'est-à-dire par une moyenne de 14 %. En 1818, un arrêté préfectoral porta « qu'il ne serait accordé d'autorisation pour l'enseignement, dans la Ville de Paris, qu'aux instituteurs qui auraient obtenu un brevet de deuxième degré ».

En 1819 (9 octobre), le préfet de la Seine, en prenant un arrêté qui astreignait les institutrices au brevet, à l'autorisation et à la surveillance d'un comité de dames nommé par lui, définit les écoles primaires « celles où l'on enseigne seulement la lecture, l'écriture et les éléments de calcul ». Il établit ainsi la situation des écoles de filles à Paris : « Les seules écoles reconnues sont les suivantes : 1° les 12 écoles communales établies dans chacun des arrondissements municipaux de Paris et dont les dépenses sont payées sur le budget de la Ville; 2° les écoles d'enseignement mutuel entretenues par la Ville sur un fonds spécial ou par la Société de l'instruction élémentaire ou par des fondateurs particuliers; 3° les écoles de charité entretenues par les bureaux de bienfaisance; 4° les autres écoles tenues par des institutrices qui appartiennent à des congrégations religieuses ». Il y a une dame surveillante par arrondissement. Pour avoir le droit d'exercer, il faut, outre le brevet de capacité, une autorisation spéciale, et cette autorisation est délivrée sur la proposition du maire et de la dame surveillante, ou du fondateur de l'école; en cas de faute grave, le brevet peut être retiré.

On voit, par ces données, quelle fut la situation de l'instruction primaire à Paris sous la Restauration. On peut dire que le fait le plus saillant de cette période fut la création des écoles mutuelles, c'est-à-dire, en fin de compte, celle de l'instruction primaire laïque dont ces écoles devinrent le type et comme le drapeau. Aussi les congréganistes virent-ils en elles des rivales plutôt que des alliées, et cherchèrent-ils tout d'abord à les éclipser, à les déprécier et à les mettre en suspicion.

*La monarchie de Juillet*. — Sous le gouvernement de Juillet, les situations que nous venons d'esquisser ne firent guère que se développer pour se mettre de plus en plus au niveau des besoins.

Les salles d'asile, dont on connaît l'origine, — Voir *Maternelles* (*Ecoles*), — commencèrent à se multiplier. En 1834, il n'y en avait, à Paris, que 15, recevant 2800 enfants. Il venait d'en être créé 5 nouvelles pour 650 enfants, et 4 autres se préparaient. Au budget de 1837, la gestion économique de ces établissements passait du comité des dames, qui les avait administrés jusqu'alors, à l'administration municipale. Il en était de même pour les 68 écoles simultanées et les 29 ouvroirs précédemment défrayés par les bureaux de bienfaisance et les hospices, ainsi que pour les 7 cours d'adultes dirigés par les frères; le Comité central établi par l'ordonnance royale du 5 novembre 1833 pour exercer, à Paris, les attributions du comité d'arrondissement, achevait ainsi d'étendre son action sur tout le service de l'instruction primaire. Par la création de nouvelles écoles, on venait de gagner 2530 places, dont 1560 pour les garçons et 970 pour les filles. Mais, vu les difficultés qu'on éprouvait à trouver « des localités dans des quartiers très resserrés », le comité portait surtout son attention sur l'amélioration de ce qui existait. Les deux écoles spéciales israélites et les deux écoles de la confession d'Augsbourg passaient au nombre des écoles communales et étaient entretenues comme telles. L'enseignement du chant était donné dans toutes les écoles; des réunions périodiques des meilleurs élèves prenaient le nom d'*orphéon*, et les enfants y étaient appelés pour s'exercer à l'exécution musicale. Les classes particulières aux moniteurs et monitrices pour perfectionner leur enseignement étaient en activité. On prenait des dispositions « pour placer dans les écoles de nouveaux appareils, tels que des collections de solides de géométrie en grande dimension, de mesures de capacité pour les solides et les liquides, des niveaux d'eau, des équerres de maçon, etc. ». On créait trois places de suppléants et trois de suppléantes auprès des écoles mutuelles. Des dispositions étaient prises pour établir les « localités » des deux premiers ouvroirs auprès des deux écoles de jeunes filles de la rue des Grès et de la rue du Pont-de-Lodi, et le comité central s'occupait de l'organisation à y introduire. Pour satisfaire à la loi de 1833, on dressait les plans d'une école supérieure de 300 élèves : l'enseignement, dans cette école, devait comprendre « toutes les connaissances nécessaires pour entrer avec avantage soit dans la carrière commerciale, soit dans la carrière industrielle ». Douze bourses venaient d'être créées à l'école normale de Versailles (1er octobre 1836) : la fondation avait été mise en activité par la voie du concours entre les moniteurs de toutes les écoles communales; six autres places allaient être mises au concours pour le 1er octobre 1837. Deux établissements que la Ville avait fondés en 1815 sous le titre d'écoles normales pour l'enseignement du mécanisme de la méthode mutuelle, l'une pour les hommes, l'autre pour les femmes, étaient conservés, mais comme simples cours. L'association des anciens élèves de l'Ecole polytechnique se livrait à l'instruction des classes ouvrières; l'administration, qui n'avait pu jusqu'alors que mettre des locaux à sa disposition, lui accordait une subvention pour achat d'instruments, de modèles et autres objets nécessaires à l'enseignement. La Ville payait à l'Ecole royale de dessin de la rue de l'Ecole-de-Médecine une subvention qui lui donnait le droit de faire délivrer gratuitement les fournitures à 100 élèves. Elle allouait des subventions à trois autres écoles de dessin. On se préparait à organiser l'enseignement secondaire des femmes.

Le budget de l'instruction primaire de la ville de Paris s'élevait alors (1837) à 587 734 francs. En voici le détail, que nous reproduisons parce qu'il fait bien ressortir la situation du moment :

| | |
|---|---|
| Traitement des instituteurs et des institutrices des anciennes écoles | 4 800 fr. |
| Ecoles d'enseignement mutuel en activité : | |
| 1° Personnel, traitements et frais fixes | 122 970 |
| Traitement de trois instituteurs suppléants et de trois institutrices suppléantes | 9 900 |
| 2° Matériel | 135 012 |
| 3° Dépenses d'écoles nouvelles | 30 000 |
| Ecoles d'enseignement simultané précédemment subventionnées par les hospices, personnel, entretien | 140 094 |
| Loyers { des locaux donnés dans le domaine des hospices / des locaux loués par les hospices } | Mémoire. |
| Ecoles d'adultes suivant le mode simultané | 18 000 |
| Fonds de secours et dépenses imprévues pour les écoles autres que celles qui suivent le mode mutuel | 3 700 |
| Frais des comités de surveillance des écoles primaires | 1 800 |
| Subvention pour l'Ecole royale de dessin | 6 000 |
| Distributions de prix et gratifications dans les anciennes écoles | 438 |
| Secours pour l'instruction d'enfants pauvres dans les écoles privées des cultes réformés et de la confession d'Augsbourg | 8 400 |
| Création et entretien d'ouvroirs près les écoles primaires de jeunes filles | 12 000 |
| Création d'une école primaire supérieure | Mémoire. |
| Etablissement d'une bibliothèque, de salles de conférences et de cours pour les instituteurs | Mémoire. |
| Secours aux écoles gratuites de dessin | 10 750 |
| Salles d'asile ou petites écoles | 80 870 |
| Subvention pour l'Association polytechnique | 3 000 |
| Total | 587 734 fr. |

Le *Manuel général*, alors journal officiel de l'instruction primaire, nous donne le détail des établissements auxquels s'appliquaient ces dépenses (t. XIII, statistique de 1838) :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Garçons, écoles mutuelles | | 24 | 5600 élèves. |
| — — simultanées | | 30 | 7047 — |
| Filles, écoles mutuelles | | 29 | 5990 — |
| — — simultanées | | 27 | 5266 — |
| Asiles | | 23 | 4820 — |
| Ouvroirs | | 9 | 440 — |
| Adultes | Cours dirigés par les frères (3 pour le chant), 6 | H. | 4169 |
| | Cours dirigés par les laïques (7 pour le chant), 13 | F. | 922 |

Cette statistique fournit, sinon le nombre réel des élèves, du moins le nombre des enfants que le Comité central, dans sa séance du 11 août 1838, jugeait, conformément à une circulaire du 5 décembre 1835, pouvoir être admis suivant les lois de la salubrité dans les diverses écoles. L'auteur de cette statistique s'exprimait ainsi : « Le budget de 1837 est de 587 734 francs. Celui de 1838 dépassera 700 000 francs. Avec de pareilles ressources que l'administration municipale consacre chaque année à l'instruction primaire, les besoins sont assurés avec magnificence; car il faut reconnaître qu'aucune capitale en Europe ne peut montrer aux étrangers d'aussi nombreuses ni d'aussi belles écoles communales, des salles d'asile aussi bien pourvues de tout le matériel nécessaire, enfin des écoles privées qui rivalisent d'importance avec les écoles communales. » Pourtant, il reconnaît qu'il y a des ombres à ce tableau : « Certaines écoles privées font un contraste sensible.... Le département de la Seine n'a point d'école normale. Les 12 boursiers qu'on envoie à Versailles se recrutent difficilement et sont mal accueillis ensuite parce qu'ils ne sont point pourvus de l'espèce de diplôme que des personnes capables, mais sans autorité légale, délivrent à ceux qui, en petit nombre, suivent leur cours établi près de la place Saint-Sulpice. On objecte contre la création d'une école normale la difficulté de trouver un local convenable, de surveiller les élèves-maîtres pendant les heures et les jours de sorties, la dépense que pourrait entraîner l'habitation dans une aussi grande ville, enfin le prix élevé qu'il faudrait fixer à la pension pour couvrir les frais.... Il existe des tiraillements entre les comités municipaux, qui ne se trouvent pas assez écoutés, et le Comité central qui, tout en subissant de fâcheuses influences, dispose trop des nominations et des récompenses. Les deux inspecteurs universitaires (MM. Lamotte et Ritt), placés sous la direction de M. Cousin, membre du Conseil royal, ne suffisent point à la tâche, » etc.

Dans les années qui précédèrent la loi de 1850, cette situation continua sans doute à s'améliorer, mais en restant sensiblement la même quant aux institutions, ainsi qu'il appert d'un tableau comparatif dressé pour les années 1830, 1838 et 1844 par H. Say dans ses études sur l'administration de la ville de Paris.

L'enseignement du dessin s'étendait et s'affermissait (six cours pour les hommes, 1250 élèves; un cours pour les femmes, 250 élèves; une subvention de 20 000 francs en faveur de ces cours). L'enseignement de la couture se généralisait dans les écoles de filles : sur la proposition de Mlle Sauvan (rapport au Comité central, séance du 15 avril 1845), des ouvroirs étaient établis auprès de plusieurs écoles dirigées par des sœurs de charité, les uns pour les internes (orphelinats), les autres pour les externes (une cinquantaine d'élèves passaient dans chacun de ces ouvroirs deux heures dans l'intervalle des classes). Pour les premiers, la ville allouait à la directrice un traitement de 600 francs ou simplement une indemnité de logement.

Des comités de dames fournissaient de petits vêtements aux enfants des salles d'asile, mais non aux élèves des écoles. « Les écoles, pensait-on alors, ne doivent pas être des écoles de charité, et, en offrant l'instruction, on n'entendait pas soustraire les parents à la loi commune qui veut que chacun pourvoie à ses besoins et à ceux de sa famille » (H. Say, ouvrage déjà cité). Du reste, la gratuité n'était point dans les idées du temps. On reprochait aux règlements des frères d'être un obstacle à l'établissement d'une rétribution dans les écoles communales.

Les frères recevaient un traitement individuel de 750 francs, avec le logement dans la communauté particulière dont ils dépendaient. Le traitement des instituteurs laïques s'élevait à 1800 francs, avec des augmentations quinquennales de 200 francs jusqu'à concurrence de 2400 francs. Le recrutement de ces derniers se faisait un peu au hasard, le département n'entretenant que quelques bourses à l'école normale de Versailles. Celui des institutrices était, comme aujourd'hui, plus facile : un cours normal était établi depuis longtemps aux frais de la ville, et les autorités municipales « n'avaient que l'embarras du choix parmi un grand nombre de jeunes personnes distinguées par leur instruction comme par leurs mœurs, et toutes appartenant à des familles honorables ». — « Les sœurs de charité se montraient en général bonnes et dévouées; mais elles manquaient d'instruction suffisante », et leurs écoles, ainsi que celles des frères, étaient signalées comme présentant l'inconvénient « de renvoyer les élèves entre les deux classes, alors que les parents, livrés à leurs occupations, ne pouvaient surveiller leurs enfants ». La supériorité numérique des écoles congréganistes s'expliquait par cette circonstance « qu'en général elles étaient en rapports avec les maisons de secours; que les frères s'arrogeaient le monopole de l'enseigne d'*Ecoles chrétiennes*, obtenaient plus de succès dans les arts graphiques, etc. » Les écoles mutuelles, bien qu'elles se fussent perfectionnées grâce aux cours normaux faits par M. Sarazin, d'une part, et de l'autre par Mlle Sauvan, étaient moins populaires et moins recherchées. Ce qui en retardait la création était toujours la grande dimension nécessaire pour l'unique salle de classe dont elles se composaient, et la nécessité d'y joindre une autre salle non moins grande ou préau couvert pour les récréations. Chaque fois que la Ville pouvait disposer d'un terrain suffisant, elle en profitait pour réunir, dans une même construction, une école mutuelle de garçons, une école mutuelle de filles, et une salle d'asile. C'est ainsi que se formèrent les groupes scolaires du faubourg du Roule, des rues du Renard-Saint-Merry, des Bernardins, de Charonne, ce dernier construit d'après les indications du Comité central lui-même.

Pendant que l'instruction élémentaire se développait ainsi, l'enseignement primaire supérieur était donné au collège Chaptal (ancienne école François Ier), et à l'école Turgot, ouverte depuis 1839. Le collège Chaptal donnait une sorte d'enseignement mixte, participant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire; mais l'école Turgot conservait l'enseignement primaire supérieur dans toute son intégrité. Elle avait été, comme nous l'avons dit plus haut, construite pour 300 élèves La Ville s'y réservait 60 places qu'elle donnait au concours. Les études n'y furent que de trois ans, jusqu'à ce que l'on eut ajouté un cours préparatoire et un cours complémentaire d'une année chacun.

Comme autre moyen d'enseignement primaire, la Ville de Paris comptait un grand nombre d'écoles libres, généralement peu prospères, médiocrement dirigées, sans méthodes fixes, hésitant entre les modes individuel, simultané et mutuel, ayant, comme autrefois les écoles des maîtres-écrivains dont elles étaient la continuation, à lutter contre les écoles gratuites, changeant souvent de mains et donnant lieu à des spéculations regrettables. Toutefois, elles réunissaient un effectif considérable d'élèves et rendaient ainsi de grands services, puisque, en fin de compte, les écoles communales ne recevaient que 28 000 enfants dans une ville où la population atteignait un million d'âmes

Pour l'enseignement plus développé des filles, la ville possédait une école supérieure recevant 45 pensionnaires et établie au passage Saint-Pierre. Cette école avait été fondée, avant la Révolution, par un curé de Saint-Louis-Saint-Paul, pour former des « femmes de ménage ». La Ville y entretenait 20 bourses. La plupart des élèves avaient fini par s'y préparer au brevet et par se destiner à l'enseignement. En dehors de cet établissement, le haut enseignement était donné aux filles dans les *pensions* et dans les *institutions*.

L'enseignement des *pensions* comprenait : l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, la grammaire française, l'arithmétique jusques et y compris les proportions et les règles qui en dépendent, l'histoire de France, la géographie moderne, les notions élémentaires de physique et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le dessin, la musique, les travaux d'aiguille, les langues vivantes. Celui des *institutions* comprenait en outre : les éléments et l'histoire de la littérature française, avec des exercices de grammaire et de style, la géographie, l'histoire ancienne et moderne, les éléments de la cosmographie. Des diplômes spéciaux correspondaient à ces programmes (arrêté du 16 mars 1837).

*De* 1848 *à* 1865. — La loi du 15 mars 1850 effaça ces distinctions dans les degrés de l'instruction primaire. A Paris comme ailleurs, toute hiérarchie disparut dans les écoles, sinon en fait, du moins en droit. On put ouvrir une école, externat, pension ou institution, sous la garantie uniforme du brevet de capacité (remplacé par la lettre d'obédience pour les institutrices appartenant à une congrégation religieuse). Le décret du 31 décembre 1853 distingua inutilement les écoles de filles en écoles de second ordre et de premier ordre; il fut sans effet dans la pratique. C'était une conséquence nécessaire de la lettre d'obédience, devenue suffisante pour ouvrir des établissements de tous les degrés, depuis la modeste école primaire jusqu'aux grandes maisons d'éducation du Sacré-Cœur, des Oiseaux, de Sainte-Clotilde, etc. Pour les garçons, deux grandes écoles, Chaptal et Turgot, se soutinrent par leurs propres forces, en concurrence avec l'école similaire que les frères avaient établie rue des Francs-Bourgeois et qu'ils transportèrent plus tard près de l'église Saint-Paul.

Voici le dénombrement des établissements existants en 1851-1852 :

Les écoles supérieures dont il vient d'être question;

Les deux cours d'enseignement mutuel, devenus les seuls moyens réguliers de recrutement du personnel enseignant, le département ayant cessé d'envoyer des élèves-maîtres à Versailles : cours pour les instituteurs à la Halle-aux-Draps, sous la direction de M. Sarazin; cours pour les institutrices, rue de la Petite-Friperie, sous la direction de Mlle Sauvan; le programme comprenait la méthode de lecture, d'écriture et de calcul, de grammaire, de dessin linéaire et de géométrie pratique élémentaire; dans l'école des élèves-maîtresses, la couture était substituée au dessin;

Un cours de chant à la Halle-aux-Draps, pour fournir des répétiteurs de musique populaire;

Un cours normal pour la tenue des salles d'asile, rue Saint-Antoine, près de la rue Neuve-Saint-Paul ;

Des écoles communales pour le sexe masculin; laïques : 31 écoles d'arrondissement, 18 cours d'adultes, 7 écoles spéciales de dessin; congréganistes : 25 écoles, 6 cours d'adultes;

Des écoles communales pour le sexe féminin; laïques : 35 écoles d'arrondissement, 19 cours d'adultes; congréganistes : 26 écoles;

Des salles d'asile, au nombre de 38;

Des ouvroirs.

Le budget municipal de l'instruction primaire s'élevait à 1 212 520 francs.

Le service général comprenait à cette époque plus de 200 établissements, qui recevaient environ 45 000 élèves. On estimait que le nombre des enfants et des adultes susceptibles de recevoir à Paris l'instruction primaire s'élevait à 84 312. (Vallet de Viriville, *Histoire de l'instruction publique en Europe.*)

Le fait saillant des années qui suivirent fut le retour lent, mais bien marqué, au mode simultané. Le mode mutuel avait eu surtout sa raison d'être dans la pénurie où l'on était de maîtres et de maîtresses et de ressources pour les rétribuer, comme aussi dans la difficulté que l'on éprouvait (faute de ressources encore) à trouver des locaux, des classes suffisamment vastes, des mobiliers et tout l'outillage scolaire utile, sinon absolument nécessaire. Peu à peu les ressources augmentèrent. En même temps les inconvénients du mode mutuel apparurent à tous les yeux, et les esprits se reportèrent vers le mode simultané. D'ailleurs, le mode mutuel, tel que l'avaient compris ses premiers partisans, tel qu'avaient cherché à le maintenir M. Sarazin et Mlle Sauvan, reçut des atteintes profondes en 1853. Il fut décidé alors que tout établissement où le minimum des présences moyennes arriverait à 150 serait partagé en deux classes pourvues chacune d'un maître spécial et destinées à recevoir, la première, sous le nom de classe supérieure, 60 à 80 élèves; la deuxième, sous le nom de classe élémentaire, tout le reste de l'école. Ce reste n'était rien de moins, dans certains établissements, qu'un effectif de 200 et 300 enfants. Ainsi, le mode mutuel et le mode simultané, se faisant mutuellement des emprunts, engendrèrent le mode mixte. En 1847, une école alla plus loin (la grande école de la rue Morand, sous la direction de M. Régimbeau) : elle fut organisée à l'instar des écoles simultanées, et réunit 900 élèves partagés en un certain nombre de classes où les élèves étaient de forces sensiblement égales. Un certain nombre d'écoles furent mises sur le même pied (rue Saint-Hippolyte, 13e arrondissement; rue d'Aligre, 12e; rue Cujas, 5e, etc.).

*Administration de Gréard* (1865-1878). — Les choses en étaient là lorsque Gréard, nommé par Victor Duruy inspecteur de l'académie de Paris, fut chargé en 1865 du service de l'enseignement primaire dans le département de la Seine. A partir de 1870, il eut le titre de directeur de l'enseignement primaire de la Seine, et y joignit en 1872 celui d'inspecteur général.

Cet éminent administrateur conçut dès l'abord un plan de réformes dont voici les points principaux :

Achever de substituer le mode simultané à ce qui restait du mode mutuel dans les écoles laïques; par suite, multiplier les classes et les maîtres;

Donner aux écoles ainsi transformées une organisation uniforme;

Diminuer peu à peu les effectifs exagérés, de manière à rendre possible une intervention suffisante du maître auprès de chaque élève;

Améliorer et agrandir les anciens locaux et en créer de nouveaux au moyen de constructions ou de locations, rapprocher ainsi les écoles des enfants et des familles, y créer un nombre de places moins disproportionné avec les besoins constatés;

Rendre le recrutement du personnel moins incertain en dotant le département de la Seine d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices;

Pourvoir plus libéralement à l'existence de ce personnel en élevant les traitements;

Transformer les salles d'asile;

Réorganiser les cours d'adultes;

Mettre l'enseignement, à tous ses degrés, au niveau des exigences de l'époque et des besoins d'une grande capitale;

Ménager d'utiles transitions entre l'école et l'atelier et prolonger, le plus possible, dans l'intérêt de l'instruction et de la moralité, la durée de la vie scolaire;

Enfin donner une sanction aux études et récompenser tous les efforts.

C'était là une œuvre laborieuse, une tâche qu'un esprit hardi et sûr de lui-même pouvait seul entreprendre, eu égard aux circonstances au milieu desquelles elle devait, sinon s'achever, du moins se commencer et se développer, aux ressources qu'il fallait trouver, aux esprits qu'il fallait persuader, aux volontés qu'il fallait en quelque sorte forcer. Elle fut courageusement abordée cependant. Les diverses parties en furent souvent menées de front; dans tous les cas, chaque année fut marquée par une étape ou par un progrès que l'auteur put constater et faire toucher du doigt dans ses remarquables rapports au préfet de la Seine, rapports où les considérations les plus élevées, unies à de sûrs principes de pédagogie théorique et pratique, ne cessent de se trouver mêlés aux statistiques laborieusement et consciencieusement établies.

Après douze années (1877), l'œuvre était debout,

complète, ne demandant qu'à être continuée, qu'à être perfectionnée, parce que toute chose en ce monde est susceptible de perfectionnement.

Le mode mutuel se mourait lentement. Jusqu'à l'entrée en fonctions de Gréard, il n'avait à peu près complètement disparu que dans 34 établissements. La nouvelle « organisation pédagogique » des écoles, inaugurée en 1868, lui porta le dernier coup (Voir *Organisation pédagogique des écoles primaires publiques* et *Gréard*). Tout effectif d'école, si nombreux qu'il pût être, fut partagé en trois cours : cours élémentaire, cours moyen ou intermédiaire, et cours supérieur. Chacun de ces cours put être fractionné et être réparti en un certain nombre de classes, soit nuancées, soit parallèles; chaque classe dut avoir son maître ou sa maîtresse propre et responsable, sous la responsabilité générale du directeur ou de la directrice. Dans ces conditions, il n'y avait plus place pour les moniteurs : les anciennes grandes salles de 150 pieds de long sur 30 de large furent coupées par des cloisons et diminuées par des corridors d'accès. Les effectifs de chaque classe furent ramenés à celui que comportent les forces d'un homme obligé de se tenir en communication incessante avec ses élèves. Ils restèrent cependant, durant quelque temps, de 100, de 90, de 80 élèves pour les classes élémentaires, de 70 à 75 pour les classes du cours moyen, de 50 à 60 pour les classes du cours supérieur. Mais peu à peu ils descendirent au chiffre normal de 60, de 50 et de 40.

Sous le second Empire, l'administration préfectorale, dans ses projets pour l'embellissement de Paris, avait laissé les constructions scolaires au dernier plan. D'impérieux besoins et le réveil de l'opinion devaient bientôt mettre fin à ce délaissement des intérêts de l'instruction primaire. Au début de la guerre de 1870, les habitants des communes suburbaines se réfugièrent pour la plupart à Paris. Ils y installèrent comme ils purent leurs écoles et leurs municipalités. Mais un grand nombre d'enfants appartenant soit à ces communes, soit à des départements voisins, soit même aux écoles libres des divers quartiers, refluèrent vers les écoles de la ville. On leur y fit place; ils y trouvèrent, comme tous les autres élèves, le chauffage, la nourriture, en un mot tous les secours que purent leur assurer, pendant une période de quatre mois, les maires et les comités organisés à cet effet. Malgré ces embarras et ceux qui naissaient d'une situation profondément troublée, l'ordre et la suite des études ne furent point interrompus : l'administration centrale continua d'exercer sur les écoles au moins son autorité morale. L'autorité effective avait passé le plus souvent aux mairies. Celles-ci, pendant le règne éphémère de la Commune, se rendirent maîtresses absolues des écoles. Elles achevèrent les laïcisations commencées précédemment sur quelques points, notamment dans le 11e arrondissement. Quand la paix fut rétablie, l'autorité revint aux pouvoirs institués par la loi. Les choses furent remises sur l'ancien pied, et le service scolaire reprit sa marche régulière. Mais, pendant la crise, bien des enfants avaient appris le chemin de l'école communale; ils ne devaient plus l'oublier. Aussi, dès 1871, l'insuffisance des anciens locaux apparut avec une évidence qui ne permettait plus aucune illusion; un recensement scrupuleux la mit en pleine lumière. Le nombre des places, dans les écoles et dans les salles d'asile, fut calculé avec toute la précision possible en pareille matière, en même temps que la dépense nécessaire pour pourvoir aux besoins tels qu'ils se révélaient (préparation du budget de 1872, rapport de Gréard au préfet de la Seine).

En même temps, les mobiliers se transformaient. Peu à peu disparurent les tables étroites et grêles et les bureaux gigantesques des écoles mutuelles, puis les longues et lourdes tables et les vastes chaires des anciennes écoles simultanées ; des tables de cinq, quatre, trois et deux places, avec des bureaux à la fois commodes et peu embarrassants, y furent substitués. Les classes se garnirent, en outre, de l'outillage nécessaire: tableaux noirs, cartes murales, globes, collections, bibliothèques et musées scolaires, etc.

La fondation de nouvelles écoles et l'accroissement du nombre des classes impliquaient une augmentation considérable du personnel enseignant. De ce chef, comme nous l'avons déjà remarqué, les ressources étaient médiocres et fort aléatoires. L'administration précédente avait créé une excellente institution : aux termes d'un arrêté du 27 janvier 1866, pris en conformité de l'article 35 de la loi du 15 mars 1850, des enfants de quatorze à seize ans, ayant donné des marques de vocation pour l'enseignement et chez lesquels un concours avait permis de constater un certain degré d'instruction, étaient placé dans les meilleures écoles sous le titre d'élèves-maitres et d'élèves-maîtresses stagiaires, avec des traitements variant de 400 à 600 francs. Parvenus au brevet, ils formaient le plus souvent des adjoints et des adjointes de valeur. Ils remplaçaient au moins avec avantage les maîtres et maîtresses formés par les cours normaux dont il a été parlé plus haut et qui avaient disparu depuis longtemps. Mais rien ne pouvait tenir lieu d'écoles normales régulières, et il était peu honorable pour le premier département et pour la première ville de France de manquer de semblables établissements. Ce que l'administration n'avait pu obtenir, ni sous le gouvernement de Juillet, ni sous le second Empire, elle l'obtint sous la République. Une école normale d'instituteurs fut ouverte dans le 16e arrondissement (Auteuil) le 1er octobre 1872. L'année suivante, au mois de janvier, l'ancienne école supérieure de jeunes filles du passage Saint-Pierre, transférée rue Poulletier, fut transformée en école normale d'institutrices. Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses du dehors furent néanmoins maintenus comme aides, à la condition de se préparer aux écoles normales, pour lesquelles ils constituèrent tout d'abord un excellent élément de recrutement.

Mais un des plus sûrs moyens d'encourager un personnel scolaire et de le conserver, c'est de lui assurer une existence honorable, en rapport avec la dignité de la fonction et le dévouement qu'elle exige. Des arrêtés des 8 avril 1872 et 3 février 1873 élevèrent les anciens traitements au point de départ et au point d'arrivée; les maxima purent atteindre : pour les directeurs 3400 fr., pour les adjoints 2000 fr.; pour les directrices 2900 fr., pour les adjointes 1800 fr.; à ces traitements s'ajoutaient le logement ou des indemnités de 600 et de 400 francs. Par une mesure qui devait se généraliser plus tard, un certain nombre de directeurs et de directrices furent déchargés de classe et purent ainsi vaquer librement à leur fonction de surveillance et de direction.

Les salles d'asile, malgré les efforts d'un personnel dévoué, conservaient leur caractère primitif de garderie ou de refuge. A raison de leurs effectifs exagérés, la méthode propre à ces établissements était plutôt appliquée dans son mécanisme que dans son esprit; grands et petits, confondus en un seul auditoire, recevaient en commun des leçons qui, si habilement qu'elles fussent faites, ne profitaient en réalité à personne. Gréard conçut la pensée d'isoler, au moins à certaines heures, les enfants les plus âgés et les plus intelligents et de leur faire donner, par les maîtresses, des leçons au cours desquelles la méthode pût déployer toutes ses ressources et produire tous ses résultats. A cet effet, des salles spéciales furent préparées et pourvues du matériel frœbelien. C'est peut-être la seule amélioration possible et pratique que comporteront de longtemps nos salles d'asile ou écoles maternelles.

La jeune fille peut passer sans danger de l'école maternelle à l'école primaire : elle y retrouve au moins les soins et la main d'une femme. Mais il n'en est pas de même pour le petit garçon ; il sautait brusquement du régime doux de la salle d'asile au régime sévère et à la forte discipline de l'école, souvent au grand préjudice de son développement physique et moral. Pour parer à cet inconvenient, Gréard provoqua la création d'écoles spéciales de petits garçons, confiées exclusivement à des femmes de choix, donnant ainsi l'idée des classes ou écoles enfantines, qui devaient plus tard prendre place dans la hiérarchie de nos établissements scolaires.

Pour beaucoup, quoi qu'on fasse, l'instruction n'est qu'ébauchée à l'école primaire. D'un autre côté, une foule d'ouvriers arrivent illettrés dans la capitale et y apportent un contingent d'ignorance qu'il importe de combattre. C'est pour cela qu'à Paris les cours d'adultes ont été, de tout temps et plus qu'ailleurs, une nécessité. Pendant la période dont nous nous occupons, ces cours furent réorganisés sur les bases suivantes : séparation des adultes des apprentis ; gradation des cours, divisés, comme ceux des écoles du jour, en cours élémentaire, moyen et supérieur ; institution d'un examen spécial pour l'obtention d'un certificat d'études primaires : substitution, pour les maîtres, d'un traitement fixe aux anciennes indemnités éventuelles ; précautions prises pour assurer au moins la fréquentation régulière des jeunes apprentis. (Gréard, *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine de* 1867 *à* 1877, p. 144.)

Outre le besoin de développer son instruction générale, l'ouvrier de Paris, pour soutenir sa renommée d'habileté et de bon goût et maintenir sa supériorité incontestée d'exécution, se trouve dans la nécessité de perfectionner sans cesse son éducation esthétique. Tel a été le but de la création, dès l'origine, d'écoles spéciales de dessin. En 1867, le nombre des écoles de dessin d'art était de 26, celui des écoles de dessin géométrique de 9. Dix ans plus tard, le nombre des unes était porté à 33, celui des autres à 12. Des prix et des concours encouragèrent les maîtres et les élèves. L'enseignement du dessin fut, en outre, introduit dans le programme même de l'école primaire, et partout, d'après l'avis des meilleurs maîtres, le relief fut substitué à l'estampe, qui demeura seulement comme corrigé. Les femmes eurent à leur disposition des cours subventionnés au nombre de 20, qui furent ramenés à 13 afin de concentrer davantage les éléments et les ressources ; pour les préparer au commerce, à l'apprentissage, à une meilleure tenue du ménage, il fut ouvert des cours de comptabilité, de coupe et d'assemblage, etc.

La gymnastique fut établie dans les écoles de Paris en 1872. Une leçon eut lieu dès lors dans chaque école à l'issue de la classe du soir, de 4 heures 1/2 à 5 heures, trois fois par semaine. En 1876, il n'y avait pas moins de 203 maîtres, tant instituteurs que professeurs spéciaux. Cet enseignement fut également introduit dans les écoles de filles et fut confié aux jeunes maîtresses formées à l'école normale ou à des maîtresses dont l'aptitude avait été préalablement constatée.

Dans une capitale comme Paris, un grand nombre d'enfants trouvent une carrière dans le haut commerce, dans l'industrie, dans les administrations publiques ou particulières. Ils doivent y être spécialement préparés par un enseignement intermédiaire, c'est-à-dire trouvant sa place entre l'enseignement primaire élémentaire qui ne suffit pas, et l'enseignement secondaire qui est trop élevé ou qui, dans l'espèce, serait beaucoup plus nuisible qu'utile. Paris n'avait, pour satisfaire à ce besoin, que Chaptal et Turgot. Trois autres écoles du type Turgot furent ajoutées à ces établissements : les écoles Colbert, rue de Château-Landon (20ᵉ arrondissement), Lavoisier, rue d'Enfer (5ᵉ arrondissement), J.-B. Say, rue d'Auteuil (16ᵉ arrondissement) ; une quatrième, l'école Arago, devait en outre bientôt s'élever près de la barrière du Trône (12ᵉ arrondissement).

Mais le plus grand nombre des enfants qui forment la clientèle ordinaire de l'école primaire la quittent pour l'atelier, et presque toujours de bonne heure, au grand préjudice de leur développement physique, intellectuel et moral. Il importe à un haut point que des exercices intelligents de travail manuel puissent les disposer à l'apprentissage en le retardant de quelques années, et le rendre en même temps moins long, moins dangereux et plus fructueux. C'est dans cette pensée que fut conçue et organisée l'école d'apprentis de la Villette, à laquelle correspondirent, dans une certaine mesure, sur la rive gauche, les ateliers annexés à l'école communale de la rue Tournefort.

Ces institutions, comme on le voit, préludaient à l'introduction du travail manuel dans le programme de l'instruction primaire En même temps, la question de l'apprentissage était étudiée, et, si elle n'était pas résolue, des mesures étaient au moins prises pour que les nécessités de l'apprentissage pussent se concilier avec la fréquentation de l'école (écoles de demi-temps et cours du soir).

Les études primaires n'avaient eu jusque-là pour encouragements que des bourses d'apprentissage, des distributions de récompenses trimestrielles et annuelles, des bourses dans les écoles supérieures, obtenues par voie de concours. Les bourses d'apprentissage, tombées en discrédit et presque délaissées, furent remplacées par des livrets de caisse d'épargne, plus immédiatement appréciés des familles. Le certificat d'études fut réglementé et particulièrement encouragé, car, pensait Gréard, « si le concours est l'épreuve de l'élite, l'examen du certificat d'études est l'épreuve de la moyenne. C'est par un progrès naturel, sans autre effort que celui d'une application de chaque jour, que les élèves peuvent arriver à ce couronnement de leurs études. » (Rapport au préfet de la Seine, du 25 septembre 1875.)

Au milieu de toutes ces améliorations, la situation numérique des établissements, des classes et des effectifs scolaires s'était ainsi modifiée :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Le nombre des écoles publiques s'était élevé de | 220 à 285 | | |
| Celui des classes, de | 689 à 1562 | | |
| Celui des salles d'asile, de | 83 à 110 | | |
| Par contre, les etablissements libres étaient descendus de | 1 151 à 975 | | |
| Les salles d'asile libres, de | 57 à 36 | | |
| En 1867, sur un nombre total de 296 397 enfants (103 882 de 2 à 6 ans et 192 515 de 6 à 14 ans), étaient inscrits dans les établissements publics | 73 988 | 155 700 | |
| — libres | 81 712 | | |
| En 1887, sur un nombre total de 322 954 enfants (113 190 de 2 à 6 ans et 209 764 de 6 à 14 ans), étaient inscrits dans les salles d'asile publiques | 22 837 | 115 994 | 195 447 |
| écoles publiques | 93 572 | | |
| salles d'asile libres | 3 881 | 79 453 | |
| écoles libres | 75 572 | | |
| Places créées dans les salles d'asile publiques | 4 702 | 49 516 | |
| — écoles publiques | 44 814 | | |

Part des écoles publiques dans la population scolaire possible, en 1867 : 24 %; en 1877 : 35 %.
Part des écoles libres, en 1867 : 27 %; en 1877 : 24 %.

Le fait le plus saillant qui ressort de ces chiffres, c'est la décadence des écoles libres, aussi bien quant au nombre des établissements qu'au nombre des élèves qui les fréquentent. Bien organisée, mieux installée, mieux outillée, objet d'une surveillance et d'une sollicitude incessantes, entièrement gratuite d'ailleurs, l'école publique ne peut qu'absorber de plus en plus l'école libre payante, abandonnée à ses propres ressources, écrasée par le prix des loyers, souvent en outre desservie par des maîtres ou maîtresses de passage qui, la plupart, aspirent à trouver dans l'enseignement public une position plus assurée et plus lucrative.

Nous devions insister particulièrement sur cette période de dix années ; toutes les grandes réformes que réclamait l'instruction primaire à Paris y ont été réalisées ou bien y trouvent leur point de départ. L'administration de Carriot, qui a suivi celle de Gréard, n'a eu en quelque sorte qu'à les développer.

**2. — Situation de l'instruction primaire à Paris en 1883 1884.** — *Ecoles maternelles.* — Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile), dont on a poursuivi et étendu la transformation, étaient, en 1883-1884, au nombre de 128 avec 20 215 places ; 16 écoles enfantines en étaient en quelque sorte le prolongement.

*Ecoles primaires de garçons et de filles.* — Ces établissements, en 1883-1884, étaient pour les garçons, au nombre de 188, y compris les 16 écoles enfantines précédentes (64 556 places) ; pour les filles, au nombre de 173 (57 242 places). Pour satisfaire à la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement obligatoire, la Ville dut procéder à des installations provisoires dites *baraquements*. Les améliorations apportées dans le régime des écoles étaient : la généralisation de

l'institution des directeurs et directrices non chargés de classe, la création d'un grand nombre de *cours complémentaires*, où l'enseignement est plus développé et qui suppleent, dans une certaine mesure, à l'insuffisance des écoles primaires supérieures ; l'établissement de cantines scolaires qui permettent aux enfants de trouver à midi, soit gratuitement, soit moyennant une rétribution des plus modiques, des aliments chauds et réconfortants.

*Apprentis et adultes.* — Des classes dites de demi-temps, spécialement destinées aux apprentis des deux sexes, étaient ouvertes, aux heures les plus commodes, pour assurer l'exécution de la loi du 19 mai 1874 et de celle du 28 mars 1882. Elles étaient au nombre de 62 et recevaient environ 2000 élèves.

Les cours d'adultes, ouverts le soir, de 8 heures 1/2 à 10 heures 1/2, se divisaient en cours d'enseignement primaire et en cours spéciaux de chant, de dessin et d'enseignement commercial. Les cours d'enseignement primaire étaient répartis entre 116 écoles, 68 pour les jeunes gens, 48 pour les jeunes filles. Ils réunissaient d'une part 12 430 élèves, d'autre part 3719. On comptait, pour les jeunes gens, 28 cours spéciaux de chant fréquentés par 825 élèves, et, pour les jeunes filles, 7 cours du même ordre qui, quoique de création récente, réunissaient déjà environ 200 personnes.

*Ecoles primaires supérieures.* — Les écoles supérieures de garçons mentionnées plus haut comptaient 3930 élèves tant externes que pensionnaires. Une école supérieure pour les jeunes filles, établie rue de Jouy, recevait 300 élèves ; des projets étaient à l'étude pour la création, à bref délai, de quatre ou cinq autres écoles du même genre.

*Enseignement professionnel.* — On comprend sous cette dénomination des écoles préparatoires aux divers métiers ou professions qu'embrasseront, selon toute probabilité, les élèves des écoles primaires. Pour les garçons ou jeunes gens, la Ville avait l'école d'apprentis du boulevard de la Villette (désignée sous le nom d'école Diderot). Elle possédait, depuis 1881, l'école municipale de chimie et de physique industrielles de la rue Lhomond. Pour les filles, elle avait créé les *écoles professionnelles et ménagères* de la rue Bossuet, de la rue Violet et de la rue Galeron, ainsi que des cours spéciaux d'enseignement commercial qui avaient lieu le soir, de 8 à 10 heures, de façon à pouvoir être fréquentés par les jeunes gens et les jeunes filles employés dans le commerce.

Pour la préparation des jeunes filles aux professions qui leur sont accessibles, la Ville était secondée par l'initiative privée. Ainsi, la *Société pour l'enseignement professionnel des femmes*, qui continuait l'œuvre entreprise en 1862 par Mme Elisa Lemonnier, entretenait, rues de Poitou, Duperré, d'Assas, des Boulets, des écoles où plus de 500 jeunes filles, tout en perfectionnant leur instruction, suivaient des cours de commerce, de couture, de dessin industriel, de gravure et de peinture sur porcelaine, sur faïence ou sur verre.

Un certain nombre d'écoles rivales, dites catholiques, avaient adopté le même plan d'études et poursuivaient le même but.

La Société pour l'instruction élémentaire, que nous avons vue fonder en quelque sorte l'instruction primaire laïque sous la Restauration, faisait faire, rue du Fouarre, des cours gratuits où plusieurs centaines de jeunes filles trouvaient le complément d'instruction nécessaire pour l'obtention du brevet élémentaire ou du brevet supérieur. Pour les garçons, la Chambre de commerce entretenait, rue Amelot et rue Trudaine, des écoles pour les hautes études commerciales ; les Associations polytechnique, philotechnique, etc., se chargeaient, dans des cours du soir, de compléter les enseignements donnés dans les écoles du jour. Il existait enfin des écoles spéciales d'orfèvrerie, d'horlogerie, de papeterie, de typographie, etc.

A toutes ces institutions, la Ville ajoutait de nombreux cours de couture, comprenant la coupe et la confection des vêtements, et surtout des cours de dessin. Commencé par les instituteurs et les institutrices dans les cours élémentaire et moyen, confié ensuite à des maitres spéciaux et d'une aptitude éprouvée, l'enseignement du dessin se continuait dans les classes plus élevées, dans les écoles supérieures, enfin dans des cours spéciaux au nombre de 63 pour les hommes et de 14 pour les femmes. Il était encouragé par des concours, par des récompenses telles que livrets de caisse d'épargne, livres, médailles, et, pour les jeunes gens, par des *bourses de voyage* qui permettent aux élèves jugés les plus aptes de faire une tournée d'études en France ou à l'étranger.

Comme préparation générale à l'éducation professionnelle, la Ville, devançant l'application de la loi du 28 mars 1882, avait introduit, dans ses écoles communales de garçons, le *travail manuel* : à partir de l'âge de dix ans, les enfants étaient appelés à participer à des exercices d'atelier, dirigés, sous la surveillance des instituteurs, par des contremaîtres choisis parmi les ouvriers présentant les garanties de moralité et de compétence nécessaires.

*Institutions complémentaires.* — Il était pourvu aux besoins des enfants pauvres ou délaissés par les caisses des écoles et par une caisse dite des pupilles. Une caisse des écoles était fondée depuis longtemps dans chaque arrondissement. La caisse des pupilles avait pour objet d'assurer l'éducation des enfants que leurs familles ne pouvaient élever elles-mêmes, en les plaçant dans des pensionnats primaires libres choisis après une enquête minutieuse. Les enfants admis dans ces internats ne pouvaient y être reçus avant l'âge de six ans et y rester au delà de l'âge de treize ans. A partir de cet âge, l'administration, si les familles le désiraient, leur assurait l'apprentissage d'un métier manuel en les admettant dans ses établissements d'enseignement professionnel. A cet effet, le Conseil municipal, non content d'avoir établi la gratuité absolue dans les écoles primaires supérieures, avait créé un certain nombre de *bourses d'entretien*, qui pouvaient être accordées aux familles dignes d'intérêt, pour leur permettre de faire suivre à leurs enfants les études primaires supérieures et de se priver du salaire que les enfants auraient pu leur rapporter s'ils avaient été employés immédiatement à un travail manuel.

Les Conseils municipaux élus qui se sont succédé depuis 1871 avaient voté des millions pour mettre l'instruction primaire à la hauteur des besoins de la cité parisienne. En dehors des sommes considérables affectées à la construction de nouveaux locaux, au renouvellement ou à la transformation du matériel, la Ville consacrait annuellement plus de 24 millions et demi (24 565 601 francs en 1883-1884) à l'entretien de ses écoles et aux services qui en sont les accessoires obligés.

Un développement si marqué de l'enseignement primaire public n'avait pu que hâter la décadence de l'enseignement libre, au moins des écoles privées laïques. Ces derniers établissements n'étaient plus qu'au nombre de 722, dont 161 pour les garçons et 561 pour les filles. Par contre, l'enseignement privé congréganiste avait trouvé l'occasion d'une prospérité au moins momentanée dans la laïcisation des écoles communales. Cette grave mesure, commencée en 1879, avait reçu son dernier complément en 1883. En général, les frères et les sœurs dépossédés avaient ouvert des établissements privés dans le même quartier (67 pour les garçons et 139 pour les filles). Le plus grand nombre de leurs élèves les y avaient suivis. D'un autre côté, les écoles communales où ils avaient été remplacés s'étaient promptement remplies, et la laïcisation avait étendu le bienfait de l'instruction primaire à un plus grand nombre d'enfants.

[E. Brouard, avec additions.]

### 3. — L'enseignement primaire à Paris, de 1884 à 1909.

*Ecoles primaires élémentaires et Ecoles maternelles publiques.*

Le développement de l'enseignement primaire élémentaire public a continué d'une manière ininterrompue dans cette période.

Les écoles maternelles, qui n'étaient qu'au nombre de 128 en 1884, étaient en 1909 au nombre de 177. Le nombre des écoles de filles est passé de 173 à 213, celui des écoles de garçons de 188 à 202.

Le nombre des maîtres s'est élevé, dans cette période, pour les écoles de garçons, de 1450 à 1917, pour les écoles de filles de 1413 à 1992, pour les écoles maternelles de 408 à 896, soit au total une augmentation de 1534 maîtres et maîtresses, l'effectif total étant finalement de 4805, chiffre auquel il convient d'ajouter 344 stagiaires suppléants et stagiaires suppléantes, portant ce total à 5149.

Quant au nombre des élèves incrits, il était en 1884 de 24 377 dans les écoles maternelles, de 52 543 dans les écoles de filles, de 62 521 dans les écoles de garçons. En 1909, il est de 43 720 dans les écoles maternelles, de 81 101 dans les écoles de filles, et de 81 471 dans les écoles de garçons, soit une augmentation de 19 3 3 pour les écoles maternelles, de 28 558 pour les écoles de filles, et de 18 950 pour les écoles de garçons.

Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que la fréquentation paraît s'être légèrement améliorée. En effet, tandis qu'en 1884 la moyenne des présences était dans les écoles de filles de 47 519 et dans les écoles de garçons de 57 778, en 1909 elle est dans les écoles de filles de 75 939 et dans les écoles de garçons de 77 437, c'est-à-dire que la proportion des présences par rapport aux inscriptions est passée, pour les écoles de filles, de 90 % à 94 %, et pour les écoles de garçons de 92 % à 95 %.

L'organisation pédagogique des écoles primaires élémentaires de Paris ne s'est pas trouvée modifiée par les règlements organiques de 1887. On peut dire, au contraire, que ces règlements ont étendu cette organisation à toutes les écoles de France, dans lesquelles la division en trois cours s'est trouvée appliquée. Mais tandis que dans beaucoup d'écoles de province le cours supérieur n'existe pas en fait, toutes les écoles de Paris ont au moins une division de cours supérieur.

Seulement, une distinction est à faire entre ces divisions de cours supérieur dans les différentes écoles.

Il en est en effet où, la majorité des élèves possédant déjà le certificat d'études, la préoccupation de la préparation à cet examen n'existe pas. L'enseignement s'en trouve allégé, et une place un peu plus grande est faite aux matières pour lesquelles il n'y a pas de sanction à l'examen. Ces cours, qui ont un emploi du temps un peu différent de celui des autres, prennent le nom de cours supérieur A. Les résultats qui y sont obtenus sont très intéressants.

Dans la plupart des cours supérieurs et dans un certain nombre de cours moyens, les enseignements spéciaux, dessin, chant, travail manuel et gymnastique, sont donnés en tout ou en partie par un personnel spécial.

*Ecoles privées.*

L'enseignement privé a subi une diminution correspondant à ce développement des écoles publiques.

Les écoles privées de garçons, qui étaient au nombre de 219 en 1884, ne sont plus maintenant qu'au nombre de 116. Les écoles de filles, qui étaient au nombre de 708, ne sont plus qu'au nombre de 481, ce qui, pour l'ensemble des écoles élémentaires, représente une diminution de 330 écoles, se décomposant de la manière suivante :

Ecoles laïques de garçons, 47 écoles de moins;

Ecoles congréganistes de garçons, 56 écoles de moins;

Ecoles laïques de filles, 115 écoles de moins;

Ecoles congréganistes de filles, 112 écoles de moins.

Quant aux écoles maternelles privées, de 62 elles sont passées à 34. La diminution porte presque exclusivement sur les écoles congréganistes, qui étaient 43 et qui ne sont plus que 16.

Le nombre total des élèves de toutes les écoles privées, qui était de 95 913, est maintenant de 58 765. Les écoles laïques de garçons, qui en avaient 13 750, en ont 12 860; les écoles laïques de filles, qui en recevaient 27 824, en reçoivent 32 600. Les écoles congréganistes de garçons ont vu leur effectif tomber de 19 197 élèves à 3711; celui des écoles congréganistes de filles est tombé de 35 542 à 9594.

Pour se rendre compte de la mesure dans laquelle ces variations sont dues à l'application de la loi qui a supprimé l'enseignement congréganiste, loi dont l'exécution ne sera complète qu'en 1914, il convient de rapprocher les chiffres que nous venons de citer de ceux que donne la statistique de 1900. En 1884, les écoles congréganistes de garçons étaient au nombre de 67; elles étaient au nombre de 69 en 1900: elles sont au nombre de 11 en 1909. Il y avait 143 écoles congréganistes de filles en 1884; il y en avait 162 en 1900 : il en reste 31 en 1909. En 1884, les écoles congréganistes de garçons recevaient 19 197 élèves; elles en avaient 20 352 en 1900, et seulement 3711 en 1909. En 1884, les écoles congréganistes de filles comptaient 3542 élèves; en 1900, 41 978; en 1909, seulement 9594.

*Enseignement primaire supérieur.*

Une seule école primaire supérieure a été créée à Paris dans la période que nous étudions. C'est l'école primaire supérieure de jeunes filles ouverte rue des Martyrs sous le nom d'École Edgar Quinet.

La construction d'une nouvelle école primaire supérieure de jeunes filles dans le quartier de la gare Montparnasse est actuellement à l'étude.

L'école Lavoisier (garçons) a été entièrement reconstruite et agrandie.

Au total, on compte aujourd'hui 8 écoles primaires supérieures, ayant en tout 6010 élèves, soit 4931 garçons et 1079 filles.

Dans leur ensemble, ces établissements sont loin de suffire aux besoins de la population, si l'on en juge par le nombre considérable de demandes d'admissions, nombre bien supérieur à celui des places vacantes; une sélection est faite à l'aide d'un concours ouvert dans chacune des écoles, de telle sorte qu'on peut dire que l'enseignement gagne à cette situation en qualité ce qu'il perd en quantité. La valeur même de ce recrutement a comme résultat que, bien que les programmes soient à peu près les mêmes que ceux des écoles primaires supérieures de province, l'enseignement a un caractère plus élevé.

Dans toutes les écoles primaires supérieures de garçons, des élèves de quatrième année se préparent soit à l'Ecole centrale, soit à l'Ecole municipale de physique et chimie.

Au collège Chaptal, la modification est encore plus profonde, et un décret du 26 juillet 1895 a constaté cette situation en définissant ce collège : un établissement spécial d'enseignement primaire supérieur auquel est annexée une section d'enseignement secondaire moderne. Cette disposition a permis au collège Chaptal de prendre part au concours général des lycées et collèges de Paris jusqu'à la suppression de ce concours, et d'y remporter les plus brillants succès. Chaque année, il fait recevoir un grand nombre d'élèves au bacalauréat et aux diverses écoles du gouvernement. Ses succès sont particulièrement brillants à l'Ecole polytechnique, où, à diverses reprises, le premier rang a été obtenu par un élève du collège Chaptal.

Un décret du 26 janvier 1896 a institué au ministère de l'instruction publique un comité consultatif « chargé d'étudier les questions relatives au personnel des écoles primaires supérieures de Paris. Ce comité, composé du vice-recteur, des directeurs de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire au ministère, de huit membres du Conseil municipal, de trois délégués du Conseil supérieur, de cinq inspecteurs généraux, et du directeur de l'enseignement primaire de la Seine, adresse au ministre des propositions pour les nominations aux fonctions de directeurs, surveillants généraux, professeurs titulaires et délégués; les maîtres auxiliaires et les répétiteurs sont nommés par le préfet.

Des écoles primaires supérieures se rapprochent les cours complémentaires, dont l'organisation a reçu de profondes modifications depuis 1897.

Si, dans un certain nombre de ces cours, on a con-

tinué à appliquer les anciens programmes et à consacrer la plus grande partie du temps aux matières d'enseignement général, il en est au contraire d'autres où plus de la moitié des heures de la journée est réservée aux enseignements spéciaux, dessin et travail manuel pour les garçons (cours complémentaires professionnels); dessin, travaux féminins, couture, lingerie, modes, ménage (cours complémentaires manuels et ménagers), comptabilité, dactylographie, sténographie, langues vivantes (cours complémentaires commerciaux), pour les filles.

Actuellement, sur 40 cours complémentaires de garçons, recevant 1799 élèves (au lieu de 12 cours recevant 592 élèves en 1884), on compte 17 cours complémentaires professionnels, recevant 598 élèves; sur 51 cours complémentaires de filles, avec 3132 élèves (au lieu de 33 cours en 1884 avec 1255 élèves), on compte 16 cours complémentaires manuels et ménagers, recevant 799 élèves, et 4 cours commerciaux qui en reçoivent 439.

*Enseignement professionnel.*

Les écoles professionnelles de Paris sont aujourd'hui au nombre de 15, soit 7 pour les garçons et 8 pour les filles.

A l'école d'apprentis Diderot, fondée en 1873; à l'école municipale de physique et chimie, fondée en 1882; aux écoles de dessin appliqué, Germain Pilon et Bernard Palissy, créées en 1882 et 1883, sont venues s'ajouter pour les garçons, en 1889, l'école Estienne (école du Livre), et en 1886 l'école Boulle (école du Meuble). D'autre part, l'orphelinat Dorian, acheté par la Ville en 1885, reconstruit et agrandi depuis, a une section professionnelle fortement organisée dans laquelle l'enseignement est analogue à celui de l'école Diderot et où sont admis un certain nombre d'externes par voie de concours.

Dans les huit écoles professionnelles de filles, à l'exception de l'école de la rue Duperré, ancienne école Elisa Lemonnier rachetée par la Ville en 1906, qui est réservée à l'enseignement du dessin appliqué à l'industrie, les jeunes filles sont préparées aux diverses professions de la femme, couture, modes, lingerie, confection, broderie, fleurs artificielles, etc. Les matinées y sont d'ailleurs consacrées à l'enseignement général, tout au moins pendant les deux premières années d'études.

Une loi du 27 décembre 1900 a soumis à l'autorité du ministère du commerce les écoles professionnelles de Paris, qui jusque-là étaient placées sous le condominium des deux ministères de l'instruction publique et du commerce. Le ministre du commerce nomme les directeurs; le préfet désigne les autres fonctionnaires sur la proposition du directeur de l'enseignement primaire de la Seine. Pour le personnel technique, les comités de patronage sont consultés; le plus souvent ils organisent des concours pour la désignation des titulaires.

Les écoles professionnelles de garçons reçoivent actuellement 1186 élèves, les écoles professionnelles de filles 2165.

Ces écoles rendent de très grands services, mais n'ont pas complètement résolu la question de l'apprentissage à Paris. L'éducation des élèves y coûte cher, et l'on ne pourrait les multiplier sans imposer à la Ville des sacrifices considérables; les élèves en sortent trop jeunes pour qu'on puisse leur confier dans les industries des situations en rapport avec l'instruction qu'elles ont reçue. Aussi, une enquête est-elle instituée en ce moment après laquelle on a lieu d'espérer qu'une solution de cette question si importante pourra être adoptée.

Dès maintenant, un projet est à l'étude pour la création, dans un certain nombre d'écoles primaires, de classes dites d'apprentis dans lesquelles les enfants pourvus du certificat d'études seraient admis toute la journée, mais recevraient un enseignement encore plus pratique que celui des cours complémentaires professionnels dont il a été question plus haut.

Dans un grand nombre d'écoles de Paris, en effet, sont installés des ateliers pour le travail du fer ou du bois (55 pour le fer et 138 pour le bois), qui ne sont occupés par les élèves que quelques heures par semaine. Des maîtres ouvriers — dont le recrutement, assuré par un cours normal, s'améliore chaque jour — y donnent l'enseignement du travail manuel. Des combinaisons faciles à imaginer permettraient d'utiliser ces locaux et ce personnel pour les classes d'apprentis projetées, de manière que cette création puisse être réalisée dans les meilleures conditions et sans entraîner de grosses dépenses, les instituteurs de l'école pouvant, moyennant des indemnités spéciales, prêter leur concours en ce qui concerne l'enseignement général.

*Cours d'adultes.*

Parmi les cours d'adultes entretenus par la Ville de Paris, il en est d'ailleurs qui, à ce point de vue de l'instruction des apprentis, offrent un intérêt tout particulier. Ce sont les cours dits « techniques », qui, créés en 1895, sont aujourd'hui au nombre de 13 et reçoivent 1144 élèves. L'enseignement dans ces cours comprend, outre l'étude des éléments de géométrie, de technologie et de physique nécessaires aux diverses professions, des exécutions graphiques et des travaux d'atelier. Leur programme varie dans le détail suivant les besoins du quartier où ils sont installés. Ils ont lieu le soir ou le dimanche dans la matinée. Leurs résultats sont très appréciés; ils seraient tout à fait satisfaisants si la fatigue des élèves qui y assistent après une journée d'un travail souvent pénible ne nuisait forcément à leurs progrès. Aussi, depuis 1908, trois essais ont-ils été tentés dans des conditions qui les rendent particulièrement intéressants. Ce sont des cours qui ont lieu de cinq heures et quart à six heures trois quarts et qui ont été institués dans des locaux d'école par l'initiative privée, avec l'encouragement et le concours des industriels du quartier. L'un de ces cours est aujourd'hui entretenu par la Ville, les deux autres le seront certainement à brève échéance, car le succès a paru répondre aux espérances de leurs fondateurs. Le premier s'adresse plus particulièrement aux apprentis mécaniciens, le second aux apprentis tôliers-ferblantiers-ornemanistes, le troisième aux menuisiers-parqueteurs.

A côté de ces cours, il convient de placer les cours commerciaux, au nombre de 69 pour les hommes et 38 pour les femmes, recevant respectivement 3100 et 840 élèves. Les cours de dessin pour les adultes hommes reçoivent 2832 élèves; pour les femmes, les cours de dessin ne sont qu'au nombre de cinq, mais des subventions sont largement accordées à des cours libres dits « cours subventionnés », qui prennent part aux concours généraux institués pour les élèves des cours municipaux.

Enfin, les cours d'adultes proprement dits, qui ont pour objet non pas d'apprendre la lecture et l'écriture à des illettrés, mais de compléter l'enseignement primaire donné dans les écoles, sont actuellement au nombre de 160, 108 pour les hommes, recevant 3510 élèves, 52 pour les femmes, avec 700 élèves.

A côté de ces cours entretenus par la Ville, des sociétés d'enseignement (Association polytechnique, Association philotechnique, Société d'enseignement moderne, Société pour l'instruction élémentaire, etc.) ont créé d'innombrables cours qui, trop souvent, font double emploi sur certains points. Il est incontestable qu'une partie des efforts considérables qui sont faits ainsi en faveur de l'enseignement populaire sont perdus. Une commission de surveillance vient d'être instituée, composée de représentants des ministères de l'instruction publique et du commerce, de l'administration municipale, du Conseil municipal et des différentes associations, qui mettra dans l'organisation de cet enseignement libre l'unité et l'ensemble de vues qui font défaut, subordonnera la concession des locaux scolaires aux besoins réellement constatés, et assurera peut-être une meilleure répartition des subventions qui sont accordées à ces associations et qui s'élèvent à 120 000 francs environ par an.

*Recrutement du personnel.*

Le personnel des instituteurs et des institutrices des écoles de Paris se recrute presque exclusivement parmi

les maîtres et maîtresses des écoles de la banlieue. Des exceptions sont faites seulement pour les élèves sortis respectivement des deux écoles normales en tête de leur promotion et qui sont appelés directement dans les écoles élémentaires de Paris.

D'autre part, les élèves de l'école normale d'institutrices qui le demandent sont pourvues immédiatement d'emplois dans les écoles maternelles de la Ville. En 1909, treize ont été dans ce cas. Mais la banlieue elle-même a des besoins bien supérieurs aux effectifs des écoles normales. Ces deux écoles reçoivent chaque année 40 élèves chacune, et ce chiffre n'a été atteint tout récemment à l'école normale d'institutrices que grâce à la mesure qui a permis d'externer la majorité des élèves et a rendu vacante une partie des locaux occupés par les dortoirs. En 1909, il a fallu pourvoir à 163 emplois d'instituteurs et à 236 emplois d'institutrices. La plupart des institutrices qui ont été nommées avaient reçu une préparation pédagogique suffisante; le plus grand nombre avaient d'ailleurs exercé soit en province, soit dans l'enseignement privé, et leur valeur est attestée par les épreuves qu'elles ont subies dans le concours institué pour le recrutement d'un cadre d'institutrices auxiliaires chargées du service des remplacements en banlieue et recevant, outre l'indemnité journalière prévue par la loi, un traitement fixe de 900 francs assuré par le département; c'est à ces institutrices et aux élèves de l'école normale que sont réservés les neuf dixièmes des emplois vacants dans le cadre légal.

Pour les instituteurs, la situation est différente. Il est vrai que beaucoup de maîtres de province qui, pour la plupart, sont des élèves d'école normale, demandent à venir dans le département de la Seine, mais on ne peut pas attribuer à ces candidats toutes les places vacantes, d'abord, parce que ce serait fermer la porte de l'enseignement public aux jeunes gens originaires du département de la Seine, ensuite parce que l'entrée dans les cadres de ce département d'instituteurs comptant déjà des services modifie les conditions de l'avancement, ce qui ne va pas sans soulever des protestations. Force est donc de faire appel à un certain nombre de débutants dont l'apprentissage se fait dans le service des remplacements, et cela n'est pas sans inconvénient. Il y a là quelque chose à faire, et la question vaut qu'on s'en préoccupe. Diverses solutions sont à l'étude.

*Administration, inspection.*

L'nspecteur de l'académie de Paris délégué par le ministre à la préfecture de la Seine y exerce en vertu d'une nomination préfectorale les fonctions de directeur des services départementaux et municipaux d'enseignement. Un emploi de sous-directeur vient d'être créé, dont le titulaire, qui appartiendra au cadre des inspecteurs d'académie des départements, pourra seconder le directeur dans une partie de ses attributions.

Le service de l'inspection est confié à dix-sept inspecteurs primaires, dont onze affectés spécialement à Paris, et cinq à la banlieue, une circonscription s'étendant à la fois sur Paris et la banlieue; à trois inspectrices primaires pour les écoles de filles de six arrondissements de Paris; et à cinq inspectrices des écoles maternelles, dont le service est réparti entre Paris et la banlieue. Une circulaire du 7 mai 1906 a chargé celles-ci, à l'exclusion des inspecteurs primaires, de visiter, d'inspecter les écoles maternelles, de veiller à l'exécution des programmes, et de noter le personnel.

A côté de ces fonctionnaires nommés par le ministre, des inspecteurs et des inspectrices désignés par le préfet sont chargés d'inspecter soit les enseignements spéciaux, soit les services administratifs proprement dits. Enfin, l'inspection médicale des écoles qui, jusqu'à ce jour, était assurée par 126 médecins en vertu d'un règlement du 15 décembre 1883, sera confiée à partir du 1er octobre 1910 à 210 médecins qui non seulement protègeront les écoles contre la propagation des maladies contagieuses, mais encore tiendront à jour un livret individuel pour chaque élève. Le traitement de ces fonctionnaires sera d'ailleurs porté de 800 à 1200 francs par an.

*Œuvres auxiliaires de l'école.*

Diverses institutions ont pour but d'assurer la fréquentation de l'école par les enfants pauvres et de la leur faciliter, ainsi que d'éviter l'abandon dans la rue à ceux dont les familles ne peuvent se charger d'eux en dehors des heures de classe.

Pour recevoir les enfants avant l'ouverture et les garder après la fermeture de l'école, il a été créé depuis 1896 par la Ville des garderies du matin, des études surveillées du soir, et des classes du jeudi.

Les premières, au nombre de 43, ont reçu en 1909 1135 élèves; les secondes ont compté 14 533 enfants, dans 359 classes; les troisièmes, ouvertes dans 309 écoles, ont été fréquentées par 11 741 enfants.

Les caisses des écoles ont été spécialement créées pour assurer et faciliter la fréquentation scolaire. Elles font face à cet objet au moyen des cotisations de leurs membres, de dons et legs, et de subventions de la Ville. Au 31 décembre 1909, leur actif total s'élevait à 2 036 050 francs.

A l'aide de leurs ressources propres, les caisses d'écoles distribuent des vêtements et des chaussures aux enfants des écoles primaires. Elles reçoivent des subventions de la Ville pour le service des cantines, pour les distributions de vêtements et chaussures dans les écoles maternelles, pour les colonies scolaires et les excursions de vacances.

En 1909, les cantines scolaires, au nombre de 349, ont fourni des repas à 43 381 enfants, dont 13 750 payants, et 29 811 nourris gratuitement; ce service a coûté 1 128 700 francs, dont 1 050 000 fournis par la Ville à titre de subvention, 379 500 formant la recette des bons payants, et 78 870 pris sur les ressources propres des caisses des écoles. Le prix de revient moyen de la portion a été de 15 centimes.

Pour fourniture de vêtements aux enfants des écoles maternelles, les caisses des écoles ont reçu en 1909 une subvention de 60 000 francs, et 23 757 enfants ont été secourus.

Les colonies de vacances, créées en 1889, ont remplacé entièrement les anciens voyages de vacances. Le Conseil municipal y affecte une subvention qui, de 80 000 francs en 1891, est passée à 225 000 fr. en 1909. Les colonies sont en général installées dans des écoles primaires supérieures ou des collèges de province. Mais six caisses des écoles ont acquis des domaines spéciaux. En 1909, 7241 enfants (3471 garçons, 3770 filles) ont été envoyés dans les colonies. Le séjour dure vingt et un jours en moyenne. La caisse des écoles du 16e arrondissement a essayé de doubler la durée du séjour. Il y a là un essai intéressant, premier acheminement vers l'école permanente de plein air. Le prix de revient par enfant est de 55 à 60 francs. La dépense totale pour 1909 a été de 310 588 francs, sur lesquels les caisses des écoles ont fourni 85 588 francs. Des mensurations effectuées avant le départ et au moment du retour permettent de constater les heureux effets de ces séjours hors de Paris. Des augmentations de poids qui vont jusqu'à 1 kg. 500 et des développements de taille qui atteignent et dépassent un centimètre sont relevés.

Enfin, des excursions journalières sont organisées pour les enfants fréquentant les classes de vacances. Les caisses des écoles ont reçu pour cet objet en 1909 une subvention totale de 11 300 francs, et 17 070 enfants ont pris part aux promenades.

Il ne faut pas oublier dans les œuvres complémentaires de l'école l'enseignement de la prévoyance et de la solidarité. Les caisses d'épargne scolaires, en facilitant les dépôts les plus minimes, apprennent aux enfants la prévoyance. Leur succès va croissant. En 1907, la caisse d'épargne et de prévoyance de Paris a reçu, de 388 écoles, 82 638 versements formant un total de 207 867 francs, en augmentation de 15 595 francs sur l'année précédente.

Quand à la solidarité, elle est largement enseignée par la création des mutualités scolaires, qui en 1910 existent dans tout Paris, un arrondissement longtemps réfractaire, le 13e, étant enfin entré dans le

mouvement. Cette œuvre n'est pas uniforme. Dans certains arrondissements, elle est organisée par la municipalité; dans d'autres, elle est entièrement libre; ici, une seule mutualité groupe toutes les écoles d'un arrondissement; là, il y a plusieurs groupes distincts.

La croissance de ces sociétés scolaires est remarquable. Le 4e arrondissement compte en 1909 1750 membres, soit 149 de plus qu'en 1908; dans le 7e, il y a 1243 mutualistes, en augmentation de 200 sur l'année précédente; la mutualité du 12e arrondissement a gagné 1500 sociétaires de 1906 à 1909; elle en a aujourd'hui 5100. L'actif de ces diverses sociétés est considérable : 100 000 francs dans le 10e arrondissement, 234 900 dans le 20e, 145 000 dans le 12e, 70 000 dans le 18e, etc.

*Œuvres complémentaires de l'école.*

Outre les cours d'adultes, les cours techniques, les cours du soir de toute nature dont il a été parlé plus haut, l'œuvre scolaire est continuée après l'école par les « Petites A » ou associations amicales d'anciens élèves, et les patronages. Les premières ont pour objet de maintenir ou d'étendre l'instruction reçue à l'école, d'assister, de divertir leurs adhérents par des cours, des conférences, des fêtes. Les seconds s'efforcent, sous des formes variées, de venir en aide aux enfants les plus pauvres, souvent avec le concours des mères de famille. Ils organisent des cours, des exercices de travail manuel, des jeux, des études musicales et de langues vivantes, des promenades. Certains font plus particulièrement œuvre de solidarité. Dans le 13e arrondissement, le patronage protège et secourt à domicile les petits chiffonniers et en envoie aux colonies scolaires de vacances.

Dans chaque école, l'initiative particulière se manifeste en tout genre; les unes organisent des exercices de tir, de préparation militaire, de natation; dans certaines, situées près des casernes, il est fait des cours du soir pour les militaires ou les gardes républicains; un peu partout il s'est fondé sous les auspices de l'administration des sociétés filiales de la Ligue antialcoolique, et nombreuses sont les œuvres spéciales d'aide mutuelle, œuvres de trousseaux, de vestiaire; certains patronages ont organisé des cours professionnels (broderie, corsets, modes, éducation ménagère), d'autres créent des colonies de jeunes apprenties pour envoyer celles-ci au grand air.

Au total, il existait à Paris en 1909 191 sociétés, petites A ou patronages, et le Conseil municipal leur accordait des subventions s'élevant à 37 350 francs.

*Ce que coûtent à la Ville de Paris l'enseignement primaire et l'enseignement professionnel.*

Les lois de 1889 et de 1893 ont laissé à la charge de la Ville de Paris toutes les dépenses de l'enseignement primaire. Le budget municipal de l'enseignement primaire et de l'enseignement professionnel s'est élevé de 1884 à 1910 de 24 565 000 francs à 33 663 000 francs. Mais en même temps des dépenses considérables ont dû être engagées sur des fonds d'emprunt pour la construction des bâtiments devenus absolument nécessaires. Depuis 1886, date d'un premier emprunt de vingt millions, les dépenses de cette nature se sont élevées à plus de 80 millions, et actuellement on commence l'exécution d'un plan de campagne dans lequel des projets sont prévus pour une somme de 91 millions environ, dont 86 millions pour l'enseignement primaire. D'autre part, une somme de 4 millions sera consacrée à la remise en état des bâtiments existants, dont beaucoup, malgré les dépenses considérables faites annuellement par la Ville, laissent à désirer.

*Résumé.*

Les dépenses qui sont imposées à la Ville de Paris par les lois scolaires sont considérables, ainsi que les sacrifices qu'elle consent d'autre part soit pour améliorer la situation des instituteurs (allocations viagères de 400 à 600 francs aux instituteurs et aux institutrices qui, lors de leur mise à la retraite, ont vingt-cinq ans de service à Paris; indemnités aux maîtres pourvus de certains diplômes, à ceux qui ont été retardés dans leur avancement; indemnités compensatrices des suppressions de traitement résultant de l'application de la loi de 1853 aux instituteurs atteints de maladies contagieuses des voies respiratoires; allocations de 300 et 600 francs à plus de six cents instituteurs comptant plus de cinq ans dans la première classe, etc.), soit pour venir en aide aux familles nécessiteuses des enfants des écoles (bourses, secours d'études, subventions aux caisses des écoles, cantines, colonies scolaires, etc.), soit pour les cours d'adultes, les enseignements spéciaux, l'enseignement professionnel, etc.; et, si, sur certains points, il reste quelque chose à faire, la Ville s'en préoccupe. Si des écoles sont en mauvais état, on va les réparer, les reconstruire, les agrandir; si des locaux sont insuffisants, on va en édifier pour une somme considérable; si la question de l'apprentissage n'est pas encore complètement résolue, on fait tous les jours quelque chose de nouveau, et le problème va être envisagé dans son ensemble, ainsi que celui de la prolongation si désirable de la scolarité. Dans ces conditions, et étant donnés les avantages de toute sorte que la Ville de Paris assure aux enfants de ses écoles, auxquels toutes les fournitures scolaires sont distribuées gratuitement, il semblerait inutile de se demander si la loi sur l'obligation est strictement observée. Le nombre des conscrits illettrés constaté au conseil de revision a considérablement diminué. (Dans le département, on en compte, en 1908, 190 sur 26 000 conscrits. En 1884, il y en avait 612, sur 17 562 conscrits.) Mais ce nombre est encore trop élevé; il ne devrait plus y avoir d'illettrés du tout depuis la loi de 1882. Il est vrai que les chiffres que nous citons portent sur tous les conscrits nés dans le département de la Seine, et que Paris non plus que le département ne peut être tenu comme responsable de ce que sont devenus ceux qui l'ont quitté depuis leur enfance, et beaucoup des illettrés sont dans ce cas.

D'autre part nous avons constaté plus haut que la fréquentation des écoles par les élèves inscrits s'est améliorée. Au surplus, à envisager l'aspect des rues dans les quartiers populaires les jours de classe et les jours de congé, on se rend compte que bien peu d'enfants échappent à l'école. Cependant, on n'oserait affirmer que tous la fréquentent, non pas que les places y manquent: les expectants qu'on trouve dans certaines statistiques et dont le nombre pourrait sembler inquiétant sont surtout des enfants qui sont reçus dans une école et dont l'inscription est demandée dans une autre qui pour le moment est au complet. D'ailleurs, partout où cela est nécessaire, la Ville crée des bourses dans des écoles privées. L'amélioration et l'agrandissement de nos locaux fait que le nombre de ces bourses diminue chaque année. Actuellement le crédit qui y est affecté est de 155 000 francs. Mais il est matériellement impossible d'observer complètement à Paris certaines prescriptions de la loi de 1886. Les listes des enfants d'âge scolaire que les municipalités doivent dresser chaque année ne peuvent être établies avec certitude; une partie de la population extrêmement mobile échappe à tout contrôle, et c'est précisément dans ces familles nomades que la surveillance serait nécessaire. Les commissions scolaires n'y peuvent rien. Leur action s'exerce surtout sur les élèves inscrits dans les écoles publiques. Une modification à la loi paraît absolument nécessaire. Il semble bien que dans une ville comme Paris on n'en obtiendra l'observation complète que si l'on assimile à une contravention ou à un délit de droit commun le fait d'y manquer, et si l'on charge de la répression les autorités qui recherchent et qui répriment les autres contraventions et les autres délits. [L. Bédorez.]

4. **Situation du personnel enseignant de la Ville de Paris.** — Un règlement en date du 20 août 1892, modifié par les décrets des 25 juin 1898 et 24 juillet 1904, la loi de finances du 22 avril 1905 (art. 52) et le décret du 4 juillet 1907, a déterminé ainsi qu'il suit : 1° le mode de classement et d'avancement des instituteurs et des institutrices de la ville de Paris; 2° les conditions de nomination des instituteurs suppléants et des institutrices suppléantes; 3° le taux des indemnités représentatives de logement attribuées au

personnel enseignant des écoles primaires publiques de Paris:

« ARTICLE PREMIER. — Les instituteurs et les institutrices attachés aux écoles publiques primaires et maternelles de la Ville de Paris sont soumis à un double régime de classement et d'avancement :

« 1° Au régime général établi par les dispositions des articles 6, 24 et 34, paragraphe 3, de la loi du 19 juillet 1889;

« 2° Au régime spécial municipal déterminé par les articles suivants.

« ART. 2. — Ils sont répartis en instituteurs et institutrices stagiaires, en instituteurs et institutrices titulaires.

« ART. 3. — Les instituteurs et les institutrices stagiaires reçoivent un traitement fixe de 1100 francs, une indemnité de résidence de 500 francs, et l'indemnité représentative de logement fixée à l'article 9.

« Ceux qui ne sont pas affectés à un poste fixe ne reçoivent, à titre d'indemnités de résidence et de logement, qu'une allocation de 2 fr. 50 par jour de service.

« Le nombre des stagiaires chargés des suppléances est fixé par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du préfet, après avis du Conseil départemental.

« ART. 4. — Les instituteurs et les institutrices titulaires se divisent en titulaires adjoints et adjointes et en titulaires directeurs et directrices.

« ART. 5. — Les instituteurs titulaires adjoints et les institutrices titulaires adjointes sont répartis en cinq classes dont les émoluments sont fixés ainsi qu'il suit:

| CLASSES MUNICIPALES | TRAITEMENT | INDEMNITÉ de résidence | TOTAL |
|---|---|---|---|
| | francs. | francs. | francs. |
| 1° *Instituteurs adjoints.* | | | |
| 5e classe. . . . . . . | 1200 | 800 | 2000 |
| 4e classe. . . . . . | 1500 | 900 | 2400 |
| 3e classe. . . . . . . | 1800 | 900 | 2700 |
| 2e classe. . . . . . . | 2000 | 900 | 2900 |
| 1re classe. . . . . . . | 2200 | 1000 | 3200 |
| 2° *Institutrices adjointes.* | | | |
| 5e classe. . . . . . . | 1200 | 500 | 1700 |
| 4e classe. . . . . . | 1400 | 600 | 2000 |
| 3e classe . . . . . . | 1600 | 600 | 2200 |
| 2e classe. . . . . . . | 1800 | 800 | 2600 |
| 1re classe. . . . . . . | 2000 | 1000 | 3000 |

« Le passage d'une classe à l'autre ne peut avoir lieu qu'après trois ans d'exercice au minimum dans la classe inférieure.

« Le nombre des promotions dans chaque classe ne pourra dépasser chaque année le quart de l'effectif de la classe immédiatement inférieure.

« Ne peuvent être promus dans les deux premières classes que les instituteurs titulaires adjoints et les institutrices titulaires adjointes pourvus du brevet supérieur.

« ART. 6. — Les instituteurs titulaires adjoints et les institutrices titulaires adjointes ne peuvent être appelés à une direction d'école que s'ils appartiennent à la première ou à la deuxième des classes prévues par l'article précédent.

« Il est dressé annuellement, dans les conditions ci-après déterminées, un tableau d'avancement pour la nomination des instituteurs et des institutrices aux emplois de directeur ou de directrice d'école de Paris.

« Le préfet de la Seine, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire de la Seine :

« 1° Dresse la liste des instituteurs et institutrices dont les titres à une direction d'école à Paris lui paraissent devoir être examinés par une commission spéciale composée comme il est dit ci-dessous;

« 2° Fixe le nombre des candidats à inscrire sur le tableau d'avancement.

« La commission spéciale comprend:

« Le préfet de la Seine, président;

« L'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, vice-président;

« Les inspecteurs et inspectrices de l'enseignement primaire en exercice dans le département de la Seine;

« Les inspectrices des écoles maternelles de ce département;

« Dix membres du Conseil départemental de l'enseignement primaire, savoir : le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices, membres de droit; quatre conseillers généraux ; deux instituteurs et deux institutrices délégués par le Conseil départemental.

« Le tableau arrêté par la commission est publié au *Bulletin départemental* de l'instruction primaire.

« ART. 7. — Les instituteurs titulaires directeurs et les institutrices titulaires directrices sont répartis en quatre classes dont les émoluments sont fixés ainsi qu'il suit :

| CLASSES MUNICIPALES | TRAITEMENT | INDEMNITÉ de résidence | TOTAL |
|---|---|---|---|
| | francs. | francs. | francs. |
| 1° *Instituteurs directeurs.* | | | |
| 4e classe. . . . . . | 2600 | 1000 | 3600 |
| 3e classe. . . . . . . | 2600 | 1300 | 3900 |
| 2e classe. . . . . . . | 2600 | 1700 | 4300 |
| 1re classe. . . . . . | 2600 | 2000 | 4600 |
| 2° *Institutrices directrices.* | | | |
| 4e classe. . . . . . | 2400 | 1000 | 3400 |
| 3e classe. . . . . . | 2400 | 1300 | 3700 |
| 2e classe. . . . . . | 2400 | 1600 | 4000 |
| 1re classe. . . . . . | 2400 | 2000 | 4400 |

« Le passage d'une classe à l'autre peut avoir lieu après trois ans d'exercice au minimum dans la classe inférieure.

« Le nombre des promotions dans chaque classe ne pourra dépasser chaque année le tiers de l'effectif de la classe immédiatement inférieure.

« ART. 8. — Les promotions de classe sont accordées par arrêtés du préfet de la Seine, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, directeur de l'enseignement.

« Il ne sera fait de promotion qu'une fois par an avec effet à dater du 1er janvier suivant.

« Les stagiaires remplissant les conditions de l'article 23 de la loi du 30 octobre 1886 sont titularisés au 1er janvier de l'année qui suit celle de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique.

« ART. 9. — Les indemnités représentatives de logement attribuées au personnel des écoles primaires publiques élémentaires et maternelles de la Ville de Paris sont fixées ainsi qu'il suit :

« 1° Instituteurs et institutrices stagiaires, instituteurs et institutrices titulaires, 600 francs;

« 2° Instituteurs et institutrices titulaires chargés d'une direction, 800 francs.

« ART. 10. — Les traitements et indemnités fixés par les articles 3 et 5 tiendront lieu, pour le personnel des écoles publiques de Paris, des traitements, suppléments de traitements et indemnités prévus par les articles 7, 8, 9 et 12 de la loi du 19 juillet 1889.

« ART. 11. — Le décret du 20 mai 1890 est abrogé.

« *Dispositions transitoires.*

« ART. 12. — Les instituteurs et les institutrices attachés à une des classes établies par le décret du 20 mai 1890 seront, pour le classement général prévu au paragraphe 1er de l'article 1er, versés dans la classe correspondant à celle qu'ils occupaient lors de la promulgation du présent règlement.

« ART. 13. — Les instituteurs et les institutrices de la Ville de Paris qui jouissent actuellement d'émoluments supérieurs à ceux déterminés par le présent règlement conserveront ces émolumetns aussi longtemps qu'ils resteront dans les fonctions qu'ils occupent.

« ART. 14. — Par dérogation au dernier paragraphe de l'article 5 pourront être promus à la 2e et à la 1re classe les instituteurs titulaires, en fonctions au 19 juillet 1889, qui ne seront pas pourvus du brevet supérieur. »

*Indemnités de résidence.* — L'indemnité de résidence est, en ce qui concerne le personnel des écoles primaires supérieures, primaires élémentaires, et maternelles de Paris, incorporée au traitement. (Loi de finances du 13 avril 1898, art. 50.)

*Avantages spéciaux.* — Grâce à la libéralité du Conseil municipal, le personnel de l'enseignement primaire de Paris jouit de certains avantages qui amé-

liorent sensiblement sa situation matérielle. Voici les principaux :

*a*) Des allocations viagères de 600 francs sont accordées aux inspecteurs primaires retraités qui ont accompli dix années de services dans le département de la Seine. (Délibération du 28 décembre 1906.)

*b*) Il est institué, pour les instituteurs, une première classe hors cadre, dite de *décanat*. Cette classe est accessible à tous les instituteurs sous la condition d'avoir au moins cinq ans d'ancienneté dans la première classe. Les maîtres rangés dans cette classe reçoivent une allocation supplémentaire de 300 francs non soumise à retenues. Après cinq ans de décanat, ils peuvent obtenir une nouvelle augmentation de 300 francs d'émoluments.

Les instituteurs et institutrices munis de brevets spéciaux (chant, gymnastique, travail manuel) reçoivent une allocation annuelle de 50 francs par brevet. Le brevet supérieur de travail manuel donne droit à une allocation annuelle de 150 francs.

Les institutrices munies du brevet de coupe et couture reçoivent une indemnité de 100 francs.

D'autre part, la Ville de Paris vient largement en aide aux instituteurs malades, particulièrement à ceux qui sont atteints de tuberculose, lorsqu'ils sont privés de tout ou partie de leur traitement par application de la loi du 9 juin 1853.

Enfin, en vertu d'une délibération du Conseil municipal en date du 23 décembre 1890, des allocations viagères sont accordées, en sus de leur pension, aux instituteurs retraités qui comptent à la fois cinquante-cinq ans d'âge et vingt-cinq ans de services à Paris.

Ces allocations sont ainsi fixées :

600 francs pour les directeurs.
500 francs pour les directrices.
400 francs pour les instituteurs-adjoints.
300 francs pour les institutrices-adjointes.

Pour le personnel des écoles primaires supérieures, Voir *Primaires supérieures* (*Écoles*).

**PARIS** (Aimé et Nanine). — Aimé Paris, né à Quimper le 19 juin 1798, mort à Paris le 29 novembre 1866, est l'un des trois fondateurs de l'école musicale Galin-Paris-Chevé. Il commença ses études au collège de Laon, fit sa rhétorique au lycée Charlemagne, suivit les cours de l'Ecole de droit de Paris, et fut reçu avocat en 1818. Bientôt après il quitta le barreau, à la suite d'un vol dont il fut victime de la part d'un client qu'il venait de faire acquitter en police correctionnelle.

Il avait étudié la sténographie de Conen de Prépéan; son esprit méthodique et rigoureux réduisit aux règles les plus simples l'alphabet sténographique de celui-ci. Dès 1820 il était le sténographe du *Courrier Français*; en 1822 il passa en la même qualité au *Constitutionnel*, où il resta cinq ans, chargé du compte-rendu des séances du Parlement.

Ayant eu l'occasion de suivre, en 1821, les cours de musique de Galin, il se passionna pour le maître, dont il devint le disciple convaincu et l'ami dévoué, et qui mourut l'année suivante.

Nourri des travaux de Destutt de Tracy et de Lemare, Aimé Paris fit de la philosophie des signes l'objet constant de ses études. S'étant initié aux procédés mnémoniques de Grégoire de Fénaigle, il reconnut et redressa les points faibles de la théorie de celui-ci, et réussit à faire de la mnémotechnie un système facilement praticable. Il obtint des succès qui dépassèrent ses espérances. En 1822, il fut nommé professeur à l'Athénée royal de Paris; il ouvrit à Paris des cours publics qui eurent beaucoup de vogue; il entreprit, entre les sessions parlementaires, dans les grandes villes de France, une série de conférences publiques sur la mnémotechnie, la sténographie et le système d'enseignement musical de Galin. Le succès à Lyon, Rouen et Nantes en 1823 avait été aussi grand qu'à Paris. Mais un préfet ombrageux fit fermer le cours d'Aimé Paris, sous prétexte que les points de repère mnémoniques dont il faisait usage contenaient des allusions malveillantes contre le gouvernement de Louis XVIII. L'interdiction ne fut levée qu'en 1828; dans l'intervalle Aimé Paris dut aller faire ses cours en Belgique, en Hollande et en Suisse. De 1823 à 1834, cinquante-quatre cours publics dans quarante grandes villes de France et de l'étranger furent faits par Aimé Paris avec un succès qui ne se démentit point.

A partir de 1834, Aimé Paris se voua essentiellement à la vulgarisation de l'enseignement musical d'après la méthode de Galin, reléguant au second plan la mnémotechnie et la sténographie qui lui avaient valu sa grande notoriété et l'avaient fait vivre jusqu'alors. De 1834 à 1866, année de sa mort, Aimé Paris consacra à cette œuvre toutes ses forces. Il fut puissamment secondé par sa sœur Nanine Paris, qui, dès 1829, s'était appliquée à donner aux idées théoriques de Galin ce qui leur manquait, un ensemble d'exercices formant un tout cohérent. Nanine Paris a été le véritable créateur, par ses travaux originaux, de la partie pratique de la méthode. Elle épousa, en 1839, son cousin Emile Chevé, qui, gagné par elle et par son frère aux idées de Galin, se fit, lui aussi, un ardent propagandiste de la doctrine nouvelle (Voir *Chevé*) ; et elle publia en collaboration avec son mari deux importants ouvrages, une *Méthode élémentaire de musique vocale* (2e éd., 1844) et une *Méthode élémentaire d'harmonie*, en deux parties (1845 et 1846). La part d'Aimé Paris dans l'œuvre commune fut la création de la *langue des durées*, qui, a écrit Emile Chevé, « rend chacun maître des effets de durée les plus compliqués ».

Aimé Paris fut un savant distingué, un pédagogue éminent, un inventeur ingénieux. Le lecteur qui voudrait avoir une idée plus complète de ses travaux pourra consulter trois feuilletons d'Alexis Azevedo, son disciple, dans l'*Opinion nationale* des 25 août, 1er et 8 septembre 1863, réunis plus tard en une brochure ayant pour titre : *Aimé Paris et ses inventions*. [Paul Guilhot, avec additions.]

**PAROISSIALE (ÉCOLE)**. — On appelait *école paroissiale*, sous l'ancien régime, tantôt l'école tenue par le curé de la paroisse ou par son vicaire, tantôt la petite école dirigée par un maître laïque et placée sous la juridiction du chantre ou de l'écolâtre. Un livre très curieux du dix-septième siècle, l'*Instruction méthodique pour l'école paroissiale, dressée en faveur des petites écoles*, par M. I. D. B., prêtre (1644), fait connaître l'organisation de l'école paroissiale et le programme de son enseignement : nous avons en plusieurs endroits donné des extraits de cet ouvrage, entre autres aux articles *Lecture, Officiers, Paris*.

**PARRAVICINI**. — Louis-Alexandre Parravicini, éducateur italien, est né à Milan en 1799, et mort à Vittorio près Venise le 6 août 1880. Il est l'auteur de deux ouvrages qui eurent une grande réputation en Italie : un livre de lecture intitulé *Giannetto*, et un *Manuel de pédagogie*.

La Société florentine pour l'instruction élémentaire avait mis au concours en 1833 la composition d'un « livre de lecture pour les écoles du peuple ». Parravicini écrivit son *Giannetto* à cette occasion, et en adressa le manuscrit à la Société florentine; mais le jury décida qu'il n'y avait pas lieu à décerner le prix, et le concours fut renouvelé pour 1835. Parravicini corrigea son travail, qui cette fois fut couronné. L'ouvrage fut promptement réimprimé à Florence, à Turin, à Livourne, à Naples, etc., et devint populaire dans toute l'Italie; en 1875, Parravicini en publiait la cinquante-quatrième édition. A plusieurs reprises, le *Giannetto* a été remanié par son auteur. Dans les éditions les plus récentes, il comprend six parties en quatre volumes : 1° l'homme, ses besoins, ses devoirs; 2° métiers, arts et sciences; 3° notions de géographie; 4° sciences naturelles; 5° récits sur les devoirs des enfants et des jeunes gens; 6° récits moraux tirés de l'histoire d'Italie.

Le *Manuel de pédagogie* (*Manuele di pedagogia e metodica generale*) fut publié en 1842 aux frais du gouvernement du canton du Tessin, où Parravicini passa quelques années comme professeur de pédagogie. C'est une compilation bien faite, mais sans originalité; l'auteur paraît s'être inspiré essentiellement des deux pédagogues allemands Milde et Niemeyer.

**PARTHES.** — Voir *Perse et Médie*.

**PASCAL** (Blaise). — Nous n'avons pas à apprécier ici Pascal comme savant, comme écrivain et comme philosophe. Nous nous limitons à parler de ce qu'il a pu faire pour l'éducation.

On sait qu'au commencement de 1655, Pascal, qui avait alors trente-deux ans, s'était retiré à Port-Royal des Champs, et qu'il y vécut plusieurs années de la vie des solitaires, avec Arnauld, Nicole, Lancelot, de Saci, etc. Y pratiqua-t-il l'enseignement, comme plusieurs d'entre eux? Rien ne l'indique, et la chose est peu probable. Il ne semble même pas qu'il ait jamais donné des soins particuliers à aucun élève, comme Le Maître, par exemple, en donna au jeune Racine. Contribua-t-il pour quelque chose à la rédaction des ouvrages d'éducation de la communauté? Il est au moins l'auteur de la nouvelle méthode de lecture qui porte le nom de Port-Royal. On le sait de source certaine par la lettre que lui écrivit sa sœur, à propos de cette méthode, à la date du 26 octobre 1655 (Voir l'article ci-après), et aussi par la lettre suivante qu'Arnauld, caché à l'hôtel des Ursins à Paris, écrivait, le 31 janvier 1656, à sa nièce Angélique de Saint-Jean, abbesse de Port-Royal : « Vous rirez de ce qui me donne occasion de vous écrire, dit Arnauld. Il y a ici un petit garçon d'environ douze ans qui ne sait pas lire; j'ai envie d'essayer s'il le pourra apprendre *par la méthode de M. Pascal*. C'est pourquoi je vous prie d'achever ce que vous aviez commencé d'en mettre par écrit et de nous l'envoyer. » Assurément, cette invention n'ajoute pas grand chose à la gloire de Pascal; elle atteste au moins ce besoin de clarté et de rigueur qui est comme le propre de son génie, et qu'il portait dans les petites choses comme dans les grandes.

On sait également que les auteurs de la *Logique* de Port-Royal se sont inspirés de quelques fragments composés par lui sur l'*Art de persuader* et l'*Esprit géométrique*, et qu'ils en ont inséré dans leur ouvrage les passages les plus saillants.

On sait enfin qu'il avait composé un essai d'*Eléments de géométrie* d'après Euclide, qu'Arnauld trouva confus, et que, Pascal ayant défié le célèbre docteur de faire mieux, celui-ci à son premier loisir tint et gagna la gageure. Pascal, quand il eut lu, en manuscrit, l'œuvre de son concurrent, la jugea si claire et si bien ordonnée, qu'il jeta la sienne au feu.

Qu'il ait pris part à la discussion de toutes les questions qui se débattaient alors à Port-Royal, et dont l'éducation des enfants faisait le thème, on ne peut guère en douter. La réflexion suivante qu'on trouve dans ses *Pensées* en est comme un écho : « L'admiration gâte tout dès l'enfance. *Oh! que cela est bien dit! qu'il a bien fait! qu'il est sage!* etc. Les enfants de Port-Royal, auxquels on ne donne point cet aiguillon de gloire et d'envie, tombent dans la nonchalance. » [I. Carré.]

**PASCAL** (Jacqueline). — Jacqueline Pascal, sœur cadette de Blaise Pascal, naquit le 5 octobre 1625, à Clermont-Ferrand, où son père, Etienne Pascal, exerçait les fonctions de président de la Cour des aides. Sa mère mourut en 1626, et son père, ayant vendu sa charge pour pouvoir se consacrer tout entier à l'éducation de ses enfants, alla s'établir à Paris en 1631. Comme son frère, la jeune Jacqueline donna, dès son enfance, des marques d'un esprit extraordinaire : à huit ans, elle faisait des vers qui étaient fort admirés; à treize, elle adressait un recueil de ses poésies à la reine, et celle-ci prenait plaisir à la voir et à lui parler; à quatorze, elle jouait dans une pièce devant Richelieu, et elle obtenait de lui pour son père, qui avait été forcé de s'exiler pour avoir critiqué des mesures financières prises par le cardinal, la faveur de revenir d'abord, puis de rentrer au service du roi comme intendant des tailles à Rouen. C'est dans cette ville qu'en 1640 — elle était alors dans sa quinzième année — elle obtint un prix de poésie qui lui valut les éloges publics de Corneille, devenu par elle l'ami de sa famille. En 1647, elle suivit à Paris son frère Blaise, à qui ce séjour était nécessaire pour les soins que réclamait sa santé et « qui passait à la dévotion ». Déjà elle avait, elle aussi, lu les écrits des plus célèbres jansénistes; elle se mit en rapport avec Port-Royal et prit M. Singlin comme directeur. En mai 1648, son père étant venu rejoindre ses enfants à Paris, elle lui demanda la permission de se faire religieuse; mais il la lui refusa, ne voulant pas qu'elle le quittât avant sa mort, « qui peut-être ne tarderait guère ». En 1649, elle l'accompagna à Clermont, où elle demeura dix-sept mois chez sa sœur aînée, Mme Périer, menant une vie très retirée et uniquement occupée de prières et d'œuvres de charité. Dans les derniers mois de 1650, elle revint à Paris, toujours décidée à se faire religieuse, et entretenant un commerce secret avec Port-Royal. Son père mourut le 24 septembre 1651 : libre alors de suivre la vocation qui depuis longtemps s'était déclarée en elle, le lendemain du jour où elle eut réglé avec son frère et sa sœur le partage de leur succession commune, elle se retira à Port-Royal des Champs (4 janvier 1652). Elle y fit profession, au commencement de 1653, sous le nom de sœur Sainte-Euphémie. En juin 1655, on la trouve sous-maîtresse des novices à Port-Royal et chargée, en cette qualité, de l'éducation des enfants. C'est alors qu'elle consulte son frère sur une nouvelle méthode de lecture qu'il avait inventée et dont elle se servait avec ses petites filles. Elle lui fait quelques objections et lui demande des explications. C'est encore en qualité de maîtresse des novices et aussi de sous-prieure de la communauté qu'elle composa, à la demande de M. Singlin à qui il fut adressé, le *Règlement pour les enfants*, qui a été imprimé à la suite des constitutions du monastère, en 1665. En avril 1661, un ordre de la cour enjoignit aux deux maisons de Paris et des Champs de renvoyer à leurs familles les pensionnaires qui s'y trouvaient. La persécution ne tarda pas à s'étendre aux religieuses elles-mêmes pour la signature du formulaire. Au mois de juillet de la même année, Port-Royal des Champs signa, comme avait fait la maison de Paris. La sœur Sainte-Euphémie, qui avait longtemps protesté, finit par signer aussi; mais elle en mourut de chagrin, peut-être de remords, le 4 octobre 1661. Elle n'avait que trente-six ans.

C'est à deux titres que la sœur Sainte-Euphémie appartient à l'histoire de la pédagogie : elle discuta avec son frère les détails de la nouvelle méthode de lecture, et elle rédigea le *Règlement des écoles de filles* de Port-Royal.

On avait toujours supposé que la méthode de lecture qui porte le nom de Port-Royal devait être attribuée à Pascal. Mais on n'en a la preuve formelle que depuis que Victor Cousin a retrouvé et publié, en 1845, une lettre qu'écrivait à Blaise Pascal, à la date du 26 octobre 1655, du monastère de Port-Royal des Champs, sa sœur Jacqueline, qui se servait alors de cette méthode pour apprendre à lire aux petites filles et peut-être aussi à ses novices. Voici ce document (« malheureusement — dit Victor Cousin — la copie de cette lettre de Jacqueline dans notre manuscrit est très défectueuse, et plus d'une phrase n'y semble pas très intelligible ») :

« Mon très cher frère, nos mères m'ont commandé de vous écrire, afin que vous me mandiez toutes les circonstances de votre méthode pour apprendre à lire par le B., C., D., E., où il ne faut pas que les enfants sachent le nom des lettres; car je vois bien comment on peut leur apprendre par E à lire, par exemple *Jesu*, en le faisant prononcer *je-e ze-u*; mais je ne vois pas comment on leur peut faire comprendre que les lettres finissantes ne doivent pas ajouter d'E; car naturellement, suivant cette méthode, ils diront *Jesuse*, sinon qu'on leur apprenne qu'il ne faut prononcer l'E à la fin que lorsqu'il y est effectivement; mais je ne vois pas comment pouvoir leur apprendre à prononcer les consonnes qui suivent les voyelles, par exemple *encor*; car ils diront *ene*, au lieu de *an*, comme veut souvent le français. De même pour *on*, ils diront *one*; et, même en leur faisant manger l'E, ils ne le diront pas de bon accent, si on ne leur apprend à part la prononciation de l'O avec l'N. — Je n'en ai pas d'autres (d'objections) dans l'esprit; mais je crois que vous les aurez prévues.... *Sœur Euphémie*, religieuse indigne. »

Quelle fut la réponse de Pascal? On l'ignore : elle ne nous est point parvenue. Mais nous pourrions répondre pour lui à Jacqueline Pascal : qu'il ne faut pas décomposer les voyelles nasales *en*, *on*, *in*, *un*, puisqu'elles ne forment qu'un son et s'expriment par une seule émission de voix (de même que *ph*, *ch*, *gn*, etc., qui sont des articulations simples, quoiqu'elles s'écrivent par deux lettres) ; — que souvent les consonnes finales ne se prononcent pas ; — qu'il est, dans la langue, bien des choses dont il est impossible de rendre raison, bien des particularités qu'on ne peut ramener à des règles et que l'usage seul doit apprendre. Quoi qu'il en soit, cette lettre suffit à prouver que c'est bien de Pascal, et par le moyen de sa sœur Jacqueline, que la nouvelle méthode s'introduisit dans les écoles du monastère. Plus tard elle fut érigée en théorie par Arnauld au chapitre VI de la *Grammaire générale* dite de Port-Royal.

Quant au *Règlement des enfants*, son auteur nous prévient qu'elle ne l'a rédigé que par obéissance et parce qu'on ne lui a pas demandé d'écrire comme il les faut conduire, mais comme elle les conduit; qu'il est dressé, par conséquent, sur ce qui s'est passé à Port-Royal des Champs pendant plusieurs années. Elle avoue néanmoins que, pour l'extérieur, il ne serait pas toujours facile ni même utile de le mettre en usage dans toute cette exactitude, « Car il se peut faire, dit-elle, et que tous les enfants ne soient pas capables d'un si grand silence et d'une vie si tendue sans tomber dans l'abattement et dans l'ennui, ce qu'il faut éviter sur toutes choses, et que toutes les maîtresses ne puissent pas les entretenir dans une si exacte discipline, en gagnant en même temps leur affection et leur cœur, ce qui est tout à fait nécessaire pour réussir dans leur éducation. C'est donc à la prudence à tempérer toutes ces choses et à allier, selon la parole d'un pape, une force qui retienne les enfants sans les rebuter, et une douceur qui les gagne sans les amollir. »

Le règlement se divise en deux parties : règlement de la journée, règlement des enfants.

La distribution du temps n'y présente rien de bien particulier : à cet égard, tous les règlements se ressemblent, surtout ceux des maisons religieuses; ils ne diffèrent que par l'esprit qui les anime. Voici les principaux traits qui distinguaient celui de Port-Royal.

Les élèves se levaient à quatre heures, quatre heures et demie, cinq heures et même plus tard, selon leur âge, leur force, et le besoin de sommeil qu'elles pouvaient avoir. Elles s'habillaient promptement et en silence, « pour s'accoutumer à donner le moins de temps que l'on peut pour orner un corps qui doit servir de pâture aux vers, et pour réparer les inutilités des femmes du siècle à s'habiller et à se coiffer ». Les plus grandes peignaient et habillaient les plus petites, en leur faisant répéter leurs prières. Puis venait la prière générale, qui était dite ni trop haut, ni trop bas, lentement, distinctement, et avec de bonnes pauses. Elles faisaient ensuite leurs lits, pendant que l'une d'elles « apprêtait le déjeuner et ce qui est nécessaire pour laver les mains, et du vin et de l'eau pour laver la bouche ». Pendant le déjeuner, on lisait le martyrologe, « afin qu'elles sachent de quels saints l'Eglise fait particulièrement mémoire en ce jour, et qu'elles les honorent et se mettent sous leur protection ». Ensuite, « toutes se retirent à la chambre destinée pour le travail, où elles doivent employer leur temps avec fidélité, gardant le silence très exactement ». On « tâchait d'accoutumer les enfants à ne point suivre leurs inclinations, en s'attachant à un ouvrage plutôt qu'à un autre : c'est pourquoi on leur représente que le travail qu'elles font plaira d'autant plus à Dieu qu'il leur plaira moins ». On les exhortait « à n'être point très attachées à leur ouvrage, le quittant aussitôt que la cloche sonne ». A huit heures elles assistaient à l'office : elles n'y étaient pas toutefois obligatoirement tenues; « il faut même que toutes le demandent, selon leur dévotion, et on ne le leur accorde que comme une grâce ». Après la messe venait un exercice d'écriture, qui durait trois quarts d'heure; ensuite elles apprenaient à chanter en notes. A onze heures, examen de conscience et prière. Puis venait le dîner, où l'on prenait grand soin de ne pas les entretenir dans la délicatesse, les exhortant à manger de tout indifféremment, et même à commencer par celle de leurs portions qu'elles aimaient le moins, « par esprit de pénitence », et où l'on prenait bien garde pourtant si elles se nourrissaient suffisamment « pour ne pas se laisser affaiblir ». Il y avait ensuite récréation : les petites jouaient aux osselets, aux volants, etc.; elles étaient toujours séparées d'avec les grandes, qui préféraient d'ordinaire s'entretenir ensemble, groupées autour de leur maîtresse et occupées à quelque ouvrage particulier. Elles ne devaient rien dire de ce qu'elles apprenaient au parloir; mais la maîtresse leur faisait quelquefois part des nouvelles qu'elle savait, afin de leur ôter le désir d'en apprendre par des voies illicites. On leur ordonnait sur toutes choses de ne rien dire contre la charité, et il leur devait suffire, pour se taire, de savoir que quelques-unes d'elles aimeraient mieux qu'on parlât d'autre chose. Après la récréation, elles se rangeaient en deux rangs au milieu de leur chambre, se mettaient à genoux, et disaient le *Veni Sancte Spiritus* toutes ensemble; puis toutes se mettaient sur leurs sièges, pour recevoir l'instruction, qui avait pour objet l'évangile du jour, l'explication du catéchisme et toutes les pratiques de la religion. Elles pouvaient travailler pendant cette instruction, pourvu qu'elles n'eussent rien à demander à personne. Puis elles se faisaient réciproquement répéter leur catéchisme, chacune restant à sa place, et sans quitter leur ouvrage. Venait ensuite une lecture générale, faite à haute voix par quelqu'une de celles qui savaient déjà lire raisonnablement. A trois heures et demie, collation pour les moyennes et les petites : on en exemptait les grandes qui le demandaient, « quand on croyait que leur santé ne devait pas en souffrir ». A quatre heures, les plus grandes allaient aux vêpres, « si elles avaient mérité qu'on leur fît cette grâce ». — Pendant ce même temps, on instruisait les plus petites; « car encore qu'elles soient présentes à tout ce que l'on dit dans la chambre pour les instruire, elles n'y entendent rien, et, si on ne s'adresse à chacune d'elles en particulier, elles n'y comprennent rien ». Après les vêpres une des grandes faisait une lecture; puis venait le souper, suivi de la récréation, qui ne durait jamais au delà de sept heures et demie; enfin, la prière du soir et le coucher. Eté comme hiver, il fallait qu'elles fussent toutes couchées à huit heures et un quart. Les maîtresses visitaient alors chaque lit en particulier, « pour voir si elles sont couchées avec la modestie requise, et aussi pour voir si elles sont bien couvertes en hiver ». Les dimanches et les fêtes, on gardait à peu près le même ordre dans les exercices de la journée, si ce n'est qu'on n'y faisait aucun travail de mains, qu'il y avait des récapitulations de ce qui était appris par cœur, qu'on y étudiait un peu d'arithmétique, que les offices y duraient plus longtemps et que les exercices de piété y étaient plus nombreux encore que les jours ordinaires.

La seconde partie de ce règlement présente un plus grand intérêt pédagogique. Il y est traité des dispositions qui doivent animer les maîtresses et de la manière dont elles doivent se comporter, de l'union qui doit exister entre elles et particulièrement entre la maîtresse de chambre et son aide, des discours qu'on doit tenir devant toutes les élèves et de ce qu'il faut dire à chacune, des pénitences qu'on peut leur imposer dans le général et dans le particulier; de la confession, de la communion, de la confirmation et de la prière; puis, des lectures; enfin, des malades et de leurs besoins corporels. Ici, les réflexions sensées abondent.

Avant tout, les maîtresses auront beaucoup de charité et de tendresse pour leurs élèves; elles se donneront à elles sans réserve, et, à moins qu'une nécessité absolue ne les y force, elles ne les quitteront pas un instant; elles perdront plutôt l'office que de les laisser seules. Toutefois cette garde continuelle n'exclura pas une certaine confiance qui leur fasse plutôt croire qu'on les aime et que ce n'est que pour les accompagner qu'on est avec elles : ainsi, elles désireront cette surveillance plus qu'elles ne la craindront.

On fera en sorte que les enfants remarquent une parfaite union entre la maîtresse de chambre et la sœur qui lui est donnée pour compagne; il faut que cette dernière, elle aussi, ait une grande autorité; aussi ne la dédira-t-on point de ce qu'elle aura fait ou ordonné, quand même ce ne serait pas bien, mais on se réservera de l'avertir dans le particulier. Les exemples ne servent pas moins à l'instruction des enfants que les paroles: aussi faut-il se surveiller pour ne leur en montrer que de bons; « car le diable leur donne de la mémoire pour les faire ressouvenir de nos moindres défauts, et il la leur ôte pour empêcher qu'elles ne se souviennent du peu de bien que nous faisons ». Il faut se comporter de telle sorte qu'elles ne puissent pas remarquer d'inégalité dans notre humeur, en les traitant quelquefois avec trop de mollesse, et d'autres fois sévèrement: ce sont deux défauts qui se suivent d'ordinaire. On n'aura point avec elles une trop grande familiarité ni on ne leur témoignera pas une trop grande confiance; mais on leur montrera une vraie charité et une très grande douceur dans tout ce dont elles auront besoin et même on les préviendra. On les traitera fort civilement et on ne leur parlera qu'avec respect. Quand il sera nécessaire de les reprendre, on aura soin « de ne jamais les contrefaire ni les pousser en les rudoyant »: au contraire, on leur parlera avec une grande douceur, et on leur donnera de bonnes raisons pour les convaincre: ce qui empêchera qu'elles ne s'aigrissent et fera qu'elles recevront bien ce qu'on leur dit. On ne montrera point trop d'exigence: il est des fautes qu'il vaut mieux faire semblant de ne pas voir. Quelquefois il faut les reprendre ouvertement, en public; il est des avertissements qu'il vaut mieux ne leur donner qu'en particulier. Comme punition, on leur faisait porter un manteau gris, on les faisait aller sans voile ou sans scapulaire au réfectoire; on les privait d'aller à l'église pour un ou plusieurs jours, selon la grandeur de la faute; on les y faisait se tenir à la porte ou en quelque endroit séparé des autres, « en prenant bien garde toutefois que la privation d'aller à l'église ne leur fût indifférente ». Enfin, on leur faisait demander aux sœurs, au réfectoire, de prier pour elles, exprimant la faute dans laquelle elles étaient tombées ou la vertu qui leur manquait.

Ces extraits indiquent suffisamment quel esprit animait tout ce règlement. Sans doute, tout y concourait à la piété; on élevait les enfants bien plus pour le ciel que pour la terre. Et il eût été difficile de demander autre chose à des femmes imbues des idées de Saint-Cyran (Voir *Port-Royal*), qui regardaient les petites âmes qui leur étaient confiées comme des dépôts sacrés dont elles auraient à rendre compte à Dieu lui-même. Mais à côté des pratiques austères qui étaient la conséquence de la doctrine janséniste, quelle connaissance approfondie de l'enfance et de la manière dont il faut la traiter! Et comme la nature reprend ses droits dans ces mille petits soins dont la sœur Jacqueline veut qu'on entoure les plus petites: « Pour les petites enfants, il faut encore plus que toutes les autres les accoutumer et nourrir, s'il se peut, comme de petites colombes ». Quelle sollicitude inquiète elle éprouve pour tout ce qui touche à leur santé et même à leur bien-être!

On vient de voir quelle était l'éducation proprement dite au couvent de Port-Royal; mais quelle y était l'instruction? quelles études y faisait-on? Autant qu'il est permis d'en juger par le règlement, les programmes d'enseignement y étaient fort restreints, et, ces écoles étant bien plus pour la piété que pour l'instruction, comme le dit un des solitaires, on conçoit que l'étude de la religion en ait fait à peu près tout le fond.

Il semble d'abord qu'on y lisait beaucoup. Tous les jours, à huit heures, une lecture était faite par la maîtresse; le sujet en était pris dans l'office du jour ou, quand arrivait la fête de quelque saint remarquable, dans la vie de ce saint. Elle était expliquée, commentée, de manière qu'elle fût bien comprise, et elle devait servir d'entretien pendant toute la journée. Dans l'après-midi, il y avait une autre lecture, faite, cette fois, par l'une des élèves; mais la maîtresse était toujours présente pour l'expliquer « et parler dessus ». Il était permis et même ordonné aux élèves de faire des questions sur ce qu'elles n'entendaient pas, pourvu que ce fût avec respect et humilité, et, quand on découvrait qu'elles n'avaient pas demandé qu'on leur expliquât certaines choses qu'elles n'avaient pas comprises, on les en blâmait. Ces lectures n'avaient jamais pour but le divertissement ni une vaine curiosité, mais bien les applications qu'elles pouvaient s'en faire à elles-mêmes; elles allaient bien plus à les rendre bonnes chétiennes, et à les porter à se corriger de leurs défauts, qu'à les rendre vaines et savantes.

Indépendamment de ces deux lectures générales et de celles qui avaient lieu pendant les repas, probablement aussi pendant certains travaux manuels, il y avait des lectures que les élèves faisaient en leur particulier; mais on leur marquait ce qu'elles devaient lire, et il ne leur était pas permis de changer ni d'endroit, ni de livre; « car il se rencontre peu de livres où il n'y ait quelque chose à faire passer », dit la sœur Sainte-Euphémie. Aussitôt la lecture finie, on reprenait le livre: « car nous ne leur laissons point d'autre livre dans le particulier que leurs Heures, la Théologie familière (de Saint-Cyran), les paroles de Notre-Seigneur, une Imitation de Jésus-Christ, et un Psautier latin et français ». Les livres dont on se servait pour leur instruction générale, et qu'on ne voulait même pas laisser entre leurs mains, étaient (outre l'Imitation, la Théologie familière et les Heures) « Grenade, la Philotée, saint Jean Climaque, la Tradition de l'Église, les Lettres de M. de Saint-Cyran, la Lettre d'un père Chartreux traduite depuis peu, les Méditations de sainte Thérèse sur le Pater ». C'étaient encore « quelques lettres de saint Jérôme, l'Aumône chrétienne, quelques endroits du Chemin de perfection de sainte Thérèse, les Vies des Pères du désert, et d'autres vies de saints et de saintes, capables de les édifier et de leur inspirer l'amour des vertus chrétiennes ».

Comme on ne faisait lire, dans les lectures générales, que celles qui savaient déjà lire raisonnablement, afin que toutes pussent profiter de ce qui était lu, on exerçait en particulier celles qui avaient encore besoin de se former à bien lire. Quant aux toutes petites (il y en avait qui n'étaient âgées que de quatre ans), les plus grandes, celles surtout qui avaient dessein de se faire religieuses, les prenaient à tous les moments de la journée, dans une chambre à part.

Si peu varié que fût le thème de ces lectures, puisqu'elles n'avaient trait qu'à des choses de religion et de piété, on conçoit qu'elles pouvaient suffire pourtant pour leur apprendre à bien lire, et pour leur fournir l'occasion de parler et d'exercer leur jugement.

On cultivait aussi beaucoup leur mémoire, « pour leur ouvrir l'esprit, les occuper et les empêcher de penser à mal ». Trois quarts d'heure, chaque dimanche après la messe, étaient spécialement consacrés à des récitations qui avaient pour objet: la Théologie familière, qu'elles devaient savoir tout entière, l'Exercice de la Sainte Messe, le Traité de la Confirmation, toutes les hymnes en français qui étaient dans leures Heures, et puis toutes les latines du Bréviaire. Beaucoup, parmi celles qui étaient venues jeunes au monastère, savaient le Psautier tout entier.

On écrivait trois quarts d'heure tous les jours, « d'une écriture assez grande, ferme et régulière », et avec des plumes d'acier. Les plus petites écrivaient simplement leur exemple; celles qui étaient plus savantes copiaient quelque passage d'auteur, quand on le leur avait permis. Elles pouvaient s'écrire l'une à l'autre des lettres, des billets, des sentences, mais seulement quand elles en avaient obtenu la permission, et à condition que cette correspondance passât par les mains de leur maîtresse.

On apprenait de l'arithmétique, le dimanche seulement: les grandes, de une heure à deux; les petites, de deux heures à deux heures et demie. La leçon était donnée à ces dernières par les plus grandes. Cette sorte d'enseignement mutuel se pratiquait aussi pour le chant, qu'on apprenait même aux plus jeunes; et il semble qu'il donnât de bons résultats; car une chose qu'on admirait tout particulièrement, au témoi-

gnage de Racine, c'est la manière grave et touchante dont les offices étaient chantés à Port-Royal.

Enfin les travaux manuels n'étaient pas négligés : on accoutumait les jeunes filles à aimer beaucoup l'ouvrage et à porter partout avec elles de quoi travailler, afin de ne point perdre de temps dans certaines rencontres que l'on n'aurait point prévues. Chacune d'elles devait même se réserver quelque ouvrage particulier auquel elle eût affection, et dont elle ne pouvait s'occuper que pendant les récréations. C'est ainsi qu'elles faisaient des gants d'estame (fil de laine), et que la plupart d'entre elles y avaient, paraît-il, le plus grand goût.

Ce plan d'études, qui nous paraîtrait aujourd'hui tout à fait insuffisant, satisfaisait les meilleurs esprits du dix-septième siècle. « Il n'y eut jamais d'école, dit Racine, où les vérités du christianisme fussent plus solidement enseignées. Mais on ne se contentait pas d'y élever les jeunes filles à la piété; on prenait aussi un très grand soin de leur former l'esprit et la raison, et on travaillait à les rendre également capables d'être un jour ou de parfaites religieuses ou d'excellentes mères de famille. On pourrait citer un grand nombre de filles élevées dans ce monastère, qui ont depuis édifié le monde par leur sagesse et leur vertu, et l'on sait avec quel sentiment d'admiration et de reconnaissance elles ont toujours parlé de l'éducation qu'elles y avaient reçue. » Boileau, de son côté, dans sa satire sur les femmes, semble citer comme étant hors de pair l'épouse « aux vertus dans Port-Royal instruite ». Quelque cas que nous fassions de ces témoignages illustres, nous nous proposons un autre idéal d'éducation pour nos jeunes filles. Nous voulons qu'elles sachent autre chose que cela; nous voulons qu'elles reçoivent, comme les garçons, une éducation qui développe toutes leurs facultés et les mette à même de remplir dans la société les différents devoirs qu'elles ont à y remplir. Mais nous n'avons guère que des éloges à donner à la manière dont la sœur Sainte-Euphémie entendait la pratique de l'enseignement. Quand elle dit, par exemple, que la lecture doit toujours être instructive, bien expliquée et comprise, par suite faite avec intelligence et d'un ton naturel, elle parle d'or, et nous ne pouvons que souscrire à ces sages recommandations. Evidemment elle était une maîtresse consommée en pédagogie pratique.

En résumé, il y a bien à critiquer dans le règlement de Port-Royal : cette discipline exacte imposée à des enfants, ce silence continu, ce renoncement à toute attache terrestre et humaine, ce refoulement de toute expansion et de toute gaieté; et l'on ne peut songer, sans un sentiment de pitié compatissante, aux journées mornes et tristes dans lesquelles s'écoulait toute la jeunesse de ces pensionnaires. Ajoutons que le régime de leurs études, restreint à la connaissance de la religion, était loin de donner un aliment suffisant à toutes les facultés de leur esprit. Toutefois ces défauts tiennent plus à l'époque à laquelle le règlement fut composé et à l'esprit particulier qui l'inspira qu'à Jacqueline Pascal elle-même. Ce document, qui conserve une réelle valeur et offre encore aujourd'hui un intéressant sujet d'études, est reproduit en entier dans le volume que Victor Cousin a consacré à Jacqueline Pascal (Didier, Paris, 1845). [I. Carré.]

**PASQUIER** (Etienne). — Etienne Pasquier (1529-1615), le célèbre auteur des *Recherches de la France*, a consacré le IX^e livre de son important ouvrage à l'histoire de l'université de Paris. Au chapitre XVII de ce IX^e livre, on trouve quelques indications intéressantes sur les divers noms donnés au moyen âge et de son temps, dans les collèges, aux maîtres et aux écoliers, avec des renseignements étymologiques. « Les Colleges s'enflans d'escoliers, dit Pasquier, on fut contraint d'y faire des *Classes* (mot dont Quintilian vsa au premier liure de ses Institutions Oratoires, au fait des jeunes escoliers) et y avoir diuers Precepteurs pour enseigner les enfans selon le plus ou le moins de leurs capacitez : ceux-ci furent appelez *Regens* d'vn mot emprunté du Concile general tenu dans Rome en l'Eglise de Saint Iean de Latran sous le pape Alexandre troisième.... Depuis cet ordre ainsi estably, parce que les Regens deuoient estre passez Maistres ès Arts, celuy auquel le fondateur du College auoit donné le nom de Maistre, pour auoir l'œil dessus tous les escoliers boursiers, fut tantost appelé *Magister Pædagogus*, tantost *Principalis Pædagogus*. » (Ici Pasquier cite plusieurs passages latins d'un règlement du cardinal d'Estouteville.) « De tous lesquels passages, continue-t-il, vous apprenez que les Souuerains des Colleges estoient appelez *Magistri Pædagogi, aut Principales Pædagogi*, et ceux qui sous eux enseignoient les enfans aux Classes, tantost *Regentes* tantost *Submonitores*. Et comme le tems seul donne la vogue aux paroles, aussi est seulement demeuré le mot de Regent, et au principal gouuerneur celui de Principal seulement. Et ainsi que les affaires des Colleges vont, il y a trois sortes de maistres : le surintendant de tous les autres que nous appellons Principal, les Regens qui enseignent aux Classes, et les autres qui sans faire lectures publiques tiennent chambres à loüage du Principal, que l'on nomme Pedagogues parce qu'ils ont la charge et gouuernement sur quelques enfans de maison. De ces escolliers nous appellons pensionnaires ceux qui sont à la pension du Principal, et cameristes les autres qui sont nourris par leurs Pedagogues. Outre ceux-là il y a encore des escolliers qui demeurent en ville hors les Colleges, qui vont ouïr les leçons d'vns et autres Regens selon que l'opinion leur en prend, ou aux maistres qui les gouuernent. Les ieunes appelez Martinets, par nous, et les autres du nom de Galoches. »

**PASQUIER** (Etienne-Denis). — Etienne-Denis Pasquier, né à Paris en 1767, d'une famille de parlementaires, conseiller au Parlement de Paris jusqu'en 1790, se tint éloigné des affaires pendant la Révolution, le Directoire et le Consulat, se rallia à l'Empire, et fut préfet de police de 1810 à 1814. Le 9 juillet 1815, à la seconde Restauration, il devint garde des sceaux et ministre de l'intérieur par intérim, dans le cabinet Fouché-Talleyrand. C'est lui qui contresigna l'ordonnance du 15 août 1815, par laquelle fut abrogée celle du 17 février 1815, et instituée une Commission de l'instruction publique placée à la tête de l'Université, avec Royer-Collard comme président. Nous n'avons pas à parler du reste de sa carrière politique, qui se prolongea jusqu'en 1848. Louis-Philippe lui donna le titre de duc en 1844. Pasquier mourut à Paris en 1862.

**PASTORET**. — Claude-Emmanuel Pastoret, comte de l'Empire (en 1810), puis marquis (à partir de 1817), jurisconsulte et homme politique français, né à Marseille en 1756, mort en 1840, fut conseiller à la Cour des aides de Paris (1781), membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres (1785), puis maître des requêtes (1788). Au début de la Révolution, il présida trois fois les assemblées électorales de Paris, et fut élu procureur général syndic du département. Devenu en 1791 député de Paris à l'Assemblée législative, il en fut le premier président et y siégea sur les bancs de la droite; le parti feuillant le compta au nombre de ses chefs les plus influents. Nommé membre du Comité d'instruction publique (28 octobre 1791), il succéda à Condorcet dans la présidence de ce comité (8 février-5 mars 1792), et présenta des rapports sur diverses questions. Il émigra après le 10 août 1792, rentra en France après le 9 thermidor, fut élu député du Var aux Cinq-Cents (24 vendémiaire an IV) et membre de l'Institut (frimaire an IV), fut frappé de déportation par la loi du 19 fructidor an V, et passa à l'étranger. Rentré en France sous le Consulat, il devint professeur au Collège de France (1804), puis à la Faculté des lettres de Paris (1809), sénateur (1809) et comte de l'Empire (1810). Après la chute de Napoléon, il fut chargé par Louis XVIII de rédiger la Charte, devint pair de France (4 juin 1814), marquis (1817), membre de l'Académie française (1820), ministre d'Etat (1826), puis chancelier de France (1829). Il vécut dans la retraite après 1830.

On a de lui, comme député à la Législative, un *Rapport sur la pétition du département de Paris pour l'établissement des écoles primaires et la suppression du tribunal de l'université, fait au nom*

*du Comité d'instruction publique dans la séance du* 24 *février* 1792. Dans la première édition de ce Dictionnaire, nous n'avions pu donner une analyse de ce document, qui n'existe pas à la Bibliothèque nationale ; mais il en est entré, depuis, un exemplaire à la bibliothèque du Musée pédagogique.

Le rapporteur, qui conclut à la suppression de la corporation appelée « tribunal de l'Université », s'exprime en ces termes à ce sujet : « L'université de Paris est composée, comme toutes les autres, de quatre facultés : la théologie, le droit, la médecine et les arts. Chacune d'elles a des revenus particuliers. Ceux des facultés de droit et de médecine sont peu considérables... ; mais la faculté de théologie et celle des arts ont trouvé, l'une dans l'invention heureuse des messageries (Voir *Universités*), l'autre dans la bienfaisante crédulité des peuples, une source plus féconde de richesses. La très grande partie en est consacrée à l'instruction publique ; et le moment d'en changer l'application, sans en changer l'objet, n'est pas encore venu. L'Assemblée constituante a conservé l'administration actuelle de tous les lieux d'enseignement jusqu'à l'organisation définitive de l'éducation nationale. Le régime de l'enseignement dans l'université de Paris subsistera donc tel qu'il est, jusqu'à cette époque qui heureusement n'est pas éloignée.... Vos prédécesseurs ont fondé la constitution politique de l'empire français : vous fonderez sa constitution morale ; et l'enfance, heureuse de trouver la raison et la liberté où elle ne trouvait autrefois que les préjugés et l'esclavage, éternisera par ses vertus les droits des législateurs à la reconnaissance publique. Mais, en laissant subsister le régime actuel de l'éducation dans l'université de Paris, en conservant ses études et ses maîtres, le directoire vous dénonce la corporation formée sous le nom de tribunal, dont plusieurs membres sont étrangers à l'enseignement, et qui dévore, chaque année, une somme de soixante-douze mille livres en paiement de gages pour de grands et petits officiers qu'elle se donne, les frais de sportules ou droits de présence à des assemblées inutiles, de carrosses, de présentation de cierges, de processions, de cérémonies publiques, de dîners à la suite de cérémonies, enfin de messes pour lesquelles, par une bizarrerie remarquable, on paie non ceux qui les disent, mais ceux qui les écoutent. Là, un recteur, chef électif, et plusieurs officiers dont les quatre principaux portent le titre de procureurs des nations, se réunissent pour accorder des grades que personne ne demande plus, et pour rendre des arrêts, quoiqu'il n'existe ni justiciables, ni territoire. Il est trop évident que le terme d'une pareille institution est arrivé, et nous ne doutons point que l'université elle-même ne s'empresse de le reconnaître. »

Quant à la partie de la pétition du département de Paris dans laquelle celui-ci demandait d'être autorisé à établir dans chaque section de la capitale une école primaire provisoire, voici ce que disait Pastoret : « Tandis que soixante-douze mille livres se consument annuellement pour soudoyer l'orgueil inutile de quelques professeurs qui ont, dans leurs travaux, des titres bien plus réels à la considération publique, les écoles paroissiales languissent dans la misère. Le plus grand nombre d'entre elles n'étaient soutenues que par les charités actives de ceux qui joignaient à l'opulence l'amour sincère ou le faste heureux de la vertu : mais la plupart de ces hommes, égarés aujourd'hui, ont retiré la main bienfaisante qui versait des secours aux enfants des pauvres. Calomniateurs éternels d'une religion dont ils se disent les défenseurs, ils lui supposent l'horreur de la liberté et de l'égalité ; ils veulent faire de la noblesse un dogme pieux, et nous faire en même temps un crime de l'anéantissement de la tyrannie.... Vous devez vous empresser de secourir une génération naissante que les ennemis du peuple voulaient condamner à l'ignorance pour la ramener plus aisément à la servitude. Leurs espérances à cet égard seront trompées, comme tous les vœux qu'ils forment contre la patrie. Le peuple n'aura pas en vain connu et reconquis ses droits ; la philosophie, si longtemps bannie de la France, si longtemps poursuivie par les terreurs et les remords des rois, tour à tour étouffée, outragée, punie par les satellites complaisants du despotisme épouvanté, la philosophie a retrouvé sa puissance, elle étendra son empire jusque dans l'asile du pauvre ; elle lui fera sentir que, loin d'être flétrissante, sa destinée est plus honorable encore, s'il sait être utile et laborieux, et que, chez une nation libre, il n'y a de honteux que l'indigence des vertus. Mais, en attendant que l'organisation définitive de l'instruction publique puisse la faire circuler dans toutes les ramifications de la société française, faut-il adopter la mesure que le département de Paris vous propose, celle d'établir dans chaque section une école primaire provisoire ? Votre Comité ne le pense pas. Au moment d'établir un système général d'éducation, pourquoi faire des institutions nouvelles ? Pourquoi isoler et placer d'avance quelques matériaux du grand édifice que vous allez construire ? Il existe à Paris un grand nombre d'écoles, qui toutes ont un local marqué, qui toutes avaient des maîtres et ne les ont perdus, ou ne sont menacées de les perdre, que par l'impossibilité dans laquelle on est de payer leurs salaires : n'est-il pas beaucoup plus simple de conserver provisoirement ces écoles et ces maîtres, de s'acquitter envers eux des indemnités qui leur sont dues, et de leur garantir celles qu'ils mériteront encore, que de chercher, pour chaque section, un local nouveau et peut-être de nouveaux instituteurs ? »

L'Assemblée législative prononça l'ajournement du projet de décret présenté par Pastoret, et ne s'en occupa plus. C'est à la Convention qu'il était réservé de porter la hache sur les abus inutilement dénoncés aux assemblées qui l'avaient précédée et de prendre des mesures efficaces pour la réorganisation de l'enseignement élémentaire, ainsi que pour le paiement des salaires arriérés dus aux instituteurs et aux institutrices des petites écoles (décret du 4 ventôse an II). Mais on peut voir, par les traits caractéristiques que nous venons de donner de ce rapport, que les Jacobins n'étaient pas seuls à condamner un système d'éducation où l'enfance ne trouvait que « les préjugés et l'esclavage » ; qu'un royaliste constitutionnel savait flétrir l'hypocrisie des défenseurs de la religion, qui ne défendaient que leurs privilèges ; et que le Pastoret de 1792 parlait avec autant d'enthousiasme que Condorcet lui-même de cette philosophie qui « longtemps bannie de la France, étouffée, outragée par les satellites du despotisme », avait « retrouvé sa puissance », et dont le triomphe, en dépit des efforts des « ennemis du peuple », qui voudraient « le condamner à l'ignorance pour le ramener plus sûrement à la servitude », devait aboutir à « l'anéantissement de la tyrannie ». [J. GUILLAUME.]

**PASTORET** (Mme DE). — Adélaïde Piscatory, épouse de Claude-Emmanuel Pastoret (voir l'article précédent), née en 1766, morte à Paris en 1843, fut la promotrice du grand mouvement qui se fit à Paris en faveur de la création des salles d'asile au commencement du dix-neuvième siècle. Dès l'année 1801, elle entreprit de fonder un établissement où seraient recueillis et élevés les petits enfants que les parents pauvres, éloignés de la maison par leurs travaux journaliers, laissaient seuls, exposés à mille dangers. Elle choisit une sœur de charité à laquelle elle adjoignit une mère de famille qui nourrissait encore, les installa rue de Miromesnil, dans deux grandes pièces bien chauffées, contenant chacune six berceaux, et les pourvut de linge, de sucre, etc. C'était en réalité plutôt une crèche qu'une salle d'asile. Les douze berceaux furent bientôt occupés, et non seulement on y reçut les enfants à la mamelle, mais quelques-unes des mères venaient une ou deux fois le jour pour allaiter leurs enfants et les reprenaient le soir, une fois leur besogne terminée. Les soins assidus qu'exigeaient ces douze enfants épuisèrent rapidement les forces des deux femmes chargées du service, et, après avoir donné les preuves d'un grand dévouement, elles durent, au grand regret de Mme Pastoret, renoncer à une tâche trop pénible pour elles. Toutefois la bienfaitrice fit élever jusqu'au dernier les enfants qu'elle avait réunis. Après divers essais encore infructueux, elle organisa plus tard (1826) un comité de dames présidé par l'abbé Desgenettes,

curé des Missions et chargé de fonder des écoles pour les petits enfants. Ce comité, dont Mme Jules Mallet était la trésorière, ayant fait appel à la bienveillance administrative et à la générosité publique, reçut bientôt des dons importants, qui, joints à une subvention de 3000 francs accordée par le conseil général des hospices, permirent d'installer et d'entretenir quatre-vingts enfants de deux à six ans dans un local dépendant de l'Hospice des ménages. L'organisation encore bien défectueuse de cet établissement fut modifiée et améliorée par les soins de M. Cochin et de Mme Millet, qui avaient sérieusement étudié le système anglais des *Infant schools* et en firent une application heureuse dans les maisons qu'ils fondèrent l'année suivante. Mme de Pastoret fut nommée présidente honoraire de la commission supérieure des salles d'asile de France, et subvint jusqu'à sa mort à l'entretien d'une école de filles qu'elle avait créée à ses frais rue de Ponthieu. — Voir *Crèches*; *Maternelles* (*Ecoles*); *Mallet* (*Mme Jules*); *Cochin*; *Millet* (*Mme*).

[S. Maire.]

**PATENTE.** — Les directeurs d'écoles primaires supérieures publiques auxquelles un internat est annexé doivent-ils être assujettis à la patente comme chefs d'institution? Le Conseil d'Etat, saisi de la question, l'a tranchée dans le sens de la négative par une décision en date du 23 février 1900. Nous croyons intéressant de reproduire ici le texte de cet arrêt, rendu sur un appel interjeté par le ministre des finances contre les décisions d'un conseil de préfecture favorable aux réclamations du directeur de l'école primaire supérieure :

« Le Conseil d'Etat... considérant qu'il n'est pas contesté que le pensionnat annexé à l'école primaire supérieure de X..., et dont l'ouverture a été autorisée par décision du Conseil départemental de l'enseignement primaire, en date du 29 septembre 1888, est établi conformément aux lois et règlements sur l'enseignement primaire; qu'il constitue, dès lors, une dépendance d'un établissement public d'enseignement, et que sa gestion rentre dans l'exercice des fonctions de directeur de l'école primaire auxquelles le sieur L... a été appelé; que, dans ces circonstances, ce dernier était fondé à réclamer le bénéfice de l'exemption prévue par l'article 17, § 1, de la loi du 15 juillet 1880, en faveur des fonctionnaires, et que c'est à bon droit que le Conseil de préfecture lui a accordé décharge des droits de patente auxquels il a été assujetti pour les années 1895, 1896, 1897 et 1898, en qualité de chef d'institution,

« Décide :

« Les recours susvisés du ministre des finances sont rejetés. »

D'autre part, un instituteur public ne doit pas non plus être assujetti à la patente à raison de la vente de livres et fournitures de papeterie *à ses élèves et dans l'intérieur de l'école*. Le Conseil d'Etat s'est du moins prononcé en ce sens par une décision en date du 20 juillet 1864.

**PATRONAGE.** — Ce terme général s'applique à des œuvres très diverses. Des sociétés se sont constituées pour le patronage des jeunes libérés, pour le relèvement et l'assistance des mineurs délinquants (Voir *Mineurs délinquants*). Dans le domaine de l'instruction publique, il s'agit d'autre chose. Les décrets des 16 mai 1854 et 21 mars 1855 avaient institué un *Comité central de patronage des salles d'asile* et des *Comités locaux de patronage des salles d'asile*; le Comité central n'existe plus, et les comités locaux ont été remplacés par des comités de dames patronnesses. Le décret du 18 janvier 1887 (art. 42) a institué auprès de chaque école primaire supérieure publique un comité de patronage; les attributions de ce comité ont été déterminées par les articles 33-40 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887. Il a été institué en 1885, auprès du ministère de l'instruction publique, un comité de patronage chargé de l'examen de toutes les questions intéressant les bourses de séjour à l'étranger; il a pour mission spéciale le placement et la surveillance des boursiers.

*Patronage* est aussi un terme de la législation scolaire belge, où il a un sens spécial : des établissements privés ou communaux d'enseignement moyen (secondaire) du degré supérieur peuvent être patronnés par l'Etat, à certaines conditions; ils jouissent dans ce cas du privilège de délivrer des certificats d'études complètes ayant une valeur légale pour l'admission, sans examen, dans les facultés universitaires. En 1895, il existait 7 collèges communaux (681 élèves) et 8 collèges libres (964 élèves) patronnés.

**PATRONNESSES (DAMES).** — En plaçant les salles d'asile sous l'autorité des comités locaux et d'arrondissement institués par la loi du 28 juin 1833 pour prendre soin de tout ce qui intéresse l'enseignement primaire, l'instruction du 9 avril 1836 indiquait comme « auxiliaires indispensables » à ces comités, pour les questions relatives aux salles d'asile, « un certain nombre de dames habituées à s'occuper des besoins de l'enfance, et dont rien ne remplacerait l'admirable dévouement et l'aptitude toute spéciale à exercer une pareille surveillance.... Toutes celles qui forment les diverses commissions chargées en ce moment des salles d'asile, ajoutait l'auteur de la circulaire, seront invitées à continuer leurs honorables travaux en qualité de dames inspectrices. »

Telle est l'origine des « comités locaux de patronage », institués en 1855.

Dans la législation de 1882, l'idée de la *salle d'asile* s'est transformée : l'*école maternelle* est un établissement d'éducation où sont conviés les enfants de toutes les classes. La règlementation en est précise; tous les efforts tendent à la mettre sur le même pied que l'école primaire; les institutrices d'écoles maternelles sont recrutées dans le même personnel, elles sont placées à leur véritable rang d'éducatrices; l'indépendance leur est rendue avec l'entière responsabilité de leur œuvre, et si des *comités de dames patronnesses* peuvent être établis, c'est avec « l'attribution exclusive de veiller à l'observation des prescriptions de l'hygiène, à la bonne tenue de l'établissement et au bon emploi des fonds ou des dons en nature recueillis en faveur des enfants » (Décret du 2 août 1881, art. 10; décret du 18 janvier 1887, art. 10).

Les dames patronnesses sont nommées par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du maire. Elles se réunissent en comité sous la présidence du maire. (Décret du 18 janvier 1887, art. 10.) Il y a aussi une présidente du comité de patronage (art. 7 du règlement modèle du 18 janvier 1887).

Aux termes du règlement modèle des écoles maternelles du 18 janvier 1887, l'exclusion d'un enfant de l'école maternelle ne peut être prononcée par l'inspecteur d'académie qu'après avis du comité de patronage.

En cas d'absence réitérée d'un enfant, la directrice en donne avis à la présidente du comité de patronage, qui fait visiter, s'il y a lieu, cet enfant dans sa famille. (Ibid., art. 7.)

Il y a aussi un comité de patronage auprès de chaque école primaire supérieure publique (Décret du 18 janvier 1882, art. 42). Des dames patronnesses font nécessairement partie des comités de patronage institués auprès des écoles primaires supérieures de filles (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 33).

**PAULET.** — Voir *Pawlet*.

**PAUVRES (ÉCOLES DE).** — Voir *Charité* (*Ecoles de*).

**PAWLET.** — Le chevalier Fleuris Pawlet ou Paulet, né à Lyon en 1731, est le fondateur de l'Ecole des orphelins militaires. Pawlet, dont la famille était, a-t-on dit, d'origine irlandaise, servit pendant quelques années dans l'armée, où il fut inscrit au registre matricule du régiment de la Reine Cavalerie sous le nom de « Fleury Pawlet de Caumartin », et quitta le service en 1763, rebuté par les difficultés de l'avancement. Le titre de « chevalier » qu'il prit indique probablement qu'il avait reçu la croix de Saint-Louis; mais celui de « comte » que lui donne, en 1787, le *Guide à Paris* de Thiéry, est un titre de fantaisie, car, dans

l'acte de naissance de Fleuris Paulet (*sic*), son père, Pierre Paulet, est qualifié de « marchand de bleds »; son parrain, Fleuris Martin, de « maître tonnelier ». Dans une copie de cet acte, fournie par Paulet en 1760 lorsqu'il voulut obtenir le grade de cornette, les mots « marchand de bleds » ont été transformés en « marquis de Black », et ceux de « maître tonnelier » en « S[r] de Tonnillier ». (Jal, *Dictionnaire critique de biographie et d'histoire.*) Paulet lui-même signe, en 1772, « du Paulet de Commartin » (c'est le nom du parrain Martin qui a été transformé en Commartin ou Caumartin), et en 1783 : « Le ch. de Pawlet ». Cette façon de se forger une noblesse imaginaire était d'usage courant au dix-huitième siècle.

En 1773, Pawlet recueillit chez lui, à Paris, un orphelin qu'il avait rencontré malade et sans asile dans un fossé du bois de Vincennes, et dont le père était un ancien dragon mort à l'Hôtel des Invalides. Cette circonstance le détermina à consacrer une fortune considérable, dont il hérita sur ces entrefaites, à la fondation d'un établissement destiné à l'éducation de jeunes orphelins, fils de soldats ou d'officiers. Il obtint la protection du roi Louis XVI, qui lui permit (1776) de donner un uniforme à ses élèves et « de les faire commander par des officiers et bas-officiers qui voudront bien se prêter avec lui pour maintenir parmi eux une discipline ferme, exacte et propre à les former à l'honneur et aux vertus civiles et militaires ». L'institution prit le nom d'Ecole des orphelins militaires. Pawlet avait voulu que ses élèves apprissent à la fois à obéir et à commander; et il chargeait les plus âgés du soin de diriger les plus jeunes : « Celui des élèves qui, à beaucoup de sagesse, réunit des commencements de progrès, obtient le commandement d'une petite troupe; il apprend à commander et à obéir dans ce premier grade, subordonné à d'autres chefs qui le sont eux-mêmes à des principaux d'entre eux, qui sont sous les ordres du plus méritant, qui répond de tout l'ordre, et fait tous ses efforts pour conserver l'estime de ses maîtres et sa place ». Il s'agissait avant tout, comme on le voit, d'habituer les enfants et les jeunes gens recueillis dans la maison à l'esprit militaire. Tous, néanmoins, n'étaient pas destinés à entrer dans l'armée; ceux qui préféraient apprendre un métier pouvaient, après avoir acquis une instruction élémentaire, être placés en apprentissage pour devenir des artisans; et ceux qui montraient un goût prononcé pour l'étude étaient admis à s'instruire dans les sciences et dans les lettres, ou même à cultiver les beaux-arts. Un certain nombre, parmi ces jeunes gens, étaient d'extraction noble : ceux-là mangeaient à une table à part; ils recevaient, dès le début, une éducation plus soignée, qui devait préparer en eux « des sujets faits pour se distinguer dans tous les emplois civils et militaires, notamment dans les corps du génie, de l'artillerie et de la marine ».

Quarante ans plus tard, lorsque les écoles de Joseph Lancaster et du D[r] Bell eurent attiré, en 1815, l'attention de quelques philanthropes français, et que le *monitorial system* fut transplanté d'Angleterre en France sous le nom d'enseignement mutuel, les partisans de la nouvelle méthode pensèrent qu'ils la feraient accepter plus facilement s'ils pouvaient la recommander du nom d'un inventeur français. Celui du chevalier Pawlet, oublié depuis longtemps, fut mis en avant : l'ouvrage du comte de Lasteyrie, *Nouveau système d'éducation et d'enseignement*, celui du comte de Laborde, *Plan d'éducation pour les enfants pauvres*, et le *Journal d'éducation*, organe de la Société pour l'instruction élémentaire, représentèrent Pawlet comme le précurseur de l'enseignement mutuel : « Les Français, dit le comte de Laborde, verront avec attendrissement que cette institution, dont l'Angleterre se glorifie avec tant de raison, et qu'elle va bientôt donner au monde entier, avait été mise en usage en France, il y a trente ans, sans y être à peine connue que de notre malheureux roi Louis XVI, qui en avait senti toute l'importance..., et se faisait souvent rendre compte de ses progrès ». Le maréchal Macdonald, duc de Tarente, qui avait été lui-même un des élèves du chevalier Pawlet, rédigea une courte notice sur l'Ecole des orphelins militaires; il y disait (*Journal d'éducation*, 1816) : « La police, une partie de l'enseignement, et presque toute l'administration de l'école étaient confiées aux élèves; et le chevalier Paulet n'exerçait et n'avait besoin d'exercer qu'une légère surveillance. Un élève, ayant le titre de major, commandait en chef. Tous les autres, quel que fût leur nombre, composaient quatre divisions, ayant chacune un chef qui avait pour adjoint un chef de section. Chaque division était subdivisée en escouades. Le major et les quatre chefs de division composaient un conseil qui s'assemblait tous les soirs, au milieu d'un cercle formé par les élèves, et qui prononçait, d'après des règles établies, sur les rapports de la journée. Chaque jour la garde était commandée par un chef de division qui, pendant cette journée, avait la police de toute la maison. Il était suppléé, dans la police particulière de sa division, par le chef de section. Le chef d'escouade de garde faisait fonctions de sous-officier. Il était suppléé dans le service de son escouade par son sous-chef. Le élèves de garde se couchaient après les autres, lorsque la ronde était faite et que tout était en ordre. Ce service les détournait peu ou presque point de leurs études et de leur cours.

« L'enseignement avait pour objet les lettres, les sciences et tous les genres de professions. Les moyens de s'instruire étaient fournis, au gré de chacun des élèves, avec autant de libéralité et d'empressement qu'on mettait d'économie dans le service intérieur. On y faisait un cours de langues anciennes, et l'on a vu les élèves du chevalier Paulet concourir avec quelque succès, dans les humanités, avec ceux des principaux collèges de la capitale, quoique leur temps fût partagé également entre cette étude et celle des langues étrangères, des mathématiques, du dessin et de tous les arts d'agrément. D'autres s'occupaient plus spécialement de se perfectionner dans les connaissances nécessaires aux professions qu'ils avaient adoptées, telles que la médecine, la chirurgie, la peinture, la sculpture, l'architecture, etc. D'autres enfin étaient placés en apprentissage chez des maîtres ouvriers de diverses professions.

« Dans les différentes parties de l'enseignement, on habituait les élèves les plus avancés à professer en sous-ordre. En transmettant l'instruction à leurs camarades, sous la surveillance des professeurs en titre, ils se fortifiaient dans les connaissances qu'ils avaient acquises; ils acquéraient plus d'aptitude pour les étendre; et cet usage diminuait sensiblement la dépense et le nombre des professeurs, envers lesquels on n'épargnait rien, dès qu'ils s'annonçaient par le talent et une bonne réputation.

« La Révolution détruisit cette école, pour ainsi dire, dès sa naissance. Déjà elle avait produit des officiers d'une grande distinction, dans toutes les armes, dans l'artillerie, le génie, la marine, etc.; des ingénieurs de vaisseaux; d'autres avaient obtenu des prix en peinture, en sculpture; elle renfermait des élèves d'une grande espérance en médecine, en chirurgie, en gravure; des apprentis dans différents métiers. »

Les marques de sollicitude que Louis XVI donna à l'institution de Pawlet furent une gratification de 33 000 livres lors de la naissance du dauphin (1782), une autre de 28 000 livres en 1784, et, à partir de 1788, un secours annuel de 32 000 livres. L'Ecole se trouvait à l'extrémité de la rue de Sèvres, hors de la barrière de Sèvres : c'est là qu'elle fut visitée en juillet 1787 par le Genevois Pictet de Rochemont, et peu après par un Anglais, collaborateur du recueil *The Repository*. Ces deux témoins ont écrit une relation détaillée de ce qu'ils ont vu; nous empruntons à celle de Pictet de Rochemont (*Journal de Genève* de 1787 et 1788) quelques passages intéressants.

Pictet rappelle l'origine de l'établissement, le mouvement de charité qui poussa Paulet (c'est ainsi que le visiteur genevois écrit le nom du fondateur) à recueillir chez lui un orphelin abandonné; il montre ce premier élève en amenant d'autres, et la maison de Paulet transformée graduellement en une école, dont il décrit l'organisation :

« Son pupille amena un jour chez lui un de ses jeunes camarades, et le supplia de le sauver aussi de

la misère en le retirant chez lui. M. Paulet y consentit sans peine, et il eut ensuite la même condescendance pour quelques enfants de malheureux vétérans.

« Il fit un plan d'éducation pour ses jeunes élèves, et il en prit occasion pour recommencer la sienne propre, que sa première vocation avait rendue incomplète. Les progrès de ses écoliers répondirent à son zèle, et payèrent sa bienfaisance. Il se passionna pour des fonctions qui lui donnaient des jouissances si pures; ses élèves devinrent ses enfants; tous ses autres projets furent subordonnés à celui d'étendre l'utilité de ses soins; il se retrancha toutes les superfluités et réduisit sa dépense au nécessaire le plus étroit.

« La fortune vint seconder ses desseins charitables; en apprenant la nouvelle d'un héritage immense et imprévu, il fit le vœu « d'être pauvre toute sa vie ». Il ne vit dans cet accroissement de richesses que les moyens de donner de l'extension à son plan, et dès lors sa maison se transforma en un séminaire (1773).

« Il reçut de préférence les enfants des pauvres soldats. Il avait partagé les misères de cet état; il avait souvent réfléchi que le salaire des défenseurs de la patrie n'est pas proportionné aux maux qu'ils souffrent, et aux dangers auxquels ils s'exposent. Il avait conservé une préférence secrète pour les institutions militaires. Il s'était convaincu par l'expérience que l'on ne peut maintenir dans l'ordre un grand nombre d'individus que par une observation rigoureuse des lois établies. Il préféra donc la forme et la discipline militaires. Il espéra qu'en flattant le goût ordinaire des enfants pour les dehors de ce métier, il en obtiendrait plus facilement la soumission aux lois qu'ils se seraient chargés de faire exécuter eux-mêmes.

« Il donna des ordonnances simples et claires à sa petite république. Il nomma des officiers qui en devinrent les chefs. Ceux-ci formèrent un conseil permanent, chargé de la puissance exécutive, et auquel il donna le droit d'élire ses membres en remplacement. Il établit une règle invariable sur la distribution du temps. Il chargea de la police une garde qui dut se relever tous les jours, dont les fonctions furent déterminées par un règlement particulier; et la première impulsion une fois donnée, il parut se réduire au rôle de conseil et d'ami.

« Il sut se refuser à toute jouissance d'ostentation. Il établit une économie de moyens qui produisit une épargne d'argent, et, pour pouvoir faire beaucoup, il fit tout à peu de frais. En écartant de sa maison les domestiques payés, il éloigna la possibilité du commandement arbitraire et de l'obéissance passive; il maintint ses élèves dans un état de dépendance réciproque et leur apprit de bonne heure que les fonctions utiles n'avilissent point.

« Chaque bas-officier fut chargé à son tour des détails courants du ménage, sous l'inspection d'un officier, qui lui-même rendait compte au conseil. Ce bas-officier de semaine reçut le prêt chaque jour de marché et, secondé par le cuisinier du jour, il fut chargé des emplettes nécessaires à la famille. Les soins de propreté, qui ont une influence directe sur la santé, furent exigés à la rigueur. Il établit entre les élèves un échange mutuel de petits services. Leur toilette fut simple, mais propre, et, grâce à l'attention soutenue de leur bienfaiteur, jamais aucune négligence ne s'est glissée dans ces détails.

« M. Paulet avait dans le nombre de ses élèves quelques enfants de gentilshommes sans fortune. Déterminé à leur donner une éducation qui pût leur rendre dans la société un rang dont la misère les avait fait tomber, il sentit que le principe d'égalité auquel il voulait les soumettre devait pourtant être modifié de manière à préparer peu à peu ces jeunes gens à la place qu'ils devaient occuper dans la société. Mais comme ces distinctions devaient être peu sensibles pour être sans danger, il leur donna à tous le même uniforme, leur fit faire le même ordinaire, les fit coucher dans les mêmes salles, astreignit les gentilshommes à présider la cuisine à leur tour, se bornant à les dispenser d'y mettre la main, et à leur accorder le privilège de manger ensemble.

« M. Paulet donna au plan d'instruction toute l'étendue dont il était susceptible dans un établissement de ce genre. Il composa le cours d'études des gentilshommes de celle des trois langues, de la géographie, de l'histoire, de la littérature, des mathématiques, du dessin, de la musique, des armes, de la danse. Il eut soin de régler les occupations selon la naissance, l'aptitude et la destination probable de chaque individu. Il ne perdit point de vue l'importance des arts utiles et des métiers mécaniques. Il espéra former des hommes qui porteraient dans la société les avantages brillants d'une éducation soignée et l'exemple salutaire d'une morale pure. Il se prépara les moyens de développer le génie de ceux qui en montreraient le germe, et il ne négligea point d'établir dans sa maison une pépinière d'artisans honnêtes.

« Il n'épargna rien dans le début pour organiser son établissement de la manière la plus favorable aux progrès. Il se procura des maîtres habiles, il multiplia les méthodes d'instruction, il monta des ateliers de différents genres. Peu à peu l'on vit se former des sujets capables de remplacer les instituteurs auprès des commençants. Le chef mit leurs talents à profit pour la communauté. Cette distinction doubla leur courage; ils s'instruisirent en enseignant; les efforts de leurs écoliers s'animèrent; et cette ressource, précieuse sous le rapport de l'ambition, le fut encore sous celui de l'économie dont M. Paulet ne cessait de s'occuper.

« Cet homme respectable eut la satisfaction de voir prospérer son établissement. Il réussit à placer avantageusement quelques sujets qu'il avait formés; ses moyens pécuniaires s'accrurent par des héritages naturels et des dons gratuits, et il augmenta dans la même proportion le nombre de ses élèves, porté aujourd'hui à cent quatre-vingt-treize. Il y a, en outre, environ cent jeunes gens placés en apprentissage de divers métiers hors de la maison. »

Pictet raconte ensuite les incidents de sa visite. Les dehors de la maison, dit-il, annoncent déjà la simplicité du propriétaire : on juge à l'inégalité et à l'incohérence des bâtiments que son plan s'est étendu peu à peu, et que les revenus ont toujours été absorbés par des choses utiles et pressantes. « Un enfant de dix ans en uniforme bleu, le fusil sur l'épaule, nous arrêta à la porte cochère pour savoir ce que nous demandions : sur notre réponse, il nous laissa entrer. » Pictet et ses compagnons sont introduits dans une pièce meublée de tables de sapin et de chaises de paille. « Toutes les dépendances de l'établissement portent le même caractère d'épargne. La dépense que le maître de la maison fait pour lui-même ne pourrait guère être réduite. Il mange avec ses enfants, son équipage n'est qu'un chétif cabriolet, son linge est grossier, ses habits sont râpés et raccommodés. En songeant à tout le bien que ce millionnaire a déjà fait par de semblables économies, on trouve cette mesquinerie bien sublime. » Dans cette pièce, que Pawlet appelle son *salon des arts*, celui-ci fait remarquer à ses visiteurs des tableaux et des gravures dont les murs sont ornés : ce sont des ouvrages de quelques élèves de son école de dessin; il leur signale en particulier un tableau à l'huile peint par un jeune homme qui est allé continuer ses études à Rome. « M. Paulet nous introduisit ensuite dans les salles de travail. Ce sont de longues pièces garnies de deux rangs de tables qui remplacent chaque matin des lits de sangles relevés et noyés dans le mur. Nous fûmes frappés du silence et de l'ordre qui y régnaient. Une sentinelle chargée de la police se promenait gravement d'un bout à l'autre. Notre arrivée ne donna de distraction à personne; chaque enfant paraissait sérieusement attaché à son ouvrage. Ils étaient divisés par petites classes qui différaient par l'âge, le nombre et les occupations. Chacune était confiée à un élève chargé du rôle d'instituteur. Une heure plus tard, nous aurions pu voir les maîtres instruits par quelqu'un de leurs écoliers sur des sujets différents. Cette alternative de commandement et d'obéissance, qui varie l'état habituel d'égalité, assure les égards réciproques, forme ces jeunes gens à la douceur et à la

patience, qui, grâce à la surveillance active de leur père adoptif, ne peuvent jamais dégénérer en des ménagements coupables.

« J'ai dit — continue Pictet — que les gentilshommes étaient privilégiés pour les études. Les enfants du peuple, qu'on destine à un métier mécanique, n'apprennent guère qu'à lire, écrire et chiffrer; mais M. Paulet permet à tous de s'essayer dans tous les genres. S'il trouve chez quelqu'un d'entre eux un désir ardent de s'instruire, un talent marqué, ou seulement une disposition naissante, il l'encourage de tout son pouvoir, et ne laisse dans la classe subalterne que ceux que la nature a condamnés à ne travailler que de la main.... Il nous fit remarquer un jeune homme de douze ans qui surveillait une classe d'écriture, et lui dit de nous montrer son ouvrage. L'enfant tira de son portefeuille des églogues de sa composition qu'il nous lut en latin, en allemand et en français. Son latin était pur, son style correct, sa composition annonçait de l'imagination et du goût. M. Paulet nous dit que comme il n'était pas gentilhomme, il ne l'avait mis à la littérature que lorsqu'il avait senti son talent; et pour nous donner une idée de la rapidité de ses progrès, il nous apprit qu'il n'y avait que quinze mois que l'enfant avait commencé le latin. Il nous présenta ensuite un jeune homme de quatorze ans qui avait une classe de géométrie, et nous pria de le questionner. Cet enfant nous répondit avec présence d'esprit et justesse, résolut des problèmes que nous lui proposâmes, et sur la demande de M. Paulet nous lut un parallèle d'Horace et de Boileau, en forme de dissertation critique, où le tact du littérateur se faisait déjà sentir. Nous remarquâmes un jeune homme de neuf ans qui dirigeait les écoliers de dessin, dont la plupart étaient plus âgés que lui; nous vîmes dans son portefeuille quelques échantillons de son talent, qui ne paraissaient pas être l'ouvrage d'un enfant de cet âge. »

Pictet remarque un élève debout, immobile et oisif près d'une barrière. Pawlet lui apprend que cet élève est en punition, et « hormis les cas très rares où un élève avait mérité d'être privé de l'uniforme pendant un temps plus ou moins long, tous les châtiments de son école se réduisent à une oisiveté forcée, dont la durée et la forme variaient selon la gravité du délit ». Il ajoute que les condamnations ne sont pas prononcées par lui, mais par le conseil, qui juge conformément aux ordonnances de la maison. Les visiteurs assistent ensuite à une séance de musique dans le salon des arts. « Nous y trouvâmes un orchestre complet, dont le chef, âgé de quinze ans, jouait très bien du violon et menait avec beaucoup d'aplomb. Ils nous donnèrent des symphonies concertantes dans lesquelles chacun avait un solo à son tour et le rendait avec une aisance et une netteté admirables. Un autre écolier joua ensuite un concerto de harpe de la composition d'un de ses camarades, et nous entendîmes enfin une sonate de clavecin composée par celui qui l'exécutait, et qui nous surprit autant que le reste. Le temps nous manqua pour entendre jouer seul un maître de violon qui avant l'âge de quinze ans avait déjà fait un opéra, dans lequel M. Paulet nous dit qu'il annonçait beaucoup de génie. »

Pour terminer, les visiteurs assistent à la parade qui a lieu chaque jour dans la grande halle et qui réunit toute la maison. « Nous trouvâmes tous les élèves en bataille, dans un alignement, une immobilité, un silence parfaits. Le major, jeune gentilhomme de seize ans, le plus âgé de tout le séminaire, le président du conseil, était hors du rang, l'épée à la main; à son commandement, la troupe s'ébranla au pas redoublé pour former le cercle; chaque officier fit le rapport de sa troupe pour les vingt-quatre heures. Les accusés furent admis à se justifier; on entendit les témoins; on délibéra, et lorsqu'on fut d'accord, le major rendit compte à haute voix du nombre des coupables, de la nature des délits, et des châtiments ordonnés. La troupe défila ensuite dans le plus grand ordre, ayant en tête une bande de douze instruments à vent, tous élèves de la maison, et qui jouèrent une marche composée par l'un d'entre eux. » Avant que les visiteurs prennent congé, Pawlet leur donne encore quelques détails sur l'organisation de l'établissement. « Quant aux ouvriers en apprentissage, leur dit-il, j'ai quelques ateliers chez moi, et les quelques jeunes gens que vous voyez en veste sont des horlogers, des graveurs, des cordonniers qui ont quitté l'ouvrage pour la parade. Ceux-là sont soumis à la discipline de la maison. Il y en a un grand nombre que, manque de place, j'ai dû confier au dehors à des maîtres de leur métier : mais pour nourrir autant qu'il dépend de moi les bons principes que j'ai cherché à leur donner, j'exige qu'ils viennent passer les dimanches avec mes autres enfants.... J'ai banni les punitions corporelles ou arbitraires, dont on est forcé d'augmenter journellement la rigueur pour en conserver l'effet. Les écoliers négligents sont assez punis par la lenteur de leurs progrès et l'humiliation de travailler sous leurs cadets. Ceux qui pèchent contre la discipline et la police sont punis par la loi, ils ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes. Vous avez pu vous apercevoir que je loue beaucoup ceux qui se distinguent. Les éloges donnent aux bons sujets le désir de les mériter.... Mes principaux efforts sont dirigés vers l'éducation des cœurs, et tous mes enfants sont unis par les liens d'une bienveillance mutuelle. C'est surtout par ses rapports avec la morale qu'ils apprennent à connaître la religion. Comme la tolérance est une branche de la charité, je n'ai point exclu les protestants de ma maison : j'en ai quelques-uns, sur lesquels les prêtres ont voulu m'inquiéter, mais j'ai obtenu d'être le maître chez moi. »

La relation du visiteur anglais contient à peu près les mêmes choses que celle de Pictet, que le collaborateur du *Repository* a visiblement utilisée. On y trouve aussi quelques détails nouveaux, et nous en extrayons quelques lignes, qui, en confirmant ce que le visiteur genevois dit de la tolérance religieuse de Pawlet, rapportent un trait caractéristique de la façon dont celui-ci enseignait la morale à ses élèves :

« Le chevalier avait composé un catéchisme aussi simple que possible, contenant les préceptes qu'il voulait inculquer; et, trouvant absurde de tourmenter les facultés d'un enfant en l'occupant de ce qui requiert la raison d'un homme, il avait décidé que cette partie de l'instruction serait placée en dernier lieu, pour être alors l'objet d'un soin particulier : mais on lui a fait sur ce point tant de représentations, et il connaît si bien le zèle officieux des bigots, toujours prêts à calomnier les intentions les plus innocentes, qu'il s'est décidé à faire usage de nouveau du catéchisme ordinaire, et c'est celui-là qu'on enseigne aux enfants. Mais, en dépit des criailleries de quelques prêtres, il a des protestants dans sa maison; et, comme ils sont élevés de la même façon que les catholiques, il obtient chez les uns et chez les autres, non pas la simple tolérance, mais une véritable unanimité de sentiments.

« Il ne manque pas une occasion de leur présenter un bon exemple à côté d'un bon précepte. Ayant appris un jour qu'un soldat avait fait une action de courage très éclatante, et qui faisait l'admiration de Paris, il invita ce brave à dîner, et chargea ses enfants de le recevoir au milieu d'eux; mais il priva de cet honneur ceux qui ne s'étaient pas assez bien conduits pendant l'année. Les registres furent ouverts, plusieurs furent exclus, et leur douleur fut si grande, qu'il dut leur permettre de venir après le dîner boire à la santé du brave homme. Cette circonstance les frappa tellement, que depuis ce temps ils n'encoururent plus de punition. »

Le visiteur anglais conclut ainsi : « La modestie de cet excellent homme est égale à sa bienfaisance. Son école, établie depuis quinze ou seize ans, est à peine connue à Paris Cette obscurité est sa gloire; mais c'est chose heureuse pour le public qu'il en soit tiré, et on est en droit d'espérer qu'un si bel exemple ne restera pas sans imitateurs. »

Pawlet désirait pouvoir augmenter le nombre de ses élèves. C'est pour ce motif qu'il sollicita l'appui du gouvernement, dont il obtint la promesse d'un subside annuel. Il quitta en 1789 ou 1790 l'immeuble de la barrière de Sèvres (devenu ensuite le couvent des

Oiseaux), pour installer son établissement dans l'ancienne caserne des Gardes françaises de la rue de Popincourt. La subvention de 32 000 livres fut versée régulièrement à l'Ecole des orphelins militaires pendant les années 1788, 1789, 1790, 1791. Pawlet paraît n'avoir pas été hostile à la Révolution, au moins au début. Le 20 mars 1790, il offrit à l'Assemblée constituante un plan pour l'organisation des milices auxiliaires, des travaux publics et de la police générale, plan dont l'Assemblée ordonna l'impression. Mais le renversement du trône au 10 août 1792 l'épouvanta : il émigra, abandonnant son école et ses élèves. Il n'est pas exact de dire, comme l'a fait Macdonald, que « la Révolution détruisit l'école » de Pawlet : tout au contraire, elle la protégea, et la fit vivre lorsque son fondateur l'eut abandonnée. Dès le 24 août 1792, une députation de la section de Popincourt se présenta devant l'Assemblée législative : elle annonça que la section « venait de prendre sous sa protection cent vingt-cinq enfants de la patrie, abandonnés par la fuite de leur instituteur » ; que ces enfants avaient trouvé dans la section « les secours dont ils avaient besoin, un instituteur, des administrateurs et des maîtres dans différentes sciences, qui tous se sont offerts avec le plus grand empressement et gratuitement ». La pétition ajoutait : « En perfectionnant cet établissement, en n'y recevant plus que les orphelins des citoyens qui sont morts et qui mourront pour la défense de la patrie, nous remplirons les intentions admirables du corps législatif; et certes cette institution vaudra mieux que celles qui jusqu'à présent n'ont été pour la plupart que des monuments de l'orgueil et du despotisme; » et elle demandait que la subvention de trente-deux mille livres par an continuât à être versée à la nouvelle institution des Orphelins de la patrie. L'Assemblée décréta l'urgence, et fit remettre sur-le-champ trois mille livres à la section de Popincourt « pour venir au secours des enfants abandonnés par le sieur Paulet ». La subvention annuelle fut maintenue, et l'année suivante un décret, du 21 janvier 1793, ordonna « la conservation provisoire de l'établissement de Popincourt », en attendant la réorganisation de l'instruction publique. Un décret du 21 septembre 1793, rendu à la suite de la suppression des anciennes écoles militaires (par le décret du 9 septembre 1793), alloua à l'école de Popincourt une somme annuelle de sept cents livres par élève, à prendre par le ministre de la guerre sur les fonds qui lui restaient en mains des écoles militaires, « jusqu'à ce que la Convention en eût autrement ordonné ». Conformément à ce décret, les sommes destinées à couvrir les dépenses de l'ancienne maison des Orphelins militaires furent versées entre les mains du comité civil de la section de Popincourt, trimestre après trimestre, jusqu'au moment où la Convention « en ordonna autrement », c'est-à-dire jusqu'au 30 prairial an III (10 juin 1795), date à laquelle un décret réunit à Liancourt, en un seul établissement national, sous la direction de Crouzet (Voir *Crouzet*), les élèves de l'orphelinat de Popincourt, ceux de la Société des Jeunes Français de Léonard Bourdon, et ceux de l'école des Enfants de l'armée fondée par le duc de La Rochefoucauld-Liancourt : Voir les articles *La Rochefoucauld-Liancourt* et *Liancourt* (*Ecole de*).

Une note ajoutée par le conventionnel Masuyer à un travail sur l'instruction publique, écrit par lui au cours de l'année 1793, nous fait voir quelle idée on se formait, à cette date, de ce qu'avait été, sous la direction de Pawlet, l'École des orphelins militaires. Masuyer, partisan de l'internat, estime que l'État doit « indiquer aux parents des pensionnats auxquels ils puissent confier leurs enfants; organiser et surveiller activement le régime intérieur de ces pensionnats »; et c'est à ce propos qu'il fait en ces termes l'éloge de Pawlet et de sa maison : « J'ai ouï parler de la maison d'éducation du chevalier Paulet; je n'ai pu l'étudier par moi-même; mais ce que l'on m'en a dit m'a paru mériter beaucoup d'attention : j'aurais bien désiré avoir des détails exacts et circonstanciés; le Comité d'instruction publique devrait se les procurer; je doute qu'il soit possible de faire mieux dans cette partie. Voici une esquisse de leur manière de vivre : Manger debout, les repas de quinze minutes, la soupe et le bouilli le matin et un fruit; des viandes grillées ou rôties, la salade et un fruit le soir; un bon pain à discrétion et à toute heure; faire ses souliers, sabots et habits, les raccommoder, passer successivement dans différents ateliers de tailleurs, de couturières, de cordonniers, de menuisiers; travailler soi-même pour pourvoir à ses besoins et se donner des plaisirs; s'affranchir ainsi des besoins factices, les seuls pervertisseurs; se placer sous la main de la nécessité seule : éducation sévère, économique, et qui dans peu nous créerait une génération préférable à tous égards aux Spartiates. » On voit que Masuyer n'avait été frappé que par un seul côté de l'institution; ce qui devait signaler plus tard Pawlet à l'attention des amis de l'éducation populaire en 1815, l'emploi de l'enseignement mutuel, avait complètement échappé au conventionnel, qui d'ailleurs se déclarait insuffisamment renseigné.

Qu'est devenu le chevalier Pawlet après avoir quitté la France en 1792? Nous ne le savons pas. On perd sa trace, il disparaît sans retour. Peut-être, dans l'avenir, la mise au jour de quelque document encore ignoré permettra-t-elle d'achever sa biographie.

*Bibliographie.* — *Journal de Genève* des 29 décembre 1787 et 5 et 12 janvier 1788 : « Lettre de M. Pictet de Rochemont » ; — *The Repository*, de Londres, n° 8, 16 avril 1788 : « An account of a remarkable establishment of education at Paris » ; — *Journal d'éducation*, numéro de juillet 1816 : Notice sur l'institution du chevalier Pawlet, par le maréchal Macdonald; — *Le chevalier Pawlet et l'école des Orphelins militaires*, dans les *Etudes révolutionnaires* de J. Guillaume (2° série), Paris, 1909.

[J. Guillaume.]

**PAYAN** (Joseph). — Joseph-François de Payan du Moulin, d'une famille noble du Dauphiné, est né le 19 février 1759 à Saint-Paul-Trois-Châteaux (Drôme). Il était le frère aîné de Claude Payan, qui remplit, du 8 germinal au 9 thermidor an II, les fonctions d'agent national près la Commune de Paris et fut guillotiné le 10 thermidor. Avant 1789, Payan du Moulin était conseiller-maître à la Chambre des comptes de Grenoble. Il adopta les principes de la Révolution; en 1793, il se prononça pour la Montagne contre la Gironde, et devint procureur syndic du département de la Drôme. Lorsque le décret du 12 germinal an II eut créé les Commissions exécutives, le choix de la Convention pour les fonctions de commissaire de l'instruction publique se porta (29 germinal) sur Payan du Moulin, dont le frère venait d'être nommé agent national à Paris. On lui donna pour adjoints le jeune Jullien fils, et plus tard Fourcade. Les bureaux de la Commission exécutive de l'instruction publique furent installés au Petit-Luxembourg.

Les renseignements nous manquent sur l'œuvre accomplie par cette première Commission exécutive, dont les pouvoirs prirent fin au 9 thermidor. Ginguené, qui fit partie de la Commission exécutive nommée en fructidor an II, a jugé d'une façon par trop sommaire et dédaigneuse le travail de ses prédécesseurs : il parle « du chaos qu'avait laissé après elle la Commission Payan ». On ne doit pas accepter sans examen cette condamnation prononcée par un adversaire. Voici comment l'action personnelle de Payan du Moulin est appréciée par l'auteur de la notice qui lui est consacrée dans la *Biographie nouvelle des contemporains*, d'Arnault, Jay, de Jouy et de Norvins, peu suspecte de flatterie à l'adresse des républicains : « Il contribua, autant qu'il était possible en ces temps malheureux, à l'encouragement des lettres, des sciences et des arts. Il obtint, par ses instances réitérées auprès du Comité de salut public, la mise en liberté de plusieurs hommes de lettres et artistes recommandables, injustement détenus. » Après le 9 thermidor, Joseph Payan fut enveloppé dans la proscription qui atteignit tous ceux qu'on soupçonnait d'être attachés à Robespierre; mais c'était le frère de l'énergique Claude Payan qu'on avait voulu frapper, bien plus que le commissaire de l'instruction publique. Un décret du 11 thermidor le mit hors la loi; il parvint à quitter Paris et se réfugia en Suisse. En l'an IV, le décret du

11 thermidor ayant été rapporté, il put rentrer en France. Il fut nommé, un peu plus tard, directeur des contributions directes, « et en exerça les fonctions, dit son biographe, pendant dix-huit années consécutives dans divers départements; il prit sa retraite en 1816 ». Il se retira dans la Drôme, où il vécut, tranquille et oublié, pendant trente-six ans encore. De 1830 à 1848 il fut maire de la petite commune d'Alixan; trois semaines après la révolution de Février, il adressa sa démission au commissaire du gouvernement provisoire par la lettre suivante, datée du 14 mars : « Citoyen commissaire, mon grand âge et l'altération de ma santé ne me permettant plus de diriger l'administration de la commune d'Alixan, je vous prie de recevoir ma démission des fonctions de maire, et l'expression de ma vive sympathie et de mes vœux pour la gloire et la prospérité de la République, que j'ai eu le bonheur de voir inaugurer pour la seconde fois dans ma longue carrière. Salut et fraternité. » Il mourut le 20 mai 1852, dans sa quatre-vingt-quatorzième annnée.

[J. GUILLAUME.]

**PAYS-BAS. — 1. L'instruction publique avant la révolution de 1795.** — La condition de l'instruction publique durant le moyen âge, dans les pays qui formèrent au seizième siècle les Sept-Provinces Unies, et qui portent aujourd'hui le nom de royaume des Pays-Bas, fut à peu près la même qu'en France et en Allemagne. On y voit de bonne heure s'ouvrir des écoles monastiques; à Utrecht, siège d'un évêché, on trouve une école épiscopale. Lorsque les villes, arrivées à un haut degré de prospérité matérielle, ont conquis une indépendance municipale presque complète, elles disputent au clergé le droit que celui-ci se réservait de fonder des écoles; et si elles ne l'emportent pas toujours dans la lutte, tout au moins cette rivalité a-t-elle pour résultat de rendre aux études une vie nouvelle : au quatorzième siècle, Dordrecht, Amsterdam, Leyde, Rotterdam, Delft, Harlem ont des écoles florissantes. A la même époque, un ordre religieux, celui des Hiéronymites ou Frères de la vie commune, fondé à Deventer par Gerhard Groote, se consacre à l'enseignement; au quinzième siècle, les Hiéronymites ont des maisons à Zwolle, Amersfoort, Hoorn, Delft, Utrecht, Nimègue, Gouda, Groningue, Harderwijk, Hertogenbosch (Bois-le-Duc); dans leurs écoles, ils instruisent les pauvres gratuitement, les riches moyennant rétribution. Le célèbre Despautère ou Jean Van Pauteren, dont la grammaire latine fut si longtemps le livre classique par excellence dans les collèges, était professeur à l'école hiéronymite de Bois-le-Duc vers 1500; les deux grands humanistes Agricola, né à Bafflo près de Groningue, et Erasme, né à Rotterdam, furent élevés par les Frères de la vie commune, le premier à Zwolle, où enseignait Thomas à Kempis, le second à Deventer, dont l'école était alors dirigée par Hegius. Le double mouvement de la Renaissance et de la Réforme amena la disparition des écoles des Hiéronymites et leur remplacement par des collèges, à la tête desquels les villes placèrent les savants les plus distingués. En 1575, Guillaume le Taciturne fonda l'université de Leyde, qui devint promptement un puissant foyer d'études et le centre principal de la science protestante dans l'Europe du Nord-Ouest; une seconde université fut ouverte à Franeker (Frise) en 1585; et le dix-septième siècle en vit créer encore trois autres, celles de Groningue (1614), d'Utrecht (1638) et de Harderwijk (1648). La Hollande peut citer, parmi les maîtres qui enseignèrent au seizième et au dix-septième siècle dans ses savantes écoles, les noms glorieux des Juste Lipse, des Joseph Scaliger, des Meursius, des Daniel Heinsius, des Vossius, des Gronovius, des Boerhave, des 'sGravesande; nommons encore, parmi les hommes qui illustrèrent à cette époque les lettres, la philosophie et les sciences, Grotius, Spinosa et Huyghens. De nombreux Français, obligés de quitter leur patrie où l'Eglise les persécutait, trouvèrent un refuge dans les Pays-Bas au dix-septième et au dix-huitième siècle : il suffira de rappeler les noms de Descartes, de Bayle, de Saurin.

Pendant le dix-huitième siècle, les universités et les écoles latines de la Hollande continuèrent à soutenir la juste réputation qu'elles avaient acquise. Mais si le haut enseignement était prospère et plein de vie, l'enseignement populaire laissait beaucoup à désirer. « L'instruction primaire, dit M. Steyn-Parvé, se trouvait, dans les Pays-Bas, à peu près dans la même situation que partout ailleurs en Europe. C'est dire que la méthode d'enseignement, purement machinale, était plus appropriée à étouffer qu'à stimuler l'intelligence des élèves; que les livres d'école laissaient beaucoup à désirer; que les instituteurs manquaient en général des connaissances nécessaires à l'accomplissement de leur tâche difficile; que leur position financière et leurs besoins étaient tout à fait disproportionnés; que l'intérêt que prenaient la plupart des parents à l'éducation de leurs enfants était presque nul. D'ailleurs aucune loi générale ne réglait les écoles primaires ou secondaires, ni même l'enseignement supérieur des universités. »

Il existait diverses associations ayant pour but le progrès des sciences; l'une d'elles, la Société des sciences de Harlem, mit au concours, en 1761 et en 1763, les deux questions de l'éducation physique et de l'éducation morale; ce concours suscita des mémoires de Ballexserd et de Camper sur la première question, de Formey, Hulshoff, Châtelain et Van der Palm sur la seconde. La Société des sciences de Flessingue ouvrit en 1781 un concours pour le meilleur écrit sur la réforme des écoles publiques. Mais une autre association, abandonnant le terrain des dissertations académiques pour se placer sur celui de l'action pratique, allait imprimer à l'instruction populaire dans les Pays-Bas une impulsion puissante et heureuse. La *Société du Bien public* (*Maatschappij tot Nut van't Algemeen*), fondée en 1784 par le ministre mennonite Jean Nieuwenhuysen, de Monikendam (Hollande septentrionale), se donna pour mission la diffusion des connaissances utiles, le relèvement moral des masses, la publication de bons livres élémentaires et la création d'écoles modèles. Elle prit rapidement un développement considérable. L'administration centrale de la Société fut placée entre les mains d'un comité de douze membres résidant à Amsterdam; et bientôt dans toutes les villes et communes importantes du pays l'association compta des sections ou *départements* ayant chacun leur administration distincte. « Les premiers fonds de la Société, dit G. Cuvier, furent employés à encourager par des prix la composition de petits ouvrages où l'on traitait d'une façon populaire les vérités les plus importantes de la religion et de la morale. Petit à petit, on en fit faire et on en publia sur tout ce qu'il importait au peuple de savoir relativement à l'économie domestique et rurale, à la physique et à l'hygiène.... L'effet de ces ouvrages, tous simples, courts et peu coûteux, se marqua promptement. Nous n'en citerons qu'une preuve : il y avait en Hollande, comme ailleurs, un soi-disant Almanach du Berger, rempli de prescriptions puériles tirées de l'astrologie; et, comme ailleurs aussi, les paysans n'en voulaient pas d'autre. La Société dont nous parlons fit rédiger un calendrier où ces inepties étaient remplacées par quelques observations utiles pour l'agriculture, ou pour la conservation de la santé; et son succès fut tel, qu'au bout de deux ou trois ans l'éditeur de l'Almanach du Berger fut obligé de renoncer à son entreprise. » Une quinzaine d'écoles modèles furent fondées par différents départements de la Société; en outre, quelques départements établirent des écoles absolument gratuites pour les pauvres. Un trait distinctif des écoles créées ou encouragées par la Société du Bien public, c'est leur caractère neutre au point de vue religieux; dès le début, la Société déclara qu'elle entendait rester étrangère à toute secte religieuse et à tout parti politique. Les enfants de toutes les confessions furent admis dans les écoles de la Société, et il fut défendu d'y donner aucun enseignement dogmatique. Grâce à l'influence de la Société du Bien public, qui comptait dans ses rangs tous les hommes éclairés du pays, le principe de l'école neutre ne devait pas tarder à être inscrit dans la loi; et il n'a jamais cessé, depuis ce moment, d'être à la base de l'organisation de l'enseignement primaire public dans les Pays-Bas.

**2. La République batave (1795-1806).** — Il y avait onze ans que la Société du Bien public avait commencé ses travaux, lorsque l'entrée de l'armée française à Amsterdam mit fin à la domination de la maison d'Orange (1795). La République batave allait réaliser dans le domaine de l'instruction primaire le programme de la Société du Bien public. L'Assemblée nationale, réunie en 1796, nomma une commission chargée d'élaborer un projet sur l'organisation des écoles. Cette commission adressa à la Société du Bien public un questionnaire comprenant quinze questions; la réponse de la Société, envoyée à la commission par le Comité central à la fin de 1796 et imprimée sous le titre d'*Idées générales sur l'enseignement national* (*Algemeene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*), contient l'exposé des principes qui servirent plus tard de bases aux trois lois successives de 1801, 1803, et 1806. En 1798 fut créé une sorte de ministère de l'instruction publique, sous le nom d'*Agence d'éducation nationale* (*Agentschap van Nationale Opvoeding*). Le premier agent, Th. Van Kooten, fut remplacé dès l'année suivante par l'illustre orientaliste J. H. Van der Palm. Celui-ci développa en 1800 dans un mémoire détaillé ses idées sur l'organisation et l'amélioration de l'enseignement, et rédigea une première loi, qui fut adoptée le 15 juin 1801 par le Corps représentatif. Deux années plus tard, quand la constitution eut été revisée dans le sens fédéraliste, Van der Palm fut nommé l'un des trois membres du Conseil de l'intérieur; il resta placé, en cette qualité, à la tête de l'instruction publique, et présenta et fit adopter, le 19 juillet 1803, une seconde loi, qui modifiait celle de 1801 d'après l'esprit des changements survenus dans l'intervalle. En 1805, une nouvelle crise politique amena la remise du pouvoir exécutif de la République batave à Schimmelpenninck, sous le titre de grand-pensionnaire, fit disparaître le Conseil de l'intérieur, et interrompit la carrière politique de Van der Palm, qui se retira entièrement des affaires. Le secrétaire d'Etat pour l'intérieur, Van Stralen, fut revêtu des attributions de l'ancien agent de l'éducation nationale; auprès de ce ministre on plaça un commissaire spécial pour l'instruction primaire, et ce commissaire fut Van den Ende, dont les rapports de Cuvier et de Cousin ont fait connaître le nom à la France. « Depuis cette époque jusqu'en 1833, M. Van den Ende n'a cessé d'être à la tête de l'instruction primaire en Hollande. Il acheva l'ouvrage commencé par M. Van der Palm, en le modifiant et le perfectionnant. Par ses soins fut rédigée une nouvelle loi, qui, présentée par le grand-pensionnaire à la Chambre des représentants de la République batave le 19 novembre 1805, et adoptée le 25 février 1806, fut publiée comme loi de l'Etat le 3 avril de la même année, avec les règlements généraux que la loi autorisait le gouvernement à faire et qui sont ainsi incorporés à la loi elle-même. » (Victor Cousin.)

La loi de 1806, legs du gouvernement républicain aux divers régimes qui le suivirent, est restée en vigueur pendant plus d'un demi-siècle (jusqu'en 1857). Nous allons résumer les dispositions principales de cet acte législatif et des règlements organiques qui l'accompagnent.

*Analyse de la loi de* 1806 *et des règlements organiques.* — A la base même de toute l'organisation scolaire, la loi place l'*inspection* : c'est le grand ressort qui doit imprimer le mouvement à la machine entière. « L'inspection spéciale de l'instruction primaire, dit-elle, sera confiée à des fonctionnaires nommés surveillants des écoles (*School-opzieners*), sous le haut contrôle du grand-pensionnaire ou, en son nom, du secrétaire d'Etat pour les affaires de l'intérieur, et sous la surveillance de l'administration départementale » (article 1er). Les surveillants qui résident dans un département forment la commission d'instruction primaire pour ce département. Ils sont nommés par le grand-pensionnaire, sur la présentation du ministre de l'intérieur.

Aucune école primaire ne peut être établie, sous quelque dénomination que ce soit, sans une autorisation expresse de l'administration départementale ou communale respective, d'après l'avis du surveillant des écoles.

Personne n'est admis à donner l'instruction primaire, s'il n'a obtenu l'*admission générale* pour donner l'instruction (*algemeene toelating tot het geven van onderwijs*). La loi entend par « admission générale » un diplôme équivalent à notre brevet, qui s'obtient à la suite d'un examen subi devant une commission de personnes compétentes. Sont seuls exceptés les instituteurs demeurant dans les maisons des particuliers, et exclusivement attachés à l'instruction des enfants de la famille.

La nomination des instituteurs et institutrices est faite conformément au règlement local arrêté par l'administration départementale, par les personnes ou commissions que ce règlement détermine; aucune nomination ne peut avoir lieu sans que le surveillant n'en soit informé et que le certificat d'admission générale ne lui ait été préalablement présenté.

Le *Règlement A*, *sur l'instruction primaire et les établissements qui s'y rapportent dans la République batave*, définit l'école primaire de la manière suivante : « Par école primaire il faut entendre tout établissement où, sous quelque dénomination que ce soit, la jeunesse de tout âge et des deux sexes est instruite, soit collectivement, soit particulièrement, dans les premiers principes des connaissances, comme la lecture, l'écriture, le calcul et la langue hollandaise, ou dans des connaissances plus avancées, telles que la langue française et d'autres langues modernes ou savantes, la géographie, l'histoire et autres sciences de ce genre; enfin, tout établissement dont le but est de préparer la jeunesse à une culture supérieure. Sont exceptées les écoles latines ordinaires ou gymnases. » Les écoles primaires se divisent en écoles publiques et en écoles privées. Sont écoles publiques celles qui sont directement entretenues ou salariées, en tout ou en partie, par une caisse publique quelconque, de l'Etat, du département ou de la commune, par des fonds ecclésiastiques ou appartenant à une fondation, qui enfin d'une manière quelconque reçoivent des subsides ou un soutien permanent d'une caisse publique. Sont écoles privées celles qui, sans le secours d'aucune caisse publique, sont entretenues par des fonds ou gratifications particulières. — Chacun des surveillants d'écoles a son district particulier d'inspection, dans lequel il devra être domicilié, si possible. — Dans les petites communes, le surveillant confie l'inspection locale à une ou plusieurs personnes dont l'autorité est subordonnée à la sienne; dans les communes plus considérables, il y a une commission locale des écoles (*plaatselijke schoolcommissie*), nommée par l'administration communale de concert avec le surveillant du district; le surveillant fait partie de cette commission. — En cas de vacance d'une place d'instituteur, dans une école publique ou privée, ceux qui ont le droit d'y nommer en donnent connaissance par écrit au surveillant ou à la commission locale; une fois la nomination faite, l'acte en sera présenté au surveillant. — Relativement au programme d'études, à l'enseignement religieux et aux livres classiques, le règlement porte ce qui suit :

« L'enseignement devra être organisé de façon que l'étude des connaissances convenables et utiles soit accompagnée du développement des facultés intellectuelles, et que les élèves soient préparés à l'exercice de toutes les vertus sociales et chrétiennes (art. 22).

« Il sera pris des mesures pour que les écoliers ne soient pas privés d'instruction dans la partie dogmatique de la communion religieuse à laquelle ils appartiennent : mais cette partie de l'enseignement ne sera pas à la charge de l'instituteur (art. 23).

« Les instituteurs et les institutrices des écoles publiques ne pourront se servir d'autres livres élémentaires ou de lecture que de ceux qui seront portés sur une liste à former ou à arrêter par le ministre de l'intérieur. De cette liste générale, chaque commission départementale pourra former une liste particulière de livres à l'usage des écoles de son département, à l'exclusion de tout autre livre. Les instituteurs privés auront la faculté de se servir dans

leurs écoles de tels autres livres élémentaires ou de lecture que la nature de leurs écoles exigerait, sauf à obtenir l'approbation de l'inspection (art. 24). »

Des règles fort strictes sont établies au sujet de l'admission dans les écoles privées et dans les écoles gratuites de pauvres. Les écoles publiques, cela va sans dire, sont ouvertes à tous les élèves qui veulent y entrer, moyennant rétribution. Mais « dans les écoles privées qui appartiennent exclusivement soit à une diaconie, soit à une maison de bienfaisance ou à une communauté religieuse, soit à la Société dite du Bien public, soit à une fondation quelconque qui se soutient entièrement par elle-même, il n'est permis de recevoir et d'instruire que les enfants dont les parents appartiennent à la diaconie, à la maison de bienfaisance, à la société ou à la fondation auxquelles ces écoles sont attachées, ou sont compris au nombre de leurs inspecteurs ou souscripteurs » (art. 28). De même, « dans les écoles établies pour la classe indigente, on ne pourra admettre et instruire que des enfants indigents » (art. 29); mais dans les endroits où ces écoles spéciales n'existent pas, l'administration compétente doit veiller à ce que les enfants indigents soient reçus et instruits dans l'école ordinaire, soit aux frais de la diaconie à laquelle ils appartiennent, soit à la charge de quelque autre caisse.

Enfin les administrations départementales et communales sont invitées à prendre des mesures pour que les revenus de l'instituteur lui fournissent un entretien suffisant, et qu'il soit aussi peu que possible dépendant, d'une manière directe, des parents dont les enfants fréquentent son école; et pour que la fréquentation et la non-interruption des écoles pendant toute l'année soient strictement observées.

Le *Reglement B, concernant les examens à subir par ceux qui désirent se livrer à l'instruction primaire dans la République batave*, divise les instituteurs en quatre classes, selon le degré de connaissances exigé et d'après l'examen qu'ils auront subi. La quatrième ou dernière classe comprend « les instituteurs qui sont passablement expérimentés dans la lecture, l'écriture, les éléments de l'arithmétique, y compris la règle de trois, et qui possèdent quelque aptitude pour l'enseignement ». Dans la troisième et la seconde classe, on exige une plus grande somme de connaissances. Enfin la première classe se compose « de ceux qui, outre une grande habileté dans les diverses parties de l'instruction primaire, possèdent particulièrement les principes et la pratique d'une méthode d'enseignement judicieuse et éclairée, à qui la géographie et l'histoire sont familières, qui sont assez avancés en physique et en mathématiques, et qui se distinguent par la culture de leur esprit ». Les institutrices, quelle que soit la nature de l'établissement qu'elles dirigent, ne forment collectivement qu'une classe. Il en est de même des maîtres de langues.

Les brevets de la première et de la seconde classe autorisent à aspirer à toutes les écoles, tant publiques que privées; les brevets de la troisième et de la quatrième classe ne donnent droit qu'à des écoles établies dans les endroits dont les besoins sont en proportion avec le rang et la capacité de tels instituteurs. Dans les villes et dans les communes importantes, il n'est pas permis d'admettre à une école publique ou particulière un instituteur muni seulement d'un brevet de quatrième classe; il est même recommandé aux commissions locales d'avoir soin, autant que possible, que l'enseignement dans les écoles des villes ne soit confié qu'à des instituteurs munis de brevets de la première ou de la seconde classe.

Les places d'instituteur, dans les écoles publiques ou privées, sont données au concours : c'est-à-dire que ceux qui sollicitent une nomination sont soumis à un « examen comparatif » (*vergelijkend examen*), qui est fait soit par la commission locale des écoles, soit par telles autres commissions ou personnes autorisées à cet effet par ceux qui ont le droit de faire la nomination.

Le *Règlement C* est une *Instruction pour les surveillants d'écoles et pour les commissions d'instruction dans les différents départements de la République batave*. Les devoirs des surveillants sont énumérés avec une précision de détails très remarquable, et de judicieuses recommandations sont faites à ces fonctionnaires, relativement aux réunions périodiques d'instituteurs qu'ils doivent présider, aux conseils à donner aux maîtres et aux maîtresses lors de la visite des écoles, aux rapports qu'ils doivent adresser chaque mois au ministère de l'intérieur, aux rapports annuels, aux séances des commissions d'instruction primaire de chaque département, etc.

Un quatrième règlement, publié par le ministère de l'intérieur à la date du 23 mai 1806, le *Règlement d'ordre général pour les écoles primaires de la République batave*, contient des prescriptions relatives à la discipline intérieure des écoles et à leur organisation pédagogique. En voici les principales dispositions : « Lorsque le nombre des élèves s'élèvera à plus de soixante-dix, on s'occupera des moyens d'adjoindre un second instituteur, ou un sous-maître (art. 4). A l'ouverture et à la sortie de chaque classe, il sera fait soit chaque jour, soit chaque semaine, une prière chrétienne courte et convenable; on pourra aussi en cette occasion exécuter quelque chant adapté aux circonstances (art. 6). Les élèves seront distribués en trois classes; chacune d'elles aura sa place séparée, et recevra à chaque séance l'instruction qui lui convient (art. 7). L'instruction sera simultanée pour tous les élèves de la même classe, et l'instituteur veillera à ce que durant ce temps les élèves des deux autres classes soient utilement occupés (art. 8). Lorsque l'instituteur le jugera à propos, il récompensera les élèves les plus instruits, en les chargeant de donner quelques instructions aux commençants (art. 10). Il sera fait dans chaque école, au moins une fois par année, un examen. En cette occasion, les élèves d'une classe inférieure passeront à une classe supérieure, et autant que les circonstances le permettront on accordera quelques récompenses à ceux qui se seront distingués par leur application et leur bonne conduite (art. 13). »

En résumé, la législation de 1806 plaçait tout l'enseignement primaire, tant privé que public, sous l'autorité et la surveillance de l'Etat; nul ne pouvait ouvrir une école sans autorisation ; nul ne pouvait être nommé instituteur, même dans une école privée, sans l'agrément du surveillant. Le principe de la neutralité religieuse de l'école était nettement affirmé, non dans un esprit d'hostilité au christianisme, puisque l'école doit préparer les élèves « à l'exercice de toutes les vertus sociales et chrétiennes », et puisque une « prière chrétienne » devait être faite au commencement et à la fin de chaque classe, mais avec le désir d'écarter de l'école tout ce qui a trait aux divergences confessionnelles, et de séparer nettement l'enseignement du dogme de celui de la morale. La gratuité était assurée aux enfants pauvres, soit dans des écoles spéciales aux indigents, soit dans les écoles ordinaires. Quant à l'obligation, il n'en était pas question; les règlements A et C se bornent à recommander aux administrations départementales et communales et aux surveillants de prendre des mesures pour assurer la régularité de la fréquentation.

On remarquera en outre que la loi ne se préoccupe en aucune façon de « créer » l'enseignement primaire ; elle n'impose pas aux communes et aux départements l'obligation d'entretenir des écoles. Les écoles existent, elles sont là en nombre suffisant; le zèle des autorités municipales et des particuliers assure leur existence et leur prospérité bien mieux que ne le ferait un texte de loi. L'action du gouvernement, en cet état des choses, doit se borner à surveiller et à diriger : et c'est pourquoi la loi tout entière tend, non à substituer l'initiative du gouvernement à celle des citoyens, mais à établir un système de garanties et de contrôle qui prévienne les abus possibles.

Voici comment Victor Cousin, en 1836, appréciait la législation de 1806 et les fruits qu'elle a portés :

« Ce code d'instruction primaire était fondé sur des maximes si sages, il était si bien lié dans toutes ses parties et si conforme à l'esprit du pays, il s'adaptait si aisément, par la généralité de ses principes, aux convenances des provinces les plus différentes, qu'il a duré jusqu'à nos jours sans aucune modification

grave à travers trois grandes révolutions : celle qui changea la République batave en un royaume d'abord indépendant, puis incorporé à la France; celle qui ramena la maison d'Orange, et fit un seul royaume de la Hollande et de la Belgique; et celle enfin qui sépara ces deux pays, et fit rentrer le royaume des Pays-Bas dans ses anciennes limites. Le code d'instruction primaire de 1806 est donc demeuré intact et n'a éprouvé ni modification, ni addition, ni interprétation nouvelle quelconque; il a présidé et préside encore à toute l'instruction primaire en Hollande. La loi avec ses règlements généraux, les règlements provinciaux, les règlements de chaque école particulière, tout cela a si peu changé que j'ai retrouvé à peu près en Hollande, en 1836, ce qu'y avait vu M. Cuvier en 1811, avec le développement et la solidité que le temps seul peut donner aux institutions d'école comme à toutes les autres. Tout le bien qui s'est fait vient de la loi de 1806 et des règlements généraux qui y sont annexés. »

Cousin met très bien en relief le trait essentiel de cette loi : le rôle capital attribué à l'inspection. « Les autorités préposées aux écoles, dit-il, voilà le ressort de toute l'instruction primaire. Que l'on y réfléchisse; tout aboutit là et tout part de là. Si vous voulez sérieusement l'éducation du peuple, sachez bien que tout le nerf de cette éducation est dans le gouvernement que vous lui donnerez. Si ce gouvernement est faible et mal assuré, l'instruction primaire est sans avenir. Donnez-lui, au contraire, un gouvernement vigoureux et actif : l'esprit de ce gouvernement se communiquera à toute la machine et lui imprimera le mouvement et la vie. La loi prussienne (de 1819) s'occupe aussi des autorités préposées aux écoles; mais la loi hollandaise a ce trait distinctif, qu'elle porte presque entière sur ce point fondamental. Il y a là quelque chose à la fois de hardi et de pratique. Je dis de hardi : car quoi de plus choquant pour nos habitudes que de faire une loi sur une matière quelconque pour y constituer seulement les autorités qui doivent présider à cette matière? Et pourtant ôtez ces autorités, et que devient tout le reste? La loi hollandaise n'a pas voulu faire un chef-d'œuvre de classification, où la matière de l'instruction primaire fût divisée et classée selon toutes les règles de l'analyse philosophique; elle a été droit au but qu'elle se proposait d'atteindre par le chemin le plus court et le plus sûr; et puisque, au fond, dans l'instruction primaire, tout repose sur l'inspection, c'est l'inspection que la loi a constituée.... Il est difficile de concevoir une organisation plus forte que celle de l'inspection en Hollande. Sans l'inspecteur, on ne peut arriver à être instituteur public ou même privé; sans lui encore, nul instituteur public ou privé ne peut se soutenir, ou avoir de l'avancement, ou obtenir quelque récompense; car nulle commission ne peut rien sans lui, et il est le président ou le membre influent de chacune d'elles. Il dirige toute l'instruction primaire dans un district particulier. Au centre, sous le ministre, est un haut fonctionnaire, l'inspecteur général de l'instruction primaire. De temps en temps, le gouvernement convoque à la Haye une assemblée générale d'instruction primaire à laquelle chaque commission départementale envoie un député. Ainsi, depuis l'inspecteur général à la Haye jusqu'à l'inspecteur des plus petits districts, toute l'instruction primaire est aux mains des inspecteurs. »

*La neutralité religieuse de l'école.* — Nous devons insister encore sur ce principe si remarquable de la neutralité religieuse de l'école, adopté dès l'origine par la Société du Bien public, et consacré par la législation de 1806. Il est des pays où l'école n'a pu être déclarée neutre qu'au prix de longues luttes et après une résistance obstinée du clergé. En Hollande, dès les premières années du dix-neuvième siècle, l'état des esprits permit de réaliser ce progrès sans qu'aucune opposition se manifestât.

Le 30 mai 1806, le ministre de l'intérieur adressa « à tous les synodes des églises réformées, hollandaises et wallonnes, consistoires des communions luthérienne, remonstrante et mennonite, et prélats de la communion catholique romaine », une circulaire relative à l'enseignement religieux, où il s'exprimait ainsi :

« La haute importance que le gouvernement attache à l'instruction primaire dans cette République ne peut avoir échappé à votre intention.... Dans la publication du 3 avril dernier, les intentions du gouvernement se manifestent avec la plus grande évidence. L'école ne vise plus uniquement à donner des connaissances utiles; elle est établie comme un auxiliaire énergique pour l'amélioration des mœurs. C'est d'après ce même principe que le gouvernement attend que vous appuierez et propagerez ses institutions scolaires, et qu'il vous invite, par la présente, à employer à cette fin votre puissante influence.

« Particulièrement, il y a une partie de l'enseignement de la jeunesse pour laquelle le gouvernement réclame votre coopération, à savoir l'enseignement dans la partie dogmatique des diverses communions.

« Vous ne pouvez pas ignorer que dans toute l'étendue de notre patrie il a existé jusqu'ici à peine une école où l'instituteur donnât un enseignement religieux bien réglé. Cet enseignement religieux dans les écoles se bornait à imprimer dans la mémoire et à faire réciter les demandes et les réponses de quelques livres de catéchisme. On n'avait pas lieu, pour diverses raisons, d'en attendre davantage de l'instituteur. Et, quoique le gouvernement se flatte que les nouvelles institutions scolaires amèneront cette conséquence salutaire que, peu à peu, il s'introduira dans les écoles une organisation régulière de l'enseignement de la religion chrétienne, en ce qui concerne la partie historique et la morale, cependant, dans l'ordre actuel des choses, *il ne sera jamais en droit d'imposer aux instituteurs l'obligation d'enseigner les notions dogmatiques des communions particulières*.

« Si le gouvernement a cru, pour ces raisons, devoir *séparer totalement l'enseignement du dogme de l'enseignement scolaire*, il n'en attache pas moins de prix à ce que les enfants ne soient nullement frustrés de cet enseignement; c'est pourquoi, plein de confiance en vos bonnes dispositions pour la propagation de ses vues salutaires et pour le bien-être de la jeunesse, il a jugé ne pouvoir prendre aucune mesure plus énergique que de s'adresser aux diverses communions ecclésiastiques de cette République, et *de vous inviter spécialement par la présente de prendre entièrement sur vous l'instruction religieuse de la jeunesse*, soit par des leçons bien réglées sur le catéchisme, soit par d'autres voies. Il me sera agréable d'être instruit des mesures que vous aurez prises, introduites et renouvelées à ce sujet. »

En réponse à cette circulaire, le gouvernemen reçut du clergé de toutes les confessions des promesses de coopération. La lettre écrite à cette occasion par un haut dignitaire de l'Eglise catholique, l'archiprêtre de la Frise, nous semble mériter d'être textuellement reproduite : « J'ai lu, dit cet ecclésiastique, le contenu de la missive de Votre Excellence avec allégresse, et je me flatte que moi et les curés de cette province nous répondrons de tout notre pouvoir aux vues salutaires du gouvernement batave, et que nous montrerons que nous ne sommes pas indignes de sa confiance. Pour voir régner la concorde, l'amitié et la charité entre les diverses communions, il est nécessaire, à mon avis, que les instituteurs s'abstiennent de l'enseignement des dogmes des diverses communions. J'en excepte seulement le cas où un instituteur, dont d'ailleurs la probité serait notoire, n'aurait que des élèves d'une seule communion. Sans cela, les enfants apprennent trop tôt qu'ils diffèrent de religion; l'un fait des reproches à l'autre; et beaucoup d'instituteurs ne se mettent pas en peine de l'empêcher. Ce n'est d'abord, à la vérité, qu'un enfantillage; mais cependant, les enfants croissent, et l'éloignement augmente de plus en plus; la rancune se fixe dans le cœur, et toute leur religion n'est souvent qu'un faux zèle que le véritable esprit religieux et la charité chrétienne réprouvent et détestent.

« Pour atteindre le but salutaire que le gouverne-

ment se propose, et pour lequel il réclame notre coopération énergique, c'est par les enfants qu'il convient de commencer; et, quoique dans notre Eglise l'enseignement du dogme nous soit imposé, toutefois les exhortations d'un gouvernement qui attache tant de prix au bien-être de la jeunesse nous porteront avec plus d'ardeur encore à remplir nos devoirs Nous tâcherons de donner par là une marque de notre soumission, de notre estime et de notre respect, et, en même temps, nous prions Dieu de daigner bénir les efforts que fait le gouvernement pour la félicité générale. » (Cité par Cousin, p. 272.)

**3. La Hollande sous le régime français.** — Il n'y avait pas trois mois que la loi du 3 avril 1806 avait été promulguée, lorsque Napoléon jugea utile à ses desseins de mettre fin à l'existence de la République batave et de créer son frère Louis roi de Hollande. Le nouveau souverain eut la sagesse de ne pas toucher à la législation républicaine sur l'instruction primaire, et de maintenir dans ses fonctions Van den Ende, chargé d'appliquer la loi dont il était l'auteur et nommé inspecteur général. Pendant les quatre années que dura le règne de Louis Bonaparte, l'instruction primaire avait déjà pris, dit M. Steyn-Parvé, un essor qui surpassait l'attente des autorités. Mais, comme on le sait, le roi Louis abdiqua en 1810, ne voulant pas accepter le rôle d'instrument docile des volontés de l'empereur son frère, qu'il jugeait contraires aux intérêts du peuple hollandais; et après son abdication la Hollande fut purement et simplement incorporée à l'empire français.

Un décret impérial du 18 octobre 1810, portant règlement général pour l'organisation des départements de la Hollande, ordonna que deux conseillers de l'Université se rendraient dans ce pays pour y examiner les écoles de tous les degrés et l'état de l'enseignement, afin de proposer ensuite les moyens de réunir les établissements d'instruction publique de la Hollande à l'Université impériale. Georges Cuvier et Noël furent chargés de cette mission; et c'est alors que Cuvier rédigea le *Rapport* célèbre où il présenta le tableau de l'état des écoles dans les Pays-Bas à cette époque.

L'impression de Cuvier est résumée dans ce passage du préambule de son *Rapport* :

« Les écoles de Hollande sont divisées en trois catégories, savoir : 1° les *écoles basses* ou *primaires* (lagere scholen); 2° les *écoles latines* ou *gymnases ordinaires* (latijnsche scholen); 3° les *universités* (hooge scholen) et les *gymnases illustres* ou *athénées* (doorluchtige scholen) : ces deux dernières sortes ne diffèrent entre elles que par la prérogative de conférer les grades, qui est réservée aux universités.... Pour en donner une idée en peu de mots, on peut dire que l'instruction primaire est au-dessus de tout éloge; que l'instruction secondaire, bonne à quelques égards, est à d'autres au-dessous de toute critique; que l'instruction supérieure enfin est hors de proportion avec les besoins du pays, et que le trop grand nombre des établissements qui la distribuent a empêché de donner à aucun d'eux le degré de développement dont il aurait été susceptible. »

Nous extrayons de la partie du *Rapport* relative aux écoles primaires quelques-uns des passages les plus saillants, en regrettant que les limites de cet article ne nous permettent pas de faire des citations plus étendues.

« Le nombre total des surveillants de canton (ou district), dit Cuvier, était de cinquante-six; il est à présent encore de quarante-six pour les départements restants, l'Ost-Frise non comprise. La totalité des frais de leurs assemblées et de leurs tournées ne montait, à l'époque susdite, qu'à 46 000 francs; ajoutez-y environ 8000 francs pour le traitement de l'inspecteur général, et vous aurez l'ensemble de la dépense qu'occasionne, dans un pays si peuplé, une organisation si utile et si efficace.... Le choix des surveillants a été excellent; on les a pris, en général, parmi les propriétaires ou les curés de ville ou de campagne les plus recommandables par leur goût pour l'instruction de la jeunesse; parmi ceux des maîtres d'école qui s'étaient le plus distingués dans leur état; et, dans les villes d'université ou de collèges, parmi les professeurs et les régents.

« Le nombre des écoles et des élèves est déjà extrêmement remarquable. Ce qui restait de la Hollande au moment de la réunion comptait 4451 écoles primaires de toutes les classes, et plus de 190 000 élèves, pour une population de 1 900 000 âmes; ce qui fait le dixième du nombre des habitants, et prouve que la plus grande partie des enfants en âge d'aller à l'école y vont réellement; aussi plusieurs préfets, notamment celui de Groningue, qui est du pays même, nous ont-ils assuré qu'on ne trouverait pas aujourd'hui dans leur département un seul jeune garçon qui ne sût lire et écrire.

« Une circonstance essentielle, c'est le sort avantageux des maîtres. Très peu de maîtres d'école, même dans les villages, se font moins de 1000 francs, plusieurs vont au delà de 3000 et 4000, et la plupart jouissent en outre d'une habitation propre et commode et d'un jardin plus ou moins étendu. Aussi ont-ils les mœurs et le langage d'hommes dont l'âme n'est pas affaissée par le besoin; une douceur de manières, résultant de ce contentement habituel, se communique à tous ceux qui vivent avec eux, et la certitude d'arriver à un sort aussi agréable leur fait trouver aisément des aides excellents parmi les meilleurs des élèves qu'ils ont formés.

« Une chose a choqué nos habitudes dans les écoles hollandaises : c'est que l'on y reçoit les filles aussi bien que les garçons. L'on nous a réitéré partout l'assertion que l'on n'y avait jamais remarqué d'inconvénient; et comme cet usage s'observe non seulement dans les écoles de pauvres, mais aussi dans toutes les écoles bourgeoises, où les parents paient des rétributions assez fortes, et seraient maîtres de disposer autrement de leurs enfants, nous avons bien été obligés d'ajouter foi à ce témoignage. »

Nous engageons le lecteur à chercher lui-même dans le *Rapport* les pages remarquables consacrées aux méthodes d'enseignement (pages 25-31) et à la discipline (pages 31-33); Cuvier note avec étonnement l'ordre qui règne partout, le calme et la rapidité avec lesquels tout s'exécute; il affirme qu'un sage système de discipline a permis de bannir entièrement les punitions corporelles.

Sa conclusion, c'est qu'il faut maintenir l'organisation existante sans y rien changer, et qu'il serait très avantageux d'introduire en France une organisation semblable. Ce serait fort aisé, dit Cuvier : « l'on n'aurait qu'à remplacer le commissaire ou inspecteur général par un de nos inspecteurs d'académie, que l'on chargerait spécialement des petites écoles, auquel on subordonnerait les surveillants de canton, et qui ferait ses rapports au recteur. Les surveillants eux-mêmes seraient très faciles à trouver; car il ne manque, dans aucun de nos cantons, de citoyens instruits qui ont assez de zèle et jouissent d'assez de loisir pour se charger avec plaisir de fonctions que leur utilité rendrait bientôt si honorables. »

Au-dessus des écoles primaires proprement dites se trouvaient des écoles primaires supérieures appelées « écoles bourgeoises » (*burgerscholen*), où l'on enseignait les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences physiques et naturelles, et les langues vivantes; mais il était interdit à ces écoles d'enseigner le latin et le grec. Ces établissements correspondaient, comme on le voit, à ceux que l'Allemagne commençait à créer vers la même époque sous le nom de *Realschulen*. Cuvier se montre peu favorable aux *burgerscholen*, qui donnent en réalité un enseignement secondaire sans latin; il voudrait les rendre inutiles en réformant les écoles latines et en introduisant dans le plan d'études de celles-ci les sciences et les langues vivantes. « Les gymnases ou collèges, dit-il, se bornent exclusivement à enseigner les langues anciennes; en sorte qu'on est obligé de placer ailleurs les jeunes gens à qui l'on veut faire apprendre les langues modernes ou les mathématiques; en même temps ces gymnases ont le privilège exclusif de l'enseignement du latin et du grec, et les écoles privées n'ont pas la permission de montrer ces langues; par conséquent, il faut que le jeune homme qui veut savoir du fran-

çais et des mathématiques renonce au grec et au latin, et réciproquement que celui qui veut savoir du latin et du grec renonce au français et aux mathématiques, à moins qu'ils ne soient assez riches pour se faire montrer dans leurs maisons la portion de connaissances qu'ils ne trouvent pas dans l'espèce d'écoles pour laquelle ils se sont décidés. En d'autres termes, ce que nous considérons en France comme formant l'instruction secondaire se trouve en Hollande divisé en deux parties, et se donne dans des maisons séparées; une partie seulement, les langues anciennes et ce qui s'y rapporte étroitement, fait l'objet des gymnases ou écoles latines communales; tout le reste est regardé comme instruction primaire, et les écoles où on l'enseigne conservent le nom d'écoles primaires, quoiqu'elles reçoivent des élèves de quinze à dix-huit ans. » Le résultat nécessaire de l'existence de ces *burgerscholen* est de « détourner la plus grande partie de la jeunesse d'une vraie et solide instruction ». Il faut donc, dit Cuvier, abolir cet enseignement primaire supérieur, qui n'est qu'un enseignement secondaire incomplet et mutilé, et remédier à la situation en constituant un enseignement secondaire complet et harmonique, sur le modèle des lycées français.

Pour la formation des maîtres, il n'existait pas alors en Hollande d'écoles normales, et Cuvier s'en félicite. « On n'a eu besoin ni de classes normales, ni de séminaires pour les maîtres d'école, ni d'aucun des moyens dispendieux ou compliqués imaginés en d'autres pays. C'est dans les écoles primaires elles-mêmes que se forment les maîtres d'écoles primaires, et sans exiger aucuns frais particuliers. La Société du Bien public a encore le mérite d'avoir imaginé ce moyen simple et efficace : elle accorda à ses meilleurs élèves des places gratuites, et leur permit de rester dans ses écoles deux ou trois années de plus que les autres, à condition de se livrer à l'enseignement. Ces deux ou trois ans de plus d'études s'emploient à approfondir les principes des connaissances; ensuite les jeunes gens deviennent aides de leurs maîtres, et montrent aux plus petits enfants; ils passent à la fonction de sous-maîtres; et comme les surveillants de canton sont constamment témoins de leur zèle et de leurs succès, ils les recommandent selon leur mérite pour les places de maîtres qui viennent à vaquer.... C'est en 1800 qu'on a employé cette marche pour la première fois dans les écoles de pauvres d'Amsterdam, et l'on en a déjà obtenu un premier maître, huit premiers sous-maîtres et tous les adjoints actuellement en fonctions. Plusieurs instituteurs en sont sortis pour être placés dans d'autres villes ou villages. »

A la suite du rapport de Cuvier, un décret impérial du 22 octobre 1811 décida que la législation du 3 avril 1806, concernant l'instruction primaire, serait maintenue. Les gymnases et écoles latines furent transformés, les uns en lycées, les autres en simples collèges; les écoles primaires supérieures, dites *burgerscholen*, recevant les élèves âgés de plus de treize ans, furent assimilées aux institutions ou aux pensions, et eurent le droit d'enseigner aussi les langues anciennes, le privilège que possédaient les écoles latines à cet égard étant supprimé par le décret. Enfin, quant aux athénées et aux universités, les athénées d'Amsterdam et de Deventer, ainsi que l'université d'Utrecht, furent transformés en établissements secondaires; les universités de Franeker et de Harderwijk furent supprimées; les universités de Leyde et de Groningue furent conservées sous le nom de facultés, et devinrent chacune le centre d'une académie.

**4. La Hollande de 1813 à 1846.** — En 1813, la Hollande recouvra son indépendance, et l'un des premiers actes du gouvernement provisoire fut de replacer sur l'ancien pied les universités de Leyde et de Groningue (4 décembre 1813). Après la formation du royaume des Pays-Bas, qui réunissait sous le sceptre du roi Guillaume Ier le territoire de la Hollande et celui de la Belgique, une ordonnance du 20 mars 1814 annonça le maintien de la loi de 1806, « qui continuera, dit l'ordonnance, d'être considérée comme le fondement des institutions scolaires des Pays-Bas; tous les règlements généraux et particuliers auxquels elle sert de base seront maintenus ». Une seconde ordonnance, du 2 avril 1815, régla l'instruction supérieure, et reconnut comme établissements d'enseignement supérieur les écoles latines, les athénées et les universités; il y eut des athénées à Amsterdam, Bréda, Franeker et Harderwijk (ceux de ces trois dernières villes ont cessé d'exister depuis, et celui d'Amsterdam s'est transformé en université en 1877), et des universités à Leyde, Groningue et Utrecht.

Les avantages qu'offre le système des écoles normales pour la formation des bons maîtres n'avaient pas tardé à être reconnus. Ce fut encore la Société du Bien public qui prit l'initiative : elle fonda à ses frais une école normale à Groningue. Le gouvernement l'imita bientôt, et en 1816 créa deux écoles normales d'instituteurs, l'une à Harlem pour les provinces du Nord, l'autre à Lierre pour les provinces du Sud (cette dernière cessa d'exister après la révolution belge de 1830).

Comme nous l'avons dit tout à l'heure, les provinces qui forment la Belgique actuelle avaient été réunies en 1814 à la Hollande. L'application de la loi de 1806 dans ces provinces, où le clergé catholique était très puissant, ne se fit pas sans difficulté, et provoqua une vive opposition : on représenta les efforts tentés par le gouvernement pour l'amélioration de l'enseignement comme dirigés contre les libertés municipales; on réussit à les rendre suspects. Le parti catholique prit pour mot d'ordre la liberté de l'enseignement, et il trouva des alliés même dans les provinces du Nord, où l'orthodoxie calviniste commençait à supporter impatiemment une législation qui soustrayait l'école à son influence. Le gouvernement voulut donner satisfaction aux mécontents en présentant, le 26 novembre 1829, un projet de loi qui réglait à nouveau les conditions auxquelles il serait permis d'enseigner. Ce projet fut retiré le 28 mai 1830 et remplacé par un décret royal de la même date, qui rendait l'autorisation de fonder des écoles plus facile à obtenir qu'auparavant, sans toutefois proclamer la liberté de l'enseignement, jugée incompatible avec la constitution. Trois mois plus tard, une révolution éclatait à Bruxelles; les provinces du Sud se séparèrent de la Hollande et se constituèrent l'année suivante en royaume de Belgique.

La Belgique s'empressa d'inscrire dans sa constitution la liberté absolue de l'enseignement. La Hollande, au contraire, garda sa législation scolaire sans y rien changer : vingt-cinq années d'expérience avaient confirmé le gouvernement néerlandais dans l'opinion que l'organisation adoptée en 1806 était celle qui convenait le mieux aux besoins et au tempérament du pays.

En 1836, Victor Cousin fit un voyage en Hollande. Il visita les écoles publiques et privées de tous les degrés, s'entretint avec les maîtres et les fonctionnaires les plus éminents, et à son retour fit paraître son remarquable livre *De l'Instruction publique en Hollande*. Cousin rend témoignage, comme Cuvier, à l'excellence du système hollandais et aux heureux résultats qu'il a produits. Nous ne pouvons entreprendre ici une analyse de son ouvrage : mais nous reproduirons du moins quelques-unes des appréciations qu'il renferme.

Nous avons déjà cité le passage où Cousin parle de l'organisation de l'inspection et exprime son admiration à ce sujet. En ce qui concerne la question de la liberté d'enseignement, Cousin, comme il était naturel, donne raison à la doctrine de la loi de 1806. « Le gouvernement de 1806, dit-il, quoiqu'il fût républicain, ou peut-être parce qu'il était républicain, n'a pas songé à abdiquer le droit de la puissance publique d'autoriser, soit directement, soit par des autorités subordonnées, tout établissement d'éducation, que cet établissement soit appelé privé ou public ; car alors même qu'un établissement s'appelle privé, il n'est pas moins d'un usage public. »

Dans une visite à Van den Ende, le rédacteur de la loi de 1806, qui vivait alors dans la retraite à Harlem, Cousin amena la conversation sur l'ensei-

gnement religieux, et son interlocuteur lui fit les déclarations suivantes : « Les écoles primaires doivent être en général chrétiennes, mais ni protestantes ni catholiques. Elles ne doivent appartenir à aucun culte en particulier et n'enseigner aucun dogme positif. Il ne faut pas tendre à la division des écoles, et avoir des écoles spéciales catholiques et des écoles spéciales protestantes. Une école du peuple est pour le peuple tout entier. »

L'enseignement mutuel, alors très en faveur en Angleterre et en France, n'avait pu prendre pied en Hollande. « Ce n'est pas, disait Van den Ende à Cousin, que nous ignorions l'enseignement mutuel. Nous l'avons étudié, et c'est parce que nous l'avons étudié que nous le rejetons. La Société du Bien public a mis au concours la question des avantages et des inconvénients de l'enseignement mutuel et de l'enseignement simultané. L'ouvrage qui a remporté le prix examine dans le plus petit détail la méthode mutuelle, et la convainc d'insuffisance sur tous les points où il s'agit d'éducation, d'autorité magistrale et de véritables leçons à inculquer à l'enfance. »

Rien de plus intéressant que le récit de la visite de Cousin à l'école normale de Harlem, dirigée par M. Prinsen, et qui comptait quarante élèves divisés en quatre classes. Le visiteur s'étonne qu'une école normale puisse se passer d'enseignement religieux, et demande si les élèves ne reçoivent pas du moins un enseignement moral. « Non, répond le directeur, il n'y a pas même ici de cours spécial de morale. Je ne conçois pas l'enseignement de la morale ni celui de ce qu'on appelle la religion naturelle. Ce serait de la métaphysique. Mais l'esprit de moralité et de religion est sans cesse excité, nourri, entretenu par tous les maîtres dans toutes les occasions. Tous les maîtres enseignent la morale, et nul ne l'enseigne en particulier. Comme la base de toutes les communions est l'histoire biblique, on expose régulièrement l'histoire de la Bible. Nous recevons ici des catholiques, des protestants, et même des juifs, mais ces derniers assistent seulement aux leçons sur l'Ancien Testament. » — Une autre particularité qui provoque la surprise de Cousin, c'est que l'école de Harlem est un externat. Il s'informe au directeur de tous les détails de la discipline, et celui-ci répond que, « la main sur conscience, il peut déclarer que tout va bien en général, et que les exemples de désordre sont tellement rares qu'on ne peut pas les considérer comme les résultats du système. — Nous sommes convaincus, ajoute M. Prinsen, qu'un jeune homme qui a passé quelques années dans la vie commune d'une école normale d'internes, se trouve extrêmement embarrassé quand il sort de là pour se conduire tout seul, tandis que, dans notre système, le jeune homme apprend à se conduire lui-même, à traiter avec les autres; et la vie qu'il mène est l'apprentissage de la vie qu'il mènera plus tard. » Cousin reconnaît la force de cette raison; mais il évite de se prononcer entre les deux systèmes, et se contente de dire que l'un et l'autre sont bons, selon le pays, selon le temps, et surtout selon l'homme qui est appelé à les mettre en œuvre.

La situation de l'enseignement primaire hollandais resta telle que l'avait trouvée Victor Cousin, sans changements essentiels, jusqu'en 1848.

**5. La constitution de 1848 et la loi de 1857.** — En 1848, une nouvelle constitution fut votée par les Etats-Généraux, et, sous l'influence des idées alors dominantes, le principe de la liberté de l'enseignement y fut introduit. Cette constitution dit à l'article 194 : « L'enseignement est libre, sauf le contrôle de l'autorité, et, pour ce qui concerne l'instruction secondaire et primaire, sauf les garanties de capacité et de moralité exigées de l'instituteur, le tout à régler par la loi ».

Grâce à cette disposition, les écoles privées, auparavant soumises à l'autorisation préalable, devenaient des écoles *libres*; pleine carrière était donnée au développement de l'enseignement confessionnel dans des établissements particuliers. Mais en même temps, l'Etat maintenait le caractère *neutre* de l'école publique et affirmait en outre sa mission éducatrice, qu'il entendait ne pas abdiquer en faveur de l'initiative privée. L'article 194 dit, aux second et troisième alinéas :

« L'instruction publique est organisée par la loi *de manière à ne blesser les convictions religieuses de personne.*

« Il est donné dans tout le royaume, *par les soins de l'autorité*, une instruction publique *suffisante.* »

L'application des principes de la constitution de 1848 exigeait le remplacement de la loi de 1806 par une loi nouvelle. Plusieurs projets furent présentés, de 1849 à 1857, mais sans aboutir. L'interprétation à donner au texte de l'article constitutionnel était une cause d'incessants tiraillements entre les partis. Ainsi, la constitution stipulait qu'une instruction publique suffisante devrait être donnée par les soins de l'autorité, mais sans déterminer si c'était à l'Etat, à la province ou à la commune à supporter le fardeau de la dépense. Qu'était-ce, en outre, qu'une instruction « suffisante »? Devait-on admettre que dans une commune où existeraient une ou plusieurs écoles privées, prêtes à recevoir sur leurs bancs toute la population scolaire, il fût suffisamment pourvu à l'instruction du peuple, et l'Etat pouvait-il, dans ce cas, se dispenser d'ouvrir une école publique à côté des écoles privées? — Puis, une école privée ne pouvait-elle pas être admise à recevoir, en échange des services rendus par elle, une subvention de la caisse communale ou des autres caisses publiques? — Enfin, jusqu'à quel point l'école publique devait-elle rester neutre en matière religieuse? Ce caractère de neutralité était-il compatible avec l'enseignement des vertus *chrétiennes*? demandaient certains libéraux. L'école publique, pour remplir dignement son rôle moralisateur, ne devait-elle pas être absolument religieuse et confessionnelle? disaient les ultra-protestants et les catholiques.

Un projet présenté en 1855 par un ministère libéral contenait, relativement à la question confessionnelle, les dispositions suivantes : « L'enseignement tend à encourager chez les élèves les idées morales et religieuses. Les instituteurs s'abstiennent d'enseigner, de faire ou de tolérer quoi que ce soit qui puisse blesser les convictions religieuses des Eglises ou sectes auxquelles appartiennent les enfants qui fréquentent l'école. L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses, qui à cet effet peuvent faire usage des locaux scolaires, en dehors des heures régulières des classes, mais seulement pour les élèves qui fréquentent l'école. »

Cet article était conforme aux tendances de la majorité de la seconde Chambre; mais l'opposition se plaignit que les intérêts religieux fussent lésés. Un groupe de députés demandait qu'au lieu de la formule générale « les idées morales et religieuses », l'article mentionnât expressément, comme le règlement de 1806, l'enseignement des « vertus *chrétiennes* ». D'autres ne se contentaient pas d'un tel amendement : ils voulaient que l'école publique devînt confessionnelle, et que chaque culte eût ses écoles séparées, placées sous le contrôle des autorités ecclésiastiques.

Les réclamations de la minorité du parlement furent appuyées par un pétitionnement populaire, devant lequel le ministère dut se retirer. Le projet de loi fut abandonné.

Il fut repris en 1857, et cette fois avec plus de succès. Le gouvernement avait tenu compte, dans une certaine mesure, des vœux des pétitionnaires. L'article 23 du nouveau projet rétablissait la formule de 1806 : « L'instruction scolaire tend à conduire les élèves à l'exercice de toutes les vertus *chrétiennes* et sociales ». Il disait en outre : « L'instituteur inculque à ses élèves le respect dû aux opinions religieuses ». Enfin, tout en maintenant à l'école publique son caractère neutre, il admettait que le gouvernement pût accorder, dans certains cas, des subventions aux écoles privées ayant un caractère confessionnel.

Le parti ultra-protestant, que le gouvernement avait espéré se rallier par cette dernière concession, ne se montra néanmoins pas satisfait; ce qu'il voulait, ce n'était pas seulement une subvention pour ses écoles particulières, c'était la domination dans l'école publi-

que. Il fit donc une vive opposition au projet. De leur côté, les libéraux déclarèrent que toute subvention accordée à une école confessionnelle serait une atteinte à la constitution, les ressources de l'Etat ne devant être employées que pour le soutien d'un enseignement conforme au principe de neutralité religieuse proclamé par l'acte constitutionnel. Lors de la discussion publique dans la seconde Chambre, l'alinéa relatif aux subventions de ce genre fut rejeté à l'écrasante majorité de 63 voix contre 2. L'alinéa qui obligeait l'instituteur à inculquer à ses élèves le respect des convictions religieuses fut aussi repoussé; et l'article 23 fut définitivement adopté en la forme suivante :

« L'instruction scolaire tendra, non seulement à faire acquérir aux élèves des connaissances utiles, mais aussi à développer leurs facultés intellectuelles, et à les conduire à l'exercice de toutes les vertus chrétiennes et sociales. L'instituteur s'abstiendra d'enseigner, de faire ou de tolérer tout ce qui serait contraire au respect dû aux opinions religieuses de ceux qui professent un autre culte que le sien. — L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses. Les locaux pourront, en dehors des heures régulières de classe, être mis à leur disposition pour les élèves qui fréquentent l'école. »

La loi, votée ensuite dans son ensemble par les deux Chambres, fut sanctionnée par le roi le 13 août 1857.

Nous avons vu que le principe d'une subvention à accorder à des écoles privées *d'un caractère confessionnel* avait été rejeté. Mais l'article 3 de la loi de 1857 admit en même temps le droit, pour toute école privée, de recevoir une subvention de la commune ou de la province, sous la condition « que les écoles ainsi subventionnées fussent accessibles à tous les élèves, sans distinction de confession religieuse ». Pour pouvoir obtenir une subvention, l'école privée devait donc être *neutre* comme l'école publique.

Quant aux autres points relatifs à l'organisation de l'enseignement primaire, voici comment la loi de 1857 les a réglés. Les dépenses de cet enseignement sont à la charge des communes. Pour se procurer une partie des ressources nécessaires à cet effet, la commune peut exiger des élèves une rétribution scolaire, dont les indigents sont toutefois dispensés. Mais la commune a la facutté de renoncer entièrement à la perception d'une rétribution scolaire, et de déclarer l'école publique entièrement gratuite; les frais en sont dès lors en totalité à la charge de l'ensemble des contribuables communaux.

Si les finances d'une commune sont trop obérées par les dépenses de son instruction primaire, l'Etat et la province peuvent venir à son aide, chacun participant pour la moitié dans le total de l'allocation accordée. Mais cet appui financier que la loi faisait espérer aux communes ne s'est jamais exercé, dans la pratique, que d'une façon très restreinte : ainsi, en 1876, le chiffre des allocations versées par l'Etat et les provinces aux communes nécessiteuses s'est élevé seulement à 7 % des dépenses totales de l'instruction primaire.

L'Etat prend à sa charge les pensions de retraite accordées aux instituteurs; mais les communes doivent lui restituer chaque année un tiers du montant des pensions ainsi payées.

La loi distingue des instituteurs en chef (*Hoofd onderwijzers*), des instituteurs adjoints (*Hulponderwijzers*), et des élèves-instituteurs (*Kweekelingen*). Le minimum du traitement est de 400 florins pour les instituteurs en chef, et de 200 florins pour les instituteurs adjoints; les élèves-instituteurs touchent un subside de 25 florins au minimum. Les quatre brevets de la loi de 1806 sont remplacés par deux brevets seulement : celui d'instituteur en chef (ou d'institutrice en chef), et celui d'instituteur adjoint (ou d'institutrice adjointe), auxquels s'ajoute un brevet spécial pour les instituteurs et institutrices des écoles privées.

Les instituteurs sont nommés et révoqués par le conseil communal. L'examen comparatif institué par la loi de 1806 est maintenu.

La surveillance des écoles primaires est exercée : 1° par une commission locale, nommée par le conseil communal; 2° par des surveillants de district nommés par le roi, et dont les fonctions sont gratuites; ils touchent seulement une indemnité de déplacement; le royaume est divisé en 95 districts d'inspection; 3° par des inspecteurs provinciaux, nommés par le roi, et qui ont un traitement fixe.

La loi imposait à l'Etat l'établissement d'au moins deux écoles normales. Il en établit une à Bois-le-Duc, transforma en école publique celle que la Société du Bien public avait fondée à Groningue, et réorganisa celle de Harlem. Deux autres écoles normales furent encore ouvertes en 1877 à Middelbourg et à Deventer. En outre, des cours normaux furent annexés à un certain nombre d'écoles primaires.

Nous ne mentionnerons que pour mémoire les deux lois qui ont réglé en 1863 l'instruction secondaire ou moyenne, et en 1877 l'instruction supérieure. Jusqu'à la loi de 1857, les « écoles bourgeoises », qui étaient, comme nous l'avons déjà dit, de véritables établissements d'enseignement secondaire, correspondant aux *Realschulen* allemandes, avaient été considérées comme appartenant à l'enseignement primaire; on finit par reconnaître la nécessité de consacrer par la loi l'existence d'un enseignement intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Une loi du 2 mai 1863 rangea dans la catégorie des établissements donnant l'enseignement secondaire ou moyen (*middelbaar onderwijs*) : les écoles bourgeoises; les écoles bourgeoises supérieures; les écoles d'agriculture; l'école polytechnique. La loi de 1877 sur l'enseignement supérieur réorganisa les gymnases classiques et les universités.

**6. La loi de 1878.** — La loi de 1857 avait cherché à concilier les prétentions des divers partis religieux et les aspirations de la fraction la plus avancée des libéraux. Toutefois elle avait plus donné à l'esprit libéral et laïque qu'à celui des partis confessionnels, et en cela elle restait dans la voie ouverte de 1806. Le parti ultra-protestant, comme il était naturel, subissait la nouvelle loi de fort mauvaise grâce et la poursuivait de ses amères récriminations. Les libéraux, de leur côté, tout en défendant ce qui dans la loi était conforme au programme de leur parti, la trouvèrent bientôt insuffisante, et réclamèrent des réformes nouvelles : ils voulaient, entre autres choses, que l'Etat vînt en aide aux communes d'une manière plus efficace; que la position matérielle des instituteurs fût améliorée; que des changements devenus nécessaires fussent introduits dans le mode de recrutement et de formation du personnel enseignant, et que le système des élèves-instituteurs fût complètement abandonné; et un certain nombre d'entre eux réclamaient l'introduction de l'instruction obligatoire.

Le désir d'une revision de la loi de 1857 se manifestant ainsi de part et d'autre, on vit, après plusieurs tentatives infructueuses dans ce sens, le chef du parti ultra-protestant, M. Kuyper, mettre en avant un nouveau projet d'organisation des écoles privées, fondé sur ce qu'il appelait le *système de restitution*. Il s'agissait de faire restituer par l'Etat aux personnes qui supportaient les dépenses d'une école privée, à titre d'indemnité, une somme dont le montant dépendrait du nombre des élèves fréquentant cette école et du chiffre moyen des dépenses de l'instruction publique dans la commune. C'était une manière détournée de faire allouer aux écoles privées une subvention officielle, tout en éludant les prescriptions de l'article 3 de la loi qui exigeait des écoles prétendant à une subvention de ce genre qu'elles renonçassent à leur caractère confessionnel.

L'idée de M. Kuyper ne fut pas favorablement accueillie. Mais un peu plus tard, M. Heemskerk, chef du cabinet conservateur qui fut aux affaires de 1874 à 1877, présenta un projet de loi destiné à donner satisfaction, sous une forme indirecte, aux vœux des conservateurs en faveur des écoles privées. M. Heemskerk, il est vrai, commençait par rejeter le *système de restitution* imaginé par M. Kuyper; il allait plus loin encore : il proposait la suppression de toute subvention quelconque aux écoles privées, fût-ce même dans les conditions restrictives stipulés par l'article 3. Mais après ce semblant de concession au programme libéral, le projet du ministre introduisait deux dispositions éminemment favorables au développement des écoles privées

D'abord, tout en prétendant rester dans l'esprit de l'alinéa de l'article 194 de la constitution qui prescrit à l'autorité la création d'un nombre *suffisant* d'écoles publiques, il voulait que, pour juger du besoin qu'une commune pouvait avoir d'écoles publiques, il fût tenu compte en première ligne des écoles privées existant dans cette commune; il en résultait qu'une commune comptant des écoles privées en nombre jugé « suffisant » aurait pu n'avoir aucune école publique.

En second lieu, il devait être interdit aux communes d'établir la gratuité dans leurs écoles publiques, « à moins que toutes les dépenses de l'administration communale pussent être couvertes sans qu'il fût nécessaire de lever des impôts communaux, quels qu'ils fussent ». Cette dernière mesure devait être particulièrement agréable aux défenseurs des écoles privées, qui voyaient de mauvais œil la gratuité existant dans les écoles publiques d'un certain nombre de communes. Cette gratuité, disaient-ils, attire en effet à l'école publique tous les élèves appartenant à des familles peu aisées, au détriment des écoles privées, qui, n'ayant pour se soutenir que leurs ressources particulières, sont forcées d'exiger de leurs élèves une rétribution. Et comme les dépenses de l'école publique sont couvertes par le produit des taxes communales levées sur tous les contribuables, il en résulte que ceux des contribuables qui soutiennent de leurs subsides particuliers une école privée, et qui sont en même temps contraints d'alimenter le budget de l'école publique, paient de leurs propres deniers pour assurer à celle-ci le bénéfice d'une gratuité au moyen de laquelle elle fait aux établissements privés une concurrence ruineuse. L'équité exige donc, ajoutaient-ils, ou bien que la commune n'établisse pas une gratuité dont les parents qui se servent de l'école publique sont seuls à profiter et qui est doublement onéreuse aux autres; ou bien que cette gratuité ne puisse exister que dans le cas où la commune est assez bien dotée pour pouvoir entretenir ses écoles sans faire appel à la bourse des contribuables.

Les libéraux qui, bien loin de vouloir restreindre le principe de la gratuité aux familles qui en ont réellement besoin, en souhaitent l'extension dans la mesure la plus large possible, combattirent vivement le projet de M. Heemskerk; et les élections de 1877 ayant renforcé le parti libéral dans la seconde Chambre, celle-ci déclara, lors du vote de l'adresse, qu'elle regrettait « que le manque d'accord entre elle et le gouvernement fût cause que la réorganisation de l'enseignement primaire dût encore être différée ». Ce vote amena la retraite du ministère. Un cabinet libéral, constitué le 4 novembre 1877, sous la présidence de M. Kappeyne van de Coppello, annonça qu'il allait s'occuper de la question dans un sens plus conforme aux vœux de la majorité parlementaire.

En effet, le 2 mars 1878, M. Kappeyne, président du Conseil et ministre de l'intérieur, déposa sur le bureau de la seconde Chambre des Etats-Généraux un nouveau projet, qui est devenu, après quatre mois de discussions, et sans que des modifications essentielles y aient été introduites, la loi du 17 août 1878.

La nouvelle loi pose ce principe, que toute subvention d'une caisse publique, si minime qu'elle soit, donne à l'école le caractère d'une école publique. Par conséquent, les écoles privées qui se trouvent dans le cas mentionné à l'article 3 de la loi de 1857, c'est-à-dire qui, à raison de leur caractère non confessionnel, ont obtenu d'une caisse publique une subvention, doivent cesser d'être envisagées comme des écoles privées : elles seront désormais rangées dans la catégorie des écoles publiques et soumises aux mêmes obligations que ces dernières.

La faculté est laissée aux communes, comme par le passé et contrairement aux vœux du parti ultra-protestant et aux dispositions du projet Heemskerk, de faire donner l'instruction gratuitement dans les écoles publiques.

La participation financière de l'Etat dans les dépenses de l'instruction primaire est fixée à 30 % du chiffre de ces dépenses. C'est là une amélioration importante, et qui a permis, entre autres, d'élever les traitements des instituteurs. Par contre, les provinces sont dégrevées de toute participation à ces charges.

Les instituteurs (et institutrices) sont distingués en instituteurs proprement dits (précédemment appelés instituteurs adjoints) et en instituteurs en chef. Les brevets sont de trois sortes : le brevet simple d'instituteur, obtenu à la suite d'un examen portant sur les matières obligatoires de l'enseignement primaire; le brevet d'instituteur en chef, pour lequel on exige en outre la connaissance des matières facultatives; et le brevet d'instituteur privé. Les élèves-instituteurs peuvent continuer, comme par le passé, à être employés à l'enseignement durant leur stage; mais ils n'entrent plus en ligne de compte pour la fixation du nombre des instituteurs afférent à une école.

Les pensions de retraites sont mises entièrement à la charge de l'Etat; les communes n'auront plus à lui en rembourser le tiers.

Le minimum du traitement des instituteurs est porté à 700 florins pour l'instituteur en chef et à 400 pour les autres instituteurs. Le personnel enseignant est augmenté : toute école comptant plus de 30 élèves devra avoir deux instituteurs; de 70 à 120 élèves, trois; de 121 à 170, quatre; et ainsi de suite.

L'inspectorat est réorganisé. Les inspecteurs provinciaux, dont le ressort d'inspection peut comprendre une ou plusieurs provinces, sont conservés sans changement. Mais les districts d'inspection sont remaniés : au lieu de 95 districts placés sous le contrôle de surveillants non rétribués, il ne doit plus y avoir que vingt à trente districts, à la tête de chacun desquels sera un surveillant recevant un traitement convenable. En outre, chaque district est divisé en deux arrondissements au moins; et la loi institue des surveillants d'arrondissement, sans traitement fixe, mais touchant des indemnités de déplacement.

La loi n'établit pas l'instruction obligatoire, réclamée par beaucoup de libéraux; elle se borne à encourager la fréquentation, en stipulant que l'administration communale pourra décerner à cet effet des récompenses et des prix, et que les parents ou tuteurs d'enfants qui ne fréquentent aucune école ne pourront recevoir d'assistance de la caisse communale.

L'enseignement primaire comprend les matières suivantes : la lecture, l'écriture, le calcul, les éléments de la géométrie, ceux de la langue néerlandaise, ceux de l'histoire nationale, ceux de la géographie, ceux des sciences naturelles, le chant, et, pour les filles, les travaux à l'aiguille; et, comme matières facultatives : les éléments de la langue française, ceux de la langue allemande, ceux de la langue anglaise, ceux de l'histoire universelle, ceux des mathématiques, le dessin, les éléments de l'agriculture, la gymnastique, et pour les filles, les travaux d'agrément.

En ce qui concerne l'enseignement religieux, la loi dit : « L'enseignement scolaire, tout en fournissant les connaissances nécessaires et utiles, doit servir à développer les facultés intellectuelles des enfants et à les préparer à la pratique de toutes les vertus chrétiennes et sociales. L'instituteur s'abstient d'enseigner, de faire ou de laisser faire quoi que ce soit qui puisse être contraire au respect dû aux opinions religieuses de ceux qui professent un autre culte que le sien. Le soin de donner l'instruction religieuse reste abandonné aux ministres des cultes. » (Article 33.) Les locaux scolaires sont tenus disponibles pour cette instruction religieuse, en dehors des heures des classes; il doit être réservé, dans l'horaire scolaire, des heures expressément désignées à cet effet (article 22).

Un article prévoit que le roi arrêtera des règles générales relatives à la construction et à l'aménagement des locaux scolaires (un règlement a été édicté par l'arrêté royal du 4 mai 1883).

Les instituteurs des écoles communales sont nommés par le conseil municipal; ceux des écoles entretenues par l'Etat sont nommés par le ministre de l'intérieur.

Le parti conservateur avait cherché à faire échec

à la nouvelle loi en organisant, comme en 1855, un vaste pétitionnement. Les orthodoxes protestants, dont le mot d'ordre était « une école avec la Bible » (*een school met den Bijbel*), présentèrent au roi une pétition revêtue de plus de 300 000 signatures; les catholiques, de leur côté, recueillirent 150 000 signatures. Mais la loi, votée par les deux Chambres à une forte majorité, reçut la sanction royale. Toutefois, elle ne fut mise en vigueur que le 1er novembre 1880.

Les années qui suivirent le vote de la loi de 1878 virent paraître successivement les divers règlements qui étaient nécessaires pour en assurer l'exécution.

Un règlement général détermina l'organisation intérieure des écoles normales de l'Etat (*Rijkskweekscholen*). La durée du cours d'études est fixée à quatre ans. Le régime est l'externat pour les écoles normales de garçons, l'internat pour les écoles normales de filles. Chacune des quatre classes de l'école doit comprendre en moyenne vingt élèves. Le personnel enseignant se compose d'un directeur et d'au moins quatre maîtres (ou d'une directrice et de quatre maîtresses). Une école primaire d'application est annexée à chaque école normale. L'âge d'admission est fixé à quinze ans au moins, dix-sept ans au plus. L'enseignement des écoles normales comprend toutes les branches obligatoires et facultatives du programme de l'école primaire, et de plus la théorie de l'enseignement et de l'éducation. — Le gouvernement a fondé, depuis 1878, deux nouvelles écoles normales d'instituteurs, à Nimègue et à Maestricht, et une école d'institutrices à Apeldoorn. De plus, il subventionne celles que la Société du Bien public a établies à Arnheim, à Harlem et à Groningue.

Un arrêté du 13 mai 1881 a réglementé les cours normaux (*Normaallessen*) et en a fixé le programme.

Au commencement de 1880 a paru une ordonnance fixant les circonscriptions d'inspection : il y a trois ressorts d'inspection générale ou provinciale, divisés en vingt-cinq districts d'inspection; les districts sont divisés en quatre-vingt-quatorze arrondissements.

Une autre ordonnance, du 3 février 1881, a arrêté le programme des examens pour les brevets de capacité de l'enseignement primaire.

Enfin ce qui concerne les maisons d'école, leur construction, leur ameublement, etc., a été réglé par deux ordonnances successives du 30 août 1880 et du 1er mai 1882, et en dernier lieu par l'ordonnance du 4 mai 1883, qui a abrogé les précédentes.

En avril 1883, une crise ministérielle ramena aux affaires le parti conservateur, et M. Heemskerk fut placé à la tête du cabinet comme ministre de l'intérieur (c'est ce ministre qui a dans ses attributions la direction de l'instruction publique). On pouvait s'attendre, de la part du nouveau ministère, à des tentatives pour abroger la loi libérale de 1878, ou pour la modifier dans un sens rétrograde; et en effet, pendant la session de 1884, la seconde Chambre fut appelée à discuter diverses propositions en ce sens; mais les seules modifications qui furent votées portaient sur des points secondaires : 1° pour que l'adjonction d'un second instituteur soit obligatoire, il faut que l'école compte plus de 40 élèves (au lieu de 30); pour l'adjonction d'un troisième instituteur, il faut que le nombre des élèves dépasse 85 (au lieu de 70); 2° l'Etat ne remboursera plus aux communes, à l'avenir, 30 % de leurs dépenses scolaires *totales;* seront exceptées du remboursement les dépenses relatives à l'entretien des maisons d'école et du mobilier, à l'achat de nouveau mobilier, à l'achat et à l'entretien des livres et du matériel d'enseignement.

Néanmoins, durant le régime conservateur, certaines mesures furent prises qui ont contribué au développement de l'enseignement primaire. Ainsi le ministre Heemskerk établit des « Règles générales pour la construction et l'ameublement des locaux d'école, tant neufs qu'existants, dans l'intérêt de la santé et de l'instruction » (1883); le ministre De Savornin Lohman favorisa « la formation d'instituteurs et d'institutrices au moyen de subventions accordées par l'Etat aux cours normaux et aux chefs d'école » (1890); il donna un « Règlement pour les cours normaux de l'Etat et les exercices pratiques » (1890) ; de même un « Règlement pour les écoles normales de l'Etat pour instituteurs et institutrices » (1891).

Les efforts des défenseurs des écoles privées confessionnelles visaient surtout l'appui financier de l'Etat. En 1889, le ministre Mackay fit dans ce sens une tentative qui réussit. Le 1er mai, en ouvrant la session des nouvelles Chambres, le ministre dit que le gouvernement s'efforcerait « d'aplanir les obstacles qui empêchent le développement de l'enseignement libre ». La loi proposée contenait les stipulations suivantes : Une subvention de l'Etat peut être accordée : 1° à des écoles normales communales et privées; 2° à des cours normaux et à des chefs d'école, pour chacun des instituteurs (ou institutrices) formés par eux, après que ceux-ci ont obtenu leur brevet. Le nombre des élèves par instituteur fut augmenté : un deuxième instituteur ne fut plus nécessaire que si le nombre des élèves dépassait 90 (au lieu de 85). Le concours, pour l'obtention du poste de chef d'école, ne fut plus obligatoire. L'article (45) concernant la restitution par l'Etat des dépenses faites pour l'instruction par les communes fut complètement changé : elle ne fut plus accordée pour tous les instituteurs adjoints, ni pour les écoles où la rétribution annuelle atteint 80 florins. La rétribution, facultative sous la loi Kappeyne, devint obligatoire, excepté pour les parents bénéficiant de l'assistance publique; les parents non fortunés furent admis à payer un minimum. Un nouvel article (54 *bis*) stipula l'octroi d'une « subvention de l'Etat aux directions des écoles primaires privées, de même taux que la subvention accordée aux communes pour leurs écoles publiques », pourvu que ces écoles privées répondissent à certaines conditions. La délivrance gratuite des divers diplômes fut remplacée par le paiement par anticipation de sommes variant de 2 à 10 florins.

La loi Mackay fut mise en vigueur le 1er janvier 1890. Les conséquences des modifications apportées par elle ne se firent pas attendre : peu à peu s'accrut le nombre des écoles privées confessionnelles, fondées notamment par les catholiques et les protestants orthodoxes.

En juin 1892 commença avec le ministère Tak van Poortvliet une nouvelle période de gouvernement libéral. Elle apporta l'*instruction obligatoire* et un *meilleur règlement des traitements* des instituteurs.

L'art. 1er de la loi (due au ministre Goeman Borgesius), introduisant l'instruction obligatoire (juillet 1900), est ainsi conçu : « Les parents, tuteurs ou autres personnes chargées par la loi ou par un contrat de l'éducation des enfants, sont obligés, pour autant que les enfants habitent chez eux, dans l'établissement dirigé par eux, ou avec eux chez autrui, de prendre soin que ces enfants reçoivent, durant le temps et selon les règles établies par cette loi, une instruction primaire suffisante ». L'art. 34 modifia l'art. 17 de la loi Kappeyne. Cet article 17 stipulait que l'enseignement complémentaire (*herhalings-onderwijs*) « doit être donné autant que possible à ceux qui ont déjà profité de l'instruction à l'école ordinaire »; la nouvelle rédaction, au contraire, disait : « A ceux qui ont profité de l'enseignement ordinaire sera donnée l'occasion de profiter de l'enseignement complémentaire ». Cet enseignement pouvait s'étendre à des connaissances en dehors de l'enseignement primaire ordinaire, et devait être donné durant au moins 96 heures par an.

Une conséquence de la loi sur l'instruction obligatoire a été la promulgation d'un « Arrêté fixant des règles pour la sphère d'activité des commissions pour combattre les absences scolaires ». L'art. 1er de cet arrêté est ainsi conçu : « Dans chaque commune sera établie au moins une commission pour combattre les absences scolaires; les membres en seront nommés par le conseil municipal ».

La loi (due au même ministre) qui améliora les traitements des chefs d'école et des instituteurs ordinaires, en les réglant selon le nombre des années de service (juin 1901), fixa (art. 1er) le minimum du traitement des premiers de 750 à 950 florins; le minimum de celui des derniers de 500 à 700 florins. Les instituteurs ordinaires possédant le brevet d'instituteur en chef reçurent 100 florins en plus.

Pour mettre les communes à même de payer l'augmentation de dépenses occasionnées par la loi, l'art. 45 prescrivit des allocations à la charge de l'Etat : de 360 à 600 florins pour le chef d'école; de 260 à 360 florins pour chacun des instituteurs ordinaires nécessaires d'après la loi. Des allocations extraordinaires durent être accordées dans le cas où le nombre légal d'instituteurs serait dépassé. En outre, l'Etat dut rembourser 25 % des dépenses faites pour la construction ou l'achat des locaux scolaires. Mais les allocations aux communes ne furent pas accordées pour les écoles à rétribution scolaire élevée (80 florins et plus par an). Les mêmes allocations pour traitements et locaux scolaires furent accordées aux directions des écoles privées, si celles-ci répondaient à certaines conditions. Enfin l'Etat s'engageait à rembourser aux communes, afin de favoriser l'enseignement complémentaire, 30 *cents* par heure de leçon, pour un maximum de 192 heures par école et par an.

Le but que visait le gouvernement par les dispositions relatives aux écoles privées était de donner satisfaction aux partisans des écoles dites « chrétiennes », et de mettre fin à la lutte existant entre eux et les défenseurs de l'école publique; mais ce but ne fut pas atteint. Au contraire, la lutte devint toujours plus aiguë, et le parti gouvernemental libéral fut surtout violemment attaqué depuis que catholiques et protestants orthodoxes se furent unis sous la direction de M. A. Kuyper. En 1901, ce dernier prit la place du ministre Goemon Borgesius.

L'idée d'élever et d'instruire dans une même école tous les enfants du peuple, sans distinction de classe, de rang, de religion, fut déclarée une utopie. Le ministre Kuyper acheva ce que le ministre Mackay avait commencé en 1889. Dans l'exposé des motifs joint au projet d'une nouvelle loi, M. Kuyper dit : « Le gouvernement se propose d'arriver graduellement à la solution finale de la question scolaire; la loi Mackay a mis l'enseignement privé, au point de vue des conditions financières, sur la même ligne que l'enseignement public, au regard de l'Etat. La loi de juin 1901 a marqué une nouvelle étape dans cette voie; mais... la position de l'instituteur de l'enseignement privé dépend encore presque exclusivement du degré de solvabilité de l'association au service de laquelle il travaille. Cette position, pour autant que cela peut se faire sans toucher à la liberté de l'école, doit être mise sur le même pied que celle des instituteurs publics. Pour arriver à un règlement quelque peu définitif de la situation des instituteurs privés, il sera nécessaire d'apporter une modification profonde à la législation de l'enseignement primaire, modification dont le projet n'est pas encore proposé. Mais dès maintenant on peut améliorer la position de l'instituteur privé en lui ouvrant la perspective d'une pension de retraite dans la même mesure que la loi l'a garantie dès l'abord à l'instituteur public.... Le système actuel de pensions en vigueur pour le personnel de l'enseignement public supérieur et secondaire, et celui des écoles normales de l'Etat, ne répond pas aux intérêts de l'enseignement et demande par conséquent à être modifié. »

La modification annoncée de la loi vint, et apporta une amélioration considérable à l'état de l'enseignement privé; on peut dire que celui-ci fut mis sur la même ligne, vis-à-vis du trésor de l'Etat, que l'enseignement public. Ainsi l'art. 59 de la loi dit : « L'Etat accorde, pour chaque année de service, aux administrations des écoles primaires privées, une subvention calculée sur le même pied que celle accordée par l'art. 48, paragraphe 1er, aux communes en faveur de l'école primaire publique ». Suivent les conditions et exceptions. L'Etat alloue, en outre, aux écoles privées « une allocation pour subvenir aux dépenses nécessitées pour les locaux scolaires »; « une subvention pour les dépenses de l'enseignement complémentaire privé, sur le même pied et aux mêmes conditions que pour les communes »; en outre, « aux instituteurs attachés à des écoles privées..., de même qu'aux instituteurs attachés aux écoles normales privées, une pension de retraite est allouée à la charge de l'Etat; la pension s'élève pour chaque année de service à un soixantième de la somme calculée comme base moyenne sur les cinq dernières années, mais elle ne pourra jamais dépasser les deux tiers de cette base moyenne ».

Ce qu'on pouvait prévoir comme conséquence de la loi Kuyper arriva : de toutes parts s'ouvrirent des écoles privées tant catholiques que protestantes. Nombre d'écoles publiques perdirent ainsi une partie de leurs élèves. Il est évident que les conséquences en furent fâcheuses pour la bonne organisation de l'école et de l'instruction. Entre enfants qui, autrefois, avaient ensemble fréquenté l'école publique, et vécu en paix, on vit naître, après la séparation, l'éloignement et souvent l'hostilité. C'est ainsi que l'esprit chrétien a souffert par les menées du clergé. Cependant la loi Kuyper a eu au moins ce bon résultat de mettre fin à la lutte acharnée pour l'école, qui si longtemps avait pesé sur la vie politique.

**7. Etat actuel de l'instruction.**— A. *Enseignement primaire.* — Il reste à donner quelques indications statistiques, qui montreront le développement continuel des écoles depuis 1882. Nous comparerons les chiffres relatifs à cette année à ceux de l'année 1904.

NOMBRE DES ÉCOLES PRIMAIRES

| Années | Ecoles publiques | Ecoles privées subventionnées par la commune | Ecoles privées non-subventionnées par la commune | Total |
|---|---|---|---|---|
| 1882 | 2822 | 76 | 1067 | 3965 |
| 1904 | 3241 | 5 | 1625 | 4871 |

PERSONNEL ENSEIGNANT

| | Instituteurs | Institutrices | Elèves-instituteurs | Elèves-institutrices | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| 1882 | 8785 | 2854 | 2991 | 1226 | 15 856 |
| 1904 | 15 107 | 8336 | 1199 | 2000 | 26 642 |

NOMBRE DES ÉLÈVES

| Années | | Ecoles publiques | Ecoles privées subventionnées par la commune. | Ecoles privées non-subventionnées par la commune. | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| 1882 | garçons | 223 938 | 1466 | 64 546 | 294 950 |
| | filles | 184 266 | 2224 | 81 645 | 268 135 |
| 1904 | garçons | 309 083 | 31 | 116 371 | 425 485 |
| | filles | 253 537 | 430 | 152 137 | 406 404 |

Nous faisons suivre un aperçu comparatif du nombre des enfants — garçons et filles — ayant l'âge de fréquenter l'école et du nombre de ceux qui étaient absents de l'école à un jour déterminé. L'aperçu montre que les absences ont diminué considérablement, surtout sous l'influence de la loi sur l'instruction obligatoire du ministre Goeman Borgesius. La première ligne donne le nombre des garçons et filles d'âge scolaire, la seconde ligne le nombre des enfants absents à un jour déterminé :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1882 | 272 528 | garçons | 270 072 | filles |
| | 32 242 | » | 41 658 | » |
| 1904 | 425 485 | » | 406 104 | » |
| | 16 625 | » | 21 934 | » |

Au total la proportion était la suivante :

En 1882 manquaient à l'école 73 900 enfants sur 542 600, soit 13.62 %.

En 1904 manquaient à l'école 38 559 enfants sur 831 589, soit 4.52 %.

Les absences à l'école ont donc diminué, de 1882 à 1904, des deux tiers. Les permissions d'absence, accordées pour quelques jours jusqu'à un maximum de six semaines, sont motivées surtout par les travaux de l'agriculture et de l'horticulture. La diminution des absences est en partie la conséquence de l'œuvre des commissions établies par la loi Kappeyne pour combattre les absences; en partie aussi celle des dispositions qui ont interdit le travail des enfants âgés de moins de douze ans; en partie encore celle de la distribution de récompenses qui a lieu dans les communes de plusieurs provinces (Gueldre, Brabant Septentrional, Hollande Septentrionale, Hollande Méridionale). Dans plusieurs communes, enfin, la fréquentation régulière de l'école a été favorisée par la distribution

de vêtements et d'aliments. Dans 31 communes, il a été dépensé à cette fin une somme totale de 25 465 florins en un an. Néanmoins le nombre des absences s'est élevé encore, en 1903, au chiffre de 23 991 898 matinées ou après-midis, dont 19 183 326 absences autorisées.

Le produit de la rétribution scolaire dans les écoles de l'Etat et les écoles communales a été :

| | |
|---|---|
| 1882 . . . . . . . . . . . . | 1 140 325 florins |
| 1904 . . . . . . . . . . . . | 2 080 331 » |

L'amélioration successive des traitements du personnel enseignant est indiquée par les chiffres qui suivent.

En 1882, les écoles publiques comptaient 2793 instituteurs et institutrices en chef, et 5456 instituteurs et institutrices ordinaires.

Les premiers avaient les traitements suivants :

| | | | |
|---|---|---|---|
| 41 | touchaient moins que le minimum de | 700 | florins |
| 1896 | » de 700 à . . . . . . . . | 1000 | » |
| 856 | » plus de . . . . . . . . | 1000 | » |

Les seconds avaient les traitements suivants :

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | touchait moins que le minimum de | 400 | florins |
| 845 | touchaient de 400 à . . . . . . . . | 600 | » |
| 2764 | » de 600 à . . . . . . . | 700 | » |
| 1494 | » de 700 à . . . . . . . | 1000 | » |
| 352 | » plus de . . . . . . . | 1000 | » |

En 1904, le nombre des instituteurs et institutrices en chef s'était élevé à 3208, celui des instituteurs et institutrices ordinaires à 12 432.

Les premiers avaient les traitements suivants :

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1238 | touchaient de 750 à . . . . . . . | 1000 | florins |
| 1318 | » 1000 à . . . . . . . | 1500 | » |
| 432 | » 1500 à . . . . . . . | 2000 | » |
| 216 | » 2000 à . . . . . . . | 2700 | » |
| 4 | » 2750 à . . . . . . . | 3100 | » |

Voici les traitements des instituteurs et institutrices ordinaires :

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2876 | touchaient de 500 à . . . . . . . | 600 | florins |
| 2188 | » 600 à . . . . . . . | 700 | » |
| 4335 | » 700 à . . . . . . . | 1000 | » |
| 2641 | » 1000 à . . . . . . . | 1500 | » |
| 392 | » 1500 à . . . . . . . | 2000 | » |

Au commencement de 1905, les écoles primaires comptaient ensemble 4256 instituteurs et 580 institutrices en chef, et 10 851 instituteurs et 7756 institutrices ordinaires, soit un total de 23 443 personnes. A ce nombre s'ajoutent encore 1199 élèves-instituteurs et 2000 élèves-institutrices.

La formation du personnel enseignant se fait : *a*) dans les *écoles normales*, et *b*) dans des *cours normaux*. Il y a 7 *écoles normales de l'Etat* (dont 1 pour institutrices); 3 *écoles normales communales* (dont 2 pour instituteurs et institutrices et 1 pour institutrices seules); et 34 *écoles normales privées*, tant catholiques que protestantes orthodoxes. Il y a 96 *cours normaux de l'Etat* et 128 *cours normaux privés*.

Le 31 décembre 1904, le nombre des élèves de ces établissements était :

*Instituteurs.*

Ecoles normales de l'Etat ou des communes : 697 élèves, dont 155 obtinrent le brevet;

Cours normaux de l'Etat : 1202 élèves, dont 246 obtinrent le brevet;

Etablissements privés : 1132 élèves, dont 181 obtinrent leur brevet.

*Institutrices.*

Ecoles normales de l'Etat ou des communes : 446 élèves, dont 80 obtinrent le brevet ;

Cours normaux de l'Etat : 1614 élèves, dont 287 obtinrent le brevet ;

Etablissements privés : 2465 élèves, dont 368 obtinrent le brevet.

En outre, il existe des cours spéciaux qui préparent les instituteurs pour le brevet d'instituteurs en chef; ces cours ont été suivis en 1904 par 1097 instituteurs et 488 institutrices, sur lesquels 218 instituteurs et 90 institutrices ont obtenu le brevet; mentionnons aussi 13 cours d'agriculture et 7 d'horticulture fréquentés respectivement par 250 et 45 personnes.

On voit que les établissements pour le recrutement du personnel enseignant ont considérablement augmenté depuis 1882, et que le nombre des instituteurs surtout s'est accru rapidement. Le nombre des élèves des cours normaux, par exemple, ne comprenait en 1882 que 648 jeunes gens et 307 jeunes filles, tandis que les chiffres, pour l'année 1904, étaient 1202 et 1614.

Ajoutons encore aux données ci-dessus les chiffres suivants, concernant plusieurs examens en 1904 :

Pour le brevet d'instituteur se sont présentés : 1038 candidats masculins, dont 614 obtinrent le brevet; 1435 candidats féminins, dont 905 obtinrent le brevet.

Pour le brevet d'instituteur en chef se sont présentés : 1229 candidats masculins, dont 489 obtinrent le brevet; 271 candidats féminins, dont 156 obtinrent le brevet.

Pour le brevet de langue française se sont présentés : 411 candidats masculins, dont 190 obtinrent le brevet ; 311 candidats féminins, dont 185 obtinrent le brevet.

Pour le brevet de langue allemande se sont présentés : 149 candidats masculins, dont 86 obtinrent le brevet; 104 candidats féminins, dont 78 obtinrent le brevet.

Pour le brevet de langue anglaise se sont présentés : 159 candidats masculins, dont 82 obtinrent le brevet; 132 candidats féminins, dont 64 obtinrent le brevet.

Pour le brevet de travaux utiles (*nuttige handwerken*) se sont présentés : 1582 candidats féminins, dont 1143 obtinrent le brevet.

Pour le brevet de travaux d'agrément (*fraaie handwerken*) se sont présentés : 104 candidats féminins, dont 64 obtinrent le brevet.

L'enseignement privé a participé à ces progrès, en partie sans doute à cause de la subvention qui lui est accordée par l'article 12 de la loi sur l'instruction primaire. Ainsi le nombre des écoles et cours normaux de caractère privé a atteint peu à peu un chiffre considérable. Au commencement de 1904, on l'a déjà vu, il n'y avait pas moins de 34 écoles normales privées (27 catholiques et 7 protestantes), toutes subventionnées par l'Etat, qui leur a payé au total une somme de 233 285 florins. Les 128 cours normaux privés comptaient, à la fin de 1904, 886 élèves-instituteurs et 1570 élèves-institutrices; divers chefs d'école se sont occupés en outre de préparer des élèves (34 élèves-instituteurs et 35 élèves-institutrices) ; l'Etat a alloué en 1904, à ces cours normaux privés et à ces chefs d'école, des subventions s'élevant à 176 675 florins. La somme totale payée en 1904 par l'Etat et par les communes pour la formation d'instituteurs et d'institutrices a été de 1 608 783 florins.

Voici, enfin, les dépenses faites par l'Etat seul pour l'instruction primaire en 1904, comparées à celles de l'année 1882 telles qu'elles ont figuré dans la première édition de ce Dictionnaire :

| | 1882 | | 1904 | |
|---|---|---|---|---|
| Inspection . . . . . . . | 134 956 | florins | 249 162 | florins |
| Ecoles normales . . . . | 441 318 | » | 454 971 | » |
| Subventions aux écoles normales, communales et privées . . . . . . | 68 217 | » | 276 377 | » |
| Cours normaux de l'Etat. | 588 988 | » | 488 215 | » |
| Cours normaux privés et chefs d'école (subventions). . . . . . . . . . . . | | | 176 675 | » |
| Bibliothèques, etc. . . . | 10 204 | » | 10 705 | » |
| Ecoles primaires appartenant à l'Etat . . . . . | 18 401 | » | 25 824 | » |
| Allocations aux communes pour les traitements payés autrefois par l'Etat . . . . . | 73 000 | » | 72 425 | » |
| Remboursement de 30 % des dépenses des communes pour l'instruction primaire. . . . . | 4 340 532 | » | 5 001 774 | » |
| Secours aux communes pauvres . . . . . . . | 340 699 | » | 667 681 | » |
| Remboursements à des écoles privées. . . . . . . . . . . . . | | | 2 085 324 | » |
| Commissions d'examen. | 43 868 | » | 137 201 | » |
| Pensions. . . . . . . . | 190 313 | » | 618 713 | » |
| Dépenses diverses. . . . | 10 313 | » | 5 486 | » |
| Total. . . . | 6 260 809 | » | 10 270 532 | » |

La proportion dans laquelle les dépenses et les recettes relatives à l'instruction primaire, faites par l'Etat, les provinces et les communes, ont augmenté depuis l'année 1882 est indiquée dans le tableau suivant :

| Années | DÉPENSES Etat | DÉPENSES Communes | RECETTES Etat | RECETTES Communes | DÉPENSES NETTES |
|---|---|---|---|---|---|
| 1882 | 5 536 340 | 8 432 309 | 150 688 | 1 274 323 | 12 543 637 fl. |
| 1892 | 6 001 620 | 9 760 646 | 233 673 | 1 659 385 | 13 869 207 » |
| 1904 | 10 080 553 | 14 879 287 | 344 790 | 2 201 924 | 22 413 126 » |

B. *Enseignement secondaire ou moyen* (*Middelbar Onderwijs*). — Cet enseignement est une création des temps modernes. Le désir d'acquérir des connaissances plus développées que ne pouvait les donner l'enseignement primaire n'était que partiellement satisfait par les établissements d'enseignement supérieur, — les écoles latines, ou gymnases, et les universités, — ces établissements ne pouvant servir qu'à ceux qui voulaient avoir une éducation dite savante. Il y avait des gens qui demandaient autre chose encore que la connaissance des langues mortes donnée par les gymnases, et à ces besoins ne suffisaient que très médiocrement, avant la création de l'enseignement moyen, les établissements privés où l'on enseignait les langues modernes : français, allemand, anglais. On recherchait surtout la connaissance des sciences pratiques, mathématiques, mécanique, sciences physiques et naturelles. Il fallait donc intercaler ces branches d'instruction entre l'enseignement primaire et l'enseignement dit supérieur, et c'est ce qui a été fait par la loi du 2 mai 1863, plusieurs fois modifiée et complétée, entre autres en 1876, 1879, 1886, 1890, et récemment en 1905.

La loi divise les écoles pour l'enseignement secondaire ou moyen en écoles *publiques*, entretenues par la commune, la province et l'Etat, soit en commun, soit séparément, et en écoles *privées*, auxquelles la commune, la province ou l'Etat peuvent accorder une subvention. Mais les écoles moyennes privées qui reçoivent des subventions doivent êtres ouvertes « à tous les élèves sans distinction de confession religieuse », et « le professeur doit s'abstenir d'enseigner, de faire ou de tolérer ce qui pourrait être contraire au respect dû aux conceptions religieuses d'autrui ».

Les établissements où l'on donne l'enseignement secondaire ou moyen sont : les *burgerscholen* ou écoles moyennes inférieures, les *hoogere burgerscholen* ou écoles moyennes supérieures, et les *écoles d'agriculture*.

Les premières sont surtout destinées à l'instruction théorique d'ouvriers industriels et agriculteurs, et doivent exister dans toute commune ayant plus de 10 000 habitants. Les *hoogere burgerscholen* ont un cours d'études soit de trois ans, soit de cinq ans, le programme d'enseignement étant plus développé dans ces dernières. La loi stipule qu'il doit y avoir dans le pays au moins 15 écoles moyennes supérieures entretenues par l'Etat, dont 5 au moins avec des cours de cinq ans. La loi prescrit en outre l'existence obligatoire d'une école d'agriculture de l'Etat, tout en permettant que des subventions soient accordées par l'Etat à des écoles d'agriculture privées.

L'Ecole d'agriculture de l'Etat (à Wageningen) compte quatre sections : école supérieure d'agriculture et de sylviculture, école d'agriculture, école d'horticulture, et école moyenne supérieure.

Pour montrer quel a été le développement de l'enseignement secondaire, nous donnons quelques chiffres concernant cet enseignement en 1882 et en 1904 (avant la création de l'école d'agriculture de Wageningen) :

| | 1882 | 1904 |
|---|---|---|
| Ecoles moyennes inférieures du soir (*Burgeravondscholen*). | 3741 élèves | 7580 élèves |
| Ecoles de dessin et d'apprentissage (*Tecken- en Ambacht-scholen*). . . . . . . . . | 4586 » | 13 556 » |
| Ecoles moyennes supérieures de l'Etat (*Rijks hoogere burgerscholen*), au nombre de 21 en 1882 et en 1904 ; Ecoles moyennes supérieures communales (*Gemeentelijke hogere burgerscholen*) au nombre de 38 en 1882 et 46 en 1904 ; Ecoles moyennes supérieures privées (*Bijzondere hoogere burgerscholen*) au nombre de 2 en 1882 et 3 en 1904. | 4659 élèves | 9021 élèves |
| Ecoles moyennes supérieures pour les jeunes filles, au nombre de 14 en 1882 et en 1904 . . . . . . . . . . | 1134 » | 1577 » |
| Ecoles des arts. . . . . . . . . . . . . . . . . | | 2139 » |
| Dépenses faites par les communes, les provinces et l'Etat. | 2 382 850 fl. | 3 937 839 fl. |

C. *Enseignement supérieur* (*Hoog Onderwijs*). — Aux Pays-Bas, les gymnases (anciennes écoles latines) sont rangés au nombre des établissements d'enseignement supérieur, au lieu d'être placés dans la catégorie des établissements d'enseignement secondaire ou moyen.

La loi concernant l'enseignement supérieur, d'avril 1876, mise en vigueur le 1er octobre 1877, a été souvent modifiée, la dernière fois le 5 juin 1905. Elle divise les établissements d'enseignement supérieur (*hooge scholen*) en écoles *publiques* et écoles *privées*.

Les écoles *publiques* sont fondées et entretenues par les communes et l'Etat, soit séparément, soit en commun. L'enseignement supérieur est donné par les *gymnases*, les *écoles supérieures* et les *universités*.

Les gymnases sont les anciennes écoles latines réorganisées. L'enseignement y comprend trois groupes de connaissances : 1° langues grecque et latine, langue et littérature néerlandaise, langues française, allemande, anglaise ; 2° histoire et géographie ; 3° mathématiques, sciences physiques et naturelles, chimie. L'enseignement peut comprendre en outre la langue hébraïque et la gymnastique. Les gymnases sont à la charge des communes et doivent exister dans toutes les communes ayant plus de 20 000 habitants, à moins que, par arrêté royal, dispense n'ait été accordée pour motif de succès très médiocre. Les cours sont de six années, mais peuvent être réduits dans les petites communes à quatre années (progymnases). L'Etat peut accorder une subvention aux communes. Le professeur placé à la tête de l'école a le titre de recteur (*rector*), son remplaçant celui de recteur adjoint (*conrector*). La commune peut exiger une rétribution scolaire jusqu'à un chiffre maximum annuel de 100 florins. Chaque gymnase est placé sous la surveillance d'un collège de curateurs, et en outre sous celle d'un ou de plusieurs inspecteurs et du ministre de l'intérieur.

La loi de 1905 a prescrit l'existence d'une *école supérieure technique* (à Delft), comptant cinq sections : 1° connaissances générales ; 2° ponts et chaussées ; 3° architecture ; 4° architecture navale et électrotechnique ; 5° technologie chimique et mines. Ces cinq sections comprennent 31 branches d'enseignement.

Il y a trois universités de l'Etat : à Leyde, à Utrecht et à Groningue. La ville d'Amsterdam possède une université communale ayant les mêmes droits que les universités de l'Etat. Les universités ont cinq facultés : théologie, droit, médecine, mathématiques et sciences naturelles, lettres et philosophie. A chaque université peuvent être accordées par l'Etat dix bourses de 800 florins chacune. La surveillance est exercée par un collège de curateurs composé d'au moins trois membres.

La loi règle en outre l'enseignement supérieur *privé*. Des écoles pour cet enseignement peuvent être ouvertes après approbation royale. Elles doivent être placées sous la surveillance d'une commission d'au moins cinq membres.

Voici quelques chiffres concernant l'enseignement supérieur en 1882 et en 1904 (avant la transformation de l'école polytechnique de Delft, qui appartenait à l'enseignement moyen, en une école supérieure) :

| | 1882 | 1904 |
|---|---|---|
| Universités de l'Etat | 3 | 3 |
| » communales | 1 | 1 |
| » privées | 0 | 1 |
| Nombre d'étudiants des universités de l'Etat | 539 | 2238 |
| » de l'université communale | 491 | 991 |
| » de l'université privée | 0 | 180 |
| Gymnases | 25 | 30 |
| Nombre d'élèves des gymnases | 2170 | 2019 |
| Gymnases privés | | 31 |
| Nombre d'élèves des gymnases privés | | 2408 |
| Dépenses faites par l'Etat pour ses trois universités | 1 212 133 florins | 2 333 958 florins |
| Subventions de l'Etat aux gymnases | 283 636 » | 253 077 » |
| Dépenses de la ville d'Amsterdam pour son université | 283 200 » | 254 278 » |
| Total des dépenses faites par l'Etat, les provinces et les communes | 1 829 272 » | 3 651 049 » |

*A consulter.* — CRAMER, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters*, Stralsund, 1843. — GÖRLITZ, *Geschiedkundig Overzigt van het Lager Onderwijs in Nederland*, Leyde, 1849. — VAN DEN ENDE, *Geschiedkundige Schets van Neerlands Schoolwetgeving*, Deventer, 1846. — G. CUVIER, *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande*, Paris, 1811. — V. COUSIN, *De l'instruction publique en Hollande*, Paris, 1837. — STEYN-PARVÉ, *Organisation de l'instruction primaire, secondaire et supérieure dans le royaume des Pays-Bas*, Leyde, 1878. — S. BLAUPOT TEN CATE et G. VAN MILLIGEN, *Handleiding tot de kennis der Wet op 't Lager Onderwijs*, Groningue, 1880. — J. VAN HOORN, *De Nederlandsche Schoolwetgeving van 't Lager Onderwijs*, Groningue, 1907. — *Verslag van den staat der hooge- middelbare en lagere scholen over* 1882-1883, 1892-1893, 1904-1895, La Haye.

[H. DE RAAF,
ancien directeur de l'école normale de l'Etat à Middelburg.]

**PÉCAUT**, — Félix Pécaut, publiciste et éducateur français, est né à Salies-de-Béarn (Basses-Pyrénées) en 1828, et mort à Ségalas près Orthez le 31 juillet 1898.

Fils d'un petit commerçant et petit-fils d'un modeste vigneron, Félix Pécaut ne perdit jamais de vue ses origines populaires. Il en gardait le souvenir étroitement lié à celui de la vive piété du foyer paternel. A ce foyer il reçut l'éducation protestante telle que pouvait la donner une vieille famille huguenote : le vœu de ses parents, dès ses premières années, fut de le « consacrer au Seigneur », c'est-à-dire de le destiner soit aux missions, soit au ministère évangélique. Une autre circonstance de son enfance avait laissé en lui des traces qu'il fut heureux de retrouver plus tard : c'est qu'après avoir commencé ses études par l'école primaire, il les avait continuées au collège de Pau, puis dans une institution libre à Sainte-Foy-la-Grande, de sorte qu'il connut par expérience les divers régimes que comporte l'enseignement de la jeunesse. Bachelier dès l'âge de quinze ans, il entra à la Faculté de théologie protestante de Montauban. « Dès cette époque, écrit M. G. Compayré, l'esprit critique de Pécaut s'était éveillé ». Il s'éveilla surtout quand, sa thèse passée, il alla compléter ses études religieuses en Allemagne, où il rencontra quelques-uns des théologiens novateurs qui commençaient alors à enseigner la critique biblique, l'exégèse des livres saints, l'histoire des dogmes, notamment Neander et Rothe. L'esprit ouvert à ces méthodes nouvelles, qui lui paraissaient conformes à l'esprit de liberté et par conséquent à l'inspiration du protestantisme, il gardait d'ailleurs des choses religieuses un sentiment si vif et si indépendant des formes rituelles ou scolastiques, qu'il ne voyait pas d'incompatibilité entre ce travail de sa raison et l'ardente fidélité de sa foi à un idéal spirituel. C'est de cette époque que date son amitié avec Edmond Scherer, qui eut une notable influence sur son développement. Nommé en 1849 pasteur suffragant dans sa ville natale, Pécaut y fut très vite entouré de ce rayonnement de sympathie qu'il est donné à certaines âmes de produire à leur insu. Mais son hétérodoxie non dissimulée ne tarda pas à alarmer le consistoire : il ne lisait plus en chaire le *Credo*. Moins de deux années s'étaient écoulées dans ce cadre modeste, quand on apprit, non sans étonnement, que ce jeune pasteur aimé, déjà vénéré de tous, avait eu à répondre de ses hérésies et qu'il renonçait pour toujours aux fonctions ecclésiastiques. Le plus religieux des hommes se séparait de la religion officielle par religion.

C'est seulement quelques années plus tard, — et pourtant quatre ans encore avant la *Vie de Jésus* de Renan, — que Pécaut publia du fond de sa province un livre intitulé *Le Christ et la conscience* (1859), livre animé d'un souffle chrétien et dont pourtant les conclusions semblaient toucher à l'impiété. Le christianisme y était présenté, avec un émouvant accent de ferveur, comme la religion dont l'humanité a vécu et peut vivre encore, mais en en ramenant l'essence à sa doctrine morale, en sacrifiant sans hésiter légendes, dogmes, miracles, pratiques. Le Christ y était mis en lumière comme une figure immortelle. « Il est précieux à l'humanité, disait l'auteur, mais il l'est comme Socrate, à un degré plus élevé sans doute, parce qu'il a apporté au trésor de notre race des idées d'une valeur infinie. La personne de Jésus? oui, elle est belle, elle est sainte : elle n'est point parfaite. » Et il montrait comment elle a réalisé, non l'absolu, mais un moment de l'idéal divin, que la conscience humaine apprend de siècle en siècle à mieux voir. C'était à la conscience qu'il transférait en définitive l'autorité suprême en matière religieuse. Ecrit hardi, qui eût fait scandale si à travers tant d'hérésie n'avait pas éclaté la sincérité souveraine d'une profonde conviction religieuse.

Aussitôt après la décision de rupture prise d'un commun accord entre lui et le consistoire, pour cette seule raison de doctrine, Pécaut avait songé à passer de l'église à l'école. Il venait de se marier (1851). Il se rendit avec sa jeune femme à Paris pour diriger une institution de jeunes gens fondée par un de ses oncles. Il s'associa pour cette entreprise avec un autre éducateur qui fut pour lui un ami de toute la vie, M.-J. Gaufrès. La maison prit le nom d'institution Duplessis-Mornay, et atteignit vite à une notable prospérité. Mais au bout de peu d'années Pécaut dut la quitter, vaincu par un état chronique de maladie qui semblait devoir lui interdire tout travail intense. « Sa constitution physique était frêle, dit son autre grand ami Auguste Sabatier. Il avait le corps émacié d'un ascète. La vie physique parut toujours chez lui réduite à un minimum, comme pour mieux laisser transparaître la vie intérieure de l'âme. Elle jaillissait de ses yeux enfoncés, brillant d'un éclat puissant et doux. Se croyant désormais invalide et impropre aux tâches actives, il se retira dans sa maison familiale de Salies pour y finir dans la méditation et l'étude une vie qui sans doute ne se prolongerait pas longtemps. Heureusement il se trompait. Cet anachorète de la conscience, qui ne sortait de sa retraite que rarement, pour témoigner de sa foi personnelle, allait en être tiré par les malheurs de la France vaincue et mutilée. »

Jusque-là, en effet, il avait consacré ces années de recueillement forcé à l'éducation de ses enfants. Il n'avait fait exception que pour soutenir le mouvement du protestantisme libéral par quelques discours, par quelques écrits de circonstance (articles dans le *Disciple de Jésus-Christ*, un volume en 1864 sous ce titre : *L'Avenir du théisme chrétien*), puis, en 1869, par une tentative de reprise de la vie active. Il avait répondu à un appel qui lui était adressé par M. F. Buisson au cours d'une longue polémique contre l'orthodoxie protestante en Suisse. Des protestants d'extrême gauche avaient lancé un *Manifeste du christianisme libéral* et tentaient d'organiser à Neuchâtel une Eglise libérale d'après les principes mêmes de Pécaut. Hors d'état de prendre à titre définitif la direction de cette « Eglise sans dogmes et sans miracles », il fit du moins un assez long séjour en Suisse, y tint de nombreuses réunions. Ses conférences eurent un grand retentissement. Il en publia le résumé dans un volume intitulé : *Qu'est-ce que le christianisme libéral?* (1870).

Après 1870, rentré dans son petit patrimoine de

Ségalas, et mis par Schérer en relations avec le *Temps*, il publia une série de *Lettres de Province* qui, dans ce journal, bien que non signées, forcèrent l'attention. C'était une sorte de consultation morale sur l'état de la France à cette heure douloureuse. Pécaut y étudiait, avec une gravité, une franchise et une noblesse morale qui lui conquirent vite le public, tous les problèmes qu'avait à se poser une nation décidée à tout faire pour se relever. C'est dans l'éducation nationale qu'il voit le salut, mais il ne conçoit l'éducation nationale que s'inspirant des idées de liberté, condition de la vie moderne; et il ne croit les libertés publiques possibles que si elles ont pour support certain la première de toutes, la plus nécessaire et la plus difficile, la liberté intérieure des consciences avec le poignant sentiment de la responsabilité qui lui sert d'aiguillon.

C'est dans cet esprit que se poursuivit pendant neuf ans cette haute prédication philosophique de patriotisme républicain. On en peut apprécier la richesse et la valeur par le volume où il rassembla les plus importants de ces articles : *Etudes au jour le jour sur l'éducation nationale* (1871-1879).

Quand Jules Ferry arriva au pouvoir avec la mission d'entreprendre les grandes réformes scolaires ardemment réclamées par le parti républicain, il était naturel qu'il songeât à demander le concours du publiciste à côté duquel il s'était souvent rencontré dans les colonnes du *Temps*. Il n'était pas moins naturel que ce fût une des premières pensées du nouveau directeur de l'enseignement primaire : tous deux avaient vu Pécaut à l'œuvre d'assez près pour se rendre compte de la merveilleuse influence qu'il exercerait sur l'œuvre de la régénération de la France par l'éducation laïque. Le ministre, sur la proposition du directeur, commença par lui demander d'accepter, non encore une fonction, mais une de ces missions d'inspection générale qui devaient servir de point de départ à la refonte de nos institutions scolaires. Pécaut, toujours à la merci d'une santé déplorable, que la fièvre et les insomnies minaient sans cesse, consentit à cette charge momentanée dont le caractère temporaire le dispensait des engagements stables devant lesquels il eût reculé.

C'est ainsi qu'il fit d'abord une étude approfondie sur la situation scolaire en Italie, résumée dans un intéressant volume : *Deux mois de mission en Italie*, puis plusieurs tournées d'inspection en France, dont les résultats furent publiés dans une série de *Rapports d'inspection générale* : le premier, sur l'académie de Bordeaux, parut en 1880. Ce rapport et ceux qui suivirent suffisaient à révéler chez cet homme d'étude et de méditation les qualités d'un observateur incomparable, l'autorité d'un chef, et la puissance de persuasion d'un éducateur ou plutôt d'un initiateur moral.

Le Parlement venait de voter la loi, énergiquement défendue par Paul Bert et Jules Ferry, établissant les écoles normales départementales pour la formation d'institutrices laïques. Le ministère rompit résolument avec la tradition qui inclinait à croire que, pour la préparation d'un modeste personnel voué à un modeste enseignement, le mieux serait de demander des leçons pratiques et des conseils de métier à de bons praticiens de l'école primaire. Jules Ferry avait déjà formulé sa hardie conception que l'école primaire doit donner « toute une éducation, et une éducation libérale ». Conséquent avec lui-même, il décida de fonder une école normale du second degré, c'est-à-dire préparant, pour les futures écoles normales, des maîtresses d'élite destinées à en devenir plus tard les directrices. Et il jugea que, pour les mettre vraiment à la hauteur de la tâche si nouvelle que le nouveau régime scolaire allait leur assigner, ce ne serait pas trop de les placer sous l'action directe des maîtres les plus éminents de l'enseignement supérieur, littéraire, scientifique, philosophique. Nul homme n'était plus désigné que Pécaut pour entreprendre cette œuvre sans précédent et dans la partie précisément où tout était à faire, c'est-à-dire dans cet enseignement laïque féminin qu'il fallait improviser de toutes pièces. Son autorité personnelle, son indépendance même de l'Université, puisqu'il était sans titres officiels et en dehors de tous les cadres, son caractère absolument laïque aussi indéniable que l'élévation d'une pensée fermée au dogmatisme, mais toujours ouverte à une conception idéaliste de la morale, tout lui permettait de solliciter et d'obtenir, pour une tentative si originale, le concours d'illustres collaborateurs.

Ainsi fut fondée l'école de Fontenay-aux-Roses. C'est à l'insistance de Pécaut que fut dû le choix d'une résidence toute proche de Paris. Un moment il avait été question, pour des raisons administratives, de placer le siège de l'école en province. Pécaut n'eut pas de peine à faire comprendre que Paris était le seul lieu où il pût se flatter de trouver cette extraordinaire réunion de bonnes volontés. Le ministre lui donna carte blanche.

Quelques lignes de Pécaut lui-même sont le meilleur récit de ces débuts :

« Des bâtiments disparates, délabrés, d'aspect sordide au dehors et lépreux au dedans, dépendances de l'ancien château de Fontenay, plus tard propriété et demeure du sculpteur Pajou, où s'installaient, durant l'été, jusqu'à la veille même de notre arrivée, plusieurs familles de Paris. Le beau parc rachetait seul l'air déplaisant des pavillons. C'est là que nous entrâmes aux premiers jours de novembre 1880, après que l'architecte du gouvernement, M. Le Cœur, par des prodiges d'activité et d'ingéniosité, eut mis, dans l'espace de trois semaines, la vieille demeure en état de nous recevoir. On avait eu hâte de quitter l'école normale des Batignolles, où nous avions trouvé un abri provisoire, pour s'installer tant bien que mal dans la résidence définitive, parmi une multitude d'ouvriers de tous corps de métiers, occupés nuit et jour à clouer, peindre, entoiler des cloisons, des planches, et à les sécher à grand renfort de braseros.

« Tout était rudimentaire, le matériel et l'organisation scolaire : une salle d'études unique, au premier étage, réservée aujourd'hui aux expériences ordinaires de physique, réunissait les deux sections; c'est là que, dès le premier jour, nous inaugurâmes les conférences familières du matin. Deux salles de classe au rez-de-chaussée, l'une pour les leçons de sciences, aujourd'hui encore affectée au même usage, l'autre pour les leçons de lettres, où sont maintenant déposés nos plus grands appareils de physique, et où enseignèrent au début Marion, Croiset, Charles Bigot, Albert Sorel, Compayré, et combien d'autres! Des petites cellules à coucher, dont il reste malheureusement encore quelques spécimens, coquettement arrangées, avec tout ce qu'on y avait pu introduire de commodité ou de sécurité, mais exposées aux intempéries des saisons et aux risques du feu; un réfectoire où l'on pouvait à grand peine trouver place.

« Mais si l'extérieur était à ce point peu attrayant, si l'organisation même des études était encore à l'essai, je ne pense pas qu'à l'intérieur l'école connaisse jamais de meilleurs jours. L'automne de 1880 fut notre vrai printemps, plein de lumière, de sourires et de promesses. Jamais les professeurs ne donneront leurs leçons avec plus d'ardeur, de sérieux et de joie; jamais les élèves ne s'ouvriront à la parole des maîtres avec plus d'empressement. On respirait dans la maison un air de liberté, de respect, de confiance mutuelle. Tous, maîtres et disciples, avaient le sentiment de travailler à une œuvre bonne et grande, de portée infinie, et dont la valeur, dans la suite, serait en proportion de ce que chacun y aurait mis de travail personnel, de réflexion, de sagesse, de moralité. En dépit des inconvénients de la mauvaise installation, l'école se constituait au jour le jour, par le zèle et la bonne entente des professeurs, par le bon vouloir des élèves : d'abord ses programmes et l'organisation de ses cours, mais surtout son esprit qui naissait en quelque sorte de lui-même, et que chacun de nous reconnaissait aussitôt pour sien. Au-dessus de la communauté planait, invisible, l'image de la patrie; ses malheurs récents, son avenir obscur, ses efforts de relèvement dans tous les sens, étaient sans cesse présents à l'esprit de tous et donnaient secrètement le ton aux enseignements les plus divers. C'était notre commun et ardent désir de contribuer de tous

nos moyens à lui assurer une meilleure destinée. »

Ce dernier trait est, en effet, le premier qu'il faille signaler pour avoir une idée exacte de l'inspiration sous laquelle naquit et grandit Fontenay. C'est bien toujours celle des *Lettres de Province*. On en jugera par cette autre page caractéristique, adressée par Pécaut à l'Association des instituteurs de la Seine, où l'on trouvera le commentaire autorisé de cette partie de son œuvre :

« Oserai-je vous donner un conseil, un seul! Parlez à vos jeunes gens avec une entière franchise, sans déguisements ni flatteries.... Quand vous leur parlerez de l'histoire nationale, faites-leur honorer, aimer notre race pour ses qualités généreuses, pour son courage, pour sa noblesse chevaleresque, pour sa promptitude à s'enflammer pour de grandes causes, pour ses dons de propagande, pour la faculté qu'elle a de se relever de ses plus graves chutes, pour sa merveilleuse sociabilité, pour sa langue claire et nette, pour ses aptitudes pratiques, etc. Oui, faites qu'ils aiment leur famille française et qu'ils soient fiers de lui appartenir. Mais ne leur dissimulez pas, en particulier quand vous leur raconterez les grands événements de l'histoire contemporaine, que nous avons eu entre tous les peuples un triste privilège, celui d'essuyer des malheurs qui dépassent l'imagination et qu'il ne faut jamais oublier. Il n'est arrivé à aucune nation de traverser, dans le cours d'un même siècle, des aventures telles que la retraite de Russie, la capitulation de Sedan et de Metz, les incendies de la Commune. Aucune n'a connu le césarisme, succédant deux fois à un régime de liberté réglée. Qu'ils sachent donc, nos jeunes gens, les citoyens et les soldats de demain, que si nous avons de rares qualités qui ont fait de nous un grand peuple, nous avons des défauts déjà anciens et inhérents à notre tempérament, qui nous ont mis plus d'une fois à deux doigts de notre perte, sans compter le déshonneur, et qui nous exposent dans l'avenir aux mêmes périls, si la nouvelle génération n'est pas plus clairvoyante et plus ferme que les précédentes. Qu'ils sachent bien qu'un long passé de gloire et de relèvements successifs ne suffit pas à nous garantir la perpétuité de notre existence nationale; que le jeu se serre de plus en plus sur toute la ligne entre les nations rivales, et qu'enfin, à n'y pas veiller de très près, nous serions menacés de telle amputation dont nous aurions grand'peine à guérir. »

Il est difficile, pour ne pas dire impossible, de faire en quelques mots l'analyse et l'appréciation de l'action d'ensemble qu'exerça Pécaut par Fontenay sur l'enseignement des écoles primaires féminines en France.

Quelques documents posthumes permettent du moins de saisir sur le vif plusieurs des instruments principaux de cette pédagogie d'ailleurs essentiellement personnelle. Il n'est pas sans intérêt d'en donner une idée sommaire d'après le témoignage des professeurs, des élèves et surtout de Pécaut lui-même.

En même temps qu'il poursuivait un but très supérieur à la sphère où il semblait enfermé, beaucoup plus moral que scolaire et beaucoup plus social que didactique, Pécaut avait, a-t-on pu dire, le génie de la pédagogie pratique jusque dans ses moindres détails. « Sachant, dit M. Compayré, quelle était la difficulté de la tâche, quelle entreprise délicate c'était d'essayer d'établir dans des âmes faibles et fragiles le règne de la raison, il cherchait partout des appuis, des supports aux frêles fleurs de conscience qu'il rêvait de faire éclore. Quoi de mieux imaginé en ce sens que ces entretiens familiers de chaque matin, où il appelait l'attention de ses élèves sur une belle maxime ou un beau vers, sur un événement historique, sur tout sujet enfin qui lui semblait propre à relever le moral de ses auditrices ! Il voulait que, dès la première heure du jour, à peine éveillées, leurs intelligences fussent baignées dans la lumière idéale des beautés littéraires qu'il leur faisait sentir, des vérités morales qu'il leur expliquait, afin que l'influence salutaire de ces impressions les accompagnât durant tout le jour. Cela ressemblait, on l'a dit, à une sorte d'office religieux, mais c'était cependant tout autre chose : un appel à la réflexion, une excitation au travail, la mise en train, pour ainsi dire, de l'activité personnelle de chaque élève. »

Pour ces « conférences du matin », Pécaut avait coutume de prendre quelques notes, avec sa scrupuleuse conscience d'éducateur, notes plutôt crayonnées qu'écrites, souvent brèves comme un simple memento. Son fils, le Dr Elie Pécaut, a eu la bonne fortune de retrouver quelques-uns des carnets où avaient été consignées ces rapides indications nullement destinées à la publicité. Il en fait un recueil précieux sous ce titre : *Quinze ans d'éducation*.

Les sujets mêmes sur lesquels portent ces entretiens journaliers trahissent une préoccupation dominante : réagir contre la tendance presque inévitable de l'éducation à être essentiellement livresque ou du moins technique et intellectuelle. « C'était mon rêve, dit-il quelque part, de former l'esprit et le jugement de nos élèves, surtout chez la troisième année, moins par des leçons en forme que par des lectures familières en commun, en lisant avec elles des ouvrages marquants de notre temps, ou du jour, articles de revues, même de journaux. » Il en donne des exemples, et il reprend : « Bref, établir le plain-pied entre l'école et la vie; introduire ces jeunes esprits dans la mêlée spirituelle contemporaine en les guidant, en les préparant à se faire, en présence des hommes et des choses du jour, certains grands partis-pris sans lesquels pensée et action vont à la dérive ».

On a, depuis, beaucoup parlé de réformes tendant à rendre l'école pratique, réaliste, à l'adapter à la vie, à la société, au travail national. Pécaut à cet égard avait dit et fait tout le nécessaire. Il ne se lasse pas de recourir à tout ce qui peut garder à l'école une impression de fraîcheur de contact direct avec les choses et avec les hommes. Il veut chez la jeune institutrice, presque toujours trop studieuse, trop penchée sur ses livres, éveiller le sens de la vie réelle, combattre « l'influence de la vie recluse et du continuel travail cérébral », tantôt en faisant appel à la poésie de la nature, tantôt en lui représentant la vie du paysan, si différente de celle du fonctionnaire et si étroitement dépendante des forces et des caprices de la nature, tantôt en insistant pour que « l'école rurale soit et reste rurale d'esprit, de ton », tantôt en appelant son attention, son émotion sur tous les faits, petits ou grands, qui intéressent, qui doivent intéresser le monde entier. Ce n'est pas amour futile de l' « actualité »; c'est souci de vivre à l'unisson de son temps, de son pays, de la civilisation, de l'humanité, et de ne se sentir ni étranger, ni indifférent à rien de ce qui est humain.

Il concluait, d'ailleurs, sans hésiter : « Où faut-il apprendre l'art de l'éducation? Dans les manuels? Non. Plutôt en tout livre, en tout spectacle, en toute expérience qui nous fait toucher de près les réalités de la vie.... Faire de l'éducation, c'est prendre le sens de la vie, de ses lois, de ses nécessités : vie générale, vie nationale, vie individuelle; puis c'est avoir un grand amour au cœur avec une haute idée de la destinée humaine, individuelle et sociale. Hors de là, ce ne sont que formules creuses. »

Une suite naturelle de cette méthode, c'est une vive sympathie pour ceux qui souffrent, des appels souvent poignants à la pitié, des mots terribles contre l'égoïsme des classes supérieures : « Ah! s'écriait-il un jour dans une de ces causeries du matin, démocrates que nous nous croyons, nous ne sommes que des aristocrates avec tous les mauvais sentiments de l'aristocratie ».

Mais l'inspiration profonde, persistante, celle qui revient sans cesse sous des formes saisissantes par leur variété même, celle qui est comme le grand ressort et le moteur central du système, c'est la volonté de former l'être moral complet, normal, vraiment et intégralement humain.

De là, avant tout, ses réserves, ses sévérités, peut-être excessives parfois, à l'égard d'une certaine conception usuelle et terre à terre de la morale et de l'éducation morale. On sent que certaines leçons d'honnêteté ou de civilité lui paraissent avoir avec la vraie morale le même rapport que les images d'Epinal avec un tableau de Raphaël. On sent qu'il souffre

de l'insuffisance de beaucoup d'« estimables *Manuels* » qu'il a trop vus dans les écoles normales, lui qui ne pardonne même pas à Mme de Maintenon son art de tout ordonner admirablement dans la vie d'une femme sans lui mettre au cœur le je ne sais quoi qui pourrait transfigurer sa vie.

De là sa défiance pour tout ce qui réduirait l'enseignement moral ou à un mécanisme plus ou moins ingénieux, ou à une consigne plus ou moins militaire, ou à une comptabilité par doit et avoir d'après une sorte de grand-livre de la conscience. Il craint que l'école, si elle était confinée dans ces recettes, ne « laisse muettes toutes les grandes cordes de l'âme ». Quand enfin, dédaignant de répondre et à ceux qui proclament bruyamment la faillite de l'école laïque et à ceux qui n'y trouvent rien à reprendre ni à ajouter, il se demande à lui-même le véritable état des choses : « Ce qui manque le plus, répond-il, c'est l'*esprit*, j'entends l'orientation profonde, le regard tourné vers le dedans de l'éducation, vers l'intelligence même, vers l'âme ou le sentiment, vers la conscience, noyau de l'être humain; par conséquent l'application — dans tous les ordres d'études — non pas tant à produire des résultats, des connaissances, qu'à susciter l'activité individuelle, qu'à faire des *personnes,* des âmes d'hommes ou de femmes vivant de leur vie propre, libres et raisonnables ».

M. Sabatier a dit, avec une finesse qui n'est que de l'exactitude : « Pécaut, qui avait commencé par transformer sa religion d'enfance en la voulant exclusivement morale, transfigurait à la fin sa morale en la faisant profondément religieuse ».

C'est le point délicat et le fond du problème, sur lequel tous les admirateurs de Pécaut ne sont pas encore aujourd'hui tombés d'accord pour juger son œuvre. S'il n'y a qu'une voix pour rendre justice à l'élévation de cette doctrine et à la noblesse de cette discipline morale, il n'y en a pas moins une diversité persistante d'opinions sur la valeur de la méthode envisagée au point de vue d'une application générale.

Les uns pensent que cette manière de hausser la morale jusqu'à l'identifier ou peu s'en faut avec la religion peut convenir à certains types d'éducation exceptionnelle et à certains esprits d'une richesse, d'une puissance et d'une délicatesse dépassant la moyenne, mais que, pour élever des enfants dans cet esprit, il faut comme maître un Pécaut, comme élèves des natures choisies, capables d'une culture spéciale et destinées à une vie d'apostolat : c'était le cas des Fontenaisiennes, surtout de celles de la première heure. Dans tous les cas, continuent ces critiques, étendue à la masse de la jeunesse, une telle éducation morale, ne pouvant se soutenir longtemps à une si grande hauteur, ou s'évanouirait tôt ou tard en une forme quelconque de mysticisme, poétique chez quelques-uns, héroïque chez quelques autres, rêveur et vague chez plusieurs, ou retomberait, pour l'immense majorité des sujets, en France du moins, dans une religiosité qui se confondrait assez vite avec le catholicisme. Rares, très rares seront les esprits qui pourront tout à la fois s'émanciper de toutes les formes traditionnelles et pourtant garder toute la sève du sentiment religieux. Or, du moment que la morale ne vaudra qu'à la condition d'atteindre à la puissance d'une religion et d'en avoir à peu près tous les caractères, c'est bien à la religion que restera ou que reviendra le dernier mot. Et Renan a vu juste quand il a dit qu'en France tout réveil religieux profite, en somme, exclusivement à l'Eglise catholique. Cela serait vrai même de cette quintessence de protestantisme libéral que paraît être par moments l'éducation de Fontenay, ce Port-Royal de l'école laïque.

Quelques-uns, insistant sur ce dernier point et allant plus loin dans cette critique, reprochent à Pécaut non pas seulement un excès d'idéalisme, une sorte de stoïcisme religieux, mais un reste d'esprit protestant encore reconnaissable dans sa forme éthérée. C'est ainsi que M. Raymond Thamin, par exemple, pouvait écrire qu'« involontairement Pécaut trahit une inspiration trop spéciale et exclusive », qu'il « traite sans sympathie le catholicisme et regrette que l'âme française n'ait pas été doucement amenée, par la transition d'un protestantisme de plus en plus libéral, des croyances traditionnelles à la libre pensée ». M. Thamin n'hésite pas à conclure que « notre enseignement primaire national doit chercher la tradition morale dont il s'inspirera non pas dans ce qui distingue l'une de l'autre deux confessions rivales, de façon à présenter une laïcité teintée et une neutralité suspecte, mais dans ce qui les unit et dans ce qui est fondé sur la seule raison »; car il ne faudrait pas qu'on en vînt « à se demander s'il n'y a pas d'enseignement moral possible pour ceux qui viennent de l'autre bord, ce qui serait grave pour la majorité des maîtres et aussi des élèves ».

Contrairement à ces deux groupes qu'effraie en des sens divers et pour des motifs opposés l'esprit religieux de Pécaut, d'autres pensent, comme Mathew Arnold, que le grand éducateur de Fontenay n'a pas fait une œuvre de transition, mais au contraire une œuvre d'anticipation; qu'il a été non pas le dernier des spiritualistes, conservant précieusement à la morale laïque, suivant un autre mot du même Renan, le parfum des religions évaporées, mais au contraire le premier des moralistes des temps nouveaux.

Ils estiment, en effet, que la sècheresse et la platitude à laquelle serait condamnée une morale sevrée de tout idéal et strictement limitée à des recettes pratiques de conduite correcte, ne peut indéfiniment suffire à l'âme humaine et par conséquent alimenter l'éducation démocratique. Ils ne croient pas non plus que les anciennes croyances, avec leurs formes archaïques nécessairement liées au miracle et au dogme, puissent reprendre sur l'esprit moderne l'empire qu'elles ont perdu. Entre ces deux solutions impossibles, ils approuvent Pécaut d'en avoir cherché une troisième, qui est de doter l'école d'une morale égale en force, en beauté, en noblesse, à ce que fut la religion pour l'humanité en d'autres âges, à ce qu'elle est encore pour les âmes restées croyantes.

C'est l'idée qu'a récemment exprimée M. Devolvé dans sa *Recherche des conditions d'efficacité d'une morale laïque* : Ce but ne sera atteint que quand l'éducateur aura fait naître un état d'esprit analogue, quant à sa forme, à la foi religieuse; cela, sans rien abdiquer des droits absolus de la raison, ni du trésor présent et futur des certitudes positives, rien de l'esprit de science, rien de l'esprit de liberté.

Est-ce une utopie? Est-ce une confusion de mots? Une illusion de l'esprit voulant garder à tout prix la vertu du sentiment religieux en se dégageant de tout ce qui en fait la substance? Non, répondent les disciples de Pécaut. Ce qui a fait la grandeur des religions, c'est la part d'idéal humain qu'elles appelaient le divin et qu'elles présentaient enveloppé sous des croyances qui correspondaient à l'état des esprits. Cet idéal moral est indépendant de tout l'alliage dont le progrès de nos connaissances a fait justice. Il survit à toutes les primitives expressions, qu'il déborde infiniment. Loin d'être diminué par la disparition de tout ce vieil appareil de superstitions qui l'étouffait, il luit d'une splendeur nouvelle, il rayonne, il éclate, il remplit plus que jamais l'âme et la vie. Toute la différence est que cet idéal de l'esprit humain, pour les hommes du vingtième siècle, ne s'enferme plus dans une sorte de synthèse par intuition comme était la religion d'autrefois, résumé de tout le trésor du savoir et de l'espoir humain. Il comprend toujours, mais il distingue, en les développant parallèlement : le culte du vrai, qui constitue aujourd'hui la science, le culte du beau, qui est l'art, le culte du bien, qui est la morale.

On voit par cette seule indication sous quel jour nouveau apparaît l'idée même de la morale, et, par suite, l'idée d'une éducation morale digne de ce nom. Le rêve de Pécaut ne fait donc que restituer à l'humanité et à l'éducation une force qui leur est indispensable et qu'il serait insensé de rejeter sous prétexte que les religions en ont fait abus. C'est en ce sens que ce « rationaliste » intransigeant, ce philosophe inquiet de toute concession à l'esprit clérical sous une forme quelconque, cet ennemi intraitable de toutes les orthodoxies, appelait « religion » ce qu'il y a de meilleur, c'est-à-dire à la fois de plus raisonnable et de plus instinctif de plus naturel et de plus

mystérieux dans la pensée de l'homme en face du monde et en face de lui-même. C'est en ce sens qu'il définissait le *divin* : « ce qu'il y a de plus humain dans l'humanité ». C'est en ce sens qu'il n'admettait pas que notre école fût « l'école sans Dieu ». Il voulait au contraire que Dieu en devînt l'âme, mais à la condition d'évoquer dans ce mot « Dieu » non pas les formules d'une théologie irrémédiablement dépassée, mais tout ce qui, dans l'existence de l'homme, de l'enfant, de la femme, de la famille, du peuple, de l'humanité enfin, représente la vie intime de l'âme, la poésie, l'élan du cœur, l'amour, la foi, le sentiment du sublime, la vision de l'invisible, l'effort pour sortir de soi, le dégoût du mesquin et du commun, le besoin d'harmonie et de grandeur, la joie de l'esprit enivré de beauté, de vérité, de lumière et de justice, la soif du dévouement, le rêve de la perfection.

On a parfois prétendu que cette conception d'une éducation morale portée à ce degré d'intensité était la négation même de la neutralité scolaire. Ce serait, dit-on, une ardente prédication d'idéalisme non confessionnel, l'enseignement d'une religion ou, comme dit Guyau, d'une irréligion de l'avenir, qui ne manquerait pas de soulever les protestations de toutes les religions positives. C'est ce que Pécaut ne perdait pas de vue. Aussi distingua-t-il toujours soigneusement entre son haut idéal pédagogique, tel que l'entrevoyaient clairement ses élèves de Fontenay, et le programme de l'école élémentaire. Ici, pour toutes sortes de raisons, dont une seule suffirait, l'âge des enfants, il faut s'appliquer et s'astreindre rigoureusement à la neutralité comme l'a définie Jules Ferry. Ici, parler de Dieu dans le sens idéaliste et rationaliste que nous indiquions tout à l'heure, ce serait aller au-devant de tous les malentendus, provoquer simultanément toutes les plaintes en sens contraire, le curé s'indignant que l'instituteur parle en profane des mystères de la religion, le libre-penseur l'accusant au contraire de retour aux « bondieuseries » de l'Eglise, l'enfant et la famille même, dans la plupart des cas, n'y pouvant rien comprendre. C'est donc la sagesse, la probité à la fois et la prudence la plus élémentaire qui commandent l'abstention en une matière qu'il est de toute impossibilité de traiter de près ou de loin dans nos humbles classes primaires. Et Pécaut approuvait formellement les prescriptions du programme qui réduisaient l'enseignement des « devoirs envers Dieu » à ces deux seules indications : le respect de l'idée religieuse sous toutes les formes où elle se présente, et l'affirmation que, de toutes les manières d'honorer Dieu, la première, parce qu'elle est commune à tous, est d'obéir aux lois de la conscience et de la raison. C'est ainsi qu'il conciliait le devoir présent, qui oblige à une grande réserve, avec l'espérance de développements nouveaux qu'il jugeait nécessaires pour l'école de l'avenir quand elle ne sera plus en proie à l'âpreté de la bataille.

Parmi les innombrables témoignages qui ont attesté l'originalité et la puissance de l'œuvre de Pécaut à Fontenay, citons, après M. Darlu, une page écrite par une de ses anciennes élèves et qui a le mérite d'une confidence intime du caractère le plus touchant :

« La première fois que j'entendis parler M. Pécaut, sa parole, si nouvelle pour moi, son regard, qui semblait lire au fond des âmes, me troublèrent et m'effrayèrent à la fois. L'impression fut si vive que je me rappelai ensuite textuellement l'allocution qu'il nous avait adressée et qu'aujourd'hui encore j'en retrouve exactement les principales intonations. Cette parole, qui s'imposait ainsi à mon esprit, ne fut pas tout de suite comprise ; et quant à l'examiner et à la discuter, ce ne fut que bien plus tard que j'osai m'en croire capable. Mais j'avais eu la révélation d'une vie morale si intense et d'une pensée si forte que la crainte et l'étonnement me tinrent longtemps éloignée de M. Pécaut. Je ne raisonnais pas alors cette impression, mais je crois aujourd'hui qu'elle a été partagée par beaucoup d'autres. On sentait, à un moment précis, qu'une grande force allait surgir, qui bouleverserait étrangement la vie morale, qu'une lumière allait s'imposer à la conscience, et il se produisait comme un mouvement irraisonné de recul, l'instinct d'une lutte qu'il faudrait subir, la crainte d'un grand travail qui allait s'opérer dans l'esprit et qu'on aurait voulu éviter. Puis le moment redouté arrivait : bon gré, mal gré, il fallait examiner les idées sur lesquelles on s'était si commodément reposé jusque-là ; une faculté critique s'éveillait qu'on portait tout entière sur soi-même, démontant, pièce à pièce, le mécanisme de la pauvre petite vie intellectuelle et morale qu'on avait crue si riche et qui se réduisait à si peu de chose. Alors la parole de M. Pécaut n'effrayait plus ; elle était attendue et recueillie avec joie, parce qu'on sentait, sous ses réflexions les plus simples, une réalité de pensée et un désir de vérité qui répondaient au besoin intime de la conscience. Il semblait qu'en sa présence, vous sentiez se révéler à vous-même votre propre conscience ; on aurait dit que devant sa grande conscience à lui, la vôtre prenait force et consistance, et seulement alors vous compreniez la responsabilité d'une vie morale qui n'a d'autre guide que la conscience même. Car jamais M. Pécaut ne prononçait un jugement à votre place ; il pensait devant vous et vous disait ensuite : Cherchez, la vérité doit se révéler d'elle-même à l'âme qui la cherche librement. »

M. Darlu ajoute avec raison : « Félix Pécaut n'a pas été, il aurait eu horreur d'être un directeur de conscience. Il a été, chose plus rare et plus difficile, un excitateur des consciences. »

Après seize années d'une direction si assidue et si vigilante qu'elle dépassait tout ce que l'on pouvait attendre, Pécaut dut abandonner la maison où il avait mis le meilleur de lui-même. De douloureux devoirs de famille le réclamaient auprès des siens. Ce ne fut pas sans déchirement qu'il résigna ces fonctions tout en gardant celles d'inspecteur général. C'est à cette occasion qu'il écrivit ses *Adieux à l'Ecole* (1896), morceau qui, avec une autre allocution sous le titre *L'Esprit de Fontenay* (1895), donne en quelque sorte l'image vivante de cette fondation unique et en fait saisir l'âme. Il était permis à l'ouvrier d'une telle œuvre, au moment où il s'en séparait, d'en appeler à l'avenir comme il le fait dans cette page :

« Quel que soit un jour le destin des murs qui nous ont abrités et qui sans doute n'échapperont pas plus à la loi du changement que n'y ont échappé Port-Royal et Saint-Cyr, j'atteste qu'ils auront été plus d'une fois témoin du plus noble des spectacles : celui de jeunes esprits de femmes s'appliquant d'un effort sincère, sous la conduite de leurs maîtres, non seulement aux études professionnelles, mais à la recherche de la vérité suprême et du bien, cherchant à pénétrer le sens de la destinée humaine non par simple curiosité spéculative, mais avec l'ardent désir de fonder leur existence morale sur autre chose que la coutume établie, l'opinion régnante, les convenances sociales, et de se mettre par là en état d'enseigner, d'élever les institutrices du peuple en pleine lumière de raison et en pleine dignité de conscience. Oui, je me persuade que si, un jour, au siècle prochain, ou plus tard encore, quelque érudit vient visiter ces lieux, il dira, s'il est bien informé, que non seulement on y a beaucoup travaillé — quelquefois trop ! — mais que des jeunes femmes de vingt à vingt-cinq ans, des filles de France, y ont appris à vivre de la vie de l'esprit et de celle de l'âme ; qu'on y a beaucoup aimé la patrie et le peuple, sans mépriser ni haïr l'étranger ; que nulle part la liberté et la démocratie n'ont été l'objet d'un culte plus fervent et plus clairvoyant, plus réfléchi et moins superstitieux. »

De retour en Béarn, Pécaut fut atteint d'une congestion pulmonaire dont les suites le tinrent cinq mois malade. C'est au cours de cette longue épreuve et presque sur son lit de mort qu'il donna, a-t-on pu dire, un dernier exemple et une dernière leçon. Il avait suivi avec anxiété les péripéties de l'affaire Dreyfus. Gardant jusqu'à la dernière heure non seulement la lucidité parfaite de sa pensée, mais la plénitude de sa force morale et la sûreté de regard de sa conscience, il fit envoyer par sa famille avec les plus vives instances une lettre au ministre pour donner sa démission des fonctions d'inspecteur général et de membre du Conseil supérieur. Il ne voulait pas mou-

rir sans avoir publiquement joint son nom à ceux des hommes de cœur qui entreprenaient alors de remonter un formidable courant d'opinion. Il soutenait que réparer l'erreur était le seul moyen de sauver l'honneur et de l'armée, et de la France, et de la République. « Pour Dieu! disait-il, ne nous laissons pas enfermer dans ce dilemme abominable : ou sacrifier la justice à la patrie, ou sacrifier la patrie à la justice. Ces deux idées n'en font qu'une. Blesser l'une, c'est blesser l'autre. » Et c'est pour libérer sa conscience devant l'Université que, libre de toute attache officielle, il fit envoyer sa souscription et sa protestation contre le discours du ministre de la guerre, dicta des lettres déchirantes à quelques-uns des hommes politiques qu'il croyait capables d'entendre ce suprême avertissement, et exhorta les siens à ne rien négliger pour travailler « à conjurer le seul malheur qui serait irréparable, celui que la conscience publique se tût et s'apaisât ». C'est ainsi que ce grand homme de bien, comme l'a nommé Léon Bourgeois, se crut jusqu'au dernier souffle obligé de faire acte de citoyen, de patriote et d'éducateur.

On trouvera dans ce Dictionnaire plusieurs des études pédagogiques de Pécaut, notamment les articles *Examen*, *Exercices scolaires*, *Musique*, *Poésie*.

**PÉDAGOGIE.** — On a souvent confondu les deux mots d'éducation et de pédagogie, qui demandent pourtant à être soigneusement distingués.

L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale. Il n'y a pas de période dans la vie sociale il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec leurs aînés, et où, par suite, elles ne reçoivent de ces derniers l'influence éducatrice. Car cette influence ne se fait pas seulement sentir aux instants très courts où parents ou maîtres communiquent consciemment, et par la voie d'un enseignement proprement dit, les résultats de leur expérience à ceux qui viennent après eux. Il y a une éducation inconsciente qui ne cesse jamais. Par notre exemple, par les paroles que nous prononçons, par les actes que nous accomplissons, nous façonnons d'une manière continue l'âme de nos enfants. (Voir *Education.*)

Il en est tout autrement de la pédagogie. Celle-ci consiste, non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer. Parfois, elles se distinguent des pratiques en usage au point de s'y opposer. La pédagogie de Rabelais, celle de Rousseau ou de Pestalozzi, sont en opposition avec l'éducation de leur temps. L'éducation n'est donc que la matière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation.

C'est ce qui fait que la pédagogie, au moins dans le passé, est intermittente, tandis que l'éducation est continue. Il y a des peuples qui n'ont pas eu de pédagogie proprement dite; elle n'apparaît même qu'à une époque relativement avancée de l'histoire. On ne la rencontre en Grèce qu'après l'époque de Périclès, avec Platon, Xénophon, Aristote. C'est à peine si elle a existé à Rome. Dans les sociétés chrétiennes, ce n'est guère qu'au seizième siècle qu'elle produit des œuvres importantes; et l'essor qu'elle prit alors se ralentit au siècle suivant, pour ne reprendre toute sa vigueur qu'au cours du dix-huitième siècle. C'est que l'homme ne réfléchit pas toujours, mais seulement quand il est nécessité à réfléchir, et que les conditions de la réflexion ne sont pas toujours et partout données.

Ceci posé, il nous faut rechercher quels sont les caractères de la réflexion pédagogique et de ses produits. Faut-il y voir des doctrines proprement scientifiques et doit-on dire de la pédagogie qu'elle est une science, la science de l'éducation? Ou convient-il de lui donner un autre nom, et lequel? La nature de la méthode pédagogique sera entendue très différemment, suivant la réponse qu'on donnera à cette question.

I

Que les choses de l'éducation, considérées d'un certain point de vue, puissent être l'objet d'une discipline qui présente tous les caractères des autres disciplines scientifiques, c'est, tout d'abord, ce qu'il est facile de démontrer.

En effet, pour qu'on puisse appeler science un ensemble d'études, il faut et il suffit qu'elles présentent les caractères suivants;

1° Il faut qu'elles portent sur des faits acquis, réalisés, donnés à l'observation. Une science, en effet, se définit par son objet; elle suppose par conséquent que cet objet existe, qu'on peut le désigner du doigt, en quelque sorte, marquer la place qu'il occupe dans l'ensemble de la réalité;

2° Il faut que ces faits présentent entre eux une homogénéité suffisante pour pouvoir être classés dans une même catégorie. S'ils étaient irréductibles les uns aux autres, il y aurait, non pas une science, mais autant de sciences différentes que d'espèces distinctes de choses à étudier. Il arrive bien souvent aux sciences en train de naître et de se constituer d'embrasser assez confusément une pluralité d'objets différents; c'est le cas, par exemple, de la géographie, de l'anthropologie, etc. Mais ce n'est jamais là qu'une phase transitoire dans le développement des sciences;

3° Enfin, ces faits, la science les étudie pour les connaître, et seulement pour les connaître, d'une manière absolument désintéressée. Nous nous servons à dessein de ce mot un peu général et vague de *connaître*, sans préciser autrement en quoi peut consister la connaissance dite scientifique. Peu importe, en effet, que le savant s'attache à constituer des types plutôt qu'à découvrir des lois, qu'il se borne à décrire ou bien qu'il cherche à expliquer. La science commence dès que le savoir, quel qu'il soit, est recherché pour lui-même. Sans doute, le savant sait bien que ses découvertes seront vraisemblablement susceptibles d'être utilisées. Il peut même se faire qu'il dirige de préférence ses recherches sur tel ou tel point parce qu'il pressent qu'elles seront ainsi plus profitables, qu'elles permettront de satisfaire à des besoins urgents. Mais en tant qu'il se livre à l'investigation scientifique, il se désintéresse des conséquences pratiques. Il dit ce qui est; il constate ce que sont les choses, et il s'en tient là. Il ne se préoccupe pas de savoir si les vérités qu'il découvre seront agréables ou déconcertantes, s'il est bon que les rapports qu'il établit restent ce qu'ils sont, ou s'il vaudrait mieux qu'ils fussent autrement. Son rôle est d'exprimer le réel, non de le juger.

Ceci posé, il n'y a pas de raison pour que l'éducation ne devienne pas l'objet d'une recherche qui satisfasse à toutes ces conditions et qui, par conséquent, présente tous les caractères d'une science.

En effet, l'éducation en usage dans une société déterminée et considérée à un moment déterminé de son évolution, est un ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes qui constituent des faits parfaitement définis et qui ont la même réalité que les autres faits sociaux. Ce ne sont pas, comme on l'a cru pendant longtemps, des combinaisons plus ou moins arbitraires et artificielles, qui ne doivent l'existence qu'à l'influence capricieuse de volontés toujours contingentes. Elles constituent, au contraire, de véritables institutions sociales. Il n'est pas d'homme qui puisse faire qu'une société ait, à un moment donné, un autre système d'éducation que celui qui est impliqué dans sa structure, de même qu'il est impossible à un organisme vivant d'avoir d'autres organes et d'autres fonctions que ceux qui sont impliqués dans sa constitution. Si, à toutes les raisons qui ont été données à l'appui de cette conception (Voir *Education*), il est nécessaire d'en ajouter de nouvelles, il suffit de prendre conscience de la force impérative avec laquelle ces pratiques s'imposent à nous. Il est vain de croire que nous élevons nos enfants comme nous voulons. Nous sommes forcés de suivre les règles qui règnent dans le milieu social où nous vivons. L'opinion nous les impose, et l'opinion est une force morale dont le pouvoir contraignant n'est pas moindre que celui des forces physiques. Des usages auxquels elle prête son autorité sont par cela même soustraits, dans une large mesure, à l'action des individus. Nous pouvons bien

y contrevenir, mais alors les forces morales contre lesquelles nous nous insurgeons ainsi réagissent contre nous, et il est difficile que, en raison de leur supériorité, nous ne soyons pas vaincus. C'est ainsi que nous pouvons bien nous révolter contre les forces matérielles dont nous dépendons; nous pouvons tenter de vivre autrement que ne l'implique la nature de notre milieu physique; mais, alors, la mort ou la maladie sont la sanction de notre révolte. De même, nous sommes plongés dans une atmosphère d'idées et de sentiments collectifs que nous ne pouvons pas modifier à volonté; et c'est sur des idées et des sentiments de ce genre que reposent les pratiques éducatives. Elles sont donc des choses distinctes de nous, puisqu'elles nous résistent, des réalités qui ont par elles-mêmes une nature définie, acquise, qui s'impose à nous; par conséquent, il peut y avoir lieu de l'observer, de chercher à la connaître dans le seul but de la connaître. — D'autre part, toutes les pratiques éducatives, quelles qu'elles puissent être, quelque différence qu'il y ait entre elles, ont en commun un caractère essentiel : elles résultent toutes de l'action exercée par une génération sur la génération suivante en vue d'adapter celle-ci au milieu social dans lequel elle est appelée à vivre. Elles sont donc toutes des modalités diverses de cette relation fondamentale. Par conséquent, elles sont des faits d'une même espèce, elles ressortissent à une même catégorie logique; elles peuvent donc servir d'objet à une seule et même science, qui serait la science de l'éducation.

Il n'est pas impossible d'indiquer dès maintenant, dans le seul but de préciser les idées, quelques-uns des principaux problèmes que cette science aurait à traiter.

Les pratiques éducatives ne sont pas des faits isolés les uns des autres; mais, pour une même société, elles sont liées en un même système dont toutes les parties concourent à une même fin : c'est le système d'éducation propre à ce pays et à ce temps. Chaque peuple a le sien, comme il a son système moral, religieux, économique, etc. Mais, d'un autre côté, des peuples de même espèce, c'est-à-dire des peuples qui se ressemblent par des caractères essentiels de leur constitution, doivent pratiquer des systèmes d'éducation comparables entre eux. Les similitudes que présente leur organisation générale doivent nécessairement en entraîner d'autres, de même importance, dans leur organisation éducative. Par conséquent, on peut certainement, par comparaison, en dégageant les ressemblances et en éliminant les différences, constituer les types génériques d'éducation qui correspondent aux différentes espèces de sociétés. Par exemple sous le régime de la tribu, l'éducation a pour caractéristique essentielle qu'elle est diffuse; elle est donnée pour tous les membres du clan indistinctement. Il n'y a pas de maîtres déterminés, pas de surveillants spéciaux préposés à la formation de la jeunesse; c'est tous les anciens, c'est l'ensemble des générations antérieures qui joue ce rôle. Tout au plus arrive-t-il que, pour certains enseignements particulièrement fondamentaux, certains anciens sont plus spécialement désignés. Dans d'autres sociétés, plus avancées, cette diffusion prend fin, ou, du moins, elle s'atténue. L'éducation se concentre entre les mains de fonctionnaires spéciaux. Dans l'Inde, en Egypte, ce sont les prêtres qui sont chargés de cette fonction. L'éducation est un attribut du pouvoir sacerdotal. Or cette première caractéristique différentielle en entraîne d'autres. Quand la vie religieuse, au lieu de rester elle-même complètement diffuse comme elle l'est à l'origine, se crée un organe spécial chargé de la diriger et de l'administrer, c'est-à-dire quand il se forme une classe ou une caste sacerdotale, ce qu'il y a de proprement spéculatif et intellectuel dans la religion prend un développement jusqu'alors inconnu. C'est dans ces milieux sacerdotaux que sont apparus les premiers prodromes, les formes premières et rudimentaires de la science : astronomie, mathématique, cosmologie. C'est un fait que Comte avait remarqué depuis longtemps et qui s'explique aisément. Il est tout naturel qu'une organisation qui a pour effet de concentrer dans un groupe restreint tout ce qui existe alors de vie spéculative stimule et développe cette dernière. Par suite, l'éducation ne se borne plus, comme dans le principe, à inculquer à l'enfant des pratiques, à le dresser à certaines manières d'agir. Il y a dès lors de la matière pour une certaine instruction. Le prêtre enseigne les éléments de ces sciences qui sont en train de se former. Seulement, cette instruction, ces connaissances spéculatives ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, mais en raison des rapports qu'elles soutiennent avec les croyances religieuses; elles ont un caractère sacré, elles sont toutes pleines d'éléments proprement religieux, parce qu'elles se sont formées au sein même de la religion, et en sont inséparables. — Dans d'autres pays, comme dans les cités grecques et latines, l'éducation reste partagée suivant une proportion, variable avec les cités, entre l'Etat et la famille. Point de caste sacerdotale. C'est l'Etat qui est préposé à la vie religieuse. Par suite, comme il n'a pas de besoins spéculatifs, comme il est avant tout orienté vers l'action et la pratique, c'est en dehors de lui, par conséquent aussi en dehors de la religion, que la science prend naissance quand le besoin s'en fait sentir. Les philosophes, les savants de la Grèce, sont des particuliers et des laïcs. La science même y a très vite une tendance antireligieuse. Il en résulte, au point de vue qui nous intéresse, que l'instruction, elle aussi, dès qu'elle apparaît, a un caractère laïc et privé. Le « grammateus » d'Athènes est un simple citoyen, sans attaches officielles et sans caractère religieux.

Il est inutile de multiplier ces exemples, qui n'ont qu'un intérêt d'illustration. Ils suffisent à montrer comment, en comparant des sociétés de même espèce, on pourrait constituer des types d'éducation, de même que l'on constitue des types de famille, d'Etat ou de religion. Cette classification n'épuiserait pas d'ailleurs les problèmes scientifiques qui peuvent se poser au sujet de l'éducation; elles ne fait que fournir les éléments nécessaires pour en résoudre un autre, plus important. Une fois les types établis, il y aurait à les expliquer, c'est-à-dire à chercher de quelles conditions dépendent les propriétés caractéristiques de chacun d'eux, et comment ils sont sortis les uns des autres. On obtiendrait ainsi les lois qui dominent l'évolution des systèmes d'éducation. On pourrait apercevoir alors et dans quel sens l'éducation s'est développée et quelles sont les causes qui ont déterminé ce développement et qui en rendent compte. Question toute théorique assurément, mais dont la solution, on l'entrevoit sans peine, serait féconde en applications pratiques.

Voilà déjà un vaste champ d'études ouvert à la spéculation scientifique. Et pourtant, il est d'autres problèmes encore qui pourraient être abordés dans le même esprit. Tout ce que nous venons de dire se rapporte au passé; de telles recherches auraient pour résultat de nous faire comprendre de quelle manière se sont constituées nos institutions pédagogiques. Mais elles peuvent être considérées sous un autre point de vue. Une fois formées, elles fonctionnent, et l'on pourrait rechercher de quelle manière elles fonctionnent, c'est-à-dire quels résultats elles produisent et quelles sont les conditions qui font varier ces résultats. Pour cela, il faudrait une bonne statistique scolaire. Il y a dans chaque école une discipline, un système de peines et de récompenses. Combien il serait intéressant de savoir, non pas seulement sur la foi d'impressions empiriques, mais par des observations méthodiques, de quelle façon ce système fonctionne dans les différentes écoles d'une même localité, dans les différentes régions, aux différents moments de l'année, aux différents moments de la journée; quels sont les délits scolaires les plus fréquents; comment leur proportion varie sur l'ensemble du territoire ou suivant les pays, comment elle dépend de l'âge de l'enfant, de son état de famille, etc.! Toutes les questions qui se posent à propos des délits de l'adulte peuvent se poser ici non moins utilement. Il y a une criminologie de l'enfant, comme il y a une criminologie de l'homme fait. Et la discipline n'est pas la seule institution éducative qui pourrait être étudiée d'après cette méthode. Il n'est pas de méthode pédagogique dont les effets ne pourraient être mesurés de la même manière, à supposer, bien entendu, que

l'instrument nécessaire pour une telle étude, c'est-à-dire une bonne statistique, ait été institué.

## II

Voilà donc deux groupes de problèmes dont le caractère purement scientifique ne peut être contesté. Les uns sont relatifs à la genèse, les autres au fonctionnement des systèmes d'éducation. Dans toutes ces recherches, il s'agit simplement ou de décrire des choses présentes ou passées, ou d'en rechercher les causes, ou d'en déterminer les effets. Elles constituent une science; voilà ce qu'est, ou plutôt voilà ce que serait la science de l'éducation.

Mais de l'esquisse même que nous venons d'en tracer, il ressort avec évidence que les théories que l'on appelle pédagogiques sont des spéculations d'une tout autre sorte. En effet, ni elles ne poursuivent le même but, ni elles n'emploient les mêmes méthodes. Leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne sont orientées ni vers le présent, ni vers le passé, mais vers l'avenir. Elles ne se proposent pas d'exprimer fidèlement des réalités données, mais d'édicter des préceptes de conduite. Elles ne nous disent pas : voilà ce qui existe et quel en est le pourquoi, mais voilà ce qu'il faut faire. Même, les théoriciens de l'éducation ne parlent généralement des pratiques traditionnelles du présent et du passé qu'avec un dédain presque systématique. Ils en signalent surtout les imperfections. Presque tous les grands pédagogues, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, sont des esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains. Ils ne mentionnent les systèmes anciens ou existants que pour les condamner, pour déclarer qu'ils sont sans fondement dans la nature. Ils en font plus ou moins complètement table rase et entreprennent de construire à la place quelque chose d'entièrement nouveau.

Si donc on veut s'entendre soi-même, il faut distinguer avec soin deux sortes de spéculation aussi différentes. La pédagogie est autre chose que la science de l'éducation. Mais alors qu'est-ce donc? Pour faire un choix motivé, il ne nous suffit pas de savoir ce qu'elle n'est pas; il nous faut indiquer en quoi elle consiste.

Dirons-nous que c'est un art? La conclusion paraît s'imposer; car d'ordinaire on ne voit pas d'intermédiaire entre ces deux extrêmes et l'on donne le nom d'art à tout produit de la réflexion qui n'est pas la science. Mais c'est étendre le sens du mot art au point d'y faire rentrer des choses très différentes.

En effet, on appelle également art l'expérience pratique acquise par l'instituteur au contact des enfants et dans l'exercice de sa profession. Or cette expérience est manifestement une chose très différente des théories du pédagogue. Un fait d'observation courante rend très sensible cette différence. On peut être un parfait éducateur et pourtant être tout à fait impropre aux spéculations de la pédagogie. Le maître habile sait faire ce qu'il faut, sans pouvoir toujours dire les raisons qui justifient les procédés qu'il emploie; inversement le pédagogue peut manquer de toute habileté pratique; nous n'aurions pas confié une classe ni à Rousseau ni à Montaigne. Même de Pestalozzi, qui pourtant était un homme du métier, on peut dire qu'il ne devait posséder que très incomplètement l'art de l'éducateur, comme le prouvent ses échecs répétés. La même confusion se retrouve dans d'autres domaines. On appelle art le savoir-faire de l'homme d'Etat, expert au maniement des affaires publiques. Mais on dit aussi que les écrits de Platon, d'Aristote, de Rousseau, sont des traités d'art politique; et il est certain qu'on ne peut y voir des œuvres vraiment scientifiques, puisqu'elles ont pour objet non d'étudier le réel, mais de construire un idéal. Et pourtant, il y a un abîme entre les démarches de l'esprit qu'implique un livre comme le *Contrat social* et celles que suppose l'administration de l'Etat; Rousseau eût été vraisemblablement aussi mauvais ministre que mauvais éducateur. C'est ainsi encore que les meilleurs théoriciens des choses médicales ne sont pas il s'en faut, les meilleurs cliniciens.

Il y a donc intérêt à ne pas désigner par un même mot deux formes d'activité aussi différentes. Il faut, croyons-nous, réserver le nom d'art à tout ce qui est pratique pure sans théorie. C'est ainsi que tout le monde s'entend quand on parle de l'art du soldat, de l'art de l'avocat, de l'art de l'instituteur. Un art est un système de manières de faire qui sont ajustées à des fins spéciales et qui sont le produit soit d'une expérience traditionnelle communiquée par l'éducation, soit de l'expérience personnelle de l'individu. On ne peut les acquérir qu'en se mettant en rapport avec les choses sur lesquelles doit s'exercer l'action et en agissant soi-même. Sans doute, il peut se faire que l'art soit éclairé par la réflexion, mais la réflexion n'en est pas un élément essentiel, puisqu'il peut exister sans elle. Même il n'existe pas un seul art où tout soit réfléchi.

Mais entre l'art ainsi défini et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature de choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, qu'elles ont pour fonction d'orienter. Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et par là elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent.

## III

Mais la pédagogie ainsi entendue est exposée à une objection dont on ne peut se dissimuler la gravité. Sans doute, dit-on, une théorie pratique est possible et légitime quand elle peut s'appuyer sur une science constituée et incontestée dont elle n'est que l'application. Dans ce cas, en effet, les notions théoriques d'où sont déduites les conséquences pratiques ont une valeur scientifique qui se communique aux conclusions qu'on en tire. C'est ainsi que la chimie appliquée est une théorie pratique qui n'est que la mise en œuvre des théories de la chimie pure. Mais une théorie pratique ne vaut que ce que valent les sciences auxquelles elle emprunte ses notions fondamentales. Or sur quelles sciences la pédagogie peut-elle s'appuyer? Il devrait d'abord y avoir la science de l'éducation. Car pour savoir ce que l'éducation doit être, il faudrait avant tout savoir quelle en est la nature, quelles sont les conditions diverses dont elle dépend, les lois suivant lesquelles elle a évolué dans l'histoire. Mais la science de l'éducation n'existe encore guère qu'à l'état de projet. Restent, d'une part, les autres branches de la sociologie qui pourraient aider la pédagogie à fixer le but de l'éducation avec l'orientation générale des méthodes; de l'autre, la psychologie dont les enseignements pourraient être très utiles pour la détermination, dans le détail, des procédés pédagogiques. Mais la sociologie est une science à peine naissante; elle ne compte que bien peu de propositions établies, si tant est qu'il y en ait. La psychologie elle-même, bien qu'elle se soit constituée plus tôt que les sciences sociales, est l'objet de toute sorte de controverses; il n'est pas de questions psychologiques sur lesquelles on ne soutienne encore les thèses les plus opposées. Dès lors, que peuvent valoir des conclusions pratiques qui reposent sur des données scientifiques

à la fois aussi incertaines et aussi incomplètes? Que peut valoir une spéculation pédagogique qui manque de toutes bases ou dont les bases, quand elles ne font pas totalement défaut, manquent à ce point de solidité?

Le fait que l'on invoque ainsi pour dénier tout crédit à la pédagogie est, en lui-même, incontestable. Il est certain que la science de l'éducation est tout entière à faire, que la sociologie et la psychologie sont encore bien peu avancées, Si donc il nous était permis d'attendre, il serait prudent et méthodique de patienter jusqu'à ce que ces sciences eussent fait des progrès et pussent être utilisées avec plus d'assurance. Mais c'est que, justement, la patience ne nous est pas permise. Nous ne sommes pas libres de nous poser ou d'ajourner le problème : il nous est posé, ou plutôt imposé par les choses elles-mêmes, par les faits, par la nécessité de vivre. La question n'est pas entière. Nous sommes embarqués et il faut suivre. Sur bien des points, notre système traditionnel d'éducation n'est plus en harmonie avec nos idées et nos besoins. Nous n'avons donc de choix qu'entre les deux partis suivants : Ou bien essayer de maintenir quand même les pratiques que nous a léguées le passé, bien qu'elles ne répondent plus aux exigences de la situation, ou bien entreprendre résolument de rétablir l'harmonie troublée en cherchant quelles sont les modifications nécessaires. De ces deux partis, le premier est irréalisable et ne peut aboutir. Rien n'est vain comme ces tentatives pour donner une vie artificielle et une autorité d'apparence à des institutions vieillies et discréditées. L'échec est inévitable. On ne peut pas étouffer les idées que ces institutions contredisent; on ne peut pas faire taire les besoins qu'elles froissent. Les forces contre lesquelles on entreprend ainsi de lutter ne peuvent pas ne pas avoir le dessus.

Il n'y a donc qu'à se mettre courageusement à l'œuvre, qu'à rechercher les changements qui s'imposent et à les réaliser. Mais comment les découvrir si ce n'est par la réflexion? Seule, la conscience réfléchie peut suppléer aux lacunes de la tradition, quand celle-ci vient à faire défaut. Or qu'est-ce que la pédagogie, sinon la réflexion appliquée le plus méthodiquement possible aux choses de l'éducation en vue d'en régler le développement? Sans doute, nous n'avons pas entre les mains tous les éléments qui seraient désirables pour résoudre le problème; mais ce n'est pas une raison pour ne pas chercher à le résoudre puisqu'il faut qu'il soit résolu. Nous n'avons donc rien d'autre à faire qu'à faire pour le mieux, qu'à rassembler le plus de faits instructifs qu'il nous est possible, qu'à les interpréter avec le plus de méthode que nous pouvons y mettre, afin de réduire au minimum les chances d'erreur. Tel est le rôle du pédagogue. Rien n'est vain et stérile comme ce puritanisme scientifique qui, sous prétexte que la science n'est pas faite, conseille l'abstention et recommande aux hommes d'assister en témoins indifférents, ou tout au moins résignés, à la marche des événements. A côté du sophisme d'ignorance, il y a le sophisme de science qui n'est pas moins dangereux. Sans doute, à agir dans ces conditions, on court des risques. Mais l'action ne va jamais sans risques; la science, si avancée qu'elle puisse être, ne saurait les supprimer. Tout ce qu'on peut nous demander, c'est de mettre tout ce que nous avons de science, si imparfaite qu'elle soit, et tout ce que nous avons de conscience, à prévenir ces risques autant qu'il est en nous. Et c'est précisément en cela que consiste le rôle de la pédagogie.

Mais la pédagogie ne sera pas seulement utile dans ces périodes critiques où il faut, en toute urgence, remettre un système scolaire en harmonie avec les besoins du temps; aujourd'hui tout au moins, elle est devenue un auxiliaire constamment indispensable de l'éducation.

C'est que, en effet, si l'art de l'éducateur est fait, avant tout, d'instincts et d'habitudes devenues presque instinctives, il est cependant nécessaire que l'intelligence ne s'en retire pas. La réflexion ne saurait en tenir lieu, mais il ne saurait se passer de la réflexion, du moins à partir du moment où les peuples ont atteint un certain degré de civilisation. En effet, une fois que la personnalité individuelle est devenue un élément essentiel de la culture intellectuelle et morale de l'humanité, l'éducateur doit tenir compte du germe d'individualité qui est en chaque enfant. Il doit, par tous les moyens possibles, chercher à en favoriser le développement. Au lieu d'appliquer à tous, d'une manière invariable, la même réglementation impersonnelle et uniforme, il devra, au contraire, varier, diversifier les méthodes suivant les tempéraments et la tournure de chaque intelligence. Mais, pour pouvoir accommoder avec discernement les pratiques éducatives à la variété des cas particuliers, il faut savoir à quoi elles tendent, quelles sont les raisons des différents procédés qui les constituent, les effets qu'elles produisent dans les différentes circonstances; il faut, en un mot, les avoir soumises à la réflexion pédagogique. Une éducation empirique, machinale, ne peut pas ne pas être compressive et niveleuse. D'autre part, à mesure qu'on avance dans l'histoire, l'évolution sociale devient plus rapide; une époque ne ressemble pas à celle qui précède; chaque temps a sa physionomie. Des besoins nouveaux et de nouvelles idées surgissent sans cesse; pour pouvoir répondre aux changements incessants qui surviennent ainsi dans les opinions et dans les mœurs, il faut que l'éducation elle-même change, et, par conséquent, reste dans un état de malléabilité qui permette le changement. Or, le seul moyen de l'empêcher de tomber sous le joug de l'habitude et de dégénérer en automatisme machinal et immuable, c'est de la tenir perpétuellement en haleine par la réflexion. Quand l'éducateur se rend compte des méthodes qu'il emploie, de leur but et de leur raison d'être, il est en état de les juger et, par suite, il se tient prêt à les modifier s'il arrive à se convaincre que le but à poursuivre n'est plus le même ou que les moyens à employer doivent être différents. La réflexion est, par excellence, la force antagoniste de la routine, et la routine est l'obstacle aux progrès nécessaires.

C'est pourquoi, s'il est vrai, comme nous le disions en commençant, que la pédagogie n'apparaît dans l'histoire que d'une manière intermittente, il faut cependant ajouter qu'elle tend de plus en plus à devenir une fonction continue de la vie sociale. Le moyen âge n'en avait pas besoin. C'était une époque de conformisme où tout le monde pensait et sentait de la même manière, où tous les esprits étaient comme coulés dans le même moule, où les dissidences individuelles étaient rares, et d'ailleurs proscrites. Aussi l'éducation était-elle impersonnelle; le maître, dans les écoles médiévales, s'adressait collectivement à tous ses élèves sans qu'il eût l'idée d'approprier son action à la nature de chacun. En même temps, l'immutabilité des croyances fondamentales s'opposait à ce que le système éducatif évoluât très rapidement. Pour ces deux raisons, il avait donc moins besoin d'être guidé par la pensée pédagogique. Mais, à la Renaissance, tout change : les personnalités individuelles se dégagent de la masse sociale où elles étaient, jusque-là, absorbées et confondues; les esprits se diversifient; en même temps le développement historique s'accélère; une nouvelle civilisation se constitue. Pour répondre à tous ces changements, la réflexion pédagogique s'éveille, et, bien qu'elle n'ait pas toujours brillé d'un même éclat, cependant, elle ne devait plus s'éteindre complètement.

## IV

Mais, pour que la réflexion pédagogique puisse produire les effets utiles qu'on est en droit d'attendre d'elle, il faut qu'elle soit soumise à une culture appropriée.

1° Nous avons vu que la pédagogie n'est pas l'éducation et ne saurait en tenir lieu. Son rôle n'est pas de se substituer à la pratique, mais de la guider, de l'éclairer, de l'aider, au besoin, à combler les lacunes qui viennent à s'y produire, à remédier aux insuffisances qui y sont constatées. Le pédagogue n'a donc pas à construire de toutes pièces un système d'en-

seignement, comme s'il n'en existait pas avant lui : mais il faut, au contraire, qu'il s'applique, avant tout, à connaître et à comprendre le système de son temps; c'est à cette condition qu'il sera en mesure de s'en servir avec discernement et de juger ce qu'il peut s'y trouver de défectueux.

Mais, pour pouvoir le comprendre, il ne suffit pas de le considérer tel qu'il est aujourd'h i, car ce système d'éducation est un produit de l'histoire que l'histoire seule peut expliquer. C'est une véritable institution sociale. Même il n'en est g..ère où toute l'histoire du pays vienne aussi intégralement retentir. Les écoles françaises traduisent, expriment l'esprit français. On ne peut donc rien entendre à ce qu'elles sont, au but qu'elles poursuivent, si l'on ne sait pas ce qui constitue notre esprit national, quels en sont les divers éléments, quels sont ceux qui dépendent de causes permanentes et profondes, ceux, au contraire, qui sont dus à l'action de facteurs plus ou moins accidentels et passagers: toutes questions que, seule, l'analyse historique peut résoudre. On discute souvent pour savoir quelle place doit revenir à l'école primaire dans l'ensemble de notre organisation scolaire et dans la vie générale de la société. Mais le problème est insoluble si l'on ignore comment s'est formée notre organisation scolaire, d'où viennent ses caractères distinctifs, ce qui a déterminé, dans le passé, la place qui y a été faite à l'école élémentaire, quelles sont les causes qui en ont favorisé ou entravé le développement, etc.

Ainsi, l'histoire de l'enseignement, au moins de l'enseignement national, est la première des propédeutiques à une culture pédagogique. Naturellement, si c'est de pédagogie primaire qu'il s'agit, c'est l'histoire de l'enseignement primaire que l'on s'attache de préférence à connaître. Mais, pour la raison que nous venons d'indiquer, il ne saurait être détaché complètement du système scolaire plus vaste dont il n'est qu'une partie.

2° Mais ce système scolaire n'est pas fait uniquement de pratiques établies, de méthodes consacrées par l'usage, héritage du passé. Il s'y trouve, de plus, des tendances vers l'avenir, des aspirations vers un idéal nouveau, plus ou moins clairement entrevu. Ces aspirations, il importe de les bien connaître pour pouvoir apprécier quelle place il convient de leur faire dans la réalité scolaire. Or elles viennent s'exprimer dans les doctrines pédagogiques; l'histoire de ces doctrines doit donc compléter celle de l'enseignement.

On pourrait croire, il est vrai, que, pour remplir sa fin utile, cette histoire n'a pas besoin de remonter très loin dans le passé et peut, sans inconvénient, être très courte. Ne suffit-il pas de connaître les théories entre lesquelles se partagent les esprits des contemporains? Toutes les autres, celles des siècles antérieurs, sont aujourd'hui périmées et n'ont plus, semble-t-il, qu'un intérêt d'érudition.

Mais ce modernisme ne peut, croyons-nous, que raréfier une des principales sources auxquelles doit s'alimenter la réflexion pédagogique.

En effet, les doctrines les plus récentes ne sont pas nées d'hier; elles sont la suite de celles qui ont précédé, sans lesquelles, par conséquent, elles ne peuvent être comprises; et ainsi, de proche en proche, pour découvrir les causes déterminantes d'un courant pédagogique de quelque importance, il faut généralement revenir assez loin en arrière. C'est même à cette condition que l'on aura quelque assurance que les vues nouvelles qui passionnent le plus les esprits ne sont pas de brillantes improvisations, destinées à sombrer rapidement dans l'oubli. Par exemple, pour pouvoir comprendre la tendance actuelle à l'enseignement par les choses, à ce qu'on peut appeler le réalisme pédagogique, il ne faut pas se borner à voir comment elle s'exprime chez tel ou tel contemporain; il faut remonter jusqu'au moment où elle prend naissance, c'est-à-dire au milieu du dix-huitième siècle en France, et vers la fin du dix-septième dans certains pays protestants. Par cela seul qu'elle se trouvera ainsi rattachée à ses origines premières, la pédagogie réaliste se présentera sous un tout autre aspect; on se rendra mieux compte qu'elle tient à des causes profondes, impersonnelles, agissantes chez tous les peuples de l'Europe. Et en même temps, on sera dans de meilleures conditions pour apercevoir quelles sont ces causes, et, par conséquent, pour juger de la portée véritable de ce mouvement. Mais, d'un autre côté, ce courant pédagogique s'est constitué en opposition avec un courant contraire, celui de l'enseignement humaniste et livresque. On ne pourra donc apprécier sainement le premier qu'à condition de connaître aussi le second; et nous voilà obligés de remonter bien plus haut encore dans l'histoire. Cette histoire de la pédagogie, pour porter tous ses fruits, ne doit pas, d'ailleurs, être séparée de l'histoire de l'enseignement. Bien que nous les ayons distinguées dans l'exposition, elles sont, en réalité, solidaires l'une de l'autre. Car, à chaque moment du temps, les doctrines dépendent de l'état de l'enseignement, qu'elles reflètent alors même qu'elles réagissent contre lui, et, d'autre part, dans la mesure où elles exercent une action efficace, elles contribuent à le déterminer.

La culture pédagogique doit donc avoir une base largement historique. C'est à cette condition que la pédagogie pourra échapper à un reproche qu'on lui a souvent adressé et qui a fortement nui à son crédit. Trop de pédagogues, et parmi les plus illustres, ont entrepris d'édifier leurs systèmes en faisant abstraction de tout ce qui avait existé avant eux. Le traitement auquel Ponocrates soumet Gargantua avant de l'initier aux méthodes nouvelles est, sur ce point, significatif : il lui purge le cerveau « avec élébore d'Anticyre » de manière à lui faire oublier « tout ce qu'il auoit apprins soubz ses anticques precepteurs ». C'était dire, sous une forme allégorique, que la pédagogie nouvelle ne devait rien avoir de commun avec celle qui avait précédé. Mais c'était du même coup se placer en dehors des conditions du réel. L'avenir ne peut être évoqué du néant : nous ne pouvons le construire qu'avec les matériaux que nous a légués le passé. Un idéal que l'on construit en prenant le contre-pied de l'état de choses existant n'est pas réalisable puisqu'il n'a pas de racines dans la réalité. D'ailleurs, il est clair que le passé avait ses raisons d'être; il n'aurait pu durer s'il n'avait répondu à des besoins légitimes qui ne sauraient disparaître totalement du jour au lendemain; on ne peut donc en faire aussi radicalement table rase sans méconnaître des nécessités vitales. Voilà comment il se fait que la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique. Nous plaindrions des enfants auxquels on appliquerait rigoureusement la méthode de Rousseau ou celle de Pestalozzi. Sans doute, ces utopies ont pu jouer un rôle utile dans l'histoire. Leur simplisme même leur a permis de frapper plus vivement les esprits et de les stimuler à l'action. Mais, d'abord, ces avantages ne sont pas sans inconvénients; de plus, pour cette pédagogie de tous les jours, dont chaque maître a besoin en vue d'éclairer et de guider sa pratique quotidienne, il faut moins d'entraînement passionnel et unilatéral, et, au contraire, plus de méthode, un sentiment plus présent de la réalité et des difficultés multiples auxquelles il est nécessaire de faire face. C'est ce sentiment que donnera une culture historique bien entendue.

3° Seule, l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie permet de déterminer les fins que doit poursuivre l'éducation à chaque moment du temps. Mais, pour ce qui regarde les moyens nécessaires à la réalisation de ces fins, c'est à la psychologie qu'il faut les demander.

En effet, l'idéal pédagogique d'une époque exprime avant tout l'état de la société à l'époque considérée. Mais, pour que cet idéal devienne une réalité, encore faut-il y conformer la conscience de l'enfant. Or, la conscience a ses lois propres qu'il faut connaître pour pouvoir les modifier, si, du moins, on veut s'épargner, autant que possible, les tâtonnements empiriques que la pédagogie a précisément pour objet de réduire au minimum. Pour pouvoir exciter l'activité à se développer dans une certaine direction, encore faut-il savoir quels sont les ressorts qui la meuvent et quelle est leur nature; car c'est à cette condition qu'il sera

possible d'y appliquer, en connaissance de cause, l'action qui convient. S'agit-il, par exemple, d'éveiller ou l'amour de la patrie ou le sens de l'humanité ? Nous saurons d'autant mieux tourner la sensibilité morale des élèves dans l'un ou l'autre sens, que nous aurons des notions plus complètes et plus précises sur l'ensemble des phénomènes que l'on appelle tendances, habitudes, désirs, émotions, etc., sur les conditions diverses dont ils dépendent, sur la forme qu'ils présentent chez l'enfant. Suivant qu'on voit dans les tendances un produit des expériences agréables ou désagréables qu'a pu faire l'espèce, ou bien, au contraire, un fait primitif antérieur aux états affectifs qui en accompagnent le fonctionnement, on devra s'y prendre de manières très différentes pour en régler le fonctionnement. Or, c'est à la psychologie et, plus spécialement, à la psychologie infantile qu'il appartient de résoudre ces questions. Si donc elle est incompétente pour fixer la fin, — puisque la fin varie suivant les états sociaux, — il n'est pas douteux qu'elle n'ait un rôle utile à jouer dans la constitution des méthodes. Même, comme aucune méthode ne peut s'appliquer de la même manière aux différents enfants, c'est encore la psychologie qui devrait nous aider à nous reconnaître au milieu de la diversité des intelligences et des caractères. On sait malheureusement que nous sommes encore loin du moment où elle sera vraiment en état de satisfaire à ce desideratum.

Il y a une forme spéciale de la psychologie qui a pour le pédagogue une importance toute particulière : c'est la psychologie collective. Une classe, en effet, est une petite société, et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. Les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés. Il se produit dans une classe des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire, qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres. Assurément, cette science est encore tout à fait dans l'enfance. Cependant, il y a, dès à présent, un certain nombre de propositions qu'il importe de ne pas ignorer.

Telles sont les principales disciplines qui peuvent éveiller et cultiver la réflexion pédagogique. Au lieu de chercher à édicter, pour la pédagogie, un code abstrait de règles méthodologiques, — entreprise qui, en un mode de spéculation aussi composite et aussi complexe, n'est guère réalisable d'une manière satisfaisante, — il nous a paru préférable d'indiquer de quelle manière le pédagogue nous paraît devoir être formé. Une certaine attitude de l'esprit en face des problèmes qu'il lui appartient de traiter se trouve, par cela même, déterminée.

[Emile Durkheim.]

### Programmes de l'enseignement de la pédagogie.

*dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.*

(Arrêté du 4 août 1905.)

#### Première et deuxième année.

En première et en deuxième année, l'enseignement de la pédagogie est rattaché à celui de la psychologie et de la morale; à ces trois études réunies, le programme (le même pour les écoles d'instituteurs et d'institutrices) consacre deux heures par semaine dans chaque année. Nous plaçons à l'article *Psychologie* la section de ce programme qui est intitulée « Notions élémentaires de psychologie » (première année), à l'article *Morale* la section intitulée « A. Morale » (deuxième année). Nous nous bornons à reproduire ici la section intitulée « Applications à l'éducation »; mais nous devons faire remarquer que le programme ne donne des indications détaillées, au sujet de ces applications, que pour la première année (psychologie), et que, pour la seconde année, il se borne à cette indication générale : « B. Revision de psychologie et de morale. Applications. »

A la section du programme (première année) intitulée « Notions élémentaires de psychologie » est jointe une note ainsi conçue : « Pour plus de clarté, on a cru devoir dans le programme, distinguer les applications pédagogiques de l'exposé des notions de psychologie; mais, dans la pratique, ces deux éléments de l'enseignement doivent être combinés. — Le directeur pourra développer parallèlement, en première et en deuxième année, à raison d'une heure par semaine, les programmes de psychologie et de morale. »

Voici maintenant le texte du programme des applications de la psychologie et de la morale à l'éducation, qui constitue l'enseignement de la pédagogie en première et en deuxième année, dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices :

« Première année. — Applications (de la psychologie) a l'éducation. — L'éducation des sens dans la famille et à l'école.

« L'instinct de curiosité. Parti qu'on doit en tirer. Ne pas fatiguer l'enfant.

« Des goûts naturels propres à fortifier la faculté d'attention.

« Règles pédagogiques favorables au développement de la mémoire.

« Du goût de l'enfant pour les histoires, les contes de fées, le merveilleux.

« Les jeux des enfants. Comment ils contribuent au développement de l'intelligence.

« Comment les enfants apprennent à parler.

« Les premières habitudes à donner à l'enfant.

« Les diverses formes de l'amour-propre : parti qu'on en peut tirer dans l'éducation.

« Comment naît et se développe chez l'enfant le sentiment de la sympathie.

« L'esprit d'imitation : avantages et dangers.

« La peur : comment en guérir l'enfant.

« L'obéissance est la moralité des petits enfants.

« L'enfant triste; l'enfant nerveux; l'enfant trop sensible.

« Comment développer les sentiments généreux chez les enfants.

« Education physique : nécessité de connaître la nature physique de l'enfant, son développement.

« Les bonnes et les mauvaises habitudes physiques.

« Les exercices corporels : la gymnastique, les jeux, le jardinage.

« L'adresse : travaux manuels.

« Lectures commentées de quelques pages sur les traits les plus apparents de la psychologie enfantine, et sur le rôle des éducateurs.

« Deuxième année. — Revision de psychologie et de morale. Applications. »

#### Troisième année.

En troisième année également, le programme de pédagogie est le même pour les écoles d'instituteurs et les écoles d'institutrices, sauf quelques légères différences de rédaction ; nous plaçons entre crochets les mots ou les passages qui sont particuliers au programme des écoles d'institutrices.

Le programme, dans les écoles d'instituteurs, est ainsi divisé : « Application de la psychologie et de la morale à l'éducation. Doctrines pédagogiques. (Deux heures par semaine.) — Pédagogie pratique et administration scolaire. Notions de droit usuel et d'économie politique. (Une heure par semaine.) »

Dans les écoles d'institutrices, la division est la suivante : « Application de la psychologie et de la morale à l'éducation. (Deux heures par semaine). — Pédagogie pratique et administration scolaire (vingt leçons environ). — Doctrines pédagogiques (vingt leçons environ). » — Les notions de droit usuel et d'économie politique, qui, dans les écoles d'instituteurs, partagent avec la pédagogie et l'administration scolaire l'heure hebdomadaire, ne figurent pas au programme des écoles d'institutrices.

Le programme est suivi de *Directions pédagogiques*, et d'une *Instruction* relative à l'éducation professionnelle des élèves-maîtres [élèves-maîtresses], que nous reproduisons aussi.

« Application de la psychologie et de la morale a l'éducation. — L'éducation de l'esprit : l'éducation générale et l'éducation professionnelle. Les traits caractéristiques d'un bon esprit.

« La méthode : méthodes de recherches et méthodes d'enseignement. Principales applications.

« De l'intuition intellectuelle et morale. Parti qu'on en peut tirer dans l'éducation.

« Des procédés scolaires propres à faire trouver, comprendre et retenir.

« De l'interrogation : manière de la conduire dans les leçons et dans les récapitulations.

« De l'usage du livre de classe à l'école primaire. Comment les élèves doivent s'en servir.

« Des devoirs écrits : leur importance. Danger d'en faire abus.

« Rôle du beau dans l'éducation.

« L'éducation morale : en quoi elle consiste. Ressources qu'offre l'école pour cette éducation.

« Eveil et et développement de la conscience chez l'enfant.

« Le sens de la vérité. Nécessité de le former. Pourquoi l'enfant se trompe ou ment.

« Comment dévelo. per les sentiments d'affection et de bonté chez les enfants.

« Diversité des tempéraments et des caractères. Dans quelle mesure l'éducation peut les modifier.

« L'enfant paresseux. L'enfant colère. L'enfant sournois. Recherche des moyens que l'éducateur peut employer pour les améliorer.

« Importance des habitudes dans l'éducation.

[« Influence de l'exemple, action du maître, des camarades.

« L'émulation à l'école, ses avantages, ses inconvénients.

« Quelles qualités font l'autorité d'une institutrice.]

« La discipline à l'école : principes généraux sur lesquels elle doit reposer. Comment ils se manifestent dans le règlement, les habitudes et les caractères de l'école.

« Comment concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant.

« Examen critique des récompenses et des punitions usitées à l école p imaire.

« La littérature à l'usage de l'enfance. Choix de livres pour les enfants de neuf à treize ans.

[« La destin e particulière de la femme : rôle domestique et rôle social.]

« DOCTRINES PÉDAGOGIQUES. — Lecture des meilleures pages de la pédagogie moderne.

« Idée des doctrines et des moyens d'action des principaux pédagogues.

« On donne, à titre d'exemple, l'indication des lectures suivantes :

« LOCKE : *Pensées sur l'éducation* : De l'endurcissement physique.

« ROUSSEAU : *Emile*, livre II : Principaux passages sur l'éducation des sens, l'usage des livres, l'éducation de la mémoire.

« Herbert SPENCER : *De l'éducation intellectuelle* : Les leçons de choses.

« Mme NECKER : *Education progressive* : Influence de l'éducation sur la volonté; chapitres sur la volonté, chapitres sur l'imagination.

[« FÉNELON : *Traité de l'éducation des filles* : Les défauts des filles.

« BLACKIE : *Education de soi-même* : Education morale, paragraphes VI et VII, pages 75 à 79 ]

« Jules FERRY : *Lettre aux instituteurs*, 17 novembre 1883.

« LAVISSE : Discussion d'une leçon d'histoire (*Revue pédagogique* du 15 août 1884).

« ANTHOINE : *Notes d'inspection* : De l'interrogation (*Revue pédagogique* du 15 mai 1884).

« Félix PÉCAUT : *L'Education publique et la vie nationale* : De l'usage et de l'abus de la pédagogie (pages 61 à 68); L'école primaire et l'éducation politique.

« James SULLY : *Etudes sur l'enfance* : Fragments. (Ce dernier ouvrage ne figure qu'au programme des écoles d'instituteurs.)

« PÉDAGOGIE PRATIQUE ET ADMINISTRATION SCOLAIRE. — *Installation matérielle des écoles.* — Locaux, mobilier et matériel de classe.

« Le musée. La bibliothèque. Les registres scolaires.

« La cour, le préau couvert, les privés. Le jardin, le logement de l'instituteur.

« *Organisation pédagogique.* — Classement des élèves. Emploi du temps. Programme. L'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul mental. L'enseignement moral. — L'éducation ménagère. — Examen des principaux procédés scolaires.

« La discipline : le règlement, les récompenses, les punitions, les notes et le livret scolaire. Rapports avec les familles.

« *Œuvres complémentaires de l'école.* — Les conférences et les cours d'adultes, les classes ménagères, les séances récréatives. Les lectures populaires. Les patronages et les associations. Les mutualités.

« *Administration.* — Des diverses autorités préposées à la surveillance et à la direction des écoles publiques. Rapports de l'instituteur [l'institutrice] avec chacune d'elles.

« Le règlement départemental.

« Devoirs réciproques des directeurs et adjoints [directrices et adjointes]. Devoirs de l'instituteur [l'institutrice] hors de l'école.

« Lecture commentée des principaux articles de la loi organique du 30 octobre 1886 et des décret et arrêté de janvier 1887. Définition de la neutralité. » (Ces quatre derniers mots ne figurent qu'au programme des écoles d'instituteurs.)

« DIRECTIONS PÉDAGOGIQUES. — *Applications pédagogiques (des cours de psychologie et de morale).* — — Deux heures par semaine, dont une réservée à la conférence pédagogique du jeudi, seront consacrées aux applications pédagogiques des cours de psychologie et de morale, aux lectures des meilleures pages des principaux pédagogues, et à des exercices d'adaptation en vue de l'école primaire. [*Variante*, écoles d'institutrices : Une heure par semaine sera employée aux applications pédagogiques des cours de psychologie et de morale.]

« On a réservé pour la troisième année les questions les plus difficiles ou les plus délicates, celles qui concernent l'éducation de l'esprit, la discipline, l'éducation morale. Les directeurs [directrices] choisiront parmi les sujets proposés ou en trouveront d'autres à leur convenance; ils veilleront seulement à ce que les principales questions concernant l'éducation physique, intellectuelle et morale dans la famille et à l'école soient étudiées.

« *Doctrines pédagogiques.* [*Lecture commentée de quelques pages de pédagogie.*] — Une partie des classes sera employée [Une vingtaine de classes seront employées] à la lecture de [quelques] pages choisies des principaux pédagogues. On attache une grande importance à cet exercice qui ouvre l'esprit des élèves-maîtres [élèves-maîtresses] sur les questions essentielles de l'éducation, leur fait voir l'originalité des méthodes, et leur apprend à discerner la valeur des ouvrages qu'ils [qu'elles] pourront consulter plus tard. Cet exercice donnera lieu à des rapprochements, à des comparaisons instructives, et il ne sera pas sans utilité de mettre parfois en regard de quelqu'une de ces pages choisies les recettes puériles de certains manuels de pédagogie [les recettes puériles d'une pédagogie trop facile].

« *Exposés de morale.* — Un certain nombre d'heures seront consacrées à l'exposé de leçons de morale à l'usage des écoles primaires, de manière que les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] soient exercés à choisir les notions qui conviennent aux enfants, selon leur âge, à les exprimer avec simplicité et clarté. Ces leçons seront toujours accompagnées d'exemples et parfois de lectures.

« *Pédagogie scolaire et administration.* — Une heure par semaine pendant cinq mois, ou vingt leçons au cours de l'année. On recommande aux directrices de n'enseigner, en fait d'administration et de pédagogie scolaire, que ce qu'il est indispensable à une institutrice de connaître, et de faire un choix judicieux des procédés scolaires qu'elles discuteront.

« *Conférence pédagogique.* — La conférence pédagogique prescrite par l'article 99 de l'arrêté du 18 janvier 1887 a lieu chaque semaine, le jeudi. Elle est faite par un [une] élève de troisième année, devant les élèves, les professeurs, les directeurs [directrices] de l'école annexe [des écoles annexes] et de l'école normale.

« Elle consiste soit en une leçon faite à des enfants

qui auront été amenés à cet effet; soit dans la discussion d'une question de méthode ou de discipline; soit dans le choix et la critique d'ouvrages scolaires, de devoirs écrits; soit enfin dans la lecture expliquée d'une page de pédagogie.

« Les sujets sont empruntés au programme de troisième année, qui se trouve ainsi déchargé d'un assez grand nombre de questions; d'ailleurs, dans la conférence comme dans les deux heures de classe, c'est le même esprit, la même méthode qui s'imposent : on applique les notions de psychologie et de morale ; ce sont les élèves qui exposent et les professeurs qui complètent ou rectifient. Mais la conférence de pédagogie, par cela même qu'elle réunit les maîtres de l'école [qu'elle réunit toutes les maîtresses de l'école], a un intérêt particulier : elle oriente vers l'école primaire toutes les ressources de l'école normale : chacun apporte ses lumières, son expérience, et profite de celles des autres.

« INSTRUCTION SUR L'ÉDUCATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES-MAITRES [ÉLÈVES-MAITRESSES]. — L'éducation professionnelle des élèves-maîtres [élèves-maîtresses] commence, d'une manière directe, avec la troisième année d'école normale. Indirectement, elle s'était faite, les années précédentes, sous l'influence exercée par les qualités de savoir, de méthode, d'intelligence pédagogique des professeurs, et par les bonnes habitudes d'esprit qu'ils avaient su faire acquérir à leurs élèves. Avec la troisième année, elle devient directe, et se fait de trois manières :

« 1° Par les leçons choisies, préparées et exposées en vue de l'école primaire, sous la direction des professeurs de l'école normale;

« 2° Par l'examen critique des méthodes d'enseignement et des moyens d'éducation, examen qui se fait surtout dans les cours et conférences de pédagogie que dirige le directeur [la directrice] de l'école normale;

« 3° Par les exercices pratiques de l'école d'application, où les élèves-maîtres [élèves-maîtresses], mis [mises] en présence des enfants, vont s'exercer graduellement aux difficultés de l'enseignement et de l'éducation.

« I. — Il importe d'insister sur le caractère nouveau de cette triple préparation. Pour la première fois, les professeurs d'école normale sont associés d'une manière effective à l'éducation professionnelle des élèves-maîtres [élèves-maîtresses] Sans doute, les anciens règlements leur prescrivaient de faire, dans leurs classes, des transpositions de leçons à l'usage de l'école primaire, et leur demandaient d'assister quelquefois aux exercices des écoles d'application; mais on sait combien ces recommandations restaient souvent sans effet, et l'on ne saurait en blâmer des maîtres préoccupés de développer de longs programmes et de mener leurs élèves au brevet supérieur. Aujourd'hui, des heures sont attribuées à ces transpositions, dans une année où maîtres et élèves n'ont plus d'autre souci que l'intérêt pédagogique.

« Cette tâche nouvelle sera, on l'espère, particulièrement appréciée des professeurs; chacun [chacune] a, dans son ordre, une compétence dont il [elle] peut faire profiter directement les futurs instituteurs [futures institutrices]; il [elle] sait quel en est l'intérêt profond et comment on peut le rendre attrayant et vivant.

« C'est un avantage aussi, au point de vue de la science pédagogique, si ce n'est au point de vue de la pratique même, de faire ces adaptations en l'absence des enfants : le professeur peut corriger sur-le-champ la leçon faite, au besoin s'interrompre, la refaire; il peut discuter sur le vif les idées choisies, les procédés employés, etc. Ces exercices ont une très grande importance : on pourrait dire qu'en ouvrant les esprits des élèves-maîtres [élèves-maîtresses] sur les progrès à réaliser dans chaque ordre d'enseignement, ils sont le meilleur préservatif contre la routine à venir. Il n'est pas besoin d'insister sur la valeur qu'ils ont pour les professeurs eux-mêmes.

« Mais, pour que les avantages qu'on attend d'un tel essai soient réels, il faut que les professeurs connaissent bien les enfants, et pour cela qu'ils [qu'elles] aient gardé ou repris contact avec eux. Ils [Elles] le peuvent par le moyen des écoles d'application. Serait-il excessif de demander à chaque professeur d'assister une ou deux fois par mois à une leçon d'élève-maître [d'élève-maîtresse], ou, comme cela se pratique dans de trop rares écoles, de faire, après entente avec le directeur [la directrice] de l'école annexe, l'interrogation de revision qui termine chaque mois? Cette interrogation a l'avantage de permettre au professeur de se rendre compte de l'enseignement donné, de l'obliger lui-même [elle-même] à se mettre à la portée des enfants, enfin d'être un véritable stimulant pour l'élève-maître [élève-maîtresse] et pour ses petits élèves.

« II. — L'étude critique des méthodes d'enseignement et des moyens de discipline et d'éducation n'est pas chose nouvelle. Les programmes antérieurs attribuaient au directeur [à la directrice] de l'école normale la direction de ces travaux; mais ils prennent, dans la répartition actuelle, une importance inaccoutumée : ils coïncident avec les expériences que les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] font aux écoles d'application, tandis qu'autrefois ces expériences précédaient de deux années l'étude des méthodes et des procédés scolaires. La conférence pédagogique, trop souvent supprimée jadis, est restaurée, son objet est mieux défini, elle porte sur un ensemble de questions déterminées (leçons faites à des enfants, corrections de devoirs, critique d'une méthode, d'un manuel de classe, etc.); enfin, obligatoire pour les directeurs [directrices] des écoles d'application, elle réunit tout le personnel enseignant de l'école normale, et devient un exercice d'une valeur capitale, par où s'élabore et s'affirme l'unité pédagogique de l'école.

« III. — On a dit bien souvent les inconvénients de l'ancien système qui envoyait aux écoles d'application des élèves de première, de deuxième et de troisième année. Préoccupés [Préoccupées] de leurs études personnelles, les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] n'étaient qu'à demi à leur classe, et leur préparation souffrait du temps qu'ils [qu'elles] y dérobaient pour copier hâtivement des notes de cours sans lesquelles ils [elles] croyaient leur instruction compromise. Ils [Elles] passaient une semaine au plus à l'école annexe, et la quittaient au moment où ils [elles] commençaient à connaître leurs élèves et à voir clair dans leur enseignement. Régulièrement, ils [elles] devaient y retourner quatre fois dans l'année; mais, dans nombre d'écoles, ce stage ne dépassait pas deux semaines par an.

« Dorénavant, les élèves de troisième année iront deux mois aux écoles d'application, en deux périodes d'un mois chacune. Délivrés [Délivrées] de tout souci personnel, s'occupant de pédagogie toute l'année, ils [elles] n'auront pas, au deuxième service, perdu toute l'expérience acquise au premier; ils [elles] auront le temps de prendre contact avec les enfants et de s'essayer aux méthodes et à la pratique de l'éducation.

« Ce qui importe surtout, dans les exercices que les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] feront à l'école d'application, c'est qu'ils [qu'elles] soient initiés [initiées] *graduellement* aux difficultés de l'enseignement et de la discipline Qu'à l'école primaire annexe, par exemple, ils [elles] apprennent d'abord à bien faire quelques leçons parmi les plus faciles, parmi celles pour lesquelles ils [elles] se croient le plus d'aptitude; qu'ils [qu'elles] les préparent lentement, et tout d'abord avec l'aide du directeur [de la directrice]; puis qu'on leur laisse peu à peu quelque initiative dans le choix des devoirs, des exercices; enfin, que le directeur [la directrice], se retirant, les mette parfois aux prises avec les difficultés de la discipline. Tout cela avec jugement, mesure et tact, de manière que l'élève ne se décourage pas et ne perde pas son autorité, mais qu'au contraire il [elle] s'affermisse et se sente en progrès. Enfin, qu'il y ait un accord tel entre les directeurs [directrices] et les professeurs que, sur les points essentiels, les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] ne reçoivent jamais d'enseignements contradictoires : cela est facile entre des personnes de bonne volonté et d'esprit large, et cela est indispen-

sable à l'éducation de nos jeunes débutants [débutantes].

« Un autre point important est qu'on fasse comprendre aux élèves-maîtres [élèves-maîtresses] que la discipline, qui est une partie de l'éducation, — et combien essentielle pour la formation des bonnes habitudes! — n'est pourtant pas toute l'éducation; qu'à côté du règlement scolaire, qui prévoit et règle les actes collectifs, il doit y avoir place pour l'influence bienfaisante de la personne du maître [de la maîtresse], pour le développement spontané et libre des caractères. Que jamais l'enfant ne soit un numéro et l'école un mécanisme, même perfectionné. Qu'on exerce les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] à observer les natures si diverses des enfants, à chercher à quel mobile chacun obéit de préférence, quelle prise on a sur lui par ses goûts mêmes; qu'on leur montre quel parti on peut tirer des récréations si on laisse aux petits élèves une grande liberté de mouvements, tout en étudiant les occasions de donner un conseil utile, de faire un reproche amical. Enfin, que les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] quittent l'école annexe pénétrés du respect dû à l'enfant et à son développement original....

« Une question se pose au sujet du service des élèves-maîtres [élèves-maîtresses] aux écoles d'application : trouvera-t-on, dans les dix mois de l'année, le temps nécessaire au stage de deux mois prescrit pour chaque élève? Le régime le plus ordinaire des écoles annexes est celui qui comprend trois classes primaires : cours préparatoire, élémentaire et moyen [et deux classes maternelles : section maternelle et enfantine]. La majorité des écoles normales ne compte pas plus de vingt élèves par promotion; chaque élève dispose donc d'un mois et demi [de deux mois et demi]. Dans les écoles qui ont seize élèves ou moins, — ce sont les deux tiers des écoles normales, — chaque élève aura deux mois [trois mois] et plus. Mais partout où les écoles d'application n'offriraient pas assez de divisions d'élèves pour exercer simultanément le tiers ou le quart des élèves-maîtres [élèves-maîtresses] de troisième année, voici comment on procéderait : chaque élève-maître [élève-maîtresse] passerait d'abord un mois et demi à l'école annexe [dans les écoles annexes : un mois à l'école primaire, deux semaines à la section enfantine], puis il [elle] irait faire un stage de quinze jours dans une école publique désignée à cet effet.

« Dans toutes les écoles normales d'instituteurs [institutrices], d'ailleurs, les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] seront conduits [conduites] plusieurs fois dans l'année, par groupe et sous la direction d'un [d'une] des directeurs [directrices] ou de l'un des professeurs, dans trois des écoles-types de la région : école à trois classes, école à une seule classe, école mixte. S'il importe, en effet, que les élèves fassent leur apprentissage dans une seule école et sous la direction des mêmes maîtres [maîtresses], afin de mesurer les difficultés et pour que leur effort ne soit pas, au début, dispersé, il est nécessaire qu'ils [qu'elles] en connaissent plusieurs, afin qu'ils [qu'elles] ne soient pas trop dépaysés [dépaysées] quand ils [elles] seront nommés instituteurs [nommées institutrices].

« Ces visites pédagogiques auront des avantages pour les élèves-maîtres [élèves-maîtresses], qui, revenus [revenues] à l'école, discuteront les méthodes et les procédés qu'ils [qu'elles] auront vu employer, et pour les professeurs et les directeurs [directrices], qui verront sur le vif comment on applique au dehors ou comment on modifie les enseignements de l'école normale. Si les écoles sont bien choisies, si ces inspections se font avec un large esprit pédagogique, si l'inspecteur d'académie et les inspecteurs primaires y collaborent, elles ne peuvent être, en définitive, que profitables à tous.

« En quittant l'école normale, l'élève-maître [élève-maîtresse] ne sera pas un instituteur expérimenté [une institutrice expérimentée], — le temps seul permettra de le [la] nommer ainsi, s'il [si elle] continue à se développer et s'il [si elle] fait son métier avec intelligence, — mais il [elle] aura abordé théoriquement et pratiquement les principaux problèmes de l'éducation, il [elle] aura acquis une certaine habitude de s'exprimer, et il [elle] aura appris, du moins on l'espère, à connaître un peu et à aimer les enfants. »

**PÉDAGOGIE** (Histoire de la). — L'histoire de la pédagogie a eu, jusqu'en 1905, sa place marquée dans le programme officiel de nos écoles normales primaires. Cette histoire est écrite, en France, soit dans des monographies savantes et des études partielles, relatives à un homme ou à une époque caractérisée, soit dans des traités qui embrassent l'universalité des temps et des pays et qui présentent en un seul tableau l'ensemble des événements pédagogiques. Les programmes de 1905 n'en font plus mention qu'en ces termes bien succincts : « Lecture des meilleures pages de la pédagogie moderne; idée des doctrines et des moyens d'action des principaux pédagogues ». Il n'y en a pas moins toujours intérêt à rechercher quels avantages présente cette étude, quelles difficultés elle soulève, et surtout ce que doit être un cours élémentaire de l'histoire de l'éducation, quelles en sont les limites, l'intention générale et les principales lignes.

L'utilité de l'histoire de la pédagogie ne saurait être contestée. Je ne parle pas seulement de l'attrait qu'elle peut offrir; rien n'est plus attachant, pour une simple curiosité éveillée sur le passé, que le récit des efforts qu'ont faits de tous temps les hommes avec une si grande diversité de principes et de moyens, pour élever le mieux possible leurs enfants. Assurément, l'histoire des essais de Pestalozzi, des luttes qu'il a soutenues dans ses écoles, vaut bien, comme intérêt, l'histoire des guerres de Napoléon. Mais l'histoire de la pédagogie ne doit pas être envisagée uniquement comme un spectacle agréable : elle est à vrai dire une école d'éducation, une des sources de la pédagogie définitive. Quand il s'agit de physique ou de chimie, l'histoire de ces sciences dans le passé n'est guère qu'une affaire d'érudition et de curiosité : on n'a trouvé que depuis quelques siècles à peine leur vraie méthode; ces sciences jeunes et récentes se renouvellent sans cesse, et les découvertes d'aujourd'hui infirment et relèguent au rang des erreurs les vérités d'hier; ces erreurs, une fois reconnues pour telles, n'offrent plus d'ailleurs aucun intérêt. Dans la science de l'éducation, au contraire, comme dans toutes les sciences philosophiques, l'histoire est l'introduction nécessaire, la préparation à la science elle-même. De tout temps on a connu au moins quelques-uns des procédés que comporte une saine méthode pédagogique : la méthode socratique, si prônée de nos jours, date de Socrate. Chez presque tous les pédagogues, il y a des vérités éparses à recueillir. L'éclectisme, c'est-à-dire la méthode qui consiste à faire un choix dans les idées en circulation, n'aurait aucun sens dans les sciences de la nature; mais il a un rôle à jouer, et un rôle utile, dans les sciences morales, dans la pédagogie en particulier. D'ailleurs, en matière d'éducation, les erreurs elles-mêmes méritent d'être étudiées, et l'on a pu dire qu'elles constituaient autant d'expériences manquées, qui contribuent au progrès des méthodes en signalant les écueils qu'il faut éviter; on peut affirmer qu'une analyse approfondie des paradoxes de Rousseau, des conséquences absurdes auxquelles le conduit l'abus du principe de la nature, n'est pas moins instructive que la méditation des préceptes les plus sages de Montaigne et de Port-Royal.

Mais, dira-t-on, si les pédagogues, tout au moins les grands pédagogues des siècles passés, ont tous saisi une part de la vérité, ne pourrait-on pas rattacher l'histoire de la pédagogie à l'enseignement de la pédagogie elle-même? A propos de l'éducation du jugement, on rappellerait les réflexions de Montaigne; dans une leçon sur l'éducation physique, on ferait connaître les vues de Locke et de Rousseau; pour expliquer les procédés intuitifs, on citerait Pestalozzi et Frœbel. On ferait ainsi rentrer dans les cadres de la science même, sous forme d'exemples et pour ainsi dire d'illustrations, les parties vraiment vivantes et durables des doctrines anciennes; on éviterait le double emploi de deux cours successifs qui semblent con-

damnés à se répéter l'un l'autre, l'histoire de la pédagogie et la pédagogie proprement dite. Je conviens que cette façon de procéder aurait ses avantages surtout comme économie de temps. Mais il est évident que l'histoire de l'éducation y perdrait son caractère; émiettée, découpée par morceaux, échelonnée au fur et à mesure des besoins de l'enseignement théorique, elle ne présenterait plus aux élèves le progrès, l'évolution, la marche continue des idées pédagogiques. Pour être véritablement compris, les systèmes d'éducation doivent être replacés dans le milieu qui les a vus naître. « Les doctrines pédagogiques ne sont — avons-nous dit ailleurs — ni des opinions fortuites, ni des événements sans portée D'une part, elles ont leurs causes et leurs principes, les croyances morales, religieuses, politiques, dont elles sont l'image fidèle. D'autre part, elles contribuent à façonner les esprits, à établir les mœurs... L'éducation d'un peuple est à la fois la conséquence de tout ce qu'il croit et la source de tout ce qu'il sera. » S'il en est ainsi, les systèmes ou les pratiques d'éducation n'ont véritablement leur sens qu'étudiés sur place, pour ainsi dire, dans leur succession réelle, dans leur filiation à travers les temps. Bien comprise, une histoire de l'éducation est, sous une forme réduite, une histoire de la pensée; elle peut remplacer avantageusement dans l'enseignement populaire l'histoire trop ardue de la philosophie et de la religion. Elle montre nettement comment la nature humaine s'est élevée peu à peu de l'instinct à la réflexion, des conceptions étroites et mesquines à des conceptions plus larges, d'une définition incomplète de la vie et de la destinée à une ample compréhension de tous les besoins et de toutes les aspirations.

Reconnaissons donc la place légitime qui revient à l'histoire de la pédagogie dans les études de tout futur éducateur. Outre le profit intellectuel, il y trouvera aussi des trésors d'instruction morale; et l'exemple des vertus pédagogiques que lui offrent les vies de Rollin, de Pestalozzi, de Mme Pape-Carpantier, exercera une salutaire influence sur la conduite et les efforts de tous ceux qui auront pénétré par une étude attentive dans l'intimité de ces héros de l'éducation.

Il y a d'ailleurs bien des manières possibles de présenter l'*Histoire de la pédagogie*. On pourrait d'abord distinguer, dans deux séries parallèles d'études, les doctrines et les institutions pédagogiques. A toute époque, en effet, il y a d'une part les idées et d'autre part les faits. Platon et Aristote dissertent et spéculent, tandis que le grammairien et le cithariste continuent dans les écoles d'Athènes le cours régulier de leurs leçons traditionnelles. L'éducation, telle que la conçoit Montaigne, ne ressemble guère à celle qu'il a reçue lui-même au collège de Guyenne. Presque toujours les théories sont en avance sur la pratique, et ne pénètrent que tardivement dans les mœurs scolaires. Nous ne croyons pourtant pas qu'il y ait intérêt à séparer complètement ces deux parties de l'histoire de l'éducation : les deux études gagneront à être rapprochées pour chaque pays et pour chaque siècle.

De même on pourrait être tenté d'exposer à part l'histoire de l'éducation en général et l'histoire de l'instruction qui n'en est qu'un élément; et, l'éducation elle-même comprenant trois parties, l'éducation physique, l'éducation intellectuelle, l'éducation morale, de distribuer en trois cours distincts les observations relatives à ces différents sujets. Mais ces divisions et subdivisions présenteraient de graves inconvénients. Elles tendraient à séparer, à isoler artificiellement des faits ou des idées qui, dans la réalité, ne se scindent pas. Il y a connexité entre les théories de Rousseau en matière d'éducation générale, et la solution qu'il donne aux questions d'instruction proprement dite. Dans un collège de jésuites, au dix-septième siècle, la pratique suivie, en fait de discipline, est intimement liée aux méthodes adoptées pour l'enseignement et l'éducation intellectuelle. Les institutions et les doctrines pédogogiques veulent être considérées dans leur ensemble, dans la connexion systématique de leurs divers éléments.

Une autre méthode d'exposition, plus défendable assurément, est celle qui consisterait à classer en un certain nombre de systèmes les opinions et les applications pédagogiques de tous les temps et de tous les pays. De même que Victor Cousin ramenait la diversité des opinions philosophiques à quatre systèmes, à quatre types, toujours prêts à reparaître, de même on pourrait rattacher les doctrines pédagogiques à quelques tendances générales et toujours vivaces. On distinguerait la tendance ascétique, celle des Pères de l'Eglise et des doctrines du moyen âge, et la tendance utilitaire, celle de Locke et de la plupart des philosophes du dix-huitième siècle; l'optimisme de Fénelon, de Rousseau, et le pessimisme de Port-Royal, de Mme Necker de Saussure; la prédominance du goût littéraire chez les humanistes de la Renaissance, dans les collèges de la Société de Jésus, et la prépondérance de l'esprit scientifique chez Condorcet, chez Herbert Spencer. Une réduction de ce genre aboutirait à une véritable classification des écoles de pédagogie, et aurait l'avantage de dégager nettement, dans les manifestations en apparence si variées de la pensée humaine en matière d'éducation, un petit nombre de principes essentiels, toujours les mêmes, toujours renaissants, et supérieurs aux détails, aux accidents qui parfois les dissimulent. Mais un tel travail, outre qu'il constituerait moins une histoire de la pédagogie qu'une philosophie de cette histoire, tendrait aussi à faire oublier les différences qui séparent même les doctrines les plus rapprochées, à tenir dans l'ombre, au lieu de les mettre en relief, les caractères propres à chaque pédagogue, le tour original et vivant qu'il a donné à sa pensée : enfin il ne répondrait pas au but fondamental d'une étude historique, qui est de montrer à travers les répétitions et les redites, à travers les défaillances et les retours en arrière, le progrès toujours continu et l'acheminement insensible vers les solutions les plus rationnelles et les plus idéales.

La meilleure méthode est donc celle qui consiste tout simplement à suivre l'ordre chronologique, à étudier successivement les pédagogues de l'antiquité, ceux du moyen âge, de la Renaissance et des temps modernes, à interroger tour à tour les grands professeurs ou les grands théoriciens de l'éducation, en demandant à chacun d'eux comment il a résolu pour son compte les diverses parties du problème pédagogique.

Bien entendu, dans cette histoire élémentaire de l'éducation, on laissera de côté les origines lointaines. Après un court aperçu sur les sociétés orientales, on abordera presque d'emblée les peuples classiques, les Grecs et les Romains : on n'insistera d'ailleurs pas longuement sur cette période éloignée, dont l'étude intéresse la curiosité et l'érudition pure plus qu'elle ne répond à un intérêt pratique. De même on pourra passer rapidement sur les premiers siècles du christianisme et sur le moyen âge, époque véritablement pauvre au point de vue pédagogique. On n'aura à entrer dans le détail, dans l'analyse minutieuse, qu'à partir du seizième siècle, alors que l'éducation s'étend et s'élargit en divers sens, d'abord à raison du nombre de choses qu'elle enseigne, ensuite par le plus grand nombre d'individus qu'elle appelle à jouir de ses bienfaits.

Il ne peut être question à cette place d'écrire une histoire de la pédagogie : nous voudrions seulement, dans un résumé rapide et dans une vue d'ensemble, en marquer les diverses périodes, avec leurs caractères essentiels.

La pédagogie grecque et la pédagogie romaine ont poursuivi tantôt et presque exclusivement l'éducation physique, comme à Sparte, comme dans les premiers siècles de la République romaine, tantôt, comme à Athènes, et aussi à Rome une fois que Rome se fut mise à l'école de la Grèce, le développement parallèle de l'esprit et du corps, la musique et la gymnastique. Platon, Aristote ont pédagogisé dans ce sens. De plus, l'éducation antique dans son ensemble a pour idée directrice la cité : elle aspire à former le citoyen plus que l'homme. C'est seulement dans les premiers siècles du paganisme que, sur les ruines de la cité et de la patrie, dans la fusion des nationalités, s'est élevée et a grandi, avec Plutarque par exemple, l'idée de la famille et d'une éducation domestique, et avec les stoï-

ciens l'idée de l'humanité et d'une éducation morale universelle.

Le christianisme, par ses dogmes, vint proclamer à nouveau, avec plus de netteté et d'éclat, les principes qui étaient déjà contenus en germe dans la doctrine du stoïcisme; il affirma l'égalité de toutes les créatures humaines, et par là, implicitement, leur droit à l'instruction; il releva la dignité de la personne et l'affranchit du despotisme de l'État en appelant l'homme à prendre place, non plus seulement dans la cité terrestre, mais dans la cité de Dieu. Mais les idées généreuses du christianisme qui, appliquées, auraient dû modifier profondément l'éducation, ne fructifièrent pas tout de suite. En outre, l'effort du christianisme naissant dut s'employer à lutter contre le paganisme : il fallait rompre avec la société antique, et par suite on fut entraîné à décrier les lettres, les sciences, qui faisaient partie du bagage de l'antiquité. L'ignorance devint en honneur comme un signe de la rupture avec le passé, comme un élément de la sainteté nouvelle. Enfin les tendances mystiques des premiers chrétiens les détournèrent de toute conception d'une pédagogie mondaine et humaine : la vie à leurs yeux devait être le renoncement à la vie, la préparation à la mort. Les *Lettres* de saint Jérôme sur l'éducation des filles sont un document précieux de cet état d'esprit, de cet ascétisme intellectuel et moral.

Le moyen âge ne doit figurer que pour mémoire dans les annales de la pédagogie. Dans cette époque confuse, troublée par les dissensions intestines et par les guerres étrangères, alors que les langues nationales, véhicules indispensables de l'instruction n'étaient pas encore constituées, alors que la langue populaire n'était pas la même que la langue savante, dans cette mêlée d'hommes où l'idée de nation n'avait pas encore pris corps, l'éducation, telle que nous la comprenons aujourd'hui, était chose impossible.

Le moyen âge a, pour ainsi dire, disjoint et dissocié les deux éléments de l'éducation, que l'antiquité grecque au contraire prenait un soin jaloux d'unir et de fondre dans un tout harmonieux, l'éducation du corps et l'éducation de l'esprit. Aux temps de la féodalité, les seigneurs dédaignent tout ce qui est travail intellectuel; ils font grand cas, au contraire, des exercices du corps. D'autre part, les religieux dans leurs monastères, les clercs en général, s'ils ont peu de souci des qualités physiques, ne négligent pas absolument les études proprement dites : au milieu de leurs pratiques ascétiques et de leurs contemplations mystiques, ils trouvent le temps de recopier les textes de l'antiquité. La science, dans la mesure où elle existe, devient chose exclusivement ecclésiastique : elle est le privilège des clercs. Le peuple est tenu à l'écart de l'instruction, dont il ne sent pas le besoin. La vie intellectuelle, d'abord confinée dans les cloîtres, tend cependant peu à peu à s'étendre : elle se fixe dans les *universités*. Il n'est pas question alors de cette distinction des trois degrés de l'instruction : primaire, secondaire et supérieure, qui correspond à une période plus avancée de la civilisation. L'enseignement primaire n'existe pas; l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire sont confondus dans l'université, qui comprend les facultés de théologie, de droit, de médecine, et la faculté des arts, où l'on enseigne les *sept arts libéraux* : grammaire, logique, rhétorique, musique, arithmétique, géométrie et astronomie : c'est-à-dire des sciences abstraites, l'étude des formes du langage correct, du raisonnement, du langage éloquent, l'étude des nombres, etc. Presque aucune part n'y est faite soit aux sciences réelles et concrètes, la physique, l'histoire naturelle, soit aux sciences morales, l'histoire par exemple. L'homme élevé à cette école ne pouvait devenir un homme complet, développé dans toutes ses facultés : il n'était qu'un automate dialecticien.

La pédagogie ne commence véritablement qu'avec le seizième siècle; à peine préparée jusqu'à cette époque par quelques essais plus méritoires que fructueux, elle prend son essor avec les érudits, avec les lettrés de la Renaissance. Aucun siècle, peut-être, n'a été plus fécond que celui-là en œuvres scolaires. Il suffirait pour s'en convaincre de jeter les yeux sur le *Répertoire des ouvrages pédagogiques du seizième siècle*, publié en 1886 dans la collection des *Mémoires et documents scolaires* du Musée pédagogique. Dans ce gros in-8°, où l'on a patiemment catalogué les livres que possèdent nos bibliothèques de France, nous trouvons les preuves du prodigieux travail des hommes de la Renaissance, et le relevé, pourtant incomplet encore, de leurs innombrables écrits à l'adresse de la jeunesse. Ce sont d'abord des grammaires, des dictionnaires, des éditions d'auteurs grecs et latins, des traductions, des traités de rhétorique, des manuels d'élégance littéraire; ce sont aussi des livres d'histoire, de géographie, des œuvres de morale, tantôt sous forme de catéchismes, tantôt sous forme de dialogues, de fables, de proverbes, des livres d'arithmétique, de géométrie, de cosmographie, et même, quoique en moins grand nombre, d'histoire naturelle et de physique : ce sont enfin, après les livres de classe proprement dits, des centaines de traités d'éducation générale. « Beaucoup de personnes, même instruites, dit avec raison M. F. Buisson, dans le *Rapport au ministre* qui précède le *Répertoire*, ne savent pas bien ce qu'a été, dès les premières heures de la Renaissance dans notre pays, le mouvement scolaire, contre-coup immédiat du mouvement littéraire. Nos humanistes n'ont pas été des délicats égoïstes et dédaigneux : leur premier mouvement au contraire est d'appeler à la lumière les jeunes générations. Chacun d'eux, tour à tour, tout ensemble, est étudiant et professeur, également ardent, également enthousiaste, dans l'un et l'autre rôle. Tous brûlent d'apprendre, et tous d'enseigner. La Renaissance des lettres est, du même coup, celle des écoles. Il n'y a pas dans l'histoire de plus beau spectacle : jamais l'esprit humain ne mit plus de candeur et n'éprouva plus de joie à faire la découverte de son bon droit, à se sentir capable de connaître le vrai, d'admirer le beau, de vouloir le bien : jamais il ne crut plus facile, plus simple, plus naturel de transmettre par l'enseignement la vertu, la science, l'art, tout le patrimoine de l'humanité. »

Le mouvement de la Renaissance, en effet, n'a pas été seulement un réveil de l'esprit littéraire, de l'élégance du langage. Il a été, avec Erasme, avec Rabelais, avec Montaigne, un effort tenté pour introduire une grande nouveauté: une éducation qui tirerait tout de son propre fonds, c'est-à-dire de la nature humaine. Et cet effort n'aboutit pas seulement à quelques aperçus théoriques perdus dans le *Gargantua* ou dans les *Essais* : il se manifeste pratiquement dans des institutions réelles, comme le collège de Strasbourg, dirigé (depuis 1538) par le célèbre Sturm, comme le Collège de France fondé en 1530.

Mais cette reprise de l'humanité par elle-même, ce retour marqué vers la nature ou vers l'art antique, ce mouvement qui faisait dire à Etienne Dolet en 1530 : « Les lettres sont maintenant en honneur plus qu'elles n'ont jamais été; l'étude de tous les arts est florissante », tout cela ne dura pas : et, à la fin du siècle, Etienne Pasquier pouvait s'écrier avec amertume : « Je vois bien quelques flammèches, mais non cette splendeur d'études qui reluisait pendant ma jeunesse ». Pourquoi cela n'avait-il pas duré? Parce que les querelles religieuses avaient pris le premier rang dans les préoccupations des hommes, parce qu'à une éducation libérale, éclose sous le souffle de la Grèce ressuscitée, s'était substituée de nouveau, durant la seconde moitié du seizième siècle, et dans l'ardeur des guerres religieuses, soit l'éducation protestante, soit l'éducation catholique, de toutes manières, quoique avec des tendances très diverses, une éducation ecclésiastique et confessionnelle. N'oublions pas, en effet, que les héros de l'éducation humaine, naturelle et rationnelle, du seizième siècle, en ont été les martyrs, que la Renaissance n'a pas été le moins du monde la réapparition triomphante et heureuse, dans la paix des consciences et dans l'accueil aisé d'une sympathie immédiatement acquise, des traditions de l'antiquité : tout au contraire, elle a été une lutte, un combat pied à pied contre la routine et les préjugés du moyen âge; un ensemencement laborieux, à travers la tempête, de germes que l'Inquisition, la Compagnie de Jésus ont étouffés pour un temps, et qui n'ont

définitivement fructifié qu'au dix-huitième et au dix-neuvième siècle. Etienne Dolet mourait sur un bûcher de la place Maubert, dix ans après qu'il avait salué, dans ses *Commentaires sur la langue latine*, la fin de la barbarie ; Ramus était assassiné dans la nuit de la Saint-Barthélemy, pour avoir toute sa vie battu en brèche l'esprit d'autorité et la vieille routine scolaire.

Du moins, la victoire de l'esprit religieux, à raison de la rivalité créée par l'antagonisme de l'orthodoxie catholique et de la réforme protestante, eut nécessairement pour conséquence un progrès relatif des études et de la pédagogie. D'une part, la Réforme introduisait dans la religion le principe de la recherche personnelle, de la lecture directe des Livres saints ; elle s'engageait, par suite, à développer l'instruction, à répandre partout la lumière, chez l'artisan, chez l'ouvrier, autant que chez le noble ou le bourgeois : de là les efforts de Luther pour multiplier les écoles populaires, ouvertes à tous (1525), et les déclarations des Etats généraux d'Orléans (1560) en faveur de l'éducation du peuple « dans toutes villes et villages ». D'autre part, le succès de la Réforme elle-même et aussi l'éclat de la Renaissance profane provoquèrent de nouveaux efforts de la part du catholicisme, qui essaya, non sans succès, de détourner à son profit et de diriger à sa guise le mouvement si nouveau des esprits vers l'instruction ; de là, vers le milieu du seizième siècle, la fondation de la Société de Jésus, dont le but principal était de s'emparer de l'éducation de la jeunesse et d'accaparer les lettres profanes elles-mêmes, pour les employer au maintien et à la propagation de la foi catholique.

Le dix-septième siècle, dans son ensemble, n'a été, au point de vue de l'éducation, que le développement et le triomphe de cette tactique pieuse, inaugurée dès le seizième siècle, avec une habileté qui ne s'est jamais démentie et que le succès a longtemps couronnée, par les disciples de Loyola. La caractéristique de la pédagogie du dix-septième siècle, en France, c'est la prédominance de l'esprit religieux. Ce sont alors des évêques qui dirigent les grandes éducations princières : Bossuet élève le Dauphin (1670-1679), Fénelon élève le duc de Bourgogne (1689-1695) : c'est à des corporations religieuses, très variées, d'ailleurs, dans leurs tendances, les oratoriens, les jésuites, les jansénistes, que la majorité de la nation confie les destinées de l'enseignement secondaire. Les universités, malgré quelques velléités d'esprit nouveau, malgré quelques tendances à accueillir la philosophie cartésienne, restent jusqu'à la fin du siècle sous la domination de l'Eglise. La fondation de l'institut des Frères des écoles chrétiennes (1684) n'est encore qu'une manifestation de l'esprit catholique : La Salle tente pour l'enseignement primaire quelque chose d'analogue à ce que Loyola a fait cent ans auparavant pour l'enseignement secondaire. Même à l'étranger, les apôtres les plus fervents de l'éducation populaire, par exemple Coménius (1592-1671), obéissent avant tout à des inspirations religieuses.

Il faut cependant noter, dès le dix-septième siècle, deux faits nouveaux et importants : d'une part, l'esprit philosophique, avec Bacon (1561-1626), avec Descartes (1596-1650), avec Locke (1632-1704), s'introduit dans les questions d'éducation, pour en éclairer les principes et en rectifier les moyens ; d'autre part, on commence à s'inquiéter de l'éducation des femmes ; la fondation et l'organisation de Saint-Cyr par Mme de Maintenon (1686), le traité de Fénelon sur *l'Education des filles* (1687), témoignent d'une préoccupation étrangère à Montaigne et qui s'était à peine fait jour dans les écrits d'Erasme et de Vivès au seizième siècle.

On n'enseigne et on ne peut enseigner évidemment que ce que l'on sait. La pédagogie d'un siècle donné correspond précisément à ce que comprennent les connaissances de ce siècle. Au seizième siècle, on n'enseigne guère que les langues mortes, parce que le français et les langues vivantes ne sont pas encore constitués dans leur forme définitive, parce que les littératures modernes n'ont pas encore produit leurs chefs-d'œuvre. Au dix-septième siècle, dans la dernière moitié tout au moins, le joug du latinisme tend à devenir moins lourd ; même l'université de Paris s'émancipe, et Rollin (1661-1741), continuant la tradition des jansénistes, fait une place aux études de langue française. De même les sciences, dont il ne pouvait être question dans l'enseignement, tant qu'elles existaient à peine en théorie, commencent à franchir le seuil des collèges et à s'installer dans les programmes ; Rollin consacre un chapitre du *Traité des études* à la « physique des enfants ».

Mais la véritable rénovation des études et des méthodes, c'est au dix-huitième siècle seulement qu'on la doit : peut-être encore en théorie plus qu'en pratique, moins sous forme d'applications que de conceptions, mais, du moins, de conceptions durables et qui étaient destinées à transformer peu à peu les faits scolaires. D'une part, c'est Rousseau qui, dans l'*Emile* (1762), pose, non sans excès et sans écarts, les principes généraux de l'éducation moderne : la conformité à la nature, la condamnation des procédés mécaniques et artificiels, la prédominance des choses sur les mots, des études concrètes sur les études purement verbales. C'est Diderot qui revendique, avant Condorcet, les droits des études scientifiques. D'autre part, ce sont les parlementaires, La Chalotais, Rolland, qui protestent contre les usurpations des jésuites, et, après avoir provoqué leur expulsion, essaient de les remplacer, de substituer un enseignement national et laïque à l'éducation monastique et ultramontaine de l'ancien régime. Puis c'est la Révolution française avec ses grandes vues d'instruction générale et universelle, établissant dans les beaux *Rapports* de Talleyrand et de Condorcet l'enseignement à tous ses degrés, formulant les principes que nous proclamons aujourd'hui et les solutions que nous essayons de mettre en pratique. Enfin, à côté des politiques de l'éducation, c'est-à-dire de ceux qui ont eu pour principal objet d'organiser l'instruction par des mesures administratives, la fin du dix-huitième siècle a vu à l'œuvre des pédagogues d'action, des hommes du métier qui, comme Pestalozzi (1746-1827), ont régénéré les méthodes de l'enseignement populaire.

Il ne saurait entrer dans le plan de cet article de présenter, même en abrégé, une esquisse des théories et des institutions qui ont marqué le dix-neuvième siècle. Disons seulement que l'importance de l'éducation a été de plus en plus reconnue, que les idées pédagogiques tendent de plus en plus à devenir des faits, que la pédagogie s'est organisée définitivement comme une science et un art indépendants. En Angleterre, en Allemagne, en Suisse, en Autriche, en Italie, en Amérique, comme en France, de toutes parts des efforts ont été faits pour introduire enfin dans l'art de l'éducation une consistance raisonnée et une rigueur scientifique. La théorie de l'éducation s'inspire des vérités qu'elle emprunte à la science de la nature humaine, à la psychologie et à la physiologie, dont elle cherche à déduire les conséquences. De son côté, la pratique scolaire fait effort pour se rapprocher de la théorie, pour se conformer, non plus à la tradition et à la routine, mais à la raison et à l'idéal. Les divers degrés de l'instruction se caractérisent avec plus de netteté, et, en même temps, par l'extension forcée des programmes, par la nécessité de diversifier la nature de l'enseignement selon la multiplicité même des fins à atteindre, ils se subdivisent : les écoles primaires supérieures apparaissent à côté des écoles primaires proprement dites, l'enseignement secondaire spécial se développe parallèlement à l'enseignement secondaire classique. Des tendances différentes continuent, d'ailleurs, à se faire jour. Les théologiens ne cessent pas de collaborer à l'œuvre de l'éducation. L'évêque Dupanloup écrit des livres brillants sur ce sujet, tandis que la Société de Jésus et les Frères des écoles chrétiennes continuent à élever une partie des jeunes générations. Les femmes s'intéressent avec une ardeur nouvelle aux choses de l'éducation ; comme institutrices, elles participent de plus en plus à l'enseignement, et, d'autre part, fournissent des écrivains distingués : Mme Necker de Saussure, Mme Guizot, etc., qui théorisent sur la pédagogie. Les philosophes, notamment en Angleterre Herbert Spencer, Alexandre Bain, prennent leur part du travail commun.

Enfin, et c'est là peut-être la vraie caractéristique de la pédagogie du dix-neuvième siècle, les hommes d'Etat mettent au premier rang de leurs devoirs l'amélioration de l'instruction publique. L'enseignement à tous ses degrés devient une affaire d'Etat, un service public. La fondation de l'Université française, c'est-à-dire de l'Etat enseignant, est, pour notre pays au moins, le plus grand événement pédagogique de ce siècle. Sans supprimer l'initiative privée, l'Etat, c'est-à-dire la majorité de la nation, s'arroge le droit de diriger selon ses principes propres l'éducation de la jeunesse.

Telle est dans ses grandes lignes l'histoire de la pédagogie, c'est-à-dire de tout ce qui, dans le domaine des idées comme dans le domaine des faits, se rapporte à l'éducation, du moins à l'éducation voulue, préméditée. Il y a, en effet, une éducation involontaire, qui provient des circonstances physiques et morales au milieu desquelles les hommes se trouvent placés à leur naissance, et qui, à vrai dire, ne rentre pas dans le cadre des études que doit se tracer un historien de la pédagogie. C'est déjà un champ assez vaste à explorer que l'ensemble de toutes les conceptions générales proposées par les philosophes de l'éducation, et de tous les établissements scolaires établis par les organisateurs de l'instruction.

[GABRIEL COMPAYRÉ.]

**PÉDAGOGIES, PÆDAGOGIUM.** — On appelait *pédagogies*, sous l'ancien régime, en France, des pensionnats où quelques élèves étaient réunis sous la direction d'un instituteur appelé *pédagogue*, qui habituellement ne donnait pas lui-même l'enseignement, mais conduisait aux classes des collèges les enfants dont il était chargé, et surveillait leur conduite et leur travail (Voir l'article *Pension, Pensionnat*; Voir aussi *Universités*).

Le nom de *Pædagogium* a été donné en Allemagne à plusieurs établissements, dont le plus célèbre est le *Pædagogium* de Halle, fondé par Francke; ces établissements ne se distinguaient ordinairement pas des gymnases proprement dits. Dans le grand-duché de Bade, le terme de *Pædagogium* est resté le titre officiel des établissements d'enseignement secondaire classique à quatre classes, le titre de gymnase étant réservé aux établissements à cinq classes.

La ville de Vienne a baptisé du nom de *Pædagogium* l'école normale primaire supérieure qu'elle a fondée en 1867.

Enfin, en Suède, il existe sous le nom de *pédagogies* des écoles secondaires inférieures ne relevant pas de l'Etat et placées sous l'autorité de l'évêque du diocèse.

**PÉDAGOGUE.** — Le mot *pédagogue* (en grec *paidagôgos*) vient de *pais*, « enfant », et *agôgê*, « direction, conduite ». Il semble qu'à l'origine l'office du pédagogue était de conduire l'enfant à l'école et de le ramener. Xénophon (*Republ. Lac.*, c. II) oppose le *paidonomos*, ou maître commun de tous les enfants, au *paidagôgos* ou maître spécialement attaché à une famille. Le *pédagogue* était chargé de veiller sur la tenue de l'enfant et de le garder des mauvaises rencontres. Son office cessait quand l'enfant entrait dans l'adolescence. Plus tard le mot s'est pris dans le sens général d'éducateur, et c'est en cette acception qu'il a été emprunté par les Romains. Déjà chez Platon *paidagôgia* est pris au sens d'éducation.

Dans les collèges de l'ancienne université de Paris, on appela *principalis pædagogus*, et ensuite *principalis* tout court, le maître principal, le chef des régents; plus tard, on donna spécialement le nom de *pédagogues* à des maîtres qui, « sans faire lectures publiques, tiennent chambres à louage du principal; on les nomme pédagogues, parce qu'ils ont la charge et gouvernement sur quelques enfants de maison ». (Etienne Pasquier, *Recherches*, IX, XVII; Voir l'article *Pasquier*.)

[MICHEL BRÉAL.]

**PÉDANTERIE.** — On se sert parfois du mot *pédanterie* pour désigner une affectation de sévérité, d'exigence, d'exactitude poussée jusqu'à la minutie, en des choses peu importantes. C'est en ce sens qu'on dira, par exemple : « Il y aurait de la pédanterie à relever de si légères fautes » (Acad.). — Plus ordinairement, *pédanterie* signifie affectation d'une supériorité intellectuelle. En ce sens, la pédanterie est encore susceptible de diverses formes. Ainsi, d'après La Bruyère, ne vouloir être ni conseillé ni corrigé sur son ouvrage est du pédantisme. Il y a une sorte de pédanterie assez commune qui prétend surtout à la profondeur : elle se manifeste par l'obscurité recherchée du style, par le ton bref et sentencieux des paroles, par le silence même. Mais, sous sa forme la plus ordinaire, la pédanterie consiste à faire étalage de son savoir.

Ainsi entendue, la pédanterie est une espèce de vanité. Comme toute vanité, elle se distingue de l'orgueil en général, et, en particulier, de l'orgueil du savoir, en ce qu'elle se préoccupe uniquement de l'effet produit, tandis que l'orgueil se contente de son propre suffrage et souvent même dédaigne celui des autres. L'orgueil du savoir est un défaut, sans doute; mais il peut du moins se concilier avec un juste sentiment de la dignité du savoir, lequel, en effet, pour avoir son prix, a seulement besoin d'être et non de paraître. Le pédant semble ne faire cas du savoir qu'autant qu'il peut l'étaler; par là, il se montre absolument étranger à l'idée de la valeur vraie du savoir et de son légitime usage.

De toutes les vanités, celle qu'on juge le plus sévèrement c'est la pédanterie. Elle est plus désobligeante qu'aucune autre : car le pédant, étalant avec insistance ce qu'il sait, a l'air de penser et de dire que d'autres ne le savent pas et semble vouloir le leur apprendre; or, personne n'aime une leçon qu'il n'avait pas demandée. De plus, si toute vanité indique un manque de tact, de goût, de modestie, — en un mot, prouve de la sottise, — ce défaut paraît, dans le cas de pédanterie, avoir une gravité particulière. Un fat qui fait parade de son cheval ou de son habit est ridicule : mais on est pour lui plus facilement indulgent, car peut-être n'en sait-il pas davantage; on peut supposer que c'est chez lui péché d'ignorance, et qu'une culture intellectuelle plus soignée aurait corrigé l'erreur de son jugement. Mais, chez le pédant, le savoir est demeuré sans effet sur la sottise. En s'étalant, ce savoir la fait donc ressortir davantage et porte à la juger irrémédiable. Aussi dit-on justement que « un sot savant est sot plus qu'un sot ignorant ».

Quelles sont les causes de la pédanterie ? On croit parfois que certaines professions ou certaines connaissances vouent nécessairement à la pédanterie. Rien n'est plus faux. Le professeur qui enseigne à ses élèves ce qu'il est chargé de leur apprendre ne fait pas plus acte de pédant que le maître maçon qui dresse son apprenti; et, d'autre part, si la pente que crée la profession est un péril, il est pourtant aisé au professeur, avec un peu de surveillance sur lui-même, de s'abstenir, en dehors de sa classe, de professer. Quoi qu'on en ait dit, il n'y a pas de métier de pédant, et il y a au contraire des pédants dans tous les métiers. « On abuse quelquefois beaucoup, dit la *Logique de Port-Royal* (préface), de ce reproche de pédanterie, et souvent on y tombe en l'attribuant aux autres. La pédanterie est un vice d'esprit et non de profession, et il y a des pédants de toute robe, de toutes conditions et de tous états. » Aucun ordre de connaissances ne constitue non plus par lui-même la pédanterie. Il y a sans doute des connaissances sans grande portée et de pure érudition ou curiosité. Encore est-il que la pédanterie consiste à en faire montre et non à les posséder. Ajoutons que ceci n'est pas plutôt vrai pour l'un que pour l'autre sexe. Aucun savoir n'est interdit aux femmes non plus qu'aux hommes, tant qu'il ne leur fait pas négliger ce qu'il leur est le plus indispensable de savoir. Que chacun dirige donc ses études suivant ses aptitudes et ses préférences. Quel que soit le savoir préféré, on n'encourt point le reproche de pédanterie, tant qu'on le recherche pour lui-même et par goût, comme un aliment ou un plaisir de l'intelligence, non comme un ornement pour la vanité.

C'est donc dans la nature même des esprits et surtout dans l'éducation reçue qu'il faut chercher l'ori-

gine de la pédanterie. Toute pédanterie est vanité; toute vanité vient de sottise. Mais la sottise même, atténuée et avertie par l'éducation, pourra se préserver de la vanité. Il est bien difficile au contraire qu'un bon esprit y échappe, si dès la plus tendre enfance parents et maîtres ont comme pris à tâche de cultiver et d'exalter en lui la vanité. Que de parents provoquent leurs enfants à faire montre de ce qu'ils savent ou croient savoir! « Que peut penser un enfant de lui-même, dit J.-J. Rousseau (*Nouvelle Héloïse*, V^e partie, lettre III), quand il voit autour de lui tout un cercle de gens sensés l'écouter, l'agacer, attendre avec un lâche empressement les oracles qui sortent de sa bouche, et se récrier à chaque impertinence qu'il dit ? » Les maîtres, de leur côté, contribuent souvent à surexciter l'amour propre de l'enfant par des éloges immodérés ou des distinctions dont ils exagèrent la signification et la portée.

Signaler ces causes de la pédanterie, c'est indiquer les moyens de la prévenir ou de la corriger, autant du moins que la chose dépend de l'éducateur. Un enfant qui glisse sur cette pente serait vite ramené à la réserve qui lui convient, si ses mots impertinents, au lieu d'être accueillis par des encouragements et des éloges, ne rencontraient que l'inattention et le dédain. De la réserve, on l'amènerait peut-être à la modestie, si ces manifestations d'amour-propre servaient d'occasion pour lui démontrer à propos qu'un enfant ne sait rien et qu'il a tout à gagner à écouter, à s'instruire et à réfléchir. L'instituteur, de son côté, ne permettra pas à l'enfant vaniteux de s'exagérer les résultats de son travail et la valeur de ses succès. S'il y a lieu à des éloges, il louera plutôt son application et son bon vouloir que son savoir et son intelligence. Et s'il est urgent de rabattre des prétentions excessives, il saura trouver l'occasion de lui démontrer devant ses camarades l'insignifiance de ce qu'il a appris et la faiblesse de ses capacités. — A ces moyens en quelque sorte répressifs, d'autres peuvent s'ajouter qui auront une action plus profonde. Le pédant ignore la vraie fin du savoir, qui est de perfectionner notre nature spirituelle. Que l'éducateur prenne donc pour but de tous ses efforts, non l'acquisition même des connaissances, mais, selon le vœu de Port-Royal, la culture de l'esprit, du jugement et du goût par le moyen des connaissances acquises. Ce qui importe n'est pas tant la quantité que la qualité et le fruit du savoir. Il s'agit moins de meubler la mémoire que de former le jugement; moins de produire de petits savants que de faire de bons esprits. Il faut donc choisir parmi les matières possibles de l'enseignement, et insister de préférence sur celles qui ont l'action la plus efficace sur les facultés. Et ce n'est pas assez que ce qu'on enseigne soit su. Ce qui s'arrête à la mémoire demeure en quelque sorte étranger. Il faut que les leçons reçues pénètrent plus avant, et par une profonde assimilation se transforment peu à peu en bonnes habitudes intellectuelles. — Signalons enfin un dernier correctif de la pédanterie: c'est l'étude même. Tel, qui d'abord ne lit et n'étudie que pour parler de ce qu'il aura lu et appris, peut se laisser gagner au charme de l'étude et finir par aimer le savoir en lui-même et pour lui-même, comme un honnête homme aime la vertu. Ajoutons que l'étude prolongée, en nous apprenant des choses nouvelles, nous apprend simultanément, et de plus en plus, la médiocrité de notre savoir eu égard à l'immense étendue de notre ignorance. Si peu de savoir écarte souvent de la modestie, beaucoup de savoir y ramène. Ainsi selon la remarque de Montaigne, les épis de blé se dressent fièrement tout le temps qu'ils sont vides, et se courbent humblement vers la terre aussitôt qu'ils sont pleins. [E. Rabier.]

**PEIGNÉ.** — Michel-Auguste Peigné, grammairien et homme de lettres français, est né à Mézières, le 6 octobre 1799, et mort à Paris, le 21 mars 1869. Il était fils d'Etienne-Michel Peigné (1749-1823), avocat, président de la cour criminelle de Mézières, puis, en 1804, professeur aux lycées de Liège et de Douai, et auteur de plusieurs ouvrages philosophiques, notamment d'une *Vie de Jésus*.

Peigné fit ses études au lycée de Liège et à celui de Douai. La Révolution et l'invasion prussienne dans les Ardennes ayant dépossédé sa famille d'une fortune très considérable, il entra dans la carrière de l'enseignement, et débuta par les fonctions de régent au collège d'Abbeville, en 1819. L'année suivante, il est chef d'institution à Aubenton, pays de sa famille maternelle, et devient, en 1821, principal du collège de Vervins.

Nommé correcteur à l'imprimerie royale en 1825, secrétaire de l'Académie de Limoges en 1829, il entre, le 1^er janvier 1831, au ministère de l'instruction publique. Peigné se signale bientôt par son habileté de rapporteur, et le ministre le charge de plusieurs missions en province. C'est alors qu'il parcourt une grande partie de la France pour visiter les établissements pénitentiaires et étudier les meilleures méthodes d'instruction à propager dans les prisons. Choisi comme secrétaire particulier par Guizot, alors grand-maître de l'Université, il contribue à l'organisation de l'enseignement primaire; mais il a bientôt avec le ministre de vives discussions au sujet de la liberté de conscience; il résilie ses fonctions et quitte définitivement l'administration centrale en 1838.

A partir de 1835, il publia plusieurs ouvrages qui témoignaient d'une connaissance approfondie des besoins de l'enseignement primaire.

Ce furent d'abord les 46 *Tableaux de lecture*, couronnés le 21 octobre 1835 par la Société pour l'instruction élémentaire, et fondés sur ce principe si logique : « Si le même signe avait toujours la même valeur, l'apprentissage de la lecture cesserait d'être une étude longue et pénible ». Ces tableaux sont encore répandus aujourd'hui dans un grand nombre d'écoles, malgré les nombreuses imitations auxquelles ils ont donné naissance.

Puis vint la *Méthode de lecture* (1836), reproduisant les tableaux dans le format in-12; une *Méthode d'écriture cursive*, dans laquelle les lettres étaient classées d'après le degré de difficulté de leur reproduction graphique; un *Nouveau Syllabaire français*, que n'ont pu faire oublier, après trois quarts de siècle, toutes les copies qui en ont été faites par les auteurs modernes; et, enfin, les *Eléments de la grammaire française de Lhomond* (1836), édition corrigée, annotée et enrichie, pour la première fois, d'exercices en regard du texte. Cette grammaire présentait, au plus haut degré, le cachet de simplification logique et raisonnée que Peigné apportait à toutes ses œuvres. Mettre l'exemple à côté de la règle, les applications en regard de la loi, c'était alors une innovation hardie dans l'enseignement.

Des *Exercices français* ou *Dictées analytiques sur les diverses parties du discours* vinrent bientôt compléter cette petite grammaire, que l'auteur mit, en 1837, sous forme de tableaux pour les écoles municipales et les écoles régimentaires.

Dans son *Dictionnaire abrégé des inventions et découvertes* (1836), Peigné a donné un livre de lecture courante et fait connaître aux enfants des écoles les auteurs ingénieux des mille procédés dont l'industrie profite, cherchant ainsi à propager l'amour d'un travail incessant et fructueux pour la patrie.

La *Scriptolégie*, ou *Ecriture-Lecture* (1837), est basée sur ce principe indiscutable qu'on a dû écrire les signes avant de les lire, et que, si l'on copie, un certain nombre de fois, une lettre ou un signe représentatif dont le maître a nommé l'expression parlée, on saura lire ce signe quand on le rencontrera dorénavant, et l'on saura le nommer. L'élève apprend à lire *parce qu'il* apprend à écrire (Voir *Lecture*, p. 1007).

Le *Dictionnaire de poche de la langue française* (1837) est le premier vocabulaire qui ait été fait sous un petit format et à un prix essentiellement populaire. Aussi son succès a-t-il été considérable. L'auteur eut à soutenir contre M. Parisis, évêque de Langres, et M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique, un procès qu'il gagna définitivement en 1847 et qui eut un grand retentissement. Ce procès lui avait été fait à propos de quelques définitions trop avancées pour l'époque.

Dans un autre ordre d'idées, Peigné publia, en 1838, le *Dictionnaire des communes de France*, répertoire succinct, contenant les renseignements relatifs à chaque commune.

Nous ne mentionnerons que pour mémoire un recueil d'extraits des classiques latins, à l'usage des lycées et collèges, très heureusement composé, et publié en 1839 sous le nom de *Doctrina moralis*.

Peigné s'était donné la tâche d'étudier l'organisation pénitentiaire, dont il avait eu l'occasion de voir de près les imperfections lors de la mission dont l'avait chargé le ministre de l'instruction publique. Il écrivit, en 1837, un roman moral, les *Trois existences*, destiné à prendre place dans les bibliothèques des maisons de détention. Deux brochures remarquables, *Réforme du système pénitentiaire* 1838), *Patronage des libérés et des enfants pauvres* (1839), appelèrent sur Peigné l'attention du Conseil supérieur des prisons, sur l'invitation duquel, en 1844, il entra dans l'administration pénitentiaire.

Profitant des loisirs que lui laissaient ses nouvelles fonctions, Peigné fit paraître, en 1847, une brochure importante, *De l'organisation du travail des condamnés dans les maisons centrales*, et, en 1848, il publia son *Dictionnaire latin-français*, caractérisé par les détails biographiques et géographiques relatifs à l'antiquité grecque et romaine, ainsi qu'à la mythologie.

Intimement lié avec les principaux personnages politiques de l'époque, il remplit, en 1848, les fonctions de chef du cabinet du ministre de l'intérieur, Ledru-Rollin. Le gouvernement le nomma, quelques mois après, directeur de maison centrale, et le chargea de réorganiser quelques-uns de ces établissements. Jusqu'en 1860, époque à laquelle il demanda sa mise à la retraite pour se fixer définitivement à Paris, Peigné mit en application les principes de réorganisation du système pénitentiaire, dont il avait commencé l'étude dès 1830.

Pendant ces douze années, il prépara longuement et patiemment son *Dictionnaire topographique et statistique de la France et des colonies françaises*, développement considérable du *Dictionnaire des communes*, et dont la première édition (1860) se signala par une tentative hardie de réforme orthographique des noms de lieux. Mais, bien que cette réforme eût été appliquée par l'administration dans plusieurs départements, la routine l'emporta, et Peigné fut contraint de revenir aux errements orthographiques de l'administration des Postes dans la seconde édition (1863).

Peigné avait réuni en un seul volume (1862), sous le titre *Romans intimes*, un certain nombre de nouvelles publiées en feuilletons, de 1850 à 1860.

Enfin, en 1867, il fit paraître un *Manuel des mesures, poids et monnaies des diverses contrées du globe*, avec tables de réduction.

Libre-penseur et républicain de naissance, passionné pour la justice et pour le progrès, Peigné a pris une part active au mouvement philosophique du siècle. Il se montra toujours un ardent champion de la liberté de conscience.

Lorsque la mort vint le surprendre subitement, le 21 mars 1869, il mettait la dernière main à un grand ouvrage, le *Lexique des écrivains du XIX^e siècle*, dictionnaire ne contenant que des exemples pris aux auteurs contemporains. Cet ouvrage, dans la pensée de Peigné, devait donner l'état exact de la langue française au dix-neuvième siècle. Il n'a pu achever non plus le manuscrit de ses *Leçon de grammaire transcendante*, qu'il destinait à l'enseignement supérieur.

**PEINES DISCIPLINAIRES.** — Les peines disciplinaires applicables au personnel de l'enseignement primaire public sont : 1° la réprimande ; 2° la censure ; 3° la révocation ; 4° l'interdiction pour un temps dont la durée ne peut excéder cinq années ; 5° l'interdiction absolue. (Loi du 30 octobre 1886, art. 30.)

La réprimande est prononcée par l'inspecteur d'académie.

La censure est prononcée par l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental. Elle peut être prononcée avec insertion au *Bulletin des actes administratifs*.

La révocation est prononcée par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental. Dans le cas de révocation, le fonctionnaire inculpé a le droit de comparaître devant le Conseil et d'obtenir préalablement communication des pièces du dossier.

Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures et d'écoles manuelles d'apprentissage ainsi que les professeurs d'écoles primaires supérieures sont révoqués dans les mêmes formes, mais la décision est prise par le ministre de l'instruction publique.

L'instituteur révoqué peut dans le délai de vingt jours, à partir de la signification de l'arrêté préfectoral, interjeter appel devant le ministre. Le pourvoi n'est pas suspensif. (Loi du 30 octobre 1886, art. 31.)

La révocation entraîne pour un instituteur public l'incapacité de s'établir, comme instituteur privé, dans la commune où il exerçait (Même loi, art. 38).

Il résulte des dispositions qui précèdent que, lorsqu'il s'agit de la censure ou de la révocation, le Conseil départemental n'est appelé à émettre qu'un avis. Cet avis doit, il est vrai, être motivé et prend ainsi l'apparence d'un jugement, mais il ne lie ni l'inspecteur d'académie pour la censure, ni le préfet, ni le ministre pour la révocation.

Lorsqu'il s'agit, au contraire, de l'interdiction, le Conseil départemental est constitué en tribunal et rend un véritable jugement. L'article 32 de la loi du 30 octobre 1886 est, en effet, ainsi conçu :

« L'interdiction à temps et l'interdiction absolue sont prononcées par jugement du Conseil départemental.

« Le fonctionnaire inculpé est cité à comparaître en personne. Il peut se faire assister par un défenseur et prendre connaissance du dossier. La décision du Conseil départemental doit être motivée.

« Le fonctionnaire interdit a le droit, dans le délai de vingt et un jours à partir de la signification du jugement, d'interjeter appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique. Cet appel n'est pas suspensif. »

Aux peines disciplinaires énumérées par l'article 30 de la loi du 30 octobre 1886, il convient d'ajouter la suspension, que prévoit l'art. 33 de la même loi. Cette mesure, qui n'a qu'un caractère provisoire peut être prise dans les cas graves et urgents à l'égard d'un instituteur par l'inspecteur d'académie, s'il juge que l'intérêt de l'école la justifie. L'inspecteur d'académie doit saisir de l'affaire le Conseil départemental dès sa prochaine session. La suspension n'entraîne pas de privation de traitement.

Les règles de la procédure en matière disciplinaire sont contenues dans le décret du 4 décembre 1886. On les trouve exposées dans l'article consacré au *Conseil départemental de l'instruction primaire*.

Il nous paraît toutefois utile de rappeler ici qu'indépendamment de la communication du dossier disciplinaire, dont il est question dans les articles 30 et 31 de la loi du 30 octobre 1886, tout fonctionnaire a droit, *avant d'être l'objet d'une peine disciplinaire* ou d'un déplacement d'office, à la communication personnelle et confidentielle de toutes les notes, feuilles signalétiques et tous autres documents composant son dossier (Loi de finances du 22 avril 1905, art. 65).

L'omission de cette formalité entraînerait de plein droit la nullité de la décision ou du jugement.

Aucune disposition légale ou réglementaire ne visant le personnel des écoles normales en matière disciplinaire, on doit en conclure que les directeurs, économes et professeurs d'écoles normales peuvent être révoqués par une simple décision ministérielle, sans intervention du Conseil départemental sous la seule condition d'avoir préalablement reçu communication de leur dossier.

Il en est de même des inspecteurs de l'enseignement primaire.

Quant aux instituteurs *stagiaires*, comme il n'exer-

cent qu'en vertu d'une délégation ayant un caractère provisoire, ils n'ont pas droit aux garanties prévues pour les instituteurs titulaires.

Le retrait de la délégation, prononcé par l'inspecteur d'académie après avis de l'inspecteur primaire, équivaut, pour eux, à la révocation.

Voir en outre *Déplacements*, *Relèvement des peines disciplinaires*, et, en ce qui concerne les peines disciplinaires applicables aux instituteurs privés, l'article *Privées* (*Écoles*.)

**PEIRCE.** — Cyrus Peirce, pédagogue américain, directeur de la première école normale établie aux Etats-Unis, prit une part importante à l'œuvre de réforme qui renouvela les écoles primaires de son pays dans le second quart du dix-neuvième siècle. Cette réforme procédait, d'une part, des tendances morales et philanthropiques qui distinguaient à cette époque la société de la Nouvelle-Angleterre, d'autre part des idées de Pestalozzi, accueillies avec faveur en Amérique, et fondant sur l'intuition directe des réalités le développement des facultés de l'enfant. Une clarté parfaite dans l'enseignement, menant l'élève du connu à l'inconnu, sans obscurité ni lacunes; une subordination sévère du savoir au but moral de la vie : tels étaient en effet les principes dont s'inspiraient les pédagogues du Nouveau-Monde et spécialement Cyrus Peirce.

Né en 1790 dans un petit village du Massachusetts, il parvint, malgré la pauvreté de sa famille, à donner satisfaction à son goût pour les études, et, après avoir pris ses grades à l'université de Harvard, il ouvrit une école libre de jeunes filles dans l'île de Nantucket (Massachusetts). Il se voua dès lors (1810) à l'enseignement, sans songer à s'éloigner du théâtre de ses premiers travaux. Il quitta pourtant deux fois son école, d'abord pour compléter ses études en suivant des cours de théologie; ensuite pour éclaircir le doute qui s'était emparé de son esprit sur la légitimité des châtiments corporels qu'il était d'usage d'infliger aux élèves. Pasteur quelque temps d'une paroisse rurale, ses réflexions l'amenèrent à condamner absolument un moyen de discipline sans rapport avec le développement moral de l'enfant. Il y renonça pour son compte, et son exemple fut d'un bon effet autour de lui. Son école était des plus prospères. Chargé plus tard d'organiser les écoles publiques de Nantucket, au lieu de leur laisser à toutes le plein exercice, il les échelonna en quatre degrés s'élevant du primaire au supérieur et pouvant prendre chacun plus facilement son plein développement. Directeur de l'école supérieure et surintendant des autres, il pénétra ses collègues de son esprit et exerça indirectement sur toute la population de l'île une influence morale des plus heureuses.

En 1839, Horace Mann lui fit confier par le Bureau d'éducation du Massachusetts la direction de l'école normale de jeunes filles qui allait s'ouvrir à Lexington, et qui devait servir de modèle à deux autres écoles de même nature dont la création était décidée en principe.

Peirce institua dans la sienne deux séries de cours et d'exercices, les uns tendant à donner à l'enseignement primaire la forme la plus claire et la plus efficace; les autres, à munir l'institutrice des connaissances générales dont elle a besoin. L'ardeur, la conscience, le talent hors ligne que Peirce apportait à ses leçons en assura le succès. Ses élèves furent bientôt réputées les institutrices les plus capables qu'on eût vues dans les écoles : elles semblaient acquerir dans un séjour de deux ans auprès de lui les qualités morales et pédagogiques de celui qu'elles appelaient *Père Peirce*. Pour préparer ses leçons, il travaillait une partie de la nuit et ne dormait que quatre heures. Pour obtenir dans l'école un service matériel irréprochable, le seul dont il pût se contenter, il se chargeait lui-même en hiver d'allumer les calorifères, de balayer la neige, de puiser l'eau pour la journée. Il contracta ainsi la maladie qui l'obligea en 1849 à renoncer à la direction de l'école et qui l'emporta en 1860. Un tel homme ne pouvait songer à écrire; il avait trop à agir : quelques lettres, quelques mémoires ou conférences sur l'éducation, sur l'enseignement de la lecture, sur l'insuffisance de l'instruction pour garantir l'honnêteté et prévenir le crime, voilà tout ce qui reste de lui. Mais son mérite était si grand et les services qu'il rendait à l'éducation si éclatants qu'Horace Mann osa dire un jour : « La réputation de Peirce, d'abord insulaire, puis continentale, sera désormais coextensive avec la civilisation ».

[M.-J. GAUFRÈS.]

**PELET (DE LA LOZÈRE).** — Le comte Joseph Pelet (de la Lozère) était fils de l'ancien conventionnel Jean Pelet (de la Lozère), fait comte de l'empire par Napoléon et créé pair de France en 1819. Né en 1785 à Saint-Jean-du Gard, Joseph Pelet fut d'abord préfet de l'empire, puis administrateur général des forêts de la couronne. Sous la Restauration, il fut préfet du Loir-et-Cher de 1819 à 1823. Destitué, il réussit à entrer à la Chambre en 1827 comme député de la Lozère. Il garda son siège sous Louis-Philippe, et devint l'un des principaux orateurs du centre gauche, dont Thiers était le chef. En 1836, Thiers étant devenu président du Conseil, Pelet (de la Lozère) reçut le portefeuille de l'instruction publique (22 février) : il succédait à Guizot.

Pendant les six mois que dura son ministère, le comte Pelet eut à s'occuper de deux importantes questions que la loi du 28 juin 1833 n'avait pas réglées : celle des salles d'asile et celle des écoles de filles.

La circulaire du 6 avril 1836, relative aux salles d'asile, classa ces établissements au nombre des écoles relevant du ministère de l'instruction publique, et les soumit à l'autorité des comités locaux et d'arrondissement. Une décision du 1er juillet institua une commission qui fut chargée d'exercer, sous l'autorité du ministre, toutes les attributions scolaires en ce qui concerne les salles d'asile. Lorsque Guizot fut revenu au pouvoir, cette commission ne fut pas maintenue; mais les principes posés dans la circulaire du 6 avril 1836 servirent de base à l'ordonnance du 22 décembre 1837, qui régla définitivement l'organisation des salles d'asile.

Quant aux écoles de filles, le comte Pelet eut l'honneur d'attacher son nom à l'ordonnance du 23 juin 1836, qui répara l'omission fâcheuse dont s'étaient rendus coupables les auteurs de la loi de 1833. Nous avons donné in-extenso (p. 621) le texte de cette ordonnance célèbre. Un arrêté du 28 juin 1836, relatif aux examens du brevet pour les institutrices, compléta la règlementation de l'enseignement primaire des filles.

A la fin d'août 1836, le ministère Thiers donna sa démission à l'occasion des affaires d'Espagne; le 6 septembre, il était remplacé par un cabinet présidé par Molé, et dans lequel Guizot reprenait le portefeuille de l'instruction publique.

L'année suivante, Pelet (de la Lozère) fut nomme pair de France. Il fit partie, comme ministre des finances, du second cabinet Thiers (1er mars-29 octobre 1840). En 1848, il rentra dans la vie privée. Il est mort à Villers-Cotterets, le 6 février 1871.

**PÉNITENTIAIRE** (COLONIE OU MAISON). — La loi du 5 août 1850 appelle *colonie pénitentiaire* un établissement destiné aux jeunes garçons qui reçoit les « acquittés » de l'article 66 du Code pénal, et les « condamnés » des articles 67 et 69 à plus de six mois et à moins de deux ans et un jour. Les jeunes détenus condamnés à plus de deux ans d'emprisonnement en vertu des articles 67 et 69 sont placés soit dans une *colonie correctionnelle*, soit dans un *quartier correctionnel* rattaché à la direction d'une colonie pénitentiaire; c'est là également que sont envoyés les insubordonnés des colonies pénitentiaires.

La *maison pénitentiaire* est un établissement destiné aux jeunes filles, et qui reçoit indistinctement les condamnées en vertu des articles 67 et 69, quelle que soit la durée de la peine prononcée, les acquittées de l'article 66, et les mineures détenues par voie de correction paternelle. Aux maisons pénitentiaires sont rattachés des *quartiers correctionnels* pour les insubordonnées. — Voir *Mineurs délinquants*.

**PENSION, PENSIONNAT, INSTITUTION.** — Le but de l'école est simple : créée pour enseigner, elle ne s'adresse d'abord qu'à des élèves externes. Mais bien des familles, même du voisinage, ne peuvent garder auprès d'elles des enfants dont elles ne sont pas aptes à surveiller les études, surtout au degré secondaire ; d'autres ne se trouvent pas à proximité, et de là vient bientôt la nécessité d'adjoindre à l'établissement qui donne l'instruction un second établissement qui offre aux élèves le logis, l'entretien, la surveillance, une certaine direction d'études. Le pensionnat est donc le corollaire de l'école. C'est ainsi que, au moyen âge, l'université de Paris à peine fondée, des amis charitables du savoir s'appliquèrent à créer, à doter des collèges de boursiers. L'université s'empressa d'adopter et de considérer comme siens ces premiers collèges, qui ne tardèrent pas à se multiplier sans pouvoir suffire aux besoins croissants des élèves de la province ou de l'étranger.

C'est alors que l'initiative privée ouvrit, sous le nom de *pédagogies*, des collèges supplémentaires pour recevoir les élèves non boursiers qui vivaient trop librement autour des collèges officiels. Pour attirer et conserver leur public, les « pédagogies » prirent soin de lui répéter les leçons des professeurs ; celles qui jouirent d'une suffisante prospérité allèrent jusqu'à établir chez elles des cours rivaux qui devaient suffire à leurs élèves. Dans cette première période de l'histoire des pensionnats, période qui s'étend des origines à la Révolution française, l'enseignement libre fut donc tantôt une concurrence, tantôt un simple supplément à l'enseignement public. Il rendit d'ailleurs deux sortes de services : il contribua à établir un peu d'ordre et de discipline dans la bohème scolaire du quartier latin, et il chercha à perfectionner les méthodes d'études en vigueur. Il ne faut d'ailleurs s'exagérer ni l'ordre tout relatif qui pouvait régner alors, ni le succès des tentatives de réforme. Elles n'étaient brillantes que dans les prospectus ; ainsi, au dix-septième siècle, ce Du Roure, « logé au palais rue Nouvelle de Lamoignon », qui prétendait enseigner « en un temps fort bref la grammaire, la philosophie, les mathematiques, la théologie, la jurisprudence, la médecine et beaucoup d'autres choses qui sont en son tableau ».

L'université de Paris n'aimait guère les collèges libres, sur lesquels son monopole lui donnait d'ailleurs tout pouvoir. Quand elle avait des raisons de redouter leur concurrence, elle leur interdisait l'enseignement à domicile et les obligeait à lui envoyer leurs élèves ; elle ne leur permettait de les instruire eux-mêmes que jusqu'à l'âge de neuf ans (Statut de Henri IV), s'ils ne préféraient lui payer une redevance annuelle de 50 livres.

Au moment de la Révolution française, les institutions libres eurent l'occasion de rendre aux études un service inappréciable. Après la disparition de l'ancien régime des collèges et des facultés, les pensionnats restèrent seuls chargés de l'enseignement secondaire dans le pays, jusqu'à l'établissement des écoles centrales ; un bon nombre maintinrent leurs leçons durant toute la période révolutionnaire, ce qui n'était pas un mince mérite ; tels furent, à Paris, l'établissement des Savouré, dans la même famille depuis 1720 ; la pension Hallays-Dabot, à l'Estrapade ; la pension Vautier, à l'ancien collège de la Marche.

Les écoles centrales, créées par la Convention en 1795, ne recevant en général que des externes, laissèrent le champ libre aux pensionnats ; et, comme le nombre de ces derniers était loin de suffire aux besoins, il s'en fonda de nouveaux et de très importants qui trouvèrent pour s'établir les facilités exceptionnelles de vastes locaux à très bas prix et de l'absence de toute concurrence congréganiste ou d'Etat. C'est à cette date que remontent les institutions Massin, Favart, Landry, Muron et d'autres non moins connues. Plusieurs de ces établissements n'évitèrent pas les inconvénients des fortunes trop rapides, négligèrent la discipline ou les études, et encoururent les sévérités de l'administration. Mais la situation allait changer. Lorsque en 1802 les écoles centrales furent remplacées par les lycées et que le premier consul s'avisa de remplir ceux-ci d'internes, c'est aux dépens des institutions que les nouveaux établissements furent peuplés, et la perte pour elles ne fut pas seulement matérielle : leur liberté ne survécut pas à leur prospérité. Soumises au régime de l'autorisation préalable, astreintes à suivre le programme des lycées, elles eurent pour inspecteurs les préfets et les sous-préfets ; le nombre de leurs maîtres fut fixé comme celui de leurs élèves, et ce ne fut là encore que le prélude de la servitude à laquelle l'Empire allait les soumettre.

Constituée par la loi de 1806 et par les décrets organiques de 1808, l'Université impériale fut investie d'un monopole qui mit dans sa main l'enseignement libre. Les institutions et les pensions furent aussi directement placées sous l'autorité du grand-maître que les lycées et les collèges. Dès lors elles ne peuvent donner l'enseignement au-dessus de la quatrième que s'il n'y a pas d'établissement public dans la ville ; elles paient une redevance du vingtième sur le prix de pension de chaque élève, sans compter une autre redevance personnelle au chef d'institution de 150 fr. à Paris et de 100 francs en province ; le certificat d'études universitaires est exigé pour l'obtention des grades ; le prospectus de chaque établissement est soumis à l'approbation du recteur et du Conseil académique ; enfin l'autorisation de tenir un pensionnat est renouvelable tous les dix ans : en voilà assez pour expliquer les mauvais souvenirs qu'a laissés dans l'enseignement libre le régime du monopole.

Ses membres ne se contentèrent pas de protester, d'en appeler aux principes d'équité et de liberté : ils s'unirent pour défendre leurs droits ; ils formèrent successivement deux sociétés, l'une dite d'*Education nationale* (1831), s'étendant à tout le pays ; l'autre (1843), sous le nom de *Société des chefs d'institution*, héritière de la première et ne s'étendant plus qu'aux trois départements de la Seine, de Seine-et-Oise et de Seine-et-Marne ; il est vrai que les chefs d'institution des autres départements pouvaient se rattacher à elle comme membres correspondants. Leurs efforts et le progrès des idées libérales triomphèrent du monopole et firent tomber une à une les entraves que la réglementation impériale avait imposées aux institutions. Vers la fin de la monarchie de Juillet, la liberté était à peu près reconquise et la prospérité des institutions revenue. On comptait, en France, plus de 800 pensionnats ; il y en avait à Paris de très importants. Il suffit de rappeler ceux qui entouraient le lycée Charlemagne, les institutions Massin, Favart, Jauffret, Verdot, où tant d'hommes distingués ont fait leurs études. Dans cette seconde période de son histoire, l'enseignement libre a continué à rendre des services : il a suppléé à l'insuffisance numérique des établissements publics ; il a stimulé les études et leur a fait produire des résultats brillants ; son libéralisme obligé a été d'un bon exemple dans le pays ; il a pris l'initiative de créations utiles : Sainte-Barbe a donné, pour sa part, l'exemple de l'établissement d'un petit collège à la campagne et de la création d'une école préparatoire à celles du gouvernement ; l'enseignement secondaire spécial est né dans les établissements libres de la banlieue et des départements avant d'être organisé par l'Etat ; la discipline a été adoucie ; le régime intérieur amélioré. Mais la loi du 15 mars 1850, qui parut donner satisfaction aux vœux de l'enseignement libre, inaugura pour lui une troisième période qui a été celle de sa décadence, et dont le trait principal est le développement des établissements congréganistes.

Quelques congrégations reconnues avaient déjà fondé des pensionnats qui s'étaient ajoutés aux petits séminaires sans porter une atteinte sensible au caractère laïque de l'enseignement national. Il n'en fut plus ainsi désormais. Secondées par l'influence du clergé, par les tendances politiques du second Empire, par d'incroyables facilités financières, par une grande réputation d'habileté et de sainteté, d'autres congrégations se mirent à l'œuvre et eurent bientôt créé de nombreux établissements destinés à recevoir un nouveau contingent d'élèves. Ces élèves ne pouvaient être pris qu'aux pensionnats libres, les internats du

gouvernement étant en situation de se défendre. De 1865 à 1876 seulement, 12000 élèves passèrent des maisons laïques aux maisons religieuses ; la proportion n'avait pas été moindre dans la période décennale qui avait précédé ; elle s'est ralentie depuis, par les causes que l'on sait. Quant au nombre des établissements laïques, il s'est abaissé successivement de 825 à 657 et à 471 : il était en 1885 de moins de 400.

L'adoucissement de nos mœurs est de plus en plus favorable à l'externat et contraire au régime de la pension. La discipline répugne à notre mollesse. Les maîtres ont aussi peu de goût à l'exercer que les élèves à le subir; or, sans discipline, il n'y a pas d'internat. D'autre part, où loger désormais, dans les grandes villes où le terrain est d'un prix si élevé, des établissements qui ont besoin d'espace? Toutes les causes semblent donc se réunir pour rendre précaire l'existence des pensionnats. Quel sera leur avenir? Il paraît probable que les pensionnats, réduits à un petit nombre, seront de deux sortes : quelques grands établissements fondés par des sociétés, comme Sainte-Barbe; et les maisons de petit nombre, n'ayant pas besoin d'un grand local ni d'une organisation complexe, réunissant autour d'un homme compétent et soigneux certaines catégories d'élèves. Sous la première forme, l'initiative privée peut introduire dans le domaine public, ainsi qu'elle l'a fait souvent, les progrès dont elle a eu l'idée, et en faire honneur à des établissements qui en gardent l'esprit et la renommée; sous l'autre forme, qui rapproche davantage le pensionnat de la famille et des conditions normales de l'éducation, l'enseignement libre peut recueillir les enfants auxquels ne convient pas le régime administratif des établissements de l'Etat, les jeunes, les maladifs, les arriérés dont il faut sauver les études ou hâter la marche, les étrangers venus en France pour en apprendre la langue, beaucoup d'élèves enfin qui ont besoin de soins exceptionnels physiques et moraux. Quelque regrettable que soit à beaucoup d'égards le déclin numérique des pensionnats, c'est à ces limites qu'ils se verront sans doute réduits.

Les *pensionnats de jeunes filles* sont dans une situation analogue, mais leur histoire est moins longue. Il n'y a pas eu d'université féminine pour en susciter la création au moyen âge, et, sous l'ancien régime, l'Eglise n'a guère vu disputer à ses couvents le droit d'élever les jeunes filles. On connaît assez les célèbres maisons de Port-Royal, de Saint-Cyr. Le dix-huitième siècle ne réagit qu'en théorie et par de simples projets contre cette éducation religieuse. C'est la Révolution qui a ouvert la porte à l'éducation laïque des filles. Aussitôt après la Terreur, Mme Campan fonde à Saint-Germain un pensionnat qui sert de modèle à un grand nombre d'autres. Comme il n'y avait alors ni religieuses ni couvents, et que l'enseignement officiel des jeunes filles ne devait être représenté que par la maison de la Légion d'honneur et ses succursales, le nombre des pensionnats put être considérable. Mais ni l'éducation ni les études n'y étaient bien sérieuses, et quand les couvents se rouvrirent, de 1805 à 1811, ils recouvrèrent bientôt leur ancienne population d'élèves. Il y eut cependant sous la Restauration de grands pensionnats laïques, parmi lesquels on peut citer ceux de Mme de Maisonneuve et de Mlle Sauvan. Mais c'est le règne de Louis-Philippe qui fut l'âge d'or de ces maisons. En 1837, un arrêté du Conseil royal de l'instruction publique classait ces établissements en deux degrés, les institutions et les pensions, et fixait les garanties à exiger de leurs directrices. Le goût des examens commença dès lors à se répandre, et les maisons d'éducation eurent une vogue d'une dizaine d'années. En 1848, on en comptait 253 dans le département de la Seine, parmi lesquelles celles de Mmes Bascans, Dericquehem, Rey, Bachellery, etc., sans parler de 28 couvents, dont plusieurs, ceux des Oiseaux, du Sacré-Cœur, de Picpus, etc., avaient une certaine réputation pour le soin qu'ils donnaient à leur enseignement. Mais en ramenant à un degré unique les titres des maîtresses d'institution et de pension, en combattant et rendant inutile le brevet supérieur, la loi de 1850 porta un coup funeste à l'enseignement libre des jeunes filles. Les pensionnats cessèrent de donner les garanties nécessaires, et bientôt le goût prévalut pour les cours publics où les jeunes filles se rendaient à certains jours sans cesser de jouir de la vie de famille. MM. Lévi Alvarès, Lourmand, les élèves de l'abbé Gaultier, Réaumme, Mennechet, etc., les avaient déjà mis à la mode. Dirigés par des hommes ou par des femmes, ils ont préparé avec succès aux examens publics et rendu possible la création des lycées de jeunes filles, dont le développement, sous la forme préférée de l'externat, ne peut manquer de ramener à des proportions de plus en plus modestes le nombre et l'importance des anciens pensionnats. Ceux-ci répondaient à un autre état de l'opinion et des mœurs. On tient aujourd'hui avec raison à laisser les jeunes filles sous l'aile maternelle en donnant à leurs études la double garantie d'un enseignement public et d'examens publics.

[M.-J. GAUFRÈS].

**PENSIONNATS PRIMAIRES.** — *Pensionnats annexés à des écoles publiques.* — Le régime des écoles primaires est l'externat. Toutefois le Conseil départemental peut, après avis conforme du conseil municipal, autoriser un instituteur ou une institutrice à recevoir des élèves internes en nombre déterminé et dans des conditions déterminées. (Loi du 30 octobre 1886, art. 13.) La première condition à remplir par les postulants est d'être âgés d'au moins vingt-cinq ans (Même loi, art. 7). L'institutrice ou l'instituteur public qui veut recevoir, dans l'école qu'il dirige, des élèves internes, est tenu de déclarer son intention à l'inspecteur d'académie et au maire de la commune, et de déposer entre les mains du maire le plan du local de l'établissement.

Si le conseil municipal s'est montré favorable à l'admission d'élèves internes, le Conseil départemental accorde ou refuse l'autorisation, après avis de l'inspecteur d'académie.

L'autorisation peut toujours être retirée par le Conseil départemental, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du conseil municipal. (Décret du 18 janvier 1887, articles 15 et 16.)

Ces prescriptions générales ont été complétées par le décret du 16 janvier 1894, ainsi conçu :

« ARTICLE PREMIER. — Tout instituteur public qui veut ouvrir un pensionnat primaire doit joindre à sa demande un plan certifié conforme au local par le maire de la commune.

« Il doit indiquer avec précision la destination de chacune des pièces affectées au pensionnat, ainsi que les dimensions desdites pièces (longueur, largeur et hauteur).

« ART. 2. — Les dortoirs doivent être spacieux, aérés, et dans des dimensions qui soient en rapport avec le nombre des pensionnaires. Ils doivent contenir au moins 15 mètres cubes d'air par élève. Ils doivent être surveillés et éclairés pendant la nuit.

« Une pièce spéciale doit être affectée au réfectoire.

« En outre, une infirmerie ou au moins une chambre d'isolement sera ménagée dans l'établissement.

« ART. 3. — Aucun pensionnat primaire ne peut être établi dans des locaux dont le voisinage serait reconnu dangereux pour la moralité ou la santé des élèves.

« ART. 4. — Aucun pensionnat ne peut être annexé à une école primaire publique qui reçoit des enfants des deux sexes, sans une autorisation spéciale du Conseil départemental.

« ART. 5. — Tout instituteur public qui reçoit des pensionnaires doit tenir un registre sur lequel il inscrit les noms, prénoms, le lieu et la date de naissance de ses élèves pensionnaires, la date de leur entrée et de leur sortie.

« Chaque année, il transmet, avant le 1er novembre, à l'inspecteur d'académie un rapport sur la situation et le personnel de l'établissement en ce qui concerne l'internat

« ART. 6. — Aucun des services relatifs à l'internat ne peut être imposé au personnel enseignant spécialement attaché à l'externat.

« Toutefois, l'inspecteur d'académie peut autoriser

un ou plusieurs maîtres à se charger des services supplémentaires en dehors des classes, moyennant une rémunération, ou en échange d'avantages consentis par le directeur.

« ART. 7. — Dans le cas où le personnel enseignant spécialement attaché à l'externat ne suffirait pas à assurer les différents services de l'internat, le directeur de l'école peut recourir à des maîtres étrangers.

« Les maîtres exclusivement attachés à l'internat ne font pas partie du personnel de l'école publique.

« Ils ne peuvent entrer en fonctions que si le directeur de l'école a obtenu de l'inspecteur d'académie l'autorisation de les employer. »

*Pensionnats dirigés par les instituteurs privés.* — Les règles spéciales à l'établissement des pensionnats primaires privés font l'objet des articles 170 et suivants du décret du 18 janvier 1887 :

« ART. 170. — Tout instituteur privé qui veut ouvrir un pensionnat primaire doit justifier qu'il s'est soumis aux prescriptions édictées par la loi du 30 octobre 1886 relativement à l'ouverture des écoles privées.

« Le plan qu'il est tenu de produire doit être certifié conforme au local par le maire de la commune. Il doit indiquer avec précision la destination de chacune des pièces affectées au pensionnat, ainsi que les dimensions desdites pièces (longueur, largeur et hauteur).

« ART. 171. — L'instituteur qui veut ouvrir à la fois une école privée et un pensionnat primaire peut accomplir simultanément les formalités prescrites tant pour le pensionnat que pour l'école.

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

« ART. 173. — A défaut d'opposition à l'ouverture d'un pensionnat privé, ainsi que dans le cas où il a été donné mainlevée de l'opposition qui aurait été formée, le Conseil départemental détermine le nombre maximum d'élèves qui peuvent être admis dans le local affecté au pensionnat et le nombre des maîtres nécessaire pour la surveillance de ces élèves. Mention en est faite par l'inspecteur d'académie sur le plan du local. Ce plan est renvoyé à l instituteur, qui est tenu de le représenter aux autorités préposées à la surveillance des écoles chaque fois qu'il en est requis. »

(L'impossibilité où se trouve un instituteur libre de représenter, conformément à l'article 4 du décret règlementaire du 30 décembre 1850, le plan du local affecté à son pensionnat, ne suffit pas pour faire naître contre lui la présomption légale qu'il n'a pas produit ce plan à l'époque de la déclaration d'ouverture de son établissement. — Le refus ou l'impossibilité de représenter le plan des lieux aux autorités désignées en l'article 4 du décret précité ne constitue pas un délit; ce fait ne comporte que l'application des peines disciplinaires édictées par l'article 30 de la loi du 15 mars 1850. — *Arrêt de la Cour de cassation du* 16 *août* 1879.)

« ART. 174. — L'instituteur qui ne s'est pas conformé aux mesures prescrites par le Conseil départemental, dans l'intérêt des mœurs et de la santé des élèves, peut être traduit devant ledit Conseil pour subir l'application des dispositions de l'article 41 de la loi du 30 octobre 1886.

« ART. 175. — Tout instituteur qui reçoit des pensionnaires doit tenir un registre sur lequel il inscrit les nom, prénoms, le lieu et la date de naissance de ses élèves pensionnaires, la date de leur entrée et celle de leur sortie.

« Chaque année, il transmet, avant le 1er novembre, à l'inspecteur d'académie un rapport sur la situation et le personnel de son établissement.

« ART. 176. — Aucun pensionnat primaire ne peut être établi dans des locaux dont le voisinage serait reconnu dangereux pour la moralité ou la santé des élèves.

« ART. 177. — Aucun pensionat ne peut être annexé à une école primaire privée qui reçoit des enfants des deux sexes.

« ART. 178. — Les dortoirs doivent être spacieux, aérés et dans des dimensions qui soient en rapport avec le nombre des pensionnaires. Ils doivent contenir au moins quinze mètres cubes d'air par élève.

« Ils doivent être surveillés et éclairés pendant la nuit.

« Une pièce spéciale doit être affectée au réfectoire.

« ART. 179. — Lorsque, par application des articles 40 et 42 de la loi du 30 octobre 1886, un pensionnat primaire se trouve dans le cas d'être fermé, le préfet, l'inspecteur d'académie et le procureur de la République doivent se concerter pour que les parents ou tuteurs des élèves soient avertis sans retard, et pour que les élèves pensionnaires dont les parents ne résident pas dans la localité soient provisoirement recueillis dans une maison convenable jusqu'à ce qu'il ait été possible de les rendre à leurs familles. »

Toutes les classes de garçons ou de jeunes filles, dans les internats comme dans les externats primaires publics ou privés, sont soumises quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement aux autorités instituées par la loi. En pratique, ce droit est exercé par les inspecteurs de l'enseignement primaire.

Dans les internats de jeunes filles, l'inspection des locaux affectés aux pensionnaires et du régime intérieur du pensionnat est confiée à des dames délégués par le ministre de l'instruction publique. (Loi du 30 octobre 1886, art. 9.)

Elles s'assurent que les règles de l'hygiène sont observées dans l'établissement, et que les dortoirs ne contiennent pas plus d'enfants qu'ils ne doivent en recevoir d'après le chiffre fixé par le Conseil départemental. Leurs observations sont consignées dans un rapport écrit qu'elles adressent à l'inspecteur d'académie. (Décret du 18 janvier 1887, art. 143.)

**PENSIONS DE RETRAITE.** — Voir *Retraite*.

**PÈRE.** — Il a été traité au mot *Famille* de l'intervention nécessaire des parents dans l'éducation, dans l'enseignement même, et des rapports que les maîtres doivent entretenir avec eux, sous peine de voir leur œuvre échouer tôt ou tard. L'article *Mère* a envisagé plus spécialement l'influence maternelle sur le développement des sentiments et des idées pendant le premier âge surtout. Reste-t-il encore à écrire un article *Père*?

Volontiers on met le père et il se met lui-même à l'arrière-plan quand il s'agit d'enfants à élever. Le seul mot d'éducation fait penser aussitôt à la mère et non à lui. L'âme du foyer, la providence de la famille, l'inspiratrice des vertus et des affections domestiques, c'est la mère. Elle seule est toujours là, toujours patiente, toujours souriante, toujours prévoyante. C'est d'elle que dépend le bonheur présent de la famille et souvent le bonheur à venir de chacun des enfants qu'elle prépare à la vie. Son action s'exerce d'une façon si douce et si pénétrante dans ce petit monde dont elle a la direction, qu'on dirait parfois qu'elle y est tout. Non, elle n'est pas tout, elle le sait mieux que personne; et quelque chose d'irréparable lui fait défaut si le père ne peut, ou ne veut, ou ne sait, ou n'ose pas prendre sa part dans le travail de l'éducation. Et cette part va grandissant avec les enfants eux-mêmes.

Dans les premières années, la mère se suffit à elle-même comme institutrice : tout ce qu'elle peut demander au papa, c'est de ne pas trop gâter son bébé, car abandonné à lui-même il ne saurait pas faire autre chose. Il le voit si peu, il le trouve si gentil, il aime tant à le rendre heureux, à le faire rire, à le promener, à le parer, à l'admirer! Là est le danger, la maman le voit et y veille.

Mais le temps va vite : il n'y a plus de bébé, il y a un garçon ou une fillette qui va en classe; c'est le commencement de la vie sérieuse. Les difficultés viennent, le travail n'est pas toujours aimable. L'école est parfois ennuyeuse, les leçons arides, la tâche ingrate; les défauts petits ou grands du caractère commencent à poindre. La mère les connaissait depuis longtemps, elle les avait comme pressentis chez le tout petit enfant. Pour le père, c'est presque une surprise, et son premier mouvement est de se fâcher. Cela l'irrite de voir cet enfant paresseux ou inattentif, ou obstiné, ou dissimulé. Volontiers, s'il ne se retenait ou si un doux regard ne le retenait à temps, il procéderait à ce que la langue populaire appelle justement une cor-

rection paternelle. Seulement ce moyen-là ne produit pas grand résultat, il s'en convaincra vite, et y renoncera.

Mais que faire? Comment avoir raison des défauts, des vices peut-être, que l'on veut extirper? C'est le moment des conférences et des longues causeries sérieuses entre père et mère, le soir, le matin, quand les enfants dorment. La mère est toujours la mieux renseignée, la plus précise; elle voit les choses de près, jour par jour, dans le détail exact; elle n'outre rien. Hier une faute, un mensonge, une désobéissance de l'enfant l'a fait pleurer, c'est vrai, et le père ne pardonne pas cela à l'enfant: elle, elle a déjà pardonné, elle le ramène à une appréciation plus juste, le calme, lui suggère des moyens d'encouragement, de punition, de récompense, règle d'avance avec lui son intervention pour l'avenir. Cet entretien leur fait du bien et leur rend courage à tous deux; chacun d'eux y a, sans s'en douter, appris ou rappris quelque chose.

L'âge avance, et peu à peu le père s'aperçoit que l'enfant devient une personne; son fils, sa fille, ce n'est plus le bébé qu'on caresse, ce n'est plus même l'écolier insouciant qu'on gronde bien fort sauf à en rire dès qu'il est envolé; c'est maintenant un adolescent qui a sa volonté, ses idées, ses goûts, ses opinions, ses amitiés, ses petits secrets; c'est une grande fille dont la compagnie est chère à la mère, sans qui la maison paraîtrait vide. Voilà le moment où l'action éducatrice du père prend une importance toute nouvelle, au moins en ce qui concerne les garçons. Pour les filles, la mère ne réclamera son intervention que de loin en loin et le plus souvent pour un bon conseil, un avis, une direction à donner avec un peu plus d'autorité. Mais au fils il faut beaucoup plus. Qu'il soit excellent ou médiocre, bien ou mal entouré, en plein succès dans ses études ou en plein désastre, qu'il soit riche ou pauvre, à la veille de quitter la maison comme apprenti ou comme étudiant, la mère sent qu'elle ne peut plus, qu'elle ne doit plus prétendre à le diriger. Heureuse alors, cent fois heureuse, si le père n'a pas attendu ce moment-là pour commencer à s'occuper sérieusement de son fils, si dès longtemps et comme par approches il a pénétré dans l'âme du jeune homme et s'il y a pris l'empire, l'autorité, la confiance, l'ascendant nécessaires. Rien ne devrait être plus ordinaire et plus facile, rien n'est plus rare à vrai dire. Un des plus judicieux observateurs de notre temps l'a très bien montré dans son ouvrage *Les Pères et les enfants*, c'est dans notre société un phénomène plus que fréquent, presque général, que le malentendu entre les pères et les fils. Le père aime profondément, tendrement son fils; le fils, au fond et en dépit de toutes les apparences de frivolité, d'insouciance et d'ingratitude, a du cœur et il a même du respect pour son père. Comment se fait-il alors qu'il y ait comme une glace entre eux, que sans s'éviter ils se tiennent comme à distance, avec un sentiment de gêne, une sorte d'impossibilité réciproque à s'ouvrir et à s'épancher?

Et pourtant l'enfant a-t-il jamais eu plus grand besoin des conseils paternels? Ce n'est pas encore un homme et ce n'est plus un enfant: il a la confiance aveugle, la naïve présomption de l'adolescent qui ne doute de rien, puisqu'il ne sait rien Son père n'a nulle envie de le gourmander, de jouer le rôle d'un Caton hargneux; au contraire, s'il trouvait le moyen de lui parler à cœur ouvert, il lui montrerait bien qu'il n'a qu'un rêve et qu'un souci, le bonheur et l'honneur de son fils.

Ce qui l'empêche de parler ou ce qui, s'il commence, l'empêche de parler avec l'accent qu'il faudrait pour être entendu, c'est précisément qu'il est trop ému. Il parlerait mieux à tout autre enfant, à n'importe quel camarade de son fils. Mais de son fils, tout lui tient trop à cœur, ses fautes, son attitude, un geste, un regard; il ne sait pas s'y prendre avec l'enjouement, l'honnête diplomatie, la justesse de ton qu'il trouverait pour sermonner quelque étranger, quelque jeune ami; il est le père après tout, et cela le suffoque d'avoir encore une fois tant de détours à prendre, comme s'il n'avait pas le droit, le devoir de commander; et, malgré lui, le voilà qui commande, et tout est perdu. Ce sont deux volontés qui se heurtent et non plus deux âmes qui se pénètrent.

Est-ce là un phénomène aussi nouveau, aussi moderne qu'on le dit? Nous ne le pensons pas. De tout temps il y a eu un âge de transition extrêmement difficile à ménager dans l'éducation des jeunes gens entre l'enfance et la jeunesse; de tout temps, l'action paternelle, la seule qui puisse encore s'exercer à cet âge, ne l'a pu qu'à la condition d'être tout à la fois très réelle et très peu apparente. Mais ce qui est vrai, c'est que de nos jours l'organisation de la famille, de la société, met plus en évidence ce problème moral et pédagogique. Les formes de déférence toutes superficielles sont singulièrement oubliées ou affaiblies, la *patria majestas* n'a cessé de décliner depuis les Romains jusqu'à la vieille société française, et de celle-ci à la nôtre. On est de nos jours beaucoup plus exposé qu'autrefois à rencontrer des jeunes gens chez qui le respect filial fait ostensiblement défaut. Mais pour être face à face avec la difficulté, nous n'en sommes ni plus faibles ni plus forts contre elle. Il ne sert de rien de regretter les vertus d'un autre âge, vertus peut-être bien légendaires et un peu surfaites. Recherchons celles dont le nôtre est capable.

Ce qui est bien sûr, c'est qu'il faut aujourd'hui, comme il a toujours fallu, un effort pour remplir les devoirs qui demandent à la fois beaucoup de possession de soi-même, beaucoup de gravité dans la pensée et de délicatesse dans l'expression, et par-dessus tout une douceur et une patience que rien ne rebute. Or, ce n'est rien de moins que cette réunion de qualités pédagogiques de premier ordre qu'exige l'intervention du père au moment où s'achève pour la vie l'éducation de son fils. Une mère parfaite éducatrice est moins rare qu'un père passable éducateur. C'est que la tâche est tout autrement difficile, c'est que le père prend en mains l'enfant au moment critique, et que ce moment, bien qu'annoncé et prévu, nous surprend toujours. Il n'y a nulle autre ressource que de nous y préparer de longue main. Constituer autour du berceau de notre premier enfant la vie de famille telle que nous voudrons qu'elle existe chez nous quand il aura seize ans, et l'entretenir, soigneusement, pieusement, avec tout son cortège d'habitudes régulières, d'influences douces et de souvenirs aimés, avec ces leçons indirectes et persuasives, ces exemples plus répétés que les préceptes, avec tous ces liens invisibles qui croissent et se fortifient en même temps que nos enfants: il n'y a pas d'autre secret pour assurer leur bonheur, c'est-à-dire le nôtre. Or, pour prendre à temps ces mesures, pour créer ces institutions familiales, pour leur donner la force de la permanence, l'amour et les tendresses de la mère ne suffisent pas: il y faut la ferme détermination du père et son autorité. Ne fît-il rien d'autre pour ses enfants, il aurait fait beaucoup pour leur éducation.

**PÈRES DE L'ÉGLISE.** — Les Pères de l'Eglise ont été, aux cinq premiers siècles, les témoins et les directeurs de l'éducation chrétienne. En outre, depuis le moyen âge jusqu'à nos jours, leurs écrits n'ont pas cessé d'avoir sur l'éducation une influence dont il est nécessaire de tenir compte.

### I. Les Pères et l'éducation chrétienne aux cinq premiers siècles.

Il n'est pas possible d'exposer les idées des Pères sur l'éducation sans avoir d'abord fait connaître leur point de vue. Pour eux, l'éducation était avant tout la préparation à la vie céleste. Comme on commençait à participer à cette vie une fois introduit dans l'Eglise, la véritable éducation était pour eux la préparation de l'homme, quel que fût son âge, à l'entrée dans la communion des fidèles. Relativement aux enfants, ce problème se compliquait de la nécessité de les préparer en même temps à vivre dans la société romaine, dont ils ne pouvaient pas ne pas faire partie.

Notre exposition se trouve naturellement divisée en deux parties par le fait si considérable de l'avènement de l'Eglise à la liberté sous Constantin.

A. Les Pères et l'éducation chrétienne aux trois premiers siècles. — Aux trois premiers siècles, les

témoignages des Pères sur les soins à donner à la jeunesse sont rares. Aucun traité; des indications éparses, le plus souvent à propos d'un autre objet. L'Eglise s'occupait de s'agrandir et de s'organiser au milieu des persécutions et des hérésies. Sa véritable jeunesse fut alors les catéchumènes, qui lui venaient surtout du dehors.

Dans cette première période, où la diversité des sentiments des Pères est plus marquée, il nous a paru préférable de subordonner l'ordre des matières et celui des temps à celui des races. Nous diviserons les écrivains ecclésiastiques en trois groupes, suivant la prédominance de l'élément juif, de l'élément grec, et de l'élément romain. Le premier groupe nous renseignera surtout sur la famille; le second sur la catéchèse; le troisième sur la manière dont les fils des chrétiens devaient participer à l'éducation païenne. Le premier groupe a pour centres principaux Rome et la Syrie, le second l'Egypte, le troisième l'Afrique proconsulaire.

*Premier groupe.* — Les conseils aux parents relativement à l'éducation de leurs enfants ne se trouvent que dans un groupe d'écrits très anciens, antérieurs ou indifférents au mouvement pagano-chrétien des apologètes du second siècle contre la persécution, et plus ou moins pénétrés de l'esprit juif qui solidarisait la destinée de tous les membres de la famille. Ils ont tous été composés en langue grecque, et, sauf une exception, à Rome ou en Syrie. Ce sont d'un côté l'*Epître de Clément de Rome* avec l'*Epître de Polycarpe* qui paraît l'avoir imitée sur ce point; de l'autre, l'*Enseignement des douze apôtres*, le *Pasteur d'Hermas*, les *Homélies clémentines*, les *Reconnaissances*, et enfin le fond des *Constitutions apostoliques*, qui est d'une grande antiquité. On y recommande d'abord, il est à peine besoin de le dire, de ne pas se débarrasser des enfants par l'avortement ou après leur naissance. Les Juifs de la dispersion avaient déjà protesté contre la coutume grecque et romaine d'exposer les nouveau-nés. Ensuite il faut enseigner aux enfants dès le jeune âge la crainte de Dieu. Pour ce but on leur apprendra des passages de l'Ecriture dès qu'ils sauront parler. Telle était aussi la coutume juive. De même que chez les Juifs, et comme on devait d'ailleurs s'y attendre, c'est la mère qui sera plus particulièrement chargée de ce soin. On leur mettait ensuite entre les mains les saintes Lettres. Nous pouvons généraliser avec certitude les renseignements qui nous sont donnés par les écrivains de ce groupe, et dire que, partout où ce fut possible, l'instruction religieuse dans la famille précéda les autres études, quand on appliquait l'enfant à d'autres études.

Nos écrivains recommandent de ne pas se laisser aller par tendresse à une indulgence qui pourrait être funeste, mais d'être constamment vigilant et ferme, et d'user sans crainte des corrections corporelles. Les Constitutions apostoliques développent cette dernière prescription bien longuement. « Ne craignez donc pas de les châtier : corrigez-les avec sévérité, car en les formant ainsi vous ne les tuerez pas, mais plutôt vous les sauverez. Comme le dit quelque part Salomon, dans sa Sagesse, châtie ton fils et il te donnera du repos. Car c'est ainsi qu'il deviendra un enfant de bonne espérance. Tu le frappera avec la verge, mais tu délivreras son âme de la mort. Il dit encore : Qui ménage le bâton hait son fils. Et encore : Romps-lui les côtes pendant qu'il est enfant, de peur qu'il ne s'endurcisse et ne devienne rebelle. Ainsi, quiconque craint d'exhorter et de corriger son fils hait son propre enfant. » Il est douteux que la tendance juive à courber l'homme sous la loi, à briser les résistances avec le bâton, à faire prédominer non la raison mais la crainte, fût facilement acceptée par les chrétiens grecs.

Dans ce groupe (en mettant de côté Clément avec Polycarpe, qui s'y rattachent à peine), on ne peut être que défavorable à l'éducation ou à la culture grecque, à laquelle les judéo-chrétiens devaient être d'autant plus antipathiques que, pour le Juif, de même que la loi religieuse, la loi politique et la loi civile n'en faisaient qu'une, de même l'instruction formait un tout original, dans lequel les éléments religieux, juridique et littéraire se confondaient. Seulement, pour les judéo-chrétiens, l'étude de l'Ancien et du Nouveau Testament remplaçait celle de la Loi.

La culture grecque devait donc paraître à nos auteurs non seulement dangereuse, mais tout à fait inutile. Elle est en effet condamnée par les Constitutions apostoliques, par les Reconnaissances et les Homélies clémentines (par ces dernières avec une grande énergie) comme contraire au monothéisme et aux bonnes mœurs. On sait que ce qui correspondait chez les anciens à notre enseignement secondaire, c'était surtout l'explication des poètes par les grammairiens, qui donnaient à cette occasion des notions de toute sorte, en insistant sur l'histoire des dieux et celle des héros. Les païens n'avaient pas tardé à sentir que la plupart des aventures de leurs dieux étaient scandaleuses. Les philosophes, pour mettre la religion populaire en harmonie avec la conscience et le progrès de la pensée. et les grammairiens pour pouvoir maintenir Homère et Hésiode entre les mains des enfants, avaient réussi à trouver, au moyen de l'exégèse allégorique, toute une physique et toute une morale dans les fables. Ils prétendaient qu'elles avaient été composées avec un art savant par des sages pour une élite capable de les entendre. Cet expédient ne désarme pas l'auteur des Homélies. Il s'étonne avec raison qu'on ait voulu cacher des vérités utiles sous une enveloppe, et qu'on ait imaginé comme enveloppe des récits licencieux. En réalité la mythologie, dit-il, est une invention des démons. Instruire les enfants par la lecture des poètes, c'est les corrompre, d'autant plus que les habitudes prises à cet âge sont particulièrement douces et difficiles à détruire. Voilà pourquoi ceux qui vivent aux champs et dans l'ignorance sont moins vicieux. Il ne faut donc pas exercer la jeunesse à ces études. On doit aussi se défier des philosophes. Les parents, dans leur prévoyance, formeront l'esprit de leurs enfants, avant l'âge des passions, par des livres qui donnent l'habitude de la vertu, et, pour plus de sûreté, les marieront de très bonne heure. Il est à peine besoin d'ajouter que les hommes faits devront aussi s'abstenir de lire les livres grecs, et, s'ils les avaient auparavant pratiqués, ne s'en souvenir que pour la controverse avec les païens. C'est dans les Reconnaissances, dont le sentiment est d'ailleurs tout à fait analogue, mais un peu plus doux, qu'on trouve cette permission. L'idéal de la littérature clémentine est un chrétien aux trois quarts juif, simple et laborieux, formé par l'Ancien Testament et ne connaissant pour ainsi pas d'autre lecture. Ce type se modifiera sans doute dans le cours des cinq premiers siècles. Ce n'est pas d'après lui que se formera l'éducation chrétienne, mais la tendance qu'il représente ne disparaîtra pas. Nous la retrouverons dans le recueil définitif des Constitutions apostoliques, et il en restera quelque chose chez le Syrien Chrysostome.

*Deuxième groupe.* — En Egypte, nous voyons aussi le christianisme sous l'influence de l'esprit juif, mais, cette fois, de l'esprit juif profondément modifié par sa combinaison avec l'élément grec. Dans le milieu alexandrin, le judaïsme était devenu une philosophie : il en arrive autant au christianisme. Les maîtres chrétiens empruntent la méthode de Philon, ainsi que plusieurs de ses résultats, comme ils en conviennent (Origène, *Contre Celse*, IV, 51) : ils l'admirent et le citent avec honneur. Ici, pour ce qui concerne notre sujet, le centre n'est plus la famille, mais l'école où se pressent les catéchumènes. Elle est un organe officiel de l'Eglise et grandit sous la surveillance de l'évêque. A Alexandrie, nous ne saurions pas ce qui se passe dans la famille si Eusèbe (*Hist. eccl.*, VI, 2) ne nous avait fait entrevoir Origène enfant, tenu chaque jour de réciter ou de raconter à son père quelque partie des Ecritures.

On rivalise avant tout avec les philosophes païens, dont l'enseignement si étendu correspondait à celui de nos Facultés des lettres et des sciences. Cet enseignement supposait de même une instruction préparatoire, qui se donnait plus ou moins dans les écoles des philosophes. On sait, par exemple, que les stoïciens, dans la première partie de leur système, c'est-à-dire dans leur logique, comprenaient, avec la dialectique, la rhétorique et la science grammaticale. Ils commen-

taient les poètes, et ce sont eux qui les premiers avaient appliqué systématiquement l'allégorie aux poèmes d'Homère et d'Hésiode. Philon, faisant tout aboutir à une philosophie éclectique qu'il retrouvait par l'allégorie dans le Pentateuque, avait exigé de ceux qui voudraient étudier fructueusement les livres de Moïse la connaissance préalable des philosophes païens et, en remontant : celle de la dialectique, afin qu'ils fussent capables de réfuter les sophismes; celle de la rhétorique, la raison s'exprimant par la parole; celle des mathématiques et de l'astronomie, non seulement pour habituer l'esprit à la généralisation et lui faire admirer l'ordre du monde, mais aussi pour le rendre capable de saisir, parmi les sens mystérieux des Ecritures, ceux qu'il expliquait par la science des nombres; enfin, en premier lieu, celle des poètes, dont les fables ne le scandalisaient pas, puisqu'il y voyait avec les stoïciens et les grammairiens un sens profond. C'était, à l'encontre des Palestiniens, non seulement permettre, mais nécessiter la culture grecque dans toute son étendue. Cette préparation est justement celle que le premier maître chrétien d'Alexandrie dont les ouvrages nous soient parvenus, Clément, exige du chrétien gnostique, c'est-à-dire du chrétien qui tend à la perfection par la science. Les vues de son successeur Origène seront les mêmes et, après les avoir exposées, après avoir énuméré toutes les sciences qui sont nécessaires à l'interprétation des saintes Lettres (et qui pour lui viennent de Dieu comme toutes les parcelles de la vérité dans quelque ordre que ce soit), il ajoutera, comme pour mieux nous faire comprendre qu'il s'agit de rivaliser avec les écoles des philosophes : « Ce que disent les philosophes au sujet de la géométrie et de la musique, de la grammaire, de la rhétorique, et de l'astronomie, qu'elles sont les auxiliaires de la philosophie, nous le dirons de la philosophie relativement au christianisme » (*Epître à Grégoire le Thaumaturge*).

La science, aujourd'hui encore, n'est accessible qu'au petit nombre. Philon voulait qu'on maintînt les Juifs du commun, pour leur bien, dans ce qui n'était à ses yeux que superstition, en leur donnant un enseignement conforme à la médiocrité de leur esprit. Une telle dureté était contraire au caractère du christianisme, dont le fond est l'amour, et qui par cela même attirait à lui la foule des malheureux et des ignorants. Cependant il fallait se résigner à la nécessité, et, pour la multitude, une fois les éléments du dogme transmis, s'en tenir aux instructions morales, qui d'ailleurs sont aussi comprises pour Clément dans la philosophie. Clément, le même maître qui insiste si souvent sur l'utilité de la culture grecque, apprenait avec le plus grand détail aux prosélytes et aux fidèles comment ils devaient se conduire dans les diverses circonstances de la vie. Non seulement il recommandait la simplicité et la sobriété sous toutes les formes, mais il descendait jusqu'aux plus menues instructions relatives aux manières, dont la délicatesse est une conséquence de la délicatesse des mœurs. Une partie de ces préceptes de savoir-vivre, donnés dans le *Pédagogue* aux personnes de tout âge, se retrouveront au seizième siècle dans le traité de civilité écrit par Erasme pour les enfants. Dans ces leçons, Clement ne parle que rarement pour la jeunesse et alors en général d'une manière indirecte. Il lui interdit le vin, de peur d'exciter les passions. Il tolère à peine pour elle la fréquentation des bains, mais il encourage à celle des gymnases.

Son successeur Origène dut bientôt, à cause de l'affluence des disciples, laisser aux soins d'un aide la direction de ce qu'on pourrait appeler la classe inférieure, et se borner à enseigner les plus avancés, dans un auditoire où se pressaient même des païens qui n'étaient attirés par aucun autre désir que par la curiosité de l'entendre. Il discutait publiquement les systèmes des philosophes; il apprenait les mathématiques aux disciples les mieux doués, en les engageant à l'étude de la philosophie; il excitait les ignorants à la culture littéraire en leur disant qu'elle leur serait d'un grand secours pour l'intelligence des Ecritures. Quand il eut quitté la ville, le même esprit s'y maintint, quoique avec plus de discrétion, sous ses successeurs, au moins jusqu'à la fin du quatorzième siècle.

A Césarée de Palestine, sous la protection des évêques de Césarée et de Jérusalem, Origène rouvrit brillamment son école et fit de sa nouvelle résidence une sorte de ville universitaire chrétienne, avec cette différence que, conformément à la coutume antique, si propre à développer l'étendue et l'originalité de l'esprit, il portait seul le poids de toutes les parties de l'enseignement. Un de ses disciples, Grégoire le Thaumaturge, nous a transmis dans un discours célèbre (*Panégyrique d'Origène*) son programme, où l'on reconnaît les principales divisions usitées dans les écoles des philosophes. Origène commençait par préparer les esprits à la manière de Socrate, labourant la terre avant de semer. Puis il enseignait successivement la dialectique, la science de la nature et les transformations de la matière ou la physique, ainsi que la géométrie et l'astronomie, ensuite la morale, et enfin la théologie, en recommandant à ses disciples de lire tous les philosophes et les poètes, à l'exception des athées : car, disait-il, lorsqu'on ne connaît qu'une opinion, elle exerce sur vous une domination nuisible. Il examinait donc avec eux tous les systèmes, en séparant le vrai du faux. A parcourir ainsi librement toutes les parties du domaine de la science, ils se croyaient, dit Grégoire, dans le paradis. On accourait à l'auditoire d'Origène de plusieurs contrées de l'Asie; des évêques même venaient de loin pour l'entendre : ses disciples répandirent son esprit en différentes capitales de province, où quelques-uns occupèrent des sièges épiscopaux. Jérusalem, sous l'action de son vieil ami Alexandre, devint un centre de culture chrétienne comme Césarée de Palestine. Il faut en dire autant de Césarée de Cappadoce, dont l'évêque bien connu, Firmilien, avait attiré quelque temps chez lui Origène, et de Néo-Césarée dans le Pont, qui eut pour évêque Grégoire le Thaumaturge. Ainsi se propageait un amour de la philosophie et des lettres que nous retrouverons dans ces pays au quatrième siècle.

Cette culture qui attirait au christianisme les intelligences autant que les âmes, et qui avait, au moyen de l'explication allégorique des Ecritures, transformé la foi primitive en un système complet et hardi, n'allait évidemment pas sans opposition. Dans Alexandrie même (car un extrême en appelle un autre, et il en était arrivé autant à Philon), tout un parti, que Clément combat souvent et qui rappelle celui que représentent les Homélies clémentines, prétendait, par horreur de la civilisation païenne, que la philosophie et les lettres venaient du diable. Mais s'il gêna l'essor des Clément et des Origène, il ne réussit pas à l'empêcher.

*Troisième groupe.* — Les écrivains ecclésiastiques des premiers temps, avec les judéo-chrétiens de Rome et de la Syrie, nous ont dit comment ils entendaient les devoirs des parents; les Alexandrins nous ont renseigné sur le catéchuménat, tel qu'ils le concevaient; le reste des auteurs chrétiens des trois premiers siècles se tait d'une manière à peu près complète sur l'éducation.

On comprend le silence des apologètes, dont il faut pourtant excepter les invectives d'un Tatien contre la philosophie, la rhétorique et la grammaire, mais sans oublier qu'il s'agit d'un homme échauffé par la lutte et qui serait sans doute bien fâché d'être étranger à la culture contre laquelle il déclame. Un Irénée est absorbé par la réfutation du gnosticisme. Mais le silence des autres est bien surprenant, surtout celui des deux grands écrivains latins de l'Afrique proconsulaire, Tertullien, dont il nous reste tant d'ouvrages, qui règle sur tant de points la conduite des fidèles, n'a pas un conseil à leur donner sur leurs enfants. Il s'occupe avec détail de la femme, vierge ou mariée, réprime son luxe, analyse les difficultés créées à l'épouse chrétienne par les unions mixtes, mais n'a rien à dire à la mère. Cyprien, dans sa correspondance et dans les exhortations de toute sorte qui remplissent ses traités, ne s'occupe qu'une fois et en passant de notre sujet.

On peut d'abord dire, afin d'expliquer leur abstention, que l'Afrique représente au plus haut degré l'esprit romain, et que la législation romaine, qui ne

craignait pas d'intervenir dans la vie privée pour borner le luxe et gêner le célibat, n'a jamais pensé, par une singularité dont on s'est étonné, mais qui s'explique par le respect absolu pour l'autorité du père de famille, à règlementer l'éducation. On peut ajouter que l'Eglise était d'autant plus disposée à laisser toute liberté au père de famille, que les chrétiens avaient par leur baptême renoncé au monde pour vivre dans une société entièrement différente, et que, tant que leurs enfants restaient dans le monde, l'Eglise, à laquelle ils étaient étrangers, n'avait pas à s'en occuper. On serrerait ainsi la vérité de plus près; car cette scission, si peu judéo-chrétienne, dans l'intérieur de la famille, est marquée par Cyprien, au moins à deux reprises, avec énergie. Dans son traité sur l'*Oraison dominicale*, il dit que les chrétiens ont, depuis leur naissance, c'est-à-dire depuis leur baptême, et dès les premiers mots qu'ils ont alors prononcés, en appelant Dieu « Notre Père », renoncé à leur père terrestre et charnel, et qu'ils ne reconnaissent dorénavant pour père que « celui qui est aux cieux ». Car, ajoute-t-il, il est écrit : « Ceux qui disent à leur père et à leur mère : Je ne te connais pas, et qui ne reconnaissent plus leur fils, ceux-là ont gardé tes préceptes et conservé ton alliance ». Dans son discours *sur les œuvres et les aumônes*, s'adressant à ceux qui mettaient en avant la nécessité de réserver leur fortune à leurs enfants, il leur répète la citation sur les vrais fidèles qui ne connaissent ni parents, ni fils, leur fait un crime de préférer leurs enfants aux frères pauvres, et ne voit dans une nombreuse famille que la nécessité de racheter par des aumônes les péchés d'un plus grand nombre de personnes. Tel est le seul passage où il s'occupe des devoirs des parents.

Le respect tout romain de la liberté du père de famille, et surtout le soin de séparer les deux sociétés, expliquent sans doute en quelque mesure le silence des deux écrivains d'Afrique sur les études littéraires des fils des fidèles; mais ils n'expliquent pas d'une manière tout à fait suffisante leur indifférence relativement à l'éducation domestique. Il faut aller plus loin, jusqu'aux causes qui font de l'enfant, dans la famille chrétienne elle-même, pour nos deux écrivains, un objet secondaire et un embarras. Tertullien, dans son premier livre *A sa femme*, manifeste à la fois cette tendance et ses causes, qui sont surtout l'ascétique élan vers le ciel et la violence du conflit entre les deux sociétés dans la partie occidentale de l'empire. Pour lui, le plaisir d'être père, le plus amer de tous, doit être étranger au chrétien. A quoi bon désirer des enfants, puisque, dès que nous les avons, nous souhaitons qu'ils nous devancent dans le ciel à cause des dangers de toute sorte qui les menacent? Vraiment, ajoute-t-il avec ironie, une postérité est bien nécessaire au serviteur de Dieu! Nous sommes, en effet, assez assurés de notre salut pour y joindre la responsabilité des enfants! Il faut aller chercher des charges, que la plupart des païens évitent, que les lois imposent, auxquelles on se dérobe par des infanticides, qui, en un mot, nous sont extrêmement importunes et mettent la foi en péril! En conséquence, il préconise non seulement la virginité, mais aussi la continence dans le mariage, dont il y avait déjà de son temps de nombreux exemples.

Qu'on ne s'en prenne pas au montanisme de Tertullien. Cyprien est dans les mêmes sentiments. Il déclare que l'ordre de croître et de multiplier, bon au commencement pour peupler la terre, est remplacé, maintenant que le monde est plein, par l'exhortation à la continence.

Les parents chrétiens auraient donc été laissés ici sans direction à nous connue, si, dans ses *Témoignages*, sorte de manuel de religion, composé de passages de l'Ecriture à apprendre par cœur, et qui devait naturellement être complet, Cyprien n'avait inséré les préceptes de saint Paul relatifs aux parents et aux enfants. Ces préceptes, pleins de bon sens et de mesure, où le devoir de l'obéissance, exprimé sans rudesse, est tempéré par la recommandation aux pères de ne pas aigrir leurs enfants, respectaient la liberté des parents dans les cas particuliers et les guidaient excellemment d'une manière générale.

C'est cependant dans cette littérature africaine, si stérile en fait d'éducation, que nous trouvons un renseignement capital, à la fois par son objet (puisqu'il concerne la nature des études et le choix des maîtres) et par son étendue (puisqu'on peut l'appliquer avec quelque confiance à la partie occidentale de l'empire). Nous devons ce renseignement à Tertullien, sans qu'il ait eu l'intention de le donner. On le trouve dans un traité où il s'occupe de déterminer quelles sont les pratiques et les professions qu'un chrétien peut se permettre sans tomber dans le péché d'idolâtrie.

Il y reconnaît sans hésitation que la culture littéraire est indispensable aux rapports avec les hommes et que, sans elle, les études sacrées sont impossibles. On ne devait pas attendre moins d'un aussi grand homme et qui savait mieux que personne combien les études étaient nécessaires dans la lutte contre les païens pour la victoire définitive du christianisme. Mais, en même temps, c'était concéder, à moins de porter ses réflexions sur un plan d'études, ce qui, nous l'avons dit, était étranger à ses préoccupations, qu'il fallait confier les enfants à des grammairiens. En effet, il ne paraît pas soupçonner qu'on puisse instruire la jeunesse autrement que par leur méthode. Pour lui, comme pour eux, Homère est le père des études libérales (*De anima*, 33). Maintenant, pouvait-on s'attendre à le trouver favorable à l'établissement de grammairiens chrétiens qui adouciraient les inconvénients d'une instruction toute païenne? En aucune façon, car l'intérêt des disciples n'est pas ce qu'il cherche; c'est à l'âme des maîtres qu'il fait attention. Or, quoique l'enseignement fût libre, il fallait, pour l'exercer sans être inquiété, se conformer à des coutumes que le sévère docteur, élevant la voix dans l'Eglise dont il était encore membre, considérait comme idolâtriques. Il condamne donc formellement les professions de maître d'école et de grammairien. Il ne lui restait alors qu'à indiquer la fréquentation des maîtres païens. C'est ce qu'il fait expressément pour les fidèles, car il ne dit pas un mot des fils non convertis de parents chrétiens. Mais cette règle s'appliquait à eux à plus forte raison.

Elle dut être d'un usage général, car, quand même il n'y aurait pas eu les difficultés des familles mixtes, il n'est pas dans la nature que les parents s'opposent au développement de leurs enfants, et les condamnent, lorsqu'ils peuvent faire autrement, à occuper un rang inférieur dans la société. L'abstention recommandée par les Homélies clémentines était, d'ailleurs, de plus en plus difficile à mesure que les communautés d'origine juive étaient de plus en plus absorbées par la grande Eglise, et que les familles de distinction entraient en nombre de plus en plus grand dans les rangs chrétiens. Ceux qui ne savaient pas lire se contentaient de savoir par cœur des passages des Ecritures; d'autres, un peu plus instruits, se bornèrent à lire les Ecritures; mais, dans les classes aisées, les fils des fidèles, prémunis autant que possible par l'éducation domestique, furent généralement envoyés aux écoles païennes, sauf peut-être dans quelques parties de l'Asie, où l'étendue de la population chrétienne et la largeur d'esprit alexandrine facilitaient aux maîtres chrétiens l'exercice de leur profession.

C'est de cette double éducation, chrétienne à la maison, païenne au dehors, que nous partirons au quatrième siècle, en poursuivant dorénavant cette exposition dans l'ordre chronologique, qui devient le plus important; les diversités, sans disparaître, s'étant de plus en plus subordonnées à l'uniformité de l'Eglise.

B. LES PÈRES ET L'ÉDUCATION DES CHRÉTIENS AUX IV[e] ET V[e] SIÈCLES. — Au quatrième siècle, on pouvait s'attendre à voir l'Eglise, devenue libre, s'opposer à l'envoi des fils des fidèles chez les maîtres païens et penser à organiser pour les générations de plus en plus nombreuses dont elle avait la charge une éducation nouvelle. Il n'en fut rien. On ne tarda pas à interdire les sacrifices et toutes les manifestations du polythéisme, mais ni un canon de concile, ni un décret impérial ne furent dirigés contre les écoles païennes ou n'eurent pour objet de les remplacer. Bien plus, dans la période qui s'étend jusqu'à Julien, ou plutôt

qui comprend la vie entière des principaux Pères qui étaient nés dans les premiers temps de la liberté, l'instruction païenne fut en faveur, et l'on voit de grands évêques liés d'amitié avec les maîtres qui la donnaient, quoique ceux-ci se considérassent comme les soutiens de la religion ancienne et de la civilisation païenne.

Il est facile de trouver les causes de cette situation. D'abord, sous le régime précédent, une longue habitude s'était formée. Ensuite, les empereurs chrétiens n'avaient eu qu'à rester fidèles à l'esprit des lois romaines pour laisser l'enseignement des païens entièrement libre. Mais surtout l'Eglise, en recevant les multitudes qui trouvaient avantage à entrer chez elle, était devenue moins sévère. Elle prenait les mœurs du monde au lieu de lui imposer les siennes. Quand elle lui cédait sur tant de points pour le conquérir, comment aurait-elle songé à lui ôter ce qu'il avait de plus cher et de plus beau, et à procéder violemment contre la coutume qui faisait de la culture grecque le meilleur moyen d'arriver aux honneurs et aux dignités? D'ailleurs, la supériorité que donnait cette culture paraissait plus que jamais nécessaire aux évêques.

Depuis longtemps, le but de l'éducation païenne était la science de la parole. On apprenait tout, mais c'était pour charmer par ses discours. La philosophie elle-même s'était vue subordonnée à la rhétorique. Déjà, sous Marc-Aurèle, en organisant les écoles d'Athènes, on l'avait placée au commencement des études. Or, dans un temps où l'on ne persécutait pas encore les païens, mais où l'on cherchait à les attirer, les églises étaient devenues comme les rivales des auditoires des rhéteurs, et elles retentissaient des applaudissements de la foule. Le panégyrique, un des genres alors les plus en faveur, y alternait avec l'homélie. Comment n'aurait-on pas été généralement disposé à envoyer la jeunesse chrétienne aux écoles de rhétorique pour qu'elle y apprît à combattre plus tard les païens avec leurs propres armes?

Ce n'est pas tout. En face du christianisme, les maîtres avaient pris plus de gravité et même quelque chose de réellement religieux, en même temps que dans la lutte, et au sortir des misères du troisième siècle, leur influence s'était agrandie.

Dans ces circonstances, le nombre très petit des grammairiens et des rhéteurs chrétiens devait augmenter. Ils n'étaient plus tenus de se conformer aux pratiques de l'idolâtrie et pouvaient expliquer les poètes avec un esprit nouveau. Nous en connaissons quelques-uns. Le plus ancien, de souche chrétienne, fut le père de saint Basile et de saint Grégoire de Nysse: il était à la fois grammairien et rhéteur dans le Pont, qui avait été pour ainsi dire colonisé, nous l'avons vu, par les disciples d'Origène. Grégoire de Nazianze, qui nous le fait connaître, nous dit dans son langage un peu emphatique que le Pont le montrait comme un maître public de vertu. Trois de ses fils se firent entendre dans ses auditoires; deux d'entre eux, saint Basile et saint Grégoire de Nysse, furent quelque temps professeurs de rhétorique. Vers le même temps, à Laodicée en Syrie, deux chrétiens, le père (natif d'Alexandrie) et le fils, Apollinaire l'Ancien et le Jeune, étaient à la fois, l'un grammairien et prêtre, l'autre rhéteur et lecteur. On ne trouvait pas ce cumul des Apollinaires blâmable; seulement, on s'inquiétait de les voir cultiver l'amitié et applaudir les leçons d'un rhéteur païen; on craignait qu'ils ne fussent gagnés à l'hellénisme. La diffusion de la culture païenne se faisait d'ailleurs singulièrement sentir dans le langage des évêques. Ils se plaisent souvent aux allusions mythologiques, d'une manière qui aurait choqué leurs prédécesseurs des trois premiers siècles.

Julien voulut arrêter les progrès du christianisme en le refoulant dans l'ignorance. Par une mesure avant lui sans exemple, il limita la liberté de l'enseignement et interdit aux professeurs chrétiens la lecture publique des auteurs grecs. On vit combien le coup avait porté, à l'indignation des chrétiens et à leurs réclamations, après la mort de l'empereur, pour le rétablissement de l'ancienne liberté. Pendant la prospérité de Julien, les Apollinaires purent garder leurs chaires et continuer de mettre leur culture au service de l'Eglise grâce à un expédient qu'ils imaginèrent. Ils eurent l'idée, puisque on leur interdisait les auteurs anciens, de composer sur des sujets chrétiens des ouvrages de diverses sortes pour en faire le thème de leurs leçons. Ainsi le père fabriqua une épopée en vingt quatre chants sur l'histoire des Israélites, pour remplacer Homère; il fit de même des tragédies, des comédies et des odes pour remplacer Euripide, Ménandre et Pindare: tout cela en hâte, mais de manière à pouvoir faire connaître à ses élèves, par des exemples, les divers genres de la poésie et leur en expliquer tout le mécanisme. Le fils de son côté mit les Evangiles et les Epîtres en dialogues à la manière de Platon. On nous dit qu'ils furent ainsi très utiles, sans doute parce que leurs ouvrages furent aussitôt adoptés dans plusieurs écoles et qu'on put ainsi donner publiquement aux fils des fidèles une sorte d'éducation libérale. Mais il n'y avait là qu'un expédient, qui fut abandonné à la mort de Julien. Un système sérieux eût été de substituer aux auteurs classiques les œuvres des Pères, qui formaient déjà toute une littérature. L'idée des Apollinaires, de ces maîtres qui passaient de leur chaire à l'auditoire d'un rhéteur païen pour aller l'applaudir, avait été toute différente.

Parmi les Pères de la même génération que Julien, il faut citer saint Grégoire de Nazianze et saint Basile, déjà nommés, de pays origénistes, et saint Ambroise.

Grégoire, né en Cappadoce dans une famille pieuse et pieusement élevé, paraît cependant avoir parcouru le cycle entier de ses études aux écoles des païens. On sait qu'il était lié avec des rhéteurs païens, et que, tout en essayant de les amener à sa foi, il leur envoyait des élèves. On sait qu'en particulier il insiste auprès d'un de ses parents pour qu'il envoie son fils compléter son éducation aux écoles les plus célèbres. On sait aussi que, dans son invective contre Julien, tout en maintenant très haut la supériorité du christianisme, il réclame avec énergie pour les chrétiens le droit à la culture grecque. Dans son panégyrique de Basile, il va jusqu'à déclarer en pleine église qu'elle est, avec la science chrétienne, le premier des biens; que, si grand que soit le grand nombre de ses adversaires, ils ont tort; que sans doute il faut en user avec discernement, puisque elle peut conduire au vice comme à la vertu, mais qu'il faut s'en aider pour fortifier la vraie doctrine, et enfin que ceux qui la méprisent sont des gens grossiers et sans instruction, qui voudraient, pour n'avoir pas à rougir de leur ignorance, que tout le monde fût comme eux.

Quant à saint Basile, disciple, par l'intermédiaire de son aïeul, d'un des plus brillants disciples d'Origène, et plus tard compagnon de saint Grégoire de Nazianze aux écoles de Césarée et d'Athènes, c'est avec raison que son *Discours sur la lecture des auteurs profanes*, qu'il écrivit à un âge dont il invoque l'autorité, pour des enfants dont il était proche parent, est demeuré comme l'expression de la sagesse sur ce sujet, tout incomplète qu'en soit la pensée. En effet, il ne voit dans la lecture des auteurs profanes qu'une préparation à la science chrétienne et ne les considère qu'au point de vue de l'honnête. Mais, sous ce rapport, il ne craint pas de dire qu'Homère est un manuel de vertu, comme il le tient d'un grammairien (peut-être de son père). La patience de Socrate frappé au visage, la continence d'Alexandre qui ne veut pas voir les filles de Darius, le refus d'un pythagoricien de prêter serment, lui paraissent des réalisations anticipées des préceptes de Jésus. Que si, dans un passage souvent cité, il regrette d'avoir perdu sa jeunesse à l'acquisition d'une sagesse qui n'est que folie aux yeux de Dieu, souvenons-nous qu'au retour d'Athènes il avait été enivré de ses talents jusqu'au plus dédaigneux orgueil, qu'à la suite d'une crise intérieure il se jeta dans la vie solitaire, et que dans ce passage il rappelle cette crise. N'oublions pas non plus qu'en parlant ainsi, ce qu'il en a vue c'est plutôt l'art de discourir, auquel aboutissait l'enseignement des sophistes, que la lecture des auteurs chez les grammairiens, et enfin que dans cette lettre il se disculpe, il fait son apologie.

Chez les Latins, saint Ambroise, qui florissait vers

le même temps, ne se prononce pas au sujet de l'éducation païenne, mais il l'a reçue et il en profite.

Cependant le nombre de ceux qui n'étaient chrétiens que de nom allait en augmentant. Le commun des parents poussait les enfants aux études, uniquement en vue des avantages de la vie présente. Des femmes et des prêtres, même des moines, avaient à la bouche des poésies mythologiques ou licencieuses (Jérôme, *Epîtres*). D'un autre côté, les maîtres chrétiens, qui nécessairement se multipliaient, — tandis que leurs confrères païens, depuis la mort de Julien, se décourageaient, et, s'ils n'étaient pas persécutés directement, étaient en butte à l'accusation de magie, — s'enfonçaient de plus dans les études profanes et participaient au relâchement général.

Dans ces circonstances, le parti de l'austérité devait réagir avec une notable vigueur. En 398, le quatrième concile de Carthage interdit aux évêques la lecture des livres païens. C'est alors aussi, probablement, que les Constitutions apostoliques, dans leur forme définitive, font à peu près avec les mêmes termes la même défense à tous les fidèles, en leur montrant que la loi de Dieu contient tous les genres de littérature par lesquels on peut cultiver l'esprit.

La virginité et le monachisme, qui formaient depuis longtemps une classe de purs dans l'Eglise même, eurent leur effet sur l'éducation. Les moines recevaient des enfants et les élevaient dans l'ignorance des lettres profanes (*Règle de saint Basile*, etc.). La sœur de saint Basile, vivant en vierge à la maison, éleva un de ses frères uniquement dans les saintes Lettres et l'inclina à se faire moine : ce fait ne fut certainement pas isolé. Enfin des parents offraient souvent leurs enfants au Seigneur avant leur naissance, c'est-à-dire les destinaient à la virginité et les élevaient chez eux en conséquence, ou les envoyaient chez les moines. Quelque hommage qu'on doive en général à cette lutte contre la corruption du siècle au moyen de la virginité, on ne peut pas ne pas condamner avec force cette manière de disposer à l'avance de la liberté des enfants.

Nous avons à signaler, dans cette seconde et dernière période, saint Chrysostome, saint Jérôme et saint Augustin.

Saint Chrysostome sort d'un centre théologique syrien et de la ville la plus voluptueuse de l'empire. Dans le traité où il s'étend sur les études (*Contre les adversaires des moines*, livre III), il blâme avec vivacité les parents qui envoyaient leurs fils aux écoles. Partant de l'idée que la véritable éducation est celle qui mène au salut, il ne voit dans l'autre, telle qu'on la donnait alors, qu'un obstacle ou même la perte des âmes, par les passions ou l'ambition qu'on développe chez les enfants, ainsi que par la corruption des maîtres. Il adjure les parents d'envoyer leur fils chez les moines pour y apprendre la vertu dès leurs premiers ans, avant d'avoir commencé leurs études, et de les laisser sous cette discipline jusqu'à ce que leur caractère se soit formé, pendant dix ans, vingt s'il le faut, ou même davantage. Est-il donc par principe ennemi de toute culture? Non, répond-il, mais il faut commencer par sauver les âmes. Qu'on lui indique un autre moyen, il est tout disposé à le suivre. Ici encore on s'étonne, car l'Eglise n'avait-elle pas le devoir de chercher elle-même cet autre moyen, de porter ses réflexions sur un plan d'études ? La pensée ne lui en était pas encore venue. Saint Chrysostome ne renouvelle d'ailleurs dans un aucun autre de ses écrits ni le conseil d'envoyer ainsi les enfants chez les moines, ni la condamnation des écoles. Seulement il insiste à plusieurs reprises sur la responsabilité des parents, sur le devoir de faire passer la piété avant tout, et d'être sévère. Quant aux prêtres, il veut qu'ils soient sérieusement préparés par la dialectique et la rhétorique à l'exercice de leur ministère.

Jérôme a la passion des lettres ; elles font partie de son être, même lorsqu'il s'élève contre elles. Je ne connais pas d'autre solitaire qui ait emporté une bibliothèque profane au désert. Il ne varie pas sur la nécessité des études libérales pour les enfants. Il la reconnaît pour eux, même dans l'épître si souvent citée où il compare ces études aux gousses que les pourceaux mangeaient (*Ep.* 21, *alias* 140). Longtemps après sa décision de ne plus lire les auteurs profanes, il les expliquera à des enfants dans le monastère de Bethléem. Certainement il ne veut pas que les fidèles et surtout les prêtres se nourrissent des œuvres des poètes, mais il veut que le prêtre ait été mis en état, par une forte culture, de bien raisonner et de tenir tête aux adversaires de toute sorte. Suivant la coutume, il accuse d'orgueil les philosophes païens, mais il maintient avec énergie pour le prêtre la nécessité de les lire et de faire passer dans le trésor chrétien ce qu'ils ont de bon. Il en dit même autant en faveur des poètes, dont il ne condamne que la lecture pour le plaisir, et non l'usage intelligent. Je me contente de rappeler ses débats sur ce point avec Rufin. Attaqué par un rhéteur chrétien qui, tout entier à la lecture de Cicéron, faisait sans scrupule comme laïque ce qu'il réprouvait chez un prêtre, il lui répond dans une lettre fameuse par l'exemple de la série des auteurs ecclésiastiques grecs et latins (*Ep.* 70, *ad Magnum*, *alias* 84).

Saint Jérôme est bien connu pour les directions qu'il a données à diverses dames romaines relativement à l'éducation de leurs filles, dans des lettres dont le type est la Lettre à Læta (*Ep.* 107, *alias* 7), qui fait pendant avec le Discours de saint Basile aux jeunes gens. Déjà la *Vie de Macrine* (sœur de saint Basile et de saint Grégoire de Nysse), par Grégoire de Nysse, avait fait connaître avec détail comment une mère pieuse devait élever sa fille. La mère la tient toujours à ses côtés. Pas d'auteurs profanes, les passions qu'inspirent les femmes faisant trop souvent le sujet de leurs compositions : mais l'Ecriture sainte, surtout celles de ses parties qui dès le jeune âge peuvent le mieux former les mœurs, en particulier la Sagesse de Salomon. On apprendra par cœur les psaumes, dont le chant ouvrira et terminera les diverses occupations de la journée. Le travail de la laine et les soins du ménage alterneront avec les études. C'est ainsi qu'on élevait la fille d'un grammairien dont les frères faisaient de si brillantes études et qui devait elle-même, à l'âge de douze ans, être fiancée à un homme réputé pour son éloquence. Un peu plus tard saint Chrysostome avait donné sur le même sujet des conseils courts et pratiques ; il avait ajouté qu'en faisant des jeunes filles de bonnes femmes on travaillait pour leurs maris, pour leurs enfants et pour toute leur descendance.

C'est pour des jeunes filles vouées à la virginité, comme celle de Læta, que sont données les directions de saint Jérôme. Ici plus que jamais tout est tourné vers le développement de la piété et le raffinement de la pudeur. Ne sortir qu'avec sa mère, craindre d'être seule, filer la laine, être simple dans ses habits, vivre sobrement, ne lire aucun auteur profane, se nourrir de l'Ecriture sainte et des œuvres choisies d'auteurs ecclésiastiques (qu'on voit entrer pour la première fois dans un plan d'études), tels sont les principaux devoirs de la vierge chrétienne dont le portrait servira en même temps de modèle aux jeunes filles. L'Eglise, obligée de livrer les jeunes gens à la société, retenait pour elle la femme et formait un type d'une pureté céleste, jusqu'alors inconnu, qu'on peut trouver excessif et incomplet, mais devant lequel il est difficile de rester insensible.

Si saint Jérôme est un lettré, saint Augustin, quoiqu'il ait été professeur de rhétorique, est par excellence un philosophe idéaliste. Il ne voit guère dans les études profanes que l'immoralité des fables et de frivoles exercices; allant plus loin que saint Chrysostome, il désapprouve l'éducation des grammairiens en elle-même, et voudrait qu'on exerçât les enfants sur des sujets tirés non de Virgile, mais des Ecritures. Il ne faut pas croire que ses Confessions, où il parle ainsi, ne donnent pas la véritable expression de sa pensée. Il ne faut pas chercher cette pensée dans son traité *De l'Ordre*, un de ses premiers ouvrages, car il en a dit : « Il me déplaît d'avoir beaucoup accordé dans ce traité aux études libérales que beaucoup de saints ignorent beaucoup, tandis que d'autres qui y sont habiles ne sont pas saints ». Il ne faut pas dire non plus que dans sa *Doctrine chrétienne* il est réelle-

ment favorable à la culture profane. Dans cet ouvrage, composé surtout pour les membres du clergé, il veut, comme saint Chrysostome, qu'ils soient en état de bien raisonner et de bien parler et qu'en conséquence ils aient appris la dialectique et la rhétorique; il veut qu'ils connaissent les sciences et l'histoire pour bien entendre les Ecritures et que pour le même but ils lisent les philosophes, surtout les platoniciens; sous ce rapport il suit les Clément et les Origène : mais il ne dit un mot des fables que pour les rejeter; c'est aux auteurs chrétiens qu'il demande des modèles d'éloquence; c'est saint Paul, ce sont Cyprien et Ambroise qu'il cite pour le style simple, tempéré et sublime.

Pendant ce temps le système païen régnait plus que jamais dans les écoles publiques. Elles périrent par les invasions des Barbares plutôt que par la défaveur de l'Eglise, qui leur demeurait indifférente et concentrait de plus en plus son action sur l'éducation de ses futurs ministres.

Au sixième siècle l'Occident, où nous allons nous borner, est définitivement possédé par les Barbares. L'âge des Pères de l'Eglise, dans le sens restreint où nous l'avons pris, est à peu près clos. De leur influence pédagogique sur leur temps nous passons à celle qu'ils vont exercer dans les siècles suivants.

## II. Influence des Pères de l'Eglise sur l'éducation depuis le moyen âge jusqu'à nos jours.

Les deux créations originales du christianisme avaient été une éducation domestique fondée sur les Ecritures et l'instruction en commun du catéchuménat. L'invasion du monde dans l'Eglise et celle des Barbares dans l'empire, c'est-à-dire les progrès de l'indifférence et de l'ignorance, les avaient peu à peu ruinées. D'un autre côté la barbarie n'avait pas été moins funeste aux écoles publiques où s'enseignaient les lettres profanes. Alors parut un nouvel ordre de choses. Du seizième au douzième siècle, l'instruction fut donnée uniquement, sauf en Italie, par les moines ou les membres du clergé, pour faire des moines ou des membres du clergé. C'est à une telle instruction que participèrent d'une manière plus ou moins restreinte les rares laïcs que leurs parents ne laissèrent pas dans l'ignorance. Ainsi l'Eglise, contrairement à ce qui avait eu lieu aux cinq premiers siècles, commença, pour ainsi dire sans s'en douter et par la force même des choses, à prendre la direction générale des études.

En conséquence de ce qui précède, le but des études fut la théologie, c'est-à-dire avant tout la connaissance des Ecritures. Mais les Ecritures furent uniquement interprétées d'après les commentaires des Pères, qui, depuis le quatrième siècle, étaient considérés comme les dépositaires de la vraie doctrine et comme les organes dont le Saint-Esprit s'était servi pour perpétuer son action dans l'Eglise. On les appelait *saints*, leur autorité était regardée comme sacrée. C'est d'après leurs homélies qu'on instruisait le peuple, et autant que possible d'après leur argumentation qu'on réfutait les hérésies. Leurs ouvrages, dont on fit des quantités d'extraits, devinrent la principale matière de l'enseignement dans les écoles. La nécessité de continuer à les comprendre fut certainement une des causes qui maintinrent dans l'Eglise et qui conservèrent au monde la connaissance de la langue latine.

L'étude des Ecritures par les Pères était impossible sans la culture préalable qui avait été jusqu'alors donnée dans les écoles publiques et que l'Eglise avait désignée sous le nom d' « études du dehors ». Mais maintenant les membres du clergé et les moines, s'étant chargés de toute l'éducation, devront aussi donner cette culture. Ils le feront, soit en s'en tenant aux règles indispensables de la grammaire, de la dialectique, etc., connues sous le nom de *trivium* et de *quadrivium*, soit en y joignant avec des restrictions plus ou moins grandes la lecture des auteurs profanes. Dans ce dernier cas, ils en appelleront à l'autorité de saint Augustin ou de saint Jérôme, surtout à celle du premier qui, dans notre sujet comme en tout, sera jusqu'au douzième siècle le maître du moyen âge.

L'éducation a lieu en commun, sous la forme de l'internat. Les enfants donnés par leurs parents pour devenir membres du clergé sont élevés dans la maison de l'église sous la haute direction de l'évêque; les enfants donnés par leurs parents pour devenir moines avaient pris, au moins depuis le quatrième siècle, une place importante dans l'économie générale des monastères, où se formeront aussi de plus en plus les futurs membres du clergé. Il fallait une sévère discipline pour maintenir ces candidats à la vie ecclésiastique qui n'avaient pas toujours la vocation, ces jeunes Barbares. Les Pères ont participé à la formation de l'internat par les règles de saint Basile et de saint Benoît ainsi que par les conseils de saint Chrysostome.

Cassiodore paraît avoir été le premier qui introduisit régulièrement les études libérales dans un monastère. C'est ce qu'il fit, comme on sait, à Viviers, en Italie, au sixième siècle. En donnant dans ses *Institutions*, qui sont un plan général d'études, une part aux « lettres mondaines », il se couvre de l'autorité des « très saints Pères », qui les ont jugées très utiles à l'intelligence des Ecritures à condition qu'on en fît usage avec sobriété et discernement. « Beaucoup de nos Pères, instruits dans ces lettres et n'en persévérant pas moins dans leur fidélité à la loi du Seigneur, sont parvenus à la vraie sagesse, comme le dit saint Augustin dans sa *Doctrine chrétienne*. Imitons-les, car, après les nombreux exemples donnés par de tels hommes, qui pourrait hésiter? » Il faut dire que saint Augustin, dans le passage cité par Cassiodore, n'avait recommandé que la lecture des philosophes.

L'Italie conservait encore alors des écoles publiques où les études profanes étaient en honneur, et où on les enseignait avec un grand luxe de mythologie (Cf. Ozanam, *Les Ecoles en Italie*). La religion païenne elle-même était encore vivante en plusieurs endroits de ce pays. C'est une des raisons qui font comprendre que Cassiodore se soit cru obligé de justifier les études profanes par l'autorité des Pères, et qu'un peu plus tard dans le même siècle Grégoire le Grand, le dernier des Pères latins, se soit montré défavorable à ces études. Grégoire blâme un évêque d'enseigner la grammaire, c'est-à-dire la littérature, en disant que les louanges du Christ ne peuvent se trouver avec celles de Jupiter dans une même bouche. Il déclare même, en tête de ses *Morales*, qu'il se soucie peu de la correction du langage, déclaration dont il ne faut pas exagérer l'importance, car le style de Grégoire n'est pas inculte, mais à laquelle il ne faut pas non plus enlever son énergie et son caractère.

Dans le reste de l'Occident, où l'on n'eut pas à soutenir la même lutte contre les débris de la religion gréco-romaine, la culture antique, redevenue comme au temps d'origine la servante de la théologie, paraît avoir été acceptée dans les monastères avec moins de scrupule. Cassiodore avait du reste frayé la voie. Le commerce avec les poètes chrétiens, qu'on aimait beaucoup, contribua certainement à la fréquentation des poètes païens, qu'on *moralisait*, et pour la lecture desquels on s'appuyait sur l'autorité de saint Jérôme. On peut dire que la littérature païenne fut, autant que le permettait le malheur des temps et malgré des oscillations inévitables, en honneur jusqu'à la fin du douzième siècle. De son côté saint Augustin, qu'on croyait suivre en étudiant la dialectique dans un ouvrage qui lui était faussement attribué, et dont les vrais ouvrages formaient plus sérieusement à la philosophie, comme on peut le voir par l'exemple de saint Anselme, fournissait encore dans la première moitié de sa *Cité de Dieu* une sorte d'encyclopédie, surtout pour l'histoire romaine, celle de la philosophie et la mythologie. Sans parler du cas que Charlemagne faisait de ce livre, il faut rappeler qu'Abélard reconnaît devoir à saint Augustin tout ce qu'il sait sur les philosophes de l'antiquité.

D'un autre côté, la lettre de saint Jérôme à Læta entre dans la règle d'un couvent de filles (Amalaire, au neuvième siècle, *Regula sanctimonialum*). Je ne connais pas d'autre exemple que celui de la règle d'Amalaire, mais on peut sans trop de témérité le généraliser et admettre que les instructions de saint Jérôme à la fille de Læta, qu'on suit à la trace du

seizième siècle jusqu'à nos jours, furent au moyen âge souvent mises à profit pour les novices et pour les jeunes filles du monde qu'on envoyait faire leur éducation dans les monastères.

Au treizième siècle, la dialectique, envahissant la théologie et prenant pour ainsi dire toute la place dans les études préparatoires, fait oublier dans la théologie les Pères et dans les études préparatoires les auteurs profanes. Nous avons vu que la dialectique, constamment cultivée par les anciens à cause de son importance pour l'art oratoire, avait aussi été constamment prisée par les Pères à cause de son utilité dans les controverses contre les païens et les hérétiques. Clément d'Alexandrie, après Philon, en avait souvent fait l'éloge; saint Augustin l'avait longuement appréciée dans sa *Doctrine chrétienne*; au sixième siècle elle avait passé, à sa place entre la grammaire et la rhétorique, dans le plan d'études chrétien. Il est inutile de rappeler comment la seule faculté de l'esprit à laquelle fut permis un développement entièrement libre en vint à dévorer toutes les autres.

Lorsque arriva la réaction connue sous le nom de Renaissance, Erasme se servit avec verve des témoignages des Pères contre les « scotistes », comme il les appelait, qui s'opposaient à la restauration de la littérature classique dans les écoles. Il faut lire à ce sujet son premier livre des *Anti-Barbares*, le seul qui nous ait été conservé et où il en appelle presque à chaque page à saint Augustin et surtout à saint Jérôme. A côté de lui, l'humaniste alsacien Jacques Wimpheling représente un parti plus timide, qui veut bien admettre les philosophes et les orateurs, mais fait quelques réserves relativement aux poètes. Dès 1475 on avait publié comme une sorte de manifeste le discours de saint Basile sur la lecture des auteurs profanes, Wimpheling l'édite aussi en 1507 et s'en fait une arme contre les scotistes; mais il ne permet l'étude des poètes qu'aux enfants, avant l'âge où les passions s'éveillent. Il appuyait certainement cette opinion singulière sur un passage bien connu de la lettre de saint Jérôme à Damase (*Ep.* 21, 13, *quod in pueris necessitatis est*).

Les humanistes se contentèrent-ils d'employer les Pères comme auxiliaires? ne les mirent-ils pas aussi entre les mains de la jeunesse?

Certainement ils ne pouvaient penser à les rejeter à cause de leur caractère religieux. On avait réveillé l'étude des Pères avec autant d'enthousiasme que celle des auteurs profanes. Erasme, dont le nom dit tant pour les lettres, avait aussi renouvelé la théologie. Les maîtres de la Renaissance ne séparaient pas l'éducation de l'instruction et l'enseignement religieux de l'une et de l'autre. Ils se chargeaient de former l'esprit de l'enfant dans son entier.

La première conséquence de ces principes devait être une sorte d'obligation pour le maître de ne pas ignorer les Pères de l'Eglise. De plus, on pensait alors, et c'était expressément l'opinion d'Erasme, que celui qui se proposait d'enseigner devait tout savoir, ou du moins connaître ce qu'il y a d'essentiel dans chaque science. Il fallait qu'il eût tout lu pour éviter cette peine à ses élèves. La théologie ne devait donc pas lui être étrangère, et c'est surtout chez Origène, Chrysostome, Basile, Ambroise et Jérôme qu'il devait la puiser. Vivès, de son côté, conseille au maître la *Cité de Dieu*, qui est pour lui un des grands arsenaux de l'érudition, « *philologiæ* » (*De tradendis disciplinis*). Il serait facile de montrer par plus d'un exemple que les maîtres étaient en effet plus ou moins familiers avec les ouvrages des Pères.

Dans les premiers temps de la Renaissance, comme chacun expliquait ce qui lui plaisait, ils les prirent plus d'une fois pour sujet de leurs leçons. C'est ce que firent à Leipzig Mosellanus et Aesticampianus (Ch. Schmidt, *Jean Sturm*). Vivès veut que les garçons et les filles lisent les poètes chrétiens qui, dit-il, non seulement ont des sens profonds et salutaires, mais rivalisent avec les anciens en élégance et en grâce, quand ils ne leur sont pas supérieurs (*De ratione studii*; — *De institutione puellæ*). Plus sévère pour les prosateurs, il n'indique aux garçons que les lettres de Sidoine Apollinaire, et encore s'il y a du temps de reste. Mais il recommande aux filles, auxquelles il faut des auteurs qui règlent les mœurs non moins que le langage, les lettres de saint Jérôme et certains traités de saint Augustin. Quant à Erasme, moins pieux que Vivès et beaucoup plus difficile, il ne signale, à ma connaissance, que Prudence, et encore se contente-t-il de le prévoir comme possible au lieu de le recommander (*De ratione instituendi discipulos*). On continua assez longtemps de lire Prudence dans les écoles les jours de fête (Mosellanus, *Pædologia*). Mais peu à peu tous les auteurs chrétiens disparurent des mains des écoliers. On avait le culte de la bonne latinité : on travaillait avec ardeur à purifier la langue latine des souillures du moyen âge : les Pères latins, c'est-à-dire les plus accessibles, ceux dont il s'agissait surtout dans une éducation foncièrement latine, devinrent de plus en plus un embarras. On finit par les éliminer à cause de leur style plutôt qu'à cause de leurs idées : sans doute aussi les luttes religieuses contribuèrent à rendre de plus en plus complète la séparation entre les deux domaines.

Pour la France, dont nous allons maintenant nous occuper exclusivement, il est difficile de savoir si les Pères, à la Renaissance, furent jamais expliqués dans les collèges (en dehors de la section de théologie). Quoi qu'il en soit, à la fin du seizième siècle, dans les statuts de l'université de Paris en 1598, la liste des auteurs de la Faculté des arts est entièrement profane (articles 23 et 39-42). Il n'est question des Pères de l'Eglise que pour la Faculté de théologie (art. 6). Quelques années auparavant, les Jésuites avaient publié la première édition de leur plan d'études, où il n'était non plus question d'aucun Père. Mais dans l'édition de 1603, très modifiée, faite à Tournon, on voit figurer saint Jean Chrysostome, saint Basile, saint Grégoire de Nazianze, Synésius, Agapet. Saint Jean Chrysostome y reparaît à trois reprises. Il est probable que l'ardeur pour l'étude des Pères, qui se manifesta sous Henri IV à l'occasion des controverses religieuses, ne fut pas sans influence sur cette modification du programme de la Société.

Au dix-septième siècle, nous savons que les maîtres de Port-Royal commentaient à leurs élèves les Pères de l'Eglise. Il reste un cahier d'extraits de saint Basile faits par Racine quand il étudiait à Port-Royal.

Rollin, dans son *Traité des études*, parle souvent des Pères en homme à qui ils étaient familiers. On voit que dans sa pensée ceux qui enseignent doivent en être nourris, comme il l'est lui-même. Il dit, par exemple, du traité de saint Augustin sur la *Doctrine chrétienne*, qu'on ne peut trop en recommander la lecture aux maîtres de rhétorique (livre V, ch. II). D'autres sentiments étonneraient chez un homme qui, d'accord avec les tendances avouées de l'Université, considérait l'article de la religion comme le plus important de tous et qui déclare que « la négligence des maîtres sur ce point serait très criminelle, parce qu'elle aurait des suites d'une conséquence infinie » (liv. VIII, ch. I, art. 5). Mais quoiqu'il parle souvent des Pères dans son ouvrage, il n'en recommande la lecture qu'aux jeunes gens que « Dieu appellerait au ministère ecclésiastique » et surtout en vue de la prédication (livre V, ch. II).

Après la Révolution, l'attention fut de nouveau appelée sur les Pères par le brillant *Tableau de l'éloquence chrétienne au quatrième siècle* de Villemain (1827). En se plaçant au point de vue des études historiques qui se renouvelaient alors, et à celui de l'analyse littéraire des chefs-d'œuvre du dix-septième siècle, on fut frappé de la nécessité de faire connaître aux professeurs, pour ce double objet, la littérature chrétienne des premiers siècles. P. Dubois et Saint-Marc Girardin, qui dirigèrent longtemps, l'un l'enseignement littéraire, l'autre l'enseignement historique, indiquèrent souvent pour l'agrégation des lettres et celle d'histoire des sujets de *questions* empruntés aux œuvres des Pères.

Le contre-coup de ces directions se fit sentir d'une manière continue dans les thèses pour le doctorat ès lettres et quelquefois aussi dans les chaires de l'enseignement supérieur (cours de MM. Rigault et Nourrisson). De plus, le catalogue des ouvrages adoptés

pour l'enseignement dans les collèges comprend de 1834 à 1851, avec quelques variations dans le titre, un *choix de discours des Pères grecs*; le programme du baccalauréat, indépendant alors du plan d'études, ne contenait aucune indication de ce genre (communication de M. Paul Delalain).

Une partie du clergé voulut pousser ce mouvement à l'excès, en réclamant la substitution presque totale, dans les classes, des auteurs chrétiens aux auteurs païens. Dans l'ardeur de la lutte contre l'Université et en profitant d'inquiétudes excitées par la révolution de 1848, on accusait ce qu'on appelait l'éducation païenne d'avoir établi depuis le quinzième siècle la séparation entre le christianisme et la société, et d'être la cause du socialisme et du communisme (l'abbé Gaume, *Le Ver rongeur des sociétés modernes*, 1851). L'abbé Gaume, qui dirigea avec vivacité cette campagne, eut pour principal adversaire l'évêque Dupanloup (Gaume, *Lettres à Mgr Dupanloup sur le paganisme dans l'éducation*, 1852, au sujet d'une lettre de l'évêque d'Orléans aux professeurs de son petit séminaire, qui se trouve à la fin de l'ouvrage). Pour passer de la théorie à la pratique, il publia une série de classiques chrétiens, qui sont encore utilisés dans les petits séminaires, ainsi qu'une autre collection faite par Dübner.

Après le coup d'Etat, les *questions* disparurent des programmes de l'agrégation, où depuis lors on n'a rien inscrit de relatif aux Pères, à notre connaissance. En revanche, le *Choix de discours des Pères grecs* passa du plan d'études des lycées dans le programme du baccalauréat, où il a été maintenu, avec des variantes, jusqu'en 1864 (inclusivement : réforme du baccalauréat par Duruy). En 1874 (arrêté du 11 juillet 1873) et en 1877 (arrêté du 26 décembre 1876), des ouvrages ou parties d'ouvrages de Pères grecs et latins furent inscrits dans le programme de la licence ès lettres. Il cessa d'en être ainsi en 1881 (arrêté du 17 juin 1880). Depuis lors les Pères de l'Eglise ont été complètement rayés des programmes de l'Université.

Il est facile de voir, même sans tenir compte de la nécessité de rester neutre entre les dogmes qui est imposée à un enseignement donné au nom de l'Etat, que l'étude des Pères de l'Eglise n'est pas à sa place dans l'instruction secondaire. Les lettres profanes, en dehors de leur supériorité sous le rapport du goût, ont l'avantage de faire connaître l'homme dans son activité harmonieuse, avec le jeu de ses passions (évidemment dans la mesure reconnue convenable par le maître, qui doit aussi montrer, quand les auteurs ne le font pas d'une manière suffisante, comment cette activité doit être réglée par la raison). La connaissance de l'homme, insinuée ainsi peu à peu, sans appareil théorique, dispose la jeunesse à aimer l'homme en tant qu'homme et à exercer plus tard une action utile et noble dans la société. Les Pères, ayant vécu dans un temps de crise, soit pendant la persécution, soit après la victoire, et détachés d'un monde dont ils attendaient incessamment la fin, sont au fond contraires au développement de l'activité humaine, et détruisent les passions au lieu de chercher à les diriger. Il faut que chacun concoure à sa place et suivant ses forces à l'œuvre sociale : dégoûter d'avance de cette tâche l'enfant, d'abord plein de candeur et d'espérance confiante, puis d'une généreuse ardeur pour l'œuvre commune, ce serait, à un certain point de vue, fonder l'éducation sur le pessimisme. [L. Massebieau.]

**PÈRES DE FAMILLE** (Associations de). — Sur les origines de cette institution, voir l'article *Famille*. Nous y ajouterons ici, à titre de complément historique, une double mention.

L'une relative aux associations de parents d'élèves de lycées. La première a été fondée au lycée Carnot à Paris en 1904.

L'objet de l'Association des parents d'élèves du lycée Carnot est défini comme suit par l'article 2 de ses statuts : « L'Association a pour but de permettre aux parents des élèves du lycée Carnot : 1° de discuter en commun tout ce qui pourra concerner l'intérêt des enfants; 2° de formuler des vœux à ce sujet, et 3° d'en poursuivre la réalisation ».

Le règlement intérieur ajoute :

« Son intention est de chercher, d'accord avec l'administration, les meilleures mesures à prendre dans l'intérêt général des enfants, de lui signaler les imperfections qui auraient pu échapper à sa vigilance, notamment au point de vue de l'hygiène et de la santé morale des élèves, de servir d'intermédiaire entre elle et les parents. En un mot, elle se présente en collaborateur de l'administration dans l'œuvre de perfectionnement et de progrès que l'Université tout entière cherche à réaliser.

« Se rendant compte des conditions nécessaires d'un enseignement en commun, elle se gardera de porter atteinte à la bonne marche des études, à la discipline générale du lycée, au respect et à la soumission que les élèves doivent à ceux qui assument la lourde tâche de les instruire. »

Il a été fondé des associations analogues dans plusieurs lycées de province, notamment à Marseille et à Lyon. Et l'on prépare en ce moment même une Union de ces associations.

Notre seconde addition se rapporte aux associations de pères de famille auprès des écoles primaires. A la suite d'une grande réunion tenue à Paris, à l'hôtel des Sociétés savantes, le 26 mai 1910, deux tendances se sont nettement accusées quant à la manière même de concevoir ces associations.

D'une part, la conception purement confessionnelle, représentée par des associations exclusivement composées de parents catholiques et ayant généralement pour président, toujours pour directeur, le ministre du culte, prenant par conséquent vis-à-vis de l'école neutre une attitude sinon d'hostilité déclarée, du moins de surveillance inquiète et défiante, prétendant à exercer directement sur les maîtres, sur les règlements sur les programmes, sur la vie de l'école tout entière, une sorte de contrôle légal inspiré, dirigé par l'Eglise.

D'autre part, la conception que soutient M. Garnaud et son groupe, et qui consiste dans une association composée exclusivement de pères de famille ayant leurs enfants à l'école publique, sans distinction d'opinion politique ou religieuse, ces pères de famille réclamant le droit ou plutôt reconnaissant le devoir de s'intéresser personnellement à l'instruction et à l'éducation de leurs enfants, voulant en conséquence pouvoir en conférer librement avec les maîtres et les autorités, émettre des vœux, communiquer des observations, provoquer des réformes, et encore, quand on remaniera nos lois scolaires, obtenir une part de représentation dans les différents conseils de l'école depuis les commissions locales jusqu'au Conseil supérieur.

C'est sur les bases de ce dernier projet que s'est constitué un comité d'études comprenant des représentants des diverses opinions et tendant à établir une organisation parfaitement respectueuse de notre régime scolaire actuel, mais ouverte à l'influence légitime des familles.

**PEREIRE.** — Jacob-Rodrigues Pereira, plus connu sous le nom de Pereire, naquit à Berlanga (Estramadure espagnole) le 11 avril 1715, et mourut à Paris, le 15 septembre 1780, à l'âge de soixante-cinq ans. Issu d'une famille israélite adonnée au commerce, il fut de bonne heure associé par son père à ses affaires, et chargé de négociations difficiles tant en Espagne et en Portugal qu'en France. Il devait cette marque de confiance à ses connaissances variées, à son intelligence vive et nette, à la maturité précoce de son esprit. Curieux de toute connaissance, tenté par tout problème, la diversité de ses aptitudes lui permettait d'aborder un sujet quelconque; mais il a surtout été original en matière pédagogique.

La tendresse qu'il éprouvait pour une sœur sourde et muette lui suggéra la pensée d'instruire les sourds-muets. A ce sujet, on ne remarquera pas sans étonnement que c'est dans la ville natale de Pereire qu'un siècle et demi auparavant avait vécu Pierre Ponce, un des premiers instituteurs de sourds-muets,

et, un peu plus tard, Paul Bonet, autre instituteur célèbre. Mais on ne saurait en inférer que Pereire ait rien connu par tradition de Pierre Ponce, auquel Bonet lui-même n'avait rien emprunté, et, s'il a eu entre les mains l'ouvrage de Bonet, on peut dire qu'il n'y a puisé que des indications, car ce que nous savons de Pereire, de sa méthode, de ses procédés et de ses travaux étrangers à l'enseignement porte une marque essentiellement personnelle.

Préoccupé de cette pensée d'instruire les sourds-muets, il s'était mis en relation, dans son premier voyage à Bordeaux, avec Barbot, président de la Cour des aides et ami de Montesquieu, pour en obtenir quelques renseignements sur les auteurs qui avaient traité le sujet. Dans une lettre datée du 23 août 1734 et adressée à Paris, où se trouvait alors Pereire, le président Barbot lui donne une liste d'ouvrages à consulter et ajoute ces lignes caractéristiques : « Voilà les matériaux grossiers que j'ai trouvés dans mes recueils; ce n'est qu'une table, mais à un entendeur comme vous il ne faut qu'un demi-mot, et vous surpasserez aisément ceux qui vous ont précédé ». On voit en quelle estime un magistrat qui occupait une si haute situation tenait ce jeune homme de dix-neuf ans.

Quelques années plus tard, la famille Pereire quitta l'Espagne pour se fixer définitivement à Bordeaux, en 1741.

Pereire dut naturellement chercher à connaître les ouvrages de ses prédécesseurs dans l'art d'instruire les sourds-muets. Or, Pierre Ponce n'a rien laissé; de Paul Bonet on possède un traité où tout se trouve indiqué, mais seulement indiqué; ce sont les germes, pour ainsi parler, de la plupart des procédés qui ont été en usage. L'Anglais Wallis, qui paraît avoir créé une méthode d'enseignement, s'est borné dans ses ouvrages à donner un aperçu de sa méthode; de Holder, on ne connaît rien, de Van Helmont peu de chose; quant à Conrad Amman, s'inspirant des travaux de Wallis, il faisait surtout consister l'éducation du sourd-muet dans la restitution de la parole.

Il y a loin de ces dissertations philosophiques, de ces généralités plus ou moins ingénieuses, à une méthode d'enseignement, à des procédés pratiques; Pereire ne put évidemment tirer d'autre profit de ses recherches que des indications sur la voie dans laquelle il devait s'engager. A son tour, lui-même devait laisser ignorer sa méthode, et l'on en est réduit pour la reconstituer à puiser dans les publications de l'époque, dans les mémoires qu'il lut à l'Académie des sciences et dans les rapports des membres de cette assemblée, enfin dans ce que ses élèves nous en ont fait connaître.

Ce fut en 1745 que Pereire produisit en public son premier élève, Aaron Beaumarin, apprenti tailleur à la Rochelle; le bruit que fit cette restitution de la parole à un muet, l'enthousiasme que suscita ce quasi-miracle, valut aussitôt à l'instituteur un nouvel élève, le fils de M. d'Azy d'Etavigny, directeur des cinq grandes fermes de la Rochelle. En 1749, Pereire présentait son nouvel élève à l'Académie des sciences, et à cette occasion il lisait un mémoire où nous voyons que « non seulement il apprend aux sourds-muets à prononcer tous les mots, mais à en comprendre le sens et à produire tant verbalement que par écrit toutes leurs pensées comme les autres hommes ». Il ajoute que « pour parler à ses élèves, il faudra se servir de l'écriture ou des signes ordinaires ». Outre ces deux moyens de leur parler, Pereire en emploie un troisième : « C'est un alphabet manuel qu'il a appris en Espagne, mais qu'il lui a fallu augmenter et perfectionner considérablement pour le rendre propre à parler exactement en français. Il s'en sert avec une brièveté qui approche plus de la promptitude de la langue que de la lenteur de la plume. Cet alphabet est contenu dans les doigts d'une seule main, laquelle suffit encore à Pereire pour exprimer, en chiffres, toutes sortes de sommes et pour enseigner à ses élèves, bien plus facilement et bien plus sûrement que par les méthodes ordinaires, les quatre règles de l'arithmétique.... Les élèves de Pereire auront encore la facilité d'entendre, au mouvement naturel des lèvres, des yeux, de la tête, des mains des personnes qui les fréquentent.... Il apprend d'abord au sourd-muet à lire et à prononcer les noms des choses visibles et d'un usage journalier, et, à la suite, le reste de l'instruction.... Dès le quinzième jour d'instruction, les élèves commencent, pour l'ordinaire, à prononcer quelques mots intelligiblement; pour les instruire sur la première partie de son art, il lui suffit de douze à quinze mois; mais pour la parfaite instruction sur la seconde partie, il lui faut un temps plus considérable. »

L'Académie nomma une commission dont le rapporteur fut Buffon. Celui-ci publiait alors son *Histoire naturelle de l'homme*. Il y ajouta aussitôt le passage qu'on peut lire sur Pereire (tome III, p. 350, édit. in-4°). Il y est dit que « Pereire s'est exercé longtemps dans l'art singulier de faire parler les sourds et muets de naissance, et qu'il l'a porté à un grand point de perfection ». Parlant du jeune d'Azy d'Etavigny, Buffon explique qu'au bout de quatre mois il prononçait des syllabes et des mots, et qu'après dix mois il avait l'intelligence d'environ treize cents mots, et les prononçait tous assez distinctement. « Nous avons vu, ajoute-t-il, ce jeune sourd et muet à l'une des assemblées de l'Académie : on lui a fait plusieurs questions par écrit; il y a très bien répondu tant par l'écriture que par la parole.... Le peu de temps que le maître a employé à cette éducation et les progrès de l'élève, qui, à la vérité, paraît avoir de la vivacité et de l'esprit, sont plus que suffisants pour montrer qu'on peut, avec de l'art, amener tous les sourds et muets de naissance au point de commercer avec les autres hommes. »

Dans son rapport à l'Académie, Buffon entre dans plus de détails. « Ce n'est point d'aujourd'hui, dit-il, qu'on voit confirmer par l'expérience la possibilité d'un art si curieux et si utile; mais l'exemple de M. d'Azy d'Etavigny est le premier et le seul dont nous ayons connaissance.... On observe que la prononciation de M. d'Etavigny est lente, grave, comme tirée du fond de la poitrine, et qu'il ne lie pas assez ses syllabes; M. Pereire en donne pour raison principale l'inaction dans laquelle ses organes avaient demeuré pendant seize ans, et le trop peu de temps qu'ils ont eu jusqu'ici pour acquérir par l'usage la flexibilité nécessaire à une articulation aisée. » Les commissaires déclarent que « les progrès de M. d'Azy d'Etavigny prouvent très suffisamment la bonté de la méthode que M. Pereire suit dans ses instructions, et démontrent la singularité de son talent pour la pratiquer ».

« Nous jugeons donc — disent-ils en terminant — que l'art d'apprendre à lire et à parler aux muets, tel que M. Pereire le pratique, est extrêmement ingénieux, que son usage intéresse beaucoup le bien public, et qu'on ne saurait trop encourager M. Pereire à le cultiver et à le perfectionner. »

C'est un élève fort distingué de Pereire, presque célèbre, Saboureux de Fontenay, qui va nous fournir à son tour quelques renseignements sur la méthode suivie par son maître. « Conformément, dit-il, à la manière dont un enfant apprend le français, M. Pereire s'est attaché d'abord à me donner l'intelligence des mots d'un usage journalier et des phrases fort communes; telles sont par exemple : *Ouvrez la fenêtre, fermez la fenêtre; allumez le feu, couvrez le feu; dressez la table, donnez-moi du pain*, etc. Me voyant suffisamment au fait des dialogues d'un usage journalier, il a évité de faire les gesticulations devant moi en même temps qu'il me parlait par les doigts de l'alphabet manuel...; c'était pour me mieux accoutumer au langage, me faire perdre l'habitude de causer par signes à sa manière. » A propos de l'alphabet manuel, Saboureau nous apprend « qu'il est composé de vingt-cinq signes des lettres de l'écriture courante, sans y comprendre *k* et *w*.... Ainsi, il y a autant de sons de la prononciation, qui sont au nombre de trente-trois ou trente quatre, et autant de liaisons de lettres de l'écriture ordinaire qui se montent à trente-deux et plus, qu'il y a de signes dans l'alphabet manuel, que je nomme pour cette raison *dactylologie*.... Dans cette dactylologie on se sert de la main comme de la plume pour tracer en l'air les points, les accents;

pour marquer les lettres grandes et petites et les abréviations usitées; on fait remarquer dans les mouvement des doigts les repos longs, moyens, brefs et très brefs que l'on observe dans la prononciation. La dactylologie contient aussi les signes des chiffres, des unités, des dizaines et des centaines, de façon à exprimer expéditivement les grands nombres et les opérations d'arithmétique. Ainsi, la dactylologie est aussi commode, aussi prompte, aussi rapide que la prononciation même, et aussi expressive que l'écriture bien faite.... Avec le secours de la dactylologie, on peut également parler aux sourds et aux aveugles. M. Pereire et moi nous nous trouvâmes un jour dans une chambre dans le temps qu'il faisait une nuit si noire que nous ne pouvions nous entrevoir; M. Pereire, ayant besoin de me parler, me prit la main et remua distinctement mes doigts, selon les règles de la dactylologie. »

C'est à une autre de ses élèves, Mlle Marois, que nous devons des renseignements plus détaillés. Par elle, nous savons que la prononciation, les gestes, l'alphabet manuel et l'écriture sont les quatre moyens employés par Pereire; qu'il commençait par la prononciation, passait ensuite à l'écriture, puis s'aidait des deux autres moyens; qu'il faisait d'abord prononcer les cinq voyelles, puis les syllabes, des plus faciles aux plus difficiles. Quand il s'agissait d'objets dont il enseignait les noms, comme le *pain*, une *chaise*, il montrait les objets; lorsqu'il était question d'une idée abstraite, il s'y prenait de diverses manières. Pour faire saisir la signification du mot *espérance*, par exemple, pleuvait-il au moment de la leçon, il faisait comprendre que peut-être le lendemain il ferait beau, qu'il s'y *attendait*, qu'il l'*espérait*; de là le mot *espérance*.

L'étude se composait d'entretiens fréquents et courts. La dactylologie comprenait tout à la fois des lettres et des syllabes, c'était comme un langage sténographique ou télégraphique. A mesure que les élèves devenaient plus capables sur la prononciation, il leur interdisait le langage des signes, qui n'était qu'un procédé de transition. Il forçait ainsi ses élèves à parler, à écrire et à lire sur les lèvres les mots qu'on leur adressait à voix basse.

Mlle Marois, qui a fourni les renseignements qui précèdent à l'âge de quatre-vingts ans, en 1828, avait été confiée à Pereire en 1756, à l'âge de sept ans environ, et elle demeura pendant cinq ans auprès de son maître. Ensuite, comme Saboureux, « elle se perfectionna seule par la lecture, en s'aidant du secours du dictionnaire et des explications des personnes qui l'entouraient ».

Buffon et Jean-Jacques Rousseau furent très assidus à suivre les progrès de la jeune Marois Diderot parle de Pereire avec la plus grande estime. Le célèbre physiologiste Lecat nous fournit un complément précieux de renseignements; outre ce que nous savons déjà par les élèves de Pereire, il nous apprend que celui-ci, en prononçant avec force, montrait à son élève sa poitrine et son gosier en mouvement et lui faisait sentir ce mouvement par l'application de la main sur les organes. L'élève répétait ensuite l'exercice jusqu'à ce qu'il fût parvenu à s'exprimer correctement à voix haute et intelligible.

Lecat nous dit ensuite comment Pereire procède dans son enseignement; comment, après la connaissance du nom, il passe à l'adjectif qu'il associe au nom, puis de là au verbe, dont il traduit le sens en exécutant l'action ou en simulant l'état indiqué par le verbe.

« Cette dernière partie de l'art de M. Pereire, dit-il, est un chef-d'œuvre de sagacité, par lequel il l'emporte sur tous ceux qui l'ont précédé, chef-d'œuvre d'un détail immense et qui demande grand nombre d'années d'éducation suivie. »

Il est assez aisé, à l'aide des renseignements qui précèdent, de reconstituer la méthode du célèbre instituteur de sourds-muets. Il commençait probablement par rétablir le jeu normal des organes respiratoires, passait ensuite à l'émission des sons, à l'expression des articulations, des syllabes et des mots. Il associait l'écriture à ces divers exercices. La lecture était la conséquence de l'écriture. Parler, écrire, lire, telle était la succession des exercices. La lecture sur les lèvres était la conséquence de la prononciation. L'enseignement de la parole et l'instruction allaient de pair. Tout mot prononcé était l'objet d'une leçon, une occasion d'instruction et d'éducation. Le développement de l'intelligence marchait ainsi de conserve avec celui de la parole. Il s'aidait d'autres moyens, mais momentanément, comme d'auxiliaires utiles. C'est à peu près ainsi qu'on procède aujourd'hui, sauf quelques modifications et quelques perfectionnements, dans les institutions où l'on enseigne par la méthode orale.

Ajoutons, pour compléter ces indications, que Pereire divisait les sourds en trois classes : ceux dont la surdité est complète, ceux qui entendent les bruits, enfin ceux qui distinguent les sons de la voix. « Le plus ou moins de syllabes ou de mots entiers qu'un sourd et muet prononce, dit-il, et le plus ou moins de netteté de sa prononciation peuvent faire présumer la nature de sa surdité. » Il ajoute, avec raison, qu'il est facile de se tromper sur l'état des sourds-muets si l'on ne tient pas compte des dispositions naturelles, physiques et morales, et des soins dont ils ont été l'objet.

C'est pour la troisième catégorie de sourds qu'il avait inventé un cornet acoustique à l'aide duquel on pouvait parler au sourd-muet, et qui permettait en outre à ce dernier de se parler à lui-même et de mesurer ainsi la force de sa propre voix.

Disons en terminant quelques mots des autres travaux de Pereire : car il ne fut pas seulement un pédagogue, mais un esprit souple et pénétrant, doué d'heureuses aptitudes. Passionné pour les mathématiques, il exécuta sur les instances de son illustre ami Necker une machine à calculer; il possédait une connaissance approfondie des langues anciennes et modernes; enfin, il s'occupa avec succès des questions financières, et proposa d'abord à l'abbé Terray, puis plus tard à Necker, des projets d'emprunt pour rétablir l'ordre dans les finances de l'Etat.

Lorsqu'en 1753 l'Académie des sciences mit au concours le sujet suivant : « De la manière de suppléer à l'action du vent sur les grands vaisseaux, soit en appliquant les rames, soit en employant tout autre moyen, » Pereire concourut avec deux savants illustres, Bernouilli et Euler, et obtint un accessit qui n'était pas sans gloire lorsqu'on songe que c'est Bernouilli qui eut le prix.

Quelques années plus tard, en 1759, il fut nommé membre de la Société royale de Londres, sur la présentation de l'Académie des sciences de Paris, qui le désigna dans les termes les plus flatteurs aux suffrages des savants anglais.

Telle est la carrière bien remplie, quoique relativement courte, de Pereire. Il aurait pu rendre encore bien des services, et l'on put un instant espérer que l'Etat lui fournirait des moyens de former des maîtres dans un art où il était supérieur; malheureusement les chagrins abrégèrent son existence. Ses dernières années furent en effet attristées par les attaques de médiocrités envieuses qui lui disputèrent sa gloire et tentèrent d'étouffer sa célébrité si justement acquise.

En 1780, Pereire obtint pour les Israélites le droit d'avoir à Paris un cimetière à eux : toutefois l'autorisation n'était accordée qu'autant que « les inhumations auraient lieu nuitamment, sans bruit, scandale, ni appareil ». C'est dans ce champ de repos qu'il avait conquis pour ses coreligionnaires qu'on l'ensevelit le 15 septembre de la même année.

[Félix Hément.]

**PERFECTIONNEMENT (ÉCOLES DE).** — Voir *Complémentaire (Enseignement)*; voir aussi *Idiots et Crétins*, et *Lois scolaires* (p. 1114).

**PÉROU.** — Historique. — Le nom de Pérou était donné primitivement à tout le vaste territoire compris entre l'Océan Pacifique à l'ouest et le Brésil à l'est, et s'étendant au nord jusqu'au delà de l'équateur, et au sud jusqu'à la Patagonie. Les anciens habitants de la partie centrale de ce territoire, les Aymaras, répandus sur les deux versants des Andes, avaient atteint un certain degré de civilisation, puis retombèrent dans la

barbarie. Un autre peuple, les Quichuas, civilisé à son tour, fut organisé au dixième siècle de l'ère chrétienne (environ cinq cents ans avant la découverte de l'Amérique), par la famille des Incas, en une puissante monarchie dont la capitale fut Cuzco. Cette monarchie, qui subjugua les divers peuples voisins, était une théocratie absolue sous laquelle les populations, maintenues dans un ordre parfait, jouirent d'un certain bien-être matériel, mais perdirent toute initiative et toute habitude de la liberté. Le culte du soleil, dont la famille des Incas prétendait descendre, était célébré dans des temples magnifiques par des prêtres nombreux et dans des couvents par des vierges sacrées. Les provinces étaient administrées par des gouverneurs héréditaires, les *couracas*; chaque groupe de mille, de cinq cents, de cinquante et de dix familles, avait un chef particulier, chargé d'appliquer la loi, de surveiller les sujets jusque dans leur vie privée, de distribuer les produits du sol, les vêtements, etc. La terre n'était pas propriété individuelle, elle était divisée en quatre parties : un quart appartenait au soleil, c'est-à-dire au souverain ; un autre quart au gouvernement ; le troisième quart était réservé aux *couracas*, et le dernier se divisait annuellement entre les familles. On sait que les Quichuas, en guise d'écriture, employaient des cordelettes de couleurs variées, les *quippous*, dont les nœuds et les couleurs formaient de véritables hiéroglyphes. Ils avaient une littérature dont les œuvres se transmettaient par la tradition orale : « la belle langue souple des Quichuas, — qui se parle encore aujourd'hui dans presque toutes les régions andines, de l'Equateur aux frontières de l'Argentine et du Chili, et qui, dans la lutte pour l'existence, l'a même emporté provisoirement sur le castillan en dehors des grandes villes, — était employée par des poètes, des dramaturges, des historiens; on s'en servait pour célébrer les amours et les joies; maintenant elle résonne sur tous les *tristes* ou chants mélancoliques des malheureux opprimés qui peinent en travaillant pour autrui » (Elisée Reclus).

Après la conquête espagnole, rendue facile par la douceur du caractère des indigènes, la population, mise en coupe réglée par les chercheurs d'or, décimée par le fanatisme de l'Inquisition, tomba en quelques années à six millions d'habitants. Vainement les lois royales reconnurent-elles la liberté personnelle des Indiens. Le Conseil des Indes, chargé de les protéger, était trop loin. Le vice-roi et l'*audiencia* ou haut tribunal étendaient sur toutes les possessions espagnoles de l'Amérique du Sud une autorité arbitraire (la vice-royauté de Bogota ne fut créée qu'en 1718, et celle de Buenos Aires qu'en 1776). Les fonctionnaires ne songeaient qu'à piller le pays. Les colons et créoles étaient exclus des emplois publics. Quant aux Indiens, parqués dans leurs villages, réduits à la misère la plus abjecte, ils étaient soumis à la *mita*, c'est-à-dire réquisitionnés pour les transports ou pour les travaux des mines, devaient payer des tributs exorbitants et étaient contraints, grâce au *repartimiento*, d'acheter aux agents de l'État (qui exerçait dans le pays tous les monopoles), les produits inutiles, et avariés, de l'industrie européenne. Il faut ajouter que l'Espagne leur interdisait, par crainte de la concurrence, les cultures et les industries auxquelles elle se livrait elle-même et qui eussent pu les enrichir. Cette politique barbare et inintelligente porta ses fruits. La docilité proverbiale des Péruviens fit place peu à peu à une tendance toute différente, qui se manifesta, dès le milieu du dix-septième siècle, par de violentes insurrections. En 1742, un Inca fut proclamé souverain par les indigènes. En 1780, un autre descendant de la famille des Incas groupa autour de lui une grande partie de la nation; fait prisonnier, il périt dans d'affreux supplices, mais ses neveux le vengèrent par de sanglantes représailles. A partir de cette époque, le Pérou ne cessa de revendiquer son autonomie. Au commencement du dix-neuvième siècle, lorsque l'usurpation de Joseph Bonaparte donna aux colonies espagnoles un prétexte pour se soulever, Pumacagua se mit à la tête des Quichuas, et, cette fois, les créoles confondirent leur cause avec celle des Indiens. En 1820, le parti de l'indépendance reçut le puissant concours de lord Cochrane et du général Saint-Martin, que le Chili émancipé envoyait à son secours avec une armée ; un peu plus tard, Bolivar, libérateur de la Colombie, à laquelle s'était réuni le Pérou du Nord (la présidence de Quito), intervint à son tour, et la victoire d'Ayacucho (1824), remportée par son lieutenant Sucre, compléta l'affranchissement du pays. La partie méridionale et orientale du Pérou se constitua en un Etat séparé sous le nom de Bolivie, et le Pérou proprement dit ne comprit plus que la partie centrale de l'ancien empire des Incas, avec les villes de Cuzco et de Lima.

Le territoire de la République actuelle du Pérou a une superficie qu'une communication officielle de son gouvernement estime à plus de deux millions de kilomètres carrés ; sa population est d'un peu plus de quatre millions d'habitants, dont environ 400 000 sont des Indiens non civilisés. Environ 56 pour 100 des habitants sont de race indienne, 22 pour 100 sont des métis, 14 pour 100 des blancs, et 7 pour 100 des noirs. Le territoire forme dix-neuf départements ; les départements, administrés chacun par un préfet, sont divisés en provinces qu'administrent des sous-préfets; les provinces sont subdivisées en districts. Les départements sont Lima, Arequipa, Ayacucho, Apurimac, Ancacha, Amazones, Cajamarca, Cuzco, Lambayeque, Libertad, Huánuco, Huancavelica, Junín, Ica, Loreto, San Martin, Piura, Puno, et Tacna. Il y a, en outre, deux provinces littorales, Tumbes au nord et Moquegua au sud, et une province constitutionnelle, le Callao. Après avoir rejeté la constitution semi-monarchique que Bolivar voulait lui imposer, le Pérou s'est donné une organisation démocratique : l'autorité législative est exercée par le Congrès, formé d'une Chambre des députés et d'un Sénat ; le pouvoir exécutif est remis à un président qui choisit ses ministres. Mais de longues guerres avec ses voisins, des guerres civiles et des coups d'Etat n'ont pas permis à la République péruvienne d'arriver à l'état de prospérité qu'elle aurait pu atteindre, et ont empêché longtemps la réalisation d'aucun progrès. C'est en 1855 seulement que fut créé, sous le nom de « direction générale des études », un département de l'instruction publique, qui forma une section du ministère de la justice ; le 7 avril 1855 fut publié un règlement scolaire général qui a été en vigueur pendant vingt ans. La statistique de l'année 1860 indiquait l'existence de 30 collèges nationaux (dont 3 pour les jeunes filles), de 38 collèges particuliers (dont 14 pour les jeunes filles), de 502 écoles primaires publiques et de 288 écoles primaires privées.

Sous la présidence de Manuel Pardo (élu en 1872), l'administration de l'instruction publique fut constituée en un ministère spécial. La loi municipale du 9 avril 1873 ordonna, conformément à la disposition constitutionnelle garantissant l'instruction primaire gratuite, que chaque district eût au moins une école primaire publique pour chaque sexe. Une loi du 18 mai 1875 autorisa le gouvernement à publier un règlement général d'instruction publique, qui remplaça celui de 1855. Un Conseil supérieur de l'instruction publique, installé en 1876, fut chargé de la rédaction des programmes d'enseignement ; chaque département eut un conseil départemental, auquel appartint la nomination du personnel enseignant primaire, un inspecteur départemental, et un certain nombre de visiteurs d'écoles ; des conseils provinciaux et des conseils de district eurent aussi leur part dans l'administration des écoles ; le traitement des instituteurs primaires fut fixé au chiffre de 600 *soles* ou « soleils » (1500 fr.). La vie fut rendue à l'enseignement supérieur par la réorganisation sérieuse de l'université de Saint-Marc et la suppression des petites universités départementales qui n'avaient pas le caractère d'institutions d'enseignement et se bornaient à délivrer des diplômes. Un nouveau plan d'études pour l'enseignement secondaire fut introduit en 1873 dans tous les collèges nationaux; et le Conseil supérieur s'occupa d'élaborer aussi un programme général pour l'enseignement primaire. Pour suppléer à l'insuffisance du personnel enseignant des collèges, le gouvernement

fit venir d'Allemagne des professeurs entre les mains desquels fut remise une partie de l'enseignement secondaire. Un décret de 1876 créa une école normale d'institutrices à Lima, et affecta à l'entretien de cet établissement les biens de la congrégation supprimée de Saint-Philippe de Néri; l'école fut ouverte en mars 1878, et deux mois plus tard un autre décret ordonna la création d'une école normale d'instituteurs.

Le 27 septembre 1905, le Conseil supérieur d'instruction publique a été supprimé; et une loi du 5 décembre 1905 a réorganisé complètement l'instruction primaire. L'enseignement secondaire est régi par une loi du 9 mars 1901, amendée par celle du 7 janvier 1902.

**Etat actuel.** — L'instruction publique est dirigée actuellement par le ministre de la justice, de l'instruction publique et du culte. Ce ministre est assisté par un Conseil supérieur d'éducation, qui est un simple corps consultatif. Il y a au ministère deux directions générales : celle de la justice, de l'instruction et du culte, à laquelle ressortissent l'enseignement moyen et l'enseignement supérieur, et celle de l'instruction primaire, qui s'occupe exclusivement de ce département : le directeur général de l'instruction primaire a sous ses ordres des inspecteurs de province et des inspecteurs de district; les municipalités nomment les jurys d'examen et exercent une surveillance indirecte.

La loi du 5 décembre 1905 a divisé les écoles primaires en deux catégories : les écoles élémentaires et les centres scolaires (*centros escolares*).

Les écoles élémentaires comprennent les deux premières années d'enseignement; la fréquentation en est obligatoire pour tous les garçons âgés de six à quatorze ans et pour toutes les filles âgées de six à douze ans. L'instruction est gratuite; l'Etat donne gratuitement toutes les fournitures classiques et les livres d'enseignement. Les pères de famille qui n'envoient pas à l'école leurs enfants d'âge scolaire sont punis d'une amende.

Les centres scolaires comprennent non seulement les deux premières années, qui constituent le premier degré, mais aussi les trois dernières.

Le plan d'études du 20 juin 1905 a fixé de la manière suivante le programme de ces cinq années d'enseignement :

*Première année.* — Education intellectuelle : lecture et écriture enseignées simultanément; premiers éléments de l'arithmétique; leçons de choses, commençant par la description du corps humain. Education morale : récitation de la doctrine chrétienne. Education physique : jeux et chants scolaires.

*Deuxième année.* — Education intellectuelle : lecture et écriture; notions d'arithmétique, de géographie et d'histoire nationales, leçons de choses. Education morale : devoirs de l'homme. Education physique : jeux, chants et exercices de souplesse.

*Troisième année.* — Education intellectuelle : lecture et écriture; castillan; arithmétique; géographie et histoire nationales; notions de physique, de chimie et d'histoire naturelle; agriculture et arboriculture; travail manuel, géométrie et dessin. Education morale : explication de la doctrine chrétienne et de l'histoire sainte; civilité. Education physique : exercices d'ordre, de souplesse; exercices libres; marche, saut; notions d'hygiène.

*Quatrième année.* — Education intellectuelle : lecture et écriture; castillan; arithmétique (multiplications et problèmes numériques); géographie du Pérou et de l'Amérique, histoire du Pérou et de l'Amérique; notions de physique, de chimie, d'histoire naturelle; agriculture, arboriculture et horticulture; travail manuel, géométrie, dessin naturel, tissage et tressage; musique. Education morale : explication des devoirs envers soi-même, envers les autres hommes et envers la patrie; notions de droit usuel. Education physique : développement des leçons antérieures; exercices avec des instruments portatifs; notions d'hygiène.

*Cinquième année.* — Education intellectuelle : lecture et écriture; castillan; arithmétique; géographie générale et du Pérou, histoire du Pérou; physique, chimie, histoire naturelle; agriculture, arboriculture et horticulture; travail manuel, géométrie, dessin, charpenterie; musique. Education morale : continuation des leçons de droit usuel. Education physique : exercices comme dans les années antérieures; hygiène.

Les écoles sont, les unes, officielles et entretenues par les deniers publics, les autres libres et appartenant à des particuliers.

Les écoles élémentaires peuvent être mixtes. Elles sont soit fixes, soit ambulantes; elles sont enfin divisées en écoles du jour, écoles du soir, écoles du dimanche, et écoles alternes : on les appelle ainsi lorsqu'elles fonctionnent un jour pour les garçons et un jour pour les filles, ou bien le matin pour un sexe et l'après-midi pour l'autre.

Il doit y avoir une école élémentaire mixte dans les villages et en général dans tous les lieux ayant une population de deux cents habitants; dans les localités plus peuplées, il doit y avoir un centre scolaire pour chaque fraction de deux cents habitants.

Les instituteurs (*preceptores*) sont de deux catégories : titulaires et intérimaires; les uns et les autres donnent l'enseignement soit dans une école élémentaire, soit dans un centre scolaire, selon les études qu'ils ont faites.

Les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices délivrent des diplômes d'instruction primaire complète, qui habilitent pour l'enseignement dans les centres scolaires.

On peut également obtenir un diplôme, quel que soit le lieu où l'on ait fait ses études, en passant un examen devant un jury officiel composé du directeur général de l'instruction primaire, du directeur de l'école normale d'instituteurs, de l'inspecteur provincial, et de deux professeurs nommés par le ministre. Les postulants obtiennent d'abord un certificat d'études qui les admet à exercer, et après deux ans de stage ils peuvent recevoir des diplômes de premier ou de second degré.

Les instituteurs titulaires sont ceux qui ont obtenu au concours la propriété de leur poste scolaire; les intérimaires sont amovibles à la volonté du ministre.

Les instituteurs sont en outre divisés en instituteurs principaux et en auxiliaires. Les instituteurs principaux dirigent l'établissement; les auxiliaires aident les principaux, et ont la charge d'une section qui ne peut compter plus de cinquante élèves. Les principaux doivent être âgés de vingt et un ans au moins, et les auxiliaires de dix-huit ans au moins.

Les instituteurs étrangers peuvent exercer avec l'autorisation du gouvernement, en se conformant aux prescriptions de la loi; sont toutefois dispensés de ces prescriptions ceux qui ont été engagés par contrat pour exercer dans les établissements publics.

Les revenus de l'instruction primaire comprennent : 5 % des revenus du trésor public; 30 % du revenu des départements; le produit des octrois municipaux sur l'alcool et les boissons alcooliques; et les revenus spéciaux provenant des biens propres de l'instruction primaire. En 1906 le total de ces revenus s'est élevé à 230 157 livres 3 soleils; en 1907, à 231 718 livres 3 soleils; en 1908, à 261 818 livres 3 soleils. (La livre péruvienne correspond légalement à la livre sterling anglaise; une livre contient dix soleils; au change actuel, une livre vaut vingt-cinq francs.)

Le tableau suivant indique le nombre des écoles primaires fiscales et de leurs élèves, de 1890 à 1906 :

| | ÉCOLES | ÉLÈVES |
|---|---|---|
| 1890. . . . | 844 | 57 260 |
| 1898. . . . | 1212 | 76 442 |
| 1902. . . . | 1771 | 86 021 |
| 1906. . . . | 2157 | 153 506 |

Il y avait en outre, en 1906, 465 écoles primaires libres.

Sur les 153 506 élèves de 1906, 58 614 étaient des Indiens, 64 172 des métis, 28 817 des blancs, et 1903 des noirs; 97 972 étaient des garçons et 55 534 des filles; 45 181 élèves appartenaient à la région des côtes, 93 620 à la région des sierras, et 14 705 à celle de la haute montagne. D'après le recensement de 1902, le nombre des enfants qui devraient fré-

quenter l'école serait de 351 484; en sorte qu'environ 50 % des enfants ne reçoivent pas d'instruction.

Le nombre des instituteurs était en 1906 de 2768 dans les écoles officielles et de 1409 dans les écoles particulières. La dépense faite en 1906 pour les traitements des instituteurs publics a été de 129 440 livres 9 soleils.

L'école normale d'instituteurs comprend deux années d'études; les élèves n'y sont admis qu'à l'âge de seize ans et après avoir achevé le cours complet de l'enseignement moyen; une école primaire d'application y est annexée. Les élèves sortis de l'école normale avec le diplôme sont tenus d'exercer pendant cinq ans dans les écoles officielles de leur localité d'origine.

L'école normale d'institutrices comprend trois années d'études. Les élèves, qui y sont admises à l'âge de quatorze ans, sont internes ou externes. Une école primaire est annexée à l'établissement pour les exercices pratiques. L'Etat entretient cent bourses à l'école normale, et les élèves qui en sont titulaires sont tenues de servir ensuite pendant quatre ans dans une école officielle.

L'enseignement moyen comprend quatre années d'études; le programme ne comporte pas l'étude des langues classique anciennes. Il existe 25 collèges nationaux, dont deux pour les jeunes filles (à Cuzco et à Ayacucho), et 32 collèges particuliers. Tous les collèges nationaux ont une section préparatoire pour les élèves qui, à la sortie de l'école primaire, n'ont pas une instruction suffisante. Les revenus des collèges nationaux se sont élevés en 1907 à 54 335 livres, dont 16 940 livres fournies par l'Etat, 8535 livres fournies par les départements, et le reste provenant de ressources diverses (entre autres 12 860 livres payées par les élèves).

L'enseignement supérieur est donné dans l'université principale de Saint-Marc, à Lima, fondée en 1572, et dans les trois universités mineures de Cuzco (1692), d'Arequipa (1824) et de Trujillo (1835). L'université de Saint-Marc a six facultés : théologie; droit; médecine; sciences naturelles et mathématiques; lettres; sciences politiques et administratives. L'université de Cuzco a trois facultés (droit, lettres, sciences politiques) et une section de sciences naturelles. Les deux universités d'Arequipa et de Trujillo ont chacune deux facultés (droit, sciences politiques) et une section de lettres. Le nombre des étudiants inscrits dans les quatre universités varie de huit cents à mille. Les revenus des universités se sont élevés en 1907 à 30 495 livres, et leurs dépenses à 28 884 livres.

Il y a en outre une Ecole d'ingénieurs, fondée en 1876; une Ecole d'agriculture et d'art vétérinaire; une Ecole d'arts et métiers. Le collège national de Notre-Dame de Guadalupe, à Lima, et celui d'Arequipa, ont une section commerciale; et il existe des écoles élémentaires de commerce et d'industrie à Yurimaguas et à Iquitos.

Les renseignements relatifs à la situation actuelle de l'instruction publique au Pérou nous ont été obligeamment communiqués par M. Aurelio M. Gamarra y Hernandez, chef de la section de l'instruction à la direction générale de la justice, de l'instruction et des cultes, secrétaire du Conseil supérieur d'éducation.

**PERSE ET MÉDIE.** — **I. La Perse et la Médie anciennes.** — Médie est la forme grecque du mot *Mada*, signifiant *pays*, *terre*, et Perse vient du nom de peuple *Parça*.

La Médie et la Perse occupaient la partie occidentale du vaste plateau situé entre la mer Caspienne et la mer Erythrée, le bassin du Tigre et le bassin de l'Indus. Ce plateau a reçu le nom de Erân (Iran), pays des Aryens. Toute la partie centrale en est occupée par un vaste désert sablonneux. La Médie proprement dite est à l'angle nord-ouest du plateau; la Perse, à l'angle sud-ouest. La principale ville de la Médie fut Ecbatane (aujourd'hui Hamadan); la Perse eut pour capitales Pasargades et Persépolis.

Vers le treizième siècle avant l'ère chrétienne, les conquérants assyriens soumirent les habitants de ce qui fut plus tard la Médie et la Perse : le pays était alors habité par un peuple appartenant à une race distincte des races aryenne et sémitique, et dont la langue était apparentée au groupe des langues dites ouralo-altaïques et à l'idiome touranien parlé dans la Susiane et la Chaldée primitive . C'est ce peuple qui paraît avoir donné à la contrée le nom de *Mada*. Vers le milieu du huitième siècle, les Aryens, venus du nord-est, commencèrent à s'établir dans la région, et à la fin du septième ils y dominaient et avaient réduit les anciens habitants à la condition d'esclaves ou de tributaires. Les envahisseurs aryens formaient deux groupes : l'un emprunta aux populations qu'il vainquit le nom de Madaï, les Mèdes, tandis que l'autre s'appelait Parça, les Perses. La religion des Mèdes et des Perses, dont ils attribuaient la fondation au prophète Zarathoustra (Zoroastre), était le mazdéisme, d'abord dans toute sa pureté, puis déformé plus tard par l'introduction d'éléments étrangers. En sa forme ancienne, cette religion proclame l'existence d'un dieu unique, Ahoura-Mazda (dont le nom s'est altéré en Ormuzd), qui a tout créé; mais sa création a soulevé contre lui des forces malfaisantes, qui sont représentées par l'esprit du mal, Angro-Maïnyous (ou Ahriman). Le mazdéisme constate donc l'existence de deux principes ennemis, le bien ou la lumière, Ormuzd, le mal ou les ténèbres, Ahriman. L'homme doit prier et travailler, surtout cultiver la terre. Le culte n'admettait ni temples ni statues : rien que des hymnes, quelques sacrifices, et l'entretien du feu sacré qui jamais ne doit s'éteindre. Chez les Mèdes, des superstitions empruntées aux populations touraniennes qui formaient la race autochtone se mêlèrent au mazdéisme primitif : les Touraniens de Médie, dont le culte était une sorte de sorcellerie, de « chamanisme », réservaient leurs prières et leurs sacrifices pour les puissances malfaisantes, et leurs prêtres avaient des rites et des pratiques barbares par lesquelles ils se flattaient de vaincre les démons et de les plier à la volonté humaine; devenus sujets des Aryens, les Touraniens n'abandonnèrent pas leurs croyances : ils les fondirent dans celles de leurs maîtres. Sous cette influence, Ahriman devint, pour les Mèdes aryens, un dieu redoutable et nécessaire à fléchir, l'égal en puissance d'Ormuzd. Les Touraniens de Médie avaient une caste sacerdotale héréditaire : ces prêtres, qu'on appelait *magouch* (mages), s'imposèrent aux vainqueurs et devinrent une des six tribus constituantes de la nation.

Les Mèdes, au septième siècle, s'affranchirent de la puissance assyrienne en s'alliant aux Chaldéens; leurs rois gouvernèrent alors à la fois les Mèdes et les Perses. Un siècle plus tard, un chef perse, Cyrus, renversa la dynastie médique, et fut roi des Perses et des Mèdes; il conquit l'Asie-Mineure, ainsi que divers pays de l'Asie occidentale, et soumit Babylone : ainsi fut fondée l'empire perse.

Les Perses avaient dans l'antiquité un grand renom de bravoure et d'honnêteté : la première chose qu'ils enseignaient à leurs enfants était « à tirer de l'arc et à dire la vérité » (Hérodote); pour le reste, l'éducation se réduisait à quelques notions sur la religion et l'histoire. La *Cyropédie*, où l'Athénien Xénophon a prétendu retracer l'éducation qui était donnée à la jeunesse perse, n'est qu'un roman, dont l'auteur ne songe en réalité, sous couleur de raconter la jeunesse de Cyrus, qu'à recommander à ses lecteurs les institutions spartiates, objet de son admiration. En Perse, le peuple conserva toujours ses vertus propres et son courage; les grandes familles et la cour se corrompirent rapidement au contact des autres nations de l'Orient. C'est surtout en Médie que le luxe et la mollesse firent des progrès considérables.

Les Perses avaient emprunté à l'Assyrie son système d'écriture cunéiforme, inventé par les Touraniens de Chaldée (Voir *Chaldée* et *Assyrie*) : ils le modifièrent profondément pour l'adapter à leur langue, et en firent un véritable alphabet, très différent des syllabaires assyriens et chaldéens. Les Mèdes non aryens se bornèrent à prendre le syllabaire ninivite et à l'appliquer presque sans modification à leur idiome. On n'a d'autres monuments de la littérature de la langue perse (aryenne) et de la langue médique

(touranienne) que quelques inscriptions, dont la plus longue, celle de Bisoutoun, raconte les débuts du règne de l'Achéménide Darius. La sculpture et l'architecture perses dérivent directement de la sculpture et de l'architecture assyrienne; les monuments de Persépolis en offrent de fort beaux spécimens.

La conquête d'Alexandre, dans le dernier tiers du quatrième siècle avant l'ère chrétienne, mit pour près de deux siècles la Perse sous la domination gréco-macédonienne. Après avoir été une satrapie plus ou moins indépendante de l'empire des Séleucides, elle fut incorporée, vers le milieu du second siècle avant notre ère, à l'empire des Parthes. Ceux-ci, peuple touranien qui habitait le pays montagneux à l'est de l'extrémité méridionale de la Caspienne, s'étaient fortement hellénisés, et à la cour de leurs rois (dynastie des Arsacides), à Hécatonpyles d'abord, puis à Ctésiphon, fleurirent les lettres et les arts de la Grèce. Dès l'époque des Séleucides, les Perses avaient renoncé à l'écriture cunéiforme et adapté à leur langue — qui évoluait, et allait devenir, quelques siècles plus tard, le persan moderne — un alphabet sémitique, créant ainsi l'écriture pehlvique. En l'an 226 de l'ère chrétienne, le Perse Ardechyr ou Artaxercès détruisit l'empire parthe et restaura l'ancien empire de la dynastie achéménide, de laquelle il prétendait descendre (dynastie des Sassanides). Rome et plus tard Byzance furent les ennemis heréditaires de l'empire sassanide, qui devint très puissant : un moment on put croire que les Perses l'emporteraient avec Khosroès II (commencement du septième siècle), mais le Byzantin Héraclius releva la fortune de l'empire grec. Les Perses de cette époque, observateurs zélés de la loi de Zoroastre, ne voulurent jamais permettre au christianisme de s'implanter chez eux. La civilisation du second empire perse nous est assez peu connue; quelques débris de palais, quelques inscriptions, quelques bas-reliefs ne suffisent pas à nous donner une idée complète de ce qu'étaient l'architecture et les arts à la cour des princes sassanides. On ne possède que des fragments de la littérature pehlvique de cette époque, qui paraît avoir été assez considérable; Khosroès Nourchivan et Khosroès II recueillirent les traditions antiques, et firent traduire les livres de l'Inde. Mais, après la mort de Khosroès II, les Arabes entrent en scène, et la victoire de Kadéniah (636) leur donne la Perse.

II. **La Perse musulmane.** — Le calife Ali fit épouser à son fils Housseïn la dernière fille du roi sassanide Yezdidjerd : « Le sang du prophète et celui des souverains héréditaires de l'Iran se trouvaient ainsi réunis dans la famille d'Ali; mais lorsque le malheureux calife eut été massacré dans la mosquée de Koufa, lorsque ses fils Housseïn et Hassan eurent été égorgés avec parents et amis dans la plaine de Kerbéla, la dynastie sassanide s'éteignit en même temps que celle de Mahomet » (Elisée Reclus). Malgré la conquête arabe, de nombreux Iraniens continuèrent à professer le mazdéisme; et, parmi ceux qui se laissèrent convertir à l'islamisme, beaucoup ne l'adoptèrent que sous la forme où le pratiquèrent les sectateurs d'Ali, les chiites.

Nous ne ferons pas l'histoire des nombreuses dynasties qui gouvernèrent successivement la Perse, pendant et après le califat de Bagdad; disons seulement que sous les Gaznévides vécut (dixième siècle) le grand poète Firdousi, et sous les princes mongols deux poètes plus remarquables encore, Saadi (treizième siècle) et Hafiz (quatorzième siècle). Lorsque la domination des Mongols, puis celle des Turcomans, eurent cessé, la dynastie des Sophis régna aux seizième et dix-septième siècles; le dix-huitième siècle fut rempli par des guerres et des invasions presque continuelles, jusqu'à l'avènement de la dynastie turque des Kadjars (1794). Le culte zoroastrique était encore assez répandu au dixième siècle : chaque village avait alors son temple, ses prêtres, son livre saint; mais, depuis cette époque, les autels du feu dressés jadis au sommet des collines ont tous été détruits, à l'exception d'un seul; et de nos jours l'ancienne religion n'est plus pratiquée que par un petit nombre de Persans, 8000 environ, et sous une forme très différente de celle d'autrefois. Quant à l'islamisme, c'est la secte chiite, d'abord persécutée par les califes, qui a conquis graduellement toutes les populations persanes : « on peut dire que le patriotisme national a pris cette forme religieuse pour réagir contre les Arabes et les Turcs; mais, tout en appartenant officiellement aux communautés chiites, la plupart des Persans professent en secret des idées fort différentes de celles qui leur sont enseignées par le Coran. La doctrine la plus commune est celle des *Soufi*. Déjà dans le quatorzième siècle, la voix du grand poète de Chiraz, Hafiz, proclamait en vers admirables la morale humaine en dehors de toute morale mystique. La plupart des soufi seraient classés en Europe parmi les panthéistes. » (Elisée Reclus.)

L'état de l'instruction est aujourd'hui en Perse ce qu'il est en général dans les pays musulmans, avec quelques traits particuliers à la race iranienne. Nous empruntons encore à Elisée Reclus, à ce sujet, une dernière citation : « L'instruction élémentaire est plus développée en Perse que dans certaines provinces de l'Europe. A presque toutes les mosquées s'annexe une école ou médressé; tous les enfants des villes et ceux de la plupart des villages apprennent à réciter des versets du Coran, des strophes de leurs poètes; le goût poétique est assez développé pour que chaque Persan, dans les bazars, les boutiques, les campements des caravanes, prenne plaisir à la récitation des idylles de Hafiz ou des vers de Firdousi; des milliers d'entre eux sont même fort habiles à composer des vers, à rédiger des mémoires sur un point de science, sur un dogme théologique ou sur un problème d'alchimie. Dès le milieu du dix-neuvième siècle, on traduisait en persan, sous la direction de M. de Gobineau des ouvrages tels que le *Discours de la Méthode*.... Cependant l'imprimerie, introduite à Tabriz dès le commencement du dix-neuvième siècle, est encore peu utilisée; les manuscrits sont reproduits surtout par la lithographie; une belle écriture étant considérée comme une des acquisitions les plus précieuses, on tient à se servir du procédé qui respecte le plus la forme élégante des lettres manuscrites. Les Persans ont aussi quelques journaux à Tabriz, Téhéran, Ispahan. »

La Perse actuelle a une superficie d'environ 1 650 000 kilomètres carrés. Sa population est d'environ neuf millions d'habitants; le fond en est formé par les descendants des anciens Mèdes et des anciens Perses; mais il y a aussi de nombreux Turcomans, des Kourdes, des Arméniens, des Juifs. Le pays est divisé en douze provinces, dont les principales sont l'Irak-Adjémi (l'ancienne Médie), avec les villes de Téhéran, d'Ispahan, de Hamadan (l'ancienne Ecbatane); l'Aderbaïdjan, avec Tabris ou Tauris; le Farsistan (l'ancienne Perse propre), avec Chiras, près des ruines de Persépolis; le Khouzistan (l'ancienne Susiane ou Elam), avec Chouster, près des ruines de Suse. Après avoir été, depuis les origines jusqu'à l'époque contemporaine, une monarchie absolue, la Perse a reçu en 1906, du chah Mouzaffer-Eddine, une constitution et un Parlement; mais sous son successeur Mohamed-Ali une guerre civile a éclaté, et le parti du pouvoir absolu paraît avoir repris le dessus.

**PESTALOZZI.** — Henri Pestalozzi tient le premier rang parmi ceux qui ont contribué à fonder la pédagogie moderne. Il est naturel que ce Dictionnaire consacre un article d'une certaine étendue à l'homme au nom duquel on rattache, à tort ou à raison, presque tout ce qui a été fait dans le domaine de l'éducation depuis un siècle.

Des livres nombreux ont été publiés, dans toutes les langues, mais surtout en allemand et en français, sur Pestalozzi, sa vie et sa doctrine. Toutefois des périodes entières de la vie du philanthrope de Neuhof étaient restées mal connues; plusieurs de ses écrits les plus importants avaient été défigurés dans des éditions remaniées, ou étaient demeurés inédits. C'est grâce aux travaux relativement récents de quelques compatriotes de Pestalozzi, et tout particulièrement de H. Morf, de Mme Zehnder-Stadlin, du Dr Otto Hunziker, que la lumière a été faite sur bien des points restés long-

temps obscurs, en même temps que le texte authentique des écrits de Pestalozzi était de nouveau rendu accessible par les éditions, complètes ou partielles, de Seyffarth, de Mann et du comité du Musée pestalozzien de Zürich. Nous avons utilisé les résultats de ces consciencieuses recherches; nous avons obtenu aussi quelques communications personnelles de M. Karl Pestalozzi, l'arrière-petit-fils du grand éducateur; l'esquisse que nous offrons à nos lecteurs leur présentera donc, d'une façon plus exacte qu'il n'avait été possible de le faire jusqu'ici en France, la figure du vrai Pestalozzi.

## I

### Enfance et jeunesse de Pestalozzi (1746-1768).

La famille de Pestalozzi. — Naissance de Henri Pestalozzi (1746). — Son enfance. Mort de son père. La servante Babeli. Le pasteur de Höngg. Pestalozzi écolier. — Pestalozzi étudiant. Il étudie la théologie, puis le droit. Influence de Rousseau. Idées de réforme en Suisse : la Société helvétique de Schinznach; les « patriotes » à Zürich. Le bailli Grebel, le pasteur de Dättlikon, le Dialogue sur les affaires de Genève. L'*Erinnerer. Agis*, premier écrit de Pestalozzi. Pestalozzi renonce au droit pour l'agriculture. Bluntschli, sa mort. Anna Schulthess; elle devient la fiancée de Pestalozzi. Leur correspondance. — Pestalozzi à Kirchberg chez l'agronome Tschiffeli.

La famille Pestalozzi est originaire de Chiavenna, ville italienne qui dépendait autrefois des Grisons. Dans la seconde moitié du seizième siècle, un membre de cette famille, Antonio Pestalozzi, qui appartenait à la religion réformée, s'établit à Zürich, où il acquit le droit de bourgeoisie : il fut la souche de la branche zuricoise des Pestalozzi.

Le cinquième descendant de l'ancien émigré de Chiavenna, Jean-Baptiste Pestalozzi, né en 1718, exerçait à Zürich la profession de chirurgien. Il épousa, en 1742, Suzanne Hotze, de Wädenswyl, fille d'un médecin. De ce mariage naquirent trois enfants, deux fils et une fille. L'aîné des fils, Jean-Baptiste, né en 1745, n'a rien fait de remarquable; il n'a point été mêlé aux entreprises de son frère, sauf dans une seule circonstance, en 1779 et 1780, lors de la liquidation de l'institut de Neuhof. Le second est Henri Pestalozzi, né le 12 janvier 1746. La fille, Barbara, née en 1751, épousa en 1777 un négociant de Leipzig, Grosse; elle fut toujours, pour son frère Henri, une amie dévouée, et resta en correspondance suivie avec lui après son mariage.

Les détails que l'on possède sur l'enfance de Henri Pestalozzi se réduisent à ceux qu'il a donnés lui-même dans ses ouvrages. Il n'avait que six ans lorsque son père mourut. « Ma mère, raconte-t-il dans son autobiographie (*Schwanengesang*), se sacrifia à l'éducation de ses trois enfants, avec la plus entière abnégation et un renoncement complet à tout ce qui eût pu avoir de l'attrait pour elle, à son âge et dans son entourage; elle fut aidée dans cette tâche de dévouement par une personne dont le souvenir ne s'effacera jamais de ma mémoire. Pendant le peu de mois qui s'étaient écoulés depuis qu'elle était entrée à notre service, mon père avait été frappé de la rare énergie et de la fidélité de cette servante; saisi d'angoisse à la pensée des suites que sa mort prochaine devait avoir pour une famille qu'il allait laisser orpheline et sans ressources, il fit venir cette fille près de son lit de mort et lui dit : « Babeli, au nom de Dieu et par charité, » n'abandonne pas ma femme; après ma mort, elle est » perdue, et mes enfants seront remis à des mains » étrangères et dures. Sans ton appui, elle n'est pas » en état de garder mes enfants réunis auprès d'elle. » Touchée, et avec une grandeur d'âme qui atteignait au sublime dans son innocence et sa simplicité, elle répondit à mon père mourant : « Je n'abandonnerai » pas votre femme, si vous mourez. Je resterai auprès » d'elle jusqu'à la mort, si elle a besoin de moi. » Cette promesse tranquillisa mon père mourant; son regard reprit sa sérénité, et il expira le cœur consolé. Elle tint sa parole, et elle resta auprès de ma mère jusqu'à sa mort. »

L'enfance et la jeunesse de Pestalozzi s'écoulèrent entre ces deux femmes : sa mère et la fidèle servante. Les dépenses du ménage étaient réglées avec la plus sévère économie, sans quoi le modeste revenu de la veuve se fût trouvé insuffisant. Quand le jeune Henri fut écolier, il alla chaque année passer quelques semaines, pendant les vacances, chez son grand-père paternel, André Pestalozzi, qui était pasteur du village de Höngg, près de Zürich. Sur les bancs de l'école, Henri se montra un élève de capacité ordinaire, mais d'un caractère bizarre, distrait et rêveur; sa bonté d'âme et sa crédulité naïve faisaient de lui le jouet de ses petits camarades; et le maître prédisait que jamais ce garçon-là ne deviendrait quelque chose.

Après avoir achevé ses premières classes, le jeune Pestalozzi entra, à l'âge de dix-huit ans, en 1764, au collège d'humanités de sa ville natale. « Comme étudiant, dit un de ses anciens compagnons d'études, le pasteur Schinz (lettre du 12 avril 1783, publiée en 1827), Pestalozzi se fit la réputation d'un original, qui, malgré les défauts dont il ne s'était pas corrigé, une insupportable négligence de sa personne et une distraction poussée à l'excès, pouvait néanmoins, s'il le fallait et quand il réussissait à s'arracher à son état habituel de rêverie, être amené à penser juste. » Il se destinait d'abord à la carrière ecclésiastique, probablement pour obéir au vœu de sa famille. Mais au bout de quelque temps, il renonça à la théologie. Henning (*Mittheilungen über Pestalozzi*, 1816-1817) prétend que dans un sermon d'épreuve il était resté court, et que cette mésaventure le dégoûta de la chaire. La raison prépondérante de ce changement dans les projets d'avenir de Pestalozzi fut bien plutôt la modification que la lecture des écrits de Rousseau produisit dans ses idées. L'*Emile* et le *Contrat social*, qui venaient de paraître, avaient trouvé à Zürich de fervents admirateurs; les déclamations éloquentes du rhéteur genevois remplissaient d'enthousiasme les jeunes esprits, nourris de l'histoire de l'antiquité grecque et romaine et des souvenirs héroïques des luttes des cantons suisses pour la liberté. Le contraste entre l'idéal que se formait leur imagination et la triste réalité, entre le spectacle de l'assujettissement où était tenu le peuple des campagnes et les idées de liberté républicaine qu'ils puisaient dans leurs lectures et dans l'enseignement de quelques-uns de leurs maîtres, le poète Bodmer entre autres, excitait chez les étudiants zuricois de cette époque des colères généreuses, des velléités de révolte contre le mal et l'injustice. Pestalozzi fut certainement, de tous les jeunes hommes de sa génération, celui dans le cœur duquel ce levain révolutionnaire fermenta le plus vivement; les sentiments qu'il y fit naître ont décidé de toute la carrière de l'auteur de *Léonard et Gertrude*.

« Les principes de liberté, — a écrit Pestalozzi dans sa vieillesse (*Schwanengesang*), — ravivés par Rousseau et présentés sous une forme idéale, fortifièrent en mon cœur le désir de trouver un champ d'action plus vaste où je pusse être utile au peuple. Les idées d'adolescent que je me faisais, sur ce qu'il était nécessaire et possible d'exécuter sous ce rapport dans ma ville natale, me portèrent à abandonner l'état ecclésiastique, auquel je m'étais d'abord destiné, et firent naître en moi la pensée que l'étude de la jurisprudence m'ouvrirait une carrière propre à me donner tôt ou tard l'occasion et le moyen d'exercer une action sur les affaires politiques de la ville de Zürich et même de mon pays tout entier. »

Les hommes les plus distingués de la Suisse s'associaient alors à ces aspirations vers un meilleur ordre de choses; un peu partout on faisait de beaux plans de réforme, on rêvait d'une régénération nationale. Sur l'initiative du chancelier bâlois Iselin, homme à l'esprit élevé et au cœur généreux, s'était fondée, en 1761, une association aux visées philanthropiques et patriotiques, la Société helvétique (*Helvetische Gesellschaft*); elle comptait parmi ses membres, avec Iselin, les Bernois Haller, Daniel de Fellenberg (père d'Emmanuel de Fellenberg), Tscharner, les Zuricois Bodmer, Breitinger, Gessner, Hirzel, l'Appenzellois Zellweger, etc.; chaque année elle se réunissait à Schinznach. A Zürich même, une société locale, fondée par Bodmer à la même époque, groupait les jeunes « patriotes »; elle s'appelait *Helvetische Gesellschaft zur Gerwe*, parce que ses réunions avaient lieu au local de l'ancienne corporation des tanneurs (*Gerwe*

est une ancienne forme de *Gerbe* ou *Gerberei*) : à ce cénacle appartenaient entre autres Lavater, le futur peintre Henri Füssli, Bluntschli, Jean-Gaspard Escher, les aînés de Pestalozzi de quelques années, ainsi que ses camarades d'études J.-H. Füssli (qui fut ministre de la République helvétique en 1802), Vogel, Dälliker, Meis et Schinz.

En 1762, un écrit anonyme, émanant de deux membres de ce petit cercle, dénonça à l'opinion publique les méfaits d'un bailli nommé Grebel, qui depuis six ans se livrait à de scandaleuses malversations dans le district dont l'administration lui avait été confiée par les magistrats zuricois. Cette dénonciation fit beaucoup de bruit ; le gouvernement de Zürich se vit obligé de punir le prévaricateur et de le forcer à restitution ; mais les auteurs de l'écrit anonyme, Lavater et H. Füssli, qui s'étaient fait connaître sur la sommation de l'autorité, furent aussi traités en coupables ; on les contraignit de faire amende honorable pour s'être mêlés de ce qui ne les regardait pas. Les jeunes patriotes ne se laissèrent pas intimider par cette sévérité. En 1764, l'un d'eux, Vögeli, démasqua un autre administrateur infidèle, l'échevin Brunner. L'année suivante, deux habitants du village de Dättlikon, à l'instigation de Lavater et de Schinz, dénoncèrent la conduite scandaleuse de leur pasteur, Hottinger ; et comme l'autorité semblait faire la sourde oreille, une lettre anonyme menaçante fut déposée dans la chaire de l'antistès Wirz, réclamant justice. Le gouvernement zuricois s'exécuta, mais de mauvaise grâce : le pasteur Hotttinger fut suspendu de ses fonctions pour deux ans ; en même temps on fit une enquête sévère pour savoir de qui émanait la lettre de menaces : Lavater, Schinz, Pestalozzi, Bluntschli et d'autres furent interrogés, une récompense de 200 florins fut promise au révélateur ; toutefois rien ne put être découvert. Une autre affaire vint accroître encore le mécontentement qu'on ressentait dans les régions officielles à l'égard des « patriotes ». A l'occasion des troubles de Genève en 1766, le gouvernement zuricois songeait à intervenir en envoyant des troupes pour imposer au peuple genevois l'acte de médiation que celui-ci venait de rejeter à une grande majorité. L'opinion s'émut ; un étudiant en théologie, Müller, écrivit et lut à quelques amis un dialogue entre un paysan, un bailli et un bourgeois, où la mesure projetée était critiquée en termes très vifs ; bientôt des copies de ce dialogue circulèrent dans le public, contre la volonté de l'auteur. Le gouvernement, assimilant la lecture et la transcription de cette satire à un complot contre la sûreté de l'Etat, fit procéder à plusieurs arrestations : Pestalozzi, Vogel, Dälliker et quelques autres jeunes gens furent emprisonnés ; Müller lui-même réussit à s'enfuir et se réfugia à Berlin (il y devint un professeur distingué, et se fit connaître dans le monde des lettres par la publication du poème des *Nibelungen*, dont il fut le premier éditeur). Les copies du dialogue séditieux furent brûlées par la main du bourreau (février 1767) ; la peine du bannissement fut prononcée contre Müller ; on voulut bien remettre en liberté les « patriotes » arrêtés, mais en les menaçant de la perte de leurs droits civiques s'ils venaient à recommencer ; et il fut interdit à la Société *zur Gerwe* de continuer la publication du journal hebdomadaire qu'elle faisait paraître depuis le commencement de 1765 sous le titre d'*Erinnerer* (le *Mémorial*).

Ce journal était un recueil d'articles sur des sujets de morale, dans le genre du *Spectateur* d'Addison ; H. Füssli et Lavater en étaient les principaux rédacteurs ; Pestalozzi y a écrit quelquefois. Un des articles de celui-ci se trouve reproduit dans l'ouvrage de Morf (t. Ier, pages 86-88) ; nous en traduisons quelques lignes caractéristiques :

« Un jeune homme qui fait dans sa patrie une aussi petite figure que moi n'ose essayer ni de blâmer, ni de corriger ; car cela est en dehors de sa sphère. C'est là ce qu'on me dit presque chaque jour. Mais me sera-t-il permis au moins de *souhaiter* ? Qui pourrait me l'interdire ou m'en savoir mauvais gré ? Je vais donc souhaiter, et placer mes souhaits imprimés sous les yeux du lecteur. — Je souhaiterais que nul grand esprit ne jugeât indigne de lui de travailler avec courage et persévérance au bien public ; que nul ne regardât avec dédain ses inférieurs, s'ils sont laborieux et honnêtes.... Que chaque honnête homme, au lieu de se contenter d'être honnête pour son compte, se donnât la tâche d'en former un autre, ne fût-ce qu'un seul, par son exemple et ses avis ; comme cela nous aurons bientôt doublé le nombre des honnêtes gens !... Qu'il se trouvât quelqu'un pour faire imprimer quelques pages de bonnes et simples maximes d'éducation à la portée du dernier de nos citoyens ou de nos paysans ; que, grâce à quelques personnes généreuses, ces pages pussent être livrées au public gratuitement ou pour un prix ne dépassant pas un schilling [le schilling zuricois valait à peu près un sou] ; que ces pages fussent ensuite distribuées par tous les pasteurs ; et que les pères et mères qui les auraient reçues se conformassent à ces règles d'éducation sensées et chrétiennes, — mais c'est là souhaiter bien des choses à la fois.... Je souhaiterais que l'on témoignât plus de respect et de considération à ceux de nos artisans qui mènent une vie sévère, retirée, économe, libre et républicaine, comme aux véritables piliers de notre liberté. »

Le premier écrit de quelque étendue qu'ait composé Pestalozzi fut publié en 1766 dans une revue littéraire qui paraissait à Lindau (Bavière), les *Kritische Nachrichten*, dont les rédacteurs étaient en relations amicales avec Zürich. C'était un récit de la tentative d'Agis pour rétablir à Sparte les lois de Lycurgue. Ce morceau, dans le goût de Rousseau, traite des affaires contemporaines sous des noms antiques : Pestalozzi y fait la satire de ses compatriotes, en célébrant les vertus spartiates, la simplicité, la frugalité, en flétrissant l'amour des richesses, les enrôlements mercenaires au service des princes étrangers. Une traduction d'un fragment de la troisième Olynthienne de Démosthènes, qui sert de préface à cet essai, est pleine aussi d'allusions politiques : l'administration oppressive des magistrats zuricois, leur avidité, leur haine pour quiconque osait élever la voix en citoyen libre, y sont indirectement flagellés.

L'attitude prise par le jeune Pestalozzi n'était pas faite pour lui concilier les bonnes grâces des familles dominantes. Aussi, renonçant à la perspective d'occuper un jour quelque fonction dans l'État, il abandonna l'étude du droit, et forma le projet de chercher dans la profession d'agriculteur un emploi utile de son activité et l'existence paisible et vertueuse que la ville, pensait-il, ne pouvait lui offrir. Ses amis l'y encouragèrent ; l'un d'eux, Jean Schulthess, qui était allé visiter Jean-Jacques Rousseau à Môtiers (Val de Travers), avait recueilli de la bouche du philosophe un éloge enthousiaste de la vie des champs : « Dans le pays de l'esclavage, avait dit Rousseau, l'homme doit se faire artisan ; dans le pays de la liberté, il doit se faire laboureur ». Le célèbre agronome bernois Tchiffeli avait fondé à Kirchberg, près de Berne, un grand établissement de culture ; Pestalozzi résolut de se rendre près de lui pour devenir son élève.

Sur ces entrefaites, il perdit son ami Bluntschli, enlevé à l'âge de vingt-cinq ans par une maladie de poitrine ; et ce triste événement mit Pestalozzi en rapport avec celle qui allait devenir la compagne de son existence.

Anna Schulthess, née en août 1738, était la fille d'un riche marchand zuricois, qui avait un commerce d'épicerie et de confiserie ; c'était une jeune personne distinguée, belle, et de bonne éducation. Anna avait plusieurs frères plus jeunes qu'elle ; l'un deux, Salomon, étudiait la médecine ; un autre, Gaspard, la théologie ; et ce dernier était grand ami de Bluntschli. Il s'était établi entre Bluntschli et Anna Schulthess des relations d'amitié et un commerce épistolaire ; mais l'état de santé du jeune étudiant, dont la mort prochaine était prévue, n'avait pu laisser de place à des pensées d'une autre nature. Le témoignage formel de Mme Pestalozzi (lettre du 10 oct. 1806) établit que « *Ménalque* (c'est le nom qu'on donnait à Bluntschli dans l'intimité) ne fut jamais pour elle qu'un ami, et qu'il lui était cher et précieux précisément parce qu'il n'avait d'autre intention à son égard

que de la rendre moralement meilleure ». Après la mort de Bluntschli, Anna Schulthess écrivait : « Je m'oublierai moi-même plutôt que d'oublier Ménalque. Jamais je n'oublierai ses discours, accompagnés de tant de grâce et de force. Je ne faisais rien sans le consulter. Tour à tour lui ou moi étions occupés à chercher des moyens de venir en aide aux malheureux. » Ce fut au printemps de 1767 qu'à l'occasion de la perte de cet ami commun Pestalozzi et Anna Schulthess se rencontrèrent : ils le pleurèrent ensemble. Bientôt Pestalozzi, qui n'avait d'abord vu dans Anna que l'amie de son ami, éprouva pour elle un sentiment plus tendre, et il réussit à le lui faire partager. Comment avait-il pu plaire? C'est qu'Anna était plus sensible à la beauté morale qu'aux avantages extérieurs et aux biens de la fortune : « Tu aurais peu à remercier la nature, lui écrivait-elle un peu plus tard, si elle ne t'avait pas donné de grands yeux noirs, qui révèlent la bonté de ton cœur, l'étendue de ton esprit et toute ta sensibilité ».

Ce ne fut pas sans hésitation toutefois que Pestalozzi proposa à Anna Schulthess d'unir son sort au sien; il se crut obligé de l'éclairer d'abord sur les défauts de son caractère et de lui déclarer loyalement que dans son cœur les affections domestiques seraient toujours subordonnées aux devoirs envers la patrie. « Ceux de mes défauts — lui dit-il dans une lettre devenue célèbre — qui me paraissent les plus importants pour mon avenir sont l'imprévoyance, l'imprudence, et le manque de présence d'esprit devant les changements inattendus qui pourraient survenir dans ma situation. Je ne sais pas jusqu'à quel point ces défauts pourront être diminués par les efforts que je ferai pour les vaincre, par un jugement calme et l'expérience. En ce moment ils existent encore à un degré tel que je ne dois pas vouloir les dissimuler à la jeune fille que j'aime; ce sont des défauts, ma chère amie, que vous devez peser avec soin. J'en ai d'autres encore, provenant d'une impressionnabilité qui refuse de se soumettre au jugement de la raison; très souvent je blâme et je loue avec excès, je m'abandonne trop à des sympathies ou à des antipathies; je suis si fortement attaché à certains biens que l'empire qu'ils exercent sur moi dépasse souvent les limites marquées par la raison; le malheur de ma patrie et de mes amis me rend moi-même malheureux. Cette faiblesse mérite toute votre attention; il y aura des jours où la sérénité et la tranquillité de mon âme en seront troublées. J'ose croire que cela n'ira jamais jusqu'à m'empêcher de remplir mes devoirs; mais il n'est pas probable que je sois jamais assez fort pour les remplir, en pareille circonstance, avec la gaîté et le calme du sage toujours semblable à lui-même. Je n'ai pas besoin de parler de ma grande et véritablement très blâmable négligence de toute étiquette, et en général de toutes les choses qui en elles-mêmes n'ont point d'importance : on s'en aperçoit au premier coup d'œil.

« Vous connaissez déjà mes idées sur l'éducation. Mes fils, bien que leur esprit doive recevoir la culture la plus soignée, devront travailler la terre, car je ne veux pas engendrer des citadins oisifs. Et à l'égard du mariage, je dois vous déclarer avec franchise, ma chère amie, que je regarderai toujours les devoirs envers mon épouse comme subordonnés aux devoirs envers ma patrie, et que, bien que je doive être l'époux le plus tendre, je regarderai comme mon devoir de rester inexorable aux larmes de ma femme, si elle voulait un jour chercher à me détourner du loyal accomplissement de mon devoir de citoyen, quelles qu'en puissent être les conséquences. Ma femme sera la confidente de mon cœur, elle connaîtra mes plus secrètes pensées. Une grande et rustique simplicité règnera dans ma maison, telle que la réclame la sévère éducation que devront recevoir mes enfants....

« Et il est encore une chose très importante, ma chère amie, sur laquelle je dois m'ouvrir à vous.... Vous savez de quels vastes projets Ménalque était plein. Il m'a légué une partie des soins auxquels il voulait se consacrer; et il est de mon devoir de dire à la jeune fille que je sollicite de partager ma destinée tout ce qui m'attend de ce côté.... Ma vie ne se passera pas sans entreprises importantes et très hasardeuses. Je n'oublierai pas les leçons de Ménalque et mes premiers engagements de me consacrer tout entier à la patrie; jamais je ne consentirai à me taire par crainte des hommes, quand je verrai que le bien de ma patrie m'ordonne de parler; tout mon cœur appartient à ma patrie.... Ménalque était fort, bien plus fort que moi; je me sens saisi d'angoisse à la pensée d'avoir une fois à exécuter ses intentions : et pourtant la vertu, le devoir, mon cœur et ma patrie l'exigent. J'obéirai. Mais combien je suis peu fait pour de telles entreprises! Quelles conséquences redoutables elles peuvent entraîner pour moi! et combien est pressant mon devoir de vous montrer la possibilité des périls qui peuvent en résulter! Je vous ai parlé à cœur ouvert, ma chère amie, de mon caractère et de mes aspirations. Réfléchissez à tout cela. Décidez maintenant si vous pouvez donner votre cœur à un homme qui a de semblables défauts et qui vous offre un semblable avenir, et si vous pouvez être heureuse avec lui. »

Anna Schulthess ne se montra pas effrayée des perspectives que Pestalozzi lui faisait entrevoir. Elle répondit à l'aveu que son correspondant faisait de ses défauts en confessant ses propres imperfections, et, en somme, elle l'encouragea. Ils se fiancèrent secrètement. Mais de grands obstacles semblaient devoir s'opposer à leur union : Mlle Schulthess avait sept ans et demi de plus que Pestalozzi; celui-ci était sans fortune et sans profession, et l'on pouvait prévoir que les parents d'Anna refuseraient de donner leur consentement à un pareil mariage. Mais les jeunes gens ne se laissèrent pas abattre.

En octobre 1767, Pestalozzi, mettant son projet à exécution, se rendit à Kirchberg auprès de Tschiffeli; il passa une année chez lui, étudiant avec ardeur la théorie des diverses cultures. Prompt à s'enflammer et à prendre ses rêves pour des réalités, il se voyait déjà à la tête d'une grande exploitation agricole et sur le chemin de la fortune. « Conduit par la bonté de mon protecteur, écrivait-il à sa fiancée, je trouve ma profession tous les jours plus sûre et plus avantageuse; Tschiffeli s'enrichi réellement beaucoup : toute sa culture, et en particulier sa plantation de garance, n'offre pas seulement un moyen assuré de subsistance, mais aussi une véritable source de fortune. » Pestalozzi voulait acheter à bon marché quelques arpents de terres incultes, les défricher, et y installer une plantation de garance (Tschiffeli venait d'introduire en Suisse la culture de cette plante, et s'en promettait merveille); il y joindrait, ajoutait-il, la production en grand des légumes, choux, artichauts, cardons, asperges, etc.

Pestalozzi revint à Zürich en mai 1768.

## II

### De 1768 à la ruine de l'institut de Neuhof (1780).

Pestalozzi à Müligen. Achat de terrains. Mariage de Pestalozzi (1769). Premières difficultés financières. Naissance d'un fils (1770). — Installation à Neuhof (1771). — Insuccès de Pestalozzi comme agriculteur. — Il veut essayer de l'industrie. — L'institut de Neuhof. Premier établissement d'un atelier à Neuhof (1774). Appel aux « amis de l'humanité » (1779). Intervention d'Iselin et d'autres philanthropes. Ecrits divers de Pestalozzi relatifs à l'éducation des enfants pauvres et à l'institut de Neuhof, en 1777 et 1778. Organisation intérieure de l'institut; causes de son insuccès. Crise finale : Pestalozzi est ruiné (1780).

A son retour de Kirchberg, Pestalozzi ne put se faire agréer des parents Schulthess comme leur futur gendre. L'accès de la maison de sa fiancée lui demeura interdit. Sans se décourager, il s'occupa de son établissement comme agriculteur. Il avait un peu plus de vingt-deux ans. Quelques amis lui firent entrevoir la possibilité d'obtenir le fermage d'un des beaux domaines qui appartenaient à l'ordre des Johannites, à Bubikon ou à Heitersheim; cette perspective ne lui souriait que médiocrement. « Les moines, écrit-il, exigeront des présents pour me donner la préférence; mais ils n'en auront point de moi. » A ce moment, le pasteur Rengger, de Gebistorf près Brougg, attira son attention sur les terrains incultes qui existaient dans le voisinage, entre les vil-

lages de Birr et de Müligen, en une région qui appartenait alors aux possessions de Berne (intendance de Königsfelden, limitrophe du bailliage de Schenkenberg), et qui aujourd'hui fait partie du canton d'Argovie. Aussitôt la décision de Pestalozzi fut prise : « Je ne serai pas le serviteur de moines crasseux, écrit-il avec joie. Non, cette semaine encore je pars pour Gebistorf. Là je me chercherai une demeure. » Un de ses amis, le jeune Jean Schulthess (d'une autre famille que la fiancée de Pestalozzi, quoi qu'il portât le même nom), l'admirateur de Rousseau, était fils d'un banquier : et celui-ci consentit à ouvrir un crédit à Pestalozzi pour lui permettre de s'établir. Persuadé qu'il faisait une excellente affaire, Pestalozzi acheta des terres près de Birr, et s'établit provisoirement au village de Müligen (février 1769), dans une maison qui appartenait à la famille Fröhlich de Brougg, et qu'il loua pour 40 florins par an. Sa mère vint présider à son installation, et pendant six mois elle partagea son temps entre son fils et son beau-père, le pasteur de Höngg, qui était malade et qui mourut en juillet. Pestalozzi acheta successivement d'autres parcelles de terrain, et finit par se trouver en possession d'un domaine d'une centaine d'arpents. Ces terres étaient de mauvaise qualité; mais Pestalozzi estimait qu'elles se prêteraient fort bien à la culture de la garance, et d'ailleurs il se croyait assuré de pouvoir les améliorer, grâce à ses connaissances agronomiques de fraîche date. Il a raconté, dans son autobiographie, avec sa facilité à se donner le change à lui-même sur les faits les mieux établis, qu'il avait réalisé ces acquisitions dans les meilleures conditions possibles, au prix moyen de 10 florins l'arpent. On a retrouvé les actes de vente d'un certain nombre de parcelles, formant ensemble 58 arpents, qui ont été payées par Pestalozzi au prix moyen de 58 florins 1/2 l'arpent. Il était tombé dès le début entre les mains d'un intrigant de village, nommé Märki, qui abusa de son inexpérience, et lui fit faire des marchés de dupe.

Les parents d'Anna Schulthess se montrèrent jusqu'au bout opposés au mariage ; c'est en vain que Pestalozzi fit intervenir ses amis Lavater, H. Füssli, et même le bourgmestre Heidegger. Anna se décida alors à passer outre à l'opposition de ses parents ; elle rédigea elle-même la lettre que Pestalozzi envoya pour demander qu'on la laissât partir. Elle était majeure depuis longtemps, ses parents ne pouvaient la retenir. La fiancée quitta la maison paternelle sans dot, n'emportant que ses vêtements et son clavecin. « Tu devras te contenter de pain et d'eau », lui dit sa mère. Le mariage fut célébré le 30 septembre 1769 dans l'église de Gebistorf. On conserve au Musée pestalozzien de Zürich le manuscrit du discours qui fut prononcé dans cette circonstance par le jeune ecclésiastique qui unit les époux, Georges Schulthess, cousin éloigné d'Anna.

Les parents d'Anna Schulthess ne tinrent pas longtemps rigueur à leur fille. Trois mois à peine après le mariage, nous voyons déjà Pestalozzi et sa jeune femme passer chez eux les fêtes de Noël. Dans les premiers mois de l'année suivante, Mme Schulthess et ses fils font plusieurs séjours à Müligen; et des sommes assez importantes sont envoyées par le père Schulthess à son gendre, pour aider à l'entretien du ménage.

Pestalozzi établit à grands frais sur ses terres une plantation de garance; en outre, il consacra une partie des capitaux dont il disposait à faire construire, au centre des terrains qu'il avait achetés, des bâtiments comprenant une grange et une maison d'habitation, dans le style d'une villa italienne. Ses amis lui remontrèrent en vain l'inutilité de cette construction coûteuse : il ne voulut rien entendre. En attendant l'achèvement de la nouvelle maison, il continuait d'habiter à Müligen avec sa femme. Mais à peine quelques mois s'étaient-ils écoulés que le banquier Schulthess commençait à se montrer inquiet de son argent. Il vint en personne, en avril 1770, voir comment les choses se passaient, et l'impression qu'il emporta de cette visite fut désastreuse ; rentré à Zürich, il écrivit à Pestalozzi qu'il regardait l'entreprise comme marchant à la ruine. Pestalozzi répondit par une lettre qu'on a conservée ; on y voit que le banquier lui reprochait d'avoir dépensé 6000 florins de trop; Pestalozzi se justifie par des considérations générales, promet d'ailleurs de procéder toujours avec la plus stricte économie, demande l'envoi de 200 à 300 florins pour continuer les constructions commencées, et déclare que si le banquier s'y refuse, il aura « ruiné la meilleure entreprise du monde, sans aucun profit pour lui ». Le 12 mai, deux amis de Pestalozzi, Meis et Schinz, vinrent à Müligen en qualité d'experts; ils établirent des comptes exacts, et le bailleur de fonds, au vu de leur rapport, déclara qu'il se retirait de l'association. Qu'on juge du désespoir de Pestalozzi, qui se voyait brusquement réveillé au milieu de ses rêves, et menacé de la ruine, au moment où sa femme allait devenir mère. Un fragment du journal rédigé par les deux époux (ce fragment va de décembre 1769 à novembre 1770) permet de suivre toutes les péripéties de l'affaire, et retrace toutes leurs angoisses. Mme Pestalozzi chercha à relever le courage de son mari. Ils se rendirent tous les deux à Zürich; les parents Schulthess intervinrent en faveur de leur gendre, et le banquier se laissa persuader d'attendre encore. Il y eut une accalmie qui dura jusqu'à l'automne. Le 19 août 1770, Mme Pestalozzi accoucha d'un fils, qui reçut le nom de Jacques ; à cette occasion, les deux grand'mères vinrent à Müligen, ainsi que la sœur de Pestalozzi, Barbara ; celle-ci finit, quelque temps après, par s'établir à demeure dans la maison de son frère, où elle resta jusqu'à son mariage.

Cependant le banquier Schulthess avait décidément perdu confiance. La plantation de garance n'avait pas réussi. Tschiffeli, sur son domaine de Kirchberg, n'avait pas été plus heureux de son côté : mais si l'insuccès, pour l'agronome prudent et bon calculateur, se traduisit par une perte insignifiante, pour Pestalozzi ce fut un désastre. Il fallut procéder à une liquidation, à la suite de laquelle le commanditaire se retira en sacrifiant une somme de 5000 florins (lettre de Schinz du 12 avril 1783).

Pestalozzi gardait son domaine : mais il n'avait plus de capitaux ni de crédit. La maison en construction ne put être achevée sur le plan primitif; il fallut se résoudre à ne lui donner qu'un étage. Pestalozzi vint l'habiter avec sa femme et son fils au printemps de 1771 : il l'appela *Neuhof*. Renonçant à la culture de la garance, il résolut alors de se livrer à la production du lait et du fromage. A cet effet, il ensemença ses champs avec du trèfle, de la luzerne et de l'esparcette, et acheta du bétail. Cet essai ne devait pas réussir mieux que le premier : Pestalozzi ne possédait pas les connaissances pratiques nécessaires, il ne disposait pas de fonds suffisants ; son terrain était aride et ne produisait qu'un maigre fourrage. Après trois ans de luttes contre la fortune adverse, il dut reconnaître qu'il était inutile de s'obstiner dans une voie impraticable.

Il fallait vivre cependant. Ayant échoué définitivement comme agriculteur, Pestalozzi voulut essayer de l'industrie. Il installa (1774), dans un bâtiment qu'il fit construire exprès, à côté de la grange de Neuhof, un atelier pour le filage du coton. L'idée lui était venue de recueillir chez lui quelques enfants pauvres, pour les occuper à ce travail facile et qui devait devenir promptement rémunérateur : c'était là, à ses yeux, une heureuse spéculation industrielle doublée d'une bonne action. « L'idée était neuve, grande, et révélait un génie de premier ordre dans le domaine de la civilisation » (Niederer). Mais il se trouvait, à ce moment même, absolument à bout de ressources ; les dettes s'étaient accumulées depuis plusieurs années, et s'élevaient à 15 000 florins. La jeune Mme Pestalozzi obtint de sa famille, à titre d'avance d'hoirie, une somme assez considérable; la mère vint aussi en aide à son fils, dans la mesure de ses forces. Il fut ainsi possible de satisfaire les principaux créanciers, et Pestalozzi ne se trouva plus débiteur que de 4000 florins. C'est alors que, pour obtenir les fonds nécessaires au développement de sa nouvelle entreprise, il résolut de faire appel à la générosité du public.

En 1774, il s'était rendu pour la première fois à la réunion de la Société helvétique à Schinznach, et s'était fait inscrire au nombre des membres de l'association : il avait dû à cette circonstance de faire la connaissance d'Iselin, le philanthrope bâlois, dont l'amitié devait lui devenir bien précieuse. Encouragé par Iselin, Pestalozzi fit imprimer un Appel « aux amis de l'humanité », en les priant d'ouvrir une souscription en faveur de l'établissement qu'il avait créé. Il demandait une subvention annuelle, pendant six années, promettant de rembourser les sommes reçues en six annuités à partir de la dixième année. En retour, il s'engageait à enseigner à lire, à écrire, et à calculer aux enfants des deux sexes recueillis chez lui ; les garçons feraient aussi l'apprentissage des travaux agricoles, tandis que les filles s'initieraient aux soins du ménage et à la culture du jardin ; et grâce au filage du coton, qui devait constituer l'occupation principale, les enfants, croyait-il, se trouveraient subvenir eux-mêmes aux frais de leur entretien. Cet appel de Pestalozzi est daté du 9 décembre 1775. Il fut favorablement accueilli. » Ce fut moi, raconte Schinz, qui me chargeai de réunir les souscriptions à Zürich. J'obtins une assez belle somme, à laquelle je contribuai aussi de mon obole, et qui était garantie pour plusieurs années. Le chancelier Iselin, de Bâle, se montra dans cette ville un des principaux protecteurs de l'établissement. Sarazin et beaucoup d'autres riches Bâlois souscrivirent aussi. A Berne, MM. de Graffenried (ancien bailli de Schenkenberg) et Effinger de Wildegg, qui s'étaient déclarés très fortement en faveur de l'idée de Pestalozzi, jugeaient son entreprise digne du concours de l'Etat ; et effectivement le gouvernement bernois accorda à l'établissement de Neuhof son appui de différentes façons, et y plaça des enfants tirés de divers bailliages. »

La famille de Mme Pestalozzi vit avec inquiétude ce nouveau projet et en prédit la non-réussite. Gaspard Schulthess, alors pasteur allemand à Neuchâtel, écrivait à l'un de ses frères, Henri, commerçant à Zürich : « J'ai conjuré Pestalozzi de renoncer à son plan mal digéré d'élever des enfants par souscription, et de regarder comme la grande affaire à laquelle la Providence l'appelle l'éducation de lui-même et des siens ». Henri Schulthess répondit : « Sa situation est celle-ci : il croit que si son plan pour l'éducation d'enfants pauvres et abandonnés est approuvé du gouvernement de Berne, il pourrait, grâce à un appui suffisant par voie de souscriptions, relever ses affaires. Seulement, à mon avis, il se lie les mains par des promesses trop considérables. Et qu'est-ce qu'une souscription de 6 florins, quand même il trouverait cent souscripteurs? Je compte, pour l'entretien d'un enfant, nourriture et habillement, 60 florins au moins ; mais lui s'imagine, en fin calculateur, qu'il ne lui en coûtera que 30 florins. Les personnes entendues affirment que cela ne pourra pas marcher. Ce sera pour Pestalozzi une rude tâche que d'enseigner à des enfants à lire et à écrire. »

Au moment où Pestalozzi publiait son appel, il avait déjà chez lui, nous dit-il, une vingtaine d'enfants. Ce nombre fut bientôt doublé. Ses idées sur la manière dont l'éducation pouvait être combinée avec l'industrie furent exposées en 1777 dans trois lettres adressées à N. E. T. (Nicolas-Emmanuel de Tscharner, bailli de Schenkenberg) *sur l'éducation de la jeunesse pauvre des campagnes* (*über die Erziehung der armen Landjugend*). Ces lettres parurent dans le journal d'Iselin, les *Ephémérides de l'humanité* (*Ephemeriden der Menschheit*), ainsi qu'un premier rapport sur l'établissement de Neuhof, daté du 18 septembre 1777 et intitulé *Fragment de l'histoire de l'humanité la plus infime* (*Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit*). Ce *Fragment* nous apprend que le montant des souscriptions reçues par Pestalozzi en 1776, et provenant de Zürich, Berne, Bâle et Winterthour, s'élevait à la somme totale de 60 louis. Un second rapport, daté du 26 février 1778, parut à Zürich en une brochure, sous ce titre : *Nouvelles authentiques de l'institut pour l'éducation d'enfants pauvres de M. Pestalozze* (sic) ; il était adressé à la Société économique de Berne (association fondée par Tschiffeli), qui le fit précéder d'une note constatant les services rendus par l'établissement de Neuhof. L'institut comptait alors trente-sept enfants (dix-sept garçons et vingt filles) ; le personnel se composait d'une institutrice, nommée Madelon Spindler, de Strasbourg, qui s'occupait spécialement des jeunes enfants ; d'un maître tisserand, de deux ouvriers tisserands, d'une maîtresse fileuse, de deux ouvriers fileurs, d'un homme qui, à côté du dévidage, enseignait les éléments de la lecture ; enfin de deux valets et de deux servantes, occupés surtout au travail de la terre. Mais, à partir de ce moment, Pestalozzi cessa de renseigner le public sur la situation de sa maison. Cette situation, malgré les efforts qu'il faisait pour l'améliorer, n'était pas prospère ; et il fallut bientôt reconnaître qu'il s'était bercé des plus chimériques illusions en se croyant capable de diriger un établissement industriel. Il crut un moment être sorti d'embarras, grâce à une convention par laquelle sa femme abandonna à ses frères toute sa part d'héritage. Mais il aurait eu besoin d'un appui officiel, que le gouvernement de Berne refusa de lui accorder. L'entreprise aboutit, en 1780, à une déconfiture financière qui consomma la ruine de Pestalozzi : « ce ne fut que grâce à la bienveillance de ses créanciers et à l'appui de ses amis qu'il put être sauvé du désespoir et de l'infamie » (Lettre de Schinz du 12 avril 1783).

Des souvenirs recueillis à Birr par l'instituteur Huber et publiés dans les *Pestalozzi-Blätter* (1882) donnent une idée de ce qu'était la vie intérieure de l'établissement de Neuhof, et font comprendre pourquoi la ruine en était inévitable ; ils contiennent en outre les seuls détails précis que l'on possède sur les arrangements financiers grâce auxquels on put éviter à Pestalozzi les horreurs de la banqueroute.

« Mme Pestalozzi, dit Huber, s'employait de son mieux à la direction du ménage, à la surveillance de l'enseignement et du travail ; elle apportait dans le commandement une fermeté aimable et digne ; on la craignait, on la respectait, on l'aimait. Partout où elle mettait la main, les choses allaient à souhait. Mais là où Pestalozzi exerçait lui-même l'autorité, le bon ordre et le calme étaient loin de régner ; les jeunes gens, il est vrai, se tenaient tranquilles en présence du maître, ils le craignaient, car il se mettait fréquemment en colère et se montrait alors rigoureux à l'égard des coupables. Mais dès qu'il avait le dos tourné, jeunes et vieux se moquaient de lui ; aucune discipline sérieuse n'existait. Avec toutes ses bonnes intentions et la peine qu'il se donnait, il était l'homme le moins fait pour diriger un établissement pareil. Il avait toujours l'air égaré et hors de lui-même, courait d'un bout de la maison à l'autre, de la maison à la grange, dans le jardin et dans tout le domaine. Non content d'occuper les enfants au filage du coton, il y joignit le tissage, la teinture et l'impression des étoffes ; il courait en personne les foires et les marchés pour y vendre ses cotonnades et son fil ; mais il ne fit par là qu'accélérer la crise à laquelle l'établissement devait succomber....

« Dans l'espoir de sauver Neuhof, Pestalozzi s'adressa alors à ses parents de Zürich. Il vendit à son frère Jean-Baptiste, en novembre 1779, pour la somme de 5200 florins, environ 20 arpents de sa propriété, ainsi que la grange, et le chargea de satisfaire les créanciers les plus exigeants ; et, comme cela n'avait pas suffi, en juin 1780 il céda à l'un de ses beaux-frères, Henri Schulthess, pour le prix de 2566 florins, le bâtiment de la fabrique et 16 arpents de terrain. Il y eut sans doute à cette occasion des arrangements particuliers, qui ne sont pas consignés dans les actes de vente, et qui devaient permettre à Pestalozzi de rentrer plus tard en possession de ce qu'il avait vendu, si les circonstances devenaient plus favorables. »

Les enfants furent rendus à leurs parents. Les créanciers acceptèrent un concordat qui leur assura 36 pour 100. Ce qui restait du domaine, une cinquantaine d'arpents, fut remis à ferme à des paysans du voisinage ; et Pestalozzi ne conserva pour lui que la maison d'habitation avec le jardin.

Le frère aîné de Pestalozzi, Jean-Baptiste, joua dans cette circonstance un rôle peu honorable. Il dissipa des sommes qui lui avaient été confiées, et fut obligé, pour éviter les rigueurs de la justice, de se réfugier à l'étranger (1780). Il se rendit à Amsterdam, puis s'embarqua, et l'on n'entendit plus parler de lui. C'est sans doute à la conduite de son frère que Pestalozzi fait allusion dans ce passage du *Schwanengesang* où il dit : « Ma femme avait engagé pour moi sa fortune presque tout entière. Des personnes dont je dois taire le nom abusèrent de sa générosité d'une façon dure et même déloyale. »

### III

### Pestalozzi écrivain, de 1780 à 1782.

Détresse de Pestalozzi en 1780. Dénuement et tristesse sans espoir. La servante Elisabeth Näf. Iselin et les frères Füssli engagent Pestalozzi à se faire écrivain. — Premiers essais publiés en 1780 : *Soirée d'un solitaire*, *Mémoire sur les lois somptuaires*. — Les deux *Volksbücher* de Pestalozzi : *Léonard et Gertrude* (première partie) ; comment ce livre fut composé; sa publication (1781), son grand succès; *Christophe et Else* (1782), le second « livre pour le peuple ». — Le *Schweizer-Blatt* (1782). — Idées de Pestalozzi sur l'éducation à ce moment. Ce qu'il avait voulu faire à Neuhof. Théorie exposée dans *Christophe et Else*. Education donnée par Pestalozzi à son fils. — Liaison avec Félix Battier de Bâle.

Pestalozzi connut alors la misère noire. Dans la solitude de sa maison de Neuhof, il resta sans argent, quelquefois sans pain et sans feu. Mais ce qui fut plus dur à supporter pour lui que les privations matérielles, ce furent les souffrances morales. Les paysans du voisinage ne l'aimaient pas : les innovations qu'il avait essayées leur avaient déplu, et ils s'étaient réjouis de son insuccès et de sa ruine. Ils le lui témoignaient ouvertement par leurs ricanements lorsqu'ils le rencontraient; les gamins le poursuivaient de leurs huées. On l'affublait de sobriquets méprisants. On l'appelait *Pestilence* et *Epouvantail*. Ses manières bizarres étaient bien faites d'ailleurs pour exciter la moquerie du vulgaire. On le voyait se promener dans les champs et sur les chemins, tantôt plongé dans de profondes rêveries, tantôt courant, gesticulant et parlant tout haut. La négligence extrême de sa toilette lui donnait l'air d'un mendiant. Un jour, raconte Emmanuel Fröhlich (*Souvenirs* publiés dans les *Pädagogische Blätter* de Kehr, 1881), il était allé au château de Wildenstein, pour y rendre visite à Daniel de Fellenberg, un patricien bernois qui administra de 1779 à 1785, après N.-E. de Tscharner, le bailliage de Schenkenberg, et avec lequel il s'était lié d'amitié; Mme de Fellenberg, qui ne connaissait pas Pestalozzi, était assise sous un arbre devant la porte; comme il s'approchait d'elle pour la saluer, elle crut avoir affaire à un pauvre qui demandait l'aumône, et lui tendit une pièce de monnaie; au même moment survint Fellenberg, et grande fut la stupéfaction de la noble dame de voir son mari embrasser avec effusion le mendiant supposé, et le lui présenter ensuite comme son ami le philanthrope de Neuhof. La singulière habitude qu'avait Pestalozzi de tenir constamment entre les dents un des bouts de sa cravate prêtait aussi à rire : même à l'église, dit Huber, où il allait régulièrement tous les dimanches et où il avait une stalle réservée dans le chœur, on le voyait mordiller machinalement ce morceau de batiste pendant l'office, et sa manie donnait des distractions aux fidèles.

Innombrables sont les anecdotes qui nous montrent Pestalozzi dans son dénuement, avec son complet oubli des conventions sociales, son insouciance du décorum, en même temps que dans la simplicité enfantine de sa bonté irréfléchie et de son inépuisable charité. Nous en citerons deux ou trois seulement.

Un jour, probablement à l'époque de ses relations avec Iselin, il était entré à Bâle, les chaussures attachées avec de la paille; on voulut savoir la raison d'un si bizarre accoutrement, et on apprit qu'il avait donné, à la porte de la ville, les boucles d'argent de ses souliers à un mendiant.

Une autre fois, il s'était rendu à Berne pour y voir Daniel de Fellenberg, à l'époque où son ami était devenu membre du Petit-Conseil. A la porte de la ville, Pestalozzi, qui était très pauvrement vêtu, fut arrêté par la garde. Il se nomma. Son nom étant inconnu à l'officier commandant, celui-ci le fit conduire à la maison des indigents, où Pestalozzi, en compagnie de plusieurs vagabonds, reçut la soupe et un lit. Le lendemain matin, il demanda si quelqu'un voudrait se charger de porter un billet à M. le conseiller Fellenberg. Le surveillant fut fort étonné, mais fit néanmoins porter le billet. Quelques instants après arriva Fellenberg, qui donna une chaleureuse accolade à celui qu'on avait pris pour un mendiant. Pestalozzi lui dit qu'il avait constaté avec plaisir qu'à Berne les pauvres gens étaient fort bien traités; après quoi Fellenberg l'emmena loger chez lui.

Le pasteur Rahn a narré dans une lettre le trait suivant : « Ma mère m'a raconté dans mon enfance qu'à l'époque où mes parents habitaient Aarau, elle vit entrer un jour Pestalozzi en grande hâte : « Madame Rahn, criait-il, vite, prêtez-moi deux tha» lers; il me les faut tout de suite; je ne les ai pas, » mais je vous les rendrai le plus tôt possible ». Ma mère les lui donna, et il repartit aussitôt; mais pas si vite que la servante, sur l'ordre de ma mère, ne pût le suivre, sans être aperçue de lui, afin de savoir ce qu'il allait faire de cet argent. La servante revint un moment après, et dit qu'elle avait suivi Pestalozzi jusque dans une ruelle écartée ; que là, il était entré dans une grande étable, où elle avait pu se glisser après lui; dans un coin de l'étable se trouvait, sur de la paille, une pauvre femme en couches, une vendeuse d'écuelles ; Pestalozzi s'était approché d'elle, lui avait mis les deux thalers dans la main, et s'était ensuite éloigné précipitamment. Comme je demandais à ma mère si Pestalozzi lui avait rendu plus tard les deux thalers : « Oh non! bien sûr », ditelle, « car avec lui la main droite ne savait jamais ce « que faisait la main gauche. »

Mais ces traits de caractère, qui nous touchent, n'émouvaient pas la plupart des contemporains. Les paysans n'avaient jamais eu pour Pestalozzi que des sarcasmes, la société cultivée ne le traitait pas mieux maintenant. Plus la confiance qu'on lui avait témoignée un moment avait été grande, plus sévère était la condamnation, plus profond le mépris dont on l'accablait. Il avait conservé quelques rares amis : mais ceux-là même, dit-il, « me regardaient comme un homme perdu sans remède, destiné à finir ses jours à l'hôpital ou dans une maison de fous ».

Le sentiment que cette sentence impitoyable était injuste, que les idées dont il avait tenté la réalisation étaient méconnues, remplissait son cœur d'une indicible amertume. Il souffrait aussi de penser que sa femme, dont il avait dissipé la fortune presque tout entière, avait dû perdre maintenant la confiance qu'elle avait autrefois placée en lui. Mme Pestalozzi montra, durant cette longue période d'épreuves, une admirable résignation; elle ne récrimina point; mais elle faisait sentir à son mari qu'elle le tenait, elle aussi, pour un rêveur chimérique. Durant les années qui suivirent le désastre financier de Neuhof, jusqu'au moment où la révolution helvétique ouvrit à Pestalozzi une carrière nouvelle, l'attitude de Mme Pestalozzi resta la même. D'une santé délicate, et fréquemment malade, il lui eût été difficile d'ailleurs d'intervenir activement pour améliorer la situation matérielle.

C'est à ce moment (probablement en 1780) qu'entra au service de Pestalozzi une jeune servante dont l'activité et le dévouement méritèrent la reconnaissance attendrie des deux époux, pour qui elle fut pendant de longues années une véritable providence. Elle se nommait Elisabeth Näf, de Kappel (Zürich). Née en 1762, elle avait servi déjà chez un membre de la famille (on ne sait pas lequel), et, son maître étant mort, elle vint à Neuhof offrir son aide. C'était une fille laborieuse, qui avait toutes les qualités d'une bonne ménagère; grâce à elle, il y eut de nouveau de l'ordre et de la propreté dans la maison, où tout était à l'abandon; elle cultiva le jardin, elle ramena un peu d'aisance au foyer domestique. « C'est cette fille — dit Nicolovius (Communication à la Société littéraire d'Eutin, 1804), qui la vit en 1791 — dont Pestalozzi a

reproduit la figure, en l'idéalisant, dans sa Gertrude. »

Un élève de Pestalozzi, Ramsauer, rapporte que trente ans plus tard Pestalozzi lui dit un jour, en lui parlant de la servante Lisabeth : « Je me retournerais dans la tombe, et je ne pourrais pas être heureux au ciel, si je n'étais pas certain qu'après ma mort elle sera plus honorée que moi-même : car sans elle il y a longtemps que je ne vivrais plus ».

Dans le *Schwanengesang*, Pestalozzi, qui parle de la servante Babeli avec tant d'admiration et de reconnaissance, ne dit pas un mot d'Elisabeth Näf. La raison de ce silence sera expliquée en son lieu (p. 1615).

L'isolement de Pestalozzi, qui lui fut si douloureux en ce moment critique, n'était cependant pas absolu. Deux hommes avaient conservé confiance en lui et lui prodiguèrent leurs encouragements dans son infortune : c'étaient Iselin et le libraire Gaspard Füssli (frère du peintre Henri Füssli). Ils lui conseillèrent d'écrire; et Pestalozzi, qui « n'avait pas ouvert un livre depuis treize ans », et « qui ne pouvait plus écrire une ligne sans faute », résolut d'essayer du métier d'écrivain « comme il eût essayé, s'il l'eût fallu, de celui de perruquier, pour procurer quelques ressources à sa femme et à son enfant ».

Les deux premiers écrits qui sortirent alors de sa plume sont *la Soirée d'un solitaire* (*Die Abendstunde eines Einsiedlers*) et un *Mémoire sur les lois somptuaires* (*Ueber die Aufwandgesetze*). Ils passèrent inaperçus. La *Soirée d'un solitaire* parut dans le numéro de mai 1780 des *Ephémérides* d'Iselin : c'est une suite de pensées sur la morale et la religion. Le *Mémoire sur les lois somptuaires* traitait une question mise au concours en 1779 par la Société d'encouragement de Bâle : « Convient-il d'imposer des limites au luxe des citoyens dans une petite république dont la prospérité repose sur le commerce? » Le premier prix, qui était de 30 ducats, fut partagé entre Pestalozzi et son compatriote le professeur Meister; les écrits couronnés furent publiés à Bâle en une brochure, avec une préface d'Iselin datée du 14 décembre 1780. « Le second mémoire, y lisait-on, a pour auteur M. Pestalozz (*sic*), de Neuhof, qui s'est acquis, par le plan excellent qu'il a formé pour l'éducation des enfants des classes inférieures, le suffrage et l'estime des vrais amis de l'humanité, mais qui a eu le malheur de voir ses nobles intentions échouer jusqu'à présent faute d'un appui suffisant. » Ces bienveillantes paroles du chancelier bâlois durent être pour Pestalozzi comme un baume sur sa blessure.

C'est au commencement de 1781 que fut composée la première partie de *Léonard et Gertrude*, où Pestalozzi se révéla au public étonné comme un écrivain d'un talent original et supérieur. Voici, d'après l'auteur lui-même, comment ce livre prit naissance. Se trouvant à Zürich, dans le courant de 1780, il s'était diverti à écrire une facétie inspirée par un incident local : l'adoption d'un nouvel uniforme pour la garde urbaine. Le peintre Henri Füssli vit ce manuscrit, qui traînait sur une table chez son frère Gaspard, le libraire, le lut, fut frappé de l'originalité du style et des idées, et dit à son frère : « L'homme qui a fait cela a du talent : dis-lui de ma part qu'il y a en lui l'étoffe d'un écrivain, et qu'il ne tient qu'à lui de se tirer d'affaire au moyen de sa plume ». Gaspard Füssli répéta ces paroles à Pestalozzi, qui n'en croyait pas ses oreilles. En rentrant chez lui, il se mit à lire les *Contes moraux* de Marmontel, qu'il avait justement sur sa table, et il lui parut qu'il ne serait pas très difficile d'en faire autant. Il essaya, et écrivit successivement cinq ou six historiettes dans ce genre; mais aucune ne le satisfit. Enfin il rencontra un sujet qui lui plut; sans qu'il se fût fait un plan à l'avance, le livre sortit de sa plume, chapitre après chapitre, et se trouva achevé en quelques semaines : c'était l'histoire de Léonard et de Gertrude. « J'en sentais la valeur, dit-il, mais comme un homme qui dans le sommeil sent la valeur d'un bonheur dont il rêve. Je savais à peine si je veillais ou si je dormais; cependant une lueur d'espoir commençait à poindre en moi, l'espoir de pouvoir, comme écrivain, améliorer ma position matérielle et la rendre plus supportable aux miens. Je montrai mon essai à un ami de Lavater, qui était aussi le mien (Pfenninger). Il le trouva intéressant, mais déclara cependant que le livre ne pouvait pas être imprimé tel quel; il fourmillait d'incorrections intolérables, n'avait pas la forme littéraire. Il offrit de le faire revoir par une personne ayant l'habitude d'écrire. Dans ma simplicité, je lui répondis que j'en serais bien aise, et je lui remis sur-le-champ, pour être revisés, les trois ou quatre premiers cahiers de mon livre. Mais quel fut mon étonnement lorsqu'il me rendit ces cahiers sous leur nouvelle forme. C'était un véritable travail d'étudiant en théologie, où la peinture sincère de la vie réelle des paysans, telle que je l'avais faite, nue et sans art, mais fidèle et d'après nature, était remplacée par une religiosité de convention, et où les paysans au cabaret parlaient le langage pédantesque d'un maître d'école : il ne restait rien de ce qui faisait l'originalité de mon livre. » Malgré sa modestie, Pestalozzi se rebiffa : il refusa de consentir à la mutilation de son œuvre, et chercha un juge plus éclairé. Il se rendit à Bâle auprès d'Iselin. Celui-ci, après avoir entendu la lecture de quelques chapitres du manuscrit, dit à l'auteur que cet ouvrage n'avait pas encore son pareil, et que les idées qu'il contenait répondaient à un besoin réel du temps; il se chargea de corriger les fautes de style et d'orthographe, et de trouver un éditeur. L'excellent Iselin écrivit en effet à Berlin au libraire Decker, qui promit de payer le manuscrit à raison d'un louis la feuille, et encore une fois autant s'il y avait une seconde édition. Pestalozzi nageait dans la joie. « Un louis par feuille, c'était pour moi, dans ma situation, une grosse somme, une très grosse somme! »

La fable de *Léonard et Gertrude* est des plus simples. Dans le village de Bonnal vit un ouvrier maçon, Léonard, avec sa femme Gertrude et ses sept enfants. Léonard est bon et honnête, mais faible. Il s'est laissé entraîner à boire et à jouer dans l'auberge que tient le bailli du village, le rusé et méchant Hummel; il a fait des dettes. Honteux et désespéré, il avoue sa triste situation à sa femme. La pieuse et vaillante Gertrude le console et lui fait promettre de changer de conduite. Le lendemain, son plus jeune enfant dans ses bras, elle se rend au château où réside le *Junker* Arner, le nouveau seigneur du village, qui vient de succéder à son aïeul; elle lui conte l'histoire de son mari. Arner est touché de la naïve confiance de Gertrude, et indigné de ce qu'il apprend sur le compte du mauvais bailli. Il fait une enquête avec l'aide du pasteur Ernst, homme vertueux et éclairé, et découvre une foule de malversations et d'injustices. Le bailli, qui se sent menacé, essaie de conjurer l'orage en ourdissant intrigue sur intrigue; mais ses machinations tournent contre lui, il est démasqué; et, au dénouement, Arner, siégeant comme juge, après avoir déposé Hummel de sa charge, l'oblige à restituer le bien mal acquis et prononce contre lui une sentence infamante.

Dans ce cadre, l'auteur fait mouvoir, à côté des personnages principaux, une quantité de figures secondaires, dessinées avec beaucoup de verve et ayant toutes leur physionomie bien marquée; les épisodes touchants ou comiques se succèdent; presque chacun des cent chapitres forme un petit tableau frappant par la vérité des détails, le naturel du dialogue, la finesse de l'observation ; quelquefois aussi des pensées fortes ou profondes font deviner derrière le conteur un philosophe, ou un rayon de poésie vient ennoblir les détails vulgaires.

Ce fut au printemps de 1781 que parut, sans nom d'auteur, *Léonard et Gertrude* (la préface est datée du 25 février 1781). Le succès fut très grand en Allemagne et en Suisse; tous les journaux parlèrent du livre, et non seulement les journaux, mais les almanachs. On sut bientôt que l'auteur était M. Pestalozzi de Neuhof, qui se trouva célèbre du jour au lendemain. La Société économique de Berne lui décerna une récompense, consistant en une somme de 50 ducats et une médaille d'or, médaille que Pestalozzi, pressé par le besoin, vendit à un collectionneur.

Une seconde édition de *Léonard et Gertrude* fut faite la même année.

Une traduction française parut à Berlin en 1783, chez le même éditeur, en un volume in-12. Elle est intitulée: *Léonard et Gertrude, ou les Mœurs villageoises, telles qu'on les retrouve à la ville et à la cour. Histoire morale traduite de l'allemand: Avec douze estampes dessinées et gravées par D. Chodowiecki.* Cette traduction est dédiée à M. de la Fléchère, « seigneur de Grens, capitaine d'une compagnie de grenadiers au service du louable canton de Berne ». Dans son épître dédicatoire, le traducteur, qui signe des initiales « P. de M. », annonce que l'original est l'œuvre de « M. Pestalotz de Neuenhof » (au dix-huitième siècle, on rencontre fréquemment le nom de Pestalozzi écrit *Pestalotz, Pestalutz, Pestalozze, Pestalozz, Pestaluz*, etc.); parlant de sa traduction, il ajoute: « Il ne m'est pas permis d'en rien dire, sinon qu'elle est fidèle, que même elle peut avoir quelque avantage sur l'original, quant à la pureté de la diction, en même temps que je reconnais qu'elle n'en a pas toute la précision et la naïveté, quoique j'aie pris à tâche d'imiter le style simple et naturel de l'auteur ». Le traducteur est Pajon de Moncets, pasteur de l'église française de Berlin, qui a publié aussi des traductions des *Leçons de morale* de Gellert et de l'*Elementarwerk* de Basedow.

Les estampes de Chodowiecki ne sont pas sans mérite. Elles représentent les sujets suivants: 1° Léonard rentre chez lui et trouve sa famille en larmes (ch. 1er); 2° Gertrude chez Arner (ch. 2); 3° le chien du barbier dévoile une ruse du bailli, en léchant l'eau tombée d'une cruche où celui-ci prétendait avoir mis du vin (ch. 10); 4° la grand'mère de Rudi à son lit de mort (ch. 16); 5° Dialogue entre le bailli et Marx (ch. 20); 6° Marx gronde sa fille Betheli qui a accepté un morceau de pain d'un des enfants de Gertrude (ch. 50); 7° le bailli prend le coquetier Christophe pour le diable et se sauve en hurlant (ch. 74); 8° le bailli fait sa confession au pasteur (ch. 77); 9° le petit Charles, fils d'Arner, embrasse le cocher Franz (ch. 82); 10° Arner prononce la sentence du bailli (ch. 89); 11° le coquetier Christophe explique devant la commune assemblée que c'est lui que le bailli a pris pour le diable (ch. 92); 12° Léonard et Gertrude avec Arner et sa femme Thérèse chez Rudi (ch. 98).

Il a été fait une réimpression de cette traduction, mais sans estampes, et avec l'indication *Première partie* (parce que la seconde partie de *Léonard et Gertrude* avait déjà paru à ce moment). Cette réimpression porte la mention: « A Lausanne et à Paris, chez la veuve Duchesne, libraire, rue Saint-Jacques, au Temple du Goût, 1784 ».

Une autre traduction de la première partie de *Léonard et Gertrude* a été fait beaucoup plus tard par Mme la baronne de Guimps, et imprimée à Genève chez J.-J. Paschoud en 1826 (seconde édition en 1832, Paris et Genève, Abraham Cherbuliez). Mme de Guimps dit dans son avertissement: « *Léonard et Gertrude* a déjà été traduit dans notre langue; je ne veux point faire ici la critique de cette première traduction; je dirai seulement que Pestalozzi en fut très mécontent, et qu'il me pressa d'entreprendre celle-ci, qui a été commencée sous ses yeux et d'après ses avis. » A notre sentiment, Mme de Guimps n'a pas mieux réussi que Pajon de Moncets, non que le talent lui ait manqué, mais parce qu'elle entreprenait une tâche impossible: *Léonard et Gertrude* est un livre intraduisible.

On s'est demandé si les personnages du roman de Pestalozzi étaient des portraits. Il a déclaré lui-même, en 1782, que les applications qu'on avait voulu faire étaient inexactes, en ce sens qu'aucun des caractères du livre n'est, dans tous ses traits, la copie fidèle d'un original. Mais il n'en est pas moins évident que, pour chacun d'eux, il a eu présents à l'esprit un ou plusieurs modèles pris dans la réalité. Gertrude, d'après la tradition, serait faite à l'image de la servante Elisabeth Näf (dans l'entourage de Pestalozzi, à l'époque où il était devenu chef d'institut, on désignait couramment la servante Lisabeth par le surnom de *Gertrude*). Les gens de Birr et de Müligen crurent reconnaître dans le bailli Hummel l'intrigant Märki, de la mauvaise foi duquel Pestalozzi avait été la victime au début de son entreprise agricole; quant au pasteur, le choix de son nom, Ernst, indique que l'auteur a dû songer à son ami et voisin le pasteur de Birr, qui s'appelait Fröhlich (*ernst*, en allemand « sérieux »; *fröhlich*, en allemand « gai »); enfin Arner, l'idéal du seigneur humain, sage et bienfaisant, serait, de l'avis des biographes modernes, le patricien bernois Tscharner, dont nous avons déjà parlé, qui avait gouverné jusqu'en 1779 le bailliage de Schenkenberg; peut-être un autre noble bernois, voisin aussi de Pestalozzi, le *Junker* Effinger, qui habitait le château de Wildegg, et qui s'occupait avec beaucoup de zèle d'œuvres philanthropiques, a-t-il fourni aussi quelques traits à cette figure.

Pendant qu'on imprimait *Léonard et Gertrude*, Pestalozzi avait commencé la composition d'un nouvel ouvrage, qui devait servir de complément et de commentaire au premier: c'est *Christophe et Else, mon second livre pour le peuple*, qui parut en 1782 (Dessau et Zürich, chez Gaspard Füssli). Une famille de paysans occupe ses soirées à lire *Léonard et Gertrude*, et chaque chapitre fait le sujet d'une conversation où les interlocuteurs développent les conclusions morales qu'ils croient pouvoir tirer des divers épisodes du roman. Ce livre didactique, auquel Pestalozzi attachait une haute importance, reçut un accueil assez froid. Il se compose de trente « soirées », dans lesquelles sont commentés les vingt-cinq premiers chapitres de *Léonard et Gertrude*. L'auteur avait annoncé une suite; mais il ne jugea pas à propos de continuer son travail.

Le moyen qui parut à Pestalozzi le meilleur pour se créer, par sa plume, des ressources régulières, fut la publication d'un journal. Dès le commencement de 1781, on le voit négocier à ce sujet avec le libraire Flick, de Bâle, mais sans résultat. Il se décide alors à tenter seul l'entreprise, et à faire imprimer le journal à ses propres frais dans son voisinage immédiat, à Baden. Le périodique parut sous le titre de *Schweizer-Blatt* (Feuille suisse), journal hebdomadaire, tous les jeudis, du 3 janvier au 26 décembre 1782; mais, au bout de l'année, Pestalozzi dut renoncer à en poursuivre la publication. Seyffarth en a réimprimé les principaux articles dans sa collection des œuvres de Pestalozzi. On y trouve des essais sur des sujets de morale et de politique, des contes, des dialogues. Ces pages pleines de verve et de naturel sont peut-être, avec *Léonard et Gertrude*, ce que Pestalozzi a écrit de meilleur. Dans le premier numéro, il se présente au lecteur en ces termes: « *Le lecteur*. Es-tu de ces gens qui ne sont jamais contents de rien? — *L'auteur*. Non. — *Le lecteur*. Es-tu toujours satisfait? — *L'auteur*. Non plus. — *Le lecteur*. Es-tu de ceux qui tournent en ridicule le chapelet et le livre de prières des pauvres gens? — *L'auteur*. Non. — *Le lecteur*. Aimes-tu Voltaire? — *L'auteur*. Non. — *Le lecteur*. Et Rousseau? — *L'auteur*. Davantage. — *Le lecteur*. Et Ganganelli (le pape Clément XIV)? — *L'auteur*. Tout comme Luther. — *Le lecteur*. Et ton physique? — *L'auteur*. Je suis laid. »

Signalons, parmi les morceaux les plus intéressants, une étude sur la réforme de la législation criminelle, à laquelle Pestalozzi a donné une forme singulière: il suppose que Léopold, duc de *** (évidemment Léopold d'Autriche, duc de Toscane), s'est adressé à son fidèle sujet le baron Arner von Arnheim (le *Junker* de *Léonard et Gertrude*) pour lui demander un mémoire sur cette matière; il reproduit la lettre imaginaire du duc; la réponse d'Arner, qui traite *in extenso* la question, occupe cinq numéros du *Schweizer-Blatt* (numéros 19-23); le tout est intitulé *Opinion d'Arner sur la législation criminelle* (*Arners Gutachten über Criminalgesetzgebung*), et est dédié à M. *F...g von W...st.. n.* (Fellenberg de Wildenstein). Le duc Léopold de Toscane fut plus tard, et durant plusieurs années, en correspondance suivie avec Pestalozzi; et la mention faite de son nom dans le *Schweizer-Blatt* indique que, dès ce moment, il était entré en relations avec l'auteur de *Léonard et Gertrude*.

Plusieurs articles sont consacrés à la mémoire d'Iselin, qui était mort le 15 juillet 1782 à l'âge de

cinquante-quatre ans, et en qui Pestalozzi perdit, selon son expression, un véritable père ; on y trouve des détails biographiques intéressants, non sur Iselin, mais sur Pestalozzi lui-même. Mentionnons enfin les pages où l'écrivain raconte la façon dont il élève son fils, alors âgé de douze ans.

C'est le moment de résumer les idées de Pestalozzi sur l'éducation, telles qu'on les trouve exprimées dans ses écrits de cette époque.

Le problème qu'il s'était posé, et qu'il avait cherché à résoudre dans sa tentative de Neuhof, était celui-ci : Comment peut-on tirer le peuple des campagnes de l'ignorance et de la misère? Et il répondait : Par une éducation qui associera le travail manuel à l'acquisition des connaissances élémentaires. La première chose nécessaire est de procurer à l'enfant du pauvre un travail facile, qui lui permette de vivre; ce travail, c'est l'industrie manufacturière qui peut le mieux le lui offrir : après un apprentissage court et aisé, l'enfant se trouvera mis en état de gagner sa vie. Et alors, tout en travaillant de ses doigts, il s'appropriera les connaissances nécessaires à sa condition, la lecture, l'écriture, le calcul. « Je voudrais, dit Pestalozzi, employer l'avantage qu'offre le travail industriel, avec ses salaires plus élevés, comme moyen d'arriver à la création de véritables établissements d'éducation, qui satisfassent aux besoins de l'humanité dans toute leur étendue. » La fabrique, qui doit donner au jeune ouvrier à la fois le salaire et l'instruction, voilà pour Pestalozzi la véritable école, celle de laquelle doit sortir le relèvement des classes rurales indigentes. Telle est la théorie qu'il expose dans ses *Lettres sur l'éducation de la jeunesse pauvre des campagnes.*

Dans *Léonard et Gertrude*, le point de vue semble différent, et pourtant, en réalité, il n'a pas changé. Pestalozzi nous montre Gertrude (chap. 12) instruisant elle-même ses enfants dans la *Wohnstube*, dans la chambre de la famille ; mais qu'on lise le commentaire qu'il donne de ce chapitre (XIV<sup>e</sup> soirée), et l'on verra comment l'éducation dans la famille se concilie à ses yeux avec l'éducation industrielle qu'il voudrait organiser. Le passage est assez important pour mériter d'être reproduit ici :

« Ah, voilà mon chapitre, père, dit Else : une brave mère qui instruit elle-même ses enfants est ce qui m'a toujours semblé le plus beau ici-bas. — C'est au moins autre chose qu'une salle d'école, dit Joost (le valet de ferme). Aucune leçon reçue à l'école ne profitera à l'enfant autant que ce que lui enseignent ses parents. C'est par l'exemple bien plus que par les préceptes que doit se faire l'éducation. Ce ne sont pas les préceptes du maître d'école : « Sois pieux ; sois obéissant et laborieux », qui sont efficaces. Les parents sensés exercent l'enfant à l'obéissance, sans lui en parler ; ils habituent son cœur à la pitié, sans lui dire « Sois charitable » ; ils le font travailler sans lui dire : « Le travail est ton devoir ».... Oh, c'est un lieu sacré que la demeure des hommes; là, on apprend à se connaître, à se comprendre; là, tout parle au cœur; là, on s'aime comme nulle part ailleurs au monde; là, tout est calme et tranquille; rien d'étranger, rien du tumulte de l'école : le fils, tout en coupant ses raves, calcule avec son père; la fille, à son rouet, apprend en filant toutes les chansons que sa mère chante à côté d'elle; là, nulle main ne reste oisive tandis que l'esprit s'instruit; et, pour le peuple des campagnes, s'instruire sans perdre le temps consacré au travail, s'instruire sans que les mains restent oisives, est l'affaire essentielle. Si j'étais maître d'école dans mon village, j'installerais dans la classe des rouets et des métiers à tisser, et il faudrait que les enfants des paysans apprissent à faire travailler leur langue et leurs doigts tout à la fois. Je leur dirais moi-même, à haute voix, ce qu'ils doivent apprendre, en le leur faisant répéter après moi; j'écrirais à la craie, sur la muraille noire, en grosses lettres blanches, la ligne ou l'exercice de calcul, et je les ferais lire et calculer tout en filant et en tissant, sans interrompre leur travail; car le travail est la chose la plus nécessaire pour le peuple des campagnes.... Dans les villes, il est possible que ce système-là ne soit pas précisément le meilleur, car là on peut gagner sa vie avec des outils moins lourds que le hoyau et la bêche; mais pour mes enfants de paysans, le travail manuel, en vue de leur condition future, serait le moyen essentiel d'éducation; le reste de l'instruction, l'acquisition des connaissances utiles et profitables, serait un accessoire subordonné à cette affaire principale; mais je m'en occuperais aussi très sérieusement : car même dans la condition la plus infime, l'homme ne doit pas laisser dévorer toute son existence et toute son activité par le travail de son métier; il faut qu'il ait été habitué à garder, au milieu de son labeur, la tête et le cœur vivants. Et, si j'avais une école pareille, et que j'y visse les enfants s'instruire tout en travaillant, je me figurerais pouvoir, par mon procédé, transformer radicalement les mauvaises écoles où les enfants sont plus gâtés qu'améliorés; et ce n'est pas tout : j'irais trouver les pères, les mères de mon village, je les conduirais dans mon école, je leur mettrais dans les mains le livre avec lequel j'instruis les enfants, et je leur dirais : Brave père, brave mère, voyez comme il est besoin de peu de chose pour enseigner les enfants, et comme il vous serait aisé de faire cela vous-mêmes dans votre propre maison! Je n'aurais pas de repos qu'ils ne l'eussent essayé; je les aiguillonnerais et les pousserais, je les conseillerais et je les aiderais, jusqu'à ce qu'ils eussent réussi; et, s'il plaît à Dieu, j'aurais la joie de voir un jour de mes yeux les parents obtenir avec leurs enfants dans la chambre de famille de bien meilleurs résultats que je n'en obtiendrais avec tout mon zèle dans mon école. »

Pestalozzi avait un fils. Comment s'est-il comporté dans son rôle de père, et quelle éducation a-t-il donnée à son petit Jacques? C'est ce que nous allons voir maintenant.

On possède une partie d'un journal manuscrit rédigé par Pestalozzi au commencement de 1774, et dans lequel il notait les progrès de son petit garçon, qui avait alors trois ans et demi. Il l'exerce à dessiner, à former des lettres : il lui enseigne le nom des choses en allemand et *en latin*; et lorsque l'enfant ne veut pas prendre sa leçon, il use de sévérité envers lui. « Cela l'ennuyait un peu d'épeler, écrit Pestalozzi le 30 janvier, mais, comme je suis fortement résolu à exiger de lui qu'il s'occupe tous les jours, bon gré mal gré, à ce travail pendant un certain temps, je pris le parti de lui faire sentir cette nécessité dès les premières fois de la façon la plus rigoureuse : je ne lui laissai pas d'autre alternative que de travailler ou d'être enfermé. Ce n'est qu'après la troisième mise aux arrêts qu'il se résigna. Ensuite il étudia gaîment et avec plaisir. » Mais, dès le surlendemain, le père constate que « Jacqueli n'a pas voulu apprendre l'*a b c* ». Un valet de ferme, dont Pestalozzi admire le bon sens, fait au père (13 février) une observation fort juste. « N'est-ce pas, Klaus, lui disait Pestalozzi, que Jacqueli a une bonne mémoire? — Oui, répondit le valet, mais vous le poussez trop. — Ah! répondit le père, c'est ce que je crains aussi parfois. » Le journal s'interrompt quelques jours après. Les réflexions que fit Pestalozzi, peut-être à l'occasion de la remarque du valet Klaus, l'amenèrent à changer de système à l'égard de son fils. Mais il se jeta alors dans l'extrême opposé : il renonça complètement à rien enseigner au petit Jacques, et voulut que l'enfant ne connût pas d'autre instituteur que la nature, jusqu'à ce qu'il eût achevé son développement physique. C'est le principe de Rousseau : reculer le plus possible l'époque des études scolastiques. Ce principe, Pestalozzi l'appliqua aussi, dans la mesure du possible, à l'éducation des enfants pauvres recueillis dans son institut. Il écrit en 1777 (*Bruchstück aus der Geschichte der niedrigsten Menschheit*) : « Toute précipitation est certainement nuisible, et je ne dois pas enlever les jours de la septième année à leur véritable destination, l'apprentissage du travail (manuel), pour les consacrer à une étude (la lecture, l'écriture et le calcul) qui, à l'âge de neuf ans, sera faite sans peine et dans le même nombre d'heures qu'il aurait fallu y employer de journées en s'y prenant deux ans plus tôt. »

Dans le *Schweizer-Blatt*, comme nous l'avons déjà dit, on trouve quelques renseignements sur les résultats qu'avait donnés cette éducation négative : le père présente aux lecteurs (n° 34, 22 août 1782) son fils alors

âgé de douze ans. Pestalozzi reproduit une espèce de poésie naïve, sans rime ni mesure bien entendu, que Jacques a composée pour la fête de son papa et que la maman a écrite sous la dictée de son jeune garçon qui ne sait pas encore écrire; puis il s'écrie avec orgueil : « Lecteur, est-ce que la meilleure école, la meilleure éducation artificielle aurait conduit mon fils plus loin, ou l'aurait amené plus haut, sous le rapport des qualités qu'il doit avoir comme enfant et qu'il devra posséder comme homme? Trouves-tu mauvais, lecteur, que ce soit dans la chambre de famille qu'il ait puisé ses premières notions sur le monde, et non à Rome et en Grèce, ou bien à Jérusalem? et que la première connaissance de ses devoirs lui soit venue de ses rapports avec moi et sa mère, et non des explications de toute sorte de gens qui disputent sur les noms des devoirs des hommes, explications qui lui sont restées étrangères? Crois-tu, lecteur, que tout ce que mon enfant ignore encore doive l'empêcher de rechercher et de reconnaître la vérité, en ce qu'elle aura d'essentiel pour lui dans son existence? Crois-tu que le manque de connaissances verbales doive empêcher ses progrès dans la science des choses auxquelles il s'appliquera? Dans ce cas, tes opinions et tes expériences sur ce sujet seraient précisément le contre-pied des miennes. »

Déjà dans le numéro précédent (n° 33, 15 août) il avait dit : « Je parle avec mon fils de fort peu de choses. Je l'habitue à regarder et à écouter en toute simplicité ce qui l'entoure; je l'introduis, sans autre explication, dans l'ordre où toutes les choses au milieu desquelles il vit sont placées par le bon Dieu, qui — c'est ma croyance — est l'auteur de cet ordre. Il n'est pas encore question de jugements et de conclusions à tirer. Dans son enfance, il ne doit que voir et entendre : lorsque ensuite il aura l'esprit plein de telle ou telle chose, le raisonnement viendra de lui-même. A mes yeux, le fondement de l'éducation de notre siècle, l'enseignement prématuré de la lecture et de l'écriture, qui a pour conséquence d'exciter trop tôt la faculté du jugement, est bien loin d'avoir les heureuses conséquences qu'on lui attribue ordinairement. Mon garçon aura douze ans dans quelques jours et ne sait ni lire ni écrire, et je suis tout à fait tranquille à cet égard. Je reconnais, à la vérité, que le brave garçon, avec mon système, ne saurait briller en aucune façon, et que dans tous les examens il resterait bien loin en arrière de tous les enfants de son âge, mais cela ne m'inquiète pas; je ne lui fais passer aucun examen, parce que je désire qu'il vive sans souci, et il m'est absolument indifférent qu'on le trouve ignorant ou qu'on déclare que ce qu'il sait n'est rien. Il me suffit de constater que ce qu'il sait, il peut s'en servir, et j'ai plaisir à penser que les choses que sa propre expérience lui enseigne entrent dans une tête non encombrée, où il y a de la place, tandis que nous autres, dans notre enfance, nous n'avions plus une seule petite place dans notre cerveau pour y loger le fruit de nos expériences, parce que tout était déjà occupé par les connaissances artificielles qu'on y avait fait entrer de force. »

La mère était moins enthousiaste que le père de l'éducation négative à la Rousseau. Emmanuel Fröhlich raconte ce qui suit dans ses *Souvenirs* : « Mme Pestalozzi me dit une fois que son fils avait déjà atteint depuis longtemps l'âge où il eût dû aller à l'école sans que son père songeât à l'y envoyer. Il disait toujours : « C'est la nature qui fait tout ». En conséquence, elle lui avait enseigné elle-même à lire et à écrire, mais en cachette, à l'insu de son mari. »

A la fin de l'année 1782, Pestalozzi se décida tout à coup, on ne sait pour quelle raison, à envoyer son fils continuer son éducation loin de la maison paternelle. Selon une tradition adoptée par tous les biographes, y compris H. Morf et Fr. Mann, Jacques aurait été mis en pension dans l'institut de Pfeffel à Colmar. Mais cette tradition, comme J. Keller l'avait indiqué en 1881 et comme Hunziker l'a démontré, est erronée, ou du moins, si Jacques Pestalozzi entra à l'institut Pfeffel, il ne fit qu'y passer : toutes ses lettres à ses parents conservées au Musée pestalozzien de Zürich sont datées de Mulhouse (*Pestalozzi-Blätter*, 1882). Après deux ans de séjour à Mulhouse, Jacques fut placé à Bâle dans la maison du négociant Félix Battier « junior », pour y apprendre le commerce. La dernière lettre écrite de Bâle par Jacques Pestalozzi est de 1786.

Ce négociant Battier (1748-1801), qui était un ami d'Iselin, appartenait à une famille très considérée de Bâle : son père avait été en 1770 « directeur des marchands » (*Direcktor der Kaufmannschaft*), et son grand-père, en 1760, bourgmestre. Ce fut, semble-t-il, après la ruine de Neuhof que Pestalozzi fit sa connaissance. En effet, en s'adressant à lui dans la dédicace de la quatrième partie de *Léonard et Gertrude* (1787), l'écrivain dit : « Ami, tu m'as trouvé comme une plante foulée au bord du chemin, et tu m'as préservé du pied des hommes ». Félix Battier était « un homme plein de hardis projets, d'une grande énergie et d'une remarquable élévation de sentiments » (Nicolovius). La première mention que Pestalozzi fasse de Battier se trouve dans un des articles du *Schweizer-Blatt* consacrés à la mémoire d'Iselin (n° 30, 25 juillet 1782) : « O Iselin, s'écrie-t-il, sans toi je serais peut-être resté englouti à jamais dans la fange de ma misère; peut-être n'eussé-je plus trouvé d'ami, n'eussé-je pas trouvé B., le seul qui maintenant me reste et dont l'affection console mon chagrin ». Nicolovius prétend que Battier, après avoir fait évaluer Neuhof par un expert, fournit à Pestalozzi les ressources nécessaires pour mettre de nouveau sa propriété en valeur. Cette assertion, que Morf et Seyffarth ont accueillie sans critique, repose sur une erreur. C'est dix ans plus tard, en 1790 (voir ci-après p. 1586), que Battier prêta quelques milliers de florins garantis par une hypothèque sur Neuhof, et ce fut pour aider à l'établissement de Jacques Pestalozzi, qui venait de se marier. L'évaluation du domaine de Neuhof, dont parle Nicolovius, se rapporte à une autre circonstance et à un projet qui ne fut pas exécuté. Pestalozzi raconte lui-même, dans le *Schwanengesang*, de quoi il s'agissait. « Mon ami Battier, dit-il, me proposa de vendre à tout prix ma propriété, s'engageant, quel que fût le prix que j'en pourrais retirer, à y ajouter la somme nécessaire pour compléter un capital de mille louis, qui aurait été placé en mains sûres, et dont la rente m'aurait aidé à vivre paisiblement de l'existence d'un écrivain. Il semble, au premier coup d'œil, que c'était là une proposition que je dusse accepter avec reconnaissance; mais il y avait pourtant un autre côté de la question à considérer : la valeur vénale de tous les terrains avoisinant ma propriété s'élevait rapidement, et j'étais certain qu'il en serait de même des miens, si bien qu'en peu de temps cette augmentation de valeur dépasserait de beaucoup la somme que j'eusse reçue de Battier en acceptant son offre. Ma femme et moi, nous résolûmes donc de garder Neuhof, malgré notre détresse, et préférâmes la continuation de notre misère momentanée à une délivrance qu'il eût fallu payer d'un tel prix. L'avenir prouva que nous avions raison, et mon petit-fils récolte aujourd'hui les fruits de notre persévérance. Mais Battier regarda ma décision comme un entêtement ridicule; l'homme d'affaires qu'il avait chargé de procéder à une évaluation exacte de ma propriété avait eu tout intérêt à lui persuader que je m'en exagérais la valeur. Naturellement, après cet incident, mon état de détresse financière se trouva encore plus grand, et il ne fit que s'accroître jusqu'au moment de la révolution helvétique. »

## IV

## Pestalozzi écrivain, de 1783 à 1792.

Affiliation à l'Illuminisme. — Ecrits publiés de 1783 à 1787. *Sur la législation et l'infanticide* (1783); Seconde partie de *Léonard et Gertrude* (1783); Troisième et quatrième parties de *Léonard et Gertrude* (1785 et 1787). Rapports de Pestalozzi avec le comte de Zinzendorf, ministre de Joseph II (1783-1790). — Refonte de *Léonard et Gertrude* en trois parties (1790-1792). — Mariage du fils de Pestalozzi (1791). — Voyage de Pestalozzi en Allemagne (1792).

Vers cette époque se place un événement auquel la plupart des biographes n'ont pas accordé d'attention,

et qui est peut-être le plus considérable à signaler dans cette période de l'existence de Pestalozzi : c'est son affiliation à l'ordre des Illuminés.

L'Illuminisme, fondé par Weisshaupt vers 1776, avait rapidement gagné de nombreux adeptes dans les pays de langue allemande; une foule d'hommes distingués, de hauts personnages, étaient entrés dans la conspiration mystique qui se proposait pour but la destruction des trônes et l'établissement d'une société égalitaire. Le plan des chefs des Illuminés était de se servir des souverains eux-mêmes comme d'instruments inconscients de l'œuvre d'émancipation sociale, et d'obtenir des gouvernements, grâce à l'influence occulte qu'ils sauraient exercer sur eux, les réformes préalables nécessaires à l'exécution de leurs projets. Mais, seuls les hauts dignitaires de l'ordre avaient la pleine connaissance de ce but mystérieux; les affiliés appartenant aux degrés inférieurs de la hiérarchie ne recevaient qu'une demi-initiation.

Quelle est la date exacte à laquelle Pestalozzi entra en rapport avec les Illuminés? On l'ignore. Tout ce qu'on sait, c'est qu'en 1782 il était membre de l'ordre, et qu'il y portait le nom d'*Alfred*. Le Musée pestalozzien de Zürich possède une lettre adressée à Pestalozzi par l'un des supérieurs de l'ordre, qui signe *Epictète*; la lettre est datée d'*Utique*, 5 décembre 1782 (elle est reproduite dans les *Pestalozzi-Blätter*, 1885, p. 17). Nous apprenons par cette lettre que Pestalozzi désirait obtenir à Vienne, auprès de l'empereur Joseph II, une situation dans laquelle il pût travailler au relèvement moral et matériel du peuple des campagnes, soit par la fondation d'un institut d'éducation professionnelle comme celui de Neuhof, soit de quelque autre façon. Il avait rédigé à cet effet un mémoire dans lequel il développait ses idées. Son correspondant lui répond qu'il a trouvé ses propositions bonnes et ses théories justes, mais que son mémoire n'est pas écrit de façon à plaire à l'empereur. Il l'engage à s'adresser directement à M. de Sonnenfels à Vienne, homme d'Etat de grande réputation, possédant la confiance de Joseph II, et affilié lui-même à l'Illuminisme. A cette lettre est jointe une note signée *Machiavel*, émanant d'un autre membre de l'ordre auquel le mémoire de Pestalozzi avait été communiqué; « Machiavel » juge aussi que le mémoire est trop défectueux sous le rapport du style, de la méthode et de la clarté pour pouvoir être présenté à l'empereur; il ajoute cette réflexion assez inattendue, et qui en dit long sur ce que la syntaxe et l'orthographe de Pestalozzi laissaient à désirer : « Si le sieur P., comme son style semble l'indiquer, manie plus facilement le français que l'allemand, il vaudrait mieux qu'il rédigeât ses pensées en français, et qu'il les fît traduire ensuite en allemand par quelque personne capable ».

« Epictète » était l'un des plus actifs parmi les propagandistes de l'Illuminisme, le conseiller ecclésiastique Mieg, de Heidelberg (Barruel); Pestalozzi « échangea avec lui beaucoup de lettres sur les moyens d'instruire le peuple » (Henning). Nous ne savons pas quel est le personnage désigné sous le nom de « Machiavel ». Dans sa lettre, Epictète parle d'un cahier que Pestalozzi devra lui renvoyer après l'avoir copié, « par l'intermédiaire de la librairie Serini à Bâle ». Le Musée pestalozzien de Zürich possède un petit cahier, écrit de la main de Pestalozzi, et contenant une notice sur le but et l'organisation de l'ordre des Illuminés. C'est probablement la copie du cahier d' « Epictète ».

Le projet de Pestalozzi de chercher un établissement à l'étranger le préoccupait dès 1778 (lettre de Tscharner à Iselin, du 19 décembre 1778); et sa correspondance avec Iselin nous montre que celui-ci l'encourageait dans cette idée et lui faisait entrevoir la possibilité de trouver des protecteurs à Vienne. Il est très vraisemblable qu'Iselin était affilié à l'ordre des Illuminés, et que ce fut lui qui y fit entrer à son tour Pestalozzi; Battier, leur ami commun, l'homme aux « hardis projets », en faisait probablement aussi partie.

On ne sait pas si Pestalozzi donna suite à l'idée qui lui était suggérée, de s'adresser à M. de Sonnenfels. Mais, dès le mois de juin 1783, on le voit entrer en correspondance avec le comte Charles de Zinzendorf, ministre des finances de Joseph II. C'était Daniel de Fellenberg, comme l'indique la première des lettres de Pestalozzi, qui l'avait mis en rapport avec Zinzendorf. Faut-il penser que l'intervention des Illuminés y a été aussi pour quelque chose? Cela pourrait être, mais il n'est point nécessaire de le supposer. L'origine de cette correspondance s'explique très naturellement par l'envoi que Fellenberg avait fait au ministre autrichien de quelques écrits de Pestalozzi de la part de leur auteur. Celui-ci avait espéré retirer de ses rapports avec Zinzendorf « de sérieux avantages matériels » (*Schwanengesang*); mais son attente fut déçue. La correspondance entre Zinzendorf et Pestalozzi dura jusqu'en 1790; les lettres de Pestalozzi et deux lettres de Zinzendorf ont été publiées dans le *Pædagogium* de Dittes, numéros de mai et juin 1881.

Von Raumer dit, d'après Henning, que Pestalozzi parvint au grade de chef suprême de l'Illuminisme en Suisse; mais que bientôt après, désabusé, il sortit de l'association. Rien n'indique qu'il y ait jamais eu rupture entre Pestalozzi et les Illuminés à la suite de mésintelligence; la désorganisation de l'ordre, arrivée à partir de 1784, à cause du procès de Weisshaupt et des persécutions dirigées en Bavière contre les affiliés, suffit à expliquer pourquoi Pestalozzi cessa d'en faire partie. Il faut noter cependant un passage de la quatrième partie de *Léonard et Gertrude* (ch. 23), où il traite assez durement les « sociétés secrètes », les « charlatans » et les « thaumaturges »; ce passage paraît s'appliquer à certains agents de l'Illuminisme tels que Cagliostro. Mais les rêves de régénération sociale dont Pestalozzi s'était bercé continuèrent à fermenter dans sa tête; dans le législateur de la quatrième partie de *Léonard et Gertrude*, dans l'admirateur passionné de la Révolution française, dans le philosophe des *Nachforschungen* (voir plus loin), on retrouvera l'Illuminé de 1782, le coopérateur d' « Epictète » et de « Machiavel ».

Mme Schulthess, belle-mère de Pestalozzi, était morte en 1781; le père Schulthess vint alors souvent passer quelques mois à Neuhof dans la maison de son gendre; c'est là qu'il mourut en 1789. Mme Pestalozzi la mère vivait soit à Zürich, dans la retraite, soit chez son neveu le Dr Johannes Hotze, qui exerçait la médecine à Richterswyl, sur la rive méridionale du lac de Zürich; elle mourut en 1796. Quant à Mme Anna Pestalozzi-Schulthess, qui ne se plaisait pas à Neuhof, elle passait une partie de son temps chez des amies; les plus connues sont la baronne Francisca-Romana de Hallwyl, dans le château de laquelle elle faisait chaque année de longs séjours, et Mme Dolder, femme d'un négociant zuricois établi à Wildegg (plus tard membre du gouvernement helvétique). La santé de Mme Pestalozzi, nous l'avons déjà dit, avait été fortement ébranlée par les fatigues et les angoisses morales des pénibles années traversées de 1770 à 1780; ainsi s'explique en partie le besoin qu'elle éprouvait d'aller chercher du repos dans la maison d'une amie. C'est peut-être à cause des absences prolongées de Mme Pestalozzi que le petit Jacques dut être mis en pension. Pestalozzi paraît avoir pris son parti de cet état de choses, et, dans sa solitude, c'était pour lui une consolation de penser « que l'amitié rendait à sa femme une partie des biens qu'elle avait perdus par lui » (*Schwanengesang*). D'ailleurs les amis de Mme Pestalozzi le traitaient lui-même avec égards, et il était le bienvenu au château de Hallwyl (sur la rive du petit lac du même nom), où il faisait de fréquentes visites.

L'année 1783 vit paraître deux nouveaux écrits de Pestalozzi : un mémoire sur l'infanticide, et la seconde partie de *Léonard et Gertrude*.

L'essai intitulé *Sur la législation et l'infanticide* (*Ueber Gesetzgebung und Kindermord; Wahrheiten und Träume, Nachforschungen und Bilder, vom Verfasser Lienhardts und Gertrud. Geschrieben* 1780. *Herausgegeben* 1783. *Frankfurt und Leipzig, auf Kosten des Verfassers*) avait été rédigé en 1780;

l'auteur nous apprend qu'il s'agissait de répondre à cette question, pour la solution de laquelle un prix de cent ducats avait été proposé dans les *Rheinische Beiträge* : « Quels seraient les meilleurs moyens à employer pour prévenir l'infanticide? » Pour faire connaître l'esprit dans lequel l'ouvrage est composé, il suffit de citer l'énumération des causes de l'infanticide, telles que Pestalozzi les indique; ce sont : la perfidie des séducteurs, la rigueur des lois pénales édictées contre les filles-mères, la pauvreté, les conditions où vivent beaucoup de filles en service, la crainte de la sévérité des parents ou tuteurs, le rigorisme hypocrite des mœurs, des antécédents vicieux, enfin la situation spéciale où se trouve la fille-mère à l'heure de son accouchement. Au nombre des réformes que Pestalozzi réclame, on remarque l'abolition de la peine de mort.

La seconde partie de *Léonard et Gertrude* fut écrite dans les premiers mois de 1783 (Pestalozzi annonçait au ministre Zinzendorf, en juin 1783, que le manuscrit en était presque terminé), et parut à la fin de la même année (un exemplaire put en être envoyé à Zinzendorf le 30 décembre). Les personnages sont les mêmes dans cette seconde partie que dans la première ; il faut noter cependant que Gertrude y tient beaucoup moins de place : elle ne paraît que dans trois ou quatre chapitres sur soixante-dix; tout le reste du livre est consacré au récit des méfaits de divers complices de Hummel, et de la punition que leur inflige Arner, ainsi qu'à une biographie rétrospective de l'ancien bailli. Pestalozzi s'en excuse : « J'aimerais tant, s'écrie-t-il, à parler beaucoup de cette femme, et je trouve si peu à dire d'elle, tandis qu'il me faut parler si longuement de la bande des coquins! » Et c'est alors qu'il a recours à une belle comparaison, souvent citée : « Lecteur, je voudrais pourtant chercher pour toi une image de cette femme, afin qu'elle apparaisse vivante devant tes yeux, et que sa silencieuse activité te devienne à jamais inoubliable. Ce que je vais dire est beaucoup ; mais je ne crains pas de le dire. C'est ainsi que chemine dans sa voie, du matin au soir, le soleil de Dieu. Ton œil ne voit pas ses pas, ton oreille n'entend pas sa marche; mais à son coucher tu sais qu'il se lèvera de nouveau et continuera à réchauffer la terre, jusqu'à ce que les fruits en soient mûrs. Cette image de la grande mère [le soleil, en allemand, est du genre féminin], qui vivifie la terre de ses rayons, est l'image de Gertrude, et de toute femme qui sait faire de la chambre de famille le sanctuaire de la divinité. »

En avril 1784, Zinzendorf écrivait à Pestalozzi : « La seconde partie de votre roman populaire est écrite dans le même esprit que la première, et ne pouvait manquer par conséquent de me faire le même plaisir.... Je ne doute pas que vous n'ayez auprès de vous des amis avec lesquels vous pouvez vous entretenir agréablement de vos idées philanthropiques : ce doit être pour vous un encouragement à persévérer dans la voie où vous marchez. S'il en est ainsi, vous êtes certainement plus heureux que bien des amis de l'humanité qui vivent dans une sphère plus brillante. »

La troisième partie de *Léonard et Gertrude* fut publiée au printemps de 1785. Cette fois, Pestalozzi avait élargi son cadre. Dans la seconde partie, il s'était contenté d'ajouter de nouveaux chapitres à son récit primitif, pour compléter le tableau de l'état d'ignorance et de misère où vivaient les paysans. Maintenant il veut faire œuvre de réformateur, indiquer les remèdes qui doivent être apportés aux maux qu'il a décrits. Ce qu'il faut réformer en premier lieu, c'est l'école et l'église. Mais pour changer l'école, il faut changer le maître d'école. « Quand j'y réfléchis bien, dit au *Junker* l'homme le plus sensé du village, l'industriel Meyer, il me paraît qu'avec tout ce que vous pourrez faire, vous n'arriverez pourtant pas à votre but, à moins que vous ne chassiez l'individu qu'on appelle maître d'école, et que vous ne supprimiez l'école, ou bien que vous ne la réformiez complètement. Depuis cinquante ans, tout a tellement changé chez nous que la vieille méthode de tenir l'école ne vaut plus rien pour les gens tels qu'il les faut aujourd'hui.... Vous savez quel maître d'école nous avons. Le malheureux n'a pas la moindre idée de ce qu'un homme doit savoir pour se tirer d'affaire avec honneur dans le monde. Il ne sait pas même lire; quand il lit, il semble qu'on entende bêler un vieux mouton, et plus il veut être édifiant, plus il bêle. Et quel ordre dans sa classe! La puanteur vous fait reculer quand on ouvre la porte. Il n'y a pas une étable dans le village où les veaux et les poulains ne soient mieux soignés que nos enfants dans une école pareille. » L'ancien magister de Bonnal est remplacé par un personnage nouveau, en qui Pestalozzi a bien certainement voulu se peindre lui-même : c'est le lieutenant Glüphi, un militaire invalide, devenu l'ami et le conseiller d'Arner. A côté de lui apparaissent d'autres figures nouvelles : le filateur de coton Meyer (*Baumwollen-Meyer*), le représentant et l'apôtre du travail industriel et de l'économie qui doivent amener l'aisance dans la cabane du pauvre ; sa sœur l'énergique et sensée Mareili; et une paysanne de bonne et franche volonté, la jeune Renold, qui devient l'alliée de Gertrude et de Mareili dans la croisade contre le désordre et la paresse. C'est Meyer et sa sœur qui donnent à Arner l'idée de réformer l'école ; c'est Gertrude, avec sa chambre pleine d'enfants qui lisent, calculent et chantent tout en filant leur coton, qui lui fournit le modèle de ce que doit être la classe. « Croyez-vous, demande Glüphi, que l'ordre que vous avez établi dans cette chambre puisse être introduit dans une école? — Je pense, répond Gertrude, que ce qu'on peut faire avec dix enfants, on peut le faire aussi avec quarante. » Et elle promet d'aider à faire l'essai. Le lieutenant la prend au mot. La nouvelle école est aussitôt installée. Les enfants y travaillent de leurs mains à l'occupation que leurs parents ont choisie pour eux, et en même temps ils apprennent à lire, à écrire et à calculer. Gertrude, après avoir présidé aux premiers arrangements, est remplacée dans la classe par une aide, la bonne Marguerite, qui surveille le travail des petites filles. Le lieutenant dirige l'enseignement et maintient une discipline paternelle, mais ferme et stricte. C'est à dessein que Pestalozzi a fait de son maître d'école un ancien militaire : il lui fallait, pour ce rôle, un homme préférant l'action à la parole, un homme qui incarnât en lui la règle inflexible, qui pût enseigner avec autorité, par son exemple, toutes ces choses nécessaires, l'ordre, la ponctualité, la propreté, l'obéissance, l'assiduité au travail. Plusieurs chapitres sont consacrés à décrire les moyens employés par Glüphi pour asseoir la discipline, pour donner aux enfants de bonnes habitudes, pour les instruire dans les connaissances élémentaires : ce sont autant de réminiscences de ce que l'auteur avait tenté lui-même à Neuhof. Signalons en passant la valeur accordée par Pestalozzi au calcul comme moyen de former le jugement, d'habituer l'enfant à raisonner juste et à ne pas se payer de mots. « L'homme, dit-il, n'acquiert la sagesse que par une longue expérience, ou *par des exercices de calcul, qui peuvent en partie y suppléer.* » Cette haute idée des vertus des quatre règles restera un trait saillant du système pestalozzien d'éducation; serait-il téméraire d'ajouter qu'une partie du respect qu'inspiraient à Pestalozzi les opérations de l'arithmétique venait probablement de ce qu'il était incapable de les exécuter lui-même correctement?

Le passage suivant résume nettement l'idée que Pestalozzi se fait d'une bonne méthode élémentaire; on y trouve déjà en germe les principes qu'il développera une vingtaine d'années plus tard : « Tout en s'occupant du cœur des enfants, le lieutenant s'occupait aussi de leur tête : il voulait que ce qui y entrait fût aussi clair et visible que la pleine lune au ciel. Avant tout, il enseignait aux enfants à bien voir et à bien entendre, et exerçait en eux le bon sens naturel qui existe dans chaque homme.... Quand on veut détourner les hommes de l'erreur, ce ne sont pas les paroles des insensés qu'il s'agit de réfuter, c'est l'esprit même de leur folie qu'il faut éteindre en eux. Pour faire voir, il ne sert à rien de décrire la nuit et de peindre la couleur noire de ses ténèbres : c'est seulement en allumant la lumière que tu pour-

ras montrer ce qu'était la nuit; c'est seulement en enlevant la cataracte que tu feras comprendre à l'aveugle ce qu'était la cécité. Bien voir et bien entendre est le premier pas vers la sagesse de la vie; et le calcul est le fil conducteur qui nous préserve de l'erreur dans la recherche de la vérité; c'est la pierre angulaire de la tranquillité et du bien-être que seule une vie de travail, réfléchie et prévoyante, peut assurer aux enfants des hommes. »

Le pasteur, qui voit la réforme accomplie par Glüphi dans l'école, se sent pris d'émulation. Il y a un curieux dialogue (chap. 18) entre lui et le lieutenant : « Je ne veux rien avoir à faire, dit le soldat, avec le *lirilari* des maîtres d'école, avec ce bavardage qui tourne les cervelles et gâte la raison. — Je ne l'aime pas plus que vous, dit le pasteur. — Mais je condamne tous les longs discours, reprend Glüphi, tout ce qui est verbiage, à l'école ou ailleurs. Irez-vous jusque-là? — Oui, certes : le bavardage est proprement la maladie ecclésiastique, dont nous avons si grand besoin de nous guérir. — A la bonne heure. Des actes, voilà ce qu'il faut à l'homme. Foin des discours! » Le digne pasteur, qui a fait pendant trente ans des sermons à son corps défendant, ne demande pas mieux que de ne plus prêcher. Il renonce même à faire apprendre aux enfants le catéchisme. « Il marqua de sa main dans leurs livres les quelques sentences sages et pieuses qu'il leur permit encore d'apprendre par cœur; de tout le reste, questions oiseuses, vains prétextes à disputes, qu'il voulait effacer de leur esprit, il ne dit plus mot; et lorsqu'on lui demandait pourquoi il ne parlait pas plus de ces choses que si elles n'eussent pas existé, il répondait : « Je vois tous les jours plus clairement qu'il » n'est pas bon pour l'homme de se martyriser la » cervelle pour y faire entrer tant de *pourquoi* et de » *parce que*; l'expérience montre que plus les hommes » se mettent de ces *pourquoi* et de ces *parce que* » dans la tête, plus ils perdent leur bon sens naturel » et l'usage pratique de leurs mains et de leurs pieds ». Et après avoir expliqué en quoi consiste la « véritable religion humaine », la seule que le pasteur veuille désormais enseigner à ses paroissiens, Pestalozzi ajoute : « Mais le plus méritoire en lui, c'est qu'il déclarait franchement que s'il n'eût pas vu de quelle façon le lieutenant et la bonne Marguerite s'y prenaient à l'école avec les enfants, il n'aurait jamais essayé de lui-même de rien changer à la vieille routine, et qu'il serait resté jusqu'à la mort l'ancien pasteur de Bonnal, tel qu'il avait été trente ans durant. » C'est une chose caractéristique que la façon dont Pestalozzi fait incliner ici l'ecclésiastique devant la supériorité du laïque. « Ainsi, dit-il quelque part, parlait l'homme dont la force venait de ce qu'il connaissait le monde, au prêtre dont la faiblesse venait de ce qu'il ne le connaissait pas. » La différence du point de vue, entre la première partie de *Léonard et Gertrude* et ce troisième volume écrit quatre ans plus tard, est ici très sensible. Dans la première partie, le pasteur était le représentant par excellence de la sagesse; nul ne lui était supérieur, il suffisait à tout. Maintenant, au contraire, en subordonnant le pasteur au maître d'école Glüphi, Pestalozzi montre clairement que, dans l'œuvre de réforme sociale, l'initiative ne saurait appartenir à l'Eglise; le clergé ne doit plus jouer qu'un rôle d'auxiliaire; et ce rôle même, il ne pourra le remplir qu'à la condition de renoncer à la religion formaliste, de laisser dormir le dogme et de ne plus enseigner que la morale.

Notons encore un curieux chapitre (chap. 77) où l'auteur met dans la bouche de la vaillante et sensée Mareili une profession de foi bien significative. Les bonnes femmes du village se plaignent à elle en disant que, si le pasteur n'explique plus la parole de Dieu, on ne saura plus ce qu'on doit croire. Elle répond qu'il n'y a pas besoin de tant d'explications. « Et comment fais-tu donc ? » lui demande-t-on. — « Comment je » fais? Bonnes gens, je vais vous le dire. Il y a assez » de choses dans le monde qui sont de Dieu même » et qui nous disent clairement ce que Dieu veut de » nous. J'ai le soleil, la lune, et les étoiles, et les » fleurs du jardin, et les fruits des champs, — et puis » mon propre cœur, et tout ce qui m'entoure; est-ce » que cela ne me dit pas, mieux que ne le feraient » tous les hommes, ce qu'est la parole de Dieu et ce » qu'il attend de moi? Et tenez, quand je vous vois là » devant moi, et que je lis dans vos yeux ce que vous » voulez de moi et les obligations que j'ai envers vous; » et que je regarde les enfants de mon frère, pour lesquels je me sens responsable, — n'est-ce pas là une » parole de Dieu qui m'est directement adressée, qui » n'appartient qu'à moi, que personne n'a besoin » de m'expliquer et sur laquelle je ne puis me tromper? » — Et les bonnes femmes durent convenir que le soleil, la lune et les étoiles, et le cœur de l'homme et tout ce qui l'entoure, expliquent à chaque homme la parole de Dieu d'une manière infaillible et suffisante. »

A côté de cette partie qu'on pourrait appeler théorique et technique, destinée spécialement à cette classe de lecteurs que leur position sociale pouvait mettre à même d'imiter l'exemple d'Arner et de Glüphi, le troisième volume de *Léonard et Gertrude* contient bon nombre de scènes appartenant au roman proprement dit, et qui peuvent être placées à côté des meilleures pages de la première partie. Tels sont les chapitres consacrés au récit de la visite d'Arner et du lieutenant chez le *Baumwollen*-Meyer et sa sœur Mareili, à la description du cortège organisé par les fillettes du village en l'honneur d'Arner, et de la fête champêtre qui s'en suit; et, dans le genre humoristique, ceux où l'auteur nous fait assister aux péripéties amusantes des projets matrimoniaux que Gertrude a formés à l'égard d'une jeune paysanne, dont elle voudrait faire la femme de l'honnête Rudi, et que sa famille destine à un prétendant ridicule. La note poétique se retrouve dans ce volume comme dans les précédents : il y a peu de figures plus touchantes que celle de la simple et naïve enfant « debout sous un jeune poirier en fleurs, qui était son image », la fille du suicidé, qui veille avec tant de piété sur la tombe solitaire de son père, et dont la bonne Mareili fait la reine du cortège; et c'est un tableau tracé de main de maître que cette courte scène (chap. 27) où Pestalozzi oppose l'un à l'autre la nature et l'homme. Arner est debout, le lieutenant à ses côtés, sur une hauteur d'où le regard embrasse toute la vallée qui forme son domaine. « L'Itte limpide se déroulait à leurs pieds en un ruban d'argent. Le soleil se couchait, et l'onde miroitante de la sinueuse rivière brillait de Bonnal jusqu'aux montagnes bleues, qui séparaient comme un rideau les terres d'Arner du reste du monde. Il contempla un moment, sans parler, la rivière et la vallée. « Ah ! que les hommes sont laids! » dit-il enfin; « quoi qu'on puisse faire pour eux, ils » n'égaleront jamais en beauté ce simple paysage. » C'était un spectacle admirable en effet que celui de la vallée dans la magnificence du soleil couchant. — « Vous vous trompez », répondit le lieutenant; et en ce moment même un petit berger parut au-dessous du rocher sur lequel ils étaient, poussant une chèvre devant lui. Il s'arrêta à leurs pieds, regardant le coucher du soleil, appuyé sur son bâton, et se mit à chanter. Alors montagne et vallée, rivière et soleil disparurent à leurs yeux. Ils ne virent plus que le petit berger, drapé dans ses haillons, et Arner dit : « J'avais tort; la beauté des hommes est la plus » grande des beautés de la terre! »

Sous le rapport du style, il faut observer que dans cette troisième partie Pestalozzi fait un usage beaucoup plus fréquent des formes particulières du dialecte suisse, si bien que la lecture du livre en est rendue plus difficile. Est-ce de sa part simple négligence? ou bien a-t-il voulu donner par là plus de vigueur et d'originalité à son langage? Il est difficile de se prononcer à cet égard.

Une lettre à Zinzendorf du 10 décembre 1785 fait connaître l'accueil que reçut en Suisse ce troisième volume. Il fut, dit Pestalozzi, beaucoup moins lu que le premier et obtint moins de succès. « Il est possible, ajoute-t-il, qu'il soit réellement plus mal écrit; mais il est certain d'autre part que les vérités qui y sont exprimées ne sont pas de nature à produire uniquement le genre d'impressions dans lesquelles j'avais

jugé à propos de me renfermer en écrivant la première partie.... Ce qui pourrait seul témoigner d'une influence réelle de mon livre, ce seraient des actes, des tentatives pour réaliser quelques-unes des vérités qu'il contient; mais je n'en vois pas la moindre trace. Quoique j'aie pour amis beaucoup de nos honorables gouvernants, on ne m'a jamais demandé le moindre conseil, pas même pour l'organisation d'une école; sauf que, l'an dernier, Lavater ayant proposé des réformes dans la législation consistoriale, le conseiller zuricois Bürkli m'invita à traiter ce sujet; je le fis, mais il trouva les principes de mon mémoire trop hardis pour le Conseil des Deux-Cents. »

Pestalozzi se hasarde ensuite à faire entendre qu'il irait volontiers à Vienne : « L'approbation de Votre Excellence, continue-t-il, m'encourage à travailler avec plus d'ardeur à ma quatrième partie. Mais ce qui m'occupe plus encore en ce moment, c'est le projet d'élucider la véritable théorie du gouvernement par des recherches sur les motifs réels d'action de la nature humaine. Je désirerais aussi avoir l'occasion d'étudier davantage le côté pratique de mon sujet par de nouvelles expériences.... Voilà la raison qui parfois me fait trouver trop étroit le cercle de ma position actuelle — d'ailleurs agréable — et désirer d'habiter quelque temps dans le voisinage d'hommes appartenant à des cercles plus étendus et possédant de l'influence sur le peuple; quoique dans d'autres instants je sente, comme Votre Excellence me l'écrivait l'an dernier, que je suis probablement plus heureux dans ma solitude que bien des amis de l'humanité vivant dans une sphère plus brillante : d'ailleurs, ce qui brille n'est pas ce que je recherche. La baronne de Hallwyl était justement chez moi le jour où j'ai reçu la dernière lettre de Votre Excellence; la noble femme avait les larmes aux yeux en voyant la joie que me causait cette lettre venant de sa ville natale [Mme de Hallwyl était née à Vienne]. Son voisinage est un des plus grands bonheurs de ma situation. Fellenberg a quitté son bailliage pour retourner à Berne, en sorte que je suis ici toujours plus seul. »

La troisième partie de *Léonard et Gertrude* avait plu médiocrement; la quatrième et dernière partie, qui parut en 1787, plut bien moins encore. Cette fois l'auteur avoue sans détour les plus hautes ambitions : il vise à une réforme profonde des lois et de la société, et il donne le modèle d'une législation propre à opérer les changements et les progrès qu'il médite. Nous apprenons — ce qu'on ne nous avait pas dit jusqu'ici — que la seigneurie d'Arner fait partie d'un duché dont le souverain va devenir un des personnages du roman. L'attention du prince a été attirée sur les grandes réformes commencées à Bonnal. Son ministre, Bylifsky, est l'ami d'Arner et encourage ses tentatives, tandis que le courtisan Helidor, sceptique et égoïste, cherche à les tourner en ridicule auprès du prince dont il est le favori. Longtemps le génie du bien et celui du mal, personnifiés en ces deux hommes, se disputent l'esprit du souverain, qui flotte irrésolu. Arner, cependant, continue son entreprise. Il y apporte tout son bon vouloir; mais c'est à Glüphi que Pestalozzi donne décidément le premier rôle. Dans le chapitre intitulé *La philosophie de mon lieutenant et celle de mon livre*, l'auteur indique les bases de la législation qui sera exposée dans les chapitres suivants; quoique cette législation doive s'appeler la « législation d'Arner », le militaire maître d'école en sera le véritable auteur: « car ce n'est ni d'un vieux pasteur ni d'un jeune gentilhomme qu'on pourrait attendre pareille œuvre, mais de l'expérience d'un homme comme lui ». Les institutions nouvelles — dans le détail desquelles nous ne pouvons pas entrer ici, et qui forment un code complet à l'usage des seigneurs éclairés désireux de faire le bonheur de leurs paysans — portent bientôt d'heureux fruits, malgré les résistances de la routine; les machinations de l'astucieuse Sylvia, l'alliée de Helidor, sont déjouées; Bylifsky parvient à décider le duc à faire une enquête sérieuse, et à se rendre lui-même à Bonnal; et au dénouement nous entrevoyons le triomphe final du bien sur le mal, de la vérité sur le mensonge: les réformes dont Arner et ses amis ont prouvé la possibilité et l'efficacité, en les expérimentant dans un village, vont être étendues au pays tout entier par le duc désormais converti aux idées nouvelles.

La personnalité de Glüphi se confond avec celle de Pestalozzi dans ce quatrième volume plus que dans le précédent. Cet homme que l'orgueilleuse Sylvia dédaigne parce qu'il taille lui-même les cheveux et les ongles des petits villageois; cet homme qui a connu la misère, et à qui les paysans ont crié d'une voix railleuse : *Joggeli, hast Geld? Joggeli, willt Geld?* (Joggeli, as-tu de l'argent? Joggeli, veux-tu de l'argent?) — cet homme que des ingrats calomnient et bafouent, et qui garde une si calme et si fière attitude, qui est-ce, sinon Pestalozzi lui-même? N'est-ce pas à Pestalozzi que s'appliquent ces paroles du pasteur parlant du lieutenant : « Sa tournure d'esprit, qui dans toutes ses paroles, dans toutes ses actions, le fait se préoccuper des besoins de l'humanité, ne lui laisse de repos ni jour ni nuit; un tel homme ne peut aspirer qu'aux plus grandes entreprises, j'en suis certain. L'autre jour, comme il se croyait seul, je l'ai entendu dire, se parlant à lui-même : « Je leur » ferai voir qui je suis »; et un instant après : « Quand » les degrés de l'échelle seraient brûlants, j'y mon» terai ». Et lorsqu'au chapitre 36, après nous avoir montré Bylifsky visitant l'école de Glüphi et lui exprimant son admiration, l'auteur s'écrie : « Et c'est à cet homme qu'hier encore la canaille de Bonnal poursuivait de ses cris insultants : *Joggeli, as-tu de l'argent? Joggeli, veux-tu de l'argent?* c'est à lui que le premier ministre du prince tient maintenant ce langage! » pouvons-nous ne pas songer au solitaire de Neuhof, naguère encore méprisé de tous, et devenu le correspondant du ministre de Joseph II?

Les chapitres consacrés aux entretiens d'Arner avec sa famille et ses amis, lorsque, gravement malade, il se croit proche de sa fin (chapitres 23-25), contiennent des passages intéressants sur l'immortalité de l'âme, sur la décadence de la société européenne, sur l'éducation. « De l'eau froide, dit Arner, comme boisson et comme bain, la marche, le travail du jardin, de la cuisine, des champs, la table de multiplication et les mathématiques, voilà ce qui conservera chez nos fils et nos filles le sang allemand, le cerveau allemand et le courage allemand (*deutsches Blut, deutsches Hirn und deutschen Muth*). » Plusieurs fois, dans ce volume, Pestalozzi use de cette épithète d'« allemand » (*liebe deutsche Frau*, chap. 23; *deutsche Treue*, chap. 24), qu'il n'avait pas employée jusqu'alors. On sent qu'il ne s'adresse plus à ses compatriotes des petites républiques suisses : il vise désormais plus haut, et c'est de l'empereur d'Allemagne qu'il espère la réalisation de ses rêves.

Pour achever de caractériser la pensée de Pestalozzi et bien marquer la portée qu'il attribue lui-même à son œuvre, nous citerons un passage de la dédicace de cette quatrième partie, adressée, comme nous l'avons dit plus haut, à Félix Battier de Bâle. « Tout ce que je dis, je l'ai vu, dit Pestalozzi à son ami. Et une grande partie de ce que je conseille, je l'ai fait. J'ai renoncé aux jouissances de la vie pour me consacrer à ma tentative d'éducation du peuple, et j'ai appris à connaître sa véritable situation, et les moyens de la changer, aussi bien dans l'ensemble que dans l'infini des détails, comme personne peut-être ne l'a fait. La voie où je marche est inexplorée; personne encore n'a essayé de traiter le sujet à ce point de vue. Tout ce que je dis, dans son essence et jusque dans les plus petites parties, repose sur mes expériences réelles. Il est vrai que je me suis trompé dans ce que j'avais voulu exécuter; mais ces erreurs de ma vie pratique m'ont justement enseigné ce que je ne savais pas alors.... Ami, l'image de ce que j'ai tenté est sans cesse présente à mes yeux; et je ne me sentirai pas satisfait, tant que je n'aurai pu recommencer à travailler activement à la réalisation des premiers rêves de ma vie. »

Après avoir achevé, dans *Léonard et Gertrude*, l'exposé de son plan de réforme sociale, Pestalozzi n'avait plus qu'un vœu : poser la plume et passer de la théorie à l'action. Il le dit à Zinzendorf, espérant que celui-ci lui en fournirait les moyens. Mais le ministre autrichien n'était pas prompt à s'enflammer :

sans cesser de se montrer bienveillant, il ne se laissa pas gagner par l'enthousiasme de son correspondant. Pestalozzi eut beau revenir à la charge, Zinzendorf fit la sourde oreille.

En envoyant au ministre de Joseph II la quatrième partie de *Léonard et Gertrude*, Pestalozzi lui écrit (25 mai 1787) qu'il le prie « de considérer les pages consacrées à la législation populaire comme un mémoire qui lui serait directement adressé, attendu que le respect seul a empêché l'auteur de lui en offrir publiquement la dédicace ». Et plus loin il ajoute : « J'ai fait mon possible pour traiter convenablement un sujet qui intéresse l'amélioration du sort des hommes; mais je vois que, pour aller plus loin, il est indispensable de faire quelques essais pratiques; et je serais si disposé à y contribuer pour mon humble part que, sans considération pour mon bonheur particulier, si Votre Excellence ne trouve pas erronés les principes exposés dans cette quatrième partie, j'oserais lui exprimer un désir dont mon cœur me fait un devoir; peut-être sera-ce verbalement, car d'ici à un an j'espère faire le voyage d'Allemagne que je projette depuis longtemps, et trouver ainsi l'occasion de m'entretenir avec divers philanthropes de la possibilité de réaliser mes idées. J'ai pris la liberté d'envoyer aussi mon livre à Monseigneur le duc de Toscane. L'approbation et la bienveillance de Son Excellence le comte de Rosenberg me sont infiniment précieuses. Dans votre pays on voit se produire une foule de choses qui font concevoir les plus grandes espérances pour l'avenir. Chez nous, au contraire, tout va de mal en pis; les gouvernants les plus éclairés le reconnaissent; Fellenberg lui-même m'écrit : « De » nos républiques corrompues je n'espère aucun progrès » pour le peuple ». C'est humiliant pour nous, mais vrai : le véritable progrès dans le gouvernement des peuples doit être préparé dans les cabinets de princes sages; ce n'est plus de nous que ce progrès pourra venir, *nous sommes finis*. »

Zinzendorf répond, sept mois plus tard, qu'il a lu deux fois le quatrième volume, et que la législation d'Arner l'a beaucoup intéressé; mais il ajoute que dans la plupart des Etats autrichiens d'insurmontables obstacles empêcheraient la réalisation de semblables réformes; il indique à son correspondant quelques difficultés de détail : dans une seigneurie de la Basse-Autriche, par exemple, sur 158 paysans on n'en compte que 53 qui soient les sujets du seigneur du lieu; les 105 autres appartiennent à onze seigneuries différentes et éloignées.

A la lecture de cette lettre, Pestalozzi prend feu : il rédige aussitôt (janvier 1788) une longue épître où il s'efforce de prouver au ministre le peu de solidité de ses objections; en même temps il annonce de nouveau son projet de faire le voyage de Vienne. Il informe Zinzendorf de la bienveillance que lui témoigne Léopold de Toscane : « Son Altesse Royale le grand-duc de Florence a daigné accueillir mon livre avec tant de faveur, qu'elle m'a donné, par l'intermédiaire du comte de Hohenwart, la permission de lui écrire directement sur tout ce qui concerne l'éducation du peuple et l'amélioration de sa condition; et j'ai effectivement commencé à le faire il y a quelques semaines ». Le passage le plus intéressant de la lettre est relatif au jugement porté sur le dernier volume de *Léonard et Gertrude* par les concitoyens de l'auteur. « Dans mon pays, dit-il, quelques hommes d'affaires et quelques magistrats ont accordé des éloges à ma quatrième partie; le commun des lecteurs l'a trouvée ennuyeuse à partir de la page 164 (la page où commence la « législation d'Arner »); la plupart de nos savants trouvent ma philosophie fausse, parce qu'elle ne ressemble pas à la leur; beaucoup d'entre eux l'appellent « grossière » et la qualifient de « phi» losophie de caporal »; beaucoup de bons citoyens suisses, qui rêvent de liberté et ne connaissent pas le peuple, trouvent Arner et ses principes despotiques; dans notre clergé, aucun des deux partis, ni le philosophique ni l'orthodoxe, n'est tout à fait content de moi; et les amis de la routine disent que je rêve. »

Lorsqu'en 1790 Léopold succéda à son frère Joseph sur le trône impérial, Pestalozzi s'adressa de nouveau à Zinzendorf (19 juin) : « Sa Majesté avait daigné, à Florence, me permettre de lui écrire directement; mais je pense que dans les circonstances actuelles j'aurais tort d'oser le faire. Néanmoins j'ai l'intention, aussitôt que mon travail de revision de *Léonard et Gertrude* sera terminé, d'envoyer à Sa Majesté un mémoire sur l'union de l'éducation professionnelle et de l'école. Votre Excellence me permettra peut-être de le lui faire parvenir. » Un mois plus tard (19 juillet), autre lettre où il dit : « La Providence aura rempli à ma plus complète satisfaction le vœu de mon cœur, de pouvoir soumettre à un examen décisif quelques idées sur l'éducation du peuple qui m'occupent depuis vingt ans, si Sa Majesté et Votre Excellence les jugent dignes de quelque attention ». Le 28 août, il envoie le mémoire annoncé, et cette fois, abandonnant les voies détournées et les illusions indirectes, il se décide à faire une demande formelle d'emploi : « Je ne crois pas devoir cacher à Votre Excellence, à propos de la question traitée dans mon mémoire, que je serais heureux d'être admis à offrir à Sa Majesté mes faibles services ». Zinzendorf ne répondit rien. La correspondance entre Pestalozzi et lui s'arrête là, sans qu'on sache au juste pour quel motif.

A ce moment Pestalozzi travaillait à une refonte complète de *Léonard et Gertrude*, qui parut à Zürich, chez Ziegler, en trois volumes, de 1790 à 1792. Dans cette nouvelle édition de son roman, l'auteur chercha à donner plus d'unité aux diverses parties du livre, en préparant dès le premier volume l'entrée en scène des personnages nouveaux qui figurent dans la troisième et la quatrième partie; il abrégea les deux premières parties, qu'il condensa en un seul volume. Mais l'œuvre a plutôt perdu que gagné à ces remaniements. Cette édition, bien que sous le rapport matériel elle fût supérieure à la précédente (elle est ornée de vignettes assez soignées), n'obtint qu'un médiocre succès. Cela n'a d'ailleurs rien de surprenant : l'attention publique était occupée ailleurs.

Les années 1790 et 1791 avaient amené un changement dans la vie domestique de Pestalozzi. Son fils Jacques était revenu à Neuhof en 1790; il avait vingt ans : ses parents songeaient à l'établir. D'après la version d'Emmanuel Fröhlich, Pestalozzi emprunta à cet effet à son ami Battier une somme de 5000 florins en échange de laquelle il hypothéqua ce qui restait de disponible de la propriété de Neuhof, en se réservant sa vie durant la jouissance de la maison, du jardin et d'un peu de terre; ce fut Dolder qui servit d'intermédiaire pour cette négociation. Huber mentionne de son côté un acte en date du 14 octobre 1790 par lequel Pestalozzi cède à son fils mineur Jacques, représenté en cette circonstance par J.-R. Dolder de Wildegg, la propriété de Neuhof, contre la somme de 6000 neuthalers ou de 16000 florins de Berne. Mais Jacques, quoiqu'il eût fait l'apprentissage du commerce, avait peu de goût pour les affaires; il préféra rester à Neuhof, sans profession, et vivant dans la maison paternelle. L'année suivante, il épousa Anne-Madeleine Fröhlich, de Brougg, de la même famille que le pasteur de Birr et que le propriétaire de la maison de Müligen. Une maladie sur la nature de laquelle on n'est pas bien fixé l'empêcha bientôt de se livrer à un travail régulier; au bout de quelques années, sa santé se délabra tout à fait, et il devint paralytique. Il devait mourir en 1801, laissant deux enfants en bas âge, une fille (Marianne) qui ne lui survécut que quelques mois, et un fils (Gottlieb).

En 1791, Pestalozzi vit arriver à Neuhof un jeune théologien prussien, Nicolovius, qui plus tard occupa une haute position dans l'administration de l'instruction publique de son pays, et qu'une vive admiration pour l'auteur de *Léonard et Gertrude* avait conduit auprès de lui. Ils se lièrent d'amitié et restèrent en correspondance. Nicolovius a écrit un récit de sa visite à Neuhof, qui se trouve reproduit dans la plupart des biographies.

Dans l'été de 1792, Pestalozzi put enfin mettre à exécution son projet de voyage en Allemagne formé depuis plusieurs années. Il se rendit à Leipzig chez sa sœur, mariée, comme nous l'avons dit, à un négociant nommé Grosse, et de là à Weimar et dans quel-

ques autres villes; il fit la connaissance personnelle de Gœthe, de Wieland, de Herder, de Klopstock; mais il n'alla pas à Vienne: Léopold venait de mourir. Ce voyage n'eut pas l'importance que Pestalozzi s'était plu à lui attribuer à l'avance : il ne servit guère qu'à lui faire constater l'indifférence ou le mauvais vouloir avec lesquels on accueillait, dans les pays germaniques, des idées comme les siennes. L'attitude que les souverains de l'Europe avaient prise à l'égard de la Révolution française qui commençait ne permettait plus d'illusions. Il devenait évident qu'il ne fallait rien espérer des princes.

## V

### Pestalozzi et la Révolution française (1792-1797).

Pestalozzi est nommé citoyen français (décret du 26 août 1792). Sa Défense de la Révolution française (*Oui ou Non, etc., par un homme libre*, février 1793). Pestalozzi à Richterswyl ; sa liaison avec Fichte. Son Mémoire sur une plantation révolutionnaire de pommes de terre dans toute la France (février 1794) ; ses relations avec le Comité d'instruction publique de la Convention. — L'affaire du Mémorial de Stäfa (1794-1795); écrits divers de Pestalozzi sur les affaires politiques zuricoises. —Les *Fables* (1797), les *Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (1797). Profond découragement de Pestalozzi.

C'est alors que celui qui n'avait pu trouver de sympathies actives pour ses plans de régénération ni en Suisse, ni en Allemagne, se vit décerner, de la façon la plus inattendue, par la France révolutionnaire, un hommage d'un caractère sans précédent On connaît le célèbre décret du 26 août 1792, rendu à la suite d'une pétition de plusieurs sections de Paris lue le 24 août à la barre de l'Assemblée législative par Marie-Joseph Chénier, et sur le rapport de la Commission extraordinaire et du Comité d'instruction publique réunis, décret par lequel l'Assemblée, « considérant que les hommes qui par leurs écrits et leur courage ont servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples ne peuvent être regardés comme étrangers par une nation que ses lumières et son courage ont rendue libre; qu'au moment où une Convention nationale va fixer les destinées de la France, et préparer peut-être celles du genre humain, il appartient à un peuple généreux et libre d'appeler toutes les lumières, et de déférer le droit de concourir à ce grand acte de raison à des hommes qui, par leurs sentiments, leurs écrits et leur courage s'en sont montrés si éminemment dignes », déclarait « déférer le titre de citoyens français » à un certain nombre d'étrangers. Parmi ceux que l'Assemblée nationale appelait ainsi à prendre part à l'œuvre de l'émancipation de la France et de l'humanité se trouvait Pestalozzi, dont le nom était associé à ceux de Priestley, de Paine, de Bentham, d'Anacharsis Cloots, de Campe, de Washington, de Klopstock, de Kosciuszko, de Schiller, et de huit autres personnages plus ou moins célèbres.

Par qui le nom de Pestalozzi avait-il été signalé à l'attention des rédacteurs du décret? Sans doute, on doit admettre que la réputation littéraire de l'auteur de *Léonard et Gertrude* était arrivée jusqu'à Paris, comme celle de Klopstock, de Schiller et de Campe; mais il est permis de supposer aussi que les relations qui avaient existé entre l'Illuminisme allemand et la franc-maçonnerie française avaient pu faire connaître plus particulièrement Pestalozzi à quelques patriotes parisiens. Un de ceux qui ont dû signaler à leur attention l'écrivain suisse, c'est probablement, comme l'a fait remarquer Otto Hunziker, le célèbre négociant zuricois Jean-Gaspard Schweizer, ancien membre de l'ordre des Illuminés, qui, établi depuis longtemps à Paris, recevait dans son superbe hôtel une foule de notabilités littéraires et politiques. Schweizer, dont la femme était en correspondance avec Mme Pestalozzi, jouissait de la confiance des révolutionnaires français, comme le prouve le fait que le Comité de salut public, en 1793, le chargea d'une mission secrète en Suisse.

Trois de ceux à qui le décret du 26 août venait de décerner le titre de citoyens français furent élus, en septembre, représentants du peuple : Priestley (qui n'accepta pas), Paine et Cloots. Quant à Pestalozzi, très sensible à la distinction dont il avait été l'objet, il crut y trouver l'occasion de faire connaître ses idées à la France; toutefois, il hésita un moment : « J'apprends — écrivait-il (15 septembre 1792) au jeune Emmanuel de Fellenberg, fils de son ami l'ancien bailli de Schenkenberg — qu'on a persuadé à quelques membres de l'Assemblée nationale que je serais capable de dire avec succès au peuple français les vérités qu'il a besoin d'entendre en ce moment; et ces membres ont l'intention de me faire des propositions à ce sujet; mais je doute que quelque chose me parvienne : je ne suis en relations avec aucun Français ». Mais bientôt sa résolution fut prise; il écrivit, en septembre ou octobre, une lettre de remerciement au président de la Convention nationale, en l'assurant que, « dans son pur attachement à sa nouvelle patrie, il ne désirait rien plus ardemment que de pouvoir contribuer en fidèle citoyen, dans la mesure de ses forces, à l'affermissement de son bonheur ». En même temps il s'adressait à un représentant (on ne sait pas lequel) pour lui expliquer la nature des services qu'il espérait pouvoir rendre à ses nouveaux concitoyens: « Je suis un vieux républicain, disait-il, avec la mûre connaissance de ce que les institutions républicaines renferment à la fois de bon et de difficile; ma vie s'est écoulée dans des recherches sur la situation du peuple et sur les moyens de l'améliorer; et j'ai montré, comme écrivain, que mes expériences et mes sentiments font une impression assurée sur le peuple. Du monarque au mendiant, toutes les voix se sont accordées à reconnaître que mon livre disait la vérité. L'Allemagne l'appelle son seul livre pour le peuple (*Volksbuch*)..... Sur la question de l'éducation populaire, je puis donner des lumières comme personne. » Deux lettres à Emmanuel de Fellenberg nous renseignent sur les dispositions de Pestalozzi à ce moment, et sur le projet qu'il avait formé de se rendre à Paris. « Dans le pays, écrit-il le 16 novembre, tout le monde affirme que je vais aller à Paris; quelques femmes de pasteurs du voisinage ne parlent plus du démocrate hérétique qu'en se signant.... *Léonard et Gertrude* n'en sera pas moins à tout jamais un témoignage que j'ai épuisé mes forces pour sauver l'aristocratie honnête; mais mes efforts n'ont été récompensés que par l'ingratitude, à ce point que le bon empereur Léopold, dans ses derniers jours, parlait encore de moi comme d'un bon *abbé de Saint-Pierre*. » Et trois semaines après, le 5 décembre : « Je suis décidé à écrire pour la France sur diverses parties de la législation, et, quand j'irai vous voir, j'aurai déjà fort avancé ce travail. Je publierai ce que j'écris en le signant de mon nom, et la Suisse pourra, avant que je me rende en France, voir et juger mes principes dans toute leur étendue. »

Tout en continuant à travailler à l'ouvrage de philosophie sociale, destiné à la France, dont il avait parlé au jeune Fellenberg, Pestalozzi entreprit en outre la rédaction d'un écrit politique, d'une Défense de la Révolution française, qui porte la date de février 1793. Cet écrit de circonstance est intitulé : *Oui ou Non, déclarations sur le sentiment civique de l'humanité européenne, par un homme libre, en février* 1793 (*Ja oder Nein, Aeusserungen über die bürgerliche Stimmung der Europäischen Menschheit von einem freien Manne im Hornung* 1793). Pestalozzi ne le publia pas, redoutant sans doute les persécutions que la franchise de son langage n'eût pas manqué de lui attirer en Suisse. Ce petit ouvrage a été imprimé pour la première fois en 1872. En voici une courte analyse :

L'auteur se demande pourquoi les trônes des souverains d'Europe sont ébranlés. C'est la faute des philosophes et des écrivains qui ont répandu parmi les peuples des idées chimériques de liberté irréalisable, prétendent quelques-uns. Non, répond Pestalozzi, ce ne sont pas les philosophes qui ont créé la situation, ils n'ont fait que la constater. Et il montre, dans un tableau détaillé, le malaise qui pèse sur toutes les classes, les abus qui rongent le corps social; il fait le procès du despotisme et de l'injustice. Ce sont les princes qui, par leur aveuglement et leur mauvaise administration, ont créé une situation révolutionnaire.

L'un d'eux, un seul, aurait pu peut-être conjurer le péril : si Frédéric de Prusse avait consenti à incliner les prétentions du trône devant une conception plus juste du droit social, il eût pu devenir le sauveur des peuples et des rois ; mais il ne l'a pas fait, et ce qu'il n'a pas su ou voulu faire, les princes, aujourd'hui encore, ne songent pas à le tenter. Et pourtant le cours inéluctable des choses les y conduira, et l'adversité leur arrachera les concessions que la sagesse et la prévoyance n'auront pas su leur inspirer. « Il n'y a pas d'autre alternative : ou bien l'Europe devra retomber dans la barbarie par le despotisme, ou bien les cabinets devront accorder loyalement ce qui est légitime dans les aspirations de l'humanité vers la liberté. » Pestalozzi montre ensuite que les Français ont fait une révolution juste; que les mouvements de cette nature, tout justes qu'ils soient, sont nécessairement accompagnés, à cause des résistances qu'ils rencontrent, de troubles sanglants, de désordres, d'excès de toute sorte; ces excès ne doivent pas faire prendre le change sur la véritable nature des choses. Le roi et les nobles, vaincus et proscrits, excitent maintenant la pitié; mais qu'on n'oublie pas que leurs malheurs sont mérités, qu'eux-mêmes sont les seuls auteurs de leur ruine; qu'ils ne sont pas meilleurs que ceux qui maintenant les oppriment, et que, s'ils avaient été les plus forts, ils eussent, pour arriver à leurs fins, tout aussi peu ménagé le sang et respecté l'humanité. S'adressant ensuite à ses nouveaux concitoyens, les Français, Pestalozzi les adjure de donner pour fondement au nouvel ordre de choses le respect des droits et de la liberté de tous. « Citoyens, s'écrie-t-il, la génération actuelle, avec laquelle vous devez édifier votre œuvre, est née et a été nourrie dans le despotisme. Ce despotisme, contre lequel vous luttez, n'est pas autre chose qu'une prétention arbitraire, de la part du petit nombre, à disposer de la vie et des biens du grand nombre. Et aujourd'hui on voit se manifester de plus en plus dans votre peuple une prétention arbitraire, de la part du grand nombre, à disposer de la vie et des biens du petit nombre. Voilà le péril qu'il s'agit de conjurer.... Législateurs, il faut mettre un terme aux licences que la majorité se croit permises envers la minorité; ou bien il arrivera que la minorité, plus rusée et plus riche, saura bientôt remettre à la chaîne cette majorité désordonnée dans laquelle elle ne voit toujours que ses esclaves échappés.» Il engage en même temps la France à ne pas menacer les nations voisines, à renoncer à la propagande révolutionnaire : les peuples d'Europe ne sont pas mûrs pour le régime démocratique, et les réformes dont ils ont besoin pourront leur être données par leurs gouvernements actuels, sans bouleversement et sans violences. En terminant, il se tourne vers « le premier des princes allemands », et lui demande un grand acte de sagesse et de patriotisme : « Empereur d'Allemagne, si jamais un peuple mérita d'obtenir, par la garantie légale de ses droits, un plus haut degré de bien-être et de force politique, c'est le peuple allemand. C'est un peuple honnête, content de peu, aimant l'ordre et la justice; l'anarchie est contre son naturel; il ne demande rien que la sécurité de son foyer et la paix de sa chaumière. » Le livre s'achève par une vision. Le génie de l'Allemagne apparaît aux princes assemblés : il éclaire leurs yeux, il les fait rougir de leurs fautes; à sa voix, les princes promettent de ne chercher que la vérité, de restaurer les antiques vertus allemandes, de rendre à leurs peuples leurs anciens droits. « Je vis alors les princes d'Allemagne unis avec leurs peuples, et j'entendis la voix du génie qui s'écriait: *La patrie est sauvée!* Mon cœur battit... et je m'éveillai de mon rêve. »

Pestalozzi n'alla pas à Paris. La tournure que prirent les événements en France après le 31 mai 1793, et lorsqu'eut éclaté la guerre civile, fut probablement la raison qui l'en empêcha. Une lettre adressée à ce moment à une jeune nièce de sa femme fait voir que, chez les siens, le désir qu'il avait manifesté de se rendre à Paris avait éveillé de sérieuses inquiétudes, et qu'on tâchait de le détourner de ce projet. Pestalozzi (qui écrit en allemand) rassure la jeune fille en ces termes : «Tranquillise-toi au sujet de cette affaire; il n'est maintenant pas probable que j'aille en France, et, si je devais y aller un jour ou l'autre, je ne me risquerais en aucune façon dans les orages de la politique; j'y passerais quelques mois bien tranquille derrière mon pupitre, à vaquer à des travaux littéraires, et ensuite je reviendrais bien vite chez moi pour en achever l'élaboration dans un petit coin paisible; mais, encore une fois, cela même n'est maintenant pas probable. » A cette lettre, Mme Pestalozzi, qui jamais ne partagea les enthousiasmes de son mari, avait ajouté quelques lignes de sa main, en français germanique, pour remercier sa nièce de sa sollicitude à l'égard de son mari ; elle disait : « Si en ce moment tu aurais été présente à la place de ta chère lettre, je t'en aurais serrée dans mes bras à verser des larmes comme témoin de ma sensibilité, que tu joignes tes vœux avec le nôtre, d'encourager ton oncle, le plus tendre père et époux, qu'il reste dans le sein de sa famille ; mais il le fera, il ne nous quitte pas si légèrement au moins qu'il en est sûr, ce qu'il entreprend [lire : « il ne nous quittera pas à la légère, à moins d'être sûr de ce qu'il entreprendra »], ou jusqu'à ce que ce peuple féroce prête l'oreille à l'humanité ; il est vrai, on insiste [probablement Schweizer], mais cela change toujours, et la bonne Providence fera le reste. »

Dans l'automne de 1793, Pestalozzi se rendit à Richterswyl, sur les bords du lac de Zürich, dans la maison de son cousin, le Dr Johannes Hotze. Il y passa tout l'hiver de 1793 à 1794. Pendant ce séjour à Richterswyl, il fit la connaissance de Fichte, qui habitait alors Zürich, et qui vint plusieurs fois le voir dans sa retraite. Fichte était emporté alors par le même courant d'idées que Pestalozzi; il venait de publier deux écrits d'un caractère tout politique, la *Revendication de la liberté de penser à l'encontre des princes de l'Europe qui l'ont jusqu'ici comprimée*, et les *Contributions au redressement des jugements du public sur la Révolution française*. Pestalozzi méditait l'œuvre de philosophie sociale dans laquelle il voulait exposer « les fondements de sa politique » ; il l'intitulait, à ce moment : *Intervention de la nature humaine entre les opinions en lutte au sujet du droit civil de l'homme*. Il écrivait à ce sujet à Emmanuel de Fellenberg (16 janvier 1794) : « J'ai constaté avec satisfaction, en m'entretenant avec Fichte, que j'étais arrivé par mes expériences personnelles à peu près aux mêmes résultats que la philosophie kantienne ». La liaison entre Fichte et Pestalozzi se transforma bientôt en une solide et durable amitié : le philosophe allemand resta toujours en correspondance avec le pédagogue suisse, et en 1807, dans ses *Discours à la nation allemande*, il rendit à la méthode pestalozzienne un éclatant hommage.

Tout en méditant sur d'obscures questions de métaphysique et de morale, Pestalozzi suivait avec un intérêt passionné la lutte héroïque des républicains français contre la coalition des rois. On a retrouvé de cet intérêt un témoignagne curieux dans un manuscrit publié par Otto Hunziker en 1897 : c'est un mémoire rédigé en février 1794, où Pestalozzi propose au gouvernement révolutionnaire un moyen de préserver la nation de la disette qui la menace: il consiste à faire planter immédiatement des pommes de terre en quantité suffisante. Pestalozzi établit, par des calculs minutieux, que deux cents millions de corbeilles de pommes de terre sont l'équivalent, comme valeur alimentaire, de quinze à seize millions de quintaux de blé, et que par conséquent la culture généralisée des pommes de terre épargnerait à la France le quart de sa consommation de blé. Il suggère, pour obtenir la récolte nécessaire, l'emploi de moyens « révolutionnaires » analogues à ceux qui avaient déjà été employés avec succès dans d'autres circonstances :

« Je conseillerais de faire composer d'urgence par le meilleur poète un chant national à la louange de la culture des pommes de terre, et de mettre en parallèle le mérite de cette plantation, au moment actuel, avec le mérite d'autres grands efforts nationaux, comme la défense de Lille et le déblocus de Landau.

En outre, je conseillerais de donner à cette plante, par un décret solennel, le nom de *plante du salut public* ou de *plante de l'indépendance*. De plus, de prescrire pour le mois de mars une fête nationale, appelée *fête de la pomme de terre*; dans cette fête, les autorités constituées de toutes les municipalités, accompagnées de la jeunesse de chaque commune, iraient visiter et inspecter solennellement tous les terrains qui ont été destinés à cette culture, même les plus petits, ceux que de jeunes enfants pourront avoir mis en état. Enfin, au mois de juillet, avant qu'on mette la dernière main aux travaux de culture de cette plante, une seconde inspection solennelle aurait lieu pour s'assurer du bon état de toutes les plantations, et pour intervenir d'une manière efficace là où les travaux seraient trouvés insuffisants. »

Mais il ne s'agit pas seulement de déterminer un grand mouvement national pour la culture de la précieuse plante, en faisant comprendre aux citoyens que « si un frère d'armes couche à terre, avec sa baïonnette, un, deux, trois ennemis, un planteur de pommes de terre conservera peut-être l'existence de vingt de leurs fils et de leurs amis »; il faut encore réussir à persuader aux républicains que leur devoir est de manger des pommes de terre au lieu de pain, et que « dans le blocus général de la patrie il n'est pas permis de faire les délicats ». Comment y parvenir? « Je n'ai rien à dire là-dessus qu'un seul mot, s'écrie Pestalozzi. Tell dit à son enfant : *Reste immobile!* Il resta immobile, et le père perça d'un trait la pomme sur la tête de l'enfant, sans le blesser. Citoyens, ne soyez pas plus faibles que le fils de Tell : montrez-vous résolus, avec une calme énergie, partout où le besoin l'exige, à épargner le pain, à manger des pommes de terre, comme à combattre sur le champ de bataille, et vous sauverez la patrie ! »

Il est important de le constater : à ce moment où la France se trouvait au plus fort de la crise révolutionnaire, Pestalozzi n'a pour les républicains français que des paroles de sympathie sans réserve; il manifeste pour la France, pour la « patrie bloquée », des sentiments de tendresse filiale; il forme les vœux les plus ardents pour le triomphe de ses nouveaux concitoyens. Il écrit une *Dédicace au peuple français* pour la placer en tête du livre auquel il consacrait à ce moment ses méditations, et voici comment il s'y exprime : « Depuis que tu m'as élu pour l'un de tes citoyens, le rêve de cet ouvrage occupait mon âme, ainsi que ta destinée. Maintenant il est achevé, et je le dépose sur ton autel, avec une joie intime de n'être plus un étranger au sein du peuple dont le sang coule avec tant de force pour le droit du genre humain. La terre entière te doit, comme moi-même, de la gratitude pour ce sang; mais elle demande, avec dérision, aujourd'hui encore : *Quoi, pour tout le sang versé sans exception* ? Je réponds hardiment : *Oui, pour tout le sang versé, sans exception*, en tant qu'il a attiré l'attention de la terre sur le droit et la force du genre humain. »

Après la victoire, quand on put espérer que la paix permettrait de s'occuper de l'organisation de l'instruction populaire, Pestalozzi entra en rapports avec le Comité d'instruction publique. Les procès-verbaux de ce Comité nous montrent (26 et 30 brumaire an III, 16 et 20 novembre 1794) Pestalozzi offrant d'abord au Comité « la traduction des principales guerres des Suisses contre les despotes », et annonçant « qu'il se proposait de faire, avec l'approbation du Comité, un second ouvrage qui contiendrait ce qu'il y a de plus démocratique, utile et sage dans le gouvernement des Helvétiens »; puis faisant savoir « qu'il se proposait de composer des ouvrages élémentaires propres à consolider la liberté française par la régénération des mœurs et l'expansion des lumières » : le Comité chargea Grégoire de lui exprimer sa satisfaction. Mais Pestalozzi ne paraît pas avoir donné suite à ces projets. Il subit bientôt l'influence du mouvement de réaction qui entraîna violemment les esprits pendant la période thermidorienne. Son exaltation tomba, et, tout en continuant d'aspirer ardemment au relèvement moral et matériel des masses, il en vint à désavouer non seulement le « sans-culottisme », c'est-à-dire les procédés révolutionnaires, mais ce qu'on le verra appeler « l'idéalisme français », la « conception idéale des droits de l'homme ». Et néanmoins il se souvient toujours de sa qualité de *citoyen français*, qu'il semblera même afficher quelquefois avec une complaisance particulière au milieu de la lutte des partis dans son canton natal.

Pestalozzi se trouvait de nouveau à Richterswyl lorsque éclatèrent les troubles connus dans l'histoire suisse sous le nom d' « affaire du *mémorial* ». Les bourgeois de Zürich jouissaient sur tout le territoire du canton d'un monopole commercial : les habitants des campagnes devaient acheter d'eux le coton, matière première de leur industrie; le coton, une fois filé et tissé, devait être blanchi dans la ville et ne pouvait être vendu qu'à un bourgeois. La commune de Stäfa ayant adressé au gouvernement zuricois un *Mémorial* pour demander l'abolition de ce monopole (novembre 1794), il y fut répondu par des condamnations à l'amende, à l'exil et à la prison. Sur ces entrefaites, le boursier de la commune, Bodmer, découvrit dans les archives de Stäfa deux anciennes chartes de 1489 et de 1532 qui accordaient aux paysans la liberté d'industrie et l'admission aux emplois de l'Etat; appuyés sur ces documents, les habitants des communes du bord du lac osèrent élever la voix et réclamer les droits que ces chartes leur garantissaient. Mais les gouvernants zuricois, résolus à réprimer les velléités d'indépendance de leurs sujets, levèrent des troupes, firent occuper Stäfa, et frappèrent le village d'une lourde amende; deux citoyens de Stäfa, deux de Kusnacht et deux de Horgen furent arrêtés : le cri public, à Zürich, réclamait leurs têtes; toutefois, le Conseil des Deux Cents n'osa pas aller jusque-là : Bodmer et Fierz furent condamnés à la détention perpétuelle ; des quatre autres, un à vingt et trois à dix ans de prison (sept. 1795). On voit, par des lettres de Lavater, qu'on soupçonna un moment Pestalozzi d'être le rédacteur du *Mémorial* de Stäfa (œuvre du potier-poète Neracher), et que sa liberté fut menacée. Pestalozzi ne s'était pas mêlé de la rédaction du document incriminé; mais, s'il ne prit pas une part directe aux revendications des campagnards, il ne cacha pas du moins la sympathie que lui inspirait leur cause, et l'on a retrouvé et publié plusieurs écrits datant de cette époque, dans lesquels il s'efforce d'amener les gouvernants zuricois à faire des concessions. L'un de ces écrits (*An die Seegemeinden*, juillet (1795) est signé « *Pestalozzi*, citoyen zuricois et citoyen français ». Dans un mémoire adressé au gouvernement zuricois, il représenta que « les citoyens des campagnes, égarés par une conception idéale des droits de l'homme, se sont laissés aller à émettre des vœux dont l'accomplissement eût pu devenir dangereux pour la patrie. Ils sont certainement purs de tout penchant à la démocratie, et au fond ils ne visaient qu'à l'amélioration de leurs conditions économiques. Mais il faudrait que le gouvernement manifestât sa volonté de satisfaire à ce qu'exigent les besoins de la campagne. » On ne l'écouta pas.

Les années 1796 et 1797, où Pestalozzi acheva l'élaboration de l'ouvrage philosophique auquel il travaillait depuis 1792, furent les plus douloureuses peut-être de la longue période que nous venons de parcourir ; après avoir en vain cherché de tous côtés une voie qui pût s'ouvrir à son besoin d'activité, il avait dû reconnaître son impuissance. Les temps étaient mauvais. En Suisse, les oligarchies paraissaient déterminées à fermer l'oreille aux plaintes les plus légitimes, aux demandes les plus modestes. En France, le Directoire se voyait menacé par la réaction grandissante, et le parti royaliste levait audacieusement la tête dans les Conseils. Pestalozzi n'avait plus d'espoir de voir l'aube de la liberté luire sur son malheureux pays; et, d'autre part, il sentait avec détresse s'appesantir sur lui-même l'étreinte toujours plus lourde de la misère. C'est dans une disposition d'esprit complètement désespérée qu'il fit paraître en 1797 son traité philosophique, en même temps qu'un recueil de fables.

Le recueil de fables porte le titre bizarre de *Figures pour mon abécédaire* (*Figuren zu meinem ABCbuch*; Bâle, Samuel Flick); cet « abécédaire » n'est autre chose que *Léonard et Gertrude*, que Pestalozzi, dans la préface de la troisième partie, appelait « un abécédaire de l'humanité ». L'auteur a voulu résumer, sous la forme de courts apologues, les vérités morales qu'on retrouve dans les pages de son roman populaire. Le premier de ces apologues, qui sert de préface, est intitulé *le Peintre*; en voici la traduction :

« Il était là debout — ils se pressaient autour de lui, et l'un d'eux dit : Tu es donc devenu notre peintre? Tu eusses vraiment mieux fait de nous faire des souliers. Il leur répondit : Je vous aurais fait des souliers, j'aurais porté des pierres et puisé de l'eau pour vous, je serais mort pour vous, mais vous n'avez pas voulu de moi; et il ne m'est resté, dans le vide forcé de mon existence foulée aux pieds, d'autre ressource que d'apprendre à peindre. »

Ce recueil contient plus de deux cents fables; elles sont écrites dans une prose concise et imagée, et plusieurs ont une réelle valeur littéraire.

Quant à l'essai philosophique dans lequel Pestalozzi a déposé le résultat de ses expériences et de ses méditations, il était maintenant intitulé *Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* (*Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*; Zürich, Henri Gessner), et l'auteur, qui ne songeait plus à le dédier au peuple français, l'avait fait précéder d'une « Adresse à un noble personnage, que je ne nomme pas par respect, mais qui pourra reconnaître que c'est lui seul que j'avais en vue ». Ce noble personnage était son ami Daniel de Fellenberg.

Pestalozzi considérait cet ouvrage comme le plus important de ses écrits; il s'est plaint qu'on n'ait pas apprécié, comme elle le méritait, sa tentative philosophique. Bien des années plus tard, en réimprimant en 1821 les *Nachforschungen* dans l'édition complète de ses œuvres, il déclarait que « le silence de ses contemporains à l'égard de ce livre lui était douloureux », et il les invitait de nouveau à l'examiner et à le réfuter au besoin. Il faut noter, pourtant, qu'en 1797 le livre n'avait pas passé complètement inaperçu. L'illustre Herder en avait parlé en termes élogieux, appelant l'auteur « un génie chez qui parlent à la fois une forte intelligence et un cœur blessé », et disant de son œuvre : « Cet écrit est bien complètement un produit de ce génie philosophique allemand qui ne raisonne ni à la française, ni à l'anglaise ». Un jeune ecclésiastique bernois, disciple de Fichte, J.-R. Fischer, qui alla rendre visite à Pestalozzi en décembre 1797, écrivait à ses amis, après avoir lu les *Nachforschungen* : « Avec Pestalozzi on n'admire pas tranquillement; on est saisi d'étonnement, on est emporté vers les hauteurs de la dignité morale... Il me semblait lire un prophète. »

Les *Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain* sont d'une lecture laborieuse, et il ne serait pas aisé d'en donner une analyse claire et complète. Il suffira d'indiquer brièvement le point de vue de l'auteur.

Pestalozzi cherche à s'expliquer les contradictions qu'il constate dans la nature humaine; et il pense s'en rendre compte en distinguant dans l'homme trois états différents qui font de lui un être triple : l'homme animal, l'homme social, l'homme moral.

« Je suis à la fois, dit-il, un produit de la nature, un produit de la société, et un produit de mon propre moi.

« Comme produit de la nature, je me fais du monde une idée qui est celle d'un animal n'existant que pour lui-même.

« Comme produit de la société, mon idée du monde est celle d'une créature qui se trouve liée aux autres hommes par un contrat.

« Comme produit de mon propre moi, mon idée du monde est indépendante de l'égoïsme de ma nature animale et des liens de mes rapports sociaux; je le considère uniquement au point de vue de son influence sur mon ennoblissement intérieur. »

L'homme pouvant se placer à ces trois points de vue différents, la conception de la vérité et du droit change suivant qu'elle s'appuie sur l'instinct animal, sur les conventions sociales, ou sur le sens moral.

« J'ai donc en moi-même une vérité animale, c'est-à-dire la faculté de considérer toutes les choses de ce monde au point de vue d'un animal qui n'existe que pour lui seul.

« J'ai une vérité sociale, c'est-à-dire la faculté de considérer toutes les choses de ce monde au point de vue d'une créature qui est liée à ses semblables par un contrat social.

« J'ai une vérité morale, c'est-à-dire la faculté de considérer toutes les choses de ce monde indépendamment de mes besoins animaux et de mes rapports sociaux, au seul point de vue de ce qui peut contribuer à mon ennoblissement intérieur.

« Par conséquent, il y a un droit animal ou naturel, un droit social, et un droit moral; et voilà pourquoi, en analysant les mobiles de mes actions, je les trouve fondés tantôt sur l'un, tantôt sur l'autre de ces droits contraires qui coexistent en moi. »

C'est en disciple de Rousseau que Pestalozzi dépeint ce qu'il appelle l'état de nature, et explique ensuite l'origine des diverses institutions sociales, propriété, autorité, noblesse, souveraineté, etc. Mais sa conception de la moralité lui appartient en propre, et c'est par elle qu'il se rapproche, comme Fichte l'avait dit, des conclusions de Kant.

« J'ai la faculté — continue Pestalozzi — de considérer toutes les choses de ce monde, abstraction faite de mes besoins animaux et de mes rapports sociaux, au seul point de vue de ce qui peut contribuer à mon ennoblissement intérieur, et de ne les rechercher ou de ne les rejeter que par cette unique considération. Cette faculté existe en moi d'une manière indépendante, elle n'est en aucune façon une conséquence de quelque autre des facultés de ma nature.

« Elle est, parce que je suis, et je suis parce qu'elle est.

« Elle naît de ce sentiment qui est inhérent à mon être : Je me perfectionne moi-même, quand je fais de ce que je *dois* la loi de ce que je *veux*.

« Comme animal et comme être social, cette faculté m'est étrangère. L'homme n'a pas plus besoin de moralité comme être social, qu'il n'est susceptible de moralité en tant qu'animal. Nous pouvons vivre en société sans moralité; nous faire du bien les uns aux autres, respecter nos droits réciproques, sans aucune moralité.

« La moralité est tout individuelle, elle n'existe pas d'un homme à un autre.

« Nul ne peut sentir pour moi que j'existe. Nul ne peut sentir pour moi que je suis moral. »

Et ailleurs : « C'est la volonté qui rend l'homme clairvoyant, et c'est la volonté qui le rend aveugle. C'est la volonté qui le fait libre, c'est la volonté qui le fait esclave. C'est la volonté qui fait de lui un juste ou un scélérat. »

Il y a là une conception de la personnalité morale, du moi intérieur trouvant dans son propre vouloir la loi supérieure de sa nature, qui était faite pour plaire à Fichte, au philosophe qui chercha dans le moi humain la base de sa métaphysique et le centre du monde moral.

La façon dont Pestalozzi envisage la religion est particulièrement intéressante à noter. Il est resté, sur ce point, tout pénétré des vues de l'Illuminisme. La vraie religion, dit-il, n'est pas autre chose que la moralité. Mais il y a aussi une « religion animale » et une « religion sociale ». L'homme se fait un Dieu, afin de le craindre, afin de trouver dans cette croyance la force nécessaire pour résister à ses instincts égoïstes; il se crée une espérance par delà le tombeau, parce que la vertu seule n'aurait pas assez d'attrait pour lui et qu'il sent le besoin d'y joindre la perspective d'une récompense. Ces formes inférieures de la religion reposent sur des croyances erronées; toutefois, comme elles répondent à des besoins que l'homme éprouve en tant qu'animal et en tant qu'être social,

elles ont leur utilité. « L'homme doit respecter l'erreur de la religion naturelle et l'imposture de la religion d'Etat, aussi longtemps qu'elles peuvent contribuer à produire la disposition intérieure qui est l'essence même de la vraie religion; il ne doit pas les respecter, si elles produisent la disposition contraire. La nature conduit elle-même l'homme dans cette voie : elle lui a donné la faculté d'approprier par une transformation intérieure toute religion aux besoins de sa conscience. »

Voilà donc la conclusion de Pestalozzi, qui, dans la pratique, se rapproche beaucoup de celle du Vicaire savoyard : accepter les religions établies, mais en se réservant de transformer à son propre usage, par une interprétation personnelle, la religion dans laquelle le hasard vous a fait naître. Grâce à cette doctrine, Pestalozzi pourra s'accommoder des formes extérieures du christianisme; n'attachant d'importance qu'au résultat moral, le dogme et les pratiques du culte restent pour lui chose indifférente.

La page qui sert d'épilogue aux *Nachforschungen*, et que l'auteur appelle lui-même une « lamentation », exprime le profond découragement avec lequel Pestalozzi, jetant un regard en arrière sur sa vie perdue, contemplait à ce moment sa destinée :

« Je connais un homme — dit-il — en qui résidait la candeur de l'innocence et une foi dans les hommes que peu de mortels connaissent; son cœur était fait pour l'amitié, l'amour était sa nature et la fidélité son penchant le plus intime. Mais il n'était pas fait pour le monde, il n'était propre à y occuper aucune place. Et le monde, qui le trouva ainsi, ne demanda pas si c'était par sa propre faute ou par la faute d'autrui; il le brisa de son marteau de fer, comme le maçon brise une pierre inutile, dont les fragments ne sont bons qu'à remplir les interstices. Ainsi brisé, il croyait encore à l'humanité plus qu'à lui-même; il se proposa une tâche, et pour s'y préparer il apprit au milieu de sanglantes douleurs ce que peu de mortels eussent pu apprendre. Il ne pouvait plus être placé aux premiers rangs, et il n'y prétendait pas non plus; mais pour sa tâche spéciale nul ne pouvait être plus utile que lui. Il attendit alors la justice de ses semblables, qu'il aimait toujours avec candeur. Mais il ne l'obtint pas. Les gens qui se constituèrent ses juges, sans l'avoir entendu, persistèrent à déclarer qu'il était impropre à tout usage. Ce fut là le grain de sable jeté dans la balance, qui décida de sa ruine. Il n'est plus; tu ne le connais plus : ce qui reste de lui ne sont plus que des traces éparses de son existence foulée aux pieds.

« Il est tombé; ainsi tombe de l'arbre un fruit encore vert, quand le vent du nord l'a blessé dans sa fleur et que des vers rongeurs ont dévoré ses entrailles. Passant, accorde-lui une larme; lorsqu'il tomba, il inclina encore sa tête contre le tronc aux branches duquel il avait vécu son été maladif, et murmura : « Je veux, en mourant, nourrir encore ses racines ». Passant, épargne le fruit tombé qui se décompose, et laisse la poussière de ses débris nourrir encore les racines de l'arbre aux branches duquel il a vécu son été maladif. »

## VI

## Pestalozzi et la Révolution helvétique (1798-1801).

Renversement du régime oligarchique en Suisse, établissement de la République helvétique (janvier-avril 1798). Pestalozzi à Aarau. Il propose au directoire helvétique la création d'un institut d'éducation. Ses brochures politiques. — Il devient rédacteur du *Helvetisches Volksblatt* (août-décembre 1798). — Troubles du Nidwald : appréciations politiques de Pestalozzi. — Création de l'orphelinat de Stanz. Pestalozzi en devient directeur (décembre 1798). La guerre l'oblige à quitter Stanz (juin 1799). — Fischer à Burgdorf; Pestalozzi s'y rend aussi (octobre 1799); ses travaux, création de sa « méthode ». Mort de Fischer (4 mai 1800). Association de Pestalozzi avec Krüsi, Buss et Tobler (mai-juin 1800). Premier exposé fait par Pestalozzi de sa méthode (juin 1800). Le gouvernement helvétique accorde à Pestalozzi le château de Burgdorf (juillet). Pestalozzi annonce la création d'un pensionnat de garçons et d'une école normale (octobre). — Publication de *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801).

Mais les choses allaient prendre une tournure nouvelle, par le revirement politique qui, en France, rendit de la vigueur au parti républicain, par la Révolution helvétique qui en fut la conséquence, et par la possibilité donnée enfin à Pestalozzi, redevenu plein d'espoir et de confiance en l'avenir, de prendre une part active aux affaires publiques.

Le complot royaliste, à Paris, fut déjoué le 18 fructidor an V (4 septembre 1797). L'Autriche, vaincue, signa le traité de Campo-Formio (17 octobre). Le moment était venu où l'ancien régime qui se maintenait encore en Suisse par les proscriptions et la terreur allait se voir arracher par la force les concessions qu'il avait refusées. Les exilés suisses, à Paris, pressaient le Directoire d'intervenir dans les affaires de leur pays. Le premier syndic de Bâle, Pierre Ochs, cousin d'Iselin, se rendit à Paris pour négocier au nom du parti démocratique les conditions de cette intervention. Pestalozzi appelait de tous ses vœux une alliance de la République française avec les démocrates des cantons helvétiques; c'était, pensait-il, le seul moyen d'obtenir la liberté. En janvier 1798, Bâle abolissait le gouvernement aristocratique, les Vaudois se révoltaient contre Berne, une armée française entrait dans le pays de Vaud; en février, la révolution éclatait à Zürich, et Pestalozzi prenait la cocarde des révolutionnaires; enfin en mars, après quelques combats, Berne capitulait. A la vieille ligue des treize cantons, les patriotes vainqueurs substituèrent (avril 1798) la République helvétique une et indivisible, dans laquelle les pays autrefois sujets eurent les mêmes droits que leurs anciens maîtres. Un Sénat et un Grand-Conseil exercèrent le pouvoir législatif; le pouvoir exécutif fut remis à un directoire de cinq membres, assisté de six ministres; chacun des dix-neuf cantons entre lesquels la constitution divisa le territoire helvétique fut administré par un préfet et une chambre administrative.

Plusieurs des hommes que les événements venaient de porter au pouvoir étaient des amis personnels de Pestalozzi, entre autres le directeur Luc Legrand (1755-1836), de Bâle, l'un des plus nobles caractères de ce temps-là; le ministre de l'intérieur, le médecin Albert Rengger (1764-1835), fils du pasteur de Gebistorf dont il a été parlé p. 1574; et le ministre des arts et sciences, le professeur de philosophie Ph.-Albert Stapfer (1766-1840). C'était dans les réunions de la Société helvétique, auxquelles il avait recommencé à assister depuis 1795, que Pestalozzi avait rencontré ces représentants d'une génération nouvelle, qui voulait sérieusement des réformes et qui sut les accomplir.

Il était aussi en rapports avec un groupe de jeunes gens, tous Bernois, Zehender dit du Gurnigel, J.-R. Fischer (que nous avons vu rendre visite à Pestalozzi en décembre 1797), J.-R. Steck, May de la Schadau, Otth, qui avaient été (Zehender excepté, l'aîné des cinq) les élèves de Fichte et les condisciples de Herbart à Iéna (1795-1797), et qui, dès le lendemain de la Révolution helvétique, s'employèrent activement au service de leur pays : Steck fut le premier secrétaire général du directoire helvétique; Fischer devint le principal collaborateur du ministre Stapfer; May, d'abord l'un des secrétaires du directoire, fut un moment, après Stapfer, ministre des arts et sciences (1800).

Dès les premiers jours de mai, Pestalozzi, qui s'était rendu à Aarau auprès du directoire helvétique, rédige, sur l'invitation de celui-ci, un appel aux habitants des anciens cantons démocratiques (*Zuruf an die Bewohner der vormals demokratischen Kantone*) pour les engager à se rallier à la nouvelle constitution. Le directoire décida (18 mai) l'impression de cet appel à 4000 exemplaires.

Le 21 mai, en l'absence du ministre Stapfer, qui se trouvait encore à Paris, Pestalozzi écrit à Meyer, ministre de la justice :

« Citoyen ministre, convaincu que la patrie a un pressant besoin de réformer l'éducation et les écoles de la classe inférieure du peuple, et assuré qu'au moyen d'un essai de trois ou quatre mois les résultats les plus importants pourront être mis en lumière et démontrés, je m'adresse, en l'absence du citoyen ministre Stapfer, au citoyen ministre Meyer, pour

offrir à cet effet, par son intermédiaire, mes services à la patrie, et le prier de faire auprès du directoire les démarches nécessaires pour la réalisation de mon dessein patriotique. Salut républicain. Aarau, le 21 mai 1798. *Pestalozzi.* »

Quelques jours après, Stapfer était arrivé à son poste. Il songeait à la création d'une école normale d'instituteurs, et offrit à Pestalozzi de le charger de la direction de cet établissement. Pestalozzi refusa, disant que c'était dans une école d'enfants qu'il voulait d'abord essayer sa méthode, et il présenta à Stapfer le plan d'un établissement d'éducation conçu d'après les principes exposés dans la troisième partie de *Léonard et Gertrude*. Stapfer entra dans ses vues; il rédigea pour le directoire helvétique un rapport détaillé, à la suite duquel un arrêté autorisa le ministre à mettre à la disposition du citoyen Pestalozzi une somme de 3000 francs pour la création d'un institut d'éducation. Des difficultés pratiques relatives au choix de l'emplacement empêchèrent l'exécution immédiate de ce projet, qui ne fut repris qu'en 1800 (voir p. 1595).

En attendant, Pestalozzi continuait à mettre sa plume au service du gouvernement helvétique, qui venait de prendre une attitude plus décidée par l'entrée au directoire de Pierre Ochs, le premier syndic de Bâle, et du Vaudois Laharpe (21 juin). Il publia diverses brochures de circonstance, un dialogue sur l'abolition de la dîme (*Ueber den Zehnten*), un mémoire sur la question des indemnités dues aux victimes des anciens gouvernements (*Ein Wort an die gesetzgebenden Räthe Helvetiens*, 22 juillet), et un écrit sur l'alliance française (*An mein Vaterland*, 24 août), où on lit entre autres : « Réjouis-toi, patrie : l'honnête homme ne peut plus être trompé, les menteurs sont démasqués. Non, la France ne t'a pas abaissée, elle ne désire pas t'abaisser. La grande nation veut la restauration de ta force à l'intérieur et de ton honneur à l'extérieur; et ce qu'elle veut, elle le peut : tu n'en saurais douter, car elle l'a prouvé. Réjouis-toi, patrie! Les nuages de l'erreur sont dissipés, ta force est renouvelée; la France te prend par la main, dans un sentiment de fraternelle égalité. »

En juin, Stapfer avait proposé au directoire helvétique la création d'un journal populaire hebdomadaire; la même idée fut présentée, le 20 juillet, par Escher, de Zürich, au Grand-Conseil, qui l'approuva; en conséquence, le 23, le directoire chargea Stapfer de « faire rédiger un journal populaire destiné à éclairer l'opinion et à instruire le peuple ». Stapfer choisit Pestalozzi comme rédacteur de ce journal, et lui adjoignit des collaborateurs distingués, entre autres Lavater et J.-H. Füssli; le titre de ce périodique hebdomadaire fut *Helvetisches Volksblatt*; le premier numéro parut le 8 septembre.

Les petits cantons catholiques avaient, dès le début, refusé de reconnaître la nouvelle constitution helvétique : il avait fallu vaincre leur résistance par les armes (mai). Ils se soumirent; mais, trois mois plus tard, des mesures qui atteignaient le clergé dans ses intérêts (suppression de la dîme, sequestre mis sur les biens ecclésiastiques, etc.) amenèrent un soulèvement à Schwytz et dans le Nidwald. Des prêtres fanatiques, soudoyés par l'Autriche, avaient excité les montagnards à prendre les armes, leur promettant le secours des légions célestes et celui des soldats de l'empereur. Grâce aux efforts de magistrats patriotes, il fut possible de calmer l'effervescence du peuple de Schwytz, et d'empêcher dans ce district l'effusion du sang. Mais les insurgés du Nidwald refusèrent absolument d'écouter les propositions de paix que le gouvernement helvétique leur adressa; et, après avoir épuisé toutes les tentatives de conciliation, le directoire fut obligé d'employer la force et de requérir l'intervention de l'armée française d'Helvétie. Lorsque le dernier délai qui avait été accordé aux rebelles pour faire leur soumission fut écoulé, le 9 septembre, le général Schauenbourg marcha sur Stanz.

Voici ce que Pestalozzi écrivait, dans une brochure intitulée *Au peuple de l'Helvétie*, au moment même où Schauenbourg recevait l'ordre d'occuper le Nidwald :

« L'heure est venue où le salut de la patrie va probablement devoir être acheté au prix du sang de quelques égarés, dont le cœur n'est sans doute pas entièrement mauvais, mais qui, par leurs actes criminels, sont devenus des rebelles et des traîtres à leur pays. Pleurez, citoyens! Que le sang de tout compatriote vous soit sacré; mais que le bien de la patrie vous soit plus sacré que le sang des rebelles. Il faut que la patrie soit sauvée, — et Dieu prenne pitié des malheureux dont nous ne pouvons plus aujourd'hui ménager les biens et la vie sans immoler la patrie elle-même à leur crime. Oui, malheureux, la patrie pleure sur vous; elle prendra soin de vos veuves et de vos orphelins; mais il faut qu'elle mette un terme à vos crimes, et elle se doit à elle-même et au monde de faire connaître toute la folie par laquelle vous avez attiré sur vous votre infortune. »

Et il fait le tableau suivant de l'état moral de ces petits cantons dits « démocratiques », où les abus du passé trouvaient leurs derniers défenseurs, et les principes de la révolution leurs plus acharnés adversaires :

« Toute l'Europe a eu de vous jusqu'à présent une idée fausse; elle croyait que dans vos montagnes existaient encore l'innocence, des mœurs pures et des vertus civiques.... Mais ceux qui vous voyaient de près ne pouvaient se dissimuler que la masse de votre peuple était entretenue à dessein, et pour l'avantage de vos chefs, dans la stupidité et la fainéantise.... Toujours vous avez foulé aux pieds les droits les plus sacrés, lorsque vous y trouviez le moindre profit; toujours vous vous êtes montrés hostiles à quiconque était riche, à quiconque était instruit, actif et intelligent.... Oui, vous n'êtes plus qu'un peuple prêt à toutes les violences, un peuple sans lois; la religion et la conscience ne réfrènent plus parmi vous la cupidité, la cruauté, l'ambition; des intrigants achetés vous conduisent où ils veulent. »

Dans le troisième numéro du *Helvetisches Volksblatt*, paru peu de jours après la prise et l'incendie de Stanz, Pestalozzi publia sur les événements du Nidwald un article daté du 10 septembre, où, tout en déplorant le sang versé et en exprimant sa pitié pour les victimes de la guerre, il affirmait de nouveau avec énergie que le peuple du Nidwald avait mérité son sort : « La corruption morale et politique, dit-il, a dû être bien profondément enracinée dans la masse de ce peuple, pour que l'odieux agent des prêtres, le capucin Paul, ait réussi à lui faire rejeter avec mépris, au nom d'un Dieu de charité, toute charité et toute conciliation; pour qu'il ait pu l'acheter ainsi à prix d'or et l'amener, par la violation de toutes les règles du droit politique et du droit de la guerre, par l'oubli de tout sens moral, à exaspérer contre lui l'ennemi au degré où il l'a exaspéré. »

En octobre, le gouvernement helvétique transféra son siège d'Aarau à Lucerne, et Pestalozzi l'y suivit. Ce fut alors que se produisit l'idée de créer dans le Nidwald un asile pour les orphelins que la guerre avait privés de leurs parents, et pour les enfants pauvres que leur famille était hors d'état d'entretenir. L'idée rencontra de l'opposition à Stanz même, auprès des autorités; mais le directoire passa outre : un arrêté du 18 novembre créa l'établissement, et lui assigna pour siège les bâtiments extérieurs du couvent des Clarisses. Un second arrêté, du 30 novembre, détermina l'organisation de l'asile, et en confia la direction à Pestalozzi. Celui-ci accepta, et parce qu'il s'agissait d'une œuvre de bienfaisance patriotique, et parce qu'il espérait trouver là le champ d'expériences qu'il avait réclamé et où il pourrait montrer la mise en action des idées qu'il avait exposées dans *Léonard et Gertrude*.

En partant pour Stanz (7 décembre 1798), Pestalozzi abandonna la rédaction du *Helvetisches Volksblatt*; J.-R. Fischer, alors chef de bureau au ministère des arts et sciences, le remplaça comme rédacteur. Le neuvième numéro fut le dernier dont Pestalozzi eut à s'occuper; on y trouve un article de lui intitulé *Un mot sur l'enrôlement pour le service de la France*. Il y adressait à ses compatriotes suisses un chaleureux appel pour le recrutement du corps de dix-huit mille

auxiliaires que, conformément au traité d'alliance du 24 août 1798, la République helvétique devait fournir à la République française. Il leur disait : « Citoyens, ce n'est pas un petit honneur que d'aller apprendre l'art de la guerre à côté des légions de Bonaparte, de Jourdan et de Moreau, et de se former au service de la patrie dans l'héroïque armée des Français.... Vous marcherez pour défendre la cause des Tell et des Winkelried contre tous les Gessler, la cause des peuples contre tous les oppresseurs, la cause du droit éternel contre les prétentions de la violence inique. Vous marcherez pour défendre l'autel de la liberté contre l'idolâtrie de l'esclavage, la cause de la lumière contre celle des ténèbres, la cause des temples et des écoles, de la raison et du travail, contre la barbarie, la sottise, la mendicité et la misère.... Citoyens de l'Helvétie, il n'est pas vraisemblable que la guerre éclate ; les rois n'oseraient pas s'y risquer ; mais, si elle éclate, la victoire de la France est votre unique salut ; et s'il devait arriver, ce qui n'est pas possible, que la France succombât, notre patrie serait perdue à jamais.... Ce ne sera plus pour des rois, citoyens, que vous irez maintenant verser votre sang ; et, lorsqu'un de vous tombera au champ d'honneur, il ne sera pas mort en mercenaire d'un prince, il sera mort pour la patrie. »

Pestalozzi se rendait très bien compte des difficultés qu'il allait rencontrer à Stanz, et contre lesquelles il lutta héroïquement pendant les six mois que dura son séjour dans le Nidwald. Il avait néanmoins de généreuses illusions au début, comme le montrent les lettres qu'il adressa à sa femme, et à l'amie fidèle qui depuis vingt ans lui témoignait une intelligente sympathie, la baronne de Hallwyl.

A Mme Pestalozzi, l' « éternelle incrédule », il écrivait :

« J'entreprends la réalisation de l'une des plus grandes idées de l'époque. Si ton mari n'a pas été méconnu, s'il mérite en effet le mépris et les rebuts qu'on lui a infligés, il n'y a pas de salut pour nous. Mais si j'ai été mal jugé, si je vaux ce que je crois valoir, tu peux attendre bientôt de moi secours et appui. Mais pour l'instant tais-toi, chacun de tes mots me perce le cœur. *Je ne puis supporter ton éternelle incrédulité*. Ainsi, écris-moi des paroles d'espérance. *Tu as attendu trente ans : attends encore trois mois*. Je n'ai pas encore ici d'enfants ; on travaille aux réparations du bâtiment. Le gouvernement soutient l'entreprise avec sagesse et me montre de la bienveillance. »

A « la citoyenne Hallwyl, à Hallwyl », il envoyait ces lignes débordantes d'enthousiasme :

« Chère et bonne amie, cela marche, cela marche et tout va bien ! J'efface la honte de ma vie ; la vertu de ma jeunesse est renouvelée. Comme un homme qui, enfoncé des journées entières jusqu'au cou dans le bourbier, voit la mort s'approcher et l'accomplissement du plus pressant voyage rendu impossible, ainsi j'ai vécu des années, de longues années dans le désespoir et la rage de mon indicible misère. J'aurais voulu cracher au visage de ce monde qui m'entourait et contemplait mon impuissance. A quoi pouvais-je me cramponner pour me sauver ? Mais maintenant me voilà tiré de ma fange ; je vois et je sens ma destinée redevenue l'égale de celle des autres hommes ; je suis de nouveau un homme, et c'est un bonheur pour moi que de me réconcilier avec mes semblables, même avec ceux qui ne se lassaient pas d'amener de l'eau dans le fossé de ma misère. Brisez la coupe de ma misère, et buvez dans un verre fraternel à ma délivrance, à mon œuvre et à ma guérison ! Adieu. Venez me voir. Adieu. »

Ce que Pestalozzi se proposait de faire à l'orphelinat de Stanz, c'était ce que Glüphi avait fait à l'école de Bonnal. Il faisait alterner le travail manuel avec les leçons élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul. Vivant tout le jour au milieu de ses enfants, mangeant et dormant avec eux, il réussit à gagner leur affection, malgré l'hostilité non déguisée que lui témoignait la population de Stanz. Toutefois, s'il se montra un admirable instituteur au point de vue de l'éveil du sens moral et de la formation du caractère chez des enfants incultes et délaissés, il ne réussit pas à organiser d'une manière satisfaisante son établissement sous le rapport matériel. Il n'avait avec lui, pour administrer la maison et faire la cuisine, qu'une femme de Lucerne, Francisca Theiler, aidée de sa fille. Il eût fallu d'autres auxiliaires encore, surtout des maîtres pouvant enseigner aux enfants les travaux industriels qui faisaient partie du programme. Les démarches faites pour procurer à Pestalozzi des aides restèrent sans résultat. Mais d'ailleurs, si ces aides eussent été mis à sa disposition, aurait-il su en tirer parti ? Il allait à tâtons, cherchant sa voie, sans plan arrêté à l'avance ; il n'eût pu donner à ses collaborateurs des indications propres à les guider. « En réalité, a-t-il dit plus tard, personne ne pouvait m'aider ; je ne devais compter que sur moi-même. »

Le ministre de l'intérieur, Rengger, de qui relevait l'orphelinat, en avait confié la surveillance à deux fonctionnaires « patriotes » : Truttmann, sous-préfet d'Arth, délégué dans le Nidwald, et Businger, un ecclésiastique aux idées libérales, qui venait d'être envoyé à Stanz comme curé. Truttmann, si bien disposé qu'il fût envers Pestalozzi, ne put s'empêcher de voir ce que la marche de l'établissement laissait à désirer. Le 25 mars, il priait le ministre d'envoyer au plus vite des surveillants et des maîtres : « J'admire, écrit-il, le zèle du citoyen Pestalozzi et son infatigable activité ; il mérite honneur et reconnaissance ; mais je vois qu'il est hors d'état de continuer la chose au-delà d'un certain point avec des résultats satisfaisants et de réaliser ses idées ». Le curé Businger fut plus explicite encore : « Tout homme clairvoyant, écrivait-il un peu plus tard au directoire helvétique, eût désiré voir le bon Pestalozzi dans n'importe quel autre poste plutôt que dans celui-là, pour lequel il n'était pas fait ». Mais J.-R. Fischer, s'étant rendu à Stanz, admira sans réserve : « La vue de mes enfants, à Stanz, l'avait transporté, — écrit Pestalozzi (*Wie Gertrud*, 1re lettre), — et, depuis le jour où il reçut cette impression, il a suivi toutes mes entreprises avec un véritable intérêt ».

Les haines politiques étaient restées féroces, non seulement dans le Nidwald, mais dans les régions avoisinantes : au fond des campagnes, dans les vallées reculées, le fanatisme et l'ignorance entretenaient dans les cœurs des sentiments farouches ; on appelait ouvertement les armées impériales, on annonçait la prochaine extermination des « coquins » et des « canailles » qui soutenaient le gouvernement helvétique. On ne s'en tint pas aux paroles : l'incendie qui consuma Altorf (5 avril 1799) fut allumé, assure-t-on, par les mains des partisans de l'ancien régime, auxquels les moines n'avaient cessé de prêcher la destruction de ce « nid de patriotes ». Une nouvelle coalition venait de se former contre la France. Le chef d'une des armées autrichiennes était un Suisse au service de l'empereur, le général Conrad Hotze, le propre cousin de Pestalozzi, le frère du Dr Johannes Hotze de Richterswyl ; ce général fit occuper les Grisons par un de ses lieutenants ; Masséna réussit à reprendre Coire aux impériaux, mais l'archiduc Charles, qui avait battu Jourdan à Stockach le 25 mars, se préparait à entrer en Helvétie par Schaffhouse, tandis que Hotze s'avançait sur Walenstadt, que Korsakof et ses Russes occupaient le territoire zuricois jusqu'à la Limmat, et que Souvarof, accourant d'Italie, s'apprêtait à franchir le Saint-Gothard. Le directoire helvétique, ne se sentant plus en sûreté à Lucerne, transféra le siège du gouvernement à Berne (28 mai). Le 7 juin, sur l'annonce de l'arrivée à Stanz d'un corps de troupes françaises envoyé par Lecourbe, le commissaire du gouvernement helvétique, Zschokke, donna l'ordre à Pestalozzi d'évacuer immédiatement les locaux occupés par l'orphelinat, dont on avait besoin pour en faire un lazaret militaire. On rendit les enfants à leurs parents, sauf une quinzaine qui, n'ayant pas de famille, restèrent dans le bâtiment conventuel.

A peine le directoire helvétique était-il installé à Berne, que Pierre Ochs, le principal auteur de la révolution de l'année précédente, en fut éliminé : ainsi l'exigeait le gouvernement français, où Sieyès avait

maintenant la haute main. Les « modérés » firent entrer au directoire helvétique leur chef, l'adroit politicien Dolder (le négociant de Wildegg qui avait été mêlé en 1790 aux arrangements financiers de Pestalozzi); l'influence de Laharpe fut désormais tenue en échec.

Pestalozzi, en quittant Stanz, reçut l'hospitalité chez Zehender, aux bains du Gurnigel, dans les montagnes bernoises : il y passa quelques semaines pour rétablir sa santé épuisée. « Fischer — a-t-il écrit en 1801 — m'avait fait connaître Zehender, et je trouvai au Gurnigel des jours de réconfort. J'en avais besoin; c'est miracle que je vive encore. Ces jours-là, Zehender, je m'en souviendrai tant que je vivrai : ce sont eux qui m'ont sauvé. Mais je ne pouvais vivre sans mon œuvre. Des hauteurs du Gurnigel, je voyais se dérouler à mes pieds la belle vallée sans limites; et cependant, devant ce spectacle, je songeais au peuple mal instruit bien plus qu'à la beauté du paysage. » Il redoutait que l'opinion publique ne vît, dans la fermeture de l'orphelinat, un échec de ses idées, et sa première préoccupation fut de prévenir une fausse interprétation en écrivant le récit détaillé de ce qui s'était passé à Stanz. Il commença la rédaction d'une apologie sous la forme d'une *Lettre à un ami*, qu'il ne termina pas alors. Ce fut seulement huit ans plus tard, en 1807, qu'à la demande de Niederer — un disciple devenu le théoricien de l'institut d'Yverdon — il la reprit et l'acheva; cet écrit fut alors publié dans trois numéros du recueil périodique *Wochenschrift für Menschenbildung*, sous le titre de *Pestalozzi et son établissement à Stanz* (*Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz*). Les contemporains immédiats ne connurent donc l'histoire de l'orphelinat de Stanz que par les commentaires malveillants des habitants de la petite ville. Mais le directoire helvétique avait conservé sa confiance à Pestalozzi, et il allait lui en donner une nouvelle preuve.

Fischer avait soumis au directoire helvétique, dès le mois de mai 1799, le projet d'une école normale d'instituteurs, qu'il se proposait d'ouvrir dans la petite ville bernoise de Burgdorf, si le gouvernement lui accordait son appui. Le directoire, par un arrêté du 20 juin, approuva le projet, nomma Fischer professeur extraordinaire de philosophie et de pédagogie, et lui concéda, en vue de l'école normale à fonder, la jouissance d'une partie du château de Burgdorf. Or, Pestalozzi, qui avait imaginé à Stanz une méthode d'enseignement simultané de la lecture, de laquelle il se promettait des résultats merveilleux, eut l'idée de solciter l'autorisation d'expérimenter cette méthode dans les écoles de cette même ville de Burgdorf, en attendant qu'il pût retourner à Stanz, car il comptait y reprendre son poste sitôt la guerre terminée. A sa requête, Stapfer, dans un rapport au directoire du 29 juillet 1799, demanda pour lui la permission de « faire l'application de sa méthode de lecture dans les écoles de Burgdorf », et « une injonction aux autorités et aux instituteurs du lieu de concourir de tous leurs moyens à l'accomplissement de ses vues »; il ajoutait que Pestalozzi, ne réclamant ni salaire ni titre, « se bornait à désirer qu'on lui assignât un logement dans une maison nationale ». Le directoire accueillit les propositions de Stapfer, accorda à Pestalozzi un logement gratuit au château de Burgdorf, et lui alloua par surcroît une indemnité trimestrielle de dix louis.

La méthode de lecture que Pestalozzi se proposait d'expérimenter consistait en ceci : Il faisait apprendre par cœur aux commençants l'alphabet sous cinq formes différentes, en joignant successivement les cinq voyelles à toutes les consonnes, en avant et en arrière : *ab*, *ba*, *ac*, *ca*, *ad*, *da*, *af*, *fa*, *ag*, *ga*, etc.; *eb*, *be*, *ec*, *ce*, *ed*, *de*, *ef*, *fe*, *eg*, *ge*, etc.; *ib*, *bi*, *ic*, *ci*, *id*, *di*, *if*, *fi*, *ig*, *gi*, etc.; *ob*, *bo*, *oc*, *co*, *od*, *do*, *of*, *fo*, *og*, *go*, etc.; *ub*, *bu*, *uc*, *cu*, *ud*, *du*, *uf*, *fu*, *ug*, *gu*, etc. Puis venaient les combinaisons d'une voyelle et de deux consonnes : *bud*, *dub*; *bic*, *cib*; *fag*, *gaf*. Enfin il faisait épeler des mots longs et difficiles, en partant de la syllabe initiale et en y ajoutant successivement les autres éléments du mot : *eph*, *ephra*, *ephraïm*; *buc*, *bucé*, *bucéphale*; *apho*, *aphoris*, *aphorisme*; *mu*, *muni*, *munici*, *municipa*, *municipali*, *municipalité*. En outre, il s'occupait à l'élaboration d'une méthode simple pour l'enseignement du calcul. « Je remplissais, dit-il, des cahiers entiers de séries de syllabes et de séries de nombres; je cherchais par tous les moyens à simplifier le plus possible les éléments de l'épellation et du calcul, à les présenter sous des formes appropriées aux lois de la psychologie, et qui dussent conduire l'enfant, graduellement et sans lacunes, du premier pas au second, puis, une fois le second bien assuré, lui faire franchir rapidement et sûrement le troisième et le quatrième. »

Cependant, les armées autrichiennes et russes avaient envahi toute l'Helvétie orientale. L'archiduc Charles, vainqueur, avait installé dans les cantons de Schaffhouse, de Zürich et de Glaris des gouvernements provisoires, qui rétablirent l'ancien régime. Si la coalition monarchique l'emportait sur la France, c'en était fait de la République helvétique. Et même si le succès des armes françaises — dont on pouvait désespérer à ce moment — prolongeait quelque peu l'existence de la jeune République, les dissensions dans le sein même du directoire helvétique devaient faire prévoir une crise prochaine, de laquelle les « patriotes » n'étaient pas assurés de sortir vainqueurs.

La situation était donc des plus périlleuses, et s'assombrissait de jour en jour. L'éclatante victoire de Zürich (25 septembre), remportée par les soldats républicains de Masséna, sauva à la fois l'Helvétie et la France; le cousin de Pestalozzi, le général Hotze, fut tué ce jour-là en disputant le passage de la Linth, tandis que Lavater était mortellement blessé d'une balle dans les rues de Zürich. Quelques jours plus tard, l'armée de Souvarof, qui avait franchi le Saint-Gothard, était rejetée de l'autre côté des Alpes, et la Suisse, son territoire libre désormais d'ennemis, put enfin respirer.

Ce fut en octobre seulement que Fischer s'installa à Burgdorf: le conseil communal l'avait nommé inspecteur de ses écoles, en attendant que le projet d'école normale pût être réalisé. Le ministre Stapfer écrivit à ce même moment au sous-préfet de Burgdorf, J. Schnell, pour lui recommander Pestalozzi et le prier d'aider celui-ci dans l'exécution de son plan. Pestalozzi, qui se rendit à Burgdorf quelques jours après Fischer, fut admis, grâce à la bienveillance active de Schnell, à tenter ses « expériences pédagogiques » d'abord dans l'école des habitants non-bourgeois (*Hintersässen-Schule*), puis dans l'« école élémentaire des bourgeois ». Fischer s'intéressa aux essais de Pestalozzi : esprit philosophique, il cherchait à démêler les principes de la méthode, et il écrivit à ce sujet à l'un de ses amis, le Glaronnais Steinmüller, alors pasteur à Gais (canton du Sentis), une lettre datée du 20 décembre 1799, et que celui-ci publia l'année suivante : il en sera parlé plus loin.

Cependant, après la défaite et la retraite des envahisseurs étrangers, l'orphelinat de Stanz avait été réorganisé; le ministre Stapfer proposa alors au directoire de replacer Pestalozzi à la tête de l'établissement. « Il s'occupe aujourd'hui — écrivit-il dans un nouveau rapport au gouvernement helvétique (18 novembre) — de perfectionner sa méthode d'instruction élémentaire à Burgdorf, et compte avoir achevé son essai dans trois ou quatre semaines. A cette époque, il ne cache pas qu'il se consacrerait de nouveau avec plaisir à l'établissement de Stanz. » Mais le directoire, sur des rapports en sens contraire du commissaire Zschokke et du ministre Rengger, décida que Pestalozzi ne retournerait pas dans le Nidwald, et que l'orphelinat resterait placé sous la surveillance du curé Businger (l'établissement cessa d'exister en 1802).

Sur ces entrefaites, Sieyès et son complice le général Bonaparte avaient mis fin à l'existence de la République française par un coup de force, et remplacé la constitution de l'an III par un ensemble d'institutions monarchiques, auquel ils conservèrent toutefois l'étiquette républicaine. Cet évènement funeste ne devait pas tarder à avoir son contre-coup en Helvétie : le 7 janvier 1800, un coup d'Etat analogue eut lieu à Berne. Le directoire helvétique fut dissous, et Laharpe.

le chef des « patriotes », évincé du pouvoir; les conseils remirent le gouvernement à une « commission exécutive » de sept membres, à la tête de laquelle se trouva placé l'habile Dolder. Rengger et Stapfer, dont les opinions étaient « modérées », conservèrent leurs ministères.

Pestalozzi, dans son école de Burgdorf, avait continué à travailler à la rédaction de ses cahiers d'épellation et de calcul. Ayant dû renoncer définitivement à l'espoir de reprendre son œuvre à Stanz, il songeait maintenant à réaliser son projet du 21 mai 1798 . la création d'un institut d'éducation, qui eût été placé à Neuhof; il désirait en outre publier les livres élémentaires dont il préparait les matériaux. Il s'adressa de nouveau à l'amitié de Stapfer. Le ministre des arts et sciences, toujours zélé pour la réussite d'une œuvre qu'il jugeait bonne, demanda à la commission exécutive d'accorder à Pestalozzi une avance de 1600 francs de Suisse (100 louis), payables en dix versements trimestriels de 160 francs; cette avance était destinée à permettre de commencer l'impression des livres élémentaires, et à aider à la fondation d'un institut d'éducation; pour faciliter la construction du bâtiment nécessaire, il demandait en outre que le gouvernement mît gratuitement à la disposition de Pestalozzi 200 arbres à prendre dans les forêts nationales aux environs de Neuhof. La commission exécutive accorda l'avance de 100 louis; quant au bois de construction, elle répondit que « le triste état des forêts nationales dans l'Argovie ne permettait pas d'y faire de coupes », mais que les arbres pourraient être pris dans les forêts d'un autre canton, au choix de Pestalozzi (25 février 1800).

Pestalozzi exprima sa reconnaissance à la commission exécutive par la lettre suivante :

« Citoyens membres du gouvernement, jusqu'à cette heure j'avais craint de devoir mourir sans que ma patrie m'eût accordé son appui pour atteindre ce qui a été le but unique de ma vie. Vous pouvez juger, citoyens membres du gouvernement, combien mon cœur est transporté et combien je vous suis reconnaissant d'avoir par votre décision effacé ce doute de mon âme. Respect et fidélité à la patrie. Burgdorf, 6 mars 1800. *Pestalozzi.* »

La création de l'institut était donc assurée; mais il fallait renoncer à l'installer à Neuhof, puisqu'on ne pouvait prendre du bois de construction dans les forêts de l'Argovie. La difficulté de trouver un autre emplacement allait retarder de quelques mois encore la réalisation du projet.

Cependant l'année scolaire était achevée, et à la fin de mars 1800 eut lieu, devant les membres de la commission scolaire de Burgdorf, l'examen des élèves de l'école élémentaire où Pestalozzi avait enseigné. C'était là une épreuve décisive, qui devait permettre de juger, par des faits palpables, de la valeur des procédés du maître. Les résultats de l'examen sont consignés dans une déclaration de la commission scolaire, adressée à Pestalozzi; voici ce qu'on y lit :

« Ce que vous vous promettiez de votre méthode d'enseignement s'est réalisé, autant que nous pouvons en juger. Vous avez fait voir quelles forces existent déjà dans les plus jeunes enfants, et par quelle voie ces forces doivent être développées, chaque talent découvert, exercé et dirigé. Les étonnants progrès de vos jeunes élèves sont une preuve évidente que tout enfant est propre à quelque chose, lorsque le maître sait discerner ses aptitudes et les diriger avec la sagacité d'un psychologue. Votre façon d'enseigner montre comment doivent être posés les fondements de l'instruction, pour que sur ces fondements on puisse continuer à bâtir avec un profit réel.... A cet âge de cinq à huit ans, où les enfants, soumis à la torture de l'ancienne méthode, apprenaient à connaître les lettres, à épeler et à lire, vos élèves n'ont pas seulement accompli cette tâche dans un degré de perfection inconnu jusqu'à présent, mais les plus habiles d'entre eux se distinguent déjà comme calligraphes, dessinateurs et calculateurs. Chez tous vous avez su éveiller et cultiver le goût de l'histoire, de l'histoire naturelle, du toisé, de la géographie, etc., de telle sorte que leurs futurs instituteurs, s'ils savent profiter avec intelligence de cette préparation, verront leur travail grandement facilité.... Mais votre méthode a encore cet avantage sur celles qu'on a employées jusqu'ici : c'est qu'elle est particulièrement propre à être suivie dans la famille, et qu'une mère, une sœur aînée, ou même une servante intelligente, peut l'appliquer sans cesser de vaquer à ses occupations. Quel avantage pour les communes, pour les parents et pour les enfants! »

Pestalozzi venait enfin de gagner son procès, de prouver qu'il était bon à quelque chose, et que le rêve de sa vie n'était pas une chimère. Il avait alors cinquante-quatre ans.

Sa joie fut troublée par une nouvelle qui lui arriva de Neuhof, en avril. Son fils Jacques, dont la santé était de plus en plus ébranlée, venait d'être frappé d'une attaque de paralysie, et l'on craignait pour sa vie. Pestalozzi accourut auprès de lui. « Le malade, écrit Mme Pestalozzi dans son journal, resta neuf jours entre la vie et la mort. Sa chère femme et Lisbeth le soignèrent nuit et jour avec un infatigable dévouement. On me fit appeler de Hallwyl, et l'on appela aussi le cher papa, qui était à Burgdorf. » Une amélioration s'étant produite, Pestalozzi put bientôt retourner à sa tâche interrompue.

Son succès lui avait valu de l'avancement : ce fut en qualité d'instituteur de la seconde école de garçons (*zweite Knabenschule*) qu'il commença en mai 1800 la seconde année de son enseignement à Burgdorf. En même temps, un changement important s'accomplissait dans sa situation.

A cette époque, les calamités de la guerre avaient produit beaucoup de misère dans la Suisse orientale, et les habitants des cantons moins éprouvés eurent l'idée, pour venir en aide à leurs confédérés malheureux, de se charger de l'entretien d'un certain nombre d'enfants appartenant à des familles sans ressources. Des convois d'enfants furent en conséquence envoyés dans diverses villes de la Suisse centrale. Sur l'initiative de Fischer, la ville de Burgdorf avait vu arriver, en janvier 1800, une troupe de vingt-huit enfants pauvres, garçons et filles, envoyés du canton du Sentis par le pasteur Steinmüller, sous la direction d'un jeune instituteur nommé Krüsi (Voir *Krüsi*); un peu plus tard, un second convoi, venant du même canton, suivit le premier. Ces enfants furent placés dans des familles charitables, et Krüsi ouvrit une école à leur usage. Fischer, dont l'école normale n'était toujours qu'à l'état de projet, s'attacha Krüsi comme élève, en attendant d'en avoir d'autres, s'appliquant à lui donner les connaissances qui lui faisaient défaut. Mais une cruelle déception était réservée au jeune professeur de pédagogie : une décision de la commission exécutive, du 29 mars 1800, vint brusquement ruiner ses espérances; l'ouverture de l'école normale dont il avait rêvé la création était indéfiniment ajournée. Fischer dut retourner à Berne reprendre ses fonctions de chef de bureau au ministère des arts et sciences; et, presque immédiatement après, une maladie l'emporta brusquement (4 mai). Krüsi restait avec ses enfants appenzellois, sans direction. Pestalozzi, qui avait appris à connaître et à estimer le jeune instituteur, lui proposa alors de réunir leurs deux écoles en une seule, et Krüsi accepta cette association avec empressement.

Ce fut une bonne fortune pour Pestalozzi que d'avoir rencontré Krüsi; car c'était un collaborateur qui pouvait suppléer à sa propre insuffisance pratique. Il conçut alors le projet d'une entreprise assez aventurée : la création à Burgdorf même de l'institut d'éducation qu'il rêvait. Krüsi avait à Bâle un ami, Appenzellois comme lui; cet ami, Tobler, d'abord étudiant en théologie, puis précepteur, se trouvait à ce moment à la tête d'un pensionnat où avaient été placés quelques enfants pauvres venus de la Suisse orientale comme ceux qui avaient été amenés à Burgdorf. Krüsi parla de Tobler à Pestalozzi; celui-ci exprima le désir de le voir se joindre à lui, et de trouver encore un autre collaborateur capable d'enseigner le dessin et le chant. Krüsi alla voir Tobler, qui lui indiqua, pour l'emploi de maître de chant et de dessin, un jeune Wurtembergeois, Buss, qui travaillait alors dans un atelier à

Bâle comme relieur, mais qui connaissait la musique et aimait à dessiner. Buss accepta avec joie la proposition qui lui était faite, et se rendit aussitôt à Burgdorf (mai) ; quelques semaines plus tard, Tobler, à son tour, quittait Bâle pour se joindre à Pestalozzi.

« Notre association, a écrit Krüsi dans ses *Souvenirs* (*Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben*), se composait de quatre membres bien dissemblables et réunis par un singulier concours de circonstances : un fondateur qui, à sa haute réputation d'écrivain, joignait celle d'un songe-creux et d'un homme incapable de rien de pratique ; et trois jeunes gens : un précepteur qui, après une jeunesse négligée, s'était lancé tout à coup dans les études universitaires, et que son goût portait vers les expériences pédagogiques ; un relieur, qui consacrait ses heures de liberté à cultiver le chant et le dessin, ses délassements favoris ; et un instituteur de village, qui exerçait son métier de son mieux sans l'avoir appris. »

Sur ces entrefaites, le ministre Stapfer, le sous-préfet Schnell et quelques autres hommes d'initiative fondèrent (juin) une « Société des amis de l'éducation ». A peine constituée, cette Société chargea une commission d'aller étudier sur place la tentative pédagogique de Pestalozzi. Avant de se rendre à Burgdorf, la commission invita Pestalozzi à lui adresser un court résumé « de ses principes et de ses procédés ». Pestalozzi prit la plume et rédigea un mémoire d'une vingtaine de pages, qui porte la date du 27 juin 1800 ; c'est là qu'on trouve, pour la première fois, un exposé de ce qu'il appellera désormais « sa méthode ».

Quelques mois auparavant, de son propre aveu, il ne voyait pas encore clair dans ses idées ; maintenant, il a trouvé le fil conducteur. Et c'est une circonstance fortuite, nous dit-il, qui lui a subitement révélé à lui-même la formule qu'il cherchait. « Dans l'accomplissement de ma tâche scolaire, à laquelle je me consacrais depuis huit heures du matin jusqu'à sept heures du soir, sauf quelques heures d'interruption, je rencontrais à chaque instant des faits qui témoignaient de l'existence de lois physico-mécaniques selon lesquelles notre esprit reçoit et conserve plus ou moins facilement les impressions extérieures. J'organisais chaque jour mon enseignement d'une façon plus conforme au sentiment que j'avais de ces règles ; mais je n'avais pas réellement conscience de leur principe. Un jour, Glayre, membre du Conseil exécutif, à qui j'essayais d'expliquer ma manière de procéder, me dit : *Vous voulez mécaniser l'éducation*. Ce fut pour moi un trait de lumière. » (*Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1re lettre). Le Vaudois Glayre, dont parle ici Pestalozzi, était un homme fort distingué ; il avait fait partie du directoire helvétique pendant quelques mois, en 1798 ; il en avait été ensuite éliminé comme modéré ; le revirement politique du 7 janvier 1800 fit de lui un membre de la commission exécutive (désignée, après le coup d'Etat d'août 1800, dont il sera parlé plus loin, par le titre de Conseil exécutif) ; il était alors grand-maître de la franc-maçonnerie de la Suisse romande.

Le mémoire adressé à la commission de la Société des amis de l'éducation est un développement de cette formule que Glayre avait fournie à Pestalozzi : « mécaniser l'éducation ».

« Je cherche, dit-il dès la première ligne, à *psychologiser* l'éducation. » Et il explique ce néologisme, qui sous sa plume est un équivalent de l'expression employée par Glayre, en ajoutant : « Il s'agit de soumettre les formes de tout enseignement aux lois éternelles selon lesquelles l'esprit humain s'élève des intuitions sensibles aux idées claires (*von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt*). J'ai cherché à simplifier, conformément à ces lois, les éléments de toutes les connaissances humaines, et à les disposer en séries psychologiquement ordonnées. » Les lois psychologiques de l'acquisition des connaissances se découvrent à nous par l'étude des lois physiques que nous voyons agir dans la nature. « Le mécanisme de la nature sensible de l'homme est dans son essence soumis à ces mêmes lois auxquelles obéit la nature physique dans le développement de ses forces. D'après ces lois, tout enseignement doit graver d'abord au plus profond de l'esprit humain les traits ineffaçables, les parties essentielles de chaque ordre de connaissances ; puis rattacher graduellement à ce premier fonds les choses moins essentielles, en les y enchaînant d'une façon méthodique et sans lacunes ; et faire en sorte de maintenir entre toutes les parties, jusqu'aux plus éloignées, un lien organique, de façon à constituer un tout vivant et bien proportionné. » L'auteur résume enfin sa pensée dans cette définition, où il répète ses premières paroles en les précisant : « Le problème à résoudre est donc celui-ci : adapter les éléments de chaque art et de chaque science à la constitution intime de mon esprit, en suivant les lois psychologico-mécaniques selon lesquelles l'esprit s'élève des intuitions sensibles aux idées claires. »

C'est la première fois que Pestalozzi emploie le mot d'*intuition* (*Anschauung*), et l'on voit quelle est la signification qu'il y attache. Toute connaissance vient des sens, voilà sa doctrine psychologique. Mais ce vieil axiome, il n'a pas la prétention de l'avoir inventé, il le répète de confiance. Ce qui constitue son originalité, ce n'est pas d'avoir dit : « L'intuition est la source de nos connaissances », — on l'avait dit avant lui ; c'est d'avoir affirmé qu'il existe pour les intuitions une méthode naturelle de classement, selon laquelle elles doivent être disposées en séries pour être présentées à l'esprit de l'enfant, et que la découverte de cette méthode doit transformer l'éducation en un art ayant ses lois certaines ; c'est, en d'autres termes, d'avoir tenté de « mécaniser l'éducation ».

Pestalozzi avait maintenant deux auxiliaires, Krüsi et Buss, qui partageaient avec lui le fardeau de l'enseignement, et un collaborateur lettré, Tobler, pouvant l'aider dans la rédaction des livres dont il méditait la publication. Il lui restait à trouver un immeuble qui pût devenir le siège de son entreprise pédagogique. Il s'adressa de nouveau à Stapfer ; et, par décret du 23 juillet 1800, le gouvernement helvétique lui accorda la jouissance gratuite du château de Burgdorf, précédemment concédée à Fischer pour son projet d'école normale, ainsi qu'une certaine quantité de bois de chauffage. Pestalozzi installa aussitôt son école dans les salles du château.

Mais la République helvétique était désormais vouée aux coups d'Etat et penchait de plus en plus vers sa ruine. Les 7 et 8 août 1800, la commission exécutive, d'accord avec Bonaparte et une partie des représentants, et appuyée sur les troupes françaises, opérait un nouveau changement dans le gouvernement : elle remplaça le Sénat et le Grand-Conseil par un Corps législatif de quarante-trois membres qu'elle nomma elle-même ; la commission exécutive s'appela désormais Conseil exécutif. Le nouveau Corps législatif, d'où l'on avait soigneusement exclu les « jacobins », — c'était le nom qu'on donnait désormais aux « patriotes », — supprima la publicité de ses séances, et plaça les sociétés et cercles politiques sous la surveillance de la police.

Quant à Pestalozzi, il avait perdu les illusions qu'avait d'abord fait naître en lui la Révolution helvétique ; il s'excusait, maintenant, d'avoir cru un moment « aux lieux communs et aux recettes empiriques par lesquels une génération nouvelle avait prétendu réaliser le salut du genre humain ». Mais il ne désespérait pas de l'humanité : plein de foi dans la « méthode » par laquelle il prétendait transformer l'éducation, il se promettait d'elle, et d'elle seule, les résultats qu'il n'attendait plus de la politique ; et il allait exposer, dans un livre enthousiaste, ses grandioses espérances.

La commission de la Société des amis de l'éducation vint lui rendre visite au château de Burgdorf, vers la fin de l'été. Le rapport de la commission (1er octobre) fit le plus grand éloge de la méthode et des résultats qu'elle avait permis d'obtenir.

« Nous avons remarqué tout d'abord, y lit-on, que les enfants de l'établissement de Pestalozzi apprennent, dans un temps très court, à épeler, à lire, à écrire et à calculer dans la plus grande perfection. Six mois suffisent pour les amener au degré où un instituteur de village aurait mis trois ans à les conduire. Il est vrai que les instituteurs de village ne sont ordinaire-

ment pas des Pestalozzi, et qu'on ne trouve pas non plus tous les jours des auxiliaires tels que ceux que Pestalozzi a trouvés. Mais il nous semble néanmoins que ce n'est pas au personnel enseignant que sont dus ces résultats extraordinaires, et que c'est à la méthode d'enseignement qu'il faut les attribuer. »

Entrant ensuite dans le détail de ce qu'elle a vu, la commission raconte que dans une première classe, elle a trouvé les plus jeunes élèves occupés à épeler et à calculer avec des lettres mobiles ; dans une seconde classe, les élèves plus avancés dessinaient l'alphabet sur des ardoises, et s'exerçaient à la lecture. Tous les enfants furent ensuite réunis dans la grande salle, où, rangés en ordre de bataille, ils exécutèrent des évolutions en marchant au pas et en chantant des airs suisses pour marquer la mesure.

La Société des amis de l'éducation, après avoir pris connaissance de ce rapport, décida d'inviter le gouvernement à donner un appui efficace à l'entreprise de Pestalozzi, et de publier elle-même un appel en faveur d'une œuvre qu'elle déclarait éminemment utile et patriotique. Schnell, qui depuis plus d'une année suivait avec un intérêt croissant la tentative du réformateur, fit paraître de son côté une brochure intitulée : « Lettre du sous-préfet de Burgdorf à un ami sur l'école de Pestalozzi » (*Schreiben des Bezirksstatthalters von Burgdorf an seinen Freund K. über Pestalozzi's Lehranstalt*, Berne, 1800), dans laquelle il se prononçait chaleureusement en faveur de la méthode nouvelle. Enfin, le Conseil exécutif de la République helvétique alloua à Pestalozzi, pour le semestre d'hiver qui allait s'ouvrir, une subvention de 500 francs.

Encouragé par ces marques de faveur, Pestalozzi résolut de mettre à exécution le projet en vue duquel il avait recruté des collaborateurs. Jusqu'à ce moment il n'était qu'un maître d'école au service de la commune de Burgdorf. Il voulut avoir un établissement à lui. Il se démit de ses fonctions d'instituteur public, et, le 24 octobre 1800, il annonça par la voie des journaux l'ouverture, au château de Burgdorf, d'un institut d'éducation, comprenant deux sections, un pensionnat de jeunes garçons (internat), et une école normale d'instituteurs (externat); il fut question un moment d'y joindre un orphelinat, mais les ressources manquèrent pour l'organiser. Le prix maximum de la pension était fixé à 20 louis; la rétribution pour le cours de l'école normale, qui devait durer trois mois et ne comprendre que douze élèves à la fois, à 2 louis.

L'école normale qu'avait projetée Fischer allait donc s'ouvrir enfin : c'était à Pestalozzi qu'il était réservé de réaliser la création rêvée par son jeune ami. Il est probable que c'est l'annonce de l'entreprise pestalozzienne qui décida le pasteur Steinmüller à publier la lettre que Fischer lui avait adressée en décembre précédent. Il l'inséra dans un recueil fondé par lui, et qu'il intitulait « Bibliothèque helvétienne du maître d'école » (*Helvetische Schulmeisterbibliothek*) : c'est là que Pestalozzi la lut; il fut frappé des observations qu'elle contenait, et c'est peut-être cette lettre de Fischer qui lui donna l'idée, réalisée peu après, d'écrire, pour le grand public, un exposé de ses principes.

Pour organiser un internat, il ne suffisait pas d'avoir des maîtres; il fallait un personnel féminin propre à diriger l'administration intérieure de la maison. Tobler, retourné à Bâle en septembre, en ramena sa cousine, personne d'âge et d'expérience; en même temps arrivèrent une sœur de Krüsi et une sœur de Buss.

Il ne manquait plus que des élèves. Pestalozzi comptait, pour les obtenir, sur le patronage de la Société des amis de l'éducation. L'appel que cette Société devait publier parut le 20 novembre. Il donnait des éclaircissements sur le projet d'institut de Pestalozzi, annonçait la prochaine publication d'une série de livres élémentaires, et engageait « les citoyens et les citoyennes de l'Helvétie » à réunir par souscription une somme de 3200 francs de Suisse (200 louis), jugée nécessaire pour subvenir aux frais de l'entreprise. L'appel porte les signatures du ministre Rengger, de Lüthi, Usteri et J.-H. Füssli, membres du Corps législatif; de Wagner, directeur du gymnase de Berne, et de J. Schnell, devenu membre du tribunal suprême. Stapfer ne figure pas parmi les signataires, parce qu'il n'était plus là : en septembre 1800, il avait quitté le ministère des sciences et arts, où May de la Schadau, puis Mohr, de Lucerne, le remplacèrent, pour aller à Paris occuper le poste d'envoyé de la République helvétique.

On ne sait pas exactement à quelle date arrivèrent à l'institut les premiers élèves. Ils se recrutèrent surtout parmi les fils des membres du Corps législatif et des diverses administrations ayant leur siège à Berne. Outre les élèves payants, Pestalozzi admit dès le début des élèves gratuits, qui, en échange de leur entretien, étaient employés à divers services domestiques. Comme il se trouva parmi les élèves un certain nombre de catholiques, et que la ville de Burgdorf est protestante, Pestalozzi s'entendit avec un prêtre de Soleure qui vint une fois par semaine dire la messe et faire le catéchisme pour les enfants de sa confession.

L'année 1800 s'achevait donc par l'inauguration d'un grand établissement où Pestalozzi allait pouvoir, tout à la fois, continuer les essais pratiques de sa méthode, et former des instituteurs qui l'appliqueraient. Il lui restait à soumettre au jugement du public le principe même de cette méthode. C'est ce qu'il fit dans son livre *Comment Gertrude instruit ses enfants* (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*), dont la première lettre porte la date du 1er janvier 1801, le premier jour du nouveau siècle, mais qui ne parut que neuf mois plus tard.

On se tromperait si, jugeant du contenu de ce livre par le titre que lui a donné l'auteur, on s'attendait à y trouver une continuation de son roman. Il n'en est rien, et, en dépit du titre, le personnage de Gertrude ne joue aucun rôle dans cet ouvrage où la fiction n'a pas de place. Il se compose d'une série de quatorze lettres adressées par l'auteur à son éditeur, le libraire Gessner (fils du poète Salomon Gessner). La forme épistolaire a permis à Pestalozzi de donner à son exposition quelque chose de plus vif et de plus familier.

La première lettre est consacrée à une sorte d'autobiographie. « Depuis les années de mon adolescence, dit Pestalozzi, une seule pensée a fait battre mon cœur : tarir la source de la misère où je voyais le peuple plongé autour de moi. » Il raconte sa tentative de Neuhof, puis ses années de misère et de désespoir, ses méditations solitaires. Quand il arrive aux événements de 1798, c'est avec une amertume qu'on s'étonne de trouver sous sa plume qu'il parle des hommes de la Révolution helvétique ; il leur reproche d'avoir méconnu ses capacités politiques, et donne à entendre que ce n'est point volontairement qu'il s'est résigné alors à ne pas jouer le rôle d'un homme d'Etat. « Mais ajoute-t-il, sans le savoir et sans vouloir, ils m'ont fait du bien; ils m'ont rendu à moi-même; ils m'ont cru incapable d'être autre chose qu'un maître d'école : je le suis devenu. » Il raconte ensuite son séjour à Stanz, son arrivée à Burgdorf, et ses premiers essais pratiques dans l'école élémentaire de cette ville. Il reproduit enfin, en l'accompagnant de commentaires et d'éclaircissements, la lettre écrite par Fischer à son ami Steinmüller. Voici comment Fischer avait résumé les idées de Pestalozzi :

« Pour apprécier les entreprises pédagogiques de Pestalozzi, il faut surtout connaître la base psychologique sur laquelle repose son système. Elle est, à coup sûr, d'une solidité à toute épreuve, bien que la façade de l'édifice présente encore en grand nombre des inégalités et des défauts de proportion.... Les principes sur lesquels s'appuie sa méthode sont à peu près les suivants : 1° Il veut donner à l'esprit une culture intensive et non pas seulement extensive, le fortifier et non pas seulement le meubler; 2° Il rattache tout son enseignement à l'étude du langage; 3° Il cherche à fournir, pour toutes les opérations de l'esprit, soit des données, soit des rubriques, soit des idées rectrices (*leitende Ideen*); 4° Il veut simplifier le mécanisme de l'enseignement et de l'étude; 5° Le cinquième principe découle du quatrième : il veut populariser la science. » Et à propos de chacun de ces cinq principes, Fischer entrait dans quelques développements.

Pestalozzi n'accepte pas sans réserve cet exposé. Il dit : « Le philanthrope Fischer, qui poursuivait le même but que moi, a assisté, dès le commencement,

au développement de ma méthode, et il lui a rendu justice, bien qu'elle différât sensiblement de sa propre manière de voir et de ses propres idées.... Les cinq propositions que Fischer appelle les principes de ma méthode ne sont autre chose que des vues isolées, empruntées à mes expériences d'enseignement; en tant que principes, elles sont subordonnées aux vues fondamentales qui me les ont inspirées. En outre, Fischer ne dit rien de la première des considérations qui m'ont guidé, c'est-à-dire de ma préoccupation de remédier aux vices de l'enseignement usuel, principalement dans les écoles primaires, et de chercher des procédés moins défectueux.... Tous les termes de sa lettre indiquent un noble caractère, qui rend hommage à la vérité, même quand elle lui apparaît enveloppée encore d'obscurité. Il est mort avant d'avoir vu mes expériences acquérir un degré de maturité qui lui aurait permis d'y découvrir plus qu'il n'y a trouvé. De sa mort date une nouvelle période de mon existence. »

Fischer avait, à propos de ce qu'il appelait le 4e principe, indiqué que Pestalozzi voulait que les notions renfermées dans les livres d'enseignement fussent assez simples pour que toutes les mères pussent facilement les comprendre et les expliquer: « Sa grande ambition est de rendre intéressante et agréable pour les mères la première éducation de leurs enfants; il veut ainsi arriver graduellement à supprimer l'école élémentaire et à la remplacer par une meilleure éducation dans la famille ». A ce passage de la lettre de Fischer, Pestalozzi ajoute ce commentaire : « Je n'ignore pas les difficultés que je rencontrerai sur ce point. Les mères, c'est le cri général, ne se laisseront pas persuader; des ménagères qui nettoient, blanchissent, cousent, tricotent, ne voudront pas ajouter une nouvelle tâche à toutes leurs occupations. A quoi je réponds à mon tour qu'il s'agit, non pas d'un travail, mais d'une récréation; non pas d'une perte de temps pour les femmes, mais d'un moyen de combler le vide de mille moments qui leur pèsent. On se désintéresse de la question, et on continue à dire : « Elles ne voudront pas! » Mais, en 1519, le Père Boniface, lui aussi, disait à Zwingli : « Non, » jamais les mères ne liront la Bible avec leurs en» fants! jamais elles ne feront avec eux les prières » du matin et du soir! » En 1522, cependant, il reconnaissait qu'il s'était trompé et disait au même Zwingli : « Je ne l'aurais pas cru! » Je suis sûr de ma méthode, et j'ai la certitude que, d'ici à l'année 1803, il se trouvera par-ci par-là quelque nouveau Père Boniface qui tiendra, sur le sujet qui nous occupe, le même langage que tenait l'ancien en 1522. Je puis bien attendre : on y viendra. »

Dans la seconde lettre, Pestalozzi, arrivant à sa liaison avec Krüsi, fait l'histoire de celui-ci, de son éducation, de ses expériences; il le montre, à Burgdorf, occupé à étudier les principes sur lesquels Pestalozzi fondait son enseignement, et en reconnaissant bientôt la justesse. Plusieurs pages sont consacrées à exposer les raisons qui amenèrent Krüsi à donner son adhésion à la méthode pestalozzienne. Vient ensuite un jugement porté par Tobler sur cette même méthode.

La troisième lettre est remplie presque en entier par la biographie de Buss, écrite par lui-même; elle est suivie de l'appréciation faite par Buss de la méthode et de ses avantages.

Après avoir ainsi présenté au lecteur ses trois collaborateurs, Pestalozzi expose, dans les trois lettres suivantes, les lois du développement intellectuel de l'homme, telles qu'il croit les apercevoir. Il répète d'abord ce qu'il a déjà dit dans le mémoire de juin 1800, analysé plus haut, sur l'intuition (*Anschauung*), origine de nos connaissances, sur la nécessité de classer les intuitions en subordonnant les choses accessoires aux choses essentielles. Puis il arrive au point capital de son livre, à ce qu'il regarde comme sa grande découverte.

« Ami, dit-il, longtemps ces idées vives, mais confuses, sur les éléments de l'enseignement tourbillonnèrent ainsi dans mon esprit. Telles je les ai reproduites dans mon mémoire : mais même à ce moment je n'avais pas encore su découvrir entre elles et les lois du mécanisme physique un enchaînement continu, je n'étais pas parvenu à déterminer sûrement les éléments premiers qui devaient être le point de départ des séries de nos intuitions artificielles, ou plutôt de la forme qu'assignerait à l'éducation de l'humanité l'essence même de la nature de l'homme. Enfin, tout récemment, comme un *Deus ex machinâ*, la pensée me vint que la source de toutes nos connaissances se trouve dans le *nombre*, la *forme* et le *langage*, et soudain il me sembla qu'une lumière nouvelle m'éclairait dans mes recherches.

« Un jour, après de longs efforts pour atteindre mon but, ou plutôt au milieu de mes rêveries vagabondes sur ce sujet, j'en vins à me demander tout simplement quelle est et quelle doit être, dans chaque cas particulier, la manière de procéder d'un homme cultivé qui veut analyser convenablement et éclaircir peu à peu un sujet quelconque, obscur et compliqué à ses yeux.

« En pareil cas, il devra toujours diriger son attention vers les trois points suivants :

« 1° Combien d'objets a-t-il sous les yeux, et de combien de sortes?

« 2° Quelle apparence ont-ils? quelle est leur forme, leur contour?

« 3° Comment se nomment-ils? comment peut-on se représenter chacun d'eux par un son, par un mot?

« Mais il est évident que le succès de cette recherche suppose chez cet homme le développement des facultés suivantes :

« 1° La faculté de saisir par la vue la forme des divers objets et de se la représenter;

« 2° La faculté de séparer ces objets les uns des autres au point de vue du nombre et de se les représenter nettement comme unité ou comme pluralité;

« 3° La faculté de répéter, au moyen du langage, cette représentation d'un objet au point de vue du nombre et de la forme, et de la rendre ainsi inoubliable.

« Je conclus donc que le nombre, la forme et le langage sont à eux trois les moyens élémentaires de l'enseignement, puisque la somme de tous les caractères extérieurs d'un objet se trouve rassemblée dans les limites de son contour et dans ses relations numériques, et que ma conscience se l'approprie au moyen du langage. L'art de l'enseignement doit donc prendre pour règle invariable de s'appuyer sur ce triple fondement pour arriver à ce triple résultat :

« 1° Enseigner à l'enfant à saisir chacun des objets qu'on lui donne à connaître comme une unité, c'est-à-dire comme séparé de ceux avec lesquels il paraît lié;

« 2° Lui enseigner à distinguer la forme de chaque objet, c'est-à-dire ses dimensions et ses proportions;

« 3° Le familiariser aussitôt que possible avec tout l'ensemble des mots et des noms de tous les objets qui lui sont connus.

« Et puisque l'instruction des enfants doit partir de ces trois points élémentaires, il est évident que les premiers efforts de l'art doivent tendre à donner à ces trois éléments la plus grande simplicité, la plus grande étendue et la plus grande harmonie possibles.

« Une seule difficulté me faisait encore hésiter à accepter ces trois principes élémentaires : je me demandais pourquoi toutes les qualités des choses qui nous sont connues par nos cinq sens ne seraient pas des éléments premiers de nos connaissances au même titre que le nombre, la forme et le nom? Mais je reconnus bientôt ceci : tous les objets possibles ont nécessairement le nombre, la forme et le nom; tandis qu'aucune des autres qualités que nous font connaître nos cinq sens n'est commune à tous les objets : les uns possèdent celle-ci, les autres celle-là. Je reconnus ainsi entre le nombre, la forme et le nom, d'une part, et toutes les autres qualités d'autre part, cette différence essentielle qu'aucune de ces autres qualités des choses ne pouvait être envisagée comme un élément premier de nos connaissances; en revanche, je reconnus nettement aussi que toutes ces autres qualités des choses, que nous percevons par nos cinq sens, se rattachent immédiatement à ces éléments premiers de nos connaissances; et que, par conséquent, dans l'instruction des enfants, la connaissance de toutes les autres qualités des objets doit être rattachée immédiatement à la connaissance préalable de la forme, du nombre

et du nom. Je vis alors que, par la connaissance de l'unité, de la forme et du nom d'un objet, la notion que j'en ai devient une notion déterminée (*bestimmte Erkenntniss*); que par la connaissance successive de ses autres attributs, cette notion devient une notion claire (*klare Erkenntniss*); qu'enfin par la connaissance de l'ensemble de tous ses caractères, cette notion devient une notion distincte (*deutliche Erkenntniss*).

« J'allai plus loin encore, et je reconnus que toutes nos connaissances proviennent de trois facultés élémentaires :

« 1° La faculté d'émettre des sons, d'où vient l'aptitude au langage ;

« 2° La faculté de représentation indéterminée, et purement sensible, d'où vient la connaissance des formes;

« 3° La faculté de représentation déterminée, et non plus purement sensible, d'où vient la connaissance de l'unité et avec elle l'aptitude à compter et à calculer.

« Ainsi se trouve résolu le problème; et rien n'empêche plus d'appliquer les *lois mécaniques*, que je reconnais comme les bases de l'enseignement, aux *formes de l'enseignement* que l'expérience des siècles a fournies au genre humain pour servir à son développement, l'écriture, la lecture, le calcul, etc. »

Cette application pratique de sa méthode aux procédés de l'enseignement, Pestalozzi l'indique en détail dans ses septième et huitième lettres, qui traitent de l'enseignement élémentaire du langage, de la forme et du calcul.

L'*enseignement élémentaire du langage* comprend l'étude des sons, l'étude des mots, et l'étude proprement dite du langage. Pestalozzi veut que le petit enfant soit familiarisé avec les sons simples (*ba ba ba, da da da, ma ma ma, la la la*, etc.), avant même d'être en état de parler, afin que son oreille s'habitue à les saisir. Plus tard, la mère lui fera répéter les séries de syllabes qui composent l'*Abécédaire* de la méthode. En même temps, on lui fera commencer l'étude des mots, ou plutôt l'étude des noms; Pestalozzi est persuadé qu'il est de la plus haute importance pour l'enfant d'acquérir de bonne heure un vocabulaire très étendu, qui lui permette de désigner chaque chose d'une façon exacte et précise. Il projette la composition d'un livre, le *Livre des mères*, qui donnera, « au moyen de gravures enluminées, des notions intuitives sur les objets et leurs propriétés; le plan général de l'ouvrage est conçu de manière à passer en revue les choses les plus essentielles du monde extérieur ». Les mères feront voir ces images aux petits enfants; et pour que la mère la plus ignorante puisse s'acquitter de sa tâche de première institutrice sans embarras et sans erreur, l'auteur placera entre ses mains un texte qu'elle n'aura qu'à répéter mot à mot à l'enfant.

A titre d'étude supplémentaire, l'enfant apprendra des séries de noms qui seront placés entre ses mains comme exercices de lecture lorsqu'il aura terminé son abécédaire, et qui désigneront les objets les plus importants dans l'ensemble du domaine de la nature, dans l'histoire et la géographie, dans toutes les branches des occupations humaines. « L'expérience m'a prouvé, dit Pestalozzi, qu'il est possible à l'enfant de les posséder à fond, jusqu'à les savoir entièrement par cœur, sans y consacrer plus de temps que pour apprendre à lire couramment. »

L'étude proprement dite du langage, qui succède à l'étude des noms, doit enseigner à l'enfant à connaître et à nommer les qualités des objets; puis à exprimer les conditions des objets, leurs changements d'état et leurs relations, au moyen des verbes et des mots accessoires. A cet effet, Pestalozzi extrait du dictionnaire des séries de substantifs, et place à côté de chacun d'eux les adjectifs qui lui conviennent, ou *vice-versa* ; il veut aussi tirer du dictionnaire, « ce grand témoignage du passé sur tout ce qui existe », des séries de mots se rapportant à la géographie, à l'histoire, aux sciences physiques, aux sciences naturelles, et à l'homme. Quant à l'emploi du verbe, c'est-à-dire à la construction de la phrase, c'est, au premier degré, la mère qui l'enseignera : « Sans prononcer un seul mot de règle ou de théorie, la mère commencera par faire répéter des phrases simples à l'enfant; » puis viendront des questions obligeant l'enfant à compléter une phrase dont sa mère lui donne le commencement. « Je passe ainsi la revue complète des déclinaisons et des conjugaisons, des verbes simples et des verbes composés... ; puis j'avance encore et j'élargis le cercle de ces exercices en construisant des phrases de plus en plus étendues, qui deviennent ainsi de plus en plus déterminatives et entrent graduellement dans des développements de plus en plus variés; chacune de ces phrases sera conjuguée à toutes les personnes et à tous les temps;... afin d'augmenter encore la force intellectuelle acquise déjà par ces exercices, j'y joins des modèles de descriptions d'objets ou de faits matériels.... Je voudrais terminer la série de ces exercices de langage par un livre que je léguerai en mourant à mes élèves ; je me propose, dans cet ouvrage, de prendre occasion des principaux verbes de la langue pour apprendre aux enfants les considérations morales les plus importantes relatives aux états ou aux actions exprimés par ces verbes. » (Le livre dont parle ici Pestalozzi est évidemment celui qu'il a intitulé *le Maître d'école naturel*; Voir plus loin, p. 1603.)

Les procédés d'enseignement que nous venons de résumer offrent un singulier mélange d'excellent, de médiocre, et d'absurde. Pestalozzi lui-même a reconnu assez vite qu'il s'était trompé sur beaucoup de points, et il a renoncé à l'exécution de la plupart des projets qu'il annonçait là : « Ils étaient inspirés, dit-il dans une note de 1820, par des vues qui n'étaient pas suffisamment mûries ».

L'*enseignement élémentaire de la forme* a pour point de départ l'art de mesurer, qui conduit au dessin; le dessin conduit lui-même à l'écriture. L'art de mesurer s'enseignera au moyen d'un *ABC de l'intuition*; Pestalozzi entend par là une série de mesures pouvant s'appliquer à toutes les formes possibles et permettre d'en évaluer les dimensions et les proportions : « cet ABC de l'intuition facilitera à l'enfant l'étude des formes autant que l'ABC des sons lui facilite l'étude du langage ». La base de l'ABC de l'intuition est le carré, regardé par Pestalozzi comme la figure élémentaire à laquelle on peut rapporter toutes les autres; le carré est divisé par des lignes droites horizontales et verticales, et ces divisions fournissent des procédés certains pour déterminer et mesurer tous les angles, ainsi que le cercle et les arcs de cercle. Grâce aux exercices dont cet alphabet des mesures fournit la matière, « tout enfant peut parvenir à porter, sur chacun des objets qui sont dans la nature, un jugement exact, fondé sur les proportions mêmes de cet objet et leurs rapports avec celles des autres, puis savoir en parler dans un langage précis; il arrive non seulement à juger, quand il regarde une figure, de la relation qui existe entre sa hauteur et sa largeur, mais à déterminer exactement le degré d'obliquité ou de courbure produit par une divergence quelconque entre la forme de cette figure et celle du carré, ainsi qu'à donner à cette divergence le nom qui la désigne dans l'*ABC de l'intuition* ». Les enfants ainsi exercés ont, pour parler familièrement, le compas dans l'œil. Le dessin vient tout naturellement à la suite de ces exercices : « c'est une mise en œuvre des formes que l'enfant a observées et qu'il s'est assimilées; il débute par la ligne horizontale, passe ensuite à la ligne verticale, puis à l'angle droit, etc.; et, à mesure que l'enfant devient plus habile et reproduit plus facilement ces figures, on s'en éloigne graduellement dans les modèles qui servent à les appliquer ». L'écriture est une sorte de dessin linéaire particulier, qui n'est plus qu'un jeu pour l'enfant une fois qu'il a l'œil et la main convenablement exercés. Pour le dessin et l'écriture, Pestalozzi veut qu'on se serve au début du crayon et des tablettes d'ardoise : parmi les avantages que présente l'emploi de l'ardoise, il insiste sur celui-ci, que « l'enfant efface tout sur son ardoise, même ce qui est très bien réussi ; ce point a une grande importance, car il est essentiel d'habituer l'homme à ne pas chercher une satisfaction de vanité dans l'œuvre de ses mains ».

L'*enseignement élémentaire du calcul*, enfin, a pour principe fondamental cette formule : « Un et un

font deux; un de deux reste un ». Il se fait d'une façon toute concrète et sans le secours des chiffres. Au début, les petites tablettes de carton portant des lettres, au moyen desquelles l'enfant apprend l'alphabet, servent aussi à apprendre à compter, à additionner, à soustraire. Ces tablettes mobiles sont ensuite remplacées par un tableau où les unités sont figurées par des bâtons ou des points. Le calcul des fractions s'enseigne au moyen d'autres tableaux représentant des carrés divisés de diverses façons : un premier tableau comprend onze rangées composées chacune de dix carrés; les carrés de la première rangée sont entiers, ceux de la seconde sont partagés en deux parties égales, ceux de la troisième en trois, etc., jusqu'à dix; un second tableau offre des subdivisions de ces divisions simples : les carrés, qui étaient partagés, dans le premier tableau, en deux parties égales, le sont ici en deux, quatre, six, huit, dix, douze, quatorze, seize, dix-huit, vingt parties; ceux de la rangée suivante en trois, six, neuf, etc.

Pas plus que les procédés pour l'enseignement de la langue, ceux que Pestalozzi avait imaginés pour l'enseignement des mesures, du dessin, du calcul, ne furent définitifs : l'*ABC de l'intuition* et les livres élémentaires de calcul, rédigés d'après le programme tracé en 1801 et publiés en 1803 (Voir plus loin), furent, peu d'années après, abandonnés et remplacés par d'autres.

Dans les trois lettres suivantes (neuvième, dixième et onzième), l'auteur revient sur les principes généraux qu'il a posés antérieurement, pour y ajouter divers développements. On y rencontre des pages intéressantes, mais rien qui éclaire d'une lumière nouvelle les idées que nous connaissons déjà.

La douzième lettre est consacrée à quelques considérations sur la nécessité de cultiver chez l'homme, non pas seulement les connaissances (*Kenntnisse*), mais aussi les aptitudes pratiques (*Fertigkeiten*), ou l'application des facultés intellectuelles et physiques aux divers modes d'activité qu'exigent la vie sociale et l'exercice d'une profession. « La culture des aptitudes physiques suppose un ABC spécial, c'est-à-dire un ensemble de règles techniques donnant naissance à une série d'exercices qui, partant du plus simple pour arriver graduellement au plus difficile, amèneraient les enfants avec certitude à la possession des divers genres d'habileté pratique (*Fertigkeiten*) dont ils ont besoin. Mais cet ABC est encore à trouver. » Pestalozzi se contente de quelques indications sommaires à cet égard; s'il ne va pas plus loin, c'est qu'il serait chimérique, dit-il, d'espérer l'introduction dans les écoles populaires d'un enseignement de cette nature : les classes dirigeantes ne le permettraient pas.

Dans les deux lettres qui terminent le volume, Pestalozzi traite de l'éducation morale et religieuse. Il se demande comment les sentiments d'amour, de confiance, de gratitude, d'obéissance se développent dans le cœur humain, et il trouve « qu'ils ont leur principale origine dans les relations qui existent entre la mère et son petit enfant ». Ce sont les sentiments que la tendresse maternelle éveille dans le cœur de l'enfant qui se transforment plus tard en sentiment moral et en sentiment religieux. Or, la méthode pestalozzienne « découle tout entière des rapports naturels qui s'établissent entre l'enfant et sa mère »; par conséquent, elle favorise l'éclosion des facultés morales non moins que celles des facultés intellectuelles. Pestalozzi montre comment l'idée de Dieu est produite dans le cœur de l'enfant par l'idée de ce que sa mère est pour lui : « Je ne connais point d'autre Dieu; le Dieu de mon cerveau est une chimère, le Dieu de mon cœur est une réalité ». Et il termine par ces paroles, empruntées à un philosophe qu'il ne nomme pas, et qui résument à ses yeux la religion et la morale : « *Rien pour moi, tout pour mes frères! Rien pour l'individu, tout pour l'espèce!* tel est le commandement absolu de la parole divine que nous entendons au-dedans de nous. Écouter cette parole et lui obéir, c'est là ce qui constitue la seule noblesse de la nature humaine. »

Nous n'aurions donné qu'une idée très imparfaite de ce remarquable livre si nous nous bornions à cette sommaire analyse. Ce que nous en avons montré jusqu'ici, c'est la partie technique, qui a vieilli, et qui, même pour les contemporains, était d'une valeur contestable. On ne s'expliquerait pas l'influence que l'ouvrage a exercée s'il ne renfermait pas autre chose. Ce qui a fait son grand succès, ce qui est resté vivant et mérite encore aujourd'hui d'être lu par tous, ce sont les pages où Pestalozzi traite, non plus des détails pratiques de son système d'enseignement, mais de l'idée de l'éducation en général. Ses appels pathétiques aux mères, ses plaidoyers chaleureux en faveur du pauvre peuple ignorant et abruti qu'il voudrait élever à une condition humaine, ses invectives passionnées contre le pédantisme routinier qui tue en l'homme les forces vives de l'esprit, sont d'un grand cœur et d'un esprit élevé. Il parle en apôtre et en voyant plutôt qu'en philosophe : mais il est guidé par un instinct supérieur, qui lui donne l'intuition du vrai. Même lorsqu'il semble se complaire en quelque paradoxe, sa pensée, au fond, reste juste et droite. Que de vérité, par exemple, dans cette boutade faite pour scandaliser un lecteur superficiel : « L'invention de l'imprimerie, en facilitant d'une manière incroyable l'acquisition d'un savoir de mots, auquel on a attribué toutes les vertus, a produit d'étranges conséquences.... Elle en est venue à faire perdre presque complètement aux hommes l'usage de leurs cinq sens, et, en particulier, à réduire le rôle des yeux, de l'instrument le plus général de l'intuition, à l'étude de l'idole nouvelle, le livre; si bien que nos yeux, perdant l'habitude de regarder le monde sensible qui nous entoure, n'ont plus su regarder que des lettres. La Réforme a complété ce que l'imprimerie avait commencé, en donnant la parole à la sottise publique sur des questions abstraites que la sagesse humaine ne résoudra jamais. »

Nous citerons, pour terminer, un passage qui nous paraît caractériser d'une façon remarquable la pensée intime de Pestalozzi, et où nous retrouvons bien l'auteur de *Léonard et Gertrude* :

« Le but essentiel de ma méthode est celui-ci : rendre possible au peuple l'enseignement domestique, qui lui était interdit; permettre à toutes les mères qui sentent leur cœur battre pour leur enfant de suivre cette méthode sans aide, en s'élevant graduellement d'un exercice à l'autre. Mon cœur est transporté des espérances qu'y font naître ces idées!... Mais, ami, quand j'ose les exprimer, les hommes qui sont chargés d'enseigner le peuple, les hommes qui lui prêchent le christianisme, me disent en raillant : « Tu peux parcourir nos villages d'un » bout à l'autre, tu n'y trouveras pas une seule mère » qui consente à faire ce que tu lui demandes ». S'il en était ainsi, ne serais-je pas en droit de crier à ces hommes : « C'est vous, vous les conducteurs du » peuple, qui êtes responsables de l'inexprimable état » de barbarie où vous l'avez réduit! » Mais non; ces gens-là calomnient le peuple de leur pays : ils ne le connaissent pas. Ils se croient sur une hauteur et s'imaginent que le peuple est dans un bas-fond, bien au-dessous d'eux. Ils ne comprennent pas qu'ils sont simplement guindés sur des échasses, tandis que le peuple a les pieds solidement plantés sur le sol. Je leur ai souvent entendu dire, à ces pauvres docteurs tout pleins de leur sagesse : « Que peut-il y avoir » de plus beau pour le peuple que le catéchisme et » les psaumes! » Je leur pardonne leur erreur en songeant à la faiblesse humaine et à l'estime que peuvent mériter leurs bonnes intentions. Il en a été et il en sera toujours ainsi; les hommes sont les mêmes dans tous les temps, et les scribes et leurs disciples n'ont pas changé. Je me contenterai de dire, avec le plus grand homme qui ait jamais défendu contre les erreurs des scribes la cause de la vérité, du peuple et de la charité : « Seigneur, pardonne-» leur, car ils ne savent ce qu'ils font! »

Une seconde édition de *Comment Gertrude instruit ses enfants* a été publiée par Pestalozzi en 1820. Il y a fait des changements assez notables, supprimant certains passages, en modifiant d'autres pour y introduire des idées nouvelles.

Une traduction française, due au Dr Darin, a été publiée à Paris en 1882 (Delagrave, 1 vol. in-12); elle a été faite sur le texte de l'édition de 1801; c'est à cette traduction que nous avons emprunté presque littéralement la plupart de nos citations.

A proprement parler, c'est ici que se termine la carrière active de Pestalozzi. La dernière période de sa vie, qui commence au moment où, ayant achevé d'écrire son exposé théorique, il va s'absorber tout entier dans ses nouvelles fonctions de chef d'institut, n'offre plus qu'un intérêt secondaire. L'œuvre pratique de Pestalozzi comme éducateur est bien loin d'avoir la valeur de son œuvre doctrinale. Herbert Spencer l'a dit très justement : « Il faut bien distinguer le principe pestalozzien des formes qui lui ont été données; Pestalozzi était dans le vrai quant aux idées fondamentales de sa méthode : mais il a pu et dû se tromper dans les applications qu'il en a faites ». Cette œuvre pratique, d'ailleurs, n'est sienne que pour une petite part, et c'est à ses collaborateurs que doit revenir la responsabilité de presque toutes les choses faites en son nom depuis 1801. Il a jugé avec une clairvoyance bien remarquable, dans le *Schwanengesang*, les conséquences du rôle qu'il avait imprudemment accepté en se transformant, lui penseur inhabile au maniement des affaires, en directeur d'un grand établissement d'éducation. « Je dois, dit-il, une vive reconnaissance au gouvernement helvétique pour l'appui qu'il m'accorda et la confiance qu'il me témoigna, en me donnant le château de Burgdorf pour y fonder un institut; mais ce fut une grande faute de ma part que d'avoir accepté. Je n'avais rien de ce qu'il fallait pour remplir à mon honneur des fonctions aussi difficiles, et je le sentais bien; mais je me laissai aller à cette naïve illusion, qu'il me serait possible de suppléer à la science et aux talents qui me manquaient, en empruntant la science et les talents d'autrui. Je ne comprenais pas que celui qui est obligé de recourir à une assistance étrangère se réduit à devenir l'esclave de l'homme qu'il a chargé de penser et d'agir pour lui. »

## VII

## Pestalozzi chef d'institut (1801-1825).

L'INSTITUT DE BURGDORF (1801-1804). Rapport du doyen Ith (juillet 1802). Pestalozzi et la Consulta helvétique (1802-1803). Les livres élémentaires. Nouveaux collaborateurs : Neef, Barraud, Niederer, Muralt. Les visiteurs étrangers; la « méthode » en Allemagne et en France. Le gouvernement bernois reprend à Pestalozzi le château de Burgdorf (1804). — PESTALOZZI ET FELLENBERG. Pestalozzi à Münchenbuchsee; association temporaire avec Emmanuel de Fellenberg; une partie de l'institut est transférée à Yverdon; rupture avec Fellenberg; tout l'institut pestalozzien s'installe à Yverdon (1805). — L'INSTITUT D'YVERDON. Nouveaux collaborateurs et visiteurs : Joseph Schmid, von Türck, Mieg, Frœbel, Carl Ritter, Karl von Raumer, etc.; les *Discours* de Fichte (1807-1808); le gouvernement prussien envoie des élèves à Yverdon (1809); Maine de Biran entre en rapports avec Pestalozzi : Barraud à Bergerac (1808). Influence prise par Niederer; rivalité entre Niederer et Schmid. Les commissaires de la Diète à Yverdon (1809); le rapport du P. Girard (1810). Départ de Joseph Schmid, de von Türck, de von Raumer, de Muralt, de Mieg. Visite de Jullien (1810). Polémiques (1811-1813). Embarras financiers; mariage de Niederer (1814). Changements politiques; situation critique de l'institut. Retour de Joseph Schmid (avril 1815); mort de Mme Pestalozzi (décembre 1815). Retraite de Krüsi et de divers maîtres allemands (1816). Visite de Bell et de Robert Owen (1816). Retraite de Niederer, par scrupule religieux; réclamations financières de Mme Niederer (1817). Tentative faite par Jullien pour réaliser une nouvelle association entre Pestalozzi et Fellenberg; négociations et rupture. La souscription à l'édition des œuvres de Pestalozzi (1817); l'école de pauvres à Clindy (1818); sa réunion à l'institut d'Yverdon (1819); les Anglais. Suite de la querelle entre Niederer et Pestalozzi; procès, polémiques violentes; traité de paix, et sentence arbitrale (1813-1824). Ruine définitive de l'institut d'Yverdon; Pestalozzi se retire à Neuhof avec Schmid (1825).

Dans la première édition de ce Dictionnaire, les fortunes diverses de Pestalozzi pendant le quart de siècle où, « sur le banc de galérien de son institut, il ne s'appartenait plus, il n'était plus lui-même, et s'était trouvé hors d'état de faire l'usage qu'il eût voulu de ses aptitudes et de ses facultés » (*Schwanengesang*), ont été longuement racontées en tous leurs détails. C'était la première fois que ces choses étaient dites en France telles qu'elles se sont passées, et il était nécessaire de rectifier d'innombrables erreurs, de réfuter les calomnies, de discuter les témoignages, de substituer aux légendes la réalité authentique. Depuis, cet article est devenu un volume (*Pestalozzi, étude biographique*, par J. GUILLAUME, Hachette et Cie, 1890), que chacun peut consulter. Il est donc possible, dans cette nouvelle édition, de passer beaucoup plus rapidement sur cette seconde partie de la carrière du grand philanthrope zuricois, car les vingt-cinq années que nous avons maintenant à résumer n'ajoutent aucun trait essentiel à sa physionomie, et l'obscurcissent plutôt. C'est seulement quand il se sera libéré de sa chaîne, à l'entrée de sa quatre-vingtième année, que nous le retrouverons rendu à lui-même et redevenu l'homme de Neuhof et de *Léonard et Gertrude*.

En février 1801, Pestalozzi adressa au ministre des sciences et arts une pétition pour obtenir un secours pécuniaire (cent louis) et du bois de chauffage : le Conseil exécutif accueillit sa demande et chargea le ministre d'inviter les communes suisses à envoyer leurs instituteurs suivre les cours normaux de Burgdorf, et de recommander l'achat des livres élémentaires dont la prochaine publication était annoncée. Dans sa pétition, Pestalozzi insistait sur ce point, que les divers établissements organisés ou à organiser, pensionnat de jeunes gens, école normale d'instituteurs, orphelinat, n'étaient pour lui que de simples moyens, d'une valeur toute relative et transitoire, et subordonnés à un but supérieur : ce but est « l'organisation d'une méthode psychologique d'enseignement, qu'il se propose, d'une part, d'élaborer théoriquement comme écrivain, et, d'autre part, de généraliser le plus promptement possible dans la pratique par tous les moyens dont il dispose ». Il ajoutait expressément : « A mes yeux, le pensionnat n'est, pour cette œuvre, qu'un besoin momentané, et je chercherai, dès que cela me sera possible, à le remettre en d'autres mains; car ce que je désire, ce n'est pas la possession d'un établissement, c'est l'achèvement de ma méthode ». Ainsi, la vérité qu'il devait proclamer si haut vingt-cinq ans plus tard, il l'avait reconnue alors déjà; il ne considérait sa présence à la tête de l'institut que comme une obligation passagère, dont il souhaitait, dès ce moment, de s'affranchir le plus tôt possible.

Cependant, une commission avait été nommée par le Corps législatif pour élaborer une constitution. Unitaires et fédéralistes se trouvaient en présence : les unitaires l'emportèrent, et le projet fut rédigé par eux. Mais Bonaparte, qui manœuvrait pour détacher le Valais de l'Helvétie et l'annexer à la France, pensa qu'il arriverait plus facilement à ses fins en appuyant les adversaires des unitaires : et en conséquence il imposa à la Suisse une constitution fédéraliste, dite « projet de la Malmaison » (29 mai 1801), qui instituait des diètes cantonales, une Diète générale, un Sénat, et un Petit-Conseil (Conseil exécutif), présidé par deux landammans. Pestalozzi, en cette occurrence, songeait plus que jamais à se retirer. En butte à la haine des conservateurs, qui poursuivaient de leurs rancunes le « démocrate », l' « ami des Français », et fanatisaient les paysans contre lui, il écrivait à son ami Schnell (mai) : « Dans tous les villages des alentours, on prétend que c'est moi qui suis la cause de la venue des Français dans le pays, et on dit publiquement qu'on m'assommera à la première occasion ». Un ami de Tobler, le jeune pasteur appenzellois Niederer, qui se trouvait pour quelques jours à Burgdorf, écrivait le 30 juin : « Pestalozzi est définitivement décidé à abandonner l'institut; il regarde ses expériences pédagogiques comme terminées, et il va prier le gouvernement de placer l'institut entre les mains de quelque personne capable ». Cependant, n'ayant pu trouver un remplaçant, il dut rester encore à son poste. Les élèves affluaient à l'institut; et comme on était obligé d'en refuser tous les jours faute de place, le ministre Mohr fit accorder (septembre) un crédit pour l'agrandissement des locaux mis à la disposition de Pestalozzi.

En ce moment même se réunissait à Berne la Diète générale (7 septembre) : les élections avaient donné

une majorité des deux tiers aux unitaires, qui décidèrent aussitôt la revision de la constitution imposée par Bonaparte. Mais, avec la complicité du premier consul, un nouveau coup d'Etat s'accomplit : le 27 octobre 1801, la Diète est dissoute, la constitution du 29 mai est rétablie, et Aloïs Reding, le chef du parti catholique et fédéraliste des petits cantons, devient premier landamman de la Suisse. Dolder resta au gouvernement comme membre du Petit-Conseil; Mohr dut quitter le ministère des sciences et arts, qui fut réuni à celui de l'intérieur.

Le livre *Comment Gertrude instruit ses enfants* avait paru au commencement d'octobre. Il arrivait, comme on voit, dans un mauvais moment.

Pendant les six mois que dura la domination des *octobristes*, le gouvernement ne fit rien pour Pestalozzi. Celui-ci avait perdu son fils Jacques, le 15 avril 1801; vers la fin de 1801, la jeune veuve de Jacques Pestalozzi quitta Neuhof pour venir demeurer chez son beau-père, et prit en mains la direction économique de l'institut. La servante Lisabeth, restée à Neuhof avec le petit Gottlieb (le petit-fils de Pestalozzi), âgé de quatre ans, épousa en 1802 Mathias Krüsi, frère de l'instituteur; et Pestalozzi confia aux deux époux la gestion du domaine que la mort de son fils avait laissé sans maître. Quant à Mme Anna Pestalozzi-Schulthess, elle con tinuait à partager son temps entre Neuhof et Hallwyl.

En avril 1802, les octobristes furent chassés du pouvoir : Bonaparte, qui n'avait pu les plier à ses vues comme il l'avait espéré, avait favorisé un retour des unitaires. Ce changement politique assurait de nouveau à Pestalozzi l'appui du gouvernement. Dès le 28 avril, un arrêté du Petit-Conseil (Dolder, qui surnageait toujours, était chef du pouvoir exécutif) renouvela, pour l'année courante, la subvention de cent louis accordée précédemment; et, Pestalozzi ayant demandé que son institut reçût la visite officielle d'une commission d'enquête qui constaterait les résultats de l'enseignement, le nouveau ministre de l'intérieur, Jean-Henri Füssli, camarade d'études de Pestalozzi, désigna à cet effet deux commissaires. le doyen Ith et le pharmacien Bänteli; Ith rédigea un rapport très étendu qui porte la date du 9 juillet 1802 (*Amtlicher Bericht über die pestalozzische Lehranstalt und die neue Lehrart derselben*, Berne et Zürich, H. Gessner, 1802). Ce rapport, fort bien fait, offre, avec des détails sur la technique de l'enseignement pestalozzien, des considérations remarquables sur la portée de la réforme éducative inaugurée à Burgdorf. Dans l'intervalle, une assemblée de notables avait voté une nouvelle constitution, dans laquelle les landammans et le Petit-Conseil étaient remplacés par un Conseil exécutif. Le 19 août, Füssli transmit le rapport d'Ith au Conseil exécutif, qui en décida l'impression aux frais de l'Etat, mais ne put s'occuper de l'examen des conclusions formulées par les deux experts; des intérêts bien plus pressants absorbaient son attention : la guerre civile venait d'éclater.

Bonaparte avait jugé que le meilleur moyen d'arriver à ses fins serait de réduire le gouvernement helvétique à l'impuissance en laissant libre jeu aux discordes civiles : il rappela les troupes françaises qui depuis quatre ans occupaient la Suisse. Aussitôt les ennemis du régime unitaire, poussés par l'Angleterre et la Russie, prirent les armes ; l'insurrection s'étendit bientôt à la majorité des cantons; le 19 septembre, le Conseil exécutif dut abandonner Berne et se réfugier à Lausanne. Quand le premier consul jugea que les choses étaient allées assez loin, il intervint (octobre 1802) : il fit poser les armes aux insurgés, ramena le gouvernement helvétique à Berne, et, offrant sa médiation aux deux partis, il convoqua à Paris, pour le 15 novembre 1802, une réunion de délégués qu'on appela la *Consulta* helvétique, par analogie avec la *Consulta* italienne qui avait été réunie à Lyon l'année précédente. Quant au Valais, détaché de la Suisse, il forma une république séparée sous la protection de la France (en 1810 il devint le département du Simplon).

Pestalozzi n'avait pu rester indifférent aux graves événements qui s'accomplissaient autour de lui. Se jetant de nouveau dans l'arène politique, comme en 1798, il publia une brochure intitulée *Opinions sur les questions sur lesquelles la législation de l'Helvétie doit principalement diriger son attention* (*Ansichten über die Gegenstände auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat*; Berne, H. Gessner, 1802). L'assemblée électorale du canton de Zürich, qui devait élire trois députés à la *Consulta*, fit à Pestalozzi l'honneur de le choisir avec Usteri et Laharpe; il reçut également le mandat des districts de Burgdorf et de Kirchberg. Pestalozzi partit pour Paris le 30 octobre; pendant son absence, qui devait durer trois mois, la direction de l'institut resta aux mains de Krüsi et de Buss; en outre, M<sup>me</sup> Anna Pestalozzi vint s'installer à Burgdorf auprès de sa belle-fille.

Sur les soixante-trois membres de la *Consulta*, les deux tiers appartenaient, comme Pestalozzi, au parti unitaire; mais Bonaparte, qui n'avait réuni les délégués suisses que pour leur imposer ses volontés, ne se préoccupa nullement du sentiment de la majorité. Il laissa s'écouler près de trois mois en délibérations oiseuses; puis, le 29 janvier 1803, appelant les députés à une conférence aux Tuileries, il leur exposa les bases de la constitution qu'il entendait donner à la Suisse; cette constitution, connue sous le nom d'*Acte de médiation*, fut remise à la *Consulta* en audience solennelle le 19 février suivant : elle mettait fin au régime unitaire en supprimant le gouvernement central, et établissait une Confédération de dix-neuf cantons souverains, ayant chacun leur constitution et leur gouvernement propres. Ainsi fut définitivement anéanti le parti politique auquel Pestalozzi se rattachait.

Comme membre de la *Consulta*, Pestalozzi n'avait joué qu'un rôle effacé. Mais à côté de la question politique, un autre objet le préoccupait : il avait espéré que son séjour à Paris lui fournirait l'occasion de faire connaître sa méthode à la France.

Déjà, en juillet 1802, un diplomate français, Adrien Lezay-Marnésia (qui fut plus tard préfet du Bas-Rhin et fonda l'école normale de Strasbourg), venu en Suisse pour négocier la cession du Valais, avait visité l'institut de Burgdorf, et, très frappé de ce qu'il y avait vu, il avait écrit à Rœderer, le conseiller d'Etat chargé de la direction de l'instruction publique, pour lui proposer d'envoyer des instituteurs français s'instruire dans la méthode de Pestalozzi. De son côté, Stapfer, ayant reçu en septembre le rapport d'Ith, en avait parlé à Chaptal, ministre de l'intérieur : celui-ci avait répondu : « Faites imprimer, et nous verrons ». Dès son arrivée à Paris, Pestalozzi se mit en rapport avec quelques hommes qui s'intéressaient aux questions d'éducation, en particulier avec Lezay-Marnésia et Grégoire; à leur demande, il rédigea (en allemand) un exposé de ses principes; il fut même un moment question de faire venir à Paris un des maîtres de l'institut de Burgdorf, accompagné d'un élève, afin de joindre à l'exposé théorique une démonstration pratique de l'efficacité des procédés. Diverses raisons firent renoncer à l'exécution de ce projet. On raconte que Pestalozzi avait demandé une audience au premier consul, et que celui-ci refusa de le recevoir, en disant : « Je n'ai pas le temps de m'occuper de l'*abc* ». L'anecdote est vraisemblable.

On lit dans une lettre écrite par Pestalozzi à ses amis de Burgdorf vers le milieu de janvier 1803 : « La lettre dans laquelle je te parlais, mon cher Buss, du peu d'utilité qu'aurait ta venue ici en ce moment, et t'expliquais les difficultés que je rencontre, était à peine partie que je reçus celle où tu me dis que tu préférerais différer ton voyage. Oui, tu as raison, différons encore. Il arrivera à la France comme au Père Boniface (allusion à un passage de *Comment Gertrude instruit ses enfants*, 1<sup>re</sup> lettre). Les femmes en France sont bonnes; les enfants n'ont pas encore les défauts nationaux : on pourrait faire d'eux les premiers hommes de l'Europe, s'ils étaient élevés par des mains allemandes. Seuls, les hommes ne valent rien; ils ne sont que de simples rouages, et toute leur personnalité, tout leur moi humain a disparu dans la grande machine à laquelle ils sont attelés.... Tout

ce qui concerne l'introduction de ma méthode en France doit être renvoyé à plus tard. Il faut que la France soit contrainte, par des preuves palpables, à cesser d'en rire; et même les meilleurs parmi les Français, ceux qui sont las des fariboles du charlatanisme révolutionnaire, ont besoin qu'on leur fasse toucher du doigt que ma méthode n'est pas une drogue de charlatan. Les excès de la révolution ont donné, même aux meilleurs, des préventions contre tout ce qui s'appelle droit et vérité. »

Pestalozzi quitta Paris sans attendre la fin des séances de la *Consulta*; il était de nouveau à Burgdorf dans les premiers jours de février 1803.

Pendant son absence, le gouvernement helvétique avait donné de nouvelles preuves de la sollicitude dont il entourait l'expérience qui s'accomplissait à Burgdorf. A la date du 6 décembre 1802, le Conseil exécutif avait rendu cinq décrets concernant la méthode de Pestalozzi. Le premier ordonnait l'envoi du rapport Ith aux membres des Conseils d'éducation et aux inspecteurs scolaires, auxquels une circulaire devait en outre être adressée pour les inviter à recommander d'une manière pressante la souscription aux livres élémentaires de Pestalozzi. Le second conférait à Pestalozzi un privilège pour l'impression de ses trois livres élémentaires : le *Livre des mères*, l'*ABC de l'intuition*, et le *Livre de calcul*. Le troisième mettait à la disposition de Pestalozzi, à titre d'avance remboursable sur le produit de la souscription, une somme de 8000 francs payable en cinq versements mensuels; sur cette somme, Pestalozzi ne toucha que 4000 francs. Le quatrième, en considération des services rendus par Krüsi et par Buss, allouait à chacun d'eux une indemnité annuelle de 400 francs à partir du 1er janvier 1803. Le cinquième, enfin, créait douze bourses de 50 francs en faveur des instituteurs qui iraient suivre un cours normal de quatre mois à l'institut de Burgdorf; l'attribution de ces bourses aux postulants les plus méritants devait être faite par le ministre de l'intérieur, sur la proposition des Conseils d'éducation cantonaux.

Mais trois mois plus tard (mars 1803), en vertu de l'Acte de médiation, le Conseil exécutif de la République helvétique cessait d'exister; avec lui disparaissait la caisse centrale des finances. Pestalozzi n'eut plus devant lui que les gouvernements cantonaux. D'aucun d'eux il ne pouvait attendre la continuation de l'appui pécuniaire qui lui avait été accordé jusque-là par le gouvernement central. En ce qui concerne les bourses, toutefois, les gouvernements de trois cantons, Berne, Lucerne et Zürich, se déclarèrent disposés à faire quelque chose : Berne vota 400 fr., montant de huit bourses; Lucerne envoya deux élèves-maîtres (mai), qui restèrent quatre mois; Zurich trois élèves-maîtres (mai), qui restèrent de six semaines à trois mois.

Dans le courant de l'année 1803 parurent les livres élémentaires depuis longtemps annoncés; ils portent tous la mention : « Zürich et Berne, chez Henri Gessner; Tubingue, chez J.-G. Cotta ». Le premier est intitulé : *Livre des mères, ou directions pour les mères qui veulent enseigner à leurs enfants à observer et à parler. Première livraison* (*Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes Heft*). On a vu que le *Livre des mères*, tel que Pestalozzi l'a décrit dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*, devait être une sorte d'*Orbis pictus*; mais ce plan primitif fut abandonné. Sur une remarque de Krüsi, qu'il trouva judicieuse, Pestalozzi choisit comme premier objet d'observation la personne même de l'enfant; en conséquence, les sept exercices que comprend cette « première livraison » du *Livre des mères* sont consacrés à l'étude détaillée des parties du corps humain; ces exercices ont été rédigés par Krüsi, sauf le septième, qui est en partie de la main de Pestalozzi ainsi que la préface du livre. Le *Livre des mères* n'a pas été continué; la « seconde livraison », dont un visiteur allemand, von Türk, parle en 1804 comme étant en préparation, n'a jamais été publiée. Il existe une traduction française du *Buch der Mütter*, publiée en 1821 à Genève et à Paris, chez J.-J. Paschoud, imprimeur-libraire, sous ce titre : *Manuel des mères, de Pestalozzi, traduit de l'allemand*; le traducteur a gardé l'anonyme.

Le second des livres élémentaires publiés en 1803 a pour titre : *ABC de l'intuition, ou enseignement intuitif des rapports de mesure* (*ABC der Anschauung, oder Anschauungs-Lehre der Massverhältnisse*); il comprend deux cahiers correspondant à deux degrés successifs de l'enseignement. Le troisième livre s'appelle : *Enseignement intuitif des rapports numériques* (*Anschauungs-Lehre der Zahlverhältnisse*), et comprend aussi deux cahiers (d'après von Türk, il y en aurait eu trois). Ces deux ouvrages, exclusivement composés d'exercices de géométrie élémentaire et de calcul, sur la valeur pratique desquels les avis restent à bon droit très partagés, sont l'œuvre des collaborateurs de Pestalozzi, et principalement de Krüsi et de Buss.

C'est à la même époque qu'appartient un autre ouvrage didactique, rédigé cette fois par Pestalozzi lui-même, mais qui ne fut pas publié, parce que l'auteur, semble-t-il, ne le jugea pas digne de l'impression. Il s'agit d'exercices de langage, consistant en phrases destinées à expliquer le sens des principaux verbes allemands, qui sont rangés par ordre alphabétique au nombre de près de sept cents. En 1829, deux ans après la mort de Pestalozzi, Krüsi, entre les mains de qui le manuscrit de cet ouvrage était resté, en fit des extraits dont il composa un petit volume, publié sous ce titre : *Enseignements d'un père sous la forme d'explications morales du vocabulaire; testament du père Pestalozzi à ses élèves* (*Vaterlehren in sittlichen Wortdeutungen. Ein Vermächtniss vom Vater Pestalozzi an seine Zöglinge.* Trogen, imprimerie Meyer et Zuberbühler). En 1872, le manuscrit de Pestalozzi a été imprimé en entier au 16e volume de l'édition des œuvres complètes donnée par Seyffarth; le titre de l'ouvrage, que Seyffarth a restitué, est ainsi conçu : *Le Maître d'école naturel, ou directions pratiques concernant les principes les plus simples de l'instruction des enfants dans toutes les connaissances préliminaires qu'il est nécessaire de leur communiquer avant l'âge de six ans* (*Der natürliche Schulmeister, oder praktische Anweisung in den einfachsten Grundsätzen des Kinderunterrichts in allen Vorkenntnissen, die ihnen unter dem sechsten Jahre beizubringen nothwendig sind*).

La même année 1803 vit paraître une nouvelle édition de la première partie de *Léonard et Gertrude* (Zürich et Berne, H. Gessner), dans laquelle l'auteur, renonçant aux modifications qu'il avait fait subir à son livre en 1790, rétablit le texte de 1781; et une seconde édition des *Figuren zu meinem ABCbuch*, sous le titre de *Fabeln* (Bâle, S. Flick et fils).

L'institut de Burgdorf, privé de l'appui que lui avait accordé le gouvernement helvétique, et en butte à la malveillance du parti conservateur, entre les mains duquel se trouvait désormais le gouvernement cantonal de Berne, n'avait plus longtemps à vivre. Mais cette dernière année de son existence fut la plus brillante. Le nombre des élèves avait atteint un chiffre élevé (une centaine, dont trente à quarante élèves gratuits); d'autre part, deux nouveaux et précieux collaborateurs se joignirent à Pestalozzi dans l'été de 1803. C'étaient Niederer et von Muralt. Niederer, jeune pasteur appenzellois, était depuis 1800 entré en correspondance avec Pestalozzi, pour lequel il professait une fervente admiration; après trois ans d'hésitations, il se décida, et vint auprès de lui remplir un obscur emploi d'instituteur. Von Muralt, de Zürich, autre jeune théologien d'une haute culture et d'un remarquable talent pédagogique, que Pestalozzi avait rencontré à Paris, préféra, aux fonctions de précepteur des enfants de Mme de Staël, qui lui étaient offertes, celles de maître à l'institut de Burgdorf. D'autres maîtres encore avaient accru le personnel enseignant, l'Alsacien Neef, le Vaudois Barraud, le Bernois Hopf.

En même temps que l'institut pestalozzien prenait un développement considérable, la réputation de son fondateur allait grandissant à l'étranger. Dès le commencement de 1801, divers journaux allemands, tels que l'*Augsburger Allgemeine Zeitung* et le *Deutscher*

*Merkur*, avaient signalé à leurs lecteurs la tentative pédagogique de Pestalozzi. Après la publication de *Comment Gertrude instruit ses enfants*, les périodiques de langue allemande parlèrent de ce livre : la plupart en firent des comptes-rendus élogieux; d'autres, au contraire, se livrèrent à des critiques parfois acerbes et passionnées. Le journal du philanthropiniste Gutsmuths (*Bibliothek der pädagogischen Literatur*, n° de mai 1802) rappela, non sans raison, que beaucoup de choses données par Pestalozzi comme neuves, et qu'il croyait avoir inventées, avaient déjà été dites par Basedow et ses disciples. « Nous ne prétendons pas, ajoutait-il, que Pestalozzi n'ait pas çà et là trouvé des vérités qui avaient échappé à d'autres, et présenté sous un jour nouveau d'autres vérités déjà connues. Mais, dans l'ensemble, sa doctrine n'est pas autre chose que ce que nous connaissions déjà, coulé dans un nouveau moule. » En Suisse, le pasteur Steinmüller, celui-là même qui avait envoyé, en 1800, Krüsi et les enfants appenzellois à Burgdorf, se distingua entre tous par l'âpreté de ses critiques; il paraît avoir été offusqué du succès inattendu de l'institut, et jaloux de l'appui que lui avait accordé le gouvernement helvétique (Steinmüller avait lui-même fondé à Gais en 1801 une école normale). Les attaques, du reste, ne servirent pas moins que les louanges à attirer l'attention sur l'œuvre qui s'accomplissait à Burgdorf. Les visiteurs commencèrent à affluer à l'institut; il en vint de partout, mais surtout de l'Allemagne. Les principaux furent le Prussien Soyaux (août 1802), le Danois Moltke (été de 1802), suivi bientôt de deux autres Danois, les instituteurs Ström et Torlitz, envoyés aux frais de leur gouvernement (février 1803); le Prussien Plamann (mai-octobre 1803); l'inspecteur prussien Jeziorowski, envoyé par son gouvernement (août-octobre 1803); le Saxon Gruner (octobre 1803-janvier 1804), le Bavarois Müller (été de 1804), et Passavant, de Detmold (1804). Plusieurs de ces visiteurs ont écrit et publié le récit de ce qu'ils ont vu, et leur témoignage est important à consulter; signalons entre autres le livre de Soyaux, *Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt*, Leipzig, 1803; celui de Torlitz, *Reise nach der Schweiz*, Copenhague et Leipzig, 1807; celui de Gruner, *Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt* (dédié à Salzmann, directeur de l'institut de Schnepfenthal), Hambourg, 1804; et celui de Passavant, *Darstellung und Prüfung der Pestalozzischen Methode nach Beobachtungen in Burgdorf*, Lemgo, 1804. Mentionnons encore l'ouvrage de Herbart, *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*, Gœttingue, 1802; Herbart, qui avait visité Pestalozzi à Burgdorf dès 1799, critique dans ce livre le choix du carré comme point de départ des exercices d'intuition, et voudrait y substituer le triangle.

En France, Lezay-Marnésia n'avait pas cessé de se montrer favorable à la nouvelle méthode. En août 1803, il fit venir à Paris, avec le consentement de Pestalozzi, l'Alsacien Neef, un des maîtres de l'institut de Burgdorf, qui obtint l'autorisation d'enseigner dans un orphelinat. L'année suivante, un examen des élèves de Neef eut lieu en présence du premier consul. Ici se place une intéressante anecdote rapportée par Pompée. Un Américain nommé Mac-Lure, qui se trouvait alors à Paris, désirait vivement voir Bonaparte; il s'adressa à l'ambassadeur des Etats-Unis, qui le conduisit à la séance où le premier consul devait constater les résultats de l'essai fait par Neef sur les orphelins qu'on lui avait confiés. Pendant tout le temps que durèrent les exercices, l'attention de Mac-Lure fut entièrement absorbée par la contemplation de l'homme illustre qu'il avait voulu connaître; il ne vit rien autre chose; mais, lorsqu'on se retira, il entendit Talleyrand dire à Bonaparte : *C'est trop pour le peuple*. Cette parole le frappa; il rentra dans la salle, s'informa auprès de Neef du but de la réunion, et, après avoir entendu les explications de celui-ci, résolut de faire connaître à ses compatriotes la méthode de Pestalozzi. Sur sa demande, Neef se rendit plus tard à Philadelphie, où il fonda un institut pestalozzien.

Bonaparte jugea sans doute que Talleyrand avait raison; car aucun encouragement ne fut donné à ceux qui avaient essayé d'acclimater en France la méthode pestalozzienne. Une brochure écrite par Neef et intitulée « *Précis de la nouvelle méthode d'éducation de M. Pestalozzi*, directeur de l'institut d'éducation à Berthoud (Burgdorf) en Suisse, publié par M... de H...; suivi de quelques considérations sur cette méthode, par Amaury Duval; Paris, chez la veuve Panckoucke, an XII, 1804, » fut accueillie avec indifférence. Un article de la *Décade* (n° 25 de l'an XII, mai 1804), consacré à cette brochure, passa inaperçu.

Les jours de l'institut de Burgdorf étaient désormais comptés. Un moment Pestalozzi avait pu espérer que, sous le nouveau régime de l'Acte de médiation, les hommes au pouvoir continueraient à s'intéresser à son œuvre; en effet, la Diète helvétique, réunie à Fribourg en juillet et en août 1803, lui avait témoigné de la bienveillance. Elle avait nommé une commission pour faire un rapport sur sa méthode d'instruction, et à cette occasion le landamman de la Suisse, M. d'Affry, avait prononcé un discours pour recommander à ses compatriotes un établissement qui ne pouvait que contribuer au bien-être du genre humain. Mais ce n'étaient là que des paroles. Les actes n'y répondirent guère. Non seulement Pestalozzi se vit privé des subventions qui lui avaient été accordées (1600 francs par an pour lui, 800 francs pour Krüsi et Buss); mais on réclama de lui le remboursement de l'avance de 4000 francs qui lui avait été faite pour l'impression des livres élémentaires; heureusement, quelques gouvernements cantonaux (Zürich, Vaud, Argovie, Saint-Gall, Thurgovie, Schaffhouse et Zug) consentirent à prendre à leur charge une partie de cette dette, en sorte que Pestalozzi n'eut à rembourser que 1400 francs. La Diète avait exprimé l'espoir que « le gouvernement du canton de Berne laisserait à l'établissement de Pestalozzi la jouissance du local qu'il occupait »; or, précisément le gouvernement bernois se trouva avoir besoin du château de Burgdorf pour y loger le nouveau préfet du district. Cependant, quel que fût le mauvais vouloir des conservateurs de Berne à l'égard de Pestalozzi, ils n'osèrent pas le déposséder brutalement de l'asile que lui avait accordé le gouvernement helvétique; l'avoyer de Wattenwyl déclara lui-même que, « vu l'engouement extraordinaire dont la nouvelle méthode d'enseignement était l'objet, et le nombre de ses partisans en Allemagne et même en France, il n'était pas prudent de prendre ouvertement parti contre elle; et qu'une sage politique commandait de ne pas s'opposer à la continuation de l'établissement ». Après des négociations qui durèrent plusieurs mois, le Petit-Conseil du canton de Berne décida (26 février 1804) que Pestalozzi aurait à évacuer le château de Burgdorf avant le 1er juillet 1804, mais qu'en échange celui de Münchenbuchsee serait mis gratuitement à sa disposition; seulement cette dernière faveur n'était concédée que pour une année, et le gouvernement se réservait d'en accorder ou d'en refuser le renouvellement.

Dès que l'on avait su, dans le canton du Léman (baptisé canton de Vaud par l'Acte de médiation), l'intention des Bernois de reprendre à Pestalozzi le château de Burgdorf, il s'était produit, chez leurs anciens sujets, un mouvement de protestation; et deux villes vaudoises, Payerne et Nyon, offrirent aussitôt (juin et juillet 1803) à l'éducateur zuricois l'hospitalité dans leurs propres châteaux. En février 1804, la ville d'Yverdon se mit à son tour sur les rangs. Pestalozzi, à qui la jouissance du château de Münchenbuchsee venait d'être assurée pour une année, eut l'idée de profiter de l'offre de la ville d'Yverdon pour créer un second institut, qui, placé en pays de langue française, contribuerait à la vulgarisation de sa méthode. Dans une lettre écrite au Petit-Conseil du canton de Vaud (22 mai 1804), il annonce que « son institut, fondé dans le canton de Berne, s'est agrandi outre mesure, et que le nombre des maîtres formés d'après sa méthode dépasse actuellement ses besoins, en sorte qu'il se trouve en situation de pouvoir consacrer ses soins et sa personne à un nouvel institut pendant six mois de l'année au moins ». L'affaire

s'arrangea sur ces bases; la ville d'Yverdon promit de faire dans le plus bref délai les réparations nécessaires au château, qui avait jusqu'alors servi de prison; et Pestalozzi annonça qu'à son départ de Burgdorf il amènerait à Yverdon une partie de ses maîtres et de ses élèves.

Pendant que cette négociation se poursuivait, l'installation à Münchenbuchsee d'une moitié de l'institut donnait lieu à un autre arrangement.

Emmanuel de Fellenberg avait, lors des événements de 1798, pris une tout autre attitude que Pestalozzi : il avait lutté dans les rangs des patriciens bernois contre les révolutionnaires aidés par les armées françaises, et avait été proscrit; mais peu de temps après il fut autorisé à rentrer en Helvétie, et dès 1799 il avait fait, près de Berne, l'acquisition d'un domaine rural pour y tenter l'application de ses idées sur la réforme agricole (Voir *Fellenberg*). Ce domaine, qu'il appela Hofwyl, était situé à un kilomètre environ de Münchenbuchsee. Pestalozzi était resté lié avec lui, quoiqu'ils se trouvassent dans deux camps politiques opposés : de Burgdorf, il avait rendu de fréquentes visites à son jeune ami. La froide raison de Fellenberg, son esprit pratique, l'inflexible énergie de son caractère, formaient un contraste complet avec l'extrême sensibilité, la bonhomie naïve et le laisser-aller de l'auteur de *Léonard et Gertrude*. L'idée vint à quelques-uns des collaborateurs de Pestalozzi (à Muralt et à Tobler entre autres) que, si l'institut, qui transporta ses pénates à Münchenbuchsee en juin 1804, était placé sous la direction de Fellenberg, sa prospérité matérielle serait désormais assurée. Pestalozzi n'aurait, pensaient-ils, qu'à se féliciter d'une mesure si avantageuse pour lui : n'avait-il pas, dès le début, déclaré que son intention était d'abandonner la direction de l'institut aussitôt qu'il le pourrait? Un traité fut signé le 1er juillet, par lequel Fellenberg devenait directeur de l'institut de Münchenbuchsee. Pestalozzi renvoya sa famille à Neuhof. Il fut convenu que lui-même résiderait alternativement à Münchenbuchsee et à Yverdon, et s'occuperait désormais exclusivement de travaux littéraires et du perfectionnement de sa méthode; Krüsi et Niederer devaient lui servir de collaborateurs. Tobler, Muralt et Hopf resteraient à Münchenbuchsee avec Steiner et Schmid, deux anciens élèves de l'institut promus au rang de maîtres (Schmid, qui allait bientôt jouer un rôle important, enseignait les mathématiques); Buss et Barraud iraient à Yverdon fonder le nouvel institut.

Mme Pestalozzi se trouva donc de nouveau séparée de son mari; elle reprit sa vie d'autrefois, partageant son temps entre Neuhof, Hallwyl et Zürich. Quant à la jeune veuve de Jacques Pestalozzi, elle se remaria en août 1804 avec Laurent Custer d'Alstätten, et s'installa à Neuhof avec son nouvel époux.

Au milieu d'août, Pestalozzi partit pour Yverdon avec Barraud. Le château n'étant pas encore habitable, il loua provisoirement un petit appartement en ville; la semaine suivante, Buss amena de Münchenbuchsee quelques élèves, qui formèrent le premier noyau de l'institut d'Yverdon. La municipalité avait offert à Pestalozzi un banquet de bienvenue, et lui avait témoigné « toute la satisfaction que la commune éprouvait de le voir s'établir au milieu d'elle ». En octobre ou novembre, Pestalozzi fit venir auprès de lui Mme Mathias Krüsi (Lisabeth), et fut rejoint ensuite par Niederer. Le 20 décembre, Muralt écrit dans son journal : « D'après les lettres d'Yverdon, l'institut de cette ville ne marche pas encore trop bien. Krüsi, Niederer et Pestalozzi logent ensemble dans une même chambre. La « Gertrude » (Lisabeth) fait des merveilles. Ils n'ont encore que dix-huit élèves. Les aristocrates (*die Vornehmen*) sont contre eux. » Au commencement de 1805, Lisabeth dut retourner à Neuhof, et fut remplacée momentanément par la sœur de Barraud.

Un livre publié vers cette époque par un ecclésiastique vaudois donne des renseignements sur l'organisation des deux instituts, et sur la nature du lien qui devait les unir. Il est intitulé : « *Exposé de la méthode élémentaire de H. Pestalozzi, suivi d'une notice sur les travaux de cet homme célèbre, son institut et ses principaux collaborateurs*, par Dan.-Alex. Chavannes, M. D. S. E., membre du Grand-Conseil et de la Société d'émulation du canton de Vaud; Paris, Levrault et Cie, 1805 »; il est dédié aux membres du Petit-Conseil du canton de Vaud.

Cependant, Fellenberg et Pestalozzi ne s'entendaient pas. Fellenberg se montrait « dur, intéressé, ambitieux » (Muralt); s'il avait accepté la direction de l'institut de Münchenbuchsee, c'était dans le dessein de transformer l'esprit de cette « pépinière de démocratisme », et il le donna clairement à entendre. Il essaya même d'étendre son autorité à l'institut d'Yverdon; mais Pestalozzi se cabra. Fellenberg fit plus : il réussit, par un procédé peu délicat, à se faire donner, à partir de juillet 1805, la concession du château de Münchenbuchsee, en évinçant Pestalozzi (mars 1805). Ceci amena une brouille entre les deux anciens amis. Les maîtres de l'institut de Münchenbuchsee, Tobler, Muralt et leurs collègues, signifièrent à Fellenberg, par une déclaration collective, leur intention de quitter Münchenbuchsee le 1er juillet pour rejoindre Pestalozzi à Yverdon, et d'emmener avec eux leurs élèves, si les familles y consentaient. Fellenberg fut très irrité, et se plaignit amèrement d'être lésé dans ses intérêts matériels; Pestalozzi s'étant rendu auprès de lui en juin pour traiter des conditions auxquelles l'institut de Münchenbuchsee pourrait être réuni à celui d'Yverdon, il y eut entre eux des scènes violentes. Fellenberg exigea le paiement préalable par Pestalozzi d'une indemnité considérable; Pestalozzi répondit que la prétention de Fellenberg était contraire à l'équité. Alors Fellenberg fit saisir le mobilier de l'institut, et déclara qu'il le retiendrait comme garantie jusqu'au moment où l'indemnité réclamée lui aurait été payée. Pestalozzi essaya de le faire revenir de cette résolution peu généreuse; on raconte que n'y pouvant parvenir, il ôta ses souliers et les offrit à Fellenberg, en lui disant que s'il voulait les retenir aussi, cela ne l'empêcherait pas de quitter Münchenbuchsee et de traverser en plein soleil la ville de Berne, pieds nus avec ses maîtres et ses élèves qu'il conduisait à Yverdon. Fellenberg, de son côté, était arrivé au dernier degré de l'exaspération; il se donna le ridicule de parler d'une réparation par les armes, qu'il aurait exigée de Pestalozzi, disait-il si celui-ci eût été gentilhomme. Cependant les difficultés s'aplanirent au moment décisif : Pestalozzi trouva des accents qui émurent Fellenberg; celui-ci « pleura », et déclara, non pas renoncer à sa demande d'indemnité, mais se contenter, pour le moment, d'une promesse écrite de paiement, garantie par la signature de tous les maîtres de l'institut et par un acte de vente du mobilier à son nom. Grâce à cet arrangement, le déménagement de l'institut de Münchenbuchsee put s'opérer dans les premiers jours de juillet; et comme les travaux entrepris au château d'Yverdon n'étaient pas terminés, il fallut, pour pouvoir loger les élèves amenés par Pestalozzi, que la municipalité fît disposer en dortoir la grande salle des fêtes de l'hôtel de ville. L'installation de l'institut au château eut lieu avant la fin de l'année. Le paiement de la somme que Pestalozzi s'était engagé à verser entre les mains de Fellenberg fut effectué dans le courant de 1806.

Le nombre des élèves, à Yverdon, fut bientôt aussi considérable qu'à Burgdorf. Il en vint de presque tous les pays d'Europe, et même de l'Amérique. Mais à Burgdorf déjà il avait fallu, pour satisfaire aux exigences des parents, qui voulaient que leurs enfants sortissent de l'institut avec les connaissances qu'on acquiert au collège, ajouter, aux branches élémentaires, enseignées selon la méthode pestalozzienne, toutes les branches du programme de l'instruction secondaire, y compris les langues anciennes. A Yverdon, cette tendance à transformer l'institut en un collège s'accentua de plus en plus. Pestalozzi se vit débordé; pour toute la partie de l'enseignement qui dépassait le niveau des connaissances élémentaires, les seules auxquelles il avait voulu, à l'origine, appliquer sa méthode, il fut obligé de laisser la bride sur le cou à des maîtres qu'il ne pouvait contrôler; le

manque d'un plan d'ensemble, l'absence d'une direction supérieure, produisirent bientôt de fâcheux résultats; sensibles d'abord pour ceux-là seulement qui voyaient de près l'organisation intérieure de l'institut, ils devinrent, au bout de quelques années, manifestes aux yeux de tous.

Outre l'institut des jeunes garçons, la ville d'Yverdon vit s'ouvrir, en 1806, un institut spécial pour les jeunes filles, qui fut placé d'abord sous la direction de Krüsi. En 1807, Pestalozzi mit à la tête de ce nouvel institut les époux Custer, qu'il fit venir de Neuhof, et auxquels il adjoignit, en décembre 1808, une institutrice argovienne, Mlle Rosette Kasthofer, chargée de la direction des études.

C'est vers ce même temps que Mme Pestalozzi vint rejoindre son mari. Au commencement de 1806, elle était encore à Zürich dans la maison d'un de ses frères, qui mourut (février 1806) en lui laissant une partie de son héritage : « Le repos de mes vieux jours est désormais assuré », écrit-elle à ce propos dans son journal. En 1807, on la retrouve à Yverdon. Ramsauer décrit en ces termes l'existence qu'elle y menait :

« Elle ne pouvait supporter le bruit et l'agitation qui régnaient toujours dans l'entourage de Pestalozzi. C'est pourquoi elle avait son appartement dans la partie la plus tranquille du château, et y vivait retirée; elle avait là son ménage à elle, et ne se mêlait d'aucune des affaires de la maison. On la respectait comme une reine. De temps en temps elle invitait à dîner un maître, quelquefois aussi un élève de l'institut des garçons ou de celui des jeunes filles, ainsi que les parents des élèves qui venaient en visite, ou les étrangers que l'on voulait traiter avec distinction. Pestalozzi lui-même ne mangeait jamais à sa table que lorsqu'elle l'avait spécialement invité. »

Avec Mme Pestalozzi revint la servante Elisabeth Näf-Krüsi, qui reprit, à la grande satisfaction de Pestalozzi, la direction du ménage. Le mari de Lisabeth, Mathias Krüsi, fut chargé de la seconder, et eut à remplir les fonctions de domestique de confiance (il mourut en 1812). Lisabeth était devenue mère en 1806 : malheureusement son enfant, atteint d'idiotisme, fut pour elle, pendant le reste de ses jours, une source de chagrins et non de joie.

Comme à Burgdorf et Münchenbuchsee, les visiteurs étrangers affluèrent en grand nombre à Yverdon. Parmi ceux qui vinrent de 1805 à 1810, mentionnons en premier lieu Frœbel, venu à deux reprises, en 1805 et en 1808 (la seconde fois il resta deux ans, en compagnie de trois élèves); Carl Ritter, le futur rénovateur de la géographie (à deux reprises, en 1807 et 1809); von Türk, qui, après un premier séjour de trois mois à Münchenbuchsee comme visiteur en 1805 (il publia le récit de ce qu'il y avait vu dans ses *Briefe aus Münchenbuchsee*, Leipzig, 1806), vint à Yverdon en 1808 et y resta deux ans comme maître; Karl von Raumer, le futur auteur de l'*Histoire de la pédagogie*, qui séjourna dans l'institut d'octobre 1809 à mai 1810. Fichte, dans ses célèbres *Discours à la nation allemande*, prononcés durant l'hiver de 1807 à 1808, déclara que la réforme de l'éducation devait prendre pour point de départ la méthode d'enseignement de Pestalozzi. (Dans une lettre écrite à sa femme le 3 décembre 1807, il dit : « J'étudie en ce moment le système d'éducation de Pestalozzi, et j'y trouve le véritable remède pour l'humanité malade, ainsi que le seul moyen de la rendre apte à la compréhension de ma philosophie ».) Le gouvernement prussien, répondant aux éloquents appels de Fichte et s'inspirant des conseils de Nicolovius et d'autres administrateurs intelligents, décida en 1808 l'envoi à Yverdon de trois jeunes gens qui devaient y apprendre la méthode, pour l'introduire ensuite dans les écoles de leur pays. Les trois élèves choisis furent Preuss, Kawerau et Henning, qui arrivèrent à Yverdon en mai 1809 ; bientôt après, une quinzaine d'autres instituteurs prussiens furent successivement envoyés à l'institut de Pestalozzi, pour y être entretenus chacun pendant trois ans aux frais de leur gouvernement. D'autres Etats de l'Allemagne, ainsi que la Hollande, envoyèrent aussi à Yverdon des élèves-maîtres.

En France, le philosophe Maine de Biran, qui était alors sous-préfet à Bergerac, sa ville natale, voulut introduire dans les écoles de son arrondissement les procédés d'enseignement de l'éducateur suisse. Il écrivit en 1807 à Pestalozzi pour lui demander un de ses élèves ; et, en conséquence, un des maîtres d'Yverdon, Barraud, se rendit en 1808 à Bergerac, où il ouvrit une école pestalozzienne : mais cette école, qui a subsisté près de trois quarts de siècle (jusqu'en 1881) à travers bien des vicissitudes, ne devint point, comme Pestalozzi l'avait espéré, un centre de propagande et une pépinière d'instituteurs pour le reste de la France ; elle se réduisit au rôle de simple pensionnat à l'usage de la petite bourgeoisie.

La méthode pestalozzienne fut implantée aussi à Madrid (1806) et à Naples (1812).

Pendant les premières années qui suivirent l'installation à Yverdon, l'activité littéraire de Pestalozzi et de ses collaborateurs fut assez considérable; mais les publications appartenant à cette époque n'ont qu'une valeur secondaire. Nous nous bornons à en enregistrer les titres. Ce sont : 1° Le premier numéro d'un journal intitulé : *Journal für die Erziehung, herausgegeben von H. Pestalozzi* (*Journal d'éducation, édité par H. Pestalozzi*), qui parut chez le libraire Gräff, à Leipzig, en 1807 ; 2° Une brochure intitulée : *Rapport aux parents et au public sur l'état et l'organisation de l'établissement de Pestalozzi en* 1807 (*Bericht an die Eltern und an das Publikum über den Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzi'schen Anstalt im Jahre* 1807) ; 3° Un journal intitulé : *Wochenschrift für Menschenbildung, von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden* (*Gazette hebdomadaire pour l'éducation de l'homme, par Henri Pestalozzi et ses amis*), qui parut de 1807 à 1812. En dépit de son titre, ce journal ne se publia pas chaque semaine, mais à intervalles très irréguliers. Il forme en tout 4 volumes, chacun de 15 feuilles d'impression. Parmi les morceaux intéressants qu'il contient, nous citerons, dans le 1er volume, le récit du séjour de Pestalozzi à Stanz (*Pestalozzi und seine Anstalt in Stanz*), dont nous avons déjà parlé, et une réimpression de l'*Abendstunde eines Einsiedlers*, sous ce titre : *Pestalozzi's erste Darstellung des Wesens und Umfangs seiner Methode* (*Premier exposé fait par Pestalozzi de l'essence et de la portée de sa méthode*) ; dans le 3e volume, un *Discours sur l'idée de l'instruction élémentaire* (*Ueber die Idee der Elementarbildung*), prononcé à Lenzbourg, en 1809, par Pestalozzi en qualité de président d'une *Société suisse des amis de l'éducation*, qui avait été fondée expressément pour la propagation de la doctrine pestalozzienne, et qui ne subsista que peu d'années. Ce discours remplit aussi une partie du 4e volume.

Tous les écrits que nous venons d'énumérer, non seulement portent les traces de l'influence de Niederer, mais ont été rédigés en grande partie par lui. Il l'a déclaré, et Pestalozzi l'a reconnu de son côté, en désavouant plus tard les affirmations ambitieuses, les exagérations de pensée et de langage qui caractérisent les publications faites sous son nom à cette époque, particulièrement le *Rapport aux parents*, et le *Discours sur l'idée de l'instruction élémentaire* prononcé à Lenzbourg ; ce discours, tel qu'il a été imprimé, est « très différent, dit Pestalozzi, de celui qui a été réellement prononcé » ; Niederer le remania complètement pour l'impression.

Niederer était devenu, en ces années-là, l'homme le plus important du groupe pestalozzien ; c'était lui qui tenait la plume au nom du maître. Par l'élévation de sa pensée et par son dévouement, il était digne de la confiance que lui témoignait Pestalozzi. Malheureusement, il avait l'esprit métaphysique et une tendance à l'enflure dans les idées et dans le style ; il se perdait volontiers dans les nuages ; son caractère était agressif et violent, et il entraîna Pestalozzi dans des polémiques où il eût mieux valu ne pas l'engager. En outre, au point de vue religieux, il y avait entre Pestalozzi et lui des différences qui s'accusèrent plus tard : Pestalozzi était un philosophe acceptant les formes du christianisme, mais resté étranger à ses dogmes, et particulièrement à ceux du péché

originel, de la grâce et de la rédemption; Niederer était un théologien pour qui les dogmes chrétiens renfermaient toute la philosophie. En réalité, l'union entre Pestalozzi et Niederer, si intime un moment que Pestalozzi put s'écrier : « Personne ne me comprend comme lui ! » reposait sur un malentendu qui devait se dissiper un jour.

Une autre influence, cependant, grandissait à côté de celle de Niederer : c'était celle de Joseph Schmid (le jeune maître que nous avons déjà nommé p. 1605). Né à Au dans le Vorarlberg (Alpes autrichiennes), fils d'un paysan, Schmid était entré comme élève dans l'institut de Burgdorf en 1801, à l'âge de quinze ans, et, par ses progrès étonnants dans les mathématiques, il avait attiré sur lui l'attention de tous. D'élève, il devint maître à dix-huit ans; par son talent pour l'enseignement, sa puissance de travail, l'énergie de son caractère, il se fit bientôt dans l'institut une place à part; Pestalozzi, fier de ses succès, lui témoignait une préférence marquée.

Schmid avait réformé l'enseignement de la géométrie, du calcul et du dessin; il préparait des livres élémentaires destinés à remplacer ceux de Burgdorf, et qui parurent en 1809 et 1810 : *Die Elemente der Form- und Grössenlehre,* Berne, 1809 ; *Die Elemente des Zeichnens,* Berne, 1809; *Die Elemente der Zahl als Fundamente der Algebra,* Heidelberg, 1810.

La rivalité qui se manifesta un peu plus tard entre Schmid et Niederer n'avait pas encore éclaté en 1807; mais déjà il y avait dans l'institut des germes de discorde, et, dans son discours du jour de l'an de 1808, Pestalozzi fit un pathétique appel à ses collaborateura, les conjurant d'être unis. Dès 1806, Buss avait quitté Yverdon; en 1808, Tobler et Barraud partirent aussi (ce dernier pour se rendre à Bergerac). D'autre part, en 1807, le personnel enseignant s'était augmenté d'une précieuse recrue par la venue du jeune Mieg, de Francfort, fils du conseiller ecclésiastique D. Mieg, l'« Epictète » avec lequel Pestalozzi avait régulièrement correspondu au temps de l'Illuminisme.

En 1809, Pestalozzi adressa à la Diète suisse une demande tendant à ce qu'elle fît visiter l'institut d'Yverdon par des commissaires qui présenteraient à cette assemblée un rapport sur les méthodes employées dans cet établissement et sur les résultats obtenus. Cette demande fut faite, a raconté plus tard Pestalozzi (*Lebensschicksale*), à l'instigation de Niederer; Schmid s'y opposa, parce qu'il ne se faisait pas d'illusion sur la véritable situation de l'institut et sur la valeur de l'enseignement qu'on y donnait, mais son avis ne prévalut pas. Les commissaires de la Diète, Abel Mérian, membre du Petit-Conseil de Bâle, le Père Girard, de Fribourg, et Fr. Trechsel, professeur de mathématiques à Berne, se rendirent à Yverdon en novembre 1809, et y passèrent six jours. Le rapport fut rédigé en français par le Père Girard, et publié en français et en allemand (la traduction allemande fut faite par Wernhard Huber) par ordre de la Diète (juin 1810). Il n'était pas ce que Niederer et Pestalozzi avaient espéré.

La Diète, en faisant visiter l'institut, avait voulu savoir : Si l'on trouverait à Yverdon le modèle d'une école primaire pour les campagnes et les villes? si l'institut offrait les développements qui conviennent à l'enseignement secondaire? et enfin si des écoles établies sur le modèle de l'institut pourraient servir d'introduction à l'étude des sciences? A ces trois questions, le Père Girard répondait négativement. Il faut bien distinguer, disait-il, entre les maximes fondamentales de l'institut, et l'application qu'il en a faite aux divers objets de l'éducation. « S'agit-il simplement des règles générales, que l'on appelle volontiers du nom de méthode de Pestalozzi, — quoique ce mot n'ait pas encore une signification bien fixe et bien déterminée, — il est évident que cette méthode et ces règles doivent animer toutes nos institutions. » Mais quant à la valeur pratique des moyens d'enseignement employés dans l'institut, les commissaires l'avaient jugée très inégale. Pour l'étude de la langue maternelle, le rapporteur constatait qu'on avait abandonné, ou tout au moins réformé, le *Livre des mères*, et que l'enseignement « se rapprochait trop des livres et des méthodes connues pour qu'il y eût quelque chose d'important à relever». L'enseignement du calcul et de la géométrie donne des résultats remarquables. « Les progrès en géométrie sont frappants; ils paraissent même tenir du prodige, quand on ignore ce que l'on peut faire d'un enfant que l'on conduit avec intelligence comme le fait Schmid, et à qui on inspire cet enthousiasme qui élève l'âme et double ses forces ». La géographie « n'a fait aucun progrès jusqu'à ce jour » ; les leçons d'histoire n'offrent rien de caractéristique; celles d'histoire naturelle se donnent au moyen d'ouvrages venus de France et d'Allemagne. Les méthodes employées pour le dessin et le chant sont originales et ont des mérites incontestables, bien qu'on puisse leur adresser certaines critiques. En somme, après avoir examiné de près tout l'enseignement tel qu'il est donné à l'institut, « on regrette d'y trouver si peu de parties qui puissent servir comme elles sont.... Sous tous les rapports, nous revenons au même résultat : les études à Yverdon ne se lient que très imparfaitement à l'instruction publique.... L'institut poursuit son chemin ; nos institutions poursuivent le leur, et il n'y a nulle apparence que l'on se rencontre jamais. » Le cordelier fribourgeois avait été choqué par les prétentions de Niederer, et il ne manqua pas de s'en moquer : il raillait « cette philosophie profonde et subtile » qui dédaignait le langage vulgaire; il osait écrire que « toute la sublimité de la métaphysique ne consiste quelquefois qu'à dire ce que tout le monde sait avec des mots que personne ne comprend ». Il opposait « la modestie du maître à la vanité de quelques-uns de ses disciples » : car « des éloges à perte de vue comme à perte de raison, un ton exclusif et méprisant, ne sauraient profiter à l'éducation ».

Le rapport du Père Girard devait nécessairement mécontenter au plus haut point la plupart des membres du personnel enseignant de l'institut d'Yverdon. Au lieu de faire leur profit des sages avis qu'il renfermait, ceux qu'il avait blessés dans leur amour-propre ainsi que dans leur foi pestalozzienne ne songèrent qu'à préparer une réfutation. Schmid, seul, donnant raison aux commissaires, proposa des réformes, et demanda que l'institut fût réduit à des proportions plus modestes. Cette attitude de Schmid fut mal interprétée par des collègues jaloux des éloges que les commissaires n'avaient décernés qu'à lui. Voyant qu'il ne pouvait se faire écouter, il préféra partir. Un mois après la publication du rapport du Père Girard, il quitta l'institut (juillet 1810). Il y eut à ce départ de Joseph Schmid une autre cause encore que le différend qui avait éclaté entre lui et la majorité de ses collègues. Niederer et lui s'étaient épris tous deux d'une jeune institutrice attachée à l'institut des jeunes filles, Louise Segesser, de Lucerne. Niederer fut le préféré, et se fiança avec la jeune Lucernoise. Il ne resta d'autre alternative au rival rebuté que de s'éloigner d'Yverdon.

Karl von Raumer, alors à Yverdon, et qui s'était lié avec Schmid, avait jugé également l'organisation de l'institut défectueuse ; il pensait que Pestalozzi aurait dû s'en retourner à Neuhof pour s'y consacrer, ainsi qu'il en avait manifesté l'intention dès 1800, à l'éducation des enfants pauvres. « Comme il nous paraissait impossible, dit von Raumer, que les idées de Pestalozzi pussent être réalisées à Yverdon, nous l'invitâmes à aller fonder en Argovie l'institut de pauvres dont il parlait depuis si longtemps, et nous lui offrîmes à cet effet notre concours ; mais il ne voulut pas y consentir. « Von Raumer, découragé, avait quitté Yverdon dès le mois de mai 1810.

Pestalozzi conçut le plus vif chagrin du départ de Schmid : « Si je n'avais que quarante ans, disait-il, je partirais aussi pour aller entreprendre quelque chose que je pusse exécuter; mais j'ai déjà recommencé trop souvent pour qu'enfin mes forces ne soient pas épuisées ».

L'été de 1810 vit encore partir plusieurs des maîtres les plus distingués de l'institut, Muralt, von Türk, Mieg, qui ne se sentaient plus à leur aise à Yverdon. Des anciens collaborateurs de Pestalozzi, il ne resta plus auprès de lui que Krüsi et Niederer, insuffisam-

ment secondés par un groupe de jeunes maîtres et sous-maîtres sans expérience.

En avril 1811, la Diète suisse, réunie à Soleure, s'occupa du rapport des trois commissaires, distribué aux gouvernements cantonaux l'année précédente. Elle jugea qu'elle n'avait aucune résolution à prendre, puisque Pestalozzi ne demandait rien et que les commissaires ne proposaient rien ; elle se contenta donc d'exprimer à Pestalozzi la reconnaissance de la patrie, et cette déclaration toute platonique termina l'affaire.

Mais si les conséquences de l'enquête de 1809 furent nulles au point de vue des résultats officiels, il n'en fut pas de même quant à l'effet produit sur l'opinion publique. Le rapport du Père Girard fournit à ceux que la tentative de Pestalozzi avait choqués dans les préjugés de leur routine une occasion bienvenue pour manifester leur mauvais vouloir.

Une première attaque parut au moment même où la Diète votait à Pestalozzi des remerciements. Le numéro du 13 avril 1811 des *Göttingische gelehrte Anzeigen* publia, sous la forme d'un compte-rendu du rapport, une dénonciation jésuitique où l'institut d'Yverdon était représenté comme « inspirant à ses élèves l'aversion pour le christianisme, la haine contre les autorités, le mécontentement contre les institutions sociales, et développant en eux des opinions révolutionnaires ». Ce pamphlet anonyme était l'œuvre du professeur Ch.-L. von Haller, de Berne. Pestalozzi et ses amis jugèrent qu'il était indispensable de se défendre contre une pareille agression. Sous ce titre : *L'institut pestalozzien au public* (*Das Pestalozzische Institut an das Publikum*), Niederer fit paraître, en août 1811, une vigoureuse réponse ; il y repoussait avec indignation les imputations de l'écrivain anonyme, et entreprenait ensuite une apologie en règle de l'institut et de la méthode, discutant point par point le rapport du Père Girard, et revendiquant surtout pour Pestalozzi le mérite de l'invention, que le cordelier fribourgeois lui avait dénié. Les trois commissaires, sommés par Niederer d'opposer aux calomnies du journal de Gœttingue une déclaration publique, répondirent (12 septembre) en disculpant l'institut des accusations portées contre lui par Ch.-L. von Haller, mais en maintenant les appréciations de leur rapport.

Quelques jours plus tard, un nouvel adversaire entrait en lice contre l'institut : le chanoine (*Chorherr*) Bremi, de Zürich, publia dans trois numéros successifs d'un journal hebdomadaire zuricois (*Bürklische Züricher-Zeitung*) trois douzaines de *questions* suscitées par la brochure de Niederer (*Bescheidene Fragen an das Pestalozzische Institut, veranlasst durch dessen Appellation an das Publikum*) ; il y traitait surtout de l'enseignement religieux, et il faut reconnaître que la plupart des arguments par lesquels il cherchait à prouver que les tendances de l'institut n'étaient pas véritablement chrétiennes portaient juste. Pestalozzi sentit combien cette intervention de l'ecclésiastique zuricois dans le débat était dangereuse pour sa cause ; aussi fit-il les plus pressantes démarches pour obtenir de Bremi une rétractation ; n'ayant pu y parvenir, il essaya, sans plus de succès, de le traduire en justice ; et ce ne fut qu'à la dernière extrémité qu'il se décida à publier une réponse, en laissant de côté, autant que possible, le terrain religieux, sur lequel il se sentait embarrassé, et en s'adressant au patriotisme de ses concitoyens (*Ein offenes Wort eines gekränkten alten Patrioten an seine Vaterstadt*). Niederer, pendant ce temps, faisait imprimer une seconde édition, considérablement augmentée, de sa brochure défensive, sous ce titre : *L'entreprise éducative de Pestalozzi et ses rapports avec la civilisation contemporaine*; *première partie* (*Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältniss zur Zeitkultur*; *erste Abtheilung*, Yverdon, 1 vol. de 454 p., mars 1812) ; puis, sur une nouvelle attaque du chanoine (*Ueber die Schrift* ; *Pestalozzi's Erziehungsunternehmung*, etc.), il écrivit une vive réplique, intitulée *Justification finale de l'institut pestalozzien contre ses calomniateurs, réponse aux questions et éclaircissements sur le libelle du sieur Bremi, chanoine à Zürich* (*Schliessliche Rechtfertigung des pestalozzischen Institutes gegen seine Verläumder durch Beantwortung der Fragen und Beleuchtung der Schmähschrift des Herrn Bremi, Chorherr von Zürich*, Yverdon, 1813). Enfin, en juin 1813, parut, en un volume de 446 pages, la seconde partie de l'ouvrage *L'entreprise de Pestalozzi et ses rapports avec la civilisation contemporaine* : c'est une réimpression de la réponse de Pestalozzi au chanoine Bremi et de l'écrit de Niederer *Schliessliche Rechtfertigung*, auxquels sont joints un certain nombre de documents justificatifs.

Cette polémique absorba pendant trois ans le meilleur des forces de Pestalozzi et de Niederer, et obéra d'une façon désastreuse le budget de l'établissement. Une imprimerie et une librairie avaient été installées au château, pour l'impression et la vente des publications de l'institut ; mais cette entreprise, loin d'être une source de bénéfices, devait se terminer plus tard par une liquidation ruineuse.

L'institut recevait toujours beaucoup de visiteurs. Parmi ceux-ci, il faut mentionner Marc-Antoine Jullien, de Paris, qui vint à Yverdon dans l'été de 1810 et y fit un séjour de deux mois. Il se lia d'amitié avec Pestalozzi, auquel il amena l'année suivante deux de ses fils ; et, après avoir étudié en détail la méthode et ses applications, il fit paraître à Milan, où ses fonctions d'inspecteur militaire l'avaient appelé, un ouvrage en deux volumes intitulé : *Esprit de la méthode d'éducation de M. Pestalozzi* (1812). Cet écrit, dont Mme Guizot rendit compte dans les *Annales de l'éducation*, eut pour conséquence d'attirer à Yverdon un certain nombre d'élèves français.

Au commencement de 1813, la situation économique de l'institut était devenue critique. Pestalozzi s'adressa à deux de ses amis, le conseiller Vogel, à Zürich, et le Francfortois Mieg, qui se trouvait alors à Paris ; il eût voulu contracter un emprunt : mais la négociation ne put aboutir. Mieg vint à Yverdon pour aviser avec Pestalozzi au parti à prendre. L'examen de la comptabilité montra l'existence, depuis 1810, d'un déficit de 20 000 francs. Un désastre financier semblait imminent. Une partie de la fortune de Mme Pestalozzi (qui avait fait vers cette époque un nouvel héritage) fut employée à satisfaire les créanciers les plus pressants ; mais, pour sauvegarder le reste et ne pas dépouiller son petit-fils de son patrimoine, Mme Pestalozzi demanda et obtint, par acte judiciaire du 14 mai 1813, que ses biens personnels fussent remis entre les mains d'un tuteur chargé de les administrer. Par un autre acte du 15 novembre 1814, l'institut de jeunes filles, dont Mme Custer avait jusqu'alors conservé la direction, fut cédé à Mlle Rosette Kasthofer : cette cession était faite en vue d'alléger le fardeau qui pesait sur Pestalozzi, et Mieg, qui en rédigea le contrat, attendait de cette mesure d'excellents résultats ; malheureusement l'avenir ne devait pas réaliser cet espoir, et ce fut justement ce transfert de l'institut des filles entre les mains de Mlle Kasthofer qui devint pour Pestalozzi, quelques années plus tard, l'occasion des plus amers chagrins.

Il faut dire maintenant ce qui était advenu de Joseph Schmid depuis son départ d'Yverdon. En quittant l'institut en juillet 1810, Schmid s'était d'abord rendu à Au, son village natal. Il avait publié, sous le titre d'*Expériences et opinions sur l'éducation, les instituts et les écoles* (*Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen*, Heidelberg, 1810), une brochure où il exposait, en assez mauvais style, ses idées sur l'éducation privée et l'éducation publique ; il y critiquait très vivement les défauts de l'institut d'Yverdon, mais en exprimant en même temps son attachement à la personne de Pestalozzi et à ses principes. Pestalozzi, assez mécontent au premier moment, pardonna cependant bientôt à Schmid la rudesse de son langage, en considération de ses bonnes intentions et de sa franchise. Pendant les derniers mois de 1810 et l'année 1811, Schmid séjourna alternativement à Vienne et à Munich, et parcourut l'Allemagne du Sud et la Suisse ; en 1812 il reçut du gouvernement bavarois la direction

de l'école de Bregenz. Bientôt après, un rapprochement eut lieu entre l'institut d'Yverdon et lui. Pestalozzi n'avait pu se consoler de son départ; dans son discours du jour de l'an de 1811, après avoir payé un tribut d'éloges à Niederer, « le premier de ses fils », à Krüsi, « bon et simple comme un enfant », et aux autres maîtres, il s'écriait : « Et toi, Schmid, que j'aimais tant, où es-tu? pourquoi ne te vois-je pas en ce jour parmi les miens? » A deux reprises, en 1812 et 1813, pendant les vacances d'automne, Schmid vint à Yverdon; il y fut reçu à bras ouverts. Dès 1812, Niederer était entré en correspondance amicale avec lui; les dissentiments qui les avaient séparés semblaient avoir disparu pour toujours. Nous verrons tout à l'heure le rapprochement devenir plus intime encore, et aboutir à la rentrée de Schmid dans l'institut.

Cependant la situation ne s'améliorait pas. Les élèves-maîtres venus de l'étranger avaient achevé leur temps et étaient repartis, et les gouvernements n'en avaient pas envoyé d'autres; puis, lorsque avait retenti, au printemps de 1813, l'appel aux armes qui avait fait lever le peuple allemand contre Napoléon, tout ce qui restait à l'institut de maîtres ou d'élèves adultes de nationalité allemande avait couru s'enrôler sous les drapeaux de la coalition. Les circonstances extérieures étaient donc des plus défavorables. Quant à l'administration intérieure de l'institut, elle continuait à marcher aussi mal que possible. Ni Pestalozzi ni Niederer n'étaient capables de diriger, au point de vue économique, une entreprise de ce genre. En outre, sur beaucoup de points ils ne s'entendaient pas; et comme Niederer avait l'esprit absolu et n'était pas moins prompt aux emportements que Pestalozzi, des conflits, parfois violents, éclataient fréquemment entre eux.

L'année 1814 fut une année de crise. Les événements politiques, d'abord, firent sentir leur contre-coup à Yverdon. En janvier, les Autrichiens, dont un corps d'armée avait envahi la Suisse romande pour entrer en France, voulurent installer au château d'Yverdon un hôpital militaire; Pestalozzi se rendit aussitôt à Bâle, où se trouvait le tsar Alexandre, pour solliciter sa protection : le tsar le reçut avec bienveillance et défendit qu'aucun hôpital fût installé à Yverdon. Le bon Pestalozzi profita de l'occasion pour recommander chaleureusement au tsar la réforme des écoles et l'émancipation des serfs : Alexandre se contenta de sourire. Quelques mois plus tard (juin), Pestalozzi alla saluer le roi de Prusse à Neuchâtel et le remercier de la confiance que son gouvernement avait témoignée à l'institut d'Yverdon. D'autre part, un grand changement s'accomplissait à l'institut même. Niederer, dont les fiançailles avec Louise Segesser avaient été rompues au cours de l'année 1813, se fiança en janvier 1814 avec Mlle Kasthofer (c'était, disait-on dans l'entourage de Pestalozzi, un « mariage pédagogique »). Pestalozzi accueillit avec joie l'annonce de cette union; il forma le projet de céder l'institut à Niederer, en qui il voyait alors son successeur naturel. Mais Mme Pestalozzi, mécontente, quitta Yverdon et se retira à Neuhof (avril); en même temps, le petit-fils de Pestalozzi, Gottlieb, qui jusqu'alors avait vécu dans l'institut comme élève, était placé en apprentissage chez un tanneur du canton de Zürich. La ménagère Lisabeth fut congédiée, et alla rejoindre sa maîtresse à Neuhof; Pestalozzi n'eut plus auprès de lui que sa belle-fille, Mme Custer. Une amie de Mlle Kasthofer, Mlle Ray, reçut la direction du ménage de l'institut d'Yverdon. En mai, Niederer et sa fiancée allèrent célébrer leur mariage dans la commune d'origine de l'époux, au canton d'Appenzell; Schmid, invité à la noce, fut l'un des témoins; les nouveaux mariés ne rentrèrent à Yverdon qu'en juillet. En septembre, Mme Custer mourut, et, par cet évènement, Pestalozzi se trouva isolé, entouré seulement d'étrangers. La gestion de Mlle Ray laissait fort à désirer; au lieu que la situation se fût améliorée par le départ de Mme Pestalozzi et de Lisabeth, les choses allaient de mal en pis. Jullien se rendit alors à Yverdon dans l'intention de venir en aide à Pestalozzi; sur son initiative, Mlle Ray fut renvoyée, une « commission économique », formée de plusieurs notables d'Yverdon, fut constituée et eut la charge d'administrer les finances de l'établissement; en outre, Jullien procura à l'institut plusieurs maîtres français (entre autres Boniface) et un certain nombre d'élèves nouveaux. Un jeune Irlandais, Synge, récemment arrivé à Yverdon pour étudier la méthode et la faire connaître à ses compatriotes, annonça également qu'il procurerait à l'institut des élèves anglais. Mais il fallait, aux côtés de Pestalozzi et de Niederer, un homme capable d'assurer la marche régulière de la maison. A ce moment (décembre), Schmid écrivit à ses amis d'Yverdon pour leur apprendre que sa situation, à Bregenz, était menacée depuis que cette ville était rentrée sous la domination de l'Autriche. Aussitôt Niederer l'adjura de donner sur-le-champ sa démission et de venir reprendre son poste à l'institut (16 décembre 1814). Pestalozzi, de son côté, suppliait sa femme et Lisabeth de revenir à Yverdon, leur annonçant que tout était changé : « Venez dès que le temps le permettra, leur écrivait-il en janvier 1815; Niederer n'a plus la même influence. Quand je parle, on m'écoute. J'ai vaincu, et je suis redevenu le maître. » Elles promirent de revenir au printemps. Schmid, sur une nouvelle lettre de Niederer (15 février 1815), disant : « Pestalozzi, toi et moi nous formerions un triumvirat », se décida à remettre sa démission aux autorités autrichiennes, et annonça qu'il arriverait en avril. Au milieu de mars, Mme Pestalozzi, bien qu'elle quittât Neuhof à regret, revint à Yverdon, et Lisabeth, qui l'accompagnait, fut réinstallée dans ses fonctions de ménagère. Schmid fit sa rentrée à l'institut au commencement d'avril.

Pestalozzi s'était réjoui de la chute de Napoléon, en qui il avait toujours vu un ennemi de l'éducation populaire. Il avait espéré un moment que les souverains alliés, qui avaient promis à leurs peuples la liberté, tiendraient leur parole. Il ne tarda pas à être désabusé. Mais le rétablissement de la paix, tout au moins, fut le résultat du triomphe de la coalition. Un autre résultat, moins satisfaisant, fut la nouvelle modification apportée à la constitution politique de la Suisse. L'Acte de médiation de 1803 n'avait guère laissé subsister de liberté; la réaction de 1814 et 1815 supprima le peu qui en restait. Des coups d'Etat au profit des patriciens eurent lieu dans les principales villes; l'Acte de médiation fut aboli et remplacé par un Pacte fédéral que le Congrès de Vienne sanctionna en 1815 et qui ramena la Suisse de vingt ans en arrière. Pestalozzi, cette fois encore, crut de son devoir de citoyen de faire entendre sa voix au milieu de la crise : il écrivit en 1814 et publia en 1815 une brochure politique, assez volumineuse. Très déclamatoire, et reproduisant une partie des idées des *Nachforschungen* de 1797, l'appel de Pestalozzi *A l'innocence, au sérieux et à la magnanimité de mon époque et de ma patrie* (*An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Zeitalters und meines Vaterlandes*) est une œuvre pleine de nobles sentiments, mais assez incohérente et qui n'exerça aucune influence sur l'opinion.

Schmid, une fois qu'il eut reprit sa place dans l'institut d'Yverdon, y introduisit de sages réformes : il réprima le gaspillage, diminua le nombre des maîtres inutiles (il y avait à ce moment vingt-deux maîtres et sous-maîtres pour soixante-dix-huit élèves), et fit régner l'ordre et la ponctualité dans la maison. Niederer — qui depuis son mariage vivait chez sa femme et n'allait à l'institut que pour y donner l'enseignement religieux — applaudit d'abord à des actes de vigueur dont il voyait l'urgente nécessité. Mais il y eut des mécontents, et bientôt ceux-ci commencèrent à manifester le déplaisir que leur causait l'attitude de Schmid, auquel Pestalozzi avait complètement remis les rênes du gouvernement. Mme Pestalozzi mourut le 11 décembre 1815, à l'âge de soixante-seize ans, huit mois après son retour à l'institut; et sa mort fut le signal d'une levée de boucliers. Un groupe de maîtres allemands, à la tête desquels se trouvait un jeune Saxon, Blochmann (entré à l'institut en 1809 pour y enseigner la géographie), exigea le renvoi de Schmid; Niederer et Krüsi se joignirent à eux; le Français Boniface et quelques maîtres suisses prirent le parti de Schmid,

(février 1816). Pestalozzi ayant refusé de céder à l'injonction qui lui était faite, Blochmann et les autres Allemands, au nombre d'une dizaine, quittèrent l'institut; Krüsi se sépara également de Pestalozzi, pour ouvrir, à Yverdon même, un pensionnat de jeunes garçons. Les maîtres partis furent aisément remplacés; et, le nombre des élèves s'étant accru (beaucoup de ceux-ci étaient Anglais, et Jullien amena, au printemps de 1815, un contingent de vingt-quatre jeunes Français), la marche de l'établissement redevint satisfaisante, tout au moins au point de vue économique.

Dans l'été de 1816, un des fondateurs de l'enseignement mutuel, l'Anglais Bell, s'étant rendu en Suisse, visita l'institut d'Yverdon : il voulait juger par ses yeux de la valeur de cette méthode pestalozzienne dont la réputation était arrivée jusqu'en Angleterre. Un ancien élève de Pestalozzi, Ackermann, qui assista à l'entrevue, en a laissé un récit intéressant, que nous reproduisons, parce qu'il met bien en lumière le contraste qui existait entre les procédés mécaniques du système alors en vogue dans les écoles de la Grande-Bretagne, et la méthode qui faisait appel à l'action spontanée de l'élève; il montre en même temps l'inaptitude spéciale du visiteur anglais à comprendre certaines choses :

« Comme le Dr Bell — raconte Ackermann — ne parlait ni l'allemand ni le français, il me pria de lui servir d'interprète auprès de Pestalozzi. Le hasard le favorisait : il y avait justement ce jour-là des examens publics dans l'institut. Je ne quittai pas Bell un instant, traduisant, expliquant, attirant son attention sur tout ce que je croyais pouvoir l'intéresser. Mais rien ne paraissait lui plaire; à la fin seulement, les exercices militaires des élèves lui arrachèrent quelques témoignages d'approbation.

« Nous pensâmes qu'il n'avait peut-être pas eu l'occasion de pénétrer suffisamment dans l'esprit de l'enseignement donné à l'institut, lequel était, comme on le sait, essentiellement *heuristique* (c'est-à-dire amenant l'élève à découvrir lui-même, autant que possible, par son effort personnel, les choses qui sont à la portée de son intelligence, au lieu de les lui enseigner dogmatiquement par le procédé catéchétique). Nous lui amenâmes donc quelques élèves dans une salle particulière, et nous l'invitâmes à les examiner lui-même. Il leur demanda de lui donner la démonstration du théorème de Pythagore. L'un des élèves fit ce qui était demandé. Mais Bell dit que cette démonstration n'était pas la bonne, que dans les écoles anglaises on en avait une autre. L'élève répondit qu'il pouvait démontrer encore le théorème d'une autre façon; et ses camarades dirent qu'ils avaient trouvé plusieurs autres démonstrations. Je crois que jusqu'à douze manières différentes de démontrer ce théorème avaient été trouvées par les élèves eux-mêmes. Deux ou trois démonstrations furent faites encore pour voir si l'une d'elles ne serait pas la démonstration anglaise, mais inutilement. Sur quoi le Dr Bell déclara que la démonstration enseignée dans les écoles d'Angleterre était la meilleure.

« Il fut impossible de faire comprendre au pédagogue enfermé dans son système qu'au lieu d'inculquer à ses écoliers des formules et des recettes toutes faites, il eût été infiniment préférable de développer chez eux l'intelligence et le raisonnement, afin qu'ils pussent s'aider eux-mêmes dans les diverses circonstances de la vie, et trouver eux-mêmes les formules et les recettes dont ils auraient besoin.

« On convint pour le lendemain d'une entrevue dans laquelle Pestalozzi et Bell exposeraient chacun leurs idées sur l'éducation populaire. Bell désirait en outre faire une démonstration pratique de son système. Tout ce qu'il y avait de maîtres au château, d'étrangers et de notabilités dans la ville, vint assister à cette conférence, qui pouvait avoir des conséquences importantes. Pestalozzi commença à expliquer ses principes avec toute la précision dont il était capable, avec toute la clarté que comportait la traduction d'une langue dans une autre. Mais il ne persuada point son auditeur. Lorsqu'il vint à parler, par exemple, de l'activité chez les enfants, et dit entre autres choses qu'il se servait aussi peu que possible de l'amour-propre, cet instinct déjà trop fort et qu'il fallait éviter de surexciter; qu'il avait recours à des mobiles plus purs, comme l'attachement au devoir, l'amour pour les parents et les maîtres, et pardessus tout l'intérêt pour l'étude elle-même, intérêt qui devait être éveillé chez l'enfant par un enseignement approprié au degré de son développement intellectuel, — Bell répondit que tout cela était fort beau, mais que lui, Bell, obtenait davantage et qu'il fondait précisément son système sur l'amour-propre, ce puissant moteur, *this powerful engine*.

« Il annonça alors qu'il allait procéder à sa démonstration pratique. Pestalozzi s'installa sur son canapé, tandis que les personnes présentes (représentant les élèves) se plaçaient sur trois côtés d'un carré tracé sur le plancher avec de la craie, Bell et son interprète occupant le quatrième côté du carré.

« Alors commencèrent les exercices sur les lettres et les syllabes, avec toutes les petites compétitions qui les accompagnaient, reposant sur une foule de puérilités : un élève montrait-il de l'hésitation, tenait-il mal son livre, le laissait-il tomber, ne gardait-il pas l'attitude prescrite, tournait-il à droite au lieu de tourner à gauche, autant de fautes qui lui faisaient perdre son rang. Bell simula de la même façon une leçon de calcul, et même une leçon de religion, c'est-à-dire de catéchisation sur ce modèle : « Dieu a créé le monde; — Qui a créé le monde? — Qu'est-ce que Dieu a créé? » etc.

« Je me retournai vers Pestalozzi, pour voir ce qu'il pensait d'un pareil enseignement. Il était assis sur le canapé, et mâchait le bout de sa cravate, comme il avait l'habitude de faire lorsqu'il en portait une dans ces occasions solennelles (voir p. 1577). Etait-ce le témoignage d'une satisfaction intérieure ou l'indice de son mécontentement? Au lecteur de décider.

« Le lendemain, Bell partit pour Fribourg, où il allait visiter les écoles placées sous la direction du célèbre Père Girard (voir p. 734). Jullien et moi nous le reconduisîmes. Avant notre séparation, il me prit à part et me parla ainsi : « J'ai appris maintenant à » connaître la méthode de votre Pestalozzi. Croyez-moi, » dans douze ans personne n'en parlera plus; la mienne, » au contraire, sera répandue dans tout l'univers. »

L'illustre Robert Owen vint également visiter Pestalozzi à Yverdon en 1816, ainsi que Henri Brougham; mais nous n'avons pas de détails sur ces deux visites.

En cette même année 1816, des négociations, ébauchées en 1811, furent reprises avec le libraire Cotta, de Stuttgart, en vue de la publication d'une édition complète des œuvres de Pestalozzi : les bénéfices qui seraient réalisés sur cette entreprise devaient être employés à éteindre les dettes de l'institut. En février 1817, ces négociations aboutirent à la signature d'un traité avantageux, et le mois suivant une souscription publique à l'édition fut ouverte. Tandis que cet heureux arrangement, qui devait affranchir Pestalozzi des soucis pécuniaires, augmentait aux yeux de celui-ci le prestige de Schmid, Niederer, de plus en plus aigri, annonçait sa retraite, en déclarant qu'il lui était impossible de conserver des fonctions dans un établissement où ne régnait plus le véritable esprit pestalozzien. Il consentit néanmoins à achever l'instruction religieuse de ceux des élèves qu'il était chargé de préparer à la première communion pour le dimanche de Pentecôte 1817. Lorsque le jour de cette cérémonie religieuse, qui avait lieu dans la chapelle même du château, fut arrivé, Niederer, après avoir prononcé comme pasteur le sermon d'usage, annonça du haut de la chaire la résolution qu'il avait prise de s'éloigner de l'institut, en ajoutant que « sa conscience lui en faisait un devoir, et qu'il se reprochait de ne pas lui avoir obéi plus tôt ». Niederer, qui avait si ardemment défendu Pestalozzi, en 1811, contre les attaques de Ch.-L. von Haller et du chanoine Bremi, se joignait maintenant à ses détracteurs; et cette attitude était due en partie à l'influence de sa femme : « Mme Niederer, au lieu d'agir sur son mari dans un sens conciliant, comme on eût pu s'y attendre de la part d'une femme, cherchait au contraire à l'exciter encore davantage contre Pestalozzi » (Schnyder von

Wartensee). Un apologiste de Niederer, Biber, nous apprend que Niederer avait déclaré à Pestalozzi à plusieurs reprises qu'il ne continuerait pas ses fonctions à l'institut « pour des motifs tirés des *opinions religieuses* de Pestalozzi et de l'influence que Schmid exerçait sur les élèves *à ce point de vue* ». Il y avait en effet, au fond du différend entre Pestalozzi et ceux de ses anciens collaborateurs qui se séparèrent de lui, une dissidence religieuse : Niederer, Krüsi, et la plupart des Allemands qui avaient quitté l'institut en 1816, ont dit, pour justifier leur attitude, qu'ils avaient fini par s'apercevoir que Pestalozzi n'était pas véritablement chrétien. « Par un côté de son caractère et de son esprit, a écrit plus tard Niederer, Pestalozzi était profondément religieux, tandis que d'un autre côté ses idées et ses conceptions étaient irréligieuses et anti-chrétiennes. Il aurait dû fonder sur le christianisme l'éducation de la nature humaine dans son essence la plus intime : mais lui-même méconnaissait le point de vue chrétien. » Un élève de Pestalozzi, Ramsauer, devenu professeur des jeunes princes d'Oldenbourg, et tombé dans le piétisme, a dit à propos de l'éducation qu'il avait reçue à Burgdorf et à Yverdon : « Au lieu de nous dire que celui-là seul peut enseigner avec fruit, qui a reconnu les vérités suprêmes et possède la *foi*, qui a compris que par lui-même il n'est rien et que c'est à Dieu seul qu'il doit reporter tout le bien qu'il lui est donné de faire, on nous répétait sans cesse que l'homme peut *tout*, qu'il n'a qu'à *vouloir*, qu'il doit *tout trouver en lui-même*, que *ce n'est que sur lui-même qu'il doit compter pour se tirer d'affaire*. Si Pestalozzi, d'ailleurs si bon, avait su faire de la Bible le fondement de toute l'éducation morale et religieuse, certainement son institut subsisterait encore. » Et Blochmann, en 1846, écrit de Pestalozzi : « La véritable lumière de la vie ne lui était pas apparue dans sa clarté et sa force victorieuse; il ne reconnaissait pas Christ comme son maître et seigneur en toute chose, il ne cherchait pas en lui seul toute liberté et toute rédemption ».

Immédiatement après ce dimanche de Pentecôte où Niederer avait prononcé l'anathème sur la maison de Pestalozzi, Mme Niederer adressa à celui-ci une réclamation relative au règlement d'un compte litigieux. L'issue du litige, qui fut tranché, après six ans et demi, par une sentence arbitrale (1824), prouva que Mme Niederer et Pestalozzi avaient été l'un et l'autre dans l'erreur. Le long et triste débat auquel cette réclamation donna lieu tient, dans l'histoire des dernières années de Pestalozzi, une place considérable; les polémiques qu'elle entraîna occasionnèrent des procès qui eurent le retentissement le plus fâcheux.

En même temps que Mme Niederer réclamait un règlement de comptes, son mari déclarait la guerre à l'institut de Pestalozzi, auquel il voulait opposer un « établissement véritablement pestalozzien » (*eine ächt pestalozzische Anstalt*). Il s'entendit à cet effet avec Krüsi et avec un instituteur zuricois, Conrad Näf, qui depuis quelques années avait ouvert à Yverdon une institution de sourds-muets; et les trois associés firent annoncer partout que, l'institut de Pestalozzi ayant perdu son ancien caractère, ils s'étaient unis pour empêcher l'idée pestalozzienne de périr, et que le salut de cette idée, grâce à leur union, était assuré : qu'en effet, l'institut de jeunes filles, dirigé par Niederer et Mme Niederer, l'institut de garçons, dirigé par Krüsi, et l'institut de sourds-muets, dirigé par Conrad Näf, offraient la seule et authentique réalisation des principes de Pestalozzi.

Fellenberg, voyant ce qui se passait à Yverdon, crut qu'il pourrait renouveler, avec plus de succès cette fois, la tentative qui avait échoué en 1803. Par l'intermédiaire de Jullien, il fit proposer à Pestalozzi une convention qui assurait à celui-ci une rente viagère; un directeur choisi d'un commun accord par Pestalozzi et Fellenberg serait placé à la tête de l'institut d'Yverdon; le produit de la souscription aux œuvres de Pestalozzi serait entièrement consacré à la fondation d'une école de pauvres, dont Schmid deviendrait le directeur. Cette convention, que Pestalozzi, pris au piège, signa par surprise, le livrait pieds et poings liés à Fellenberg. Quand il l'eut compris, il essaya d'en obtenir la résiliation, et chargea Schmid d'aller la négocier : mais l'impérieux Fellenberg, blessé dans son orgueil de patricien de voir un aussi petit personnage que l'envoyé de Pestalozzi oser lui tenir tête et contrecarrer ses plans, mit brutalement Schmid à la porte. La convention, toutefois, ne reçut qu'un commencement d'exécution : un Saint-Gallois nommé Stähele fut envoyé par Fellenberg à Yverdon comme directeur (octobre 1817); mais Pestalozzi, n'ayant pu endurer son insolence, le congédia. Furieux de ce nouvel échec, Fellenberg écrivit contre Pestalozzi un pamphlet intitulé *Einige Worte über Pestalozzi*, qu'il fit imprimer chez Sauerländer à Aarau. Revenu ensuite à des sentiments plus calmes, Fellenberg renonça à la publication de cette brochure polémique (dont quelques exemplaires furent néanmoins distribués à diverses personnes).

La souscription ouverte pour la publication des œuvres de Pestalozzi avait atteint, en neuf mois, le chiffre de cent mille francs. Non seulement les amis et admirateurs de Pestalozzi s'étaient inscrits en grand nombre, mais plusieurs souverains avaient tenu à honneur de figurer sur la liste : l'empereur de Russie avait souscrit pour 5000 roubles, le roi de Prusse pour 400 thalers, le roi de Bavière pour 700 florins. La moitié de la somme souscrite devait, aux termes de la convention conclue avec Cotta, appartenir à l'auteur. Pestalozzi, alors, avec un admirable désintéressement, décida que les cinquante mille francs qui lui reviendraient constitueraient un capital inaliénable dont l'intérêt serait employé exclusivement à l'étude et à l'expérimentation des principes et des procédés propres à simplifier de plus en plus les moyens d'éducation et d'instruction; à la préparation d'instituteurs et d'institutrices élevés dans cet esprit; et à la fondation d'une ou de plusieurs écoles d'essai. Il avait fait revenir auprès de lui son petit-fils Gottlieb, alors âgé de dix-neuf ans; il voulait l'associer à son œuvre. Dans un discours prononcé le 12 janvier 1818, à l'occasion du soixante-douzième anniversaire de sa naissance, il annonça ses résolutions. S'adressant à son petit-fils, il lui disait : « Tu m'as dit : *Père, je veux être ce que tu es*, je veux suivre la carrière que tu as suivie. Mon enfant, cette parole m'a rendu heureux. Et pourtant, tu le vois, je dispose aujourd'hui de ce que tu aurais pu, si tu voulais juger avec les yeux du monde, considérer comme devant t'appartenir, comme devant t'indemniser de la portion de ton patrimoine qui a été perdue dans mes entreprises.... Mais, en te privant de ce capital, je te donne plus que je ne te prends, et, Dieu merci, tu le sais. » A la fin de ce discours, Pestalozzi adressait un appel touchant à Niederer et à Krüsi, et les invitait à se rapprocher de lui dans un sentiment d'apaisement et de confiance. Cet appel ne put émouvoir des cœurs endurcis par un préjugé dévot : le discours du 12 janvier ayant été publié en une brochure, Niederer et Krüsi firent imprimer de leur côté le « refus méprisant » (expression de Pestalozzi dans les *Lebensschicksale*) qu'ils opposaient à la généreuse invitation de leur vieux maître; et, sur de nouvelles instances de Pestalozzi (lettre du 10 mars 1818), Niederer lui écrivit que la présence de Schmid à l'institut rendait tout rapprochement impossible.

Ce qu'il y a de plus singulier et de moins excusable dans la conduite de Niederer et de Krüsi, c'est que, tandis qu'ils faisaient tous leurs efforts pour ruiner l'institut pestalozzien, ils se servaient du nom de Pestalozzi au profit de leurs propres établissements. Il existe une brochure publiée en anglais à Yverdon par Krüsi, qui s'y intitule « disciple de Pestalozzi » (*A coup-d'œil on the general means of education, followed by a notice of a new institution for young boys*, by Herm. Krüsi, disciple of Pestalozzi; Yverdon, Ls Fiva, printer, 1818). C'est un exposé très sommaire et très imparfait de la méthode pestalozzienne, accompagné d'un prospectus des trois pensionnats de Krüsi, de Niederer et de Näf. Krüsi, cherchant à se faire envoyer des élèves d'Angleterre, se garde bien d'apprendre au public anglais la vérité sur ses relations avec Pestalozzi. Il se contente de dire que « des circonstances indépendantes de sa

volonté l'ont conduit à quitter l'institut qu'il a aidé à fonder et à diriger pendant seize ans », et que « son désir de demeurer uni à MM. Niederer et Näf, ses amis et collaborateurs depuis beaucoup d'années, et de consacrer avec eux son existence à l'éducation, l'a décidé à se fixer à Yverdon », où il a fondé un pensionnat de jeunes garçons. « Notre réunion, ajoute-t-il, nous permet de trouver des ressources et des hommes qui assurent le succès de nos trois institutions.... La méthode et les moyens d'enseignement employés dans mon établissement sont ceux que j'ai contribué à développer sous la direction paternelle de Pestalozzi. » Ce prospectus est ainsi daté : « Yverdon, le jour anniversaire de la naissance de Pestalozzi, 1818 ». Qui aurait pu, en lisant ces lignes, soupçonner la vérité si habilement dissimulée?

Pestalozzi a parlé lui-même en ces termes des manœuvres employées contre lui et son établissement : « Depuis la mort de ma femme, un système continu de calomnies avait été adopté contre ma maison. Les alliés faisaient tout leur possible pour déterminer les parents de mes élèves à retirer leurs enfants de mon institut et à les placer dans les leurs; ils envoyaient de temps à autre aux familles de véritables pamphlets contre mon établissement. J'ai entre les mains la copie d'un de ces écrits, qui date déjà du 23 août 1816; c'était primitivement une lettre adressée à l'un de mes plus respectables amis d'Allemagne; elle fut traduite ensuite en français, et fournit la matière du premier de ces libelles mis en circulation contre moi. D'année en année, mes adversaires redoublèrent d'art et d'activité dans l'emploi de ces manœuvres, mais en se couvrant toujours du manteau de la religiosité et du plus pur amour de la vérité. » (*Meine Lebensschicksale.*)

En exécution du programme exposé dans son discours, Pestalozzi voulut créer immédiatement une école de pauvres (*Armenanstalt*) ou orphelinat, dont les élèves, des deux sexes, seraient destinés à la carrière d'instituteurs et d'institutrices. Comme des difficultés matérielles s'opposaient à ce que cet établissement pût être installé à Neuhof, Pestalozzi se décida à louer dans le hameau de Clindy, à un quart de lieue d'Yverdon, une maison pour y recevoir les élèves de cette nouvelle école : il y plaça douze enfants pauvres, garçons et filles, se chargeant gratuitement de leur éducation et de leur entretien; d'autres enfants pauvres, de diverses nationalités, y furent reçus moyennant une pension que payèrent pour eux des protecteurs, des Anglais entre autres. L'un de ces philanthropes anglais, Greaves, qui résida à Yverdon de 1817 à 1822, y prit part à l'enseignement, et Pestalozzi écrivit pour lui, en une série de lettres, un exposé de sa méthode, qui n'a paru qu'en traduction anglaise (*Letters on early education addressed to J. P. Greaves by Pestalozzi, translated from the German manuscript*, 1827). L'année suivante, l'école de Clindy fut transférée au château d'Yverdon; les élèves garçons furent répartis, suivant leur âge, dans les classes de l'institut, mais ils prirent leurs repas à part, parce que leur nourriture était plus frugale que celle des pensionnaires riches, et couchèrent dans des dortoirs particuliers; quant aux filles, elles furent placées dans l'appartement qui avait été celui de Mme Pestalozzi. Des élèves anglais, en assez grand nombre, arrivèrent à Yverdon en 1819, accompagnés de deux maîtres, le révérend Mayo et le révérend Brown; et Pestalozzi, heureux de la nouvelle prospérité de sa maison, publia une brochure intitulée *Un mot sur l'état actuel de mes travaux pédagogiques et sur la nouvelle organisation de mon établissement* (*Ein Wort über den gegenwärtigen Zustand meiner pädagogischen Bestrebungen und über die neue Organisation meiner Anstalt*, Zürich, 1820). Il y expliquait que le mélange d'enfants de condition différente, bien loin de produire aucun effet fâcheux, exerçait une heureuse influence sur les uns et sur les autres : les élèves de l'école dite de pauvres ne montraient aucune jalousie à l'égard de leurs camarades plus fortunés de l'institut proprement dit, et ceux-ci leur témoignaient une franche et cordiale amitié. La possibilité de les réunir tous dans une même maison d'éducation, et d'y faire régner un véritable esprit de famille, était désormais démontrée. « Dieu soit loué, s'écriait Pestalozzi, j'ai pu me rapprocher ainsi du but de toute véritable éducation.... Je ne prétends pas l'avoir atteint, mais j'y tends de toutes mes forces. » L'opuscule se termine par l'éloge de Schmid et le récit de ce qu'il a fait pour Pestalozzi : « En remerciant Dieu, d'un cœur ému, de mon bonheur, de ce changement inouï de la plus profonde misère en bénédictions et en félicité, je ne puis pas ne pas me souvenir que c'est par mon ami Schmid que Dieu m'a sauvé. »

Dans un passage de cet écrit, Pestalozzi annonce qu'il travaille à une nouvelle rédaction de la dernière partie de *Léonard et Gertrude* (dans l'édition de Cotta, on n'avait réimprimé que les trois premières parties, refondues, et formant quatre volumes, c'est-à-dire quatre parties; l'ancienne quatrième partie, de 1787, était donc destinée à former une cinquième partie).

Mais le trio Niederer, Krüsi et Näf continuait à poursuivre Pestalozzi et Schmid de sa haine et de ses médisances; les trois alliés avaient su se créer des partisans dans la petite ville, surtout au sein de la bourgeoisie riche, attachée à l'orthodoxie protestante; ils intriguaient sans relâche contre Schmid, et en 1821 ils le dénoncèrent formellement à la municipalité dans une requête écrite. Schmid, attaqué dans son honneur, intenta une action civile à ses adversaires pour obtenir réparation des calomnies dirigées contre lui. Ce procès donna naissance à de nombreux écrits polémiques, articles de journaux et brochures, où l'on s'accusa de part et d'autre de toutes sortes de vilaines actions, de basses convoitises et de mensonges éhontés. Niederer publia dans l'*Allgemeine Zeitung* d'Augsbourg (fin de 1821 et commencement de 1822) une série d'articles où il présentait les faits à sa façon; Schmid riposta (juillet 1822) par une brochure intituée *Vérité et erreur dans les destinées de Pestalozzi, démontrées par des faits* (*Wahrheit und Irrthum in Pestalozzi's Lebensschicksalen, durch Thatsachen dargelegt*, Yverdon); tandis qu'un certain Jeremias Meyer, employé comme instituteur pendant quelques mois dans l'établissement de Pestalozzi, congédié par lui et recueilli par Niederer et Krüsi, faisait imprimer d'autre part un pamphlet intitulé *Comment M. Joseph Schmid dirige l'institut de Pestalozzi, pour faire pendant au livre « Comment Gertrude instruit ses enfants »* (*Wie Herr Joseph Schmid die Pestalozzische Anstalt leitet; ein Seitenstück zu dem Buche « Wie Gertrud ihre Kinder lehrt »*, Stuttgart, 1822). Niederer dénonça la brochure de Schmid au parquet, et réclama contre son adversaire une poursuite correctionnelle pour publication d'un écrit diffamatoire. La poursuite eut lieu avec tout l'appareil d'usage : une perquisition fut faite au château d'Yverdon; les exemplaires de la brochure furent saisis, et Schmid et Pestalozzi durent comparaître devant le tribunal correctionnel, l'un comme auteur de l'écrit incriminé, l'autre comme complice. Le jugement fut rendu en avril 1823; le ministère public demandait six mois de prison contre Schmid, et autant contre son co-accusé; mais le tribunal acquitta les deux prévenus.

Le procès civil intenté par Schmid à Niederer traînait en longueur; et sur cette affaire allait s'en greffer une autre. Un article que Niederer publia en juillet 1823 dans plusieurs journaux allemands et suisses incita Pestalozzi à lui intenter une action judiciaire. Pestalozzi rédigea un volumineux mémoire qu'il destinait à l'impression; mais, avant de le publier, il crut devoir en donner connaissance au Conseil d'Etat du canton de Vaud. La lecture de ce document décida le gouvernement vaudois à intervenir; par ses ordres, le préfet d'Yverdon appela devant lui les deux parties, leur remontra la nécessité de cesser une lutte déplorable, et fit signer à Pestalozzi et Joseph Schmid d'une part, à Niederer, Krüsi et Näf d'autre part, le 31 décembre 1823, une convention par laquelle les signataires retiraient les plaintes pendantes devant la justice, et déclaraient « contraires à la vérité, à une meilleure connaissance et à une plus intime conviction, toutes les mauvaises interprétations, médisances et imputations qui ont eu lieu par effet de malentendus depuis

le retour de M. Joseph Schmid dans l'institut Pestalozzi en 1815, particulièrement depuis l'année 1816, quel qu'en soit le nom, de qui que ce soit qu'elles émanent, et lesquelles ont été divulguées verbalement, par écrit, et par voie d'impression ». La convention ajoutait que le litige entre Mme Niederer et Pestalozzi serait jugé par des arbitres. La sentence arbitrale fut rendue le 30 novembre 1824; elle reconnut le bien-fondé de quelques-unes des réclamations de Mme Niederer, et écarta les autres.

Le petit-fils de Pestalozzi, Gottieb, s'était marié en octobre 1822 : il avait épousé une sœur de Schmid. Il s'installa à Neuhof, dont Pestalozzi faisait agrandir et aménager les bâtiments, pour y ouvrir un établissement d'éducation. Mais, par suite de l'insuffisance des ressources (la souscription n'avait rapporté à Pestalozzi que la moitié de la somme primitivement annoncée, et cette somme avait été entièrement absorbée par l'entretien des élèves gratuits de Clindy pendant cinq ans, et diverses autres dépenses), il fallut renoncer à la réalisation de ce projet. Pestalozzi fit connaître au public, par une déclaration datée du 17 mars 1824 et imprimée en tête du douzième volume de ses œuvres, la situation où il se trouvait : « Le public, dit-il, partagera la douleur avec laquelle je me vois forcé de déclarer que ces circonstances ont rendu complètement impossible la fondation que j'avais projetée.... J'ai tout fait et tout sacrifié, jusqu'au dernier sou de l'argent qui se trouvait entre mes mains; j'ai même compromis et entamé la fortune et les droits de mon petit-fils; mais tous mes efforts ont été en pure perte. »

Malgré la signature du traité de paix, les haines n'avaient pas désarmé. Le plan des adversaires de Schmid était maintenant d'obtenir contre lui, de la complaisance des autorités vaudoises, un arrêté d'expulsion. Un des biographes de Pestalozzi, M. Roger de Guimps, d'Yverdon, a fait connaître le détail de cette intrigue, et a publié le texte de l'arrêté du Conseil d'Etat (6 octobre 1824) expulsant Schmid. Pestalozzi eut beau protester, il ne put obtenir que le gouvernement vaudois revînt sur sa décision. Ne pouvant continuer à diriger son institut sans la collaboration de Schmid, Pestalozzi résolut de quitter lui-même Yverdon, et fit ses préparatifs de départ. Le 2 mars 1825, le vieillard partit pour Neuhof, emmenant quatre élèves qui se trouvaient encore auprès de lui. L'année suivante, le pensionnat de garçons fondé par Krüsi (et dirigé depuis 1822 par un maître nommé Rank, Krüsi ayant quitté Yverdon pour aller prendre la direction de l'école cantonale de Trogen) prit possession du château d'Yverdon. L'institut de jeunes filles dirigé par Niederer et sa femme n'avait pas cessé de prospérer; douze ans plus tard, en 1837, les deux époux le transférèrent à Genève (Voir *Niederer*). Dans une *Notice sur Pestalozzi*, publiée à Genève en 1827 par Mme Adèle Du Thon, femme, croyons-nous, du préfet d'Yverdon qui avait fait signer en décembre 1823 le traité de paix entre Pestalozzi et ses adversaires, on lit ce qui suit : « On regrette de penser que la ville d'Yverdon, qui devait s'honorer de la présence de Pestalozzi, n'ait pas senti ce qu'elle lui devait, et que les persécuteurs de Pestalozzi y soient protégés et y jouissent même d'une sorte de faveur qu'on pourrait prendre pour l'estime publique; au reste, sur un aussi petit théâtre, les passions sont trop en jeu; chaque individu veut jouer un rôle et le génie fait ombrage. Il semble que les gens supérieurs fassent un vol à la masse; leurs talents, loin d'exciter l'émulation, irritent tous les amours-propres, et l'on se venge de sa nullité en les persécutant. »

## VIII

### Les deux dernières années de Pestalozzi à Neuhof (1825-1827).

Projets de Pestalozzi pour la publication d'éditions française et anglaise de ses œuvres. Voyage de Schmid en France et en Angleterre (mai 1825-juillet 1826). — Rédaction du *Schwanengesang* et de *Meine Lebensschickale*.—Pestalozzi, nommé président de la Société helvétique, écrit pour cette société ses deux derniers opuscules : *Discours prononcé à Langenthal le* 26 *avril* 1826 et *Essai d'une esquisse de ce qui constitue l'idée de l'éducation élémentaire*. — Retour de Schmid. Visite à l'orphelinat de Beuggen (juillet 1826). Schmid repart pour Paris (septembre). Réunion de la *Kulturgesellschaft* de Brougg (novembre).—Brouille de la servante Lisabeth avec la famille Pestalozzi. — Nouvelles polémiques suscitées par la publication des *Lebensschicksale*. Attaques de Fellenberg. Publication du pamphlet de Biber : *Contribution à la biographie de Pestalozzi* (février 1827). Pestalozzi veut répondre; il tombe malade. Son testament. On le transporte à Brougg (15 février 1827). Sa mort (17 février). Ses funérailles à Birr.

Pestalozzi arriva à Neuhof, en mars 1825, avec la pensée que sa carrière n'était pas finie, et qu'il lui restait encore assez de vigueur physique et d'énergie intellectuelle pour tenter une nouvelle entreprise. Il avait un moment désespéré, nous l'avons vu, de la fondation de l'école qu'il rêvait de créer à Neuhof même, et avait déclaré publiquement qu'il renonçait à son projet; mais sitôt qu'il fut éloigné d'Yverdon, il sentit renaître ses espérances, et s'occupa avec Schmid de rechercher les moyens de les réaliser. Dans sa brochure *Pestalozzi und sein Neuhof*, publiée à Paris en 1847, Joseph Schmid explique que l'intention de Pestalozzi, s'il eût pu ouvrir à Neuhof l'établissement projeté, était d'en faire, non une école de pauvres proprement dite, mais une pépinière d'instituteurs pour les écoles primaires. « Il ressort de ses écrits et de toute sa vie que, dans l'enseignement primaire, aucune séparation ne devrait exister entre les classes de la société. Au contraire, riches et pauvres devraient se faire un honneur d'être assis ensemble sur les bancs de l'école populaire. L'enseignement élémentaire devrait être donné dans les écoles publiques avec une telle perfection que les riches n'eussent plus besoin d'avoir recours à grands frais à l'enseignement privé. Pestalozzi voulait que l'école fût placée sur le même rang que l'église. Donc, plus d'écoles de pauvres et d'écoles de riches, d'écoles de nobles et d'écoles de roturiers, plus de ces distinctions qu'il voulait voir disparaître. »

Pour se procurer les ressources matérielles qui lui manquaient, Pestalozzi songea tout d'abord à faire paraître une édition française et une édition anglaise de ses œuvres. Schmid se rendit (mai 1825) à Paris et à Londres, afin de prendre les dispositions nécessaires pour cette double publication, et de recueillir des souscriptions. Des prospectus furent publiés en français et en anglais. Dans le prospectus français (*Plan d'éducation et d'enseignement et moyens de le mettre à exécution*, Paris, 1826), Pestalozzi s'exprime en ces termes : « Il est encore deux nations dont l'auteur d'une découverte, en quelque genre que ce soit, est jaloux de mériter le suffrage; je n'ai pas besoin de nommer la France et l'Angleterre. La connaissance de la langue allemande n'est assez répandue ni chez l'un ni chez l'autre de ces peuples pour que je puisse me flatter que mes ouvrages, à moins d'être traduits, y trouvent un grand nombre de lecteurs. J'aurais pu laisser au temps le soin de créer ces traductions; mais on me pardonnera de vouloir que mes idées, quelles qu'elles soient, quelles qu'on puisse les juger, soient transmises dans ces deux pays, comme partout ailleurs, sans altérations, sans modifications, telles que je les ai conçues, telles que je les conçois encore. J'ai donc l'intention et j'ai pris sur moi la tâche de faire paraître en langues française et anglaise, séparément, la partie au moins la plus essentielle des ouvrages que j'ai déjà publiés en Allemagne. En me chargeant de ce nouveau travail, qui peut paraître pénible à ma vieillesse, j'avoue franchement que je crois encore répondre à un appel qui m'est fait depuis longtemps, souscrire à des vœux qui m'ont été maintes fois exprimés par des hommes du rang et du mérite le plus élevé, et dont l'expression se retrouve peut-être et se reproduit plus hautement encore dans les imitations plus ou moins fidèles, plus ou moins maladroites que l'on a pu faire de mon système dans les deux pays auxquels je destine cette publication. Si je différais davantage, mon intention, conforme à ces vœux, ne pourrait plus s'accomplir. Je touche à ma quatre-vingtième année, le temps me presse, et l'âge m'avertit que je n'ai plus un instant à perdre si je veux, à la fin de mes années, rester fidèle au principe qui a

dirigé toute ma vie, le désir de me rendre utile. »

Pestalozzi avait recommandé à Schmid de mettre à profit son séjour en France et en Angleterre pour se renseigner sur les industries qui pourraient être introduites à Neuhof. Dans une lettre citée par Pompée, il lui dit : « Ce que j'ai rêvé et senti instinctivement sur la réunion de l'agriculture, de l'industrie et de l'éducation est une de ces pensées que je n'ai pu réussir à exécuter par suite d'une maladresse et d'une légèreté qui ont attiré des milliers de souffrances et de douleurs sur les miens et sur ceux qui me chérissaient le plus ; mais toi, tu mettras en évidence que ce point de départ est vrai, que tout dépend de ce commencement. J'espère encore voir germer les premières semences pendant ma vie ; quant aux tentatives qui seront faites après ma mort, je suis sûr qu'elles seront en harmonie avec les idées de ma plus tendre jeunesse, que j'ai exécutées si malheureusement et si maladroitement.... Mon petit-fils, qui a pour toi une si profonde affection, te secondera avec toute l'ardeur d'un cœur jeune et candide ; il ne peut pas beaucoup, mais ce peu a sa valeur. Moi, je puis encore moins, mais je suis sûr que si je n'étais pas à moitié aveugle, et si ma mémoire était plus fidèle, je te seconderais dans ce moment mieux que tout autre....Je voudrais commencer par une industrie qui mît à profit les cornes et les os; il faut bien examiner tout ce que tu pourras trouver sous ce rapport, et voir de quelle manière on pourrait introduire ce genre de travail à Neuhof. »

Disons tout de suite que ces diverses idées restèrent à l'état de projets : le temps devait manquer à Pestalozzi pour les exécuter. Ni la traduction française ni la traduction anglaise de ses ouvrages ne virent le jour ; et quant à l'école de pauvres de Neuhof, le bâtiment qui devait la recevoir ne fut jamais achevé.

Pendant l'absence de Schmid, Pestalozzi reprit la plume pour terminer un travail déjà commencé à Yverdon : un exposé définitif de ses principes d'éducation, accompagné de son autobiographie. La dernière partie de cette autobiographie, celle où il racontait les années passées à Burgdorf et à Yverdon, devant avoir le caractère d'un écrit polémique, Pestalozzi jugea convenable de la détacher du reste de son travail pour en faire une publication distincte.

Le travail contenant l'exposé de doctrines et la première partie de l'autobiographie parut en 1826 sous le titre de *Chant du Cygne* (*Schwanengesang*), dans l'édition Cotta des œuvres complètes, dont il forme le treizième volume. La suite de l'autobiographie fut publiée en même temps, mais comme un ouvrage séparé et chez un autre éditeur, sous ce titre : *Mes destinées comme chef de mes instituts d'éducation à Burgdorf et à Yverdon* (*Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsanstalten in Burgdorf und Iferten*, Gerhard Fleischer, Leipzig, 1826).

Les deux cents premières pages du *Chant du cygne* sont consacrées à une analyse très développée de l'*idée de l'éducation élémentaire* (*Idee der Elementarbildung*) et des moyens que Pestalozzi propose d'employer pour donner un enseignement vraiment élémentaire et embrassant l'ensemble des facultés de l'enfant. Il y a dans cette partie du volume beaucoup de longueurs et de répétitions; les idées exposées sont celles que nous connaissons déjà, mais elles sont présentées d'une manière peu claire, sans ordre, dans un langage flottant et diffus qui les affaiblit. La partie autobiographique, par contre, est écrite avec beaucoup de verve, semée d'anecdotes humoristiques vivement contées; c'est là source à laquelle ont puisé presque exclusivement, jusqu'à ces dernières années, les biographes de Pestalozzi pour toute la période de son enfance et de sa jeunesse; mais elle offre malheureusement des lacunes considérables. Elle s'arrête au moment de la révolution helvétique, et le volume se termine par quelques pages où l'auteur, faisant un retour sur l'ensemble de sa longue carrière, se pose avec angoisse cette question : Le but que je voulais atteindre était-il chimérique, et ma vie s'est-elle consumée en efforts inutiles? Il se répond en ces termes : « Non, je n'ai pas perdu ma vie, et mon but n'était pas chimérique. Mon institut, tel qu'il est né à Burgdorf du sein du chaos, tel qu'il a subsisté à Yverdon dans sa difformité sans nom, n'était pas le but de ma vie. Non, non, à Yverdon et à Burgdorf les manifestations qui ont mérité la critique ne sont que des résultats de mes faiblesses individuelles, qui devaient aboutir à la ruine de la partie extérieure de mes tentatives. Mes instituts, et toute cette partie extérieure de mon activité, ne sont pas ce qui constitue les aspirations de ma vie. Ces aspirations se sont conservées vivantes au dedans de moi, et se sont aussi manifestées au dehors par des résultats éprouvés, qui témoignent de la vérité des fondements sur lesquels elles reposent. » Il insiste particulièrement sur ce point, qu'il est demeuré conséquent avec lui-même, et que les idées sur lesquelles il appelle, dans ce dernier effort de sa plume, l'attention et la sympathie de ses contemporains, sont celles pour lesquelles son cœur a battu dès sa première jeunesse. Il ne veut pas être jugé sur les résultats de l'entreprise où la fatalité et son imprudence l'ont entraîné. « Non, cette entreprise ne fut pas l'œuvre de mon cœur, pas même celle de mes rêves. Jamais en ma vie je n'avais rêvé d'une destinée pareille. Sur le banc de galérien de mon institut, je ne m'appartenais plus, je n'étais plus moi-même, et je me trouvais hors d'état de faire l'usage que j'aurais voulu de mes aptitudes et de mes facultés.... Ce qui, dans mes aspirations, m'appartient en propre, ne date point de Burgdorf, mais des premiers élans de mon amour pour le peuple et pour l'enfance. Cette haute pensée, l'idée de l'éducation élémentaire, elle s'était déjà développée en moi lorsque j'écrivis *Léonard et Gertrude*. Je n'avais pas encore, il est vrai, prononcé à cette époque les mots d'*Idée de l'éducation élémentaire*, je crois même ne les avoir jamais entendus résonner à mon oreille; mais j'avais déjà le profond et vivant sentiment des résultats les plus grandioses que cette idée pourra produire pour le genre humain. » Le dernier mot de son livre est une touchante prière adressée à ceux qui le jugeront : « Essayez toutes choses et retenez ce qui est bon ; si quelque chose de meilleur a mûri en vous, ajoutez-le à ce que j'essaie de vous donner dans ces pages en un esprit d'amour et de vérité : mais au moins ne rejetez pas en bloc toute l'œuvre de ma vie comme une chose condamnée d'avance sans examen ».

Dans *Meine Lebensschicksale*, Pestalozzi reprend son autobiographie au point où il l'avait laissée à la fin du *Chant du cygne*, et fait l'histoire de ses deux instituts de Burgdorf et d'Yverdon. Il cherche à expliquer son insuccès, et il en voit la cause, d'une part, dans sa propre incapacité, d'autre part dans les défauts de ses collaborateurs. Le jugement qu'il porte sur toute cette période de sa vie a été confirmé, dans son ensemble, par la postérité; toutefois, il est permis de trouver que Pestalozzi se montre d'une sévérité excessive, tant pour lui-même que pour autrui. La moitié environ du volume est consacrée au récit de ses différends avec Niederer; ce récit paraît être la reproduction du mémoire manuscrit communiqué au Conseil d'Etat vaudois dans l'automne de 1823; il est incomplet et inexact sur plusieurs points, et doit être rectifié par une comparaison et un rapprochement avec la brochure de Schmid *Wahrheit und Irrthum* et avec le livre de Biber dont il sera question plus loin, *Beitrag zur Biographie Pestalozzi's*.

Deux mois après son arrivée à Neuhof, Pestalozzi s'était rendu à l'assemblée annuelle de la Société helvétique à Schinznach (3 mai 1825). Il y avait vingt-neuf ans qu'il n'avait paru aux réunions de l'association dans le sein de laquelle il avait été admis plus d'un demi-siècle auparavant. Il fut reçu avec un véritable enthousiasme; on eût dit que ses collègues de la nouvelle génération voulaient, par leur accueil, le dédommager des déboires d'Yverdon et de l'ingratitude de ceux qui l'avaient abandonné. Il fut élu par acclamation président de la Société pour l'année suivante. Vivement touché de ce témoignage de sympathie, il promit qu'il parlerait, dans son discours présidentiel, « de la patrie et de l'éducation, auxquelles il avait consacré toute son existence ». Il tint parole. En 1826, la réunion de la Société helvétique eut lieu à Langenthal (26 avril); Pestalozzi présidait; le discours

qu'il avait préparé, mais qu'il ne put prononcer lui-même à cause de sa longueur, fut lu par le secrétaire de l'association, le pasteur Schuler; au banquet, un hymne en l'honneur du noble vieillard, composé par le pasteur Fröhlich, de Brougg, fut chanté en chœur par tous les convives; la première strophe disait : « Vois tes fils debout autour de toi; — Accepte notre chant en ton honneur, — Pour tout ce que tu nous as enseigné — Sans te laisser vaincre par d'amères souffrances, — Pendant toute la durée d'une vie terrestre ». Pestalozzi venait de recevoir un autre témoignage de sympathie et de respect: le Grand-Conseil du canton d'Argovie lui avait conféré la naturalisation d'honneur (4 avril 1826).

Le discours de Pestalozzi a été imprimé au quatorzième volume de l'édition Cotta des œuvres complètes, sous ce titre : *Discours que j'ai prononcé à Langenthal comme président de la Société helvétique* (*Rede, die ich als diesjähriger Präsident der Helvetischen Gesellschaft den* 26. *April* 1826 *in Langenthal gehalten*). Ce discours ne remplit que la première partie du programme annoncé par l'auteur : il est consacré tout entier à la patrie, au souvenir de ses gloires passées, aux espérances de l'avenir. Mais Pestalozzi avait préparé aussi un travail sur l'éducation, dont il ne fut pas donné lecture. Ce travail n'a pas été recueilli dans ses œuvres; il est imprimé dans le volume des *Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft zu Langenthal*, 1826, et a été reproduit dans les *Pestalozzi-Blätter* de Zürich en 1882. Ce mémoire, intitulé *Essai d'une esquisse de ce qui constitue l'idée de l'éducation élémentaire* (*Versuch einer Skizze über das Wesen der Idee der Elementarbildung, und über meine Lebensbestrebungen, diese hohe Idee in ein heiteres Licht zu setzen und die Möglichkeit ihrer Anwendung in die Augen fallen zu machen*), expose avec beaucoup de clarté le programme d'éducation de Pestalozzi pour les six ou sept premières années de la vie de l'enfant; l'auteur annonce qu'il s'occupe de préparer des *moyens d'enseignement*, c'est-à-dire de nouveaux livres élémentaires, et que ces livres, presque entièrement achevés, seront prochainement publiés.

Au printemps de 1826, Schmid était revenu de son voyage en Angleterre et en France. Nous ne savons pas exactement quels résultats il avait obtenus, mais il est probable que les négociations commencées étaient en bonne voie, car en septembre il repartit pour Paris, avec la mission de tout préparer pour la publication de l'édition française projetée.

Le 21 juillet 1826, Pestalozzi avait visité avec Schmid l'orphelinat fondé à Beuggen, près de Rheinfelden; il avait entrepris ce voyage sur l'invitation des fils de son ami Legrand, — l'ancien président du directoire de la République helvétique en 1798, et le collaborateur d'Oberlin (Voir *Oberlin*), — qui avaient contribué à la fondation de cet établissement. Une fête y fut organisée en son honneur; les élèves, après avoir chanté le célèbre *Wanderer's Nachtlied* de Gœthe (mis autrefois par Pestalozzi dans la bouche des enfants de Gertrude), lui offrirent une couronne de chêne; ému jusqu'aux larmes, Pestalozzi la refusa en disant : « Je ne mérite pas cette couronne; laissez-la à l'innocence ».

Quatre mois plus tard (21 novembre 1826), il assistait encore, à Brougg, à la réunion de la *Kulturgesellschaft* du district de Brougg; il y fit lire par le pasteur Steiger, de Birr, son *Essai d'une esquisse de ce qui constitue l'idée de l'éducation élémentaire*. A ce moment, il se sentait encore très fort. Il travaillait plusieurs heures par jour aux écrits dont il préparait la prochaine publication, entre autres à une continuation de ses *Lebensschicksale*; il faisait de longues promenades, par tous les temps, avec l'entrain d'un jeune homme; à un ami qui l'engageait à se ménager un peu, il répondait en riant, dans son dialecte zuricois : « J'ai la santé d'un ours (*I ha ne Gesundheit wie 'n Bär*) ». Cependant il était atteint d'une maladie, la gravelle, dont les accès le faisaient parfois souffrir, sans inspirer néanmoins de sérieuses inquiétudes.

Mais la tranquillité dont il avait joui depuis son retour à Neuhof allait être de nouveau troublée.

Un incident pénible et inattendu lui causa un profond chagrin, et ce chagrin lui vint de celle qui avait été pendant de longues années l'aide dévouée de ses jours de malheur, la servante Lisabeth. Dès 1821, Lisabeth, que ses forces commençaient à trahir, avait dû renoncer à tout service actif dans l'institut: Pestalozzi la garda encore deux années auprès de lui, puis l'envoya vivre à Neuhof (1823), où elle se plaisait plus qu'à Yverdon. Malheureusement, au bout d'une année environ, des mésintelligences éclatèrent entre la vieille servante et la nouvelle maîtresse du domaine, la jeune femme de Gottlieb Pestalozzi; le conflit paraît s'être produit à l'occasion du fils de Lisabeth, idiot de naissance, qu'elle avait amené avec elle. Il y eut des scènes violentes; Pestalozzi et Schmid voulurent s'interposer, et ce dernier vint exprès d'Yverdon; mais la paix ne put être rétablie, et Lisabeth dut quitter Neuhof en 1824. Cette brouille explique pourquoi, dans son autobiographie, Pestalozzi ne fait aucune mention d'Elisabeth Näf. Elle se retira dans la commune d'origine de son mari, le village de Gais (Appenzell); son fils idiot y fut placé dans l'orphelinat communal, et elle s'installa auprès de lui pour le soigner. Elle n'avait d'autres ressources que deux rentes viagères, dont l'une lui avait été assurée dès 1815 par le testament de Mme Pestalozzi, et dont l'autre fut spontanément ajoutée à la première par Pestalozzi lui-même, au moment où Lisabeth quitta Neuhof. Or, il paraît qu'en 1826 Schmid souleva une difficulté au sujet d'une question d'argent qui n'avait pas été clairement réglée; la commission de l'orphelinat de Gais prit l'affaire en main, et fit assigner Pestalozzi devant le tribunal de Brougg. (Après la mort de Pestalozzi, Lisabeth, qui avait été mal conseillée, regretta, paraît-il, la fâcheuse intervention de la commission de l'orphelinat, et n'eut plus pour la mémoire de son maître que des sentiments de gratitude et de respect.) La brutalité de ce procédé — imputable peut-être à l'hostilité de Hermann Krüsi, le beau-frère de Lisabeth — affecta vivement le vieillard, et causa à sa santé un ébranlement qui, bientôt aggravé, devait avoir des suites fatales.

Presque en même temps, en effet, un autre incident non moins douloureux vint s'ajouter à celui-là. La publication des *Lebensschicksale* à Leipzig déchaîna un orage. Fellenberg fit paraître dans divers journaux (octobre 1826) une réponse dans laquelle, après avoir raconté à sa façon les négociations de l'année 1817, il accusait Pestalozzi et Schmid d'avoir trompé le public sur l'emploi des fonds de la souscription aux œuvres complètes. « On a vu, disait-il, Pestalozzi, à l'instigation de Schmid et à la honte de ses vrais amis, mendier des souscriptions à ses ouvrages, comme un pauvre aveugle qui, guidé par un roué spéculateur, tendrait son chapeau aux aumônes. Schmid a ensuite obtenu de Pestalozzi qu'il manquât à l'engagement si solennellement contracté d'employer le produit de ces souscriptions à la fondation d'une école de pauvres, afin d'hériter de cet argent. » A cette honteuse calomnie, Pestalozzi ne voulut pas répondre lui-même; ce furent son petit-fils Gottlieb et Schmid qui répliquèrent à Fellenberg. D'autres attaques suivirent; Pestalozzi continua à garder le silence. Mais en février 1827 parut à Saint-Gall un volume intitulé *Contribution à la biographie de Henri Pestalozzi et éclaircissements sur son dernier ouvrage* (*Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzi's und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift* : « *Meine Lebensschicksale u. s. f.* », *nach dessen eignen Briefen und Schriften bearbeitet*; Saint-Gall, Wegelin et Rätzer). L'auteur de ce pamphlet était un certain Biber, qui, en 1824 et 1825, avait été employé dans l'institut de Mme Niederer à Yverdon; il avait figuré dans les tractations qui précédèrent la sentence arbitrale du 30 novembre 1824 comme fondé de pouvoirs de Niederer. Son livre est un recueil de documents, lettres, comptes, etc., relatifs à la longue querelle concernant l'institut de jeunes filles, avec notes et commentaires. Pour défendre l'intégrité des époux Niederer, l'auteur a cru nécessaire de chercher à perdre Pestalozzi de réputation : les imprudences du pauvre vieillard, ses erreurs de mémoire, ses actes

les plus innocents, ses moindres paroles, tout, jusqu'à ses mouvements de générosité et à ses accès de désespoir, sont représentés comme autant de perfidies, de manœuvres machiavéliques ou d'indignes simagrées; à chaque page, le grand éducateur est bassement outragé, traité de charlatan, d'hypocrite, de comédien, accusé d'immoralité et de mensonge. Dans sa préface, Biber fait cette déclaration : « M. Niederer n'a pas eu la moindre part à la rédaction de cet écrit ». Morf affirme néanmoins que « le livre de Biber est sorti de la plume de Niederer », et il appuie sa conviction sur des preuves indirectes tirées de la correspoudance échangée entre Niederer et plusieurs de ses amis à cette occasion. En tout cas, Niederer et sa femme ont fourni à Biber les matériaux dont il s'est servi, et ils doivent porter avec lui la responsabilité de cette mauvaise action. Nous ne pouvons les en absoudre : si grands qu'aient pu être les torts de Pestalozzi et de Schmid à leur égard, rien ne saurait justifier de semblables représailles.

Lorsque Pestalozzi eut lu le pamphlet de Biber, il fut pris d'une fièvre violente. Il comprit qu'il lui était impossible de se réfugier plus longtemps dans le silence du mépris. Un journal zuricois disait de lui : « Il paraît que Pestalozzi fait comme certains animaux, qui se cachent sous le poêle lorsqu'on leur montre le bâton, autrement il répondrait à ces attaques ». Il voulut prendre la plume; mais il tomba malade et dut se mettre au lit. « Je sens que ma mort approche, dit-il à son médecin, mais il me faut encore six semaines pour réfuter ces honteuses calomnies. » Le médecin lui interdit tout travail; sans tenir compte de cette défense, le vieillard essaya de se remettre à l'ouvrage; mais il ne put écrire, dans les heures qu'il dérobait à son mal, que quelques feuillets sans suite. Bientôt cette imprudence aggrava son état; l'affection dont il souffrait nécessitait en outre une intervention chirurgicale fréquente : le médecin, qui habitait Brougg, proposa que le malade fût transporté de Neuhof dans cette ville. Pestalozzi y consentit. Avant son départ, le 15 février 1827, jugeant sa fin prochaine, il dicta au pasteur de Birr ses dernières volontés. Voici les passages essentiels de ce testament :

« Je suis tout près de la mort. J'aurais désiré vivre quelques mois de plus, pour mon œuvre et pour ma justification et celle de Schmid; mais je me suis résigné, et je meurs sans regret. Joseph Schmid prendra ma place et sera le père de mes enfants. Il continuera à veiller avec une affection paternelle sur mon petit-fils, sur sa femme et leur enfant.... Il a tout sacrifié pour moi, sans recevoir de moi autre chose que la nourriture et l'habillement. Je suis son débiteur et donnerais volontiers ma vie pour lui. Quoi que puissent dire contre lui ses ennemis et les miens, il est mon sauveur et le sauveur de ma maison. Là où il a manqué, il a manqué par complaisance pour moi. Il a voulu, pour me complaire, réaliser l'impossible. Par l'ordre et une sage économie, par le meilleur emploi possible des ressources disponibles, il a voulu payer les dettes de ma maison, et fonder encore une école de pauvres pour donner satisfaction à mes vœux. Il a accompli la première partie de cette tâche : il m'a sauvé financièrement; il a payé toutes les dettes de ma maison. Il n'a pu accomplir la seconde. Il n'a pu fonder l'école de pauvres, par ce motif, sans parler d'autres causes qui ont nui à l'entreprise, que beaucoup de souscriptions promises n'ont pas été payées. Schmid n'a point détruit soit l'un, soit l'autre de mes instituts d'Yverdon, comme le prétendent ses ennemis et les miens, qui ont répandu à ce sujet d'incroyables calomnies. Les hostilités qui m'ont été suscitées pendant les dernières années de mon séjour à Yverdon sont le motif qui m'a engagé à fermer mon institut; et c'est bien en pure perte que nos ennemis font tant de bruit à ce sujet, car cet institut ne répondait pas aux premières aspirations de ma vie. Je me suis retiré dans mon cher Neuhof, pour me consacrer désormais exclusivement à celles-ci. C'est à cette œuvre que je travaillais, et toutes les injures contre Schmid et contre moi, que les journaux ont si complaisamment accueillies, n'ont pu troubler ma tranquillité ni me détourner de mon travail. Il était déjà assez avancé, et j osais espérer que mes livres élémentaires, lorsqu'ils auraient vu le jour, obtiendraient le suffrage des psychologues impartiaux, et conduiraient aux expériences que je désire si vivement voir tenter. Ce que je souhaitais n'est pas arrivé : mon travail reste inachevé. Je laisse à mes amis le soin de voir quel usage peut en être fait.

« Quelles que fussent la joie et l'ardeur avec lesquelles je travaillais à cette œuvre, mes ennemis ont enfin réussi à me les gâter. Le livre de Biber et la lettre de Fellenberg publiée dans le n° 10 de la *Neue Zürcher Zeitung* — [c'était une nouvelle attaque de Fellenberg, en janvier 1827] — me provoquèrent à une réponse. Chose qui ne m'était pas arrivée depuis des années, je pris la plume moi-même; mais mes forces me trahirent. J'espérais, ma réponse achevée, pouvoir dire à tous, amis et ennemis : « Me connais-» sez-vous mieux? » et obtenir justice pour moi et pour mon ami Schmid. La Providence en a décidé autrement, et je m'incline. Mais, comme je ne pourrai plus parler dans la tombe, je somme aujourd'hui tous mes ennemis, ouverts ou cachés, nommément Fellenberg, qui, sous prétexte de me défendre, veut me faire passer pour un coquin ou un imbécile; Biber, qui, au contraire de Fellenberg, m'attaque en adversaire déclaré, mais dont j'aurais facilement paré les coups si l'arme n'avait échappé à ma main défaillante; Niederer, Krüsi et Näf, qui me paraissent avoir mis Biber en avant — quoique celui-ci ne veuille pas en convenir — pour se donner l'avantage d'une apparence pacifique, bien qu'ils soient les auteurs de tous les scandales qui ont empoisonné les dernières années de ma vie : je les somme tous, sur mon lit de mort et au nom de la justice du ciel, de porter leurs accusations devant les tribunaux, et de faire faire par l'autorité compétente une enquête sévère sur tous les méfaits qu'ils imputent à Schmid et à moi. Schmid trouvera dans mes papiers toutes les pièces qui doivent servir à sa justification et à la mienne, et je l'autorise à en faire l'usage qu'il jugera nécessaire pour son honneur et pour le mien. Puisse ma cendre faire taire enfin la haine de mes ennemis, et mon suprême appel les engager à suivre avec calme et dignité la voie de la justice ! Puisse la paix que je vais trouver donner aussi la paix à mes ennemis ! En tout cas je leur pardonne. Je bénis mes amis, et j'espère qu'ils se souviendront avec affection de celui qui n'est plus, et qu'après sa mort ils continueront à consacrer leurs efforts à la réalisation des aspirations de sa vie. »

Transporté à Brougg dans un traîneau fermé, par une froide journée d'hiver, Pestalozzi fut installé dans une petite chambre de l'hôtel *Zum rothen Haus*, au rez-de-chaussée; il avait auprès de lui sa petite-fille par alliance, la plus jeune sœur de Schmid, et son petit-fils Gottlieb; Schmid, absent depuis le mois de septembre, était retenu à Paris. Le lendemain 16, il eut une crise très pénible et fut pris de délire; le 17 au matin, il expira.

Deux jours après, on l'enterra dans le cimetière de Birr; la bière était portée par les instituteurs du voisinage; quelques amis et les enfants de l'école du village formaient tout le cortège. Pendant longtemps, la tombe de Pestalozzi fut ombragée par un simple rosier; en 1846, le gouvernement argovien fit ériger sur l'une des faces de la nouvelle école de Birr un monument funéraire, sous lequel repose aujourd'hui la dépouille de l'ami des pauvres et des enfants.

La mort presque subite de Pestalozzi ne lui avait pas permis de mettre la dernière main aux divers ouvrages dont il avait annoncé la publication; mais d'autres, tels que la cinquième partie de *Léonard et Gertrude* (quatrième partie refondue : voir p 1612), étaient entièrement achevés. Ces manuscrits inédits n'ont pas vu le jour : Gottlieb Pestalozzi ayant voulu les envoyer en 1840 à Schmid, qui s'était établi à Paris (Voir *Schmid*), la caisse qui les contenait se perdit en route sans qu'il ait été possible d'en retrouver les traces. Quant à l'école de Neuhof, elle ne s'ouvrit jamais, et le bâtiment qui devait la recevoir est resté inachevé.

## IX

## Renseignements bibliographiques.

### A. — Editions des ouvrages de Pestalozzi.

Nous avons, au cours de cet article, indiqué le titre de tous les écrits de Pestalozzi dans leur ordre chronologique, et mentionné la première édition de chacun d'eux, leurs réimpressions du vivant de l'auteur, ainsi que leurs traductions françaises; il nous reste à énumérer les autres éditions totales ou partielles qui en ont été faites.

La première édition des œuvres complètes de Pestalozzi est celle de Cotta (*Pestalozzi's sämmtliche Schriften*, Stuttgart et Tubingue, 15 vol. in-8°), qui a paru de 1819 à 1826. Elle laisse beaucoup à désirer sous le rapport de la correction du texte. Plusieurs écrits de Pestalozzi n'y ont pas trouvé place. Quelques-uns des ouvrages les plus importants ont subi des modifications considérables. *Léonard et Gertrude* en particulier a été complètement remanié; le roman occupe les quatre premiers volumes; mais ces quatre volumes, ou parties, correspondent seulement aux trois premières parties de l'ouvrage : la quatrième partie de 1787 ne figure pas dans cette édition. Pestalozzi laissa en manuscrit une nouvelle rédaction de cette dernière partie, mais ce manuscrit, nous l'avons dit, a été perdu.

Krüsi a donné deux éditions de *Léonard et Gertrude*, en rétablissant le texte des éditions originales de 1781, 1783, 1785 et 1787 : la première en 1831 (Trogen, 4 vol.), la seconde, ne comprenant que les deux premières parties, en 1844 (Zürich, Meyer et Zeller, un volume, avec des dessins à la plume, par H. Bendel); une réimpression de cette dernière édition a été faite à Zürich en 1857.

Friedr. Mann a publié dans la *Bibliothek pädagogiker Classiker* de H. Beyer, à Langensalza, un choix des principales œuvres de Pestalozzi : *J. H. Pestalozzi's ausgewählte Werke, mit Pestalozzi's Biographie*; 4 vol. in-32, 1871. Une autre impression de cette édition a été faite en 1878, en quatre volumes in-8°. L'édition de Mann comprend les ouvrages suivants : *Léonard et Gertrude*; la *Soirée d'un solitaire*; des extraits du *Sehweizerblatt*; la *Lettre sur le séjour à Stanz*; *Comment Gertrude instruit ses enfants*; *Opinions et expériences concernant l'idée de l'instruction élémentaire*; *Discours prononcé à Lenzbourg en* 1809; *Discours de Pestalozzi à sa maison*, 1808, 1809, 1810, 1811, 1812, 1818; le *Chant du Cygne*. Les textes donnés par Mann sont ceux des éditions originales.

L.-W. Seyffarth, recteur et pasteur à Luckenwalde, plus tard pasteur à Liegnitz, a publié de 1869 à 1873 la seule édition d'ensemble des œuvres de Pestalozzi qui ait été donnée depuis celle de Cotta : *Pestalozzi's sämmtliche Werke, gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen versehen von L. W. Seyffarth, Rector und Hilfsprediger zu Luckenwalde*; Brandebourg, Adolf Müller; 18 vol. in-18°. Cette édition a donné en seize volumes et deux volumes supplémentaires tous les ouvrages de Pestalozzi que Seyffarth a pu se procurer; elle est beaucoup plus complète que celle de Cotta, et le texte est conforme aux éditions originales, excepté pour *Léonard et Gertrude* : Seyffarth a cru malheureusement devoir adopter, pour cet ouvrage, le texte remanié des quatre premiers volumes de l'édition Cotta, qui sont devenus, dans son édition, les première, deuxième, troisième et quatrième parties du roman; et il y a ajouté, sous le titre de cinquième partie, la quatrième partie telle qu'elle a été publiée en 1787, que l'édition Cotta avait omise. — Vingt-cinq ans plus tard (1899-1902), Seyffarth a donné une nouvelle édition des œuvres complètes en douze volumes in-8°: cette édition contient un certain nombre de choses nouvelles, entre autres la correspondance de Pestalozzi et d'Anna Schulthess. *Léonard et Gertrude* s'y trouve dans les trois versions : au tome IV sont les quatre parties publiées de 1781 à 1787; au tome VII, le contenu des trois volumes de l'édition de 1790-1792; au tome XI, le contenu des quatre premiers volumes de l'édition Cotta de 1819.

Enfin, la commission du *Pestalozzi-Stübchen* (Musée pestalozzien), à Zürich, a fait paraître, à l'occasion du centenaire de la publication de la première partie de *Léonard et Gertrude*, une nouvelle édition de cet ouvrage, en 2 vol. in-8°: *Lienhard und Gertrud, erster und zweiter Theil, neu herausgegeben zum Jubiläum der Original-Ausgabe vom Jahr* 1781; Zürich, 1881; — *dritter und vierter Theil, neu herausgegeben als Fortsetzung der Jubiläum-Ausgabe des ersten und zweiten Theils, von der Kommission für das Pestalozzi-Stübchen*; Zürich, 1884. Cette édition est accompagnée de deux notices sur « l'histoire de la composition de *Léonard et Gertrude* », par le Dr Otto Hunziker. — Cette commission a également publié en 1886 une nouvelle édition, conforme au texte original, de *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*, avec les variantes de l'édition Cotta, et un commentaire du Dr Otto Hunziker.

### B. — Biographies.

Nous plaçons dans cette section les biographies proprement dites, ainsi que les études sur telle ou telle période spéciale de la vie de Pestalozzi.

L'année même de la mort de Pestalozzi (1827) furent publiées deux notices biographiques, toutes deux en français. Ce sont la *Notice sur Pestalozzi* de Ch. Monnard, professeur à Lausanne, insérée dans la *Revue encyclopédique* de Jullien de Paris, et une *Notice sur Pestalozzi*, imprimée à Genève et due à Mme Adèle Du Thon.

Biber, l'auteur du pamphlet *Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzi's*, a fait paraître en anglais, en 1831, une biographie de Pestalozzi dont voici le titre : *Henry Pestalozzi and his plan of education; being an account of his life and writings; with copious extracts from his works, and extensive details illustrative of the practical parts of his method, by E. Biber, Ph. Dr*; Londres, John Souter, School Library. C'est un volume in-8° de 488 pages : la partie proprement biographique offre peu d'intérêt, le nom de l'auteur indique suffisamment ce qu'elle peut être; les deux tiers du volume sont consacrés à un exposé très détaillé des procédés d'enseignement de Pestolozzi et de ses disciples. L'ouvrage a une tendance piétiste très prononcée.

Karl von Raumer, au deuxième volume de son *Histoire de la pédagogie* (*Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*, Stuttgart, 1843; 2e édition, 1847), a consacré à Pestalozzi un chapitre de plus de cent pages. C'est une étude intéressante et qui mérite d'être lue. L'auteur a connu Pestalozzi, et a passé plusieurs mois à l'institut d'Yverdon; il a fait une place, dans sa notice, à ses souvenirs personnels.

En 1847, l'Académie des sciences morales et politiques, à Paris, proposa comme sujet à traiter, pour le prix Félix de Beaujour, « l'examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi, considéré principalement dans ses rapports avec le bien-être et la moralité des classes pauvres ». Ce concours donna naissance à plusieurs biographies de Pestalozzi; le prix fut partagé entre J.-J. Rapet et Philibert Pompée; une mention honorable fut accordée à Augustin Cochin.

Le mémoire de J.-J. Rapet n'a pas été publié. Il existe, manuscrit, dans les archives du Musée pédagogique de Paris. Il comprend : 1° une introduction, en sept chapitres, intitulée *Considérations préliminaires sur l'état de la société et sur celui des classes pauvres en particulier*; 2° une première partie (neuf chapitres), intitulée *De l'instruction et de l'éducation considérées dans leurs rapports avec le bien-être et la moralité du peuple*; 3° une deuxième partie (vingt-six chapitres), intitulée *Examen du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi*. Les renseignements biographiques, très sommaires, forment le chapitre II de la deuxième partie.

Le travail d'Augustin Cochin a été imprimé en 1848 sous ce titre : *Essai sur la vie, les méthodes d'instruction et d'éducation et les établissements d'Henry Pestalozzi*, Paris, imprimerie Bailly, Divry et Cie;

brochure in-4° de 88 pages. (Une nouvelle édition a paru en 1880 à la librairie Didier, en un volume in-12.) La biographie, faite sur des renseignements insuffisants, est très écourtée et peu exacte; la partie pédagogique est écrite à un point de vue spécialement catholique.

Philibert Pompée publia en 1850 la première moitié seulement de son mémoire, la partie biographique (*Etudes sur la vie et les travaux de J.-H. Pestalozzi*, Paris, Perrotin, 1 vol. petit in-12 de 276 pages). Ce qui fait la valeur et l'originalité de ce travail, ce sont les communications que l'auteur a reçues de Joseph Schmid, grâce auxquelles il a pu donner, sur la période de Münchenbuchsee et d'Yverdon en particulier, bon nombre de détails demeurés inconnus jusque-là. Mais, précisément à cause de cette circonstance, le livre n'est pas écrit avec impartialité; les chapitres relatifs à la période comprise entre 1805 et 1827 ne sont guère qu'un panégyrique outré de Schmid et un réquisitoire contre Niederer. — Après la mort de Pompée, son gendre, M. Léon Chateau, a donné une seconde édition de cette biographie, en y joignant la partie pédagogique du mémoire de 1847, l'étude sur la méthode pestalozzienne, qui était restée inédite. Cette seconde édition a pour titre : *Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de J.-H. Pestalozzi, par P.-P. Pompée, ouvrage couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, et suivi d'une notice biographique sur Pierre-Philibert Pompée, par Léon Chateau*; Paris, Delagrave, 2 vol. gr. in-8°, 1878.

Mlle Cornélie Chavannes, fille de l'auteur de l'*Exposé de la méthode élémentaire de Pestalozzi* paru en 1805, a publié en 1853, sans nom d'auteur, une *Biographie de Henri Pestalozzi*, Lausanne, Georges Bridel, 1 vol. gr. in-8° de 296 pages. On y trouve, au milieu d'inexactitudes, quelques renseignements inédits.

Nous ne mentionnons que pour mémoire un petit livre de M. Paroz, *Pestalozzi, sa vie, sa méthode et ses principes*, Berne, 1857.

Henry Barnard, le célèbre vulgarisateur américain des doctrines pédagogiques et de leur histoire, a publié dans son *American Journal of Education* la traduction du chapitre consacré à Pestalozzi par Karl von Raumer dans son *Histoire de la pédagogie*; des notices sur les principaux collaborateurs de Pestalozzi; et la traduction, empruntée à divers auteurs anglais ou américains, de quelques-uns de ses ouvrages. Il a réimprimé ensuite cette compilation en un volume sous ce titre : *Life, educational principles, and methods, of John Henry Pestalozzi, with biographical sketches of several of his assistants and disciples*, New York, 1859.

Dans son remarquable ouvrage *Die schweizerische Literatur des 18. Jahrhunderts*, Leipzig, 1861, le savant thurgovien J.-C. Mörikofer a consacré à Pestalozzi et à ses premiers ouvrages des pages d'un haut intérêt, mais qui portent l'empreinte de l'esprit de parti. On doit en outre à Mörikofer la publication d'extraits de la correspondance entre Pestalozzi et sa fiancée (*Heinrich Pestalozzi und Anna Schulthess*, Zürich, 1859), correspondance qui a été ensuite intégralement publiée par Seyffarth dans sa plus récente édition des œuvres complètes.

Le théologien wurtembergois Palmer a écrit pour la grande *Encyclopädie der Erziehung* du Dr K.-A. Schmid (t. V, pages 860-886, Gotha, 1866) l'article *Pestalozzi*. Ce travail, consacré essentiellement à l'exposé et à la critique, faite au point de vue de l'orthodoxie protestante, des doctrines de l'éducateur suisse, n'offre qu'un médiocre intérêt sous le rapport biographique.

Friedrich Mann a écrit pour son édition des œuvres choisies une biographie (*J. H. Pestalozzi's Leben und Wirken, von Friedrich Mann*) qui, dans l'édition de 1871, se trouve à la fin du quatrième volume, et dans celle de 1878 en tête du premier. C'est un travail substantiel et bien ordonné, qu'on peut lire avec confiance. Nous faisons toutefois nos réserves sur les deux derniers chapitres (*Yverdon* et *Les derniers jours de Pestalozzi*) : les erreurs qu'ils renferment indiquent que l'auteur n'a connu qu'imparfaitement les sources originales.

En tête de chacun des volumes des deux éditions des œuvres complètes publiées par Seyffarth sont placées des notices contenant des renseignements à la fois biographiques et bibliographiques, qui sont fort utiles à consulter. En outre, Seyffarth a publié séparément une biographie de Pestalozzi (*Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und seinen Schriften dargestellt*; 3e édition, Leipzig, Siegismund und Volkening, 1873, 1 vol. gr. in-8° de 212 pages), dans laquelle il a utilisé consciencieusement les travaux existants. Le premier volume de la seconde édition des œuvres complètes (1899) est occupé par une biographie de Pestalozzi.

Roger de Guimps, fils de la traductrice de *Léonard et Gertrude*, et ancien élève de l'institut d'Yverdon, avait donné dès 1843 une *Notice sur la vie de Pestalozzi*, publiée d'abord dans le *Journal d'Yverdon* et imprimée ensuite séparément (Yverdon, imprimerie Trachsel, 1 vol. petit in-16 de 46 pages). Depuis, il a repris et complété son travail, en s'aidant des recherches de Morf et de Seyffarth, et en a fait une *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*, publiée à Lausanne en 1874 (Bridel, éditeur, 1 vol. gr. in-8° de 548 pages; une réimpression de ce volume a paru chez le même éditeur en 1886). Le livre de Roger de Guimps est l'ouvrage le plus considérable qui existe en français sur Pestalozzi. Les premiers chapitres sont les meilleurs : l'auteur y suit pas à pas l'ouvrage de Morf, qu'il se borne le plus souvent à traduire. Pour la période d'Yverdon, de Guimps, en sa qualité d'ancien élève, a pu apporter sur la vie intérieure de l'institut, les études et les récréations, un témoignage précieux; il a recueilli d'autre part une foule de petits faits d'histoire locale que seul un habitant d'Yverdon pouvait connaître. Aussi trouve-t-on dans son ouvrage bon nombre de renseignements qu'on chercherait en vain ailleurs.

Le fils de Hermann Krüsi a publié aux Etats-Unis, en 1875, un volume intitulé : *Pestalozzi, his life, work and influence, by Hermann Krüsi, A. M., son of Pestalozzi's first associate, instructor in philosophy of education at the Oswego Normal and Training School*; Cincinnati et New York, Wilson, Hinkle et Cie, 1 vol. gr. in-8° de 248 pages, avec des illustrations. L'auteur écrit pour des Américains, et son livre s'en ressent. On y trouve quelques indications utiles sur la propagation des idées pestalozziennes en Angleterre et aux Etats-Unis.

Mme Joséphine Zehnder-Stadlin, de Zürich, avait formé le projet de publier sur Pestalozzi un grand ouvrage, dans lequel elle voulait faire entrer les manuscrits encore inédits dont elle avait pu se procurer des copies, la correspondance, et des documents de toute nature relatifs au grand éducateur zuricois. La collection de tous ces matériaux devait former sept volumes. Le premier volume seul a paru, en 1875, sous ce titre : *Pestalozzi. Idee und Macht der menschlichen Entwickelung. Erster Band : Zeit und Vorzeit von Pestalozzi's Entwickelung*; Gotha, Thienemann, 1 vol. gr. in-8° de 830 pages. Mme Zehnder-Stadlin est morte pendant l'impression de ce premier volume, et son entreprise n'a pas trouvé de continuateur. Mais les matériaux qu'elle avait réunis ont été mis à la disposition de Morf, qui a pu les utiliser pour sa biographie de Pestalozzi. D'autre part, les écrits de Pestalozzi que Mme Zehnder-Stadlin avait recueillis ont vu le jour maintenant, grâce à la dernière édition des œuvres complètes publiée par Seyffarth en 1899-1902.

Morf, directeur de l'orphelinat de Winterthour, est l'auteur du travail le plus complet et le plus approfondi qui ait été fait jusqu'à présent sur Pestalozzi. De 1864 à 1867, il avait publié diverses études détachées (*Vor hundert Jahren*, Winterthour, 1864; *Zur Biographie H. Pestalozzi's*, Winterthour, 3 fascicules, 1864-1866); puis en 1868 il a fait paraître sous sa forme définitive le premier volume d'une biographie sous ce titre : *Zur Biographie Pestalozzi's. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. Erster Theil : Pestalozzi's Wirksamkeit bis in die Mitte*

*des Burgdorfers Aufenthaltes; zweite vermehrte Auflage*; Winterthour, Bleuler-Hausheer, 1 vol. gr. in-8° de 344 pages. Le second volume n'a paru que dix-sept ans après le premier, au commencement de 1885; cette deuxième partie a pour titre : *Pestalozzi und seine Anstalt in der zweiten Hälfte der Burgdorfer Zeit*, 1 vol. de 267 pages. Une troisième partie, intitulée *Von Burgdorf über Münchenbuchsee nach Yverdon*, 1 vol. de 386 pages, a suivi presque immédiatement (été de 1885). Enfin la quatrième et dernière partie, intitulée *Blüthe und Verfall des Instituts zu Yverdon; Pestalozzi's letzte Lebenstage*, 1 vol. de 620 pages, a paru en 1889 (Winterthour, Ziegler). — Citons encore de Morf deux études, l'une sur le mouvement pestalozzien en Espagne (*Pestalozzi in Spanien*, Winterthour, 1876), l'autre sur la servante Elisabeth Näf (*Eine Dienstmagd*), qui ont été réunies en un volume sous ce titre : *Einige Blätter aus Pestalozzi's Lebens- und Leidengeschichte*, Langensalza, H. Beyer, 1887; et des fragments biographiques sur Joseph Schmid, publiés dans le *Neujahrs-Blatt der Hülfsgesellschaft von Winterthur*, années 1888 et 1889.

Le Dr Otto Hunziker, par lequel nous terminons cette énumération, s'est fait connaître par une série de travaux relatifs à Pestalozzi, dont les principaux sont (outre la publication des *Pestalozzi-Blätter*, dont Hunziker était le rédacteur) : *Pestalozzi und Fellenberg*, Langensalza, Beyer, 1879, brochure in-8° de 80 pages; — *Pestalozzi's Versuch der Armenerziehung auf dem Neuhof, von einem Mitglied der Commission für das Pestalozzi-Stübchen*, publié dans la *Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule*, t. Ier, p. 63 (1881); — *Pestalozzi auf dem Neuhofe*, publié dans les *Deutsche Blätter* de Fr. Mann, année 1882; — les deux notices sur l'histoire de la composition de *Léonard et Gertrude* (*Zur Entstehungsgeschichte von « Lienhard und Gertrud »*, 1881; *Zur Entstehungsgeschichte des dritten und vierten Theils von « Lienhard und Gertrud »*, 1884) imprimées en appendice des deux volumes de l'édition de cet ouvrage publiée par le Musée pestalozzien. On lui doit aussi une biographie de Pestalozzi, qui figure au t. II, pages 73-121, de son *Histoire de l'école primaire suisse* (*Geschichte der schweizerischen Volksschule*, 3 vol., Zürich, 1881-1882) : c'est un résumé très clair, puisé aux sources, et qui contient des vues originales. Enfin c'est à lui qu'a été confiée la rédaction de l'article *Pestalozzi* inséré au tome XXV (paru en 1887) de l'*Allgemeine deutsche Biographie*, publiée par la commission historique de l'Académie royale des sciences de Bavière (Leipzig, Duncker et Humblot).

C'est sur l'initiative du Dr Otto Hunziker qu'a été créé à Zürich en 1878 un Musée pestalozzien (*Pestalozzi-Stübchen*); on y a réuni une bibliothèque pestalozzienne et un nombre considérable de documents originaux concernant Pestalozzi. Ce Musée a publié durant vingt-neuf ans, sous la direction du Dr Hunziker, un recueil périodique, les *Pestalozzi-Blätter* (annexé, pendant les deux premières années, au *Korrespondenzblatt des Archivs der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich*), qui forme une collection des plus précieuses à consulter. Ce recueil a cessé de paraître à la fin de 1906, par suite de la maladie de son rédacteur (mort en 1909).

C. — Ouvrages formant les sources originales a consulter pour la biographie et l'œuvre de Pestalozzi.

Dans la première édition de ce Dictionnaire, nous avions donné une liste de soixante-huit ouvrages, journaux, articles, etc., formant les sources originales où il convient de puiser pour l'étude des questions relatives à la biographie et à l'œuvre du célèbre éducateur. Cette liste a été réimprimée, avec de nombreuses additions, qui l'ont portée à un total de cent onze numéros, dans notre volume *Pestalozzi, étude biographique*, Hachette et Cie, 1890, ce qui nous dispense de la reproduire ici. [J. Guillaume.]

**PHARMACIE (ÉCOLES DE).** — Avant la Révolution, la France ne possédait qu'un seul collège de pharmacie, celui de Paris. Une loi du 21 germinal an XI ordonna qu'il serait établi des écoles de pharmacie à Paris, à Montpellier, à Strasbourg, et dans les autres villes où seraient placées les nouvelles écoles de médecine; le règlement de ces écoles de pharmacie est du 25 thermidor an XI. Actuellement, l'Etat possède trois écoles supérieures de pharmacie, ressortissant au ministère de l'instruction publique, à Paris, Montpellier, et Nancy, placées auprès des trois facultés de médecine; l'enseignement de la pharmacie se donne en outre dans les quatre facultés mixtes de médecine et de pharmacie, dans les deux écoles de médecine et de pharmacie de plein exercice, et dans les quinze écoles préparatoires de médecine et de pharmacie : Voir *Médecine* (*Ecoles de*). Les écoles préparatoires et celles de plein exercice font passer l'examen du certificat d'herboriste de 2e classe, et celui du diplôme de pharmacien de 2e classe; les examens pour le certificat d'herboriste de 1re classe et le diplôme de pharmacien de 1re classe ne peuvent être passés que devant les facultés mixtes ou les écoles supérieures.

**PHILANTHROPINISME, PHILANTHROPINISTES.** — On désigne sous le nom de *philanthropinisme*, dans l'histoire de la pédagogie allemande, la doctrine de Basedow et de ses disciples. C'est en 1774 que Basedow ouvrit à Dessau, sous le nom bizarre de *Philanthropinum*, un établissement dans lequel il devait appliquer ses théories sur l'éducation, qui étaient, dans leurs traits essentiels, celles de l'*Émile* de Rousseau. Il les avait exposées quelques années auparavant dans un livre intitulé *Methodenbuch für Väter und Mütter, Familien und Völker*; l'année même de l'ouverture du *Philanthropinum*, il publia en quatre volumes son célèbre *Elementarwerk*, ouvrage illustré destiné aux enfants, pour l'impression duquel des souscriptions avaient été recueillies dans toute l'Allemagne, et qui fut aussitôt traduit en latin, en français et en russe. Basedow avait associé à son entreprise trois de ses amis, Wolke, Simon et Schweighäuser, qui formèrent avec lui une association fraternelle et firent vœu de consacrer leur vie à la cause de l'éducation. En 1776, les quatre associés firent paraître, sous le nom de *Philanthropisches Archiv*, un journal destiné à la propagande de leurs idées, et invitèrent les amis de leur cause, « philanthropes » et « cosmopolites », à assister à un examen qui démontrerait l'excellence des méthodes d'enseignement employées dans l'institut de Dessau. L'examen eut lieu, en effet, les 13, 14 et 15 mai 1776, en présence d'un nombreux public venu de toutes les parties de l'Allemagne; et les résultats constatés augmentèrent la renommée de Basedow et du *Philanthropinum*. Le but de l'éducation donnée dans cet établissement était « de former des Européens, des citoyens du monde, et de les préparer à une existence aussi utile et aussi heureuse que possible ». Au point de vue religieux, l'enseignement reposait sur les principes du déisme universel. « Nous ne nous permettons, ni dans nos paroles, ni dans nos actes, dit le programme publié dans le premier numéro du *Philanthropisches Archiv*, rien qui ne puisse être approuvé par tout adorateur de Dieu, qu'il soit chrétien, juif, musulman ou déiste »; l'instruction dans les dogmes particuliers de chaque religion était laissée aux soins des ministres des différents cultes. Quant aux méthodes employées pour l'acquisition des connaissances, elles reposaient sur les principes suivants : s'adresser au raisonnement et non à la seule mémoire; rendre l'étude attrayante, supprimer la fatigue et l'ennui; montrer aux enfants les choses, au lieu de leur faire apprendre des mots; dans l'enseignement des langues, reléguer la grammaire à l'arrière-plan; donner à l'éducation physique, aux exercices du corps, une place considérable; substituer à la discipline de la crainte et des châtiments celle de l'émulation et des récompenses. Tous ces principes, aujourd'hui universellement acceptés, paraissaient alors des nouveautés très hardies : prétendre les appliquer, c'était révolutionner l'éducation. Aussi le *philanthropinisme* rencontra-t-il de nombreux adversaires. Les

théologiens incriminaient les tendances religieuses de Basedow, et l'accusaient de vouloir détruire le christianisme; les philologues, qui régnaient alors en maîtres dans les gymnases allemands, lui reprochaient de compromettre la solidité des études classiques, le traitaient d'esprit superficiel et de présomptueux charlatan. Il faut reconnaître que certains côtés de la pédagogie de Basedow et certains traits de son caractère personnel prêtaient à la critique; il attachait trop d'importance à des procédés qu'il déclarait infaillibles, et qui, d'après lui, devaient procurer des économies merveilleuses de temps et de peines; il prétendait, par exemple, enseigner le latin ou le français à un enfant en six mois; quatre années devaient suffire à un élève du *Philanthropinum* pour se préparer à entrer à l'université, etc. Ces exagérations attirèrent à Basedow toute sorte de railleries; les partisans de la routine, qui se donnaient, et parfois avec une apparence de raison, pour ceux du bon sens, lui firent une guerre acharnée. Il serait injuste, cependant, de juger le *Philanthropinum* d'après les caricatures qu'en ont faites les ennemis de son fondateur. Il faut rappeler, au contraire, afin de faire apprécier l'importance et le sérieux du mouvement provoqué par Basedow, qu'il compta parmi ses adhérents bon nombre des hommes les plus éminents de l'Allemagne et de la Suisse : contentons-nous de nommer Kant, Lessing, Moïse Mendelssohn, Euler, le chancelier bâlois Iselin.

Peu après l'examen de mai 1776, des dissensions entre Basedow et ses collaborateurs faillirent compromettre l'existence du *Philanthropinum* : Simon et Schweighäuser se retirèrent, et Basedow lui-même dut céder pour un moment la direction de l'établissement à Campe. Celui-ci ne resta à Dessau qu'une année, et alla fonder en 1777 à Trittow, près de Hambourg, un institut où furent appliqués aussi les principes du philanthropinisme. Après le départ de Campe, Basedow redevint directeur du *Philanthropinum* jusqu'en 1779; mais à cette époque, de nouvelles difficultés s'étant élevées, il dut prendre une retraite définitive; ce fut son disciple Wolke qui lui succéda, et qui resta à la tête de l'institut jusqu'en 1784. Quoique éloigné de la direction du *Philanthropinum*, Basedow continua à résider à Dessau; il fit paraître en 1785 une nouvelle édition de l'*Elementarwerk*, et ne cessa pas jusqu'à sa mort (1790) de travailler par ses écrits à la diffusion de ses idées philosophiques et pédagogiques.

Parmi les maîtres qui enseignèrent au *Philanthropinum* de Dessau sous la direction de Basedow et sous celle de Wolke, il faut citer Trapp, Olivier et Salzmann. Trapp, arrivé à Dessau en 1777, n'y resta qu'un an; il fut ensuite nommé professeur de pédagogie à Halle, puis succéda en 1783 à Campe dans la direction de l'institut de Trittow. Olivier, entré au *Philanthropinum* en 1781, y resta jusqu'à la fin, et s'y distingua comme maître de langue française. Salzmann, arrivé aussi en 1781, quitta Dessau en 1784 pour aller créer à Schnepfenthal, dans le duché de Saxe-Gotha, un institut qui parvint sous sa direction à un haut degré de prospérité, et où il eut pour collaborateur Gutsmuths. L'établissement de Schnepfenthal subsiste encore, et a célébré en 1884 le centième anniversaire de sa fondation.

Au *Philanthropisches Archiv* avaient succédé en 1777 les *Pädagogische Unterhaltungen*, qui parurent à Dessau jusqu'en 1784. Citons encore, parmi les principaux produits de la littérature philanthropiniste, la *Naturgemässe Erziehungs-Lehre* de Wolke, l'*Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesen* de Campe, le *Versuch einer Pädagogik* de Trapp, les deux petits livres de Salzmann, *Krebsbüchlein* et *Ameisenbüchlein*, le journal de Gustmuths, *Bibliothek für Pädagogik*, etc.

Ce fut de 1781 à 1784 que le *Philanthropinum* de Dessau eut le plus de vogue; ea 1782, il réunissait cinquante-trois pensionnaires venus de toutes les parties de l'Europe. A partir de 1784, après le départ de Wolke et de Salzmann, il commença à décliner, et quelques années plus tard, en 1793, il dut être fermé faute d'élèves : c'était l'époque des guerres de la coalition, et l'opinion publique allemande avait cessé d'être favorable aux novateurs.

Quelques autres établissements, créés à l'imitation de celui de Dessau, portèrent ce même nom de *Philanthropinum*. En 1774, le comte Charles-Ulysse de Salis, ayant transféré au château de Marschlins (Grisons) l'institut créé à Haldenstein en 1761 par l'éminent pédagogue Martin Planta (Voir *Planta*), en fit un *Philanthropinum* dont il confia la direction au théologien allemand Bahrdt. Celui-ci compromit le succès de l'entreprise par ses excentricités, et l'institut de Marschlins dut être fermé l'année suivante. Bahrdt, retourné en Allemagne, fonda un autre *Philanthropinum* à Heidesheim; mais au bout de trois ans (1779) les opinions hétérodoxes du directeur amenèrent sa destitution et la ruine de l'établissement. Un peu plus tard, un troisième *Philanthropinum* s'ouvrait, encore dans les Grisons, à Jenins près de Maienfeld, par les soins de J.-B. de Tscharner; il fut ensuite transféré à Reichenau, où il eut un moment de prospérité (1796-1798) sous la direction d'un éducateur jeune et enthousiaste, Henri Zschokke. C'est dans l'institut de Reichenau que Louis-Philippe d'Orléans enseigna incognito pendant un an (1794) comme professeur d'histoire.

Le mouvement tenté par les philanthropinistes, s'il ne produisit pas les résultats considérables et immédiats que ses initiateurs s'en étaient promis, n'a cependant pas été stérile. Le philanthropinisme a préparé la voie aux réformes accomplies en Allemagne et en Suisse dans les premières années du dix-neuvième siècle; il a donné le premier choc à l'édifice vermoulu de la pédagogie scolastique, et, quelles que soient les imperfections et les lacunes de sa doctrine et de ses méthodes pratiques, il mérite la reconnaissance pour les services qu'il a rendus. La pédagogie moderne ne fait, sur la plupart des points, que continuer son œuvre. — Voir, pour plus de détails, les articles consacrés aux représentants les plus éminents de l'école philanthropiniste, *Basedow*, *Wolke*, *Simon*, *Schweighäuser*, *Campe*, *Trapp*, *Olivier*, *Salzmann*, *Gutsmuths*, *Bahrdt*, *Zschokke*.

**PHILELPHE.** — François Philelphe, poète et polygraphe italien, né à Tolentino en 1398, mort à Florence en 1481, est l'un des écrivains les plus féconds de la Renaissance. Aucun de ses ouvrages, toutefois, ne mériterait à leur auteur une mention dans ce Dictionnaire; et si nous avons accordé une place à son nom, c'est uniquement afin de rectifier une erreur historique très répandue, concernant un livre qui a été attribué à Philelphe par l'ignorance ou l'artifice d'un imprimeur. Nous voulons parler de l'écrit latin intitulé *De educatione liberorum et eorum claris moribus libri sex*. Ce livre est l'œuvre, non de Philelphe, mais du poète italien Maffeo Vegio, qui le publia en 1491 à Milan. Deux réimpressions en ont été faites quelques années plus tard à Paris, et le nom de Philelphe y a été mis au détriment du véritable auteur. Voir *Vegio*.

**PHILIPON DE LA MADELAINE.** — Louis Philipon de la Madelaine, littérateur français, né à Lyon en 1734, mort à Paris en 1818, est l'auteur de plusieurs ouvrages d'éducation. Destiné d'abord à l'état ecclésiastique, il refusa, ses classes achevées, de s'engager dans les ordres, et se rendit à Besançon, où il étudia le droit et se maria. Lorsque la Chambre des comptes de Dôle fut transférée à Besançon, sous le nom de Bureau des finances, il obtint la charge d'avocat du roi près cette cour, et la conserva jusqu'en 1786. Pendant cette période de sa carrière, il fit paraître divers mémoires sur des questions de jurisprudence; c'est alors aussi qu'il publia (1783) son principal ouvrage, les *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple, tant des villes que des campagnes*, Lyon, Bruyset-Ponthus, 1 vol. in-12 de 340 pages. Ce livre fut remarqué des contemporains; il concourut pour le prix fondé par le comte de Valbelle en faveur de l'ouvrage le plus utile qui aurait paru dans l'année; l'*Ami des enfants* de Berquin l'emporta sur lui, mais d'une voix seulement.

Les *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple*

sont l'œuvre d'un homme instruit; l'auteur est au courant de tout ce qu'on a écrit de son temps sur l'éducation : il cite non seulement Montaigne, Fénelon, Rollin, Montesquieu, mais des auteurs comme l'abbé Gédoyn, Leclerc, le comte de Thélis, Fourcroy, Deleyre; c'est de Locke, de Rousseau et de La Chalotais qu'il s'est surtout inspiré. Il y a un rapprochement curieux à faire entre son plan d'éducation et celui que Michel Lepeletier proposa sept ans plus tard à la Convention nationale; Lepeletier, qui avait certainement lu Philipon, semble n'avoir guère fait qu'habiller à la façon républicaine quelques-unes des idées du magistrat de Besançon.

L'ouvrage de Philipon de la Madelaine est divisé en sept parties. C'est dans les deux premières que se trouve l'exposé général du système que l'auteur propose. Les trois suivantes contiennent des préceptes spéciaux, relatifs à l'éducation physique, à l'éducation intellectuelle et à l'éducation morale. L'avant-dernière traite de l'éducation des adolescents, et la dernière de celle des femmes.

Au début de la première partie, l'auteur explique dans quelle acception il emploie le mot de « peuple » ; il entend par là, dit-il, « le dernier rang des citoyens, la classe de ces hommes à qui la nécessité impose la loi de se dévouer, pour vivre, à des travaux mercenaires, manuels et serviles ». Cette « portion de nos semblables» sera toujours « la plus précieuse aux yeux du sage, et la plus intéressante aux yeux du législateur ». Comme le peuple « peut également servir beaucoup, ou beaucoup nuire », il y a pour l'Etat « une double nécessité de veiller sur son éducation ». Et non seulement l'Etat doit y veiller avec le plus grand soin, mais « il doit seul en supporter le fardeau » ; car « si le gouvernement n'y subvient pas, qui en fera la dépense »? C'est donc à l'Etat seul de s'occuper de l'éducation des enfants du peuple ; c'est à lui « de les nourrir et de les entretenir pendant tout le cours de cette éducation »; en effet, ainsi que l'ont sagement reconnu les législateurs de l'antiquité, « les enfants appartiennent plus à la république qu'à leurs parents ».

Ces principes posés, Philipon se demande « s'il est avantageux à l'Etat que le peuple soit instruit » ? Et il répond : « Oui, si l'on entend par là qu'il faut lui apprendre à connaître les choses qui peuvent influer sur son bien-être, façonner son âme à la vertu, former ses organes aux diverses professions qui lui sont propres..... Mais si à ce mot d'*instruction* l'on attache l'idée d'étude des langues, des sciences, des lettres, des beaux-arts, sans contredit on doit l'éloigner du peuple; l'ignorance est préférable. Je ne connais pas d'arme plus dangereuse que le savoir entre les mains du peuple. » Il ne faut donc rien enseigner au peuple qui puisse lui donner le désir de s'élever au-dessus de sa condition : « tout homme qui voit au delà de son métier, a dit La Chalotais, ne s'en acquittera jamais avec patience». Aussi Philipon signale-t-il, comme La Chalotais l'avait fait avant lui, « le danger de ces écoles dont fourmillent nos bourgs et nos villages; il n'est pas un hameau qui n'ait son grammairien », et ces grammairiens n'enseignent rien de bon à leurs élèves : « Je le dis hardiment, il n'y aura jamais de bonne éducation pour le peuple, si l'on ne commence à faire disparaître du milieu des bourgs et des campagnes ces recteurs d'écoles qui dépeuplent également nos champs et nos ateliers». L'objet de l'éducation des enfants dn peuple doit être, suivant le mot d'Agésilas, « de les instruire de ce qu'ils doivent savoir et faire quand ils seront grands». Il examine ensuite diverses objections. Vous voulez donc assujettir les enfants du peuple à suivre la profession de leur père? Non ; il faut, au contraire, que le peuple sache qu'il a la liberté de quitter sa profession quand il le voudra, ou quand il le pourra ; « il faut, pour lui faire supporter avec facilité les fardeaux qu'on lui impose, qu'il conserve cette idée consolante, que la fortune un jour le dédommagera » ; mais gardons-nous de lui donner des lumières qui le dégoûteraient de son état, et mettons tout en œuvre pour lui faire aimer son sort. En privant les bourgs et les campagnes d'un maître de latin, objectera-t on, vous ôtez peut-être à de très grands génies la facilité de se développer? Non ; car « le feu du génie, lorsqu'il dévore une âme, n'a besoin, pour éclater, ni d'académies, ni de collèges ». Mais comment se rempliront les monastères? Comme ils pourront; « si l'on veut, ils resteront déserts ». Comment avoir des curés pour les campagnes ? « Les villes en fourniront », et ces curés, n'étant pas fils de paysans, seront plus respectés de leurs paroissiens. A la question : Laquelle est préférable, l'éducation publique ou l'éducation privée? l'auteur répond en se déclarant, comme Locke, partisan théorique de l'éducation privée ; mais, ajoute-t-il, cette question est ici déplacée; il ne s'agit pas de préférences, mais de nécessités ; « où seraient élevés les enfants du peuple, s'ils ne l'étaient pas dans les écoles publiques ? » Une dernière question enfin doit être résolue : Est-ce à des corps ou à des particuliers que doit être confiée l'éducation des citoyens ? Tout en reconnaissant qu'on peut invoquer contre les corps d'excellentes raisons, Philipon se prononce — et c'est là le trait le plus original de son plan — en faveur des « corps réguliers », et propose que les couvents deviennent les écoles de la jeunesse. Il voit à cette combinaison toute sorte d'avantages : les maîtres auront pour frein et pour aiguillon la gloire de leur ordre, cet esprit de corps « qui peut créer une âme à ceux qui n'en ont pas » ; en cas de maladie, ils seront plus faciles à remplacer ; choisis sur toute une corporation, ils auront communément plus de capacité ; un moindre salaire leur suffira ; ils ne seront pas distraits par les soins d'un ménage ; enfin « les monastères offriront aux enfants du peuple des salles et des terrains propres aux différents exercices de leur éducation ; et l'Etat y trouvera encore cet avantage précieux, que les écoles ne lui coûteront rien à construire». Quant au choix des corps religieux, c'est une question indifférente : « Le monastère de l'arrondissement sera toujours le meilleur, et il n'est pas d'ordre religieux qui ne puisse fournir les maîtres nécessaires». Le gouvernement prendra d'ailleurs ses précautions ; la vigilance de l'administration saura écarter tout le péril que peut présenter un semblable emploi des ordres religieux, elle empêchera ceux-ci de répandre les doctrines qui lui paraîtront dangereuses ; il n'y a pas à craindre non plus que les ordres religieux profitent de cette occasion pour peupler leurs cloîtres : car leurs novices doivent posséder quelques notions de latin et de philosophie scolastique, et les enfants du peuple n'acquerront jamais ces sortes de connaissances ; enfin, s'il faut assurer aux monastères des revenus nouveaux pour les mettre en état de se charger de ce service, on prendra la précaution de ne les leur distribuer que sous forme de pensions annuelles. Mais cette dépense ne sera pas même nécessaire. « A dire le vrai, pourquoi des fonds ? Je ne fais pas ici d'établissement nouveau ; je ne charge les couvents d'aucun nouveau sujet ; j'applique simplement à quelque chose des hommes qui, la plupart du temps, ne s'appliquent à rien. Les monastères n'auront que le même nombre de religieux : ce qu'il y aura de plus, c'est que ces religieux travailleront. Quand l'Etat les a reçus, quand, aux dépens de l'Etat, la subsistance leur a été assurée, n'ont-ils pas contracté l'engagement de servir l'Etat? Où est le mal de les ramener à des obligations qu'ils n'auraient jamais dû méconnaître? Au lieu de les réformer, qu'on fasse de leur assiduité à ce genre de travail la caution de leur existence civile; je garantis qu'ils ne le dédaigneront pas. » Si, dans quelques endroits, il se présente des difficultés qui empêchent de placer les écoles du peuple dans les monastères, on aura recours à des maîtres séculiers : mais Philipon les voudrait ecclésiastiques, ou du moins il demande qu'ils ne soient pas engagés dans les liens du mariage. Ces maîtres ne recevront leur traitement que de l'Etat, et on les entourera de la considération qui doit s'attacher à l'importance de leurs fonctions. « Un maître d'école dans un village n'est que le premier valet du curé. Au lieu de cela, qu'il ait dans la nef une place distinguée ; qu'aux processions il en ait une; qu'il jouisse de quelques exemptions, et bientôt la place des instituteurs du peuple sera recherchée. Leurs idées s'élèveront Ils

regarderont leur profession comme la première de toutes; et mettant leur gloire à la bien remplir, ils se diront, avec cet enthousiasme de l'amour-propre si excusable quand on fait le bien: « C'est » par nous que la lie des nations se change en une » liqueur précieuse. C'est nous qui créons une âme » à des milliers de malheureux qui n'avaient que des » sens. Ils semblaient n'être nés que pour souffrir; » grâce à nous, ils ne descendront pas dans la tombe » sans avoir connu la félicité. »

Dans la seconde partie de son livre, Philipon de la Madelaine expose l'organisation des écoles qu'il propose de fonder. S'il faut faire des constructions nouvelles, on les placera hors des villes, dans un endroit bien aéré, non loin des bois, et surtout aux bords d'une rivière. Les monastères des campagnes, transformés en écoles, offriront dans leurs cloîtres, leurs dortoirs, leurs corridors, leurs réfectoires, des appartements aussi sains que spacieux. Les enfants du peuple entreront dans les écoles à six ans; ils y seront logés, nourris et habillés aux frais de l'Etat; leurs aliments seront « en hiver, du pain, de l'eau et quelques farines bouillies, telles que le gruau d'orge, d'avoine, de blé de Turquie; en été, du pain, de l'eau et quelques fruits... jamais de viande »; quant aux vêtements, « un sarrau et des culottes de toile grossière, voilà pour les enfants du peuple l'habit de tous les temps; chacun en aura deux; jamais de chaussures, la tête toujours rasée et toujours nue ». Les lits sont une superfluité : « M. Rousseau veut pour son Emile un lit très dur; moi, dont les élèves sont condamnés par la fortune à manquer souvent de lits, je ne leur en donne pas du tout : ils dormiront habillés, sur la banquette qui garnira le pourtour de la salle, ou même sur le pavé ». A l'âge de onze ou douze ans, les enfants seront rendus à leurs pères; en outre, chaque année, on les leur rendra pendant les quatre mois d'été, de la fauchaison à la vendange, afin qu'ils puissent prendre leur part des travaux de la famille. Chaque école correspondra à un arrondissement embrassant vingt ou trente communes; quatre maîtres suffiront, et chaque semaine il en couchera un tour à tour dans la salle des enfants; leur traitement annuel pourra être de trois cents livres, avec promesse d'une pension viagère après trente ou trente-cinq ans de travail. Ces écoles ne coûteront rien, ou bien peu de chose, selon l'auteur, si on les confie aux réguliers. Si cependant il fallait leur trouver des revenus, on pourrait y affecter, en première ligne, les sommes payées par les communes pour les traitements des maîtres d'école supprimés, et en outre diverses autres ressources, telles que « la dépouille des jésuites », le produit de certaines amendes, des impôts sur quelques objets de luxe, sur les baptêmes des enfants riches; on y joindrait au besoin « le superflu de l'Eglise ». Quant à l'administration et à la surveillance des écoles, elles seraient exercées de la manière suivante : chaque diocèse aurait dans sa capitale un bureau d'administration des écoles du peuple; il serait composé de dix personnes notables; l'évêque en serait le président; c'est à ce bureau que serait confiée la gestion de la caisse du revenu des écoles; deux fois par an, un des membres du bureau visiterait les écoles du ressort; et ces visites se feraient sans frais, parce que les administrateurs seraient choisis parmi les citoyens que la fortune met au-dessus du besoin; les services de ces hommes dévoués seraient d'ailleurs récompensés par l'Etat « avec une monnaie bien plus précieuse que l'or ».

Abordant, dans les trois parties suivantes, l'exposé de son programme d'éducation physique, il recommande de « fortifier le tempérament » des enfants, par les bains froids, la propreté, le grand air, les exercices du corps; la gaieté aussi est nécessaire : « au lieu des pleurs qui font de la plupart des collèges un lieu d'effroi, les écoles du peuple ne retentiront que des cris de l'allégresse », les enfants chanteront et danseront; à chaque école sera attaché un maître de musique. Les châtiments corporels seront interdits : « si les élèves ont besoin d'être punis, frappez sur l'amour-propre, jamais sur le corps ». Quant aux connaissances à enseigner aux enfants, elles comprendront la lecture, surtout la lecture des manuscrits, le calcul, la géométrie pratique, le dessin, le chant, des instructions relatives à l'hygiène, à la médecine pratique, et à l'art vétérinaire, et quelques notions de physique; chose assez singulière, l'écriture est à peu près exclue du programme : « Je n'en parle, dit Philipon, que pour l'interdire presque entièrement aux enfants du peuple; il suffit qu'ils en aient une notion superficielle, et qu'ils sachent signer leur nom.... A cela près, de quelle utilité peut devenir, pour les gens du peuple, une plus grande connaissance de l'art d'écrire? Ou ils se rendent criminels, en falsifiant des écritures; ou ils négligent leurs travaux, et passent leur temps à transcrire des livres d'amusement, à faire des lettres, à copier des chansons, à suivre une intrigue amoureuse; ou ils se dégoûtent de leur profession et la quittent, enivrés de cette idée que, sachant écrire, ils sont au-dessus de leur état. » Les leçons seront courtes et coupées par des exercices en plein air. « Dans nos salles vastes et bien aérées, le dégoût de l'étude ne se fera pas sentir. Les élèves n'y seront jamais enfermés qu'une heure de suite, pour y recevoir debout les instructions qui leur seront destinées. Cet intervalle expiré, ils en sortiront pour aller, pendant deux heures au moins, se livrer, en plein air, aux exercices du corps, ou à de nouvelles études. » L'éducation morale aura pour objet d'écarter du cœur les affections désordonnées, telles que la peur, produit de l'ignorance et de la superstition, la crainte, qui fait reculer devant les périls réels, le goût du larcin, celui des boissons fortes, le penchant à tromper au jeu, la fainéantise, et d'y faire germer les sentiments honnêtes, en particulier la douceur, la commisération, le sentiment de l'honneur. Un traité de morale, sous la forme d'un recueil de proverbes expliqués, pourra être mis entre les mains des élèves. Sur le point de la religion, Philipon s'explique avec quelque embarras; il tient à passer pour philosophe; mais, ajoute-t-il, « si quelques hommes pouvaient, absolument parlant, vivre sans religion, ce ne serait pas le peuple. La religion est pour le peuple d'une indispensable nécessité. » Elle est sa seule consolation : « Le riche se console avec ses jouissances, le sage avec la philosophie, l'érudit avec ses livres, l'homme sensible avec l'amitié. Que reste-t-il au peuple? Dieu. » La religion du peuple doit être simple, dégagée de pratiques dévotes, étrangère à l'intolérance et au fanatisme, et ramenée sans cesse à la morale; les enfants n'apprendront du dogme que les principaux articles, tels que le catéchisme du diocèse les leur enseignera : « Il importe encore plus qu'ils soient soumis qu'éclairés ».

La sixième partie, où l'auteur traite de « l'éducation du peuple depuis la sortie de l'école jusqu'au mariage », n'est pas la moins intéressante. Au sortir de l'école, les jeunes gens de chaque village seraient placés sous l'autorité d'un de leurs camarades plus âgé, qui remplirait les fonctions de « général de la jeunesse », et dirigerait leurs exercices et leurs jeux; les inspecteurs de l'éducation du peuple continueraient à surveiller la conduite de ces jeunes gens et les passeraient en revue de temps à autre; des fêtes fourniraient des occasions de réunion et de spectacles publics. Pendant l'hiver, des cours d'adultes seraient organisés dans les villes, une bibliothèque y serait mise à la disposition de la jeunesse populaire dans une salle de l'hôtel municipal; à la campagne, on pourrait aussi trouver facilement dans chaque village une salle où seraient réunis quelques livres utiles; le curé pourrait remplacer, tous les mois, un prône ou un catéchisme par des instructions relatives soit à l'agriculture, soit aux objets d'industrie et de commerce qui occupent ses paroissiens; des sociétés distribueraient des prix d'agriculture. Cette partie se termine par deux chapitres sur les moyens « de conserver les mœurs parmi les jeunes gens du peuple, depuis la sortie des écoles », et de mieux régler et assortir les mariages du peuple.

La septième et dernière partie, relative à « l'éducation des femmes du peuple », n'offre pas d'idées nouvelles. « Tout ce que j'ai dit sur l'administration, la manutention, la police des écoles destinées aux garçons, je le dis pour les écoles des filles. Même soumis-

sion aux inspecteurs de l'éducation du peuple, même gouvernement intérieur, même nourriture, mêmes vêtements, mêmes précautions pour la santé, etc. Je ne fais que deux changements : l'un, de confier les écoles des filles à des personnes de leur sexe; l'autre, de ne laisser les filles dans les écoles que l'espace de trois années, savoir depuis sept ou huit ans jusqu'à dix ou onze. »

Après avoir achevé l'exposé de ses vues, Philipon de la Madelaine cherche à peindre, dans sa conclusion, le bonheur qu'une éducation pareille assurerait au peuple, qu'on verrait « employer toute la semaine à des occupations utiles, et partager ensuite le dimanche entre des exercices de religion qui lui font chérir ses devoirs, et des jeux qui lui font oublier ses peines ». Il aime à se représenter ce peuple régénéré, « exempt des maladies du corps, parce que l'éducation aura fortifié son tempérament; exempt des inquiétudes de l'esprit, parce que l'éducation, en lui ôtant l'ignorance, ne lui aura pas donné le savoir » ; il le montre « vivant au sein des fatigues, sans craindre le remords » ; et enfin, dernier trait qui indique suffisamment les tendances de l'auteur, « portant le poids des impôts, sans se permettre le murmure ».

L'année suivante parut, sans nom d'auteur, un autre ouvrage du même écrivain : c'est une critique très vive du système d'éducation en usage dans les collèges (*De l'éducation dans les collèges*, Paris, 1784; réimprimé en 1785 sous le titre de *Discours sur les moyens de perfectionner l'éducation des collèges de France*). En 1786, Philipon fut nommé intendant des finances du comte d'Artois; mais la Révolution lui fit perdre sa place. Il montra, sous la République, les sentiments d'un patriote; on a de lui une pièce de circonstance, jouée en l'an II, qui célèbre la mort héroïque d'Agricol Viala. En l'an III, il écrivit au Comité d'instruction publique pour solliciter un emploi : il eût désiré « être attaché à quelque bibliothèque ou à quelque établissement littéraire » ; le Comité le fit comprendre, pour une somme de deux mille livres, sur la première liste des savants, artistes et gens de lettres auxquels la Convention alloua des secours ou récompenses. Sous l'empire, il obtint la place de bibliothécaire du ministère de l'intérieur. Au retour des Bourbons, il redevint intendant de Monsieur. Parmi les nombreux écrits qu'il fit paraître dans la seconde moitié de sa vie, nous citerons les suivants : *Dictionnaire des homonymes*, Paris, 1799; *Choix de remarques sur la langue française*, 1802, réimprimé en 1807 sous le titre de *Grammaire des gens du monde*; *Manuel épistolaire à l'usage de la jeunesse*, 1804 (cet ouvrage, qui a été adopté pour les lycées, a été fréquemment réimprimé; nous avons sous les yeux la 17e édition, Paris, Garnier frères, 1860); *Dictionnaire portatif des poètes français*, 1805; *Dictionnaire portatif des rimes*, 1806; *Dictionnaire portatif de la langue française*, 1809. Philipon de la Madelaine a fait jouer, seul ou en collaboration, un certain nombre d'ouvrages dramatiques, pour la plupart des vaudevilles. [J. GUILLAUME.]

**PHILIPPINES (ILES).** — L'archipel des Philippines (ainsi nommé en l'honneur du roi d'Espagne Philippe II), situé à l'est de la mer de Chine, entre Célèbes et Bornéo au sud et Formose au nord, se compose d'une vingtaine d'îles grandes et petites, sans compter les îlots; les deux plus étendues sont Luçon (capitale Manille) au nord et Mindanao au sud. La population est d'environ huit millions d'habitants, appartenant à la race malaise pure ou métissée, sauf quelques peuplades de négritos sauvages à l'intérieur de certaines îles; de ces habitants indigènes, sept millions professent nominalement le christianisme; un demi-million, à Mindanao et Jolo, sont musulmans. Environ 200 000 indigènes malais et métis parlent la langue espagnole.

Le gouvernement espagnol n'avait songé qu'à exploiter les Philippines, écrasant d'impôts la population et écartant systématiquement de l'administration les indigènes et les métis instruits. Aussi, dans les dernières années du dix-neuvième siècle, une insurrection avait-elle éclaté, prenant pour mot d'ordre l'indépendance de l'archipel. Lors de la guerre qui mit aux prises l'Espagne et les Etats-Unis, les Américains occupèrent les Philippines, et le traité de Paris leur en reconnut la possession (1898). Un gouverneur américain, M. Taft, assisté d'une Commission, fut chargé (1900) de réorganiser le pays, et les écoles furent placées sous l'autorité d'un fonctionnaire américain, M. Barrows, nommé surintendant général de l'éducation. L'archipel est divisé en quarante provinces; la loi provinciale édictée par les Américains, et appliquée aux provinces « christianisées » (au nombre de trente-deux), a constitué dans chacune de celles-ci un gouvernement provincial composé de cinq fonctionnaires et présidé par un gouverneur de province; aux élections de 1904, tous les gouverneurs élus ont été des natifs. Les provinces sont divisées en municipalités (*pueblos*), au nombre total de 623, qui sont presque autonomes et sont administrées par un président, un vice-président et un conseil municipal. La Commission des Philippines adopta un plan d'organisation générale des écoles : elle résolut d'ouvrir partout des écoles primaires, où l'enseignement serait donné en anglais, d'établir dans chaque province une ou deux *high provincial schools*, de placer dans les ports et les centres industriels principaux des écoles professionnelles, de créer à Manille une école normale centrale (*Insular normal school*), et d'y ajouter des cours normaux locaux (*teachers' classes*) et des cours normaux de vacances (*vacation normal institutes*). Le surintendant général regardait une instruction élémentaire largement répandue dans la masse de la population comme plus utile que la formation d'une élite cultivée : « Le plus grand danger qui menace le succès de notre entreprise de civilisation, écrivait-il, serait que, enchantés de la capacité et de l'intelligence de la jeunesse de la classe cultivée, et désireux de favoriser sa réussite dans les degrés les plus élevés de l'éducation, nous en vinssions à oublier l'importance primordiale et essentielle de l'éducation du peuple ». Le gouvernement des Etats-Unis envoya mille instituteurs américains, qui furent chargés, non seulement d'ouvrir les premières écoles, mais de préparer le plus grand nombre possible d'instituteurs indigènes; en 1903, les mille instituteurs venus d'Amérique avaient formé trois mille instituteurs philippins exerçant dans les écoles des centres, sous leur direction, comme adjoints, ou sous leur contrôle comme instituteurs dans les écoles de hameau.

M. Paul Bernard, dans un article de la *Revue pédagogique* (juillet 1906), a décrit en ces termes le fonctionnement des nouvelles écoles au début de leur organisation :

« Représentez-vous un *pueblo* ou municipalité. Généralement au centre de population (*centro de poblacion*) se trouve une grande école dirigée par un instituteur américain ayant sous ses ordres des adjoints philippins et même, dans les très grands centres, un ou plusieurs collègues américains comme lui. Voici maintenant la règle : les instituteurs indigènes (*native teachers*) se réunissent, soit tous les jours l'après-midi si le *pueblo* n'est pas très étendu, soit un ou plusieurs jours par semaine si les distances à parcourir sont considérables, autour de l'*american teacher*, et là de maîtres ils deviennent élèves. Dans beaucoup de hameaux (*barrios*), les *native teachers* ne font la classe que le matin, pendant quatre heures. Leurs élèves partis, ils se dirigent à pied ou à cheval vers l'école du centre, qui est pour eux une école normale locale. Dans les débuts, on se contentait de leur y enseigner l'anglais, qu'ils ne savaient pas, et ils s'en allaient le lendemain dégorger dans les *barrios* leur science encore toute chaude. Aujourd'hui qu'ils ont de la langue anglaise une connaissance suffisante, on a jugé plus utile d'employer l'heure ou les deux heures que dure la *teachers' class* à des discussions pédagogiques, à des leçons modèles, à l'élaboration du plan des leçons que les *native teachers* doivent exposer dans leurs propres classes le jour suivant. Ces *teachers' classes*, qui durent toute l'année (elles sont quelquefois suspendues pendant la saison des pluies), comptent toujours un auditoire d'une quarantaine d'instituteurs philippins. En quelques endroits, on y reçoit les élèves

les plus avancés de l'école primaire, afin de les préparer soit à l'*Insular normal school*, soit directement aux fonctions de *teacher*.

« L'*Insular normal school*, destinée à former d'une façon plus régulière des *native teachers*, s'est ouverte à Manille le 15 juin 1903. Entretenue par le budget général, elle dispose de larges crédits; les classes, les dortoirs, les laboratoires, les bibliothèques, les salles de dessin et de beaux-arts, sont installés avec un confort tout américain. Ce titre d'école normale pourrait éveiller dans l'esprit l'idée d'une similitude avec les établissements français de même nom. La réunion de jeunes gens des deux sexes (la co-éducation est pratiquée aux Philippines à tous les degrés de l'enseignement), le nombre des étudiants (400), la grande liberté qui leur est laissée dans le choix des cours qu'ils veulent suivre, la diversité des professions auxquelles peuvent mener les études, tout fait de l'*Insular normal school* de Manille un organisme original qui n'a point son équivalent en France. »

Les enfants fréquentent en général l'école primaire de l'âge de sept ans à celui de onze. L'enseignement se borne, en dehors de l'étude de la langue anglaise, à des notions d'arithmétique, de géographie élémentaire avec des lectures complémentaires sur l'histoire des Philippines et de l'Amérique et sur la physiologie élémentaire de l'homme. L'école est neutre au point de vue religieux : il est défendu à l'instituteur de critiquer les doctrines d'aucune église, secte ou dénomination. La population scolaire était évaluée, en 1903, à un million et demi d'enfants.

Les *high provincial schools*, au nombre de 38 en 1904, ont un cours d'études de trois ou quatre années; elles donnent un enseignement primaire européen, auquel est joint un enseignement professionnel; le nombre des élèves varie entre cinquante et cinq cents par école; la coéducation est la règle. Les professeurs sont des maîtres américains.

Il y a aussi un certain nombre d'écoles d'agriculture.

Une université, qui était en voie d'organisation au moment où M. Paul Bernard écrivait son étude, à laquelle nous avons emprunté la plupart des renseignements ci-dessus, doit donner l'enseignement supérieur.

L'archipel des Mariannes (à l'est des Philippines), ainsi nommé du nom de la veuve du roi d'Espagne Philippe IV, appartenait également aux Espagnols avant la guerre de 1898; les Etats-Unis en occupent aujourd'hui l'île principale, l'île Guam.

L'ancien gouverneur des Philippines, M. Taft, devenu président des Etats-Unis, a écrit ce qui suit en 1909 (*La Grande Revue*, 10 mars 1909) : « Un extrême intérêt pour les habitants des Philippines et une grande préoccupation de leur bien-être, un vif désir de leur apprendre à se servir de la liberté en leur donnant progressivement un gouvernement autonome, un grand effort pour détruire leur ignorance et leurs préjugés, tels sont les moyens par lesquels nous les amènerons à pouvoir, en fin de compte, se gouverner entièrement eux-mêmes.... Je crois qu'il est possible et même nécessaire que nous demeurions aux Philippines pour le plus grand bien des habitants, dont quatre-vingt-dix sur cent sont, aujourd'hui encore, profondément ignorants, quoiqu'ils aient été élevés sous un gouvernement chrétien. A mon avis, nous ne pouvons espérer d'améliorer toute cette population par l'éducation, mais pour ce qui est de la génération nouvelle ou, si l'on vent, de la génération prochaine, nous sommes en droit d'attendre des résultats. Le peuple s'intéresse à notre œuvre éducative. Les cultivateurs et les gens de la classe inférieure, incapables eux-mêmes de lire et d'écrire, manifestent un intense désir d'envoyer leurs enfants à l'école. C'est là un spectacle très émouvant. Ils font des efforts sincères et des sacrifices très considérables pour assurer à leurs fils l'éducation anglo-saxonne et pratique qui a été refusée jusqu'à présent à la jeunesse de ces pays lointains, mais qui s'implante en ce moment dans ces îles avec une très grande rapidité. Nos ressources sont limitées, et par conséquent nous ne pouvons aider les habitants des Philippines que dans une certaine mesure; mais aujourd'hui il y a déjà plus d'un demi-million de leurs enfants qui lisent, écrivent, et apprennent les rudiments des sciences humaines dans les écoles. Mon sentiment personnel est que, à mesure que nous accorderons plus de *self-government* à ces peuples, — à qui nous avons déjà accordé une assemblée représentative, — ils s'intéresseront de plus en plus au développement de leurs propres forces et de leur propre liberté, ils s'amélioreront, se fortifieront, se développeront autant que leur nature le leur permettra, et ils pourront prendre sur eux les responsabilités qui leur incombent, en faisant de leur assemblée représentative un corps raisonnable et sérieux. Ces îles constituent un lourd fardeau pour nous, et elles nous seront encore longtemps à charge : elles continueront à nous coûter annuellement une somme de cinq à dix millions de dollars; mais mon idée est que, puisque la sage Providence nous a rendus responsables des destinées de ces peuples, nous demeurons chargés de leur éducation et de leur développement intellectuel et moral exactement de la même façon que les riches se sentent responsables de la vie et de l'instruction des pauvres de leur communauté. »

Il nous a paru intéressant de recueillir cette appréciation, bien caractéristique, d'un homme d'Etat américain.

**PHILOSOPHIE.** — Qu'est-ce que la philosophie? Il est assez facile d'en donner une définition générale, de dire qu'elle est la science des principes, la science des premières causes. Le malheur est que ces formules prêtent à des interprétations diverses et qu'elles n'apprennent rien à celui qui ne connaît pas par avance le sens dont il est possible de les remplir. En fait, la philosophie pendant des siècles s'est confondue avec la science elle-même. Son objet n'était autre que l'objet même du savoir humain, le monde et l'esprit. Or cette science universelle peu à peu s'est morcelée, divisée en sciences spéciales, qui semblent ne laisser à la philosophie, qui les embrassait toutes, aucun objet propre. Pour comprendre ce qu'est la philosophie, ce qui la caractérise, ce qui justifie son droit à l'existence dans le présent et l'avenir, il est donc nécessaire de montrer brièvement ce qu'elle a été dans le passé, comment les conditions nouvelles qui, en un sens, la transforment, ne suppriment pas le problème fondamental qu'elle s'efforçait de résoudre et qui continue de se poser. Les sciences positives semblent ne rien laisser en dehors de leur domaine. Des phénomènes physiques elles étendent progressivement leurs méthodes d'analyse aux phénomènes de la vie et aux phénomènes de l'esprit, mais par là elles ne rendent pas la philosophie inutile, s'il est vrai que la philosophie consiste moins dans les objets que dans le point de vue dont elle les considère, et qu'elle restitue ce que la science par ses procédés mêmes tend à éliminer, le rapport de tout ce qui est à l'esprit, sans lequel pour nous rien n'existe.

Les mots philosophe, philosophie (φιλόσοφος, φιλοσοφία) ne se trouvent ni dans Homère, ni dans Hésiode. A l'origine et pendant longtemps ce terme a un sens très général : on appelle « philosophie » toute curiosité, tout effort de l'esprit pour s'enrichir de connaissances nouvelles. Nous trouvons le mot pour la première fois dans Hérodote. Crésus dit à Solon : « J'ai entendu dire que tu avais parcouru beaucoup de pays en philosophe pour t'instruire (ὡς φιλοσοφέων... θεωρίης εἵνεκεν, Hérod., I, 30). Thucydide fait dire à Périclès dans sa célèbre oraison funèbre : « Nous aimons le beau avec mesure et nous philosophons sans mollesse ».

Les premiers penseurs continuent l'œuvre des vieux poètes qui expliquent le monde et son évolution par l'histoire des dieux. Le problème reste le même, toute la réalité, le monde et l'homme; la méthode est transformée. Thalès, selon la remarque profonde d'Aristote, ne fait que substituer à l'Océan et à la Téthys des théogonies l'élément humide. Ce changement est une révolution qui crée la philosophie. Il ne suffit plus d'imaginer des aventures divines, d'interpréter les traditions sacrées, il faut observer la nature et faire appel au raisonnement. L'idée maîtresse qui domine et caractérise la philosophie antique, dans la diversité

des formes qu'elle prend, c'est que l'objet de la science est l'être en soi. Le problème est de donner de l'être une définition qui en rende la connaissance possible, en l'identifiant avec l'intelligible.

La philosophie, suivant Platon, est « l'acquisition de la science ». La science n'est pas la sensation, elle ne porte pas sur les apparences qui, dans un flux perpétuel, ne contiennent aucune stabilité, donc aucune vérité; elle n'est pas « l'opinion droite », qui rencontre la vérité par une sorte de hasard heureux et qui ne saurait se justifier elle-même; elle a pour objet l'être véritable, « l'être absolument être et absolument connaissable ». Son objet est donc l'immuable, l'identique, ce qui est toujours semblable à soi-même, « ce qui dans chaque chose est précisément l'être de cette chose ». C'est cet objet que Platon appelle l'idée, principe tout à la fois de vérité pour l'intelligence et d'existence pour les choses. En définissant l'être par les idées, Platon d'abord donne à la pensée un objet fixe, permanent, car l'idée n'est pas emportée dans le devenir; en second lieu, en expliquant tout ce qui est par un mélange, par une combinaison d'idées, il établit entre ces idées des rapports qui rendent possible le jugement et le raisonnement. Contre les disciples de Parménide et d'Héraclite, Platon par là nous apparaît comme le défenseur du sens commun. De cela même qu'elle porte sur ce qu'il y a d'immuable et d'essentiel, sur ce qui met dans les choses la permanence et l'unité, la philosophie est une vue d'ensemble, une synthèse (ὁ διαλεκτικὸς συνοπτικός). Elle est le principe de l'harmonie dans la vie et dans la pensée. Identifiant la vérité et l'être, les Grecs ne peuvent séparer la science de la sagesse. Comment celui qui sait d'une science véritable ce qui est pourrait-il être dupe des apparences qui sont à l'origine des passions de la multitude? La vertu n'est que l'action qui continue la pensée vraie. Aristote emploie encore le mot philosophie dans un sens large, pour désigner toute recherche et toute connaissance scientifiques. Mais « la vraie science du philosophe », la philosophie au sens propre, c'est la philosophie première, « science de l'Etre en tant qu'Etre », qui s'occupe des causes et des principes des choses, mais « des principes les plus élevés et des premières causes », pour s'élever au principe absolu qui ne suppose plus rien. Science des premiers principes, science de la réalité véritable, la philosophie, pour Aristote comme pour Platon, est la science universelle, l'*adæquatio rei et intellectûs*, qui ramène la diversité infinie des choses à l'unité intelligible de l'Etre, et nous donne avec la vérité la sagesse.

Ainsi, pour les Grecs, la philosophie n'est ni une science particulière, ni la somme, le total des connaissances acquises, elle est une synthèse. Elle étudie les choses en tant qu'elles forment un tout, qu'elles sont en rapport, en sympathie; elle voit l'homme dans la nature et la nature dans l'homme; elle s'attache aux principes qui, partout présents, partout agissants, font de l'ensemble des phénomènes un véritable univers. Si maintenant nous cherchons à dégager l'idée systématique qui préside à ces constructions, légitime leur ampleur et inspire l'audace de les édifier, nous trouvons un dogmatisme naïf, qui identifie sans discussion l'être et l'intelligible. On ne part pas de l'esprit et de ses moyens de connaître, on ne fait pas la critique de l'intelligence, on se prend directement à l'Etre, on cherche à le définir dans des termes qui le rendent pleinement intelligible. L'effort inverse des sceptiques anciens est de montrer que l'Etre oppose à l'esprit d'insolubles contradictions.

Avec Descartes, la philosophie reste la science universelle, la science des principes et des causes, la science de l'être. Mais si le problème reste le même, il est abordé dans un esprit nouveau. En premier lieu, Descartes est déjà un savant au sens moderne de ce mot, et il s'efforce de définir le rapport de la philosophie aux sciences spéciales qu'elle embrasse, systématise et justifie. En second lieu, il ne part pas, comme les anciens et les scolastiques, de la chose, de l'être, il part de la pensée, de la réflexion sur sa nature et sur ses lois. La critique de la connaissance, de sa portée, de ses limites, devient, dans les temps modernes, le problème capital et premier, auquel tout est suspendu.

La philosophie est encore la science par excellence, la science véritable, qui porte sur la réalité et dont le fruit est la sagesse. « Ce mot de philosophie signifie l'étude de la sagesse, et par la sagesse on n'entend pas seulement la prudence dans les affaires, mais une parfaite connaissance de toutes les choses que l'homme peut savoir, tant pour la conduite de sa vie que pour la conservation de sa santé et l'invention de tous les arts, et, afin que cette connaissance soit telle, il est nécessaire qu'elle soit déduite des premières causes. » (Préface des *Principes de la Philosophie.*) En étroit rapport avec les sciences positives, la philosophie nouvelle n'est plus seulement contemplative, elle est liée à l'action, elle confère à l'homme l'empire sur la nature, par là doit porter au plus haut point son bien-être et sa félicité. Les parties de la philosophie et leur ordre expriment cette double fonction d'enchaîner les vérités les unes aux autres et de relier ces vérités aux conséquences pratiques qui font l'homme tout à la fois heureux et sage. « La première partie est la métaphysique, qui contient les principes de la connaissance, entre lesquels est l'explication des principaux attributs de Dieu, de l'immortalité de nos âmes et de toutes les notions claires et simples qui sont en nous; la seconde est la physique, en laquelle, après avoir trouvé les vrais principes des choses matérielles, on examine en général comme tout l'univers est composé, puis en particulier quelle est la nature de cette terre et de tous les corps qui s'y trouvent, comme de l'air, de l'eau, du feu, de l'aimant, etc.... En suite de quoi il est besoin aussi d'examiner en particulier la nature des plantes, celle des animaux et surtout celle de l'homme, afin qu'on soit capable par après de trouver les autres sciences qui lui sont utiles. Ainsi toute la philosophie est comme un arbre, dont les racines sont la métaphysique, le tronc est la physique, et les branches qui sortent de ce tronc sont toutes les autres sciences, qui se réduisent à trois principales, à savoir, la médecine, la mécanique et la morale. » (Préface des *Principes.*)

Sans changer d'objet, la philosophie prend un caractère nouveau. Depuis la Renaissance, les sciences spéciales, mathématique, mécanique, astronomie, physique, se distinguent et se constituent. La philosophie n'est pas étrangère à ces sciences, elle se modèle sur la plus parfaite d'entre elles, sur la mathématique, et, en reliant leurs vérités partielles en un tout systématique, elle les rattache aux principes qui leur confèrent une valeur absolue. En second lieu, la philosophie cartésienne ne part pas de l'être, elle part de la science, de son idée et des conditions qu'elle implique. Seule la mathématique, par la certitude et l'évidence de ses raisons, met fin aux disputes et accorde les esprits. La mathématique est le modèle, le type de toute connaissance. Toute science doit être traitée géométriquement, et toutes les sciences s'enchaîner l'une à l'autre à la façon des vérités de la géométrie. La vérité se définit par l'ordre dans les idées. « Les sciences toutes ensemble ne sont que l'intelligence humaine (*humana sapientia*), qui reste une et toujours la même, quelle que soit la variété des objets auxquels elle s'applique, sans que cette variété apporte à sa nature plus de changement que la diversité des objets n'en apporte à la nature du soleil qui les éclaire. » Loin d'emprunter sa lumière à l'objet, la connaissance est la lumière qui les éclaire. La connaissance par ses conditions détermine les principes de cet ordre par lequel les choses reliées les unes aux autres deviennent objet de science. Cet idéal formel, dont part Descartes, puisqu'il affirme d'abord que la mathématique est le type, le modèle de toute connaissance, détermine le contenu matériel, c'est-à-dire la nature même de l'objet à connaître. Le monde se ramène à des éléments intelligibles enchaînés selon des rapports évidents, la matière à l'étendue, la physique à la mécanique. D'autre part le cartésianisme reste au point de vue de la philosophie antique. L'ordre dans les idées est le signe de la vérité objective. La vérité est l'*adæquatio rei et intellectûs*, adéquation qu'assure l'argument ontologique, en posant comme vérité

fondamentale l'identité en Dieu de l'essence et de l'existence.

Kant pousse logiquement la conception de la philosophie moderne qui, pour découvrir les principes de la réalité, se tourne vers l'esprit. Volontiers il dirait avec Descartes : « Les sciences toutes ensemble ne sont rien autre chose que l'intelligence humaine qui est une et toujours la même ». Mais il ne cherche plus dans l'intelligence l'objet, la matière de la connaissance, il y cherche seulement les formes, les principes *à priori* qui déterminent cette matière. En partant de l'expérience, l'empirisme de Locke et de ses successeurs s'arrête trop tôt dans l'analyse et prend, à dire vrai, le composé pour le simple. « Il n'est pas douteux que nos connaissances ne commencent qu'avec l'expérience, mais il n'en résulte pas qu'elles dérivent toutes de l'expérience. Notre connaissance expérimentale elle-même est un assemblage composé de ce que nous recevons par des impressions et de ce que notre propre faculté de connaître tire d'elle-même à l'occasion de ces impressions. » Le dogmatisme cartésien commet une erreur inverse et analogue, quand il prétend construire la science de l'être par le seul développement des données de la raison pure. Le philosophe qui essaie de procéder mathématiquement ne fait qu'analyser ses concepts sans en sortir. Il reste dans les formes vides de l'entendement, il lui manque pour remplir ces formes la réalité, qu'il ne peut se donner à lui-même, qu'il ne peut recevoir que de l'intuition sensible, car nous n'avons pas l'intuition du noumène, de la chose en soi.

Qu'est-ce donc que la philosophie? Elle est essentiellement une critique. Son œuvre est de déterminer les concepts *à priori* qui dominent la connaissance et l'action, de montrer leur enchaînement, d'en faire un système. Ainsi entendue, la philosophie mérite encore d'être appelée la science des premiers principes : seulement les principes dont il s'agit ne sont plus les lois premières de l'être, ils sont les lois premières de l'intelligence et de la volonté, les lois nécessaires que l'esprit impose aux phénomènes dans la science et aux actes dans la vie morale. Est-ce à dire que par là même la philosophie reste étrangère à la réalité, qu'en un autre sens que dans le cartésianisme elle nous enferme dans les formes vides de l'entendement? Il n'en est rien. Sans doute ces principes ne nous permettent pas de définir l'être en soi, l'absolu, puisque par eux toute connaissance est relative. Mais ces principes, en systématisant les intuitions sensibles, constituent l'objet, le monde phénoménal, que nous pensons, dans lequel nous vivons et nous nous mouvons. La science n'est pas un accident heureux, elle unit tous les esprits dans une même vérité, puisqu'elle n'est que l'application aux données sensibles de leurs lois constitutives. L'idée de la nature en général est antérieure aux sciences de la nature qu'elle fonde, en ce sens qu'elle donne une valeur de droit à leurs premiers principes. La philosophie reste ainsi pour Kant la science universelle, la science fondamentale : analyse critique de la raison et de ses lois, elle détermine *à priori* les lois de notre expérience, la représentation que nous nous faisons nécessairement du monde physique, du monde moral et de leurs rapports.

Des premiers philosophes de la Grèce à Kant, la philosophie peut donc être définie la science universelle, la science des principes. Mais, au cours des âges, en même temps que la méthode se transforme, son objet se réduit et, pour ainsi parler, s'amincit. Avec Descartes, étroitement liée aux sciences, dont elle systématise les résultats en les justifiant, elle est la science positive par excellence, la science de l'être, la science du monde, de l'homme et de Dieu. Avec Kant, elle laisse en dehors d'elle le contenu, la matière des sciences positives, l'objet dans sa diversité, et elle se borne, en définissant les formes de l'esprit, les conditions nécessaires qu'impose au donné la constitution du sujet pensant, à dessiner le schéma de la science en général. Mais en fait n'est-ce pas le progrès même des sciences qui inspire la critique de Kant et lui impose les formes *à priori* qu'il croit découvrir par l'analyse de la pensée; et dès lors, pour rétablir la marche véritable de l'esprit humain, ne faut-il pas reconnaître que l'idée de la nature, de son déterminisme, loin d'être antérieure aux sciences de la nature, en dérive?

Dans l'antiquité, comme dans les temps modernes, les maîtres de la philosophie ont été des savants universels, sachant tout ce qu'on pouvait savoir de leur temps. Descartes a créé la géométrie analytique, Leibnitz dispute à Newton la découverte du calcul infinitésimal, Kant a proposé avant Laplace la grande hypothèse cosmogonique de la nébuleuse pour expliquer la genèse du monde solaire. Ces philosophes ont cherché l'unification du savoir dans des principes métaphysiques ou formels étrangers et, pour ainsi parler, extérieurs à la science. Mais aujourd'hui, en même temps que les sciences se sont divisées, spécialisées, de plus en plus est apparue l'unité fondamentale du problème qu'elles posent et de la méthode d'analyse qui permet de le résoudre. Pour rester ce qu'elle fut dans le passé, la systématisation des connaissances acquises, la philosophie ne doit-elle pas désormais se confondre avec la science elle-même, en montrant les rapports, l'enchaînement des sciences particulières et l'unité du point de vue tout objectif qu'elles nous permettent de prendre sur la nature?

De bonne heure on a compris la nécessité d'appliquer aux recherches intellectuelles la division du travail. On a morcelé l'ensemble des phénomènes en groupes plus ou moins étendus selon les analogies qu'ils présentaient. Chacun de ces groupes, ainsi détaché de l'ensemble par l'abstraction, est devenu l'objet d'une science spéciale. Les mathématiques furent les premières à trouver leur méthode et à se constituer à part, grâce sans doute à la simplicité de leur objet. Encore confondues avec la philosophie métaphysique dans l'école de Pythagore, qui réalise les nombres et en fait les éléments mêmes des choses, deux siècles plus tard elles en sont définitivement séparées. Archimède applique à la mécanique et à la physique la méthode de la science moderne : observer les phénomènes, en dégager les rapports, appliquer le calcul à ces rapports. Ératosthène et Hipparque fondent l'astronomie mathématique. La Renaissance reprend la tradition d'Archimède : l'astronomie, la mécanique, la physique deviennent des sciences indépendantes. Les savants ne prétendent plus déduire de principes universels et transcendants les lois des phénomènes; ils limitent leur tâche, s'élèvent des phénomènes aux lois, et, combinant l'expérience et le calcul, établissent dans un domaine défini des vérités relatives, mais contrôlées par les faits. La chimie, longtemps confondue avec les spéculations de l'alchimie sur la matière, achève de devenir à son tour une science, dans le dernier tiers du dix-huitième siècle, avec Lavoisier. La biologie, au dix-neuvième siècle, abandonne les discussions métaphysiques sur la vie, sur son unité, sur ses origines (animisme, vitalisme), pour appliquer aux phénomènes des corps vivants l'expérience et l'analyse. La science de l'homme, la dernière, reste mêlée aux spéculations sur la substance, sur l'âme, sur l'unité et l'identité du moi, sur l'origine et la destinée de l'être spirituel. Mais de nos jours la psychologie s'émancipe à son tour et, en adaptant ses problèmes aux exigences de la méthode scientifique, prend les caractères d'une science spéciale et positive. Ici, comme partout, l'observation et l'analyse doivent résoudre les touts complexes, que la conscience vulgaire prend pour des réalités ultimes, en phénomènes élémentaires, liés à des mouvements, et qui, comme ces mouvements, se suivent, se combinent et se composent selon des rapports nécessaires. Ainsi dans le passé la philosophie a été l'ensemble systématisé des connaissances humaines. Mais la dispersion, le manque de lien de ces connaissances ne permettait pas de trouver en elles-mêmes le principe de leur unité; la métaphysique et ses conjectures y suppléaient. Le problème immense, que la philosophie tentait vainement de résoudre, s'est divisé dans les problèmes multiples des sciences particulières. Il n'est pas jusqu'à l'esprit qui ne soit devenu un objet comme les autres, un ordre, une composition de phénomènes. La philosophie n'a donc plus de contenu, de matière propre; elle est sans objet.

La philosophie est sans objet, en ce sens que les sciences spéciales épuisent tout ce que nous pouvons réellement connaître, les phénomènes et leurs rapports : « Toute proposition qui n'est pas finalement réductible à la simple énonciation d'un fait ou particulier ou général ne saurait offrir aucun sens réel et intelligible » (A. Comte). Mais la philosophie garde un rôle, sous la condition de devenir, comme les sciences elles-mêmes, *positive*. Enfermé dans sa spécialité, le savant ne sait plus rien voir en dehors d'elle. Le rôle de la philosophie est précisément de satisfaire au besoin d'unité de l'esprit, en remédiant aux dangers qui résultent de la division du travail dans le domaine de la connaissance. Les sciences sont distinctes, elles ne doivent pas rester isolées. Saisissant les phénomènes dans leurs rapports, elles tendent par leur progrès même à devenir la science.

Toute science a sa philosophie, devient philosophique, quand elle s'attache aux plus hautes généralités de son objet, discute sa propre méthode ou ses rapports avec les autres sciences. La philosophie d'une science quelconque (mathématique, physique, histoire) est la recherche des principes les plus généraux sur lesquels repose cette science, et des résultats les plus généraux auxquels elle conduit, la tentative d'embrasser d'un point de vue supérieur l'enchaînement de ses parties. La philosophie positive, sans sortir du relatif, a pour objet d'établir entre les sciences, comme entre leurs objets, un ordre de subordination et de dépendance, d'en former, de la mathématique à la sociologie, un système hiérarchique, dans lequel la science la plus générale et la plus abstraite sert de point de départ, de condition, de base élémentaire à la science plus concrète et plus particulière qui la suit immédiatement dans la classification. La philosophie positive fait ainsi pour les sciences ce que celles-ci font pour les phénomènes qu'elles étudient, elle les relie les unes aux autres, elle marque leurs relations et leur enchaînement, elle coordonne leurs résultats et leurs principes, et de leur diversité fait l'unité de la science. Réflexion sur les connaissances positives, qui tend à leur systématisation, elle remplit le rôle que la métaphysique a joué dans le passé.

Est-il possible de réduire ainsi la philosophie à n'être rien de plus que l'ensemble unifié des sciences positives? N'a-t-elle eu d'autre rôle que de préparer et de rendre possible une systématisation objective des phénomènes qui la supprime en la rendant inutile? Sans doute les sciences, toutes comprises à l'origine dans la philosophie, s'en sont peu à peu détachées, et les sciences morales elles-mêmes tendent à prendre une existence propre. Mais d'autre part les sciences ne se sont élevées ainsi à l'état positif, qu'en simplifiant leur objet par une élimination volontaire des questions dont l'ensemble constitue précisément le problème philosophique. Comment suffirait-il dès lors, pour résoudre ce problème, de rapprocher et de coordonner leurs résultats?

En premier lieu, les sciences ne discutent ni les principes, ni les données dont elles partent, ni les procédés logiques dont elles font usage. « Elles ne peuvent avoir pour objet d'investigation cela même dont l'admission est une condition de la possibilité de leurs investigations. » (Renouvier.) Que le géomètre discute sur la nature de l'espace, au lieu de s'attacher à l'étude des figures et de leurs propriétés, la géométrie s'arrête; que le physicien s'interroge sur la matière, sur l'origine du monde, au lieu d'observer les phénomènes, qu'il s'inquiète de la valeur de l'induction, de ses garanties, de son fondement, sa science est compromise dès ses débuts. Si les savants d'un même ordre s'entendent sur leurs conclusions, c'est qu'ils partent de données acceptées en commun, c'est qu'ils laissent en dehors de toute discussion leurs principes et leurs méthodes. La preuve de ces données premières est dans le fait qu'elles réussissent; elles se justifient par le succès de la science qui en part. Les sciences ne sont ainsi que des faits comme les autres, qui posent à l'esprit le problème de leur possibilité et de leur existence.

Mais si elles ne discutent point les données dont elles partent, les sciences ne trouvent-elles point, en avançant, les principes de plus en plus généraux qui sont présents aux phénomènes, puisqu'elles les en dégagent? Ne tendent-elles pas ainsi par leur progrès même à donner une vue d'ensemble, et une vue exacte, de l'univers? Sans doute il est possible du point de vue objectif et proprement scientifique d'obtenir une conception générale des choses, mais ce point de vue, légitime et nécessaire, est partiel et partial, il ne saurait nous découvrir ce qu'il néglige de parti pris. Il y a quelque chose de contradictoire à demander aux sciences la solution du problème métaphysique, qu'elles ont éliminé pour se constituer. On ne saurait trop se défier d'une prétendue philosophie scientifique, qui ne se soutient que par l'oubli des conditions auxquelles une science existe, que par la confusion des méthodes et des problèmes. « Le public a l'habitude de confondre, sous le nom de *science*, toutes les sciences possibles, si diverses en certitude et en procédés, puis dans chaque science l'acquis certain avec l'acquis très probable, et celui-ci avec le moins probable, et avec l'amas litigieux des faits et explications courantes, et encore bien des fois avec ce que s'ingère d'y joindre un auteur dévoré du zèle de quelque propagande. » (Renouvier.) Les hypothèses ne sont plus subordonnées aux faits, mais les faits aux hypothèses qu'on généralise sans mesure. On fausse la méthode inductive, en voulant en tirer les premiers principes de l'être, quand elle ne peut donner que des *axiomata media*, des lois limitées à l'ordre des phénomènes qui les vérifient. Quand elle prétend résoudre les questions d'origine et d'existence, la science n'est rien de plus qu'une métaphysique qui s'ignore. Elle érige en principes absolus des données relatives et abstraites, qui simplifient la réalité de parti pris et que ne peut justifier que leur application à un certain ordre de phénomènes.

Ainsi la science ne peut être confondue avec la philosophie que par une illusion qui en fausse les caractères et la nature. D'une part les sciences, par la réflexion sur leurs méthodes, sur leurs données, sur leurs théories, sur le rapport du sujet à l'objet dans l'expérience, appellent une théorie de la connaissance; d'autre part les sciences ne peuvent par leur progrès donner une métaphysique et résoudre le problème de l'être, parce que leur objet est un monde abstrait, un monde de relations, qui est le substitut du monde concret pour l'entendement et ne peut être confondu avec la réalité qu'il appauvrit.

Si différent que soit leur objet, les sciences se composent de concepts, de jugements, de raisonnements, n'existent que par les lois générales de la pensée. Mais la pensée ne crée pas les phénomènes, qu'elle relie l'un à l'autre et qu'elle organise; elle les trouve devant elle comme une matière résistante à laquelle s'applique son effort. Cet accord de la pensée et de son objet est un problème qu'on ne résout pas en le passant sous silence. Comment la science est-elle possible ? Les sciences par leur succès même appellent une critique de la connaissance, de l'esprit et de ses lois, de son accord avec le donné. Si le monde n'existe pour nous que dans la mesure où il devient notre pensée, nous sommes tentés de comprendre les faits et les rapports, que nous avons constatés, de nous élever du comment au pourquoi, de poursuivre l'intelligence du donné jusqu'à l'hypothèse d'un monde vraiment conforme aux lois de la pensée et de l'action et propre à y satisfaire.

Le problème critique, que pose l'existence même des sciences, nous ramène ainsi du dehors au dedans, de l'objet au sujet, des sciences à l'esprit actif et vivant qui les crée. Les programmes de notre enseignement classique placent avec la métaphysique et avant elle, comme parties intégrantes de la philosophie, la psychologie, la logique, la morale et l'esthétique, c'est-à-dire d'un seul mot l'étude de l'homme intérieur. La psychologie, en effet, est la science de l'homme comme sujet conscient; la logique est la science de la pensée et des lois qui doivent la guider dans la recherche et la démonstration de la vérité, autrement dit la science de l'esprit humain en quête de savoir et de preuves; la morale est la science du bien, de l'idéal humain et des règles d'action qui en

dérivent, autrement dit la science de l'homme, en tant que raisonnable et libre, et tenu par là même d'accorder sa volonté et sa raison, en ordonnant sa vie intérieure; l'esthétique est la science du beau, du génie qui le crée, des sentiments qu'il inspire, donc la science de l'homme en tant qu'il retrouve dans la nature le langage de ses propres émotions ou qu'il crée comme une nature toute spirituelle pour s'y exprimer. Sans doute, la psychologie, la logique, la morale et l'esthétique, comme toutes les autres sciences, nous l'avons dit, se détachent de la métaphysique et de plus en plus se constituent dans leur indépendance. Elles laissent les discussions de principes et les questions dernières pour s'attacher à l'observation des phénomènes et à la découverte de leurs rapports. La morale elle-même se détache des spéculations sur l'obligation, sur le bien en soi, revendique ses principes propres, quand elle ne se réduit pas à n'être que la science des mœurs, des règles sorties en fait des conditions qu'impose à l'individu la vie en société. Mais si l'esprit peut être considéré dans ses phénomènes, comme un objet, si à ce titre il rentre dans les sciences objectives, l'esprit reste le sujet, le principe de toute connaissance, la seule activité réelle que nous atteignons directement, autrement que par conjecture. Les sciences morales peuvent de parti pris se désintéresser de la philosophie, simplifier, comme les autres sciences, leur objet, éliminer certains problèmes, auxquels elles conduisent spontanément la pensée, la philosophie jamais ne pourra se désintéresser de ces sciences, parce que jamais elle ne pourra se désintéresser de l'étude de l'esprit lui-même qui est son centre de perspective.

Les sciences positives se caractérisent par leur objectivité. Elles cherchent la vérité impersonnelle, qui se constate, qui s'impose, sans plus s'inquiéter de ses conséquences que de sa genèse. Pour elles, l'esprit est un instrument nécessaire et provisoire : il observe les phénomènes, il dégage leurs rapports, il imagine le langage mathématique, qui permet d'appliquer le calcul à ces rapports et de ramener ainsi tout ce qui est qualité, différence irréductible, à la quantité homogène et mesurable. Comme le mouvement se montre lié à toutes les variations qualitatives des choses et qu'il se prête à l'expression mathématique, la science s'efforce de ramener au mouvement la qualité, tout ce qui nous émeut, tout ce qui sollicite notre activité. Au terme, elle est tentée de nier ce qu'elle a négligé, de supprimer ce qui ne rentre pas dans ses formules et de prendre pour la réalité l'élément abstrait qui en est pour elle le substitut. L'esprit lui-même est un objet comme les autres, qu'il faut étudier du dehors, un ensemble de phénomènes, une complication du mouvement et de ses lois. La conscience avec ses sensations diverses, en apparence irréductibles, n'est qu'un « épiphénomène » sans réalité, sans efficacité, qui n'intervient en rien dans le cours des choses.

La philosophie rétablit l'esprit dans sa réalité et dans ses droits. En réfléchissant la science et ses conditions, elle montre le rôle qu'il joue dans la connaissance positive et dans l'invention des concepts qui la rendent possible, ce qu'il y a par suite de paradoxal et de contradictoire dans une science dont la conclusion est la négation et l'anéantissement de l'esprit par lequel seul elle existe. Le mouvement n'est pas une réalité, il est un ensemble de rapports, il se ramène, comme tout objet, à des éléments représentatifs, sensations visuelles et tactiles, formes de l'espace et du temps. Son avantage est qu'il permet la systématisation la plus étendue de l'expérience, mais il n'est qu'un cadre où rentrent les phénomènes, il les ordonne, il ne les explique pas. Dès qu'on réalise le mouvement, on tombe dans d'insolubles contradictions. Les sciences nous apparaissent ainsi comme des points de vue partiels de la pensée qui en définit les objets par des abstractions qui ne suppriment pas ce qu'elles négligent. Elles sont objectives en ce sens qu'elles cherchent une vérité impersonnelle, que l'expérience confirme et paraît imposer, non en ce sens qu'elles seraient faites du dehors par un enregistrement passif des phénomènes, et moins encore en ce sens qu'elles nous révéleraient la nature même de l'être. La connaissance scientifique est abstraite et symbolique; on a le droit de s'y enfermer, mais à la condition de ne pas la transformer en une connaissance de l'absolu.

La critique de la connaissance nous ramène de la science objective à l'esprit par lequel seul elle existe. Comme l'a montré Kant, l'expérience n'est pas un terme simple, une donnée immédiate, irréductible; elle résulte du concours de deux termes, de la rencontre de l'objet et de la pensée. Par là même, la science, en se réfléchissant, introduit à la philosophie. La science est un des modes d'action par lesquels l'esprit travaille à se constituer lui-même. Le sujet trouve en face de lui un objet qui lui semble étranger, un monde qui lui semble indifférent ou hostile. La philosophie est le point de vue que prend l'esprit sur le monde pour se comprendre dans son rapport à l'ensemble des choses, pour se retrouver dans ce qui paraît le limiter ou le nier, pour se conférer par là une pleine réalité, en résolvant les contradictions qui le divisent contre lui-même. Se plaçant au point de vue de l'esprit, la philosophie se place au point de vue humain, dont ne sortent pas, à dire vrai, les sciences elles-mêmes. Son effort est de dégager et de définir les rapports harmoniques de la nature et de l'esprit, qui sont impliqués dans les formes multiples d'action, scientifique, esthétique, morale, qui les rapprochent, les associent, et les font comme solidaires l'un de l'autre.

Les caractères de la vérité philosophique répondent au problème dont elle tente la solution. Les vérités positives peuvent être vérifiées, contrôlées, montrées dans les faits, qui leur apportent un irrécusable témoignage. Réflexion sur la connaissance scientifique, sur ses principes et ses résultats, effort pour donner à l'ensemble des choses un sens humain, pour interpréter les rapports du sujet à l'objet dans les divers modes d'action qui les relient l'un à l'autre, la vérité philosophique dépend de ce qu'on fait plus encore que de ce qu'on sait, elle vient du dedans, intéresse tout l'homme, garde par suite un caractère hypothétique, conjectural, volontaire. Les échecs répétés de la spéculation métaphysique, la critique de Kant, ne nous permettent plus d'admettre avec le dogmatisme que l'être se confond avec l'idée, et que nous pouvons construire *à priori* le monde de notions intelligibles combinées selon des rapports intelligibles. L'histoire et la critique des concepts scientifiques ne semblent pas d'accord avec l'hypothèse de formes innées, universelles, qui déterminent d'avance l'idée de la nature et garantissent l'objectivité de la science par la nécessité même qui les impose à tous les esprits. La vérité n'est plus, pour nous, une chose éternelle, immuable, qui se manifeste dans ce qui apparaît et vers laquelle la pensée, à laquelle elle préexiste, doit se tourner pour en être éclairée. Elle est une œuvre humaine, progressive, elle devient ou mieux elle se fait.

La science est une première forme d'action. L'esprit travaille sur les données de l'expérience, les simplifie, peu à peu définit les principes qui permettent, avec la moindre dépense, de systématiser le plus grand nombre de phénomènes. Les concepts de la science sont ainsi des idées humaines, que la nature réalise en un sens, puisqu'ils permettent d'établir entre les faits des rapports qui en marquent l'enchaînement. La science n'est pas étrangère à la vie de l'esprit, elle accroît sa réalité intérieure, en même temps qu'elle lui donne les moyens d'agir sur le monde et d'y intervenir. Par elle d'abord, nous sortons de la confusion de l'expérience sensible, nous ramassons la diversité des phénomènes dans l'unité des concepts, nous multiplions nos représentations en les ordonnant. En second lieu, si elle ne nous révèle pas la nature intime des choses, elle nous donne l'objectif, un système de rapports fixes, un milieu résistant, qui s'oppose en un sens à l'esprit et sur lequel par suite il peut agir, à la condition d'obéir à ses lois. La science ainsi est un moment de la vie spirituelle, de l'action qui la constitue : par l'ordre qu'elle met dans les représentations, elle enrichit et elle unifie la conscience; par le déterminisme tout au moins relatif qu'elle éta-

blit, elle prépare et rend possibles les formes supérieures de l'action; par la prévision de l'avenir qu'elle permet, elle marque une première entente de la nature et de la pensée.

Comme la science, l'art est un mode d'action, une relation de l'homme à la nature, donc, pour qui le réfléchit, un point de vue, un centre de perspective sur l'ensemble des choses. Pour le sentiment esthétique, la nature n'est pas un mécanisme aveugle, une chose indifférente et morte, elle est le vivant langage des émotions que sa vue nous inspire, le verbe d'une âme sympathique et fraternelle. Le génie se reconnaît pour la nature même, poursuivant son œuvre par l'esprit, continuant les formes réelles par des formes idéales, et découvrant son vrai désir par la création de la beauté.

La création esthétique montre la pensée réfléchie et la spontanéité inconsciente collaborant, portées d'un même mouvement vers l'harmonie; mais elle se meut dans un monde d'apparences heureuses, elle ne transforme pas la réalité. Les idées de personnalité, de justice, de fraternité, ne sont pas dégagées des faits; sans doute elles ne se constituent pas en dehors d'eux, elles ne leur sont point étrangères, de pures fantaisies, elles naissent et se développent à leur contact, mais elles sont un ordre nouveau, un ordre possible et supérieur, que l'esprit imagine entre eux; par là, elles sont des idées, des inventions humaines. Dans la vie esthétique, la nature et l'esprit semblent aller au-devant l'un de l'autre, s'accorder librement, dans un élan spontané; l'action morale ne reste pas dans l'apparence, elle est une action réelle, efficace, impérieuse, une lutte, où la nature résiste, s'entête dans son inertie, mais où l'esprit peut triompher, une lutte qui marque ainsi tout à la fois et l'opposition et l'accord possible des deux termes en présence. L'action morale se sert de l'ordre naturel lui-même pour en faire sortir un ordre supérieur, un ordre spirituel, qui n'existerait point sans elle; elle contraint les faits à traduire, à exprimer les idées humaines; elle change l'individu, la société, en une mesure le monde lui-même. Agissant sur la nature pour la transformer, pour la spiritualiser, elle donne à son tour, et plus encore que la science et l'art, puisqu'elle se meut dans la réalité, la preuve que l'opposition du sujet et de l'objet n'est point irréductible, et qu'un point de vue supérieur doit être découvert, d'où s'unifient les points de vue que nous prenons sur l'univers dans les rapports que par l'action nous soutenons avec lui.

La philosophie, ainsi entendue, n'est pas la contemplation d'une vérité éternelle, immobile, qui se tient en face de l'esprit comme une chose; elle est liée aux formes diverses de l'action, elle se développe comme elles, elle en est la pleine intelligence. Elle n'apporte pas une évidence extérieure, une certitude passive, elle intéresse tout l'homme, elle dépend de ce qu'on veut et de ce qu'on fait autant que de ce qu'on sait; elle est la vie qui s'accepte elle-même avec ses risques et s'efforce de se comprendre dans toute sa complexité et dans toute son ampleur. Pour le dogmatisme, la vérité en un sens est extérieure à l'esprit, auquel elle s'impose par son évidence propre: « de même que la lumière se montre soi-même et montre avec soi les ténèbres, ainsi la vérité est à elle-même son critérium et elle est aussi celui de l'erreur » (Spinoza). D'un autre point de vue, nous pouvons dire que, si la vérité n'est pas reçue du dehors, que si toujours, à des degrés divers, elle est un acte, où s'exprime le rapport de la nature à l'esprit, on ne doute pas de ce qu'on fait, au moment même où on le fait, et où l'on trouve dans le succès même la preuve de la réalité. [GABRIEL SÉAILLES.]

**PHILOTECHNIQUE (ASSOCIATION).** — Voir *Association philotechnique.*

**PHONÉTIQUE (MÉTHODE), PHONIQUE (MÉTHODE).** — Nom de deux méthodes de lecture. La *méthode phonique*, en allemand *Lautier-Methode*, aux Etats-Unis *phonic method*, est celle qui consiste à faire prononcer d'abord les sons de la langue, et à faire distinguer ensuite les signes par lesquels on les représente. La *méthode phonétique, phonetic method*, inventée aux Etats-Unis, essaie de suppléer aux défauts de l'alphabet en le remplaçant, pour l'enseignement de la lecture, par un alphabet spécial, où chaque signe a une valeur fixe. — Voir *Lecture*, p. 1009.

**PHONOMIMIE.** — La lecture résulte, pour l'entendant-parlant, de la relation établie entre des caractères et des émissions de voix, sons ou articulations; pour le sourd-muet, de la relation établie entre les mêmes caractères et des signes naturels ou de convention dont la main est l'organe le plus ordinaire. Généraliser l'emploi de ces signes, c'est créer une sorte de langue commune qui permet aux sourds-muets non seulement d'entrer en communication avec les entendants, mais encore de se mêler à eux dans une école, d'y saisir comme eux la pensée du maître, d'y parler les mêmes lectures, d'y faire les mêmes devoirs, en un mot, d'y recevoir la même instruction et la même éducation. Mettre ces signes ou gestes d'accord avec la nature ou les en rapprocher le plus possible, c'est en faciliter l'apprentissage, en fixer le souvenir, surtout leur donner de l'attrait en même temps qu'aux enseignements dont ils sont l'instrument essentiel, à la lecture, par exemple.

Tel est le double but que s'est proposé Augustin Grosselin en inventant la *phonomimie*, « procédé qui consiste à mettre à côté, non de l'écriture, mais de la parole elle-même, trente-trois gestes onomatopéiques rappelant à la vue les mêmes idées que les sons et les articulations de la voix rappellent à l'ouïe » (Littré).

« Il est probable, dit A. Grosselin, que, pour communiquer l'idée qui naissait dans leur esprit, à la vue d'un animal ou d'un phénomène de la nature, les premiers hommes imitèrent, avec la voix, le cri ou le bruit qui frappait leurs oreilles, imitèrent, avec la main, la forme ou le mouvement qui se manifestait à leurs yeux. Or, de même que ces cris et ces bruits, après avoir, comme signes onomatopiques, représenté pour l'oreille les animaux et les phénomènes, ont servi d'éléments aux mots dont se composent les langues parlées sur le globe; de même les gestes, après avoir, comme signes onomatopiques, représenté pour l'œil les animaux et les phénomènes, peuvent servir d'éléments à des mots mimés, traduction fidèle, c'est-à-dire geste pour son et non geste pour lettre, des mots parlés. »

Ainsi la pensée de Grosselin fut de *mimer* les sons et les articulations, c'est-à-dire de trouver des signes ou gestes qui en fussent comme les générateurs naturels, qui naquissent d'une impression ou d'un sentiment et dans lesquels l'arbitraire ou la convention eussent le moins de place possible. C'est en cela que la phonomimie devait se distinguer essentiellement des alphabets inventés jusqu'alors pour les sourds-muets.

Chaque émission de voix, son ou articulation, correspond, dans l'alphabet phonomimique, à un geste qui lui est propre, qui en éveille l'idée, qui en quelque sorte l'appelle et l'amène, qui, dans tous les cas, en devient l'équivalent : en voyant faire les gestes imitatifs de l'admiration, de l'horreur, de l'étonnement, du doute, etc., l'enfant produira les sons ou articulations par lesquels il est porté à exprimer ces sentiments: c'est ainsi que *ah!* expression de l'admiration, *oh!* cri de l'horreur, *hue!* cri du cocher, *hé!* cri de l'appel, conduiront à prononcer les voyelles *a*, *o*, *u*, *é*; et que, d'autre part, la vue, la lecture, le simple concept des sons *a*, *o*, *u*, *é*, provoqueront à l'accomplissement du geste imitatif. L'entendant-parlant aura à sa disposition trois signes corrélatifs, intimement liés les uns aux autres, le geste, l'émission de voix, la lettre; le sourd-muet en aura au moins deux, la lettre et le geste, et ce sera assez pour le tenir en communication, par les idées et par le langage, avec ses camarades, et pour lui permettre de participer à leurs exercices d'instruction.

Telle est l'économie du système de Grosselin. Au fond, ce système consiste dans un alphabet et un procédé particulier de lecture. Les applications que l'au-

teur prétend en faire au calcul, à la grammaire, à l'analyse grammaticale et logique, etc., ne sont que l'exagération de l'idée primitive et appartiennent plutôt à la sténographie qu'à la phonomimie elle-même: l'arbitraire, l'imagination, la fantaisie s'y donnent carrière, par exemple lorsque les dix espèces de mots sont symbolisées par des lignes ou par des couleurs.

Même envisagé au seul point de vue de la lecture, le système ne constitue point une méthode à proprement parler: Grosselin s'empare simplement des méthodes nouvelles et y adapte de son mieux les gestes imitatifs qu'il a imaginés; pour le surplus, même caractère synthétique, même appellation des lettres, même manière de composer les syllabes et les mots, même nécessité de décomposer les unes et les autres en leurs éléments pour l'étude et l'orthographe, et aussi même embarras quand il s'agit des lettres muettes ou doubles, des sons équivalents, des sons et articulations polygrammes, etc. Sans doute Grosselin, pour résoudre les difficultés, indique des expédients à lui, mais les difficultés n'en subsistent pas moins. Une s'y ajoute qui est particulière à la méthode : le procédé est une véritable sténographie dont les gestes sont les éléments; or, toute sténographie dédaigne l'orthographe et en est en quelque sorte ennemie; au lieu de la favoriser, elle a pour résultat ordinaire d'en désaccoutumer; de là, pour l'enfant qui a appris à lire par une sténographie quelconque, à *penser en sténographie*, la nécessité de reconstruire à grands frais ses petites connaissances pour arriver à écrire correctement la langue qu'il ne sait que lire et mimer.

On fait du reste bien d'autres reproches au procédé ou, si l'on veut, à la méthode Grosselin : si quelques gestes heureux forment en effet des onomatopées, beaucoup d'autres ne peuvent être acceptés comme telles que sous bénéfice d'inventaire, et Grosselin n'y a été conduit que par des déductions forcées pour lesquelles il a besoin de trouver chez ses lecteurs beaucoup d'indulgence ou de bonne volonté; plusieurs signes sont peu distincts les uns des autres; le rire, les pleurs, la mauvaise humeur parlent presque sur le même ton (sons *i*, *y*, *gn*, *ill*); enfin le labeur de l'enfant est doublé, puisque au souci de retenir le signe écrit se joint celui de se familiariser avec le signe mimique et d'établir entre l'un et l'autre un rapport plus d'une fois arbitraire.

Néanmoins, aux yeux de beaucoup, le procédé phonomimique constitue un progrès pédagogique sérieux: mieux que l'image, dont il fait d'ailleurs un fréquent emploi, il rend attrayants ou moins ennuyeux les premiers exercices de lecture; il parle aux yeux en même temps qu'aux oreilles; il tient l'enfant en haleine, captive et soutient son attention, le met en communication incessante avec son maître et le fait collaborer à sa propre instruction; surtout, il satisfait au besoin de mouvement, si impérieux dans le jeune âge; il se prête d'ailleurs merveilleusement à l'enseignement collectif, car il permet d'occuper à la fois un groupe nombreux et d'y saisir sans peine les erreurs ou les distractions.

Ce sont là les avantages qu'avec la foi d'un apôtre Grosselin chercha à faire ressortir dans ses conférences à l'Exposition universelle de 1867. Dès cette époque, Mme Pape-Carpantier avait adopté la phonomimie et lui avait ouvert toutes grandes les portes de son établissement et de l'asile modèle qui y était annexé. Du Cours pratique de la rue des Ursulines, la phonomimie se répandit rapidement dans la plupart des salles d'asile, introduite par des disciples convaincus de Grosselin et chaleureusement recommandée par les dames inspectrices. Ce premier enthousiasme s'est quelque peu refroidi depuis; toutefois, un grand nombre de directrices d'écoles maternelles ou de classes enfantines font encore débuter leurs élèves par un procédé devenu pour ainsi dire traditionnel. C'est du reste dans les écoles maternelles, dans les classes enfantines ou d'initiation, que la phonomimie a sa place particulièrement marquée. L'école primaire a trop à faire et est obligée d'aller trop vite pour pouvoir s'arrêter à des pratiques qui, si excellentes qu'elles soient, entraînent des lenteurs inévitables : l'école maternelle a le moyen de perdre du temps et doit en perdre, tandis que l'école primaire se trouve dans la nécessité d'en gagner le plus possible. D'ailleurs, pour des raisons que nous n'avons point à exposer ici, l'école ne saurait continuer, au delà de l'apprentissage de la lecture, les exercices que Grosselin donne comme formant la suite et le complément de sa méthode (Voir le *Manuel de la phonomimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste, inventée par Augustin Grosselin*; 4e édition, Paris, Alphonse Picard). [E. BROUARD.]

On a fait, récemment, une application de la phonomimie à l'enseignement du chant dans la méthode Galin-Paris-Chevé : le maître fait avec la main droite les signes des sons de l'exercice qu'il dirige de mémoire ou le livre sous les yeux.

**PHYSIQUE.** — L'enseignement des sciences expérimentales, comme tout enseignement vraiment digne de ce nom, doit être, à la fois, utilitaire et éducati Il doit viser à la pratique, tout le monde l'admet; il doit, en outre, comme les autres enseignements, concourir à la formation et au développement des facultés intellectuelles.

Un enseignement de la physique qui viserait à être purement et immédiatement utilitaire serait, en effet, condamné à la stérilité la plus absolue. Les faits, sur lesquels nous avons à juger, ne se représentent jamais d'eux-mêmes dans des conditions identiques. Si donc l'élève n'a pas appris à analyser, s'il ne sait pas, dans une observation, faire le départ de ce qui est essentiel et de ce qui est accidentel ou contingent, comment sera-t-il capable, dans l'application, d'apporter de lui-même la petite modification nécessaire qui lui permettra d'utiliser ses connaissances antérieurement acquises? D'ailleurs, quelles seraient les choses qu'il conviendrait d'apprendre, dans l'espoir d'avoir à les répéter plus tard? Quels sont même les procédés mécaniques industriels, les plus utilisés aujourd'hui, dont on pourrait prétendre que l'enfant aurait intérêt à les pratiquer à l'école, pour que, plus tard, arrivé à l'âge d'homme, il puisse les utiliser à l'atelier ou à l'usine? Les transformations incessantes et les perfectionnements rapides de l'outillage mécanique moderne montrent que ces questions sont condamnées à toujours rester sans réponse. L'enseignement ne sera donc vraiment utilitaire que s'il tend à développer les facultés intellectuelles de l'enfant; en un mot, il ne sera utilitaire que dans la mesure même où il aura été éducatif.

Les procédés et les programmes d'enseignement les meilleurs seront donc ceux qui concourront le plus directement à ce double but. Il devient alors plus facile de les définir et de les préciser. Nous supposerons qu'il s'agisse de l'école normale primaire ou de l'école primaire supérieure. Ce que nous en dirons pourrait s'appliquer ensuite, grâce à de légères modifications, à l'école primaire élémentaire.

L'élève-maître, en entrant à l'école normale primaire, possède une instruction modeste. Ses connaissances en physique se réduisent à quelques leçons de choses apprises à l'école primaire. La préparation de l'examen, la crainte d'un échec les lui ont fait absorber fiévreusement, d'une manière trop hâtive; elles se réduisent d'ailleurs à peu de chose, et risquent d'être purement verbales. Jamais, en effet, jusqu'alors il n'a eu l'occasion de faire une observation personnelle, d'effectuer une mesure même des plus simples ou de discuter un résultat d'expériences. Non seulement l'élève sait peu, mais encore ses facultés d'observation n'ont jamais été mises en œuvre. C'est elles, avant tout, qu'il importe de cultiver et de développer; et c'est excellemment que le programme de l'enseignement primaire supérieur s'exprime ainsi : « Le professeur s'attachera à multiplier les expériences et à les réaliser avec les objets usuels. »

Ces indications ont un tel caractère de généralité que l'application peut en paraître parfois délicate. Nous pensons ne pouvoir en mieux faire comprendre le sens, qu'en proposant des exemples particuliers. Supposons donc qu'il s'agisse de la première leçon :

« Divers états de la matière ». Conviendrait-il de commencer comme on le faisait habituellement autrefois, et comme on en trouverait l'exposé dans nombre d'anciens traités de physique? On distinguait tout d'abord entre les propriétés générales de la matière et les propriétés particulières aux différentes classes de corps. On énumérait et l'on définissait successivement l'impénétrabilité et la porosité, la divisibilité et la cohésion... ; on donnait ou l'on prétendait donner des explications de ces diverses propriétés; puis on abordait l'étude des solides. L'énumération des propriétés continuait à se dérouler en une imposante théorie : solidité, dureté, élasticité, ....; et c'était, sur la tête des auditeurs ahuris et somnolents, une avalanche ininterrompue de mots sonores et imposants. Puis venaient les liquides, dont les propriétés ne le cédaient en rien à celles des solides.

Procéder ainsi serait évidemment d'une méthode pédagogique déplorable. Il serait déplacé et prétentieux de vouloir parler des causes de la cohésion, de l'attraction moléculaire, ou de la structure cristalline. L'époque est aujourd'hui complètement disparue de ces synthèses, aussi audacieuses que vaines. Les théories mathématiques de la physique sont devenues plus modestes et plus sérieuses à la fois. Elles sont toujours hors de situation à l'école normale primaire, ainsi qu'à l'école primaire supérieure.

Au contraire, pourquoi ne procèderait-on pas de la façon suivante? Sur la table sont placés, par exemple, un ressort à boudin, une règle d'acier, quelques pierres, des briques, des feuilles de tôle ou de clinquant, des flacons d'eau et d'alcool, une terrine, quelques éprouvettes et les menus objets qui pourront servir au transvasement des liquides ou des gaz. Demandons aux élèves ce qui se passera si l'on cherche à étirer la règle de fer ou à déformer la brique. Ils ne manqueront pas de répondre qu'il ne se passera rien. Ils ont très nettement la notion de la résistance à la déformation. Ils savent, ou ils croient savoir, ce que c'est qu'un solide. Inutile d'insister dans cette direction. Présentons-leur seulement le ressort à boudin. Posons la même question. Ils savent que le ressort ne manquera pas de s'allonger, si on le soumet à une traction. Demandons-leur la raison de cette différence de résultat. Ici, ils seront sans doute plus embarrassés. Mais aussi, d'autre part, commencent-ils à s'intéresser. La chose leur paraît simple, puisqu'elle est pour eux d'observation quotidienne; elle les embarrasse cependant, parce qu'ils n'y ont probablement jamais réfléchi.

Présentons-leur alors un dynamomètre à ressort, une règle de fer ou d'acier assez longue ou assez mince pour qu'elle fléchisse sous son propre poids, montrons-leur un baromètre métallique, des plaques de tôle mince, des métaux en feuilles ou en fils. Ils commencent à comprendre que la déformation des solides, sous les efforts extérieurs, est le fait normal. Cette déformation était trop faible pour être sensible dans la première expérience. Il n'en est pas moins vrai qu'elle seule constitue le fait réellement général. Arrivés là, on peut varier les expériences. Par exemple, laissons tomber une bille d'ivoire sur une plaque de marbre, qu'on a préalablement recouverte de noir de fumée. La bille rebondit; elle porte, à sa surface, une petite tache noire circulaire. Recommençons, la bille tombant maintenant de plus haut. Le résultat est de même nature, mais la tache noire s'est élargie. L'élève voit aussitôt le mécanisme de l'opération. Il comprend que la bille se déforme au moment du choc, que cette déformation augmente avec l'effort qui en est la cause, et enfin que, dans le cas actuel, elle est purement temporaire.

L'élève est alors prêt à comprendre la notion et les lois de l'élasticité. Peut-être même prononcera-t-il ce dernier mot avant le maître. Il aura l'illusion d'avoir trouvé et, désormais, n'oubliera plus une notion qui s'est imposée d'elle-même à son esprit.

On cherchera alors à lui montrer des applications des résultats précédemment obtenus. On pourra, par exemple, lui faire construire des dynamomètres simples. Une lame flexible d'acier fixée en son milieu et dont les extrémités sont reliées par un fil à la façon d'une arbalète, conviendrait très bien à cet usage. Il serait fastidieux d'insister. On fera comprendre, de même, par l'expérience directe, que l'élasticité des solides est limitée; et, là encore, il sera facile d'imaginer des expériences simples soit avec des ressorts à boudin, soit avec des plaques métalliques minces. On arrivera ainsi progressivement à donner à l'élève des idées précises sur les propriétés réelles des solides réels. Il sera facile ensuite, en présence de la complication des faits, de lui faire comprendre l'intérêt qu'il peut y avoir à ne fixer tout d'abord son attention que sur quelques phénomènes plus fréquents, ou d'importance plus grande. Il ne verra alors aucune difficulté à dire que l'acier, par exemple, se rapproche plus que le plomb de l'idée que l'on doit se faire d'un solide idéal.

L'étude préliminaire des liquides se prêterait à des remarques analogues. L'élève sait ce que c'est qu'un liquide. Il sait tout au moins ce que le mot désigne; cela suffit. Inutile d'insister pour le moment et de chercher à lui faire comprendre l'idée que les physiciens se font de la structure réelle d'un liquide. Inutile de lui en donner des définitions qui, pour le moins, risqueraient d'être prématurées. Des expériences vulgaires montreront à l'élève — ou, plus simplement encore, lui rappelleront — que les liquides sont essentiellement déformables, qu'ils n'opposent aucune résistance appréciable à la rupture, qu'ils sont très peu compressibles et, au contraire, parfaitement élastiques.

Pour les gaz, il sera nécessaire d'insister davantage. L'élève connaît le mot; il connaît peu la chose; l'idée qu'il s'en fait n'a rien ou presque rien de proprement expérimental. Il faut l'amener à se faire de lui-même une idée à peu près exacte du gaz. Et, pour cela, un éducateur habile n'éprouvera qu'une difficulté : la difficulté du choix. Il peut s'adresser à l'observation : le cerf-volant, les aéroplanes, le bateau à voile, la résistance rencontrée par le cycliste, les effets destructeurs de la rafale lui fourniront des sujets de discussions variées et d'explications concluantes. Mais l'expérience directe vaudra mieux encore. Rien de plus simple que de transvaser de l'air d'un flacon dans un autre, en se servant d'une cuve à eau ou d'un simple baquet, et de faire constater que le volume mesuré dans le nouveau récipient est égal à celui qui était occupé dans le premier. Ou bien encore, on gonflera un pneu de bicyclette; on fera constater son élasticité croissante; on montrera que le gaz expulsé à la sortie peut soulever des poussières légères et repousser les obstacles qu'on lui oppose. On montrera ensuite que l'air n'est pas une exception. On pourra chauffer dans un ballon un peu d'azotate de plomb ou quelques pincées de bioxyde de manganèse humectées d'acide chlorhydrique. Les élèves verront ainsi que les gaz peuvent être colorés et par conséquent directement observables à la vue. L'anhydride sulfureux ou l'acide sulfhydrique donneront des exemples faciles de gaz sensibles à l'odorat. Une fois l'élève familiarisé avec cette notion générale de gaz et de vapeur (vapeur d'eau, vapeur d'iode), on lui montrera que les gaz ont pour qualités caractéristiques d'être essentiellement déformables et expansibles. On établira facilement leur compressibilité, avec une pompe à bicyclette. Arrivé à ce point, l'élève réclamera de lui-même des renseignements sur la loi que suit la compressibilité des gaz.

Prenons un autre exemple. Le programme de première année porte : « Conditions expérimentales relatives aux liquides en repos; pressions qu'ils exercent. — Applications. » Rien de plus simple, et généralement rien de plus mal compris par les débutants que la notion de pression. Où faut-il chercher la cause de ce fâcheux état de choses? Pour une grande part, certainement, dans l'habitude invétérée, en France surtout, de procéder par voie synthétique. Rien de plus faux, au point de vue pédagogique, que l'abus des définitions et leur emploi prématuré. Comme le dit très justement M. H. Poincaré dans son très beau livre *Science et Méthode* : « Pour le philosophe, une bonne définition est celle qui s'applique à tous les objets définis et ne s'applique qu'à eux. Mais, dans l'en-

seignement, ce n'est pas cela; une bonne définition, c'est celle qui est comprise par les élèves. » Il sera donc inutile et mauvais de débuter par une définition quelconque de la pression, qui risquera d'autant plus de rester incomprise qu'elle sera plus générale et plus satisfaisante au point de vue de la logique pure. Votre définition posée au début, il est inutile d'aller plus loin; l'élève n'a pas compris; il ne vous suivra plus. Cette définition, excellente au point de vue rationnel, était faite pour des gens qui savent déjà et qui prennent plaisir à raisonner de ce qu'ils savent. Pour l'élève, elle ne vaut rien. Il faut procéder tout autrement, mettre l'élève en présence de la réalité et l'amener insensiblement à reconnaître la nécessité d'une notion nouvelle, l'inciter à inventer lui-même, à créer pour ainsi dire de toutes pièces cette définition de la pression, dont il a besoin. Cette définition sera peut-être informe au début, mais elle s'épurera ensuite peu à peu. Mettez, par exemple, du sable très fin dans un large récipient. Placez à sa surface des cylindres de bois, de rayons de base très différents. Proposez de charger chacun d'eux de poids égaux; et demandez à vos élèves ce qui va se passer. Ils ne seront pas étonnés de voir s'enfoncer le cylindre de plus petit rayon, tandis que celui dont le rayon est le plus grand restera sensiblement immobile. Demandez-en la raison. Ils diront ou essaieront de dire que la force n'est pas seule à considérer, mais encore la surface sur laquelle elle s'exerce. Pressez-les un peu. Ils reconnaîtront que l'effet doit augmenter si la force augmente, ou si la surface sur laquelle elle se répartit diminue. Prenez des exemples numériques. Multipliez et variez les questions. Tous tomberont d'accord qu'il faut considérer non pas la force exercée, mais la force exercée par unité de surface. La définition est trouvée; elle n'a pas été imposée. Peut-être l'élève n'en donnera-t-il pas tout d'abord un énoncé très correct; mais il ne risquera pas de l'oublier ni d'en faire des applications défectueuses. Ce résultat obtenu, rien de plus facile que de réaliser expérimentalement un petit appareil permettant de repérer, de comparer et de mesurer les pressions. Une petite boîte plate, de cinq à six centimètres de diamètre, dont le fond est formé par une mince membrane de caoutchouc, sera mise en communication avec un petit manomètre à eau, à branches verticales. Appuyez sur le caoutchouc, chargez-le de poids ou de grenaille de plomb; la dénivellation de l'eau dans le petit manomètre vous servira à reconnaître si la pression reprend la même valeur, si elle augmente ou diminue, c'est-à-dire, en définitive, à graduer l'appareil. Proposez maintenant de le plonger dans un liquide; l'esprit de l'élève vous a déjà devancé. Vous n'aurez pas à lui définir ce qu'il faut entendre par pression à l'intérieur d'un liquide. Déjà même, il a prévu qne cette pression va rester constante, dans toute l'étendue d'un même plan horizontal, qu'elle ne dépend pas de l'étendue transversale de la masse liquide ni de la forme du vase.

Faites varier l'inclinaison de la membrane de caoutchouc. Comparez enfin vos résultats à ceux que l'appareil donnait à l'air libre, quand la membrane était chargée de poids connus. Faites varier la profondeur d'immersion; changez la nature du liquide : eau, alcool, mercure. Traduisez en nombres les résultats fournis par l'expérience. Pas un élève qui n'ait compris la relation fondamentale de l'hydrostatique. Arrivé en ce point, le rôle de l'éducateur est-il terminé? Pas le moins du monde. Faites à nouveau parcourir à votre élève le chemin déjà exploré, mais en sens contraire. « Revenant ainsi sur ses pas, il sera capable de voir du point de départ et d'un seul coup d'œil le chemin parcouru » (J. Tannery). Des questions habilement graduées, des problèmes numériques simples conviendront parfaitement à cet effet. Le paradoxe hydrostatique n'offrira plus rien de paradoxal. Les principes de Pascal et d'Archimède se présenteront d'eux-mêmes à l'esprit de l'élève, quand, plus tard, le moment sera venu de lui en parler.

Il nous serait impossible, vu l'espace limité dont nous disposons, de multiplier ces exemples; le lecteur y suppléera d'ailleurs facilement de lui-même. Cherchons plutôt à conclure. On devra donc :

1° *Eviter les définitions prématurées* que les élèves ne pourraient comprendre; apporter la plus extrême modération à énoncer des principes et des lois; ne le faire d'ailleurs qu'après les observations ou les expériences nécessaires;

2° Attacher la plus grande importance à *développer l'esprit d'observation* et le goût des preuves expérimentales;

3° *Comparer et rapprocher les résultats partiels obtenus.* Employer, à cet effet, le procédé graphique, dont nous dirons plus loin quelques mots;

4° *Vérifier, toujours et le plus tôt qu'on le pourra, les conséquences* auxquelles on arrive par le raisonnement, de façon à faire constater à l'élève qu'on ne cesse pas de se mouvoir sur un terrain solide;

5° Après ces précautions, mais alors seulement, *généraliser, mais graduellement,* de façon que l'élève ne quitte jamais le contact avec la réalité;

6° *Arriver à l'énoncé des lois et des principes,* dont on montrera l'utilité dans la simplification qu'ils apportent à l'étude, et dans la prévision qu'ils permettent de faits nouveaux;

7° Revenir sur ses pas. *Refaire la synthèse des résultats acquis.* Montrer les applications pratiques qui découlent de cette étude. Multiplier surtout celles qui ont trait à la vie domestique, à l'alimentation, à l'hygiène, à l'agriculture, à l'industrie. Faire pratiquer des exercices numériques, les plus simples possible, de manière à confirmer une fois de plus l'élève dans la certitude des résultats acquis et à lui en donner une idée plus claire et plus exacte.

Parmi les procédés en usage dans la recherche d'une loi, il convient d'accorder une mention toute spéciale à la représentation graphique des phénomènes. On sait en quoi consiste la méthode. Voyons rapidement les principaux avantages qu'il convient d'en tirer au point de vue de l'enseignement : 1° bien employé, le procédé graphique apprend à l'élève à abstraire et à analyser, à porter son attention sur l'essentiel, à négliger l'accessoire; — 2° par un tracé d'une régularité acceptable, l'élève apprend à apprécier et à corriger lui-même les petites erreurs qu'il a pu commettre; — 3° les grosses erreurs sautent immédiatement aux yeux de l'opérateur; il est averti des expériences qui sont à refaire; — 4° les résultats sont embrassés d'un seul coup d'œil, beaucoup mieux qu'ils ne le seraient par aucun autre procédé; — 5° le tracé remplace un nombre indéfini d'expériences qui auraient pu être faites. L'idée de fonction continue et d'interpolation, qui sont des plus importantes dans la méthode des sciences expérimentales, germe spontanément dans l'esprit de l'élève; — 6° la simple inspection du graphique conduira à l'idée de loi physique; il en donnera même souvent l'énoncé le plus simple et le plus rigoureux.

Il serait superflu de montrer combien l'enseignement compris de cette façon réclame de réflexion et de travail persévérant de la part de l'éducateur. Mais cela ne suffit pas encore. Le professeur de sciences physiques doit être adroit de ses mains; et, s'il ne l'est pas naturellement, il doit tendre à le devenir. Il doit connaître les opérations manuelles les plus courantes, savoir travailler le fer, le bois, le verre, être capable de donner un coup de lime ou de rabot, de faire la soudure nécessaire, de suppléer à l'insuffisance des appareils, d'utiliser les objets usuels, en un mot de savoir tirer parti de toutes ses ressources matérielles, si modestes soient elles. Les appareils peuvent être rudimentaires, mais ils doivent être montés avec goût et avec soin. Sans être coûteux, ils peuvent être élégants, se présenter sous une forme attrayante. Un dernier coup de lime ou de pinceau suffira souvent à leur enlever le caractère d'objets précaires ou construits à la hâte. Il faut que l'élève sente devant lui quelque chose de définitif, qu'il ait l'impression que la leçon a été préparée à son intention. A cette condition, il prendra goût à la manipulation des appareils; et cela d'autant mieux que ceux-ci lui paraîtront mieux établis et à moins de frais. Rien ne doit être négligé, quand il s'agit d'éducation.

Cette question se rattache étroitement à celle de

l'insuffisance du matériel dont dispose le professeur : insuffisance bien plus souvent apparente que réelle. Point n'est besoin de voir figurer dans un cabinet de physique une balance hydrostatique ou une cuvette profonde. Une balance ordinaire, sous le plateau de laquelle on dispose un support, avec ou sans crémaillère, remplacera avantageusement la première. Vous y gagnerez même de ne pas porter atteinte à l'exactitude de votre balance. La cuvette profonde peut être remplacée par un long tube de caoutchouc reliant entre eux deux tubes de verre, dont l'un, servant de tube-laboratoire, est muni d'un robinet et porte des divisions équidistantes. De même pour les flacons à densité : des flacons ordinaires, des bouteilles vulgaires peuvent, avec quelque soin et quelque attention dans la manière de les remplir et de les boucher, suffire parfaitement à la détermination courante des densités. Rien de plus facile que de construire soi-même un excellent calorimètre, avec son enceinte protectrice en laiton. L'instituteur pourra très aisément installer lui-même le petit baroscope dont nous avons parlé pour l'étude des relations fondamentales de l'hydrostatique. S'il s'agit de la réfraction, il pourra, comme l'a montré M. Chassagny, disposer lui-même un ballon de verre, avec divisions de 5 en 5 degrés sur bandes de papier et un index invariable placé en son centre. L'appareil pourra alors servir à établir directement, par l'observation même des élèves complétée par une épure, la relation fondamentale de la réfraction, le principe du retour inverse des rayons lumineux et les lois de la réflexion totale. Outre que l'appareil classique de Silbermann est très coûteux, il ne rendrait aucun des services que l'on peut tirer de l'appareil précédent.

On pourrait multiplier les exemples. Mais rien ne remplacera le bon vouloir de chacun. C'est de l'esprit d'initiative et du zèle de l'éducateur que doivent surtout jaillir tous les bienfaits que l'on est en droit d'attendre d'une éducation bien comprise. [F. Carré.]

### Programmes.

Ecoles primaires élémentaires (Programmes du 18 janvier 1887). — C'est seulement dans le cours supérieur qu'il est parlé de *physique*. Voici les termes du programme :

« *Premières notions de physique*. — Pesanteur. Levier. Premiers principes de l'équilibre des liquides. Pression atmosphérique : baromètre. Notions très élémentaires et expériences les plus faciles sur la chaleur, la lumière, l'électricité, le magnétisme (thermomètre, machine à vapeur, paratonnerre, télégraphe, boussole). »

Ecoles primaires supérieures de garçons (Programmes du 26 juillet 1909). — Le programme de physique est le même pour la section d'enseignement général et pour les trois sections spéciales : enseignement agricole, enseignement industriel, enseignement commercial. La physique est enseignée dans les trois années, à raison d'une heure par semaine.

*Première année.*

*Directions générales*. — Dans toutes les années, le cours devra rester très élémentaire et d'un caractère pratique. Il sera toujours fondé sur l'expérience.

Le professeur s'attachera à multiplier les expériences et à les réaliser avec des objets usuels, évitant autant que possible l'emploi d'appareils compliqués. Il usera fréquemment des représentations graphiques et précisera son enseignement par des applications numériques toujours empruntées à la réalité.

Enfin, il ne perdra pas de vue qu'il n'a pas à faire des cours scientifiques complets. Il n'abordera que les points indiqués, et se gardera d'un étalage d'érudition le plus souvent sans aucun profit réel pour l'élève.

I. — *Notions préliminaires*. — Divers états de la matière ; un même corps peut prendre ces divers états (exemples familiers).

II. — *Chaleur*. — Dilatation. Expériences simples. Applications usuelles. (Quelques mots, en particulier, sur la dilatation de l'eau.)

Température. Thermomètre à mercure. Echelle centigrade. Thermomètre à maxima et à minima. (Se borner, pour les thermomètres, à la description et au mode d'emploi.)

Notions sur les échanges de chaleur. Calorie. Chaleur spécifique.

Notions sur les changements d'état : fusion et solidification par voie sèche, dissolution et cristallisation par voie humide.

Notions sommaires sur la chaleur rayonnante et la conductibilité. Applications pratiques.

III. — *Pesanteur et hydrostatique*. — Principe de l'inertie pour les corps au repos.

Poids des corps.

Direction commune aux poids de tous les corps en un même lieu. Verticale.

Point d'application du poids d'un corps. Centre de gravité (notions expérimentales).

Intensité du poids d'un corps. — Détermination à l'aide du dynamomètre.

Notions sommaires sur la direction, le point d'application, l'intensité d'une force.

Balance. Définition de la justesse ; vérification expérimentale de la justesse d'une balance. Pesée simple avec une balance juste. Double pesée de Borda quand la balance n'est pas juste.

Constatations expérimentales relatives aux liquides au repos ; pression qu'ils exercent. Applications.

Principe d'Archimède. Applications.

Densité des solides et des liquides.

*Deuxième année.*

*Statique des gaz*. — Force élastique des gaz. — Les gaz sont pesants.

Pression atmosphérique. Baromètre. (Dans les indications relatives aux baromètres usuels, ne considérer comme tels que le baromètre usuel à cuvette et le baromètre métallique.)

Manomètres usuels (ne parler que du manomètre à air libre et du manomètre métallique). — Compressibilité des gaz.

Dilatation des gaz. — Poids d'un centimètre cube d'air dans les conditions normales (énoncer simplement le résultat). — Définition de la densité d'un gaz ; elle est à peu près indépendante de la température et de la pression (simple énoncé). — Quelques mots sur les aérostats.

Pompes usuelles à gaz et à liquides. Trompe. Siphon.

Chaleur. — Vaporisation : évaporation, ébullition, caléfaction.

Quelques mots sur la liquéfaction des corps gazeux. Distillation.

Force élastique de la vapeur d'eau. Notions élémentaires sur les machines à vapeur.

Sources de chaleur. (Le soleil. Les changements d'état, les phénomènes chimiques, le frottement et le choc.) — Divers modes de chauffage.

Principaux phénomènes dus à la vapeur d'eau contenue dans l'atmosphère : nuages, brouillards, pluie, neige, grésil, verglas, givre, rosée, gelée blanche.

*Optique*. — Propagation de la lumière dans un milieu homogène : rayons lumineux, corps transparents, opaques.

Réflexion. Vision des objets par diffusion. Notions expérimentales sur les miroirs.

Réfraction. Réflexion totale. Notions expérimentales sur le prisme et sur les lentilles.

Diverses sortes de vues : emmétropie, myopie, hypermétropie. — Presbytie. — Besicles.

Loupe. Notions très sommaires sur le microscope et les lunettes.

Dispersion de la lumière : expériences simples. (Cette leçon peut être l'occasion de quelques indications sur les rayons infra-rouges et les rayons ultra-violets du spectre. Ces indications présentent de l'intérêt si le professeur doit traiter en troisième année le chapitre facultatif où il est question des rayons cathodiques et des rayons X.) Couleurs des corps. Notions élémentaires de photographie.

*Acoustique*. — Nature du son. — Vitesse de propagation. — Réflexion (écho).

Qualités du son : intensité, hauteur (diapason), timbre.

*Troisième année.*

*Notions de mécanique.* — Mobilité, inertie.

Notions de la vitesse, de l'accélération, de la force, de la masse, du travail de la puissance, obtenues à l'aide d'exemples familiers et précisées par des notions numériques (unités industrielles et unités C. G. S.).

Force centrifuge : essoreuse, turbine, pompes centrifuges.

Energie mécanique. — Exemples de sa transformation en chaleur et de la transformation inverse. — Définition de l'équivalent mécanique de la calorie.

*Magnétisme.* — Aimants naturels et artificiels. — Action de la terre sur les aimants : pôle nord et pôle sud. Action réciproque des pôles d'aimants.

Aimantation par influence : fer doux, acier; spectre magnétique.

Définition de la déclinaison. Boussole.

*Electricité.* — Pile électrique : ses propriétés principales établies par l'expérience. — Circuit électrique. — Résistance électrique. — Eclairage électrique. — Electrolyse; galvanoplastie. — Accumulateurs. — (Chemin faisant, notions sur les unités électriques pratiques couramment employées.)

Actions réciproques d'un courant et d'un aimant.

Aimantation par les courants. — Electro-aimants. — Principe du télégraphe. — Description schématique de la machine Gramme employée comme moteur.

Réversibilité de la machine Gramme : principe des phénomènes d'induction. — Téléphone, microphone. — Principaux organes d'une dynamo.

Description schématique de la bobine de Ruhmkorff. — Notions sur les rayons cathodiques et sur les rayons X. — Principe de la télégraphie sans fil. (Ce chapitre : « Description schématique de la bobine de Ruhmkorff... Principe de la télégraphie sans fil » ne figure dans le programme que comme un complément facultatif qu'il appartient au professeur de retenir ou d'écarter.)

Notions d'électricité statique permettant une étude sommaire de l'électricité atmosphérique et du paratonnerre.

Ecoles primaires supérieures de filles (Programmes du 26 juillet 1909). — En première année, la physique a une heure par semaine; en seconde et en troisième années, dans la section d'enseignement général, l'heure hebdomadaire est partagée entre la physique et la chimie. Dans la section commerciale, « le programme ne saurait différer sensiblement de celui des écoles de garçons », dit le document officiel; deux heures par semaine sont consacrées aux sciences physiques et naturelles. Dans la section ménagère, où les sciences physiques et naturelles, plus l'hygiène, se voient attribuer deux heures par semaine, le programme est le même que dans la section générale.

*Première année.*

Exercices d'observation sur quelques faits de la vie ordinaire, qu'on reproduira devant les élèves, pour servir d'introduction à l'enseignement de la physique.

*Chaleur* — Dilatation des corps par la chaleur : le phénomène sera mis en évidence par quelques expériences simples. Applications au thermomètre : usage de cet instrument pour la mesure des températures ordinaires; explication et comparaison des degrés centigrades et Fahrenheit.

Changement d'état physique par la chaleur : pression et vaporisation; passage inverse : liquéfaction et solidification. Expériences permettant de voir et d'expliquer les phénomènes qui accompagnent ces changements d'état pour l'eau. Constance de la température pendant la pression et pendant l'ébullition. — Distillation de l'eau. Expansion de l'eau lorsqu'elle gèle; effet sur les pierres gélives, sur les plantes, etc.

Dissolution de quelques solides dans l'eau; cristallisation.

Emploi de la vapeur d'eau comme force motrice; expériences montrant la force élastique de cette vapeur; idée des machines à vapeur.

Différence de conductibilité des corps par la chaleur; expériences simples qui permettent de constater cette différence. Applications aux cas les plus usuels; poignées ou manches d'ustensiles ou d'outils; toile métallique des lampes des mineurs; doubles fenêtres et doubles portes, marmite automatique; étoffes feutrées ou pelucheuses, édredons, etc.

Sources de chaleur; principaux modes de chauffage dans l'économie domestique et dans l'industrie.

*Deuxième année.*

(Voir les *Directions générales* dans le programme des écoles de garçons.)

*Pesanteur.* — Poids d'un corps. Direction commune aux poids des corps en un même lieu. Fil à plomb, chute des corps. Notions sommaires sur la balance.

Constatations expérimentales relatives aux liquides en repos. Horizontalité de la surface libre, niveau dans les vases communicants. Applications au niveau d'eau, à la distribution d'eau dans les maisons, les jardins ou les rues, aux sources, aux puits artésiens, aux écluses de canaux, etc.

Pression des liquides sur les parois des vases qui les renferment : expériences diverses mettant cette pression en évidence, évaluation de cette pression; applications. Transmission des pressions par un liquide : idée des presses hydrauliques et des ascenseurs.

Principe d'Archimède établi expérimentalement. Applications : corps flottants; aréomètre à poids constant.

Notions élémentaires sur la détermination des densités.

Expériences simples mettant en évidence : 1° les propriétés générales des gaz telles que l'élasticité et le poids; 2° l'existence de la pression atmosphérique. Evaluation de cette pression. Baromètre. Manomètre.

Loi de Mariotte établie expérimentalement. Expériences diverses au moyen de la machine pneumatique. Pipette, pompe, siphon, aérostats.

*Lumière.* — Propagation de la lumière; ombre et pénombre. Réflexion de la lumière sur un miroir plan; constatation expérimentale des faits; en déduire les lois.

*Son.* — Production et propagation. Réflexion. Echo.

« *Troisième année.*

*Chaleur.* — Force élastique de la vapeur d'eau aux diverses températures et notamment dans les machines à vapeur; interprétation des indications du manomètre.

Vapeur d'eau contenue dans l'air atmosphérique : air saturé et non saturé; état hygrométrique. Formation des nuages et des brouillards; pluie, neige, grésil, verglas, givre, rosée et rosée blanche.

*Electricité et magnétisme.* — Aimants. Boussole.

Expériences permettant de constater l'existence d'un courant : action sur l'aiguille aimantée; aimantation d'une tige de fer, d'un clou; construction d'un électro-aimant (dispositif permettant de montrer le principe de la télégraphie électrique).

Quelques spécimens des piles les plus employées. Effets des piles : dépôts galvaniques, lumière électrique.

Expériences fondamentales de l'induction par les courants et par les aimants. Bobine d'induction. Téléphone. Principe de la télégraphie sans fil.

Electricité atmosphérique. Paratonnerre.

Ecoles normales d'instituteurs (Programmes du 4 août 1905). — *Instructions.* — Le programme de physique est partagé en deux parties : l'une qui fera l'objet des études de la première et de la deuxième année, et qui comprend l'ensemble des connaissances élémentaires qu'un maître doit posséder; l'autre qui est réservée à la troisième année et qui n'est qu'une liste des principales applications parmi lesquelles le directeur aura à choisir celles qui conviennent le mieux aux besoins de la région.

Les élèves-maîtres possèdent déjà des notions de physique, puisqu'ils ont le brevet élémentaire de capacité. Toutefois ils n'ont guère appris à traiter la physique comme une science expérimentale; ils ont fait appel surtout à la mémoire. Pendant les deux

premières années, le professeur s'efforcera de rectifier cet état d'esprit, de provoquer, de développer le sens de l'observation, de l'expérimentation et du raisonnement. Il s'attachera à faire connaître les grandes lois de la nature, il en montrera l'application aux phénomènes physiques au milieu desquels nous vivons, et habituera ses élèves à se rendre compte de ce qui se passe autour d'eux.

Il exposera clairement, simplement, les faits tels que nous les comprenons aujourd'hui, sans se préoccuper jamais de l'historique des questions et sans se soucier de l'ordre chronologique. Ainsi, le principe des machines à vapeur sera exposé sans qu'on doive rappeler les tâtonnements des inventeurs; les notions de photographie n'auront rien à voir avec Niepce, avec Daguerre; les notions sur l'électricité atmosphérique seront données sans qu'il y ait lieu de citer les expériences de Franklin, de Buffon, de Dalibard, etc.

Le professeur devra conserver à ses leçons un caractère très élémentaire, savoir se restreindre, ne pas croire bon de dire tout ce qu'il sait sur chaque sujet. Toutes ces leçons seront *fondées sur des expériences qu'il effectuera pendant la classe* au moyen d'appareils aussi peu compliqués que possible, souvent avec des objets usuels. Il stimulera ainsi l'attention de ses élèves, qui pourront ensuite, aux heures de manipulations, en troisième année, répéter eux-mêmes les expériences qu'ils auront vu faire sous leurs yeux.

Il évitera avec soin les développements théoriques, sans cependant présenter les phénomènes de même ordre comme des faits simplement juxtaposés, et n'ayant entre eux aucune connexité. Ainsi, par exemple, il fera comprendre que le principe d'Archimède résulte du fait que sur chaque centimètre carré de la surface d'un corps plongé dans un fluide s'exerce une pression et que l'ensemble des pressions détermine la poussée.

Il fera fréquemment des applications numériques *toujours empruntées à la réalité*; *les données ne seront jamais prises au hasard, mais extraites de tables de constantes physiques, et les conditions du problème seront toujours celles que l'on rencontre dans les circonstances ordinaires de la vie*. (Exemple : chercher la valeur en kilogrammes de l'effort à faire pour ouvrir un volet carré de 40 centimètres de côté faisant partie d'une cloison étanche d'un sous-marin immergé par 20 mètres de fond, quand cette cloison est baignée par l'eau d'un côté et par de l'air à la pression atmosphérique de l'autre côté.) De pareils exercices permettront aux jeunes gens de se faire une idée de l'ordre de grandeur des diverses forces naturelles.

*Première année* (deux heures par semaine).

*Pesanteur*. — Divers états de la matière. — Solides. — Liquides. — Gaz.

Première notion de la force : direction, point d'application, intensité.

Verticale. — Plan horizontal. — Direction de la verticale aux différents points du globe.

Centre de gravité. — Notions expérimentales.

Poids. — Comparaison des poids par la balance.

Poids spécifique des solides et des liquides.

*Equilibre des liquides et des gaz*. — Pressions normales sur les parois.

Transmission des pressions. — Presse hydraulique.

Surface libre des liquides. — Vases communicants. — Distributions d'eau dans les villes.

Principe d'Archimède. — Corps flottants.

Aréomètres à poids constant. — Alcoomètres. — Densimètres.

Pesanteur des gaz. — Pression atmosphérique. — Baromètres. — Manomètres usuels.

Enoncé de la loi de Mariotte. — Machines à raréfier et à comprimer les gaz. — Principe des pompes. — Siphon.

*Chaleur*. — Température. Thermomètres usuels. — Echelle centigrade. — Thermomètres à maxima et à minima.

Notions sur la dilatation des corps. — Dilatation des gaz.

Quantité de chaleur. — Mesures calorimétriques par la méthode des mélanges. — Chaleurs spécifiques. — Valeur exceptionnelle de la chaleur spécifique de l'eau : son importance dans la nature.

Fusion. — Point de fusion. Chaleur de fusion. — Solidification. — Cristallisation.

Vaporisation. — Chaleur de vaporisation. — Influence de la pression.

Chaudières industrielles. — Principe des machines à vapeur.

Principaux modes de chauffage et de ventilation.

Notions sur la conductibilité calorifique.

Protection contre le chaud et le froid.

*Météorologie*. — Observations principales : Température, pression atmosphérique, humidité, vent, pluie, neige, grêle, rosée, givre, etc.

Cartes météorologiques. — Prévision du temps à courte échéance.

*Acoustique*. — Nature du son. — Modes de production.

Vitesse du son dans l'air et dans l'eau.

Réflexion du son. — Echo.

Qualités du son. — Intensité. — Hauteur. — Timbre.

Diapason. — Gamme.

*Optique*. (Quelques notions de géométrie, — lois de la réflexion, — la définition du sinus, — lois de la réfraction, — sont nécessaires au commencement du cours d'optique; il n'est pas indispensable d'attendre qu'elles aient été vues dans le cours de mathématiques.) — Sources de la lumière. — Corps transparents, corps opaques, corps translucides.

Propagation rectiligne de la lumière. — Ombres et pénombres.

Réflexion de la lumière. — Miroirs plans. — Images données par les miroirs sphériques. — Marche des rayons. — Images réelles et virtuelles.

Réfraction de la lumière. — Propriétés des lentilles.

Vision. — Accommodation. — Vision normale. — Myopie, hypermétropie; presbytie. — Verres compensateurs. — Sensation du relief; stéréoscope.

Loupe. — Notions sommaires sur la lunette et le microscope.

Complexité de la lumière blanche.

Couleurs des corps.

Emploi du prisme. — Spectre lumineux. — Principe de l'analyse spectrale.

Notions de photographie.

Notions expérimentales sur le rayonnement de la chaleur.

*Deuxième année* (une heure par semaine).

*Mécanique physique*. — Notions générales sur les forces.

Différentes formes de mouvement.

Action d'une force constante en grandeur et en direction. — Accélération.

Définition de la masse.

Règles de composition des forces concourantes ou parallèles.

Chute des corps.

Lois expérimentales du pendule. — Applications.

Notions expérimentales du travail (énergie) et de la puissance.

Conservation de l'énergie : levier, plan incliné, treuil.

Energie thermique; énergie chimique.

Transformation de l'énergie.

Unités usuelles et unités C. G. S.

*Magnétisme*. — Aimants. — Pôles. — Propriétés différentes des deux pôles. — Action réciproque des aimants. — Aimant brisé.

Champ magnétique. — Spectre produit par un aimant sur la limaille de fer. — Aimantation par les aimants.

Déclinaison et inclinaison.

Boussoles usuelles.

*Electricité*. — Electrisation par frottement. — Quantités d'électricité. — Cylindre de Faraday. — Développement simultané des deux électricités.

Electrisation par influence. — Pouvoir des pointes. — Principe des machines électriques.

Notions expérimentales sur la différence de potentiel de deux conducteurs.

Condensateurs. — Capacité électrique.

Champ électrique. — Notions sur l'électricité atmosphérique.

Courant électrique. — Effets chimiques. — Notions de galvanisation.

Piles usuelles. — Force électro-motrice.

Champ magnétique d'un courant.

Cas d'un courant rectiligne et d'une bobine. — Règle d'Ampère.

Principe des galvanomètres.

Lois d'Ohm. — Unités pratiques.

Aimantation par les courants.

Applications : électro-aimants, télégraphes.

Induction. — Expériences fondamentales ; téléphones.

Principe de la machine Gramme.

Courants alternatifs.

Décharges dans les tubes à gaz raréfiés. — Rayons.

Oscillations électriques. — Décharges des condensateurs. — Télégraphie sans fil.

*Troisième année* (deux heures par semaine pour la physique et la chimie réunies).

*Instructions.* — Les leçons de physique de la troisième année portent uniquement sur les applications industrielles. Le programme ci-dessous n'est qu'une liste sur laquelle le directeur pourra faire un choix basé sur les besoins industriels de la région....

Chaque fois qu'une leçon sur une industrie quelconque pourra être suivie d'une visite à un établissement industriel correspondant, il est clair que le sujet sera éclairé d'une lumière beaucoup plus vive. Il est instamment recommandé au directeur de ne négliger aucune occasion de faire connaître aux élèves-maîtres de troisième année les usines de la région.

A. *Compléments de physique* (dix leçons). — Machine à vapeur. — Machines à gaz. — Moteurs à pétrole. — Machines frigorifiques. Fabrication de la glace. — Applications industrielles du froid. — Conservation des produits alimentaires. — Condensation des gaz. Anhydride carbonique liquide. Air liquide. — Photographie. Phototypie. Applications. — Dynamos et alterneurs. — Transformateurs. — Moteurs électriques. — Transport électrique de l'énergie. — Applications à l'éclairage et aux opérations chimiques industrielles.

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

D. *Exercices d'adaptation en vue de l'école primaire.* — Expériences propres à illustrer les leçons de choses et l'enseignement élémentaires des sciences à l'école primaire.

Écoles normales d'institutrices (Programmes du 4 août 1905). — *Instructions.* (Les Instructions accompagnant le programme de physique sont identiques à celles des écoles normales d'instituteurs.)

*Première année* (une heure par semaine).

*Pesanteur et hydrostatique* (huit leçons environ). — Généralités sur la matière.

Pesanteur. — Notions expérimentales sur la chute des corps, sur le centre de gravité, sur la balance.

Poids spécifique des corps.

Liquides en repos. — Démonstration expérimentale de leurs principales propriétés, des pressions qu'ils exercent.

Gaz. — Pression atmosphérique. — Baromètre. — Loi de Mariotte. — Manomètres.

Principe d'Archimède : explications (aréomètres usuels à poids constants, aérostats).

*Chaleur* (dix leçons environ). — Dilatations (notions très élémentaires).

Température. — Thermomètres usuels. — Thermomètres à maxima et à minima.

Applications diverses (chauffage des appartements ; production des vents ; aérostats).

Changements d'état : fusion et solidification ; dissolution. — Vaporisation ; évaporation, ébullition, distillation.

Définition de la chaleur spécifique, des chaleurs de fusion et de vaporisation. — Exemples.

Mélanges réfrigérants. — Froid produit par la vaporisation. — Application à la production de la glace.

Idée d'une machine à vapeur. (Cette leçon peut être l'occasion de quelques indications très simples sur le principe de la conservation de l'énergie.)

Vapeur d'eau dans l'atmosphère : nuages et brouillard, pluie, neige, verglas, rosée et givre.

*Acoustique* (cinq leçons environ). — Production du son. — Vitesse de propagation du son dans l'air.

Réflexion du son. — Echo.

Qualités des sons. — Intensité. — Hauteur. — Timbre.

*Deuxième année* (une heure par semaine).

*Optique et chaleur rayonnante* (huit leçons environ). — Formation des ombres.

Réflexion. — Etude expérimentale des miroirs plans et sphériques.

Réfraction. — Etude expérimentale des prismes et des lentilles. — Réflexion totale.

Décomposition et recomposition de la lumière.

Vision. — Accommodation. — Sensation du relief.

Applications les plus simples des lentilles : loupes, besicles.

Notions de photographie.

Notions sommaires sur la chaleur rayonnante et la conductibilité. (Applications pratiques.)

*Electricité et magnétisme* (douze leçons environ). — Aimants. — Définition de la déclinaison et de l'inclinaison. — Boussole de déclinaison.

Electrisation par frottement et par influence.

Foudre ; paratonnerre.

Courant électrique. — Effets calorifiques et chimiques. — Applications, et notamment : lumière électrique, galvanoplastie.

Galvanomètre.

Piles. — Loi d'Ohm. (On introduira ici la notion expérimentale des unités pratiques d'intensité, de force électro-motrice, et de résistance.)

Aimantation par les courants. — Electro-aimants. — Notions très simples sur la télégraphie électrique.

Notions très succinctes sur l'induction. — Téléphone.

Principe de la bobine de Ruhmkorff. — Principe de la télégraphie sans fil.

*Troisième année*

(En troisième année, il n'est pas donné d'enseignement spécial de la physique. Mais la physique se trouve comprise, aussi bien que la chimie et l'histoire naturelle, dans les applications pratiques désignées sous le titre de *Manipulations*, et dans les causeries et expériences mentionnées par le programme sous la rubrique *Culture scientifique*.)

**PIARISTES.** — La congrégation des *Piaristes* ou *Frères des écoles pies* a été fondée par le prêtre espagnol José de Calasanz (1556-1648). Celui-ci, ayant fixé sa résidence à Rome, y avait en 1597 une école gratuite pour les enfants pauvres. Vingt ans plus tard, il organisa les instituteurs qu'il employait en une société religieuse, la « Congrégation Pauline des pauvres de la Mère de Dieu des écoles pies » ; en 1621, la Congrégation fut transformée par Grégoire XV en un ordre religieux, les *Piaristes*. Les écoles *pies* se répandirent assez promptement en Italie, en Espagne, en Allemagne, et surtout en Pologne, où les piaristes eurent au dix-septième et au dix-huitième siècle des collèges florissants. A l'heure qu'il est, ce n'est plus guère qu'en Espagne que l'on rencontre les frères des écoles pies ; ils y sont désignés sous le nom d'*Escolapios*, et y jouissent en vertu, de l'ordonnance royale du 27 février 1879, du privilège d'être dispensés de la possession du brevet.

**PIBRAC.** — Guy du Faur, seigneur de Pibrac, est connu de la postérité comme l'auteur d'un recueil de quatrains moraux qui pendant un siècle jouit d'une grande réputation, et remplaça en France, entre les mains des enfants, les distiques latins de Dionysius Cato le grammairien. Né à Toulouse en 1529, d'une famille de robe, Pibrac fit de bonnes études à Bor-

deaux, puis à Bologne sous Alciat, fut reçu avocat à vingt ans, et devint juge mage à Toulouse. Ses talents le firent remarquer de bonne heure, et il fut appelé au Parlement de Paris. Là, en avril 1559, pour avoir parlé en faveur de la tolérance religieuse, il fut arrêté en même temps qu'Anne du Bourg et mis à la Bastille par ordre de Henri II; mais il n'y resta que peu de temps, le roi étant mort le 10 juillet suivant. En 1562, il fut envoyé par Charles IX au concile de Trente avec un autre magistrat, du Ferrier, pour y défendre les privilèges de l'Eglise gallicane. Orateur disert, latiniste consommé, jurisconsulte subtil, poète élégant et vigoureux à la fois, il plut à la souple Florentine qui, depuis 1560, gouverna la France. En 1564, il devint avocat général; un peu plus tard, il entra au Conseil privé, et fut chargé par le duc d'Anjou de l'administration de ses biens. Son attitude, pendant ces funestes années où Catherine de Médicis régna sous le nom de ses fils, fut celle de la plupart des lettrés de cette époque, courtisans des Valois. Lorsque Michel de l'Hospital fut disgracié en 1568, Pibrac resta en fonctions. Au lendemain de la Saint-Barthélemy, il écrivit une apologie du massacre (*Lettre sur les affaires de France*), mais ce ne fut, dit M. Jules Claretie, « que pour en diminuer l'horreur aux yeux des étrangers » : excuse médiocre. En cette même année 1573, retiré dans sa terre de Pibrac avec sa femme Jeanne de Custos, qu'il avait épousée en 1552, il avait commencé la composition d'un poème champêtre qui n'est pas sans mérite, *Les Plaisirs de la vie rustique*; mais le chagrin que lui causa la mort de son fils aîné Pierre le fit renoncer à poursuivre l'œuvre commencée. Voici les derniers vers du poème :

Ces vers ie composois au lieu de ma naissance,
Plein d'honneste loisir, lors que Henry de France,
Fils et frere de Roys, et l'honneur des Valois,
De cent canons battoit les murs des Rochelois :
Et eusse poursuiui les biens du labourage,
Mais la mort de mon fils m'en oste le courage,
Et trouble tellement de douleur mon esprit
Que i'en laisse imparfait pour iamais cest escrit.

En septembre 1573, il accompagna en Pologne Henri d'Anjou, et en revint avec ce prince l'année suivante. C'est en 1574 que parut à Paris, chez Gilles Corbin, la première édition de ses *Quatrains*, sous ce titre : *Cinquante Quatrains, contenant preceptes et enseignemens vtiles pour la vie de l'homme, composez à l'imitation de Phocylides, d'Epicharmus et autres anciens poëtes grecs, par le S. de Pib.* — En 1575, un autre libraire, Fédéric Morel, publia cinquante et un nouveaux quatrains, sous ce titre : *Continuation des Quatrains du Seigneur de Pybrac.* Enfin en 1576 parut, également chez Fédéric Morel, une édition définitive, contenant les cent et un quatrains des deux recueils antérieurs, et vingt-cinq quatrains nouveaux : le nombre total se trouva ainsi porté à cent vingt-six.

De ces quatrains célèbres, il convient d'en citer deux, caractéristiques de l'esprit de ce tiers-parti qui ne savait se décider ni pour la liberté avec les huguenots, ni pour la persécution avec les Guises. Le premier est de 1574 :

Il est permis souhaiter vn bon Prince,
Mais tel qu'il est il le conuient porter :
Car il vaut mieux vn tyran supporter,
Que de troubler la paix de sa province.

L'autre est de 1575 :

Plus que Sylla c'est ignorer les lettres,
D'auoir induit les peuples à s'armer :
On trouuera, les voulant desarmer,
Que de subiects ils sont deuenus maistres.

Vers l'âge de cinquante ans, le docte Pibrac, devenu président à mortier, fut nommé chancelier de Marguerite de Valois, l'épouse peu fidèle de Henri de Navarre; il la servit avec zèle; les contemporains, et Henri de Navarre lui-même, qui l'appelait *ce vieux ruffian de Pibrac*, affirment qu'il fut un de ses amants; mais en 1581 il fut disgracié par Marguerite, qui lui reprit les sceaux. Le cœur ulcéré, Pibrac se retira dans ses terres, où il mourut en 1584. Il avait pu méditer sur ce quatrain de l'édition de 1576 :

A ton Seigneur et ton Roy ne te iouë,
Et s'il t'en prie, il t'en faut excuser :
Qui des faueurs des Roys cuide abuser,
Bien tost, froissé, choit au bas de la rouë.

Au chapitre III du livre IX des *Essais*, Montaigne a parlé du « bon monsieur de Pibrac, que nous venons de perdre; un esprit si gentil, les opinions si saines, les mœurs si doulces »; et il le loue au sujet du quatrain que voici :

Ayme l'Estat, tel que tu le vois estre :
S'il est royal, aime la Royauté;
S'il est de peu, ou bien communauté,
Ayme l'aussi : car Dieu t'y a faict naistre.

« Nous nous desplaisons volontiers de la condition presente, écrit Montaigne en approuvant Pibrac; mais ie tiens pourtant que d'aller desirer le commandement de peu, en un Estat populaire; ou, en la monarchie, une aultre espece de gouvernement, c'est vice et folie. »

Un an après la mort de Pibrac parurent en deux volumes les Œuvres de Michel de l'Hospital, le vertueux magistrat que Pibrac, dans un sonnet à Ronsard placé en tête du poème des *Plaisirs de la vie rustique*, avait appelé « ce grand Caton français » : les lettres et discours de l'ancien chancelier de France, et ses poésies latines, avaient été recueillis après sa mort (1573) par les soins de Pibrac, de J.-A. de Thou et de Scevole de Sainte-Marthe; ce fut Michel Hurault, seigneur de Belesbat, petit-fils de l'Hospital et gendre de Pibrac, qui les publia.

Une édition moderne des poésies françaises de Pibrac a paru en 1874 chez Lemerre, par les soins du bibliographe E. Courbet, avec notice de M. Jules Claretie.

**PIE II.** — Aeneas Sylvius Piccolomini, qui fut pape sous le nom de Pie II, a été l'un des hommes les plus lettrés de son temps. Né en 1405 à Cossignano en Italie, il assista à l'âge de vingt-six ans au concile de Bâle comme secrétaire du cardinal Capranica, devint en 1442 secrétaire de l'empereur Frédéric III, qui l'employa comme ambassadeur, et fut ensuite envoyé comme nonce en Autriche et en Bohême par le pape Nicolas V. Cardinal en 1456, et pape en 1458, il mourut en 1464. Il a laissé de nombreux ouvrages de théologie, d'histoire, de géographie, des discours, des lettres, des poésies, et même un roman. Pendant son séjour en Autriche, il écrivit (1450) pour le jeune roi de Hongrie et de Bohême Ladislas un *Traité de l'éducation des enfants* (*Tractatus de liberorum educatione ad Ladislaum Ungariæ et Bohemiæ regem*). Cet ouvrage se compose d'une cinquantaine de chapitres, où l'auteur traite successivement de l'éducation du corps et de celle de l'esprit. Il attache une grande importance à la santé, et donne des conseils sur la façon de nourrir les enfants et de fortifier leur tempérament; il recommande en même temps d'éviter les commodités superflues et se prononce (chapitre *De corporalibus deliciis compescendis*) en faveur du système d'endurcissement du corps. Mais n'est l'éducation de l'esprit qui le préoccupe surtout : « Rien, dit-il, n'est plus précieux, rien n'est plus beau qu'un esprit éclairé » (*Nihil est in terrâ pretiosius, nihil præstantius illuminato intellectu*). Il passe successivement en revue les différentes branches de son programme d'instruction, qui ne sont autres que les sept « arts libéraux » : grammaire, rhétorique, dialectique, musique, géométrie, arithmétique, astronomie; il s'étend très longuement sur la grammaire, donne des préceptes de style, et recommande, comme le meilleur moyen de se former à l'art de la parole, la lecture assidue des poètes, des historiens et des orateurs, particulièrement de Cicéron. Le jeune souverain auquel Aeneas Sylvius adressait son traité n'avait encore que douze ans; pour le stimuler et lui montrer la nécessité de l'étude, le nonce lui représente, dans son préambule, « qu'un roi ignorant est un âne couronné ». Ladislas ne profita guère des leçons du docte Piccolomini; on sait que, chassé par ses sujets hongrois à cause de ses vices et de sa cruauté, il mourut âgé de dix-neuf ans à peine. Le traité d'Aeneas Sylvius a été imprimé à Cologne en 1477, 1 vol. in-4°;

on le trouve aussi dans le recueil des œuvres complètes de ce pape (*Æneæ Sylvii Piccolominei opera quæ exstant omnia*, Bâle, 1551, 1 vol. in-folio), pages 965-992.

**PIES (ÉCOLES).** — Voir *Piaristes*.

**PIÉTISME.** — On appelle *piétisme* une secte ou, plus exactement, un courant religieux qui se produisit au sein du luthéranisme allemand à partir de la seconde moitié du dix-septième siècle, et dont les principaux représentants eurent une influence considérable sur le développement et les progrès de l'éducation en Allemagne. Le fondateur du piétisme est le théologien Spener, né en 1635 à Ribeauvillé en Alsace, qui occupa diverses fonctions ecclésiastiques à Francfort d'abord, puis à Dresde et à Berlin. Au formalisme sec et froid de la tradition luthérienne, Spener opposait la foi du cœur; il cherchait à réveiller la vie religieuse, la piété évangélique : de là le nom de *piétistes* donné à ses partisans par des adversaires qui les accusaient de pousser au séparatisme dans l'église et de favoriser le penchant à l'hypocrisie. Sans doute le mouvement piétiste ne peut être rangé au nombre de ceux qui ont contribué à émanciper l'esprit humain : on lui reproche, au contraire, à juste titre, de n'avoir eu de la vie et de la science qu'une conception étroite, et d'avoir, dans son rigorisme, montré un injuste dédain pour les arts et les lettres. Mais il faut reconnaître qu'il a compté dans ses rangs des hommes d'une réelle intelligence, dont plusieurs ont rendu des services à la cause de l'éducation.

Ce fut sous l'impulsion de Spener, et afin de créer un foyer d'études théologiques d'où la doctrine piétiste pût rayonner sur l'Allemagne, que l'électeur de Brandebourg Frédéric créa en 1694 l'université de Halle. Au nombre des professeurs de la nouvelle université se trouvait Francke, dont la remarquable activité pédagogique a été étudiée dans un article spécial. Bornons-nous à rappeler ici que l'orphelinat créé par Francke a servi de modèle à de nombreuses institutions de ce genre, et que son *Pædagogium* a été en Allemagne le premier établissement d'enseignement secondaire où les jeunes gens qui se destinaient aux carrières de l'administration, du commerce ou de l'industrie aient pu recevoir un enseignement ayant un caractère pratique. Un collègue de Francke, Semler, fonda à Halle en 1706 la première *Realschule*, et ce fut encore un piétiste, sorti du *Pædagogium* de Francke, Hecker, qui créa en 1746 la *Realschule* de Berlin (Voir *Realschule*). « De même que le piétisme, dit Palmer, en opposition à l'orthodoxie, donnait au christianisme pratique, à la vie chrétienne réelle la préférence sur la doctrine, sur le dogme abstrait; de même il voulut que l'école enseignât les choses utiles à la vie pratique, de préférence à la science morte des livres. » *Non scholæ sed vitæ discimus* était la devise qu'avait adoptée Semler.

Nous devons encore mentionner, parmi les représentants du piétisme, le comte de Zinzendorf, le rénovateur des communautés moraves, et trois éducateurs distingués : le pasteur wurtembergeois Flattich, Zeller, le directeur des asiles de Beuggen près de Bâle, et Wichern, le fondateur du *Rauhe Haus* près de Hambourg.

**PILLANS.** — Le professeur James Pillans, qui enseigna les humanités à l'université d'Edimbourg pendant près d'un demi-siècle, et mourut en 1864, à un âge très avancé, a été l'un des plus distingués parmi les éducateurs écossais. Déjà en 1816, ses succès comme directeur de la *High School* d'Edimbourg l'avaient signalé, en France, à l'attention de la Société pour l'enseignement élémentaire, qui l'admit au nombre de ses associés étrangers sur le rapport de J.-B. Say. « La *haute école* à Edimbourg, disait le rapporteur, est un collège où se rendent environ sept cents jeunes gens divisés en cinq classes, et auxquels on enseigne le latin, le grec et la géographie ancienne et moderne. M. Pillans, frappé, comme l'ont été tous les gens réfléchis dans les trois royaumes, des succès obtenus par la méthode lancastérienne, crut pouvoir l'appliquer à son collège, et il a complètement réussi. Il n'est pas un seul de ces jeunes gens qui maintenant ne fasse des progrès rapides dans les langues et la géographie anciennes; tandis qu'auparavant il n'y en avait qu'un petit nombre, doués de plus de dispositions que les autres, qui retirassent quelque avantage de cette institution. Tous les élèves qui en sortent maintenant sont en état de faire leurs cours d'humanités à l'université. » Herbert Spencer a emprunté à Pillans une citation qui forme la conclusion de son étude sur l'*Education intellectuelle* : « A tous ceux, dit-il, qui mettraient en doute la possibilité d'appliquer le système que nous recommandons, nous répondrons que non seulement il est indiqué en théorie, mais qu'il a aussi la recommandation de l'expérience. Aux jugements prononcés par les maîtres habiles qui, depuis le temps de Pestalozzi, ont rendu témoignage sur ce point, on peut ajouter celui du professeur Pillans, qui a dit : « Quand on enseigne les enfants comme on doit le » faire, ils ne sont pas moins heureux pendant les » heures de classe que pendant les heures de jeu; » rarement ils trouvent moins de plaisir, et souvent » ils en trouvent davantage, dans l'exercice bien di» rigé de l'activité intellectuelle que dans celui de » leur activité physique. » Les opuscules de Pillans ont été réunis en un volume publié en 1856 à Londres, chez Longman, sous le titre de *Contributions to the cause of education*, et dédié à Lord John Russell. Le volume est divisé en deux parties, dont la première contient « ce qui est relatif à l'éducation du grand nombre » (*what pertains to the education of the* MANY), et le second « ce qui est relatif à l'éducation du petit nombre » (*what pertains to the education of the* FEW). Dans la première partie on trouve entre autres deux lettres sur l'éducation, traitant, l'une, des principes de l'enseignement élémentaire (1827), l'autre des causes qui rendent la discipline imparfaite et des remèdes à y apporter (1828); et deux articles publiés dans l'*Edinburgh Review*, sur l'éducation nationale en Angleterre et en France (1833) et sur les écoles normales d'instituteurs (1834). Dans la seconde partie, on distingue surtout trois conférences sur les matières d'enseignement et les méthodes de l'éducation classique, faites en 1835, et un exposé du système de discipline et d'enseignement que Pillans avait introduit dans la *High School* d'Edimbourg (écrit en 1823).

**PILLET.** — Gustave-Fabien Pillet (1801-1872) a été le premier directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique. Simple surnuméraire en 1818, puis chef de bureau après 1830, et enfin chef de division, ce fut à lui que Duruy confia les fonctions de directeur de l'enseignement primaire lorsque cette direction eut été constituée par décret du 30 décembre 1868. Il dut résigner ces fonctions pour raisons de santé le 6 octobre 1869. Commandeur de la Légion d'honneur, Pillet a été, dans les dernières années de l'empire, maire de Marly-le-Roi (Seine-et-Oise). Lors de la réunion des instituteurs venus à Paris à l'occasion de l'Exposition universelle de 1867, il avait fait à la Sorbonne, sur les devoirs de l'instituteur secrétaire de mairie, une conférence fort goûtée et qui sera toujours lue avec profit par les maîtres auxquels elle s'adresse. Pillet a laissé le souvenir d'un administrateur aussi laborieux que bienveillant. [ERNEST CADET.]

**PLANS** (LEVÉ DES). — Voir *Arpentage*.

**PLANTA.** — Martin Planta, pédagogue et physicien distingué, naquit en 1727 à Süs, dans la Basse-Engadine (Grisons). Fils de simples paysans, et destiné par sa famille à l'état ecclésiastique, il fit ses études de théologie à Zürich, et passa ensuite quelques années en Allemagne comme précepteur, et à Londres comme pasteur de l'église allemande réformée. Pendant son séjour dans cette dernière ville, il s'adonna à l'étude des mathématiques et de la physique, qui ne cessèrent pas de l'occuper dans tout le cours de sa vie. On lui doit l'invention de la machine électrique à disque de verre; il construisit aussi un modèle de bateau mû par la vapeur, qu'il présenta

lui-même à Paris au duc de Choiseul, alors premier ministre. L'état de sa santé l'obligea à quitter Londres après un court séjour, et il revint se fixer dans son pays natal. Nommé pasteur à Zizers en 1754, il conçut l'idée d'y créer un établissement d'éducation, et sut intéresser à son projet son compatriote Ulysse de Salis-Marschlins, la diète des Grisons, et les membres de la Société helvétique de Schinznach. Il s'associa avec le professeur Nesemann, et en 1761 ouvrit à Zizers son institut, auquel il donna le nom de *séminaire*. La même année déjà, l'établissement fut transporté au château de Haldenstein, près de Coire; le nombre des élèves s'éleva dès la seconde année à une cinquantaine, et, la renommée de l'établissement ayant rapidement franchi les frontières du pays grison, ce nombre fut bientôt accru encore par l'envoi d'élèves étrangers. Les branches d'enseignement au séminaire de Haldenstein étaient les langues latine, allemande, française et italienne, l'histoire, la géographie, la logique, le droit naturel, les mathématiques pratiques, la comptabilité, le dessin, la musique et la danse. Une large part était faite aux exercices du corps. Les élèves formaient des collections de plantes, de minéraux, d'insectes, etc.; ils étaient exercés à divers travaux manuels, tels que le tour, la menuiserie, le cartonnage. Le séminaire se proposait « de donner en première ligne aux jeunes gens une éducation chrétienne, et en second lieu de les préparer pour les diverses carrières politiques, économiques, militaires et commerciales ». Au bout de quelques années, le château de Haldenstein se trouva trop petit pour recevoir les élèves qui affluaient. Ulysse de Salis offrit alors à Planta son château de Marschlins, et le séminaire y fut transféré en 1771. Mais à peine y était-il installé depuis quelques mois que Planta fut emporté à l'âge de quarante-cinq ans par une brusque maladie (1772). Après sa mort, Salis plaça à la tête de l'établissement, qui prit alors le titre de *Philanthropinum*, à l'imitation de l'institut de Basedow, le théologien Bahrdt; mais celui-ci ne tarda pas à compromettre, par ses excentricités, l'école dont la direction lui avait été confiée, et l'institut de Marschlins cessa d'exister en 1777.

**PLATON.** — Le philosophe grec Platon (cinquième siècle avant l'ère chrétienne) a tracé dans deux de ses ouvrages, les *Lois* et la *République*, un plan complet d'éducation. Sa doctrine sur l'éducation est dérivée de ses théories sur la nature humaine, sur l'Etat et sur la vertu; celles-ci à leur tour dérivent de sa doctrine générale sur la nature des choses. Pour comprendre l'idée directrice de son système d'éducation, il faut, au préalable, en connaître les sources.

Pour Platon, les choses sensibles, c'est-à-dire le monde terrestre, ne sont pas la réalité véritable; ce n'est qu'une apparence, une ombre, une copie des choses intelligibles, seules vraies, seules réelles; le monde sensible est aperçu par les sens; le monde intelligible est perçu par la raison, et l'œuvre de la philosophie consiste à dégager la raison des apparences sensibles pour la tourner vers les réalités intelligibles, que Platon appelle les *idées*. La célèbre allégorie de la *caverne* marque nettement cette distinction de l'apparence et de la réalité, et donne une saisissante image de la condition humaine avant et après l'œuvre de la philosophie.

Imaginez un souterrain, et, dans ce souterrain, des hommes enchaînés depuis leur naissance, de façon à ne pouvoir changer de place, ni même tourner la tête. Dans cet état, ils ne verront que les objets situés devant eux. Derrière eux brûle un feu; entre eux et le foyer, un chemin escarpé, bordé d'un mur semblable à ces cloisons derrière lesquelles des charlatans dissimulent aux spectateurs les ressorts des merveilles qu'ils montrent; derrière et au-dessus de ce mur on promène des objets de toute espèce, figures d'hommes et d'animaux en bois ou en pierre. Que verront les captifs? Rien que des ombres que projette devant eux sur la paroi de la caverne le feu qui les éclaire, ombres d'eux-mêmes, ombres des objets promenés derrière le mur. Ces ombres et leurs mouvements ne seront-ils pas pour eux toute la réalité? — Qu'on détache maintenant un de ces captifs, qu'on le force à se lever, à tourner la tête, à marcher et à regarder du côté de la lumière. Une fois habitué à cet éclat nouveau pour lui, il distinguera les objets réels d'avec les ombres auxquelles il attribuait une réalité menteuse. — C'est là une image de la condition humaine : la caverne, c'est le monde terrestre où nous vivons; les ombres de la caverne, ce sont les apparences d'une réalité que les sens ne saisissent pas; le captif qui se tourne des ombres vers les objets réels, c'est l'âme qui passe, grâce à la philosophie, des apparences mobiles des sens aux *Idées*, c'est-à-dire aux réalités fixes de la raison.

La méthode à suivre pour opérer cette conversion, et dégager les idées des sensations, et des idées elles-mêmes celle qui les domine toutes de sa perfection absolue, l'idée du *bien*, Platon l'appelle la *dialectique*. Elle consiste essentiellement à purifier l'âme des erreurs issues des sens, à chercher en toutes choses l'élément idéal qui en est la réalité vraie, à ramener les apparences sensibles à l'idée qui les explique, par exemple tous les triangles sensibles et imparfaits au triangle idéal et parfait, enfin à s'élever des idées les moins générales à des idées de plus en plus générales, jusqu'à l'idée à la fois la plus générale et la plus parfaite de toutes, l'idée du bien et de Dieu, cause et raison de toutes choses.

Ceci dit, qu'est-ce que l'homme? L'homme tient à la fois au monde sensible et au monde intelligible. Platon distingue en lui trois parties ou plutôt trois puissances différentes : le désir, le cœur et la raison. Le désir, ensemble des appétits charnels et sensibles, préside aux fonctions de nutrition et de reproduction, et réside dans la partie inférieure du tronc, au-dessous du diaphragme; le cœur, comme son nom l'indique, a pour siège la partie supérieure du tronc; c'est l'instinct noble et généreux, mais incapable de se donner par lui-même une direction; au-dessus, dans la tête, siège la raison, la raison qui peut connaître la vérité, diriger vers elle le cœur et ses forces actives, et maîtriser par là les passions inférieures. Dans son poétique langage, Platon a comparé l'homme a un attelage, composé d'un cocher, symbole de la raison, d'un cheval généreux et docile, image du cœur, et d'un autre cheval fougueux et indompté, image des appétits et des passions.

C'est sur le type de l'homme que Platon construit l'Etat. Comme dans chaque individu les trois puissances que nous venons de décrire n'ont pas même force et même intensité, comme chez les uns la raison domine, chez les autres le cœur, chez d'autres enfin la passion, il est impossible que, dans l'Etat, tous les citoyens aient une seule et même fonction. Il y aura dans l'Etat trois ordres principaux de fonctions, et par suite trois classes de citoyens : les magistrats, qui seront la tête, la pensée, la raison de l'Etat; les guerriers, qui en seront le cœur, et auront pour fonction de le défendre; enfin les artisans, correspondant à la troisième puissance de l'âme humaine, et qui, par leurs travaux, feront vivre l'Etat, comme les appétits assurent la vie de l'individu et celle de l'espèce.

Chaque puissance spéciale dans l'âme humaine, chaque classe distincte de citoyens dans l'Etat, a sa vertu propre, qui n'est autre chose que la réalisation pleine et entière de la fonction de cette puissance ou de cette classe. Ainsi, la fonction de la pensée est de connaître la vérité; elle doit tendre à cette fin, et, quand elle l'a atteinte, elle a réalisé sa vertu, qui est la *prudence* ou la science, deux mots synonymes, deux choses identiques aux yeux des anciens. De même, la vertu des magistrats est la prudence. Ne sont-ils pas la raison de l'Etat? N'ont-ils pas pour fonction essentielle de savoir ce qui convient et ce qui ne convient pas à la cité tout entière? Dans l'individu, la vertu du cœur est le *courage*, vertu à la fois passive et active, puisqu'elle reçoit et exécute les ordres de la raison. Dans l'Etat, le courage est la vertu propre des guerriers; ils doivent obéir aux ordres des magistrats, et ne reculer devant aucun péril pour exécuter leurs ordres dans l'intérêt de la cité. Dans l'individu, la *tempérance* consiste à ne pas se laisser aller aux élans de la passion; elle est donc

la vertu propre du désir. De même, dans l'Etat, la tempérance commandée à chaque citoyen en tant qu'homme sera la vertu propre de cette classe de citoyens qui correspond à la partie inférieure de l'âme. Enfin, du concours de ces trois vertus, résultera dans l'homme et dans l'Etat une quatrième vertu, la justice, qui n'est pas simplement aux yeux de Platon le respect du droit d'autrui, mais une vertu plus large qui met chaque chose à sa place. Si, dans l'individu, la raison sait, si le cœur obéit avec docilité et courage, si la passion se soumet et ne va pas au delà des fonctions auxquelles elle concourt, l'individu sera juste; en lui chaque chose sera à sa place, suivant son importance et sa dignité; la passion n'usurpera pas le rôle directeur de la raison; le cœur ne sera pas rebelle. De même, dans l'Etat, si les magistrats savent, si les guerriers sont courageux, si les artisans sont tempérants, l'Etat sera juste. Là encore, chaque chose sera à sa place; la subordination nécessaire des classes, résultant de la dignité variable des fonctions, sera respectée. La justice est donc une résultante des autres vertus.

Nous venons de voir que la vertu des magistrats rêvés par Platon pour l'Etat dont il trace l'idéal est la prudence (ou science); il en résulte que les magistrats doivent être tous des philosophes. Platon en effet ne distingue pas, comme nous le faisons de nos jours, les sciences proprement dites de la philosophie. A ses yeux, il n'y a qu'un savoir, la connaissance des idées éternelles et nécessaires, par opposition aux apparences fugitives des sens. Platon enlève donc aux prêtres la fonction directrice de l'Etat, pour la donner aux philosophes. Ceci devait être noté dès maintenant, car ce sera la clef de toute une partie de son système sur l'éducation.

Abordons maintenant ce système en lui-même. D'après ce qui précède, il est aisé de prévoir qu'aux yeux de Platon, l'individu doit être entièrement subordonné à l'Etat. Considéré en lui-même, l'individu a sa valeur propre; mais par cela seul qu'il vit en société, cette valeur devient une des composantes de la valeur sociale. Aussi l'enseignement et l'éducation doivent-ils être la préoccupation dominante du législateur. Ce n'est pas pour eux-mêmes, c'est pour l'Etat dont ils feront partie qu'il faut former les enfants et les jeunes gens. Le système d'éducation que nous allons exposer est, dans toute la force du terme, une œuvre de législation pédagogique. Il est vrai que dans un Etat constitué, comme nous l'avons vu plus haut, avec des chefs en possession du savoir le plus pur et le plus complet, uniquement guidés par la pensée du bien, l'éducation, qui vise à la perfection de l'Etat, ne peut y parvenir que par la perfection de l'individu; mais c'est là une conséquence, et la culture de l'enfant, si elle aboutit en fait à son bien, a pour but le bien de l'Etat.

D'après cela, on peut s'étonner que Platon n'ait pas eu souci de l'éducation de toute une classe nombreuse de citoyens, les artisans; l'enseignement qu'il prescrit est essentiellement libéral, au sens où nous prenons ce mot; rien de technique, rien de professionnel, rien de mercenaire dans la république platonicienne; l'enseignement professionnel est libre; le législateur ne s'est réservé que l'éducation des futurs guerriers et des futurs magistrats; sans doute Platon estimait que l'instruction professionnelle, y compris la médecine, pouvait être laissée, sans dommage et sans danger pour l'Etat, à la libre initiative des individus, que là les changements et les variétés importaient peu, tandis que le bien de l'Etat exigeait de tous ceux qui sont appelés à le diriger et à le défendre des vertus communes.

Le système platonicien d'éducation est un système à deux degrés, à deux cycles, comme nous dirions aujourd'hui. Le premier commence à la naissance de l'enfant, avant même sa naissance, et se termine à vingt ans; c'est le degré élémentaire; il produit les futurs guerriers. Le second commence à vingt ans, et dure jusqu'à trente-cinq, et même jusqu'à cinquante; c'est le degré supérieur; il est réservé à ceux que leurs aptitudes désignent pour les magistratures de l'Etat.

Etant posé en principe que le but de la bonne éducation est, comme le dit Platon, « de donner au corps et à l'âme toute la beauté et toute la perfection dont ils sont capables », elle ne doit pas attendre que l'enfant ait vu le jour pour s'exercer sur lui. L'embryon est déjà sensible à certaines impressions; son âme et son corps peuvent en recevoir des empreintes durables; aussi les femmes enceintes auront-elles souci des fruits qu'elles portent; elles feront de fréquentes promenades; elles éviteront de s'abandonner à des joies ou à des chagrins excessifs; elles s'efforceront de se conserver dans un état de tranquillité et de douceur.

L'enfant né, mère et nourrice veilleront avec le plus grand soin sur ses mouvements, dans la crainte qu'il ne se contourne quelque membre; elles le berceront, car le rythme du berceau apaise les frayeurs de la première enfance, et donne à l'âme paix et repos. Toutefois Platon ne fait pas de ces prescriptions des règles législatives; ce sont des conseils et non des lois.

Quand l'enfant a trois ans, le législateur s'en empare, et désormais il va le conduire impérativement au but.

Le degré élémentaire de l'éducation, commun à tous les enfants, garçons et filles, peut se diviser en deux périodes : la première, de trois à dix ans, pendant laquelle l'enfant est soumis à une sorte d'entraînement physique, esthétique et moral, sans rien apprendre de ce que nous considérons aujourd'hui comme les éléments du savoir; la seconde de treize à seize ans, pendant laquelle aux exercices de la première période s'ajoutent la lecture, l'écriture, et les éléments du calcul, de la géométrie et de l'astronomie.

L'éducation s'adresse à la fois au corps et à l'âme: elle vise à la perfection de l'un et de l'autre. Comme à trois ans on ne peut discerner encore ceux des enfants que leurs aptitudes scientifiques pousseront jusqu'aux magistratures de l'Etat, il faut les considérer tous comme de futurs guerriers, et s'appliquer déjà à développer en eux les vertus de la classe militaire; pour cela, développer leurs forces corporelles, exercer leurs membres, leur inspirer le courage, la confiance en soi-même, le sang-froid, la discipline, la docilité aux ordres des chefs, la sobriété, la patience de la fatigue, le mépris du danger. C'est là que tendent les exercices gymnastiques appropriés aux forces croissantes de l'enfant et qui le feront passer graduellement des mouvements et des évolutions propres au jeune âge, aux luttes qui rappellent les combats de la guerre et y préparent. En même temps, et à partir de trois ans, les âmes seront l'objet de soins particuliers. Il ne s'agit pas encore de les donner à la science; il faut les former par une action extérieure; la musique, et avec elle les danses décentes, les chants et les poésies seront les instruments de cette première éducation de l'âme. Tout est réglé par autorité publique. Les jeux de l'enfance ne sont pas chose que le législateur puisse dédaigner comme indifférente ou inférieure, ils forment des habitudes, et la stabilité de l'Etat est intéressée à ce que les citoyens aient dès l'enfance des habitudes communes.

De trois à six ans, les enfants seront conduits par les nourrices dans les lieux consacrés aux dieux; à six ans, ils iront au gymnase, et là ils apprendront à lutter entre eux, à monter à cheval, à lancer le javelot; on s'appliquera à leur apprendre à se servir également des deux mains, car « si l'on avait cent bras, il faudrait savoir lancer cent javelots ». Ils apprendront la danse, et « celle qui rend par ses mouvements les paroles de la muse », et conserve toujours un caractère de noblesse et de grandeur, et « celle qui contribue à donner aux membres l'agilité, la souplesse et la beauté »; ils chanteront les œuvres des poètes, non pas de tous les poètes, mais de ceux-là seulement qui ne s'écartent pas dans leurs vers de ce qui est bon, beau et honnête, et dont les œuvres auront été approuvées par les magistrats.

A cette éducation physique, morale et esthétique à la fois, s'ajoute, dans la deuxième période du premier degré, ce que nous appellerons l'enseignement

proprement dit. A dix ans, l'enfant apprend à lire et à écrire; il doit le savoir faire à treize; de treize à seize, il est initié à la littérature nationale, au calcul, à l'art de mesurer les surfaces, et à cette partie élémentaire de la science astronomique qui correspond assez bien à ce que nous appelons aujourd'hui la cosmographie. Il importe de ne pas se méprendre sur les caractères de cette première culture scientifique; il ne s'agit pas de l'arithmétique, de la géométrie et de l'astronomie au sens scientifique de ces mots, — ces sciences, comme nous le verrons plus loin, sont réservées pour le deuxième degré, — mais bien plutôt de l'art de compter et de calculer, de mesurer la longueur, la surface et la profondeur, et de reconnaître pratiquement les révolutions et l'ordre mutuel des astres. Ce sont là des connaissances indispensables à tout homme et surtout au futur guerrier, qui devra savoir dénombrer ses soldats, construire et mesurer un camp, et souvent guider sa marche d'après les astres; mais, pour les acquérir, il n'est pas besoin de science proprement dite; des procédés pratiques suffisent, et, chose intéressante à noter ici, les procédés d'enseignement que recommande Platon ne seraient pas désavoués par nos pédagogues modernes : « On commencera par les exercer, en jouant, aux petits calculs inventés pour les enfants, et qui consistent, soit à partager également, tantôt entre plus, tantôt entre moins de leurs camarades, un certain nombre de pommes ou de couronnes; soit à leur distribuer successivement, et par la voie du sort, dans leurs exercices de lutte et de pugilat, les rôles de lutteur pair ou impair; soit à mêler ensemble des petites fioles d'or, d'argent, d'airain et d'autres matières semblables, en sorte qu'on les oblige, en les amusant, de recourir à la science des nombres ».

De seize à vingt ans, l'adolescent complète son éducation guerrière par la chasse et par la vue des combats.

Garçons et filles, avons-nous dit plus haut, reçoivent la même éducation. De trois à six ans, ils sont élevés en commun; à partir de six ans, les deux sexes sont séparés, mais ils suivent des exercices semblables : c'est là un point d'autant plus intéressant à noter que, dans ce premier degré de l'enseignement, le but à atteindre est la formation de guerriers solides et valeureux. Voici par quelles raisons Platon essaie de justifier, dans les *Lois*, l'identité de l'éducation des deux sexes : « S'il arrivait que des ennemis du dehors, soit grecs, soit barbares, vinssent à fondre sur l'Etat avec de grandes forces, et missent tout le monde dans la nécessité de combattre pour ses propres foyers, ne serait-ce pas un grand vice dans le gouvernement, si les femmes y étaient si mal élevées qu'elles ne fussent point disposées à mourir et à s'exposer aux plus grands dangers pour le salut de la patrie, comme nous voyons les oiseaux combattre pour leurs petits contre les animaux les plus féroces; et qu'à la moindre alarme, elles courussent se réfugier dans les temples pour y embrasser les autels et les statues des dieux, imprimant par là à l'espèce humaine cette tache de la faire regarder comme plus lâche qu'aucune autre espèce d'animaux. » En un mot, pourquoi la femme de l'Athénien ne combattrait-elle pas, puisque la femelle de l'animal combat?

L'éducation du premier degré forme des guerriers. Parmi les jeunes gens de vingt ans qui ont été soumis à l'entraînement que nous avons décrit, les chefs de l'Etat choisissent les meilleurs, ceux dont l'âme a manifesté les penchants les plus nobles, et les aptitudes les plus sérieuses pour la philosophie. Cette élite seule recevra l'éducation du second degré; c'est d'elle que sortiront les futurs magistrats de la cité.

L'enseignement du premier degré avait été religieux; c'est dans les lieux consacrés aux dieux que les petits enfants se réunissent; ce sont des hymnes en l'honneur des dieux que chantent les adolescents. L'enseignement du second degré sera exclusivement scientifique; l'idée de Dieu n'en sera pas bannie, mais ce sera le Dieu de la philosophie; le Dieu conçu par l'esprit humain comme la raison suprême de l'univers, et non pas ces dieux auxquels les hommes ont élevé des autels, et que servent des prêtres. La pensée de Platon est d'enlever à la religion et aux prêtres la direction de la cité, pour la donner à la science et aux philosophes. Le futur magistrat n'entendra plus, à partir de vingt ans, aucune des fables chantées par les poètes; il s'appliquera tout entier à la connaissance de la vérité.

La vérité, nous l'avons vu, c'est l'ensemble des idées, le monde intelligible, dont le monde sensible est seulement l'ombre et la copie. Ce monde, il est donné au seul philosophe de le contempler par l'œil de la raison. C'est donc à l'étude de la philosophie que doivent se former les futurs magistrats. Mais la *dialectique*, ou méthode philosophique qui tourne les regards de l'âme de la contemplation des choses sensibles à celle des choses intelligibles, exige une préparation. La philosophie ne s'aborde pas de plain pied; il faut s'y préparer par l'étude d'objets dépourvus de tout élément sensible, et qui cependant ne sont pas encore le pur intelligible. Aussi pendant dix ans, de vingt à trente, Platon soumet-il celui dont il veut faire un philosophe et un magistrat à une culture exclusivement scientifique.

Cinq sciences, toutes les cinq abstraites et mathématiques, sont enseignées pendant cette période, la science des nombres, la géométrie plane, la géométrie à trois dimensions, l'astronomie, et enfin la musique.

Ce cours d'études scientifiques n'est pas la répétition des exercices mathématiques auxquels se sont livrés les jeunes gens au premier degré de leur éducation; ces exercices, nous l'avons vu, avaient un caractère pratique; leur but était d'apprendre au futur soldat à calculer, à mesurer les lignes, les surfaces et les solides, à se guider d'après la marche des astres. L'enseignement scientifique du deuxième degré est essentiellement théorique; son but est d'initier le futur philosophe à la connaissance des rapports généraux qui unissent les différentes espèces de grandeurs. Tel est en effet le propre de chacune des sciences préparatoires à la philosophie, dont Platon prescrit l'étude.

La première est la science des nombres; elle est capable d'élever l'âme à la pure intelligence, et de l'amener à la contemplation de ce qui est. Les nombres en effet sont parmi les choses qui invitent l'entendement à la réflexion. Aucun sens ne nous donne une connaissance complète de l'unité et des autres nombres, puisque chacun d'eux nous montre chaque nombre à la fois un et multiple. L'âme est donc forcée de demander à l'entendement ce qu'est l'unité et le nombre.

Une autre science universelle est la géométrie à deux dimensions; elle a pour objet la connaissance non des formes passagères, mais des rapports permanents qu'elles ont entre elles; par suite, elle attire l'âme vers la vérité, et forme l'esprit philosophique, en forçant l'âme à porter en haut ses regards, au lieu de les abaisser vers les choses sensibles.

Après la géométrie plane, vient ce que Platon nomme la géométrie à trois dimensions, science, dit-il, encore peu avancée, et qui devait être « la science de rendre commensurables, en les rapportant à des surfaces, des nombres qui sans cela n'auraient pas de commune mesure ».

A cette science succédera l'astronomie, non pas l'astronomie descriptive, mais l'astronomie mathématique, celle qui étudie les rapports numériques des astres.

Les études scientifiques se terminent par la musique, entendue comme science des rapports qu'ont entre eux les sons musicaux, musique mathématique, et par conséquent bien différente de celle à laquelle sont initiés les enfants au premier degré de l'éducation.

Mais tout cela n'est que le prélude. « L'air qu'il faut entendre, c'est la dialectique, cette science toute spirituelle, qui, s'interdisant absolument l'usage des sens, s'élève par la raison seule à l'essence des choses. » L'élève de Platon y serait initié de trente à trente-cinq ans; puis, pendant quinze ans, il descendra de nouveau dans la caverne, passera par les emplois militaires, et, s'il demeure ferme au milieu des

épreuves de la vie, à cinquante ans il sera admis au gouvernement de l'Etat.

Tel est, rapidement esquissé, le système platonicien de l'éducation. On voit que l'individu y est entièrement subordonné à l'Etat; par suite, les initiatives particulières sont supprimées. L'enfant, l'adolescent, l'homme soumis à ce régime ne sont pas considérés en eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais uniquement dans leurs rapports avec la société. L'individu bénéficie sans doute d'une culture dont il n'est pas lui-même le but, mais la doctrine s'éloigne trop de la réalité pour que ce programme d'éducation, qui prend l'homme à sa naissance et le tient en lisière presque jusqu'au seuil de la vieillesse, puisse être tenu pour autre chose que pour l'idéal d'un noble et chimérique esprit. [Louis Liard].

**PLATTER** ou **PLATER** — Thomas Platter, humaniste et professeur valaisan, né dans un hameau des montagnes du Valais en 1499, mort à Bâle en 1582, est l'une des figures les plus curieuses de l'époque de la Renaissance et de la Réforme. Dans ses premières années, il n'eut d'autre occupation que de garder les troupeaux. Placé ensuite chez un curé, qui lui montra à lire, il y fut si malheureux qu'il s'enfuit avec un de ses cousins plus âgé, pour courir le monde et aller étudier aux écoles. Il existait alors en Allemagne une catégorie d'étudiants vagabonds et mendiants qu'on appelait les « bacchants » ; ils allaient de ville en ville, demandant l'aumône, et ne se faisaient pas scrupule de voler au besoin; ils emmenaient avec eux des enfants qu'ils dressaient à la mendicité et qui, après avoir vécu pendant quelques années dans un état de domesticité, devenaient bacchants à leur tour. Le cousin de Thomas Platter était un bacchant; avec lui l'enfant parcourut la Suisse, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne, menant une existence peu édifiante et n'apprenant pas grand'chose. Il finit par se séparer de son bacchant, et fut reçu à Schlestadt dans l'école de Jean Sapidus, qui lui enseigna le latin. Il se rendit ensuite à Zürich, et y suivit les leçons de Myconius; en même temps il apprit le métier de cordier. Il put alors, tout en fabriquant des cordes pour assurer sa subsistance, continuer ses études, et s'appliquer au grec et à l'hébreu. A Bâle, où il se fixa, il travailla quelques années de son métier, puis devint correcteur d'imprimerie, et, en 1541, fut nommé professeur de grec au gymnase de cette ville ; il conserva ces fonctions jusqu'en 1578, époque où ses infirmités le forcèrent à prendre sa retraite. A l'âge de soixante-treize ans, il avait écrit son autobiographie, adressée à son fils aîné Félix. Cette autobiographie est un document très intéressant pour l'histoire des études au seizième siècle; l'auteur y raconte avec une naïveté charmante ses aventures et ses pérégrinations, et nous fait connaître dans tous ses détails la vie misérable des pauvres écoliers du temps. Connue depuis longtemps par des extraits et des traductions en allemand moderne, elle a été publiée pour la première fois dans son texte original en 1840, d'après le manuscrit autographe conservé à Bâle (*Thomas Platter und Felix Platter, zwei Autobiographien. Herausgegeben von Dr D. A. Fechter*; Bâle, 1 vol. in-8°). Il en a été publié à Genève, chez Fick, une traduction française.

**PLUCHE** (L'abbé). — L'abbé Pluche, l'auteur du *Spectacle de la nature*, a rendu un service incontestable en vulgarisant, au dix-huitième siècle, les premières notions des sciences naturelles. Né à Reims en 1688, il se voua de bonne heure à l'enseignement public. Il était à vingt-deux ans professeur d'humanités au collège de sa ville natale, et parvint rapidement à la chaire de rhétorique. Ordonné prêtre, il obtint de l'évêque de Laon la place de principal du collège de cette ville, mais fut forcé d'abandonner ses fonctions pour avoir refusé d'accepter la bulle *Unigenitus*. Sur la recommandation de Rollin, il fut alors appelé à Rouen pour diriger l'éducation du fils de l'intendant de Normandie, Gasville; pendant son séjour dans cette ville, il donna des leçons de physique au fils de Lord Stafford. Revenu à Paris, il vécut quelque temps en donnant des leçons d'histoire et de géographie, puis renonça à l'enseignement pour se consacrer entièrement à la composition d'un ouvrage commencé à l'époque où il instruisait le jeune Stafford, et qu'il lui destinait d'ailleurs, le *Spectacle de la nature*. On doit encore à l'abbé Pluche *La Mécanique des langues et l'art de les enseigner* (1735), livre où il s'élève contre les thèmes prématurés, l'emploi du latin moderne et la multiplicité des règles. L'abbé Pluche, qui s'est aussi occupé de méthodes de lecture, préconise le système « d'appellation et de non-épellation » de Port-Royal, et recommande l'usage de l'écran, sorte de carton percé d'un trou à travers lequel on fait paraître au fur et à mesure, puis ensemble, les différents éléments qu'on veut faire étudier à l'enfant.

Le *Spectacle de la nature*, qui fut publié à Paris, en 1732 (8 tomes en 9 volumes in-12), renferme des notions de physique et d'histoire naturelle, la description des principaux procédés des arts mécaniques, et des dissertations sur quelques questions de morale. Le tome IV contient, entre autres sujets, une centaine de pages sur l'éducation. C'est cette partie de l'ouvrage que nous nous proposons d'examiner.

Disons d'abord que ce travail est surtout un recueil d'observations sur la manière dont étaient élevés les enfants à l'époque où le livre fut écrit, et de conseils aux parents. Si nous ajoutons que l'auteur était janséniste, on sera prévenu à la fois de l'austérité et de l'esprit religieux qui y dominent. Au début, on y trouve, à l'adresse des mères, la recommandation d'allaiter elles-mêmes leurs enfants, de leur donner le bon exemple, afin que les premières impressions de l'enfant le dirigent vers le bien. A mesure qu'il grandit, on doit l'habituer à aimer « les hommes qui, vivant autour de nous ou même fort loin de nous, travaillent efficacement à nous rendre heureux » ; ne pas invoquer immédiatement les motifs religieux pour exhorter à cette amitié; surveiller et exercer les bonnes dispositions, « principalement la douceur et la charité » ; cultiver la raison, entretenir l'activité et fortifier le jugement, « surtout par des récits et des promenades » ; éviter de raconter des histoires effrayantes qui ébranlent quelquefois si profondément le cerveau ; veiller enfin à ce qu'en se développant, l'enfant acquière une démarche aisée et souple, un ton gracieux et une bonne prononciation, qualités physiques auxquelles l'auteur paraît attacher une importance exceptionnelle.

La suite des conseils de l'abbé Pluche sur l'éducation des enfants est présentée sous la forme de deux lettres adressées à l'auteur par un père de famille.

La première, qui traite de l'éducation des filles, reproche aux parents de ne s'occuper que du maintien à garder en société, sans donner un fonds suffisant de connaissances, ou de n'habituer qu'au travail manuel sans égards pour l'intelligence. La vraie éducation, pour la jeune fille, doit consister « à la mettre en état de se conduire et de pouvoir un jour gouverner les autres ». Le moyen le plus sûr et le plus prompt de lui donner cette éducation est l'étude de l'histoire, qu'on lui enseignera d'abord par des récits à sa portée et qu'elle apprendra ensuite seule dans les livres. « Une jeune demoiselle peut apprendre ainsi une infinité de faits qui portent avec eux leur moralité et leur instruction, et elle acquerra très aisément la *science qu'il suffit*, en retenant la seule histoire de l'Evangile et de l'établissement de l'Eglise. » On lui formera une bibliothèque composée des deux livres précédents auxquels on ajoutera « le Catéchisme du diocèse, le Catéchisme de l'abbé Fleury, l'Histoire de l'Ancien Testament et les Mœurs des chrétiens ». Après « ce premier nécessaire *auquel tout doit être subordonné* », on s'occupera de lui apprendre à compter promptement et à écrire facilement, soit un récit d'histoire qu'elle aura entendu, soit une lettre à des parents ou à des fournisseurs sur des objets usuels de la vie domestique. On aura bien soin d'exiger un style simple et de ne louer « que les bonnes idées et non les finesses et les tours spirituels ». On persuadera à la jeune fille qu'il est aisé d'écrire « en n'applaudissant qu'aux passages qui n'ont coûté ni embarras, ni méditations, et en paraissant s'occuper fort peu de

ce qui est brillant ». La première éducation de la jeune fille ayant été ainsi dirigée, on cherchera à étendre davantage ses connaissances, si elle montre d'heureuses dispositions. L'étude la plus propre « à la rendre solide sans rien diminuer de sa gaité » est encore celle de l'histoire, plus étendue et mieux détaillée, étude qui lui fasse voir une suite intéressante et bien liée de tous les évènements mémorables et de toutes les révolutions qui sont arrivées de siècle en siècle jusqu'à nos jours, en unissant à ces faits l'inspection des lieux où ils se sont passés. On pourra lui faire aborder ensuite la mythologie, mais lorsqu'on sera sûr « qu'elle a acquis une juste idée de la religion, et pour lui montrer les objets pitoyables sur lesquels roulait la religion païenne », en ayant soin aussi « de bien dépêcher une étude si misérable ». Après l'avoir exercée encore à certains travaux manuels tels que la broderie, la tapisserie, la lingerie, etc., on pourra considérer son éducation comme terminée et l'on songera à la marier.

La seconde lettre traite de l'éducation des garçons. L'abbé Pluche critique sévèrement l'éducation qu'on donnait à ceux de son temps, « éducation qui, n'ayant pour but que l'agrément extérieur, empoisonne la société ». On envoie son fils au collège pour suivre la mode, dit-il fort justement, et l'on considère le temps qu'il y passe, non les progrès qu'il y devrait faire. Il étudie un mauvais latin qu'il ne sait même jamais, il monte à cheval, apprend à danser et sort du collège dépourvu de bon sens et de jugement, mais bouffi d'orgueil. Il convient, dit l'auteur, « de le former le plus tôt possible à la politesse et aux bonnes manières », et de lui apprendre ensuite à lire en l'amusant, au moyen d'un instrument quelconque, le bureau typographique de Dumas, par exemple. On peut même, ajoute-t-il, l'amener en peu de temps par ce procédé « à lire l'hébreu, le grec, le gothique et les écritures des différents siècles ». Lorsqu'il sera en état de lire seul les histoires composant sa petite bibliothèque (la même que pour la petite fille), qu'il pourra les raconter et dire ses impressions, on abordera l'étude de l'écriture, pour le début de laquelle l'auteur recommande le procédé du calque. Viendront ensuite l'étude du calcul, ayant pour objets les besoins ordinaires de la vie domestique, les exercices de construction avec « de petits morceaux de bois taillés en briques », et enfin les belles-lettres, « si le père remarque en son fils quelque finesse d'esprit ou quelque disposition à cette étude ». Nous ne suivrons pas l'auteur dans sa dissertation sur l'étude des langues mortes et de la philosophie, qui n'offre pour nous qu'un médiocre intérêt.

L'abbé Pluche est mort à la Varenne-Saint-Maur en 1761. [S. Maire.]

**PLUMES.** — La plume prise à l'aile des gros oiseaux est devenue, dans tout l'Occident, l'instrument ordinaire des écrivains vers le sixième siècle de l'ère chrétienne. On sait que les Grecs et les Romains se servirent d'abord, pour écrire sur des tablettes, d'une sorte de poinçon appelé *style*. Les Orientaux employaient, pour écrire sur le parchemin et sur le papyrus, la canne (*calamus*) ou le roseau (*arundo*), qu'ils taillaient à peu près comme nous taillons les plumes d'oie. C'est là ce qu'on peut voir pratiquer encore dans les écoles musulmanes de l'Algérie, où les jeunes élèves écrivent, au moyen de roseaux taillés, sur des tablettes de bois recouvertes d'une couche blanche.

Il était naturel que la tige ronde et creuse du roseau donnât aux peuples du Nord l'idée d'employer au même usage le tube allongé que forme la plume de l'aile des grands oiseaux comme l'oie, le canard, le corbeau. Il fallait d'abord la débarrasser d'une sorte de suint, humeur grasse qui la tapisse à l'intérieur comme à l'extérieur et qui empêcherait l'encre de couler. Pour cela, on tenait la plume pendant quelque temps dans du sable fin chauffé à 60 degrés : elle en sortait transparente, durcissait peu à peu, et prenait une couleur jaunâtre. Nos petits paysans, qui se servaient souvent des plumes des coqs et des poules de leur basse-cour, les dégraissaient dans les cendres chaudes.

Restait la taille de la plume. C'était le maître d'école et son sous-maître, quand il en avait un, qui devaient pratiquer cette opération pour la très grande partie des élèves : quelques-uns de ceux-ci seulement étaient pourvus d'un canif et préparaient eux-mêmes leur plume. On conçoit ce qu'avait de fatigant pour la vue cette obligation d'ajuster trente ou quarante becs de plume au commencement de chaque classe, et ce que cela amenait d'incidents de tout genre. Nous voyons encore le pauvre maître placé devant une fenêtre et autour de lui vingt mains levées; la discipline était fort relâchée pendant qu'il avait les yeux fixés sur les becs de plume. Dans certaines écoles bien tenues, les élèves de chaque table plaçaient, à la fin de chaque classe, leurs plumes dans un cornet, et le maître les préparait en dehors des leçons : c'est ce que recommandait l'*Ecole paroissiale*, manuel des petites écoles de Paris au dix-septième siècle. La plume taillée n'allait pas toujours au gré de l'élève, elle crachait, elle était trop fendue, etc.; il la rapportait au maître, qui s'impatientait bientôt de ces retouches de la première taille.

L'invention des plumes métalliques vint fort heureusement débarrasser les maîtres d'une tâche pénible et mettre à très bon marché l'instrument pour écrire. Ce fut, dit-on, l'Anglais Wyse qui, vers 1803, fabriqua les premières plumes d'acier. L'usage ne commença à s'en répandre que dans la période comprise entre 1820 et 1830, et ce n'est même que vers 1840 qu'il pénétra dans les écoles primaires. A ce sujet, nous ferons remarquer que le premier emploi connu des plumes métalliques remonte aux solitaires et aux religieuses de Port-Royal, qui les taillaient dans du cuivre. Voici la note que nous trouvons dans Sainte-Beuve (*Port-Royal*, III, p. 513) : « On doit à Port-Royal l'usage des plumes de métal qui ont fait gagner bien du temps aux élèves et leur ont épargné bien des petites misères. Fontaine écrivait à la sœur Elisabeth-Agnès Le Féron, le 8 septembre 1691 : « Si je ne » craignais d'être importun, je vous demanderais si » on taille encore des plumes de cuivre chez vous, et » en ce cas je prierais notre Révérende Mère de m'en » donner quelques-unes; ce serait une grande charité » pour un petit peuple de la campagne où nous » sommes, dont on veut bien prendre quelque soin. » Cet usage des plumes de cuivre devait remonter au temps des Petites Ecoles. »

Il est curieux d'avoir à attribuer le premier usage des plumes métalliques à ceux-là mêmes qui réformèrent l'enseignement de la lecture. Quoi qu'il en soit, les plumes de cuivre de Port-Royal disparurent bientôt, et l'invention des plumes de fer appartient sans conteste aux Anglais. Cette industrie prit naissance à Birmingham, et les noms de Gillott, Josiah Mason, Perry et Mitchell sont devenus célèbres dans le monde entier. En France, elle a pénétré par Boulogne-sur-Mer, puis s'est étendue successivement à Paris et à Laigle. Les progrès ont été remarquables, et l'on est arrivé à pouvoir donner la grosse de plumes (douze douzaines) au prix de 15 à 20 centimes. (Voir dans le *Magasin pittoresque*, année 1859, p. 203, des détails très intéressants sur les procédés de fabrication des plumes d'acier.)

Il y a, sans doute, un choix judicieux à faire entre les divers genres de plumes métalliques : il faut éviter d'en prendre qui aient un bec trop effilé, surtout pour les jeunes enfants; celles qui l'auraient peu flexible doivent être rejetées aussi. Les plus employées sont les plumes dites *à lance*.

La substitution de la plume de fer à la plume d'oie ne s'est pas faite aussi promptement qu'on pourrait le croire. Les calligraphes, qui tenaient à former des pleins et des déliés, préféraient la plume d'oie, et beaucoup d'écrivains lui sont restés attachés jusqu'à leur dernier jour. Ce que l'on reproche surtout aux plumes de fer, c'est de se gâter promptement par l'action corrosive de l'encre. Pour combattre cet inconvénient, les fabricants ont eu recours au bleuissage, au bronzage et même à la dorure, mais sans beaucoup de succès. La nature des encres y est sans doute pour beaucoup aujourd'hui.

Il n'est pas d'instituteur qui veuille ramener dans son école l'usage des plumes d'oie et se remettre à les tailler. Il leur suffit d'y avoir recours pour faire de la bâtarde ou de la ronde, car les plumes d'acier que l'on prépare pour ces deux genres sont loin de valoir une plume d'oie bien taillée.

Nous ne signalerons que comme une invention curieuse, sans emploi dans les écoles, la plume électrique d'Edison, qui sert à copier des dessins, de la musique, etc. On en trouvera la description dans le journal *la Nature* (année 1878, tome Ier, page 324).

[B. BERGER.]

**PLUTARQUE.** — Plutarque est né en Béotie, à Chéronée. Son bisaïeul s'appelait Nicarque, son aïeul Lamprias; il parle souvent de son père, mais sans le désigner par son nom. Il avait deux frères : Timon et Lamprias. Parmi ses maîtres, il nomme le médecin Onésicrate, un rhéteur Emilianus et le philosophe Ammonius. Il étudiait les mathématiques à Athènes sous la direction d'Ammonius, l'année où Néron visita le temple de Delphes. Ses relations d'études, de fonctions et d'amitié le conduisirent dans la plupart des villes de la Grèce, à Alexandrie, et peut-être à Sardes. Athènes lui avait conféré le droit de cité. Il fit plusieurs voyages en Italie et séjourna à diverses reprises à Rome, où il tint école et rassembla les matériaux de ses *Vies parallèles*. C'est à Chéronée qu'il se maria. Il avait épousé une femme d'une famille honorable, Timoxène, qui lui donna cinq enfants : quatre fils, Soclarus, Antobule, Plutarque, Chéron, et une fille qu'il perdit en bas âge ainsi que le dernier de ses fils. Envoyé, tout jeune encore, en mission auprès du proconsul d'Illyrie, il fut aussi chargé, pendant ses séjours en Italie, de suivre les intérêts de sa ville natale. A Chéronée même, il commença par remplir un obscur emploi de police municipale, puis il devint archonte. Enfin, pendant plusieurs pythiades, il exerça près du temple de Delphes les fonctions de grand-prêtre d'Apollon.

Tels sont, dans leur brève simplicité, les renseignements sans lien ni date que Plutarque nous fournit sur les circonstances de sa vie, et aucun écrivain, grec ou latin, n'a fait pour lui ce qu'il avait fait pour tant d'autres : le biographe de l'antiquité n'a pas de biographie.

On en a profité pour lui créer une légende. Vers le milieu du moyen âge, deux compilateurs en renom, Georges le Syncelle et Suidas, alléguèrent que, dans sa vieillesse, Plutarque, élevé au consulat, avait été investi par Trajan d'un souverain pouvoir sur les magistrats de l'Illyrie et sur la Grèce. Deux cents ans plus tard, Jean de Salisbury, rapportant comme un fait avéré que Plutarque avait été le précepteur de Trajan, donnait tout au long l'analyse d'une *Institution* dictée par le maître à son élève en la faisant précéder d'une lettre dans laquelle le philosophe félicitait le prince de son élévation à l'empire. Fondée sur des textes sans authenticité et sur des allégations sans preuves, respectée plutôt que défendue par ceux-là mêmes qui se faisaient une religion de la maintenir, cette tradition ne résiste pas à l'examen, et tous les sentiments de Plutarque y répugnent. Tandis que les philosophes, ses contemporains, se vantent d'avoir répandu dans l'univers les conseils de leur sagesse, son honneur, à ses propres yeux, c'est d'avoir rempli à Chéronée les plus modestes emplois durant de longues années : il a voulu vivre et mourir dans sa « petite patrie ».

Son œuvre est supérieure à sa vie et son esprit supérieur à son œuvre. Si le titre de philosophe suppose nécessairement une certaine puissance métaphysique, nul n'y saurait moins prétendre que le moraliste de Chéronée; Plutarque n'a point le goût des hautes spéculations : considérant les passions dans leurs effets, tel le spectacle du monde et de l'histoire lui découvre le jeu mobile du cœur humain, tel il l'étudie pour en tirer le sujet d'une leçon : l'observation de la vie est son point de départ, l'application à la vie, son but. Mais si l'analyse savante et fine des ressorts de l'âme, si la connaissance exacte de la discipline qui en règle les mouvements sont du domaine de la philosophie, Plutarque mérite le nom de philosophe, et il en est peu qui l'aient honoré plus que lui. Observateur sagace, psychologue délicat et ferme, — bien que nulle part, à proprement parler, il ne traite de psychologie, — il a, par excellence, le tempérament et l'autorité du moraliste. Aussi voyons-nous que, dès l'origine, tous ses ouvrages ont été réunis sous le titre commun d'*Œuvres morales*. Les *Vies parallèles* n'en sont que la suite et le couronnement. Plutarque n'écrit que pour prouver ou pour peindre; la vérité historique n'est pas l'objet qu'il se propose : l'histoire n'est pour lui qu'une école de mœurs.

C'est l'avantage de la morale pratique de ne point faire acception de sectes. Comme les plus grands de ses contemporains, Plutarque reprend volontiers son bien où il le trouve. Platon est son maître. Il professe sa doctrine, il la défend contre les stoïciens et les épicuriens. Toutefois, ne se refusant, suivant la maxime de l'Académie, à aucune opinion autorisée par la vraisemblance, il reçoit et comprend dans son enseignement tout ce qu'avant lui la sagesse grecque avait mis en lumière de vérités utiles. Suivant le mot ingénieux d'un poète, si la morale a pour père Esprit pratique ou Usage, Mémoire est sa mère. Mais on peut s'abandonner sans crainte au large courant de ses discours : il a sa direction et son but. S'il emprunte à tout le monde, il s'approprie tout ce qu'il emprunte : mythologie, poésie, histoire, il transforme et fond dans sa doctrine les matériaux de toutes provenances que lui fournissent ses souvenirs.

Envisagée dans son ensemble, cette doctrine a trop exclusivement en vue le perfectionnement de l'individu. On voudrait aussi que le pur esprit de conduite y tînt moins de place, et que, sur les grands problèmes de la destinée humaine, le travail de la pensée personnelle s'y montrât plus ferme. Mais cette morale, insuffisante et courte, n'en constitue pas moins un trésor de sagesse incomparable. Etudiant l'homme, non d'après un idéal préconçu, mais d'après la réalité ondoyante et diverse de la nature, profondément pénétré de la nécessité de la coexistence des trois forces à la fois solidaires et distinctes qui forment l'unité vivante de l'âme, — intelligence, sensibilité, volonté, — ne proscrivant pas les passions, s'en remettant, pour les discipliner, à l'habitude, c'est-à-dire à l'effort persévérant de la volonté réglée par la raison, s'appuyant particulièrement sur l'exemple comme sur l'élément d'éducation le plus général et le plus saisissant, Plutarque fait de la pratique de la vertu le plus accessible en même temps que le plus digne et le plus sûr des moyens de bonheur. Si l'objet qu'il se propose est moins « l'affinement que l'assagissement des esprits », comme dit Montaigne, il ne manque ni d'élévation ni de force; il a plus d'une fois suscité les grandes vertus; et, dans la sphère plus humble des vertus de tous les jours, la morale universelle n'a pas trouvé d'interprète plus judicieux. On peut dire de ses préceptes ce qu'il disait des discours de Phocion : « Ils sont trempés dans le bon sens ».

Le talent de l'écrivain achève l'effet de la doctrine. Plutarque a commencé par exercer le métier de sophiste, et l'on ne fréquente pas impunément l'école. Il n'a pas de composition régulière, il abuse des images, des citations et des exemples; sa langue manque de pureté. Mais il a son art à lui, l'art, toujours intéressant, d'une âme sincère. Partout où son imagination est émue d'un digne objet, nul n'en a égalé la magie. Son style se prête tour à tour avec le même bonheur aux sujets les plus différents : il vivifie tout ce qu'il touche. « La philosophie, disait Voltaire, se compose de choses que tout le monde sait et de choses que personne ne saura jamais. » Plutarque donne du prix aux choses que tout le monde sait par l'agrément de l'expression. Sur les observations les plus vulgaires, il répand le charme qu'il décrit si bien, quand il parle du doux éclat dont les rayons du soleil naissant revêtent les plus tristes aspects de la nature. Comme les grands hommes qu'il introduit à notre foyer, il devient lui-même, par sa familiarité engageante, un hôte et un ami. Ce qu'on serait tenté parfois de contester à son jugement étroit, on l'accorde à sa bonne grâce. La place qu'il a ga-

gnée par la rectitude de sa raison, l'attrait de son commerce la lui conserve.

Ainsi s'explique sa renommée, sans qu'il soit besoin de lui prêter l'importance d'un rôle politique qu'il n'a pas pu et qu'il n'eût jamais voulu jouer. C'est assez pour sa gloire d'avoir rempli de son esprit, de son imagination, de son cœur, l'esprit de Montaigne, le cœur de Rollin, l'imagination de Rousseau. Par eux autant que par lui-même, il a travaillé à l'éducation de la France et, avec elle, à l'éducation du monde entier.

Pour lui, il avait placé ailleurs le but de sa modeste ambition. Les leçons dont le monde a profité, c'est à son pays qu'il les avait réservées. Attaché à tous les glorieux souvenirs de la Grèce, Plutarque eût voulu faire refleurir, dans les mœurs, dans les institutions, dans les croyances, l'esprit de l'antique tradition.

Cette fidélité à la tradition est l'explication des erreurs mêlées à ses idées, si justes d'ordinaire et si délicates, sur les devoirs et les affections de la vie domestique. Aucun philosophe grec ou latin n'a parlé de la famille avec plus de charme. Il en élargit le cercle : il y donne à la femme un rôle plein de grâce et de dignité ; il y fait entrer les esclaves et jusqu'aux animaux. Mais cette place qu'il accorde aux esclaves est une place de sympathie toute personnelle, et, sur ce grand problème de la fraternité humaine si généreusement agité par la philosophie stoïcienne de son temps, il en reste aux principes d'Aristote et de Platon.

Le respect de la tradition l'inspire mieux en politique. Par-dessus les passions de la petite ville, qu'il dépeint avec finesse, un autre intérêt le touche. Jouissant avec une reconnaissance sincère des bienfaits de la paix romaine, étranger à tout esprit de faction et de violence, mais sentant les dangers de l'oppression dissolvante de l'administration impériale, il adjure ses concitoyens d'user de leurs droits dans le cadre des libertés municipales qui leur sont laissées; et il ne tint pas à lui qu'une plus saine intelligence de leurs mutuels devoirs n'arrêtât les maîtres et les sujets sur le penchant d'une ruine commune.

C'est dans le même esprit que sont conçus ses traités de morale religieuse. Frapper du même coup la superstition et l'athéisme, rendre un sens raisonnable et un pieux attrait aux pratiques du paganisme, en relevant au-dessus des autels purifiés de l'Olympe d'Homère l'image du dieu de Platon : tel est le rêve qu'il caresse.

Ajoutons que ce respect de la tradition qu'il professe, il donne l'exemple de le pratiquer. « Socrate, dit Xénophon, aimait encore mieux définir la justice par ses actions que par ses discours. » Plutarque a droit au même témoignage. Partout, dans la famille, dans la cité, dans le temple, il est le premier à observer les devoirs qu'il prescrit. Il élève ses enfants comme il a été lui-même élevé; il donne à sa ville natale le meilleur de ses forces, de son activité, de son âme; il meurt grand-prêtre d'Apollon : sa vie est le commentaire touchant de ses écrits.

On l'a souvent opposé à Lucien. Le contraste achève en effet de faire comprendre l'esprit de sa morale. L'année que ses biographies assignent communément à sa mort est celle-là même où Lucien est né, et il semble qu'il se soit écoulé entre eux plusieurs siècles de controverse et de critique. Mythologie, histoire, philosophie, religion, Lucien, comme Plutarque, traite les sujets les plus divers ; mais tous les souvenirs, tous les restes de ce monde que Plutarque travaille respectueusement à relever, Lucien les mine sourdement et les précipite. Le souffle d'un esprit nouveau anime les écrits du satirique de Samosate; l'âme de l'antiquité respire dans les ouvrages du sage de Chéronée; il est le défenseur, tout ensemble candide et résolu, parfois volontairement aveugle, du passé.

Dans un traité compris parmi ses œuvres, les sept sages de la Grèce se trouvent, par un ingénieux anachronisme, réunis à Corinthe autour de Périandre. Le repas est simple et frugal : les convives sont assis sans distinction ni rang; des femmes ont place à la table. La religion, la politique, la famille fournissent les matières de l'entretien. De la discussion d'une maxime philosophique, on passe à l'explication d'une énigme, de l'énigme au conte, non sans s'arrêter, chemin faisant, à quelque sophisme. Apollon, Homère, Platon, Euripide sont tour à tour appelés en témoignage; la parole passe avec la coupe. Le roi du festin s'est effacé, ou plutôt le roi du festin, c'est l'auteur qui, d'un air demi-grave, demi-souriant, met doucement les convives aux prises et dirige le chœur. Que Plutarque soit lui-même l'auteur de ce traité ou qu'il faille l'attribuer, comme il est plus vraisemblable, à l'un de ses disciples, — qui, avec plus de bonne volonté que de talent, aura entrepris de replacer le maître parmi ses pairs, — c'est ainsi que le moraliste de Chéronée nous apparaît, sur la limite extrême du monde antique : il est le dernier, le plus aimable et le plus grand des Sages de la Grèce.

On peut dire que l'éducation a été l'objet de sa vie entière. Toutefois, quelques-uns de ses écrits en portent plus particulièrement le caractère et le titre.

L'usage a même prévalu longtemps de placer en tête de ses œuvres morales un traité sur *l'Education des enfants*, qui, selon toutes les vraisemblances, ne lui appartient pas. Ce n'est pas que ce traité soit tout à fait sans valeur. Les observations sensées, les idées pratiques n'y manquent point. Le pastiche d'ailleurs est assez habile. L'auteur connaissait Plutarque, le fond de sa doctrine, le tour de son esprit, les procédés de sa méthode. Toutefois, ni l'étendue démesurée du traité, qui embrasse dans son ensemble la vie de l'enfant depuis le jour où il a ouvert les yeux à la lumière jusqu'à celui où il prend place parmi les hommes, ni la sècheresse didactique des préceptes, ni l'esprit, plus latin que grec et moins latin que moderne, des considérations sur lesquelles ces préceptes sont appuyés, ne sont conformes aux habitudes de composition du sage de Chéronée, à sa diffusion si agréablement nourrie, à sa bonhomie fine, à son génie tout imprégné des traditions de la Grèce; les qualités et les défauts de Plutarque ont une autre saveur. Qu'il nous suffise donc de rappeler ce traité pour mémoire, et de signaler, dans le travail de l'auteur, les réflexions préliminaires sur les principes fondamentaux de toute éducation; les observations sur les soins que la mère doit à l'enfant, sur le choix des domestiques commis à sa garde, et sur la nécessité de mener de front la double éducation du corps et de l'esprit; enfin, les conseils sur la conduite à tenir à l'égard du jeune homme, qu'il ne faut ni soumettre à un joug trop pesant, ni affranchir d'une tutelle nécessaire, et sur l'obligation pour les pères de donner l'exemple des vertus qu'ils recommandent

Les traités sur *la Manière d'entendre les poètes*, sur *la Manière d'écouter* et sur *les Moyens de connaître les progrès qu'on fait dans la vertu*, adressés tous trois à des jeunes gens, ou faits pour des jeunes gens, voilà les sources où il faut chercher les idées de Plutarque en matière d'éducation.

C'est à partir de l'adolescence que les enfants appartenaient à l'école proprement dite, et dès lors la philosophie, la philosophie morale surtout, était le sujet de leurs études. Toutefois, on aurait craint « d'éblouir des esprits encore novices et tout imbus des préjugés des mères, des nourrices et des pédagogues, en les exposant, dès l'abord, au pur éclat des maximes de la philosophie ». On s'attachait donc, dans la dernière période de l'enfance, à leur présenter « une lumière entremêlée d'ombre qui les préparât à fixer sans trouble le grand jour de la vérité »; on les initiait à l'étude des maîtres de la pensée par l'étude des maîtres de l'imagination; on les conduisait par les chemins « doux fleurants » de la poésie aux temples austères de la sagesse.

Prenant son élève à ce passage de l'enfance à la jeunesse, Plutarque le suit pas à pas dans le développement de son adolescence, et, comme toujours, il ne s'épargne pas aux prescriptions. Il lui enseigne, par le menu, quel profit il peut tirer de la lecture des poètes, quelles dispositions il convient d'apporter aux cours publics de morale, comment il doit chercher à

se rendre compte lui-même de ses progrès. Nous ne pouvons entrer dans l'analyse détaillée de ces préceptes ; nous voudrions seulement marquer les traits essentiels de la méthode.

Les maîtres de la jeunesse n'étaient pas sans défiance au sujet des idées que la poésie éveille dans une imagination naissante, des troubles qu'elle excite dans un cœur inexpérimenté. Plutarque ne méconnait pas ce danger. Les jeunes gens, il le sait, ne sont, en général, que trop disposés à préférer, aux écrits des philosophes sur la nature de l'âme, les fables d'Esope et les histoires merveilleuses d'Héraclide et d'Ariston. Mais l'abus des œuvres d'imagination doit-il en faire proscrire l'usage? Faut-il, comme Ulysse fit à ses compagnons pour passer devant les rochers des Sirènes, boucher les oreilles des jeunes gens et les forcer de fuir à toutes rames les parages de la poésie? — « Non, répond le moraliste avec un remarquable esprit de mesure, le fils de Dryas, le sévère Lycurgue, ne donna pas une preuve de sagesse, le jour où, pour réprimer les désordres de ses sujets qui s'adonnaient à l'ivresse, il commanda d'arracher les vignes dans toute l'étendue de ses Etats; il n'avait qu'à rapprocher l'eau des sources pour ramener à la raison le dieu de la folie, comme dit Platon, par la main d'un autre dieu, le dieu de la sobriété. Le mélange de l'eau ôte au vin ce qu'il a de dangereux, sans lui enlever ce qu'il a de salutaire. Gardons-nous donc d'aller détruire la poésie, cette vigne féconde plantée par la main des Muses. Là où la fable s'épanouit avec une confiance présomptueuse, réprimons cette exubérance; mais partout où la douceur attrayante de la fiction ne doit pas être sans fruit, bornons-nous à corriger ce qu'elle aurait de dangereux en y introduisant la philosophie et le mélange de ses leçons; enchaînons la raison des jeunes gens à des principes qui les empêchent de se laisser entraîner dans l'abîme par la voix des Sirènes. »

Or, ces principes que Plutarque expose avec une agréable variété d'exemples peuvent être ramenés à trois. Se rappeler qu'il n'y a pas de poésie sans fiction, et par suite qu'il ne faut pas s'abandonner sans réserve aux émotions que la poésie produit; ne pas oublier que le vice, comme la vertu, est du domaine des poètes, de même que le laid est, comme le beau, le domaine des peintres; songer dès lors qu'il faut chercher dans les peintures de la poésie, non une leçon, mais seulement l'exactitude de la ressemblance; comprendre enfin que le sens des mots est souvent modifié par la nature des situations, et que les sentiments ne valent que par l'usage qu'en fait le poète : telles sont les règles qu'il propose. Un mot les résume : contre les entraînements de l'imagination, il veut qu'on en appelle aux lumières et aux conseils de la réflexion.

L'âge venu de fréquenter les cours publics de morale, il ne se contente plus pour le jeune homme des réflexions provoquées par le commentaire d'un auteur étudié à l'école dans une lecture commune. Il commence à livrer son élève à lui-même. Mais, proportionnant la responsabilité qu'il lui impose à la liberté qu'il lui laisse, il ne l'affranchit des exigences d'une tutelle étrangère que pour le soumettre au joug non moins impérieux de la raison. Il ne l'abandonne pas d'ailleurs à ses propres forces; il l'invite à s'entretenir chaque jour avec le philosophe dont il suit les cours, pour lui confier ses défaillances, pour lui demander ses avis. En même temps, il exige qu'au sortir de chaque leçon, il achève, par un sincère retour sur lui-même, le travail qu'a commencé la parole du maître. « Que penserait-on, dit-il, d'un homme qui, allant chercher le feu chez son voisin et trouvant l'âtre garni, y resterait à se chauffer, sans plus songer à retourner dans sa propre maison? Telle est l'image du jeune homme qui, s'en tenant au plaisir de suivre les cours d'un philosophe, croirait assez faire en demeurant tranquillement assis auprès de lui; il pourrait retirer de ces entretiens une apparence de savoir, semblable à la rougeur dont le feu nous colore; mais le feu intérieur de la sagesse ne détruirait pas la rouille et les ténèbres de son âme. » Il faut qu'il médite les idées qu'il a entendu exposer, qu'il s'en pénètre, qu'il se les approprie. L'effort personnel est le premier degré de la sagesse.

Enfin, convaincu que, contrairement aux paradoxes des stoïciens, l'homme ne se transforme pas miraculeusement en un jour et à son insu, mais que la vertu est le prix de la lutte persévérante, et que l'âme a la conscience du moindre de ses progrès, Plutarque analyse un à un, à son élève, les symptômes qui peuvent lui donner le sentiment de son amélioration. Le chemin de la sagesse lui paraît-il moins rude? Après avoir été un moment écarté de l'étude par un établissement, un voyage, une amitié, un service public, éprouve-t-il le pressant besoin d'y revenir? trouve-t-il en lui la force de résister à ceux qui viennent lui dire avec affectation que tel jouit, à la cour, de la plus haute fortune, qu'il a fait un mariage opulent, qu'il a paru dans la place publique, suivi d'une nombreuse escorte, pour y prendre possession d'une charge ou pour y plaider une affaire importante? commence-t-il, dans ses lectures, à s'attacher au fond des choses et à tirer des livres d'histoire ou de poésie ce qui peut contribuer à l'apaisement des passions? l'habitude de réfléchir lui a-t-elle appris à saisir promptement dans tout ce qu'il voit un exemple de vice ou de vertu? Qu'il ait confiance et prenne courage; c'est un progrès. Ce sera un progrès plus sérieux encore, d'en être arrivé à ne plus prendre la parole dans les cours par esprit d'entêtement, pour le plaisir de discuter, ou par amour-propre, dans le but de briller, à parler en présence d'une assemblée plus ou moins nombreuse sans concevoir de honte ni se préoccuper des applaudissements; à recevoir les critiques aussi tranquillement que les éloges; à ne chercher le prix de la vertu que dans la jouissance d'une bonne conscience; à s'avouer ses fautes à soi-même et à les confesser sincèrement à un directeur éclairé. Il aura fait un nouveau pas, quand ses songes mêmes ne lui présenteront plus que des images pures; quand, examinant l'état de ses passions, il reconnaîtra que les bonnes ont pris l'avantage sur les mauvaises, et que la raison les règle toutes; quand l'exemple des gens de bien excitera en lui un sentiment d'émulation; quand il se plaira à les consulter au fond de son cœur et à se les représenter comme des témoins vivants de sa conduite; quand il recherchera leur commerce et mettra son bonheur à les laisser pénétrer dans tous les détails de sa vie; quand enfin, privé du père et du maître qui l'ont élevé, sa plus douce pensée sera de regretter qu'ils ne soient plus là pour jouir du spectacle de leur œuvre. Mais, où il pourra se rendre le témoignage qu'il touche presque au but, c'est lorsqu'il sera devenu plus difficile pour lui-même que tout le monde. Trop éclairé pour proposer à son élève un idéal de sagesse irréalisable, Plutarque s'attache cependant à lui inspirer le goût de la perfection : « Celui qui désespère de jamais devenir riche, dit-il, compte pour rien les petites dépenses, parce que les épargnes qu'il pourrait faire n'en vaudraient pas la peine; mais quand on a l'espérance d'arriver tôt ou tard à la fortune, plus on sent qu'on en approche, plus on amasse. Ainsi veille-t-on sur ses fautes avec d'autant plus de rigueur, qu'on est près de n'en plus commettre.... Pour un mur de clôture, on emploie indifféremment le premier bois venu, les pierres les plus communes et jusqu'à des débris de couronnes funéraires. Tels les gens vicieux construisent leur existence d'actions de toute espèce. Mais ceux qui ont établi sur une base d'or les fondements de leur vie, semblables à des architectes qui bâtissent un temple ou un palais, ceux-là n'admettent rien au hasard dans leur édifice : ils dirigent, ils disposent tout suivant la règle de la droite raison, estimant, à juste titre, comme l'artiste Polyclète, que la partie la plus difficile, la plus délicate à faire dans la statue, ce sont les ongles. »

L'ensemble de ces préceptes nous offre donc, on le voit, un traité complet d'éducation morale, dans la plus grave et la plus large acception du mot. Respectant l'œuvre de la nature, mettant à profit avec mesure toutes les forces de l'intelligence des jeunes gens, prévenant les écarts de l'imagination par les conseils de la réflexion, provoquant son élève, dès

qu'il est en âge, à l'effort personnel, l'encourageant par la satisfaction du progrès accompli, l'excitant par la perspective et l'ambition d'une amélioration nouvelle, toujours prêt à lui apporter son aide et l'invitant à la lui demander, mais retirant graduellement sa main, Plutarque arrive peu à peu à établir le jeune homme en possession de lui-même et à lui remettre la direction de sa vie.

Sous cette tutelle discrètement prolongée, le jeune homme a atteint en effet l'âge de la première maturité. Il a quitté le toit domestique. Le plus souvent, suivant les lois de la nature, le vide s'est fait au-dessus de sa tête. Il est devenu chef de famille, et son tour est arrivé de rendre à d'autres les soins qu'il a reçus.

Tel est l'ensemble des préceptes de Plutarque sur l'éducation. Un père de l'Eglise, saint Basile, repassant sur ses traces, a pu rajeunir la vertu de ses conseils sur la lecture des œuvres d'imagination; il n'en a fait oublier ni l'esprit judicieux, ni le charme; le brillant interprète de la morale évangélique n'a trouvé que des fleurs à glaner dans le champ moissonné par le moraliste païen. Même sous les fausses couleurs données à son génie par l'auteur apocryphe du *Traité de l'éducation des enfants*, Plutarque, du seizième au dix-huitième siècle, de Montaigne à Rousseau, a régné en maître dans les écoles, et aujourd'hui encore ne voudrait-on pas voir gravée sur les murs de nos classes cette maxime qui est, pour ainsi dire, l'âme de sa méthode : « L'intelligence des jeunes gens n'est pas un vase qu'il s'agisse de remplir, c'est un foyer qu'il faut échauffer »? Nul surtout ne nous paraît avoir mis plus heureusement en lumière ces deux vérités fondamentales, trop souvent oubliées : d'une part, que l'œuvre de l'éducation embrassée dans son ensemble est avant tout une œuvre morale, qui, par l'esprit, doit arriver au cœur; d'autre part, que le temps et l'effort personnel en sont, l'un, l'élément nécessaire, l'autre la condition indispensable.

[GRÉARD.]

**POÉSIE. — I. —** La poésie a-t-elle droit de figurer dans l'éducation, en particulier dans l'éducation primaire, et plus particulièrement dans l'éducation populaire? Y a-t-elle sa place marquée, distincte, circonscrite, comme telle autre matière de simple instruction, comme l'histoire, la géographie ou l'arithmétique? Ou bien est-elle objet d'éducation générale, comme la morale, comme la religion; et, à ce titre, tout en occupant une certaine place dans l'emploi du temps, doit-elle être plutôt répandue dans tout l'enseignement et le pénétrer d'un certain esprit?

On répondra sans peine à ces questions si l'on cherche d'abord à se rendre compte de ce qu'est la poésie elle-même en son fond intime. Elle n'est une langue spéciale, la langue des vers, avec ses figures nombreuses et hardies, ses inversions et ses termes particuliers, avec sa mesure et son rythme, que parce qu'elle est d'abord un sentiment, un état d'esprit particulier, lequel trouve habituellement son expression naturelle dans cette sorte de langage surnaturel que tous les peuples ont connu et qu'ils ont distingué de la vulgaire prose. La poésie n'est donc pas un langage plus beau que les autres, plus brillant, plus élégant, dont on serait convenu de faire usage pour de certains objets, et pour ainsi dire en de certains jours de fête : c'est un état d'âme essentiellement humain, le plus naturel, le plus humain de tous les sentiments, par conséquent le plus universel. C'est l'émotion que chacun de nous, à son jour, à son heure, ressent en présence du secret des choses, de l'idée ou de l'âme cachée en tout ce qui vit, et qui le fait être et vivre; devant la fleur opulente, l'humble graminée, le rayon qui tremble au crépuscule sur les blés verdoyants, la lumière matinale, le ruisseau qui coule solitaire, la petite branche qui se balance au vent; et aussi devant le mystère de l'enfant qui ouvre ses yeux charmés à la vie ou qui s'éteint prématurément, étonné d'être si mal accueilli dans ce monde; de la destinée humaine, si brève et semée de tant de contradictions; de la destinée des civilisations et des religions qui naissent, vivent, croyant à leur éternité, allaitent des peuples à leur féconde mamelle, et disparaissent ensuite pour toujours; de l'humanité qui, portée sur sa planète aussi éphémère que les autres astres, poursuit sa marche vers un but inconnu; enfin de l'univers même, dont la poésie, devançant de son pas hardi la science circonspecte et rejoignant la religion, entrevoit l'unité vivante et intelligente.

Mais dire tout cela, c'est encore, nous le confessons, ne rien dire; c'est décrire les abords du temple sans pénétrer dans le sanctuaire. Qui se flatterait de définir la poésie? Celui-là seul le pourrait qui définirait le secret de l'homme, de sa nature, de sa destinée, de ses rapports avec tous les êtres et avec leur principe commun. Car elle est, au fond, l'homme même, l'homme véritable, dans son élan le plus naïf vers les choses et dans son repliement le plus spontané sur lui-même. Le poète ne prête d'autre vie aux choses que sa propre vie; c'est l'image de lui-même, mais une image animée, vivante, qu'il projette, qu'il cherche en tout; la poésie est essentiellement un acte de foi à l'esprit, à l'esprit présent en toutes choses, à l'harmonie de la nature et de l'homme, et à l'harmonie de l'un et de l'autre avec le principe universel de la vie.

Et non contente d'apercevoir ou de soupçonner le dedans des choses, leur sens caché, qui échappe à l'œil du vulgaire comme au regard attentif du savant, non contente de croire, sans la voir, à cette réalité, elle l'aime, elle s'unit à elle. Dans le sentiment poétique le plus familier comme dans le plus sublime, ce n'est pas notre seule intelligence qui se met en mouvement : c'est notre âme même avec toutes ses puissances spontanées; elle est tout nous-même; elle est, oserions-nous dire, plus que nous, en ce qu'elle jaillit de cet arrière-fond intime de sentiments par où l'individu, limité de toutes parts, tient à l'ordre universel; en ce qu'elle exprime ainsi, non pas notre pauvre être du moment, celui que le vulgaire connaît, mais notre être véritable, dont celui-là n'est qu'une ombre, et qui échappe sans cesse à notre prise.

La science voit les choses tout autrement : elle étudie, en même temps que leur aspect extérieur, leurs conditions d'existence; elle décompose, mesure, pèse, recompose; tandis que la poésie voit d'un coup d'œil direct et d'ensemble, et, comme on dit en langue d'école, d'un regard synthétique, la science voit analytiquement. Autres sont les habitudes d'esprit que donne la culture poétique, le commerce assidu avec la poésie, autres celles que donne la culture scientifique. Mais les unes ne sont pas moins nécessaires que les autres à la santé spirituelle. On accordera sans peine que l'homme réduit à considérer les choses de la nature, de l'histoire, de l'humanité par leur côté poétique seul, serait impropre à l'action et comme un étranger égaré dans la vie. Il est également vrai que l'action, la science, l'art, n'ont qu'une portée médiocre, ils ne s'élèvent pas bien haut, ils sont frappés d'une secrète impuissance, d'une sorte de « difficulté d'être et de vivre », si la poésie ne les anime intérieurement de sa flamme; si à la curiosité vulgaire ou aux meilleures ambitions pratiques ils ne joignent ce sentiment du merveilleux des choses, du mystérieux dans les êtres, dans la destinée, dans l'univers, qui échauffe l'intelligence et la volonté, qui double l'énergie et l'entretient, qui par delà le but atteint ou clairement découvert en montre un autre qui se dérobe et qui est la raison des précédents, qui met de l'intérêt dans la plus simple recherche, dans l'étude de l'existence la plus humble, parce qu'il y fait apparaître, comme dans un dernier fond, l'infini même. Que ce sentiment vienne à s'affaiblir ou à s'éteindre chez un peuple, l'étude et l'art en seront, sans qu'il y paraisse d'abord, atteints à la racine; toute activité perdra de sa grandeur; la perfection des méthodes, la puissance des mécanismes intellectuels, l'entraînement de la vie, les nécessités politiques et économiques, suffiront quelque temps à déguiser la décadence : mais le fleuve, qui coule encore sous nos yeux, est tari ou appauvri à sa source.

Nul n'a peut-être, de nos jours, mieux senti et mieux dit que Vinet à quel point la poésie, loin

d'être une chimère, est la vérité, l'homme même (*Etudes morales; De l'avenir de la poésie.* Voir sa Chrestomathie, III, 435) :

« La poésie ne peut mourir : telle est la foi de l'auteur (Lamartine), c'est aussi la nôtre. La poésie est inhérente à l'âme humaine; elle en est un des éléments nécessaires, indestructibles.

« Poésie! poésie! Le plus vain de tous les mots ou le plus profond, la plus frivole de toutes les choses ou la plus sérieuse! Il me semble que c'est d'aujourd'hui que je comprends tout ce que tu peux être. Arrivé à cette époque de la vie où pour tant d'hommes la poésie a cessé d'exister, je te sens plus voisine de moi, plus puissante sur ma vie, plus positive dans ma pensée que tu ne l'as jamais été. Je ne te confonds point avec ta vaine image; et telle que je te conçois, tu m'apparais comme la plus complète personnification de l'humanité, comme son vivant résumé; tu dis tout ce qu'elle est; ou plutôt tu en es la dernière et la plus intime expression; au-dessus, au-dessous de toi, il n'y a rien; tu es la vérité des choses dont la prose n'est que le déguisement; tu en renfermes le secret que tu trahis sans le connaître. »

II. — Si le témoignage que l'on vient de lire d'un homme considérable à la fois comme moraliste et comme critique littéraire n'est pas vide de sens, on ne sera pas embarrassé de répondre à cette question : La poésie est-elle un objet de luxe qui ne convient pas au peuple; une superfluité charmante dont il faut se garder d'encombrer l'éducation de la masse, parce qu'elle la détournerait des humbles occupations d'où dépend l'existence quotidienne, et qu'elle l'allècherait à des plaisirs au-dessus de sa portée? Ce serait, à notre avis, l'une des pires, des plus funestes erreurs. Ceux qui l'avancent en termes plus ou moins déguisés devraient aller plus loin et réserver la religion, si proche parente de la poésie, pour l'usage exclusif des classes de loisir; s'ils reculent devant cette énormité, c'est que la religion leur apparaît surtout comme la gardienne de l'ordre public, qui excelle à endormir les douleurs de la vie présente. Non, la poésie, pas plus que le sentiment religieux, n'est chose de luxe, déplacée dans l'éducation des petits. Aujourd'hui surtout que la religion, soit par la faute des églises établies, soit par l'effet d'un mouvement scientifique qui abonde sans mesure dans un sens exclusif, a perdu et perd de jour en jour une grande partie de son empire sur les âmes, la poésie est plus nécessaire que jamais pour nous aider à traverser le désert que laissent derrière elles les croyances et les habitudes disparues. « Malheur, dit quelque part Shakespeare, malheur à qui n'entend pas la musique que tout homme porte en soi. » Et, de fait, la poésie, grâce à la langue magique dont elle dispose, est la grande évocatrice, qui arrache l'enfant du peuple à l'état d'inconscience somnolente, le révèle à lui-même en lui faisant entendre dans un langage *idéalisé*, — c'est-à-dire *plein au plus haut degré de réalité morale, de sentiments humains*, — ces chants d'amour, de joie ou de tristesse, de regrets ou d'espérance, de doute ou de foi, de pitié ou d'indignation qui résonnaient confusément en lui. Elle l'enlève, le ravit à son égoïsme grossier, âpre, positif, calculateur; elle l'aide à naître à l'*humanité*, elle le fait véritablement *être*; si du moins c'est *être* que d'avoir une âme, une âme consciente d'elle-même; et si c'est avoir une âme que d'avoir des sentiments humains, de vivre avec soi, en soi, et de vivre aussi dans les autres, de se transporter par la sympathie dans leur destinée, d'élargir son moi jusqu'à y faire tenir la famille, la patrie, l'humanité, la nature et Dieu même.

N'est-il pas vrai que plus on observe de près la société contemporaine, à tous ses degrés, mais surtout dans les hautes et moyennes classes, et plus particulièrement chez les femmes et chez les jeunes gens, plus on découvre avec surprise que ce qui sauve du néant spirituel un très grand nombre de personnes, ce qui les empêche d'être tout frivolité, tout égoïsme, toute décoration mondaine, tout apparence ou tout savoir extérieur, ce qui, en leur donnant quelque commencement d'*être*, de vie supérieure, leur donne aussi quelque prix, les rend « intéressantes », c'est, à défaut de principes, de desseins réfléchis et utiles, de nobles sentiments passés en habitude, c'est peut-être quelques belles strophes de poésie qui de temps à autre chantent en eux, qu'ils se plaisent à écouter et à réciter, et qui forment, à leur insu, leurs titres de noblesse les plus authentiques?

Nous disions tout à l'heure que l'affaiblissement des croyances religieuses ne fait à notre avis que rendre la poésie plus nécessaire dans l'éducation publique. C'est parce que les sources anciennes et consacrées de la vie intérieure sont appauvries ou taries qu'il faut ne point négliger les sources profanes : mais une autre raison vient confirmer cette nécessité. L'éducation poétique du peuple réclame d'autant plus de place et de soins que l'éducation scientifique, pratique ou professionnelle prend un plus ample et plus rapide développement. C'est parce que les habitudes de calcul exact, d'observation précise, d'analyse rigoureuse (habitudes d'un prix infini), vont se propageant de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire, de l'école normale à l'école élémentaire; c'est parce qu'elles s'étendent peu à peu à tous les domaines de l'activité, parce qu'elles occupent sur tous les points l'esprit des nouvelles générations; c'est précisément pour cette raison qu'il importe d'établir un régime qui tempère et corrige celui-là, à savoir l'habitude de considérer la nature, le monde, l'humanité, l'histoire, non par morceaux, par leurs parties intégrantes, par leurs éléments constitutifs, mais dans leur unité et leur simplicité de composition, tels qu'ils apparaissent aux plus petits d'entre nous à l'état de recueillement et de libre méditation.

La même conclusion s'impose à nous quand nous venons à considérer l'âpre labeur pratique auquel presque tout le monde est aujourd'hui astreint, la complication croissante d'efforts que réclament l'agriculture, le commerce, l'industrie, l'activité politique que le gouvernement démocratique et libéral sollicite sans cesse de tous les citoyens, enfin le tour exclusif que la morale elle-même, l'enseignement moral, incline de plus en plus à prendre, tour personnel et utilitaire, respect de soi, devoirs correspondant à des droits, dignité humaine à reconnaître chez les autres et à faire reconnaître en soi, etc. Qui ne voit ce qu'un tel régime, tant d'énergie, de lutte, de dépense de force, d'application à un but positif, a d'épuisant, de desséchant? Qui ne voit, pour parler avec Mme Necker, que les facultés actives, sans cesse tendues, ont besoin de se renouveler par l'exercice des facultés contemplatives; que le fond intime de sentiments, d'où jaillit toute vie intellectuelle ou pratique vraiment saine et forte, a lui-même besoin de se reconstituer par la vue simple, désintéressée, naïve des choses humaines ou de la nature, c'est-à-dire par la poésie? Il y aurait lieu, en vérité, de trembler pour l'avenir de la science, de la liberté, de la civilisation populaire dans notre pays, s'il était prouvé que la poésie descend peu à peu à l'horizon littéraire parce qu'elle s'éteint lentement dans les cœurs, et que la chute des vieilles croyances positives et des vieilles institutions sociales est l'inévitable précurseur de la mort du sentiment poétique. Heureusement ni l'humanité, ni la France ne sont à ce point épuisées de sève. D'illustres exemples ont montré de nos jours que rien n'est moins sûr que les prophéties de décadence fondées sur de prétendues analogies historiques. De même que les croyances religieuses et sociales ne disparaissent que pour se transformer sous l'aiguillon des éternels besoins de l'humanité, de même la poésie se modifie; elle se renouvelle; mais, loin de mourir, elle n'a peut-être, à aucune époque de notre histoire, trouvé plus de voix inspirées pour la chanter ni plus de cœurs pour lui faire écho. Qu'elle descende donc vers le peuple; qu'émue d'une sympathie fraternelle, elle prenne part à l'éducation des petits; qu'elle fasse éclore leurs sentiments, qu'elle les aide à devenir des *âmes* humaines; et que de la foule confuse, pauvre troupeau sans noms distincts, elle tire des êtres libres, des personnes.

III. — Avons-nous besoin d'expliquer à cet endroit qu'en élevant si haut l'office éducateur de la poésie, nous ne prétendons pas qu'elle puisse suppléer la

morale. Un mot suffira pour éclaircir toute obscurité. La poésie élève l'âme et l'agrandit; elle évoque ses puissances endormies, et entre toutes la puissance morale; mais à celle-ci appartient le privilège de lier la volonté, de commander et de défendre, de gouverner l'existence en souveraine maîtresse. La morale est essentiellement activité, énergie, discipline, règle, parce qu'elle est le devoir; la poésie est plus passive, sensitive, imaginative. Elles s'unissent, à n'en point douter, au point de se confondre, au sein intime de l'humaine nature, et la religion elle-même ne s'en distingue pas : mais ce dernier fond se dérobe à nos regards ou du moins à nos définitions. Nous en savons assez toutefois sur la parenté de ces aspirations diverses, toutes trois primitives et indestructibles, pour savoir que la vie morale sans poésie est indigente et terne, que la vie poétique sans morale est incohérente, inconsistante et sans force, et que l'une et l'autre sans la religion manquent de cette flamme intérieure et de cette grandeur mystérieuse sans lesquelles l'âme humaine n'est pas véritablement achevée.

Peut-être aussi ne sera-t-il pas superflu de marquer, à propos de l'éducation populaire et du secours que lui doit prêter désormais la poésie, une précaution importante. Prenons garde que le robuste bon sens et la vigoureuse sève du peuple ne s'altèrent dans l'habitude de la rêverie et des sentiments exaltés ou factices. Nul désastre, disons-le bien haut, n'égalerait celui-là. Quand nous appelons la poésie au conseil, au foyer, à l'école, c'est une poésie qui soit esprit et non simple musique, c'est-à-dire sensation; qui soit simple, largement humaine, et non pas raffinée, aristocratique, érudite ; qui soit virile et non pas efféminée; raison et non caprice; qui nous porte à l'action et non au sommeil; qui s'exprime en une bonne et forte langue; bref une poésie qui apporte à notre jeune peuple la santé au lieu des rêves morbides.

IV. — La poésie n'a eu pendant longtemps qu'une place extrêmement restreinte à l'école primaire et dans les écoles supérieures. Encore cette place, si exiguë, était-elle en partie usurpée par des pièces médiocres de pensée, de ton, de langue, qui séduisaient les maîtres par la fausse pompe de l'expression ou le marivaudage des sentiments. Ne parlons pas de certains recueils de poésies soi-disant religieuses, recueils en crédit et dûment autorisés, mais aussi injurieux au bon goût, à la raison, à l'honnêteté qu'à la piété même.

Il en est un peu de la poésie comme de la musique : elle est traitée en noble étrangère; elle a sa place à des jours marqués, mais elle n'est pas de la famille; et, pour parler sans figure, elle n'est à aucun degré l'âme de l'école. Elle n'inspire ni l'enseignement ni l'éducation : elle se retirerait par ordre supérieur qu'aucun vide ne se ferait sentir, pas plus que la suppression officielle du chant n'atteindrait au vif notre organisme primaire. Telle est l'exacte vérité : ce que les anciens estimaient la partie divine de la pédagogie, nous en faisons l'économie.

Cette lacune, qui apparaît encore moins dans les programmes que dans l'état réel de l'éducation, tient sans doute premièrement à ce que l'esprit public, mal éclairé sur cette question, ne réclamait, jusqu'à ces dernières années, aucun changement notable. La poésie n'était guère qu'une sorte d'art d'agrément, inutile, sinon nuisible, à des enfants voués au travail manuel : irait-on dérober aux occupations nécessaires un temps précieux pour le donner à des délassements aristocratiques? Avec de telles vues régnantes, il est facile de deviner si la généralité des maîtres était apte à goûter, à interpréter la poésie.

On allait se heurter à une autre difficulté non moins considérable. A quelle source puiser pour l'école primaire, pour l'âge de sept à douze ou treize ans? Où chercher des morceaux propres à ce haut office d'éducation morale que nous avons essayé de marquer, des morceaux d'une langue simple, saine, et à la portée de tous? Dans la littérature classique? Oui, sans doute; mais on sait combien cette littérature, si l'on excepte La Fontaine et Molière, est savante, peu populaire d'inspiration et de langage. On peut juger par un seul exemple, celui de Corneille, le plus « éducateur » de nos poètes, de la peine que l'on aurait à composer, avec les œuvres immortelles du dix-septième siècle, une littérature scolaire du premier âge, appropriée à notre état social. Les poètes du dix-huitième siècle, pour d'autres raisons, se prêtent mal à prendre rang parmi les instituteurs de notre démocratie. Quant à ceux du dix-neuvième siècle, qui ont vécu de notre vie, partagé nos espérances et nos tristesses, parlé notre langue, est-il besoin de faire observer combien le choix à faire dans leurs œuvres, en vue de l'enfance et en vue de l'école ouverte à tous, est difficile; combien leur esprit, en cela trop semblable au nôtre, apparaît souvent troublé, maladif; comment il se dégage de leurs vers une impression tout autre que celle de la santé, de la force, de la confiance en la vie; comment enfin cette poésie si *réelle* est peu vraie, peu humaine, peu appropriée à l'usage d'un jeune peuple qui se prépare à entrer dans la vie, non pour rêver et se lamenter, mais pour vivre?

Ce sont là des difficultés sérieuses; mais ce ne sont que des difficultés. Bien choisir demanderait sans doute les qualités à la fois du moraliste, de l'homme de goût, et aussi du citoyen d'un pays libre : du moins la matière ne manque pas au choix; les poètes de l'âge classique et ceux de notre âge, même les poètes du second rang, peuvent fournir une opulente gerbe à l'éducation populaire. Déjà, il a été publié des recueils estimables pour les degrés successifs de l'enseignement; il s'en prépare sûrement de meilleurs. Je voudrais que dans les écoles normales, qui sont l'une des plus chères espérances de la France libérale, d'où il est permis d'attendre les initiatives fécondes, on exerçât les jeunes gens de troisième année à discerner dans les œuvres du dix-septième siècle ou dans celles de Lamartine, de Victor Hugo, et des *dii minores* de nos jours, les pièces qui conviendraient aux divers âges de l'école, et à justifier ce choix par de bonnes considérations; à dire les retranchements qu'il faudrait parfois opérer, les strophes à retenir ou à écarter, et pour quelles raisons de morale ou de goût.

Je voudrais surtout que, dans les écoles normales, la lecture et la récitation des poètes, ainsi jugés, discernés, expliqués, occupassent une place plus grande dans l'emploi du temps; que l'on encourageât les jeunes gens à s'enchanter volontairement, dans leurs loisirs des dimanches ou des vacances, de longs poèmes ou morceaux de poèmes appris par cœur; et qu'enfin ils emportassent de l'école une ample provision de ces souvenirs, inutiles sans doute pour les brevets de capacité, mais destinés à être le sel caché de leur vie. Quoi de plus naturel que d'instituer des réunions hebdomadaires, le dimanche soir par exemple, où directeurs, maîtres, élèves se donneraient le plaisir d'écouter ceux ou celles qui auraient préparé quelque belle page à lire ou à réciter? Ne vous semble-t-il pas qu'une si noble distraction, entrecoupée de deux ou trois chœurs soigneusement exécutés, répandrait quelque charme sur toute la semaine, qu'elle tempérerait l'austérité monotone de la vie recluse, réglementée, toute vouée à l'étude? Ne vous semble-t-il pas surtout que ces jeunes esprits, en entendant d'autres voix que celles de la science et de leurs professeurs, s'ouvriraient sous les meilleurs auspices à ce monde de l'âme et des sentiments humains que la science méthodique ne fait point connaître et qui sera pourtant leur domaine propre, puisqu'enfin c'est le vrai domaine de l'éducation?

Après cette initiation, les maîtres et les maîtresses sauraient à leur tour initier et guider leurs jeunes élèves. La poésie, aidée du chant, deviendrait l'un des agents principaux de la culture morale, disons mieux, de la civilisation. C'est à l'ouïe de cette « musique que tout homme porte en soi », autant et peut-être plus que par la morale didactique, plus à n'en pas douter que par l'arithmétique, la grammaire, l'histoire et les éléments de physique ou de chimie, que nos petits enfants, se dégrossissant, se polissant, dépouilleront de jour en jour l'animal, le sauvage,

pour devenir peu à peu des hommes, capables de concevoir l'idéal, la règle et de s'y conformer. Des lectures et des récitations fréquentes, des séances de fête, surtout l'exemple du maître lisant ou récitant lui-même avec goût et avec une émotion non feinte, voilà ce qui fera entrer la poésie dans les habitudes, dans les nécessités mêmes du peuple. Alors seulement l'égalité des classes sera près de s'accomplir par l'égalité de culture morale; alors la démocratie sera près de devenir une vérité, parce que la nation sera près d'avoir une même âme.

L'art est un chant magnifique,
Qui plaît aux cœurs pacifiques,
Que la cité dit aux bois,
Que l'homme dit à la femme,
Que toutes les voix de l'âme
Chantent en chœur à la fois.
(VICTOR HUGO, *l'Art et le peuple*.)

Dès à présent l'œil qui s'élève
Voit distinctement ce beau rêve,
Qui sera le réel un jour :
Car Dieu dénoûra toute chaîne,
Car le passé s'appelle haine,
Et l'avenir se nomme amour.
(VICTOR HUGO, *Lux*.)

[FÉLIX PÉCAUT.]

**POLITIQUE.** — A ce mot se rattachent deux questions qui intéressent directement l'instruction primaire. La première pourrait se poser ainsi : « Quelle influence a la politique sur l'organisation, la direction et la marche de l'enseignement primaire en général ? » La seconde : « La politique peut-elle, doit-elle entrer dans les programmes de l'école primaire ? » L'une touche surtout au personnel de l'administration, l'autre à la pédagogie; celle-ci a trait à l'enseignement proprement dit, celle-là à l'histoire générale des institutions scolaires dans notre pays et dans d'autres pays. Commençons par la question didactique et théorique : nous en tirerons plus aisément les applications aux autres formes d'intervention de la politique en général dans les écoles.

Quelle part convient-il donc de faire dans l'enseignement primaire, public ou libre, à l'ensemble des notions que résume sans les bien définir le mot *Politique*? Le seul énoncé de la question eût peut-être frappé d'étonnement les pédagogues d'autrefois. Et pourtant, il suffit de s'entendre. Du jour où l'on a compris que l'instruction populaire n'était plus seulement l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, du jour où l'on a voulu qu'il fût donné aux enfants du peuple, sinon une éducation libérale, du moins une première initiation « aux notions indispensables à tout homme », de ce jour-là on s'est engagé à leur communiquer les éléments, les rudiments de l'instruction civique, c'est-à-dire de ce qui constitue le fond stable, commun et essentiel de la politique. Plusieurs années avant la Révolution, c'était un avis devenu général en France, parmi les auteurs de *Plans d'éducation*, qu'il importait d'enseigner dans les écoles « les devoirs communs à tous les citoyens, les lois qu'il est indispensable de connaître et les principes de la constitution nationale ». Combien plus un tel enseignement est-il nécessaire dans un temps et dans un pays de suffrage universel !

Mais il y a un écueil à éviter : il faut craindre de confondre, même sans le vouloir, les notions générales et fondamentales de la politique impersonnelle, nationale, théorique, qui sont du domaine de l'enseignement commun, avec les vues étroites, les doctrines particulières, les opinions et les passions de la politique militante et quotidienne. Apprendre aux enfants ce que la France a dû successivement à la royauté et à la République; leur imposer le respect pour toutes les traditions respectables, tout en gravant dans leur esprit l'idée du progrès; placer sous leurs yeux l'état du peuple, la condition du pauvre, de l'ouvrier, du paysan sous l'ancien régime, et les mettre à même de reconnaître, par voie de comparaison, ce que le nouveau régime a fait pour le bonheur et pour l'honneur de la nation ; les familiariser avec les principes de 1789, avec les droits de l'homme, avec la souveraineté du peuple, avec la devise française par excellence : « Liberté, égalité, fraternité »; avec les règles fondamentales de la division des pouvoirs et de l'organisation du gouvernement dans un Etat républicain; faire et bien faire tous ces enseignements, sans doute c'est faire de la politique, car c'est préparer l'enfant à aimer son pays, à obéir aux lois, à respecter le gouvernement, à user de tous ses droits et à remplir tous ses devoirs de citoyen, et avant tout ses droits et ses devoirs politiques. Mais une telle action sur l'esprit de la jeunesse n'est interdite, n'est déplacée dans aucune école : elle fait partie du programme obligatoire de l'école publique. Ce n'est pas un empiètement, ce n'est pas une pression, ce n'est pas un abus, c'est l'œuvre même de l'éducation morale et civique, dans ce qu'elle a, il est vrai, de plus délicat, mais aussi de plus légitime et de plus noble.

De la solution donnée à cette première question découle tout naturellement notre réponse à la seconde. Si l'école ne doit enseigner que les notions générales et incontestées de la politique nationale, l'instituteur ne doit être tenu à rien de plus; il doit même l'être de ne rien faire, de ne rien dire qui contredise ou qui dépasse ses fonctions d'éducateur. Toute immixtion dans la politique au sens étroit du mot, c'est-à-dire dans les luttes de la vie politique locale, doit lui être évitée avec le plus grand soin. Il y a incompatibilité entre le caractère d'instituteur et celui d'agent électoral. L'un est l'homme chargé de remplir auprès des enfants en quelque sorte le rôle de père de famille idéal, d'un conseiller désintéressé, d'un représentant fidèle de la société, de ses lois et de ses traditions; l'autre est, par intérêt ou par opinion, le défenseur quand même non d'une idée seulement, mais d'une personne ou d'une liste de personnes, l'instigateur non d'une politique, mais d'une élection, l'avocat d'une cause qui, loin de rester dans les grandes lignes et sur les clairs sommets de la théorie, est essentiellement dépendante de l'heure et du lieu, et fatalement mêlée d'intérêts, de calculs, de compromis, d'ardeurs et d'ambitions personnelles.

Ce serait donc le pire abus de l'autorité gouvernementale de faire descendre l'instituteur dans l'arène, de vouloir à certains moments se saisir et se servir de l'influence qui lui appartient à juste titre, mais pour un tout autre objet. Obliger l'instituteur à servir non l'Etat, mais un parti, non la cause éternelle de l'instruction nationale, mais celle du candidat d'aujourd'hui, qui sera peut-être l'adversaire de demain, c'est tout simplement le dégrader, c'est lui demander de consentir à son déshonneur. Le laisser même sans défense contre les candidats qui veulent ou le confisquer à leur profit ou se débarrasser de lui, le sacrifier aux rancunes de l'un ou le livrer aux appétits de l'autre, ne pas lui faire un devoir strict de la neutralité la plus scrupuleuse dans l'exercice de ses fonctions, c'est encore, de la part de l'autorité gouvernementale, quelle qu'elle soit, faire de la politique à contre-sens et à contre-temps, la plus mauvaise des politiques, celle qui compromet et discrédite le pouvoir. Il ne faut ni de près ni de loin, ni dans le succès, ni dans l'adversité, ni au pouvoir, ni dans l'opposition, ni ici ni là, ni aujourd'hui ni demain, songer à faire de l'instituteur un instrument politique. Il est un instrument d'éducation, et même, si l'on y réfléchit bien, d'éducation politique. En ce sens il aide, il prépare, il coopère pour l'avenir au développement de l'esprit national, à l'élévation du niveau des mœurs politiques; rien de plus, et rien de moins. On sait le mot si juste et si fin de Jean Macé : « L'instituteur ne fait pas des élections, il fait des électeurs ».

A travers les variations des régimes qui se sont succédé en France, il y a toujours eu deux opinions tranchées, et deux traditions : l'une qui n'hésite pas à faire de l'instituteur un humble agent du gouvernement, un serviteur bon à tous les services, soumis et livré d'avance, aujourd'hui aux prêtres, demain au candidat officiel, un autre jour à la majorité radicale, puis à la réaction monarchique, suivant les lieux et les circonstances; l'autre qui le respecte, le laisse dans son école, libre, parce qu'il doit être responsable, ne lui demandant qu'un seul service, celui qu'il s'est engagé à faire : l'enseignement et l'éducation ;

lui interdisant de sortir de son rôle, le laissant voter comme citoyen, mais lui défendant de faire voter comme instituteur.

Ces deux influences se disputent depuis cinquante ans et plus les destinées de l'enseignement primaire en France : peut-on dire que l'une ou l'autre ait décidément et définitivement triomphé? Ce serait une affirmation téméraire. Le progrès des mœurs publiques a bien fait justice des plus criants abus de pouvoir, des actes de brutalité commis sous le nom d'actes d'autorité par des fonctionnaires politiques peu scrupuleux et à des époques néfastes dont le souvenir n'est pas effacé. Mais si les excès éclatants sont réprouvés par l'opinion publique, l'instituteur n'est pas encore arrivé à une situation assez nette pour qu'on puisse dire que sa cause est gagnée. Il est toujours nommé et révoqué par le préfet, ce qui suffit à marquer dans quelles limites son indépendance professionnelle est enfermée.

La situation des instituteurs est une de celles à qui s'appliquerait encore une définition fameuse : ils sont toujours sous le régime du pouvoir absolu, discrétionnaire, tempéré par la conscience et par la peur des journaux. Mais l'opinion a fait trop de chemin depuis quelques années, la logique des institutions républicaines exige trop impérieusement qu'on sépare les domaines distincts et qu'on laisse franchement le maire à la mairie, le curé à l'église et l'instituteur à l'école, pour qu'il n'y ait pas lieu d'espérer dans un avenir prochain l'élimination définitive des ingérences politiques dans l'ordre scolaire. Jusque-là, si les instituteurs ont à cœur de hâter l'avènement du régime qui les rendra à leurs chefs hiérarchiques, le plus sûr moyen qui soit à leur disposition c'est de se conformer aux prescriptions réitérées qui leur ont été adressées par les ministres de l'instruction publique depuis plusieurs années, et qu'a rappelées en particulier une circulaire de M. Goblet à l'occasion des élections législatives (8 septembre 1885). A plusieurs reprises le gouvernement s'est expliqué à ce sujet devant les Chambres. Et nous ne saurions mieux résumer le sens de toutes ces déclarations qu'en reproduisant la conclusion même de l'une des plus importantes, celle de Jules Ferry au congrès des instituteurs le 24 avril 1881 : « Le ministre de l'instruction publique, qui est aujourd'hui le président du Conseil, se croirait déshonoré s'il faisait jamais de l'école la servante de la politique. Sur le terrain de la politique militante et quotidienne, je vous recommande de vous tenir fermes dans votre droit, de vous barricader dans votre indépendance. Restez là où nos lois et nos mœurs vous ont placés, restez avec vos petits enfants dans les régions sereines de l'école! Cette abstention de l'instituteur est d'autant plus nécessaire que le régime sous lequel nous vivons est plus profondément démocratique. Si le gouvernement démocratique est nécessairement destiné à voir de fréquents changements de personnes, si cette mobilité du personnel gouvernant est la force de ce gouvernement, si elle fait sa sécurité contre les révolutions en même temps qu'elle est le gage de la bonne conduite des affaires, à côté de cette administration changeante il faut qu'il existe un corps enseignant digne, stable, durable, veillant d'un œil jaloux sur le plus grand et le plus permanent des intérêts publics, l'enseignement national, sur la chose la plus sacrée et la plus respectable qui soit dans le monde, l'âme de l'enfant. »

**POLOGNE.** — Qu'il ait ou non existé dans la Pologne païenne une civilisation religieuse et sociale primitive que nous n'avons pas à étudier ici, il n'en est pas moins vrai que la culture intellectuelle proprement dite, l'instruction par l'école, date évidemment et exclusivement de l'introduction du christianisme en 965 par le roi Miecislas I<sup>er</sup> et sa femme la princesse tchèque Dombrówka.

**Première époque, — Moyen âge. — Écoles ecclésiastiques et monastiques.** — Partout où pénétrait le christianisme latin, il introduisait avec lui des écoles qui, en Pologne, se subdivisèrent en trois catégories: 1° les écoles cathédrales, 2° les écoles bénédictines, et 3° les écoles paroissiales. Les bénédictins étaient déjà établis en Pologne en 1005 ; Boleslas le Grand en fit venir encore du Mont-Cassin (1010) et fonda pour eux le monastère du Mont-Chauve (Lysa Góra). Chassés par les discordes civiles qui suivirent la mort de Miecislas II, ils furent ramenés par Casimir Ier, surnommé le Moine, qui établit, au monastère de Tyniec, en 1044, des moines venus de Cluny, où Casimir avait, dit-on, fait lui-même ses études. Les rois suivants fondèrent d'autres monastères dans la Grande-Pologne. Mais des préoccupations d'une autre nature les détournèrent bientôt de l'enseignement; et, à la fin du treizième siècle, les écoles bénédictines avaient complètement disparu.

Outre les bénédictins, des chanoines réguliers tenaient école à Trzemeszno : mais ni les moines de Cîteaux, ni plus tard les norbertains, les camaldules, les dominicains et les fransciscains n'adjoignirent d'écoles à leurs nombreux monastères polonais.

En revanche, les écoles cathédrales, avec leurs *scholastici* ou *magistri* et leurs *submagistri*, florissaient dans toute la Grande et la Petite-Pologne et plus tard dans la Prusse polonaise.

Les écoles paroissiales sont postérieures, et contemporaines des migrations allemandes dans les villes de Pologne ; elles avaient principalement des Allemands pour instituteurs. C'est au treizième siècle qu'elles commencent à s'établir, et au quatorzième siècle toutes les villes importantes ont leur école paroissiale ; dans les campagnes on n'en voit presque aucune avant le seizième siècle.

L'enseignement était le même que dans les écoles de l'Europe occidentale. Le *Trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et le *Quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie, musique) étaient partout enseignés en latin, et dans les écoles cathédrales on y ajoutait l'Ecriture sainte, les Pères, les psaumes, la liturgie et le catéchisme. Les livres les plus employés étaient la grammaire latine d'Alexandre de Villedieu : *Alexandri Galli de Villa Dei Doctrinale puerorum*, et celle de Donat, qui fut usitée jusqu'à la fin du dix-huitième siècle.

Il est probable que la langue polonaise servait à l'enseignement du catéchisme et était même enseignée conjointement avec le latin, ce qui expliquerait en partie la ressemblance étonnante qui existe entre la syntaxe des deux langues. A la langue polonaise se joignit aussi, au milieu du treizième siècle, la langue allemande dans les écoles paroissiales des villes colonisées par des Allemands.

De plus, à partir du douzième siècle les jeunes nobles commencent à fréquenter les universités étrangères, celles d'Italie et surtout celles de Paris, où les Polonais étaient si nombreux au treizième et au quatorzième siècle qu'ils y formaient une nation à part.

**Deuxième époque. — Depuis la fondation de l'académie de Cracovie jusqu'à l'introduction des Jésuites (1364-1564).** — Ce fut le roi législateur Casimir III (le Grand) qui, frappé du manque de légistes, conçut le premier l'idée de fonder une université à trois facultés, ou plutôt une école de droit sur le modèle de celle de Bologne : à l'exemple de l'empereur Charles IV qui avait créé l'université de Prague, et de Rodolphe d'Autriche qui projetait celle de Vienne, il établit à Cracovie une académie (*studium generale*) dont le statut fut publié le jour de la Pentecôte 1364. Néanmoins l'académie ne fut guère fondée alors que sur le papier, de même que celle de Chelmno (Culm) dont le grand-maître teutonique Konrad Zöllner avait voulu doter la Prusse polonaise. La gloire de créer définitivement l'université de Cracovie devait revenir à Ladislas Jagellon, le grand-duc lithuanien devenu roi de Pologne en 1386, ou plutôt à sa femme la reine Hedwige d'Anjou, fille du roi Louis le Grand de Hongrie et de Pologne, qui légua par testament une partie de sa fortune à la future université. Avec l'autorisation du pape Boniface IX, Jagellon publia le statut de l'académie le 14 août 1400. La nouvelle institution, modelée sur l'université de Paris, c'est-à-dire surtout théologique, fut richement dotée par le roi et par l'évêque de Cra-

covie, et l'inauguration en fut faite en grande pompe en 1402.

L'organisation de l'académie fut entièrement ecclésiastique, comme celle des écoles de l'époque précédente. Elle ne compta primitivement que quatre facultés (théologie, droit, médecine et philosophie). La première eut d'abord quatre professeurs ; en 1422 elle en comptait déjà onze, et plus tard ce nombre s'augmenta encore. On y enseignait l'Ancien et le Nouveau Testament, ainsi que le livre des Sentences de Pierre Lombard ; le cours durait deux ans. Au seizième siècle on y ajouta un cours d'hébreu. La faculté de droit, qui comprenait d'abord huit professeurs, n'en eut bientôt plus que quatre, auxquels fut adjoint, au commencement du seizième siècle, un professeur de droit romain. La faculté de médecine ne comptait que deux professeurs. On y étudiait Avicenne, Galien, Hippocrate et Rases : le cours durait quatre ans. La faculté de philosophie eut d'abord un seul professeur ; mais bientôt on en compta jusqu'à quatorze partagés entre les six « lectoreries » d'Aristote, de Socrate, de Virgile, de Galien, de Ptolémée et de Platon.

L'académie de Cracovie donna tout d'abord une puissante impulsion aux études dans toute la Pologne ; et, bien que son enseignement encore insuffisant dût être complété par un voyage aux universités d'Italie et de Paris, elle n'a pas peu contribué à donner à la Pologne du quinzième siècle de savants historiens comme Jean Dlugosz, des philosophes comme Grégoire de Sanok et des mathématiciens comme Albert de Brudzew et son immortel disciple, l'astronome Kopernik.

Le seizième siècle fut pour l'académie une époque de décadence. Trop confinée dans la scolastique et la théologie, elle se borna à lutter contre les novateurs religieux au lieu de profiter de leur exemple et de celui des quelques universités d'Occident qui s'étaient alors transformées sous l'influence de la Renaissance et de la Réforme.

Mais les écoles supérieures et élémentaires se multipliaient dans toutes les provinces, surtout dans la Grande et la Petite-Pologne et dans la Prusse polonaise, où le rite romain était en vigueur, tandis que la Volhynie, la Podolie et l'Ukraine, où dominait le rite grec, restaient en arrière. Des écoles supérieures, où l'on enseignait entre autres le grec et la rhétorique, s'étaient établies à Pultusk, à Posen, à Lwów (Lemberg), à Elbing, à Thorn, à Dantzig ; les autres villes, les bourgades mêmes et, sous Sigismond-Auguste (1548-1572), les villages, avaient leurs églises paroissiales, toutes d'ailleurs placées sous la surveillance de l'autorité ecclésiastique, qui s'efforçait d'en écarter l'influence des nouvelles doctrines religieuses.

Aussi les protestants avaient-ils leurs propres écoles à Pinczow, à Lancut, à Secymin, etc., où l'enseignement était tout différent. L'école de Pinczow, qui servait de modèle aux autres, comprenait quatre classes : en quatrième on apprenait aux jeunes enfants la lecture en polonais, l'écriture au tableau et le catéchisme; en troisième on étudiait la grammaire latine d'Enoch, on traduisait en polonais les *Disticha moralia* de Caton, les Dialogues sacrés du Français Sébastien Castellion ou l'ouvrage de l'Espagnol Vivès *De verâ sapientiâ*; en seconde on expliquait Térence, Cicéron et le catéchisme latin de Calvin ; enfin en première on enseignait la dialectique et la rhétorique; on traduisait en polonais les ouvrages de Cicéron sur la morale et la rhétorique, et les œuvres de Virgile, d'Horace et de Justin. Pour le grec on se servait de la grammaire de Clenard; on expliquait Xénophon, Lucien et Démosthène, ainsi que le catéchisme grec publié chez Robert Estienne. L'analyse grammaticale grecque et des compositions de style en polonais, en latin et en grec complétaient l'ensemble de ces exercices. L'arithmétique, la musique et l'allemand étaient trop négligés : mais l'enseignement philologique, classique, était bien supérieur à celui des écoles catholiques.

En outre, les universités étrangères (allemandes, italiennes et parisiennes) regorgeaient de plus en plus d'étudiants polonais : à Prague, à Leipzig, à Vienne, à Tubingue, à Bâle, à Liège, à Paris, à Strasbourg, à Kœnigsberg, à Padoue surtout, ils se distinguaient tant par leur zèle pour la science que par leur générosité pour les savants.

L'instruction des femmes, à peu près nulle dans la première époque, avait fait de grands progrès : les jeunes filles de la noblesse et de la bourgeoisie étaient mises en pension dans les couvents, où elles apprenaient la lecture, l'écriture et les travaux d'aiguille. Les écoles paroissiales étaient ouvertes aux filles en même temps qu'aux garçons. Les protestants fondèrent même plusieurs écoles supérieures pour les femmes.

**Troisième époque. — Depuis l'introduction des jésuites jusqu'à la réforme de Stanislas Konarski (1564-1740).** — C'est la décadence de l'académie de Cracovie dans la première moitié du seizième siècle, et son impuissance à lutter contre l'influence toujours croissante du protestantisme, qui déterminèrent l'évêque de Varmie (le cardinal Hosius) à introduire en Pologne la Société de Jésus nouvellement fondée. Il établit d'abord les jésuites dans son diocèse à Brünsberg (1564), où s'ouvrit leur premier collège; bientôt l'évêque Noskowski fonde un second collège de jésuites à Pultusk (1565); en 1569 l'évêque Protaszewicz les installe à Vilna; puis ils forment de nouveaux collèges à Jaroslaw et à Posen, et l'académie de Cracovie, ne comprenant pas encore à quel redoutable rival elle fraie la voie, encourage les progrès de l'ordre et lui fournit des novices. Le roi Etienne Batory, à l'instigation du nonce du pape Possevini, favorise aussi l'établissement des nouveaux collèges de jésuites à Polock, à Ryga, à Lublin, à Nieswiez, etc., et il autorise la transformation du collège de Vilna en académie (1578). C'est aussi sous son règne que les pères s'établissent à Cracovie même, afin de lutter avec l'académie de Cracovie sur son propre terrain, tandis qu'ils minent son influence dans tout le pays avec l'appui du nouveau roi Sigismond III, leur ancien élève (1586-1632). Les colonies de l'académie de Cracovie tombent l'une après l'autre; et c'est alors seulement, mais un peu tard, que l'académie reconnaît sa faute. La guerre est déclarée entre les deux puissances : les jésuites de Posen veulent ériger leur collège en académie, mais ils échouent par trois fois devant les réclamations de l'académie de Cracovie ; ils sont même obligés de fermer leurs écoles cracoviennes. Ils ne réussissent pas mieux à Lwów, où ils introduisent néanmoins dans leur collège l'enseignement de l'anatomie, dans le dessein d'en faire peu à peu une faculté de médecine.

Cependant cette concurrence profite au pays : le nombre des écoles supérieures s'accroît; Jean Zamoyski, le grand hetman, fonde à Zamósc une nouvelle académie (1595), et un ordre nouveau, l'ordre des Piaristes, vient disputer aux jésuites l'éducation de la jeunesse : c'est le fils et successeur de Sigismond III, Ladislas IV, qui en 1642 les fait venir d'Olmütz afin de contrebalancer l'influence déjà redoutable des jésuites. La lutte commence en effet entre les deux ordres à Piotrków et à Vilna.

Il y a donc à ce moment à distinguer plusieurs sortes d'écoles : 1° l'académie de Cracovie et les écoles secondaires qui en dépendent; 2° les collèges des jésuites et leur académie de Vilna; 3° les écoles piaristes, auxquelles il faut ajouter les séminaires. L'instruction élémentaire se donne dans les écoles paroissiales. L'éducation des jeunes filles est confiée aux religieuses et principalement aux visitandines et aux dames du Saint-Sacrement.

Outre ces écoles catholiques, les dissidents, si bien accueillis par la tolérance des rois de Pologne, ont aussi les leurs : 1° les grecs-désunis (Lwów, Ostrog, Kiev), 2° les sociniens (Lewartow, Rakow, Kisielin, Luclawice), 3° les calvinistes et des frères bohêmes (Belzyce, Vilna, Kieydany, Sluck, Korminek, Leszno); 4° les luthériens (Wschowa, Rawicz, Leszno, le gymnase de Thorn, le gymnase de Dantzig, le gymnase d'Elbing).

En résumé il y avait en 1740 en Pologne :

| | |
|---|---|
| Académies catholiques (Cracovie, Zamosc, Vilna) | 3 |
| Écoles académiques | 10 |
| — des jésuites | 67 |
| — piaristes | 27 |
| — protestantes | 5 |
| Ensemble | 112 |

Ces 112 écoles supérieures et secondaires comptaient au moins 22 400 élèves.

Quant aux écoles élémentaires, elles s'élevaient au moins, comme sous le règne de Sigismond III, au nombre de 1500 : en attribuant à chacune une moyenne de 20 élèves, on obtient 30 000 élèves pour les écoles élémentaires. En tout, pour l'enseignement supérieur, secondaire et élémentaire, on peut compter de 50 000 à 60 000 élèves des deux sexes.

Examinons brièvement l'organisation de ces différentes écoles.

1° *L'académie de Cracovie et les écoles académiques.* — L'académie de Cracovie, sauf quelques maladroites imitations des jésuites, était restée stationnaire, hostile aux réformes et aux découvertes, cantonnée dans Aristote et saint Thomas, ne voulant rien savoir des systèmes de Descartes, de Spinoza, de Leibnitz et de Locke, ignorant à dessein Galilée, Kepler et Newton, sorte de Sorbonne au petit pied, ne produisant parmi ses docteurs ni un orateur, ni un poète, ni un philosophe original. Quant aux écoles secondaires de son ressort et à l'académie de Zamosc, elles étaient encore plus dégénérées que leur *alma mater.* L'école secondaire de Posen, par exemple, comprenait cinq classes : 1° classe de grammaire; 2° classe de rhétorique; 3° classe de mathématiques; 4° classe de philosophie; 5° classe de droit. Mais on y apprenait surtout aux élèves à composer en polonais et en latin, en vers et en prose, des panégyriques déclamatoires ou des dissertations scolastiques sur l'essence et l'existence.

2° *Les collèges des jésuites et l'académie de Vilna.* —Les collèges des jésuites en Pologne avaient la même organisation que partout ailleurs. Nous n'insisterons donc pas sur les attributions du général de l'ordre et du provincial, qui avaient la haute main sur tous les collèges de leur ressort, ni sur celles du recteur, du préfet et des professeurs. Les cinq classes que comprenait chaque collège étaient les trois classes de grammaire appelées *infima*, *grammatica*, *syntaxis*, et les deux classes d'humanités portant les noms de *poesis* et de *rhetorica.* Nous ne dirons rien des exercices, des représentations théâtrales, de la fameuse grammaire latine d'Alvar, de la rhétorique de Suarès et de la poétique de Jouvency.

Quelques collèges seulement possédaient, outre les cinq classes nommées plus haut, des cours de philosophie et de théologie.

L'enseignement des jésuites, dont on ne saurait d'ailleurs nier la supériorité à beaucoup d'égards sur celui qui les avait précédés, était surtout pernicieux par sa tendance exclusivement religieuse et fanatique. De plus on y développait moins le jugement que l'imagination et la mémoire; la forme y passait toujours avant la pensée. Les sciences exactes y étaient ou entièrement supprimées ou étrangement sacrifiées. Les cérémonies religieuses, les pratiques de dévotion, les processions, les confréries de toutes sortes prenaient aux élèves les trois quarts de leur temps. Enfin l'intérêt de l'ordre passait pour les jésuites avant toutes choses, et ils s'efforçaient d'inspirer à leurs élèves la même tendance. L'indiscipline, toujours très grande en dépit des punitions corporelles, était en quelque sorte encouragée, toutes les fois qu'il s'agissait de tourmenter les juifs ou les protestants.

L'académie de Vilna ne différait des collèges supérieurs des jésuites, ceux où l'on enseignait la théologie et la philosophie, que par le privilège de conférer des grades universitaires. Le droit y fut enseigné peu de temps, la médecine jamais. Les langues vivantes qui figuraient au programme sont l'italien, le français et l'allemand, et dans les premiers temps l'anglais.

3° *Les écoles piaristes.* — Comme les écoles des jésuites, celles des piaristes étaient sous la direction suprême du général de l'ordre et des provinciaux assistés de visitateurs. A la tête de chaque collège était un recteur aidé et parfois complètement remplacé par le préfet, qui était d'ordinaire en même temps professeur de rhétorique ou de philosophie. Les classes étaient au nombre de sept : 1° *pro formâ* ou *parva infima* (sorte de préparatoire); 2° *infima major*; 3° *grammatica*; 4° *syntaxis*; 5° *poetica*; 6° *rhetorica*; 7° *philosophia*, comprenant les mathématiques. Dans les deux classes élémentaires ou *infimæ* on apprenait à lire, à écrire, les éléments de l'arithmétique et du latin, et le catéchisme de Canisius, *Summa doctrinæ christianæ.* Dans la classe de grammaire : les déclinaisons, les conjugaisons, le calcul, le style épistolaire, et l'on traduisait Phèdre et Cornelius Nepos. Dans la classe de syntaxe on apprenait les règles de la syntaxe et l'on traduisait Eutrope et César ; les exercices de style étaient des lettres et des discours. Dans la classe de poésie on enseignait la prosodie, on lisait Ovide, Lucain, Claudien, Horace, et l'on composait des vers et des discours. Les auteurs de la classe de rhétorique étaient Suétone, Claudien, les lettres de Cicéron, les odes d'Horace, l'histoire de Pologne de M. Kromer, le Panegyrique de Trajan, etc. En philosophie on enseignait la logique, la métaphysique et la morale d'après les principes des thomistes. Le jeudi était jour de congé; les vacances duraient du 25 juillet au 1er septembre.

L'enseignement était donc alors dans ces écoles sensiblement le même que dans les collèges des jésuites ; mais la tendance était meilleure. On apprenait aux élèves leurs devoirs de citoyens. L'enseignement était entièrement gratuit, tandis que les jésuites, en proclamant la gratuité en principe, percevaient réellement des redevances assez fortes, mais d'une façon détournée. La discipline était assez bonne, sauf dans les villes où se trouvaient en même temps des établissements tenus par les jésuites : là, les rivalités amenaient souvent des rixes ou des désordres.

4° *Les écoles primaires.* — C'était le clergé séculier qui dirigeait les écoles primaires ou paroissiales. Les instituteurs étaient pris en partie parmi les bacheliers de l'université de Cracovie. On enseignait dans ces écoles à lire, un peu d'écriture, très peu de calcul, et beaucoup de prières. Les curés étaient chargés de surveiller les instituteurs. Ces écoles étaient donc aussi en décadence, puisque au quinzième siècle on y avait enseigné l'arithmétique et l'histoire naturelle. Certaines de ces écoles avaient une classe supérieure, dite des donatistes, parce qu'on y apprenait les éléments de la grammaire latine de Donat. Les écoles primaires étaient, la plupart du temps, entretenues aux frais des curés; quelques-unes avaient leurs capitaux, provenant de donations ou de legs. L'instituteur vivait de ce que lui payaient les élèves; et de plus la paroisse lui donnait le chauffage, l'habillement, un morceau de terre : il recevait aussi quelque argent quand il prenait part aux cérémonies du culte, enterrements, etc. Outre la grammaire de Donat, on se servait du livre intitulé : *Elementa puerilis institutionis.* Les trois premières pages comprennent l'alphabet majuscule et minuscule, le *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, etc. Ensuite venaient les prières; enfin les noms des mois et des proverbes en polonais et en latin. Le livre se terminait par l'alphabet majuscule et minuscule écrit. Le catéchisme employé dans ces écoles était celui du jésuite Canisius, traduit en polonais par Jacques Wujek, le traducteur de la Bible polonaise catholique.

5° *L'instruction des jeunes filles.* — Les jeunes filles nobles continuent à recevoir leur instruction soit dans la maison maternelle, soit dans les couvents de femmes. C'est une Française, la reine Marie de Gonzague, femme de Ladislas IV, puis de Jean-Casimir, qui introduisit en Pologne l'ordre des Visitandines et établit ces religieuses à Varsovie avec l'obligation d'entretenir et d'instruire à leurs frais douze jeunes filles polonaises sans fortune. Une autre Française, la reine Marie-Casimire d'Arquien, femme de Jean Sobieski, fit à son tour venir à Varsovie des religieuses du Saint-Sacrement, qui y fondèrent un nouveau pensionnat.

Les visitandines eurent en outre des établissements à Cracovie, à Lublin et à Vilna. Elles y enseignaient « la piété, la politesse et les bonnes mœurs »; elles apprenaient à lire, à écrire, à parler français, et à faire toutes sortes d'ouvrages, des dentelles, etc., et la couture. Cet enseignement, d'ailleurs entièrement emprunté à celui des couvents français, avait l'inconvénient d'être trop exclusivement religieux. C'était encore pis chez les bernardines, fréquentées par les filles de la bourgeoisie, où, au lieu de former des mères de famille, on ne faisait que des dévotes ou des religieuses.

Comme pendant l'époque précédente, les écoles primaires étaient communes aux filles et aux garçons.

6° *Les écoles du rite grec oriental.* — Les écoles primitives de la Ruthénie indépendante (Ukraine, Podolie, Volhynie, Russie-Rouge) avaient disparu pendant l'invasion tartare. Lorsque les grands-ducs de Lithuanie eurent réuni ces provinces à leurs Etats, ils n'y introduisirent pas plus d'écoles que dans leur propre pays. Ce n'est qu'après la réunion à la Pologne vers la fin du seizième siècle que le métropolitain Arsenius fonda une première école ruthénienne à Lwów (1585). Après l'union religieuse du rite grec et du rite latin à Brzesc, le principal adversaire de cette union, le prince Constantin Ostrogski, fonda deux nouvelles écoles, l'une à Kiev, l'autre à Ostrog. Cette dernière tomba bientôt, les Ostrogski ayant embrassé la religion catholique. Celle de Kiev eut de plus brillantes destinées. On y enseignait la théologie, la philosophie, la rhétorique, la syntaxe, la grammaire, le grec et la langue slave. Les autres écoles du rite grec orthodoxe sont sans importance ; celles du rite grec-uni furent surtout religieuses, comme le collège des Théatins, sorte de séminaire grec-uni fondé à Lwów par le pape Grégoire XV.

7° *Les écoles protestantes.* a) *Les sociniens.* — L'école de Pinczow, si florissante dans la première moitié du seizième siècle, ayant disparu, les sociniens fondèrent celle de Lewartow aux frais de Nicolas Kazimirski. Son premier recteur fut le célèbre Albert de Kalisz. Elle fut organisée sur le modèle de l'école de Pinczow. Meilleure que les écoles jésuites, elle n'était pas non plus exempte de fanatisme, mais en sens opposé. Elle ne compta que douze ans d'existence, son fondateur s'étant converti au catholicisme (1597). Elle fut remplacée par l'école socinienne de Rakow, fondée par Jacques Sieninski en 1602. Surnommée par les sociniens l'Athènes polonaise, cette école eut les mêmes mérites et les mêmes défauts que la précédente : son fanatisme anticatholique la fit supprimer par arrêt de la diète en 1638. Les sociniens relevèrent alors l'école de Kisielin en Volhynie, qui fut florissante jusqu'en 1644, époque où la diète la supprima à son tour. Les maîtres sociniens se transportent alors à Luclawice, et cette nouvelle école disparaît après une vingtaine d'années d'existence, lors du bannissement des sociniens. Les écoles sociniennes étaient soumises à l'autorité des synodes, qui nommaient les *scholarques* (c'est-à-dire les surveillants), les recteurs et les professeurs.

b) *Les calvinistes et les frères bohêmes.* — Plus nombreuses encore étaient les écoles des calvinistes et des frères bohêmes réunis. Les plus célèbres étaient celle de Dubiecko, dirigée par le fameux François Stankar, celle de Secymin, dont le recteur était le Français Poitevin, ensuite professeur à Lewartow, et celle de Belzyce, qui eut successivement pour recteurs Mathieu Makovius, J. Biskupski, J. Milius, et les deux Tchèques Et. Svietlicky et Jean Borovsky. Cette dernière, fondée au commencement du dix-septième siècle, comprenait quatre classes. Sans cesse en butte aux persécutions de ses voisins les jésuites de Lublin, elle exista cependant jusqu'en 1680. Les synodes calvinistes nommaient dans toutes ces écoles les recteurs et les professeurs, réglaient les programmes, la pension des maîtres, etc. L'esprit de secte dominait là comme partout ailleurs.

Les calvinistes de Lithuanie avaient d'autre part trois écoles supérieures à Vilna, à Kieydany et à Sluck. Celle de Vilna, fondée en 1590, fut supprimée en 1640; celle de Kieydany, protégée par les Radziwill, a duré jusqu'à nos jours, ainsi que celle de Sluck, également patronnée par les Radziwill.

Les frères bohêmes avaient en Grande-Pologne deux écoles supérieures, celle de Kozminek, fondée par les Ostrorog (1552 à 1600), et celle de Leszno (Lissa), dotée par les Leszczynski en 1626 et qui existe encore. La première eut pour recteur principal le savant Stanislas Grzebski ; la seconde fut dirigée par des hommes non moins illustres, et entre autres Rybinski, Wegierski, et le célèbre Jean-Amos Comenius, qui composa pour cette école deux de ses ouvrages, le *Vestibulum* et la *Janua linguarum reserata* (vers 1636). Ces écoles avaient l'inconvénient d'être trop peu polonaises et d'enseigner un mysticisme sectaire.

c) *Les luthériens.* — Le luthéranisme eut peu de partisans parmi les Polonais proprement dits; mais la population d'origine allemande, habitant surtout les deux provinces de Prusse et une partie de la Grande-Pologne, l'adopta presque tout entière, grâce à la tolérance du roi Sigismond-Auguste. Les écoles luthériennes furent donc très nombreuses dans ces provinces. Nous ne parlerons que des principales, à savoir les trois gymnases de Thorn (Torun), de Dantzig (Gdansk) et d'Elbing (Elblag).

Le gymnase de Thorn fut fondé en 1557. Il eut pour premier recteur Mathieu Breu. Outre les autres matières de l'enseignement, il y avait une chaire de langue polonaise. Le gymnase compta jusqu'à onze classes en 1594, époque où il fut réformé par Stroband sur les conseils du Strasbourgeois Jean Sturm. Le plus célèbre recteur du gymnase réformé fut Konrad Graser, qui pendant ses dix-neuf ans de rectorat porta l'établissement à son apogée : il y avait, en 1630, 165 élèves. Le gymnase de Thorn compta parmi ses illustrations l'historien Christophe Hartknoch, qui y fut professeur entre 1666 et 1681 sous le rectorat d'Ernest Kœnig.

Les programmes, la discipline, l'enseignement étaient bien supérieurs à ceux des autres écoles tant protestantes que catholiques; et ce gymnase, bien qu'allemand par la langue, à partir du dix-huitième siècle contribua beaucoup à répandre en Pologne le goût des études historiques polonaises. Le statut du gymnase de Thorn publié en 1660 par Karnall est un modèle et un chef-d'œuvre pédagogique.

Le gymnase évangélique de Dantzig, contemporain de celui de Thorn, fut fondé en 1557 dans l'ancien couvent des franciscains passés à la Réforme. Le premier recteur fut Jean Hoppius; plus tard Jacques Fabricius (1580) lui donna un nouvel éclat et joignit à l'enseignement secondaire des cours de théologie, de législation, de médecine, de philologie et de mathématiques supérieures. Ces cours supérieurs étaient malheureusement un peu trop superficiels. De plus ce gymnase, exclusivement allemand et n'ayant pas, comme celui de Thorn, d'élèves d'origine polonaise, eut moins d'influence sur la civilisation en Pologne. On y enseigna pourtant le polonais à partir de 1589, et parmi les professeurs de polonais on peut citer le poète Jean Rybinski et l'illustre savant Célestin Mrongovius.

Le gymnase de Dantzig compte parmi ses élèves le géographe Philippe Kluwer, les astronomes Krüger et Hewelius, les naturalistes J. Breyn et Forster, l'historien Godefroi Lengnich, etc. Parmi les professeurs, citons encore l'historien J. Pastorius, J.-Pierre Titius, Gabriel Groddeck, etc.

Le gymnase d'Elbing date de 1598. Le premier recteur fut le Morave Jean Mylius, auquel succéda en 1629 son fils Michel Mylius, mort en 1652. Il avait la même organisation que celui de Thorn. Les élèves polonais y étaient cependant moins nombreux. On y enseigna toujours la langue polonaise.

Telles étaient les écoles en Pologne pendant le dix-septième siècle. Ajoutons que la meilleure éducation était encore celle que recevaient les jeunes nobles dans leur famille, surtout lorsqu'ils allaient la terminer à Padoue, à Bologne, à Florence, à Rome, à Paris (comme Jean Sobieski), ou dans les universités allemandes tant catholiques (Ingolstadt, Gratz, Prague) que protestantes (Francfort, Leipzig, Strasbourg, Bâle, etc.).

Remarquons aussi qu'il n'y avait encore aucune école spéciale. Le roi Ladislas IV eut un instant l'idée de fonder une école militaire, mais l'exécution de ce projet fut remise à plus tard, et ce fut le dernier roi de Pologne, Stanislas-Auguste, qui le réalisa, lorsqu'il n'était plus temps.

**Quatrième époque. Depuis la réforme de Konarski jusqu'à la suppression des Jésuites (1740-1773).** — Le besoin d'une réforme politique suscita les efforts de nombreux patriotes pendant le règne d'Auguste III. Mais la base de toute réforme est la réforme de l'instruction, et c'est ce que comprit mieux que personne Stanislas Konarski, qui fut pour la Pologne un Rollin et quelque chose de plus encore. Né en 1700, Konarski était entré dans l'ordre des piaristes à Podoliniec. Après un séjour de quatre ans en Italie, où il enseigna à Rome l'éloquence et l'histoire, il revint fonder à Varsovie un collège pour les nobles (*convictus nobilium*) sur le modèle du collège nazaréen de Rome. Ses nombreux ouvrages contribuèrent puissamment à développer l'esprit de réforme. Il protesta contre les punitions corporelles et interdit les représentations théâtrales au collège. Le but principal de l'enseignement était pour lui de former tout ensemble des chrétiens et des citoyens. Il introduisit dans son programme la langue, la littérature et l'éloquence polonaises, l'histoire nationale et universelle, l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie, l'histoire naturelle, la physique et la politique.

Sur le conseil et avec l'aide de Konarski, Samuel Glowinski tenta de fonder un collège de nobles à Lwów et de le confier aux piaristes. Mais les jésuites réussirent alors à paralyser ses efforts en renouvelant leur projet de transformer leur collège de Lwów en académie : d'où une lutte nouvelle entre eux et l'académie de Cracovie, qui parvint une fois de plus à triompher de ses adversaires. Les jésuites se bornèrent alors à ouvrir à leur compte un collège de nobles.

Cependant Stanislas-Auguste Poniatowski était monté sur le trône (1764), et peu de temps après son couronnement il ouvrit l'*école militaire des cadets*, qui compta 200 élèves. L'enseignement de cette école fut bien supérieur à celui des autres collèges, et c'est de là que sortit entre autres Kosciuszko. A l'exemple du roi, le prince Radziwill à Nieswiez et Potocki à Niemirow fondèrent aussi des écoles militaires, qui ne purent subsister longtemps faute de ressources.

Les collèges des théatins, l'un à Varsovie, l'autre à Lwów (celui-ci destiné au clergé uniate), rendirent aussi de grands services en remplaçant la scolastique par la philosophie nouvelle, et en enseignant avec soin les sciences mathématiques.

Les écoles paroissiales et élémentaires sentirent également l'heureuse influence des réformes de Konarski; leur nombre s'augmenta et leur mode d'enseignement s'améliora.

Quant à l'académie de Cracovie, elle ne s'occupa guère à cette époque que de la canonisation d'un de ses anciens professeurs du quinzième siècle, Jean Kanty. En vain l'évêque Gaetan Soltyk essaya de la réformer de fond en comble; tout se borna à quelques changements insignifiants, à l'achat d'instruments d'astronomie et de physique, à la fondation d'un jardin botanique et à l'introduction d'un cours de philosophie éclectique confié à Joseph Putanowicz. En 1755, l'académie de Cracovie comprenait la faculté de théologie (douze professeurs), la faculté de droit (huit professeurs), la faculté de philosophie (vingt-quatre professeurs, y compris ceux des langues vivantes et orientales) et la faculté de médecine (six professeurs).

L'académie de Zamósc eut aussi sa réforme partielle, ou du moins son recteur Albert Laskarys tâcha de la relever, mais sans succès. En 1755, elle avait cinq professeurs dans la faculté de théologie, six dans la faculté de droit, cinq dans la faculté de philosophie; la faculté de médecine n'avait plus de professeurs.

L'académie jésuite de Vilna se réveilla aussi : l'astronomie fit de grands progrès grâce au savant jésuite Zébrowski et à son collègue Poczobut.

Les colonies académiques firent une plus grande part dans leurs programmes à l'enseignement du français : d'ailleurs, rien ne fut modifié dans leur organisation.

Il n'en était pas de même dans les écoles des piaristes complètement réformées par Konarski. Elles eurent désormais six classes. Dans la première (la plus basse), on enseignait les déclinaisons latines. les deux premières opérations de l'arithmétique, les divisions de l'histoire universelle, et l'histoire sainte jusqu'à la captivité de Babylone, la géographie générale en abrégé. En seconde, la suite de la grammaire latine jusqu'à la syntaxe inclusivement; on traduisait le *Selectæ* (*ad usum scholarum piarum*) en polonais, on faisait des thèmes du polonais en latin; en arithmétique, la multiplication et la division; en géographie, l'Europe et particulièrement la Pologne en détail ; en histoire, l'histoire de France (dynasties des Valois et des Bourbons) en insistant sur les hommes illustres (Du Guesclin, Bayard, Sully, Richelieu, Mazarin, Colbert, Turenne, etc., sans oublier les hommes illustres des autres nations, comme Montecuculli, le prince Eugène, Marlborough, etc.). En troisième : syntaxe et prosodie latines, suite du *Selectæ*, antiquités et institutions romaines, progressions arithmétiques et géométriques, règle de trois et règle de société, la géométrie plane et la géométrie appliquée; la géographie détaillée de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique. En quatrième, on traduisait le *Jugurtha* de Salluste, certains discours de Tite-Live et de Quinte-Curce, quelques passages d'Ovide, de Virgile (1er livre de l'*Enéide*), d'Horace. On enseignait la théorie des tropes et des figures. Pour le polonais, on composait des vers et des lettres, on traduisait en polonais certaines lettres de Muret et les lettres de Cicéron. Pour les mathématiques : les éléments de l'algèbre, équations du premier degré; trigonométrie et stéréométrie. En cinquième année, la physique (mouvement, statique, le feu, l'air, l'hydrostatique, l'électricité, la dioptrique); l'astronomie (le globe, les corps célestes). En sixième année, on enseignait l'art oratoire d'après la rhétorique de Konarski. On étudiait et l'on imitait les discours de Démosthène, de Cicéron, de Tite-Live, de Salluste, de Quinte-Curce, de Tacite, de Kromer, d'Orzechowski et de Górnicki. On y enseignait de plus le droit naturel, le droit politique et particulièrement le droit polonais. Le français et l'allemand étaient distribués entre les trois dernières classes. Les arts d'agrément (danse, escrime, équitation, dessin, musique) se payaient à part.

C'est aussi à cette époque que se rapporte la fondation en Pologne de la première école pratique des arts et métiers à Opole (1761), par Ignace Konarski, le frère du grand réformateur.

**Cinquième époque. Depuis la suppression des Jésuites jusqu'au troisième partage (1773-1795).** — En 1773, la suppression de l'ordre des jésuites fournit l'occasion d'une réorganisation totale des écoles. Sur la motion de Joachim Chreptowicz, vice-chancelier de Lithuanie, on nomma une commission dite *Commission d'éducation*, et on destina à l'instruction publique tous les biens confisqués aux jésuites.

La Commission d'éducation commença son œuvre par les professeurs et les livres scolaires. La rédaction des livres d'enseignement fut confiée à la *Société élémentaire*, dont les principaux membres étaient le prédicateur Piramowicz, l'abbé Hugues Kollontay et le grammairien Kopczynski. Cette société établit des prix pour les meilleurs ouvrages d'enseignement; elle donna aux concurrents les instructions suivantes : ne pas faire passer les idées et les expressions générales avant les particulières, les abstractions avant les choses sensibles ; ne pas employer les locutions figurées; exposer clairement les matières de l'enseignement, en faisant sortir les vérités les unes des autres. Une partie seulement de l'ouvrage était destinée aux élèves; l'autre (et la plus considérable) devait contenir des conseils pour les maîtres.

Pour avoir de bons professeurs, on transforma la faculté de philosophie de l'académie de Cracovie. Hugues Kollontay, à qui fut confiée cette tâche, recommanda aux professeurs de renoncer à l'habitude

de dicter les leçons, de suivre toujours une méthode analytique, d'appliquer toujours la théorie aux divers besoins de la vie, de faire connaître aux élèves leurs devoirs d'hommes et de citoyens; d'insister en histoire naturelle sur la faune, la flore et les richesses minérales de la Pologne, en physique sur l'application aux métiers et sur l'explication des phénomènes naturels; d'appeler l'attention des élèves, dans la lecture des poètes, plus sur la grandeur des pensées que sur la beauté des expressions; d'inculquer aux jeunes gens le bon goût et les bonnes mœurs, d'enrichir leur esprit de connaissances utiles, mais en développant surtout leurs facultés intellectuelles.

Les cours de ces séminaires de professeurs (nous dirions de ces écoles normales), dont l'un était joint à l'académie de Cracovie et l'autre à l'académie de Vilna, duraient trois ans. Les élèves des séminaires étaient entretenus aux frais de la Commission d'éducation. Quiconque voulait être professeur devait d'abord enseigner dans une école paroissiale, et ne pouvait qu'après ce stage prétendre aux emplois universitaires.

Les instructions de la Commission d'éducation relatives à ces écoles paroissiales ou primaires sont extrêmement intéressantes, et l'on y trouve sur la lecture, l'écriture, le calcul, les leçons de choses, comme aussi sur la discipline, sur l'éducation physique, sur l'hygiène, sur l'enseignement moral, des conseils dont pourraient profiter les pédagogues actuels. Voici du reste, sur l'œuvre si originale et si nouvelle de cette Commission d'éducation, l'opinion du président du département de l'instruction publique dans la Prusse méridionale, W. Klewitz, qu'on ne peut soupçonner de partialité à l'égard des Polonais. Il écrivait en 1805 :

« Rien de plus admirable que les prescriptions du gouvernement polonais pour l'organisation des écoles de 1783 à 1790 : quel malheur qu'elles n'aient pu être exécutées ! Le caractère principal de cette organisation était que les professeurs formaient un corps spécial, une hiérarchie régulière et subordonnée à la Commission d'éducation (et par conséquent à l'Etat), dont relevaient les écoles supérieures et les écoles de district. Le pays était divisé tout entier en circonscriptions scolaires, dont chacune comprenait une école supérieure et plusieurs écoles de district, sans compter les écoles paroissiales des villes et des villages et les pensions de garçons et de filles. Chaque district avait son recteur et son procureur, chargés de surveiller les écoles au point de vue de l'instruction et de l'éducation morale et physique en même temps que sous le rapport de l'économie.

« L'éducation avait pour but d'éclairer l'esprit; elle développait la moralité, la véritable piété, la force et l'adresse corporelles, l'ordre et la propreté. L'instruction apprenait à penser, à mettre en pratique les connaissances acquises : ni l'agriculture, ni l'art vétérinaire, ni l'industrie locale n'y étaient négligés. On s'efforçait de tremper le corps et de l'habituer au travail. L'éducation des jeunes filles tendait à en faire des épouses, des mères, des maîtresses de maison. » Et Klewitz ajoute dans ce rapport officiel adressé au gouvernement prussien : « Quel gouvernement nouveau refuserait de se ranger au programme de ces écoles ? »

La Commission d'éducation ne put mettre la dernière main à son œuvre, le troisième partage ayant mis fin, en 1795, à l'existence légale de la Pologne. Voici quelle était à cette époque, autant qu'on peut le savoir approximativement, le nombre des écoles en Pologne et celui des élèves qui les fréquentaient :

| | | |
|---|---|---|
| Ecoles | académiques | 33 |
| — | piaristes | 21 |
| — | basiliennes (dans les provinces russiennes) | 10 |
| — | dominicaines | 2 |
| — | des communionistes | 2 |
| Ecole | de chanoines réguliers | 1 |
| — | des moines de Citeaux | 1 |
| — | bénédictine | 1 |
| — | des Miéchowites | 1 |
| Académies (Cracovie et Vilna) | | 2 |

En tout, sous les ordres de la Commission d'éducation, 74 écoles supérieures ou secondaires. Ajoutons, en dehors de cette hiérarchie :

| | |
|---|---|
| Les écoles de cadets (Varsovie, Nieswiez, Grodno, Niemirow) | 4 |
| Ecole de peinture à Varsovie | 1 |
| Séminaires ecclésiastiques | 15 |
| Ecoles normales pour professeurs (Kielce et Lowicz) | 2 |
| Ecole d'anatomie et de chirurgie (Varsovie) | 1 |

C'est donc un total de 97 écoles supérieures ou secondaires. Or, la population de la Pologne en 1792 étant de 8 millions d'habitants, on peut compter une école supérieure pour 82 000 habitants. Aucune nation de l'Europe ne pouvait alors rivaliser à cet égard avec la Pologne. Ces écoles comptaient environ 20 000 élèves.

Quant aux écoles élémentaires ou primaires, il est impossible d'en évaluer le nombre même approximativement. Cependant, d'après les renseignements que l'on possède sur certaines provinces, on peut affirmer qu'il y avait environ quatre hommes lettrés sur cent dans la Pologne de 1795.

Nous n'avons point à parler ici des écoles de la Pologne russe, prussienne et autrichienne depuis 1795 : on trouvera des renseignements à cet égard dans les articles relatifs à chacun de ces trois Etats.

(V. GASZTOWTT.)

*A consulter.* — *Histoire des écoles dans le royaume de Pologne et le grand-duché de Lithuanie depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'année 1794* (en polonais), par Joseph LUKASZEWICZ (tome Ier), Posen, 1848; — *L'Ecole au point de vue de son développement historique et des principes de l'éducation* (en polonais), par Antoine LUCZKIEWICZ, Lwów, 1872; — *Chowanna ou système de Pédagogie nationale* (en polonais), par Br. Ferd. TRENTOWSKI, t. II, fasc. 2, Posen, 1842; — *Nouvel Organum didactique d'après la méthode de Bacon* (en polonais), par Stan. ZARANSKI, Cracovie, 1882. — *Konarski considéré comme réformateur des écoles publiques* (en polonais), par Fl. LAGOWSKI, Varsovie, 1884. — *De incrementis studiorum per Polonos ac Prussos, Jacobus Woit et Johannes Jungschultz*; Lipsiæ, MDCCXXIII; — *Essai sur l'histoire religieuse des nations slaves*, par Valérien KRASINSKI, Paris, 1853.

**POLYTECHNIQUE (ASSOCIATION).** — Voir *Association polytechnique*.

**POLYTECHNIQUE (ÉCOLE).** — Voir *Convention*, pages 403, 405, 412, 414, 415, 416.

**POMPÉE.** — Pierre-Philibert Pompée, né à Besançon le 6 janvier 1809, fut le premier directeur de l'école municipale Turgot et le fondateur de l'école professionnelle d'Ivry. Son père, Gilles-François Pompée, avait l'un des premiers introduit l'enseignement mutuel en France; il dirigea une école libre à Besançon, à Vesoul, et enfin à Paris, rue Thévenot, dans un ancien hôtel habité autrefois par Joséphine Beauharnais. A défaut de fortune, il laissait en mourant à son fils un ouvrage qui avait eu trois éditions, le *Manuel du jeune orthographiste* (1re édition, 1819; 2e édition, 1824; 3e édition, 1829, sous le titre de *Cours d'orthographe radicale, dite d'usage, ouvrage neuf, propre à enseigner notre orthographe sans le secours du latin*), et de nombreux manuscrits : un *Dictionnaire des familles de mots ou filiation des mots de notre langue avec l'esprit de chacun d'eux* (l'auteur voulait enseigner le français par le français lui-même et remplacer l'étude des langues mortes par le système des familles de mots); un cours de langue allemande, un travail sur la conjugaison et les déclinaisons de la langue allemande, et un cours de thèmes et de versions allemandes. Tous ces matériaux furent utilisés plus tard par le fils du grammairien.

C'est en 1823 que Philibert Pompée quitta le collège de Vesoul, où il venait de passer deux années, pour suivre son père à Paris. Il entra comme apprenti dans les ateliers de M. Eberhart, imprimeur du Collège de France, et à l'âge de dix-sept ans il recevait son livret de compositeur. Mais les encouragements que lui avaient donnés divers professeurs avec lesquels il s'était trouvé en relation chez M. Eberhart l'engagèrent à se vouer à la carrière de l'enseignement; il entra dans l'école de son père en qualité de sous-maître, obtint au bout d'un an le diplôme de bachelier ès lettres, et bientôt après le brevet d'instituteur de deuxième degré. Il se fit admettre au cours normal de M. Sarazin, et venait d'obtenir une attestation de premier ordre, quand il perdit son père en 1829.

La municipalité du cinquième arrondissement (aujourd'hui le dixième) fondait vers cette époque une école d'enseignement mutuel. Gilles Pompée, quoique malade, en avait sollicité la direction : l'intérêt qu'il inspirait se reporta sur son fils. Présenté par le maire, Philibert Pompée reçut bientôt sa nomination de directeur. Il n'avait alors que vingt ans, et cependant ses conseils furent suivis pour la construction et l'organisation de l'école, qui s'ouvrit au lendemain de la révolution de Juillet. On ne pouvait souhaiter de meilleures conditions. L'enseignement mutuel, patronné à ses débuts par la Société pour l'instruction élémentaire, adopté par le parti libéral, venait de traverser une période de crise. Malgré ses imperfections, cette méthode constituait un véritable progrès, puisqu'elle permettait de suppléer au nombre insuffisant des maîtres et de donner une expansion plus rapide à l'enseignement populaire. Pompée mit au service de cette cause tout son dévouement et toute son activité. Non content d'organiser l'école de la rue des Vinaigriers d'après les plans qu'il rapportait du cours normal, il y introduisit l'enseignement du chant avec la méthode Wilhem, et celui du dessin avec la méthode Francœur. En 1831, il fit adopter par la Société pour l'instruction élémentaire un projet de Société de prévoyance des instituteurs et institutrices de la Seine, dont il avait trouvé les éléments dans les manuscrits de son père. Plus tard il fut admis comme professeur de grammaire générale à l'Association polytechnique et devint l'ami de Perdonnet, président de l'association.

Son zèle infatigable, son esprit d'initiative et surtout ses premiers travaux le désignèrent dès lors pour un rôle plus important. Le 20 décembre 1833, il fut choisi par le ministre comme membre du Comité central d'instruction primaire formé à Paris en vertu de l'ordonnance du 5 novembre de la même année.

Guizot venait de créer l'enseignement primaire supérieur : l'article 10 de la loi du 28 juin 1833 portait que les communes chefs-lieux de département et celles dont la population excède six mille âmes devaient avoir une école primaire supérieure. Il appartenait à la ville de Paris de fonder une école modèle. Le Comité central mit la question à l'étude, et le 27 février 1836 un rapport résumant ses travaux concluait à la fondation, aux frais de la ville, d'une école primaire supérieure : l'auteur du rapport était Philibert Pompée. Il avait obtenu quelque temps auparavant son brevet supérieur et pouvait dès lors ambitionner la direction du nouvel établissement. Mais c'est surtout par des travaux personnels qu'il voulut préparer sa candidature : il publia sous le titre d'*Album des écoles primaires* un cours de dessin linéaire qui fut adopté par le Comité central, et un peu plus tard un *Rapport historique sur les écoles primaires de la ville de Paris*. Le 23 mars 1839, il reçut sa nomination officielle de directeur de l'école primaire supérieure, qui devait être installée rue Neuve-Saint-Laurent, dans le quartier du Temple. C'est cette école qui prit en 1847 le nom d'école Colbert, et en 1848 celui d'école Turgot, qu'elle porte encore aujourd'hui.

En attendant l'ouverture de la nouvelle école, il va étudier en Suisse la méthode de Pestalozzi ; et de son séjour dans la patrie du grand réformateur il rapporte non seulement des connaissances nouvelles, de nombreux documents, mais surtout la foi de l'éducateur.

A peine de retour, Pompée se hâta d'organiser son école d'après les règles de l'hygiène et de l'éducation modernes. La salle de dessin qu'il y installa est particulièrement remarquable ; on y trouve déjà un hémicycle disposé en gradins pour le dessin d'après les plâtres ou d'après nature, ainsi qu'un système de tables à tiroir des plus ingénieux. A la suite de cette salle une pièce est aménagée pour le modelage. Au premier étage, une salle de lecture, et une salle de collections : collections de zoologie, de végétaux, de minéraux et de leurs produits industriels, produits chimiques rangés par ordre de fabrication, instruments de physique. Cette organisation répondait bien à l'esprit de l'enseignement primaire supérieur, qui se préoccupe avant tout de l'utilité pratique, de l'application. La même méthode se retrouve dans les programmes de l'enseignement. Les résultats répondirent aux efforts du directeur, qui reçut comme récompense, huit ans après l'ouverture de l'école, la croix de la Légion d'honneur. Il avait obtenu en 1845 le prix offert par l'Académie du Gard au meilleur travail sur la question de l'éducation en France. En 1847, l'Académie des sciences morales mettait au concours la question suivante : « Examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi, considéré principalement dans ses rapports avec le bien-être et la moralité des classes pauvres ». Pompée résolut de concourir. Aux documents qu'il avait recueillis en Suisse vinrent s'ajouter ceux que lui fournit un des anciens collaborateurs de Pestalozzi, Joseph Schmid, qui habitait Paris. Le mémoire de Philibert Pompée fut couronné conjointement avec celui de J.-J. Rapet ; il a été publié en 1850 chez l'éditeur Perrottin sous le titre d'*Etude sur la vie et les travaux de J.-H. Pestalozzi*. Une seconde édition de cette biographie a paru en 1878 ; on y a joint la partie pédagogique du mémoire de 1847, l'étude sur la méthode pestalozzienne. Cette seconde édition a pour titre : *Etude sur la vie et les travaux pédagogiques de J.-H. Pestalozzi, par P.-P. Pompée, premier directeur de l'école municipale Turgot, ouvrage couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, et suivi d'une notice biographique sur Pierre-Philibert Pompée, par Léon Chateau* ; Paris, Delagrave.

Après la révolution de 1848, nommé membre de la Haute commission des études scientifiques et littéraires par le ministre Carnot, Pompée fit partie de la sous-commission chargée de préparer une loi nouvelle en harmonie avec les principes républicains. Mais la réaction ne tarda pas à prendre le dessus, et après le coup d'Etat de 1851 elle devint toute-puissante. D'abord suspect, puis persécuté pour son libéralisme, Pompée vit que la lutte était impossible : afin d'éviter une révocation, il adressa le 16 décembre 1852 sa démission au préfet de la Seine, Berger.

Le 16 février 1853, Pompée ouvrait à Ivry une école professionnelle libre, installée dans une propriété dont les dépendances occupent un espace de 16 000 mètres carrés, avec de vastes cours de récréation, un parc très ombragé et un jardin botanique d'une contenance de 10 ares. Partout de l'air, de la lumière et d'excellentes conditions hygiéniques. La salle de dessin est, comme à l'école Turgot, installée avec un soin particulier. Les collections d'histoire naturelle sont des plus variées. On y remarque surtout de nombreux spécimens de matières textiles à l'état naturel et à l'état manufacturé, ainsi qu'une belle collection de bois de travail.

Pompée profitait de ses vacances pour voyager : il avait ainsi successivement visité les Alpes, l'Auvergne, la Bretagne, la Suisse, la Belgique : il en rapportait de nouvelles collections, de même que des notes sur les établissements d'instruction.

Après une période de dix années, l'école d'Ivry était devenue prospère ; elle fut signalée au public par les articles de Charles Sauvestre dans l'*Opinion nationale*. En 1862, Rouland fit visiter l'école de Pompée par deux inspecteurs généraux, MM. Rendu et Dubief, qui firent au ministre un rapport des plus favorables. L'année suivante, Pompée publia chez Pagnerre ses *Etudes sur l'éducation professionnelle en France* (in-18), ouvrage qui comprend deux parties : la première, intitulée : *De l'éducation professionnelle en France*, est le mémoire couronné en 1835 ; la seconde, qui a pour titre : *Réforme de l'enseignement et plans d'études*, embrasse la période écoulée de 1846 à 1862. La même année il avait organisé à Ivry une section de l'Association polytechnique.

En 1865, Duruy préparait son projet de loi sur la création de l'enseignement secondaire spécial ; il vint visiter l'école d'Ivry avec une commission de députés. A partir de cette visite, des relations suivies s'établirent entre le ministre libéral et l'ancien directeur de l'école Turgot. Un an après, Pompée fut nommé membre du Conseil supérieur du nouvel enseignement.

Lors de l'Exposition universelle de 1867, il fut dési-

gné pour faire partie du jury international des récompenses, comme membre de la classe 90. Les collections et les travaux exposés par ses élèves furent particulièrement remarqués, ainsi que sa méthode d'enseignement géographique prenant l'école pour point de départ. Il fit plusieurs conférences aux instituteurs appelés à Paris par le ministre pour visiter l'Exposition, et fut chargé de la rédaction d'une partie des rapports relatifs à l'exposition de l'instruction publique : les sujets qui lui furent confiés sont l'introduction, les crèches et les asiles, l'instruction primaire, les écoles d'adultes, les cours polytechniques secondaires, l'enseignement technique et les collections. Son travail, qui est encore aujourd'hui consulté avec fruit, remplit, avec les rapports de ses collègues, le treizième volume de la collection des rapports du jury. A la suite de ce grand et méritoire labeur, il reçut la croix d'officier de la Légion d'honneur.

En 1869 il commença à écrire, pour l'*Histoire générale de la ville de Paris*, que publiait la préfecture de la Seine, l'*Histoire de l'instruction primaire dans la ville de Paris*. Ce travail, qui devait, dans la pensée de l'auteur, être aussi complet que possible, est malheureusement resté inachevé.

Pompée venait d'être nommé conseiller municipal et maire d'Ivry, lorsque l'invasion prussienne l'obligea à se réfugier à Paris et à y transporter le matériel de son école. Après le second siège de Paris, il s'appliqua à réparer dans sa commune les malheurs de la guerre et fut élu membre du Conseil général de la Seine. Il faisait déjà partie du Conseil départemental de l'instruction publique et de la commission de surveillance de l'école normale d'Auteuil. Il se multipliait pour suffire à des charges si nombreuses et si lourdes; mais la cruelle maladie qui le minait depuis longtemps, la goutte, devait avoir raison de la vigueur de son esprit et de son inaltérable dévouement; elle l'emporta le 9 février 1872, à l'âge de soixante-deux ans.

C'est à la notice biographique consacrée en 1878 à P.-P. Pompée par son gendre et son successeur, M. Léon Chateau, que nous avons emprunté le fond de cet article. [EUGÈNE BLANCHET.]

**PONCE DE LÉON.** — Pierre de Ponce de Léon, de l'illustre famille princière de ce nom, naquit vers 1520, à Valladolid (Espagne), et mourut en 1584. Il faisait partie des bénédictins du couvent de San Salvador de Oña, dans la province de Burgos. Dans ce couvent se trouvaient, à la même époque, deux jeunes sourds-muets appartenant à une famille illustre, Don Pedro et Don Francisco de Tobar y Enriquez, héritiers du marquisat de Berlanga et frères du connétable de Castille. Non moins savant et habile que sensible et bon, Ponce s'intéressa aux jeunes infirmes, et résolut de leur rendre la parole et de les instruire. Ses généreux efforts furent couronnés de succès, ce qui lui attira d'autres élèves, parmi lesquels la sœur des premiers et le fils du gouverneur de l'Aragon.

François Vallès, auteur d'un ouvrage intitulé *Philosophie sacrée*, raconte qu'il apprenait à ses élèves à écrire, « en leur montrant du doigt des objets qui étaient exprimés par des caractères écrits; ensuite, en les exerçant à répéter par l'organe vocal les mots qui correspondent à ces caractères ».

On n'a que des données incertaines et très incomplètes sur la plupart des procédés qu'il employait, car il n'a pas laissé de traité explicatif de sa méthode. Si l'on en croit un autre écrivain de l'époque, Ambroise Moralès, auteur des *Antiquités d'Espagne*, contemporain de Ponce et témoin de ses succès, les élèves de Pierre de Ponce parlaient avec une rare perfection. Selon Pierre de Ponce lui-même, qui l'a consigné dans un écrit qui se trouve dans les archives du couvent, « ils conversaient, écrivaient, calculaient, priaient à haute voix, servaient la messe, se confessaient, parlaient le latin, le grec et l'italien, et raisonnaient fort bien sur la physique et l'astronomie ».

Sans attacher à un témoignage aussi intéressé d'autre importance que celle qu'il mérite, on peut considérer Pierre de Ponce comme le créateur de l'art d'enseigner les sourds-muets, en Espagne, et ce titre lui mérite une place relativement importante parmi les pédagogues.

**PONCELET.** — L'abbé Poncelet est l'auteur d'un livre anonyme publié à Paris en 1763, chez Le Mercier, imprimeur-libraire, rue Saint-Jacques, en 3 vol. in-12, sous ce titre : *Principes généraux pour servir à l'éducation des enfants, principalement de la noblesse française*. Cet ouvrage se compose de seize lettres adressées à M. le comte de ***. Dans sa préface, Poncelet expose en ces termes son but et les principes qui l'ont guidé : « Le plus grand nombre de ces lettres étaient écrites il y avait fort longtemps, quand l'*Emile* de J.-J. Rousseau a paru.... Persuadé qu'il y a une patrie et une religion, je me suis proposé pour objet de mon travail de former non des Robinson Crusoé, mais des citoyens utiles; non des hommes purement naturels, mais des chrétiens raisonnables; non des misanthropes, mais des hommes amis des hommes. » Le livre est fort médiocre, comme presque tout ce que produisait alors l'école anti-philosophique. Voici la conclusion, dans laquelle l'auteur résume le plan de son travail : « J'ai proportionné ma marche à l'âge des jeunes gens.... Je parle d'abord à de simples gouvernantes, mon langage est proportionné à mes préceptes; ils sont simples, faciles, et en très petit nombre. Je parle ensuite aux pères, aux professeurs, aux gouverneurs, je m'élève alors un peu davantage; en dernier lieu je déploie tous les ressorts du cœur humain, et je fais tout mon possible pour que les expressions répondent à cet important sujet.... En pratiquant mes préceptes avec exactitude, il me semble qu'il est impossible que l'on ne parvienne pas à former un citoyen utile, vertueux, aimable, destiné non pas à vivre dans un désert, mais avec des êtres semblables à lui, dont il pourra faire le bonheur, et qui contribueront réciproquement au sien. »

**POPULATION D'AGE SCOLAIRE, POPULATION SCOLAIRE.** — D'après la loi du 28 mars 1882, art. 4, « l'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de six ans révolus à treize ans révolus ». La masse des enfants de cet âge, que le recensement de décembre 1881 avait fixée, pour toute la France, à 4 586 349, forme donc ce qu'on appelle la *population d'âge scolaire*.

La population d'âge scolaire est celle qui *devrait* être à l'école : la *population scolaire* est celle qui *est* à l'école.

Voici les chiffres de la population scolaire à différentes dates, d'après les documents officiels anciens :

| ANNÉES | SALLES d'asile | ÉCOLES primaires | TOTAL |
|---|---|---|---|
| 1829. . . . . . . . . . . | » | 1 357 934 | 1 357 934 |
| 1832. . . . . . . . . . . | » | 1 937 582 | 1 937 582 |
| 1833. . . . . . . . . . . | » | 1 654 828 | 1 654 828 |
| 1837. . . . . . . . . . . | 29 514 | 2 690 035 | 2 719 549 |
| 1850. . . . . . . . . . . | 160 244 | 3 322 423 | 3 482 667 |
| 1863. . . . . . . . . . . | 383 856 | 4 336 368 | 4 720 224 |
| 1867. . . . . . . . . . . | 432 141 | 4 515 967 | 4 948 108 |

A partir de 1876-1877, les statistiques officielles de l'enseignement primaire ont, en vue des lois projetées et qui sont aujourd'hui en vigueur, divisé la population scolaire en trois catégories :

1° Enfants d'âge infrascolaire (moins de 6 ans);
2° Enfants d'âge scolaire (de 6 à 13 ans);
3° Enfants d'âge suprascolaire (plus de 13 ans).

I. — Les enfants d'âge infrascolaire sont reçus en général dans les salles d'asile, aujourd'hui désignées sous le nom démocratique d'*écoles maternelles*. Cependant, à défaut de ces derniers établissements, les écoles primaires en reçoivent encore un nombre assez considérable. Voici les chiffres de la population d'âge infrascolaire pour les années 1876-1877 à 1906-1907 :

| ANNÉES | ÉCOLES maternelles | ÉCOLES primaires | TOTAL |
|---|---|---|---|
| 1876-77 | 467 922 | 431 862 | 899 784 |
| 1881-82 | 559 214 | 542 714 | 1 101 928 |
| 1886-87 | 627 429 | 497 189 | 1 124 618 |
| 1891-92 | 567 856 | 545 706 | 1 113 562 |
| 1896-97 | 627 787 | 690 146 | 1 317 933 |
| 1901-02 | 664 214 | 738 648 | 1 402 862 |
| 1906-07 | 579 509 | 740 459 | 1 319 968 |

Ces chiffres représentaient, pour 1876-1877, 69 %, et, pour 1881-1882, 79 % de la population recensée de quatre à six ans. Il convient d'ajouter, pour éviter d'être induit en erreur par ces proportions, que l'on trouve dans les écoles maternelles beaucoup d'enfants ayant moins de quatre ans.

II. — Les enfants de six à treize ans sont par excellence la population des écoles primaires. Cependant on trouve encore un certain nombre d'enfants de six à sept ans dans les écoles maternelles; moins, toutefois, qu'il n'y a d'enfants au-dessous de six ans dans les écoles primaires. Nous possédons, sur cette deuxième catégorie de la population scolaire, des renseignements plus complets que ceux qui se rapportent à la troisième catégorie :

| ANNÉES | ENFANTS D'AGE SCOLAIRE dans les écoles — maternelles | ENFANTS D'AGE SCOLAIRE dans les écoles — primaires | TOTAL |
|---|---|---|---|
| 1876-77 | 64 155 | 3 742 376 | 3 806 531 |
| 1878-79 | » | 3 785 345 | » |
| 1879-80 | » | 3 874 055 | » |
| 1880-81 | 111 853 | 4 036 794 | 4 148 647 |
| 1881-82 | 90 467 | 4 455 563 | 4 546 030 |
| 1882-83 | 85 170 | 4 297 123 | 4 382 293 |
| 1883-84 | 98 030 | 4 489 515 | 4 587 545 |
| 1886-87 | 113 795 | 4 551 293 | 4 665 088 |
| 1891-92 | 113 892 | 4 408 268 | 4 522 160 |
| 1896-97 | 75 857 | 4 306 725 | 4 382 582 |
| 1901-02 | 64 355 | 4 306 905 | 4 371 260 |
| 1906-07 | 46 796 | 4 361 747 | 4 408 543 |
| 1908-09 | 47 928 | 4 431 588 | 4 479 516 |

Il faut ajouter, au total des enfants inscrits dans les écoles primaires et maternelles, les enfants du même âge qui reçoivent l'instruction dans des établissements d'enseignement secondaire, savoir :

| ANNÉES | ÉLÈVES D'AGE SCOLAIRE Enseignement secondaire |
|---|---|
| 1886-87 | 77 975 |
| 1891-92 | 64 413 |
| 1896-97 | 79 092 |
| 1901-02 | 82 365 |
| 1906-07 | 87 099 |

En calculant sur le chiffre de l'année scolaire 1906-1907, on obtient ainsi un total de. . . . . 4 495 642

La population d'âge scolaire recensée en 1906 étant de. . . . . . . . . . . . . . . 4 572 631

Le nombre des recensés présente sur celui des inscrits un excédent de. . . . . 76 989

Cet excédent a peu varié depuis 1881; le nombre des élèves inscrits dans une école quelconque est demeuré un peu inférieur à celui des enfants recensés du même âge. Une seule fois, en 1886, peu de temps après la promulgation de la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, le nombre des inscrits présente sur celui des recensés un excédent de 13 552 ; depuis cette date, le nombre des inscrits mentionné à chacune des publications quinquennales sur la statistique de l'enseignement primaire du ministère de l'instruction publique est resté voisin de celui des recensés ; de ces deux nombres, celui des recensés doit être considéré comme exact ; en ce qui concerne celui des inscrits, il y a lieu de tenir compte que si, pour diverses raisons, les enfants âgés de six à treize ans ne sont pas tous inscrits dans une école, près de 200 000 élèves fréquentent plusieurs écoles dans le courant d'une année scolaire, ce qui produit les doubles et triples inscriptions.

En outre, nombre d'enfants obtiennent le certificat d'études dès l'âge de douze ans et cessent alors de fréquenter l'école.

III. — Quant aux enfants d'âge suprascolaire, le nombre des élèves qui continuent à fréquenter les écoles primaires après l'expiration de la période obligatoire était le suivant aux dates ci-dessous :

| | |
|---|---|
| 1876-77 | 542 697 |
| 1881-82 | 501 374 |
| 1883-84 | 493 063 |
| 1886-87 | 477 883 |
| 1891-92 | 517 428 |
| 1896-97 | 630 340 |
| 1901-02 | 387 749 |
| 1906-07 | 348 888 |

Le tableau ci-dessous résume les chiffres de la population scolaire des écoles primaires et maternelles, sans distinction d'âges, de 1876-1877 à 1906-1907 :

| ANNÉES | POPULATION SCOLAIRE des écoles — maternelles | POPULATION SCOLAIRE des écoles — primaires | TOTAL |
|---|---|---|---|
| 1876-77 | 532 077 | 4 716 935 | 5 249 012 |
| 1878-79 | 585 992 | 4 869 087 | 5 455 079 |
| 1879-80 | 606 014 | 4 949 591 | 5 555 605 |
| 1880-81 | 621 177 | 5 049 363 | 5 670 540 |
| 1881-82 | 644 384 | 5 341 211 | 5 985 595 |
| 1882-83 | 679 085 | 5 432 151 | 6 111 236 |
| 1883-84 | 693 431 | 5 468 681 | 6 162 112 |
| 1886-87 | 741 224 | 5 526 365 | 6 267 589 |
| 1891-92 | 681 748 | 5 471 402 | 6 153 150 |
| 1896-97 | 703 644 | 5 427 211 | 6 130 855 |
| 1901-02 | 728 569 | 5 433 302 | 6 161 871 |
| 1906-07 | 626 305 | 5 451 094 | 6 077 399 |

Ces chiffres sont relevés d'après la statistique de l'enseignement primaire, pour les périodes quinquennales comprises de 1886 à 1906.

[BALLET-BAZ et E. LE PLAT.]

**POPULATION AGGLOMÉRÉE**. — Aux termes de l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889, les maîtres désignés aux articles 8, 9, 14 et 15 de ladite loi ont droit, indépendamment de leur traitement, à une indemnité de résidence dont le montant varie suivant le chiffre de la population agglomérée : Voir *Résidence* (*Indemnité de*).

Quel est exactement le sens de cette expression « population agglomérée », et sur quelles bases l'évaluation des indemnités de résidence doit-elle reposer?

Le mode de calcul a été déterminé à la suite d'une entente survenue entre les ministères de l'intérieur et des finances.

Par population agglomérée, il faut entendre la population assemblée dans les maisons contiguës ou réunies entre elles par des parcs, vergers, chantiers, ateliers ou autres enclos de ce genre, lors même que ces habitations ou enclos seraient séparés l'un de l'autre par une rue, un fossé, un ruisseau, une rivière ou une promenade.

On doit aussi, et, quelle que soit la distance qui, dans les villes de guerre surtout, sépare les faubourgs de la cité proprement dite, considérer comme faisant partie de l'agglomération la population de ces faubourgs.

Il est à noter que cette définition diffère de celle qui a été donnée par le ministre de l'instruction publique dans une circulaire du 20 mars 1887 relative aux écoles maternelles établies dans les communes de plus de 2000 âmes et ayant au moins 1200 âmes de *population agglomérée*. A ce point de vue particulier de l'établissement des écoles, « on doit entendre les mots de population agglomérée en ce sens que l'on pourra considérer l'école comme embrassant une circonscription dont le diamètre serait de 3 kilomètres, c'est-à-dire dont les habitants seraient dans un rayon de 1500 mètres ».

**PORT-ROYAL (PETITES ÉCOLES DE)**. — On a donné le nom de *Petites écoles de Port-Royal* à des réunions formées de quelques enfants qu'on élevait loin du monde, dans les dehors de ce monastère. Ce n'étaient point, comme leur nom semble l'indiquer et comme on pourrait le croire, des écoles primaires dans lesquelles on se bornait à enseigner les éléments, ni des écoles préparatoires à l'enseignement qui se donnait alors dans les collèges de l'université et qui ne commençait qu'à la sixième. Non : la plupart des jeunes gens qui les ont fréquen-

tées en sont sortis avec une instruction complète. Si ce nom fut adopté de bonne heure et consacré pour les établissements d'instruction fondés par Port-Royal, c'est sans doute parce que les élèves y étaient peu nombreux; mais ce dut être surtout aussi parce qu'on ne voulait pas paraître faire concurrence à l'université de Paris, très jalouse de ses droits. On espérait que leur titre si modeste empêcherait qu'on en prît ombrage.

**Historique des Petites écoles.** — *Leur origine.* — Comment ces écoles prirent-elles naissance? Où et quand furent-elles d'abord établies? Quelles sont les persécutions qu'elles subirent? Où furent-elles transférées? Quand furent-elles complètement fermées? Autant de questions qui se lient à l'histoire du monastère de Port-Royal lui-même, dont il nous faut d'abord donner un aperçu.

Port-Royal est le nom donné à une abbaye de religieuses située près de Chevreuse, à 25 kilomètres S. O. de Paris, et dont l'origine remonte à l'année 1204. En 1626, la communauté s'y trouvant trop à l'étroit, sa supérieure, la mère Angélique Arnauld, la transféra dans une maison du faubourg Saint-Jacques, à Paris. Il ne resta au monastère des Champs qu'un chapelain pour y dire la messe et des domestiques pour en soigner le temporel.

A Paris, la mère Angélique fut mise en relations avec le célèbre Duvergier de Hauranne, abbé de Saint-Cyran, et quelques années plus tard, en 1635, elle le demandait comme confesseur des religieuses. Ce fut un événement décisif pour les destinées de Port-Royal. Quoi qu'on puisse penser de Saint-Cyran, en effet, ce n'était point un homme vulgaire. Il en est peu qui aient, au même degré que lui, dominé les âmes et les consciences, et l'on peut dire que son action fut déterminante sur tous ceux avec lesquels il fut en rapport et qu'il prit sous sa direction. Une fois entré à Port-Royal, il en fit sa *place d'armes* et il pénétra de son esprit tout ce qui se rattachait par un lien quelconque à cette communauté. Or l'éducation des enfants tenait une grande place dans ses idées de réforme et elle constituait un point important de sa doctrine. Aussi le voit-on, dès 1637, faire élever sous ses yeux, dans les dehors du monastère, avec ses neveux et le jeune Vitart, de la Ferté-Milon, les deux fils de M. Bignon, avocat général, qui l'avait pris comme directeur : il avait confié ces enfants à M. Singlin, son disciple et son ami, qui devint plus tard le confesseur de Port-Royal. Quand il eut converti l'éloquent avocat Antoine Le Maître, et son frère de Séricourt, leur mère (la sœur d'Angélique Arnauld, l'abbesse de Port-Royal) leur fit bâtir un pavillon près de la maison de Paris, et ils furent amenés par le voisinage à s'occuper aussi des enfants, sous la direction de Saint-Cyran. Lancelot, qui venait de se mettre sous la conduite de l'illustre abbé, et chez lequel celui-ci avait reconnu une aptitude particulière pour l'enseignement, ne tarda pas à leur être adjoint (20 janvier 1638), et bientôt ils se trouvèrent réunis dix ou douze, tant maîtres qu'enfants. Ce fut le commencement des solitaires et des Petites écoles. (Voir *Le Maître*, *Lancelot*.)

*Premier établissement à Port-Royal des Champs.* — Mais la même année Saint-Cyran était arrêté et jeté en prison pour avoir défendu l'*Augustinus*, un ouvrage sur la grâce, de son ami Jansénius, évêque d'Ypres; peut-être aussi parce que Richelieu, à qui les jésuites l'avaient dénoncé, voyait déjà en lui un Luther ou un Calvin naissant. « Le pasteur étant frappé, il fallait que les brebis fussent dispersées. » L'archevêque de Paris fit savoir aux solitaires, de la part de la cour, qu'ils eussent à déloger de la maison où ils étaient, « n'étant pas convenable qu'il y eût ainsi une troupe de jeunes gens domiciliés dans les dehors d'un monastère de filles ». La maison de Port-Royal des Champs, qui était alors inhabitée, présenta un asile tout prêt pour les recevoir. C'est là qu'ils se rendirent, emmenant avec eux les enfants; car ils avaient à cœur de continuer la bonne œuvre commencée par Saint-Cyran. Celui-ci, du reste, ne cessait pas de tout diriger malgré sa captivité, et il suppléait par ses lettres, écrites du donjon de Vincennes, aux visites qu'auparavant il leur faisait en personne au moins tous les deux jours. Mais deux mois s'étaient à peine écoulés qu'ils furent obligés de se disperser à l'occasion du procès intenté à Saint-Cyran : toutefois cela ne dura pas, et, vers la fin de 1639, ils purent rentrer dans leur « désert », sans y être trop inquiétés. Saint-Cyran ne sortit de prison que le 6 février 1643, deux mois après la mort de Richelieu, et il mourut le 11 octobre de la même année; mais sa mort n'amena aucun changement pour les écoles : il laissait des disciples animés de son esprit et fidèles à sa pensée. Les choses restèrent donc à peu près en l'état jusqu'en 1646, si ce n'est que le nombre des solitaires s'était considérablement accru et que celui des enfants dont ils prenaient soin s'était aussi notablement augmenté.

*Translation à Paris.* — Cependant les religieuses n'avaient pas perdu le souvenir de leur maison des Champs, que la mère Angélique regrettait toujours, et, comme elles se trouvaient alors plus de cent dans leur maison de Paris, elles résolurent de partager leur communauté. Une partie des sœurs retournèrent dans leur ancien monastère, qui fut restauré et agrandi. Il fallut leur céder leur place : les solitaires se retirèrent dans les alentours; mais on jugea bon de transporter les écoles ailleurs. Un homme tout dévoué à Port-Royal offrit une maison qu'il possédait à Paris, dans le cul-de-sac de la rue Saint-Dominique, près du Luxembourg : c'est là qu'on installa maîtres et élèves, vers la fin de 1646 ou au commencement de 1647. Il semble qu'il y ait eu à ce moment un établissement assez régulier. C'était une sorte de petit collège pour vingt-quatre enfants, distribués en quatre chambres, devant contenir six élèves chacune. Le directeur ou principal, qui était chargé de l'instruction religieuse et qui avait comme la surintendance de toute l'éducation, était M. Walon de Beaupuis, un jeune ecclésiastique que la grâce avait touché, et qui s'était placé sous la direction de M. Singlin, confesseur de Port-Royal. Les enfants avaient quatre maîtres chargés de les instruire : Nicole (Voir *Nicole*), pour la philosophie et les humanités; Lancelot, pour le grec et les mathématiques; Guyot et Coustel, qui semblent avoir été plus particulièrement chargés du latin. Le dimanche, ils allaient à vêpres à Port-Royal de Paris, où ils entendaient le sermon de M. Singlin, qui avait succédé à Saint-Cyran comme directeur des religieuses. Comment l'enseignement était-il organisé dans cette sorte de collège? Les élèves y étaient-ils répartis dans les quatre chambres suivant leur âge ou suivant leur force? Chaque classe avait-elle toujours le même maître, ou bien ces messieurs venaient-ils donner dans chacune, à tour de rôle, des leçons sur les matières qui leur étaient le plus familières? Il serait bien difficile de rien affirmer à cet égard. Il y avait certainement des exercices communs; mais tout porte à croire que le plus souvent chaque maître s'occupait à part de chacun de ses écoliers, ou qu'au moins il ne réunissait que des élèves qui étaient à peu près de même force et pouvaient marcher du même pas. Quoi qu'il en soit, la solide instruction et surtout l'éducation vertueuse qu'on y recevait firent vite apprécier ces écoles et leur acquirent une certaine réputation dans le public. Aussi le nombre des élèves augmenta-t-il rapidement, et M. de Beaupuis écrivait, dès 1648, que « la maison se remplissait si fort qu'il n'y aurait bientôt plus aucune place ».

*Retour des écoles à la campagne.* — C'était en 1650. Une nouvelle persécution venait de se déchaîner contre Port-Royal. Soit qu'on voulût prévenir des mesures de rigueur qu'on avait des raisons de craindre, soit afin d'ôter un prétexte à la jalousie, on décida que l'école de Paris serait fermée et que les enfants seraient dispersés à la campagne. Mais cette fois ils furent partagés en trois bandes. On envoya au Chesnai (près de Versailles) les enfants de M. de Bernières, dans une maison qu'il offrit, et un certain nombre d'autres qui étaient liés avec eux. C'était probablement le groupe le plus nombreux, quoiqu'ils ne fussent guère qu'une vingtaine. C'étaient aussi les plus jeunes : ils n'avaient pas, pour la plu-

part, plus de dix à douze ans. On y reconstitua, sous la direction de M. de Beaupuis, une sorte de petit collège, comprenant quatre classes ou chambres, comme à Paris. Il y avait un maître dans chaque chambre. Un règlement, qui a été conservé, donne des détails assez précis sur la manière dont cette école était organisée et dont elle fonctionnait. Voici notamment quel était l'emploi de la journée. « On se levait à cinq heures et demie... ; on faisait la prière en commun dans la chambre ; puis chacun étudiait sa leçon, qui était de la prose pour le matin. A sept heures, chacun la répétait au maître, *l'un après l'autre*. On déjeunait ensuite; puis on se remettait à sa table : chaque enfant faisait sa version, qu'on leur recommandait de bien écrire. La version faite, ils la lisaient au maître *l'un après l'autre*. S'il restait du temps, on leur faisait expliquer la suite de leur auteur, qu'ils n'avaient point préparée (*exercice collectif*). A onze heures, on allait au réfectoire. Les enfants d'une même chambre étaient à une même table avec leur maître, qui avait soin de leur servir à manger et à boire. La récréation se passait dans le jardin, quand le temps le permettait, et il y avait toujours un des maîtres qui ne quittait pas les enfants, mais sans les gêner en rien dans leurs jeux. En hiver, ou encore lorsque le temps était mauvais, ils se retiraient dans une grande salle, où il y avait un billard, un trictrac, des échecs, des dames, des cartes. Ces cartes étaient un certain jeu où l'on avait renfermé tout ce qui regarde l'histoire des six premiers siècles.... La récréation terminée, on s'occupait alternativement d'histoire et de géographie (*cette leçon devait être commune*) ; puis ils remontaient dans leur chambre, où jusqu'à quatre heures, sauf le moment du goûter jugé nécessaire surtout pour les petits, ils s'occupaient d'écrire et de préparer leur leçon de poésie, qu'on faisait dire comme la prose le matin, depuis quatre heures jusqu'à six heures. Venait alors le souper; puis la récréation. A huit heures ils retournaient passer dans leur chambre une bonne demi-heure pour préparer ce qu'ils avaient à faire le lendemain matin. A huit heures et demie, on faisait la prière en commun : les enfants des différentes chambres, les messieurs et les domestiques y assistaient. Tous étaient couchés à neuf heures. Les jours de congé, on sortait de l'enclos et l'on allait vers Marly, Versailles ou Saint-Cyr. » Ce règlement devait être, à peu de chose près, le même pour toutes les écoles.

D'autres enfants retournèrent à Port-Royal, non plus dans l'abbaye comme autrefois, parce qu'elle était occupée par les religieuses, mais à la ferme des Granges, sur la hauteur. Il y vint plusieurs enfants de qualité. Le jeune Racine y fut admis aussi, en octobre 1655, par l'entremise d'une de ses tantes, religieuse au monastère. Il ne semble pas pourtant qu'il y ait jamais eu là une véritable école, comme celle du Chesnai. C'était plutôt une réunion d'enfants de divers âges, généralement plus âgés que ceux du Chesnai, qui avaient sans doute des maîtres en titre et un règlement commun, mais qui ne formaient pas pour cela des classes régulières. Lancelot et Nicole, qui les avaient suivis, devaient être leurs maîtres les plus habituels, Lancelot surtout.

Enfin un troisième groupe fut mis aux Trous avec les enfants de M. de Bagnols, dans un château qui appartenait à leur père, sous la direction d'un M. Borel, originaire de Beauvais, comme MM. de Beaupuis et Coustel. Mais cette troisième école semble toujours avoir été moins importante que les deux autres.

Il est probable, du reste, que ces distributions et ces classements de personnes n'avaient rien d'absolument fixe, et il arriva sans doute plus d'une fois que des maîtres, comme des élèves, passèrent d'une maison dans une autre, quand des raisons particulières l'exigeaient.

Ce fut certainement à cette époque, de 1650 à 1656, que les Petites écoles furent le plus florissantes. C'est aussi le moment où se trouvent réunis les solitaires les plus illustres. Pascal venait de prendre une cellule à Port-Royal des Champs (Voir *Pascal*). L'illustre Arnauld était confesseur des religieuses depuis 1648 et collaborait à tout. C'est en 1654 que de Saci avait entrepris sa traduction du Nouveau Testament, et l'on sait qu'il y avait des conférences pour cet objet au château de Vaumurier, dans les dehors du monastère. C'est probablement à cette époque aussi que tous ceux qui s'y mêlaient d'éducation cherchaient à simplifier les méthodes d'enseignement, et qu'après discussion on arrêtait en commun les bases des ouvrages que devaient composer plus tard les uns et les autres. Le voisinage de tous ces hommes animés d'un même esprit, poursuivant un même but, ne pouvait manquer d'être singulièrement profitable aux jeunes gens dont on avait entrepris l'éducation, et que tous voulaient servir, chacun selon ses aptitudes et ses moyens.

*Dispersion partielle des élèves, puis fermeture définitive des écoles.* — En 1656, une nouvelle tempête s'abattit sur Port-Royal. Le docteur Arnauld venait d'être expulsé de la Sorbonne : il quitta le monastère des Champs et alla se cacher dans Paris. Tous les solitaires prirent fait et cause pour lui, et Pascal commença à faire paraître ses *Provinciales*. Les jésuites, piqués au vif, n'en devinrent que plus acharnés contre eux ; ils firent décider leur dispersion par le roi, le 6 mars 1656, en conseil de conscience. Les solitaires n'attendirent pas qu'on employât contre eux la violence ; ils s'éloignèrent de leur chère retraite, l'un après l'autre. Les écoliers, qui étaient alors une quinzaine à Port-Royal des Champs, partirent à leur tour le 20 mars et furent envoyés de différents côtés. Quand le lieutenant-civil Daubray, qui avait reçu l'ordre d'aller congédier les maîtres et les enfants, se présenta aux Granges, il n'y trouva personne. Il alla ensuite au château des Trous. M. de Bagnols lui présenta ses trois enfants qu'il y faisait élever avec trois autres seulement. Le magistrat les y laissa. Il n'en fut pas tout à fait de même au Chesnai. Daubray donna des ordres pour que les enfants qui s'y trouvaient fussent renvoyés à leurs parents, ne laissant à la maison que ceux de M. de Bernières, « qui étaient là chez leur père ». A partir de ce moment on peut dire que les Petites écoles n'existent plus. Il se reforma bien encore, dans ces trois endroits et même sur d'autres points, quelques groupes d'enfants qu'on élevait ensemble, mais c'étaient plutôt des éducations particulières : le faisceau était rompu. Toutefois l'acharnement des ennemis de Port-Royal était tel qu'ils ne laissèrent pas même subsister ces derniers vestiges. En 1661, le lieutenant-civil Daubray fit une nouvelle tournée, muni cette fois d'instructions décisives pour en finir avec ce qui pouvait encore rester des petites écoles. Comme en 1656, il ne trouva personne aux Granges ; mais les quelques enfants qui étaient revenus chez M. de Bernières furent renvoyés à leurs parents, et ceux de M. de Bagnols, qui avaient perdu leur père en 1657, furent obligés de quitter leur château des Trous, où ils étaient restés avec leur précepteur, pour se rendre à Lyon, chez un de leurs parents, auquel ils furent remis par ordre du roi.

Telle fut la fin de l'établissement des solitaires et de celui des écoles, qui y était comme annexé. Port-Royal ne se releva pas de ce coup : après des persécutions sans nombre, les religieuses virent fermer leur maison des Champs en 1709 : les bâtiments en furent rasés en 1710. La maison de Paris garda seule quelques religieuses ; elle disparut à son tour en 1790, avec tous les autres monastères.

En somme, ce n'est guère que de 1646 à 1656 que les écoles de Port-Royal ont été réellement constituées, puisque auparavant on s'était borné à de simples essais et qu'après 1656 on ne trouve plus que des débris. Il ne semble pas d'autre part que, même au moment où elles furent le plus nombreuses et le plus florissantes, elles aient réuni plus d'une cinquantaine d'élèves à la fois. Y eut-il en tout cent enfants qui passèrent par ces écoles et qui y firent leurs études, même partiellement? Il serait difficile de l'affirmer. C'en fut assez pourtant pour former des hommes qui sont comme une race à part, pour créer un type qui se reconnaît parmi les générations du siècle et qui s'est même conservé au delà; c'en fut assez aussi pour marquer dans l'enseignement une trace profonde

et qui dure encore. C'est ce double caractère que nous voudrions maintenant préciser.

**L'éducation à Port-Royal.** — Quand on parle de Port-Royal, de ses doctrines, de ses établissements, c'est toujours à Saint-Cyran qu'il faut remonter. C'est lui qui, par ses opinions, par son caractère, par les persécutions dont il fut l'objet et la manière dont il les subit, représente le mieux l'esprit qu'on appelle janséniste; c'est lui qui a formé l'âme de Port-Royal. Plus tard seulement l'influence d'Arnauld se fit sentir, quand déjà la tendance primitive avait un peu dévié. Mais, à l'époque de la création des Petites écoles et sur cette matière de l'éducation en particulier, on peut dire que Port-Royal tout entier est imbu des idées de Saint-Cyran. Pour bien comprendre l'esprit qui animait les maîtres des Petites écoles, il faut marquer d'abord ce que fut l'esprit de Saint-Cyran et sa doctrine sur l'enfance.

Pour Saint-Cyran, l'homme est un être déchu; sa nature a été viciée par le péché originel. Sans doute le baptême lui a rendu l'innocence perdue et le chemin du ciel lui est rouvert; mais il reste faible; son innocence est fragile; elle est comme une santé ébranlée par quelque terrible maladie. Une guérison est intervenue, mais les rechutes sont probables; elles sont terribles, elles sont peut-être sans relèvement. Sans doute, même si l'on tombe, l'absolution présente encore un recours; mais pour l'absolution, la grâce est nécessaire et l'on ne peut compter sur la grâce : Dieu l'accorde à qui il veut. Donc la meilleure assurance que nous ayons (et peut-être la seule), c'est de conserver l'innocence que le baptême nous a rendue. Or, cette innocence, mille dangers la menacent. Jaloux du bonheur des hommes, le démon leur tend mille embûches; il attaque les enfants et ceux-ci sont incapables de le combattre; il faut le combattre pour eux. C'est là précisément le but de l'éducation, qui doit éclairer leur raison obscurcie, redresser et fortifier leur volonté pervertie. « Il faut toujours prier pour les âmes et toujours veiller, faisant garde comme en une ville de guerre. Le diable fait la ronde par dehors : il attaque de bonne heure les baptisés; il vient reconnaître la place; si le Saint-Esprit ne la remplit pas, il la remplira. » Il n'est rien en quoi on puisse mieux servir Dieu ni être plus utile à l'État que d'instruire des enfants et de les former à la vertu. Cette fonction n'est point un petit emploi : il n'y a pas de profession plus haute ni plus digne de l'application des hommes les plus distingués. Aussi Saint-Cyran les y employa-t-il en toute occasion, sans que les plus considérables crussent avoir le droit de s'en plaindre; et il disait souvent « qu'à la mort une des plus grandes consolations que nous pouvions avoir était si nous avions contribué à la bonne éducation de quelque enfant, que cet emploi suffisait pour sanctifier une âme ».

Ainsi, conserver l'innocence des enfants et Jésus-Christ même qui habite en eux, après qu'ils lui ont été consacrés par le baptême; défendre cette pureté contre la concupiscence, c'est-à-dire contre toutes les mauvaises inclinations de leur nature corrompue, contre l'envie du démon et la rage qu'excite en lui le bonheur des hommes, contre les ruses qu'il invente et les assauts qu'il leur livre : tel était l'objet principal de l'éducation selon Saint-Cyran. Tout, dans le système de Port-Royal, va découler de cette conception primitive ou s'y subordonner.

Tout d'abord on écarte, d'une part, la vie de collège, où le contact d'un grand nombre d'enfants insuffisamment surveillés fait courir à l'innocence trop de dangers; d'autre part, l'éducation particulière dans la famille, où les enfants sont trop isolés et où la faiblesse des parents est trop souvent une cause d'impuissance pour le maître. On préfère le préceptorat, une sorte de moyen terme préconisé par Erasme dans son *Traité du mariage chrétien*, c'est-à-dire le système des chambrées, où quelques enfants seulement sont réunis sous la direction d'un même maître, à la campagne, dans une maison particulière. « Cinq ou six enfants étant ensemble, dit Coustel, ils peuvent prendre du divertissement et ainsi s'entretenir dans la gaieté et l'enjouement qui est convenable à cet âge : ce qui est absolument nécessaire à ceux qui étudient; et, en effet, ceux qui sont engagés chez des personnes de qualité ne trouvent rien de si incommode qu'un enfant tout seul, qui ne peut ni toujours étudier, ni toujours se divertir. D'un autre côté, un seul précepteur peut suffire à l'instruction de cinq ou six enfants; il lui serait impossible de les exercer, autant qu'ils en ont besoin, s'ils étaient en plus grand nombre et de différentes leçons. Enfin, on évite ainsi la corruption que le trop grand nombre d'écoliers apporte. »

De la même pensée découlent les conditions auxquelles on acceptait les élèves dont on se chargeait : on n'en voulait point dont on ne fût absolument les maîtres, et si l'on en voyait quelqu'un dont l'exemple fût nuisible aux autres, on le renvoyait, sans qu'aucune considération particulière fût capable de le faire garder.

De là enfin le soin avec lequel on choisissait les maîtres chargés d'instruire les enfants et même les domestiques chargés de les servir. « Comme il est presque impossible que des enfants qui sont encore entièrement assujettis aux sens ne fassent pas ce qu'ils voient faire aux autres, on tâchait de les instruire plus encore par des actes que par des paroles, » et toutes les précautions étaient prises pour qu'ils n'entendissent ni ne vissent jamais rien qui pût blesser la modestie ou la pureté si délicate en cet âge.

C'est ce même souci de ne rien mettre entre leurs mains qui pût éveiller dans leur âme une pensée ou une image malsaine, qui inspira l'idée de composer à leur usage des éditions expurgées de plusieurs auteurs anciens. La coutume suivie ailleurs de n'étudier le grec et le latin que dans les auteurs profanes n'était guère approuvée à Port-Royal; mais on reconnaissait que là seulement était la source du bon langage. D'autre part, l'intérêt même des vérités de la religion veut qu'elles soient exposées et défendues dans un style formé par les écrivains de la Grèce et de Rome : on se résignait donc à faire passer les enfants par ces lectures profanes. Mais que de craintes! On souhaite de former leur langage; mais on veut avant tout défendre leur innocence. Que de sûretés on prend pour que ces âmes tendres puisent dans les auteurs ce qui est utile pour la langue, mais n'y rencontrent jamais ce qui pourrait atteindre les mœurs!

Quant aux romans et à tous ces livres où s'enflamment les passions des jeunes gens, on en interdisait la lecture absolument. On sait quel acharnement mit Lancelot à vouloir empêcher Racine de lire les *Amours de Théagène et de Chariclée*, et par quelle ténacité plus grande encore celui-ci parvint à goûter enfin la douceur du fruit défendu.

Le théâtre était l'objet d'une proscription plus sévère encore. Nicole en vint à traiter les faiseurs de comédies d'*empoisonneurs publics*; ce qui amena la riposte de Racine dans ses deux fameuses lettres, adressées, la première à l'auteur (Nicole) des *Hérésies imaginaires* et des *Visionnaires*, la seconde aux auteurs (Dubois et Barbier d'Aucourt) des deux réponses à sa première lettre, et à Nicole lui-même, qui avait réimprimé ces réponses (Voir *Nicole*). Lancelot aima mieux renoncer à l'éducation des princes de Conti, dont il s'était chargé, que de les conduire à la comédie, comme on voulait l'y contraindre.

Montaigne était d'avis qu'on fît voyager un jeune homme, afin qu'il vît le plus de choses possible, et c'était une coutume généralement admise de faire voyager les jeunes gens pour compléter leur éducation. M. de Saci la désapprouvait; car il considérait d'abord et avant tout le salut. Or, pour lui, les voyages, c'était la tentation se présentant sous des formes nouvelles et par cela même plus dangereuses. Il disait que « voyager, c'était voir le diable habillé de toutes sortes de façons, à l'allemande, à l'italienne, à l'espagnole et à l'anglaise, mais que c'était toujours le diable, *crudelis ubique* ».

Ce même souci du salut primant tout, même le désir du progrès, avait fait bannir l'émulation des écoles de Port-Royal. Point de ces concours si chers aux jésuites et à l'université elle-même; point de ces luttes dans lesquelles on cherche à briller plus que

les autres : si elles peuvent, en effet, développer singulièrement les esprits et aviver l'effort intellectuel, elles peuvent aussi faire naître l'envie et gâter les caractères. La seule émulation qu'on cherchât à développer, c'était l'émulation avec soi-même, émulation éminemment morale, qui naît du progrès même qu'on a fait dans la voie qu'on s'est tracée, du désir toujours entretenu de se rapprocher chaque jour davantage de l'idéal qu'on s'est formé.

L'idée qu'on se faisait à Port-Royal de l'éducation avait enfin cette dernière et naturelle conséquence, c'est que la surveillance y devait être incessante. Regardant leurs élèves comme des dépôts que Dieu leur avait confiés et dont il leur demanderait compte, comme des proies toujours guettées par le démon, les maîtres ne les quittaient jamais. « La dévotion qu'on a pour les enfants ne sert de rien, dit Lancelot, si l'on manque à un seul point de la vigilance continuelle qu'on doit exercer sur eux, car c'est là le capital; et l'on se trompe lorsqu'on pense avoir bien fortifié la place de tous côtés, si on laisse seulement une porte à l'ennemi pour y entrer. »

Quant à ce qu'il fallait faire auprès des enfants, Saint-Cyran le réduisait ordinairement à trois choses : « Parler peu, beaucoup tolérer, et prier davantage ». Il n'aimait pas qu'on tînt aux enfants de grands discours de piété, ni qu'on les lassât d'instruction. Il voulait qu'on attendit pour leur parler une rencontre, une occasion, un de ces moments où le maître sent qu'il parlera utilement, et parce que lui-même est bien inspiré, et parce qu'il voit l'élève bien disposé à recevoir ses paroles. Étant donnée la manière dont les élèves étaient recrutés et conduits, on conçoit que la discipline devait être toute paternelle. Alors que le fouet était encore une véritable institution dans tous les établissements d'instruction, les châtiments étaient fort rares à Port-Royal, et l'on n'y recourait qu'après avoir épuisé tous les autres moyens de répression ou d'excitation. On recommandait aux maîtres de supporter patiemment les fautes et les faiblesses des enfants, de ne pas se montrer trop exacts avec eux, ni s'inquiéter trop, de se contenter de les préserver des fautes principales et de fermer les yeux sur leurs petits manquements. Aux maîtres trop impatients et trop prompts à la sévérité, M. de Saci disait souvent « qu'il est difficile de blanchir une jeune tête ». Enfin, comme dernière ressource, comme moyen suprême d'action, là où tous les autres avaient été impuissants, la discipline de Port-Royal, fidèle à la pensée religieuse dont elle procédait tout entière, recommandait aux maîtres la prière. D'après Saint-Cyran, ceux qui plantent et arrosent ne sont rien; c'est Dieu seul qui, possédant toute la vertu, produit tout l'effet. C'était donc à lui qu'il fallait demander et rapporter tous les progrès des élèves. Le maître n'est que l'instrument d'un succès dont Dieu est le véritable auteur. Et si la réussite ne répond pas à ses efforts, vers qui devra-t-il se tourner? Vers Dieu encore, qui n'a pas voulu l'aider, peut-être parce qu'il ne l'a pas jugé digne.

Ainsi, l'homme est déchu; l'enfant qui naît est un malade, il est vicieux de nature. Le baptême lui rend l'innocence, mais cette innocence est précaire; autour d'elle, l'ennemi éternel rôde, s'ingéniant et rusant pour ressaisir cette proie qui a été sienne; contre cette attaque sans trêve lutte sans répit la vigilance des maîtres; ils combattent pour garder à Dieu les âmes des enfants; mais en combattant, ils savent que leur effort est vain, si la grâce ne les soutient, et cette grâce, Dieu ne l'accorde qu'au moment et dans la mesure qu'il lui plaît : telle est, en résumé, la doctrine de Saint-Cyran et de Port-Royal tout entier. Doctrine sombre et devant laquelle on ressent comme un mouvement d'effroi! Il y a comme une angoisse dans cette éducation qui est un drame où se joue le salut; au fond de ce dévouement sans bornes, il y a une sécheresse; dans le sourire de ces maîtres qui se mêlent aux jeux des enfants, sous l'apparence de l'abandon, il y a de la tristesse et un douloureux sentiment de pitié. Ce charme de l'enfant, cette puissance communicative de pureté qui sanctifie la famille, cette innocence qui, sans le savoir, impose le respect, toutes ces choses douces et saines qu'a chantées le poète du dix-neuvième siècle, Saint-Cyran ne les voyait pas; ou bien, les voyant, il s'en détournait, il s'en défiait. Il y a dans son œuvre un amour ardent, non pour les enfants qu'il élève, mais pour Jésus-Christ qu'ils portent en eux. Il lui manque l'humain et glorieux désintéressement des tendresses paternelles.

Mais, une fois ces réserves faites, et si, nous détournant du principe, nous considérons les applications, quelle hauteur de vues dans cette manière de concevoir l'éducation! Comment ne pas admirer ce respect profond de la personne humaine et particulièrement de l'âme de l'enfant, ce saint tremblement en présence de cette énigme, l'enfant, qui peut devenir un saint ou un démon, cette charité qui le dispute avec une sollicitude incessante à tous ses mauvais penchants, ce sentiment profond de la terrible responsabilité qui pèse sur quiconque a charge d'âmes, et, pour tout résumer en un mot, cette haute estime pour la fonction d'éducateur, qu'on regarde comme la plus digne des hommes les plus distingués? Et si l'on pénètre dans le détail, que de vues sages et pratiques sur la manière dont on doit se comporter à l'égard des enfants!

**L'instruction à Port-Royal.** — « Comme ces écoles étaient plus pour la piété que pour la science, dit un des solitaires, on ne pressait pas si fort les enfants pour les études; mais on leur en donnait pourtant de solides principes. » Cette pensée caractérise tout l'enseignement de Port-Royal.

Nous ne sommes dans ce monde que pour y faire notre salut : c'est à ce soin que nous devons employer notre vie et toutes nos facultés. Hors de là tout est vain. Montrer à l'enfant le but que doit atteindre l'homme et l'y acheminer : tel est l'objet de l'éducation. Or, parmi les moyens qui peuvent conduire à ce but, l'un des principaux est l'instruction. Il faut étudier pour savoir ce qu'on doit faire; il faut apprendre à bien parler et à bien écrire, parce qu'il faut être en état de servir Dieu, en défendant les vérités de la foi. Les écoles qu'on fondera auront pour fin la piété plus que l'instruction; l'étude des belles-lettres et de la science n'y sera point l'objet capital; mais on ne les négligera pas et même on leur donnera tout le soin possible.

Avant tout, l'instruction sera générale, et elle aura pour but de porter les esprits jusqu'au point où ils sont capables d'atteindre. Ce sont les qualités solides qu'on cherchera surtout à obtenir, et l'on tiendra peu aux qualités brillantes, « qui peuvent être aussi dangereuses qu'utiles ». L'instruction embrassera toutes les facultés; mais il en est une qui sera l'objet d'une culture toute particulière, c'est le *jugement*, parce qu'elle a dans la vie une importance capitale. Ici il faut écouter Nicole : « Il n'y a rien de plus estimable que le bon sens et la justesse de l'esprit dans le discernement du vrai et du faux, dit-il dans la préface de la *Logique*. Toutes les autres qualités de l'esprit ont des usages bornés; mais l'exactitude de la raison est généralement utile dans toutes les parties et dans tous les emplois de la vie.... Ainsi la principale occupation qu'on devrait avoir serait de former son jugement et de le rendre aussi exact qu'il peut être, et c'est à quoi devrait tendre la plus grande partie de nos études. On se sert de la raison comme d'un instrument pour acquérir les sciences, et l'on devrait, au contraire, se servir des sciences comme d'un instrument pour perfectionner sa raison, la justesse de l'esprit étant infiniment plus considérable que toutes les connaissances spéculatives auxquelles on peut arriver par le moyen des sciences les plus véritables et les plus solides; ce qui doit porter les personnes sages à ne s'y engager qu'autant qu'elles peuvent servir à cette fin et à n'en faire que l'essai et non l'emploi des forces de leur esprit. » Et ailleurs, dans son *Traité de l'éducation d'un prince* : « Former le jugement, dit-il encore, c'est donner à un esprit le goût et le discernement du vrai; c'est le rendre délicat à reconnaître les faux raisonnements un peu cachés; c'est lui apprendre à ne se pas payer de mots ou de principes obscurs, à ne se satisfaire jamais qu'il n'ait pénétré jusqu'au fond des choses; c'est le rendre subtil à prendre le point dans les matières embarrassées et

à discerner ce qui s'en écarte; c'est le remplir de principes de vérité qui lui servent à la trouver dans toutes choses et principalement dans celles dont il a le plus besoin. »

En second lieu, comme on ne se propose aucune vue intéressée, aucune vue humaine, on consultera surtout la raison, et l'on se mettra assez peu en peine de ce qui se fait, quand on croira avoir trouvé quelque chose de mieux. « Suivre la raison plutôt que la routine », telle est encore une des maximes de Port-Royal. De là cette sympathie pour Descartes, malgré certaines hardiesses de sa philosophie : c'est de l'esprit du cartésianisme que relèveront les réformes qu'on tentera en pédagogie.

En troisième lieu, ce qui était un trait distinctif de l'éducation à Port-Royal, nous l'avons dit précédemment, c'est l'ardent amour qu'on portait aux enfants dont on était chargé et le soin avec lequel on tâchait de leur épargner toute peine inutile : de là les réformes qui auront pour but de leur aplanir les difficultés; car il y aura toujours dans les études ample matière à les habituer au travail, à exercer leur volonté, leur énergie propre.

Enfin on ne fera rien à la légère. C'est en instruction surtout que l'expérience est indispensable pour juger du mérite des méthodes : celles qui semblent les plus ingénieuses manquent souvent leur effet par telle ou telle cause que la pratique seule découvre. Aussi n'est-ce qu'après qu'ils auront été essayés et perfectionnés par un long usage, que les procédés de Port-Royal seront consignés dans des ouvrages pour être livrés au public.

Nous allons voir ces principes généraux présider à tout le travail de réformation qu'entreprendront les solitaires.

Et d'abord, pour partir de l'*a b c*, on avait été frappé à Port-Royal du temps que les enfants mettaient à apprendre à lire et de la peine que leur donnaient ces premiers commencements. Pascal crut en trouver la principale cause dans ce fait, que la méthode suivie d'ordinaire n'était rien moins que rationnelle, et il inventa la méthode qui porte son nom. Sa sœur Jacqueline, qui, sous le nom de sœur Sainte-Euphémie, s'était faite religieuse à Port-Royal des Champs et y enseignait à lire, en fit l'essai : Voir l'article *Pascal* (*Jacqueline*). Plus tard Arnauld en donna une exposition méthodique dans le sixième chapitre de la *Grammaire générale*.

L'usage était d'apprendre à lire dans des livres latins, et voici la singulière raison qu'en donnait encore, en 1686, Fleury, dans son *Traité des études* : « On fait lire d'abord en latin, parce que nous le prononçons plus comme il est écrit que le français ». Il est vrai qu'il n'approuve qu'à demi cet usage, et qu'il ajoute : « Mais je crois que le plaisir qu'aurait un enfant d'entendre ce qu'il lirait et de voir l'utilité de son travail l'avancerait bien autant; c'est pourquoi je voudrais lui donner bientôt quelque livre français qu'il pût entendre ». On pense bien qu'ici encore Port-Royal va rompre avec la coutume; il préfèrera, pour l'enseignement de la lecture, les livres français aux livres latins; car, « comme les enfants entendent leur langue naturelle, ils comprendront avec bien moins de peine ce qu'ils liront en cette langue qu'en une autre dont ils n'ont encore aucune idée ».

Sans attacher une importance exagérée à la beauté de l'écriture, — « car il ne faut faire état des choses qu'autant qu'elles peuvent servir à leur fin, et l'écriture n'ayant d'autre fin que la lecture ne doit être estimée qu'autant qu'elle rend la lecture facile », — on ne la négligeait pas pourtant. On accoutumait les enfants à écrire assez gros, à bien former et à arrondir toutes leurs lettres, en y gardant toujours une juste proportion et en prenant garde à toutes les choses qui peuvent contribuer à rendre une écriture nette, lisible et agréable. On se servait de transparents « qui donnent le moyen de former ses lettres sur celles qu'on prend pour modèles ». On choisissait comme exemple quelque sentence de l'Ecriture ou quelque belle maxime de morale, dont les enfants pussent se souvenir toute leur vie, et on leur y faisait remarquer comment les mots s'écrivent, ce qui leur apprenait en même temps l'orthographe; « car il ne faut jamais négliger, quand on le peut, de joindre ensemble diverses utilités ». Il semble aussi, d'après une lettre de Fontaine (l'auteur des *Mémoires pour servir à l'histoire de Port-Royal*), qu'on doive à Port-Royal l'usage des plumes de métal, qui ont fait gagner bien du temps aux élèves et leur ont épargné bien des petites misères.

Quand les enfants savaient lire et passablement écrire, on les mettait à l'étude du latin. Mais tandis que, dans l'enseignement public d'alors, cette étude se faisait en latin, à Port-Royal elle se faisait en français. Elle consistait en deux choses : l'étude de la grammaire et des règles, et l'explication des auteurs.

Nicole, dans son *Traité de l'éducation d'un prince*, discute les principales opinions qui se débattaient alors sur l'usage de la grammaire, et il se prononce contre ceux qui voudraient qu'on n'en eût point du tout, qu'on apprît le latin par l'usage, comme les langues vulgaires, et par la lecture des auteurs. « C'est, dit-il, obliger les enfants à apprendre cent fois ce qu'il leur eût suffi d'apprendre une fois. » Lancelot, à son tour, critique un procédé imaginé par le père Condren, le second supérieur de l'Oratoire, qui l'avait introduit au collège de Juilly, et que Richelieu regardait comme une invention très heureuse : il consistait à résumer les principales règles de la grammaire sous la forme de tableaux que l'élève devait embrasser d'un coup d'œil. Lancelot disait fort judicieusement « que de pareils tableaux sont plus utiles pour se rappeler ce qu'on a appris que pour apprendre ce qu'on ne sait pas ».

On mettait donc, à Port-Royal, une grammaire entre les mains des élèves, et, tandis que le Despautère dont on se servait partout ailleurs était en latin, cette grammaire, composée par Lancelot, était en français. « Puisque le seul sens commun, dit-il, nous apprend qu'il faut toujours commencer par les choses les plus faciles, et que ce que nous savons déjà doit nous servir comme d'une lumière pour éclairer ce que nous ne savons pas, il est visible que nous devons nous servir de notre langue maternelle comme d'un moyen pour entrer dans les langues qui nous sont étrangères et inconnues. Proposer les premiers éléments d'une langue qu'on veut enseigner dans les termes mêmes de cette langue, n'est-ce pas supposer que l'élève sait déjà ce qu'on veut lui apprendre? » Et s'il a cru devoir mettre ses règles en vers français, c'est sans doute parce que le Despautère qu'il imitait, et qu'il voulait seulement éclaircir et abréger, les donnait en vers latins. Il croyait d'ailleurs que la mesure et la rime aideraient à les retenir.

Pour l'étude du latin, on ne débutait pas par le thème, quoique ce fût alors l'usage général, mais par la version. Ne croyant pas qu'il fût possible qu'un enfant écrivît en une langue qu'il ne savait pas et dont il avait seulement appris les règles, on mettait entre les mains des élèves des traductions d'auteurs faites à leur usage; on les leur faisait lire plusieurs fois, on les leur faisait même apprendre par cœur; et c'est alors seulement qu'on les mettait dans la lecture et l'explication du texte latin. Guidés par l'idée générale qu'ils avaient du sujet et bien aises de reconnaître dans le latin qu'ils lisaient le français qu'ils avaient lu déjà et qu'ils entendaient, ils se familiarisaient vite avec l'air et le tour des auteurs, et ils arrivaient, nous dit-on, à l'âge de dix ou douze ans, sans avoir subi les ennuis de feuilleter un dictionnaire, par des traductions orales, c'est-à-dire par des exercices vivants et animés, à avoir déjà beaucoup d'acquis.

C'est alors seulement qu'on les appliquait à écrire en latin et à faire des thèmes. Ces thèmes eux-mêmes n'étaient le plus souvent que la reproduction libre de ce qui avait été lu et expliqué. Il ne semble pas, du reste, qu'à aucun moment des études on pratiquât à Port-Royal le thème tel que nous l'entendons aujourd'hui, c'est-à-dire la traduction exacte, littérale, d'un morceau français en latin; on lui préférait les *extemporalia*, qui conduisaient plus vite l'élève à s'exprimer en latin; et c'était là surtout le but qu'on visait. On évitait aussi, par cette méthode, l'inconvénient

qu'il y a à faire traduire en latin des choses qu'un Latin n'a jamais dites.

On s'inspirait du même principe dans la traduction du latin en français, dont Le Maître avait rédigé les règles pour le jeune du Fossé. On ne cherchait point à y être précis, exact et littéral, comme nous le faisons aujourd'hui; mais on s'essayait à bien rendre la pensée de l'auteur qu'on traduisait et à le faire parler en français, comme il eût sans doute parlé s'il eût dû s'exprimer dans notre langue. « Il suffit que je ne fasse rien penser à Cicéron que ce qu'il a pensé, dit Guyot dans une de ses préfaces; mais il ne faut pas que je le fasse parler comme il a parlé, c'est-à-dire que je le fasse parler latin avec des termes français; il faut que ceux qui me liront puissent, grâce à la traduction, entrer dans son sens, quoique l'ignorance de la langue leur en ferme l'entrée. »

L'exercice des vers latins était en grand honneur chez les jésuites; il était moins apprécié à Port-Royal, où l'esprit était plus sévère et où l'on cherchait moins à briller. On en usait pour ceux qui avaient des dispositions et auxquels il pouvait être utile; mais on en délivrait ceux qui y auraient dépensé un travail stérile.

La lecture et l'explication des auteurs : tel était certainement le fond des études à Port-Royal. On la commençait de bonne heure, aussitôt que les enfants savaient les déclinaisons et les conjugaisons, avec les règles les plus générales de la syntaxe, et on la continuait sans désemparer jusqu'à la fin des études. En dehors des livres qu'on expliquait dans la classe, chaque élève avait un auteur à lire en son particulier, et il y avait un jour de la semaine destiné à faire la revue de ces lectures particulières.

Voici maintenant ce qui caractérisait surtout l'explication des auteurs.

La fin qu'on s'y proposait étant de faciliter aux élèves l'intelligence des textes, le maître ne négligeait rien pour le leur rendre accessible. L'explication était toujours précédée ou accompagnée d'un plan de l'ouvrage résumant les faits, et mettant chaque personnage dans son milieu, ainsi que de tous les renseignements historiques, géographiques, mythologiques, « sans lesquels les élèves sont souvent bien empêchés ».

Avec les commençants, on s'arrêtait aux mots plus qu'au sens de l'auteur, et l'on cherchait dans les textes qu'on expliquait l'application des règles de la grammaire. Plus tard, on s'arrêtait davantage au sens et l'on ne se contentait pas de dire : « Ceci est bon, cela est mauvais », mais on en donnait les raisons.

On exerçait beaucoup la mémoire des enfants; mais on ne voulait pas qu'ils apprissent rien par cœur qui ne fût excellent; « car les choses qu'on apprend par cœur sont comme des moules et des formes que les pensées prennent plus tard, lorsqu'on veut les exprimer; de sorte que, lorsqu'on n'en a que de bons et excellents, il faut, comme par nécessité, qu'on s'exprime d'une manière noble et élevée ».

Mais on s'essayait surtout à former le jugement, et pour cela on laissait aux enfants une honnête liberté de demander l'éclaircissement de toutes les choses qu'ils n'entendaient pas; on les prévenait même, quand ils étaient timides, en les interrogeant.

On ne craignait pas les digressions, « qui vont quelquefois à quelque chose de plus utile que l'explication elle-même ». Mais c'était surtout la morale qui devait être l'objet principal de ces digressions. L'usage de la morale devant être continuel, on croyait que l'étude aussi devait en être continuelle. « On ne saurait trop tôt la commencer, dit Nicole, parce qu'on ne peut trop tôt commencer à se connaître, et elle est d'autant plus commode que toutes choses peuvent y servir; car on trouve partout les hommes et leurs défauts. » Toutefois on avait soin que cela se fît d'une manière si proportionnée à l'âge des élèves et à la qualité de leur esprit, que non seulement ils n'en fussent pas chargés, mais même qu'ils ne s'en aperçussent pas. On tâchait qu'ils sussent toute la morale, sans savoir presque qu'il y eût une morale ni qu'on eût eu dessein de les en instruire, en sorte que, lorsqu'ils l'étudiaient plus tard dans le cours de leurs études, ils s'étonnaient d'en savoir par avance beaucoup plus que ce qu'on leur enseignait.

Enfin on habituait les élèves les plus avancés à faire des analyses de tout ce qu'ils lisaient et à composer des recueils des plus belles expressions et des plus belles pensées qu'ils y avaient rencontrées, de manière à s'en faire une petite bibliothèque portative. Chacun faisait ces remarques et ces extraits suivant la fin qu'il se proposait. Nous en avons un spécimen dans les notes de Racine, qui nous ont été conservées. Evidemment, quand ils en étaient arrivés à un certain point, les élèves travaillaient surtout seuls : on se contentait de les diriger et de les guider. Ceci dut être particulièrement vrai pour la rhétorique et la philosophie (car on allait jusque-là avec ceux qui persévéraient). L'enseignement de ces matières plus élevées consistait essentiellement dans la lecture des auteurs qui en ont traité et dans les explications auxquelles cette lecture donnait lieu.

**Conclusion.** — Il reste à formuler un jugement sur le mérite des écoles de Port-Royal, sur les services qu'elles ont rendus et qu'elles auraient pu rendre, sur l'utilité que présente aujourd'hui pour nous l'étude de cette œuvre si tôt interrompue.

La célébrité des Petites écoles fut grande. On peut, comme le fait remarquer Racine, juger de leur utilité par les hommes de mérite qui s'y sont formés : « De ce nombre ont été MM. Bignon, l'un conseiller d'Etat et l'autre premier président du grand conseil; M. de Harlay et M. de Bagnols, aussi conseillers d'Etat, et le célèbre M. Le Nain de Tillemont, qui a tant édifié l'Eglise et par la sainteté de sa vie et par son grand travail sur l'histoire ecclésiastique ». Il aurait même pu en citer encore d'autres qui ne furent pas sans gloire; il aurait pu surtout se citer lui-même, quoique des esprits comme le sien trouvent l'occasion de se former partout. Cependant il ne pouvait sortir de là une influence large et durable sur la société. Le système des Petites écoles ne pouvait être généralisé. Elles-mêmes n'auraient pu durer sans subir de modification. Elles étaient un moyen terme entre l'éducation publique et l'éducation privée. Cet internat restreint, où un petit nombre d'élèves était enseigné par un groupe relativement nombreux de maîtres choisis, entraînait une dépense excessive d'argent et d'efforts. Ce fut comme un exemple, un modèle, un essai où l'on obtint des résultats exceptionnels, grâce à des circonstances particulièrement heureuses et qu'on ne pouvait réunir ailleurs. Si elles se fussent ouvertes à un plus grand nombre d'élèves, l'esprit originel se serait forcément modifié. L'action des maîtres devenant moins intime, moins constante, il eût fallu suppléer à cette action diminuée par la punition et par l'émulation. Et puis, comment aurait-on recruté les maîtres? Il fallait pour les écoles de Port-Royal des apôtres, et tous les temps n'en produisent pas également.

Si les jésuites firent à Port-Royal une guerre à outrance, les Petites écoles sans doute ne furent point, comme on l'a dit, la cause de cette violence sans merci : habiles à discerner les conditions qui assurent le succès, ils devaient redouter peu une institution qui n'était pas susceptible d'agrandissement ni de durée. La Société de Jésus poursuivait dans Port-Royal autre chose · un esprit diamétralement opposé au sien, qui lui disputait l'empire des consciences et la direction des âmes. Ce qu'elle dut voir de plus mauvais œil dans les Petites écoles, ce qui dut l'irriter comme une menace, ce sont les livres qui en sortirent et qui portaient au delà de cette maison étroite les méthodes nouvelles; c'est par là surtout que Port-Royal pouvait avoir une influence sur les choses de l'éducation. Ces livres jetaient une lumière sur les méthodes des jésuites; ils en éclairaient les défauts; ils pouvaient détourner de la Société la faveur publique, entamer cette renommée de grands éducateurs dont les jésuites étaient jaloux et qui était pour eux un instrument puissant de domination.

C'est par ses livres, en effet, que Port-Royal se survit; c'est par eux qu'il peut être utile encore. Les Petites écoles sont mortes; mais les livres composés pour les Petites écoles offrent aujourd'hui encore aux

hommes d'enseignement, placés dans des conditions si différentes, une matière féconde de méditations. Que d'inspirations encore nous pouvons y chercher! La critique, par exemple, qu'ils ont faite de la vie de collège et des éducations absolument privées reste toujours fondée; et c'est peut-être dans l'application de cette idée d'un nombre limité d'enfants réunis sous la direction d'un bon maître (soit à l'intérieur de nos lycées transformés *ad hoc*, soit dans leurs alentours) que se trouvera un jour la solution de cette question de l'internat, qui préoccupe tant aujourd'hui, et à juste titre, les meilleurs esprits. Et si l'on descend dans les détails de leur pratique d'enseignement, que d'idées justes! Que de fois des citations empruntées à leurs livres (au *Règlement des études* d'Arnauld notamment) pourraient servir de considérants aux mesures et aux changements qu'un esprit nouveau a introduits dans nos programmes universitaires! Ajoutons qu'on y retrouve, sur les sentiments dont le maître doit être animé à l'égard de ses élèves, sur la manière dont il doit se conduire envers eux, sur le soin qu'il doit mettre à développer chez eux les qualités solides de l'esprit, des choses que Rollin n'a peut-être pas dites avec la même force, et des pages qui resteront parmi les meilleures de la pédagogie française.

On consultera surtout sur Port-Royal l'*Histoire de Port-Royal* de Sainte-Beuve, en 6 volumes, avec une table alphabétique et analytique des matières et des noms (librairie Hachette; nouvelle édition, 1871). L'ouvrage qui reproduit le plus complètement et le plus fidèlement les idées de Port-Royal sur l'éducation est peut-être celui de Coustel : *Règles de l'éducation des enfants*, 1687, 2 vol. in-12. Malheureusement il n'a pas été réimprimé et il est aujourd'hui assez rare. [I. CARRÉ.]

**PORTALIS** (JEAN-ÉTIENNE). — Jean-Etienne Portalis, né au Beausset (Provence) en 1745, avocat à Aix, se fit une réputation comme jurisconsulte et orateur, défendit les idées monarchiques pendant la Révolution, se fixa à Paris après le 9 thermidor, fut élu au Conseil des Anciens en l'an IV, et, proscrit au 18 fructidor an V, se réfugia à l'étranger. Rentré en France après le 18 brumaire, il devint conseiller d'Etat en l'an IX, prépara la rédaction du Concordat et des articles organiques, collabora au Code civil, dont il a écrit le discours préliminaire, et fut nommé ministre des cultes le 21 messidor an XII (10 juillet 1804). En cette qualité, il prit part, avec les ministres Chaptal et Champagny, avec Rœderer, Fourcroy et Fontanes, aux pourparlers d'où sortit la création de l'Université impériale (Voir *Fontanes*). Il mourut le 25 août 1807, et reçut, comme plusieurs autres fonctionnaires de l'Empire, les honneurs du Panthéon.

**PORTALIS** (JOSEPH). — Joseph-Marie Portalis (1778-1859), fils du précédent, remplit diverses fonctions, tant administratives que judiciaires, sous l'Empire et la Restauration, et en 1827 reçut le portefeuille de la justice dans le ministère Martignac. Ce fut en cette qualité qu'il présenta au roi le rapport en suite duquel fut rendue la première des deux célèbres ordonnances du 16 juin 1828 : cette ordonnance constatait que « parmi les établissements connus sous le nom d'écoles secondaires ecclésiastiques, il en existait huit qui s'étaient écartés du but de leur institution, en recevant des élèves dont le plus grand nombre ne se destinait pas à l'état ecclésiastique, » et que ces huit écoles « étaient dirigées par des personnes appartenant à une congrégation religieuse (les jésuites) non légalement établie en France »; elle disposait que ces huit établissements seraient à l'avenir « soumis au régime de l'Université », et que « désormais nul ne pourrait être ou demeurer chargé soit de la direction, soit de l'enseignement dans une des maisons d'éducation dépendantes de l'Université ou dans une des écoles secondaires ecclésiastiques, s'il n'avait affirmé par écrit qu'il n'appartenait à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France ». En mai 1829, il échangea le portefeuille de la justice contre celui des affaires étrangères, et il sortit du ministère le 7 août, à l'arrivée au pouvoir de M. de Polignac. Il fut alors nommé premier président de la Cour de cassation. Il prit sa retraite en 1852, et entra au Sénat, où il acheva sa longue carrière.

**PORTO RICO.** — Voir *Puerto Rico*.

**PORTUGAL.** — **I. Résumé historique.** — Au temps de la domination romaine, l'instruction fut passablement répandue dans le territoire qui est devenu le Portugal. Il suffit de rappeler qu'une table de bronze trouvée dans les mines d'Aljustrel (*Vipascum*) mentionne les *ludimagistri* qui donnaient l'enseignement aux enfants des mineurs.—Les invasions des barbares (à partir du commencement du cinquième siècle) firent disparaître successivement les écoles romaines. L'histoire de l'enseignement reste extrêmement obscure jusqu'au douzième siècle à peu près dans cette région. Quelques inscriptions latines, quelques rares œuvres littéraires dénotent l'existence d'une culture ecclésiastique durant la période suève et visigothe. Ensuite, dans la période arabe, à partir du milieu du neuvième siècle, les documents d'archives révèlent indirectement la persistance d'un enseignement, domestique ou scolaire, des éléments de la lecture et de l'écriture, et de la connaissance de la littérature ecclésiastique, jusqu'à la conquête définitive de Coïmbre (1064). Peu après, l'évêque Paterno, d'origine française, fonda là un séminaire pour des élèves destinés à la vie ecclésiastique (1086). Nous pouvons supposer l'existence antérieure d'écoles analogues dans les cathédrales. Nous avons des preuves de leur existence dans cette partie de l'extrémité occidentale de la péninsule qui correspond à la moderne Galice. Au douzième siècle, époque de la constitution de la monarchie portugaise, commencent à apparaître des preuves plus nombreuses et plus évidentes d'enseignement scolaire et de culture des lettres. L'influence française sur ce mouvement est évidente. L'écriture française remplaça celle qu'on appelait gothique. On vit des évêques français siéger dans les cathédrales. En 1118 s'établirent en Portugal des moines de Clairvaux et des Templiers français. A Coïmbre, Jean Peculiar, Français de nation, est *magister scolarum*. Il y a des colonies françaises en divers lieux. Dans ce siècle et au suivant les écoles de Braga, de Coïmbre et d'Alcobaça acquièrent de la renommée. Ce mouvement amène la fondation d'une université à Lisbonne par le roi Denis (1290), qu'avait élevé un Français, Aymeric d'Ebrard, ensuite évêque de Coïmbre. Du règne de Sanche I^er^ à celui d'Alphonse IV on voit fleurir la poésie, également sous l'influence de la France, et en particulier de la Provence. L'ignorance des premières notions des lettres est néanmoins la règle dans toutes les classes, y compris le clergé et la noblesse. A l'université, — qui fut trois fois transférée à Coïmbre et deux fois replacée à Lisbonne, pour rester enfin définitivement à Coïmbre à partir de 1537, — on n'enseignait au début que le droit canon, le droit romain, la grammaire, la logique, la musique et la médecine. La théologie était enseignée dans les cloîtres. Il se fonda des collèges et des écoles privées, où l'on préparait les élèves aux études universitaires en leur faisant apprendre l'abécédaire (*cartula*), les distiques du pseudo-Caton, l'*Ars minor* de Donat, le *Doctrinale* d'Alexandre de Villedieu. Sous le règne d'Edouard (1433-1438), dont le *Leal conselheiro* est la plus ancienne œuvre pédagogique portugaise, la connaissance de la lecture était encore si rare, que ce roi permit (1434) de nommer aux fonctions de juge les hommes qui y seraient aptes, quand même ils ne sauraient pas lire. Environ un siècle plus tard, l'auteur comique Gil Vicente nous présente un « Juiz da Beira » (Le Juge de Beïra) complètement illettré. Mais le quinzième siècle nous offre des documents qui prouvent le développement de l'enseignement primaire. Les classes populaires, les gens de métier, avaient favorisé l'ascension au pouvoir du grand-maître de l'ordre d'Aviz (Jean I^er^), et ce roi leur accorda de l'influence; ces classes commencèrent à intervenir dans l'administration municipale, et, comme la bourgeoisie leur reprochait leur ignorance, il était naturel qu'elles cherchassent — bien que ce ne fût que par exception — à acquérir quelque connaissance des lettres. Nous savons qu'il existait à Evora, en 1439, une école où

l'on enseignait à lire et à écrire. C'est dans cette ville que nous rencontrons la première école municipale (1456); un bachelier y « enseignait la grammaire (le latin) et à écrire aux fils des notables et à tous autres qui désiraient apprendre ». A partir du commencement du seizième siècle, les mentions de maîtres ou d'écoles pour enseigner à lire et à écrire aux enfants sont moins rares. En 1551, il y avait à Lisbonne 34 maîtres de cette catégorie, à côté de 7 maîtres de grammaire. Des bacheliers, des sacristains s'employaient à ce métier. Jean de Barros, en 1540, se plaint de l'ignorance et du manque de moralité de beaucoup de ces maîtres. En 1551, il y avait à Lisbonne deux femmes qui enseignaient à lire aux petites filles. — En transférant l'université à Coïmbre, Jean III la réforma, créa le Collège des arts, préparatoire à celle-ci; mais bientôt, inaugurant le système de la politique d'intolérance, il introduisit dans le royaume l'Inquisition (1547), puis l'ordre des jésuites, auquel il remit le Collège des arts (1555). Bientôt la compagnie eut en mains le monopole presque complet de l'enseignement public ou privé, tant secondaire que supérieur, dans le royaume et aux colonies. C'est à peine si d'autres ordres étaient admis à concourir pour une faible part à l'enseignement inférieur et aux études théologiques. Les jésuites ne se souciaient pas de l'enseignement du peuple, excepté dans la doctrine chrétienne. C'est à peine si quelques fondations pieuses et quelques maîtres particuliers s'occupèrent de cette instruction, jusqu'à l'époque du marquis de Pombal. Celui-ci expulsa les jésuites, qui contrariaient sa politique, du royaume et des colonies (1759), et réforma tout l'enseignement, avec l'aide de collaborateurs distingués. Cette réforme avait été préparée par quelques œuvres pédagogiques importantes, de Verney, de Mendoça e Pina, de Ribeiro Sanchez, de Manoel do Cenaculo. En 1772 Pombal publia les nouveaux statuts de l'université, et organisa les études inférieures en créant, en Portugal et aux colonies, 479 écoles primaires, nombre élevé à 502 en 1773, et 358 chaires détachées d'enseignement secondaire. Mais il faut noter que Pombal et ses collaborateurs ne pensèrent point à étendre l'instruction primaire à toutes les classes populaires. — La mort de Joseph I$^{er}$ (1777) fit perdre le pouvoir au marquis de Pombal; toutefois, sous le règne qui suivit, la plupart de ses créations et de ses réformes dans le domaine de l'enseignement ne furent pas détruites, mais au contraire continuèrent à progresser, à l'exception de l'enseignement primaire, qui ne fut pas détruit, mais qu'on fit rétrograder, dans la crainte que les écoles ne propageassent des idées révolutionnaires et hérétiques. De 1790 à 1820, on créa 21 écoles, dont 18 pour le sexe féminin. Des obstacles étaient opposés au développement de l'enseignement privé. En 1817, néanmoins, des écoles d'enseignement mutuel furent établies dans tous les régiments sous la direction de Couto e Mello, écoles dans lesquels étaient admis non seulement les soldats et leurs enfants, mais aussi les enfants des particuliers.

La révolution libérale de 1820 parut ouvrir une période plus favorable pour l'enseignement élémentaire : en quatorze mois, on créa 59 écoles, on améliora les conditions économiques des maîtres, on favorisa l'enseignement privé; mais la contre-révolution de 1823 détruisit cette œuvre. — En 1824 fut créée à Lisbonne une école normale d'enseignement mutuel. — Le gouvernement libéral de 1826 promit dans la Charte l'instruction élémentaire à tous les citoyens portugais, promesse qui, après plus de quatre-vingts ans, n'a pas encore été tenue. Le gouvernement absolutiste (1828-1834) fit de nouveau rétrograder l'instruction élémentaire. En 1827, il y avait 296 chaires d'enseignement secondaire et 1001 d'enseignement primaire, mais beaucoup de celles-ci étaient vides; la dépense totale faite pour les études du degré inférieur était de 161 000 milreis. (Le *milreis* vaut 5 fr. 60; cent *reis* font 56 centimes.)

La constitution rétablie (1834), on commença à penser un peu à l'instruction. En septembre 1835 fut publié un décret réformant l'enseignement primaire, décret signé par Rodrigo da Fonseca : il décentralisait l'administration des écoles, concédait la liberté d'enseignement, établissait l'enseignement obligatoire, créait les écoles normales, l'inspection scolaire, améliorait la situation économique du personnel enseignant. Mais dans les conditions du pays, cette réforme ne pouvait être qu'une belle utopie, et le décret fut suspendu le 2 décembre de la même année (par le ministre Albuquerque). Une réforme de l'instruction publique fut effectuée sous la dictature de Passos Manuel (1836) : elle créa les lycées (un dans chaque capitale de district), et reproduisit, pour ce qui concernait l'instruction primaire, les principes de liberté d'enseignement et d'obligation, laissant aux instituteurs les traitements antérieurs à 1834 (90 milreis annuels pour le plus grand nombre), auxquels les chambres municipales devaient ajouter un supplément de 20 milreis. Cette réforme ne fut mise que très imparfaitement à exécution; mais le décret de 1844 (Costa Cabral) la reproduisit en grande partie; il divisa l'enseignement primaire en deux degrés; il autorisa la création des écoles nécessaires, créa les écoles normales et dota celles de Lisbonne et de Porto. Il n'établit pas d'écoles du second degré : on se contenta de combiner une partie du programme de ce degré avec celui du premier pour l'examen d'admission aux lycées. Avec quelques modifications de détail, la réforme de 1844 resta en vigueur jusqu'en 1880, car les réformes du gouvernement dictatorial de 1870 (ministère Saldanha) : création d'un ministère de l'instruction, nouvelle loi sur l'instruction primaire (16 août), etc., ne furent pas durables et tombèrent avec lui.

La loi du 2 mai 1878, entrée en vigueur en 1880, réforma l'instruction primaire, en introduisant la décentralisation de l'enseignement, qui fut mis à la charge des chambres municipales, et en établissant une inspection permanente. La décentralisation de l'enseignement primaire porta d'heureux fruits, malgré les quelques irrégularités qui se produisirent et qui, disait le rapport du directeur général de l'instruction en 1884, allaient en diminuant; parmi ces fruits, il faut citer la grande augmentation de la dotation scolaire sur les recettes municipales, la création de 547 écoles sous le nouveau régime jusqu'en 1889, la grande amélioration des maisons d'école et du mobilier scolaire à Lisbonne, etc. Mais en 1890 (décret du 5 avril) fut créé de nouveau un ministère de l'instruction publique, et la loi du 7 août de la même année réunit sous l'autorité de ce ministère tout l'enseignement primaire officiel, en y centralisant tout le service de cet enseignement. Le ministère de l'instruction publique fut supprimé le 3 mars 1892, et le service centralisé fut remis à la direction générale de l'instruction publique, instituée depuis 1859 auprès du ministère de l'intérieur (*ministerio do reino*).

Le 22 décembre 1894 fut décrétée une nouvelle réforme de l'enseignement primaire, réforme mise en vigueur par le règlement du 18 juin 1896. Ce décret a laissé l'administration de l'enseignement centralisée au ministère de l'intérieur; outre les deux écoles normales existant à Lisbonne et les deux autres existant à Porto, il a permis d'en créer deux nouvelles à Coïmbre, et d'établir dans les écoles complémentaires des chefs-lieux de district des cours pour la préparation professionnelle du personnel enseignant.

II. — **Etat actuel.** — ADMINISTRATION. — *L'administration générale de l'instruction publique* au ministère de l'intérieur comprend une direction générale de l'instruction primaire avec trois divisions, dont la première a un caractère proprement pédagogique, et la direction générale de l'instruction secondaire, supérieure et spéciale, également avec trois divisions dont la première a un caractère pédagogique. La deuxième division de ces directions générales est principalement chargée des constructions scolaires, du mobilier et des bibliothèques scolaires, des bourses d'études pour les élèves et les maîtres, de la statistique; la troisième division s'occupe principalement de la nomination des maîtres, de leur déplacement, des récompenses et des pénalités, de la discipline générale des écoles. Chaque direction comprend : un directeur général, trois chefs de division,

deux premiers employés, trois seconds employés, huit expéditionnaires; à chacune d'elles est adjointe une commission consultative, composée de professeurs de pédagogie et de maîtres de l'enseignement primaire ou secondaire, commission qui doit être entendue en matière pédagogique. — Le *Conseil supérieur de l'instruction publique* fonctionne auprès de l'administration générale; il a pour président le ministre de l'intérieur, pour vice-président un membre nommé à ce poste par décret royal. Le Conseil se compose de cinq sections, qui sont: une section permanente, formée de quinze membres nommés par le roi, et quatre sections spéciales: la section de l'enseignement primaire, de douze membres, savoir trois professeurs d'école normale, élus par leurs collègues, et neuf instituteurs nommés par le gouvernement; la section de l'enseignement secondaire, de douze membres, savoir dix professeurs de l'enseignement public, élus par leurs collègues, et deux professeurs de l'enseignement privé, désignés par le gouvernement; la section de l'enseignement supérieur, de douze membres, élus par les conseils des établissements d'enseignement supérieur dépendant du ministère de l'intérieur; enfin la section de l'enseignement spécial, des beaux-arts, des archives, bibliothèques et musées, de neuf membres également élus. Les fonctions de la section permanente sont pédagogiques, administratives et disciplinaires; celles des sections spéciales sont, dans la règle, pédagogiques. Ces dernières ne fonctionnent que réunies à la section permanente. Les membres de la section permanente reçoivent un traitement fixe, et ceux des sections spéciales une indemnité par journée de service. Les établissements d'enseignement supérieur, secondaire, normal, et spécial, du ressort du ministère de l'intérieur, représentés par leurs chefs (le recteur pour l'université et les lycées, le directeur pour les autres établissements), sont immédiatement subordonnés à l'une ou l'autre des directions générales de l'instruction publique, avec laquelle ils correspondent directement. La législation récente qui a réorganisé l'administration de la façon que nous venons d'exposer (décret du 19 août et règlements des 30 septembre et 21 octobre 1907) accorde une certaine autonomie administrative aux écoles supérieures, sous la surveillance du gouvernement. Entre la direction générale de l'instruction primaire et les écoles primaires, l'intermédiaire est l'inspection primaire.

Inspection. — L'inspection primaire permanente, créée par la loi du 2 mai 1878, fut abolie en 1892; les écoles et les maîtres restèrent placés sous la surveillance des autorités et corps administratifs. Le décret du 22 décembre 1894 rétablit l'inspection, tout en conservant l'intervention des dites autorités et des corps à côté des fonctionnaires destinés à inspecter l'enseignement. Le décret du 24 décembre 1901 a donné aux inspecteurs et sous-inspecteurs des attributions beaucoup plus étendues, c'est-à-dire qu'il les a investis de toute l'inspection et de la surveillance supérieure des services de l'instruction primaire, sous l'autorité de la direction générale de l'instruction publique (aujourd'hui la direction générale de l'instruction primaire); ces fonctionnaires surveillent jusqu'aux actes des corps administratifs pour ce qui concerne les obligations scolaires de celles-ci. Pour l'exercice de l'inspection, le territoire continental et les îles adjacentes (Madère, les Açores) ont été divisés en trois circonscriptions scolaires, la première avec siège à Lisbonne, la seconde avec siège à Coïmbre, la troisième avec siège à Porto. Chaque circonscription, ayant à sa tête un inspecteur, est subdivisée en cercles comprenant chacun une centaine d'écoles et que surveille un sous-inspecteur. Les inspecteurs sont choisis parmi les sous-inspecteurs qui ont au moins cinq années de services; les sous-inspecteurs sont nommés au concours, à la suite d'épreuves publiques. A Lisbonne, il y avait une inspection spéciale, de trois inspecteurs, qui ont été conservés pour les écoles de cette ville. Les inspecteurs reçoivent annuellement 1000 milreis, les sous-inspecteurs 500 milreis. Il a été nommé 44 sous-inspecteurs; ils sont, dans les cercles scolaires, délégués du gouvernement, directement subordonnés à l'inspecteur de la circonscription. Ils doivent inspecter, sans avis préalable, toutes les écoles officielles soumises à leur surveillance deux fois au moins chaque année, et les écoles privées une fois au moins par an.

Organisation générale et statistique. — L'enseignement public comprend les établissements dépendant du ministère de l'intérieur, de celui des travaux publics, du commerce et de l'industrie, de celui de la guerre, de celui de la marine et des colonies, et de celui de la justice. — Du ministère de l'intérieur dépendent: 1° presque tout l'enseignement primaire, donné dans les écoles primaires, et dans quelques institutions de bienfaisance dans lesquelles est donné un enseignement professionnel (Real Casa Pia, Asile Maria Pia, etc.); 2° l'enseignement secondaire, donné dans 21 lycées placés dans les chefs-lieux de district et dans 4 lycées placés dans d'autres localités; 8 d'entre eux, appelés centraux (complets), ont sept classes; les autres, appelés nationaux, n'en ont que cinq; le lycée de Lisbonne s'étant récemment dédoublé en trois lycées, et celui de Porto en deux, il existe maintenant 28 lycées en tout, auxquels il faut ajouter l'école Maria Pia, lycée féminin de cinq classes à Lisbonne, et trois écoles secondaires municipales; 3° l'enseignement normal primaire, donné dans six écoles normales, dont il y a deux, une pour le sexe masculin et une pour le sexe féminin, dans chacune des villes de Lisbonne, Coïmbre et Porto; et dans les « écoles d'habilitation pour le magistère », écoles mixtes quant au sexe, organisées dans les dix-sept chefs-lieux des districts du continent, Santarem excepté, et les quatre chefs-lieux des districts insulaires, Funchal (île de Madère) excepté; 4° l'enseignement supérieur: université de Coïmbre, Ecole polytechnique de Lisbonne, Académie polytechnique de Porto, écoles médico-chirurgicales de Lisbonne, Porto et Funchal, Institut central d'hygiène, 3 écoles de pharmacie (Lisbonne, Coïmbre et Porto), Institut ophtalmologique, Institut bactériologique, Cours supérieur de lettres (Lisbonne) servant d'école normale pour le personnel enseignant secondaire et auquel sont annexées une chaire de grec et une chaire de sanscrit; 5° l'enseignement spécial artistique, donné dans les académies des beaux-arts de Lisbonne et de Porto et dans le Conservatoire de musique et d'art dramatique de Lisbonne; 6° le cours pour les archivistes et les bibliothécaires, avec des leçons au Cours supérieur de lettres, à la Bibliothèque nationale de Lisbonne (cours de numismatique et de bibliographie) et aux archives nationales de Torre de Tombo (cours de paléographie et diplomatique). — Du ministère des travaux publics, du commerce et de l'industrie dépendent les écoles de dessin industriel (12), les écoles industrielles (14), les écoles préparatoires pour les instituts industriels et commerciaux (2), l'Ecole de régisseurs agricoles «Moraes Soares», l'Ecole nationale d'agriculture, l'Institut agronomique et vétérinaire. — Du ministère de la guerre dépendent les écoles régimentaires, dans lesquelles se donne, entre autres, l'enseignement élémentaire aux illettrés, l'Ecole centrale des sergents, le Cours élémentaire de construction, le Collège royal militaire, qui est un internat avec le cours complet des lycées, et l'Ecole de l'armée (avec des cours de génie civil et de mines). — Du ministère de la marine et des colonies dépendent les écoles des élèves de la marine, l'Ecole pratique d'artillerie navale, l'Institut « Infante D. Affonso » pour les orphelins d'officiers de l'armée et de la flotte, l'Ecole de médecine tropicale, l'Ecole coloniale, l'Ecole navale. — Du ministère de la justice dépendent divers établissements d'éducation correctionnelle. — Du ministère de l'intérieur dépend en outre le service des bourses aux élèves et aux professeurs pour des études à l'étranger, pour lequel il a été récemment inscrit au budget de l'État un crédit annuel de 100 000 milreis, qui ne comprend pas les pensions des élèves des beaux-arts. — L'enseignement ecclésiastique se donne dans la faculté de théologie de l'université et dans les séminaires diocésains, dont les dépenses sont couvertes par des revenus qui leur sont propres et

des subsides de la « Bulla da Cruzada », ainsi que par des dons éventuels.

L'enseignement primaire est *public* ou *privé* (*particulier*). Pour exercer les fonctions d'instituteur (*professor*), il faut posséder le diplôme d'une école normale ou d'une école d'habilitation pour le magistère. Cette condition mise à part, l'enseignement privé est déclaré libre; il est assujetti toutefois à une surveillance hygiénique et pédagogique de la part de l'Etat. Il existe des conditions analogues pour les professeurs et les directeurs d'établissements privés d'enseignement secondaire qui veulent présenter leurs élèves aux examens dans les lycées publics; en outre, la liberté est accordée à chacun de faire des cours et des conférences, pourvu qu'on n'y attaque pas la sûreté des institutions de l'Etat. Il n'est pas permis aux instituteurs d'organiser des congrès qui n'auraient pas pour objet exclusif de traiter des questions pédagogiques. Le décret du 24 décembre 1901, dont nous exposons ici les dispositions, complétées par celles du règlement du 19 septembre 1902, a supprimé l'enseignement primaire complémentaire qui existait sous la législation antérieure, et a divisé l'enseignement élémentaire en deux degrés. Cet enseignement embrasse quatre années. Le premier degré se termine dans la règle vers l'âge de neuf ans, quand l'élève a pu passer de façon satisfaisante un examen qui comprend la lecture, l'écriture et les quatre règles de l'arithmétique. Pour passer l'examen du second degré, il faut que l'élève ait l'âge de dix ans accomplis. Le gouvernement peut créer ou subventionner, dans les villes importantes, des écoles pour l'éducation et l'enseignement des enfants de l'âge de quatre à six ans; il n'y a pour le moment qu'une école de cette espèce, à Lisbonne; elle a été fondée en 1882 par la chambre municipale. Toutes les écoles primaires comprennent les deux degrés; le second degré permet l'accès des lycées, des écoles industrielles, etc. Dans chaque paroisse il devrait y avoir dans la règle une école primaire pour chaque sexe; mais il y a encore beaucoup de paroisses qui n'en ont aucune. Là où on le jugera à propos, on pourra établir une école mixte quant aux sexes. Dans les localités où il existe des écoles d'enseignement libre dont les maîtres s'engagent, moyennant un subside de l'Etat, à donner gratuitement l'enseignement primaire de l'un et de l'autre degré aux enfants pauvres, la paroisse pourra être dispensée d'établir des écoles primaires publiques. Les écoles peuvent compter quatre classes, ou n'avoir qu'une classe unique; les premières sont appelées *centrales*, et ne peuvent pas avoir moins de quatre instituteurs; les secondes sont appelées *paroissiales*, et l'instituteur doit y être assisté d'un adjoint, si le nombre des élèves dépasse cinquante. Dans les localités où les conditions de la population l'exigent, le gouvernement peut établir des cours du soir ou du dimanche pour les adultes. Si l'on ne peut pas établir, dans quelques paroisses, des écoles permanentes, on pourra y instituer des cours temporaires ou des écoles mobiles pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la doctrine chrétienne, des quatre règles de l'arithmétique, et des éléments de l'agriculture. Jusqu'à présent il n'a été établi, par l'initiative gouvernementale, aucun cours de cette espèce (c'est à l'initiative privée qu'est due l'existence de l'Association des écoles mobiles João de Deus, qui donne l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul). L'enseignement est entièrement gratuit pour tous les élèves inscrits dans les écoles primaires de l'Etat, et il a été de nouveau déclaré obligatoire; des peines ont été édictées contre les pères qui transgresseraient la loi : mais comme il n'y a pas encore assez d'écoles pour pouvoir recevoir tous les enfants d'âge scolaire, l'obligation continue à n'exister que sur le papier.

Le nombre des écoles primaires publiques au 31 décembre 1903 était de 4887 (395 de plus qu'en 1899 à la même époque de l'année), mais toutes n'étaient pas pourvues de maîtres. En 1906, le nombre des instituteurs (*professores primarios*) et des adjoints (*ajudantes*) en exercice était de 5492, sans compter 17 maîtres spéciaux. D'après le recensement du 1er décembre 1900 (dans lequel on ne peut pas avoir une entière confiance), le nombre des enfants d'âge scolaire (de six à douze ans) était de très près d'un million (en réalité il est peut-être plus considérable); en admettant ce chiffre, avec une moyenne de 40 élèves par classe, il faudrait 25 000 instituteurs ou adjoints. En 1899 il y avait 1579 écoles privées, qui généralement n'avaient qu'un seul maître ou qu'une seule maîtresse, avec un nombre d'élèves inférieur à 40 par école en moyenne (en 1899, la moyenne avait été de 36,8 par école privée). En ajoutant le nombre des maîtres des écoles privées à celui des maîtres des écoles publiques, il manquerait encore 17 929 maîtres officiels. A Lisbonne on a recensé (recensement scolaire spécial) environ 30 000 enfants d'âge scolaire (le recensement de 1900 en accuse 42 142), et environ 260 instituteurs officiels, soit à peine un tiers du chiffre nécessaire pour les enfants du recensement scolaire, dont le nombre est certainement inférieur à la réalité. La dernière statistique publiée qui contienne le nombre des élèves fréquentant les écoles primaires se trouve dans un volume destiné à l'Exposition universelle de 1900 : ces élèves étaient, d'après ce document, en 1899, au nombre de 177 540 dans les écoles publiques et de 49 685 dans les écoles privées, ensemble 227 225; mais, si ce nombre correspond à une réalité, il doit être celui des élèves inscrits et non celui de la fréquentation moyenne. La dernière statistique antérieure à celle-là, celle de 1888-1889, donnait un chiffre de 163 323 pour la fréquentation moyenne; nous avons des raisons de croire qu'en dix années, qui furent financièrement et économiquement troublées, le chiffre de la fréquentation n'a pas dû s'accroître de 63 902 élèves. Mais en admettant que la suspicion ne fût pas fondée, il resterait encore, sur le million d'enfant (en chiffre rond) accusé par le recensement de 1900, 772 775 enfants d'âge scolaire qui ne fréquentent pas l'école, soit 77,27 %, pourcentage qui, nous allons le voir, correspond exactement au total des illettrés dans la population du royaume d'après le même recensement.

Le premier recensement qui ait fourni des indications sur les illettrés est celui de 1878; non déduits les enfants de moins de six ans, il y avait alors une proportion de 82,4 % d'illettrés; également sans cette déduction, on comptait, dans le recensement de 1890, 79,2 % d'illettrés; dans celui de 1900, 78,6 % (sur 5 423 132 habitants, 4 261 336 illettrés). La différence entre 1878 et 1900 est à peine de 3,2 %; entre 1890 et 1900 elle est moindre encore : 0,6 %. Il y avait des raisons pour s'attendre à ce que cette dernière période n'offrît pas un progrès considérable. En déduisant le nombre des enfants qui n'avaient pas encore atteint l'âge scolaire, le pourcentage se réduit, pour 1890, à 76,09, pour 1900 à 75,01 : différence 1,08. L'étude comparée des trois derniers recensements et des chiffres qui y sont contenus nous amène à croire qu'il s'y trouve des indications qui ne correspondent pas à la réalité : ainsi, dans le recensement de 1890 on voit figurer 115 957 enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge d'un an, et 108 659 qui sont âgés d'un an ou davantage, mais de moins de deux ans; les enfants de ces deux catégories d'âge qui ont survécu apparaissent dans le recensement de 1900 pour former les classes d'âge de neuf ans et de dix ans : la première s'y présente avec 113 627 unités, c'est-à-dire avec une perte de 2330 unités seulement, ce qui représente un pourcentage bien inférieur à la mortalité de cette classe, qui atteint et même dépasse 20 %; la seconde, au contraire, se présente avec 127 248 unités, c'est-à-dire avec un accroissement de 18 589 unités : il est absolument impossible d'expliquer ces différences par l'immigration dans le royaume d'enfants portugais ou étrangers : on est obligé d'admettre cette conclusion, confirmée par beaucoup d'autres particularités du recensement, que les bulletins de famille ne sont pas véridiques. Pour ce qui touche à l'analphabétisme, nous trouvons beaucoup de données incohérentes. Dans le recensement de 1890, dans les classes d'âge de six à dix-neuf ans et de vingt ans et plus, les pourcentages des illettrés sont respectivement de 73,58 et 77,33; nous aurions pu espérer que le développement

de l'instruction dans les dix années antérieures aurait produit une différenciation plus considérable; mais la différenciation au moins, existe, et elle est en faveur de ce décennium. Dans le recensement de 1900, par contre, les pourcentages correspondants sont 78,42 et 73,41. Comme, après l'âge de vingt ans, ceux qui apprennent à lire et à écrire sont une exception très rare, ces relations numériques sont faites pour surprendre. La proportion des illettrés, sur le chiffre total des individus, dans les classes d'âge de vingt à vingt-quatre ans, de vingt-cinq ans à vingt-neuf, de trente à trentre-quatre, de trente-cinq à trente-neuf ans, est, dans le dernier recensement, respectivement 69,91, 69,1, 69,96, 70,10, c'est-à-dire qu'elle est presque la même. Les individus qui en 1900 ont atteint l'âge de vingt-quatre ans avaient été d'âge scolaire pendant les six années de 1882 à 1888, années qui furent une période d'important développement scolaire; ceux qui, dans la même année 1900, ont atteint l'âge de trente-neuf ans, avaient été d'âge scolaire entre 1867 et 1873. En 1868, il y avait 3722 écoles, tant publiques que particulières; en 1882-1883, 5152; en 1888-1889, 5332; le nombre des écoles, le nombre des maîtres, les dépenses de l'enseignement, avaient été en augmentant constamment. Les dépenses de l'enseignement primaire public avaient été évaluées pour 1866-1867 à 350 000 milreis, la part de l'Etat étant de 200 000 milreis; pour 1906, ces dépenses ont été évaluées à 1 592 000 milreis (écoles, professeurs, dépenses diverses), chiffre auquel il faut ajouter 85 399 milreis pour les écoles normales, 45 878 milreis pour l'inspection, et 164 633 milreis pour d'autres dépenses : au total, 1 888 176 milreis, c'est-à-dire une somme 5,4 fois plus grande que quarante ans auparavant; et pourtant la proportion des illettrés de six à dix-neuf ans était encore supérieure à celle des illettrés de vingt à trente-neuf ans, selon le recensement de 1900. Nous n'avons pas de données suffisantes pour pouvoir corriger ce que dans ces chiffres, comme dans les précédents, il y a d'évidemment faux. En 1901, sur 75 730 conjoints, 53 621 ont déclaré ne pas savoir écrire, soit 70,81 %; en 1900, la proportion a été de 70,6, si la statistique n'erre pas. En 1903, sur les 13 368 recrues, 70,01 % étaient illettrées; en 1906, sur 13 501 jeunes gens enrôlés, 69,51 % étaient illettrés. Sur 105 392 émigrants qui ont quitté le Portugal de 1897 à 1901, 54,44 % était illettrés. Considérant que l'analphabétisme est plus dense chez les femmes que chez les hommes, dans la population d'où sortent principalement les recrues, et doit l'être plus chez les hommes de plus de vingt ans que chez les enfants et adolescents de six à dix-neuf ans, nous pouvons admettre, en dépit des recensements, que les pourcentages relatifs aux illettrés sont exagérés, et qu'ils doivent être réduits à 70 % environ, ou moins encore.

Enseignement primaire. — 1. *Ecoles primaires.* — Le programme comprend (décret du 24 décembre 1901), pour le premier degré : la lecture, l'écriture, les opérations fondamentales de l'arithmétique avec des notions du système métrique décimal, la doctrine chrétienne et les principes de la morale, les éléments du dessin linéaire, des rudiments d'agriculture pratique, des exercices de gymnastique sans appareils; dans les écoles de filles, la couture et les travaux indispensables aux classes peu fortunées. Pour le second degré, les matières suivantes s'y ajoutent : connaissance élémentaire et pratique de la grammaire portugaise, rudiments des sciences naturelles, applicables spécialement à l'agriculture et à l'hygiène, pratique des opérations arithmétiques sur les nombres entiers et décimaux pour la solution de problèmes faciles d'usage commun, géométrie pratique élémentaire, notions élémentaires de géographie et d'histoire nationale, et premières notions d'instruction civique. Sont dispensés de l'enseignement de la doctrine chrétienne les élèves dont les parents professent une autre religion que le catholicisme. L'obligation de fréquenter l'école cesse lorsque l'élève a atteint l'âge de douze ans, ou lorsqu'il a subi avec succès l'examen du premier degré, auquel il ne peut se présenter avant d'avoir atteint l'âge de neuf ans. Il paraît que le plus grand nombre des élèves se contentent du certificat du premier degré; tel a été le cas, du moins, en 1903, année à laquelle se rapporte la dernière statistique publiée : il s'est présenté, cette année-là, aux examens du premier degré 24 688 élèves, et à ceux du second 7595. Comme il a déjà été dit, ce second examen peut être subi dès que l'élève a atteint l'âge de dix ans, et qu'il a fréquenté l'école pendant quatre ans (et souvent encore moins). L'effort des maîtres se concentre principalement sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul élémentaire, par des procédés généralement mécaniques, et, au second degré, sur celui de la grammaire, où la majorité d'entre eux montrent une grande prédilection pour les subtilités des analyses grammaticale et logique, et la classification des compléments et des propositions, avec une nomenclature pédante. Les résultats, comme les instituteurs en conviennent eux-mêmes, sans voir naturellement à qui la faute en doit être imputée, sont fort peu satisfaisants. — L'enseignement est réparti sur quatre classes, dont chacune est dirigée par un maître et a sa salle séparée, dans les écoles dites centrales; les écoles paroissiales n'ont qu'un seul maître, avec ou sans adjoint. Le nombre total des heures destinées à l'enseignement, y compris les intervalles de pause, est de cinq par jour. Outre les fêtes et les dimanches, il y a un jour de congé par semaine, généralement le jeudi. La direction générale de l'instruction primaire, sous réserve de l'approbation du Conseil supérieur de l'instruction publique, organise des horaires modèles; le nombre des heures de leçons ne peut être ni augmenté ni diminué par le maître; mais des altérations peuvent être faites, dans certaines conditions, par le sous-inspecteur, en ce qui concerne le commencement et la fin des exercices et la durée de ceux-ci et des pauses. — A Lisbonne, il y a 23 écoles de quatre classes graduées, qui ont chacune pour chef un instituteur portant le titre de régent (*regente*). Dans ces écoles, aussi bien que dans toutes les autres, on emploie le mode simultané, qui parfois fait place au mode individuel. Le mode mutuel, imposé par les lois de 1836, est tombé peu à peu en désuétude. — Le règlement de 1902 a déterminé le mode de construction du mobilier scolaire, qui, dans la plupart des écoles, n'est nullement conforme à ces instructions, car il est encore, dans la grande majorité, d'une date fort ancienne; à Lisbonne, pendant la période où l'enseignement primaire était sous l'administration municipale, il fut fait acquisition d'un bon mobilier pour les écoles, ce qui servira de stimulant pour un avenir plus ou moins prochain. Le matériel d'enseignement doit se composer, au moins, d'un tableau noir (généralement en ardoise) de 1 m. × 1 m. 30; d'un boulier-compteur, d'une collection de poids et mesures (généralement remplacée par une estampe où ils sont figurés), d'une balance (objet rare dans les écoles), d'une carte du royaume (aujourd'hui le gouvernement distribue aux écoles une bonne carte, dessinée à la direction des travaux géodésiques), des îles adjacentes et des possessions d'outremer, et de divers tableaux contenant des alphabets et des syllabaires. Il n'est pas fait usage de ces derniers tableaux dans beaucoup d'écoles qui n'enseignent pas par l'ancienne méthode d'épellation, mais par des méthodes plus avancées. Le gouvernement commence maintenant à doter les écoles d'un autre matériel intuitif. Mais, aux termes de la loi, c'est aux chambres municipales qu'il appartient de doter les écoles du mobilier et du matériel indispensables. — La loi établit comme moyens de discipline les récompenses et les châtiments; au nombre de ces derniers sont compris, quoique non expressément, les châtiments corporels « paternellement appliqués et qui ne doivent pas être préjudiciables à la santé des élèves ». L'expulsion d'un élève ne peut avoir lieu que par une décision gouvernementale. La distribution des prix donne lieu actuellement à des fêtes d'apparat, à quelques-unes desquelles président, à Lisbonne, le roi et le ministre de l'intérieur. — Des dispositions relatives aux conditions hygiéniques des maisons d'école ont été décrétées, mais la plus grande partie de ces maisons sont loin de satisfaire à ces conditions, étant simplement des édifices loués par l'Etat. L'Etat a commencé depuis quelques années à

construire des bâtiments scolaires, mais avec beaucoup de lenteur. A Lisbonne, on va procéder à la construction d'un grand groupe scolaire. — Les *cours d'adultes* sont de préférence établis dans les écoles de quatre classes, et sont dirigés par les instituteurs de ces écoles. Les cours institués depuis le 19 septembre 1902 sont rétribués par les chambres municipales, excepté à Lisbonne. Ces cours commencent en octobre et durent généralement jusque vers la fin d'avril. Leurs résultats ont été jusqu'à présent très minimes. — Il n'existe pas encore d'instituts officiels pour les aveugles et les sourds-muets. L'initiative privée a devancé sur ce terrain celle du gouvernement, naturellement de façon très modeste, surtout en ce qui concerne les aveugles.

2. *Instituteurs*. — Avant la révolution libérale (1820), les instituteurs étaient appelés *maîtres d'école* (*mestres-escolas*) ; les instituteurs officiels, depuis leur création par le marquis de Pombal, s'appelaient *maîtres royaux* (*mestres regios*) ; depuis 1834, les lois leur ont accordé le titre de *professeurs* (*professores*), chose beaucoup plus facile à faire que de leur payer des traitements convenables. Le traitement est divisé en deux parties : 1° traitement dit *de catégorie* ; cette partie du traitement est payée même dans le cas où le maître est empêché de remplir ses fonctions, s'il fournit une justification légale de son absence (maladie prouvée par un certificat médical, ou présence dans un autre service public autorisé, etc.) ; 2° traitement dit *d'exercice* ; cette partie du traitement n'est payée qu'en cas d'activité effective ; elle est supprimée dans les cas d'absence, même s'il s'agit de maladie prouvée. Après beaucoup de variations et des accroissements très lents, la loi du 24 décembre 1901 fixa les traitements des instituteurs de la manière suivante : 3e classe : traitement de catégorie 130 milreis, traitement d'exercice 35 milreis ; 2e classe, catégorie 150 milreis, exercice 45 milreis ; 1re classe, catégorie 170 milreis, exercice 65 milreis. A Lisbonne et à Porto le traitement est augmenté d'une indemnité de résidence de 54 milreis. L'instituteur qui n'a pas de logement dans l'école reçoit en outre un subside annuel de logement de 100 milreis. Les anciens instituteurs de Lisbonne conservent des traitements supérieurs. Les régents des écoles centrales touchent une gratification annuelle de 60 milreis. Les adjoints ont des traitements de 78 milreis (catégorie) et 30 milreis (exercice) ; à Lisbonne et à Porto ils ont une indemnité de résidence de 54 milreis, et ils touchent comme subside de logement 50 milreis. Sont instituteurs de 3e classe ceux qui ont six années de bons et effectifs services ; de 2e classe ceux qui ont plus de six années et moins de douze années de services ; de 1re classe ceux qui ont plus de douze années de services. Etant donné la cherté de la vie en Portugal, ces traitements sont encore très minimes ; ils sont inférieurs à ceux de beaucoup de serviteurs de l'Etat dont les fonctions ont beaucoup moins d'importance. La nomination des instituteurs et des adjoints se fait au concours ; il est nécessaire que les uns et les autres possèdent le diplôme d'une école normale ou celui d'habilitation au magistère. Il n'est pas fait de distinction de race ni de religion ; mais le maître, s'il n'est pas catholique, n'en est pas moins tenu d'enseigner le catéchisme catholique. Les instituteurs et les adjoints peuvent obtenir une pension de retraite. Les instituteurs ne peuvent pas donner de leçons particulières aux élèves de leur école ni à ceux d'autres écoles de la paroisse ; ils ne peuvent pas non plus donner un enseignement privé dans la salle d'école. Beaucoup donnent des leçons à des élèves qui ne sont pas compris dans ces prohibitions, soit sur les matières de l'enseignement primaire, soit sur celles de l'enseignement secondaire, et quelques-uns tirent de là des gains supérieurs à leur traitement officiel ; d'autres se livrent à diverses occupations en dehors des heures de classe.

3. *Enseignement normal primaire*. — Il est donné, comme il a déjà été dit, dans les écoles normales et dans celles d'habilitation au magistère. Pour être admis à les fréquenter, il est nécessaire d'avoir satisfait à l'examen d'entrée, ou d'avoir suivi pendant cinq ans les classes d'un lycée public. Chacune de ces écoles a un directeur, qui est en même temps professeur. Dans les écoles normales il y a sept professeurs hommes, ou femmes selon l'établissement ; dans celles d'habilitation au magistère, il y a trois professeurs hommes et deux professeurs femmes. Dans les premières, les traitements des professeurs hommes sont : catégorie 400 milreis, exercice 50 milreis ; ceux des professeurs femmes : catégorie, 300 milreis, exercice 50 milreis ; dans les secondes, les traitements des professeurs hommes sont : catégorie 360 milreis, exercice 40 milreis ; ceux des professeurs femmes : catégorie 300 milreis, exercice 40 milreis. Le directeur d'une école normale reçoit un supplément de traitement de 100 milreis ; celui d'une école d'habilitation, un supplément de 60 milreis. Les professeurs ont droit à une pension de retraite. Les professeurs qui donneraient des leçons particulières d'enseignement normal seraient révoqués.

Le cours d'études est de trois années et comprend : langue et littérature portugaises, français, arithmétique pratique, géométrie élémentaire, morale, doctrine chrétienne, histoire sainte, notions générales de chronologie, géographie et histoire (spécialement celle de Portugal), calligraphie, dessin linéaire et d'ornement, copie de cartes, droits et devoirs des citoyens, notions de comptabilité commerciale et agricole, éléments de sciences naturelles avec application à l'agriculture et à l'hygiène, notions élémentaires d'agriculture pratique, pédagogie (spécialement méthodologie de l'enseignement primaire), législation de l'école primaire portugaise, gymnastique élémentaire, notions rudimentaires de musique, chant choral, travaux manuels du sexe féminin. Il y a des écoles élémentaires annexes pour l'apprentissage des élèves des écoles normales et des écoles d'habilitation au magistère. — Le gouvernement fixe chaque année le nombre des élèves qui peuvent être reçus dans la première année de ces écoles. Pour l'année scolaire 1907-1908 aucune admission n'a été autorisée, parce qu'il y avait excès de candidats à des postes d'instituteur ; et cependant le nombre des écoles primaires est tout à fait insuffisant au regard du chiffre de la population scolaire. Les livres, tant pour les écoles normales que pour les écoles élémentaires (et pour les lycées également), doivent être approuvés par le gouvernement, sur le rapport d'une commission spéciale. En 1902-1903, l'enseignement normal a été reçu par 1155 élèves.

Enseignement secondaire. — Depuis 1844 il y a eu plusieurs réformes de cet enseignement, sans qu'on soit arrivé à des résultats pratiques de valeur considérable. La réforme de 1894-1895 fut la plus étudiée et la plus importante : elle donna à l'enseignement une durée de sept années (cinq en 1860, six en 1880) ; elle organisa l'enseignement par classes, au lieu de l'enseignement par disciplines auquel étaient revenus les décrets des 20 octobre 1888 et 30 décembre 1892 ; elle donna quelques directions pédagogiques utiles ; mais les horaires, et surtout les programmes d'histoire, de sciences et de philosophie, étaient excessivement chargés, le service des professeurs était considérablement augmenté, sans que les traitements eussent été améliorés, et le saut fait de l'ancien ordre de chose au nouveau était trop brusque ; pour ces motifs, et en raison d'autres circonstances encore, cette réforme souleva une véritable tempête ; il en résulta une modification, peu pédagogique, rétrograde même, de la réforme (29 août 1905), modification qui prochainement fera place à une autre. Mais trois résultats ont été obtenus néanmoins : le cours d'études de sept ans (disposition que l'enseignement privé cherche à éluder) a été maintenu ; le système des classes paraît être accepté, malgré la forte opposition qu'il a rencontrée d'abord ; et la fréquentation des lycées a augmenté d'une façon incomparablement supérieure à ce qu'elle était avant 1895. Ainsi Lisbonne, qui n'avait qu'un seul lycée, avec une fréquentation décroissante, en a aujourd'hui trois, dont la nombreuse population exige la construction, à laquelle on procède, de trois vastes édifices. — En 1902-1903, le nombre des élèves recevant l'enseignement secondaire conformément au plan officiel, et en vue d'obtenir le diplôme correspondant, était de 8059, dont 5204 dans les lycées publics et

2255 dans les établissements privés ou dans la famille, 247 au collège militaire royal, et 263 à l'école Maria Pia. La statistique ne recense pas l'enseignement secondaire officiel qui ne conduit pas aux diplômes. Les portes des lycées publics sont ouvertes au sexe féminin; mais à Lisbonne, pour les cinq premières années d'études, les jeunes filles ont à suivre les classes de l'école Maria Pia.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET SPÉCIAL. — Nous avons déjà indiqué quels sont les établissements où se donne cet enseignement, dans lequel nous comprenons l'enseignement industriel ou commercial de tous les degrés. L'université a été réformée le 24 décembre 1901; mais elle conserve encore le cadre des facultés de la réforme de Pombal, à l'exception de celle de droit canon, fondue avec celle de droit civil par le décret de 1836 : facultés de théologie, de droit, de médecine, de mathématiques et de philosophie (physique, chimie, sciences naturelles). Il y a eu naturellement des modifications dans les programmes de l'enseignement de chacune de ces facultés. En 1902-1903, le nombre des élèves a été le suivant: enseignement industriel et commercial, 5816; enseignement agricole et vétérinaire, 266; enseignement médical et pharmaceutique, 1012; enseignement militaire (y compris l'enseignement élémentaire au régiment), 7750; enseignement artistique, 666; enseignement supérieur des sciences mathématiques, physiques, chimiques, des sciences naturelles, du génie civil et des mines, 784; enseignement du droit, 620; enseignement du cours supérieur de lettres, 86; enseignement ecclésiastique, 2327.

BUDGET DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Les dépenses inscrites au budget pour l'année 1907-1098 sont les suivantes (indépendamment de celles des directions générales au ministère de l'intérieur, et de la part afférente à l'instruction publique dans l'administration des autres ministères) : Conseil supérieur, 6060 milreis; enseignement primaire, 1 965 300 milreis; enseignement secondaire, 346 655 milreis; enseignement supérieur, 400 950 milreis; beaux-arts, 51 297 milreis; bibliothèques et archives, 36 337 milreis; instruction correctionnelle, 30 786 milreis; instruction militaire, 251 307 milreis; instruction navale, 127 568 milreis; enseignement industriel, commercial et agricole, 321 442 milreis. Total : 3 537 706 milreis, soit un vingt-deuxième des dépenses totales de l'Etat (67 089 269 milreis).

P. S. — Les données complémentaires qui suivent sont extraites de la plus récente statistique (publiée en février 1910) de l'enseignement primaire : elle se rapporte à l'année scolaire 1907-1908 et ne comprend pas Lisbonne, dont l'inspection spéciale n'a pas fourni les chiffres qui concernent cette ville.

Nombre des professeurs officiels des diverses catégories : en exercice 5655; à la retraite 99. Ecoles publiques d'une seule classe (paroissiales) : pour les garçons 2991, pour les filles 1677, mixtes 569, subsidiées 26; écoles de quatre classes (centrales) : pour les garçons 9, pour les filles 7; total 5279. Cours du soir publics, 148. Professeurs de l'enseignement primaire privé 2149 (hommes 730, femmes 1419). Ont été recensés 655 141 enfants d'âge scolaire (de six à douze ans), nombre de beaucoup inférieur sans doute au nombre réel. Elèves inscrits dans les écoles publiques : d'âge scolaire 196 671, en dehors de l'âge scolaire 30 799; élèves inscrits dans les écoles privées : d'âge scolaire 22 497, en dehors de l'âge scolaire 4358; total des inscrits d'âge scolaire 219 168, total des inscrits en dehors de l'âge scolaire 35 157; total général 254 325. Ainsi, des 655 141 enfants recensés d'âge scolaire, 435 973 n'étaient inscrits dans aucune école. Le total des élèves inscrits offre, sur le total le plus élevé précédemment constaté (1887-1888), un excédent de 8022 élèves, gain bien minime en une période de vingt années, au cours de laquelle un abaissement du chiffre des inscriptions avait été noté en 1900. Il faut ajouter que, d'après la statistique que nous résumons ici, le chiffre de la fréquentation moyenne a été de 175 339 élèves seulement.

La majeure partie des édifices dans lesquels étaient installées les écoles publiques étaient des bâtiments loués; à peine 1604 écoles étaient placées dans des locaux appartenant à l'Etat ou à des corps administratifs. A peine 1382 écoles se trouvaient dans de bonnes conditions; le mobilier était mauvais dans 2090. Il y avait 164 écoles sans professeur, et 678 n'étaient pas en activité pour divers motifs. Dans les cours publics du soir il y avait 4755 élèves, et le chiffre de la fréquentation moyenne était de 3047. Dans les cours temporaires, l'inscription n'avait atteint que le chiffre de 33 élèves, avec une fréquentation moyenne de 15.

Dans le projet de budget de l'instruction primaire pour 1910-1911, la dépense totale des services de l'instruction primaire est estimée à 2 069 296 milreis, celle de l'enseignement normal à 85 631, celle de l'inspection à 38 407, celle des écoles à 1 779 734 milreis (comprenant celles des édifices et du personnel, ainsi que les dépenses diverses); d'autres dépenses accessoires s'élevaient à 165 324 milreis.

Deux grands lycées publics (sur trois qui étaient en construction en 1907) ont été construits à Lisbonne; la construction du troisième, qui fait partie d'un groupe scolaire dont il a été parlé plus haut, est presque terminée.

*Bibliographie.* — *Collecção official de legislação* (un volume annuel). — *Synopse da legislação relativa á instrucção primaria* (Coimbra, 1848). — *Legislação sobre a instrucção publica desde a reforma de* 1836 (Coimbra, 1851). — *Legislação da instrucção*, compilada por Macedo Alves, 3 vol. (Lisboa, 1889-1904). — *Decretos, regulamentos, programmas*, desde 1844, em brochuras avulsas (Lisboa, Imprensa nacional, etc.); Estatisticas diversas (*Appendice* do *Diario do governo*, etc.); *Annuario estatistico de Portugal* (les dernières années parues se rapportent aux années 1902-1903 et 1904-1905); *Censos da população do reino de Portugal*, 1864, 1878, 1890, 1900. — J. Silvestre RIBEIRO, *Historia dos estabecimentos scientificos, litteriarios e artisticos de Portugal*, 17 vol. (Lisboa, 1871-1890). — D. Antonio DA COSTA, *A instrucção nacional* (Lisboa, 1870); Id., *Historia da instrucção nacional* (Lisboa, 1871). — F. Adolpho COELHO, *Para a historia da instrucção popular* (*Revista de educação e ensino*, vol. X, 1895). — Dr ALVEZ DOS SANTOS, A nossa escola primaria (Porto, 1910. — *Primo Congresso pedagogico de instrucção primaria e popular* (Liga nacional de instrucção, Lisboa, 1909); *Segundo Congresso* (Ibid., 1910).

[F. ADOLPHO COELHO,
professeur de pédagogie au Cours supérieur
de lettres, à Lisbonne.]

Les 4-5 octobre 1910, une révolution victorieuse a proclamé la république à Lisbonne. Le Portugal fut, au dix-huitième siècle, le premier pays qui expulsa les jésuites (1759). La politique de Pombal a été reprise par le gouvernement républicain : un de ses premiers décrets (8 octobre) a ordonné l'expulsion immédiate de tous les étrangers membres d'une congrégation religieuse; les membres portugais d'une congrégation seront tenus de vivre en séculiers, ou du moins de ne pas vivre en communauté.

**POST-SCOLAIRES (ŒUVRES).** — Les Œuvres complémentaires de l'école, plus connues sous le nom d'Œuvres post-scolaires, constituent un ensemble d'institutions annexes fortifiant ou prolongeant l'action de l'école publique. Elles se réclament, comme doctrine, de la solidarité. Elles ont pris de l'importance et acquis une progressive extension depuis 1894-1895, à la suite d'un appel lancé par la Ligue de l'Enseignement, qui signalait la lacune existant entre la sortie de l'école et l'entrée au régiment.

On reprit d'abord le Cours d'adultes tel que Victor Duruy l'avait réalisé de 1863 à 1870, mais avec un caractère plus pratique. La classe du soir, qui en 1909-1910 a réuni en cinquante mille cours, professés par soixante-cinq mille instituteurs environ, sept cent mille jeunes filles et jeunes gens, a été placée sous le régime de la liberté subsidiée et contrôlée par l'Etat. Mais à l'heure actuelle, après une expérience de quinze années, comme l'on a reconnu qu'un quart seulement de la jeunesse populaire participait aux avantages de la seconde instruction, un mouvement d'opinion se dessine en faveur du cours d'adultes obligatoire. La sanction en serait un examen des recrues institué comme en Suisse. Un vote en faveur de l'examen a été émis à la Chambre des députés, le 4 mars 1909, sur la proposition de M. Ferdinand Buisson.

Si le cours d'adultes reste à la base des Œuvres post-scolaires, s'il en assure les assises, il ne constitue plus en France la forme vraiment originale et vivante que l'éducation populaire a su revêtir à la fin du dix-neuvième siècle et au commencement du vingtième. Il a surgi toute une floraison d'œuvres à caractère social qui donnent à l'école publique, avec une influence de jour en jour grandissante, une physionomie tout à fait nouvelle. Ces Œuvres sociales, à l'encontre du cours d'adultes qui s'oriente vers l'obligation, se réclament de l'initiative des libres collectivités.

Parmi ces œuvres, et formant la transition entre le cours d'adultes et les groupements solidaristes, il faut noter les Lectures populaires, soit à une voix, soit dialoguées, selon la méthode indiquée par le poète Maurice Bouchor, qui ont conquis droit de cité dans les préaux d'école. La lecture, soit au début, soit à la fin de la leçon, soit retenant pour elle une séance tout entière, est très goûtée. Elle permet de révéler aux auditoires populaires les chefs-d'œuvre de la littérature classique, et contribuera à la formation du goût.

La Conférence, surtout celle qui est accompagnée de projections lumineuses, a pénétré dans les villages comme dans les villes. Les vues fixes projetées sur l'écran ont obtenu un plein succès jusqu'en ces derniers temps ; mais il va diminuant, car les vues mobiles du cinématographe commencent à leur faire concurrence. Les conférences les plus réclamées ont trait à la géographie, aux voyages, aux découvertes scientifiques, aux actualités de la politique étrangère. La conférence devient le journal parlé commentant les grands évènements qui s'imposent à l'attention publique. Il n'a pas été fait, dans les dix dernières années, moins de cent mille conférences de vulgarisation par an, soit dans les écoles, soit dans les casernes où les officiers abordent les causeries pour l'instruction des soldats. Il a fallu, pour alimenter la curiosité toujours en éveil du public, improviser une organisation qui permet à la Ligue de l'Enseignement, à la Société nationale des Conférences populaires, au Musée pédagogique de fournir les conférenciers populaires de vues, de notices, de plans, de sujets tout traités.

En marge des Cours d'adultes, qui ont un caractère officiel, des Lectures et des Conférences populaires, qui sont données en majorité par des professeurs et instituteurs, il convient de ranger parmi les Œuvres post-scolaires les Sociétés d'instruction populaire.

Dans les agglomérations urbaines, ce sont des enseignants volontaires qui assument la charge d'instruire les étudiants volontaires (Association Polytechnique, Association Philotechnique, Union française de la Jeunesse, Association Philomathique, Société d'Enseignement moderne, etc., à Paris; Société d'Enseignement professionnel du Rhône, à Lyon ; Société Philomathique à Bordeaux; Filiales de la Philotechnique, de la Polytechnique dans les grandes villes de province). Il faut ajouter les Cours des Chambres de commerce, des Syndicats patronaux et ouvriers. D'abord la tendance des Sociétés d'instruction inclina à la culture générale. Depuis une dizaine d'années environ, l'orientation dans le sens des cours professionnels, pratiques, utilitaires, est nettement accusée.

Les Œuvres post-scolaires que la théorie du « devoir social » domine et pénètre sont : la Mutualité scolaire, les Patronages, les Associations d'anciennes et d'anciens élèves. A la différence de l'entreprise uniquement intellectuelle qu'avait tentée Duruy, ces œuvres s'orientent de l'intellectualisme au solidarisme.

La Mutualité scolaire, l'Œuvre des dix centimes (cinq centimes pour l'épargne, avec placement sur livret individuel à la Caisse nationale des retraites, cinq centimes pour l'entr'aide fraternelle, pour le paiement de journées de maladie), groupe, en 1910, 820 000 sociétaires d'âge scolaire. Mais elle devient, sous l'influence de la loi du 5 avril 1910 sur les retraites ouvrières et paysannes, une Œuvre post-scolaire, car elle englobe déjà 80 000 adolescents ou adultes. Elle apparaît comme la préface nécessaire, le support solide de la loi des retraites, grâce à l'avance que donnent les années d'enfance et d'adolescence. Elle est destinée à procurer à ses adhérents une pension de retraite pour la cinquante-cinquième année, âge où, aux termes de la loi nouvelle, l'assujetti peut cesser ses versements. La mutualité scolaire, étendant chaque jour sa propagande, inscrit sur ses registres les enfants assistés de 65 départements. Elle commence à pénétrer dans les lycées et les collèges de jeunes filles et de garçons. Elle fait économiser quatre millions et demi par an aux ayants-droit, qui affectent environ un million au service-maladie. Elle s'occupe de reboisement, en fondant des Sociétés scolaires forestières qui emploient une partie des fonds en achat, en location de terrains et en plantations de pins, mélèzes, épicéas, surtout dans le Jura, le Doubs, les Vosges, où la jeunesse associée se constitue ainsi un capital collectif grâce à la Forêt-Retraite.

Les 3000 Sociétés de mutualité scolaire et post-scolaire formées dans les écoles publiques se sont constituées en Union nationale (juin 1906).

Les Patronages laïques recueillent, surtout les jeudis, les dimanches dans l'après-midi, les enfants des écoles que guettent les dangers de la rue. Ce sont œuvres péri-scolaires, mais qui ont des sections post-scolaires pour les adolescents. Les patronages suppléent à l'abandon familial dont souffrent dans les villes écolières et écoliers. Ils rendent de précieux services à la jeunesse ouvrière, qui a besoin d'être conseillée et guidée à l'heure critique de l'apprentissage professionnel et de l'entrée dans la vie civique.

Les Patronages d'écolières et de jeunes filles ont particulièrement réussi. Des comités de dames (Paris, Marseille, Dijon, Draguignan, Lyon, etc.), qui se généralisent de plus en plus, assurent le fonctionnement des patronages, où le gardiennage se complète par le placement, par la surveillance et la protection maternelle et morale. Les séances sont remplies par des jeux, des lectures, des causeries, etc. Des fêtes sont données, l'hiver, et réunissent pupilles, familles, amis de l'œuvre.

L'on comptait, en 1894-1895, 34 patronages, 1276 en 1900. Le total monte en 1910 à 2468.

Les Associations d'anciens et d'anciennes élèves rapprochent de l'école et des institutrices et des instituteurs les disciples d'hier. Elles constituent comme une garde d'honneur, une sorte de comité de protection autour de l'enseignement primaire. Elles établissent un lien entre les « nouveaux » et les « aînés ».

Elles se proposent un triple objet: récréation, instruction, aide mutuelle.

Elles organisent des concerts, des soirées théâtrales, des bals et sauteries, à la saison d'hiver. A la saison d'été elles organisent des sorties, des excursions. Les « Petites A » citadines vont aux champs, à la mer. Les « Petites A » rurales visitent musées et monuments des villes.

L'instruction comprend les matières d'enseignement qui n'ont pu être professées à l'école primaire, les connaissances « à côté » : chant, diction, danse, escrime, tir. Les « Petites A » féminines instituent des cours d'enseignement ménager, d'économie domestique, de puériculture. Parfois, comme à Toulouse, comme à Lyon, des concours sont ouverts pour la diction, pour le chant. Même des cours techniques sont organisés par les « Petites A ». Il est à souhaiter que l'enseignement professionnel, l'apprentissage deviennent l'objet d'une spéciale attention. L'adolescence ouvrière et rurale se doit à elle-même de tirer parti des organisations post-scolaires fondées par elle, pour se perfectionner dans les métiers qu'elle choisit.

La solidarité se manifeste par des fondations de Mutualités de l'adolescence, surtout féminine, dans les « Petites A », partout où il n'existe pas de mutualité d'adultes.

Des comités de placement sont établis. Des prêts d'honneur, un inter-échange de sociétaires (soldats admis aux séances), sont également pratiqués.

Les « Petites A » ont des fédérations locales (Lyon, Saint-Etienne, Reims, Toulouse, etc.), — départementales (Aisne, Somme, Oise, Ardennes, Cher, etc.), — régionales comme la Fédération des « Petites A » de Normandie. Elles tendent à posséder des « maisons de l'adolescence » et les acquièrent en émettant des actions de 25 ou 50 francs et en formant des Sociétés anonymes à capital variable. Le type le mieux caractérisé de ce genre d'organisation est celui de Lens (Pas-de-Calais) : la maison des « Petites A » y a coûté 125 000

francs. Elle a salle de théâtre, bibliothèque, dispensaire, etc.

Les « Petites A » tiennent des Congrès régionaux comme la Fédération de Normandie (Honfleur, Alençon, Lisieux), nationaux comme ceux de Paris, Lyon, Saint-Etienne, Montpellier, et, en 1909, du Havre, dont la séance de clôture a été présidée par le président de la République.

Les « Petites A », qui sont les cadres mêmes de la jeune démocratie qui s'organise, étaient au nombre de 56 en 1894-1895. On en compte 6278 en 1910.

Il faut y ajouter 331 Sociétés de tir post-scolaires et 1472 Sociétés mixtes de tir, ce qui porte le total des groupements associés à 8181.

Dans une catégorie d'Œuvres post-scolaires se superposant aux institutions annexes de l'école publique, il faut ranger les Universités populaires, qui à Paris passent par une crise, mais qui dans les départements (surtout dans le Gard, l'Hérault) sont encore au nombre de 110; — les Jeunesses laïques, les Jeunesses républicaines, groupées en Fédération; — l'Association Ernest Renan, composée d'étudiants populaires; — enfin, imprimant unité et cohésion aux œuvres laïques d'éducation sociale, la Ligue française de l'Enseignement, qui a un Comité de dames pour les œuvres féminines et une Commission des patronages. La Ligue de l'Enseignement exerce son action par son organe, la *Correspondance hebdomadaire*, par des conférences, par des congrès annuels. Elle a organisé en 1908, à Paris, le second Congrès international de l'Education populaire.

Le budget des Œuvres post-scolaires est représenté par environ deux millions que fournit annuellement l'initiative privée (Sociétés d'instruction, « Petites A », Patronages, etc.), un million et demi consenti par les conseils municipaux, 800 000 francs donnés par l'Etat, qui soutient l'effort par des récompenses honorifiques (médailles avec primes, livres, promotions de palmes académiques) et par un supplément de vacances accordé aux instituteurs.

Les Œuvres post-scolaires existent également autour des écoles libres, et la lutte est vive entre les institutions à tendances confessionnelles et les organisations d'inspiration laïque. Si les cours d'adultes sont encore rares qui sont ouverts par le clergé, les mutualités scolaires et post-scolaires commencent à se développer sous le nom de Jeunesses prévoyantes. Les Patronages catholiques sont très prospères, fortement organisés, richement dotés; ils sont au nombre de 6000. Les Œuvres de Jeunesse se développent également, ainsi que les Instituts populaires, les Secrétariats du peuple, les Cercles d'études. Les groupes de gymnastique et les sociétés de sports sont unis dans la Fédération gymnastique et sportive des Patronages de France, qui a créé des unions régionales et qui organise des concours nationaux. Quatre cents Sociétés catholiques ont adhéré à la F. G. S. P. F., qui compte 50 000 jeunes gens comme pupilles. [Edouard Petit.]

**POULLAIN DE LA BARRE.** — François Poullain de la Barre naquit à Paris en 1647. Après avoir étudié la théologie et la philosophie de Descartes, il se fit recevoir docteur en Sorbonne et entra dans les ordres. Il obtint la cure de Flamengrie, dans le diocèse de Laon. Ses opinions religieuses n'avaient jamais été, sans doute, bien orthodoxes. Comme il les manifestait avec plus de liberté que ne lui en permettait son habit, il s'attira des ennuis de toutes sortes qui le déterminèrent, en 1688, à quitter sa cure. Après un court séjour à Paris, il se retira à Genève où il renonça à la religion romaine et se maria en 1690. Dès cette époque, il se consacra à l'enseignement, d'abord comme professeur libre de philosophie et de littérature. Nous le retrouvons plus tard régent de seconde en 1708. Ses concitoyens d'adoption lui accordèrent, à titre gracieux, la qualité de bourgeois. Poullain de la Barre mourut en 1723 à l'âge de soixante-seize ans.

Parmi les ouvrages qu'il a laissés, il y en a trois qui méritent une mention dans ce Dictionnaire. Le premier est un traité *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral, où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés* (1673, in-12). L'auteur essaie d'établir que les femmes, inférieures aux hommes pour les qualités du corps, leur sont égales pour l'intelligence, quoique, par un injuste abus de leur force, les hommes se soient attribué exclusivement les charges et les honneurs et réservé le domaine des sciences.

Les aptitudes étant de tout point semblables, il faut bien reconnaître que l'intelligence n'a pas de sexe. Les deux sexes ont donc un droit égal sur les sciences, et les femmes peuvent apprendre la métaphysique, la physique, la médecine, la logique, les mathématiques, l'astronomie, la grammaire, l'éloquence, la morale, la politique, la géographie, l'histoire profane, l'histoire ecclésiastique, la théologie, le droit civil et le droit canon. Ce n'est pas tout : elles ne sont pas moins capables que les hommes des emplois de la société. Donc elles peuvent enseigner, elles peuvent être reines, générales d'armées (*sic*), elles peuvent enfin exercer les charges de judicature.

En 1674, Poullain de la Barre publia un second traité intitulé *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les mœurs; entretiens* (Paris, in-12). L'ouvrage est dédié à Son Altesse Royale Mademoiselle, duchesse de Montpensier.

L'idée générale qui domine tout ce traité est essentiellement cartésienne. Pour faire une bonne éducation, une éducation rationnelle, il importe avant tout de se débarrasser *des préjugés de l'opinion*. C'est une opération très analogue au doute provisoire du Discours de la méthode. Il est bien entendu que Poullain n'entend parler que des personnes « déjà en état de discernement... et, comme l'éducation dépend principalement de ceux qui en ont le soin, et qu'il y en a peu qui sçachent ce qu'il faut sçavoir pour s'en bien acquitter, ou qui le sçachent de la manière qu'il le faut, l'on a jugé à propos de commencer par ce qui peut servir à former des maistresses ». Il faudrait « qu'il y eust des maistresses instruites parfaitement dans les sciences qu'elles enseigneroient aux jeunes filles, et chez lesquelles il se formeroit des gouvernantes, de mesme que nos maistres se forment dans universités et ailleurs ».

Dans le premier des cinq entretiens qui composent l'ouvrage se trouve prouvée, d'une façon assez banale, et par les arguments courants, la nécessité de l'instruction pour les femmes. Dans le deuxième, Poullain s'attache surtout à démontrer le principe énoncé plus haut, qu'il faut se débarrasser des préjugés vulgaires. Il s'attaque avec assez de hardiesse au fondement habituel de la certitude, à l'autorité. Ni l'opinion de nos parents ni celle de nos semblables, eût-elle l'appui d'une coutume séculaire et de tous les savants du monde, ne doit être acceptée par nous qu'après un contrôle sévère. Les préjugés sont le fléau des éducations ordinaires. Le troisième entretien établit qu'il faut, en étudiant, « suivre la raison et agir comme si l'on étoit seul.... Il faut se résoudre à chercher la vérité comme s'il n'y avoit que nous au monde et que nous ne dussions jamais en parler à qui que ce soit. » Pourquoi, d'ailleurs, nous défier de notre raison ? « A quoi nous servira le pouvoir que nous avons de discerner le vray d'avec le faux, et le bien d'avec le mal, si nous ne l'employons pas ? Puisque chaque homme a sa raison et ses lumières, il doit s'en servir pour se conduire au dedans indépendamment d'autruy. » Avant tout, dit-il dans l'entretien suivant, l'homme doit commencer par s'étudier lui-même. « Toutes les sciences sont comprises dans celle de nous-mesmes. » Il ne faut pas d'ailleurs séparer l'âme du corps : « Vous n'ignorez pas qu'il ne se passe rien entre notre esprit et tout ce qui nous entoure, que le corps n'y ait quelque part : il est comme le truchement qui entretient le commerce entre nous et la nature; en un mot, il est le canal et l'instrument de toutes nos connoissances et de toutes nos actions ». De la science du corps on s'élèvera à celle du monde extérieur, puis à celle de l'âme, enfin à celle de Dieu. C'est encore, on le voit, la gradation établie par Descartes. Dans le cinquième entretien, enfin, Poullain passe aux conseils pratiques. Il donne la liste des livres qu'il faut avoir. Ce sont surtout des livres de science et de philosophie. Citons seulement : la *Logique* de Port-Royal,

la *Méthode*, les *Méditations*, le *Traité de l'Homme* et le *Traité des Passions*, de Descartes, ses *Lettres à la reine Christine de Suède*. Si l'on veut « connoître un peu ce que c'est que rhétorique, on pourra lire celle d'Aristote, celle de Cicéron ou son *Orateur*, ou celle de Quintilien. Nous les avons en français. » Cette dernière phrase est à noter. Poullain ne conseille nullement aux femmes l'étude du latin et du grec, L'entretien se termine par un éloge convaincu de la philosophie cartésienne, comparée à la scolastique, qui est fort malmenée.

« Sur plus d'un point, a dit M. Gréard (*L'enseignement secondaire des filles*), les raisonnements de Poullain de la Barre touchent juste. Il a, en matière d'éducation proprement dite, des aperçus originaux, des idées neuves. Il s'efforce de prouver qu'il n'est pas impossible d'acquérir les plus belles connaissances sans apprendre le grec et le latin, « notre langue » nous fournissant, en prose et en vers, tout ce que » l'on peut souhaiter de plus beau pour la perfection » de l'esprit ». Il conçoit le plan d'un établissement propre à préparer des gouvernantes et des institutrices; il indique les moyens à prendre pour les recruter, les livres à faire pour les guider, les méthodes à suivre pour assurer les résultats de l'enseignement : on se croirait dans une de nos écoles normales.... Malheureusement, ce qu'il y a d'excellent, c'est tout ce qui ne se rapporte qu'indirectement à son sujet. »

Par une étrange contradiction, Poullain, en 1675, publia un *Discours de l'excellence des hommes contre l'égalité des femmes* (qui a eu, en 1692, une 2e édition). L'auteur y soutient la contre-partie de la thèse de son premier traité. Ce procédé, qui sent son dialecticien défendant tour à tour le pour et le contre pour le seul plaisir d'argumenter, nous fait voir que les ouvrages de Poullain de la Barre doivent plutôt être considérés comme des jeux d'esprit.

[L. Tarsot.]

**PRATIQUE DES SALLES D'ASILE (COURS).** — Voir *Cours pratique des salles d'asile*.

**PRATIQUES DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE (ÉCOLES).** — **Historique.** — Les écoles pratiques de commerce et d'industrie ont été créées par la loi du 26 janvier 1892, à l'effet de former des employés de commerce et des ouvriers habiles et instruits.

Antérieurement à cette loi, les pouvoirs publics s'étaient déjà préoccupés de remédier à la décadence de l'apprentissage et d'orienter les enfants vers les carrières industrielles et commerciales. La loi du 11 décembre 1880 avait créé les « écoles manuelles d'apprentissage », à l'effet de « développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques », et le décret du 17 mars 1883 avait placé ces écoles sous la double autorité du ministre de l'instruction publique et du ministre du commerce et de l'industrie. C'est ce qu'on a appelé le régime du *condominium*; il fonctionna jusqu'en 1892.

Cette organisation provoqua bientôt de vives critiques. D'une part, les écoles manuelles d'apprentissage avaient seulement pour objet de préparer à l'apprentissage, et non à l'exercice d'une profession, de telle sorte qu'elles ne répondaient qu'imparfaitement aux besoins du commerce et de l'industrie. D'autre part, le régime du *condominium* avait pour effet de laisser ces écoles sans direction, ou, ce qui est pis, tiraillées entre deux directions souvent opposées, et il suscitait ainsi des conflits qui paralysaient leur développement.

Une réforme s'imposait. Elle fut réalisée par la loi de finances du 26 janvier 1892, dont l'article 69 est ainsi conçu : « Les écoles primaires supérieures professionnelles, dont l'enseignement est principalement industriel ou commercial, relèveront à l'avenir du ministère du commerce, de l'industrie et des colonies, auquel elles seront transférées par décret, et prendront le nom d'*Ecoles pratiques de commerce et d'industrie*. Ces écoles et les écoles pratiques analogues, dont le ministère du commerce pourra autoriser la création dans des conditions à déterminer par un règlement d'administration publique et dans la limite des crédits budgétaires ouverts à cet effet, seront entretenues conformément aux dispositions de la loi du 19 juillet 1889. »

L'année suivante, le ministre du commerce adressait aux préfets, à la date du 20 juin 1893, une importante circulaire qui déterminait de la manière suivante le caractère des nouvelles écoles pratiques et les services qu'elles étaient appelées à rendre : « Les écoles pratiques diffèrent essentiellement des écoles primaires supérieures dans lesquelles une part est faite à l'enseignement professionnel et qui ont simplement pour objet la préparation à l'apprentissage. Pour éviter toute confusion, il importe de préciser le caractère des premières : elles sont destinées à former des employés de commerce et des ouvriers aptes à être immédiatement utilisés au comptoir ou à l'atelier.

« On ne saurait, assurément, contester les bienfaits de l'enseignement général.... Aussi ne s'agit-il pas de le proscrire de l'école pratique.... Mais il convient de se préoccuper aussi des besoins du commerce et de l'industrie. Chaque jour, en effet, la lutte commerciale entre les peuples devient plus ardente et la difficulté des affaires plus grande. L'industrie a subi une transformation profonde.... L'apprentissage à l'atelier n'existe plus guère aujourd'hui qu'à l'état d'exception. Jamais, cependant, en raison des changements fréquents qui doivent être apportés dans l'outillage, n'a été plus clairement démontrée la nécessité de posséder des ouvriers ayant des connaissances théoriques suffisantes et rompus à la pratique de l'atelier. Il y a un intérêt qu'on ne peut méconnaître à combler la lacune qui, par la force des choses, existe dans notre organisation commerciale et industrielle, et il est devenu indispensable de mettre à la disposition de nos commerçants des auxiliaires bien préparés et de fournir à nos industriels des ouvriers d'élite : c'est à l'école pratique qu'il appartient de remplir cette tâche. »

**Création des écoles pratiques : leur nombre.** — Les écoles pratiques peuvent être créées par les départements ou les communes, soit directement, soit par voie de transformation d'une école primaire supérieure déjà existante. Lorsqu'un Conseil général ou un conseil municipal veut fonder une école pratique, il prend une délibération spéciale, dans laquelle il indique les dépenses d'installation et d'instruction qui seront à la charge du département ou de la commune et s'engage pour cinq ans au moins à subvenir aux dépenses de l'école. Le dossier est alors transmis au ministre du commerce, qui autorise, s'il y a lieu, la dépense projetée.

Les écoles pratiques de commerce et d'industrie sont actuellement au nombre de 66, dont 53 pour les garçons et 13 pour les filles.

Les écoles pratiques de garçons comprennent 36 écoles pratiques de commerce et d'industrie, 16 écoles pratiques d'industrie, et 1 école pratique de commerce. Les dates de leur création sont les suivantes:

Ecoles pratiques de commerce et d'industrie : 1892, Agen, Fourmies, Nîmes et Reims; — 1894, Brest, le Mans, Limoges et Romans; — 1897, Béziers et Grenoble; — 1898, Mazamet; — 1899, Cette, Narbonne et Pont-de-Beauvoisin; — 1900, Vienne; — 1901, Marmande et Mende; — 1902, Clermont-Ferrand, Dijon, le Puy, Maubeuge, Roanne et Thiers; — 1903, Cluny; — 1904, Charleville et Nantes; — 1905, Aire-sur-l'Adour; — 1906, Roubaix, Tourcoing et Valenciennes; — 1907, Denain et Tarbes; — 1908, Bordeaux; — 1909, Oyonnax; — 1910, Angoulême et Epinal;

Ecoles pratiques d'industrie : 1892, Boulogne-sur-mer, le Havre, Montbéliard, Rennes et Saint-Etienne; — 1893, Rouen; — 1894, Saint Chamond; — 1895, Morez; — 1898, Lille; — 1899, Firminy et Marseille; — 1900, Elbeuf; — 1901, Brive; — 1902, Rive-de-Gier et Saint-Nazaire; — 1910, Auxerre;

Ecole pratique de commerce : 1892, Boulogne-sur-mer.

Les écoles pratiques de jeunes filles sont toutes des écoles de commerce et d'industrie. Elles ont été créées : en 1892, au Havre et à Saint-Etienne; — en 1894, à Nantes; — en 1898, à Boulogne-sur-mer; —

en 1899, à Marseille et à Rouen; — en 1901, à Dijon; — en 1902, à Reims; — en 1905, à Cherbourg; — en 1907, au Pont-de-Beauvoisin; — en 1908, à Firminy et à Tourcoing; — en 1910, à Brest.

L'effectif scolaire, au mois d'octobre 1909, était : pour les écoles pratiques de garçons, de 10 350 élèves, et pour les écoles pratiques de jeunes filles, de 2858 élèves.

**Fonctionnement des écoles pratiques.** — Le personnel administratif ou enseignant des écoles praques comprend : un directeur ou une directrice, des professeurs, des chefs de travaux pratiques, des chefs d'ateliers, des maîtres et des maîtresses auxiliaires pour certains enseignements spéciaux, des maîtres adjoints et des maîtresses adjointes, et enfin des préposés à l'apprentissage.

Pour assurer le recrutement du personnel, il a été créé des sections normales préparatoires au professorat, qui sont actuellement annexées au Conservatoire national des Arts et Métiers. Nul ne peut être nommé professeur s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude au professorat commercial ou industriel. Nul ne peut être nommé directeur, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à la direction.

D'autre part, il est institué auprès de chaque école pratique un conseil de perfectionnement qui a pour attribution de surveiller le fonctionnement de l'école et de donner son avis, notamment, sur les modifications qu'il y a lieu d'apporter à l'enseignement et sur toutes les questions qui lui sont soumises par le ministre ou par le maire.

**L'enseignement et les programmes.** — L'enseignement des écoles pratiques est déterminé par des horaires-types et des programmes-types qui sont arrêtés par le ministre du commerce. Mais ces programmes et ces horaires ne sont pas strictement obligatoires : ils sont plutôt destinés à servir de guide aux conseils de perfectionnement et, par suite, ils peuvent recevoir, avec l'approbation du ministre, toutes les modifications qui sont reconnues justifiées par les circonstances locales.

Les horaires-types actuels des écoles pratiques de garçons datent du 28 août 1909. L'enseignement technique y occupe la plus grande place : dans les écoles pratiques de commerce, 9 heures par semaine sont consacrées à la comptabilité, et 9 heures également aux langues étrangères; dans les écoles pratiques d'industrie, les travaux pratiques et la technologie occupent 21 heures et demie en première année, 25 heures en deuxième année, 30 heures en troisième année et même 38 heures pendant le dernier trimestre de cette troisième année.

Les travaux pratiques dans les écoles d'industrie comprennent principalement le travail du fer et du bois, ajustage, mécanique, tournage, forge, serrurerie, menuiserie et modelage. C'est là le point commun de l'enseignement donné dans ces écoles. Mais cet enseignement n'en présente pas moins une grande variété suivant les localités. C'est ainsi qu'il existe en outre des sections spéciales : pour l'ébénisterie, à Montbéliard, Pont-de-Beauvoisin, Morez, etc.; — pour l'électricité, à Grenoble, Saint-Etienne, Marseille, etc.; — pour la filature et le tissage, à Saint-Etienne, Elbeuf, Roanne et Reims; — pour l'horlogerie et la lunetterie, à Morez; — pour l'armurerie, à Saint-Etienne; — pour la coutellerie, à Thiers; — pour l'imprimerie et la typographie, à Lille et à Nîmes, etc., etc. Les écoles pratiques répondent ainsi aux besoins spéciaux des industries locales et régionales.

Les horaires-types des écoles pratiques de filles font également la plus large part aux travaux pratiques : 24 heures par semaine sont consacrées aux ateliers en première année, 27 en deuxième année et 30 en troisième année. Ces écoles comprennent diverses sections : elles forment des couturières, des corsetières, des fleuristes, des modistes et des brodeuses.

La durée des études dans les écoles pratiques est de trois ans : à l'expiration de ces trois ans, les élèves qui subissent avec succès l'examen de sortie obtiennent un certificat d'études pratiques commerciales ou industrielles. [Em. Cohendy.]

**PRÉBENDE PRÉCEPTORIALE.** — La définition de ce terme est donnée par Claude Joly au chapitre XXIV de son *Traité historique des écoles épiscopales et ecclésiastiques* (1679). Il y explique (p. 175) « qu'il a été statué par les ordonnances d'Orléans sous le roi Charles IX et de Blois sous Henri III, qu'en chaque église cathédrale ou collégiale il y aurait une prébende pour un docteur en théologie qui prêcherait et enseignerait [c'est le *théologal*], et une autre appelée *préceptoriale* dans les églises où il y aurait plus de dix prébendes, dont le revenu serait pour un précepteur, qui enseignerait gratuitement ».

**PRÉCEPTEUR.** — *Précepteur*, « celui qui est chargé de l'éducation d'un enfant ». Sujet plus vaste qu'il ne paraît; il touche par cent endroits au problème du choix à faire entre l'éducation particulière et l'éducation publique. Locke et Rousseau, pour n'en pas nommer d'autres, choisissent la première; Quintilien, le bon Rollin et Mgr Dupanloup préfèrent la seconde. Ce dernier a développé sa thèse en cinq lettres éloquentes dont chacune est un réquisitoire aboutissant à cette conclusion : Pas de précepteur! Dans une peinture saisissante, il montre l'élève et le maître, victimes l'un de l'autre, traînant pendant de longues heures de la journée le poids d'un mutuel ennui. L'horizon manque à l'enfant; son champ d'études est borné. Médiocre, son maître le pétrit à sa propre effigie; homme de génie, il l'écrase : témoin Bossuet. Fénelon et le duc de Bourgogne ne trouvent pas même grâce entière devant ses yeux. Etudes sans émulation, enseignement sans chaleur et sans vie; point de communication de soi-même, pas d'emprunt fécond aux qualités d'autrui; culture ingrate et rétrécie, vues égoïstes et personnelles, voilà pour l'esprit. Et le cœur, la volonté, le caractère? Même fortune les attend. Le maître voit de trop près et trop constamment les défauts de l'élève. Ou bien il les réprime en proportion de ce qu'ils le font souffrir; alors l'enfant s'aigrit, s'exaspère : il apprend la haine. Ou bien il les néglige, les tolère, se fait une habitude de sa faiblesse et de son indifférence : l'élève en profite, se corrompt et méprise. La semaine n'est pas finie, qu'ils sont obsédés, rassasiés l'un de l'autre. Les mœurs sont-elles au moins hors d'atteinte? Non. Comme le collège, la maison paternelle a ses périls : mauvais exemples, lectures ou entretiens corrupteurs, connivence des domestiques, que sais-je?

La peinture est vraie, quoique un peu chargée. On rabattra sur le détail, le fond subsiste. Il y manque pourtant le chapitre des exceptions. Tel est, par exemple, le cas de l'enfant infirme et souffreteux, pour qui la vie du collège, si douce que vous la fassiez, serait un martyre. Qui lui donnera le bienfait de l'instruction? Qui, si ce n'est le précepteur dévoué, choisi entre tous par la sollicitude d'une mère? Par où le maître s'attachera-t-il à l'élève sinon par cette infirmité même qui le rend intéressant et sympathique; bien différent de Rousseau, qui ne veut à aucun prix pour lui-même de l'emploi de précepteur, mais surtout s'il s'agit d'un enfant débile et mal portant.

Voici un autre enfant dont on laisse croître le caractère violent et rebelle. Le collège risquerait de fausser, de briser cette nature à la Duguesclin : épargnez-lui l'épreuve. Au contraire, la tâche est tentante pour un précepteur, homme d'esprit et de cœur, qui se sent des ressources et ne craint pas la lutte. Son grand levier sera l'affection. « Je vous ferai bien changer de conduite, disait un maître à son élève opiniâtrement indocile. — Et comment? dit l'adolescent avec un sourire ironique. — A force de vous aimer. » (H.-Th. Barrau, *Du rôle de la famille dans l'éducation*, p. 69.) Plus d'une anecdote de ce genre s'inscrirait au compte des précepteurs.

Le précepteur moderne a pour ancêtre l'humble « pédagogue » grec et latin. On appelait de ce nom l'esclave et plus souvent l'affranchi chargé de conduire et de ramener (*ducere ac reducere*, dit Térence) le jeune garçon ou la jeune fille sur le chemin de l'école, de la palestre, de la promenade. Dans le principe, son office est purement d'un « gardien », *custos*. C'est le mot dont se sert encore Horace dans son

portrait du jeune homme, « l'imberbe jouvenceau, libre enfin du custode »,

*Imberbis juvenis tandem custode remoto.*

La force des choses, le progrès des temps et des mœurs changea le pédagogue en précepteur. Le besoin des éducations royales n'y fut pas étranger. On ignore les noms des pédagogues de Thémistocle, d'Aristide, d'Alcibiade : qui ne connaît le précepteur d'Alexandre, ceux de Néron et de Marc-Aurèle?

Au moyen âge, tout chapelain est plus ou moins pédagogue. A partir de Charlemagne, la charge de précepteur royal se généralise : Eginhard ouvre la liste.

Le seizième siècle, la Renaissance amène l'âge d'or du préceptorat. Le goût des lettres antiques qui se réveille si énergiquement donne du prix à la fonction, et lui ouvre carrière. Le soin que prend Rabelais à composer ses personnages d'Epistemon et de Ponocrates atteste l'importance subite de la question. Montaigne devance Rousseau en traçant le modèle du précepteur idéal : « Je voudrois qu'on fust soigneux de choisir à un enfant de maison un conducteur qui eust plutost la teste bien faicte que bien pleine, et qu'on y requist tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que science » ; et toute cette suite de préceptes qui composent l'admirable chapitre XXV du premier livre des *Essais*.

Montaigne lui-même fut dès sa tendre enfance aux mains des précepteurs. Le premier, un Allemand, que son père gageait chèrement, le prit, on peut le dire, à la mamelle, lui apprit le latin comme langue maternelle, si bien que le premier mot de l'élève ne fut point papa, mais *pater*. Montaigne en prenait avantage sur ses maîtres subséquents « qui n'osoient, dit-il, m'accoster », tant le latin lui était devenu un langage « prest et à la main ». Montaigne n'en fut pas moins au collège de Guyenne, à Bordeaux ; son père voulait sans doute, comme celui de Henri de Mesme, lui faire oublier les « mignardises » de la maison paternelle, et le « faire dégorger en eau courante ». Il distingue ses précepteurs « domestiques » et ses précepteurs « de chambre ». Les premiers résidaient, j'imagine, au château de Montaigne ; les autres le reçurent au collège de Guyenne, où Muret et Buchanan l'eurent pour élève.

Pasquier, dans ses *Recherches* (livre IX, ch. XVIII), parle de cette double organisation. Les précepteurs, de même que les régents, étaient distincts des « pédagogues ». On appelait de ce dernier nom (Voir *Pédagogue*) des maîtres qui n'enseignaient pas, à proprement parler, mais tenaient à louage du principal du collège une ou plusieurs chambres où ils nourrissaient des « caméristes », c'est-à-dire des jeunes gens dont ils surveillaient les études et la conduite. Parfois ils en groupaient cinq ou six. Erasme approuve fort ce moyen terme (*media via*) ; il y voit une heureuse conciliation entre la vie commune (*sodalitas*) et l'éducation privée. Port-Royal pensait sur ce point comme Erasme (Voir *Port-Royal*).

En se multipliant outre mesure aux dix-septième et dix-huitième siècles, la fonction de précepteur se gâte et dégénère. L'esprit d'imitation et de vanité s'en mêle. Avoir un maître pour soi tout seul, faire bande à part, devient de bon ton. La petite noblesse veut imiter la grande, la bourgeoisie singe les hobereaux. On ne peut qu'approuver Mme de Sévigné écrivant à sa fille : « Je voudrais que vous eussiez un précepteur pour votre enfant, c'est dommage de laisser son esprit sans culture ». Mais on sourit de lire dans une lettre du financier Montauron à sa femme : « Mettez mon fils à l'académie, donnez-lui un gouverneur, *car il le faut élever en homme de condition!* » La valeur de l'homme décroît du même pas que la fonction. Les Muret, les Buchanan, les Amyot sont rares en tout temps, aussi bien que les Fléchier (précepteur d'un Caumartin) et les Condillac (précepteur d'un prince de Parme). Faute de choix, on se rabat sur le fretin, on prépare une génération de précepteurs peu formés et peu dignes, qui vont justifier le mot cruel de Quintilien sur toute la corporation : « Il n'y a d'ordinaire que des hommes d'un esprit médiocre qui daignent s'attacher à l'éducation d'un seul et faire office de précepteur ; c'est qu'ils se sentent incapables d'un emploi plus relevé ». Molière a tracé, dans la *Comtesse d'Escarbagnas*, l'amusante caricature d'un précepteur de province, le « très humble » Bobinet, qui, après avoir « souhaité le bon vêpre à toute l'honorable compagnie », fait réciter à son élève la grammaire latine de Despautère. Un siècle plus tard, Mme d'Epinay, en quelques pages de ses Mémoires, nous fait voir, en la personne du précepteur de son fils, le petit abbé Linant, quelle était la condition de demi-domesticité où vivaient ces « gouverneurs », — gens d'esprit parfois, comme celui-ci, qui fut un des correspondants de Voltaire, — plus propres à rimer des vers galants qu'à élever un jeune homme, et à qui on donnait de temps à autre un habit neuf comme à un laquais. Voici comment parle l'Encyclopédie à l'article *Précepteur* : « On est trop heureux de trouver un précepteur, ami des muses et de la vertu, qui veuille se charger de l'éducation d'un enfant et prendre les sentiments d'un père ». L'auteur de l'article réclame en conséquence pour lui quelque fortune et beaucoup de considération. Mais « souvent il ne trouve ni l'un ni l'autre : on attache un assez grand mépris à leur profession.... Que la scène couvre leur maintien de ridicule, il n'en est pas moins vrai que la plupart des républiques n'auraient pas eu besoin de faire tant de lois pour réformer les hommes, si elles avaient pris la précaution de former les mœurs des enfants. »

Parmi les œuvres posthumes de Fabre d'Eglantine figure une comédie intitulée les *Deux précepteurs*, qui fut représentée dans la dernière année du dix-huitième siècle. Elle fut vraisemblablement composée entre 1789 et 1794. Donc, chronologiquement, quelques années seulement la séparent du temps où Mme d'Epinay rédigeait ses Mémoires. Moralement, il y a tout un siècle entre ces deux œuvres.

Le précepteur, dans la société nouvelle née de la Révolution française, a suivi la marche ascendante de tous ceux qui, de près ou de loin, ont la main dans l'œuvre de l'éducation. Il s'est élevé, il s'est perfectionné comme le professeur du collège, comme le maître de l'école. Son rang dans la famille qui l'emploie est celui que lui assignent son mérite personnel, sa science, sa valeur morale. Son indépendance assure sa dignité. Mais, croissant en considération, le corps a décru en nombre. Le type se fait rare, il tend à disparaître. Bien des causes agissent dans ce sens : diminution des grandes fortunes, changements profonds opérés dans les mœurs, le train de vie, l'habitation ; facilité et promptitude des moyens de communication rapprochant les centres scolaires et les foyers d'étude ; diffusion de plus en plus large des écoles publiques ; nécessité pour tout jeune homme de se créer un emploi, une carrière ; difficulté des examens qui en ouvrent l'accès ; enfin, et cette dernière cause n'est pas la moindre, programmes scientifiques d'une ampleur inconnue à nos pères et dont l'application réclame de plus vastes connaissances, un plus grand concours de personnes, un appareil plus coûteux d'instruments et de collections.

Que les survivants se consolent : leur tâche reste noble et belle, et ils n'ont à redouter, dans la simplicité d'une vie plus digne, ni leçons insolentes ni humiliantes faveurs. [HIPPOLYTE DURAND.]

**PRÉFET.** — Le préfet est resté, sous l'empire de la loi du 30 octobre 1886, le chef de l'administration scolaire dans chaque département. A ce titre il préside le Conseil départemental. Il est juste toutefois de reconnaître que son autorité se trouve limitée, dans la plupart des cas, et spécialement en ce qui concerne le personnel, par les attributions propres des inspecteurs d'académie. Elle s'exerce, d'ailleurs, sous le contrôle du ministre de l'instruction publique.

C'est ainsi que la principale des prérogatives du préfet, celle qui consiste dans le droit de nomination des instituteurs titulaires, se réduit, en fait, à sanctionner les présentations qui lui sont faites par l'inspecteur d'académie. En cas de conflit, le ministre statue.

De même, le préfet ne peut révoquer un instituteur

public que sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis motivé du Conseil départemental. L'instituteur révoqué a le droit de faire appel devant le ministre dans le délai de vingt jours.

Il importe de ne pas perdre de vue l'importance des restrictions apportées par la législation en vigueur aux pouvoirs des préfets.

Les attributions des préfets en matière d'enseignement primaire peuvent se résumer ainsi qu'il suit :

*Administration générale.* — Le préfet préside le Conseil départemental. Il fixe la date de chaque réunion et règle l'ordre du jour. (Loi du 30 octobre 1886, art. 44, et Décret du 11 janvier 1887, art. 146 : *Voir Conseil départemental.*) — Il a entrée dans les écoles publiques de son département (Décret du 18 janvier 1887, art. 145).

*Personnel.* — Le préfet nomme les instituteurs titulaires sur la présentation de l'inspecteur d'académie (Loi du 30 octobre 1886, art. 27).

Il prononce la révocation des instituteurs publics sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis motivé du Conseil départemental (Même loi, art. 31 ; Décret du 4 décembre 1886, articles 6 et 7).

Il nomme ou délègue les instituteurs adjoints et les maîtres auxiliaires des écoles primaires supérieures sur la proposition de l'inspecteur d'académie (Loi du 30 octobre 1886, art. 28; Décret du 13 janvier 1887, art. 39).

Il prononce le changement de résidence d'un instituteur sur la proposition de l'inspecteur d'académie (Loi du 30 octobre 1886, art. 29). — Voir *Déplacements.*

Il délivre l'exeat aux instituteurs titulaires qui demandent à quitter le département (Décret du 18 janvier 1887, art. 22).

*Ecoles primaires.* — Le préfet saisit le Conseil départemental de toutes les questions relatives à la création et à l'installation des écoles primaires : Voir *Ecoles publiques*, *Communes* (*Obligations des*).

Dans les écoles primaires supérieures, le préfet confère les bourses de l'Etat, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du Conseil départemental (Décret du 18 janvier 1887, art. 46).

Il accorde les prolongations de bourse et prononce les déchéances de bourse sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du Conseil départemental (Même décret, articles 50 et 51).

Il peut, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, accorder aux boursiers des dégrèvements de trousseau sur les crédits mis à sa disposition (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 55).

**PRESBYTÉRALES (ÉCOLES).** — Voir *Ecclésiastiques et presbytérales* (*Ecoles*).

**PRÉSÉANCES.** — Par application d'un décret en date du 16 juin 1907 relatif aux cérémonies publiques, préséances, honneurs civils et militaires, le rang de préséance des corps, autorités et fonctionnaires relevant du ministère de l'instruction publique et des beaux-arts a été réglé ainsi qu'il suit (Arrêté du 12 décembre 1907) :

A PARIS

*Instruction publique.*

L'Institut de France.
Le Conseil supérieur de l'instruction publique.
Le vice-recteur de l'académie de Paris et le Conseil de l'université.
L'Académie de médecine.
Le directeur du cabinet du ministre, les directeurs et les fonctionnaires de l'administration centrale, le directeur des archives et les fonctionnaires de l'administration des archives.
Les inspecteurs généraux de l'instruction publique et les inspectrices générales des Ecoles maternelles.
Le corps académique.
Les Facultés de droit, de médecine, des sciences, des lettres, l'Ecole supérieure de pharmacie, l'Ecole normale supérieure, le conservateur et les fonctionnaires de la bibliothèque de l'université.
Le Collège de France.
Le Muséum d'histoire naturelle.
Le Bureau des Longitudes.
L'Observatoire de Paris.
L'Ecole nationale des Chartes.
L'Ecole spéciale des langues orientales vivantes.
L'Ecole pratique des Hautes Etudes.
Le Bureau central météorologique.
L'Observatoire de Meudon.
Les inspecteurs généraux des bibliothèques et des archives.
L'administrateur et les fonctionnaires de la Bibliothèque nationale.
Les administrateurs et les fonctionnaires des bibliothèques Sainte-Geneviève, Mazarine et de l'Arsenal.
Le directeur et les fonctionnaires du Musée pédagogique.
L'Ecole normale supérieure d'enseignement secondaire des jeunes filles.
Les lycées et les collèges de garçons.
Les lycées de jeunes filles et les cours secondaires de jeunes filles.
Le Conseil départemental.
Les Ecoles normales supérieures d'enseignement primaire.
Les inspecteurs et inspectrices primaires de la Seine.
Les écoles normales primaires de la Seine.
Les écoles primaires supérieures.
Les écoles primaires publiques.

DANS LES DÉPARTEMENTS

*Instruction publique.*

Le recteur et le Conseil de l'université.
Le corps académique.
Les Facultés de droit, de médecine et de pharmacie, des sciences, des lettres, et les Ecoles supérieures de pharmacie.
Les Ecoles de médecine et de pharmacie.
Les Ecoles préparatoires à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres.
Les lycées de garçons et les lycées de jeunes filles.
Les collèges de garçons, les collèges de jeunes filles et les cours secondaires de jeunes filles.
Le Conseil départemental.
Les inspecteurs primaires.
Les écoles normales primaires.
Les écoles primaires supérieures.
Les écoles primaires publiques.

**PRIMAIRE (ENSEIGNEMENT).** — Aux termes de la loi du 28 mars 1882, article 1er, l'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique ;
La lecture et l'écriture ;
La langue et les éléments de la littérature française ; la géographie, particulièrement celle de la France : l'histoire, particulièrement celle de la France, jusqu'à nos jours ;
Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ; les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;
Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;
La gymnastique ;
Pour les garçons, les exercices militaires ;
Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

Des règlements spéciaux, délibérés en Conseil supérieur, ont déterminé, suivant les prescriptions de la loi du 30 octobre 1886 (art. 3), les règles d'après lesquelles ces matières seraient réparties entre les diverses sortes d'écoles énumérées à l'article 1er de ladite loi et qui sont les suivantes :

1° Les écoles maternelles et les classes enfantines ;
2° Les écoles primaires élémentaires ;
3° Les écoles primaires supérieures et les classes d'enseignement primaire supérieur annexées aux écoles élémentaires et dites « cours complémentaires » ;
4° Les écoles manuelles d'apprentissage, telles que les définit la loi du 11 décembre 1880. — *Voir les articles spéciaux consacrés à chacune de ces catégories d'écoles ; et en outre l'article relatif aux écoles normales.*

**PRIMAIRES (ÉCOLES).** — Le nom d'*écoles primaires*, en France, apparaît pour la première fois dans les plans d'éducation nationale présentés par Talleyrand à la Constituante et par Condorcet à la Législative; il reçut sa consécration légale par un vote de la Convention, du 12 décembre 1792, l'article 1er du projet du Comité d'instruction publique ayant été décrété ce jour-là en ces termes : « Les *écoles primaires* formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront *instituteurs.* »

Le plan présenté par Romme à la Convention le 1er octobre 1793 au nom de la Commission nationale remplaçait le terme d'écoles primaires par celui de *premières écoles de l'enfance* ; c'est le nom de *premières écoles* qui est employé dans les décrets de brumaire an II. Dans le plan de Bouquier, devenu le décret du 29 frimaire an II, on emploie le terme d'*écoles du premier degré d'instruction*; mais l'expression d' « écoles primaires » était restée dans l'usage courant, car, le jour même où le décret Bouquier fut voté, un décret spécial, rendu à la suite d'une proposition individuelle, ordonna que le décret « sur l'organisation des écoles primaires » serait promulgué sans délai; et le 8 germinal suivant, Bouquier fut invité par le Comité d'instruction publique à rédiger une instruction « sur les écoles primaires ». Le décret du 27 brumaire an III consacra définitivement l'expression d'*écoles primaires*, qui depuis ce moment est restée dans la loi.

Destutt de Tracy, dans ses *Observations sur l'instruction publique* (an IX, 1801), a critiqué les mots d'*école primaire*, comme dérivant d'une conception fausse de ce que doit être l'enseignement public. Dans toute société civilisée, dit-il, il y a nécessairement deux classes d'hommes : « l'une est la classe ouvrière, la seconde est celle que j'appellerai la classe savante ». Pour les enfants destinés à faire partie de la classe ouvrière, « il faut qu'une éducation sommaire, mais complète en son genre, soit donnée en peu d'années ». Le cours d'études des enfants de la classe ouvrière doit être un abrégé de celui des autres écoles; c'est une erreur de croire que ce cours d'études, « complet en son genre », puisse être le premier degré d'une instruction générale. « Dans tout Etat bien administré, il doit y avoir deux systèmes complets d'instruction, qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre. » L'erreur qui consiste à voir, dans les écoles destinées aux enfants de la classe ouvrière, un vestibule qui conduit à des écoles plus élevées, une préparation à des études ultérieures, — cette erreur, continue Destutt de Tracy, « a pénétré même dans de très bons esprits. Peut-être cela vient-il de ce nom d'*écoles primaires*, qui semble indiquer un premier degré; car les mots ont une bien grande influence sur les idées; c'est pourquoi je serais d'avis de changer cette détermination. » (Voir *Destutt de Tracy*.]

L'idée du comte de Tracy n'a pas prévalu en France, mais elle a été de tout temps, en Allemagne, celle qui a présidé à l'organisation de l'instruction publique. Il n'y a pas, dans les pays germaniques, des écoles *primaires*, mais des « écoles pour le peuple » (*Volksschulen*).

**PRIMAIRES ANNEXÉES AUX ÉTABLISSEMENTS DE BIENFAISANCE (ÉCOLES).** — Les écoles primaires annexées aux établissements de bienfaisance et d'assistance publique fondés et entretenus par l'Etat, les départements ou les communes, sont créées par décision du ministre de l'instruction publique, sur l'avis conforme du ministre de l'intérieur.

Elles sont soumises au même régime que toutes les autres écoles publiques, sauf les dérogations suivantes.

Si l'établissement constitue un service de l'Etat, la création de l'école ne peut être décidée qu'après avis du Conseil supérieur de l'assistance publique et du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Si l'établissement constitue un service départemental ou communal, l'école ne peut être créée que sur la demande du Conseil général ou du Conseil municipal.

La délibération du Conseil général ou du Conseil municipal est soumise par le préfet au Conseil départemental de l'instruction publique, qui donne son avis sur l'opportunité de la création de l'école, sur les conditions d'installation et d'organisation qui sont proposées par le Conseil général ou par le Conseil municipal, ou qui peuvent résulter des actes particuliers de fondation, sur les programmes d'enseignement, sur le nombre de classes dont se composera l'école, ainsi que sur le nombre des instituteurs et des institutrices qui y seront attachés, tant pour l'enseignement que pour la surveillance.

La décision ministérielle portant création de l'école détermine, s'il y a lieu, les conditions spéciales de son organisation et de son fonctionnement.

Toutes les dépenses qu'entraînent l'installation et le fonctionnement de l'école incombent à l'Etat, au département ou à la commune suivant que l'école est annexée à un établissement national, départemental ou communal.

Si l'établissement est départemental ou communal, le montant des traitements et suppléments de traitements légaux dus au instituteurs et institutrices est versé au trésor, au commencement de chaque trimestre, à titres de fonds de concours pour dépenses publiques.

Les instituteurs et les institutrices qui sont appelés à exercer dans les écoles créées conformément à ces dispositions jouissent des mêmes droits et avantages et sont soumis aux mêmes règles que les autres instituteurs publics.

Ils continuent à figurer dans leur cadre d'origine et y conservent leurs droits à l'avancement.

L'école est soumise à l'inspection et à la surveillance :

1° Des inspecteurs généraux de l'instruction publique;

2° Du recteur, de l'inspecteur d'académie, de l'inspecteur primaire et du médecin inspecteur dans la circonscription desquels est située l'école.

Les inspecteurs généraux des établissements de bienfaisance et les fonctionnaires de l'inspection des enfants assistés y ont toujours accès.

Dans le cas où l'établissement de bienfaisance n'est pas situé dans le même département que l'administration départementale ou communale qui l'a fondé, les autorités compétentes pour exercer les attributions leur appartenant en exécution des dispositions indiquées ci-dessus sont les autorités du département où siège ladite administration. (Décret du 5 novembre 1894, articles 1er à 8.)

Les écoles ouvertes dans les hôpitaux, hospices, colonies agricoles, ouvroirs, orphelinats, maisons de pénitence, de refuge ou autres établissements analogues administrés par des particuliers sont soumises aux mêmes conditions que les écoles privées relativement à la déclaration d'ouverture, au programme, au personnel et aux inspecteurs.

Les administrateurs ou directeurs peuvent être passibles des peines édictées par les articles 40 et 42 de la loi du 30 octobre 1886 à l'égard des instituteurs qui auraient ouvert ou dirigé une école privée dans des conditions irrégulières ou auraient refusé de se soumettre à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires. (Loi du 30 octobre 1886, art. 43 ; Décret du 18 janvier 1887, art. 166.)

**PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES (ÉCOLES).** — Les écoles primaires élémentaires sont destinées à recevoir les enfants de six à treize ans, pour lesquels l'instruction primaire est obligatoire.

Nul élève ne peut être admis dans une école primaire élémentaire avant l'âge de six ans, s'il existe dans la commune et à proximité une école maternelle publique; avant l'âge de sept ans, s'il existe une classe enfantine publique. (Décret du 18 janvier 1887, art. 28.)

Aux termes de l'article 11 de la loi du 30 octobre 1886, toute commune doit être pourvue au moins d'une

école primaire élémentaire. Toutefois, le Conseil départemental peut, sous réserve de l'approbation du ministre, autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'établissement et l'entretien d'une école.

Lorsque la commune ou la réunion de communes compte 500 habitants et au-dessus, elle doit avoir au moins une école spéciale pour les filles, à moins d'être autorisée par le Conseil départemental à remplacer cette école spéciale par une école mixte : Voir *Écoles publiques*, *Communes* (*Obligations des*).

L'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles et dans les écoles mixtes.

Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d'adjointes, sous la condition d'être épouse, sœur ou parente en ligne directe du directeur de l'école.

Toutefois le Conseil départemental peut, à titre provisoire et par une décision toujours révocable : 1° permettre à un instituteur de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de travaux de couture ; 2° autoriser des dérogations aux restrictions relatives aux conditions de parenté. (Loi du 30 octobre 1886, art. 6.)

L'enseignement donné dans les écoles primaires élémentaires comprend :

L'enseignement moral et civique ;

La lecture et l'écriture ;

La langue française ;

Le calcul et le système métrique ;

L'histoire et la géographie, spécialement de la France ;

Les leçons de choses et les premières notions scientifiques ;

Les éléments du dessin, du chant et du travail manuel, principalement dans leurs applications à l'agriculture (travaux d'aiguille dans les écoles de filles) ;

Et les exercices gymnastiques et militaires. (Décret du 18 janvier 1887, art. 27.)

L'application de ce programme a été réglée ainsi qu'il suit par l'arrêté du 18 janvier 1887 :

« ART. 9. — L'enseignement dans les écoles primaires élémentaires est partagé en trois cours : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur.

« La constitution de ces trois cours est obligatoire dans toutes les écoles, quel que soit le nombre des classes et des élèves.

« ART. 10. — La durée des études se divise comme il suit :

« Section enfantine : un ou deux ans, suivant que les enfants entrent à cinq ou six ans ;

« Cours élémentaire : deux ans, de sept à neuf ans ;

« Cours moyen : deux ans, de neuf à onze ans ;

« Cours supérieur : deux ans, de onze à treize ans.

« ART. 11. — Dans les écoles qui n'ont qu'un maître et qu'une classe, il ne pourra être établi aucune division ni dans le cours moyen ni dans le cours supérieur ; il n'en pourra être établi plus de deux pour les enfants au-dessous de neuf ans.

« Dans les écoles qui n'ont que deux maîtres, l'un sera chargé du cours moyen et du cours supérieur, l'autre du cours élémentaire, y compris, s'il y a lieu, la section des enfants au-dessous de sept ans.

« Dans les écoles qui ont trois maîtres, chaque cours forme une classe distincte.

« Dans les écoles à quatre classes, le cours élémentaire comptera deux classes, chacun des deux autres cours une seule classe.

« Dans les écoles à cinq classes, le cours élémentaire comptera deux classes, le cours moyen deux, le cours supérieur une.

« Dans les écoles à six classes, chacun des trois cours formera deux classes, à moins que le nombre des élèves du cours supérieur ne permette de les réunir en une seule classe.

« ART. 12. — Toutes les fois qu'un même cours comprendra deux classes, l'une formera la première année du cours, l'autre la seconde.

« Ces deux classes suivront le même programme, mais les leçons et les exercices seront gradués de telle sorte que les élèves puissent, dans la seconde année, revoir, approfondir et compléter les études de la première.

« ART. 13. — Au-dessus de six classes, quel que soit le nombre des maîtres, aucun cours ne devra former plus de deux années. Les classes en plus du nombre de six, non compris la section enfantine, seront des classes parallèles destinées à dédoubler l'effectif soit de la première, soit de la seconde année.

« ART. 14. — Chaque année, à la rentrée, les élèves, suivant leur degré d'instruction, sont répartis par le directeur dans les diverses classes des trois cours, sous le contrôle de l'inspecteur primaire.

« Le certificat d'études donne droit à l'entrée dans le cours supérieur.

« ART. 15. — Chaque élève, à son entrée à l'école, recevra un cahier qu'il devra conserver pendant toute la durée de sa scolarité. Le premier devoir de chaque mois, dans chaque ordre d'études, sera fait sur ce cahier par l'élève, en classe et sans secours étranger, de telle sorte que l'ensemble de ces devoirs permette de suivre la série des exercices et d'apprécier les progrès de l'élève d'année en année. Ce cahier restera déposé à l'école.

« ART. 16. — Tout concours entre les écoles publiques auquel ne participerait pas l'ensemble des élèves de l'un au moins des trois cours est formellement interdit.

« ART. 17. — L'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet : *éducation physique*, *éducation intellectuelle*, *éducation morale*. Les leçons et les exercices gradués qu'il comporte sont répartis dans le cours d'études, conformément aux programmes annexés au présent arrêté.

« ART. 18. — Au commencement de chaque année scolaire, le tableau de l'emploi du temps par jour et par heure est dressé par le directeur de l'école, et, après approbation de l'inspecteur primaire, il est affiché dans les salles de classe.

« ART. 19. — La répartition des exercices doit satisfaire aux conditions générales ci-après déterminées.

« I. Chaque séance doit être partagée en plusieurs exercices différents, coupés par des récréations réglementaires.

« II. Les exercices qui demandent le plus grand effort d'attention, tels que les exercices d'arithmétique, de grammaire, de rédaction, seront placés de préférence le matin, ou, dans les écoles de demi-temps, au commencement de la classe.

« III. Toute leçon, toute lecture, tout devoir, sera accompagné d'explications orales et d'interrogations.

« IV. La correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Dans la règle, les devoirs sont corrigés au tableau noir en même temps que se fait la visite des cahiers. Les rédactions sont corrigées par le maître en dehors de la classe.

« V. Les trente heures de classe par semaine (non compris le temps que les élèves peuvent consacrer, soit à domicile, soit dans des études surveillées, à la préparation des devoirs et des leçons) devront être réparties d'après les indications suivantes :

1° Il y aura chaque jour, dans les deux premiers cours, une leçon qui, sous forme d'entretien familier, ou au moyen d'une lecture appropriée, sera consacrée à l'instruction morale. Dans le cours supérieur, cette leçon sera, autant que possible, le développement méthodique du programme de morale ;

2° L'enseignement du français (exercices de lecture, lectures expliquées, leçons de grammaire, exercices orthographiques, dictées, analyses, récitations, exercices de composition, etc. ) occupera tous les jours environ deux heures ;

3° L'enseignement scientifique occupera en moyenne, et suivant les cours, de une heure à une heure et demie par jour, savoir : trois quarts d'heure ou une heure pour l'arithmétique ou les exercices qui s'y rattachent, le reste pour les leçons de choses et les premières notions scientifiques ;

4° L'enseignement de l'histoire et de la géographie, auquel se rattache l'instruction civique, comportera environ une heure de leçon tous les jours ;

« 5° Le temps consacré aux exercices d'écriture proprement dite sera d'une heure au moins par jour dans le cours élémentaire, et se réduira graduellement, à mesure que les divers devoirs dictés ou rédigés pourront en tenir lieu;

« 6° L'enseignement du dessin, commencé par des leçons très courtes dès le cours élémentaire, occupera dans les deux autres cours deux ou trois leçons chaque semaine;

« 7° Les leçons de chant occuperont de une à deux heures par semaine, indépendamment des exercices de chant, qui auront lieu tous les jours à la rentrée et à la sortie des classes;

« 8° La gymnastique, outre les évolutions et les exercices sur place qui peuvent accompagner les mouvements de classe, occupera tous les jours, ou au moins tous les deux jours, une séance dans le courant de l'après-midi;

« En outre, dans les communes où les bataillons scolaires sont constitués, les exercices de bataillon ne pourront avoir lieu que le jeudi et le dimanche: le temps à y consacrer sera déterminé par l'instructeur militaire, de concert avec le directeur de l'école;

« 9° Enfin, pour les garçons aussi bien que pour les filles, deux ou trois heures par semaine seront consacrées aux travaux manuels. »

Dans chaque département, un règlement des écoles élémentaires publiques est rédigé par le Conseil départemental d'après les indications générales du règlement modèle dont nous reproduisons la teneur ci-dessous :

« RÈGLEMENT SCOLAIRE MODÈLE

*pour servir à la rédaction des règlements départementaux relatifs aux écoles primaires publiques.*

(18 janvier 1887).

« ARTICLE PREMIER. — Pour être admis dans une école primaire élémentaire, les enfants doivent avoir plus de six ans et moins de treize. En dehors de ces limites, ils ne pourront être reçus sans une autorisation spéciale de l'inspecteur d'académie.

« Dans les communes qui n'ont ni école maternelle, ni classe enfantine, l'âge d'admission est abaissé à cinq ans.

« ART. 2 (*modifié par l'arrêté du* 29 *décembre* 1888). — Tout enfant dont l'admission est demandée doit présenter à l'instituteur un bulletin de naissance et un certificat médical constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite-vérole et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves. Lorsque l'enfant a atteint sa dixième année, il doit, pour être admis ou maintenu dans l'école, être revacciné par les soins du médecin attaché à l'école ou délégué à cet effet par l'administration scolaire.

« L'instituteur doit conserver le bulletin de naissance et les certificats de vaccine et de revaccination tant que l'enfant fréquente l'école.

« ART. 3. — La garde de la classe est commise à l'instituteur : il ne permettra pas qu'on la fasse servir à aucun usage étranger à sa destination, sans une autorisation spéciale du préfet.

« ART. 4. — Pendant la durée de la classe, l'instituteur ne pourra, sous aucun prétexte, être distrait de ses fonctions professionnelles, ni s'occuper d'un travail étranger à ses devoirs scolaires.

« ART. 5. — Les enfants ne pourront, sous aucun prétexte, être détournés de leurs études pendant la durée des classes.

« Ils ne seront envoyés à l'église pour les catéchismes ou pour les exercices religieux qu'en dehors des heures de classe. L'instituteur n'est pas tenu de les y surveiller. Il n'est pas tenu davantage de les y conduire, sauf le cas prévu à l'article 9 ci-après.

« Toutefois, pendant toute la semaine qui précède la première communion, l'instituteur autorisera les élèves à quitter l'école aux heures où leurs devoirs religieux les appellent à l'église.

« ART. 6. — Les classes dureront trois heures le matin et trois heures le soir : celle du matin commencera à 8 heures et celle de l'après-midi à 1 heure. Toutefois, suivant les besoins des localités, les heures d'entrée et de sortie pourront être modifiées par l'inspecteur d'académie, sur la demande des autorités locales et l'avis de l'inspecteur primaire.

« ART. 7. — Le Conseil départemental peut, après avis du conseil municipal et sur la proposition de l'inspecteur d'académie, autoriser dans une commune ou dans une section de commune l'établissement d'écoles de demi-temps.

« En ce cas, le directeur de l'école divisera par cours les élèves en deux groupes. La classe aura lieu, pour l'un de ces groupes, le matin de 8 heures à 11 heures; pour l'autre, le soir de 1 heure à 4 heures.

« Toutefois, les parents qui en feront la demande auront la faculté de faire suivre à leurs enfants les deux classes de la journée.

« ART. 8. — Dans les écoles à plusieurs classes, les exercices seront coupés, pour les élèves du cours élémentaire et du cours moyen, par une récréation de cinq minutes qui aura lieu toutes les heures, et, pour les élèves du cours supérieur, par une seule récréation d'une durée de quinze minutes.

« ART. 9. — Les enfants qui ne sont pas rendus à leur famille dans l'intervalle des classes demeurent sous la surveillance de l'instituteur jusqu'à l'heure où ils quittent définitivement la maison d'école.

« ART. 10. — Chacun des maîtres attachés à l'école est tenu, à tour de rôle, de surveiller les récréations et de garder les élèves qui ne sont pas rendus à leur famille, dans l'intervalle des classes du matin et du soir, ainsi que ceux qui sont punis de la retenue après la classe.

« La surveillance spéciale des élèves pensionnaires et de ceux qui assistent aux études rétribuées ne peut être imposée aux instituteurs adjoints; ils ne peuvent en être chargés que de leur plein gré, et suivant une entente à établir entre eux et le directeur de l'école, sous l'approbation de l'inspecteur primaire.

« ART. 11. — Quand l'instituteur prendra la direction d'une école, il devra, de concert avec le maire ou son délégué, faire le récolement du mobilier scolaire, des livres de la bibliothèque, des archives scolaires et, s'il y a lieu, de son mobilier personnel et de celui de ses adjoints.

« Le procès-verbal de cette opération, signé par les deux parties, constituera l'instituteur responsable des objets désignés à l'inventaire.

« En cas de changement de résidence, l'instituteur provoquera, avant son départ, un nouveau récolement du mobilier.

« ART. 12. — Un tableau portant le prix de tous les objets que l'instituteur est autorisé à fournir aux élèves sera affiché dans l'école, après avoir été visé par l'inspecteur primaire.

« ART. 13. — La classe sera blanchie ou lessivée tous les ans, et tenue dans un état constant de propreté et de salubrité. A cet effet, elle sera balayée et arrosée tous les jours; l'air y sera fréquemment renouvelé; même en hiver, les fenêtres seront ouvertes pendant l'intervalle des classes.

« ART. 14. — Le français sera seul en usage dans l'école.

« ART. 15. — Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles publiques.

« ART. 16. — Aucun livre ni brochure, aucun imprimé ou manuscrit étrangers à l'enseignement ne peuvent être introduits dans l'école, sans l'autorisation écrite de l'inspecteur d'académie.

« ART. 17. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie y est également interdite.

« ART. 18. — Il est interdit aux instituteurs et institutrices publics de recevoir des élèves ou de leurs parents aucune espèce de cadeaux.

« ART. 19. — Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont :

« Les mauvais points; la réprimande; la privation partielle de la récréation; la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur; l'exclusion temporaire.

« Cette dernière peine ne pourra dépasser trois

jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

« Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

« ART. 20. — Il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel.

« Il est également interdit aux instituteurs et institutrices de tutoyer leurs élèves.

« ART. 21. — Les jours de congés extraordinaires sont :

Une semaine à l'occasion des fêtes de Pâques;

Le premier jour de l'an, ou le lendemain, si ce jour est un dimanche ou un jeudi;

Le lundi de la Pentecôte;

Le lendemain de la Toussaint, le matin seulement;

Les jours de fêtes patronales;

Le jour de la Fête nationale.

« ART. 22. — L'époque et la durée des vacances seront fixées chaque année par le préfet en Conseil départemental.

« ART. 23. — L'instituteur ne pourra ni intervertir les jours de classe, ni s'absenter, sans y avoir été autorisé par l'inspecteur primaire et sans avoir donné avis de cette autorisation aux autorités locales.

« Si l'absence doit durer plus de trois jours, l'autorisation de l'inspecteur d'académie est nécessaire.

« Un congé de plus de quinze jours ne peut être donné que par le préfet. Dans les circonstances graves et imprévues, l'instituteur pourra s'absenter, sans autre condition que de donner immédiatement avis de son absence aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

« ART. 24. — Les dispositions de ce règlement sont applicables aux écoles de filles.

« ART. 25. — Le règlement modèle en date du 18 juillet 1882 est et demeure abrogé.

« ART. 26. — Les autorités préposées par la loi à la surveillance de l'instruction primaire sont chargées de l'exécution du présent règlement. »

Voir aussi *Certificat d'études*, *Pensionnats*.

**PRIMAIRES PUBLIQUES FACULTATIVES (ÉCOLES).** — Les *écoles publiques facultatives* sont celles que la commune n'est pas tenue de créer, mais qui, si elles ont été régulièrement créées, doivent être entretenues au même titre et dans les mêmes conditions que les écoles ordinaires. En d'autres termes, ce sont celles dont l'établissement n'est nullement obligatoire et ne peut être imposé d'office, mais dont l'entretien, tant qu'elles existent, donne lieu, de la part de la commune, à une dépense assimilée aux dépenses obligatoires et, de la part de l'Etat, à une subvention assimilée aux subventions que l'Etat garantit aux communes après emploi de leurs ressources légales.

La loi du 30 octobre 1886 elle-même en énumère six espèces possibles, savoir :

1° Les écoles maternelles, dans les communes de plus de 2000 habitants, dont 1200 agglomérés (art. 15);

2° Les classes enfantines en général (art. 15);

3° Les écoles de filles déjà établies dans les communes de 400 à 500 habitants (articles 11 et 15);

4° Les cours complémentaires (art. 14);

5° Les écoles primaires supérieures (art. 14);

6° Les écoles professionnelles ou écoles manuelles d'apprentissage (art. 14).

Pour que cette énumération soit tout à fait complète, on y peut ajouter deux autres catégories d'écoles :

7° Les écoles maternelles dans les communes de moins de 2000 âmes ou de moins de 1200 habitants agglomérés;

8° Les écoles de filles dans les communes qui n'ont pas plus de 400 âmes.

Mais il ne faut pas perdre de vue que les écoles de ces deux dernières catégories ne sont pas des écoles facultatives au sens que nous venons de définir; ce sont des écoles dont la dépense, aux termes de la loi, n'est jamais assimilable aux dépenses obligatoires. Elles ne sont pas simplement omises, elles sont exclues par le législateur de la liste de celles que l'Etat peut subventionner par assimilation. Le seul genre de subside qu'il puisse éventuellement leur accorder est un secours à titre gracieux, sans proportion fixe légalement déterminée, secours pris sur une allocation spéciale et dans les limites d'un crédit variable ouvert chaque année par le Parlement.

Ces deux sortes d'écoles, établies dans des communes dont la population n'en justifie pas l'entretien aux yeux du législateur, n'ont qu'un moyen d'acquérir la même stabilité que les autres écoles facultatives et de rentrer dans le cadre des écoles susceptibles d'être légalement subventionnées. Ce moyen, c'est de solliciter du Conseil départemental et du ministre, toutes les fois qu'elles ont un effectif à peu près suffisant, leur transformation en classe enfantine et leur reconnaissance à ce titre comme école publique facultative ayant droit aux subventions régulières de l'Etat. En dehors de cette solution, elles ne peuvent prétendre qu'à une existence précaire et à des subsides aléatoires qui dépendent chaque année d'une libéralité spéciale du Parlement. (Circulaire du 8 février 1888.) — Voir *Publiques* (*Ecoles*).

**PRIMAIRES SUPÉRIEURES (ÉCOLES).** — **Historique.** — L'exposé des motifs de la loi qui devait porter la date mémorable du 28 juin 1833 signalait en ces termes la nécessité de combler une regrettable lacune dans l'organisation de l'enseignement public en France :

« Du degré d'instruction élémentaire, à l'instruction secondaire qui se donne soit dans les institutions et pensions privées, soit dans les collèges de l'Etat, il y a bien loin; et pourtant, dans notre système actuel d'instruction publique, il n'y a rien entre l'un et l'autre. Cette lacune a les plus grands inconvénients. Elle condamne ou à rester dans les limites étroites de l'instruction élémentaire ou à s'élancer jusqu'à l'instruction secondaire, c'est-à-dire jusqu'à un enseignement classique et scientifique extrêmement coûteux.

« De là résulte qu'une partie très nombreuse de la nation qui, sans jouir des avantages de la fortune, n'est pas non plus réduite à une gêne trop sévère, manque absolument des connaissances et de la culture intellectuelle et morale appropriées à sa position. »

Pour remédier à cette situation, l'exposé des motifs ne craignait pas d'affirmer la nécessité de créer des écoles d'enseignement primaire supérieur, et de rendre cette création obligatoire. « Si, en admettant une instruction primaire supérieure, on la laisse facultative, on ne fait absolument rien. La loi se tait, ou elle prescrit et elle organise. »

En conséquence, l'article 10 de la loi du 28 juin 1833 prescrivit qu'indépendamment de l'école primaire élémentaire que toute commune était obligée d'entretenir, les communes, chefs-lieux de département et celles dont la population excédait 6000 âmes devaient avoir une école primaire supérieure. C'était beaucoup demander, et les dispositions de l'article 10 restèrent presque, malgré leur forme impérative, à l'état de vœu platonique, sauf dans les grandes villes.

Les auteurs de la loi de 1850 se gardèrent bien de renouveler l'effort de Guizot. Aucun article de la loi ne visa les écoles primaires supérieures, qui se trouvèrent supprimées par prétérition. Dans quelques centres importants seulement, les écoles de cette nature précédemment établies continuèrent à subsister.

Après avoir ainsi végété sous la monarchie de Juillet et sous l'Empire, l'enseignement primaire supérieur devait, sous la troisième République, retrouver son existence légale et acquérir un rapide développement.

Dès 1878, l'inscription au budget d'un crédit de 110 000 francs à répartir en subventions aux communes pour la création d'écoles primaires supérieures et en bourses aux élèves amorce la réforme.

La loi du 11 décembre 1880 met au nombre des écoles primaires publiques les écoles manuelles d'apprentissage fondées par les départements ou les communes pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques. Etaient en outre

assimilées aux écoles manuelles d'apprentissage les écoles publiques d'*enseignement primaire complémentaire* dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel.

Enfin la loi du 30 octobre 1886 comprend dans l'énumération des établissements où l'enseignement primaire est donné, non seulement les écoles manuelles d'apprentissage, mais les *écoles primaires supérieures* et les *classes d'enseignement primaire supérieur* annexées aux écoles élémentaires et dites *cours complémentaires.*

L'organisation administrative et pédagogique des établissements d'enseignement primaire supérieur a pour base les dispositions du décret et de l'arrêté organiques du 18 janvier 1887 auxquelles le décret du 21 janvier 1893 d'abord, puis le décret et l'arrêté du 26 juillet 1909 ont apporté de nombreuses et profondes modifications.

**Législation.** — L'instruction primaire supérieure est donnée :

1° Dans les *écoles primaires supérieures*;

2° Dans les classes d'enseignement primaire supérieur dites *cours complémentaires.*

Le cours complémentaire est annexé à une école primaire élémentaire et placé sous la même direction.

L'école primaire supérieure est installée dans un local distinct de celui de l'école élémentaire et placée sous une direction différente.

Toutefois, la réunion, sous une même direction, d'une école primaire supérieure et d'une école primaire élémentaire dans un même groupe scolaire peut être autorisée par le ministre, sur l'avis motivé du Conseil départemental.

La durée du cours d'études dans les cours complémentaires est d'un an. Les cours complémentaires comprennent, au plus, quel que soit le nombre des élèves, deux divisions qui peuvent être réunies sous un même maître. Il ne peut être annexé de cours complémentaire qu'aux écoles possédant une classe au moins pour chacun des trois cours prévus par les articles 9 à 12 de l'arrêté du 18 janvier 1887 (cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur).

L'école primaire supérieure comprend au moins deux années d'études; elle est dite *de plein exercice* si elle en comprend trois ou plus. (Décret du 18 janvier 1887, art. 30, modifié par le décret du 21 janvier 1893.)

Le cours complémentaire doit toujours être établi dans une salle distincte. L'école primaire supérieure doit disposer d'autant de salles distinctes qu'elle a d'années d'études et, en outre, d'une salle de dessin pouvant recevoir, à défaut d'autre local, les collections et le matériel d'enseignement. Elle doit être pourvue d'un gymnase.

Les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires doivent avoir un atelier où puisse être donné l'enseignement du travail manuel, ainsi que les dépendances requises pour les écoles primaires élémentaires.

Aucune école primaire supérieure ne peut constituer une des sections spéciales dont il sera parlé plus loin, si elle ne possède, outre l'atelier dont il est question ci-dessus, l'outillage et, s'il y a lieu, des champs de démonstration nécessaires pour l'exécution des exercices pratiques prévus au programme de ladite section spéciale. (Décret du 18 janvier 1887, art. 39, modifié par le décret du 26 juillet 1909.)

Il ne peut être créé aucun établissement d'enseignement primaire supérieur, école ou cours complémentaire, si un crédit spécial n'a été préalablement inscrit à cet effet dans la loi de finances.

Les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires cessent d'être entretenus par l'Etat si l'effectif de l'école primaire supérieure, pendant trois années consécutives, s'est abaissé au-dessous de quinze élèves par année d'études et celui du cours complémentaire au-dessous de douze élèves par année d'études.

L'approbation ministérielle requise pour la création des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires n'est donnée que si la commune s'est engagée à inscrire pour cinq ans au moins les dépenses qui lui incombent, pour ces deux établissements, au nombre des dépenses obligatoires. (Loi du 19 juillet 1889, art. 5.) — Voir *Publiques* (*Ecoles*).

Des concessions de matériel d'enseignement peuvent être accordées aux écoles primaires supérieures et aux cours complémentaires dans la limite des crédits ouverts au budget du ministère de l'instruction publique (Décret du 18 juillet 1887, art. 40, modifié par le décret du 21 janvier 1893).

*Personnel.* — Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures sont nommés par le ministre de l'instruction publique ; ils doivent être munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. (Loi du 30 octobre 1886, art. 28.)

Comme ceux des écoles primaires élémentaires, les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures sont secondés par des adjoints en nombre déterminé par le Conseil départemental. Les instituteurs adjoints dans les écoles primaires supérieures doivent avoir vingt et un ans et être munis du brevet supérieur. S'ils sont pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales, ils prennent le titre de *professeur* et sont nommés par le ministre. (Même loi, articles 24 et 28.)

En cas d'insuffisance du nombre des candidats pourvus du certificat d'aptitude au professorat, des licenciés peuvent être nommés directeurs ou professeurs d'écoles primaires supérieures. Toutefois les candidats pourvus du diplôme de licencié doivent être délégués pendant un an au moins avant d'obtenir une nomination définitive. Seuls ceux qui sont en même temps pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique sont nommés d'emblée titulaires. (Décret du 27 décembre 1887; arrêté du 7 mars 1888.)

Les licenciés ès sciences, candidats à un poste de professeur dans les écoles primaires supérieures, doivent justifier de la possession soit du certificat d'études supérieures de sciences portant sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle et du certificat de mathématiques, soit du certificat de physique générale et de l'un des trois certificats de zoologie, botanique ou géologie. (Décret du 22 juillet 1906.)

Les instituteurs adjoints, simplement munis du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, sont nommés ou délégués par le ministre. Ils doivent avoir vingt et un ans. (Loi du 30 octobre 1886, art. 28, modifié par l'article 54 de la loi de finances du 26 décembre 1908.)

Mais la situation de ces maîtres reste précaire. La délégation qui leur est d'abord conférée est toute provisoire. Si au bout d'un stage de trois, quatre ou cinq ans au maximum, ils ne se sont pas présentés à l'examen du professorat, s'ils ont échoué ou s'ils n'ont pas donné entière satisfaction, ils sont réintégrés dans l'enseignement primaire élémentaire.

Des maîtres auxiliaires peuvent également être attachés aux écoles primaires supérieures et chargés des enseignements spéciaux auxquels le directeur, les professeurs et les instituteurs adjoints ne suffiraient pas, savoir : le dessin, le modelage, le travail manuel, les langues vivantes, le chant, l'agriculture, la gymnastique et les exercices militaires. (Décret du 18 janvier 1887, art. 33.)

Ils sont nommés ou délégués par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie. (Loi du 30 octobre 1886, art. 28, modifié par l'article 54 de la loi de finances du 26 décembre 1908.)

Il est à noter toutefois qu'en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, les maîtres chargés de cet enseignement, dont la situation n'était pas toujours en rapport avec les services rendus, peuvent désormais être nommés professeurs titulaires, grâce à une disposition introduite dans la loi de finances du 26 décembre 1908 et ainsi conçue :

« ART. 49. — Dans les écoles primaires supérieures des départements, il peut être créé des emplois de professeurs de langues vivantes dans la proportion de un pour un minimum de quinze heures de leçons par semaine, de deux pour trente-cinq heures, de trois pour cinquante-cinq heures, et ainsi de suite, à raison de un professeur de plus par vingt heures de leçons.

« Les titulaires de ces emplois doivent être pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures, ou du certificat d'aptitude audit enseignement dans les lycées et collèges. Ils sont nommés par le ministre, rétribués dans les conditions légales, et bénéficient, pour la retraite, des dispositions de la loi du 17 août 1876. Ils ont droit à l'indemnité personnelle de 500 francs prévue à l'article 20 de la loi du 19 juillet 1889. Cette indemnité leur tient lieu de l'allocation de 300 francs, attachée à la possession du diplôme spécial. (Article 5 du décret du 14 août 1893.)

« Les dispositions de l'article 39 de la loi du 19 juillet 1889, modifié par la loi du 25 juillet 1893 et par la loi du 17 avril 1906, sont abrogées en ce qu'elles ont de contraire au présent article. »

Enfin les professeurs de l'enseignement supérieur ou secondaire peuvent encore être délégués par le ministre pour des leçons ou conférences se rapportant à une partie du programme des écoles primaires supérieures (Décret du 18 janvier 1887, art. 33).

Dans les *cours complémentaires*, le personnel ne comprend pas de professeurs. Les directeurs et directrices des écoles auxquelles est annexé un cours complémentaire sont choisis parmi les instituteurs ou institutrices titulaires pourvus du brevet supérieur. (Décret du 18 janvier, art. 31.)

Les conditions d'âge et de titres imposés aux instituteurs adjoints dans les écoles primaires supérieures sont également requises des instituteurs adjoints chargés de cours complémentaires.

Un décret en date du 14 août 1893 a fixé ainsi qu'il suit le service exigible du personnel des écoles primaires supérieures :

« Article premier. — Le nombre maximum des heures de service (enseignement et surveillance) exigibles par semaine des directeurs, professeurs et maîtres-adjoints des écoles primaires supérieures est fixé de la manière suivante :

« Directeurs, en dehors du temps réservé à la surveillance générale de l'école : quinze heures d'enseignement dans les écoles ne comprenant que deux années d'études ; dix heures d'enseignement dans les écoles de plein exercice.

« Professeurs et maîtres-adjoints délégués : vingt heures d'enseignement ; cinq heures de surveillance.

« Dans les écoles de plein exercice et dans les écoles de deux ans dont l'effectif dépasse 150 élèves ou qui sont placés sous la même direction qu'une école primaire élémentaire comptant plus de trois classes, le directeur peut, par délibération du Conseil départemental soumise à l'approbation du ministre, être déchargé de cours, sauf en ce qui concerne l'enseignement de la morale et de l'instruction civique.

« Art. 2. — Les professeurs et adjoints peuvent, sur leur demande, être chargés par le directeur de services supplémentaires relatifs à l'internat ou aux études surveillées. La rétribution des maîtres est fixée par un accord avec le directeur, si l'internat est géré par lui dans les conditions prévues par le paragraphe 2 de l'article 13 de la loi du 30 octobre 1886, ou avec la municipalité si l'internat est en régie, sous réserve dans l'un et l'autre cas de l'approbation du préfet après avis de l'inspecteur d'académie.

« Mais en aucun cas les services relatifs à l'internat ne peuvent entrer dans le compte soit des heures exigibles en vertu de l'article précédent, soit des heures supplémentaires rétribuées sur les fonds de l'Etat.

« Art. 3. — Tous les ans chaque directeur détermine, les maîtres entendus, la répartition des heures d'enseignement dont ils sont chargés. Cette répartition est exécutoire après approbation de l'inspecteur d'académie.

« Aucune heure supplémentaire d'enseignement ne peut être ajoutée que par une décision spéciale prise par le ministre, sur la proposition du préfet et après avis de l'inspecteur d'académie.

« Art. 4. — Les taux annuels de rétribution des heures supplémentaires, en ce qui concerne l'enseignement des lettres, de l'histoire et de la géographie, des mathématiques, des sciences physiques et naturelles, sont fixés, pour chaque heure d'enseignement, par semaine, de la manière suivante :

| | |
|---|---|
| Professeurs | 150 fr. |
| Maîtres-adjoints délégués | 100 — |

« Cette rétribution n'est pas soumise à retenue.

« Art. 5 (*Modifié par les décrets du 1er mai 1894 et du 26 juillet 1909*). — Les professeurs et adjoints munis d'un des diplômes spéciaux prévus par l'article 21 de la loi du 30 octobre 1886, qui donnent l'enseignement correspondant, en dehors de l'enseignement général dont ils sont chargés et dans les limites des heures règlementaires de service déterminées par l'article 1er, reçoivent les allocations suivantes, annuelles et non soumises à retenue :

| | |
|---|---|
| Langues vivantes | 300 fr. |
| Dessin | 300 — |
| Comptabilité | 200 — |
| Travail manuel | 200 — |
| Agriculture | 200 — |
| Chant et musique | 100 — |
| Gymnastique (degré supérieur) | 100 — |
| — (degré élémentaire) | 50 — |

« Dans le cas où les professeurs et adjoints chargés d'un de ces enseignements sont obligés d'y consacrer un certain nombre d'heures en sus des heures règlementaires, ils reçoivent, outre l'indemnité ci-dessus prévue, une rétribution calculée à raison de 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine, sans toutefois que ces deux allocations réunies puissent en aucun cas dépasser les maxima suivants :

| | |
|---|---|
| Langues vivantes | 600 fr. |
| Dessin | 600 — |
| Comptabilité | 500 — |
| Travail manuel | 500 — |
| Agriculture | 500 — |
| Chant et musique | 300 — |
| Gymnastique (degré supérieur) | 300 — |
| — (degré élémentaire) | 200 — |

« Les dispositions qui précèdent s'appliquent aux écoles primaires supérieures de filles. »

Aucune surveillance ne peut être imposée aux fonctionnaires, professeurs et instituteurs adjoints en dehors des heures où les externes libres sont présents dans l'établissement ; mais réciproquement, et dans la limite des cinq heures de service prévues par le règlement, les maîtres des écoles primaires supérieures doivent accepter la surveillance de tous les exercices auxquels les élèves externes sont admis à titre gratuit (mouvements, récréations, études ou excursions), et ils sont tenus, en outre, de se conformer à la répartition du service fixée par le directeur ou la directrice, seuls juges et responsables de l'organisation générale de l'école. (Circulaire du 10 février 1896.)

*Surveillants d'internat.* — Des instituteurs titulaires pourvus du brevet supérieur peuvent être détachés dans les conditions de l'article 4 de la loi du 9 juin 1854 pour la surveillance des internats dans les écoles primaires supérieures.

Les surveillants d'internat sont tenus de participer à l'enseignement jusqu'à concurrence de cinq heures par semaine.

Le détachement ne peut durer plus de cinq ans. (Décret du 26 juillet 1909, art. 5.)

*Admission des élèves.* — Bien qu'étant publiques et gratuites, les écoles primaires supérieures ne sont ouvertes qu'aux élèves présumés capables de suivre avec fruit l'enseignement qui y est donné.

La garantie exigée à ce point de vue est la possession du certificat d'études primaires élémentaires. L'article 38 du décret du 18 janvier 1887, modifié par le décret du 26 juillet 1909, dispose, en effet, qu'aucun élève ne peut être reçu, soit dans une école primaire supérieure, soit dans un cours complémentaire, s'il ne possède le certificat d'études primaires élémentaires et s'il ne justifie, en outre, par un certificat signé de l'inspecteur primaire, avoir suivi pendant une année, au moins, le cours supérieur d'une école primaire élémentaire.

Toutefois les élèves qui, munis du certificat d'études primaires élémentaires, n'auraient pu suivre le cours supérieur des écoles primaires élémentaires, soit parce que ce cours n'existait pas dans leur commune, soit

parce qu'ils auraient fait leurs études dans leur famille ou dans une école privée, peuvent être admis dans une école primaire supérieure ou dans un cours complémentaire, à condition de justifier, par un examen, qu'ils ont étudié les matières comprises dans le programme du cours supérieur des écoles primaires publiques. A défaut de cette justification, ils peuvent être admis à l'école primaire supérieure dans une classe d'enseignement primaire élémentaire dite cours préparatoire.

La classe préparatoire est confiée à un maître unique. Elle suit le programme du cours supérieur des écoles primaires élémentaires.

L'examen complémentaire prévu ci-dessus est subi devant une commission de professeurs de l'école sous la présidence du directeur.

En outre, tout élève, sans distinction d'origine, doit, pour entrer dans une école primaire supérieure, subir devant le directeur, assisté d'un professeur de l'ordre des lettres et d'un professeur de l'ordre des sciences, un examen d'où dépend son classement dans l'une des années du cours d'études de l'établissement. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 30.)

*Règlement scolaire.* — Dans chaque département un règlement scolaire applicable aux écoles primaires supérieures est rédigé par le Conseil départemental, d'après les indications générales du règlement scolaire modèle du 29 décembre 1888, dont le texte suit :

« RÈGLEMENT SCOLAIRE MODÈLE

« ARTICLE PREMIER. — Aucun élève ne pourra être admis dans une école primaire supérieure s'il n'est âgé de douze ans au moins au 1er octobre de l'année dans laquelle il se présente, et s'il n'est pourvu du certificat d'études primaires élémentaires.

« Nul ne pourra y rester au delà de dix-huit ans. Toutefois les élèves qui atteindraient leur dix-huitième année pendant l'année scolaire pourront continuer à fréquenter l'école jusqu'à la fin de l'année en cours.

« ART. 2. — Tout élève dont l'admission est demandée doit présenter au directeur un bulletin de naissance et un certificat médical constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite-vérole, qu'il a été revacciné, et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves.

« Le directeur doit conserver le bulletin de naissance et le certificat de revaccination tant que l'élève fréquente l'école.

« ART. 3. — La garde des locaux scolaires est commise au directeur; il ne permettra pas qu'on les fasse servir à aucun usage étranger à leur destination, sans une autorisation spéciale du préfet.

« ART. 4. — Pendant la durée des classes, les professeurs, maîtres et instituteurs adjoints ne pourront, sous aucun prétexte, être distraits de leurs fonctions professionnelles.

« ART. 5. — Dans les internats annexés aux écoles primaires supérieures, les pères de famille seront toujours consultés sur la participation de leurs enfants aux exercices du culte. Toutes facilités seront données aux élèves pour se conformer sur ce point aux volontés de leurs familles sans que les études puissent en souffrir quelque détriment.

« ART. 6. — La durée maximum de chaque classe ne pourra dépasser une heure et demie. Deux classes consécutives seront toujours séparées par une récréation de dix à quinze minutes.

« ART. 7. — La surveillance des élèves qui ne rentrent pas dans leur famille entre la classe du matin et la classe du soir est assurée pendant tout cet intervalle par les soins du directeur.

« ART. 8. — Dans les écoles qui ne reçoivent que des externes, les professeurs et instituteurs adjoints se partagent, sous la responsabilité du directeur, la surveillance des récréations.

« ART. 9. — Les professeurs et instituteurs adjoints ne peuvent être chargés de la surveillance des études rétribuées qu'après entente avec le directeur au sujet de la rémunération de ce service, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'académie.

« ART. 10. — Aucun des services relatifs à l'internat ne peut être imposé au personnel spécialement attaché à l'internat. Toutefois, l'inspecteur d'académie peut autoriser un ou plusieurs maîtres à se charger de services supplémentaires en dehors des heures des classes moyennant une rémunération, ou en échange d'avantages consentis par le directeur.

« ART. 11. — Quand un directeur nouveau prendra possession de ses fonctions, il devra, de concert avec le maire ou son délégué, faire le récolement du mobilier scolaire, du matériel d'enseignement, des archives scolaires, des livres de la bibliothèque, des collections de toute nature et du mobilier que la commune pourra lui avoir fourni ainsi qu'à ses adjoints.

« Le procès-verbal de cette opération, signé par les deux parties, constituera le directeur responsable des objets désignés à l'inventaire.

« En cas de changement de résidence, le directeur provoquera, avant son départ, un nouveau récolement.

« ART. 12. — Un tableau portant le prix de tous les objets scolaires que le directeur est autorisé à fournir aux élèves sera affiché dans l'école, après avoir été visé par l'inspecteur primaire.

« ART. 13. — Les salles de classe ou d'atelier seront blanchies ou lessivées tous les ans, et tenues dans un état constant de propreté et de salubrité.

« ART. 14. — Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles primaires supérieures publiques.

« ART. 15. — Aucun don de livres ni d'imprimés ne peut être fait à l'école, sans l'autorisation de l'inspecteur d'académie.

« ART. 16. — Toute pétition, quête, souscription ou loterie est interdite.

« ART. 17. — Les seules punitions dont le directeur puisse faire usage sont :

« La réprimande ;

« La retenue après la classe, sous la surveillance d'un maître;

« L'exclusion temporaire.

« Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours. Avis en sera donné immédiatement par le directeur aux parents de l'enfant, et à l'inspecteur primaire.

« Une exclusion de plus longue durée ou l'exclusion définitive ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

« ART. 18. — Les jours de congé extraordinaires sont :

« Une semaine à l'occasion des fêtes de Pâques;

« Le premier jour de l'an, ou le lendemain, si ce jour est un dimanche ou un jeudi;

« Le lundi de la Pentecôte;

« Le lendemain de la Toussaint, le matin seulement ;

« Le jour de la Fête nationale.

« ART. 19. — L'époque et la durée des vacances seront fixées chaque année par le préfet en Conseil départemental. (Voir *Vacances*.)

« ART. 20. — Le directeur ne pourra faire aucune interversion dans les jours de classe sans l'autorisation de l'inspecteur d'académie.

« ART. 21. — Le directeur ne peut s'absenter sans avoir obtenu l'autorisation de l'inspecteur d'académie et sans en avoir donné avis aux autorités locales.

« Dans les circonstances graves et imprévues, le directeur pourra s'absenter, sans autre condition que de donner immédiatement avis de son absence aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

« ART. 22. — Les dispositions de l'article précédent sont applicables aux professeurs, maîtres et adjoints. Dans le cas d'absence pour motif grave et imprévu, le directeur de l'école peut leur accorder l'autorisation nécessaire, sauf à en aviser l'inspecteur primaire.

« ART. 23. — Les dispositions de ce règlement sont applicables aux écoles primaires supérieures de filles. »

*Conseil de discipline.* — Le décret du 26 juillet 1909 a créé (art. 3, paragr. 6) dans chaque école primaire supérieure un conseil de discipline dont le fonctionnement est réglé par l'article 18 du décret du 5 juillet 1890 concernant le conseil de discipline des lycées et collèges.

*Comités de patronage.* — Il est institué auprès de

chaque école primaire supérieure publique un comité de patronage. (Décret du 18 janvier 1887, art. 42.)

Il comprend :

1° Six membres de droit : le recteur, l'inspecteur d'académie, l'inspecteur de l'enseignement primaire, le directeur ou la directrice de l'école, deux professeurs de l'école élus chaque année par leurs collègues;

2° Des membres nommés pour trois ans par le ministre après avis du recteur et représentant les intérêts régionaux auxquels correspondent principalement les enseignements professionnels. Un médecin fait toujours partie du comité.

Le comité de patronage nomme chaque année son président et son secrétaire. Il est tenu registre de ses délibérations. Copie en est envoyée à l'inspecteur d'académie qui la transmet, s'il y a lieu, au préfet et au ministre.

Le comité se réunit au moins une fois par an. Il peut être convoqué extraordinairement par l'inspecteur d'académie ou par le président.

Le comité de patronage veille aux intérêts matériels des élèves et à la bonne tenue de l'école.

Il donne son avis sur l'installation matérielle de l'école, sur les mesures à prendre pour mettre l'enseignement en rapport avec les besoins locaux ou régionaux. Il prend sous son patronage les élèves de l'école et s'occupe de placer, à la fin de leurs études, les plus méritants.

Il favorise les voyages et les séjours à l'étranger, les échanges d'élèves avec les pays voisins; il s'occupe spécialement des boursiers, donne son avis sur les promotions ou les prolongations de bourses, sur le transfert ou la déchéance des boursiers nationaux.

A chacune de ses réunions ordinaires, le comité délègue un ou plusieurs de ses membres avec mission de visiter, une fois par mois au moins, l'établissement placé sous son patronage. Les délégués rendent compte au comité, lors de sa plus prochaine réunion, des résultats de leurs visites.

Le comité choisit parmi ses membres une commission permanente chargée de s'intéresser plus particulièrement aux enseignements spéciaux et de les orienter dans le sens des besoins locaux et de l'intérêt des élèves.

Cette commission se réunit autant de fois qu'elle le juge nécessaire. Le directeur en fait partie de droit. (Arrêté du 18 janvier 1887, articles 33, 34, 36, 37 et 39, modifiés par l'arrêté du 26 juillet 1909.)

*Bourses.* — L'Etat fonde et entretient des bourses nationales dans les établissements publics d'enseignement primaire supérieur de garçons et de filles.

Ces bourses sont de trois sortes :

1° Bourses d'internat;

2° Bourses d'entretien;

3° Bourses familiales.

Les bourses d'internat sont attribuées à des élèves placés à demeure dans des établissements d'enseignement primaire supérieur pourvus d'un pensionnat;

Les bourses d'entretien, à des élèves logés dans leur propre famille et fréquentant l'école supérieure ou le cours complémentaire de la localité;

Les bourses familiales, à des élèves placés en pension dans des familles autres que la leur et agréées par le directeur ou la directrice de l'école ou du cours.

Chaque année, au mois de juillet, le ministre détermine, d'après l'état des crédits disponibles, la somme à allouer à chaque département pour être répartie en bourses nationales et dégrèvements de trousseaux.

Cette répartition est faite entre les différents départements proportionnellement au chiffre de leur population et en tenant compte du nombre d'écoles primaires supérieures qui s'y trouvent.

Les bourses de l'Etat sont conférées, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, par le préfet du département, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du Conseil départemental.

D'après les instructions contenues dans une circulaire du 7 septembre 1895, les boursiers doivent être placés dans les écoles primaires supérieures, à l'exclusion des cours complémentaires.

Toutefois, cette règle souffre, dans la pratique, quelques exceptions.

Nul ne peut être appelé à jouir d'une bourse nationale, s'il n'a préalablement subi un examen ayant pour objet de constater son aptitude.

La concession d'une bourse est subordonnée à l'appréciation de l'ensemble des titres produits par les postulants.

Il est tenu compte dans cette appréciation :

1° En premier lieu et avant tout, du mérite de l'enfant et de ses notes d'examen;

2° Des services rendus à l'Etat par les parents;

3° De la situation de fortune, du nombre des enfants et des charges de famille des pétitionnaires.

Les conditions et la forme de l'examen sont déterminées par un arrêté ministériel rendu sur l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique. (Voir ci-après.)

Les bourses peuvent être accordées par fractions de moitié ou de trois quarts.

Une fraction de bourse nationale peut être cumulée avec une fraction de bourse départementale ou communale, mais seulement jusqu'à concurrence d'une bourse entière.

Les bourses nationales sont attribuées pour trois années scolaires. Une prolongation de bourse d'une année peut être accordée.

En cas de faute grave, les chefs d'établissement peuvent rendre provisoirement un boursier à sa famille, sauf à en aviser immédiatement le comité de patronage de l'école et l'inspecteur d'académie, qui en réfère au préfet.

La déchéance de la bourse est prononcée par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et l'avis du Conseil départemental. En ce cas, le préfet doit immédiatement aviser le ministre de la décision qu'il a prise.

En cas d'insubordination, de mauvaise conduite ou de paresse habituelles, l'élève peut être privé de sa bourse dans les mêmes formes, après deux avertissements notifiés à la famille par le préfet. (Décret du 18 janvier 1887, articles 43 à 53.)

L'attribution des bourses et le régime des boursiers ont été réglés ainsi qu'il suit par les articles 41-60 de l'arrêté du 18 janvier 1887 :

« I. *De l'examen et de l'attribution des bourses*

« ART. 41. — Tous les ans, au chef-lieu de chaque département, les candidats aux bourses fondées par l'Etat subissent un examen destiné à constater leur aptitude.

« Cet examen a lieu du 15 au 30 mai. La date en est fixée par le ministre; elle est la même pour tous les départements. Elle est annoncée au moins trois mois à l'avance. Le registre d'inscription est clos le 31 mars.

« ART. 42. — Les sujets de composition sont choisis par l'inspecteur d'académie.

« ART. 43 (modifié par l'arrêté du 26 juillet 1909). — La commission d'examen est nommée dans chaque département par le recteur.

« Elle se compose de cinq membres au moins dont trois appartenant au personnel de l'enseignement primaire supérieur.

« ART. 44 (modifié par l'arrêté du 29 décembre 1888). — Les parents ou tuteurs des candidats aux bourses doivent les faire inscrire dans les bureaux de l'inspection académique avant le 1er avril.

« Chacun d'eux joint à la demande d'inscription :

« 1° L'acte de naissance de l'enfant;

« 2° Son certificat d'études primaires;

« 3° Un certificat de vaccine et un certificat de revaccination;

« 4° Un certificat de bonne conduite signé par le chef de l'établissement où il a fait ses études;

« 5° Une demande, écrite ou signée par le père ou le tuteur, à laquelle devra être annexé un extrait du rôle des contributions payées par les parents du candidat;

« 6° Un état nominatif de ses enfants, indiquant l'âge et le sexe de chacun d'eux, et, s'il y a lieu, sa profession; cet état sera certifié exact par le maire de la commune.

« ART. 45 (modifié par l'arrêté du 26 juillet 1909). — Les candidats doivent être âgés de douze ans au

moins et de quinze ans au plus, au 1er octobre de l'année pendant laquelle ils se présentent. Aucune dispense d'âge ne peut être accordée.

« L'examen des candidats âgés de douze ans porte sur les matières du cours supérieur des écoles primaires; l'examen des candidats de treize ans porte sur le programme d'enseignement de la première année des écoles primaires supérieures. L'examen des candidats de quatorze ans porte sur le programme d'enseignement de la deuxième année.

« Le nombre et la nature des épreuves sont les mêmes dans les trois examens.

« Si le candidat n'est pas encore pourvu du certificat d'études primaires, il est admis à se présenter conditionnellement, à charge par lui d'obtenir ce certificat à la première session qui suit l'examen; mais ses titres ne seront pris en considération qu'après qu'il aura réussi aux examens du certificat d'études primaires.

« Art. 46. — Les candidats subissent des épreuves écrites et des épreuves orales.

« Art. 47 (modifié par l'arrêté du 4 août 1903). — Les épreuves écrites et les épreuves orales sont réparties comme suit :

« Epreuves écrites :

« 1° Dictée d'orthographe suivie de questions relatives à l'intelligence du texte;

« 2° Ecriture (la dictée d'orthographe servira pour cette épreuve);

« 3° Composition d'arithmétique;

« 4° Composition française.

« Ces épreuves ont lieu dans la même journée.

« Epreuves orales :

« 1° Lecture expliquée avec interrogations sur la grammaire et analyse d'une phrase;

« 2° Interrogations sur l'arithmétique et le système métrique;

« 3° Interrogations sur l'histoire et la géographie de la France;

« 4° Interrogations sur l'instruction morale et civique;

« 5° Interrogations sur les éléments des sciences physiques et naturelles.

« Les questions devront porter sur les matières enseignées dans le cours supérieur des écoles primaires.

« Art. 48 (*idem*).—La dictée d'orthographe comprend environ vingt lignes. Elle est lue à haute voix, dictée lentement et relue.

« La ponctuation n'est pas dictée.

« Les questions (cinq au maximum) sont relatives à l'intelligence du texte (explication du sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase, analyse d'un ou de plusieurs mots, etc.).

« Il est accordé aux candidats une demi-heure pour relire la dictée et répondre aux questions.

« La composition d'arithmétique comprend une question de théorie et un problème sur les matières du programme du cours supérieur des écoles primaires.

« La composition française a pour objet un récit ou une lettre d'un genre simple, l'explication d'un proverbe ou d'une pensée morale, ou le développement d'une question d'instruction morale et civique.

« Il est accordé aux candidats deux heures pour chacune des épreuves d'arithmétique et de composition française.

« Art. 49. — Toutes les épreuves, soit orales, soit écrites, y compris l'écriture, sont appréciées d'après l'échelle de 0 à 20.

« Toute épreuve nulle, soit à l'examen écrit, soit à l'examen oral, entraîne l'ajournement du candidat.

« Les compositions écrites sont éliminatoires.

« Pour les épreuves écrites, tout candidat qui n'a pas obtenu 40 points est ajourné.

« Pour les épreuves orales, tout candidat qui n'a pas obtenu 50 points est ajourné.

« Art. 50. — Immédiatement après l'examen, l'inspecteur d'académie soumet au Conseil départemental les dossiers des candidats admis. Le Conseil donne son avis, conformément à l'article 46 du décret du 18 janvier 1887, et dresse une liste de présentation comprenant un nombre de candidats double au moins du nombre de bourses entières attribuées au département.

« L'inspecteur d'académie transmet ensuite au préfet ses propositions.

« Art. 51. — Dans la dernière quinzaine du mois de juillet, l'inspecteur d'académie adresse au ministre un relevé général de toutes les bourses qui doivent se trouver vacantes à la rentrée des classes, et le ministre procède à la répartition des crédits entre les différents départements; aussitôt après cette répartition, le préfet arrête la liste des boursiers qui est soumise à l'approbation du ministre. La nomination doit être faite avant la rentrée des classes.

« Art. 52. — Dans la première quinzaine qui suit la rentrée des classes, les directeurs et directrices envoient à l'inspecteur d'académie :

« 1° La liste des boursiers présents à l'école;

« 2° La liste de ceux qui renonceraient au bénéfice de leur bourse, avec l'indication des motifs de cette renonciation.

« Ces documents sont transmis au ministre avant le 1er novembre, et une nouvelle répartition de crédits est faite, s'il y a lieu, entre les départements.

« Aucune nomination de boursier ne peut être faite après le 31 décembre. A partir du 1er janvier, les fonds qui deviendraient vacants par suite du départ de boursiers sont réservés pour la répartition suivante.

« Au cours de l'année, toutes les fois qu'il se produit une vacance dans le cadre des boursiers, l'inspecteur d'académie en informe immédiatement le ministre, en faisant connaître la date précise du départ du boursier et les motifs de ce départ.

« Art. 53. — En règle générale, les boursiers sont placés dans le département qu'habite leur famille, s'il est pourvu d'écoles primaires supérieures. Des exceptions pourront être faites sur la demande motivée des parents, après entente entre les départements intéressés. Des exceptions peuvent également être faites en faveur des écoles d'agriculture et des écoles nationales professionnelles.

« S'il existe plusieurs écoles primaires supérieures dans le département, le préfet répartit entre les différents établissements le contingent de boursiers accordé au département sur l'avis du Conseil départemental et la proposition de l'inspecteur d'académie.

« Les candidats peuvent, après avis du ministre de l'agriculture, être placés, sur leur demande, dans l'une des écoles pratiques d'agriculture de la région.

« II. — *Du régime des boursiers.*

« Art. 54. — Le montant annuel des bourses d'internat entretenues par l'Etat dans les établissements publics ou privés d'enseignement primaire supérieur est égal au prix de pension demandé par les chefs d'établissement aux parents des élèves payants, sans que toutefois la somme payée puisse jamais dépasser 500 francs, y compris les frais de literie et de blanchissage.

« Les bourses d'entretien pourront varier de 100 à 400 francs, par fraction de 100 francs.

« Les bourses familiales sont de 500 francs.

« Le montant des frais de pension sera ordonnancé par douzièmes à la fin de chaque trimestre, sur la production d'un état de présence dressé par les chefs d'établissement et approuvé par le préfet.

« La somme allouée sera mandatée par le préfet : pour les élèves internes, au nom du directeur de l'école; pour les boursiers familiaux et les boursiers d'entretien, au nom du père ou tuteur de l'enfant.

« Art. 55. — Des dégrèvements de trousseau peuvent, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, être accordés par le préfet, sur les crédits mis à sa disposition, aux candidats dont les familles justifient ne pouvoir pas en supporter les frais.

« La subvention de l'Etat pour les dégrèvements de trousseau ne peut pas être supérieure à 300 francs pour la première année et à 100 francs pour chacune des autres années.

« Selon la situation de fortune des familles, le préfet pourra accorder la totalité ou une partie seulement du dégrèvement.

« Le trousseau pourra être fourni à l'élève, soit par sa famille, soit par le directeur.

« Art. 56. — Il pourra être accordé aux boursiers, à titre de remise de fournitures classiques, une subvention dont le montant ne pourra être supérieur à 25 francs par année.

« Art. 57. — Le montant des dégrèvements et remises accordés sera ordonnancé au nom du préfet, sur la production d'un état détaillé des objets fournis, dressé conjointement par les parents et le directeur et visé par le préfet.

« Art 58. — Les titulaires d'une bourse d'entretien ne pourront recevoir de dégrèvement de trousseau.

« Il pourra leur être accordé chaque année une remise de fournitures classiques.

« Art. 59. — Trois fois par an, au 1er janvier, au 1er avril et à la fin de l'année scolaire, les directeurs des écoles où se trouvent des boursiers de l'Etat adressent à l'inspecteur d'académie des notes sur la conduite et le travail de chacun de ces boursiers. Ces notes seront placées au dossier des candidats et pourront donner lieu à l'application des mesures prescrites par les articles 51 et 52 du décret du 18 janvier 1887.

« Art. 60 (modifié par l'arrêté du 26 juillet 1909). — A la fin de l'année scolaire, le directeur adresse à l'inspecteur d'académie, pour chaque boursier qui n'est pas arrivé au terme de sa bourse, un extrait du livret de scolarité. Tout boursier qui, par l'ensemble de ses notes, n'atteint pas la moyenne *passable* est déchu de sa bourse.

« Art. 64. — Tous les ans, dans les premiers jours de janvier, le préfet adresse au ministre la liste des boursiers nommés dans son département au cours de l'année précédente avec les motifs de la concession de la bourse.

« Cette liste est publiée au *Journal officiel* dans le courant du mois. »

*Bourses d'enseignement secondaire.* — Des bourses d'enseignement secondaire, dont le nombre est fixé chaque année par arrêté ministériel, peuvent être attribuées par le ministre à des élèves de l'enseignement primaire supérieur qui se sont fait remarquer au cours de leurs études par leur assiduité, leur application et leurs progrès. (Décret du 18 janvier 1887, art. 53.)

Les boursiers de l'enseignement primaire supérieur, pour être transférés avec jouissance de leur bourse dans l'enseignement secondaire, doivent être âgés de moins de seize ans au 1er janvier de l'année où se fait la mutation. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 61.)

Les inspecteurs d'académie envoient chaque année au ministre la liste des élèves boursiers primaires de leur circonscription qu'ils proposent de transférer dans l'enseignement secondaire. Ils font connaître pour chacun d'eux les prix qu'il a obtenus l'année précédente, ses notes de classe et ses places dans toutes les compositions (avec indication du nombre d'élèves de la division), depuis la rentrée d'octobre. S'ils ont pu voir et interroger eux-mêmes les candidats, ils joignent aux notes leur appréciation personnelle.

Le nombre des bourses de mérite à accorder doit être fixé chaque année avant le 15 août. (Même arrêté, articles 62 et 63.)

Il est à noter que dans la pratique ces prescriptions ne sont pas observées. Le nombre des boursiers des écoles primaires supérieures transférés dans les lycées et collèges sans avoir subi l'examen des bourses de l'enseignement secondaire est infime.

*Bourses de séjour à l'étranger.* — Des bourses de séjour à l'étranger sont également accordées chaque année à des élèves des écoles primaires supérieures. (Décret du 18 juin 1887, article 54.)

Elles sont décernées à la suite d'un concours.

Les conditions à remplir pour pouvoir concourir sont les suivantes :

1° Avoir, au moment du concours, seize ans accomplis et moins de dix-huit ans;

2° Etre pourvu du certificat d'études primaires supérieures;

3° Adresser au ministre, par l'intermédiaire de l'inspecteur d'académie, une demande écrite ou signée par le père ou tuteur, tendant à obtenir une bourse de séjour. Cette demande doit indiquer exactement les noms, prénoms, date et lieu de naissance du candidat, la date à laquelle il a obtenu le certificat d'études primaires supérieures, enfin la carrière commerciale ou industrielle à laquelle il se destine. Les directeurs doivent joindre à chaque demande la date de l'entrée de l'élève à l'école et des notes détaillées sur sa santé, son caractère, son application et ses progrès.

Les épreuves du concours comprennent :

Une composition française (description, développement d'une maxime ou d'un proverbe, lettre);

Une épreuve de langue vivante consistant en quelques questions écrites en langue étrangère, auxquelles les candidats répondront dans la même langue.

L'usage d'un dictionnaire en langue étrangère est autorisé conformément aux dispositions adoptées pour les examens du baccalauréat.

Le texte de ces compositions est envoyé par le ministre.

Les épreuves ont lieu au chef-lieu du département, sous la présidence de l'inspecteur d'académie. Il est accordé trois heures pour la composition française et trois heures pour la composition en langue étrangère.

**Enseignement.** — L'enseignement dans les écoles primaires supérieures comprend les matières ci-dessous énumérées. Les unes sont communes à toutes les sections, les autres spéciales à certaines sections :

MATIÈRES COMMUNES

1° La morale;
2° L'instruction civique;
3° La langue française et la lecture des belles œuvres littéraires;
4° Les langues vivantes;
5° L'histoire nationale et des notions d'histoire générale;
6° La géographie de la France et des colonies et des notions générales de géographie;
7° L'arithmétique appliquée; le calcul rapide; l'algèbre et la géométrie;
8° Des notions de chimie et de sciences physiques et naturelles;
9° Des notions pratiques d'hygiène;
10° L'écriture;
11° Le dessin et le modelage;
12° Le chant;
13° La gymnastique, et, pour les garçons, les exercices de préparation militaire.

MATIÈRES SPÉCIALES

1° Des notions élémentaires d'économie politique et de droit usuel;
2° Des enseignements théoriques et pratiques en vue de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, tels que : mécanique, technologie, chimie industrielle, électricité industrielle, agriculture théorique, chimie agricole, marchandises, transports et douanes;
3° La sténographie et la dactylographie;
4° La comptabilité usuelle, la tenue des livres (bureau commercial);
5° Le dessin géométrique, le dessin d'art, le modelage;
6° Pour les garçons, les travaux d'atelier, de laboratoire, d'agriculture et d'horticulture;
7° Pour les filles, les soins aux enfants du premier âge, les travaux de ménage; la lingerie (confection, blanchissage et repassage); le vêtement (coupe, couture et entretien), la cuisine, le soin des appartements, le jardin, la ferme.

L'enseignement est commun à tous les élèves en première année.

Dans les écoles de plein exercice, indépendamment de l'enseignement général dont une partie est commune à tous les élèves, l'enseignement comporte, à partir de la deuxième année, en vue de l'industrie, à partir de la deuxième ou de la troisième année, en vue de la préparation à l'agriculture, au commerce et à la vie ménagère, des sections de l'enseignement spécial (agricole, industriel, commercial ou ménager).

La création des sections spéciales est autorisée par le ministre de l'instruction publique, sur la demande du comité de patronage et la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis du conseil municipal.

Dans les écoles primaires supérieures qui n'ont que deux années d'études et dans les cours complémentaires, il peut être créé par le ministre de l'instruction publique des cours spéciaux en vue de l'agriculture, de l'industrie, du commerce ou des occupations ménagères.

Des cours d'enseignement complémentaire intéressant les besoins de la région, des cours temporaires d'hiver pour l'agriculture, des cours de demi-temps, du soir ou du dimanche, etc., et, d'une manière générale, des cours d'apprentis pour l'industrie, le commerce et les travaux ménagers, peuvent être autorisés dans les écoles primaires supérieures par le ministre sur la demande du comité de patronage et la proposition de l'inspecteur d'académie.

Les plans d'études et les programmes d'enseignement dans les écoles supérieures sont déterminés par des arrêtés ministériels pris après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique.

Dans ces limites et sous ces conditions générales, la répartition des heures de classe et de surveillance entre les différents maîtres attachés à l'établissement est arrêtée par le directeur en conseil des professeurs, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'académie. (Décret du 18 janvier 1887, articles 35, 36 et 37 modifiés par le décret du 26 juillet 1909.)

La répartition des matières d'enseignement dans les écoles primaires supérieures de garçons et de filles a été réglée ainsi qu'il suit par l'arrêté du 26 juillet 1909 :

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE GARÇONS

| | ENSEIGNEMENT COMMUN | SECTION GÉNÉRALE | | SECTION AGRICOLE | | SECTION INDUSTRIELLE | | SECTION COMMERCIALE | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1re année | 2e année | 3e année | 2e année | 3e année | 2e année | 3e année | 2e année | 3e année |
| *Matières communes.* | | | | | | | | | |
| Morale | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Instruction civique | » | (1) | (1) | (1) | (1) | (1) | (1) | (1) | (1) |
| Français | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Langues vivantes | 3 | 4 | 4 | » | » | » | » | 4 | 4 |
| Histoire nationale et notions d'histoire générale | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Géographie de la France et des colonies et notions générales de géographie | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Arithmétique appliquée, calcul rapide, algebre et géométrie | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Notions de sciences physiques et naturelles, chimie et notions pratiques d'hygiène | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Dessin et modelage | 3 | » | » | » | » | » | » | | » |
| Ecriture, gymnastique | 1 (2) | 1 (2) | 1 (2) | » (2) | » (2) | » (3) | » (3) | 1 (3) | 1 (3) |
| Chant | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Total | 24 | 22 | 22 | 16 | 16 | 14 | 14 | 20 | 20 |
| *Matières spéciales.* | | | | | | | | | |
| Géographie commerciale | » | » | » | » | » | 1 | » | » | 1 |
| Notions élémentaires d'instruction civique, de droit usuel et d'économie politique | » | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Technologie | » | » | » | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Chimie agricole ou industrielle | » | » | » | 1 | 1 | » | » | » | » |
| Agriculture théorique | » | » | » | 2 | 2 | » | » | » | » |
| Mecanique | » | » | » | (4) | (4) | 1 | 2 | » | » |
| Electricité industrielle (5) | » | » | » | » | » | 1 | 2 | » | » |
| Comptabilié usuelle, tenue des livres | » | » | » | 1 | » | » | » | 3 | 3 |
| Dessin géométrique, dessin d'art, modelage | » | 3 | 3 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 |
| Sténographie et dactylographie | » | » | » | » | » | » | » | 3 | 3 |
| Travaux d'atelier, de laboratoire, d'agriculture et d'horticulture | 4 | 4 | 4 | 9 | 9 | 12 | 12 | 1 | 1 |
| Total | 4 | 8 | 8 | 16 | 15 | 21 | 23 | 12 | 12 |
| Total général | 28 | 30 | 30 | 32 | 31 | 35 | 37 | 32 | 32 |

1. L'horaire de l'instruction civique se confond avec celui des notions d'économie politique, etc.
2. Plus 2 heures de gymnastique données en récréation et les exercices militaires.
3. Plus 1 heure de gymnastique donnée en récréation et les exercices militaires.
4. 1 heure de mécanique comprise dans les 4 heures du programme commun de sciences.
5. Cet enseignement n'est donné que dans quelques établissements.

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE FILLES

| | ENSEIGNEMENT COMMUN | SECTION D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL | | SECTION COMMERCIALE | | SECTION MÉNAGÈRE | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1re année | 2e année | 3e année | 2e année | 3e année | 2e année | 3e année |
| *Matieres communes.* | | | | | | | |
| Morale | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Langue française | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Langues vivantes | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | » | » |
| Histoire | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Géographie | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Arithmétique appliquée, calcul rapide, géometrie | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Notions de sciences physiques et naturelles et de chimie et notions pratiques d'hygiène | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Dessin | 3 | » | » | » | » | » | » |
| Ecriture, gymnastique | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) | 1(1) |
| Chant | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Total | 23 | 20 | 20 | 19 | 19 | 13 | 13 |
| *Matières spéciales.* | | | | | | | |
| Comptabilité usuelle, tenue de livres | » | » | » | 2 | 2 | » | » |
| Instruction civique et droit usuel | » | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Géographie commerciale | » | » | » | 1 | 1 | » | » |
| Technologie | » | » | » | 2 | 2 | » | » |
| Economie domestique | » | 1 | 1 | » | » | 1 | 1 |
| Dessin géométrique, dessin d'art, modelage | » | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| Sténographie, dactylographie (exercices pratiques) | » | » | » | 4 | 4 | » | » |
| Lingerie | 2 | 3 | 3 | » | » | 3 | 3 |
| Vêtements | 2 | (2) | (2) | (2) | (2) | 3 | 3 |
| Modes (3) | 2 | » | » | » | » | 2 | 2 |
| La cuisine, le soin des appartements, le jardin, la ferme, la puériculture | « | 3 | 3 | » | » | 6 | 6 |
| Total | 6 | 11 | 11 | 11 | 11 | 19 | 19 |
| Total général | 29 | 31 | 31 | 30 | 30 | 32 | 32 |

1. Plus 1 heure de gymnastique donnée en récréation.
2. L'horaire pour le vêtement se confond avec celui de la lingerie.
3. Dans les écoles où cet enseignement est donné.

Outre les heures consacrées aux cours proprement dits, les maîtres et maîtresses doivent donner, jusqu'à concurrence du nombre d'heures exigé de chacun d'eux par le décret du 14 août 1893 (Voir ci-dessus), des conférences complémentaires et, après entente avec le directeur ou la directrice, le temps nécessaire pour la surveillance des études, soit pour les conseils et directions pédagogiques, soit pour les exercices pratiques hors de la classe et pendant les études ou les récréations que comporte ce genre d'exercices (gymnastique, promenades et excursions scientifiques, herborisation, horticulture, etc.).

Les élèves de deuxième et de troisième année peuvent être autorisés par le directeur, sur l'avis du conseil des professeurs, à suivre, à titre de matières facultatives, certains cours d'une section autre que celle à laquelle ils appartiennent. De même, après avis du conseil des professeurs, ils peuvent être dispensés de suivre certains cours de leur section.

Les programmes établis en Conseil supérieur de l'instruction publique servent de base à la répartition des matières prévues par l'art. 37 du décret organique. Toutefois, il reste loisible au directeur, sur l'avis du conseil des professeurs, d'y apporter, en vue de l'ap-

propriation aux besoins locaux ou régionaux, les modifications qu'ils jugeraient nécessaires, sous réserve de l'approbation de l'inspecteur d'académie.

Les heures qui demeurent disponibles sont destinées soit au travail personnel des élèves, soit à des excursions et visites ayant un caractère instructif. En aucun cas, les études ne peuvent être transformées en classes nouvelles.

Aucune classe n'a lieu le jeudi, ni le dimanche. Toutefois, la matinée du jeudi peut être occupée par des exercices tels que : travaux manuels, dessin, chant, gymnastique.

Dans les écoles primaires supérieures qui n'ont que deux années d'études, l'enseignement de la première année est conforme à celui des écoles de plein exercice; l'enseignement de la deuxième année peut subir des modifications appropriées aux besoins de l'établissement, sans toutefois que le nombre des heures de classe fixé par les horaires officiels puisse être dépassé. Ces modifications sont arrêtées par l'inspecteur d'académie, sur la proposition du directeur, après avis du conseil des professeurs. (Arrêté du 26 juillet 1909, articles 1 à 5.)

Les élèves des écoles primaires supérieures ne peuvent être admis à passer de première en deuxième année et de deuxième en troisième année, soit dans la section d'enseignement général, soit dans les sections spéciales, s'ils n'ont pas obtenu, durant l'année écoulée, la moyenne « passable » pour l'ensemble de leurs notes.

Nul ne peut être admis directement en deuxième ou en troisième année qu'à la condition de justifier, soit par la production de notes obtenues dans une autre école primaire supérieure ou dans un cours complémentaire, soit par un examen d'admission, qu'il est en état de suivre les cours de cette année.

Cet examen a lieu devant une commission de professeurs de l'école sous la présidence du directeur. (Décret du 26 juillet 1909, art. 2.)

*Conseil des professeurs.* — Le conseil des professeurs, dont nous avons eu l'occasion de noter l'intervention en exposant l'organisation pédagogique des écoles primaires supérieures, a été institué dans chacun de ces établissements par l'art. 3 du décret du 26 juillet 1909.

Il est composé du directeur, président, des professeurs, des instituteurs adjoints et des maîtres auxiliaires, et se réunit une fois au moins par trimestre. Il tient registre de ses délibérations.

Le conseil des professeurs a pour attributions d'arrêter l'admission et la répartition des élèves dans les classes et dans les diverses sections, et en général d'étudier toutes les questions qui intéressent l'enseignement et la discipline.

*Livret scolaire.* — L'arrêté du 26 juillet 1909 (art. 5) a prescrit qu'un livret de scolarité, analogue à celui qui est en usage dans les établissements d'enseignement secondaire, sera donné à chaque élève lors de son entrée à l'école. Il comprend, pour chaque année, le relevé trimestriel des notes obtenues par l'élève dans toutes les matières, et les observations du directeur et des professeurs sur le travail, les progrès et la conduite de l'élève. Ce livret doit être présenté par tout élève qui quitte un cours complémentaire ou une école primaire supérieure pour une école nouvelle.

Il doit également être produit lors de l'examen du certificat d'études primaires supérieures.

*Certificat d'études primaires supérieures.* — Le décret du 26 juillet 1909 a apporté par son art. 4 une importante modification à la règlementation du certificat d'études primaires supérieures en décidant que ce certificat pourra être conféré aux élèves des écoles primaires supérieures publiques de plein exercice ayant accompli les trois ans de cours règlementaires après un examen qui a lieu au siège de l'école.

Pour cet examen, la commission se compose comme il suit :

Président : l'inspecteur d'académie ou son délégué désigné par le recteur;

Le directeur, les professeurs, instituteurs adjoints et maîtres auxiliaires de l'école;

Un professeur d'école normale ou, à son défaut, un professeur de lycée ou de collège, choisi dans l'ordre des sciences, si le président appartient à l'ordre des lettres ou inversement.

Deux membres du comité de patronage désignés par le recteur.

**PRISCIEN.** — Voir *Scolastique*.

**PRIMAIRES SUPÉRIEURES PRIVÉES (ÉCOLES).** — Aucune école privée ne peut prendre le titre d'école primaire supérieure si le directeur ou la directrice n'est muni des brevets exigés pour les directeurs ou directrices des écoles primaires supérieures publiques. (Loi du 30 octobre 1886, art. 36.)

Les établissements privés d'enseignement primaire supérieur désignés par le ministre peuvent recevoir des boursiers nationaux aux mêmes conditions que les établissements publics. Ils sont, dans ce cas, soumis à l'inspection de l'Etat.

Ces établissements ne peuvent d'ailleurs recevoir des boursiers que s'ils remplissent, au point de vue du personnel, de l'installation, etc., les conditions exigées des établissements publics. (Décret du 18 janv. 1887, art. 169.)

**PRIVÉES (ÉCOLES).** — La loi du 28 juin 1833 (art. 3) distinguait les écoles primaires en écoles *publiques* et écoles *privées*. La loi du 15 mars 1850 (art. 17) donna le nom d'écoles *libres* aux établissements d'éducation fondés ou entretenus par des particuliers ou des associations. La loi sur l'organisation de l'enseignement primaire, du 30 octobre 1886, emploie, comme l'avait fait le législateur de 1833, la dénomination de *privées* pour désigner les écoles autres que les écoles publiques. Répondant à l'évêque Freppel, qui insistait vivement pour le maintien de la qualification d'écoles « libres », le rapporteur, Paul Bert, invoqua l'autorité de la loi de 1833. « M. Guizot, dit-il, en rédigeant la loi célèbre de l'organisation de l'enseignement, a opposé aux écoles *publiques* les écoles *privées*. Il n'a pas employé le mot *libres*. Je pense qu'il avait pour cela des raisons qui ont leur valeur au simple point de vue académique; mais il y a peut-être aussi des raisons qui ont également la leur au point de vue politique. Ces raisons-là n'existaient pas au temps où écrivait M. Guizot, et je ne sais pas si elles ne l'eussent pas déterminé avec plus de force encore et s'il n'y eût pas trouvé de motifs plus sérieux qu'un simple motif d'ordre littéraire pour employer le mot *privé* au lieu du mot *libre*.

« C'est seulement en 1850 que, dans la législation de ce siècle, est apparu le mot *libre* appliqué aux écoles qui ne sont pas des écoles publiques, et vous savez quel usage, un peu détourné de l'acception que tout le monde comprend, a été fait de ce mot *libre*. Vous savez ce qu'on a voulu obtenir sous ce titre : la liberté de l'enseignement; vous savez quelles conséquences de l'ordre politique en ont été la suite; vous vous rappelez la liberté de l'enseignement primaire et secondaire proclamée en 1850, la liberté de l'enseignement supérieur proclamée en 1872, et enfin ce mouvement venu de toutes parts, qui vous a forcés vous-mêmes à intervenir dans une législation cependant récente et à refluer sur le courant d'idées qui avait fait créer les lois sur la liberté de l'enseignement.

« Nous pensons qu'il n'est pas bon de laisser se perpétuer une telle confusion; nous pensons qu'il n'est pas bon de continuer à dire dans un texte de loi que les écoles de l'Etat se distinguent de celles qui ne sont pas écoles de l'Etat par cela que les unes sont *libres* et que les autres ne le sont pas : de telle sorte que la liberté paraîtrait être un monopole pour les établissements en dehors de l'Etat et qu'elle semblerait refusée aux écoles auxquelles l'Etat donne son investiture. »

On trouvera des renseignements généraux sur l'histoire de l'enseignement privé en France depuis la Révolution à l'article *Liberté d'enseignement* ainsi qu'à l'article *Pension, Pensionnat, Institution*.

**Législation.** — Aux termes de l'article 2 de la loi du 30 octobre 1886, les établissements d'enseignement primaire de tout ordre peuvent être publics, c'est-à-dire fondés et entretenus par l'Etat, les départements

et les communes, ou privés, c'est-à-dire fondés et entretenus par des particuliers ou des associations.

L'enseignement de tout ordre et de toute nature ayant été interdit en France aux congrégations par la loi du 7 juillet 1906, il s'ensuit que les associations visées par la loi du 30 octobre 1886 ne peuvent plus être que des associations laïques.

Ouverture des écoles privées. — *Déclaration.* — Tout instituteur qui veut ouvrir une école privée doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, et lui désigner le local.

Le maire remet immédiatement au postulant un récépissé de sa déclaration et fait afficher celle-ci à la porte de la mairie, pendant un mois.

La même déclaration doit être faite en cas de changement du local de l'école ou en cas d'admission d'élèves internes. (Loi du 30 octobre 1886, art. 37.)

Il est ouvert dans chaque mairie un registre spécial destiné à recevoir les déclarations des instituteurs qui veulent établir des écoles privées.

Chaque déclaration indiquant la nature de l'école qu'il s'agit d'ouvrir doit être signée sur le registre par le déclarant et par le maire, qui en fait immédiatement établir quatre copies sur papier libre.

L'une de ces copies est affichée à la porte de la mairie, où elle demeure, comme il est dit ci-dessus, pendant un mois.

L'observation de cette formalité est prouvée par un certificat d'affichage que le maire dresse, signe et envoie directement, dans les trois jours de la déclaration, à l'inspecteur d'académie.

Les trois autres copies sont, ainsi que le récépissé délivré par le maire, remises gratuitement à l'instituteur.

L'instituteur adresse une de ces copies au préfet, une autre au procureur de la République; il lui en est délivré récépissé.

La troisième copie est adressée par le déclarant à l'inspecteur d'académie, qui la fait transcrire sur un registre spécial ouvert à cet effet dans ses bureaux.

L'instituteur doit adresser à l'inspecteur d'académie, en même temps que la copie de sa déclaration :

1° Son acte de naissance, ses diplômes, l'extrait de son casier judiciaire, l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il y a exercées pendant les dix années précédentes, et le plan des locaux affectés à l'établissement;

2° Les pièces destinées à établir qu'il est Français.

Récépissé de toutes ces pièces est donné à l'instituteur par l'inspecteur d'académie.

Ce récépissé doit mentionner non seulement la date du jour où la pièce portant la déclaration de l'ouverture de l'école a été remise, mais encore celle du jour où la déclaration accompagnée de toutes les pièces légales a été déposée dans les bureaux de l'inspection académique. (Circulaire du 19 décembre 1903.)

Les mêmes formalités sont exigées de tout instituteur qui succède à un autre dans la direction d'une école privée. (Loi du 30 octobre 1886, art. 38; Décret du 18 janvier 1887, art. 158.)

A défaut d'opposition, l'école est ouverte à l'expiration du mois sans autre formalité. (Loi du 30 octobre 1886, art. 38.)

Opposition. — Deux autorités, le maire et l'inspecteur d'académie, peuvent faire opposition à l'ouverture d'une école privée.

Si le maire juge que le local n'est pas convenable pour des raisons tirées de l'intérêt des bonnes mœurs ou de l'hygiène, il fait savoir par écrit, à l'expiration des huit jours qui suivent la déclaration par lui reçue, au préfet, à l'inspecteur d'académie ainsi qu'au déclarant, s'il s'oppose ou non à l'ouverture de l'école. Dans le cas où il fait opposition, il indique les motifs sur lesquels cette opposition est fondée. (Loi du 30 octobre 1886, art. 37; Décret du 18 janvier 1887, art. 159.)

Ces motifs ne peuvent être tirés que des défectuosités du local au point de vue des bonnes mœurs ou de l'hygiène. Le maire n'a pas à se préoccuper de la personnalité du déclarant.

L'inspecteur d'académie, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République, peut former opposition à l'ouverture d'une école privée dans l'intérêt des bonnes mœurs ou dans celui de l'hygiène.

On remarquera qu'il ne s'agit plus seulement ici d'apprécier si le local convient ou non à sa destination. L'inspecteur d'académie peut fonder son opposition, dans l'intérêt des bonnes mœurs, sur des considérations touchant la personne même du déclarant, qu'il jugerait indigne de diriger une école.

En outre, lorsqu'il s'agit d'un instituteur public révoqué et voulant s'établir comme instituteur privé dans la commune où il exerçait, l'opposition peut être faite dans l'intérêt de l'ordre public. (Loi du 30 octobre 1886, art. 38.)

*Délai dans lequel l'opposition doit être faite.* — Si l'opposition émane du maire, elle doit être faite dans le délai de huit jours. Ce délai court à dater du jour même de la déclaration, attendu qu'aux termes de l'article 37 de la loi du 30 octobre 1886 le maire est tenu de recevoir toute déclaration régulière, et d'en remettre *immédiatement* récépissé au postulant.

En cas de refus du maire de recevoir la déclaration, la signification de la déclaration par ministère d'huissier suffit à donner date certaine à l'accomplissement de cette formalité.

Le maire ne saurait, en refusant, contrairement à la loi, de recevoir une déclaration, allonger les délais que la loi lui accorde pour former opposition. (Décisions du Conseil supérieur en ce sens.)

Quand il s'agit de l'opposition formée par l'inspecteur d'académie, le délai court à dater du jour où il a été délivré récépissé des pièces qui doivent lui être adressées par l'intéressé. (Décret du 18 janvier 1887, articles 158 et 160.)

Mais il importe de remarquer que ce récépissé doit être délivré aussitôt que les pièces ont été reçues et que leur régularité a été constatée par l'inspecteur d'académie.

Il n'appartient pas à l'inspecteur d'académie d'augmenter arbitrairement le délai pendant lequel il a le droit de faire opposition en retardant la délivrance du récépissé prescrit par l'article 158 du décret du 18 janvier 1887. Il résulte d'ailleurs d'un arrêt rendu le 17 janvier 1902 par la Cour de cassation que le mois pendant lequel l'inspecteur d'académie peut faire opposition à l'ouverture d'une école privée commence à partir du jour où le dossier complet lui a été remis.

Aussi la circulaire du 19 décembre 1903 prescrit-elle aux inspecteurs d'académie, conformément à un vœu émis par le Conseil supérieur de l'instruction publique, de faire figurer sur le récépissé qu'ils délivrent à la personne qui fait une déclaration d'ouverture d'école privée, non seulement la date du jour où la pièce est remise, mais encore celle du jour où la déclaration accompagnée de toutes les pièces légales a été déposée dans les bureaux de l'inspection académique.

*Motifs de l'opposition.* — En thèse générale, les motifs de l'opposition ne peuvent être tirés que de l'intérêt des bonnes mœurs et de l'hygiène, sauf, comme nous l'avons dit plus haut, lorsqu'il s'agit d'un instituteur révoqué et voulant s'établir dans la commune où il exerçait précédemment. Mais, dans ce cas, l'opposition doit être faite par l'inspecteur d'académie et ne peut être faite que par lui.

Quant aux motifs particuliers sur lesquels, en dehors de ce cas spécial, l'opposition peut être valablement fondée, la généralité des termes employés par la loi ne permet pas d'en donner une énumération même approximative Il s'agit de questions de fait, d'espèces dont l'appréciation appartient en premier lieu au Conseil départemental et en dernier ressort au Conseil supérieur de l'instruction publique. Nous ne pouvons donc que renvoyer sur ce point aux ouvrages spéciaux, particulièrement au recueil des *Arrêts du Conseil supérieur de l'instruction publique*, publié par M. H. Schmit (Berger-Levrault, 3 vol. in-8°), qui contient toute la jurisprudence de la haute assemblée en matière contentieuse et disciplinaire de 1887 à 1905.

Rappelons seulement que mention doit être faite, sur la notification de l'acte d'opposition à l'intéressé, des motifs de l'opposition, que cette opposition soit faite par le maire ou par l'inspecteur d'académie. C'est une formalité essentielle, et son omission a été consi-

dérée par le Conseil supérieur comme une cause de nullité.

Le Conseil a de même tenu comme cause de nullité le fait par le maire d'avoir rédigé en termes différents l'acte d'opposition signifié à l'intéressé et le même acte notifié aux autorités compétentes. (Circulaire du 31 mai 1899.).

*Procédure et jugement de l'opposition.* — Les oppositions à l'ouverture d'une école privée sont jugées contradictoirement par le Conseil départemental dans le délai d'un mois. (Loi du 30 octobre 1886, art. 39.)

Le délai d'un mois court *à dater du jour où l'opposition a été formée* et non à dater du jour où elle a été notifiée à la partie ou portée à la connaissance du préfet. Il peut arriver que des lenteurs regrettables soient apportées à l'accomplissement de ces formalités; elles ne doivent pas préjudicier à la partie. Le point de départ est fixé et ne peut être que le jour même de l'opposition.

Il est arrivé dans plusieurs départements que, pour une cause ou pour une autre, des oppositions n'ont pas été jugées dans le délai légal. Quelles qu'aient pu être les circonstances, le Conseil supérieur a considéré ce retard comme une cause absolue de nullité. Il a même estimé que si le Conseil départemental demandait un supplément d'instruction et renvoyait le jugement à une séance ultérieure, cette séance ne devait pas avoir lieu au delà du délai d'un mois fixé par la loi d'une manière absolue.

Dans le délai d'un mois doivent donc s'accomplir *toutes les formalités relatives à l'instruction et au jugement.* (Circulaire du 31 mai 1889.)

Lorsque le maire ou l'inspecteur d'académie a fait opposition à l'ouverture d'une école, le préfet désigne un rapporteur pris parmi les membres du Conseil, et, huit jours au moins avant la séance fixée pour le jugement de l'opposition, invite le déclarant à comparaître ou à se faire représenter devant le Conseil départemental.

Le préfet l'informe en même temps, par lettre recommandée, que le rapport et les pièces du dossier sont à sa disposition au secrétariat du Conseil départemental, un jour franc avant le jour fixé pour le jugement. (Décret du 18 janvier 1887, art. 162.)

Le rapporteur est tenu de faire un rapport écrit et ne doit pas se borner à un rapport oral. Le rapport est une pièce essentielle de la procédure, et il doit faire partie du dossier. (Décision en ce sens du Conseil supérieur.)

La question s'est posée de savoir si le Conseil départemental devait être au complet pour connaître régulièrement d'une affaire contentieuse. Le Conseil supérieur l'a résolue par la négative.

Mais il est indispensable que les deux membres de l'enseignement privé — dans les départements où il existe encore des écoles congréganistes — qui, aux termes de la loi, doivent être adjoints au Conseil départemental pour l'examen des affaires disciplinaires ou contentieuses, soient présents, ou qu'ils aient été dûment convoqués, et que la preuve soit au dossier. Autrement la partie serait privée de l'une des garanties que la loi a voulu lui assurer. (Circulaire du 31 mai 1899.)

Au jour fixé pour le jugement, le Conseil départemental prend connaissance de l'arrêté d'opposition; il entend dans leurs explications l'intéressé, son conseil ou son représentant; il reçoit, s'il y a lieu, les dépositions des témoins, et, après avoir examiné les différentes pièces qui composent le dossier de l'affaire et en avoir délibéré hors de la présence du déclarant, il statue sur l'opposition (Décret du 18 janvier 1887, art. 163).

En matière contentieuse, le vote a lieu par mains levées (Décret du 18 janvier 1887, art. 150). En cas de partage des voix, celle du président est prépondérante (Loi du 30 octobre 1886, art. 49).

Les Conseils départementaux doivent se borner à apprécier si oui ou non l'opposition était fondée au moment où elle a été faite, et par conséquent à la maintenir ou à la lever. Ils n'ont pas à la maintenir pour un délai déterminé. Ils n'ont pas davantage à prescrire comme condition de la levée de l'opposition tels ou tels travaux. Il résulte des décisions du Conseil supérieur que l'opposition faite par l'autorité compétente doit être jugée en elle-même et dans les conditions où elle a été faite. Si certaines modifications aux plans produits, si certains travaux dans les locaux déclarés sont de nature à permettre l'ouverture de l'école, l'intéressé les fera exécuter et fera ensuite une nouvelle déclaration d'ouverture.

Il n'appartient pas au Conseil départemental d'abréger ou de simplifier les formalités prescrites par les règlements, même à la demande des intéressés. Il faut que toutes les formalités qui sont des garanties soient strictement accomplies. (Circulaire du 31 mai 1889.)

La décision du Conseil départemental est notifiée dans les huit jours par les soins du préfet tant au déclarant qu'à l'auteur de l'opposition.

Toutefois, le Conseil supérieur a jugé que le retard apporté à la notification des décisions des Conseils départementaux, si regrettable qu'il soit, ne suffirait pas à infirmer ces décisions.

Appel peut être interjeté de la décision du Conseil départemental, dans les dix jours à partir de la notification de cette décision.

Le préfet est tenu d'avertir les parties qu'elles ont le droit de se pourvoir devant le Conseil supérieur dans ce délai. (Loi du 30 octobre 1886, art. 39; Décret du 18 janvier 1887, art. 164.)

Mention doit être faite dans le libellé du jugement de la présence des deux membres de l'enseignement privé ou de leur convocation; mention doit être faite aussi de la présence de la moitié plus un des membres du Conseil. (Circulaire du 31 mai 1889.)

*Appel devant le Conseil supérieur.* — Le recours de l'instituteur ou du maire contre la décision du Conseil départemental est reçu au bureau de l'inspecteur d'académie; il en est donné récépissé.

Le recours de l'inspecteur d'académie est formé par une décision qu'il notifie à la partie intéressée.

L'inspecteur d'académie fait parvenir au préfet, dans le plus bref délai, la déclaration d'appel qu'il a reçue ou la décision qu'il a prise lui-même. Le préfet adresse ces pièces, avec le dossier de l'affaire, au ministre de l'instruction publique, qui en saisit le Conseil supérieur. (Décret du 18 janvier 1887, art. 165.)

Les pièces essentielles des dossiers à transmettre au Conseil supérieur en cas d'appel sont les suivantes : 1° la déclaration d'ouverture; 2° le plan du local; 3° l'opposition du maire, s'il y a lieu; 4° l'opposition de l'inspecteur d'académie, portant indication du jour de la remise par le déclarant du dossier complet à l'inspecteur d'académie, s'il y a lieu; 5° la copie de la notification de l'opposition à l'intéressé; 6° la copie des notifications de l'opposition faites aux autorités compétentes; 7° l'arrêté préfectoral désignant le rapporteur de l'affaire; 8° le rapport du rapporteur au Conseil départemental; 9° l'avis de la commission sanitaire; 10° la copie de la citation à comparaître devant le Conseil départemental; 11° la copie de la convocation des deux membres de l'enseignement privé; 12° les mémoires et certificats produits devant le Conseil départemental, s'il y a lieu; 13° la délibération du Conseil départemental, avec mention des membres présents à la séance; 14° la copie de la notification à l'intéressé de la décision du Conseil départemental; 15° l'appel au Conseil supérieur; 16° les mémoires et certificats produits à l'appui de l'appel, s'il y a lieu.

L'appel est soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa plus prochaine session et jugé contradictoirement dans le plus bref délai possible.

L'instituteur appelant peut se faire assister ou représenter par un conseil devant le Conseil supérieur comme devant le Conseil départemental. En aucun cas, l'ouverture ne peut avoir lieu avant la décision d'appel. (Loi du 30 octobre 1886, art. 39.) — Voir pour la procédure devant le Conseil supérieur l'article *Conseil supérieur de l'instruction publique.*

*Sanctions judiciaires en cas d'ouverture irrégulière.* — Ces sanctions sont prévues par l'art. 40 de la loi du 30 octobre 1886 ainsi conçu : « Quiconque aura ouvert ou dirigé une école sans remplir les conditions prescrites par les articles 4, 7 et 8 (*âge, natio-*

*nalité, capacité*), ou sans avoir fait les déclarations exigées par les articles 37 et 38, ou avant l'expiration du délai spécifié à l'art. 38, dernier paragraphe (voir ci-dessus), ou enfin en contravention avec les prescriptions de l'art. 36 (*titres exigés des directeurs d'écoles primaires supérieures privées*, voir ci-après), sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 100 à 1000 francs.

« L'école sera fermée.

« En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois et à une amende de 500 à 2000 francs.

« Les mêmes peines seront prononcées contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition ou malgré la décision du Conseil départemental qui aura accueilli l'opposition, ou avant la décision d'appel.

« L'art. 463 (*circonstances atténuantes*) du Code pénal pourra être appliqué. » — Voir aussi *Incapacités*, *Congréganistes*.

Fonctionnement des écoles privées. — Les conditions requises du personnel des écoles publiques (âge, nationalité, capacité, etc.) sont également exigées du personnel des écoles privées. En conséquence, nul ne peut enseigner dans une école privée avant l'âge de dix-huit ans pour les instituteurs et de dix-sept ans pour les institutrices. Les uns et les autres doivent justifier au moins de la possession du brevet élémentaire de l'enseignement primaire.

En ce qui regarde l'enseignement, les directeurs et directrices d'écoles primaires privées sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes et des livres, réserve faite pour les livres qui ont été interdits par le Conseil supérieur de l'instruction publique. (Loi du 30 octobre 1886, art. 35.)

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées. (Loi du 28 mars 1882, art. 2.)

L'âge d'admission des élèves dans les écoles privées est le même que celui qui est fixé pour l'admission dans les écoles publiques (Décret du 18 janvier 1887, art. 158). Il est à remarquer toutefois qu'aucune disposition légale n'a fixé l'âge au delà duquel des élèves ne peuvent plus être reçus dans une école primaire privée. La loi du 30 octobre 1886 porte seulement (art. 36) qu' « aucune école privée ne peut recevoir des enfants au-dessous de six ans, s'il existe dans la commune une école maternelle publique ou une classe enfantine publique, à moins qu'elle-même ne possède une classe enfantine ».

L'annexion d'une classe enfantine à une école privée n'est d'ailleurs pas assujettie aux formalités exigées pour l'ouverture d'une école. Une simple déclaration à l'inspecteur d'académie suffit.

D'autre part, aucune école privée ne peut, sans l'autorisation du Conseil départemental, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe au même lieu une école publique ou privée spéciale aux filles.

Les écoles mixtes privées doivent, comme les écoles mixtes publiques, être dirigées par des institutrices.

Cependant les dispositions du titre Ier de la loi du 30 octobre 1886 étant communes aux écoles publiques et aux écoles privées, le Conseil départemental pourrait, par application de l'art. 6 de ladite loi, autoriser un instituteur privé à diriger une école mixte, à la condition qu'il lui fût adjoint une maîtresse de couture. Cette interprétation résulte d'une déclaration du rapporteur de la loi à la Chambre des députés dans la séance du 13 novembre 1883.

Enfin, une école privée ne peut prendre le titre d'école primaire supérieure que si le directeur ou la directrice est muni des brevets exigés pour les directeurs et directrices des écoles primaires supérieures publiques, c'est-à-dire du brevet supérieur et du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. (Loi du 30 octobre 1886, art. 36.)

Les établissements privés d'enseignement primaire supérieur désignés par le ministre peuvent recevoir des boursiers nationaux, s'ils remplissent, au point de vue du personnel, de l'installation matérielle et des études, toutes les conditions exigées des établissements publics (Décret du 18 janvier 1887, art. 169).

A quelque catégorie qu'elles appartiennent, les écoles privées sont soumises à l'inspection des autorités préposées par la loi à l'inspection des établissements d'instruction primaire (inspecteurs généraux, recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires (Décret du 18 janvier 1887, art. 167).

Mais l'inspection dans les écoles privées porte exclusivement sur la moralité, l'hygiène, la salubrité et sur l'exécution des obligations imposées à ces écoles par la loi du 28 mars 1882 (Voir *Obligation*). Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois. (Loi du 30 octobre 1886, art. 9.)

Pour exercer leur contrôle à ce point de vue, les inspecteurs ont le droit de se faire présenter, dans les écoles privées, les livres en usage et les cahiers des élèves.

Ils dressent procès-verbal de toutes les contraventions qu'ils reconnaissent.

Si la contravention consiste dans l'emploi d'un livre interdit conformément à l'art. 5 de la loi du 27 février 1880, ce livre peut être saisi; il est joint au procès-verbal. (Décret du 18 janvier 1887, art. 167.)

Afin d'assurer une surveillance efficace du personnel, il doit être ouvert dans toute école primaire privée un registre spécial destiné à recevoir les noms, prénoms, la date et le lieu de naissance des maîtres et employés, l'indication des emplois qu'ils occupaient précédemment et des lieux où ils ont résidé, ainsi que la date des brevets et diplômes dont ils sont pourvus.

Les autorités préposées à la surveillance de l'instruction publique doivent toujours se faire représenter ces registres quand elles inspectent les écoles. (Décret du 18 janvier 1887, art. 168.)

Les prescriptions relatives à la tenue d'un registre du personnel ont été renouvelées et étendues à tous les établissements d'enseignement privé par le règlement d'administration publique du 16 août 1901, rendu en exécution de la loi du 1er juillet de la même année, relative au contrat d'association. (Voir *Congréganistes.*)

L'art. 29 de ce règlement porte que « le registre est représenté sans déplacement aux autorités administratives, académiques ou judiciaires, sur toute réquisition de leur part ».

D'après l'art. 31 du même règlement, le registre doit être « coté par première et par dernière, et paraphé sur chaque feuille par l'inspecteur d'académie ou par son délégué. Les inscriptions sont faites de suite et sans aucun blanc. »

Certaines précisions ont encore été apportées sur cette matière par les circulaires ministérielles des 18 décembre 1901 et 31 mai 1902. La première indique que « par *employé* on ne doit entendre que le personnel chargé, soit de l'enseignement, soit de la direction et de l'administration de l'enseignement, et de la surveillance des études, et, en aucune façon, le personnel attaché aux services domestiques ».

La seconde spécifie que « le registre doit fournir, pour chacun des intéressés, l'indication des divers emplois qu'il a occupés et des lieux où il a résidé depuis sa majorité ».

*Pénalités qui peuvent atteindre un directeur d'école privée.* — Tout directeur d'école privée qui refuse de se soumettre à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires dans les conditions indiquées ci-dessus est traduit devant le tribunal correctionnel et condamné à une amende de 50 à 500 francs.

En cas de récidive, l'amende est de 100 à 1000 francs.

L'art. 463 du Code pénal (*circonstances atténuantes*) peut être appliqué.

Si le refus a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement est ordonnée par le jugement qui prononce la seconde condamnation. (Loi du 30 octobre 1886, art. 48.)

Les termes de la loi sur ce dernier point sont formels. Ils ne laissent pas au juge la latitude de décider si l'école sera ou non fermée. La fermeture doit, en pareil cas, être ordonnée par le second jugement emportant condamnation.

En dehors des pénalités judiciaires prononcées par les tribunaux correctionnels à l'encontre des directeurs d'é-

coles privées qui refusent de se soumettre aux prescriptions légales, des peines disciplinaires peuvent être prononcées contre les instituteurs privés par les juridictions universitaires. Les cas les plus généraux sont prévus par l'art. 41 de la loi du 30 octobre 1886, ainsi conçu :

« Tout instituteur privé peut, sur la plainte de l'inspecteur d'académie, être traduit, pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le Conseil départemental, et être censuré ou interdit de l'exercice de sa profession, soit dans la commune où il exerce, soit dans le département, selon la gravité de la faute commise. (Voir, *pour la jurisprudence du Conseil supérieur, le recueil de M. Schmit, cité plus haut.*)

« Il peut même être frappé d'interdiction à temps ou d'interdiction absolue par le Conseil départemental, dans la même forme et selon la même procédure que l'instituteur public (Voir l'article *Conseil départemental*).

« L'instituteur frappé d'interdiction peut faire appel devant le Conseil supérieur, dans la même forme et selon la même procédure que l'instituteur public (Voir l'article *Conseil supérieur*).

« Cet appel n'est pas suspensif. »

Rappelons, d'autre part, qu'aux termes de l'article 11 de la loi du 28 mars 1882, tout directeur d'école privée qui ne se conforme pas aux prescriptions de ladite loi (Voir *Obligation*) peut être déféré au Conseil départemental en vue de l'application d'une des peines suivantes : 1° l'avertissement; 2° la censure; 3° la suspension pour un mois au plus et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus.

Règles spéciales a l'établissement des pensionnats primaires privés. — Les dispositions relatives aux conditions d'ouverture et de fonctionnement des écoles privées, telles que nous venons de les exposer, sont applicables aux pensionnats primaires privés. (Décret du 18 janvier 1887, art. 172.)

Toutefois les directeurs et directrices de pensionnats sont tenus à l'observation de certaines prescriptions spéciales : on conçoit, en effet, que le contrôle de l'Etat s'exerce d'une façon plus minutieuse lorsqu'il s'agit d'établissements qui reçoivent des élèves internes.

En premier lieu, le plan que l'instituteur privé qui veut ouvrir un pensionnat est tenu de produire doit être certifié conforme au local par le maire de la commune. Il doit indiquer avec précision la destination de chacune des pièces affectées au pensionnat, ainsi que les dimensions desdites pièces : longueur, largeur et hauteur. (Décret du 18 janvier 1887, art. 170.)

Il n'est pas nécessaire d'ailleurs de faire deux déclarations distinctes quand l'instituteur veut ouvrir à la fois une école privée et un pensionnat primaire. Il peut accomplir simultanément les formalités prescrites tant pour le pensionnat que pour l'école. (Même décret, art. 178.)

A défaut d'opposition, ou dans le cas où il a été donné mainlevée de l'opposition qui aurait été formée, le Conseil départemental détermine le nombre maximum d'élèves qui peuvent être admis dans le local affecté au pensionnat et le nombre des maîtres nécessaires pour la surveillance de ces élèves. Mention en est faite par l'inspecteur d'académie sur le plan du local. Ce plan est renvoyé à l'instituteur, qui est tenu de le représenter aux autorités préposées à la surveillance des écoles chaque fois qu'il en est requis. (Même décret, art. 173.)

Notons toutefois qu'aux termes d'un arrêt de la Cour de cassation du 16 août 1879 visant des dispositions antérieures analogues à celles qui sont contenues dans le décret du 18 janvier 1887, l'impossibilité où se trouve un instituteur libre de représenter le plan du local affecté à son pensionnat ne suffit pas pour faire naître contre lui la présomption légale qu'il n'a pas produit ce plan à l'époque de la déclaration d'ouverture de son établissement.

D'après le même arrêt, le refus ou l'impossibilité de représenter le plan des lieux aux autorités chargées de l'inspection ne constitue pas un délit, ce fait ne comporte que l'application de peines disciplinaires.

Le décret du 18 janvier 1887 spécifie, d'autre part, dans son article 174, que l'instituteur qui ne s'est pas conformé aux mesures prescrites par le Conseil départemental, dans l'intérêt des mœurs et de la santé des élèves, peut être traduit devant ledit Conseil pour subir l'application des dispositions de l'article 41 de la loi du 30 octobre 1886, c'est-à-dire pour être frappé de la peine de la censure ou de l'interdiction.

Relativement à la tenue matérielle, aucun pensionnat primaire ne peut être établi dans des locaux dont le voisinage serait reconnu dangereux pour la moralité et la santé des élèves (Même décret, art. 176). Comme nous l'avons dit plus haut à propos des écoles privées en général, la jurisprudence du Conseil supérieur peut seule fournir des indications précises sur les cas dans lesquels ces conditions sont ou non remplies. Mais il est de règle absolue qu'aucun pensionnat ne peut être annexé à une école primaire privée qui reçoit des enfants des deux sexes. (Même décret, art. 177.)

L'aménagement des dortoirs est de même l'objet de prescriptions particulières. Ils doivent être spacieux, aérés et dans des dimensions qui soient en rapport avec le nombre des pensionnaires. Ils doivent contenir au moins quinze mètres cubes d'air par élève.

Ils doivent être surveillés et éclairés pendant la nuit.

Enfin, dans tout pensionnat, une pièce spéciale doit être affectée au réfectoire. (Même décret, art. 178.)

Indépendamment du registre du personnel, dont nous avons parlé plus haut, tout instituteur qui reçoit des pensionnaires doit tenir un registre sur lequel il inscrit les noms, prénoms, le lieu et la date de naissance de ses élèves pensionnaires, la date de leur entrée et celle de leur sortie.

Chaque année, il transmet, avant le 1er novembre, à l'inspecteur d'académie un rapport sur la situation et le personnel de son établissement. (Même décret, art. 175.)

Lorsque, par application des articles 40 et 42 de la loi du 30 octobre 1886, un pensionnat primaire se trouve dans le cas d'être fermé, le préfet, l'inspecteur d'académie et le procureur de la République ont le devoir de se concerter pour que les parents ou tuteurs des élèves soient avertis sans retard, et pour que les élèves pensionnaires dont les parents ne résident pas dans la localité soient provisoirement recueillis dans une maison convenable jusqu'à ce qu'il ait été possible de les rendre à leurs familles (Même décret, art. 179).

Écoles dans les hopitaux, hospices, colonies agricoles, etc. — Les écoles ouvertes dans les hôpitaux, hospices, colonies agricoles, ouvroirs, orphelinats, maisons de pénitence, de refuge ou autres établissements analogues administrés par des particuliers sont assujetties aux mêmes conditions que les écoles privées relativement au programme, au personnel et aux inspections.

Les administrateurs ou directeurs peuvent être passibles des peines édictées par la loi à l'encontre des directeurs d'écoles privées. (Loi du 30 octobre 1886, art. 43.)

Dans le cas d'ouverture d'une de ces écoles, les déclarations doivent être faites par l'instituteur à qui la direction de cette école est confiée (Décret du 18 janvier 1887, art. 166).

Subventions aux écoles privées. — Le Conseil d'Etat, consulté sur la question de savoir si les communes peuvent s'autoriser de l'article 145 de la loi municipale du 5 avril 1884 pour subventionner des écoles privées, s'est prononcé pour la négative.

Un avis de la haute assemblée, en date du 19 juillet 1888, est fondé principalement sur les considérants suivants :

« L'article 2 de la loi du 30 octobre 1886 a distribué les établissements d'enseignement primaire de tout ordre en deux groupes distincts, et, par les dispositions de ses titres II et III, elle a pris soin d'édicter, pour le personnel, le régime d'études et la discipline de chacun d'eux, des règles particulières, sans admettre en aucun lieu l'existence d'un troisième groupe formé par le concours des communes, des associations et des particuliers.

« ... Il ne peut appartenir aux conseils municipaux de créer ce troisième groupe en employant le budget communal de telle sorte qu'une partie de ses ressources soit obligatoirement destinée à seconder les intentions de l'Etat, tandis qu'une autre partie serait destinée, sous quelque appellation que ce soit, à favoriser l'effort des associations ou des particuliers. »

Cet avis du Conseil d'Etat rappelle qu'au cours des discussions qui ont eu lieu au Sénat et à la Chambre des députés dans les séances des 18 mars et 21 octobre 1886, des amendements ayant pour objet *d'obtenir en faveur des communes le droit de fonder, d'entretenir ou de subventionner* des écoles privées, ont été rejetés après mûr examen.

Cette jurisprudence a été confirmée par des arrêts en date des 20 février et 17 avril 1891, qui s'appuient sur les mêmes motifs.

De même le Conseil d'Etat a émis l'avis qu'une commune ne saurait, sans violer les dispositions de cette loi, se prévaloir de l'article 145 de la loi du 5 août 1884 pour subventionner des *classes d'adultes privées*, attendu que les classes d'adultes doivent être considérées comme de véritables établissements d'enseignement primaire, dans le sens des articles 1 et 2 de la loi du 30 octobre 1886 (Avis du Conseil d'Etat du 29 novembre 1898).

Mais, d'autre part, le Conseil d'Etat a reconnu par un autre arrêt, également en date du 20 février 1891, que l'allocation d'une certaine somme qui doit, aux termes de la délibération du conseil municipal, être distribuée en nature par les soins du maire aux enfants pauvres fréquentant les écoles privées, n'a pas, dans ces conditions, le caractère d'une subvention accordée aux écoles privées et ne constitue qu'un secours à des élèves pauvres.

**PRIX (DISTRIBUTIONS DE).** — Un arrêté en date du 29 octobre 1873 relatif au mode de désignation des présidents des distributions de prix dans les établissements d'instruction publique portait (art. 3) que, « dans chaque département, les présidents des distributions de prix des écoles communales seront désignés par le préfet ». Cette règlementation, qui avait soulevé des difficultés et donné lieu à de vives critiques, notamment au cours de la discussion du budget de l'exercice 1909 à la Chambre des députés, a été modifiée dans un sens plus libéral par l'arrêté du 21 juin 1909 ainsi conçu :

« ARTICLE PREMIER. — Dans chaque commune, le maire ou l'adjoint désigné par lui est président de droit de la distribution des prix dans les écoles primaires élémentaires publiques. Quinze jours au moins avant la date fixée pour la cérémonie, le maire fait savoir au préfet si la municipalité entend prendre la présidence.

« ART. 2. — A défaut du maire ou de l'adjoint désigné par lui, ou faute par le maire d'avoir fait connaître, dans le délai prescrit, les intentions de la municipalité, la personne appelée à prendre la présidence est désignée par le préfet. »

Une circulaire aux préfets, en date du même jour, expose ainsi qu'il suit les raisons pour lesquelles de nouvelles prescriptions ont été adoptées et indique dans quel esprit elles doivent être appliquées :

« ... Tout d'abord, il importe de remarquer que c'est du bon vouloir des municipalités que dépend l'institution de ces fêtes scolaires, puisque la dépense qu'elles entraînent est facultative pour les communes et qu'en outre elle demeure entièrement à leur charge.

« D'autre part, étant donné le caractère local de ces cérémonies, il semble conforme aux usages établis que la présidence en soit attribuée au maire ou à son représentant direct, de préférence à toute autre autorité.

« J'ajoute enfin que cette prérogative me paraît découler normalement des attributions que la loi confère à la municipalité en matière d'enseignement.

« Il convient, en effet, de ne pas perdre de vue que les lois scolaires de la troisième République, en même temps qu'elles ont fait appel au concours financier des communes pour le service de l'instruction primaire, ont tenu à associer directement leurs représentants à la vie intime de l'école publique en leur conférant une mission permanente d'inspection qui les met en contact journalier avec les enfants. C'est en vertu des droits qu'il exerce comme autorité scolaire, par une extension et un prolongement de ces droits, que le maire sera appelé à présider ces fêtes, auxquelles peuvent prendre part non seulement les élèves, mais les familles dont il est le représentant autorisé.

« Mais il demeure bien entendu que cette prérogative attribuée à la municipalité a un caractère exclusivement personnel et qu'elle ne saurait, sous aucun prétexte, être exercée par voie de délégation.

« En conséquence, ainsi que le prévoit l'art. 2, toutes les fois que le maire vous aura avisé, quinze jours au moins avant la date fixée pour la cérémonie, que, pour des raisons dont elle est seule juge et dont elle n'a pas à rendre compte, la municipalité n'entend pas user de son droit, il vous appartiendra de désigner la personne qui devra prendre la présidence à sa place, en vous inspirant uniquement de la nécessité de sauvegarder les intérêts de l'enseignement laïque et le respect des institutions actuelles.

« Toutefois, par une mesure de déférence qui se justifie d'elle-même vis-à-vis de l'autorité municipale, vous devrez, dans ce cas, vous concerter avec elle au sujet du choix du président. A cet effet, vous aurez à lui faire connaître, huit jours au moins avant la cérémonie, le nom de la personne que vous vous proposerez de désigner. Vous l'inviterez en même temps à vous soumettre les observations qu'elle croirait devoir formuler à cet égard. C'est seulement après cet échange de vues que vous aurez toute liberté d'arrêter définitivement votre choix.

« Vous aurez soin d'ailleurs de notifier en temps utile votre décision à la municipalité.

« J'ajoute qu'en vue de prévenir les abus que pourrait entraîner la faculté laissée à des personnes autres que le président de prendre la parole au cours de la cérémonie, vous aurez le devoir de rappeler, soit à la municipalité, soit à la personne que vous aurez désignée, que le président est seul responsable vis-à-vis de l'autorité du bon ordre et du respect des lois.

« J'insiste, en terminant, sur la nécessité d'observer rigoureusement les prescriptions toujours en vigueur de la circulaire en date du 16 juillet 1878, aux termes de laquelle aucun ouvrage ne peut être distribué en prix aux élèves s'il ne figure sur la liste revêtue du visa de l'inspecteur de l'enseignement primaire de la circonscription. »

Il est à remarquer que les dispositions de l'arrêté du 21 juin 1909 ne sont pas applicables dans les communes dont les conseils municipaux n'auraient pas voté les crédits nécessaires pour les distributions de prix et où ces frais auraient été faits soit par la caisse des écoles, soit par des sociétés particulières, soit par des personnalités amies de l'école. Dans ces derniers cas, il appartient au préfet, après qu'il a autorisé la distribution des prix, de désigner lui-même le président de la cérémonie, et, si le maire se refuse à accorder l'école, de donner cette autorisation lui-même. (Circulaire du 13 juillet 1909.)

**PROFESSEUR.** — Antérieurement à la Révolution, le sens légal du mot *professeur* était assez mal défini. On donnait d'ordinaire ce titre à ceux qui enseignaient dans une faculté, tandis que ceux qui enseignaient dans un collège étaient plutôt appelés *régents*. Cependant on trouve aussi les professeurs de faculté désignés par les titres de *magistri*, *lectores*; et les régents des collèges reçoivent parfois le titre de *professeurs*.

La Convention nationale, en donnant aux maîtres chargés d'enseigner dans les écoles primaires le beau nom d'*instituteurs*, réserva le titre de *professeur* aux maîtres de l'enseignement secondaire et supérieur : un décret du 14 février 1793 fixe le traitement des *professeurs* des collèges. Un peu plus tard (projet de décret lu par Romme le 1er octobre 1793), la Convention voulut étendre le nom d'*instituteur* « à tous ceux qui remplissent l'honorable fonction d'élever et

d'instruire les enfants de la République, quelle que soit l'école dans laquelle ils exercent leur zèle et leurs talents » ; le projet Bouquier pour l'organisation du dernier degré d'instruction appelle les maîtres de l'enseignement supérieur des « instituteurs d'arts et de sciences » ; les savants qui furent choisis pour enseigner à l'École centrale des travaux publics et à l'Ecole normale portèrent le titre d'*instituteurs*. Mais on en revint bientôt à la désignation de *professeur* pour les ordres supérieurs de l'enseignement : ce fut ce dernier titre que reçurent les maîtres chargés d'enseigner dans les écoles centrales (décret sur les écoles centrales, présenté le 26 frimaire an III, voté le 7 ventôse an III).

La loi du 11 floréal an X donna le titre de *professeurs* aux membres du personnel enseignant des lycées et des écoles spéciales (établissements d'enseignement supérieur); elle appela *maîtres* les membres du personnel enseignant des écoles secondaires communales. Ces dernières furent transformées en collèges communaux par le décret du 17 mars 1808, et leurs maîtres devinrent des *régents*; ils gardèrent ce nom jusqu'en 1867, époque où un décret, rendu sur la proposition de Victor Duruy, fit disparaître une distinction dont l'usage ne tenait plus compte. Une nouvelle catégorie de professeurs vint s'ajouter à l'ancienne lorsque fut créé en 1865 l'enseignement secondaire spécial. Il en fut de même lorsque, par la loi du 21 décembre 1880, l'enseignement secondaire des filles fut organisé : les maîtresses des lycées et collèges de jeunes filles, pourvues du titre d'agrégée, prirent le titre de professeurs. En 1881 (décret du 8 janvier), les maîtres des classes élémentaires des lycées purent aussi prétendre à ce titre, à la condition d'avoir obtenu le certificat spécial institué pour ces fonctions. Enfin, depuis 1902, les répétiteurs de l'enseignement secondaire peuvent recevoir le titre de professeurs adjoints.

L'enseignement primaire a aussi, depuis 1880, ses *professeurs* : ce titre est accordé aux maîtres et aux maîtresses d'école normale pourvus du certificat spécial d'aptitude institué par le décret du 5 juin 1880. La loi du 30 octobre 1886 l'a aussi accordé aux instituteurs des écoles primaires supérieures pourvus de ce même certificat.

En Italie, en Espagne et en Portugal on rencontre également le titre de *professeur* appliqué aux maîtres de l'enseignement primaire. En Italie, les maîtres des écoles normales primaires sont appelés *professori* par la loi du 13 novembre 1859. De même, en Espagne, la loi du 9 septembre 1857 leur donne le titre de *profesores de escuela normal*. En Portugal, ce sont les instituteurs eux-mêmes qui portent le titre officiel de *professeurs*; la loi les appelle *professores de ensino primario*.

**PROFESSEURS DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES DES LYCÉES.** — Aux termes du décret du 26 septembre 1872 (art. 1er), les classes élémentaires des lycées étaient confiées, soit à des maîtres répétiteurs délégués par le proviseur avec l'agrément du recteur, soit à des maîtres institués par le ministre. Ces derniers étaient dispensés de concourir à la surveillance intérieure. — Voir l'article *Maîtres élémentaires*.

Le décret du 8 janvier 1881 a mis fin à ce régime en créant un certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement classique, certificat qui, plus tard, en vertu du décret du 31 juillet 1894, a pris le nom de « certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires de l'enseignement secondaire ».

Tous les fonctionnaires appelés à diriger une classe de huitième ou de septième dans un lycée doivent être munis de ce diplôme. Ils ont le titre de professeurs et jouissent de toutes les prérogatives attachées aux fonctions de professeurs de l'enseignement secondaire.

Leurs traitements sont les suivants : 1° *Lycées de la Seine et de Seine-et-Oise* : 1re classe : 5000 francs; 2e classe : 4600 francs; 3e classe : 4200 francs; 4e classe : 3800 francs; 5e classe : 3400 francs; 6e classe : 3000 francs. — 2° *Lycées des départements* : 1re classe : 4500 francs; 2e classe : 4100 francs; 3e classe : 3700 francs; 4e classe : 3300 francs; 5e classe : 2900 francs; 6e classe : 2500 francs.

Les professeurs des classes élémentaires des lycées se recrutant, pour une bonne part, parmi les instituteurs ou fonctionnaires appartenant aux cadres de l'enseignement primaire, nous croyons utile d'indiquer ici les conditions fixées par l'art. 3 du décret du 31 juillet 1894 pour l'inscription en vue du concours annuel.

Les candidats doivent être âgés de vingt ans accomplis au moment de l'ouverture du concours et produire un des titres ci-après :

Diplôme de bachelier;

Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire spécial ou brevet de Cluny;

Brevet supérieur avec certificat d'aptitude pédagogique primaire;

Certificat d'aptitude (sciences ou lettres) au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (certificat complet);

Diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles.

**PROFESSEURS DÉPARTEMENTAUX D'AGRICULTURE.** — La loi du 15 juin 1879 a institué (art. 1er) une chaire d'agriculture dans chaque département.

Les professeurs départementaux d'agriculture sont choisis au concours, sur le rapport d'un jury composé par le ministre de l'agriculture et constitué de la façon suivante :

1° L'inspecteur général d'agriculture, président;

2° L'inspecteur d'académie;

3° Un professeur de chimie ou de physique;

4° Un professeur de sciences naturelles;

Ces deux derniers examinateurs devront être choisis dans le personnel enseignant de l'Institut agronomique ou d'une école d'agriculture, et, à leur défaut, appartenir à une université de l'Etat;

5° Un professeur de l'école vétérinaire ou de l'école de médecine la plus rapprochée, ou un vétérinaire diplômé;

6° Trois agriculteurs choisis par la Commission départementale parmi les membres des associations agricoles du département, sur des listes dressées par par chacune de ces associations;

7° Un conseiller général désigné par ses collègues.

Les professeurs d'agriculture sont nommés par arrêté concerté entre le ministre de l'agriculture et le ministre de l'instruction publique.

Le concours a lieu au chef-lieu du département : il porte sur les principes généraux de l'agriculture, de la viticulture, de l'arboriculture et de l'horticulture, et sur les sciences, dans leurs applications à la situation, à la production et au climat du département.

Les candidats doivent, pour être admis au concours, être Français et âgés de vingt-cinq ans au moins. S'ils produisent le diplôme de bachelier ès sciences ou celui de l'Institut agronomique ou d'une école d'agriculture, il leur est attribué un certain nombre de points, qui est fixé par le ministre de l'agriculture.

Le traitement du professeur départemental d'agriculture est payé sur les fonds du budget du ministère de l'agriculture.

Les frais de tournées sont à la charge du département. (Même loi, articles 2, 3, 5 et 7.)

Les conditions de nomination et les attributions des professeurs départementaux d'agriculture ont été fixées de la manière suivante par le décret du 9 juin 1880 :

Tout concours à ouvrir dans un département pour la nomination aux fonctions de professeur départemental d'agriculture est annoncé trois mois au moins à l'avance par l'insertion d'un avis au *Journal officiel*.

Dans un délai de deux mois à partir de cette insertion, les candidats adressent leur demande d'admission au concours soit au ministère de l'agriculture et du commerce, soit à la préfecture du département de leur résidence. Ils joignent à leur demande : un extrait de naissance, un certificat de bonne vie et mœurs, et une note faisant connaître leurs antécédents, leurs titres et travaux scientifiques.

Le ministre de l'agriculture prépare la liste des candidats admis à concourir.

Cette liste est arrêtée définitivement, d'accord avec le ministre de l'instruction publique.

Le jury se réunit au jour fixé par l'arrêté du ministre de l'agriculture qui l'a constitué, à l'effet de prendre connaissance des dossiers des candidats et de fixer l'ordre des épreuves.

Le concours comprend trois natures d'épreuves :

Une épreuve écrite, des épreuves orales, et des épreuves pratiques.

Le programme du concours, arrêté comme il est dit à l'article 4 de la loi du 16 juin 1879, est publié au *Journal officiel* avec l'avis prescrit par l'article 1er du règlement du 9 juin 1880.

Le procès-verbal des opérations du jury est adressé, avec les dossiers des candidats, au ministre de l'agriculture, qui le transmet à son collègue de l'instruction publique, avec un projet d'arrêté de nomination.

L'original de l'arrêté reste déposé au ministère de l'agriculture.

Les professeurs départementaux d'agriculture peuvent être révoqués par un seul des deux ministres, après avis de son collègue.

Cette décision entraîne la révocation complète du fonctionnaire.

Les professeurs départementaux d'agriculture sont divisés en quatre classes dont les traitements sont fixés ainsi qu'il suit :

| | |
|---|---|
| 1re classe. . . . . . . . . . . . . | 4500 fr. |
| 2e classe. . . . . . . . . . . . . | 4000 — |
| 3e classe. . . . . . . . . . . . . | 3500 — |
| 4e classe. . . . . . . . . . . . . | 3000 — |

La première nomination est toujours faite à la 4e classe.

L'élévation d'une classe à la classe immédiatement supérieure ne peut avoir lieu qu'après trois années d'exercice au moins.

La décision est prise entre les deux ministres de l'agriculture et de l'instruction publique.

Les frais de tournée du professeur départemental d'agriculture, mis à la charge du département par l'article 7 de la loi du 16 juin 1879, sont fixés dans chaque département par le Conseil général, sans pouvoir être inférieurs à la somme de 500 francs.

Cette dépense n'est pas imputée sur les fonds affectés au service de l'instruction primaire.

Les professeurs départementaux d'agriculture sont nommés spécialement pour le département dans lequel ils ont concouru.

Toutefois ils peuvent être appelés, en vertu d'un arrêté pris de concert entre les deux ministres, à passer dans un autre département se trouvant dans des conditions de culture analogues.

Les professeurs départementaux d'agriculture qui acceptent des fonctions électives dans le département où ils sont nommés sont considérés comme démissionnaires.

Les attributions du professeur départemental d'agriculture comprennent :

1° L'enseignement agricole à l'école normale primaire et, s'il y a lieu, dans les autres établissements d'instruction publique;

2° Les conférences agricoles dans les campagnes;

3° Les travaux ou missions dont il peut être chargé par le préfet du département, ou par le ministre de l'agriculture.

Le programme du cours fait à l'école normale primaire est arrêté par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu, après avis du ministre de l'agriculture.

Ce cours est suivi par les élèves de 2e et de 3e année; il est fait à raison de deux leçons par semaine, complétées par un exercice pratique ou une excursion agricole.

Les conférences agricoles dans les campagnes sont faites suivant un programme arrêté chaque année par le ministre de l'agriculture.

Elles sont au nombre de vingt-six au moins par an. Les localités où elles ont lieu sont déterminées par le préfet.

Un compte-rendu de ces conférences est adressé par le professeur, à la fin de chaque année, au préfet du département, pour être transmis au ministre de l'agriculture ainsi qu'au Conseil général.

Indépendamment des attributions spécifiées ci-dessus, le professeur départemental d'agriculture doit fournir au préfet tous les renseignements intéressant l'agriculture du département.

Ajoutons que la correspondance de service échangée, dans chaque département, entre l'inspecteur d'académie et les instituteurs primaires publics, d'une part, et le professeur départemental d'agriculture d'autre part, est admise à circuler en franchise par la poste, sous bande. (Décret du 16 mars 1896.)

**PROFESSEURS D'ÉCOLE NORMALE.** — Dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, l'enseignement est donné par des professeurs nommés par le ministre et, à défaut, par des instituteurs délégués à titre provisoire (Voir *Maîtres-adjoints*).

Les professeurs doivent être pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (Voir *Certificats*).

Leur service est fixé à vingt heures par semaine, sur lesquelles ils ne peuvent être tenus de consacrer plus de seize heures aux enseignements qui donnent lieu à des corrections de devoirs (Décret du 19 juillet 1890, art. 1er, § 4).

Les professeurs chargés de l'économat dans les écoles de moins de soixante élèves donnent dix heures d'enseignement par semaine (Même décret, art. 1er, § 3).

Le traitement des professeurs d'école normale est fixé ainsi qu'il suit (Loi de finances du 17 avril 1906, art. 49) :

| HOMMES | | FEMMES | |
|---|---|---|---|
| 5e classe. . . . | 2500 fr. | 5e classe. . . . | 2500 fr. |
| 4e classe. . . . | 2800 — | 4e classe. . . . | 2700 — |
| 3e classe. . . . | 3100 — | 3e classe. . . . | 2900 — |
| 2e classe. . . . | 3400 — | 2e classe. . . . | 3100 — |
| 1re classe. . . . | 3700 — | 1re classe. . . . | 3400 — |

Les traitements ci-dessus sont diminués de 400 francs pour les maîtres et maîtresses logés et nourris dans l'établissement (Loi des 19 juillet 1889, 25 juillet 1895, art. 18). — Voir *Normales primaires* (*Écoles*).

**PROFESSEURS D'ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.** — L'enseignement est donné dans les écoles primaires supérieures par des instituteurs [institutrices] titulaires, munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales ou du diplôme de licencié, qui ont le titre de professeurs, et par des instituteurs adjoints [institutrices adjointes].

Les instituteurs adjoints qui exercent dans les écoles primaires supérieures prennent aussi le titre de professeur s'ils sont munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Leur service hebdomadaire est fixé à vingt heures d'enseignement et cinq heures de surveillance (Décret du 14 août 1873, art. 1er, § 3).

Les traitements des professeurs et instituteurs adjoints d'école primaire supérieure ont été fixés ainsi qu'il suit par l'article 111 de la loi de finances du 10 avril 1908 :

| DÉSIGNATION | ÉCOLES DE GARÇONS — Professeurs titulaires. | ÉCOLES DE GARÇONS — Instituteurs adjoints titulaires. | ÉCOLES DE FILLES — Professeurs titulaires. | ÉCOLES DE FILLES — Institutrices adjointes titulaires. |
|---|---|---|---|---|
| Hors classe. . . . | » | 3.000 | » | 2.800 |
| 1re classe. . . . . | 4.100 | 2.600 | 3.700 | 2.400 |
| 2e classe . . . . . | 3.700 | 2.400 | 3.300 | 2.200 |
| 3e classe . . . . . | 3.300 | 2.200 | 2.900 | 2.000 |
| 4e classe . . . . . | 2.900 | 1.900 | 2.500 | 1.800 |
| 5e classe . . . . . | 2.500 | 1.600 | 2.100 | 1.600 |
| 6e classe . . . . . | 2.100 | » | 1.900 | » |

Ils reçoivent en outre une indemnité de résidence et ont droit au logement ou à l'indemnité représentative.

Les titulaires des emplois de professeurs de langues vivantes créés dans les écoles primaires supérieures

des départements en vertu de l'article 53 de la loi de finances du 26 décembre 1908 doivent être pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures, ou du certificat d'aptitude audit enseignement dans les lycées et collèges. Ils sont rétribués dans les mêmes conditions que les professeurs chargés des autres enseignements.

Les traitements des instituteurs et institutrices adjoints délégués dans les écoles primaires supérieures sont ceux des instituteurs et institutrices des écoles élémentaires, augmentés de 200 francs. Pendant leur délégation, ces fonctionnaires conservent leur classement dans les cadres du personnel des écoles élémentaires.

**PROFESSIONNEL (ENSEIGNEMENT).** — Cette expression comporte plusieurs significations différentes. Dans un sens général, on entend par enseignement professionnel tout enseignement qui a pour objet de préparer à une profession quelconque : à ce point de vue, les Facultés de droit ou de médecine, l'Ecole des ponts-et-chaussées, l'Ecole des mines, etc., sont des établissements d'enseignement professionnel. Dans un sens plus restreint, on réserve le nom d'enseignement professionnel à l'enseignement préparatoire à une profession industrielle, commerciale ou agricole. Mais actuellement ce sens n'est usité que pour désigner l'enseignement élémentaire qui est donné dans des cours du soir ou du dimanche pour former des employés de commerce ou des ouvriers. Lorsqu'on envisage d'une manière générale et à ses divers degrés l'enseignement préparatoire aux carrières commerciales ou industrielles, on emploie l'expression « enseignement technique », — Voir *Technique* (*Enseignement*), — et lorsqu'on parle de l'enseignement préparatoire à l'agriculture on se sert de l'expression « enseignement agricole » : Voir *Agriculture* (*Enseignement de l'*). [EM. COHENDY.]

**PROFESSIONNELLES** (ECOLES NATIONALES). — Ces écoles ont été créées en vertu de la loi du 11 décembre 1880 sur les écoles manuelles d'apprentissage dans le but de servir de type et de modèle aux établissements de même nature que voudraient fonder les départements, ou les communes, ou même les associations privées. Elles sont au nombre de quatre, qui ont été successivement établies en 1881 à Vierzon, en 1882 à Armentières et à Voiron, et en 1898 à Nantes.

Jusqu'en 1900, ces écoles étaient placées sous la double autorité du ministre de l'instruction publique et du ministre du commerce. La loi de finances du 13 février 1900 a fait cesser ce régime du *condominium* et a placé ces écoles sous l'autorité exclusive du ministre du commerce, au même titre que les écoles pratiques du commerce et de l'industrie.

Le travail du fer et du bois constitue la base de l'enseignement des écoles nationales professionnelles. Toutefois ces écoles ne se désintéressent pas des besoins de l'industrie locale ou régionale : c'est ainsi qu'il a été établi à Armentières et à Voiron des sections spéciales de tissage, auxquelles on a joint à Armentières un laboratoire d'essais des fils et tissus.

La durée des études est de trois ans. L'effectif scolaire s'élevait, en octobre 1909, pour les quatre écoles, au chiffre de 1552 élèves. [EM. COHENDY].

**PROFESSIONS INTERDITES.** — Voir *Emplois interdits*.

**PROJECTIONS LUMINEUSES.** — On entend par *projection lumineuse* la production sur un écran des images réelles que donnent, dans certaines conditions, les lentilles employées en optique. Par exemple, un objet lumineux ou convenablement éclairé étant mis en présence d'une lentille bi-convexe, on peut obtenir une image réelle de cet objet, laquelle sera d'autant plus visible que le lieu où elle se produit sera plus obscur. Cette image sera d'ailleurs plus grande ou plus petite que l'objet, ou lui sera égale, suivant les positions relatives de celui-ci et de la lentille. Un appareil bien connu, la lanterne magique, est fondé sur ces principes.

On a utilisé, au grand profit de l'enseignement par l'aspect, les projections lumineuses. Dans les cours des facultés, les conférences publiques, les écoles normales, on a pu montrer à un nombreux auditoire, avec des dimensions amplifiées, et avec la plus grande netteté, soit des êtres microscopiques, soit des dessins ou photographies, soit même des détails d'expériences se rapportant aux sciences physiques et naturelles.

La commission des sciences physiques et naturelles, instituée au ministère de l'instruction publique, a adopté un appareil de projection, du prix de 100 francs, à l'usage des écoles et des cours d'adultes, et elle a dressé un catalogue des sujets d'expériences qu'elle a considérés comme les plus utiles au point de vue de l'enseignement. L'appareil s'éclaire au pétrole au moyen d'une lampe à trois mèches dite américaine, et il est disposé de manière qu'on peut y installer aussi une lampe Drummond, c'est-à-dire faire usage de la lumière oxhydrique.

En 1895, le ministère de l'instruction publique mit à la disposition des sociétés d'instruction populaire « les appareils de projections lumineuses et les collections de vues photographiques pouvant servir à l'enseignement dans les cours d'adultes et les conférences populaires ». Des collections de vues dont il avait été fait don au ministère par deux Sociétés d'enseignement furent déposées en 1896 au Musée pédagogique, et la Société nationale des conférences populaires se chargea ensuite d'assurer à ses frais l'expédition des vues, leur entretien et la correspondance ; ces vues commencèrent alors à circuler par toute la France avec franchise postale, à l'aller et au retour, pour les recteurs, les inspecteurs d'académie, les inspecteurs primaires, les instituteurs publics et les institutrices publiques. Ce service des vues, organisé au Musée pédagogique, a pris un rapide développement : en 1908-1909, le chiffre des envois s'est élevé à 37 340. — Voir *Musées pédagogiques*, pages 1370 et 1371.

**PROMOTIONS.** — Au point de vue des conditions d'avancement, le personnel de l'enseignement primaire se divise en deux catégories : 1° instituteurs et institutrices des écoles élémentaires et maternelles ; 2° personnel des écoles normales et des écoles primaires supérieures, et inspecteurs de l'enseignement primaire.

1° *Instituteurs et institutrices des écoles élémentaires et maternelles.*

Ces fonctionnaires peuvent obtenir des promotions à l'ancienneté et des promotions au choix dans les conditions suivantes :

Les instituteurs et institutrices sont promus de droit le 1er janvier à la 4e classe après cinq ans passés dans la 5e, à la 3e après cinq ans passés dans la 4e, à la 2e après six ans passés dans la 3e classe.

Ne peuvent être promus au choix à la 4e, 3e ou 2e classe que les instituteurs et institutrices comptant au moins trois ans d'ancienneté dans leur classe.

Le nombre des promotions au choix des instituteurs et institutrices des 5e, 4e et 3e classes est égal au dixième du nombre des maîtres et maîtresses de ces classes qui comptent au moins trois ans d'ancienneté dans leur classe et qui ne sont pas promus de droit à l'ancienneté.

Les promotions à la 1re classe sont accordées, exclusivement au choix, aux maîtres comptant un minimum de six ans d'ancienneté dans la 2e classe. Toutefois, par mesure transitoire et pendant une durée de cinq années à compter du 1er janvier 1909, les instituteurs et institutrices pourront être promus à la 1re classe après un minimum de trois ans d'ancienneté dans la 2e classe s'ils comptent au moins vingt-cinq ans de services.

Le nombre total des promotions annuelles à la 1re classe sera égal au sixième du nombre des maîtres réalisant les conditions prévues ci-dessus.

Peuvent seuls être admis dans les deux premières classes les maîtres et maîtresses pourvus du brevet supérieur, exception faite toutefois pour ceux qui sont entrés en fonctions avant le 19 juillet 1889. (Lois de finances du 31 mars 1903, art. 73 ; du 30 décembre 1903, art. 22 ; du 26 décembre 1908, art. 55.)

2° *Personnel des écoles primaires supérieures, des écoles normales, et inspecteurs primaires.* — Pour cette catégorie, l'avancement se fait exclusivement au choix, sur l'ensemble des fonctionnaires, et

par classe, après trois années au moins et six ans au plus passés dans la classe immédiatement inférieure. (Loi du 19 juillet 1889, art. 25.) — Voir *Classement, Avancement et Traitement.*

**PRONONCIATION.** — La prononciation consiste à donner aux voyelles, aux consonnes ou aux syllabes l'articulation et l'intonation qui leur appartiennent dans la langue que l'on parle.

C'est surtout à l'époque des Racine, des Molière, des La Fontaine que les sons purement gutturaux et nasaux se transforment et deviennent des sons pleins et sonores. La prononciation n'a pas sensiblement varié en France depuis le dix-septième siècle, époque à laquelle la langue a été fixée.

Le climat a une grande influence sur la prononciation. Les articulations sont plus rudes dans les pays du Nord, plus douces et plus modulées dans les contrées méridionales.

Une prononciation correcte tient surtout à l'observation des règles de l'accentuation. En France, c'est Paris qui donne le ton à la prononciation usuelle. Dans les provinces, de grandes divergences existent sur la manière dont on accentue les voyelles et les syllabes. Dans le Nord, on les élide; dans l'Ouest et dans l'Est, on les allonge, et parfois démesurément; dans le Midi on intervertit leur quantité. De la Garonne aux Pyrénées, la divergence se manifeste encore d'une façon plus tranchée. C'est dans les provinces du centre, dans la Touraine, le Blaisois et l'Orléanais, que la prononciation est la meilleure.

La conversation, la lecture à haute voix, le débit oratoire et l'art dramatique n'ont point les mêmes exigences de prononciation. La prononciation doit être légèrement abandonnée dans la conversation, sans aller cependant jusqu'à la négligence; plus pure et plus conforme aux règles du goût dans la lecture à haute voix; nette et claire dans le débit oratoire; enfin plus lentement et plus fortement articulée dans le débit dramatique, où celui qui parle aura à se faire entendre de loin.

La prononciation est une affaire d'habitude. C'est dans l'enfance, où l'organe de la parole est pour ainsi dire en voie de formation, qu'on parvient le plus facilement à parler toutes les langues. Une prononciation, bonne ou mauvaise, une fois acquise, subsiste avec une remarquable persistance, et il est très difficile, pour ne pas dire impossible, de corriger dans l'âge mûr certaines imperfections de langage contractées dans la jeunesse. Voilà pourquoi on ne saurait trop engager ceux qui ont pour mission d'instruire les enfants à développer de bonne heure chez leurs élèves les germes d'une prononciation nette et franche. Les enfants procèdent par imitation : s'ils entendent autour d'eux prononcer correctement, ils prononcent de même. Le tout est de leur donner l'exemple.

Défauts de prononciation. — Tous les défauts de prononciation peuvent se ranger en trois groupes, savoir : 1° les défauts provenant d'une conformation vicieuse des organes de la parole, comme l'altération de la voix appelée *nasillement*, causée par le passage trop facile ou trop difficile de l'air dans les fosses nasales; 2° les défauts provenant d'un fonctionnement anormal causé par un trouble moral et nerveux, comme le *bégaiement*, le *bredouillement*, le *balbutiement*; 3° les défauts provenant d'un fonctionnement anormal amené directement par l'imitation volontaire ou involontaire, par une nonchalance ou une vivacité excessives, comme le *grasseyement*, la *lallation*, le *sessaiement*, le *zézaiement*, le *chuintement*, et autres genres de *blésité* ou de *blésement*, et aussi une variété du *nasillement* qui est le résultat d'une mauvaise habitude acquise dans l'enfance.

Chacun de ces groupes a ses procédés curatifs, que nous allons sommairement indiquer.

*Nasillement.* — Ce défaut présente trois variétés. Dans la première variété, l'air passe en quantité trop considérable à travers les fosses nasales, dont l'obturation, nécessaire à la prononciation de toutes les lettres de l'alphabet excepté *m* et *n*, ne peut alors s'accomplir : cela se produit dans les cas de fissures palatines, c'est-à-dire de perforations et de divisions du palais. Il faut arriver par tâtonnement et par habitude à obturer à peu près l'orifice anormal au moyen de la langue. Pour atteindre ce résultat, le maître prononce lentement et successivement chaque lettre en s'arrêtant un peu de temps sur chacune d'elles en particulier; l'élève écoute et cherche à imiter. Au bout de trois ou quatre semaines, toutes les lettres sont trouvées et prononcées par un moyen artificiel inspiré par la nature, qui ne fait jamais défaut quand elle est secondée avec énergie et persévérance. C'est ainsi qu'on a entendu prononcer les labiales, les linguales, les gutturales par des malheureux qui n'avaient pas de langue, pas de lèvres, pas de palais. Dans la deuxième variété, les narines sont totalement ou presque totalement imperméables, et le passage de l'air, pour les lettres dont la prononciation l'exige, ne peut s'accomplir : c'est le cas des personnes atteintes d'un fort coryza, ou qui ont des polypes, des tumeurs et autres déformations du nez : le traitement de ce dernier cas est du domaine de la chirurgie. Dans la troisième variété, résultat d'une mauvaise habitude acquise dans l'enfance, il s'agit de combattre une mauvaise habitude par une bonne; il s'agit d'enseigner à parler en dehors au lieu de laisser parler en dedans. Cette troisième variété intéresse particulièrement l'éducateur : il faudra avoir recours, comme pour la première, à un travail d'imitation guidé par un maître expérimenté.

*Balbutiement*, *bredouillement*, *bégaiement*. — Ces trois défauts bien différents se corrigent par des exercices de langage lents, gradués et prolongés. L'introduction d'un corps étranger dans la bouche, comme les cailloux de Démosthène, la fourchette d'Itard, le bride-langue de Colombat, le cintre de Hervez de Chégoin, les boules de caoutchouc de Morin, la plaque de Wutzer, le cure-dents de Battes, etc., sont des moyens à rejeter.

Le *balbutiement* est un langage lourd, interrompu, où la syllabe est tantôt attendue, tantôt répétée avec hésitation, tantôt encore suivie d'un son analogue à celui de l'*e* muet. Ce défaut de prononciation, qui tient le plus souvent à une mauvaise habitude, surtout chez les enfants, doit être surveillé et peut être corrigé par des exercices appropriés.

Le *bredouillement* est un langage défectueux où les syllabes sont souvent précipitées, répétées et confuses, mais jamais convulsives ni spasmodiques comme dans le bégaiement, avec lequel il a quelques analogies. Les personnes atteintes de bredouillement ne sont ni plus vives ni plus spirituelles que les autres, comme on l'a avancé; elles n'ont pas plus à dire que les autres; seulement elles ne peuvent pas aller aussi vite, et paraissent pour cela plus affairées, plus pressées. Aussitôt qu'elles sont exercées à parler avec réflexion, avec lenteur, en contrôlant pour ainsi dire la sortie des syllabes, elles arrivent à prononcer nettement. Un enfant impressionnable est sûr de devenir un bredouilleur, et même un bègue, s'il est poussé à parler, à lire et à réciter plus vite qu'il ne le peut.

Le *bégaiement* est une difficulté de parler qui se manifeste, soit par la répétition convulsive de certaines syllabes, soit par une suppression plus ou moins complète de la voix. Le bégaiement est beaucoup plus fréquent chez les enfants que chez les adultes, chez les hommes que chez les femmes.

Cette infirmité a des causes prédisposantes (le tempérament, l'hérédité, l'état cérébral) et des causes occasionnelles, les unes physiques (maladies des petits enfants, insolations, brusques impressions climatiques, race, idiome), les autres morales (telles que la frayeur violente, la contrainte prolongée, quelquefois l'imitation, l'isolement, la timidité, etc.). Les variétés du bégaiement sont fort nombreuses et donnent lieu à des classifications aussi compliquées qu'inutiles. On admet cependant généralement les bégaiements *inspiré*, *expiré* et *mixte*, selon que l'embarras se produit pendant l'inspiration, pendant l'expiration, ou alternativement dans l'un et l'autre de ces actes.

Le bégaiement *congénital* ou de naissance se manifeste avec les premiers mots de l'enfant; le bégaiement *accidentel* apparaît vers l'âge de trois à six ans, rarement après celui de douze. Cette infirmité disparaît

quelquefois d'elle-même, de cinq à dix ans; mais le plus souvent elle persiste, et devient pour le sujet une condition d'infériorité fort grande, aussi préjudiciable dans l'école que dans le monde. Il faut donc y porter remède au plus tôt.

« Le bégaiement *très prononcé* rend impropre au service militaire actif ou armé; le bégaiement, quand il n'est pas excessif, permet de placer l'appelé dans le service auxiliaire. » Le cas d'exemption du service militaire pour cause de bégaiement coûte chaque année près de 1000 hommes à l'armée active.

Cette infirmité, plus répandue qu'on ne se l'imagine, se constate plus fréquemment au midi de la France qu'au nord. Le nord-est est le plus épargné; le sud-est le plus maltraité. En relevant pendant une période de cinquante ans dans les procès-verbaux des conseils de revision le nombre des exemptions pour cause de bégaiement, M. Chervin en a trouvé le maximum dans les départements de la Haute-Savoie, de la Drôme, du Gard, de Vaucluse, des Basses-Alpes, des Bouches-du-Rhône, du Var, du Lot-et-Garonne, du Lot et du Cantal. Il a remarqué aussi que les villes comptent deux ou trois fois moins de bègues que les campagnes, toutes proportions gardées.

Les anciens chirurgiens ont tenté la guérison du bégaiement par diverses opérations, etc. Ces tentatives sont aujourd'hui complètement abandonnées. On est arrivé maintenant à combattre le bégaiement sans opération chirurgicale.

Pour faire l'historique des méthodes suivies en vue de corriger les défauts de prononciation, il faudrait remonter jusqu'à l'exemple de Démosthènes, qui est resté légendaire.

Dans les temps modernes, deux méthodes ont été en concurrence : l'une emploie divers procédés de redressement *mécaniques*, tandis que l'autre (Dupuytren, Rullier, Voisin, Arnott, Chervin, n'a foi qu'en des moyens *éducatifs*.

Il existe à Paris, avenue Victor Hugo, 82, depuis 1867, un *Institut des bègues*, subventionné par la Ville de Paris. Il a été fondé par M. Chervin aîné, ancien instituteur du Rhône, avec le concours du ministre de l'instruction publique. M. Chervin, à ses débuts dans la carrière de l'enseignement, en 1844, ayant rencontré parmi ses élèves un pauvre enfant bègue, entreprit de le guérir par des exercices méthodiques de langage. Il réussit au delà de ses espérances dans cette difficile entreprise. Il renouvela ses expériences à Paris, et depuis lors il se consacra entièrement à cette éducation des bègues avec son fils, le Dr Arthur Chervin, qui lui a succédé depuis 1878.

Le traitement des bègues par la méthode Chervin ne comporte ni remède pharmaceutique, ni opération chirurgicale, ni l'emploi d'aucun instrument dans la bouche. D'une manière générale, il consiste dans une thérapeutique spéciale basée sur l'étude pratique et détaillée des mécanismes divers qui concourent à la formation de la parole. Le traitement consiste donc dans l'application méthodique et raisonnée d'un grand nombre d'exercices de langage destinés à remédier aux difficultés matérielles et psychiques que rencontrent les bègues soit au commencement des mots ou des phrases, soit dans toute autre circonstance, soit par intermittence, soit d'une manière continue.

La durée du traitement des bègues est de trois semaines. La première semaine est employée à ramener les organes à leur fonctionnement normal, la seconde à contracter un nouveau langage, la troisième à le fortifier. Pendant la durée du traitement, *il est indispensable de suspendre toutes les occupations habituelles*, afin de se consacrer uniquement aux mille détails de la cure. Le succès du traitement est toujours certain pour ceux qui sont dociles, attentifs, laborieux, persévérants; mais ces qualités sont indispensables. L'Institut reçoit des sujets des deux sexes et de tous les âges : depuis dix ans jusqu'à soixante. L'âge n'est jamais un obstacle au succès lorsque la volonté, le travail et la confiance ne font pas défaut. La méthode Chervin reposant tout entière sur des exercices pratiques appropriés à l'état constaté chez chaque malade, on ne peut naturellement pas l'employer par correspondance, pas même avec les personnes familiarisées avec l'art oratoire. Le traitement est suivi dans des cours individuels ou des cours collectifs, suivant les cas.

« Guérir un bègue, dit l'Académie de médecine en parlant de la méthode Chervin, c'est ramener le calme dans sa pensée et lui apprendre de nouveau à se servir de son instrument vocal; on parvient naturellement à ce résultat chez l'enfant par la confiance qu'on lui inspire en lisant et récitant avec lui, puis en le laissant lire, réciter et parler seul. On prend, par exemple, les mots *papa*, *maman* et quelques petites phrases appropriées à sa jeune intelligence, comme : *le papa gronde, la maman pardonne*. On lit d'abord lentement : puis on gradue avec discernement la vitesse du débit, et, enfin, on le laisse parler seul sans le soutien du geste et du regard. Après quelques jours d'exercices, l'élève est tout étonné de voir qu'il prononce bien, sans efforts ni répétitions. C'est une habitude qu'il a prise de bien parler en imitant le ton de voix, les nuances, les temps d'arrêt, les reprises du professeur.

« On prévient le bégaiement et tous les autres défauts de la parole chez les enfants en ne leur faisant tout d'abord entendre que des mots et des phrases prononcés avec netteté et précision, et disant quelque chose à leur intelligence; puis on attendra patiemment qu'il leur vienne le besoin, le désir de parler : alors, on guidera, on aidera leurs premières tentatives, jusqu'à ce qu'elles soient couronnées de succès, et enfin on les habituera à parler lentement, posément, et avec toute la réflexion de leur âge.

« La précipitation du langage produit le bredouillement et souvent le bégaiement, comme la nonchalance conduit au balbutiement et à la blésité. »

*Blésité* ou *blèsement*. — On désigne sous ce nom un défaut de prononciation qui consiste à substituer une consonne à une autre, et le plus souvent une consonne douce à une consonne dure : *dâteau* pour « gâteau », *tousin* pour « cousin », etc. On donne encore le nom de *blésité* à diverses prononciations vicieuses de telle ou telle lettre; parmi ces défauts, résultats d'une mauvaise habitude contractée par nonchalance ou par imitation, il faut citer le *zézaiement*, qui consiste à dire *zouzou* pour « joujou »; le *chuintement*, où l'on prononce *chon* pour « son », ou, réciproquement, *ceval* pour « cheval »; la *lallation* : *Palis* pour « Paris »; le *sessaiement*, qui fait dire *zlléro* pour « zéro », *sllucre* pour « sucre », *Jllan* pour « Jean », *chllien* pour « chien », ou qui fait prononcer l'*s* et le *z* comme le *th* anglais, en introduisant l'extrémité de la langue entre les dents; et enfin le *grasseyement*.

On donne quelquefois le nom de grasseyement à toutes les prononciations défectueuses de la lettre *r*, telles que : *vive* pour « rive », *méze* pour « mère », *bague* pour « barre », *colbeau* pour « corbeau », *noui* pour nourrir; mais il ne convient véritablement qu'à la substitution de l'*r* guttural à l'*r* palatal. Quand le grasseyement est très accentué, comme chez les Provençaux, il est fort désagréable, parce que les sons de la gorge sont toujours rauques, gras et d'un mauvais effet. Aussi les chanteurs, les orateurs et les comédiens qui grasseyent beaucoup sont-ils fatigants à entendre; mais lorsqu'il est léger, comme chez les Parisiens, il a, dit-on, quelque chose de séduisant qui a porté certains petits-maîtres à se donner, pour substituer un défaut à une bonne qualité, des peines inouïes qu'ils n'auraient pas prises pour se corriger du plus grand défaut.

Ces défauts de prononciation se corrigent tous de la même manière, à savoir : étudier le mécanisme de la lettre fautive, l'écouter prononcer correctement, et s'efforcer devant un miroir de la prononcer de même. Voici la progression à suivre dans ces exercices d'articulation : Prendre la position des lèvres et de la langue; souffler très légèrement d'abord et chercher seulement à imiter le bruit de la consonne étudiée; souffler ensuite graduellement plus fort pour accentuer ce bruit; souffler de la même manière, mais en faisant cette fois vibrer les cordes vocales pour produire le son *e*; alors le bruit du souffle devient un bruit sonore, une consonne soutenue. Produire ensuite

successivement toutes les voyelles en commençant par celles où les positions des lèvres et de la langue se rapprochent le plus des positions de la consonne cherchée, et opérer alors successivement sur chaque voyelle, comme on l'a fait précédemment avec l'*e* muet. Lire syllabiquement une longue série de mots où la lettre étudiée se trouve d'abord au commencement, puis dans le corps et à la fin des mots; lire de la même manière des phrases tautogrammes appropriées à la circonstance; lire couramment dans le premier livre venu, en soulignant légèrement la lettre exercée, par un petit ralentissement de la parole; enfin lire couramment sans affectation sur aucune lettre. Une condition essentielle de succès, c'est que l'élève gardera un silence absolu jusqu'à ce qu'il ait trouvé la consonne, car autrement la mauvaise habitude combattrait constamment la bonne et annulerait les résultats de la leçon. Prenons pour exemple le grasseyement. Ce défaut peut se corriger par la « méthode du Conservatoire » et par la « méthode de l'Institution des bègues de Paris ». La première, imaginée par Talma et modifiée par Fournier, consiste à remplacer dans les mots la lettre *r* palatale par deux autres lettres palatales, pour arriver graduellement à faire vibrer le bout de la langue et enfin à prononcer l'articulation correcte *r*. Ainsi on a :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| l, | d, | avail | plaisi, | l, | d |
| te, | de, | avail | plaisi, | te, | de |
| | | ldavail | plaisild | | |
| | | travail | plaisir | | |

Cet exercice dure six mois, un an et souvent davantage.

La deuxième méthode attaque directement la difficulté; le professeur place le bout de sa langue près des incisives supérieures, il souffle, comme il est dit plus haut, et sa langue, s'abaissant pour laisser passer un peu d'air et se relevant aussitôt, trois ou quatre fois de suite, forme une espèce de vibration qui est la véritable prononciation de l'*r*. L'élève regarde, écoute et essaie cette manœuvre, qui lui réussit complètement au bout de deux ou trois semaines.

[CHERVIN.]

**PROPRETÉ.** — C'est l'un des premiers devoirs du maître ou de la maîtresse de ne jamais souffrir qu'un élève se présente à l'école en état de malpropreté. L'école, pour modeste, pour champêtre qu'elle soit, est un lieu de bonne compagnie, où nul ne peut avoir accès s'il ne se montre respectable, aussi bien dans sa tenue que dans son langage ou dans ses actions. Parmi les enfants qui la peuplent, beaucoup sans doute sont pauvres, leurs vêtements sont grossiers, ou usés et rapiécés : mais pauvreté et saleté, Dieu merci ! sont deux; la première peut aller sans l'autre. La pauvreté sale est ignoble, elle repousse, loin de gagner la sympathie; mais la pauvreté propre, la pauvreté qui se respecte jusque dans son apparence, combien nous la respectons à notre tour! comme cette dignité de tenue, symbole de la dignité intérieure, nous émeut !

Si pauvres donc que soient les vêtements, on exigera qu'ils soient brossés avec soin, que la boue ou la poussière en aient été enlevées. Les chaussures, ne fût-ce que d'humbles sabots, seront raclées ou essuyées avant l'entrée en classe.

Mais que serait la propreté des habits sans celle du corps? C'est cette dernière que trop souvent le maître néglige, soit parce qu'elle est plus difficile à obtenir, soit parce que la malpropreté du corps est moins visible que l'autre et semble moins blâmable. Nous n'insisterons pas ici sur les considérations d'hygiène qui font de la propreté parfaite de la peau une des conditions capitales d'une bonne santé; nous ne répéterons pas non plus les indications de détail sur l'examen que le maître doit faire chaque jour des oreilles, du cou, des mains, de la tête des élèves. Il nous suffit de remarquer, ce que chacun sent en effet, qu'au point de vue du caractère la saleté corporelle est de plus mauvais indice encore que celle du vêtement. Celle-ci du moins se quitte, se dépouille, ne fait pas partie de nous : mais l'autre, c'est le même vice devenu intime, inséparable de la personne, et en quelque sorte d'un degré plus proche de l'âme.

Au fait, la propreté est une de ces qualités extérieures qui touchent, par plus de points qu'on ne le pense, à l'intérieur même de la personne. Du moins le mépris de la propreté semble-t-il devoir entraîner nécessairement l'absence de quelques-uns des principaux caractères d'une âme bien née, à savoir le respect d'autrui, un certain degré d'honneur et de respect de soi, le goût d'être compté parmi les gens de bonne compagnie. La saleté implique une sorte de bassesse et d'égoïsme : il faut, pour s'y complaire, ne se soucier que de soi, n'avoir nul besoin d'être estimé ni aimé d'autrui.

Voilà, peut-être, des points qu'un maître ne devra pas négliger de faire apercevoir en pleine lumière à ceux de ses élèves qu'une simple remontrance ne suffit pas à rendre propres. Cette manière de piquer l'amour-propre de l'enfant, de lui faire voir la propreté comme une distinction, la saleté comme une flétrissure, manquera rarement de faire impression. Nul n'est si enfoncé en soi-même qu'il se résigne aisément à dégoûter son prochain. [Dr E. PÉCAUT.]

**PROTÉGÉS (ENFANTS).** — L'Assistance publique, par des modes divers, — Voir *Assistés (Enfants)*, — s'essaie à lutter contre la mortalité infantile; mais son moyen d'action principal réside dans l'application de la loi du 23 décembre 1874, connue sous le nom de *loi Théophile Roussel*.

Cette loi, votée à la suite de la guerre de 1870 qui avait coûté tant de vies françaises et « au lendemain d'un traité qui nous a enlevé 1 600 000 âmes », avait été rédigée dans le but hautement avoué de chercher un remède contre l'une des causes principales de la dépopulation.

Elle a édicté principalement :

1° Un certain nombre de formalités administratives, applicables par toute la France, ayant pour objet de faire tenir une comptabilité exacte des enfants de moins de deux ans, placés, moyennant salaire, en nourrice, garde ou sevrage, hors du domicile de leurs parents, et de soumettre à une surveillance particulière les personnes exerçant la profession d'intermédiaire pour le placement des enfants en nourrice;

2° L'obligation, pour le préfet de chaque département, d'être assisté d'un comité départemental rappelant par sa composition le Comité supérieur de protection du premier âge placé près du ministre et dans lequel la bienfaisance privée a sa représentation marquée;

3° La prescription d'instituer des commissions locales dans les parties de département où l'utilité en serait reconnue, avec cette précision que les fonctions de membre de ces commissions seraient gratuites et que celles-ci comprendraient deux mères de famille;

4° Le devoir pour l'administration supérieure de publier annuellement les comptes-rendus officiels de l'exécution de la loi;

5° La faculté d'instituer une inspection médicale des enfants en nourrice dans les départements où l'utilité en serait établie (Rapport de l'inspection générale des services administratifs au ministère de l'intérieur; *Journal officiel*, 23 août 1905).

Mais la pratique n'a pas tardé à transformer de fond en comble cette règlementation. A l'user, la plupart des rouages créés par la loi apparurent comme incapables de fonctionner. On en arriva à substituer au système légal un régime d'inspection médicale de tous les enfants de moins de deux ans placés en nourrice moyennant rétribution (Enfants protégés).

Dans chaque département, un *Service de protection des enfants du premier âge* a été constitué. Il est géré, sous le contrôle de l'État, dans des conditions analogues au Service des Enfants assistés et par le même personnel. L'origine des ressources nécessaires au fonctionnement du service diffère seule : les communes ne participent pas aux dépenses occasionnées par les nourrissons.

Des projets de réforme ont été établis. Ils ont surtout pour objet de consolider le système de surveillance médicale des Enfants protégés. Le service de protection qui, à l'origine, avait été créé comme *service d'hygiène infantile*, serait constitué en *service d'assistance*. Les

médecins-inspecteurs ne se contenteraient plus d'examiner l'enfant, ils auraient qualité pour lui donner des soins.

Quelque imparfaite que soit la loi actuelle, et quelque défectueuse qu'en soit l'application, elle n'en a pas moins servi à faire pénétrer dans les campagnes les principes de la puériculture, et elle a contribué à sauver un très grand nombre d'enfants.

[EMILE ALCINDOR,
Inspecteur général adjoint des Services administratifs au Ministère de l'Intérieur.]

**PROUDHON.** — Pierre-Joseph Proudhon naquit à Besançon, le 15 janvier 1809, de parents pauvres. Il eut une enfance de petit paysan. A douze ans, la bienfaisance d'un protecteur lui permit d'entrer au collège de Besançon, où il étudia avec acharnement. A dix-neuf ans, il était typographe et continuait à s'instruire en corrigeant des épreuves d'imprimerie; il apprenait l'hébreu et acquérait une connaissance très réelle de la Bible. En 1836, après avoir fait, comme ouvrier, plusieurs voyages à Paris et dans les principales villes de la vallée du Rhône, connu le chômage et le besoin, il fondait à Besançon, avec deux associés, une petite imprimerie qui ne tarda pas à péricliter. C'est alors (1837) qu'une bourse d'études de 1500 francs (pension Suard) lui fut accordée par l'Académie de Besançon et lui permit de venir à Paris pour poursuivre ses études. Ses premiers travaux avaient porté sur la grammaire; il était passionné de philosophie et de théologie; mais sa destinée était de combattre pour l'affranchissement du travail, pour l'égalité, pour la *justice*; il le fit avec passion, avec violence parfois, mais toujours avec une incomparable probité morale. Ses principaux ouvrages sont : ses trois mémoires sur la propriété (*Qu'est-ce que la propriété? ou Recherches sur le principe du droit et du gouvernement*, 1840; *Lettre à M. Adolphe Blanqui, professeur d'économie politique au Conservatoire des arts et métiers, sur la propriété*, 1841; *Avertissement aux propriétaires ou Lettre à M. Victor Considérant, rédacteur de la* PHALANGE, *sur une défense de la propriété*, 1842); — *De la création de l'ordre dans l'humanité ou Principe d'organisation politique*, 1843; — *Système des contradictions économiques ou Philosophie de la misère*, 1846, où se trouvent formulés, sous une apparence négative, tous les principes de ses conceptions économiques; — *Idée générale de la Révolution au dix-neuvième siècle, choix d'études sur la pratique révolutionnaire et industrielle*, 1851; — *De la Justice dans la Révolution et dans l'Eglise, nouveaux principes de philosophie pratique*, adressé à Son Eminence Mgr Mathieu, cardinal-archevêque de Besançon, 1858, son œuvre capitale, dont il rêvait de faire une sorte de Bible de l'humanité moderne; — *La Guerre et la Paix, Recherches sur le principe et la constitution du droit des gens*, 1861; — *Du principe fédératif et de la nécessité de reconstituer le parti de la Révolution*, 1863; — enfin *De la Capacité politique des classes ouvrières*, dont il achevait le manuscrit quand la mort le surprit, en pleine activité intellectuelle, le 16 janvier 1865. Il joua un rôle considérable, comme journaliste, pendant la Révolution de 1848, fut élu député, le 4 juin 1848, par le département de la Seine, et prétendit résoudre la question sociale par l'institution d'une *Banque d'échange*, dont une condamnation à la prison, pour de violents articles contre Louis Bonaparte, l'empêcha de poursuivre la tentative jusqu'au bout. Il fut un pamphlétaire fougueux, un économiste hardi, et par dessus tout un moraliste. Passionné d'égalité et de liberté, il s'efforça de définir une organisation sociale qui assurât, par le *fédéralisme*, la plus grande autonomie possible aux individus et à leurs associations contractuelles, et qui, par la *suppression de tous les revenus du capital*, fit du *travail* la seule base de la répartition des richesses. Ses œuvres complètes ont été publiées, de 1867 à 1870, en 26 volumes in-12, auxquels il faut joindre les œuvres posthumes, dont la publication n'est pas achevée, et la *Correspondance*, en 14 volumes in-8°, dont l'importance est considérable tant pour la connaissance de la vie et de l'œuvre de Proudhon que pour l'histoire de la Révolution de 1848 et du second Empire.

Nous allons essayer de résumer les idées de Proudhon en matière d'éducation.

« Malheureusement je ne suis, il s'en faut, ni un Jacotot, ni un Rousseau, ni rien qui y ressemble », écrivait-il vers la fin de sa vie, et il affirmait que « le moindre de nos instituteurs de village » en savait, en matière d'éducation, plus que lui (Correspondance, XIV, 90, 91). En réalité, et en dépit de cette modestie qui ne lui est pas habituelle, il s'est préoccupé à bien des reprises de l'instruction populaire. Il n'en pouvait être autrement. Il voulait réaliser entre les hommes l'égalité économique, ou, comme il dit dans ses premiers Mémoires, « l'égalité des appointements ». Mais, d'autre part, il repoussait avec horreur le communisme et prétendait proportionner le salaire de chaque travailleur à son produit. Pour concilier ces prétentions contradictoires, il lui fallait bien admettre que tous les travailleurs peuvent, s'ils font l'effort nécessaire, parvenir à une habileté semblable, à un égal talent. Bref, pour arriver à « l'égalité des salaires », il lui fallait considérer comme possible « l'égalité des capacités ». Et telle est en effet sa thèse. D'abord, affirme-t-il, toutes les capacités peuvent être dites « équivalentes » pour cette raison que toutes les fonctions sont également nécessaires à la vie de cet être collectif qu'est la société; l'équivalence des capacités résulte du principe de l'équivalence des fonctions, qui lui-même se déduit de la loi de la division du travail. Mais il y a plus : c'est bien à l'*égalité* des capacités que Proudhon veut aboutir, et il croit cette égalité possible, parce que toutes les fonctions, tous les métiers, même ces métiers manuels qu'on a si longtemps dédaignés, ou plutôt ces métiers manuels surtout, lui paraissent pouvoir servir de base à une haute culture de l'esprit, au développement intégral de l'intelligence humaine. Et c'est là qu'est l'idée originale, l'idée féconde qui conduit Proudhon à formuler toute une philosophie singulièrement profonde du travail manuel et de l'enseignement professionnel.

Il faut bien s'entendre, en effet, quand on réclame pour tous les enfants le même droit de développer leur intelligence — et nul ne le fait avec plus d'énergie que Proudhon. Ce serait un système d'éducation déplorable celui qui, dans une démocratie laborieuse, ou, comme dit Proudhon, dans une *fédération agricole-industrielle*, détournerait la masse des fonctions productives. La société a besoin de travailleurs manuels, d'artisans et de laboureurs, autant et plus que de poètes. Malheureusement, un absurde préjugé spiritualiste, qui a sa source dans la distinction religieuse de l'âme et du corps, nous a fait considérer jusqu'à présent comme inférieurs et même comme dégradants tous les travaux qui mettent en jeu l'activité corporelle; de là le mépris qui s'est attaché dès l'origine aux professions manuelles; de là encore la séparation de la société en deux classes, « celle des spirituels faits pour le commandement et celle des charnels », destinés aux tâches inférieures; d'un côté les « capitalistes, entrepreneurs, propriétaires », de l'autre les « salariés » (*De la Justice*, XXII, 258 sqq, 267 sqq); de là enfin, dans l'enseignement traditionnel, le culte exclusif de l'intelligence pure ou des sentiments esthétiques à l'exclusion de toute activité pratique, de tout exercice manuel, de tout apprentissage professionnel. L'universalisation d'un tel enseignement serait une calamité. Si l'on veut adapter l'enseignement aux conditions d'existence d'une société égalitaire et laborieuse, il faut comprendre d'abord, contrairement aux préjugés courants, qu'il y a dans le travail même, dans le travail *manuel*, une haute vertu éducatrice, et que l'apprentissage d'un métier fait partie intégrante de toute instruction complète. Nous reconnaissons ici une idée de Rousseau, et Proudhon fait allusion lui-même quelque part à ce précurseur (*De la Capacité politique*, édition de 1868, p. 281). Mais sa propre conception est singulièrement plus profonde que celle du précepteur d'*Emile*. Elle s'appuie sur toute une théorie de la connaissance. C'est dans l'activité prati-

que, dans le *travail*, qu'il faut chercher l'origine et la fin de toute la science humaine. « L'idée avec ses catégories naît de l'action et doit revenir à l'action, à peine de déchéance pour l'agent. Cela signifie que toute connaissance dite *à priori*, y compris la métaphysique, est sortie du travail et doit servir d'instrument au travail, contrairement à ce qu'enseignent l'orgueil philosophique et le spiritualisme chrétien, qui font de l'idée une révélation gratuite, arrivée on ne sait comment, et dont l'industrie n'est ensuite qu'une application. » (*De la Justice*, XXII, 314-315.)

Ainsi, la philosophie nous apprend que, dans l'intérêt même du développement de l'intelligence, « l'écolage ne doit pas être séparé de l'apprentissage ». Ajoutons que l'apprentissage d'un métier, à la condition qu'il soit complet, réfléchi, et, peut-on dire, philosophique, assure par lui-même au travailleur le plus haut degré de culture, de dignité morale, de félicité fière et grave qu'il puisse désirer.

Sans doute, dans les conditions que lui a faites la grande industrie moderne, avec le machinisme, la division du travail et l'extrême spécialisation des tâches, le travail manuel est habituellement pénible, « abrutissant », dit énergiquement Proudhon, dégradant. Mais il en serait autrement si, par une éducation appropriée, le travailleur était mis à même de connaître les divers aspects de son métier, d'en approfondir les principes, de comprendre la place qu'il occupe dans le système des professions humaines et le rôle qu'il joue dans l'effort grandiose par lequel notre industrie fait la conquête de la nature. « Le plan de l'instruction ouvrière, sans préjudice de l'enseignement littéraire, qui se donne à part, est donc tracé: il consiste, d'une part, à faire parcourir à l'élève la série entière des exercices industriels en allant des plus simples aux plus difficiles sans distinction de spécialité; de l'autre, à dégager de ces principes l'idée qui y est contenue, comme autrefois les éléments des sciences furent tirés des premiers engins de l'industrie, et à conduire l'homme, par la tête et par la main, à la philosophie du travail qui est le triomphe de la liberté. Par cette méthode, l'homme d'industrie, homme d'action et homme d'intelligence tout à la fois, peut se dire savant et philosophe jusqu'au bout des ongles, en quoi il surpasse de la moitié de sa taille le savant et le philosophe proprement dit. » (*De la Justice*, XXII, 332.)

Il faudrait tout citer, dans cet admirable chapitre du livre de la *Justice* que Proudhon a consacré au travail. La méditation s'en recommande à quiconque se rend compte des deux obligations également fortes et en apparence contradictoires qui s'imposent au pédagogue dans une démocratie économique : assurer à tous les citoyens d'égales facilités d'accéder à la plus haute culture, et faire cependant que chaque producteur acquière de bonne heure, par un apprentissage technique, la pratique de son métier.

Ailleurs (*Idée générale de la Révolution*, x, 289 et suiv.; *Capacité politique des classes ouvrières*, 3e partie, ch. VII), Proudhon a indiqué plus sommairement les mêmes idées en insistant sur certains détails d'organisation pratique qui ne sont pas sans intérêt. L'union de l'école et de l'atelier, qui astreindra l'enfant, « à partir de la neuvième année, à un travail utile et productif », permettra d'instruire tous les enfants de sept à dix-huit ans, sans accabler le budget de l'Etat. Au surplus, l'enseignement reste libre, « l'Etat n'intervenant qu'à titre d'auxiliaire, là où la famille et la commune ne sauraient suffire »; c'est aux pères de famille, et plus particulièrement aux *associations ouvrières*, qu'incombe la tâche de contrôler l'enseignement (*Capacité politique*, etc., pages 287 et suiv., et *Idée générale de la Révolution*, pages 289 et suiv.). Ajoutons enfin que Proudhon indique sommairement (*Idée générale de la Révolution*, pages 289 et suiv.) que l'enseignement « dit supérieur », « résultante spontanée et foyer naturel de l'enseignement primaire », pourrait être organisé démocratiquement par l'ensemble des instituteurs élisant eux-mêmes leurs maîtres. Et il y a là sans doute plus d'une vue contestable; mais l'ensemble cadre singulièrement avec le mouvement d'idées qui résulte des progrès récents de la démocratie ouvrière.

[AIMÉ BERTHOD.]

**PROYART.** — L'abbé Proyart (1743-1808), auteur d'assez nombreux ouvrages, fut avant la Révolution sous-principal du collège Louis-le-Grand, puis principal du collège du Puy. Il émigra en 1790, rentra en France sous le Consulat, fut emprisonné à Bicêtre en 1808 pour avoir publié un livre intitulé *Louis XVI et ses vertus*, et mourut des suites d'une maladie contractée dans sa prison. Deux de ses ouvrages ont eu quelque célébrité : ce sont *l'Ecolier vertueux, ou vie édifiante d'un écolier de l'université de Paris* (1772, Paris, 1 vol. in-12 ; réimprimé plusieurs fois ; 10e édition en 1810), biographie du jeune Décalogne, élève du collège Louis-le-Grand, mort en 1768 à l'âge de seize ans et demi ; et *le Modèle des jeunes gens dans la vie de Claude Le Pelletier de Sousi, étudiant en philosophie dans l'université de Paris* (fréquemment réimprimé), biographie du fils d'un ministre de Louis XIV, mort à l'âge de dix-sept ans. L'abbé Proyart a publié aussi un livre intitulé : *De l'éducation publique et des moyens de réaliser la réforme projetée dans la dernière assemblée du clergé*, 1785, 1 vol. in-12; cet ouvrage n'a pas été recueilli dans les œuvres complètes de l'auteur, publiées à Paris en 1822 en 17 volumes.

**PRUSSE.** — Voir *Allemagne*.

**PRYTANÉE FRANÇAIS.** — La Révolution n'a pas, comme le répètent souvent des écrivains mal renseignés, supprimé brusquement, et sans les remplacer, tous les collèges de l'ancien régime. Elle les a, au contraire, maintenus pour la plupart, malgré leur insuffisance, durant toute la longue période où ont été discutés les divers projets d'éducation nationale; et lorsque enfin le moment fut venu où un nouveau plan d'études put être substitué à l'ancien, elle utilisa de son mieux, pour la création des écoles centrales, le personnel et les locaux que les collèges pouvaient lui fournir.

Le collège Louis-le-Grand qui, sous l'ancien régime, était devenu, après l'expulsion des Jésuites, le collège des boursiers, avait, comme les autres collèges de Paris, continué jusqu'à la rentrée d'octobre 1793 le cours de ses leçons: il avait pris le nom de collège Egalité. Il fut désigné en l'an II pour devenir le siège de l'un des cinq instituts que le département se proposait d'ouvrir à Paris. Lorsque parut en l'an III le décret instituant les écoles centrales, et portant que « les élèves qui, dans la fête de la jeunesse, se seraient le plus distingués recevraient, s'ils étaient peu fortunés, une pension annuelle pour se procurer la facilité de fréquenter les écoles centrales », le collège Egalité fut choisi pour devenir le pensionnat de ces nouveaux boursiers, que la loi appelait les « élèves de la patrie ». A cette occasion, le nom de collège Egalité fut changé en celui de *Prytanée français*, en souvenir du Prytanée d'Athènes où les citoyens qui avaient bien mérité de la patrie étaient nourris aux frais de l'Etat. Les pensionnaires du Prytanée français durent suivre les cours de l'école centrale la plus voisine, qui était celle du Panthéon.

En l'an VIII, au début du Consulat, le ministre de l'intérieur, Lucien Bonaparte, proposa une réorganisation du Prytanée, et la division de cet établissement en quatre collèges placés chacun dans une ville différente. On lit dans le rapport qu'il adressa aux consuls à ce sujet : « Malgré les règlements qui ont été faits pour assurer aux jeunes gens des départements des places dans le Prytanée, il faut avouer qu'il ne peut guère être considéré que comme un établissement local: et d'ailleurs, la modicité des revenus qui sont affectés à son entretien, et celle des sommes que le gouvernement y consacre, restreignent à un trop petit nombre de sujets le bienfait de l'enseignement, et ne permettent pas que celui qu'on y donne ait une influence sensible sur l'immense population de la République... L'établissement, étant unique, ne peut recevoir qu'un trop petit nombre d'élèves: l'expérience a fait connaître que le nombre de ceux qu'on rassemble dans

un même collège ne doit guère passer deux cents. De plus, si l'on se borne à n'y admettre que ceux qui ont droit à une éducation gratuite, il arrivera que l'enfant né avec d'heureuses dispositions, et dont la famille jouit d'une honnête aisance, se verra privé des avantages de l'instruction publique... Il faut se hâter de remédier à ces inconvénients. » Conformément à ces dispositions, un arrêté des consuls, du 1er germinal an VIII, divisa le Prytanée français en quatre collèges placés, le premier, dans le local du Prytanée à Paris, le second à Fontainebleau, le troisième à Versailles, et le quatrième à Saint-Germain; dans chaque collège, il devait y avoir cent places payées par le gouvernement, et exclusivement accordées aux enfants peu aisés des militaires et des fonctionnaires publics morts pour le service de l'Etat. A côté des pensionnaires de l'Etat, les quatre collèges purent recevoir d'autres élèves dont la pension restait à la charge de leurs familles. Quelques jours après, un autre arrêté (18 germinal an VIII) institua à Bruxelles un cinquième collège du Prytanée, à la dotation duquel furent affectés les biens de l'ancienne université de Louvain.

Le gouvernement renonça à placer un collège à Fontainebleau, où il devait, quelque temps après, fonder l'Ecole militaire : les quatre premiers collèges du Prytanée furent installés à Paris, à Saint-Cyr (Versailles), à Saint-Germain et à Compiègne. Le règlement général du Prytanée français, rédigé par Chaptal (27 messidor an IX), porta le nombre des élèves boursiers à deux cents pour chacun des collèges de Paris, Saint-Cyr et Saint-Germain, et à trois cents pour celui de Compiègne; le nombre des élèves non boursiers fut limité à cent pour chaque collège. Les élèves furent soumis à la discipline militaire.

Pour les trois premiers de ces collèges, le terme des études fut fixé à dix-huit ans; les élèves étaient placés, les uns dans la section civile, les autres dans la section militaire : les études de la section civile conduisaient soit aux places de l'administration, soit à l'admission comme élève des écoles des mines, des ponts-et-chaussées, de droit, de médecine, soit à la carrière de l'enseignement; les élèves sortis de la section militaire devaient entrer comme sous-lieutenants dans l'infanterie, ou être admis à concourir aux examens pour obtenir des emplois dans le génie, l'artillerie ou la marine. Le plan d'études adopté pour ces trois collèges est très intéressant à consulter. Jusqu'à douze ans, les études de tous les élèves sont les mêmes; à partir de douze ans, l'enseignement, dans la section civile, comprend les humanités, la rhétorique et la philosophie; dans la section militaire, il comprend les mathématiques, les sciences physiques, les connaissances militaires; on y ajoute, comme études communes dans les deux sections, l'allemand, l'anglais, le dessin, l'écriture, l'escrime et la danse. « Créer, dit Gréard, dans les études secondaires deux courants indépendants et distincts, tel était l'objet de cette constitution scolaire, origine et essai du système dit de la bifurcation. »

Quant au quatrième collège, celui de Compiègne, il était consacré aux élèves qui se destinaient soit aux arts mécaniques, soit à la marine : les premiers étaient placés, à quatorze ans, en apprentissage chez des maîtres particuliers; la durée de cet apprentissage ne devait pas excéder trois ans ; les seconds, à l'âge de quinze ans, étaient mis à la disposition du ministre de la marine pour être employés sur les vaisseaux de l'Etat conformément aux connaissances dont ils auraient fait preuve à l'examen.

La création des lycées, due à la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802), rendit superflue l'existence du Prytanée français, dont les trois premiers collèges faisaient double emploi avec les nouveaux établissements. Toutefois, deux seulement des collèges du Prytanée, ceux de Paris et de Saint-Germain, furent supprimés. Le collège de Compiègne fut transformé (arrêté du 25 février 1803) en une école d'arts et métiers, à laquelle fut réunie l'école nationale de Liancourt — Voir *Liancourt* (*Ecole de*) — ; cette école d'arts et métiers de Compiègne fut transférée à Châlons en 1806. Quant au collège de Saint-Cyr, un arrêté du 8 octobre 1803 décida qu'il porterait seul à l'avenir le nom de *Prytanée français*; que le nombre des élèves boursiers y serait fixé à deux cent cinquante; que les places d'élèves boursiers seraient exclusivement réservées aux fils des militaires morts sur le champ de bataille; et qu'il pourrait être reçu, en outre, un nombre égal de pensionnaires entretenus aux frais de leurs parents.

Le Prytanée se trouva donc réduit à n'être plus qu'un pensionnat d'un caractère spécial, réservé aux fils de militaires qui se destinaient à la carrière de leurs pères.

En mars 1808, l'Ecole militaire, créée en 1803 par le premier consul, et qui avait été d'abord placée à Fontainebleau, fut transférée à Saint-Cyr. Le Prytanée dut lui céder la place. Un décret assigna alors à ce pensionnat, comme nouvelle résidence, la ville de la Flèche, où il fut installé dans les bâtiments de l'ancien collège. En 1811, on y annexa une école d'artillerie. Le 30 juillet 1814, une ordonnance royale supprimait le Prytanée, et rétablissait à la Flèche l'ancienne école militaire préparatoire qui y avait existé de 1764 à 1776. Depuis cette époque jusqu'à nos jours, sous les noms alternatifs de collège militaire et de Prytanée militaire, l'établissement de la Flèche s'est maintenu; il prépare ses élèves soit aux carrières civiles, soit aux concours d'admission aux Ecoles polytechnique et de Saint-Cyr.

**PSYCHIQUES (ANORMAUX).** — Voir *Idiots et crétins.*

**PSYCHOLOGIE.** — *Psychologie* veut dire « science de l'âme » : le domaine de la psychologie varie selon la façon d'entendre l'âme, et selon ce qu'on croit pouvoir connaître d'elle scientifiquement.

Quand on entend par *âme* simplement l'ensemble des faits de conscience, et quand on croit ne pouvoir connaître de notre vie mentale rien de plus que les *phénomènes* qui la composent, on est conduit naturellement à exclure de la science psychologique les grandes questions métaphysiques de la nature, de l'origine et de la destinée de l'âme. Ainsi conçue, la psychologie prend le nom de *psychologie expérimentale*. Simple science de faits, elle prétend regagner en rigueur scientifique ce qu'elle perd en intérêt métaphysique ; elle aspire à se fonder sur l'expérience seule, à l'image des sciences physiques et naturelles, c'est-à-dire à découvrir, par l'observation et l'analyse, des relations constantes ou lois des phénomènes moraux, aussi certaines que les lois physiques ou physiologiques. Ces lois, une fois bien connues, ne pourraient manquer de fournir des lumières pour la pratique, puisque la première condition pour agir sur un ordre quelconque de phénomènes est d'en connaître la marche naturelle et le mécanisme. C'est pourquoi cette manière de concevoir la psychologie est celle qui importe le plus à l'éducation. Elle a prévalu dans les pays où les esprits sont surtout préoccupés de la pratique, notamment en Angleterre, où depuis longtemps la philosophie est, pour ainsi dire, tout orientée vers les intérêts moraux et les questions sociales. Chez nous, elle a gagné du terrain à mesure qu'ont été connus les travaux étrangers, à mesure aussi que s'est accentuée, sous l'influence de l'école positiviste d'un côté et de l'école kantienne de l'autre, la tendance à nous défier de nos forces en métaphysique et à donner le pas à la morale.

C'est donc de la psychologie considérée comme étude positive des faits de conscience et de leurs lois que nous parlerons ici, pour faire voir, non ce qu'est en elle-même cette science, mais ce qu'elle peut et doit être dans l'enseignement, en particulier dans celui des écoles normales primaires, et comment cette étude sert à la préparation pédagogique des maîtres.

Ce n'est pas que la métaphysique soit sans intérêt pour la pédagogie, tant s'en faut. Le but dernier de l'éducation varie certainement avec l'idée qu'on se fait des choses en général et de la place de l'homme dans l'univers; nul ne niera que les convictions de l'éducateur sur la nature, l'origine et la destinée de l'âme, sur le sens de la vie humaine, ne déterminent pour une bonne part sa façon de conce-

voir sa tâche et les sentiments avec lesquels il l'accomplit. Mais pour ces questions suprêmes les religions seules ont des solutions toutes faites, objet d'un enseignement dogmatique. La philosophie les agite plutôt qu'elle ne les résout; elles les a posées de mieux en mieux et envisagées sous toutes leurs faces; elle soumet à une critique infatigable les systèmes par lesquels tour à tour elle a cherché à se satisfaire: les problèmes derniers font son désespoir comme son éternel attrait.

Il est vrai qu'à les agiter seulement, il y a pour l'esprit un profit singulier. On ne saurait dire combien il y gagne en étendue, en souplesse, en vigueur, en sentiment des difficultés, en modestie, par suite, et en tolérance. Aussi aucun pédagogue digne de ce nom n'omettra-t-il jamais de faire à ces hautes études leur place dans une éducation complète. Elles sont par excellence l'objet de l'enseignement supérieur, qui ne se conçoit pas sans elles; en dépit de critiques plus ou moins spécieuses, on les a conservées comme couronnement des études secondaires; et l'on ne peut que tenir pour désirable en principe que les maîtres de la jeunesse à tous les degrés reçoivent, dans toute la mesure du possible, une sérieuse culture philosophique. Mais vouloir pour tous cette culture complète, la même pour l'instituteur et pour le professeur de faculté, serait évidemment chimérique. Ce fut déjà une singulière hardiesse, quand on avait en quelque sorte à improviser le personnel requis par les nouvelles lois sur l'enseignement primaire, de proclamer indispensable à la formation de ce personnel une initiation aux parties les plus élémentaires de la philosophie classique. La psychologie et la morale n'ont trouvé place dans le programme des écoles normales qu'en raison de leurs rapports particulièrement étroits avec la pédagogie pratique, réduites, par suite, autant que possible, à ce qui va directement à cette fin.

Nous dirons ici tour à tour comment nous concevons l'enseignement de la psychologie dans les écoles normales primaires, et de quel usage il doit être, selon nous, aux maîtres des plus humbles écoles.

I. Même dégagé de la partie métaphysique, qui demanderait d'ailleurs un temps dont on ne dispose pas et un auditoire plus mûr que celui auquel on s'adresse, un cours de psychologie est toujours difficile. Il n'est pas étonnant que ce soit là ce que les maîtres trouvent le plus délicat à enseigner et les élèves le plus malaisé à apprendre. Les mêmes causes qui font que les élèves des écoles normales (les garçons principalement) font, en général, dans les études scientifiques plus de progrès que dans les exercices littéraires, et ont, pour parler comme Pascal, l'esprit géométrique beaucoup plus développé que l'esprit de finesse, — les mêmes causes font de l'enseignement de la psychologie une chose pour eux singulièrement nouvelle, pour ne pas dire déconcertante. Là, rien à apprendre par cœur, peu ou point de formules arrêtées, point de théorèmes. Non seulement les vérités ne se trouvent ni ne se démontrent *à priori*, mais elles ne tombent pas non plus sous les sens, et les phénomènes dont il s'agit, bien qu'ils soient les plus certains de tous, ne sont rendus palpables par aucune expérience.

Dans ces conditions, le premier devoir du professeur est évidemment de simplifier, d'alléger, de tirer au clair. Le cours, loin d'y perdre, y gagnera : c'est le cas plus que jamais d'appliquer cet axiome pédagogique, que l'esprit ne profite que de ce qu'il digère. *Peu et bien*, voilà la devise. Le programme a été fait tout exprès d'une élasticité extrême. Il indique les questions à traiter, mais d'une façon si discrète que visiblement il laisse aux maîtres le soin de mesurer eux-mêmes leurs développements. Qu'ils se persuadent bien qu'on leur demande au fond une seule chose, d'exciter, de vivifier les esprits, en leur donnant le goût des choses de l'âme et l'habitude de la réflexion.

Cela est affaire de méthode essentiellement.

Je ne voudrais pas donner dans ce qui menace de devenir un travers de la pédagogie nouvelle, préconiser sans réserve et hors de propos la méthode socratique. Tout enseignement solide, surtout dans une école normale, doit avoir quelque chose d'arrêté, de formel, je dirais presque de technique; il doit laisser des traces matérielles, revêtir quelque forme positive, bref, se traduire au moins, selon les cas, en exercices de rédaction, de coordination, de condensation, ayant pour objet de fixer la parole du maître en faisant faire à l'élève un travail d'assimilation. Cette nécessité s'impose doublement pour l'enseignement de la psychologie dans les écoles normales primaires, à raison d'abord de sa nature et de sa nouveauté; puis, à raison de cette disposition dont je parlais tout à l'heure, qui fait paraître l'analyse psychologique si délicate à l'intelligence plus saine que souple des élèves. Il doit donc être entendu que l'enseignement oral aura toujours pour base ou pour appui soit un livre, auquel les jeunes gens puissent se référer, soit un sommaire dicté en classe avant ou après la leçon, soit une rédaction plus ou moins ample avec un résumé fait par eux-mêmes.

Sans entrer à cet égard dans des développements inutiles (car chacun de ces systèmes a ses avantages, et c'est au maître à choisir entre eux), rappelons seulement deux choses qu'il importe surtout de ne point perdre de vue. La première est que le livre, si livre il y a, ne dispense pas le professeur de payer de sa personne : les élèves doivent y trouver un commentaire de leur cours, non un catéchisme qui leur en tienne lieu; que ce soit le même fonds de doctrine sous une forme plus élégante et plus serrée, assez différente pour les faire penser, pas assez pour jeter la confusion dans leur esprit. La seconde est que la rédaction ne doit ni prendre trop de temps, ni consister dans la reproduction servile de ce qui a été dit en classe. C'est le dernier des exercices, quand elle n'est que la transcription machinale de longues notes sténographiques. Elle a pour but essentiel de forcer l'élève à penser par lui-même, à faire sienne la leçon. Ainsi comprise, et contrôlée avec soin (elle doit toujours l'être), c'est un excellent exercice de style à la fois et de réflexion. Les bons élèves peuvent y montrer déjà, avec leur aptitude à comprendre et à rendre la pensée d'autrui, une certaine personnalité; loin de les en empêcher, il faut les y inviter expressément. Tout cela, sans préjudice de petites dissertations proprement dites, convenablement espacées, portant toujours sur des sujets faciles et intéressants: c'est là surtout qu'on voit exactement si l'on est suivi et jusqu'à quel point le cours profite.

Mais quoi qu'il en soit de ces exercices auxiliaires et complémentaires du cours, le cours lui-même, sans nul doute selon nous, doit être conduit d'une manière socratique. C'est le cas ou jamais d'appliquer cette méthode, si mal connue d'ailleurs, et dont on se fait souvent une idée si peu exacte; c'est précisément pour les questions d'ordre psychologique et moral qu'elle fut inventée, et là surtout l'emploi en est vraiment nécessaire. La forme interrogative n'en est que l'enveloppe extérieure : dans son essence, la méthode de Socrate consistait, comme il le disait lui-même, à « accoucher les esprits, » c'est-à-dire à faire trouver à ses interlocuteurs, par une causerie habilement conduite, des vérités dont ils avaient, selon lui, la connaissance implicite et qu'il ne s'agissait que de leur faire dégager. Or, les vérités psychologiques sont dans ce cas, s'il en fut; car les faits de conscience dont elles expriment les rapports sont, par définition, connus, au moins implicitement, de celui qui les éprouve (et même de celui-là seul), et la vraie manière de les étudier est de les observer en soi par la réflexion.

On ne saurait croire combien il importe d'insister avant tout, avec des élèves entièrement inexpérimentés, sur ce caractère tout particulier des phénomènes psychologiques et du mode d'observation qui leur convient. Cela une fois compris (et pour le faire comprendre on ne doit pas craindre de recourir à des entretiens familiers aussi variés, aussi nombreux qu'il le faudra), tout paraîtra intéressant et relativement clair; on aura supprimé la grande cause de malentendu. A des jeunes gens uniquement habitués à trois genres de travail mental, le raisonnement abstrait, l'observation sensible, et l'effort mnémonique, vous présentez une étude entièrement nouvelle, qui

s'adresse très peu à la mémoire, moins encore au pur raisonnement, et qui met en jeu, au lieu des sens, l'observation de soi-même par la réflexion : comment ne serait-il pas nécessaire de les initier patiemment à cet ordre de choses si différent de tout autre, la vie intérieure, sentiments, idées, résolutions, et leur jeu infiniment complexe? Rien n'est plus facile, en revanche, que de leur faire entendre par des exemples et peut-être de les amener à dire eux-mêmes en quoi les faits de conscience diffèrent des phénomènes physiologiques, de ceux-là mêmes dont ils semblent être inséparables. Ce qui paraît abstrait, subtil et ennuyeux sous la forme dogmatique, un entretien bien conduit, auquel tous tour à tour soient incités à prendre part, peut le rendre clair même aux plus distraits, vivant et intéressant pour tous.

On leur fera trouver de la même manière les grandes divisions des faits de conscience, que le langage et le commun usage attribuent à autant de « facultés de l'âme ». Et ils saisiront du même coup les ressemblances de ces faits entre eux et les différences qui les distinguent; par suite, les rapports des facultés entre elles et leur unité fondamentale dans l'identité du sujet conscient, dont elles ne sont que les modes d'action divers.

Dans quel ordre faut-il étudier les grandes catégories de faits psychiques? Le choix doit, sur ce point, comme en général sur toutes les questions de plan, être laissé au maître lui-même, s'inspirant à la fois des ouvrages qu'il peut consulter et de ses réflexions personnelles. La grande affaire est de suivre un ordre plausible, bien médité, arrêté et annoncé à l'avance, justifié par des raisons de fond. Le meilleur est celui dans lequel les choses s'éclairent le mieux les unes les autres. Mais ce n'est pas à dire qu'il n'y en ait qu'un bon. Tel, par exemple, se placera au point de vue du développement naturel, chronologique, tel autre au point de vue de l'importance morale, tel autre à celui de l'enchaînement logique. Comment affirmer *à priori* que celui-ci aura tort et celui-là raison? Le tout n'est-il pas d'adopter un ordre rationnel et de s'y tenir? Et la valeur de l'ordre adopté ne dépend-elle pas beaucoup de la manière d'en rendre raison et de la fidélité à le suivre?

J'irais jusqu'à admettre fort bien qu'un même maître ne se crût point obligé de suivre à perpétuité le même ordre. S'il est vrai que des points de vue différents, mais également légitimes, commandent des plans également bons, le professeur qui, au lieu d'en adopter un une fois pour toutes, ce qui autorise toutes les redites, voudrait en essayer deux ou plusieurs tour à tour, gagnerait au moins à cela de s'obliger en quelque sorte lui-même à se renouveler de temps en temps, à repenser son cours pour en agencer autrement les parties. Celui-là peut-être sentirait mieux, d'une année à l'autre, la nécessité de se tenir au courant. Qui sait s'il ne retarderait pas tout au moins le moment fatal où l'homme qui enseigne toujours la même chose se sent envahir par la routine?

Je suppose, on le voit, au professeur de psychologie une liberté qui certainement ne lui fait pas défaut, et un esprit d'initiative dont on ne pourra que lui savoir gré, du moment qu'il en usera avec une scrupuleuse conscience. Dans cette hypothèse, n'est-ce pas lui-même encore qu'il faut laisser juge, pour une grande part, du développement à donner à telles ou telles parties du cours, suivant la façon dont il les possède et l'importance qu'elles offrent à ses yeux pour la préparation des élèves-maîtres? Le programme entier doit être exécuté. Mais on peut glisser un peu plus vite sur un point dont on ne se sent pas maître, insister davantage sur un autre, où l'on a mille choses utiles à dire. C'est affaire de mesure, sans doute; mais je n'ai jamais vu, même aux plus mauvais temps de l'Université, un professeur inquiété pour avoir pris une liberté de ce genre, quand sa compétence était hors de doute, sa bonne foi attestée par son zèle professionnel.

Un danger seulement est à signaler, c'est que le professeur d'école normale ne se fasse pas une idée assez large du champ de l'éducation, ni par suite du profit pédagogique à tirer de la psychologie. Il n'y a pas longtemps encore (et nombre de livres en témoignent) qu'on bornait, ou peu s'en faut, la pédagogie à l'exposé des méthodes d'enseignement; de sorte que, si on la rattachait à l'étude des facultés de l'enfant, c'était surtout, pour ne pas dire exclusivement, à l'étude de l'intelligence et des diverses opérations de l'esprit. Or, il s'en faut que la pensée soit tout l'homme et que l'enseignement soit toute l'éducation. L'introduction de la psychologie dans les programmes n'eût pas été moitié aussi nécessaire, s'il ne se fût agi que de perfectionner les méthodes pour enseigner à lire, à écrire et à compter. Il est vrai que l'instruction fait plus : elle meuble la mémoire de connaissances variées, nourrit et fortifie l'esprit, et, ce qui vaut mieux encore, aiguise, affermit, redresse le jugement. Mais, quelle que soit pratiquement la valeur inappréciable d'un esprit juste et éclairé, j'irai jusqu'à dire que cela même n'est pas la fin principale, ni la seule, en tout cas, que se propose l'Etat dans l'éducation publique. Il attend autre chose des maîtres à qui il donne mission de former les générations nouvelles. Il les charge de donner, avec l'instruction qui importe tant, l'éducation proprement dite qui importe plus encore. Voyons comment la psychologie, que les élèves-maîtres n'auront jamais à enseigner, les met cependant à même d'accomplir leur tâche non seulement d'instituteurs, mais d'éducateurs, au sens plein de ce mot. Cela, mieux que tout, achèvera de faire comprendre ce que doit être l'enseignement de la psychologie dans les écoles normales et quelles en sont les parties vitales au point de vue pratique.

II. — On l'a dit cent fois, on ne peut trop le redire, tout ce qui élève et affine l'esprit des maîtres les prépare à l'accomplissement de leur œuvre : c'est avant tout à ce titre général que l'étude de la psychologie leur est utile. Plus particulièrement toutefois, cette étude leur donne le goût et l'habitude d'interpréter ce qui se passe dans les âmes, d'observer les caractères, de se rendre compte du jeu naturel des idées et des sentiments, seul moyen d'agir sur leur développement d'une façon vraiment méthodique. Plus on pourra leur apprendre de choses à la fois exactes et générales sur les lois de la croissance intellectuelle et morale de l'enfant, plus directement on les préparera à diriger cette croissance; mais il faut bien se dire (et il est bon de les en avertir expressément) qu'en dehors des généralités nécessairement un peu vagues et sommaires sur la psychologie de l'enfant, rien ne vaut pratiquement que l'observation attentive des natures individuelles. C'est là l'*alpha* et l'*oméga* de la pédagogie concrète, comme la psychologie générale est le commencement et la fin de la pédagogie théorique ou abstraite.

Pour nous en tenir à celle-ci, qui seule est, à vrai dire, objet d'enseignement (l'art, en toutes choses, ne s'apprenant bien que par l'exercice), la partie de la psychologie qui me paraît avoir sans comparaison le plus d'intérêt pédagogique et comporter le plus d'applications est l'étude de l'habitude. Voilà le point central, fondamental, sinon de toute la psychologie scientifique, — ce que beaucoup de gens pensent, mais ce qui n'est pas ici en question, — au moins de la psychologie appliquée à l'éducation. Pratiquement, en effet, en quoi consiste l'éducation, sinon essentiellement à former les habitudes physiques, mentales, morales, les habitudes d'esprit, de cœur, de volonté? Tout se ramène si bien à cela, que même les pédagogues qui paraissent dire le contraire, et s'élèvent le plus hautement contre le caractère mécanique de l'habitude au nom de la réflexion et de la liberté, sont forcés d'avouer, en fin de compte, que la liberté elle-même ne s'affirme et ne triomphe qu'en devenant une habitude, et que réfléchir, juger par soi-même, délibérer, se rendre indépendant, sont encore des habitudes à prendre, les plus rares de toutes.

Cela étant, je dis que, de toutes les connaissances psychologiques, aucune n'est d'une importance plus générale et plus profonde, au point de vue de l'éducation, que la théorie complète de l'habitude. Il est d'autant plus nécessaire d'en être pénétré, qu'on a affaire à des enfants plus jeunes, puisque les habi-

tudes que l'enfant contracte les premières, bonnes ou mauvaises, sont les plus indéracinables. Ce n'est pas le professeur du degré le plus élevé, c'est le maître des plus petits enfants, c'est la mère, c'est la nourrice, qui aurait le plus besoin d'être édifiée sur les lois de l'accoutumance et de la désuétude, sur la manière dont les habitudes se prennent, se perdent, se modifient, et, faute de se modifier, enchaînent la vie entière. A mesure que les enfants grandissent, il est bon de leur en dire ce qu'ils en peuvent comprendre, puisque, après tout, le but est de leur apprendre tout ce qui pourra leur servir pour leur gouverne; mais il serait infiniment trop tard pour y penser si, pour se comporter avec eux selon cette grande loi, non psychologique seulement, mais biologique, de l'habitude, on attendait le moment où ils seront en état de s'y intéresser pour leur compte. Longtemps avant de leur vanter le prix des bonnes habitudes et de chercher à leur faire craindre la tyrannie des mauvaises, il faut, sans rien dire, disposer tout pour les empêcher d'en contracter de mauvaises en quelque genre que ce soit, et les amener à en prendre de bonnes. C'est l'exemple le plus frappant de cette vérité trop souvent oubliée des maîtres, que leur influence ne s'exerce pas seulement par la parole, que ce qu'ils disent et enseignent n'est qu'une partie, et la plus superficielle, de leur action. La plus profonde est dans les habitudes qu'ils font prendre aux organes, à la volonté, à l'esprit, au cœur, par la parole sans doute en quelque mesure (d'où la nécessité de répéter ce que l'on veut confier à la mémoire), mais avant tout par la discipline effective et par l'exemple.

L'exemple et sa puissance, l'instinct d'imitation, autre question, presque inséparable de la précédente et d'une importance capitale. Aucun instituteur ne devrait prendre charge d'âmes sans être entré dans le vif de ce grand sujet, pédagogique s'il en fut, et des mieux étudiés par la psychologie contemporaine.

Ne poussons pas plus loin l'énumération: dresser une liste complète des questions psychologiques d'un intérêt pratique particulier, ce serait comme refaire le programme, et donner à entendre que les questions non comprises dans cette liste peuvent sans dommage être laissées de côté, ce qui est très loin de notre esprit. Il suffit que l'on comprenne ce que nous voulons dire, quand nous parlons d'un certain choix à faire entre les parties du cours, et d'un plus grand développement à donner à celles qu'on juge les plus utiles, alors même que rien ne les signale comme telles, ou qu'elles ne figurent même qu'implicitement dans le programme.

Quand nous disons, maintenant, que les instituteurs ont mille occasions d'appliquer des notions psychologiques qu'ils n'ont pas à transmettre, il ne faut pas le prendre à la rigueur. S'ils n'ont pas à faire un cours de psychologie à leurs élèves, ce qui serait évidemment ridicule, ce n'est pas à dire qu'ils doivent éviter absolument de leur communiquer quoi que ce soit de ces mêmes vérités qu'ils sont tenus d'avoir toujours présentes. Ces vérités ne sont pas toutes inintelligibles pour les enfants, et, du moment qu'ils peuvent les entendre, il ne saurait être mauvais de les leur présenter à l'occasion, d'une manière simple et familière. Comme je le rappelais tout à l'heure, quoiqu'il faille les bien gouverner d'abord à leur insu, le but est de leur apprendre à se bien gouverner eux-mêmes; d'où la nécessité de les mettre aussitôt que possible dans le secret de ce qu'on veut d'eux, afin de les faire collaborer activement à leur propre perfectionnement : en cela vraiment consiste l'éducation. Il rentre donc dans la tâche du professeur d'école normale d'indiquer aux élèves-maîtres, soit en passant, au fur et à mesure, soit à la fin, dans des leçons spéciales, les idées claires autant qu'importantes qu'ils doivent surtout retenir du cours, tant pour en faire leur profit que pour les répandre sous une forme populaire. Nombre de lieux communs, de proverbes, qui résument une longue expérience et contiennent une grande somme de sagesse, sont susceptibles d'être ainsi rajeunis par un commentaire psychologique, grâce auquel ils reprennent de la saveur et de l'efficacité pratique.

Ce n'est pas tout: d'une autre manière encore la psychologie peut être introduite à l'école primaire. Le maître qui aura pris, pour son compte, à l'école normale, l'habitude d'analyser les faits de conscience, sera naturellement conduit à donner aux enfants, dans la mesure où ils en sont capables, un certain goût de cette même analyse, pour le plus grand profit de leur esprit et, ce qui est mieux encore, de leur caractère.

Pour l'esprit, en effet, la finesse, la souplesse, la maturité (autant, bien entendu, que le comporte chaque âge) ne se mesurent à rien plus sûrement qu'à l'habitude d'analyser et de réfléchir; et cette habitude, réciproquement, est le moyen par excellence de donner une fine trempe à l'esprit. Plus l'enfant est naturellement distrait, disposé tout au moins à ne faire attention qu'aux choses du dehors, et à n'en voir que la surface, plus il est évident que l'éducation doit, tout en tenant compte d'abord de cette tendance, viser à la corriger graduellement: quel moyen pour cela vaut l'analyse toute familière qu'on fait avec lui, qu'on l'amène peu à peu à faire lui-même, des sentiments de son âge et des idées morales qui sont à sa portée?

Pour le caractère, il est bien connu que rien ne contribue tant à l'asseoir et à le mûrir à la fois, à le corriger s'il y a lieu, que d'appeler l'attention de l'enfant sur lui-même. Qu'on ne se méprenne pas sur ma pensée. Je ne demande nullement qu'on exige de l'enfant l'impossible, qu'on dépasse le but, en lui donnant une habitude de s'observer contraire à sa nature, ridicule par suite ou fâcheuse et, qui pis est, funeste à son développement: on sait, en effet, que la réflexion prématurée ou excessive ne va guère sans dommage pour la spontanéité, la grâce naïve et l'énergie. Mais ce danger signalé, est-ce que les moralistes, est-ce que les pédagogues ne sont pas unanimes à nous recommander de *faire rentrer en eux-mêmes* les personnes en qui nous voulons combattre une passion naissante, un sentiment mauvais? Rentrer en soi-même, qu'est-ce autre chose que faire de l'observation, de l'analyse psychologique? Quel plus grand service à rendre aux enfants que de les y exercer dans la mesure et de la manière qui convient à leur âge?

C'est ce que parents et maîtres essaient de faire tant bien que mal dans quelques occasions : on dira à un enfant qu'il devrait avoir honte, qu'il devrait rougir des sentiments auxquels il s'abandonne. Mais il y a peu de chose à attendre de ces objurgations vagues, presque purement verbales, et qui glissent toujours plus ou moins, n'étant faites qu'au moment où l'âme y est fermée. Au contraire, ce qui est vraiment pédagogique, c'est d'appeler expressément l'attention des enfants sur ce qu'ils éprouvent, non pas toujours au moment même où ils l'éprouvent, mais de façon à ce que le sentiment auquel on fait la guerre ne puisse bientôt plus les envahir sans évoquer en eux, avec les idées propres à le leur faire qualifier, les sentiments propres à le tempérer, puis à le vaincre. Prenez, par exemple, la colère, la rancune, l'envie; au moment où ces sentiments violents font explosion, en vain dites-vous à l'enfant qu'il en devrait rougir. Mais à loisir, quand il est de sang-froid et d'humeur à entendre, saisissez les occasions, je ne dis pas de lui décrire dogmatiquement, mais de lui faire démêler par lui-même ce qui est impliqué dans ces sentiments, ce qu'ils ont de misérable à côté de ce qu'ils peuvent avoir de légitime, leurs causes, leurs effets, leurs symptômes: vous aurez fait vraiment ce qu'on peut faire de mieux pour l'en corriger. Le moment venu où il y retombera, d'un regard vous le ferez tout de bon *rentrer en lui-même*; il saura au juste ce qu'on lui reproche, ce qu'on lui veut.

En résumé, les rapports sont tels entre la psychologie et l'éducation en général, l'éducation morale, en particulier, que dans des écoles où l'éducation morale a justement pris le premier rang, la psychologie ne peut pas ne pas être d'un continuel usage, soit qu'on se serve d'elle sans l'enseigner, soit que, mieux encore, on ne laisse échapper aucune occasion d'en répandre les données et la méthode. C'est là princi-

palement sa raison de figurer dans le programme des écoles normales : pour l'enseigner là comme elle doit l'être, que le professeur s'inspire avant tout de cette pensée.

[HENRI MARION.]

### Programmes de l'enseignement de la psychologie

*dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices*

(Arrêté du 4 août 1905.)

PREMIÈRE ANNÉE.

NOTIONS ÉLÉMENTAIRES DE PSYCHOLOGIE. — *La psychologie.* — Son objet, sa place dans l'ordre des sciences, sa méthode, son utilité.

La conscience spontanée et la conscience réfléchie. Les idées que donne la conscience.

Les faits de conscience : classification. Unité de la vie humaine.

*La sensibilité.* — Le plaisir et la douleur. Les inclinations, leur classement.

Les inclinations personnelles : conservation, possession, bien-être, indépendance. L'amour-propre.

Les inclinations sociales : affections domestiques, électives ; le patriotisme, les sentiments humanitaires.

Les inclinations impersonnelles : amour du vrai, du beau, du bien. Le sentiment religieux.

La passion : comment elle naît et se développe. Ses effets. Valeur et dangers des passions.

Valeur et rôle de la sensibilité en général. L'éducation des sentiments.

*L'intelligence.* — Idée des principales facultés intellectuelles.

La perception extérieure : les perceptions naturelles et les perceptions acquises. L'éducation de la perception.

La mémoire : conservation, rappel et reconnaissance des idées, Diverses sortes de mémoire. Education de la mémoire.

L'association des idées.

L'imagination : rôle de l'imagination dans les arts, dans les sciences et dans la vie. Valeur et danger de l'imagination. Moyens de la cultiver.

Distinction de l'abstraction et de l'analyse, de la généralisation et de la synthèse. Utilité de l'abstraction. Rôle de la généralisation.

Le jugement : son importance. L'esprit juste et l'esprit faux. Principales causes des faux jugements. Education du jugement.

Le raisonnement : idée du raisonnement déductif et du raisonnement inductif. Application aux principales sciences. Valeur du raisonnement.

La raison : les axiomes de la raison ; leur rôle dans la distinction du vrai et du faux.

Le langage : rapports du langage et de la pensée. Le style et l'écrivain.

*L'activité.* — Différentes formes de l'activité : spontanée, instinctive, habituelle, volontaire.

Le vouloir : ses limites et sa puissance. Education personnelle de la volonté : les habitudes volontaires.

La liberté de la volonté : solution pratique de ce problème.

Action réciproque du physique et du moral : la nature humaine.

(A la suite de ce programme théorique viennent des *Applications à l'éducation*, dont on trouvera le texte à l'article *Pédagogie*, p. 1543.)

DEUXIÈME ANNÉE.

(En deuxième année, le programme comprend d'abord un cours théorique de *Morale*. Ce cours est suivi d'une *Revision de psychologie et de morale*, avec applications.)

TROISIÈME ANNÉE.

(En troisième année, sous le titre général de *Pédagogie*, le programme prévoit d'abord l'*Application de la psychologie et de la morale à l'éducation*. Pour le texte de cette partie du programme, voir l'article *Pédagogie*, p. 1543.)

**PUBLIQUES (ÉCOLES).** — *Définition.* — La loi du 30 octobre 1886, article 2, reconnaît le caractère d'écoles publiques aux écoles fondées et entretenues par l'Etat, les départements ou les communes.

C'est au Conseil départemental qu'il appartient de déterminer, après avoir pris l'avis des conseils municipaux et sous réserve de l'approbation du ministre, le nombre, la nature et le siège des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune, ainsi que le nombre des maîtres qui y sont attachés (Loi du 30 octobre 1886, art. 13).

Au point de vue des dépenses d'installation et d'entretien, les écoles publiques se répartissent en trois catégories (Décret du 27 mai 1888) :

A. *Ecoles dont l'établissement et l'entretien donnent lieu à une dépense légalement obligatoire*, conformément à l'article 14 de la loi organique, savoir : les écoles primaires élémentaires créées soit à titre d'écoles communales ordinaires par application de l'article 11 de ladite loi, soit à titre d'écoles spéciales de hameau par application des articles 8 de la loi du 20 mars 1883 et 12 de la loi du 30 octobre 1886 ;

B. *Ecoles dont l'établissement et l'entretien donnent lieu à une dépense conventionnellement obligatoire*, savoir :

1° Les écoles maternelles dans les communes de plus de 2000 habitants dont 1200 agglomérés, c'est-à-dire domiciliés dans un rayon de 1500 mètres (Loi du 30 octobre 1886, art. 15 : Circulaire du 20 mars 1887) ;

2° Les classes enfantines en général (Même loi, art. 15) ;

3° Les écoles de filles établies dans les communes de 400 à 500 habitants antérieurement à la loi du 30 octobre 1886 (Même loi, articles 11 et 15) ;

4° Les cours complémentaires (Même loi, art. 14) ;

5° Les écoles primaires supérieures (Même loi, art. 14) ;

6° Les écoles professionnelles ou écoles manuelles d'apprentissage (Même loi, art. 14) ;

C. *Ecoles dont l'établissement et l'entretien donnent lieu à une dépense exclusivement communale et facultative*, savoir : les écoles de filles dans les communes de moins de 400 âmes, les écoles maternelles dans les communes de moins de 2000 habitants ou de moins de 1200 âmes de population agglomérée, et généralement toutes les écoles qui ne peuvent être légalement ni subventionnées par l'Etat ni déclarées obligatoires par le Conseil départemental.

Le seul genre de subside que l'Etat puisse accorder aux écoles de cette dernière catégorie est un secours à titre gracieux sans proportion fixe légalement déterminée, prélevé sur une allocation spéciale et dans les limites d'un crédit variable inscrit par le Parlement dans la loi de finances (Circulaire du 8 février 1888).

*Création.* — La demande de création d'une des écoles ou des classes énumérées dans l'article 1er de la loi du 30 octobre 1886 ne peut être portée devant le Conseil départemental que par le préfet (Décret du 7 avril 1887, art. 1er).

Lorsque l'école ou la classe à créer n'est pas de celles dont l'établissement donne lieu à une dépense obligatoire pour la commune, le préfet ne peut saisir le Conseil départemental que sur la demande de la commune et après avis de l'inspecteur d'académie.

Lorsque, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, le préfet reconnaît qu'il est nécessaire de créer une des écoles ou des classes destinées à l'enseignement primaire public, et dont l'établissement donne lieu à une dépense obligatoire pour la commune, il invite le maire à provoquer une délibération du conseil municipal, dans le délai d'un mois, sur la création proposée.

Si le conseil municipal a émis un avis favorable à la création de l'école, le préfet saisit le Conseil départemental dans sa plus prochaine session.

Lorsque le conseil municipal repousse la création proposée ou qu'il n'a pas délibéré dans le délai d'un mois, le préfet saisit, s'il y a lieu, le Conseil départemental après avoir consulté la délégation cantonale.

Le dossier transmis au Conseil départemental comprend : 1° le rapport de l'inspecteur d'académie ; 2° la délibération du conseil municipal ; 3° le plan topographique de la commune avec indication, s'il y a lieu, des écoles déjà établies ; 4° l'avis de la délégation cantonale ; 5° s'il s'agit de créer une école spéciale de filles, le relevé des deux derniers dénombrements officiels.

Toute décision du Conseil départemental adoptant ou rejetant une proposition de création d'école ou de classe est soumise à l'approbation du ministre. (Même décret, articles 2, 3 et 4).

Si le Conseil départemental ou le ministre, appelés à statuer sur la création d'une école ou d'une classe, estiment que le service scolaire peut être légalement assuré par un autre moyen que celui qui est proposé, le préfet peut ordonner une instruction nouvelle (Même décret, art. 5).

Il résulte de ce qui précède qu'aucune école publique ne peut avoir d'existence légale sans que la création en ait été décidée par le Conseil départemental et approuvée par le ministre de l'instruction publique.

Dans le cas où la commune possède plusieurs écoles primaires élémentaires, la décision du Conseil départemental fixe le nombre minimum d'écoles ou de classes que la commune doit entretenir à titre d'obligation. Le Conseil départemental et le ministre apprécient souverainement en pareille matière l'étendue des besoins scolaires. Aucune disposition légale ne détermine, en effet, la proportion à observer entre le nombre des écoles et celui des élèves appelés à les fréquenter. En outre, pour toutes les écoles situées sur un point du territoire communal autre que le chef-lieu (écoles établies dans des hameaux, faubourgs, quartiers, sections, etc.), la décision du Conseil départemental doit spécifier si l'école est créée par application de l'article 11 de la loi organique à titre d'école communale ordinaire légalement obligatoire ; si elle est créée par application de la disposition spéciale de l'article 8 de la loi du 20 mars 1883 à titre d'école de hameau légalement obligatoire ; ou enfin si elle est créée, à la demande de la commune et sur avis conforme du conseil municipal, à titre facultatif ou conventionnellement obligatoire, soit comme école ordinaire, soit comme école de hameau. (Décret du 27 mai 1888, art. 3.)

Ajoutons que par école primaire publique on doit entendre une école permanente qui doit rester ouverte pendant toute l'année aux enfants soumis à l'obligation scolaire.

Il résulte d'un avis du Conseil d'Etat qu'il n'appartiendrait pas au Conseil départemental de rendre temporaire une école établie dans une commune en exécution de la règle posée par l'article 11, paragraphe 1er, de la loi du 30 octobre 1886.

Le Conseil d'Etat a également décidé (arrêt du 17 mars 1876) que l'approbation donnée par le ministre de l'instruction publique à la décision par laquelle le Conseil départemental fixe le nombre des écoles publiques d'une commune, après l'accomplissement des formalités prescrites par la loi, est un acte d'administration qui n'est pas susceptible d'être déféré au Conseil d'Etat pour excès de pouvoir.

En ce qui concerne l'établissement des écoles primaires facultatives, l'approbation ministérielle requise par l'article 13 de la loi du 30 octobre 1886 n'est donnée pour les écoles maternelles et les classes enfantines que si la commune s'est engagée à inscrire, pendant dix ans au moins, au nombre des dépenses obligatoires les dépenses qui lui incombent pour ces deux établissements en vertu de l'article 4 de la loi du 19 juillet 1889.

L'engagement est de cinq ans pour les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, conformément à l'article 5, paragraphe 3, de la loi du 19 juillet 1889, ainsi que pour les écoles professionnelles régies par la loi du 11 décembre 1880. (Décret du 16 mars 1891, art. 1er.)

En outre, si les communes désirent obtenir des subventions de l'Etat pour la construction ou l'appropriation des écoles mentionnées ci-dessus, elles sont tenues de prendre l'engagement d'inscrire, pendant une période de trente ans, au nombre des dépenses obligatoires les dépenses qui leur incombent pour l'entretien de ces établissements en vertu de l'article 4 de la loi du 19 juillet 1889 (Décret du 28 mars 1889, art. 1er).

Dans le cas où des raisons de force majeure obligeraient la commune à rompre ces engagements avant leur terme, la décision serait prise par arrêté du ministre de l'instruction publique. Dans tout autre cas, l'inexécution par la commune de ses engagements pourrait donner lieu au recours de l'Etat. (Décret du 16 mars 1891, art. 3.)

Enfin la loi du 19 juillet 1889 a posé comme règle, dans son article 5, qu'il ne pourrait être créé aucun établissement d'enseignement primaire supérieur, école ou cours complémentaire, ni aucun poste dans les écoles primaires élémentaires ou maternelles, si un crédit spécial n'a été préalablement inscrit à cet effet dans la loi de finances.

*Installation.* — Lorsqu'une école ou une classe ont été régulièrement créées, le préfet notifie au maire la décision du Conseil départemental approuvée par le ministre. Il prescrit en même temps la convocation du conseil municipal pour qu'il ait à délibérer, dans le plus bref délai, sur les moyens de pourvoir à l'établissement de l'école ou de la classe et au logement des maîtres : construction, acquisition ou location d'une maison, aménagement d'un immeuble appartenant à la commune. (Décret du 7 avril 1887, art. 6.) — Voir *Maisons d'école.*

*Création d'école dans une circonscription s'étendant sur le territoire de plusieurs communes.* — Le Conseil départemental ne peut autoriser, par application de l'article 11 de la loi du 30 octobre 1886, la réunion de deux ou plusieurs communes limitrophes pour l'établissement et l'entretien d'une école que si toutes les communes intéressées y consentent.

Il ne peut prescrire le rattachement des hameaux dépendant d'une commune à l'école d'une commune voisine, ou l'extension de la circonscription d'une école de hameau sur le territoire de plusieurs communes, que si l'une au moins des communes intéressées y consent. Lorsque des hameaux, voisins les uns des autres et appartenant à des communes limitrophes, sont situés à plus de trois kilomètres des chefs-lieux de leurs communes respectives et forment ensemble un centre de population comprenant un effectif d'au moins vingt enfants d'âge scolaire, le Conseil départemental peut, malgré l'avis contraire des conseils municipaux, réunir ces hameaux en une circonscription qui sera pourvue d'une école.

Lorsqu'une circonscription scolaire s'étendant sur plusieurs communes comprend 500 habitants au moins, le Conseil départemental peut y créer une école spéciale de filles, malgré l'opposition des conseils municipaux.

Dans les cas énumérés ci-dessus, l'instruction de l'affaire peut être provoquée soit par une ou plusieurs des communes intéressées, soit par l'inspecteur d'académie, soit enfin par le Conseil départemental ou le ministre de l'instruction publique.

Si la mesure est demandée par l'inspecteur d'académie ou par une ou plusieurs des communes intéressées, la demande est adressée au préfet et accompagnée : 1° d'un plan d'ensemble de la circonscription scolaire avec l'indication de l'emplacement où devrait être établie l'école à créer ; 2° d'un certificat de l'agent-voyer constatant que tous les groupes d'habitants compris dans la circonscription ne sont pas éloignés de plus de trois kilomètres de l'école à créer, et indiquant l'état des voies de communication.

La demande indique en outre, s'il y a lieu, la proportion dans laquelle chaque commune consentirait à contribuer à la dépense d'établissement et d'entretien de l'école.

Le préfet, après avoir pris l'avis de l'inspecteur d'académie, invite les maires des communes qui ne se sont pas associées à la demande à faire délibérer les conseils municipaux et à lui adresser dans le délai d'un mois les extraits des délibérations.

Si l'instruction est provoquée par le Conseil départemental ou par le ministre de l'instruction publique,

le préfet invite l'inspecteur d'académie à proposer telle mesure qu'il juge convenable pour assurer le service scolaire et à indiquer les limites de la circonscription.

Dès que le préfet a reçu la proposition de l'inspecteur d'académie, il la communique aux communes intéressées.

Les conseils municipaux consultés indiquent dans leurs délibérations la proportion dans laquelle ils estiment que leurs communes devront contribuer aux frais d'établissement et d'entretien de l'école.

Sur le vu des délibérations des conseils municipaux et à l'expiration du délai d'un mois, le préfet saisit, s'il y a lieu, le Conseil départemental. La décision de ce conseil est soumise à l'approbation du ministre de l'instruction publique. Lorsque le Conseil départemental autorise ou prescrit, comme il est dit ci-dessus, soit le rattachement des hameaux d'une commune à l'école d'une commune voisine ou l'extension de la circonscription d'une école de hameau sur le territoire de plusieurs communes, soit la réunion de hameaux voisins en une circonscription scolaire, soit la création d'une école spéciale de filles dans une circonscription scolaire s'étendant sur plusieurs communes, il constate, s'il y a lieu, l'accord intervenu pour la répartition de la dépense, et, en cas de désaccord, il donne son avis sur cette répartition.

Lorsque la décision favorable au projet a été approuvée par le ministre, le préfet, sur l'avis donné par le Conseil départemental, fixe la proportion suivant laquelle chaque commune devra contribuer aux frais d'établissement et d'entretien de l'école. Il est tenu compte pour cette répartition de la valeur du centime dans les communes intéressées et du chiffre de la population de chacune d'elles dans la population scolaire.

L'arrêté du préfet est notifié aux communes intéressées en même temps que la décision du Conseil départemental. (Décret du 7 avril 1887, articles 22 à 31.)

*Suppression.* — Le droit attribué au Conseil départemental par la loi du 30 octobre 1886 (art. 13) de déterminer le nombre des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de *maintenir* dans chaque commune, ainsi que le nombre des maîtres qui y sont attachés, implique évidemment pour cette assemblée le droit de supprimer les écoles et les emplois qui cessent de présenter un caractère de véritable utilité.

L'exercice de ce droit est d'ailleurs soumis aux mêmes règles que celles qui concernent la création (Décret du 7 avril 1887, art. 21).

En conséquence, c'est au préfet qu'il appartient de saisir le Conseil départemental de toutes les questions relatives à la suppression d'écoles ou d'emplois, et, de même que la décision du Conseil départemental approuvée par le ministre est nécessaire pour donner l'existence légale à une école, de même une école publique légalement instituée ne peut être supprimée régulièrement qu'en vertu d'une décision du Conseil départemental dûment approuvée par le ministre de l'instruction publique.

Le préfet ne peut donc, sans excès de pouvoir, ordonner de son autorité propre la suppression d'une école communale régulièrement instituée, alors même que cette suppression aurait été votée par le Conseil départemental, si sa décision n'a pas reçu l'approbation du ministre (Arrêt du Conseil d'État du 7 février 1879).

Lorsqu'une école a été établie par plusieurs communes, la suppression ne peut être demandée que par le préfet, après avis de l'inspecteur d'académie et des conseils municipaux (Décret du 7 avril 1887, art. 40).

En principe, une commune « qui ne saurait être contrainte d'établir une école facultative si elle n'existait pas, ne saurait davantage être contrainte de la maintenir alors que le conseil municipal en demande la suppression » (Avis du Conseil d'Etat du 22 novembre 1887). Mais si l'on comprend qu'une école facultative puisse toujours être supprimée, on ne concevrait pas qu'elle pût l'être du jour au lendemain; que l'instituteur et l'institutrice, dépossédés au cours de l'année scolaire, fussent exposés à tomber, par un simple vote du conseil municipal, dans une situation critique à laquelle l'administration ne pourrait souvent porter remède. Ni le Conseil départemental ni le ministre de l'instruction publique n'excèdent leur droit en décidant que toutes les suppressions auront leur effet, dans la règle, et sauf les cas de force majeure, à partir de la rentrée des classes. Jusque-là, les choses restent en l'état et les dépenses demeurent de droit à la charge de la commune. (Circulaire du 8 février 1888.)

Il est bien entendu d'ailleurs que la suppression des écoles facultatives pour l'entretien desquelles les communes ont obtenu un subside de l'Etat reste subordonnée à l'accomplissement des engagements prévus par le décret du 16 mars 1887 dont nous avons parlé plus haut.

D'autre part, l'article 5 de la loi du 19 juillet 1889 dispose que les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires cesseront d'être entretenus par l'Etat, si l'effectif de l'école primaire supérieure pendant trois années consécutives s'est abaissé au-dessous de quinze élèves par année d'études et celui du cours complémentaire au-dessous de douze élèves par année d'études.

Le Conseil départemental peut prononcer, malgré l'avis contraire du conseil municipal, et sous réserve de l'approbation du ministre, la suppression de l'école de filles du chef-lieu d'une commune comptant 500 habitants et au-dessus, lorsque, par suite de l'établissement dans cette commune d'une ou plusieurs écoles de hameau créées dans les conditions de la loi du 20 mars 1883, la circonscription scolaire du chef-lieu se trouve réduite de telle sorte qu'une école mixte peut suffire (Avis du Conseil d'Etat du 27 juin 1888).

De même le Conseil départemental a le droit de supprimer, sous réserve de l'approbation du ministre, contrairement à l'avis du conseil municipal : 1° les écoles primaires publiques de filles établies avant la loi du 30 octobre 1886 dans une commune de plus de 400 et de moins de 500 habitants; 2° les écoles maternelles publiques établies dans les communes de plus de 2000 habitants, ayant au moins 1200 âmes de population agglomérée; 3° les classes enfantines publiques comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices (Avis du Conseil d'Etat, 31 mai 1894).

Enfin la loi de finances du 30 mai 1899 (art. 36) autorise le Conseil départemental à supprimer d'office, malgré l'avis contraire des conseils municipaux et sous réserve de l'approbation ministérielle, un emploi d'instituteur ou d'institutrice dans les écoles qui, ayant deux classes, reçoivent moins de 50 élèves; trois classes, moins de 80 élèves; quatre classes, moins de 120 élèves; cinq classes, moins de 160 élèves; six classes, moins de 200 élèves.

Il y a lieu d'observer que, d'après des décisions du Conseil d'Etat en date des 29 juillet 1887 et 18 mai 1889, le Conseil départemental excède ses pouvoirs en interdisant le maintien d'écoles publiques dans les locaux qui leur ont été affectés et en prononçant la suppression de ces écoles à raison des dits locaux.

Lorsque, pour une cause quelconque, le local dans lequel est installée une école ou une classe a cessé d'être propre à cet usage, le préfet, sur le rapport de l'inspecteur d'académie et après avis du Conseil départemental, met la commune en demeure de faire dresser les plans et devis des travaux nécessaires à l'appropriation du local et de pourvoir à la dépense. Il fixe le délai dans lequel ces travaux doivent être exécutés.

En cas de refus de la commune, il peut prononcer l'interdiction du local. (Décret du 7 avril 1887, art. 19.)

*Etablissement d'office.* — A défaut par une commune de pourvoir à une installation convenable du service scolaire dans les conditions prévues au titre II de la loi du 30 octobre 1886 et à l'article 8 de la loi du 20 mars 1883, le préfet prend toutes les mesures utiles à cette installation et à l'acquisition du mobilier scolaire (Loi du 10 juillet 1903, art. 1er). — Voir *Maison d'école*.

**PUÉRICULTURE.** — Ce néologisme désigne les soins à donner aux nouveau-nés et aux jeunes enfants pendant le premier âge, en vue de leur conservation et de leur santé. L'enseignement de la *puériculture* forme le dixième chapitre du cours d'hygiène, dans le programme de la troisième année des écoles normales d'institutrices (arrêté du 4 août 1905). Voici le texte de ce chapitre :

« X. PUÉRICULTURE. — 1re PARTIE. *Soins à donner aux nouveau-nés.* — 1° Propreté. — 2° Habillement. — 3° Abris et berceaux.

« 2e PARTIE. *Alimentation des nouveau-nés. Allaitement.* — Allaitement maternel. — Pratique de l'allaitement. — Allaitement artificiel. — Stérilisation du lait. — Allaitement mixte. — Allaitement par les nourrices.

« 3e PARTIE. *Surveillance. Soins divers du premier âge.* — Surveillance de l'allaitement. — Accroissement du nouveau-né. — Vaccination. — Premières sorties. — Dentition. — Exercices et premiers pas. — Sevrage. — Alimentation de l'enfant dans l'année qui suit le sevrage.

« (Il est recommandé d'organiser des visites aux crèches et de faire suivre aux élèves-maîtresses, partout où ce sera possible, les cours institués par les sociétés d'assistance ou de secours aux malades et aux blessés.) »

**PUERTO RICO.** — L'île de Puerto Rico (Grandes Antilles) fut découverte par Colomb en 1493. Elle était peuplée d'environ 800 000 indigènes, que les Espagnols exterminèrent entièrement. La population actuelle (820 000 habitants) se compose pour une moitié de blancs, pour l'autre de noirs et de mulâtres. L'île, dont la superficie est de 9500 kilomètres carrés, a pour capitale San Juan de Puerto Rico. A la suite de la guerre de 1898, Puerto Rico a été cédé par l'Espagne aux Etats-Unis, qui y ont installé un gouvernement parlementaire. L'instruction publique est régie par une loi votée en 1904 et amendée en 1907. Les autorités scolaires locales sont des *School Boards* élus, qui nomment les instituteurs, et qui sont devenus propriétaires des maisons d'école, là où elles ont été construites aux frais du gouvernement. Au budget de 1907-1908, la législature de l'île a inscrit une somme de 80 000 dollars pour la construction de bâtiments scolaires. Les *School Boards* sont tenus de rembourser, dans un délai qui ne doit pas excéder dix ans, la moitié de la dépense faite par le gouvernement pour les maisons d'école.

Il y avait, en mars 1907, 528 écoles primaires urbaines à plusieurs classes (*graded schools*), avec 22 870 élèves, et 623 écoles rurales à une seule classe, avec 28 934 élèves; de plus, 74 écoles du soir avec 2646 élèves. L'île comptait en outre 3 écoles secondaires, avec 155 élèves, dans les villes de San Juan, Ponce et Mayagüez ; la législature a créé 50 bourses pour permettre à des élèves d'autres localités de fréquenter ces écoles. Il y a une école normale, avec 123 élèves, et une école pratique d'agriculture, avec 26 élèves. Les écoles privées étaient au nombre de 184, avec 5302 élèves.

Le personnel enseignant des 1151 écoles primaires publiques (*common schools*) comprenait, en 1907, 580 instituteurs blancs et 51 institutrices blanches, 465 instituteurs et 40 institutrices de couleur, au total 1210 instituteurs et 91 institutrices. Les salaires mensuels payés à ce personnel ont été les suivants : écoles rurales : traitements de 3e classe, 30 dollars ; de 2e classe, 35 dollars ; écoles urbaines : traitements de 3e classe, 45 dollars; de 2e classe, 50 dollars; de 1re classe, 55 dollars; les directeurs d'école ont 70 dollars (3e classe) et 75 dollars (2e classe). Une allocation mensuelle dite de logement (*house rent*) s'ajoute à ces traitements : elle varie, dans les campagnes, de 3 à 8 dollars, et dans les villes de 10 à 15 dollars.

Le gouvernement des Etats-Unis s'efforce d'introduire le plus promptement possible l'anglais comme langue d'enseignement dans toutes les écoles. Des progrès marqués ont déjà été réalisés à cet égard, grâce à la bonne volonté des instituteurs et institutrices indigènes, qui s'appliquent très sérieusement à l'étude de la langue anglaise. En 1906, l'enseignement était donné en anglais dans 160 seulement des *graded schools*, tandis qu'en 1907 on a employé l'anglais comme langue d'enseignement dans 389 de ces écoles.

Les dépenses pour l'instruction publique ont été, en 1906-1907, de 908 794 dollars, dont 257 859 à la charge des autorités locales, et 650 935 à la charge du gouvernement de l'île.

Les renseignements qui précèdent sont extraits du Rapport du commissaire de l'éducation, à Washington, paru en 1908.

**PUNITIONS.** — **I. Les punitions corporelles.** — Le soufflet paternel est le commencement de la pédagogie. Ce procédé primitif reçut de bonne heure un perfectionnement par l'emploi de la verge, qui demeura pendant des siècles l'attribut de l'éducation, comme le sceptre (variété de la verge) est l'attribut du pouvoir monarchique, le faisceau de verges celui de la souveraineté collective. L'idée d'*améliorer* apparaît généralement associée à l'idée de châtier (*castum agere*), et, soit dans la vie civile, surtout sous le régime du gouvernement paternel, soit dans la famille, où le père jouit d'un pouvoir plus ou moins despotique, le mode le plus usuel de châtiment a toujours été l'application d'un certain nombre de coups de verge ou de soufflets. Cette corrélation entre la pénalité criminelle et la discipline pédagogique s'observe dans toute la suite de l'histoire, la seconde copiant longtemps la première, celle-ci tendant de nos jours à reproduire les réformes accomplies dans la seconde. La concomitance de ces deux faits, abstraction faite de leur réciproque influence, s'explique par l'étroite connexion dans laquelle ils sont l'un et l'autre avec cet ensemble de coutumes, mœurs, croyances, aspirations idéales, doctrines théologiques, philosophiques, connaissances scientifiques, conditions économiques, auquel la forme politique donne l'unité et qui constitue la civilisation d'un peuple. Ce côté général de la question une fois indiqué, nous nous hâtons de rentrer dans les limites plus modestes de notre sujet.

Devenue une prérogative du maître d'école, la correction corporelle a pris en outre le caractère d'un procédé didactique : dans l'antiquité, au moyen âge et jusque dans la période moderne, les fautes de grammaire ont valu peut-être plus de coups aux écoliers que leurs solécismes de conduite. A partir du dix-septième siècle, la correction corporelle est soigneusement réglementée soit par les statuts des corporations enseignantes, soit (surtout en Allemagne) par l'intervention de l'autorité civile. Vers la fin du dix-huitième siècle elle tend à disparaître des établissements d'instruction secondaire, qui se recrutent dans les rangs de la noblesse et de la bourgeoisie, et, en général elle perd de sa valeur dans l'opinion comme moyen didactique. Au point de vue moral même, elle n'est plus considérée comme une expiation, la réparation matérielle par la douleur physique de l'ordre moral troublé par une faute passée, mais comme un moyen de correction, d'amélioration pour l'avenir. De nos jours, en Allemagne, en Angleterre, aux Etats-Unis, partout où elle est appliquée non par abus, mais par système, on lui attribue surtout ou exclusivement une efficacité éducative. La Révolution, en France, dans ce domaine comme dans tant d'autres, ouvre une période nouvelle et bannit les châtiments physiques, sinon de l'usage, du moins des règlements scolaires.

Laissant de côté les excès individuels et les abus locaux, nous nous attacherons, dans l'historique des punitions corporelles, à relever les prescriptions réglementaires ou les coutumes ayant eu force de loi; puis nous résumerons, à titre de document, les principaux arguments invoqués de nos jours par les apologistes de la verge.

I. HISTORIQUE. — *Antiquité.* — « Il est certain, dit A. Bain en parlant des punitions corporelles, que c'est le châtiment favori de toutes les époques et de toutes les races de l'humanité. » Point n'est besoin de rechercher bien loin les causes de l'universalité de ce procédé empirique : le père ou le maître réunissant, vis-à-vis de l'enfant ignorant et faible, la sagesse et la force, est porté naturellement à mettre

l'une au service de l'autre, dans la répression des fautes, et la facilité de l'exécution fait qu'il justifie au besoin la seconde par la première. Aussi longtemps que l'éducation a consisté tout entière dans la correction extérieure, les sages ont recommandé au peuple l'emploi vigoureux de la verge. « Pourquoi, demandait un disciple à Mencius, un homme supérieur n'instruit-il pas lui-même ses enfants? » Le sage chinois répondit : « Parce qu'il ne peut employer la force (sans blesser les sentiments de tendresse d'un fils pour son père). Les anciens confiaient leurs fils à d'autres pour les instruire et faire leur éducation. Entre le père et le fils il ne convient pas d'user de corrections pour faire le bien, etc. » Cette tâche ingrate est confiée au pédagogue. (*Meng-Tseu*, l. II, chap. I, 18). Les lois de Manou renferment des prescriptions qui rappellent à la fois la pédagogie de l'Allemagne dans ce qu'elle a de meilleur, et sa pénalité scolaire qui semble copiée sur celle des Hindous : « Toute instruction, disent-elles, qui a le bien pour objet doit être communiquée sans maltraiter les disciples, et le maître qui désire être juste doit employer des paroles douces et agréables. » (L. II, 139.) Mais plus loin : « Que le Dwidja (l'homme pur) ne lève jamais son bâton sur un autre par colère et n'en frappe personne, à l'exception de son *fils* ou de son *élève*; il peut les châtier pour leur instruction. » (L. IV, 164.) C'est même le devoir de tout homme digne du titre de Brahmane (L. XI, 35). Enfin : « Une femme, un *fils*, un domestique, un *élève*, un frère du même lit, mais plus jeune, peuvent être châtiés, lorsqu'ils commettent quelque faute, — avec une *corde* ou une *tige de bambou*, — mais toujours sur la *partie postérieure* du corps, et jamais sur les parties nobles; celui qui frappe d'une autre manière est passible de la même peine qu'un voleur. » (L. VIII, 299 et 300. Comparez plus loin les punitions corporelles en Allemagne.)

Nous avons un intérêt plus direct à relever les prescriptions énoncées à ce sujet dans les livres sacrés de la synagogue juive devenus partie intégrante de la Bible chrétienne. L'Ancien Testament est certainement de tous les livres sacrés de l'Orient celui où il est fait le plus mention des châtiments, et le mot *verge* lui-même y est répété, au propre ou au figuré, près de cinquante fois. Les passages tels que Proverbes XXIII, 24: « *Qui bene amat, bene castigat* », ou Prov. XXIII, 14: « Frappé de la verge, ton fils n'en mourra pas », sont restés classiques, dans toute la force du terme, et ont été pendant des siècles les maximes fondamentales de la pédagogie. Remarquons en passant que, pour ce qui concerne les Juifs, ces proverbes, oracles du sens commun, recueillis et publiés après le retour de la captivité, dans des temps de troubles et de désordres, attestent simplement l'immense importance que les docteurs, conducteurs du peuple, attachaient à l'éducation comme moyen de reconstituer et de conserver la nationalité juive.

Peu de pays ont été aussi féconds en pédagogie que la Grèce, mais il ne paraît pas que les législateurs aient eu les vues d'ensemble qu'on admire dans Platon ou Aristote. Le gymnase était le seul établissement d'instruction publique que subventionnait la cité; l'enseignement de la musique, de la grammaire, des belles-lettres était donné par des maîtres privés, le plus souvent de pauvres hères faméliques, dans les familles par des esclaves. Les pédagogues qui s'inspiraient de la philosophie platonicienne ne devaient point avoir en horreur les corrections physiques; elles étaient aussi formellement approuvées par un des chefs du stoïcisme, Chrysippe. Une peinture murale retrouvée à Pompéi et dont Gaston Boissier a donné la description (*Revue des Deux Mondes*, 15 mars 1884) nous représente une scène de la vie scolaire qui s'est renouvelée bien souvent non seulement dans l'empire romain, mais aussi dans les divers pays de la chrétienté : « .... A l'autre extrémité du tableau on fouette un écolier récalcitrant. Le malheureux est dépouillé de tous ses vêtements, il ne porte plus qu'une mince ceinture au milieu du corps. Un de ses camarades l'a hissé sur son dos et le tient par les deux mains; un autre lui a pris les pieds, tandis qu'un troisième personnage lève les verges pour frapper. » Ajoutons, pour être juste, que l'élève rendait parfois au quadruple les coups que lui avait donnés son pédagogue, généralement un esclave : « Aujourd'hui, avant qu'un marmot ait sept ans, dit Plaute (*les Bacchis*), si on a le malheur de le toucher du doigt, il casse la tête de son maître avec sa tablette. Va-t-on se plaindre au père : « Ah! ça, misérable vieux, » dit-il à l'esclave, « ne « t'avise pas de frapper mon fils parce qu'il a montré « du cœur! » — Et le précepteur s'en va, la tête enveloppée d'un linge, huilée comme une lanterne.... Est-ce de la sorte que le maître peut avoir de l'autorité sur son élève, s'il est battu tout le premier? » On le voit, pour Plaute c'est une simple question de préséance.

Deux hémistiches d'Horace ont été pour la gloire d'Orbilius un monument plus durable que la statue que les compatriotes de ce grammairien, ancien soldat, lui avaient élevée à Bénévent (Suétone, *De illust. gramm.*, 9), et nous montrent que les jeunes Romains de douze à quinze ans n'étaient pas mieux traités par le *grammaticus* que les élèves du *ludimagister* :

> ..... Memini quæ [carmina] *plagosum* mihi parvo
> *Orbilium* dictare.....
> (Epîtres, lib. II, I, v. 70 et 71.)

L'usage était général, et Quintilien, qui le constate, est le seul qui fasse entendre une réclamation, — timide, mais dont il faut néanmoins lui savoir gré, car son opinion sera fréquemment invoquée comme une autorité par les humanistes du seizième siècle, et plus tard encore par tous les adversaires des tortures scolaires.

Les chrétiens, qui devaient faire du fouet un instrument de piété, se conformèrent sur ce point à l'usage universel que consacrait le fameux passage des Proverbes. Dieu est souvent représenté comme un père qui châtie de verges ses enfants (Ep. aux Hébr., XII, 2); saint Paul, écrivant à ses fidèles de Corinthe comme à des enfants rebelles, leur dit : « Aimez-vous mieux que j'aille avec la verge? » (I Cor., IV, 21.) « Menace ton fils de coups, s'il n'observe ce commandement, » s'écrie saint Chrysostome (*Homil. adv. Ant.* et *passim*). Saint Augustin tient le même langage : « *Et flagellis eum ad disciplinam corrigis* » (*Enarrat. in psalm.*), bien qu'il eût fait comme écolier la rude expérience des corrections manuelles et qu'il eût souvent prié Dieu, tout petit, *parvus non parvo affectu*, de lui épargner les soufflets à l'école (*Conf.*, I, 74).

*Moyen âge.* — Rudes étaient les mœurs des populations qui sur les ruines du monde antique se formaient lentement à la vie civilisée, dans les Gaules, la Germanie, en Espagne et en Italie Aussi l'éducation était-elle dure et cruelle comme la législation. Il y avait un intérêt social impérieux à soumettre aux nouvelles conditions d'existence les natures les plus rebelles, et cette tâche incombait à la fois au bourreau et au maître d'école. Ceux qui ont dit, de nos jours : « Ouvrir une école, c'est fermer une prison », n'ont fait que donner une formule précise et un peu absolue à une vérité dont le moyen âge avait eu un vague sentiment. La verge, instrument de supplice, était aussi un instrument de salut; dans certains endroits les enfants étaient tenus de la baiser avec révérence, et jusqu'au milieu du dix-septième siècle l'usage s'était conservé dans un village de la Hesse de faire prononcer aux élèves cette invocation à la verge, qui ne laisse pas d'être touchante dans sa naïveté : « O du liebe Ruth' — Mach' du mich gut, — Mach' du mich fromm, — Dass ich nicht zum Henker komm'! (O toi, verge chérie, rends-moi bon, rends-moi sage, pour que le bourreau ne me prenne pas.) »

Le dogme théologique de la corruption de la chair et la conception de la douleur comme d'une expiation réparatrice contribuèrent aussi à rendre la discipline impitoyable. Pour les moines, qui furent les premiers maîtres de notre civilisation occidentale, toute manifestation un peu vive de ces mille instincts encore mal définis que la chaleur de la vie fait poindre et germer chez le jeune enfant, était le signe du terrible mal héréditaire dont il fallait extirper la racine par le fer et par le feu, de peur que l'enfant ne fût perdu pour

l'éternité. C'est, en effet, dans les écoles des monastères, où un certain nombre d'enfants étaient entretenus et instruits, que la mortification de la chair, comme moyen pédagogique, fut non seulement en usage, mais l'objet de prescriptions formelles. Les *Règles* de saint Benoît († 543), de saint Pachome, de saint Isidore, de saint Fructueux, évêque de Braga († 656), etc., renferment toutes la recommandation d'employer les coups, en particulier la verge, le fouet, — saint Benoît ajoute : les jeûnes prolongés, — à l'égard des enfants indociles. Pour certaines raisons faciles à deviner, la correction manuelle fut interdite dans la plupart des monastères, et le bâton, la verge flexible, le fouet, le martinet de brins d'osier, de bouleau, de coudrier, devinrent l'intermédiaire règlementaire entre la main du maître et la peau des élèves. Les *Coutumes de Cluny* (recueillies au onzième siècle) nous montrent que ceux-ci étaient littéralement menés à la baguette. Le maître qui surveille le lever et le coucher doit tenir la chandelle de la main gauche et la verge de la main droite ; et, pour la moindre lenteur, *continuò est virga super eos*, « sitôt la verge s'abat sur eux ».

La verge n'était pas seulement un instrument de discipline, c'était aussi la méthode didactique par excellence L'enseignement monastique comprenait alors deux parties principales, la grammaire et la musique : l'une et l'autre firent verser bien des larmes. « Les lettres que la plupart des enfants n'apprennent qu'à force de coups.... », cette phrase reparaît fréquemment dans les écrivains du temps; et ce n'est pas sans une douce émotion que dans une lettre à son ancien élève un maître de mérite (Gozechinus) lui rappelle le temps où, lorsqu'il formait mal ses lettres, « il lui frappait ferme sur le dos » (*super dorsum tuum cuderim*). C'était un ami de l'enfance, l'évêque Ratherius († 974) qui, ayant composé une grammaire latine plus simple que celles de Priscien et de Donat, l'intitula (*gentilicio loquendi more*) : « *Spara dorsum* », para-dos, dans la pensée qu'elle pourrait épargner quelques coups au dos de l'élève studieux (Folcuin).

A la fin du neuvième siècle, on montrait encore à Rome le fouet dont le pape Grégoire le Grand se servait, de sa propre main, lorsqu'il instruisait les enfants de chœur. « Que de coups, que de tortures, pour former un musicien! » s'écrie saint Columban († 615). A Cluny, il était interdit au maître de chapelle de frapper sur la bouche des jeunes chanteurs : il pouvait seulement leur tirer les cheveux. C'est que ses soufflets n'avaient pas sans doute la même vertu que ceux de sainte Adélaïde († 1004), qui donnaient pour la vie une voix claire et juste aux sœurs les moins bien douées.

C'est le *dos* (en dehors du visage) qui est la partie du corps la plus frappée. La fessée proprement dite semble avoir été inconnue dans les écoles monastiques; et primitivement le patient gardait sa chemise, *in solâ camisiâ*, rapportent les *Coutumes de Cluny*. A partir du onzième siècle, il n'en fut plus de même, et dans les ouvrages du quatorzième et du quinzième siècle les écoliers sont représentés complètement nus devant le maître qui les châtie. Les élèves étaient frappés journellement (Luther le fut quinze fois dans la même matinée), et ils n'étaient hors verge que vers le seizième année.

Les résultats de cette méthode contondante en éducation étaient tels qu'on peut se le représenter. « Ces enfants (les écoliers du cloître) deviennent toujours pires, » disait un jour en soupirant un certain abbé à saint Anselme († 1109), « et cependant nous ne cessons de les frapper nuit et jour. — Et que deviennent-ils une fois grands? » demanda le saint. — « Idiots et brutes (*hebetes et bestiales*), » répondit naïvement l'abbé.

Au reste les élèves étaient exposés à des traitements encore pires dans les écoles des villes et des villages, dirigées par de pauvres hères besogneux qui devaient tenir tête pendant des heures à soixante et quatre-vingts enfants renfermés dans un local trop petit, bas et mal aéré. De bonne heure l'autorité civile dut s'occuper de mettre un frein à la fureur des verges. L'usage licite des punitions corporelles nous laisse deviner ce qu'était l'abus. Ainsi, en Souabe, le maître n'était poursuivi que lorsqu'il y avait effusion de sang, en dehors, bien entendu, des saignements de nez. Le règlement scolaire de Worms (1260) autorisait un élève à quitter son maître sans payer le semestre dû, seulement dans les cas de lésions graves ou de fracture d'un membre (*læsiones difformes quales sunt vulnera vel ossium confracturæ*). Vincent de Beauvais, dans son traité de l'éducation des princes, donne l'énumération suivante : *Instrumenti coertionis sunt : increpationes, communicationes, virgæ, ferulæ et hujusmodi*. Parmi les traitements de « la même sorte », il faut compter les coups de pieds, de poings, la « vellication » des cheveux et des oreilles : « Ainsi voyons-nous de present les precepteurs et pedagogues esbransler les testes de leurs disciples, comme on faict ung pot par les anses, par vellication et erection des aureilles (qui est, selon la doctrine des saiges Egyptiens, membre consacré à Memoire), affin de remettre leurs sens, lors par aduenture esgarez en pensemens estranges, et comme effarouchez par affections abhorrentes, en bonne et philosophicque discipline » (RABELAIS, *Pantagruel*, liv. III, chap. XLV). C'est un novateur qui raille ainsi au seizième siècle. Le collège Montaigu, resté célèbre pour la barbarie de sa discipline, avait dû à ces rigueurs mêmes, que Rabelais et Erasme dénoncent avec indignation, la réputation d'un établissement modèle.

*Temps modernes*. — La Renaissance et la Réforme ont eu peu d'influence sur le régime de l'école. On constate seulement que les protestations isolées d'un Ratherius au dixième siècle, d'un Anselme au douzième, d'un Gerson, d'un Veggio au quinzième, d'un certain nombre d'hommes éclairés de ces temps barbares, devinrent plus générales au seizième siècle, lorsque l'humanisme se fut répandu en France et en Allemagne. On connaît les textes classiques de Rabelais (*Gargantua*, liv. Ier, chap. XXXVII; liv. IV, chap. XXVII), de Montaigne (*Essais*, liv. Ier, chap. XXV; liv. II, chap. VIII), et d'Erasme (*Declamatio de pueris ad virtutem ac litteras liberaliter instituendis* : *De conscribendis epistolis*, chap XI; *De emendando*). Ces véhémentes protestations trouvèrent sans doute de l'écho auprès de beaucoup d' « honnestes gens » portés, comme le père de Montaigne, à préférer une « douceur sévère » à ces « traitements barbarifiques »; mais d'éloquentes invectives ne suppriment pas un abus qui a pour lui la force acquise de la routine et l'autorité de l'Eglise ou des Saintes-Ecritures. Dans les établissements calvinistes, qui devancèrent l'université dans la voie des réformes et adoptèrent dès le début le plan d'études de l'humaniste Jean Sturm, les corrections corporelles furent maintenues, et en plein dix-septième siècle (1662) on administrait le fouet, au milieu de l'auditoire, non seulement aux écoliers des collèges, mais aussi aux étudiants en philosophie des académies protestantes de Saumur, Die, Montauban, etc., ainsi qu'à Genève et à Berne (Cf. D. BOURCHENIN, *Etudes sur les académies protestantes au seizième et au dix-septième siècle*). En Allemagne, après comme avant la Réforme, la verge est l'insigne magistral par excellence; on la remet solennellement au maître en signe d'investiture. Il y a, dans certaines localités, des *Fêtes de la verge*, avec processions dans les rues. Au dix-huitième siècle, un maître de Souabe, Häuberle, pouvait se faire gloire, après cinquante et un ans et sept mois d'exercice, d'avoir administré 2 227 302 corrections corporelles des plus variées, dont on trouvera le détail dans Raumer (*Geschichte der Pädagogik*, t. II, p. 241). Ce héros de la pédoplégie (*magister plagosus*) n'a peut-être pas été dépassé, mais il eut certainement des émules. Nous trouvons à ce sujet d'amples renseignements dans les règlements scolaires du seizième et du dix-septième siècle. Le maître ayant été de tout temps en Allemagne investi du droit de punir même pour délits de droit commun commis par l'élève en dehors de l'école, et les petites écoles s'étant multipliées sous l'influence de la Réforme, les autorités civiles et ecclésiastiques furent amenées à légiférer sur la matière, et en particulier à fixer la pénalité scolaire ainsi que le matériel qui pouvait être licitement employé dans l'application des peines.

Nous relevons dans ces documents officiels les principales punitions corporelles autorisées : 1° manger par terre, et privation du manger et du boire; 2° la vielle (*Fiedel*); 3° le cachot; 4° universellement : le bâton, la férule, les verges. Nous ne parlerons pas du Règlement de l'orphelinat de Francfort-sur-le-Mein (1679-1829) qui prescrivait la cravache, les fers avec le pain et l'eau, le banc de flagellation, la cage aux ours (imitée des cages du cardinal La Balue), etc. D'ailleurs dans la même ville les élèves du gymnase étaient, au temps de la jeunesse de Gœthe, soumis à un régime plus digne d'un pénitencier que d'une maison d'éducation : férule, bâton, travaux forcés à l'hospice, et, dans le cas d'expulsion du gymnase, exclusion plus tard des emplois publics. En Hesse, on expose l'élève au pilori (1618). Les autorités semblent en proie à une véritable exaspération; et tous ces règlements scolaires sont autant de pièces au dossier de l'empirisme.

En France, pendant la même période, les maîtres d'école continuèrent, comme par le passé, à tirer les oreilles, les cheveux, à fouetter, fustiger avec le bouleau ou le nerf de bœuf. Cependant le progrès des mœurs ne pouvait manquer d'introduire quelques adoucissements, surtout dans les établissements d'enseignement secondaire. Port-Royal, qui choisissait ses élèves avec un soin extrême, put supprimer complètement les punitions corporelles. Dans les collèges de l'Oratoire, elles étaient rares; presque inconnues à Saint-Cyr. Ailleurs, elles continuèrent à être employées, mais avec une douceur relative. La *Ratio studiorum* des jésuites prescrivait aux maîtres de ne recourir à la punition que dans les cas extrêmes : c'est par l'espoir des récompenses et par la crainte du déshonneur plutôt que par les coups qu'ils doivent diriger leurs élèves. De plus, la peine était règlementée (ce qui est toujours une certaine garantie), et devait être administrée par un correcteur spécial, attaché à l'établissement. Telles étaient les prescriptions règlementaires; mais il est notoire que là où les punitions corporelles sont autorisées, pour un coup permis il y en a dix de reçus. A mesure que la Compagnie de Jésus devint plus puissante, son personnel enseignant, recruté avec moins de soin, usa d'autant plus des coups qu'il était moins capable d'enseigner avec méthode. Ces *Orbilius*, comme on a appelé les maîtres fouetteurs en souvenir du maître d'Horace (d'où le nom d'*orbilianisme* donné à ce procédé d'enseignement par les coups), se plaisaient, dans certaines régions, à administrer eux-mêmes le fouet à leurs élèves petits et grands. Ailleurs, c'était un ouvrier, un porteur d'eau, un cordonnier du voisinage, ou bien le portier, le cuisinier de l'établissement, qui était chargé de cette fonction. Au collège de Clermont (Louis-le-Grand), le correcteur recevait 12 sols pour chaque exécution faite en classe. Le privilège du huis-clos se payait jusqu'à 3 livres. Une longue expérience avait fait préférer à Berger, correcteur de ce collège, le bouleau flexible au martinet. Mais c'est cet instrument, composé d'un manche et de sept ou huit cordelettes à nœuds, qui est représenté dans le frontispice d'un pamphlet du dix-huitième siècle, que M. Compayré a analysé dans sa brochure intitulée *L'Orbilianisme*. Dans le collège de Rodez, où se passe la scène, le fouet était administré par un écolier choisi parmi les plus vigoureux, et qui payait sa pension sur le dos ou mieux sur le bas du dos de ses camarades. Cet usage, imité des anciens, se retrouve également dans quelques collèges allemands de l'époque. Le nombre des coups variait de 60 à 80; il s'élevait parfois à 300. En moyenne, la peine était appliquée huit ou dix fois par jour. Le collège Montaigu devait conserver jusqu'à la fin sa sinistre réputation; en 1760, un élève de dix-huit ou dix-neuf ans tua en se débattant un porteur d'eau que le principal avait fait appeler pour servir d'assesseur au correcteur en titre (*Plaidoyer pour J.-J. Pilleron*, écolier au collège de Montaigu, par Me Loyseau de Mauléon, avocat).

Des adoucissements au régime de la verge analogues à ceux dont les jésuites avaient d'abord donné l'exemple furent introduits dans les écoles chrétiennes fondées par l'abbé de La Salle à la fin du dix-septième siècle. « Pour l'amour de Dieu, lit-on dans la *Conduite des écoles*, n'usez pas de coups de main. » C'est un conseil, non un précepte. Les statuts des Frères des écoles chrétiennes, visés en 1810 par le grand-maître de l'Université, renferment huit articles rangés sous le titre : « De la manière dont les frères doivent se comporter dans les corrections », qui présentent avec les prescriptions similaires des règlements allemands des analogies frappantes. Les frères devront éviter de punir « lorsqu'ils se sentiront émus »; avoir un très grand soin « de ne point toucher ni frapper aucun écolier de la main, du poing, du pied ou de la baguette... », de ne les frapper point « sur le visage, sur la tête ni sur le dos. Ils se donneront bien de garde de leur tirer les oreilles, le nez ou les cheveux, de leur jeter la férule ou quelque autre chose pour la leur faire apporter..... Ils ne corrigeront pas les écoliers pendant le catéchisme, ni pendant les prières, à moins qu'ils ne puissent absolument différer la correction. » Toutes ces interdictions si précises supposent autant de pratiques alors en usage. La seule punition autorisée est la férule; mais il paraît que depuis 1810, les chapitres généraux et les supérieurs ont ultérieurement interdit toute punition afflictive, et notamment l'usage de la férule. Nous ignorons du reste la date précise de cette prohibition, et certains faits trop nombreux sembleraient indiquer que beaucoup de frères n'en ont jamais eu connaissance.

En résumé, à la fin du dix-septième siècle, les punitions corporelles, bien que leur emploi soit encore général, et accuse même dans quelques endroits une certaine recrudescence, ne sont plus considérées, par les pédagogues du moins, que comme un moyen de correction auquel on ne doit recourir qu'à la dernière extrémité, et dans la pratique leur application est restreinte par les règlements. Ces atténuations du mal ne pouvaient avoir d'autre effet que de le conserver en le rendant tolérable. Seule, l'affirmation d'un principe nouveau amènera une réforme radicale dans l'école. Rollin, nourri de Quintilien et de Port-Royal, proteste contre un système « qui avilit et ne corrige pas »; mais en présence d'un usage aussi général, consacré par l'autorité de l'Ecriture sainte, il se borne à comparer le fouet aux poisons dont la médecine ne se sert qu'à la dernière extrémité. C'est, d'après Locke, un topique excellent contre l'obstination et le mensonge, opinion très contestable, mais à laquelle il est inutile de nous arrêter, le philosophe anglais n'ayant en vue que l'éducation domestique. Le piétiste Francke, de Halle, qui comme théologien s'élevait contre la doctrine scolastique d'une satisfaction légale acquise par une souffrance matérielle, était conduit à insister en pédagogie sur l'élément psychologique et moral, d'accord en cela avec le rationalisme (*Aufklärung*) qui assignait pour but à l'éducation de développer l'homme idéal dans l'enfant, de dégager le type humain de l'animalité. Toute punition, selon lui, doit être un moyen d'amélioration, et cependant, bien qu'il se rende compte qu'on ne mène pas les enfants à la vertu à coups de bâton, il n'ose pas bannir absolument les punitions corporelles de ses établissements. Le mérite de J.-J. Rousseau est d'avoir nettement rompu avec la tradition en posant le dogme nouveau (d'ailleurs très contestable sous cette forme absolue) de la bonté native de l'homme. La confiance inébranlable d'un Pestalozzi dans la bonté de la nature humaine, la sollicitude ingénieuse d'un Frœbel pour la jeune enfance, la didactique nouvelle d'un Basedow, font entrer dans la pratique le meilleur des théories de l'auteur de l'*Emile* et réalisent enfin les vœux trop longtemps superflus des premiers humanistes, ceux de Fénelon, de l'abbé Fleury, de l'abbé de Saint-Pierre, de Rollin lui-même. C'est de cet esprit nouveau que s'inspire le premier *Règlement rédigé pour les exercices intérieurs des colléges*, le règlement de Louis-le-Grand (1769), dont les 240 articles ne renferment aucune mention des peines corporelles (Cf. Gréard, *L'esprit de discipline dans l'éducation*). Les maîtres, y lit-on, « n'useront de sévérité qu'après avoir épuisé tous les moyens qui peuvent faire impression sur une âme honnête et sensible ». C'est déjà le langage de la Révolution.

*Depuis la Révolution.* — On chercherait en vain une prescription relative à la discipline scolaire dans les actes des Assemblées révolutionnaires : un projet détruisant l'autre rendait superflue toute règlementation de détail. Mais tous ces projets présentent ce caractère commun qu'ils donnent pour objets à l'école de faire « des hommes plus heureux et des citoyens plus utiles » (rapport de Talleyrand-Périgord, 1791); c'est, avec le langage emphatique dont Rousseau avait donné le modèle, une seconde renaissance de l'antiquité païenne, non plus idéale comme au seizième siècle, mais en acte, — en actes législatifs tout au moins. Le règlement pour la police interne des écoles primaires, adopté par le Comité d'instruction publique le 24 germinal an III, dit à l'art. 5 : « Toute punition corporelle est bannie des écoles primaires ». L'enfant est désormais considéré à un double point de vue, comme une personne et comme un organe. Non seulement ses droits naturels le rendent respectable et sacré, mais aussi la société dont il est membre est intéressée à ce qu'il « développe le plus heureusement possible ses facultés physiques et morales » (Arrêté du Directoire concernant la surveillance des écoles particulières, etc., du 17 pluviôse an VI, art. 3; cf. le *Projet de décret* de Michel Lepeletier, art. 4).

Sous le premier Empire, le grand-maître de l'Université, Fontanes, en visant les statuts des Frères des écoles chrétiennes dont il a été parlé plus haut (4 août 1810), autorisait indirectement l'emploi de la férule dans les écoles élémentaires, et entr'ouvrait par suite la porte à tous les abus de la pédoplégie. Par contre les punitions corporelles étaient définitivement bannies des écoles secondaires. Le statut du 19 septembre 1809, reprenant avec plus de précision les prescriptions du règlement de Louis-le-Grand de 1769, n'autorise que les punitions suivantes : 1° les arrêts (isolement du coupable dans la cour de récréation); 2° la table de pénitence; 3° une tâche extraordinaire pendant la récréation; 4° la privation de l'uniforme, remplacé par un habit d'étoffe grossière et d'une forme particulière; 5° la prison (articles 92, 93, 94). Quant aux coups, le maître qui s'en rendrait coupable serait justiciable des tribunaux universitaires; le Code civil (liv. III, tit. IV, articles 1382-1384) ajoute qu'il peut être responsable civilement. Les punitions telles que la table de pénitence, la privation de l'uniforme et la prison, ont disparu de bonne heure; et le règlement du 7 avril 1854 a finalement écarté toutes les formes de souffrance matérielle et réduit les peines à des privations de satisfaction graduées (Cf. GRÉARD, *L'esprit de discipline dans l'éducation*).

Dès que l'enseignement élémentaire eut été organisé en France (loi du 28 juin 1833), les mêmes réformes furent introduites, ou du moins formellement prescrites, dans la discipline des écoles primaires. Le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales* (25 avril 1834) dit, titre II, art. 29 : « Les élèves ne pourront jamais être frappés ». Parmi les punitions autorisées, la seule qui ait le caractère d'une peine afflictive, « la mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation », ne reparaît pas dans le *Règlement relatif à l'admission des enfants dans les écoles privées* (1er mars 1842). Citons enfin cette prescription excellente de l'*Arrêté relatif à la tenue des salles d'asile*, du 24 avril 1838. « Les enfants ne doivent jamais être frappés. La dame inspectrice veille avec le plus grand soin à ce qu'il ne soit jamais infligé de punitions trop longues ou trop rudes. » A la suite de la promulgation de la loi du 28 mars 1882 établissant l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire, la même prohibition des punitions corporelles a été formellement renouvelée (Règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882).

En Allemagne, les punitions corporelles ont disparu des gymnases et autres établissements d'enseignement secondaire, mais on cite encore Salomon en faveur de leur maintien dans les écoles populaires. Ce progrès partiel est dû à l'influence du rationalisme (*Aufklärung*), à l'exhaussement des classes moyennes qui a été un des effets de la Révolution française en Europe, et plus spécialement au remplacement des candidats en théologie, qui formaient le personnel enseignant jusqu'en 1810, par des professeurs dûment qualifiés. Les partisans de la suppression des punitions corporelles ont toujours eu à lutter contre les représentants des diverses confessions religieuses (Cf. *Sam. Heinicke*, par Joh. Eck, 1884; Freimund, *Ueber körperliche Züchtigung*, 1875), et tous leurs efforts n'ont abouti qu'à faire introduire dans la pratique des tempéraments qui rappellent les prescriptions des lois de Manou. Le point de vue des arrêtés et circulaires relatifs à cet objet est celui de Rollin et de l'abbé de La Salle. Nous allons en résumer les principales prescriptions d'après l'ouvrage de M. Topf, *Das Strafrecht der deutschen Volksschulen* (1884).

1° Ainsi que nous l'avons déjà dit, la punition corporelle n'est plus employée que comme moyen d'éducation ou pour la répression des délits commis hors de l'école, qui en France relèvent de la police correctionnelle. Les principaux cas spécifiés sont : l'indiscipline, l'entêtement, l'habitude du mensonge, la paresse incorrigible, la cruauté envers les animaux ou les faibles, l'immoralité grossière, un vol d'une certaine importance, le bris d'arbres avec récidives, etc. — 2° Les règlements renferment également des prescriptions relatives à l'*âge* et au *sexe* de l'élève passible de la verge. Les filles ne doivent être frappées que par exception et avec les plus grands ménagements pour leur « délicatesse féminine ». A Berlin les punitions corporelles sont formellement interdites dans les écoles de filles. En général les enfants des deux sexes au-dessous de huit ou neuf ans, ou ceux qui sont de constitution faible (Bade), sont exempts de ce genre de punitions. — 3° Les soufflets, coups de pieds, de poing, etc., sont interdits. Les coups doivent être administrés au moyen d'une canne de la grosseur du petit doigt, d'un jonc flexible, d'un martinet, ou autres variétés de la verge, suivant les usages locaux. Dans le grand-duché de Bade et en Wurtemberg, où les mœurs scolaires sont plus douces que dans le nord de l'Allemagne, les coups de férule dans le plat de la main sont la seule correction corporelle abandonnée à l'arbitraire du maître. Il est partout recommandé de tenir, en temps ordinaire, l'instrument renfermé dans une armoire. — 4° La détermination de la *partie* du corps légalement affectée varie en raison du sexe et parfois de l'âge des enfants. Pour les garçons, c'est « le siège et ses environs »; pour les filles, le dos, exclusivement (en Allemagne et en Autriche, la plupart des écoles de filles sont tenues par des instituteurs). Les règlements recommandent de ne pas découvrir le corps pour appliquer la peine corporelle, et les faits prouvent que cette prescription n'est point inutile. — 5° Le nombre règlementaire de coups varie de cinq à dix. En général la correction ne peut pas être renouvelée deux fois dans la même matinée ou après-midi. Dans quelques endroits, une « juste mesure » est simplement recommandée. La correction doit être administrée à la fin de la leçon ou de la classe; l'élève sort de son banc et se place sur l'estrade. A Munich, où l'on use aussi du cachot, les coups sont appliqués par le factotum (*Pedel*) de l'école. Dans les cas graves l'autorité supérieure peut faire infliger une correction plus sévère. Le maître doit pendant l'opération observer une attitude digne, et éviter également la colère, la moquerie ou un air d'indifférence affectée. Mention est faite de l'exécution sur le livre de classe. — 6° Les coups, même dans ces limites règlementaires, sont appliqués assez vigoureusement pour qu'on ait jugé humain d'en dispenser les élèves faibles ou trop jeunes. Des bleus, des boursouflures de la peau sont les suites ordinaires. Dans la principauté de Lippe, lorsque les mauvais traitements exercés par les maîtres ont entraîné une maladie d'une durée de plus de trois mois, l'affaire est portée devant la justice criminelle; une peine de simple police est infligée lorsque la santé de l'enfant n'a subi que des troubles sans conséquences graves. Dans les autres cas où la santé de l'enfant n'a pas été mise en péril (meurtrissures, boursouflures, paralysie passagère de la partie frappée), le maître est passible de peines disciplinaires de la part de ses chefs. Un arrêt de la haute cour de Prusse porte expressé-

ment que la présence de meurtrissures et de boursouflures sur le corps de l'élève qui a été châtié ne prouve point que le maître ait excédé son droit de correction.

La législation scolaire d'Autriche tend depuis Marie-Thérèse et Joseph II, comme celles du grand-duché de Bade, du Wurtemberg, de la Saxe, à restreindre l'application des punitions corporelles, mais autorise formellement l'emploi de la verge flexible.

En Italie, sous la domination autrichienne, la verge et la férule faisaient partie du matériel scolaire, et le *Svizzero* de l'établissement remplissait les fonctions du *Pedel* des écoles de Munich. Les règlements actuels interdisent les punitions corporelles.

C'est encore la faute à Salomon si, en Angleterre et aux Etats-Unis, la tradition s'est maintenue d'appliquer la verge ou plus souvent le fouet (*flogging*), les révérends et les pédagogues d'outre-mer s'étant, sur ce point, attachés moins à la lettre qu'à l'esprit des Saintes-Ecritures. On rappelle volontiers que les hommes célèbres, comme Mélanchthon, Johnson, Goldsmith, ont déclaré qu'ils n'auraient rien fait s'ils n'avaient été fouettés dans leur jeunesse, et vers 1883, d'après le *Schoolmaster* de Londres, un juge citait son propre exemple dans les considérants du jugement qui acquittait un maître prévenu d'avoir rossé un enfant. Le fouet est une coutume nationale, approuvée par la très grande majorité des pères de famille et, ce qui paraît plus étrange, généralement consentie par ceux qui en sont les victimes. Il y a une cinquantaine d'années la suppression du *flogging* ayant été discutée, ce furent les élèves qui en demandèrent le maintien. M. Bain nous semble donner l'explication de ce paradoxe pédagogique par cette remarque qu' « au point de vue de la simple souffrance, le fouet serait préféré par bien des élèves à l'ennui intolérable de la retenue et des pensums » (*Science de l'Education*, p. 86 de la trad. fr.). A quoi il faut ajouter que l'opinion qui attache, chez nous, aux châtiments corporels une idée de dégradation, ne fait que de naître en Angleterre. Cette particularité de l'éducation anglaise est trop connue pour que nous ayons besoin de nous y arrêter plus longtemps (Cf. GRÉARD, *L'esprit de discipline*, etc., où l'on trouvera de nombreuses indications bibliographiques). Nous nous bornerons ici à relater un fait, qui est surtout instructif à cause des commentaires auxquels il a donné lieu. Au mois de juillet 1877, un enfant de treize ans, élève de Christ Hospital (école secondaire de Londres, qui date du temps de la Réforme), poussé au désespoir par les mauvais traitements de son moniteur, se pendit dans sa chambre. Ce suicide causa une vive sensation; le Parlement s'en émut, et une enquête fut ordonnée, à la suite de laquelle la commission remit un rapport au ministre de l'intérieur. Nous empruntons à ce document quelques détails caractéristiques. Les internes de Christ Hospital, au nombre de 700, sont placés sous la surveillance de moniteurs de quatorze à quinze ans, choisis (comme au collège des jésuites de Rodez) parmi les élèves les mieux notés et qui par leur âge, leur taille et leurs qualités, paraissent les plus aptes à ces fonctions. Le règlement leur interdit de frapper, mais la commission les excuse de le faire, l'usage ayant sanctionné cette pratique. Du reste il est de tradition dans toutes les écoles anglaises que les plus grands et les plus forts exercent une véritable tyrannie à l'égard des plus jeunes, et le rapport se plaît à constater que cet abus a beaucoup diminué et se trouve réduit à son minimum. A Christ Hospital, comme à Winchester (*Aut disce, aut discede; manet sors tertia, cædi*), comme à Eton, le châtiment le plus grave, après l'expulsion, est le fouet. On l'applique au moyen d'une verge de bouleau; le nombre des coups varie de six à douze suivant la gravité de la faute. La commission donne son approbation à cette pratique qu'elle ne trouve pas sévère, les grandes écoles d'Angleterre usant de verges bien autrement formidables que celles de Christ Hospital. Outre les coups de verge de bouleau, tous les maîtres de l'école sont autorisés à se servir de la *cane* (baguette de bambou) pour les méfaits légers, et à frapper, en pareil cas, dans la main, sur le dos de la main, ou sur l'extrémité des doigts. Le rapport constate que les maîtres frappent de la *cane* les élèves paresseux à peu près tous les jours non seulement sur la main, mais sur les bras, sur le dos et ailleurs, en cherchant à rendre leurs coups aussi douloureux que possible, et sans en faire la mention réglementaire dans le « livre noir » ; il conclut en demandant que l'exercice des punitions corporelles soit soumis à une surveillance plus exacte de la part du directeur. L'obligation d'inscrire chaque correction corporelle dans un registre spécial et de n'appliquer la peine qu'à la fin de la leçon a été prescrite par le *School Board* de Londres dans les établissements qu'il surveille ; on voit par l'exemple ci-dessus quelle est la valeur pratique de cette mesure.

Aux Etats-Unis la législation est la même qu'en Angleterre en ce qui concerne les punitions corporelles; et les *School Boards* des divers Etats s'efforcent de la même manière d'en restreindre et modérer l'application. Ainsi le bureau d'éducation de Boston (1881) a réservé au directeur seul le droit d'infliger les corrections. L'exécution ne peut avoir lieu qu'à la classe suivante; mention sera faite sur un registre de la faute commise, de la procédure suivie, de l'effet produit par la correction sur la conduite et le caractère de l'élève. Ailleurs l'autorité supérieure et les familles doivent en recevoir avis le jour même. Les rapports officiels de fin de mois et de terme doivent mentionner le nombre des corrections physiques qui auront été appliquées. Mais comme on a soin d'avertir les instituteurs (New Bedford, Boston, Cleveland) que leur valeur professionnelle est appréciée en raison inverse du nombre de coups qu'ils distribuent, il est douteux qu'ils tiennent très exactement ce nouveau genre de comptabilité. Les modes de correction autorisés sont les coups de rotin sur la main (Boston), le fouet (Rhode-Island et Cleveland), dans beaucoup d'endroits la baguette. Un éminent pédagogue de Pensylvanie, M. Wickersham, voulant montrer combien les punitions sont arbitraires dans les écoles de son pays, trace le tableau suivant qui est celui de toute école où la pédoplégie règne sans contrainte : « Il n'est pas rare qu'un enfant soit fouetté pour avoir cassé un carreau, n'avoir pas su sa leçon ou être arrivé en retard. Menaces, injures, coups, corrections, punitions corporelles qui sont en même temps des offenses à la personne, comme de tirer les cheveux, de frapper sur la tête, de claquer les mains, tout cela s'emploie pour punir toute sorte de fautes, sans distinction du principe même de ces fautes. Un élève ne sait pas sa leçon : on lui donne de la règle sur les doigts. Un autre bavarde trop haut : il va se tenir debout sur un pied. Les maîtres fouettent, menacent, grondent au hasard; ils choisissent le mode de punition sans autre règle que leur caprice ou que leur tempérament. » (*School Economy*, p. 261.) Décidément rien n'est aussi uniforme que l'empirisme, rien n'est plus monotone aussi. Ajoutons avant de terminer cet exposé, dont les principaux éléments sont empruntés au *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie*, par M. F. Buisson (1876), que dans un certain nombre d'Etats les punitions corporelles ont été abolies, dans le New Jersey (1867), à Chicago, dans l'Etat de New York (1870). Dans ce dernier Etat le maintien de la discipline est devenu si difficile aux instituteurs que nombre d'entre eux en ont demandé le rétablissement, et en 1879 le surintendant d'Etat sollicitait le retour à l'état de choses antérieur, en faveur du principal de chaque école seulement, pour la ville de New York. Même dans les Etats où les châtiments physiques sont autorisés, un certain nombre d'écoles y ont renoncé de leur propre chef; c'est ainsi que, d'après le rapport de 1874, il n'en avait été infligé aucun dans 69 écoles de Washington.

II. THÉORIE. — En France, la question des punitions corporelles a été vidée dans la pratique par leur interdiction absolue, non à la suite de longs débats pédagogiques, mais comme une application dans la discipline scolaire des principes généraux sur lesquels s'est reconstituée la société moderne; et si

cette réforme se heurte encore à bien des résistances cachées qui ont leurs causes dans la routine, les mauvaises méthodes, l'inexpérience ou l'incapacité professionnelle, c'est à la vigilance de l'administration et des familles d'y mettre fin. A l'étranger, les partisans d'un emploi « judicieux » de la verge ont pu invoquer l'autorité d'hommes tels que Neumaier, Bock, en Allemagne; Horace Mann, Arnold, Philbrick dans les pays de langue anglaise; mais nous ne saurions aborder l'examen de leurs arguments sans sortir du cadre de cet article. Nous nous bornerons à esquisser l'état de la question en ajoutant à cet exposé de courtes observations.

1° Les punitions corporelles ont disparu ou tendent à disparaître des maisons d'enseignement secondaire; 2° elles sont condamnées comme moyen didactique; 3° elles n'ont plus (sauf dans les grandes écoles d'Angleterre) le caractère d'une expiation; elles ont pour objet exclusif la répression de certaines fautes morales et l'amélioration de l'enfant; 4° elles ne peuvent plus être appliquées, sans abus, que dans les cas extrêmes; 5° leur application est limitée par diverses circonstances (l'âge, le sexe de l'enfant; la partie du corps licitement fustigeable, le nombre des coups, la nature et la dimension de l'instrument, le délai entre le moment de la faute et celui de l'exécution de la peine, etc., etc.). — Cette simple énumération dispense des considérations transcendantes sur la question des punitions corporelles. Les règlements qui les autorisent en les limitant ne sont qu'un compromis, commandé par des circonstances toutes locales, entre des usages traditionnels dont on reconnaît le danger et un idéal que l'on approuve (ex. : les écoles secondaires), mais que l'on croit irréalisable, malgré les expériences faites par d'excellents pédagogues dans un certain nombre d'écoles et même dans des pays entiers. Il serait superflu de relever ici les inconséquences théoriques qui abondent dans cette législation casuistique et les difficultés journalières que soulève son application dans l'école (Cf. *Notes pour servir à une histoire des châtiments corporels à l'école*, *Revue pédagogique*, 15 juillet 1885); peu à peu le progrès des idées et des mœurs fera son œuvre, et ce ne sont pas les arguments des théoriciens du bâton qui en arrêteront la marche. Voici en effet les principaux de ces arguments : 1° Les textes de l'Ecriture sainte (Neumaier; rapport de M. Hyde au *School Board* de Boston, 1880); 2° le droit de l'instituteur en tant que délégué du père de famille; 3° la nécessité de la punition corporelle comme moyen de répression; 4° son efficacité comme moyen d'amélioration.

Quelques-uns de ces arguments ont une valeur relative, comme nous le dirons plus loin; vouloir les ériger en principes absolus est le fait d'une pédagogie qui veut être profonde et n'est que pédantesque. Il faut être simple dans les choses qui concernent l'enfant : en éducation, les raisons d'ordre pratique priment toutes les autres. Sans doute on peut soutenir, en thèse générale, la légitimité et l'efficacité d'une calotte, appliquée par le père ou la mère, avec mesure, tact et à propos, pour créer une association d'idées négative chez un bambin qui n'est encore qu'un petit animal; et même l'opinion publique pourra être indulgente pour un maître qui, dans un cas d'offense grave, aura usé de ce procédé pour inculquer à un grand garçon le sentiment du respect dû à tout honnête homme. Mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit, quand on parle de punitions corporelles. On entend par là l'application systématique, et non accidentelle, de ce genre de punitions, et plus spécialement son application dans les établissements publics. Cette distinction toute pratique entre l'éducation domestique et l'éducation scolaire est selon nous essentielle, car elle réduit à néant des arguments les plus spécieux invoqués en faveur des châtiments physiques. C'est un sophisme que de les confondre, comme on le fait en Allemagne et aux Etats-Unis; et toutes les circulaires pleines d'onction dans lesquelles il est recommandé au maître d'école allemand de « se conduire *comme un père* à l'égard de ses élèves », toutes les maximes d'ailleurs excellentes formulées en style lapidaire à l'usage des instituteurs d'Indianopolis (Cf. *Rapport* déjà cité de M. F. Buisson), subissent le sort des plus belles choses et tombent dans la banalité et le lieu commun sans avoir produit aucun résultat appréciable. Le contraire est arrivé à Chicago, où la défense formelle d'employer des punitions corporelles dans les écoles publiques a été motivée en ces termes remarquables qui résument toute notre pensée : « Si le devoir d'infliger de telles punitions existe, ce n'est point aux maîtres qu'il appartient ». Il est vrai, comme se plaisent à le rappeler les pédagogues allemands, que la famille délègue son autorité à l'école; mais ils oublient de considérer que les circonstances étant changées, cette autorité subit certaines modifications qu'Alexandre Bain a fort nettement indiquées : « La comparaison, dit-il, entre ces deux institutions (la famille et l'école) est surtout instructive (au point de vue de l'exercice de l'autorité). Le père subvient à tous les besoins de ses enfants, en même temps qu'il exerce sur eux une autorité qui est presque sans limites. Cette autorité est tempérée par l'affection, laquelle dépend d'un échange de rapports bienveillants, et suppose d'ailleurs un nombre limité d'enfants. Le maître n'a point à subvenir aux besoins de ses élèves; il est payé de ses soins pour eux; sa seule fonction est de leur donner une certaine instruction définie. Les éléments nécessaires à l'affection font défaut à son autorité, parce que le nombre de ceux sur lesquels elle s'exerce est trop considérable, et la communauté d'intérêts trop limitée; malgré cela, l'affection n'est pas absolument exclue des rapports de maître à élève, et, dans certains cas bien marqués, elle peut jouer un rôle. » (*Science de l'éducation*, trad. fr., pages 76-80.) Il résulte de ces différences, dont on pourrait allonger l'énumération, que l'autorité du père de famille se fonde sur un droit naturel dont l'exercice est limité par l'amour paternel (et, ajouterions-nous, par le droit de l'enfant); tandis que celle du maître repose sur un droit contractuel dont l'exercice est déterminé par les conditions de la mission définie qui lui est confiée. Le père se trouve investi d'un pouvoir, dans une certaine mesure, discrétionnaire, parfaitement adapté aux conditions multiples, complexes, diverses, variables et incessamment ouvertes à l'imprévu, dans lesquelles se donne — ou ne se donne pas — l'éducation domestique. Au contraire, un des plus précieux avantages de l'école publique est précisément de simplifier les conditions de l'éducation en plaçant le sujet dans un milieu de culture en partie artificiel et dont le régime intérieur tout spécial est déterminé par son propre objet. C'est donc passer d'un genre à un autre, c'est-à-dire commettre un sophisme qualifié, que de conclure du droit paternel au droit magistral. Maintenant faut-il admettre, comme certains pédagogues, que l'école ne peut réaliser son objet sans l'emploi des punitions corporelles; autrement dit, que la verge est un moyen nécessaire de répression? Ici, remarquons-le, c'est une question de fait, et non de droit, qui est posée. Il faut reconnaître que, par exemple dans certaines provinces de l'Allemagne du Nord, dans les écoles déguenillées (*ragged schools*) de Londres, aux Etats-Unis où trop souvent l'éducation première fait totalement défaut, la bonne tenue d'une classe nombreuse suppose chez le maître des qualités pédagogiques acquises et naturelles, qui honorent des hommes tels que Heinicke, Freimund, Cyrus Peirce, mais qui ne se rencontrent pas au même degré chez tous les membres d'un vaste personnel enseignant. D'une manière générale, lorsque : 1° la population d'une école est de mœurs grossières; 2° l'organisation matérielle très défectueuse; 3° le directeur inexpérimenté ou incapable, il est assez naturel que de prudents administrateurs hésitent à désarmer complètement les maîtres en leur interdisant un moyen de répression qui est à la portée des moins capables et leur permet de maintenir dans la classe tout au moins une apparence de discipline. Mais ces circonstances sont accidentelles, locales et temporaires; il est au pouvoir d'un gouvernement de faire disparaître rapidement les deux dernières par la construction d'écoles bien adaptées aux besoins de l'enseignement et par l'éducation des

maîtres dans des écoles normales. L'effet de ces réformes sera précisément de polir et d'adoucir les mœurs des générations futures : « Même lorsque les enfants ont été habitués à être battus chez leurs parents, il ne s'ensuit pas que le même système doive être employé pour eux à l'école : les parents sont souvent maladroits en fait d'éducation.... Dans bien des cas, l'école deviendra un port de refuge pour les enfants maltraités chez eux, et ceux-ci sauront par leur bonne conduite se montrer reconnaissants de ce régime plus doux. » (A. Bain, trad. fr., p. 86.) C'est à l'école, comme on l'a dit aussi, de préparer l'ancêtre. Les grandes écoles aristocratiques d'Angleterre, qui ne présentent aucune des trois circonstances atténuantes que nous avons admises, ne forment qu'une exception apparente : le jour où le *flogging* ne sera plus de tradition nationale, c'est-à-dire lorsque son application aura, comme le désire Bain, un effet dégradant, le jeune gentleman consentira moins facilement à le subir, et les peines afflictives seront remplacées par les mobiles de la honte et de l'honneur. Remarquons à ce propos que l'éminent pédagogue écossais que nous avons fréquemment cité dans la dernière partie de cet article n'est pas, comme on l'a dit et comme on pourrait être induit à le croire par nos citations, un adversaire déclaré des punitions corporelles; loin d'élever contre leur emploi aucune objection de principe, il « entrevoit que c'est dans les souffrances artificielles graduées, agissant directement sur les nerfs au moyen de l'électricité, que nous pouvons chercher les châtiments corporels de l'avenir qui devront remplacer le fouet et les tortures musculaires » (trad. fr., p. 47). Cette application de la pile électrique en pédagogie rappelle les adoucissements apportés à la peine de mort par le Dr Guillotin; ajoutons-y un enregistreur fermé à clef pour faciliter le contrôle de l'inspecteur primaire, et nous aurons tous les éléments d'une de ces fantaisies scientifiques dans lesquelles excelle Jules Verne. Mais si Alexandre Bain, se plaçant à un point de vue tout empirique, admet l'utilité relative (non la nécessité) du fouet comme moyen de discipline, il ne saurait cependant être compté au nombre de ses partisans. Il juge, en effet, qu'avec toutes les ressources diverses, habilement ménagées, dont dispose l'éducateur, — émulation, éloge, blâme, humiliations, retenue, pensums, — la nécessité des châtiments corporels est presque annulée. La manière dont il apprécie l'efficacité des châtiments corporels mérite, en outre, d'être notée : il s'en faut de beaucoup, d'après lui, qu'ils soient, en tant que peine physique, la punition la plus sévère qu'on puisse infliger à l'école, la souffrance musculaire qu'ils causent étant bien inférieure à la souffrance nerveuse qui résulte de l'ennui de la retenue ou du pensum. Dans les maisons où on les maintient (à l'usage des élèves rebelles aux autres moyens d'action), il faut en faire une peine morale en y rattachant l'idée d'une dégradation pour le coupable, d'une infamie qui rejaillit jusque sur ceux qui sont forcés d'en être témoins, et par conséquent les placer « tout au bout de la liste des punitions », comme la dernière des peines scolaires, après laquelle il ne reste plus que l'expulsion définitive (trad. fr., pages 85, 86, et note). Bain aurait pu condamner plus catégoriquement ce qu'il appelle ailleurs « la plus abrutissante des punitions », mais par lui-même ce commentaire pour ainsi dire purement technique de la pédoplégie nous paraît être une réfutation très solide des partisans du bâton. A peine est-il besoin après cela de relever ce qu'il y a d'absurde dans la prétention de faire de la verge un moyen d'amélioration morale. « Le fouet n'est bon que pour les esclaves et pour les ânes », disait dès 1606 le règlement de Cobourg; et en cela encore son éminent auteur Joh. Gerhard se trompait-il, les éleveurs de bétail ayant remarqué, avant les éleveurs d'enfants, qu'on obtient davantage de l'élève par la douceur que par les coups. « Je n'ai jamais veu aultre effet aux verges sinon de rendre les ames plus lasches ou plus malicieusement opiniastres. » Cette observation de Montaigne, confirmée par la psychologie, fait paraître particulièrement étrange la recommandation d'employer les coups dans les cas « de duplicité habituelle et d'opiniâtreté ». Sans entrer davantage dans des considérations morales et psychologiques dont la place n'est pas ici, nous nous bornerons à relever les termes d'une motion adoptée par une conférence d'instituteurs réunis à Brême en 1882 et qui est ainsi conçue : « Quoiqu'on ne puisse pas former par le bâton des hommes moralement bons, on peut cependant par là les habituer au bien ». Ainsi les partisans du bâton avouent qu'ils n'arrivent par ce moyen violent qu'à faire contracter l'habitude tout extérieure du bien, ce qui s'appelle, en bon français, l'hypocrisie, le vice de l'esclave, le mal d'Orient qui règne à l'état général, endémique, chez les peuples élevés dans la peur de l'autorité. Les jeunes gens *dressés* de la sorte constituent plus tard au sein de la société un élément des plus dangereux; incapables d'une obéissance intelligente et volontaire à la loi, ils sont de fait les pires ennemis des libertés publiques; habitués à la férule, ils sont honnêtes par crainte de la police, et ils coûtent plus en frais de gendarmerie à l'Etat que ne valent les services forcés qu'ils lui rendent. (Sur les effets des deux genres d'éducation, cf. les citations des pédagogues américains, dans le *Rapport* de M. F. Buisson.) Enfin, pour revenir à notre première argumentation, alors même qu'on reconnaîtrait l'efficacité éducative (sinon morale) de la punition corporelle surtout dans le tout jeune âge, ce ne serait pas une raison suffisante pour investir l'instituteur du droit de frapper, car il est de notoriété que lorsqu'une administration accorde ce droit à un personnel nombreux et par suite mélangé, il arrive inévitablement que pour un coup autorisé par le règlement, il y en a dix de donnés par abus. L'expérience montre en effet que ce sont les maîtres les moins capables qui usent jusqu'à l'excès le plus révoltant de ce moyen que les bons pédagogues de tous les pays et de tous les temps se sont toujours refusés à employer.

Nous connaissons trop la force des arguments d'autorité pour passer sous silence celui de l'Ecriture sainte. La distinction établie plus haut entre l'éducation domestique et l'éducation scolaire trouve encore ici son application : les passages bibliques en question s'adressent en effet aux pères de famille, et ne renferment aucune prescription relative au régime intérieur des établissements d'instruction publique. Au fond ce n'est point l'emploi spécial de la verge qui est recommandé aux parents; comme le fait très judicieusement remarquer Alexandre Bain, en réponse à ceux qui invoquent le témoignage d'un certain nombre d'hommes célèbres qui ont déclaré que sans la verge ils n'auraient jamais rien fait : « Autrefois, on ne savait que gâter un enfant ou le battre; quiconque n'avait point recours à la verge était l'ennemi de l'enfant. De nos jours, au contraire, on connaît nombre de moyens d'exciter au travail les enfants intelligents et de les former au bien. » Pour moi, je crois que si le sage Salomon, au lieu de régner en Orient il y a quelque trois mille ans, avait été membre de la Convention et avait lu J.-J. Rousseau, plein de sollicitude pour l'enfant et de respect pour sa personnalité naissante, il eût paraphrasé, en corrigeant ce qu'il a de bizarre et d'outré dans la forme, ce mot si plein du sentiment du droit et au fond presque tendre de Saint-Just : « Celui qui frappe un enfant est banni ».

[FRANCK D'ARVERT (JOEL LE SAVOUREUX).]

**II. — Les punitions dans l'école française, moderne et contemporaine.** — Le Statut sur les écoles primaires élémentaires communales, du 25 avril 1834, porte ce qui suit relativement aux punitions autorisées dans les écoles :

« ART. 29. — Les élèves ne pourront jamais être frappés.

« Les seules punitions dont l'emploi est autorisé sont les suivantes :

« Un ou plusieurs mauvais points;

« La réprimande;

« La restitution d'un ou de plusieurs billets de satisfaction ;

« La privation de tout ou partie des récréations, avec une tâche extraordinaire;

« La mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation;

« L'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute;

« Le renvoi provisoire de l'école.

« ART. 30. — Lorsque la présence d'un élève sera reconnue dangereuse, il pourra être exclu de l'école, ou même de toutes les écoles du ressort du comité d'arrondissement.

« L'exclusion de l'école ne pourra être prononcée que par le comité local, et l'élève ainsi exclu ne pourra être admis de nouveau que sur l'avis favorable de ce même comité.

« Le comité d'arrondissement pourra seul prononcer l'exclusion de toutes les écoles de son ressort, et une nouvelle délibération dudit comité sera nécessaire pour que l'élève ainsi exclu puisse fréquenter de nouveau une de ses écoles. »

Des prescriptions analogues se retrouvent dans le règlement relatif à l'admission des enfants dans les écoles privées, du 1er mars 1842; il faut remarquer toutefois que la mise à genoux et l'obligation de porter un écriteau n'y figurent plus. On y lit, à l'article 8 :

« Les élèves ne pourront jamais être frappés.

« Les seules punitions permises sont les notes défavorables, la réprimande, la privation de tout ou partie des récréations avec une tâche extraordinaire, le renvoi de l'école provisoire ou définitif. »

L'arrêté relatif à la tenue des salles d'asile, du 24 avril 1838, dit à l'article 39 :

« Les surveillants et femmes de service, pénétrés de la sainteté du dépôt qui leur est confié dans la personne de ces petits enfants, doivent s'attacher, de cœur et d'âme, à remplir leur mission avec une douceur inaltérable et une patience toute chrétienne.

« Les enfants ne doivent jamais être frappés. La dame inspectrice veille avec le plus grand soin à ce qu'il ne soit jamais infligé de punitions trop longues et trop rudes. »

Sous le régime de la loi de 1850, les punitions règlementaires restent à peu près les mêmes pour l'école primaire ; pour la salle d'asile, le règlement contient une énumération dont celui du 24 avril 1837 avait cru pouvoir s'abstenir.

Le règlement-type du 17 août 1851 pour les écoles publiques dit à l'article 38 :

« Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont :

« 1° Les mauvais points;

« 2° Les réprimandes;

« 3° La privation partielle ou totale des récréations;

« 4° L'exclusion provisoire de l'école;

« 5° Le renvoi définitif.

« Cette dernière peine sera, s'il y a lieu, prononcée par le recteur (départemental), après avis des autorités locales préposées à la surveillance de l'école. »

Le règlement des salles d'asile du 22 mai 1855 dit à l'article 7 :

« Les enfants ne doivent jamais être frappés. Ils sont toujours repris avec douceur.

« Il ne peut être infligé aux enfants que les punitions suivantes :

« Les faire lever et tenir debout pendant dix minutes au plus lorsque leurs camarades sont assis;

« Les faire sortir du gradin;

« Leur interdire leur travail en commun;

« Leur faire tourner le dos à leurs camarades. »

Pour ce qui concerne l'époque contemporaine, les dispositions en vigueur se trouvent dans les règlements modèles du 18 janvier 1887 pour les écoles maternelles et les écoles primaires élémentaires, dans le règlement du 29 décembre 1888 pour les écoles primaires supérieures, et dans le décret du 18 janvier 1887 pour les écoles normales.

On lit dans le règlement modèle pour les écoles maternelles :

« ART. 9. — Les seules punitions permises sont les suivantes : privation, pour un temps court, du travail et des jeux en commun; retrait des bons points. »

On lit dans le règlement modèle pour les écoles primaires élémentaires :

« ART. 19. — Les seules punitions dont l'instituteur [l'institutrice] puisse faire usage sont : les mauvais points; la réprimande; la privation partielle de la récréation; la retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur; l'exclusion temporaire.

« Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours. Avis en sera donné immédiatement par l'instituteur [l'institutrice] aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'inspecteur primaire.

« Une exclusion de p us longue durée ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie.

« ART. 20. — Il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel. »

On lit dans le règlement modèle pour les écoles primaires supérieures :

« ART. 17. — Les seules punitions dont le directeur [la directrice] puisse faire usage sont la réprimande; la retenue après la classe sous la surveillance d'un maître [d'une maîtresse]; l'exclusion temporaire.

« Cette dernière peine ne pourra dépasser trois jours. Avis en sera donné immédiatement par le directeur [la directrice] aux parents de l'enfant et à l'inspecteur primaire.

« Une exclusion de plus longue durée ou l'exclusion définitive ne pourra être prononcée que par l'inspecteur d'académie. »

On lit dans la section v (Du régime intérieur et de la discipline) du chapitre V (écoles normales primaires) du titre Ier du décret du 18 janvier 1887 :

« ART. 84. — Les seules punitions que les élèves-maîtres [élèves-maîtresses] peuvent encourir sont :

« 1° la privation de sortie prononcée par le directeur [la directrice];

« 2° L'avertissement donné par le directeur [la directrice];

« 3° La réprimande devant les élèves réunis, infligée, selon la gravité de la faute, par le directeur [la directrice] ou par l'inspecteur d'académie;

« 4° L'exclusion temporaire, pour un temps qui ne peut excéder quinze jours, prononcée par le recteur, sur le rapport de l'inspecteur d'académie, après avis du conseil d'administration;

« 5° L'exclusion définitive, prononcée par le ministre, sur la proposition du recteur.

« ART. 85. — Tout élève qui s'est rendu coupable d'une faute grave peut être remis immédiatement à sa famille par le directeur [la directrice]. Celui-ci [Celle-ci] doit alors, sans délai, en référer à l'inspecteur d'académie, qui saisit de l'affaire le conseil d'administration. »

**PYTHAGORISME.** — Pythagore est de tous les philosophes de la haute antiquité (il naquit vers 580 avant l'ère chrétienne) celui dont le nom est le plus connu, et, si l'on peut dire, est resté le plus populaire. Nous savons cependant fort peu de chose de ses doctrines : nous n'avons de lui aucun ouvrage, mais seulement quelques fragments d'un de ses disciples appelé Philolaüs. Il nous est même impossible de distinguer l'enseignement du maître des théories des disciples. Nous ne pouvons parler que du pythagorisme, sans prétendre savoir ce qu'a pensé Pythagore. De plus, la plupart des renseignements qui nous ont été conservés, épars dans un grand nombre d'ouvrages, ne méritent que peu de confiance. Pythagore est devenu de bonne heure un personnage légendaire : la fantaisie des poètes et des écrivains s'est donné libre carrière sur son compte. Rien n'est plus difficile que de démêler, parmi tant de récits fabuleux ou contradictoires, la part de vérité qu'ils contiennent.

Il y a deux choses à distinguer dans le pythagorisme : une philosophie, c'est-à-dire une explication de l'univers, et une doctrine morale.

La philosophie pythagoricienne se résume en cette formule : tout ce qui existe est un nombre; l'essence et le principe des choses est le nombre. Pour comprendre le sens de cette formule, en apparence bizarre, il faut se souvenir que les pythagoriciens étaient très versés dans l'étude des mathématiques. C'est probablement pour ce motif qu'on a attribué à Pythagore la table qui porte son nom. C'est lui aussi qui démontra le premier le théorème du carré de l'hypoténuse, et sa joie

fut si grande, après cette découverte, qu'il offrit un sacrifice solennel à Jupiter. On comprend que des mathématiciens si exercés aient été disposés à voir des nombres partout.

On raconte que Pythagore, se trouvant un jour dans une forge, remarqua que les marteaux, en retombant sur les enclumes, rendaient des sons différents, et que ces sons variaient selon la grosseur des marteaux. Quelle que soit la valeur de ce récit, dont l'authenticité a été contestée, il est du moins propre à montrer que des observations attentives et judicieuses avaient amené Pythagore à une conception du monde au premier abord fort étrange. Il avait observé aussi que les sons de la lyre sont proportionnels à la longueur des cordes, et, par suite, qu'une rigoureuse loi mathématique règle la production des sons. Généralisant cette idée, Pythagore conclut que tout, dans le monde physique, obéit aux lois du nombre, ce qui est une vérité confirmée par la science moderne. Il alla plus loin encore, et affirma qu'au fond toute chose est un nombre, ce qui est une erreur, ou au moins une hypothèse fort improbable. Ses disciples abusèrent de cette formule déjà excessive, et aboutirent à de véritables extravagances, comme de dire que la justice est le nombre quatre, ou que le mariage est le nombre cinq. Pythagore n'est pas responsable de ces folies. Dégagée des applications illégitimes qu'on en a faites, son idée fondamentale était juste : c'était une vue de génie.

Tous les pythagoriciens ne tombèrent pas d'ailleurs dans ces excès, et leur bonne fortune voulut que quelques-uns, par une sorte de hasard sans doute ou de divination, et sans pouvoir justifier leurs assertions par de solides raisons, fussent conduits à des conceptions fort extraordinaires pour le temps où ils vivaient. Ainsi ils déclarèrent qu'il devait y avoir des antipodes, c'est-à-dire une partie de la terre située à l'opposite de l'Europe, et l'on dit que lorsque Christophe Colomb entreprit son voyage, ce fut sur la foi d'une tradition pythagoricienne. Ils avaient aussi deviné le mouvement de la terre; Copernic a déclaré expressément que lorsqu'il découvrit le vrai système du monde et démontra que le soleil est immobile par rapport à la terre, il s'inspira de l'idée déjà exprimée par les pythagoriciens: c'est une hypothèse pythagoricienne dont il fit une vérité.

Mais c'est moins à ses théories philosophiques qu'à sa doctrine morale que Pythagore doit sa célébrité. A vrai dire, entre sa philosophie et sa morale, il est difficile d'apercevoir aucun lien; les meilleurs historiens estiment qu'elles sont tout à fait indépendantes l'une de l'autre. Comme l'a montré l'historien allemand Schwegler, il est probable que Pythagore, qui appartenait à la race dorienne, remarquable entre toutes les races grecques par ses mœurs austères et ses vertus rigides (les Spartiates étaient Doriens), avait réuni en un corps de doctrine, et formulé d'une manière plus précise, les idées qu'il avait connues dès l'enfance, et qui étaient familières à tous ses compatriotes.

Pythagore avait fondé un Institut, une sorte d'ordre, un monastère, où lui et ses disciples, parmi lesquels se trouvaient, dit-on, quelques femmes, vivaient soumis à des lois communes d'une grande sévérité. « Le recrutement des membres de l'ordre, dit M. Chaignet, était fait avec un soin scrupuleux. Pythagore, dit-on, étudiait sévèrement la vocation des jeunes gens qui se présentaient à lui, avant de les admettre aux premières initiations de cette vie nouvelle; il cherchait à lire sur leur visage, à deviner dans leur démarche, dans leurs attitudes, dans toutes les habitudes de leur personne, les penchants de leur âme, le fond vrai de leur caractère, les aptitudes propres de leur esprit. » Même après ces épreuves, quelques-uns seulement étaient initiés à la doctrine du Maître. On dit aussi qu'entre tous les membres de la confrérie, les biens étaient en commun, que tous devaient s'astreindre au silence, s'abstenir de viande et de fèves : mais ces détails ne sont pas certains; le dernier surtout paraît controuvé. Ce qui est incontestable, c'est que Pythagore s'était proposé un but moral et religieux. « Il avait voulu, dit l'historien Ed. Zeller, fonder une école de piété, de bonnes mœurs, de tempérance, de courage, d'ordre, d'obéissance à la loi, de fidélité dans l'amitié. D'une manière générale, il voulait faire fleurir dans son école toutes les vertus qui formaient l'honnête homme selon les idées grecques, et particulièrement selon les idées doriennes, vertus qui sont aussi recommandées de préférence dans les sentences plus ou moins authentiques attribuées à Pythagore. »

C'est à ce caractère moral et religieux que se rattachent les théories pythagoriciennes sur la transmigration des âmes, ou métempsycose. Les corps sont comme des prisons dans lesquelles la divinité a enfermé les âmes pour les punir. Séparée du corps, l'âme, quand elle a mérité une récompense par ses vertus antérieures, mène dans un monde supérieur une vie incorporelle. Si elle a été coupable, elle doit être châtiée dans le Tartare, ou bien même condamnée à faire de nouvelles pérégrinations à travers des corps d'hommes ou d'animaux.

L'association pythagoricienne avait un caractère politique très nettement marqué. La forme de gouvernement la plus en honneur parmi les Doriens était le gouvernement aristocratique. Les pythagoriciens mirent partout leur influence, qui paraît avoir été considérable, au service du parti aristocratique, et combattirent de toutes leurs forces la démocratie dans les villes de la Grande-Grèce : ils furent notamment les maîtres à Crotone, où Pythagore passa les dernières années de sa vie. Il est vrai qu'ils provoquèrent à la fin une réaction suivie de luttes sanglantes : c'est peut-être dans une de ces luttes que Pythagore trouva la mort.

Dans une école qui avait à un si haut degré le souci des choses morales et le sens de l'organisation politique, il est impossible que les théories relatives à l'éducation n'aient pas tenu une grande place. Un témoignage précis nous déclare que Pythagore avait écrit un traité de l'Education; mais, d'un autre côté, on a d'assez fortes raisons de croire que Pythagore n'avait rien écrit. En tout cas, un de ses continuateurs, Archytas, avait publié un traité sur l'éducation morale.

En un sens, on peut dire que tout le pythagorisme, envisagé dans sa doctrine morale, était une pédagogie. On a vu plus haut quels soins prenait Pythagore pour choisir ses disciples : les épreuves auxquelles il les soumettait, les initiations successives à la suite desquelles il les plaçait dans diverses catégories peuvent être regardées comme des moyens d'éducation. Malheureusement, sur le détail de cette éducation, nous n'avons que très peu de renseignements. Nous savons seulement que les pythagoriciens attachaient une importance capitale à la gymnastique et à la musique : il fallait établir entre le corps et l'âme une harmonie aussi parfaite que possible. Ils prescrivaient avant tout aux jeunes gens la piété envers les dieux, et l'obéissance aux lois de la patrie, qu'il ne faut pas, disaient-ils, changer à la légère pour imiter celles des autres pays; il n'y a pas de plus grand mal que le manque de lois; sans l'autorité, les hommes ne sauraient subsister. Les jeunes gens devaient être élevés pour l'Etat : le respect à l'égard des vieillards, la fidélité à leurs amis, la modération en toutes choses, telles étaient les principales vertus auxquelles on les exerçait. Il ne faut pas, disait Pythagore, chasser le plaisir de la vie, mais il en faut chasser les plaisirs vulgaires, et n'admettre que le plaisir qui vient à la suite de ce qui est juste et beau.

Tout porte à croire que Platon qui, dans la *République* et les *Lois*, a si bien compris l'importance de l'éducation et qui a développé avec tant de prédilection des théories sur ce sujet, s'était à maintes reprises inspiré de Pythagore. A la fin de sa vie, précisément à l'époque où il écrivait la *République*, Platon était de plus en plus disposé à se rapprocher de Pythagore et à s'approprier ses principales doctrines. Dans la *République*, notamment, au moment où il explique comment il faut instruire les jeunes gens, il fait une allusion directe aux pythagoriciens. Pour lui comme pour Pythagore, la gymnastique et la musique sont les principaux moyens d'éducation, de celle au moins qui doit être donnée à tous les citoyens. On peut considérer, sans crainte de se tromper, la pédagogie de Platon comme le développement de celle de Pythagore : c'est à travers Platon que nous apercevons le plus clairement les théories pythagoriciennes sur l'éducation.

[Victor Brochard.]

# Q

**QUADRIVIUM.** — La scolastique du moyen âge, qui comptait sept « arts libéraux », les divisait en deux groupes, appelés, le premier, le *Trivium*, et le second le *Quadrivium*. Les quatre arts formant le *quadrivium* étaient l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, et la musique. — Voir *Scolastique*.

**QUÊTES.** — Toute quête ou souscription est interdite dans les écoles maternelles (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 15), les écoles primaires publiques (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 17) et les écoles primaires supérieures (Règlement scolaire modèle du 29 décembre 1888, art. 16).

**QUINET.** — Edgar Quinet est né à Bourg en Bresse (Ain) le 17 février 1803, et mort à Versailles le 27 mars 1875. Quoiqu'il ne puisse être rangé dans la catégorie des pédagogues, il n'en a pas moins exercé indirectement une action considérable sur l'enseignement public. On peut dire de lui ce qu'on a dit de son ami et collaborateur Michelet, qu'il a été un grand remueur d'idées; il a appartenu au monde de l'enseignement en sa qualité de professeur à la Faculté de Lyon et au Collège de France; mais surtout il a été le précurseur, l'apôtre et le logicien de l'instruction laïque dans notre pays. C'est à ce titre qu'il mérite une place d'honneur en ce Dictionnaire.

Sa famille appartenait à la magistrature de Bresse et de Lyon. Son père fut commissaire des guerres sous l'Empire. Sa mère, Française de naissance, avait été élevée dans le culte protestant à Céligny près de Genève, où elle avait pris un fond d'idées sérieuses, une culture littéraire et un caractère à la fois religieux et indépendant dont l'influence a été profonde sur Edgar Quinet. Elle a contribué singulièrement à son éducation, et il est un exemple de plus, et non l'un des moins brillants, de la puissance des mères sur l'avenir intellectuel et moral de leurs fils. Il a dû peu de chose à ses premiers maîtres, et presque tout à sa mère : c'est elle qui lui a donné l'instruction primaire dans sa campagne de Certines, où il vécut plusieurs années seul avec elle, au milieu de la nature mélancolique de la Bresse. L'ancien capitaine de dragons, le vieux prêtre marié qui lui ont servi de professeurs au collège de Charolles, les maîtres qu'il eut ensuite au collège de Bourg, ont moins fait pour son développement que les entretiens de sa mère et les lectures qu'elle faisait avec lui de livres qui paraissaient au-dessus de son âge.

Au lycée de Lyon, il s'adonna tout ensemble à l'étude des mathématiques et à son goût pour l'histoire et la poésie. Il aurait voulu se consacrer aux lettres. Son père, qui avait l'amour des sciences, qui disait que la félicité éternelle des justes après leur mort ne peut consister que dans « la connaissance des secrets de l'univers », voulut qu'il entrât à l'Ecole polytechnique. Il y fut admissible, mais obtint la permission d'étudier le droit, qu'il ne tarda pas à abandonner pour se vouer tout entier à la littérature et à l'histoire. A vingt-deux ans il publie une traduction des *Idées sur la philosophie de l'histoire*, de Herder, et la fait précéder d'une remarquable introduction qui lui vaut l'attention de Gœthe, de Chateaubriand, de Victor Cousin, et l'amitié de Michelet. Il se refuse, malgré les prières de sa famille, à toute carrière lucrative; il endure, pour se livrer aux études de son choix, la solitude et la pauvreté; son amour un peu farouche de l'indépendance l'éloigne des fonctions publiques. Il voyage en Angleterre, en Allemagne, en Grèce, en Italie. Il achève de se former lui-même, il explore les différentes voies de l'esprit humain, il publie *la Grèce moderne*, *Allemagne et Italie*, des poèmes d'une inspiration à la fois héroïque et philosophique, *Ahasvérus* (en prose), *Prométhée*, *Napoléon*, de nombreux articles littéraires, des brochures politiques.

En 1838, non pourvu encore des titres universitaires qu'il acquit du reste immédiatement, il fut nommé professeur de littératures étrangères à la Faculté des lettres de Lyon par M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique. Cette fonction n'offrait d'abord qu'un mince intérêt. Il ne voyait rassemblés autour de sa chaire que quelques négociants ou quelques vieillards venant occuper leurs loisirs; la démocratie lyonnaise était encore écrasée sous le poids des répressions qui avaient suivi les mouvements insurrectionnels; la ville semblait morte. Edgar Quinet la réveilla. Il ne tarda pas à grouper autour de lui une jeunesse attentive, ardente, qu'enflammaient son éloquence, sa haute inspiration, sa passion pour les idées libérales.

Son succès fut si considérable que le ministre Villemain créa exprès pour lui au Collège de France la chaire des littératures méridionales comparées, en 1841. Le cours de Lyon, qui avait duré deux ans, fut l'occasion du livre *le Génie des religions*. Le cours du Collège de France donna, lui aussi, naissance à plusieurs ouvrages, *les Révolutions d'Italie*, *les Jésuites*, *l'Ultramontanisme*, *le Christianisme et la Révolution française*; mais il fit plus encore, il suscita toute une génération de jeunes hommes épris de liberté, enthousiastes, s'élançant vers les horizons de l'avenir avec courage et avec foi. Sans doute plus d'un se brisa ou s'arrêta en route; sans doute bien des germes semés alors d'une main prodigue par les trois amis Quinet, Michelet et Mickiewicz ont avorté; mais tout n'a pas été perdu, et nous recueillons aujourd'hui plus d'un fruit mûr de leur enseignement fécond.

La clairvoyance de Quinet, ses sentiments républicains, la hardiesse avec laquelle il ne cessait de dénoncer l'ennemi éternel, soit caché, soit visible, de la liberté, lui valurent de vives attaques tant des hommes du juste milieu, offusqués par trop de lumière, que du clergé qui se rendait bien compte du danger d'une telle campagne. Son cours fut suspendu, sa chaire fermée.

Il se rejeta sur la politique, fut candidat à la députation dans les Ardennes et dans l'Ain, se mêla activement à l'agitation libérale qui aboutit aux banquets et à la Révolution de 1848. Le 24 février, il paya de sa personne, n'étant pas de ceux qui s'enferment dédaigneusement dans la théorie; il marcha avec les faubourgs et entra le fusil à la main, l'un des premiers, dans les Tuileries. La République lui rendit sa chaire du Collège de France; il ne l'occupa pas longemps, en confia la suppléance au gendre de Michelet, Alfred Dumesnil, et se donna tout entier aux affaires publiques. Il prit au sérieux son titre de colonel de la garde nationale, y voyant une arme contre les complots de la réaction, et son mandat de représentant du peuple. Siégeant parmi les membres de l'extrême gauche, il ne cessa de signaler à ses amis et au pays, aveugles et sourds, les dangers de l'alliance des républicains avec le catholicisme, et l'audace croissante de la conspiration bonapartiste qui tramait à l'Elysée la perte de la République. Ses discours, ses amendements, ses brochures ne furent pas écoutés. C'est en vain qu'il protesta contre l'expédition de Rome, qu'il publia ses éloquents avertissements, *l'Etat de siège*, *la Révision*, *l'Enseignement du peuple*. La réaction montait toujours, et le crime du Deux-Décembre rejeta bientôt la France dans les ténèbres du despotisme.

Edgar Quinet prit le chemin de l'exil et ne rentra en France que dix-neuf ans après pour partager les douleurs et les périls du siège de Paris. Pendant cette longue et cruelle période, il publia ses plus importants ouvrages, qui n'avaient d'autre but que de réveiller les consciences, que d'exciter dans les âmes le sentiment de la dignité personnelle et de la fierté nationale, que de travailler à l'éducation et au relèvement de la France écrasée sous le double joug du cléricalisme et de l'Empire.

C'est de cette période que datent entre autres *Marnix de Sainte-Aldegonde*, la *Philosophie de l'histoire de France*, l'*Histoire de la campagne de* 1815, les *Esclaves*, *Merlin l'enchanteur*, la *Création*, l'*Histoire de mes idées*, plusieurs brochures sur les événements contemporains, le livre courageux sur la *Révolution*. Quinet prend corps à corps les erreurs historiques, les fausses théories, les préjugés courants, il abat les idoles, il montre les torts, les pièges, déblaie le terrain, trace la route de l'avenir.

Elu membre de l'Assemblée nationale en 1871, il s'y montra fidèle à tout son passé, républicain clairvoyant, résolu et sans tache. Après avoir publié en 1872 *La République, conditions de la régénération de la France*, il a laissé pour testament politique son dernier ouvrage, l'*Esprit nouveau* (1874), où il esquissait d'une main ferme encore les règles d'une démocratie affranchie et les voies qu'elle doit suivre dans l'éducation publique, la philosophie, l'art, la littérature, etc.

On ne saurait mieux résumer son œuvre et les sentiments qui l'inspiraient qu'en lui empruntant ses propres paroles : « Depuis mes premières années jusqu'à aujourd'hui, écrivait-il vers la fin de son exil, j'ai toujours soutenu les mêmes idées. J'ai adoré la France, j'ai rêvé pour elle la gloire de devenir l'idéal des peuples modernes. Tant que la parole m'est restée, j'ai défendu la cause des peuples, des faibles, des nationalités qui demandaient à renaître. Quand il sera question de patrie, quelques hommes de bonne volonté se souviendront de moi. J'ai eu dans ma vie une grande ambition et l'ai surtout montrée dans mon enseignement. J'ai tenté de sauver la conscience humaine au milieu des embûches qui lui étaient tendues. Je n'ai rien épargné pour cela. »

Toute son œuvre est en effet une œuvre d'éducation morale. Il a voulu refaire la France par le fond. L'éducation tient tout entière à ses yeux dans cette formule : former des caractères. Il veut des esprits clairvoyants, mais surtout des âmes fortes ; il croit que les lumières ne tardent pas à s'obscurcir quand l'ombre monte de la conscience; ce n'est pas le savoir seul qui affranchit les peuples, c'est la volonté, c'est la persévérance. Avant donc de développer les facultés intellectuelles, il veut que l'on s'adresse à la personne morale, à l'être responsable. Voilà celui qu'il faut dégager de la nuit et du chaos. Cette éducation doit commencer dès le berceau. C'est au raisonnement que Rousseau avait recours; il livrait son élève aux mains habiles d'un précepteur ratiocinant, qui mène son pupille par les lisières de la logique et de la nécessité; c'est aux soins d'une mère que Quinet remet l'enfant, c'est à la tendresse maternelle, c'est à l'amour filial qu'il attribue la meilleure part. La mère saura discerner les tendances de son enfant, les corriger et les diriger. Le caractère, ce fond naturel que l'individu a reçu de ses ancêtres, peut et doit se modifier sous l'action éducatrice. Chaque caractère humain a ses variétés; on ne peut les traiter toutes de la même manière, suivre uniformément une seule et universelle méthode d'éducation. C'est affaire de tact, de sentiment, de tendresse éclairée et vigilante. Cette vue ouvre un jour intéressant sur les principales questions de la pédagogie. Quinet examine quel système convient à chaque caractère en particulier. L'espèce des violents renferme l'impétueux, l'énergique, le résolu, l'héroïque. L'espèce des patients renferme le réfléchi, l'habile, le calculateur, etc. Chacun a reçu, avec le naturel qui lui est propre, une certaine aptitude aux variétés dont son caractère se compose. Attachez-vous à la meilleure, cherchez à en faire le trait dominant. La règle véritable de l'éducation, c'est de tirer d'un caractère la variété la meilleure qu'il comporte, de l'y maintenir, d'imprimer à l'homme un type fort et permanent. C'est là ce qui distingue la bonne éducation de la mauvaise; la première développe, fortifie et bronze la volonté; la seconde, la mauvaise éducation, anéantit la volonté, brise les caractères, fait les irrésolus, les lâches, les esclaves. Chez ces êtres affaiblis, énervés, la volonté n'est plus que velléité, vague désir ; l'intelligence ne paraît pas atteinte; elle peut subsister; mais elle ne sert pas aux nobles fins de l'homme; elle ne conclut qu'à l'inertie et au néant sous couleur de sagesse et de modération. La bonne éducation rend l'homme indépendant, maître de lui-même, fixe dans ses projets et ses vues, lui révèle les richesses intérieures qu'il portait en lui sans le savoir; la mauvaise éducation le rend flottant, indécis, l'abandonne aux mensonges, aux caprices, à la mode, à l'intérêt passager. On voit à quelle profondeur Quinet place les fondements de la pédagogie. Il va droit au but : l'éducation de la conscience. Cette éducation, il ne la livre pas au hasard, il ne la croit pas superflue; la conscience peut s'altérer et se flétrir; elle est plus fragile qu'on ne croit; elle périt. C'est une plante cultivée. Si la culture manque, l'homme rétrograde, tombe au-dessous de lui-même, dans le désordre, dans le mal. La moralité n'est pas un don ; elle s'acquiert par l'effort; elle s'affermit par la volonté. Quinet donnait volontiers ce précepte : De deux actes, fais plutôt celui qu'il te coûte de faire.

Il y a une moralité de la conduite; il y en a une aussi de l'intelligence. C'est un devoir de cultiver en soi et dans les autres la droiture de l'esprit, d'inspirer l'horreur des sophismes. C'est par là que la tâche de l'instruction se confond avec celle de l'éducation : la vérité et l'amour de la vérité appartiennent à la fois au domaine intellectuel et au domaine moral. Il n'est pas indifférent quelle histoire et quelle philosophie de l'histoire on enseigne aux peuples.

Quinet n'admettait pas que les faits accomplis fussent irréprochables; il n'était pas de ceux qui passent l'éponge sur le passé et qui justifient les hommes par le succès ou les moyens par la fin; il discutait la moralité des événements; il avait des accents indignés contre les crimes de l'histoire, contre la Saint-Barthélemy, contre la révocation de l'édit de Nantes; il jugeait la Révolution elle-même de très haut; l'admiration et la reconnaissance ne lui fermaient pas les yeux, et il tirait des échecs et des fautes des pères un enseignement et une leçon pour les enfants.

Pour que ces pensées puissent pénétrer dans les esprits, pour que le peuple reçoive l'enseignement qui lui convient, il faut avant tout rompre le lien entre l'Eglise et l'École. Au temps où Quinet écrivait sur ce sujet son beau livre de l'*Enseignement du peuple*, la réaction venait de mettre définitivement la main sur l'école; la loi de 1850, si longtemps rêvée par le parti clérical, menaçait d'empoisonner à sa source l'instruction populaire, et allait fournir à l'Empire naissant son plus puissant instrument d'oppression. Quinet ne s'arrête pas aux détails de cette loi. Il en fait saisir l'esprit. Il montre l'incohérence et la folie du système qui subordonne l'instituteur au prêtre et la société laïque à la société religieuse au point de vue de l'enseignement, dans un pays où la séparation a été faite entre les deux pouvoirs dans le domaine des lois civiles. Il retrace, en terme émouvants, la situation cruelle de l'instituteur, ce représentant populaire de la science moderne, en face des exigences de l'Eglise. « Entre une constitution politique qui ne lui parle que de la suprématie de la raison, et une religion qui ne lui parle que de la nécessité d'asservir la raison, à quoi se résoudra-t-il? S'il se confine dans la dignité de la pensée, c'est fol orgueil. S'il s'en remet de tout au prêtre, il se démet. S'il enseigne la concorde, il est impie; s'il professe la discorde entre les enfants de diverses opinions, il est séditieux. Brisé ou par la constitution ou par la religion catholique, de quel côté se tournera-t-il? Ou blasphème ou révolte, voilà entre quels termes il faut qu'il fasse son choix. » Il n'y a qu'une solution à ce problème : c'est la séparation complète entre l'école et les églises. « Nulle église particulière n'étant l'âme de la France, l'enseignement qui doit répandre l'âme de cette société doit être indépendant de toute église particulière. » Non seulement Quinet veut l'école laïque, c'est-à-dire l'instituteur dégagé de la surveillance du prêtre et du soin d'enseigner le catéchisme au nom de l'Eglise; non seulement il veut l'école neutre et indifférente entre les dogmes, mais il entend encore qu'elle ne se désintéresse pas au point de vue moral.

L'école laïque a quelque chose à enseigner : le principe sur lequel repose la société laïque, la mo-

rale sociale, foyer de la vie nouvelle, la fraternité qui rapproche et unit les enfants d'une même patrie que les églises séparent. « Voulez-vous affranchir l'enseignement laïque? Osez affirmer ce que trois siècles ont affirmé avant vous, qu'il se suffit à lui-même, qu'il est lui-même croyance et science. Nulle mesure fiscale, matérielle, administrative ne peut le dispenser de cet acte de foi. »

Qui peut donner cet enseignement? C'est l'Etat. En face de la toute-puissante association de l'Eglise, ce serait dérision de laisser l'individu isolé, de lui dire: Use de ta liberté, enseigne à tes risques et périls. Ce serait établir deux plateaux de la balance: ici un individu sans lien, sans appui; là une hiérarchie qui est un monde. Donc, séparation de l'enseignement laïque et de l'enseignement des églises particulières; l'instituteur dans son école, soutenu par l'Etat, le prêtre dans son temple. En même temps qu'il proclamait l'enseignement laïque dans un temps où la chose était encore si étrangère aux esprits, il demandait la gratuité de l'enseignement, afin, disait-il, qu'il pût être obligatoire à un certain degré. « Le père ne doit pas seulement le pain du corps à son enfant; il lui doit aussi le pain de l'intelligence et de l'âme. »

On voit avec quelle sûreté Quinet traçait, au moment le plus sombre et le plus désespéré, les lignes du programme dont nous voyons aujourd'hui la réalisation : obligation, gratuité, laïcité. Nous ne pouvons mieux faire connaître le fond de la pensée de Quinet sur la pédagogie démocratique, qu'en reproduisant, pour finir, le haut idéal auquel il convie les instituteurs du peuple : « Songez qu'il ne s'agit plus seulement de faire un homme qui prenne sa place dans une société assise : il s'agit de préparer celui qui doit guérir une société assez malade pour se frapper elle-même. Ce n'est pas un écolier que vous avez à dresser; c'est bien en réalité un créateur.... Proportionnez donc l'esprit de cette éducation aux résultats que vous devez en attendre. Il vient, il entre dans le monde, le messager de l'avenir. Comment l'accueillerez-vous? Quelle éducation donnerez-vous à cet Emmanuel qui doit redresser un monde croulant? Je voudrais que l'or de la sagesse de tous les peuples fût mis à ses pieds; que tout ce qui a été accepté, applaudi par la conscience de toute l'humanité, lui fût présenté à son arrivée dans le monde, comme son héritage moral. Quelle grande pensée (simple comme tout ce qui est grand) serait trop haute pour ce sauveur sorti des flots de l'ancien monde! car c'est bien un sauveur, un médiateur qu'il vous faut élever dans chaque homme, ou le monde périt. Il vient pour s'élever au-dessus de toutes les sectes; n'enfermez pas son cœur trop tôt dans une secte. Il faut qu'il puisse porter sans fléchir une humanité nouvelle.... Persuadez-vous bien que vous élevez un souverain dans le monde politique et moral. Vienne le Fénelon qui écrira le nouveau *Télémaque* pour l'héritier non pas seulement d'un royaume, mais d'un monde! Quelle source d'inspiration ne rencontrera-t-il pas dans cette idée! »

Cette page vaut à elle seule bien des volumes de pédagogie et bien des programmes de classe. Celui qui l'a écrite est bien réellement un de nos pères et de nos maîtres.

[Jules Steeg.]

**QUINETTE.** — Nicolas-Marie Quinette, né à Paris en 1762, notaire à Soissons avant 1789, fut député de l'Aisne à l'Assemblée législative et à la Convention, vota la mort du roi, et subit une captivité de deux ans en Autriche (1793-1795) avec Camus, Bancal et Lamarque. Membre des Cinq-Cents de brumaire an IV à floréal an V, il devint ministre de l'intérieur en messidor an VII, en remplacement de François de Neufchâteau, et conserva ces fonctions jusqu'au 18 brumaire an VIII : il exerça donc, pendant un an et demi, l'autorité supérieure dans l'administration de l'instruction publique. Après le coup d'Etat, il se rallia à la politique de Bonaparte, devint préfet, puis conseiller d'Etat et baron (1810). Aux Cent-Jours, il fut nommé pair de l'Empire. Proscrit en 1816 comme régicide, il mourut en Belgique en 1821.

**QUINTILIEN.** — Marcus Fabius Quintilianus, de Calagurris, aujourd'hui *Calahorra*, ville de la Tarraconaise dans l'Espagne citérieure, naquit sous le règne de Claude, vers l'an 42 après J.-C. Avocat fameux, rhéteur applaudi, c'est comme professeur surtout qu'il est resté célèbre. Appelé par Vespasien à occuper la première chaire publique d'éloquence créée à Rome aux frais de l'Etat, il devint le chef d'une école qui compta Pline le Jeune parmi ses disciples. Quand il prit sa retraite après vingt ans d'un enseignement consacré à la défense du bon goût, Domitien lui confia l'éducation des petits-fils de sa sœur Domitilla. Quintilien venait alors, sur les instances de son libraire Tryphon, de rédiger les trois premiers livres de son *Traité de l'institution oratoire*. Cet ouvrage, qui comprend douze livres et qui résume tous les préceptes de la rhétorique des anciens, fut achevé en deux années. Dès sa publication, il devint le code des maîtres et des élèves, et lorsqu'au moyen âge, en 1419, le Pogge eut retrouvé, dans l'abbaye de Saint-Gall, un manuscrit de ce chef-d'œuvre depuis longtemps perdu, l'enthousiasme des savants du quinzième siècle dépassa encore l'admiration des contemporains de Quintilien.

L'*Institution oratoire* n'est pas seulement le cours de rhétorique le plus complet que nous ait laissé l'antiquité : c'est en même temps un traité d'éducation, un véritable manuel de *pédagogie*.

Quintilien, qui veut former un avocat, commence par former un homme. L'orateur, tel qu'il le définit, étant « l'homme de bien habile dans l'art de la parole » (*vir bonus, dicendi peritus*), il cherche à développer, à diriger à la fois ses sentiments et ses pensées; il ne renferme pas ses leçons dans le cercle étroit d'un enseignement technique destiné spécialement au barreau : mais il passe en revue les diverses branches de connaissances dont se compose une éducation libérale, et, prenant son élève au berceau, il l'accompagne chez le grammairien, chez le rhéteur, chez le maître de philosophie; il le suit devant le tribunal, et ne le quitte qu'à l'heure de la retraite, après l'avoir soutenu jusqu'au bout des conseils de son expérience et avoir fait de lui un citoyen versé dans la connaissance des choses divines et humaines (*cujus vita cum scientiâ divinarum rerum sit humanarumque conjuncta*).

Quintilien, comme J.-J. Rousseau, croit « que notre éducation commence avec nous et que notre premier précepteur est notre nourrice ». Il veut donc que la vigilance des parents se montre dès le début par le choix même de la nourrice: qu'ils s'inquiètent de ses mœurs d'abord, de son langage ensuite. « C'est elle que l'enfant entendra avant tout autre, et les premières impressions sont les plus profondes (*naturâ tenacissimi sumus eorum, quæ rudibus annis percepimus*). » Ce qui est vrai des nourrices l'est à plus forte raison des domestiques qui entourent l'enfant, du précepteur qui l'accompagne. Léonidès, gouverneur d'Alexandre, avait fait contracter à ce prince en bas âge des défauts qu'il porta jusque sur le trône.

A quel âge doivent commencer les études? A sept ans, disent quelques philosophes. — Dès que l'esprit s'éveille, répond Quintilien. « Pourquoi dédaigner, si petit qu'il soit, le gain qu'on peut faire jusqu'à sept ans? » Non pas qu'il faille exiger alors de l'enfant de l'application et des efforts. Non. N'entravez pas par une discipline prématurée l'essor de ses facultés naissantes; mais que l'étude soit un jeu pour lui; qu'il apprenne à lire en riant; que la leçon d'écriture soit une distraction; que cette jeune nature s'épanouisse librement, mais non sans profit, au sein d'une famille indulgente.

Quand l'enfant, à sept ans, peut recevoir les leçons d'un maître, une question se présente : Faut-il préférer l'éducation privée ou l'éducation publique? — Les partisans de l'éducation privée croient les mœurs de l'écolier mieux préservées à l'abri du foyer paternel; ils croient ses progrès plus assurés s'il a les soins d'un maître pour lui seul (*magis vacabit unus uni*). Quintilien examine la valeur de ces motifs. Si les mœurs se corrompent dans les écoles, ne se corrompent-elles pas aussi dans l'intérieur des familles?

Les pères ne sont-ils pas souvent les premiers artisans de la dépravation de leurs enfants? Par quelle tendresse maladroite n'énervent-ils pas ces caractères encore faibles? Quels exemples ne mettent-ils pas sous leurs yeux? Quelle compagnie ne leur donnent-ils pas? « Les malheureux! ils se trouvent vicieux avant de savoir ce que c'est que le vice! Gâtés dès l'enfance, ils ne prennent pas ces mœurs dans nos écoles, ils les y apportent. » Mgr Dupanloup ne dit pas autre chose dans son remarquable ouvrage sur l'*Education*.

Quant à la surveillance assidue d'un maître, peut-elle jamais compenser les avantages de l'émulation? L'élève dans une école profite non seulement de ses efforts, mais des efforts de ses camarades. Les meilleures leçons qu'il reçoit lui viennent de ses condisciples. Là les plus forts guident et entraînent les plus faibles; là s'exerce une surveillance réciproque de tous sur chacun et de chacun sur tous; sans parler de ces amitiés qui se nouent au collège et de cet apprentissage de la vie qui vaut mieux que tous les préceptes et qu'on ne fait pas dans la famille. Quintilien, plus hardi que Rollin, se déclare ouvertement pour l'éducation publique.

Dès que l'enfant sait lire et écrire, il faut le conduire chez le maître de grammaire. Le chapitre qui traite de la grammaire est un des plus intéressants et des plus neufs de l'*Institution oratoire*. L'auteur y semble pressentir l'importance que les études grammaticales ont prise de notre temps. « Ne dédaignons pas, dit-il, comme trop petits les éléments de la grammaire. Non qu'il soit bien difficile de distinguer les consonnes des voyelles ou de diviser celles-ci en demi-voyelles et en muettes : mais parce que plus on pénètre dans le mystère de cette science, plus on y découvre de finesses, qui ne sont pas moins propres à aiguiser l'esprit des enfants qu'à exercer l'érudition et la science la plus profonde. » Il ne veut pas cependant qu'on donne aux enfants une grammaire trop savante, et, comme dit Fénelon, trop *curieuse*. Il blâme cette prétention des maîtres qui, pour faire briller leurs élèves par des connaissances fastueuses, négligent le nécessaire, les principes. La grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement (*emendatè loquendi scribendique scientia*); elle doit nous enseigner d'abord à éviter le barbarisme et le solécisme (*primò barbarismi ac solœcismi fœditas absit*); elle doit nous donner avant tout des préceptes simples et des exemples. « C'est peu de chose en apparence, mais ce sont des enfants qu'il s'agit d'instruire, » et il ne faut pas les effrayer par des distinctions trop subtiles, des termes généraux, des règles abstraites ou trop minutieuses. Il écrit cependant à l'adresse des plus instruits quelques pages originales et savantes qui montrent l'intérêt de ces études dédaignées des esprits frivoles. Il définit l'*usage* dans les langues, indique les services de l'*étymologie*, et fait sur les accents (*tenores*) des remarques pleines d'une sagacité pénétrante et qu'ont appréciées les philologues de nos jours. Il se rencontre avec Vaugelas pour dire que l'usage qui, suivant Horace, est le souverain arbitre des langues, n'est pas l'usage du plus grand nombre (par quel heureux hasard, en effet, ce qui est bien plairait-il à la majorité? *Unde enim tantum boni ut pluribus quæ recta sunt placeant?*), c'est l'usage adopté par la saine partie des gens éclairés (*consensus eruditorum*). « Il est composé, dit Vaugelas, non pas de la pluralité, mais de l'élite des voix. »

L'enseignement grammatical, selon Quintilien, se divise en deux parties : 1° la partie *méthodique*, qui enseigne la langue par la grammaire; 2° la partie *historique*, qui enseigne la grammaire par la langue, c'est-à-dire par la lecture et l'explication des poètes (*poetarum enarratio*).

De ces deux parties, la seconde est la plus féconde, la plus propre à exciter l'esprit et à le faire réfléchir : et c'est celle que recommande aujourd'hui M. Bréal, après Herder et Quintilien.

En quittant le grammairien, l'écolier passe chez le rhéteur. Ici commence l'étude la plus difficile et la plus sérieuse, celle qui doit former l'homme et l'avocat : l'étude de la composition et du style. « Si le style exige du travail, il rend du moins de grands services (*ut laboris, sic utilitatis etiam longè plurimum affert stylus*). C'est, comme le dit Cicéron, le meilleur maître d'éloquence. » Aussi, sur les douze livres de l'*Institution oratoire*, Quintilien en consacre-t-il dix à l'exposition des préceptes de la rhétorique. Après une revue rapide des auteurs qui ont avant lui traité de cet art, il étudie successivement les différentes parties du discours, l'exorde, la narration, la confirmation, la péroraison. Rien de plus varié et de plus complet que le livre qu'il consacre à l'élocution. Mais, en guide intelligent, il ne prétend pas enchaîner son élève par les règles qu'il lui explique, et ne croit pas, en les lui donnant, livrer tous les secrets de l'art. Il respecte l'initiative du jeune homme et veut plutôt provoquer son élan que le réprimer. « Quoi de plus misérable que de s'assujettir aux règles, dit-il, comme un enfant qui copie, sous les yeux de son maître, un modèle d'écriture, ou comme ces gens qui, suivant le proverbe grec, gardent religieusement le vêtement que leur mère leur a donné! (*quid illâ miserius lege velut præformatas infantibus litteras persequentium?*) » Il faut que l'élève ose, et s'abandonne, en écrivant, à son imagination et à son cœur. Il s'égarera plus d'une fois sans doute et dépassera les bornes prescrites : mais le professeur est là pour redresser ses écarts et pour corriger ses fautes.

C'est un art difficile, il est vrai, que celui de corriger un débutant sans lui déplaire et de lui montrer ses fautes sans humilier son amour-propre et sans refroidir son zèle. Quintilien indique donc avec une expérience consommée quel mélange de fermeté et d'indulgence réclame cette tâche délicate de la correction et de la critique. « La correction, dit-il, doit être proportionnée aux forces de chacun. J'avais coutume de dire aux enfants, lorsque leurs compositions péchaient par trop de hardiesse ou d'exubérance : Pour aujourd'hui c'est bien, mais un jour viendra où je ne permettrai plus ces libertés. » C'est qu'il ne faut pas courber trop tôt sous le joug d'une sévérité excessive ces intelligences promptes à s'abattre. « Le maître imitera le médecin qui adoucit par la légèreté de sa main ce que les opérations ont naturellement de douloureux : il louera tel endroit, il laissera passer tel autre, il fera des changements en expliquant pourquoi; il embellira en mettant du sien (*illuminare interponendo aliquid sui*).... Il imitera aussi les cultivateurs qui se gardent bien de porter la faux sur de jeunes branches, parce qu'elles semblent redouter le fer et ne pouvoir encore souffrir de blessures. » Quintilien n'a pas de comparaisons trop aimables pour peindre la susceptibilité de ces jeunes natures, la grâce timide de ces esprits qui commencent à s'ouvrir et que le maître doit ménager. Il redoute pour eux un maître trop sec et trop dur, un maître *aride* (*magister aridus*). Il faut que la bienveillance de la critique en émousse discrètement la pointe; il faut que l'éloge décide et hâte le progrès.

Mais un soin qui ne le préoccupe pas moins que celui de la correction et du style, c'est le choix des lectures que doit faire le jeune homme. La lecture est la source la plus féconde de nos idées, et il importe de savoir *ce qu'il faut lire* et *comment il faut lire*. « Je veux que pendant longtemps, dit Quintilien, on ne lise que les meilleurs auteurs, ceux qu'on peut aimer avec pleine confiance; mais qu'on les lise avec soin et qu'on en transcrive des extraits (*diù non nisi optimus quisque et qui credentem sibi minimè fallat legendus est*). » Il ne suffit pas toutefois d'étudier attentivement les diverses parties d'un ouvrage et d'en distinguer les détails : il faut considérer l'ensemble, et, après avoir lu le livre, le reprendre dans son entier pour en mieux saisir l'art et les proportions (*perlectus liber utique ex integro resumendus*). C'est un tort de ne montrer aux écoliers que des extraits, des fragments, des morceaux d'auteurs. Chaque partie ne vaut que par son rapport avec le tout : et Bossuet ne se contentait pas de faire lire au dauphin un chapitre de César ou un chant de l'Enéide; mais il s'efforçait de lui faire embrasser le plan du livre dans son harmonie et son unité.

Quintilien dresse la liste des auteurs que le jeune homme peut lire avec fruit, et compose sa bibliothèque. Il y met en compagnie les orateurs, les historiens, les philosophes et les poètes; mais il faut remarquer avec quelle réserve il recommande de lire ces derniers : « Tout n'est pas également louable dans leurs œuvres, dit-il; car les Grecs sont souvent licencieux, et il y a des endroits d'Horace que je ne voudrais pas expliquer (*Græci multa licenter et Horatium in quibusdam nolim interpretari*) ». Quintilien se prononce donc pour ce que nous appelons aujourd'hui des *éditions expurgées à l'usage de la jeunesse*. Il veut avant tout préserver l'innocence de cet âge et garder intacte une pudeur que l'éducation doit protéger et que la vie flétrira trop tôt.

En littérature, Quintilien est un *classique*. Il est en lutte ouverte avec les rhéteurs de l'école de Sénèque, qui cherchaient les pensées brillantes, les traits ingénieux, tout ce qui frappe et éblouit. Il demande au contraire à son élève le jugement, le goût, le bon sens. Il veut qu'il s'attache à suivre les meilleurs modèles et qu'il cherche avant tout, en écrivant, le naturel et la vérité.

En philosophie, il n'est d'aucune école et ne jure sur la parole d'aucun maître. Il a plutôt une certaine antipathie pour les philosophes en général et pour l'arrogante sagesse dont ils faisaient profession de son temps. Cependant il veut que le jeune homme aille étudier dans les écoles la science de la vertu dont ne peut se passer l'orateur (*id quod est oratori necessarium... evolvendis penitùs auctoribus qui de virtute præcipiunt*). La morale est le véritable fondement de l'éloquence; tout discours digne de ce nom s'appuie nécessairement sur elle : « Quant à cette loquacité dépourvue de connaissances philosophiques (*ignara quidem hujusce doctrinæ loquacitas*), elle est condamnée à marcher sans guide ou à s'égarer ». Que le futur orateur le sache! La vertu n'est pas un don de la nature : bien qu'elle lui doive quelques-uns de ses mouvements (*impetus*), elle a besoin d'être perfectionnée par la science, et il n'y a pas d'éducation complète sans la philosophie.

Mais si l'on ne peut être vraiment vertueux sans la philosophie, il est également indigne d'un honnête homme, d'un esprit cultivé, d'ignorer les sciences. Quintilien veut que les écoliers apprennent la géométrie : « Cette étude donne de l'activité à l'intelligence, dit-il; elle l'aiguise et rend ainsi la conception plus prompte (*agitari namque animos atque acui ingenia et celeritatem percipiendi venire inde*) ». Qu'aurait dit Quintilien s'il avait pu prévoir le développement que les sciences devaient prendre de nos jours et les merveilleuses conséquences qu'en devait recueillir l'esprit humain?

Suivant lui, la musique doit avoir aussi sa place dans une éducation libérale. Chez les Grecs elle faisait partie de l'éducation de la jeunesse; et de nos jours M. de Laprade déclare « qu'à peu d'exceptions près tout homme peut et doit savoir chanter. L'homme est de sa nature un animal chanteur. La parole lui a été donnée pour se parfaire en une musique. » La musique adoucit et élève l'âme. Elle éveille, elle développe en nous les sentiments doux et généreux. Quintilien proscrit seulement « cette musique efféminée qui ne fait entendre sur les théâtres que des sons lascifs et languissants », et qui ne va qu'à flatter les sens, à corrompre et à amollir les cœurs (*musice, in scenis effeminata et impudicis modis fracta*).

L'*Institution oratoire* contient donc en quelque sorte le programme d'un cours complet d'enseignement. Mais ce qui fait le prix surtout de cet ouvrage, au point de vue de la pédagogie, ce sont ces aperçus variés sur la nature et le caractère des enfants, sur le rôle et les devoirs du professeur, sur les détails de l'instruction et de la discipline, donnés par un homme supérieur, sans système et sans pédantisme. Quintilien s'inquiète de la tenue des élèves et de leurs rapports entre eux dans l'école. » Je n'aime pas, dit-il, que les petits soient assis pêle-mêle avec les grands (*pueros adolescentibus sedere permixtos non placet mihi...*); l'âge faible doit être séparé de l'âge adulte (*infirmitas a robustioribus separanda est*). Il s'inquiète des heures de récréation et des *jeux*, dont il comprend l'importance; il dit presque, comme Montaigne, que « les jeux des enfants ne sont pas jeux, et les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions ». Il écrit sur les *punitions* un chapitre plein de sagesse, où il blâme avec éloquence l'usage du fouet et des punitions corporelles. « Je condamne absolument l'usage du fouet, s'écrie-t-il. D'abord c'est un châtiment honteux et servile. Ensuite l'écolier que les réprimandes ne corrigent pas s'endurcira bientôt aux coups comme les plus vils esclaves. » Le maître ne doit pas avoir besoin de recourir à de tels moyens pour assurer son autorité. C'est par l'ascendant de son caractère qu'il aura surtout de l'empire sur ses élèves. Quintilien trace à ce propos un beau portrait du maître tel qu'il le conçoit : « Qu'il prenne avant tout à l'égard de ses élèves les sentiments d'un père (*sumat ante omnia parentis erga discipulos animum*); qu'il se regarde comment tenant la place de ceux qui lui ont confié leurs enfants; qu'il ne souffre aucun vice en lui ni dans autrui; que son austérité n'ait rien de triste, sa douceur rien de relâché : qu'il parle souvent de ce qui est droit et convenable; car plus il donnera de conseils, moins il donnera de punitions. Simple dans son enseignement, laborieux, exact sans excès, il répondra volontiers aux questions et ira même au devant de ceux qui ne lui en font pas. » Mais si Quintilien exige tant du maître, il demande en retour à l'élève affection et reconnaissance : « Qu'il aime ceux qui l'instruisent non moins que la science elle-même : qu'il les regarde comme des pères dont il tient non la vie du corps, mais celle de l'esprit (*parentes esse non quidem corporum sed mentium credat*) ». Faut-il s'étonner après cela que Rollin ait proposé Quintilien comme un modèle même à des parents chrétiens, et qu'il ait emprunté à l'*Instiution oratoire* une bonne part des préceptes de son *Traité des Etudes*? [TH. FROMENT.]

# R

**RABELAIS.** — La Renaissance française n'a point eu, en matière d'éducation et de culture intellectuelle, de novateur plus hardi, d'inventeur plus original que Rabelais. Homme d'église, dès sa première jeunesse engagé dans un ordre mystique où l'étude et les livres étaient considérés comme choses dangereuses, il rejeta tout d'un coup la vieille tradition, renia le moyen âge, la scolastique, le pédantisme monacal, la routine dogmatique de l'université de Paris. A la place du *trivium* et du *quadrivium*, il institua pour son propre compte d'abord, et recommanda ensuite à son siècle, une expérience extraordinaire qui convenait à son vigoureux esprit comme à la force morale et physique de ses deux géants Gargantua et Pantagruel. Le programme de Rabelais n'est cependant excessif que par la richesse des détails et la puissance de mémoire, d'application ou de courage qu'il suppose. On en peut réduire les proportions, le principe en demeure excellent; le cadre est bon, bien que d'apparence un peu cyclopéenne : il renferme la première ébauche d'une éducation vraiment libérale et déjà toute moderne.

Pour bien comprendre les vues de Rabelais sur ce grave sujet, comme sur tous les points où s'est portée son ironie, il faut d'abord être persuadé de la sincérité, de la bonne foi, de la hauteur d'esprit de ce grand écrivain. Une passion a dominé toute sa vie : la recherche de la vérité, le respect de la science. S'il y a, dans son roman symbolique, une notion certaine, toujours claire, partout présente, c'est celle-ci : il n'y a de bon pour l'esprit comme pour la conscience que

les idées justes; l'exercice de la raison est le propre de l'homme et la source de sa dignité vraie; le mal en lui, la réelle faute originelle dont il doit se purifier, c'est l'erreur, le sophisme, le mensonge, la superstition, la méchanceté, la sottise; toutes les maladies de la pensée ou du cœur ne sont que les formes multiples de l'erreur. Une raison naturellement saine et droite ne suffit point pour se garantir de l'erreur. Des maîtres entêtés de routine, des livres bourrés d'idées creuses ou enfantines, une éducation mécanique, une discipline de couvent, des jeux puérils, gâteront d'une façon peut-être irrémédiable les esprits les mieux doués. C'est au precepteur, c'est aux livres et à l'étude qu'il appartient d'achever chez l'écolier l'œuvre de la nature et, dans l enfant, de préparer l'homme, c'est-à-dire la personne raisonnable.

La première éducation de Gargantua est évidemment celle même que Rabelais avait reçue dans son enfance, puis chez les moines de Fontenay-le-Comte. Gargantua, en venant au monde, a crié : « A boire ! » La vie purement instinctive, naturellement grossière ou naïve, a occupé ses premières années. « Toujours se vaultroit par les fanges, baisloit souvent aux moulches, et couroit voulentiers après les parpaillons. » Aucune idée juste dans ce cerveau d'enfant; « croyoit que nues feussent pailles d'airain, et que vessies feussent lanternes ». L'adolescent se nourrit pareillement d'illusions et de rêves; il chevauche sans cesse des « cheuaulx faictices » et les caresse tendrement. On cherche alors « un grand docteur sophiste » pour « l'endoctriner selon sa capacité ». A la discipline toute scolastique de maître Thubal Holopherne, il perdra ses plus belles années, il s'exercera laborieusement aux formes de la pensée, mais négligera la pensée elle-même. Les grammairiens latins de la décadence, ceux du moyen âge, des paraboles et des homélies, la logique sophistique, la rhétorique bavarde, les traités rédigés par demandes et réponses, si bien appris qu'il les peut réciter « à revers », tout cela rend Gargantua « fou, niays, tout resveux ». L'ennui, un bâillement sans fin, la paresse, la gourmandise, d'éternelles patenôtres égrenées dans un demi-sommeil, des siestes fréquentes, des jeux *assis*, la préoccupation constante du « roust », des collations et « arrière-collations », tel est le résultat moral auquel aboutissait la pédagogie des « resveurs matéologiens du temps jadis ». Rabelais se tira tout seul hors de ce puits. Pour un moine, c'était une sorte d'apostasie. En lui, l'effort fut d'autant plus remarquable qu'il avait appartenu plus longtemps que son héros à l'*école*. S'il n'avait pas suivi, entre les murs de la Sorbonne, les leçons des *maîtres sophistes* et des *théologues*, s'il n'avait pas soutenu, devant les docteurs de l'université, quelque belle thèse « par l'espace de six semaines, depuis le matin quatre heures jusques à dix heures du soir », tout au moins, dans son abbaye, avait-il trouvé, comme la trouva Pantagruel à Paris, la « *librairie* de Saint-Victor », l'arsenal poudreux de la vieille science syllogistique et édifiante, dont il a dressé le catalogue dérisoire. Il ferma résolument ces in-folios inutiles et se détacha, non sans gaieté, et au grand scandale de ses confrères, de la tradition doctrinale que ces titres bouffons laissent assez bien comprendre : « *Badinatorium Sorboniformium. — Question très difficile: On demande si la Chimère, bourdonnant dans le vide, peut dévorer les intentions secondes? sujet débattu pendant dix semaines au concile de Constance. — Barbouillamenta Scoti.* Il alla droit, d'une part, aux antiquités et aux langues savantes, au grec, à l'hébreu, à l'arabe, au droit romain; de l'autre, quand il eut jeté le froc aux orties, aux sciences expérimentales et positives, à la médecine, à la chimie, à l'anatomie. Dans ses voyages d'Italie, il étudia les doctrines des médecins italiens, se forma à l'archéologie, composa un herbier, chercha des manuscrits grecs, pénétra probablement la science tout italienne des poisons. Dès 1540, il jouissait, parmi les humanistes, les érudits et les savants, d'un renom considérable. Il était, par ses relations d'amitié et l'autorité de son savoir encyclopédique, du monde des Budé, des Estienne, des Calvin, des Erasme. Nul n'était mieux préparé que Rabelais par l'expérience personnelle à l'invention d'un plan nouveau d'éducation.

Ici, il convient de distinguer en lui deux courants d'idées. Il a reçu l'un de la Renaissance italienne et française : c'est la doctrine même des humanistes du quinzième et du seizième siècle. Il a inventé l'autre, où apparaît en ses traits originaux la pédagogie véritablement rabelaisienne.

La première de ces directions est surtout littéraire, philologique, si l'on veut; elle se montre particulièrement dans la fameuse lettre de Gargantua à son fils Pantagruel : « I'entenz et veulx que tu apprenes les langues parfaictement : premierement la grecque, comme le veut Quintilian; secondement la latine, et puis l'hebraicque pour les sainctes lettres, et la chaldaicque et arabicque pareillement.... Puis soigneusement reuisite les livres des medicins grecz, arabes et latins, sans contemner les thalmudistes et cabalistes. » Pour Rabelais, dans l'ensemble des études d'antiquités, c'est le grec qui doit dominer. Le grec, que l'Italie étudiait avec passion depuis un siècle au moins, était encore, pour la France, une nouveauté aussi rare qu'il l'avait été jadis dans la péninsule, au temps de Pétrarque et de Boccace. Le premier livre grec ne fut imprimé chez nous qu'en 1507. L'université résistait obstinément à cette étude, dont le moyen âge s'était toujours méfié par la crainte qu'il avait des idées schismatiques. Mais, autour de Rabelais, les lettrés pour qui François I^er fonda le Collège de France, par leur enthousiasme et leur application, s'apprêtaient à rejoindre les Italiens de Venise et de Florence. Gargantua rappelle éloquemment les misères intellectuelles de sa jeunesse, le monde assoupi dans l'ignorance gothique, les livres persécutés, toute bonne littérature détruite. « Maintenant toutes disciplines sont restituees, les langues instaurees : grecque, sans laquelle c'est honte que une personne se die sçauant; hébraicque, chaldaicque, latine.... Tout le monde est plein de gens sçauans, de precepteurs très doctes, de librairies très amples, et m'est aduis que ny au temps de Platon, ny de Ciceron, ny de Papinian, n'estoit telle commodité d'estude qu'on y veoit maintenant. »

On le voit, il ne s'agit jusqu'à présent que de la culture supérieure de l'esprit, renouvelée et affinée par le commerce des écrivains anciens, principalement des Grecs. Sur ce point, Rabelais s'en tient aux vues des hommes de la Renaissance. Mais là n'est pas, selon lui, toute l'éducation. Les lettres antiques, si on les pratique exclusivement, formeront des esprits distingués, mais étroits, des âmes délicates, mais incomplètement éclairées sur les choses de la nature, des caractères nobles, mais mal armés pour la lutte de la vie. L'écolier limousin, ce disciple de « l'alme, inclyte et celebre academie que l'on vocite Lutèce », manque évidemment de sens commun. L'humanisme, poussé à l'excès, pouvait aboutir à des résultats intellectuels très semblables à ceux de la scolastique.

Le programme propre de Rabelais vise l'homme tout entier, non plus le solitaire enfermé dans sa bibliothèque, mais la personne destinée à l'action, à la communauté civile, au devoir national. Ce n'est point une éducation de collège; son jeune prince est confié à l'excellent précepteur Ponocrates. Mais les principes fondamentaux sur lesquels repose cette éducation peuvent entrer dans les collèges, pourvu qu'on en ouvre les fenêtres et qu'on en élargisse les portes. Peu d'appareil dogmatique : l'enseignement adopte pour méthode l'ordre naturel de la vie : il se sert familièrement des incidents du jour, de la saison présente. La discipline est toute dans l'autorité presque paternelle de Ponocrates. Education véritablement socratique, où l'intelligence du maître et celle du disciple se pénètrent, qui se poursuit par de libres causeries, de longues promenades remplies d'observations et de réflexions utiles, et de fréquentes rencontres avec les « gens sçauans ».

La journée de Gargantua commence à quatre heures du matin; tandis qu'on lui frotte le corps, il écoute une page de l'Ecriture sainte, il considère l'état du ciel, se fait habiller et peigner, écoute et répète les leçons de la veille et en tire des jugements « practicques concernens l'estat humain ». Lecture de trois heures. Promenade avec conversation sur « les pro-

pous de la lecture », jeu de paume ou de balle; reprise de la promenade jusqu'au dîner. A table, lecture de « quelque histoire plaisante des anciennes prouesses », ou de quelque roman chevaleresque; entretien sur les fruits et les poissons servis, sur quelque point d'histoire naturelle ou de médecine élucidé par les textes anciens. Leurs mains et leurs yeux lavés « de belle eaue fraische », ils « rendoyent grâces à Dieu par quelques beaulx canticques faictz à la louange de la munificence et benignité diuine ». Puis on joue, à l'aide de cartes, aux combinaisons arithmétiques. On revient aux livres et aux leçons du matin. Enfin Gargantua se livre aux exercices chevaleresques, monte à cheval, franchit les fossés, manie la lance, la hache, la pique, lutte, saute, chasse la bête fauve, nage, gouverne un bateau, grimpe à la course une colline, lance la pierre, la javeline, la hallebarde, tire à l'arc, à l'arquebuse, se hisse à la corde jusqu'au haut d'une tour, et, pour s'affermir les poumons, crie « comme tous les diables ». On le frotte, il revêt des vêtements frais, et revient à travers les champs et les prés, tout en herborisant. Après le souper, qui se passe en « bons propous, tous lettrez et utiles », il reprend ses divertissements musicaux ou mathématiques. « Quelques foys alloyent visiter les compaignies des gens lettrez, ou de gens qui eussent veu pays estranges ». Après avoir observé au ciel la position des astres, et repassé en sa conscience le jour entier, Gargantua fait sa prière, se recommande à la « diuine clémence », se couche et s'endort.

Les jours de pluie, il reste à la maison, s'exerce à couvert, peint, sculpte, joue aux osselets, ou bien visite avec son précepteur les fonderies et les arsenaux, les ateliers des lapidaires, horlogers, imprimeurs, les laboratoires des alchimistes; il va aux leçons publiques, au palais, au prêche, aux salles d'escrime, au théâtre. Une fois par mois, c'est congé tout le jour. On court les bois, on pêche aux écrevisses, tout en devisant sur les poésies rustiques d'Hésiode, de Virgile et de Politien, en improvisant « quelques plaisans épigrammes en latin », qu'on traduisait ensuite « par rondeaulx et ballades en langue françoise ».

Si à ce programme d'éducation on ajoute la culture classique, telle que la Renaissance l'entendait, telle que Gargantua la recommande au zèle de son fils, je ne vois pas ce qui peut rester en dehors de cette très riche pédagogie. Une chose cependant a été résolument abandonnée: la dialectique, l'industrie du syllogisme, ce qui était le fond de toute discipline au moyen âge. Une autre a fait son entrée dans l'éducation: la vue directe des êtres réels, l'observation de la nature vivante, considérée selon une méthode de plus en plus rigoureuse à mesure que l'écolier grandit. Pour Pantagruel, jeune homme qui représente déjà la période de réflexion scientifique, toutes les branches du savoir humain se rapprochent et se pénètrent afin de se compléter: la géographie éclaire l'histoire; le droit romain, la philosophie morale des anciens; l'anatomie, la médecine des Grecs et des Arabes: à l'observation tout empirique du ciel, qui suffisait pour Gargantua adolescent, succède la connaissance des *canons* de l'astronomie; l'enquête sur les animaux, les plantes, les minéraux, se tourne en classification exacte; les saintes Lettres elles-mêmes sont reprises méthodiquement dans leur ensemble, le Nouveau Testament en langue grecque, la Bible en hébreu. Enfin, la gymnastique du corps occupe pour le moins un temps aussi long que celle de l'esprit. Maître et disciple sont sortis des cloîtres gothiques, des classes monacales, des bibliothèques fermées sur le dehors: ils travaillent non plus en vue de la vie contemplative et méditative du docteur, de l'ascète, du poète, mais pour la libre vie active; ils atteignent à un idéal qui n'est point à dédaigner, et que les anciens estimaient fort: un esprit sain dans un corps robuste.

[Emile Gebhart.]

**RADONVILLIERS.** — Claude-François Lysarde, abbé de Radonvilliers, né à Paris en 1709, appartint d'abord à l'ordre des Jésuites, qu'il quitta pour s'attacher à l'archevêque de Bourges. Il fut nommé ensuite sous-précepteur des enfants de France, devint membre de l'Académie française, et reçut dans ses dernières années le titre de conseiller d'Etat. C'est surtout comme grammairien que l'abbé de Radonvilliers a joui de son temps d'une certaine célébrité. Son traité *De la manière d'apprendre les langues*, publié en 1768, sans nom d'auteur (Paris, 1 vol. in-12), offre des idées assez remarquables et qui se rapprochent de celles de Dumarsais. L'auteur combat la méthode habituelle, qui consiste à étudier une langue au moyen d'une grammaire et d'un dictionnaire. « Qu'est-ce, dit-il, que le langage parmi les hommes? Un art pratique. Or, ces sortes d'arts s'apprennent par l'exercice, et non par le raisonnement. Placez une plume entre les doigts d'un enfant, conduisez sa main: après quelque temps il saura écrire, quoiqu'il ignore la théorie de l'écriture. Exercez les oreilles et la langue d'un enfant: bientôt il comprendra ce que vous lui dites, et il saura vous répondre sans connaître les règles du langage. A proprement parler, les arts pratiques n'ont point de règles. Ce qu'on appelle de ce nom n'est que le recueil des observations faites sur la manière dont on a d'abord exercé ces arts par le seul instinct de la nature. De là vient que l'habileté ne consiste pas à savoir des règles prétendues, mais à les observer sans réflexion, soit qu'on les sache, soit qu'on les ignore. » Il propose donc d'enseigner le latin et le grec en faisant lire à l'élève un auteur au moyen de traductions interlinéaires, donnant d'abord le mot à mot selon la syntaxe latine ou grecque, puis une version conforme à la syntaxe française. Cette méthode « épargne aux enfants les dégoûts, les tourments, les larmes que leur coûte le rudiment; un autre avantage considérable, c'est que dans le cours de huit à neuf ans qu'on donne à leur éducation, ils auront le temps de lire plusieurs fois les meilleurs écrivains de l'antiquité; au lieu qu'en les obligeant à comparer toujours le latin avec la grammaire, à chercher dans les dictionnaires, à composer eux-mêmes en latin lorsqu'ils ne l'entendent pas, à peine a-t-on le temps de leur faire lire en entier les auteurs les plus courts, et quelques morceaux choisis des autres ». Un autre avantage, c'est que « par cette méthode on pourra à tout âge apprendre une nouvelle langue. Il est peu d'hommes raisonnables qui osassent entreprendre d'étudier Clénart, ou la Méthode grecque de Port-Royal ou le Jardin des racines; mais il n'en est point qui ne puisse lire Xénophon. Or, la lecture de Xénophon suffit pour apprendre le grec, du moins jusqu'à un certain point. Il ne s'agit que de se procurer une version très littérale des vingt premières pages, dans laquelle on voie exactement le sens de chacun des mots, et de comparer cette version au texte grec, de façon qu'on parvienne sur le grec seul à expliquer exactement ces vingt premières pages, en donnant à chacun des mots sa vraie signification. Il n'en faut pas davantage pour entendre le reste de l'auteur. » Pour l'étude d'une langue moderne, le travail serait moins pénible encore, ces langues étant presque toutes moins éloignées du français que le grec ou le latin. « Il est aisé à un homme qui a quelque littérature de rapprocher du français l'italien et l'espagnol. Quelques pages d'une version mot à mot suffiront; il en faudra un peu davantage pour l'anglais et beaucoup davantage pour l'allemand. De là, on passe à la lecture d'un ouvrage que l'on compare avec la traduction. Tantôt on lira d'abord la traduction et l'on travaillera ensuite à retrouver la même pensée dans le texte, tantôt on commencera par le texte et l'on travaillera à l'expliquer à l'aide de la traduction. Sans autre travail, on se trouve bientôt en état d'entendre les langues modernes. » On trouvera à l'article *Lecture*, p. 1001, un autre passage de ce même ouvrage, relatif à l'enseignement de la lecture: l'abbé de Radonvilliers s'y prononce en faveur de la méthode dite des mots entiers, qui supprime la syllabation.

Les *Œuvres diverses* de l'abbé de Radonvilliers ont été publiées en 1807 par Noël en trois volumes. Outre le traité *De la manière d'apprendre les langues*, on y trouve, entre autres choses, divers opuscules composés pour l'éducation des Enfants de France, quelques poésies et des traductions.

[J. Guillaume.]

**RAIKES.** — Robert Raikes (1735-1811), le fondateur des écoles du dimanche en Angleterre, était un imprimeur de Glocester. On a raconté à l'article *Dimanche* (*Ecoles du*) la circonstance à laquelle la première école du dimanche anglaise dut sa fondation en 1781; nous n'y reviendrons pas ici. Non content d'avoir doté la ville de Glocester de cette institution, Raikes chercha à la répandre; ce fut en particulier une lettre publiée par lui dans le *Gentleman's Magazine*, en 1784, qui attira l'attention sur son œuvre et lui suscita de nombreux imitateurs. Raikes s'est occupé en outre de l'amélioration du sort des détenus; il consacrait une notable partie de son temps à la visite des prisons. Les résultats obtenus à Glocester par les écoles du dimanche frappèrent d'admiration les contemporains de Raikes. Un manufacturier, qu'il interrogeait pour savoir s'il avait observé quelque amélioration parmi les enfants qu'il employait dans ses ateliers, répondit : « Le changement ne pourrait être plus grand, quand ils auraient été transformés de loups et de tigres en hommes. Leurs manières différaient à peine de celles des brutes; mais, depuis les écoles du dimanche, ils ont pris beaucoup de goût pour l'instruction et cherchent à gagner l'affection et l'approbation de leurs supérieurs; ils sont devenus doux et obéissants, et, en un mot, je n'eusse jamais cru qu'une telle réforme fût possible avec les petits êtres indisciplinés que j'avais à mon service. » Joseph Lancaster, le créateur de l'enseignement mutuel, ayant rendu visite à Raikes, alors octogénaire, raconte à ce propos ce qui suit : « J'étais naturellement désireux de recueillir le plus d'informations possible de l'expérience d'un homme qui, depuis tant d'années, avait surveillé l'éducation de trois mille pauvres enfants. Comme Raikes avait aussi assidûment visité les prisons de la ville et du comté, je lui demandai s'il n'y avait jamais retrouvé comme détenu quelqu'un de ses anciens écoliers. Le vieillard, qui, malgré son grand âge, avait conservé une excellente mémoire, me répondit : « Jamais! » — Voir *Dimanche* (*Ecoles du*).

**RAISON.** — La raison est la faculté fondamentale de l'intelligence; à bien dire, c'est moins une faculté particulière que l'esprit lui-même considéré dans sa constitution, ses exigences innées, ses besoins universels et éternels. Ce que les instincts sont à l'activité proprement dite, les principes de la raison, véritables instincts intellectuels, le sont à l'activité mentale. C'est grâce à ces formes essentielles de la pensée que l'esprit humain est, en réalité, le même partout, quels que soient le temps, le milieu, le degré de civilisation, la matière enfin à laquelle il s'applique.

L'expérience d'un sauvage diffère profondément de celle d'un savant; ils ont, en apparence, bien peu de connaissances et de croyances communes: pour l'un comme pour l'autre, cependant, il y a des règles de la conduite, quelque chose qu'on doit faire et quelque chose qu'on doit éviter. Leurs façons de juger du bien et du mal ont beau être différentes, ils s'accordent au moins en cela, qu'ils ont l'idée du bien et du mal; c'est un trait commun de leur raison. L'un sent confusément (ce qui ne veut pas dire faiblement) qu'il y a des devoirs, et il s'en fait une idée grossière, tandis que l'autre en cherche la formule exacte et raffinée; mais, tacitement ou explicitement, tous deux admettent un *principe moral*, identique au fond, à savoir, que la liberté est liée par des obligations. Pour l'un et pour l'autre, de même, en dépit de l'inégalité de savoir et de culture, il y a des *principes de la connaissance*, régulateurs de la pensée proprement dite, fondements du sens commun et bases premières de la science. L'un énonce des axiomes et les applique avec réflexion, tandis que l'autre s'en sert sans y penser, « comme on se sert, dit Leibnitz, de ses muscles et de ses tendons pour marcher »; mais l'un comme l'autre savent sans avoir à l'apprendre que *ce qui est, est*, que *ce qui n'est pas n'est pas*, et qu'il n'y a point de milieu, que *deux affirmations contradictoires ne sauraient être vraies toutes deux*, mais que si l'une est vraie l'autre est fausse. Ces convictions *a priori*, si simples qu'exprimées elles ressemblent à des « vérités de la Palisse », sont si fortes chez tous, que l'esprit qui n'y souscrirait pas serait déclaré fou et pire que fou. Avant d'être les principes des sciences exactes, ce sont des conditions nécessaires de toute pensée, conditions sans lesquelles on ne saurait ni converser avec les autres hommes, ni s'entendre soi-même. — Est-ce tout? Non. Le sauvage, aussi bien que le savant, sent que *tout ce qui arrive a une cause*, que *rien ne se fait qui n'ait sa raison*, que *les phénomènes de la nature sont liés*, *les mêmes causes ayant en général les mêmes effets*, *et les mêmes effets les mêmes causes*. Voilà encore des principes de la raison. C'est ce fonds commun, cette identité d'organisation intellectuelle qui nous fait tous hommes, c'est-à-dire capables de penser au sens propre de ce mot, d'enchaîner nos idées, de coordonner notre expérience, de parler et d'avoir commerce entre nous, de prendre, vaille que vaille, une connaissance du monde qui nous entoure et de faire des progrès dans cette connaissance, enfin de recevoir une culture qui soit autre chose qu'un dressage.

La raison, ainsi définie, est-elle susceptible d'éducation, et, si elle l'est, en quoi cette éducation peut-elle consister? Il est banal de dire qu'une des fins essentielles de l'éducation en général, la fin suprême de l'éducation intellectuelle, est de former la raison; mais quand on le dit, on prend le mot, d'ordinaire, dans le sens large et faible, où il est simplement synonyme de jugement. Peut-on aussi former la raison, au sens étroit et fort de ce mot? Si elle est, par définition, ce qui dans l'esprit préexiste, réagit aux impressions du dehors (et pas un traité de philosophie ne présente autrement la raison de l'enfant, quelque divergence qu'il y ait quant à la question d'origine), n'est-ce pas dire qu'elle est soustraite à toute action modificatrice? — Cette objection n'est que spécieuse. Au physique aussi, notre organisation est donnée par la nature et préexiste à l'action du dehors : cela empêche-t-il qu'il y ait une éducation physique? L'estomac préexiste aux aliments, il les reçoit et les digère; mais ne sait-on pas qu'il profite ou souffre avec tout le corps du bon et du mauvais régime?

Remarquons-le en effet, ce n'est pas tout à fait à tort que le langage commun et la pédagogie courante confondent presque la raison et le jugement. Celui-ci suppose celle-là comme sa condition nécessaire, il n'est après tout que la forme ordinaire sous laquelle elle se manifeste. La raison nous fournit les principes, le jugement en est l'application inconsciente aux choses de la vie. De même que les muscles et les tendons se fortifient avec le temps par le travail, de même la raison s'affermit avec l'âge par le seul fait de s'exercer sur les choses. De plus, comme on peut à dessein mettre en jeu les muscles et les tendons par la gymnastique, on peut aussi faire agir exprès la raison en contrôlant ses démarches: c'est là proprement faire son éducation. Il y a, en d'autres termes, une orthopédie de l'intelligence comme des organes, et le grand principe de l'une comme de l'autre, c'est que l'exercice est le secret de la force et la garantie du bon développement. On travaille pour la raison, considérée comme le fond même de notre constitution mentale, toutes les fois qu'on exerce l'intelligence à penser correctement, que ce soit au contact de la réalité, par les seules nécessités de la vie, ou que ce soit dans l'école par des exercices méthodiquement combinés. En la fortifiant de la sorte, on lui donne à la fois conscience d'elle-même et confiance en elle-même. Elle s'enhardit à prendre de plus en plus le gouvernement et de notre vie pratique, et de notre vie spéculative.

Dans la vie pratique, à quels signes se fait reconnaître une raison mûre, pleinement et sainement développée? Au rôle prépondérant de l'idée du devoir dans notre conduite propre et dans nos jugements sur la conduite des autres. Cultiver la raison, à cet égard, ce sera donc habituer l'esprit à dominer les événements, à y introduire l'ordre et la règle s'ils dépendent de lui, et, s'ils n'en dépendent pas, à les juger du moins à la lumière des principes. Toute l'éducation morale tend par définition à former la rai-

son pratique. Mais elle peut être conçue d'une manière plus ou moins élevée. Pour quelques-uns, il ne s'agit que d'initier les enfants aux choses de la vie, afin de leur donner cette sagesse, déjà si précieuse, qui consiste à faire ce qu'il convient par juste appréciation des faits et de leurs conséquences, par bon sens en un mot, et par esprit de conduite. Ce n'est pas là cultiver la raison morale au sens propre. Cultiver la raison, c'est faire plus : c'est habituer les enfants à agir et à juger par principes, à dégager nettement les notions du devoir et du droit, latentes dans leur esprit, et à les appliquer expressément, en pleine conscience, à tous les actes de volonté en commençant par les leurs. Le peut-on? Oui, apparemment, puisqu'on le doit. N'est-ce pas cela même, en effet, qui mérite seul vraiment le nom d'éducation morale? Quels parents et quels maîtres ne sentent qu'il y a là un point capital de leur tâche, du moment que leur tâche est de former des hommes? Ils n'ont qu'à le vouloir pour trouver par eux-mêmes, selon l'âge et les dispositions des enfants, les petits exercices de conduite et de jugement propres à développer en eux ce sens de l'ordre, de la règle. Les occasions n'en manquent pas; on les fait naître s'il le faut, on les multiplie, on les combine selon les besoins. Il suffit de bien voir le but. Ce but, c'est d'enseigner, à l'encontre du savoir-faire, le devoir, et, de préférence encore aux devoirs particuliers, dont on dispute, cette vérité fondamentale que tout n'est pas permis à l'homme, que la volonté libre a sa loi. Il ne s'agit pas de le démontrer, car la conscience le sent et la nature le crie; mais il s'agit d'y faire penser. Naturellement distrait, l'enfant l'est surtout à l'égard des idées incommodes; la sensation présente, le désir des jouissances prochaines le dominent au point de lui rendre longtemps étrangère la notion même, si naturelle et humaine, de l'intérêt bien entendu: comment la notion du devoir pur serait-elle claire d'abord dans son esprit? Il faut lui en donner comme la révélation. De très bonne heure on le peut, car, s'il tarde à sentir ses obligations envers les autres, il sent vite et vivement celles des autres envers lui : première occasion de lui faire entendre ce qu'il comprendra mieux plus tard, qu'on n'a pas le droit de faire tout ce qui plaît, que la passion, le désir, la force doivent des comptes à la raison. Cette conviction est affaire de sentiment avant d'être affaire de pensée; on la suscite, on la rend vivante et efficace par l'exemple, le ton de sa propre vie, la profondeur et la sincérité de l'accent, beaucoup plus tôt et plus que par les préceptes. Le moment vient toutefois, et de bonne heure aussi, où le précepte est nécessaire à son tour: sobre et court, il exprime par sa forme catégorique l'ordre impérieux de la raison; clair et inoubliable, il change en lumière pour la conduite ce qui n'était que chaleur et vague bonne volonté.

Dans la vie spéculative, c'est-à-dire dans l'exercice de la pensée elle-même, abstraction faite de ses rapports avec l'action, quelle est la marque d'une ferme raison, sinon de penser toujours conformément aux lois de l'intelligence? Habituer l'esprit à cela même, à ne jamais se trahir en oubliant les principes qui sont comme les garde-fous de la pensée, ce sera cultiver la raison. Dira-t-on qu'il n'en est pas besoin, que par définition les principes sont toujours là, éternels et indéfectibles? La réponse est la même que tout à l'heure. Les principes sont dans l'esprit de l'enfant, sans quoi il ne pourrait ni penser ni recevoir la culture intellectuelle; mais ils y sont latents et confus. Il s'agit de les dégager, de lui en donner la claire conscience, de l'amener à les prendre expressément pour règles jusque dans ses moindres pensées. Cela aussi est affaire d'exercice. Qui ne sait la parenté, la ressemblance du moins, de la raison et de l'habitude? Ressemblance si grande, que certains philosophes ont pu aller jusqu'à ne plus voir la différence. Pascal se demande quelque part si ce que nous appelons principes ne serait pas simplement des habitudes d'esprit; et une école contemporaine ne voit dans toutes les données de la raison que des habitudes héréditaires, à nous léguées par la longue série de nos ancêtres au cerveau de qui l'expérience les a imprimées d'âge en âge. C'est aller bien loin; mais ce qui est certain, c'est qu'une tendance invincible nous porte tous à ériger en principe absolu (tant l'absolu est pour nous un besoin) nos manières habituelles de penser. Il suit de là qu'en accoutumant l'enfant à penser d'une manière correcte, on affermit sa raison, tandis qu'elle peut se fausser ou rester étouffée sous un amas confus de croyances absurdes, si elle est livrée, je ne dis pas à elle-même seulement, mais à l'action d'un milieu où le préjugé, l'erreur et les pires habitudes mentales s'imposent à elle précisément comme principes qu'on ne discute point.

Il n'est pas jusqu'aux axiomes qui n'aient besoin d'être présentés à l'enfant. Son esprit à coup sûr est fait pour connaître ces vérités toutes formelles, d'une évidente nécessité; on ne saurait dire qu'il les apprenne : il les reconnaît, pour ainsi dire, dès la première fois qu'il y pense. Mais encore faut-il y penser. Il n'y réfléchit pas tout d'abord, et combien en est-il qui ne viendraient jamais à y réfléchir par eux-mêmes? Non seulement ils n'y penseraient point, ce qui n'importe guère, mais ils penseraient à l'encontre, si l'exemple leur en était constamment donné. Il sera toujours bon de rappeler aux enfants que deux et deux font quatre, tant qu'on verra des gens parler et penser comme s'ils ne s'en étaient jamais avisés! Le moyen par excellence de donner à l'esprit de fortes habitudes logiques et l'horreur de se contredire, c'est l'étude des sciences exactes. Les mathématiques ne rendent pas à la pensée tous les services que parfois on paraît croire; mais elles lui rendent celui-là sans contredit, et il est vraiment inappréciable. Il faut les aimer comme Descartes, pour « la certitude et l'évidence de leurs raisons » et parce que « elles accoutument l'esprit à se repaître de vérités ». — Voir ci-après l'article *Raisonnement*.

A plus forte raison ne peut-il être superflu d'exprimer, de rappeler sans cesse les principes, quand il s'agit de connaître et de juger dans l'ordre des faits. C'est là surtout que la raison est exposée à s'oublier, à s'ignorer elle-même à force d'être méconnue. A chaque instant elle est déconcertée par l'expérience réelle ou prétendue, ce qui la met dans cette alternative : ou d'abdiquer ses droits devant les faits, quand son rôle est de les coordonner et de les comprendre, ou au contraire, trop confiante en elle-même, de méconnaître ou de fausser les faits. L'éducation doit lui donner le juste sentiment de ses rapports avec l'expérience. Elle est la forme de la pensée : l'expérience en fournit la matière. Sa fonction propre est de digérer l'expérience comme l'estomac digère l'aliment. C'est assez dire que, si elle ne doit ni méconnaître ni dédaigner un seul fait, il lui appartient de les contrôler tous et de n'avoir point de cesse qu'elle ne les ait trouvés intelligibles.

Or il est surprenant combien ce besoin de comprendre, qui résume tous les besoins de la raison, s'oblitère vite ou s'égare aisément, faute de culture, chez le commun des hommes. Par exemple, le principe que *tout fait a une cause* n'est contredit par personne expressément; mais empêche-t-il des millions d'hommes de croire au hasard? Le principe d'ordre, qui proclame constante, nécessaire, la liaison des causes et des effets, liaison sans laquelle le monde serait un chaos inintelligible, a beau être le dogme fondamental non seulement des sciences naturelles, mais de tout bon sens pratique, empêche-t-il la croyance presque universelle à l'intervention capricieuse de causes occultes dans les phénomènes de la nature? Encore une fois, il y a en nous de quoi comprendre et goûter la vérité; mais les vérités même les plus simples, même les plus nécessaires, ne nous sont pas données toutes faites. Les philosophes, les savants, ont dû les trouver en eux-mêmes par la réflexion et en dégager la formule : c'est l'affaire de l'éducation d'en faire bénéficier l'enfant aussitôt et autant que possible.

L'occasion s'en offre à chaque pas dans l'étude de la nature, depuis la simple leçon de choses jusqu'à l'exposé des grandes lois de la physique, depuis la leçon de grammaire et d'orthographe jusqu'à celle d'histoire. Tous les exercices dont se compose l'ensei-

gnement ont, à vrai dire, pour effet, si la méthode est bonne, de fortifier la raison en y faisant appel. Mais on peut concevoir des exercices spéciaux s'adressant directement à la raison comme faculté intuitive, c'est-à-dire comme conscience immédiate que la pensée prend de ses propres lois. Ils consisteraient essentiellement à faire réfléchir les enfants, à leur faire remarquer, trouver par eux-mêmes ce qui frappe d'emblée leur esprit par un caractère d'évidente nécessité, en opposition à ce qu'il repousse naturellement comme absurde. Bien conduite, cette petite leçon de philosophie ne serait pas au-dessus de la portée des enfants qui achèvent leurs études primaires; et ce serait une excellente leçon de langue en même temps qu'un bon exercice de pensée. Je parlais tout à l'heure du hasard. Serait-ce un quart d'heure mal employé que celui qu'on passerait, je ne dis pas sans doute avec les petits enfants, mais avec ceux du cours supérieur, à faire expliquer ce mot quand on le rencontre, de façon à les empêcher pour jamais d'en être dupes, en leur montrant qu'il n'a aucun sens positif et ne fait que cacher notre ignorance? Ce serait là au plus haut chef former leur raison. La causerie socratique est par excellence la forme qui convient à ces exercices, qu'il n'y a pas lieu d'ailleurs de multiplier. Dans le train ordinaire de la classe, à l'occasion d'une lecture, d'une leçon récitée, d'une expression entendue, rien de plus facile que d'interroger un enfant de manière à éveiller, à stimuler sa raison, et à le laisser de plus en plus convaincu que le monde n'est pas un chaos inintelligible, où tout soit possible indistinctement; qu'il est fait pour être compris et notre esprit fait pour le comprendre; qu'il y a des propositions absurdes et d'autres, au contraire, qu'on ne saurait nier sans extravagance.

Au reste, ne l'oublions point, le but n'est pas seulement de donner à la raison la connaissance de ses droits et une juste confiance en elle-même; c'est de lui apprendre en même temps à être circonspecte et respectueuse de l'expérience. Il sera d'autant mieux atteint, qu'en accoutumant la raison à s'appliquer à tout, à ne jamais abdiquer ni s'oublier, on prendra soin de l'accoutumer aussi à s'incliner toujours devant les faits. Son rôle est de contrôler les faits et de les expliquer, de les deviner, quelquefois, grâce à l'enchaînement naturel de ce qu'on sait déjà avec ce qu'on ignore encore, de les dépasser, en s'élevant de cause en cause jusqu'à la cause première, source de l'ordre universel; mais elle n'a le droit ni de les ignorer volontairement, ni de les faire plier au gré de ses hypothèses. Même dans l'ordre moral, où elle est, au nom de l'idéal, juge souverain du fait accompli, la raison n'est jamais dispensée d'être bien informée pour être juste : sa fierté n'a tout son prix que tempérée par une scrupuleuse réserve. Dans l'ordre intellectuel, où il ne s'agit que d'interpréter et de comprendre, elle serait entièrement dupe, si son besoin de savoir lui faisait oublier l'étoffe même de la science, le réel, si son ardent désir de se reposer dans l'unité, l'ordre, l'absolu, lui faisait négliger les faits pour les systèmes, la proie pour l'ombre. [HENRI MARION.]

**RAISONNEMENT.** — C'est l'opération par laquelle l'esprit va du connu à l'inconnu, passe de certaines propositions, posées comme vraies, à d'autres qui leur sont liées d'une façon plus ou moins nécessaire. Comme cette liaison nécessaire ne peut être telle qu'en vertu des principes de la raison, le raisonnement n'est pas autre chose que la raison même en action, la raison *discursive*, disaient les anciens, c'est-à-dire l'esprit appliquant à toutes les choses sur lesquelles il se porte ses lois fondamentales, ses exigences *à priori*, son besoin d'unité et d'ordre. Raisonner, c'est chercher pour soi-même, ou rendre évidentes à autrui, les raisons des choses. Or la raison d'une affirmation ou d'une négation ne peut jamais être que dans d'autres propositions, certaines ou jugées telles, dont on fait voir le rapport avec celle que l'on considère. Former le raisonnement d'un enfant, c'est donc lui apprendre à discerner les vrais rapports des idées entre elles et à enchaîner correctement ses pensées.

La question ici ne se pose plus de savoir si l'éducation peut quelque chose pour apprendre aux enfants à raisonner : c'est là, à vrai dire, une des fins principales, sinon la fin par excellence, de l'éducation intellectuelle. Si la raison même, malgré son caractère essentiellement intuitif, est susceptible de culture et s'affermit par l'exercice (pareille en cela, d'ailleurs, à la vision physique), comment l'exercice et la culture ne seraient-ils pas nécessaires pour habituer l'esprit à procéder toujours avec une sûreté imperturbable, soit qu'il ait à trouver par lui-même, ou seulement à suivre en les contrôlant, ces longues suites de raisons, ces combinaisons de pensées parfois si compliquées et si détournées, par lesquelles il va de ce qu'il sait à ce qu'il ignore? Il est bien vrai que certains esprits sont, à cet égard, doués d'une justesse et d'une vigueur toutes particulières, tandis que d'autres sont d'une impuissance ou d'une gaucherie qui désespère; mais les meilleurs ont quelque chose à gagner par une bonne discipline, et fort à perdre si elle leur manque; et, quant aux autres, il y a d'inappréciables services à leur rendre, dont le moindre ne serait pas de leur apprendre à se défier d'eux-mêmes.

I. — Un moyen de former les esprits au raisonnement, c'est sans contredit de leur en apprendre les règles : il faut regretter, à ce point de vue, qu'un petit cours de logique élémentaire n'ait pas trouvé place dans le programme de nos écoles normales. On a beau dire que la logique ne fait pas l'esprit juste, et n'apprend pas plus à raisonner bien que la rhétorique à être éloquent; il est clair que, toutes choses égales d'ailleurs, une bonne condition pour observer les lois du raisonnement c'est de les connaître, et que cela sert surtout à voir quand un autre les viole. J'incline donc à penser qu'une complète culture philosophique achève seule de donner à un esprit, sinon toute sa puissance de raisonnement (la puissance est affaire de nature avant tout, puis d'exercice), au moins toute sa force défensive contre les raisonnements captieux. Cependant, il faut prendre les choses comme elles sont. La culture du raisonnement peut être commencée et bien conduite, sinon poussée jusqu'à la dernière exactitude, sans un recours exprès aux traités de logique : voyons par quels moyens; et puisque la logique classique n'est pas seulement ignorée des enfants, mais de la plupart des maîtres que nous avons en vue, n'y faisons que les emprunts les plus discrets.

L'enfant commence de très bonne heure à raisonner : à peine a-t-il acquis par l'expérience une légère provision d'idées, qu'on le voit les enchaîner à sa manière, demander et donner des raisons, discuter même celles qu'on lui donne. Dès qu'il se livre spontanément à ce mouvement d'esprit et y prend plaisir, il y a lieu de le diriger, de l'observer tout au moins, et, sans attacher une importance prématurée aux premières velléités de cette logique enfantine, d'en redresser déjà parfois les écarts, en passant, d'une main légère et dans le langage qui convient. Les pédagogues qui ne veulent pas qu'on raisonne avec l'enfant, de peur d'en faire un petit raisonneur indocile et insupportable, obéissent à un scrupule respectable : tout le monde leur accordera que les droits de l'autorité et les exigences de la discipline, dans la famille même, à plus forte raison dans l'école, ne peuvent s'accommoder d'un certain esprit de discussion fait d'impertinence et de révolte. Disons, si on le veut, qu'on ne *discutera* jamais avec l'enfant, qu'on ne lui laissera pas surtout discuter les ordres qu'on lui donne, quand c'est le moment d'y obéir et qu'on a lieu de douter de son bon vouloir. Mais sous ces réserves, à peine nécessaires à énoncer, c'est évidemment Locke qui est dans le vrai : il faut, dans l'immense majorité des cas, parler raison avec l'enfant, se prêter de bonne grâce aux questions qu'il fait de bonne foi, se réjouir de l'entendre demander des explications, et faire en sorte d'en avoir toujours de bonnes à lui donner, même quand on ne juge pas à propos de les lui dire. Cela fait partie de son éducation morale même, puisqu'il s'agit moins de lui faire faire ce qu'il doit que de lui faire comprendre qu'il le doit, et de l'amener à le faire par principe. A plus forte raison, au point de vue de son développement intellectuel, serait-

il absurde de lui marchander les explications et les raisons, à moins que ce ne soit pour lui laisser le plaisir de les trouver lui-même : trop heureux quand il éprouve spontanément le besoin d'en avoir ; c'est la marque de l'intelligence.

Bien loin de réprimer sa curiosité, il faut la faire naître, la susciter, lui apprendre qu'à tout il y a des raisons, que l'étude consiste essentiellement à les rechercher et la supériorité intellectuelle à les trouver. Que l'on ne craigne même pas de le rendre exigeant en fait de preuves, dans la mesure, bien entendu, que comporte son âge et son sexe : c'est la condition de la force. La crédulité naïve fait sans doute la grâce de l'enfant ; mais il s'agit de faire des hommes. Le maître qui remplit le mieux sa tâche est celui qui ne craint pas de se la rendre un peu plus difficile en aiguisant l'esprit des élèves, en provoquant leur critique, en ne faisant pas de la docilité passive leur vertu cardinale. Comme on l'a dit cent fois, tous les travaux de la classe, tous les exercices bien conduits mettent en jeu plus ou moins le raisonnement, peuvent par conséquent le fortifier en l'exerçant. La lecture expliquée, les exercices de langue et de grammaire, l'enchaînement des faits historiques, la démonstration des vérités morales et de leurs rapports entre elles, — autant d'occasions d'accoutumer les enfants à mettre un lien logique entre leurs idées, à souffrir devant l'inexpliqué et à ne se payer que de bonnes raisons.

Cependant, les études proprement scientifiques forment le raisonnement d'une manière encore plus directe. Toute science, en effet, étant par définition un système de vérités étroitement liées entre elles et dépendantes les unes des autres, apprendre une science, c'est essentiellement apprendre à passer d'une vérité à une autre et à enchaîner des raisons. Dans les mathématiques, l'enchaînement est particulièrement nécessaire : de quelques vérités fondamentales, les définitions et les axiomes, on tire une longue suite de conséquences rigoureuses, et cela d'une manière si exacte, que l'esprit attentif dès le point de départ ne trouve à aucun moment le moyen de refuser son adhésion. La méthode de cette science est la *démonstration*, qui n'est que la mise en œuvre du raisonnement appelé *déduction* par les logiciens, et dont la forme simple est le *syllogisme* classique, lequel consiste à tirer de deux propositions, appelées prémisses, une troisième proposition, appelée conclusion, qui en découle avec une nécessité absolue. La culture mathématique est incomparable pour exercer l'esprit à raisonner de cette manière particulière, à tirer des conséquences nécessaires, à déduire de propositions générales posées pour vraies tout ce qui s'y trouve impliqué. Mais il s'en faut que cette façon de raisonner soit la seule et suffise à tout : sa rigueur formelle ne doit pas nous cacher sa faiblesse. La conclusion sort nécessairement des prémisses ; mais par cela même elle serait fausse, quoique déduite correctement, si les prémisses étaient fausses. On peut comparer l'admirable mécanisme de la déduction à un moulin, qui ne moud que ce qu'on lui donne à moudre. L'exactitude des conclusions mathématiques tient à la simplicité tout abstraite des définitions et des axiomes : le plus grand des mathématiciens serait l'esprit le plus faux du monde et pourrait être le plus dangereux, s'il s'avisait de raisonner sur les choses concrètes comme il fait sur les nombres et les figures, de poser, par exemple, dans les questions politiques et sociales, si complexes, des affirmations *à priori* d'où il voudrait tirer géométriquement la solution de tous les problèmes. Ses solutions ne vaudraient évidemment qu'autant que vaudraient ses prémisses ; or, des prémisses d'ordre concret le raisonnement déductif peut bien, comme des autres, tirer ce qu'elles contiennent, mais ce n'est pas lui qui les trouve ni qui les contrôle.

En dehors de la déduction, et avant elle, il y a donc place pour un autre mode de raisonnement, l'*induction*, par laquelle précisément l'esprit trouve les vérités générales, s'élève des faits que l'observation lui montre aux lois qui les contiennent et les expliquent. Avant de déduire il faut induire (dans l'ordre réel tout au moins), puisqu'il faut trouver les vérités générales avant d'en tirer les conséquences. L'enfant induit comme il généralise (c'est d'ailleurs tout un), avec une facilité, une témérité incroyable ; quoique cette opération soit au fond plus délicate que la déduction, portant sur des choses mille fois plus complexes, comme elle est moins abstraite, elle lui paraît beaucoup moins difficile : il ne soupçonne pas même les conditions qu'elle suppose pour être légitime, ni les précautions qu'elle exige. La première chose à faire est de les lui apprendre. C'est à quoi servent les sciences physiques et naturelles, pour lesquelles il a un goût si prononcé. A la vérité, elles ne sont guère pour lui d'abord qu'un divertissement ; elles l'amusent par les détails, les expériences dont elles lui donnent le spectacle. C'est l'affaire du maître de lui montrer, dès qu'il peut la comprendre, la liaison des faits et comment s'en dégage la loi, qui seule répond au besoin de l'esprit.

L'important n'est pas tant d'apprendre aux enfants à généraliser : ils n'y sont que trop enclins ; c'est de leur apprendre à généraliser prudemment et méthodiquement, à interpréter les faits avec réserve, à multiplier les observations, à compléter et contrôler les expériences les unes par les autres. Bref, il y a deux façons d'enseigner les sciences de faits : l'une qui consiste à ne donner que les résultats, et celle-là meuble l'esprit sans le former ; l'autre qui consiste à montrer aux enfants comment on cherche et on trouve, comment on passe des faits observés à l'hypothèse, de l'hypothèse aux expériences contradictoires, des expériences à la loi : cette manière d'enseigner non seulement fait savoir mieux que toute autre, mais apprend vraiment à raisonner dans les questions de fait. Elle rend un service de premier ordre à l'esprit.

II. — Est-ce tout ? Ne conçoit-on pas maintenant, soit en dehors des autres occupations scolaires, soit à leur occasion, certains exercices particuliers, expressément destinés à former le raisonnement ? Je n'hésite pas, quant à moi, à regarder comme très utiles ceux qui auraient pour but de mettre les enfants en garde contre les manières vicieuses de raisonner qu'ils trouveront le plus en usage dans leur milieu et dont ils risquent le plus d'être dupes. On trouve dans tous les cours de logique, après l'exposé des principaux types de raisonnements corrects, l'énumération des raisonnements faux les plus habituels : on les appelle *paralogismes*, quand celui qui les fait est de bonne foi et se trompe tout le premier ; *sophismes*, quand un esprit qui n'en est pas dupe s'en sert avec l'intention de tromper. Rien ne saurait être meilleur que de signaler aux enfants, à mesure qu'ils peuvent s'en rendre compte, ces arguments fallacieux, en leur montrant expressément où est le piège, le vice de la prétendue preuve, ce qui lui manque pour être valable. J.-Stuart Mill, dans son *Système de logique*, consacre un livre entier à l'examen des principaux sophismes ; il est vrai que, à ce propos, il traite presque toute la question de l'erreur, même celle des erreurs dont les causes sont toutes morales et où le raisonnement n'est pas en jeu. Ce n'est pas à tort : il est bon de rappeler que si les règles de la logique servent à tout, elles ne suffisent à rien, que la justesse du raisonnement lui-même n'est pleinement garantie que par la rectitude de la volonté et la paix du cœur. A plus forte raison est-ce rendre service que de dénoncer les « diverses espèces d'évidence purement apparente, susceptibles d'être prises pour des preuves, quoiqu'elles n'en soient pas ».

Mill insiste d'abord sur les cas où il n'y a pas proprement de conclusion tirée, une proposition fausse étant acceptée, non comme prouvée, mais comme évidente de soi et comme n'ayant pas besoin de preuve. Les préjugés de tout ordre, les superstitions populaires, les croyances relatives aux signes et aux présages, fournissent d'innombrables exemples. Quel temps pourrait être mieux employé, pour préparer les enfants à exiger d'eux-mêmes et des autres de bonnes raisons, que celui qu'on passerait à leur apprendre à se défier des raisons qui n'en sont pas, des axiomes purement imaginaires touchant ce qui est possible ou impossible, conforme ou contraire à la

nature? Celui qui croit qu'il y a lieu de craindre quand on rencontre un lièvre, animal craintif, — qu'on prolonge sa vie en faisant bouillir ensemble des parties d'animaux qui sont censés vivre longtemps, — que les poumons d'un renard sont un spécifique contre l'asthme, parce que cet animal est remarquable par la puissance de sa respiration, — que le safran doit à sa couleur jaune la vertu de guérir la jaunisse, — que les liqueurs fortes rendent fort, etc., est évidemment hors d'état de raisonner sainement sur mille choses : l'empêcher pour jamais d'accepter, fût-ce tacitement, de telles preuves, c'est à coup sûr délivrer sa raison.

Dans une multitude de cas il y a les apparences d'un raisonnement proprement dit, mais les apparences seulement : on se laisse prendre à un argument qui tomberait de lui-même si la confusion qui l'enveloppe était dissipée. Quand on raisonne par exemple ainsi : « Les *faiseurs de projets* ne méritent pas confiance; cet homme a fait un *projet*, donc il ne mérite pas confiance », le sophisme consiste à confondre l'homme qui forme un projet avec le *faiseur de projets*, qui en forme sans cesse de chimériques. Habituer les enfants à se défier de l'ambiguïté des termes, à mettre tout raisonnement sur ses pieds pour voir si réellement il prouve ce qui est en cause, — comment ne serait-ce pas une autre façon de leur apprendre à raisonner juste?

Enfin, le raisonnement est sur ses pieds, mais il viole une ou plusieurs règles : c'est affaire d'attention de trouver par où il pèche. Bien que nombreuses et subtiles dans la logique de l'école, les règles de la déduction se ramènent à deux ou trois points essentiels. La conclusion doit toujours être contenue implicitement dans une proposition plus générale appelée *majeure*, et une proposition intermédiaire appelée *mineure* doit le faire voir; toutes les fautes, ou à peu près, viennent de ce que la majeure ne contient pas réellement ce qu'on en prétend tirer, et de ce que la mineure fait illusion à cet égard. Ou encore, le raisonnement déductif consiste essentiellement à établir un rapport entre deux termes donnés, le *grand* terme et le *petit*, à l'aide d'un troisième terme, le *moyen*, dont on connaît le rapport avec les deux autres. Je veux savoir par exemple si les *avares* sont *malheureux*, et je trouve qu'ils le sont, parce qu'ils sont *inquiets*. *Tout avare est inquiet, tout homme inquiet est malheureux, donc tout avare est malheureux*. Or il est clair que la conclusion n'est valable que si, dans le rapprochement opéré entre le grand et le petit terme, mis en rapport par le moyen terme, ce moyen terme est pris les deux fois dans un seul et même sens et avec la même extension. Ainsi, de ce que les sages sont des hommes et de ce que les malfaiteurs sont aussi des hommes, il ne s'ensuit nullement que les sages soient des malfaiteurs. C'est que les sages ne sont pas tous les hommes, mais *quelques* hommes seulement, et que les malfaiteurs sont aussi *quelques* hommes seulement (et non les mêmes), si bien que le mot *homme*, ne s'appliquant pas aux mêmes personnes dans les deux cas et ne désignant rien de fixe, ne remplit pas réellement l'office de moyen terme. — Règle générale, quand une déduction est incorrecte, c'est presque toujours en ce qu'elle conclut subrepticement de *quelques* à *tous*, du particulier au général, en d'autres termes, en ce qu'elle tire le plus du moins. Une occasion d'erreur particulièrement fréquente, c'est la conversion des propositions, quand par exemple on prend pour équivalent de cette proposition : *tous les enfants sont distraits*, cette autre : *tous les distraits sont enfants*. Car les enfants ne sont pas tous les distraits, mais une partie seulement, et la seule conversion légitime est : *quelques* distraits sont enfants. Un autre danger, contre lequel on ne saurait trop mettre en garde, est de prendre dans un sens absolu, sans s'en apercevoir, une proposition qui n'est vraie que dans un sens déterminé et tout relatif. Ainsi, de ce que la fortune de chacun de nous se mesure à l'argent dont il dispose, certains économistes concluaient bien à tort que le commerce d'une nation n'est prospère qu'à condition de faire entrer chez elle plus d'argent qu'il n'en fait sortir. L'argent, en effet, n'est de la richesse que parce qu'il procure ce dont on a besoin; une nation qui pour garder son argent se condamnerait à manquer des produits que l'argent procure s'appauvrirait par cela même.

Quant au raisonnement inductif, il peut pécher de deux manières : par l'observation ou par la généralisation. L'observation quelquefois n'est pas faite du tout, et quelquefois l'est mal. Ceux qui prennent pour un vrai prophète le diseur de bonne aventure, oublient de noter soit les cas où ses prédictions sont démenties par l'évènement, soit les cas où il est de connivence avec un compère qui lui fournit les informations voulues. La plupart des erreurs en économie politique consistent à ne voir qu'une partie des phénomènes et à se figurer que cette partie est le tout. On sait d'autre part la tendance des voyageurs à voir superficiellement et à tout juger sur leurs premières impressions. La généralisation, qui est l'induction proprement dite, n'est presque jamais faite avec la réserve et les précautions qu'elle exige. Non seulement on passe de quelques cas à tous (c'est en cela précisément que consiste cette opération délicate), mais on érige en loi universelle ce qui tient à des circonstances tout accidentelles, on voit un rapport causal où il n'y a qu'une rencontre fortuite ou une simple succession, on se paie d'analogies purement verbales, on prend les comparaisons pour des raisons. Signaler tous ces écueils aux enfants, c'est vraiment les former au raisonnement, surtout si l'on a soin de mettre en regard de ces inductions téméraires la méthode sévère et scrupuleuse par laquelle la science moderne, d'expériences en expériences, avance d'un pas si ferme dans la découverte des lois de la nature.

[Henri Marion.]

**RAMBAUD.** — Alfred Rambaud, professeur et homme politique (1842-1905), a été ministre de l'instruction publique de 1896 à 1898. « Alfred Rambaud naquit à Besançon le 2 juillet 1842. Il commença au lycée de cette ville ses études secondaires, qu'il vint achever à Paris au lycée Louis-le-Grand, et fut reçu à l'Ecole normale en 1861. Agrégé de l'Université en 1864, il enseigna l'histoire aux lycées de Nancy, de Bourges et de Colmar, fut nommé répétiteur à l'École pratique des Hautes-Etudes en 1868, et soutint ses thèses doctorales en 1870. Il fut chargé de cours à la Faculté des lettres de Caen en 1871, professeur à la même faculté en 1873, suppléant à la Faculté des lettres de Nancy en 1875, et professeur à la même faculté en 1879. Jules Ferry l'appela, cette même année, à la direction de son cabinet au ministère de l'instruction publique. En 1881, Rambaud fut chargé de cours à la Sorbonne, où il devint, en 1884, professeur d'histoire moderne et contemporaine. Conseiller général du département du Doubs depuis 1883, élu sénateur de ce département en 1895, il fut ministre de l'instruction publique du 29 avril 1896 au 29 juin 1898. Il reprit son enseignement après la retraite du cabinet Méline. A la fin de l'année 1897, il avait été élu membre de l'Académie des sciences morales et politiques. »

C'est ainsi que M. E. Lavisse a retracé dans la *Revue de Paris* (15 janvier 1906) la carrière d'Alfred Rambaud, dont il avait eté le condisciple, le collaborateur et l'ami.

Comme historien, Rambaud a laissé une œuvre très étendue et très diverse, trop diverse peut-être. Sa thèse de doctorat : *L'Empire grec au X^e siècle, Constantin Porphyrogénète*, travail d'une érudition ample et sûre, semblait indiquer qu'il ferait son domaine des études byzantines. Mais, ayant voyagé en Russie en 1872, 1874, 1877, l'histoire de Russie l'attire et il donne sur ce sujet une série d'ouvrages : *La Russie épique* (Paris, 1876), *Français et Russes* (Paris, 1878), *Histoire de la Russie depuis les origines jusqu'à l'année* 1877 (Paris, 1878). De si loin, il revient en France et publie une *Histoire de la Révolution française* (Paris, 1883), réimpression d'un article paru dans la première édition de ce Dictionnaire (II^e partie), puis une *Histoire de la civilisation française*, en trois volumes (Paris, 1888). Entre temps, les questions

coloniales l'avaient occupé, et il avait écrit, avec la collaboration du colonel Archinard, du colonel Bouinais et de quelques autres officiers et explorateurs, *La France coloniale, histoire, géographie, commerce* (Paris, 1885). C'est, sans doute, ce goût pour la diversité qui l'engagea dans le grand travail auquel furent consacrées ses dernières années : en 1891 commença la publication de l'*Histoire générale du IVe siècle jusqu'à nos jours* (Paris, 1891-1900, 12 volumes). Avec M. Lavisse, il eut l'idée de cette vaste entreprise, et avec lui en traça le plan, la division en chapitres, fit la répartition entre des collaborateurs nombreux. Puis, M. Lavisse se trouvant retenu ailleurs, Rambaud resta seul directeur effectif, et, malgré ce que cette tâche comportait de labeur, trouva moyen d'être le principal collaborateur à son histoire générale : il en a écrit vingt-deux grands chapitres.

Plutôt que la science pure, il aimait l'activité pratique. Tout le long de sa carrière, il s'est mêlé plus ou moins à la vie politique de son temps. A ses débuts, il fit du journalisme en province et dirigea le *Progrès de l'Est*, à Nancy; il a donné de nombreux articles à des journaux parisiens (*Temps, République française, Journal des Débats, Matin*, etc.); il a été un moment directeur de la *Revue Bleue*. Les questions d'enseignement, d'éducation nationale, que les républicains de sa génération mettaient au premier plan, ne pouvaient le laisser indifférent; l'article *France* qu'il composa pour la première édition du *Dictionnaire de pédagogie* atteste qu'il en avait fait une étude attentive. Quand il devint ministre de l'instruction publique, il ne laissait donc pas d'être préparé à sa tâche. Mais le temps des grandes réformes était révolu; c'était l'heure des aménagements et des simples retouches. Aussi ne trouve-t-on pas d'acte très important à signaler pendant les deux années que dura son administration (du 30 avril 1896 au 28 juin 1898). Il faut pourtant rappeler que c'est lui qui obtint des deux Chambres le vote de la loi du 10 juillet 1896 relative à la constitution des universités. C'est lui aussi qui a signé la circulaire et l'arrêté du 9 mars 1897, qui avaient pour objet d'associer les membres de l'Université à la campagne contre l'alcoolisme et qui introduisaient dans les programmes des établissements secondaires et primaires des notions contre les dangers de ce fléau.

Au cours de cet article, nous avons indiqué les ouvrages principaux qu'Alfred Rambaud a laissés. On trouvera une liste complète, non seulement de ses livres, mais de ses articles de revues, de journaux, de ses discours et conférences, dans une *Notice* publiée par M. Léonce Pingaud (Besançon, 1906).

On pourra lire aussi sur A. Rambaud, outre l'article de M. Lavisse que nous avons mentionné, quelques pages intéressantes de M. Henri Roujon dans la *Revue pédagogique* (15 décembre 1905).

[MAURICE PELLISSON.]

**RAMUS.** — Pierre Ramus, ou Pierre de la Ramée, comme il s'appelait lui-même dans ceux de ses ouvrages qui sont écrits en français, est une des figures les plus originales de la galerie pédagogique du seizième siècle. Génie entreprenant et novateur, il s'est dévoué avec une infatigable ardeur à la recherche et à l'enseignement de la vérité; il a lutté avec courage contre la méthode scolastique; il a osé porter la main sur l'arche sainte de la philosophie d'Aristote; il a dénoncé les abus de l'université de Paris ; il a vécu laborieux et patient au milieu des livres qu'il étudiait avec passion, parmi ses élèves qu'il endoctrinait avec éloquence, en face d'adversaires qu'il intimidait, sans les désarmer, par son talent et par l'intégrité de sa vie, le plus souvent persécuté, quelquefois triomphant; il a été massacré dans la nuit de la Saint-Barthélemy, victime à la fois de son dévouement professionnel à la cause de la Renaissance et de son adhésion à la Réforme protestante.

« Peu de maîtres, a dit Ernest Renan, qui devait cet hommage à l'un des fondateurs du Collège de France, ont eu plus d'importance dans l'enceinte des écoles. A Ramus appartient le premier essai tenté pour tirer l'instruction du cercle étroit de la scolastique et pour faire parler aux sciences la langue vulgaire. L'enseignement littéraire et l'enseignement scientifique, dans leur opposition avec l'enseignement scolastique, doivent le tenir pour un de leurs pères. Le moyen âge n'a pas eu de plus ardent adversaire, et, comme presque tous les réformateurs, il fut victime de sa réforme. Sa mort déplorable, en effet, ne saurait être mise uniquement sur le compte des passions religieuses, et Ramus doit être considéré bien plus comme un martyr de la bonne discipline de l'esprit humain que comme un martyr de la liberté de conscience. »

Avant d'être étudié comme un réformateur de la science et de l'enseignement, Ramus mériterait d'être cité comme un exemple de ce que peut, pour s'élever elle-même, dans la plus humble des conditions, une âme éprise de l'étude. Ramus est véritablement le fils de ses œuvres. Petit-fils d'un charbonnier, fils d'un laboureur, admis comme valet d'un écolier au collège de Navarre, c'est dans la domesticité qu'il fit ses études. Par l'énergie du travail et la force de la volonté, il triompha de toutes les difficultés. Le jour, il vaquait à ses occupations mercenaires, il servait ses maîtres; la nuit, il lisait avec acharnement. Il ne donnait que trois heures au sommeil. Pour être sûr de se remettre au travail à l'heure voulue, il avait inventé un réveille-matin de sa façon : il suspendait au plafond de sa chambre une grosse pierre, à l'aide d'une corde dont il enflammait l'extrémité inférieure avant de s'endormir. Lorsque la corde avait achevé de brûler lentement, au bout de deux ou trois heures, la pierre tombait avec fracas, et Ramus se réveillait. On trouverait des exemples analogues de naïve et studieuse ardeur dans la vie de quelques pédagogues célèbres, notamment dans celle de La Salle, le fondateur des écoles chrétiennes.

Mais Ramus n'eut pas seulement à lutter contre les rigueurs du sort et les épreuves de la pauvreté. A peine eut-il, par un travail opiniâtre, éclairé son esprit et affranchi sa pensée, que cette pensée affranchie, lui suscita, par sa hardiesse, de terribles persécutions de la part de ceux qui défendaient les préjugés. Son grand crime fut d'oser médire d'Aristote, à une époque où celui-ci détenait encore le brevet d'infaillibilité que lui avait décerné la docilité scolastique. *Quæcumque ab Aristotele dicta essent commentitia esse*, « que tout ce qu'avait dit Aristote n'était qu'un tissu d'erreurs », tel fut le titre de la thèse qu'il soutint en 1536 pour obtenir le diplôme de maître ès arts (il était né en 1515). Après ceux qui avaient tout adoré dans la doctrine d'Aristote venait, par une réaction violente et excessive, celui qui n'en respectait rien. Cette témérité provoqua contre l'audacieux un véritable déchaînement d'injures. Le recteur de l'université, Galland, appela Ramus un *parricide*. Il fut jugé par un tribunal spécial. Le professeur Jacques Charpentier demanda au roi qu'« il voulût bien condamner cet homme aux galères ». On se contenta de condamner ses livres et de lui interdire l'enseignement. En 1543, François Ier prononça l'arrêt suivant : « Faisons inhibitions et deffences au dict Ramus de plus user de telles médisances et invectives contre Aristote ni aultres autheurs anciens, récens et approuvez, ni contre nostre dicte fille l'Université et supposts d'icelle. »

Mais, homme de lutte et d'énergie, Ramus ne se laissa point abattre par la persécution, et, sans réduire jamais au silence ses adversaires, il réussit à leur arracher par moments la victoire. « Sa vie, dit Bayle, fut une alternative perpétuelle d'élévation et d'abaissement. » En 1545, il était nommé principal du collège de Presles. En 1547, il obtint que Henri II, révoquant l'arrêt porté par François Ier, lui accordât, selon l'expression de Bayle, « la main levée de sa plume et de sa langue ». En 1551, il fut appelé au Collège de France pour y occuper une chaire nouvelle, créée à son intention, sous le titre de chaire d'éloquence et de philosophie.

Le succès qu'il y obtint, groupant autour de sa chaire jusqu'à deux mille auditeurs, l'esprit hardi qui animait son enseignement, les réformes qu'il accomplissait ou qu'il proposait, soulevèrent de nouveau contre lui les rivalités et les haines. En outre, à partir de 1561, Ramus ne dissimula plus ses sympathies pour

le calvinisme, et les passions religieuses à leur tour s'allumèrent contre lui. En 1562, dans ses *Avertissemens au Roi sur la réformation de l'université de Paris*, il dénonça avec vigueur les abus de l'université, accroissement des frais d'études, exactions fiscales, mauvaises méthodes, négligence et paresse des professeurs; et les animosités personnelles vinrent encore grossir le poids déjà lourd des inimitiés amassées contre lui. Vers 1562 il fut obligé de se cacher à Fontainebleau; sa bibliothèque du collège de Presles fut brûlée. En 1567, il quitta Paris et se réfugia dans le camp du prince de Condé. Les années suivantes nous le voyons errant en Allemagne, offrant ses services aux universités, qui n'accueillaient pas sans défiance le blasphémateur d'Aristote, souvent rebuté, mais toujours ferme et indomptable : « Je supporte sans peine et même avec joie ces orages, disait-il, quand je contemple dans un paisible avenir, sous l'influence d'une philosophie plus humaine, les hommes devenus meilleurs, plus polis et plus éclairés ». Il ne se dissimulait pas d'ailleurs à quels dangers l'exposait la franchise téméraire de sa pensée et de sa parole. « Puisque nous avons déclaré la guerre aux sophistes dans l'intérêt de la vérité, c'est une mort intrépide qu'il faut accepter au besoin. » Et en effet, rentré en France en 1571, il y trouva la mort l'année suivante : dans la nuit de la Saint-Barthélemy, il tomba sous les coups « du fanatisme envenimé par l'envie »; il mourut martyr de la réforme de l'enseignement, comme était mort en Grèce Socrate, celui qu'il invoquait sans cesse et qu'il appelait son maître préféré.

C'est, en effet, l'inspiration de Socrate qui, en partie, guida Ramus dans ses attaques contre les « sophistes » de son temps. « Quand je vins à Paris, dit-il, je tombai ès subtilités des *sophistes*, et m'apprit-on les artz libéraux par questions et par disputes.... Après que je fus nommé et gradué pour maître ès artz, je ne me pouvois satisfaire en mon esprit, et jugeois en moymesme que ces disputes ne m'avoient apporté autre chose que perte de temps.... Estant en cest esmoy, je tombe, comme conduit par quelque bon ange, en Xénophon, puis en Platon, où je cognois la philosophie socratique. » Et, à l'exemple de Socrate, il s'efforce d'introduire la clarté en toutes choses, de dissiper les ténèbres de la dialectique abstraite du moyen âge. Socrate a été et sera le maître éternel du bon sens. Tous ceux qui à un titre quelconque se sont réclamés de lui ont travaillé à l'éclaircissement de la pensée. Ce fut là le premier mérite de Ramus et le premier caractère de sa méthode. Et en même temps, comme Socrate encore, il se préoccupait de rendre les études utiles, de les faire aboutir à un usage pratique. « Je me mis, dit-il, en toute diligence, à traiter la discipline à la socratique, en cherchant et démontrant l'usage, en retranchant les superfluitez des règles et préceptes. Ç'a esté toute mon estude d'oster du chemin des artz libéraux les pierres, les cailloux, et tous empeschemens et retardement des espritz, de faire la voye plaine et droite pour parvenir plus aisément, non seulement à l'intelligence, mais à la pratique et à l'usage des artz libéraux. »

C'est bien un disciple de Socrate qui parle ainsi, et aussi un contemporain de Montaigne, préférant l'intelligence nette et pratique au savoir pédantesque et creux. « La méthode de Ramus, dit M. Vallet de Viriville, peut être définie ainsi : mêler, aux pratiques à peu près exclusives alors de la simple argumentation, la lecture et l'imitation des meilleures écrivains de l'antiquité, pour la plupart encore inconnus dans le domaine de l'enseignement; instituer le raisonnement (je dirais plutôt le jugement), le goût et la critique, là où régnait, presque sans partage, un aveugle emploi de la mémoire et un usage en quelque sorte mécanique de l'esprit. »

Un autre trait caractéristique de la réforme de Ramus, c'est qu'il faisait grand cas de la forme, il aimait l'élégance du langage et l'éclat du style. Dans son enseignement du Collège de France, — et ce fut une des raisons de son succès, — il cherchait à allier l'éloquence à la science. Par là il mérité d'être considéré comme un des initiateurs de l'enseignement supérieur, si tant est que l'enseignement supérieur implique, non seulement l'étendue et la profondeur du savoir, mais aussi un certain talent de parole. Un des griefs le plus souvent renouvelés contre lui par ses ennemis, c'est qu'il expliquait les poètes et les orateurs de l'antiquité avec une grande dignité de gestes et de langage. Dans un temps où la coutume voulait qu'on se bornât à citer Aristote et à lire de fastidieux cahiers de philosophie, il avait le tort d'être éloquent, de rompre avec la sècheresse et le jargon barbare du moyen âge, de rendre à la science un peu de flamme et de vie.

C'était déjà combattre utilement le moyen âge et la scolastique que renoncer à la dialectique insipide et au formalisme subtil de la vieille philosophie. Mais Ramus a mieux servi encore la cause qu'il aimait, en proclamant avant Descartes le principe de la pensée libre. « C'est la raison, dit-il, qui doit être la reine et la maîtresse de l'autorité (*ratio auctoritatis regina dominaque esse debet*). Il ne se contentait pas d'ailleurs de revendiquer les droits de la raison : il en usait. Il n'attaquait pas seulement Aristote, la vieille idole du moyen âge : il s'en prenait aussi aux jeunes idoles del a Renaissance, aux auteurs retrouvés après un long oubli, et que, dans leur enthousiasme, les érudits du seizième siècle mettaient sur les autels à la place d'Aristote. En 1547, il prenait à partie Cicéron; en 1549, Quintilien. Il était bien, non le servant d'une superstition nouvelle substituée à la superstition d'Aristote, mais l'homme du libre examen, de la recherche indépendante et personnelle.

De tous les services rendus par Ramus à la cause de l'instruction, le plus grand, le plus durable, c'est d'avoir travaillé à la vulgarisation du français. On sait quel était alors l'empire du latinisme. Le français était dédaigné. Budé lui-même, l'inspirateur de François Ier dans la fondation du Collège de France, le regardait tout au plus comme bon pour expliquer l'art de la chasse. C'est en latin qu'il fallait exprimer les idées nobles et traiter les sujets élevés. Montaigne se défiait de sa prose, pourtant immortelle, et disait qu'il donnait son livre *à peu d'hommes et à peu d'années*. « Si c'eust esté une matière de durée, ajoutait-il, il l'eût fallu commettre à un langage plus ferme. » A la fin du seizième siècle encore, dans les collèges de l'université de Paris, aussi bien que dans ceux de la Société de Jésus, l'élève était puni pour avoir parlé autrement qu'en latin, même pendant les récréations et en causant avec ses camarades. Dans les statuts publiés en 1600 par ordre de Henri IV, avoir manqué la messe et s'être exprimé en langue vulgaire sont deux fautes de même catégorie, châtiées de même façon. Ramus est un de ceux qui ont le plus contribué à combattre ce joug persistant du latinisme, et à accréditer la langue nationale. Sa *Grammaire* et sa *Dialectique* en français témoignent, sur ce point, de sa bonne volonté.

Une partie importante de l'œuvre de Ramus, ce sont ses grammaires : sa grammaire latine, publiée en 1559; sa grammaire grecque (1560), que cent ans après Port-Royal louait encore; enfin sa grammaire française, publiée en 1562, sous le titre de *Gramere*, rééditée en 1572, l'année même de la Saint-Barthélemy, avec une autre orthographe : *Grammaire de P. de la Ramée, lecteur du Roy en l'Université de Paris*. Par ce dernier ouvrage, Ramus continuait les tentatives hasardées de ses prédécesseurs, Dubois, Meigret, Pelletier, et prétendait, lui aussi, régenter à sa guise la langue et l'orthographe françaises. On en trouvera une intéressante et consciencieuse analyse dans le livre de Ch.-L. Livet : *La Grammaire française et les grammairiens du seizième siècle* (Paris, 1859).

Obéissant à une méthode arbitraire et à une logique inflexible, Ramus s'était proposé pour but de modifier l'orthographe entière, d'introduire des lettres nouvelles et de changer les fonctions de la plupart des lettres anciennes. On est d'autant plus surpris de constater cette révolte contre l'usage, que Ramus, en maint endroit, se déclare plus respectueux des lois établies par la coutume en matière de langage. « Ce n'est point à moy de commander au peuple de France, dit-il.... Le peuple est souverain seigneur de sa langue,

et la tient comme un fief de franc aleu, et n'en doit recognoissance à aulcun seigneur. Lescolle (Ramus supprime l'apostrophe dans son orthographe) de ceste doctrine nest point ès auditoires des professeurs hébreux, grecs et latins en l'Université de Paris : elle est au Louvre, au Palais, aux Halles, en Grève, à la place Maubert. »

On ne saurait mieux proclamer les droits souverains de l'usage, et il faut savoir gré à Ramus d'avoir reconnu ces principes à une époque où les érudits n'étaient que trop tentés de fabriquer de toutes pièces une langue logique et savante, en opposition avec la langue populaire et usuelle. Lui-même s'est trop départi dans la pratique de cette sage théorie : mais ses innovations bizarres, qui n'ont pas réussi, ne sauraient nous faire oublier la part qu'il a prise à l'organisation de notre langue nationale, ne serait-ce que par le fait d'avoir écrit en français sa grammaire française, que l'on s'empressa d'ailleurs de traduire en latin. Ramus avait foi dans l'avenir de notre langue. « Je veux démontrer, disait-il, qu'elle est capable de tout embellissement que les autres langues ayent jamais eu. » Et à ceux qui doutaient encore de la possibilité de constituer définitivement le langage français, qui alléguaient les difficultés à vaincre, il répondait ingénieusement par un petit conte qui mérite d'être rapporté : « Ce sera le mesme quil advint du tems du grand roy François, quand il commanda par toute la France de plaider en langue françoise. Il y eut alors de merveilleuses complaintes, de sorte que la Provence envoya ses députés par devant Sa Majesté, pour remontrer ces grans inconvéniens que vous dictes.... Mais ce gentil esprit de roy, les delayans de mois en mois, et leur faisant entendre par son chancellier qu'il ne prenoit point plaisir d'ouïr parler en aultre langue que la sienne, leur donna occasion dapprendre soigneusement le françois : puis quelque temps après ils exposèrent leur charge en harangue françoyse. Lors ce fut une risée de ces orateurs qui estoient venus pour combattre la langue françoise, et néant moins, par ce combat, lavoient aprise, et par effect avoient montré, puisquelle estoit si aysée aux personnes daage comme ils estoient, quelle seroit encore plus facile aux jeunes gens. »

Ramus s'était proposé d'écrire en langue française des ouvrages distincts sur chacun des sept arts libéraux. Il avait à cœur, dit-il dans la préface de sa *Grammaire*, « de mettre les arts libéraux, non seulement en latin pour les doctes de toute nation, mais en françoys pour la France, où il y a une infinité de bons esprits, capables de toutes sciences et disciplines, qui toutefois en sont privez par la difficulté des langues ».

Mais le temps lui manqua pour continuer cette œuvre de vulgarisation, et sa *Dialectique* est avec la *Grammaire* le seul ouvrage qu'il ait composé pour cette collection projetée. La *Dialectique de Pierre de la Ramée* (1555) est le premier livre de philosophie qui ait été écrit dans notre langue. Elle a quelque droit à être placée à côté de la *Logique* de Port-Royal, qu'elle devance et qu'elle prépare. Ramus voulait substituer un art solide et naturel aux formules subtiles et vaines du moyen âge. Nul n'a mieux montré que la logique ou dialectique suppose l'étude de la nature, qu'elle n'est pour ainsi dire qu'une psychologie régularisée. « On doit avant tout, disait-il, s'appliquer à découvrir ce que peut la nature et comment elle procède dans l'emploi de la raison. La science n'aura rempli sa tâche que lorsqu'elle aura retrouvé les méthodes de la sagesse naturelle. Elle doit donc en étudier les leçons dans les esprits d'élite, où elles sont comme innées. » La dialectique devenait ainsi une science humaine et pratique, où Ramus distinguait avec raison trois degrés, la nature, l'art et l'exercice. C'est de la logique naturelle qu'il s'inspirait, et naïvement il la faisait remonter dans ses discours jusqu'à Noé et jusqu'à Moïse, « dont la logique, dit malicieusement M. Waddington, est vraiment par trop inédite ». De ces principes résultait, ce qui était une grande nouveauté, l'introduction dans la logique d'exemples et d'exercices empruntés aux grands écrivains : « Pour avoir le vray loz de la logique, disait Ramus, n'est pas assez de sçavoir caqueter en lescole des règles directes, mais il les faut pratiquer ès poëtes, orateurs, philosophes, c'est-à-dire en toute espèce d'esprits ».

« Peu de préceptes, et beaucoup d'usage » : telle était la maxime favorite de Ramus, et le principe qu'il a essayé d'appliquer dans sa *Dialectique* et dans sa *Grammaire*. Aussi ses livres, grâce à leur nouveauté, eurent-ils un grand succès, à l'étranger surtout : en Espagne, où le célèbre grammairien Sanctius s'inspira de ses méthodes ; en Angleterre, où Milton, cent ans plus tard, publia une *Logique revue et arrangée d'après la méthode de Ramus* ; en Allemagne enfin, où sa doctrine trouva tant d'adhérents qu'elle reçut un nom : le *Ramisme*.

Avec son génie entreprenant et novateur, avec les titres que nous avons fait valoir, Ramus eût mérité, ce semble, la reconnaissance et l'admiration de ses contemporains. Mais les corporations en général ne sont pas douces aux réformateurs, et l'université de ce temps-là l'était moins qu'aucune autre.

« Je ne sais, dit Renan, si l'université de Paris compte dans ses longues et souvent glorieuses annales une époque de plus grand abaissement. La Renaissance, fait essentiellement italien dans son origine, n'y avait pas encore pénétré. La routine, la paresse, le parti pris de repousser les études nouvelles, avaient formé autour de cette grande institution d'infranchissables barrières : une scolastique formaliste et vide de sens occupait la place due aux études libérales, seules vraiment efficaces pour la culture de l'esprit ; les règlements, toujours funestes à l'enseignement supérieur, ne laissaient rien à l'initiative du maître. » Si Ramus n'a pas réussi à corriger les défauts de l'université de son temps, du moins il les a combattus à ses dépens, et grâce à lui, grâce à ses écrits, nous les connaissons par le menu. Ses *Avertissemens sur la réformation de l'Université* contiennent des détails circonstanciés sur l'état réel des études, et des avis excellents dont on a profité dans la suite des temps.

L'abus principal que Ramus signale dans cet écrit, c'est, le croirait-on, l'excès dans le nombre des professeurs ; c'est par suite l'accroissement considérable des frais d'études : « Une infinité d'hommes s'est eslevée, dit Ramus, lesquelz, sans aucun chois, tant les ignorans que les sçavans, ont entreprins de faire mestier d'enseigner ». De ce nombre était assurément ce Jacques Charpentier, l'ennemi acharné de Ramus et sans doute l'un de ses assassins, qui, grâce à la protection des jésuites, était devenu lecteur royal de mathématiques au Collège de France, bien qu'il avouât lui-même sa profonde ignorance de cette science.

Ce qui indigne particulièrement Ramus, c'est que les professeurs, alors payés par leurs élèves, exigeaient des redevances énormes. Les frais des deux années de médecine n'allaient pas à moins de « huit cent quatre-vingt-une livres cinq sous ». Mise à si haut prix, la science était d'un accès difficile ; et, se rappelant les épreuves de sa propre jeunesse, Ramus s'écriait : « C'est chose fort indigne que le chemin pour venir à la cognoissance de la philosophie soit clos et deffendu à la povreté ». Le remède que Ramus propose, c'est que les professeurs soient payés par le roi, par l'État : « Sire, donnez-leur gages ». L'argent, ce sont les couvents qui le fourniront : « Tant de couvens de moines et tant de chanoines de vostre ville de Paris s'estimeront bien heureux et fort honorez de faire ceste despence ». Ramus, qui avait légué en 1568 au Collège de France une rente de 500 livres pour la fondation d'une chaire de sciences, attribuait, non sans ironie peut-être, les mêmes intentions généreuses aux religieux de son temps.

Dans l'enseignement lui-même, Ramus constate le délaissement où demeurent les sciences proprement dites, et il s'en plaint. On s'en tient, dit-il, à de vaines disputes de mots, à une philosophie toute « altercatoire et questionnaire » ; on ne touche que du bout des lèvres « aux mathématiques, sans lesquelles toute l'aultre philosophie est aveuglée » ; on néglige la philosophie naturelle, et il n'y a « ni usage ni expérience des choses ». Il est remarquable qu'un

humaniste du seizième siècle ait pris avec cette énergie la défense des sciences, et qu'il termine sur ce point sa requête au roi en disant : « Sire, mettez au premier honneur et degré de l'estude publique les artz mathématiques ».

Quelques-uns des collègues de Ramus négligeaient volontiers leurs devoirs, et s'abstenaient de professer régulièrement, sous prétexte que les étudiants profitaient davantage à travailler seuls, avec leurs livres. Ramus, qui savait par expérience ce que vaut l'enseignement oral, proteste avec vivacité contre ce paradoxe: « Les escholes publiques, non les estudes privées, sont les maîtresses de la discipline. Le sentiment de l'ouye est plus gentil maistre pour apprendre que les yeux... La vive voix d'un docte et sçavant professeur instruict et enseigne beaucoup plus commodément le disciple que la lecture muette d'un autheur, quelque grand qu'il soit. »

Ramus passe en revue les diverses facultés dont se composait alors l'université, et il a pour chacune d'elles des remontrances particulières. A la Faculté de droit il reproche d'avoir abandonné le droit civil, « ceste partie plus noble et plus ancienne », pour ne s'occuper que du droit canon. A la Faculté de médecine il recommande les exercices pratiques, trop négligés alors, les herborisations, les dissections, la clinique. « Nos facultés, dit-il, ne savent faire que des escholiers disputeurs, qui n'apprennent réellement leur art qu'aux dépens de leurs clients. D'où ce dicton : *De nouveau médecin cimmetière bossu* : les médecins qui débutent engraissent les cimetières. » A la Faculté de théologie il adresse de plus sévères reproches encore, et l'on sent que le calviniste parle quand il se plaint qu'au lieu de faire lire et commenter la Bible, on y fasse étudier « je ne sçais quelles ordures et vilenies de questionnaires tirées d'une barbarie par cy devant incongneue ». De plus, toujours préoccupé de l'art de la parole, il demande qu'on augmente la part « des déclamations et des sermons ». Il veut des théologiens qui sachent prêcher, comme des médecins qui sachent guérir.

Ramus est plus indulgent pour la Faculté des arts, dont il constate et encourage les progrès déjà accomplis. « L'étude de l'humanité » y a été inaugurée. On y a accueilli les écrivains de l'antiquité, les « autheurs de marque ». Ramus célèbre ces nouveaux usages, et y voit l'aurore d'une révolution pédagogique. Il recommande, comme le principe fondamental des bonnes études, la lecture et l'imitation des grands écrivains : et il y joint « l'escriture continuelle », c'est-à-dire les devoirs écrits.

Ce que nous avons dit suffit à prouver que Ramus avait, dans toutes les questions d'enseignement, une compétence profonde et le sens de la vérité. Il n'a pas été seulement un grand professeur, « un grand docteur », comme dit Bayle : « c'était aussi un homme fort universel, et doué de très belles qualités morales, quoique un peu opiniâtre et contredisant ». C'était un grand homme d'école, dont le tort le plus grave fut seulement de disperser ses efforts sur tous les points de la pensée humaine. Tour à tour humaniste, grammairien, logicien, mathématicien (car il enseigna aussi les mathématiqaes), il croyait à une méthode universelle, « qui a été aussi bien, disait-il, celle de Platon que d'Hippocrate, celle de Virgile que de Cicéron ». De là un certain défaut d'analyse, un certain manque de profondeur, et la médiocrité relative de ses œuvres, qui sont restées très inférieures à l'ouvrier, œuvres de combat plutôt que d'organisation définitive, image d'un siècle plus remuant, plus agité que vraiment fécond, et qui a plus critiqué que fondé.

*Bibliographie*. — *Ramus, ses écrits et ses opinions*, par Ch. Waddington, Paris, 1865 ; — *Questions contemporaines*, par E. Renan, Paris, 1868 (article *Ramus*); — *La Grammaire française et les grammairiens du XVI<sup></sup>e siècle*, par Ch.-L. Livet, Paris, 1859; — *Histoire de l'instruction publique en Europe*, par Vallet de Viriville, Paris, 1849.

[GABRIEL COMPAYRÉ.]

**RAPET.** — Jean-Jacques Rapet, directeur d'école normale, inspecteur de l'enseignement primaire, enfin inspecteur général de l'instruction publique, pédagogue et économiste distingué, appartient à ce groupe d'hommes remarquables que sut recruter, en 1833, Guizot, pour donner aux écoles normales une sage impulsion : Th. Lebrun, Thevenot, Vivien, Person, etc. Tous, venus de points divers, entrèrent dans la carrière l'esprit plein et le cœur touché de leur mission, y apportant une certaine mesure de passion et de foi.

Né à Miribel (Ain) le 16 mai 1805, J.-J. Rapet fit ses études au lycée Louis-le-Grand, et manifesta de bonne heure des goûts sérieux. Il s'occupa d'abord d'affaires de librairie, ce qui l'obligea à des voyages à l'étranger et lui donna l'occasion d'apprendre les langues vivantes. Il se mit alors en relation avec des éducateurs éminents de la Suisse et de l'Allemagne, notamment avec F. Naville de Genève et le P. Girard de Fribourg. A Lyon, il avait fait la connaissance du baron De Gérando, qui remarqua ses dispositions pour l'étude des questions de morale et d'économie sociale. A vingt-six ans, Rapet exposait ses idées dans un ouvrage publié sous ce titre : *Considérations sur l'éducation, suivies de l'exposé d'un plan propre à réunir les avantages des éducations publique et particulière, sans en avoir les inconvénients*; in-8° de 102 pages; Paris, 1831. C'est sans doute ce qui le fit présenter par Ambroise Rendu à Guizot pour la direction d'une école normale : il fut envoyé à celle de Périgueux en novembre 1833. Rapet se donna tout entier à sa nouvelle tâche, et se distingua par la fermeté de sa direction autant que par le zèle qu'il apporta à se rendre capable d'enseigner également bien toutes les parties du programme. Il employait ses vacances à visiter les établissements d'instruction en renom, et il entretenait une correspondance avec les éducateurs éminents. Il s'occupait en même temps de morale et d'économie sociale, et prenait part en 1838 et en 1840 aux concours ouverts par l'Académie des sciences morales et politiques. Pour satisfaire ses goûts littéraires, il avait besoin d'un milieu où la vie intellectuelle fût plus intense qu'en province : ses vœux furent remplis quand il fut appelé à Paris à la fin de 1846 comme sous-inspecteur des écoles de la Seine. Dès l'année suivante, il obtenait l'insertion dans les *Comptes-rendus* de l'Académie des sciences morales et politiques d'un intéressant mémoire, divisé en trois parties, sur *l'état et les besoins de l'instruction primaire* (tome XI de la collection, pages 253 et 429; tome XII, p. 85). Il s'y trouve des passages remarquables sur les qualités du bon instituteur et sur les conditions où il doit être placé pour bien remplir sa tâche difficile (pages 432 à 435). « Il est certain, dit Rapet, que, quoi qu'on fasse, on n'arrivera jamais à faire de la profession d'instituteur une profession brillante qui tente les familles riches; mais il faut qu'elle devienne une carrière capable de satisfaire les légitimes désirs des jeunes gens des classes aisées.... Dans un siècle où la recherche du bien-être préoccupe tous les individus, on ne peut rien attendre du dévouement. Tout ce qu'on peut désirer, c'est que l'intérêt fasse remplir leur devoir à tous ceux que le sentiment de ce devoir ne porterait pas à l'accomplir avec zèle.... Quand l'instituteur aura une position non pas brillante, mais honorable, quand il aura intérêt à tout faire pour ne pas la perdre, alors, au lieu d'un instrument de haine et de discorde, l'Etat aura dans chaque commune un fonctionnaire dévoué, un interprète de ses idées et de ses vœux. L'intérêt pourra alors féconder et entretenir en lui le dévouement qu'on aura su lui inspirer pour ses fonctions. Après y avoir mûrement réfléchi, nous pensons qu'on atteindrait le but avec un traitement qui serait en moyenne de 1000 francs pour les communes rurales, mais qui s'élèverait progressivement de 800 jusqu'à 1200 francs pour ces communes, et à un chiffre plus élevé pour les villes. » Il y avait certes du mérite à parler ainsi quand les meilleurs projets rédigés de 1848 à 1850 se bornaient à demander 600 francs comme traitement minimum garanti par l'Etat.

Plusieurs autres mémoires de Rapet furent récompensés par la même Académie, ou honorablement cités. Couronné en 1848 (en même temps que Ph.

Pompée) pour son *Examen critique du système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi*, resté inédit, Rapet remportait en 1857 le prix extraordinaire de dix mille francs fondé pour un *Manuel d'économie politique à l'usage des classes ouvrières*, et dans la même séance il obtenait une mention hors ligne pour un mémoire sur *le Rôle de la famille dans l'éducation*, où ses concurrents plus heureux furent Th. Barrau et Prévost-Paradol.

En 1843, il avait pris une part active, avec L.-C. Michel, à la publication du *Cours éducatif de langue maternelle* du vénérable cordelier de Fribourg, le P. Girard, qu'il contribua beaucoup à faire couronner, en 1844, par l'Académie française. Plus tard, il rédigea, encore avec L.-C. Michel, une *Grammaire* en quatre parties, qui devait répandre dans les écoles primaires de France la méthode du P. Girard.

Les lettres écrites par le P. Girard à J.-J. Rapet (25 lettres écrites de 1838 à 1848) ont été publiées dans la *Revue pédagogique* de janvier et février 1885, d'après les originaux conservés au Musée pédagogique.

Tout cela n'épuise pas son infatigable activité, son labeur incessant, et il se fait une place considérable dans les journaux pédagogiques : d'abord de 1851 à 1853 dans l'*Education*, que rédigent avec lui L.-C. Michel et Audley, puis dans le *Bulletin de l'instruction primaire*, qui s'y substitue de 1854 à 1857, et enfin dans le *Journal des instituteurs*, qui vient en dernier lieu. C'est dans ce recueil que Rapet a publié, avec un assez grand succès, un *Cours d'études pour les écoles primaires*, et un *Plan d'études* où il en exposait les principes.

Rapet avait été nommé chevalier de la Légion d'honneur le 3 mai 1849, n'étant encore que sous-inspecteur; il devint inspecteur après la promulgation de la loi du 15 mars 1850, et fut élevé aux fonctions d'inspecteur général par un décret du 14 juin 1861 rendu sur la proposition de Rouland.

Quelques mois auparavant, il avait eu l'insigne honneur d'être le premier lauréat du prix Halphen, qui lui fut décerné, après un vote unanime, sur le rapport de Guizot.

Rapet exerça pendant huit années l'inspection générale de l'enseignement primaire, et fut admis à la retraite le 15 avril 1869. Il ne continua pas moins de servir la grande cause à laquelle il avait consacré sa vie, en apportant dans toutes les commissions d'études le concours de son expérience et de son érudition. Il prit aussi à tâche d'améliorer le livre que le plus cher de ses élèves, Charbonneau, directeur de l'école normale de Melun, avait écrit sous son inspiration, le *Cours théorique et pratique de pédagogie*, dont la deuxième édition seulement avait paru lors de la mort prématurée de l'auteur (août 1870). L'ouvrage, corrigé par Rapet à chaque tirage, eut en peu d'années de nombreuses éditions.

Après les événements de 1870-1871, quand Jules Simon, devenu ministre de l'instruction publique, songea à organiser un musée scolaire rattaché au deuxième bureau de la direction de l'enseignement primaire (arrêté du 1er juillet 1871), ce fut sur Rapet qu'il jeta les yeux pour en être le conservateur (29 avril 1872). On sait quelles difficultés rencontra bientôt après l'œuvre naissante, et les conflits qui surgirent avec la ville de Paris. Le musée ne put être créé, et il ne restait des travaux de Rapet qu'un cadre et un projet de règlement, quand l'idée fut reprise six ans après.

L'Exposition de 1878 venait de s'achever et laissait des documents importants à recueillir; le rapport de la mission envoyée au Centenaire des Etats-Unis avait, à la veille de l'Exposition, montré ce que peut l'enseignement populaire dans une république; enfin l'élection de Jules Grévy à la présidence et le choix de Jules Ferry comme ministre de l'instruction publique permettaient de reprendre sous de meilleurs auspices le projet d'un *Musée pédagogique*. Un rapport du 13 mai 1879 fut suivi d'un décret conforme, et au budget de 1880 un crédit fut ouvert au nouvel établissement, installé provisoirement au palais Bourbon et bientôt après dans les bâtiments de l'ancien collège Rollin.

Pour donner une base sérieuse au musée, il fallait une bibliothèque d'une certaine importance et d'une composition spéciale. Elle existait chez Rapet, qui, depuis de longues années, l'avait formée au prix de longues recherches et de beaucoup d'argent. M. F. Buisson, qui la connaissait, proposa au ministre de la faire acquérir par l'Etat après expertise. Les deux experts, MM. Colani et Louandre, dans leur rapport en date du 29 juillet 1879, firent connaître que le catalogue de la bibliothèque pédagogique de Rapet se composait de 3842 fiches comprenant 4500 ouvrages, représentés par plus de 5000 volumes et par un très grand nombre de brochures ou plaquettes renfermées dans une centaine de cartons. Ils en faisaient ressortir les groupes principaux, et déclaraient « qu'il serait déplorable que le gouvernement français laissât se disperser une bibliothèque qui est assurément unique dans notre pays et qu'on ne reconstituerait pas sans beaucoup de frais et sans un labeur énorme. Il a fallu la vie entière d'un homme à la fois très instruit et très dévoué pour grouper toutes ces richesses. »

Rapet ayant consenti à céder cette bibliothèque à l'Etat moyennant le prix de 45 000 francs, un projet de loi fut présenté dans ce sens. Adopté sans discussion par le Parlement, ce projet est devenu la loi du 5 juin 1880. L'inventaire de la bibliothèque, dressé aussitôt après, constata l'existence de 5480 ouvrages, nombre qui, après la mort de Rapet, fut porté à 5848 par un traité avec ses héritiers.

Rapet lisait la plume à la main, aussi a-t-il laissé un nombre considérable de notes, d'une écriture fine et nette, qui ont passé au Musée pédagogique où elles remplissent plusieurs cartons. De plus, Rapet revoyait avec la plus grande conscience tous ses manuscrits, les complétait ou les annotait d'après les derniers documents. S'il n'a jamais publié son mémoire sur Pestalozzi, c'est qu'il craignait toujours de n'être pas exact, voyant chaque année des publications nouvelles apporter la lumière sur certains points de l'œuvre du grand philanthrope zuricois.

La devise que Rapet avait adoptée pour son *ex-libris* : *In libris pax et solatium*, peint bien cette âme droite, un peu stoïque et fière, qui, dans une longue vie, garda l'intégralité de ses croyances. Il les défendait avec ténacité, parfois même avec une certaine âpreté qui put écarter de lui plus d'une sympathie. Il travailla jusqu'au dernier jour, se faisant faire des lectures par sa fille et dictant à son secrétaire les idées qu'elles lui suggéraient. Il s'éteignit, après une courte maladie, à Paris, le 19 juillet 1882, dans sa soixante-dix-huitième année.

Le nom de Rapet mérite d'être honoré à plus d'un titre. C'était un admirateur sincère de Pestalozzi et du P. Girard, un ami de F. Naville et de Th. Arnold, enfin un courageux défenseur des écoles normales et des écoles primaires supérieures. Il avait foi, comme Channing, dans le progrès moral des classes laborieuses par l'instruction, et n'hésitait pas à tendre la main d'association à quiconque poursuivait le même but par la liberté et le respect des droits de la conscience. [B. Berger].

**RATICHIUS (RADTKE).** — Le Holsteinois Wolfgang Radtke, plus connu sous son nom latinisé de *Ratichius*, est le premier en date des novateurs qui ont essayé en Allemagne de réformer la pédagogie traditionnelle. Né en 1571 à Wilster, près de Glückstadt, il fut d'abord élève du gymnase de Hambourg, puis étudia la théologie à l'université de Rostock. Mais un défaut de prononciation l'éloignant de la chaire, il se voua plus spécialement à l'étude des langues, apprit à fond l'hébreu, fit un séjour en Angleterre vers 1600, et de là se rendit à Amsterdam, où il demeura huit ans pour apprendre l'arabe et les mathématiques. C'est à Amsterdam qu'il conçut l'idée de réformer les procédés d'enseignement en usage de son temps. Il s'adressa d'abord au prince Maurice d'Orange, qui parut disposé à mettre à l'épreuve la méthode que proposait Ratichius pour l'enseignement du latin, mais n'accepta pas dans leur ensemble les vastes plans du réformateur. Celui-ci retourna alors en Allemagne, et

s'établit d'abord à Francfort (1611), où les magistrats de la ville ne firent point un accueil favorable à ses idées. Il profita de la réunion de la diète impériale en 1612 pour lui adresser un mémoire où il exposait son projet: il y promettait, « avec l'aide de Dieu, et pour le bien de toute la chrétienté, d'indiquer le moyen d'enseigner en un temps très court, et d'une manière aisée, tant aux jeunes qu'aux vieux, l'hébreu, le grec, le latin et les autres langues ». Ce mémoire attira sur lui l'attention de quelques princes. Le comte palatin Guillaume de Neubourg lui fit un don de 500 florins; le landgrave Louis de Hesse-Darmstadt chargea deux professeurs de l'université de Giessen, Helvicus et Jungius, d'examiner sa méthode. Ceux-ci, hommes éclairés et libres de préjugés scolastiques, se déclarèrent en faveur des réformes proposées par Ratichius, et publièrent le résultat de leur examen en un volume intitulé *Bref rapport de la Didactique de Wolfgang Ratichius, où il indique le moyen d'enseigner les langues, les arts et les sciences plus facilement, plus rapidement, plus exactement, plus sûrement et plus complètement qu'on ne l'a fait jusqu'à ce jour* (*Kurtzer Bericht von der* Didactica *Wolfg.* Ratichii, *darinnen er Anleitung giebt, wie die Sprachen, Künste und Wissenschaften leichter, geschwinder, richtiger, gewisser und vollkommlicher als bisher geschehen, fortzupflanzen seynd*; Francfort, 1613). En 1613, Ratichius fit un voyage à Weimar pour y voir la duchesse régnante, Dorothée-Marie, qui l'accueillit avec sympathie et fit examiner sa méthode par quatre professeurs de l'université d'Iéna; le rapport de ceux-ci fut également favorable. Mais d'autres représentants du haut enseignement se prononcèrent contre le novateur; le surintendant Hoë de Hoënegg, à Dresde, refusa de laisser introduire la méthode de Ratichius dans les écoles de l'électorat de Saxe; les recteurs Wilke, à Gotha, et Hubmeyer, à Gera, déclarèrent que les pompeuses promesses de son programme n'étaient que paroles en l'air. De retour à Francfort, Ratichius fut appelé à Augsbourg pour y réformer les écoles de la ville; il s'y rendit (1614), accompagné de Helvicus et de Jungius. Mais Ratichius paraît avoir été d'un caractère difficile; il ne put jamais s'accorder longtemps avec personne; en outre, il semble avoir été, presque au même degré que Pestalozzi, dénué des aptitudes pratiques nécessaires pour passer de la théorie à l'exécution; et, comme Basedow, il n'était pas exempt d'un certain charlatanisme. Au bout d'une année, Jungius et Helvicus se séparèrent de lui, et il dut abandonner l'expérience commencée à Augsbourg. Dans les années suivantes, on le trouve successivement à Cassel, en Westphalie, à Francfort, à Bâle. Enfin en 1618 il reçoit un appel du prince Louis d'Anhalt-Köthen (frère de la duchesse Dorothée-Marie de Saxe-Weimar), qui lui propose de venir prendre à Köthen la direction d'une école modèle, où il pourra appliquer librement ses principes. Ratichius accepte, et pendant dix-huit mois se trouve placé à la tête d'un établissement où l'occasion lui est offerte de démontrer pratiquement les avantages de sa méthode d'enseignement; mais bientôt son caractère soulève tout le monde contre lui. On se plaint que les élèves ne font pas de progrès, qu'il n'y a aucune discipline dans les classes. L'intolérance religieuse s'en mêle: Ratichius était un zélé luthérien; les théologiens calvinistes de Köthen lui font un crime de ce qu'il fait apprendre à ses élèves les dix commandements d'après la version de Luther. Enfin le prince son protecteur, furieux d'avoir été la dupe d'un homme en qui il ne voyait plus qu'un imposteur, le fit mettre en prison (octobre 1619); Ratichius ne recouvra la liberté qu'au bout de huit mois, après avoir été contraint de signer une déclaration dans laquelle il reconnaissait « qu'il avait promis plus qu'il ne pouvait tenir ».

Cet échec semblait devoir mettre fin à la carrière pédagogique de Ratichius. Mais il n'en fut rien. De Köthen, il se rendit à Magdebourg, où le bourgmestre Hesse, bien disposé pour lui, l'autorisa à ouvrir une école; il n'y put toutefois rester longtemps, le théologien Evenius, devenu recteur à Magdebourg, s'étant déclaré contre lui (1622). La comtesse Anna-Sophie de Rudolstadt, sœur de la duchesse Dorothée-Marie de Weimar, lui donna alors l'hospitalité dans ses Etats, où il séjourna quelques années, et le recommanda au chancelier suédois Oxenstiern. Celui-ci, qui avait du goût pour les questions d'éducation, et qui se déclara plus tard le protecteur de Coménius, fit examiner la méthode de Ratichius. Mais, sur ces entrefaites, le pédagogue fut frappé d'une attaque d'apoplexie qui amena une paralysie de la langue et du côté droit (1633); deux ans plus tard (1635), il mourut à Erfurt à l'âge de soixante-quatre ans.

Malgré ses allures révolutionnaires et sa prétention de renouveler l'enseignement de fond en comble, Ratichius est demeuré sur bien des points un continuateur du moyen âge. Son programme d'études ne comprend que les langues et les mathématiques; il n'accorde aucune place aux sciences de la nature. Au point de vue religieux, il a toutes les étroitesses de l'église à laquelle il se rattache. Mais on ne saurait méconnaître chez lui un certain nombre d'idées justes et neuves, dont une partie doit être attribuée à l'influence de la philosophie de Bacon. Sa doctrine pédagogique peut se résumer dans les aphorismes suivants, extraits de ses ouvrages:

1° Il faut suivre en tout l'ordre de la nature. Il existe un certain ordre naturel suivant lequel l'intelligence de l'homme saisit les choses; cet ordre doit être observé dans l'enseignement;

2° Il ne faut faire qu'une chose à la fois. On ne doit passer à une nouvelle étude qu'après avoir achevé celle dont on s'occupe. Pour chaque langue, il faut s'en tenir à la lecture d'un seul auteur, qu'on étudie à fond et qu'on n'abandonne que lorsqu'on le possède entièrement;

3° Il faut répéter souvent la même chose. On ne peut se figurer à quels résultats il est possible d'atteindre par la répétition fréquente d'une seule chose. De là cette règle, qu'il faut tous les jours s'occuper d'un seul et même sujet, dans toutes les leçons, matin et soir, jusqu'à ce que la répétition en ait donné à l'intelligence l'entière possession. — Ce précepte et le précédent rappellent certains paradoxes de Jacotot;

4° Il faut commencer par la langue maternelle. Et non seulement l'étude approfondie de la langue maternelle doit précéder celle des langues étrangères, mais c'est dans la langue maternelle que doivent être écrites les grammaires: latine, grecque, hébraïque. — Cette reconnaissance du rôle qui doit appartenir à la langue maternelle, à une époque où toutes les études se faisaient en latin, est un des principaux mérites de la pédagogie de Ratichius, qui sur ce point s'est peut-être inspiré de Ramus;

5° Tout doit se faire sans contrainte. « On ne doit pas frapper les enfants pour les faire étudier. Par la contrainte et les coups on rend l'étude haïssable aux enfants. Cela est aussi contraire à la nature. Car on a coutume de battre les enfants parce qu'ils n'ont pas retenu ce qu'on leur a enseigné; mais si tu les avais enseignés de la bonne manière, ils auraient retenu ton enseignement, et tu n'aurais pas besoin de les battre. Les faire pâtir de ton ignorance, et de ce que tu n'as pas su employer à leur égard la bonne méthode d'enseigner, c'est une criante injustice. L'esprit humain est ainsi fait, qu'il doit saisir avec plaisir ce qu'il doit retenir; mais par ta colère et tes coups tu ne fais que tout gâter. En ce qui concerne les mœurs et la vertu, c'est autre chose: là le châtiment est nécessaire, car la folie est dans le cœur de l'enfant, mais la verge l'en corrigera, comme le dit Salomon. » Et ailleurs on lit, au sujet de la discipline: « Le maître ne doit qu'enseigner: la discipline est l'affaire du scolarque, de cette manière l'élève n'aura pas de ressentiment contre son maître, mais s'attachera à lui de plus en plus, ce qui est très essentiel pour l'enseignement ». — Une pareille doctrine devait scandaliser les partisans de l'« orbilianisme »; et l'on comprend qu'en la voyant appliquer, ils se soient récriés et aient dénoncé une discipline si relâchée;

6° Il ne faut rien apprendre par cœur. En effet, c'est faire violence à l'intelligence que l'obliger à s'attacher à des mots; aussi remarque-t-on que celui qui a l'habitude d'apprendre beaucoup par cœur diminue ainsi son intelligence et la vivacité de son

esprit. Ce procédé d'ailleurs est inutile et peut être remplacé par de meilleurs moyens : car lorsqu'une chose a été bien imprimée dans l'intelligence par la fréquente répétition, la mémoire s'en saisit d'elle-même sans aucun effort ;

7° Il faut que les enfants aient de fréquentes récréations. Après chaque heure de leçon il faut une pause pour laisser aux élèves le temps de reprendre haleine. — A Köthen, l'un des griefs relevés contre Ratichius, c'est que les récréations (*Erquickstunden*) étaient très nombreuses ;

8° Il faut de l'uniformité et de l'harmonie en toutes choses. C'est-à-dire que dans l'enseignement des langues, des arts et des sciences, la méthode d'enseignement doit être la même et que les livres doivent être conçus d'après un même plan. Ainsi la grammaire allemande doit concorder avec la grammaire hébraïque et grecque, autant que les particularités des langues le permettent. C'est un secours précieux pour l'intelligence : cela permet de voir, par exemple, en quoi les langues s'accordent et en quoi elles diffèrent ;

9° Il faut d'abord montrer la chose même, avant que d'enseigner la manière d'être de cette chose. En d'autres termes, les règles ne doivent venir qu'en dernier lieu, après que l'élève connaît l'objet auquel s'appliquent ces règles ; ce qui signifie, pour l'étude d'une langue : le vocabulaire d'abord (c'est-à-dire la lecture d'un auteur), la grammaire ensuite ;

10° Tout par l'expérience et par l'induction (*Per inductionem et experimentum omnia*). On ne doit admettre aucune règle ni aucun principe qui n'ait été soigneusement éprouvé et reconnu juste, sans s'occuper de ce que peuvent avoir écrit ou pensé les autres à ce sujet : car on ne doit rien fonder sur une autorité. L'autorité pure et simple n'a aucune valeur, s'il n'y a pas de bonnes raisons pour l'appuyer ; la coutume et la tradition ne méritent point non plus d'être prises en considération, car elles n'apportent aucune certitude.

Telles sont les idées qu'avait essayé de faire adopter aux écoles allemandes, cent cinquante ans avant Basedow, — avec lequel il offre plus d'une ressemblance —, ce disciple de Bacon qui écrivait en tête de ses livres cette fière épigraphe : *Vetustas cessit, ratio vicit.*

Pendant son séjour à Köthen, Ratichius publia, aux frais de Louis d'Anhalt, une série d'ouvrages destinés à l'enseignement. Ce sont : une *Encyclopédie universelle* (en allemand et en latin) ; une *Grammaire universelle* (en allemand, en latin, en grec, en hébreu, en français et en italien), un *Livre de lecture* en allemand (*Lesebüchlein für die angehende Jugend*), une grammaire latine (en latin), une grammaire grecque (en allemand), des traités de logique, de métaphysique, de dialectique et de rhétorique (en latin et en allemand), un dictionnaire latin-allemand, et diverses éditions de classiques. Dans un recueil imprimé en 1626 à Leipzig par Rhenius, on trouve trois traités (deux en latin, un en allemand) que Rhenius dit « avoir reçus de son excellent ami Ratichius », ajoutant que « deux d'entre eux sont dus à la plume de collaborateurs de Ratichius à Augsbourg » ; les titres de ces traités sont : *Wolfgangi Ratichii in methodum linguarum generalis Introductio* ; — *Ratichianorum quorundam praxis et methodi delineatio in linguâ latinâ, quæ et in cæteris linguis exemplaris loco esse potest* ; — *Artikel auf welche fürnehmlich die ratichianische Lehrkunst beruhet.* C'est de ces trois écrits que sont extraits les préceptes que nous avons résumés plus haut.

Les premières études sur Ratichius faites au moyen de documents authentiques se trouvent dans une série de « programmes » publiés de 1840 à 1846 par le Dr Hermann-Agathon Niemeyer, à Halle. Ensuite est venu Karl von Raumer, qui lui a consacré un chapitre de son *Histoire de la pédagogie*. Parmi les ouvrages plus récents, on peut citer : *W. Ratichius oder Radtke im Licht seiner Zeit*, par Krause, Leipzig, 1872 ; *W. Radtke*, par Storl, Leipzig, 1876 ; *Die ächte Methode W. Ratke's*, par J.-C.-G. Schumann, Hanovre, 1876.

[J. Guillaume.]

**RAUMER.** — Karl von Raumer naquit en 1783 à Wörlitz, près de Dessau. Son père était intendant du prince de Dessau. Elevé d'abord à Berlin, le jeune Raumer se rendit ensuite aux universités de Göttingue et de Halle. Sa famille voulait faire de lui un juriste ; mais il répugnait à s'enfermer dans une spécialité, et joignit à l'étude du droit celle des mathématiques, des sciences naturelles, des langues, de la musique. Il s'intéressait particulièrement à la géologie et à la minéralogie, et, pour en poursuivre l'étude avec fruit, il se rendit en 1805 à Freiberg, où enseignait Werner, et en 1808 à Paris. Pendant son séjour dans cette dernière ville, il lut les *Discours à la nation allemande* de Fichte, et sentit s'éveiller en lui le désir de concourir à la régénération de son peuple par l'application de la méthode d'éducation de Pestalozzi, dans laquelle Fichte voyait le fondement d'un meilleur avenir pour l'Allemagne. En octobre 1809, il se rendit à Yverdon, amenant avec lui un enfant de huit ans, le frère de sa fiancée, qu'il voulait faire élever dans l'institut pestalozzien. Nous citons ailleurs (Voir *Schmid*) ce que Raumer raconte de ses impressions à Yverdon. Il reconnut bientôt que la manière dont les principes pestalozziens étaient appliqués, dans l'enseignement donné par les maîtres du célèbre institut, laissait beaucoup à désirer. Il s'en ouvrit à quelques-uns des collaborateurs de Pestalozzi, entre autres à Joseph Schmid et à Pestalozzi lui-même, qui lui donnèrent raison ; mais Pestalozzi ne se sentait pas la force nécessaire pour opérer une réforme sérieuse ; et Raumer, voyant que ses conseils ne pouvaient rien changer à l'état des choses, quitta Yverdon après un séjour de huit mois. Il se rendit à Nuremberg, où il fit paraître son premier ouvrage sous le titre de *Fragments géognostiques*. Il dut à cette publication d'être nommé en 1810 secrétaire au département des mines à Berlin, et l'année suivante professeur de minéralogie à l'université de Breslau, ce qui lui permit de se marier. Lorsque l'Allemagne prit les armes contre Napoléon, il fut du nombre des volontaires, fit les campagnes de 1813 et 1814 comme adjudant de Gneisenau, et reprit ensuite son enseignement à l'université. Mais ses relations avec les patriotes, avec les organisateurs des *Burschenschaften* et des sociétés de gymnastique, le rendirent suspect au gouvernement prussien ; l'existence à Breslau lui fut rendue impossible par les tracasseries de l'administration. Transféré, sur sa demande, à l'université de Halle en 1819, il s'y vit bientôt en butte aux mêmes persécutions. Il donna sa démission en 1823, et entra comme maître et co-directeur dans l'institut qu'avait fondé, à Nuremberg, son ami Dittemar. Les tendances piétistes qu'il commençait à manifester eurent pour résultat la retraite d'une partie du personnel enseignant de l'établissement, qui perdit bientôt le plus grand nombre de ses élèves, et dut enfin se fermer. Raumer était depuis quelque temps sans place, lorsqu'il reçut en 1827 une vocation à l'université d'Erlangen (Bavière) : il accepta, et resta professeur à Erlangen jusqu'à sa mort, arrivée en 1865. Outre ses leçons de minéralogie, il se chargea à Erlangen de l'enseignement de la pédagogie, et de divers cours accessoires, tels que des leçons sur la Palestine et sur les *Confessions* de saint Augustin, qui lui firent décerner en 1853 le titre de docteur en théologie à l'occasion du soixante-dixième anniversaire de sa naissance. Cette variété d'aptitudes, cette faculté de s'intéresser à toutes les parties du savoir humain, est restée jusqu'au bout le trait dominant de cette remarquable individualité.

Le principal ouvrage de Raumer est son *Histoire de la pédagogie* (*Geschichte der Pädagogik, vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*), dont le premier volume parut en 1842 et le second en 1843 (5e édition en 1879). Ce livre est un recueil de monographies, et spécialement de biographies, plutôt qu'une histoire suivie, complète et systématique ; mais ces monographies sont faites sur les documents originaux, par un écrivain consciencieux, à l'esprit lucide, que l'habitude des recherches scientifiques a préservé du danger de tomber, comme beaucoup de ses compatriotes, dans les théories nuageuses et les généralités abstraites. Raumer a voulu

avant tout présenter à ses lecteurs des faits, des renseignements positifs, des réalités concrètes; et c'est ce qui rend son ouvrage précieux à consulter.

Le premier volume va du moyen âge à la mort de Bacon. Il présente d'abord, dans une introduction d'une soixantaine de pages, un tableau de la renaissance des lettres en Italie, de Dante à Léon X. Le reste du volume est divisé en deux sections. La première, intitulée *Allemands et Hollandais depuis Gerhard Groot jusqu'à Luther*, comprend les chapitres suivants : 1, les Hiéronymites; 2, Jean Wessel; 3, Rodolphe Agricola; 4, Alexandre Hegius; 5 et 6, Rodolphe Lange et Hermann von der Busch; 7, Erasme; 8, l'école de Schlettstadt : Louis Dringenberg, Wimpheling, Crato, Sapidus, Platter; 9, Reuchlin; 10, coup d'œil en arrière. La seconde section, intitulée *La Réforme, les jésuites, le réalisme* (*de Luther à la mort de Bacon*), comprend douze chapitres : 1, Luther; 2, Mélanchthon; 3, Trotzendorf; 4, Neander; 5, Jean Sturm; 6, le Wurtemberg; 7, la Saxe; 8, les jésuites; 9, les universités; 10, le réalisme verbal; 11, Bacon; 12, Montaigne.

Le second volume, *De la mort de Bacon à la mort de Pestalozzi*, comprend les quinze chapitres suivants : 1, les novateurs; 2, Wolfgang Ratichius; 3, la guerre de Trente ans; 4, Coménius; 5, le siècle qui suit la paix de Westphalie; 6, Locke; 7, A.-H. Francke; 8, les Realschulen; 9, les philologues réformateurs : J.-M. Gesner, J.-A. Ernesti; 10, J.-J. Rousseau; 11, le Philanthropinum; 12, J.-G. Hamann; 13, Herder; 14, F.-A. Wolff; 15, Pestalozzi.

Un troisième et un quatrième volume parurent, l'un en 1847, l'autre en 1853; mais il ne contiennent pas la suite de l'histoire de la pédagogie. Le troisième volume se compose d'une série de traités sur l'enseignement de la religion, du latin, de l'histoire, de la géographie, des sciences naturelles, de la géométrie, du calcul, et sur l'éducation physique. Le quatrième volume est intitulé *Les universités allemandes*; il contient, outre des chapitres relatifs à l'histoire générale de ces universités aux différents siècles, des souvenirs personnels concernant les universités de Breslau, de Halle et d'Erlangen.

L'*Histoire de la pédagogie* de Raumer n'a pas été traduite en français; cela est regrettable, au moins pour les deux premiers volumes, qui méritent d'être lus par tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'éducation. Barnard, le célèbre pédagogue américain, en a donné une traduction anglaise.

Les autres ouvrages de Raumer qui doivent être mentionnés ici sont un *Traité de l'enseignement des sciences naturelles* (*Ueber den Unterricht in der Naturkunde*, 1823), un *Manuel de géographie générale* (*Lehrbuch der allgemeinen Geographie*, 1832), une *Description de la surface terrestre* (*Beschreibung der Erdoberfläche*, 1832), un *Recueil de chansons pour enfants avec images et mélodies* (*Alte und neue Kinderlieder, mit Bildern und Singweisen*, 1852), et une *Autobiographie* (*Karl von Raumer's Leben, von ihm selbst erzählt*, 1866).

**RAYMOND.** — Georges-Marie Raymond, né à Chambéry, en 1769, fut d'abord employé dans l'administration du cadastre; lorsque la Savoie se fut donnée à la République française, il devint secrétaire de l'administration du département du Mont-Blanc.

Comme son goût le portait vers l'étude, il renonça à ses fonctions administratives en 1796 pour occuper la chaire de professeur d'histoire et de géographie à l'école centrale établie à Chambéry; en 1800, il fut chargé aussi de l'enseignement des mathématiques. L'école centrale ayant été remplacée en 1803 par un collège, il en fut nommé directeur (le collège fut érigé en lycée par un décret du 29 août 1813). En 1814, la Savoie fit retour aux Etats sardes, et le lycée de Chambéry, redevenu collège, fut rendu aux jésuites; Raymond continua d'y professer jusqu'à sa mort, arrivée en 1839, avec le titre de préfet honoraire. Il a laissé d'assez nombreux ouvrages. Parmi ceux qui se rapportent plus spécialement à l'éducation, nous citerons : *Essai sur l'émulation* (Genève, an X, 1802), écrit destiné au concours ouvert en l'an VIII par l'Institut, et qui reçut une mention honorable; *Métaphysique des études, ou Recherches sur l'état actuel des méthodes dans la culture des lettres et des sciences, et sur leur influence relativement à la solidité de l'érudition*, Paris, 1804, 1 vol. in-8°; *Plan d'un cours de logique ou essai d'un choix de matières proposées pour un traité élémentaire de l'art du raisonnement*, Paris, 1811, brochure in-8°; enfin *Lettre sur l'établissement d'éducation d'Yverdun, fondé et dirigé par M. Pestalozzi, adressée à M. le C. D. B. C. D. F.*, Paris, 1814, une brochure in-8° : c'est la reproduction de deux articles publiés en 1813 dans le *Magasin encyclopédique* de Millin, et rendant compte de l'ouvrage de Jullien de Paris, *Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi.* Dans cette *Lettre*, Raymond oppose l'une à l'autre les deux méthodes qui se partagent les éducateurs, suivant qu'ils admettent ou n'admettent pas le principe de « la dégénération originelle de l'homme ». Dans l'une de ces méthodes d'éducation, dit-il, « on pose le principe que l'homme est né bon, et l'on prend pour base de toute l'éducation ce qu'on appelle la liberté bien réglée; on prend en tout la nature pour modèle.... L'autre système d'éducation consiste à reconnaître dans l'homme le germe d'une corruption héréditaire; à se tenir constamment en garde contre l'influence d'une nature dégénérée; on se garde bien de lui montrer la nature comme guide; on ne craint pas de troubler la joie de sa jeunesse en lui montrant la vie terrestre comme une partie presque nulle de son existence, en lui enseignant la seule route qui puisse le mener à cette félicité infinie et durable qui n'est promise qu'aux efforts persévérants de la vertu. » La première méthode est celle de Pestalozzi; Raymond se fait le champion de la seconde.

**RAYNERI.** — Jean-Antoine Rayneri a été l'un des représentants principaux de la pédagogie catholique en Italie au dix-neuvième siècle. Né en 1810 à Carmagnola, en Piémont, de parents peu fortunés, il se fit prêtre, comme beaucoup de jeunes gens pauvres et studieux, afin de pouvoir se livrer à son goût pour l'étude. A l'âge de vingt-deux ans il fut nommé professeur de philosophie au collège de sa ville natale. Quinze ans plus tard, à l'époque où le gouvernement piémontais s'occupait de la création des salles d'asile et des écoles normales, il se signala à l'attention par des « cours de méthode » donnés aux instituteurs à Gênes et à Saluces; il fut alors appelé à l'université de Turin pour y occuper la chaire de philosophie et de pédagogie. Il fut l'un des fondateurs et des membres les plus actifs de la Société piémontaise d'instruction et d'éducation, et prit part, en cette qualité et comme membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, à tout ce qui se fit durant vingt ans en Piémont pour le développement de l'enseignement à tous ses degrés. Il est mort à Turin le 4 juin 1867. Parmi ses ouvrages, les deux plus importants sont les *Primi principii di metodica*, publiés pour la première fois en 1850 (1 vol. in-18) et qui ont eu de nombreuses éditions; et un traité de pédagogie en cinq livres (*Della pedagogica libri cinque*, Turin, 1859, 1 vol. in-8°), qu'un historien de la pédagogie italienne, M. Allievo, appelle « une hardie et splendide tentative, la première qu'on ait faite en Italie pour imprimer à la pédagogie le caractère véritable et la forme rigoureuse d'une science ». On se tromperait toutefois si l'on s'attendait à trouver dans l'œuvre de Rayneri l'esprit scientifique; il suffira, pour édifier le lecteur à ce sujet, de citer l'éloge qu'adressait en 1859 à l'auteur de la *Pedagogica* l'archevêque de Gênes : « Je vous félicite d'abord, lui écrivait-il, d'avoir donné à la religion, ou plutôt à la révélation, la place qu'elle mérite dans toute théorie, comme dans toute pratique en fait d'éducation. C'est un mérite d'agir ainsi, parce qu'il faut presque du courage pour se prononcer ouvertement à cet égard, en face de certains hommes au milieu desquels nous vivons. La tendance à tout séculariser nous envahit de jour en jour, et il sera un jour glorieux pour vous d'avoir su y résister dans cette matière de si haute importance, et de n'avoir sacrifié ni à la mode ni aux préjugés du moment. » Nous citerons encore de Rayneri des *Leçons de nomenclature géo-*

*métrique* (*Lezioni di nomenclatura geometrica*, deux parties, 1852 et 1858), et une traduction des *Premières notions de religion* du P. Girard, précédée d'un discours sur l'enseignement de la religion (1856); ce discours a été réimprimé à part sous le titre de *Saggio di catechetica*.

**RÉALISME ET HUMANISME.** — Le mot *réalisme* a des acceptions diverses. Dans l'histoire de la pédagogie, on s'en sert pour l'opposer à *humanisme*; c'est de ce sens particulier que nous voulons parler ici.

L'enseignement, tel que l'avaient organisé les humanistes du seizième siècle, était un enseignement purement verbal et philologique. On ne lisait les auteurs anciens que pour y apprendre le latin et le grec; on se figurait que la connaissance des langues anciennes était l'alpha et l'oméga du savoir humain. Bacon le premier réagit contre cet aveuglement; il voulut substituer la science des choses à celle des mots, il demanda qu'on étudiât la nature au lieu d'étudier les livres. Ce *réalisme* trouva bientôt des champions plus ou moins hardis, plus ou moins éclairés, dans Ratichius, dans Coménius, dans Reyher, dans Locke. Chose remarquable, c'est le fondateur des institutions piétistes de Halle, Francke, qui devait se faire en Allemagne le défenseur le plus décidé du réalisme en éducation : il fit, dans son collège latin et dans son Pædagogium, une large part à ces connaissances dites « réelles » (*Realien*), que les humanistes, dans leur gymnases, persistaient à vouloir ignorer : la géographie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, l'astronomie, et même les notions pratiques relatives aux arts et métiers. C'est le piétisme allemand qui fonda les premières *Realschulen*. Bientôt, il est vrai, des éducateurs se rattachant à une école philosophique bien différente, à celle de l'Encyclopédie, entrèrent à leur tour en lice pour défendre la même cause : ce furent, en Allemagne, les philanthropinistes; en France, Condorcet et les savants de la Révolution, les fondateurs des écoles centrales. A la fin du dix-huitième siècle, la tendance réaliste semblait victorieuse sur toute la ligne, tant en France qu'en Allemagne; et Pestalozzi, le grand rénovateur de l'école élémentaire, plaçait l'intuition sensible à la base même de tout enseignement. Mais l'humanisme n'était point vaincu : en Allemagne, il avait réussi à garder, dans les gymnases, sa position prépondérante; en France, il opéra un retour offensif lorsque les lycées furent substitués aux écoles centrales. Toutefois, le prodigieux développement des sciences à partir des premières années du dix-neuvième siècle devait nécessairement amener une transformation de l'ancienne éducation classique : bon gré, mal gré, il fallut faire aux sciences une part toujours plus large dans les programmes de l'enseignement secondaire; il fallut même créer, en France, un enseignement secondaire dit spécial, dont le programme fut à peu près celui des *Realschulen* allemandes.

La lutte entre le « réalisme » et « l'humanisme », entre les sciences et les lettres, n'est point terminée; elle se continue sous nos yeux. Quelle part convient-il de faire aux sciences dans l'éducation de la jeunesse, et quelle part aux lettres? Les esprits les plus éminents sont divisés sur ce point. Nous n'essaierons point de traiter ici en quelques lignes une question aussi considérable. Il fut un temps où les lettres régnaient en souveraines exclusives dans les programmes d'enseignement; il serait désastreux qu'un jour vînt où les sciences essaieraient à leur tour de proscrire les lettres. L'esprit humain n'arrive à son entier développement que sous la double influence de la méthode scientifique et de la culture littéraire.

**REALSCHULE.** — Le nom de *Realschule* fut donné par Semler à l'école qu'il ouvrit à Halle en 1706 pour enseigner à de futurs artisans les éléments des mathématiques et de la mécanique; il avait réuni, pour cet enseignement, un certain nombre de modèles destinés à être mis sous les yeux des élèves, et au moyen desquels le maître faisait des démonstrations; les élèves recevaient donc de véritables leçons de choses (*res*); les choses, au lieu de n'être connues que par des mots et des définitions, étaient présentées réellement, « præsenter *gezeigt und nach allen Theilen erkläret* ». Cette école ne subsista que peu de temps; mais elle fut rouverte en 1738 sous le nom de *mathematische, mechanische und œkonomische Realschule*, et dura jusqu'en 1740, année de la mort de Semler. En 1747, une autre *œkonomisch-mathematische Realschule* fut créée par Hecker à Berlin. Les succès de cet établissement attirèrent l'attention publique. On vit paraître, à partir de 1773, divers écrits de Resewitz, de Gedike, de Snetlage, de Lachmann, etc., qui recommandaient la création d'écoles semblables, appelées indifféremment *Realschulen* ou *Bürgerschulen*, où les jeunes gens qui n'avaient pas besoin d'apprendre les langues classiques pussent recevoir l'instruction la plus appropriée à l'exercice de leur future profession. Avant la fin du dix-huitième siècle, plusieurs *Realschulen*, organisées sur le modèle de celle de Berlin, avaient été fondées en Prusse, en Saxe, en Bavière et dans plusieurs autres Etats allemands. En Autriche, ce fut une ordonnance de 1799, rendue par le chancelier Rottenhahn, qui institua la première *Realschule*; « ces écoles, disait l'ordonnance, seront les lycées de la bourgeoisie, qui n'a pas besoin des langues savantes ni des hautes études ».

Le mouvement en faveur des *Realschulen* et des *Bürgerschulen* ne cesse de s'accentuer à mesure qu'on se rapproche de l'époque contemporaine. Un de ceux qui contribuèrent le plus à gagner des adhérents à la cause du nouvel enseignement fut Spilleke, devenu en 1820 directeur de la *Realschule* de Berlin. Bientôt, au lieu de calquer tous les établissements « réaux » sur un modèle unique, on en eut de degrés différents, appropriés aux besoins divers des élèves, depuis la simple *Bürgerschule* (école primaire supérieure) jusqu'à la *Realschule* de premier ordre avec latin, en passant par la *Realschule* de deuxième ordre et la *Realschule* de premier ordre sans latin. La rivalité ne pouvait manquer d'éclater entre la *Realschule* et le gymnase; elle devint de plus en plus vive à mesure que la *Realschule* gagna du terrain et perfectionna son enseignement. Jusqu'alors les gymnases avaient été seuls en possession de faire admettre leurs élèves comme étudiants réguliers dans les universités; les partisans des *Realschulen* réclamèrent pour celles-ci le même droit, qui leur fut d'abord obstinément refusé : après bien des années de lutte, toutefois, les *Realschulen* de premier rang obtinrent que leurs élèves munis du certificat de maturité seraient admis à suivre dans les universités les cours de mathématiques, de sciences naturelles et de langues modernes. Mais ce premier succès ne suffit plus aux *Realschulen* : elles demandent à être placées sur un pied d'égalité complète avec les gymnases, en ce qui concerne la valeur du certificat de maturité délivré par elles.

La réorganisation des établissements d'enseignement secondaire opérée en Prusse au printemps de 1882 a amené quelques changements dans les dénominations assignées aux diverses catégories d'établissements qui donnent l'enseignement dit « réal ». Voici la nomenclature adoptée alors par l'administration prussienne :

1° *Real-Gymnasien* (gymnases réaux); ce sont les établissements appelés jusque-là *Realschulen de premier ordre avec latin*;

2° *Ober-Realschulen* (*Realschulen* supérieures), précédemment appelées *Realschulen de premier ordre sans latin*, ou bien encore *höhere Gewerbeschulen*;

3° *Real-Progymnasien* (progymnases réaux), précédemment appelés *vollberechtigte höhere Bürgerschulen* (avec latin);

4° *Realschulen* proprement dites; ce nom est désormais réservé aux établissements désignés autrefois par l'appellatiom de *Realschulen de deuxième ordre* (sans latin).

Le cours d'études est de neuf années dans les *Real Gymnasien* et les *Ober-Realschulen*; il est de six années dans les *Real-Progymnasien* et les *Realschulen*.

On compte en Allemagne environ 300 *Realschulen* du degré supérieur, et plus de 600 du degré inférieur.

En Autriche-Hongrie, il en existe environ 160 de tout degré. La Suisse allemande, les Pays-Bas, la Russie ont aussi des *Realschulen* organisées sur le modèle de celles d'Allemagne.

**RÉCOMPENSES.** — Les règlements scolaires s'étendent volontiers sur l'article *Punitions* ; ils sont courts sur l'article *Récompenses.* Quelques-uns même restent muets comme le code. Pourquoi cette différence ? Pas plus que les punitions, les récompenses ne sauraient être abandonnées à la fantaisie ni à l'arbitraire. Il y en a de bonnes et de mauvaises. Voyons à quels signes se reconnaissent les premières.

Les récompenses doivent être justes : inutile d'insister sur ce premier et essentiel caractère. Une récompense imméritée n'est guère moins compromettante qu'un châtiment injuste. Quand la conscience de l'écolier ne ratifie pas une peine, il y a révolte; quand elle ne ratifie pas une récompense, il y a mépris. Si l'auteur de la récompense pèche par ignorance, défaut de réflexion ou de sagacité, il se déconsidère; s'il pèche par calcul, intérêt personnel, ou seulement par une certaine apparence de céder à ces sentiments, il frise l'odieux.

Il faut de la proportion dans les récompenses: médiocres pour un mérite ordinaire, elles croîtront avec l'importance des actes; elles changeront de nature ou de valeur selon l'âge, le temps, quelquefois le lieu. Ainsi on ne récompensera pas de la même manière dans l'école enfantine et dans l'école maternelle, dans la grande et dans la petite classe de l'école primaire ; dans une école entrée depuis longtemps dans les voies régulières, ou dans une école en formation, à plus forte raison dans une école qui aurait pâti d'une crise d'indiscipline et de désordre. Ainsi encore l'assiduité en temps de fêtes et de tentations buissonnières sera rémunérée plus généreusement qu'en temps ordinaire, puisque le péril est plus grand.

A la proportion se rattache la fixité, la stabilité; que le maître s'interdise ces mouvements irréfléchis qui emportent au delà du but. Par contre, qu'il se défende de ces accès de froideur qui laissent en deçà. « Rien de trop, rien de manque », disait Pascal en matière de style. La formule est applicable à notre sujet. Le trop en matière de récompense déconcerte l'enfant, et lui cause des surprises désastreuses pour son moral. Le manque le déçoit et le décourage. Tâchons de si bien peser nos actes qu'ils ne craignent ni surcroît ni déchet.

Surtout, récompensons avec discrétion. On ne peut dire jusqu'à quel point l'abus est ici corrupteur. Loin de regimber, comme dans le cas des punitions, la conscience s'accommode et se fait complice, elle passe à l'ennemi. Rien ne brise plus vite le ressort de l'émulation intérieure; rien ne rend plus exigeant envers le maître, plus lâche envers soi-même. Montaigne dit de ces « loyers d'honneur » qu'il n'est « pour les anéantir que d'en faire largesse ». Pascal renchérit sur Montaigne. « L'admiration gâte tout dès l'enfance: « Oh, que cela est bien dit! Qu'il a bien » fait! Qu'il est sage! » Mme de Maintenon, dans ses entretiens avec les dames de Saint-Cyr, ne cesse de leur signaler ce danger; elle blâme « ces récompenses continuelles dès qu'on a fait la moindre partie de son devoir ». « C'est une de nos fautes de les trop louer », dit-elle ailleurs. Or l'éloge n'est qu'une forme de la récompense. « Je n'approuve pas les empressements que vous avez toutes pour les louer et pour que je les loue; c'est par cette conduite qu'on les a gâtées, et qu'elles croient qu'on leur en doit de reste, quand elles font leur devoir. Dites-leur donc simplement que l'ouvrage va bien, et rien de plus. » Elle a raison, la prudente éducatrice: laissez à la conscience le temps de porter témoignagne, et à l'écolier celui d'en jouir. Il y a dans la récompense un point de maturité qu'un habile maître doit saisir. Il n'y faut ni précipitation ni lenteur.

Joignez à cela l'égalité, c'est-à-dire les mêmes mérites pesés dans la même balance, payés de la même monnaie. Il est très démocratique sans le savoir, ce petit monde enfantin, très en éveil sur les privilèges et les préférences, et ce serait le cas de répéter le mot de La Bruyère : « Ils sont déja des hommes ». Que la plus entière égalité préside à la supputation des actes; que les récompenses ne mettent pas une distance trop grande entre l'élite et le peuple. « Il faut se garder des distinctions qui élèvent trop les uns et découragent trop les autres. » C'est encore la sensée et peu suspecte Mme de Maintenon qui donne ce conseil. Ailleurs elle met en garde contre les distinctions qui « donnent de la jalousie » : tant la route du bien est difficile à tenir, tant cette chose si simple, si bonne en soi et si attrayante, « récompenser », recèle de difficultés et de périls.

Les formes des récompenses sont multiples. Depuis le simple éloge jusqu'au livret de caisse d'épargne qui constitue rentier, la chaîne est longue, et chaque jour en augmente les anneaux. Avouons tout d'abord notre préférence pour les récompenses qui tirent leur valeur non de l'objet, mais d'une idée morale qui s'y rattache. On tremble que les récompenses pécuniaires n'inspirent un calcul, un mouvement de convoitise propre à dénaturer l'émulation, sentiment qu'il faut maintenir pur, généreux, désintéressé. Ces grosses sommes inscrites au palmarès par des municipalités libérales demandent un correctif. On peut — et c'est le mode adopté dans plusieurs villes — en faire le prix non d'un acte isolé, mais d'une série d'actes, d'une somme d'efforts, d'un bon vouloir soutenu pendant une période notable de l'année, sinon pendant l'année entière. De cette façon, la mobilité même de sa nature préserve l'enfant de la préoccupation du lucre, et l'idée du gain n'altère pas la pureté de sa victoire. Et qui empêche de l'ennoblir encore par le don, que, dans sa pensée, il en fait aux siens? Membre d'une famille pauvre à laquelle depuis si longtemps il coûte sans rapporter, quel sujet de contentement pour lui, s'il pouvait par son travail contribuer à l'allègement des charges communes, au bien-être de tous! Mais il s'agit ici de sentiments infiniment délicats qui veulent être touchés plutôt que maniés: l'esprit de dévouement ne se suggère pas.

La louange doit rester la première forme de récompense. Nous la voudrions toujours efficace, toujours goûtée et sentie. C'est bon signe lorsque dans une école une parole du maître tient lieu de rémunération, quand on n'attend, quand on ne souhaite rien à la suite. Il y a des mérites d'une nature particulière, — non des moindres, puisqu'ils tiennent aux qualités morales, — que paient amplement une parole affectueuse, un témoignage d'estime simplement mais chaudement exprimé. C'est de cette façon, j'imagine, qu'on récompensait à Saint-Cyr ce que son illustre fondatrice appelle « les délicatesses de l'honneur, de la probité, du secret, de la générosité, de l'humanité ». C'est le privilège de ces rares vertus dont le siège est dans le cœur d'échapper à toute autre sanction qu'à celle que le cœur prononce. Les récompenses positives languissent à côté, et c'est à tort qu'on les leur souhaiterait: elles s'en passent parce qu'elles les dépassent.

Un écolier reçut un jour, par erreur, un contingent d'exemptions double de ce qu'il avait gagné. Il court remettre l'excédent aux mains du proviseur. Celui-ci le félicite, et puis, comme l'écolier semblait attendre quelque chose de plus, il lui demande ce qui le retient: « Je croyais, répondit ingénument l'élève, que vous me feriez cadeau du surplus ». Le proviseur s'en garda bien. L'écolier avoua plus tard que cette scène avait fait impression sur lui, et jeté dans sa conscience une lumière dont le monde moral fut comme éclairé à ses yeux.

Laissez donc à l'éloge sa haute valeur éducative et donnez-lui un rang à part dans l'échelle rémunérative.

Le bon point, comme on dit à l'école, l'exemption, comme on dit au collège, sont la première forme tangible de la récompense. Nous apercevons entre eux cette subtile différence: l'exemption — son nom l'indique — est essentiellement une monnaie de rachat. Elle est née et elle devait naître dans ces agglomérations d'internes où les occasions de faillir sont mul-

tiples. Le bon point, né dans un milieu plus débonnaire, n'implique aucune arrière-pensée. Bien qu'il ait aussi la vertu de réparation, il ne prévoit pas les malheurs de si loin.

Les bons points sont abstraits ou concrets. Abstraits, ils figurent sous forme de chiffres dans la comptabilité du maître. Comme des chrysalides dans leur cocon, ils n'en sortent que sous une forme plus parfaite. De ces bons points invisibles et impalpables, l'influence est faible sur les jeunes enfants. Préférons donc pour eux les bons points illustrés, les bons points-images, comme on les appelle. Le bon point-image est la propriété de l'enfant, c'est son pécule. Il y tient comme il tiendra plus tard à ses espèces sonnantes, mais avec des vues plus relevées. Ces images (rien n'empêche de les faire intéressantes et artistiques) lui rappelleront les meilleurs moments de la classe, ses prouesses d'écolier attentif et laborieux. Il les emporte au logis, il les montre aux siens, en témoignage de sa sagesse et de son zèle, et voici que chacun d'eux s'intéresse aux choses de l'école ; — résultat non médiocre obtenu par un simple carré de papier.

Parce que les bons points sont de peu de valeur, certains les prodiguent comme les dragées un jour de baptême. D'autres, le carnet à la main, suivent pas à pas les élèves et notent en bien comme en mal leurs moindres démarches. J'aime peu ces bons points de Damoclès suspendus sans relâche sur des têtes vertueuses. Il faut laisser respirer la sagesse, comme Mme de Maintenon conseillait de laisser respirer l'étourderie ; ne pas tenir les yeux trop grands ouverts sur les menus mérites, comme elle voulait qu'on les fermât sur les menues fautes, sauf à payer en bloc les uns et les autres.

Certaines formes, certains signes de récompense, ont passé de mode, les croix par exemple. Nous les regrettons. On leur reproche un excès d'ambition et leur ruban trop glorieux, trop imitateur. Eh bien, faites comme dans les classes élémentaires de certains lycées, substituez au ruban une chaînette de métal, et voilà l'honorifique joyau rendu à sa modestie inoffensive.

Le banc d'honneur, qui avait du bon, n'a pas survécu aux révolutions survenues dans le mobilier scolaire : paix à sa mémoire. Le tableau d'honneur vit et mérite de vivre. Il a le grand avantage d'être une récompense tout idéale et toute morale. Il faut quelque élévation d'esprit pour la bien sentir. De plus, comme l'inscription au tableau rémunère non une action isolée, un succès éphémère, quelquefois fortuit, mais une somme d'actes et d'efforts, elle est comme la résultante des forces intellectuelles et morales de l'élève ; elle marque le niveau du bien dans la classe. Le cadre en est largement ouvert à tous. Les vertus y trouvent leur place conjointement avec les talents, et les talents n'y peuvent entrer ou n'y devraient entrer qu'escortés des vertus. C'est donc un moyen éducatif par excellence.

Dans les pensionnats, il est bon qu'une copie du tableau d'honneur figure au parloir. Il sert de renseignement et de leçon aux familles. Mais l'original appartient de droit à la classe. Il est à souhaiter que les visiteurs qualifiés de l'école, inspecteurs, délégués, magistrats communaux, y prêtent attention : c'est une dette à payer aux titulaires.

Nous arrivons aux livres de prix. C'est la plus brillante et la plus goûtée des récompenses scolaires. Si l'on a soin de choisir des ouvrages attrayants et instructifs, de les approprier à l'âge, au degré d'instruction, aux caractères des enfants, au genre de succès qu'il s'agit de rémunérer, le livre de prix devient facilement cet « ami de toutes les heures » après lequel nous soupirons tous. On le garde avec amour ; c'est le premier fonds et le plus précieux d'une future bibliothèque.

Quant aux distributions de prix, elles deviendraient indifférentes aux élèves (ce qu'à Dieu ne plaise !) qu'elles ne cesseraient d'être chères aux familles. C'est véritablement la fête des mères, et ce fait seul les rendrait respectables. Les supprimer serait bannir de l'école un des rares moments où maîtres, élèves, familles sentent à l'unisson. De ces émotions intenses et partagées, l'effet n'est jamais perdu. C'est — toute proportion gardée — le secret de cette puissance d'action des fêtes nationales ou religieuses. On dit que nos élèves y deviennent moins sensibles ; j'en doute. Il serait bon toutefois de leur citer l'exemple de Villars, qui, tout couvert des lauriers de Denain, se rappelait encore un prix remporté en rhétorique, et comparait sa joie d'alors à celle de sa première bataille gagnée.

Non, les distributions de prix ne sont pas coupables, le principe en est bon, mais l'abus leur fait tort. De faiblesse en faiblesse, de concession en concession, on en est venu à multiplier les prix au point de les avilir. Grâce à d'ingénieux procédés, on extrait quatre ou cinq prix d'une seule matière, comme un meunier peu fidèle tire d'une seule mouture deux sacs. C'est ce qui fait ces distributions dérisoires au cours desquelles on voit les fronts les moins dignes porter leur contingent de lauriers et promener par les chemins la forêt ambulante de Macbeth.

L'administration française ne passe pas pour haïr une honnête règlementation : quand donc fermera-t-elle les écluses? quand se décidera-t-elle à trancher dans le vif? quand imposera-t-elle aux écoles primaires ce barême des récompenses que les plus sages réclament et dont l'enseignement secondaire se trouve si bien?

Un mot encore d'une espèce particulière de récompense, celle qu'on peut appeler collective. Quand toute une classe sans exception s'est distinguée par sa conduite et son travail, certains maîtres la rémunèrent en bloc. Le procédé est bon. Il exerce et développe dans le sens du bien ce sentiment de solidarité que l'enfant n'applique pas toujours d'une manière heureuse. Il ne laisse personne en dehors de son action, il intéresse le plus humble au succès final. La récompense collective consiste d'ordinaire en une lecture attrayante, une récreation supplémentaire, une promenade. Quelle qu'elle soit, gardons-nous de la prodiguer : son haut prix tient à sa rareté.

Nous venons d'étudier les récompenses dans leur constitution actuelle, prenant les faits tels qu'ils se présentent dans la pratique la plus répandue. La question changerait de face s'il s'agissait de discuter le principe même des récompenses.

Aux yeux d'une certaine école de moralistes, — école digne de tous nos respects, — les récompenses sont suspectes, sinon condamnées. On leur reproche d'affaiblir le ressort de la conscience, — de substituer au culte du bien pour le bien le culte de l'intérêt, — d'inspirer de l'orgueil aux uns, du découragement aux autres, — de se tromper trop aisément d'adresse, — de favoriser l'esprit au détriment du cœur, etc.

De ces critiques, quelques-unes ont reçu leur réponse (Voir *Emulation*) ; pour le surplus, nous invoquerons le témoignage d'un poète et d'un sage. Virgile, dans le neuvième livre de son *Enéide*, représente deux guerriers troyens, Nisus et Euryale, prêts à se dévouer pour le salut de tous. Enée est absent, Aléthès le remplace comme doyen d'âge (*annis gravis et maturus*). « Quelle récompense, leur dit-il, vous paiera dignement de tant d'héroïsme ? La première et la plus belle (*pulcherrima primùm*) vous viendra des dieux et de votre conscience (*Di moresque dabunt vestri*). Pour le reste, le pieux Enée et le jeune Ascagne auront à cœur de s'en acquitter envers vous (*Tùm cætera reddent actutùm pius Æneas atque integer ævi Ascanius*). »

Ainsi, en première ligne, — au-dessus de tout, et comme hors de pair, — l'idée morale, le respect religieux de la conscience, le sentiment du devoir ; en seconde ligne, et comme réconfort utile à des héros (à plus forte raison à des enfants), des présents palpables, et pour tout dire, des récompenses, tel est le programme du sage Aléthès. Nous le croyons bon, ni chimérique ni vulgaire, approprié à la faible nature humaine, par conséquent pratique, par conséquent digne d'être proposé aux maîtres de l'enfance.

[HIPPOLYTE DURAND.]

**Administration.** — Les règlements ne prévoient de récompenses qu'en faveur des enfants qui fréquen-

tent les écoles maternelles. Ces récompenses consistent en bons points, images ou jouets. A la fin de chaque mois, les bons points sont échangés contre des images ou des jouets (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 9.)

Cependant l'usage des bons points existe aussi dans les écoles primaires élémentaires.

Quant aux distributions de prix, elles sont interdites dans les écoles maternelles (Règlement scolaire modèle, art. 9), et facultatives dans les écoles primaires élémentaires et primaires supérieures : Voir *Prix (Distribution de)*.

**RÉCOMPENSES HONORIFIQUES.** — Les fonctionnaires de l'enseignement primaire public peuvent recevoir des récompenses consistant en mentions honorables, médailles de bronze et médailles d'argent (Loi du 30 octobre 1886, art. 34). Les instituteurs privés ne peuvent obtenir que les décorations universitaires (Décret du 24 décembre 1885, art. 4).

Les récompenses sont décernées par le ministre le 14 juillet de chaque année aux instituteurs et institutrices, dans chaque département, après avis du Conseil départemental.

Les propositions, adressées au Conseil départemental et soumises à l'approbation du ministre, sont établies : pour les mentions honorables et les médailles de bronze, par l'inspecteur d'académie; pour les médailles d'argent, par une commission spéciale composée de l'inspecteur d'académie, président, des inspecteurs primaires, du directeur et de la directrice d'école normale, et de deux délégués du Conseil départemental élus par ce Conseil (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 127).

Un signe distinctif a été institué pour la médaille d'argent par le même arrêté (art. 127) : ce signe consiste en un ruban de couleur violette avec liserés jaunes, porté sur le côté gauche de la poitrine.

Il peut être accordé, au plus, chaque année, aux instituteurs, institutrices et directrices d'écoles maternelles de chaque département :

Une médaille d'argent pour chaque groupe de 300 titulaires et stagiaires et une en plus pour toute fraction excédant 150;

Une médaille de bronze pour 120 titulaires et stagiaires;

Une mention honorable pour 80.

Le nombre des médailles d'argent à accorder dans chaque département est fixé, chaque année, par le ministre, d'après le chiffre des extinctions et dans la limite du crédit inscrit pour cette dépense au budget de l'exercice correspondant. (Même arrêté, art. 128; loi du 19 juillet 1889, art. 45.)

La médaille d'argent ne constitue pas en effet une récompense purement honorifique. Les instituteurs et institutrices qui en sont titulaires reçoivent une allocation annuelle et viagère, non soumise à retenue, de 100 francs.

Ces instituteurs ne cessent pas, en passant dans le cadre des écoles primaires supérieures, des écoles normales ou de l'inspection primaire, d'avoir droit à l'allocation annuelle de 100 francs (Circulaire du 25 octobre 1907).

Mais cette allocation devient caduque en cas de révocation ou de démission, à moins que la démission ne soit fondée sur des raisons de santé reconnues valables par le Conseil départemental (Loi du 19 juillet 1889, art. 45).

Nul ne peut obtenir la mention honorable s'il ne compte au moins cinq ans de services comme titulaire.

Nul ne peut obtenir la médaille de bronze s'il n'a reçu la mention honorable depuis deux années au moins.

Nul ne peut obtenir la médaille d'argent s'il n'a reçu la médaille de bronze depuis deux années au moins. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 128 modifié par l arrêté du 18 janvier 1893.)

S'ils remplissent les conditions ci-dessus, les instituteurs et institutrices détachés dans les lycées et collèges peuvent devenir titulaires de la médaille d'argent (Loi de finances du 30 mars 1902, art. 46).

Il en est de même des instituteurs et institutrices qui exercent dans des écoles communales facultatives (Avis du Conseil d'Etat du 27 avril 1891).

**RÉCOMPENSES SPÉCIALES.** — Des récompenses spéciales sont décernées aux instituteurs qui se distinguent par leur collaboration au Comité des travaux historiques et scientifiques.

Ces récompenses consistent en lettres de félicitations, dons de livres, médailles d'argent et d'or.

Elles sont accordées à l'occasion de la réunion du Congrès des sociétés savantes, sur la proposition d'une des sections du Comité et sur l'avis conforme de la commission centrale, après rapport spécial de l'inspecteur d'académie.

Nul ne peut obtenir une médaille, un don de livres, s'il n'a obtenu antérieurement la récompense qui précède celle pour laquelle il est proposé.

Toutefois, cette restriction ne s'applique pas aux instituteurs officiers de l'instruction publique, ou officiers d'académie, ou titulaires de la médaille d'argent des instituteurs. (Arrêté du 6 février 1903.) — Voir *Décorations universitaires*, *Adultes*.

**RÉCRÉATIONS.** — *Ecoles primaires élémentaires*. — Dans les écoles à plusieurs classes, les exercices sont coupés, pour les élèves du cours élémentaire et du cours moyen, par une récréation de cinq minutes qui a lieu toutes les heures, et, pour les élèves du cours supérieur, par une seule récréation d'une durée de 15 minutes.

Les enfants qui ne sont pas rendus à leur famille dans l'intervalle des classes demeurent sous la surveillance de l'instituteur jusqu'à l'heure où ils quittent définitivement la maison d'école.

Chacun des maîtres attachés à l'école est tenu, à tour de rôle, de surveiller les récréations et de garder les élèves qui ne sont pas rendus à leur famille, dans l'intervalle des classes du matin et du soir, ainsi que ceux qui sont punis de la retenue après la classe. (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, articles 8, 9 et 10.)

*Ecoles primaires supérieures*. — Dans les écoles primaires supérieures, la durée maximum de chaque classe ne doit pas dépasser une heure et demie. Deux classes consécutives sont toujours séparées par une récréation de dix à quinze minutes.

La surveillance des élèves qui ne rentrent pas dans leur famille entre la classe du matin et la classe du soir est assurée pendant tout cet intervalle par les soins du directeur.

Dans les écoles qui ne reçoivent que des externes, les professeurs et instituteurs adjoints se partagent, sous la responsabilité du directeur, la surveillance des récréations. (Arrêté du 29 décembre 1888, articles 6, 7 et 8.)

**RECTEURS.** — A la tête de chaque académie est placé un recteur. Ses attributions s'étendent sur les trois ordres d'enseignement. En ce qui concerne l'enseignement primaire, elles ont surtout trait à l'organisation pédagogique des diverses écoles, au maintien des méthodes, au contrôle des examens.

L'article 54 de la loi de finances du 26 décembre 1908, modifiant l'article 28 de la loi du 30 octobre 1886, a attribué au recteur la nomination ou la délégation des maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires dans les écoles primaires supérieures, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Le recteur figure au nombre des autorités ayant le droit d'inspecter les établissements d'instruction publique et privée.

L'article 22 de l'arrêté du 18 janvier 1887 confie au recteur le soin d'approuver le catalogue des livres propres à être mis en usage dans les écoles publiques de chaque département. A ce contrôle qui, dans la pratique, n'apparaît guère que comme une simple formalité, un projet de décret soumis au Conseil supérieur dans sa session de juillet 1910 avait substitué des droits plus étendus et plus précis. L'article 3 de ce projet de décret portait en effet que le projet de catalogue départemental, auquel sont jointes, s'il y a lieu, les observations présentées par les pères de famille inté-

ressés, est soumis à l'approbation du recteur; que, si le recteur juge nécessaire la radiation d'un ou plusieurs ouvrages, il les renvoie avec ses observations à la Commission départementale pour nouvel avis; enfin, que le recteur arrête définitivement le catalogue. Mais ces dispositions n'ont pas encore été promulguées.

Le recteur nomme les commissions d'examen : 1° pour le certificat d'études élémentaires (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 254); 2° pour les bourses des écoles primaires supérieures; 3° pour le certificat d'études primaires supérieures (Même arrêté, articles 43 et 256); 4° pour les brevets de capacité et le certificat d'aptitude pédagogique (Décret du 18 janvier 1887, art. 117). Il délivre ce certificat (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 164).

Mais c'est principalement dans l'administration des écoles normales que l'action du recteur peut et doit se faire sentir. Le décret du 18 janvier 1887 (art. 57) dispose, en effet, que ces établissements relèvent directement du recteur. Aussi lui appartient-il d'y exercer une surveillance constante, qui porte à la fois sur le personnel et les élèves-maîtres, la marche des études et la gestion financière. — Voir *Normales primaires (Écoles)*; *Académies*.

**RÉDACTION**. — La *rédaction* consiste à résumer ou à reproduire par écrit un exposé oral, par exemple nn cours d'histoire, la critique verbale d'un texte, le compte-rendu d'une conférence. Ainsi compris, cet exercice n'est pas du domaine de l'école primaire élémentaire, car il est trop difficile. Il suppose que l'auditeur a su discerner les idées maîtresses du sujet, et est capable de les exposer sous une forme concise et claire : aussi trouvera-t-il plutôt sa place à l'école primaire supérieure ou à l'école normale.

Très souvent, cependant, on entend, sous le nom de *rédaction*, la composition française. Ce sujet ayant été traité aux articles *Composition et style* et *Langue maternelle*, nous prions le lecteur de s'y reporter.

**RÉFORME** (Écoles de). — Voir *Mineurs délinquants*.

**RÉGENT**. — Le nom de *régent* était donné, avant la Révolution, aux maîtres qui enseignaient dans les collèges. On le trouve aussi quelquefois, mais rarement, employé pour désigner les maîtres des petites écoles. Le décret du 17 mars 1808 ordonna que les maîtres chargés d'enseigner dans les collèges communaux porteraient le nom de *régents*; cette disposition est restée en vigueur jusqu'en 1867, époque où un décret a accordé aux régents des collèges le titre de professeurs.

Dans la Suisse française, le nom de *régent* et *régente* est le titre officiel donné aux instituteurs et aux institutrices par les lois scolaires des cantons de Berne (Jura), Vaud et Genève.

**RÉGIMENTAIRES** (Écoles). — Aux termes de l'instruction du 6 août 1901, il est organisé, dans chaque régiment ou bataillon formant corps, un service d'écoles régimentaires comprenant un cours primaire et un cours préparatoire. Le premier, destiné aux illettrés, est obligatoire et a lieu chaque jour; il est confié au sergent-major, aidé des moniteurs nécessaires, sous la direction du capitaine. Le cours préparatoire, destiné aux gradés désireux d'atteindre au grade de sous-lieutenant, est divisé en deux degrés. L'enseignement y est confié à des lieutenants choisis en raison de leurs aptitudes spéciales, sous la direction d'un capitaine.

L'enseignement du cours préparatoire comprend les matières suivantes :

COURS DU 1er DEGRÉ.

| | séances |
|---|---|
| Français | 20 |
| Histoire | 20 |
| Géographie | 20 |
| Arithmétique | 8 |
| Géométrie | 12 |
| Total | 80 |

COURS DU 2e DEGRÉ.

| | séances |
|---|---|
| Français | 6 |
| Géographie | 6 |
| Arithmétique | 5 |
| Géométrie et topographie | 8 |
| Revision et exercices d'application (env.) | 50 |
| Total (env.) | 75 |

A ces matières d'enseignement général s'ajoutent l'éducation et l'instruction militaires données dansl a compagnie.

Les leçons sont faites entre novembre et août, à raison de deux ou trois par semaine, et durent de une heure à une heure et demie.

Une commission, présidée par le lieutenant-colonel ou le chef de corps dans les bataillons formant corps, examine, du 5 mars au 1er avril, les sous-officiers susceptibles d'être présentés pour le grade de sous-lieutenant. Les candidats doivent obtenir comme moyenne 13 points sur 20 et n'avoir pas de note inférieure à 8.

Des programmes d'enseignement sont publiés, et le matériel que doit posséder la salle d'école, et qui comprend un globe terrestre et des cartes, est fixé par les règlements.

Des instructions analogues assurent l'organisation du cours préparatoire dans la cavalerie (Instruction du 1er avril 1902).

Dans les corps de troupe de l'artillerie et du train des équipages, il est organisé un cours secondaire destiné aux sous-officiers candidats à l'École de Versailles ou aux grades d'officier d'administration ou de gardien de batterie (Instruction du 1er septembre 1888). L'enseignement comprend : français (20 leçons), arithmétique (20 leçons), algèbre (15 leçons), géométrie (15 leçons), géographie (15 leçons), topographie (10 leçons), dessin (15 leçons), soit 110 leçons. Pour les sous-officiers ne se destinant pas à l'artillerie, les 15 leçons d'algèbre sont remplacées par des leçons d'histoire. Les cours ont lieu trois fois par semaine et durent une heure et demie au moins.

Les cours pour les illettrés ne sont pas réglementaires dans les corps d'artillerie, mais, en fait, ils existent.

Ajoutons que, dans beaucoup de corps, l'habitude s'est introduite d'associer à l'œuvre d'éducation à la caserne le personnel de l'enseignement primaire. La loi votée en 1910, établissant l'examen des conscrits, aura pour effet de rendre plus stricte, pour les illettrés, l'obligation de suivre le cours primaire, qu'il soit donné au dedans ou au dehors de la caserne.

**REGISTRES SCOLAIRES**. — *Écoles publiques*. — Les registres dont la tenue est exigée des instituteurs et institutrices sont :

1° Le registre matricule;

2° Le registre d'appel ou de présence;

3° Le registre d'inventaire du mobilier de l'école et du matériel d'enseignement;

4° Le registre d'inventaire du mobilier personnel, s'il y a lieu;

5° Le catalogue des livres de la bibliothèque populaire de l'école publique avec le registre des recettes et des dépenses et le registre des entrées et des sorties.

La tenue des quatre premiers de ces registres est obligatoire pour les directrices d'écoles maternelles. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 23.)

La fourniture des registres scolaires est à la charge des communes (Loi du 19 juillet 1888, art. 4).

A ceux qui sont indiqués ci-dessus, il convient d'ajouter, dans les écoles maternelles, le registre destiné au médecin de l'école.

Toute commune doit mettre, en outre, à la disposition de la commission scolaire un registre de délibérations, ainsi que les imprimés nécessaires pour l'exécution de la loi du 28 mars 1882 (Décret du 29 janvier 1890, art. 5). — Voir *Normales primaires (Écoles)*; *Matériel obligatoire*.

*Écoles privées*. — Les directeurs et directrices d'écoles privées doivent, comme les instituteurs et institutrices publics, tenir un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des élèves inscrits. (Loi du 28 mars 1882, art. 10.)

Si l'école privée reçoit des pensionnaires, l'instituteur doit tenir un registre sur lequel il inscrit les nom, prénoms, le lieu et la date de naissance de ses élèves pensionnaires, la date de leur entrée et de leur sortie (Décret du 18 janvier 1887, art. 175).

En outre, il doit être ouvert, dans toute école pri-

maire privée, un registre spécial destiné à recevoir les nom et prénoms, la date et le lieu de naissance des maîtres et employés, l'indication des emplois qu'ils occupaient précédemment et des lieux où ils ont résidé depuis leur majorité, ainsi que la date des brevets et diplômes dont ils seraient pourvus.

Les autorités préposées à la surveillance des établissements d'instruction publique doivent toujours se faire représenter ces registres quand elles inspectent les écoles. (Décret du 18 janvier 1887, art. 168; Circulaire du 31 mai 1902.)

**RÈGLEMENTS SCOLAIRES.** — Le premier règlement général à mentionner, relatif à l'enseignement primaire, suivit de près la promulgation de la loi du 28 juin 1833 : il fut publié le 25 avril 1834, sous le titre de *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales*. Le 24 avril 1838, un règlement général, délibéré par le Conseil royal de l'instruction publique, fixa les dispositions relatives à la tenue des *salles d'asile* et aux exercices qui devaient y avoir lieu.

La promulgation de la loi du 15 mars 1850 nécessita la refonte du règlement scolaire de 1834 : il y fut pourvu par le *Règlement modèle* du 17 août 1851. Un nouveau règlement pour les salles d'asile fut promulgué le 22 mars 1855.

Le règlement du 17 août 1851 fut remplacé par celui du 7 juin 1880, que remplacèrent successivement celui du 6 janvier 1881, puis celui du 18 juillet 1882. Pour les salles d'asile, devenues les écoles maternelles, le règlement qui remplaça celui du 22 mars 1855 fut celui du 2 août 1881.

Après le vote de la loi du 30 octobre 1886, de nouveaux règlements scolaires modèles ont été rédigés : celui des écoles maternelles et celui des écoles primaires élémentaires portent la date du 18 janvier 1887; celui des écoles primaires supérieures est daté du 29 décembre 1888. On trouvera le texte des règlements modèles des écoles primaires élémentaires et des écoles primaires supérieures aux articles *Primaires élémentaires* (*Écoles*) et *Primaires supérieures* (*Ecoles*).

**REGULATIV.** — Le mot *Regulativ* (au pluriel *Regulative*), qui signifie en allemand *règlement*, peut s'employer pour dénommer toute espèce d'ordonnance ou d'arrêté règlementant une matière quelconque; mais il désigne plus spécialement, dans l'histoire des écoles prussiennes, les trois règlements des 1er, 2 et 3 octobre 1854, œuvre du conseiller Stiehl, et qui portent la signature du ministre von Raumer. Le *Regulativ* du 1er octobre règlementait l'école normale, celui du 2 octobre, l'école préparatoire; celui du 3 octobre, l'école primaire. Les dix-huit années pendant lesquelles les *Regulative* furent en Prusse le code de l'instruction primaire sont une période de réaction et d'obscurantisme. Les *Regulative* furent abrogés sous le ministère du Dr Falk, et remplacés par les *Allgemeine Bestimmungen* du 15 octobre 1872.

**RELÈVEMENT DES PEINES DISCIPLINAIRES.** — Saisi par le ministre de l'instruction publique de la question de savoir s'il y a lieu à l'application du droit de grâce en matière disciplinaire, le Conseil d'Etat s'était prononcé pour la négative dans un avis en date du 4 août 1892.

Comme d'autre part aucune disposition règlementaire ne prévoyait la revision par les conseils disciplinaires de décisions prononcées par eux, et que les peines disciplinaires n'avaient jamais été effacées par les lois d'amnistie, il en résultait que certaines déchéances, telles que l'interdiction du droit d'enseigner, l'exclusion des facultés ou écoles de l'Etat, avaient un caractère d'irrévocabilité absolue.

Qu'il y eût là un excès de sévérité et une véritable anomalie, le Conseil d'Etat avait cru devoir le déclarer en termes formels. On lit, en effet, dans les considérants de l'avis du 4 août 1892, « qu'il est contraire à l'équité, aussi bien qu'à l'esprit général des réformes récemment introduites dans l'ensemble de la législation, de ne fournir aucun moyen de se faire réintégrer dans les droits dont ils ont été privés, à ceux qui n'ont été frappés que par les rigueurs de la discipline; que, spécialement, en matière d'enseignement, il paraît légitime de remédier aux graves inconvénients résultant de cette situation au moyen d'une loi qui attribuerait au Conseil supérieur de l'instruction publique l'examen et le jugement des demandes en relèvement des incapacités particulières résultant des condamnations disciplinaires ».

S'inspirant de ce vœu de la haute assemblée, le ministre de l'instruction publique soumit au Conseil d'Etat un projet de loi relatif au relèvement des déchéances et incapacités résultant de condamnations disciplinaires. Mais ce projet, bien qu'adopté par le Conseil d'Etat le 22 décembre 1892, ne fut jamais soumis aux délibérations du Parlement.

Ce ne fut que seize ans plus tard que la question fut reprise devant la Chambre des députés par MM. Aynard, Ferdinand Buisson et Lefas. Leur proposition, qui ne pouvait que rencontrer une adhésion unanime, est devenue la *loi du* 17 *juillet* 1908.

Pour apprécier la portée de ces nouvelles dispositions légales, il convient d'observer qu'elles n'ont nullement pour objet d'effacer, sous certaines conditions, toutes les peines disciplinaires qui peuvent atteindre les membres de l'enseignement public ou privé.

Sont seules susceptibles de relèvement les mesures disciplinaires qui entraînent des déchéances ou incapacités, et qui, n'étant pas prononcées par l'autorité administrative, ne peuvent être de sa part l'objet d'une décision gracieuse.

La loi du 17 juillet 1908 s'applique en conséquence exclusivement aux peines suivantes : 1° l'interdiction du droit d'enseigner; 2° la suspension du droit de diriger un établissement libre; 3° la révocation ou la suspension infligée par les conseils disciplinaires; 4° l'exclusion des facultés ou écoles.

Voici le texte de la loi du 17 juillet 1908 :

« ARTICLE PREMIER. — Les membres de l'enseignement public ou libre peuvent être relevés des déchéances ou incapacités résultant des décisions qui ont prononcé contre eux l'interdiction du droit d'enseigner ou la suspension du droit de diriger un établissement d'enseignement libre.

« Le bénéfice de cette disposition est étendu :

« 1° Aux professeurs titulaires de l'enseignement public supérieur ou secondaire, pour les déchéances ou incapacités résultant de leur révocation ou de leur suspension par les conseils disciplinaires;

« 2° Aux étudiants et aux candidats aux examens qui ont été exclus des facultés ou écoles de la République.

« ART. 2. — Les demandes en relèvement formées en vertu de l'article 1er ne peuvent être présentées qu'après un délai minimum écoulé depuis la notification des décisions définitives.

« Le délai sera de deux ans pour une suspension, une interdiction ou une exclusion temporaires.

« Il sera de cinq ans pour une interdiction ou exclusion ayant un caractère perpétuel.

« Lorsque la demande aura été rejetée, après examen au fond, elle ne pourra être présentée de nouveau qu'après un délai égal au premier délai exigé.

« ART. 3. — Si l'intéressé peut établir qu'il a été frappé à raison de faits compris ensuite dans une loi d'amnistie, ou de faits judiciaires annulés par suite d'un arrêt de revision, la nécessité d'un délai antérieur à son premier pourvoi sera supprimée, mais non celle des délais nécessaires aux pourvois subséquents, si la demande est rejetée.

« ART. 4. — La demande sera adressée au ministre de l'instruction publique, qui en saisit le Conseil supérieur, en y joignant l'avis des Conseils académiques ou départementaux ou des Conseils de l'université qui ont connu en premier ressort des affaires disciplinaires.

« Le Conseil supérieur de l'instruction publique statue après avoir entendu l'intéressé ou son conseil; la décision prononçant le relèvement doit être prise aux deux tiers des suffrages.

« Un règlement d'administration publique détermi-

nera les formes à suivre pour l'instruction et le jugement des demandes en relèvement, ainsi que les autres mesures nécessaires à l'exécution de la présente loi. »

Le règlement prévu à l'article 4 est intervenu le 24 février 1909. La procédure en vue du relèvement des peines disciplinaires y est réglée de la façon suivante :

Les demandes en relèvement adressées au ministre de l'instruction publique, par application de la loi du 17 juillet 1908, sont inscrites à la date de leur réception au ministère de l'instruction publique, sur un registre tenu à cet effet, avec mention des pièces jointes à l'appui.

Elles contiennent, outre les renseignements fournis par l'intéressé et à peine de nullité, l'indication des communes où le postulant a résidé depuis la décision prise contre lui, avec la durée de sa résidence dans chacune d'elles, ainsi que l'indication de son domicile actuel. (Art. 1er.)

Si la demande est formée par une personne appartenant ou ayant appartenu à l'enseignement supérieur ou secondaire, le ministre en transmet, dans un délai de quinze jours, à dater de l'enregistrement, la copie au recteur de l'académie dans le ressort de laquelle cette personne est actuellement domiciliée.

Si la demande a été formée par une personne appartenant ou ayant appartenu à l'enseignement primaire, le ministre en transmet dans le même délai la copie au préfet dans le département duquel cette personne est actuellement domiciliée. Le préfet fait parvenir cette pièce à l'inspecteur d'académie dans le délai de huit jours. (Art. 2.)

Par les soins du recteur ou de l'inspecteur d'académie, suivant les cas, une enquête est ouverte, dans un délai de quinze jours, sur la conduite et les moyens d'existence du postulant dans les diverses communes où il a résidé.

Si une ou plusieurs de ces communes sont situées hors de leur ressort, ces fonctionnaires invitent le recteur ou l'inspecteur d'académie dans le ressort desquels cette commune ou ces communes sont comprises à procéder à l'enquête.

Le recteur ou l'inspecteur d'académie par les soins duquel se fait l'enquête, peut s'adresser, pour obtenir les renseignements qui lui paraîtraient utiles, aux maires et aux autres autorités administratives, qui doivent leur transmettre ces renseignements dans le plus bref délai.

Dès que l'enquête est terminée, le recteur ou le préfet, suivant les cas, saisit le Conseil de l'université, le Conseil académique ou le Conseil départemental : ceux-ci donnent, dans leur plus prochaine session, leur avis motivé, qui est transmis, dans les cinq jours, au ministère de l'instruction publique. (Art. 3.)

Le ministre de l'instruction publique saisit de la demande le Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa plus prochaine session.

Il transmet, à cet effet, le dossier de l'enquête, accompagné du dossier de la décision disciplinaire avec toutes les pièces, au secrétaire du Conseil supérieur, sept jours au moins avant l'ouverture de la session. (Art. 4.)

La Commission des affaires contentieuses et disciplinaires du Conseil supérieur instruit l'affaire. Si elle trouve les renseignements insuffisants, elle peut proposer et le Conseil peut décider le renvoi de l'affaire à la session suivante, pour plus ample information. Cette décision est prise à la majorité absolue, la voix du président étant prépondérante en cas de partage.

Un rapport écrit est présenté, au nom de la commission, par un de ses membres. Il est mis, sans déplacement, avec toutes les pièces du dossier, à la disposition de l'intéressé, de son conseil, et des membres du Conseil supérieur : l'affaire ne peut être mise à l'ordre du jour que deux jours francs après la communication qui précède.

La commission et le Conseil supérieur suivent les mêmes formes que pour l'instruction et le jugement des affaires disciplinaires. (Art. 5.)

La décision qui prononce le relèvement porte seulement, et sans considérants, que le Conseil supérieur de l'instruction publique relève l'intéressé de telle peine disciplinaire prévue par la loi du 17 juillet 1908 et prononcée antérieurement contre lui, ainsi que des incapacités et déchéances qui avaient pu en résulter. (Même décret, art. 6.)

La décision du Conseil supérieur est notifiée par les soins du ministre à l'intéressé et, si le relèvement est accordé, elle est insérée au *Bulletin officiel du ministère de l'instruction publique.*

**RELIGIEUSE (INSTRUCTION).** — L'art. 1er de la la loi du 28 mars 1882 a supprimé, par prétérition, des matières de l'enseignement primaire public l'instruction religieuse, en la remplaçant par l'instruction morale et civique.

Les motifs de cette suppression ont été exposés de la manière suivante par M. Ribière dans son rapport au Sénat :

« La sécularisation de l'école, ou, si l'on veut, la laïcisation du programme, apparaît d'abord comme une conséquence forcée du système de l'obligation. Sous l'empire de la loi de 1850, le père de famille, libre de donner ou de ne pas donner à son enfant l'instruction primaire, pouvait, à la rigueur, le soustraire à un enseignement confessionnel et dogmatique en opposition avec ses idées religieuses ou ses sentiments intimes; avec la loi projetée, un très grand nombre de pères de famille devront, en fait, envoyer leurs enfants à l'école publique : il est donc nécessaire que cette école n'ait, à aucun degré, le caractère d'école confessionnelle. Autrement, que deviendraient la liberté et le respect qui sont dus à toutes les opinions philosophiques ou religieuses des pères de famille, à celles qui pourront être, dans un âge plus avancé, adoptées par les enfants eux-mêmes, à celles des instituteurs pour lesquels, comme pour tous, le choix d'une fonction ou d'un état doit rester indépendant du choix d'une doctrine ou d'un culte religieux?

« ... L'école primaire, ouverte à tous, ne devant dépendre d'aucune doctrine confessionnelle, ne devant être ni religieuse, ni antireligieuse, doit être, par conséquent, l'école sécularisée, l'école neutre, l'école laïque. »

De son côté, le rapporteur de la Chambre des députés, M. Paul Bert, a démontré que le principe de neutralité religieuse avait pour base et entraînait comme application légale le principe de la liberté de conscience. Et il concluait ainsi : « A nos yeux, cette argumentation présente une telle force que, sans la suppression des matières religieuses du programme de l'enseignement, l'obligation nous apparaîtrait comme un danger plutôt que comme un bienfait ».

La neutralité de l'école est absolue; elle n'implique pas seulement la prohibition, pour l'instituteur, de s'immiscer dans l'enseignement d'une religion déterminée; elle lui fait défense de porter atteinte à l'éducation religieuse que ses élèves peuvent recevoir chez eux ou à l'église. Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique, s'en est expliqué catégoriquement au Sénat. « Si un instituteur, a-t-il dit (séance du 15 mars 1882), s'oubliait assez pour instituer un enseignement outrageant pour les croyances de n'importe qui, il serait aussi sévèrement et aussi rapidement réprimé que s'il avait battu ses élèves, ou s'était livré contre leurs personnes à des sévices coupables. »

Le législateur de 1882, après avoir supprimé des matières de l'enseignement primaire public l'instruction religieuse, a voulu laisser aux parents le temps nécessaire pour faire donner, à leur gré, cette instruction à leurs enfants. Tel est l'objet du premier paragraphe de l'art. 2 de la loi du 28 mars ainsi conçu : « Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires ».

Ce jour de vacance est généralement le jeudi.

Il va sans dire que, lorsque certains exercices, comme la gymnastique, ont été reportés au jour ré-

servé pour l'instruction religieuse, l'heure doit en être fixée de manière à ne gêner en rien l'enseignement religieux qui peut être donné, ce jour-là, aux enfants. Le ministre a dû le rappeler à plusieurs municipalités.

Pour achever de montrer que la loi nouvelle n'a voulu gêner en rien l'enseignement religieux que les élèves peuvent recevoir en dehors de l'école, il suffira d'ajouter que l'art. 5 du règlement scolaire modèle du 18 juillet 1882 (reproduit dans celui du 18 janvier 1887) a autorisé les élèves, dans la semaine qui précède la première communion, à quitter l'école aux heures où leurs devoirs religieux les appellent à l'église.

Il convient de remarquer que, tandis que l'art. 2 de la loi du 28 mars décide que l'instruction religieuse ne peut plus être donnée qu'en dehors des « *édifices scolaires* », les divers orateurs qui ont pris part à la discussion de la loi, le ministre notamment, se sont servis de l'expression « *locaux scolaires* », laquelle a un sens beaucoup moins large et comprend seulement les salles de classe, les salles d'étude, en un mot la partie de l'école exclusivement réservée à l'enseignement.

Il est donc plus conforme au véritable esprit de la loi de décider, malgré les termes de l'art. 2, que ce n'est que dans les locaux scolaires proprement dits qu'il ne saurait être donné aujourd'hui un enseignement religieux quelconque. La prohibition n'existerait donc plus s'il s'agit du logement personnel de l'instituteur, logement qui, d'ailleurs, comme la demeure de tout citoyen, est inviolable.

En dehors des heures de classe et des locaux scolaires, l'instituteur public lui-même peut donner l'instruction religieuse. Cela résulte des déclarations faites lors de la discussion de la loi (séance du 21 juin 1881), du texte même de la loi (art. 2) et de la circulaire du 2 novembre 1882. Cela résulte enfin de la jurisprudence du ministère de l'instruction publique qui, dans diverses espèces, a été appelé à se prononcer sur la question. Il l'a résolue en adoptant les solutions suivantes :

« Du moment où les instituteurs font librement réciter les prières et les catéchismes en dehors des heures de classe et des locaux scolaires, il n'y a aucun motif légal de s'y opposer » (4 novembre 1882).

« Les instituteurs laïques doivent être laissés libres de donner des répétitions de catéchisme, lorsque tel est le vœu des familles ou des municipalités; mais ces répétitions ne sauraient, pour un motif quelconque, avoir lieu dans les salles de classe, même en dehors des heures règlementaires » (24 juin 1883).

« L'instituteur doit être laissé entièrement libre d'accepter la mission que la municipalité lui offre, du moment que l'enseignement du catéchisme aura lieu en dehors des locaux scolaires et des heures de classe, et que tel est le vœu du conseil municipal » (10 juin 1882).

Consulté sur la question de savoir si une directrice d'école communale congréganiste pouvait être autorisée à faire répéter le catéchisme dans la chapelle annexée à l'établissement, le ministre a répondu que, ces exercices devant avoir lieu en dehors des heures de classe, condition de rigueur, et la chapelle ne pouvant être considérée comme local scolaire, il ne voyait aucun motif de refuser l'autorisation (16 août 1883).

Il a été décidé que, dans les communes rurales où le même bâtiment sert à la fois d'école et de mairie, la partie affectée au service municipal peut être mise, s'il y a lieu, à la disposition du ministre du culte, pourvu qu'elle soit absolument distincte de la partie affectée à l'école (6 décembre 1882).

Bien que cette déclaration ne fût point nécessaire, le législateur de 1882 a jugé utile d'insérer dans l'art. 2 de la loi du 28 mars un paragraphe portant que « l'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées ».

La loi du 9 décembre 1905 relative à la séparation des Eglises et de l'Etat a rappelé les dispositions de la loi du 28 mars 1882, en spécifiant (art. 30) que « l'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants de six à treize ans inscrits dans les écoles publiques qu'en dehors des heures de classe ». — Voir *Catéchisme*, *Exercices religieux*, *Neutralité*.

**RELIGION.** — Nous ne songeons pas à traiter ici la question tant débattue de la valeur du sentiment religieux et de son rôle dans l'histoire de l'humanité. Nous ne voulons aborder, et très sommairement, que le problème pédagogique proprement dit.

Nous venons de rappeler, dans l'article qui précède, les raisons qui ont déterminé le législateur français à mettre l'enseignement religieux, sous toutes ses formes et à tous ses degrés, en dehors du programme des écoles publiques. Ce point de vue, qui est celui de toute notre législation depuis trente ans et qui avait prévalu même avant la loi de séparation des Eglises et de l'Etat, a été exposé aux articles *France*, *Morale*, *Laïcité*, *Neutralité*, etc. Nous n'avons rien à y ajouter.

Mais on peut se demander si les objections faites à l'enseignement religieux donné dans l'école publique au nom des pouvoirs publics portent plus loin, si elles atteignent toute culture religieuse, même donnée dans la famille, ou dans l'école privée agissant au nom de la famille (école de semaine, école du dimanche, école du jeudi).

Bien entendu, pour les croyants des différentes confessions, la question ne se pose même pas : c'est déjà une concession à l'impiété que de la laisser poser. Pour eux donc, la connaissance de la religion étant la première en dignité et la plus nécessaire de toutes, non seulement elle ne peut disparaître, mais elle doit rester l'inspiratrice de toutes les autres : *omnis disciplina ancilla theologiæ*. Il serait donc superflu d'entamer avec les partisans de cette doctrine une discussion quelconque : ils déclarent la vérité qu'ils professent si supérieure à la raison humaine que celle-ci n'a qu'à incliner sa superbe devant Dieu, c'est-à-dire devant l'Eglise.

Mais, même parmi les éducateurs laïques, parmi les libres-penseurs qui n'hésitent pas à approuver la laïcité de l'école et qui acceptent, dûment interprété, le qualificatif dont on a voulu faire une injure et qui n'est qu'une calomnie, « l'école sans Dieu », même parmi eux, nous ne dissimulerons point que deux opinions sont en présence dont le contraste est tranché. On en trouvera un aperçu dans l'article consacré à Félix Pécaut, celui des modernes éducateurs laïques à propos duquel la question se pose le plus naturellement.

Les uns considèrent le fait religieux comme un phénomène caractéristique d'une civilisation inférieure. Ils n'en nient point l'étendue, le grand développement historique, l'incontestable influence sur des millions d'hommes et sur de longs siècles, mais ils n'en concluent pas à sa valeur : il a pu faire partie de cette masse énorme de préjugés, d'erreurs et de sottises dont est jonchée la route de l'humanité et dont ils ne voient pas la nécessité de proclamer les bienfaits, encore moins de perpétuer l'action. Peu importe qu'il ait fallu compter avec ces obstacles au développement rationnel de l'esprit humain : l'éducateur d'aujourd'hui prend les enfants qu'il est chargé d'instruire tels que la société contemporaine les lui envoie, dans les conditions où elle les place, avec les ressources qu'elle leur offre, et sans autre obligation que de cultiver normalement leurs facultés normales. Il n'a donc pas à les faire repasser par toutes les phases obscures qu'ont fait traverser à nos lointains ancêtres l'ignorance, la crédulité, le dérèglement d'une imagination seule maîtresse d'un esprit dépourvu à la fois d'expérience et de raisonnement.

Les autres répondent que le fait religieux est un fait humain, qu'il a grandi avec l'humanité, s'est transformé comme elle. Grossier, sauvage, naïvement égoïste et aveuglément crédule chez l'homme primitif, il s'imprègne de justice dans la mesure où la société elle-même acquiert cette idée de justice, il s'adoucit, se dématérialise, se moralise, s'idéalise. Quand l'humanité passe des religions naturalistes aux religions à base éthique, le progrès est visible. Il y a un abîme entre les pratiques du sorcier nègre et la prière du chrétien, entre les sacrifices d'animaux qui ont été pendant tant de siècles l'acte essentiel du culte dans tout le monde civilisé et les cérémonies religieuses qui les ont remplacés par des actes ou des symboles essentiellement spiritualistes. Mais ce qui est au fond

de ces manifestations, si différentes qu'elles soient, c'est la même idée et le même sentiment, à savoir une intuition, une affirmation de rapports entre nous et l'inconnu, que cet inconnu apparaisse, suivant les âges, sous la forme de forces monstrueuses, de puissances aveugles et terribles, sous celle d'une volonté souveraine et implacable, sous celle d'une volonté juste et sage, ou sous celle d'une bonté infinie. L'éducation peut-elle faire abstraction d'un tel fait ou plutôt d'un tel ensemble de faits qui constituent la trame même de l'histoire de l'esprit humain?

Laissant même de côté tout le passé du genre humain, et s'enfermant uniquement dans le souci de bien élever aujourd'hui l'enfant d'aujourd'hui qui leur est confié, les éducateurs dont nous résumons les vues demandent à tous les hommes de bonne foi s'il n'y a pas dans le sentiment religieux, pris à la hauteur où nous pouvons le prendre, une puissance et une vertu éducatrice *sui generis* que rien ne remplace. Et pour notre pays, par exemple, distinguant à ce point de vue entre l'anticléricalisme et l'antichristianisme, ils concluent à ce que l'éducation laïque, en même temps qu'elle détruit l'esprit d'asservissement, la foi aveugle et l'obéissance passive, maintienne le sens du divin, l'aspiration à l'infini, la perception de l'au-delà qu'aucune science n'atteint, mais qu'aucune science ne permet de nier.

Ni à l'une ni à l'autre de ces deux thèses nous ne saurions souscrire sans réserves. Elles ont toutes deux leur raison d'être, mais toutes deux font trop de la religion une chose en soi, une chose à part que les uns déprécient comme les autres l'apprécient, à l'excès. La vérité est, nous semble-t-il, du moins au point de vue de l'éducation moderne, que le phénomène religieux devrait être désormais envisagé moins comme un ordre distinct de faits spécifiques que comme un aspect, une forme et un degré que peut revêtir l'activité de l'âme humaine dans tous ses domaines : pensée, sentiment, volonté. Et c'est parce qu'ils le considèrent ainsi sans bien s'en rendre compte, que les partisans de l'esprit religieux en réclament le maintien dans l'éducation. Qu'on lise attentivement, par exemple, la magistrale conférence de M. Boutroux sur la morale et la religion (*Revue des Deux-Mondes* du 1er septembre 1910), le plus récent et le plus grave témoignage en faveur du sentiment religieux dans l'éducation : on s'aperçoit que sous le nom de religion, ce qui est préconisé, c'est simplement un état d'esprit idéaliste, une disposition de l'âme à croire, à espérer, à aimer tout ce qui est bon, vrai et beau avec assez de force pour que la vie entière s'en ressente.

C'est en ce sens qu'il faut chercher la solution du problème pédagogique qui nous occupe. On a dit, en termes empruntés à la langue du jour : Il faut laïciser la religion. Peut-être serait-il plus juste de dire : Il faut garder du divin tout ce qui est humain, garder de la religion non les mots qui passent, mais les choses qui durent. Ce qui dure, c'est la nature humaine, avec ses besoins et ses ressources, avec ses forces et ses faiblesses, ses élans et ses chutes, avec ses efforts de savoir méthodique pour éclairer un petit point de l'univers et ses curiosités inassouvies à la rencontre de l'inconnu qui est presque tout.

Telle qu'elle est, cette nature humaine, modifiée à la surface seulement par l'action des siècles, gardons-nous de la violenter, de la mutiler. Ne supprimons rien de ce qui est humain, mais ne laissons pas non plus reprendre et confisquer par les organisations officielles de la religion ce qui ne leur appartient pas, ce qui appartient en somme à la nature humaine.

Quand on commence par définir *religion* l'ensemble des puissances de l'âme capables d'élever l'homme au-dessus de l'animalité, d'engendrer l'enthousiasme, la foi et l'ardeur pour toutes les nobles causes, le dévouement, l'héroïsme, et qu'ensuite on oppose à cette large conception de l'idéal humain, par une autre définition non moins arbitraire, une prétendue *morale* qui serait un froid et sec recueil de recettes sans grandeur et de préceptes sans beauté, il est facile d'avoir raison : qui ne conclurait d'avance à l'infériorité de cette morale comparée à cette religion? Mais ce n'est là qu'un vain cliquetis de mots.

La vraie morale comprend avec la même force et au même degré tous les éléments qui font de la religion une puissance spirituelle. Et la vraie éducation morale est celle qui les met en œuvre au moins aussi activement qu'a pu jamais le faire une éducation religieuse quelconque.

Assurément, pour que cette morale vaille en effet cette religion, il faut qu'elle puise à des sources aussi hautes son inspiration. Est-il nécessaire pour cela qu'elle s'étaie sur les mêmes bases dogmatiques, qu'elle ait pour support le catéchisme traditionnel ou celui de la religion naturelle, du spiritualisme, du monisme ou de quelque autre métaphysique? C'est le grand sophisme des théologiens et des métaphysiciens de toutes les écoles. S'en défaire est le commencement de toute émancipation intellectuelle. Il ne faut attribuer à ces constructions de l'esprit, synthèses religieuses ou philosophiques tendant à expliquer l'énigme universelle, ni trop d'importance ni trop peu. C'est pour beaucoup d'esprits un besoin dont ils ne peuvent s'affranchir que de se représenter schématiquement le plan général des choses, la divine épopée de l'univers, l'origine et la fin des êtres et des mondes. Peut-être ne sont-ils qu'à demi persuadés et à demi satisfaits de leurs propres théories : comment n'en sentiraient-ils pas la fragilité? Mais, telles quelles, ils les préfèrent au silence. D'autres esprits trouvent le silence à la fois plus sage et plus digne, plus scientifique et plus religieux. Entre ces deux manières de voir, il est inutile d'instituer une controverse. Bornons-nous à exprimer le désir que l'éducation fasse sa part à cet ordre élevé de sentiments, d'idées et de volontés que la religion prétend à tort être seule à créer.

Nous avions donné un exemple d'application de cette méthode dans la première édition de ce Dictionnaire, où nous consacrions des articles spéciaux à chacun des points de détail que dans cette édition nous avons préféré grouper sous les rubriques générales. Nous avions ainsi, au mot *Prière*, traité la question du plus important des exercices religieux. Après avoir expliqué pour quels motifs, surtout dans des pays de tradition catholique, il était impossible de maintenir la prière à l'école publique, nous cherchions ce qu'elle pourrait devenir dans une éducation familiale toute laïque et toute rationnelle.

D'abord, disions-nous, il faudra écarter la prière formaliste et mécanique, la prière visant des effets magiques, des interventions surnaturelles, des grâces ou faveurs demandées à la divinité en vue d'intérêts particuliers. Ce n'est pas même aux philosophes modernes, c'est à ceux de Rome et de la Grèce qu'il nous suffirait de renvoyer quiconque aurait besoin d'être guéri de ces superstitions d'un autre âge.

Toutes ces formes païennes et puériles mises de côté, ne reste-t-il plus rien de la prière? Il reste au contraire tout ce qu'elle a de bon, tout ce qu'ont cherché à y mettre les religions moralement les plus développées, par exemple dans le plus beau modèle que nous en connaissions : le « Notre Père ». C'en est la partie vivante, vraiment humaine, naturelle et morale. Il reste un effort, un élan de l'âme qui n'a rien de mystique, quoi qu'il ne se confonde pas avec le rythme ordinaire de la pensée ou de l'action. Il y a dans la vie des moments religieux, des moments où nous saisit l'émotion décrite par Pascal : « Qui se considèrera de la sorte s'étonnera de soi-même ». Est-ce le spectacle d'une nuit étoilée qui nous a fait entrevoir l'invisible? Est-ce une grande douleur ou une immense joie, est-ce un soudain coup d'œil sur nous-mêmes ou sur le monde? Toujours est-il que cet instant de trouble divin nous fait en quelque sorte apparaître l'infini et sentir le frisson du mystère qui nous enveloppe.

C'est là ce que nous appelons le fait humain de la prière, celle qui monte au cœur et aux lèvres, même et surtout sans paroles, souvent dans un soupir qui ne se peut exprimer.

« Sans doute, ajoutions-nous, il y a autre chose dans les confus élancements de l'âme vers Dieu : il y a, dira le théologien, un fond sous-entendu de croyances, de doctrines, d'affirmations implicites; il y a, dira le poète, une ineffable musique qui met l'âme d'un enfant à l'unisson du concert éternel des mondes; il y a, dira

le physiologiste, une sève et un trop-plein de vie, de passion, d'amour qui s'échappe et qui, à défaut du fini, embrasse l'infini; il y a, dira le psychologue, un mélange d'aspirations égoïstes et d'aspirations désintéressées, une soif de bonheur, une peur du néant, un appel instinctif à une protection suprême arrêté par le sentiment de ne pas la mériter. Qu'importe? Tout ce que contient la prière vivante et vraie se développera naturellement avec elle.

« L'important, c'est que l'éducation fasse de cette émotion si fragile, si intermittente, si vague, une émotion essentiellement morale; qu'au lieu d'un phénomène extrahumain et tenant plus ou moins du prodige, elle devienne peu à peu un acte de la conscience se sondant elle-même, s'accusant, puis se redressant pour recommencer la lutte contre le mal; qu'elle ait pour objet principal, souverain, unique même, l'amélioration de l'âme, le perfectionnement incessant de l'être, ce que les philosophes nomment la vertu et les théologiens la sainteté, deux mots qui ne sont point synonymes, mais qui dépassent de si haut l un et l'autre la portée moyenne de nos efforts, qu'il n'y a pas grand mal à les confondre.

« Ainsi entendue, la prière n'est pas un hors-d'œuvre dans l'éducation morale, elle en est le cœur. Il faut bien se représenter ce qu'apprend l'enfant qui apprend à prier ainsi. Il apprend à rentrer en lui-même, ce qui demande en effet un apprentissage; à s'examiner; à juger sa conduite, ses actes, ses paroles, ses pensées non d'après le succès, la punition, la récompense, l'exhortation reçue, mais d'après cette loi non écrite, que tout petit encore il sait si bien lire en lui-même; à s'accuser s'il le faut, à révéler une faute cachée mais dont il ne peut garder le secret; à s'observer et à se stimuler soi-même, genre d'initiative si rare et si difficile à qui n'y est pas de bonne heure exercé. Il apprend à devenir meilleur sans pouvoir jamais songer à se dire : C'est fini, m'y voilà, je suis en règle. »

Enfin, nous faisions remarquer que la véritable prière agit non du dehors ni sur le dehors, mais du dedans et sur le dedans. En quoi consiste-t-elle? En un cri, en un souhait, en un vœu ardent, en une instinctive tension de tout notre être aspirant à une seule chose, la seule nécessaire, ne se tournant vers le ciel que pour lui demander sans cesse de devenir meilleur. Et notre conclusion était qu'il ne faut pas « retrancher de l'éducation cette faculté de se retremper par une concentration de la pensée et du sentiment, qu'il ne faut pas renoncer à faire connaître, à une âme de femme en particulier, les joies et les douleurs de ces entretiens intimes de la conscience avec Dieu, de ces retours au fond de soi, et de ces échappées hors de soi en plein infini ». N'y eût-il là qu'une forme de poésie venant transfigurer la vie courante, pourquoi en sevrer l'être humain? Et c'est de plus, aussi bien au point de vue moral qu'au point de vue esthétique et sentimental, un des ressorts les plus délicats, les plus tendres et en même temps les plus puissants pour déterminer la volonté dans le sens du devoir.

Nous ne pouvons que maintenir ces observations. Ajoutons seulement, si nous n'y avions pas dès lors suffisamment insisté, que pour le mot *prière* comme pour le mot *religion*, c'est surtout une question de langage qui crée le malentendu et qui fait la difficulté de la solution proposée.

Avant tout, il faut en cette matière plus qu'en toute autre une franchise et une clarté défiant toute équivoque, prévenant toute confusion, coupant court à tout abus, même involontaire.

Un temps viendra sans doute où tous reconnaîtront que la substance même du fait religieux peut et doit être maintenue dans l'éducation morale purement naturelle et rationnelle. On ne s'étonnera plus que cette éducation se flatte d'avoir conservé tout l'essentiel de l'idéalisme moral qui était le fond respectable des croyances et des pratiques religieuses, si mêlées et si contestables qu'en aient été les expressions successives.

Mais nous n'en sommes pas encore là. Et, si fondés que nous soyons en raison à soutenir dès à présent qu'il n'y a rien dans l'éducation religieuse qui ne se retrouve au moins à égale valeur dans l'éducation morale bien entendue, il est nécessaire de nous abstenir des termes qu'en France, du moins, un long et exclusif usage a pour ainsi dire marqués d'un cachet ecclésiastique. Nous ne parlerons donc ni de piété, ni de foi, ni de prière, ni de religion; nous en aurons la réalité sans en prendre le nom. Nous ne prononcerons même pas le mot *Dieu*, quoique notre enseignement soit plein des idées et des sentiments dont ce mot est le symbole. Mais il vaut mieux se priver résolument d'un symbole que de s'exposer à être mal compris et à fausser par là tout un plan d'éducation. L' « école sans Dieu » sera celle d'où sortira une forme supérieure de la foi en Dieu. Notre éducation, purement morale, sera un jour reconnue comme l'éducation religieuse par excellence, c'est-à-dire celle qui met l'homme, l'homme tout entier, esprit et cœur, imagination et conscience, sentiment et pensée, amour et action, au service d'un idéal de justice, de vérité et de bonté qu'il n'a pas la prétention d'atteindre, mais qu'il a le devoir de poursuivre inlassablement. En attendant que notre bon droit éclate, le meilleur moyen que nous ayons de le faire triompher c'est de poursuivre l'œuvre de laïcité scolaire sans concession, sans restriction et même sans l'apparence d'une compromission verbale.

**REMBOURSEMENT DES FRAIS DE PENSION.** — Voir *Frais de pension*.

**RÉMUSAT** (Mme de). — Mme de Rémusat (Claire-Elisabeth de Vergennes) naquit à Paris en 1780. Elle était petite-nièce du ministre de Louis XVI. Son père, maître des requêtes, occupait à Paris une situation importante au moment de la Révolution; il périt sur l'échafaud en 1794. Sa mère, femme d'un esprit distingué, vécut assez retirée après la mort de son mari et s'occupa, avec beaucoup d'intelligence et de haute raison, de l'éducation de ses deux filles. Elle avait un cercle intime d'amis de choix, philosophes et publicistes, qui agitaient dans son salon les questions les plus sérieuses et discutaient avec autant de verve et d'esprit que de bonne grâce et de parfaite courtoisie. C'est dans ce milieu, à la fois brillant et sérieux, que se forma l'esprit de Mlle de Vergennes.

Mariée à seize ans à M. de Rémusat, ancien magistrat, elle continua, pendant les années qui suivirent son mariage, sa vie paisible et recueillie. Mais les circonstances rapprochèrent les deux époux de Mme Bonaparte, et lorsque, en 1802, le pouvoir du premier consul fut assez affermi pour qu'il essayât de constituer une sorte de cour, il plaça Mme de Rémusat près de Mme Bonaparte, comme dame du palais, et il attacha M. de Rémusat à sa personne en qualité de chambellan. Après la chute de l'empire, M. de Rémusat fut nommé préfet à Toulouse, puis à Lille; il fut destitué par le ministère Villèle. Sa femme, qui employait à écrire les rares loisirs que lui laissait son existence agitée, nous a laissé des romans qui sont peu connus, des lettres adressées à son mari, des mémoires où elle a consigné ses observations sur le règne, la cour et la personne même de Napoléon Ier, et un ouvrage de pédagogie, malheureusement inachevé, l'*Essai sur l'éducation des femmes*. Elle fut enlevée prématurément à sa famille en 1821.

Quand on prononce le nom de Mme de Rémusat, le souvenir de ses Mémoires se présente vivement à l'esprit. C'est le plus connu et le plus généralement apprécié des ouvrages qu'elle a laissés. Ce récit animé, vivant, sincère, éclaire, en effet, d'un jour nouveau cette cour de Bonaparte où s'agitaient tant d'intérêts mesquins, où le mouvement des idées était si lent, arrêté par le maître qui se défiait grandement de la pensée. Cet ouvrage abonde en révélations piquantes, en observations judicieuses et fines. On sent qu'en l'écrivant l'auteur a été pressé par la vérité, par le besoin de prémunir les esprits contre les promesses du pouvoir absolu, contre sa fausse grandeur et sa prospérité apparente. Et de fait, il est impossible de ne pas devenir, en le lisant, plus sévère pour ce pouvoir funeste qui ne peut se maintenir que par l'abaissement des caractères et des esprits.

La lecture des lettres que Mme de Rémusat écrivait à son mari durant les nombreuses absences auxquelles le

condamnait sa situation près de l'empereur, nous fait entrer en relations plus intimes avec elle. On ne saurait exprimer une forte et profonde affection en termes plus touchants, et mettre une plus grande variété de tours et de pensées dans cette expression même. Il y a une grande richesse de cœur et d'esprit dans ces causeries avec un absent; il y a aussi la marque d'une intelligence cultivée, nourrie de bonne et saine littérature, en commerce familier avec Pascal, Montesquieu, Voltaire, Plutarque et Platon, « qu'elle n'entend pas toujours ». Ses lettres nous la montrent sérieuse et exaltée à la fois, très sensée, et pourtant alarmée et hors d'elle-même devant le plus petit incident, lorsqu'il contrarie ses affections; douée d'un pénétrant esprit d'observation et naturellement portée, à propos de tout ce qu'elle voit, aux réflexions philosophiques et morales, et peu capable néanmoins de s'intéresser fortement à ce qui dépasse le cercle étroit de la famille et des amis. « Ma vie, écrit-elle, semble en quelque sorte être toute serrée dans mon cœur. » En lisant ces pages, on ne voit pas se dessiner un caractère, on ne se sent pas en présence d'une âme supérieure aux évènements et qui les domine : elle a besoin d'être heureuse pour être calme et paisible. Et pourtant, son fils, qui a été, sans contredit, un des hommes les plus distingués de notre époque, lui rapportait « les mérites et les succès de toute son existence ». Comment, dès lors, ne pas lui attribuer les fortes qualités sans lesquelles nous ne pouvons rien fonder ici-bas ?

D'ailleurs, son livre sur l'éducation des femmes, le seul de ses ouvrages que nous ayons à analyser ici, porte l'empreinte d'une haute et ferme raison, d'un bon sens pratique qui s'appuie sur les principes de morale les plus élevés.

Cet ouvrage parut, pour la première fois, en 1824; comme nous l'avons dit, il avait été interrompu brusquement, et l'auteur n'a pu remplir qu'une partie du plan qu'il s'était tracé. Les applications, les conseils pratiques manquent, mais il est aisé de les déduire des idées générales, qui sont liées entre elles et forment un système bien ordonné. « Je ne vois aucun motif, dit Mme de Rémusat au début de son livre, de traiter les femmes moins sérieusement que les hommes, de leur dénaturer la vérité sous la forme d'un préjugé, le devoir sous l'apparence d'une superstition, pour qu'elles acceptent le devoir et la vérité; nul n'est fondé à leur ravir le privilège d'obéir à la loi divine révélée par la raison. »

Voilà l'idée maîtresse de tout l'ouvrage. La femme n'est pas un être purement sensitif; elle est douée de raison; elle a pour guide la conscience, pour mobile le désir de se perfectionner. Les moyens dont elle dispose sont la liberté et la volonté. Nous ne pouvons nier que l'éducation qu'on lui donne doit se conformer à sa nature, assurer sa dignité d'être moral par l'empire de la raison sur la liberté. Substituez donc à cette morale superficielle, toute de convention et qui régit ses actes seuls, des principes fixes, assez généraux pour diriger sa vie tout entière. Faites-lui sentir de très bonne heure la beauté et la force du mot devoir. « Qu'une mère, avant de prescrire, s'attache à faire voir que toute grande personne qu'elle est et précisément parce qu'elle est grande personne, sa vie est toute semée d'obligations. » Cette idée du devoir, associée à chacune de nos actions, peut seule donner du prix à nos actes journaliers, élever notre tâche, quelque modeste qu'elle soit, à la hauteur d'une mission.

Toutefois, la raison « raisonnante » ne suffit pas; il faut à la femme l'enthousiasme et l'émotion d'un grand sentiment. Eclairez son intelligence, fortifiez la règle morale, oui, mais donnez aussi un aliment à son imagination et à sa sensibilité; entretenez en elle ce foyer intérieur qui communique à son âme la chaleur et la vie, élevez-la jusqu'au sentiment religieux. Mais gardez-vous d'entendre par là une pratique froide et vide : « Pratiquer son culte sans intelligence, sans lecture, sans méditation, c'est vraiment renier son âme, éteindre la lumière intérieure, se défier de Dieu, de la parole et de la grâce ». La foi, c'est la conquête de l'intelligence qui cherche consciencieusement la vérité, c'est la forte et paisible certitude de celui qui sait pourquoi il croit. « C'est du besoin d'examiner, dit-elle en terminant son livre, que vous devez faire sortir le besoin de croire. »

On le voit, Mme de Rémusat, par le prix qu'elle attache à la raison, la confiance qu'elle témoigne à la nature humaine, par sa façon de comprendre la religion qu'elle ne sépare pas de la raison et de la morale, est la fille du dix-huitième siècle; mais lorsqu'elle demande aux femmes de s'intéresser à la chose publique, parce que « leur destinée n'est pas indépendante de l'état politique de leur pays », elle est bien de notre époque et elle a une vue singulièrement nette de la réalité. Si nous la comparons aux femmes de talent qui ont écrit, au dix-neuvième siècle, des ouvrages d'éducation, nous la rapprocherons surtout de Mme Necker de Saussure. En dépit des différences qui les séparent, il y a entre elles une étroite parenté : elles ont même respect pour la nature humaine, même confiance dans les forces dont elle dispose, même souci de mettre dans l'éducation et dans la vie tout entière plus de lumière et de chaleur. Mais Mme Necker subordonne tout au sentiment religieux; Mme de Rémusat s'appuie surtout sur la raison éclairée et animée; la première vise plus profond, elle voit mieux les faiblesses et la grandeur de la nature humaine, elle est vraiment un moraliste et un éducateur, tandis que la seconde est plutôt un psychologue. Mais que d'observations fines, délicates, quelle raison aimable répandue dans les écrits de Mme de Rémusat ! C'est bien la femme dont la société moderne a besoin qu'elle aspire à former : forte sans raideur ni sècheresse, sensée et pourtant éprise d'idéal; elle ne recherche ni l'éclat ni le succès, mais elle veut être utile et contribuer au bonheur et au bien général.

[Marg. Fontes.]

**RENAISSANCE.** — Le mot Renaissance, qui devrait répondre à une notion très précise, est devenu l'un des plus vagues de notre langue, comme un signe qui s'est usé à force d'être mis en usage, et auquel ne se rattachent plus que des idées assez incertaines. Pour les uns, il indique une période historique qui, prise au point de vue de la France, commence au temps de l'expédition de Charles VIII en Italie, et s'étend jusqu'à celui de Henri IV, ou même jusqu'à Louis XIII; si l'on veut entendre la Renaissance totale, l'italienne avant tout, il faut remonter bien plus haut et y faire entrer tout le quinzième siècle; les personnes qui s'intéressent aux origines des grandes crises intellectuelles et qui, dans un fleuve, comptent volontiers la source elle-même, pénètreront jusqu'au cœur du quatorzième siècle, jusqu'à Pétrarque tout au moins. Mais ici, nous n'avons, en quelque sorte, qu'une délimitation chronologique. Le plus souvent, on emploie le mot de Renaissance pour signifier soit le réveil des études antiques et le retour aux écrivains classiques, soit l'évolution des arts du dessin vers une expression plus libre et plus vivante de la nature, de la beauté, de la joie, soit la sécularisation de l'esprit moderne qui, affranchi des traditions religieuses, des entraves scolastiques du moyen âge, commence les littératures modernes. Il y a là des notions justes, à la condition qu'on mesure avec précision l'extension de chacune d'elles; il faut convenir, par exemple, qu'au moyen âge presque tous les écrivains anciens, que la Renaissance semblera retrouver au fond d'une cave, étaient connus, lus, commentés et compris des lettrés de l'Occident; que le rajeunissement des beaux-arts avait commencé, en Italie, dès le treizième siècle, pour la sculpture d'abord, avec Nicolas de Pise, puis, pour la peinture, avec Giotto; ces deux artistes avaient retrouvé la bonne tradition : Nicolas, par l'étude des formes grecques sur les bas-reliefs du Campo Santo de Pise; Giotto, par l'observation passionnée de la nature. Pour l'architecture, on n'oubliera pas que le dôme de Pise est du douzième siècle, et que le gothique en est déjà bien séduisant : enfin, pour ce qui concerne les littératures de la Renaissance et le témoignage qu'elles donnent d'une sorte d'affranchissement de l'esprit humain, on se sou-

viendra de l'aisance parfaite avec laquelle s'étaient joués jadis de toute discipline ecclésiastique ou féodale, en Italie, Dante, Pétrarque et les conteurs de nouvelles, dès le treizième siècle ; dans la France du midi, les troubadours; dans celle du nord, les trouvères tels que Rutebeuf, les auteurs de contes et de fabliaux, les écrivains satiriques qui inventèrent, en plein douzième siècle, la multiple épopée de Renart. Ainsi, les principaux courants de la Renaissance remontent bien au delà du quinzième siècle; mais on n'aurait, d'ailleurs, sur la Renaissance, qu'une idée tout à fait fausse, si l'on imaginait qu'elle a seulement réuni tous ces courants en un lit commun, puis qu'elle en a réglé la marche et fixé la direction. L'originalité de la Renaissance est autrement grande. Elle est dans une conception nouvelle, ou plutôt retrouvée, de la nature et de la vie humaines, conception que n'a point formée un commerce plus intime et plus libre des écrivains et des civilisations de l'antiquité, mais que l'antiquité a éclairée, encouragée, et rendue très consciente. L'homme s'est replacé dans les conditions intellectuelles, morales et parfois même sociales où l'avait établi, antérieurement au christianisme, la civilisation du monde gréco-romain. Il a repris la pleine autonomie de sa raison. Il a rendu à toutes les forces de son cœur, à ses passions, même aux plus violentes, toute la liberté de leur énergie. Il n'a point, sans doute, répudié le christianisme, mais il a rejeté pour toujours les idées sur lesquelles reposait le christianisme ascétique du moyen âge; il ne veut plus considérer la vie terrestre comme une épreuve préparatoire à la vie future; il la croit bonne en soi, une fin réelle et non plus seulement un moyen de mériter le ciel; il est persuadé que rien de ce qui vit en nous ne doit être mutilé, que le plaisir, que l'instinct expriment la nature humaine d'une façon aussi légitime que la sagesse, la science, l'enthousiasme; à la discipline imposante du moyen âge qui, par les formes rigoureuses de la société chrétienne, catholique et féodale, par les communes municipales, par la scolastique et le monachisme, a encadré étroitement l'individu et entravé tous les mouvements de la pensée ou de la volonté personnelles, l'homme de la Renaissance a substitué le droit absolu de la conscience individuelle; à la tradition gothique, l'initiative de la personne responsable; à la règle inflexible, la liberté.

C'est bien ainsi que s'est produite en Italie la Renaissance, dont l'œuvre première a été de briser les moules de la vie politique et sociale, et de fonder, sur les débris du régime impérial, pontifical, féodal et municipal, une Italie nouvelle, le principat ou la *tyrannie*. Autour du *tyran* italien s'organise comme par une nécessité logique une civilisation nouvelle, où le citoyen, comme le prince, ne vaut que par lui-même et par lui seul, où il se sont d'autant plus fort pour le combat de plus en plus dur de la vie qu'il est plus savant, plus audacieux, plus passionné, moins scrupuleux. Il ne compte plus que sur lui, il se répète la maxime de Leo Battista Alberti : « L'homme peut tirer de lui-même tout ce qu'il veut ». De là, chez les Italiens de la Renaissance, une puissance de volonté extraordinaire qui, en quelques-uns, artistes tels que Brunelleschi, Michel-Ange, Léonard de Vinci, s'est rencontrée avec une richesse de connaissances et d'aptitudes véritablement prodigieuse. Ils pratiquent à la fois, en maîtres, deux ou trois arts, écrivent des poésies, sont mathématiciens et ingénieurs, au besoin chimistes, tailleurs de marbre, fondeurs en bronze. De là, chez les diplomates et les hommes d'Etat, tels que Machiavel ou Guichardin, une expérience universelle qui touche à tous les intérêts d'une nation, histoire, politique, économie politique, art de la guerre, théorie de l'impôt, institutions des peuples étrangers. Une si large culture a aiguisé en eux, au plus haut degré, le sens critique qui va souvent jusqu'au scepticisme, le don de l'ironie, qui ne recule pas assez en face de la satire implacable, du pamphlet mortel dont l'Arétin a laissé le modèle. En réalité, ils n'ont gardé, pour le gouvernement de leur vie intellectuelle ou morale, qu'une seule règle, mais souveraine : le développement illimité de la nature humaine, emportée par la recherche d'une infatigable curiosité, par la force de ses passions et de ses convoitises, même jusqu'aux derniers excès de l'égoïsme, de la fourberie, de la volupté. Rien ne leur semblait bon, qui ne leur donnât les plus vives jouissances du pouvoir ou de la richesse, de la science ou de la poésie. En peinture comme en poésie, ils ont renoncé à la tradition édifiante, et ne sont plus satisfaits que par les formes les plus belles, par les arrangements les plus pittoresques, les couleurs les plus séduisantes, les fables les plus étonnantes ou les plus gaies, tout ce qui fait la joie de leurs yeux ou de leurs esprits. Ils savent réaliser, dans leur vie extérieure, ces conditions d'énergie harmonieuse ou de sensualité fine qui leur semblent indispensables à la satisfaction de leur conscience; jamais et nulle part les cités n'ont offert au regard de tous de telles pompes et de telles fêtes, entrées de princes, cavalcades, décors éclatants des palais et des rues, jeux publics, réjouissances et allégories du carnaval; jamais non plus la vie de société ne s'est entourée d'un cadre plus magnifique : les palais et les villas, l'ameublement où les marbres précieux se rencontrent avec les étoffes soyeuses, brochées d'or, avec les *arazzi*, les tapisseries des Flandres, les bronzes antiques, les salons où l'on disserte sur Platon, où l'on écoute les stances de l'Arioste ou de Boiardo. Tout cet appareil qui a tant surpris les barons français de Charles VIII, à peine échappés de leurs tristes manoirs féodaux, fut le symbole visible de cette jeunesse renouvelée de la civilisation qui s'appelle la Renaissance italienne.

Grâce à sa puissance contagieuse, la Renaissance de l'Italie a très profondément, parfois même d'une façon hâtive, transformé la civilisation du reste de l'Occident. La France, l'Allemagne, l'Angleterre, l'Espagne, les Pays-Bas se sont assimilé avec plus ou moins d'originalité les arts, les formes poétiques, la vie princière, la vie de société et de conversation, le luxe extérieur, les mœurs et le caractère visible, les vices même, de la péninsule. L'initiation commença par la France; c'est là qu'elle fut à la fois la plus complète et la plus brusque. Elle renouvela en peu de temps l'ensemble même de la vie de l'esprit. Les autres contrées accomplirent avec plus de lenteur leur conversion. L'Angleterre et l'Espagne ne se rendirent que dans la seconde moitié du seizième siècle; l'Allemagne, tout entière à la Réforme, ne reçut pendant longtemps de la Renaissance que la culture purement intellectuelle et érudite de l'humanisme. Sur ce dernier point, qui était capital, toute l'Europe fut vite d'accord avec l'Italie. Dans la Péninsule comme partout ailleurs, l'esprit très particulier dans lequel on reprit l'étude des lettres antiques fut le signe le plus frappant de l'évolution de la conscience européenne. Dorénavant l'intérêt supérieur de la vie humaine, que le moyen âge avait placé, tout au moins en théorie, dans la recherche du bonheur éternel, par le renoncement et par la foi, s'est concentré dans l'homme lui-même; il était donc naturel que l'on revînt, avec la plus vive curiosité, à la Grèce et à Rome, c'est-à-dire à la civilisation toute rationaliste de notre race, et que les écrivains, les philosophes, les poètes qui, libres de toute préoccupation religieuse, de toute angoisse mystique, ne nous entretenaient que d'eux-mêmes et de nous-mêmes et s'enfermaient avec nous dans l'horizon plus étroit, mais réel et tangible, de la cité et de la famille, fussent lus, analysés, commentés avec une insatiable avidité. Les littératures antiques semblaient donner, à des hommes convaincus de l'excellence de leur raison, le spectacle encourageant de tout ce que pouvait faire de grand la raison livrée à son propre instinct. Elles leur ouvraient, pour les faiblesses du cœur, des trésors d'indulgence; elles ne les obligeaient à renoncer à aucune des séductions de la vie; elles leur enseignaient l'art de s'accommoder aux misères du monde, aux trahisons de la fortune; elles traitaient les passions avec une sagesse moyenne, moins en maladies mortelles de l'âme, qu'en forces naturelles qui, réduites harmonieusement à une équitable mesure et tempérées par la prudence ou l'honneur, sont encore une source de joies légitimes. C'est bien cette éducation toute laïque de la

conscience moderne que les humanistes de la Renaissance ont tirée des lettres classiques. On comprend dès lors pourquoi ils ont été, en si grand nombre, je ne dis pas les ennemis du christianisme, mais les adversaires de l'Eglise et des ordres religieux, pourquoi la Réforme, à ses débuts, s'est appuyée sur eux, et, un peu plus tard, quand elle s'organisa et voulut se fortifier par l'austérité des doctrines morales, pourquoi elle se trouva, à son tour, en lutte avec quelques-uns d'entre eux, Erasme, par exemple, Budé, Rabelais, ou même les Estienne. Aussi est-ce surtout au seizième siècle, et dans les pays où la Réforme et le catholicisme se sont fait la guerre la plus rude, que l'on aperçoit très clairement, grâce au contraste le plus curieux, ce qu'il y a d'essentiellement original dans l'esprit de la Renaissance. Les humanistes et les artistes sont arrivés à une sorte d'indifférence qui leur permet de vivre en dehors des passions religieuses de leur temps; tandis que, du côté des sectaires des deux églises, nous ne voyons que troubles de toutes sortes, discussions envenimées par des haines implacables, des calomnies horribles, les lettrés semblent se replier tranquillement vers les « temples sereins » de la sagesse et de la science, aussi loin que possible du champ de bataille religieux. « Je n'ai d'autre souci que celui de mon repos », écrivait Erasme vieillissant à Ulrich de Hutten. Ce mot n'est point d'un égoïste étroit, mais d'un véritable humaniste, qui a recueilli tout le miel des doctrines antiques et sait que le bonheur résulte de l'équilibre intérieur, de la mesure exquise de toutes les émotions, de la maîtrise incontestée de la raison; conditions très délicates à régler, mais qui, une fois mises d'accord, donnent la paix et la parfaite sérénité. C'est à ce régime intellectuel et moral que Rabelais conviait tous les esprits distingués, les hommes et les femmes d'élite pour lesquels il édifia l'abbaye de Thélème. Là « estoyent les belles grandes librairies en grec, latin, hébrieu, françois, tuscan et hespaignol ». Mais tout n'y est point bibliothèque. Ceci est un palais de la Renaissance, aéré, lumineux, orné de fresques, de tapisseries, de statues, entouré de prairies, d'eaux courantes, de jardins de plaisance. On n'y voit de chapelle pour aucun culte; mais la devise inscrite sur la porte de ce singulier couvent, *Fay ce que vouldras*, ne doit pas inquiéter les moralistes, « parce que gens libères, bien nays, bien instruictz, conuersans en compaignies honnestes, ont par nature ung instinct et aguillon qui tousiours les poulse à faictz vertueux, et retire de vice : lequel ilz nommoyent honneur ».

On conçoit facilement que la pratique et la théorie de l'éducation aient préoccupé les hommes de la Renaissance. Malgré leur dévotion pour les lettres classiques, ils ont su se préserver d'un pédantisme de collège qui les aurait ramenés aux disciplines scolastiques du moyen âge. Ils ont tenté le plus constant effort pour créer une éducation libérale et complète; ce n'est point leur faute si, chez nous, les jésuites, l'université, peut-être aussi Port-Royal, sont revenus sans cesse aux vieilles routines, aux enseignements surannés. L'Italie avait, la première, élargi de la façon la plus généreuse les cadres de l'éducation. Dès le quatorzième siècle, elle avait invité les femmes à goûter, sans hésitations ni réserves, à la vie de l'esprit; elle eut, au seizième, des dames lettrées, telles qu'Isabelle d'Este et Vittoria Colonna, qui surent demeurer gracieuses tout en étant savantes. Jusqu'au milieu du quinzième siècle, la Renaissance avait été surtout latine dans la Péninsule; l'instinct national semblait attacher l'Italie à la civilisation romaine plus étroitement qu'à la Grèce. Nicolas V, Bessarion, Marsile Ficin, les platoniciens de Florence l'accoutumèrent rapidement à la culture hellénique. Enfin, l'Italie, en qui la vie était si orageuse et si intense, ne voulut point que l'éducation ne fût que dans les livres, les exercices purement intellectuels, ni qu'elle se développât, comme une plante de serre chaude, entre les murs d'une classe ou d'une bibliothèque. On peut voir encore, dans le *Cortigiano* de Castiglione, au commencement du seizième siècle, quels exercices corporels, quels arts libéraux doit pratiquer un cavalier accompli : c'est déjà, mais avec plus de mesure et d'élégance, et, en plus l'art de la conversation mondaine et enjouée, le programme de Gargantua.

Rabelais fut assurément, dans notre seizième siècle, l'homme qui entendit le mieux l'éducation selon la tradition italienne; il sentit à merveille ce que les lettres grecques devaient ajouter à la culture des humanistes de la première heure (Voir *Rabelais*); sur la question de l'éducation des femmes, il se montra même plus libéral que ne fut plus tard Montaigne. « Que diray-je? », écrit Gargantua à son fils, après lui avoir énuméré les progrès de la science depuis vingt ou trente années en France; « les femmes et filles ont aspiré à ceste louange et manne celeste de bonne doctrine ». Montaigne n'eut pas la science encyclopédique de Rabelais, mais il vécut dans un commerce plus littéraire avec les anciens, surtout avec Plutarque et Sénèque, et son génie observateur, si fort pour l'analyse de conscience, éclairé par ces deux sages, a pu pénétrer plusieurs des plus profonds recoins de la nature humaine. Mais il est bien intéressant de voir que ces deux grands esprits, sur le point capital en matière d'éducation, à savoir sur la préparation rationnelle à la vie active, sont d'accord l'un avec l'autre, et que Montaigne, toujours attentif à son expérience propre et dont les vues sont plus modérées que celles de Rabelais, cherche en réalité le même idéal.

« Ce n'est pas une âme, écrit-il, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme, il n'en faut pas faire à deux. Et comme dit Platon, il ne faut pas dresser l'un sans l'autre, mais les conduire également, comme une couple de chevaux attelez à mesme timon.... Ce grand monde, c'est le miroir où il nous faut regarder, pour cognoistre de bon biais. Somme, je veux que ce soit le livre de mon escolier.... Je trouve ces ergotistes plus tristement encore inutiles. Nostre enfant est bien plus pressé : il ne doit au paidagogisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie : *le demeurant est deu à l'action*. Employons un temps si court aux instructions nécessaires. Ce sont abus, ostez toutes ces substilitez espineuses de la Dialectique, de quoy nostre vie ne se peut amender, prenez les simples discours de la Philosophie, sçachez les choisir et traitter à poinct; ils sont plus aisez à concevoir qu'un conte de Boccace. » Néanmoins, comme toute doctrine systématique sur l'éducation se ressent toujours du moment historique et du milieu social où elle se produit, tandis que l'élève de Rabelais, qui vit encore dans l'époque féodale, devient un robuste et infatigable baron, le disciple de Montaigne, mieux préparé pour une civilisation plus élégante, et que l'on intéresse aux choses de la société et de la conversation plus qu'aux faits de la nature, se forme aux belles manières et reçoit un maître à danser, « afin que la bienséance extérieure, et l'antre gent et la disposition de la personne se façonnent quant et quant l'âme ». Le moyen âge avait excellé à dresser des chevaliers et des docteurs scolastiques, mais il n'était pas possible alors d'être à la fois grand docteur et bon chevalier : la Renaissance sut cultiver, dans la même personne, le lettré, l'érudit, le cavalier, le gentilhomme, l'homme du monde.

[EMILE GEBHART.]

**RENDU.** — Ambroise-Marie-Modeste Rendu naquit à Paris le 25 octobre 1778. Son père, honorable notaire de la capitale, lui fit donner, sous ses yeux, une éducation à la fois libérale et conforme aux traditions profondément religieuses de la famille. A dix-sept ans, il se trouva en état d'entrer à l'Ecole polytechnique, qui venait de s'ouvrir. Mais, ayant refusé le serment de haine à la royauté exigé par le Directoire, il dut quitter l'établissement avant l'achèvement de ses études, comme « indigne de profiter de l'éducation républicaine qui lui était accordée par la nation ». Cette circonstance le rejeta de l'étude des sciences dans celle des lettres : il se fit l'auditeur assidu de Fontanes au Lycée, et devint bientôt son ami. Lorsque celui-ci eut pris la direction du *Mercure*, destiné à lutter contre la *Décade philosophique* et à réagir contre la littérature issue de la Révolution, il s'associa le jeune Rendu, qui se trouva ainsi mis en relations avec l'abbé Delille, La Harpe, Chateaubriand, Joubert, de Bonald, etc., et qui put se

souvenir plus tard d'avoir assisté à la lecture des épreuves du *Génie du christianisme*.

Vers cette époque, il préludait à sa carrière administrative en discutant avec Fontanes un projet de réorganisation de l'Académie française, et à sa carrière littéraire en traduisant la *Vie d'Agricola* et en commençant, avec Guéneau de Mussy, une édition du *Traité des études*. Peu de temps après, Fontanes était devenu président du Corps législatif, et Rendu se livrait à l'étude du droit sous Poirier; il publiait ses *Considérations sur le prêt à intérêt*. Les principes qu'il professait dans cet ouvrage le faisaient accuser par ses amis d'*un peu de jansénisme*, peut-être parce que, dit son fils et son biographe, « à une sévère austérité de mœurs il alliait un instinct de respectueuse indépendance, soutenu par la fidélité aux grandes traditions de l'église de France ». Nous citons ces mots parce qu'ils peignent bien Ambroise Rendu et qu'ils expliquent la ligne de conduite qu'il a tenue en toute circonstance : chrétien convaincu, catholique libéral et gallican, ennemi des doctrines étroites et exclusives dont il devait pourtant voir le triomphe dans ses dernières années, tel on le trouve dans tous ses actes comme dans tous ses écrits.

Pendant que les lettres avec Fontanes et le droit avec Poirier se disputaient le jeune Rendu, Napoléon songeait à la réorganisation de l'enseignement public, et posait, avec Fourcroy, Chaptal, Portalis et Fontanes, les bases de la grande institution qui devait être l'*Université impériale*. Revenu définitivement à Fontanes, Rendu fut plus d'une fois consulté par lui, et assista plus d'une fois aussi aux laborieuses discussions d'où sortirent enfin la loi du 10 mai 1806 et le décret du 17 mars 1808. Fontanes, créé grand-maître, demanda à l'empereur d'être assisté par des *inspecteurs généraux* et d'avoir parmi eux « quelques hommes à qui il pût donner son intime confiance, et qui fussent les dépositaires de ses intentions les plus secrètes », et il ajoutait : « Je regarde M. Rendu, ainsi que M. Guéneau de Mussy, comme mes principaux adjoints. Nul ne mérite plus qu'eux mon estime et mon affection. Ils sont en quelque sorte les yeux et les bras dont j'ai besoin pour voir et remuer la grande machine que vous me confiez. »

Nommé inspecteur général et, en outre, membre du Conseil de l'Université, Ambroise Rendu fut en effet le confident des pensées du grand-maître et l'exécuteur de ses décisions. Il ne resta étranger à aucune des mesures prises pour organiser les nouveaux services et en assurer le fonctionnement. Il semble qu'il fut particulièrement chargé de concilier à l'Université naissante les sympathies du clergé : on reconnaît sa main et son esprit dans les circulaires qui furent adressées aux évêques pour obtenir leur concours.

Au Conseil, il faisait partie de la première section, qui avait dans ses attributions « l'état et le perfectionnement des études ». Plus tard, l'éducation populaire fut particulièrement de son domaine. Il avait contribué à faire rattacher les écoles primaires au vaste plan conçu par l'empereur, et à faire poser en principe « qu'il serait établi des classes normales destinées à fournir des maîtres pour les écoles primaires, et qu'on y exposerait les méthodes les plus propres à améliorer l'enseignement ». Dès les premiers jours de son entrée en fonctions, il se préoccupe des *petites écoles* et appelle sur elles l'attention des autorités universitaires, surtout celle des autorités ecclésiastiques, les seules sur lesquelles on pût compter alors pour la surveillance et l'amélioration de l'instruction primaire, particulièrement dans les campagnes. Quelques mois après, il poussait le comte Lezay-Marnésia, préfet du Bas-Rhin, à fonder l'école normale qui devait devenir le type des établissements du genre. Lorsque, à la suite de la mission de Georges Cuvier en Hollande et en Allemagne, un décret de novembre 1811 eut prescrit au Conseil de l'Université « de présenter un mémoire sur la partie du système établi en Hollande pour l'instruction primaire qui serait applicable aux autres départements de la France », le Conseil arrêta, sur le rapport de Rendu, un règlement qui eût devancé de quatre ou cinq ans l'ordonnance de 1816, si les évènements du moment n'en avaient fait ajourner l'exécution.

De 1808 à 1815, l'Université avait parcouru sa période d'organisation. A partir de 1815, elle entra dans cette période de lutte qui devait durer jusqu'à nos jours. Les hommes ardents de la Restauration entreprirent d'abattre, dans l'intérêt de la religion et de la liberté, cette « fille du tyran ». Ambroise Rendu, qui avait assisté à la naissance de l'Université, qui, comme il aimait à le dire, « l'avait bercée et emmaillotée », eût peut-être admis, ainsi qu'il le fit plus tard, qu'on la modifiât. Mais il ne put se résoudre à voir détruire, par le morcellement et par une sorte de décapitation (ordonnance du 17 février 1815), une institution qu'il considérait comme le trait d'union entre la vieille société qui s'en allait et une société nouvelle aux aspirations et aux besoins de laquelle il fallait satisfaire. Fidèle à l'œuvre qui devait être celle de sa vie entière, il s'en fit le défenseur autorisé, et respecté quand même de tous les partis. Ses *Quelques observations* sur l'ordonnance royale de 1815 contribuèrent, autant que les évènements, à la faire tomber en discrédit; une nouvelle ordonnance (15 août 1815) substitua seulement au grand-maître une *Commission*, et laissa le reste à peu près intact. Mais les ennemis de l'Université ne se tinrent pas pour battus : la lutte fut reprise à la Chambre (discours de Murard de Saint-Romain). Rendu reparut sur la brèche, et toute la France libérale lut ses *Observations sur les développements présentés à la Chambre*, ainsi que les *Suppléments* qui les suivirent. L'ordonnance du 29 février 1816, à la rédaction de laquelle Rendu prit la plus grande part, provoqua une nouvelle tempête. On sait que cette ordonnance confiait la surveillance des écoles à des comités cantonaux, établissait trois catégories de brevets, créait presque l'obligation, stipulait la gratuité au moins pour les enfants indigents, confiait la présentation des instituteurs aux maires et aux curés, interdisait le mélange des sexes dans les écoles, admettait les associations religieuses autorisées à fournir, à des conditions convenues, des maîtres aux communes, et plaçait ces associations sous le droit commun quant à la présentation, à la surveillance, au brevet, etc. Plusieurs de ces dispositions furent dénoncées dans des pamphlets et dans une partie de la presse comme renouvelées des décrets de la Convention, et surtout comme attentatoires à l'indépendance des congrégations religieuses. D'ailleurs, des écoles mutuelles se fondaient, étaient encouragées et menaçaient de faire une concurrence redoutable aux écoles congréganistes qui, dès lors, n'admettaient point volontiers le partage. Les Frères des écoles chrétiennes furent poussés à la résistance. Ambroise Rendu, qui venait d'être appelé au poste de substitut du procureur général près la Cour royale de Paris et qui en était d'autant plus en vue, ne craignit pas, tout en défendant les Frères, de les rappeler à l'obéissance à la loi et de faire entendre à leurs imprudents amis de dures vérités. Il publia son *Essai sur l'instruction publique et particulièrement sur l'instruction primaire*, où il débute ainsi : « La question qui s'agite depuis quelque temps par rapport aux Frères des écoles chrétiennes paraît d'abord extrêmement simple : il s'agit de savoir si ces pieux instituteurs, qui dirigent en France une partie considérable des écoles primaires, sont tenus de se soumettre aux formalités que les lois, décrets et ordonnances prescrivent à tous les instituteurs, ou s'il existe dans ces lois, ces décrets et ordonnances, une exception qui dispense les Frères de la soumission commune ». Puis il établit le point de fait et en tire des conclusions rigoureuses : « Les Frères ont obéi jusqu'ici, donc leurs statuts ne font point obstacle à la soumission ». Bientôt, venant à la question de droit, il profite de la circonstance pour examiner « ce que c'est qu'une corporation dans un Etat; quels doivent être ses rapports essentiels avec la puissance publique; s'il serait possible qu'il s'établît en France, au dix-neuvième siècle, sous la monarchie constitutionnelle, un phénomène que la France n'a jamais vu ni souffert, c'est-à-dire une corporation quelconque qui, n'existant que par l'Etat et pour l'Etat, aurait le monstrueux privilège d'obéir aux lois et aux ordonnances selon le bon plaisir d'un chef absolu qui serait lui-même indépendant de ces lois et ordon-

nances ». Dans cet ouvrage, qui ne contient pas moins de trois volumes, Ambroise Rendu est à la fois jurisconsulte, apologiste et historien. Ses plaidoyers en faveur de l'Université, au fond en faveur de l'enseignement laïque, du moins de l'enseignement laïque tel qu'il le comprenait avec ses contemporains, c'est-à-dire chrétien et confessionnel, présentent encore aujourd'hui un vif intérêt; on aime à repasser par ces luttes ardentes, à voir avec quelle rigueur de raisonnement, avec quelle ampleur de vues, un homme de bien convaincu combat des adversaires revenus de l'émigration sans avoir rien appris ni rien oublié.

En 1820, Rendu prit place parmi les membres de la Commission de l'instruction publique, et, quand celle-ci devint la même année (ordonnance du 1er novembre) le *Conseil royal de l'instruction publique*, il fut le sixième conseiller, qui devait « exercer les fonctions de ministère public, et être chargé en outre de l'instruction et des rapports concernant l'instruction primaire et les écoles primaires ». Il conserva pendant trente ans cette sort de magistrature. On peut voir dans son livre *L'Université de France et sa juridiction disciplinaire* comment il en comprenait l'exercice. Il voulait, pour tout fonctionnaire de l'Université, *sécurité* et *dignité*. « Ce que vous donnerez aux hommes en témoignages d'estime, disait-il, ils vous le rendront en dévouement.... Nous n'avons pas affaire à des commis et à des agents improvisés d'une administration matérielle. Nous avons devant nous non pas des machines, mais des hommes; non pas des instruments dont l'un vaut l'autre, mais des intelligences dont chacune a sa valeur propre et qui ont formé, au prix de longs et méritoires efforts, le trésor moral qu'elles mettent à notre disposition. Tâchons de leur témoigner du respect. »

Au milieu d'occupations de détail qui ne lui demandaient pas moins de seize heures par jour, il ne perdait pas de vue les grands intérêts de l'instruction populaire. Sa pensée se porta constamment sur trois points : 1° création d'un système d'enseignement répondant aux besoins des classes vouées à l'industrie; 2° fondation d'établissements destinés à former des instituteurs; 3° organisation d'un système régulier de surveillance et d'inspection.

L'heure n'était pas encore venue pour l'accomplissement du premier de ces projets. Rendu ne vit naître que quelques établissements d'enseignement professionnel (une institution commerciale pour former des négociants et des gens d'affaires à Limoges, un cours de théorie et de pratique commerciales à Toulouse, une école de commerce et de langues au Havre, un cours de sciences physiques et d'arts qui précéda la grande école professionnelle de Mulhouse, etc.). Le second projet marcha au moins aussi lentement d'abord : les écoles normales de Strasbourg, de Rouen, d'Heldefange et de Bar-le-Duc restèrent longtemps des créations isolées; mais à partir de l'ordonnance du 14 février 1830, et surtout de la loi de 1833, les progrès furent considérables. Sous la loi de 1833, Rendu put voir aussi l'inspection créée et organisée. Ce fut sur son rapport qu'un arrêté du Conseil royal, en date du 27 février 1835, régla les attributions et les fonctions des inspecteurs primaires, et qu'une ordonnance du 13 novembre 1837 leur adjoignit des sous-inspecteurs.

En même temps, Rendu portait ses préoccupations sur les cours d'adultes, les conférences d'instituteurs, les écoles de filles et en particulier sur les salles d'asile. Nommé président de la commission supérieure qu'instituait l'article 16 de l'ordonnance du 22 décembre 1836, ordonnance qu'il avait lui-même provoquée et préparée, Ambroise Rendu travailla, pendant treize ans, à consolider cette nouvelle institution, à lui concilier les sympathies, notamment celles du clergé, et au besoin à la défendre, car il devait être jusqu'au bout dans sa destinée de défendre en quelque sorte d'une main ce qu'il édifiait ou contribuait à édifier de l'autre. C'est ainsi qu'en 1839 il dut, en présence des attaques dont les écoles normales étaient l'objet, prendre leur défense dans ses *Considérations sur les écoles normales*.

En 1847, Ambroise Rendu chercha à améliorer la situation matérielle des instituteurs. Georges Cuvier, dans son rapport de 1810, avait proposé de fonder la réorganisation de l'enseignement primaire sur « le bien-être des maîtres, la surveillance des inspecteurs et le perfectionnement des méthodes ». Ce *bien-être* se faisait longuement attendre. La loi de 1833 avait assuré aux instituteurs le logement et 200 francs, c'est-à-dire le couvert et un morceau de pain. Pour le surplus, le sort dépendait du nombre de leurs élèves et de l'importance du poste qu'ils parvenaient à conquérir. Rendu et le ministre Salvandy (projet de loi du 31 mars-12 avril 1847) proposèrent de classer les écoles en trois catégories auxquelles correspondraient des traitements minimum de 600, de 900 et de 1200 fr., minimum qui pouvait être dépassé par la plus-value de la rétribution scolaire. Ils se montraient, comme on le voit, plus généreux que n'allaient l'être les législateurs de 1850, et voulaient créer dans le service des écoles, une hiérarchie qui n'a été définitivement établie que de nos jours.

L'heure approchait où les institutions auxquelles Ambroise Rendu s'était voué, et dont il pouvait bien dire *quarum pars magna fui*, allaient courir un suprême danger. Ses efforts pour concilier l'Eglise et la société laïque, pour amener le clergé et l'Université à se donner la main sur le terrain de l'enseignement, n'avaient point abouti : le clergé ne voulait plus se contenter de la part que lui avait assignée le fondateur de l'Université; il réclamait au moins un partage, et les évènements de 1848 assurèrent son triomphe en même temps que celui des congrégations religieuses. Peut-être Ambroise Rendu se fit-il une dernière illusion : il voulut voir, dans la loi de 1850, une transaction destinée à consolider plutôt qu'à détruire l'œuvre de sa vie, « un pacte de famille, un traité d'alliance entre deux puissances amies qui se proposent un même but et qui veulent y marcher de concert ». Mais il comprit que son rôle finissait avec celui de ce Conseil impérial ou royal dont il avait été, pendant près d'un demi-siècle, la lumière et l'âme, au sein duquel il avait préparé tant de lois, d'ordonnances et de règlements, émis tant de sages avis qui font encore jurisprudence aujourd'hui et qu'il avait lui-même réunis et systématisés dans un ouvrage considérable, resté comme le monument de la législation de l'enseignement public pendant les cinquantes premières années du siècle, le *Code universitaire*. En 1849, au moment où allait se clore sa carrière administrative, il dut publier une seconde édition de ses *Considérations sur les écoles normales*, afin de sauver ces établissements de la ruine complète dont ils étaient menacés. L'année suivante, par un avis émis au mois de mai 1850 et appuyé sur tous les motifs que put lui fournir sa science de jurisconsulte, il chercha à réagir contre l'abus que faisaient les préfets de la triste loi du 11 janvier 1850, pour maintenir en faveur des instituteurs le droit de n'être point frappés sans avoir été *entendus* ou *dûment appelés*. Au mois de juin 1850, laissant à M. Pillet, son collaborateur des derniers jours et alors chef de la division de l'instruction primaire au ministère de l'instruction publique, le souci de suivre les écoles et les maîtres dans leurs nouvelles destinées, il rentra dans la vie privée. S'il avait éprouvé plus d'une déception et s'il voyait derrière lui des ruines, il se retirait au moins avec la satisfaction du devoir longuement et noblement accompli, et avec la consolation d'emporter l'estime de tous, même celle des partis qu'il avait combattus, car on pouvait dire de lui comme du héros romain dont il avait traduit la vie dans sa jeunesse : *Virtute in obsequendo, verecundiâ in prædicando, extra invidiam nec extra gloriam erat.*

Ambroise Rendu vécut encore dix ans dans la retraite, assistant aux évènements sans s'y mêler et se livrant à des travaux de prédilection (étude de l'hébreu, traduction et commentaire des psaumes). Atteint d'une paralysie de la langue en 1860, il mourut le 12 mars de la même année. [E. BROUARD.]

*A consulter : M. Ambroise Rendu et l'Université impériale*, par Eugène Rendu, Paris, 1861, in-8°.

**RENNEVILLE** (Mme de). — Mme Sophie de Senneterre de Renneville, née à Caen en 1772, morte à Paris en 1822, est l'auteur d'un grand nombre d'ouvrages destinés aux mères et aux enfants, qui eurent quelque succès à l'époque de leur publication, et qui sont aujourd'hui oubliés et presque introuvables. Nous citerons entre autres : *Lettres d'Octavie, jeune pensionnaire de la maison Saint-Clair, ou Essai sur l'éducation des demoiselles*, 1 vol. in-12, 1806; *Contes à ma petite fille et à mon petit garçon*, 1 vol. in-12, 1811; *La mère gouvernante, ou les principes de politesse fondés sur les qualités du cœur*, 1 vol. in-12, 1811; *Eléments de lecture à l'usage des enfants*, 1 vol. in-12, 1812; *L'école chrétienne*, 1 vol. in-18, 1816; *Les bons petits enfants, contes et dialogues à la portée du jeune âge*, 2 vol. in-18, 1817; *Le précepteur des enfants, ou le livre du second âge*, 1 vol. in-12, 7e édition, 1818; *Nouvelle mythologie des demoiselles*, 2 vol. in-18, 1821.

**RENOUARD.** — Augustin-Charles Renouard, né à Paris en 1794, fils du libraire bien connu Antoine-Augustin Renouard, fut d'abord élève de l'Ecole normale supérieure, puis étudia le droit et devint avocat à Paris. De bonne heure il s'intéressa aux questions d'éducation : il fut l'un des secrétaires de la Société pour l'instruction élémentaire, et prit une part active à tous les efforts tentés sous la Restauration pour améliorer l'enseignement. En 1815, à vingt et un ans, il publie une brochure intitulée *Projet de quelques améliorations dans l'éducation publique*; il y parle de la condition des maîtres d'étude, qu'il propose de remplacer par des moniteurs choisis parmi les élèves; d'un meilleur emploi des récréations, dont les heures, « perdues souvent dans l'ennui, pourraient être utilement employées à tant d'agréables apprentissages »; de l'étude des sciences, trop négligées dans les collèges. Deux ans plus tard, il prend part au concours ouvert par la Société pour l'instruction élémentaire pour le meilleur livre de morale populaire : le prix fut accordé au *Simon de Nantua* de L.-P. de Jussieu; l'écrit de Renouard valut à son auteur une médaille d'or et fut publié en 1819 sous le nom d'*Eléments de morale*. C'est un traité dogmatique, divisé en trois parties, qui envisagent successivement l'homme dans ses rapports avec les autres hommes, dans ses rapports avec lui-même, et dans ses rapports avec Dieu. En 1824, Renouard fit paraître des *Considérations sur les lacunes de l'éducation secondaire en France*; ce mémoire, écrit aussi à l'occasion d'un concours, ouvert en 1823 par la rédaction des *Tablettes universelles*, et auquel le jury, composé de Victor de Broglie, Guizot, Jomard et de Rémusat, décerna le prix, est des plus intéressants à consulter : on y trouve la première idée de l'enseignement primaire supérieur, que la loi de 1833 devait créer dix ans plus tard.

L'auteur montre que l'enseignement secondaire, tel qu'il est organisé, ne peut convenir qu'à une très faible partie de ceux qui désirent s'instruire. « Que peut apprendre dans nos collèges, exclusivement consacrés aux études classiques, celui qui voudra conduire la charrue, manier le rabot, porter le mousquet? » L'instruction secondaire n'existe que comme apprentissage aux professions lettrées : c'est un mal dont on se plaint avec raison. Mais comment y remédier? « Les uns, pour rendre l'éducation secondaire plus accessible à la multitude, ont conseillé l'affaiblissement et presque la suppression de quelques-unes de ses parties les plus élevées.... D'autres, au lieu de vouloir rabaisser l'éducation secondaire à la portée de la multitude, paraissent croire qu'on peut élever la multitude au niveau de l'instruction classique; et ils pensent que tout serait gagné si le nombre des étudiants pouvait s'accroître dans nos collèges suivant une progression rapide. » Renouard rejette l'une et l'autre de ces solutions, et en propose une troisième : la création d'établissements qu'il appelle « écoles populaires du second degré », où serait donnée une instruction faisant suite à celle de l'école primaire, et différente de celle des collèges. « L'absence d'une éducation secondaire appropriée au besoin des classes laborieuses présente un inconvénient fort grave qui n'a pas été assez remarqué : c'est d'enlever à ces classes tout ce qui s'y rencontre d'esprits distingués, capables de les élever, de les ennoblir en quelque sorte tout entières. Quiconque sent en lui-même le besoin d'une éducation secondaire, ou appartient à des parents qui en comprennent la nécessité, se trouve entraîné insensiblement vers les professions lettrées, les seules auxquelles notre éducation s'adresse, et se voit, souvent malgré lui, poussé loin de la destination première que lui assignait sa position naturelle, et où se rencontrait peut-être sa place la plus utile. Les bourses accordées aux dispositions précoces entretiennent cet inconvénient, et présentent une sorte de prime au mérite pour le faire sortir des classes inférieures, qu'il importerait si hautement au contraire de ne pas dégarnir de lumières et appauvrir de talents.... Il faut qu'on puisse aspirer à devenir un artisan instruit, sans devenir un artisan latiniste. Il faut permettre à un père d'être tout à la fois ambitieux pour l'intelligence et pour le cœur de ses fils, et modeste pour le choix de leur profession. » Les objets d'études des « écoles populaires du second degré » dont Renouard propose la création seraient la langue nationale, la morale, la géographie et l'histoire, les éléments des sciences naturelles et mécaniques, l'arithmétique et les éléments de la géométrie, le dessin, la gymnastique.

La révolution de Juillet ouvrit à Renouard la carrière des hautes fonctions. Nommé d'abord conseiller d'Etat et secrétaire général du ministère de la justice, il fut élu en 1832 député de la Somme, et devint le rapporteur de la loi de 1833 sur l'instruction primaire. Il affirma dans son rapport, avec une grande hauteur de vues, sa foi dans le progrès social par l'instruction. « Ce qu'il adviendra de l'universalité d'enseignement, disait-il, ce que sera la société quand tous les citoyens sauront lire et écrire, quand les forces de leur pensée seront doublées, quand le sentiment complet de leurs droits et de leurs devoirs les suivra dans chacun des actes de leur vie publique et privée, nous l'ignorons tous. Mais ce que nous savons, c'est que cet avenir sera bon, parce que les instincts qui poussent l'humanité dans des voies morales ne sauraient être trompeurs. »

En 1837, Renouard fut nommé conseiller à la Cour de cassation, et en 1846 il fut élevé à la pairie. Lors du coup d'Etat du 2 décembre 1851, ce fut lui que la Haute-Cour de justice chargea de rédiger le rapport sur la mise en accusation du président. Sous l'empire, il ne conserva que ses fonctions de conseiller à la Cour de cassation; en 1869, il fut nommé conseiller honoraire. L'Académie des sciences morales l'admit dans son sein en 1861. Après la chute de l'empire, il rentra dans la vie politique : en 1871, à l'âge de soixante-dix-sept ans, il accepta les fonctions de procureur général à la Cour de cassation, qu'il résigna en 1877, au lendemain du 16 mai; il devint alors président du comité de jurisconsultes dit de résistance légale. Il avait été élu sénateur en novembre 1876. Il est mort à Paris le 17 août 1878.

**RENOUVIER** (Charles). — Charles Renouvier, philosophe français, né à Montpellier en 1815, mort à Prades en septembre 1903, était le fils de Jean-Antoine Renouvier, député de l'Hérault de 1827 à 1834, et le frère de Jules Renouvier (1804-1860), représentant du peuple en 1848, connu comme l'auteur d'une *Histoire de l'art pendant la Révolution française*. Elève de l'Ecole polytechnique, Ch. Renouvier renonça à une carrière officielle pour se consacrer à l'étude. Il collabora à l'*Encyclopédie nouvelle* de Pierre Leroux et Jean Reynaud, et publia un *Manuel de philosophie moderne* (1842) et un *Manuel de philosophie ancienne* (1844). En 1848, il fut appelé par le ministre provisoire de l'instruction publique, Hippolyte Carnot, à faire partie de la Haute Commission des études scientifiques et littéraires, dont il fut au secrétaire (29 février); la présidence de la commission avait été donnée à Jean Reynaud.

Une circulaire ministérielle du 6 mars ayant recommandé aux recteurs « d'exciter les esprits capables d'une telle tâche à composer, en vue des instituteurs, de courts manuels, par demandes et par réponses,

sur les droits et les devoirs des citoyens » (voir ci-dessus, p. 217), Renouvier fut l'un de ceux qui répondirent à cet appel : il rédigea en hâte un *Manuel républicain*, dont il soumit le manuscrit à l'approbation du ministre. Il a raconté lui-même en ces termes, dans l'avant-propos de la seconde édition de son *Manuel* (novembre 1848), comment Carnot confia l'examen de l'ouvrage à Béranger, qui figurait parmi les membres de la Haute Commission des études :

« La première édition de ce petit livre a paru sous les auspices du ministre de l'instruction publique, qui était alors M. Carnot. Comme l'auteur n'était pas seul responsable de son ouvrage, aussi n'en était-il pas pour ainsi dire le seul auteur. Le ministre ne pouvait sans doute exercer sur l'émission de cette pensée quasi-officielle toute la surveillance exacte et minutieuse que le sujet comportait [cependant Carnot déclara à la tribune, le 5 juillet, qu'il avait lu, avant de les autoriser, les manuels de Renouvier et de Henri Martin]. Mais il avait désiré qu'une personne en laquelle il devait se confier absolument eût connaissance du travail, et, au besoin, prît la peine de le reviser, soit pour l'honorer publiquement de son suffrage, soit pour l'appuyer de son approbation auprès de celui qui en assumerait la responsabilité. Cette personne [Béranger], dont la situation est unique, dont l'autorité et la prudence égalent le génie littéraire, au jugement de tous, et qui d'ailleurs faisait partie de la Commission générale des études récemment nommée, accéda aux vœux du ministre, entendit la lecture de l'ouvrage, et l'approuva; enfin le *Manuel* ne fut autorisé qu'après qu'il eut paru avéré que les doctrines qu'on y professait pouvaient être avouées par le gouvernement provisoire, et n'avaient rien dans la forme qui les rendît dangereuses. L'auteur a dû à ces communications, d'un si grand prix pour lui, outre quelques traits que le lecteur a certainement goûtés, un encouragement à faire passer dans l'ordre de son exposition ce qui déjà était dans l'ordre de sa pensée et que, suivant lui, la vraie philosophie exige, je veux dire à déduire les droits naturels ou sociaux de l'homme des devoirs correspondants que l'homme ou la société ont envers lui. L'auteur avait aussi conféré, sur l'expression de certaines de ses pensées, avec un historien justement estimé [Henri Martin], qui lui-même, à cette époque, a publié un *Manuel de l'instituteur pour les élections* dont on n'a point songé à incriminer l'esprit. »

Le *Manuel* de Henri Martin, dont parle ici Renouvier, avait été, lui aussi, lu en manuscrit par Béranger; l'auteur, en témoignage de gratitude, dédia son opuscule au chansonnier populaire « dont les paroles avaient bien souvent porté la lumière dans son esprit » : Voir *Martin* (*Henri*).

C'est dans le courant de mars que parut le petit livre de Renouvier. Le ministre avait souscrit pour 20 000 exemplaires (ainsi que le lui reprocha le représentant La Rochejaquelein le 5 juillet). Le philosophe avait donné à son œuvre la forme d'un dialogue entre un instituteur et un élève. En voici le titre : « *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, par Charles Renouvier, ancien élève de l'Ecole polytechnique; publié sous les auspices du ministre provisoire de l'instruction publique. Prix : 20 centimes. Paris, Pagnerre, éditeur, rue de Seine, 14 *bis*, 1848 »; petit in-18 de 36 pages. Ce *Manuel* contient douze chapitres : I, Fin morale de l'homme; II, Fin morale de la société; III, De la République, et de l'autorité dans une République; IV, Devoirs de l'homme et du citoyen; V, Droits de l'homme et du citoyen; VI, De la liberté; VII, De la sûreté et de la propriété; VIII, De la liberté de l'industrie; IX, De l'égalité; X, Devoirs et droits de la République; XI, De l'état actuel de la France et de la convocation d'une Constituante; XII, Des réformes que la Constituante pourrait faire.

Le caractère foncièrement religieux du livre se marque dès e premier chapitre, bien que l'auteur déclare ne vouloir enseigner que la politique et non la religion. Qu'on en juge par ces passages :

« *L'instituteur.* La religion vous enseigne comment vous devez vous conduire en cette vie pour vous rendre digne d'une félicité éternelle. Moi, je ne vous parle qu'au nom de la République, dans laquelle nous allons vivre, et de cette morale que tout homme sent au fond de son cœur. Je veux vous instruire des moyens d'être heureux sur la terre....

« *L'élève.* Donnez-moi une règle pour juger mes actions.

« *L'instituteur.* Il en est une que vous portez en vous-même, et que je ne pourrais pas vous apprendre, si par malheur vous l'ignoriez entièrement : c'est la justice. *Ne faites point à autrui ce que vous ne jugeriez point devoir vous être fait. Faites pour les autres ce que vous jugez que les autres doivent faire pour vous....*

« *L'élève.* Pensez-vous que toute la fin de l'homme ici-bas soit d'aimer ses semblables, qui sont ses frères, et de se rendre meilleur avec eux? Cependant, j'ai appris, dans le catéchisme de la religion, que Dieu nous avait créés pour l'aimer et le servir. Je sais aussi que les propres paroles de Jésus-Christ, tirées de l'Ancien Testament, sont celles-ci : « Vous aimerez » le Seigneur votre Dieu de tout votre cœur, de toute » votre âme, de toutes vos forces, et le prochain » comme vous-même ». Expliquez-moi pourquoi vous ne me parlez point de l'amour de Dieu, mais seulement de l'amour du prochain.

« *L'instituteur.* Vous m'avez prévenu, car j'allais vous parler de Dieu. Remarquez cependant que je vous enseigne ici les éléments de la politique et non pas ceux de la religion. J'ai dû, pour cette raison, vous donner une idée de l'ordre de perfection que nous révèle la conscience avant de vous rappeler l'ordre que Dieu a établi dans l'univers. Je vous ai dit ce que le cœur nous enseigne du bien de cette vie et des moyens d'atteindre au vrai bonheur. J'ajoute maintenant que cet ordre que nous sentons en nous-mêmes, et auquel les meilleurs d'entre nous se conforment, est le même auquel Dieu a soumis le monde. Dieu a voulu nous laisser libres afin que nous pussions nous rendre dignes de lui par nos actions; et c'est pourquoi il se garde de nous récompenser ou de nous punir aussitôt que nous avons agi. Mais il prépare aux bons une meilleure destinée dans une autre vie, et aux méchants les souffrances qu'ils ont méritées. Ainsi, l'ordre éternel, que nous pouvons troubler ici-bas par l'usage de notre liberté, reste le même au fond des choses; il nous attend à notre mort, et l'injustice le verra triompher. L'injustice et la haine seront vaincues deux fois. Le méchant, dans un autre monde, assistera à leur défaite. »

Au chapitre des devoirs, l'instituteur dit à l'élève que « le premier devoir du citoyen est d'obéir à la loi »; il ajoute que le citoyen doit s'armer pour la défense de la République et se soumettre à la discipline; qu'il doit contribuer de sa fortune aux dépenses réclamées par l'intérêt public; qu'il doit prêter toujours appui à la justice et à la loi; qu'il doit consentir librement aux sacrifices que pourrait demander le salut de sa patrie. Si bien que l'élève, un peu effrayé de cette énumération, s'écrie : « Voilà bien des devoirs, et des devoirs très pénibles! Comment peut-on être heureux dans une République? » Et l'instituteur de répondre : « La vie d'un bon citoyen n'est tout entière qu'un long devoir ».

On se demanderait ce que le parti conservateur et catholique put trouver de répréhensible dans un ouvrage où était enseignée une semblable doctrine, si le petit livre de Renouvier n'eût contenu que cela. Mais il s'y trouve encore autre chose. Au chapitre VI, l'instituteur affirme très énergiquement la liberté de conscience, la liberté de parler, la liberté d'écrire et d'imprimer, la liberté de se réunir et de s'associer; il enseigne qu'on ne doit jamais apporter de restriction à l'exercice de ces droits en prétextant la crainte que des méchants ou des insensés n'en abusent, et il rappelle « qu'il a fallu beaucoup de courage et de sang versé depuis trois cents ans pour les arracher à la tyrannie ». Et comme l'élève lui demande : « Regardez-vous les associations qui firent appel à la violence, avant l'établissement de la République, comme ayant violé les droits de l'homme? » il répond : « Non, parce que les citoyens courageux qui composaient

ces associations luttaient contre la tyrannie. Lorsque la souveraineté du peuple est usurpée par un homme, une famille ou un parti, l'insurrection est un droit et le plus saint des devoirs. » L'instituteur définit plus loin la propriété en disant qu'elle est « le fruit du travail de l'homme », et que « la propriété n'est aussi qu'une sorte de liberté », ce qui amène cette demande et cette réponse :

« *L'élève*. Pourquoi dites-vous que c'est une sorte de liberté?

« *L'instituteur*. Parce que si le fruit du travail de l'homme était à la République au lieu d'être à lui, si la République pouvait en disposer et en faire jouir qui bon lui semble, l'homme ne serait pas loin d'être l'esclave de la République. Il lui devrait sa subsistance, et n'aurait la liberté de vivre que par elle. »

Mais, après avoir ainsi condamné nettement le communisme d'Etat, l'auteur met dans la bouche de l'élève cette question indiscrète : « Expliquez-moi maintenant quelque chose qui m'embarrasse beaucoup et m'empêche de comprendre vos explications. Vous me dites que la propriété est le fruit du travail, et je vois des hommes qui n'ont pas travaillé avoir en propriété de l'argent avec lequel ils gagnent d'autre argent sans rien faire. J'en vois encore qui ont des terres, et les font travailler par d'autres, en les payant, et puis prennent pour eux les récoltes. Si c'est le fruit du travail qu'on appelle propriété, une ferme devrait appartenir au fermier plutôt qu'à celui qu'on appelle propriétaire. » L'instituteur répond que si un citoyen « a fait des économies sur le fruit de son travail », il a le droit d'en disposer en faveur d'un autre citoyen, par exemple de son enfant, et qu'alors celui-ci pourra jouir légitimement de ce qu'il n'a pas produit lui-même : on appelle cela *donation* ou *héritage*; que, de plus, « un citoyen, maître d'une certaine quantité de richesse qu'il a accumulée ou qu'on lui a transmise, peut la prêter à un autre citoyen, qui lui fait en retour certains avantages : on appelle cela *capital* et *intérêt* du capital ». L'élève objecte que les droits de donner, de tester, et de prêter à intérêt ne sont pas des droits *naturels* : « la loi les reconnaît aux citoyens, mais ne pourrait-elle pas les leur refuser pour l'utilité du plus grand nombre? » L'instituteur explique que « la loi qui abolirait ces droits diminuerait beaucoup la liberté de l'homme, placerait le citoyen dans une trop grande dépendance de la République, et compromettrait l'existence de la famille en la confisquant au profit de la grande communauté ». Tout cela est très orthodoxe; mais voici qui ne l'est plus :

« *L'élève*. Existe-t-il des moyens d'empêcher les riches d'être oisifs et les pauvres d'être mangés par les riches?

« *L'instituteur*. Oui, il en existe, et d'excellents.... Sans détruire le droit d'héritage, on peut le limiter pour l'intérêt public; et sans supprimer l'intérêt du capital, on peut prendre beaucoup de mesures pour le rendre aussi faible qu'on voudra....

« *L'élève*. Que pensez-vous de la propriété de la terre et du droit de ceux qui se la sont appropriée? Peuvent-ils en user et en abuser, comme je l'ai entendu dire, la cultiver ou ne pas la cultiver, s'emparer de tout un pays, s'ils sont assez riches pour cela, et tenir ainsi le sort des travailleurs à leur merci?

« *L'instituteur*. N'en croyez rien. La loi peut imposer toute sorte de conditions à ceux qui ont la terre, et même les exproprier moyennant indemnité s'ils en font un mauvais usage.... »

L'instituteur ajoute que la République a le droit « d'intervenir dans les conditions du travail et dans le règlement des prix et des salaires »; il définit en ces termes les deux droits dont la reconnaissance est nécessaire pour que, conformément à la devise républicaine « Liberté, Egalité, Fraternité », les citoyens soient réellement libres, égaux, et frères : « 1° Le droit à travailler et à subsister par son travail; 2° le droit à recevoir l'instruction, sans laquelle un travailleur n'est que la moitié d'un homme ».

Enfin, au chapitre X, Renouvier place dans la bouche de l'instituteur cette déclaration faite pour donner la chair de poule aux partisans de la paix à tout prix qui avaient inspiré presque constamment, sous Louis-Philippe, la politique étrangère de la France :

« La République doit être juste envers toutes les nations, *et secourable à celles qui sont opprimées*. Elle doit pratiquer la fraternité au delà même des limites de son empire, *car celui qui opprime un peuple est l'ennemi de tous les peuples*. »

Il est difficile de savoir exactement quel accueil reçurent, de la part des républicains, le *Manuel* de Renouvier et les autres publications du même genre suscitées par la circulaire du 6 mars : le *Petit Manuel sur les droits et les devoirs du citoyen*, qu'un professeur du lycée de Nancy avait rédigé sur l'invitation du recteur B. Caresme; le *Catéchisme républicain ou Manuel du peuple*, rédigé par Ducoux, commissaire du gouvernement provisoire dans le Loir-et-Cher; le petit livre à l'usage des Israélites, *Des droits et des devoirs du citoyen, instruction tirée de l'histoire sainte*, par Ben-Baruch; le *Manuel de l'instituteur pour les élections*, de Henri Martin, etc. Mais il est certain que chez les ennemis de la République, la publication de ces ouvrages produisit un vif sentiment de colère. Aussi fut-ce le prétexte que choisit, au lendemain des journées de Juin, la majorité réactionnaire pour se débarrasser de Carnot, que le général Cavaignac avait maintenu au ministère de l'instruction publique et des cultes.

La Commission exécutive avait fait présenter à l'Assemblée par Carnot, le 3 juin, un décret allouant au ministère de l'instruction publique un crédit extraordinaire d'un million, destiné à augmenter, pour le second semestre de 1848, le traitement des instituteurs primaires dont le traitement fixe et éventuel, aux termes de la loi du 28 juin 1833, demeurait inférieur à six cents francs. Ce projet de décret vint en discussion dans la séance du 5 juillet; et le représentant Bonjean, député de la Drôme, se faisant l'organe des haines de la droite, saisit l'occasion pour attaquer Carnot. Il s'exprima ainsi :

« Puisque le ministre demande des fonds, il faut savoir si la direction qu'il imprime à l'instruction publique est conforme à l'intérêt du pays. Or, on a distribué à tous les instituteurs primaires, au nom et peut-être par les ordres du ministre, des écrits tellement dangereux et tellement détestables qu'avant d'accorder les crédits il faut savoir s'il est vrai que ces écrits ont été publiés sous les auspices du ministère. Beaucoup de ces écrits ne portent aucune attache officielle : il n'en est pas de même du *Manuel républicain de l'homme et du citoyen, publié sous les auspices du ministre provisoire de l'instruction publique*. Il se vend à Paris, chez Pagnerre, éditeur. L'auteur est M. Charles Renouvier, ancien élève de l'Ecole polytechnique. Or, s'il était vrai que ce livre a été adressé à tous les instituteurs pour en faire en quelque sorte le texte de leur enseignement aux enfants de nos écoles, je serais très disposé à refuser toute espèce de concours à M. le ministre de l'instruction publique. Voici des passages sur la propriété; l'élève s'adresse au maître et lui dit : « Existe-t-il au » moins des moyens d'empêcher les riches d'être » oisifs et les pauvres d'être mangés par les ri- » ches? » Et l'instituteur entre dans l'esprit de l'élève; il répond : « Oui, il en existe, et d'excellents. Les » directeurs de la République trouveront ces moyens » aussitôt qu'ils voudront sérieusement pratiquer la » fraternité.... » Je continue : « *L'instituteur*. La loi » peut imposer toute sorte de conditions à ceux qui » ont la terre, et même les exproprier moyennant in- » demnité.... Ces grands propriétaires que vous avez » raison de craindre, sachez que s'ils payaient à la » République un impôt convenable, et de bonnes » journées à leurs travailleurs, ils se verraient bientôt » obligés pour la plupart à vendre leurs terres à des » citoyens qui en tireraient un meilleur parti qu'eux. » On fera des lois pour cela quand on voudra. » Voilà la morale qu'on enseigne aux enfants de nos écoles! Dans le chapitre VIII, on traite, pour les écoles primaires, de la fameuse question de l'organisation du travail, et voici ce qu'on en dit : « *L'élève*. » La liberté de l'industrie a donc causé de grands

» maux? *L'instituteur*. La liberté de l'industrie a » amené la concurrence illimitée à sa suite : or la con- » currence illimitée a produit la guerre acharnée des » travailleurs, l'abaissement des salaires, la fraude » dans le commerce... *L'élève*. La République a donc » le droit d'intervenir dans les conditions du travail » et dans le règlement des prix et des salaires? *L'in- » stituteur*. Sans doute, elle a ce droit.... La Répu- » blique, en assurant au commerce et à l'industrie » leur liberté, acquiert par là même le droit de sou- » mettre cette liberté à toutes sortes de conditions » tirées de l'intérêt commun. C'est ce qu'on appelle » l'organisation du travail.... »

L'orateur termina en disant qu'avant de voter le million demandé par le ministre, il invitait celui-ci à déclarer catégoriquement, par un *oui* ou un *non*, s'il acceptait ou s'il repoussait de pareilles doctrines.

Une attaque de ce genre était embarrassante pour Carnot; aussi Jean Reynaud, qui avait été adjoint au ministre par la Commission exécutive, le 11 mai, comme sous-secrétaire d'Etat (mais il avait résigné ces fonctions le 27 juin, à l'avènement de Cavaignac au pouvoir), voulut-il venir au secours de son ami en répondant à sa place; la majorité ne le permit pas. Voici comment un journal hostile à Carnot, la *Revue de l'instruction publique*, raconte l'incident : « Une circonstance ridicule a marqué cette discussion. Comme l'assemblée demandait des explications au ministre, le président a donné la parole : à qui? à M. Jean Reynaud; si bien que, de toutes parts, on a crié : Le ministre! le ministre! Preuve nouvelle qu'un homme chargé d'une fonction publique ne peut, sans se compromettre, s'absorber dans un autre, et qu'on lui sait toujours mauvais gré d'une abnégation de soi-même honorable peut-être dans un particulier, certainement déplacée et dangereuse dans un ministre. »

Carnot, appelé à la tribune, prononça d'abord une apologie générale des tendances et des actes de son ministère; puis, abordant la question des manuels, il s'expliqua en ces termes :

« Aussitôt que le principe du suffrage universel eut été posé, j'adressai une circulaire aux recteurs de toutes les académies; je les invitai à faire composer des manuels républicains, destinés, non point aux enfants, comme on l'a dit, mais aux électeurs, pour leur indiquer la manière de remplir leurs devoirs. La plupart des recteurs ont répondu à mon appel, qui a produit ainsi plusieurs ouvrages fort remarquables. A Paris, deux écrivains éminemment distingués par leurs travaux historiques et philosophiques, MM. Henri Martin et Charles Renouvier, ont composé deux de ces manuels. Ces manuels ont été publiés, non pas avec l'approbation du ministre de l'instruction publique, ce qui semblerait indiquer une responsabilité morale en dehors de toutes les convenances, en dehors des usages, mais sous l'autorisation du ministre, ce qui indique seulement qu'il les a lus et que, dans leur tendance générale, il ne les a point trouvés répréhensibles.

« *Un représentant à droite*. L'aveu est précieux, nous en prenons acte.

« *M. de La Rochejaquelein*. Il a souscrit pour vingt mille exemplaires.

« *M. le ministre*. En effet, messieurs, bien que ces manuels aient été composés au milieu de l'orage des passions, et qu'il eût été difficile alors d'exercer une censure sévère, je crois cependant pouvoir affirmer qu'au point de vue de la morale publique ou de la morale privée, ils ne contiennent rien qui ne soit irréprochable.

« *Un membre, à droite*. Et les attaques à la propriété!

« *A gauche*. Il n'y en a pas.

« *M. le ministre*. Ils attaquent, dit-on, la propriété! Eh bien, voici un passage de l'ouvrage de M. Renouvier : « La propriété est le fruit du travail de l'homme. » On lui donne ce nom parce que l'homme peut en » jouir et en disposer dans la mesure fixée par la » loi. »

« *M. Bonjean*. Les passages que j'ai lus y sont-ils, oui ou non? Voilà la question.

« *M. le ministre*. Voulez-vous que je continue? « *L'élève* Pourquoi dites-vous que c'est une sorte de » liberté? *L'instituteur*. Parce que, si le fruit du » travail de l'homme était à la République au lieu » d'être à lui, si la République pouvait en disposer et » en faire jouir qui bon lui semble, l'homme ne » serait pas loin d'être l'esclave de la République. Il » lui devrait sa subsistance, et il n'aurait de liberté » de vivre que par elle. »

« *Une voix*. Ça prouve que c'est une macédoine.

« *M. Bonjean*. Cela se dit du travail direct, mais non pas de la propriété par succession. Voilà la distinction.

« *M. le ministre*. On peut, dans ces livres, qui, je le répète, ont été publiés, non pas sous l'approbation du ministre, mais avec son autorisation, contester certains principes; j'en discuterais moi-même plusieurs avec les auteurs; mais cela est du domaine de la libre discussion. Et surtout ne perdez pas de vue que ce ne sont pas des manuels destinés aux enfants, mais des manuels destinés aux électeurs. »

Le représentant Jules Renouvier prit la défense de son frère : « Il est facile, dit-il, d'attaquer un livre, une doctrine quelconque, avec des phrases tronquées. Je prie donc les membres de cette assemblée de lire en entier ce petit livre, et de déclarer si au point de vue philosophique, au point de vue des vérités sociales qui nous importent à tous, il présente rien de réellement reprochable.... Il est écrit d'une manière très logique, et aucune phrase ne peut être séparée de celles qui la précèdent. Dans le chapitre sur la propriété, la phrase incriminée sur les pauvres mangés par les riches est dans la bouche de l'élève, qui parle le langage du peuple, mais elle n'est pas dans la bouche de l'instituteur, qui la relève immédiatement. Vous devez comprendre que l'élève peut émettre quelques expressions vives. (*Interruptions et murmures.*) Je vous prie, citoyens, encore une fois, de lire le livre qu'on a traduit à votre barre. J'en appelle au livre tout entier contre les conclusions qu'on a voulu tirer de quelques passages. »

Deux autres représentants intervinrent ensuite : ils défendirent le projet de décret, en insistant sur la nécessité de secourir la misère des instituteurs.

Les représentants Bonjean et Baze déposèrent alors un amendement tendant à réduire le crédit de 5000 francs, et Bonjean reprit la parole pour expliquer que l'amendement ne visait pas les instituteurs, mais impliquait défiance à l'égard du ministre.

On vota, et par 314 voix contre 303, sur 617 votants, soit à 6 voix de majorité absolue, l'amendement fut adopté.

Le soir même, Carnot remettait sa démission entre les mains de Cavaignac, et le lendemain Jean Reynaud et Charles Renouvier quittaient leurs fonctions de président et de secrétaire de la Haute Commission des études.

La *Revue de l'instruction publique*, organe du parti conservateur dans l'Université, fit en ces termes l'oraison funèbre du ministère Carnot :

« Dans la séance du 5 juillet, M. Carnot a éprouvé un échec sérieux. On se rappelle qu'un million avait été demandé pour subvention aux instituteurs pendant le dernier semestre de 1848. M. Bonjean est venu demander une réduction matériellement insignifiante de 5000 francs, en déclarant que c'était un blâme qu'il voulait infliger au ministre qui avait pu recommander des *Manuels de l'électeur* comme ceux dont il a lu quelques passages. Après un discours très embarrassé de M. Carnot, l'Assemblée a voté l'amendement à titre de blâme contre lui. Le ministre peut voir maintenant combien il a été mal inspiré quand il a pensé à ces petits livres, et combien nous avions raison, dès le 15 mars, de l'engager à ne pas persévérer dans cette voie. Il comprend maintenant où étaient ses véritables amis. »

Renouvier n'accepta pas le blâme de la majorité réactionnaire. En novembre 1848, il fit paraître une seconde édition de son *Manuel*, revue et augmentée (Comptoir des Imprimeurs réunis). Dans un Avant-propos, il dit : « On imagine bien que, forcé [dans la première édition] d'admettre en collaboration de

sa pensée la pensée présumée du gouvernement, et retenu par la crainte de dépasser celle du ministre, l'auteur n'a rien dit cependant qu'il n'ait cru bon, mais il n'a pas dit tout ce qu'il eût voulu dire. D'autre part, ses idées se sont étendues et fortifiées depuis cette époque. Il se félicite donc de ce que toute sa liberté lui est revenue grâce à la majorité de six voix par laquelle il s'est vu implicitement condamner au tribunal de ces juges souverains dont les arrêts ne sont point précédés d'enquête. Aussi bien faut-il aujourd'hui savoir se passer de l'approbation des républicains *sages, honnêtes et modérés*, ainsi que des auspices des ministres. Le *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* se présente donc au public [, dans cette nouvelle édition,] avec tous ses développements, tant ceux qui avaient pu échapper à l'auteur dans l'admirable tourmente du mois de mars dernier, que ceux que la crainte de la censure ministérielle l'avait forcé d'élaguer, ou enfin que de nouvelles réflexions lui ont suggérés. Aucune expression d'ailleurs n'y est affaiblie, et rien de significatif n'y est retranché que ce qui était de circonstance et demeure aujourd'hui sans application et sans valeur. Le peuple, pour qui le *Manuel* a été fait, jugera, s'il daigne le lire ou le relire, que le scandale produit à cette occasion n'est point de ceux dont l'Evangile a dit : *Malheur à celui par qui le scandale arrive.* Il reconnaîtra que, tout égalitaires que sont les doctrines de l'instituteur qui porte la parole dans ce livre, elles respectent cependant le principe de la propriété et de l'hérédité, pour n'attaquer que la rente et l'usure et le régime du salaire. Enfin il voudra bien épargner à l'auteur toute réponse aux injures de certains journaux ainsi qu'à leurs arguments entachés d'ignorance ou de mauvaise foi. L'oubli les recouvre depuis longtemps. »

Une troisième édition du *Manuel républicain de l'homme et du citoyen* a été donnée en 1904, peu de mois après la mort de Charles Renouvier, par M. Jules Thomas, professeur de philosophie au lycée de Pau; elle reproduit le texte de la seconde édition; l'éditeur l'a fait précéder d'une notice sur l'auteur, et l'a enrichie de notes nombreuses et étendues (Paris, A. Colin, 1 vol. in-12 de 316 pages).

A partir de 1854, Charles Renouvier, dont la pensée philosophique avait achevé son évolution, fit connaître en quatre *Essais de critique générale* (1854-1864) les bases du système auquel il s'était définitivement arrêté, le criticisme ou néo-kantisme. Il collabora à l'*Année philosophique* de F. Pillon (1867-1869), fonda ensuite la *Crititique philosophique*, qui parut de 1872 à 1890, puis collabora de nouveau à l'*Année philosophique* dont F. Pillon reprit la publication en 1891. Il faut citer encore de lui, en particulier, la *Science de la Morale* (2 vol., 1869), et un *Petit Traité de morale, à l'usage des écoles primaires laïques*, publié par la revue la *Critique philosophique*, qui parut en 1879 sans nom d'auteur (librairie Sandoz et Fischbacher, in-12). Ce *Petit traité de morale*, dernière expression de la pensée de Charles Renouvier, a été apprécié en ces termes par un juge compétent, M. E. Boutroux, dans l'étude intitulée *Les récents manuels de morale et d'instruction civique* (*Revue pédagogique*, 15 avril 1883, p. 327) : « Le remarquable ouvrage publié par la *Critique philosophique*, code précis, écrit en style lapidaire, étude de moraliste, aux analyses fines et exactes, belle et profonde composition philosophique enfin, où toutes les parties de la doctrine sont rigoureusement ramenées à l'unité, élimine décidément tout ce qui est susceptible d'introduire dans la loi morale un mobile d'action autre que l'idée même de la loi. Dieu n'est pas nié : mais, selon l'auteur, il vient après la morale, laquelle se suffit à elle-même. En nous seuls, dans notre conscience, se trouve pour nous le fondement de la moralité, le ressort de la pratique aussi bien que les principes de la théorie. Car nul motif d'agir pris hors de la *volonté* morale elle-même ne saurait être moral. Moralité est *autonomie*. Quelle est maintenant la définition dernière du bien? C'est la *justice*; et ce qui caractérise les actions justes, « ce n'est pas seulement d'être réellement » avantageuses, quoiqu'il soit vrai qu'elles le sont; » mais c'est d'être faites en dehors de l'égoïsme par » un homme qui conforme sa volonté à la loi morale, » respecte la dignité et la liberté d'autrui, et, en un » mot, établit entre sa personne et la personne d'autrui cette espèce de balance ou d'équilibre qu'on » appelle la justice. » [J. GUILLAUME.]

**RENTES** (ACHAT DE). — Les achats de rentes sur l'Etat pour le compte des écoles normales sont proposés par le directeur, votés par le conseil d'administration et approuvés par décrets rendus sur la proposition du ministre de l'instruction publique (Décret du 29 mars 1850, art. 28).

**RÉPÉTITION (ÉCOLES DE).** — Voir *Complémentaire (Enseignement).*

**RÉPÉTITRICES ÉTRANGÈRES DANS LES ÉCOLES NORMALES.** — Voir *Normales primaires (Ecoles).*

**REPRÉSENTATIONS THÉATRALES.** — Voir *Théâtre.*

**RÉPRIMANDE.** — Voir *Peines disciplinaires.*

**RÉPUBLIQUE** (PREMIÈRE, DEUXIÈME, TROISIÈME). — Sur l'histoire de l'instruction pubique pendant la première République, consulter les articles *Convention, Comité d'instruction publique, Commission exécutive de l'instruction publique, Normale (Ecole) de l'an III, Centrales (Ecoles), Livres élémentaires, Conseil des Anciens, Conseil des Cinq-Cents, Directoire.* Voir aussi les articles biographiques consacrés aux hommes qui ont joué un rôle actif dans l'organisation de l'instruction publique durant cette période : *Romme, Lepeletier, Daunou, Lakanal, Grégoire, Fourcroy, Bouquier, Payan, Garat, Ginguené, François de Neufchâteau*, etc. Voir aussi l'article général *France.*

Pour la deuxième République, voir l'article général *France*, et les articles *Carnot* (*Lazare-Hippolyte*), *Barthélemy Saint-Hilaire, Simon* (*Jules*), *Falloux, Parieu*, etc.

Pour la troisième République, voir l'article général *France*, et les articles *Simon* (*Jules*), *Ferry* (*Jules*), *Bert* (*Paul*), *Goblet* (*René*), *Spuller, Gréard, Pécaut*, etc.

**RÉPUBLIQUE ARGENTINE.** — Les provinces qui formaient la vice-royauté de la Plata se séparèrent de l'Espagne en 1810. Le Paraguay et l'Uruguay se constituèrent en Etats distincts; et, en 1816, les autres provinces de la Plata s'unirent, au congrès de Tucuman, pour former la République Argentine. Pendant les dix-neuf premières années de son existence, la République fut déchirée par les luttes des unitaires et des fédéralistes; elle subit ensuite, de 1835 à 1852, la tyrannique et sanguinaire dictature de Rozas. Lorsque celui-ci fut renversé du pouvoir, Buenos Aires se sépara des autres provinces argentines; celles-ci formèrent la Confédération du Rio de la Plata, avec Paraná pour capitale. En 1854, Buenos Aires rentra dans la Confédération, qui reprit le nom de République Argentine à la suite d'une guerre civile où les unitaires l'emportèrent sur les fédéralistes. Le chef du parti unitaire, le général Mitre, fut élu président en 1862; il a eu pour successeurs le général Sarmiento (1868), le D^r^ Avellaneda (1874), le général Roca (1880), le D^r^ Juarez (1886), le D^r^ Pellegrini, le D^r^ Luis Saenz Peña, le D^r^ Uriburu, le général Roca, le D^r^ Quintana, le D^r^ Figueroa-Alcorta, le D^r^ Roque Saenz-Peña (élu le 12 juin 1910).

Les provinces qui forment la République Argentine sont au nombre de quatorze : Buenos Aires (chef-lieu La Plata, depuis 1882), Santa Fé, Entre Rios, Corrientes, Córdoba, San Luis, Santiago del Estero, Mendoza, San Juan, Rioja, Catamarca, Tucuman, Salta, Jujuy; aux quatorze provinces s'ajoute le district fédéral, formé de la ville de Buenos Aires et de son district. La superficie totale de ces provinces et du district fédéral est de 1 949 268 kilomètres carrés; leur population, qui était de 2 121 386 habitants au recensement de 1886, est actuellement de 6 803 631 habitants. Il y a en outre quatre territoires fédéraux, le Gran Chaco, les Missions, la Pampa, et la Patagonie,

avec une population d'environ 100 000 habitants. La capitale fédérale Buenos Aires a 1 262 847 habitants.

Le pouvoir législatif est exercé par une Chambre des députés et un Sénat; le pouvoir exécutif, par un président élu pour six ans. Chaque province possède sa constitution particulière, nomme sa législature et son gouverneur.

L'instruction primaire fait partie des objets qui sont réservés à la législation provinciale. Mais c'est le Parlement national qui légifère pour le district fédéral et pour les territoires. La loi nationale qui règle l'organisation scolaire pour Buenos Aires et pour les territoires fédéraux date de 1884, et les lois adoptées par les provinces se sont conformées aux principes édictés dans la loi nationale. Cette loi dispose que l'instruction primaire est obligatoire, gratuite, et doit être graduée et donnée conformément aux principes de l'hygiène. L'obligation s'étend à tous les enfants de l'âge de six ans à celui de quatorze; elle peut être accomplie dans les écoles publiques, dans les écoles privées ou dans la famille. L'enseignement primaire, qui, jusqu'à l'âge de dix ans, doit être donné aux élèves, de préférence, dans des classes mixtes quant aux sexes, se divise en six groupes gradués (classes). Outre les écoles primaires graduées, la loi ordonne l'établissement de jardins d'enfants, de cours d'adultes, et d'écoles ambulantes.

La direction et l'administration des écoles primaires fédérales (c'est-à-dire des écoles primaires du district fédéral et des territoires) appartient au Conseil national d'éducation, qui siège dans la capitale de la République. Ce Conseil, composé de cinq membres, est presque entièrement indépendant dans l'exercice de ses fonctions : c'est lui qui nomme directement tout le personnel; il administre les revenus qui lui appartiennent et vote le budget de ses dépenses, sous l'approbation du président de la République. Les revenus dont dispose le Conseil national sont assez élevés : ils étaient, en 1889, de plus de cinq millions de francs. Avant 1880, il n'existait pas d'édifices scolaires dans la capitale; dans un espace de vingt années, on en a construit plus d'une centaine.

Le nombre total des écoles primaires, dans toute la République Argentine, est, d'après la plus récente statistique, de 4674.

La première école normale, celle de Paraná, a été fondée en 1871. Une loi de 1875 a autorisé le gouvernement central à en établir une dans la capitale de chaque province : il en existait déjà treize en 1883, tant nationales que provinciales; en 1889, il y en avait trente-quatre : deux dans la capitale fédérale, cinq dans la province de Buenos Aires, trois dans celle de Córdoba, et deux (une d'instituteurs, une d'institutrices) dans chacune des autres provinces. Le nombre des écoles normales est actuellement de soixante-cinq. Les écoles normales sont de deux catégories, élémentaires et supérieures ; les écoles normales supérieures (il n'y en a que trois, les deux écoles normales de la ville fédérale, et l'école normale de Paraná, qui est mixte quant aux sexes) sont destinées à former non seulement des instituteurs et des institutrices, mais en outre des candidats à l'inspection, à la direction des écoles normales, etc.

L'enseignement secondaire comprend dix-sept collèges nationaux, dont deux à Buenos Aires, et une dizaine de collèges provinciaux et particuliers. Le régime des collèges nationaux est l'externat.

L'enseignement supérieur est représenté par les universités de Buenos Aires et de Córdoba, et par un certain nombre d'écoles spéciales : Ecoles de médecine, Ecoles de droit, Ecoles d'ingénieurs, Ecole militaire, Ecole navale, Ecole des mines, Ecole de commerce, Ecole d'agronomie, Ecole de dessin et de peinture, Ecole de musique et de déclamation.

**RÉPUBLIQUE DOMINICAINE.** — La République Dominicaine est formée de la partie orientale ou espagnole de l'île de Saint-Domingue ou Haïti. Elle compte 700 000 habitants. C'est en 1844, à la chute du président Boyer, que la population de cette région se sépara de l'Etat haïtien pour constituer une République indépendante. En 1861, elle passa sous la domination de l'Espagne; mais elle reprit son indépendance en 1865. La capitale est San Domingo.

L'éducation a été longtemps négligée dans la République Dominicaine. Mais depuis l'accession au pouvoir du président Billini, en septembre 1884, une vigoureuse impulsion a été donnée à l'enseignement public; en un seul semestre, le pouvoir exécutif a créé alors plus d'écoles que les gouvernements précédents durant plusieurs années. Un mémoire adressé au président de la République par le ministre de la justice, du *Fomento*, et de l'instruction publique de ce temps-là, a proposé de rendre l'instruction primaire gratuite et obligatoire, et d'ériger l'administration de l'instruction publique en un département spécial sous la direction d'un sous-secrétaire d'Etat. Il se publie dans la République, depuis le commencement de 1885, plusieurs journaux pédagogiques, entre autres *El Maestro*, à San Domingo.

L'enseignement est libre sur tout le territoire de la République. Tout individu apte à enseigner peut ouvrir un collège ou établissement d'instruction, en se conformant à la loi (article 1er de la loi des études).

Il y a des écoles publiques et des écoles privées. Naturellement, l'Etat soutient de préférence les écoles publiques, avec l'aide des municipalités. Les écoles privées sont entretenues aux frais des élèves.

L'administration publique prend à sa charge l'enseignement supérieur; mais elle donne ses préférences à l'enseignement primaire; la constitution de la République a rendu l'instruction primaire gratuite et obligatoire.

Voici la distribution générale des divers degrés d'instruction : 1° Ecoles primaires; 2° Ecoles primaires supérieures; 3° Ecoles préparatoires; 4° Ecoles d'arts et métiers; 5° Ecoles normales; 6° Lycées et Collèges (préparant au baccalauréat); 7° Séminaires; 8° Instituts professionnels ou universités (droit, médecine, chirurgie, mathématiques, etc.); 9° Ecoles militaire et navale; 10° Ecole de beaux-arts (peinture); 11° Ecole de musique et de déclamation; 12° Institut de demoiselles, ayant le même but que les Ecoles normales, mais préparant des professeurs pour les lycées et collèges.

Le système pédagogique adopté est l'enseignement objectif rationnel.

L'Etat affecte aux frais de l'instruction publique les revenus suivants : 1° la totalité de l'impôt municipal levé sur les établissements commerciaux et industriels (cette quantité représente à peu près les 33 % de l'impôt général); le produit de cet impôt est réparti comme suit : la moitié pour les écoles normales, et la moitié pour les écoles primaires; 2° 25 % de l'impôt sur la consommation des alcools; 3° divers impôts locaux.

En plus de ces revenus, l'Etat affecte à l'instruction le dixième environ de son budget général, et cette proportion a plutôt tendance à augmenter qu'à diminuer.

Le gouvernement de la République Dominicaine a mis, comme on le voit, au premier plan, l'éducation et l'instruction. Aussi, au dernier Congrès de l'instruction publique au Chili, la République Dominicaine s'est-elle attiré les félicitations unanimes des membres du Congrès pour l'impulsion vigoureuse donnée à l'enseignement sur son territoire.

**RÉSIDENCE (INDEMNITÉS DE).** — Indépendamment du traitement proprement dit, les instituteurs et les institutrices des écoles primaires élémentaires et des écoles maternelles, les maîtres chargés d'un cours complémentaire, les directeurs et directrices, instituteurs-adjoints et institutrices-adjointes des écoles primaires supérieures, ont droit au logement ou à l'indemnité représentative (Voir *Logement*), et à une indemnité de résidence dont le montant varie suivant le chiffre de la population de la localité où ils exercent.

Cette indemnité est à la charge des communes. Elle n'est pas soumise à retenue, sauf certaines exceptions prévues par des dispositions spéciales. (Loi des 19 juillet 1889-25 juillet 1893, articles 3 et 10.)

L'indemnité de résidence est fixée ainsi qu'il suit, pour les membres du personnel enseignant formant

la *première catégorie*, à savoir les titulaires chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux classes, les maîtres chargés d'un cours complémentaire, les directeurs, directrices, instituteurs adjoints et institutrices adjointes des écoles primaires supérieures :

Dans les localités dont la population agglomérée est de :

| | | |
|---|---|---|
| 1 000 à 3 000 habitants | | 100 fr. |
| 3 001 à 9 000 | — | 200 — |
| 9 001 à 12 000 | — | 300 — |
| 12 001 à 18 000 | — | 400 — |
| 18 001 à 35 000 | — | 500 — |
| 35 001 à 60 000 | — | 600 — |
| 60 001 à 100 000 | — | 700 — |
| 100 001 h. et au-dessus | | 800 — |
| Dans la ville de Paris | | 2000 — |

Elle est de *moitié* des chiffres ci-dessus pour les membres du personnel enseignant formant la *seconde catégorie*, c'est-à-dire pour tous les autres instituteurs et institutrices titulaires.

Elle est du *quart* pour les stagiaires, qui forment la *troisième catégorie*.

Les communes chefs-lieux de canton ayant moins de 1000 habitants de population agglomérée sont assimilées, quant à l'indemnité de résidence, aux localités de 1000 à 3000 habitants.

Les communes du département de la Seine autres que Paris sont groupées en deux séries, conformément aux dispositions d'un règlement d'administration publique.

Les maîtres titulaires ou stagiaires des écoles de section établies hors du chef-lieu de la commune profitent de l'indemnité de résidence, si la section rentre, par sa population agglomérée, dans une des catégories indiquées plus haut. (Même loi, art. 12.)

Par « population agglomérée » on doit entendre ici, d'après une définition donnée par le ministre des finances, la population « rassemblée dans les maisons contiguës ou réunies entre elles par des parcs, jardins, vergers, chantiers, ateliers ou autres enclos de ce genre, lors même que ces habitations ou enclos seraient séparés l'un de l'autre par une rue, un fossé, un ruisseau, une rivière ou une promenade. On doit aussi, et quelle que soit la distance qui, dans les villes de guerre surtout, sépare les faubourgs de la cité proprement dite, considérer comme faisant partie de l'agglomération la population de ces faubourgs. »

*Communes des départements autres que la Seine.* — Un décret en date du 31 janvier 1890, rendu en exécution de la loi du 19 juillet 1889, a réparti pour la première fois les communes de chaque département dans les huit séries fixées par ladite loi, selon le chiffre de leur population agglomérée.

Les indemnités de résidence dues aux instituteurs et institutrices des écoles de sections établies dans les communes de plus de 1000 habitants de population agglomérée ont été fixées ensuite par le décret du 6 septembre 1890.

Quant aux écoles établies hors du chef-lieu de la commune dans des localités qui ne figuraient pas au tableau annexé audit règlement, la circulaire du 8 septembre 1890 faisait remarquer qu'elles ont été classées par les Conseils départementaux comme *écoles communales ordinaires*. En conséquence, les maîtres titulaires et stagiaires qui y exercent doivent jouir de la même indemnité de résidence que celle qui leur serait accordée s'ils occupaient un emploi dans une des écoles du chef-lieu de la commune.

Les tableaux de répartition sont revisés à la suite de chaque recensement général de la population par décret rendu dans la forme des règlements d'administration publique. Cette revision ne produit son effet qu'à partir du 1er janvier suivant.

C'est ainsi que le décret du 16 janvier 1908 a fixé, en tenant compte des résultats du dernier recensement, les indemnités de résidence dues, à partir du 1er janvier de la même année et pour une période de cinq ans, au personnel enseignant des écoles primaires publiques pour chaque commune et pour chaque localité possédant une école de section et ayant plus de 1000 habitants de population agglomérée.

Mais aux termes d'un avis du Conseil d'Etat en date du 8 juin 1890, l'article 1er du décret du 31 janvier de la même année, qui prescrit la fixation des indemnités de résidence dans la forme indiquée ci-dessus, n'a nullement pour but et ne saurait avoir pour effet d'enlever au gouvernement le droit de rectifier, en dehors des époques spécifiées, les erreurs matérielles qui auraient pu se produire dans la confection des tableaux. Il suit de là que, lorsque les décrets rendus sur le rapport du ministre de l'intérieur ont officiellement constaté les erreurs matérielles commises dans le recensement, il appartient au gouvernement, en Conseil d'Etat, de modifier le tableau des indemnités de résidence, et cette modification doit immédiatement produire son effet.

Ne pouvant reproduire ici les tableaux complets annexés au décret du 16 janvier 1908, nous nous bornerons à rappeler que l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889 classe de la manière suivante, en huit séries, les communes situées en dehors du département de la Seine, et les assujettit aux indemnités de résidence ci-après déterminées pour les trois catégories du personnel enseignant :

| Séries | Population agglomérée. | Catégories Ire | IIe | IIIe |
|---|---|---|---|---|
| 1re. . . | 1 000 à 3 000 | 100f | 50f | 25f |
| 2e. . . | 3 001 à 9 000 | 200 | 100 | 50 |
| 3e. . . | 9 001 à 12 000 | 300 | 150 | 75 |
| 4e. . . | 12 001 à 18 000 | 400 | 200 | 100 |
| 5e. . . | 18 001 à 35 000 | 500 | 250 | 125 |
| 6e. . . | 35 001 à 60 000 | 600 | 300 | 150 |
| 7e. . . | 60 001 à 100 000 | 700 | 350 | 175 |
| 8e. . . | 100 001 et au-dessus | 800 | 400 | 200 |

*Communes du département de la Seine.* — Les communes du département de la Seine autres que Paris sont groupées en deux séries (Loi du 19 juillet 1889, art. 12, modifié par la loi de finances du 20 décembre 1905). Le décret du 19 juin 1906 a fixé ainsi qu'il suit les indemnités de résidence pour le personnel en exercice dans ces communes :

| Séries | Population agglomérée. | Catégories Ire | IIe | IIIe |
|---|---|---|---|---|
| 1re. . . | Communes ayant 12 000 habit. ou moins de 12 000 h. | 700f | 600f | 500f |
| 2e. . . | Communes ayant plus de 12 000 h. | 1100f | 1000f | 900f |

*Ville de Paris.* — En vertu du classement spécial prévu par le décret du 20 août 1892 modifié par les décrets du 25 juin 1898 et du 24 juillet 1904, le personnel des écoles primaires élémentaires et des écoles maternelles reçoit les indemnités de résidence suivantes :

| | | |
|---|---|---|
| Stagiaires à poste fixe | | 500 fr. |
| Instituteurs adjoints. | 5e classe | 800 fr. |
| | 4e classe | 900 — |
| | 3e classe | 900 — |
| | 2e classe | 900 — |
| | 1re classe | 1000 — |
| Institutrices adjointes. | 5e classe | 500 fr. |
| | 4e classe | 600 — |
| | 3e classe | 600 — |
| | 2e classe | 800 — |
| | 1re classe | 1000 — |
| Instituteurs directeurs. | 4e classe | 1000 fr. |
| | 3e classe | 1300 — |
| | 2e classe | 1700 — |
| | 1re classe | 2000 — |
| Institutrices directrices | 4e classe | 1000 fr. |
| | 3e classe | 1300 — |
| | 2e classe | 1600 — |
| | 1re classe | 2000 — |

Ainsi que nous l'avons vu plus haut, l'indemnité de résidence n'est pas soumise à retenue. Toutefois, les dérogations suivantes à la règle fixée ont été apportées par l'article 10 de la loi du 19 juillet 1889 :

1° L'indemnité de résidence est, en ce qui concerne le personnel des écoles primaires supérieures, primaires élémentaires et maternelles de Paris, incorporée au traitement (Loi de finances du 13 avril 1898, art. 50).

Il en est de même de l'indemnité de résidence qui serait allouée aux surveillants généraux et aux maîtres répétiteurs des écoles primaires supérieures de la

ville de Paris (Loi de finances du 22 avril 1905, art. 51);

2° Les instituteurs des villes de plus de 100 000 habitants continuent à verser les retenues pour pensions civiles sur tout ou partie de leur indemnité de résidence jusqu'à ce que leur traitement ait atteint le chiffre fixé par les lois des 19 juillet 1889 et 25 juillet 1893 (Loi de finances du 13 avril 1898, art. 49);

3° Les instituteurs et les institutrices des communes du département de la Seine qui étaient en exercice dans ces communes lors de la promulgation de la loi du 19 juillet 1889 continuent à verser les retenues pour pensions civiles sur tout ou partie de leur indemnité de résidence jusqu'à ce que leur traitement ait atteint la moyenne des émoluments régulièrement soumis à la retenue, dont ils jouissaient pendant les trois années antérieures à l'exercice 1889 (Loi de finances du 30 mars 1902, article 47).

*Paiement des indemnités de résidence.* — Les indemnités de résidence sont payées mensuellement par les receveurs municipaux après mandatement du maire. Les indemnités de 200 francs et au-dessous sont payables seulement par trimestre. (Décret du 31 janvier 1890, article 2.) Le timbre de dix centimes pour acquit du mandat est à la charge de la commune.

Consulté sur la question de savoir si un instituteur en congé sans traitement, mais non définitivement remplacé, doit continuer à recevoir les indemnités de résidence et de logement, le ministre de l'instruction publique a répondu en ces termes (27 mars 1908) :

« L'instituteur suppléé pour cause de maladie, en exécution du décret du 24 mai 1894, ne conserve le bénéfice des dispositions des articles 10 et 11 de la loi de 1889 (indemnités de résidence et de logement) que pendant la durée de son congé, durée qui ne peut excéder six mois, aux termes de l'article 16 du règlement du 3 novembre 1853.

« A l'expiration de cette période, le maître ou la maîtresse n'a plus droit aux indemnités dont il s'agit. »

**RESPONSABILITÉ CIVILE.** — La responsabilité civile des directeurs d'école, professeurs, maîtres et maîtresses, désignés sous le nom générique d'*instituteurs*, vis-à-vis des familles, résulte des articles 1382, 1383, 1384 du Code civil qui sont ainsi conçus :

« ART. 1382. — Tout fait quelconque de l'homme qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute duquel il est arrivé à le réparer.

« ART. 1383. — Chacun est responsable du dommage qu'il a causé non seulement par son fait, mais encore par sa négligence ou son imprudence.

« ART. 1384. — On est responsable non seulement du dommage que l'on cause par son propre fait, mais encore de celui qui est causé par le fait des personnes dont on doit répondre, ou des choses qu'on a sous sa garde.

« Le père, et la mère après le décès du mari, sont responsables du dommage causé par leurs enfants mineurs habitant avec eux.

« Les maîtres et commettants, du dommage causé par leurs domestiques et préposés dans les fonctions auxquelles ils les ont employés.

« *Les instituteurs* et les artisans, *du dommage causé par leurs élèves* et apprentis *pendant le temps qu'ils sont sous leur surveillance.*

« La responsabilité ci-dessus a lieu à moins que les pères et mères, instituteurs et artisans, ne prouvent qu'ils n'ont pu empêcher le fait qui donne lieu à cette responsabilité. »

Les articles 1382 et 1383 posent le principe général de la responsabilité encourue par quiconque cause un dommage à autrui par son fait personnel.

L'article 1384 apporte une dérogation à ce principe en étendant la responsabilité de diverses personnes, entre autres celle des instituteurs, déclarés responsables du dommage causé par les élèves placés sous leur surveillance.

Le Code crée de plus une présomption de faute à l'égard des instituteurs puisqu'ils ne peuvent échapper à la responsabilité qu'en prouvant qu'ils n'ont pu empêcher le fait qui donne lieu à cette responsabilité (article 1384 dernier paragraphe).

Comme il ne saurait être question, dans l'immense majorité des cas, de fournir une preuve *matérielle* de l'impossibilité où le maître s'est trouvé d'empêcher l'accident dont il est, en principe, responsable, l'article 1384 laisse, en somme, aux tribunaux le soin de décider si la conduite de l'instituteur peut ou non être incriminée.

Or la jurisprudence s'est montrée, en pareille matière, particulièrement rigoureuse. Certains jugements rendus, de 1892 à 1899, jugements d'une excessive sévérité, parurent démontrer que la garantie contenue dans la disposition finale de l'article 1384 était purement illusoire. Emu des doléances légitimes présentées par les associations et les congrès des instituteurs, le Parlement reconnut la nécessité de modifier la législation existante, et la *loi du 20 juillet* 1899 ajouta la disposition additionnelle suivante à l'article 1384 : « *Toutefois la responsabilité civile de l'Etat est substituée à celle des membres de l enseignement public* ».

L'article 2 de la même loi stipule que « l'action en responsabilité contre l'Etat sera portée devant le tribunal civil ou le juge de paix du lieu où le dommage aura été causé et dirigée contre le préfet du département ».

Pour apprécier dans quelle mesure le Parlement avait voulu changer le statut des maîtres au point de vue de la responsabilité, il est nécessaire de se reporter aux explications contenues dans les rapports présentés à la Chambre et au Sénat. « Il s'agit d'une substitution, et non d'une suppression de responsabilité, disait M. Savary dans son rapport à la Chambre. Dans la proposition de votre Commission, les membres de l'enseignement public restent toujours, en cas de négligence, d'imprudence ou de faute personnelle, soumis à l'action des articles 1382 et 1383. Ils ne se trouveront déchargés que de la responsabilité civile inscrite à l'article 1384, et, même dans ce cas, ils auront toujours à répondre de leurs actes devant l'autorité universitaire. »

D'autre part, M. Thézard, rapporteur au Sénat, s'exprimait ainsi : « Quelle doit être la personnalité responsable, puisqu'il semble impossible de laisser sans recours et sans réparation les victimes des accidents? Cette personnalité ne peut être que l'Etat.... Les maîtres ne sont que des préposés, responsables sans doute de leur faute personnelle, mais que nulle raison ne permet de rendre responsables de la faute d'autrui. Cette manière de voir, loin d'être exceptionnelle, se confirme, au contraire, par l'étude de la jurisprudence et de la pratique. L'Etat, dans les administrations autres que l'instruction publique, est considéré comme responsable du fait des personnes qu'il emploie, des accidents ou des avaries causés par son matériel.... La responsabilité civile imposée aux maîtres de l'enseignement public est donc plutôt une anomalie, et la proposition qui confère cette responsabilité à l'Etat n'est qu'une application du droit commun. »

En outre, au cours de la discussion devant le Sénat, M. Thézard apportait encore plus de précision dans ses déclarations : « Il n'est pas question, disait-il, de toucher aux articles 1382 et 1383 du Code civil, mais uniquement à l'article 1384 et à la responsabilité du fait d'autrui qui est seule prévue dans cet article 1384. Quelle est la portée de notre réforme? C'est simplement de dire que le maître ne sera plus responsable du fait de ses élèves ni du fait du sous-maître qu'il n'a pas nommé, *tant qu'il n'y aura pas, de sa part, faute personnelle et prouvée. Ce dont nous l'exonérons, c'est de cette présomption légale en vertu de laquelle il serait responsable du fait d'élèves qu'il n'a pas choisis.* Il n'en est pas de même toutes les fois que, de sa part, il y aura faute personnelle, défaut de surveillance caractérisé. Si l'on peut prouver que l'instituteur n'a pas exercé la surveillance qu'il était de son devoir d'exercer, il sera responsable; seulement, *il ne se trouvera plus sous le coup de la présomption légale; il faudra prouver la faute.* Voilà tout ce que nous demandons. »

Malheureusement le texte de la loi votée en 1899 ne répond pas à ces intentions si clairement exprimées. Il laisse subsister sans modification le dernier para-

graphe de l'article 1384, et par suite la présomption légale dont les auteurs de la nouvelle loi voulaient exonérer les instituteurs ne cesse pas en réalité de peser sur eux. D'autre part M. Thézard avait combattu, comme inutile, un amendement ayant pour objet de décider qu'en aucun cas l'instituteur ne pourrait être mis en cause par la partie lésée. Le rapporteur estimait que la partie lésée « n'aura pas l'idée extraordinaire, ayant en face d'elle l'Etat comme responsable, d'assigner par surcroît et à tort l'instituteur ». Or l'expérience a prouvé que cette idée pouvait et devait au contraire fort bien venir aux parents d'élèves victimes d'accident, et même qu'ils avaient intérêt à actionner à la fois l'Etat et l'instituteur afin d'éviter toute fin de non-recevoir de quelque côté qu'elle vînt. Des instituteurs ont donc eu, après la promulgation de la loi du 10 juillet 1899, à subir les tracas et les frais qu'entraîne inévitablement une citation en justice.

Remarquons en outre que l'Etat, condamné à des dommages-intérêts, a le droit de se retourner contre l'instituteur et de lui demander de l'indemniser de la condamnation prononcée contre lui.

Toutefois, en pareil cas, l'Etat ne peut obtenir une condamnation contre l'instituteur qu'à la condition de prouver que ce dernier a commis une faute. La jurisprudence de la Cour de cassation est en ce sens.

Enfin, au cours de la discussion devant le Sénat, le ministre de l'instruction publique avait prononcé ces paroles qui ne laissent pas que de restreindre singulièrement la portée de la disposition additionnelle de l'article 1384 : « La responsabilité civile de l'Etat sera substituée à la responsabilité civile des instituteurs ; mais je voudrais qu'il fût entendu que *la responsabilité de l'Etat ne sera engagée que dans le cas où la loi scolaire place les enfants sous la surveillance des maîtres* ». On s'explique mal que la protection de l'Etat soit retirée aux maîtres les plus dévoués, dans les cas où, soit de leur propre initiative, soit pour obéir aux suggestions de leurs chefs, ils s'occupent de leurs élèves en dehors des heures de présence obligatoire à l'école. Les patronages, les cours d'adolescents, toutes les œuvres complémentaires de l'école ne pourraient que souffrir d'une pareille interprétation.

Pour ces diverses raisons, la loi du 20 juillet 1899 ne peut être considérée comme ayant apporté une solution définitive aux difficultés que fait naître l'application de l'article 1384 du Code civil. Aussi la question a-t-elle été reprise dans plusieurs propositions de loi qui n'ont pas jusqu'à ce jour été discutées par le Parlement.

**RESTAURATION.** — L'histoire de l'instruction publique à l'époque de la Restauration se trouve à l'article général *France* et aux articles *Louis XVIII* et *Charles X*. On pourra consulter aussi les articles consacrés aux ministres de cette époque et à quelques hommes qui se sont distingués par les services rendus à la cause de l'éducation, ainsi que les articles *Mutuel* (*Enseignement*) et *Société pour l'instruction élémentaire*.

**RESTAUT.** — Pierre Restaut, grammairien français, est né à Beauvais en 1696 ou 1694, et mort à Paris en 1764. Son père, marchand drapier, lui fit faire ses classes au collège de Beauvais, et, comme il le destinait à l'état ecclésiastique, il l'envoya à Paris pour continuer ses études au séminaire Saint-Sulpice. Ne se sentant pas de vocation pour les ordres, Restaut quitta le séminaire et entra au collège Louis-le-Grand, alors dirigé par les Jésuites. Plus tard il se livra à l'étude du droit et fut reçu avocat au conseil du roi en 1740. Mais c'est comme pédagogue qu'il est resté célèbre.

Rollin ayant exprimé, dans son *Traité des Etudes*, le désir du public d'avoir une grammaire française abrégée, Restaut composa et publia en 1730 ses *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française* (avec des *Observations sur l'orthographe, les accents, la ponctuation et la prononciation* et un abrégé des règles de la *versification française*). Cet ouvrage, réimprimé neuf fois du vivant de l'auteur, ne l'a pas été depuis 1817.

Le succès de cette grammaire doit être attribué à la méthode que l'auteur a employée et qu'il explique lui-même dans sa préface :

« Tout le monde, dit-il, convient que l'on n'avance dans quelque science que ce puisse être, qu'autant qu'on en a étudié et approfondi les véritables principes, ce qui me donne lieu d'assurer que la méthode la plus courte et en même temps la plus solide d'apprendre une langue est de s'y préparer par une connaissance exacte et raisonnée de ces principes généraux et particuliers, en les appliquant à la langue que l'on sait déjà par habitude. »

Restaut a admis pour les noms français les mêmes cas que pour les noms latins. Cela a paru au moins inutile, puisqu'il constate lui-même (chap. VI, page 58) que « les différentes terminaisons qu'il peut y avoir dans les noms français ne sont que pour distinguer le pluriel d'avec le singulier, le masculin d'avec le féminin, et qu'il n'y en a point pour marquer les différents rapports avec les autres mots comme en latin et en grec » ; mais il appelle *cas*, en français, ce qui répond aux cas des Grecs et des Latins, sans doute parce que, ainsi qu'il le dit dans sa *Préface*, il s'est proposé de travailler « pour ceux qui n'ont jamais appris notre langue par règles, et surtout pour ceux qui se destinent à étudier la langue latine ».

On a reproché à Restaut de n'avoir pas séparé la syntaxe de la partie élémentaire, ce qui en rend l'étude un peu difficile pour les commençants, et de s'être laissé entraîner à des définitions métaphysiques peu claires pour la jeunesse à laquelle elles étaient destinées.

Restaut ne compte que neuf parties du discours ; il supprime l'*adjectif*, ou plutôt le réunit au *nom* ; il y a pour lui le *nom substantif*, qui « exprime un objet déterminé, considéré simplement en lui-même, et sans aucune attention à ses qualités », et le *nom adjectif*, qui « exprime un objet vague considéré comme revêtu de quelque qualité ».

Le chapitre de la prononciation est plus étendu dans la grammaire de Restaut que dans la plupart de celles dont on se sert aujourd'hui dans les écoles ; il faut l'attribuer à ce que, à l'époque où elle a été écrite, « les gens de lettres et un petit nombre de personnes, dit l'auteur, avaient seuls étudié la langue française par principes, et que si, parmi ceux qui fréquentaient la cour et les gens de lettres, il se trouvait quelques personnes parlant plus correctement que les autres, ce n'était jamais que par habitude ou imitation ». Parmi les nombreuses règles de prononciation données par Restaut, plusieurs ne répondent plus à l'usage actuel : ainsi il conseille de dire « *note* maison », pour *notre* maison ; « *ste* femme », pour *cette* femme ; « *i* mangent », pour *ils* mangent ; « il faut conven*i* de tout », pour il faut conven*ir* de tout.

On a en outre de ce grammairien un *Abrégé de la grammaire française*, qui a eu plus de succès encore que sa grammaire (1732) ; et *La vraie méthode pour enseigner à lire* (1759), dont Restaut fit usage pour sa fille, qui apprit à lire en quatre mois, et qui fut aussi employée pour les enfants de France (Voir deux lettres de l'abbé Berthelot à ce sujet dans l'*Année littéraire*, 1759, tome III, page 239). Restaut a revu et considérablement augmenté la 4ᵉ édition de l'*Orthographe française en forme de dictionnaire* de Charles Le Roi, prote à Poitiers (1764), et a fourni des *Additions* au dictionnaire de Trévoux.

**RETENUES.** — La loi du 9 juin 1853, en supprimant vingt-quatre caisses de retraite et en chargeant le Trésor public du service des pensions, a maintenu le système des retenues ; mais elle en a complètement modifié le caractère. Tandis que, sous le régime des caisses, les prélèvements imposés au fonctionnaire représentaient la mise versée par lui pour établir le fonds commun nécessaire à l'acquittement de la retraite, dans l'esprit de la loi de 1853, au contraire, la retenue ne concourt en rien au service de la pension. Elle n'est plus qu'un impôt sur les traitements, qui figure dans les recettes de l'Etat parmi les contributions et revenus publics.

I. — *Des diverses retenues.* — L'article 3 de la loi maintient, en augmentant les cas dans lesquels elles doivent être opérées, les retenues qui existaient auparavant, savoir :

1° La retenue ordinaire de 5 % qui se prélève tous les mois sur le traitement;

2° Celle du premier douzième du traitement ou de l'augmentation. En vue de parer aux inconvénients graves qui résultaient pour le fonctionnaire nouvellement installé de l'obligation de subir la retenue du premier mois de son traitement, la loi de finances du 20 mars 1877 a prescrit par son article 28 que cette retenue serait *prélevée par quart sur les quatre premières mensualités.*

L'expression *mensualité* doit s'entendre du traitement acquis pour un mois entier. Lors même que le point de départ de la liquidation du traitement se trouve fixé au 1er du mois, on prélève simplement sur le traitement afférent à chacun des quatre premiers mois (déduction faite de la retenue du vingtième) une somme égale au quart du premier douzième. Quand au contraire le fonctionnaire a été installé dans le cours d'un mois, le prorata du traitement net afférent à ce mois lui est payé intégralement et la retenue du premier douzième ne commence à être versée que sur la mensualité suivante (Circulaire du 11 février 1898);

3° La retenue pour cause de congé ou d'absence. L'article 3 de la loi ajoutait : et *par mesure disciplinaire*; mais cette dernière disposition est devenue sans objet en ce qui concerne les fonctionnaires de l'enseignement primaire.

II. — *Allocations qui sont frappées de retenues.* — Pour que les sommes touchées par les fonctionnaires et employés civils de l'Etat puissent être frappées de retenues pour pensions civiles, il faut :

1° Qu'elles émanent directement de l'Etat;

2° Qu'elles soient payées à titre de traitement fixe ou éventuel, de préciput, de supplément de traitement, de remises proportionnelles, de salaires, ou qu'elles constituent à un autre titre un émolument personnel. (Loi du 9 juin 1853, art. 3, et décret du 9 novembre 1853, art. 18.)

Cette double règle n'est pas absolue. Plusieurs exceptions y ont été faites; nous ne parlerons que de celles qui concernent les membres de l'enseignement primaire. Aux termes de l'article 4 de la même loi, les fonctionnaires de l'enseignement rémunérés en tout ou partie sur les fonds départementaux et communaux supportent sur leur traitement et leurs différentes rétributions les retenues déterminées par l'article 3 précité. Il en est de même de ceux qui, sans cesser d'appartenir au cadre permanent de l'enseignement primaire et en conservant leurs droits à l'avancement hiérarchique, sont rétribués sur les fonds des départements, des communes et même des particuliers. (Loi du 9 juin 1853, art. 4, paragraphe 3; décret du 9 novembre 1853, art. 8.)

Parmi les allocations qui doivent être soumises à retenues comme suppléments de traitement figurent l'indemnité de 200 ou de 400 francs accordée aux instituteurs chargés de la direction d'une école comprenant plus de deux ou quatre classes (Loi du 19 juillet 1889, art. 8), celle de 200 francs prévue pour les maîtres chargés d'un cours complémentaire (Même loi, art. 9), celle de 500 francs dont jouissent les directeurs et directrices, instituteurs adjoints et institutrices adjointes des écoles primaires supérieures pourvus de certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales (Même loi, art. 20).

III. — *Allocations qui sont affranchies de retenues.* — Le paragraphe 1er de l'article 21 du décret du 9 novembre 1853 a énoncé de la manière suivante les diverses allocations accordées aux fonctionnaires qui doivent être dispensées de retenues : « Sont affranchies des retenues prescrites par la loi du 9 juin 1853 les sommes payées à titre d'indemnités pour frais de représentation, de gratifications éventuelles, de salaires de travail extraordinaire, d'indemnités pour missions extraordinaires, d'indemnités de frais de voyage, d'abonnement et d'allocations pour frais de bureau, de régie, de table et de loyer, de supplément de traitement colonial et de remboursement de dépenses ».

Toute rétribution qui peut être rangée dans l'une de ces catégories doit être exempte de retenue.

Ainsi dans les salaires de travail extraordinaire doivent être comprises l'allocation de 500 francs accordée, dans les écoles normales dont l'effectif ne dépasse pas 50 élèves, au maître qui remplit les fonctions d'économe (Circulaire du 15 décembre 1896); celle qui est attribuée aux instituteurs pour la surveillance des élèves pendant l'étude du soir.

Les indemnités de frais de voyage comprennent les frais de tournées et de déplacement des fonctionnaires de l'inspection.

L'indemnité départementale dont jouissent les inspecteurs primaires doit également être considérée comme rentrant dans la catégorie des indemnités visées par l'article 21 du décret précité (Avis du Conseil d'Etat du 23 janvier 1890).

Enfin certaines indemnités sont expressément affranchies de toutes retenues par la loi ou les règlements.

Telles sont : l'indemnité de résidence attribuée aux instituteurs par la loi du 19 juillet 1889, sauf les exceptions prévues par ladite loi et des dispositions postérieures : Voir *Résidence* (*Indemnité de*); les allocations accordées aux maîtres et maîtresses auxiliaires chargés d'enseignements accessoires dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures et nommés depuis la promulgation de la loi du 19 juillet 1889 (Loi du 19 juillet 1889, art. 15; décret du 4 octobre 1894, art. 4), exception faite des émoluments attribués aux professeurs de langues vivantes dans les écoles primaires supérieures de la Ville de Paris (Loi de finances du 17 avril 1906, art. 54) et des départements (Loi de finances du 26 décembre 1908, art. 53); l'allocation annuelle de 300 francs dont bénéficient les maîtres et les maîtresses qui, à un titre quelconque, enseignent dans une école annexe (Décret du 4 octobre 1894, art. 9); les allocations que reçoivent les professeurs des écoles normales munis de diplômes spéciaux pour leur participation aux enseignements accessoires (Décret du 19 juillet 1890, art. 2); celle qui est accordée aux professeurs et maîtres-adjoints des écoles normales chargés d'assurer l'ordre intérieur de l'école (Même décret, art. 4); l'allocation attachée à la possession de la médaille d'argent (Loi du 19 juillet 1889, art. 45); l'indemnité allouée aux maîtresses chargées de l'enseignement de la couture dans les écoles mixtes (Décret du 2 août 1890, art. 8), etc.

IV. — *Cas où la retenue du premier douzième est due.* — Aux termes de l'article 3 de la loi du 9 juin 1853, la retenue du premier douzième doit être supportée, savoir :

1° Lors de la *première nomination* et dans le cas de *réintégration*; dans ces deux hypothèses, elle s'opère sur les diverses rétributions qui constituent le traitement du fonctionnaire.

On doit considérer comme *première nomination* celle qui place pour la première fois le titulaire sous le régime de la loi du 9 juin 1853. Ainsi le passage d'un emploi rémunéré sur les fonds départementaux ou communaux et non assujetti aux contributions imposées par ladite loi à une fonction assujettie à ces retenues constitue une première nomination et donne lieu à la retenue du premier douzième du traitement.

Le sens du mot *réintégration* a été développé par l'article 25 du décret du 9 novembre 1853, qui stipule que « le fonctionnaire démissionnaire, révoqué ou destitué, s'il est réadmis dans un emploi assujetti à la retenue, subit de nouveau la retenue du premier mois de son traitement ». Ainsi que nous l'avons dit plus haut, cette retenue est prélevée par quart sur les quatre premières mensualités.

Ne doivent pas être considérés comme démissionnaires le fonctionnaire qui est en disponibilité ou en congé régulier, même sans traitement d'inactivité, et celui dont l'interruption de service a été amenée par la maladie, si, à l'expiration de son congé, ou aussitôt après son rétablissement, l'agent demande à rentrer en exercice et se met à la disposition de l'administration. Il en est de même de celui dont l'emploi a été supprimé et qui demande immédiatement à être replacé.

L'article 25 précité ne détermine pas d'une manière limitative le sens que la loi attache au mot « réintégration »; il indique seulement les cas les plus fréquents où la retenue du premier douzième doit être imposée. Ainsi le rappel à l'activité d'un fonctionnaire déjà admis à la retraite est certainement un exemple de réintégration non prévu par ledit article 25, qui doit néanmoins donner lieu, comme tous les autres cas de même nature, au versement de la contribution dont il s'agit (en ce sens, Avis de la section des finances du Conseil d'Etat du 5 novembre 1878).

2° Toutes les fois que le fonctionnaire reçoit une *augmentation de traitement*; la retenue du premier douzième frappe alors le montant de ladite augmentation. Cette règle n'est rigoureusement vraie qu'en ce qui concerne le traitement fixe : le prélèvement du premier douzième d'augmentation n'est dû qu'à chaque accroissement de cet émolument.

Le paragraphe 2 de l'article 25 du décret du 29 novembre 1853 tranche une question spéciale qui se présente au sujet de la retenue du premier douzième d'augmentation. Il déclare que « celui qui par mesure disciplinaire ou par mutation volontaire d'emploi est descendu à un traitement inférieur, subit la retenue du premier douzième de toutes les augmentations ultérieures, » quand même elles ne porteraient pas ses émoluments à un taux plus élevé que celui de son traitement ancien sur lequel il a déjà subi les retenues règlementaires.

Pour échapper à l'application de ces dispositions, le fonctionnaire qui est descendu à un traitement inférieur doit produire un certificat libellé de la façon suivante :

« L... (autorité qui a fait la nomination),

« Certifie que ce n'est ni par démission, ni par mesure disciplinaire, ni par mutation volontaire d'emploi que M. X. est descendu d'un traitement de ... à ... et qu'il n'y a pas lieu, en conséquence, de lui appliquer les dispositions de l'article 25 du décret du 9 novembre 1853. »

*Retenues pour cause de congé.* — Aux termes de la loi de finances du 28 décembre 1895, article 40, « les retenues à verser annuellement par les fonctionnaires en congé, en non-activité ou en disponibilité, qui sont admis par la loi du 9 juin 1853 à conserver leurs droits à la retraite, ne peuvent être inférieures à celles qu'ils supportaient sur leur dernier traitement d'activité.

« Toutefois cette disposition n'est pas applicable aux fonctionnaires en congé pour maladie. »

Les agents ainsi dispensés par le dernier paragraphe de l'article 40 de la loi précitée sont ceux qui, ayant obtenu, pour raisons de santé, *un congé de six mois au plus*, restent titulaires de leur emploi, continuent à recevoir tout ou partie de leur traitement, et figurent sur les états mensuels. Le traitement intégral de ces agents est bien frappé de la retenue, mais ils ne subissent eux-mêmes le prélèvement du vingtième que sur la partie dudit traitement dont ils ont conservé la jouissance.

Il n'en va pas de même des fonctionnaires qui bénéficient d'un congé d'*inactivité* (Voir *Congés*). Ceux-ci subissent d'abord la retenue du vingtième sur leur traitement réel d'inactivité; la différence entre cette retenue et celle qu'ils auraient eu à verser s'ils eussent conservé leur traitement d'activité, leur est réclamée ultérieurement par l'administration des finances.

*Remboursement des retenues.* — Les fonctionnaires et employés civils de l'Etat qui jouissent d'émoluments que les articles 3 et 4 de la loi du 9 juin 1853 assujettissent à la retenue sont obligés, aux termes dudit article 3, de supporter « indistinctement » cette contribution. Aucune considération ne doit donc les dispenser des prélèvements règlementaires, et, lorsqu'ils les ont régulièrement subis, ils ne peuvent les répéter « *en aucun cas* ».

Mais si les allocations qui ont été frappées de retenues doivent, au contraire, en être affranchies, le fonctionnaire a le droit de réclamer contre le préjudice que lui cause cette méprise. A cet effet, il fait parvenir au ministre dont il dépend les pièces suivantes :

1° Une demande sur papier timbré;

2° Un état dressé et certifié par son supérieur hiérarchique (par exemple le recteur ou le préfet), indiquant le décompte des retenues indûment exercées, les périodes auxquelles elles s'appliquent et le motif du remboursement;

3° Les déclarations de versement correspondant auxdites retenues. Ces déclarations sont délivrées par le trésorier-payeur général.

La production de ces pièces n'est pas nécessaire lorsque le remboursement peut avoir lieu par voie de précompte. Pour appliquer ce mode de reprise par compensation, il faut que les retenues qui doivent être régulièrement subies et celles dont la restitution est demandée soient de même nature, et en outre qu'elles se rapportent au même exercice et à des allocations inscrites sur le même chapitre du budget : il suffit alors de déduire, sur le total des retenues à verser, le montant de la somme à verser.

Le fonctionnaire à l'égard duquel des retenues ont été opérées à tort devient par ce fait créancier de l'Etat; la déchéance spéciale prononcée par l'article 9 de la loi du 29 janvier 1831 lui est donc opposable s'il n'envoie pas les justifications suffisantes dans le délai de cinq ans ou de six ans à partir de l'ouverture de l'exercice pendant lequel la dernière retenue indûment subie a été prélevée, selon qu'il réside en Europe ou hors du territoire européen.

*Versements rétroactifs.* — Inversement un fonctionnaire peut être autorisé à verser rétroactivement les retenues pour pensions civiles. Mais le ministère des finances et la Cour des comptes n'admettent ces versements que lorsqu'il s'agit de réparer une erreur administrative, c'est-à-dire dans les cas exceptionnels où les retenues étant réellement dues, l'administration a omis de les percevoir.

*Perception des retenues.* — Les traitements ou allocations passibles de retenues qui sont acquittés par les comptables du Trésor sont portés pour le brut dans les ordonnances et mandats, et il y est fait mention spéciale des retenues à exercer pour pension.

Les comptables chargés du paiement de ces ordonnances ou mandats les imputent en dépense pour leur montant intégral, et ils constatent en recette les retenues opérées au crédit du budget de chaque exercice et à un compte distinct intitulé : Retenues sur traitements pour le service des pensions civiles. (Décret du 9 novembre 1853, art. 5.)

La loi du 29 juillet 1889 ayant mis à la charge de l'Etat les traitements des instituteurs, les règles indiquées ci-dessus sont applicables à tout le personnel de l'enseignement primaire.

A l'égard des fonctionnaires rétribués sur d'autres fonds que ceux de l'Etat et qui ont néanmoins droit à pension conformément au paragraphe 3 de l'article 4 de la loi du 9 juin 1853, ils supportent la retenue sur l'intégralité de leurs rétributions, déduction faite des indemnités rentrant dans la catégorie de celles qui sont prévues à l'article 21 du décret du 9 novembre 1853.

Le mode de perception est réglé de la façon suivante :

Ceux qui sont placés en France et en Algérie doivent effectuer le versement des retenues par trimestre à la caisse du receveur des finances, et ils transmettent la déclaration de ce versement au ministre du département auquel ils ressortissent;

Ceux qui résident à l'étranger sont tenus de faire acquitter pour leur compte les retenues qui les concernent, à la caisse d'un receveur des finances dont ils auront fait choix, et de faire en même temps la déclaration ci-dessus prescrite; ils sont autorisés à faire un seul versement par année. En fait, c'est le revenu central de la Seine qui, par suite d'une entente entre le ministère des finances et les différents départements ministériels, est chargé de percevoir les retenues à verser par les agents détachés. Dans tous les cas, les retenues ne doivent être acceptées par les comptables du Trésor qu'autant que le ministre compétent leur a transmis un titre de perception qui les autorise à recevoir ces versements. (Même décret, art. 13.) — Voir *Retraite* (*Pensions de*).

**RETRAITE (PENSIONS DE).** — **Historique.** — Le droit à pension des maîtres qui se consacrent à l'enseignement de la jeunesse avait été solennellement reconnu par le décret du 27 brumaire an III relatif à la constitution des écoles primaires, dont l'article 9 était ainsi conçu : « La nation accordera aux citoyens qui auront rendu de longs services à leur pays dans la carrière de l'enseignement une retraite qui mettra leur vieillesse à l'abri du besoin ». Ce ne fut là toutefois que la proclamation d'un principe dont l'application, du moins en ce qui concerne les instituteurs, devait demeurer suspendue pendant près de quarante ans encore.

Le décret du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université prévit bien, il est vrai, à l'article 123, que « les fonctionnaires de l'Université, après un exercice de trente années sans interruption, pourraient être déclarés émérites et obtenir une pension de retraite qui serait déterminée, suivant les différentes fonctions, par le Conseil de l'Université »; mais ces dispositions ne concernaient par les instituteurs, qui n'avaient pas à cette époque la qualité de fonctionnaires de l'Université.

Le ministre Guernon-Ranville eut le désir d'étendre aux instituteurs le bienfait de la retraite. On lit en effet dans l'ordonnance du 14 février 1830 concernant les moyens de fournir aux besoins de l'instruction primaire :

« Art. 14. — Notre ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique nous proposera incessamment un règlement général pour assurer aux instituteurs primaires communaux, au moyen de retenues sur leurs traitements et des autres ressources dont on pourra disposer, des pensions de retraite lorsque l'âge ou les infirmités les mettront dans la nécessité de renoncer à leurs fonctions après les avoir exercées pendant un nombre d'années déterminé. »

La loi du 28 juin 1833 ne parla pas de pensions de retraite. Elle se borna à dire, en son article 15, qu'il serait « établi dans chaque département une caisse d'épargne et de prévoyance en faveur des instituteurs communaux ». Il s'agissait là, tout simplement, de faciliter aux instituteurs les moyens de se constituer un petit pécule pour le moment où ils cesseraient leurs fonctions; l'article ajoutait en effet : « Cette caisse sera formée par une retenue annuelle d'un vingtième sur le traitement fixe de chaque instituteur communal. Le montant de la retenue sera placé au compte ouvert au trésor royal pour les caisses d'épargne et de prévoyance; les intérêts de ces fonds seront capitalisés tous les six mois. Le produit total de la retenue exercée sur chaque instituteur lui sera rendu à l'époque où il se retirera, et, en cas de décès dans l'exercice de ses fonctions, à sa veuve ou à ses héritiers. »

Mentionnons ensuite les dispositions prévues par le projet de loi Salvandy sur l'instruction primaire, du 12 avril 1847, en vue d'instituer une caisse de retraites, et celles qui se trouvaient insérées à l'article 11 du projet Carnot du 30 juin 1848, pour reconnaître expressément aux instituteurs le droit « à une pension de retraite, calculée sur le traitement, dans les mêmes conditions que les autres fonctionnaires de l'instruction publique ». La loi du 15 mars 1850 sanctionna ce droit en stipulant (article 39) : « Une caisse de retraite sera substituée par un règlement d'administration publique aux caisses d'épargne des instituteurs ». Mais cette caisse ne fut jamais créée, et le système organisé par la loi du 28 juin 1833 continua d'exister jusqu'à la promulgation de la loi du 9 juin 1853 sur les pensions civiles, qui institua, pour tous les fonctionnaires et employés de l'Etat, le régime de pensions de retraite en vigueur aujourd'hui.

Cette loi a supprimé, sauf quelques exceptions, les caisses spéciales de retraite qui existaient alors dans diverses administrations. L'actif de ces caisses demeura acquis à l'Etat, leur passif fut mis à sa charge (articles 1er et 2). La même loi soumet toutes les pensions à des règles uniformes, généralise le droit à la retraite, et l'étend à un grand nombre de fonctionnaires qui jusque-là en avaient été privés. La pension qu'elle accorde est une rente viagère reversible en partie, sous certaines conditions, aux veuves et aux orphelins. Elle charge le Trésor public du service des pensions à concéder à l'avenir, et, comme compensation, elle lui accorde la perception des retenues opérées sur les traitements. Ces retenues deviennent ainsi un véritable impôt frappant le traitement des fonctionnaires et inscrit au budget parmi les divers revenus publics.

L'importance de cette loi nous oblige à l'examiner en détail, ainsi que le décret du 9 novembre 1853 relatif à son exécution. Nous insisterons surtout sur les dispositions générales ou spéciales qui régissent — avec celles de la loi du 17 août 1876 — les retraites des fonctionnaires de l'enseignement primaire.

**1. Services donnant droit à pension.** — La loi du 9 juin 1853 s'applique à tous les fonctionnaires civils de l'Etat nommés à partir du 1er janvier 1854, c'est-à-dire :

1° A tous ceux dont les services auraient été rémunérés par les caisses de retraite qu'elle a supprimées; 2° à tous ceux qui ne versaient pas de retenues et qui obtenaient néanmoins pension sur fonds généraux, en vertu de la loi du 22 août 1790 et du décret du 13 septembre 1806, sauf pourtant certains d'entre eux à l'égard desquels l'article 32 maintient l'application des loi et décret précités; 3° aux fonctionnaires et agents de l'Etat qui autrefois ne pouvaient pas prétendre à une pension de retraite. Lors de la préparation de la loi du 9 juin 1853, on n'a pas jugé possible d'énumérer les diverses natures de fonctions et emplois qui donneraient droit à pension. Mais on peut poser comme règle générale que les fonctionnaires ont droit à la retraite à raison de leurs services lorsqu'ils sont directement rétribués par l'Etat, et que, de plus, ils supportent sur les traitements qu'ils touchent pour ces services les retenues prescrites par l'article 3 de la loi (Voir *Retenues*).

Des exceptions à cette règle résultent cependant de plusieurs textes législatifs :

1° L'article 4 de la loi donne, en effet, le droit à pension et fait supporter la retenue à des catégories de fonctionnaires qui ne sont pas directement rétribués par l'Etat, notamment aux « fonctionnaires de l'enseignement rétribués en tout ou partie sur les fonds départementaux ou communaux, ou sur le prix des pensions payées par les élèves des lycées nationaux », et aux « fonctionnaires et employés qui, sans cesser d'appartenir au cadre permanent d'une administration publique et en conservant leurs droits à l'avancement hiérarchique, sont rétribués, en tout ou en partie, sur les fonds départementaux ou communaux, sur les fonds des compagnies concessionnaires, et même sur les remises et salaires payés par les particuliers » (Voir *Instituteurs détachés*);

2° Le paragraphe 2 de l'article 2 de la loi du 17 août 1876 relative à la retraite de divers fonctionnaires de l'enseignement primaire stipule que « les années passées, à partir de vingt ans, dans les écoles normales primaires seront comprises dans le compte des années de service, lors de la liquidation des pensions de retraite de ces fonctionnaires ». La même disposition a été rendue applicable aux professeurs sortis des écoles normales supérieures de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud par l'article 48 de la loi de finances du 13 avril 1898, et aux boursiers de séjour à l'étranger désignés par le ministre de l'instruction publique dans les conditions de l'article 97 du décret organique du 18 janvier 1887 (Loi de finances du 8 avril 1910, art. 91). Toutefois le temps ainsi passé à l'étranger ne peut être compté que jusqu'à concurrence de deux années.

« Les services civils ne sont comptés que de la date du premier traitement d'activité (sauf ce qui vient d'être dit en ce qui concerne les anciens élèves des écoles normales et les boursiers à l'étranger) et à partir de l'âge de vingt ans (art. 23). »

Aucune disposition de la loi du 9 juin 1853 n'exige que le fonctionnaire civil soit Français pour lui conférer le droit à la retraite. Les étrangers qui satisfont aux conditions imposées par ladite loi peuvent donc obtenir pension comme s'ils étaient Français. Mais il y a lieu de remarquer qu'il n'en est ainsi qu'autant que les étrangers justifient de services rendus dans des

emplois publics dont l'accès leur est permis. Si, au contraire, ils ont exercé des fonctions qui ne doivent être remplies que par des Français, ils ne sauraient faire valoir les années qu'ils ont passées dans cette situation irrégulière. C'est ainsi que nul étranger ne peut être directeur ou adjoint chargé de classe dans une école primaire publique. (Loi du 30 octobre 1886, art. 4.)

*Services hors d'Europe.* — « Les services civils rendus hors d'Europe par les fonctionnaires et employés envoyés d'Europe par le gouvernement français sont comptés pour moitié en sus de leur durée effective. » (Loi du 9 juin 1853, art. 10.) Le même article ajoute que cette bonification ne peut réduire de plus d'un cinquième le temps de service effectif exigé pour constituer le droit à pension. Cette restriction ne s'applique pas à la liquidation, dans laquelle la bonification est toujours comprise pour sa valeur réelle. Elle n'influe que sur la constitution du droit à pension. Ainsi s'agit-il d'un instituteur dont le droit à pension est acquis après vingt-cinq ans de services (ancienneté ou invalidité) ou après quinze ans de services (infirmités)? La restriction dont il s'agit signifie que si ce maître compte des services hors d'Europe, il doit, pour obtenir pension pour ancienneté ou comme étant hors d'état de continuer à exercer son emploi, réunir au moins vingt ans de services effectifs, la bonification n'étant alors admise que pour un cinquième de vingt-cinq ans, c'est-à-dire pour cinq ans. S'il n'a pas quinze ans de services effectifs, il ne pourra réclamer une retraite qu'en justifiant d'infirmités, et la bonification ne s'ajoutera dans ce cas pour l'établissement du droit que jusqu'à concurrence de trois années (un cinquième de quinze ans).

Cet article est applicable même au fonctionnaire né hors d'Europe. La seule condition qui lui soit imposée, comme à tout fonctionnaire, c'est d'être envoyé d'Europe à l'étranger par le gouvernement. Il ne pourrait donc pas réclamer le bénéfice de cette disposition dans le cas seulement où il serait chargé d'une fonction publique hors d'Europe sans avoir séjourné en Europe.

Au surplus, la surélévation ne doit porter que sur le temps d'activité.

La bonification coloniale est également accordée aux fonctionnaires et employés détachés régulièrement dans les pays de protectorat par application de l'article 4, paragraphe 3, de la loi du 9 juin 1853. (Loi de finances du 16 avril 1895, art. 39.)

*Inactivité.* — A l'égard des agents extérieurs du département des affaires étrangères et des fonctionnaires de l'enseignement, le temps d'inactivité durant lequel ils ont été assujettis à la retenue est compté comme service effectif, mais il ne peut être admis dans la liquidation pour plus de cinq ans. (Art. 10, dernier paragraphe.)

Il résulte de ce texte que le temps d'inactivité pendant lequel le fonctionnaire a joui d'un congé *avec traitement soumis à retenue* est seul valable pour la retraite; qu'il est compté pour toute sa durée exacte en vue de constituer le droit à pension, mais qu'il n'est jamais admis dans le calcul de la liquidation que pour une période n'excédant pas cinq années.

Il importe également de remarquer que tous les fonctionnaires de l'enseignement primaire n'ont pas droit à l'*inactivité*. Le bénéfice de l'article 10, paragraphe 4, de la loi du 9 juin 1853 et de l'article 16, paragraphe 11, du décret du 9 novembre 1853, en l'absence d'un texte spécial, n'est acquis qu'aux catégories de fonctionnaires qui pouvaient jouir avant la loi de 1853 d'un traitement d'inactivité soumis à retenue. Conformément à ce principe, confirmé par un avis du Conseil d'Etat en date du 11 décembre 1895, les inspecteurs primaires étaient, jusqu'à ces dernières années, les seuls fonctionnaires de l'enseignement primaire admis à profiter des avantages de l'inactivité. La loi de finances du 30 janvier 1907, par son article 57, y a ajouté : 1° les fonctionnaires et professeurs des écoles normales; les fonctionnaires et professeurs des écoles primaires supérieures pourvus d'une nomination ministérielle. Quant aux instituteurs, ils ne peuvent obtenir que des congés dits de maladie, d'une durée maximum de six mois (Voir *Congés*). Au delà de ces six mois, ils ne peuvent rester en congé qu'à la condition de ne toucher aucun traitement.

Rappelons que c'est l'article 42 de la loi du 19 juillet 1889, modifié par la loi du 25 juillet 1893, qui a mis les frais de suppléance des instituteurs malades à la charge de l'Etat. Auparavant, les instituteurs étaient autorisés à se faire suppléer à leurs frais. Tenant compte de cette situation, la loi de finances du 28 décembre 1895 a disposé par son article 63 que le temps durant lequel les instituteurs et institutrices ont été suppléés à leurs frais avant la promulgation de ladite loi entrera dans la liquidation de leur pension de retraite.

*Services militaires.* — D'après le premier paragraphe de l'article 8, « les services dans les armées de terre et de mer concourent avec les services civils pour établir le droit à pension, et seront comptés pour leur durée effective, pourvu toutefois que la durée des services civils soit au moins de douze ans dans la partie sédentaire ou de dix ans dans la partie active. » En stipulant que les services militaires seront comptés pour leur durée *effective*, le législateur veut dire qu'il n'y a pas lieu de leur appliquer le bénéfice de l'accroissement pour les campagnes ou pour service fait hors d'Europe; il indique au surplus qu'on ne doit les regarder comme terminés qu'au moment où ils cessent de droit et non de fait : par exemple, lorsqu'un militaire est mis en congé illimité ou est envoyé dans ses foyers par anticipation, ses services ne seront pas arrêtés au jour de sa mise en congé ou de son renvoi provisoire; ils compteront jusqu'à l'époque de sa libération définitive.

Les services militaires sont admissibles à partir de l'âge de dix-huit ans dans l'armée de terre et de seize ans dans l'armée de mer, et seulement lorsqu'ils sont de nature à être acceptés par les lois des 11 et 18 avril 1831.

Il n'y a pas à distinguer, pour la constitution du droit, s'ils ont été déjà rémunérés ou non par une pension militaire. Dans les deux cas, le premier paragraphe de l'article 8 précité reçoit son application.

**II. Service actif et service sédentaire.** — Il est très important d'établir une distinction entre ces deux sortes de services, car les conditions de l'admission à la retraite et les bases de la liquidation sont modifiées au profit du fonctionnaire qui a passé un certain nombre d'années dans la partie active.

La partie active comprend :

1° Les emplois et grades indiqués au tableau annexé à la loi du 9 juin 1853 sous le n° 2 (ils dépendent des services des douanes, contributions indirectes, forêts, et postes);

2° Les emplois de l'enseignement primaire spécifiés par la loi du 17 août 1876, complétée sur ce point par les lois des 19 juillet 1889-25 juillet 1893, les lois de finances du 13 avril 1898 (art. 51), du 30 mars 1902 (art. 47), du 22 avril 1905 (art. 51), du 17 avril 1906 (art. 54), du 31 décembre 1907 (art. 30) et du 26 décembre 1908 (art. 53) c'est-à-dire les emplois occupés par : les inspecteurs de l'enseignement primaire, les directeurs et les directrices, les professeurs, maîtres-adjoints et maîtresses-adjointes, les économes spéciaux des écoles normales primaires, les directeurs et directrices, instituteurs et institutrices des écoles primaires élémentaires et des écoles maternelles, les instituteurs des écoles annexes, les élèves des écoles normales, les suppléants départementaux (*supprimés par la loi de finances du 22 avril* 1905, art. 53), les directeurs, les professeurs de sciences, de lettres et de langues vivantes, les instituteurs-adjoints des écoles primaires supérieures des départements, les directeur, préfet des études et surveillants généraux du collège Chaptal, des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles de la ville de Paris et les maîtres de ces écoles qui exercent, soit comme instituteurs-adjoints en vertu d'une nomination préfectorale, soit comme professeurs de sciences, de lettres ou de langues vivantes en vertu d'une nomination ministérielle, à moins qu'ils ne soient en même temps attachés à un établissement d'enseignement secondaire; les maîtres répétiteurs des écoles primaires supérieures de la ville de Paris; les directeurs, professeurs et instituteurs des écoles nationales professionnelles; les instituteurs et

institutrices titulaires détachés dans les lycées et collèges de garçons par application du décret du 31 octobre 1892; les instituteurs français détachés en service spécial et autorisés à verser les retenues par décision ministérielle; les instituteurs français régulièrement nommés dans les écoles indigènes d'Algérie.

Il convient de remarquer que la bonification de moitié accordée pour services hors d'Europe compte pour des années passées dans le service actif ou dans le service sédentaire, suivant que les services auxquels elle se rapporte appartiennent à la partie active ou à la partie sédentaire. Il en est de même du temps pendant lequel le fonctionnaire est resté en inactivité avec traitement : la durée de cette inactivité sera comptée comme passée dans la partie active aux fonctionnaires de l'enseignement primaire dont l'emploi est classé dans cette partie.

**III. — Conditions exigées pour le droit à pension.** — I. Fonctionnaires. — Pour qu'un fonctionnaire obtienne une pension, il faut qu'il ait été admis à la retraite. C'est ce qu'exprime l'article 19 en déclarant qu'« aucune pension n'est liquidée qu'autant que le fonctionnaire aura été préalablement admis à faire valoir ses droits à la retraite par le ministre au département duquel il ressortit ». Ainsi, lorsque les fonctionnaires réunissent les conditions d'âge et de service exigées par la loi et ci-après indiquées, leur droit n'est pas ouvert; le ministre peut ne pas agréer leur demande et les conserver dans l'exercice de leur emploi aussi longtemps que l'intérêt du service le réclame ou que leurs forces le permettent. Le ministre jouit à cet égard d'un pouvoir *discrétionnaire*. (Avis du Conseil d'Etat du 17 janvier 1889). L'admission à la retraite des fonctionnaires ou employés peut être prononcée pour plusieurs causes, savoir :

1° *Ancienneté d'âge et de services.* — Aux termes du paragraphe 1er de l'article 5, « le droit à la pension de retraite est acquis par ancienneté à soixante ans d'âge et après trente ans accomplis de service ».

Toutefois, des conditions moins rigoureuses sont imposées aux fonctionnaires qui ont occupé pendant un certain temps un emploi classé dans le service actif. Le paragraphe 2 déclare, en effet, qu' « il suffit de cinquante-cinq ans d'âge et de vingt-cinq ans de services pour les fonctionnaires qui ont passé quinze ans dans la partie active ».

De même, « après quinze années de services rendus hors d'Europe, la pension peut être liquidée à cinquante-cinq ans d'âge » (art. 10, § 3) sans réduction de la durée des services. Elle peut l'être à cinquante ans, si le fonctionnaire, justifiant de vingt-cinq ans de services, se trouve avoir passé quinze années au moins dans la partie active et avoir exercé des fonctions hors d'Europe pendant le même laps de temps;

2° *Invalidité physique ou invalidité morale.* — Aucune condition d'âge n'est requise; la loi se borne à exiger que le fonctionnaire ait trente ans de services, ou vingt-cinq ans lorsqu'il est resté quinze ans dans la partie active. Tel est, en effet, le sens du cinquième paragraphe de l'article 5 ainsi conçu : « Est dispensé de la condition d'âge établie aux deux premiers paragraphes du présent article le titulaire qui est reconnu par le ministre *hors d'état* de continuer ses fonctions »;

3° *A titre exceptionnel : dévouement; accident grave.* — « Peuvent également obtenir pension, quels que soient leur âge et leur activité : 1° les fonctionnaires et employés qui auraient été mis hors d'état de continuer leur service, soit par suite d'un acte de dévouement dans un intérêt public, ou en exposant leurs jours pour sauver la vie d'un de leurs concitoyens, soit par suite de lutte ou combat soutenu dans l'exercice de leurs fonctions; 2° ceux qu'un accident grave résultant notoirement de l'exercice de leurs fonctions met dans l'impossibilité de les continuer » (Art. 11, § 1 et 2);

4° *Infirmités. Suppression d'emploi.* — « Peuvent également obtenir pension, s'ils comptent cinquante ans d'âge et vingt ans de services dans la partie sédentaire ou quarante-cinq ans d'âge et quinze ans de services dans la partie active, ceux que des infirmités graves résultant de l'exercice de leurs fonctions mettent dans l'impossibilité de continuer, ou dont l'emploi aura été supprimé » (Art. 11, § 3).

II. Veuves et orphelins. — La loi du 9 juin 1853 (articles 13, 15 et 16 modifiés par les lois de finances des 28 avril 1893, art. 50, et 13 avril 1898, art. 44) ouvre le droit à pension aux veuves dans les cas suivants :

1° Lorsque le fonctionnaire a déjà obtenu une pension en vertu de ladite loi ou se trouve en instance de pension par le fait de son admission à la retraite prononcée avant son décès, ou encore est mort sans avoir été admis à la retraite mais après avoir fait une demande de pension pour infirmités résultant de l'exercice de ses fonctions et a produit les certificats d'usage à l'appui de sa demande;

2° Lorsque le mari réunit au jour de son décès vingt-cinq ans de services tant militaires que civils;

3° Lorsque le fonctionnaire, dans l'exercice ou à l'occasion de ses fonctions a perdu la vie dans un naufrage ou dans les cas spécifiés au paragraphe 1er de l'article 11 (actes de dévouement) soit immédiatement, soit par suite de l'évènement;

4° Lorsque le mari a perdu la vie par un accident grave résultant de ses fonctions, ou par suite de cet accident. (Art. 14, §§ 1 et 2.)

En toute autre circonstance, la veuve est sans droit à pension.

D'ailleurs, même dans les cas prévus ci-dessus, le droit de la veuve n'existe pas d'une manière absolue; il est subordonné aux deux conditions suivantes :

1° Le mariage doit avoir été contracté six ans avant la cessation des fonctions du mari (art. 13, § 1), sauf dans les deux dernières hypothèses, où il suffit que le mariage ait été célébré antérieurement au fait qui a amené la mort ou la mise à la retraite du fonctionnaire (art. 14, dernier paragraphe);

2° Il faut qu'aucune séparation de corps n'ait été prononcée sur la demande du mari (art. 13, § 3). Toutefois la séparation de corps cessant entre les deux époux par suite de la réconciliation, la déchéance stipulée contre la femme par le paragraphe 3 de l'art. 13 tomberait devant cette réunion volontaire.

Depuis la loi du 27 juillet 1884, il faut encore que le divorce n'ait pas été prononcé entre les époux.

Lorsqu'elle contracte un second mariage, la veuve remariée continue à jouir de la pension qui lui a été concédée. Il n'en serait autrement que si elle épousait un étranger; elle suivrait alors la condition de son mari et deviendrait elle-même étrangère, ce qui entraînerait la suspension de sa retraite, conformément à l'art. 28.

Les orphelins mineurs d'un fonctionnaire décédé ont droit, dans tous les cas déjà indiqués où la veuve peut prétendre à pension, à un secours annuel ou pension temporaire égale à celle que la mère a obtenue ou aurait pu obtenir.

Pour que cette pension leur soit accordée, il faut : 1° que leur mère soit ou décédée, ou inhabile à recueillir la pension, ou déchue de ses droits. Elle est inhabile, soit lorsque le mariage n'a pas été contracté six ans avant la cessation des fonctions du mari dans les cas où ce délai est exigé, soit lorsque la séparation de corps non suivie de réconciliation a été prononcée contre la femme ou qu'il y a eu divorce entre les époux, soit enfin lorsqu'elle a perdu la qualité de Française; elle est déchue de ses droits lorsqu'elle a laissé passer cinq ans sans présenter sa demande de réversibilité (art. 16, § 1); 2° que le mariage dont les orphelins sont issus ait précédé la mise à la retraite de leur père, lorsque celui-ci est mort titulaire d'une pension. (Décret du 9 novembre 1853, art. 34.)

S'il existe une veuve et un ou plusieurs orphelins mineurs provenant d'un mariage antérieur du fonctionnaire, ils sont appelés à se prévaloir conjointement de leurs droits. Il en est de même dans le cas où il existe des orphelins de différents lits.

Les orphelins d'une femme fonctionnaire ont droit au même secours que ceux d'un fonctionnaire (Décision du Conseil d'Etat, 3 mars 1882).

Enfin lorsqu'un fonctionnaire a disparu de son domicile et que plus de trois ans se sont écoulés sans qu'il ait réclamé les arrérages de sa pension, sa femme ou les enfants qu'il a laissés peuvent obtenir, à titre pro-

visoire, la liquidation des droits de réversion qui leur seraient ouverts s'il était décédé (Décret du 9 novembre 1853, art. 45).

La loi du 22 juillet 1909, modifiant sur ce point la loi du 9 juin 1853, a disposé que les veuves et orphelins des pensionnaires civils prétendant à réversion se pourvoiront directement auprès du ministre des finances.

III. Justification du droit a pension. — A. *Fonctionnaires.* — Le fonctionnaire admis à la retraite doit produire :

1° Une expédition de son acte de naissance sur papier timbré et légalisée; la formalité du timbre n'est pas exigée pour les personnes qui sont en état d'indigence, à la condition que mention spéciale de cet état soit faite sur l'expédition;

2° Comme justification de ses services civils, un état résumant les services dans les différents établissements auxquels il a été attaché et portant les dates des nominations et de la sortie de l'établissement lorsqu'il y a eu interruption dans les services, et les arrêtés de nomination qui justifient lesdits services.

Cet état contient en outre l'indication du traitement moyen des six dernières années, ou des six meilleures années d'exercice s'il s'agit de fonctionnaires visés par la loi du 17 août 1876. Cet état est certifié exact par le supérieur du fonctionnaire.

Lorsque la destruction des archives ou le décès des fonctionnaires supérieurs empêchent de produire ces documents, cette impossibilité doit être prouvée et les services peuvent alors être constatés par acte de notoriété;

3° Comme justification des services militaires de terre ou de mer, un certificat directement émané du ministère de la guerre ou de celui de la marine. Les actes de notoriété, congés de réforme ou actes de licenciement, ne sont pas suffisants;

4° Lorsque l'admission à la retraite a lieu avant l'accomplissement de la condition d'âge imposée par l'art. 5 (soixante ou cinquante-cinq ans), cette admission est justifiée de la manière suivante :

Si l'impossibilité d'être maintenu en activité résulte pour le fonctionnaire d'un état d'invalidité morale inappréciable pour les hommes de l'art, sa situation est constatée par un rapport des supérieurs dans l'ordre hiérarchique.

Si l'incapacité de servir a pour cause l'invalidité physique du fonctionnaire, la preuve en est faite par trois attestations délivrées : l'une par le médecin qui donne habituellement ses soins à l'intéressé; la deuxième par un médecin désigné par l'administration et assermenté (ces deux médecins doivent toujours être deux personnes distinctes), et la troisième par le supérieur immédiat. Elles doivent déclarer expressément que le fonctionnaire est « hors d'état de continuer utilement l'exercice de son emploi ».

Dans les cas spécifiés aux paragraphes 1 et 2 de l'art. 11 de la loi du 9 juin 1853 (acte de dévouement et accident grave), l'évènement donnant ouverture au droit à pension doit être constaté par un procès-verbal en due forme, dressé sur les lieux et au moment où il est survenu. A défaut de procès-verbal, cette constatation peut s'établir par un acte de notoriété rédigé sur les déclarations des témoins de l'évènement ou des personnes qui ont été à même de connaître les faits et d'en apprécier les conséquences. Cet acte doit être corroboré par les attestations de l'autorité municipale et du supérieur immédiat du fonctionnaire. On joint aussi, dans la pratique, le certificat d'un médecin assermenté;

5° Lorsque le fonctionnaire est admis à la retraite à raison de ses infirmités, en exécution du troisième paragraphe de l'art. 11 de la loi précitée, les infirmités et leurs causes sont justifiées par le médecin qui lui donne habituellement ses soins et par un médecin désigné par l'administration et assermenté. Ces deux certificats, qui ne peuvent pas être rédigés par le même médecin, sont appuyés d'attestations conformes de l'autorité municipale et du supérieur immédiat. Les quatre pièces dont il s'agit doivent mentionner formellement que les infirmités invoquées résultent de l'exercice des fonctions et qu'elles mettent le titulaire dans l'impossibilité de continuer ou de reprendre son service; elles doivent en outre faire ressortir d'une manière détaillée le lien qui peut rattacher la maladie invoquée à l'accomplissement des devoirs professionnels du fonctionnaire. Ce dernier point est fort important, car la validité des certificats médicaux produits par les fonctionnaires admis à la retraite pour infirmités est très souvent contestée par le Conseil d'Etat, dont la jurisprudence est, en cette matière, particulièrement rigoureuse;

6° Si le fonctionnaire est un comptable et qu'il soit, à ce titre, comme le professeur chargé de l'économat dans les écoles normales, justiciable direct de la Cour des comptes, il est tenu de produire un certificat de la comptabilité générale des finances ou du ministère compétent constatant que la vérification provisoire de sa gestion ne révèle aucun débet à sa charge.

Si le comptable n'est pas justiciable direct de la Cour des comptes, le certificat de non débet est délivré par le comptable supérieur duquel il relève;

7° L'intéressé doit produire une déclaration de domicile, c'est-à-dire l'indication du lieu où il désire toucher sa pension;

8° Enfin, ampliation de l'arrêté d'admission à la retraite est jointe par le ministre au dossier du fonctionnaire. (Décret du 9 novembre 1853, articles 29, 30, 31, 33 et 35.)

B. *Veuves.* — Les veuves prétendant à pension fournissent :

1° Leur acte de naissance;

2° L'acte de décès de leur mari;

3° L'acte de célébration du mariage;

4° Un certificat de non-séparation de corps, constatant qu'il n'y a pas eu de séparation judiciaire entre les époux, ou du moins qu'elle n'a pas été prononcée contre la veuve. Ce certificat, qui contient en outre une déclaration de non-divorce, depuis la loi du 27 juillet 1884, est délivré par le maire, par le juge de paix ou par le greffier du tribunal.

Lorsque le mariage de la veuve ne remonte pas à plus de vingt et un ans accomplis, il y a lieu de joindre, en outre, une attestation portant que le mari n'a pas laissé d'enfants mineurs d'un précédent mariage;

5° Pour les veuves dont le mari est décédé en activité de service, toutes les pièces que celui-ci aurait été tenu de produire pour obtenir sa pension;

6° Une déclaration de domicile. (Même décret, articles 32 et 35.)

C. *Orphelins.* — Les orphelins fournissent :

1° Leur acte de naissance;

2° L'acte de décès de leur père;

3° L'acte de célébration du mariage de leurs père et mère;

4° Une expédition ou un extrait de l'acte de tutelle;

5° En cas de prédécès de la mère, un acte de décès; en cas de séparation de corps rendant leur mère inhabile à recueillir la pension, expédition du jugement qui a prononcé la séparation, ou bien un certificat du greffier du tribunal qui a rendu le jugement; en cas de divorce, expédition de l'acte constatant le divorce;

6° Si le père est décédé en activité de service, toutes les pièces qu'il aurait produites pour justifier de son droit à pension. (Même décret, art. 32.)

Lorsque le mari ou le père est décédé en jouissance de pension, les veuves ou orphelins prétendant à réversion se pourvoient directement, comme nous l'avons dit plus haut, auprès du ministre des finances. C'est donc à l'administration des finances que toutes les pièces énumérées ci-dessus doivent être adressées.

De toutes ces diverses pièces, les actes de l'état-civil doivent seuls être rédigés sur papier timbré et légalisés; la formalité du timbre n'est même pas exigée pour les personnes qui sont en état d'indigence, à la condition que mention soit faite, sur l'acte même, du motif pour lequel il a été délivré sur papier libre.

**IV. Fixation de la pension.** — La quotité de la pension dépend : 1° du traitement moyen qui sert de base à la liquidation; 2° de la durée des services admissibles et de leur caractère; 3° enfin elle est ren-

fermée dans des limites qui ne peuvent être modifiées en aucun cas.

1. Traitement moyen. — « La pension est basée sur la moyenne des traitements et émoluments de toute nature dont l'ayant-droit a joui pendant ses six dernières années d'exercice » (Art. 6 de la loi).

Trois dérogations ont été faites à ce principe.

La première est indiquée par le deuxième paragraphe de l'article 6 lui-même; elle se rapporte aux fonctionnaires qui sont rémunérés sur d'autres fonds que ceux de l'Etat et particulièrement aux fonctionnaires qui sont détachés dans des établissements ressortissant à d'autres administrations que celle de l'instruction publique ou exerçant dans des écoles situées hors de France. La moyenne des traitements sur laquelle est établie la pension de retraite de ces agents ne pourra excéder celles des traitements et émoluments dont le fonctionnaire aurait joui s'il eût été directement rétribué par l'Etat. (Décret du 16 juin 1899, art. 4.)

La deuxième se trouve dans les deux premiers paragraphes de l'article 12 qui établit un mode de liquidation spécial en faveur des pensions accordées par suite d'acte de dévouement et d'accident grave: dans ces deux cas, le traitement moyen est remplacé par le dernier traitement. Mais comme cette mesure est toute dans l'intérêt du fonctionnaire, elle ne devrait pas lui être imposée si l'application de la règle générale lui était plus avantageuse.

La troisième a été établie en faveur des divers fonctionnaires de l'enseignement primaire que la loi du 17 août 1876 a classés, par son article 1er, dans le service actif (Voir ci-dessus, section II). En effet, aux termes de l'article 2 de cette loi, leur pension de retraite « sera basée sur la moyenne des traitements et émoluments de toute nature, soumis à retenues, dont l'ayant-droit aura joui pendant les six années qui auront produit le chiffre le plus élevé ».

Enfin l'article 27 du même décret établit que, dans le décompte du traitement moyen des fonctionnaires de l'enseignement, on ne doit pas faire entrer le temps qu'ils ont passé en congé d'inactivité avec traitement.

En conséquence, le taux des divers traitements d'*inactivité* dont un fonctionnaire a pu jouir n'influe en rien sur celui de sa pension. Celle-ci sera toujours liquidée d'après le traitement moyen des six dernières années d'*exercice*, s'il appartient à la partie sédentaire, ou des six années qui auront produit le chiffre le plus élevé s'il appartient au service actif.

2. Liquidation proprement dite. — *Services rémunérables.* — Les services qui sont admissibles pour constituer le droit à la retraite doivent aussi être compris dans la liquidation des pensions sous les mêmes conditions et suivant les mêmes règles; il n'existe que les différences suivantes :

1° Les services civils rendus hors d'Europe figurent dans la liquidation pour moitié en sus de leur durée effective, quel que soit l'accroissement ainsi produit; nous avons dit, au contraire, que cette bonification ne peut être admise pour la constitution du droit à la retraite que jusqu'à concurrence de la période de temps nécessaire pour ne pas réduire de plus d'un cinquième la durée de service effectif exigée pour l'ouverture du droit (Art. 10);

2° Tandis que le temps d'inactivité avec traitement assujetti à retenue est compté en entier comme service effectif (abstraction faite du traitement) lorsqu'il s'agit d'établir le droit à la retraite des fonctionnaires de l'enseignement, il n'est admis à ce titre, dans leur liquidation, que pour cinq ans au plus (Même article);

3° Lorsque les services militaires sont admis pour la constitution du droit à la retraite, ils n'entrent dans la liquidation que s'ils n'ont pas été déjà rémunérés par une pension militaire (Art. 8, § 2);

4° Lorsqu'un fonctionnaire comptant vingt-cinq ans de services tant militaires que civils, et titulaire en dernier lieu d'un emploi civil, décède avant d'avoir accompli six ans de services civils, la part de pension afférente aux services civils est calculée sur la moyenne des traitements perçus pour l'ensemble de ces services (Loi de finances du 13 avril 1898, art. 44, § 2).

*Liquidation des pensions accordées aux fonctionnaires pour cause d'ancienneté ou pour cause d'invalidité.* — Aux termes du paragraphe 1er de l'article 7 de la loi, « la pension est réglée pour chacune des années de services civils à un soixantième du traitement moyen ». Cette disposition s'applique à tout fonctionnaire qui justifie de trente années de services ou de vingt-cinq années dont quinze au moins passées dans la partie active.

« Néanmoins, pour vingt-cinq ans de services entièrement rendus dans la partie active, la pension est de la moitié du traitement moyen, avec accroissement, pour chaque année de service en sus, d'un cinquantième du traitement » (Art. 7, § 2); en d'autres termes, la liquidation se fait alors par cinquantième.

Ce tarif ne se rapporte qu'aux services civils. Quant aux services militaires qui sont admissibles pour une pension civile (Voir ci-dessus, section I, services donnant droit à pension), ils ne sont liquidés que s'ils n'ont pas été déjà rémunérés par une pension militaire, et leur liquidation a lieu d'après le minimum attribué au grade par les tarifs annexés aux lois des 11 et 18 avril 1831 (Art. 8, § 2).

*Liquidation de pensions à titre exceptionnel.* — L'article 12 pose les règles suivantes pour la liquidation des pensions à titre exceptionnel :

Dans le cas d'acte de dévouement, la pension est de la moitié du dernier traitement, quel que soit le nombre des années de service, à moins que le mode ordinaire de liquidation ne soit plus avantageux, auquel cas ce mode devrait être adopté.

Si la retraite est motivée par un accident grave, la pension est liquidée, suivant que l'ayant-droit appartient à la partie sédentaire ou à la partie active, à raison d'un soixantième ou d'un cinquantième du dernier traitement pour chaque année de services civils.

Dans les autres cas, notamment quand l'admission à la retraite est prononcée par suite d'infirmités ou de suppression d'emploi, la pension est également liquidée à raison d'un soixantième ou d'un cinquantième du traitement moyen pour chaque année de services civils. La liquidation par cinquantième n'est faite alors qu'autant que le fonctionnaire justifie avoir passé au moins quinze ans dans la partie active.

Il résulte ainsi de cette disposition, rapprochée du paragraphe 2 de l'article 7, que le bénéfice des cinquantièmes n'est pas donné, ainsi qu'on le pense généralement, à tous les fonctionnaires qui sont admis à la retraite comme membres du service actif, mais qu'il appartient seulement aux fonctionnaires qui ont accompli dans la partie active la durée minimum de service exigée par la loi, selon le mode d'admission à la retraite qui leur a été appliqué.

*Liquidation des pensions des veuves et des orphelins.* — L'article 13 de la loi du 9 juin 1853 accorde à la veuve « le tiers de la pension que le mari avait obtenue ou à laquelle il aurait eu droit »; cette règle est modifiée par le minimum et le maximum dont nous parlons ci-après.

La pension est exceptionnellement des deux tiers de celle que le mari avait obtenue ou aurait pu obtenir lorsqu'il a perdu la vie en accomplissant un acte de dévouement, soit immédiatement, soit par suite de cet évènement (Art. 14, § 4).

Le secours accordé aux orphelins est, d'après le paragraphe 2 de l'article 16, quel que soit le nombre des enfants, égal à la pension que la mère avait obtenue ou aurait pu obtenir. Il est partagé entre eux jusqu'à ce que le plus jeune des enfants ait atteint l'âge de vingt et un ans accomplis, la part de ceux qui décèderaient ou celle des majeurs faisant retour aux mineurs.

Ce mode de distribution doit être suivi même lorsque les orphelins sont de différents lits.

S'il existe une veuve et un ou plusieurs orphelins mineurs provenant d'un mariage antérieur du fonctionnaire, il est prélevé sur la pension de la veuve, et sauf réversibilité en sa faveur, un quart au profit de l'orphelin du premier lit s'il n'en existe qu'un en âge de minorité, et la moitié s'il en existe plusieurs (Art. 23, § 1er).

Toutes les pensions sont liquidées d'après la durée des services, en négligeant, sur le résultat final du décompte, les fractions de mois et de francs (Art. 23, § 1er).

3. LIMITES DANS LESQUELLES LA FIXATION DE LA PENSION EST RENFERMÉE. — Les liquidations faites d'après les règles qui précèdent peuvent être modifiées par l'application de minimums et maximums déterminés.

La loi du 9 juin 1853 ne fixe de minimum à la liquidation que dans deux cas :

1° Au profit du fonctionnaire admis à la retraite pour cause d'accident grave; la pension ne peut alors être inférieure au sixième du dernier traitement (Art. 12, § 2);

2° En faveur des veuves et des orphelins; leur pension ne peut, en effet, être inférieure, soit à 100 francs, soit au montant de la retraite que le mari ou le père avait obtenue ou aurait pu obtenir si cette retraite n'eût pas atteint 100 francs (Articles 13, § 2, et 16, § 2).

L'article 3 de la loi du 17 août 1876 a institué un autre minimum; il décide que la pension de retraite ne pourra être moindre de 600 francs pour un instituteur et de 500 francs pour une institutrice. Toutefois, il déclare que ce minimum ne s'applique pas aux pensions qui sont concédées à titre exceptionnel pour infirmités.

Au contraire, la loi de 1853 contient sur les maximums une disposition générale : aux termes du dernier paragraphe de l'article 7, les pensions ne peuvent excéder, en aucun cas, ni les trois quarts du traitement moyen, ni les maximums désignés au tableau annexé à la loi de 1853 sous le n° 3.

Nous ne pouvons reproduire ici ce tableau. Nous nous bornons à dire qu'en ce qui concerne les fonctionnaires de l'enseignement, le maximum des pensions est fixé aux deux tiers du traitement moyen, sans pouvoir dépasser 6000 francs.

**V. Date de la jouissance de la pension.** — La jouissance de la pension commence du jour de la cessation du traitement pour le fonctionnaire; ou du lendemain du décès pour la veuve. Celle du secours de l'orphelin part du lendemain du décès du fonctionnaire ou du décès de la veuve (Article 25, § 1er).

Toutefois, ce principe général est modifié par l'article 40 de la loi de finances du 16 avril 1895, aux termes duquel « il ne peut en aucun cas y avoir lieu au rappel de plus de trois années d'arrérages antérieurs à la date de l'insertion au *Journal officiel* du décret de concession ». Ainsi, quelle que soit la cause du retard apporté dans la fixation des droits d'un pensionnaire, le point de départ de sa jouissance ne peut jamais remonter au delà des trois ans ainsi décomptés.

Il faut remarquer d'ailleurs que la jouissance de la pension ne court du jour de la cessation des fonctions pour le pensionnaire que si, à cette époque, le droit à la retraite lui est réellement acquis; autrement, elle ne pourrait être fixée à une date antérieure à celle de l'ouverture du droit. Ainsi, dans le cas où un instituteur serait mis en congé sans traitement, en attendant d'avoir l'âge requis pour obtenir sa retraite, la jouissance serait reculée jusqu'au jour où la condition d'âge serait remplie.

D'autre part, le décret du 27 mai 1897, modifiant l'article 47 du décret du 9 novembre 1853, dispose que « le fonctionnaire admis à faire valoir ses droits à la retraite pour ancienneté, par application des paragraphes 1 et 2 de l'article 5 de la loi du 9 juin 1853, continue à exercer ses fonctions jusqu'à la date de la délivrance de son brevet de pension, à moins de décision contraire rendue sur sa demande ou motivée soit par la suppression de son emploi, soit *par l'intérêt du service* ». Le droit du fonctionnaire à cet égard est donc loin d'être absolu, et le ministre est juge des cas où l'intérêt du service exige le remplacement du fonctionnaire avant qu'il soit en possession de son brevet de pension.

Enfin, lorsque l'intérêt du service l'exige, le fonctionnaire peut, même après la délivrance de son brevet, être maintenu momentanément en activité.

Dans les deux cas prévus ci-dessus, la prolongation des servicess ne peut donner lieu à un supplément de liquidation, et la jouissance de la pension part du jour de la cessation effective du traitement. Néanmoins, le fonctionnaire est assujetti, tant qu'il reçoit son traitement, à verser les contributions prévues par la loi du 9 juin 1853 pour le service des pensions. Ces retenues ont, en effet, le caractère d'un véritable impôt.

Les dispositions de l'article 47 du décret du 9 novembre 1853, modifiées par le décret du 27 mai 1897, ne sont pas applicables aux fonctionnaires tenus de produire un certificat de non débet.

**VI. Formalités auxquelles est soumise la concession des pensions de retraite.** — Le ministre au département duquel appartient le fonctionnaire prononce l'admission à la retraite, réunit les pièces justificatives du droit à la pension et prépare le projet de liquidation. Il communique ce projet au ministre des finances, qui constate, par un avis spécial, la légalité de la liquidation qui lui a été transmise et la possibilité d'en imputer le montant sur le crédit d'inscription ouvert pour l'année.

Depuis la mise en vigueur de la loi du 22 juillet 1909, les propositions de pensions civiles établies par les divers ministères sont soumises à l'examen du Conseil d'Etat par le ministre des finances, qui contresigne seul les décrets de concession.

Afin de simplifier encore ces formalités, le ministre des finances est dispensé de soumettre à l'examen du Conseil d'Etat les propositions concernant la réversion au profit des veuves et orphelins de titulaires de pensions d'ancienneté. (Loi du 22 juillet 1909, art. 2.)

Chaque décret mentionne les nom, prénoms, grade, date et lieu de naissance du pensionnaire, la nature et la durée de ses services, la date des lois, décrets et ordonnances en vertu desquels la pension a été liquidée; la quotité du traitement qui a servi de base à la liquidation, la part de rémunération afférente aux services militaires et aux services civils, l'élévation au minimum ou la limitation au maximum, suivant les cas; la quotité de la pension, la date d'entrée en jouissance et le domicile de la partie. Il indique, en outre, la date des avis rendus par le ministre des finances et par le Conseil d'Etat. Le décret de concession, une fois signé, est envoyé au ministre des finances, qui en poursuit auprès du garde des sceaux l'insertion au *Journal officiel*. Après cette insertion, les pensions sont inscrites au grand-livre de la dette publique; le certificat d'inscription est envoyé au ministre liquidateur, lequel le transmet à chaque intéressé directement ou, comme cela se produit pour les instituteurs, par l'intermédiaire des préfets. (Loi du 9 juin 1853, art. 17; décret du 9 novembre 1853, art. 41, et loi du 22 juillet 1909, art. 1er).

**VII. Insaisissabilité et incessibilité des pensions.** — D'après l'article 26 de la loi de 1853, « aucune saisie ou retenue ne peut être opérée du vivant du pensionnaire que jusqu'à concurrence d'un cinquième pour débet envers l'Etat, ou pour des créances privilégiées indiquées par l'article 2101 du Code civil, et d'un tiers dans les circonstances prévues par les articles 201, 205, 206, 207 et 214 du même Code », c'est-à-dire dans le cas de pension alimentaire. Les formalités relatives à cette saisie sont l'objet d'une procédure spéciale qui est également suivie en matière d'opposition sur les traitements des fonctionnaires.

Le même article déclare d'une manière absolue que « les pensions sont incessibles ». Il faut admettre cependant que le pensionnaire peut céder ou déléguer le cinquième ou le tiers du montant de sa retraite aux créanciers auxquels ledit article reconnait le droit de saisie jusqu'à concurrence de cette partie de la pension; car la cession est préférable, en ce sens qu'elle évite des frais au débiteur.

**VIII. Perte du droit à pension ou de la pension elle-même.** — Le fonctionnaire ne perd ses droits à pension que dans quatre cas, savoir : 1° lorsqu'il est démissionnaire, destitué ou révoqué d'emploi, même si au moment de la démission ou de la révocation il remplissait les conditions d'âge et de services pour constituer le droit à pension (Arrêt du Conseil d'Etat du 2 décembre 1887); 2° lorsqu'il est constitué en déficit pour détournement de deniers ou de matières,

ou convaincu de malversation; 3° lorsqu'il est convaincu de s'être démis de son emploi à prix d'argent; 4° lorsqu'il est condamné à une peine afflictive ou infamante (Art. 27 de la loi de 1853).

Dans ces trois derniers cas, la déchéance est également prononcée par la loi quand la pension a été déjà liquidée ou inscrite. La radiation de la pension s'effectue alors par un décret rendu sur la proposition du ministre des finances, après avoir pris l'avis du ministre liquidateur et avoir consulté la section des finances du Conseil d'Etat (Décret du 9 novembre 1853, art. 43).

Toutefois, il n'y a déchéance absolue que dans deux des cas précités; car le même article 27 rétablit les droits à la pension pour le fonctionnaire démissionnaire, révoqué ou destitué, dès qu'il est remis en activité; et pour celui qui a encouru une condamnation afflictive ou infamante, lorsqu'il obtient sa réhabilitation. Dans cette dernière hypothèse, le rétablissement, s'il s'agit d'un fonctionnaire déjà retraité, ne peut donner lieu à aucun rappel d'arrérages antérieurs au décret portant réhabilitation, et il est opéré sur la production d'une expédition de ce décret.

**IX. Suspension de la pension.** — Le paiement de la pension est suspendu lorsqu'un fonctionnaire est remis en activité dans le même service (Loi de 1853, art. 28). Pour arriver à ce résultat, avis du replacement est donné sans délai par le ministre compétent au ministre des finances (Décret du 9 novembre 1853, art. 44).

Après la cessation de ses fonctions, l'intéressé peut obtenir, s'il y a lieu, une nouvelle liquidation basée sur la généralité de ses services, ou rentrer simplement en jouissance de sa pension, à compter de la date de cette cessation, sur la présentation d'un certificat du fonctionnaire ordonnateur de ses émoluments indiquant depuis quelle époque il n'a plus touché de traitement.

Le droit à l'obtention ou à la jouissance d'une pension est encore suspendu par les circonstances qui font perdre la qualité de Français, durant la privation de cette qualité (Loi du 1853, art. 29).

Le rétablissement ou la liquidation de la pension ne donne pas lieu à un rappel d'arrérages antérieurs à l'époque à laquelle la qualité de Français a été recouvrée. Il est effectué sur la production de pièces attestant la réalité de ce fait.

**X. Cumul d'une pension avec un traitement, ou de plusieurs pensions.** — Les règles relatives au cumul d'une pension avec un traitement, ou de deux pensions, ont déjà fait l'objet d'un article spécial (Voir *Cumul*). Nous nous bornons à y renvoyer, en faisant seulement les remarques suivantes.

Le paragraphe 2 de l'article 28 de la loi de 1853 déclare qu'un fonctionnaire remis en activité dans un service différent peut cumuler sa pension et son traitement, mais seulement jusqu'à concurrence de 1500 francs. Or, le replacement dans un service différent s'entend de l'entrée dans un emploi ressortissant à un ministère autre que celui dont le pensionnaire dépendait quand il a été retraité. Chaque ministère compte comme unité, sans distinction entre ses diverses branches de services.

La prohibition de cumul ne s'étend pas aux traitements payés sur les fonds départementaux et communaux à des serviteurs de l'État retraités par lui et qui sont ensuite employés des départements ou des communes. Elle ne frappe pas non plus les allocations payées par le Trésor public lorsqu'elles n'ont pas le caractère de traitements.

C'est en vertu des dispositions contenues dans l'article 28, paragraphe 2, de la loi du 9 juin 1853, et par analogie, que la femme qui jouit d'une pension en qualité de veuve de fonctionnaire, et qui elle-même est fonctionnaire, ne peut cumuler sa pension et son traitement que jusqu'à concurrence de 1500 francs. Une pareille limitation aboutit, en général, à priver les veuves d'instituteurs, lorsqu'elles sont elles-mêmes institutrices, de la jouissance de leur pension jusqu'au jour où elles sont à leur tour admises à la retraite.

On peut espérer que cette jurisprudence, manifestement contraire à l'équité, sera prochainement modifiée. Un projet de loi déposé par le gouvernement à la date du 30 juin 1910 a, en effet, pour objet d'autoriser le cumul des pensions de veuves et d'orphelins avec des traitements d'activité jusqu'à concurrence de 6000 francs.

**XI. Prescription des droits à la retraite. Prescription des arrérages de la pension.** — Toute demande de pension doit, à peine de déchéance, être présentée, avec les pièces à l'appui, dans le délai de cinq ans, à partir, pour le titulaire, du jour où il aura été admis à faire valoir ses droits à la retraite, ou du jour de la cessation de ses fonctions, s'il a été autorisé à les continuer après cette admission; pour la veuve, du jour du décès du fonctionnaire; et, pour les orphelins, du jour du décès de leur père ou de celui de leur mère, ou encore du jour où la veuve est devenue inhabile à recueillir la pension (Loi de 1853, art. 22). Cette déchéance ne peut être interrompue que par la présentation de la demande ou des pièces exigées pour la liquidation.

Les pensions une fois concédées sont imprescriptibles. Si cependant l'article 30 les déclare rayées des livres du Trésor après trois ans de non-réclamation, cette radiation n'est pas réelle, puisque les pensions ainsi supprimées sont rétablies, sans qu'un nouveau décret de concession soit nécessaire, sur une demande formée par les ayants-droit, à laquelle sont joints le brevet de la pension et un certificat de vie, de domicile et d'identité, dressé en présence de deux témoins par le maire de la résidence, et attestant aussi que l'intéressé n'est dans aucune des situations qui entraînent la perte ou la suspension de la pension; les arrérages non réclamés seuls sont prescrits, car le rétablissement de ces pensions ne donne lieu à aucun rappel d'arrérages antérieurs à la réclamation. (Art. 30, § 1er.)

Lorsque la retraite n'a encore été l'objet d'aucun paiement, le délai de trois ans doit être compté à partir du jour de l'insertion au *Journal officiel* du décret de concession.

La même déchéance est applicable aux héritiers ou ayants-cause des pensionnaires qui n'auront pas produit la justification de leurs droits dans les trois ans qui suivront la date du décès de leur auteur. (Même article, § 2.)

**XII. Paiement des arrérages.** — Les pensions et secours annuels sont payés par trimestre (Loi du 9 juin 1853, art. 30). Depuis le 1er décembre 1876, les époques du paiement des arrérages sont le 1er mars, le 1er juin, le 1er septembre et le 1er décembre de chaque année (Loi du 12 août 1876, art. 13).

Les arrérages des pensions sont acquittés, à Paris, par la caisse centrale du ministère des finances, et, dans les départements, par le trésorier payeur général du domicile indiqué par le pensionnaire. Celui-ci peut même obtenir du trésorier payeur général de toucher directement chez le receveur particulier de l'arrondissement ou chez le percepteur de sa commune.

Si le pensionnaire transporte son domicile dans un autre département que celui où il s'était primitivement retiré, il doit, pour toucher sa pension à ce nouveau domicile, donner avis de ce changement au trésorier payeur général du département qui a opéré le dernier paiement.

Le paiement est fait à toute personne munie du titre de pension et d'un certificat de vie du titulaire. Ce certificat, délivré par un notaire, conformément à l'ordonnance du 6 juin 1839, contient les déclarations ordinaires relatives au cumul. Lorsqu'il s'agit du premier paiement, il faut joindre à ces deux pièces une attestation rédigée par le fonctionnaire ordonnateur du traitement du titulaire et indiquant l'époque à laquelle celui-ci a cessé de recevoir tout traitement.

Si le titulaire réside à l'étranger, il fera toucher par un tiers les arrérages échus à la caisse du trésorier payeur général qu'il aura, au préalable, désigné à l'administration. Cette tierce personne sera munie du titre de pension, ainsi que du certificat de vie, qui aura alors été délivré par l'agent diplomatique ou consulaire de France de la résidence de l'intéressé et qui stipulera que celui-ci n'a pas perdu la qualité de Français.

En cas de décès d'un pensionnaire, ses héritiers ou ayants-cause doivent, pour toucher les arrérages restés dus, faire parvenir au trésorier payeur général du domicile du défunt : 1° le certificat d'inscription de pension ou, s'il est égaré, une déclaration de perte reçue par le maire de ce domicile en présence de deux témoins ; 2° une expédition de l'acte de décès du pensionnaire ; 3° un certificat de propriété délivré, s'il y a eu inventaire, partage ou testament, par le notaire dépositaire de ces actes ou, dans le cas contraire, par le juge de paix du domicile des ayants-droit; 4° une déclaration faite par les réclamants et constatant que le décédé ne cumulait pas la pension avec une autre pension ou avec un traitement; cette déclaration peut être comprise dans le certificat de propriété, qui est alors signé par les ayants-cause.

Toutefois, en ce qui concerne les veuves, l'article 31 de la loi du 17 avril 1906 dispose que sont valablement payés entre leurs mains, à moins d'opposition de la part des héritiers, légataires ou créanciers, les décomptes d'arrérages restant dus au décès des titulaires de toutes pensions servies par l'Etat, les départements, les communes, etc.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux veuves séparées de corps.

Ajoutons enfin que si le pensionnaire vient à perdre son titre, il en obtient un duplicata du ministre des finances.

XIII. — **Avances.** — Pour la première fois, en 1908, un crédit a été prévu au budget du ministère de l'instruction publique sous la rubrique « Avances remboursables aux instituteurs et institutrices admis à faire valoir leurs droits à la retraite ». Ainsi que l'exposait le rapporteur du budget à la Chambre des députés, ce crédit est « destiné à remédier à des situations douloureuses et scandaleuses dont l'opinion publique et le Parlement se sont à diverses reprises émus. L'instituteur admis à faire valoir ses droits à la retraite et remplacé dans son emploi ne reçoit plus aucun salaire, et il attend de longs mois avant de toucher les arrérages de sa modeste pension. S'il ne dispose d'aucunes ressources personnelles, il est réduit à la misère, et offre ce spectacle peu réconfortant d'un vieux et dévoué serviteur de la République obligé de faire appel à la charité de l'Etat, de la commune ou des particuliers. »

Le système des avances remboursables, établi après entente officieuse entre les administrations des finances et de l'instruction publique, fonctionne de la façon suivante :

Lorsqu'un instituteur ou une institutrice des écoles élémentaires ou maternelles a été admis par arrêté ministériel à faire valoir ses droits à une pension de retraite, une décision spéciale du ministre de l'instruction publique peut, si la situation du maître ou de la maîtresse justifie cette faveur, autoriser le versement mensuel d'un secours remboursable à titre d'avance sur les arrérages de la pension. Le montant de ce secours mensuel ne peut, en aucun cas, dépasser les deux tiers du douzième de la pension. Les avances sont mandatées mensuellement, à terme échu, par le préfet, au vu des extraits des décisions ministérielles qui ont, d'une part, admis l'intéressé à faire valoir ses droits à la retraite, et, d'autre part, autorisé le paiement. Les maîtres et maîtresses qui bénéficient de ces avances doivent souscrire l'engagement de rembourser lesdites avances par voie de précompte sur les premiers arrérages de leur pension, et cet engagement constitue, le cas échéant, le titre en vertu duquel pourrait être poursuivi le remboursement de l'avance autorisée. Ajoutons qu'aucun cumul d'avances remboursables par l'Etat et les départements ne peut avoir lieu.

XIV. — **Revision de la pension. Pourvoi.** — La revision d'une pension par une administration n'est admise que dans le cas d'erreur matérielle, comme une faute de calcul dans la liquidation. Le ministre qui a admis à la retraite le fonctionnaire intéressé recommence alors la liquidation de ses droits et la soumet à toutes les formalités ordinaires, comme s'il s'agissait d'une première liquidation. Spécialement, les instituteurs et institutrices doivent reconnaître exacts leurs états de services et les signer. Lorsqu'ils se sont conformés à cette obligation, ils sont considérés comme ne pouvant plus obtenir de revision par voie gracieuse, à moins d'erreur matérielle.

Mais les parties ont toujours la faculté de déférer au Conseil d'Etat (section du contentieux) soit la décision ministérielle portant refus de pension, soit le décret concédant une pension de retraite dont la fixation leur paraît erronée.

Le pourvoi est introduit au Conseil d'Etat, soit par une requête signée d'un avocat au Conseil d'Etat, soit par une demande directe du réclamant: le ministère d'un avocat au Conseil d'Etat n'est pas, en effet, indispensable lorsqu'il s'agit de pourvoi en matière de pension. (Décret du 2 novembre 1864.)

Tout pourvoi doit être rédigé sur papier timbré: il est soumis, au préalable, à la formalité de l'enregistrement (46 fr. 88), et doit être accompagné d'une copie authentique de la décision attaquée. La décision qui intervient est passible d'un droit d'enregistrement semblable, dont le paiement est exigé quand elle est rendue.

Le réclamant ne peut être dispensé de ce double droit que s'il a obtenu l'assistance judiciaire du bureau établi à cet effet près le Conseil d'Etat.

Le recours au Conseil d'Etat n'est recevable que si le pourvoi a été formé dans les deux mois à partir du jour de la notification de la décision attaquée. A défaut de notification, le délai court de la remise du titre.

Ce délai est de rigueur, et le défaut de pourvoi dans les deux mois élève une fin de non-recevoir insurmontable. Il n'est nullement prolongé, en particulier, quand une demande d'assistance judiciaire a été formée. Aussi convient-il de présenter les demandes de cette nature aussi promptement que possible, afin que le bureau ait le temps d'y répondre avant l'expiration du délai réglementaire.

**RÉTRIBUTION SCOLAIRE.** — Le principe de la gratuité, inscrit dans le plan de Condorcet (1792), et mis en vigueur par les décrets de la Convention du 29 frimaire an II et du 27 brumaire an III, fut aboli par le décret du 3 brumaire an IV. Depuis cette époque, le paiement d'une rétribution scolaire, dont étaient seuls dispensés les élèves indigents, fit partie intégrante de la législation scolaire française pendant quatre-vingt-six ans, jusqu'à la loi du 20 juin 1881, qui rétablit la gratuité. — Voir *Gratuité*.

**RÉUNION DES COMMUNES.** — Voir *Communes (Obligations des)*.

**RÉVOCATION.** — Voir *Peines disciplinaires*.

**REYHER.** — Andreas Reyher, né en 1601 dans le village de Heinrichs, près de la ville saxonne de Suhl, était recteur de l'école de Schleusingen (dans la Saxe prussienne actuelle) lorsque le duc de Saxe-Gotha, Ernest le Pieux, l'appela auprès de lui en 1641 pour qu'il l'aidât dans la réforme des écoles de son duché. Reyher était un disciple de Ratichius et de Coménius ; il s'inspira de leurs idées pour la rédaction du célèbre règlement scolaire qu'il fit agréer au duc Ernest et qui parut en 1642 sous le titre de *Schul-Methodus, oder Special und sonderbahrer Bericht, wie nechst göttlicher Verleyhung, die Knaben und Mägdlein auf den Dorffschaften und in den Städten die in den untersten Hauffen der Schuljugend begriffenen Kinder im Fürstenthumb Gotha kurtz und nützlich unterrichtet werden können und sollen.* Nous avons donné à l'article *Ernest le Pieux* une analyse de ce remarquable document. Reyher fut, en outre, chargé de la rédaction des livres classiques destinés à l'application de sa *Méthode* : il fit paraître successivement un abécédaire (*Teutsches ABC- und Syllabenbüchlein für die Kinder im Fürstenthumb Gotha*, 1641), un livre de lecture (*Teutsches Lesebüchlein*, 1642), un manuel d'arithmétique (*Arithmetika oder Rechenbüchlein*), une série d'explications sur le catéchisme (1655), et un livre sur les connaissances usuelles (*Kurtzer Unterricht von natürlichen Dingen, von etlichen nützlichen Wissenschaften, von geistlichen und weltlichen Landessachen und von etlichen nützlichen Hausregeln*, 1656). Le nom de Reyher est

moins connu que ceux de Ratichius et de Comenius; le pédagogique saxon ne peut, en effet, prétendre à la gloire qui est due à ces deux grands initiateurs : mais il a du moins ce mérite, d'avoir le premier fait passer leurs idées dans la législation d'un Etat et dans la pratique scolaire. Malheureusement, après la mort d'Ernest le Pieux, la réforme pédagogique que ce prince avait inaugurée futabandonnée par ses successeurs, et l'œuvre de Reyher ne fut bientôt plus qu'un souvenir.

**RIBALLIER.** — L'écrivain qui fait l'objet de cette notice est le frère cadet d'un syndic de la faculté de théologie de Paris, Ambroise Riballier, à qui sa censure du *Bélisaire* de Marmontel valut quelque célébrité. Riballier cadet a publié, sans nom d'auteur, deux ouvrages sur l'éducation : *De l'éducation physique et morale des femmes*, Paris et Bruxelles, 1779, in-12 (en collaboration avec Mlle Cosson); et *De l'éducation physique et morale des deux sexes*, Paris, Nyon aîné, 1785, petit in-12. Dans la préface de ce second ouvrage, l'auteur dit « qu'ayant eu le loisir de réfléchir sur l'insuffisance de son premier essai, il entreprend de développer avec plus d'étendue les conséquences qui devaient naturellement résulter de ses premières idées ». Il pose ce principe, que la tâche de l'éducation apppartient aux femmes. « Que l'on s'applique, dit-il, à développer dès la plus tendre jeunesse l'intelligence des filles, et à leur inspirer le goût de l'étude et l'amour de la vertu. Que l'on s'attache à les rendre robustes, fortes et courageuses, par l'usage de tous les exercices qui conduisent à ces avantages. Qu'on les entretienne sans cesse de leur sublime destination, et qu'on la leur fasse envisager comme le vrai chemin pour elles de l'honneur et de la gloire. Enfin, dans l'éducation des enfants, surtout pour le premier âge, que les hommes sachent se dépouiller de tout empire et ne prétendent y participer que par les conseils et les soins qui sont à leur portée; et, dès la première génération qui succèdera, on verra les effets d'une si salutaire révolution. » — Nous n'avons pu trouver aucune indication biographique sur Riballier cadet.

**RICHARD.** — Maurice Richard, né à Paris en 1832, avocat, élu au Corps législatif en 1863, fut ministre des beaux-arts dans le cabinet Emile Ollivier (2 janvier 1870), fit l'intérim de l'instruction publique du 14 avril au 13 mai (c'est-à-dire de la retraite de Segris à la nomination de Mège), et, du 13 mai au 9 août 1870, porta le titre de ministre des lettres, sciences et beaux-arts. Après la chute de l'empire, il vécut dans la retraite. Il est mort à Paris en 1888.

**RICHTER (JEAN-PAUL).** — Jean-Paul-Frédéric Richter semble avoir fait deux parts de ses prénoms. Il publia ses ouvrages, à partir de l'année 1793, sous le nom de *Jean-Paul*; ce nom, pensait-il sans doute, devait être pour les Allemands ce que celui de *Jean-Jacques*, l'un de ses auteurs favoris, était pour les Français. Dans sa famille, on l'appelait Frédéric ou Fritz.

Frédéric Richter naquit à Wonsiedel, dans cette partie nord-est de la Bavière qui est comprise entre la Bohême, la Saxe et la Thuringe, le 21 mars 1763; « il entra dans le monde avec le printemps de l'année ». L'enseignement, la prédication, la musique, étaient de tradition dans sa famille. Son grand-père paternel avait déjà été maître d'école et organiste; « il possédait les deux qualités nécessaires pour instruire la jeunesse, la conscience et l'enjouement ». Le père de Jean-Paul fut d'abord *Tertius*, c'est-à-dire professeur de troisième, et plus tard pasteur protestant; il avait du talent pour l'orgue, et aurait même pu se faire une réputation comme compositeur, s'il n'avait dû enterrer son génie dans une église de village. « Il avait le don d'égayer par sa conversation un cercle d'amis; mais il était d'autant plus sévère dans ses prédications, et il ne faisait aucune concession sur la doctrine. » Il épousa la fille du drapier de Hof, femme simple, bonne ménagère, mais peu instruite, et qui n'eut presque aucune influence sur l'éducation de ses enfants. On a dit que la plupart des grands écrivains ont eu une mère pour veiller sur la première éclosion de leur génie : cette faveur du ciel a été refusée à Jean-Paul. Au reste, la maison était pauvre. Lui-même nous apprend, dans le petit écrit où il raconte sa jeunesse, « que la faim joue un grand rôle dans son histoire ». Mais il ne s'en plaint pas. « Sois la bienvenue, dit-il à la pauvreté, pourvu que tu ne te présentes pas en compagnie de la vieillesse. »

En 1765, le professeur de troisième de Wonsiedel fut appelé comme pasteur protestant à Joditz, non loin de Hof. Jean-Paul aima toujours à se reporter par la pensée dans ce petit village, situé sur les deux rives de la Saale, au pied du Fichtelgebirge. « Notre vrai lieu de naissance, dit-il, est le lieu où nous avons été élevés; c'est le lieu de naissance de notre âme. » Il compare les années qu'il y a passées à une idylle. Il y avait cependant un point noir à son horizon : c'était l'école où il recevait une instruction sèche, accompagnée d'une discipline sévère. Son père le reprit bientôt à la maison, et lui enseigna les éléments des sciences et du latin. Tout enfant, il était avide de lecture. Malheureusement la bibliothèque du presbytère n'était ouverte que les jours où le bibliothécaire, c'est-à-dire le pasteur, était absent. Les *Dialogues des morts* furent le premier livre qui intéressa le jeune Richter; il les lisait, dit-il, comme on lit un journal, et son imagination transportait dans le présent les récits du passé. Mais la lecture n'était qu'un aliment pour sa curiosité; la musique seule prenait toute son âme; il passait des heures à chercher des accords sur un mauvais clavecin; « un chœur de villageois passant sous les fenêtres du presbytère lui arrachait des larmes. » Une grande sensibilité, un besoin d'expansion, une gaieté mêlée de rêverie, une curiosité vague et incohérente, le goût de la musique et l'amour de la nature, tels furent les dons qui le distinguèrent dès l'enfance et qu'il semble avoir hérités en partie de ses ancêtres.

En 1776, le pasteur de Joditz fut transféré à Schwarzenbach, un grand village sur la Saale, avec une imposante maison d'école, où il espéra pouvoir faire donner à son fils une instruction régulière. Cet espoir ne fut qu'à moitié réalisé. Jean-Paul a été rarement content de ses maîtres, sans doute parce qu'il les comparait à l'idéal qu'il se fit de bonne heure de l'instituteur. Il blâme chez le recteur de Schwarzenbach l'habitude de parler toujours et de s'admirer en parlant, de vouloir rendre tout facile et de ne rien approfondir : il lui reproche aussi d'avoir constamment déclaré à ses élèves qu'il ne leur disait pas tout, de peur de les dérouter ou de les décourager. Le jeune Richter se mit bientôt à chercher lui-même ce qu'on prétendait lui laisser ignorer; il voulut comprendre surtout ce qu'on jugeait au-dessus de sa portée. Son amour du détail, son penchant à *fureter dans les coins*, selon son expression, fut une autre cause qui le détourna de la méthode expéditive de son maître. Comme son père le destinait à la carrière ecclésiastique, on lui fit commencer de bonne heure l'étude de la langue hébraïque. Mais, tandis que ses condisciples étaient trop heureux de pouvoir lire seulement les textes, il perdit son temps à examiner les signes graphiques dont chaque lettre était entourée, et il resta des semaines sur « le premier mot du premier chapitre du premier livre de Moïse ». Il continua de suivre l'école du village, mais sans application et sans succès. Il fit beaucoup de musique. Il lut au hasard tous les livres qui lui tombaient entre les mains. L'histoire de Robinson lui causa une impression extraordinaire, dont il garda le souvenir jusque dans l'âge mûr. « Je me rappelle encore, écrivait-il peu d'années avant sa mort, l'heure du jour et le lieu où cette lecture me ravit pour la première fois : c'était le soir; j'étais assis près de la fenêtre du presbytère qui donnait sur le pont de la Saale. » Il est remarquable que Jean-Paul se soit passionné, tout enfant, pour le premier livre que Rousseau voulait mettre entre les mains d'Emile.

Au printemps de l'année 1779, il entra au gymnase de Hof, pour se préparer à l'étude de la théologie. Ici encore la sècheresse des méthodes, le caractère abstrait de l'enseignement, le peu de souci de mettre les sujets en harmonie avec le caractère de la jeunesse,

le rebutaient. Il se rejeta encore une fois sur la lecture, et il commença dès lors ces volumineux extraits qu'il augmenta d'année en année et dont il tira en partie ses ouvrages. Dans ses essais littéraires se trahissait déjà le double penchant de son esprit à la rêverie métaphysique et à l'observation minutieuse des réalités. Son premier roman, *Abélard et Héloïse*, dont M. Paul Neerlich a publié, un siècle après, des fragments (dans l'*Archiv für Literaturgeschichte*, 1881), est une imitation de *Werther*. L'épigraphe du livre en indique l'esprit : « L'homme sensible est trop bon pour vivre sur cette terre où règne la froide raillerie; ce n'est que dans l'autre monde, dans la demeure des anges compatissants, qu'il trouve la récompense de ses larmes ». Dans d'autres écrits de la même époque, on remarque une certaine fermeté de pensée et, ce qui étonne davantage, un style visant à la précision et dédaignant le luxe des images. (*Sur l'étude de la philosophie dans les écoles*; — *Exercices de pensée*; — *Quelque chose sur l'homme*; — *De la sottise*.)

En 1781, Jean-Paul se rendit à Leipzig et commença ses études à la faculté de théologie. Dans l'intervalle, son père était mort, et sa mère, obligée de quitter le presbytère, avait cherché un refuge à Hof. Il s'était familiarisé avec la pauvreté, mais il connut bientôt le dénuement. Il écrivit pour vivre, pour faire vivre sa mère, et son esprit aigri se tourna vers la satire. C'était, du reste, le seul genre qui ne fût pas encore représenté en Allemagne par un homme de génie. Les *Procès groenlandais* n'eurent aucun succès et n'en méritaient aucun. C'était la critique banale des préjugés, où reparaissaient toutes les attaques du dix-huitième siècle contre le clergé et la noblesse, et à laquelle s'ajoutaient, pour agrémenter le sujet, quelques traits inoffensifs sur le luxe des femmes. L'auteur, découragé, quitta Leipzig et retourna auprès de sa mère (1784). Jean-Paul n'était point fait pour la satire; il n'avait que la malice ingénue de La Fontaine. Un nouveau recueil qu'il publia sous le titre de *Choix des papiers du diable* (1789) passa complètement inaperçu. A bout de ressources, il accepta la direction d'une école, que lui offrit la petite ville de Schwarzenbach. Il eut à élever ensemble sept garçons, dont l'âge variait de quinze à sept ans. Ne pouvant leur appliquer le même programme d'enseignement, il se contenta, dit-il, de susciter en eux la réflexion personnelle; il publia même plus tard une anthologie de leurs *bons mots*. Il avoue que l'école en elle-même faisait un ensemble « baroque », et que les élèves, en le quittant, ne furent pas beaucoup plus instruits que le jour où il les reçut; mais il ajoute que tous lui gardèrent un attachement inaltérable, et ce seul détail prouve que ses leçons ne furent sans doute pas aussi stériles qu'il semble le croire.

Est-ce l'habitude d'une vie régulière et calme, l'oubli momentané de ses préoccupations littéraires, qui déterminèrent un changement dans sa nature? Le fait est qu'il parut pour la première fois avoir conscience de lui-même et de son vrai talent. Il accomplit ce qu'il appelle sa *transsubstantiation*. La vie sentimentale absorba et consuma en lui l'esprit critique. La satire, en un mot, fit place à l'idylle. Le petit récit par lequel Jean-Paul inaugura sa nouvelle manière, la *Vie du joyeux maître d'école Marie Wuz à Auenthal* (1791), est resté son chef-d'œuvre. Il fit paraître ensuite les différentes parties de la *Loge invisible* (1793), qui lui attira les sympathies d'un groupe de lecteurs, et de *Hesperus* (1795), qui excita en Allemagne une admiration presque universelle. Ces deux ouvrages étaient de lointains échos de *Werther*; mais, tandis que Werther se reposait de ses angoisses dans le sein de la nature, les héros de Jean-Paul ne trouvaient leur consolation que dans un idéalisme transcendant. Au reste, les adeptes les plus déterminés s'obstinèrent seuls à chercher un plan dans ces romans. L'auteur se borna, dans l'origine, à établir un lien quelconque entre les événements et les caractères : plus tard, il affecta même l'invraisemblance. La *Loge invisible* est inachevée, et l'on ne s'en aperçoit pas à la lecture. Jean-Paul définit lui-même sa méthode de composition dans une page du *Titan* (au neuvième cycle) : « J'écris un petit volume après l'autre, et j'y mets tout ce qui me convient, tout excepté des évènements. Je voltige de côté et d'autre, avec ma trompe d'abeille, que j'enfonce dans les nectaires de toutes les fleurs, et je rapporte dans mes cellules le miel que j'ai recueilli. Le livre que je compose ainsi est le fruit de mes excursions aventureuses; je pourrais l'appeler ma *lune de miel*; mais je mange moi-même tout le miel que je fais, et je ressemble moins à l'abeille travailleuse qu'au propriétaire qui taille les ruches. »

Jean-Paul avait quitté Schwarzenbach en 1794, et il était revenu auprès de sa mère à Hof. Il composa rapidement la *Vie du professeur de cinquième Fixlein* (1796), où il reprenait avec plus d'ampleur et d'abandon le thème de *Marie Wuz*, et l'*Histoire de l'avocat des pauvres Siebenkæs* (il faut renoncer à traduire exactement le titre), où il montrait une nature chimérique aux prises avec la réalité étroite (1796). Ces deux romans achevèrent de le classer parmi les illustrations littéraires de l'Allemagne. Sur l'invitation de Mme de Kalb, il se rendit à Weimar (juin 1796). Il reçut un accueil empressé de Herder, de Wieland, de la famille ducale. Gœthe et Schiller, qui ne voyaient sans doute en lui qu'un *werthérien* attardé, lui montrèrent de la froideur. Dans les années suivantes, répondant à l'appel de ses nombreux amis, il vécut successivement à Leipzig, à Hildburghausen, à Berlin. Dans la société berlinoise, l'enthousiasme pour ses écrits, et plus encore pour sa personne, ne connut point de bornes; on voulut voir en lui le défenseur de l'esprit national contre la philosophie critique de Kant et de Fichte et contre l'art néo-grec de Gœthe et de Schiller; on fut tout près de le considérer comme l'apôtre d'un christianisme nouveau. En 1801, il épousa Caroline Mayer, la fille d'un conseiller au tribunal de Berlin. Il demeura d'abord à Meiningen et à Cobourg, et s'établit enfin à Bayreuth, en 1804. Il venait de publier le *Titan* (1800-1803), qu'il regardait comme son chef-d'œuvre, le plus long et le plus décousu de ses romans, dont il est impossible de saisir l'unité, mais où les contemporains trouvèrent toutes sortes d'allusions politiques et littéraires. Le titre même est énigmatique : il s'applique, selon certains interprètes, non à un personnage, mais à l'ensemble de l'œuvre; ce serait le nom générique de notre civilisation, qui rêve d'escalader le ciel, et qui retombe impuissante sur elle-même. Ce qui est certain, c'est que le héros principal n'a rien de titanique : c'est un rêveur indécis, qui se trouve à la fin, par un concours de circonstances, héritier de deux petits duchés allemands.

La vie de Jean-Paul à Bayreuth s'écoula paisible et monotone, sans autre incident que quelques voyages sur les bords du Rhin (1817), à Stuttgart (1819), à Munich (1820), à Dresde (1822). « Ma biographie, disait-il, n'est qu'une longue idylle. » Un triste événement troubla cependant ses dernières années. Son fils unique, qui faisait ses études à Munich, revint brusquement à la maison au mois de septembre de l'année 1821, et mourut trois jours après. Lui-même s'affaiblit peu à peu; mais, plein de cette confiance juvénile qui était un trait de sa nature, il ne voulut pas croire à sa fin prochaine. En 1825, il perdit la vue, et il s'éteignit le 14 novembre de cette même année.

Ses derniers romans, écrits à Bayreuth, sont comme un ressouvenir de sa meilleure époque, de celle qui précéda le *Titan*. Dans les *Joyeuses années d'école* (*Flegeljahre*, 1804-1805), il revint à ce genre de contrastes qui lui avait inspiré autrefois Wuz et Fixlein; il mit en opposition, dans les deux personnages principaux, la verve bouffonne et la rêverie sentimentale. Dans le *Voyage du docteur Katzenberger aux eaux* (1809), il ridiculisa le pédantisme, mais avec cette bonhomie bienveillante qui tempérait la satire en lui donnant un tour humoristique. Enfin l'*Etudiant Fibel* (1812) fut une dernière incarnation de ces existences bornées, heureuses de leur effacement, que Jean-Paul aimait à observer et à peindre.

Le romancier ne changeait rien à sa manière de penser et d'écrire lorsqu'il abordait directement des

questions de philosophie et de morale. Ses deux traités sur l'immortalité de l'âme, la *Vallée de Campan* (1798) et *Sélina* (ouvrage posthume, publié en 1827), sont pleins de rêves mystiques et de visions funèbres, mais ne préviennent aucun doute et ne répondent à aucune objection. Tous deux développent la pensée que Gœthe a résumée en ces mots : « Tu crois à l'âme immortelle; mais quelles sont tes raisons? — Je n'en ai qu'une : j'ai besoin d'immortalité. » C'était le postulat que Jean-Jacques Rousseau avait déjà posé devant son élève Emile. Mais Jean-Paul n'a pas la dialectique ardente et persuasive de Rousseau. Peut-être même ne cherche-t-il pas à convaincre, et n'a-t-il d'autre but que de se donner à lui-même la sensation vive de ce qu'il croit la vérité. Il en résulte que sa pensée reste souvent obscure, malgré l'éclat des images dont il l'environne.

Le défaut de précision et d'enchaînement dont Jean-Paul s'était fait une originalité nuit surtout aux deux ouvrages théoriques qu'il composa dans la seconde moitié de sa carrière : l'*Introduction à l'esthétique* (1804) et la *Levana* (1807).

Dans l'*Introduction à l'esthétique*, malgré sa position indépendante vis-à-vis de l'école de Weimar, Jean-Paul doit beaucoup à Gœthe. Ses remarques sur la poésie en général, sur la gradation des facultés poétiques, même sur le genre humoristique, dans lequel il était maître, n'ont de particulier que la bizarrerie de certains termes. Sa revue historique des littératures, sans offrir rien de neuf, frappe souvent par le tour inattendu des jugements. Il décrit bien les conditions naturelles dans lesquelles s'est développé l'art grec; mais la partie du livre la plus intéressante à consulter est celle qui concerne le romantisme. Il juge à sa manière la querelle des anciens et des modernes. Ce n'est pas l'art qui a progressé, dit-il, mais la matière poétique s'est agrandie; le vrai poète serait celui qui aurait voyagé à travers tous les âges du monde, navigué autour de toutes les côtes de l'univers.

On peut distinguer de même, dans le traité d'éducation qu'il a intitulé *Levana*, quelques points de vue intéressants, au milieu des allusions, des réminiscences, des banalités même, qui encombrent l'ouvrage. Les premières parties offrent seules quelque suite; la fin est à peine rédigée. Levana était la déesse que les Romains invoquaient lorsque le père levait dans ses bras l'enfant nouveau-né pour le reconnaître. Jean-Paul indiquait, par le titre même de son livre, qu'il considérait l'éducation comme la fonction sacrée de la famille. Lorsqu'il insiste sur la nécessité de former le corps en même temps que l'esprit, lorsqu'il rappelle aux femmes le rôle qui leur appartient dans la maison, il est le continuateur parfois éloquent de Rousseau. Comme Rousseau, il veut qu'on respecte la gaîté de l'enfant, qu'on favorise ses jeux, surtout ceux qui développent l'activité. Il recommande la danse, le chant, la musique. Mais il admet, contrairement à Rousseau, l'utilité des châtiments, même corporels. Attendre que l'enfant éprouve par lui-même les conséquences de ses fautes, ce serait le priver du bénéfice de l'éducation. La vie est trop courte, ajoute Jean-Paul, pour que chacun puisse faire toutes les expériences à ses dépens. Il se sépare encore de Rousseau dans l'éducation religieuse. Il veut qu'on parle à l'enfant de Dieu, mais qu'on lui en parle rarement, à l'occasion d'une grande manifestation de la nature ou d'un évènement important de la vie; qu'on lui donne l'impression du surnaturel, le sentiment de l'infini, mais sans l'accabler de formules et de préceptes; que surtout on le prémunisse à l'avance contre toute pensée intolérante, qui serait à la fois une marque d'orgueil et un défaut de charité envers ses semblables. « Que toute religion qui n'est pas la sienne, toute cérémonie, tout symbole qui s'y rattache, soient sacrés pour lui! Que l'enfant protestant considère avec respect l'image catholique d'un saint qu'il rencontre au bord d'une route, comme s'il traversait le bosquet vénérable où priaient ses ancêtres germains! Qu'il s'accoutume de bonne heure à voir dans les différentes religions autant de langages dans lesquels s'exprime tour à tour l'âme humaine! » Une telle conception est bien haute pour l'intelligence d'un enfant. On ne peut nier cependant que Jean-Paul, pour l'ensemble de sa méthode pédagogique, n'ait un avantage sur Rousseau : il n'a pas besoin d'isoler son élève, afin de le soustraire à des influences qui fausseraient son esprit, mais il rectifie et corrige ces influences, à mesure qu'elles se présentent.

Jean-Paul s'occupe surtout de l'éducation proprement dite, qui forme le tempérament et le caractère; mais il a aussi des vues originales sur l'instruction qu'il convient de donner aux différents âges; il revient même souvent sur ce sujet dans les digressions qui émaillent ses romans. Ici encore, c'est Rousseau qui fournit le point de départ. Développer les aptitudes naturelles, tel est le principe que l'instituteur ne doit jamais perdre de vue. Jean-Paul donne même à ce principe une portée plus étendue que Rousseau; il veut que l'on consulte non seulement l'esprit individuel de l'élève, mais encore l'esprit du temps et de la nation. Il reproche aux écoles modernes de trop vivre sur le passé, et, sans méconnaître la grandeur de la civilisation antique, il voudrait réfréner le zèle des philologues exclusifs, ou, comme il les appelle dans la *Loge invisible*, des perroquets classiques, de ceux qui répudieraient volontiers leur femme légitime pour épouser la Térentia romaine en quatrième noces. Tourmenter son âme immortelle à décliner et à conjuguer des mots latins, c'est dépenser son argent pour acheter une belle bourse. Une langue n'est qu'un instrument; et quel instrument vaut celui qu'on a été habitué à manier dès l'enfance? La langue nationale, la littérature nationale, l'histoire nationale, tel est, pour Jean-Paul, le triple fondement d'une éducation et d'une instruction vraiment fécondes.

Jean-Paul contribua, par ses théories pédagogiques, non moins que par la forme frappante dont il sut parfois les revêtir, au renouvellement des méthodes scolaires en Allemagne au commencement du dix-neuvième siècle; et ce fut là peut-être l'une des parties les plus utiles et les plus durables de son œuvre. Comme écrivain, il a joui pendant une trentaine d'années d'une autorité immense; on l'appelait l'*unique*, l'*incomparable*; c'est à peine si l'on considérait Gœthe comme son égal. Les femmes auteurs surtout s'empressèrent autour de lui; Mme de Kalb, Mme de Krüdner, Emilie de Berlepsch, Joséphine de Sidow, pour ne citer que les plus célèbres, s'obstinèrent à le traiter comme leur maître, malgré le peu d'encouragement qu'elles reçurent de lui. Ce qui restera de lui, ce ne sont pas ses grands romans, dont nous comprenons à peine aujourd'hui les visées politiques et humanitaires; ce sont ces délicieux tableaux de genre qu'il peignait d'après ses souvenirs et où il mettait le meilleur de son âme. Jean-Paul a la poésie de l'infiniment petit. Il a répandu un charme sur la maison d'école et sur le presbytère; les instituteurs, les pasteurs de village, les étudiants le liront toujours, malgré son style laborieux, chargé d'incidentes et de périphrases. Il ne lui a manqué qu'une forme plus simple pour être un écrivain vraiment populaire. Mais, par l'ensemble de son caractère, par la chaleur de ses attachements, par son zèle philanthropique, il laissera une trace dans l'histoire de son temps. Ses contemporains, parmi toutes les épithètes élogieuses qu'ils lui ont décernées, l'appelaient aussi le *consolateur des humbles*; c'est celui de ses titres de gloire dont la postérité lui tiendra le plus de compte. [A. Bossert.]

**RITT.** — Georges Ritt, né à Toulon en 1801, mort le 10 janvier 1864, commença ses études au lycée de Nice, les continua à l'Ecole normale jusqu'en 1822, époque du licenciement de cette école, et se rendit alors en Russie, où il resta quelques années seulement. Revenu en France, il fut nommé successivement inspecteur des écoles primaires du département de la Seine (1836), inspecteur de l'enseignement primaire (1846), et enfin inspecteur général de l'instruction publique (1852). Dans ces diverses fonctions, Georges Ritt se signala par un grand dévouement à la cause de l'éducation populaire. Il contribua beaucoup aux améliorations qui se sont produites dans l'enseignement primaire de 1836 à 1850, et on lui doit en

grande partie l'introduction du chant et du dessin linéaire dans le programme obligatoire des études primaires. Ritt a publié, outre des ouvrages de mathématiques à l'usage des aspirants aux différentes écoles du gouvernement et aux grades universitaires, un *Traité d'arithmétique* (1839), livre très complet et très estimé; une *Nouvelle Arithmétique des écoles primaires* (1847) souvent rééditée, et des *Premières notions d'arithmétique et de calcul mental.*

**RIVAIL.** — Hippolyte-Léon-Denizart Rivail, éducateur français, né à Lyon en 1804, fut élève de l'institut de Pestalozzi à Yverdon, et s'y forma à l'art de l'enseignement. Rentré en France, il se consacra à la propagation de la méthode pestalozzienne, et fit paraître d'abord un *Cours pratique et théorique d'arithmétique d'après la méthode de Pestalozzi, avec des modifications*, Paris, Pillet aîné, 1824, 2 vol. in-12. En 1828, il publia chez Dentu une brochure intitulée *Plan proposé pour l'amélioration de l'instruction publique*, qui contient d'excellentes choses; il y développe en particulier cette idée, que l'éducation doit être considérée comme une science. « On peut, dit-il dans un passage qui résume sa thèse, conclure de ce qui précède : 1° que l'éducation est une science bien caractérisée; 2° que si l'on trouve si peu de personnes qui l'envisagent sous son véritable point de vue, cela tient à l'absence d'études spéciales sur cet objet; 3° que le retard de l'éducation doit être attribué à ce qu'il y a peu de personnes à même d'apprécier son véritable but, ce qu'elle est, ce qu'elle pourrait être, et par conséquent ce qu'il faudrait faire pour l'améliorer. L'éducation est actuellement dans l'état où se trouvait la chimie il y a un siècle. C'est une science qui n'est pas encore constituée et dont les bases sont encore incertaines. » Et il termine en disant: « Trois choses me paraissent d'une nécessité absolue pour l'amélioration de l'éducation en général, savoir: 1° l'organisation d'études spéciales à l'art de l'éducation, ou, autrement dit, l'établissement d'écoles pédagogiques; 2° le changement du plan des études classiques; 3° l'affranchissement de l'obligation où sont les chefs d'institution de conduire les élèves aux cours des collèges royaux, obligation très préjudiciable, puisque les instituteurs sont forcés malgré eux de suivre la routine ».

Rivail est revenu à la charge trois ans plus tard, dans un *Mémoire sur l'instruction publique*, adressé à la commission chargée de reviser la législation de l'enseignement (Paris, 1831, 16 pages). On a aussi de lui une *Grammaire française classique sur un nouveau plan*, Paris, Hachette, 1831. Rivail est mort en 1859.

**RIVARD.** — François-Dominique Rivard, né à Neufchâteau en 1697, fut professeur de philosophie au collège de Beauvais à Paris, et mourut en cette ville en 1778. Il a laissé de nombreux ouvrages d'éducation, publiés sans nom d'auteur, et qui indiquent un esprit judicieux; nous citerons entre autres : *Instruction pour la jeunesse sur la religion et plusieurs sciences naturelles*, 1758; *Elémens de la grammaire françoise à l'usage des enfans qui apprennent à lire*, 1760; *Mémoire sur la nécessité d'établir dans Paris une maison d'instruction pour former des maîtres*, 1762 : « Il est bien surprenant, lit-on dans cet opuscule, qu'il y ait des apprentissages réglés par l'autorité publique pour les moindres corps de métier, et qu'il n'y en ait point pour parvenir au droit d'enseigner les sciences aux jeunes gens, et de travailler à leur éducation, qui est cependant l'art des arts, et qui demande des connaissances peu communes parmi ceux qui ont fait leurs études » ; *Recueil de mémoires touchant l'éducation de la jeunesse*, 1763; *Moyens d'apprendre à lire avec facilité et en peu de temps*, 1767; *Mémoire sur les moyens de perfectionner les études publiques et particulières*, 1769.

**ROBBE.** — Jacque Robbe, né en 1643 à Soissons, fut d'abord orfèvre, selon Quérard; il devint ensuite ingénieur, et fut nommé géographe du roi. On a de lui un livre curieux, qui est probablement le premier manuel de géographie rédigé en français. Il est intitulé : *Méthode pour apprendre la géographie, contenant un abrégé de la sphère, la division de la terre, et un petit traité de la navigation* ; Paris, 1678, 2 vol. in-12; cet ouvrage eut du succès, comme le prouvent ses nombreuses éditions, dont la 5e parut en 1703. Il en a été fait en 1746 une réimpression, avec des additions par Audierne. Robbe est mort en 1721.

**ROBERT** (Prix Victorine). — Par acte authentique du 1er avril 1879, Mme veuve Dupuytrem a fait don à l'Etat d'une somme de 5500 francs recueillie par voie de souscription entre les anciennes élèves de Mlle Victorine Robert, ancienne institutrice libre à Paris. Cette donation était faite sous la condition que les intérêts de ladite somme de 5500 francs serviraient à faire frapper une médaille d'or qui porterait le nom de Mlle Victorine Robert, en l'honneur de la mémoire de cette maîtresse, et qui serait décernée comme prix, à perpétuité, chaque année, à l'aspirante au brevet supérieur qui aurait obtenu les notes les plus élevées dans les examens de Paris.

Bien que l'acceptation de cette libéralité ait été autorisée par décret du 2 octobre 1879, l'attribution du prix Victorine Robert n'a eu lieu pour la première fois qu'en 1885. Il a été décerné à Mlle Noël (Marie-Emilie), qui avait obtenu 6 *très bien* et 3 *bien* pour les différentes épreuves. [Ernest Cadet.]

**ROCHOW.** — Frédéric-Eberhardt de Rochow a mérité d'être appelé « le Pestalozzi du Brandebourg ». Né à Berlin en 1734, il était fils du ministre d'État Frédéric-Guillaume de Rochow. Destiné à la carrière des armes, il devint officier de la garde royale, et se signala dans les premières campagnes de la guerre de Sept ans; mais, grièvement blessé à la main droite dans un duel, il dut prendre sa retraite en 1758. Il s'établit alors sur ses terres, à Reckahn près de Brandebourg, devint membre du chapitre (*Domstift*) de Halberstadt, et se maria. Il consacra dès ce moment toute son activité à améliorer la situation des paysans de son domaine, s'occupa d'agriculture et d'éducation. Il a raconté lui-même comment, après plusieurs années d'études et de réflexions, était née en lui tout à coup l'idée de se faire l'initiateur d'une réforme des écoles destinées aux enfants de la campagne. « Un jour, dit-il, c'était le 14 février 1772, j'étais assis devant ma table de travail, et je dessinais un lion enserré dans les mailles d'un filet. « Voilà, pensais-je, l'image de ce noble don, que Dieu » a fait à tous les hommes, la raison, et qui se trouve » emprisonné dans un réseau si inextricable de pré- » jugés et d'erreurs, qu'il lui est aussi impossible » qu'à ce lion de faire usage de sa force. » Continuant alors mon dessin, je représentai une souris, qui se met à ronger les mailles du filet. Et soudain une pensée me traversa l'esprit comme un éclair : « Si tu pouvais être cette souris! » Sa résolution fut prise sur-le-champ, et, sur la même feuille de papier où il avait dessiné le lion captif, il écrivit séance tenante la table des chapitres d'un livre destiné aux instituteurs de la campagne. Ce livre parut bientôt après, au printemps de 1772; il était intitulé : *Essai d'un livre d'école pour les enfants des paysans ou pour les écoles de village* (*Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen*; Berlin, Nicolaï). Rochow s'adressait non aux élèves, mais aux maîtres; dans une série de seize chapitres, il traitait successivement les sujets suivants : 1° l'attention et le désir d'apprendre; 2° la cause et l'effet; 3° les motifs d'action; 4° la vérité, la certitude, la vraisemblance, l'erreur; la foi, l'incrédulité, la crédulité, la superstition; 5° de l'âme humaine; 6° de la religion; 7° la morale d'après la Bible; 8° de la société et de l'autorité, des lois et des soldats; 9° des rapports; 10° de la politesse dans les relations et dans le langage, et de la façon d'écrire des lettres; 11° de l'art des nombres, comme exercice de l'intelligence; 12° de la mesure des surfaces et des solides, et un peu de mécanique, précédé d'un tableau des poids et mesures; 13° de l'évaluation des dimensions, et des erreurs des sens; 14° des choses naturelles, pour accroître les connaissances utiles; 15° des moyens de conserver la santé, et de quelques indications

simples pour rétablir la santé qu'on a perdue; 16° de l'agriculture. Dans une préface, il parlait de la triste situation des instituteurs ruraux, qui n'avaient pour vivre que l'incertaine et insuffisante rétribution de leurs élèves, et demandait qu'ils reçussent un traitement fixe, qui fût de 100 thalers au moins; il recommandait aussi de rendre les écoles entièrement gratuites, afin que les parents n'eussent aucun prétexte pour n'y pas envoyer leurs enfants.

L'année suivante (1773), Rochow put commencer à mettre en pratique dans ses propres domaines les idées qu'il venait de lancer dans le public. Le vieil instituteur de Reckahn étant mort, il le remplaça par un jeune homme nommé Bruns, qu'il avait formé lui-même, et qui pendant vingt années fut son principal auxiliaire; un peu plus tard, il installa aussi des instituteurs nouveaux dans les deux autres villages qui dépendaient de lui, Gettin et Krahne. Ses efforts attirèrent bien vite l'attention de Zedlitz, l'intelligent ministre de Frédéric II, qui entra en correspondance avec lui, l'encouragea de tout son pouvoir, et prit l'habitude de le consulter chaque fois qu'il préparait quelque mesure relative à l'instruction publique. Rochow, malgré ses fonctions ecclésiastiques, appartenait au parti de l'*Aufklärung*, qui était alors en Allemagne l'équivalent du parti encyclopédiste en France; son christianisme ressemble beaucoup à celui de Rousseau. Dans sa correspondance avec Zedlitz, il se prononce contre l'école confessionnelle. « Il faudrait, écrit-il, que tout ce qui est luthérien, réformé, ou catholique, fût exclus de l'école : ce serait à l'ecclésiastique à parler de ces choses dans la préparation à la confirmation; l'école ne devrait enseigner que la connaissance naturelle de Dieu et la morale chrétienne universelle. » Il voudrait aussi l'instruction obligatoire : « Quelles sont, se demande-t-il, les peines dont il conviendrait de frapper les parents qui, malgré la gratuité, n'enverraient pas leurs enfants à l'école? Pour moi, mon principe est : Les enfants appartiennent à l'Etat, l'Etat veut qu'ils soient élevés et qu'ils apprennent à lire, à écrire, à compter, et à penser juste. Si les années qui auraient dû être passées à l'école sont perdues, on ne peut plus les regagner plus tard. » Rochow se mit en relations avec Basedow, dont il devint l'un des amis les plus fermes et les plus zélés : il fut de ceux qui se rendirent en 1776 à Dessau pour assister au célèbre examen des élèves du *Philanthropinum*, auquel Basedow avait convoqué toute l'Allemagne (Voir *Philanthropinisme*).

Rochow fit suivre son livre à l'usage des maîtres d'un livre écrit pour les élèves, l'*Ami des enfants* (*der Kinderfreund*), dont la première partie parut en 1776 et la seconde l'année suivante. Ce nouvel ouvrage eut le plus grand succès : il en fut fait de nombreuses éditions en Allemagne, et on le traduisit en français, en danois et en polonais.

Les autres écrits de Rochow sont : un *Manuel de la forme catéchétique à l'usage des maîtres qui veulent et qui peuvent éclairer leurs élèves* (*Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen*, 1783); un *Catéchisme de la saine raison* (*Katechismus der gesunden Vernunft*, 1786), qui contient l'explication d'un certain nombre de mots et d'idées; un *Essai sur les écoles de pauvres et sur l'abolition de la mendicité* (*Versuch über Armenanstalten und Abschaffung der Bettelei*); et, enfin, l'*Histoire de mes écoles* (*Geschichte meiner Schulen*, 1795). Lorsque éclata la Révolution française, il applaudit, comme tous les Allemands éclairés, aux efforts des hommes de 1789; et on a de lui une traduction des discours de Mirabeau sur l'éducation (1792).

Rochow est mort en 1805, à l'âge de soixante et onze ans. [J. GUILLAUME.]

**RŒDERER.** — Pierre-Louis Rœderer, jurisconsulte et administrateur français, est né en 1754 à Metz. Après avoir débuté au barreau de sa ville natale, il acheta une charge de conseiller au Parlement. En 1789, il fut nommé député de Metz aux Etats-généraux; il se montra favorable aux réformes, mais attaché à la conservation de la monarchie. La session de la Constituante terminée, il devint procureur-syndic du département de Paris jusqu'au 10 août 1792; décrété ensuite de prise de corps par les autorités révolutionnaires, il dut se tenir caché pendant deux années. Sorti de sa retraite, il se signala comme publiciste, fut nommé membre de l'Institut et professeur de législation aux écoles centrales de Paris. Il s'éloigna de la capitale après le 18 fructidor, mais y revint en l'an VIII et prit une part active à la préparation du coup d'Etat du 18 brumaire. Bonaparte le fit conseiller d'Etat, puis l'envoya comme ministre plénipotentiaire en Suisse et aux Pays-Bas. A son retour (ventôse an X), le premier consul, qui désirait faire préparer une loi nouvelle sur l'instruction publique, le nomma directeur de ce service, qui avait formé, de l'an VII à l'an X une simple division du ministère de l'intérieur.

Eugène Rendu, dans l'ouvrage qu'il a consacré à la mémoire de son père (*M. Ambroise Rendu et l'Université de France*, Paris, 1861), a recueilli quelques détails curieux sur le caractère de la mission dont Rœderer fut ainsi investi. Le premier consul lui dit : « Nous vous avons donné le département de l'esprit ». Ce mot est cité par Rœderer lui-même dans un Rapport aux consuls dont l'original se trouve aux Archives nationales. Voici, ajoute E. Rendu, comment le conseiller d'Etat comprenait son mandat : « J'ai pensé, dit-il dans le rapport en question, que j'avais deux choses à diriger et à surveiller, sous ce mot Instruction publique, savoir : 1° l'enseignement public; 2° l'esprit public ». Et il explique ainsi comment il aurait entendu gouverner ce dernier :

« La direction de l'esprit public s'exercerait par la direction morale des spectacles et par la police des écrits. La police des écrits m'a paru devoir embrasser :

» 1° Les ouvrages nouveaux, et de trois manières : *a*) par l'inspection sur les corps dont les membres font, provoquent et jugent les livres, c'est-à-dire sur les corps littéraires); *b*) par la surveillance de la librairie pour empêcher les livres dangereux; *c*) par la distribution des grâces qui provoquent le zèle des gens de lettres et récompensent les ouvrages utiles;

» 2° Les gazettes et journaux, soit pour prohiber les mauvais, soit pour faire amender les douteux, soit pour entretenir les bons dans leur esprit, tant par la communication ou suggestion de bons articles que par la récompense de ceux qui auraient été inspirés du propre mouvement des auteurs.

« Réunissant toutes ces attributions, les exerçant sous l'autorité immédiate des consuls, j'aurais pu leur soumettre un plan régulier et complet d'instruction publique, et faire concourir au même but tous les hommes doués de talents et de connaissances. »

Nous ignorons les causes qui empêchèrent la réalisation du plan de Rœderer. Un pareil projet avait dû sourire à Bonaparte.

Rœderer prit part, en qualité d'orateur du gouvernement, à la discussion de la loi du 11 floréal an X, dont il avait préparé le projet avec la collaboration de Fourcroy (Voir *Consulat*). Dans le discours qu'il prononça à cette occasion devant le Corps législatif, il critiqua très vivement les écoles centrales, et fit l'éloge des anciens collèges; il termina par ces paroles, allusion au Concordat, tout récemment voté : « L'instruction, la religion, étaient également réclamées par l'intérêt public; la philosophie, qui rétablit l'une, a aussi rappelé l'autre : car c'est elle qui a tendu les bras à la religion; et cette grande restauration, que quelques gens regardent comme le triomphe de l'une des deux, fait assurément la gloire de l'une et de l'autre. »

Nous avons parlé ailleurs (Voir l'article *Pestalozzi*, p. 1602) de la lettre écrite à Rœderer en juillet 1802 par Lezay-Marnésia, pour lui proposer d'envoyer des instituteurs français s'instruire dans la méthode pestalozzienne à Burgdorf. Il ne fut pas donné de suite à cette ouverture.

En fructidor an X (septembre 1802), Rœderer quitta le Conseil d'Etat et entra au Sénat; ce fut Fourcroy qui lui succéda à la direction de l'instruction publique. Nous n'avons pas à parler du reste de sa carrière politique. Disons seulement qu'après avoir

été nommé comte de l'Empire et occupé de hautes fonctions administratives jusqu'en 1814, il fut rendu à la vie privée par la Restauration. La monarchie de Juillet lui donna un siége à la Chambre des pairs. Il est mort en 1835, à l'âge de quatre-vingts ans.

[J. GUILLAUME.]

**ROLAND DE LA PLATIÈRE.** — Jean-Marie Roland, dit de la Platière, né à Villefranche en 1734, fils d'un conseiller de bailliage, entra dans l'administration des manufactures, où il devint inspecteur. Délégué à Paris par la municipalité lyonnaise en 1791, pour y remplir une mission auprès de l'Assemblée, il se lia pendant son séjour dans cette ville (février-septembre) avec quelques-uns des députés du parti populaire. En décembre 1791, il retourna à Paris pour s'y fixer, et le 23 mars 1792 il entra comme ministre de l'intérieur dans le cabinet formé par Dumouriez.

Pendant ce premier ministère, qui dura un peu moins de trois mois (jusqu'au 13 juin, date à laquelle Roland fut congédié brusquement par le roi, en même temps que ses collègues Servan et Clavière, à la suite d'une lettre de remontrance qu'il avait écrite à Louis XVI), Roland ne fit aucun changement dans les bureaux de l'administration, et fut obligé de conserver tout le personnel commissionné; il prit toutefois auprès de lui, mais sans titre officiel, son ami Lanthenas, ainsi que l'ancien contrôleur Pache. L'instruction publique faisait partie des attributions du ministre de l'intérieur; mais la loi qui devait la réorganiser n'était pas encore votée, et Roland, s'il prit diverses mesures à l'égard du Bureau de consultations des arts et métiers, des poids et mesures, des monuments, des fêtes, etc., n'eut guère à s'occuper des écoles; notons cependant son intervention relative au serment civique à prêter par les personnes chargées de l'instruction publique : il s'agissait de savoir si les religieuses qui donnaient l'instruction à titre charitable étaient assujetties à ce serment, c'est-à-dire si les mots « toutes personnes chargées d'une fonction publique dans le département de l'instruction » étaient applicables seulement aux religieuses qui, par leur institut, étaient *chargées* de l'instruction, ou si toutes personnes, religieuses ou autres, tenant même volontairement et sans être salariées par la nation des écoles publiques et des pensions, étaient également comprises dans le sens de la disposition de la loi. L'Assemblée décréta (23 avril) le renvoi au Comité d'instruction publique; la question ne fut tranchée que quatre mois plus tard, par l'adoption du décret du 18 août 1792, qui disposa que « aucune partie de l'enseignement public ne continuerait d'être confiée aux maisons de charité ».

Après le renvoi de Roland, le portefeuille de l'intérieur fut successivement remis par Louis XVI à deux ministres insignifiants, Terrier de Monciel et Champion de Villeneuve.

Le jour même du renversement du trône (10 août 1792), Roland redevint ministre. Cette fois, il remania complètement le personnel des bureaux, où il plaça comme chefs de division ses trois amis Champagneux, Lecamus et Lanthenas; ce dernier, bientôt élu membre de la Convention, conserva ses fonctions au ministère (il y garda son logement jusqu'à la retraite de Roland), mais en se faisant suppléer par Faytpoul. Il faut noter cependant que les deux hommes qui avaient été les premiers auxiliaires de Roland en 1792, Pache et Lanthenas, prirent en 1793 une direction différente de la sienne : Pache, lié avec l'élément avancé du parti révolutionnaire, devint successivement ministre de la guerre, puis maire de Paris; Lanthenas, lorsqu'il eut constaté que Roland faisait une politique résolument conservatrice et se mettait en lutte ouverte contre la gauche de la Convention et la Commune de Paris, refusa de le suivre. L'action de Roland dans son ministère s'exerça au profit du parti girondin, vers lequel l'avaient fait incliner les préférences de Mme Roland: on lui reprocha de s'occuper à placer partout des serviteurs dévoués de sa politique, à subventionner des journaux destinés à combattre et à noircir ses adversaires; dans son administration, il apporta une raideur et une partialité qui lui firent de violents ennemis (conflit avec le Bureau de consultation des arts et métiers, etc.). Le lendemain de l'exécution de Louis XVI, il quitta le ministère, où il eut pour successeur Garat. Le 31 mai, menacé d'arrestation, il se réfugia en province; Mme Roland, arrêtée quelques heures plus tard, fut traduite au tribunal révolutionnaire et exécutée le 8 novembre; lorsqu'il apprit cette nouvelle, Roland se donna la mort (10 novembre 1793).

[J. GUILLAUME.]

**ROLLAND D'ERCEVILLE.** — Le président Barthélemy Rolland d'Erceville (1734-1793) appartient à cette vaillante légion des parlementaires du dix-huitième siècle, qui, après avoir contribué à l'expulsion des jésuites, firent effort pour les remplacer et pour réorganiser les colléges de l'Université. Le *Compte-rendu* qu'il présenta le 13 mai 1768 aux chambres assemblées du Parlement de Paris constitue un véritable plan d'éducation. C'est une œuvre réfléchie où l'auteur expose, avec ses idées personnelles, les résultats des expériences déjà faites depuis 1762, date de l'expulsion des jésuites. Rolland avait collaboré personnellement à l'administration du collège Louis-le-Grand. Il apportait dans ces fonctions beaucoup de sagacité et de prudence. « Grand et sage esprit, — a dit de lui M. Dubois, un des directeurs de l'École normale supérieure, — patiente et forte raison, qui pendant vingt années, même durant l'exil et après la dissolution de sa compagnie, n'a pas délaissé un seul moment l'œuvre entreprise et l'a conduite presque achevée jusqu'aux confins de la Révolution; cœur désintéressé de toute ambition, qui, désigné par le vœu général, par le Conseil du roi, comme directeur de l'instruction publique, se retranchait obstinément dans la paix de sa studieuse retraite. » Ajoutons que si les haines vigoureuses sont nécessaires pour faire les grands esprits, Rolland satisfait aussi à cette condition : il avait dépensé plus de cinquante mille livres sur sa fortune personnelle pour la publication de l'ouvrage qui porta un si grand coup à la Société de Jésus, les *Assertions dangereuses et pernicieuses soutenues par les jésuites*.

Sans entrer dans le détail, nous indiquerons quelques-unes des réformes pratiques ou des nouveautés théoriques qui recommandent le nom de Rolland à l'attention de la postérité.

Il demandait qu'on développât et qu'on fortifiât l'enseignement de l'histoire : « Un abus m'a toujours révolté, disait-il; les jeunes gens qui fréquentent les collèges savent le nom de tous les consuls de Rome et souvent ils ignorent celui de nos rois; ils ne savent rien des belles actions des grands hommes qui ont illustré notre nation et dont les exemples, étant plus analogues à nos mœurs et plus rapprochés de nous, leur feraient plus d'impression ». Aussi Rolland souhaitait-il que les historiens français fussent mis entre les mains des élèves dans toutes les classes, sans exception. Pour donner à l'enseignement de l'histoire plus d'autorité et plus d'influence, il voulait qu'il fût désormais confié à un professeur spécial.

Après l'extension des études historiques, ce qui préoccupe le plus Rolland c'est l'enseignement plus large et plus régulier de la langue nationale. Il s'étonne que « la langue française ne marche pas d'un pied égal avec la langue latine ».

Une autre nouveauté du plan d'études de Rolland, c'est la création d'un professeur spécial pour les sciences mathématiques, d'un autre pour les sciences physiques. Jusque-là les sciences étaient confondues dans l'enseignement avec l'étude générale de la philosophie.

Rolland peut donc être considéré comme un réformateur de l'enseignement secondaire. Il s'inspirait d'ailleurs dans ses projets des idées de Port-Royal et de Rollin. La réforme parlementaire de 1762 a été en quelque sorte la revanche du jansénisme.

Dans les généralités de la pédagogie, Rolland est de l'avis de ceux qui désirent le progrès, la diffusion des connaissances humaines. « L'éducation, dit-il, ne peut être trop répandue, afin qu'il n'y ait aucune classe de citoyens qui ne soit à portée d'en éprouver le bienfait. » Ce qu'il demande surtout, c'est que l'instruction donnée soit appropriée aux besoins des diverses classes

de la société. « Chacun doit être à portée de recevoir l'éducation qui lui est propre. Chaque terre n'est pas susceptible du même soin et du même produit; chaque esprit ne demande pas le même degré de culture; tous les hommes n'ont ni les mêmes besoins, ni les mêmes talents, et c'est en proportion de ces talents et de ces besoins que doit être réglée l'éducation publique. » Citons encore, parce qu'elles sont significatives à cette date, dans la bouche d'un homme de l'ancien régime, les protestations de Rolland en faveur de l'instruction primaire : « La science de lire et d'écrire, qui est la clef de toutes les autres sciences, doit être universellement répandue. Sans cela les instructions des pasteurs sont inutiles; la mémoire est rarement fidèle, et la lecture peut seule imprimer d'une façon durable ce qu'il est important de ne jamais oublier. Le laboureur qui a reçu une sorte d'instruction n'en est que plus attentif et plus habile. »

Appelé à se prononcer sur le caractère laïque ou ecclésiastique des professeurs, Rolland n'hésite pas : « L'expérience prouve que les religieux sont plus attachés à leur ordre qu'à leur patrie »; et il félicite l'université d'avoir exclu les religieux de son enseignement.

Très exigeant pour les maîtres par lesquels il veut remplacer les ecclésiastiques expulsés, Rolland ne leur demande pas seulement des preuves de science; « car on peut avoir des talents, dit-il, et n'avoir pas celui d'enseigner ». Il veut des épreuves particulières pour apprécier la capacité des professeurs. Il demande en outre la création d'un séminaire, d'une maison d'instruction pour former les maîtres de la jeunesse. Ce séminaire pédagogique, rêvé dès 1768, ressemble trait pour trait à l'Ecole normale du dix-neuvième siècle.

L'idée dominante de Rolland, dans son plan d'organisation de l'instruction publique en France, c'est l'établissement d'une autorité unique, d'un conseil de gouvernement, qui aurait dirigé l'enseignement à tous ses degrés. Quelque jugement que l'on doive porter sur la centralisation absolue qui est devenue plus tard la loi de l'instruction publique et qui a fait disparaître les libertés provinciales, il est certain que les parlementaires du dix-huitième siècle ont été les premiers à l'imaginer, à la souhaiter, sinon à la réaliser. Les parlementaires, et parmi eux, au premier rang, Rolland, sont les vrais fondateurs de l'Université; ils l'ont conçue, et Napoléon I^er^ n'a eu qu'à mettre en œuvre leur conception.

Rolland d'Erceville fut envoyé à l'échafaud en 1794, en même temps que plusieurs autres anciens parlementaires. [Gabriel Compayré.]

Consulter, sur l'œuvre pédagogique de Rolland d'Erceville et du parlement de Paris, l'étude sur *les boursiers de Louis-le-Grand*, placée par M. Paul Dupuy en tête de son livre *L'Ecole normale de l'an III* (Paris, Hachette, 1895).

**ROLLIN.** — L'histoire de la pédagogie française ne présente pas de nom plus sympathique que celui du « bon Rollin », comme on a pris l'habitude de l'appeler, « ce maître si cordialement ami de la jeunesse, si vertueux par bonté de nature et par goût des lettres, véritable saint de l'enseignement, qui, mieux que personne, a consacré l'alliance des bonnes études et des bonnes mœurs, des belles-lettres et des beaux sentiments » (Villemain). Sa vie tout entière est le modèle du dévouement le plus complet, le plus désintéressé.

Charles Rollin naquit à Paris le 30 janvier 1661. Son père était coutelier; lui-même eut une lettre de maîtrise comme son frère aîné. Il rappelle gaîment son origine dans une épigramme latine, adressée en 1698 à un ami auquel il envoyait pour étrennes, non plus un livre, mais un couteau :

« C'est l'Etna, disait-il, et non le Pinde, qui t'envoie ce présent. Les cyclopes ont pris la place des Muses. J'ai été transplanté des antres de l'Etna aux sommets du Pinde; si tu ne le sais, ami, ce couteau te l'apprend. »

Un religieux auquel il servait la messe, frappé de ses heureuses dispositions pour l'étude, lui fit obtenir une bourse au collège des Dix-huit (situé sur l'emplacement actuel de la Sorbonne) et suivre les cours du collège du Plessis. Il y eut pour condisciples les deux fils aînés de M. Le Peletier, contrôleur général des finances, qui le prit en grande affection et lui fit partager les plaisirs comme les études de ses enfants, dans l'intérêt même de leur éducation. Sa mère le gronda un jour de prendre la meilleure place dans la voiture du ministre; mais le précepteur fit savoir que c'était par la volonté formelle de M. Le Peletier, qui voulait faire passer le mérite avant la naissance. Rollin obtenait de tels succès dans ses études que son maître risqua une fois l'épithète de *divin*.

Ses humanités terminées, il étudia pendant trois ans la théologie à la Sorbonne, mais n'entra pas dans la carrière du sacerdoce : il fut simplement tonsuré. Il fut désigné par son maître Hersan pour le remplacer dans la chaire de seconde en 1683 (il avait vingt-deux ans), dans celle de rhétorique en 1687, et même l'année suivante pour continuer son cours d'éloquence au Collège royal quand Louvois lui confia l'éducation de son fils. Sa reconnaissance pour son cher maître, qui l'avait toujours aimé comme son enfant et avait pris un soin particulier de le former, éclate dans le *Traité des études* en accents vraiment partis du cœur. Après avoir rendu hommage à son éminent talent de professeur: « Il était encore plus estimable, ajoute-t-il, par les qualités du cœur que par les qualités de l'esprit. Bonté, simplicité, modestie, désintéressement, mépris des richesses, générosité portée jusqu'à l'excès, c'était là son caractère. Mais les dernières années de sa vie, quoique passées dans la retraite et l'obscurité, ont effacé tout le reste. » Retiré à Compiègne, Hersan avait fait bâtir une belle école pour les pauvres enfants de la ville, « et sa plus douce consolation était de penser qu'après sa mort, ces enfants feraient pour lui la même prière que le fameux Gerson, devenu par humilité maître d'école à Lyon, avait demandée par testament à ceux dont il avait pris soin : *Mon Dieu, mon créateur, ayez pitié de votre pauvre serviteur Jean Gerson*. » (Fin du livre V.)

Le début de Rollin dans la chaire d'éloquence du Collège royal de France fut l'éloge latin de Louis XIV, roi pacifique. Laissant de côté l'immense gloire militaire du monarque, il célèbre les heureux temps de la paix. Il y a, dit-il en substance, quelque chose de plus illustre que Louis vainqueur de ses ennemis, ayant à son service la fortune, sur terre, sur mer, l'hiver, l'été, dans les sièges, dans les combats, en Afrique, en Europe. Quoi donc? C'est le même Louis, mais plus tranquille au sein de la paix, administrant avec sagesse le royaume, créant une marine, bâtissant Versailles, audacieuse, mais prévoyante conception pour occuper l'armée et la préserver de l'oisiveté, ouvrant un refuge aux soldats infirmes, des écoles aux jeunes seigneurs, et, par le plus grand des exploits, relevant la religion sur les ruines de l'hérésie, faisant asseoir la vertu avec lui sur le trône et forçant le vice à se cacher; enfin, spectacle qui transporterait d'admiration si l'on apprenait qu'il fût donné quelque part, créant un magnifique asile à la pauvreté et à la pudeur de trois cents vierges nobles (le Saint-Cyr de Mme de Maintenon est de l'année 1686).

Quelques mois après, la guerre avait repris, et Rollin épuisait de nouveau toutes les ressources de la rhétorique et les élégances de la langue latine dans le panégyrique du dauphin à l'occasion de ses premières victoires. Le pauvre élève de Bossuet y est un peu trop complaisamment transformé en prince modèle, à l'image de Louis le Grand auquel l'orateur a bien soin de réserver la principale gloire.

Après neuf années d'enseignement, Rollin avait songé à prendre soin de sa santé : il n'avait conservé que sa chaire du Collège royal, lorsqu'il fut tiré de sa studieuse retraite par les suffrages qui l'élevèrent au rectorat de l'université de Paris, le 11 octobre 1694, et l'y maintinrent par huit élections trimestrielles, jusqu'au 9 octobre 1696. Affligé de la maladie et bientôt de la mort de sa mère, il reporta toute sa piété filiale sur l'université et se consacra tout entier à ses fonctions.

Dans les premiers jours d'avril 1695, une circulaire rectorale annonça une inspection générale des collèges. Par suite de difficultés provenant de la bizarre organisation de l'université, elle ne put avoir lieu qu'un an après, du 21 mars au 18 août 1696. Les pro-

cès-verbaux de ces visites ont été publiés par M. Ch. Jourdain, dans les pièces justificatives de son *Histoire de l'université de Paris*. Pour rétablir la discipline, le bon ordre et le travail, Rollin prit diverses mesures; il régla les exercices de la journée : les boursiers doivent, sous peine d'amende, assister aux prières du matin et du soir et à la messe, porter le costume ecclésiastique, ne pas sortir sans permission, ne pas découcher, vivre à la table commune. Tous les trois mois, ils étaient tenus de présenter un certificat d'assiduité aux cours des collèges, sous peine de perdre leur bourse; on leur fixait le délai (trois ou six mois) dans lequel ils devaient, après leurs études de philosophie, de droit ou de théologie, prendre leurs grades ou résigner leur bourse.

Ordre fut donné aux principaux d'envoyer au recteur le règlement des comptes (à Sainte-Barbe, le dernier remontait à douze ans), et de recueillir les titres et chartes des collèges.

Avant d'avoir pu imprimer ainsi à l'université une vigoureuse impulsion, il avait, par un arrêté d'octobre 1695 : 1° blâmé et défendu les représentations dramatiques qui avaient lieu à la fin de l'année scolaire, ou du moins interdit les rôles de femme, de bouffon, les scènes d'amour, recommandé de prendre le plus possible les sujets dans l'Ecriture, ou mieux encore de substituer à ces représentations des exercices littéraires publics; 2° prescrit aux candidats à la maîtrise ès arts de présenter, avant l'examen, un certificat de moralité; 3° interdit d'ouvrir un cours ou une école sans autorisation; 4° ordonné d'inviter le recteur à tous les exercices publics des collèges et de lui adresser en double les thèses et les programmes. Le dernier acte de son rectorat fut de transformer en loi l'usage, qui subsistait encore dans la seconde moitié du dix-neuvième siècle, de commencer la classe par la récitation d'un verset de l'Ecriture.

Au milieu des inimitiés que lui suscita l'accomplissement consciencieux de son devoir, Rollin eut la consolation de voir rétablir l'ancienne charge de protecteur des privilèges apostoliques de l'université et de la remettre solennellement, le 2 janvier 1696, entre les mains de Bossuet représenté par son neveu; il célébra dignement le vaste génie et la mâle et sublime éloquence de l'illustre évêque de Meaux.

Il avait su faire respecter la dignité rectorale. A une thèse de droit, il ne souffrit pas que l'archevêque de Sens prît le pas sur lui. Dans une autre circonstance, il ne craignit pas donner une leçon à l'archevêque de Paris, M. de Harlay. L'usage était qu'à la Chandeleur le recteur offrît un cierge à la famille royale et aux grands dignitaires; M. de Harlay avait fini par déléguer à un de ses officiers la corvée de recevoir le recteur. Rollin envoya le syndic de l'université porter, à sa place, le cierge au gentilhomme de l'archevêque. De Harlay s'en plaignit vivement et fit à Rollin des menaces qui ne purent l'intimider et qu'il sut rendre vaines.

Lorsque l'abbé Vittement, principal du collège de Beauvais, fut appelé à la cour pour l'éducation des enfants de France, en 1699, Rollin, sur les instances de son ami Duguet, accepta de succéder à Vittement. Grâce à la générosité de Hersan, qui lui fournit les fonds nécessaires, il put donner au collège une existence indépendante du collège voisin de Presles. Une anecdote recueillie par de Boze montre quel prestige l'entourait. Un père voulut à toute force, bien qu'il n'y eût plus de place vacante, confier son fils à Rollin : « Je suis venu exprès à Paris, lui dit-il; je partirai demain; je vous enverrai mon fils avec un lit. Je n'ai que lui; vous le mettrez dans la cour, à la cave si vous le voulez; mais il sera dans votre collège, et dès ce moment-là je n'en aurai aucune inquiétude. » Rollin dut recevoir l'élève dans son propre appartement.

Il compromit ces succès par son attachement aux doctrines jansénistes. Sa correspondance avec le docteur Quesnel fut saisie : il dut comparaître devant le lieutenant de police, et sans le Père La Chaise il aurait été enfermé à la Bastille. En 1707, il fit entrer au collège deux professeurs jansénistes, dont l'un était Mezanguy, auteur d'un *Abrégé de l'histoire et de la morale de l'Ancien Testament*. La protection de son condisciple Louis Le Peletier, alors premier président du Parlement, apaisa quelque temps l'irritation du roi. Mais en 1712 il reçut l'ordre de quitter le collège. Comme son revenu était fort médiocre, le président de Mesmes voulut lui obtenir un bénéfice. « A moi, monseigneur, répondit Rollin, une pension! Eh, quel service ai-je rendu à l'Eglise pour posséder des revenus ecclésiastiques? Monseigneur, je suis plus riche que le roi. » Il avait environ 1500 livres de rentes.

L'université le désigna en 1719 pour célébrer l'établissement de l'instruction gratuite, que le Régent avait accordée à la prière du recteur Coffin. Dans son éloquent discours, Rollin fit valoir tout le prix de ce bienfait, qui rendait aux maîtres l'honneur et la sécurité, qui les délivrait de la servitude également pénible et indécente de tendre une main suppliante à leurs élèves, et qui leur permettait de répandre plus largement les fruits heureux de l'éducation. L'édit de 1719 était comme une nouvelle fondation de l'université. La compagnie invita l'orateur à développer les vues qu'il avait rapidement émises sur la culture de l'esprit et du cœur par les humanités, sur l'étude de la religion et la pratique de la piété. Ce fut l'origine du *Traité des études*, que Rollin eut tout le loisir de composer; car un ordre de la cour vint interrompre brusquement, sans lui laisser achever son trimestre, le nouveau rectorat qu'on lui avait confié pour la réforme des statuts de l'université. N'avait-il pas, le 11 décembre, aux Mathurins, glorifié la fière attitude de Gerson et félicité l'université d'avoir, par une requête au Parlement, fait appel à un nouveau concile pour la défense de la foi? Une lettre de cachet supprima son discours, et le lendemain Coffin était élu recteur.

Le *Traité des études* (dont la première partie parut en 1726, la seconde en 1728) avait d'abord été intitulé par Rollin *Traité des études classiques* : ce titre convenait certainement mieux à son dessein; il céda cependant au conseil de ses amis, retrancha le mot *classiques*, et ne composa qu'en 1734 ce qui forme le premier livre, « étranger à mon premier plan, qui est comme un hors-d'œuvre, et que je ne dois traiter que très superficiellement » (premières études avant d'entrer au collège; instruction des filles).

Ainsi complété, le *Traité des études* comprend huit livres : I, des exercices qui conviennent aux enfants dans l'âge le plus tendre, et de l'éducation des filles; II, de l'intelligence des langues; III, de la poésie; IV, de la rhétorique; V, des trois genres d'éloquence; VI, de l'histoire; VII, de la philosophie; VIII, du gouvernement intérieur des classes et du collège.

Un *Discours préliminaire* développe cette idée générale que l'instruction des jeunes gens a trois grands objets : la science, les mœurs, la religion; cultiver l'esprit, régler le cœur, former l'homme chrétien.

Dans le livre Ier, Rollin recommande, en s'appuyant sur l'autorité de Quintilien, de profiter des premières années sans cependant imposer un travail sérieux et rebutant, d'apprendre à lire aux enfants dans un livre français, surtout s'il s'agit des écoles des pauvres et de la campagne (c'est l'un des deux passages où il pense réellement à l'école primaire), de leur expliquer clairement et succinctement les termes les plus familiers et le plus en usage, de les exercer à écrire des mots pourvus de sens, des maximes utiles à la conduite, de se mettre à leur portée dans les récits et les explications, de frapper leur imagination et de fixer leurs souvenirs par des images, et de leur faire réciter, par forme de divertissement et sans jamais les gronder d'apprendre avec peine et de mal réciter, quelques fables de La Fontaine bien comprises, de voyager avec eux sur la carte, de les initier enfin aux éléments très simples de la grammaire française. Le premier livre qu'il faut leur mettre dans les mains, quand ils savent lire, c'est le *Catéchisme historique* de l'abbé Fleury. Les judicieux conseils de Rollin sur la manière d'intéresser les enfants à la lecture, de provoquer leurs réponses, d'éveiller leur intelligence par la variété des exercices, méritent encore tous les éloges; mais nous croyons que notre littérature scolaire nous offre un grand nombre de livres de lecture, écrits dans un style enfantin sans puérilité, traitant les sujets les

plus variés sans dépasser la portée des tout jeunes lecteurs, bien préférables au Catéchisme historique de Fleury pour le développement général de l'intelligence des petits enfants.

Pour l'éducation des filles, comme Fénelon, son guide, Rollin s'occupe beaucoup plus des personnes de condition, qui ont une gouvernante, ou des maîtres particuliers, qui sont destinées à la vie du monde, que du « commun des filles ». Cependant il rappelle aux seigneurs des villages « l'étroite et indispensable obligation d'y établir des écoles de filles », parce que, « à la campagne encore plus qu'à la ville, l'éducation des enfants roule principalement sur les mères ».

Jusqu'à l'âge de six ou sept ans, les études peuvent être à peu de choses près communes aux deux sexes. Que faut-il faire apprendre aux filles d'un âge plus avancé? « Elles ne sont pas destinées à instruire les peuples, à gouverner les Etats, à faire la guerre, à rendre la justice, à plaider des causes, à exercer la médecine. Leur partage est renfermé dans l'intérieur de la maison, et se borne à des fonctions non moins utiles, mais moins laborieuses, et plus conformes à la douceur de leur caractère, à la délicatesse de leur complexion et à leur inclination naturelle. » Donc, généralement parlant, l'étude du latin ne leur convient pas. Rollin l'approuverait pour les religieuses, qu'il ne voudrait pas voir, dans la récitation ou le chant des psaumes, « faire la simple fonction d'un écho qui répète des mots sans y rien comprendre ». Il aurait pu demander aussi une exception pour les mères de famille qui ont le louable désir de s'intéresser aux premières études de leurs fils, de se créer de nouveaux titres à leur confiance, à leur respect et à leur affection, et de prolonger ainsi leur influence éducatrice.

Pour faire cesser l'ignorance « grossière et presque générale dans leur sexe » de l'orthographe, Rollin demande qu'on donne aux filles « une légère connaissance de la grammaire française pour distinguer les différentes parties du discours, pour savoir conjuguer, pour connaître les diverses manières de ponctuer ». Elles devront apprendre, en outre, pour remplir leurs devoirs de femmes de ménage, les quatre opérations de l'arithmétique.

Quant à la poésie, elle est fort dangereuse pour cet âge. Les comédies et les tragédies parlent trop d'amour. *Esther* et *Athalie* n'ont point ce danger. Même délicatesse pour la musique, qui « dissipe extraordinairement et inspire du dégoût et de l'aversion pour toutes les autres occupations infiniment plus importantes ». Des motets, les chœurs d'*Esther* et d'*Athalie*, quelques cantiques doivent suffire. Le dessin ne serait pas moins agréable et il serait plus utile pour les ouvrages des dames. De la danse, « ordinairement une des parties les plus essentielles de l'éducation des filles », il ne faudrait conserver que les exercices propres « à régler la démarche, à donner un air aisé et naturel, à inspirer une sorte d'honnêteté et de politesse extérieure qui n'est pas indifférente dans le commerce de la vie ».

L'histoire lui paraît l'étude la plus propre à orner l'esprit et à former le cœur des jeunes demoiselles. Après l'histoire sainte, sur laquelle on s'arrêtera plus que sur les autres, on leur fera étudier l'histoire des Grecs, puis celle des Romains. Il inscrit dans leur programme d'études l'histoire de France, « qui doit les intéresser davantage, et qu'il est honteux à tout bon Français d'ignorer » : c'est un privilège qu'il leur accorde, car pour les jeunes gens, il déclare ailleurs qu'ils n'ont pas le temps de s'occuper de l'histoire de leur pays!

Enfin il insiste avec beaucoup de sens sur le travail des mains et sur les soins domestiques, sur le gouvernement intérieur de la maison : « Voilà, à proprement parler, la science des femmes.... Je déclare qu'après la religion, c'est l'article qui me paraît le plus important. »

Le livre II est consacré à l'étude du *français*, du *grec* et du *latin*.

C'est par le français que doit commencer l'étude des langues. La connaissance des règles, la lecture des livres français, la traduction, la composition sont les quatre principaux instruments de progrès.

Une fois appris les premiers éléments de la grammaire française (parties du discours, règles les plus communes de la syntaxe), « on en fera voir l'application dans quelques livres français » ; au lieu de leçons suivies et longues sur la langue, « de courtes questions proposées régulièrement chaque jour comme par forme de conversation, où on les consulterait eux-mêmes, et où l'on aurait l'art de leur faire dire ce qu'on veut leur apprendre, les instruiraient en les amusant, et par un progrès insensible, continué pendant plusieurs années, leur donneraient une profonde connaissance de la langue ».

Pour l'orthographe, Rollin réclamait un peu timidement une certaine liberté de conserver ou non certaines lettres étymologiques qui tendent peu à peu à disparaître dans le travail incessant qui se fait dans la langue pour rapprocher le plus possible l'écriture de la prononciation. Que de temps perdent encore nos maîtres et nos enfants des écoles primaires, par suite des exigences des examens, à de stériles études d'orthographe d'usage — de cette orthographe qui change à chaque édition du dictionnaire de l'Académie!

Rollin a le mérite d'avoir le premier dressé une liste d'auteurs français à étudier dans les classes. Il n'en propose qu'un petit nombre, et par raison de temps et par raison d'économie : les vies particulières écrites par Fléchier et par M. Marsolier, le *Discours sur l'histoire universelle*, de Bossuet, l'*Histoire de l'Académie française*, par Pellisson, l'*Histoire de l'Académie des inscriptions et belles-lettres*, par M. de Boze, l'*Histoire du renouvellement de l'Académie des sciences*, par M. de Fontenelle, *Esther* et *Athalie*, différentes pièces de vers de Boileau, sa traduction du *Sublime* de Longin, les *Essais de morale* de Nicole (les quatre premiers tomes), les *Pensées* de Pascal, la *Logique de Port-Royal*. Corneille brille par son absence. Rollin a essayé sur un passage de Fléchier, *Vie de Théodose*, de montrer comment on devait expliquer les auteurs français : il a médiocrement réussi, à notre avis; on sent qu'il n'est plus sur son terrain habituel. Il manque trop de méthode, se jette sur des détails de grammaire ou d'histoire, ou des considérations morales, avant d'étudier le plan général de la composition et sans serrer d'assez près le texte. Nous retiendrons le conseil judicieux de relire le morceau expliqué et de demander aux élèves ce qu'ils trouvent de remarquable, « soit pour l'expression, soit pour les pensées, soit pour la conduite des mœurs ».

Après s'être complu, sur l'exercice de la traduction, dans de longs développements qui n'intéresseraient pas aujourd'hui, il n'a qu'une page et demie sur un sujet plus important, la composition française, parce qu'il renvoie au livre IV de la rhétorique. Il se borne à conseiller une sage gradation dans les exercices : fables, récits historiques, lettres, lieux communs, descriptions, petites dissertations, courtes harangues; « l'important, dit-il, serait de les tirer toujours de quelque bon auteur, dont on leur ferait ensuite la lecture, et qui leur servirait de modèle ».

Nous ne suivrons pas Rollin dans son chaleureux plaidoyer en faveur du grec et n'analyserons pas la méthode qu'il conseille d'employer pour l'enseigner. La question de la prééminence du thème ou de la version ne peut davantage nous retenir, non plus que la liste des auteurs à expliquer dans les différentes classes Mais deux excellents conseils doivent être notés : l'un, « de ne pas suivre son inclinaison et son attrait en marchant à grands pas avec quelques écoliers qui ont plus d'esprit et plus d'ardeur pour le travail; mais, se rappelant qu'on est redevable à tous, ne pas négliger les plus faibles »; l'autre, « d'être fort attentif à faire prendre aux enfants un ton naturel en lisant, en expliquant et en récitant leurs leçons ».

Signalons enfin le bon chapitre qui termine ce livre : *De la nécessité et de la manière de cultiver la mémoire*. « Il n'y a peut-être point de temps mieux employé dans la jeunesse » que de faire apprendre dans les classes des endroits choisis des auteurs classiques. « On ne peut trop mettre cet exercice en honneur. »

Le livre III, *De la poésie*, consacré presque tout entier à une analyse très détaillée de Virgile et d'Ho-

mère, ne nous retiendra pas longtemps. Si Rollin a bien vu que la poésie prenait sa source « dans le fond même de la nature humaine, et qu'elle a été d'abord comme le cri et l'expression du cœur de l'homme », néanmoins, dominé par des scrupules de chrétien, il aborde son sujet avec des vues étroites : « le véritable usage de la poésie », selon lui, « appartient à la religion »; il examine sérieusement si la lecture des poètes profanes peut être permise dans des écoles chrétiennes, et il lui faut des autorités pour expliquer sans scrupule Homère. La riante mythologie de l'antiquité, Neptune, Eole, Apollon, les Muses, Cérès, Pomone, Flore, ne trouve pas grâce devant lui; car ces divinités ne sont que néant, ou des démons selon saint Paul, à moins qu'on ne les transforme en « différents attributs du Dieu suprême, du Dieu véritable. Mais ne craint-on point d'irriter, par une telle profanation, celui qui s'appelle si souvent dans les Ecritures un Dieu jaloux et vengeur ? » Aussi se repent-il bien, maintenant, d'avoir quelquefois employé dans des vers le nom de quelques divinités profanes.

Il a d'ailleurs eu soin d'omettre les règles de la versification française : « les différents exercices des classes ne laissent pas de temps pour en instruire les jeunes gens, et, de plus, la lecture de nos poètes pourrait leur être dangereuse; mais surtout, comme elle ne demande aucun travail de leur part, et ne présente que des roses sans épines, il serait à craindre qu'elle ne les dégoûtât d'autres études plus difficiles et moins agréables, mais infiniment plus utiles et plus profitables ». Tout cela manque bien d'élévation et de saine critique. Mais Bossuet lui-même n'a-t-il pas condamné le *Cid* comme une œuvre malsaine qui excite les passions!

Le livre IV, *De la rhétorique*, et le livre V, *Des trois genres d'éloquence*, nous offrent peu d'applications, même éloignées, aux études primaires. Le premier recommande aux maîtres de compter plus sur les exemples que sur les préceptes pour apprendre à parler et à écrire; on y trouve de très judicieux conseils sur la composition, « la partie la plus difficile et la plus importante des études », sur la manière d'y préparer les élèves, soit de vive voix, « en les aidant à trouver des pensées, à les arranger et à les exprimer », soit par écrit, « en leur traçant légèrement le plan pour les accoutumer peu à peu à marcher seuls et sans secours ». Il s'inspire heureusement de Quintilien pour montrer quel tact le maître doit apporter dans la correction des devoirs, sans prodiguer la louange, sans reprendre avec amertume; ne se contentant pas « de blâmer les expressions et les pensées qui lui paraîtraient mauvaises, mais en rendant en même temps la raison, et y en substituant d'autres ».

Négligeant tout ce qui pourrait intéresser des élèves de rhétorique, qui se destineraient au barreau ou à la chaire, qui étudient Cicéron, Démosthène ou l'Ecriture sainte, nous signalerons à l'attention un passage à l'adresse des catéchistes, que nos maîtres pourront lire avec fruit pour se bien rendre compte de la difficulté de parler clairement aux petits enfants; c'est une excellente page de pédagogie :

« On ne peut leur parler trop clairement; aucune pensée, aucune expression, qui soit au-dessus de leur portée, ne doit échapper. Tout doit être mesuré sur leur force, ou plutôt sur leur faiblesse. Il faut leur dire peu de choses, le dire en termes clairs et le répéter plusieurs fois; ne pas prononcer rapidement, articuler toutes les syllabes; leur donner des définitions nettes et courtes, et toujours dans les mêmes termes; leur rendre les vérités sensibles par des exemples connus et par des comparaisons familières; leur parler peu et les faire beaucoup parler...; et surtout se souvenir, comme le dit si bien Quintilien, qu'il en est de l'esprit des enfants comme d'un vase dont l'entrée est étroite, où rien n'entre si l'on y verse l'eau avec abondance et précipitation, au lieu qu'il se remplit insensiblement, si l'on y verse cette même liqueur doucement, ou même goutte à goutte. »

Le livre VI est consacré à l'*histoire*. Rollin sent bien l'importance de cet enseignement : « Je regarde l'histoire comme le premier maître qu'il faut donner aux enfants, également propre à les amuser et à les instruire, à leur former l'esprit et le cœur ». Malheureusement il s'enferme dans l'histoire des Juifs, des Grecs et des Romains. Le moyen âge et les temps modernes ne semblent pas exister pour lui; l'histoire nationale, il ne croit pas qu'il soit possible de lui faire une place pendant le cours des classes. Tout au plus pourrait-on, en en citant de temps en temps quelques traits, faire naître l'envie de l'étudier plus tard. Il le regrette vivement, et se fait à lui-même le premier le procès : « J'ai honte d'être en quelque sorte étranger dans ma propre patrie ». Les historiens sont, selon lui, en partie responsables de cette faute, pour n'avoir pas eu le talent de faire valoir nos annales. Cette raison n'aurait pas dû l'empêcher de marcher sur les traces de Bossuet, de Port-Royal et de l'Oratoire, qui trouvaient le temps de parler de la France à leurs élèves.

Le livre VII, *De la philosophie*, n'est qu'une simple exhortation aux jeunes gens à l'étudier avec soin. Respectant l'ancienne division de cette science en physique, logique et morale, Rollin, après quelques considérations élevées sur nos devoirs, et plusieurs emprunts à la *Logique de Port-Royal*, donne de très remarquables indications sur ce qu'il appelle la Physique des enfants (ce sont nos leçons de choses), sur la manière de développer en eux l'esprit d'observation au moyen des objets les plus simples, le pain, le blé, le linge, le papier, etc.

Mais le chef-d'œuvre du *Traité des études*, c'est le livre VIII, *Du gouvernement intérieur des classes et du collège*. Tout ce que dit Rollin, appuyé sur sa propre expérience, et sur l'autorité de Fénelon et de Locke, du but que les maîtres doivent se proposer d'atteindre, des avantages de l'éducation publique, surtout jointe à la vie de famille, de la nécessité d'étudier le caractère des enfants pour les conduire sûrement; des moyens de prendre sur eux de l'autorité « par un caractère d'esprit égal, ferme, modéré, qui se possède toujours, qui n'a pour guide que la raison, et qui n'agit jamais par caprice ni par emportement », et de leur inspirer à la fois de l'amour et une crainte respectueuse; « de la souveraine habileté qui consiste à savoir allier par un sage tempérament une force qui retienne les enfants sans les rebuter, et une douceur qui les gagne sans les amollir »; de la discrétion dans les réprimandes et les châtiments, les louanges et les récompenses, de la manière de rendre l'étude aimable, d'accoutumer les enfants à dire la vérité, à être polis, propres, exacts, de l'importance du bon exemple, de l'obligation de se livrer sans relâche à l'étude et au travail pour être de plus en plus capable d'instruire solidement la jeunesse, tout cet excellent résumé de l'art pédagogique n'a aucunement vieilli et ne peut vieillir; nous n'avons rien de plus autorisé et de plus utile à proposer aux méditations de nos maîtres à tous les degrés de l'enseignement.

De 1730 à 1738, Rollin publia les nombreux volumes de son *Histoire ancienne*, et, sur les conseils de d'Aguesseau, il aborda l'*Histoire romaine*, dont il ne put donner que quatre volumes. Cette vaste compilation, où la critique et même l'érudition font défaut, a conservé sa valeur morale et pédagogique. D'Aguesseau écrivait très justement à l'auteur, le 16 octobre 1731 : « C'est moins une histoire qu'une leçon perpétuelle de vertu et de grandeur d'âme, d'amour de la patrie et de la religion ». D'un autre côté, M. Villemain, et plus récemment le Dr Wölcker, lui reconnaissent le mérite « d'inspirer à la jeunesse un goût réel pour l'étude de l'histoire, une vive intuition de la vie des peuples..., une idée généralement vraie de l'antiquité ». Sainte-Beuve lui rend hommage à sa manière, quand il dit si plaisamment : « C'est proprement l'histoire à lire pendant l'année de la première communion ».

Les dernières années de la vie de Rollin furent quelque peu troublées par son attachement inflexible aux doctrines jansénistes; on regrette sa présence aux scènes ridicules qui se passaient à Saint-Médard sur la tombe du diacre Pâris, « grand serviteur de Dieu, — ne craint-il pas d'écrire au cardinal Fleury, — dont j'ai connu et admiré l'humilité profonde, l'austère pénitence et la solide piété ». On fit, à plusieurs

reprises, des perquisitions dans sa maison, pour découvrir l'imprimerie clandestine qui déjouait toutes les recherches de la police. On creusa dans sa cave, on descendit dans son puits à la recherche de prétendus souterrains. Le 11 mai 1739, lorsque l'université de Paris, sous l'influence de l'abbé de Ventadour, élu recteur pour la circonstance, fit solennellement sa soumission au pape et accepta la bulle *Unigenitus*, Rollin, avec Gibert, professeur de rhétorique au collège Mazarin, à la tête de soixante personnes environ de la tribu de Paris, renouvela sa protestation. Gibert, qui était alors syndic de l'université, fut seul exilé à Auxerre. Si l'on épargna alors l'extrême vieillesse de l'illustre éducateur, le ressentiment fut toutefois assez durable et profond pour qu'à sa mort (14 septembre 1741) le cardinal Fleury ne permît pas de prononcer un discours au nom de l'université. M. de Boze, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, dont Rollin était membre depuis 1710, ne put qu'à grand'peine (ce fut une affaire d'Etat, dit-il) obtenir l'autorisation de louer l'homme de lettres.

La postérité lui a depuis amplement rendu justice.

*A consulter* : GIBERT, *Observations adressées à M. Rollin sur son Traité de la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*, 1727. — DE BOZE, *Eloge de Rollin*, 1741. — GUÉNEAU DE MUSSY, Notice sur Rollin, en tête du *Traité des études*, 1805. — SAINT-ALBAN BERVILLE, *Eloge de Rollin*, couronné par l'Académie française, 1818. — VILLEMAIN, *Tableau de la littérature française au XVIII<sup></sup>e siècle*, 10e leçon, 1828. — PATIN, *Eloge de Rollin*, 1840. — SAINTE-BEUVE, *Causeries du lundi*, vol. 6, 1852. — JOURDAIN, *Histoire de l'université de Paris*, 1862. — Dr WÖLCKER, *Rollin als Pädagoge*, 1880. — F. CADET et le Dr DARIN, *Traité des études*, directions pédagogiques ; 1 vol., Delagrave, 1882.

[FÉLIX CADET.]

**ROMAINS.** — L'histoire de l'instruction publique dans l'empire romain a pour nous un intérêt particulier : nous y trouvons les origines de notre propre enseignement. Nos écoles de la Renaissance doivent beaucoup à celles du quatrième siècle, et, en ce moment encore, il nous arrive souvent de continuer sans le savoir des traditions inaugurées sous Auguste ou sous Vespasien. Pour bien connaître notre système d'éducation, il me semble qu'il convient de le prendre à sa source. Nous le comprendrons mieux si nous savons d'où il est sorti et comment il s'est formé. C'est une étude pour laquelle les documents ne nous manquent pas ; je vais essayer de les réunir et de les mettre sous les yeux du lecteur.

En l'an de Rome 662 (92 avant l'ère chrétienne), les magistrats romains apprirent qu'on s'était permis d'ouvrir dans la ville des écoles où la rhétorique était enseignée en latin. Il y avait longtemps que des rhéteurs grecs s'y étaient établis, et l'autorité ne s'en était pas émue ; elle pensait sans doute que des leçons données dans une langue étrangère n'étaient pas dangereuses et qu'elles ne pouvaient attirer que fort peu d'auditeurs. Mais, pour les rhéteurs latins, on s'était montré plus sévère, et aucun n'avait encore obtenu la permission d'exercer son métier dans Rome. Cette fois, l'occasion semblait meilleure pour eux. On était à la veille des luttes de Marius et de Sylla ; la rigueur des mœurs anciennes avait beaucoup fléchi, et l'on ne se préoccupait guère de respecter les vieilles maximes. Cependant, les censeurs, qui étaient Cn. Domitius Ahenobarbus et L. Licinius Crassus, le célèbre orateur, montrèrent une sévérité à laquelle on ne s'attendait pas et firent impitoyablement fermer les nouvelles écoles. On nous a conservé l'édit qu'ils publièrent en cette circonstance. On y lit cette phrase curieuse : « Nos ancêtres ont réglé ce qu'ils voulaient qu'on enseignât aux enfants et dans quelles écoles on devait les conduire. Quant à ces nouveautés qui sont contraires aux habitudes et aux mœurs de nos pères, elles nous déplaisent et nous les trouvons coupables. » Voilà un texte formel qui semble affirmer qu'il y avait un système officiel d'éducation dans l'ancienne Rome. Mais Cicéron parle tout autrement. Il dit en propres termes qu'à Rome « l'éducation n'était ni réglée par les lois, ni publique, ni commune, ni uniforme pour tous », et il ajoute que Polybe, qui d'ordinaire faisait profession d'admirer les Romains, les blâmait sévèrement de cette négligence.

Ces deux témoignages ne sont pas aussi inconciliables qu'ils paraissent l'être au premier abord. On peut croire, avec Cicéron, que, tant qu'a duré la République, il n'y a pas eu de loi écrite qui réglât l'éducation de la jeunesse romaine ; mais rien n'empêche d'admettre, avec les censeurs, qu'il y avait à ce sujet des traditions, des coutumes, fidèlement suivies pendant des siècles, et dont les esprits sages ne voulaient pas qu'on s'écartât. Pour un Romain de l'ancien temps, les lois n'étaient pas plus sacrées que les vieux usages ; Ennius n'avait-il pas dit : « C'est sur les mœurs antiques que repose la grandeur de Rome » ?

Ces vieux usages sont assez bien résumés dans une lettre intéressante de Pline, où il regrette beaucoup qu'ils se soient perdus. « Chez nos ancêtres, dit-il on ne s'instruisait pas seulement par les oreilles, mais par les yeux. Les plus jeunes en regardant leurs aînés apprenaient ce qu'ils auraient bientôt à faire eux-mêmes, ce qu'ils enseigneraient un jour à leurs successeurs. » C'est dire que l'éducation était alors toute pratique et que les exemples servaient de leçon. Un Romain de grande famille ne connaissait que deux métiers : la guerre et la politique. Il apprenait la guerre dans les camps. Après quelques exercices préparatoires au Champ de Mars, où les jeunes gens s'habituaient à manier l'épée, à lancer le javelot, à sauter, à courir, à se jeter tout suants dans le Tibre, ils partaient pour l'armée. Là, dans la tente du général dont ils formaient la cohorte, « ils se rendaient capables de commander en obéissant ».

Quant à la politique, on ne la leur enseignait pas en leur mettant dans les mains quelque traité de Platon ou d'Aristote : on les faisait assister aux séances du sénat. Ils se tenaient sur de petits bancs, près de la porte, et « on leur donnait par avance le spectacle de ces délibérations auxquelles ils devaient bientôt prendre part ». Cette éducation n'était pas la meilleure pour former un philosophe, mais elle faisait des hommes d'action ; elle avait de plus l'avantage de les faire vite. A vingt ans, l'homme qui, suivant le mot de Cicéron, avait eu le Forum pour école et l'expérience pour maître, qui avait assisté à quelques batailles et entendu parler de grands orateurs, était mûr pour la vie publique.

Je n'ai rien dit encore de ce que nous appelons proprement l'instruction, c'est-à-dire de ces études qui précèdent les autres, qu'on peut abréger et simplifier, mais qu'il n'est pas possible de supprimer tout à fait. Il fallait bien qu'avant de descendre au Forum ou de partir pour l'armée, le jeune homme eût reçu ces connaissances élémentaires dont nul ne peut se passer. Pour le commun des citoyens, il y avait des écoles publiques, dont je dirai quelques mots plus loin. Mais les enfants de grande maison ne les fréquentaient pas. « Leurs pères, dit Pline, devaient leur servir de maîtres : *Suus cuique parens pro magistro.* » Je suppose qu'en parlant ainsi il songeait à Caton. Nous savons que, lorsque Caton eut un fils, il tint à l'instruire lui-même. Il composa pour lui toute une encyclopédie des sciences de son temps ; elle comprenait des traités d'agriculture, d'art militaire, de jurisprudence, des préceptes de morale, une rhétorique, enfin un livre de médecine où il disait beaucoup de mal des médecins grecs, « qui ont juré de tuer tous les barbares avec leurs remèdes, et qui se font payer pour assassiner les gens ». Il opposait sans doute à leur art problématique ce que l'expérience lui avait appris, à savoir que le chou guérit les fatigues d'estomac et qu'on remet les luxations avec des formules magiques.

Caton, comme on le voit, remplissait son devoir paternel avec un zèle exemplaire ; mais nous pouvons être certains que les pères comme lui étaient rares. Ordinairement ils s'en tiraient à meilleur compte. Ils achetaient un esclave lettré qu'ils chargeaient d'enseigner à leur fils ce qu'il était indispensable de lui apprendre. Malheureusement l'esclave avait peu d'autorité dans la famille ; pour le fils, c'était un complaisant plus qu'un maître. Plaute, dans une de ses pièces les plus amusantes (*les Bacchis*), représente

un jeune débauché, Pistoclère, qui veut entraîner son pédagogue, Lydus, chez sa maîtresse. Lydus résiste, se fâche, fait de la morale; mais, quand il a bien parlé, le jeune homme se contente de lui dire : « Voyons, suis-je ton esclave ou toi le mien? » Et Lydus, qui n'a rien à répondre, le suit en maugréant. C'est une scène prise sur le vif, et plus d'un pédagogue a dû s'entendre dire la phrase de Pistoclère.

Quant aux écoles publiques, où étaient élevés ceux qui n'avaient pas les moyens d'avoir un pédagogue chez eux, les historiens en font quelquefois mention, mais sans nous donner beaucoup de renseignements sur elles. Tout ce qu'on peut dire, c'est qu'elles étaient vraisemblablement communes aux deux sexes, et que l'instruction qu'on y donnait devait être fort élémentaire.

Plus tard, quand les professeurs grecs se furent établis à Rome, les anciennes écoles continuèrent d'exister, mais elle ne formèrent plus qu'un degré inférieur de l'éducation. Les anciens n'avaient pas l'habitude de distinguer aussi nettement que nous le faisons les divers ordres d'enseignement; cependant on trouve, dans les *Florides* d'Apulée, un passage curieux où l'auteur semble créer entre eux une sorte de hiérarchie. « Dans un repas, dit-il, la première coupe est pour la soif, la seconde pour la joie, la troisième pour la volupté, la quatrième pour la folie. Au contraire, dans les festins des muses, plus on nous sert à boire, plus notre âme gagne en sagesse et en raison. La première coupe nous est versée par le *litterator* (celui qui nous apprend les lettres, l'a b c); elle commence à polir la rudesse de notre esprit. Puis vient le grammairien, qui nous orne de connaissances variées; enfin le rhéteur nous met dans la main l'arme de l'éloquence. » Voilà trois degrés d'instruction qui sont indiqués d'une manière assez précise. Ce *litterator* chez qui l'on envoie l'enfant quand il ne sait rien et qui se charge de commencer à l'instruire, saint Augustin l'appelle aussi « le premier maître, *primus magister* ». Quelques-uns de ses élèves passent de son école chez le grammairien; mais beaucoup ne vont pas plus loin et n'auront jamais d'autres connaissances que celles qu'il leur a données. Comme cet enseignement élémentaire ne paraît pas avoir changé dans la suite, épuisons ici, avant d'aller plus loin, ce qu'on en peut savoir : on verra que, par malheur, ce que nous savons se réduit à peu de chose.

Qu'apprenait-on dans l'école du « premier maître »? A lire, à écrire, à compter, nous dit saint Augustin. Ces connaissances, les plus nécessaires de toutes, sont partout le fond de l'instruction populaire. Si elles sont très utiles, elles sont fort modestes aussi, et les maîtres qui les enseignaient ne jouissaient, chez les Romains, que d'une médiocre estime. On ne leur permettait pas de prendre le nom de professeurs, et le code rappelle à plusieurs reprises qu'ils n'ont pas droit aux mêmes privilèges que les rhéteurs et les grammairiens. Cependant l'empereur veut bien les recommander à la pitié des gouverneurs de province; il ordonne à ces magistrats d'empêcher qu'ils ne soient accablés de charges trop grandes; c'est un devoir d'humanité : *ad præsidis religionem pertinet.* Ils sont très pauvres d'ordinaire et ne pourront pas payer l'impôt s'il est trop lourd. On a découvert à Capoue la tombe d'un maître d'école qui s'est donné le luxe de transmettre ses traits à la postérité. Il est représenté sur sa chaise, avec deux élèves, un garçon et une fille, auprès de lui. Des vers assez bien tournés sont gravés au-dessous du bas-relief. Après nous avoir dit que Chilocalus fut un maître honorable, qui veillait avec soin sur les mœurs des jeunes gens qu'on lui confiait, ils nous apprennent qu'en même temps qu'il faisait la classe, il écrivait des testaments avec probité :

*Idemque testamenta scripsit cum fide.*

Ainsi, son métier ne lui suffisait pas pour vivre, et il avait jugé bon d'y joindre une autre industrie, à peu près comme ces instituteurs qui sont en même temps chantres d'église ou secrétaires de mairie.

Ces maîtres obscurs et mal payés ont pourtant rendu de grands services à leur pays. L'autorité ne paraît pas s'être beaucoup préoccupée de l'instruction populaire; il semble qu'elle ne se souciât que des classes élevées. Heureusement on avait, à tous les étages du monde romain, le goût du savoir. C'est ce goût qui, sans que le gouvernement eût besoin d'intervenir, multiplia partout les écoles. Il y en avait dans les villages comme dans les villes, et jusque dans ces réunions de hasard, composées souvent de gens sans aveu, qui se formaient autour des centres industriels. Ainsi, en 1876, on a découvert en Portugal, près du petit bourg d'Aljustrel, dans une région montagneuse, une table de bronze couverte d'une longue inscription latine. Cette inscription, qui est par malheur fort incomplète, contient un règlement au sujet de l'exploitation des mines de la contrée. On y voit qu'autour des mines il s'était formé un véritable village où se trouvaient des bains, des boutiques, tout ce qui pouvait servir aux besoins et aux divertissements des ouvriers. Il y avait aussi des maîtres d'école, auxquels le règlement accorde des immunités particulières : *ludimagistros a procuratore metallorum immunes esse placet.*

En somme, les illettrés devaient être rares. On est frappé, quand on parcourt les rues de Pompéi, d'y voir tant d'inscriptions qui couvrent les murs. Certainement il y en aurait beaucoup moins si les habitants n'avaient pas su lire. Ils savaient écrire aussi, et l'on relève tous les jours, dans des lieux que ne fréquentait pas le beau monde, des inscriptions si grossières qu'on voit bien que ce sont des gens de la lie du peuple qui les ont gravées. Dans l'armée, le mot d'ordre, au lieu d'être transmis de vive voix, était écrit sur des tablettes et passait des mains des centurions dans celles des derniers sous-officiers : on était donc certain qu'ils sauraient le lire.

D'ordinaire, l'école du *primus magister*, comme celle du grammairien et du rhéteur quand ils étaient pauvres, était installée dans un de ces hangars couverts qu'on appelait *pergulæ* et qui servaient aussi d'ateliers aux peintres. Ils se trouvaient quelquefois relégués au plus haut de la maison, et le maître pouvait dire alors, comme Orbilius, qu'il enseignait sous les toits. Mais le plus souvent ils étaient au rez-de-chaussée et formaient des espèces de portiques qui bordaient la rue. C'est là que l'école s'établissait tant bien que mal.

Pour se mettre à l'abri de l'indiscrétion des voisins, on se contentait de tendre quelques toiles d'un pilier à l'autre. Ces toiles cachaient aux élèves les mouvements de la rue, mais elles n'empêchaient pas les bruits de l'école d'arriver aux passants. Ils entendaient les élèves répéter en chœur : Un et un font deux; deux et deux font quatre. « L'horrible refrain! *odiosa cantio!* » dit saint Augustin qui avait conservé de ces premières études un fort désagréable souvenir. Ces cris insupportables exaspéraient aussi Martial, et il les mettait parmi les raisons qui lui rendaient le séjour de Rome intolérable. « Il est impossible d'y vivre, disait-il : le matin, on est assassiné par les maîtres d'école et la nuit par les boulangers. »

En général, le mobilier de l'établissement était fort simple. Les plus pauvres se contentaient de quelques bancs pour les élèves et d'une chaise pour le maître. Quand on pouvait, on y joignait des sphères ou des cubes pour mettre sous les yeux des écoliers les figures de la géométrie. Un grand luxe consistait à tapisser les murs de cartes géographiques. Dans les années heureuses d'un Trajan, d'un Marc-Aurèle, d'un Dioclétien, les élèves y suivaient les mouvements des armées, et l'on nous dit que le maître éprouvait un sentiment de fierté patriotique à leur montrer que l'étendue de l'empire égalait presque celle du monde.

Une peinture murale, qui a été trouvée à Pompéi et qui est aujourd'hui au musée de Naples, nous fait assister à une scène curieuse de la vie des écoliers romains au premier siècle. Nous avons sous les yeux une école, placée sous un portique que soutiennent des colonnes élégantes reliées entre elles par des guirlandes de fleurs. L'école est entièrement ouverte; aussi des enfants du dehors en profitent-ils pour

regarder ce qui s'y passe. Trois écoliers sont assis sur un banc; ils ont de longs cheveux, une tunique qui les enveloppe jusqu'aux pieds, et tiennent sur leurs genoux leur *volumen*, qu'ils ont l'air de lire avec beaucoup d'attention. Devant eux, un homme se promène d'un air grave; sa figure est encadrée d'une grande barbe; ses mains se cachent dans un petit manteau. C'est le maître sans doute; à sa mine renfrognée, nous reconnaissons celui dont Martial dit qu'il est en horreur aux garçons et aux filles, *invisum pueris virginibusque caput*. A l'autre extrémité, on fouette un écolier récalcitrant. Le malheureux est dépouillé de tous ses vêtements; il ne porte plus qu'une mince ceinture au milieu du corps. Un de ses camarades l'a hissé sur son dos et le tient par les deux mains; un autre lui a pris les pieds, tandis qu'un troisième personnage lève les verges pour frapper. Le fouet et les verges étaient fort employés à Rome, et l'usage en a duré depuis le temps de Plaute jusqu'à la fin de l'empire. Quintilien seul fit entendre, à ce sujet, une réclamation timide : « Quant à frapper les enfants, dit-il, quoique Chrysippe l'approuve et que ce soit l'usage, j'avoue que j'y répugne ». Mais Chrysippe l'emporta, et Ausone nous dit que, de son temps encore, « l'école retentissait des coups de fouet ».

Voilà ce que nous savons de l'instruction populaire dans l'empire romain. Nous sommes mieux renseignés sur celle des hautes classes de la société, et, précisément, parce qu'elle est mieux connue, nous pouvons y moins insister. Aux jeunes gens de naissance distinguée on apprenait la grammaire et la rhétorique. « La grammaire, dit Quintilien, comprend deux parties : l'art de parler correctement, et l'explication des poètes. » Chacune d'elles demande beaucoup de temps et de peine. Pour bien parler, il faut connaître la valeur des lettres, la prononciation des syllabes, la signification des mots, puis savoir comment les mots s'unissent entre eux pour former des phrases : ce sont des détails qui ne finissent pas. L'explication des poètes n'exige pas moins de travail. Le maître lit d'abord, *prælegit*; l'élève répète et, lorsqu'il a prononcé comme il convient, sans commettre aucune faute contre l'accent et la quantité, on reprend le passage et l'on essaie de se rendre compte de tout.

Quand l'enfant sait parler correctement, qu'il a lu les poètes grecs et latins, il semble que son enseignement grammatical soit fini : la définition de Quintilien paraît épuisée; mais avec le temps, la grammaire s'est fort étendue, elle a reçu peu à peu des développements qui ont singulièrement accru son importance. Et, d'abord, comment admettre que l'élève ne connaisse que les poètes et qu'on le laisse étranger à tous les auteurs qui ont écrit en prose? Si la poésie doit rester l'objet principal de ses études, il faut bien qu'il ait quelque notion du reste : *Nec poetas legere satis est; excutiendum omne scriptorum genus*. C'est un champ immense qui s'ouvre devant lui.

Ce n'est pas tout encore, et l'étude de la littérature entière ne paraît pas suffire à occuper le temps des grammairiens : ils y joignent des sciences accessoires qui semblent indispensables pour que les élèves comprennent les auteurs qu'on leur fait lire. Est-il possible qu'ils mesurent les vers et en saisissent le mécanisme s'ils ignorent la musique? Le grammairien est donc chargé de la leur apprendre. Les poètes sont pleins de passages où ils parlent du ciel et décrivent le lever et le coucher des astres : comment parviendra-t-on à les expliquer si le grammairien n'enseigne pas l'astronomie? Enfin, comme il y a des poèmes entiers, ceux d'Empédocle par exemple et de Lucrèce, qui sont consacrés à exposer et à discuter des systèmes philosophiques, il est bon qu'on sache la philosophie; et la philosophie elle-même ne sera bien comprise que si l'on a quelque notion des sciences exactes, surtout de la géométrie et des mathématiques. C'est donc le cercle entier des connaissances humaines qu'embrasse la grammaire : « Avant de passer aux mains du rhéteur, dit Quintilien, l'enfant doit avoir reçu ce que les Grecs appellent une éducation encyclopédique ».

Au premier abord, il semble que le rhéteur ait moins à faire que son collègue; il n'est pas obligé de se disperser, comme lui, dans des études diverses. Il n'enseigne qu'un art; mais cet art, c'est l'éloquence, le premier et le plus difficile de tous, celui qui demande toute une vie d'homme pour être pratiqué en perfection. Il faut d'abord apprendre à l'élève la théorie complète de la rhétorique; c'est une étude très longue, très délicate, chaque maître s'étant plu à entasser les préceptes, à compliquer la science, à créer des difficultés imaginaires pour le plaisir de les résoudre. A cet enseignement de théorie se joignent des exercices pratiques qui sont plus importants et plus difficiles encore. Quant l'élève connaît les préceptes de l'art, on lui apprend à les appliquer; il faut qu'il compose un discours, qu'il le retienne par cœur, qu'il le débite. Dans le débit, rien n'est laissé au hasard : on a voulu tout prévoir, tout régler. On apprend d'avance à l'élève le ton qui convient à chaque partie du discours, jusqu'où le bras doit s'élever pendant l'exorde et comment il faut tendre la main dans l'argumentation. Sur quelques points, des discussions se sont élevées, qui partagent l'école. Convient-il de frapper du pied dans les moments où l'on s'emporte? Est-il séant de déranger les plis de sa toge et de la laisser flotter sur l'épaule vers la fin du discours? Pline l'Ancien, qui était un homme sévère et régulier, ne voulait pas en entendre parler, et il allait jusqu'à recommander qu'en s'essuyant le front, quand on suait, on eût grand soin de ne pas déranger sa chevelure. Quintilien était moins rigoureux; il pensait, au contraire, qu'un peu de désordre dans les cheveux et dans la robe marquait mieux l'émotion et pourrait toucher les juges. Un art si minutieux demandait, on le conçoit, beaucoup de temps et de travail, et le jeune homme ne pouvait encore qu'imparfaitement le connaître, lorsqu'à dix-sept ans il prenait la robe virile et devenait citoyen.

C'est ainsi que par l'union de la grammaire et de la rhétorique fut définitivement constitué ce qu'on pourrait appeler le cycle des études. On sait désormais ce qu'on apprendra dans les écoles; la matière, le fond de l'enseignement public est trouvé. Il reste à voir comment cet enseignement lui-même est arrivé à naître.

L'enseignement public peut être donné de diverses manières. Tantôt il est dans les mains des particuliers, qui ouvrent des écoles à leurs frais et les dirigent comme ils veulent : c'est l'enseignement libre; tantôt les villes se chargent de l'entreprise, elles choisissent les professeurs et les paient : c'est l'enseignement municipal; tantôt enfin les maîtres sont rétribués par le trésor public et dépendent de l'autorité impériale : c'est l'enseignement de l'Etat. Ces trois situations différentes, l'instruction à Rome les a successivement traversées. Elle a commencé par la première, s'est maintenue très longtemps dans la seconde, et n'est arrivée à la dernière qu'au moment même où les barbares ont détruit l'empire d'Occident.

Vers le temps d'Auguste et de Tibère, on ne connaissait à Rome que l'enseignement libre. Un grammairien, un rhéteur, qui s'était fait connaître en élevant les fils de quelque grand personnage, devenu client de la famille où il avait été précepteur et comptant sur sa protection, louait, sous quelque portique, une salle plus ou moins vaste, suivant ses ressources ou ses espérances, et attendait les élèves. Le succès de ces entreprises était très variable; tandis que Remmius Palæmon y gagnait plus de 480 000 sesterces par an (80 000 fr.), Orbilius, le maître d'Horace, mourait de faim dans un galetas et ne se consolait de sa misère qu'en écrivant un livre d'injures contre les pères de famille qui s'étaient montrés si peu généreux pour lui. Ces chances incertaines décourageaient les hommes de talent, et il est naturel qu'ils aient préféré dans la suite les positions moins brillantes, mais plus sûres, que leur offraient les écoles des villes et de l'Etat. C'est ainsi que décline et s'efface peu à peu l'enseignement libre qui jetait tant d'éclat sous les premiers Césars. Mais il n'a jamais complètement disparu, et nous le retrouverons au cinquième siècle,

mentionné dans l'édit de Théodose II, qui fonde l'école de Constantinople.

Avec Vespasien l'enseignement entre dans une phase nouvelle. L'Etat ne se contente plus d'honorer les professeurs par des privilèges et des immunités; il manifeste pour la première fois la pensée de les prendre à son service. « Vespasien fut le premier, dit Suétone, qui accorda aux rhéteurs, sur le trésor public, un salaire annuel de 100 000 sesterces (20 000 fr.). » Parmi ceux qui touchèrent ce traitement se trouvait Quintilien. Pendant vingt ans, sous des régimes divers, il professa la rhétorique à Rome aux frais de l'empereur. L'essai de cet enseignement nouveau ne pouvait pas se faire avec plus d'éclat. Quintilien était un avocat illustre, qui avait étudié à fond tous les secrets de son art. Il parlait avec autorité, il écrivait avec talent. Il eut pour élèves Pline le Jeune, peut-être Tacite, et Martial l'appelle le chef et le guide de la jeunesse :

*Quintiliane, vagæ moderator summe juventæ.*

L'effet de ses leçons fut considérable, s'il est vrai, comme on pense, qu'elles contribuèrent à changer le goût public et ramenèrent les jeunes gens de l'admiration de Sénèque à celle de Cicéron.

Est-ce à dire que les libéralités de Vespasien se soient étendues à l'empire entier et qu'il ait établi partout l'enseignement de l'Etat? J'ai peine à le croire. Il est plus vraisemblable que les paroles de Suétone ne s'appliquent qu'à Rome, et que c'est dans cette ville seulement que Vespasien paya les professeurs avec l'argent du trésor public. Plus tard, quelques chaires furent fondées et rétribuées par les empereurs dans les villes importantes. Alexandre Sévère, non content de fonder des chaires, eut l'idée de les pourvoir d'élèves en donnant des pensions à des enfants pauvres, qui purent ainsi suivre les cours. C'est donc à lui que remonte l'institution des boursiers. Mais presque partout les écoles étaient entretenues aux frais des municipalités; seulement les empereurs firent des lois sévères pour forcer les villes à payer leurs professeurs : elles y mettaient beaucoup de négligence, et Gratien, qui ne voulait pas souffrir que le traitement des maîtres fût abandonné au caprice des cités, fixa ce que chacune d'elles, selon son importance, devait donner par an à ses grammairiens et à ses rhéteurs.

Le dernier progrès qu'avait à faire l'instruction publique dans l'empire romain fut accompli en 425, sous l'empereur Théodose II, par la fondation de l'école de Constantinople. Elle fut établie dans le Capitole de la ville impériale, sous les trois portiques du nord, qui contenaient de vastes exèdres, et qu'on agrandit encore en achetant des maisons voisines. On multiplia le nombre des salles et on les éloigna les unes des autres pour qu'aucune leçon ne fût gênée par le bruit que faisaient les élèves dans le cours voisin. Les professeurs étaient au nombre de trente et un : trois rhéteurs et dix grammairiens latins; cinq rhéteurs et dix grammairiens grecs; un philosophe, deux jurisconsultes.

C'est ainsi que fut créée ce que nous pourrions appeler l'université de Constantinople. Cette fois, c'était bien l'autorité impériale qui prenait l'initiative de la création. La loi ne dit pas qui doit fournir à la dépense, mais il est assez probable qu'elle est prise sur le trésor public. Ce qui est sûr, c'est que les professeurs sont traités comme des fonctionnaires, et l'empereur règle qu'après vingt ans de bons services, si l'on n'a rien à leur reprocher, ils recevront, en même temps que leur retraite, la dignité de comtes du premier ordre et seront mis sur le même rang que les *ex-vicarii*. L'enseignement de l'Etat est fondé, et il est curieux de voir que le jour même où il commence d'exister, il s'attribue aussitôt le monopole. En même temps que la loi interdit aux professeurs de l'université de donner aucune leçon en dehors du Capitole, on défend aux autres d'ouvrir aucune école publique. Ils pourront continuer à enseigner dans l'intérieur des familles, *intra privatos parietes*; mais, s'ils se font accompagner par leurs élèves, s'ils les réunissent dans une maison spéciale, ils seront punis des peines les plus sévères et chassés de la ville.

Quoique la loi soit signée par Valentinien III aussi bien que par Théodose, nous ne savons pas si elle eut un contre-coup dans l'empire d'Occident, qui se débattait alors contre les barbares. Quant à l'université de Constantinople, il appartient à ceux qui s'occupent de l'empire byzantin de savoir quelles furent ses destinées et ce qui est advenu dans la suite de l'œuvre de Théodose II.

*Bibliographie.* — Ussing, *Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei den Griechen und Römern*; — Grasberger, *Erziehung und Unterricht im classischen Alterthum*, 1875; — Egger, *Etude sur l'éducation et particulièrement sur l'éducation littéraire chez les Romains*, 1833.

[Gaston Boissier,
de l'Académie française.]

**ROMME.** — Gilbert Romme, membre de l'Assemblée législative et de la Convention, naquit à Riom, en Auvergne, en 1750. Son frère aîné, Charles Romme, mathématicien et astronome distingué, fut professeur à l'école navale de Rochefort. Le jeune Gilbert s'adonna aussi à l'étude des mathématiques, et, vers l'âge de trente ans, se rendit à Saint-Pétersbourg, où il devint précepteur du fils du comte Strogonof. Peu de temps avant la convocation des Etats généraux de 1789, il revint en France, accompagné de son jeune élève, âgé alors de dix-sept ans et qui devait achever son éducation à Paris. Tous deux adoptèrent avec enthousiasme les principes de la Révolution : assidus aux séances de l'Assemblée constituante, d'abord à Versailles, puis à Paris, on les voyait en toute occasion au premier rang des amis de la liberté. Mais l'impératrice Catherine fut bientôt informée de la manière dont l'élève de Romme employait son temps en France : elle ordonna au comte Strogonof de rappeler son fils, et défendit à Romme de jamais franchir la frontière de Russie.

La première circonstance où Romme joua un rôle public fut la célèbre séance du 19 juin 1790, dans laquelle la Constituante vota l'abolition des titres de noblesse : il y figura comme l'orateur d'une députation qui vint présenter à l'Assemblée une table de bronze sur laquelle était gravé le serment du Jeu de Paume. Bientôt après il retourna en Auvergne, à Gémeaux, pour y cultiver son petit patrimoine. Là, au milieu des paysans, il s'appliqua à répandre les connaissances utiles, tout en faisant œuvre de propagande patriotique et révolutionnaire. En 1791, préludant aux futures fêtes républicaines, « il fit célébrer l'ouverture de la moisson par les officiers municipaux de sa commune, et, ce jour-là, enjoignit au prêtre d'entonner le premier *Domine salvam ac perpetuam fac legem* » (G. Avenel). Dans l'automne de cette même année, il fut élu député du Puy-de-Dôme à la Législative. Il fit partie du Comité d'instruction publique de cette assemblée, avec Condorcet, Prieur (de la Côte-d'Or), Carnot, Arbogast, etc.; il en fut président du 2 mai au 1er juin 1792. Le plan que Condorcet présenta au nom de ce Comité dans les séances des 20 et 21 avril 1792 ne fut pas discuté, à cause des événements, et la Législative se contenta de le léguer à la Convention. Romme, bien qu'il se soit séparé plus tard de Condorcet dans les luttes politiques qui divisèrent les républicains, paraît avoir été complètement d'accord avec lui sur la question d'instruction publique : ce fut, en effet, le plan auquel Condorcet avait attaché son nom que Romme chercha à faire prévaloir à la Convention, dans le premier débat de décembre 1792, et qu'il réussit plus tard à faire adopter — pour quelques jours seulement — en octobre 1793.

A la Convention, où il représenta, comme à la Législative, le département du Puy-de-Dôme, Romme alla siéger sur les bancs des Montagnards. L'austérité puritaine de son caractère, l'inflexible rigidité de ses principes démocratiques, l'éloignèrent du parti de la Gironde. Mais si la droiture et la fermeté d'une âme indomptable firent de lui l'un de ces « patriotes rectilignes » ne reculant jamais devant l'accomplissement de ce qu'ils crurent être le devoir, on ne peut lui reprocher aucune étroitesse d'esprit : nourri de la tradition encyclopédique familier avec toutes les

sciences, il ne fut point un sectaire, et il incarna en lui, à un plus haut degré peut-être qu'aucun de ses collègues, les aspirations humaines et généreuses de la Révolution.

Nommé membre du Comité d'instruction publique de la Convention le 13 octobre 1792, on le voit, dès le 13 novembre, présenter à l'assemblée un rapport sur un conflit qui s'était élevé entre l'évêque de Luçon et la municipalité de cette ville au sujet de la disposition des revenus du collège. Le 14, il écrit au ministre Roland pour l'inviter, au nom du Comité, à réformer le régime des maisons de Saint-Cyr et de l'Enfant-Jésus, où dominait « le même esprit d'aristocratie qu'avant la Révolution », en faisant disparaître « tout ce qui pouvait rappeler l'idée d'une association religieuse ». Le 25 novembre, il fait un rapport sur l'Académie de France à Rome. « Le Comité, dit-il, pense que le même coup devra frapper toutes les académies de France, mais... vous ne devez abattre que lorsque vous pourrez réédifier, afin que les sciences et les arts n'en reçoivent pas une secousse funeste. » Toutefois, sans plus attendre, il importe, ajoute-t-il, de supprimer les fonctions du directeur de l'Académie de France à Rome. « La place est en ce moment vacante; et nous la croyons inutile, nuisible même à l'esprit de l'institution.... Par une suite d'un régime barbare, et que vous devez vous empresser de détruire, les jeunes artistes envoyés à Rome sont mal logés, mal nourris, impitoyablement délaissés, tandis que le directeur vit somptueusement dans le palais qu'il habite. » Le décret fut voté, avec cette disposition additionnelle : « La Convention nationale suspend dès maintenant toute nomination, tout remplacement dans les académies de France ».

En décembre, le Comité fit connaître à la Convention le plan général qu'il proposait pour l'organisation de l'instruction publique. Après que Lanthenas eut présenté, le 23 novembre, un rapport et un projet de décret sur les écoles primaires, qui fut discuté du 12 au 18 décembre, Romme reçut la mission d'exposer et de défendre, dans un rapport d'ensemble, les bases mêmes du plan du Comité, qui avaient été violemment attaquées par plusieurs orateurs. Son rapport (*Rapport sur l'instruction publique considérée dans son ensemble, suivi d'un projet de décret sur les principales bases du plan général*, présenté à la Convention générale, au nom du Comité d'instruction publique, par G. Romme, député du département du Puy-de-Dôme, imprimé par ordre de la Convention nationale) fut lu dans la séance du 20 décembre. Nous avons donné, à l'article *Convention*, p. 377, l'analyse de cet important document.

Le projet de décret qui suivait le rapport était ainsi conçu :

« Article premier. — L'instruction publique sera divisée en quatre degrés, sous les dénominations : 1° d'écoles primaires; 2° d'écoles secondaires; 3° d'instituts; 4° de lycées.

« Art. 2. — On enseignera dans les écoles primaires les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens.

« Art. 3. — On se préparera, dans les écoles secondaires, aux connaissances nécessaires pour remplir les fonctions publiques les plus rapprochées de tous les citoyens, et pour exercer les professions et emplois les plus ordinaires de la société.

« Art. 4. — Les instituts présenteront les connaissances nécessaires pour remplir les fonctions publiques, ainsi que les éléments des sciences, arts et belles-lettres.

« Art. 5. — L'ensemble et les parties les plus relevées des connaissances humaines seront enseignés dans les lycées.

« Art. 6. — L'instruction publique sera établie dans tous ses degrés par le pouvoir législatif.

« Art. 7. — L'enseignement sera gratuit dans tous les degrés de l'instruction publique.

« Art. 8. — L'instruction publique sera soumise à la surveillance des corps constitués, pour tout ce qui tient à l'ordre public et à l'administration des propriétés nationales. L'enseignement sera soumis à une surveillance distincte dont le mode sera présenté avec l'organisation générale. »

Ce projet de décret ne fut pas discuté, le débat sur l'instruction publique ayant été ajourné à cause du procès du roi.

Quatre mois plus tard, lorsque la Convention aborda une autre grande question, celle de la constitution, Romme ouvrit le débat, le 17 avril, en présentant, au nom d'une commission de six membres nommée le 4 avril (Jean De Bry, Mercier, Valazé, Barère, Lanjuinais et Romme), une analyse des divers projets de constitution qui avaient été adressés à l'assemblée par des citoyens ou des étrangers.

C'est à l'initiative de Romme que la République dut l'adoption du télégraphe aérien imaginé par Claude Chappe. Le projet que Chappe avait présenté à l'Assemblée législative le 22 mars 1792 avait été renvoyé au Comité d'instruction publique. Le 17 août l'Assemblée avait décrété que ce Comité examinerait les moyens proposés pour correspondre rapidement à de grandes distances et lui ferait un prompt rapport. Malheureusement, les appareils que Chappe avait installés pour faire des expériences en présence des commissaires du Comité furent détruits par des habitants de Belleville. Le 15 octobre, sur une pétition de Chappe, la Convention renvoya l'affaire à son Comité d'instruction publique. Cinq mois se passèrent. Enfin, le 12 mars 1793, Romme attira de nouveau l'attention sur le projet de Chappe, et le 1er avril, sur son rapport, la Convention vota un crédit de 6000 livres pour les premières expériences.

Peu de temps après, Romme fut envoyé en mission à l'armée de Cherbourg, avec Prieur de la Côte-d'Or. Après les évènements du 31 mai, Romme et Prieur furent mis en arrestation par le général Wimpffen, sur l'ordre des autorités girondines de Caen. De sa prison, Romme écrivit à la Convention une lettre contenant ces mots : « Notre arrestation peut prendre un très grand caractère, et prévenir le fédéralisme qui vous menace, surtout si, comme nous vous le demandons, vous la confirmez, si vous nous constituez otages pour la sûreté des représentants détenus à Paris ». Cette lettre fut lue dans la séance du 14 juin; et comme Gossuin insinuait qu'on avait peut-être forcé la main au signataire, Couthon (et non Cambon, comme le dit Louis Blanc) s'écria : « Vous vous trompez : Romme serait libre au milieu de toutes les bouches à feu de l'Europe ».

Pendant la captivité de Romme, qui dura deux mois, la Convention discuta (26 juin, 1er, 2 et 3 juillet) un projet d'éducation nationale présenté par le Comité d'instruction publique renouvelé (projet Sieyès-Daunou). Tout différent du plan proposé en décembre 1792 par l'ancien Comité, ce projet ne créait que des écoles primaires, et s'en remettait à l'initiative privée pour les degrés supérieurs de l'enseignement. Il fut écarté comme insuffisant, et la Convention donna à six commissaires le mandat de préparer, sous huit jours, un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publiques. On sait que cette *Commission des Six*, dont Robespierre fit partie, prit pour base de son travail l'ouvrage posthume de Michel Lepeletier. Lepeletier remplaçait les écoles primaires par des maisons d'éducation commune; mais, au-dessus de ce premier degré d'enseignement, il maintenait les trois degrés supérieurs prévus par le plan de Condorcet et de Romme, écoles secondaires, instituts et lycées. La Commission amenda sur ce point le projet Lepeletier : au lieu de trois degrés d'instruction supplémentaire, elle n'en admit plus que deux, les instituts et les lycées (séance du 29 juillet). Le 1er août, elle présenta, par l'organe de Léonard Bourdon, un projet de décret organisant spécialement les maisons d'éducation commune.

Ce projet de décret fut discuté le 13 août. Romme, rendu à la liberté, était présent, et prit part au débat. Autant qu'on peut juger de son discours par le compte-rendu très sommaire du *Moniteur*, il développa de nouveau les idées qu'il avait exposées dans son rapport du 20 décembre 1792; il insista sur la division de l'instruction publique en deux parties, celle qui est nécessaire à tous, et l'instruction spéciale

qui, nécessaire à la société, ne peut être donnée qu'à quelques-uns. Il demanda le renvoi de la question au Comité. L'assemblée, sans admettre les termes mêmes du projet de décret de la Commission, vota une proposition de Danton disant qu'il y aurait des établissements nationaux où les enfants seraient élevés et instruits en commun, mais que l'envoi des enfants dans ces établissements resterait simplement facultatif.

Un mois plus tard, à la suite d'une pétition du département de Paris demandant l'organisation immédiate de trois degrés supérieurs d'enseignement, Romme fut adjoint (16 septembre), avec Guyton-Morveau, Michel-Edme Petit et Arbogast, à la Commission des Six, transformée ainsi en Commission des Dix. Cette Commission choisit Romme pour rapporteur.

Mais avant de poursuivre, nous devons parler d'une œuvre capitale dont Romme fut le principal auteur, et qui, suivant l'ordre chronologique, doit être mentionnée à cette place. Le Comité d'instruction publique, dessaisi de la question d'éducation depuis le mois de juillet par la nomination de la Commission des Six, avait reporté son activité sur d'autres travaux. Il s'occupait, entre autres, depuis une année déjà, de la réforme du calendrier, pour laquelle il avait réclamé le concours de savants tels que Lagrange, Monge, Lalande, Dupuis, etc. Romme, qui n'avait pas cessé de faire partie du Comité d'instruction publique, avait été chargé, en sa qualité de mathématicien, de présider à la confection de l'annuaire nouveau. Ce fut lui qui, le 20 septembre 1793, présenta, au nom du Comité, le rapport relatif à cet important objet. L'impression en fut ordonnée, et la discussion ajournée. Elle s'ouvrit le 5 octobre. Dans cette séance, la Convention adopta les bases du plan du Comité : ère républicaine datant du 22 septembre 1792; division de l'année en douze mois de trente jours, avec cinq jours complémentaires; division du mois en trois décades; mais elle rejeta les noms que le Comité avait proposés pour les mois et pour les jours de la décade. Les noms de chaque mois, dans le plan primitif du Comité, devaient rappeler une époque de la Révolution; c'étaient, en commençant à partir de l'équinoxe d'automne : République, Unité, Fraternité, Liberté, Justice, Egalité, Régénération, Réunion, Jeu de Paume, Bastille, Peuple, Montagne. Les jours de la décade se seraient appelés jour du Niveau, du Bonnet, de la Cocarde, de la Pique, de la Charrue, du Compas, du Faisceau, du Canon, du Chêne, du Repos. La Convention ayant, sur les observations de Duhem, refusé d'accepter cette nomenclature, décréta la simple dénomination ordinale : en conséquence, dès le lendemain, le procès-verbal de l'assemblée fut daté « du quinzième jour du premier mois de l'an deuxième de la République ». Mais on trouva bien vite que cette manière d'indiquer une date présentait des inconvénients; la question fut renvoyée à un nouvel examen, et le 3e jour du deuxième mois (24 octobre) furent adoptés, sur un rapport de Fabre d'Eglantine, les noms harmonieux et poétiques des mois républicains, et ceux des jours de la période décadaire, de « primidi » à « décadi ». Le décret du 24 octobre et celui du 5 du même mois furent fondus en un seul et rectifiés dans quelques-unes de leurs dispositions par le décret du 4 frimaire an II (24 novembre 1793), qui établit définitivement l'annuaire républicain. A ce décret fut annexée une *Instruction sur l'ère de la République et sur la division de l'année*; cette *Instruction* avait été rédigée par Romme.

L'innovation qui, dans l'annuaire républicain, devait susciter le plus d'opposition, c'était la substitution de la décade à la semaine; mais c'était précisément celle à laquelle les réformateurs tenaient le plus. « A quoi sert ce calendrier? » avait demandé avec humeur l'évêque Grégoire au rapporteur du Comité. « A supprimer le dimanche », répondit Romme. Il faut ajouter que l'observation du repos du décadi n'était rendue obligatoire que pour les fonctionnaires publics. « La loi, disait l'*Instruction* du 4 frimaire, laisse à chaque individu à distribuer lui-même ses jours de travail et de repos, à raison de ses besoins, de ses forces, et selon la nature du travail qui l'occupe; mais comme il importe que les fonctionnaires, les agents publics, ne quittent leur poste que le moins possible, la loi ne tolère de vacances pour eux qu'au dernier jour de chaque décade. »

Ajoutons que dans les premiers mois de l'an II, Romme rédigea, avec le concours de divers collaborateurs, un *Annuaire du cultivateur* destiné à faire connaître aux habitants des campagnes la nouvelle division du temps et à répandre des notions utiles. Cet ouvrage fut présenté par lui le 30 pluviôse an II à la Convention, qui en décréta l'impression. Il forme un volume in-8° de 240 pages, intitulé : « *Annuaire du cultivateur pour la troisième année de la République*, présenté le 30 pluviôse de l'an II à la Convention nationale, qui en a décrété l'impression et l'envoi pour servir aux écoles de la République, par G. Romme, représentant du peuple; à Paris, chez F. Buisson, libraire, rue Hautefeuille, n° 20, l'an IIIe de la République ». Une note ajoute : « Les citoyens qui ont concouru à ce travail, en communiquant les vérités utiles qu'ils doivent à leur expérience et à leurs méditations, sont : Cels, Vilmorin, Thouin, Parmentier, Dubois, Desfontaines, Lamarck, Préaudaux, Lefèvre, Boutier, Chabert, Flandrin, Gilbert, Daubenton, Richard et Molard ». L'*Annuaire* de Romme méritait l'honneur que lui fit la Convention en en ordonnant l'envoi aux écoles. « C'est vraiment, a dit M. Jules Claretie (*Les derniers Montagnards*, p. 120), un beau et utile ouvrage, bien supérieur à tous ces almanachs qu'on publie aujourd'hui. On sent que Romme ne s'est pas contenté de la théorie seule, qu'il a étudié et pratiqué : ses recettes agricoles, son dictionnaire botanique, la liste des animaux qu'il faut élever, acclimater, et les moyens de les élever, sont autant de claires et excellentes leçons que la République avait raison de populariser. Les renseignements fournis par Romme, logiquement rangés par dates, mériteraient d'être réimprimés encore à présent, et seraient vraiment utiles à nos agriculteurs. »

Revenons à la Commission des Dix et à son plan d'instruction publique. Ce fut le 1er octobre 1793, quinze jours après celui où la Commission avait été réorganisée, que Romme donna lecture en son nom d'un *Projet de décret sur les écoles nationales*. Il est fondé sur le principe formulé déjà par Romme, de la distinction entre l'instruction nécessaire à l'individu et l'instruction nécessaire à la société : « L'instruction nationale, prise dans son ensemble, dit le projet, se divise en deux grandes parties : la première est relative aux besoins de chaque citoyen; la seconde est relative aux besoins de la société entière ». Les écoles nationales seront divisées en premières écoles de l'enfance, secondes écoles de l'enfance, et écoles de l'adolescence (nous avons donné à l'article *Convention*, p. 394, le tableau des objets qui devaient être enseignés dans les trois degrés des écoles nationales); il y aura en outre un certain nombre d'écoles supérieures spéciales.

Le 30 du premier mois (21 octobre), la Convention vota, toujours sur le rapport de Romme, un décret relatif à l'organisation et à la distribution des premières écoles de l'enfance; elle le compléta, le 5 brumaire, par des articles additionnels; le 7 brumaire, par un décret sur le placement des premières écoles, sur la première nomination des instituteurs et institutrices et sur leur traitement; et le 9 brumaire, par de nouveaux articles additionnels et un décret sur la surveillance des écoles nationales.

Cette législation de brumaire an II, qui est, selon nous, la plus remarquable des diverses organisations de l'enseignement national successivement décrétées par la Convention, ne devait pas être appliquée. On lui reprochait, sur les bancs du Centre et d'une partie de la Montagne, de s'être inspirée des idées de Condorcet. Sur la proposition de Coupé (de l'Oise), le Comité de salut public fut invité (14 brumaire) à nommer une commission de six membres, chargée de reviser le décret sur l'organisation des premières écoles; mais le Comité d'instruction obtint (19 brumaire) d'être chargé aussi de cette revision. Dès le 27 brumaire, la revision faite par le Comité d'instruction, simple travail de coordination, était achevée. Avant

que la discussion eût pu en avoir lieu à la Convention, un membre du Comité, Bouquier, proposa à celui-ci (11 frimaire) un plan nouveau : le Comité décida que les deux plans, c'est-à-dire le décret revisé par le Comité, d'une part, et le plan de Bouquier, d'autre part, seraient présentés concurremment à la Convention. Romme redevint dans cette circonstance, pour défendre son œuvre, le rapporteur du Comité (séance de la Convention du 18 frimaire), et fit les plus grands efforts pour obtenir le maintien des dispositions votées en brumaire : mais la majorité se prononça contre lui, et donna la priorité au plan de Bouquier, qui devint le décret du 29 frimaire an II.

Deux mois après l'adoption du décret du 29 frimaire, Romme reçut une mission qui le tint éloigné de Paris pendant sept mois, des premiers jours de ventôse jusqu'à la fin de fructidor an II. Il ne prit donc aucune part aux évènements de thermidor. Lorsqu'il rentra à la Convention, il y trouva la réaction déjà toute-puissante. Romme n'avait pas été l'un des amis de Robespierre, mais il ne put voir sans douleur et sans colère la nouvelle politique inaugurée par les thermidoriens. Pour lui, resté fidèle à ses convictions, il n'abandonna pas la Montagne; aussi, malgré les services qu'il avait rendus, encourut-il la défaveur de la majorité. Son nom ne figure plus désormais sur la liste des membres du Comité d'instruction publique.

Lorsque Lakanal, devenu président du Comité, proposa en brumaire an III un nouveau projet d'organisation des écoles primaires, renouvelé de celui du 26 juin 1793, Romme présenta quelques observations sur les dangers qu'offrirait la création d'écoles particulières, et sur les mesures de surveillance qu'il serait utile de prendre à cet égard (Voir *Convention*, p. 408). Mais, quoique Lakanal eût déclaré lui-même que « les observations de Romme étaient d'un très grand poids », la Convention passa à l'ordre du jour.

Romme ne prit aucune part à la discussion sur la création des écoles centrales (ventôse an III). Il savait qu'on ne l'eût plus écouté.

Lors d'une discussion sur l'Ecole normale (27 germinal an III), il porta un jugement sévère sur cet établissement, où il ne voyait que « le charlatanisme organisé ».

Dans ce même mois de germinal an III, il appela l'attention du Comité d'instruction publique, dont il n'était plus membre, sur la nécessité, signalée par les astronomes, de faire une correction à l'annuaire républicain. On avait reconnu que si l'on s'en tenait, pour la détermination des années *sextiles* (c'est-à-dire des années qui auraient un sixième jour complémentaire), à la position de l'équinoxe d'automne, l'année sextile ne reviendrait pas tous les quatre ans comme on l'avait cru d'abord, et que son retour présentait des irrégularités ; en conséquence Romme et les astronomes proposaient d'adopter, pour le placement du jour intercalaire, une période fixe de quatre ans, avec des corrections séculaires; et, pour la commodité de l'usage, ils demandaient que, sans tenir compte de la position de l'équinoxe, la première année sextile fût l'an IV de la République, et non pas l'an III comme l'indiquait l'instruction qui accompagnait le décret du 4 frimaire an II. Le Comité arrêta (20 germinal) que Romme lui ferait un rapport. Le rapport, suivi d'un projet de décret, fut présenté le 19 floréal au Comité, qui en ordonna l'impression et la distribution à la Convention. Ces deux pièces furent en effet imprimées et distribuées; mais Romme ne put achever son œuvre en faisant voter la correction qu'il projetait : une mort tragique allait l'en empêcher.

Une fois seulement encore il devait remonter à la tribune de la Convention, et les paroles qu'il prononça ce jour-là lui coûtèrent la vie. C'était le 1er prairial. Lorsque le peuple affamé, et rendu furieux par l'audace croissante des ennemis de la République, envahit la salle de la Convention, Romme osa proposer la mise en liberté des patriotes incarcérés et l'adoption de mesures propres à assurer du pain au peuple. Il fut, pour ce fait, décrété d'accusation comme complice de l'insurrection, et traduit devant une commission militaire avec ses collègues Soubrany, Goujon, Bourbotte, Duquesnoy, Du Roy. La Commision, instrument docile des vengeances de la contre-révolution, condamna à mort ces « derniers Montagnards ». Sans attendre d'être livrés au bourreau, ils se frappèrent de leurs propres mains à la sortie du tribunal (29 prairial an III). « C'étaient, a dit Edgar Quinet, les dernières âmes héroïques qui faisaient à leur cause le sacrifice de leur vie. Leurs morts, acceptées sans colère, furent peut-être les plus belles dans un temps si fertile en ce genre de beauté. » Romme avait quarante-cinq ans.

[J. GUILLAUME.]

**ROULAND.** — Gustave Rouland, né à Yvetot, le 6 février 1806, fit ses études au collège du Rouen, où il obtint le prix d'honneur. De 1830 à 1842, il fut substitut du procureur du roi à Louviers, Evreux et Rouen, substitut du procureur général, puis avocat général et premier avocat général à Rouen. Procureur général à Douai en 1843, avocat général à la Cour de cassation en 1846, il devient député de Dieppe en 1847. Après 1848, il entre au barreau de Rouen pour y prendre la succession de Sénart; dès 1849, il est rappelé à la Cour de cassation; en 1853, le garde des sceaux lui confie les fonctions de procureur général à Paris et, le 13 août 1856, l'empereur le nomme ministre de l'instruction publique et des cultes, en remplacement de Fortoul. Le 16 juin 1863, il a pour successeur Duruy et passe premier vice-président du Sénat. Au mois de septembre de la même année, il reçoit la présidence du Conseil d'Etat avec titre et rang de ministre; enfin en septembre 1864 il échange, sur sa demande et par suite de dissentiments avec M. Rouher, cette dernière situation contre celle de gouverneur de la Banque de France. Il exerçait encore cette dernière fonction quand la mort le surprit, subitement comme son prédécesseur Fortoul, le 13 décembre 1878. Il était grand-croix de la Légion d'honneur et de plusieurs ordres étrangers. L'empire l'avait fait entrer au Sénat, le 14 novembre 1859; il fut élu sénateur dans la Seine-Inférieure en 1875.

Quand Rouland prit possession du portefeuille de l'instruction publique et des cultes, après l'intérim du maréchal Vaillant, il s'en fallait du tout que l'Université fût réconciliée avec l'empire. Elle demeurait plus qu'hésitante, inquiète, sur ses gardes, et la venue de ce magistrat, dont on connaissait les discours avec leur accent, n'était pas faite pour la rassurer. Au reste, quelles compensations et quelles réparations pouvait-il lui offrir? Aucun signe de détente ne s'était encore montré, le principe d'autorité continuait de s'afficher sans vis-à-vis, et les conséquences de la loi de 1850 se voyaient au clair, chaque jour plus menaçantes. L'Université s'attendait plutôt à des aggravations, car tout un remue-ménage d'articles de journaux et de pétitions colportées attestait qu'on espérait fort et ferme obtenir à bref délai l'exécution de la promesse contenue dans l'article 85 de la loi du 15 mars, c'est-à-dire la liberté de l'enseignement supérieur. Or, nul n'ignorait dans quelles mains amies était tombée la liberté précédemment obtenue, et il était aisé de prévoir que la même force organisée, toute-puissante et pressante, qui, de moment en moment, débordait plus avant sur les écoles, en disputant à l'Etat la clientèle de ses lycées et de ses collèges, atteindrait prochainement les facultés, après quoi elle ne serait pas encore satisfaite.

La loi de 1850 n'était pas d'ailleurs le seul grief de l'Université; le décret-loi du 9 mars 1852, destiné, est-il dit dans son préambule, *à rétablir, avant toute réorganisation, l'ordre et la hiérarchie dans les corps enseignants*, avait, pour commencer, supprimé la section permanente, dernier vestige du grand Conseil où avaient siégé les Royer-Collard, les Thénard, les Jouffroy, les Cousin, les Villemain et les Cuvier. En même temps disparaissaient toutes les garanties que la loi de 1850 avait, elle-même, maintenues aux personnes dans ses articles 14, 68 et 76 ; la philosophie avait été réduite à la logique en vue de lui éviter tout écart; l'Ecole normale supérieure, devenue suspecte, était tenue au doigt et dévêtue de tous ses privilèges ; l'histoire était bridée au plus court, et ainsi du reste.

Il faut reconnaître que cette situation, que nous ne représentons qu'en abrégé, était mal faite pour donner confiance à l'Université, mal faite aussi pour encourager la bienveillance d'un ministre qui se hasardait en pays inconnu mais notoirement hostile. Il convient de ne pas oublier, d'autre part, que Rouland n'était pas seulement ministre de l'instruction publique; il avait également dans ses attributions l'administration des cultes, qui représentait à elle seule la plus laborieuse de toutes les tâches, la plus épineuse, semée d'incidents et d'accidents à chaque pas. Sans doute il pouvait se souvenir des intentions et des luttes du fondateur de l'Université, fondateur de la dynastie, mais ces luttes étaient loin, les anciens *Pères de la foi* que Napoléon I^er avait proscrits prêtaient leur concours plus ou moins gratuit à Napoléon III, et le discours de Bordeaux se tenait là comme un phare : « Je veux, avait dit le prince-président né du 2 décembre, conquérir à la religion, à la morale, à l'aisance cette partie si nombreuse de la population qui, dans un pays de foi et de croyance, connaît à peine les préceptes du Christ ». Pour qui sait lire, il y avait là une condamnation et un appel; la condamnée, c'était l'Université qui n'avait pas rempli sa mission et qui avait semé ou laissé croître l'indifférence; les nouveaux élus désignés, c'étaient les détenteurs de ce mandat divin *Ite et docete*. A ceux-là, assis désormais à la droite du président passé empereur, la carrière était ouverte, et sans limites, ils pouvaient le croire par tous les abandons qu'on avait déjà consentis.

Il est vrai que la loi du 14 juin 1854 avait, semblait-il, marqué un temps d'arrêt dans les concessions, ou tout au moins l'intention de fortifier l'enseignement de l'Etat contre une concurrence qui avait eu, en moins de quatre ans, ce résultat de faire perdre à l'Etat cinquante-deux collèges communaux, de permettre aux jésuites de créer onze établissements, et de transférer dans un grand nombre de départements la direction des écoles des instituteurs laïques aux maîtres congréganistes. Mais, après ce grand effort auquel on s'était résigné en présence d'un péril évident, les jalousies réciproques ne pouvaient être que plus vives; les cardinaux et les évêques conservaient aux Tuileries leurs grandes et leurs petites entrées; ils siégeaient au Conseil supérieur et au Sénat; de l'aveu de tous, ils faisaient et défaisaient les préfets; quant aux instituteurs laïques, contraints de servir plusieurs maîtres à la fois, ils ne pesaient rien.

Cependant, il arriva que les craintes de l'Université ne se réalisèrent pas et que, malgré certains éclats de voix dont il força intentionnellement la note au début, Rouland fut tout autre chose qu'un ministre de combat. Ses directions étaient soumises à une volonté souveraine qu'il ne pouvait contredire; il avait à compter avec ces coteries de palais qui sont les sectes des empires; l'Eglise observait tous ses mouvements avec autant d'attention qu'il surveillait les siens; les ressources dont il disposait étaient plus que médiocres, car si les dépenses ne se mesuraient pas pour le faste, la guerre et les travaux publics, on disputait aux écoles de tout ordre les plus humbles encouragements; enfin, la prudence lui conseillait de s'abstenir des réformes profondes, par ce motif qu'on en était las. Il vit tout cela, prit son temps et, commençant à bas bruit, il suivit son chemin à sa manière, procédant aux améliorations qu'il méditait par voie d'économie, s'aidant de l'occasion quand il la croyait propice, faisant son office de serviteur fidèle en appelant à l'empire autant qu'il le pouvait les dissidents; par-dessus tout, gardien vigilant de la loi, dont il prétendait maintenir l'autorité envers et contre tous.

On pourra voir, dans un moment, que l'œuvre scolaire de Rouland eut son prix; mais, si on lui doit des créations et des institutions utiles, s'il eut le constant souci d'assurer à ses administrés des facilités d'existence moins précaires, le trait principal de son tempérament fut cette vigilance dont nous venons de parler, et qui durant six années devait trouver de si fréquentes occasions de s'exercer, en arrêtant au passage les usurpations des congrégations, des fabriques et des écoles secondaires ecclésiastiques toujours tentées de sortir de leur spécialité. Il faut avoir vécu dans le voisinage des faits que nous rappelons pour savoir combien ces envahissements étaient variés, tenaces, et de combien de voiles ils se couvraient : interprétations abusives de la gratuité, substitutions de personnes à l'aide de noms d'emprunt, dons anonymes qui annulaient la tutelle de l'Etat, dons et legs accompagnés de conditions faites pour déterminer les préférences des conseils municipaux et les fixer contrairement à la loi, etc., etc.

S'il nous était permis de mêler une supposition à des faits authentiques, nous inclinerions à penser qu'Abbatucci, qui patronna Rouland, et l'empereur, qui le choisit, savaient tous deux ce qu'ils pouvaient attendre de cet homme politique doublé d'un légiste, nourri de notre vieux droit français, très circonspect, certainement, mais partisan décidé de la doctrine de Portalis : « L'Eglise est dans l'Etat », et de taille et d'humeur à opposer son *non possumus* à des prétentions contraires à la déclaration de 1682.

Sur les points essentiels de ce débat séculaire, Rouland ne fléchit pas un moment, et nous n'en voulons pour preuve que sa dépêche aux recteurs du 15 juin 1863; le lendemain il était remplacé. « L'enseignement du droit administratif, dit-il, est encombré de superfluités pour lesquelles on néglige les objets les plus graves, tels que la séparation des pouvoirs publics, les conflits, les appels comme d'abus, etc., etc. MM. les professeurs comprendront combien tout ce qui touche aux rapports de l'Eglise et de l'Etat demande à être exposé avec soin et *combien il importe de mettre en lumière les vrais principes, les règles traditionnelles de notre droit public ecclésiastique.* » On connaît mal la figure de ce vieux parlementaire si on la cherche seulement dans les décrets rendus sur sa proposition ou dans ses arrêtés; on ne la retrouve au net que dans ses circulaires, qui restent des modèles de force et de raison méditées.

Si l'on nous reprochait d'avoir trop insisté sur les considérations qui précèdent, nous répondrions qu'on éviterait plus d'une méprise injuste si, au lieu de se saisir brusquement des hommes et de leurs actes, en les isolant du cadre où ils étaient appelés à se mouvoir, on les replaçait dans ce milieu pour leur tenir compte des obstacles qu'ils ont rencontrés et des nécessités qu'ils ont subies. Nous allons maintenant énumérer, dans chacun des trois ordres d'enseignement, les actes principaux de l'administration de Rouland.

Enseignement supérieur. — En ce qui touche les grands établissements scientifiques et littéraires placés en dehors de l'Université, nous n'apercevons rien de particulièrement notable, sinon des augmentations de budget et de traitements. Cependant, le règlement du *Collège de France* fut réformé en 1857, et la création d'une chaire d'épigraphie et d'antiquités romaines indique par un nouveau trait dans quelle voie nouvelle nos études historiques étaient entrées. En 1858, une commission présidée par le général Allard renouvela la tentative faite par la commission parlementaire de 1849 et qui avait eu pour objet la revision du régime administratif du *Muséum*; mais pour la seconde fois cette enquête demeura sans résultat. A l'*Ecole d'Athènes*, au contraire, l'effort du ministre obtint son plein effet, et dans sa séance publique l'Académie des inscriptions et belles-lettres appréciait en ces termes le décret du 9 février 1859: « Cette réorganisation ramène l'Ecole dont l'Académie a la tutelle aux conditions originelles de sa fondation, en lui assurant une base plus large ». Ce décret peut se résumer comme il suit : Le grec moderne disparaît du programme de l'examen d'entrée, les membres de l'Ecole ayant tout le temps voulu pour l'apprendre pendant leur séjour à Athènes; ils devront d'ailleurs justifier désormais du titre d'agrégé des classes supérieures des lycées; les premiers agrégés et les agrégés docteurs étant, d'autre part, dispensés des épreuves d'admission; une promotion de classe est réservée aux membres sortants; une section des sciences est créée; les élèves de l'École peuvent ouvrir des cours publics.

La situation des *Sociétés savantes* fut une des premières préoccupations de Rouland, et elle persista jusqu'à la fin de son administration, ce qui

s'explique par des considérations d'ordre scientifique et littéraire, mais aussi d'ordre politique. Ces sociétés s'étaient multipliées, leur valeur était très inégale ; mais un certain nombre d'entre elles formaient des foyers d'études locales qui pouvaient avoir leur sérieuse utilité. Telles d'entre elles avaient déjà fait leurs preuves en mettant en lumière des documents intéressants enfouis dans nos archives départementales jusqu'alors trop peu connues et mal gardées. Toutefois, ces sociétés, sans orientation précise, et qui souvent touchaient à trop de choses pour rien approfondir, présentaient plusieurs défauts sensibles. La médiocrité de leurs ressources ne leur permettait pas de se créer des relations ni de se faire connaître ; elles étaient donc sans lien et sans crédit, vivant du chacun chez soi, chacun pour soi, régime offensant et ruineux surtout dans les choses de l'esprit. Ce n'est pas tout: la clôture étroite où elles se confinaient par inclination ou par nécessité avait conduit quelques-unes d'entre elles à former de petites églises où l'on officiait en breton, en provençal ou en flamand plus volontiers qu'en français. On était Français sans nul doute, cependant par degrés on retournait au passé, l'ancienne province à l'ancien idiôme, qu'on voulait sauver de l'oubli par une piété respectable, imprudente seulement chez les uns, et chez d'autres accompagnée de préjugés et d'intentions cachées. En un mot, il y avait là des forces dispersées, puis encore en tels endroits des instruments de résistance à la volonté du gouvernement de faire pénétrer la langue nationale jusque dans les profondeurs. Par une succession de mesures combinées, Rouland tenta de mettre fin à cet état de choses. Il réorganisa le *Comité des travaux historiques* en lui rattachant une nouvelle section qui fut attribuée aux sciences; il fit de ce Comité un organe plus agissant qu'autrefois, plus pénétrant, une sorte d'Institut, au sein duquel les sociétés pouvaient avoir leurs entrées, chargé d'analyser leurs communications et à l'occasion de les publier. Une bibliothèque spéciale les rassemblait, une revue les enregistrait: les habitudes d'isolement étaient donc rompues. Du même coup, on étendit les encouragements qui pouvaient faciliter les travaux de recherches; plus tard, Rouland proposa aux sociétés de témoigner de l'unité de leurs intentions en prenant part à une œuvre commune; c'est cette œuvre qui s'est poursuivie sous le nom de *Répertoire archéologique* et de *Dictionnaire géographique de la France*. Il ne s'agit plus là de nos anciennes provinces, mais de la vieille patrie une et indivisible. Ce fut encore Rouland qui fonda en Sorbonne le *Concours annuel des sociétés savantes*, auquel assistent les délégués de chacune de ces compagnies, pour y recevoir les médailles ou mentions dont elles ont été jugées dignes par le Comité central.

Avec l'*Ecole normale supérieure*, nous entrons dans le domaine proprement dit de l'Université, nous sommes au cœur même de ce domaine; et la Restauration le savait bien quand elle supprima cet établissement en 1822; le gouvernement provisoire de Juillet 1830 le savait quand il le rétablit, par l'ordonnance du 6 août; l'empire ne l'ignorait pas quand furent rendus en 1852 le décret du 10 avril et les arrêtés des 15 septembre et 7 décembre. En vertu de ces actes, le nombre des agrégations était réduit de six à deux: l'agrégation des sciences, comprenant les mathématiques et la physique; l'agrégation des lettres, comprenant, les lettres, l'histoire, la logique et la grammaire. Les élèves ne pouvaient plus se présenter à la licence qu'à la fin de la seconde année d'études; il leur était interdit de concourir à l'agrégation à la fin du cours triennal; pour être autorisés à subir cette dernière épreuve, il leur fallait justifier de cinq ans de stage et avoir vingt-cinq ans. D'un autre côté les trois annees d'école ne comptaient plus que pour deux dans la durée des services. La philosophie, en prenant le nom de logique, ne devait plus être enseignée que comme méthode d'examen des procédés de l'esprit humain. Huit maitres de conférences sur dix-neuf étaient supprimés; et, pour conclure, l'objet principal de l'école, placée sous la haute surveillance de deux délégués du ministre, était défini comme il suit: « préparation à la licence et à la pratique des meilleurs procédés d'enseignement et de discipline scolaire ».

Dès 1857, Rouland rétablit l'agrégation de grammaire; il décide que les trois ans d'école compteront pour cinq années de stage, et il reconnaît aux élèves les plus distingués le droit de se présenter à l'agrégation dès la fin du cours triennal. L'examen de licence peut être subi après la première année.

De 1858 à 1861 se placent d'autres réparations non moins considérables: les agrégations de physique et d'histoire sont restituées; une seconde conférence de langue et de littérature françaises est créée; trois nouvelles conférences se partagent l'histoire, la géographie et les mathématiques; les services scientifiques, qu'on avait réduits à une dotation dérisoire, sont installés dans des bâtiments édifiés à leur intention, et leurs ressources sont triplées. Cinq agrégés préparateurs, choisis parmi les anciens élèves de l'école, sont attachés aux laboratoires et aux collections. Enfin, ce fut Rouland qui eut l'heureuse fortune d'appeler Pasteur de Lille à Paris pour le placer à la tête de la division scientifique de l'école.

Les *Facultés* s'étaient multipliées en 1854, en même temps que la création des seize grands ressorts académiques rehaussait la condition des recteurs; mais si la dernière de ces mesures fut très justement applaudie par les amis de l'Université, la première trouva moins de partisans, et pour cause. Il ne suffit pas en effet de créer des écoles pour propager le goût des hautes études, ni de fonder, comme on le fit, une *caisse de l'enseignement* pour se procurer des ressources; il faut encore avoir pour soi l'opinion, les mœurs, et l'heure. Or tout cela manquait, et si l'on avait obtenu des édifices tels quels et trouvé des professeurs, les élèves n'étaient pas venus. Les créations que l'on avait imaginées, médiocrement pourvues, avaient amoindri l'enseignement supérieur plus qu'elles ne l'avaient fortifié, ne fût-ce qu'en propageant la nostalgie de Paris et l'habitude des auditoires de rencontre. Il convenait donc de s'en tenir là, et Rouland s'y tint. Toutefois, il jugea utile d'instituer un certain nombre de chaires nouvelles, et nous citerons entre autres: la *chaire de droit français étudié dans ses origines féodales et coutumières* (Toulouse), la *chaire de droit coutumier* (Paris); les *chaires de pathologie comparée et expérimentale* et d'*histologie* qui furent confiées à Longet et à Ch. Robin; enfin les divers cours complémentaires cliniques qui comblaient d'inconcevables lacunes et dont la Faculté de médecine de Paris se décidait enfin à faire des chaires après 1877. Quelques chaires de sciences et de lettres furent également dédoublées, ce qui ne fut pas un remède, mais du moins un palliatif à ce spectacle singulier de facultés composées de quatre ou cinq professeurs.

Rouland comprit la nécessité, que l'on signale encore, de « coordonner les divers cours entre eux de telle sorte qu'ils se complètent mutuellement et se fortifient ». Cette recommandation lui paraît si essentielle qu'il y revient à diverses reprises, et sa circulaire du 15 mars 1858 témoigne de ses préoccupations. Les facultés ne sont pas à ses yeux des athénées ni des écoles d'éloquence, elles ont un but sérieux et déterminé, celui de préparer aux grades professionnels et d'offrir à la jeunesse studieuse les moyens de compléter les préparations qu'elle a reçues par une culture plus haute, qui confirme ses goûts scientifiques et littéraires en les éclairant. Les leçons des professeurs ne sauraient donc présenter rien d'arbitraire, elles doivent se renfermer dans les programmes délibérés dans les assemblées. C'est un homme d'autorité qui parle, mais aussi un homme qui a conscience des inconvénients du défaut d'ordre dans les exercices et du danger des déviations. Il sait du reste à quelles susceptibilités il a affaire, et il mesure sa parole en conséquence.

Le caractère variable des leçons n'est pas son seul souci; il est choqué des inégalités qui se manifestent d'un lieu à l'autre dans les procédés des jurys d'examen, inégalités dans les sujets de composition et dans les interrogations, inégalités dans les appréciations; ici la sévérité qui perd de vue l'âge des candidats et

l'objet de l'examen, là une indulgence non moins fâcheuse qui oublie que la vérification des connaissances acquises n'équivaut pas à un laissez-passer. Le règlement du 3 août 1857, les circulaires des 14 août et du 26 décembre de la même année sur les baccalauréats contiennent à cet égard des recommandations qui doivent être retenues. D'abord, on s'efforce de corriger autant qu'il se peut les effets du hasard en plaçant sous chacun des numéros tirés au sort des sujets variés, ce qui permet aux candidats de recouvrer leur aplomb sur un point, si sur tel autre il leur a manqué; du même coup l'examen de logique devient plus élastique; l'histoire, la géographie, la géométrie, peuvent se mouvoir plus au large; et, par cette seule raison qu'on n'est plus cantonné dans une question unique, le professeur peut insister, l'élève peut montrer plus sûrement ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas. Il est entendu d'ailleurs que si le juge est autorisé à varier ses interrogations, il ne doit pas les multiplier à plaisir, ni chercher à prendre son patient en faute; c'est un secours qu'on veut lui prêter; en un mot, l'examen est un moyen d'information pour les familles et pour l'Etat. Les circulaires des 11 janvier, 15 mars, 18 juin, 23 juillet 1858, etc., insistent sur ce même sujet, et Rouland invite les recteurs à lui communiquer les textes des compositions et les compositions elles-mêmes pour qu'il puisse les faire vérifier. Il ne s'en tient pas à ces précautions, il provoque le décret du 20 juillet 1861 dont il précise le sens dans sa circulaire du 20 juillet. L'envoi des compositions lui a déjà permis de se renseigner sur la valeur moyenne des épreuves subies, mais aussi sur l'inégalité des exigences, des tempéraments et de la pratique. Les écarts qui lui ont été signalés dans le choix des sujets et dans leur correction ne peuvent évidemment être atténués que si de temps à autre une même personne autorisée est appelée à exercer le contrôle immédiat des examens. La loi du 22 ventôse an XII, le décret du quatrième jour complémentaire de la même année, le décret du 17 mars 1808 investissaient les inspecteurs généraux du droit de présider les examens; ce droit subsiste, et il est de l'intérêt de tous qu'il reçoive son application.

Il convient de reconnaître que toutes ces mesures, dont nous reproduisons l'esprit sinon le texte exact, correspondent encore à nos préoccupations. Ajoutons que l'arrêté du 6 décembre 1859 scinda en deux parties le baccalauréat ès sciences, en conformité des dispositions qui avaient naguère (28 août) placé dans les classes de seconde et de troisième toutes les études relatives aux sciences physiques et naturelles, et dans la classe de rhétorique l'étude spéciale des lettres, des mathématiques, de la mécanique et de la cosmographie. On eut ainsi un *baccalauréat ès sciences restreint*, dont l'usage fut réservé aux étudiants en médecine, qui devaient en justifier au plus tard avec leur troisième inscription, mais en même temps on exigeait d'eux la production du baccalauréat ès lettres dès leur entrée à l'école. Cette exigence avait été abolie par le décret du 10 avril 1852; Rouland la rétablit et il fit bien, car la fréquentation des lettres qui font l'éducation n'est pas moins nécessaire à l'art de guérir que celle des mathématiques et de la chimie.

Citons encore les règlements des 2 avril 1857 et 7 avril 1859 relatifs aux *écoles préparatoires de médecine et de pharmacie*. L'enseignement très inégal et incomplet de ces établissements devait à bon droit préoccuper le ministre. Le nombre obligatoire des leçons et leur caractère furent fixés, en attendant une réorganisation complète (enquête du 22 mai 1860).

Une loi de finances du 22 juin 1861 supprima la *caisse de l'enseignement supérieur* créée en 1854 et rattacha les recettes et dépenses des facultés au budget de l'Etat; il était temps, car ce nouveau régime financier, qui devait permettre à l'Université de reconstruire la Sorbonne et ses autres maisons, pesait sur elle d'un poids de jour en jour plus inquiétant.

Enseignement secondaire. — Dans cette région, plus encore que dans celle de l'enseignement supérieur, on comptait bien des mécontents. Le personnel était nombreux, jeune, ardent, moins abrité qu'ailleurs, et il semblerait qu'on eût inventé dès lors à son intention un mot qui ne fut trouvé que plus tard: *Se soumettre ou se démettre*. Plusieurs avaient émigré, et parmi ceux qui restaient il en était plus d'un qui ne taisait pas ses impatiences. Les questions de personnes étaient aiguës, les questions scolaires troublantes, car si l'on en venait à penser que les règlements édictés de 1852 à 1856 devaient être modifiés, encore devait-on se défendre contre tout mouvement trop prompt, par esprit de convenance et de prudence. Il y avait encore un autre motif pour ne se point hâter; ces règlements avaient eu pour parrains des personnages considérables par leur nom et leurs attaches, tout prêts certainement à prendre fait et cause pour les nouveautés qu'ils avaient conseillées.

Rouland s'occupa donc des personnes pour commencer: les traitements des chargés de cours et des professeurs adjoints furent augmentés, la circulaire du 4 avril 1852, qui interdisait à tous les fonctionnaires de l'enseignement de recevoir dans leur maison aucun élève, soit à titre d'externe, soit à titre de pensionnaire, fut abrogée; on s'appliqua à régler les conférences, les répétitions et les interrogations, en distinguant la nature de ces divers exercices et en les classant.

Cependant on fait bientôt après un pas en avant et, sur l'avis conforme du Conseil impérial, les programmes de l'histoire et de la géographie sont modifiés. Les limites prescrites cinq ans auparavant sont respectées, mais les matières sont autrement distribuées, en telle sorte que les évènements s'enchaînent plus immédiatement et s'éclairent l'un par l'autre. On prétend mettre en relief les faits les plus décisifs et réduire d'autant ceux qui présentent un moindre intérêt. Le professeur ne sera plus astreint à suivre rigoureusement pour chacune de ses leçons le numéro correspondant de l'ancien programme; il sera libre, au contraire, dans ses développements ou ses observations, et pourra, comme conséquence, réserver certaines heures aux interrogations. Les élèves de leur côté acquerront plus d'aisance pour leur travail personnel et pour les lectures que le professeur leur indiquera. Quant aux récits et descriptions recommandés par le plan d'études de 1852, il conviendra, si l'on en maintient l'usage, d'en choisir les sujets avec une attention toute particulière; il en est de même des résumés dictés et des développements oraux qui doivent les suivre. Il importe absolument d'éviter ces deux écueils: surmener la mémoire aux dépens de l'intelligence, substituer des préoccupations littéraires à la critique historique qui doit demeurer le fond de l'enseignement. Pour ce qui est de la géographie, le livre ne suffit pas, il est nécessaire de s'aider des cartes et du tableau noir sur lequel le professeur devra figurer les contours des régions, le cours des fleuves, etc. Ces conseils, dont nous donnons la substance, avaient leur valeur et ils la conservent. Disons que plus tard, Rouland jugeait utile de les répéter de nouveau; il insistait sur l'inconvénient des résumés trop longs appris par cœur, des compositions où l'imagination et la recherche plus ou moins heureuse du style se donnaient carrière. On continuait de s'attarder avec trop de complaisance à la mécanique de l'histoire, aux récits de batailles et de sièges, ou bien, par un autre excès, on parlait en passant des guerres qui avaient porté leur ombre sur tout un siècle. Pour la géographie, le reproche portait ailleurs et c'étaient encore les cartes dont on devait faire emploi et auxquelles on négligeait de recourir.

Vient enfin l'arrêté du 28 août 1859, lequel décide que dans les lycées où le nombre des élèves de troisième, de seconde et de rhétorique justifiera la formation de deux divisions, les élèves de la section des sciences cesseront d'être réunis à la section des lettres pour l'enseignement littéraire, la géographie et l'histoire continuant d'être enseignées en commun. C'était un tout nouveau système.

Rouland compléta la restitution des agrégations de grammaire, d'histoire et de physique par la création d'un certificat d'aptitude à l'*enseignement des langues vivantes*; il releva notablement la condition des *maîtres répétiteurs* et encouragea leur recrutement en

leur facilitant l'accès de la première classe et en augmentant leurs émoluments; enfin, dans les lycées comme partout, il défendit les prérogatives de l'Etat, qui se confondaient dans sa pensée avec celles de l'Université. Un certain nombre d'établissements libres avaient pris le titre de collèges; Rouland intervient dès qu'il en est informé. On se récrie en alléguant qu'il porte atteinte à la liberté; il réplique en invoquant les décrets de 1808 et 1811, l'exemple de la Restauration et de la monarchie de Juillet. Non seulement la loi de 1850 n'a pas admis qu'il pût exister une confusion entre les écoles publiques et les écoles libres, mais elle les a formellement distinguées. Les titres de lycée et de collège sont, dit-il, une propriété morale de l'Université, et les écoles libres ne peuvent s'en saisir que par une usurpation faite pour abuser le public et simuler un patronage qui n'existe pas.

Nous nous reprocherions d'oublier que Rouland fut le premier créateur des *Petits lycées*. Le succès de ces nouveaux établissements témoigne hautement de leur utilité.

Enseignement primaire. — Pour cette partie de notre étude, nous suivrons un autre plan que pour les enseignements supérieur et secondaire; nous continuerons d'analyser les actes, mais en les plaçant l'un après l'autre à leur date, ce qui nous permettra de nous arrêter à chacun d'eux.

*Création des salles d'asile modèles* (arrêté du 28 mars 1857). — Dans chacun des départements, une ou deux salles d'asile plus particulièrement recommandables par leur bonne tenue pourront être signalées par le recteur au comité central pour recevoir le nouveau titre. Ce titre et les privilèges qui y sont attachés sont révocables. C'est dans ces établissements que devra s'accomplir le stage qui permet, soit d'être nommée sous-directrice avant l'âge de vingt ans, soit d'être admise provisoirement à diriger avant l'âge de vingt et un ans une salle d'asile publique ou libre.

*Dépenses de l'instruction primaire* (circulaire du 27 juillet 1857). — Nous prenons note de cette instruction qui fut suivie de plusieurs autres, parce qu'elle fut le point de départ d'une enquête spéciale poursuivie dans les départements pendant plusieurs années. La comptabilité très compliquée de l'instruction primaire est, en effet, de nature à donner lieu à des abus nombreux. La participation des communes, des départements et de l'Etat surcharge de détails les écritures; et, lorsqu'il s'agit de vérifier si chacun des participants a versé sa part proportionnelle, si les ressources amassées ont reçu leur destination voulue, si les imputations sont conformes à la règle, on se trouve en présence d'une telle complication de chiffres et d'objets, que chaque état produit, et ces états sont sans nombre, exige le contrôle le plus méticuleux. On s'aperçut, par exemple, à force d'attention et de fatigue, que le plus grand nombre des communes exagéraient la subvention de l'Etat en disposant de leurs centimes spéciaux pour de tout autres usages que les besoins de l'école. Ces détournements se chiffraient par plusieurs centaines de mille francs; Rouland multiplia ses injonctions et ses vérifications, et c'est à l'aide des rentrées qui suivirent qu'il opéra les améliorations dont il sera parlé plus loin.

*Direction pédagogique des écoles* (28 août 1857, 18 novembre 1858 et *passim*). — On avait édifié çà et là des écoles nouvelles, on avait le désir de les multiplier, mais les ressources manquaient; puis encore, écrivait Rouland, « construire des écoles n'est qu'une partie de la tâche, et, quand on aura rendu l'enseignement accessible, il restera à le rendre profitable. Ce qui importe, c'est que les populations puissent toucher du doigt l'*utilité pratique* de l'instruction. Le tour vague, abstrait, purement théorique des leçons données par les instituteurs est une des causes de la désertion des classes; et pourquoi un chef de famille, surtout dans les campagnes, enverrait-il ses enfants à l'école s'il juge que leur temps est mal employé et que les sacrifices qu'il s'impose sont stériles? Il faut à tout prix que les familles, les communes, les départements et l'Etat puissent trouver un dédommagement dans les résultats obtenus. »

Depuis ce temps-là les recteurs, chargés de la surveillance des méthodes dans les écoles primaires, ont été fréquemment invités à diriger leurs soins les plus assidus dans ce même sens; mais nous devons reconnaître que Rouland voyait juste quand il disait encore, et nous continuons de citer presque textuellement : Il serait regrettable que l'on continuât à faire apprendre par cœur ces interminables séries de faits, de dates qui n'entrent dans la mémoire que pour en sortir, sans y laisser une notion utile. Pour la lecture, s'efforce-t-on de faire de cet exercice, trop souvent fastidieux, un instrument de développement intellectuel? Quand un morceau a été lu simplement, le maître le relit-il lui-même? interroge-t-il ses élèves sur le sens et la portée des mots? Se garde-t-on des subtilités et des abstractions de la métaphysique grammaticale, des analyses casse-tête, des dictées sans arrêt, des expressions rarissimes; sollicite-t-on les intelligences au lieu de les rebuter? En histoire et en géographie, voyage-t-on trop au loin ou de préférence dans le département, dans la commune; parle-t-on aussi souvent de la France que de l'Assyrie; est-on pratique; l'inspecteur d'académie fait-il son devoir, l'inspecteur primaire le remplit-il; et si le recteur sait où nous en sommes, agit-il?

*Instituteurs suppléants* (décret du 20 juillet 1858). — La seconde classe de ces maîtres est supprimée et leur condition est relevée d'autant.

*Rétributions scolaires dans les écoles de filles* (loi du 14 juin 1859). — Le mode ancien de perception était à tous égards onéreux pour les institutrices; il les exposait à des retards que la modicité de leurs ressources rendait douloureux, et parfois à des affronts. Aux termes de la loi nouvelle, la rétribution sera perçue à l'avenir par le receveur municipal en la même forme que les contributions directes publiques. Néanmoins, l'institutrice pourra être autorisée par le Conseil départemental, sur l'avis conforme du conseil municipal, à percevoir elle-même ladite rétribution.

*Inspection des pensionnats de filles dirigés par des communautés religieuses* (4 juillet 1859). — Rouland s'adresse ici aux ecclésiastiques chargés par les règlements de cette mission, et, comme il le fait invariablement, c'est la loi à la main qu'il procède (articles 18, 21, 22 de la loi de 1850; art. 12 du règlement du 31 décembre 1853 prévu par l'article 50 de la loi précitée). Ces ecclésiastiques lui ont été désignés par les évêques diocésains; mais il lui appartient de leur donner ses instructions, de distinguer entre les règles qui doivent être suivies quand il s'agit simplement de pensionnats annexés à des écoles communales, et les précautions dont l'inspection doit être accompagnée lorsqu'il s'agit de pensionnats placés à l'intérieur d'une clôture. Le ministre ne doute pas que les ecclésiastiques à qui il s'adresse n'aient été triés sur le volet; il soupçonne qu'ils sont déjà renseignés sur leurs droits et sur la discrétion qu'ils devront observer; cependant il parle, et par cette raison unique qu'il exerce un droit d'information, illusoire peut-être, mais un droit qu'il ne lui convient pas de délaisser. En se maintenant dans les limites des pouvoirs qui lui sont confiés, il rappelle que les inspecteurs devront s'abstenir de toute observation sur les méthodes employées, sur le degré d'instruction acquise; mais qu'ils ont d'autre part l'obligation de vérifier si l'enseignement donné est conforme à la morale, à la constitution et aux lois. « Le gouvernement, dit-il en finissant, méconnaîtrait un de ses premiers devoirs s'il souffrait que des idées contraires au respect qui lui est dû fussent suggérées à la jeunesse. » Ce dernier trait s'explique par ce fait que des livres d'un autre âge et résolument hostiles avaient été surpris dans certains couvents.

*Exercices intérieurs dans les salles d'asile* (5 août et 2 décembre 1859). — C'est de l'hygiène qu'il est question, et les conseils qui accompagnent l'arrêté se résument dans cette phrase : Préparer des âmes saines dans des corps robustes, voilà le premier but, l'instruction vient après, car dans la première enfance elle doit être sujette.

*Bibliothèques* (31 mai 1860). — Rouland aurait eu le désir de créer des bibliothèques scolaires; mais la

situation de son budget ne lui permettant pas une si grande entreprise, il recommande, à titre d'essai, l'acquisition d'un corps de *bibliothèque-armoire* où seraient placés les livres, les cahiers et les cadres imprimés. Ce meuble très humble devra être compris dans tous les devis qui lui seront présentés. (Voir l'arrêté du 1er juin et les instructions des 25 juillet et 21 octobre 1862.)

*Concours entre les instituteurs* (14 déc. 1860). — Peut-être se souviendra-t-on qu'en 1833 Guizot avait eu la pensée libérale de s'adresser directement aux instituteurs pour leur exposer ses intentions et réclamer leur concours; nous ignorons si ce témoignage de bienveillante estime ne s'était pas renouvelé. Rouland, qui se trouvait placé dans de tout autres conditions, puisque la loi de 1854 avait placé le personnel des instituteurs sous l'autorité des préfets, résolut à son tour de se mettre en relation avec ces maîtres, afin de les mieux connaître. Dans ce but, il institua un concours, avec des prix et des mentions honorables, lesquels devaient être attribués aux auteurs des meilleurs mémoires qui lui seraient transmis. La question posée était celle-ci : Quels sont les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale au triple point de vue de l'école, des élèves et du maître? Le résultat obtenu passa toute attente; plus de six mille concurrents se présentèrent, plus de douze cents manuscrits furent retenus par les inspecteurs d'académie chargés d'un premier dépouillement, et la commission centrale, présidée par Le Royer, ancien ministre, vice-président du Sénat, dut hésiter longtemps avant de désigner les lauréats. Il y avait donc quelque chose dans ce corps, objet de tant de soupçons et de dédains, et peut-être était-il possible de tirer de lui d'utiles services, à cette double condition de le rendre moins dépendant et de savoir le diriger. On verra tout à l'heure que Rouland se souvint de ce concours de 1860.

*Instituteurs suppléants* (29 décembre 1860, 20 janvier 1861). — Le stage imposé aux instituteurs en 1853 est supprimé; il n'y aura plus de suppléants. Les résultats de cette mesure favorable furent du reste complétés par le décret du 10 février 1862.

*Mutations et peines disciplinaires* (28 mars 1861). — Les préfets étaient tenus, en vertu d'une circulaire du 18 mars 1853, d'adresser mensuellement au ministre un état des mutations et peines diverses dont les instituteurs de leur département avaient été l'objet pendant le mois écoulé. Un grand nombre de préfets se dispensaient de cette obligation, ou, quand ils s'y conformaient, l'état dont il s'agit était une simple liste de noms sans trace de justifications. Les préfets retenant pour eux les motifs de leurs arrêts, le ministre ignorait si les inspecteurs d'académie avaient été appelés ou non à donner leur avis; il ignorait les antécédents de la personne frappée, les circonstances du délit, sa nature, et son plus ou moins de gravité. Bien plus, certains préfets avaient commis cette énormité d'inventer des peines ou d'exagérer *proprio motu* celles quel a loi avait prévues. Ainsi la loi autorisait les préfets à suspendre les instituteurs, mais en spécifiant pour cette peine une durée maximum de six mois, et, dans tels départements, on prononçait des suspensions sans terme, ou bien encore la non-activité, qu'aucun règlement n'avait prévue pour les instituteurs. Le ministre, informé trop tardivement, proteste avec énergie contre ces excès de pouvoirs; il entend obtenir des rapports explicatifs qui lui permettent d'apprécier les décisions prises, leur mesure et leur légalité.

*Instituteurs congréganistes* (13 mai 1861). — La loi du 15 mars 1850, dans son chapitre II, qui traite des instituteurs, détermine les conditions d'ouverture des *écoles libres*, et stipule que les membres des associations religieuses appelés à enseigner dans les *écoles publiques* seront nommés sur la présentation de leurs supérieurs. Sur ces deux points de nombreux désordres s'étaient produits. D'une part on prétendait que c'était l'association qui ouvrait les écoles libres, d'où cette conséquence que la première déclaration avait un caractère de perpétuité et que les maîtres congréganistes pouvaient se succéder dans le même établissement sans que l'autorité chargée des nominations en fût informée; d'autre part, il s'établissait dans les écoles publiques un va-et-vient illicite de ces mêmes maîtres sous le couvert des noms d'emprunt usités dans les communautés. Le ministre avertit les préfets qu'ils ne doivent pas tolérer ces pratiques illicites. Il exige que les supérieurs fassent connaître non seulement le nom pris en religion par les sujets qu'ils désignent, mais leur nom de famille, leurs prénoms, la date et le lieu de leur naissance, ce qui coupera court aux substitutions. Il rappelle en outre ce principe que pour l'ouverture des écoles la loi ne connaît que les individus; que c'est leur mérite personnel, leur moralité personnelle qui seuls peuvent justifier les concessions et couvrir la responsabilité de l'Etat. Il prend soin, en outre, de faire remarquer que si les *instituteurs adjoints congréganistes* sont nommés et révoqués par leurs supérieurs jusque dans les écoles communales, cette faculté ne peut toutefois s'exercer sans que le préfet soit averti, ni sans son agrément, par cette raison péremptoire qu'il s'agit ici d'*établissements publics*. En aucun cas, à aucun degré de l'enseignement, l'autorité ne peut être mise en présence d'inconnus, et, si quelque délit est commis, il importe que les coupables ne puissent disparaître *sans qu'il soit possible de retrouver leur trace*.

*Gratuité* (27 mai 1861). — Les lois de 1833 et de 1850 avaient posé le principe de la gratuité, mais en la réservant aux enfants des familles indigentes. Les communes pouvaient d'ailleurs être autorisées à adopter pour leurs écoles le système de la gratuité absolue, mais alors c'était à cette condition expresse qu'elles prissent à leur charge la totalité de la dépense qui devait résulter de cette mesure. A ce sujet il se produisit un conflit dont les causes premières sont peu connues. Au fond, Rouland n'était pas partisan de la gratuité absolue, par ce double motif qu'il y voyait une charge excessive pour les communes qui l'acceptaient, et qu'il ne concevait pas qu'on dégageât les familles aisées d'une obligation qu'elles devaient considérer comme leur devoir le plus pressant. Ce n'est pas tout, il s'inquiétait de la concurrence faite à l'enseignement laïque par l'enseignement congréganiste au moyen et sous le couvert de la gratuité entendue d'une certaine manière. Les Frères de la doctrine chrétienne, par exemple, qui acceptaient les traitements fixes qui leur étaient fournis par les communes, se refusaient à faire entrer en ligne de compte dans leurs émoluments les rétributions scolaires, en se représentant comme liés à cet égard par leurs statuts qui les obligeaient, disaient-ils, à faire œuvre de charité en tenant *gratuitement* les écoles. Les Frères étaient donc payés, les communes étaient chargées de toute la dépense et les enfants ne payaient pas, ce qui était un appât pour les familles. Le ministre proteste contre cette équivoque; il veut admettre que les Frères demeureront étrangers à la perception des rétributions; mais, en leur qualité d'instituteurs publics, ils doivent rentrer dans le droit commun, sans avoir à s'enquérir de la provenance de leurs traitements. Cette querelle singulière a eu plus tard des suites inattendues, lorsqu'il s'est agi de savoir si les Frères possédaient la personnalité civile et si ces religieux pouvaient *malgré le texte de leurs statuts* recevoir des élèves payants.

*Dons et legs* (décrets des 25 mars 1852, 13 avril 1861, 15 février 1862; circulaires des 10 février et 10 avril 1862; et, pour les sources, ordonnances des 2 avril 1817, 7 mai 1826, 14 janvier 1831). — Parmi ces documents, nous appellerons plus spécialement l'attention sur la circulaire du 10 avril 1862, émanée de la direction des cultes; Rouland a rassemblé là toutes ses recommandations, et c'est là qu'on peut trouver sa jurisprudence en la matière, sa sollicitude pour les intérêts des familles, avec ses précautions contre certaines manœuvres imaginées pour éluder les droits de tutelle de l'Etat ou le droit des communes de choisir les maîtres de leurs écoles. Il dit de quelle manière les affaires doivent être instruites, de quelles justifications complètes les demandes en autorisations de dons ou legs doivent être accompagnées; comment les héritiers doivent être appelés à

donner leur consentement ou à faire connaître leurs réclamations; surtout il ordonne de vérifier les *conditions* mises par les testateurs ou donateurs à l'exécution de leurs libéralités. Il dresse la liste des conditions illicites qui ne peuvent être agréées; enfin, s'il admet les dons manuels, encore veut-il qu'ils ne soient pas anonymes, car avec l'anonymat tout moyen de surveillance disparaît. C'est notamment lorsqu'il s'agit de dons ou legs ayant pour objet la création d'une école qu'il lui importe d'être renseigné sur les clauses des actes, puisqu'on en use trop fréquemment pour peser sur les avis des conseils municipaux, déterminer leurs inclinations et placer à perpétuité les établissements à créer sous telle ou telle direction. La loi autorise ces conseils à substituer à leur volonté les maîtres congréganistes aux maîtres laïques; mais elle entend que ce droit d'option s'exerce librement, en dehors de toute influence et de toute pression.

Rouland se prononce en outre pour la doctrine de la spécialité des établissements, c'est-à-dire qu'il attribue aux fabriques le mandat de pourvoir aux besoins du culte, aux bureaux de bienfaisance la mission d'assister les pauvres, aux écoles seules le droit d'enseigner. Les dispositions contraires à cette distribution devront donc être considérées comme non écrites. Nous ne saurions trop insister sur l'importance des circulaires des 10 février et 10 avril 1862, dont les développements sont d'ailleurs trop considérables pour que nous puissions les reproduire.

*Bibliothèques scolaires* (arrêté du 1er juin 1862, circulaires du 24). — En 1860, on s'en était tenu à l'acquisition d'un corps de bibliothèque-armoire, sans plus; cette fois on fonde les bibliothèques et on les organise en faisant appel au concours de tous. Ces collections devront contenir d'abord des livres de classe, mais aussi des livres de lecture qui pourront être prêtés aux familles, et ils devront être choisis de telle sorte qu'ils affermissent le sentiment national et les leçons de morale et d'histoire reçues à l'école (circulaires des 25 juillet et 24 octobre 1862, 28 février 1863, cette dernière circulaire relative à la Bibliothèque des campagnes).

*Enseignement primaire; ses limites* (7 juillet 1862). — Les observations contenues dans cette circulaire ne seraient pas comprises si l'on ne se reportait au temps. Elles ont pour objet de faire rentrer certaines écoles primaires congréganistes dans leur spécialité en leur rappelant que le grec, le latin, voire l'enseignement professionnel, sortent du programme de leurs études, tel qu'il a été établi par l'article 23 de la loi du 15 mars 1850.

*Choix des instituteurs par les conseils municipaux* (12 juillet 1862). — Une pétition portée devant le Sénat avait qualifié d'arbitraire l'interprétation donnée à l'article 4 du décret-loi du 9 mars 1852 et de laquelle il résultait que l'avis donné par les conseils municipaux était devenu purement consultatif, quand il s'agissait de l'option entre un instituteur laïque ou congréganiste. Le gouvernement soutint devant la haute assemblée que ledit article 4 avait formellement dérogé à l'article 31 de la loi du 15 mars 1850, sur lequel on s'appuyait. Après un débat approfondi, le Sénat ayant écarté la pétition par son vote, Rouland informe les préfets que si le vœu des conseils municipaux doit être pris en très sérieuse considération, les représentants de l'Etat ont le pouvoir de prononcer, en motivant au surplus leur décision.

*Ecoles de filles* (6 août 1862). — Il ne s'agit ici que d'un questionnaire; mais le ministre fait connaître son intention de multiplier ces établissements. Il suppose que toute commune de 500 âmes devra avoir son école, et il indique, avec les conditions financières de ces créations, les différentes autorités qui devront y concourir.

*Traitements supplémentaires* (décret du 19 avril, circulaire du 18 août 1862). — Ces allocations n'étaient accordées, aux termes du décret du 31 décembre 1853, qu'au dixième des instituteurs de chaque département; c'était donc une récompense éventuelle et, qui plus est, révocable. Le décret de 1862 donne à tout instituteur droit à un traitement de 700 francs après cinq ans d'exercice et prévoit des augmentations progressives jusqu'au chiffre de 800 à 900 francs.

*Mutations* (26 août 1862; Voir plus haut 28 mars 1861). — « J'ai fait ce que j'ai pu, dit Rouland aux préfets, pour améliorer la situation des instituteurs, mais aidez-moi à leur assurer la *sécurité*. » Cet appel, et surtout le mot qui le termine, emprunte une signification très particulière au temps où il était écrit. La sécurité est en effet le premier instrument de travail et d'ordre social, disons de moralité, car l'inquiétude constante n'a jamais su produire des esprits sincères, ni des âmes acquises à leur devoir. « Les mutations, ajoute le ministre, ne doivent être effectuées que dans l'intérêt des écoles ou des instituteurs eux-mêmes. Chacun doit pouvoir en apprécier l'opportunité sans qu'on puisse les envisager *comme des concessions faites à des exigences personnelles, ou comme le résultat de motifs étrangers aux vraies nécessités du service*. Aucun arrêté ne doit être pris que sur le *rapport écrit* de l'inspecteur d'académie. » Puis à la suite d'objurgations pressantes à ce sujet, et parlant des fonctions accessoires de secrétaire de mairie, de chantre, etc., Rouland avertit les préfets que les maires et les curés ne doivent pas détourner les instituteurs de leur devoir essentiel en réclamant leurs services pendant les heures de classe.

*Projet de loi sur les écoles de filles et les écoles normales d'institutrices*. — Ce projet, précédé d'une note à l'appui, fut présenté au Conseil supérieur le 18 décembre 1862; il abaissait à 500 âmes au lieu de 800 le chiffre de population à partir duquel les communes étaient tenues d'entretenir une école de filles; il disait en outre qu'il serait établi au moins une école normale d'institutrices par académie. Il n'aboutit pas. On en trouvera le texte à l'article *Filles* (p. 623).

*Service militaire* (27 mars 1863). — Les membres des associations enseignantes placés par leurs supérieurs dans des établissements libres d'*enseignement secondaire* ne peuvent jouir comme leurs confrères placés dans les écoles de la dispense du service militaire. Ces associations n'ont obtenu la faveur de l'existence légale qu'en considération des services qu'elles devaient rendre à l'*instruction primaire*. Le jour où leurs membres sortent de l'enseignement primaire, ils sont déchus de leur privilège.

*Pensionnats primaires tenus par des congréganistes* (16 juin 1863). — Quelle est leur discipline, leur tenue et, surtout, quel est leur enseignement? se maintient-il dans les limites du programme réglementaire ou s'en écarte-t-il?

Nous avons voulu tenir note de cette instruction, à cause de sa date et parce qu'elle confirme nos précédentes assertions. Jusqu'à la dernière heure, Rouland s'est tenu sur la brèche, et jusqu'au bout il a su trouver dans les lois des armes efficaces pour défendre les droits de l'Etat et les intérêts de l'Université. Nos analyses permettent de discerner la direction de son action politique, son bon sens pratique quand il s'agit de l'enseignement à donner dans les écoles, sa bienveillance comme aussi son esprit d'équité lorsqu'il relève les traitements et protège les instituteurs contre l'arbitraire des préfets. Il consentait sincèrement à faire bon ménage avec la liberté telle que la loi de 1850 l'avait édictée, seulement il se refusa à en être dupe. [ARMAND DU MESNIL.]

**ROUMANIE. — Résumé historique.** — On ne peut parler d'école à l'époque romaine. Pendant le moyen âge, l'école est une annexe de l'Eglise, donc slave. — Au dix-septième siècle, quand, pour lutter contre le danger protestant, le haut clergé commence à organiser la publication en roumain des livres saints, l'école pour le bas clergé devient roumaine, pendant que les deux grandes écoles fondées dans les capitales des deux principautés, Moldavie et Valachie, ne sont qu'une préparation pour apprendre le grec. — Une nouvelle espèce d'école paraît avoir commencé à se développer, l'école libre : d'abord des leçons données à domicile par des *didascaloi* grecs, ensuite le groupement des élèves du même *didascalos*. — Avec le dix-neuvième siècle, la

fondation (1803) du grand séminaire de Jassy ne change pas le caractère de l'école, mais lui donne une autre portée; la direction nationale l'emporte; l'*Ephorie* des écoles de Valachie, organisée par Caragea, demande la fondation d'une haute école roumaine. La première fut fondée à Jassy (1813), la seconde à Bucarest (1818); on y enseigna l'arpentage; mais les deux directeurs, G. Asaki et G. Lazar, y introduisirent l'enseignement roumain et la culture nationale; on les considère comme les fondateurs, les pères de l'école roumaine. — Après 1821, les princes accordèrent une sollicitude spéciale à l'enseignement, et le règlement organique que les Russes imposèrent aux pays roumains, en 1834, ne fit qu'introduire plus de système dans les mesures prises déjà. Les villes eurent des écoles primaires. — En 1859, la direction de l'enseignement passa de l'Ephorie au ministère de l'instruction publique, et en 1864 on promulgua la première loi sur l'instruction (liberté de l'enseignement sous le contrôle de l'Etat, obligation de l'enseignement primaire). — Cette loi, dépassée tout de suite et de tous les côtés par la marche des choses, fut modifiée en 1893 quant à l'enseignement primaire et en 1898 quant aux autres branches de l'instruction, d'après les principes posés en 1886. Ce fut là la *Réforme de l'enseignement* en Roumanie; ce pays a eu la bonne fortune de réaliser le premier, sur bien des points, les principes pédagogiques du monde civilisé.

**Etat actuel.** — L'enseignement et l'éducation ne sont pas l'objet de la préoccupation d'un seul ministère. Celui de l'instruction et des cultes en fait sa spécialité, mais ceux de l'agriculture, du commerce, des travaux publics, de l'intérieur, et de la guerre ont aussi leurs écoles et leur système d'activité — Dans cet article, on mentionnera à sa place la part contributive de chaque ministère.

### I. Organisation.

Le ministère de l'instruction et des cultes (loi de 1910) comprend : *a*) l'administration de l'enseignement; *b*) la Caisse des écoles; *c*) la Caisse « de l'Eglise autocéphale orthodoxe roumaine »; *d*) la Caisse « d'économie, crédit et secours du corps enseignant ». Le ministre (traitement, 24 000 francs) est l'autorité suprême de l'enseignement public et privé, et le représentant de l'Etat dans les questions relatives aux cultes. Il est secondé, quant à l'administration de l'enseignement, par un sous-secrétaire d'Etat (traitement 13 200 fr.); les trois autres institutions mises sous son autorité directe sont administrées séparément, les deux premières par un administrateur (traitement 13 200 fr.), la troisième par un directeur.

A.—L'*administration de l'enseignement* comprend :

1° L'administration centrale, ainsi composée : 1re direction : enseignement primaire et normal-primaire, avec les écoles maternelles ou jardins d'enfants; 2e direction : enseignement commercial, professionnel, normal-professionnel, et enseignement privé; 3e direction : enseignement secondaire, supérieur, normal-secondaire, dépôts et institutions de culture, beaux-arts, conservatoires, musées, etc.; 1er service : enregistrement, archives, informations et correspondance; 2e service : statistique et états personnels; 3e service : comptabilité, contentieux et service technique. La loi fixe les attributions de chaque direction et de chaque service; le budget décide de leur composition;

2° Le Conseil général de l'instruction. Il comprend quatre sections, qui peuvent travailler ensemble ou séparément, selon les termes de la convocation, sous la présidence du ministre ou d'un de ses membres; il est composé, pour chacune de ses sections, d'un nombre fixe de membres, représentant toutes les espèces et les degrés d'écoles qui en dépendent et nommés pour cinq ans, par décret royal, sur une liste de délégués élus par le corps professoral; le directeur de l'enseignement respectif et les inspecteurs généraux en font aussi partie. On ajoute l'administrateur de la Caisse de l'Eglise pour les séminaires. Le Conseil général donne son avis sur les programmes et sur les instructions explicatives;

3° Le Conseil permanent de l'instruction (budget de 1910-1911, 14 000 francs). Il est composé de trois membres nommés, pour une période de trois ans, par décret royal et choisis parmi les professeurs définitifs secondaires et universitaires. Les directeurs et les inspecteurs généraux de l'enseignement peuvent y prendre part, comme toute personne convoquée par le ministre; lorsqu'il s'agit de programmes, la présence des inspecteurs généraux est obligatoire. On demande l'avis du Conseil permanent sur : *a*) la création des écoles secondaires ou supérieures; *b*) l'examen des livres didactiques; *c*) les règlements scolaires; *d*) toute autre question que le ministre juge à propos de lui soumettre. Dans toutes ces questions, la décision du ministre porte la formule : « le Conseil permanent de l'instruction entendu ». Les avis du Conseil sont facultatifs, excepté ceux sur les programmes qui, cependant, sont soumis au véto du ministre;

4° Le Conseil consultatif des arts. Ce conseil, créé en 1910, fonctionne à côté de la 3e direction. Il est composé des directeurs des écoles et institutions respectives, des membres de la commission des monuments historiques, du directeur de l'enseignement secondaire, et de trois membres nommés par le ministre pour une période de cinq ans;

5° Le service de contrôle. Ce service est fait : *a*) pour l'enseignement primaire, par les inspecteurs généraux, inspecteurs, reviseurs scolaires de 1re et de 2e classe (au moins un de chaque classe par district); *b*) pour l'enseignement professionnel, par les inspecteurs généraux, inspecteurs, reviseurs de 1re classe, avec délégation spéciale, directeurs des écoles; *c*) pour l'enseignement secondaire, par les inspecteurs généraux, inspecteurs et directeurs d'école. La loi ne prévoit pas d'inspection pour l'enseignement supérieur. — Les membres du Conseil permanent ont le droit d'inspecter toutes les écoles; chaque directeur pour ses écoles, et l'administrateur de la Caisse des églises pour les séminaires ecclésiastiques, jouissent aussi de ce droit. — Pour être nommé dans le service de contrôle, il faut, outre les conditions spéciales à chaque catégorie : *a*) posséder au moins le titre de capacité exigé par les lois en vigueur des membres du corps enseignement respectif; *b*) faire partie de ce corps (ou d'un corps supérieur d'un degré) et y avoir passé au moins quatre ans comme membre définitif; *c*) être âgé d'au moins trente ans; *d*) n'avoir subi aucune peine disciplinaire.

Les inspecteurs que la loi a trouvés en fonctions ont gardé leurs places. Pour l'avenir, la nomination est faite d'après une liste de présentation contenant pour chaque degré trois fois plus de noms qu'il y a de places existantes, liste valable quatre ans (à partir du 1er avril 1910) et présentée par une commission composée du ministre, du sous-secrétaire d'Etat, des membres du Conseil permanent dans sa formation actuelle et de ceux de la formation immédiatement précédente, des directeurs des deux séminaires pédagogiques universitaires, des trois directeurs du ministère. Le personnel du service de contrôle est nommé par décret royal et ne peut être révoqué que par décret royal à la suite d'un rapport motivé du ministre, basé sur une décision de la commission disciplinaire du corps enseignant secondaire et supérieur; quand les membres du service de contrôle sont pris parmi les membres du corps enseignant en fonctions, ils sont remplacés à leur chaire d'office, mais, outre les appointements de leur charge, ils touchent sur le salaire de la chaire 50 % et la « gradation » entière (la gradation est une augmentation quinquennale de 10 à 15 % du traitement), même s'ils ont deux chaires; et leur situation ne diminue en rien les droits qu'ils ont en même temps à la gradation et à la retraite pour la chaire.

La loi ne fixe ni le nombre, ni les circonscriptions, ni les résidences des inspecteurs, et le règlement qui doit le faire est encore à l'étude.

Il y a actuellement 4 inspecteurs généraux (traitement, 10 000 fr.), 19 inspecteurs (traitement, de 6000 à 8880 fr.), 3 inspecteurs spéciaux : musique, dessin, gymnastique (traitement, 4800 fr.), 33 reviseurs sco-

laires de 1re classe (3600 fr.), 52 reviseurs de 2e classe (2400 fr.).

B. — La *Caisse des écoles*, fondée en 1896 par P. Poni et développée par Sp. Haret, a été créée pour faciliter la construction des locaux des écoles primaires et la dotation des écoles. Non seulement elle surveille l'emploi des fonds qui, par la loi, ont cette destination spéciale, mais elle administre, surveille et contrôle tous les fonds destinés à l'enseignement provenant des legs ou donations, surveille, contrôle et approuve tous les actes d'administration et de comptabilité des institutions scolaires reconnues comme personnes morales ou administrées par des comités spéciaux, entretient le musée et la bibliothèque pédagogiques, et surveille l'activité extrascolaire de l'enseignement primaire (voir plus loin). Elle a tous les droits d'une personne juridique; son budget est soumis à l'approbation de la Chambre des députés et ses comptes de gestion à celle de la Cour des comptes. La construction des bâtiments scolaires primaires et l'acquisition de leur mobilier est à la charge des communes, et, dans les chefs-lieux des districts, elle est faite par la commune même; dans les autres communes, elle est faite par les préfets. La Caisse vient en aide par des prêts d'argent accordés pour une période de dix ans et, dans des cas exceptionnels, par des subventions. C'est elle qui détermine tous les ans les bâtiments scolaires qui doivent être construits, transformés ou meublés; sa décision, approuvée par le ministre, devient obligatoire pour les communes et les districts; elle approuve les plans, fixe la somme à prêter (cette somme, communiquée au ministère de l'intérieur, s'inscrit d'office dans le budget de la commune), elle surveille la réception du local. Pour pouvoir effectuer tous ces prêts, la Caisse peut emprunter aux autres institutions financières de l'Etat l'argent nécessaire, et, dans ce cas, l'annuité payée par les communes et districts est égale à celle que paie la Caisse.

Les revenus de la Caisse des écoles proviennent : *a*) des subventions accordées par les communes et départements pour l'entretien des écoles professionnelles; *b*) de toutes les taxes scolaires ; *c*) des sommes retenues aux professeurs suppléants (20 %) ou des amendes; *d*) des revenus de ses terrains pétrolifères. Il faut y ajouter : *a*) les fonds donnés par des particuliers pour subventionner l'enseignement, avec ou sans destination propre ; *b*) le 10 pour 100 des revenus de toutes les institutions mises sous le contrôle de la Caisse et le 15 % des revenus de celles qui sont mises sous son administration directe ; *c*) le 5 % des revenus des ateliers des écoles professionnelles; *d*) toutes autres subventions. Les revenus de la Caisse sont encaissés avec la procédure sommaire prévue dans la loi sur les poursuites.

Outre les obligations qui découlent de son organisation même, la Caisse accorde des bourses d'études ou de voyage aux élèves pauvres, des bourses de perfectionnement à l'étranger aux licenciés ou aux professeurs.

L'administration de la Caisse des écoles comprend : *a*) le service des biens et des bâtiments; *b*) la comptabilité; *c*) l'enregistrement, la statistique, les archives, les informations et la correspondance; *d*) le contentieux; *e*) le musée et la bibliothèque pédagogiques.

C. — *L'administration de la Caisse de l'Eglise*, organisée sur le modèle de la Caisse des écoles, bien qu'elle fasse partie du ministère de l'instruction publique, dépasse les cadres de ce Dictionnaire : car elle s'occupe des cultes, et n'a de rapports directs avec l'instruction et l'école que par les séminaires ecclésiastiques, qui dépendent d'elle administrativement, et par la Commission des monuments historiques, qui a son organisation propre.

Sur un budget total de 44 110 526 francs, l'administration de l'enseignement en emploie 1 248 542, dont 443 102 pour le personnel de l'administration, et 752 720 pour le personnel du contrôle; la Caisse des écoles, 412 490, dont 213 990 pour son personnel administratif et 70 000 pour le contrôle; la Caisse de l'Eglise 241 020, dont 36 720 pour le contrôle. La Caisse d'économies, crédit et secours du corps enseignant étant une société coopérative, son budget n'est pas soumis au vote de la Chambre.

## II. — L'ENSEIGNEMENT PUBLIC OU D'ÉTAT.

A. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE — 1. — Aux termes de la loi du 29 avril 1896, modifiée en 1901, 1903, 1908 et 1909, l'enseignement primaire est donné dans les écoles enfantines et dans les écoles primaires. Il est obligatoire de six à quatorze ans; dispense est accordée aux parents qui pourront prouver que leurs enfants reçoivent le même enseignement dans la famille ou dans un pensionnat. L'enseignement primaire est gratuit, et le ministère, pour diminuer le prix des livres et des fournitures scolaires, a créé le monopole des livres et favorisé la fondation d'associations pour l'achat en commun des fournitures scolaires. Ce système a gagné aussi l'enseignement secondaire.

La statistique des enfants d'âge scolaire se fait, à la campagne, par le maître d'école accompagné du maire ou d'un de ses délégués; dans les villes, par le maire accompagné d'un nombre suffisant d'instituteurs. La loi prévoit une sanction à cette disposition. une amende de 25 à 100 francs à la campagne, de 100 à 500 francs dans les villes, au profit de la Caisse des écoles.

On a organisé des cantines scolaires (le budget prévoit 131 500 fr.), on a improvisé des internats pendant l'hiver pour faciliter la fréquentation, on a prévu des secours pour procurer des habits et des livres aux enfants pauvres (au budget 40 000 fr.), et la loi prévoit une amende tant pour les absences non motivées des élèves que pour le refus de fréquentation; cette amende ne peut excéder annuellement 15 francs à la campagne, 30 francs dans les villes. Ces amendes, imposées par le professeur, sont encaissées par le receveur dans le délai de vingt jours, celui-ci touchant une part de 50 % pour les amendes encaissées dans la première moitié du délai, de 25 % pour les autres. Les parents qui font l'éducation de leurs enfants dans la famille ou dans une école particulière sont obligés de les présenter à la fin de chaque année devant une commission d'instituteurs publics nommée pour l'examen de ces élèves; il y a une taxe pour l'examen, qui sert à payer les examinateurs et à augmenter les revenus de la Caisse des écoles. La même obligation est imposée aux patrons et aux maîtres. Vu l'insuffisance des locaux scolaires et l'éloignement qui, à la campagne, existe entre l'école et les habitations des parents, la loi établit des règles pour l'application de l'obligation.

En 1864-1865, le nombre des élèves inscrits était de 16 952 garçons, 6308 filles, au total 23 260; en 1897-1898, sur un total de 793 075 enfants d'âge scolaire, 299 083 étaient inscrits, 196 882 ont suivi régulièrement les cours, et 17 988 ont terminé les classes primaires; en 1907-1908, sur un total de 916 700 enfants d'âge scolaire, 529 889 étaient inscrits, 334 115 ont suivi régulièrement les cours, et 35 364 ont terminé leurs classes.

La construction des bâtiments scolaires a puissamment contribué à ce progrès, et l'on peut dire que l'obligation de l'enseignement primaire a commencé à être une réalité à partir de 1898, quand le fonctionnement normal de la Caisse des écoles, grâce surtout aux mesures prises par le ministre Sp. Haret, a commencé à porter ses fruits.

La loi actuelle oblige tout hameau ayant 40 enfants d'âge scolaire d'avoir une école; les hameaux qui forment une commune et sont à une distance de moins de 3 kilomètres forment une circonscription scolaire, et une même école les dessert; les hameaux distants de plus de 3 kilomètres et ayant moins de 40 enfants ont une école de hameau. En 1896, la Caisse des écoles a construit 211 écoles avec 494 salles de classe; depuis, le nombre des écoles construites sous la direction de la Caisse est monté à 1730 avec 2890 salles de classe et 806 logements pour les maîtres.

Ajoutons qu'en 1864 la Roumanie comptait 1988 écoles rurales, 165 écoles urbaines, soit un total de 2153; qu'en 1897-1898 ce nombre était devenu 3575 pour les campagnes, 392 pour les villes, soit un total

de 3967; et qu'en 1907-1908, pour un total de 2593 communes et 8487 villages, il y avait 4175 écoles pour les campagnes et 388 pour les villes, soit un total de 4563, avec 6823 salles de classe.

2. — Les *écoles enfantines* sont actuellement au nombre de 146; elles sont répandues surtout dans la province de Dobrodja et dans les villages à population polyglotte. On y applique la méthode Frœbel.

3. — Les *écoles primaires proprement dites* enseignent la lecture, l'écriture, le calcul et la géométrie, l'histoire et la géographie roumaines, les sciences naturelles et physiques, l'hygiène, l'instruction morale et religieuse, le catéchisme et les prières, des notions de droit civique; le dessin, la musique vocale, les jeux gymnastiques, et, si possible, le travail manuel et les travaux de pratique agricole. L'école garde les élèves cinq ans à la campagne (année scolaire du 1er septembre au 31 mai, horaire variable selon le nombre des élèves, la saison), et quatre ans dans les villes (année scolaire du 25 août au 25 juin, horaire fixe, quatre et cinq heures par jour). Il y a un nombre assez grand d'écoles rurales à type urbain.

Il n'y a pas d'examen de fin d'année; il y en a un de fin d'études.

4. — Un *cours complémentaire* est prévu dans les communes rurales, obligatoire pour ceux qui ont terminé l'école primaire, mais jusqu'àquatorze ans seulement. La loi prévoit la fondation d'écoles primaires supérieures « quand le besoin s'en fera sentir » et aux frais de l'institution, de l'autorité ou de la personne qui les aurait fondées, mais en tout cas sous la direction du ministère. — Les cours d'adultes, aux frais des communes, sont tenus par les maîtres d'école ou instituteurs en exercice, qui touchent à ce titre un supplément de 10 francs par mois à la campagne et 30 francs par mois dans les villes. Il y a 1743 écoles d'adultes à la campagne seulement.

L'enseignement de l'agriculture à la campagne fait partie du programme. Chaque école a un jardin scolaire, dont le profit est partagé à raison de 25 % aux élèves et 75 % au maître d'école; chaque école a aussi un champ que le maître doit cultiver avec les élèves les plus avancés ou même avec des anciens élèves, et dont le profit lui revient en entier.

Ajoutons que la dotation de toutes les écoles primaires a été faite par la Caisse des écoles, qui, jusqu'en 1903, a dépensé 1 034 700 francs, et que cette dotation est dans de très bonnes conditions, surtout dans les écoles qui ont un local propre.

5. — *Ecoles normales.* Il y en a neuf, dont une entretenue par une société particulière et autorisée par l'Etat: deux pour les femmes, sept pour les hommes. Le recrutement des élèves se fait par concours parmi des candidats âgés de treize à seize ans; les fils de paysans ont eu jusque dans ces derniers temps le monopole de ces écoles. L'effectif pour 1910-1911 est de 1614 garçons, dont 366 payants, et de 407 jeunes filles, dont 97 payantes. La durée des études est de six années, dont la dernière est consacrée à la pratique pédagogique. Les matières d'enseignement sont: religion et morale, langue roumaine (aucune langue étrangère, malgré un certain courant factice en faveur de l'italien), histoire, géographie, mathématiques, sciences, avec notions pratiques d'agriculture, d'horticulture et d'art forestier, hygiène et médecine populaire, psychologie et pédagogie, droit constitutionnel, travail manuel, musique vocale et violon, gymnastique, instruction militaire complète, remplaçant le service militaire, économie domestique; confort tout à fait moderne, initiant les élèves à une vie civilisée; études parfois faibles, méthodes trop pédantesques et surannées. Budget total des écoles de l'Etat : 1 157 227 francs, dont 643 633 pour le personnel, et 50 000 pour la literie, les habits, les livres des élèves pauvres.

6. — Le *personnel* des écoles primaires est composé de la façon suivante :

*a*) Les dirigeantes d'école enfantine, recrutées jusqu'à présent par un examen de capacité parmi les candidates sans préparation pédagogique, mais ayant terminé au moins quatre classes secondaires. Elles touchent 90 francs par mois à la campagne et 200 francs dans les villes; elles ne peuvent passer à la ville qu'après une pratique effective de six ans à la campagne;

*b*) Les maîtres adjoints, employés dans les écoles de hameau, pris de préférence parmi les élèves des écoles normales qui n'ont pas obtenu le diplôme; mais, vu l'insuffisance de ce recrutement par rapport aux exigences du nombre des écoles, on a été obligé de recourir aux prêtres de hameau ayant suivi les cours d'un séminaire supérieur, et aux élèves ayant terminé ce séminaire ou même quatre années secondaires. Ils touchent 65 francs par mois avec droit aux gradations de 10 %, et travaillent sous la direction spéciale du maître d'école le plus rapproché; après trois ans de suppléance et à la suite d'un examen spécial, ils peuvent être nommés maîtres d'école à titre provisoire, et, après une nouvelle période de trois ans et un autre examen, ils obtiennent le titre définitif; la loi ne leur donne pas le droit d'avancer davantage;

*c*) Les maîtres d'école rurale (*invăţători*) : ils sont nommés à titre provisoire et recrutés parmi les élèves sortis des écoles normales et les séminaristes ayant obtenu un brevet spécial. Dans leur nomination, l'Etat ne peut intervenir en aucune façon, seule la classification décide. Ils touchent 90 francs par mois (les prêtres 45 francs outre leur traitement), avec le droit aux quatre gradations de 15 %. Après trois ans de fonctionnement, ils passent un examen et obtiennent le titre définitif (qui ne comporte aucune augmentation de salaire); à la suite d'une recommandation spéciale des inspecteurs, ils peuvent, après trois ans, passer un second examen et être avancés sur place avec le titre d'instituteur rural et un salaire de 130 francs par mois : cet examen a lieu tous les deux ans. Le nombre des places occupées ainsi ne peut être inférieur à 20 ni dépasser 6 % du nombre total des places des instituteurs du pays.

Les maîtres d'école rurale qui sont sortis de l'école normale d'instituteurs (maintenant fermée à cause de la pléthore de ses diplômés) sont dispensés de cet examen;

*d*) Les instituteurs. Ils proviennent des anciennes écoles normales d'instituteurs et institutrices, dont les tableaux de capacité ne sont pas encore épuisés; les maîtres d'école aussi peuvent devenir instituteurs. Ils touchent 190 francs par mois dans les villes de moins 30 000 habitants, et 215 francs dans les autres.

Les membres du corps enseignant primaire ont encore plusieurs indemnités qui augmentent sensiblement leur revenus : pour les travaux manuels, augmentation de 10 % de leur traitement (le budget prévoit 10 000 francs); pour les écoles d'adultes à la campagne, 10 francs par mois (au budget, 50 000 francs) et 30 francs dans les villes; les directeurs d'école sont logés ou touchent une indemnité annuelle qui à la campagne est de 120 francs et de 3 stères de bois; 15 francs par mois d'augmentation pour les maîtres d'école et 20 francs pour les instituteurs dans les localités à population hétérogène; primes pour ceux qui organisent les meilleurs chœurs scolaires ou paysans et font les meilleures conférences éducatives (30 000 fr. au budget), primes de 120 et de 200 francs aux instituteurs qui dirigent les travaux manuels; 25 % des taxes d'examen pour les enfants qui reçoivent l'instruction privée; et le budget prévoit 20 000 francs pour aider les jeunes ménages.

Le budget de 1910 alloue à l'enseignement primaire les sommes suivantes :

1° Pour l'école rurale : rétributions des 6598 instituteurs, maîtres d'école et dirigeantes d'école enfantine (358 instituteurs et institutrices, 6122 maîtres et maîtresses d'école, dont 5 en Bulgarie, 133 dirigeantes d'école enfantine, 5 maîtres russes et 15 maîtres turcs) :

| | | |
|---|---|---|
| Salaires . . . . . . . . . . . | 6 874 960 | francs. |
| Augmentations . . . . . . . . | 192 720 | — |
| Gradations. . . . . . . . . . | 1 456 148 | — |
| Dépenses générales. . . . . . | 2 210 000 | — |
| Enfants pauvres . . . . . . . | 155 000 | — |
| Activité sociale. . . . . . . . | 56 280 | — |
| Cours de répétition. . . . . . | 2 604 | — |
| Total. . . . . . . . | 10 947 712 | francs. |

2° Pour l'école urbaine : rétributions de 1358 instituteurs et institutrices (dont 8 Turcs, 2 Bulgares, 2 Roumains aux écoles turques, 6 Roumains en Bulgarie) et 16 dirigeantes d'école d'enfantine :

| | |
|---|---|
| Salaires | 3 465 888 francs |
| Augmentations | 12 000 — |
| Dépenses générales | 8 000 — |
| Total | 3 485 888 francs |

*Activité sociale et situation légale.* — Le maître d'école ou l'instituteur nommé provisoirement ou définitivement est inamovible; il ne peut être déplacé qu'à la suite d'un jugement rendu par le Conseil permanent; il ne peut être révoqué qu'avec les mêmes formes et par le Conseil permanent pour la première catégorie, et par la Commission disciplinaire pour la seconde. Dans les deux cas, il a le droit d'être assisté par un défenseur, membre du corps enseignant. Comme punitions, la loi prévoit l'avertissement, l'amende, la censure, le retard du terme de la gradation, la permutation, la suspension, la révocation temporaire et la révocation définitive; dans l'application de la peine infligée, la loi a admis le principe Bérenger. Pour les maîtres d'école qui n'ont pas les connaissances nécessaires, la loi prévoit des cours de répétition, et le budget y consacre 2604 francs.

Outre l'instruction et l'éducation, les maîtres d'école et les instituteurs (les premiers surtout) ont entrepris une activité sociale très intense et caractéristique, à laquelle un bulletin officiel est consacré. Ils surveillent le jardin scolaire que chaque élève doit cultiver chez lui, d'après les règles apprises à l'école; ils font célébrer la fête de la plantation des arbres au printemps; ils propagent la culture et l'emploi de la pomme de terre et la haine de l'alcool; ils organisent et dirigent les banques populaires, les associations agricoles pour l'achat et la vente en commun, pour la consommation, pour le fermage des terres; ils appellent le village à l'école pour l'entretien de la cantine, pour le théâtre populaire, où la plupart du temps les acteurs sont des élèves ou des anciens élèves, pour donner des séances avec projections; tandis que la femme du maître d'école, dans les veillées, donne des conseils sur l'hygiène, sur la science du ménage, la puériculture, l'art de tisser, etc.

Le maître d'école est devenu l'apôtre de la civilisation à la campagne, et cette activité, d'abord ignorée, ensuite violemment et injustement mise en vue par les dernières révoltes de 1907, a transformé les maîtres d'école en une force très discutée au point de vue moral, mais en même temps gênante au point de vue politique.

En attendant, les maîtres d'école se sont séparés des instituteurs, et, animés d'un esprit presque syndicaliste, ont organisé une vaste association, qui englobe presque la totalité des membres de l'enseignement primaire rural.

Les instituteurs, eux, sont groupés en une autre association, dont la vitalité est peu considérable.

7. — *L'orphelinat des sourds-muets.* Un trait caractéristique de l'école, en Roumanie, est le soin spécial pour les pauvres et les déshérités. Les sommes affectées à l'achat des habits et livres, aux bourses de différentes espèces, aux colonies scolaires, à l'entretien des orphelins et surtout des orphelines, montent, dans le budget actuel, à 514 594 francs sans compter l'asile professionnel de la princesse Hélène, qui a son budget à part. Les sourds-muets ont été l'objet d'une institution spéciale : le budget de l'école des sourds-muets, qui compte 191 élèves, est de 95 640 francs, dont 36 129 francs pour le personnel.

B. Enseignement professionnel. — L'enseignement professionnel a été créé de toutes pièces par la loi Haret de 1899, qui a eu la bonne fortune de vaincre les préjugés de tout un pays et de finir par le doter d'un corps solide et nombreux de travailleurs et d'ouvriers bien préparés.

1. — La loi prévoit comme *écoles commerciales* :

*a*) Des *écoles inférieures de commerce* destinées à former des garçons vendeurs ou des fonctionnaires du petit commerce : trois années d'études faisant suite aux classes primaires, ayant l'allure d'une école primaire supérieure, comprenant la pratique du commerce dans les établissements de la localité, et délivrant un certificat qui ne donne pas le droit d'inscription dans les écoles supérieures de commerce; pas de langue étrangère figurant au programme. Il y a 12 écoles commerciales inférieures;

*b*) Des *écoles supérieures de commerce* : quatre années d'études faisant suite au gymnase et formant comme une quatrième section du lycée; le programme contient, entre autres, le français, l'allemand, l'anglais; le droit commercial, maritime, civil, administratif; les finances, la comptabilité, la calligraphie, et la pratique du bureau commercial. Elles préparent pour les banques et les grandes administrations; la loi accorde aux jeunes gens munis du diplôme de l'école le monopole de l'enseignement dans les écoles inférieures de commerce; mais, jusqu'à présent, cette disposition est restée lettre morte, et vu, d'un côté, le manque total de préparation pédagogique de ces jeunes gens, et, de l'autre côté, le nombre assez grand des licenciés qui figurent sur les tableaux de capacité et qui peuvent facilement compléter leurs connaissances, il est peu probable que l'on tarde à modifier la loi.

La statistique relevait, pour l'année 1899-1900, 10 écoles commerciales (dont 5 de premier degré), avec un chiffre total de 91 professeurs et 1203 élèves; en 1907-1908 elle relevait 12 écoles (dont 8 inférieures), avec 131 professeurs et 1524 élèves.

2. — Comme *écoles professionnelles* pour les garçons, la loi prévoit :

*a*) Des *écoles élémentaires de métiers* : deux années d'études développant les connaissances des classes primaires avec l'allure d'un enseignement primaire moyen, et comprenant la pratique et l'enseignement d'un métier qui varie, selon la localité. Elles préparent de simples artisans;

*b*) Des *écoles inférieures* : cinq années d'études, dont les deux premières en commun et les trois autres spécialisées, comprenant plusieurs métiers adaptés aux besoins de la région, ayant l'allure d'un enseignement spécial. Elles préparent des ouvriers industriels;

*c*) Des *écoles supérieures* : six années de cours faisant suite à la deuxième ou à la troisième classe secondaire ou aux écoles inférieures, et perfectionnant les élèves dans les métiers artistiques. Elles préparent leurs élèves soit pour les postes de contremaîtres, soit pour la situation de chef d'une entreprise de moyenne envergure. Le corps professoral se compose de professeurs et de maîtres recrutés par voie de concours.

Ajoutons que tous ces établissements fonctionnent non seulement comme écoles, mais aussi comme ateliers industriels exécutant des commandes, à tel point qu'à la suite de l'intervention des chambres industrielles, on a dû imposer une limite à la baisse des prix.

En 1907-1908, il y avait 31 écoles élémentaires, avec 89 professeurs et 768 élèves inscrits; 13 écoles inférieures, avec 84 professeurs et 1013 élèves; et 2 écoles supérieures, avec 49 professeurs et 303 élèves.

Le ministère de l'industrie a 5 écoles professionnelles, dont une pour maîtres sondeurs, qui ont le caractère tout à fait industriel, dans lesquelles l'enseignement général n'a aucune place et où l'enseignement professionnel est tout à fait pratique. Il a entrepris en outre, par des leçons à domicile, de donner aux paysans qui pratiquent divers métiers la précision, le sens de la symétrie et la rapidité de l'ouvrier occidental. Ce ministère a prévu à cet effet dans son budget courant la somme de 99 700 francs. Un grand nombre de sociétés, dites de bienfaisance, ont utilisé le même moyen et organisé le travail à domicile, en lui donnant le perfectionnement manuel nécessaire. Le ministère de l'industrie travaille, en ce moment, à organiser des ateliers coopératifs.

Le ministère des travaux publics dépense 51 700 francs pour ses écoles spéciales, destinées à préparer le personnel inférieur des chemins de fer. Celui de la guerre consacre 10 095 francs pour former ses sous-officiers sanitaires et ses maréchaux-ferrants.

3. — Les *écoles d'agriculture et de viticulture* dé-

pendant du ministère de l'instruction ne sont que de deux espèces : élémentaires et inférieures. Organisées sur le même patron, elles ont, jusqu'à présent, pour mission non pas de créer des travailleurs agricoles, mais bien d'enseigner aux paysans la pratique scientifique de l'agriculture et la bonne administration d'une ferme. Aussi ont-elles l'allure de fermes et le régime de l'internat. Le budget actuel donne un total de 327 409 francs. Pour l'agriculture, 12 écoles élémentaires et 6 inférieures; pour la viticulture, 3 écoles élémentaires. Le personnel de toutes ces écoles touche 154 295 francs; dans les dépenses pour le matériel, il faut compter pour 105 344 francs l'entretien complet des 355 élèves, dont 242 boursiers.

4. — Le ministère de l'intérieur dépense 98 380 francs pour 4 *écoles de notaires ruraux*, avec 180 élèves.

5. — Pour les jeunes filles, on a d'abord des *écoles de ménage*. Il y en a à la campagne, où l'on a employé avec grand succès des maîtresses ambulantes de cuisine, tissage, tapisserie; cet enseignement est encore à l'état d'expérience, mais l'initiative très féconde des préfets l'en fera sous peu sortir et acquérir un développement plus en rapport avec son importance et son urgence.

Dans les villes et en vue d'obtenir des servantes bien préparées, on a organisé, mais sans succès, deux écoles de ménage, dont l'une est un internat; toutes deux hésitent entre la direction professionnelle et la direction éducative. Deux autres écoles sont entretenues par des fondations particulières. Cet enseignement est encore à créer. — Le budget de 1910-1911 donne, pour trois écoles rurales et deux urbaines (dont une est un internat avec 35 élèves), un total de 75 383 francs, dont 39 708 pour le personnel enseignant (25 personnes).

6. Les *écoles professionnelles de filles* sont des écoles inférieures; deux seulement, dont l'une particulière, mais reconnue par l'Etat, donnent un enseignement plus élevé. Elles ont la même organisation que les écoles professionnelles de garçons, mais, dans la pratique des choses, l'allure de ces écoles a été beaucoup plus hésitante entre la direction éducative et la direction professionnelle; dans les petites villes, c'est la première qui l'a emporté; dans les grandes, c'est la seconde. On devra tenir compte de cette indication dans les prochaines modifications de la loi, sous peine de ne pas servir le pays d'un côté, et de le desservir de l'autre. Le programme comprend le français, que l'on a considéré comme indispensable pour l'intelligence des journaux de mode. Les spécialités de ces écoles sont : la lingerie avec la broderie, la couture et la coupe, les modes et les fleurs. Le corps enseignant se compose de professeurs (pris dans les tableaux de capacité de l'enseignement secondaire, malgré la loi qui ordonne le recrutement par examen entre les institutrices) et de maîtresses (nommées à la suite d'un examen de capacité passé par les personnes munies d'un diplôme d'école professionnelle supérieure; celles-ci n'étant pas organisées en vue de préparer au professorat, on s'explique le peu de progrès réalisé par ces écoles : c'est là une lacune qu'il faudra combler).

La Caisse des écoles organise des ateliers professionnels coopératifs avec les diplômées des écoles supérieures.

La statistique donne, pour 1897-1898, 13 écoles avec 121 professeurs et maîtresses, et 1907 élèves; pour 1907-1908, 30 écoles avec 301 membres du personnel enseignant et 4187 élèves. Le budget de 1910-1911 donne un total de 1 082 622 francs pour 29 écoles, dont deux internats; le personnel (400 personnes) touche 859 544 francs; dans les dépenses matérielles, il faut compter 68 100 francs que ces écoles prennent sur leurs propres fonds.

C. Enseignement secondaire. — 1. — L'enseignement secondaire est sous le régime de la loi Haret, qui a modifié la loi de 1864. Celle-ci avait institué des lycées de 7 classes et des gymnases de 4 classes identiques aux premières classes des lycées; type uniforme, caractère encyclopédique, certaines matières se répétant dans les classes supérieures, certaines autres se continuant. La loi Haret, présentée en 1886, puis retirée, a été votée en 1898 et complétée en 1904, 1909 et 1910.

L'enseignement secondaire est donné dans des lycées (huit classes) et des gymnases (quatre classes identiques aux quatre premières des lycées).

L'enseignement est divisé en deux cycles complets; chaque cycle, de quatre classes, est terminé par un examen de fin d'études, organisé de manière à faire constater non pas tant la quantité des connaissances emmagasinées par l'élève que leur influence sur son développement mental.

Dans les quatre classes inférieures, qui forment le *cours inférieur*, l'enseignement, concret comme dans les classes primaires, est donné systématisé et distribué entre plusieurs spécialités, chacune confiée le plus souvent à un professeur; il est identique pour toutes les écoles, et comprend les matières suivantes : religion orthodoxe (obligatoire, avec dispense pour les élèves des autres rites, qui cependant doivent fournir la preuve qu'ils suivent un cours de religion chez eux), langues roumaine, française, allemande et latine; histoire (les trois premières années histoire universelle, la quatrième histoire roumaine); géographie (même distribution du cours); droit, mathématiques, sciences physiques et naturelles et hygiène; musique vocale, dessin et calligraphie, gymnastique et exercices militaires.

Les gymnases sont complétés par une cinquième classe, dont l'enseignement doit préparer les élèves aux carrières pratiques (commerce, industrie, agriculture, administration, etc.). Cette création, de date toute récente, a été essayée avec succès pour la carrière financière, et doit être considérée comme un premier pas fait dans la direction de la recherche d'une forme nationale de gymnase.

Les quatre classes supérieures, dans lesquelles tout élève muni de son certificat d'études inférieures peut s'inscrire sans restriction aucune, sont trifurquées : il y a la section réale (mathématiques et sciences), la section classique (latin, grec), et la section moderne (latin, sciences). La section classique se meurt, faute d'élèves, et aussi faute de bonne préparation de ses professeurs qui, mieux armés et plus convaincus, auraient pu en prolonger la vie. Tous les lycées n'ont pas toutes les sections : la section moderne domine, remplaçant l'ancien lycée unitaire; la section réale jouit d'une faveur de plus en plus croissante, vu le progrès de l'industrie dans le pays. Sur les 20 lycées, il y en a 9 complets et 11 avec deux sections seulement.

Cette division, en désaccord avec le critérium psychologique et les nécessités sociales, s'explique par une concession faite à l'ancien état des choses. La disparition de la section classique avec latin-grec permettra une nouvelle division plus naturelle et plus conforme aux besoins de la société, à savoir en section mathématique, section scientifique et section littéraire.

On pourrait considérer comme une quatrième section la section commerciale, mais celle-ci ne fait plus partie de l'enseignement de culture générale (voir plus haut).

Il y a des disciplines communes aux trois sections actuelles; ce sont (toujours par spécialités) : la religion (en cinquième seulement), les langues roumaine, française et allemande, l'histoire (même distribution que dans les classes inférieures), la géographie (en cinquième seulement), la philosophie (psychologie, logique), l'économie politique, le droit usuel et l'instruction civique, la musique vocale, le dessin et la gymnastique avec les exercices militaires. La section réale comprend aussi l'anglais ou l'italien ou l'agriculture.

2. — L'enseignement secondaire est gratuit pour les Roumains; ceux-ci, cependant, paient une taxe de dotation scolaire (30 francs par an dans les classes inférieures, 50 francs dans les classes supérieures), taxe qui n'est que de très peu inférieure à celle que paient les étrangers (50 et 80 francs) reçus dans les places vacantes, après l'inscription des Roumains.

L'inscription dans la première classe se fait à la suite d'un examen d'inscription, que passent tous les

élèves munis de leurs diplômes de classes primaires; dans les autres classes, l'inscription se fait sans examen des élèves promus de la classe précédente.

L'effectif légal des classes est fixé à 50 élèves pour les classes inférieures et 40 pour les classes supérieures; cependant, comme les deux premières classes sont parfois doublées, et que la poussée vers les études secondaires est très forte, on trouve encore des classes qui ont une population de 80 à 90 élèves; l'année 1909-1910 est la première dans laquelle on a réussi à faire observer la loi pour l'inscription dans la première classe.

L'année scolaire dure dix mois (du 1er septembre au 1er juillet); les études n'en durent que neuf (du 15 septembre au 15 juin), avec quinze jours de vacances à Noël et quinze à Pâques. Elles sont divisées en quatre bimestres : chaque élève doit avoir une note moyenne pour chaque objet d'étude par bimestre; il y a une note pour la conduite et une autre pour la fréquentation; il n'y a pas d'examen de fin d'année. La promotion est décidée par les notes moyennes annuelles obtenues par l'élève; par une contradiction, qui n'est toujours qu'une concession, on admet un examen supplémentaire à la rentrée pour les élèves qui ont eu des notes insuffisantes sur deux matières d'étude.

3. — L'administration des lycées et gymnases est confiée aux directeurs (très mal payés : 50 francs par mois au gymnase, 100 par mois au lycée, en sus du traitement de professeur; logés ou indemnisés pour le logement), aidés dans la discipline par les professeurs dirigeants (un par classe, nommés par le ministre sur la recommandation du directeur et non payés), mais responsables de la bonne tenue de l'école et de l'exécution des lois, règlements et ordonnances ministérielles. Cette importance du directeur est de date récente et, naturellement, soumise encore à des variations personnelles trop grandes pour que l'allure de l'école ne s'en ressente pas.

Les dernières ordonnances ministérielles ont mis à la disposition des directeurs et des professeurs dirigeants deux instruments assez originaux et d'une grande portée : le registre de la classe, tenu par le chef de classe, qui marque pour chaque heure de leçon les absents et, sous la dictée du professeur, les élèves mal notés en leçon et à la conduite (avec mention de la faute); et les formulaires de correspondance avec la famille (parents ou correspondants), par lesquels le directeur ou le professeur dirigeant porte à la connaissance de la famille tout changement intervenu dans la situation scolaire de l'élève, ou convoque à l'école pour une conférence particulière ou collective les parents (le ministère paie annuellement au service des postes 10 000 francs, mais pour l'année 1909-1910 on n'a utilisé cette correspondance que pour 3000 francs).

4.—Le corps professoral est recruté par des examens de capacité. La préparation professionnelle, assez faible, se fait dans les deux séminaires pédagogiques universitaires, annexés aux deux universités de Bucarest et de Jassy, dans lesquelles les étudiants de la faculté des lettres et de celle des sciences, pendant leur dernière année d'études et après avoir passé un examen de connaissances pédagogiques (un cours d'une année), acquièrent une certaine habileté professorale et obtiennent un certificat pédagogique indispensable à l'inscription pour l'examen de capacité. Celui-ci se fait tous les trois ans, et le tableau qui en résulte est valable pendant six ans.

L'examen (écrit, oral, leçons pratiques) est à la fois un examen de connaissances, d'instruction pédagogique et d'aptitude pédagogique; chaque candidat doit se présenter pour deux spécialités au moins, dont une principale, les spécialités étant déterminées par les matières d'enseignement des écoles secondaires; entre la spécialité principale et la spécialité accessoire, la différence consiste surtout dans l'examen des connaissances : la principale exigeant les connaissances prévues dans le programme de la licence respective, la secondaire se bornant aux connaissances exigées par les programmes des écoles secondaires.

La classification se fait d'après la spécialité principale; la nomination ne connaît que le droit de l'individu (ancienneté et classification); la loi oblige le ministère à publier toutes les places vacantes et à les mettre à la disposition des candidats portés sur le tableau, qui font leur choix dans l'ordre établi par la classification. Par contre, le choix entre les demandes de mutation est complètement laissé au gré de l'administration scolaire : il n'y a pas de critérium imposé aux inspecteurs, qui donnent leur avis sur les demandes; mais l'avis conforme des inspecteurs est imposé au ministre, qui peut cependant opposer son véto.

Ajoutons que les mutations précèdent les nominations.

Le premier examen de capacité a eu lieu en 1899; avant 1898, les places étaient occupées par voie de concours d'abord entre bacheliers, ensuite entre licenciés.

Pour le perfectionnement professionnel, le ministère organise des conférences par spécialités, utilise des bourses de voyage à l'étranger, et a organisé une commission pédagogique qui tend à avoir une influence de plus en plus décisive dans l'assimilation des principes pédagogiques.

Les professeurs et maîtres sont obligés de donner douze heures par semaine et touchent 360 francs par mois avec droit aux quatre gradations de 15 % tous les cinq ans.

Les professeurs de religion (dont l'occupation varie de cinq à douze heures par semaine) touchent 200 francs par mois, et, s'ils ont réussi à obtenir, à la suite d'un avis favorable des inspecteurs, des heures de roumain, ils sont assimilés aux autres professeurs.

Les maîtres de dessin, de gymnastique, et de musique sont payés 180 francs par mois pour une occupation qui varie entre six et douze heures par semaine.

Le professeur qui n'a pas subi l'examen de capacité est nommé suppléant; il ne touche que 80 % des appointements légaux; s'il a été nommé à la suite de l'examen de capacité, il est provisoire, et, après trois ans d'essai et d'inspection spéciale, il peut, sur l'avis favorable des inspecteurs, être nommé à titre définitif.

La situation légale du professeur titulaire, soit provisoire, soit définitif, est la même que celle de l'instituteur.

5.—Le fonctionnement de l'école secondaire est encore faible et, parfois, il est loin de répondre aux principes pédagogiques proclamés par la Réforme de 1898, et inscrits dans la loi, les règlements et les ordonnances ministérielles.

Ces principes, tout en inspirant toute la Réforme Haret, ne sont pas parvenus à s'imposer définitivement ni aux divers ministres qui se sont succédé, ni aux collaborateurs que ceux-ci ont appelés à leur aide; et ce n'est que la loi de 1910, assurant la stabilité des inspecteurs et des directeurs de l'enseignement, qui pourra donner consistance et vitalité aux principes de la Réforme. — A cet état de choses peu satisfaisant contribue puissamment aussi l'effectif parfois excessif des classes, l'insuffisance de la préparation professionnelle d'une partie des professeurs, l'organisation très molle de l'inspectorat, une centralisation bureaucratique excessive, et, surtout, la survivance d'un état d'âme fâcheux qui, entretenu par le privilège de l'éligibilité aux sièges législatifs et de la nomination dans les grands postes administratifs, empêche les professeurs actifs et ambitieux de se dévouer complètement à l'œuvre scolaire et de faire l'effort nécessaire pour s'adapter aux conditions créées par la Réforme.

La statistique montre qu'en 1864 il y avait 9 écoles secondaires (5 lycées, 4 gymnases); en 1897-1898, on comptait 16 lycées, 17 gymnases classiques, 11 écoles réales, avec 737 professeurs et 18 490 élèves; en 1907-1908, il y avait 20 lycées, 23 gymnases, et 2 écoles d'application auprès des séminaires pédagogiques, avec 814 professeurs et 13 369 élèves.

Le budget de 1910-1911 donne, pour 20 lycées et 23 gymnases, avec 685 professeurs, un total, énorme et disproportionné, de 4 089 341 francs, sur lequel le personnel compte pour 3 943 936 francs; dans le

matériel, il faut compter l'entretien de deux internats avec 404 élèves.

Le *ministère de la guerre* entretient un lycée et un gymnase, organisés absolument comme les précédents, mais avec internat et régime militaire, pour donner l'instruction et l'éducation aux fils de militaires. Ces deux écoles ont 431 élèves, avec un budget total de 199 522 francs.

6. — L'*enseignement des jeunes filles*, même après la Réforme de 1898, a continué d être dominé par l'idée d'identité avec celui des garçons. Il vient de recevoir une organisation plus conforme aux aptitudes et à la situation de la femme. On a conservé les cadres des deux cycles, de quatre ans chacun, pour des écoles de premier et de second degré qu'on finira par nommer gymnases et lycées. — Le cours supérieur est bifurqué : la section classique se rapproche de la section moderne des garçons (latin, sciences), la section dite moderne a un caractère littéraire et esthétique. Les jeunes filles qui ne suivent aucune de ces deux sections doivent, pour terminer leurs études et obtenir un diplôme, suivre soit une cinquième classe complémentaire qui les prépare pour une vie de famille de modeste aisance, soit un cours de deux classes commerciales. — Cette réforme des programmes, caractérisée par une forte préoccupation féminine, ne se réalisera que difficilement à cause du manque presque total de préparation pédagogique du personnel; les séminaires pédagogiques universitaires ne sont pas régulièrement ouverts aux jeunes étudiantes, et, pour le dernier examen de capacité, on a dû improviser des séminaires pédagogiques secondaires. — A noter, comme une différence en faveur des écoles secondaires de jeunes filles, que les études sont partagées entre cinq spécialités seulement (partie littéraire; français; allemand; géographie-sciences; géographie-mathématiques).

La statistique de ces écoles indiquait, en 1864, 4 écoles, avec 28 professeurs hommes et 8 professeurs femmes, et 354 élèves; en 1897-1898, 8 écoles, avec 121 professeurs et 1783 élèves; en 1907-1908, 10 écoles, avec 180 professeurs et 1810 élèves. Le budget de 1910-1911 donne un total de 917 978 francs pour 10 écoles (dont 4 lycées) avec 177 professeurs (presque tous des femmes); le personnel touche 784 782 francs, et dans les dépenses matérielles on compte l'entretien de 487 internes.

7. Les *séminaires ecclésiastiques orthodoxes* sont organisés d'après le même type. Ils dépendent, au point de vue des études, de l'administration de l'enseignement, et, au point de vue administratif, de la Caisse de l'Eglise, leur fonctionnement étant mis sous la surveillance de l'évêque auprès duquel ils sont établis; leur régime est l'internat. Le programme comprend les matières suivantes : roumain, latin, grec, allemand, philosophie (psychologie et logique), histoire, géographie, mathématiques, sciences, dessin, calligraphie, gymnastique, musique, comme au lycée; les sciences religieuses (trois chaires distinctes), la musique religieuse et la pédagogie les rapprochent des écoles normales. L'esprit religieux est faible, et un régime sévère et en désaccord avec l'esprit du siècle détache les élèves de la religion; les élèves font vœu de chasteté jusqu'au mariage; ils peuvent, en quittant le séminaire, continuer leurs études à la faculté sous le régime de l'internat, ou bien, entrés dans les ordres ou mariés, obtenir une paroisse et se faire ordonner prêtres. A la campagne, ils peuvent occuper une place de maître de village et toucher, outre leur traitement, 50 % du traitement de la chaire; à la ville ils peuvent obtenir une chaire de religion dans une école secondaire sans aucune réduction de traitement.

La statistique indiquait, en 1864, 8 séminaires; en 1897-1898, 6, avec 67 professeurs et 695 élèves ; en 1907-1908, 4, avec 70 professeurs et 840 élèves. Au budget de 1910-1911, on a prévu pour 4 séminaires (2 lycées, 2 gymnases), avec 56 professeurs et 1005 élèves, un total de 587 765 francs, sur lequel le personnel touche 243 976 francs. Il existe un cinquième séminaire complet, dépendant d'une éphorie particulière, mais reconnu par l'Etat.

Un séminaire musulman a 9 professeurs, 45 élèves, et un budget (qui entre dans le total précédent) de 37 994 francs.

8. — L'*enseignement artistique* est donné dans deux écoles de beaux-arts (Jassy et Bucarest), deux conservatoires de musique (idem); et une école d'architecture (Bucarest); il a comme annexes deux galeries de tableaux, un musée d'art national et quatre musées d'art (dont deux particuliers). Les deux écoles de Jassy, organisées sur le même patron que celles de Bucarest, végètent; à Bucarest l'effort est plus sérieux et le milieu plus propice; l'esprit de l'école, cependant, ne s'est pas encore dégagé de l'influence étrangère; la comédie seule a créé une tradition originale, la musique s'y essaie, la peinture y songe. Le conservatoire oscille encore entre une école de musique et une école de perfectionnement. L'école des beaux-arts a une organisation récente qui lui donne l'allure d'un lycée : cours inférieur commun, de quatre classes, et cours supérieur, spécialisé, de trois classes; chaque classe dure une année, avec, bien entendu, les dispenses accordées aux vrais talents. L'école d'architecture, bien organisée et bien dirigée, occupe les élèves pendant quatre ans et leur délivre un certificat de constructeurs (après trois ans) ou un diplôme d'architecte. Ajoutons que la pratique de l'architecture n'est pas encore règlementée. En général l'enseignement artistique est faible; l'autorité supérieure a manqué de suite et de générosité vis-à-vis de cet enseignement. Il faut espérer que la création, toute récente, du Conseil des arts pourra remédier à cet état de choses.

Les deux écoles et les deux conservatoires existaient dès 1864; en 1898, l'école d'architecture se détacha de l'école des beaux-arts de Bucarest. Le budget actuel des arts donne un total de 772 216 fr., répartis comme il suit : deux écoles des beaux-arts avec 40 professeurs : 178 032 francs pour le personnel, 29 100 francs pour le matériel; les deux galeries de tableaux ont 19 920 francs, dont 14 000 pour de nouvelles acquisitions; le Salon annuel coûte 13 000 francs, dont 12 000 pour des prix d'encouragement. Les deux conservatoires ont 48 professeurs, qui touchent 204 080 francs, et leurs dépenses matérielles montent à 21 700 francs. Les subventions des trois théâtres de l'Etat et le personnel administratif de celui de Bucarest coûtent 230 384 fr.; le ministère subventionne (.0 000 fr.) un orchestre officiel pour les concerts populaires.

L'enseignement secondaire coûte donc à l'Etat 6 367 295 francs; les tentatives énergiques faites pour le réduire à des proportions plus modestes et plus conformes aux vrais intérêts du pays ont échoué.

D. Enseignement supérieur. — L'enseignement supérieur est donné dans deux universités, celle de Jassy et celle de Bucarest, qui jouissent, en fait, d'une autonomie presque complète. L'université de Bucarest a 5 facultés (théologie, lettres et philosophie, sciences, droit, et médecine), celle de Jassy n'a que les quatre dernières. La faculté des lettres et philosophie comprend, dans les deux universités, quatre sections (philologie classique, philologie moderne, histoire, et philosophie); celle des sciences trois sections (physique et chimie, sciences naturelles, mathématiques); la faculté de médecine de Bucarest comprend une section de pharmacie. — Chaque faculté est administrée par un doyen élu par les professeurs et confirmé par le roi pour une durée de deux ans. L'université est administrée par le recteur et le sénat universitaire. Le recteur est nommé pour une période de trois ans, par le ministre, sur une liste de trois professeurs proposés par l'université. Le sénat est composé des doyens et d'un nombre égal de professeurs délégués par les facultés, un par faculté. Le budget de 1910-1911 alloue pour l'administration de l'université de Bucarest 27 360 francs, pour celle de Jassy 22 900 francs; une somme de 101 488 francs, provenant de fonds divers de l'Etat, est employée, outre les fonds particuliers des universités, pour venir en aide aux étudiants pauvres.

La durée des études varie selon la faculté : trois ans pour le droit et les sciences, quatre pour la théologie et les lettres, cinq pour la médecine. Les cours sont de deux espèces : cours libres, et cours fermés

ou de séminaires et de laboratoires; le séminaire est de date récente et, en général, peu organisé. Les facultés des lettres, des sciences, et de droit confèrent les titres de licencié et de docteur; celle de théologie, le premier seulement; celle de médecine, le second. Le nombre des chaires qui composent une faculté et dont les cours sont obligatoires est fixé par la loi d'après le vœu de la faculté ou la proposition du ministre, et sur l'avis du collège de la faculté réuni au sénat universitaire.

Des cours libres et gratuits peuvent être faits par toute personne n'appartenant pas au corps professoral universitaire, moyennant l'autorisation du sénat universitaire accordée après avis motivé du conseil de la faculté et approbation du ministère. Les cours libres peuvent être fermés par le ministre sur l'avis du sénat universitaire.

Le corps professoral de l'université se compose de *docents*, d'agrégés et de professeurs. — Le titre de *docent* est obtenu par les docteurs à la suite d'un examen écrit (un travail original distinct de la thèse de doctorat), d'un examen oral sur la spécialité, et de deux leçons publiques avec préparation de 24 heures sur des sujets donnés par la faculté, devant une commission composée de trois professeurs nommés par le doyen et de deux professeurs nommés par le ministre. Cet examen est annoncé six mois à l'avance; la pétition est présentée avec mémoire explicatif à la faculté, qui la soumet, avec son avis, à l'approbation du ministre. C'est toujours le ministre qui approuve le résultat de l'examen et qui nomme le *docent*. Un *docent* n'a d'autre droit que celui de faire un cours libre et gratuit ouvert dans les conditions indiquées plus haut, et de se porter, avec droit de préférence, comme candidat pour un poste vacant d'agrégé ou de professeur. — Une chaire vacante doit être occupée, jusqu'au concours ou examen, par un professeur suppléant nommé par le ministre et choisi parmi les *docents*, agrégés ou professeurs de la faculté, et cela après l'avis du conseil de la faculté. — Pour la repourvue d'une chaire, le ministre annonce un examen de professorat ou d'agrégation dans un délai de deux mois. Le sénat, réuni au collège des professeurs de la faculté respective, et après examen des travaux présentés par les candidats, peut recommander un des candidats pour occuper la chaire comme agrégé définitif ou comme professeur, selon la valeur de ses travaux et sa situation universitaire; il peut aussi ne recommander personne. Un agrégé peut ainsi être promu professeur, s'il a trois ans de service comme agrégé. L'avis des deux universités est nécessaire pour que le ministre décide, mais leur accord n'est pas imposé par la loi. Le rapport des deux commissions doit être publié dans le journal officiel. — Si la chaire ne peut pas être repourvue ainsi, on annonce un nouvel examen dans un délai de six mois pour le poste d'agrégé provisoire. Cet examen est identique, matière, modalité et procédure, à celui ordonné pour le titre de *docent*. L'agrégé, ainsi nommé, doit obtenir dans un délai de trois ans, qui peut être porté à cinq ans, le titre d'agrégé définitif, à la suite d'un rapport favorable du sénat donné sur la proposition du conseil de la faculté; sinon, il cesse de droit de faire partie du corps des agrégés. — Il y a incompatibilité entre le poste de professeur ou agrégé définitif et celui de professeur ou de directeur d'une école secondaire. Le traitement des professeurs est de 6600 francs par an, celui des agrégés de 5160 francs; il faut y ajouter les traitements qu'on peut toucher comme directeur de séminaire (1200 francs sans droit à la gradation), comme directeur de laboratoire, clinique ou institut; mais, en tout cas, les traitements sont ridicules, et le budget de 1910-1911, en dépassant la loi, a fixé le chiffre de 7800 francs pour les professeurs et de 6000 francs pour les agrégés. Ajoutons que dans la loi de 1898 on avait prévu pour les professeurs 18 000 francs.

Voici la composition actuelle du corps professoral des deux universités : *Bucarest*, Théologie, 7 professeurs, 2 agrégés; Droit, 10 professeurs, 10 agrégés; Lettres, 12 professeurs, 5 agrégés, 5 maîtres de conférences; Sciences, 16 professeurs, 4 agrégés, 5 maîtres de conférences; Médecine, 25 professeurs, 5 agrégés; *Jassy*, Droit, 9 professeurs, 8 agrégés; Lettres, 6 professeurs, 7 agrégés; 2 maîtres de conférences; Sciences, 13 professeurs, 5 agrégés, 4 maîtres de conférences; Médecine, 13 professeurs, 9 agrégés.

En 1907, le nombre des étudiants était le suivant : *Bucarest* : Théologie, 267; Droit, 2225; Lettres, 213; Sciences, 162; Médecine, 615; *Jassy* : Droit, 252; Lettres, 358 (dont 145 femmes); Sciences, 73; Médecine, 133.

Les institutions annexes des universités sont :

*a*) La fondation universitaire Carol Ier, créée en 1891, à l'occasion du jubilé de vingt-cinq ans de règne, par le roi qui fit don au ministère d'un palais et d'une somme de 200 000 francs; elle possède aujourd'hui 790 000 francs en effets publics; elle a une bibliothèque universitaire bien fournie, tenue au courant, et donne des bourses d'études;

*b*) L'école supérieure de médecine vétérinaire, dont la place dans le système scolaire n'est pas encore définitivement fixée; elle possède onze chaires, huit laboratoires, trois cliniques, un service vaccinogène; les études sont de cinq ans, avec examen de fin d'année et examen de fin d'études. Le budget de 1910-1911 est de 141 735 francs pour le personnel, 56 262 francs pour le matériel (y compris 12 000 francs pour bourses aux étudiants);

*c*) Le musée d'antiquités, mal conduit jusqu'à présent; budget du personnel 12 360 francs, du matériel 9600 fr., dont 3000 pour acquisitions;

*d*) Le musée d'histoire naturelle, très bien conduit et richement doté; budget du personnel 19 356 francs; du matériel, 18 000 francs;

*e*) Le musée d'art national, bien conduit; budget du personnel 15 240 francs; acquisitions, 7000 francs;

*f*) Les deux archives de l'Etat à Jassy et à Bucarest; budget du personnel 48 360 francs, du matériel 4700 francs;

*g*) Le jardin et l'institut botanique, très bien dotés; budget du personnel 33 182 francs, du matériel 6750 francs;

*h*) Deux séminaires pédagogiques universitaires, avec un budget total de 70 748 francs.

Il faut ajouter à l'université : *a*) L'école supérieure des ponts et chaussées, très bien organisée, dépendant du ministère des travaux publics, avec un budget de 240 462 francs pour le personnel et de 222 000 francs pour le matériel; *b*) L'école supérieure d'agriculture, dépendant, comme la suivante, du ministère de l'agriculture, avec un budget de 103 616 francs pour le personnel et de 91 905 francs pour le matériel; *c*) L'école de sylviculture : personnel 64 866 francs, matériel 46 820 francs; *d*) Quatre écoles supérieures militaires : l'école d'infanterie (220 élèves, budget 132 228 francs), l'école de cavalerie (40 élèves, budget 126 141 francs), l'école d'artillerie et de génie (120 élèves, budget 133 430 francs), et l'institut médico-militaire (70 élèves, budget 82 988 francs).

L'université, qui, la première, a obtenu l'inamovibilité pour ses membres (dès 1864), a été, sauf des exceptions personnelles, la dernière à participer à l'œuvre d'enrichissement et de développement de la civilisation roumaine : les deux facultés, jusqu'à présent simplement enseignantes, mais depuis quelque temps vraiment savantes, des lettres (surtout la section historique) et des sciences sont entrées dans la voie nouvelle de la conciliation entre les exigences de la technique internationale et celles des problèmes nationaux; et il faut espérer que le moment n'est pas éloigné où l'organisation d'un milieu scientifique plus élevé permettra à l'université de bien servir l'humanité et la civilisation en servant son pays.

### III. — L'enseignement privé.

Malgré les efforts tentés à plusieurs reprises, cet enseignement n'a pas été l'objet d'une législation spéciale : il est encore régi par un appendice de la loi de 1864 et par un règlement de 1896. Aux termes de cette loi et de ce règlement, l'enseignement privé est libre, mais placé sous le contrôle de l'Etat. Toute personne, roumaine ou étrangère, peut être autorisée à en-

seigner, à ouvrir ou à diriger une école particulière. A cet effet, elle doit faire connaître au ministre le nom du directeur, la catégorie de l'école, le programme et le règlement intérieur de l'école, la liste complète du corps enseignant auxiliaire ou surveillant, le plan du local avec le nombre maximum des élèves.

Le directeur, s'il est Roumain (femme pour les écoles de jeunes filles), doit posséder les titres académiques exigés des directeurs des écoles similaires de l'Etat; n'avoir subi aucune condamnation pénale; n'avoir (s'il est professeur) pas été suspendu ni destitué; présenter un certificat de bonne conduite délivré par la mairie locale; s'il est étranger, il doit présenter un certificat délivré par l'autorité scolaire de son pays, certifiant qu'il accomplit les conditions exigées par les lois de son pays pour diriger une école pareille. Le personnel, enseignant, auxiliaire, ou surveillant, doit présenter les mêmes garanties, sauf les titres académiques exigés du directeur. Comme catégories d'écoles, le règlement prévoit : les jardins d'enfants, les asiles confessionnels (surtout pour les israélites), les écoles ayant un programme propre, les internats, les écoles avec les programmes de l'État. Le local doit être hygiénique et pouvant contenir le nombre voulu d'élèves. Les programmes et règlements, quand ils diffèrent de ceux de l'Etat, doivent respecter les principes pédagogiques et ne rien contenir contre la morale ou contre les lois fondamentales de l'Etat. L'autorisation accordée mentionne la catégorie de l'école, le personnel enseignant, auxiliaire, et surveillant autorisé, le local avec le nombre maximum d'élèves, et, éventuellement, le programme et le règlement. Aucun changement dans les conditions de l'autorisation ne peut avoir lieu sans une nouvelle autorisation. Il faut ajouter que les écoles qui ont des élèves roumains soumis à l'obligation de suivre les écoles primaires doivent les déclarer au reviseur au commencement de l'année et les présenter à l'examen de fin d'année, sous peine d'avertissement public ou, en cas de récidive, de fermeture. Pour les asiles confessionnels, les dirigeants doivent en outre présenter une autorisation de la part de l'autorité religieuse respective, un certificat de bonne conduite de la part de la mairie, et prouver par un examen sommaire qu'ils connaissent le roumain. Dans les écoles qui ont un programme propre, on peut employer n'importe quelle langue d'enseignement, mais, si elles ont des élèves roumains, on doit enseigner en roumain la langue et l'histoire du pays; les programmes, présentés à l'approbation, doivent être analytiques, et les livres étrangers doivent être aussi présentés pour l'approbation. Les écoles qui ont les programmes de l'Etat doivent adopter aussi les dispositions règlementaires; l'examen de fin d'année est obligatoire pour les écoles primaires et facultatif dans les autres; l'examen se passe dans l'école même si l'effectif scolaire est assez grand. Une taxe est payée pour chaque élève : 20 francs pour les classes primaires, 50 francs pour les classes inférieures de lycée, 80 francs pour les classes supérieures, 30 francs pour l'examen de fin d'études inférieures, 30 francs pour l'examen de fin d'études supérieures, 25 francs pour l'examen de « corrigence ». Le certificat délivré par la commission a la valeur d'un certificat d'Etat.

Le ministère veille à l'exécution de tous les engagements pris par la direction de l'école dans sa demande d'autorisation; il a, à cet effet, des inspecteurs spéciaux. Comme sanctions, le règlement prévoit : l'avertissement secret, l'avertissement public, le retrait de l'autorisation de faire passer les examens dans le local de l'école, la fermeture de l'école. La dernière mesure s'applique à la suite d'un jugement devant le Conseil permanent.

L'enseignement privé avec les programmes officiels est devenu un réel auxiliaire de l'Etat; il s'est beaucoup développé pour les écoles secondaires de jeunes filles à cause de l'insuffisance du nombre des écoles de l'Etat, à cause aussi de la poussée qui a dirigé les jeunes filles vers l'université.

Une catégorie à part est représentée par les écoles primaires des communautés israélites, dont les enfants ne trouvent plus de place dans les écoles de l'Etat; ces écoles, secourues par des sociétés israélites étrangères, ont fait des efforts extraordinaires pour se mettre au niveau des écoles publiques. Pour ces écoles, on fixe d'habitude une taxe globale, et l'examen a lieu dans le local de l'école. Les programmes contiennent, dans les heures supplémentaires, l'enseignement de l'hébreu comme langue religieuse et de l'allemand comme langue d'affaires. Un deuxième congrès annuel des instituteurs et institutrices de cet enseignement vient d'avoir lieu (1910) en vue d'introduire plus d'harmonie dans les méthodes, et les bons résultats obtenus permettent de croire que la mesure entrera dans la législation scolaire.

Les écoles avec programme propre sont d'origine étrangère, française d'abord, allemande ensuite; elles ont trouvé un bon terrain dans le désir de donner aux jeunes filles une éducation mondaine. Ce sont les congrégations religieuses qui ont donné à cet enseignement un grand développement, surtout la congrégation de N.-D. de Sion; plusieurs cas de conversions éclatantes ont jeté un jour plutôt défavorable sur cette congrégation. Presque toutes les grandes écoles roumaines ont un cours libre. Dans toutes ces écoles de jeunes filles, le niveau des études est très peu élevé; on y enseigne surtout les langues, les arts et les bonnes manières; les soins pour l'éducation physique sont d'habitude très minutieux.

Un second type d'école étrangère est celui où l'on poursuit, non seulement l'éducation et l'instruction, mais aussi la conservation de la nationalité; une certaine tension peut s'ensuivre; on a été obligé de fermer les écoles bulgares à cause de leur allure et de leur esprit irrédentiste; et dans quelques écoles hongroises on a proscrit certains livres qui insultaient la nationalité roumaine; au contraire on n'a eu qu'à se louer de l'école réale allemande, organisée de manière à permettre à ses diplômés de continuer leurs études en Allemagne.

Un troisième type de cette catégorie d'écoles est représenté par les deux séminaires des épiscopats catholiques et par l'école des chantres catholiques de Moldavie, dont le fonctionnement est complètement libre.

Quel que soit le caractère de l'école à programme propre, les nécessités de la bonne hospitalité ont poussé le ministère à introduire l'enseignement du roumain (de quatre à six heures par semaine) dans toutes les écoles.

Le budget de l'Etat prévoit pour le contrôle de l'enseignement privé 56 400 francs. Voici le tableau presque complet des écoles particulières par nationalité; on a suivi l'ordre suivant: I, jardins d'enfants; II, asiles confessionnels; III, écoles primaires; IV, écoles professionnelles; V, écoles commerciales; VI, écoles secondaires; dans la fraction employée, le numérateur indique le nombre des écoles avec le programme de l'Etat et le dénominateur celui des écoles avec programme propre :

| ÉCOLES | I | II | III | IV | V | VI |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Roumaines : | $\frac{22}{0}$, | $\frac{3}{0}$, | $\frac{59}{12}$, | $\frac{25}{8}$, | $\frac{3}{0}$, | $\frac{48}{20}$; |
| Allemandes : | $\frac{9}{4}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{25}{14}$, | $\frac{0}{1}$, | $\frac{4}{0}$, | $\frac{5}{7}$; |
| Anglaises : | $\frac{2}{1}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{2}$, | $\frac{0}{1}$, | $\frac{0}{1}$, | $\frac{0}{1}$; |
| Russes : | $\frac{0}{0}$, | $\frac{2}{0}$, | $\frac{2}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$; |
| Grecques : | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{4}{10}$, | $\frac{0}{1}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{4}$; |
| Bulgares : | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{3}$, | $\frac{0}{1}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{1}$; |
| Israélites : | $\frac{1}{0}$, | $\frac{92}{0}$, | $\frac{68}{25}$, | $\frac{3}{0}$, | $\frac{2}{1}$, | $\frac{9}{1}$; |
| Françaises : | $\frac{1}{0}$, | $\frac{1}{0}$, | $\frac{5}{4}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{2}{3}$; |
| Italiennes : | $\frac{1}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{2}{1}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{1}{0}$; |
| Hongroises : | $\frac{0}{3}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{9}{14}$, | $\frac{0}{1}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{2}{1}$; |

| ÉCOLES | I | II | III | IV | V | VI |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Turques : | $\frac{0}{0}$, | $\frac{15}{0}$, | $\frac{1}{1}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$; |
| Serbes : | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{1}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$; |
| Arméniennes : | $\frac{0}{0}$, | $\frac{1}{0}$, | $\frac{3}{2}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$, | $\frac{0}{0}$. |

**Bibliographie.** — *Colecţiune de legi, regulamente, programe, etc., de la* 1864 *la* 1901 (1 vol.), *de la* 1901 *la* VII. 1904 (1 vol.), *de la* VII. 1904 *la* XI. 1906 (1 vol.), *de la* XI. 1906 *la* VII. 1910 (en préparation), Bucureşti, 1901, 1904, 1906. — *Anuarul oficial al Ministerului Instrucţiunei şi al Cultelor*, Ibid., 1908. — *Mémoire sur la situation du corps enseignant primaire*, Ibid., 1909. — *L'enseignement public en Roumanie* [à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris, 1900], Ibid., 1900 ; — *Mémoire sur l'organisation de notre enseignement actuel dans les lycées*, Ibid., 1907.

[Prof. D. A. TEODORU,
Sous-secrétaire d'Etat au département
de l'Instruction et des Cultes, à Bucarest.]

**ROUSSEAU.** — Jean-Jacques Rousseau, l'un des plus célèbres écrivains du dix-huitième siècle, né à Genève le 28 juin 1712, était le second fils d'un petit horloger. Il perdit sa mère en naissant, fut élevé de façon assez irrégulière, fut mis ensuite en apprentissage chez un graveur, et s'enfuit de sa ville natale à l'âge de seize ans pour aller chercher fortune par le monde. Après treize années d'une vie remplie par des aventures qui sont loin d'avoir été toutes honorables, il finit par arriver à Paris, où il essaya un peu de tout sans réussir, littérature, musique, théâtre, jusqu'au moment où l'attention publique fut attirée sur lui par son paradoxal mémoire à l'Académie de Dijon (1749) Il avait alors trente-sept ans.

A partir de ce moment, il ne cessa, pendant près de vingt-huit années, d'étonner, de charmer ou d'irriter les esprits de ses contemporains par des écrits originaux, puissants, souvent étranges, qui ont exercé dans divers domaines une profonde et durable influence. Il suffit de mentionner ses principaux ouvrages, et les plus connus : le *Discours sur les sciences et les arts*; le *Discours sur l'inégalité*; la *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*; la *Nouvelle Héloïse*; l'*Emile* et le *Contrat social*, dont la condamnation l'obligea à quitter la France (1762); la *Réponse à l'archevêque de Paris*, les *Lettres de la Montagne*; les *Confessions*.

Ses dernières années ont été en proie à la maladie, à la tristesse, au soupçon ; il s'est peu à peu brouillé avec ses relations et ses amis, errant de lieu en lieu, cherchant partout un asile où il se crût en sûreté, en Suisse, en Angleterre, en Dauphiné, etc.; il finit par obtenir du gouvernement l'autorisation tacite de rentrer à Paris. Il venait de se décider à accepter l'hospitalité de M. de Girardin dans la charmante retraite d'Ermenonville, lorsqu'il y mourut subitement le 3 juillet 1778.

Bien qu'il ait été quelque temps précepteur à Lyon, chez M. de Mably, grand-prévôt, ce n'est pas à ce titre qu'il a sa place parmi les pédagogues. On peut dire sans trop de sévérité qu'il s'est montré à la fois incapable et indigne de ces fonctions, qu'il n'a du reste gardées qu'un an. Il avait deux élèves, qui étaient les neveux des abbés de Condillac et de Mably. Voici ce qu'il en raconte lui-même : « L'un, de huit à neuf ans, appelé Sainte-Marie, était d'une jolie figure, l'esprit assez ouvert, assez vif, étourdi, badin, malin, mais d'une malignité gaie. Le cadet, appelé Condillac, paraissait presque stupide, musard, têtu comme une mule et ne pouvant rien apprendre. On peut juger qu'entre ces deux sujets je n'avais pas besogne faite. Avec de la patience et du sang-froid, peut-être aurais-je pu réussir ; mais faute de l'une et de l'autre, je ne fis rien qui vaille, et mes élèves tournaient très mal. Je ne manquais pas d'assiduité, mais je manquais d'égalité, surtout de prudence. Je ne savais employer auprès d'eux que trois instruments, toujours inutiles et souvent pernicieux auprès des enfants : le sentiment, le raisonnement, la colère. » Ce n'est pas non plus dans sa propre famille que Rousseau apprit ou exerça les qualités et les vertus du pédagogue: on sait qu'il abandonna misérablement ses quatre enfants et les envoya dès leur naissance à l'hospice des Enfants-Trouvés. Il n'en a pas moins écrit l'un des plus importants, et, par endroits, l'un des plus beaux livres de pédagogie de son siècle, un de ceux qui ont le plus agi sur l'esprit et les méthodes d'enseignement et d'éducation, non seulement en France, mais en Suisse, en Allemagne, dans l'Europe entière et même dans le Nouveau-Monde.

Mécontent de la société qui l'entoure, ardemment désireux de la voir modifiée, l'auteur ne se borne pas cette fois du moins à des accusations véhémentes; il cherche, il trouve, il indique le remède, d'un œil perspicace, d'une main sûre. Ce remède est dans l'éducation. Pour agir sur l'humanité, s'occuper de l'enfant; pour transformer la société, transformer l'éducation : voilà l'idée juste, féconde, véritablement réformatrice, vraie au temps de Rousseau comme de notre temps.

Les idées particulières de Rousseau, la manière dont il entend les mettre en pratique, son plan général et les détails qu'il nous en livre dans l'*Emile*, sont sujets à critique; l'intention primitive ne mérite que des éloges. Il la résume dans une épigraphe empruntée à Sénèque : « Les maux dont nous souffrons sont curables: la nature, qui nous a créés pour le bien, nous aide à guérir, si nous le voulons ».

En appelant l'attention sur les mauvaises méthodes d'éducation usitées à son époque, en reprenant après deux siècles la tentative à peine ébauchée par Rabelais et Montaigne, en ramenant l'éducation à un principe simple et sage, à savoir l'observation de la nature, l'étude des vrais besoins et des facultés de l'enfance, Rousseau a rendu d'éminents services et ouvert la voie à la pédagogie moderne.

D'autres auraient pu traiter le même sujet, et l'ont fait, le philosophe Locke, par exemple. Mais nul n'y pouvait mettre la même passion, le même éclat de style, la même chaleur, la même éloquence. Il n'est pas jusqu'à la tournure romanesque de cet étrange esprit, jusqu'à la bizarrerie de ses paradoxes, qui ne l'aient servi dans son dessein en excitant fortement la sympathie et la colère, en éveillant vivement l'attention, la controverse.

Ce qui, dans les mains d'un autre, pouvait devenir une sage et froide exposition, ou une œuvre pédante, prend chez Rousseau une forme vive, une allure puissante, un ton de plaidoyer, un intérêt de roman. On discute avec lui, on approuve, on blâme. L'indifférence et l'ennui ne sont pas possibles.

Rousseau n'a pas écrit son *Emile* en vue de l'enseignement primaire. Il ne songe pas aux écoles. Il ne s'adresse pas au peuple. Ce n'est que par ricochet, et parce que les pensées justes sont applicables partout, qu'on peut tirer parti de son livre en dehors du cas particulier auquel il le destine. Emile est un enfant riche, noble, orphelin, confié à un gouverneur qui s'attache à lui depuis sa naissance jusqu'à son mariage. Il le tient isolé, à la campagne, sans livres, sans classe, sans maitres, sans camarades, dans une situation impossible, artificielle, qui ne correspond à rien de connu, et surtout à rien d'enviable. C'est une sorte de Robinson Crusoé de l'éducation, qui doit se former en dehors des conditions habituelles, et retrouver ou plutôt inventer par lui-même tout ce qu'a produit la tradition des siècles accumulés, les sciences, la morale, la religion.

En dépit de cette donnée extravagante, on peut tirer un excellent parti des observations de Rousseau. Elles ont déjà singulièrement contribué à améliorer les méthodes d'éducation publique et privée, à la condition d'extraire le suc de sagesse et de bon sens qui s'y trouve caché sous l'écorce.

« Quand mes idées seraient mauvaises, dit-il lui-même avec une simplicité qui séduit, si j'en fais naître de bonnes à d'autres, je n'aurai pas tout à fait perdu mon temps. »

Parcourons donc cet ouvrage fameux, moins en le jugeant qu'en l'exposant ; citer Rousseau, c'est le meilleur moyen de le faire connaître.

Il n'est pas le premier à se plaindre que les méthodes en usage soient mauvaises ; mais il se croit le premier à en hasarder de nouvelles. « Depuis des

temps infinis il n'y a qu'un cri contre la pratique établie, sans que personne s'avise d'en proposer une meilleure. »

Ce qui lui paraît importer surtout, c'est de bien étudier l'enfance pour être plus capable de la diriger. « On ne connaît point l'enfance; sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire, mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point. »

Voilà sans contredit la meilleure des mesures préliminaires, et si, assez souvent, Rousseau s'égare dans le cours de son ouvrage, c'est pour ne s'être pas conformé fidèlement à son propre précepte.

Il débute par cette phrase bien connue : « Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme. Il aime la difformité, les monstres: il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme. Il le faut contourner à sa mode, comme un arbre de son jardin. »

C'est la grande querelle de Rousseau à la société. Il prétend que la société humaine a, par l'intervention des arts, des sciences, des aises de la vie, introduit le mal dans le monde, et que l'état primitif ou l'état de nature est le seul bon et désirable. Toutefois, il avoue qu'il est impossible, à l'heure actuelle, de laisser pousser l'enfant comme un sauvageon, sans soins et sans culture, et que, puisqu'on a tant fait de commencer à façonner notre espèce, elle ne veut pas être façonnée à demi. Dans l'état où sont désormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres serait le plus défiguré de tous. Il faut donc le former. C'est l'objet de l'éducation, qui nous donne tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands.

Cette éducation a trois sources: elle vient de la nature, ou des hommes, ou des choses.

Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature. L'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes. L'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses.

Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même : celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points et tendent aux mêmes fins, va seul à son but et vit d'une manière conséquente. Celui-là seul est bien élevé.

Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend pas de nous, celle des choses n'en dépend qu'à certains égards; celle des hommes est la seule dont nous soyons les maîtres, et encore qui est-ce, dit Rousseau, qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actes de tous ceux qui environnent un enfant? Il en conclut que l'éducation est un art extrêmement difficile, et il lui semble même à peu près impossible qu'il réussisse. Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour y atteindre. Ce but, quel est-il ? C'est de se diriger selon la nature. Elle seule est intelligente, elle seule produit le bien, elle seule donne les indications justes qu'il convient de suivre. Tout ce qui déforme la nature est mauvais; tout ce qui y obéit, s'y adapte, l'observe fidèlement, la développe régulièrement, est bon et doit être exécuté.

Il s'agit donc de former un homme, au sens naturel du mot, un homme selon que la nature le veut et le ferait d'elle-même.

Dans l'ordre naturel les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme, et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. « Qu'on destine, dit-il, mon élève à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. *Vivre est le métier que je veux lui apprendre*. En sortant de mes mains il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne. »

Voilà sans contredit une vue que tous les maîtres doivent s'approprier, un principe dont la sagesse est incontestable et qui peut aider à une féconde transformation de nos méthodes. Déjà l'enseignement classique avait l'ambition d'y répondre : il appelait ses études les « humanités », c'est-à-dire les connaissances nécessaires à tous, celles qui font l'homme, et qui sont comme l'atmosphère de toute société civilisée. Mais en réalité, ces humanités ne s'adressent qu'à un petit nombre, qu'à une élite, qu'à une société de choix. Il doit y avoir des « humanités » plus larges, plus universelles, communes à toutes les classes, à tous les états; une éducation qui forme réellement l'esprit, le caractère, le corps, toutes les facultés qui font l'homme, indépendamment des vocations particulières.

« Pour former cet homme rare, dit Rousseau, qu'avons-nous à faire? Beaucoup sans doute : c'est d'empêcher qu'il soit rien fait. » Il veut dire par là que les méthodes en usage de son temps faisaient de mauvaise besogne, détournaient et détruisaient le cours naturel, créaient des préjugés, des erreurs et des vices dont la seule nature préserverait.

C'est qu'en effet la véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices. Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre, dit-il; notre éducation commence avec nous, notre premier précepteur est notre nourrice.

C'est aussi dès la naissance que Rousseau prend le petit enfant. Il s'élève avec une touchante éloquence contre l'usage si répandu de son temps de mettre l'enfant en nourrice. Il attribue une foule de maux à cette première dépravation : « Tout l'ordre moral s'altère; le naturel s'éteint dans tous les cœurs; l'intérieur des maisons prend un air moins vivant; le spectacle touchant d'une famille naissante n'attache plus les maris, n'impose plus d'égards aux étrangers; on respecte moins la mère dont on ne voit pas les enfants. »

Rousseau se préoccupe de tout ce qui touche le petit enfant. Il condamne les maillots qui l'emprisonnent; il veut qu'on lui donne la liberté de ses membres. Il s'inquiète de la bouillie, de la dentition, du sevrage. Rien n'échappe à sa sollicitude, d'autant plus surprenante qu'elle est toute dans sa raison et dans son imagination, puisqu'il n'avait pas éprouvé par la douce expérience personnelle le charme et l'angoisse de cette surveillance de tous les instants.

Il ne veut pas pourtant qu'elle dégénère en gâterie; il faut endurcir l'enfant sans dépasser la mesure de ses forces. Mais la nature se charge toute seule de l'endurcir. Donnez de la liberté au premier âge. C'est un tort de tourmenter ces petits êtres sous le prétexte qu'on le fait pour leur bien, et de leur rendre la vie pénible à force de précautions et de remontrances.

Il faut que l'enfant apprenne qu'il est dépendant des choses, qu'il a beau vouloir en certains cas, qu'il y a l'impossible auquel il se heurte. Il est assez intelligent pour le comprendre et pour s'y résigner; il apprend ainsi à ne vouloir que ce qui est à sa portée.

L'enfant ne doit être ni bête, ni homme, mais enfant; il faut qu'il sente sa faiblesse et non qu'il souffre; il faut qu'il dépende et non qu'il obéisse, il faut qu'il demande et non qu'il commande. Il n'est soumis aux autres qu'à cause de ses besoins et parce qu'ils voient mieux que lui ce qui lui est utile, ce qui peut contribuer ou nuire à sa conservation. Nul n'a droit, pas même le père, de commander à l'enfant ce qui ne lui est bon à rien.

Mais, d'un autre côté, Rousseau ne veut pas que l'enfant devienne impérieux, dominateur, qu'on obéisse à ses volontés, à ses caprices.

S'il n'y a point d'objet si digne de risée qu'un enfant hautain, il n'y a point d'objet si digne de pitié qu'un enfant craintif.

« Traitez votre élève selon son âge. Mettez-le d'abord à sa place, et tenez-l'y si bien, qu'il ne tente plus d'en sortir. Alors, avant de savoir ce que c'est que la sagesse, il en pratiquera la plus importante leçon. Ne lui commandez jamais rien, quoi que ce soit au monde, absolument rien. Ne lui laissez pas même imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui. Qu'il sache seulement qu'il est faible et que vous êtes fort, que, par son état et le vôtre, il est nécessairement à votre merci; qu'il le sache, qu'il l'apprenne, qu'il le sente : qu'il sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité, sous lequel il faut que tout être fini ploie; qu'il voie cette nécessité dans les choses, jamais dans le caprice des hommes; que le frein qui le retient soit la force, et non l'autorité. Ce dont il doit s'abstenir, ne le lui défendez pas, empêchez-le de le faire, sans explications, sans raisonnements; ce que vous lui accordez, accordez-le à son premier mot, sans sollicitations, sans prières, surtout sans condition. Accordez avec plaisir, ne refusez qu'avec répugnance; mais que tous vos refus soient irrévocables, qu'aucune importunité ne vous ébranle, que le *non* prononcé soit un non d'airain.

« Il est bien étrange que depuis qu'on se mêle d'élever des enfants, on n'ait imaginé d'autre instrument pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, l'avidité, la vile crainte.

« On a essayé tous les instruments, hors un : le seul précisément qui peut réussir, *la liberté bien réglée*. Il ne faut point se mêler d'élever un enfant quand on ne sait pas le conduire où l'on veut par les seules lois du possible et de l'impossible. »

Il est facile de discerner en tout ceci le vrai et le faux. Le vrai, c'est que la liberté bien réglée est un des plus puissants moyens qui existent, le plus sûr pour préparer des enfants à la vie et en faire vraiment des hommes, c'est-à-dire des hommes libres. Le faux, c'est de compter uniquement pour atteindre ce but sur la nécessité des choses et pas du tout sur l'influence morale que les parents ou les maîtres exercent si naturellement sur l'âme des enfants. Bien jeunes déjà, ils pensent, ils raisonnent, ils sentent, ils ont des impressions morales, et c'est ce que méconnaît Rousseau.

Mais son paradoxe a du bon, car il met en garde contre une pratique détestable, qui consiste à raisonner avec l'enfant à perte de vue, à le pousser, à forcer, à hâter sa raison et sa culture.

« Oserai-je, dit-il, exposer ici la plus grande, la plus utile règle de toute l'éducation? *Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre!* »

Encore un paradoxe ! s'écriera-t-on. Il répond :

« Lecteurs vulgaires, pardonnez-moi ; j'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés. »

Le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans. C'est le temps où germent les erreurs et les vices sans qu'on ait aucun instrument pour les détruire; et quand l'instrument vient, les racines sont si profondes, qu'il n'est plus temps de les arracher.

« La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans sans qu'il sût distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison; sans préjugé, sans habitude, il n'aurait rien en lui qui pût contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes, et, en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation. Laissez mûrir l'enfance dans les enfants. »

Ce qu'il y a de plus pressé, et ce qui demeure d'un intérêt permanent pendant toute la durée de l'éducation, c'est d'exercer et de fortifier le corps. Cette partie de l'homme d'où dépend le reste a été systématiquement négligée, condamnée à l'étiolement par une mauvaise hygiène, un repos prolongé, des études assujettissantes, de longues heures de classes, d'études, de lecture, d'écriture, pendant lesquelles le pauvre petit être s'affaisse, pâlit: pour le rendre instruit, on le met hors d'état de tirer bon parti ds son instruction, et pour développer les facultés de son esprit on affaiblit celles du corps, qui sont la condition indispensable d'un vrai développement intellectuel et d'une féconde application des connaissances acquises.

Rousseau s'élève contre ces tristes procédés. Il prend la défense de l'enfant vis-à-vis de cette éducation contre nature :

« Exercez continuellement son corps, rendez-le robuste et sain pour le rendre sage et raisonnable; qu'il travaille (manuellement), agisse, coure, crie, qu'il soit toujours en mouvement; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison. »

C'est une erreur pitoyable d'imaginer que l'exercice du corps nuise au développement de l'esprit. C'est le contraire qui est vrai. L'esprit sera d'autant plus vigoureux que le corps sera plus fort et mieux portant, mieux équilibré dans toutes ses parties. Mais pour arriver à ce résultat, la gymnastique que Rousseau commande n'est pas systématique, savante, celle qui s'accomplit par ordre, comme dans une classe, sous la direction d'un maître. Il veut la gymnastique naturelle, la pleine liberté des mouvements, l'exercice que la vivacité du jeune âge exige impérieusement de l'enfant : sauter, courir, grimper, franchir. « Je veux, dit-il, que mon élève soit l'émule d'un chevreuil plutôt que d'un danseur d'opéra. »

Tout ce qui combat la mollesse, tout ce qui endurcit les fibres du corps, voilà ce qu'il convient de recommander. « La constance et la fermeté sont, ainsi que les autres vertus, des apprentissages de l'enfance; mais ce n'est pas en apprenant leurs noms aux enfants qu'on les leur enseigne, c'est en les leur faisant goûter sans qu'ils sachent ce que c'est. »

Rousseau pense qu'il ne suffit pas de fortifier le corps, mais qu'il est nécessaire d'exercer les sens pour leur donner de la justesse. Il s'étend sur la manière de rendre le toucher sagace, la vue exacte, l'ouïe fine et même l'odorat perspicace. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux.

La voix doit être exercée comme tout le reste. Apprenez à votre élève à parler uniment, clairement, à bien articuler, à prononcer exactement et sans affectation, à connaître et à suivre l'accent grammatical et la prosodie, à donner toujours assez de voix pour être entendu, mais à n'en donner jamais plus qu'il ne faut. De même pour le chant. Rendez sa voix juste, égale, flexible, sonore, son oreille sensible à la mesure et à l'harmonie, rien de plus. Ni la déclamation de la lecture, ni la musique imitative et théâtrale ne sont de son âge.

A travers toutes ces prescriptions, nous ne rencontrons nulle part les études proprement dites. C'est qu'en effet Rousseau les bannit. Il proscrit les livres. « J'ôte, dit-il, les instruments de leur plus grande misère, les livres. A peine, à douze ans, Emile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. ».

Son livre, c'est la nature. Il y prend des leçons de choses. Tout ce qui l'entoure doit l'instruire. Il apprend en voyant. Son vrai maître est l'expérience. L'élève de Rousseau ne connaît pas la discipline, la régularité du travail, le devoir. « On ne doit rien exiger des enfants par obéissance : il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils ne sentent l'avantage actuel, soit d'agrément, soit d'utilité. » C'est la curiosité d'abord qui les pousse, c'est le plaisir de savoir; puis vient l'intérêt personnel. Le maître tirera parti de ces deux mobiles pour instruire son élève, il s'arrêtera dès que celui-ci deviendra distrait ou indifférent.

Ce n'est pas par le raisonnement qu'il faut agir sur les enfants, ou du moins ce n'est pas par l'abstraction.

Un bon précepteur doit mettre la science à leur portée, en la faisant naître sous leurs pas, en la leur faisant inventer et créer par leur propre expérience.

Or, la plupart des connaissances que l'on cherche à inculquer habituellement aux enfants ne sont pas de cet ordre. « Que leur apprend-on? Des mots, encore des mots et toujours des mots. Parmi les diverses sciences que les pédagogues se vantent d'enseigner aux enfants, ils se gardent bien de choisir celles qui seraient véritablement utiles, parce que ce seraient des sciences de choses et qu'ils n'y réussiraient pas. »

Sous le trait acéré de cette critique se trouve une idée juste : il est certainement plus facile d'enseigner des mots que des choses; l'enseignement routinier n'exige ni efforts sérieux ni connaissances précises. Dans son horreur des mots, Rousseau va jusqu'à proscrire l'étude des langues étrangères, qui sont considérées avec raison aujourd'hui comme un des meilleurs éléments de l'instruction pratique et réaliste; il s'oppose surtout aux langues mortes, qu'il n'envisage, il faut le dire, que par le plus petit côté. Qu'enseigne-t-on en fait de géographie? Des mots. On se borne à des nomenclatures, à la mémorisation. L'histoire ne dit rien aux enfants; ils n'en comprennent pas la portée; elle est au-dessus de leur âge. Un pédagogue, dit-il, faisait admirer à son élève le trait d'Alexandre buvant sans sourciller la potion que lui présentait son médecin Philippe. L'enfant admirait, mais quoi donc? Cette confiance dans l'amitié, dans l'humanité? Non — ce courage de boire une médecine amère.

On objectera qu'il serait pourtant dommage de ne pas profiter de la merveilleuse mémoire de l'enfance pour y graver mille choses utiles plus tard. Notre écrivain répond : « Si la nature donne au cerveau d'un enfant cette souplesse qui le rend propre à recevoir toutes sortes d'impressions, ce n'est pas pour qu'on y grave des noms de rois, des dates, des termes de blason, de sphère, de géographie, et tous ces mots, sans aucun sens pour son âge et sans utilité pour aucun âge, dont on accable sa triste et stérile enfance; mais c'est pour que toutes les idées qu'il peut concevoir et qui lui sont utiles, toutes celles qui se rapportent à son bonheur, et doivent l'éclairer un jour sur ses devoirs, s'y tracent de bonne heure en caractères ineffaçables, et lui servent à se conduire pendant sa vie d'une manière convenable à son être et à ses facultés. »

Sans qu'on le fasse étudier dans les livres, l'espèce de mémoire que peut avoir un enfant ne reste pas pour cela oisive; tout ce qu'il voit, tout ce qu'il entend le frappe, et il s'en souvient; il tient registre en lui-même des actions, des discours des hommes, et tout ce qui l'environne est le livre dans lequel, sans y songer, il enrichit continuellement sa mémoire, en attendant que son jugement puisse en profiter.

C'est dans le choix de ces objets, c'est dans le soin de lui présenter sans cesse ceux qu'il peut connaître et de lui cacher ceux qu'il doit ignorer, que consiste le véritable art de cultiver en lui cette première faculté. Voulez-vous lui enseigner l'astronomie, la géographie? Conduisez-le, sur une éminence, voir lever, voir coucher le soleil; il s'apercevra que, selon la saison, il se lève et se couche en d'autres points. Il observera la position des lieux et des objets relativement au soleil et à l'ombre. Egarez-vous avec lui, que ce soit l'heure du repas, qu'il s'oriente de lui-même de façon à retrouver la direction du village où l'on pourra dîner. Voilà une connaissance dont l'intérêt immédiat lui aura apparu. De ce point acquis, vous passez à un autre. L'idée de propriété naîtra dans son esprit, lorsqu'il aura pris la peine de semer des fèves dans un terrain où le jardinier les arrachera plus tard, parce qu'elles gênent les melons qu'il avait semés auparavant : le fait que la propriété repose sur le travail du premier occupant luira alors à son esprit. Il trouvera la boussole à la suite d'expériences et de raisonnements analogues.

La supercherie joue un assez grand rôle dans cette éducation, car les occasions ne naissent pas assez fréquentes, assez opportunes; il faut les provoquer, les solliciter, les préparer, les organiser. Inutile d'entrer dans le détail : Rousseau s'y complaît parfois, et, s'il échappe alors au reproche de pédantisme, c'est pour encourir celui d'enfantillage. Il réfute lui-même cette part de son œuvre en quelques paroles sensées. Il reconnaît qu'il est fâcheux de ruser avec l'enfant; que si l'on veut le pétrir à sa guise et le tyranniser, on risque davantage d'en devenir l'esclave. « Dans les éducations les plus soignées, le maître obéit et croit commander; c'est en effet l'enfant qui gouverne. A chaque instant il faut pactiser avec lui. L'enfant, pour l'ordinaire, lit beaucoup mieux dans l'esprit du maître que le maître dans le cœur de l'enfant, et cela doit être; car toute la sagacité qu'eût employée l'enfant livré à lui-même à pourvoir à la conservation de sa personne, il l'emploie à sauver sa liberté des chaînes de son tyran. »

En résumé, il faut laisser l'enfant libre, livré à ses goûts, à ses facultés, à sa nature, le diriger sans en avoir l'air, l'instruire au contact accidentel ou prémédité des choses, l'amener à découvrir ce qui lui est utile, à poursuivre ce qui lui est agréable, à s'exercer spontanément à se suffire à lui-même, à se passer des livres, à se faire spontanément son idée, son opinion, sans recourir au jugement d'autrui, à devenir homme graduellement, par le corps d'abord, puis par l'esprit.

Voici le portrait qu'il trace du jeune Emile :

« Pour mon élève, ou plutôt celui de la nature, exercé de bonne heure à se suffire à lui-même, autant qu'il est possible, il ne s'accoutume point à recourir sans cesse aux autres, encore moins à leur étaler son grand savoir. En revanche il juge, il prévoit, il raisonne en tout ce qui se rapporte immédiatement à lui. Il ne jase pas, il agit; il ne sait pas un mot de ce qui se fait dans le monde, mais il sait fort bien faire ce qui lui convient. Il acquiert de bonne heure assez d'expérience, il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes; il s'instruit d'autant mieux qu'il ne voit nulle part l'intention de l'instruire. Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien.... Vous ne parviendrez jamais à faire des sages, si vous ne faites d'abord des polissons. » Le mot est vif et inquiétant : c'est un paradoxe au fond duquel les amis intelligents de l'enfance sauront discerner la grande part de vérité.

Rousseau divise l'enfance en trois périodes. La première est l'âge presque végétatif, si important déjà pour le corps et les bonnes habitudes. La seconde va jusqu'à douze ou treize ans : c'est celle dont nous venons de parler. Alors commence la troisième et la plus importante. A douze on treize ans les forces de l'enfant se développent plus rapidement que ses besoins. Cette période doit être consacrée plus spécialement à l'instruction. Mais la méthode ne change point. Pas de livres, pas de contrainte. Il suffit de s'appliquer à tout diriger vers l'utilité. « Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile. » Jusque-là, la seule loi connue était celle de la nécessité. L'enfant se sentait enserré par une barrière infranchissable qui tenait à la faiblesse de ses organes et qui donnait partout barre sur lui. Maintenant il est fort. Il n'est plus question pour lui de s'informer de ce qui est possible, mais de ce qui est utile. A quoi cela est-il bon? Voilà désormais le précepte, le stimulant, le critère pour le maître et pour l'élève. D'abord les enfants ne sont que remuants; ensuite ils sont curieux, et cette curiosité bien dirigée est le mobile de l'âge où nous voilà parvenus. Le désir inné du bien-être et l'impossibilité de contenter pleinement ce désir lui fait rechercher sans cesse de nouveaux moyens d'y contribuer. Tel est le principe de la curiosité.

Il est facile, avec un peu de réflexion, de rendre votre élève attentif aux phénomènes qui l'entourent; bientôt vous le rendrez curieux; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire : mettez les questions à sa portée, et laissez-les-lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus, il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.

Rousseau ne veut même pas qu'il profite alors des instruments destinés à faciliter l'étude, des sphères, des compas, de la boussole, de la balance, de tout ce que l'industrie a imaginé pour hâter les progrès de la connaissance : il faut qu'il les imagine directement, qu'il se les fabrique lui-même plus ou moins grossièrement. Car le vrai but n'est pas d'entasser des connaissances dans sa tête, mais de le mettre en état de les acquérir.

« L'âge paisible d'intelligence est si court, il passe si rapidement, il a tant d'autres usages nécessaires, que c'est une folie de vouloir qu'il suffise à rendre un enfant savant. Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer, et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé. »

On créera ainsi peu à peu dans l'enfant l'esprit d'initiative, un caractère, une individualité, une raison agissante, une volonté raisonnable, une conscience réfléchie.

Voici le moment de laisser des livres à l'élève. Rousseau ne conseille pas les fables de La Fontaine; il les trouve admirables, mais dangereuses; leur morale est égoïste, mondaine, contraire à ce qu'il faut pour l'enfant. Le livre par excellence pour cet âge, c'est Robinson Crusoé. C'est le vrai château en Espagne de cet heureux âge, où l'on ne connaît d'autre bonheur que le nécessaire et la liberté. Emile voudra être un Robinson; il se construira sa cabane, ses meubles, il estimera les différents arts et les divers métaux, non d'après l'opinion qu'en ont les hommes, mais selon ses propres besoins. Il laissera discerner ses propres aptitudes pour le métier qui lui convient : car Rousseau veut que chacun apprenne un métier, à quelque rang de la société qu'il appartienne, un vrai métier qui lui puisse servir à gagner son pain. On sait que ce conseil fut goûté de plusieurs familles nobles et trouva son application dans le temps de la Révolution française parmi les émigrés. Le métier qu'il choisit pour Emile est celui de menuisier.

Ici Rousseau s'arrête un instant. Il est content de son œuvre et réclame l'approbation pour l'éducation pratique qu'il a donnée à son élève :

« Considérez quelle direction nous donnons à la curiosité enfantine; le sens, l'esprit inventif, la prévoyance; considérez quelle tête nous allons lui former. Dans tout ce qu'il verra ou fera, il voudra tout connaître, savoir la raison de tout; il n'admettra rien par supposition. Dans ces trois ou quatre ans, en faisant passer devant lui tous les objets qu'il lui importe de connaître, nous le mettons dans le cas de développer son goût, son talent, de faire les premiers pas vers l'objet où le porte son génie, et de nous indiquer la route qu'il faut lui ouvrir pour seconder la nature. »

A cette heure, l'œuvre de l'instruction proprement dite est à peu près achevée, l'enfance est mûre. « Voilà notre enfant prêt à cesser de l'être. Le voilà sentant plus que jamais la nécessité qui l'attache aux choses. Après avoir commencé par exercer son corps et ses sens, nous avons exercé son esprit et son jugement. Enfin nous avons réuni l'usage de ses membres à celui de ses facultés. Nous avons fait un être agissant et pensant : il ne nous reste plus, pour achever l'homme, que de faire un être aimant et sensible; c'est-à-dire de perfectionner la raison par le sentiment. »

Notre analyse peut s'arrêter ici, car ici s'arrête la pédagogie proprement dite.

C'est pourtant à cette heure seulement que l'élève de Rousseau commence à être prêt pour la véritable étude, celle de la vie. C'est l'heure où commence pour lui l'éducation raisonnable. Les autres enfants ont été assujettis, voici l'âge où ils veulent s'émanciper; Emile au contraire, qui a passé son enfance dans toute la liberté qu'ils prennent dans leur jeunesse, commence à prendre dans sa jeunesse la règle à laquelle on les a soumis trop tôt: cette règle devient leur fléau; ils croient ne sortir de l'enfance qu'en secouant toute espèce de joug; Emile, fier de devenir un homme, s'honore de s'assujettir au joug de la raison naissante. L'âge de la raison n'est pour les uns que l'âge de la licence; il devient pour Emile l'âge du raisonnement.

C'est le moment de lui enseigner la morale, de le préparer à supporter l'assaut des passions, de le prémunir à l'avance contre les tentations de la débauche. Rousseau ne recule devant aucune des difficultés de la tâche, et, si l'on ne peut pas dire qu'il les ait résolues heureusement, on ne peut toutefois l'accuser de manquer de hardiesse.

L'enseignement religieux, Rousseau le réserve pour la fin et le couronnement de son œuvre d'éducation. Il n'a pas voulu en toucher un seul mot à son élève, encore moins lui apprendre le catéchisme et les dogmes. Il ne veut pas même qu'on lui dise qu'il a une âme. C'est le plus tard possible, quand l'esprit est formé, quand l'enfance s'est évanouie, quand la raison est assez forte pour juger par elle-même, pour contrôler et décider après réflexion, que le jeune homme peut être mis en face des problèmes religieux. Rousseau les aborde dans les pages éloquentes de la Profession de foi du Vicaire savoyard.

La période de la nécessité est dépassée depuis longtemps; celle de l'utile est également close. Nous sommes dans la période du sentiment et de la raison. L'adolescent devient homme; les besoins affectifs ouvrent son cœur à des impressions et à des émotions nouvelles : c'est l'amitié d'abord; bientôt c'est l'amour.

Rousseau a déjà songé à la compagne qu'il destine à Emile : c'est Sophie. Cette prévoyante sollicitude nous a valu un traité de l'éducation des filles. Mais ici, quelle déception ! Rousseau, ce contempteur des usages reçus, ce révolutionnaire qui veut transformer la face des choses et renouveler la société de fond en comble, ne trouve rien à innover. Il veut élever la femme en vue de l'opinion, selon la mode, dans les idées de son temps, sur le sentier battu de l'usage Elle n'est point faite pour réfléchir; comme sa conduite est asservie à l'opinion publique, sa croyance est asservie à l'autorité; elle suivra la tradition; elle n'a pas d'individualité propre; elle n'est faite que pour plaire à l'homme; elle est destinée à devenir l'agrément de sa vie plutôt que sa compagne; elle n'est rien par elle-même; elle est uniquement pour lui.

Rien de réactionnaire au fond comme ces vues sur l'éducation des femmes; et si l'on peut expliquer plus d'une des œuvres de la Révolution française par les écrits de Rousseau, on peut aussi par eux expliquer plus d'un de ses avortements jusqu'au jour actuel. Laisser la femme à l'écart du mouvement des esprits, l'enfermer dans la mode et dans la routine, c'était sans contredit priver l'esprit de réforme de ses plus utiles auxiliaires. La même timidité se fait jour dans les pages en apparence les plus téméraires de l'*Emile*, c'est-à-dire la Profession de foi du Vicaire savoyard. Ici encore l'écrivain semble rompre audacieusement avec le passé, avec la foi des siècles, et il laisse benoitement son héros au pied de l'autel et au service de l'Eglise; la parole est audacieuse et la conduite est timide; les prémisses sont la révolte et la conclusion est l'obéissance; les négations s'envolent en prosopopées sublimes, mais les peuples déconcertés ne voient en définitive que la génuflexion.

Rêveur et poète plutôt qu'homme d'action, déclamateur plutôt que réformateur, Rousseau a semé les contradictions sur sa route. Amant passionné de la nature, il ne parvient pas à sortir de l'artifice. C'est sur un artifice qu'il reconstruit la société par son contrat social; c'est par une série ininterrompue d'artifices qu'il élève dans la solitude Emile et Sophie, et qu'il les rapproche l'un de l'autre, jusqu'au jour de leur union.

Il ne quitte le jeune couple qu'au lendemain même du mariage. Un roman, dont quelques fragments nous ont été conservés, les reprend plus tard et retrace les tristes destinées qui les attendaient, et qui ne répondent guère à l'espoir qu'on devait fonder sur le bonheur d'être si exceptionnellement préparés. Les infortunes mêmes qui les assaillent, et qui proviennent exclusivement des faiblesses de leur volonté, témoignent de ce qu'il y a d'incomplet et de factice, de dangereux aussi, dans le système de Rousseau.

Il est admirable quand il traite du bon sens dans l'éducation, du développement naturel des facultés, quand il insiste sur la santé de l'esprit et du corps de cette pauvre jeunesse géhennée par les pédants. Il a raison de bannir les maillots, les lisières, la mémorisation, la science de mots, les méthodes purement mécaniques, la précocité des connaissances surchauffées, frêles, sans racines dans l'intelligence. Il a raison quand il veut que le maître laisse croître et se développer la nature des enfants, étudie longuement leur caractère, cherche à éveiller leur curiosité, à leur faire toucher du doigt l'utilité des études, à leur donner des leçons de choses, à les mettre en contact direct avec les nécessités de la vie, à les faire vivre ailleurs que dans les livres. Son tort est de tout borner à la nécessité et à l'utilité, de bannir de l'enfant l'idéal, le sentiment, et surtout la règle, la discipline, le devoir. Il estime que c'est une chimère de parler aux enfants de morale et de religion, qu'il faut être homme pour ouvrir son âme aux inspirations élevées.

Là, sa perspicacité est en défaut; son expérience ne l'a pas bien servi. La vie de l'enfant ressemble à celle de l'homme. Il est accessible aux mêmes sentiments. Le monde des enfants est le monde en petit : on y rencontre les mêmes dangers, les mêmes tentations et les mêmes luttes; il faut être armé des mêmes armes, la conscience, l'amour du bien, le sentiment du devoir, l'élan désintéressé de la vertu. L'homme en est capable, l'enfant aussi : le tout est de savoir mesurer l'effort à la tâche et proportionner le langage et les exigences à la faiblesse de l'âge.

Par une heureuse sélection, ce sont les idées justes de Rousseau qui ont fait leur chemin dans le monde et ont puissamment servi à fonder la pédagogie moderne. Elles ont trouvé de l'écho; elles venaient à leur heure. De Basedow à Pestalozzi et à Frœbel, elles ont contribué à renouveler les méthodes en Allemagne et en Suisse. Mme Necker de Saussure, le Père Girard, et tous les écrivains français qui ont traité de l'éducation, n'ont fait que marcher dans la voie qu'il a ouverte. Ce que Coménius, Rabelais, Montaigne, Locke, Fénelon avaient entrevu, avaient dit, Rousseau l'a crié avec éclat, avec passion; il a si bien mélangé la vérité de paradoxes et d'erreurs, et l'a revêtue de formes si brillantes, qu'il a suscité et contraint l'attention, la contradiction, et fondé toute une littérature. Censuré par l'archevêque de Paris, livré au feu par le Parlement, livré au feu par Genève, pendant que l'auteur était condamné à la prison en France et banni par Berne, l'*Emile* est devenu aux yeux de tous, amis ou détracteurs, un chef-d'œuvre avec lequel il faut compter; il a pris une des premières places dans l'histoire de la pédagogie, et quelques-unes de ses pages resteront les plus éloquentes et les plus fortes qu'ait jamais inspirées l'art d'élever les hommes. [JULES STEEG.]

**ROYER-COLLARD.** — Pierre-Paul Royer-Collard naquit le 21 juin 1763, au bourg de Sompuis (près de Vitry-le-Français), où son père faisait valoir un modeste domaine. Au sortir d'une enfance passée au village, avec quatre frères et sœurs, Pierre fut placé au collège de Chaumont, puis à celui de Saint-Omer que dirigeait un de ses oncles, l'abbé Collard. Reçu avocat, il vint à Paris, et se trouva, dès les premiers jours de la Révolution, mêlé aux événements. Elu représentant de la commune par le quartier de l'île Saint-Louis, il se fit, de prime abord, le défenseur des idées modérées. Il fut élu, le 23 octobre 1790, secrétaire greffier-adjoint de la commune, et occupa ces fonctions jusqu'au 10 août 1792. Après le 31 mai 1793, il quitta Paris, et retourna à Sompuis où il passa, tout entier à l'étude et aux travaux agricoles, les tristes jours de la Terreur.

En 1797 (prairial an V), la confiance des électeurs de la Marne l'arracha à la retraite et l'envoya au Conseil des Cinq-Cents.

Son élection ayant été annulée au coup d'Etat du 18 fructidor an V, il renonça pour un temps à la politique active et se replongea dans l'étude des sciences morales. Trois ans après la fondation de l'Université, il monta (1811) dans cette chaire de la Faculté des lettres de Paris où, rompant avec les doctrines de l'école de Condillac, il allait donner le signal d'une révolution philosophique, et susciter des disciples à la tête desquels Victor Cousin et Jouffroy devaient combattre sous le drapeau du spiritualisme cartésien.

Nous n'étudions pas ici Royer-Collard dans sa carrière scientifique; mais au rôle de chef d'école philosophique se lie étroitement, dans la vie de cet homme d'Etat, celui de chef de l'administration de l'instruction publique pendant une des périodes les plus critiques de l'histoire de l'Université.

Certes, on ne saurait contester à Royer-Collard une individualité puissamment accusée. Il faut même reconnaître, chez le héros des « doctrinaires », une habituelle disposition à pousser le sentiment personnel jusqu'au dédain de la pensée d'autrui, et, tout au moins, la prétention d'être et de rester lui-même, envers et contre tous. Au Conseil des Cinq-Cents, il n'avait pas hésité à prononcer le 14 juillet 1797 (26 messidor an V), sur la liberté des cultes, ce discours hautain et courageux qui, du premier coup, avait mis en relief la personne du « laboureur de Sompuis », ainsi qu'il aimait à s'appeler; il n'avait pas craint de faire entendre alors ces paroles : « C'est une vérité consacrée par l'expérience que toutes les fois qu'il existe une religion qui est celle du plus grand nombre, il faut, ou que le gouvernement contracte avec elle une alliance fondée sur l'intérêt d'un appui réciproque, ou qu'il la détruise, en courant le risque d'être détruit par elle ».

Royer-Collard, on le voit, ne semblait pas enclin à subir, outre mesure, l'influence du milieu au sein duquel le jetaient les événements. Et pourtant, lorsque, chef du groupe où brillaient Molé, Guizot, de Sacy, Beugnot, etc., et professeur de philosophie déjà célèbre, il fut appelé, lors de la première Restauration, à seconder le ministre de l'intérieur, l'abbé de Montesquiou, dans son projet de « réformation » de l'Université, l'entraînement de la passion politique agit sur lui avec tant de puissance que, avec l'espoir d'effacer les souvenirs du gouvernement impérial en détruisant ses œuvres, Royer-Collard rédigea, pour en faire la charte nouvelle de l'enseignement, l'*ordonnance du* 17 *février* 1815.

Cette ordonnance partageait la France en dix-sept universités, chacune avec son organisation séparée et prétendue complète. Copie maladroite d'un projet qui avait un instant traversé l'esprit de l'empereur lors de l'élaboration épineuse qui avait abouti au célèbre décret du 17 mars, l'ordonnance, sous prétexte de « corriger l'institution universitaire » et de « rappeler l'éducation nationale à son véritable objet », n'était autre chose que l'anéantissement de la grande création de 1808.

C'était en dépit des résistances très vives de ses amis de 1808 et de 1811 que Royer-Collard avait élaboré ce projet. L'un des plus intimes et le plus autorisé en cette matière, Ambroise Rendu, l'avait assailli de ses objections : « Vous allez renverser, avait dit l'ami de Fontanes, l'édifice qui a remplacé les anciennes institutions scolaires; mais les traces mêmes de ces dernières ayant disparu, par quoi suppléerez-vous l'Université? Vous voulez relever le passé; mais où sont les anciens collèges, les anciennes fondations religieuses, les anciennes corporations? Où trouverez-vous dans le clergé actuel l'équivalent de l'ancien clergé enseignant? Ne craignez-vous pas de replonger le pays dans le chaos intellectuel d'où l'avait tiré le décret de 1808? Ne craignez-vous pas aussi de provoquer une réaction violente qui sera funeste à l'esprit religieux que vous prétendez servir? Comment d'ailleurs se faire illusion au point de croire qu'il puisse exister en France dix-sept foyers de hautes études? Prenez garde : la passion d'innover en détruisant sous prétexte de réformer peut cacher bien des déceptions et des chimères! » (*Observations sur l'ordonnance royale du* 17 *février* 1815.)

L'ordonnance tomba sous le coup des évènements en même temps que sous le coup des critiques. Après les Cent-Jours, Royer-Collard entra au Conseil d'Etat,

et, appelé de nouveau à mettre la main au gouvernement de l'instruction publique, abandonna l'utopie menaçante du 17 février, et y substitua l'ordonnance du 15 août 1815 qui, maintenant l'organisation universitaire, se bornait à transporter les attributions du grand-maître et de l'ancien Conseil à une *Commission de l'instruction publique* placée sous l'autorité du ministre de l'intérieur. La nouvelle ordonnance promettait « d'établir par une loi les bases d'un système définitif ».

Ce maintien *provisoire* était une première défaite pour le parti de la destruction; et quand, revenant à la charge, ce parti suscita des attaques furieuses contre l'Université, « de toutes les conceptions de Buonaparte la plus profondément nati-sociale », contre cette « fille du tyran », « cette administration contraire aux premières notions de l'équité naturelle, de l'honneur et de la décence », etc., Royer-Collard, président de la Commission, prouva par son attitude qu'il entendait se considérer réellement comme le successeur du grand-maître de l'Université.

Ambroise Rendu ayant répondu par une seconde brochure (*Système de l'Université de France*) au discours dans lequel un député, M. Murard de Saint-Romain, avait développé la proposition de supprimer la Commission et de remettre aux évêques la direction de l'enseignement, Royer-Collard fit adresser cette brochure à tous les députés et aux membres du Conseil d'Etat, et décida Guizot, alors maître des requêtes, à descendre, lui aussi, dans l'arène. C'est sous son impulsion que le futur auteur de la loi de 1833 écrivit son *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France* (1816). Guizot exposait que « les évènements survenus depuis le 17 février avaient rectifié et modifié, à beaucoup d'égards, les idées des hommes éclairés »; que « le roi, en maintenant ce qui existait et en remettant toute innovation à des temps plus calmes, prouvait qu'il ne voulait ni supprimer l'Université, ni changer légèrement une institution si importante »; et il secondait l'évolution de Royer-Collard en exaltant « ce grand système d'instruction publique que le gouvernement du roi se prépare, *dit-on*, à consolider et à perfectionner ».

Le sol se raffermissant sous les pas de l'Université, le président de la Commission de l'instruction publique, dans son discours de la distribution des prix de l'année 1817, put prononcer ces paroles :

« Le corps enseignant poursuit sa tâche à travers les difficultés et les contradictions. L'adversité lui a donné des leçons. Eprouvé, mais non découragé par une longue attente, il aspire aujourd'hui à l'adoption solennelle qui semble lui être promise. »

Trois ans après, les efforts des défenseurs de l'Université étaient couronnés d'un succès décisif : au grand scandale du parti que ses violences n'avaient pu préserver de la défaite, le roi Louis XVIII, « voulant, dit le préambule de l'ordonnance, manifester aux membres de la Commission de l'instruction publique la satisfaction que nous avons éprouvée de leurs services », élevait cette Commission — dont Royer-Collard n'était plus membre — au rang de *Conseil royal de l'instruction publique* (1er novembre 1820).

Ainsi se trouvaient justifiés et ce défi jeté par Rendu à la face des détracteurs de l'Université : « L'Université vit; et non seulement elle vit, mais elle vivra; et toujours attaquée, elle ira s'affermissant toujours » (*Essai sur l'instruction publique*); et cette affirmation de Guizot : « Les plaintes élevées contre l'Université ont des causes aussi peu légitimes et aussi peu fondées que les plaintes contraires dont elle avait été l'objet avant la Restauration ».

Notons ici un fait qui n'est pas sans intérêt. Le revirement opéré dans l'esprit de Royer-Collard au sujet du rôle de l'Université avait été si complet, que l'auteur de l'ordonnance du 17 février 1815 était allé, dans cette évolution rapide, jusqu'à l'extrémité même du principe sur lequel avait été fondée la grande institution impériale. Guizot, dans l'*Essai sur l'état actuel de l'instruction publique*, venait d'écrire : « L'Etat donne l'éducation et l'instruction à *ceux qui n'en recevraient point sans lui*, et se charge de les procurer à *ceux qui voudront* les recevoir de lui ». En assignant à l'Etat un rôle considérable et prépondérant, en faisant de lui l'*Etat enseignant et surveillant*, il ne lui attribuait pas le monopole, et réservait la possibilité d'inscrire dans la loi à intervenir le principe de la *liberté d'enseignement* sous le contrôle des pouvoirs publics. Royer-Collard, en défendant à la Chambre de 1817, comme président de la Commission d'instruction publique, l'impôt scolaire spécial connu sous le nom de *rétribution universitaire*, prit une attitude moins tempérée, et formula cette doctrine absolue :

« L'Université n'est autre chose que le gouvernement appliqué à la direction universelle de l'instruction publique. Elle a été élevée sur cette base fondamentale, que l'instruction et l'éducation publiques appartiennent à l'Etat, et sont sous la direction supérieure du roi.... L'Université a donc le *monopole* de l'éducation, à peu près comme les tribunaux ont le monopole de la justice ou l'armée celui de la force publique. » (Voir *Liberté d'enseignement*, p. 1034.)

Cette divergence entre deux esprits tels que Royer-Collard et Guizot valait la peine d'être signalée.

Il reste à parler de l'action de Royer-Collard dans le domaine de l'instruction primaire.

Dans le discours qu'il avait prononcé en 1815, en présidant la distribution solennelle des prix du concours général, Royer-Collard avait dit :

« Tout est grand dans les attributions dont il a plu au roi d'investir la Commission de l'instruction publique : aucune ne lui est plus honorable et plus chère que la direction supérieure de l'instruction populaire, et la tâche de la rendre, s'il se peut, universelle. Le jour où la Charte fut donnée, l'instruction universelle fut promise; car elle fut nécessaire. »

A cette profession de foi répondit l'ordonnance du 29 février 1816, sous le régime de laquelle se développa l'instruction primaire en France jusqu'à la loi de 1833.

Trois hommes d'une compétence spéciale élaborèrent cette ordonnance sous le regard et avec les encouragements du président de la Commission de l'instruction publique : Cuvier, Rendu, De Gérando. Deux des articles les plus importants, les articles 14 et 17, qui imposaient aux communes l'obligation « de pourvoir à ce que tous les enfants reçussent l'enseignement primaire », et aux maires celle de « dresser, chaque année, le tableau des enfants ne recevant point ou n'ayant point reçu l'instruction », furent une tentative méritoire en vue de s'acheminer vers l'idéal, si éloigné alors, de « l'instruction universelle », et sollicitèrent particulièrement l'attention de Royer-Collard. Je puis citer ce billet du président de la Commission à Rendu (27 octobre 1815) :

« ... Merci de votre note sur les lacunes effrayantes auxquelles il s'agit de pourvoir. Quand je vois que, dans certains départements, *une* commune sur 25 ou 30 est pourvue d'une école, je déplore, en résistant à peine au découragement, la destruction en masse et barbare des anciennes écoles paroissiales et monastiques d'avant 1793, et aussi l'incurie avec laquelle sous l'Empire, où la guerre absorbait tout, en dépit des efforts du Conseil et des vôtres particulièrement, il a été fait face au devoir fondamental de l'éducation des classes pauvres. Cuvier est terrifié, lui qui connaît la Hollande et l'Allemagne. Que faire? C'est déjà quelque chose, du moins, que de témoigner des vues du gouvernement par ces deux articles que j'approuve de tout point. Pourrions-nous y ajouter une sanction? Veuillez venir en causer demain avec moi. J'écris à De Gérando pour qu'il se réunisse à nous. Apportez, je vous prie, votre projet de préambule. »

Ce préambule contenait les lignes qui suivent :

« Nous étant fait rendre compte de l'état actuel de l'instruction du peuple des villes et des campagnes, nous avons reconnu qu'il manquait dans les unes et dans les autres un très grand nombre d'écoles, et que les écoles existantes sont susceptibles d'importantes améliorations. Persuadé qu'un des plus grands avantages que nous puissions procurer à nos sujets est une instruction convenable à leurs conditions respectives; que cette instruction, surtout lorsqu'elle est fondée sur les véritables principes de la religion et de

la morale, est non seulement une des sources les plus fécondes de la prospérité publique, mais qu'elle contribue au bon ordre de la société, prépare l'obéissance aux lois et l'accomplissement de tous les genres de devoirs.... »

Tel est l'esprit dans lequel fut préparée l'ordonnance qui répondit, autant qu'il put dépendre de ses auteurs, aux conclusions du mémoire présenté par Cuvier, en 1810, au Conseil impérial de l'Université, à savoir la reconstitution de l'enseignement primaire en France sur ces bases : multiplication des écoles; surveillance des inspecteurs; perfectionnement des méthodes; bien-être des maîtres.

Que d'efforts ne faudra-t-il pas, que de vicissitudes ne seront point traversées, pour que, soixante-dix ans plus tard, un but si clairement entrevu et défini puisse être à peu près définitivement atteint!

Royard-Collard conserva la présidence de la Commission d'instruction publique, avec le titre de conseiller d'Etat, jusqu'en l'année 1820. A la fois sincèrement libéral et partisan déclaré de la royauté qu'il voulait rendre franchement constitutionnelle; combattant à la Chambre le parti des *ultrà* en même temps qu'il s'efforçait d'y maîtriser la Révolution; chrétien et catholique convaincu, mais adversaire inflexible de la prédominance du clergé dans l'ordre des intérêts politiques et de la loi civile; aussi partisan de l'enseignement religieux dans l'école qu'adversaire passionné de toute intolérance, il fit acte éclatant d'indépendance vis-à-vis du ministère, quand il crut que le gouvernement portait atteinte aux droits de la nation et aux prérogatives de la Chambre. Une telle attitude ne fut pas supportée : après son discours contre la loi de réforme électorale (juin 1820), il fut éliminé du Conseil d'Etat par une ordonnance qui frappait en même temps ses amis politiques, Guizot, Camille Jordan, de Barante. Naturellement, alors, il se démit de la présidence de la Commission d'instruction publique. Mais il continua de lutter à la tribune contre des projets de loi trop souvent inspirés par une passion aveugle, jusqu'au moment où, après la dissolution de 1827, nommé à la fois par sept départements, il fut élu président de la Chambre des députés.

Le gouvernement de l'instruction publique était désormais en dehors des préoccupations de Royer-Collard. Resté à la Chambre pendant la première phase du régime issu de la révolution de 1830, il demeura étranger à tous les partis, et, en 1842, se déroba à la vie parlementaire pour s'ensevelir dans la retraite. Depuis lors, spectateur désintéressé des choses de ce monde, ne voyant plus que de rares fidèles, se bornant à faire des vœux pour le succès de ceux de ses anciens amis qui étaient engagés dans la lutte politique, il ne sortit plus des méditations silencieuses qui étaient, pour lui, une préparation à la mort.

La mort en effet le trouva prêt. Atteint depuis longtemps d'une maladie organique, il ne passait plus que quelques mois d'hiver à Paris, et vivait au milieu des paysans, dans sa terre de Châteauvieux. Au printemps de 1845, se sentant gravement frappé, il hâta son retour à la campagne : « Mes amis, dit-il, en arrivant, à la foule qui se pressait autour de lui, je viens mourir au milieu de vous »; et se tournant vers le curé : « Ma seule affaire maintenant est de bien mourir; je compte sur vous pour m'y aider ».

Peu après (le 4 septembre), se sentant plus mal, il voulut recevoir les sacrements. Ayant écarté de son lit de mort sa femme et sa fille, il n'avait auprès de lui que son petit-fils Paul Andral : après les prières des agonisants, auxquelles il avait répondu lui-même, s'adressant à son petit-fils, l'illustre philosophe éleva une dernière fois cette voix qui avait été si puissante : « Soyez chrétien, lui dit-il; il n'y a de solide en ce monde que les idées religieuses. Ne les abandonnez jamais; et si vous en sortez quelque jour, revenez-y. » [Eugène Rendu.]

**RUSSIE** (d'Europe et d'Asie). — **I. Résumé historique.** — Il y a quatre siècles, la Russie ne possédait point d'écoles au sens propre du mot. Au quinzième siècle, l'archevêque de Novgorod, Gennadius, écrivait au métropolitain Simone pour le prier de supplier le tsar d'ouvrir des écoles, du moins pour l'instruction des personnes se destinant au sacerdoce. Le concile de 1551 exprimait les mêmes vœux, formulés presque dans les mêmes termes que la requête de Gennadius, vieille à ce moment d'environ cent ans : les meilleurs parmi les prêtres des villes ouvriraient des écoles où l'on aurait à enseigner la lecture, l'écriture, le plain-chant et la diction liturgique; les élèves devaient se recruter presque exclusivement parmi les enfants des popes. Un demi-siècle plus tard, un nouveau concile, réuni pour condamner le schisme des vieux-croyants, soulève de nouveau la question de l'instruction publique, toujours pour le clergé seulement : « Nous ordonnons, dit-il, que chaque prêtre enseigne à ses enfants la lecture et l'écriture ».

L'état de l'instruction publique en Russie au début du dix-septième siècle est caractérisé ainsi par Margeret : « L'ignorance du peuple russe est la mère de sa piété; ce peuple ne connaît ni écoles ni universités; seuls quelques prêtres, très peu nombreux, enseignent à lire et à écrire ».

Naturellement, il existait en Russie des hommes d'élite qui trouvaient moyen de s'instruire. Ces personnes privilégiées, une fois les premiers éléments de l'instruction acquis, ne s'arrêtaient pas là et aspiraient à agrandir le cercle de leurs connaissances. Cela explique qu'en Russie les établissements de l'enseignement supérieur, destinés à ces rares étudiants, apparurent bien avant ceux de l'instruction élémentaire. La première école supérieure fut l'*Académie ecclésiastique de Kiev*, fondée au commencement du dix-septième siècle. En 1682 fut fondée à Moscou une *Académie slavo-gréco-latine*. Pierre le Grand créa à Moscou, en 1700, une *Ecole des mathématiques et de la navigation*, destinée aux enfants des nobles et des fonctionnaires; la direction en fut confiée à un Anglais, nommé Farwarson. Aussitôt après furent ouvertes une école navale, une école d'artillerie, une école du génie et deux écoles des mines.

En 1715, l'Ecole des mathématiques et de la navigation fut transférée à Saint-Pétersbourg et reçut le nom d'Académie navale. Cette Académie et l'Académie slavo-gréco-latine devinrent les pépinières de maîtres pour les écoles primaires fondées par Pierre le Grand en province. De leur côté, les écoles primaires fournirent des élèves aux Académies en question. En 1716 furent créées 12 écoles; 30 autres apparurent de 1720 à 1722. On y enseignait l'arithmétique et la géométrie; c'est pourquoi les nouvelles écoles reçurent l'appellation d' « écoles de chiffres ». D'après les renseignements recueillis en 1727, le nombre des élèves dans toutes ces écoles était de plus de 2000, ainsi répartis entre les différentes classes de la société :

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Enfants | du clergé. . . . | 931 | ou | 45 % |
| — | de soldats . . . . | 402 | ou | 20 % |
| — | de fonctionnaires. | 374 | ou | 18 % |
| — | de la bourgeoisie. | 93 | ou | $4^1/_2$ % |
| — | des nobles. . . . | 53 | ou | $2^1/_2$ % |
| — | d'autres classes. . | 215 | ou | 10 % |

De 1721 à 1725 furent créées 46 écoles ecclésiastiques. Les 42 écoles laïques et les 46 écoles religieuses eurent pour siège les chefs-lieux des divisions administratives d'alors. Presque dans chaque chef-lieu il existait deux écoles, qui entrèrent bientôt en lutte pour s'attirer des élèves. Le Saint-Synode exigea que les enfants du clergé fussent tous incorporés dans les écoles diocésaines, sur quoi 14 des « écoles de chiffres » perdirent la totalité de leurs élèves et il fallut les fermer. Dans celles des écoles laïques qui purent se maintenir, il n'y eut plus que des enfants de fonctionnaires; en 1727, elles avaient en tout 500 élèves. Par un ukase de 1732 furent créées des écoles dites de garnison, dépendant des régiments d'infanterie.

La première université et le premier gymnase (lycée) furent créés d'après l'idée de Pierre le Grand, mais un an après sa mort, c'est-à-dire en 1726. On fit venir d'Allemagne 17 professeurs (entre autres Bernouilli, Euler, etc.), mais la Russie ne put pas fournir d'étudiants, et on en fit venir également d'Allemagne; il en vint huit (!). Bientôt après les cours cessèrent faute d'élèves. Le gymnase eut plus de succès : la

première année (1726), il reçut 120 élèves, la deuxième 58, la troisième 56, la quatrième 74. Le nombre des entrées diminuant ensuite d'année en année, il fut ordonné d'incorporer de force au gymnase des enfants de soldats, d'ouvriers, et même de serfs. Les enfants des classes moyennes devinrent bientôt les uniques élèves du gymnase, attendu qu'en 1730 fut créé un corps de cadets, et que les enfants des nobles n'entrèrent plus qu'à cette école. Le gymnase fournit pendant quelque temps des étudiants à l'université; mais en 1753 celle-ci fut fermée faute d'élèves. — En 1755, une nouvelle université fut fondée à Moscou; à l'université furent joints deux gymnases, l'un pour les nobles, un autre pour les roturiers. Tout collégien, en devenant étudiant, recevait le droit de porter une épée et un titre de noblesse, s'il n'était déjà pas noble; à la fin des études universitaires, le titulaire du diplôme recevait, dans la hiérarchie civile, un grade correspondant dans l'armée à celui d'officier supérieur. En 1760, deux gymnases pareils furent fondés à Kazan. — Malgré tous les efforts, les collégiens qui parvenaient jusqu'à l'université étaient fort rares, et pendant les premières années de l'existence de cette dernière, les étudiants se recrutaient principalement parmi les personnes sortant des écoles ecclésiastiques.

Catherine II s'intéressait beaucoup aux questions d'éducation et d'instruction; elle croyait même pouvoir créer, à l'aide de l'école, une « nouvelle race d'hommes ». Dans ce but, voulant neutraliser autant que possible l'influence du milieu, elle inaugura le système des internats de garçons et surtout de filles. En 1764 fut fondé, au couvent de Smolna, près de Saint-Pétersbourg, une institution de jeunes filles avec deux sections, l'une pour des demoiselles nobles, l'autre pour les filles bourgeoises. Ce fut le commencement en Russie de l'instruction publique pour le sexe féminin.

En 1786 furent promulgués les statuts de l'instruction primaire en Russie. D'après ces statuts, chaque chef-lieu de gouvernement devait avoir une « école principale », chaque chef-lieu de district une « petite école ». Malheureusement, aucune somme n'était allouée pour l'entretien de ces écoles, et leur existence matérielle était à la charge de l'assistance publique locale. Peu de parents tenaient à donner de l'instruction à leurs enfants, et les élèves des écoles étaient souvent recrutés de force. La grande majorité des élèves des « écoles principales » étaient des enfants de la bourgeoisie et des soldats. Si les « écoles principales » avaient peu d'élèves, les « petites écoles » n'en avaient souvent pas du tout, et les autorités locales se trouvèrent dans la nécessité de les fermer.

Les fluctuations de l'enseignement public laïque pendant les dernières années du dix-huitième siècle ressortent clairement du tableau suivant :

| ANNÉES | ÉCOLES | PERSONNEL ENSEIGNANT | ÉLÈVES |
|---|---|---|---|
| 1786 | 40 | 136 | 4098 |
| 1790 | 269 | 629 | 16 525 |
| 1793 | 311 | 738 | 18 297 |
| 1797 | 285 | 664 | 15 628 |
| 1800 | 315 | 790 | 19 915 |

En 1783, les écoles ecclésiastiques comptaient 11 329 élèves. En admettant qu'elles en eussent autant dix-sept ans après, nous trouvons, à la fin du dix-huitième siècle, un total d'environ 31 000 élèves, ce qui, étant donné le nombre d'habitants de la Russie à cette époque, donne 1 élève sur 800 habitants!

Au début du dix-neuvième siècle, en 1802, fut fondé un ministère de l'instruction publique. L'empire fut divisé en six circonscriptions universitaires. Dans trois de ces circonscriptions, il existait des universités (à Moscou, à Vilna et à Dorpat), dans trois autres (Kazan, Kharkov et Saint-Pétersbourg) on devait en ouvrir. Les universités de Kazan et de Kharkov furent inaugurées en 1804. Celle de Saint-Pétersbourg (fermée depuis 1753) fut rouverte en 1819. Une université fut fondée à Varsovie en 1816 (l'insurrection de Pologne amena sa suppression en 1832). Les professeurs de chaque université formaient une corporation autonome, ayant le pouvoir d'élire le recteur et les doyens. L'organisation de l'enseignement était confiée au conseil universitaire. Les membres de l'enseignement étaient justiciables d'un tribunal universitaire. En réalité, toutes ces dispositions libérales des statuts de 1804 n'étaient qu'illusoires, et les représentants du gouvernement jouissaient seuls de l'autorité réelle.

C'est également du début du dix-neuvième siècle (loi de 1804, inspirée par Laharpe) que datent la transformation des « écoles principales » en gymnases et la création de nouveaux gymnases. Chaque chef-lieu de gouvernement devait en avoir un. Les « petites écoles » furent à la même époque transformées en écoles de district, qui devaient se trouver dans chaque ville, chef-lieu de gouvernement ou de district. Au-dessous des écoles de district, il devait y avoir les écoles de paroisse. Les programmes dans les écoles de toutes ces catégories étaient gradués : ce que l'on enseignait dans l'une ne se retrouvait plus dans le programme de l'école du type supérieur.

A l'école paroissiale, les enfants recevaient l'instruction religieuse, et apprenaient la lecture, l'écriture et l'arithmétique. A l'école de district, ils continuaient à étudier les mêmes sujets et acquéraient des notions de géométrie, de géographie, d'histoire, de physique et d'histoire naturelle. Au gymnase, on n'enseignait plus ni la doctrine religieuse, ni la langue russe, mais la logique, la psychologie, la morale, l'esthétique, le droit et l'économie politique, tout ce qui fait partie actuellement de l'enseignement supérieur. Les programmes des sciences physiques, mathématiques et naturelles étaient très étendus. On apprenait également la comptabilité et la technologie.

Peu à peu tout change. On introduit dans les programmes des gymnases l'enseignement religieux; on augmente le nombre d'heures consacrées à la langue russe et l'on supprime les sciences philosophiques et sociales. On crée dans les gymnases trois classes préparatoires, ce qui dispense les élèves du passage par les écoles paroissiales et celles de district.

A la fin du règne d'Alexandre Ier (1825), les circonscriptions universitaires, réduites à cinq, comptaient les nombres suivants d'écoles et d'élèves :

| CIRCONSCRIPTIONS UNIVERSITAIRES | GYMNASES Ecoles | GYMNASES Elèves | ÉCOLES DE DISTRICT Ecoles | ÉCOLES DE DISTRICT Elèves |
|---|---|---|---|---|
| Saint-Pétersbourg | 10 | 791 | 62 | 3300 |
| Moscou | 11 | 787 | 76 | 5256 |
| Vilna | 5 | 2075 | 47 | 8807 |
| Kharkov | 12 | 685 | 86 | 8020 |
| Kazan | 10 | 685 | 66 | 4090 |
| Total | 48 | 5023 | 337 | 29 474 |

A ces écoles, il faut ajouter l'école supérieure pédagogique de Saint-Pétersbourg, le lycée de Iaroslavl, le lycée de Kremenets (fermé en 1830, lors de l'insurrection en Pologne), l'école supérieure de Néjin, dite gymnase des hautes études, l'école commerciale de Taganrog, le lycée Richelieu d'Odessa. Le nombre des élèves dans ces six écoles était de 1308.

Les gymnases comptaient peu d'élèves : dans la circonscription de Saint-Pétersbourg, la moyenne par gymnase était de 79 élèves; dans celle de Moscou de 72; dans celle de Kharkov de 97; dans celle de Kazan de 69. Seule la circonscription de Vilna comptait un chiffre élevé, 415 élèves par gymnase.

En 1826, au début du règne de Nicolas Ier, fut créé un « Comité de l'organisation des établissements d'enseignement public » ayant pour but d'unifier l'enseignement et d' « interdire les cours libres faits d'après n'importe quels manuels imprimés ou manuscrits ». Les nouveaux statuts, rédigés en 1828, s'appliquaient aux écoles paroissiales, aux écoles de district, aux gymnases et aux établissements privés. L'idée maîtresse du nouveau régime consistait dans l'affectation des différentes catégories d'écoles à des catégories particulières d'élèves : ainsi les écoles paroissiales ne devaient avoir pour élèves que les enfants de paysans, de petits bourgeois et d'artisans; les écoles de district étaient destinées aux enfants de marchands, d'officiers et de la petite noblesse; les gymnases, enfin, étaient principalement pour les enfants nobles.

En 1830 furent sanctionnés les règlements et les statuts concernant les établissements d'enseignement

du ressort du ministère de la guerre. D'après ces statuts, les écoles dites « corps de cadets » devaient avoir pour but de permettre aux jeunes nobles des différents gouvernements de la Russie de recevoir une instruction spéciale en vue du service militaire sans être envoyés loin de leurs familles. Du temps d'Alexandre I[er] il n'y avait que trois corps de cadets; de 1830 à 1840, leur nombre augmenta beaucoup. Une direction générale des établissements d'enseignement militaire fut créée.

A côté des gymnases civils, où dominait déjà l'élément noble, on créa des « pensionnats de nobles » et des « instituts de nobles ». Ces pensionnats et instituts eurent une telle vogue qu'en 1849 on en comptait 47; plus tard, en quinze années il n'en fut ouvert que 4. Outre les préjugés de caste, ce qui poussait les gentilshommes à envoyer leurs enfants dans ce genre d'établissements, c'était l'introduction du latin et du grec dans les programmes des gymnases, tandis que dans les pensionnats et les instituts on enseignait des choses convenant mieux aux goûts des hautes classes de la société : le français, la danse, la musique, l'escrime et l'équitation. Malgré la désertion des nobles, les gymnases prirent de l'extension; cela était d'autant plus caractéristique pour l'état d'esprit de la société russe du milieu du dix-neuvième siècle que le prix des études était augmenté dans une forte proportion. L'afflux des élèves appartenant aux classes inférieures de la société effraya le gouvernement du tsar Nicolas I[er]. « Etant donné les tendances de plus en plus croissantes de donner une instruction aux enfants, écrivait, en 1840, le ministre de l'instruction publique, le comte Ouvarof, il est temps de veiller à ce que le désir immodéré de l'instruction supérieure n'ébranle pas l'ordre actuel des choses et l'existence des différentes classes de la société. » Cinq ans après, dans une circulaire adressée aux recteurs, le ministre s'exprimait ainsi : « Etant donné l'affluence de plus en plus considérable, dans les écoles supérieures et secondaires, des jeunes gens *issus des basses classes de la société*, pour lesquels l'enseignement supérieur est inutile ou du moins constitue un luxe superflu; étant donné que cet enseignement les place au-dessus de leur condition primitive due à leur naissance, et cela sans utilité pour eux-mêmes et pour l'Etat, il est indispensable d'augmenter encore le prix des études. En prenant cette mesure, le gouvernement a en vue, non pas d'augmenter les ressources des établissements d'enseignement, mais de mettre un frein au désir immodéré de la jeunesse de s'instruire, désir qui est souvent en disproportion avec les conditions sociales des parents des jeunes élèves. » En 1844, on supprima des programmes des gymnases les derniers vestiges des sciences philosophiques et sociales épargnés par les programmes de 1828. En 1848, le latin et le grec, qui quelque temps avant étaient considérés comme un rempart contre les « tendances subversives », devinrent tout à coup suspects. Les jeunes gens, disait-on, ne respectent pas les lois parce qu'ils ne connaissent pas le droit en vigueur, et qu'ils se passionnent pour les institutions républicaines du monde classique.

Quelque temps après, le grec est supprimé et remplacé par les sciences naturelles, qui, d'après le ministre de l'instruction publique de cette époque (prince Chirinsky-Chakhmatof), répondent aux besoins de l'instruction moderne, et peuvent faciliter l'étude approfondie de ces sciences à la faculté des sciences et à celle de médecine. L'étude du grec devient tellement rare que le ministre autorise l'université de Kazan à recevoir, à la faculté des lettres, des jeunes gens ne connaissant pas cette langue.

En ce qui concerne les universités, les statuts de 1804 avaient fait place à ceux de 1835. Ces nouveaux statuts effacèrent toute trace d'autonomie universitaire, mais ils ne purent étouffer l'ardeur de la jeunesse russe pour l'instruction. Le nombre d'étudiants allait en croissant, à tel point que le gouvernement de Nicolas I[er] prit peur, surtout à la suite des évènements de 1848 en Europe. En 1849, il fut décidé que les universités ne pourraient pas recevoir plus de 300 élèves par faculté; les droits d'inscription furent augmentés.

Après la guerre de Crimée, quelques-unes des mesures restrictives concernant les universités furent levées au début du règne d'Alexandre II. A partir de 1855, le nombre des étudiants ne fut plus limité; plusieurs chaires supprimées en 1848 furent rétablies.

En 1863 fut promulgué un nouveau statut des universités restituant au corps des professeurs l'autonomie de 1804 dont ils avaient été privés en 1835. Le conseil universitaire devint le pivot de la vie corporative du personnel enseignant et des étudiants. Le recteur de l'université était élu au sein des professeurs par les professeurs eux-mêmes.

En 1869, l'université de Varsovie fut rétablie. Mais en 1884, le statut de 1863 fit de nouveau place à un autre, apportant des restrictions à l'autonomie de l'enseignement supérieur; cela occasionna des troubles universitaires, qui devinrent pour ainsi dire permanents. Enfin, tout récemment, en 1904-1905 et 1905-1906, les cours ont été totalement suspendus pendant des mois.

Le 8/21 avril 1906 a été promulgué un rescrit impérial qui confère au personnel enseignant de chaque faculté le droit de nommer des professeurs aux chaires vacantes, le ministre de l'instruction publique n'ayant plus qu'à confirmer la nomination. Le 14/27 septembre 1906, l'institution des inspecteurs chargés de la police intérieure des universités et nommés par l'administration fut supprimée. Toute la direction intérieure des universités fut remise entre les mains du corps enseignant, chargé de maintenir l'ordre et d'en répondre. Actuellement (décembre 1908) la situation des universités est dans un état instable, et au moment où paraîtra ce Dictionnaire cette situation pourra être toute différente de ce qu'elle était en vertu des lois de 1906.

L'enseignement secondaire fut réformé en 1864 : dans une moitié des lycées on devait enseigner le latin seul; l'autre moitié était partagée en deux : un quart avec le latin et le grec, et un autre quart sans langues classiques. Les élèves de cette dernière catégorie des lycées ne pouvant pas entrer dans les universités (sauf à la faculté des sciences mathématiques), le nombre des « gymnases réaux », comme on les appelait, diminua peu à peu, et le 30 juillet 1871 fut promulgué un nouveau statut consacrant l'enseignement classique et fermant les portes des universités aux élèves n'ayant pas appris le latin et le grec.

L'enseignement secondaire des jeunes filles fut réglé par les statuts de 1860, et le nombre des gymnases pour le sexe féminin alla depuis 1864 en croissant. Les programmes de ces institutions excluaient le latin et le grec, et, tout en se rapprochant de ceux des « gymnases réaux » pour les garçons, étaient considérablement réduits.

Les tableaux suivants montrent le progrès de l'enseignement supérieur et secondaire pendant les cent dernières années :

| ANNÉES | NOMBRE d'étudiants | GYMNASES | |
|---|---|---|---|
| | | Garçons | Filles |
| 1809. . . . | 1 414 | 5 569 | — |
| 1825. . . . | 2 965 | 7 682 | — |
| 1836. . . . | 2 016 | 15 476 | — |
| 1848. . . . | 4 566 | 18 911 | — |
| 1854. . . . | 3 551 | 17 809 | — |
| 1864. . . . | 4 323 | 28 202 | 4 335 |
| 1875. . . . | 5 679 | 51 097 | 27 420 |
| 1885. . . . | 12 939 | 93 109 | 35 205 |
| 1894. . . . | 10 944 | 87 411 | 45 544 |
| 1906. . . . | 31 768 | 133 350 | 175 164 |

L'enseignement primaire n'existait pour ainsi dire pas au dix-huitième siècle. La loi de 1804, que nous avons déjà mentionnée, posait en principe que chaque village devait avoir une école; mais cette loi resta lettre morte; ainsi, par exemple, dans le gouvernement de Novgorod 100 écoles furent ouvertes en 1806, mais en 1808 il n'en restait plus une seule. Dans le gouvernement d'Olonets on en créa 20, dans celui d'Arkhangelsk 9, mais en 1819 ces deux gouvernements n'avaient pas une seule école. Partout ailleurs la situation des écoles primaires était certainement la même, et le ministre de l'instruction publique Chich-

kof avait raison lorsqu'en 1828 il affirmait que l'instruction du peuple n'existait pas en Russie; d'après lui, sur toute l'étendue de l'immense empire il n'existait que 600 écoles, et encore presque toutes ces écoles se trouvaient-elles dans des villes. Au point de vue chronologique, les écoles primaires qui furent recensées en 1836 se répartissaient ainsi :

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ecoles créées de | 1775 à 1796 | (règne de Catherine II) | 63 |
| — | 1797 à 1801 | (Paul Ier) | 6 |
| — | 1802 à 1825 | (Alexandre Ier) | 349 |
| — | 1826 à 1835 | (Nicolas Ier) | 243 |
| | | Total | 661 |

Les écoles d'Etat, ou écoles gouvernementales, comme on dit en Russie, datent de 1830. Les premières en date avaient en vue la formation de greffiers devant assister les autorités villageoises. Le développement de ces écoles fut tellement lent, que les futurs candidats au poste de greffier durent être envoyés en apprentissage dans les écoles paroissiales des villes. En 1842 apparaît un nouveau principe : les écoles reçoivent une destination plus élevée; « elles ont pour mission, dit dans son rapport le ministre de l'instruction publique Kisselef, de répandre parmi les paysans appartenant à l'Etat (la grande majorité des paysans étaient des serfs appartenant à des particuliers) une instruction religieuse et morale et les connaissances élémentaires plus ou moins indispensables pour le peuple ». Depuis cette époque, l'enseignement primaire parmi les paysans dépendant de l'administration des domaines va en croissant, comme on le voit par le tableau suivant :

| ANNÉE | NOMBRE D'ÉCOLES | NOMBRE D'ÉLÈVES |
|---|---|---|
| 1842 | 875 | |
| 1844 | 1 884 | 89 163 |
| 1846 | 2 319 | 111 860 |
| 1851 | 2 542 | 139 320 |
| 1853 | 2 795 | 153 117 |

On sait que le 19 février (3 mars) 1861 le servage a été aboli en Russie. De l'abolition du servage date toute une série de réformes, et notamment l'institution des autorités locales élues nommées *zemstvos*. Peu à peu les zemstvos prirent en mains l'instruction primaire du peuple et lui consacrèrent une grande partie de leur activité. Les chiffres suivants, qui se rapportent à l'année 1892-1893, montrent de combien le nombre des écoles et celui des élèves, cette année, étaient supérieurs à ceux de 1853 :

| | NOMBRE d'écoles | NOMBRE D'ÉLÈVES Garçons | Filles | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| A. Ecoles de village : | | | | |
| 1. Ecoles régulièrement organisées | 18 277 | 1 037 289 | 233 593 | 1 270 882 |
| 2. Ecoles de lecture et d'écriture dirigées par le clergé | 15 046 | 303 941 | 61 723 | 365 664 |
| 3. Ecoles des indigènes | 6 950 | 199 103 | 121 865 | 320 968 |
| 4. Ecoles paroissiales | 9 756 | 356 458 | 73 890 | 430 348 |
| Total | 50 029 | 1 896 791 | 491 071 | 2 387 862 |
| B. Ecoles de ville : | | | | |
| Différents types | 8 461 | 268 715 | 139 033 | 407 748 |
| Total général | 58 490 | 2 165 506 | 630 104 | 2 795 610 |

Peu à peu, le gouvernement et l'opinion publique ont commencé à envisager la possibilité de l'introduction en Russie de l'instruction primaire obligatoire; mais pour le moment la fréquentation des écoles par tous les enfants d'âge scolaire n'a pu être réalisée que dans quelques circonscriptions administratives et seulement dans les villes.

La première place appartient sous ce rapport au gouvernement de Viatka, dont toute la population urbaine d'âge scolaire, garçons et filles, fréquente les écoles (garçons, 13,9 % de la population masculine totale des villes, filles 9,0 % de la population féminine totale des villes). Dans vingt-sept gouvernements et provinces, toute la population urbaine d'âge scolaire, mais du sexe masculin seulement, fréquente les écoles; ces divisions administratives sont : Olonets, Arkhangelsk, Vologda, Novgorod, Pskov, Kouban, Kostroma, Perm, Koutaïs, Samara, Vladimir, Smolensk, Oufa, Mer Noire, Esthonie, Tver, Saratov, Ienisseisk, Simbirsk, Penza, Tauride, Soukhoum, Transbaïkalie, Tourgaï, Tchernigov, Irkoutsk et Stavropol.

Quant aux campagnes, il n'existe pas une seule circonscription administrative où la totalité des enfants, ne fût-ce que du sexe masculin, fréquente les écoles. L'instruction des filles est bien en arrière de celle des garçons. Dans l'immense majorité des divisions administratives de l'Empire, le nombre des filles fréquentant les écoles rurales n'atteint même pas la moitié de la population rurale du sexe féminin et de l'âge scolaire. Dans les gouvernements les plus avancés sous ce rapport, le nombre de filles fréquentant les écoles rurales ne dépasse pas dans tous les cas les deux tiers des personnes du sexe féminin et de l'âge scolaire.

**II. Etat actuel.** — ADMINISTRATION. — Les établissements d'enseignement public en Russie dépendent du ministère de l'instruction publique, créé en 1802; du Saint-Synode, créé par Pierre le Grand pour connaître des affaires ecclésiastiques; des ministères de l'intérieur, de la guerre, de la marine, des finances, des voies de communications, du commerce et de l'industrie, de la justice, des affaires étrangères; de la direction générale de l'agriculture; de la direction des haras de l'Empire; des Institutions de l'impératrice Marie. La place prépondérante appartient au ministère de l'instruction publique, duquel dépendent les universités, les principaux établissements d'enseignement secondaire et environ la moitié des écoles primaires. La deuxième place revient au ministère de la guerre, qui a sous son administration l'école de guerre, plusieurs écoles spéciales supérieures, des écoles militaires préparant des officiers des différentes armes, et des établissements d'enseignement secondaire dits corps de cadets. Le Saint-Synode a la haute direction des académies ecclésiastiques, des séminaires et des écoles primaires paroissiales. L'administration des Institutions de l'impératrice Marie s'occupe des écoles secondaires et primaires de filles. — Le rôle des autres ministères ou directions est relativement peu important.

*Ministère de l'instruction publique.* — Il comprend : le ministre, deux assistants du ministre; le conseil du ministre, composé de vingt-quatre membres; deux départements : celui de l'instruction publique et un autre dit des affaires générales; la section des écoles industrielles; le comité scientifique; les archives; la commission archéologique; la direction des caisses de pensions des instituteurs et institutrices primaires. — Pour la direction et la surveillance sur place de l'enseignement, la Russie est divisée en douze circonscriptions universitaires, celles de Saint-Pétersbourg, Moscou, Riga, Kiev, Kazan, Kharkov, Vilna, Varsovie, Odessa, Orenbourg, Caucasie, et Sibérie occidentale, et trois directions générales, celles de la Sibérie orientale, du gouvernement général de l'Amour, et du Turkestan. — A la tête de chacune des dix universités de l'empire se trouve un recteur élu par le corps des professeurs de l'université et nommé par le ministre; le recteur, assisté d'un conseil de professeurs, est responsable de l'ordre à l'intérieur. Le conseil élit parmi les professeurs un pro-recteur chargé de l'inspection générale.

Les curateurs des circonscriptions universitaires sont assistés, en ce qui concerne la direction des écoles secondaires, par des inspecteurs de district. La surveillance des écoles primaires est confiée aux directeurs et aux inspecteurs primaires. Les chefs de tous les établissements scolaires sont nommés ou confirmés par la direction centrale ou par ses organes locaux.

*Ministère de la guerre.* — Les écoles spéciales supérieures dépendent de la direction générale de l'Etat-major général, de la direction topographique, de la direction générale de l'artillerie, de la direction générale du génie, de la direction sanitaire et médicale, de la direction juridique, de l'inspection générale de la cavalerie; les écoles secondaires sont du ressort

de la direction générale des établissements militaires d'enseignement.

*Saint-Synode.* — La haute direction des établissements d'enseignement supérieur (académies), secondaire (séminaires) et primaire (écoles paroissiales et autres) appartient au Comité de l'enseignement et au Conseil scolaire. La surveillance des écoles paroissiales est confiée aux conseils scolaires de diocèse et aux sections de ces conseils dans les districts.

*Administration des Institutions de l'impératrice Marie.* — Elle a sous sa direction les trente-deux instituts de jeunes filles nobles (internats), les vingt gymnases, des écoles élémentaires et des asiles.

DIVISION GÉNÉRALE DES ÉCOLES ET STATISTIQUE SCOLAIRE. — Comme dans tous les pays, les écoles russes peuvent être divisées en deux grandes classes : écoles d'enseignement général et écoles spéciales. Les écoles de ces deux classes peuvent être subdivisées en écoles supérieures, secondaires et primaires.

**A. Ecoles d'enseignement général.** — I. *Enseignement supérieur.* — La place prépondérante parmi ces écoles appartient aux *universités*, qui se trouvent à Saint-Pétersbourg, Moscou, Kazan, Kiev, Kharkov, Odessa, Varsovie, Dorpat (Youriev), Saratov et Tomsk. Il existe en outre, à Moscou, une université municipale portant le nom du général Chaniavsky, qui a fourni les sommes nécessaires pour la fondation et l'entretien de l'université en question. Chaque université doit, en principe, avoir quatre facultés : histoire et philologie, sciences physiques et mathématiques, droit, médecine. Toutefois l'université de Saint-Pétersbourg a, en outre, la faculté des langues orientales, mais elle n'a pas de faculté de médecine; l'université de Tomsk, créée en 1888, n'a pour le moment que deux facultés, celles de droit et de médecine. L'université de Dorpat (qui s'appelle, depuis 1893, université de Youriev, le nom allemand de la ville où elle se trouve ayant été, par décret, remplacé par un nom russe) possède une cinquième faculté, celle de théologie protestante.

Pour obtenir la licence, il faut quatre années d'études; les étudiants se divisent en étudiants de première, deuxième, troisième et quatrième année, ou, comme on dit en Russie, du cours de première, de seconde, etc.; pour l'obtention du grade de médecin, il faut cinq années d'études. Le titre de docteur en médecine est conféré aux médecins ayant passé des examens supplémentaires et soutenu une thèse de doctorat. Pour entrer dans une université, il faut posséder un certificat dit de maturité, correspondant à l'ancien diplôme français de bachelier ès lettres; depuis quelque temps, les portes des universités sont ouvertes aux jeunes gens ayant un diplôme correspondant à l'ancien diplôme français de bachelier ès sciences, mais ils doivent subir, à l'université, un examen de latin et de grec pour la faculté historico-philologique, ou un examen de latin seul pour les autres facultés.

Les professeurs sont désignés pour les chaires vacantes, soit au concours, soit sur les indications données par les professeurs de la faculté dont la chaire à repourvoir fait partie : mais le choix des professeurs de la faculté doit être ratifié par le ministre de l'instruction publique (loi du 27 septembre 1906).

Les leçons durent règlementairement une heure. Le rapport adressé à l'empereur par le ministre de l'instruction publique, en 1908, donne les chiffres suivants à la date du 1er janvier 1907 :

Personnel enseignant des dix universités : 459 professeurs, dont 7 de théologie, 140 professeurs agrégés, 7 chargés de cours, et 598 chargés de cours libres. — Nombre d'élèves immatriculés : 31 768; nombre d'auditeurs libres : 3267. Répartition des élèves par facultés :

| | | |
|---|---|---|
| Faculté de droit | 13 623 | élèves |
| » des sciences | 8 295 | » |
| » de médecine | 6 768 | » |
| » des lettres | 2 685 | » |
| » des langues orientales | 285 | » |
| » de théologie | 112 | » |
| Total | 31 768 | élèves. |

Tous les élèves sont du sexe masculin, les femmes n'étant admises à suivre les cours des universités que depuis l'année 1907-1908.

Le nombre des diplômes de fin d'études universitaires en 1906 a été : diplômes du 1er degré, 1035; du second degré, 895; de médecin, avec distinction, 144; de médecin, 432; en tout : 2392. Les diplômes supérieurs délivrés en 1906 ont été au nombre de 84 : ceux de docteur, 45, et ceux de maître, 39.

Les dépenses pour les universités, en 1906-1907, ont été de 7 684 479 roubles, dont 5 405 660 fournis par l'Etat. Les dépenses inscrites au budget pour l'année 1910 s'élèvent à 7 258 843 roubles.

Les établissements d'enseignement supérieur pouvant être assimilés aux différentes facultés des universités sont :

1° *Le lycée Demidof.* — Ce lycée est une école de droit. Nombre de professeurs au 1er janvier 1907 : 7; nombre de chargés de cours : 3; de professeurs libres : 4; de maîtres de conférences : 2. Nombre d'étudiants : 852.

2° *Les instituts d'histoire et de physiologie.* Ce sont : l'*Institut impérial* de Saint-Pétersbourg : nombre de professeurs, 11; maîtres de conférences, 12; étudiants, 107; et l'*Institut du prince Bezborodko* à Nêjin : nombre de professeurs, 8; maîtres de conférences, 5; étudiants, 92.

3° *Le lycée impérial dédié à la mémoire du prince héritier Nicolas* (école de droit) : professeurs, 12; maîtres de conférences, 9; étudiants, 205.

4° *Les instituts des langues orientales.* Ce sont : l'*Institut Lazaref*, à Moscou : nombre de professeurs, 3; maîtres de conférences, 9; étudiants, 133; et l'*Institut oriental*, à Vladivostok : nombre de professeurs, 7; maîtres de conférences, 12; étudiants immatriculés, 86; officiers autorisés à suivre les cours, 89; autres auditeurs libres, 13.

5° *Les cours d'enseignement supérieur pour les femmes*, au nombre de deux : *a*) Cours de Saint-Pétersbourg : 2367 élèves immatriculées, 29 auditrices libres. La plupart des étudiantes suivaient les cours de la section des lettres : 1356; les autres fréquentaient les cours de sciences et ceux de droit (ces derniers ont été créés en 1906). Les frais d'entretien de l'école étaient fournis : par les inscriptions, 177 750 roubles; par les subsides privés, 25 780; par la ville, 11 000; par le ministère de l'instruction publique, 3000 roubles.; — *b*) Cours de Moscou : 2177 élèves, dont 1205 à la faculté des lettres, 465 à la faculté des sciences physiques et naturelles, 192 à la faculté des mathématiques, et 285 à la faculté de médecine (inaugurée en 1906). Les dépenses, s'élevant à 153 000 roubles, ont été couvertes par les inscriptions pour 135 737 roubles; par l'Etat pour 8600; par la ville pour 5000; par le Conseil général (Zemstvo) du gouvernement de Moscou pour 3000 roubles.

II. *Enseignement secondaire.* — L'enseignement secondaire est du ressort de plusieurs ministères ou directions générales. Les établissements du ressort du ministère de l'instruction publique portent le nom de *gymnases*, de *progymnases* et d'*écoles réales*; ceux du ressort du ministère de la guerre s'appellent *corps de cadets*. Le Saint-Synode a sous sa direction les *séminaires*. L'administration des Institutions de l'impératrice Marie a la haute direction des *instituts pour jeunes filles nobles* et des *gymnases* ou *progymnases* dits *de l'impératrice Marie*.

Il existe en outre un nombre considérable d'établissements privés placés sous la surveillance du ministère de l'instruction publique.

Les programmes des écoles secondaires russes diffèrent sur des points de détail, suivant les administrations centrales dont elles dépendent : dans tous les gymnases on enseigne le latin, dans quelques-uns le latin et le grec; les autres branches d'enseignement sont : catéchisme et histoire sainte, langue et littérature russe, histoire et géographie, mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie et trigonométrie plane), physique, langues modernes (français et allemand), histoire naturelle (zoologie et botanique), droit usuel, philosophie, dessin et calligraphie. L'enseignement religieux, qui est obligatoire

pour les élèves du culte grec orthodoxe, est entre les mains des ministres des différents cultes : orthodoxe pour toutes les écoles, catholique en Pologne, musulman dans les provinces de la Russie orientale, luthérien dans les provinces baltiques, etc. Les gymnases ont huit classes. Les jeunes gens qui terminent avec succès leurs études dans un gymnase obtiennent un *diplôme de maturité* qui leur permet l'accès des universités et leur donne un droit de préférence à l'admission dans les services de l'Etat. Chaque gymnase compte de 10 à 11 professeurs ; ils sont nommés par le ministre et doivent être pourvus d'un grade universitaire supérieur. Ils sont chargés des examens annuels de passage de classe en classe. Aux examens de maturité, que font passer les professeurs, chacun pour la branche d'enseignement qu'il professe, doivent assister des représentants du ministère de l'instruction publique n'appartenant pas au personnel enseignant de l'établissement.

Les progymnases classiques sont de six ou de quatre classes; on y enseigne ce que l'on enseigne dans les six ou quatre classes correspondantes des gymnases classiques.

Dans les écoles réales on n'enseigne pas les langues classiques; par contre les programmes des sciences physiques, chimiques et naturelles y sont plus développés.

Les programmes des corps de cadets se rapprochent de ceux des écoles réales. Ceux des séminaires ne se distinguent des programmes des gymnases qu'en ce qui concerne l'enseignement religieux, qui y tient plus de place, et les langues modernes, dont l'enseignement est moins développé.

Dans les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles, on suit les programmes des gymnases (les langues classiques en moins), mais avec beaucoup moins de développement.

Il est impossible de donner un tableau statistique général des écoles secondaires pour une année déterminée, les statistiques publiées par les différentes administrations centrales dont relèvent les écoles étant de dates différentes. Nous sommes donc forcés de fournir des chiffres partiels, par ministère, en commençant par le plus important, celui de l'instruction publique :

*Ministère de l'instruction publique.* — Gymnases de garçons, au 1er janvier 1907 : 249, dont 22 privés ; 5088 professeurs et répétiteurs ; 100 931 élèves; dépenses : 13 118 889 roubles, dont 6 107 641 fournis par l'Etat, 5 113 940 par les élèves.

Progymnases : 37, dont 10 à 6 classes et 27 à 4 classes; 376 professeurs et répétiteurs; 6365 élèves ; dépenses : 625 999 roubles, dont 234 289 fournis par l'Etat et 242 472 par les élèves.

Ecoles réales au 1er janvier 1907 : 178; 2538 professeurs et répétiteurs; 55 499 élèves; dépenses : 6 003 232 roubles, dont 2 574 706 fournis par l'Etat, 2 041 213 par les élèves.

Gymnases et progymnases de jeunes filles au 1er janvier 1907 : 433 gymnases et 172 progymnases ; 101 372 professeurs des deux sexes, y compris les répétiteurs et les répétitrices; 200 761 élèves. Dépenses : 12 484 511 roubles, dont 1 428 889 fournis par l'Etat et 7 670 393 par les élèves.

*Ministère de la guerre.* — Corps de cadets : 29. Nombre d'élèves au 1er janvier 1907 : 11 889. — Ecoles secondaires des Cosaques : 33 gymnases de garçons et 29 de filles, 70 progymnases de garçons et 11 de filles. Nombre d'élèves : 3163 garçons et 8159 filles.

*Saint-Synode.* — 58 séminaires ecclésiastiques en 1902, avec 1162 professeurs et répétiteurs et 19 386 élèves.

*Administration des Institutions de l'impératrice Marie.* — 14 gymnases à Saint-Pétersbourg, 6 à Moscou, 16 en province; 29 instituts.

III. *Enseignement primaire.* — Comme pour l'enseignement secondaire, nous sommes obligés de sectionner le chapitre de l'enseignement primaire d'après les ministères et autres hautes administrations dont dépendent les écoles primaires.

*Ministère de l'instruction publique.* — Les écoles primaires de ce ministère peuvent être divisées en écoles pour les enfants d'âge scolaire, et écoles du soir ou du dimanche pour les adultes. Ces dernières sont au nombre de 1656 dans tout l'Empire : 782 écoles du dimanche, 325 classes de répétition, et 549 écoles pour ouvriers adultes.

Les écoles primaires pour les enfants sont urbaines ou rurales; les écoles urbaines sont à six classes, à deux classes ou à une classe; les écoles rurales sont à deux classes ou à une classe. Les écoles urbaines à six classes sont des écoles primaires supérieures. Leur programme comprend : la religion, la lecture, l'écriture, le slavon d'église, l'arithmétique, la géométrie élémentaire, la géographie, l'histoire générale et l'histoire nationale, les éléments d'histoire naturelle et de physique, le dessin, le chant et la gymnastique. Les écoles urbaines et rurales à deux classes ou à une classe ont un programme moins étendu, qui peut être résumé ainsi : la religion (prières, histoire sainte, catéchisme et rituel orthodoxe), la lecture du slavon d'église, la langue russe, la calligraphie, l'arithmétique, le plain-chant, et souvent la gymnastique, l'apprentissage des métiers usuels et du jardinage. La durée des études dans ces écoles est généralement de cinq années.

Le nombre des écoles primaires du ministère de l'instruction publique au 1er janvier 1906 était de 46 632, dont 6209 urbaines et 36 297 rurales à une classe, 780 urbaines et 2376 rurales à deux classes, et 975 écoles primaires supérieures. Les principales données statistiques concernant ces différentes catégories d'écoles peuvent être résumées ainsi :

| | CATÉGORIES D'ÉCOLES | NOMBRE d'écoles | PERSONNEL enseignant | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Hommes | Femmes |
| 1. | Ecoles urbaines à 1 classe. . | 6 209 | 9 456 | 8 231 |
| 2. | » » 2 classes. | 780 | 1 907 | 1 277 |
| 3. | » rurales à 1 classe. . . . | 36 297 | 50 806 | 25 239 |
| 4. | » » 2 classes. . . . | 2 371 | 7 240 | 2 153 |
| 5. | » primaires supérieures. . | 975 | 5 103 | 798 |
| 6. | » du dimanche et du soir pour adultes. . . . | 1 656 | 3 219 | 2 277 |
| | Total. . . . . . . . . . | 48 288 | 77 731 | 39 975 |

| | ÉLÈVES | | DÉPENSES en roubles |
|---|---|---|---|
| | Sexe masculin | Sexe féminin | |
| 1. | 308 147 | 220 798 | 11 056 264 |
| 2. | 50 599 | 48 208 | 1 603 617 |
| 3. | 1 791 535 | 657 661 | 24 845 911 |
| 4. | 273 423 | 68 958 | 5 134 686 |
| 5. | 130 146 | 21 903 | 6 154 443 |
| 6. | 59 510 | 29 740 | 338 475 |
| | 2 613 360 | 1 047 268 | 49 133 396 |

En ce qui concerne les ressources des écoles primaires des divers genres, il est intéressant de les répartir d'après les sources dont elles proviennent :

| | | |
|---|---|---|
| Etat. . . . . . . . . . . . . | 9 831 575 | roubles |
| Zemstvos. . . . . . . . . . . | 15 110 020 | » |
| Communes rurales . . . . . | 7 239 557 | » |
| Municipalités. . . . . . . . | 9 465 966 | » |
| Dons des particuliers . . . . . | 2 642 537 | » |
| Elèves payants. . . . . . . . | 2 613 453 | » |
| Autres sources. . . . . . . . | 2 230 288 | » |
| Total. . . . . . . . . | 49 133 396 | roubles. |

On voit que les Conseils généraux (Zemstvos), les communes rurales et les municipalités fournissent, sur leurs budgets, 65 % des fonds qui servent à l'entretien de l'enseignement primaire en Russie, et que l'Etat n'en fournit que 20 %.

*Saint-Synode.* — Les écoles paroissiales, dépendant du Saint-Synode, peuvent être rangées dans la catégorie des écoles à une classe; elles sont ouvertes aux personnes de toute condition et de toute confession, et elles peuvent être assimilées aux établissements scolaires du ressort du ministère de l'instruction publique. Elles ont un règlement et sont soumises à la direction et au contrôle des institutions gouvernementales. D'après l'article 18 du règlement du 1er avril 1902, les élèves, garçons et filles, des écoles paroissiales apprennent les prières, l'histoire sainte et le

catéchisme abrégé, la lecture du slavon d'église et du russe, l'écriture, les quatre règles, et le plain-chant. Comme on le voit, c'est à peu de chose près le même programme que celui des écoles à une classe du ministère de l'instruction publique. Les élèves qui ont terminé le cours d'études d'une école paroissiale passent un examen devant une commission du ministère de l'instruction publique ou de l'administration des cultes, en présence des délégués du ministère de l'instruction publique. Il existe en outre un certain nombre d'écoles dépendant du Saint-Synode et appelées *écoles de lecture*, qui, au point de vue matériel, n'ont ni locaux confortables, ni installation normale des classes; elles n'ont qu'un petit nombre d'élèves, et un maître ou une maîtresse mal payés, qui par conséquent ne présentent pas toujours des garanties de succès pour leur œuvre.

Le nombre des écoles primaires à une classe du Saint-Synode était, au 1er janvier 1906, de 41 830, avec 45 756 instituteurs ou institutrices, et 1 896 590 élèves, dont 1 304 011 garçons et 592 579 filles (actuellement plus de 2 millions d'élèves des deux sexes).

Outre les écoles à une classe, le Saint-Synode possédait 615 écoles à deux classes avec 2634 instituteurs ou institutrices, et 70 701 élèves, dont 47 248 garçons et 23 453 filles. Les écoles pour les adultes étaient au nombre de 251, avec 1437 personnes chargées de l'enseignement et 16 526 personnes fréquentant les cours (4906 hommes et 11 620 femmes ou jeunes filles).

Les dépenses pour toutes les écoles primaires du ressort du Saint-Synode s'élevaient à 13 478 321 roubles, dont 6 702 151 fournis par l'Etat, 3 389 908 par des dons, 1 626 496 par les communes, 1 181 050 par les Conseils généraux, etc.

*Ministère de la guerre.* — Les écoles primaires du ressort de ce ministère sont au nombre de 997, avec 1567 personnes enseignantes et 57 729 élèves, dont 36 873 garçons et 20 856 filles. La plupart de ces écoles (912) sont assimilables aux écoles rurales à une classe du ministère de l'instruction publique.

*Administration des Institutions de l'impératrice Marie.* — 422 écoles; 1219 instituteurs ou institutrices; 24 016 élèves, dont 10 287 garçons et 13 729 filles. 117 écoles dans les villes et 270 dans les villages sont du type d'écoles à une classe. Il existe en outre 12 écoles à deux classes, et 20 écoles primaires supérieures fréquentées par 292 garçons et 3 126 filles.

*Autres administrations.* — Il reste à énumérer les quelques écoles non comprises dans les quatre catégories ci-dessus. Ce sont : Société impériale philanthropique, 40 écoles; ministère de la cour, 11; ministère de l'intérieur, 26; ministère des finances, 9; ministère de la marine, 12. Ces écoles ont 575 instituteurs ou institutrices et sont fréquentées par 9707 garçons et 2392 filles.

Le nombre total des écoles primaires de l'Empire russe était, au 1er janvier 1906, de 92 501; le nombre des élèves était de 5 738 289, dont 4 026 392 garçons et 1 711 897 filles. La population de l'Empire s'élevait à cette date à 146 419 100 habitants, dont 73 154 400 du sexe masculin et 73 264 700 du sexe féminin. Les écoles étaient donc fréquentées par un garçon ou adulte mâle sur 18 personnes du sexe masculin et par une fille ou femme sur environ 43 personnes du sexe féminin.

**B. Enseignement spécial.** — L'enseignement spécial, comme l'enseignement général, peut être divisé en trois catégories : supérieur, moyen et primaire; mais, ainsi qu'il arrive dans toutes les classifications, il est souvent difficile de préciser à quelle catégorie doit être rapportée telle ou telle école.

I. *Ecoles spéciales supérieures.* — 1. *Ecoles techniques.* — Au 1er janvier 1907, il y avait 16 écoles techniques, dont 6 du ressort du ministère de l'instruction publique : Institut technologique de l'empereur Nicolas Ier à Saint-Pétersbourg, Institut technologique de l'empereur Alexandre III à Kharkov, Institut technologique de l'empereur Nicolas II à Tomsk, Ecole impériale technique à Moscou, Ecole polytechnique à Riga, et Institut agricole et forestier à Nowo-Alexandria, en Pologne. Ces six écoles avaient 436 professeurs et étaient fréquentées par 7444 élèves immatriculés et 45 auditeurs libres. Les frais d'entretien de ces établissements s'élevaient à 2 353 119 roubles dont 1 706 397 couverts par l'Etat. — Les dix autres écoles sont: Institut des mines à Saint-Pétersbourg, du ressort du ministère du commerce et de l'industrie; Ecole supérieure des mines à Iékaterinoslav; Ecole impériale des ingénieurs des voies de communication à Moscou; Institut des ingénieurs des voies de communication de l'empereur Alexandre Ier à Saint-Pétersbourg, ces deux dernières écoles du ressort du ministère des voies de communication (qui correspond au ministère français des travaux publics); Institut du génie civil de l'empereur Nicolas Ier, à Saint-Pétersbourg, du ressort du ministère de l'intérieur; Institut polytechnique de Saint-Pétersbourg (anciennement Corps des forestiers), dépendant du ministère du commerce et de l'industrie; Institut polytechnique de Novotcherkask, créé en 1907, dans le domaine des Cosaques du Don; Institut polytechnique de l'empereur Nicolas II à Varsovie; Institut polytechnique de l'empereur Alexandre II à Kiev, du ministère du commerce et de l'industrie; Institut électrotechnique de l'empereur Alexandre III à Saint-Pétersbourg.

Toutes ces écoles avaient ensemble, au 1er janvier 1906, 10159 élèves, dont 14 femmes.

2. *Ecoles commerciales.* — Il n'existe qu'une école commerciale supérieure, qui avait 466 élèves hommes.

3. *Ecoles ecclésiastiques.* — Dans la partie historique, nous avons exposé les origines des académies ecclésiastiques de Russie. Il ne nous reste plus qu'à en indiquer le côté statistique. La plus ancienne académie est celle de Kiev; elle a 29 professeurs et 190 élèves. La deuxième en date est celle de Moscou : 31 professeurs et 212 élèves. L'académie de Saint-Pétersbourg a 32 professeurs et 259 élèves; celle de Kazan, 26 professeurs et 206 élèves. Nous n'avons pas les chiffres de l'académie arménienne à Etchmiadzin (Caucase), et de l'académie impériale catholique romaine.

C'est au concours que l'on est admis dans les quatre premières de ces académies; les concurrents doivent être de religion orthodoxe, et avoir un diplôme d'études classiques faites dans un séminaire ou un gymnase. Le cours des études dans les académies est de quatre ans.

4. *Ecoles militaires.* — Les écoles spéciales supérieures qui préparent des officiers et des officiers diplômés sont de trois catégories : les écoles de cadets (qu'il ne faut pas confondre avec les corps de cadets dont nous avons parlé au chapitre de l'enseignement secondaire), les écoles militaires, et les académies.

Les écoles de cadets sont au nombre de 10, dont 7 préparent des officiers d'infanterie, 1 des officiers de cavalerie et 2 des officiers de cosaques. Le nombre de cadets dans ces écoles était, en 1906, de 3496. Le cours est de trois années : une année consacrée à l'enseignement général, correspondant à peu près à la dernière classe des corps de cadets, et deux années consacrées à l'étude de tout ce qui est nécessaire pour la carrière militaire d'un officier.

Une des écoles de cadets, celle du corps des pages, possède deux classes spéciales en plus de celles qui sont équivalentes, comme programmes, aux classes correspondantes des autres établissements d'enseignement secondaire. Ces deux classes spéciales correspondent, comme programmes, aux écoles militaires.

Les écoles militaires sont d'un degré supérieur aux écoles précédentes. On n'y entre qu'avec un diplôme de fin d'études d'un corps de cadets ou de tout autre établissement d'enseignement secondaire. Les cours dans les écoles d'infanterie et de cavalerie sont de deux années; dans les écoles d'artillerie et du génie, de trois années. Il existe 2 écoles d'artillerie avec 803 élèves; 1 école du génie, 258 élèves; 4 écoles d'infanterie et 2 écoles de cavalerie. Le nombre des élèves dans les 4 écoles d'infanterie et les 2 écoles de cavalerie était de 2024.

Il existe en outre une école préparant des officiers topographes, avec 462 élèves.

Les élèves des écoles de cadets, de l'école du corps des pages, et des écoles militaires sortent à la fin de leurs études avec le grade de sous-lieutenant ou d'enseigne, suivant les mérites.

Au-dessus de ces établissements d'enseignement spécial supérieur du premier degré se trouvent les académies, où l'on entre au concours après deux ou trois années de stage dans l'armée active : Académie Nicolas, qui prépare des officiers de l'état-major, 293 élèves-officiers; Académie Michel, préparant des officiers diplômés d'artillerie, 74 élèves-officiers: Académie Nicolas, du génie, 105 élèves-officiers; Académie Alexandre, donnant aux officiers une instruction juridique et les préparant à remplir le rôle de juges et de procureurs auprès des conseils de guerre, 750 élèves.

5. *Enseignement naval.* — Il existe, au corps des cadets de la marine, deux classes spéciales correspondant aux écoles militaires et préparant des officiers de marine. Au-dessus de ces classes spéciales se trouvent une académie navale à Saint-Pétersbourg et l'école supérieure du génie naval de l'Empereur Nicolas Ier à Cronstadt.

6. *Enseignement médical.* — L'Académie de médecine, comptant 867 élèves, est généralement classée, mais à tort, dans la catégorie des académies militaires. D'abord, les portes de cette académie sont ouvertes aux civils possédant un diplôme de maturité, et ensuite le plus grand nombre de ses élèves suivent en sortant une carrière civile. Ce n'est donc en somme qu'une école de médecine, correspondant à la faculté de médecine d'une université russe. Autres institutions d'enseignement médical supérieur : l'Institut psycho-neurologique; les Instituts vétérinaires (à Kharkof, Kazan, Yourief et Varsovie), dont le cours est de quatre années; l'Institut médical de Saint-Pétersbourg pour femmes, créé en 1904.

7. *Ecoles des beaux-arts.* — Ecole supérieure de l'Académie impériale des beaux-arts: elle se compose de trois sections : peinture, mosaïque et sculpture. Il y a une Ecole impériale des beaux-arts à Moscou.

8. *Enseignement musical.* — Il comprend le Conservatoire impérial de Saint-Pétersbourg et le Conservatoire impérial de Moscou.

II. *Ecoles spéciales secondaires.* — Il est impossible d'énumérer toutes les écoles spéciales secondaires. Nous nous bornerons donc à en donner le nombre : écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, 83 avec 9929 élèves, dont 7940 jeunes gens, 1824 jeunes filles, et 165 personnes dont le sexe n'est pas indiqué dans les statistiques scolaires officielles; écoles d'infirmiers ou de pharmaciens, 58; 5456 élèves, 2786 jeunes gens et 2670 jeunes filles; écoles agricoles et forestières, 189, avec 6984 élèves, dont 6216 jeunes gens, 527 jeunes filles, et 241 personnes dont le sexe n'est pas indiqué; écoles techniques et industrielles, 747, avec 42 379 élèves, dont 36 017 jeunes gens, 6007 jeunes filles, et 355 personnes sans désignation de sexe; écoles commerciales, 146, avec 25 561 élèves, dont 22 885 jeunes gens, 2360 jeunes filles, 316 personnes sans désignation de sexe; écoles de dessin, 294, avec 17 399 élèves, dont 11 108 jeunes gens, 5718 jeunes filles, et 573 personnes sans désignation de sexe; écoles de topographie, de cadastre, etc., 4, avec 433 élèves hommes; écoles de langues étrangères, 33, avec 237 élèves, dont 73 jeunes gens et 164 jeunes filles; écoles professionnelles, 118, avec 5548 élèves, dont 1792 jeunes gens et 3756 jeunes filles.

Aux écoles énumérées ci-dessus il faut ajouter les écoles pour aveugles et sourds-muets, au nombre de 36, avec 1948 élèves (1180 garçons et 768 filles). A proprement parler, ces écoles devraient être classées dans la catégorie des écoles d'enseignement général.

La première place parmi les écoles spéciales secondaires que nous venons d'énumérer revient aux écoles normales.

Les écoles correspondant aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices de France sont de deux espèces : les *instituts de maîtres d'école* et les *séminaires d'instituteurs*. Au 1er janvier 1907 il y avait 10 instituts de maîtres d'école: à Saint-Pétersbourg, Moscou, Kazan, Belgorod, Théodosie, Gloukhov, Vilna (2, dont 1 israélite), Tiflis et Tomsk. A l'exception de l'institut israélite de Vilna et de l'institut de Tiflis, tous ces établissements préparent des instituteurs pour les écoles urbaines à six classes; l'institut de Tiflis prépare des instituteurs pour les écoles urbaines et rurales de toutes catégories; l'institut israélite de Vilna sert de pépinière pour les maîtres d'écoles des établissements d'enseignement primaire israélites.

Afin de donner la possibilité aux futurs instituteurs de se bien préparer à leur carrière pédagogique, tous les instituts possèdent sous le même toit des écoles primaires dans lesquelles les élèves des instituts donnent des leçons.

Les cours des instituts durent trois ans (dans l'institut de Tiflis et dans l'institut israélite de Vilna, quatre ans). Les élèves sont internes; leur éducation et leur entretien sont à la charge de l'Etat. Les programmes communs à tous les instituts comprennent l'enseignement religieux, la pédagogie, la langue russe, le slavon d'église, l'arithmétique, l'algèbre élémentaire, la géométrie, l'histoire nationale et l'histoire générale, la géographie de Russie et la géographie générale, l'histoire naturelle (zoologie et botanique), la physique, le dessin, la calligraphie, le chant, et la gymnastique. Dans quelques-uns des instituts on enseigne en outre le travail manuel.

Le nombre des séminaires d'instituteurs et des écoles similaires était, au 1er janvier 1907, de 73, dont 67 appartenaient à l'Etat et 6 étaient privés. Parmi les établissements de l'Etat se trouvent 5 écoles qui préparent des instituteurs pour les écoles indigènes, tartares, tchouvaches, kirghises, etc. Le nombre des élèves était à la même date de 7399. Les 69 séminaires et écoles avaient des écoles primaires fréquentées par 4956 élèves. Les cours des séminaires durent trois ans. Les élèves sont des externes. Les programmes comprennent l'enseignement religieux, les éléments de la pédagogie, le russe et le slavon d'église, l'arithmétique, la géométrie élémentaire, le dessin linéaire, l'histoire nationale et les éléments de l'histoire générale, la géographie de la Russie et les éléments de la géographie générale, les éléments de physique et de chimie, la calligraphie, le chant, les travaux manuels et la gymnastique. Dans quelques-uns des séminaires on enseigne les langues indigènes de la contrée. Pour être admis au séminaire il faut être du culte grec-orthodoxe.

Outre les instituts et les séminaires, il existe des *Cours pédagogiques* soumis au règlement du 30 mars 1900. Le nombre de ces cours au 1er janvier 1907 était de 86, dont 51 près des écoles urbaines à 6 classes, 25 près des progymnases de filles, 6 près des écoles de filles et de garçons des Institutions de l'impératrice Marie, 2 près des gymnases de filles, et 2 près des séminaires d'instituteurs. La distribution de ces cours par circonscriptions universitaires et directions générales était la suivante : Saint-Pétersbourg, 10; Moscou, 17; Kazan, 4; Orenbourg, 4; Kharkov, 8; Odessa, 6; Kiev, 6; Vilna, 5; Varsovie, 2; Riga, 6; Caucase, 11; Sibérie occidentale, 5; Sibérie orientale, 1; gouvernement général de l'Amour, 1.

Les frais d'entretien des écoles normales de toutes catégories s'élevaient, en 1907, aux chiffres suivants : Instituts : 346 448 roubles, dont 317 851 couverts par l'Etat; séminaires et établissements similaires : 2 008 759 roubles, dont 1 466 805 couverts par l'Etat; cours pédagogiques : 100 096 roubles, dont 83 201 couverts par l'Etat.

III. *Enseignement spécial primaire.* — La première place parmi les écoles primaires spéciales appartient aux *écoles techniques primaires supérieures* du ressort du ministère de l'instruction publique. Leur nombre était en 1907 de 23; le nombre des élèves au 1er janvier 1907 était de 2505, de 41 au minimum à 280 au maximum par école. Les dépenses pour ces établissements s'élevaient en 1907 à environ 600 000 roubles, dont 235 600 fournis par l'Etat.

Les deux autres catégories des écoles primaires spéciales portent le nom d'*écoles d'apprentis* et d'*écoles techniques primaires inférieures*. Le nom-

bre des écoles de ces deux catégories était, au 1er janvier 1907, de 172; celui des élèves de 11 858. Les dépenses pour ces établissements s'élevaient à environ 1 300 000 roubles, dont 518 847 roubles fournis par l'Etat.

Toutes ces écoles sont des écoles de garçons; l'enseignement professionnel des filles se trouve presque exclusivement entre les mains de différentes sociétés et de quelques particuliers. L'Etat n'avait en 1907 que 3 écoles professionnelles de filles : à Moscou, à Roslavl et à Mrin, un bourg du gouvernement de Tchernigov.

**C. Etablissements privés.** — Les établissements privés qui se trouvent sous le contrôle du ministre de l'instruction publique sont de trois classes. Les écoles de première classe correspondent aux écoles secondaires, celles de deuxième classe aux écoles primaires supérieures urbaines, et enfin celles de troisième classe aux écoles primaires.

Le nombre de toutes les écoles privées de l'empire s'élevait, au 1er janvier 1907, à 2072 (188 de 1re classe, 288 de 2e et 1596 de 3e). Le nombre des élèves atteignait 140 361, dont 62 377 garçons et 77 984 filles.

**D. Ecoles israélites.** — Les Juifs, qui habitent la Russie au nombre de plus de 5 millions, avaient, en 1906, 9526 écoles, fréquentées par 194 921 élèves, dont 152 516 garçons et 42 405 filles. Les écoles israélites sont divisées en sept groupes :

1° Ecoles d'Etat de première classe, 289;
2° Ecoles primaires supérieures, 86;
3° Ecoles primaires de la Russie, 128;
4° Ecoles primaires de la Pologne, 126;
5° Ecoles des colonies de Juifs laboureurs, 39;
6° Ecoles cultuelles, 8559;
7° Ecoles professionnelles, 21.

Aux 9248 écoles de ces sept groupes, il faut ajouter : 12 écoles privées de 1re classe, 5 de 2e classe et 180 de 3e classe, 1 gymnase israélite privé, 2 établissements privés appartenant à la Société de l'expansion de l'instruction parmi les Juifs de Russie, et 18 établissements qu'il n'a pas été possible de ranger dans un des groupes ci-dessus.

**Résumé.** — D'après le dernier Annuaire statistique publié par le Comité central de statistique du ministère de l'intérieur, le nombre total des écoles, au 1er janvier 1907, sur tout le territoire de l'empire, était de 107 141, le nombre des élèves de 6 670 245. La répartition des écoles dans les grandes divisions territoriales de l'empire était la suivante :

| | NOMBRE d'établissements scolaires | NOMBRE D'ÉLÈVES Garçons | Filles | Sans désignation de sexe | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Russie d'Europe proprement dite[1] | 82 273 | 3 850 249 | 1 704 255 | 4 614 | 5 559 118 |
| Ciscaucasie | 2 468 | 136 320 | 58 110 | » | 194 430 |
| Pologne[2] | 6 697 | 223 134 | 114 628 | 39 775 | 377 537 |
| Transcaucasie[3] | 2 451 | 86 970 | 28 283 | 10 600 | 125 853 |
| Asie Centrale[4] | 8 570 | 151 642 | 36 905 | 613 | 189 160 |
| Sibérie | 4 682 | 152 662 | 71 485 | » | 224 147 |
| Total | 107 141 | 4 600 977 | 2 013 666 | 55 602 | 6 670 245 |

1. Il manque les données pour les villes de Saint-Pétersbourg et de Cronstadt; données incomplètes pour la province des Cosaques du Don.
2. Pas de données pour le gouvernement de Varsovie; données incompletes pour les gouvernements de Kielce et de Siedlce.
3. Pas de données pour le gouvernement de Tiflis; données incomplètes pour le gouvernement d'Erivan.
4. Données incomplètes pour la province du Syr-Daria.

L'immense majorité des écoles portées au tableau précédent sont destinées à l'enseignement primaire. Les élèves des écoles primaires forment 85,4 % du total des élèves, ceux des établissements d'enseignement secondaire 5,2 %, ceux des écoles spéciales et primaires supérieures 3,2 %; ceux des écoles supérieures, au nombre de 44 044, forment 0,7 % du total. Reste une fraction de 5,5 % d'élèves qui fréquentaient les écoles privées ne pouvant pas être réparties parmi les quatre catégories d'écoles énumérées ci-dessus.

Le degré d'instruction est différent suivant les régions. Les gouvernements où le nombre de personnes de sexe masculin âgées de plus de neuf ans, sachant lire et écrire, dépasse ou atteint 50 %, sont les suivants :

Esthonie 95 %, Livonie 92 %, Courlande 86 %, Saint-Pétersbourg 76 %, Iaroslavl 67 %, Moscou 66 %, Vladimir 58 %, Kovno 56 %, Varsovie 55 %, Kostroma 53 %, Tver 53 %, Grodno 50 %, Tauride 50 %, Suwalki 50 %.

L'instruction du sexe féminin étant moins développée, nous avons, pour les mêmes gouvernements, le pourcentage suivant des lettrés des deux sexes âgés de plus de neuf ans :

Esthonie 95 %, Livonie 92 %, Courlande 85 %, Saint-Pétersbourg 62 %, Iaroslavl 40 %, Moscou 49 %, Vladimir 35 %, Kovno 54 %, Varsovie 51 %, Kostroma 32 %, Tver 32 %, Grodno 38 %, Tauride 38 %, Suwalki 48 %.

Nous voyons que tandis que dans les trois provinces baltiques (Esthonie, Livonie, Courlande) l'introduction en ligne de compte de l'élément féminin n'influe point ou presque point sur le pourcentage des lettrés, tandis qu'en Pologne (Varsovie, Suwalki) et en Lithuanie (Kovno) elle influe peu, dans la Russie propre la disproportion des lettrés, suivant leur sexe, est très considérable : Saint-Pétersbourg 76 (62), Iaroslavl 67 (40), Moscou 66 (49), Vladimir 58 (35), Kostroma et Tver 53 (32), Tauride 50 (38).

La contribution de l'Etat pour les frais de l'instruction publique, dans le budget pour 1910, était la suivante :

| | | |
|---|---|---|
| Ministère de l'instruction publique | 71 665 167 | roubles |
| Ministère de la guerre | 16 485 485 | » |
| Saint-Synode | 16 400 936 | » |
| Autres ministères | 13 072 804 | » |
| Total | 117 624 392 | roubles. |

Le budget total des dépenses étant pour la même année de 2 470 035 313 roubles, on voit que l'instruction publique à tous les degrés n'en absorbe qu'environ 5 %.

***Bibliographie.*** — *Statistique de l'enseignement primaire en Russie* (1905), publiée par le ministère de l'instruction publique; Odessa, 1908. — *Annuaire statistique de Russie*, publié par le Comité central de statistique au ministère de l'intérieur; St-Pétersbourg, 1909. — *Rapport du ministre de l'instruction publique à l'Empereur, sur l'année scolaire 1906-1907*; St-Pétersbourg, 1908.

E. Kovalevsky : *L'instruction publique en Russie*; brochure écrite en français à l'occasion de l'Exposition universelle de 1905 à Liège; St-Pétersbourg, 1905; — G. Falbork et V. Tcharnolovsky : *Instruction publique en Russie*; St-Pétersbourg, s. d.; — E. Kovalevsky : *L'instruction publique à l'Exposition nationale de 1896 à Nijni-Novgorod*; St-Pétersbourg, 1897; — P. Milioukof : *Histoire de la civilisation en Russie*; St-Pétersbourg, 1896; — N. Lavrovsky : *Les écoles de la Russie d'antan* (thèse); Kharkov, 1854; — M. Vladimirsky-Boudanoff : *L'Etat russe et l'instruction publique en Russie au XVIIIe siècle*; — A. Krusenstern : *Précis du système, des progrès et de l'état de l'instruction publique en Russie, d'après des documents officiels*; Varsovie, 1807 (en français); — C. Woldemar : *Zur Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des k. russischen Ministeriums der Volksaufklärung, nach officiellen Quellen bearbeitet*; St-Pétersbourg, 1865; — *Die Reform der russischen Universitäten nach dem Gesetz von 28. August 1884*; Leipzig, 1886; — Th. Oldenburg : *Ecoles primaires de la Russie d'Europe*; St-Pétersbourg, 1896.

[D. Aïtoff.]

# S

**SACRISTAIN.** — On appelle proprement *sacristain* la personne qui a soin de la sacristie, c'est-à-dire du lieu de l'église où l'on conserve les vases sacrés, les ornements, les vêtements sacerdotaux, etc. Dans les paroisses rurales, les fonctions de sacristain sont associées à celles de bedeau, de sonneur de cloches, souvent aussi de chantre, et c'est l'instituteur qui, sous l'ancien régime, en était chargé. On lit, par exemple, dans le procès-verbal de la nomination d'un maître d'école à Combs-la-Ville, près Melun, en 1788 : « Le maître d'école est obligé d'assister et de chanter à tous les offices, saluts, processions, et généralement à tout le culte religieux et public...; plus, d'assister et d'accompagner M. le curé ou le prêtre commis de sa part, dans l'administration des sacrements, soit de jour, soit de nuit, soit dans l'église, soit dans les maisons, et de faire les fonctions de clerc des sacrements et de *sacristain*; conséquemment de préparer tout ce qu'il faut et le remettre en place après la cérémonie. » On lit d'autre part, dans un règlement édicté en 1824 pour les « instituteurs clercs-laïques » du diocèse d'Amiens, que ces « clercs-laïques », dont la principale fonction est de « servir l'Eglise », et qui accessoirement exercent le métier d'instituteur, doivent « savoir lire, écrire, chanter, être instruits des principales rubriques et cérémonies de l'Eglise », et que « ils auront un costume plus modeste que le commun des laïques ».

Dans la France du nord-ouest, le sacristain maître d'école, sous l'ancien régime, s'appelait *coustre* ou *coutre* (du latin *custos*, en allemand *kuster*, en flamand *koster*; le français *cuistre* est une des formes du même mot). Souvent en outre le sacristain était en même temps marguillier : Voir *Marguillier*.

**SADOLET.** — Jacquet Sadolet, humaniste italien, fils de Jean Sadolet, professeur de droit civil à Ferrare, naquit à Modène en 1477. Après avoir reçu les leçons des meilleurs maîtres, le jeune Sadolet renonça, pour s'adonner aux belles-lettres et à la philosophie, aux études de droit que son père lui avait fait commencer avec l'espoir de le voir embrasser une carrière à laquelle il devait lui-même une certaine célébrité. Sadolet obtint l'autorisation de se rendre à Rome, où il fut assez heureux pour prendre place dans la clientèle brillante et lettrée du cardinal Olivier Caraffa. Les années qu'il passa dans l'intimité de ce prélat furent les plus heureuses de sa vie. Pourvu par le pape Jules II d'un canonicat à Saint-Laurent, il put se livrer en toute liberté à la culture des lettres, et les succès qu'il remporta lui permirent bientôt de figurer à l'Académie romaine à côté des savants les plus illustres. Sa réputation le désigna au choix de Léon X, et il partagea la charge de secrétaire du pape avec le cardinal Bembo, qui devait rester l'ami de toute sa vie. Sadolet montra dans cette haute situation un grand désintéressement. Dédaignant les faveurs qu'il aurait pu s'attirer, il continua de se livrer à l'étude avec ardeur et n'usa de son crédit que pour protéger et encourager les savants. En 1517, il reçut du pape l'évêché de Carpentras; mais il ne lui fut point permis d'aller administrer son diocèse comme il l'eût désiré : il dut rester auprès de Léon X, et continuer à lui prêter un concours que les circonstances rendaient encore plus précieux. C'est en effet le temps où Luther commence ses attaques contre un clergé dont Sadolet constate lui-même l'impopularité dans plus d'une lettre. Il ne s'aveugle pas sur les causes qui ont amené ce discrédit; il reconnaît le besoin d'une réforme qu'il prévoit prochaine, mais il la voudrait pacifique, sans violence et sans secousse. A la mort de Léon X, le trône pontifical est occupé par Adrien VI. Elevé dans la scolastique, le nouveau pape goûtait peu les élégances et les délicatesses de style qui avaient charmé son prédécesseur. Aussi Sadolet, se sentant moins apprécié, se hâta-t-il de gagner son diocèse. Mais sous Clément VII et Paul III, il fut rappelé à Rome à différentes reprises, et chargé plusieurs fois de négociations délicates avec l'empereur et le roi de France. Paul III l'éleva au cardinalat en 1536. Au concile de Trente, il fit entendre des paroles de paix et de modération; il croyait qu'une conciliation était encore possible entre le catholicisme et la Réforme. Mais son espoir ne devait pas se réaliser. Il mourut à Rome en 1547, à l'âge de soixante-dix ans.

Les écrits laissés par Sadolet sont des ouvrages de théologie, des discours, des poésies, des lettres. Il a composé en outre un traité d'éducation que nous allons analyser, et qui le place au premier rang des éducateurs catholiques du seizième siècle.

Ce traité, *De liberis recte instituendis* (Venise, 1534, un vol. in-8°), est dédié à Guillaume du Bellay de Langey à l'occasion de son récent mariage. C'est un dialogue entre Sadolet lui-même et son neveu Paul qu'il représente comme venant un jour le prier de lui exposer ses idées sur l'éducation. Au début, Sadolet exprime le regret que les lois n'aient pas pris soin de protéger l'enfant dès sa naissance en lui assurant l'instruction et l'éducation qui doivent faire de lui un bon citoyen : les anciens sur ce point s'étaient montrés plus prévoyants. Quoi qu'il en soit, on ne saurait commencer trop tôt à façonner le caractère de l'enfant. Comme sa raison est impuissante à le guider pendant les premières années de son âge, il faut agir sur lui par l'exemple et la discipline de manière qu'au moment où l'influence extérieure cessera, il soit capable de pratiquer le bien et de tendre de lui-même à la vertu. Les premières impressions ont donc une importance extrême; et qui saurait mieux que la mère les ménager? c'est donc elle qui sera la première éducatrice de l'enfant.

Elle le nourrira de son lait, si ses forces le lui permettent, et prendra soin de lui épargner tout chagrin dans un âge si tendre. Dès que l'intelligence de l'enfant commence à s'éveiller, il convient de lui parler d'un Dieu tout-puissant et de lui inspirer la crainte du Seigneur, non pas cette crainte servile qui rabaisse l'homme et n'est point agréable à la divinité, mais celle dont l'Ecriture a dit qu'elle est le commencement de la sagesse. A ce point, l'éducation de l'enfant a besoin d'être dirigée par le père. Quel sera son rôle? Sadolet le caractérise d'un mot : Le père devra servir de modèle à son fils. Tâche difficile, qui demande une perpétuelle surveillance de soi-même, une constante préoccupation de ses actes et de ses paroles, et qui, par cela même, n'est pas à la portée de tous. Si le père craint de ne pouvoir bien s'en acquitter, il faut qu'il ait le courage de s'effacer et de laisser la place à un maître qu'il croira capable de la mieux remplir. S'il ne recule pas au contraire devant un rôle qui lui appartient naturellement, il s'efforcera de se perfectionner lui-même en élevant son fils. Il sera simple et grave, toujours maître de ses sentiments, et montrera par son exemple l'empire que la raison doit prendre sur les passions. La famille entière le secondera dans son œuvre d'éducateur. Toute la maison lui obéira sans qu'il ait besoin d'élever la voix. Les serviteurs, traités avec douceur et bienveillance, ne feront et ne diront rien qui puisse choquer les yeux ou les oreilles de l'enfant. Enfin, ce père de famille idéal prouvera par une sage administration qu'une grande fortune n'est pas nécessaire pour entretenir le bien-être dans une maison. Grandissant ainsi dans une atmosphère de calme et d'honnêteté, l'enfant sera merveilleusement préparé à recevoir les leçons des maîtres chargés de son instruction proprement dite. Sadolet ne pense pas que l'on doive craindre de la commencer trop tôt. L'émulation lui semble un excellent moyen d'inspirer à l'enfant le

goût du travail; des éloges et des récompenses accordés à d'autres plus avancés que lui stimuleront son zèle et l'aideront à faire des progrès. On lui fera étudier en même temps le grec et le latin, sans négliger les éléments de la religion chrétienne. La grammaire viendra ensuite, et avec elle la connaissance des poètes et des orateurs. Parmi ceux-ci, Sadolet place au premier rang Cicéron, dont il fait un éloge enthousiaste. A son avis, on ne saurait trop se nourrir des ouvrages d'un homme si éminent « qu'il inonde comme d'un torrent de délices les sens et l'âme des lecteurs ».

Le goût de Sadolet n'est cependant pas exclusif, et son enthousiasme pour Cicéron ne l'empêche pas de recommander comme il convient la lecture d'Homère, de Démosthène, de Virgile, et même de Térence et de Plaute. La nécessité de cultiver l'esprit de l'enfant ne fera pas oublier les soins que l'on doit donner au corps. Les heures de loisir seront consacrées à la gymnastique, qui entretient la santé et règle les mouvements désordonnés de l'enfant, à la musique, pourvu qu'elle serve à glorifier les hommes illustres, à célébrer les louanges de Dieu, et même parfois à la danse. Les sciences auront aussi leur place marquée dans le programme des études de l'enfant. L'arithmétique, en particulier, devra être enseignée tant à cause de ses applications pratiques que pour la force qu'elle donne à l'intelligence en la préparant aux études abstraites et philosophiques. Que l'on ne s'effraie pas du nombre et de l'étendue de ces connaissances; il n'est pas nécessaire qu'elles soient très approfondies, et leur diversité même soulagera l'esprit de l'élève. Enfin la philosophie sera le couronnement naturel de l'éducation, si on la considère comme l'art de vivre honnêtement et heureusement.

Telles sont les idées principales exposées par Sadolet dans son ouvrage. Plus philosophe que pédagogue, l'auteur s'est surtout occupé du développement moral de l'enfant; il s'applique à ne faire naître dans l'âme de son élève que les sentiments les plus nobles et les plus élevés; il surveille, pour ainsi dire jour par jour, la lente formation de ce qui sera la conscience et le caractère d'un homme. De là cette peinture d'un milieu idéal où l'enfant, n'ayant sous les yeux que de bons exemples et trouvant dans son père un modèle de vertu, prendrait naturellement l'habitude et l'amour du bien et s'affermirait en grandissant dans des principes capables de le préserver plus tard de toute défaillance. Il faut savoir gré à Sadolet de s'être gardé de l'utopie dans un ouvrage où cet écueil était particulièrement à craindre. Il ne rêve pas une perfection absolue, mais il a un sentiment profond de la dignité de l'homme, et il pense avec raison que c'est surtout par l'exemple qu'il faut en pénétrer l'enfant. Sans doute ce serait s'abuser que de croire tous les pères capables de devenir des modèles de vertu, et il faut, d'autre part, tenir compte des nécessités de la vie qui les empêcheront souvent de se consacrer, autant qu'il serait désirable, à l'éducation de leurs fils; mais s'il n'est donné qu'à un petit nombre de se rapprocher du portrait idéal tracé par Sadolet, il n'en est pas qui ne puissent, à un degré quelconque, exercer cette influence salutaire dont l'auteur fait sentir tout le prix, et montrer une supériorité morale qui s'imposera à l'enfant et que celui-ci finira par acquérir lui-même.

C'est donc surtout par le côté philosophique que le traité de Sadolet présente encore de l'intérêt. Le programme d'études dressé par notre écrivain n'a rien qui le recommande particulièrement à l'attention. C'est le développement de cette idée qu'il est désirable que l'enfant ne reste complètement étranger à aucune des branches de la science. Constatons seulement dans ces études une lacune qui nous semble grave aujourd'hui : aucune place n'est réservée à l'enseignement de la langue maternelle. Cette prédilection pour la langue latine que Sadolet partageait avec les plus illustres de ses contemporains l'a entraîné, dans tous ses ouvrages, et particulièrement dans le traité que nous avons analysé, à des longueurs que le charme d'un style cicéronien ne réussit plus à faire oublier. Il y aurait injustice toutefois à lui reprocher trop sérieusement de s'être complu dans des développements où les réminiscences tiennent une large place; ce serait oublier que Sadolet fut avant tout un littérateur et un humaniste. C'est peut-être dans ce profond amour de l'antiquité qu'il faut chercher l'explication de sa conduite dans les affaires politiques et religieuses de son temps. Il semble que son commerce assidu avec les anciens, en le transportant dans un monde si différent de celui où il vivait, l'ait rendu moins accessible aux passions qui s'agitaient autour de lui. De là son calme au milieu de la lutte et sa modération qui alla jusqu'à faire suspecter son orthodoxie. Il y aurait exagération à représenter Sadolet comme l'apôtre de la tolérance au seizième siècle; mais s'il partagea, en matière religieuse, les sentiments des autres prélats de la cour de Rome, il faut reconnaître qu'il montra rarement dans la controverse la même ardeur et la même résolution. Son caractère paisible et conciliant, adouci encore par les délicatesses d'une éducation toute littéraire, le disposait à l'indulgence, et chez lui le philosophe fit plus d'une fois tort au théologien. [H. WISSEMANS.]

**SAILER.** — Jéan-Michel Sailer, l'un des plus éminents pédagogues de l'Allemagne catholique, naquit en 1751 à Aresing, en Bavière. Fils d'un pauvre cordonnier, il fut élevé simplement. Son père réussit à le placer à Munich dans une famille riche, comme émule du fils de la maison, et le jeune Sailer put suivre ainsi les cours du gymnase. Son intelligence attira l'attention des jésuites, qui le firent entrer dans leur ordre à l'âge de dix-neuf ans. Trois ans plus tard (1773), la Société de Jésus ayant été supprimée en Bavière, Sailer alla achever ses études à l'université d'Ingolstadt; il fut ordonné prêtre en 1775, et en 1780 l'électeur Maximilien III le nomma professeur de théologie. Sa chaire ayant été supprimée l'année suivante, il obtint en 1784 un autre poste à l'université de Dillingen, où il professa dix ans; mais en 1794, accusé d'hérésie à cause de ses tendances larges et conciliantes, il fut destitué. En 1799, l'électeur Max-Joseph (plus tard roi de Bavière) le nomma de nouveau professeur à Ingolstadt. En 1821, Sailer devint chanoine, et en 1829 évêque de Ratisbonne. Il mourut en 1832.

Sailer était une nature douce et tolérante, portée au mysticisme, éloignée de tous les extrêmes; bien qu'il ait appartenu un moment à l'ordre des jésuites, il n'avait rien conservé de leur esprit et de leurs tendances; on l'a quelquefois appelé « le Fénelon allemand ». Il se montra toujours l'ami des instituteurs et de l'éducation populaire. Il attachait une grande importance à la personnalité du maître, parce qu'à ses yeux l'éducation avait plus de prix que l'instruction. Dans son traité de pédagogie, intitulé *Sur l'éducation, aux éducateurs* (*Ueber Erziehung, für Erzieher*, Munich, 1807), il dit à ce sujet : « L'instituteur doit être avant tout un éducateur. Devenez vous-mêmes meilleurs, la jeunesse s'améliorera à son tour. » Des diverses formes de l'éducation, celle qu'il préfère est celle qui cherche à former l'homme intérieur. Pour l'enseignement religieux, il recommande l'emploi du catéchisme, « parce que de cette façon l'élève, au lieu de recevoir les vérités de la bouche du maître, les tire en quelque sorte de son propre fonds ». Palmer, appréciant le rôle de Sailer dans l'histoire de la pédagogie, dit : « Il fut, comme Fénelon, un représentant de cette tendance qui, bien qu'étrangère en principe à tout jésuitisme, croit cependant de bonne foi que le but de toute éducation réellement humaine doit être de faire de l'élève un bon catholique ».

[JOHANNES BÖHM.]

**SAINT-CYR.** — Ce n'est pas à Saint-Cyr qu'est née l'idée même de Saint-Cyr. « Pour prendre les choses dès leur origine, raconte l'auteur du *Mémoire de ce qui s'est passé de plus remarquable dans l'établissement de la Maison de Saint-Louis*, je dis que Mme de Maintenon, avant d'être à la cour, faisait sa demeure ordinaire à Paris et qu'elle y avait plusieurs amis qui se tenaient heureux de l'avoir en leur compagnie. C'étaient tous gens de mérite et d'une qualité distinguée, entre lesquels était M. de Mornai, marquis

de Montchevreul, et madame sa femme.... Ceux-ci donc lui étaient si unis qu'ils s'en séparaient le moins qu'ils pouvaient, et même lorsqu'ils allaient à Montchevreul, leur maison de campagne, située dans le Vexin près Magny, ils l'engageaient à venir avec eux ou elle les y allait trouver. Ce fut là qu'une religieuse ursuline, nommée Mme de Brinon, eut l'honneur d'être connue d'elle. Elle était fille d'un président de Rouen; ses parents la firent religieuse sans trop consulter son inclination qui n'y était guère portée; mais s'y voyant engagée, elle se conforma de bonne grâce à cette destination, et fit, comme on dit, de nécessité vertu. Quelques années après sa profession, qui était de l'ordre de Sainte-Ursule, son couvent se trouvant obéré, les religieuses furent contraintes de se séparer. Mme de Brinon se vit obligée, comme les autres, de retourner chez ses parents.... Durant ce temps-là, elle fit des visites aux environs et surtout à Montchevreul quand les maîtres y étaient.... M. de Montchevreul goûtait fort son esprit: Mme de Maintenon la goûta aussi beaucoup, se plaisant en sa conversation où elle trouvait de l'agrément; mais ce qui la lui rendait plus estimable, ce fut le zèle qu'elle lui remarqua pour exercer son vœu d'instruire. Mme de Brinon, sa mère morte, se retira dans le couvent de Saint-Leu avec une très modique pension. Elle y rencontra une Mme de Saint-Pierre, religieuse ursuline de Rouen. Elles lièrent ensemble une étroite amitié et conçurent le projet d'élever des pensionnaires. C'est à Auvers qu'elles s'établirent d'abord. D'Auvers elles se transportèrent à Montmorency. Mme de Maintenon alla les y voir et s'intéressa à leur œuvre. Le plaisir qu'elle prenait à voir cultiver ces jeunes plantes lui donna l'envie de les rapprocher d'elle, afin de pouvoir les visiter plus facilement. Mme de Brinon y consentit. Le pensionnat fut transféré à Rueil. Mme de Maintenon y loua une maison spacieuse, la meubla, fit établir une chapelle, installa un aumônier, des maîtresses, tout ce qui était indispensable pour recevoir soixante jeunes filles de bourgeoisie et de petite noblesse qu'elle comptait, au sortir de l'école, placer ou établir par mariage. Peu après, elle leur adjoignit une cinquantaine d'enfants pauvres qu'elle envoya de sa terre de Maintenon. Ces « petites sœurs » furent installées dans les communs et au rez-de-chaussée, sous une direction spéciale; les travaux manuels étaient leur principale occupation : il s'agissait de les dresser à un métier. Le plus souvent, en hiver, les pauvres enfants se tenaient dans une étable à vaches, ainsi qu'il se pratique, d'ordinaire, dans les campagnes parmi les pauvres gens, et Mme de Maintenon y passait elle-même des temps considérables, n'étant jamais plus heureuse que quand elle leur faisait le catéchisme. Cet établissement de Rueil subsista jusqu'en février 1684, c'est-à-dire environ deux ans. Mme de Maintenon voulut alors le rapprocher encore plus près d'elle. Il s'en présenta une occasion assez favorable: car l'agrandissement du petit parc de Versailles et la clôture du grand qui se firent dans ce temps-là ayant rendu beaucoup de fermes et de maisons inutiles au roi qui avait commencé d'en rembourser les propriétaires, Mme de Maintenon lui proposa de lui en prêter une pour sa petite communauté de Rueil, qu'elle ne regardait alors que comme une chose passagère qui ne subsisterait qu'autant qu'elle serait en état de la soutenir et tout au plus durant sa vie, comptant toujours pour beaucoup d'avoir déchargé, pendant bon nombre d'années, un grand nombre de familles de quelques-uns de leurs enfants et tiré plusieurs filles des dangers où leur mauvaise fortune et le défaut d'instruction les auraient pu exposer. Dès qu'elle voyait une fille un peu jolie, agréable et bien faite, sans bien et sans appui, elle s'en chargeait ou y pourvoyait d'une autre manière.... Le roi lui offrit le château de Noisy. » L'auteur du *Mémoire*, en insistant sur ces détails que nous abrégeons, savait qu'elle ne pouvait mieux entrer dans les vues de Mme de Maintenon qu'en rappelant ce que son œuvre avait eu tout d'abord de modeste. « C'est Dieu qui a conduit tout cela, » dira-t-elle elle-même plus tard dans le plein épanouissement de la fondation de Saint-Cyr.

Trente mille livres furent consacrées aux travaux d'appropriation de Noisy; ils étaient achevés le 3 février 1684. Louis XIV avait promis d'entretenir cent jeunes filles. Ce nombre fut bientôt dépassé. « Jugez de mon plaisir, écrivait Mme de Maintenon à son frère le 7 avril 1685, quand je reviens le long de l'avenue, suivie de cent vingt-quatre demoiselles. » Un plan d'organisation générale avait été adopté. Les élèves étaient partagées en quatre classes, suivant leur âge et leur instruction. Elles portaient un uniforme. On leur apprenait le catéchisme, la langue française, un peu de calcul et de musique, surtout les travaux d'aiguille. « Faisons, disait Mme de Maintenon, une maison qui soit le modèle des autres, non pour nous attirer des louanges, mais pour donner envie de les multiplier. » Sa pensée, à ce moment, n'allait pas plus loin.

Elle ne tarda pas à concevoir une ambition plus haute. De toutes parts la cour venait voir ses filles. Le roi lui-même renouvelait ses visites. Il était fort préoccupé de l'état de la noblesse, qui se plaignait d'être sacrifiée. Dans tous les pays du monde, répétait-on après le marquis de Sourches, les emplois de guerre donnent les moyens de subsister; en France, on se bat à qui les aura pour se ruiner. Louis XIV venait de fonder l'hôtel des Invalides pour les officiers vieux ou blessés, et de créer les compagnies de cadets pour les fils de gentilshommes. C'est à la même pensée que se rattache l'établissement de Saint-Cyr. « Beaucoup de compassion pour la noblesse indigente parce que j'avais été orpheline et pauvre moi-même, écrivait Mme de Maintenon, et un peu de connaissance de son état, me firent imaginer de l'assister pendant ma vie. » Jamais reine de France n'avait rien entrepris de semblable; et c'était ce que Louvois objectait au roi en se récriant sur la dépense, alors que la guerre avait épuisé le trésor. Mme de Maintenon triompha. Le projet avait été d'abord de recevoir cinq cents demoiselles qu'on élèverait jusqu'à quinze ans. Après délibération, le conseil du roi conclut « que la charité d'élever et d'instruire des filles jusqu'à cet âge serait bien peu de chose, si on les renvoyait dans le monde à l'âge le plus périlleux; qu'à la vérité la peine de les garder jusqu'à vingt ans serait très grande; mais que la piété voulait qu'on se chargeât des filles aux mêmes conditions que les mères le font des enfants; que des filles ainsi élevées auraient une éducation complète et pourraient en instruire d'autres; qu'on devait moins s'attacher à en soulager un grand nombre qu'à faire de la fondation une source d'instruction sainte pour tout le royaume, qu'il fallait donc se réduire à deux cent cinquante demoiselles, qui seraient gratuitement reçues, élevées, nourries et entretenues de toutes choses jusqu'à l'âge de vingt ans et auxquelles une dot serait constituée pour entrer soit en ménage, soit au couvent. » Le château de Noisy ne répondait plus à un plan si vaste. Un domaine fut acheté aux environs de Versailles (9 avril 1685). Mansart fut chargé d'y édifier la maison. Deux mille cinq cents ouvriers y travaillèrent presque jour et nuit pendant quinze mois; l'acquisition du domaine avait coûté 131 000 livres: la construction, 140 000 suivant les Mémoires des Dames de Saint-Cyr, 1 077 000 suivant les registres des bâtiments du roi. Le 2 août 1686, la communauté de Noisy s'y transporta.

L'histoire de Saint-Cyr peut se partager en deux périodes : la période avant et la période après les représentations d'*Esther*. Saint-Cyr dans sa conception première ne fut pas seulement une idée généreuse; c'était une idée nouvelle, « la première sécularisation, dit Saint-Marc Girardin, sécularisation intelligente et hardie, de l'éducation des femmes ». Louis XIV n'aimait pas les couvents. Il considérait « qu'il était de la politique générale du royaume de diminuer ce grand nombre de religieux, dont la plupart, inutiles à l'Eglise, étaient onéreux à l'Etat ». Il voulait qu'il n'y eût « à Saint-Cyr rien qui sentît le monastère ni par les pratiques extérieures, ni par l'habit, ni par les offices, ni par la vie qui devait être active, mais aisée et commode, sans austérités »; il entendait fonder, « non une congrégation de religieuses, mais seulement une communauté de filles pieuses, capables d'élever les

jeunes filles dans la crainte de Dieu et dans la bienséance convenable à leur sexe; à quoi elles s'engageraient par les vœux simples de pauvreté, de chasteté, d'obéissance, et par un quatrième, d'élever et d'instruire les demoiselles ». Ce caractère d'origine avait laissé chez les dames de Saint-Cyr un souvenir si vif et si profond que c'est dans leurs Mémoires, rédigés plus de cinquante ans après la création, qu'on en trouve l'expression la plus fidèle. Il était conforme à un véritable mouvement d'opinion. « Il ne faut pas, écrivait l'auteur anonyme de l'*Instruction chrétienne* publiée en 1687, tenir les filles toujours et toujours captives, comme on fait en Italie et en Espagne; ce serait les traiter en esclaves et leur donner plus d'envie de goûter au monde dont on les éloigne si fort. » Le père La Chaise était d'accord sur ce point avec Fénelon. « L'objet de Saint-Cyr, disait-il, n'est pas de multiplier les couvents, qui se multiplient assez d'eux-mêmes, mais de donner à l'Etat des femmes bien élevées; il y a assez de bonnes religieuses et pas assez de bonnes mères de famille; les jeunes filles seront mieux élevées par des personnes tenant au monde. »

Pour Mme de Maintenon, dans le principe, il ne lui eût pas disconvenu de lier la communauté par des vœux absolus, afin de donner à la fondation plus de stabilité. Mais elle connaissait, elle aussi, les misères des couvents; elle se défiait de la séquestration des religieuses, de leur oisiveté, de leur « sottise ». Quelques années plus tard, alors qu'elle se reprochait d'avoir cédé à ses premiers entraînements, elle caractérisait les débuts de Saint-Cyr en ces termes d'une netteté saisissante : « Nous voulions une piété solide, éloignée de toutes les petitesses de l'esprit, un grand choix dans nos maximes, une grande éloquence dans nos instructions, une liberté entière dans nos conversations, un tour de raillerie agréable dans la société, de l'élévation dans notre piété, et un grand mépris pour les pratiques des autres maisons ».

C'était l'agrément qui dominait dans ce programme, et l'agrément, en effet, est bien la note charmante et brillante de Saint-Cyr naissant. Lorsque les demoiselles y étaient entrées en venant de Noisy, qui déjà cependant ressemblait si peu à Rueil, elles s'étaient crues transportées dans le paradis terrestre. Il semble qu'on eût voulu leur en conserver l'illusion. On avait retranché de l'uniforme, d'une distinction sobre et gracieuse, ce qui aurait pu lui donner un air monacal, et l'on n'y ménageait ni les choux ni les rubans; on ne s'appelait ni « ma sœur », ni « ma mère »; tous les usages de la vie ordinaire étaient respectés. L'instruction s'inspirait du même esprit. Les demoiselles étaient exercées à causer, à écrire. « Il fallait qu'elles ne fussent pas si neuves, quand elles s'en iraient, que le sont la plupart des filles qui sortent des couvents, et qu'elles sussent des choses dont elles ne fussent point honteuses dans le monde. » On leur faisait faire entre elles, sur leurs principaux devoirs, des conversations ingénieuses qu'on leur composait exprès ou qu'elles-mêmes composaient sur-le-champ; on les faisait parler sur les histoires qu'on leur avait lues, réciter par cœur ou déclamer les plus beaux endroits des meilleurs poètes; et Mme de Maintenon répétait autour d'elle : « Ces amusements sont bons à la jeunesse, ils donnent de la grâce, ornent la mémoire, élèvent le cœur, remplissent l'esprit de belles choses ». Elle avait apporté elle-même une sorte de coquetterie littéraire jusque dans la rédaction des *Constitutions*. La formule en avait été préparée par Mme de Brinon. Après s'être assuré de l'agrément du père La Chaise et de l'abbé Gobelin, on l'avait soumise à Racine et à Despréaux, et Mme de Maintenon leur avait recommandé « de ne pas gâter les expressions et les pensées par trop de pureté de langage » : « Vous savez, disait-elle, que dans tout ce que les femmes écrivent, il y a toujours mille fautes contre la grammaire, mais, avec votre permission, un agrément qui est rare dans les écrits des hommes ». Rien ne lui paraissait trop exquis pour élever les demoiselles « chrétiennement, raisonnablement et noblement ». C'est à Mlle de Scudéry qu'elle avait demandé des modèles de *Conversations*; c'est Fénelon qui venait faire les prônes; c'est Lulli qui composait la musique des chœurs; c'est Racine enfin qui, pour les représentations théâtrales, allait fournir les tragédies.

L'usage et le goût de la déclamation avaient été introduits à Saint-Cyr par Mme de Brinon; elle composait elle-même le plus souvent les morceaux qu'elle faisait apprendre; mais si le sentiment en était d'ordinaire irréprochable, on n'en pouvait dire autant de l'invention ni de l'expression. Mme de Maintenon lui avait conseillé de prendre quelques belles pièces de Corneille et de Racine, choisies « parmi celles qui sembleraient assez épurées des passions dangereuses à la jeunesse ». Or il arriva qu'un jour les petites filles jouèrent si bien *Andromaque*, qu'il fut décidé qu'elles ne la joueraient plus : « ni *Andromaque* ni aucune de vos pièces », avait écrit Mme de Maintenon au poète. Cependant, après réflexion, elle estima que nul mieux que Racine ne pouvait faire, « sur quelque sujet de piété et de morale, une espèce de poème où le chant fût mêlé avec le récit, le tout lié par une action qui rendît la chose plus unie et moins capable d'ennuyer ».

La première représentation d'*Esther* eut lieu le mercredi 26 janvier 1688, à deux heures de l'après-midi, en présence du roi. Quatre autres suivirent les 3, 5, 15 et 19 février. Le roi d'Angleterre assista à celle du 5. « Toute la France y passa », dit Saint-Simon, — pour qui toute la France se résumait dans la cour. Mme de Sévigné, qui ne put être que du dernier jour, « ne voulait pas croire qu'elle irait, tant qu'elle ne fut pas partie », et l'on connaît la lettre qu'elle écrivait le lendemain à sa fille : « Nous écoutâmes, le maréchal et moi (il s'agit du maréchal de Bellefonds), avec une attention qui fut remarquée et de certaines louanges sourdes et bien placées qui n'étaient peut-être pas sous les fontanges de toutes les dames. Je ne puis vous dire l'excès de l'agrément de cette pièce : c'est un rapport de la musique, des vers, des chants, des personnes, si parfait et si complet qu'on n'y souhaite rien. » Le ravissement était général; et, trois ans après, Saint-Cyr s'apprêtait à donner *Athalie*. Mais cette fois des scrupules empêchèrent la représentation, en vue de laquelle trois répétitions avaient été faites. Jésuites et jansénistes se réunissaient pour blâmer ces exhibitions. « On disait à Mme de Maintenon — c'est Mme de Caylus qui parle — qu'il était honteux à elle d'exposer sur le théâtre des demoiselles rassemblées de toutes les parties du royaume pour recevoir une éducation chrétienne, et que c'était mal répondre à l'idée que l'établissement de Saint-Cyr avait fait concevoir. » Cette affluence du plus beau monde, les applaudissements que les demoiselles en recevaient leur avaient enflé le cœur; elles étaient devenues fières et dédaigneuses; il n'était plus question entre elles que de bel esprit. Les esprits les moins prévenus s'associaient à ces critiques. Mme de La Fayette était une des plus vives à signaler le péril. Mme de Maintenon, qui ne l'avait peut-être pas aperçu tout d'abord, en fut plus effrayée que personne dès qu'elle s'en rendit compte, et, il faut le reconnaître, elle n'en accusa qu'elle-même. « Il est bien juste que j'en souffre, écrivait-elle, puisque j'y ai contribué plus que personne. Mon orgueil s'est répandu par toute la maison, et le fonds en est si grand, qu'il l'emporte par-dessus mes bonnes intentions. Dieu sait que j'ai voulu établir la vertu à Saint-Cyr; mais j'ai bâti sur le sable. J'ai voulu que nos filles eussent de l'esprit, qu'on leur élevât le cœur, qu'on formât leur raison. Elles ont de l'esprit et s'en servent contre nous; elles ont le cœur élevé et sont plus hautaines qu'il ne conviendrait de l'être aux plus grandes princesses; à parler même selon le monde, nous avons formé leur raison et fait des discoureuses, présomptueuses, curieuses, hardies; c'est ainsi qu'on réussit quand le désir d'exceller vous fait agir. »

Avec cette promptitude de résolution qu'elle portait en toutes choses, elle conçut aussitôt le plan d'une réforme énergique et profonde. On visita toutes les classes, on examina les livres, les cahiers, pour ne laisser rien subsister de ce qui pouvait exciter la pensée : les *Conversations* de Mlle de Scudéry furent

proscrites; Racine fut sacrifié à Duché. On s'en prit même à l'uniforme; les choux furent supprimés, les provisions de rubans réduites et ramenées par quartier de trois aunes à deux, puis à une. Ce n'était là d'ailleurs qu'un prélude à la révolution qui se préparait. Il fallait atteindre les sources mêmes où s'alimentait l'esprit de Saint-Cyr. Dès la fin de l'année 1688, Mme de Brinon avait été écartée; elle n'était point faite même pour la contrainte si douce des premières règles de Noisy et de Saint-Cyr: elle ne s'était jamais désintéressée des louanges du monde, se plaisait à les provoquer, et « inspirait aux novices ses idées de grandeur ». Celle qui l'avait remplacée, Mme Loubert, était plus docile à l'esprit nouveau; mais, pour l'imposer, une haute volonté devenait nécessaire. La force manquait au vieil abbé Gobelin. Mme de Maintenon dut choisir un nouveau directeur. Après avoir un moment hésité entre Bourdaloue et Fénelon, elle s'adressa à l'abbé Des Marais, évêque de Chartres, grand homme de bien, d'honneur, de vertu, dit Saint-Simon, théologien profond, esprit sage, juste, net, mais rigide et étroit. Sa première pensée fut de transformer Saint-Cyr en couvent. Louis XIV résista : il n'avait pas voulu, dit-il, faire des religieuses. L'abbé Des Marais, soutenu par Mme de Maintenon, finit par l'emporter; et le 1er décembre 1692, la maison de Saint-Louis était convertie en monastère régulier de l'ordre de Saint-Augustin.

Quelques semaines auparavant, Mme de Maintenon adressait aux dames ces instructions : « Il faut reprendre notre établissement par ses fondements; il faut renoncer à nos airs de grandeur, de hauteur, de fierté, de suffisance; il faut renoncer à ce goût de l'esprit, à cette délicatesse, à cette liberté de parler, à ces murmures, à ces manières de raillerie toutes mondaines, enfin à la plupart des choses que nous faisions. Nos filles ont été trop considérées, trop caressées, trop ménagées; il faut les oublier dans leurs classes, leur faire garder les règlements de la journée et leur peu parler d'autre chose. » Cette austérité de ton succédant par un coup si brusque aux douceurs de langage auxquelles elles étaient habituées, apporta d'abord un grand trouble dans l'esprit des demoiselles. Les plus sages, disent les Mémoires, se contentèrent d'en être très sérieuses, sans dire mot; les moins dociles murmurèrent un peu; « mais on rabattit bientôt ces saillies de jeunesse, et trois mois s'étaient à peine écoulés qu'une maîtresse pouvait dire en souriant à Mme de Maintenon : « Consolez-vous, Madame, « nos filles n'ont plus le sens commun ».

Quelle fut exactement la portée de la réforme? Après que les passions furent apaisées, que resta-t-il des données primitives du plan d'éducation de Saint-Cyr, et dans quelle mesure celles qui y avaient été substituées prirent-elles le dessus?

C'est la pensée de Fénelon dont s'était manifestement inspirée au début Mme de Maintenon. L'auteur du *Traité de l'Education des filles* établissait sagement dans son programme des différences et des degrés. Pour toutes il exigeait, avec la religion, les éléments de la grammaire, des notions d'arithmétique et les principes de l'économie domestique. Pour celles qui étaient destinées à vivre à la ville ou à la cour, il ajoutait les histoires grecque et romaine, « où elles devaient voir des prodiges de courage et de désintéressement »; l'histoire de France, « qui a aussi ses beautés, et celles des pays voisins et des pays éloignés qui sont judicieusement écrites »; les éléments du droit et des coutumes; l'éloquence, la poésie, la musique, la peinture et même le latin; il recommandait seulement de ne puiser à ce trésor de connaissances qu'avec réserve, et de n'admettre à en jouir que les filles d'un jugement ferme, d'une conduite modeste, qui ne se laisseraient pas prendre à la vaine gloire.

Sauf le latin et la peinture, toutes ces matières, comme nous dirions aujourd'hui, faisaient partie de l'enseignement de Saint-Cyr jusqu'en 1692; et, à vrai dire, il n'en est point qui ait été jamais complètement supprimée. Mme de Maintenon se laisse emporter par sa fougue naturelle, lorsqu'elle semble interdire aux demoiselles toute lecture profane et ne tolérer de l'histoire de France que juste ce qu'il faut pour ne pas confondre un empereur romain avec un empereur de la Chine ou du Japon, et distinguer un roi d'Espagne ou d'Angleterre d'avec un roi de Perse ou de Siam : ce sont les mémoires des Dames de Saint-Cyr qui nous en avertissent : « on se tromperait à prendre à la lettre tout ce qu'elle fit à l'époque de la réforme, et même tout ce qu'elle écrivit depuis sur ce sujet »; son intention n'était pas « qu'on tînt toute la vie les demoiselles dans ce grand abaissement où elle jugea à propos de les mettre pour un temps ». Il y eut comme une période de pénitence : on rentra ensuite dans la mesure. Mme de Maintenon ne désapprouvait pas « qu'on lût quelquefois dans la mythologie et l'antiquité, ni qu'on connût les princes de sa nation, pourvu que cela ne fût pas l'objet d'une étude particulière et suivie ». Mais c'est là précisément ce qui marque le changement opéré dans l'esprit, sinon dans les programmes mêmes, de Saint-Cyr.

Sous une forme plus ou moins atténuée, à partir de 1692, Mme de Maintenon proscrit ce qu'elle appelle après Fénelon la vaine curiosité. Il y avait bien des souvenirs de l'hôtel de Rambouillet ainsi que des salons de Scarron et du maréchal d'Albret dans les premières directions données à la maison de Saint-Louis : on lisait, on composait, on discutait sur toutes sortes de sujets. Il semblait qu'on ne pût avoir ni l'esprit trop ouvert, ni le langage trop subtil, ni la plume trop finement aiguisée. « Pour les discours et les définitions de vertus, nous allons plus loin que personne, » disait Mme de Maintenon; tout le monde voulait faire son livre de Maximes. C'est ce premier et libre essor qui se referme. Plus de lectures ni d'écritures — rien n'est plus dangereux pour les filles; plus de conversations — elles s'ennuieront à mourir dans leur famille : il faut qu'elles apprennent à aimer le silence qui convient à leur sexe; plus de poésie ni d'éloquence — elles éloignent de la simplicité. « Les femmes ne savent jamais qu'à demi, et le peu qu'elles savent les rend fières, dédaigneuses, causeuses, et dégoûtées des choses solides » : voilà le principe. « Dieu préserve les demoiselles de faire les savantes et les héroïnes! il suffit qu'elles ne soient pas plus ignorantes que le commun des honnêtes gens. » Voilà le dernier mot. Mme de Maintenon se défie surtout des exemples héroïques de l'antiquité et de la morale païenne; elle avait commencé par adopter le cadre des études défini par Fénelon, sans tenir compte de la réserve que Fénelon y avait introduite; la réserve devient sa règle. S'il serait injuste de ne pas reconnaître ce que sa pensée eut tout d'abord de souple et d'élevé, — on ne l'a peut-être pas, en général, suffisamment mis en lumière, — il ne serait pas moins inexact de ne pas marquer à quel point elle se replia. A ne considérer que l'instruction, le programme définitif de Saint-Cyr, incomparablement supérieur encore par la largeur et l'étendue à celui de tous les couvents du dix-septième siècle, est resté inférieur à ce que, dans la première expansion des idées de Mme de Maintenon, il semblait avoir promis.

Mais ce qu'elle retranchait à l'instruction proprement dite, Mme de Maintenon le donnait à l'éducation sans compter. « Beaucoup de maximes et peu de latin », disait-elle au duc de Montchevreul en traçant avec lui le plan des études du duc du Maine, et le jour où le précepteur manquait la leçon de latin, elle s'écriait : « Victoire, voilà une journée de gagnée ». C'est l'excès plaisant de sa pensée; mais il en indique exactement la direction.

Or, en matière d'éducation, on n'obtient que ce que l'on espère. Si l'on n'a pas confiance dans les résultats qu'elle peut produire, il est bien à craindre qu'ils ne se produisent pas. Mme de Maintenon estimait comme Leibnitz qu'être maître de l'éducation, c'est être maître du monde. Dans Saint-Cyr elle voyait « de quoi renouveler par tout le royaume la perfection du christianisme ». Elle n'avait d'abord songé qu'à venir en aide pendant sa vie à quelques nobles misères. « L'arbre, après avoir enfoncé ses racines en terre, avait bientôt de toute part poussé ses rameaux. » On demandait des élèves de Saint Cyr pour fonder des établissements nouveaux sur le plan de la maison-mère ou pour

réformer ceux qui existaient. Mme de Maintenon, qui ne pouvait plus suffire aux besoins de cette vaste clientèle, n'eut pas de plus grande satisfaction peut-être que de voir les idées qu'elle professait se propager dans les provinces et, par un premier effort de tradition créée sous ses yeux, commencer à s'étendre sur l'avenir.

Toutefois il ne suffit pas pour bien faire de croire à la vertu de ce que l'on fait; il y faut des règles. Il n'y a de bonne pédagogie que celle qui repose sur une psychologie ferme et éclairée. Mme de Maintenon avait la sienne, non une psychologie d'école, à deductions savantes, une simple psychologie d'observation, mais d'observation exacte. Elle se souvenait de sa propre enfance, et elle avait étudié celle des autres un peu partout, suivant le précepte et l'usage de Montaigne, au travail et au repos, au jeu surtout. Elle avait beaucoup recueilli, beaucoup réfléchi; et ses réflexions prenaient vite dans son esprit ou sous sa plume le ton et le caractère de la formule. Elle avait ainsi amassé tout un trésor de maximes prises sur le vif. On a plus philosophiquement analysé la nature de l'enfant; je ne crois pas qu'on l'ait jamais mieux comprise.

Ce qu'elle recherche dans l'enfant, c'est avant tout la simplicité. Assurément, elle ne pense pas à supprimer, ni même à atténuer dans l'éducation l'effort nécessaire. Elle ne demande pas « qu'on n'oblige point les enfants d'apprendre tout ce qu'il faut qu'ils sachent parce que cela leur fait de la peine »; mais elle prend grand soin de ne pas laisser confondre la légèreté et la dissipation avec le besoin de mouvement et l'activité; elle ne veut pas « qu'on juge qu'une fille est légère, parce qu'elle sort de son banc, ou parce qu'après avoir lu quelques lignes, elle regarde un oiseau qui vole. Cette légère vaudra peut-être mieux qu'une sournoise qui paraît plus sage : ce n'est pas même parler juste de dire qu'elle est légère; car cette joie, cette vivacité, ce pétillement des enfants qui fait qu'ils ne peuvent demeurer en place, est un effet de la jeunesse : on est ravi de se sentir jeune, d'avoir de la santé; on n'a rien dans l'esprit; si quelque chose fâche, cela ne dure guère. » Rien ne vaut, à ses yeux, l'esprit de droiture et de franchise, dût-il s'y joindre quelques défauts, que corrigeront l'âge et la raison. Ce qu'elle redoute, ce qu'elle poursuit impitoyablement, ce sont les dissimulations, les cachotteries, les mystères, les esprits retors et difficultueux qui se retranchent, se dérobent et mettent tout le monde mal à l'aise : « On ne tue pas, disait-elle énergiquement, un monstre caché ».

Pour fortifier ces dispositions chez les unes, les corriger chez les autres, il n'est pas de soin qui lui paraisse superflu. Elle connaît l'influence de la santé sur le caractère, l'action de la croissance, l'effet du régime. Elle n'admet aucune mollesse, aucune douceur inutile; mais elle interdit toute privation. La vie de Saint-Cyr était simple et saine. Des lits durs; de l'eau froide en toute saison pour la toilette, les petites exceptées; peu ou point de feu, « que dans le grand besoin »; des pièces aux jupons de dessous; aucun mets de recherche; — mais de bonnes couvertures, des vêtements chauds; une nourriture abondante, aussi large pour les grandes qu'elles le demandaient, même avec une portion de faveur pour les grosses mangeuses; pas de poires coupées en quatre ni de viandes réchauffées trois fois; par-dessus tout, comme assaisonnement, l'exercice, le mouvement par le travail physique, qui achève de donner au corps le bien-être nécessaire. De même pour le bien-être moral : une règle générale absolue et qui s'impose; mais, dans l'application de cette règle, beaucoup de souplesse et d'aisance. Mme de Maintenon faisait la guerre aux maîtresses pointilleuses; elle n'entendait nullement qu'on cherchât à découvrir les fautes des enfants, qu'on épiât les occasions pour les confondre; bien au contraire: ne pas tout entendre ou du moins ne pas montrer qu'on entend tout, faire semblant d'ignorer ce qu'on peut, un mot échappé, un rire hors de saison, une faute courte et passagère; lorsqu'on n'a pu s'empêcher de voir, se bien garder de toujours punir, distinguer entre les résistances ou les inadvertances du moment et les opiniâtretés ou les dissipations de fond : telles sont ses recommandations incessantes. Elle poussait même le précepte sur ce point plus loin qu'on ne serait communément disposé à le croire. Il faut, disait-elle, laisser parfois les enfants faire leur volonté, afin de connaître leurs inclinations. Et comme c'est lorsqu'ils y pensent le moins qu'ils se révèlent le mieux, elle faisait aux récréations dans son emploi du temps une place toute particulière. Une des maximes fondamentales des *Petites écoles* était qu'il faut entretenir l'enfant en belle humeur. Mme de Maintenon, qui n'aimait pas Port-Royal, est d'accord avec lui sur ce point; elle insiste pour qu'on « gouverne avec gaieté », pour qu'on « égaie l'éducation ».

Ses moyens d'action étaient conformes à cette doctrine. Le principal était la raison. « Vous savez, écrivait-elle, que ma folie est de vouloir faire entendre raison à tout le monde. » Elle estimait que c'est un langage qu'on ne saurait faire entendre aux enfants ni trop tôt ni trop souvent; elle l'introduisait partout, dans la piété comme dans le reste. Ame profondément religieuse, elle avait fait de la religion le fondement de Saint-Cyr. Mais les règles de piété qu'elle prescrivait pour les enfants n'avaient rien d'étroit. Elle interdit les abstinences prolongées et les mortifications. « Il ne s'agit point de faire des religieuses, et, pour celles qui auraient la vocation, ce n'est pas le moyen de s'y préparer. Que la piété qu'on leur inspire soit solide, simple, gaie, douce et libre; qu'elle consiste plutôt dans l'innocence de leur vie, dans la simplicité de leurs occupations, que dans les austérités et les retraites. Quand une fille instruite dira et pratiquera de perdre vêpres pour tenir compagnie à son mari malade, tout le monde l'approuvera; quand elle aura pour principe qu'il faut honorer son père et sa mère, quelque mauvais qu'ils soient, on ne se moquera point; quand elle dira qu'une femme fait mieux d'élever ses enfants et d'instruire ses domestiques que de passer la matinée à l'oratoire, on s'accommodera très bien de cette religion et elle la fera aimer et respecter. » C'est cet esprit de devoir qu'elle prêche humainement autour d'elle. Toutes ses prescriptions de discipline morale sont éclairées et sages. Elle s'attache à l'esprit, non à la lettre. Ainsi fait-elle en toute chose. Elle a le respect de l'enfant. Elle ne permet pas qu'on le trompe et qu'on le leurre. Qu'il s'agisse de punir ou de récompenser, il faut ne lui rien promettre qu'on ne tienne. Si on lui parle d'histoire, « il ne faut jamais lui en faire dont on ait à le désabuser plus tard; mais toujours lui donner le vrai comme vrai, le faux comme faux ». C'est agir en contraire sens de son intérêt que de faire effort pour s'abaisser jusqu'à lui par un langage enfantin et des manières puériles. On ne s'en empare « qu'en l'élevant à soi au moyen de la raison », qui n'interdit d'ailleurs aucun agrément.

Mme de Maintenon ne nous dit point quelles étaient, à Saint-Cyr, les formes des récompenses. Nous voyons seulement dans ses lettres qu'on y donnait des prix, et qu'elle s'en occupait comme de tout le reste; nous y voyons aussi qu'une bonne parole venant d'elle était reçue comme un des plus grands témoignages de satisfaction. Au contraire, elle s'étend beaucoup sur ce qui touche les réprimandes et les corrections. Elle n'aimait ni le fouet ni les punitions violentes, bien qu'elle n'en défendît pas absolument l'usage; c'est la conscience qu'elle visait. Même sous cette forme intelligente, elle redoutait et prévenait les excès. Ses indications à cet égard sont dignes de remarque. Les punitions, pour être utiles, ne doivent être ni multipliées, ni infligées sur le coup; il importe d'y bien considérer les circonstances, la disposition du moment, le fond du caractère; il y a des jours malheureux où la maîtresse n'est pas préparée à punir, car il y faut de la réflexion; où l'enfant n'est pas préparé à recevoir la punition, car il y faut le sentiment de la faute. Il est indispensable de savoir attendre et compter avec le temps, et il faut être bon. Patience, vigilance, douceur, Mme de Maintenon voudrait faire graver ces trois mots sur les portes de toutes les cellules. Elle croyait surtout à l'efficacité de la bonté. « Vous parlez, dit-elle, à vos enfants

avec une sècheresse, un chagrin, une brusquerie qui vous fermera tous les cœurs; elles doivent savoir que vous les aimez, que vous êtes fâchée de leurs fautes pour leur propre intérêt, et que vous êtes pleine d'espérance qu'elles se corrigeront. » Enfin, dans ses procédés de justice bienveillante, elle exigeait par-dessus tout le discernement. Pour les unes, un regard suffira; pour les autres, un mot (et en général les longs discours ne portent pas); pour celle-ci, la réprimande publique; pour celle-là, une conversation particulière. L'enfant se fait juge du traitement qui lui est appliqué, et le châtiment ne lui profite que s'il répond à son propre sentiment. L'essentiel est de provoquer en lui le retour sur soi-même, « de le faire entrer en raison ».

La discipline que Mme de Maintenon appliquait à l'éducation de l'esprit participait du même caractère. Les Dames de Saint-Cyr lui demandaient un jour quel cas il fallait faire de la mémoire, et elle répondait : « C'est un talent qui a son utilité comme un autre, mais je ne voudrais pas qu'on estimât une fille pour ce seul avantage; une marque qu'il est peu solide, c'est qu'on l'attribue à notre sexe, tandis qu'on réserve le jugement aux hommes. Il vaut mieux que les enfants sachent moins de choses et qu'elles les comprennent. » Elle ne se faisait pas d'ailleurs illusion sur ce qu'il est possible d'obtenir. « Il ne faut point forcer l'esprit des enfants, disait-elle avec force, ni s'opiniâtrer à les rendre toutes des merveilles, car il est impossible que dans un aussi grand nombre il n'y en ait d'un médiocre génie. » Mais, chez toutes, elle voulait que l'effort vînt de l'esprit et profitât à l'esprit. Jusque dans les modèles d'écriture, — elle en avait beaucoup tracé elle-même, — elle cherchait la pensée morale, le conseil utile; elle ne permettait pas que l'intelligence de l'enfant portât sur le vide. Elle recommandait les explications simples, claires, bien à la portée des élèves suivant leur âge, et appuyées sur des exemples; elle mettait ses maîtresses en garde contre le verbiage, se moquait de l'éloquence, poussait aux démonstrations succinctes, et en donnait elle-même des modèles d'une solidité supérieure. En proscrivant les « écritures », dont on avait abusé, elle n'avait pas entendu défendre que les demoiselles fussent exercées à rédiger des lettres; mais elle ne tolérait aucun développement oiseux, demandait que l'on fît court, et exigeait que la parole ne fût, selon les préceptes de Fénelon, que le vêtement de la pensée. Vêtement d'un tissu singulièrement souple et nuancé, si l'on en juge par la correspondance de quelques-unes de ses élèves, Mme de Caylus, Mlle d'Aumale et Jeannette de Pincré, plus fidèles encore, il est vrai, à son exemple qu'à ses principes. Mais alors même que le talent n'y venait pas joindre ses ornements et ses grâces d'élection, quelle école pour l'esprit que ces habitudes de rectitude et de sobriété! Si la méthode était plus exacte qu'attrayante pour des enfants, comme la sûreté en rachète heureusement la sècheresse! Le principal pour bien écrire, disait Mme de Maintenon, est d'exprimer tout uniment ce qu'on pense : on ne trouve jamais l'esprit quand on le cherche.

Mais où s'alimentera la pensée et comment l'expression destinée à la rendre se façonnera-t-elle? Mme de Maintenon excellait à ouvrir à l'intelligence des demoiselles les sources de la réflexion, et à en féconder le travail naturel. Si les « écritures » étaient devenues rares à Saint-Cyr, si la lecture surtout — le nombre des livres étant restreint à saint François de Sales et à quelques écrits de morale religieuse — était insuffisante et monotone, on y suppléait merveilleusement par ce que nous appelons aujourd'hui des exercices oraux de langage et de raisonnement. La pédagogie moderne n'a rien trouvé sous ce rapport que les Dames de Saint-Louis n'eussent, dans une certaine mesure, appliqué en perfection. Je ne crois pas qu'à proprement parler elles aient jamais enseigné la grammaire, autrement que dans ses principes généraux et ses formules essentielles; l'orthographe des demoiselles — des plus grandes — n'était même pas très sûre, à en juger par les lettres que Mme de Maintenon leur renvoyait corrigées de sa main : sans rien négliger de ce qui pouvait être de conséquence pour l'application de l'esprit, elle n'attachait qu'un intérêt secondaire aux règles de l'usage, si mal défini encore de son temps, mais elle recommandait d'étudier la langue dans ses caractères fondamentaux et son génie : « Rien n'ouvre tant l'esprit, disait-elle, que la dissertation des mots. C'est un des moyens qui m'a le mieux réussi pour M. du Maine. » Chez elle, elle faisait apprendre l'espagnol à Mlle de Villette, « aucune étude ne lui paraissant plus utile pour comprendre le mécanisme de sa propre langue que de le comparer avec celui d'une langue étrangère ».

A ces exercices d'analyse étaient entremêlés ou succédaient des exercices de synthèse grammaticale, c'est-à-dire d'invention ou de reproduction de phrases suivies, d'un sens net et toujours correctes. Autant Mme de Maintenon faisait peu de cas des « discoureuses », autant elle se plaisait à mettre en lumière celles qui s'efforçaient d'arriver par l'intelligence des choses à la justesse du discours. Elle s'attachait à les y former elle-même dans ses *Entretiens*, ou par ses *Conversations* et ses *Proverbes*.

Les *Entretiens* sont une œuvre unique dans notre littérature pédagogique. Soit qu'on fournît le sujet, soit que Mme de Maintenon le choisît elle-même à l'improviste, selon l'exercice ou le besoin du jour, voici quel en était le procédé général : une observation sur un fait qui s'était produit, une règle de conduite, une maxime, était proposée; Mme de Maintenon ouvrait la discussion par une question simple, tirait de la réponse une question nouvelle, ne se contentant jamais d'une explication indécise, provoquait tantôt une remarque individuelle, tantôt une observation collective, élargissait peu à peu le champ; et, quand la voie était ainsi éclairée, elle se donnait carrière, réglant son allure d'après la force et l'âge des maîtresses ou demoiselles auxquelles elle s'adressait, s'assujettissant à une sorte de plan ou s'en affranchissant pour battre les buissons, mais toujours les yeux dans les yeux de son auditoire pour s'assurer qu'elle était suivie, et s'acheminant à des conclusions qu'elle faisait résumer ou qu'elle résumait avec une clarte souveraine. Ce sont les Dames de Saint-Louis qui nous ont conservé ces *Entretiens*, et l'expression, heureuse d'ordinaire, n'est pourtant pas toujours celle qu'elle avait trouvée sur le vif. Les *Proverbes* et les *Conversations* sont de sa main. Si les *Proverbes* — préparés pour les demoiselles les plus jeunes — manquent souvent de portée, la plupart des *Conversations* sont intéressantes. Les meilleures contiennent des pensées vraiment exquises de justesse, de gravité familière et parfois de bonne grâce. Plus d'une définition morale, — celle de la vertu, de la vraie noblesse, de la raison, — serait digne de figurer à côté des maximes de La Bruyère ou de Vauvenargues; certains mots, certains tours rappellent Pascal. Le caractère commun à toutes ces compositions, c'est qu'elles avaient pour objet de développer le jugement des demoiselles, en même temps que de leur créer des habitudes de langage de bonne compagnie, de les former tout à la fois à bien penser et à bien dire.

Le cadre des *Entretiens* et des *Conversations* se prêtant aux thèmes les plus divers, Mme de Maintenon s'en servait pour ouvrir à ses élèves toute sorte de vues sur le monde. A de simples conseils de sagesse et de bienséance elle mêlait des aperçus saisissants, souvent hardis. S'attendrait-on à trouver dans un manuel d'éducation une espèce de profession de foi en faveur du libre-échange, « loi naturelle entre deux pays dont l'un produit du blé, l'autre du vin »; une déclaration de principe sur l'égalité de l'impôt, à laquelle personne ne doit se dérober « en s'ingéniant à faire valoir des motifs d'exemption de charges »; des réflexions pressantes sur l'obligation du service militaire, sauvegarde commune pour la sécurité du pays; une défense des pauvres « qu'écrasent les tailles et les corvées »; une apologie du mérite personnel, qui peut seul soutenir la noblesse et qui la crée? Mme de Maintenon faisait profit de tout, d'un incident, d'une nouvelle, pour introduire ce qu'elle con-

sidérait comme une idée saine. Il n'est pas jusqu'aux jeux — le prospectus de Saint-Cyr en fait mention — qui ne servissent à ses fins. Elle aimait à voir « sauter, danser, courir, jouer aux barres, aux quilles, et autres remuements qui font croître » ; elle fournissait et renouvelait incessamment, en se plaignant et en s'amusant tout à la fois de la dépense, des boîtes d'échecs et de dames; mais elle ne recommandait pas moins les « jeux d'esprit », qui mettent les facultés en éveil, les aiguisent et les fortifient. Elle les considérait comme la continuation libre et parfois comme le contrôle piquant des *Proverbes* et des *Conversations.*

A quoi devaient aboutir tous ces efforts « d'instruction diversifiée »? Mme de Maintenon n'en attendait pas un résultat immédiat. Comme pour le développement du caractère, elle comptait sur le concours du temps. Elle suppliait les dames de ne pas se presser, d'aller au jour le jour, de prendre haleine, de ne pas chercher à tout obtenir à la fois, de ne pas se prévenir en bien ou en mal, en mal surtout. Elles avaient semé; le grain lèverait à son heure; peut-être ne verraient-elles pas la récolte; telle ne commencerait ou n'aurait fini de s'améliorer que lorsqu'elle aurait quitté Saint-Cyr; mais qu'importe? L'éducation n'est-elle pas une œuvre d'avenir?

L'avenir, pour les demoiselles, c'est non le cloître, mais la vie; c'est en vue de la vie qu'on leur « faisait ce trésor de maximes droites et solides ». La transformation de la maison en monastère n'avait point changé le caractère originel de l'éducation, qui était restée séculière : sur les 1121 demoiselles qui ont passé par Saint-Cyr de 1686 à 1773, 398 seulement ont pris le voile, 723 sont entrées dans le monde. « La femme, avait dit Fénelon, est chargée de l'éducation de ses enfants, des garçons jusqu'à un certain âge, des filles jusqu'à ce qu'elles se marient ou se fassent religieuses, de la conduite des domestiques, de leurs mœurs, de leur service, du détail de la dépense, des moyens de tout faire avec économie et honorablement. » Mme de Maintenon s'était approprié ce programme, et elle le mettait en pratique. Saint-Cyr était une famille, un ménage. Les grandes demoiselles habillaient, peignaient, nettoyaient les petites. Chacune avait sa tâche marquée, à l'infirmerie, à l'apothicairerie, à la lingerie, au dortoir, au réfectoire; on faisait les lits, on frottait, on époussetait; les plus jeunes étaient employées à éplucher les fleurs pour les sirops, à ramasser les fruits, à préparer les légumes. Pendant les premières heures de la matinée surtout, la maison était une véritable ruche. Agir et travailler, travailler des bras énergiquement, était l'obligation commune. Et il eût fait beau voir que l'on se refusât à aucune besogne, qu'on se plaignît du froid, de la fumée, du vent, de la poussière, des puanteurs, qu'on fît la grimace pour une fenêtre ou une porte mal close, qu'on demandât d'apporter ce qu'on pouvait aller prendre soi-même : Mme de Maintenon était là peut-être dans la chambre voisine, toute prête à noter les négligences et à gourmander les lâchetés. Cette activité domestique devait être considérée comme un honneur, bien loin de paraître une peine; elle en triomphait; elle aurait voulu qu'on vît tout Saint-Cyr le balai à la main.

Même dans les travaux de couture, elle distinguait ceux qui sont utiles de ceux qui ne sont que de pur agrément. Ses conseils à cet égard méritent une mention particulière. L'occupation manuelle était un des grands moyens d'éducation de Saint-Cyr; Mme de Maintenon s'en servait pour ramener les enfants au repos et au silence, pour empêcher leur esprit de se dissiper et de s'égarer. Elle ne connaissait pas de meilleure sauvegarde contre les dangers de l'oisiveté. Lorsqu'elle prit en mains l'éducation de sa jeune belle-sœur, l'un de ses premiers soins fut de lui faire entreprendre quelque ouvrage de longue haleine : avec quelques lectures et quelques conversations, c'était la seule façon vraiment sûre de l'attacher à son foyer. Mme de Caylus, qui la connaît si bien, glisse habilement dans une lettre, où elle lui fait une demande de service, l'avis qu'elle commence une tapisserie qui la mènera loin. En cela, comme en bien d'autres choses d'ailleurs, Mme de Maintenon fournissait l'exemple avec le précepte : elle travaillait jusque dans les carrosses du roi. On conçoit donc que l' « ouvrage » jouât dans son plan d'études un rôle considérable. Elle y revient sans cesse; sur dix lettres prises au hasard dans sa correspondance, on peut être sûr d'en trouver au moins une où elle le recommande. Après la piété, elle n'a peut-être pas de souci plus cher. Dans les deux dernières années de leurs études, les élèves ne faisaient guère autre chose, en dehors des leçons qu'elles étaient chargées de répéter à leurs jeunes compagnes. Mais toutes les applications du travail manuel ne convenaient pas à Mme de Maintenon; elle n'admettait ni « les ouvrages exquis et d'un trop grand dessin, les colifichets en broderie ou au petit métier », ni « les travaux toujours les mêmes, travaux de marchand, où l'on s'exerce à faire le mieux et le plus vite pour assurer le gain » ; elle voulait de la couture utile, variée, « passant du neuf au vieux, du beau au grossier, des habits aux bonnets et aux coiffes », de la vraie couture de ménage : il s'agissait d'apprendre à raccommoder, à repriser, à broder, à tricoter, à faire de la tapisserie, à tailler, « à faire un peu de tout ». Elle ne permettait les objets de luxe qu'en vue d'un besoin spécial, tel que le renouvellement ou l'organisation du mobilier d'une chapelle ; encore revenait-on bientôt à l'ordinaire, c'est-à-dire à ce qui devait servir dans une famille aux besoins de chaque jour.

Ces vues très nettes se rattachaient, dans l'esprit de Mme de Maintenon, à l'idée qu'elle entendait donner aux demoiselles de leur destinée. A Maintenon et à Rueil, n'ayant affaire encore qu'à des garçons et à des filles de paysans et d'ouvriers, elle avait conçu la pensée d'une sorte d'enseignement professionnel : à Maintenon, les garçons étaient préparés aux travaux de la filature, pour lesquels elle avait créé une fabrique; à Rueil, on faisait faire aux filles pauvres — installées, nous l'avons vu, dans un bâtiment distinct de celui qui était réservé aux jeunes filles de bourgeoisie et de petite noblesse — de la grosse couture usuelle, et on leur donnait des notions sur les métiers auxquels elles pouvaient se livrer. Il fallait même parfois entrer en lutte avec les familles, qui ne comprenaient pas qu'on voulût placer leurs filles chez une lingère ou chez une coiffeuse; mais Mme de Maintenon tenait bon. Quand, plus tard, des institutions furent fondées sur le modèle de l'établissement de Saint-Louis, à Gomerfontaine et à Bisy, elle se défendit formellement de les élever au même niveau. Ce n'est pas qu'elle voulût exclure aucune classe des bienfaits de l'éducation : « Dieu, disait-elle, ne fait exception de personne ». Mais il s'agissait de bourgeoises, non plus de demoiselles, et entre les unes et les autres elle établissait les différences fondées sur la différence des intérêts. L'éducation pouvait être la même, parce que les devoirs de la famille sont les mêmes pour tous, et qu'au regard de la conscience et de la raison il ne peut être fait de distinction sur ce point : l'instruction devait être autre, parce qu'autres étaient les besoins. « Moins de beau langage et plus d'arithmétique, répondait-elle à celles qui la consultaient. Il faut élever vos bourgeoises en bourgeoises. Il ne leur faut ni vers ni conversations; il n'est point question de leur orner l'esprit. Prêchez-leur les devoirs de la famille, l'obéissance pour le mari, le soin des enfants, l'instruction à leur petit domestique, la modestie avec ceux qui viennent acheter, la bonne foi dans le commerce, la modération; qu'elles édifient leurs parents, leurs amis, leurs voisins; qu'elles donnent de bons conseils et de bons exemples. Il ne faut pas que le paysan fasse le bourgeois ni que le bourgeois fasse le gentilhomme; le monde s'en moque et considère plus ceux qui demeurent dans leur état et qui y vivent avec honneur et probité. »

Tout en donnant aux demoiselles une instruction d'une portée plus haute, elle n'envisageait pas leur fortune avec moins de sagesse. Elle tenait la main à ce qu'on ne leur fît perdre aucun des avantages dont les avait douées la naissance ou la nature ; elle recommandait qu'on renouvelât aussi souvent qu'il

était nécessaire les corps de celles dont le buste se gâtait et même qu'on les ménageât sur la couture, si la couture y était pour quelque chose. « Songez, disait-elle aux maîtresses, au tort que vous faites à une fille qui devient bossue par votre faute et, par là, hors d'état de trouver ni mari, ni couvent, ni dame qui veuille s'en charger. N'épargnez rien pour leur âme ni pour leur taille! » Mais c'est moins leur grâce dont le soin la touchait, quelque parti qu'on en pût tirer, que leur vigueur et leur santé. Elle ne se faisait aucun scrupule de les obliger à raccommoder leurs hardes et à user leurs robes; elle ne voulait pas qu'elles s'habituassent à croire qu'il n'y aurait « qu'à prendre les mesures pour avoir un habit neuf ou à aller à la boutique pour faire des emplettes ». Elles étaient nées demoiselles, mais pauvres demoiselles. Rentrées dans leur famille, qu'y trouveraient-elles? Un père ou une mère veufs ou infirmes et bizarres, chargés d'enfants dont elles accroîtraient le nombre et qu'elles auraient à servir, faisant le marché, la cuisine et le reste. « L'argent est tout, écrivait-elle, dans le temps où nous sommes, et la guerre n'a épargné personne: celles qui ont laissé leurs parents avec deux mille livres de rente n'en trouveront peut-être pas mille; celles qui en avaient mille n'en ont pas cinq cents; celles même qui étaient le mieux ne trouveront pas grand'chose, et le plus grand nombre n'aura rien du tout. » On comptait sur la dot du roi. Mais même avec cette dot, que pouvait-on espérer? Un établissement en province, au fond de quelque campagne, dans un petit domaine, avec des poules, une vache, des dindons, et des dindons pas pour toutes encore: « Heureuses les dindonnières! » Au fond, c'était par raison, bien plus que par inclination naturelle, que Mme de Maintenon les entretenait du mariage. A celles qui rêvaient d'indépendance et de divertissements ou dont l'imagination se repaissait de fausses délicatesses, elle montrait qu'il n'est point d'état plus soumis à sujétion; elle leur laissait entrevoir le tableau du foyer conjugal désert, le mari étant à l'armée pour son devoir, peut-être à la ville ou à la cour pour son plaisir; elle les prévenait contre les périls des coquetteries de langage, des commerces d'esprit où, sans le vouloir, le cœur s'engage et que suit le scandale; elle répétait surtout que tout est grave dans le mariage et qu'il n'y a pas de quoi rire. Ce n'est toutefois qu'aux têtes légères qu'elle tenait ce langage. Si elle ne cherche jamais à dorer la réalité, ses conseils sont le plus souvent pénétrés d'un sentiment plus doux. « Soyez, — écrit-elle à une de ses préférées en lui envoyant son cadeau de noce, — une bonne dame de campagne, bonne chrétienne, bonne femme, bonne fille, bonne mère, bonne maîtresse; en un mot, remplissez vos devoirs, vous ne serez heureuse que par là. » Idéal modeste, mais paisible et honnête, de la vie de petite noblesse provinciale telle qu'elle l'avait elle-même connue dans son enfance, et auquel, à en juger par les résultats, l'éducation de Saint-Cyr répondait pleinement. Dans un de ses jours de sévérité, Mme de Maintenon, se plaignant de la corruption du siècle, disait qu'il y avait peu de jeunes filles de vingt ans dont le monde n'eût parlé, tandis que, comme elle le reconnaît elle-même, on recherchait les pensionnaires de Saint-Louis pour leur solidité.

Cette vie de devoir n'excluait pas d'ailleurs les sentiments généreux. La discipline de Saint-Cyr n'avait rien de la réclusion monacale. Mme de Maintenon, racontant un de ses voyages à son frère, se moquait agréablement « des badaudes de Paris qui avaient trouvé le monde grand dès qu'elles avaient été à Etampes »; et, toujours conduite par ce principe que les demoiselles étaient destinées à vivre à ciel ouvert, elle ne faisait pas difficulté de les habituer à une certaine indépendance; elle les laissait, par exemple, pratiquer la charité à leur manière dans le village, assister les affligés, consoler les malades, donner un bouillon à l'un, refaire le lit de l'autre. Elle attachait du prix surtout aux sentiments qui inspirent et accompagnent l'assistance; elle voulait qu'on attirât à soi ceux qui souffrent jusqu'à leur donner, quand il était possible, l'hospitalité. Bien plus, elle avait sur le rapprochement des classes sociales des idées que bien peu, parmi les meilleurs esprits de son temps, étaient en état de concevoir. C'est dans les premières annees du dix-huitième siècle qu'elle écrivait: « Quand on ne marquera jamais de mépris pour la bourgeoise et pour la paysanne, elles souffriront qu'on ne les traite pas en demoiselles; quand la grande demoiselle peignera la bourgeoise qui est trop petite pour le faire elle-même, les autres verront que c'est la raison qui la fait agir et non pas la hauteur; quand la demoiselle montrera à lire à la bourgeoise, la bourgeoise se portera à rendre service à la demoiselle ». Tels étaient les enseignements dont les élèves de Saint-Cyr remportaient dans leur province l'impression salutaire, et n'y a-t-il pas quelque raison de penser qu'en les répandant autour d'elles, elles contribuèrent à former ce grand courant de générosité sociale qui, dans l'histoire, a pris le nom d'esprit de 1789? Mme de Maintenon élevait le cœur des demoiselles au-dessus des préjugés et des passions de leur siècle. La mère de deux d'entre elles ayant eu la tête tranchée pour crime politique, elle prenait sa défense, s'opposait au renvoi des enfants qui lui était demandé et entrait presque en colère à la seule pensée qu'elles pussent être moins honorées et moins aimées que les autres: « Quoi! nous laisserons croire que le crime passé aux enfants et nous ne donnerons pas à nos filles les vraies idées qu'il faut avoir sur chaque chose! » Sentiment d'autant plus remarquable qu'il n'est pas isolé. Mme de Maintenon, peu soucieuse, trop peu soucieuse de faire remonter les élèves dans la vie du passé, n'hésitait pas à les associer aux préoccupations les plus graves du présent. A quatre-vingt-deux ans, dans une sorte de leçon d'histoire contemporaine, elle leur traçait en quelques traits vigoureux les portraits de Condé, de Turenne, du cardinal Mazarin, de Colbert, de Louvois, et dressait le tableau de leur administration ou de leurs campagnes. Pendant la guerre de la succession d'Espagne, elle leur adressait les bulletins de l'armée, leur expliquait les marches, les entretenait presque jour par jour de ses angoisses et de ses espérances; on priait à Saint-Cyr pour nos défaites, on célébrait nos moindres victoires; en leur annonçant la nouvelle de la bataille de Denain, Mme de Maintenon leur envoyait un programme de fête pour la récréation. « Vive Saint-Cyr, s'écriait-elle dans un élan où à son attachement pour son œuvre de prédilection s'unissait un vif et sincère sentiment de patriotisme; puisse-t-il durer autant que la France, et la France autant que le monde! » Et ce cri dont l'écho retentit encore dans les Mémoires faisait battre à l'unisson tous les cœurs. « Ce qui me plaît dans les Dames de Saint-Louis, disait Louis XIV, c'est qu'elles aiment l'Etat, quoiqu'elles haïssent le monde: elles sont bonnes religieuses et bonnes Françaises. »

Tels étaient les principes qui présidaient à l'éducation de Saint-Cyr. Mais, pour apprécier exactement l'action de Mme de Maintenon, il faut l'étudier de plus près encore et entrer dans le détail même de l'organisation générale et de la vie quotidienne de la maison.

La communauté de Saint-Louis comprenait quatre-vingts personnes, dont quarante dames, soit professes, soit novices, choisies parmi les anciennes élèves. Les quarante dames se partageaient les charges, réparties en vingt-cinq grandes et quinze petites. Les grandes charges — appelées aussi charges d'*officières* ou de *conseillères*, parce qu'elles répondaient aux principaux offices et que celles qui en étaient investies formaient le *conseil du dedans* — étaient celles de la supérieure, de l'assistante, de la maîtresse des novices, de la maîtresse générale des classes, de la dépositaire ou intendante générale. Parmi les petites charges, les principales étaient celles des maîtresses des classes, de la maîtresse du chœur, de l'économe, de la secrétaire, de la maîtresse générale des ouvrages, de la maîtresse générale des habits, de la maîtresse du linge, de l'infirmière, de la bibliothécaire, etc., etc. Les grandes charges étaient données à l'élection au scrutin secret; on était élu pour trois ans. Les petites charges étaient à la nomination de la supérieure générale, qui devait toutefois prendre l'avis du *conseil du dedans*. Le *conseil du dedans* connaissait de

toutes les affaires intérieures de la communauté que lui soumettait la supérieure. Pour les autres, la supérieure était placée sous la surveillance, au spirituel, de l'évêque de Chartres; au temporel, d'un conseiller d'Etat nommé par le roi . c'était ce qu'on appelait le *conseiller du dehors*.

Les élèves étaient au nombre de deux cent cinquante, toutes boursières, l'éducation de Saint-Cyr étant « désintéressée ». C'est une condition que les dames aimaient à relever, pour en faire sentir aux demoiselles le bienfait. Le roi seul nommait aux bourses; Mme de Maintenon « avait voulu lui en laisser tout le plaisir ». On entrait dans la maison de sept à dix ans; on n'en sortait qu'à vingt.

Les demoiselles étaient séparées, suivant leur âge, en quatre classes, distinguées par la couleur d'un ruban attaché sur la robe d'uniforme, qui était noire. La classe *rouge* comprenait cinquante-six élèves au-dessous de dix ans; la classe *verte*, cinquante-six de onze à treize; la classe *jaune*, cinquante-cinq de quatorze à seize; la classe *bleue*, soixante-treize de dix-sept à vingt. Chaque classe était partagée en cinq ou six *bandes* ou *familles* de huit ou dix élèves, groupées d'après le degré de leur instruction. A la tête de chaque *bande* était une *mère de famille*, assistée d'une aide ou suppléante. Les deux grandes classes fournissaient huit ou dix élèves qui servaient de monitrices dans les deux petites et dont l'insigne était le ruban *couleur de feu*. Vingt autres remplissaient le même office dans toutes les classes et portaient le ruban *noir*.

L'emploi du temps journalier et le programme annuel des études étaient réglés avec une grande précision. A 6 heures, lever et soins de ménage; à 8 heures, messe; de 8 heures et demie à midi, classes et études; à midi, dîner, puis récréation jusqu'à 2 heures; de 2 à 6 heures, classes et études; ensuite récréation, souper, et coucher à 9 heures. Le programme de l'enseignement comprenait, dans la classe *rouge*, la lecture, l'écriture, le calcul, les éléments de la grammaire, le catéchisme et l'histoire sainte; dans la classe *verte*, les mêmes matières, plus la musique et les notions d'histoire, de géographie et de mythologie; dans la classe *jaune*, les mêmes matières, avec des développements étendus pour la langue française la religion et la musique, plus le dessin et la danse; enfin la classe *bleue* était consacrée surtout aux exercices de langue et d'éducation morale; les travaux manuels y occupaient aussi une place essentielle.

Dans cet ensemble ainsi réglé, chaque année conservait sa physionomie distincte. Les *rouges* et les *vertes*, comme les peuples heureux, n'ont pas d'histoire. Il n'en est pas de même des *jaunes* et des *bleues*. Au moment de la réforme, les *bleues* s'étaient monté la tête : après avoir chanté les chœurs d'*Esther* et d'*Athalie*, il leur en coûtait de psalmodier des litanies. De temps à autre, elles avaient des bouffées d'indépendance, elles sentaient venir l'époque de leur affranchissement; mais on pouvait faire appel à leur jugement déjà plus mûr : Mme de Maintenon les citait souvent en exemple. C'étaient les *jaunes* dont les légèretés, les bizarreries, les opiniâtretés offraient le moins de prise à la raison; elles appartenaient à l'âge de la transition, à l'âge ingrat où l'esprit n'est pas encore rassis ni le caractère réglé : Mme de Maintenon, qui s'obligea à faire successivement toutes les classes, les conserva plus longtemps que les autres, et elle en fut fatiguée jusqu'à s'en montrer parfois découragée. Elle aimait les *couleur de feu*, qu'on choisissait dans l'élite; mais ses préférées étaient les *noires*, qui participaient soit à la direction des classes, soit à la direction générale de la maison. Elles formaient le corps où se recrutaient généralement les novices : lorsqu'elles sortaient de la maison pour se marier, on leur donnait une dot plus forte qu'aux autres. Mme de Maintenon craignait toujours qu'on n'abusât de leur bonne volonté. « Surtout, ménagez vos *noires*, répétait-elle souvent, c'est notre honneur et notre force. »

Il n'existait d'ailleurs aucun privilège; on n'avait aucun égard à la naissance et aux protections : Mme de Maintenon se félicitait de voir ses propres parentes traitées comme les autres. Toute élève avait dans sa classe une table à part, des obligations propres, une responsabilité personnelle. On cherchait à développer ce sentiment dans le cœur des demoiselles. A chacune suivant ses mérites. Le règlement était particulièrement sévère pour l'esprit de révolte, l'esprit de dépravation ou ce qu'on appelait l'esprit de nouveauté en matière de religion. C'était au contraire le suprême honneur d'être admise à participer à l'enseignement et à la surveillance ; on usait beaucoup, à Saint-Cyr, des procédés d'enseignement mutuel : Mme de Maintenon les considérait, pour les maîtresses, comme un soulagement nécessaire, pour les demoiselles comme le moyen le plus efficace de commencer leur apprentissage de maternité.

C'est cet ordre qu'il avait fallu organiser et soutenir. Pour l'organiser, Mme de Maintenon ne disposait, à l'origine, d'aucune ressource. Noisy lui avait fourni les cadres des classes; mais les maîtresses faisaient défaut. Presque au lendemain de la translation, elle avait été obligée de se séparer de Mme de Brinon, dont l'expérience, si elle eût été plus sûre, aurait pu l'aider à les former. Mme Loubert, élue supérieure à sa place, avait à peine vingt-deux ans, et la maturité de celles qui lui servaient de conseil n'était guère plus avancée. Règlements, traditions, tout était à faire. On n'avait même pas l'exemple des couvents, puisqu'il s'agissait de rompre avec les pratiques monacales. Mme de Maintenon était pénétrée du sentiment de ces difficultés. Elle comprenait admirablement surtout que les instructions les plus précises, se fussent-elles trouvées toutes rédigées, ne pouvaient suffire. « Tout consiste dans la sagesse des dames, disait-elle : sans cela, nous aurons beau établir des règles, nous ne ferons rien qui vaille. » Il s'agissait de créer l'âme de la maison. C'est la partie la plus personnelle et non la moins remarquable de son œuvre pédagogique.

Après avoir défini en quelques lignes, dans des espèces de mementos sommaires, les principes généraux de l'institution, elle s'imposa la tâche de les interpréter, de les éclaircir, de les développer, au jour le jour, suivant les besoins, écrivant tantôt aux unes, tantôt aux autres, des lettres que l'on se communiquait, s'adressant aussi en certaines circonstances à tout le monde à la fois. En 1696, les dames, comprenant le parti qu'elles pouvaient tirer de ces instructions pour leur édification propre et pour la préparation des novices, en firent faire des copies. On rassembla tout ce que l'on put trouver, les billets familiers comme les autres, ceux même qui contenaient moins d'encouragements flatteurs que de critiques utiles, et on les relia en volumes, qui furent déposés dans la bibliothèque de la communauté. Plus tard vinrent s'y joindre au fur et à mesure les lettres et les entretiens conçus dans la même pensée de direction. L'ensemble constitua le fonds sur lequel Saint-Cyr a vécu pendant un siècle. Pour nous rapprocher des usages et de la langue d'aujourd'hui, c'est ce qu'on pourrait intituler le cours normal de Mme de Maintenon.

En voici les principes fondamentaux.

La première maxime inculquée aux dames de Saint-Cyr était que « tout doit céder à l'éducation des demoiselles ». Le vœu par lequel elles s'engageaient à cet égard, bien qu'il ne fût prêté que le quatrième, était le principal. C'est par là qu'elles se distinguaient de toutes les autres religieuses; c'était la fin de leur institution. Il n'était rien à quoi on ne fût excusable de manquer pour y rester fidèle, office, prière, ou jeûne; rien qu'on ne dût y ramener, travail, repos, souci de bien-être ou de plaisir. Les demoiselles étaient dans la maison « ce que sont les pauvres dans les hôpitaux, les séminaristes dans les séminaires, les externes aux Ursulines, les écoliers dans les collèges »; c'est par rapport à elles qu'il fallait régler l'occupation du jour et de la nuit. En entrant à Saint-Cyr, on prenait charge d'âmes; on en répondait devant Dieu, et on n'en pouvait répondre qu'à la condition de se donner. Or se donner, c'est ne rien excepter, ne rien réserver de soi. Les instructions chargeaient les maîtresses de suivre, de veiller, de gouverner les demoiselles en tous lieux et dans tous

les exercices, à l'église, aux classes, dans les jardins, au réfectoire, au dortoir où elles couchaient auprès d'elles, aux récréations où, tout en se jouant, on peut jeter de si bonnes maximes; elles leur recommandaient en outre de ne se rebuter, de ne se dégoûter de rien : de « réchauffer les enfants dans leurs frissons, de les essuyer dans leurs sueurs, de s'enfermer avec elles dans leurs maladies contagieuses ». La règle du sacrifice ne pouvait être trop complète : « le mot d'élever s'étend à tous les soins des mères ». Et cependant la règle elle-même ne pouvait tout prévoir ; il y a des devoirs en dehors et au-dessus de la règle : « ce qui fait que le devoir d'éducation est une des plus grandes austérités que l'on puisse pratiquer, c'est qu'il n'admet point de relâche ». La maîtresse, en même temps qu'elle est appelée par sa vocation à sortir de soi, à s'oublier, est tenue de s'observer sans cesse : un mot, un regard qui lui échappe à contretemps, et que l'enfant ne manquera pas de saisir, peut compromettre le prestige ou le caractère de son autorité : « Il n'y a personne devant qui j'aurais plus rougi de faire une faute, — disait Mme de Maintenon qui ne craint jamais de payer d'exemple, — que devant M. le duc du Maine ». Ce n'est même pas assez encore que cette vigilance toujours en éveil pour prévenir ses propres défaillances ou corriger celles des demoiselles; on y devait joindre une vertu agissante. Si les impatientes ont tort de ne pas faire la part du temps dans les progrès qu'elles attendent, plus grave est le tort des indifférentes qui ne préparent pas le travail du temps par un effort de tous les moments. « Il faut remuer les passions des enfants avec discrétion, mais il faut les remuer pour arriver à les connaître et être en mesure de les combattre. Ne s'est-il point passé de jour que vous n'ayez donné une bonne maxime à votre classe? Ne vous êtes-vous pas couchée que vous ne puissiez vous dire que vous avez attaqué quelque défaut, fait aimer quelque vertu, éclairé ou redressé quelque conscience, conseillé et obtenu un acte de raison? Alors seulement vous aurez le droit de vous rendre témoignage et d'être contente de vous. »

Toutefois cette action incessante ne pouvait être vraiment bonne et utile qu'autant qu'elle se rattachait et se subordonnait à l'action générale. C'est le second principe de Mme de Maintenon. « L'intelligence et l'uniformité des maîtresses, disait-elle, sont le capital dans le gouvernement d'une maison. » A bien faire isolément, on ne fait rien qui profite. De la première à la dernière, il est nécessaire que « toutes les dames se tiennent dans une grande union, en sorte que les demoiselles se sentent enveloppées dans le même esprit ». Que chacune garde son caractère : c'est par là qu'elle vaut; mais il n'est permis à personne d'être singulière, de tirer à soi, de ne faire que ce qui lui convient et comme il lui convient. « On doit dire aux demoiselles, à l'infirmerie, au garde-meuble, à la porte et à l'apothicairerie, ce qu'on leur dit dans les classes, et avoir toutes les mêmes règles d'éducation, quoiqu'on y soit employé différemment. » C'est vainement qu'on se retrancherait sur sa bonne volonté et sur ses lumières. Où il y a discordance, le trouble s'introduit. Pour ne pas connaître les causes de ces désordres, les demoiselles n'en subissent pas moins les effets. A la supérieure d'établir l'accord dans la maison, à la maîtresse générale de chaque classe de l'établir dans la classe, aux autres de suivre : l'unité de doctrine est la force de l'éducation.

C'est dans cette pensée qu'étaient réglés les rapports des élèves avec les maîtresses. Les attachements tendres étaient proscrits à Saint-Cyr. Dès qu'une enfant avait quitté une classe, elle cessait complètement d'appartenir à celle qui l'avait dirigée. Sur ce point, comme sur tous ceux qui touchent à certaines délicatesses de l'âme, Mme de Maintenon va jusqu'aux limites extrêmes de la fermeté. « Il faut apprendre aux demoiselles à aimer raisonnablement, comme on leur apprend autre chose. » Les amitiés particulières lui paraissaient un danger, les amitiés étendues et banales une faiblesse. « Ce n'est qu'en se faisant aimer sans doute qu'on se fait obéir; mais on ne se fait vraiment aimer qu'en se faisant estimer. » L'attachement au devoir, à la justice, à la raison, aux vérités utiles, l'amour du bien pour le bien, voilà les fondements de la discipline que l'on respecte : la solidité dans la conduite d'abord, les douceurs du sentiment après, quand elles ne peuvent plus être nuisibles et pourvu qu'elles ne sortent jamais de la mesure.

Un troisième devoir essentiel s'imposait aux maîtresses à l'égard des demoiselles : la sincérité.

L'adoption de Saint-Cyr était une adoption complète. On ne demandait aux familles ni sacrifice ni concours: à peine les laissait-on voir leurs enfants quatre fois l'an, au parloir, en présence d'une surveillante; et cette sévérité qui nous étonne aujourd'hui avait, comparativement à la règle des couvents, un caractère de tolérance. Mais quels pouvaient être les résultats de ces visites, alors même qu'il s'y joignait, de temps à autre, des lettres toujours soumises d'ailleurs à un contrôle sévère? Les demoiselles appartenaient à la maison, qui, pendant dix ans pour le plus grand nombre, pendant treize pour quelques-unes, les possédait tout entières. C'était donc un devoir d'honnêteté rigoureuse de les éclairer sans complaisance. D'ailleurs il ne s'agissait pas seulement d'elles-mêmes : religieuses ou séculières, elles devaient servir à répandre dans tout le royaume les principes qu'elles recevaient; chacune d'elles était une semence de vertu : seconde et puissante raison pour les bien garder de se laisser prendre aux apparences, de se faire illusion sur leur esprit et leurs talents, de s'attribuer des mérites qu'elles n'avaient point. Mme de Maintenon, qui, dans les voyages où elle suivait le roi, se faisait envoyer les notes, surtout celles des *jaunes* et des *bleues*, exigeait qu'elles fussent toujours exactes et que les intéressées les connussent. Elle contrôlait les témoignages. Si on lui adressait quelque composition, elle flairait les corrections et les retouches. Elle en riait quelquefois. « Je voudrais bien savoir combien de brouillons ma sœur de Rouy a faits et qui lui a tenu la main; car Solar (c'était une élève qu'elle avait prise pour secrétaire) me rend fort défiante des beaux ouvrages de ces demoiselles. » Elle s'en fâchait le plus souvent. Elle ne voulait pas de ce qu'elle appelle une éducation extérieure et toute de secours. C'est le fond qu'elle demande qu'on attaque et qu'on montre, le fond avec ses imperfections, mais avec sa probité, le fond qui ne trompe personne, ni les autres ni soi.

Toutes ces vertus professionnelles pouvaient tirer du sentiment de l'abnégation religieuse une partie de leur force; mais ce sentiment devait, comme tous les autres, rester simple, sage, sans emportement ni subtilité. De tout temps, le danger avait été dans les excès de zèle. Il s'était accru après la transformation de l'institution en monastère. L'invasion des idées de Mme Guyon l'avait rendu menaçant. C'est une dame de Saint-Cyr qui avait introduit les « nouveautés », Mme de la Maisonfort. Fort goûtée d'abord de Mme de Maintenon, chez qui l'habitude d'une discrétion voulue n'avait jamais complètement amorti la promptitude à la confiance, Mme de la Maisonfort avait été bientôt éconduite; mais tout l'esprit du quiétisme n'était pas sorti de la maison avec elle. On se complaisait dans les raffinements d'analyse intérieure, on recherchait les délicatesses de grâce d'état, les beaux procédés, les ragoûts d'oraison; on était toute à l'esprit, ne voulant rien accepter, rien entendre qui n'en portât la marque. Mme de Maintenon faisait la guerre, une rude guerre, à ces précieuses de religion. Elle la faisait en vue des demoiselles que l'exemple pouvait entraîner dans des voies funestes; elle la faisait pour les maîtresses elles-mêmes, que cette agitation maladive détournait de leur devoir. L'esprit religieux était chez elle robuste et sain. Dans les supérieures elle cherchait le bon sens et la modération, dans les novices l'ouverture de cœur et la simplicité. A l'égard des dames comme à l'égard des demoiselles, elle était sans pitié pour les fausses pudeurs de sentiment et de langage : le jour où elle s'égayait aux dépens de la classe *jaune* qui avait rougi en entendant le mot de culotte, ou de la classe *bleue* devant laquelle on n'osait prononcer le mot de mariage, le trait atteignait les maîtresses en même temps

que les élèves. Au fond, ces effarouchements puérils ne l'inquiétaient pas. Ce qu'elle surveillait avec une préoccupation inquiète, c'était le développement des dispositions au mysticisme. Elle en démêlait admirablement les ressorts cachés, elle en mettait à nu l'orgueil secret. Dans ces retours de la conscience sur elle-même, dans ces picotements, ces scrupules, elle savait trouver et n'hésitait pas à démasquer l'amour-propre « qui s'épluche pour se satisfaire et qui aime mieux se tourmenter que s'oublier ». A la piété qui enfle l'esprit et le dégoûte, elle opposait la piété qui inspire les sentiments généreux; à la fausse simplicité dont on s'enorgueillit, la simplicité vraie qui fait qu'on se renonce; aux rêveries tendues qui attristent et épuisent, « les débandements d'imagination et les relâchements de gaieté »; à la religion spéculative, la religion d'action. « Vous ne pouvez pas avoir de plus mauvaise compagnie que vous-même, répète-t-elle sans cesse dans ses *Lettres édifiantes*; sortez de votre intérieur; soyez à tout le monde, au lieu d'être à vous seule; ne vous abîmez point dans des bagatelles, et faites bonnement ce que vous avez à faire. Les devoirs d'état sont la véritable piété. Il n'y a point de haire ni de cilice qui vaille une occupation régulièrement remplie. Un retranchement de réponses sèches, fières et rudes, un sincère abandon au bien d'autrui vaut mieux que tous les jeûnes et que tous les appétits de perfectionnement déraisonnable. Une médecine donnée dans l'obéissance suivant votre charge, dans l'apothicairerie, vous sera plus utile et meilleure qu'une oraison hors d'œuvre, et c'est ce bon esprit-là que je voudrais établir dans la maison. »

Tous les esprits n'étaient pas en état de recevoir le même conseil de la même façon. A l'origine surtout, les dames étaient de provenance et de complexion très diverses. Mme de Maintenon prenait le ton avec toutes : avec Mme de Saint-Pars, dont la compréhension un peu lourde, même dans la subtilité, n'était guère faite pour quitter terre, comme avec Mme de Bouju, sa chère *Jaune*, dont l'esprit éthéré n'avait jamais fait que deux élèves, devenues folles par excès de scrupule; avec Mme du Radouay, intelligence fine qui aimait à se rendre compte, comme avec Mme du Veilhan, âme vaillante que les bulletins de campagne exaltaient. Parmi les dames de la fondation et de la première époque, quelques-unes attiraient particulièrement son intérêt : Mme de Brinon, Mme de Fontaine, Mme du Pérou, Mme de Saint-Aubin, Mme de Berval, Mme de Montalembert, Mme de la Maisonfort, Mme de Glapion; Mme de Brinon, une grande dame qui n'a jamais voulu cesser de l'être, d'humeur hautaine, d'esprit entreprenant, aimant l'éclat, le bruit, les fêtes, composant des tragédies pour Saint-Cyr avant Racine et empruntant à Fagon ses formules, une sorte de femme savante, mais avec du fond et de la grâce, frayant avec tous les beaux-esprits, assez en cour auprès de Louis XIV, qui ne manquait pas d'indulgence pour ses hardiesses et qui l'avait consultée pour la rédaction des Constitutions, dont il fallut se séparer pourtant parce qu'elle aurait définitivement « tout gâté », mais avec laquelle il n'y eut jamais rupture, parce qu'elle savait faire aimer son esprit de ressources et de bonne compagnie; — Mme de Fontaine, la première supérieure générale élue après la transformation de Saint-Cyr, d'intelligence droite et élevée, de caractère accommodant et fidèle dans l'obéissance, tout à fait propre à exécuter un plan de réforme, instruite et mieux préparée à l'enseignement qu'elle avait fourni dans la classe *bleue* qu'à la haute direction, d'une beauté remarquable et telle, que, « Madame lui ayant mis un jour, par forme de jeu, une coiffure de cour, elle la lui enleva bien vite de peur qu'elle ne se vît et ne se rendit compte de l'admiration qu'elle excitait »; — Mme du Pérou, arrivée en pleine maturité au gouvernement de l'établissement et appelée huit fois au généralat, rassise et sage comme Mme de Fontaine, avec plus d'ouverture; — Mme de Saint-Aubin, qui, enlevée à la fleur de l'âge et ayant été la première que la communauté eût perdue, avait laissé dans tous les cœurs un souvenir gracieux; — Mme de Berval, sérieuse et avisée, capable de tenir la plume (c'est elle qui avait mis en ordre les *Lettres* et les *Entretiens*), mais cherchant ses aises, aimant son indépendance et se faisant trop souvent rappeler à l'observation des règles, qui lui pesaient; — Mme de Montalembert, une singulière, toujours en quête de perfection idéale et de voies extraordinaires, illuminée et superstitieuse, qui n'ouvrait les lettres de Mme de Maintenon que devant le Saint-Sacrement, après avoir invoqué le Saint-Esprit pour obtenir la grâce d'en profiter, et à qui « Madame, que ce jeu désobligeait fort, envoya un jour un gros paquet où il n'y avait que ces mots : « Je souhaite que » votre rhume passe; ma santé est bonne; » — Mme de la Maisonfort, la chanoinesse, associée aux premiers efforts de Mme de Brinon, et née pour s'entendre avec elle, persuadée qu'elle faisait merveille « en remplissant l'esprit des demoiselles des histoires profanes, des fables des fausses divinités, des philosophes et choses semblables », « éprise bientôt après, du premier coup, de Mme Guyon, de ses élans, de ses mouvements subits, de ses renoncements, et qui portait son vol si haut que nul ne la pouvait suivre » : cœur ardent, intelligence sans équilibre; — enfin Mme de Glapion, la perle de Saint-Cyr, dont les défauts auraient été les vertus des autres, joignant une âme délicate et tendre à un savoir étendu, ayant étudié avec profit la médecine, la pharmacie, la botanique, la chirurgie, maîtresse de classe originale qui aurait voulu, pour le catéchisme comme pour le reste, qu'on se bornât à suivre l'enfant de question en question, de curiosité en curiosité, mais se laissant attacher à l'apothicairerie pendant quatre ans « pour s'amortir », infirmière adorée de ses malades; supérieure remarquable, élue l'année même de la mort de Louis XIV, et entre les mains de qui Mme de Maintenon laissa l'avenir de sa chère maison avec confiance : la seule, disait-elle, qui n'eût en rien trompé ses espérances, et qui la représentait si bien dans ses grâces solides que, d'après les Mémoires des Dames, pendant dix ans on crut la voir en elle toujours vivante.

Le souvenir de Mme de Maintenon remplit la maison et l'anima pendant un siècle. Cinquante ans après sa mort, Horace Walpole, visitant Saint-Cyr, n'y cherche qu'elle, et c'est elle qu'il trouve partout : « La première chose que je désirais voir, écrivait-il à ses amis d'Angleterre, était l'appartement de Mme de Maintenon; il sert maintenant d'infirmerie; il est rempli de rideaux blancs, fort propre, et orné de tous les passages de l'Ecriture qui pouvaient donner à entendre que la fondatrice était reine.... L'heure des vêpres étant venue, on nous conduisit à la chapelle et je fus placé dans la tribune de Mme de Maintenon..., puis chez l'abbesse : nous vîmes là jusqu'à vingt portraits de Mme de Maintenon.... Ensuite nous fûmes conduits dans les salles de chaque classe. Dans la première, on ordonna aux demoiselles, qui jouaient aux échecs, de nous chanter les chœurs d'*Athalie*; dans la seconde, on leur fit exécuter des menuets et des danses de campagne, tandis qu'une religieuse, un peu moins habile que sainte Cécile, jouait du violon. Dans les autres, elles répétèrent les proverbes ou les dialogues qu'avait écrits pour leur instruction Mme de Maintenon. De là, nous visitâmes les dortoirs; puis nous fûmes témoins du souper; enfin l'on nous mena aux archives, où nous vîmes des volumes de lettres de Mme de Maintenon; une des religieuses me donna même un petit morceau de papier avec trois pensées écrites de sa propre main. »

L'esprit de Mme de Maintenon n'était pas moins respecté que son image et son nom. En 1792, un commissaire de la République, Astruc, adressant au ministre Roland les résultats de l'enquête que celui-ci l'avait chargé de faire, parlait des écoles des dames et de l'éducation des demoiselles comme en aurait parlé un contemporain de la fondation. « L'attachement des dames à la maison, disait-il, est en elles un sentiment naturel : choisies parmi les élèves en qui on a remarqué des talents et des dispositions à l'instruction et à l'éducation et qui d'ailleurs réunissent le caractère de douceur et de sociabilité capable de maintenir la paix dans cet établissement, elles ont,

dès l'âge le plus tendre, contracté la douce habitude de s'aimer et de vivre entre elles comme des enfants d'une même famille. L'égalité la plus parfaite contribue encore au maintien de l'union, et cette communauté est un modèle de fraternité, de concorde et de perfection. » Astruc ne se montrait pas moins touché de la direction donnée à l'éducation des demoiselles, et il y relevait avec une sorte de complaisance tout ce qui pouvait contribuer à la faire accepter par l'opinion : « Elles font toutes, excepté leurs corps et leurs souliers, tout ce qui est à leur usage et à celui de toute la maison. Elles sont successivement attachées pendant quelque temps à tous les différents offices, tels que la buanderie, lingerie, office des différents ouvrages, économie où se traitent les achats de toutes les provisions, dépôt où se traitent toutes les affaires. Ainsi elles sont à même d'acquérir les connaissances utiles et nécessaires à de bonnes mères de famille. Du reste, les institutrices ne négligent aucun moyen d'abattre en elles tout sentiment de hauteur; on leur répète sans cesse que la vertu est seule digne de l'estime et de la considération, et, pour leur démontrer qu'il n'est aucun travail qui ne convienne également à tous les hommes, on les accoutume à servir et à desservir tour à tour les tables du réfectoire, à balayer les dortoirs, à faire leur lit et autres ouvrages du même genre. » [Sur Saint-Cyr en 1792, Voir *Romme*, p. 1789.]

Mme de Maintenon eût certes accepté ce témoignage. Mais ce qui le lui eût rendu cher était précisément ce qui devait le rendre suspect. Saint-Cyr avait traversé le dix-huitième siècle sans se modifier. Tel l'avait laissé sa fondatrice, tel il était resté, immobilisé dans ses traditions, et l'esprit nouveau ne pouvait manquer de passer rapidement du respect à la surprise, et de la surprise à la colère. D'autres causes devaient bientôt envenimer cette irritation. « Sous Louis XIV, raconte Th. Lavallée, la maison de Saint-Louis possédait : 1° 114 000 livres de revenu provenant de la mense abbatiale de Saint-Denis; 2° 1600 livres de revenu provenant de la terre de Saint-Cyr; 3° 29 250 livres de revenu provenant des terres achetées avec les 50 000 livres de rentes données primitivement en dotation par Louis XIV; de plus, elle tirait du trésor : 1° 20 750 livres de rentes restant de ces 50 000 livres non employées en terres; 2° 30 000 livres annuelles données à elle en 1698, la dotation primitive ayant été reconnue insuffisante; 3° 60 000 livres annuelles destinées à former des dots aux demoiselles. Total : 255 500 livres. Le 28 juillet 1790, les dames avaient fait une déclaration de leurs biens de laquelle il résultait : qu'elles possédaient 368 000 livres de revenus en biens immobiliers, outre 120 000 livres qu'elles tiraient directement du roi ou du trésor; total 488 000 livres annuelles. Or leurs charges n'avaient augmenté que dans le rapport de la valeur de l'argent, puisque le nombre des élèves et des religieuses était resté le même, et il y avait dans la maison la même sobriété, la même économie, la même sagesse de dépense que du temps de Mme de Maintenon. Que faisaient donc les dames de la partie de leurs revenus qu'elles ne dépensaient pas, et qui s'élevait annuellement à 50 000 livres? Elles en acquéraient de nouveaux biens, et c'est ainsi qu'elles étaient arrivées à posséder quatorze grandes terres, cinquante-cinq corps de ferme, plus de quatre mille arpents de bois, dix-sept maisons, quinze moulins, etc., le tout ayant une valeur de plus de seize millions. Les dames étaient sans doute douces, charitables et bienveillantes; elles faisaient annuellement 11 000 livres d'aumônes régulières; elles distribuaient, dans le village de Saint-Cyr seulement, 1000 livres de pain par semaine, elles faisaient vivre plus de 2000 employés de tout genre : gardes, messiers, domestiques, etc.; mais en même temps leur administration était ferme, leurs intendants particuliers, receveurs, procureurs fiscaux et autres agents, exigeaient strictement les droits, fermages et redevances, et ils le faisaient avec cette rigueur des subalternes qui touche à la tyrannie et excite tant de haines. Aussi y avait-il eu dans les terres de la maison de Saint-Louis, comme dans toutes les terres seigneuriales, des injustices, des vexations, des désordres; il y avait eu aussi des plaintes et des menaces. »

Louis XVI avait voulu sauver la maison en l'associant aux doctrines que la Révolution avait fait triompher. Le 26 mars 1790 il avait rendu une ordonnance qui « rayait les preuves de noblesse des conditions à remplir pour entrer à Saint-Cyr »; l'établissement était désormais ouvert à tous les enfants d'officiers de terre et de mer sans distinction de naissance. C'est la règle que devait plus tard adopter Napoléon pour la maison de la Légion d'honneur. Cette transformation passa inaperçue dans le mouvement de rénovation générale. Survinrent les décrets des 14 octobre 1790, 4 août et 7 août 1792, relatifs aux ordres religieux.

Le 12 mars 1793, la suppression de la maison était décrétée.

Parmi les dames dont le nom fut relevé dans l'état d'exécution se trouvait une dame de Courcelles, âgée de plus de quatre-vingts ans et entrée dans la maison quelques mois avant la mort de Mme de Maintenon.

[GRÉARD.]

**SAINT-LAMBERT.** — Le marquis François de Saint-Lambert, né à Vézelize en Lorraine (1716), est connu surtout par son poème des *Saisons* (1769) et par ses liaisons avec la marquise du Châtelet et la comtesse d'Houdetot. Il fut, à la fin du dix-huitième siècle, un des derniers représentants de l'école des Encyclopédistes. Il était plus qu'octogénaire lorsqu'il publia, sous le Directoire, un ouvrage de philosophie morale auquel il avait longtemps travaillé, et qu'il intitula *Principes des mœurs chez toutes les nations, ou Catéchisme universel.* Cet ouvrage parut en l'an VI de la République (1798, vieux style), chez H. Agasse, à Paris, en trois volumes in-8°. Le premier volume contient : un « Discours préliminaire » (pages 1-52); deux traités, l' « Analyse de l'homme » (pages 53-168) et l' « Analyse de la femme » (pages 169-258); et un conte philosophique « De la Raison, ou Ponthiamas » (pages 259-348), où l'auteur met en scène des mandarins chinois enseignant la philosophie au peuple d'une colonie fondée par eux. Le second volume est occupé par le « Catéchisme » proprement dit (pages 1-120), et par la première partie d'un « Commentaire sur le catéchisme » (pages 121-378). Le troisième volume, plus court, contient la fin du « Commentaire » (pages 1-214).

Deux ans plus tard, en l'an VIII, le libraire Agasse publia à part, en un petit in-16 de 168 pages, le *Catéchisme* qui occupe les 52 premières pages du tome II, et il mit en tête de cette édition — destinée « aux pères de famille et aux instituteurs », et en vente « chez H. Agasse, imprimeur-libraire, rue des Poitevins, n° 18, et au Prytanée français, rue Jacques » — un *Avis du libraire* où il disait : « Nous avons déjà publié un ouvrage intitulé *Principes des mœurs chez toutes les nations*, en trois volumes in-8°. Cet ouvrage, dont le titre indique exactement le but de l'auteur, contient des développements qui ne sont point à la portée de la jeunesse, parce qu'ils ne peuvent être que le fruit de l'expérience de toute la vie. Mais en tête du second volume est le *Catéchisme*, proprement dit, que les hommes les plus éclairés regardent comme le code de morale le plus parfait qui ait paru jusqu'à présent. Il n'en est point qui, par sa méthode, sa clarté et sa précision, soit plus propre à diriger l'éducation morale dans les écoles publiques et particulières; c'est ce qui nous détermine, du consentement de l'auteur, à l'offrir séparément aux pères de famille et aux instituteurs. Le cit. Champagne, directeur en chef du Prytanée français, qui se distingue par ses lumières et ses vertus républicaines, vient d'adopter cet abrégé; ce qui nous est un sûr garant de l'accueil qu'il obtiendra du public. Pour faciliter l'acquisition de cet abrégé, nous l'avons établi au prix modéré de 1 franc l'exemplaire relié en parchemin. » (Un de ces exemplaires se trouve à la bibliothèque du Musée pédagogique; il provient de la bibliothèque Rapet.) — Un autre avis annonce qu'on peut se procurer au prix de dix francs, brochés, les trois volumes de l'ouvrage *Principes des mœurs*

*chez toutes les nations*, « qui contient le Commentaire de cet abrégé », et ajoute : « Ce Commentaire est indispensable à tous les instituteurs ».

Le *Catéchisme universel* comprend : 1° Une *Introduction*, où l'auteur traite de la façon dont l'homme reçoit ses idées morales; de la meilleure manière de faire acquérir des notions morales à l'enfant; de l'utilité de lui faire apprendre ensuite un recueil de préceptes; et enfin de la nécessité de faire prendre au jeune homme l'habitude de s'examiner; 2° Une partie intitulée *Les notions*, composée de six dialogues par demandes et réponses; 3° Une partie intitulée *Les préceptes*, comprenant les onze chapitres suivants : I, Des devoirs de l'homme envers lui-même; II, Des devoirs envers les hommes; III, Des devoirs envers la patrie; IV, Des devoirs des enfants envers leurs pères et mères; V, Des devoirs mutuels des époux; VI, des devoirs des pères et mères envers leurs enfants; VII, Des devoirs des enfants les uns envers les autres; VIII, Des parents éloignés; IX, Les devoirs des amis; X, Les devoirs des maîtres envers leurs domestiques; XI, Les devoirs des domestiques; 4° Une partie intitulée *De l'examen de soi-même*. Cette dernière partie se termine par des recommandations relatives à l'emploi du repos du décadi, qu'il est intéressant de transcrire :

« Les lois de la République destinent très sagement le décadi au repos et non pas à l'oisiveté. Les travaux sont suspendus, mais il est des devoirs qui ne le sont pas, et, si l'on n'emploie pas ses mains au travail, on doit employer sa raison à s'éclairer et à se rendre meilleur.

« Au lieu d'une multitude de cérémonies religieuses, de longues et d'inutiles prières, de discours qu'on lisait ou qu'on écoutait autrefois sans y rien comprendre, et qui consumaient une bonne partie du jour consacré au repos, je veux que le matin de ce jour on répète deux dialogues; qu'on fasse à la répétition de chacun d'eux des retours sur soi-même, et que le même jour encore on s'examine sur l'amour de l'ordre et sur l'emploi du temps.

« Une nouvelle loi vient d'instituer des fêtes décadaires dans toutes les communes de la République : ne pourrait-on pas établir dans chacune d'elles un officier de morale, qui, le décadi, expliquerait en détail les dialogues et les préceptes du *Catéchisme*? Il parlerait au peuple sur quelques points de morale dont les idées ne sont point assez éclaircies dans les esprits du grand nombre. Il attaquerait vivement celui des vices qui paraîtrait faire des progrès dans le canton, ou engagerait à y cultiver l'espèce de vertu qu'on commencerait à y négliger; il exciterait le zèle pour les lois, le gouvernement, la patrie.

« Après ces exercices vraiment pieux, puisqu'ils tendent à honorer l'Etre-suprême comme il veut l'être, il restera encore du temps pour égayer le jour du repos par des repas où régneront la concorde et la joie, par des entretiens agréables, par des amusements, des danses, des jeux; il en restera même assez pour lire quelques pages d'un livre de lois, ou d'un de ces dictionnaires des substances, faits pour instruire les hommes sur les choses les plus nécessaires aux besoins et aux commodités de la vie. »

En l'an IX, le libraire Agasse publia une nouvelle série d'ouvrages de Saint-Lambert, série à laquelle il donna le titre d'*Œuvres philosophiques*; le premier de ces ouvrages est un traité intitulé « Analyse historique de la société », qui forme un total de 616 pages. Agasse eut l'idée de faire des 200 premières pages de ce traité un appendice du troisième volume (déjà publié, et qui n'avait que 214 pages) des *Principes des mœurs de toutes les nations*; à cet effet, il leur donna une pagination (215-414) faisant suite à celle de ce volume, avec une page de titre ainsi libellée : « Œuvres philosophiques de Saint-Lambert, suite du tome troisième »; un « Avis au relieur » lui prescrit d'enlever cette page en réunissant les deux parties du volume. Le reste de l' « Analyse historique de la société » (416 pages) forma un autre volume, qui est intitulé *Œuvres philosophiques de Saint-Lambert, tome quatrième*. Enfin, un dernier volume, qui s'appelle *Œuvres philosophiques de Saint-Lambert, tome cinquième*, fut composé d'un « Essai sur la vie de Bolingbroke » (pages 1-208) et d'un « Essai sur la vie d'Helvétius » (pages 209-284); au bas de la page 284 l'éditeur a imprimé cette ligne : « Fin du tome cinquième »; puis, se ravisant, il a jugé qu'avec 284 pages le volume serait trop mince : il y a donc ajouté, après coup, un opuscule intitulé : « Les deux amis, conte iroquois » (pages 285-336), et au bas de la page 336 a placé cette ligne (qui annule celle de la page 284) : « Fin du 5e volume ».

Nous donnons ces renseignements bibliographiques parce que ceux qu'on trouve chez Quérard et ailleurs manquent de clarté et de précision.

Le *Catéchisme universel*, naturellement, excita la colère du parti religieux, tandis qu'il reçut les éloges du parti philosophique. Le Concordat scella, peu après, l'alliance entre Bonaparte et l'Eglise, et il fut alors avéré pour tous que, si le futur empereur mettait une fois un catéchisme entre les mains des écoliers, ce ne serait pas celui de Saint-Lambert. Le vieux poète philosophe mourut en 1803.

Quelques années plus tard, M.-J. Chénier fut chargé d'écrire, pour la classe de littérature de l'Institut, un *Tableau de la littérature française depuis* 1789. Au chapitre II, « Morale, politique et législation », l'auteur de l'*Epître à Voltaire* ne manqua pas de faire l'éloge de l'ouvrage de Saint-Lambert. Analysant les diverses parties qui composent les *Principes des mœurs chez toutes les nations*, il apprécia ainsi le Catéchisme proprement dit : « La quatrième partie est consacrée au *Catéchisme universel* : c'est de beaucoup la meilleure de l'ouvrage; peut-être même est-elle sans défaut. Une idée saine et lumineuse y éclate : les vices sont des passions nuisibles à nous et aux autres; les vertus sont encore des passions, mais des passions utiles à l'homme et à ses semblables. L'auteur définit, dénombre, caractérise avec sagacité les passions vicieuses et les passions vertueuses. L'introduction, les six dialogues, les préceptes, le chapitre sur l'examen de soi-même, tout est sagement pensé, noblement écrit. On a donc bien fait d'imprimer à part le *Catéchisme universel* : il est à lui seul un livre classique. » Et, dans son jugement sur l'ensemble de l'ouvrage, il félicita en ces termes Saint-Lambert d'être resté fidèle à la philosophie, que tant d'autres avaient reniée :

« Les diverses parties de l'ouvrage pourraient être plus reliées entre elles; mais elles sont homogènes quant au fond de la doctrine; et cette doctrine, qui n'est ni trop relâchée, ni trop sévère, n'a d'autre base que la nature de l'homme, ni d'autre objet que son bonheur. Une chose est surtout digne de remarque : la raison ne plie devant aucun préjugé dans cette belle production, qui fait honneur à la fin du dix-huitième siècle. Au moment où elle parut, les palinodies étaient à la mode, au moins chez certains littérateurs, accusés, bien injustement il est vrai, du crime de philosophie. Autrefois, sans doute, ils avaient fait semblant d'être philosophes, mais uniquement pour leur intérêt : c'était encore pour lui qu'ils changeaient de langage. Ils croyaient venger par l'apostasie leur vanité mécontente; ils se flattaient même d'acquérir de l'importance, d'arriver à la fortune, d'atteindre aux places; et, dans cet espoir, ils multipliaient chaque jour des abjurations hypocrites qui les couvraient de ridicule et ne trompaient que leur ambition. Saint-Lambert, en publiant son livre, n'examina point les temps, mais les choses; il ne s'occupa ni d'être hardi, ni d'être timide: il fut vrai. Dans un excellent discours préliminaire, il rendit hommage à la mémoire de Voltaire et de Montesquieu, d'Helvétius et de Condillac. Il convenait à ce vieillard honorable de proclamer, en expirant, la vérité qu'avait chérie sa jeunesse; de rester fidèle aux hommes illustres dont il avait été l'élève et l'ami; de respecter enfin, dans les souvenirs du dix-huitième siècle, une gloire qu'il avait vue croître et qu'il avait lui-même augmentée .»

Ces lignes éloquentes de Chénier ne virent le jour qu'en 1815; mais, en plein despotisme impérial, le *Catéchisme* de Saint-Lambert allait devenir l'occasion d'une manifestation de pensée indépendante, lorsque l'Institut eut à présenter un rapport sur les prix décennaux, — manifestation qui doit être signalée.

C'était un décret impérial du 24 fructidor an XII qui avait institué les prix décennaux. « Il y aura de

dix ans en dix ans, » — disait l'article 1er, — « *le jour anniversaire du* 18 *brumaire*, une distribution de grands prix donnés de notre propre main dans le lieu et avec la solennité qui seront ultérieurement réglés »; l'article 3 ajoutait : « La première distribution des grands prix se fera le 18 brumaire an XVIII [date correspondant au 9 novembre 1809]... » — l'empereur n'avait pas prévu qu'il abolirait lui-même l'ère républicaine quatre ans avant que l'an XVIII fût atteint; — « le concours comprendra tous les ouvrages, inventions ou établissements publiés ou connus depuis l'intervalle du 18 brumaire de l'an VII au 18 brumaire de l'an XVII ». Mais on laissa passer la date du 9 novembre 1809 sans que la distribution promise eût été faite. Alors parut un second décret, du 28 novembre 1809, qui augmenta le nombre des prix à décerner, et mit en activité le jury chargé de proposer les candidats à couronner. « Conformément à l'art. 7 du décret du 24 fructidor an XII, » — disait l'art. 5 de ce nouveau décret, — « les ouvrages seront examinés par un jury composé des présidents et des secrétaires perpétuels de chacune des quatre classes de l'Institut. Le jury pourra revoir son travail jusqu'au 15 février prochain [1810] afin d'y ajouter tout ce qui peut être relatif aux nouveaux prix que nous venons d'instituer. » Le rapport du jury devait être remis au ministre de l'intérieur; celui-ci devait adresser à chacune des quatre classes de l'Institut la portion du rapport relative au genre des travaux de la classe; chaque classe en ferait une critique raisonnée, qui serait imprimée; le ministre remettrait à l'empereur son rapport sur le tout, en août 1810, et un décret impérial décernerait les prix. Et l'art. 12 concluait : « La première distribution des prix aura lieu le 9 novembre 1810, et la seconde distribution le 9 novembre 1819, jour anniversaire du 18 brumaire [c'est-à-dire après un intervalle de neuf ans seulement, la date de la première distribution ayant été retardée d'une année]; ces distributions se renouvelleront ensuite tous les dix ans, à la même époque de l'année. »

Les quatre présidents de classe et les secrétaires perpétuels se mirent à l'œuvre, et leur rapport, signé par Bougainville, président de la classe des sciences physiques et mathématiques, et Suard, secrétaire perpétuel de la classe de la langue et de la littérature française, fut imprimé en 1810 (*Rapport du jury institué par S. M. l'Empereur et Roi pour le jugement des Prix décennaux*). Parmi les prix à décerner, il y en avait un que le décret avait désigné de la façon suivante : « Grand prix de première classe, à l'auteur du meilleur ouvrage de philosophie en général, soit de morale, soit d'éducation ». Le jury, ne prévoyant pas qu'il allait déchaîner un orage, ou insoucieux des clameurs des partisans de l'Église, proposa d'attribuer ce grand prix à Saint-Lambert. Les trois premiers volumes de son ouvrage avaient paru, il est vrai, quelque temps avant la date (18 brumaire an VII) fixée pour la limite du concours; mais les autres volumes, formant le complément des premiers, avaient été publiés depuis.

« Il y a — disait le rapport — une morale tout humaine, qui n'est fondée que sur la nature de l'homme et ses rapports inaltérables avec ses semblables dans toutes les formes de l'état social, et qui par là lui convient dans tous les temps, dans tous les climats, sous tous les gouvernements »; et il ajoutait, après avoir signalé l'utilité qu'aurait un traité où « une connaissance d'une importance si évidente » serait « réduite en une théorie complète » :

« Un seul écrivain parmi nous a tenté de composer un ouvrage de ce genre : c'est Saint-Lambert, qui, après soixante ans d'études et de méditations, a publié, vers la fin de sa carrière, l'ouvrage intitulé *Principes des mœurs chez toutes les nations ou Catéchisme universel*. C'est un ouvrage supérieur par les divers genres de mérite qu'il réunit, et par l'universalité des applications qu'on peut en faire partout à l'enseignement de la morale... Saint-Lambert a réduit tout le corps de la morale en questions simples et qui se présentent comme d'elles-mêmes, et en réponses dont la netteté et l'évidence seules forment une évidence de démonstration. C'est un vrai catéchisme : il peut être enseigné aux enfants, qui le comprendront; et il suffira aux hommes de tous les états de la société et dans tous les âges de la vie.... Le jury ne peut point hésiter à regarder cet ouvrage comme très digne du prix, et comme le seul qui puisse y prétendre. »

Le parti anti-philosophique jeta les hauts cris en lisant ce panégyrique d'un écrivain qu'il détestait, et on trouve dans l'article haineux que la Biographie Michaud a consacré à Saint-Lambert un écho de ces colères. Durozoir, l'auteur de l'article, s'exprime ainsi : « Le *Catéchisme universel* n'eut aucun succès, et il était confondu dans un même oubli avec les plus méprisables productions du club d'Holbach, lorsque, au grand scandale des hommes de goût et des honnêtes gens, le jury, nommé par Napoléon pour adjuger les prix décennaux, exhuma cet ouvrage pour lui décerner le grand prix de morale. Le motif principal de ce jugement était que la doctrine de l'auteur se montrait indépendante de toute religion. Une telle décision, contre laquelle l'opinion publique se souleva, fit peu d'honneur à Suard, rédacteur de cette partie du rapport, et contribua puissamment à jeter du ridicule sur les prix décennaux, à la distribution desquels Napoléon renonça. »

Conformément au décret du 28 novembre 1809, chacune des classes de l'Institut eut à discuter la partie du rapport du jury qui rentrait dans ses attributions. La classe de la langue et de la littérature française nomma, le 18 octobre 1810, un rapporteur en la personne d'Arnault. Des réclamations s'étaient élevées, non seulement contre la décision relative à Saint-Lambert, mais contre plusieurs autres; et on peut croire aussi qu'une pression officielle fut exercée pour obtenir des décisions agréables au maître. Le rapport de la classe parut à la fin de novembre 1810, dans le *Moniteur*, sous la signature de Regnault de Saint-Jean-d'Angély, président, et d'Arnault, secrétaire : « Il était en désaccord complet avec celui du jury, et cela suscita une assez longue polémique.... Le ministre de l'intérieur devait ensuite soumettre à l'empereur un rapport, puis un décret impérial devait décerner les prix. Mais une foule de considérations, qui sont fort habilement exposées dans l'*Histoire de l'Académie française*, par M. Paul Mesnard, retardèrent de jour en jour cette décision, et l'Empire tomba sans que les prix fussent décernés. » (René Kerviler, *Essai d'une Bibliographie raisonnée de l'Académie française*, 1877.)

Le *Catéchisme* de Saint-Lambert n'a donc pas reçu, des mains de Napoléon, un de ces prix qui devaient être décernés « le jour anniversaire du 18 brumaire » : mais l'ostracisme dont il a été l'objet a mieux contribué à faire vivre le souvenir de cet ouvrage — qui n'est d'ailleurs pas un chef-d'œuvre — que n'eût pu le faire la distinction qui lui fut refusée.

[J. Guillaume.]

**SAINT-MARC GIRARDIN.** — Marc Girardin, dit *Saint-Marc Girardin* (1801-1873), dont le nom occupera une place éminente dans l'histoire littéraire du dix-neuvième siècle, est connu surtout comme le défenseur éloquent et ingénieux de la tradition classique contre les nouveautés du romantisme au théâtre. Il mériterait cependant aussi de tenir l'un des premiers rangs parmi les maîtres modernes de la science de l'éducation. Ses grands ouvrages de critique et d'histoire littéraires : *Tableau de la littérature française au seizième siècle*, 1828; *Cours de littérature dramatique*, 1843; *Essais de littérature et de morale*, 1844, etc., ont rejeté dans la pénombre les travaux plus modestes, mais d'une rare portée pratique, par lesquels il devança en matière d'enseignement et de « pédagogique », comme on disait en 1835, quelques-unes des réformes dont notre époque s'enorgueillit le plus justement. Par un curieux contraste, nous découvrons en ces livres un pédagogue aussi hardi novateur que le critique s'est montré conservateur et défiant. Oui, le même homme à qui Victor Hugo, directeur de l'Académie française, souhaitera

un peu ironiquement de plus larges horizons, est celui qui, dès 1835, protestait contre l'exclusivisme des études classiques; qui réclamait la création d'un enseignement secondaire spécial, institué trente ans plus tard seulement, sur l'initiative d'un ministre du second empire; bien plus, qui, dès cette même époque, démontrait la nécessité d'élever des collèges ou lycées spéciaux : besoin impérieux reconnu aujourd'hui même par d'excellents esprits, et auquel néanmoins il n'a pu être encore donné satisfaction.

A vrai dire, Saint-Marc Girardin s'était trouvé à bonne école pour connaître et traiter des choses de l'enseignement. Ancien élève, et élève brillant, du lycée Napoléon, reçu agrégé des classes supérieures en 1823, il fut nommé en 1827 professeur de seconde au lycée Louis-le-Grand. Là, il put étudier à loisir le mécanisme et le jeu de l'instruction scolaire. Ce n'est qu'après la révolution de Juillet que le nouveau gouvernement l'appela (1834) à la Sorbonne (chaire de poésie française), où il devait recueillir ses plus éclatants succès.

L'année précédente, il avait reçu du gouvernement la mission de parcourir l'Allemagne méridionale. L'objet de son enquête lui était défini en ces termes par la lettre ministérielle : « Je vous prie de visiter spécialement les gymnases ou écoles intermédiaires destinés à donner une instruction qui tient le milieu entre celle des écoles primaires et celle des collèges ». Le rapport qu'il adressa porte ce titre : *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne*. Il fut publié en deux volumes, parus l'un en 1835 et le second en 1839. Cette étude considérable donne au travail de Victor Cousin sur l'instruction primaire dans le nord de l'Allemagne, travail qui avait, suivant la remarque du nouveau voyageur, « jeté quelques vives lumières sur les écoles intermédiaires de la même région », sa suite naturelle et son achèvement.

Le premier et obligatoire mérite d'un rapport est l'exposition lucide et complète des résultats obtenus par l'enquête entreprise. Mais cette essentielle qualité n'en exclut point une autre qui a bien également son prix : la claire discussion de ces résultats et l'énoncé sincère des conclusions personnelles où l'auteur de la recherche a été conduit. L'âme du voyageur doit être un miroir fidèle, sans doute, mais un vivant miroir qui réagit, pour ainsi dire, sur ce qu'il réfléchit, et met quelque chose de lui-même dans les exactes images qu'il a reçues.

Dans le Rapport de 1835-1839, la description et l'analyse, l'histoire et l'appréciation sont intimement mêlées. Il semble même que l'écrivain ait dès l'abord son siège fait et qu'il ne tienne nullement à s'en cacher. Ses excursions ont, ce semble, bien plutôt pour fin de fortifier une conviction arrêtée d'avance en lui, que d'en faire surgir une dans sa pensée incertaine.

Cette conviction, quelle est-elle? Les premiers chapitres du livre nous la font nettement connaître : l'éducation lettrée actuellement donnée à tout le monde ne convient pas à tout le monde. A une société nouvelle il faut un système nouveau d'instruction. « Le défaut de notre éducation actuelle, c'est qu'elle est trop spéciale, trop exclusive. Elle est bonne pour faire des savants, des hommes de lettres, des professeurs qui ne soient pas des théologiens : c'est ce qu'il fallait au quinzième et au seizième siècle. Mais aujourd'hui il nous faut aussi des marchands, des manufacturiers, des agriculteurs; notre éducation ne semble point propre à en faire. » Cette indiscrète diffusion de la culture classique n'est bonne qu'à peupler de médiocrités ignorantes une société et qu'à discréditer les études littéraires elles-mêmes. Comment trouver le remède? Oh! sans grand effort. « *Il faut une instruction intermédiaire, quelque chose de plus que l'éducation primaire, et quelque chose pourtant qui ne soit pas l'éducation classique.* » Ainsi, dans l'indétermination même où elle nous est présentée, cette définition nous laisse entrevoir une institution bien parente de ce qu'on a appelé plus tard l'enseignement spécial.

Nos voisins de l'Est nous avaient montré le chemin : de là, l'empressement du rapport à recueillir leurs exemples et à nous encourager de leurs témoignages. C'est d'abord la *Real-Schule* de Berne, fondée depuis 1829, école où les mathématiques et l'histoire sont à peu près exclusivement enseignées. « Les fondateurs de l'école de Berne s'élèvent avec force contre cette idée que l'enseignement des sciences et de leurs applications abaisse l'esprit. Ils ne reconnaissent aux lettres aucune préséance sur les sciences, ni aucune vertu particulière pour donner à l'instruction un caractère et un ton plus élevés. » — C'est ensuite l'établissement de Hofwyl, « gouverné par un homme passionné pour son œuvre et enthousiaste de son idée, E. de Fellenberg, sorte de philosophe législateur. « Il veut former l'homme, non pour le ciel, mais pour la société humaine, et c'est par l'éducation qu'il espère réformer la société, et la guérir des maux qui la tourmentent. A la discipline impuissante des lois et des pouvoirs publics, il veut substituer la discipline que chacun s'impose volontairement, la discipline de l'éducation. » Dans cet établissement, formé de cinq instituts dont un seul est proprement une *Realschule*, une expérience admirable est tentée avec plein succès : celle d'une école des pauvres, à côté et comme dans l'amitié de l'institut scientifique, ou école des jeunes gens riches. — C'est la patrie de Pestalozzi, Zürich, avec ses écoles primaires, ses hautes écoles pour le peuple, ses écoles industrielles, et, dominant cette sorte de fédération d'études, son université à quatre facultés, dont l'une porte le nom de faculté des sciences politiques. — C'est la Bavière, où la chute de M. de Montgelas, en 1817, avait entraîné la ruine de l'œuvre accomplie avec un libéralisme relatif par ce ministre. En 1823, la réaction avait commencé contre le règne de l'obscurantisme; et, en 1829, des hommes supérieurs, au nombre desquels Thiersch et Schelling, avaient rédigé un plan d'études sous les feux croisés des jésuites, aux lycées desquels ce plan portait indirectement atteinte, et des partisans des écoles usuelles, selon qui ce même plan ramenait aux carrières, nous voulons dire à la scolastique du moyen âge. Le 13 mars 1830 avait paru un nouveau plan qui donnait satisfaction à ces deux classes d'adversaires : d'une part en laissant les lycées donner le niveau, d'autre part en organisant sur des bases pratiques, utilitaires même, une instruction intermédiaire à trois degrés : les écoles d'arts et métiers; les écoles polytechniques; l'université technique. Tel était l'esprit de la nouvelle réforme, et l'auteur du Rapport d'applaudir : « Il faut des écoles animées de l'esprit de pratique, où se forment des commerçants, des manufacturiers, des chefs d'atelier, où les jeunes gens acquièrent des connaissances utiles à l'exercice des professions qu'ils doivent embrasser, et non de ces demi-connaissances avec lesquelles on n'est ni un savant, ni un praticien.... Approprions donc l'instruction à la pratique des professions utiles à la société. C'est là le principe des écoles bavaroises; c'est aussi le principe des écoles de l'Autriche. »

Que ce principe fût celui de l'Autriche, il n'y avait pas à s'en étonner. La haute culture en ce pays était vue avec mépris; l'empereur François, dans son ardeur contre-révolutionnaire, n'était-il pas allé jusqu'à dire qu'il n'aimait point les savants? Les études spéculatives passent pour développer l'esprit d'examen. Il fallait donc instruire le peuple, mais non le trop instruire; aussi nulle part l'instruction intermédiaire ne devait-elle être plus florissante. « En Autriche, l'instruction usuelle se rattache au système politique du gouvernement. » L'un des documents où s'accuse le mieux cette préoccupation gouvernementale est le règlement de l'Académie Marie-Thérèse, où est compris un chapitre intitulé : « Éducation du cœur », sorte de catéchisme moral qui règle les lectures des élèves, leur prescrit les vertus à rechercher, endigue leurs sentiments, dirige et contient les amitiés. Du reste, le cycle de l'enseignement est remarquablement compréhensif. Au sortir des écoles primaires, dernier degré de l'instruction obligatoire, le jeune homme peut choisir. « Veut-il et peut-il être un lettré? le gymnase est là. Veut-il être un commerçant ou un industriel? l'école usuelle lui est ouverte. » En résumé,

le Rapport trouvait beaucoup à louer dans le système autrichien : « Ce que l'Autriche repousse partout, ce sont les connaissances superficielles et vagues, c'est l'instruction encyclopédique qui ne produit jamais que des demi-savants. » — Après l'Autriche venait Bade, dont M. Nebenius venait de reconstituer les écoles; puis le Wurtemberg, où la religion et ses ministres avaient sur l'administration de l'instruction publique la haute main. Là aussi existaient des écoles usuelles, les unes côte à côte avec les écoles classiques, les autres distinctes et indépendantes : ces établissements avaient dans l'école des arts et métiers de Stuttgart leur couronnement.

Cette longue revue une fois close, le rapport concluait sur les mêmes considérations par lesquelles il s'était ouvert : Donnons à la société moderne une instruction publique en rapport avec ses besoins. Ne nous laissons pas arrêter aux objections superficielles empruntées à un sentiment d'égalité mal comprise. « A mes yeux, l'égalité d'éducation n'est pas du tout dans l'uniformité des études; elle est, au contraire, dans leur diversité »; et il terminait : « Moins d'élèves dans la même école; moins de leçons différentes dans la même classe; un plus grand nombre d'écoles distinctes : voilà quels sont, selon moi, les véritables principes de la réforme des études en France ».

Sept années après la publication de la seconde partie du rapport parut un nouveau livre sous ce titre : *De l'instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire* (mai 1847), traité non d'exposition, mais de polémique, où Saint-Marc Girardin entreprenait de défendre « les bons et judicieux commencements de l'instruction intermédiaire », dus à M. Villemain dans l'Université, « contre la manie de l'esprit de système ou de fondation ».

Ce dernier ouvrage ne saurait sans doute avoir à nos yeux la haute importance du précédent; il n'en offre pas moins un réel intérêt. Le pédagogue a, ce semble, modifié sensiblement et sa position et son point de mire; sans cesser d'être un partisan résolu de l'instruction intermédiaire, il veut protéger les lettres latines et grecques contre l'invasion menaçante des sciences. Il ne veut pas que l'on se méprenne sur la campagne de 1835-1839 : « Je le disais en 1839 : on n'enseigne pas trop de latin à ceux qui en ont besoin; mais on enseigne le latin à trop de jeunes gens qui n'en ont pas besoin ». Il craint que la manie d'uniformité n'ait simplement changé de forme : « Beaucoup de personnes se plaignaient que l'Université forçât tout le monde de faire sa rhétorique et sa philosophie. Nous changeons de tyrannie : on veut forcer tout le monde de faire sa physique et sa chimie. »

C'est parce que le règlement de 1840, rédigé sous l'administration de Cousin, était fondé sur le principe de la division et excluait l'esprit encyclopédique en ne prolongeant pas au delà des classes de grammaire l'enseignement commun, que Saint-Marc Girardin s'en faisait l'apologiste contre les attaques auxquelles était en butte ce programme. Il insistait sur l'utilité qu'il y aurait à augmenter le nombre des écoles annexes sur le type de celles que possédaient déjà nombre de villes en France, écoles dont l'enseignement fût approprié aux programmes des écoles spéciales ou aux besoins des écoles professionnelles. Mais, tout en exprimant le vœu que cette institution prît une extension plus grande, il mettait en garde les fondateurs contre deux dangers qu'il trouve également funestes : un enseignement étendu et superficiel; ou bien un enseignement technique « et tout à fait professionnel ».

Tout à fait professionnel, — voilà un mal qui eût peut-être moins préoccupé, dix ans plus tôt, l'ardent avocat de l'enseignement intermédiaire. Mais Saint-Marc Girardin croyait sans doute avoir assez fait pour l'instruction usuelle. Il lui semblait bien temps sans doute que l'enseignement des belles-lettres obtînt son secours. Il leur devait bien à elles aussi une passe d'armes, dans cette joûte pédagogique de douze années. Aussi leur décerne-t-il à la fin de son livre une apothéose magnifique. Apothéose où il associe à Homère et Virgile les apôtres et les Pères de l'Eglise, et où il désigne à notre ferveur éclectique « toutes les grandes et divines pensées de Rome, d'Athènes et de Jérusalem ».

Le livre annonçait une seconde partie, qui ne fut pas publiée ni peut-être écrite; les évènements politiques se précipitaient et allaient donner un autre cours aux pensées et aux controverses.

Si, comme écrivain, Saint-Marc Girardin contribua aux progrès de la science de l'éducation dans notre pays, il eut également l'honneur, comme homme politique, de servir les intérêts de l'enseignement national.

On sait avec quelle *furia*, pendant toute la durée de la monarchie de Juillet, les partis combattirent pour ou contre la liberté de l'enseignement à tous les degrés. Ce fut là une perpétuelle plateforme, disputée avec acharnement, sans cesse perdue, sans cesse reprise. Point de session presque où l'on n'ait légiféré ou tout au moins discuté sur ce sujet gros de querelles. Saint-Marc Girardin, élu par la Haute-Vienne en 1834, entrait à la Chambre des députés au plus fort de la bataille. Sa haute compétence l'indiqua au choix de la majorité comme rapporteur de la commission chargée d'examiner le projet de loi déposé par Guizot sur l'enseignement secondaire. Ce projet, qui avait été déposé pour remplir l'une des promesses de la Charte, et qui devait servir de complément à la loi du 28 juin 1833 sur l'enseignement primaire, donnait la liberté d'enseigner, mais en veillant à l'entourer de toutes les garanties propres à mettre l'Etat et la société civile à l'abri des usurpations congréganistes. Le cabinet voulait être libéral, mais sous caution. Saint-Marc Girardin lut son rapport à la séance du 14 juin 1836.

Ce rapport était une œuvre magistrale; les considérations les plus hautes sur la beauté de la science spéculative, sur les devoirs de l'Etat en matière d'éducation, sur les droits de la famille et de l'individu, s'y alliaient aux discussions pratiques les plus serrées. Saint-Marc Girardin fut obligé de s'y montrer un équilibriste agile; car il avait à contenter tout à la fois les partisans de l'enseignement national, tel que Napoléon l'avait conçu, et les avocats intéressés de la liberté sans limites, telle que l'Eglise la réclamait. Avec les premiers il disait : « L'Etat, messieurs, ne peut pas rester indifférent en fait d'instruction. Le système de laisser faire et de laisser passer n'est pas ici de mise. Il ne faut point dire que cela ne regarde que les familles et que chacun fait instruire ses enfants à ses risques et périls : car l'instruction de la jeunesse touche à la fois les familles et l'Etat.... Craignons, messieurs, de nous laisser aller dans nos lois à je ne sais quelle manie de neutralité qui finit par détruire en toutes choses l'idée du bien et du mal. Que la loi ne craigne pas d'avoir une opinion. » Et c'est au nom de ces raisons supérieures qu'il défendait contre ses détracteurs le décret de 1808 d'où avait pris naissance l'Université impériale. Mais se retournant bien vite du côté des seconds, il s'attachait à établir l'innocuité de la liberté d'enseignement : « Qu'on ne s'effraie pas de la liberté d'enseignement; elle est utile aux progrès des études. Si nous regardons dans les temps anciens, nous voyons qu'il y a toujours eu des écoles émanées de principes divers, toujours concurrence, toujours émulation. Le privilège universitaire n'a été qu'un besoin des circonstances. Nous avons longtemps examiné quelles pouvaient être les conséquences de la liberté d'enseignement, et, après cet examen, nous devons dire hautement que nous ne les redoutons pas. » Et, en fait, cette liberté, telle que la consacrait le projet de la commission, était entourée de conditions qui devaient en prévenir l'abus : la principale consistait en un brevet de capacité que serait tenu d'obtenir, indépendamment des deux baccalauréats, quiconque aspirait à ouvrir un établissement libre d'instruction secondaire. Ce brevet serait décerné par un jury sous la présidence du recteur de l'académie. « Le jury, disait le rapporteur, n'est pas juge seulement de telle ou telle qualité du candidat, il est juge de l'homme tout entier. »

Sur un point grave, la commission et le rapporteur se trouvaient en désaccord avec le gouvernement : sur le caractère qu'il convenait d'attribuer aux petits

séminaires. Le ministre, soucieux de sauvegarder ses droits de contrôle, entendait leur maintenir le rang d'établissements publics; le projet de la commission en faisait au contraire des établissements d'éducation privée.

Le rapport, après avoir traité de ces problèmes généraux, touchait à des points plus modestes de programmes d'études et de pédagogie, et reprenait avec complaisance les idées que nous avons vues exposées si abondamment dans les écrits de Saint-Marc Girardin. « Le projet de loi maintient la prééminence des études classiques dans nos collèges royaux; il croit que ces études sont celles qui développent le plus heureusement l'intelligence des jeunes gens; mais il croit en même temps que ces études ne sont pas nécessaires à tout le monde. Elles sont les meilleures à son avis, mais elles ne doivent pas être les seules. Il leur laisse dans l'enseignement leur supériorité qu'il reconnaît, mais il abolit en même temps dans l'enseignement cette uniformité exclusive qui a donné prise aux reproches. »

L'orateur politique répétait exactement, on le voit, la doctrine de l'écrivain. Il ne s'en tenait pas à une formule générale. Le principe, il le faisait descendre dans la loi et dans les faits en démontrant l'utilité des collèges communaux de second ordre qu'instituait le projet de la commission; sorte de demi-collèges où les langues anciennes pourraient être enseignées, mais non au delà des classes de grammaire (Titre II du projet, art. 21). Les autres objets d'enseignement devaient être l'histoire, la géographie, les éléments des sciences. Au reste le rapport se défendait d'entrer dans un détail indiscret : « Nous n'avons déterminé dans la loi aucun de ces objets d'enseignement, parce que les objets de l'enseignement doivent changer selon les temps, et qu'à ce titre il vaut mieux les régler par des ordonnances que par des lois. »

La discussion sur la loi proposée ne s'ouvrit que plus de neuf mois plus tard à la Chambre des députés. Elle occupa douze séances, du 14 au 29 mars 1837. Discussion laborieuse, confuse, où l'embarras semble avoir été grand pour tous les partis et toutes les opinions, dont aucune ne recevait une entière satisfaction. Ministère et commission durent lutter pied à pied contre des adversaires tantôt de droite, tantôt de gauche; parfois même l'un contre l'autre, le cabinet inclinant à consolider les garanties exigées par l'Etat, et le rapporteur, organe fidèle de la commission, à élargir la liberté consacrée par la loi. Majorité et minorité parlementaires se tenaient également en défiance, la première hésitant à donner, et la seconde à recevoir.

M. de Tracy ouvrit les débats par une attaque droite contre l'Université, dont le projet ne faisait, à son dire, que mieux assurer le privilège. M. Isambert riposta en soutenant que le projet favorisait au contraire l'envahissement du clergé et portait une grave atteinte à l'autorité de l'Etat. Guizot et Saint-Marc Girardin furent continuellement sur la brèche pour refouler ces assauts des coalisés; sans cesse il leur fallait reprendre leur argumentation à double tranchant, et ils étaient obligés d'exposer *ab initio* l'esprit et l'économie de la loi pondératrice. Il devint manifeste, lors du passage aux articles, que la Chambre partageait les appréhensions des partisans de l'Etat éducateur. Comment en douter au triomphe des deux amendements proposés par M. de Schauenburg, dont l'un portait au nombre des conditions requises pour ouvrir un établissement d'instruction le serment de fidélité prescrit par la loi du 30 août 1830, et dont l'autre exigeait du candidat la déclaration qu'il n'appartenait à aucune congrégation ou corporation non autorisée.

Cette controverse obscure et passionnée eut une brillante diversion. La question tout académique ayant été soulevée de savoir à qui revenait la prééminence dans l'éducation, aux sciences ou aux lettres, Arago plaida pour les premières; les secondes eurent pour défenseur le génie de Lamartine. *Magno se judice quæque tuebatur.* C'était combattre à armes égales; les nobles rivales furent également triomphantes; entre elles la victoire demeura, comme elle sera toujours, indécise et partagée.

Un article qui valut au rapporteur un éclatant succès de tribune fut le paragraphe 26 du titre II qui maintenait les bourses dans les collèges royaux, autorisant et les départements et les communes à en instituer dans les collèges communaux. Cette disposition avait été critiquée, et de divers côtés : on opposait l'éternel argument obscurantiste tiré du danger qui résulterait d'une trop large diffusion des lumières en des milieux sociaux où le savoir serait disproportionné à la fortune, où l'instruction éveillerait des ambitions excessives, sources de rancunières déceptions, etc. Le rapporteur répliqua par un argument de charité et de fraternité utilitaires, si l'on peut dire : il conjura la bourgeoisie, aujourd'hui victorieuse, de ne pas créer pour elle le monopole à son tour, mais d'unir autant qu'il était en elle les diverses classes dont est constituée, dans son unité, la nation, et d'aller, à l'aide des bourses, chercher le mérite partout où il est : « Eh! messieurs, disait-il en terminant, par quels moyens voulez-vous que les derniers rangs viennent se mêler aux premiers? Est-ce par l'émeute, est-ce par la révolution? Non sans doute! C'est par l'instruction, voilà la meilleure initiation; c'est par les lumières et par cette modération que donne l'étude. De cette manière, vous n'aurez pas à craindre l'invasion des classes inférieures. » La Chambre fit mieux qu'applaudir ces belles paroles : elle maintint le système des bourses.

Sur un dernier point, Saint-Marc Girardin fut moins heureux : en ce qui concernait les petits séminaires, mis, nous l'avons vu, par le projet de la commission, sur le pied d'établissements privés, il avait contre lui, cette fois, un puissant adversaire, Guizot, qui eut beau jeu à dénoncer les suites logiques d'une disposition semblable dans un Etat concordataire comme la France : « Où conduirait, disait-il, le principe posé par la commission? Ne serait-ce pas à faire du clergé lui-même un établissement privé, un corps libre dans l'Etat? » Toute la dialectique de l'habile rapporteur ne pouvait prévaloir contre ce très simple argument, et à une grande majorité la Chambre donna raison à Guizot.

Enfin, le 29 mars, la Chambre, surmenée par ces longs débats, mit aux voix l'ensemble du projet de loi, qui obtint une majorité de 29 voix seulement. Ce chiffre parut modique, et le cabinet, déjà bien ébranlé, ne survécut guère à sa demi-victoire. Peu de jours après, il passait la main à un ministère Molé. La loi du 29 mars subit le sort du gouvernement qui l'avait élaborée et n'affronta point la tribune de la Chambre haute. Le public ne l'avait guère accueillie avec plus de faveur que le Parlement; elle irritait trop de convictions et froissait trop d'intérêts, car elle éveillait les soupçons de la pensée laïque sans donner à l'Eglise de solide contentement. Et Guizot et la commission en avaient été pour leurs jeux de bascule.

Au moins cette discussion mémorable, où fut dépensé tant d'éloquence et de passion, fit honneur à la Chambre dynastique de 1837, si résolument attachée aux principes issus de la Révolution française et si défiante devant les innovations grâce auxquelles les ennemis masqués des idées modernes tentaient, lui semblait-il, de reprendre la direction de la jeunesse. Ce « fantôme », comme écrivait une feuille libérale du temps, n'avait cessé de peser sur ses délibérations. De là, dans ses résolutions, certain décousu, certaine incohérence. Mais, en résumé, les détracteurs de l'enseignement national avaient été déçus dans leurs espérances. Ils ne se tinrent pas pour battus; pendant les années qui suivirent, ils préparèrent la revanche, qu'ils devaient prendre complète, éclatante, en 1850.

Saint-Marc Girardin, qui avait été nommé membre du Conseil supérieur de l'instruction publique en 1837, toucha de bien près le suprême but que son ambition lui avait sans doute proposé et auquel ses talents lui donnaient assurément droit de prétendre. Quand gronda le premier orage par lequel devait éclater la révolution de février 1848, on sait que le roi se décida à sacrifier son ministère et que Guizot fit connaître à la Chambre la formation d'un nouveau cabinet sous la présidence du comte Molé. Le *Journal des Débats* annonçait dans son numéro du 24 février que, parmi les membres du gouvernement projeté,

figurerait Saint-Marc Girardin, comme titulaire du portefeuille de l'instruction publique. Cette combinaison, qui devait également comprendre M. de Rémusat et M. Dufaure, ne vécut pas même un jour. Le soir, le comte Molé se déclarait impuissant à la mener à fin et remettait au roi ses pouvoirs. L'avènement subit de la République allait ainsi couper court à bien des compétitions, niveler bien des rivalités, éconduire bien des fortunes commençantes.

La révolution de 1848 rendit à la vie studieuse et retirée Saint-Marc Girardin, qui ne reparut sur la scène politique que vingt-trois ans plus tard, après les désastres de l'année terrible, renvoyé à l'Assemblée nationale par son fidèle département de la Haute-Vienne. En 1871, il occupa à Versailles un rang de combat parmi les adversaires de la République naissante. Elu vice-président de l'Assemblée, il fut l'un des chefs du centre droit : à ce titre, il fit partie de la légendaire démarche des coalisés réactionnaires, assez irrévérencieusement baptisée du nom de « manifestation des bonnets à poils ».

Saint-Marc Girardin ne vécut pas assez pour voir livrer à cette Université, qu'il avait jadis si bien conseillée et défendue, le suprême assaut par lequel la contre-révolution allait reprendre et parfaire l'œuvre décentralisatrice de 1850. Quel embarras n'eût pas été le sien? Placé entre son passé glorieux et les exigences impérieuses de la tactique parlementaire, qu'aurait-il fait? Il n'avait jamais varié dans son respect et son attachement pour le christianisme. Dans ses écrits de pédagogie réformatrice, il avait proclamé la prééminence de la religion comme principe éducateur. « Il faut dans ces écoles, disait-il alors, un principe d'éducation, un principe qui polisse et qui développe l'homme, il faut des idées qui servent à la communion des intelligences et des cœurs. Ce principe d'éducation, ces idées régénératrices, ce ne sera pas dans le *De officiis* que je les prendrai; ce sera dans l'Evangile. » S'il s'exprimait ainsi en 1835, en sa jeunesse libérale et militante, quel n'eût pas été son langage quarante années plus tard? On lui eût représenté sans nul doute l'Evangile négligé, la religion tenue suspecte, la foi menacée par le rationalisme d'Etat; et comment refuser à des compagnons de bataille parlementaire, avec qui l'on vote chaque jour, dont on éprouve les défiances, dont on partage les aspirations, à qui tout vous unit, avec qui l'on a tout mis en commun, ambitions, regrets, colères, espérances, enthousiasmes, aversions, comment leur refuser de mettre soi aussi sa signature au bas du projet de loi « réparateur », et de biffer d'un trait ce qui fut, il est vrai, l'honneur et l'œuvre de votre vie?

La destinée de Saint-Marc Girardin lui fut amie. Elle lui épargna cette épreuve. Il mourut à Morsang-sur-Seine en avril 1873. L'Université française, à qui sa parole et ses actes furent un juste titre de fierté, put le pleurer tout entier; jeune il s'était prodigué pour elle, vieillard il ne lui avait point fait défection.

[G. Lyon.]

**SAINT-MARIN.** — La petite république de Saint-Marin ou San Marino est le plus ancien des Etats actuels de l'Europe : elle date du quatrième siècle, époque où un maçon dalmate, nommé Marino, que l'Eglise a canonisé depuis, fonda la bourgade qui porte son nom au sommet du Mont Titano, à 15 kilomètres de Rimini. La république de Saint-Marin (superficie, 61 kilom. carrés) compte 11 000 habitants, presque tous adonnés à l'agriculture; la capitale de l'Etat n'en contient que 1600. Saint Marin n'a pas eu de constitution écrite avant le treizième siècle; cette constitution a été revisée en l'an 1600, puis en 1834. La république est gouvernée par un Conseil souverain, composé de 60 membres nommés à vie; lorsqu'un vide se produit, le Conseil élit lui même le remplaçant. Le pouvoir exécutif est confié à deux capitaines, élus pour six mois par le Conseil souverain; ils sont assistés de deux secrétaires d'Etat.

L'instruction publique coûte annuellement à la république plus de 50 000 francs sur un budget total d'environ 400 000 francs. Il existait, en 1910, treize écoles primaires, savoir : dans la ville (*Città*) de Saint-Marin, 4 écoles de garçons et 2 écoles de filles; dans le bourg (*borgo*), 2 écoles de garçons et 3 écoles de filles; dans la bourgade (*borgata*) de Serravalle, 1 école de garçons et 1 école de filles. Dans la ville, il y avait en outre une école technique de trois classes, et, pour l'enseignement classique, un gymnase de cinq classes auquel fait suite un lycée de trois classes. Lorsqu'un enfant montre des dispositions remarquables, la république lui accorde une bourse qui lui permet d'achever ses études à l'université de Bologne.

Les traitements de début des instituteurs des classes élémentaires sont de 940 francs, avec une augmentation d'un dixième tous les six ans; ceux des instituteurs des classes supérieures sont de 1120 francs, avec les mêmes augmentations sexennales. Les instituteurs ont droit à une pension de retraite après trente-cinq ans de services.

Les autorités de Saint-Marin font de grands efforts pour le développement de l'instruction, et ne reculent pas devant les sacrifices pour faire venir de Bologne ou d'autres villes d'Italie de bons professeurs. D'après une convention faite avec l'Italie, les diplômes délivrés à Saint-Marin sont considérés comme valables dans tout le royaume, mais pour les citoyens de la république seulement.

**SAINT-OUEN** (Mme de). — Mme de Saint-Ouen (Jeanne-Mathurine Ponctis de Boën), née à Lyon en 1779, morte en 1838, est l'auteur de quelques manuels qui ont été, pendant plus d'un demi-siècle, fort répandus dans les écoles, notamment d'une *Histoire de France depuis l'établissement des Francs dans les Gaules jusqu'à nos jours*, d'une *Histoire sainte*, d'une *Histoire ancienne* et d'une *Histoire romaine élémentaire* (petit in-18). Son *Histoire de France* est celui qui a eu le plus de vogue. Imprimée pour la première fois à Nancy, en 1832, chez le libraire-éditeur Auguste Vitart, elle fut cédée, en 1832, à la maison Hachette qui, depuis cette époque, en a fait, durant près de cinquante ans, de fréquents tirages à vingt-cinq ou trente mille exemplaires; le dernier (le trente et unième) est de 1880.

Au moment où Mme de Saint-Ouen faisait paraître cet opuscule, l'histoire de France n'entrait pas dans le programme des écoles primaires; à peine figurait-elle dans celui des pensionnats de jeunes filles. Mme de Saint-Ouen s'efforça d'en vulgariser l'étude, et voici les sages raisons qu'elle donna de son entreprise : « On connaît la maison de son père, son village, son canton; les évènements qui se passent autour de nous excitent notre curiosité, et nous aimons à en saisir la marche, les causes et les conséquences. Pourquoi ne chercherions-nous pas à étendre le cercle de nos connaissances au delà des temps et des lieux où nous vivons? Membres de cette grande famille qui habite la France, ne serait-il pas honteux pour nous de n'avoir aucune idée de l'histoire de ce beau pays, de ne pas savoir ce qu'il était jadis, et comment notre nation est arrivée au point où elle est aujourd'hui? Quand les étrangers eux-mêmes s'empressent d'étudier notre histoire, il n'est plus permis à un Français de l'ignorer. »

Pour faciliter la tâche, pour la rendre en quelque sorte encore plus légère aux maîtres et aux élèves que ne l'avait fait avant elle le P. Loriquet, tout en adoptant le plan de celui-ci elle fit un abrégé moins étendu, qui devait présenter « les faits les plus essentiels à connaître ». Selon une tradition déjà établie et à laquelle devaient rester fidèles les Ansart, les Magin et tant d'autres, elle suit rigoureusement l'ordre des races en ne faisant grâce d'aucun nom ni d'aucun règne. Les tableaux dont elle fait précéder les périodes, marquées par les dynasties et les sous-dynasties, y jettent une certaine clarté, et les « Observations générales sur l'état de la nation », par lesquelles elle les termine, à l'exemple du P. Loriquet, ne manquent ni de vérité ni d'intérêt. Peut-être est-elle la première qui ait songé à *illustrer* les livres d'instruction élémentaire : des portraits, placés en tête de chaque règne, si rudimentaires et parfois si fantaisistes qu'ils soient, égaient au moins la vue de l'écolier. Des

questionnaires se trouvent à la fin des chapitres, invitant le maître à interroger sur la leçon apprise par cœur. Ce sont sans doute ces circonstances qui, avec la pénurie de bons livres classiques particulière au temps, valurent à la petite histoire de France de Mme de Saint-Ouen l'espèce de monopole dont elle a joui si longtemps dans les écoles et dans les pensionnats.

[E. BROUARD.]

**SAINT-PIERRE** (L'ABBÉ DE). — Très célèbre au dix-huitième siècle par son esprit remuant et paradoxal, l'abbé de Saint-Pierre (1658-1743) n'est assurément ni un maître, ni un guide en pédagogie. Mais il mérite une mention, comme précurseur de Rousseau, et pour avoir rencontré, dans les hasards de son inspiration, un certain nombre de vues justes. On aura déjà une idée de sa façon de procéder quand on saura que son *Projet pour perfectionner l'éducation* prend place, dans ses œuvres, entre un *Projet pour diminuer le nombre des procès* et un *Projet pour rendre les chemins praticables en hiver*. Aussi Rousseau, dont il faut retenir le jugement, l'appelait un homme à grands projets et à petites vues. Et Voltaire le désignait dans ces vers :

Certain législateur dont la plume féconde
Fit tant de vains projets pour le bien de ce monde.

Partisan déclaré de l'éducation publique, dont il démontre l'excellence, non en trois points, mais par douze raisons, il en fait ressortir les avantages par une comparaison ingénieuse : « Au collège les pareils s'entre-corrigent et s'entre-polissent journellement et nécessairement les uns les autres dans leur commerce, à peu près comme les cailloux raboteux se polissent et s'arrondissent dans la mer par leur frottement journalier. » Il demandait par suite qu'on établît des collèges, des internats, pour les filles comme pour les garçons, et qu'on organisât à Saint-Cyr une sorte d'école normale pour les femmes.

Dans son système d'instruction, il obéissait, comme le fera plus tard Rousseau, au principe de l'utilité. Très peu favorable aux études littéraires, il ne conserve le latin que « parce qu'il peut être utile au commerce des marchandises ». Les révolutionnaires modernes qui veulent proscrire l'étude des langues mortes peuvent ranger l'abbé de Saint-Pierre au nombre de leurs ancêtres. « Un jour viendra, disait-il, où nous sentirons que nous avons moins besoin de savoir les langues mortes que le malabarais ou l'arabe. » L'abbé de Saint-Pierre aurait-il prévu la conquête de l'Algérie et du Tonkin?

La conception de l'éducation professionnelle, celle qui se propose moins de cultiver l'esprit et de développer les facultés que de communiquer des connaissances positives, d'accumuler des idées, est déjà tout entière dans les écrits de notre auteur. Il n'y a pas de science dont il ne propose l'étude. Arithmétique, géométrie, grammaire, rhétorique et physique, art militaire, économique, gymnastique, danse, escrime, arpentage : tout figure dans son plan d'études, et tout cela pêle-mêle. C'est ce qu'il appelle « soulager l'attention par la diversité ». Dès les premières classes, il veut qu'on enseigne aux enfants « quelque chose » de l'anatomie et de la médecine, « quelque chose » (c'est le mot qu'il affectionne) de la politique et de la jurisprudence. En relisant l'abbé de Saint-Pierre, nous sommes frappé de la ressemblance de quelques-unes de ses idées avec celles de certains réformateurs contemporains : les organisateurs de l'*Institution libre d'enseignement* de Madrid pensent, eux aussi, qu'il n'est jamais trop tôt pour initier les enfants aux connaissances les plus élevées, et dans leur système, comme dans celui de l'abbé de Saint-Pierre, le programme de chaque classe est une véritable encyclopédie, qui comprend toutes les sciences humaines. Ajoutons que l'abbé de Saint-Pierre témoignait une préférence marquée aux arts mécaniques, aux sciences pratiques, et qu'autour de ses collèges il rêvait d'établir des moulins, des imprimeries, d'installer des métiers de toute espèce.

Malgré sa prédilection pour les études professionnelles, l'enseignement de la morale était la préoccupation dominante de l'abbé de Saint-Pierre. Malheureusement, de tout ce qu'il a écrit et proposé sur ce sujet, il n'y a guère à retenir que l'intention. Les moyens qu'il indique sont peu pratiques ou peu efficaces. Voici les principaux :

*Formules en vers*, imitées du décalogue, comme celle-ci :

Défauts d'autrui ne contreferas
Et ne t'en moqueras aucunement ;
Facilement pardonneras
Afin qu'on te pardonne aisément;

*Exercices de vertu* : « Quand les leçons auront été récitées et les devoirs corrigés, le maître dira à l'élève : « Faites-moi un acte de prudence, ou de justice, ou » de bienfaisance, ou de discernement de la vérité » (ce sont les quatre vertus distinguées par notre auteur), et il aura soin de varier les exercices pour chacun de ses élèves. » Est-il besoin de dire combien cela est puéril et surtout inapplicable? Pour faire acte de justice ou de bienfaisance, les occasions sont nécessaires, et elles ne se rencontrent pas d'ordinaire dans la vie scolaire. On peut toujours demander à un élève de faire une dictée, un problème; mais saint Vincent de Paul lui-même eût été probablement très embarrassé, si dans une classe de collège ou d'école on l'avait prié d'accomplir séance tenante un acte de charité;

*Scènes vertueuses*, petites représentations dramatiques, jouées devant les parents, et où, bien entendu, la vertu était toujours récompensée, le vice puni;

Enfin, *jugements* rendus par les élèves, constitués en cour de justice, et qui, sous la présidence du maître, infligeaient des châtiments aux coupables.

A côté de ces rêveries, il convient de noter quelques inspirations heureuses; par exemple l'institution de ce que l'abbé appelait un *Bureau perpétuel* de l'instruction publique, chargé de réformer les méthodes, de faire régner l'uniformité dans tous les collèges : c'était déjà affirmer la nécessite d'un ministère de l'instruction publique, administrant au nom de l'Etat toutes les affaires de l'éducation. Louons aussi l'abbé de Saint-Pierre d'avoir tracé pour les jeunes filles un programme d'instruction véritablement large et libéral, puisqu'il y faisait entrer les éléments des sciences, « un peu de connaissance de la machine animale », la physique, « qui les éloignera de la superstition, cause de tant de maux », sans compter, bien entendu, le travail des mains : « filer, broder, coudre, faire de la tapisserie ». Louons-le enfin pour avoir introduit dans la langue française le beau mot de *bienfaisance*, la meilleure chose peut-être qui reste de lui.

[GABRIEL COMPAYRÉ.]

**SAINT-PIERRE** (BERNARDIN DE). — Jacques-Henri-Bernardin de Saint-Pierre est né au Havre, le 19 janvier 1737; il est mort le 21 janvier 1814, dans sa propriété d'Eragny, sur les bords de l'Oise. Sa jeunesse est un roman. Dès l'enfance, son imagination ardente l'entraîne aux aventures. La vie des *Pères du désert*, lue avec passion, conjointement avec *Robinson Crusoé*, l'engage à fuir dans une solitude pour y mener la vie d'ermite. La vieille Marie Talbot, sa bonne, le déniche et le ramène. Puis, c'est l'Océan qui le fascine; mais le premier essai de vie maritime le dégoûte; si bien que, vingt ans plus tard, lorsqu'il remettra le pied sur un navire pour gagner l'Ile de France, le pays de *Paul et Virginie*, ce Havrais écrira : « Pour vous dire la vérité, je déteste la mer ». Après des études chez les jésuites de Caen et de Rouen, il suit les cours de l'École des ponts et chaussées, est admis dans le génie militaire, et rejoint son corps à Düsseldorf. Mais, susceptible, ombrageux, impatient de toute discipline, il rompt avec ses chefs et quitte le service. Au Havre, son père s'est remarié; Bernardin se brouille avec sa belle-mère, vient à Paris, sollicite sans succès, et finalement, nanti d'un peu d'argent emprunté, va chercher fortune à l'étranger. On le voit tour à tour en Russie, en Pologne, en Saxe, en Prusse, distingué des femmes pour sa charmante figure, héros d'aventures galantes dont quelques-unes ont l'air brillant et voluptueux d'un conte des *Mille et une nuits*. Mais tout cela ne parvient ni

à l'enrichir, ni à le fixer. De retour en France (novembre 1766), il a des velléités de se faire homme de lettres, et rédige ses notes de voyage. Toujours solliciteur, il obtient, entre temps, un brevet de capitaine-ingénieur, à cent louis d'appointements, pour l'Ile de France. Il part avec joie en février 1768 : « Je me voyais fondre à vue d'œil, à Paris. Je serai plus heureux dans ce nouveau monde. La nature y est meilleure, on peut s'y passer d'habit, nos forêts ne portent que des glands, celles-ci sont couvertes de fruits. » Trois ans de séjour à l'Ile de France lui enlevèrent ses dernières illusions. Il n'aime pas les colons et ne s'en fait pas aimer : « Le climat de ce pays vaut mieux que les habitants...; ils sont durs.... Je ne trouve point d'hommes ici..., je n'ai plus d'autre ami qu'un petit chien qui boit, mange et dort avec moi. Toutes mes amours se réduisent à un vieux Plutarque [d'Amyot] et un petit chien qui depuis trois ans est mon ami fidèle. » La France lui apparaît alors sous son vrai jour, comme la plus chère des patries et la meilleure. Il la retrouve avec émotion.

Fixé à Paris en 1771, il se lie, par d'Alembert, avec Mlle de Lespinasse et sa société. Mais il ne s'y plaît guère et n'y réussit pas. La société de Rousseau, en son modeste logis de la rue Plâtrière, lui convient mieux, bien qu'il déclare le grand écrivain « pas trop sociable ». Que de points de contact entre eux ! Le goût passionné de la botanique et des promenades champêtres, un cœur sincèrement et profondément religieux, sans compter l'humeur d'un misanthrope. « Vous êtes bon, simple, modeste, lui écrit-on, et il y a des moments où vous semblez avoir pris pour modèle votre ami Jean-Jacques. » De son côté, Saint-Pierre écrit cette phrase qui le peint et qui est du Rousseau tout pur : « Je suis malheureux par tout ce qui est en dehors de moi ».

Au dedans, et comme diversion à des maux plus imaginaires que réels (sauf la pauvreté, pourtant), il élabore tout un monde de créations littéraires. C'est d'abord son *Voyage à l'Ile de France* (1773), relation exacte sans sècheresse, colorée sans surcharge, sobre avec goût. Le don d'observer et de penser, principal fonds de l'écrivain, s'y révèle en mainte page. La sensibilité aussi : Saint-Pierre n'écrira rien de plus ému que les lignes de la préface et du dernier chapitre consacrées aux joies du retour, à l'amour de la patrie. Cette courte phrase : « Un paysage est le fond du tableau de la vie humaine », annonce toute une poétique, celle qui produira *Paul et Virginie*.

L'*Arcadie* (1781), espèce de poème en prose, est l'ébauche d'une « encyclopédie morale » inachevée. L'auteur s'y souvient trop du *Télémaque* de Fénelon, son auteur favori, celui qu'il proclame « le plus beau génie des Français, le plus digne d'être aimé ».

Trois ans plus tard (décembre 1784) paraît son grand ouvrage : les *Etudes de la nature*. Son dessein était d'écrire une « histoire générale de la nature, à l'imitation d'Aristote, de Pline et de Bacon », mais il lui arriva la même chose qu'à cet enfant « qui avait creusé un trou dans le sable avec une coquille pour y enfermer l'eau de la mer ». L'inspiration du livre est purement spiritualiste et religieuse. Il semble que l'auteur se propose de détruire l'impression causée par le *Système de la nature* de d'Holbach (1770), système « si pâle, si ténébreux, si cadavéreux », comme dit Gœthe. Il réunit dans les neuf premières *Etudes* toutes les objections élevées contre la Providence, toutes les réponses que lui suggère le spectacle du monde. Les quatre *Etudes* suivantes exposent les lois générales de la nature dans l'ordre physique, dans l'ordre social, dans l'ordre moral. C'est la partie du livre où le génie de l'auteur se déploie avec le plus d'éloquence et de charme. La quatorzième et la dernière *Etude* roule sur l'éducation : nous y reviendrons.

Partout, dans ce livre, Bernardin de Saint-Pierre s'affirme comme le disciple de Rousseau quant à la doctrine, comme son héritier quant au talent d'écrivain. Il combat l'athéisme, il restaure ou consolide dans l'âme de ses concitoyens la croyance à une puissance créatrice et conservatrice des êtres. Fontanes le louera d'être entré « dans le secret de l'intelligence universelle qui se révèle surtout par ses bienfaits ». Car Saint-Pierre s'adresse moins à l'esprit qu'au sentiment. « Le cœur a ses raisons, que la raison ne connaît point », dirait-il volontiers comme Pascal. De là ces scènes touchantes, ces descriptions aimables, ces effusions lyriques, dans le goût de Fénelon et de Rousseau. Le lecteur, surtout le lecteur moderne, y gagnera peu pour la science. Il y rencontrera des théories fausses (celle des marées par exemple), des erreurs de détail. Mais il y profitera beaucoup « pour la poésie, pour l'élévation de l'âme, pour la contemplation de la nature ». Est-ce donc si peu?

Le succès des *Etudes* fut considérable. Ce livre tira l'auteur de l'obscurité, il agit sur les contemporains comme avait fait la *Profession de foi du Vicaire savoyard*.

*Paul et Virginie* parut trois ans après. C'est la création enchanteresse de Bernardin de Saint-Pierre, et l'on peut dire du dix-huitième siècle. Lu en manuscrit dans le salon de Mme Necker, l'ouvrage n'y fut admiré que par quelques dames; encore eurent-elles honte de leurs larmes devant la froideur dédaigneuse de Buffon, de Thomas et de quelques autres arbitres du goût. Mais le public fut ravi : et il n'a pas cessé de l'être. L'histoire naïve de ces deux enfants, leur développement moral au sein de la pure nature, leurs innocentes amours, la catastrophe qui les brise, la mort pudique de Virginie, le désespoir puis la résignation de Paul, toute une série de scènes où le « souffle virgilien » s'unit sans effort au souffle évangélique, sont depuis plus d'un siècle en possession de faire couler les larmes. On ne compte plus les éditions de *Paul et Virginie*, pas plus que les traductions en langue étrangère. Il appartient essentiellement aux chefs-d'œuvre de la littérature humaine et universelle. Si vous joignez à cela la beauté du cadre, la grandeur et la vérité des paysages tropicaux, leur nouveauté, il faut bien reconnaître dans cette œuvre unique non plus seulement le disciple philosophique de Jean-Jacques, mais l'héritier de son génie poétique. Oui, Saint-Pierre a saisi les pinceaux du maître : il a même enrichi sa palette, agrandi son horizon, augmenté la magie de son art, frayé les voies à la grande révolution littéraire du dix-neuvième siècle. Chateaubriand procède de lui, comme lui-même procède de Jean-Jacques.

La *Chaumière indienne* (1790), improvisation née d'une veine heureuse, est la mise en scène de cette pensée qui reparaît dans plus d'un passage des *Etudes de la nature* : « Il faut chercher la vérité avec un cœur simple; — on ne la trouve que dans la nature ». Pourquoi ajoute-t-il : « On ne doit la dire qu'aux gens de bien »? Propos de misanthrope. Qui a plus besoin de la vérité que le méchant? et qui la lui donne si ce n'est l'homme de bien? J'aime mieux la réflexion qui clôt le récit : « On n'est heureux qu'avec une bonne femme ». Posséder la vérité, goûter les pures affections domestiques, voilà l'idéal du bonheur pour l'auteur de la *Chaumière indienne*.

Nous ne nous arrêterons pas aux *Harmonies de la nature* (1796). Les belles pages n'y sont pas rares, mais certaines parties de l'ouvrage font double emploi, sentent la thèse et le parti pris. Plus d'une fois on est tenté de se souvenir du mot de Saint-Martin (le « philosophe inconnu ») : « Je voudrais bien savoir comment l'auteur s'y prendra pour nous présenter les harmonies de la colique, du serpent à sonnettes, et de tous les insectes malfaisants ». Cela fait sentir la sagesse du conseil de Voltaire : « Glissez, mortels, n'appuyez pas! »

Saint-Pierre, à cette date, n'a plus de raisons de se plaindre du sort. Le produit de ses ouvrages lui a permis de réaliser le rêve de sa jeunesse : l'achat d'un petit bien de campagne, aux portes de Paris. L'Assemblée constituante l'avait inscrit en 1791 sur la liste des candidats aux fonctions de précepteur du dauphin, avec Condorcet, Berquin, Saint-Martin et quelques autres; Louis XVI l'avait nommé en 1792 intendant du Jardin des plantes, poste qu'il ne conserva qu'un an. A cinquante-sept ans, il épousa (1793) Mlle Félicité Didot : aux deux premiers enfants nés de ce

mariage, il donna les noms de Virginie et Paul. Il reçut le 1er brumaire an III, du Comité d'instruction publique, le mandat de composer des *Eléments de morale républicaine*, et fut nommé ensuite professeur de morale à l'Ecole normale. Il y prononça, à la seconde séance (3 pluviôse), une brève allocution pour annoncer qu'il ne pourrait commencer son cours que trois mois plus tard; il ne fit en effet sa première leçon que le 2 floréal, et, l'école ayant été fermée à la fin de floréal, il ne put lire que neuf leçons en tout (le manuscrit de ces leçons est conservé à la bibliothèque du Havre). Membre de l'Institut en 1795, recherché plus tard par le premier consul et par les membres de la famille Bonaparte, richement pensionné sous l'empire, Bernardin de Saint-Pierre s'éteignit le 21 janvier 1814 dans sa campagne des bords de l'Oise. « J'aurai présenté de beaux tableaux, j'aurai consolé, fortifié et rassuré l'homme dans le passage rapide de la vie » : ces mot de lui résument et caractérisent son œuvre littéraire. Le Havre, par le ciseau national de David d'Angers, lui a érigé un monument où l'on voit Paul et Virginie, les deux enfants immortels, dormir dans un berceau de palmes, aux pieds de celui qui les a chantés.

Il nous reste à étudier dans Bernardin de Saint-Pierre ce qui nous appartient en propre et ce qu'on n'y recherche guère, le réformateur de l'éducation ou plutôt l'utopiste et le rêveur en matière de pédagogie. Ses idées sur le sujet sont développées : 1° dans un *Discours sur l'éducation des femmes*, composé en 1777 pour un concours ouvert par l'Académie de Besançon (le concours n'eut pas de suite); 2° dans la XIVe de ses *Etudes de la nature*; 3° dans le chapitre des *Harmonies de la nature* intitulé *Harmonies de l'enfance*; 4° enfin dans son *Vœu pour une éducation nationale* (*Vœux d'un solitaire*, 1790).

Bernardin de Saint-Pierre possède deux des qualités de l'éducateur : il aime le peuple et il aime l'enfance. Nul n'a mieux senti ni mieux exprimé ce qui se cache souvent de vertu et de bonté au fond des âmes populaires. Il semble qu'il se souvienne toujours de la vieille Marie Talbot, sa bonne, et que, par reconnaissance, il généralise. A l'égard des enfants, ses dispositions affectueuses ne sont pas moindres : sans compter *Paul et Virginie*, ses livres en portent à chaque instant la trace. Aussi est-il sévère pour le système d'éducation en vigueur. Comme Rousseau, il ne pardonne pas aux collèges de son temps « leurs verges, leurs fouets, leurs férules ». La peur du châtiment y rend hypocrite et sournois. L'enfant n'y est pas *heureux*, donc il ne peut être *bon*, car c'est un axiome de Saint-Pierre que « pour rendre les hommes bons, il faut les rendre heureux ». Il soutient même qu'à bien regarder la vie des grands criminels, on trouverait dans une enfance tourmentée la cause et l'explication de leurs forfaits. Il accuse avec amertume la bourgeoisie française de ne pas aimer ses enfants (à supposer qu'elle ait mérité jamais ce reproche, elle s'est bien rachetée depuis). Il reproche encore aux collèges de couler dans le même moule tous les naturels d'enfants, sans égard pour les différences d'humeurs, d'aptitudes, etc.; de composer l'extérieur plutôt que de former l'âme; de donner une éducation à la grecque et à la romaine dans une société si différente de celle d'Athènes et de Rome; leur enseignement prend trop de temps et coûte trop de peines (douze années de cours, c'est le compte qu'il en fait).

Mais la cause de tout le mal et le grief suprême, c'est que notre éducation publique est *ambitieuse* et repose toute sur l'*émulation*. Or « la *vertu* et l'*ambition* sont incompatibles ». En France et hors de France (sauf à la Chine, qu'il cite comme exemple des résultats obtenus sans émulation), dans toute l'Europe enfin, on gâte l'enfance, par conséquent la société, par les concours, les prix, les rangs qu'on dispute. « Cette prétendue émulation inspirée aux enfants les rend pour toute leur vie intolérants, vains, changeants. » Parti de là, quel noir tableau il trace des collèges de son temps, et combien peu ressemblant à ceux du nôtre! A l'entendre, on n'y réussit que par la bassesse à l'égard des maîtres, par la trahison à l'égard de ses condisciples. De pareilles mœurs ont-elles jamais existé? Sont-elles compatibles avec le caractère essentiel de l'enfance, avec les vertus innées de notre nation? Nul n'hésitera à répondre que non.

Voilà donc les collèges condamnés. Par quoi les remplacer? Il proclame d'abord la nécessité d'une éducation nationale, commune à tous, et blâme Rousseau qui, dans son *Emile*, n'a songé qu'à l'individu. Il veut que les maîtres étudient le naturel de chaque enfant, et, de tous les incidents de la vie scolaire, des jeux notamment (idée à la Montaigne), concluent à la vocation. Il prêche la bonté : pas de châtiments corporels; nous le soupçonnons même de n'en admettre d'aucune sorte, car, dans sa théorie, l'enfant ne doit plus commettre de fautes du moment qu'on lui fournit le bonheur. Il réduit de douze ans à neuf la durée des études, et distingue trois époques de trois années chacune, comprenant les enfants de sept à dix ans, de dix à treize ans et de treize à seize ans. Sur les ruines des collèges, il institue de grandes écoles publiques, dites « Ecoles de la Patrie ». Prenant Paris pour type (peut-être serait-il plus sage de le prendre pour exception et de songer un peu plus aux campagnes, que son plan néglige absolument), il veut que l'on construise de grands amphithéâtres, un par année d'études, soit neuf au total, assez grands pour loger tous les enfants de chaque génération. Riches et pauvres, nobles, bourgeois et artisans, tous y viendront, tous y seront assis côte à côte sur les mêmes bancs. Les maîtres se tiendront au centre de cette ruche immense dont les gradins rayonneront autour d'eux. En hiver, il y aura même accès pour le peuple, qui circulera dans des galeries attenantes et prendra sa part de l'enseignement. Un parc, des jardins environneront l'édifice; ils abonderont en fleurs, en arbres, en plantes utiles, de même qu'en images et en statues (encore une réminiscence de Montaigne). On y lira des inscriptions, les unes évangéliques, les autres philosophiques (comme « Laissez venir à moi les petits enfants », etc.). Pas de cloches, ni aucun instrument de contrainte, mais des flûtes, de la musique. « Tout ce qu'on apprendra sera mis en vers et en musique. »

De bonne heure, il veut qu'on entretienne les enfants de Dieu et de la Providence, au contraire de Rousseau qui remet ces connaissances à la quinzième année. « Car c'est le cœur, dit Saint-Pierre, encore plus que l'esprit, que la religion demande. » Ils connaîtront Dieu par la nature, par l'Evangile, par le *Credo*, par le *Pater*.

Chaque cycle de trois années a son programme.

Dans le premier, lire, écrire, chiffrer par les plus courtes méthodes.

Dans le deuxième, on apprendra « comment on pourvoit aux besoins de la société » : agriculture, arts utiles; éléments des sciences naturelles; éléments de géométrie; expériences de physique; arts libéraux : dessin, architecture, fortification; enfin le latin, mais le latin enseigné par l'usage, non « métaphysiquement et grammaticalement ». Et Saint-Pierre cite l'exemple des paysans polonais. Il aurait pu citer celui des Hongrois sans donner plus d'autorité à sa thèse. Les exercices du corps alternent avec ceux de l'esprit.

Dans le troisième cycle, l'élève étant parvenu à l'âge des passions, on lui en apprendra « le doux et pur langage » dans les *Eglogues* et les *Géorgiques* de Virgile, « la philosophie » dans Horace, « la corruption » dans Tacite ou dans quelque historien du Bas-Empire. Le grec, remis en honneur, s'apprendra « par l'usage », dans Homère, dans Hérodote, dans Marc-Aurèle. Pour les sciences : étude de la nature; géographie commerciale (le mot n'y est pas, mais la chose); exercices physiques et militaires, natation, courses dans la campagne, manœuvre des armes à feu, apprentissage d'un métier manuel, tout le fond pratique de la réforme de Rousseau. Enfin, après 1789, il réclame l'étude du « Code constitutionnel, qui doit être un code de patriotisme et de morale », et veut qu'on « prépare la génération prochaine à goûter notre nouvelle constitution ».

L'élève ne sera pas sédentaire, mais jouira d'une sorte de liberté péripatéticienne. Pas de plume, point de papier, point de notes, ni de rédaction; rien que

l'intelligence, l'attention et la mémoire. Ni récompense, ni punition, ni émulation, c'est un principe admis, et duquel Saint-Pierre se promet de tirer tous les progrès (comme en Chine). Prédominance de l'éducation morale, principalement cultivée par la pratique des vertus domestiques. Enfin application du régime végétarien, plus conforme à la nature et aussi substantiel que le régime de la viande.

Un « magistrat titré » présidera chaque jour à chaque école; « un grand seigneur des plus qualifiés » aura l'inspection générale. Dans le projet de 1790, le grand seigneur est remplacé par un membre de l'Assemblée nationale, constituée gardienne des Ecoles de la Patrie.

Un système nouveau d'enseignement suppose un corps de maîtres nouveaux. Bernardin de Saint-Pierre ne demande aux siens ni grades, ni diplômes, mais seulement « d'aimer les enfants ». En 1790, il va plus loin, et veut qu'ils soient exclusivement choisis parmi les pères de famille ayant bien élevé leurs enfants : « des enfants beaux et bons » seront les titres à fournir. Ils ne porteront plus « les noms durs et orgueilleux de maîtres et docteurs », mais ceux « d'ami de l'enfance, de la patrie, » exprimés en beaux mots grecs qui ajouteraient « au respect de leurs fonctions le mystère de leurs titres ».

Passons-nous à la question des femmes? Dès l'année 1777, Bernardin de Saint-Pierre condamne le système de l'éducation par le couvent. Il refuse au cloître et au célibat le droit d'élever les jeunes filles. Il remplace toute éducation étrangère par l'éducation maternelle. Il admettrait l'éducation des deux sexes en commun, mais seulement pendant le premier âge et pour les simples éléments : en quoi il est guidé moins par le péril des mœurs, qui le touche pourtant, que par la préoccupation très vive de maintenir l'homme en état de supériorité intellectuelle et scientifique sur la femme. Cette opinion a chez lui force de dogme. Rousseau érige en principe que « toute l'éducation des femmes doit être relative aux hommes ». Son disciple écrit cette phrase, où reluit dans sa naïveté le même égoïsme inconscient : « Il y a cette différence morale entre l'homme et la femme, que l'homme se doit à la patrie, et la femme au bonheur d'un seul homme ». D'où il suit qu'il n'est pas besoin d'une éducation nationale pour les femmes, ni d'études proprement dites, ni d'une sérieuse culture intellectuelle. A douze ans, Virginie ne sait ni lire ni écrire (Paul, il est vrai, n'en sait pas davantage, et cette fois il y a égalité dans l'ignorance). Pour les femmes, Saint-Pierre remplace la « spéculation » par « les « arts domestiques ». Son idéal, c'est la jeune fille dressée à faire la pâtisserie, à conserver les fruits, à broder, à tailler, à coudre. Joignez-y les qualités morales, pour la sécurité du mari, et « un peu de clavecin », pour son agrément.

Nous ne nous arrêterons pas à démontrer ce qu'a d'étroit, d'injuste et d'imprévoyant cette conception de l'éducation féminine : il suffit d'en renvoyer l'auteur à la lecture du *Traité de l'Education des filles*, par Fénelon.

Concluons. En ce qui concerne les garçons, des critiques fondées, des vues généreuses, un vif amour de l'enfance, le pressentiment des « jardins d'enfants » de Frœbel, mais des applications et des inventions les unes puériles, les autres irréalisables, des utopies et des rêveries; en ce qui concerne les filles, des préjugés, des défiances, un peu d'égoïsme systématique et traditionnel, nul sentiment du bien à produire dans la famille et hors de la famille par la culture des intelligences féminines, — tel nous semble, en matière pédagogique, le bilan de Bernardin de Saint-Pierre. [HIPPOLYTE DURAND, avec additions.]

**SAINT-SERNIN.** — Jean Saint-Sernin, éducateur de sourds-muets, naquit en 1740 à Saint-Jean-de-Marsacq, petite commune de l'arrondissement de Dax dans le département des Landes, à quelques kilomètres de Bayonne. Il entra dans une étude de notaire à Bordeaux; et comme il n'avait point de fortune, il s'efforça d'augmenter les ressources que lui procurait son travail d'expéditionnaire en donnant des leçons de calligraphie. Il fit partie du corps de maîtrise des professeurs d'écriture, qui jouissaient à Bordeaux du monopole de l'enseignement primaire. Il ouvrit, en 1774, un établissement d'instruction dans lequel il réunissait des pensionnaires et des externes.

L'abbé Sicard, du clergé de Bordeaux, avait lié amitié avec Saint-Sernin. Lorsque l'archevêque Champion de Cicé chargea l'abbé Sicard d'étudier à Paris les procédés d'enseignement de l'abbé de l'Epée, Saint-Sernin et l'abbé Sicard convinrent d'entretenir une correspondance dont la méthode de l'abbé de l'Epée serait le sujet principal.

Le 20 février 1786, une école de sourds-muets fut ouverte à Bordeaux sous la direction de l'abbé Sicard et avec le patronage de l'archevêque et le concours de Saint-Sernin.

A la mort de l'abbé de l'Epée, en 1789, l'abbé Sicard ayant été appelé à la direction de l'institution des sourds-muets de Paris, Saint-Sernin demeura seul à la tête de l'institution de Bordeaux. Ses pensionnaires étant privés de leurs bienfaiteurs, les ressources de l'instituteur furent bien vite épuisées; la municipalité lui alloua quelques fonds, et le directoire départemental, qui connaissait les succès de l'école, vota une subvention de 6000 francs; de plus, le bâtiment des Minimes fut mis à la disposition de Saint-Sernin. Mais ces secours étaient temporaires, et leur médiocrité était loin de suffire aux besoins de première nécessité de l'établissement.

A l'embarras de cette situation s'ajoutèrent bientôt des épreuves intolérables. Non seulement on disputait à Saint-Sernin la direction de l'œuvre pour laquelle il s'était imposé les plus grands sacrifices, mais encore un rapport rempli d'assertions mensongères et outrageantes fut adressé à la Convention nationale, qui le renvoya au Comité d'instruction publique. Averti à temps, Saint-Sernin se présenta devant ce Comité avec deux élèves qui furent examinés, et dont l'instruction et les sentiments valurent à l'instituteur la réhabilitation la plus honorable et la plus flatteuse. La Convention décréta, en effet, que l'école des sourds-muets de Bordeaux serait désormais, comme l'école de Paris, l'un des établissements de l'Etat.

Saint-Sernin a formé un grand nombre de sujets remarquables, tels que les sourds-muets Col, Rambeau, Cheylat, Baudonnet, Palsy, Salcède, Bonnefous, Gard et Valentin; il a dirigé en même temps l'instruction spéciale de plusieurs professeurs parlants, parmi lesquels il faut citer l'abbé Goudelin, qui fut le candidat désigné par l'abbé Sicard pour diriger après lui l'institution de Paris.

Saint-Sernin obtint sa mise à la retraite en 1814, et mourut le 9 mai 1816. La rue dans laquelle s'élève le nouveau bâtiment de l'institution nationale des sourdes-muettes de Bordeaux porte le nom de Saint-Sernin. Le portrait de cet excellent instituteur, de cet homme de bien, qui fit à l'école des sourds-muets de Bordeaux l'abandon de toutes ses économies et de son repos, fait partie de la collection des documents qui forment la galerie historique de l'institution nationale de Paris. Ce portrait, dont l'original se trouve à l'école de Bordeaux, a été peint par le petit-fils de Saint-Sernin, M. Salomon, artiste distingué.

[MARTIN ETCHEVERRY.]

**SAINT-SIMON.** — Henri de Saint-Simon, né à Paris en 1760, mort dans cette même ville en 1825, est le fondateur de l'école dite « saint-simonienne », dont les doctrines sociales et philosophiques ont été, pendant le second quart du dix-neuvième siècle, l'occasion d'un remarquable mouvement d'idées. Ce n'est pas comme chef d'école que nous avons à apprécier Saint-Simon dans ce Dictionnaire. Contentons-nous, à ce point de vue, de rappeler qu'il a formulé le principe de l'obligation du travail : « Tous les hommes travailleront, écrit-il en 1807; ils se regarderont tous comme des ouvriers attachés à un atelier dont les travaux ont pour but de rapprocher l'intelligence humaine de la prévoyance divine » (*Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains*). Dans sa fameuse Parabole, publiée en 1819 dans la première livraison de

son journal l'*Organisateur*, et qui lui valut un procès, il avait dit que la mort de tous les membres de la famille royale, des grands dignitaires du royaume et des plus riches propriétaires, serait pour la France une perte plus facilement réparable que la mort de l'élite de ses savants, de ses artistes et de ses industriels; et pourtant, ajoutait-il, « les savants, les artistes et les industriels, qui sont les seuls hommes dont les travaux soient d'une utilité positive à la société, ne marchent qu'après les princes et les autres gouvernants qui ne sont que des routiniers plus ou moins incapables, » ce qui fait voir « que la société actuelle est véritablement le monde renversé ». Il avait écrit en 1808, dans le second volume de son *Introduction aux travaux scientifiques du dix-neuvième siècle* : « Depuis trois siècles, les progrès de l'esprit humain n'ont pas cessé d'être en raison directe de l'affaiblissement de l'idée de Dieu »; et dans son dernier ouvrage, le *Nouveau Christianisme* (1825), il réduit toute la religion à ce principe qui, selon lui, en constitue l'essence : « Toutes les institutions sociales doivent avoir pour but l'amélioration du sort moral, intellectuel et physique de la classe la plus nombreuse et la plus pauvre ».

Il existe de Saint-Simon un écrit peu connu, où il a exprimé des vues pratiques sur l'instruction du peuple. Il est intitulé : *Quelques idées soumises par M. de Saint-Simon à l'assemblée générale de la Société d'instruction primaire*; Paris, imprimerie Cellot (brochure de 14 pages in-8°, sans date). C'est le contenu de cet opuscule que nous nous proposons d'examiner dans cet article.

En 1815, Saint-Simon s'était joint à la Société pour l'instruction élémentaire, fondée par un groupe de philanthropes et de savants; son nom figure sur la première liste des membres de la Société (*Journal d'éducation populaire*, t. I^er^, n° 2, p. 99). Il s'intéressait vivement aux travaux de cette association, dont il attendait des résultats considérables. Mais, au bout d'un certain temps, il crut s'apercevoir qu'on faisait fausse route. Il s'adressa d'abord au conseil d'administration, auquel il fit part de ses critiques et des projets qu'il avait conçus pour faire porter à l'action de la Société les meilleurs fruits possibles; mais s'étant vu mal accueilli, il présenta ses idées à l'assemblée générale de l'association, probablement en 1816. Le *Journal d'éducation populaire*, qui a publié les procès-verbaux des diverses assemblées générales, ne mentionne nulle part la communication de Saint-Simon; ce silence indique suffisamment que l'assemblée ne se montra pas plus favorable aux propositions du novateur que ne l'avait fait le conseil d'administration.

La brochure de Saint-Simon, qui fut probablement imprimée avant l'assemblée générale, pour être distribuée aux assistants, débute par une critique de l'école fondée par la Société à Popincourt. Saint-Simon était allé la visiter, et ses remarques sont d'un observateur judicieux et entendu. Il attribue surtout l'insuccès relatif de l'école au mauvais choix du quartier, dont la population est trop misérable, et à l'insuffisance du maître. « L'école de la rue Saint-Jean-de-Beauvais, dit-il, est infiniment mieux conduite. » Il propose de charger un comité, à la tête duquel serait placé l'abbé Gaultier, d'étudier les réformes à faire à l'école de Popincourt, et il engage la Société à renoncer au projet de placer une seconde école à la Halle-aux-Draps, prédisant que, dans ce quartier comme dans l'autre, les résultats ne pourront guère être favorables.

Après ces critiques préliminaires, l'auteur expose ses vues personnelles :

« Nous devons faire tous nos efforts, dit-il, consentir à tous les sacrifices nécessaires, pour que notre école soit un modèle.... Je désirerais qu'elle fût placée dans un quartier central, riche et populeux. Je désirerais que le local dans lequel se fera la classe fût rendu agréable à l'œil, et qu'il fût tenu avec une propreté recherchée. Je désirerais que les enfants qui fréquenteraient l'école fussent convenablement vêtus, et qu'ils ne fussent pas mal élevés, c'est-à-dire je ne voudrais pas qu'ils fussent pris dans la classe la plus pauvre; enfin je désirerais que le professeur joignît à une capacité complète en instruction des manières polies et engageantes, et peut-être même l'avantage d'une tournure et d'une figure agréables.

« Notre première intention a été de ne nous occuper que de la classe la plus indigente : notre principal objet était l'établissement d'écoles dans les campagnes. Mais nous ne connaissions alors que très imparfaitement, que très superficiellement la méthode que nous entreprenions de propager. Depuis l'établissement des écoles à Paris, nous nous sommes convaincus que cette méthode est applicable à presque tous les genres d'enseignement; et, par les efforts que nous avons faits pour la répandre, nous nous sommes trouvés en état de juger combien il est difficile d'établir nos écoles dans les villages. Il me paraît que vous devez abandonner le premier projet que vous aviez conçu; il me paraît que vous devez vous attacher exclusivement, au moins pour le moment, à l'établissement solide de la méthode dans Paris. Je vous rappelle, à l'appui de cette invitation, que les villes de province s'empressent toujours d'imiter Paris.

« Je vous engage aussi à ne point borner vos soins à l'enseignement de la dernière classe de la société : l'accroissement des lumières de la classe moyenne est plus facile et plus utile à opérer. Je pense que c'est essentiellement de l'instruction de cette classe que nous devons nous occuper d'abord. Je considère les propriétaires comme la première classe, ceux qui possèdent une industrie comme la classe moyenne, et ceux qui n'ont que leurs bras comme la dernière.

« Enfin, je vous engage à ne pas borner l'enseignement des enfants aux simples études primaires, je vous invite à préparer l'établissement d'une école secondaire.... Ceci mérite de fixer toute votre attention; c'est le moyen de donner à la France l'avantage de posséder une classe d'ouvriers d'une instruction supérieure à l'instruction des ouvriers dans les autres pays.

« J'ai communiqué à notre conseil d'administration — ajoute Saint-Simon — les idées que je viens de vous soumettre; j'aurais désiré qu'elles vous fussent présentées par lui; et c'est par la raison qu'il n'a fait qu'un accueil très froid à mon opinion, que je crois bonne et utile, que je prends la liberté de vous l'adresser directement. »

Pour conclure, Saint-Simon, élevant le débat, attire l'attention de ses lecteurs sur la véritable portée de l'œuvre qu'il s'agit d'entreprendre; et ici nous allons reconnaître, dans son langage et dans ses vues, le futur auteur du *Système industriel* :

« Quel est, se demande-t-il, l'objet présent de la nation française? Par quels moyens la méthode d'instruction primaire pourrait-elle être employée à aider la nation dans la poursuite de son objet? Ce sont deux questions si importantes à la Société, qu'il est étonnant qu'elle ne se les soit pas encore proposées.

« Et d'abord, la nation française, dans l'état présent des choses, a de grandes charges à supporter, de grands engagements à soutenir; elle le sait. Elle sait aussi que c'est par le travail et l'industrie que les richesses se produisent, et que les dettes s'acquittent. Son objet c'est donc l'industrie.

« Quant à la seconde question, j'invite la Société à fixer son attention sur une proposition que je lui ai faite, et que je vais lui reproduire.

« En France, les enfants des ouvriers intelligents, et par conséquent aisés, fréquentent ordinairement les écoles pendant trois ou quatre ans, et ce temps est à peine suffisant pour leur apprendre la lecture, l'écriture et un peu d'arithmétique. Il est maintenant constaté par l'expérience qu'au moyen de la méthode employée dans nos écoles, dix-huit mois suffisent pour donner cette instruction aux enfants qui suivent exactement les leçons. Il reste donc (sans dépasser les limites ordinaires du temps consacré à l'éducation scolastique des enfants appartenant aux ouvriers aisés) de dix-huit à trente mois que l'on peut employer à leur faire acquérir d'autres connaissances.

« J'invite la Société à proposer un prix pour celui qui lui présentera le mémoire dans lequel les deux questions suivantes seront traitées de la manière la plus satisfaisante :

« 1° Quelles sont les connaissances de l'utilité la plus générale relativement à l'industrie, qui puissent être enseignées, dans le cours de dix-huit à trente mois, à des enfants sachant lire, écrire et compter?

« 2° Quelle est la manière d'appliquer la méthode employée dans nos écoles à l'enseignement de ces connaissances?

« Je propose ensuite de former un comité composé, d'une part, de personnes livrées spécialement à l'étude des sciences positives, telles que MM. Francœur, Hachette, Thénard, Ampère, et, d'autre part, de personnes dirigeant de grandes entreprises, telles que MM. Ternaux, Perrier, Delessert, Breguet, Père, et de charger ce comité de préparer l'organisation d'une école secondaire.

« Je propose enfin de réclamer à cet égard les conseils et les secours de la Société d'encouragement. Cette Société nous a déjà rendu de grands services : c'est à elle en quelque sorte que nous devons notre existence, et elle est personnellement intéressée à l'établissement dont je viens de parler. »

La Société pour l'instruction élémentaire n'écouta pas Saint-Simon, dont le double vœu, en faveur d'un élargissement du programme des écoles primaires, et de la création d'une école secondaire, devançait les temps. Ce n'est qu'après la révolution de 1830 qu'il devait trouver un commencement de réalisation.

[J. Guillaume.]

**SAINTE-ALDEGONDE.** — Philippe de Marnix, seigneur de Sainte-Aldegonde, né à Bruxelles en 1538, mort en 1598, l'un des héros de la révolution des Pays-Bas, célèbre tant par ses écrits politiques et religieux que par la longue défense d'Anvers contre le duc de Parme, est aussi l'auteur d'un traité latin sur l'éducation qui mérite une mention dans ce Dictionnaire. Edgar Quinet, qui le premier a fait connaître Sainte-Aldegonde à la France (*Marnix de Sainte-Aldegonde*, 1857), avait signalé cet ouvrage resté inédit, et qu'il avait lu en manuscrit à la bibliothèque de Bruxelles. « On y trouve, dit-il, une foule d'aperçus nouveaux encore au moment où j'écris. C'est un système d'éducation pour une société libre et républicaine. » Ce traité, *Ratio instituendæ juventutis*, a été publié en 1860 dans le tome « Correspondance et mélanges » des œuvres de Ph. de Marnix de Sainte-Aldegonde (Bruxelles, Van Meenen et Cie); l'éditeur y a joint une traduction française, qui malheureusement fourmille de contresens.

L'auteur adresse son ouvrage au comte Jean de Nassau, qui lui avait demandé « de formuler brièvement et par écrit sa manière de voir sur l'éducation des jeunes nobles, à partir de l'enfance ».

Le premier âge, dit Sainte-Aldegonde, appartient aux mères et aux nourrices; cette matière a été traitée à fond par Galien et par d'autres médecins plus modernes. L'auteur se borne « à avertir qu'autant que possible l'enfant doit prendre le sein de sa mère et non celui d'une étrangère », et à quelques préceptes généraux sur la conduite à suivre envers les jeunes enfants.

Il traite ensuite de la façon dont les enfants doivent être instruits dans les écoles, *quomodò pueri in scholis erudiri debeant*. Il ne faut pas, dit-il, qu'il y ait un trop grand nombre d'élèves dans une même classe. « Aussi serait-il très avantageux que quelques seigneurs établissent à frais communs un gymnase particulier pour y faire élever leurs enfants ensemble. » L'établissement serait dirigé par un recteur assisté de plusieurs régents (*ludimagistri*), en nombre tel qu'il y en ait au moins deux pour vingt élèves. Les classes seraient au nombre de quatre : « Dans la moins avancée, on placerait ceux qui commencent à apprendre les premiers éléments de la grammaire; dans la suivante, ceux qui apprennent la syntaxe et la prosodie; dans la troisième, ceux qui étudient les préceptes de la rhétorique et de la dialectique; dans la quatrième enfin, ceux qui se proposent de pénétrer plus avant dans l'étude de la philosophie. » Il donne le programme détaillé des études de chaque classe et des auteurs qu'il est à propos de faire lire; et sur la tendance générale à donner à l'enseignement, il s'exprime ainsi : « Pour moi, je ne veux pas que mes adolescents brillent seulement dans les salons et les antichambres, je veux qu'ils deviennent l'honneur et le soutien de la patrie, des citoyens et du peuple. En conséquence, leurs études, à mon avis, doivent être dirigées vers les affaires, les intérêts généraux, l'administration de l'Etat et des communes. Il faut donc que la langue latine soit subordonnée à la langue maternelle, et non celle-ci à un idiome étranger. »

Après avoir indiqué les matières sur lesquelles doit porter l'enseignement, Sainte-Aldegonde passe à la méthode que le maître doit suivre. Il y a trois choses à considérer : l'âme (*animus*), l'esprit (*ingenium*), et le corps.

Ce que l'écrivain dit de l'éducation de l'âme n'offre rien de particulier. Il faut former l'enfant à la piété, à la vertu, aux bonnes mœurs, veiller sur son caractère, etc.

Dans l'éducation de l'esprit, il distingue celle de l'intelligence, celle du jugement, celle de la mémoire et celle de l'élocution. On cultivera l'intelligence en proposant fréquemment aux élèves des apologues, des questions difficiles; en attirant leur attention sur les stratagèmes de guerre mentionnés par les historiens; en les interrogeant sur la géométrie et l'arithmétique. Une excellente chose, c'est l'institution du sénat des enfants, que Xénophon dit avoir existé chez les Perses : en jugeant les fautes de leurs camarades, en écoutant des plaidoyers, en prononçant des sentences, les enfants exercent et fortifient leur intelligence plus encore que par l'étude et la lecture. — Pour développer chez les enfants le jugement, on évitera de surcharger leur esprit d'une quantité de règles superflues, on leur laissera trouver, autant que possible, le pourquoi des choses : « Il ne faut pas, lorsqu'ils étudient la grammaire, les écraser sous une masse de règles obscures et inutiles, mais les accoutumer insensiblement à remarquer ce qui est bien ou mal dit.... Je ne prétends pas cependant rejeter tout à fait les règles, mais en réduire le nombre le plus possible, en omettant celles qui sont le moins nécessaires, et s'en remettant, autant qu'il se pourra, à l'observation. C'est sur des exemples tirés du langage quotidien que cette observation doit avoir lieu, si bien qu'on fasse toucher en quelque sorte aux enfants les choses du doigt. » — Quant à la mémoire, dont Sainte-Aldegonde fait le plus grand cas, il faut la cultiver avec soin et méthodiquement. Il désapprouve l'emploi des procédés mnémotechniques, la « mémoire artificielle »; ce qui contribue le plus puissamment, dit-il, à augmenter la mémoire, c'est « une disposition bien ordonnée, un enchaînement organique des choses qu'on a comprises et qu'il s'agit de retenir » (*seriem rerum percipiendarum ritè et appositè ordinatam*). — Les préceptes relatifs à l'élocution sont ceux de tous les maîtres intelligents : c'est par la fréquentation assidue des bons auteurs que l'élève doit se former un vocabulaire et apprendre à s'exprimer clairement et avec justesse.

Relativement à l'éducation du corps, enfin, Sainte-Aldegonde donne des recommandations dictées par le bon sens et une hygiène bien entendue. Les enfants ne doivent prendre qu'un exercice modéré. Plus tard, à partir de l'âge de dix-huit ans, le jeune homme se livrera à des travaux plus rudes, équitation, escrime, natation, chasse, etc.

Les voyages sont un utile complément de l'éducation. En outre, le jeune homme cultivera avec fruit diverses connaissances accessoires, cartographie, sphère, botanique, minéralogie, musique; il pourra chercher dans ces études d'agrément, ou dans une occupation manuelle, un divertissement qui, en exerçant le corps et l'esprit, puisse le délasser du travail quotidien.

Le traité se termine par quelques observations sur le maintien (*corporis decus*) et la discipline; l'auteur recommande aux maîtres la douceur; ce n'est qu'à la dernière extrémité qu'il faut avoir recours aux châtiments corporels, dont l'emploi habituel hébète les facultés natives et change les hommes en troupeaux.

Cette courte analyse suffira, croyons-nous, pour permettre d'apprécier la valeur d'une œuvre qui fait honneur à la pédagogie flamande, et à chaque page de laquelle « éclate, dit Edgar Quinet, cet esprit de sérénité, d'indépendance, d'élévation indulgente qui est le

contraire des idées sous lesquelles nous voyons ordinairement la révolution du seizième siècle ».

[J. GUILLAUME.]

**SAINTE-BARBE.** — L'ancien collège de Sainte-Barbe, fondé à Paris en 1460 par Geoffroy Lenormant, et dirigé par une communauté religieuse, fut fermé à l'époque de la Révolution. En 1798, Victor de Lanneau, ayant acheté les bâtiments du collège, y créa un établissement d'éducation auquel il donna le nom de Sainte-Barbe. Il eut à lutter, sous l'Empire, contre les difficultés que lui créa le monopole universitaire, et, sous la Restauration, contre la rivalité d'un autre collège fondé par l'abbé Nicolle. Il réussit toutefois à triompher de tous les obstacles. Après sa mort, une société d'anciens élèves de Sainte-Barbe fit l'acquisition du collège (1831), dont elle est restée propriétaire, qu'elle a reconstruit, et dont elle a élargi et amélioré le programme. Sainte-Barbe s'est distingué, dès le début, par son esprit d'initiative et de progrès, et a contribué, pour une part considérable, au perfectionnement des méthodes de l'enseignement secondaire. Ses directeurs, depuis 1831, ont été successivement M. Adolphe de Lanneau, M. Alexandre Labrouste, et M. Dubief. L'établissement comprend aujourd'hui quatre divisions distinctes : 1° le petit collège de Sainte-Barbe des Champs, établi en 1852 à Fontenay-aux-Roses, pour les classes élémentaires, jusqu'à la sixième inclusivement; 2° la maison classique, à Paris, place du Panthéon ; 3° l'école spéciale préparatoire au commerce et à l'industrie, organisée en 1870; 4° l'école préparatoire, créée en 1835 pour les jeunes gens qui se destinent aux écoles spéciales.

**SAINTE-BEUVE.** — Charles-Augustin de Sainte-Beuve, homme de lettres, est né à Boulogne-sur-Mer en 1804, et mort à Paris en 1869.

I. Sainte-Beuve n'a jamais traité de pédagogie *ex professo*; mais, ayant été en relations avec les universitaires les plus éminents de son époque, ayant enseigné lui-même, une première fois à Lausanne (1837), puis en Belgique (1848), comme professeur libre, et plus tard, avec un titre officiel, au Collège de France (1854) et à l'Ecole normale supérieure (1858), il s'est intéressé à la marche des études et aux choses de l'enseignement. De plus, dans son œuvre de critique si variée, il a eu à étudier des écrivains qui, avec plus ou moins d'autorité et de talent, ont touché aux questions d'éducation : tels, pour n'en citer que quelques-uns, Rabelais, Charron, Mme de Maintenon, Rousseau, sans compter les maîtres de Port-Royal; dans ces cas, il lui a bien fallu dire ce qu'il pensait d'eux en tant qu'éducateurs. Comme Sainte-Beuve a été très lu par les membres du corps enseignant, comme on n'a pas encore cessé de le lire, ses aperçus épars ont eu peut-être autant d'influence que les traités systématiques écrits par les professionnels. C'est pour cette raison qu'il n'a pas paru inutile de recueillir et de grouper ici quelques-unes des idées qu'il a dispersées dans les nombreux volumes de ses *Portraits* et de ses *Causeries*.

Naturellement sceptique, il n'eut pas la foi des pédagogues enthousiastes qui croient à l'omnipotence de l'éducation; il eût plutôt jugé celle-ci impuissante, s'il eût été conséquent avec la philosophie déterministe vers laquelle il semble avoir définitivement incliné. Mais il savait que la logique est une chose et que la vie en est une autre. Si, en se plaçant au point de vue purement philosophique, il put penser que l'homme, dans l'ordre du monde, n'est qu'un atome, un accident, une forme parmi une infinité de formes, qu'il est soumis à une loi générale qui le détermine sans qu'il puisse ni la connaître, ni la modifier, cela ne l'empêcha pas d'estimer, au point de vue pratique et social, que c'est pour toute société civilisée un intérêt et un devoir que de pourvoir et de veiller à l'éducation de ses membres et d'orienter cette éducation dans le sens par où l'humanité, à travers l'histoire, semble prendre conscience d'elle-même. Par son scepticisme spontané, par sa doctrine philosophique, il fut préservé de tout engouement, de toute illusion, mais non pas conduit à la négation et à l'abstention dans la pratique.

En fait, la conception générale qu'il s'est formée de l'éducation a un caractère optimiste. A ses yeux, il n'y a point d'éducation digne de ce nom, sinon celle qui ne violente pas la nature, qui ne cherche pas à l'abolir, mais s'efforce de l'aider à trouver en elle-même sa direction et sa règle; point de vrais maîtres, hors ceux qui mettent leurs élèves à l'école de la liberté. Les autres, qui, au lieu de chercher à développer les esprits et les âmes, veulent les ployer et les contraindre, ne font que du dressage. Il estime donc que l'enseignement qui, au moins par la méthode générale qui l'inspire, peut être regardé comme l'instrument principal de l'éducation, ne doit pas être dogmatique : « La véritable instruction est celle qui ne s'applique point extérieurement et machinalement à l'esprit, qui ne lui impose pas des formes une fois trouvées et par lesquelles on se croit dispensé du ressort intérieur ». Le ressort intérieur, il faut au contraire lui fournir toutes les occasions de jouer; il faut éveiller, stimuler l'activité des enfants, « les faire opiner les premiers et leur donner même liberté de demander, s'enquérir, ouvrir le chemin quand ils voudront ». Rabelais a beau bouffonner dans le tableau qu'il trace de l'*institution* de Gargantua par Ponocratès; Sainte-Beuve estime que ces pages sont d'un grand prix; car on y trouve une inspiration qui tend à émanciper la jeunesse, « à l'affranchir des méthodes accablantes et serviles et à ramener les esprits aux voies naturelles ».

Voilà pourquoi il n'a jamais jugé bon que l'éducation de la jeunesse fût confiée à l'Eglise, qui ne saurait être institutrice de liberté. Au temps de Louis-Philippe, quand s'émut entre le clergé et l'Université le débat sur la liberté de l'enseignement, l'attitude de certains universitaires trop préoccupés des questions de concurrence commerciale lui déplut fort, et il les traita sans ménagements. Mais alors déjà, sur le fond de la querelle, son parti était pris : « Quant aux adversaires, au clergé, dit-il, malgré les avantages partiels que peuvent présenter deux ou trois de leurs écoles, il est certain que, si on les laissait faire, ils paralyseraient le mouvement d'études et fanatiseraient ou abêtiraient les jeunes esprits ». Plus tard, à une époque où les polémiques ont cessé, Sainte-Beuve, revenant sur la question, loin de modifier son opinion, l'affirme avec plus de force. En 1863, dans un article sur Lacordaire, il dit expressément que la jeunesse élevée par le clergé manque toujours d'un « certain souffle mâle » qui n'est autre chose que le sens de la liberté et le goût de l'indépendance.

Méthode libérale, méthode active, méthode critique, voilà ce que Sainte-Beuve attend et réclame de l'éducation; il veut aussi, par une suite naturelle, qu'elle soit pénétrée d'un esprit de joie et de douceur. Il loue ce qu'il y a de bon sens dans les instructions données par Mme de Maintenon aux demoiselles de Saint-Cyr. Mais il y signale une lacune essentielle : la tendresse et la gaieté en sont absentes.

C'est de cet esprit général qu'il s'est inspiré dans les jugements qu'il a portés sur les hommes et les choses.

II. Rarement il eut l'occasion de parler de l'éducation des enfants du peuple, mais il en a parlé avec intérêt et sympathie, chaque fois que cette occasion lui fut offerte.

Quand il a raconté l'histoire des écoles et des maîtres de Port-Royal, il n'a pas manqué de faire voir comment ces hommes, si versés dans les lettres profanes et sacrées, s'étaient honorés en s'efforçant de devenir d'excellents instituteurs élémentaires. Parmi leurs titres, il a soin de rappeler qu'ils ont inauguré une nouvelle méthode pour apprendre à lire aux enfants, méthode plus logique, plus simple que celle jusqu'alors en usage. Il n'omet pas non plus de rendre grâce aux Port-Royalistes pour avoir commencé « à montrer à lire par le français et non par le latin ». Il note aussi avec reconnaissance qu'on leur doit l'usage des plumes de métal « qui ont fait gagner bien du temps aux élèves et leur ont épargné bien des petites misères ».

Il est intervenu deux fois dans des circonstances où il s'agissait de l'enseignement des hommes du peuple,

et son intervention s'est alors exercée de façon à faire voir que l'importance de cet enseignement ne lui échappait point et qu'il avait le sentiment juste de ce qu'il devait être et pouvait devenir. La première fois, ce fut à propos des « Lectures du soir » qu'Hippolyte Carnot avait organisées en 1848 (Voir *Lectures populaires*). Sainte-Beuve croyait avoir à se plaindre de Carnot, et avait vu sans enthousiasme la révolution du 24 février. Cela ne l'empêcha pas, en 1850, de louer cette tentative pour répandre dans les classes populaires le goût des choses de l'esprit, de féliciter les ouvriers de l'empressement qu'ils mettaient à se rendre aux séances, de proposer enfin une sorte de plan où il traçait, pour cet enseignement très incertain encore et comme amorphe, la voie à suivre, la méthode à appliquer. Et il écrivait ces lignes où se marque un vrai sentiment démocratique : « Je désire... qu'on fasse pour tout le monde ce que Bossuet fit en son temps pour M. le Dauphin.... M. le Dauphin alors était l'héritier présomptif de la monarchie. Aujourd'hui, c'est tout le monde qui est M. le Dauphin et à qui appartient bon gré, mal gré, l'avenir; c'est tout le monde qu'il faut se hâter d'élever. » — L'autre fois, c'était sous le second Empire : des pétitionnaires dévots avaient, en 1867, dénoncé au Sénat l'introduction dans la bibliothèque populaire de Saint-Etienne de certains ouvrages qu'ils taxaient d'immoralité parce qu'ils n'étaient pas orthodoxes. Sainte-Beuve, sénateur, prit la parole à la séance du 25 juin, défendit vivement quelques-uns des auteurs qu'on voulait proscrire et, en un passage, énonça un principe excellent : « On veut de nos jours, disait-il, que tout le monde sache lire. M. le ministre de l'instruction publique (c'était alors Duruy) y pousse de toutes ses forces, et je l'en loue. Mais est-ce que vous croyez que vous allez tailler au peuple ses lectures, lui mesurer ses bouchées, lui dire : *Tu liras ceci et tu ne liras pas cela?* » D'une vue très juste il discernait ainsi ce besoin de dignité et d'indépendance par où le peuple répugne à recevoir toute choisie la nourriture de son esprit, à subir l'action d'autres hommes qui prétendraient lui mesurer sa part de morale, de poésie et de vérité. Il montrait que l'on fera toujours fausse route, lorsqu'on voudra se servir de la bibliothèque populaire, non pour cultiver, mais pour endoctriner le peuple.

Après avoir fait de très brillantes humanités, Sainte-Beuve garda toute sa vie le goût des lettres antiques. Il n'est donc pas surprenant qu'il se soit intéressé de près aux études secondaires. Très tôt, il vit que les procédés de cette culture classique, qui lui était chère, devenaient par trop surannés. Dans le 3e volume de son *Port-Royal* (1845), où il consacrait plusieurs chapitres aux Petites Ecoles, il étudiait la pratique des Lancelot, des Guyot, des Coustel, et montrait combien elle était supérieure à celle des collèges du temps de Louis-Philippe. Il reprenait les idées des Port-Royalistes, les rafraîchissait, pour ainsi dire, en vue de critiquer la routine des universitaires ses contemporains : un quart de siècle avant la fameuse circulaire de Jules Simon, il indiquait les suppressions, les changements à opérer dans les exercices de nos établissements secondaires. Aussi, en 1866, l'helléniste Dübner lui reconnaissait-il des droits au titre de réformateur. Cette culture, dont Sainte-Beuve voulait voir renouveler les procédés, il jugeait qu'il convenait aussi de l'élargir. Dès longtemps, on ne proposait plus à l'étude des collégiens que des œuvres régulières, polies, châtiées : fussent-ils d'inspiration très haute et de forme très belle, on ne voulait pas entendre parler des ouvrages de sève exubérante et de jet hardi. L'idée de classique s'était étrangement resserrée et rétrécie. Plus que personne, par tout ce qu'il a écrit, Sainte-Beuve a contribué à lui restituer sa véritable portée, sa pleine signification. Grâce à lui, les listes d'auteurs, maigres naguères et incolores, commencèrent à prendre du corps et de la couleur.

Il vint un temps où, si haut qu'il prisât les humanités, il fut amené à se demander si, même rajeunies, elles pouvaient convenir aux générations récentes. Trop avisé pour ne pas voir les changements profonds qui s'étaient opérés dans la vie sociale, il était inquiété par la pensée que, pour l'humanité nouvelle, peut-être fallait-il une éducation entièrement nouvelle aussi et fondée sur la science. Le plus longtemps qu'il put, il se flatta qu'il n'était pas impossible de pourvoir suffisamment, sans renier le passé, à toutes les nécessités du monde réel et de la vie moderne. On le vit donc approuver le plan d'études rédigé par le ministre Fortoul en 1855. Bien qu'il n'ignorât pas les critiques qu'on en avait faites et qu'on en pouvait faire, négligeant les détails, il ne s'attachait qu'au principe sur lequel Fortoul avait cherché à s'appuyer et qui tendait à concilier la tradition de l'antiquité et les besoins du monde moderne. On sait que cette tentative échoua, et Sainte-Beuve fut témoin de son insucces. Aussi, vers la fin de sa vie, tout en demeurant fidèle aux lettres antiques, il inclina, semble-t-il, à penser qu'elles ne pouvaient plus être un objet d'études générales, qu'il fallait se contenter de voir un petit groupe en garder le dépôt, et que l'Etat, qui a charge de l'éducation publique, ne devait pas, pour complaire à quelques lettrés, condamner toute une partie de la jeunesse à porter, pour ainsi dire, un poids inutile.

Dans l'ordre supérieur, Sainte-Beuve se trouvait comme dans son domaine propre. Outre que la critique, la véritable critique, du moins, n'est à le bien prendre qu'une forme du haut enseignement, il ne cessa pas, au cours de sa vie, d'avoir des relations avec les représentants les plus illustres ou les plus distingués de plusieurs générations de professeurs en Sorbonne, au Collège de France ou à l'Ecole normale, et, à un moment, comme nous l'avons dit, il fut lui-même professeur.

Il est remarquable qu'il ait eu de l'enseignement supérieur une conception toute moderne, celle même que nous en avons aujourd'hui, en un temps où cet enseignement était sorti de ses voies véritables et où, même parmi les hommes du métier, l'on s'en faisait une idée fausse. Le succès des leçons retentissantes de Cousin, Guizot et Villemain, au temps de la Restauration, avait produit un effet fâcheux : on se persuada que le beau parler était la grande affaire des professeurs des facultés. On voulut imiter ces illustres, et beaucoup de maîtres s'évertuaient à faire de l'éloquence; les facultés étaient transformées en athénées.

Vivement, Sainte-Beuve combattit l'influence de ces dangereux modèles, et en plus d'une rencontre il leur fit sentir, suivant les cas, sa malice ou sa sévérité. Surtout il s'attacha à signaler le nom et les travaux des hommes qui, avec moins de fracas, faisaient une œuvre plus utile, à son sens, et plus conforme à la destination véritable du haut enseignement. Volontiers il louait ceux qui, comme Fauriel, Raynouard, etc., cherchaient, comme il dit, à aller *au fond des choses*. Il suivait avec une sympathique et attentive curiosité les travaux des médiévistes, et ne manquait pas une occasion de rappeler au public les noms de Paulin Paris, Guénard, Edélestand du Méril, Francisque Michel, etc. Sur le terrain des études antiques, on le voyait se mettre du côté des philologues contre les purs lettrés, et il aimait à citer avec honneur les Thurot, les Weill, les Tournier. Bref, il faisait très clairement entendre qu'à ses yeux la première fonction de l'enseignement supérieur est de travailler à constituer la science. D'ailleurs, avec son goût sûr et son esprit de mesure, il ne perdait pas de vue qu'il a aussi pour office de la répandre, et le professeur, à son sens, ne devait pas être entièrement sacrifié au savant. Ce qu'il réclamait en première ligne, c'était la recherche originale. Mais il estimait qu'un maître ne doit pas dépenser tout son feu dans la recherche et n'en rien garder pour communiquer au public les résultats qu'il obtient. En somme, il est permis de dire que Sainte-Beuve a préparé les voies aux hommes qui, dans ces vingt-cinq dernières années, ont travaillé à la réforme et à la renaissance de l'enseignement supérieur. Et, à envisager les choses d'une façon plus générale, on n'exagèrerait rien si l'on pensait que, par bien des suggestions et des vues d'avenir, il a servi le renouvellement de notre éducation nationale à tous les degrés.

*Bibliographie.*— Nous nous bornons à indiquer ici quelques-uns des principaux articles où Sainte-Beuve a touché aux questions d'éducation et d'enseignement :

*Ampère* (J.-J.) (Portraits contemporains, t. 3; Nouveaux Lundis, t. 13); — *Anthologie grecque* (Nouveaux Lundis, t. 7); — *Virgile* (Nouveaux Lundis, t. 11); — *Bibliothèques populaires* (Premiers Lundis, t. 3); — *Charron* (Causeries du Lundi, t. 11); — *Classique* (*Qu'est-ce qu'un*) (Causeries du Lundi, t. 3); — *Cousin* (Portraits littéraires, t. 3; Causeries du Lundi, t. 1er; Nouveaux Lundis, t. 10); — *Dübner* (Nouveaux Lundis, t. 11); — *Ecole normale* (Nouveaux Lundis, t. 8); — *Fauriel* (Portraits contemporains, t. 4); — *Fortoul* (Causeries du Lundi, t. 11); — *Gandar* (Nouveaux Lundis, t. 12); — *Genlis* (*Mme de*) (Causeries du Lundi, t. 3); — *Guizot* (Causeries du Lundi, t. 1er); — *Lectures publiques du soir* (Causeries du Lundi, t. 1er); — *Liberté de l'enseignement* (Premiers Lundis, t. 3); — *Maintenon* (*Mme de*) (Causeries du Lundi, t. 11); — *Origines de la langue et de la littérature française* (Premiers Lundis, t. 3); — *Perrault* (Nouveaux Lundis, t. 1er); — *Petites Ecoles* (Port-Royal, t. 3); — *Rabelais* (Causeries du Lundi, t. 3); — *Rousseau* (*J.-J.*) (Causeries du Lundi, t. 15); — *Tradition en littérature* (Causeries du Lundi, t. 15); — *Villemain* (Portraits contemporains, t. 3; Causeries du Lundi, t. 6).

[Maurice Pellisson.]

**SAINTE-MARTHE.** — Scévole de Sainte-Marthe, poète français, né à Loudun en 1536, mort dans la même ville en 1623, publia à Paris en 1584 un poème latin sur l'éducation des enfants, *Pædotrophiæ libri tres*, qui fut très goûté des contemporains, car il eut dix éditions du vivant de l'auteur, et dix autres après sa mort. Le petit-fils de Scévole, Abel de Sainte-Marthe, a traduit ce poème en prose française sous ce titre : *La Manière de nourrir les enfants à la mamelle*, Paris, 1698, in-8°. L'œuvre de Sainte-Marthe n'a pas un caractère pédagogique; c'est simplement un traité de l'hygiène du premier âge, revêtu des ornements d'une élégante latinité. Le petit-fils du poète raconte que la composition du livre fut due à un incident de famille personnel à l'auteur : « Un de ses fils se trouvant affligé de grandes maladies dans le temps qu'il était en nourrice, il employa les plus habiles médecins pour le secourir. Mais leurs soins furent inutiles; ils désespérèrent de sa guérison. Et comme il était très bon père et très docte, il entreprit lui-même de le guérir. Pour cela, il rechercha avec une grande application tout ce qu'il y avait de plus curieux et de plus savant touchant le naturel et la complexion des enfants. Il pénétra même par la bonté et par la vivacité de son esprit jusque dans les secrets les plus cachés de la nature et de la physique; et il s'en servit si heureusement, qu'il arracha son enfant d'entre les bras de la mort. Il fut prié de conserver à la postérité ses curieuses recherches. Pour les donner d'une manière agréable, il les renferma dans le poème de la Pædotrophie qu'il fit imprimer en 1584. Il le dédia à Henri III, roi de France et de Pologne, dans le temps que ce prince témoignait le plus d'ardeur pour avoir des enfants. On peut dire que c'est un poème également curieux et nécessaire, puisque son dessein est la conservation de l'homme, qui est le plus noble et plus digne sujet qu'il y ait au monde. »

**SALLE DE CLASSE.** — La salle de classe est la partie de l'école réservée aux exercices scolaires. A proprement parler, on peut dire qu'elle est l'école même. C'est là en effet que les enfants commencent à vivre de la vie intellectuelle et morale, qu'ils puisent leurs premières connaissances, qu'ils reçoivent leurs premières impressions, qu'ils prennent ces habitudes d'ordre, de respect, de travail réfléchi, auxquelles l'école est particulièrement chargée de les former. C'est là aussi qu'ils séjournent le plus longtemps, forcément astreints à un silence, à une immobilité, à des attitudes, à une contention d'esprit qui sont peu d'accord avec leur nature et qui, si l'on n'y prenait garde, compromettraient, bien loin de le favoriser, leur développement physique. A tous ces titres, la salle de classe mérite d'attirer l'attention des pédagogues; du reste, on s'est préoccupé de bonne heure des conditions qu'elle doit remplir. Nous lisons dans l'*Instruction méthodique pour l'école paroissiale*, publiée en 1685 par I. D. B., prêtre, qui résume toutes les traditions du temps sur la tenue des écoles, les prescriptions suivantes :

« La chambre ou salle où se fera l'école doit être grande et spacieuse, à proportion des enfants que l'on y doit recevoir, comme par exemple il faut une chambre de vingt-six pieds en longueur, dix-sept à dix-huit pieds de largeur, et douze de hauteur pour cent enfants, de peur que les chaleurs ne causent quelque puanteur, et ensuite une maladie, et pour le maître et pour les enfants, notamment dans Paris, où l'air est fort grossier; et ainsi sur cette mesure on peut régler le reste à proportion. Elle doit être bien percée de fenêtres à vitres, ou au moins à châssis à papier bien clairs. Et s'il était possible qu'elle fût percée des trois côtés, et même de quatre, ce serait le mieux, car en été que le temps est chaud, on ne peut avoir trop d'air pour évaporer toutes les mauvaises odeurs des enfants.... Il y aura dans l'école une cheminée large et spacieuse de douze pieds au moins, et s'il se peut faire sans jambages, afin que plusieurs se puissent chauffer à la fois également, les uns après les autres, étant assis sur un banc fait en demi-cercle qui puisse tenir dix ou douze écoliers; un pied pour chacun suffit : ce banc doit être de la hauteur de quatorze pouces, pour la commodité des plus petits. »

Après être restée longtemps stationnaire, la question des salles de classe fut reprise à l'apparition des écoles mutuelles, quand il fallut trouver pour l'installation de ces écoles des « localités » convenables. On donna le moins de place possible aux maigres et grêles corps de menuiserie qui formaient les tables et les bancs. Mais on dut en réserver, à l'extrémité de la salle, pour l'immense estrade dont plus d'un type a survécu longtemps, et, sur le pourtour, pour l'établissement des cercles ainsi que pour la circulation. L'idéal fut un vaste parallélogramme de dimensions variant suivant le nombre des élèves. L'exposition du levant était recommandée. Dans une salle d'une vingtaine de mètres de longueur, le plafond devait être élevé de cinq ou six mètres « pour qu'elle pût contenir la masse d'air nécessaire à la respiration des élèves ». Les croisées, situées sur les deux plus grands côtés parallèles, devaient être grandes, percées à deux mètres du sol : « par ce moyen les élèves n'étaient jamais distraits par ce qui se passait au dehors, et l'on pouvait facilement suspendre le long des murs tous les objets propres à l'enseignement ». Les croisées à bascule étaient préférées comme étant d'un maniement plus facile et comme permettant de renouveler l'air sans craindre ni la pluie ni la neige. On tolérait que le jour vînt d'en haut, bien qu'on reconnût que si les tables étaient alors bien éclairées, la chaleur devenait intolérable en été et que l'hiver la neige causait de l'obscurité. Le plancher devait être formé d'une couche de salpêtre, ou de carreaux de brique, ou de planches, ces dernières étant préférables, attendu qu'elles étaient plus saines, qu'elles ne donnaient point de poussière et n'exigeaient jamais de réparations. Seulement, il fallait avoir soin, pour éviter le bruit, de remplir de mâchefer l'intervalle qui existait entre les lambourdes. La porte de la classe devait être située près de l'estrade du maître, afin qu'il pût, sans se déplacer, faire observer l'ordre à l'entrée et à la sortie des élèves, et encore pour que les parents n'eussent pas à traverser toute la salle pour arriver à lui. Pour un effectif de 174 élèves, on se contentait d'une surface ayant 56 mètres de pourtour, 18 mètres de longueur et 10 mètres de largeur. C'était, comme on voit, à peu près un mètre carré attribué à chaque enfant (à Londres, cet espace était réduit à 76 décimètres). Aux tables, on réservait 43 centimètres à chaque élève dans les grandes classes, et 39 dans les petites.

Dans les écoles simultanées, pour savoir ce qu'une classe pouvait contenir d'élèves, on calculait combien la surface totale comprenait de fois 60 décimètres carrés. Ainsi, une salle de 8 mètres de longueur sur 6 de largeur pouvait recevoir 80 enfants. On pensait qu'un élève était assis commodément et n'était point gêné s'il occupait aux tables une largeur de 40 centimètres, et que c'était même assez de 35 pour les élèves des premiers bancs.

Ces données sur les conditions que devaient pré-

senter les salles de classe ne remontent pas au delà de la Restauration ou du gouvernement de Juillet. Encore ne les trouve-t-on que dans les manuels du temps (manuels de MM. Sarazin, Lamotte et Lorain, Péclet, Bouillon, etc.). Elles résultaient d'études et d'observations privées; elles n'avaient rien d'officiel ni d'obligatoire pour les communes et les architectes. L'ordonnance de 1816 est muette sur les maisons d'école. La loi de 1833 dispose seulement qu'il sera fourni à tout instituteur communal « un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que *pour recevoir les élèves* ». La loi de 1850 reste à peu près dans les mêmes termes : « Toute commune doit fournir à l'instituteur *un local convenable*, tant pour son habitation que pour *la tenue de l'école* ». Mais que fallait-il entendre par ce *local convenable pour la tenue de l'école*, c'est-à-dire par *une salle de classe convenable*? Les instructions postérieures demeurent à cet égard dans le vague et dans les généralités:

« Le préfet devra interdire tout local d'école qui ne conviendra pas à l'usage auquel il est destiné. Ainsi les enfants ne seront plus exposés à demeurer entassés dans des pièces basses, humides, mal aérées et dans lesquelles les inspecteurs constatent trop souvent, avec douleur, l'absence presque totale d'air vital. » (M. de Parieu, Instruction du 24 décembre 1850.) — « Le Conseil académique s'assurera que la situation et les dispositions du local sont satisfaisantes tant au point de vue de la surveillance et du bon ordre que sous le rapport hygiénique. » (M. de Crouseilhes, Instruction du 4 juin 1851.) — « Les rapports les plus autorisés me représentent les écoles comme étant dans le plus fâcheux état : ici, l'air manque au point de compromettre la santé des élèves et des maîtres.... La loi sur l'enseignement impose à l'autorité municipale l'obligation de fournir à l'instituteur une salle de classe *suffisamment spacieuse*. » (H. Fortoul, Instruction du 31 octobre 1854.)

En 1858, les instructions deviennent un peu plus précises : « La salle de classe sera construite sur cave, planchéiée, bien éclairée, accessible aux rayons du soleil, et telle surtout que la disposition des fenêtres, garnies chacune d'un vasistas, permette de renouveler l'air facilement.... Les dimensions de la classe devront être proportionnées à la population scolaire. Cette population se détermine en prenant le nombre des enfants de sept à treize ans dans les communes où il y a des salles d'asile, et de cinq à treize ans dans toutes les autres.... L'aire de la classe doit présenter une surface de 1 mètre carré [par élève] et une hauteur de $4^{m},30$ dans les maisons qui ne seront pas construites à neuf. Dans les écoles mixtes, il faut veiller à ce que la classe soit divisée par une cloison en deux parties, l'une pour les garçons, l'autre pour les filles. » (Rouland, Circulaire du 30 juillet 1858, rédigée, croyons-nous, par M. E. Rendu.)

Mais ce n'est que de nos jours que la question des salles de classe, en même temps que celle des maisons d'école, a été étudiée à fond Une commission d'hommes spéciaux (architectes, hygiénistes, inspecteurs primaires, etc.) fut nommée à cet effet et élabora les règlements du 18 juin 1880 et du 28 juillet 1882. Le premier dut être rapporté, parce qu'il exigeait plus que les communes et l'Etat ne peuvent généralement faire. Le second est resté en vigueur pendant quatre ans et demi. Il a été remplacé par les deux *Instructions spéciales* concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement des écoles maternelles publiques et des écoles primaires élémentaires publiques, du 18 janvier 1887. On trouvera le texte de ces Instructions à l'article *Maison d'école*, pages 1184-1187.

Pour ce qui concerne l'éclairage, le chauffage, l'aérage des classes, voir les articles *Éclairage*, *Chauffage*, *Ventilation*. Voir aussi *Maison d'école*, *Matériel d'enseignement*, et *Mobilier scolaire*.

**SALVADOR.** — La République du Salvador, dans l'Amérique centrale, émancipée en 1821 de la domination espagnole, fit partie jusqu'en 1847 de la Confédération de l'Amérique centrale, et après la dissolution de cette Confédération se constitua en Etat indépendant. Son territoire a une superficie de 41 900 kilomètres carrés; sa population est d'environ 1 052 000 habitants. Le pouvoir législatif est exercé par une Assemblée nationale; le pouvoir exécutif est remis à un président élu pour quatre ans. La République est divisée en quatorze départements.

L'autorité scolaire supérieure est un Conseil de l'instruction publique, élu par l'ensemble des professeurs de l'université et des collèges nationaux. C'est sur la présentation de ce Conseil que le pouvoir exécutif nomme les professeurs et les instituteurs.

L'instruction primaire est obligatoire et gratuite. L'instruction religieuse n'est pas donnée dans l'école. Le nombre des écoles primaires, en 1884, était de 548, dont 412 écoles de garçons avec 15 144 élèves, et 136 écoles de filles avec 5279 élèves. Sur ces 548 écoles, 186 étaient des écoles privées. Depuis cette date, le nombre des écoles a considérablement augmenté.

La subvention de l'Etat en faveur de l'instruction publique a été, en 1884, de 617 875 francs. Nous ne pouvons pas indiquer de chiffres plus récents.

L'enseignement secondaire public est donné dans 3 instituts et dans 6 lycées. Les collèges de jeunes filles sont au nombre de 3. Il y a, en outre, plusieurs établissements privés, qui reçoivent une subvention de l'Etat.

Des cours du soir, destinés aux adultes, sont organisés dans tous les établissements publics d'enseignement secondaire.

L'enseignement supérieur est donné dans l'université nationale, installée à San Salvador, capitale de l'Etat: elle comprend sept facultés : sciences, lettres, génie civil, sciences sociales et politiques, droit, médecine, pharmacie.

Il existe à San Salvador une bibliothèque nationale

**SALVANDY.** — Narcisse-Achille de Salvandy naquit à Condom (Gers), le 11 juin 1795. Il fit ses études au lycée Napoléon. Sa famille ou plutôt ses protecteurs, MM. de Wailly et de Fontanes, le destinaient à l'enseignement. Mais les évènements de 1812 et de 1813 lui firent préférer la carrière militaire. Il parut avec honneur sur les champs de bataille de Leipzig, de Brienne, etc. Après le retour des Bourbons, il s'attacha avec conviction à la royauté restaurée, mais il se rangea du côté des libéraux et combattit avec eux jusqu'au bout, sacrifiant, quand il le fallut, sa situation dans l'armée ou au Conseil d'Etat à ses idées et à son esprit d'indépendance. Il cultivait les lettres : en 1824, il publia un roman, *Alonzo ou l'Espagne*; en 1829, une *Histoire de la Pologne avant et sous Jean Sobieski*. En 1830, il vit avec regret tomber le gouvernement qu'il avait plus d'une fois averti hardiment et inutilement (c'est lui qui, en juin 1830, à un bal donné par le duc d'Orléans, dit le mot fameux : « Nous dansons sur un volcan »). Pourtant, il accepta les faits accomplis et, tout en ayant peu de confiance dans la nouvelle monarchie constitutionnelle qui venait de s'élever, il ne lui marchanda son concours ni comme député, ni comme écrivain. Envoyé à la Chambre par le département de la Sarthe, les grandes discussions auxquelles il prit une part active le mirent en évidence et marquèrent sa place parmi les hommes politiques du temps. En 1835, il fut élu membre de l'Académie française.

Le 15 avril 1837, il entra dans le ministère Molé avec le portefeuille de l'instruction publique. Voici comment un de ses biographes apprécie son administration :

« Il inspira promptement à tous les intérêts que ce département comprend une telle confiance, qu'interpellé quand il apporterait la loi sur la liberté de l'enseignement il put répondre qu'il ne comptait pas l'apporter, qu'il lui fallait d'abord reconstituer tous les services de son ministère pour les approprier à ce régime nouveau; et, pendant les deux années de son administration, la loi ne lui fut plus demandée.

« L'Universite, dont le nom avait disparu depuis 1830, fut entièrement reconstituée; sa discipline, sa hiérarchie, son autorité, reprirent l'éclat et la force que son fondateur avait voulu lui donner. Toutes les parties de l'organisation ravivées furent mises en

harmonie avec des institutions à la fois monarchiques et constitutionnelles; une foule de créations nouvelles furent votées par les Chambres. Les sciences et les lettres, grandement encouragées jusqu'à l'étranger, se virent conviées à se rallier au pouvoir et à participer à la défense de la société, dans un double intérêt de progrès et d'honneur public. Pour obtenir tous ces résultats, le ministre avait fait quelque chose de plus difficile : il avait ressaisi les rênes de son administration, que les révolutions contraires de 1814 et de 1830 avaient livrée à une foule d'influences contradictoires; car elles avaient mis ce département en commission dans le sein du Conseil royal, et l'esprit particulier qui travaillait à y dominer était contraire à tous les intérêts permanents de la société française. »

Si l'on sort de ces généralités et si l'on s'en tient aux faits les plus saillants du premier ministère de M. de Salvandy, en ce qui concerne particulièrement l'instruction primaire, on trouve datant de 1837 :

L'affermissement et l'organisation définitive du service de l'inspection primaire par la création des sous-inspecteurs et la fixation des traitements (ordonnance du 13 novembre et arrêté du 29 décembre);

Et surtout la création et l'organisation des salles d'asile (ordonnance du 22 décembre).

Les salles d'asile existaient à Paris et dans plusieurs grandes villes, mais à l'état de refuges et d'établissements soutenus par la bienfaisance privée. M. de Salvandy, sans leur ôter le caractère d' « établissements charitables », en fit des « écoles du premier âge », devant, comme il aimait à le dire, servir de « vestibule » aux écoles d'un ordre plus élevé, ayant une existence légale et leur place officielle dans la hiérarchie scolaire. L'ordonnance de 1837 est comme la charte des salles d'asile. On peut dire qu'elle les crée, en les définissant, en réglant les conditions de leur ouverture, en exigeant des garanties de la part des maîtres ou maîtresses auxquels elles seront désormais confiées, en traçant au moins les grandes lignes de leur fonctionnement, enfin en les entourant d'autorités dirigeantes et protectrices. Elle forme une page importante de l'histoire de notre instruction primaire. Elle suffit pour honorer un ministère et en fixer le souvenir.

Après un intervalle de six années, pendant lesquelles M. de Salvandy remplit plusieurs ambassades, les fluctuations de la politique le ramenèrent au ministère de l'instruction publique (1er février 1845). De grandes difficultés l'y attendaient. Outre la réorganisation du Conseil royal (Voir *Conseil supérieur de l'instruction publique*), qui lui créa de graves embarras, la question de la liberté de l'enseignement était toujours pendante, plus brûlante et plus envenimée que jamais. Elle ne pouvait être ajournée davantage. Pour la résoudre, M. de Salvandy élabora plusieurs projets de loi fondés sur trois principes : l'Université forte, l'enseignement libre, l'éducation sérieusement religieuse. A la session de 1847, il présenta à la Chambre des pairs un projet de loi sur l'enseignement et l'exercice de la médecine et de la pharmacie, et un autre sur l'enseignement du droit, qui avaient l'avantage d'exposer tout son système en fait d'organisation de l'enseignement. En même temps il présentait à la Chambre des députés un projet de loi sur l'enseignement primaire, destiné à donner au gouvernement des moyens d'action nouveaux et des garanties qu'on croyait nécessaires à la société. Il élabora en outre un projet de loi sur la liberté de l'enseignement en matière d'instruction secondaire, qui devait terminer, par une transaction conclue entre les intérêts les plus élevés de la société, la querelle de l'épiscopat et de l'Université (Voir *Louis-Philippe*, p. 1123). A tous ces projets s'en ajoutait un dernier (25 janvier 1848) sur le Conseil de l'Université, qui formait comme le couronnement de l'édifice.

La discussion de la première de ces lois qui se trouva prête, celle sur la médecine, où tous les principes étaient posés, occupa cinq semaines la Chambre des pairs, eut un grand éclat et se termina par une adoption à cent vingt-cinq voix contre huit opposants. Ce succès semblait présager celui des autres projets, mais la révolution de 1848 en arrêta la discussion.

La loi sur l'instruction primaire, qui était précisément à l'ordre du jour pour le 24 février, eût sensiblement modifié celle de 1833. La rétribution scolaire était maintenue en même temps que les traitements communaux. Mais un minimum, variant suivant la classe, était assuré aux maîtres. Ceux-ci étaient divisés en quatre classes. Les écoles privées s'ouvraient sans autre formalité qu'une déclaration, sous la réserve que le titulaire fût pourvu d'un titre de capacité. Le chant et la gymnastique, réservés aux écoles supérieures par la loi de 1833, étaient mis au nombre des matières d'enseignement des écoles élémentaires. Les instituteurs communaux continuaient à être nommés par le comité d'arrondissement, sur la présentation des conseils municipaux; l'institution par le ministre était conservée. Une caisse des retraites était établie. La loi de 1850 allait faire plus d'un emprunt à ce projet de M. de Salvandy; mais elle devait en retrancher les dispositions les plus sages et les plus libérales, en supprimant la hiérarchisation des écoles et des maîtres, et en établissant, pour les traitements, un minimum unique de 600 francs. — On trouvera le texte du projet Salvandy à la fin du présent article.

La révolution de 1848 mit fin à la carrière politique de M. de Salvandy. Rentré en France après un court séjour à Jersey, il donna un dernier gage de son attachement à la monarchie en travaillant, avec quelques-uns de ses anciens amis, à ce qu'on appelait alors la *fusion*, c'est-à-dire à la réconciliation des deux branches de la maison de Bourbon. Bientôt il ne sortit plus de sa retraite que pour assister aux séances de l'Académie française ou des sociétés savantes dont il était membre. Il mourut en 1856.

[E. Brouard,
avec additions.]

### Projet de loi sur l'instruction primaire

Présenté à la Chambre des députés le 12 avril 1847.

Extraits de l'exposé des motifs.

Messieurs.... L'an dernier, les principes généraux de cette loi vous furent soumis. Une demande de crédit considérable pour l'amélioration du sort des instituteurs primaires y était annexée. La commission, dans son rapport, qui ne put pas être discuté, élevait l'allocation demandée à deux millions, mais sous la forme d'un crédit spécial, d'un secours accidentel, ne voulant pas statuer d'une façon définitive tant que la loi même, qui était promise, et le système, dont les bases étaient posées, n'auraient point été placés sous les yeux de la Chambre. Cette fois, messieurs, nous apportons la loi promise, le système demandé, et nous avons la douleur de nous borner à indiquer, sans les demander encore, même au budget de l'année prochaine, les ressources nécessaires pour appliquer le système nouveau. Le gouvernement du roi s'est imposé la loi de ne pas essayer cette année de porter remède à la situation tout à fait intolérable de la grande majorité des instituteurs de nos villes et surtout de nos campagnes. En fixant pour l'avenir seulement, et pour un avenir indéterminé, des minimums de traitements, très modestes encore, nous renvoyons l'application du principe posé aux budgets ultérieurs; nous prévoyons même l'application de ce principe par allocations partielles et successives, de maniere à ne pas grever l'Etat en une seule fois d'un fardeau qui semblerait trop pesant.... Aujourd'hui, la moyenne totale des traitements ne s'élève pas à 375 francs, c'est-à-dire à un taux auquel ne descend la journée de l'ouvrier ni dans les contrées les plus misérables, ni pour les travaux les plus grossiers. En décomposant cette moyenne, on trouve que [,sur environ 33 000 instituteurs primaires,] 9276 sont placés, par les avantages de leurs situations ou la munificence des conseils locaux, au-dessus des taux que nous proposons de fixer, et, par conséquent, n'appellent aucune mesure nouvelle. Mais comment ne pas se préoccuper de la position de 23 000 de ces instituteurs, pouvant être pères de famille, l'étant souvent, — et, dans l'ordre laïque, ce sont les meilleurs, — mais

n'ayant qu'un traitement inférieur au minimum de 600 francs proposé par le projet de loi de l'an dernier et par celui que nous avons l'honneur de vous présenter en ce moment. Si l'on décompose encore ce chiffre, on verra que, dans le nombre, 7000 n'arrivent pas à 500 francs de traitement, 7501 à 400 francs, et, le croira-t-on? 3654 à 300 francs....

Les nombreux esprits qui préfèrent l'enseignement des frères à tout autre.... sont à l'état de prévention, sinon d'hostilité, à l'égard du projet de loi.... Napoléon comprit les frères, comme une pierre de son édifice, dans le décret qui fonda l'Université. Le gouvernement du roi s'honore de les avoir soutenus dans des jours difficiles, de les avoir associés, d'une main impartiale et bienveillante, à tous les encouragements. Mais ces frères si humbles, si dévoués, vêtus de bure..., ces frères, qui se servent de famille à eux-mêmes, qui ne vont que trois par trois, se chauffant au même foyer, vivant à la même table, mettant en commun leurs aliments grossiers et leurs jeûnes pieux, exigent pour chacun d'eux les 600 francs qu'on s'étonne de nous voir demander, ou, pour mieux dire, simplement prévoir, en faveur du chef de famille qui remplit le même office, là où précisément trois frères, à cause de la modicité des ressources locales, ne pourraient être entretenus.

... Nous ne saurions trop le redire : c'est avec un regret amer que nous ajournons à des circonstances plus favorables l'application des bases nouvelles que nous vous demanderons de poser dans la loi. Mais plus nous sommes affligés de ce retard, plus nous avons attaché d'importance à ne pas ajourner la loi même. Nous ne voulons pas qu'à l'époque prochaine, il faut l'espérer, où le budget de l'Etat sera en situation d'acquitter cette dette publique, on se retrouve en présence de la difficulté d'une loi à faire, d'un système à constituer, de sorte que la question se trouvât éternellement captive dans un cercle vicieux, et qu'un jour l'argent fût refusé parce qu'il y aurait une loi à faire, qu'un autre jour la loi fût remise à des temps meilleurs, parce que le temps présent ne permettrait pas de voter l'argent.

... Le complément nécessaire des mesures que nous avons eu l'honneur de vous proposer pour donner à l'instruction primaire une plus forte constitution, c'est la création d'une caisse de retraite pour les instituteurs communaux. Déjà l'ancien gouvernement s'était préoccupé de cette nécessité, et une ordonnance royale du 14 février 1830 l'avait reconnue en principe. En 1833, il a été de nouveau question d'accorder aux instituteurs la récompense de leurs longues années de travail; mais on se trouvait alors en présence d'un personnel considérable qui ne pouvait concourir efficacement à la formation d'une caisse de retraite, et qu'il aurait fallu exclure de toute participation au bénéfice de la nouvelle loi. On se borna à la création des caisses d'épargne et de prévoyance, mais l'insuffisance de cette création n'est que trop facile à démontrer....

Il n'est personne de vous, messieurs, qui n'ait été frappé de l'état de misère où se trouvent en ce moment plongés un grand nombre de vieux instituteurs. Après avoir dépensé en quelques mois la faible somme déposée par eux dans les caisses d'épargne, ils sont pour la plupart réduits littéralement à la mendicité, et je reçois journellement des demandes qu'ils forment à l'effet d'obtenir leur admission dans les hospices ou dans les dépôts. Malheureusement ces maisons ne s'ouvrent, la plupart du temps, qu'aux individus nés dans le département, et les pauvres instituteurs jetés par leur mauvaise fortune loin du lieu de leur naissance n'ont pas même la ressource d'aller mourir à l'hôpital. Cet état de choses, messieurs, n'est pas digne de notre pays; il n'est pas digne de notre époque. La France, c'est un noble principe, doit à ceux qui la servent dignement une récompense proportionnée à leurs services. Cette récompense, nous la trouvons dans la fondation d'une caisse de retraite.... Les instituteurs se présentent avec une première mise de 3 925 000 francs, produit des fonds déposés dans les caisses d'épargne et de prévoyance, capital considérable qui, placé en rentes sur l'Etat à 4 pour 100, donnera un revenu de 157 000 francs; [capital] auquel s'adjoindra annuellement le produit capitalisé de ladite rente et des retenues annuelles faites sur les traitements des instituteurs jusqu'en 1865 (!), époque à laquelle la caisse commencera à payer des pensions.... Je n'ai pas à vous exposer ici les calculs rigoureux qui ont été faits...; qu'il me suffise de vous donner la certitude qu'en aucun cas l'Etat ne sera appelé à secourir la caisse des retraites des instituteurs, et que cette immense amélioration, que les instituteurs appellent de leurs vœux les plus ardents, s'effectuera par le seul fait d'une bonne et sage organisation, sans qu'il en coûte aucun sacrifice au pays....

PROJET DE LOI.

TITRE PREMIER. — *Organisation des écoles primaires communales.*

ARTICLE PREMIER. — Les écoles primaires communales, soit du degré élémentaire, soit du degré supérieur, sont divisées en trois classes, qui comprennent:

La première, les écoles des chefs-lieux de département et d'arrondissement;

La deuxième, les écoles des chefs-lieux de canton, et des communes ou des sections de commune dont la population agglomérée excède 1500 âmes;

La troisième, les écoles des communes, des réunions de communes ou des sections de commune dont la population agglomérée ne s'élève pas au-dessus de 1500 âmes.

ART. 2. — Le traitement des instituteurs communaux, soit du degré élémentaire, soit du degré supérieur, se compose :

1° Du traitement municipal, dont le minimum est déterminé par l'article 12 de la loi du 28 juin 1833, et qui portera à l'avenir le nom de rétribution municipale;

2° De la rétribution des familles, ou rétribution scolaire, instituée par l'article 14 de ladite loi.

Le minimum du traitement total, ainsi composé, sera fixé comme il suit :

*Instituteurs primaires.*

| | |
|---|---|
| 3e classe | 600 francs. |
| 2e classe | 900 — |
| 1re classe | 1200 — |
| Paris | 1500 — |

*Instituteurs supérieurs.*

| | |
|---|---|
| 3e classe | 900 francs. |
| 2e classe | 1200 — |
| 1re classe | 1500 — |
| Paris | 2000 — |

ART. 3. — Si le minimum de traitement déterminé en l'article précédent n'est pas atteint par le montant de la rétribution scolaire ajouté à la rétribution municipale telle qu'elle est fixée par la loi de 1833, ladite rétribution municipale sera élevée jusqu'à ce minimum, au moyen de la partie restée disponible des revenus ordinaires des communes, et, à défaut de ressources sur les revenus ordinaires, au moyen de la partie qui serait restée disponible sur les centimes communaux affectés à l'instruction primaire par la loi de 1833 et par l'article 3 de la loi du 18 juillet 1836 [loi portant fixation du budget des recettes de l'exercice 1837].

En cas d'insuffisance, il sera pourvu à cette dépense sur les fonds des départements, dans les limites des articles 13 de la loi du 28 juin 1833 et 3 de la loi du 18 juillet 1836.

En cas d'insuffisance, il sera pourvu au surplus sur les fonds de l'Etat, conformément audit article 13 de la loi du 28 juin 1833, et dans les termes de l'article dernier de la présente loi.

ART. 4. — Le taux de la rétribution scolaire est annuellement fixé, sur la proposition du conseil municipal et après avis du conseil d'arrondissement, par le préfet en conseil de préfecture.

La liste des élèves qui seront admis gratuitement dans les écoles primaires est approuvée dans la même forme par le préfet.

ART. 5. — Dans toute commune dont les ressources disponibles sont suffisantes pour satisfaire aux pres-

criptions de la présente loi sans subvention du département ou de l'Etat, le conseil municipal peut rendre l'instruction primaire gratuite, en substituant à la rétribution scolaire un supplément de traitement fixe qui élève au moins ce traitement au minimum déterminé en l'article 2.

Art. 6. — Des cours spécialement destinés aux adultes, et comprenant, en totalité ou en partie, les matières de l'enseignement primaire, soit du degré élémentaire, soit du degré supérieur, peuvent être ouverts, le soir et le dimanche, dans les écoles communales, sur la demande du conseil municipal, ou avec son autorisation.

Le taux de la rétribution à payer par les élèves desdits cours sera fixé conformément au paragraphe 1er de l'article 4 de la présente loi.

Si la classe d'adultes est ouverte sur la demande du conseil municipal, et si le produit de la rétribution scolaire ne s'élève pas au quart du minimum de traitement déterminé par l'article 2 de la présente loi, le conseil municipal sera tenu d'élever dans la proportion ci-dessus indiquée le traitement de l'instituteur, et d'allouer, à cet effet, une subvention spéciale sur les ressources disponibles de la commune.

Art. 7. — Les préfets, sur le rapport des inspecteurs primaires, peuvent d'office, après avoir pris l'avis des conseils municipaux et des comités d'arrondissement, prononcer en conseil de préfecture la réunion de plusieurs communes pour l'entretien d'une école primaire élémentaire.

Ils fixent, en conseil de préfecture, la part pour laquelle les communes ainsi réunies contribuent aux dépenses d'entretien de l'école, proportionnellement au montant du principal de leurs impositions directes.

Art. 8. — Dans toute commune ou réunion de communes où les dispositions de l'article 9 et du paragraphe 1er de l'article 12 de la loi du 28 juin 1833 n'ont pas encore reçu leur exécution, le préfet, en vertu de l'article 15 de la loi du 18 juillet 1837, prendra d'office, dans un délai de cinq ans, les mesures nécessaires pour que l'école élémentaire communale soit établie, par voie de location, d'acquisition ou de construction, aux frais de la commune ou des communes réunies, dans un local convenablement disposé tant pour servir d'habitation à l'instituteur que pour recevoir les élèves.

Art. 9. — A l'avenir, tout engagement contracté par les communes ou par les Conseils généraux pour l'instruction publique de tous les degrés, et dûment autorisé, constituera une dépense obligatoire. En conséquence, il y sera pourvu, conformément aux dispositions établies par les lois du 10 mai 1838 et du 18 juillet 1839, relativement à l'inscription d'office des dépenses reconnues obligatoires, à moins que le ministre de l'instruction publique n'autorise une dérogation auxdits engagements.

Titre II. — *Conditions d'exercice applicables aux instituteurs communaux et aux instituteurs privés.*

Art. 10. — Tout Français âgé de vingt et un ans, et n'ayant encouru aucune des incapacités déterminées par la loi du 28 juin 1833, est en droit d'ouvrir une école privée, sans autre formalité ou condition que d'en faire préalablement la déclaration au comité d'arrondissement, et d'y déposer :

1° Son acte de naissance ;
2° Son brevet de capacité ;
3° Le plan du local où il se propose de tenir école, ledit plan visé et approuvé par le maire de la commune.

Si, dans un délai d'un mois, le recteur n'a pas élevé d'opposition devant le comité d'arrondissement, il est donné acte de la déclaration, et l'école est ouverte.

L'opposition du recteur ne peut être élevée que dans l'intérêt des mœurs publiques.

Si la partie conteste l'opposition du recteur, le comité d'arrondissement donne son avis, et l'affaire est portée devant le Conseil académique, qui statue dans le délai d'un mois.

Si le maire a refusé l'approbation du plan des lieux voulue par le paragraphe 3 du présent article, il sera statué à cet égard par le préfet en conseil de préfecture.

Les jeunes gens pourvus du brevet de capacité peuvent être employés dans toute école, communale ou privée, à titre de sous-maître ou à tout autre, quel que soit leur âge.

Art. 11. — L'exercice de la profession d'instituteur primaire est incompatible avec l'exercice de toute profession commerciale.

Art. 12. — Les instituteurs communaux ne doivent employer dans leurs écoles que des livres dont l'usage a été autorisé par le ministre de l'instruction publique, ou qui ont été approuvés, en fait d'enseignement religieux, soit par l'évêque diocésain, soit par le consistoire.

Les instituteurs privés, indépendamment des ouvrages ci-dessus, peuvent employer des livres dont l'usage n'aura pas été défendu par une décision spéciale du comité d'arrondissement. Toute contravention à cette défense sera punie comme il est dit à l'article 22.

Art. 13. — Le chant, compris, aux termes de la loi du 28 juin 1833, dans le programme de l'instruction primaire supérieure, fera également partie de l'enseignement dans toutes les écoles primaires élémentaires. Des notions de dessin linéaire y seront aussi comprises.

Art. 14. — Les instituteurs, soit communaux, soit privés, ne peuvent prendre d'autres titres que celui qui leur est assigné par la loi, et donner à leurs écoles d'autres désignations que celles d'écoles communales ou privées du degré élémentaire ou supérieur.

Art. 15. — Les instituteurs primaires du degré élémentaire ne peuvent recevoir dans leurs écoles des élèves âgés de moins de six ans et de plus de quatorze ans accomplis.

Dans les communes où il n'y a ni salles d'asile, ni écoles primaires supérieures, le comité d'arrondissement peut autoriser les instituteurs du degré élémentaire à recevoir des éleves de l'âge de cinq à quinze ans accomplis.

Les instituteurs primaires supérieurs ne peuvent recevoir dans leurs écoles des élèves âgés de moins de treize ans, et de plus de dix-huit ans accomplis. Des autorisations particulières et individuelles peuvent être accordées par le comité local de surveillance pour les élèves qui n'ont pas atteint l'âge ci-dessus, ou qui l'ont dépassé.

Nul instituteur ne peut recevoir dans un cours d'adultes des élèves âgés de moins de quinze ans.

Titre III. — *Nomination des instituteurs communaux.*

Art. 16. — Lorsqu'il y a lieu de pourvoir à un emploi d'instituteur communal de troisième classe, le conseil municipal présente deux candidats, qu'il choisit soit parmi les élèves des écoles normales, soit parmi tous les autres aspirants pourvus du brevet de capacité. Les instituteurs en fonctions, soit communaux, soit privés, peuvent toujours être compris dans les présentations.

Le comité d'arrondissement nomme l'un des deux candidats, dans les termes de la loi du 28 juin 1833.

Lorsqu'il y a lieu de pourvoir à un emploi d'instituteur communal soit de deuxième classe, soit de première, le conseil municipal présente au comité d'arrondissement deux candidats qu'il choisit parmi les instituteurs qui appartiennent, depuis trois ans au moins, à la classe immédiatement inférieure, et qui ont obtenu soit une des médailles d'encouragement qui se distribuent chaque année, soit deux mentions honorables. Il est procédé à la nomination comme il est dit au paragraphe 2 du présent article.

Art. 17. — Les instituteurs privés qui exercent dans la commune peuvent également être choisis comme candidats, sous la condition qu'ils soient établis dans la commune depuis trois ans, s'il s'agit d'être appelés à une école communale de seconde classe, ou qu'ils comptent six ans d'exercice, s'il s'agit d'une école de première classe.

Art. 18. — Si, dans un délai d'un mois, le conseil municipal, dûment mis en demeure, n'a pas fait de présentations, le comité d'arrondissement nomme directement, dans les conditions voulues, à toute place d'instituteur vacante.

Dans le cas où le comité d'arrondissement refuse de nommer entre les candidats présentés par le conseil municipal, le conseil municipal est immédiatement appelé à en délibérer.

Si le conseil municipal persiste dans son choix, et si, ensuite, le comité d'arrondissement persiste dans son refus, il en est référé, par le recteur de l'académie, au ministre de l'instruction publique, qui nomme.

Titre IV. — *Du régime des écoles communales et des écoles privées.*

Art. 19. — Les instituteurs communaux ne sont institués à titre définitif par le ministre de l'instruction publique que lorsqu'ils sont entrés dans leur vingt-cinquième année. Le ministre les autorise jusque-là à titre provisoire.

Les instituteurs communaux sont soumis aux mêmes autorités et à la même discipline que les membres de l'Université, sans préjudice de la juridiction et de la pénalité instituées par la loi du 28 juin 1833.

Art. 20. — Les écoles communales et les écoles privées sont ouvertes en tout temps aux délégués des comités locaux, des comités d'arrondissement, et du ministre de l'instruction publique, sous les peines prévues en l'article 22.

Art. 21. — L'inspecteur de l'instruction primaire, et, à son défaut, le sous-inspecteur désigné par le ministre, est membre du comité d'arrondissement avec voix délibérative.

Art. 22 — Toute contravention commise par un instituteur communal aux dispositions des articles 11, 12, 14, 15 et 20 de la présente loi constitue le cas de faute grave, prévu par l'article 23 de la loi du 28 juin 1833.

Tout instituteur communal suspendu ou révoqué de ses fonctions en exécution de l'article 23 de la loi du 28 juin 1833 peut, dans le délai de huit jours, appeler du jugement du comité d'arrondissement devant le Conseil académique, et, en dernier ressort, devant le Conseil royal de l'Université, dans les cas de révocation.

L'inspecteur primaire du département peut, dans le délai de quinze jours, interjeter appel devant le Conseil académique, avec faculté de pourvoi pour l'instituteur, comme il est dit ci-dessus, en cas de révocation, des jugements prononcés par le comité d'arrondissement à l'égard des instituteurs communaux.

Art. 23. — En cas de contravention par un instituteur privé aux dispositions des articles 11, 12, 14, 15 et 20 de la présente loi, le comité d'arrondissement, par une délibération spéciale, adresse audit instituteur privé un avertissement disciplinaire.

Si, dans un délai de trois jours, l'instituteur n'a pas déféré à l'avertissement, il est traduit devant le Conseil académique, qui lui applique, s'il y a lieu, la peine de la réprimande, ou le renvoie devant le tribunal de première instance. Le tribunal prononce une amende de 50 à 200 francs. L'école peut être fermée.

Art. 24. — Tout instituteur communal suspendu ou révoqué ne peut exercer comme instituteur privé dans la même commune, ou dans le même arrondissement, qu'avec l'autorisation du comité d'arrondissement.

En cas de contravention, l'école est fermée, et le contrevenant est puni des peines prévues en l'article 6 de la loi du 28 juin 1833.

Titre V. — *Pension de retraite des instituteurs communaux.*

Art. 25. — Il est fait sur le traitement des instituteurs communaux une retenue du vingtième pour former une caisse de retraite.

Art. 26. — Tout instituteur communal, âgé de soixante ans. et comptant au moins trente années de service, pendant lesquelles la retenue du vingtième a été exercée sur son traitement et versée à la caisse des retraites, a droit à une pension égale à la moitié du traitement moyen dont il a joui pendant les cinq dernières années de service.

Art. 27. — Les instituteurs communaux que des infirmités contractées dans l'exercice de leurs fonctions rendent incapables de les continuer peuvent obtenir une pension égale au sixième de leur traitement, lorsqu'ils ont au moins dix années de service. Cette pension s'accroît d'un centième dudit traitement pour chaque année de service au-dessus de dix ans.

Art. 28. — Les veuves des instituteurs décédés en activité de service, ou en possession d'une pension de retraite, peuvent obtenir une pension égale au tiers de celle à laquelle avait droit leur mari, ou dont il jouissait.

Cette pension ne peut leur être accordée qu'autant qu'elles sont mariées depuis plus de cinq ans Elles cessent d'en jouir si elles contractent un nouveau mariage.

Si les instituteurs ne laissent pas de veuve, mais seulement des orphelins, il peut être accordé à ceux-ci des pensions de secours jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de seize ans.

Ces pensions, dont la quotité est fixée relativement à leur nombre, ne peuvent excéder, pour tous les enfants ensemble, la moitié de celle à laquelle leur père avait droit ou dont il jouissait.

Art. 29. — L'admission à la retraite est prononcée par le ministre de l'instruction publique, et la pension est liquidée dans les formes adoptées pour les membres de l'Université.

Le titre d'instituteur émérite peut être conféré par le ministre à tout instituteur communal admis à la retraite après trente ans de service.

Art. 30. — Le temps d'exercice dans l'instruction primaire compte aux instituteurs communaux pour établir leurs droits à la pension de retraite dans tout autre service public, s'ils ont rempli au moins pendant dix ans les fonctions de l'enseignement, et obtenu un *exeat* régulier, et s'ils produisent un certificat de bons services du ministre de l'instruction publique.

Art. 31. — Les instituteurs communaux en fonctions au moment de la promulgation de la présente loi, et qui étaient âgés de moins de trente ans lorsque la retenue du vingtième a commencé à être exercée sur leur traitement, pourront être admis à jouir du bénéfice de la pension de retraite, pourvu qu'ils remplissent les conditions déterminées en l'article 26.

En conséquence, les fonds appartenant à ces instituteurs, qui se trouvent dans la caisse d'épargne et de prévoyance, seront versés immédiatement à la caisse des dépôts et consignations pour le compte de la caisse des retraites.

Art. 32. — Les instituteurs communaux auxquels sont applicables les dispositions de l'article précédent subiront, en plus de la retenue prescrite par l'article 25, une retenue supplémentaire égale : 1° au vingtième de la différence qui existe entre leur nouveau traitement et celui dont ils jouissaient antérieurement ; 2° au montant des intérêts cumulés que cette retenue aurait produits, si elle avait été exercée annuellement avant la promulgation de la présente loi.

La retenue supplémentaire sera exercée pendant un nombre d'années égal au nombre des années de service antérieures à 1848, sans toutefois pouvoir excéder quatorze ans.

Art. 33. — La caisse d'épargne et de prévoyance établie par l'article 15 de la loi du 28 juin 1833 est maintenue pour les instituteurs qui étaient âgés de plus de trente ans lorsque la retenue du vingtième a commencé à être exercée sur leur traitement.

Un crédit sera temporairement ouvert au ministère de l'instruction publique pour accorder des secours à ceux de ces instituteurs qui, forcés par l'âge ou les infirmités de quitter l'enseignement, seront dénués de moyens d'existence. Ces secours ne pourront excéder 100 francs pour ceux qui auront plus de trente ans de services, et 50 francs pour ceux qui n'auront que de quinze à trente ans de services.

Art. 34. — Les dispositions des articles 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 et 33 de la présente loi sont applicables aux directeurs d'école normale et aux maîtres-adjoints de ces écoles qui sont pourvus du brevet de capacité pour l'instruction primaire.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES.

Art. 35. — Il sera pourvu au surcroît de dépense mis à la charge de l'Etat par les dispositions de la présente loi au moyen d'allocations successives qui seront ultérieurement portées au budget et réparties entre les instituteurs, en commençant par ceux de troisième classe, et, en second lieu, par ceux de seconde classe, dont le traitement sera le plus loin des fixations de la présente loi.

Les suppléments d'allocation qui pourront être demandés aux communes et aux départements, en vertu de l'article 3, ne seront exigibles qu'aux mêmes époques et dans les mêmes proportions que les allocations supplémentaires qui seront portées au budget de l'Etat.

La retenue supplémentaire prescrite à l'article 32 au profit de la caisse des retraites sera continuée sur le traitement des instituteurs communaux, jusqu'à l'époque où le minimum dudit traitement aura pu être complété par les annuités successives mentionnées ci-dessus.

Fait au palais des Tuileries, le 31 mars 1847.

**SALZMANN.** — Christian-Gotthilf Salzmann, l'un des principaux représentants du « philanthropinisme », naquit le 1er juin 1744, au village de Sömmerda (Thuringe), où son père était pasteur. Après avoir fréquenté l'école du village jusqu'à douze ans, il fut envoyé au gymnase de Langensalza. Là il forma pour la vie une étroite amitié avec un de ses camarades, le jeune Ausfeld, qui partageait sa chambre chez le « conrector » Lindner. Il acheva ses études à l'université d'Iéna, et, après avoir subi avec succès l'examen de candidat en théologie, il séjourna quatre ans à Erfurt chez son père, qui y avait été appelé en 1759. En 1768, le jeune candidat reçut un poste dans la paroisse rurale de Rohrborn. Il s'y maria avec la fille du pasteur d'un village voisin, Sophie Schnell, qui n'avait pas quinze ans. Peu de temps après, son beau-père et sa belle-mère étant morts, Salzmann prit chez lui les deux jeunes sœurs de sa femme, et se chargea de leur éducation. En 1772, il revint à Erfurt comme diacre; presque aussitôt après, il y fut nommé pasteur. C'était le moment où les théologiens rationalistes essayaient en Allemagne de substituer au christianisme dogmatique la doctrine de la « religion naturelle ». Salzmann, qui suivait avec beaucoup d'intérêt les controverses soulevées par cette tentative, se rangea du côté des novateurs. Son ami Ausfeld, devenu diacre à Langensalza, partageait ses idées. « C'est une vive joie pour moi, lui écrit Salzmann, que d'avoir trouvé en vous un coreligionnaire. Continuons, tout en observant la prudence que vous recommandez, à bien faire comprendre à nos auditeurs le véritable sens de la doctrine chrétienne. Jusqu'à présent on s'est attaché à l'accessoire et on a négligé le principal. » Un peu plus tard (1780), il écrivait à Campe, en lui parlant de ses idées sur l'éducation : « Pour que les enfants deviennent bons, il faudrait les isoler complètement de la société ordinaire, et les élever dans un cercle de camarades non pervertis, sous la surveillance d'hommes moralement bons. Je crois que ce serait là le moyen d'extirper, avec le temps, le *péché originel.* » A côté de ses fonctions pastorales, Salzmann s'occupait des écoles de sa paroisse; les questions d'éducation avaient pour lui, dès ce moment, un intérêt particulier. Lorsqu'il fit paraître en 1778 ses deux premiers écrits, *Six sermons pour les hypocondriaques* (*Sechs Predigten für Hypochondristen*) et *Contributions à l'émancipation de l'intelligence humaine en neuf sermons* (*Beiträge zur Aufklärung des menschlichen Verstandes in neun Predigten*), il en destina le produit à une petite caisse scolaire qu'il avait fondée. Bientôt suivirent d'autres publications: les *Récréations pour les enfants et les amis des enfants* (*Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde*), dont la collection complète forme 7 volumes et ne fut achevée qu'en 1788; *Des meilleurs moyens d'enseigner la religion aux enfants* (*Ueber die besten Mittel Kindern Religion beizubringen*, 1780), livre qui lui valut de violentes attaques de la part des théologiens orthodoxes; et le célèbre *Livre de l'Ecrevisse, ou Méthode à suivre pour une éducation déraisonnable des enfants* (*Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder*, 1780). Dans ce dernier ouvrage, qui eut un succès considérable, l'auteur, au lieu d'employer le procédé didactique direct, a recours à l'ironie; pour rendre son enseignement plus piquant et le faire mieux pénétrer dans l'esprit du lecteur, il présente une série d'exemples dont il faut prendre le contrepied : « Moyen de se faire détester des enfants; moyen d'inspirer de la défiance aux enfants; moyen d'enseigner aux enfants la cruauté; moyen de rendre les enfants vindicatifs, moyen d'inspirer aux enfants du dégoût pour certains animaux; moyen d'inspirer aux enfants de l'aversion pour ceux qui professent une autre religion; moyen de rendre les enfants insensibles aux beautés de la nature; moyen d'enseigner aux enfants le mensonge », — tels sont les titres de quelques chapitres; ces divers moyens sont résumés dans des préceptes comme ceux-ci: « Trompe souvent les enfants, — Punis-les quand ils disent la vérité, — Habitue-les à prendre plaisir aux souffrances de créatures innocentes, — Enseigne-leur que Dieu hait tous ceux qui ne sont pas de leur religion, » etc., — qu'illustrent des historiettes vivement contées.

C'est à cette époque que Salzmann entra en relations avec Basedow et ses divers collaborateurs du Philanthropinum de Dessau. La lecture des écrits de Basedow, le *Methodenbuch* et l'*Elementarwerk*, l'avait gagné à la cause du « philanthropinisme »; aussi, lorsqu'il reçut en 1780 l'offre d'entrer dans le célèbre institut de Dessau comme professeur de religion, n'hésita-t-il pas à accepter, persuadé que l'entreprise à laquelle il allait s'associer était appelée à régénérer l'éducation dans l'Europe entière. Ce fut au printemps de 1781 qu'il quitta Erfurt avec sa famille (il avait déjà cinq enfants). A Dessau, il logea pendant quelque temps dans la maison de Basedow lui-même, qui lui témoignait une haute estime. L'enseignement religieux que donnait Salzmann aux élèves du Philanthropinum comprenait, aux termes du programme, « le christianisme évangélique et apostolique, ainsi que la morale philosophique et chrétienne ». C'était en outre Salzmann qui présidait au culte, ou, selon l'expression employée, à « l'hommage rendu à la divinité », pour lequel une liturgie spéciale avait été instituée. Les allocutions prononcées par lui dans ces réunions religieuses ont été recueillies et publiées (*Gottesverehrungen*, 4 vol., Dessau, 1781-1783).

Comme ses fonctions de maître de religion lui laissaient des loisirs, il les employa à des travaux littéraires. Il écrivit à Dessau deux nouveaux volumes de *Récréations pour les enfants*, un *Livre élémentaire de morale* (*Moralisches Elementarbuch*, 2 vol., 1782 et 1783); et il commença la composition d'un grand roman, *Charles de Carlsberg, ou les misères de l'humanité* (*Carl von Carlsberg, oder Ueber das menschliche Elend*), qui parut en 6 volumes de 1783 à 1788. Ce livre, où l'auteur a voulu, ainsi que l'indique le titre, retracer le tableau des maux divers qui affligent les hommes, et en enseigner le remède, occupe dans la vie de Salzmann, a dit un de ses biographes, une place analogue à celle de *Léonard et Gertrude* dans la vie de Pestalozzi; c'est celle de ses œuvres où il a montré le plus de puissance d'invention, unie au style d'un véritable écrivain.

Pendant les premiers mois de son enseignement au Philanthropinum, Salzmann avait conservé toute sa foi au succès de l'entreprise dont il était devenu le collaborateur. Mais, graduellement, les querelles sans cesse renaissantes entre Basedow et Wolke lui enlevèrent ses illusions, et lui firent enfin désirer de quitter Dessau. Il conçut alors le projet de fonder, non dans une ville, milieu peu propre à recevoir un institut de jeunes gens, mais à la campagne, un établissement d'éducation dont il serait le directeur. Il s'adressa à cet effet au duc Ernest II de Saxe-Gotha, qu'il sut intéresser à son entreprise et qui lui offrit même un de

ses châteaux pour y loger le pensionnat projeté. Salzmann préféra une installation plus simple : il acquit (novembre 1783) le petit domaine de Schnepfenthal, sur le versant nord-ouest de la Forêt de Thuringe, à une lieue de Waltershausen, dont le prix d'achat fut payé en partie par le duc.

En mars 1784, Salzmann fit ses adieux au Philanthropinum pour venir prendre possession de Schnepfenthal. Sa famille s'était accrue à Dessau d'un sixième enfant, auquel il avait donné pour parrains, en signe de tolérance religieuse, trois ecclésiastiques appartenant aux trois confessions catholique, luthérienne et calviniste. Il venait en outre d'adopter le fils aîné de son ami Ausfeld, qui était mort subitement en 1783. Pendant plus de deux ans, Salzmann n'eut d'autres élèves à Schnepfenthal que ses propres enfants et son fils adoptif; aussi se trouva-t-il un moment dans de grands embarras d'argent, d'où le tira la générosité du duc de Gotha. Pour faire connaître son entreprise, il fit paraître en 1784 une brochure contenant le programme de son institut (*Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*). Enfin au printemps de 1785 arriva le premier élève, — un élève gratuit : c'était Karl Ritter, le futur géographe. Nous avons raconté ailleurs quelles circonstances amenèrent à Schnepfenthal le jeune Ritter, et comment Gutsmuths, qui l'accompagnait, fut retenu par Salzmann, et devint l'un des maîtres de l'institut, où il fut chargé particulièrement de l'enseignement de la gymnastique et de celui de la géographie (Voir *Gutsmuths*).

Bientôt quelques autres élèves suivirent celui-là; mais leur nombre ne s'accrut que lentement: il n'y en avait encore que seize en 1788; l'année suivante ce nombre s'éleva à vingt-deux, et à vingt-neuf en 1790. Ce n'est qu'à partir de cette année que l'établissement entra dans une période de réelle prospérité.

Aux premières années de la création de Schnepfenthal correspondent de nombreuses publications de Salzmann. Outre les derniers volumes des *Récréations* et de *Charles de Carlsberg*, il fit paraître six volumes de récits d'excursions, sous le titre de *Voyages des élèves de l'institut Salzmann* (*Reisen der Salzmannischen Zöglinge*; les cinq premiers volumes parurent de 1785 à 1787; le sixième est de 1793), et plusieurs volumes contenant des nouvelles de son institut, adressés les uns aux parents (*Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher*, 1786 et 1788), les autres aux enfants (*Nachrichten für Kinder aus Schnepfenthal*, 1787 et années suivantes). Il fonda en 1788 un journal hebdomadaire, le *Messager de Thuringe* (*der Bote aus Thüringen*), qui trouva bien vite des milliers d'abonnés; il y publia toute une série de petits romans d'éducation, où il donna de nouvelles preuves de son talent de conteur populaire. Ces divers écrits attirèrent l'attention sur Schnepfenthal, dont la renommée allait grandissant; en 1789, la princesse de Schaumburg-Lippe y plaça son fils unique, et deux ans plus tard le margrave de Hesse-Philipstadt y envoya ses deux fils. Le duc de Gotha continuait à protéger l'institut; il y faisait de fréquentes visites lorsqu'il se trouvait à son château de Reinhardsbrunn, situé dans le voisinage; la duchesse suivait son exemple. Un passage des *Nachrichten aus Schnepfenthal* fera voir de quelle nature cordiale étaient les relations entre l'institut et le couple princier. « Notre cher souverain et notre gracieuse souveraine, y lit-on à la date du 3 novembre 1790, sont restés avec nous jusqu'à huit heures et ont pris part à nos réjouissances. Quelques élèves ont eu même la hardiesse d'inviter la princesse à danser, et elle a daigné accéder à leur prière. » A quelques jours de là, pour la remercier de sa bienveillance, les élèves allaient offrir à la princesse du miel qu'ils avaient récolté eux-mêmes.

L'institut de Schnepfenthal avait eu dès le début le caractère d'une grande famille; il le conserva toujours. Salzmann, à qui sa femme n'avait pas donné moins de quinze enfants, avait en outre appelé auprès de lui, en 1793, la veuve et tous les enfants de son ami Ausfeld. Six des filles de Salzmann épousèrent plus tard des maîtres de l'institut, la plupart anciens élèves, et dont trois étaient des fils d'Ausfeld. Au milieu de ses enfants et de ses petits-enfants, Salzmann vieillissant apparaissait à ses élèves comme un véritable patriarche. Les dix-huit années de 1790 à 1808 furent pour l'institut les plus florissantes : durant cette période, il atteignit presque constamment et dépassa fréquemment le chiffre de cinquante élèves. Sa réputation était devenue européenne. Parmi les maîtres qui y enseignaient, nous avons déjà cité Gutsmuths; il faut mentionner encore Blasche, l'auteur d'un intéressant ouvrage sur le travail manuel et les ateliers scolaires (*Die Werkstätte des Kinder*, 4 vol., 1800-1802), et le Hongrois Glatz, qui a publié de nombreux ouvrages d'éducation.

L'activité de Salzmann comme écrivain se ralentit un peu lorsque l'institut de Schnepfenthal eut atteint tout son développement. Toutefois il reste encore à citer de lui plusieurs ouvrages importants. En 1794 parut *Conrad Kiefer, ou Méthode à suivre pour une éducation raisonnable des enfants* (*Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder*) : ce traité d'éducation, sous la forme d'une nouvelle, est la contre-partie du *Livre de l'Ecrevisse* et devint presque aussi populaire; il fut d'abord publié dans le *Messager de Thuringe*. Dans un petit livre intitulé *Le ciel sur la terre* (*Der Himmel auf Erde*, 1807), Salzmann développa cette idée, corollaire naturel de son christianisme optimiste, que l'homme, s'il le veut, peut faire de la terre un paradis. Trois autres ouvrages sont destinés à former un cours gradué et complet d'enseignement moral et religieux; ce sont : *La famille Ehrenfried, ou le premier enseignement moral pour les enfants de huit à dix ans* (*Die Familie Ehrenfried, oder über den ersten Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von 8-10 Jahren*, 1803); *Henri Gottschalk dans sa famille, ou le premier enseignement religieux pour les enfants de dix à douze ans* (*Henrich Gottschalk in seiner Familie, oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10-12 Jahren*, 1804); et *L'enseignement de la religion chrétienne* (*Unterricht in der christlichen Religion*, 1808).

Le plus remarquable peut-être de ses écrits pédagogiques, celui où il a le mieux condensé les enseignements d'une longue expérience, c'est le volume publié en 1806 sous le titre de *Livre des Fourmis, ou Méthode à suivre pour une éducation raisonnable des éducateurs* (*Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*). Il fut amené à écrire ce livre, dit-il, par cette considération que, si les ouvrages traitant de l'éducation des enfants étaient innombrables, il n'en existait pas encore qui traitât de « l'éducation des éducateurs » ; et cependant la formation de bons éducateurs est la première condition pour obtenir une bonne éducation de l'enfance. Après une dédicace « au jeune homme qui se voue à la noble fonction d'éducateur », et une introduction expliquant la raison d'être de son livre, Salzmann développe ce qu'il appelle son « symbole », — nous dirions son « credo », — qu'il formule en ces termes : « C'est en lui-même que l'éducateur doit chercher la cause de tous les défauts et de tous les vices de ses élèves ». Deux chapitres sont ensuite consacrés à expliquer ce qu'est l'éducation, et ce qu'un éducateur doit apprendre. Puis viennent les règles de l'éducation que l'éducateur doit se donner à lui-même; les voici : 1° Aie une bonne santé; 2° Sois toujours gai; 3° Apprends à parler et à vivre avec les enfants; 4° Apprends à partager les occupations des enfants; 5° Efforce-toi d'acquérir des notions claires et précises sur les produits de la nature; 6° Apprends à connaître les produits de l'activité de l'homme; 7° Apprends à te servir de tes mains; 8° Apprends à user de ton temps avec économie; 9° Cherche à entrer en relation avec une famille ou un pensionnat dont les enfants ou les élèves se distinguent par l'excellence de leur santé; 10° Cherche à acquérir le talent de donner aux enfants la conscience de leurs devoirs; 11° Agis toujours comme tu voudrais que tes élèves agissent.

La même année que l'*Ameisenbüchlein* parut un *Abécédaire* sous le titre de *Conrad Kiefer's ABC-*

*und Lesebüchlein*. Deux ans plus tard (1808), Salzmann publia encore un ouvrage, le dernier : c'est une sorte de prospectus de son institut, intitulé *Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal*.

A partir de 1808, Schnepfenthal commença à décliner : les événements politiques n'étaient pas favorables au développement des établissements d'éducation. Le nombre des élèves tomba, en 1809, de cinquante-deux à trente-six, et continua à diminuer dans les années suivantes. Schnepfenthal se releva plus tard, après 1815; mais Salzmann ne devait pas voir ce retour de prospérité. Sa femme mourut en décembre 1810, et il ne survécut que quelques mois à sa fidèle compagne; sa santé avait été affaiblie depuis 1809 par des attaques de rhumatisme, et il expira le 31 octobre 1811, dans sa soixante-huitième année.

La pédagogie de Salzmann est celle de l'école « philanthropiniste », qui est elle-même, dans ses traits essentiels, celle de Rousseau et de Locke. On y trouve déjà la plupart des principes et des vérités dont Pestalozzi devait s'emparer à son tour, et qu'il allait formuler en leur donnant son accent personnel (Voir *Pestalozzi*, p. 1604). C'est dire que cette pédagogie n'a pas vieilli, et que les écrits de Salzmann peuvent, aujourd'hui encore, être lus avec fruit. Pour Salzmann comme pour les éducateurs modernes, la tâche de l'éducation est de « développer et d'exercer les forces physiques, intellectuelles et morales de l'enfant ». Sur le mode d'acquisition des connaissances, il parle comme Pestalozzi : « Comme toutes nos connaissances, dit-il, nous viennent des sens, qui nous fournissent les matériaux dont l'intelligence tire les idées, il est très nécessaire que les sens soient exercés en premier lieu; et comme le sens de la vue est celui par lequel nous arrivent le plus de perceptions du monde sensible, l'exercice de ce sens est le plus nécessaire.... Aussi la plupart des éducateurs sont-ils d'accord sur ce point, que le premier enseignement que reçoit la jeunesse doit être intuitif. » En ce qui concerne le développement moral, il s'exprime ainsi : « Depuis qu'on a supprimé les lisières et les petits chariots, les déformations physiques qu'occasionnait l'emploi de ces moyens ont disparu, et les enfants n'en apprennent pas moins, d'abord à marcher, puis à courir et à sauter. Supprimez aussi les lisières et les chariots dans le monde moral, et l'homme moral se développera tout aussi bien de lui-même. Qu'est-ce que j'entends par lisières morales? Ce sont les commandements et les défenses, et les moyens artificiels par lesquels on cherche à habituer les enfants à les observer.... L'éducateur doit chercher à amener son élève à vouloir lui-même le bien, et à le faire, non parce qu'on le lui a ordonné, et qu'on lui a défendu de faire le mal; non parce qu'il a attendre une récompense s'il fait le bien, et un châtiment s'il fait le mal, mais parce que telle est sa volonté. » Aussi recommande-t-il, de préférence aux récompenses et aux punitions « artificielles », l'emploi des récompenses et des punitions « naturelles »; on croirait, en voyant ce qu'il dit à ce sujet, lire une page de Herbert Spencer.

Quant au plan d'études qu'il avait adopté pour Schnepfenthal, il ressemble beaucoup à celui d'une *Realschule* moderne. Voici, en effet, l'énumération qu'il fait des matières composant son programme d'enseignement :

I. Etude des langues : 1° langue allemande; 2° langue latine; 3° langue française; 4° langue anglaise. — II. Etude des choses : 1° histoire naturelle; 2° géographie; 3° histoire; 4° physique et mathématiques; 5° ostéologie et technologie; 6° religion. — III. Chant et dessin.

Lorsque les élèves sont déjà passablement avancés dans les quatre langues mentionnées ci-dessus, ils sont divisés en deux sections, dont l'une comprend les jeunes gens qui se destinent aux études savantes, et l'autre ceux qui se destinent au commerce et à l'état militaire. Ils continuent à recevoir en commun l'enseignement de l'allemand, du français et de l'anglais. La première section poursuit l'étude du latin et y ajoute celle du grec. La seconde section ne reçoit plus de leçons de latin; en revanche, les élèves qui se destinent au commerce apprennent la tenue des livres et sont exercés à écrire; ceux qui se destinent aux armes étudient plus spécialement les mathématiques.

L'institut de Schnepfenthal a continué à prospérer sous la direction des héritiers et des continuateurs de Salzmann; il a célébré en 1884 la fête de son centième anniversaire. A cette occasion l'institut a fait paraître une biographie de son fondateur, à laquelle nous avons emprunté une partie de nos renseignements. La librairie Pichler, à Vienne, a publié en 1886, dans la collection de ses classiques de la pédagogie, une édition des *Œuvres pédagogiques* de Salzmann en deux volumes, précédée d'une étude biographique et pédagogique due à MM. R. Bosse, de Schnepfenthal, et J. Meyer, d'Osnabrück. [J. Guillaume.]

**SAMOA** (Iles). — Les îles Samoa, ou îles des Navigateurs, sont un archipel de l'Océanie, entre les îles Fidji à l'ouest et les îles de la Société à l'est : il est formé de trois grandes îles à l'ouest et de trois petites îles à l'est. La superficie de l'archipel est de 2787 kilomètres carrés, sa population d'environ 35 000 habitants. En 1899, l'archipel a été partagé entre l'Allemagne, qui a occupé deux des grandes îles et deux des petites, et les Etats-Unis, qui possèdent les deux autres îles. A l'article *Colonies allemandes*, on trouvera quelques indications sur la situation de l'enseignement dans les îles de Savaii et d'Oupolou, et dans les deux îles accessoires d'Apolima et de Manono qui dépendent d'Oupolou. Nous n'avons pas pu nous procurer de renseignements sur les deux îles américaines, dont la principale est Toutouïla (chef-lieu Pago-Pago).

**SARAZIN.** — Louis-Charles Sarazin naquit à Paris le 1er mars 1797. Il fit ses premières études dans un modeste externat du faubourg Saint-Antoine et y fut bientôt employé comme sous-maître. L'instruction primaire l'attirait. Il voulut connaître à fond la forme nouvelle sous laquelle elle se présentait alors et qui commençait à prendre faveur : il se fit le disciple du pasteur Frossard, qui, avec les pasteurs Martin et Bellot, était allé en Angleterre étudier le système de Lancaster, et essayait de l'implanter à Paris. Deux écoles mutuelles venaient de s'ouvrir, l'une rue Saint-Jean-de-Beauvais, l'autre rue Saint-Ambroise-Popincourt. Au mois de décembre 1816, le jeune Sarazin fut placé à la tête de cette dernière. Il s'y distingua et, le 19 août 1818, le jour de la distribution solennelle des prix du concours entre les collèges royaux de Paris, « dans le lieu des séances de l'Institut royal », il recevait des mains de Royer-Collard « une des médailles d'argent destinées à l'encouragement des instituteurs primaires ».

En 1820, le comte de Chabrol, préfet de la Seine, ayant fondé à Paris une « Ecole normale élémentaire », pour remplacer le cours normal créé en 1815 qu'avaient dirigé Martin, puis Nyon, la direction de cette école fut mise au concours. Les épreuves durèrent trois jours et six heures par jour; elles portèrent sur toutes les questions de l'enseignement élémentaire (lecture, calligraphie, orthographe, principes de la langue française, éléments de la géographie, de l'arithmétique et de l'arpentage, ainsi que les procédés de leur enseignement, connaissance suffisante des préceptes et des dogmes de la religion). Des quarante-huit candidats qui s'étaient fait inscrire, treize seulement purent atteindre la fin des épreuves; Sarazin, à l'unanimité du jury, fut placé au premier rang et nommé directeur de l'établissement. L'école comprenait un internat et un externat. Le 20 novembre 1821, Sarazin y annexa l'un des premiers cours d'adultes qui existèrent à Paris, et M. de Chabrol l'autorisa « à faire les dépenses d'éclairage et autres menus frais qu'exigerait la nouvelle classe ». Le 19 avril 1822, le conseil d'administration de la Société pour l'instruction élémentaire, par une lettre signée du duc de La Rochefoucauld, du duc de La Vauguyon, du duc de Doudeauville, du baron De Gérando, de Jomard, du comte de Lasteyrie, de Francœur, félicitait chaudement le directeur des résultats obtenus.

Peu de temps après (20 mars 1824), le préfet de la Seine écrivait à Sarazin la lettre suivante : « Sur le

rapport avantageux qui m'a été fait à votre sujet, j'ai décidé qu'à partir du mois d'avril prochain vous seriez chargé de l'inspection des écoles élémentaires du département. Trois jours par semaine seront consacrés à cette inspection et trois jours à l'enseignement des élèves de l'Ecole normale élémentaire. Votre traitement total pour ces deux attributions sera de trois mille francs, compris vos frais de tournées. Il ne sera rien changé à ce qui concerne l'école du soir pour les adultes actuellement en activité dans la maison de l'Ecole normale. Vous recevrez une expédition des règlements dont l'exécution vous est confiée comme inspecteur. C'est principalement dans cette fonction que tout votre zèle doit se déployer, pour assurer une bonne direction à la marche des écoles. Vous veillerez surtout à ce que rien ne soit négligé de ce qui concerne l'enseignement religieux. »

Nous citons cette lettre parce qu'elle marque l'origine de l'inspection dans le département de la Seine. L'inspection fut, comme on le voit, d'abord départementale, et Sarazin l'exerça jusqu'à ce que l'ordonnance du 26 février 1835 eût créé des inspecteurs de l'Etat. Il profita de l'influence que lui donnait sa situation pour provoquer la création de nouvelles écoles, par exemple dans les communes alors suburbaines de Passy, des Batignolles, de Montmartre, de Belleville, etc., et pour donner une organisation uniforme à celles qui existaient déjà. Dans ce but, il composa son *Manuel des écoles élémentaires*. Cet ouvrage, dont la première édition remonte à 1824, fut approuvé par le Conseil royal; M. de Vatimesnil, par une lettre du 24 février 1829, en félicita l'auteur et lui fit connaître que 600 exemplaires en seraient distribués, aux frais du ministère, dans les diverses académies. Ce manuel, traduit en plusieurs langues, notamment en grec moderne, demeura jusqu'à la fin le véritable code de l'enseignement mutuel.

A la suite de la loi de 1833, l'Ecole normale élémentaire fut transformée en un simple *cours normal* ou *pédagogique*. Quelques années après, le département de la Seine eut ses inspecteurs académiques. Sarazin continua néanmoins, d'une part, à préparer des maîtres pour Paris et pour les départements voisins désireux d'avoir des instituteurs formés d'après sa méthode, d'autre part à exercer ses fonctions d'inspecteur comme *délégué général à titre gratuit du Comité central pour l'inspection des écoles communales de garçons et d'adultes hommes*. En 1850, lorsque Paris et la banlieue eurent leurs inspecteurs universitaires, il demeura le *délégué général du préfet, chargé du personnel et du matériel*. Il passa le reste de sa carrière dans cette situation, assistant, comme Mlle Sauvan, sa contemporaine et sa collaboratrice, à l'effondrement du mode mutuel qu'il avait personnifié pendant près de quarante années, mais comprenant que ce mode avait fait son temps et qu'il devait être remplacé par la méthode simultanée à mesure que de nouvelles ressources étaient créées et que les maîtres se multipliaient.

Présenté plusieurs fois pour la décoration par le Comité central, Sarazin avait obtenu cette distinction en 1845. En 1857, sur la présentation du vice-recteur de l'académie de Paris, il reçut les palmes d'officier d'académie et, un peu plus tard, celles d'officier de l'instruction publique. Il mourut d'une maladie de cœur le 8 octobre 1865, ayant été pour les écoles laïques de garçons ce qu'avaient été, de leur côté, le frère Philippe pour les écoles congréganistes, Mlle Sauvan pour les écoles laïques de filles, et Mme Pape-Carpantier, venue la dernière, pour les salles d'asile Nous associons volontiers ici ces quatre noms, parce qu'ils résument l'histoire de l'instruction primaire à Paris, pendant la période qui s'étend de 1815 à 1860, c'est-à-dire pendant près d'un demi-siècle. [E. Brouard.]

**SAUVAN** (Mlle). — Lucile Sauvan naquit à Paris, le 23 mars 1784. Son père était au service d'une famille princière qui émigra des premières, et à laquelle il sacrifia sa modeste aisance; en 1794, il fut arrêté et enfermé à la Conciergerie, et ne dut son salut qu'à la réaction du 9 thermidor. Par suite de ces circonstances, l'enfance et la première jeunesse de Lucile Sauvan s'écoulèrent dans l'obscurité et dans la gêne. Elle leur dut peut-être une gravité prématurée, et aussi l'intérêt qu'elle porta toute sa vie aux classes pauvres. A onze ans, dit son biographe (M. Gossot), elle savait à peine lire. Mais, à vingt ans, elle avait réparé les lacunes de sa première éducation : à des connaissances variées et solides, elle avait ajouté la musique et la peinture où elle obtint un certain succès. Petite et frêle comme un roseau, elle joignait à une intelligence vive et originale une âme élevée, une certaine indépendance de caractère, une franchise parfois un peu brusque, une énergie de volonté à toute épreuve, de l'esprit en même temps que de la modestie, surtout un fonds de bonté qui, plus tard, dans l'exercice de ses fonctions, lui faisait garder pour elle les fautes ou les défaillances de ses subordonnées.

Vers 1811, à vingt-sept ans, elle devint l'unique ressource de sa nombreuse famille. Avec les débris de sa fortune, une quarantaine de mille francs, son père lui acheta une pension à Chaillot. Elle releva cet établissement et y fut bientôt entourée de jeunes filles distinguées par la fortune et par le rang. C'est là qu'elle devint pédagogue, qu'elle se fit, sur l'éducation et l'enseignement, les idées qu'elle exposa plus tard dans ses ouvrages et qu'elle mit en pratique avec tant de succès dans les écoles d'un autre ordre auxquelles elle fut si longtemps attachée. Elle connut alors une foule de personnages marquants : Bouilly, qui avait conçu pour elle une estime particulière, qui l'avait mise en évidence et qui lui confia plus d'une fois la mission délicate de revoir ses manuscrits, Mme de Staël, La Fayette, Dupaty, Vitet, Patin, le général Lamarque, avec lequel elle conserva jusqu'au bout des relations épistolaires, De Gérando, aux travaux et au dévouement duquel elle allait bientôt s'associer.

En 1828, elle dut abandonner sa pension de Chaillot, après dix-sept années d'une gestion laborieuse pendant laquelle elle n'avait pas sans doute assez veillé sur ses intérêts matériels : à quarante-quatre ans, elle eut à se refaire une carrière.

A la suite de la révolution de 1830, il se produisit, notamment à Paris, une sorte de réveil en faveur de l'éducation populaire. A la tête du mouvement se trouvaient Boulay (de la Meurthe), De Gérando, Cochin, Francœur, Jomard, de Lasteyrie, qui presque tous faisaient partie de la Société pour l'instruction élémentaire, et, plus tard, du Comité central. De Gérando avait été choisi par ses collègues et par le préfet de la Seine pour faire, à Paris, un cours de morale à l'usage des jeunes instituteurs. On désira qu'il y joignît un cours semblable pour les institutrices. Ses occupations ne lui permettant pas de s'imposer cette nouvelle tâche, Mlle Sauvan fut chargée de le suppléer. Le cours fut inauguré par De Gérando lui-même en 1831, et Mlle Sauvan ne tarda pas à s'y distinguer. Sa préoccupation fut, dès l'abord, de parer dans la mesure du possible à l'insuffisance du brevet de capacité, et de mettre les institutrices à la hauteur de leurs fonctions, en les entretenant des méthodes et des procédés d'enseignement sans doute, mais surtout en élevant leurs âmes et en portant leur esprit vers l'éducation.

Telle est la double pensée qui se dégage des deux opuscules qu'elle nous a laissés : son *Cours normal des institutrices primaires* et son *Manuel pour les écoles communales de jeunes filles*. Ce dernier, destiné principalement à former les jeunes maîtresses à la pratique du mode mutuel et à leur en faire faire une application intelligente, a perdu son intérêt d'actualité; il n'est plus aujourd'hui, comme le Manuel similaire de Sarazin, qu'une page de l'histoire de l'instruction primaire et, en particulier, de l'histoire de l'instruction primaire à Paris. Mais le premier contient des directions qui font songer à Mme de Maintenon, qui ne vieillissent pas et qui conviendront toujours aux institutrices placées à la tête des écoles primaires.

Devançant son temps, Mlle Sauvan conçoit l'éduca-

tion de la jeune fille du peuple telle que nous la concevons à cette heure, et, à plus d'un demi-siècle de distance, nous ne faisons guère que réaliser ses idées. Elle veut qu'on donne aux jeunes filles pauvres des connaissances variées pour les défendre contre les suggestions de la misère, en multipliant pour elles les moyens d'existence; qu'on leur enseigne *la coupe et la confection du linge neuf, des robes et des corsets*, en même temps que le raccommodage et l'entretien du linge et des vêtements de la famille; qu'on ouvre des carrières nouvelles aux femmes instruites, qu'on leur confie, par exemple, l'*enseignement du chant, du dessin, de la gymnastique dans les écoles de filles*. Si elle ne vit pas le triomphe de ses idées, Mlle Sauvan put au moins le préparer : elle continua ses conférences pendant trente-cinq ans, avec l'autorité morale et effective que lui donnait son titre d'*inspectrice des écoles primaires communales et des classes d'adultes femmes de la ville de Paris*. Ce titre lui avait été conféré le 13 avril 1835, sur la proposition du Comité central et des dames patronnesses qui, sous la loi de 1833 et même antérieurement, administraient ou surveillaient les écoles de Paris au nom du préfet; elle le conserva jusqu'à sa mort, et remplit ses obligations avec le zèle et le dévouement d'une personne ayant foi dans son œuvre et dans sa mission.

Mlle Sauvan, en effet, avait foi d'une part dans le mode mutuel et, d'autre part, dans l'avenir des écoles communales avec lesquelles elle s'était en quelque sorte identifiée. Elle eut la satisfaction de voir, de son temps, le nombre de ces écoles (on n'en comptait que quinze à son entrée en fonctions) s'augmenter d'année en année. Mais elle partagea avec Sarazin le regret de survivre au mode mutuel. L'opinion publique et le progrès furent plus forts que les habitudes et les traditions, le mode simultané l'emporta; peu à peu vint le moment où ceux qui avaient créé, organisé et longtemps régenté les écoles primaires de Paris, s'y trouvèrent comme des étrangers : les générations nouvelles cessèrent de les comprendre et de les suivre.

Sarazin était mort en 1865, Mlle Sauvan le suivit de près : elle s'éteignit le 10 janvier 1867, à l'âge de près de quatre-vingt-trois ans, ayant conservé jusqu'au bout toutes les qualités morales et intellectuelles qui l'avaient distinguée dans sa jeunesse et dans son âge mûr. [E. BROUARD.]

**SAY**. — Jean-Baptiste Say peut être appelé le père de l'économie politique en France. Né à Lyon en 1767, et destiné d'abord au commerce, il vint à Paris vers l'époque de la Révolution, s'y essaya aux travaux littéraires, fut en 1794 le principal fondateur de la *Décade philosophique*, devint membre du Tribunat en 1800, et fut éliminé de cette assemblée en 1804 pour avoir voté contre l'établissement de l'empire. Il dirigea ensuite pendant quelques années un établissement industriel fondé par lui, puis se consacra exclusivement à l'étude de l'économie politique, qui était devenue de bonne heure sa science favorite. En 1821 il fut nommé professeur d'économie politique au Conservatoire des arts et métiers, et en 1830 fut chargé du même enseignement au Collège de France. Il mourut à Paris en 1832. Il avait été, en 1815, l'un des membres fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire, dont il devint vice-président, et aux travaux de laquelle il porta toujours un vif intérêt.

Les deux ouvrages capitaux de J.-B. Say sont son *Traité d'économie politique*, publié en 1803, et son *Cours complet d'économie politique*, en 6 vol., publié de 1828 à 1830.

Mais ce n'est pas de l'économiste que nous avons à parler ici. J.-B. Say, nous l'avons dit, s'intéressait aux choses de l'éducation; il a fait partie de cette phalange d'hommes d'initiative qui, au lendemain des désastres de 1815, s'efforcèrent de régénérer la France par l'école. Nous pouvons donc nous demander s'il a eu, sur l'éducation, une doctrine personnelle, et s'il l'a exposée quelque part. A cette question, la réponse sera affirmative. Les idées de J.-B. Say sur l'éducation et l'instruction du peuple se trouvent résumées dans un opuscule peu connu, intitulé *Olbie, ou Essai sur les moyens de réformer les mœurs d'une nation* (Paris, Crapelet, an VIII, 1 vol. in-8 de 132 p.). Cet ouvrage fut écrit en l'an VII, en réponse à cette question mise au concours par l'Institut : « Quels sont les moyens de fonder la morale chez un peuple? » L'Institut, tout en reconnaissant la valeur de l'écrit de J.-B. Say, ne voulut pas lui décerner de prix, par cette raison que l'auteur avait eu recours à une fiction au lieu de se borner à un exposé technique. En effet, Say conduit ses lecteurs chez une nation imaginaire, le peuple d'*Olbie* (du grec *olbios*, fortuné, prospère), et cherche, par les tableaux qu'il décrit, à rendre plus sensibles les conséquences des principes dont il recommande l'adoption. *Olbie* est une *Utopie* dans le genre de celle de Thomas Morus; mais c'est l'utopie d'un économiste, d'un disciple d'Adam Smith et de Franklin.

C'est dans les premières pages du livre que se trouvent les considérations relatives à l'éducation.

« L'éducation — dit l'auteur — se propose deux objets : la direction des facultés physiques et morales de l'enfance, et en second lieu son instruction. Rousseau regarde le premier de ces deux objets comme le plus important. En effet, de bonnes mœurs ne sont que de bonnes habitudes. Cependant, quelque importante que soit cette partie de l'éducation, on aurait très grand tort de regarder celle qui a rapport à l'instruction comme indifférente pour la morale. L'instruction a, relativement aux mœurs, ces deux grands avantages : c'est d'abord qu'elle les adoucit, et, en second lieu, qu'elle nous éclaire sur nos vrais intérêts.

« Elle adoucit les mœurs en tournant nos idées vers des objets innocents ou utiles. Les hommes instruits, en général, font moins de mal, commettent moins de dégâts que ceux qui ne le sont pas. L'homme qui a étudié l'agriculture, et qui sait ce qu'il faut de soins pour faire pousser une plante, pour élever un arbre, celui qui connaît leurs usages économiques, sont moins près de les détruire que l'ignorant chez qui ces précieuses productions ne réveillent aucune idée....

« Mais c'est principalement en nous éclairant sur nos propres intérêts que l'instruction est favorable à la morale.... Et c'est surtout dans un Etat libre qu'il importe que le peuple soit éclairé. C'est de lui que s'élèvent les pouvoirs, et c'est du sommet du pouvoir que découle ensuite la vertu ou la corruption. »

Ainsi, l'instruction est une condition essentielle de la moralité. Par cette affirmation, J.-B. Say se rattache à Condorcet et aux encyclopédistes, et se sépare de Rousseau. Ses tendances philosophiques se manifestent plus nettement encore dans le passage où il cherche à démontrer l'impuissance de la religion comme agent moralisateur, et dénonce le danger d'appuyer la morale sur le dogme :

« Lorsque le dogme renferme des articles évidemment absurdes, l'absurdité ne tarde pas à éclater aux yeux des personnes éclairées, d'abord, et ensuite de tout le monde. Alors les esprits façonnés dès l'enfance à regarder comme une même chose la croyance et la morale, jugent que cette dernière est vaine comme l'autre, et le mépris qu'on ressent pour le dogme fait mépriser les préceptes quelquefois très louables dont il était accompagné. C'est peut-être à cette cause qu'on doit attribuer en partie les excès dont la populace de quelques-unes de nos villes s'est souillée à différentes époques depuis la Révolution; elle n'avait point d'autre morale que celle des curés : le choc des évènements politiques devait tôt ou tard renverser les curés; mais ce renversement n'aurait point ébranlé la moralité du peuple, s'il avait eu la véritable moralité, celle qui est dans le cœur et dans les habitudes. »

Comme l'intention de J.-B. Say n'est pas d'écrire un traité d'éducation, il est forcé, dit-il, « de supposer que les principes d'une bonne éducation sont connus : ils ont été discutés et établis par de grands maîtres, à la tête desquels on peut compter, parmi les modernes, Montaigne, Locke et Rousseau ». Mais, s'il n'est plus nécessaire de les établir en théorie, il y a lieu « de rechercher par quels moyens la généralité d'une nation encore très retardée peut être amenée à les adopter ».

On se demandera, tout d'abord, si une nation qui n'aurait que de mauvaises habitudes pourrait en

donner de bonnes à ses jeunes citoyens? « Elle ne doit pas en abandonner l'espoir, répond Say. Les pères peuvent se croire intéressés à faire le mal; jamais à l'enseigner. » Mais les préjugés des pères ne se transmettront-ils pas à la génération nouvelle? « Si les institutions qui les ont nourris n'existent plus, ces préjugés ne germeront pas au sein de leurs enfants. » Mais les pères sont ignorants? C'est vrai; toutefois, « on peut compter sur l'orgueil paternel qui les fait jouir du mérite et des succès de leurs fils ». Enfin, « si d'excellents instituteurs existent, si l'avenir respire dans les écrits de quelques grands hommes, cette nation ne doit désespérer de rien ».

Un obstacle pourtant s'oppose à la diffusion générale de l'instruction : c'est la misère où est plongée une partie de la nation, composée de malheureux « réduits à partager avec leur grossière famille un morceau de pain noir sous une hutte de sauvage ». Pour que l'indigent puisse songer à instruire ses enfants, il faut lui procurer « une portion suffisante de bien-être »; or, ce bien-être « ne saurait résulter que d'une sage répartition des richesses générales, qui elle-même ne peut être le fruit que d'un bon système d'économie politique ». Des progrès de la science économique, de la connaissance de ses vérités, et de leur application, dépendent les progrès de la civilisation moderne. « Quiconque ferait un Traité élémentaire d'économie politique, propre à être enseigné dans les écoles publiques, et à être entendu par les fonctionnaires publics les plus subalternes, par les gens de la campagne et par les artisans, serait le bienfaiteur de son pays. »

Et là-dessus J.-B. Say conclut, non sans éloquence :

« Ce serait en vain qu'on voudrait accélérer d'une manière forcée cette marche naturelle des choses. La bonne éducation, l'instruction, dont l'aisance sera la source, dont les bonnes mœurs seront la conséquence, ne germera jamais qu'avec l'aisance du peuple. C'est ce dont il faut d'abord s'occuper. Si l'on refuse de commencer par le commencement, on ne créera que des institutions nominales qui pourront bien avoir dans l'origine l'apparence et l'éclat d'institutions solides, mais qui ressembleront bientôt à ces festons de feuillage, à ces arbres factices sciés dans les forêts pour embellir les fêtes; superbes végétaux sans racines, qui jouent un moment la nature champêtre, mais qui, incapables de produire ou des fleurs ou des fruits, n'offrent bientôt plus aux regards qu'un pompeux arrangement de fagots desséchés. »

Ainsi, comme condition de la moralité, l'instruction; comme condition de l'instruction, le bien-être : telle est là façon dont le plus autorisé des économistes français pose les termes du problème de l'éducation nationale. [J. Guillaume.]

**SCHEPPLER** (Louise). — Louise Scheppler, ou plus exactement Schöpler, née en 1761 à Bellefosse (Bas-Rhin), d'une famille de paysans, entra à l'âge de quinze ans au service du pasteur Oberlin. Le philanthrope du Ban de la Roche fit d'elle une *conductrice de l'enfance*, c'est-à-dire qu'il la chargea de la direction d'un asile de petits enfants. Elle déploya dans ces fonctions les plus rares qualités d'éducatrice, et montra en même temps, dans la façon dont elle prit soin de la famille et du ménage de son maître après la mort de Mme Oberlin (1784), un dévouement qui n'eut d'égal que son désintéressement. Oberlin ne put lui faire accepter aucun salaire; elle employait en œuvres de bienfaisance le petit revenu qu'elle tirait du bien que lui avaient laissé ses parents. Louise Scheppler resta au service d'Oberlin pendant quarante-cinq ans, et acheva sa vie dans la famille du digne pasteur. En 1829, l'Académie française lui décerna le grand prix de vertu de la fondation Montyon. Dans le rapport qu'il lut à ce sujet, Cuvier avait attribué à Louise Scheppler la première idée de l'asile des petits enfants, qu'elle aurait suggérée à Oberlin. « Remarquant, dit-il, la difficulté que les cultivateurs éprouvaient à se livrer à la fois à leurs travaux champêtres et au soin de veiller sur leurs petits enfants, elle imagina de rassembler ces enfants, dès le bas-âge, dans des salles spacieuses, où, pendant que les parents vaquaient à leur ouvrage, des conductrices intelligentes les gardaient, les amusaient et commençaient à leur montrer les lettres et à les exercer à de petits travaux. C'est de là qu'est venue en Angleterre et en France l'institution de ces salles d'asile où l'on reçoit et où l'on garde les enfants des ouvriers, si souvent abandonnés dans les villes aux vices et aux accidents. L'honneur d'une idée qui a déjà tant fructifié, et qui bientôt sera adoptée partout, est entièrement dû à Louise Scheppler, à cette pauvre paysanne de Bellefosse. Elle y a consacré le peu qu'elle possédait, et de plus sa jeunesse et sa santé. Encore aujourd'hui, quoique avancée en âge, elle réunit autour d'elle, sans rétribution, une centaine d'enfants de trois à sept ans, et leur donne une instruction appropriée à leur âge. » Louise Scheppler s'empressa de rectifier l'erreur de Cuvier, et de restituer à Oberlin le mérite de l'initiative. « C'est notre respectable pasteur, écrivit-elle, papa Oberlin (ainsi que tous l'appelaient), qui a porté longtemps dans son cœur le désir de former des *conductrices*, afin de faire instruire la jeunesse par elles; et lorsqu'il put enfin le mettre à exécution, je ne fus pas même une des premières chargées de fonctions si importantes et si utiles. » En effet, la première *conductrice de l'enfance* fut Sara Banzet, morte en 1774, quatre ans avant que Louise Scheppler entrât au service d'Oberlin.

Louise Scheppler est morte au Ban de la Roche le 25 juillet 1837, à l'âge de soixante-seize ans.

**SCHERR.** — Thomas Scherr, qui a été l'un des principaux initiateurs du progrès scolaire dans la Suisse allemande durant près d'un demi-siècle, était né en 1801 à Hohenrechberg, en Wurtemberg, où son père était maître d'école. Après avoir fait ses études au gymnase de Gmünd, et dirigé quelque temps une école primaire, il devint en 1821 maître à l'institut de sourds-muets et d'aveugles à Gmünd même. Une brochure qu'il publia à vingt-trois ans sur l'éducation des sourds-muets le fit connaître. Il fut appelé à Zürich en 1825 et placé à la tête de l'institut des aveugles, qu'il réussit à faire transformer en 1827 en un institut d'aveugles et de sourds-muets. Il s'occupa avec succès de réformer l'enseignement de la langue, non seulement dans son institut, mais dans les écoles primaires, et fit paraître en 1831 sa méthode, sous le titre d'*Elementarsprachbildungslehre*, en deux parties, le manuel du maître, et le livre de lecture de l'élève. A ce moment, le peuple zuricois venait de se donner une nouvelle constitution, établissant le régime démocratique. Scherr, que ses travaux avaient mis en évidence, reçut la naturalisation d'honneur, et fut nommé membre du Conseil d'éducation (1831). Ce fut lui qui rédigea la portion relative aux écoles primaires de la nouvelle loi zuricoise sur l'instruction publique, adoptée en 1832. La même année, il fut placé à la tête de l'école normale d'instituteurs que le gouvernement zuricois venait de fonder à Küsnacht.

Les sept années pendant lesquelles il dirigea cet établissement furent les plus laborieuses de son existence si bien remplie : il avait à donner de six à dix heures de leçons par jour, et il trouvait encore du temps pour assister aux séances du Conseil d'éducation à Zurich, pour rédiger de nombreux livres classiques, pour faire des conférences de pédagogie aux instituteurs, pour présider à l'examen que durent subir, dans l'espace de deux ans, tous les instituteurs en fonctions, au nombre de plus de quatre cents, et pour visiter les écoles primaires du canton, qu'il réorganisa l'une après l'autre en allant en personne y faire la classe sous les yeux du maître. Il publia à partir de 1835 un journal pédagogique, *Der pädagogische Beobachter*, qui parut jusqu'en 1842.

Ce ne fut pas sans opposition que la loi nouvelle put être appliquée partout; dans certaines communes, il y eut des émeutes : on prit d'assaut les maisons d'école, on brûla les livres de classe et le matériel d'enseignement; mais grâce à la fermeté du gouvernement démocratique, qui fit emprisonner les principaux meneurs, le calme se rétablit. Un différend qui éclata entre Scherr et le bourgmestre Hirzel, chef

du gouvernement, faillit aussi compromettre le succès de l'œuvre commencée : mal soutenu par le pouvoir exécutif, auquel sa grande autorité personnelle portait ombrage, et violemment attaqué dans un pamphlet politique par le chef de l'opposition conservatrice, le Dr Bluntschli, le directeur de l'école de Küsnacht voulut donner sa démission (1837) ; mais la majorité du Grand-Conseil lui ayant témoigné sa confiance par un vote solennel, et ayant repoussé le nouveau règlement de l'école normale qu'avait préparé le Conseil exécutif, Scherr conserva ses fonctions. La paix se rétablit bientôt entre les deux fractions du parti démocratique, et l'année 1838 vit se continuer et s'achever la réforme scolaire. Mais de fâcheux évènements allaient briser, l'année suivante, la carrière de Scherr à Zürich, et remettre en question tous les progrès réalisés par le régime libéral.

A la suite de la nomination du Dr Strauss comme professeur à l'université, des bandes armées de campagnards fanatisés par le clergé envahirent la ville de Zürich, renversèrent le gouvernement démocratique, et replacèrent le pouvoir entre les mains des conservateurs (6 septembre 1839). Scherr fut destitué ; nombre d'instituteurs distingués, ses élèves, durent quitter le canton de Zürich ; ils portèrent dans les cantons voisins l'esprit et la méthode du pédagogue de Küsnacht. Pour vivre, Scherr fonda dans le voisinage de Winterthour un pensionnat, qu'il transféra en 1843 à Hochstrasse, dans le canton de Thurgovie. C'est là qu'il acheva la rédaction de son *Manuel de pédagogie* (*Handbuch der Pädagogik*, 3 vol.), dont le premier volume avait paru en 1839. Les élections de 1845 ayant ramené les libéraux au pouvoir à Zürich, Scherr rédigea pour les écoles zuricoises, à la demande du gouvernement, un certain nombre de livres classiques, continuant ainsi à témoigner de l'intérêt qu'il portait à son canton d'adoption. Ces livres, qu'il ne cessa de perfectionner à chaque nouvelle édition, trouvèrent accès dans les écoles de la plupart des cantons de la Suisse allemande, où ils ont exercé une salutaire influence sur l'enseignement.

Ses nouveaux concitoyens de Thurgovie lui montrèrent bientôt l'estime qu'ils faisaient de ses talents et de son caractère : ils l'élurent en 1849 député à la Constituante cantonale, et en 1852 ils le placèrent à la tête du département de l'éducation. Dans cette situation nouvelle, qu'il occupa trois ans, Scherr fit pour la Thurgovie ce qu'il avait fait pour Zürich ; il opéra une réorganisation complète du système de l'instruction primaire. A l'âge de soixante ans, en 1861, il accepta du Comité central de la Société des instituteurs suisses la rédaction du journal pédagogique *Die schweizerische Lehrerzeitung*, qu'il conserva jusqu'en 1865. Il continua jusqu'au bout à consacrer son temps et ses forces à la cause de l'instruction du peuple : en 1870, la veille de sa mort il travaillait encore à la rédaction d'un livre de lecture pour les écoles complémentaires zuricoises. Il est mort de la rupture d'un anévrisme, le 10 mars 1870, emportant avec lui l'estime et les regrets de toute la Suisse libérale. (Le présent article résume une notice de M. Rüegg. dans la *Geschichte der schweizerischen Volksschule* d'Otto Hunziker.)

**SCHILLER.** — Frédéric Schiller (1759-1807), l'un des deux plus grands poètes de l'Allemagne, n'a point consacré à l'éducation proprement dite une partie quelconque de ses œuvres, ni même, comme son aîné Gœthe, un chapitre spécial dans tel ou tel ouvrage. Ses idées sur cette importante matière se trouvent disséminées dans ses drames, dans ses compositions historiques, et surtout dans ses traités philosophiques ; ou, pour mieux dire, il faut les dégager de l'ensemble de ses écrits en prose ou en vers, et de l'histoire même de sa vie. La pensée dominante, le principe constant de sa pédagogie, — terme dont lui-même ne se servit jamais, croyons-nous, — se trouvent dans ces quelques mots prononcés par un personnage de son drame *Intrigue et Amour* (acte III, scène Ire) : « La contrainte excite et aigrit, mais ne convertit jamais ».

Lui-même avait de sérieuses raisons d'être de cet avis. Sa jeunesse, au contraire de celle de Gœthe, n'avait pu se développer dans la bienfaisante atmosphère de la liberté. Il avait dû, avec plusieurs générations de ses compatriotes, servir de matière aux expériences pédagogiques d'un petit despote allemand, et les premières années de son activité littéraire s'étaient ressenties de l'absurde régime auquel on l'avait condamné. Il était entré comme élève, en 1774, à l'Ecole militaire fondée par le duc de Wurtemberg Charles-Eugène. Cet établissement, installé d'abord à la Solitude, entre Stuttgart et Ludwigsburg, où le duc avait une splendide résidence, puis transféré à Stuttgart, vers la fin de 1775, sous le nom d'*Académie de Charles*, était destiné à élever, d'après les idées du prince et aux frais de l'Etat, les enfants de la noblesse et de la bourgeoisie wurtembergeoises. Les bâtiments étaient magnifiques, les dortoirs aérés, les réfectoires monumentaux, les classes spacieuses, les cours vastes et plantées d'arbres : au premier abord on était tenté de féliciter les élèves et d'envier du moins leur logement. Mais si l'école ressemblait, du dehors, à une caserne, c'était bien pis quand on en voyait le dedans et l'ingénieux mécanisme. Les intelligences comme les corps étouffaient dans ces vastes espaces où ne circulait pas le moindre air de liberté. Le régime était ridiculement et parfois odieusement sévère et formaliste. Les moindres choses étaient prévues et règlementées de la façon la plus étroite ; le lever, le coucher, les repas, les études, les lectures et les devoirs, tout devait marcher comme au régiment ; il y avait un commandement, par deux temps et trois mouvements, pour répondre *amen* au bénédicité, pour s'asseoir à table au réfectoire, pour saisir la cuiller et porter tous ensemble la première bouchée de soupe aux lèvres. Et que dire de la toilette ! C'est là que le génie inventif du pédagogue couronné se donnait le plus amplement carrière. Le duc avait importé dans son règlement le mot français *propreté*, qui veut dire là bien des choses : pour être propre, l'élève doit avoir les cheveux convenablement frisés et poudrés, avec une queue dont la longueur est fixée à une ligne près ; il faut que ses boutons d'uniforme, soumis quatre fois par jour à une rigoureuse inspection, aient toujours le brillant du neuf ; que les bottes et les pantalons dessinent exactement les plis symétriques ordonnés par Son Altesse Sérénissime ; il est interdit d'avoir la moindre distraction ou de faire le moindre mouvement à l'une des quatre parades quotidiennes, etc. Le jeune Schiller fut puni plus d'une fois, et fort durement, pour avoir manqué à la *propreté* : il avait des distractions en se frisant ou en s'habillant. Il reçut un jour la bastonnade pour une négligence de ce genre ; et la bastonnade se donnait de la façon la plus grossière et la plus humiliante, en plein réfectoire, sans doute pour assaisonner de ce régal la maigre pitance des élèves. Faut-il s'étonner, après cela, qu'une âme fière et généreuse ait ressenti et nourri une indignation implacable, non seulement contre d'aussi absurdes règlements, d'aussi brutales punitions, mais aussi contre la société soi-disant civilisée qu'il rendait responsable de toutes ces inepties ?

Le séjour de Schiller à l'Ecole militaire (de 1774 à 1781) provoqua l'éclosion, pour ainsi dire spontanée, de son premier drame, *les Brigands*. Cette œuvre étrange, passionnée, grandiose en somme malgré tous ses défauts, est le produit naturel du système auquel avait été soumis le jeune poète. Les drames suivants, *Fiesque*, *Intrigue et Amour*, et *Don Carlos*, peuvent être considérés encore comme appartenant à la période d'indignation et de révolte : le duc Charles, avec son système d'éducation, pouvait en revendiquer la paternité pour une bonne part. L'âme du jeune poète, libre et fière, ne pouvait s'accommoder d'un pareil régime ni se taire après en avoir senti toute la rigueur. D'autres se résignaient et devenaient ensuite de plats courtisans et de vils hypocrites. Schiller a eu raison, en somme, de protester bien haut, dans ses premières œuvres, contre les moyens de gouvernement et d'éducation qui pouvaient produire de pareils résultats : le système de compression à outrance, qui ne vaut rien pour les hommes faits, n'est pas meilleur pour les enfants, ces hommes à venir.

Dans la seconde partie de sa vie, Schiller, arrivé au calme et à l'apaisement, s'applique à répandre cette idée que le meilleur système d'éducation est celui qui développe dans notre âme le sentiment du beau. Cette idée se trouve indiquée dans la plupart de ses œuvres, mais plus spécialement exposée dans quelques traités en prose qui constituent ce qu'on appelle ses écrits philosophiques ou esthétiques. L'un, par exemple, où le théâtre est représenté comme une institution morale, prend à tâche de démontrer que le drame et la comédie peuvent influer de la façon la plus heureuse sur les mœurs d'une nation, et, par suite, sur l'éducation de la jeunesse. « Le théâtre seul, dit Schiller, pourrait faire passer sous nos yeux, dans des peintures touchantes, propres à ébranler l'âme, les victimes malheureuses d'une éducation négligée; là nos pères pourraient apprendre à renoncer aux maximes d'une routine opiniâtre, et nos mères à nous aimer plus raisonnablement. De fausses idées peuvent égarer le cœur du meilleur maître; c'est bien pis encore quand on se pique d'une méthode, et qu'on perd systématiquement, dans des serres chaudes et des *Philanthropinum*, les tendres rejetons, objets de la culture. » Ce dernier trait s'applique à l'institution fondée par Basedow, pédagogue qui ne fut jamais tenu qu'en médiocre estime par les poètes de Weimar; Schiller condamne, ici encore, le système de compression dont sa jeunesse a été victime, et qui, quoique sous des formes moins brutales, s'oppose toujours à la libre expansion de notre nature. « La manie présente, dit-il ailleurs à ce propos, est de faire montre des créatures de Dieu comme des marionnettes à la foire; c'est une rage, devenue fameuse, de fabriquer des hommes au tour, d'imiter Deucalion, avec cette différence, il est vrai, que maintenant des hommes on fait des pierres, tandis que des pierres, lui, faisait des hommes: voilà bien, entre tous les égarements de la raison, celui qui mériterait le plus le fouet de la satire. »

La même idée se retrouve dans les *Lettres philosophiques*. « Le but ordinaire de la première culture est l'asservissement de l'esprit, et, parmi les diverses tâches de l'éducation, c'est presque toujours celle qui réussit le mieux.... L'enfant finit par se courber volontairement sous le joug des opinions; la doctrine lui devient souvent chère à cause du maître; il fait parade des chaînes qu'il croit porter de son libre choix.... Et pourtant la vie et la liberté, dans toute l'étendue possible, ne sont-ils pas le sceau de la création divine? »

Une autre idée, non moins féconde, qui revient à chaque page des *Lettres philosophiques*, est que l'on doit combattre avant tout l'égoïsme et la misanthropie. « La félicité dont j'ai l'idée devient ma félicité propre. Par conséquent, il m'importe d'éveiller les idées de ce genre, de les multiplier, de les élever; il m'importe aussi, par suite, de répandre autour de moi le bonheur. Le beau, l'excellent, le délectable, que je produis hors de moi, je le produis en moi. Le négliger, le détruire hors de moi, c'est le négliger et le détruire en moi-même. Je dois désirer le bonheur d'autrui, parce que je désire le mien propre. Ce désir de la félicité d'autrui, nous le nommons *bienveillance*.... Si chaque homme aimait tous les hommes, chaque individu posséderait le monde. Mais je crains que la philosophie de notre temps ne soit en contradiction avec cette doctrine. Bon nombre de nos penseurs ont pris à cœur de bannir de l'âme humaine, par le ridicule, ce céleste penchant et d'éteindre cette énergie, ce noble enthousiasme, au souffle glacé et mortel d'une indifférence pusillanime.... Un esprit qui n'aime que lui-même est un atome nageant dans le vide infini de l'espace. » Nous pourrions multiplier les citations de ce genre: celles que nous venons de faire suffisent pour montrer à quel point de vue élevé, généreux et vraiment humanitaire Schiller se place toutes les fois qu'il a l'occasion de parler de l'éducation.

La nécessité de développer le sens esthétique et moral de l'humanité, d'encourager la libre expansion de nos meilleures facultés, de stimuler l'activité de l'esprit au profit du bien commun de nos semblables, se trouve exposée plus longuement, et pour ainsi dire *ex professo*, dans les célèbres *Lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité*, dont nous ne dirons ici que quelques mots, parce qu'elles intéressent plus directement le philosophe que le pédagogue. Voici l'idée générale de ce remarquable ouvrage (1795), qui s'inspire presque uniquement de la philosophie de Kant. L'esthétique, c'est-à-dire le sentiment du beau convenablement dirigé et développé, doit se trouver à la base de l'éducation comme de la politique : les Grecs, à ce point de vue, sont nos maîtres et nos modèles; dans la société moderne, l'esprit d'abstraction envahit tout, même dans la pédagogie et dans le gouvernement. Le but de l'éducation esthétique est de développer harmoniquement l'individu, avec toutes ses forces vives, pour son profit et pour celui de l'Etat. Il est nécessaire de commencer par l'éducation du cœur et du caractère pour arriver au triomphe complet de la raison; et c'est le développement du sens du beau, ou l'éducation esthétique, qui offre le seul moyen d'atteindre ce but. Il est vrai que les beaux-arts produisent des effets contraires selon les peuples auxquels ils s'adressent et selon la manière de les cultiver; ils peuvent énerver l'homme tout en embellissant sa vie; donc il est nécessaire de rechercher leur véritable effet en étudiant l'essence même du beau. Il y a, d'ailleurs, opposition entre l'instinct sensible et l'impulsion rationnelle : cette opposition est plus apparente que réelle, et l'on peut l'écarter par une sage culture; chaque force de notre nature doit être librement développée dans sa sphère, sans empiéter sur sa voisine. La beauté se présente aussi à nous sous deux aspects différents : elle est douce ou énergique; l'éducation, bien dirigée, nous fait arriver à l'unité du beau idéal, dont la possession donne à l'âme une puissance illimitée en la dégageant de toute contradiction et de toute contrainte. En un mot, c'est l'art qui met l'âme dans la disposition la plus favorable à l'action de la volonté, de l'idée, du savoir; c'est de l'*état esthétique* que se développe l'état moral qui, à son tour, agit de la façon la plus heureuse sur notre vie physique, car le beau renferme réellement le vrai et le bien.

Telle est, dans ses grands traits, la doctrine de Schiller, qui nous paraît résumer ses idées sur l'éducation, et qui, comme on le voit, se distingue à la fois par la hauteur des vues et la large portée des applications; c'est exactement le contrepied du système auquel le poète avait été soumis dans sa jeunesse et que nous avons esquissé plus haut : d'une part, la règle rigoureuse, minutieuse, le gouvernement de la prétendue raison dans ce qu'elle a de plus sec et de plus terre-à-terre; de l'autre, le développement libre et spontané de nos plus hautes facultés, dirigées par une main presque invisible dans la voie du beau ou de l'art, qui doit nous conduire à la pleine expansion de notre être et à l'accomplissement de notre destinée au profit de nos semblables.

[E. Hallberg.]

**SCHLEIERMACHER.** — Frédéric Schleiermacher, né à Breslau en 1768, et mort à Berlin en 1834, est un des penseurs les plus éminents que l'Allemagne ait produits au dix-neuvième siècle. Successivement professeur aux universités de Halle et de Berlin, théologien, philosophe, philologue, pédagogue et orateur, il a laissé un système de morale d'une rare profondeur; une édition complète des dialogues de Platon avec une traduction et un commentaire devenus classiques en Allemagne; des discours sur la religion qui révèlent une grande élévation et une singulière liberté d'esprit; une foule de méditations sur des sujets de piété et de morale; enfin des vues originales et fécondes sur toutes les questions spéciales de théologie. Mais ce n'est ni du théologien ni du philosophe que nous avons à nous occuper ici. Nous parlerons exclusivement du pédagogue.

L'œuvre pédagogique de Schleiermacher remplit un volume de plus de 800 pages. Aucune partie n'en a été livrée à la publicité par l'auteur lui-même.

Voici l'origine de cette œuvre. A trois reprises, en 1813, en 1820 et en 1826, Schleiermacher a fait à l'université de Berlin un cours de pédagogie en une cinquantaine de leçons. C'étaient, si l'on peut s'expri-

mer ainsi, trois éditions orales d'un même livre, dont le fond paraît avoir peu varié. Nous possédons le premier cours dans un très bref sommaire rédigé par le professeur pour lui servir de guide; avec les « aphorismes » qu'il y a joints et qui résument sa pensée sous une forme vive et quelquefois paradoxale, ce sont les seules pages qui viennent de lui directement, et encore présentent-elles des lacunes. Le reste du volume se compose de notes prises par ses élèves : elles reproduisent le cours de 1826 en entier, et quelques chapitres de celui de 1820, où Schleiermacher trouva le temps de développer largement certaines idées fort écourtées ailleurs.

En ce temps-là, presque tous les professeurs allemands lisaient leur cours, qui était rédigé une fois pour toutes, et ils le lisaient assez lentement pour que des auditeurs zélés pussent en écrire chaque phrase, chaque mot. Ce système de dictée est loin d'être abandonné de nos jours. Mais Schleiermacher (heureusement pour lui et pour ceux de ses élèves qui étaient un peu intelligents, malheureusement pour nous) ne dictait pas; il développait, dans un langage très précis et souvent très sec, le sommaire qu'il avait sous les yeux et que nous possédons, ainsi qu'il a été dit. Les cahiers de ses élèves ne peuvent avoir pour nous la même autorité que les écrits sortis de sa plume. Il est vraisemblable qu'on ne l'a pas toujours bien compris. Et d'ailleurs, ces cahiers fussent-ils une reproduction sténographique et absolument fidèle de sa pensée, nous n'aurions celle-ci que sous la forme toujours un peu lâche et incorrecte de l'improvisation.

Quant aux autres pages, rédigées par Schleiermacher lui-même, elles ont le caractère d'un résumé très concentré : ce sont des formules de philosophie, — on pourrait presque dire d'algèbre. Parmi ses 91 aphorismes, il en est qui ne se comprennent pas en dehors des leçons auxquelles ils se rapportent; c'est même le cas du plus grand nombre; d'autres sont fort intéressants, mais d'une concision qui exige de la part du lecteur un certain effort. En voici deux ou trois :

(9) « Jouer, c'est être absorbé dans le présent; c'est la négation du temps à venir. » — (18) « L'oreille est le sens de la crainte. De là l'influence de la musique sur le courage. » — (50) « L'enseignement doit être éloquent; la vie, loquace; l'éducation, laconique. »

Si, faisant abstraction de la forme sous laquelle nous est parvenue l'œuvre pédagogique de Schleiermacher, nous passons à l'étude du fond même, nous sommes saisis de respect, ici comme ailleurs, devant la puissance et l'originalité de ce grand penseur. Il est *suggestif* au plus haut point. A une condition toutefois : c'est qu'on l'ait à peu près compris. Il procède avec une dialectique si bizarre, au premier abord; il aime tant à remonter aux principes suprêmes de la philosophie; il a sur la société des vues si éloignées, en apparence du moins, de celles qui ont généralement cours; il est si profondément Allemand tout en étant bien plus encore une individualité à part, qu'il faut des efforts très sérieux et une certaine culture philosophique pour pénétrer dans son système. Car nous sommes en présence d'un système. Dans l'introduction et dans la partie générale du cours, on signalerait à peine quelques pages qui puissent intéresser la plupart des lecteurs français. Il en est autrement de la seconde partie, qui traite de l'éducation et de l'instruction d'après les divers âges. Schleiermacher distingue trois périodes : 1° celle de l'enfant, au sujet de laquelle il donne d'excellents conseils aux mères; 2° celle du garçon, dans les écoles primaires et les écoles secondaires; 3° celle de la préparation à la vie dans divers apprentissages et à l'université.

C'est la seconde période qui offre pour nous le plus d'intérêt. Nous avons conservé l'expression employée par Schleiermacher : l'*âge de garçon* (*Knabenalter*). Il exclut donc de son sujet les filles. Il les écarte par une considération assez dédaigneuse. L'âge de garçon est, d'après lui, l'âge où le régime de l'école, le régime de la loi, comme dit la Bible en parlant de l'ancienne alliance, prend le pas sur le régime de la famille, le régime de la grâce. Or toute la différence entre l'éducation des garçons et celle des filles, c'est qu'on laisse celles-ci à peu près complètement sous le régime de la grâce : l'école continuera pour elles la maison, l'institutrice sera une seconde mère. Ainsi s'exprime Schleiermacher. C'est gracieux, c'est vrai aussi, dans une certaine mesure, mais c'est peu précis, et en même temps c'est dire, en termes voilés, que nos filles resteront toujours de grandes enfants.

Le chapitre où Schleiermacher parle de la différence entre le régime de la maison paternelle et celui de l'école contient des considérations fort remarquables sur les châtiments. Nous les résumons.

Dans une famille où règne un bon esprit, il n'y a point de loi et il ne doit point y avoir de châtiment. L'autorité morale des parents suffit à tout, et leur désapprobation, même tacite, qui est comme une exclusion momentanée de la douce vie commune, est la plus sévère des punitions. L'école, au contraire, est déjà une sorte de société civile, une sorte d'État. L'écolier est le citoyen de cette république ou de cette monarchie en miniature. Il y faut une loi très nette, très précise, connue de tous sous forme de coutume, et que nul ne viole impunément. Le châtiment d'ailleurs sera le même pour tous, comme dans le Code pénal. En soi, sans doute, il n'est pas de punition qui ne soit détestable. Vous prétendez améliorer l'enfant en le frappant, en l'enfermant, en le privant d'un plaisir; mais ne cessez-vous pas de lui répéter que l'homme digne de ce nom ne doit jamais laisser abattre sa volonté par la souffrance ou par les privations? Vous le condamnez à un surcroît de travail, à un *pensum*, comme à quelque chose de très désagréable, et vous lui avez dit et redit que le travail est un bien! Si vos punitions obtiennent le résultat que vous semblez rechercher en les infligeant, vous aurez inspiré à l'enfant et le dégoût de l'étude et la crainte de la douleur physique! Vous l'aurez dompté, mais en faisant de lui un paresseux et un lâche; vous l'aurez perverti. Faut-il donc ne plus punir? Oui, si l'on peut maintenir l'ordre, le respect de la loi sans avoir à sévir. Or cela ne se peut guère. Il faut donc continuer à châtier. Seulement, le châtiment, quel qu'il soit, ne doit être que le symbole, pour ainsi dire, de la réprobation dont la société scolaire outragée frappe un de ses membres. Quand l'opinion publique des élèves est en parfait accord avec l'opinion du maître, quand la loi est bien l'expression de la volonté générale de ces petits citoyens, quand tous se font un point d'honneur et une sorte de patriotisme de la respecter, une réprimande solennelle du chef est le châtiment suprême. Elle constitue un appel au sentiment d'honneur du coupable. Si le maître y ajoute quelque élément matériel, *pensum*, privation de plaisir, exclusion momentanée, c'est uniquement pour marquer avec plus d'énergie cette réprobation et produire une impression plus vive et plus durable sur le criminel et sur toute la jeune nation.

L'auteur passe successivement en revue, dans une partie spéciale, l'école primaire, — l'école *triviale*, comme il l'appelle en donnant à ce mot-là un sens qu'il n'a guère que chez les Allemands, — le gymnase et l'université. Nous ne le suivrons pas dans ces détails; la plupart des idées qu'il émet n'ont guère d'application chez nous. Notons seulement, en passant, que ce théologien se prononce contre l'usage de faire de la Bible un livre scolaire : cela lui paraît contraire au respect que l'on doit aux saintes Ecritures.

Nous citerons, pour finir, cette fière revendication du droit à la libre recherche scientifique, qui termine le chapitre sur l'enseignement supérieur :

« L'Etat ne doit choisir ni parmi les hommes qui, pressés par la nécessité, se mettent sous sa dépendance, ni parmi ceux qui se recommandent à lui par des avantages extérieurs, les professeurs capables de rendre à la société de réels services. Le souci du présent conseille souvent la flatterie et la servilité. La science libre peut seule exercer une profonde et bienfaisante influence sur la vie publique. » [T. COLANI.]

**SCHMID** (JOSEPH). — Joseph Schmid, élève et collaborateur de Pestalozzi, naquit en 1786 à Au, village du Vorarlberg (Tirol). Il a raconté lui-même en ces

termes l'histoire de son enfance, les circonstances qui décidèrent de sa carrière comme éducateur, et ses débuts dans l'institut de Pestalozzi :

« Les premières années de ma vie s'écoulèrent dans la paisible maison de mes parents. Je reçus l'instruction que pouvait donner une école de village telle qu'il s'en trouvait alors dans le Vorarlberg. Mon père était un honnête et laborieux paysan, dont le plus grand désir, avec celui de voir prospérer sa maison, était de pouvoir donner une bonne éducation à ses enfants. J'avais en Suisse un oncle et plusieurs autres parents, qui étaient marchands; mon oncle se chargea de mon instruction, me destinant à lui succéder un jour. Il fut donc entendu que je me consacrerais au commerce. C'était là le vœu du curé de mon village natal, homme d'une grande piété, au cœur généreux et à l'esprit éclairé, celui du maître d'école et du maire de la commune, qui avaient tous avec mon père les relations les plus amicales; c'était enfin le vœu de toute ma famille.

« A cet effet je fus placé en 1801, à l'âge de quinze ans, aux frais de mon oncle, dans l'institut de Pestalozzi [à Burgdorf], et je trouvai dans ce respectable éducateur un second père. Pestalozzi me prit en affection. Bientôt mon plus ardent désir fut de pouvoir demeurer auprès de lui, et, avec le consentement de mon père et de mon oncle, je résolus de consacrer ma vie à l'éducation. Au bout de deux ans, j'étais en état d'enseigner les éléments des mathématiques à mes condisciples et à des adultes. Je cherchai à appliquer dans cet enseignement les principes que j'avais reçus de Pestalozzi et d'après lesquels il souhaitait voir aussi traitée cette branche d'études. La même année déjà, je réussis à apporter plusieurs améliorations et additions importantes à l'enseignement des nombres et des mesures, tel qu'il se donnait alors dans l'institut.

« En juillet 1804, l'institut fut transféré à Münchenbuchsee, et presque tout l'enseignement des nombres et des mesures me fut exclusivement confié. J'exposai à Pestalozzi les difficultés que présentait l'enseignement des rapports de mesure, et il me conseilla de séparer l'étude de la forme de celle du nombre. J'essayai de traiter cette matière de la façon indiquée, et un an plus tard la « théorie de la forme » (*Formlehre*) était achevée.

« En juillet 1805, l'institut fut transféré de Münchenbuchsee à Yverdon. Pestalozzi avait déjà fondé là un petit commencement d'institut, qui fut réuni à l'ancien.

« Il semblait que nous eussions enfin trouvé à Yverdon une résidence stable. Je consacrai toute mon activité à perfectionner les procédés d'enseignement du nombre et de la forme, et je m'efforçai de les appliquer dans mes leçons d'une manière si claire et si complète, qu'aucun des visiteurs de l'institut ne quittait l'établissement sans se déclarer satisfait au moins sous ce rapport-là. Pestalozzi me témoignait toujours plus d'affection, ainsi que sa famille; et, sans blesser la modestie, je puis dire que ce fut à mon influence qu'il accorda graduellement le plus de place. Je jouissais de son amitié et de sa confiance la plus entière, et un lien indissoluble se forma entre lui et moi. » (*Wahrheit und Irrthum in Pestalozzi's Lebensschicksalen*, 1822, pages 1-3.)

Le témoignage de Pestalozzi confirme pleinement sur ce point celui de Schmid. « Un inexplicable sentiment de sympathie, lit-on dans les *Lebensschicksale*, m'attira vers lui dès le premier instant de son arrivée parmi nous; je n'avais jamais rien ressenti de pareil pour aucun autre élève. » Ce qui, dans la personnalité de Schmid, exerçait sur Pestalozzi une véritable fascination, c'est ce qu'il appelle sa *force*. Il y avait chez ce jeune paysan une puissance de travail extraordinaire, secondée par une volonté de fer. Dès qu'il en sut assez pour passer du rang d'élève à celui de maître, son incontestable supériorité s'imposant à tous, il prit le pas sur ses collègues avec la tranquille assurance d'un homme qui se sent fait pour le commandement. Niederer, qui devait plus tard lui résister et le traiter en adversaire déclaré, subit d'abord son ascendant comme les autres; il admirait en lui la méthode pestalozzienne incarnée : Schmid était à ses yeux l'instituteur idéal.

Le directeur des établissements de Hofwyl, Fellenberg, a poursuivi Schmid de sa haine dans les dernières années de la vie de Pestalozzi et après la mort de celui-ci : il n'y a pas de calomnies devant lesquelles ait reculé la rancune de l'orgueilleux patricien auquel Schmid avait osé tenir tête en 1817 pour défendre Pestalozzi contre lui. Parmi ces calomnies, il en est une que nous voulons relever ici, parce qu'il nous a été possible d'en découvrir l'origine.

En 1834, Fellenberg écrivait (*Pestalozzi's bis dahin unedirte Briefe*) : « Joseph Schmid, encore enfant, était déjà passé maître en hypocrisie : tous les jours, dans un coin de la maison de Pestalozzi, feignant de se cacher, mais s'arrangeant pour que Pestalozzi le vît et l'entendît, il priait Dieu à genoux de lui faire la grâce de comprendre la méthode ». Si ce que rapporte là Fellenberg était vrai, Schmid eût été en effet un tartufe. Mais, comme on va le voir, l'historiette a été perfidement dénaturée. Nous nous étions demandé à quelle source Fellenberg pouvait avoir puisé son anecdote. La lecture du volume publié en 1828 par Niederer sous le titre de *Pestalozzi'sche Blätter* nous l'a révélé. Dans ce volume, page 173, on trouve la première et authentique version du fait travesti par Fellenberg. Voici les paroles exactes de Niederer :

« Pestalozzi aimait à raconter, comme témoignage de la piété de Schmid, que, peu après son entrée dans l'institut (Schmid avait alors quinze ans), il l'avait trouvé agenouillé dans un endroit retiré du château [de Burgdorf], priant la Sainte Vierge *de lui faire la grâce d'apprendre la méthode et de devenir le premier élève de l'institut*. Ce détail est des plus importants au point de vue religieux. En effet, il y a une différence capitale *entre l'acte de l'homme qui adore la divinité pour l'amour d'elle-même, et l'acte de celui qui l'invoque afin d'obtenir son secours en vue d'un avantage personnel*. Toutefois, en cette affaire, Joseph Schmid est plus à plaindre qu'à blâmer. S'il eût reçu une éducation réellement religieuse, que de bien il eût pu faire! Son activité fût probablement devenue une bénédiction pour Pestalozzi et son établissement. »

Niederer, au moment où il écrivait ces lignes, était mortellement brouillé avec Schmid. Et pourtant il ne songe point à l'accuser d'hypocrisie : c'est de tout autre chose qu'il est question. Niederer ne prétend nullement que Schmid ait prié tout haut pour être entendu; il admet sa sincérité; ce qu'il lui reproche, c'est d'avoir naïvement demandé à la Vierge, en catholique superstitieux qu'il était alors, de lui faire obtenir la première place, au lieu d'avoir adoré la divinité en chrétien éclairé. Schmid, à son arrivée à Burgdorf, « était encore tout à fait ignorant et adonné à toutes les pratiques de sa confession » (Niederer); il est naturel que Pestalozzi, qui aimait le sentiment religieux sous toutes ses formes, ait été touché de la ferveur du petit Tirolien. Devenu homme, Schmid « s'émancipa » (Niederer); Pestalozzi, émancipé lui-même, ne put le trouver mauvais; il n'en fut pas de même de ceux qui restèrent ou devinrent croyants, Niederer, Krüsi, Ramsauer, etc.

Revenons à l'institut d'Yverdon et au rôle qu'y joua Schmid de 1805 à 1810. Tandis que Niederer, le métaphysicien de la méthode pestalozzienne, rédigeait la *Wochenschrift für Menschenbildung*, et prêtait à Pestalozzi — Socrate dont il se faisait le Platon — des idées auxquelles celui-ci, plus tard, protesta n'avoir jamais songé, Schmid, s'enfermant dans son domaine spécial, élaborait des manuels destinés à servir de livres élémentaires pour l'enseignement des mathématiques et du dessin : *Die Elemente der Form- und Grössenlehre*, Berne, 1809; *Die Elemente des Zeichnens*, Berne, 1809; *Die Elemente der Zahl als Fundamente der Algebra*, Heidelberg, 1810. Il publia ces trois ouvrages sous son nom, contre l'avis de Niederer, qui aurait voulu que tous les écrits sortant de l'institut portassent le nom de Pestalozzi. Ce fut là entre eux un premier sujet de discorde.

« Ce n'est point une raison d'intérêt, dit Schmid, qui avait déterminé l'opinion de Niederer. Mais je puis

me rendre le même témoignage. La publication de mes livres fut fructueuse; mais je ne consacrai pas un sou de l'argent que j'en retirai à mon usage personnel. Je l'employai à faire donner de l'instruction à quatre de mes frères et sœurs, et à subvenir à divers besoins de mon père. »

L'harmonie ne devait pas se maintenir longtemps entre les collaborateurs de Pestalozzi. Celui-ci, dans son discours du jour de l'an de 1808, déplorait déjà ce manque d'union (voir p. 1607). Voici comment Schmid expose les origines d'une situation que ses efforts furent impuissants à modifier :

« La rapide croissance et l'extension de l'institut, joints à des collisions de personnes et à des luttes d'influences, eurent ce résultat qu'en peu d'années Pestalozzi se vit débordé. Dans ces circonstances, je m'attachai inébranlablement à lui, et plusieurs fois j'eus à me charger pour lui des négociations les plus difficiles. J'avais à aplanir, tantôt de concert avec lui, tantôt à sa place, les difficultés qui se produisaient fréquemment entre les maîtres et les élèves. Le cercle de mon activité allait ainsi s'élargissant, et le succès de mes efforts parut inspirer à quelques membres du personnel de la maison une sorte de jalousie. L'état florissant de ma santé me permettait de fournir une somme de travail considérable. J'exigeais de la jeunesse qui m'entourait des efforts incessants et une infatigable activité. Pestalozzi avait à cette époque auprès de lui un grand nombre de jeunes gens qui voulaient se consacrer à l'instruction; pendant la plus grande partie de la journée, c'était de moi qu'ils recevaient l'enseignement. Les progrès de ces jeunes gens dans l'étude des nombres et de la forme sont trop connus pour qu'il soit nécessaire d'en parler. Ma façon d'exiger des élèves les plus avancés de l'institut un travail assidu, et de les exciter à un emploi sérieux et consciencieux de leur temps, devait naturellement choquer l'esprit de laisser-aller de quelques anciens collaborateurs de Pestalozzi, qui auraient voulu d'une vie facile, agréablement bercée par les rêves de l'idéal. Une scission devait nécessairement se produire dans l'établissement, par suite de l'hétérogénéité de ces deux natures. »(*Wahrheit und Irrthum*, page 4.)

Nous possédons, sur la première phase du différend entre Schmid et quelques-uns de ses collègues, Niederer et Krüsi en particulier, la relation d'un témoin digne de confiance. Le célèbre Karl von Raumer, qui vint à Yverdon en octobre 1809, à l'âge de vingt-six ans, accompagné d'un de ses amis (Przystanowski) et d'un élève de huit ans (Fritz Reichardt), et y séjourna pendant sept mois, a raconté (*Geschichte der Pädagogik*, tome II, pages 423-443) les impressions éprouvées durant ce séjour, les confidences qu'il reçut de Pestalozzi, et les tentatives infructueuses qui furent faites à ce moment pour amener une réforme de l'institut.

« Peu de jours après mon arrivée, dit Raumer, que nous traduisons en l'abrégeant, la commission d'enquête nommée par la Diète vint à Yverdon et y resta cinq jours. Ce furent des journées de malaise pour Pestalozzi et ses maîtres; on pressentait que la commission, qui s'en tenait uniquement aux résultats réellement constatables, ne ferait pas un rapport enthousiaste.... J'étais venu pour apprendre et pour me rendre utile. Je couchais dans un des dortoirs, je mangeais avec les enfants, j'assistais aux leçons, au culte du matin et du soir, et aux conférences des instituteurs. Au bout de quelques semaines, un soir que je me trouvais, avec Pestalozzi et les autres maîtres, à l'hôtel du *Sauvage*, où l'on se réunissait tous les quinze jours, Pestalozzi me prit à part dans une chambre voisine. Là, après quelques paroles de préambule, il se mit à me parler de certains maîtres de l'institut avec une liberté qui me frappa d'étonnement : ce qu'il m'en dit était en complète contradiction avec le langage tenu dans le « Rapport aux parents » (*Bericht an die Eltern*, 1807), mais non avec ce que j'avais pu observer par moi-même. Il conclut en proposant que mon ami et moi nous nous unissions à Schmid, de l'intelligence et de l'activité duquel il fit un grand éloge, pour mettre la main à une réforme radicale de l'institut. Cette proposition était pour moi si inattendue, que je demandai le temps d'y réfléchir. Je communiquai la chose à mon ami, qui fut aussi surpris que moi. Ces circonstances nous conduisirent naturellement à entrer en rapports plus intimes avec Schmid; nous fûmes ainsi mis au courant des *arcana imperii*, et nous recherchâmes ensemble, en toute droiture, quels étaient les obstacles qui nuisaient à la prospérité de l'institut, et quels seraient les moyens d'y remédier.

« Le premier inconvénient que nous proposâmes d'écarter fut celui qui résultait du mélange des élèves allemands et français; on aurait créé, à cet effet, deux instituts au lieu d'un seul. Cette proposition ne put être exécutée, principalement à cause de difficultés extérieures, qu'il eût pourtant été possible de surmonter. Pestalozzi nous donna plus tard complètement raison sur ce point, comme le prouve un passage de ses *Lebensschicksale*. Un autre mal était l'absence de la vie de famille, au moins pour les plus jeunes élèves, de six à dix ans; je proposai à Pestalozzi de louer pour ces enfants une belle maison à quelque distance de la ville, où ils auraient pu avoir un genre de vie plus rapproché de celui du foyer domestique. Cette proposition n'aboutit pas non plus. Comme on peut le penser, ce fut l'occasion de parler longuement du côté faible de l'institut, l'absence de la vie de famille et l'impossibilité d'y suppléer. Nous fîmes encore une troisième proposition : comme il nous paraissait impossible que les idées de Pestalozzi pussent être réalisées à Yverdon, étant donné les circonstances, nous l'invitâmes à aller fonder en Argovie l'institut de pauvres promis depuis si longtemps, et lui offrîmes à cet effet notre concours. Il ne voulut pas y consentir; je regardai alors comme mon devoir, dans l'intérêt de l'enfant qui m'était confié, de quitter l'institut. Je n'ai aucune intention de justifier mon attitude dans cette circonstance en inculpant autrui; je dirai seulement un mot pour l'expliquer. A ce moment, Schmid et Niederer, si différents par les talents, le caractère et les tendances, étaient déjà en complète opposition; avec la meilleure volonté il était impossible d'opérer une conciliation entre eux; il fallait prendre parti pour l'un ou pour l'autre. Pestalozzi lui-même tenait pour Schmid, dont l'activité résolue et infatigable m'était garante qu'il serait un auxiliaire énergique pour les réformes. Je me trouvai ainsi sans le vouloir en opposition avec Niederer. Quoique je ne pusse partager ses opinions sur plusieurs points, j'aurais dû rendre justice à son enthousiasme et à son esprit de sacrifice. Je me sentais attiré par la douceur de Krüsi; mais lui aussi était contre Schmid. Je quittai donc Yverdon en mai 1810. Bientôt après les hostilités, longtemps restées latentes, éclatèrent publiquement. »

Nous avons dit ailleurs (Voir *Pestalozzi*, p. 1607) que l'incident qui mit le feu aux poudres fut la publication du rapport du P. Girard (juin 1810), où Schmid recevait seul des éloges, tandis que l'enseignement des branches enseignées par les autres maîtres était l'objet de critiques parfois sévères. La lecture de ce rapport aurait dû faire sentir aux collègues de Schmid la nécessité d'accepter les réformes que celui-ci réclamait et qu'il avait vainement tenté de réaliser de concert avec Raumer. Il n'en fut rien; tout au contraire, les oppositions sourdes passèrent subitement à l'état aigu. Schmid, alors, annonça sa résolution de quitter l'institut. On s'est demandé pourquoi Pestalozzi, qui lui donnait raison, le laissa partir? c'est qu'il n'était plus maître de ses résolutions; des nécessités auxquels il ne pouvait se soustraire l'enchaînaient à Yverdon. « Si je n'avais que quarante ans, dit-il à Schmid, je partirais avec toi. » Ce que Pestalozzi ne pouvait pas faire, d'autres le firent : Muralt, von Türk, Hoffmann et Mieg quittèrent l'institut en même temps que Schmid.

Comme il a été dit à l'article *Pestalozzi* (p. 1607), il y eut au départ de Schmid une autre cause encore que le dissentiment pédagogique entre lui et quelques-uns de ses collègues. Il s'était épris d'une jeune institutrice, Louise Segesser, attachée à l'institut des jeunes filles; Niederer était son rival et fut préféré : Schmid lui céda la place.

Une fois libre, Schmid se retira d'abord dans sa famille, à Au. Il se sentait pressé d'expliquer publiquement les motifs de la décision qu'il avait prise; il le fit dans une brochure intitulée *Expériences et Opinions sur l'éducation, les instituts et les écoles* (*Erfahrungen und Ansichten über Erziehung, Institute und Schulen*), et datée d'Au, le 8 août 1810 (Heidelberg, chez Mohr et Zimmer, in-8°, 146 p.). Certains biographes veulent voir dans cette publication un acte de noire ingratitude envers Pestalozzi; M. de Guimps la caractérise ainsi : « Schmid publia contre l'institut d'Yverdon un pamphlet dans lequel il l'appelait *la honte de l'humanité* ». Il faut n'avoir pas lu l'écrit de Schmid pour le qualifier de cette façon sommaire. Dans cette brochure, œuvre mal digérée d'un jeune homme absolument étranger à l'art d'écrire, et qui pour la première fois cherche à se rendre compte de ses idées, nous retrouvons l'écho des conversations de l'hiver précédent entre Raumer, Pestalozzi et Schmid. La pensée essentielle, qui revient à chaque page, c'est que l'éducation est la tâche des parents, qu'elle doit se faire au foyer domestique, à moins que les circonstances ne rendent la chose impossible. L'auteur distingue deux périodes dans l'éducation : la première va de la naissance jusqu'à l'âge de douze ou quatorze ans; la seconde, de douze ou quatorze ans jusqu'à l'âge adulte. Les instituts d'éducation, tels qu'ils existent, sont absolument mauvais pour les enfants du premier âge, auxquels la vie de famille est indispensable. Les parents doivent donc garder leurs enfants auprès d'eux au moins pendant la première période de l'éducation. « Et vous, maîtres et éducateurs des instituts, s'écrie l'auteur, si vous vous sentez capables d'élever des enfants, sortez de vos instituts qui ne vous conduiront jamais au but. Pas plus que les casernes ne peuvent faire le salut et le bonheur d'un pays, une semblable éducation de caserne ne peut être bonne pour la jeunesse. » Pour les enfants du second âge, Schmid admet des « instituts d'enseignement » (*Lehr- oder Unterrichtsanstalten*); mais il recommande aux parents de n'y pas placer leurs enfants avant l'âge de treize, quatorze ou quinze ans, et il ajoute qu'il serait préférable de les garder dans la famille et de leur faire suivre les classes d'une école. Quelques pages intéressantes sont consacrées aux écoles publiques : Schmid recommande d'apporter un soin particulier aux exercices physiques, ainsi qu'aux occupations techniques; quant à la culture intellectuelle, au développement de la force intérieure par laquelle l'homme produit lui-même ses connaissances, c'est aux mathématiques qu'il faut le demander en première ligne. Le dernier tiers de l'ouvrage est consacré à un examen critique de l'institut d'Yverdon. « L'institut de Pestalozzi, demande Schmid, doit-il aussi être rangé dans la catégorie de ceux dont j'ai dit qu'ils sont la honte de l'humanité? » Et il répond : « Oui, mais Pestalozzi doit être distingué de son institut. Il ne sait pas lui-même comment il s'est trouvé placé à la tête d'un institut d'éducation. Le monde lui a imposé ses désirs et ses opinions; il s'est laissé faire, innocent et résigné. »

« Si l'institut d'Yverdon mérite le blâme, — continue Schmid, — je le mérite dix fois plus; car pendant tout ce temps j'y ai enseigné, j'ai tenu de plus près à Pestalozzi que personne; j'étais, je puis le dire, le véritable fils de la maison, j'avais obtenu toute l'influence possible : et pourtant j'ai tout laissé faire. J'étais alors mineur, je ne me rendais pas compte des choses, et tout l'institut était dans ce même état de minorité, en sorte que les fautes commises peuvent nous être pardonnées. Mais maintenant que les yeux sont ouverts, il faut changer de voie, à moins de vouloir persévérer sciemment dans l'erreur. »

Le remède, selon lui, eût consisté à réorganiser l'institut en lui assignant un but unique et bien défini, et en renonçant résolument à tout le reste. On pourrait : 1° Ou bien en faire un pensionnat destiné à la première période de l'éducation : « s'il y a un homme né pour élever des enfants de cet âge, c'est Pestalozzi; mais il faudrait que le nombre des enfants ne dépassât pas son cœur, sa tête et ses forces »; 2° Ou bien en faire un institut pour l'instruction de jeunes gens arrivés au second âge; « mais les collaborateurs manqueraient pour cela »; 3° Ou bien y travailler à l'organisation des écoles, en y préparant de bons maîtres par de bonnes méthodes; « toutefois l'existence d'un institut de maîtres allemands en pays français sera toujours difficile »; 4° Ou bien, enfin, le remplacer par une école de pauvres (*Armenanstalt*). C'est cette dernière solution que Schmid paraît préférer; elle est conforme au caractère de Pestalozzi lui-même, à son passé; elle serait la réalisation du plan exposé dans *Léonard et Gertrude*. « Une école qui serait étroitement associée à la vie réelle du peuple de la classe pauvre donnerait des résultats tels qu'on n'en a jamais vu jusqu'à présent. Et Pestalozzi a un sentiment extraordinairement juste de ce besoin; il comprend à merveille combien peu de services l'école seule, sans gagne-pain, rend à la pauvreté; il songe aujourd'hui encore à réaliser l'union des exercices mécaniques d'un métier avec l'enseignement proprement dit. »

Un dernier chapitre est relatif à ce que le public appelait la « méthode pestalozzienne ». Schmid s'élève, précisément comme l'avait fait le P. Girard, contre l'engouement aveugle dont cette prétendue « méthode » est l'objet de la part de gens qui, sans y rien connaître, parlent de l'introduire partout. « J'aurai, écrit-il, le courage de le dire à la face du monde : il n'existe pas encore de méthode pestalozzienne, ni pour l'enseignement, ni pour l'éducation, qui soit arrivée à maturité et puisse être introduite. Et si on me demande : Qu'y a-t-il donc de fait et que pouvons-nous introduire? je répondrai : Pour l'enseignement, quelques branches ont été organisées d'une manière plus naturelle, et peuvent, à ce titre, être introduites là où on en aura l'emploi : ce sont le chant, les mathématiques et le dessin. Pour l'éducation, rien encore n'a été trouvé, si ce n'est la substitution de l'amour à la verge comme moyen de discipline; mais ce n'est pas par voie législative que ce changement peut être opéré. »

Schmid prévoit que son écrit pourra être mal interprété : « Ta franchise, me dira-t-on, nuira à la bonne cause, et fournira des armes à ceux qui voudraient maintenir les erreurs du passé ». Il répond que cette franchise est nécessaire, et que la vérité doit être exprimée. Il espère que Pestalozzi la reconnaîtra, et il s'adresse à lui, en terminant, dans un sentiment reconnaissant et filial : « Père, dans ton chagrin, regarde ton fils, et tu sentiras un soulagement dans la droiture de ses intentions; son cœur est pur, comme le tien est généreux; un jour tu le serreras de nouveau paternellement sur ton sein, et tu retrouveras alors un fils en lui ».

L'écrit de Schmid causa, comme on pouvait s'y attendre, beaucoup d'irritation à Niederer et à ses collègues. Cette publication, acte tout au moins inconsidéré et où le dépit avait certainement sa part, aurait dû, semble-t-il, refroidir Pestalozzi à l'égard de celui qui avait été son élève préféré. Il n'en fut rien. Tout au contraire, Pestalozzi reconnut que Schmid, s'il avait des torts dans la forme, avait raison dans le fond. Il ne cessa pas de lui témoigner une affection toute paternelle. Quelques mois plus tard, dans son discours du jour de l'an de 1811, il s'écriait, devant Niederer et les autres maîtres de l'institut : « Et toi, Schmid, que j'aimais tant, où es-tu? pourquoi ne te vois-je pas en ce jour parmi les miens? » Schmid n'a d'ailleurs jamais désavoué les idées exprimées dans l'opuscule de 1810. En 1847, dans la brochure intitulée *Pestalozzi und sein Neuhof*, il en parle comme d'un document nécessaire à consulter pour la connaissance de l'histoire intérieure de l'institut d'Yverdon, et il ajoute : « J'ai d'autant plus le droit de renvoyer le lecteur à cet écrit, qu'on a pu à bon droit, dès cette époque, le regarder comme étant bien plus l'œuvre de Pestalozzi que la mienne. Le livre intitulé *Pestalozzi's Lebensschicksale* n'est rien de plus que la simple confirmation de la brochure publiée seize ans auparavant à Heidelberg. »

Après avoir séjourné alternativement à Vienne et à Munich, et parcouru l'Allemagne du Sud et la Suisse,

Joseph Schmid reçut en 1812 du ministère bavarois la direction d'une école publique à Bregenz; il la conserva jusqu'au printemps de 1815.

Nous n'avons rien à ajouter aux détails donnés à l'article *Pestalozzi* sur la manière dont un rapprochement s'opéra graduellement, à partir de 1812, entre Schmid et ses anciens collègues d'Yverdon, Niederer en particulier; sur les négociations qui eurent pour résultat, en 1815, sa rentrée à l'institut menacé de ruine, sur les réformes qu'il y introduisit et les nouvelles discordes qui en furent la suite. Dans toute cette seconde période de l'histoire de l'institut d'Yverdon, la personnalité de Schmid est si étroitement liée à celle de Pestalozzi qu'il n'est pas possible de les séparer; aussi avons-nous, à l'article *Pestalozzi*, fait d'avance la biographie de Joseph Schmid pour les douze années qui s'écoulèrent de 1815 à 1827. Nous y renvoyons donc le lecteur.

Nous nous bornerons à mentionner deux écrits polémiques de Schmid, nés des circonstances : le premier, *Wahrheit und Irrthum in Pestalozzi's Lebensschicksalen, durch Thatsachen dargelegt*, Yverdon (Heidelberg), juillet 1822, donna lieu à des poursuites correctionnelles contre Schmid et Pestalozzi; le second, *Fellenberg's Klage gegen Pestalozzi, gewürdigt und beleuchtet durch von diesem hinterlassene Schriften*, Carlsruhe, 1827, est une réponse, publiée peu de temps après la mort de Pestalozzi, à une attaque de Fellenberg insérée dans divers journaux en octobre 1826. Disons aussi que les exercices d'arithmétique et de géométrie (*Praktische Elementarübungen : Zahl- und Formlehre*), contenus dans les volumes 14 et 15 des Œuvres complètes de Pestalozzi, édition Cotta (1826), sont dus, pour la partie technique, à la collaboration de Schmid.

Il nous reste à retracer la dernière partie de la carrière de Joseph Schmid, après la mort de Pestalozzi. Le disciple survécut vingt-trois ans à son maître; et ce n'est pas sans quelque étonnement qu'on le voit, dès le lendemain de la mort de celui-ci, disparaître dans une obscurité presque complète où il devient difficile de retrouver sa trace. Le silence qui se fait ainsi autour de lui s'explique toutefois si l'on se dit qu'il vécut, depuis ce moment, en étranger, loin du théâtre de ses premiers succès, dans une ville dont il parlait à peine la langue et qui ignore volontiers les renommées qui ne savent pas se faire bruyantes. Aucun biographe n'a écrit le récit de ces vingt-trois dernières années de la vie de Joseph Schmid; les renseignements, pour la plupart inédits, qu'il nous est possible d'offrir ici à nos lecteurs sont dus à une obligeante communication de M. le colonel Karl Pestalozzi (le fils de Gottlieb Pestalozzi et de Catherine Schmid), qui a bien voulu rassembler à notre intention ses souvenirs personnels concernant son oncle.

Etabli à Paris à partir de 1827, Schmid fut d'abord attaché comme professeur à l'institution Morin. Il resta quelques années sans donner de ses nouvelles à sa famille; car le règlement des questions relatives à l'institut d'Yverdon, après la mort de Pestalozzi, avait amené une brouille entre lui et ses deux sœurs. L'aînée, Marie, qui avait rempli pendant de longues années les fonctions de maîtresse à l'institut et qui devint plus tard M^me^ Reidel, ne se réconcilia jamais avec son frère. Par contre, il y eut en 1832 un rapprochement entre Schmid et sa sœur cadette, Catherine, la femme de Gottlieb Pestalozzi, qui vivait avec son mari à Neuhof depuis 1822. Schmid avait signé, en 1831, avec une demoiselle Jæger, de Sulz, près Colmar, un acte de société pour le commerce des broderies; l'idée lui vint d'installer un atelier de broderie à Neuhof, et il proposa à Gottlieb Pestalozzi d'entrer à cet effet dans l'association. Celui-ci accepta, devint le troisième associé, et l'atelier de broderie fonctionna à Neuhof de 1832 à 1834. En même temps Schmid s'occupait aussi de travaux littéraires. Il avait conclu, le 10 juin 1832, avec Emile de Girardin et Boutmy, un traité l'autorisant à publier une traduction allemande du *Journal des connaissances utiles*. Un second traité, du 23 novembre 1833, y ajouta le droit de traduction du *Musée des familles*. Ces deux publications parurent, l'une sous le titre de *Pfenning-Magazin der Gesellschaft zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse* (Brockhaus, Leipzig), l'autre sous celui de *Sonntagsmagazin* (Peters, Leipzig).

En 1834, l'atelier de broderie n'ayant pas donné les résultats espérés, il fallut liquider l'association. Il en résulta une nouvelle querelle, et les relations entre Schmid et la famille de Neuhof furent interrompues une seconde fois, pendant huit années. D'autre part, l'éditeur Peters ayant fait faillite en 1836, la traduction du *Musée des familles* dut cesser de paraître; celle du *Journal des connaissances utiles* eut bientôt le même sort. Il y eut à cette occasion, entre Schmid et les autres signataires du traité du 23 novembre 1833, un procès dont nous ne connaissons pas l'issue.

Schmid n'avait pas cessé d'habiter Paris. Il donnait des leçons de mathématiques, non seulement à l'institution Morin, mais dans d'autres établissements (l'institution Bussy fils, par exemple) et chez des particuliers. Parmi les personnes avec lesquelles il s'était lié, nous citerons la princesse Galitzine, née Ismaïloff, qu'il aida dans la publication d'un ouvrage intitulé *Analyse de la force*, la famille de Villamil, à Passy, et le directeur de l'école Turgot, Pompée, auquel il fournit des documents pour son mémoire sur Pestalozzi.

Un nouveau rapprochement eut lieu en 1842 entre Schmid et son beau-frère : Gottlieb Pestalozzi était dépositaire des manuscrits laissés par son grand-père; Schmid lui demanda de les lui confier, afin de les publier dans une nouvelle édition qu'il se proposait de faire des œuvres du grand pédagogue. Malheureusement la caisse qui contenait les précieux papiers, remise par Gottlieb Pestalozzi à une maison d'expédition de Zürich pour être envoyée à Paris, se perdit en route; elle n'a jamais pu être retrouvée. Schmid fut très vivement affecté de cette perte, qu'il attribua à tort à une négligence de son beau-frère : et bientôt les récriminations mutuelles amenèrent une troisième rupture.

Le projet de publier une nouvelle édition des œuvres de Pestalozzi fut repris en 1846, à l'occasion des fêtes données en Allemagne et en Suisse pour le centenaire de la naissance du philanthrope zuricois. Schmid fit paraître cette année-là un prospectus en langue allemande annonçant l'ouverture d'une souscription pour l'impression de quatre volumes, qui devaient contenir *Léonard et Gertrude* et un choix des écrits pédagogiques de Pestalozzi. Les bénéfices de l'entreprise devaient, pour une part, être versés dans la caisse de l'une des deux *Pestalozzi-Stiftungen* fondées à Brougg et à Berlin; pour une autre part, être appliqués à l'impression d'une édition illustrée de *Léonard et Gertrude* en trois langues, allemand, français et anglais. Un second prospectus, rédigé à peu près dans les mêmes termes, est daté de décembre 1847. L'un et l'autre prospectus sont signés : « Joseph Schmid, fondé de pouvoirs des héritiers Pestalozzi, rue de la Lune, n° 10, Paris ». En même temps, Schmid écrivit une brochure intitulée *Pestalozzi und sein Neuhof* (imprimée en allemand chez Paul Renouard, rue Garancière, à Paris, et mise en vente chez l'éditeur Schulthess, à Zürich; 32 pages, 1847); il y reproduisait un plan, rédigé par Pestalozzi peu de temps avant sa mort, pour la création d'une école élémentaire et d'une école normale modèles à Neuhof, et il appelait sur ce projet l'attention des fondateurs des deux *Pestalozzi-Stiftungen*; il annonçait, en outre, la prochaine publication d'un second volume, encore inédit, des *Lebensschicksale* de Pestalozzi, destiné à faire la lumière, au moyen de documents authentiques, sur les faits qui avaient amené la ruine de l'institut d'Yverdon. Enfin, en 1848, peu de temps après l'attribution *ex æquo* à Ph. Pompée et J.-J. Rapet du prix Félix de Beaujour pour leurs mémoires sur le système d'instruction et d'éducation de Pestalozzi, parut une brochure en français intitulée *Introduction des mathématiques dans l'instruction populaire* (Paris, imprimerie Lacrampe fils, 16 p., 1^er^ novembre 1848) : Schmid y expose l'insuffisance de l'enseignement des mathématiques tel qu'il est donné en France, où il est exclusivement scientifique; Pesta-

lozzi voulait, au contraire, « faire descendre l'étude de la géométrie et de l'algèbre pour les mettre au niveau de l'enfance; c'est là précisément la ligne de démarcation où divergent l'ancienne et la nouvelle école ». On objectera peut-être, dit Schmid, « qu'il est inutile ou même dangereux de populariser ainsi les mathématiques »; à cette observation, il répond que les ouvriers ont besoin, pour être sérieusement préparés à leurs professions, de recevoir une instruction préliminaire convenable. « On s'accorde généralement à considérer l'étude des langues comme le meilleur moyen de développer l'intelligence des enfants; Pestalozzi a démontré, par ses écrits et par la pratique, que les sciences exactes offrent un moyen d'éducation intellectuelle tout aussi efficace. Les sciences exactes et les langues doivent être commencées en même temps et marcher parallèlement, sans jamais être séparées dans le cours de l'enseignement. Remarquons, en outre, qu'il est urgent de répandre de plus en plus l'instruction, aujourd'hui que chacun peut arriver aux fonctions les plus éminentes de l'Etat. D'ailleurs, on fournit par là au peuple un moyen de plus pour améliorer son sort. » Après ces considérations préliminaires, Schmid annonce son intention d'ouvrir plusieurs cours de mathématiques, savoir : 1° un cours public et gratuit pour les instituteurs et un autre pour les institutrices; 2° un cours public et gratuit pour des enfants de dix à onze ans (classe modèle); 3° un cours non gratuit, pour des enfants du même âge. « A l'établissement de ces cours, ajoute-t-il, se rattachent nécessairement la publication de nouveaux livres élémentaires, appropriés aux besoins des maîtres et des élèves. A son lit de mort, Pestalozzi avait imposé à ses héritiers l'obligation de publier ses ouvrages. Divers obstacles, qu'il serait trop long d'énumérer ici, s'étaient opposés jusqu'à présent à cette publication. Ce n'est que l'année dernière que la famille de l'illustre défunt nous chargea du soin de diriger la réimpression de ses écrits. Grâce à la protection et à la munificence du roi de Prusse et de la plupart des souverains de la Confédération germanique et autres, nous sommes à même de faire paraître incessamment une nouvelle édition allemande des œuvres de Pestalozzi, conformément à ses dernières volontés. Nous nous proposons également d'en donner une traduction française. On conçoit qu'il ne peut être question ici que des manuels consacrés à l'enseignement des mathématiques élémentaires. Ces manuels, introduits dans presque toutes les écoles allemandes, jouissent d'une réputation méritée. En les publiant en langue française, nous comptons sur le bienveillant concours du gouvernement, du clergé, de tous les fonctionnaires chargés de la direction des écoles, des professeurs et maîtres attachés à des établissements publics et particuliers, des propriétaires d'établissements industriels, et enfin de toutes les personnes qui s'intéressent au progrès de l'enseignement populaire. » La collection de ces manuels devait paraître en huit livraisons sous le titre d'*Enseignement élémentaire des mathématiques d'après la méthode de Pestalozzi*.

Aucun de ces divers projets ne se réalisa; la réaction qui se produisit dans toute l'Europe à la suite des évènements de 1848 suffit à en expliquer l'abandon.

Il résulte d'un des passages que nous venons de citer de la brochure *Introduction des mathématiques dans l'enseignement populaire*, que Gottlieb Pestalozzi avait donné son adhésion à l'entreprise d'une réimpression des ouvrages de son aïeul sous la direction de Schmid. L'apaisement de la dernière querelle entre celui-ci et son beau-frère s'était sans doute produit à la suite des manifestations du centenaire en 1846. Lorsque, en novembre 1850, M. Karl Pestalozzi, fils de Gottlieb, vint à Paris pour y achever ses études d'ingénieur, il y entretint avec son oncle des relations de cordiale affection. « La visite que je lui fis dès mon arrivée, nous a-t-il écrit, le réjouit d'autant plus que je pus lui apporter l'assurance que mes parents avaient oublié les démêlés d'autrefois. Mon oncle, d'ailleurs, s'est toujours montré aimable dans le commerce personnel; et autant que je puis m'en souvenir, les différends se sont produits à la suite de ses lettres, et jamais à l'occasion d'une explication verbale. »

Joseph Schmid mourut à Paris, le 14 février 1851, d'une pneumonie qui l'enleva en quelques jours, à l'âge de soixante-cinq ans. [J. GUILLAUME.]

**SCHMIDT** (KARL). — Pédagogue allemand, né à Osternienburg (Anhalt) en 1819, mort le 8 novembre 1864 à Gotha. Après avoir suivi les classes du gymnase de Köthen, il acheva ses études aux universités de Halle et de Berlin. En 1845 il devint professeur au gymnase de Köthen, puis fut quelque temps pasteur suffragant à Edderitz. Il rentra dans l'enseignement en 1850, et professa au gymnase de Köthen jusqu'en 1863. Il se fit connaître par divers écrits sur l'éducation : *Das Buch der Erziehung* (Köthen, 1854); *Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder* (Köthen, 1856); *Gymnasialpädagogik* (Köthen, 1857); *Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* (Köthen, 1860). Le trait distinctif de sa doctrine pédagogique, c'est l'importance accordée à la physiologie, et plus particulièrement à la phrénologie. Ce n'est pas sur une psychologie abstraite qu'on peut construire la pédagogie, mais sur la science de l'homme étudié dans son être physique aussi bien que dans son être intellectuel et moral : « La pédagogie, dit Karl Schmidt, n'est autre chose que l'anthropologie appliquée ».

En 1862 parut le plus important de ses ouvrages, sa grande *Histoire de la pédagogie* (*Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Culturleben der Völker*), en quatre volumes (Köthen, Paul Schettler). C'est un livre intéressant, qu'anime un souffle libéral; on y trouve, avec une grande abondance de faits précis, des vues élevées et généreuses. Il a obtenu un succès mérité, et depuis la mort de l'auteur il en a été fait, par les soins de M. Wichard Lange, plusieurs nouvelles éditions, corrigées et augmentées.

L'auteur divise l'histoire de la pédagogie en deux grandes époques : la première, avant Jésus-Christ, est celle de l'éducation *nationale*; la seconde, après Jésus-Christ, est celle de l'éducation *humaine*. Dans cette seconde époque, il distingue deux périodes : avant et après la Réforme; avant la Réforme, c'est la période de l'éducation « transcendante »; depuis la Réforme, c'est celle de l'éducation « organique », ou « rationnelle ».

Le premier volume contient l'histoire de la pédagogie dans les temps antérieurs au christianisme; l'Orient, la Grèce et Rome, et le peuple d'Israël y sont passés successivement en revue.

Dans le second volume, après un chapitre sur l'essence du christianisme, sur Jésus considéré comme éducateur de l'humanité, et sur le christianisme primitif, l'auteur nous donne l'histoire de la période de l'éducation « transcendante », qu'il subdivise de la manière suivante : I, l'éducation monacale de l'Eglise d'Orient et l'éducation dans l'islamisme; II, l'éducation clérico-scolastique de l'Eglise d'Occident; III, la société laïque et son système d'éducation, comprenant : 1° la chevalerie et son éducation; 2° la bourgeoisie et son éducation (*a*, les écoles des villes; *b*, les universités; *c*, la renaissance des études classiques).

Le troisième volume, qui va de Luther à Pestalozzi, est ainsi divisé : I, La Réforme; II, L'éducation abstraite christiano-théologique, comprenant : 1° Le hiérarchisme (*a*, l'éducation orthodoxe protestante; *b*, le catholicisme et l'éducation jésuitique); 2° L'opposition contre le hiérarchisme (*a*, l'opposition réaliste et philosophique : Rabelais, Ramus, Montaigne, Descartes, Spinoza, Bayle, Bacon, Newton, Locke, Ratichius, Coménius; *b*, l'opposition spiritualiste et religieuse : le jansénisme, Fénelon, Spener, Francke et le piétisme); III, l'éducation abstraite humaine, comprenant : 1° le réalisme (*a*, le réalisme en Angleterre : les déistes et les francs-maçons, Shaftesbury, De Foe, etc.; *b*, le réalisme en France : Voltaire, Diderot et l'Encyclopédie, d'Holbach, Rousseau; *c*, le réalisme en Allemagne : Christian Wolff, Frédéric II; *d*, le

philanthropinisme : Basedow, Wolke, Campe, Salzmann, etc.; *e*, les écoles primaires et bourgeoises dans le monde protestant et le monde catholique : Rochow, Heinicke, Gedike, Resewitz, Natorp; Felbiger, Marie-Thérèse, Kindermann); 2° l'humanisme (Gesner, Ernesti, Heyne; gymnases et universités).

Le quatrième volume, qui est le plus gros (1140 p.), va de Pestalozzi à nos jours. L'auteur définit d'abord ce qu'il entend par l'éducation « christiano-humaine », nom sous lequel il désigne l'éducation née, à la fin du dix-huitième siècle, de la réforme pestalozzienne. La section intitulée « L'Allemagne et ses écoles » comprend les chapitres suivants : Les héros intellectuels de l'Allemagne et leur création, l'humanité chrétienne et l'éducation christiano-humaine (les philosophes, les théologiens, les artistes, les poètes, les savants; Pestalozzi, sa vie et sa doctrine); les écoles de nécessiteux, les écoles complémentaires, les écoles professionnelles; l'école primaire (les réformateurs contemporains de l'école allemande, Schwarz et Niemeyer, Sailer et Overberg, Stephani et Dinter, Denzel et Zerrenner, Harnisch et Diesterweg, Graser et Gräfe, Frœbel; la situation et l'organisation de l'école primaire; méthodes, rapports de l'école avec l'Eglise et l'Etat, législation; l'école primaire en Suisse); la *Realschule* (Mager, Spilleke, Vogel, etc.; les écoles supérieures de filles); les écoles supérieures (humanisme et réalisme à l'époque actuelle; les études classiques; la pédagogie des gymnases; gymnases, écoles polytechniques, universités). Une autre section est consacrée aux pays étrangers : Angleterre, Belgique et France, Amérique du Nord, Russie. Le volume s'achève par une section intitulée *die Bildungsideale*, où sont exposées les doctrines pédagogiques d'un certain nombre de penseurs allemands; dans cette galerie figurent les écrivains Jean-Paul Richter, Herder, Gœthe; les philosophes Kant, Fichte, Schopenhauer, Schelling, Hegel, Schleiermacher; les théologiens Dursch et Palmer; les psychologues Herbart, Beneke et Kant; le nom de Karl Schmidt y a été ajouté par Wichard Lange, après la mort de l'auteur.

Au printemps de 1863, Karl Schmidt fut nommé directeur de l'enseignement primaire du duché de Saxe-Gotha, en même temps que directeur du séminaire d'instituteurs de Gotha. Il mit aussitôt la main à la réforme des écoles du duché, et c'est à lui qu'est due la rédaction de la loi scolaire promulguée cette même année. Mais l'ardeur avec laquelle il s'était consacré à ses nouvelles fonctions fut fatale à sa santé; une maladie due à d'excessives fatigues l'enleva au bout de dix-huit mois d'une féconde activité pratique.

On a encore de Schmidt, outre les ouvrages déjà cités : *Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars im Herzogthume Gotha* (Köthen, 1863); *Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule* (Köthen, 1863); *Zur Erziehung und Religion* (Köthen, 1865); *Die Anthropologie* (Dresde, 1865).

**SCHWEIGHÆUSER.** — Jean Schweighäuser, parent du célèbre philologue du même nom, fut l'un des premiers collaborateurs de Basedow au *Philanthropinum* de Dessau. Né à Strasbourg, en 1753, il n'avait que vingt et un ans lorsqu'il s'unit à Basedow, à Wolke et à Simon par un vœu solennel, s'engageant avec ces trois amis à consacrer son existence à la cause de l'éducation (Voir *Philanthropinisme*). Il ne resta néanmoins que deux ans au *Philanthropinum*, et se retira en 1776 au moment où Basedow dut céder la direction de l'établissement à Campe. Quelques années plus tard, il devint professeur au gymnase de Bouxwiller; il publia, à l'usage des élèves de ce gymnase, des cours d'astronomie, de mathématiques, et de géographie historique (en allemand; Pirmasens, 4 vol., 1784-1785). A l'époque de la Révolution, il fut nommé secrétaire interprète du département du Bas-Rhin, et fit paraître une *Instruction élémentaire sur la langue française* (en allemand; Strasbourg, 2 vol., 1790-1791). Plus tard, il reçut l'emploi d'archiviste de la préfecture de Strasbourg. Il mourut dans cette ville en 1801. Peu avant sa mort, il avait publié une *Instruction raisonnée sur les calculs d'une utilité générale adaptés aux nouveaux poids et mesures* (Strasbourg, an IX). « C'était, dit la Biographie Michaud, un homme probe, laborieux et plein de zèle pour l'instruction de la jeunesse. »

**SCIENCES NATURELLES.** — Tout enseignement destiné à l'enfance a deux buts à poursuivre.

Tout d'abord, il doit meubler la mémoire de l'enfant de ces connaissances générales, essentielles, sans lesquelles celui-ci traverserait la vie comme un infirme au milieu des hommes sains. Ces connaissances premières pourront ensuite servir de base à des connaissances plus approfondies ou plus spéciales, si la carrière que l'enfant, devenu homme, aura choisie l'exige.

Ensuite, l'enseignement devra s'efforcer de développer les facultés d'observation de l'enfant, et, par suite, son intelligence, en lui apprenant à regarder, c'est-à-dire à comprendre ce qu'il voit. Il devra éveiller dans les jeunes cerveaux cette curiosité sans laquelle aucune étude n'est attrayante; or, rendre l'étude attrayante, c'est la rendre féconde.

Le principe dont le maître doit se pénétrer, c'est que, quelle que soit la matière à laquelle elle s'applique, l'étude est bien moins, chez l'enfant, un travail d'assimilation qu'une gymnastique d'assouplissement. On l'a dit souvent : « l'enfant n'est pas à l'école pour apprendre, mais pour apprendre à apprendre ».

Rien n'est plus vrai. C'est pourquoi le gavage intensif, que malheureusement on pratique trop souvent, est funeste, car il ne remplit en aucune façon l'office que nous souhaitons. Bien au contraire, le gavage amène l'indigestion et engendre le dégoût.

Un maître intelligent se gardera donc bien d'alourdir sa leçon par l'exposé d'un tas de faits, encombrés de mots et de formules que l'enfant s'empresserait d'oublier, à peine sorti des bancs de l'école. Il s'efforcera, au contraire, d'utiliser judicieusement les matières de l'enseignement pour donner à l'enfant des habitudes de réflexion et surtout une méthode de travail qui désormais seront comme les étais de son intelligence et que plus tard il mettra en pratique, presque instinctivement, quelle que soit la voie qu'il suive, et dont le résultat sera de le faire travailler, presque sans qu'il s'en doute, aussi bien à son perfectionnement intellectuel et moral qu'au développement de sa prospérité matérielle. En somme, et pour tout dire en un mot, le bon maître doit être, avant tout, un *éducateur*.

Plus peut-être que toutes les autres matières de l'enseignement primaire, les sciences naturelles se prêtent à cette éducation de l'intelligence. D'abord, l'étude des êtres et des choses qui peuplent le globe apprend à observer, opération qui est peut-être celle que l'enfant, quoi qu'on en dise, pratique le moins. Les objets qui l'entourent lui deviennent, en effet, si vite familiers que, presque toujours, il les regarde sans les voir. Pourtant il y a, incontestablement, chez le très jeune enfant, une faculté d'étonnement, une curiosité, un don d'observation très réels. Ce qui les lui a fait perdre, c'est l'habitude de voir toujours les mêmes choses. Il faut donc tenter d'abord de faire revivre ces qualités qoe l'habitude a endormies, car l'étonnement est, sinon le commencement de la science, du moins le commencement de l'application et du désir d'apprendre.

Réveillez donc ou provoquez l'étonnement. Il est facile d'y parvenir; il n'y a qu'à mettre sous les yeux de l'enfant un objet familier et lui démontrer qu'il ne l'a pas vu; ou bien encore, lui rappeler un phénomène dont il est chaque jour le témoin et lui prouver qu'il ne l'avait jamais remarqué.

Prenez par exemple deux cailloux. L'un est un calcaire que vous avez choisi aussi dur que possible, l'autre est un silex. Vous demandez : « Ces deux cailloux sont-ils tout à fait semblables? Dites-moi quelle différence vous voyez entre les deux. » L'enfant cherche et ne trouve pas. Il parle de la couleur, de l'aspect, du poids, et ignore totalement les caractères essentiels qui distinguent ces deux cailloux. Ce travail préliminaire et, en quelque sorte, préparatoire, bien que ne donnant que des résultats négatifs, n'est pas perdu, car il a pour effet de fixer l'attention de

l'enfant, désireux de répondre avant son voisin à la question posée. Or, déjà, en habituant votre élève à fixer son attention, vous avez fait œuvre pédagogique, et œuvre importante.

Vous prenez alors un couteau et vous essayez de rayer le silex : impossible! Au contraire, sur le calcaire, la pointe du couteau trace un sillon très net.

Faites l'inverse, frottez la lame du couteau avec le silex : l'acier sera rayé. Le calcaire, lui, ne laissera aucune trace sur la lame. Cette expérience terminée, vous laissez l'enfant en tirer lui-même la conclusion : le silex est plus dur que l'acier, et l'acier plus dur que le calcaire.

Ce premier point acquis, vous continuez. Battez le briquet sur le silex : des étincelles jaillissent. Rien de semblable ne se passe si vous choquez le calcaire avec l'acier. Pourquoi?

Rapprochez alors cette expérience de la première; dites qu'il existe entre ces deux expériences un lien, une relation, que la première explique la seconde, et laissez chercher vos élèves. S'ils ne trouvent pas la réponse, montrez-leur la lame d'acier qui vous a servi de briquet et faites-leur remarquer que cette lame, qui tout à l'heure était régulière et polie, est maintenant striée de lignes très fines : un peu d'acier a donc été enlevé du briquet par le silex, plus dur que lui.

Or, l'arrachement, par le silex, des particules d'acier a eu pour effet de produire beaucoup de chaleur. Ce vous est une occasion de rappeler des notions précédemment acquises et relatives à la chaleur engendrée par un choc ou par un frottement.

Demandez alors si l'on sait ce que deviennent l'acier ou le fer fortement chauffés? Que devient le fer du forgeron quand celui-ci le met dans sa forge embrasée? Le fer rougit. De même... — et vous laissez l'enfant tirer lui-même la conclusion de ces données — de même l'acier enlevé par le silex, qui est plus dur que lui, s'est échauffé au point de devenir tout rouge. Et c'est ce fer rouge, lancé, sous la forme de très petits morceaux, dans toutes les directions, qui constituait les étincelles. L'enfant sera très fier d'avoir énoncé lui-même les causes d'un phénomène pour lui si complexe, bien que si vulgaire, et trouvera là un encouragement à être attentif, et à raisonner quand viendra la leçon suivante.

Poursuivez, et, revenant à l'observation pure, demandez si quelqu'un a remarqué ce qui se passe quand un cheval, attelé à un lourd camion qu'il ne peut faire démarrer, s'arcboute vainement et glisse des pieds de derrière sur le pavé. Tous les enfants, rendus attentifs par leurs premiers succès, répondent :

« Le cheval fait jaillir des étincelles du pavé ».

— Est-ce bien du pavé que se détachent les étincelles? Songez à l'expérience du briquet?

— Non! C'est du fer qu'il a sous le pied et qui joue le rôle d'un briquet.

— Par conséquent, qu'y a-t-il dans les pavés de la rue?

— Du silex! »

On a, en procédant ainsi, exercé la faculté d'observation de l'enfant, et on lui a montré comment, sur une observation bien faite, on peut asseoir un raisonnement.

On développera maintenant son initiative en lui demandant :

« Avez-vous vu des cas où, sous vos yeux, s'est produit un phénomène analogue à celui du cheval tirant des étincelles du pavé? »

Il est probable que l'enfant ne trouvera pas d'exemple tout de suite; mais vous pourrez l'aider, le mettre discrètement sur la voie, et l'amener ainsi à vous citer la meule du rémouleur ou le ciseau du tailleur de pierre.

On voit par cet exemple, choisi entre mille, quel doit être le processus de l'enseignement des sciences naturelles, si l'on veut en rendre l'étude fructueuse. Le maître doit avant tout éviter d'enseigner les résultats catalogués des expériences d'observateurs et de naturalistes. Il doit mettre l'enfant en présence des phénomènes eux-mêmes, de ceux dont il a pu, dont il a dû être le témoin. Il faut qu'il l'incite à s'étonner de ne pas les avoir remarqués plus tôt, de telle sorte que, sa curiosité étant éveillée, l'enfant en vienne à solliciter lui-même l'explication de faits qu'il se mettra alors à observer.

Que cette explication lui soit donnée clairement, en termes aussi simples que possible. Eviter les mots trop techniques, et surtout que jamais la théorie ne précède l'exemple. Que la théorie découle au contraire de l'observation : « Nous avons observé, dit le maître. Maintenant raisonnons sur ce que nous avons vu, cherchons-en l'explication, concluons et appliquons. »

Il faut, enfin, multiplier, autant que possible, les expériences.

Il est à remarquer que, dans une classe quelconque, dès que le maître apporte sur son pupitre un morceau de charbon, de craie, de bois, un tube de verre, etc., et qu'il commence à procéder à une expérience, les regards des plus inattentifs se fixent et les langues des plus bavards s'arrêtent. Pas un esprit qui ne soit tendu vers le morceau de craie qui va, sous la goutte de vinaigre suspendue au doigt du maître, se mettre à faire effervescence.

Lorsqu'il ne pourra rendre tangibles sur sa chaire les éléments ou les corps dont il parle, ni reproduire dans sa classe le phénomène qu'il décrit, le maître pourra toujours évoquer dans les mémoires, généralement fidèles, de ses jeunes auditeurs, le souvenir de choses vues. Quand il aura habilement conduit l'enfant à s'en étonner, par les procédés que nous indiquions plus haut, et qu'il aura donné avec clarté l'explication souhaitée, il conclura avec l'enfant et tirera du phénomène particulier une loi générale. Après quoi seulement il en énumérera les multiples applications, en choisissant toujours, bien entendu, les exemples les plus concrets et les plus usuels; de telle façon que le cas cité fasse immédiatement image.

En procédant de cette façon, on évitera de laisser l'enfant recueillir de la bouche du maître un *dogme* scientifique qu'il serait tenu d'accepter et d'apprendre. On le fera passer, sur le point particulier de la leçon présente, par les étapes successives que le naturaliste a lui-même franchies pour arriver à la notion actuellement acquise à la science. Par ce moyen, l'enfant, intéressé, ne regardera plus la classe comme une corvée, et peu à peu deviendra un petit être raisonnable qui, plus tard, aura horreur des mots et ne se laissera pas influencer par ces périodes qui, semblables en cela aux tonneaux vides, sont d'autant plus sonores qu'elles sont plus creuses.

Nous avons dit tout à l'heure qu'il fallait éviter les mots par trop techniques. Il ne faudrait pas cependant en avoir une crainte exagérée et pousser la proscription trop loin. Quand le mot représente une chose précise, il n'y a aucune raison pour ne pas en enrichir le vocabulaire de l'enfant. Il existe des gens qui se croient clairs et qui s'imaginent avoir fait œuvre de vulgarisateurs, parce que, dans des ouvrages didactiques, ils ont supprimé jusqu'aux mots *étamine* et *pollen*; d'autres ne prononcent jamais le mot *squelette* et désignent les vertébrés sous le nom d'animaux « à os ». C'est absurde et inharmonieux. Dans ces conditions, l'enseignement devient impossible, ou ne répond plus à son objet.

Il ne faut pas craindre d'appeler les choses par leur nom. Ce qu'il faut éviter, c'est de donner tout de suite, sans préparation, tous leurs noms à des séries de choses nouvelles; ce qu'il faut craindre, c'est de prononcer un mot technique sans définir avec précision l'objet que ce mot représente : l'enfant doit toujours pouvoir concrétiser.

Une fois le mot technique entré dans le langage courant de l'enfant, il ne faut jamais hésiter à s'en servir, même si ce mot est plus ou moins exotique, latin ou grec. Ainsi, il faut user franchement des mots *étamine*, *pollen*, *squelette*, *crâne*, *orbite*, et ne pas imiter ceux qui, sous prétexte que *géranium* et *dahlia* sont des mots latins, emploient à leur place les mots *géraine* et *dahlie*. Ce sont là de fausses simplifications, puisque tout le monde se sert couramment des mots géranium et dahlia.

Mais lorsqu'une chose est désignée par deux mots, l'un vulgaire, l'autre scientifique, j'engage les maîtres à ne jamais se servir du mot scientifique. Ainsi, ne

désignez jamais la *mâchoire* par le mot *maxillaire*. A quoi bon? N'appelez pas *carpe* le poignet et *tarse* le cou-de-pied : c'est inutile.

Je laisserai maintenant ces considérations générales pour examiner ce que doit être l'enseignement de chacune des sciences naturelles en particulier.

Il y a trois branches principales dans les sciences naturelles : la botanique, la zoologie, et la géologie avec la minéralogie.

Pour étudier avec fruit la géologie, qui comprend la paléontologie, l'élève a besoin d'avoir déjà des connaissances en zoologie et en botanique. Il est bien difficile, en effet, de s'occuper des faunes et des flores successives qui ont peuplé le globe aux différentes époques, si l'on n'a pas au moins quelques notions sur la faune et sur la flore actuelles. La géologie devra donc être étudiée en dernier lieu, et c'est par la botanique que nous commencerons.

On a aujourd'hui une tendance à faire de l'enseignement *utilitaire*. On nomme ainsi un enseignement qui aurait pour effet de meubler le cerveau de l'enfant de toutes les notions qui pourront lui être utiles pendant sa vie Un tel but est impossible à atteindre, et cette façon de comprendre l'enseignement repose sur une conception fausse de ce que doit être l'école. Il est facile de le démontrer par l'absurde. Sait-on jamais, en effet, ce que fera l'enfant qui grandit, et, pour ce motif, doit-on lui enseigner *tout* ce qui pourra lui être utile dans *toutes* les carrières qui s'ouvrent devant lui?

Il n'y a qu'une seule chose vraiment utile : l'éducation de l'intelligence, presque aussi importante que l'éducation de la volonté. Si ce double but a été atteint, on peut être assuré que le temps passé à l'école n'aura pas été du temps perdu et que l'enseignement reçu par l'enfant portera inévitablement ses fruits. Quel que soit le côté vers lequel il se tourne dans la vie, l'enfant se trouvera armé pour la lutte.

C'est en se plaçant à ce point de vue qu'il faut enseigner la botanique.

Or, la botanique peut être considérée sous deux angles. Il y a, en effet, la *biologie végétale*, qui est l'étude de la façon dont vit la plante, la détermination des conditions dans lesquelles elle doit être placée pour prospérer et se multiplier; et il y a la *botanique descriptive*, qui s'occupe de reconnaître et de classer les nombreuses variétés végétales qui peuplent et embellissent la surface de notre globe.

Je crois qu'il faut donner à la botanique descriptive une importance plus grande qu'à la biologie végétale. Certes, je ne prétends pas qu'on doive négliger cette dernière; mais, étant admis les principes généraux que nous avons établis au commencement de cet article, je suis convaincu que la description et le classement des plantes ont, dans la généralité des cas, une portée éducative plus grande que l'étude de leur manière de vivre.

Il faut, avons-nous dit, que l'enseignement soit concret. Or, rien ne peut être plus concret que l'étude d'une plante que l'on voit, que l'on touche, que l'on sent, et que l'on peut conserver des années en la desséchant entre les pages d'un vieux registre hors d'usage. Nous allons voir, par un exemple, comment on peut procéder pour exciter, à propos de botanique, l'attention des enfants, retenir cette attention, réveiller l'esprit d'observation qui est en eux à l'état latent, et développer leur faculté de raisonnement.

Il faut, bien entendu, ne s'occuper que des plantes très communes. Je montre une *giroflée*, et je nomme, sur cette giroflée, toutes les parties constitutives d'une plante : racine, tige, feuille, fleur.

La feuille et la fleur se décomposent en plusieurs parties : je nomme ces parties, en les montrant. Jusqu'ici, aucune difficulté ne s'est présentée qui ait pu rebuter l'enfant. Je n'ai demandé à sa mémoire qu'un faible effort, car presque tous ces noms, racine, tige, pétiole, étamine, pollen, fruit, graine, sont passés dans le langage courant. Voilà la matière d'une leçon, de deux tout au plus.

Nous prenons maintenant deux, trois, dix autres plantes en fleurs, et nous demandons à l'enfant de retrouver sur ces fleurs les différentes parties que nous avons découvertes sur la giroflée et de les nommer. Nous faisons remarquer, en passant, combien grande est la variété des dispositions que présentent toutes ces parties dans les différentes plantes; cette remarque nous amène tout naturellement à faire entrevoir la nécessité d'établir des groupes différents, chaque groupe renfermant les plantes qui se ressemblent le plus. La leçon suivante portera alors sur le besoin qu'a l'homme ordonné de tout classer. Prenons une giroflée et un pavot : les placerons-nous dans le même groupe? Non? Tâchez de me dire pourquoi.

On amène ainsi l'enfant à découvrir lui-même les innombrables étamines du coquelicot et les six étamines de la giroflée, la différence qu'il y a entre le pistil en urne du coquelicot et le pistil allongé de la giroflée. Ayant fait lui-même cette découverte, il éprouvera la joie de l'inventeur et demandera à faire d'autres expériences : il sera devenu avide d'observer les plantes qu'il avait l'habitude de voir, mais qu'il n'avait jamais regardées.

Procédant ainsi par comparaison, dénonçant les analogies et les différences, on montre à l'enfant comment il faut comparer et classer. L'ordre apparaît dans son esprit où il n'y avait que désordre et confusion. Il est désormais en possession d'une méthode. C'est un pli qu'on a donné à son cerveau et qui ne s'effacera jamais.

Le danger, c'est d'aller trop loin, de se laisser emporter par le désir d'apprendre, toujours plus vif, qu'a l'enfant. Il voudra savoir les noms de toutes les plantes qu'il rencontrera et qu'il aura appris à aimer en apprenant à les connaître. On sera alors tenté de lui dire les noms latins qu'elles portent. Or, à moins que l'enfant ne fasse preuve de qualités tout à fait spéciales, il faut s'abstenir et s'en tenir au nom vulgaire, s'il existe. Lui donner le nom scientifique, ce serait faire naître en lui des dispositions au pédantisme, cette caractéristique des faux savants ou des demi-savants.

En ce qui concerne la biologie végétale, bornons-nous à dire d'une façon nette et claire comment est une plante, comment elle se nourrit et se reproduit, quelles sont les conditions ordinaires dans lesquelles il faut la mettre pour qu'elle prospère. Expliquons, chemin faisant, l'utilité, la nécessité de quelques-unes des pratiques agricoles les plus simples et les plus usuelles; mais ne tombons pas dans le travers des gens qui voudraient faire de l'école primaire une succursale d'une école d'agriculture, et qui pensent que l'enseignement de la botanique à l'école n'a de raison d'être que s'il est, en même temps, un enseignement agricole. L'enfant n'est pas à l'école pour apprendre l'agriculture; car pourquoi lui enseigner l'agriculture et pas le service des télégraphes? D'ailleurs, l'enfant habitant des régions agricoles, qui voit son père labourer, herser, passer le rouleau, sarcler, biner, qui le fait lui-même à l'occasion, n'a pas besoin qu'on lui dise comment on doit s'y prendre pour y réussir. Il le sait souvent mieux que le maître, qui, en général, n'a pas opéré lui-même et ne possède qu'un savoir livresque. Ce qu'il a besoin de savoir, c'est *pourquoi* on laboure, *pourquoi* on herse la terre, *pourquoi* on talle le blé. Et tout ceci vient naturellement dans les leçons de biologie, sans qu'il soit nécessaire d'insister outre mesure.

Si l'enseignement technique agricole est inutile dans les régions de culture, il l'est encore bien plus dans les régions industrielles.

Ce qu'il y a de vraiment éducatif, c'est de montrer la logique des choses, et, si l'on se place à ce point de vue, l'étude de la biologie pure, mais réduite à ses termes essentiels, sans détails encombrants, peut être d'un grand secours. Il ne faut jamais perdre de vue ce point directeur que l'école n'a pas pour but de faire des savants, encore moins des gens qui se croient tels, mais des hommes raisonnables et des esprits émancipés.

La zoologie peut être, elle aussi, considérée sous deux faces : il y a, en zoologie comme en botanique, à envisager d'abord la biologie des êtres, et ensuite leur classification. Or, si la classification et la description me paraissent être, en botanique, la chose

importante, parce qu'on a toujours l'objet sous les yeux, je ne crois pas qu'il en soit de même en zoologie. On ne fait pas passer dans la classe un bœuf, ni même un chien, comme on fait circuler un coquelicot. Certes, on peut remplacer, on *doit* toujours remplacer les objets qu'on ne montre pas en nature, par de bons dessins, par des figures exactes; mais jamais une figure, si parfaite qu'on la suppose, n'aura, pour l'éducation de l'esprit, la valeur de l'objet lui-même. Seuls, ou à peu près, les insectes se prêtent aux mêmes études que les plantes. Il existe de bonnes clefs pour la classification des insectes en familles. On pourra apprendre aux enfants à se servir de ces clefs et les engager à faire, pour l'école, une petite collection dans laquelle ils classeront eux-mêmes les insectes récoltés, plaçant, à l'aide de leur clef, chaque insecte dans la boîte qui lui convient. Ce sera, là encore, un exercice d'ordre; et en même temps, en les faisant ainsi travailler pour les générations futures d'écoliers, on leur aura montré ce que c'est que la solidarité.

Mais, en zoologie, je crois que l'important est l'étude des fonctions de l'homme et des animaux, car, ce n'est un mystère pour personne, les campagnes françaises sont très en retard au point de vue de l'hygiène. On devra donc étudier l'homme avec soin, en insistant particulièrement sur les points qui serviront à expliquer les prescriptions de cette hygiène si méprisée des populations, tant urbaines que rurales. Chaque fois qu'on dit à l'enfant : « Tu dois, pour te bien porter, faire ceci ou cela, » il faut lui en donner la raison logique, ce qui ne se peut faire que s'il connaît les fonctions normales du corps et les relations que les organes ont entre eux.

Mais, ici encore, il y a lieu de se mettre en garde contre un entraînement bien naturel. De l'homme, on passe facilement aux animaux : n'allons pas trop loin, et gardons-nous de faire aux enfants des écoles de l'*anatomie comparée*. Que lui importe que la grenouille ait un cœur à trois cavités? En quoi cela peut-il l'intéresser que le crocodile ait deux aortes?

Ce qui l'intéressera, ce qui même le reposera en maintenant son attention, c'est ce qu'on lui dira des mœurs des animaux, où d'ailleurs il est facile de puiser de bonnes et saines leçons de morale. A ce sujet, il sera bon de récompenser le jeune auditoire de son attention en interrompant la leçon par une lecture bien choisie, prise dans un livre sérieux (ce qui ne veut pas dire grave) sorti de la plume d'un observateur habile et perspicace. Mais nous ne saurions trop y insister : en zoologie, l'hygiène, pour tous, la *puériculture*, pour les filles, doivent rester la chose importante.

Résumons-nous : en botanique, donner par la description et le classement des plantes les plus vulgaires des leçons d'observation, d'ordre et de méthode; puis, apprendre à l'enfant comment vit une plante. En zoologie, ne pas trop insister sur la classification des animaux, mais étudier soigneusement les fonctions du corps humain en ne perdant pas de vue que cette étude doit avoir pour but de faire comprendre et observer les prescriptions de l'hygiène.

Viser à l'éducation de l'esprit plutôt qu'à l'instruction proprement dite, en montrant, toutes les fois que ce sera possible, le pourquoi des choses. Discipliner l'esprit en évitant avec le plus grand soin de remplacer des raisons par des mots. Ne jamais hésiter à dire : Je ne sais pas! C'est le moyen de faire comprendre à l'enfant que nous ignorons encore beaucoup de choses. Il n'y a que les charlatans et les sots qui aient la prétention de détenir la vérité absolue et la science complète.

Que l'enseignement soit toujours concret. Ne jamais parler d'un être ou d'une chose sans les montrer, soit en nature, soit figurés. Interrompre les leçons par des lectures, et les compléter par des promenades.

Ne pas craindre de se servir des mots techniques quand ils représentent une idée précise. Pourquoi ne pas enrichir le vocabulaire si pauvre de l'enfant? Mais quand la même idée, le même être ou le même corps seront représentés par deux mots, l'un scientifique, l'autre vulgaire, toujours préférer le vulgaire.

Enfin, se laisser toujours guider par cette idée directrice que l'instituteur doit chercher à éduquer l'esprit plutôt qu'à meubler la mémoire. Mais comme, cependant, la mémoire est un instrument précieux qu'il faut entretenir, on pourra, après chaque leçon, dicter un *résumé*, très étudié mais très court, que l'enfant devra apprendre par cœur.

Ces mêmes prescriptions s'appliquent à l'enseignement de la géologie et de la minéralogie.

[G. Colomb.]

### Programmes.

**Ecoles maternelles.** — Le programme des écoles maternelles prévoit des *leçons de choses* qui doivent donner, outre des connaissances sur les objets usuels, les *premières notions d'histoire naturelle*. Le programme s'exprime ainsi :

Section des petits enfants. — Nom des principales parties du corps humain; des principaux animaux de la contrée; des plantes servant à l'alimentation ou les plus visibles pour l'enfant (arbres de la cour, de la route, fleurs familières, etc.).

Section des enfants de cinq a six ans. — Notions très élémentaires sur le corps humain; hygiène (petits conseils); petite étude comparée des animaux que l'enfant connaît, des plantes, des pierres, des métaux; quelques plantes alimentaires et industrielles; pierres et métaux d'usage ordinaire.

**Ecoles primaires élémentaires.** — Section enfantine. — (Même programme que pour la section des enfants de cinq à six ans des écoles maternelles.)

Cours élémentaire. — Leçons de choses graduées : l'homme, les animaux, les végétaux, les minéraux. Observation d'objets... avec des explications simples. Petites collections faites par les élèves, notamment au cours des promenades scolaires.

Cours moyen. — Notions très élémentaires de sciences naturelles.

*L'homme*. Description sommaire du corps humain et idée des principales fonctions de la vie.

*Les animaux*. Notions des grands embranchements et de la division des vertébrés en classes, à l'aide d'un animal pris comme type de chaque groupe.

*Les végétaux*. Etude, sur quelques types choisis, des principaux organes de la plante; notion des grandes divisions du règne végétal, indication de plantes utiles et nuisibles (surtout dans les promenades scolaires).

Cours supérieur. — Notions de sciences naturelles, revision avec extension du cours moyen.

*L'homme*. Notions sur la digestion, la circulation, la respiration, le système nerveux, les organes des sens. Conseils pratiques d'hygiène. Abus du tabac.

Des boissons : 1° L'eau; 2° Boissons aromatiques (thé, café); 3° Boissons fermentées (cidre, bière, vin); action des boissons fermentées; effet nuisible de l'abus de ces boissons sur la santé; 4° Boissons distillées (alcool) : effets nuisibles de leur usage habituel; 5° Boissons distillées additionnées d'essences (absinthe) : graves dangers de leur usage. L'ivresse et l'alcoolisme. Influence de l'alcoolisme des parents sur la santé des enfants.

*Les animaux*. Grands traits de la classification. Animaux utiles et animaux nuisibles.

*Les végétaux*. Parties essentielles de la plante; principaux groupes. Herborisation.

*Les minéraux*. Notions sommaires sur le sol, les roches, les fossiles, les terrains : exemples tirés de la contrée. Excursions et petites collections.

**Ecoles primaires supérieures de garçons.** — Première année. — Les leçons d'histoire naturelle s'appelaient autrefois des démonstrations. Ce mot indique bien le véritable caractère d'un enseignement qui doit être avant tout un enseignement par l'aspect. Le professeur ne manquera jamais de placer devant les yeux des élèves les objets dont ils ont à s'occuper, soit en nature, soit représentés sur des planches ou figurés par des dessins au tableau. Il ne fera pas un cours : le temps dont il dispose n'y suffirait pas, et les livres ne manquent pas dont on peut faire un excellent usage; mais il s'attachera à donner

des directions précises, dont l'ordre et le caractère seront marqués pour chaque leçon par un programme soigneusement noté par les élèves.

Une partie de la classe sera consacrée aux éclaircissements, aux développements, aux démonstrations du professeur; le reste à l'interrogation suggestive et préparée des élèves. Des exercices pratiques, individuels ou collectifs, seront indiqués aux élèves, amenés ainsi à un travail personnel, susceptible d'exercer leur sagacité et de développer leur esprit d'investigation.

Les excursions zoologiques, botaniques ou géologiques, dirigées par le professeur, seront aussi nombreuses que possible, et les élèves seront invités à constituer pour l'école ou pour eux mêmes des collections dont ils auront appris à recueillir, à classer les éléments (plantes, insectes, échantillons de minerais et de roches, etc.).

*Zoologie.*

Notions très élémentaires sur l'organisation de l'homme, prise comme terme de comparaison. Grandes divisions du règne animal (le professeur choisira comme exemple pour chaque groupe une espèce bien connue qui lui servira de type auquel il comparera les espèces voisines; il insistera sur l'histoire de l'animal, ses mœurs, son régime, ses caractères extérieurs).

Mammifères, exemples choisis parmi les divers ordres.

Taupes, hérissons, musaraignes. — Chauves-souris. — Rats, souris, mulots, campagnols, loirs, écureuils, marmottes, lapins, lièvres. — Chiens, loups, renards, ours, blaireaux, martres, fouines, belettes, loutres, chats. — Bœufs, moutons, chèvres, cerfs. — Chevaux, ânes. — Sangliers, porcs. — Eléphants. — Baleines.

Oiseaux, caractères essentiels. — Exemples choisis parmi les principaux ordres. — Rapaces, utilité des chouettes et des hiboux. — Pies et coucous. — Passereaux insectivores, les services qu'il rendent : hirondelles, martinets, fauvettes. — Passereaux granivores : moineaux. — Pigeons. Oiseaux de basse-cour: gallinacés; canards, oies, cygnes. — Cigognes, hérons.

Reptiles, caractères essentiels. Lézards; couleuvres et vipères; tortues.

Batraciens. Métamorphoses de la grenouille.

Poissons, caractères essentiels. Importance des poissons au point de vue de l'alimentation, principales espèces comestibles.

Insectes, caractères essentiels. Métamorphoses du papillon. Histoire du hanneton, de l'abeille, de la fourmi. Espèces nuisibles.

Arachnides et crustacés : notions très sommaires.

Vers, caractères essentiels. Vers de terre. Sangsues.

Mollusques. Colimaçons. Huîtres.

Zoophytes : quelques mots sur les animaux les plus simples. Corail. Eponges.

*Botanique.*

On étudiera seulement les caractères extérieurs de la plante.

*Tige, racine, feuilles* : caractères généraux, principales modifications, rôles de ces organes.

*Fleur* : parties constitutives. Fleurs complètes ou incomplètes. Plantes sans fleur. Rôle de la fleur.

*Fruit* : parties constitutives; principales sortes de fruits.

*Graine* : parties constitutives; germination.

Développement de la plante; plantes annuelles, bisannuelles, vivaces.

Notions sur l'organisation et le mode de vie des fougères, des algues, des champignons et des lichens.

*Exercices pratiques.* — Le professeur mettra entre les mains des élèves, quand la saison le permettra, des plantes communes à grandes fleurs, quelques fougères et champignons; il leur en fera décrire et dessiner les parties essentielles en suivant un ordre méthodique, de façon à les familiariser avec les diverses formes des organes. Il fera ressortir les ressemblances et les différences, et montrera que les plantes, comme les animaux, peuvent faire l'objet d'une classification.

*Géologie.*

Le concours que prête, en première année, l'enseignement de la géologie à celui de la géographie entraîne, pour le professeur de sciences naturelles, l'obligation d'étudier la géologie dès le début de l'année scolaire.

Aux échantillons minéraux qui pourront être mis sous les yeux et dans les mains des élèves, il conviendra d'ajouter des croquis au tableau, des plantes murales, et surtout des vues pour projections lumineuses.

Au surplus, ainsi qu'il est recommandé plus haut, le professeur utilisera sur place toutes les ressources que la région peut offrir à son enseignement : toutes les fois qu'il sera possible, une excursion bien choisie et bien dirigée devra se substituer aux lignes du programme.

Notions préliminaires sur le globe terrestre (géographie physique générale). Indication sommaire des principaux matériaux constitutifs du sol.

Phénomènes actuels. Modifications continues de la surface terrestre.

*Action des forces externes.* L'atmosphère, ses actions diverses, le vent. — L'eau, son rôle géologique. La neige et les glaciers. La pluie. Eau de pénétration : sources, puits artésiens, cavernes, terrains perméables et imperméables. Eau de ruissellement : torrents, influence des reboisements; rivières, tourbes, creusement des vallées. La mer, sédiments, roches sédimentaires.

*Action des êtres vivants.* Action des végétaux; origine des combustibles minéraux. Action des animaux, leur rôle dans la formation des roches.

*Phénomènes dus à des causes internes.* Chaleur interne. Les volcans, leurs éruptions, produits volcaniques. Sources chaudes, eaux minérales, filons.

DEUXIÈME ANNÉE. — (Le programme de l'enseignement des sciences naturelles est le même pour les cinq sections : section d'enseignement général, section agricole, section industrielle, section commerciale, section maritime.)

*Zoologie.*

Le professeur, dans la description des organes, prendra comme exemples ceux du corps humain.

*Fonctions de nutrition.* — Subdivision de ces fonctions.

Digestion. — Appareil digestif. Dentition. Notions très sommaires sur les modifications de l'appareil digestif dans les groupes les plus importants.

Circulation. — Appareil circulatoire. Cœur. Artères et veines. Mécanisme de la circulation. Notions très sommaires sur les modifications de l'appareil circulatoire dans les groupes les plus importants.

Respiration. — Appareil respiratoire, combustion respiratoire. Notions très sommaires sur les modifications de l'appareil respiratoire dans les groupes les plus importants. Chaleur animale; animaux dits à sang chaud et à sang froid.

Sécrétions. — Glandes simples; glandes composées; principales sécrétions : sucs servant à la digestion (salive, suc gastrique, suc pancréatique, bile) lait, sueur, urine.

Coup d'œil sur l'ensemble des phénomènes de nutrition : pertes et gains de l'organisme.

*Fonctions de relation.* — Leur rôle.

Système osseux. — Composition, forme et mode d'articulation des os. Description sommaire du squelette.

*Système musculaire.* — Action des muscles. Locomotion. Modifications de l'appareil locomoteur pour servir à la marche, la course, la reptation, la natation et le vol.

*Système nerveux.* — Encéphale; moelle épinière. Nerfs, peau (toucher). Description rapide des organes des sens spéciaux. Appareil vocal.

*Botanique.*

On étudiera la structure et les fonctions des organes des végétaux.

*Notions préliminaires.* — Toute plante est formée de cellules. Etude sommaire de la cellule et de ses modifications. Les tissus végétaux.

*Organes végétatifs.* — Forme et structure de la tige, de la racine et de la feuille. Mécanisme de l'accroissement. (On évitera les détails inutiles de structure des organes, mais on insistera sur la structure du bois, sur le liège, les fibres, etc.)

*Fonctions de nutrition.* — Respiration, assimilation du carbone, transpiration. — L'aliment tiré du sol : nature, absorption et circulation. — La nutrition chez les plantes sans chlorophylle. Saprophytisme et parasitisme. Réserves nutritives.

*La fleur.* — Forme, structure et rôle des différentes parties de la fleur. Fécondation. La graine et le fruit. Emploi des fleurs, des graines et des fruits dans l'industrie ou l'alimentation. La germination des graines. Développement d'une plante depuis la germination jusqu'à la mort. — Multiplication végétative : bouturage, marcottage, greffage. Leur emploi et leurs avantages. — Notions sur les modifications produites par la culture sur les plantes d'ornement et les plantes de grande culture, comme le blé, la betterave, etc.

*Exercices pratiques.* — Le professeur pourra faire examiner des préparations microscopiques très nettes, ou, mieux encore, faire voir et expliquer des projections lumineuses de photographies microscopiques. — Expériences très simples sur la respiration, l'assimilation, la fonction chlorophyllienne, la transpiration, la germination, la fermentation alcoolique. — Emploi des colorants pour caractériser la cellulose, le bois, etc. — Herborisation.

*Géologie.*

Les matériaux de l'écorce terrestre : leur composition élémentaire et minéralogique. Leur mode d'arrangement; leur stratification; détermination de l'âge des couches terrestres; longueur du temps en géologie.

L'origine de la terre et les terrains archéens. Principales roches et minéraux utiles.

L'ère primaire. — Le monde physique. Géographie des temps primaires. Climat. Régions de la France formées par les terrains primaires. Roches et minéraux utiles. — Le monde vivant : premières traces d'êtres vivants. Apparition successive des divers types animaux et végétaux; leur perfectionnement graduel : en donner des exemples régionaux.

L'ère secondaire. — Le monde physique, le monde vivant (développements parallèles aux précédents).

L'ère tertiaire. — Le monde physique, le monde vivant (développements parallèles aux précédents).

L'ère quaternaire. — Développement des grands glaciers. Alluvions, remplissage des cavernes; dernières éruptions volcaniques en France. Grands animaux quaternaires. L'homme fossile. Périodes de la pierre taillée, de la pierre polie, et des métaux. — Déformations de la croûte terrestre : mouvements lents des rivages; plissements, failles, formation des montagnes; tremblements de terre.

*Nota.* — Ce cours doit avoir une allure historique; la nomenclature employée doit être des plus simples; on proscrira les listes d'étages, de sous-étages et de fossiles. On complètera les leçons par quelques promenades destinées à faire connaître le sol de la région et à illustrer son histoire géologique par des collections d'échantillons recueillis par les élèves.

Troisième année. — (Le programme de l'enseignement des sciences naturelles est le même pour les cinq sections.)

*Zoologie.*

*Protozoaires, polypes, spongiaires, échinodermes.* — Notions succinctes.

*Annélides.* — Lombric et sangsue. Quelques mots sur les vers intestinaux.

*Articulés.* — Insectes (notions sommaires sur l'organisation des insectes). Métamorphose. Très courte revue des principaux ordres, en se bornant à l'indication des espèces utiles et nuisibles. Insister sur les abeilles, les vers à soie, les hannetons, les mouches et moustiques, et le phylloxéra.

*Mollusques.* — Notions sommaires sur leur organisation. Principaux groupes.

*Vertébrés.* — Division en classes. — Poissons : principaux groupes. — Reptiles et batraciens : espèces utiles et nuisibles. — Oiseaux : principaux groupes; espèces utiles et nuisibles; usages de la plume. — Mammifères : division en ordres; mammifères utiles et nuisibles; fourrures et lainages.

*Botanique.*

*Etude des familles.* — Cryptogames cellulaires. Notions très sommaires. Champignons vénéneux. — Cryptogames vasculaires.

Phanérogames gymnospermes. Conifères.

Phanérogames angiospermes. Etude d'un petit nombre de familles, en insistant particulièrement sur celles qui comprennent des plantes utiles ou nuisibles, et en faisant connaître surtout les plantes qui font l'objet de cultures importantes dans la région.

*Exercices pratiques.* — Promenades botaniques et emploi des flores.

*Géologie.*

*Géologie appliquée.* — Applications à l'art des mines : gisement, nature, importance des principales mines de France, houille, fer, minerais divers.

Applications aux travaux publics : matériaux de construction (granites, grès, calcaires, marbres, ardoises, pierres à chaux, ciments, pierres à plâtre, sables, argiles, etc.), matériaux d'empierrement (quartz, basaltes, porphyres, etc.).

Applications à l'agriculture : le sol et le sous-sol, amendements.

Applications à l'hygiène : notions d'hydrologie.

Lecture des cartes et coupes géologiques : exercices pratiques.

*Nota.* Les excursions auront pour but de familiariser les élèves avec les cartes géologiques ou agronomiques de la région.

**Ecoles primaires supérieures de filles.** — Première année. — (Pour la zoologie et la botanique, même programme que celui des écoles de garçons. Pour la géologie, on se bornera à l'étude des sujets suivants : « Notions préliminaires sur le globe terrestre, servant d'introduction à l'étude de la géographie générale. — Phénomènes actuels. »)

Deuxième et troisième années. — (Le programme de l'enseignement des sciences naturelles est identique dans les trois sections : section d'enseignement général, section commerciale, section ménagère. Ce programme, pour la zoologie et la botanique, est le même que celui des écoles de garçons. En géologie, on se bornera à une étude très élémentaire des objets suivants : « Mode d'arrangement des matériaux du globe : stratification, plissements, failles. Les fossiles, renseignements qu'ils donnent sur l'apparition successive des êtres organisés. Applications pratiques de la géologie. »)

**Écoles normales d'instituteurs.** — *Directions pour la première et la deuxième années.* — Les nouveaux programmes s'inspirent avant tout des idées exposées dans les instructions rédigées en 1894 pour établir la concordance entre l'enseignement scientifique et l'enseignement agricole dans les écoles normales. Nombre de directions pédagogiques que contenaient ces instructions au sujet de l'interprétation des divers programmes sont reproduites textuellement dans ce qui va suivre; d'autre part, le programme actuel maintient l'interversion introduite dans l'ordre des matières enseignées, qui place à la fin de la première année la partie du cours de géologie consacrée à la connaissance du sol (étude des minéraux et des roches essentielles; études des agents atmosphériques qui interviennent dans le remaniement du sol et qui aboutissent à la formation des diverses terres).

La matière de cinq à six leçons est ainsi ajoutée à l'ancien programme de première année; mais il n'en doit pas résulter de surcharge, si le professeur se conforme aux indications qui accompagnent le programme du cours de botanique et qui prévoient pour ce cours moins de vingt leçons (à ces leçons s'ajouteront les leçons de revision ou de transposition). L'étude des fonctions des plantes est réunie du reste à l'étude de la morphologie et de la structure des organes, dont elle était autrefois séparée : il semble qu'il y

ait ainsi facilité de réduire les développements souvent donnés à cette étude, qui sont, à l'école normale, sans grand intérêt. Ajoutons qu'il demeure bien entendu que le travail des herborisations, qui se poursuit pendant les trois années, doit compléter l'enseignement relatif à la classification, réduit, dans le cours proprement dit, à un petit nombre de lignes destinées surtout à préparer ce travail des herborisations.

Les textes des programmes des sciences naturelles,... plus développés que les anciens sur beaucoup de points, tracent plus nettement les limites dans lesquelles doivent se mouvoir les maîtres et définissent un terrain moins vague, partant moins étendu; ils marquent aussi avec plus de vigueur l'esprit pratique dans lequel n'a cessé d'être conçu le plan d'études scientifiques des écoles normales : nos futurs instituteurs doivent toujours être maintenus en présence de la réalité des faits et des choses à l'occasion desquels ils auront plus tard à donner des renseignements utiles à leurs élèves et même aux parents de leurs élèves.

PREMIÈRE ANNÉE. — (Une heure par semaine.)

A. *Botanique.*

I. (Leçon d'introduction). — Caractères des êtres vivants. — Conditions de manifestation de la vie chez les organismes. — Vie ralentie. — Animaux et végétaux.

II. (Cette deuxième partie comporte une douzaine de leçons.) — Le corps de la plante et sa différenciation progressive; aperçu sur sa constitution, sa forme et sa structure. — Notions élémentaires sur les tissus, les organes et les membres de la plante. — Grandes divisions du règne végétal.

Racine : caractères extérieurs; ramifications; principales modifications des racines. — Structure et développement. — Fonctions externes et internes de la racine.

Tige : caractères extérieurs; ramifications; principales modifications des tiges. — Structure et développement. — Fonctions externes et internes de la tige.

Comparaison entre la racine et la tige.

Feuilles : caractères extérieurs et principales formes des feuilles. — Structure. — Fonctions essentielles de la feuille : respiration, fonction chlorophyllienne, transpiration.

Etude sommaire de la nutrition. Aliments. Plantes à chlorophylle et plantes sans chlorophylle. — Saprophytisme, parasitisme, et symbiose. — Formation et emploi des réserves.

Multiplication végétative.

Reproduction des phanérogames. — Fleur, inflorescence. — Fécondation. — Développement de la graine et du fruit. — Germination.

Variabilité et hybridation.

III. (Ce chapitre comporte six à sept leçons. Le professeur y attachera l'étude de quelques familles importantes, et préparera ainsi le travail des herborisations, qui sera effectué, sous sa direction, pendant les trois années.) — Grands groupes végétaux; leurs caractères distinctifs :

1° Thallophytes : champignons et algues. — Indication de quelques maladies des animaux et des plantes causées par des champignons ou des bactéries. — Lichens.

2° Muscinées : étude sommaire d'une mousse.

3° Cryptogames vasculaires : notions sommaires sur les fougères, les prêles et les lycopodiacées.

4° Phanérogames : gymnospermes, angiospermes monocotylédones et dicotylédones.

B. *Géologie.*

Constitution du sol et des modifications actuelles de sa surface.

Roches. — Roches éruptives, volcans. — Roches sédimentaires. — Notions sur les roches les plus communes.

Action de l'air et de l'eau sur le relief du sol. — Ruissellement et infiltrations. — Glaciers. — Sources. — Cours d'eau.

DEUXIÈME ANNÉE. — (Une heure par semaine.)

A. *Zoologie.*

I. (Environ douze leçons.) — *Etude de l'homme, au point de vue des organes et des fonctions.*

Appareil digestif et digestion. — Aliments. — Ration alimentaire.

Appareil respiratoire et respiration. — Quantité et qualité de l'air nécessaire à la respiration. — Asphyxie. — Empoisonnement par les gaz.

Appareil circulatoire et circulation. — Sang et lymphe.

Production et importance de la graisse; formation de réserves; fonction du foie. — Chaleur animale; vêtement.

Sécrétions. — Les reins et l'urine; les glandes sudoripares et la sueur. — Glandes mammaires et lait.

Organes des sens. — Système nerveux.

Organes du mouvement : muscles, squelette, articulations. — Adaptation à la marche, au vol, etc. — Importance des exercices musculaires au point de vue de l'hygiène.

II. — *Zoologie proprement dite.*

1° *Protozoaires* (environ une leçon). — Foraminifères. — Infusoires libres et infusoires parasites. — Sporozoaires du paludisme.

2° *Echinodermes*, *polypes* et *spongiaires* (environ deux leçons). — Notions très sommaires sur chacun de ces groupes. — Pêche du corail et des éponges.

3° *Vers* (environ deux leçons). — Les vers annelés terrestres (vers de terre) et marins (arénicoles); la sangsue. — Notions sur les vers parasites : douves, ténias, ascarides, anguillules.

4° *Articulés* (environ quatre leçons). — Les *insectes* : indiquer leurs caractères d'après une espèce commune. Groupement en ordres. Espèces utiles (insister sur les espèces entomophages et sur celles qui fournissent des produits commerciaux); espèces nuisibles.

Notions sur les *myriapodes*, les *arachnides*, les *crustacés*.

5° *Mollusques* (environ deux leçons). — Notions sur les caractères et les principales formes de l'embranchement d'après l'étude de l'escargot, de l'huître ou de la moule, du poulpe. — Ostréiculture. — Nacre et perle.

5° *Vertébrés* (environ six leçons). — Les *poissons* : indiquer leurs caractères d'après l'étude d'un type commun. — Poissons cartilagineux : requins, raies, lamproies. — Principaux poissons osseux utilisés dans l'alimentation. — Espèces émigrantes. — Pêche et pisciculture.

Les *batraciens* : indiquer leurs caractères et leur classification d'après l'étude de l'organisation et du développement de la grenouille.

Les *reptiles* : indiquer brièvement leurs caractères et les principales formes de chaque ordre. — Les serpents venimeux : traitement de leur morsure.

Les *oiseaux* : leurs caractères généraux d'après l'étude d'un type vulgaire. — Modifications de ces caractères et groupement en ordres d'après le régime et l'habitat. — Migration. — Utilité des oiseaux.

Les *mammifères* : leurs caractères généraux tirés de l'étude des espèces les plus communes en France (poils, mamelles, dentition suivant le régime; modification et adaptation des membres). — Groupement des mammifères en ordres, d'après ces modifications.

B. *Géologie.*

*Histoire de la terre* (environ six leçons). — Terrains de première consolidation. — Gneiss. — Passage graduel aux terrains de sédimentation. — Caractères de ces derniers : stratification, fossiles.

Terrains primaires. — Ardoises. — Grès anciens. — Houille, végétaux qui l'ont constituée. — Fossiles primaires les plus caractéristiques : trilobites, brachiopodes, nautilides. — Principaux caractères de la flore.

Terrains secondaires. — Sel gemme. — Bancs de coraux. — Calcaires oolithiques. — Argiles et marnes. — Craie. — Ammonites. — Bélemnites. — Phosphates provenant des fossiles. — Reptiles secondaires. — Les premiers oiseaux.

**Terrains tertiaires.** — Calcaire grossier. — Gypse. — Meulière. — Sables et grès. — Evolution des mammifères durant la période tertiaire.

Dépôts quaternaires. — Extension des glaciers. — Premiers vestiges de l'homme et de son industrie. — Mammifères qui vivaient dans nos pays à cette époque. — Gîtes métallifères.

TROISIÈME ANNÉE. — (En troisième année, il n'y a plus d'enseignement proprement dit des sciences naturelles : cet enseignement fait place à un cours d'agriculture théorique, au sujet duquel le programme dit que le professeur, « dégagé de la préoccupation d'appuyer son enseignement sur la connaissance des théories scientifiques fondamentales, puisqu'elles ont été expliquées en temps utile, déchargé, d'autre part, de toutes les questions qui se rattachent directement à l'étude de ces théories, par l'orientation nettement agricole donnée à l'enseignement des sciences physiques et naturelles, devra se renfermer strictement dans le développement de la science technologique de l'agriculture ».

**Ecoles normales d'institutrices.** — PREMIÈRE ANNÉE. — (Dans cette année, l'enseignement des sciences naturelles comprend la botanique et la géologie.)

*Botanique* (quinze leçons).

I. *Préliminaires.* — Caractères généraux d'un végétal. — Différenciation progressive du corps de la plante, permettant de classer les végétaux en quatre grands embranchements.

II. *Racine, tige et feuille.* Caractères antérieurs. Structure et développement. Fonctions.

III. *La nutrition des végétaux.* Aliments. Plantes à chlorophylle et plantes sans chlorophylle; fonction chlorophyllienne; saprophytisme, parasitisme et symbiose. Formation et emploi des réserves. Multiplication végétative.

IV. *La reproduction.* Reproduction des phanérogames. — Fleur. — Inflorescence. — Fécondation. — Développement de la graine et du fruit. — Germination. — Variabilité et hybridation.

V. *Aperçu de la classification végétale.* Cryptogames cellulaires : champignons, algues, lichens, mousses. — Cryptogames vasculaires : fougères, prêles. — Phanérogames gymnospermes et angiospermes (principales familles).

*Géologie* (huit leçons environ).

I. Généralités sur les principaux phénomènes géologiques de l'époque actuelle. — Roches. Roches éruptives, volcans. Roches sédimentaires. Notions sur les roches les plus communes. — Actions de l'air et de l'eau sur le sol. Ruissellement et infiltration. Glaciers. Sources. Cours d'eau.

II. Terrains de première consolidation : gneiss. — Passage graduel aux terrains de sédimentation. Caractère de ces derniers : stratification; fossiles. — Notions très sommaires sur la division des terrains.

DEUXIÈME ANNÉE. — (Dans cette année, l'enseignement des sciences naturelles se limite à la zoologie. Le programme du cours de zoologie est identique à celui des écoles d'instituteurs.)

TROISIÈME ANNÉE. — (Dans cette année, il n'y a plus d'enseignement proprement dit des sciences naturelles. Les directions pédagogiques concernant les *manipulations* disent que le professeur, en établissant son programme de manipulations de manière à réaliser les principales expériences que l'on peut faire au cours moyen de l'école primaire, « ne séparera pas la physique, la chimie, l'histoire naturelle, de manière à en faire des enseignements distincts, mais les réunira au point de vue de leurs applications pratiques, ainsi que le prescrit le programme des écoles primaires élémentaires ».)

**SCIENCES PHYSIQUES.** — Voir *Physique* et *Chimie*.

**SCOLASTIQUE.** — Par ce terme : la *scolastique*, on entend généralement l'enseignement philosophique plus ou moins asservi à la théologie et à l'autorité d'Aristote qui fut donné aux clercs dans les écoles monastiques et dans les universités, notamment celle de Paris, pendant le moyen âge et principalement du douzième au quinzième siècle. Mais cette philosophie ou dialectique du moyen âge, fondée sur les doctrines tronquées et mal comprises d'Aristote, n'était en réalité à l'origine qu'une des sept branches que comprenait l'enseignement des écoles, ou *scolastique*, tel qu'il avait été reconstitué au neuvième siècle dans l'Europe occidentale, par Charlemagne. Ces sept branches formaient ce qu'on appelait les sept arts libéraux. Déjà le philosophe Sénèque mentionne ce terme d'arts libéraux, mais en protestant, suivant sa tendance déclamatoire, qu'un seul art mériterait ce titre, celui qui rend l'homme vraiment libre, la sagesse. L'abolition de l'esclavage n'a pas empêché l'expression d'arts libéraux de survivre, de même qu'on ne se déshabituera peut-être pas facilement chez nous de la locution *éducation bourgeoise*, qui n'a plus guère de raison d'être.

Au cinquième siècle, Cassiodore, écrivain latin qui ne songeait qu'à dégrossir les moines de son temps, énumère et décrit brièvement les sept arts dans l'ordre qu'ils garderont pendant tout le moyen âge. Encore Cassiodore et son contemporain Boèce, qui avaient entrevu le vaste domaine intellectuel des anciens, n'en font-ils pas, comme fera le moyen âge dévot, le code complet du savoir humain. C'est surtout dans un roman latin allégorique, le *Satyricon* de Martianus Capella, Carthaginois qui vivait à Rome à la fin du cinquième siècle, que les sept arts apparaissent comme formant une famille inséparable. Le Dieu Mercure a résolu de se marier à la Philologie, qui lui est amenée escortée des Sept Disciplines, ou Sept Arts, la Grammaire, la Rhétorique, la Dialectique, l'Arithmétique, la Géométrie, l'Astronomie et la Musique. Chacune de ces sept personnifications explique longuement son origine et l'objet de ses études. De là la division même du roman en neuf livres, dont les deux premiers racontent les fiançailles de Mercure et dont les sept autres, précédés de gracieux prologues en vers, sont les discours des Sept Arts. L'auteur ne prévoyait guère sans doute que ce jeu d'esprit d'un érudit deviendrait un manuel d'enseignement. Dans la pénurie de livres où l'on vécut longtemps pendant et après les invasions des barbares, ce petit ouvrage, quoique un peu suspect aux théologiens parce qu'il gardait un reflet de l'antiquité païenne, fut très lu et très commenté, et contribua considérablement à consacrer et à populariser cette division des sept arts. Le chiffre sept, cher aux théologiens, dut aussi rendre cette division sans appel.

Nous la trouvons tout à fait établie au temps de Charlemagne. Elle était entrée auparavant dans les écoles d'Italie, d'Angleterre et d'Hibernie (Irlande), et devint le fond de l'enseignement donné aux enfants de Charlemagne et à d'autres jeunes nobles à l'Ecole du palais d'Aix-la-Chapelle. Alcuin y voyait tellement l'ensemble du savoir humain qu'il s'apitoyait sur l'infériorité de l'école de l'Académie de Platon, parce que l'on n'y connaissait, dit-il, que les sept arts, tandis que l'Ecole du palais de Charlemagne « était ennoblie en outre par l'enseignement du seigneur Christ ». Angilbert, un des élèves d'Alcuin, loue souvent en vers latins l'empereur son père de sa connaissance approfondie des sept arts. Ils florissaient aussi à l'école de Saint-Martin de Tours, dirigée par Alcuin dans sa vieillesse. On y voyait, comme dans plusieurs écoles monastiques, notamment celle de Saint-Gall en Suisse, des représentations figurées des sept arts, avec des inscriptions en vers latins pour chacun. Leur rôle est mnémonisé dans deux vers barbares que bien des générations d'enfants ont appris par cœur, et où le nom de chaque art est abrégé pour les nécessités de la mesure :

*Gram* loquitur, *Dia* vera docet, *Rhe* verba colorat,
*Mus* canit, *Ar* numerat, *Geo* ponderat, *Ast* colit astra.

C'est-à-dire : la Gram (maire) parle, la Dia (lectique) enseigne, la Rhé (torique) colore les mots, la Mus (ique) chante, l'Ar (ithmétique) compte, la Géo (métrie) pèse, l'Ast (ronomie) s'occupe des astres. On résumait aussi leur objet par sept substantifs formant également un vers :

Lingua, tropus, ratio, numerus, tonus, angulus, astra.

Ces arts étaient enseignés au temps d'Alcuin sous forme de catéchisme par demandes et réponses. Plusieurs écrits en font foi. On divisait les sept arts en deux groupes, dont le premier, appelé *trivium* (c'est-à-dire « carrefour auquel aboutissent trois voies »), comprenait la grammaire, la rhétorique et la dialectique, et le second, appelé *quadrivium* (c'est-à-dire « carrefour auquel aboutissent quatre voies »), comprenait ce qu'on appelait les quatre branches de la science mathématique, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique. On ne peut pas affirmer que la méthode didactique appliquée à cet enseignement ait été absolument la même partout. Cependant, d'après les trop rares témoignages qui nous éclairent à ce sujet, il est possible d'en résumer les traits principaux de la manière suivante.

L'instruction au moyen âge étant surtout destinée à former les clercs, tout était subordonné à l'utilité de l'Eglise. Seuls les membres du clergé pouvaient enseigner publiquement. Maîtres et élèves étaient tonsurés et portaient la soutane. Il s'agissait donc surtout d'apprendre à lire les livres sacrés et les pères de l'Eglise, à prêcher, à démontrer les dogmes. A mesure qu'on avance dans le moyen âge, ce but apparaît davantage et l'enseignement des arts libéraux devient de moins en moins littéraire et classique.

Du neuvième au douzième siècle, la grammaire s'enseignait par des extraits de Priscien, quelquefois aussi de Donat, grammairiens latins, qui contenaient un assez grand nombre d'exemples tirés des poètes latins anciens. A cette occasion, dans certaines écoles, celles par exemple de Corbie, du Bec, de Reims, d'Auxerre, de Laon, de Paris, de Saint-Denis, de Ferrières, de Bobbio en Italie, de Canterbury en Angleterre, de Saint-Gall et de Reichenau en Allemagne, on lisait les auteurs ou au moins des extraits des auteurs que l'on possédait alors, surtout Virgile, Lucain, Cicéron et les poètes latins chrétiens. On insistait longtemps sur la prononciation des lettres, on apprenait des nomenclatures de mots irréguliers; on étudiait la prosodie d'après un traité de Priscien sur les douze premiers vers du deuxième livre de l'*Enéide*; l'étymologie portait principalement sur les termes ecclésiastiques. La rhétorique, qui étudiait les figures et les tropes, était aride quand on ne lisait pas les auteurs; mais jusqu'au douzième siècle quelques maîtres, par exemple Bernard de Chartres, en gardèrent la tradition. La dialectique ou science du raisonnement reposait surtout sur l'étude des dix catégories, ou classifications abstraites dans lesquelles les philosophes grecs et en particulier Aristote ont distribué les êtres; on avait dès le temps d'Alcuin un traité sur les dix catégories attribué à saint Augustin, et aussi quelques extraits d'Aristote traduits par Boèce. Mais c'est surtout depuis les croisades, et par nos rapports avec l'Espagne, où les Arabes enseignaient Aristote, que la vogue de ce philosophe devait grandir en France et de là se répandre dans toute l'Europe.

Il est moins facile de retrouver comment se donnait l'enseignement du *quadrivium*, c'est-à-dire de l'arithmétique, de la géométrie, de l'astronomie et de la musique; jusqu'au temps des rapports avec les Arabes, les deux premières, surtout l'arithmétique, semblent, sauf quelques exceptions, ne pas avoir été poussées très loin dans les écoles. Les chiffres arabes ne furent introduits en Europe qu'au treizième siècle, et il fallut longtemps pour qu'on renonçât dans les écoles aux chiffres romains, qui ne se prêtaient pas aux calculs compliqués; on enseignait de l'astronomie ce qu'il fallait pour mettre les clercs en état de calculer les fêtes mobiles et de trouver surtout la date de Pâques, le sujet de tant d'interminables controverses. La musique avait aussi avant tout un caractère pratique à cause du plain-chant. On avait en général des idées confuses sur ces quatre arts, dont trois sont plutôt des sciences. Le vocabulaire latin de Papias, grammairien du onzième siècle, dit que ces quatre arts ont reçu le nom de *quadrivium* « parce qu'ils se tiennent tellement que n'en savoir qu'un serait en quelque sorte être borgne ».

Les chroniques de Saint-Denis au règne de Philippe Auguste mentionnent « l'estude des Sept Arts » avec la philosophie « et toute clergie » comme très florissante à Paris. L'école de la Cité, attachée à Notre-Dame, et qui en 1200 se transporta faute de place à la montagne Sainte-Geneviève en formant une corporation, mot qui dans le latin du temps se disait *universitas*, d'où le nom d'université, faisait donc parcourir à ses étudiants le cercle des Sept Arts, et pour enseigner il fallait être maître ès arts. Un passage d'un vieux roman en vers du treizième siècle atteste la vogue des Sept Arts :

> Qui les Sept Arts toutes sçaroit (saurait)
> En toutes loix creus seroit.

Dans un autre roman de la même époque, le *Mariage des Sept Arts*, on les voit représentés par des femmes (à cause du genre du mot *Art* qui était encore féminin comme en latin), qui tiennent conciliabule sous la présidence de Grammaire, et s'annoncent mutuellement qu'elles vont se marier; allusion à quelques velléités de laïques de participer à l'enseignement public.

Vers la fin du douzième siècle, une révolution importante s'accomplit dans l'enseignement scolastique: la dialectique tend, comme nous l'avons dit, à dominer les autres branches et à les absorber même, ne faisant grâce qu'aux éléments de la grammaire. En 1167 la Physique et la Métaphysique d'Aristote avaient été apportées en France de Constantinople, d'autres de ses écrits pénètrent par l'Espagne; l'engouement pour le philosophe va croissant; on le cite en chaire ainsi que ses commentateurs arabes Avicenne et Averroès. On prend goût aux subtilités, aux analyses quintessenciées, les écoles sont envahies par la manie de tout définir, de multiplier les divisions et subdivisions, et surtout d'argumenter d'une façon pédantesque par syllogismes, sur toutes les questions même les plus oiseuses, comme par exemple de savoir si c'est l'homme ou la corde qui tient le cochon qu'on mène au marché pour le vendre. Déjà vers 1136 un Anglais, Jean de Salisbury, qui était venu étudier en France, signalait en la ridiculisant cette fureur d'argumenter des écoles de la montagne Sainte-Geneviève à Paris. Abélard l'avait partagée, car il exposait tour à tour le pour et le contre sur tous les sujets: mais son audace et ses vastes connaissances littéraires donnaient à son enseignement un irrésistible attrait. L'effet des doctrines d'Aristote fut d'abord de porter quelques esprits hardis à des affirmations hérétiques. Aussi l'Eglise avait-elle commencé par proscrire au moins la physique et la métaphysique. Mais des docteurs de grande renommée, tels que Alexandre de Hales, Albert le Grand, Thomas d'Aquin et Duns Scot, avaient continué à expliquer les écrits du Stagirite et avaient réussi à le réhabiliter aux yeux des papes.

Cette révolution dans les études qui mit Aristote à la place des Sept Arts, comme le montre bien Legrand D'Aussy (*Notices et Extraits des manuscrits*, tome V), fit rétrograder vers la barbarie. Le *trivium* et le *quadrivium*, si étroite que fût cette conception, faisaient cependant une place aux auteurs dans l'étude de la grammaire et de la rhétorique. Mais avec la passion de la dialectique on se persuada qu'il n'y avait plus besoin de rien apprendre d'autre. A peine garda-t-on Priscien : mais on rejeta la lecture de Virgile et des autres écrivains anciens. Un roman du treizième siècle, intitulé la *Bataille des Sept Arts*, raconte un plaisant combat, qui fait songer à celui du *Lutrin*, où l'on voit lutter les écoles de Paris, entichées de dialectique, contre celles d'Orléans restées fidèles à « Trive et Quadruve », c'est-à-dire aux Sept Arts et aux auteurs, et dont les étudiants sont ridiculisés, à cause de cela, par l'appellation d'*autoriens*.

Bientôt Priscien est abandonné pour une grammaire en vers latins, le *Doctrinal des enfants*, par Alexandre de Villedieu, qui régna jusqu'au seizième siècle. C'est le triomphe de la méthode mnémonique. La rhétorique et les autres arts sont abandonnés. Et la dialectique, qui avait déjà levé haut la tête dans les deux siècles précédents avec Lanfranc, Anselme de Canterbury, Abélard, Pierre Lombard, et Jean de Salisbury, devient de plus en plus remuante et envahissante. Elle continue la querelle des *universaux*, c'est-

à-dire des idées générales, qui divise les théologiens et les logiciens en deux camps, les *nominalistes* et les *réalistes*. Les premiers, représentés surtout par Roscelin de Bretagne, soutiennent que les idées générales, par exemple celles d'humanité, de cercle, n'ont qu'une existence nominale, verbale, sont de simples paroles, *flatus vocis*, et qu'il n'existe réellement que des individus hommes ou des cercles particuliers, mais non un être général, l'homme, ou le cercle, le « cercle en soi ». Les réalistes, au contraire, prétendent que les universaux sont des réalités, que les idées générales ont une existence réelle et indépendante et ne sont pas de pures abstractions, que ce sont même les seules réalités. Les écoles devaient se ressentir de ces débats, auxquels la jeunesse fut initiée ainsi qu'aux débats des Thomistes et des Scotistes, c'est-à-dire des partisans de Thomas d'Aquin ou de Duns Scot. Jusqu'au quinzième siècle les querelles se continuent; la Faculté des arts de l'université de Paris n'admet que la dialectique et la grammaire. La rhétorique et le culte des lettres et de la philologie y rentrent à partir de 1458, époque à laquelle un certain Grégoire obtient le droit d'enseigner le grec et la rhétorique.

Il n'est pas étonnant qu'un tel système d'enseignement ait provoqué les critiques des humanistes de la Renaissance et surtout les sarcasmes de Rabelais. C'est lui qui a tué la Scolastique. « Les maistres ès arts de l'université de Paris, disait Ramus, estoient lourdement abusez de penser que les arts libéraux estoient bien enseignés pour en faire des questions et des *ergo*. » Rabelais n'a eu garde d'oublier ce ridicule dans son épopée burlesque. Il montre d'une façon inoubliable, au milieu d'énormes facéties, l'ineptie de la méthode. Pendant longtemps Gargantua a suivi les leçons de deux maîtres sophistes, et surtout du « vieux tousseux » Jobelin Bridé. Il peut réciter des livres à rebours, mais, mis en présence du jeune Eudémon, qui n'a pas été élevé par la méthode scolastique, qui parle simplement, qui a du sens et du savoir-vivre, il ne trouve rien à répondre et pleurniche dans son bonnet. Aussi son père prête-t-il volontiers l'oreille à un ami qui lui dit que tout le savoir de ces maîtres scolastiques « n'estoit que besterie, et leur sapience que moufles, abastardissant les bons esperitz et corrompant toute fleur de ieunesse ». [B. Buisson.]

**SCOLIOSE.** — Si la scoliose est, comme nous l'avons exposé à l'article *Maladies scolaires*, considérée par la plupart des auteurs comme une affection d'origine scolaire à l'égal de la myopie, c'est que, comme cette dernière maladie, très rare dans les premières années de la vie, elle devient de plus en plus fréquente chez les écoliers à mesure qu'augmentent leurs années de séjour à l'école.

La scoliose est une déviation de la colonne vertébrale, une courbure anormale. L'axe vertébral peut se courber dans deux plans : dans le plan antéro-postérieur ou dans le plan latéral.

Dans le plan antéro-postérieur, ce sont le plus souvent des exagérations de courbures normales : si la déviation siège au niveau des vertèbres cervico-dorsales, on dit que l'enfant est atteint de *cyphose* ou *dos rond*; si la déviation siège à la région lombaire, on l'appelle *lordose*.

La *scoliose*, au contraire, se produit dans le plan latéral. La déviation peut se faire, soit avec convexité à droite, soit avec convexité à gauche : on dit alors que la scoliose est droite ou gauche.

Nous ne nous occupons ici que de la *scoliose scolaire*, appelée encore *scoliose essentielle* des adolescents, en laissant de côté toutes les déviations du rachis d'origine tuberculeuse, comme celles provenant du mal de Pott.

Le plus habituellement, la scoliose scolaire a son siège à la région dorsale, et elle est plus souvent droite que gauche.

Elle est aussi beaucoup plus fréquente chez les jeunes filles que chez les garçons, ce qu'on explique par les troubles de la puberté, l'anémie et l'état général de faiblesse, plus accusés chez les écolières. Schulthess, sur 377 cas de scoliose, note 326 filles et seulement 51 garçons; Redard, sur 237 cas, l'a observée chez 200 filles et seulement chez 37 garçons.

Ce n'est pas ici le lieu d'exposer les théories sur la production et le mécanisme de la scoliose. Nous dirons seulement qu'au point de vue pathogénique, il y a d'abord et pendant un certain temps une déviation légère : simple courbure latérale, facilement redressable, et que cette lésion devient rapidement permanente sous l'influence de la répétition des mêmes causes. Au début, l'enfant peut se redresser lorsqu'il fait attention; l'affection est alors curable; mais bientôt à cette simple flexion du rachis vient s'ajouter une torsion des vertèbres sur elles-mêmes, qui rend rapidement l'affection grave et la difformité permanente.

On a cherché de nombreuses causes à cette maladie. Parmi les causes prédisposantes, en dehors de l'hérédité, il y en a deux principales : la faiblesse générale et l'anémie.

Mais les causes réelles, qui montrent bien l'origine scolaire de la scoliose, sont doubles : 1° les attitudes défectueuses prises par l'enfant, et 2° l'enfant restant dans une position mauvaise. L'écolier, assis sur un banc mal proportionné à sa taille et qui va lire ou écrire pendant une heure et demie sans changer de position, prendra rapidement une mauvaise attitude. Il ne peut se maintenir longtemps correctement, car il n'a pas de muscles, ou ceux qu'il a sont si peu développés qu'ils ne peuvent résister et sont vite fatigués. Il cherche à échapper en remuant et en s'agitant sur son banc, puis peu à peu il va prendre une mauvaise attitude : un faisceau de muscles l'emporte sur l'autre. La myopie, qui porte l'enfant à se pencher, si elle n'est pas corrigée par des verres appropriés, est aussi un facteur important de la scoliose. Si l'enfant croise les jambes, ce qui lui arrive souvent, surtout lorsqu'il n'y a pas d'appuie-pieds aux tables, il produit une convexité du côté du membre le plus élevé. Chez certaines fillettes, l'habitude de placer, en s'asseyant, les jupes sous une seule fesse peut amener de la scoliose.

Redard ramène à deux types ces attitudes vicieuses de l'écolier en position pour écrire. Dans l'une, l'enfant, assis sur sa fesse gauche, le pied gauche avancé, place son avant-bras gauche en travers de la table. C'est la position « unifessière » de Dally, dans laquelle tout le poids du corps, reposant sur le coude et la fesse gauches, amène une rupture d'équilibre avec production d'une déviation à convexité gauche. Dans l'autre, c'est le coude droit en entier qui repose sur la table, tandis qu'à gauche la main seule touche la table. Le tronc, déplacé vers la droite, est tordu obliquement sur lui-même, ce qui amène une déviation à convexité droite.

Ce qu'il importe de savoir pour le maître, c'est que l'enfant a un système osseux et musculaire très faible, et que les muscles se fatiguent rapidement. Le système musculaire ne se développe qu'entre douze et quatorze ans. Lorsqu'il est fatigué, le muscle n'a plus la force de résister à son antagoniste et l'équilibre est rompu. Cette rupture d'équilibre amène fatalement une déviation du rachis.

Tant que nous ne changerons pas nos méthodes pédagogiques et que nous forcerons l'écolier à rester longtemps dans la même position, il y aura des scolioses scolaires. L'enfant ne peut ni ne doit rester longtemps dans la même attitude. Fatigué, il prend rapidement une position défectueuse, qui, d'abord accidentelle, devient rapidement persistante.

Il y a, pour nous, deux moyens d'enrayer à l'école le développement de la scoliose : le premier, c'est de donner à l'enfant une table appropriée à sa taille, avec *distance nulle* ou *négative*, table qui le forcera à se redresser et à se maintenir dans une position correcte; le second, c'est de varier souvent l'attitude de l'écolier et de le faire travailler dans des positions diverses.

Il faut changer nos méthodes pédagogiques et ne pas, comme on le fait à l'école primaire, forcer un enfant à rester immobile pendant des heures devant une table le plus souvent mal appropriée.

Un enfant, par suite du peu de résistance de son système musculaire, ne peut utilement garder la

même attitude pendant plus de vingt minutes; c'est donc au maître, s'inspirant de ces données, à faire des exercices courts, tantôt assis, tantôt debout, favorisant les besoins de mouvement de l'enfant et provoquant le travail de groupes de muscles différents. Un maître éclairé peut certainement beaucoup pour enrayer le développement de la scoliose à l'école.

[Dr L. Dufestel.]

**SCUDÉRY** (Mlle de). — Madeleine de Scudéry, née au Havre en 1607, morte en 1701, eut au dix-septième siècle, dans la meilleure société française, son moment d'éclat et d'illustration. On attendait avec curiosité chaque volume des longs romans qu'elle publiait, et on les lisait avec sympathie; ils étaient commentés, discutés dans les ruelles et à l'hôtel de Rambouillet. Le dix-septième siècle était très raisonneur : il ne craignait pas les dissertations. Parmi les personnes qui dissertaient se trouvaient Mme de Sévigné et Mlle d'Aubigné, la future marquise de Maintenon. Ces femmes d'esprit distingué prenaient plaisir à la lecture des œuvres de Mlle de Scudéry. Elles se sont exagéré sans doute la valeur du *Grand Cyrus* et de la *Clélie*, mais il est impossible que l'erreur de ces intelligences d'élite ait été absolue.

C'est ce qu'a essayé d'établir, il y a quelques années, un philosophe lettré qui s'était constitué le cavalier servant de toutes les grandes dames du dix-septième siècle : Victor Cousin. L'auteur du livre célèbre *Du Vrai, du Beau et du Bien* avait découvert que le *Grand Cyrus* et la *Clélie* ne manquaient ni de vérité ni de beauté. Il s'était même aperçu que Mlle de Scudéry n'était pas seulement un romancier intéressant, mais encore un stratégiste de premier ordre. En lisant dans le *Cyrus* des récits de batailles, Cousin avait remarqué que l'écrivain mettait à faire manœuvrer les troupes la science d'un vieux général. Il se demanda d'où lui venait cette connaissance de l'art militaire, et constata que l'auteur du *Cyrus* avait eu des collaborateurs. Mlle de Scudéry avait demandé à un soldat des descriptions de batailles. Ce soldat était Condé, le héros de Lens et de Rocroy : on ne pouvait mieux choisir.

Une découverte ne va pas sans l'autre. Après Victor Cousin arrive Sainte-Beuve, qui s'aperçoit que les lois du réalisme littéraire ont été formulées dans le dixième volume de la *Clélie*. Là, en effet, se rencontre cette théorie que le romancier ne doit rien inventer, rien imaginer, mais tout emprunter à la réalité. Mlle de Scudéry, se conformant à ces préceptes, décrivait dans ses romans les maisons de campagne et les châteaux de ses amis. En sorte qu'elle peut faire aussi autorité lorsqu'il s'agit d'architecture : autorité qu'il est difficile de contester, des architectes illustres de ce temps-là lui ayant, paraît-il, fourni des notes. Elle se préoccupait fort aussi de l'ameublement; les chambres de ses héros sont minutieusement décrites : ce qui faisait dire un peu méchamment à Scarron que « *Cyrus* est le livre du monde le mieux meublé ».

On trouverait encore dans ces romans, même après Cousin et après Sainte-Beuve, des choses dignes d'intérêt; celle-ci par exemple : Mlle de Scudéry a été une des éducatrices de la société française.

On l'avait de bonne heure intéressée elle-même à toutes sortes d'études. Elle avait appris (c'est elle qui le raconte) l'archéologie et la cuisine, l'histoire naturelle et l'astronomie, le blason et l'art de faire des confitures. Dans une des plus jolies pages de la *Clélie*, elle s'est félicitée d'avoir reçu une éducation aussi complexe et s'est moquée, non sans finesse, de l'éducation trop savante qui ne produit que des érudits et de l'éducation frivole qui ne fait que des poupées.

« J'ai connu, dit-elle, un homme qui savait aussi bien qu'on peut le savoir la situation et le cours des astres, qui connaissait les simples admirablement, qui avait remarqué que le sel d'Agrigente durcit à l'eau et fond au soleil, qu'il y a en certains pays des fourmis qui sont comme des éléphants; qui parlait très bien de l'arc-en-ciel, qui savait jusqu'aux particularités de l'amour des crocodiles, et qui pourtant était un sot homme! Il savait cent mille choses qui n'étaient pas nécessaires, ne savait pas que sa femme était une coquette, était très ignorant en la morale et en l'art de vivre à propos dans le monde, qui est mille fois plus nécessaire à savoir que l'amour des crocodiles. »

Pour une précieuse, ce n'est ni mal observé, ni trop subtil. Mlle de Scudéry aurait voulu que l'éducation de l'homme et de la femme fût à la fois, selon son expression, « très éthérée et très solide ».

Malheureusement, elle vivait à une époque où une femme avait l'air de prêcher le pédantisme dès qu'elle parlait de science. Et cependant, s'il y eut une époque où il fut nécessaire de recommander l'instruction, surtout aux femmes, ce fut le dix-septième siècle.

Ce siècle, malgré ses illustrations, ne se composait pas seulement de femmes semblables à Mme de Sévigné et à Mme de La Fayette. En général l'ignorance régnait, même dans la société la plus élégante. Mme de Sablé avait une orthographe que désavoueraient les petites filles de nos écoles primaires. Cette ignorance, commune alors chez des personnes très distinguées, a passé presque inaperçue parce que les auteurs satiriques et les auteurs comiques ont employé leur verve et leur talent à ridiculiser les femmes instruites, qui étaient l'exception. Molière s'est moqué des *femmes savantes* et des *précieuses ridicules*, et beaucoup de personnes ont conclu qu'il n'y avait au dix-septième siècle que des Philaminte et des Bélise.

Mlle de Scudéry a constaté dans ses romans qu'il y avait autre chose. Elle a tracé un tableau de l'éducation pour les femmes, telle qu'on la comprenait et la pratiquait de son temps.

« La plupart des femmes, remarquait-elle (et cette observation s'appliquait à des duchesses et à des marquises), pensent qu'elles ne doivent jamais rien savoir, sinon qu'elles sont belles, et qu'elles ne doivent rien apprendre, sinon à se bien coiffer. »

Il ne faudrait pas conclure de ces lignes que Mlle de Scudéry dédaignât la beauté : elle se flattait même de n'en être pas dépourvue. Sur ce point, les avis sont très partagés. Conrart, qui n'était pas toujours silencieux, dit en parlant de Mlle de Scudéry : « Elle avait l'aspect agréable ». Cet éloge, assurément peu hyperbolique, paraissait cependant excessif à une de ses contemporaines : « Mlle de Scudéry, disait Mme Cornuel, est condamnée à écrire beaucoup : l'encre lui sort par tous les pores ».

Cette méchanceté féminine nous apprend que l'auteur du *Grand Cyrus* ne possédait pas la blancheur, l'éclat du teint des femmes de Normandie. Mlle de Scudéry ne se jugeait pas elle-même aussi noire que cela. Après avoir consulté son miroir, elle se trouvait agréablement brune et n'hésitait pas à le déclarer : « J'ai la physionomie vive et plaisante », écrivait-elle en parlant de sa personne. Elle se trompait peut-être : le miroir est souvent un conseiller perfide. Mais si l'infatigable écrivain ne faisait fi ni des agréments du visage ni de la grâce de la personne, elle ne s'en contentait pas : il lui fallait d'autres qualités. Elle les possédait elle-même et les souhaitait à d'autres. Elle voulait que la femme fût capable de s'intéresser à toutes les choses de l'esprit, et elle blâmait celles de ses compagnes qui ne se plaisaient qu'aux choses de l'habillement. Elle a tracé un spirituel portrait de ces femmes qui « ne peuvent parler que de parure et qui font consister toute la galanterie à bien manger les collations qu'on leur donne, et à les manger en ne disant que des sottises ».

Elle blâme également cette autre espèce de femmes qui trouvaient que « c'est temps perdu d'accorder attention à tout ce qui n'est pas d'absolue utilité ». Elle ajoutait avec esprit : « Ces dames ne sont pas les compagnes, mais les esclaves de leurs maris. Ceux-ci, par ruse masculine, défendent à leurs femmes de lire jamais d'autres livres que ceux qui servent à prier les dieux. »

Quelle étrange éducation! L'usage de la cour ne remédie pas à l'ignorance; elle fait des femmes qui ne servent de rien, « des diseuses de grands mots et de petites choses ».

La *Clélie* et le *Grand Cyrus* sont remplis de ces observations fines, délicates et justes sur l'éducation. Mlle de Scudéry souhaite que de promptes et complètes réformes viennent modifier l'état de choses

qu'elle décrit. Il faut, à son avis, que le bon sens préside à l'instruction de tout le monde et même à l'éducation des femmes. Pourquoi les élever au rebours de la logique? Pourquoi accorder plus de temps et plus de soin à la danse qu'à la raison?

« Ce qu'il y a de rare, dit-elle, est qu'une femme, qui ne peut danser avec bienséance que cinq ou six ans de sa vie, en emploie dix ou douze à apprendre continuellement ce qu'elle ne doit faire que cinq ou six; et à cette même personne, qui est obligée d'avoir du jugement jusqu'à la mort et de parler jusqu'à son dernier soupir, on ne lui apprend rien du tout qui puisse ni la faire parler plus agréablement ni la faire agir avec plus de conduite. Vu la manière dont il y a des dames qui passent leur vie, on dirait qu'on leur a défendu d'avoir de la raison et du bon sens et qu'elles ne sont au monde que pour dormir, pour être grasses et pour ne dire que des sottises. »

Dans le monde de l'hôtel de Rambouillet, on était tenté, afin d'éviter le reproche de manquer de savoir, de se donner des allures de philosophe, de femme de génie. Là était l'écueil, le ridicule. Molière sut l'apercevoir, le signaler, en faire un sujet de railleries. Il avait raison quant à la forme; mais, pour le fond, Mlle de Scudéry avait-elle bien tort? Le *Grand Cyrus* est beaucoup plus notre contemporain que le bonhomme Chrysale. Sans souhaiter que la femme vive uniquement de « beau langage », on peut désirer qu'elle ne se contente pas seulement de « bonne soupe ».

Pour se rendre compte du rôle d'éducatrice que Mlle de Scudéry a rempli au dix-septième siècle, il faut jeter un coup d'œil sur la société féminine de cette brillante époque. Elle se composait : d'une élite aussi distinguée que charmante, mais réduite, nous l'avons déjà dit, à un très petit nombre de personnes; de la tribu des femmes savantes; enfin, de la multitude des femmes ignorantes. Cette ignorance était voulue, systématique. L'opinion dominante alors était que la femme, nature inférieure, devait se contenter de l'enseignement le plus succinct. Mlle de Scudéry osa poser la question de l'égalité intellectuelle de l'homme et de la femme :

« La beauté, dit l'une des héroïnes de la *Clélie*, est notre partage; on en conclut que nous sommes dispensées de la peine d'apprendre les sciences et les arts, que l'ignorance en nous n'est point un défaut, et qu'il ne faut qu'un peu d'agrément, un médiocre esprit et beaucoup de modestie pour faire une honnête femme. Cependant je suis persuadée que les femmes sont capables de toutes les grandes vertus et qu'elles ont même plus d'esprit que la plupart des hommes. En effet, si l'on observe soigneusement les hommes et les femmes aux endroits où leur éducation est presque égale, comme à la campagne, vous trouverez qu'il paraît beaucoup plus d'esprit aux femmes qu'aux hommes, et qu'il faut de nécessité conclure que la nature ne nous a pas plus mal partagées que d'autres. »

Après cette observation d'une agréable finesse, Mlle de Scudéry ajoute que « les femmes sont bien coupables de se laisser traiter en esclaves et de se laisser condamner à vivre dans la seule préoccupation des bagatelles ».

En quelques phrases exemptes de déclamation et de fracas, l'auteur du *Grand Cyrus* a indiqué comment il fallait résoudre la question de l'éducation des femmes. Elle a mis de la fierté dans ses revendications et dans ses plaintes; mais elle n'y a laissé aucune trace de pédantisme. Elle semblait n'écrire que pour les salons : elle écrivait pour la justice, c'est-à-dire pour tout le monde.

Combien était nouveau alors, en matière d'éducation, le langage qu'elle faisait entendre! Les moralistes et, les écrivains de la première moitié du dix-septième siècle ne comprenaient pas qu'on pût désirer pour la femme une autre éducation que celle de « première esclave » (le mot est de Mlle de Scudéry) dans la maison du maître, qui s'appelait en ce temps-là le mari. Nicole, dans ses *Essais de morale*, insiste sur la nécessité d'une éducation féminine qui supprime la volonté ou l'habitue à toutes les humilités, à toutes les souplesses. On s'explique aisément que cette manière de voir ait provoqué des révoltes.

Mlle de Scudéry, qui ne craignait pas les batailles, fut une des premières à protester contre l'humiliation intellectuelle à laquelle on voulait condamner la femme. Elle fut à sa manière une révoltée, et l'hôtel de Rambouillet, qui fit cause commune avec elle, pouvait paraître à cette époque un foyer de révolutionnaires. La lutte fut longue; il y eut de part et d'autre des exagérations et des ridicules. Le bonhomme Chrysale appela Molière à son secours, et Molière ne lui refusa pas la complicité de sa verve robuste. On l'applaudit, on rit de ses sarcasmes et de ses boutades; sa cause était gagnée. Les théories de Mlle de Scudéry sur l'éducation furent raillées d'abord, oubliées ensuite comme des paradoxes. Cependant la thèse paradoxale a été soutenue par Molière et non par Mlle de Scudéry. En affirmant que les femmes pouvaient s'élever jusqu'à la science et n'étaient pas au-dessous de la raison, l'auteur du *Grand Cyrus* et de la *Clélie* a montré qu'elle avait autant et plus de perspicacité que l'auteur des *Femmes savantes*, bien que Molière consente « qu'une femme ait des clartés de tout ».

Nous pouvons pardonner à Mlle de Scudéry ses longs romans, qu'on ne lit plus, en faveur de ses doctrines émancipatrices qui sont aujourd'hui la base de l'éducation des femmes.

[Marie Chateauminois de La Forge.]

**SECONDAIRE (ENSEIGNEMENT).** — Voir *Lycées et collèges*. Voir aussi *Filles* (*Instruction des*).

**SECONDAIRES ECCLÉSIASTIQUES (ÉCOLES).** — Voir *Séminaires* (*Petits*).

**SECOURS.** — Les secours accordés par l'administration de l'instruction publique au personnel de l'enseignement primaire sont de deux sortes. Les uns sont réservés aux anciens instituteurs et institutrices publics, aux veuves de directeurs d'école normale, d'inspecteurs primaires et d'instituteurs publics; les autres ont pour objet de venir en aide à des instituteurs et institutrices malades qui ont dû cesser leur service et qui ont atteint, dans le courant d'une année, sans avoir repris leurs fonctions, la période pendant laquelle la loi ne permet plus de leur conserver leur traitement total ou partiel. (Voir *Congés*.)

De tout temps on s'est préoccupé de ne pas laisser dans le besoin les vieux maîtres et leurs familles, et des sommes plus ou moins élevées ont toujours figuré au budget en vue des allocations de la première catégorie.

Ces secours ne constituent pas un droit. Ils sont accordés sur les propositions adressées chaque année, par les préfets, à une date fixée, ou sur des rapports spéciaux dans les cas urgents.

L'attribution de secours aux maîtres et maîtresses pour frais de maladie est, au contraire, de date récente. C'est, en effet, en 1907 qu'un crédit a été prévu pour la première fois pour cet objet et inscrit au budget de l'instruction publique.

Dans une circulaire en date du 25 novembre 1907, le ministre faisait part aux inspecteurs d'académie de cette heureuse innovation et les invitait, dans les termes suivants, à lui signaler les situations les plus intéressantes :

« Mieux que quiconque vous êtes en mesure, avec le concours de MM. les inspecteurs primaires de votre ressort, de rechercher discrètement et de me signaler les instituteurs et les institutrices qui se trouvent dans les conditions indiquées ci-dessus, maîtres et maîtresses que l'absence de ressources, lorsque tout traitement leur est supprimé, met dans la nécessité de se priver des soins que réclame leur état de santé et oblige parfois de reprendre leur emploi avant la guérison.

« Si la modicité du crédit dont je dispose nous interdit pour le moment l'espoir de porter remède à toutes les situations éminemment dignes d'intérêt, notre devoir n'en est pas moins de rechercher les plus malheureux, — ce ne sont pas toujours ceux qui s'adressent le plus fréquemment à nous, — et, par la concession d'allocations, de leur donner une aide indispensable; l'intérêt des écoles, des maîtres et des enfants qui leur sont confiés nous le commande aussi bien que l'humanité.

« J'appelle en particulier votre attention sur les fonctionnaires de votre département qui sont atteints d'affections relevant de la tuberculose.

« Soignés dès le début, éloignés de leur classe, observant le repos et le traitement que commande le médecin, nos maîtres et nos maîtresses pourraient éviter que le progrès de la maladie ne les sépare à jamais de leurs fonctions; lorsque la période légale de six mois sera expirée, vous me trouverez disposé, à l'aide des sommes qui me seront accordées par le Parlement, à leur venir en aide pour que les bienfaits du traitement auquel ils se seront soumis ne soient pas anéantis par une reprise de fonctions prématurée.

» Souvent, enfin, nos maîtres et maîtresses reculent devant une dépense indispensable mais qui excède leurs ressources, je veux dire un séjour de quelques mois dans un sanatorium, séjour que leur conseillent et celui qui les soigne et ceux qui les entourent; j'ai déjà fait connaître, par une note insérée au *Bulletin administratif* (n° 1772, page 637, 27 avril 1907), à l'occasion de l'ouverture du sanatorium antituberculeux fondé à Sainte-Feyre (Creuse) par l'Union nationale des Sociétés de secours mutuels d'instituteurs et d'institutrices, que j'étais en mesure d'accorder des secours aux maîtres et maîtresses munis d'un congé régulier qui sont admis dans un sanatorium : je ne puis que vous prier de rappeler, à toute occasion, mes intentions aux fonctionnaires à qui la pénurie des ressources interdirait une cure de ce genre. »

Ajoutons qu'un crédit de 25 000 francs est également inscrit depuis quelques années au budget sous la rubrique « allocations aux fonctionnaires de l'enseignement primaire chargés de famille ». La répartition de cette somme est faite annuellement suivant la procédure usitée pour les secours proprement dits.

**SECRÉTAIRES DE MAIRIE.** — Les instituteurs communaux peuvent exercer les fonctions de secrétaire de mairie, avec l'autorisation du Conseil départemental (Loi du 30 octobre 1886, art. 25).

Il doit être entendu que cette autorisation ne peut, en aucun cas, permettre aux instituteurs de s'occuper pendant les heures de classe de travaux étrangers à l'enseignement (Circulaire du 24 juillet 1875).

Les instituteurs secrétaires de mairie sont autorisés à prêter leur concours aux médecins vaccinateurs, sous la réserve que les opérations vaccinales aient lieu, sauf circonstances exceptionnelles dûment justifiées et approuvées par les préfet et sous-préfets, en dehors des heures de classe (Circulaire du 7 avril 1905).

Ils sont tenus, d'autre part, de coopérer aux travaux des commissions de classement des animaux de réquisition, alors même que les opérations auraient lieu pendant les heures de classe (Circulaire du 30 avril 1895).

Les institutrices peuvent-elles exercer les fonctions de secrétaire de mairie?

Le ministre, examinant la question à propos du remplacement des instituteurs par des institutrices dans les écoles mixtes, l'a tranchée dans le sens de l'affirmative. « Rien ne s'oppose, lit-on dans la circulaire du 24 juillet 1906, à ce que la fonction de secrétaire de mairie soit remplie par des institutrices; il existe déjà plusieurs combinaisons de ce genre, et je sais que diverses municipalités s'en félicitent. »

**SECRÉTAIRES D'INSPECTION ACADÉMIQUE.** — Voir *Commis d'inspection académique*.

**SECTION PERMANENTE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.** — Voir *Conseil supérieur*.

**SEGRIS.** — Alexis-Emile Segris, né à Poitiers en 1811, avocat, député au Corps législatif de 1859 à 1870, fut ministre de l'instruction publique dans le cabinet Emile Ollivier (2 janvier 1870). Il nomma une commission qui, sous la présidence de Guizot, fut chargée de préparer un projet de loi sur la liberté de l'enseignement. (Voir *Liberté de l'enseignement*, p. 1037.) Segris ne conserva ses fonctions que trois mois et demi (son successeur fut Maurice Richard), et le 14 avril remplaça Buffet comme ministre des finances. Il se retira avec le cabinet le 9 août 1870, et rentra dans la vie privée. Il est mort en 1880.

**SEINE (ÉCOLES NORMALES DE LA).** — Les écoles normales de la Seine sont soumises, en ce qui touche l'organisation du personnel et la fixation des traitements, à des conditions spéciales qui ont été fixées ainsi qu'il suit par le décret du 4 juin 1890 :

« ARTICLE PREMIER. — Le personnel administratif et enseignant des écoles normales du département de la Seine comprend :

1° *Ecole normale d'instituteurs.*

Un directeur;
Un économe;
Un professeur d'histoire et de géographie;
Deux professeurs de grammaire et de littérature;
Un professeur de sciences physiques;
Des maîtres chargés de l'enseignement des matières spéciales prévues par les règlements;
Trois maîtres internes, dont un pourra être chargé de l'enseignement manuel;
Deux ouvriers instructeurs (fer et bois).

2° *Ecole normale d'institutrices.*

Une directrice;
Une économe;
Un professeur (femme) d'histoire et de géographie;
Deux professeurs (femmes) de grammaire et de littérature;
Un professeur (femme) de mathématiques;
Un professeur (femme) de sciences physiques;
Des maîtres ou maîtresses chargés de l'enseignement des matières spéciales prévues par les règlements;
Trois maîtresses internes.

« ART. 2. — Les traitements des directeur, directrice et économes sont ainsi établis :

Ecole normale d'instituteurs :

| | |
|---|---|
| Directeur. . . . . . . . . . | 7 000 à 10 000 francs. |
| Econome. . . . . . . . . . . | 4 000 à 6 000 — |

Ecole normale d'institutrices :

| | |
|---|---|
| Directrice. . . . . . . . . . | 6 000 à 9 000 francs. |
| Econome . . . . . . . . . . | 3 500 à 5 500 — |

« Les augmentations successives à attribuer à ces fonctionnaires sont fixées à 1000 francs pour le directeur et la directrice et à 500 francs pour les économes, et ne peuvent être accordées qu'après trois années au moins de jouissance du dernier traitement.

« ART. 3. — Les traitements des professeurs et des maîtres [maîtresses] internes sont ainsi établis :

HOMMES

| | |
|---|---|
| 1° Professeurs. . . . . . . . | 4 500 à 6 500 francs. |
| 2° Maîtres internes. . . . . . | 2 400 à 4 000 — |

FEMMES

| | |
|---|---|
| 1° Professeurs. . . . . . . . | 4 000 à 6 000 francs. |
| 2° Maîtresses internes . . . . | 2 400 à 3 600 — |

« Les augmentations successives qui peuvent être attribuées sont fixées à 500 francs pour les professeurs et 400 francs pour les maîtres [maîtresses] internes, et ne peuvent être allouées que dans les conditions prescrites à l'article précédent.

« ART. 4 (modifié par le décret du 25 mai 1895). — Nul ne peut être chargé, à titre de maître ou de maîtresse auxiliaire dans les écoles normales primaires du département de la Seine, d'un enseignement accessoire, s'il n'est muni du brevet de capacité correspondant à cet enseignement.

« Les maîtres et les maîtresses auxiliaires sont désignés par le ministre de l'instruction publique, sur la proposition du vice-recteur.

« Les ouvriers instructeurs sont choisis, avec l'agrément du directeur, par le professeur de travail manuel et placés sous ses ordres.

« Les maîtres et maîtresses reçoivent une rétribution non soumise à retenue et dont le taux est fixé, pour chaque heure d'enseignement par semaine, de la manière suivante :

Langues vivantes et dessin. . . . fr. 300, 350, 400,
Chant, musique, travaux manuels,
gymnastique, exercices militaires. fr. 200, 250, 300.

« Les augmentations prévues ci-dessus ne peuvent être accordées qu'après trois années de jouissance du taux inférieur.

« Il est alloué aux ouvriers instructeurs un salaire dont le taux est fixé, pour chaque heure d'enseignement par semaine, à 100 francs, avec augmentations successives de 25 francs, jusqu'à 150 francs. Ces augmentations sont accordées dans les mêmes conditions que celles établies pour les maîtres auxiliaires. »

**Ecoles annexes.** — L'organisation des écoles annexes ou écoles d'application du département de la Seine a fait aussi l'objet d'une règlementation particulière, contenue dans le décret du 25 mai 1895. Ces dispositions sont les suivantes:

A. *Régime des écoles annexes.*

Les écoles annexes où les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses des écoles normales primaires du département de la Seine s'exercent à la pratique de l'enseignement peuvent porter le nom d'écoles annexes proprement dites ou d'écoles d'application, suivant les cas prévus par le décret du 30 octobre 1894. — Voir *Application* (*Ecoles d'*).

Elles sont soumises au régime organisé par ce décret, mais sous cette réserve que l'école annexe proprement dite doit comprendre une classe au moins pour chacun des trois cours primaires et peut avoir, en outre, un cours complémentaire.

B. *Nomination et traitements du personnel enseignant dans les écoles annexes.*

Ne peuvent être directeurs et directrices des écoles annexes, si elles sont écoles annexes proprement dites, et des écoles maternelles dépendant de ces écoles, que les professeurs d'école normale ayant enseigné pendant trois ans au moins dans une école primaire publique.

Peuvent remplir les fonctions de directeur et de directrice les instituteurs et les institutrices munis du brevet supérieur et comptant au moins dix années d'exercice effectif dans l'enseignement public. Les institutrices doivent, en outre, pour être chargées des fonctions de directrices d'une école maternelle, produire, soit le certificat d'aptitude pédagogique, soit l'ancien certificat à la direction des écoles maternelles.

Les fonctions d'adjoint et d'adjointe sont remplies par des instituteurs et des institutrices titulaires munis du brevet supérieur.

Le ministre nomme les directeurs et directrices de l'école annexe proprement dite et les directrices des écoles maternelles dépendant de cette école.

Il délègue les instituteurs et les institutrices dans les fonctions de directeurs et de directrices ou d'adjoints et d'adjointes.

Les directeurs et directrices reçoivent les traitements attribués aux professeurs d'écoles normales primaires de la Seine, savoir :

| | |
|---|---|
| Hommes. . . . . . . . . . . | 4 500 à 6 500 fr. |
| Femmes. . . . . . . . . . . | 4 000 à 6 000 — |

Les augmentations successives qui peuvent être attribuées sont de 500 francs; elles ne peuvent être allouées qu'après trois années au moins de jouissance du dernier traitement.

Les instituteurs et les institutrices délégués conservent leur rang de classement et d'avancement dans le personnel de l'enseignement primaire élémentaire du département de la Seine ou de la ville de Paris. Ils reçoivent les traitements de leur classe, savoir :

INSTITUTEURS

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5ᵉ classe | 1200 + 800 | (indemnité de résidence) | 2000 fr. |
| 4ᵉ — | 1500 + 900 | — | 2400 — |
| 3ᵉ — | 1800 + 900 | — | 2700 — |
| 2ᵉ — | 2000 + 900 | — | 2900 — |
| 1ʳᵉ — | 2200 + 1000 | — | 3200 — |

INSTITUTRICES

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5ᵉ classe | 1200 + 500 | (indemnité de résidence) | 1700 fr. |
| 4ᵉ — | 1400 + 600 | — | 2000 — |
| 3ᵉ — | 1608 + 600 | — | 2200 — |
| 2ᵉ — | 1800 + 800 | — | 2600 — |
| 1ʳᵉ — | 2000 + 1000 | — | 3000 — |

Il est attribué, en outre, à ceux qui exercent les fonctions de directeur ou de directrice, l'indemnité de direction prévue à l'article 8 de la loi du 19 juillet 1889.

Cette indemnité est soumise à retenue.

Ils ont droit, les uns et les autres, à l'indemnité de résidence, ainsi qu'au logement ou à l'indemnité représentative fixée conformément au décret du 20 juillet 1894 pour le personnel enseignant des écoles primaires de la ville de Paris.

Si l'école annexe est une école d'application, les directeurs et les directrices, les instituteurs adjoints et les institutrices adjointes sont choisis parmi les instituteurs et les institutrices titulaires pourvus du brevet supérieur.

Ils sont nommés dans la même forme que les directeurs et les instituteurs des écoles primaires ordinaires, et reçoivent les traitements et indemnités prévus par les lois et les règlements.

Tous les maîtres et les maîtresses qui, à un titre quelconque, enseignent dans une école annexe, quelle qu'elle soit, touchent, en dehors des traitements et indemnités fixés par la loi ou le présent règlement, une allocation annuelle de 600 francs, non soumise à retenue.

Pour les maîtres et les maîtresses délégués dans les fonctions de directeur ou de directrice qui, au moment de leur délégation, touchaient une indemnité de direction, cette allocation est augmentée d'une somme égale à l'indemnité qu'ils touchaient.

L'enseignement du dessin, du chant et de la gymnastique peut être donné par des maîtres et des maîtresses auxiliaires.

Ces maîtres et maîtresses reçoivent une allocation annuelle, non soumise à retenue, et dont le taux, calculé à raison d'une heure de leçon par semaine, est fixé de 200 à 300 francs.

Les maîtres et les maîtresses reçoivent, au moment de leur nomination, l'allocation la moins élevée; ils peuvent obtenir, après trois années au moins d'exercice, des augmentations successives de 25 francs par an jusqu'à ce qu'elles aient atteint le taux maximum.

**SÉMINAIRES (PETITS).** — On appelle *petits séminaires* ou *écoles secondaires ecclésiastiques* des établissements fondés par les évêques à l'époque du Concordat, où, à côté des élèves qui se préparaient à entrer au grand séminaire pour y faire des études de théologie, se trouvaient généralement d'autres élèves qui ne venaient chercher au petit séminaire que l'enseignement habituel des collèges. Le décret du 9 avril 1809 avait soumis les écoles secondaires ecclésiastiques à l'autorité du chef de l'Université. La Restauration, en 1814, plaça ces établissements sous la juridiction exclusive des évêques. Mais, sous le ministère Martignac, une ordonnance royale du 16 juin 1828, rédigée par le garde des sceaux Portalis, considérant que huit établissements dénommés *écoles secondaires ecclésiastiques* s'étaient écartés du but de leur institution en recevant des élèves dont le plus grand nombre ne se destinait pas à l'état ecclésiastique, et qu'ils étaient dirigés par une congrégation religieuse non légalement établie en France, décida qu'ils seraient soumis au régime de l'Université. Il s'agissait des écoles existant à Aix, Billom, Bordeaux, Dôle, Forcalquier, Montmorillon, Saint-Acheul et Saint-Anne d'Auray. La même ordonnance portait qu'à l'avenir nul ne pourrait être ou demeurer chargé soit de la direction, soit de l'enseignement dans une des maisons d'éducation dépendantes de l'Université ou dans une des écoles secondaires ecclésiastiques, s'il n'avait affirmé par écrit qu'il n'appartenait à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France. Une seconde ordonnance, contresignée par le ministre des affaires ecclésiastiques, Mgr Feutrier, régla les conditions d'existence des petits séminaires, les ramena à leur caractère primitif, limita le nombre de leurs élèves, et prescrivit à ceux-ci le port de l'habit ecclésiastique. (Voir le texte de ces deux ordonnances à l'article *Université de France*.) La question des petits séminaires joua un rôle important dans les débats sur la liberté de l'enseignement secondaire qui eurent lieu à diverses reprises sous la monarchie de Juillet. La loi de 1850 mit fin, en accordant la liberté de l'enseignement secondaire, aux querelles dont les petits séminaires avaient été l'occasion pendant près d'un demi-siècle. (Voir *Liberté de l'enseignement*, pages 1033-1036.)

**SEMLER.** — Christophe Semler, fondateur de la première *Realschule*, naquit en 1669 à Halle. Il fit des études de théologie à Leipzig et à Iéna, et montra de bonne heure un goût très vif pour les mathématiques et les arts mécaniques, auxquels il consacra tous ses instants de loisir. A l'âge de trente ans, il fut nommé aumônier de l'hôpital et pasteur adjoint de l'église Saint-Maurice, à Halle, et eut à exercer en cette qualité les fonctions d'inspecteur des écoles des pauvres. En 1705, il publia une brochure contenant le programme d'une « école mathématique des artisans » (*mathematische Handwerkerschule*), qu'il se proposait de fonder pour y instruire de futurs ouvriers. L'école s'ouvrit l'année suivante, mais sous le nom de *mathematische und mechanische Realschule* (Voir *Realschule*). Cet établissement, pour des raisons qui ne sont pas connues, n'eut qu'une courte durée. En 1708, Semler devint diacre à l'église Saint-Ulrich; et comme Franck fut nommé pasteur de cette église en 1715, ces deux hommes se trouvèrent ainsi rapprochés et mis en contact. On a beaucoup discuté la question de savoir quelle influence ils peuvent avoir exercé l'un sur l'autre, — si Francke a été pour quelque chose dans la fondation de la *Realschule* de 1706, ou si, au contraire, c'est à l'action de Semler qu'il faut attribuer la part accordée par Francke aux sciences et aux exercices techniques dans le programme de ses propres établissements. En 1738, Semler, âgé de soixante-neuf ans, fit un nouvel essai. Son école d'artisans fut rouverte sous le nom de *mathematische, mechanische und ökonomische Realschule*; il y admit deux catégories d'élèves, les uns payants, les autres gratuits, ces derniers au nombre de vingt-quatre. Semler mourut en 1740, et la *Realschule* de Halle disparut avec lui. Sept ans plus tard, Hecker fondait la *Realschule* de Berlin.

**SENS** (Education des). — Les sens sont en grande partie organisés et formés par la nature. Il y a pourtant pour les facultés de perception sensible, comme pour toutes les autres, une éducation proprement dite, une véritable culture qui seule procurera aux sens toute la finesse, toute la précision qu'ils sont susceptibles d'atteindre.

Le point de départ de cette éducation des sens relève de la physiologie et de l'hygiène. Avant de songer à l'éducation intellectuelle et morale des sens, il faut en quelque sorte pourvoir à leur éducation physique. Il faut sauvegarder l'intégrité, la santé matérielle des organes. Dans l'éducation de la vue, par exemple, le premier rôle appartient à l'oculiste. Les sens sont des intruments, des outils, qu'il importe de maintenir propres, solides, dans un état normal. La nature présente d ailleurs chez un grand nombre d'individus des imperfections graves, qui doivent être corrigées dans la mesure du possible, et corrigées d'abord par des moyens physiques. Il y a des vues basses, des vues incomplètes, qui sont aveugles pour certaines couleurs, il y a des ouïes infirmes et paresseuses. La médecine et l'hygiène ne sont pas toujours en état de trouver le remède de ces infirmités naturelles, mais elles proposent au moins des palliatifs.

Quelquefois les infirmités des sens ont pour principe, non un défaut de conformation des organes, mais la faiblesse générale du tempérament de l'enfant. Dans ce cas, en favorisant le corps tout entier, on rétablira la santé, la vigueur des organes de la perception sensible.

Enfin l'éducation, à ce premier point de vue, doit écarter avec soin toutes les causes matérielles de l'affaiblissement des sens : les mauvaises conditions d'éclairage, par exemple, qui peuvent altérer la sensibilité naturelle et normale de la vue.

Mais tout n'est pas dit, quand on a pourvu par l'hygiène à la santé des organes des sens. C'est beaucoup d'avoir à sa disposition de bons outils : mais cela ne suffit pas, il faut savoir s'en servir. Comme toutes les facultés, les sens sont perfectibles. Entre ce qu'ils sont naturellement et ce qu'ils peuvent devenir, grâce à une culture régulière et méthodique, il y a un écart considérable. L'exercice est le grand secret de cette éducation des sens. C'est par l'exercice que le peintre et le musicien apprennent à voir, à entendre, avec un degré de justesse et de force auquel le vulgaire n'atteint pas. On sait à quelle merveilleuse puissance parviennent l'ouïe des sauvages et des chasseurs, le toucher des aveugles, la vue des marins. Laura Bridgman, la jeune Américaine, sourde, muette et aveugle, en était venue, avec le toucher seul, à distinguer les couleurs des diverses pelotes de laine ou de soie qu'elle employait dans ses travaux de couture et de broderie.

Grâce à un exercice constant et exclusif, un seul sens peut ainsi suppléer aux sens qui manquent. Mais dans l'état normal les divers sens se complètent l'un par l'autre. Le toucher corrige les illusions de la vue et en étend la portée. La vue éclaire et guide les perceptions de l'ouïe. Outre ses perceptions propres et spéciales, *perceptions naturelles*, comme disent les pédagogues, chaque sens a ses *perceptions acquises* qu'il doit en partie au concours des autres sens. De là encore pour l'éducateur une nouvelle occasion d'intervenir, afin d'aider les sens à se contrôler, à se rectifier mutuellement, et à devenir par leur accord l'admirable et infaillible instrument de la connaissance du monde sensible.

Rousseau est le premier qui ait compris toute l'importance de l'éducation des sens. « Un enfant, dit-il, est moins grand qu'un homme : il n'a ni sa force, ni sa raison, mais il voit et entend aussi bien que lui, ou à très peu près.... Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont les premières qu'il faudrait cultiver : ce sont les seules qu'on oublie, ou celles qu'on néglige le plus. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage : c'est apprendre à bien juger par eux; c'est apprendre pour ainsi dire à sentir : car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris. »

Si à Rousseau revient le mérite d'avoir recommandé théoriquement l'éducation des sens, c'est à Pestalozzi et à Frœbel qu'appartient surtout l'honneur de l'avoir pratiquée, de l'avoir fait entrer dans le domaine des exercices scolaires. D'après Pestalozzi, le point de départ de toute éducation intellectuelle réside dans les sensations. C'était par les choses mêmes qu'il voulait développer l'intelligence de ses élèves. Il ne se bornait pas seulement à faire voir, il faisait toucher les objets; il obligeait l'enfant à les tourner, à les retourner dans tous les sens, à les peser, à les mesurer. C'est dans le même esprit que Frœbel déroulait successivement sous les yeux de l'enfant les merveilles de ses six dons, qu'il exposait d'abord sous son regard des objets concrets, des balles de laine teintes, des solides géométriques; qu'il leur apprenait à en distinguer le contenu, la forme, la matière, « de façon, dit Gréard, à l'habituer à voir, c'est-à-dire à saisir les aspects, les figures, les ressemblances, les différences, les rapports des choses ».

Aujourd'hui la nécessité de l'éducation des sens est devenue un lieu commun de la pédagogie, et les exercices d'intuition ont acquis droit de cité dans nos écoles. Mais il reste beaucoup à faire pour les organiser d'après un ordre méthodique et rationnel.

Mme Necker de Saussure se trompait quand elle demandait que l'enfant menât de front l'apprentissage des cinq sens. D'une part les sens sont les uns plus précoces, les autres plus tardifs dans leur développement. D'autre part les sens ont une inégale importance, et, ne rendant pas les mêmes services, ne méritent pas la même attention. Enfin chacun d'eux a ses conditions, ses lois propres. De là pour l'éducation la nécessité de les étudier l'un après l'autre, et de les cultiver séparément, sans perdre pourtant de vue leurs relations mutuelles.

Nous sortirions des limites de cet article si nous examinions pour chaque sens les conditions et les règles particulières de leur éducation. Il ne peut être question ici que de poser quelques règles générales, applicables à tous les sens, surtout à ceux qui, comme le toucher, l'ouïe et la vue, sont plus directement les serviteurs de la vie intellectuelle.

La condition psychologique essentielle du dévelop-

pement normal de la perception, c'est l'attention. En d'autres termes, les sens qui par leurs perceptions précises, exactes et nettes contribueront à former l'esprit, ont besoin eux-mêmes, pour vaquer à leur fonctions, de l'assistance d'un esprit attentif, maître de lui-même, s'appliquant à l'objet qu'il perçoit.

On veillera donc à ce que l'enfant n'use pas de ses sens d'une façon distraite. Pour cela, il convient de ne pas lui présenter trop d'objets à la fois, ou du moins de ne pas faire défiler trop rapidement devant lui une trop grande succession et variété de choses. Il faut retenir son esprit sur un petit nombre d'objets, les lui faire examiner sous tous les aspects, exercer en un mot sa puissance d'observation.

C'est une question de savoir si dans l'éducation des sens on doit avoir recours à des instruments artificiels. C'était la pensée de Mme Pape-Carpantier, qui voyait dans ces instruments l'équivalent de ce que sont les livres pour la culture de l'esprit. Pour donner l'exemple, elle proposait elle-même certains appareils destinés à aider les enfants dans le développement de leurs perceptions sensibles : le *porte-couleurs mobile* ou *toupie spectrale*, le *polyphone*, etc. Nous croyons peu, quant à nous, à l'utilité de ces instruments et de ces machines. Il ne faut pas, sous prétexte de servir la nature, la supplanter et se substituer à elle. Le véritable instrument du développement des sens, c'est l'exercice attentif : c'est l'observation, s'il s'agit de la vue, l'audition réfléchie, s'il s'agit de l'ouïe.

La vue est tellement de tous les sens le plus important, que les pédagogues, quand ils traitent de l'éducation des sens, se laissent aller à parler presque exclusivement de l'observation, qui est l'affaire des yeux seuls. « On a écrit, dit le pédagogue écossais Blackie, un livre utile sous ce titre : *l'Art d'observer*. Ces deux mots peuvent être notre règle dans la première éducation.... Toutes les sciences naturelles sont particulièrement excellentes pour nous apprendre le plus important de tous les arts, celui d'user de nos yeux. Rien d'étrange comme notre façon d'aller les yeux ouverts sans rien voir. La cause en est que l'œil, comme tous les autres organes, a besoin d'exercice; trop asservi aux livres, il perd sa force, son activité, et finalement il n'est plus capable de remplir son office naturel. Considérez donc comme les vraies études primaires celles qui apprennent à l'enfant à reconnaître ce qu'il voit et à voir ce qui autrement lui échapperait. Parmi les sciences les plus profitables, il faut compter la botanique, la zoologie, la minéralogie, la géologie, la chimie, l'architecture, le dessin, les beaux-arts. Combien d'excursions dans les montagnes, de voyages à travers le continent, qui restent stériles pour les enfants qui possèdent parfaitement leurs livres, mais auxquels manque simplement quelque connaissance des sciences d'observation! »

Mais ce n'est pas seulement l'art de l'observation que doit viser une bonne éducation des sens; il faut y joindre aussi la culture du sens de l'ouïe, afin que l'enfant, exercé à bien entendre, saisisse distinctement la parole du maître, qu'il commette le moins possible d'erreurs dans l'appréciation des bruits du dehors, qui peuvent parfois annoncer un danger dont il faut se garer; et surtout afin de préparer l'éducation musicale et esthétique, qui relève en grande partie de la finesse du sens de l'ouïe. Il faut y joindre encore l'éducation du sens du toucher, qui est un des éléments essentiels de l'habileté de la main. A l'école primaire particulièrement, qui a pour clientèle principale de futurs ouvriers, le maître ne saurait trop habituer l'enfant à se rendre compte de la nature des objets en les touchant, en les palpant avec attention et avec précision.

Tous les pédagogues sont aujourd'hui convaincus de l'importance de l'éducation des sens. Il semble même qu'on aille parfois trop loin dans cette voie et qu'on abuse des exercices sensibles, oubliant que c'est du dedans non moins que du dehors qu'il faut former l'esprit. Avec sa témérité habituelle, Herbert Spencer affirme, par exemple, que de la puissance de l'observation dépend le succès en toutes choses. Pour essayer de justifier sa thèse, le philosophe anglais ne recule pas devant les jeux de mots; car c'est faire un véritable calembour que dire : « Le philosophe lui-même *observe* les rapports des choses ». Autre chose est évidemment l'observation, qui pourrait être définie l'attention sensible, la vision réglée et suivie; autre chose le travail de réflexion abstraite et de raisonnement intérieur qui permet au philosophe de saisir les relations des objets et les lois de la nature.

L'éducation des sens, si l'on en faisait l'objet principal du travail de l'école, ferait courir à l'esprit de véritables dangers. Elle matérialiserait l'intelligence. De plus elle la déshabituerait de l'effort. Gréard a remarqué avec raison que le spectacle des phénomènes sensibles amuse les enfants au point qu'ils y sacrifieraient tout le reste : calcul, histoire, grammaire. « Cette sorte d'étude, dit-il, est pour eux moins un travail qu'une distraction : elle les dissipe plutôt qu'elle ne les exerce. Nous avons banni de nos classes primaires l'ennui : prenons garde d'en faire un peu trop sortir l'effort. »

L'éducation des sens ne doit pas être une culture exclusive de la perception sensible pour elle-même. Elle doit viser plus haut, et tendre à former l'esprit lui-même. Il ne doit pas suffire au maître d'avoir élevé un petit animal à la vue perçante, à l'ouïe fine, capable, comme Emile à douze ans, d'apprécier les distances, d'ébranler les corps, de se reconnaître au milieu des obstacles du monde matériel. Bien comprise, l'éducation des sens doit être et peut être la préface naturelle de l'éducation de l'esprit. En effet, la confusion se glisse trop souvent dans l'intelligence à la faveur des perceptions incomplètes et défectueuses. Au contraire, des perceptions nettes et distinctes sont pour les facultés supérieures de l'intelligence des assises solides; et la clarté des notions sensibles, qui sont les éléments et les matériaux des constructions ultérieures de l'intelligence, rayonne sur l'esprit tout entier. Sans une connaissance exacte et précise des propriétés visibles et tangibles des objets, nos conceptions risqueraient fort d'être fausses, nos déductions défectueuses, tout notre labeur moral stérile. La culture des sens n'est pas un jeu, c'est une leçon sérieuse dont le succès intéresse toutes les facultés de l'esprit et les facultés morales elles-mêmes.

Il n'y a pas seulement en effet une éducation intellectuelle, il y a une éducation morale des sens. Dès les premières années de la vie, il y a une certaine direction à donner aux plaisirs et aux peines sensibles du tout petit enfant, un choix prudent à faire des sensations qui lui deviennent familières et habituelles.

Quelques règles générales peuvent être posées. D'une part, il faut soustraire l'enfant à toutes les sensations violentes, qui ébranlent son esprit, qui par leurs secousses inattendues peuvent le rendre troublé et inquiet pour la vie. Tous les éducateurs sentent le prix des variations modérées, régulières, normales, qui sont comme les premiers fondements d'un caractère sage, ami de l'ordre, non enclin aux nouveautés étranges.

D'autre part, il ne faut pas redouter pour l'enfant l'accoutumance aux impressions pénibles et désagréables qui trempent et fortifient l'âme, qui aguerrissent et pour ainsi dire épaississent la sensibilité. Ce n'est pas une raison, cependant, pour suivre dans leurs avis les pédagogues qui ne tiennent pas compte de la délicatesse et de la faiblesse des enfants, et qui, comme Locke, les soumettent à toutes les intempéries. Il y a un juste milieu à chercher entre une éducation trop rude, celle que Mme de Sévigné appelait « l'éducation rustaude », et une éducation trop douce, trop amollissante. Sans éviter à l'enfant les sensations pénibles, quand elles se présentent d'elles-mêmes, il ne faut pas du moins les rechercher pour lui de parti pris. Cela serait tomber dans un ascétisme dangereux. Il faut au contraire souhaiter pour la vue, pour l'ouïe, pour le toucher de l'enfant, comme règle générale, des impressions douces et agréables, non seulement à raison du bien-être immédiat, mais aussi pour le former de bonne heure aux émotions saines et bonnes, pour l'élever dans la joie et lui apprendre la bonne humeur. Sans aller jusqu'à la gâterie, des parents prévenants peuvent maintenir

leurs enfants dans une atmosphère tempérée de sensations agréables et gaies. Ils y seront aidés par la nature, leur complice en cette affaire : car la nature, dans ces petits êtres qui s'éveillent à la conscience et à la vie, multiplie à profusion les sources de plaisir.

[Gabriel Compayré.]

Voir aussi l'article *Observation*.

**SENSIBILITÉ, SENTIMENT.** — Les instincts naturels de l'homme, ses sentiments, ses passions exercent sur toute sa vie une influence contre laquelle sa raison elle-même est trop souvent impuissante. Chez l'enfant, cette influence est absolument souveraine.

Les maîtres de la jeunesse se sont toujours réglés sur ce fait capital. De tout temps, la culture de la sensibilité a été le fond de l'éducation morale de l'enfant. Les divers systèmes de pédagogie ne se distinguent guère les uns des autres que par l'importance qu'ils donnent, suivant le but qu'ils se proposent, à tel où tel ordre d'instincts ou de sentiments.

I

En France, durant le dix-septième et le dix-huitième siècles, les maîtres de la jeunesse voulaient façonner des ouailles pour l'Eglise et des sujets pour le roi. De là, tout le système de pédagogie morale en vigueur jusqu'à nos jours. Des châtiments rigoureux, des récompenses habilement choisies développaient dans les âmes la crainte et la vanité, et assuraient peu à peu à ces sentiments un rôle prépondérant. La perspective des triomphes célestes, celle des supplices infernaux qu'on ne cessait de montrer aux enfants comme conséquence des triomphes et des châtiments scolaires, portaient au paroxysme leurs convoitises et leurs terreurs. En maniant adroitement ces passions, les maîtres ne pouvaient manquer de dresser des hommes pour qui le grand souci de la vie était d'éviter la disgrâce et de conquérir la faveur du roi de la terre et du roi du ciel.

Mais ce n'était là que la partie extérieure de l'éducation. La religion catholique donnait aux maîtres les moyens d'atteindre jusqu'au foyer même de l'activité humaine et de déterminer chez leurs élèves des sentiments qui les portaient à collaborer d'une façon toute spontanée, souvent même avec une sorte de passion, à leur propre asservissement. La musique et la poésie religieuse, l'architecture des églises, les sculptures et les peintures, les exercices et les cérémonies du culte, les commémorations et le cycle immense des légendes, tout parlait à l'instinct d'imitation des enfants et à leur instinct idéaliste avec une force irrésistible. Tout, au moyen de ces instincts si puissants, les entraînait vers un monde de foi ardente et naïve, d'obéissance aveugle, d'humilité et de renoncement. Est-il étonnant que, formés par une telle éducation, les Français aient en si grand nombre repoussé les principes de la Révolution, que les révolutionnaires eux-mêmes aient eu, jusqu'en 1792, des acclamations enthousiastes pour Louis XVI, et que tous, à l'envi, se soient rués ensuite aux pieds de Napoléon et du pape?

II

Le but que se proposent aujourd'hui les éducateurs diffère complètement de celui que poursuivaient nos aïeux. Nous voulons former des hommes d'un cœur droit et d'une volonté ferme, modérés, réfléchis, prévoyants, aptes, en un mot, à se gouverner eux-mêmes et non à être gouvernés par autrui.

Mais si nouvelles que soient nos vues, nous ne pouvons faire que les enfants, que nous recevons des mains de la nature, ne soient les mêmes aujourd'hui qu'au dix-septième siècle. Pas plus que les éducateurs contemporains du grand roi, nous ne pouvons songer à agir sur eux par la science et par la raison; pour nous, comme pour nos prédécesseurs, la culture de la sensibilité reste la seule base de l'éducation. Toute la question est de savoir quels instincts et quels sentiments nous cultiverons plus spécialement pour développer par leur intermédiaire les penchants, les aspirations, les habitudes qui conviennent à des hommes libres.

La peur de l'enfer et le désir du ciel ne peuvent plus, bien entendu, avoir de rôle dans notre pédagogie. Il est même permis d'affirmer que, sans renoncer complètement à agir sur les natures inférieures par la crainte et par la vanité, nous ne saurions, en bonne logique, compter sur ces sentiments pour former les hommes sérieux et forts dont notre démocratie a un si grand besoin. Sur ces deux points, il faut nous décider hardiment à rompre avec le passé.

Mais on craint que, cette rupture accomplie, nous n'ayons plus aucune prise sur l'âme de nos élèves. Qu'on se rassure. Sans doute, nous renonçons aux moyens purement négatifs dont usait l'ancienne pédagogie; mais, sans parler de l'influence que, de tout temps, les maîtres ont su exercer sur les enfants, par l'affection personnelle et la confiance qu'ils leur inspirent, il nous reste les deux instincts tout puissants sur lesquels nos prédécesseurs fondaient toute la partie positive et vraiment forte de leur œuvre, l'instinct d'imitation et l'instinct idéaliste, avec les immenses ressources qu'ils mettent à notre disposition.

Ne nous laissons pas aller à l'erreur de croire que la religion catholique peut seule tirer parti de ces forces morales de premier ordre. Sachons, au contraire, les reconnaître, les capter, si l'on nous permet cette expression, et les faire travailler, nous aussi, à la culture et au perfectionnement moral de nos élèves. Nous n'aurons plus rien à envier à nos prédécesseurs.

N'est-ce pas l'instinct d'imitation qui, chez les hommes et chez les animaux eux-mêmes, détermine les premiers actes caractéristiques de la vie morale? N'est-ce pas grâce à lui que l'enfant apprend à rire, à jouer, à marcher, à parler? Il reste en activité pendant la vie entière, et ne perd pas sa force en face même de la mort. Ce que l'on nomme esprit de tradition, fidélité aux mœurs des ancêtres, qu'est-ce autre chose, en réalité, que l'effet universel et persistant de l'instinct d'imitation?

Négliger une pareille force serait fermer les yeux aux plus claires indications de la nature.

La pédagogie nouvelle s'attachera donc de plus en plus à faire de l'exemple le premier et le plus efficace des moyens d'éducation. Qu'elle le demande aux personnages historiques, aux hautes personnalités contemporaines, ou qu'il vienne des maîtres eux-mêmes, l'exemple doit servir à donner aux enfants des habitudes sérieuses et des sentiments larges et élevés, à faire naître et à développer chez eux, dès les premières années, l'idée du devoir et celle du droit.

Cependant nos mœurs sont telles, il faut l'avouer, que si, au moyen de l'instinct d'imitation, la pédagogie peut engager bien des âmes dans la voie du bien, il est à craindre que, malgré elle, le même instinct n'en entraîne beaucoup d'autres dans la frivolité et dans le vice. D'ailleurs, si l'enfant prend l'habitude d'imiter toujours, dépourvu de tout ressort personnel, il se condamnera de lui-même à la routine et à la médiocrité.

L'instinct idéaliste le préservera de ce double danger. Cet instinct nous porte à créer incessamment et à faire vivre par le désir et par le rêve des types supérieurs à la réalité, à nous en éprendre passionnément, puis, sous l'influence de l'instinct d'imitation, à reproduire de notre mieux en nous-mêmes les qualités et les vertus dont nous les avons ornés. De toutes les forces intimes qui contribuent à nous élever de l'animalité à une humanité supérieure, c'est incontestablement la plus active et la plus puissante.

C'est par l'intermédiaire de l'instinct idéaliste que toutes les religions exercent sur les âmes une action plastique si considérable. Que sont, en effet, les types divins ou sacrés qu'elles proposent au culte des hommes, sinon des conceptions idéalistes, incarnées dans des personnages plus ou moins historiques? L'essence de la vie religieuse n'est pas autre chose, l'*Imitation de Jésus-Christ* en est un témoignage, que l'effort ardent du croyant pour imiter, par les côtés qui provoquent plus directement sa sympathie, l'objet de son adoration.

Réduit à un rôle humain et naturel, cet instinct mystérieux corrige, complète et féconde l'œuvre de l'instinct d'imitation. En combinant leur action, l'éducateur peut donner aux jeunes âmes une puissance de

perfectionnement dont on ne connaît pas encore toute l'intensité.

En revanche, comme il arrive pour l'instinct d'imitation, cette force mal dirigée peut jouer un rôle funeste et redoutable. Combien d'hommes tombent dans le vice et même dans le crime pour s'être épris d'un idéal immoral et faux! Il faut de la part de l'éducateur une vigilance extrême, beaucoup de tact, pour écarter ce péril et déterminer l'éclosion d'un idéal digne de ce nom.

Il va sans dire que nous ne proposerons pas à nos élèves l'idéal du catholicisme : d'ailleurs, qu'il émane d'une philosophie ou d'une religion positive, aucun type idéal défini et fixé, si élevé qu'il soit, ne doit trouver place dans notre système d'éducation. Toute âme, en effet, pétrie et façonnée par un maître, pourvue par lui d'un idéal artificiel, imposé de toute pièce, cesse de vivre de sa vie propre et ne fait plus que végéter. Non seulement il faut faire éclore chez l'enfant un idéal supérieur, il faut encore y réussir en respectant son indépendance morale avec un scrupule absolu. C'est pour avoir méconnu ce principe que la plupart des éducateurs célèbres n'ont produit que des hommes nul ou médiocres, comme le grand dauphin et le duc de Bourgogne.

Si l'éducateur doit s'abstenir non seulement de toute pression tyrannique, mais encore de toute action trop directe et trop sensible, que lui reste-t-il à faire ?

Ce que fait le jardinier qui, sans torturer ni gêner la nature, amende et arrose le sol, ménage habilement la chaleur et la lumière, et assure ainsi l'épanouissement plein et entier de la plante. Un éducateur éclairé éveille l'âme de son élève et l'échauffe. Cela fait, il s'attache à mettre à sa portée toutes les sources d'émotions saines, à lui offrir sans cesse le spectacle du beau et du bien, à lui ménager des ouvertures sur les horizons les plus nobles et les plus vastes, et il laisse agir la nature.

Chez l'enfant placé dans ces conditions, par l'effet d'une sélection naturelle et toute spontanée, les appétits inférieurs, les instincts bas et égoïstes perdent insensiblement de leur force et parfois s'atrophient totalement, tandis que se développent les sentiments généreux et les aspirations élevées.

Il ne faut pas cependant se dissimuler que cette influence considérable accordée à l'instinct idéaliste n'est pas sans offrir quelque danger. C'est à cet instinct que nous devons le plus souvent les illusions de notre jeunesse, et leurs conséquences fatales, le découragement, puis le scepticisme de l'âge mûr. Il pourra arriver aussi que, chez les enfants qui ne vivront pas dans les conditions de liberté qu'exige le développement régulier de l'être humain, l'instinct idéaliste surexcité se satisfasse par ces rêveries romanesques qui chez nous autres Français endorment autant d'intelligences que l'opium en tue chez les Chinois. Mais ce sont là des difficultés que la pédagogie surmontera pour peu qu'elle cherche à les surmonter. Un enseignement pratique, national, vivant, où la rhétorique tiendra moins de place d'année en année, qui s'attachera à nourrir, à fortifier, à exercer la pensée en vue des graves devoirs qu'impose une époque aussi troublée que la nôtre, mettra nos élèves à l'abri des illusions, tandis que la liberté qu'on ne pourra s'empêcher de mesurer plus largement aux jeunes gens, à mesure que les routines monacales perdront leur autorité, préservera leurs forces intellectuelles de s'épuiser dans la folle et stérile végétation des rêves.

La chose d'ailleurs ne fût-elle pas aussi facile; fallût-il pour avoir raison de ces difficultés une persévérance et des efforts exceptionnels, on pensera à ce que l'agriculture exige chaque jour de travail, de savoir, d'attention, de prévoyance, et l'on ne marchandera pas à la culture de l'homme ce que l'on donne sans compter à la culture du blé!

### III

Mais les principes d'éducation morale dont on vient de parler pourront-ils s'appliquer dans les écoles publiques?

Avant tout, bien entendu, il faudra pour cela que directeurs et maîtres en soient pénétrés eux-mêmes. C'est là sans doute une condition difficile; mais elle n'est nullement impossible à réaliser, qu'on le sache bien. Quand on a raison, on finit toujours par avoir beaucoup plus complètement raison qu'on n'osait d'abord le croire.

D'ailleurs si, en France, les maîtres nous semblent se prêter fort peu encore à une telle conception de leur rôle, c'est que la pédagogie, malgré quelques œuvres admirables, ne fait que d'y naître à la lumière. Laissons-la grandir et s'affirmer. Comme toutes les sciences et comme tous les arts véritables, elle aura bientôt, elle aussi, des adeptes convaincus, dévoués; ils se mettront à l'œuvre avec foi, et ce qui nous semble utopique aujourd'hui deviendra simple et facile.

Il suffira d'abord, dans une école, que le directeur et un petit nombre de professeurs aient adopté ces principes. Quelques mots exprimant des idées généreuses et des sentiments élevés, jetés çà et là dans l'enseignement avec la simplicité familière et forte que donne la conviction, commenceront l'œuvre. Peu à peu, en dehors des classes, on consacrera à l'éducation des élèves des promenades, des lectures en commun, coupées de réflexions, des conférences, des causeries. Si l'on sait y mettre, avec une affection sincère pour les enfants, un peu de tact, de variété et surtout d'élévation dans les idées, on s'étonnera bientôt de l'effet produit par ces simples entretiens. Ernest Renan, dans ses *Souvenirs de jeunesse*, insiste sur l'impression que laissaient à ses camarades et à lui les homélies paternelles de l'abbé Dupanloup, au petit séminaire de Saint-Nicolas du Chardonnet. Que d'hommes, qui aujourd'hui n'élèvent jamais la voix, pourraient, s'ils le voulaient, laisser des souvenirs pareils!

L'enfant ainsi tenu en éveil, nourri d'idées intéressantes et saines, touché, remué, provoqué au sentiment et à la réflexion, se formera peu à peu, et de lui-même, un idéal élevé.

Mais rien ne l'y aidera davantage que le commerce assidu des arts et de la poésie.

« L'homme vaut en proportion de sa faculté d'admirer », disait l'éducateur célèbre dont nous venons de rappeler le nom. C'est là une vérité indiscutable. Aussi l'art qui nous montre le beau, qui nous apprend à le comprendre et à l'admirer, a-t-il un rôle éminemment moralisateur. Sous l'influence répétée des impressions délicates, des pures émotions et des sympathies généreuses que produit la vue des chefs-d'œuvre, l'âme s'ennoblit. Plus elle s'ennoblit, plus son idéal lui-même est noble et beau, plus elle s'en éprend passionnément et fait effort pour le réaliser.

Cette action moralisatrice de l'art est d'autant plus puissante que les âmes sont plus jeunes et plus naïves. La lecture et l'étude des poètes, surtout d'Homère, suppléaient, chez les Grecs, à l'absence de tout enseignement moral dans les temples. Les statues des dieux et des héros, les bas-reliefs et les peintures des édifices publics, donnaient aux jeunes gens d'incessantes leçons de *vertu*, c'est-à-dire d'énergie, de courage, de dignité, de modération.

C'est donc aux artistes et aux poètes que la pédagogie demandera surtout d'allumer le feu sacré et de l'entretenir. A défaut des chefs-d'œuvre originaux de la peinture et de la sculpture, une bonne estampe, une photographie, une réduction en plâtre, contemplées souvent, aux heures où l'âme s'ouvre, peuvent y faire naître une partie des émotions qu'y provoquerait l'original. Mais qu'on ne s'y trompe pas : ce n'est pas par des sculptures de Phidias et des tableaux de Raphaël ou du Titien qu'on provoquera les émotions fécondes dont il est ici question. L'art vivant peut seul faire vibrer le sentiment moral. Tout au plus quelques précurseurs, comme Michel-Ange, auront-ils ce pouvoir. Mais Rude, Mercié, Chapu, Millet, J. Breton, J.-P. Laurens, Corot même et Rousseau éveilleront presque sûrement les sentiments virils ou délicats, les aspirations hautes et généreuses qui contribueront à la beauté et à la puissance de notre idéal.

Mais c'est à la musique et plus encore à la poésie que reviendra le premier rôle dans l'éducation.

En fait de musique, il faudra, pour remuer l'âme et, en quelque sorte, l'accorder, des chœurs d'un style large et magistral, des mélodies d'un vol élevé, parfois même de simples phrases d'un caractère hardi et poétique, de temps en temps encore un chant patriotique ou une marche guerrière. Le chant, plus que les instruments, fait vibrer les profondeurs de l'être et les rend accessibles aux émotions du Bien et du Beau. Il va sans dire qu'il n'y a aucun rapport possible entre la musique, telle que nous l'entendons ici, et les compositions banales dont font leurs délices les orphéons et les fanfares de province.

Mais parmi ces agents de la culture morale, la première place, sans conteste, appartiendra à la poésie. Pas plus que toute œuvre d'art, néanmoins, toute poésie n'est propre à transmettre aux jeunes âmes ces vibrations puissantes qui y déterminent la chaleur et la vie. On se fait à ce sujet de singulières illusions. Les œuvres qui ont enflammé les âmes de nos ancêtres laissent la nôtre complètement froide. Quel homme moderne éprouve pour Achille aux pieds légers la moindre parcelle de cet enthousiasme dont Alexandre était transporté pour le fils de Pélée, son modèle idéal? Le pieux Enée, au temps où « l'aube de Bethléem dorait le front de Rome », pouvait plaire aux âmes tournées vers la dévotion et la prière. Qui touche-t-il aujourd'hui? Homère, Virgile, Shakespeare, Corneille lui-même éclairent notre goût, mais ils parlent moins vivement à notre sensibilité qu'un Parnassien inconnu, quand, par hasard, jaillit de son cœur un cri d'émotion sincère.

Les œuvres saines et belles ne manquent pas, Dieu merci! dans la France contemporaine. Victor Hugo, Lamartine et, derrière eux, toute une pléiade de poètes secondaires, vivants encore ou morts plus ou moins récemment, n'ont pas seulement élevé un monument merveilleux d'art et de poésie; leurs chants lyriques et épiques peuvent devenir la Bible de la jeunesse française. Confiance sereine dans l'Etre inconcevable que les uns appellent Dieu et les autres Nature; culte de l'humanité, de la patrie, de la famille; respect de la vierge, de l'épouse, de la mère, de l'être humain, quel qu'il soit, depuis la plus humble chevrière jusqu'à Newton; indulgence, tolérance, dévouement, enthousiasme pour la justice, pour tout ce qui est vraiment fort, grand et beau; dédain des puissances malfaisantes, des triomphes sanglants et sinistres, de toutes les routines, de tous les pédantismes, de toutes les platitudes : voilà ce qui de leurs pages, lues, relues, méditées, passe insensiblement dans l'âme du lecteur.

L'enfant qui aura subi ces influences diverses et répétées finira par s'éprendre pour son idéal d'un amour aussi vif et fécond que jamais cœur de chrétien a pu en concevoir.

Bientôt la vie noble et sérieuse, avec ses éléments essentiels de vérité, de justice, de droit, lui deviendra aussi nécessaire qu'à l'homme bien élevé une atmosphère pure et des aliments propres et sains. Les habitudes vicieuses, triviales ou frivoles lui répugneront comme répugnent à celui-ci le vin bleu, la vaisselle douteuse et l'atmosphère fétide du cabaret. Le sentiment de sa dignité, le plaisir que l'homme prend au jeu libre et harmonieux de ses forces morales et intellectuelles, la mâle fierté qu'il éprouve à se voir libre, actif, original, maître de lui-même, l'attirent et le retiennent avec une puissance irrésistible

C'est alors, mais seulement alors, qu'il sera temps d'enseigner à l'enfant, sur le point de devenir un jeune homme, la morale scientifique. Sans cette culture préalable de ses sentiments, il aurait beau écouter les leçons les plus savantes, remplir ses cahiers de notes, graver des formules dans sa mémoire, sa conduite n'en serait pas pour cela meilleure. L'homme qui a des idées justes et bonnes et n'a pas de bons sentiments n'est pas vraiment moral. Il voit le bien, il peut même l'approuver sincèrement, mais il aime et fait le mal.

Il serait naïf de croire que, d'emblée, un pédagogue habile, en suivant ces méthodes, dût porter à un degré supérieur de moralité tous les enfants dont il aurait entrepris l'éducation. Mais il est permis d'affirmer hardiment que, sous ce régime, bien plus facilement que sous les divers régimes actuels, les enfants bien doués deviendraient des hommes honnêtes et capables de tenir dignement dans la société moderne la place que chacun se fait par ses services. Les autres s'en rapprocheraient plus ou moins, chacun selon ses forces. En tout cas, s'il devait encore sortir de nos mains des bourgeois égoïstes et timides ou des frondeurs en opposition avec toute autorité régulière, notre système d'éducation, du moins, n'en serait plus responsable. [A. ADAM.]

**SERBIE.** — La Serbie actuelle, qui a environ deux millions et demi d'habitants et un territoire de 48 657 kilomètres carrés, ne représente qu'une partie de l'ancien empire serbe qui fut détruit, au quatorzième siècle, par l'invasion ottomane. Au moyen âge, avant et après l'invasion, l'éducation eut un caractère essentiellement religieux. Les seules écoles étaient des couvents; les instituteurs étaient des clercs, et l'idiome dans lequel on enseignait était, non pas le serbe, mais le slavon, langue morte qui joue chez les peuples orthodoxes le même rôle que le latin joue chez nous. Ce système d'enseignement existait encore à la fin du dix-huitième siècle, au moment même où apparurent les premiers précurseurs de l'indépendance. Un homme politique qui joua un grand rôle sous le règne des premiers princes, le protopope Nénadovitch, raconte dans ses curieux mémoires la façon dont il commença ses études : « Mon père, dit-il, me remit jeune encore aux mains de notre pope pour qu'il m'apprît à lire. Je commençai à épeler dans un abécédaire de Moscou (il n'y avait point de manuels serbes) dont les lettres initiales étaient imprimées en rouge. Le pauvre pope m'instruisait comme on l'avait instruit lui-même. En ce temps-là personne en Serbie n'avait l'idée de ce que peut être une école. Quiconque voulait apprendre quelque chose devait aller chez le pope ou au monastère. Les élèves pauvres étaient tenus de servir ou de soigner les chevaux; mais on s'y résignait volontiers pour apprendre quelque chose. J'appris ainsi à lire chez le pope Stanoïlé. Je commençai à lire le calendrier, et je savais distinguer les fêtes. Et les bonnes femmes disaient à ma mère : « Tu es bien heureuse, » sœur, d'avoir un fils si savant qui peut t'indiquer » les fêtes et te préserver du péché qu'on commet en » travaillant les jours défendus. »

Dès que la Serbie a été rendue à elle-même, elle s'est mise à organiser l'enseignement laïque. Le personnel a naturellement été long à créer, et les commencements ont été pénibles. Un fonds des écoles fut créé en 1841. En 1865, ce fonds, formé de dons volontaires et de taxes, s'élevait à 375 000 francs pour une population de 1 100 000 âmes. Le ministre de l'instruction publique était assisté par une commission spéciale, dite commission des écoles. En 1863, on comptait 318 écoles primaires avec 388 maîtres et 13 563 élèves. Le personnel enseignant était difficile à recruter; les écoles de filles ne se trouvaient que dans les villes. Les instituteurs recevaient un traitement variant de 500 à 1000 francs. Ils avaient droit en outre au logement, au chauffage, et à l'usage d'un jardin.

En 1876, une statistique de l'instruction publique éditée à Belgrade par M. B. Iovanovitch donnait pour la principauté un total de 507 écoles primaires. L'auteur reconnaissait que son pays occupait un des derniers rangs en Europe, mais ce qui le préoccupait surtout c'était la valeur médiocre des instituteurs. « Ils ne considèrent leur carrière, écrivait-il, que comme un pis-aller et la quittent dès qu'ils en trouvent une autre. » Sur 100 recrues, on n'en comptait alors que 15 sachant lire et écrire. Le nombre des écoles s'augmentait d'environ 10 par an. En 1882, on constatait un total de 600 établissements. Il faut tenir compte, d'une part, des dommages subis par la Serbie pendant la guerre de 1877-1878, de l'autre de l'accroissement de la population résultant de l'acquisition des arrondissements de Nich et de Pirot; les habitants de ces districts à peine émancipés du joug turc étaient nécessairement au-dessous de la moyenne de la popu-

tation serbe. En somme, la Serbie possédait en 1882 une école primaire pour 3000 habitants; la moyenne de la fréquentation scolaire était de 10 %. Deux écoles normales d'instituteurs fonctionnaient, l'une à Belgrade avec 143 élèves, l'autre à Nich avec 53 élèves.

Une loi votée en 1882 et qui entra en vigueur en 1883 réorganisa l'instruction primaire en Serbie. Voici les principales dispositions de ce document :

« Art. 2. — Les matières enseignées à l'école primaire sont : la religion; la langue serbe (avec la lecture du vieux slave); la géographie; l'histoire serbe et l'histoire universelle; le calcul et la géométrie; les notions des sciences naturelles; l'école rurale; le dessin et la calligraphie; le chant (avec le chant d'église); la gymnastique.

« Dans les écoles de filles, le programme comprendra en outre les travaux à la main.

« Les livres destinés à l'enseignement primaire et à l'usage des élèves et des maîtres seront préparés et imprimés par les soins du ministre de l'instruction publique.

« Art. 3. — Les écoles primaires ont en tout six classes; chaque classe s'achève régulièrement en une année.

« Les quatre premières classes (I — IV) forment l'école primaire inférieure, et les deux dernières (V et VI) l'école primaire supérieure.

« De l'école primaire inférieure, l'élève peut passer aux écoles secondaires.

« Les écoles primaires inférieures et supérieures seront ouvertes, par décision du ministre de l'instruction publique, dans les localités qui se trouveront dans les conditions voulues pour la création de ces écoles.

« Art. 4. — Dans les localités où il ne sera pas possible de fonder une école primaire supérieure à côté de l'école inférieure, il devra exister une école complémentaire que devront fréquenter tous les élèves qui auront fini l'école primaire inférieure et qui ne voudront pas continuer leurs études dans les écoles primaires supérieures ou autres.

« L'école complémentaire a pour but d'affermir le savoir acquis dans les écoles primaires inférieures, et de le développer autant qu'il est possible.

« Le ministre prescrira le plan d'enseignement, les programmes et les livres pour les écoles complémentaires.

Les cours dureront deux ans dans les localités où il se trouve une école primaire inférieure (avec quatre classes).

« Art. 7. — Les élèves tenus, aux termes de la présente loi, de fréquenter l'école complémentaire, la fréquenteront pendant le temps indiqué à l'article 4, au moins un jour par semaine, ou deux avant-midi ou après-midi. Ces jours seront fixés par le ministre de l'instruction publique, qui pourra, quand il sera possible, prolonger les heures consacrées à la fréquentation des écoles complémentaires et donner des ordres en conséquence.

« Art. 8. — L'année scolaire dans l'école primaire commence le 16 août, et finit à la fin de juin. Elle se divise en deux cours : le cours d'hiver, qui dure du 16 août à la fin de janvier, et le cours d'été, qui dure du 1er février à la Saint-Pierre.

« Art. 12. — La circonscription d'une commune scolaire est formée par une ville, un bourg, un village ou plusieurs villages ou hameaux, qui entretiennent ensemble une ou plusieurs écoles.

« En conséquence, la commune scolaire peut être plus petite ou plus grande que la commune politique. Elle prend toujours le nom de l'école où elle envoie les enfants.

« Art. 13. — La création d'une nouvelle école entraîne toujours la formation d'une nouvelle commune scolaire. Pour qu'une nouvelle école soit créée, il faut que la commune scolaire puisse y envoyer toujours trente élèves au moins, et subvenir aux dépenses nécessaires et à l'entretien de l'école.

« La commission scolaire représente la commune scolaire, dont elle a pour mission de remplir les obligations.

« Elle se compose du président de la commune politique où se trouve l'école, ou à son défaut du maire de la localité où est l'école, du directeur scolaire ou de l'instituteur (s'il est seul), et d'un délégué de chaque village, si la commune scolaire est formée de plusieurs villages; de deux délégués, si elle est formée par un seul village ou une ville ou un bourg.

« Art. 18. — L'exécution des décisions de la commission scolaire appartient au président seul et aux maires compétents des communes représentées. Quiconque refusera de se soumettre aux ordres des maires sera frappé, par eux, pour chaque contravention, d'une amende de deux à dix francs, au profit de la caisse scolaire.

« Le président punira d'une amende de cinq à quinze francs les maires qui n'auront pas fait exécuter les décisions de la commission scolaire, et, s'il est lui-même coupable, il sera frappé, par l'autorité compétente de l'Etat, d'une amende de vingt à cent francs. Le montant de ces amendes sera versé à la caisse scolaire.

« Art. 28. — Le comité scolaire est tenu de dresser, avant le commencement de l'année scolaire, d'après le registre des actes de naissance, la liste des enfants qui ont l'âge requis par la présente loi pour suivre l'enseignement scolaire pendant l'année.

« Jusqu'à ce qu'il soit possible d'envoyer à l'école la totalité des enfants dès qu'ils ont atteint l'âge requis, la commission scolaire n'inscrira et n'enverra à l'instituteur que la moitié des enfants, et plus de la moitié si l'espace des bâtiments scolaires le permet.

« Les parents ou tuteurs des enfants inscrits sont obligés de les préparer pour l'école, et de supporter les frais scolaires, à moins qu'ils ne soient indigents et, comme tels, aidés par la commune scolaire. Ils doivent également veiller à ce que les enfants fréquentent régulièrement l'école, faute de quoi ils seront passibles des peines encourues pour absence et édictées à l'article 39 de la présente loi.

« Art. 34. — Tout enfant habitant la Serbie est tenu de fréquenter l'école pendant six ans, conformément aux prescriptions de la présente loi. Sont exemptés de cette obligation les enfants qui entrent de l'école primaire inférieure aux écoles secondaires ou aux écoles spéciales et y passent au moins deux ans. Le ministre de l'instruction publique veillera à la mise en vigueur de cette prescription; il sera autorisé, avant l'époque où la présente loi pourra être intégralement appliquée, à prendre les mesures nécessaires pour qu'il soit donné à l'instruction, en Serbie, tout le développement possible.

« Art. 39. — L'instituteur devra communiquer à la première séance du comité scolaire les noms des enfants qui se sont absentés pendant le mois sans excuse valable. La commission scolaire déterminera les punitions à infliger aux parents ou aux tuteurs des enfants pour une première absence. La première récidive sera frappée d'une amende de quatre francs, la deuxième de huit francs, la troisième de dix francs. Au-delà, l'amende sera doublée, pour chaque absence, au profit de la caisse de l'école.

« Cette sanction s'applique également à la fréquentation des écoles complémentaires.

« Les patrons et chefs d'ateliers sont tenus vis-à-vis des apprentis, quant à la fréquentation des écoles complémentaires, aux mêmes obligations que les parents ou tuteurs vis-à-vis de leurs enfants ou pupilles. »

Le recrutement des instituteurs étant fort difficile, la loi leur conférait des avantages considérables :

« Art. 56. — Le droit des instituteurs au traitement et à l'avancement est réglé par la loi spéciale relative au traitement des instituteurs.

« Après dix ans de service, et dans le cas de vieillesse, de maladie mentale ou corporelle, ou d'incapacité survenue, l'instituteur a droit à la retraite. L'instituteur, après dix ans de service, aura le droit à une pension de retraite fixée à 40 % de son traitement, et la pension de retraite sera augmentée, pour chaque année de service en plus, de 2,4 %, de façon qu'après trente-cinq ans de service elle soit égale au traitement normal.

« Art. 80. — *Dispositions transitoires.* — 1° Le recensement des enfants en âge d'être envoyés à l'é-

cole, conformément à l'article 28, sera établi progressivement de façon à être terminé complètement en 1890. Dans le même délai et de la même manière, il sera procédé à la construction des bâtiments scolaires, conformément au règlement;

« 2° Avant l'expiration du délai sus-mentionné, dans les localités où on ne pourra élever les nouveaux bâtiments en leur donnant l'espace nécessaire, il ne sera envoyé à l'école qu'autant d'enfants qu'il sera possible pour qu'ils puissent, sans danger, fréquenter l'école. »

Comme on le voit par ce dernier article, la loi ne devait guère produire son plein effet que pour les générations arrivant à leur majorité vers les premières années du vingtième siècle.

*Bibliographie*. — UBICINI, *Les Serbes de Turquie*, Paris, 1885; — L. LEGER, *La Save, le Danube, le Balkan*, Paris, 1884.

[LOUIS LEGER, de l'Institut.]

La loi de 1883 a subi des modifications assez importantes, d'abord en 1898, puis en 1904. L'instruction primaire en Serbie est régie actuellement par la loi promulguée le 19 avril (v. st.) 1904. En voici les dispositions principales :

« ART. 2. — Les écoles nationales se divisent en écoles enfantines (*detchia zabavichta*), écoles primaires (*osnovné chkolé*) et écoles complémentaires (*prodoujné chkolé*).

« ART. 4. — La fréquentation de l'école primaire est obligatoire. L'enseignement y est gratuit.

« ART. 6. — Les écoles enfantines sont fréquentées par les enfants de quatre à sept ans. Dans les localités où il n'y a pas d'école enfantine, il sera ouvert à côté de l'école primaire une classe préparatoire que les enfants doivent fréquenter avant d'entrer à l'école primaire.

« ART. 7. — Dans les localités où n'existent pas la cinquième et la sixième classe de l'école primaire, les élèves sortis de la quatrième classe, qui s'inscriront de bon gré, devront fréquenter l'école complémentaire. L'enseignement y dure pendant trois cours d'hiver. Les écoles complémentaires sont ouvertes sur la proposition du Conseil départemental de l'instruction publique dans les localités où il y a quinze élèves au moins.

« ART. 8. — A côté de ces écoles complémentaires, on peut ouvrir aussi, auprès des pépinières d'arrondissement, des écoles complémentaires d'arrondissement, ayant pour but l'instruction agronomique. Dans les villes, l'instruction, dans les écoles complémentaires de cette espèce, aura pour but l'instruction professionnelle et commerciale.

« L'enseignement y dure pendant deux ans. Ces écoles sont ouvertes par le ministre de l'instruction publique pourvu que trente élèves au moins s'y présentent.

« ART. 9. — Les écoles enfantines sont fréquentées par les garçons et par les filles. Les écoles primaires peuvent être fréquentées par les garçons seuls ou par les filles seules; elles peuvent être mixtes aussi.

« ART. 13. — L'école est créée et entretenue par la commune scolaire....

« ART. 14. — La commune scolaire doit :

« 1° Donner le terrain nécessaire pour l'école, pour la cour de l'école et pour la place de jeux, et, dans les villages, encore au moins un demi-hectare de terrain à proximité de l'école pour le jardin scolaire;

« 2° Construire et entretenir les bâtiments de l'école, qui doivent avoir des salles de classe et des ateliers conformes aux prescriptions hygiéniques et pédagogiques, des logements pour les instituteurs et pour le personnel de service, et, dans les localités où les élèves, pendant l'hiver, prennent pension à l'école, des chambres à coucher, une salle à manger et une cuisine, avec le mobilier et la vaisselle nécessaire;

« 3° Fournir le mobilier scolaire;

« 4° Fournir le matériel de chauffage pour l'école, pour le personnel enseignant et celui de service, et cela toujours au début de l'année scolaire pour toute l'année;

« 5° Payer le personnel de service;

« 6° Administrer la caisse, les biens et les fonds de l'école;

« 7° Veiller à ce qu'un nombre d'enfants le plus grand possible fréquente l'école, et aider le personnel enseignant dans tous les travaux scolaires;

« 8° Entretenir les écoles enfantines et aider, dans la mesure du possible, toutes les institutions qui répandent l'art de lire et d'écrire parmi le peuple.

« Au cas où la commune scolaire ne s'acquitterait pas convenablement de ces devoirs, elle y sera contrainte par les autorités de l'Etat.

« ART. 16. — Dans les localités où il n'y a pas de logement pour le personnel enseignant ni dans les bâtiments de l'école, ni dans la cour de l'école, ni à proximité de l'école (800 mètres), les communes paieront en argent comptant à chaque instituteur ou institutrice, pour le logement et pour le chauffage, à savoir : à Belgrade 80 dinars (francs) par mois, à Kragouiévats et à Nich 50 dinars, dans les autres chefs-lieux de département 40 dinars, dans les autres villes et bourgs 35 dinars, et dans les villages 30 dinars.

« Le logement doit être composé de deux chambres, avec la cuisine et les dépendances.

« ART. 23. — Dans la première classe s'inscrivent les enfants habitant la ville à l'âge de six ans révolus, et ceux de la campagne à l'âge de sept ans révolus. Les garçons ayant onze ans révolus et les filles ayant dix ans révolus ne peuvent pas être admis à la première classe.

« Les enfants sont inscrits dans la première classe par les soins du comité scolaire, d'après le registre dressé par le prêtre de la paroisse dans la première quinzaine du mois de mai.

« ART. 27. — Les enfants des citoyens serbes qui étudient chez eux, ou dans les établissements de l'enseignement libre (qui doivent être du même type que les écoles d'Etat), ou à l'étranger, doivent à la fin de chaque année scolaire subir un examen dans une école de l'Etat. Pour cet examen, une indemnité de cinq dinars est payée à chacun des deux instituteurs qui examinent l'enfant.

« Les personnes qui enfreignent cette prescription sont passibles d'une amende de 50 à 300 dinars, au profit de la caisse scolaire locale. Cette amende est prononcée par le ministre; elle est perçue par la police locale.

« Dans les établissements de l'enseignement libre, les examens ont lieu sous la présidence de l'inspecteur de l'instruction publique ou bien d'un délégué du ministre. Pour ces examens, les directeurs de ces établissements paient à l'inspecteur ou au délégué une indemnité de 10 dinars par jour. Les diplômes délivrés par les établissements de l'enseignement libre à leurs élèves ne sont valables que lorsqu'ils portent la signature de l'inspecteur de l'instruction publique ou du délégué du ministre.

« ART. 28. — Le personnel enseignant est composé d'instituteurs et d'institutrices stables ou provisoires, et de maîtresses (*stalni i privremeni outchiteli-outchitelitsé*, et *zabavilié*).

« Les instituteurs enseignent dans les écoles de garçons et dans les écoles mixtes, et les institutrices dans les écoles de filles. Mais, à défaut d'instituteurs, les institutrices peuvent être nommées dans les deux classes inférieures des écoles mixtes. Les instituteurs et les institutrices enseignent aussi dans la classe préparatoire.

« Les maîtresses (*zabavilié*) enseignent dans les classes enfantines.

« ART. 29. — Les instituteurs et les institutrices stables doivent être de nationalité serbe, avoir le diplôme de licence ès lettres, ou bien le diplôme d'une école normale primaire et le diplôme de l'examen de maturité pédagogique que l'on passe à la sortie de l'école normale primaire. Deux ans plus tard, ils obtiennent le droit de se présenter à l'examen pratique d'instituteur et d'institutrice. Avant de passer cet examen, ils n'ont pas droit à l'augmentation du traitement; après cet examen, on peut leur compter cinq ans au plus pour l'augmentation du traitement et pour la retraite.

« ART. 30. — A défaut des instituteurs ayant les titres prévus par l'article 29, on peut nommer comme

instituteurs ou institutrices provisoires les personnes ayant terminé le cours d'études d'une école normale primaire sans avoir passé l'examen de maturité pédagogique, ou ayant suivi avec succès les classes d'une école secondaire, ou d'un séminaire, ou d'une école supérieure de jeunes filles, ou ayant fréquenté la faculté des lettres comme auditeurs extraordinaires. Les instituteurs provisoires peuvent devenir stables si, après deux ans de service provisoire, ils passent l'examen d'instituteur, d'après le programme prescrit par le ministre de l'instruction publique.

« Art. 31. — Peut être employée comme maîtresse une personne ayant suivi au moins quatre classes d'une école secondaire, ou d'une école supérieure de jeunes filles, et qui se sera préparée à ce service pendant deux ans dans la section spéciale de l'école normale primaire des filles ou dans une école pareille à l'étranger, et aura passé l'examen spécial.

« Art. 33. — L'instituteur stable touche comme premier traitement une somme de 800 dinars par an.

« Pour obtenir les deux premières augmentations, il faut cinq ans de service pour chacune, et pour les suivantes quatre ans. La première augmentation est de 250 dinars, la deuxième de 300, la troisième de 350, la quatrième de 400, et la cinquième et la sixième de 450 dinars. Au début de la vingt-septième année, l'instituteur obtient le traitement de 3000 dinars. Après 32 ans de services, l'instituteur peut être mis à la retraite avec une pension de 3000 dinars.

« Les instituteurs qui pourraient encore travailler après 32 ans de services obtiennent encore une augmentation de 300 dinars, qu'ils touchent pendant qu'ils sont en service.

« L'institutrice stable touche comme premier traitement 800 dinars par an. Pour obtenir les deux premières augmentations, il faut cinq ans de services pour chacune, pour les suivantes quatre ans. Les deux premières augmentations sont de 250 dinars, les trois suivantes de 300 dinars, et la sixième est de 350 dinars. Au début de la vingt-septième année, l'institutrice touche 2550 dinars par an. Après 32 ans de services, elle peut être mise à la retraite avec une pension de 2550 dinars par an.

« Les institutrices qui pourraient encore travailler après 32 ans de services obtiennent encore une augmentation de 300 dinars, qu'elles touchent pendant qu'elles sont en service.

« Les instituteurs et institutrices stables peuvent obtenir la pension après dix ans de services en cas de maladie et touchent alors 40 % de leur traitement; et, pour chaque année au-dessus de dix ans de services, la pension est augmentée de 2,72 %. Ceux qui ont moins de dix ans de service peuvent, en cas de maladie, obtenir une assistance s'élevant à 30 % de leur dernier traitement.

« Art. 34. — L'instituteur stable ne peut perdre sa place qu'en vertu d'une décision du Conseil supérieur de l'instruction publique pour un crime prouvé; il ne peut être déplacé que sur sa demande, par concours, ou bien comme punition, ou bien dans l'intérêt du service. Dans ce dernier cas il a le droit aux frais de voyage et de déménagement.

« Un instituteur ne peut être déplacé dans l'intérêt du service qu'au cas où son école doit être fermée, ou bien au cas où l'on réunit deux classes en une à cause du nombre insuffisant d'élèves.

« Art. 35. — Les places vacantes d'instituteurs sont mises au concours; le concours est annoncé dans les journaux officiels et ouvert par le ministre de l'instruction publique jusqu'au 1er mai au plus tard; le choix des candidats est fait par une commission composée du directeur de l'enseignement primaire, comme président, et de deux professeurs et deux instituteurs de Belgrade, élus par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

« Pour toute place vacante à laquelle se présentent deux ou plusieurs instituteurs ou institutrices, la commission propose deux candidats au ministre, qui en nomme un. La commission doit soumettre au ministre les noms des candidats jusqu'au 16 juin au plus tard.

« Dans les villes et bourgs sont nommés des instituteurs qui ont obtenu au moins la première augmentation de traitement; dans les chef-lieux de département, ceux qui ont obtenu deux augmentations. Quant à Belgrade, on ne peut y être nommé qu'après la troisième augmentation. La priorité pour les bonnes places est accordée aux instituteurs qui ont des charges de famille, et qui se sont distingués par leur travail à l'école ou dans la littérature.

« Art. 39. — Les instituteurs et institutrices provisoires touchent 600 dinars par an et ont le logement et le chauffage gratuit. Ils n'ont pas droit à la pension ni à l'assistance.

« Art. 40. — Les instituteurs et les institutrices qui, à côté du travail ordinaire dans leur école, travaillent encore à l'école complémentaire, et ceux qui enseignent à lire et à écrire à dix personnes au moins, peuvent obtenir, sur la proposition du comité scolaire départemental, une récompense particulière à la fin de l'année. De même les instituteurs qui sont placés dans les postes désignés comme pénibles par le Conseil supérieur de l'instruction publique obtiennent une récompense particulière. Ces récompenses varient entre 100 et 300 dinars par an.

« Art. 41. — Une maîtresse d'école enfantine touche comme premier traitement 600 dinars par an. Tous les quatre ans elle obtient une augmentation de 150 dinars, de sorte qu'elle touche, dans la vingt-neuvième année de service, 1650 dinars par an; lorsqu'elle a accompli 35 ans de service, elle touche une pension de 1650 dinars par an. Après dix ans de service, elle obtient le droit à la pension, savoir pour les dix premières années 40 % du traitement, et pour chaque année en plus 2,4 %. Elle ne peut obtenir la pension avant la trente-cinquième année qu'en cas de maladie ou d'incapacité de travail.

« La maîtresse d'école enfantine a le logement et le chauffage gratuit, ou une indemnité en argent, comme les institutrices des écoles primaires.

« Art 48. — La conduite des instituteurs et institutrices et leur travail à l'école sont appréciés par les inspecteurs de l'instruction publique. Le travail est apprécié par des notes suivantes « excellent », « satisfaisant », et « insuffisant ». Les inspecteurs inscrivent les notes dans les registres d'inscription et dans les bulletins officiels; ils y inscrivent aussi les autres renseignements nécessaires, savoir : la régularité du travail à l'école, l'assiduité et la conscience dans l'exercice de la fonction; le succès dans l'éducation et dans l'enseignement; les causes de l'insuccès; les travaux littéraires et le travail en faveur des institutions d'utilité publique; la conduite dans la famille, dans la société; les augmentations de traitement, les congés dépassant dix jours, etc.

« Une année dans laquelle l'instituteur reçoit pour son travail la note « insuffisant » ne compte pas pour l'augmentation périodique du traitement.

« L'instituteur a le droit de porter plainte au ministre contre la note « insuffisant » dans un délai de quinze jours. Le ministre peut désigner un délégué qui procède à un nouvel examen. Si la première note n'est pas corrigée, l'instituteur doit payer tous les frais du second examen.

« Art. 54. — Le ministre de l'instruction publique dirige et surveille toutes les écoles primaires par l'intermédiaire des autorités scolaires suivantes : 1° comité scolaire local; 2° comité scolaire départemental; 3° directeur de l'école primaire; 4° conseil des instituteurs; 5° conseil départemental des instituteurs; 6° inspecteur de l'instruction publique; 7° directeur de l'enseignement primaire; 8° conseil des inspecteurs de l'instruction publique; 9° Conseil supérieur de l'instruction publique.

« Art. 72. — L'inspecteur de l'instruction publique exerce la surveillance sur toutes les écoles primaires publiques et privées dans sa circonscription.

« Peuvent être inspecteurs les personnes qui, après avoir obtenu le diplôme de bachelier, ont suivi les cours de la Faculté des lettres et ont passé l'agrégation de la section pédagogique (art. 116 de la loi sur les écoles secondaires), ainsi que les professeurs des écoles normales primaires qui ont passé l'agrégation de la section pédagogique.

« L'inspecteur de l'instruction publique a le traitement, les droits et le rang des professeurs des écoles secondaires. Il touche pour frais de voyage une somme de 800 à 1000 dinars par an. »

**Statistique.** — En 1910, le budget du ministère de l'instruction publique a atteint le chiffre de 8 189 950 dinars, contre 6 778 227 dinars pour l'année 1909. Sur ce chiffre total, une somme de 3 874 000 dinars est destinée à l'enseignement primaire.

La Serbie possède actuellement 1305 écoles primaires (*narodné chkolé*), dont 1151 pour les garçons et 154 pour les filles. Dans les écoles primaires de garçons travaillent 1462 instituteurs et 672 institutrices, et dans celles de filles 342 institutrices. Ces écoles ont été fréquentées en 1909-1910 par 135 574 élèves, dont 105 471 garçons et 29 603 filles.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, l'Etat entretient 19 lycées (*guimnazié*), dont un seul a l'enseignement moderne (*realka*), avec 368 professeurs et 7159 élèves; et un lycée de filles (*jenska guimnazia*), avec 25 professeurs et 158 élèves. En outre, l'Etat entretient 3 écoles supérieures de jeunes filles (*viché jenské chkolé*), dont le programme diffère sensiblement de celui des lycées, avec 85 professeurs et 1323 élèves.

L'enseignement secondaire libre, entretenu par les communes, comprend 3 lycées de garçons, avec 42 professeurs et 405 élèves; 12 lycées de filles, avec 136 professeurs et 659 élèves ; et enfin 2 écoles supérieures de jeunes filles, avec 17 professeurs et 190 élèves.

Parmi les écoles spéciales relevant du ministère de l'instruction publique, il faut citer un séminaire ou école de théologie, (*bogoslovia*) à Belgrade, avec 27 professeurs et 343 élèves; deux écoles normales primaires de garçons (*mouchké outchitelské chkolé*), l'une à Yagodina et l'autre à Alexinats, avec 25 professeurs et 237 élèves; et deux écoles normales primaires de filles (*jenské outchitelské chkolé*), l'une à Belgrade et l'autre à Kragouïévats, avec 31 professeurs et 224 élèves, enfin une école de musique (*Srpska mouzitchka chkola*), à Belgrade, avec 10 professeurs et 140 élèves, et une école des arts décoratifs (*oumetnitcko zanatska chkola*) à Belgrade, avec 10 professeurs et 78 élèves.

L'enseignement supérieur est représenté par une université (*Ouniversitet* ou *svéoutchilichté*), à Belgrade, fondée en 1838 et réorganisée en 1905, avec 86 professeurs et 902 élèves, dont 856 étudiants et 46 étudiantes.

[Grégoire Yakchitch,
docteur de l'université de Paris.]

**SERVICE MILITAIRE.** — La loi du 21 mars 1905 sur le recrutement de l'armée a supprimé toutes les dispenses. Les membres de l'enseignement public n'ont plus, en conséquence, à contracter un engagement décennal en vue d'une réduction du temps de présence sous les drapeaux. Ils sont soumis au droit commun.

Toutefois l'article 41 de la nouvelle loi avait laissé subsister en faveur des instituteurs publics la faculté d'être dispensés de l'un des deux appels auxquels ils sont assujettis pendant leur temps de service dans la réserve de l'armée active.

Mais ce dernier privilège a disparu à la suite du vote de la loi du 14 avril 1908 réduisant la durée des périodes d'instruction des réservistes et des territoriaux.

Les seules mesures spéciales qui visent les membres de l'enseignement public, au point de vue des obligations militaires, s'appliquent à l'époque de leur convocation pour les périodes d'exercices dans la réserve et dans l'armée territoriale.

Elles ont fait l'objet de deux instructions ministérielles concernant, l'une, les membres de l'enseignement public appelés à accomplir des périodes d'instruction en qualité d'hommes de troupe (sous-officiers et soldats), et l'autre ceux de ces fonctionnaires qui ont la qualité d'officiers dans la réserve et dans l'armée territoriale. Nous les reproduisons ci-après :

**« Instruction ministérielle (du 15 mars 1909) relative à l'accomplissement, par les membres de l'enseignement public, des périodes d'instruction dans la réserve et dans l'armée territoriale.**

(Application de la loi du 14 avril 1908.)

Prescriptions légales.

Aux termes de la loi du 14 avril 1908, les hommes de la *réserve* de l'armée active sont assujettis, pendant leur temps de service dans ladite réserve, à prendre part à *deux* périodes d'exercices, la première d'une durée de vingt-trois jours, la seconde d'une durée de dix-sept jours. Les hommes de l'*armée territoriale* sont assujettis à *une* période d'exercices d'une durée de neuf jours.

Les prescriptions qui précèdent sont applicables, sans dérogation aucune, aux membres de l'enseignement public comme aux autres citoyens.

*Réserve.*

Toutefois, en vue d'obvier aux inconvénients que présenterait, au point de vue du service scolaire, la convocation des membres de l'enseignement public en dehors de la période des vacances, le ministre de la guerre, d'accord avec le ministre de l'instruction publique, a décidé de maintenir, en ce qui concerne les réservistes du premier et du deuxième appel, les prescriptions de l'article 216 de l'instruction ministérielle du 25 décembre 1895 : « Les convocations des membres de l'enseignement public doivent être reportées à l'époque des vacances scolaires (août-septembre) », et de les compléter ainsi qu'il suit : « *Les périodes d'instruction des instituteurs publics devront être accomplies entre le* 15 *août et le* 25 *septembre* ».

*Armée territoriale.*

Les membres de l'enseignement public qui appartiennent à l'armée territoriale et qui sont affectés à l'infanterie devront accomplir leur période avec leur corps territorial, quelle que soit l'époque de la convocation de ce corps. Toutefois, il est entendu que, lorsque cette convocation aura lieu par bataillons successifs et qu'un bataillon sera appelé à l'époque des vacances scolaires, les membres de l'enseignement public intéressés seront convoqués avec ce bataillon.

Les convocations de tous les territoriaux des armes autres que l'infanterie, y compris les troupes d'administration, ayant lieu en plusieurs séries ou par appels échelonnés, doivent être reportées, pour les membres de l'enseignement public appartenant à ces armes, à l'époque des vacances (août-septembre).

Voies et moyens.

Les autorités académiques et départementales sont invitées à prendre les mesures suivantes pour assurer la stricte application des prescriptions de l'administration de la guerre, tout en les conciliant avec les intérêts des divers services scolaires.

Liste des convocations. — Chaque année, au mois de janvier, les autorités académiques et départementales devront demander aux gouverneurs militaires, ou aux généraux commandant les corps d'armée intéressés, de leur fournir la liste des membres de l'enseignement public appelés à accomplir, à un titre quelconque, une période d'instruction, avec l'indication de l'époque précise de la convocation La possession de ces renseignements est indispensable, en effet, pour permettre aux diverses administrations relevant du ministère de l'instruction publique de prendre, en temps utile, les mesures nécessaires en vue d'éviter toute interruption dans le fonctionnement du service scolaire.

Périodes d'instruction dans la réserve. — Ces périodes devant toujours être accomplies pendant les mois d'août et de septembre, aucune difficulté ne saurait se produire en ce qui concerne : 1° les fonctionnaires de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire; 2° les fonctionnaires des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures, puisque les établissements auxquels ils sont attachés sont toujours fermés à cette époque.

Quant aux instituteurs publics, les uns exercent dans des écoles dont les vacances coïncideront avec la période fixée pour les convocations (15 août-25 septembre,

et il n'y a en ce cas aucune mesure à prendre; les autres sont attachés à des classes dont les vacances s'ouvrent après le 15 août ou se terminent avant le 25 septembre : dans ce cas, des décisions d'*espèce* seront prises par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie. De toutes façons, le service devra être assuré sans qu'il doive en résulter aucune dépense pour l'Etat. On pourra procéder à la réunion de plusieurs divisions, si le nombre des élèves et celui des maîtres le permettent. Dans le cas contraire, il conviendra de fixer, soit pour l'école, soit pour la division seule à laquelle le maître appartient, l'époque des vacances de manière qu'elles coïncident avec la période prévue pour les convocations. Il appartiendrait alors au préfet, dans chaque département, de publier sa décision en temps utile.

PÉRIODE D'INSTRUCTION DANS L'ARMÉE TERRITORIALE. — Chaque fois que l'autorité militaire ne sera pas à même de convoquer les membres de l'enseignement public au moment où les établissements scolaires vaquent normalement, des mesures devront être prises pour assurer le service durant l'absence (neuf jours environ) des maîtres appelés sous les drapeaux.

A. *Ecoles primaires élémentaires.* — Si l'enseignement ne peut être donné soit par le directeur de l'école, lorsqu'il est déchargé de classe, soit grâce à la réunion de plusieurs divisions d'élèves, il pourra être pourvu au remplacement momentané du maître absent par la désignation d'un suppléant ou d'une suppléante auxiliaire. La rétribution sera versée dans les conditions ordinaires (2 fr. 50 par jour et remboursement des frais de voyage). La dépense sera prélevée sur le crédit des frais de suppléances mis à la disposition des préfets, mais un relevé spécial des allocations accordées devra être fourni chaque année, avant la fin de décembre, à la *Direction de l'enseignement primaire*, 4e *bureau* : il indiquera le nom des instituteurs suppléés; le nom du suppléant; la somme versée : 1° au titre d'allocation journalière, 2° au titre de frais de voyage; le numéro du poste; le nombre total des élèves présents à l'école et celui des classes de l'établissement.

B. *Ecoles normales et écoles primaires supérieures.* — Le service pourra d'ordinaire être assuré par le personnel de l'école; dans le cas contraire, des propositions devront être adressées par le recteur à la *Direction de l'enseignement primaire*, 1er *bureau*, au moins quinze jours avant le départ des maîtres.

C. *Lycées et collèges.* — Des mesures seront prises par les recteurs, sur la proposition des chefs d'établissement, pour que le service soit assuré pendant l'absence des fonctionnaires convoqués pour une période d'instruction, comme il l'est lorsque des absences se produisent dans le personnel par suite de courtes maladies. Au cas où l'établissement serait dans l'impossibilité absolue d'assurer par ses propres moyens la bonne marche des services, les recteurs auraient recours à des suppléants appelés du dehors : boursiers d'agrégation, licenciés disponibles, etc., et aviseraient en temps utile la Direction de l'enseignement secondaire des dispositions temporaires qu'ils auraient prises. Les dépenses éventuelles de suppléance seront acquittées dans les formes ordinaires.

D. *Etablissements publics d'enseignement supérieur* — Il appartiendra aux doyens ou directeurs d'école de pourvoir à la suppléance momentanée des fonctionnaires appelés sous les drapeaux. Dans le cas où des mesures spéciales seraient nécessaires, ils auraient à en référer, en temps utile, au chef de l'académie.

*N. B.* — Les instructions qui précèdent ne sont applicables qu'aux hommes de troupe. Des instructions ultérieures seront adressées, s'il y a lieu, pour l'accomplissement des périodes d'instruction militaire des membres de l'enseignement public appartenant, en qualité d'OFFICIERS, soit à la *réserve*, soit à l'*armée territoriale*. »

« **Instruction spéciale (du 13 juillet 1909) relative à l'accomplissement, par les membres de l'enseignement public, des périodes d'instruction, en qualité d'officiers, dans la réserve et dans l'armée territoriale.**

(Application de la loi du 14 avril 1908.)

PRESCRIPTIONS GÉNÉRALES.

Le ministre de la guerre a fixé, ainsi qu'il suit, les conditions dans lesquelles les membres de l'enseignement public devront accomplir leurs périodes d'instruction militaire, *en qualité d'officiers*, soit dans la réserve, soit dans l'armée territoriale :

1° Ceux qui sont officiers de réserve seront affectés à un corps actif dans lequel ils accompliront leurs périodes d'instruction pendant les manœuvres d'automne, c'est-à-dire pendant les vacances scolaires;

2° Ceux qui sont officiers de l'armée territoriale seront affectés au dépôt et accompliront leurs périodes d'instruction au corps actif de rattachement pendant les vacances scolaires (entre le 15 août et le 25 septembre pour ceux d'entre eux qui sont instituteurs).

Toutefois, les membres de l'enseignement public qui appartiennent à l'une des deux catégories ci-dessus visées pourront, s'ils le demandent, effectuer en dehors de l'époque des vacances scolaires quatre de leurs périodes d'instruction, savoir : deux périodes dans la réserve au moment des exercices d'ensemble de leur corps d'affectation (tirs de combat, manœuvres avec tirs réels, évolutions, manœuvres spéciales), et deux périodes dans l'armée territoriale au moment de la convocation de leur corps territorial.

MESURES A PRENDRE PAR LES AUTORITÉS SCOLAIRES.

La convocation des membres de l'enseignement public qui appartiennent, en qualité d'officiers, à la réserve ou à l'armée territoriale, devant avoir lieu normalement pendant les vacances scolaires, ainsi qu'il résulte des prescriptions qui précèdent, il n'est pas nécessaire de prévoir des mesures spéciales pour assurer le service de ces maîtres, lorsqu'ils sont appelés sous les drapeaux, sauf dans le cas particulier où, sur leur demande, ils seraient convoqués au cours de l'année scolaire, dans les conditions ci-dessus indiquées.

Les autorités académiques et départementales devront, dans ce cas particulier, s'inspirer des prescriptions contenues dans l'instruction ministérielle du 15 mars 1909 relative aux hommes de troupe.

Lors de l'accomplissement de la première des deux périodes qui peuvent être effectuées, soit dans la réserve, soit dans l'armée territoriale, en dehors de l'époque des vacances scolaires, sur la demande des intéressés, la dépense éventuelle résultant de la suppléance du maître appelé sous les drapeaux sera réglée dans les conditions prévues aux pages 3 et 4 (A, B, C, D) de l'instruction ministérielle précitée, tandis que pour la seconde desdites périodes, soit dans la réserve, soit dans l'armée territoriale, aucune dépense de suppléance ne pourra incomber à l'Etat, ni aux établissements.

Les autorités académiques et départementales devront tenir un contrôle spécial des membres de l'enseignement public qui appartiennent, en qualité d'officiers, à la réserve et à l'armée territoriale, et y indiquer la durée et la date de chacune des périodes d'instruction militaire accomplies par les intéressés. »

**SESSAIEMENT.** — Voir *Prononciation*.

**SÉVIGNÉ** (Mme DE). — Marie de Rabutin-Chantal naquit à Paris, dans un hôtel de la place Royale, le 5 février 1626, de Celse-Bénigne de Rabutin, baron de Chantal, et de Marie de Coulanges : noblesse d'épée du côté des Rabutin, noblesse de robe du côté des Coulanges et aussi de la grand'mère paternelle, la célèbre Mme de Chantal (la fondatrice de l'ordre de la Visitation, canonisée en 1767), fille du président Frémyot; des deux parts, du sang bourguignon. Elle perdit son père à un an, sa mère à sept, ses aïeuls de Coulanges à neuf; son autre aïeule, la fondatrice de la Visitation, ne mourut qu'en 1641, mais laissa la petite orpheline aux soins de son oncle, Christophe de Coulanges, abbé de Livry, qui fut son tuteur, qu'elle appelait son « second père » et son « bienfaiteur », et qu'elle a immortalisé sous les noms du « bon abbé »

et du « bien bon ». Il la prit avec lui à Paris et à Livry, lui donna une éducation exceptionnellement soignée, administra sa fortune, et lui fit épouser à dix-huit ans le marquis de Sévigné, d'une vieille souche bretonne, neveu du coadjuteur plus tard cardinal de Retz. Mariage malheureux : négligée par un mari qu'elle aimait quand même, et qui, tué en duel en 1651 par le chevalier d'Albret, la laissa veuve à vingt-cinq ans, elle refusa toute nouvelle union pour se consacrer à son fils et surtout à sa fille; maria celle-ci en 1669 au comte de Grignan, gouverneur de Provence, celui-là en 1684 à une fille noble de Bretagne, et vécut partagée entre Paris, Livry, les Rochers (près de Vitré), quelques voyages à Vichy, quelques séjours en Provence. Elle mourut à Grignan en 1696. Sa vie, fort traversée pendant les vingt-cinq premières années, n'a plus d'histoire pendant les quarante-cinq dernières, que celle de ses relations de cour et d'amitié, et surtout de cette tendresse pour sa fille qui nous a valu un des monuments de la littérature du dix-septième siècle.

Le commerce épistolaire offrait alors à la société polie l'attrait d'un exercice d'esprit, et cet autre genre d'intérêt qui résulte aujourd'hui des journaux et de leurs chroniques. Les lettres de Mme de Sévigné sont restées le modèle du genre par un air de sincérité, de naturel, d'abandon, par un tour d'esprit et de style inimitable, quoiqu'elles aient suscité bien des imitateurs. Les beaux et grands styles du dix-septième siècle peuvent se rattacher à deux procédés différents : le style savant, travaillé, châtié, difficilement facile, plein de ratures et de corrections, le style inauguré par Malherbe, Balzac, Voiture, celui de Boileau, de Racine, de Fléchier, de Massillon; et le style capricieux, mobile, primesautier, abondant, large, celui de Montaigne et de Rabelais comme prédécesseurs, de La Fontaine, de Molière, de Saint-Simon, même de Corneille et de Bossuet, en tenant compte de la diversité des genres et des esprits : le style « à la bride sur le col », comme dit Mme de Sévigné. Et, en effet, c'est bien le sien, elle est de cette famille : « Vous savez que je n'ai qu'un trait de plume, ainsi mes lettres sont fort négligées; mais c'est mon style, et peut-être qu'il fera autant d'effet qu'un autre plus ajusté... Ma fille, votre commerce est divin, ce sont des conversations que vos lettres. » On ne saurait mieux dire; seulement ce qui est divin, ce n'est pas, comme le pense son orgueil maternel, le commerce de Mme de Grignan, c'est celui de Mme de Sévigné.

Nombre de ces lettres étaient devenues classiques de son vivant, au moins dans son monde, où elles passaient de main en main, par exemple celles du « cheval » et de la « prairie » à Mme de Coulanges. Qui ne connaît, parmi les plus citées : la lettre du madrigal (1er décembre 1664); le mariage de Lauzun (15 et 19 décembre 1670); Vatel (26 avril 1671); la duchesse de Longueville à la mort de son fils (20 juin 1672); le carrosse de l'archevêque de Reims (5 février 1674); la mort de Turenne (31 juillet, 6 août, 16 août, 28 août 1675); la cour à Versailles (29 juillet 1676); la mort de l'abbé Bayard (4 octobre 1677); une représentation d'*Esther* à Saint-Cyr (21 février 1689); la mort de Louvois (26 juillet 1691), combien d'autres encore? ou plutôt, combien peu faudrait-il retrancher de l'ensemble pour n'avoir que des chefs-d'œuvre! Ce n'est donc pas sans raison que Mme de Sévigné compte désormais parmi les auteurs classiques de l'enseignement primaire aussi bien que de l'enseignement secondaire. L'histoire peut lui demander un utile complément d'informations, ainsi sur le procès de Fouquet, sur les révoltes de Bretagne, sur l'ambassade du duc de Chaulnes et de M. de Lavardin à Rome, sur Mme de Montespan et Mme de Maintenon. L'histoire de la littérature la réclame à bon droit. L'histoire de la pédagogie est elle-même intéressée à étudier spécialement ses opinions littéraires, ses idées morales, ses vues sur l'éducation.

Elle appartenait à la première moitié du siècle de Louis XIV, celle d'avant Louis XIV. Deux influences ont agi sur sa jeunesse, l'hôtel de Rambouillet et la Fronde. J'entends l'hôtel de Rambouillet dans son acception la plus saine et la plus élevée, c'est-à-dire une culture très littéraire dans un milieu très poli et très mondain. L'abbé de Coulanges était lié avec les beaux esprits et aussi les libres esprits du temps. Ménage et Chapelain furent les professeurs de Marie de Rabutin, lui apprirent le latin, l'italien, l'espagnol et même le français. Lorsqu'elle entra dans le monde après son mariage, elle ne changea pas de milieu; elle retrouva ses maîtres, les amis de ses maîtres et de son oncle, dans le *salon bleu d'Arthénice*, mêlés avec tout ce que la littérature, la cour et la ville avaient de plus distingué, et, au premier rang, des femmes que le nom de « précieuses » n'a pas toutes ridiculisées, parce qu'elles n'étaient pas toutes « ridicules ». Reportons-nous à la période écoulée entre 1636, année où Marie de Rabutin fut amenée à Paris, et 1660 environ; elle est marquée par des évènements mémorables dans l'ordre intellectuel, la fondation de l'Académie française, le *Discours de la méthode*, les chefs-d'œuvre de Corneille, les premiers écrits d'Arnauld, les *Provinciales*. La première impression que produit le talent, à plus forte raison le génie, sur les intelligences bien douées est ineffaçable : celle du génie, Mme de Sévigné la dut à Corneille, et secondairement à Descartes, à Pascal; celle du talent, à Balzac, à Voiture, à Racan, à Rotrou, à Scudéry, même à La Calprenède. La plus forte et la première en date fut celle de Corneille; plusieurs de ses contemporains, Saint-Evremond entre autres, la subirent au même degré. Cela s'explique : qui a pu dans la prime jeunesse applaudir le *Cid*, cette pièce de jeunesse, cette « fleur immortelle d'amour et d'honneur », comme dit Sainte-Beuve, ne saurait rien lui préférer, même rien lui comparer : « Je suis folle de Corneille, écrivait-elle.... Il faut que tout cède à son génie. » Quand Racine produisit son premier chef-d'œuvre, *Andromaque*, elle n'avait plus quinze ans, vingt ans, comme aux beaux jours du vieux Corneille, elle en avait quarante, et jamais elle ne retrouva cette émotion unique des jeunes années. Elle n'est même pas juste à l'égard de Racine : « Si je pouvais vous envoyer la Champmeslé, vous trouveriez cette comédie belle (*Bajazet*); mais sans elle, elle perd la moitié de ses attraits ». *Esther* trouvera grâce à ses yeux, mais c'est que ce jour-là le roi l'aura mise sur la liste privilégiée des invités de Saint-Cyr.

Ce qui la charmait dans Corneille, c'était le côté héroïque, « transportant ». C'est aussi ce qu'elle aimait dans les romans si à la mode alors et que nous jugerions insupportables; elle avoue ingénument son faible. « Malgré moi, j'y trouve encore quelque amusement », écrit-elle à quarante-cinq ans, en relisant les vingt-trois volumes de la *Cléopâtre* de La Calprenède : « Je songe quelquefois d'où vient la folie que j'ai pour ces sottises-là; j'ai peine à le comprendre. Vous vous souvenez peut-être assez de moi pour savoir que je suis assez blessée des méchants styles; j'ai quelques lumières pour les bons, et personne n'est plus touchée que moi des charmes de l'éloquence. Le style de La Calprenède est maudit en mille endroits : de grandes périodes de roman, de méchants mots, je sens tout cela. Je trouve donc qu'il est détestable, et je ne laisse pas de m'y prendre comme à de la glu. La beauté des sentiments, la violence des passions, la grandeur des évènements, et le succès miraculeux de leur redoutable épée, tout cela m'entraîne comme une petite fille. » (12 juillet 1671.) Quand on a passé par la Fronde, on se plaît aux coups d'épée.

Elle se plaisait également aux livres gais; sa solide vertu était une vertu de bonne humeur que n'effarouchaient pas les joyeusetés de Rabelais et de La Fontaine : « Cela est épouvantable; mais vous savez que je ne m'accommode guère bien de toutes les pruderies qui ne me sont pas naturelles; et comme celle de ne plus aimer ces livres-là ne m'est pas encore entièrement arrivée, je me laisse divertir sous le prétexte de mon fils qui m'a mise en train » (5 juillet 1671). Sur ce point, notre siècle est plus sévère et il n'a pas tort; Mme de Rémusat, qui avait un culte pour Mme de Sévigné, et qui s'en est plus d'une fois souvenue en écrivant à son fils, n'aurait certes pas eu l'idée de se faire lire par celui-ci des chapitres de Pantagruel. C'était, chez Mme de Sévigné, le fond du sujet mis à

part, un effet d'affinité littéraire : comme elle préférait les inégalités sublimes de Corneille à la perfection soutenue de Racine, elle préférait le libre et vif naturel de La Fontaine à la correction un peu sèche de Boileau.

Ses goûts n'étaient pas pour cela exclusifs; son intelligence compréhensive passait aisément des lectures frivoles aux plus sérieuses. Elle savait s'intéresser à tout, pêle-mêle, selon l'occurrence : saint Augustin, Quintilien, Balzac, le P. Maimbourg, Josèphe, Molière, Bourdaloue, La Fontaine, le Tasse, Pétrarque, Tacite, Racine, Mézerai, Corneille, l'Arioste, Bossuet, le P. Rapin, Fléchier, Arnauld, Pascal, et cent autres encore; Nicole avant tout, Nicole dont les *Essais de morale* étaient son livre de chevet, et qu'elle exalte sans jamais épuiser son admiration. Elle ne l'épuise pas, mais elle l'explique fort bien : « Vous savez que je suis toujours un peu entêtée de mes lectures. Ceux à qui je parle ou à qui j'écris ont tout intérêt que je lise de bons livres. Celui dont je veux parler présentement, c'est toujours de Nicole, et c'est du traité d'*entretenir la paix entre les hommes*. Ma bonne, j'en suis charmée; je n'ai jamais rien vu de si utile, ni si plein d'esprit et de lumière. Si vous ne l'avez pas lu, lisez-le; et si vous l'avez lu, relisez-le avec une nouvelle attention. Je crois que tout le monde s'y trouve; pour moi, je crois qu'il a été fait à mon intention; j'espère aussi d'en profiter, j'y ferai mes efforts. Vous savez que je ne puis souffrir que les vieilles gens disent : Je suis trop vieux pour me corriger. Je pardonnerais plutôt à une jeune personne de tenir ce discours. La jeunesse est si aimable qu'il faudrait l'adorer, si l'âme et l'esprit étaient aussi parfaits que le corps; mais quand on n'est plus jeune, c'est alors qu'il faut se perfectionner, et tâcher de regagner du côté des bonnes qualités ce qu'on perd du côté des agréables. Il y a longtemps que j'ai fait ces réflexions, et pour cette raison je veux tous les jours travailler à mon esprit, à mon âme, à mon cœur, à mes sentiments. Voilà de quoi je suis pleine, et de quoi je remplis cette lettre, n'ayant pas beaucoup d'autres sujets. » (A Mme de Grignan, 7 octobre 1671.)

Tel est le fruit qu'elle recueillait de ses lectures : bel argument en faveur de l'instruction féminine. C'est qu'aussi il y avait du moraliste en elle, comme chez tous les bons esprits du dix-septième siècle. La tendance à moraliser se fait jour dans ses lettres, d'abondance, sans effort, sans apprêt ni recherche, souvent avec profondeur, toujours avec finesse et bon sens. La réflexion morale se dégage spontanément; tout lui est occasion, les petits comme les grands évènements, la vie, la mort, le monde, la campagne, car, aimant et sentant la nature comme bien peu de ses contemporains, elle en reçoit l'impression morale plus encore que l'impression pittoresque : « J'ai trouvé ces bois d'une beauté et d'une tristesse extraordinaires.... C'est une solitude faite exprès pour y bien rêver. Si les pensées n'y sont pas tout à fait noires, elles y sont au moins gris brun. » (25 septembre 1675.) Toutefois, sa philosophie n'est pas morose; ouverte, sans replis obscurs ni subtilité, comme son caractère, elle n'a pas besoin d'être « épaissie », comme la métaphysique de Mme de Grignan ou la religion de Mme Guyon. Elle prend la vie telle qu'elle est, et, quand la pensée de la mort se présente, elle ne la repousse pas; parmi ses plus belles lettres, il y en a plusieurs dans cet ordre d'idées : la mort, la vieillesse, le progrès moral à accomplir en vieillissant. Sa dévotion et sa philosophie se prêtent secours : une dévotion sincère, élevée, sans petitesses, sans « chapelet », sans « fréquentes communions », sentant fort son Port-Royal; car tout en soutenant le libre arbitre que son bon sens lui affirme, elle est de cœur avec les jansénistes qui le nient contre les jésuites qui le défendent.

Il y avait peut-être un autre motif à son jansénisme : l'indépendance du caractère et une inviolable fidélité dans ses amitiés. L'indépendance du caractère, elle la tenait des Rabutin : son grand-père, après avoir bien guerroyé pour Henri IV, et s'être battu dix-huit fois en duel, avait quitté la cour, mécontent; son père, pour avoir servi de second à Boutteville, après une douzaine d'autres duels sous Richelieu, était allé à trente et un ans se faire tuer à l'île de Ré par les Anglais; s'il avait vécu, il aurait été Frondeur. Son mari le fut; elle aussi, pour son propre compte, par impulsion de nature et d'amitié. Elle en garda toujours quelque chose; sans doute, pas au point de compromettre la fortune de son gendre, de protester contre les « penderies » de Bas-Bretons ni les dragonnades, pas même de recevoir sans une joie triomphante les compliments de la reine et les révérences du roi; du moins jamais elle ne renia ses amis, ce qui est un mérite dans tous les temps, et ce qui était un acte de courage dans celui-là. Elle écrivait à Bussy avec une fierté légitime : « Mon cousin, apprenez donc de moi que ce n'est pas la mode de m'accuser de faiblesse pour mes amis ». Les douze lettres à Pomponne sur le procès de Fouquet sont admirables de cœur. Le cardinal de Retz fut en disgrâce toute sa vie, et toute sa vie elle lui fut fidèle. Pomponne disgracié n'eut pas d'amie plus sûre : « Le malheur ne me chassera pas de cette maison : il y a trente ans (c'est une belle date) que je suis amie de M. de Pomponne; je lui jure fidélité jusqu'à la fin de ma vie, plus dans la mauvaise que dans la bonne fortune » (A M. de Guitaut, 6 décembre 1679). Elle sentait le prix de l'amitié, ignorait la rancune; elle méritait d'avoir et elle eut, elle aussi, les amis les plus dévoués et les plus constants.

Il n'y a pas longtemps que les historiens de la pédagogie ont pensé à interroger Mme de Sévigné sur ce sujet, et peut-être l'auteur de cet article est-il parmi les premiers qui en aient eu l'idée. Non qu'il y ait chez elle quoi que ce soit qui ressemble à un système ou à la plus légère prétention; elle ne met pas plus enseigne de femme pédagogue que de femme auteur. Mais ayant eu à élever un fils et une fille, ayant été promue d'assez bonne heure à la dignité de grand'-mère, comment, avec ses habitudes d'observer et de réfléchir, ses goûts délicats et son aptitude à moraliser, n'aurait-elle pas eu ses vues propres sur l'éducation comme sur le reste? Ira-t-on *à priori* mettre leur valeur en suspicion, parce que, appliquées à sa fille, elles ont produit une personnalité égoïste, au cœur sec, à la tête froide, à l'humeur difficile? Mais elles en ont fait aussi une femme sérieuse sans pédanterie et vertueuse sans pruderie. Quant à son fils, qu'elle n'a pas négligé autant qu'on pourrait le croire, si elle n'a pas réussi à supprimer en lui l'hérédité paternelle, les passions, le décousu de l'existence, elle lui a donné un goût persistant pour les choses de l'esprit, un fonds inaltérable d'idées sérieuses et de sentiments généreux. D'ailleurs il n'est pas sans exemple que même des pédagogues excellents échouent dans l'éducation de leurs enfants, précisément parce que ces enfants sont les leurs. Quoi qu'il en soit, Mme de Sévigné nous fournit quelques éclaircissements sur l'éducation au dix-septième siècle, tout en nous faisant connaître ce qu'elle pensait elle-même.

Quelques années d'études avec un précepteur, l'entrée au service à l'âge où il conviendrait de faire ses classes, un brevet de colonel à celui où l'on prend aujourd'hui un diplôme de bachelier : telles étaient souvent les étapes d'une éducation de gentilhomme; telles furent celles de l'éducation du « petit marquis », du « petit dauphin » des Grignan. Mme de Sévigné en prend assez facilement son parti, mais elle voudrait combler les lacunes. Elle essaie de lui inspirer le goût de la lecture; peine perdue : « Il en est incapable présentement, sa jeunesse lui fait du bruit, il n'entend pas » (24 janvier 1689). Elle revient à la charge, comptant sur les ennuis de la garnison pour lui faire « avaler » au moins des ouvrages qui traitent du métier : « Je lui dis que, puisqu'il aime la guerre, il est monstrueux de n'avoir point envie de voir les livres qui en parlent, et les gens qui ont excellé dans cet art : je le gronde, je le tourmente, j'espère que nous le ferons changer » (14 décembre 1689). Elle ne le gronde pas bien fort, apparemment, voyant fort bien par où il pèche, par excès de jeunesse : « Il n'est pas cuit, comme dit Mme de La Fayette; encore un petit bouillon au coin de votre feu lui fera tous les biens du monde ». Il avait dix-huit ans.

Elle ne ménage pas son coin du feu à elle pour le

mûrir, d'accord avec son oncle, le chevalier de Grignan, qu'elle met en avant pour ne pas paraître trop empiéter de sa personne sur les prérogatives d'une mère fort susceptible : « M. le chevalier est plus utile à ce petit garçon qu'on ne peut l'imaginer. Il lui dit toujours les meilleures choses du monde sur les grosses cordes de l'honneur et de la réputation, et prend un soin de ses affaires dont vous ne sauriez trop le remercier; il entre dans tout, il se mêle de tout, et veut que le marquis ménage lui-même son argent, qu'il écrive, qu'il suppute, qu'il ne dépense rien d'inutile : c'est ainsi qu'il tâche de lui donner son esprit de règle et d'économie; et de lui ôter un air de grand seigneur, de *qu'importe?* d'ignorance et d'indifférence, qui conduit fort droit à toutes sortes d'injustices, et enfin à l'hôpital. Voyez s'il y a une obligation pareille à celle d'élever votre fils dans ces principes. Pour moi, j'en suis charmée, et trouve bien plus de noblesse à cette éducation qu'aux autres. » C'était précisément celle que ne lui auraient pas donnée ses parents, magnifiques à l'envi, prodigues à qui mieux mieux, sans cesse aux abois sans diminuer d'une livre leur train de maison ni leur jeu. Mme de Sévigné avait au contraire un esprit d'ordre et une entente des affaires, héritage des Coulanges, qu'elle tenta vainement de leur communiquer, mais dont elle voulut du moins doter son petit-fils. Elle y réussit médiocrement; ses efforts sont plus heureux dans l'apprentissage de la cour et du monde, cette seconde éducation d'où sortait l' « honnête homme » et que pouvait seul achever le commerce des femmes : « En votre absence, je me mêle de lui apprendre les manèges des conversations ordinaires, qu'il est important de savoir : il y a des choses qu'il ne faut pas ignorer. Il serait ridicule de paraître étonné de certaines nouvelles sur quoi l'on raisonne; je suis assez instruite de ces bagatelles. Je lui prêche fort aussi l'attention sur ce que les autres disent, et la présence d'esprit pour l'entendre vite et y répondre : cela est tout à fait capital dans le monde. » (10 décembre 1688.)

Si l'on faisait des colonels de dix-huit ans, on faisait des religieuses de seize, pour payer le régiment du fils avec la part de sa sœur. Marie-Blanche, l'aînée des petites-filles de Mme de Sévigné, fut ainsi sacrifiée : voyant « qu'il fallait se résoudre et qu'elle n'était pas la plus forte », l'aïeule courba la tête, mais parvint à sauver la seconde, Pauline, qui fut Mme de Simiane et publia la première édition des lettres de sa grand'mère. Elle la sauva même de l'éducation de couvent, qu'elle jugeait propre à rendre « sotte et ricaneuse », et impropre à former l'esprit « ni sur le sujet de la religion, que les sœurs ne savent guère, ni sur les autres choses ». Mme de Maintenon et Fénelon n'étaient pas moins sévères dans le jugement qu'ils en portaient. Gardez votre fille auprès de vous, dit-elle sans se lasser à Mme de Grignan, mais elle ajoute à quelle condition : « Aimez, aimez-la, ma fille. Que craignez-vous? ne vous contraignez point, laissez aller un peu votre cœur de ce côté-là.... Tâtez, tâtez un peu de l'amour maternel.... Pourquoi craindre de se trop amuser de ses enfants? Il y a de certaines philosophies qui sont en pure perte, et dont personne ne vous sait gré. » (Juillet 1677.) Les mères n'étaient pas tendres en ce temps-là : la princesse d'Elbeuf tenait sa fille sur un tabouret près d'elle, les bras croisés sans mot dire; Mme Colbert ne souffrait pas que la sienne fût assise en sa présence. Mme de Grignan aurait été volontiers de cette école, qui n'était pourtant pas celle de sa mère. Mme de Sévigné pensait, comme Fénelon et Mme de Maintenon, qu'il faut permettre « une liberté honnête et une joie innocente »; comme Molière,

> Qu'il nous faut en riant instruire la jeunesse,
> Reprendre ses défauts avec grande douceur,
> Et du nom de vertu ne point lui faire peur.

Elle aimait les enfants, se plaisait avec eux; on la voit aux Rochers, en compagnie d'une petite Bretonne naïve à plaisir, et que par vocation pédagogique elle s'amuse à « débrouiller » : « c'est un petit esprit vif et tout battant neuf, que nous prenons plaisir d'éclairer. Elle est dans une parfaite ignorance; nous nous faisons un jeu de la défricher généralement sur tout : quatre mots de ce grand univers, des empires, des pays, des rois, des religions, des guerres, des astres, de la carte; ce chaos est plaisant à débrouiller grossièrement dans une petite tête qui n'a jamais vu ni ville, ni rivière, et qui ne croyait pas que toute la terre allât plus loin que ce parc : elle nous réjouit. » (12 janvier 1676.) Cette ignorance n'était pas particulière à la province reculée de Bretagne : on sait par plusieurs témoignages confirmant celui de Mme de Sévigné qu'elle était beaucoup plus générale parmi les femmes que d'éclatantes exceptions ne le feraient croire. Mme de Sévigné, si instruite qu'elle lisait Virgile « dans toute la majesté du texte », la combat de toutes ses forces; elle ne combat pas moins l'éducation à l'Agnès, qui en est le corollaire. Elle cite l'exemple d'une jeune fille de Nantes, à qui sa mère, « dévote ridicule », avait donné pour tout instituteur un confesseur jésuite : « J'ai trouvé tout d'un coup qu'elle a bien de l'esprit, et une envie si immodérée d'apprendre ce qui peut servir à être une honnête personne, éclairée et moins sotte qu'on ne l'est en province, qu'elle m'en a touché le cœur ». Elle s'est débrouillée comme elle a pu, a dévoré « tout ce qu'elle a pu attraper de romans, avec tout le goût que donne la difficulté et le plaisir de tromper.... Il y a bien des gens qui s'offriraient à lui donner de l'esprit comme dans La Fontaine; mais elle paraît n'en vouloir point de celui-là. Le temps pourra lui faire changer d'avis. » (20 et 25 mai 1680.)

Ce sont ces principes qu'elle applique à l'éducation de Pauline, dans un esprit à la fois très large et très sensé, où l'on reconnaît l'élève de Ménage, l'amie des précieuses et l'admiratrice de Nicole. Elle lui recommande instamment la lecture : il faut lire et relire ce que l'on a trouvé beau, « on le goûte, on y entre davantage, cela s'incorpore, on croit avoir fait ce qu'on lit ainsi pour la troisième fois ». Quelle vive et jolie manière de tourner la maxime antique, que « la lecture nourrit l'esprit »! Cela ne donne-t-il pas envie de lire? Mais quoi lire? Les jeunes filles du dix-septième siècle n'étaient pas favorisées comme celles d'aujourd'hui; il n'y avait pas de bibliothèques à leur intention. Elles lisaient ce qu'elles pouvaient, quand elles lisaient. Pauline avait hérité de la « folie » de sa grand'mère pour les romans chevaleresques; celle-ci n'avait pas le courage de l'en blâmer; mais, comme les plus chers intérêts étaient en jeu, elle creuse un peu plus la question qu'elle n'avait fait jusque-là. On se rappelle ce qu'elle en disait par rapport à elle-même, à quarante-cinq ans; voici ce qu'elle en dit à soixante-trois à propos de sa petite-fille : « Il y a des exemples des bons et des mauvais effets de ces sortes de lectures : vous ne les aimiez pas, vous avez fort bien réussi; je les aimais, je n'ai pas trop mal couru ma carrière; *tout est sain aux sains*, comme vous dites. Pour moi, qui voulais m'appuyer dans mon goût, je trouvais qu'un jeune homme devenait généreux et brave en voyant mes héros, et qu'une fille devenait honnête et sage en lisant *Cléopâtre*. Quelquefois il y en a qui prennent un peu les choses de travers, mais elles ne feraient peut-être guère mieux quand elle ne sauraient pas lire : quand on a l'esprit bien fait, on n'est pas aisé à gâter. » (A Mme de Grignan, 16 novembre 1689.) On pourrait répondre qu'encore faut-il avoir l'esprit bien fait; et comme l'esprit n'est guère « fait », bien ou mal, à quinze ans, il resterait à savoir si les romans sont de nature à le bien former. Au fond, la question s'étend beaucoup plus loin; c'est celle des œuvres d'imagination en général. Ici, Mme de Sévigné, qui a tant de points de contact avec Fénelon et Mme de Maintenon, s'éloigne d'eux absolument; elle se rapproche plutôt de Plutarque et de saint Basile, qui ne pouvaient se résoudre à condamner, l'un au nom de la philosophie, l'autre au nom de la religion, les fictions des poètes, surtout les épopées homériques, ces romans de la Grèce héroïque. Ils y voyaient, eux aussi, une source de leçons morales et de nobles exemples, et faisaient de cette manière, avec le moins de risques possible, la part à une faculté impérieuse dans la jeunesse, l'imagination, qui sans cela se la ferait elle-même et, comme on dit, taillerait en plein drap.

C'est si bien le sentiment de Mme de Sévigné, qu'elle profite aussitôt de la concession qu'elle vient de faire pour demander du retour : « Je vous conjure, ma chère Pauline, de ne pas tant tourner votre esprit du côté des choses frivoles, que vous n'en conserviez pour les solides; autrement votre goût aurait les pâles couleurs ». Les choses solides, c'est l'histoire, qui « fait la subsistance de tout le monde » et qui de plus est « un grand amusement », mais « en commençant par une chose et finissant par l'autre »; c'est la géographie, c'est la littérature, la poésie, l'éloquence, le théâtre : comment n'aurait-elle pas prôné son Corneille, en dépit des confesseurs timorés? « Je ne pense pas que vous ayez le courage d'obéir à votre père *Lanterne* : voudriez-vous ne pas donner le plaisir à Pauline, qui a bien de l'esprit, d'en faire quelque usage, en lisant les belles comédies de Corneille, et *Polyeucte*, et *Cinna*, et les autres? » (5 mai 1689.) Elle va jusqu'à la littérature ancienne, et demande si l'on a « tâté de Lucien »; jusqu'à la littérature italienne, Davila, Guichardin, le Tasse : encore un peu elle ajouterait l'Arioste, si elle ne se souvenait à temps qu'« il y a des endroits fâcheux ».

La dévotion même, au moins dans une certaine petite église, avait au dix-septième siècle un air de préciosité, que Mme de Sévigné n'admettait pas en cette matière; là, elle est janséniste, ne conseille que les ouvrages solides, ceux du protestant Abbadie alors dans tout l'éclat de leur nouveauté, les *Provinciales*, et Nicole, toujours Nicole : « Donnez, donnez-lui hardiment les *Essais de morale* ». Mais pas d'autres moralistes : « Je ne voudrais point du tout qu'elle mît son petit nez ni dans Montaigne, ni dans Charron, ni dans les autres de cette sorte; il est bien matin pour elle. La vraie morale de son âge, c'est celle qu'on apprend dans les bonnes conversations, dans les fables (elle adorait La Fontaine), dans les histoires par les exemples; je crois que c'est assez. Si vous lui donnez un peu de votre temps pour causer avec elle, c'est assurément ce qui lui serait le plus utile.... Je la ferais travailler, lire de bonnes choses, pas trop simples; je raisonnerais avec elle. » (15 janvier 1690, 26 octobre 1688.)

C'est bien là l'essence d'un procédé pédagogique fort en vogue de nos jours, non sans raison, déjà vanté par Rabelais, Montaigne, puis par Fénelon, Fleury, pratiqué par Mme de Maintenon : la parole du maître, vive, familière, personnelle, animant, complétant ou remplaçant le livre. C'est ainsi que l'on enseignait à Saint-Cyr la langue parlée et la langue écrite, sans beaucoup de grammaire, par l'usage; et Mme de Sévigné l'entend de même : « Pauline est trop heureuse d'être votre secrétaire : elle apprend à penser, à tourner ses pensées, en voyant comme vous lui faites tourner les vôtres; elle apprend la langue française, que la plupart des femmes ne savent pas; vous prenez la peine de lui enseigner des mots qu'elle n'entendrait jamais. Continuez donc une si bonne instruction pour votre fille. » (1er juin 1689.)

Ce mode d'éducation exige, de la part de ceux qui l'emploient, la douceur, l'égalité d'humeur, la patience, dont les maîtres de Port-Royal ont donné le précepte et l'exemple, en même temps que Mme de Maintenon et Fénelon. Mme de Grignan, comme les personnes très gâtées, très adulées, n'était pas indulgente pour autrui, notamment pour sa fille; elle se plaignait souvent, et Mme de Sévigné passait son temps à lui rendre le courage : « Pauline n'est donc pas parfaite; tant mieux, vous vous divertirez à la repétrir. Menez-la doucement, l'envie de vous plaire fera plus que toutes les gronderies.... Ne vous rebutez point; elle a de l'esprit, elle vous aime, elle s'aime elle-même, elle veut plaire; il ne faut que cela pour se corriger, et je vous assure que ce n'est point dans l'enfance qu'on se corrige; c'est quand on a de la raison; l'amour-propre, si mauvais à tant d'autres choses, est admirable en celle-là; entreprenez donc de lui parler raison, et sans colère, sans la gronder, sans l'humilier, car cela révolte; et je vous réponds que vous en ferez une petite merveille. » (28 février 1689.) La seule fois peut-être qu'elle prenne un ton d'autorité avec sa fille, c'est sur ce sujet qui lui tient au cœur : « Pour Pauline, je crois que vous ne balancez pas entre le parti d'en faire quelque chose de bon ou quelque chose de mauvais.... Tout vous convie d'en faire votre devoir : et l'honneur, et la conscience, et le pouvoir que vous avez en main. Quand je pense comme elle s'est corrigée en peu de temps pour vous plaire, comme elle est devenue jolie (aimable), cela vous rendra coupable de tout le bien qu'elle ne fera pas. » (11 janvier 1690.) Cette sollicitude fut récompensée. Vers seize ans, Pauline faisait l'admiration et la joie de sa grand'mère, de son oncle Charles de Sévigné qui n'était pas un juge incompétent; Mme de Grignan elle-même était satisfaite : elle disait que l'esprit de sa fille « dérobait tout ». Mme de Simiane n'a pas trop démenti ces heureux pronostics.

En résumé, les vues pédagogiques de Mme de Sévigné se ramènent à celles-ci : s'accommoder à la nature enfantine, la suivre et l'aider pour la développer et la diriger; cultiver la raison et le jugement; pour les femmes en particulier, ne pas craindre de les instruire. Elle mérite donc une place, sinon dans le grand chemin de la pédagogie du dix-septième siècle, du moins dans quelque sentier aboutissant, parmi les pédagogues qui relèvent directement ou indirectement, sciemment ou à leur insu, de la philosophie cartésienne.

Les premières éditions des lettres de Mme de Sévigné sont de 1726 et 1734; la plus estimée est celle de M. de Monmerqué (1818), reproduite dans la *Collection des grands écrivains de la France*, avec une notice de M. Paul Mesnard (Hachette, 1862). On lit encore les *Mémoires touchant la vie et les écrits de la marquise de Sévigné* par Walckenaer.

[Paul Rousselot.]

**SEXES** (Co-éducation des). — Voir *Co-éducation des sexes*.

**SEXES** (Réunion des). — La réunion d'élèves des deux sexes est interdite dans les classes primaires pour adultes ou pour apprentis (Loi du 30 octobre 1886, art. 8). — Voir *Mixtes quant au sexe* (*Ecoles*).

**SIAM**. — Il n'y a pas plus d'une dizaine d'années que l'instruction publique a cessé d'être entièrement confondue au Siam avec le culte, qui est le bouddhisme orthodoxe, originaire de l'Inde, conservé dans sa pureté à Ceylan, et venu par la Birmanie au Siam, d'où il est passé ensuite au Cambodge et au Laos (Voir l'article *Indochine*). Le bouddhisme est la religion officielle du royaume. Le roi, qui est d'ailleurs un lettré initié aux hautes études religieuses asiatiques en même temps qu'aux études occidentales, nomme, en sa qualité de chef suprême de la religion, les quatre grands dignitaires ecclésiastiques, *Somdet Phra chao Rajagana*. Le premier est le « prince des prêtres », *Phra-Sangaradja*, et aussi le chef d'une des circonscriptions religieuses qui divisent le royaume; le second est chef de l'autre circonscription; le troisième est grand-maître d'une confrérie, *Thammajut*, chargée de veiller à l'austérité de la règle; le quatrième est grand-maître des ermites et solitaires, au reste fort peu nombreux. Ces quatre dignitaires, assistés de cinq prêtres de rang élevé et quatorze de rang moindre, forment une sorte de concile de vingt-trois ecclésiastiques, auquel sont soumises toutes les questions de doctrine, et qui désigne les chefs de pagode, on *gurus*. Pour être admis parmi les dignitaires de l'ordre religieux, il faut d'abord avoir conquis le titre de docteur, *barien*, dans une série de neuf examens portant sur la connaissance du pâli, des livres sacrés et de leurs commentaires, ensuite être désigné par le choix des *sangaradja*. Ce clergé de bonzes constitue la majeure partie du personnel enseignant du Siam. Il donne son enseignement à la pagode, qui joue d'ailleurs dans chaque village à peu près le rôle de maison commune, où l'on célèbre le culte, où l'on instruit les enfants, où l'on réunit les adultes, où l'on reçoit les voyageurs. Les enfants y entrent en général à partir de l'âge de quatorze ans, pour plusieurs mois par année, avec le titre de novices, *samonera*. Mais le couronnement de toute bonne éducation est une retraite faite pendant quelques mois, à la vingtième année, dans la médi-

tation et l'étude des livres saints. Le jeune homme participe alors à la fois, quelle que soit sa condition d'origine, aux grands égards dont sont entourés les bonzes, et aussi aux obligations de pauvreté et de sobriété que leur impose leur règle. Le temps passé à la pagode est donc favorable au développement de l'éducation morale, et même, par le rapprochement des classes que permet la religion bouddhique, de l'éducation sociale. Mais l'instruction proprement dite, encore que la culture des bonzes siamois soit sensiblement supérieure à celle des bonzes cambodgiens et laotiens, ne laisse pas d'être médiocre. La réforme de l'enseignement indigène tend précisément à se faire au Siam dans le même sens où elle est actuellement dirigée en Indochine, c'est-à-dire en conservant l'enseignement de la pagode, mais avec invitation pour les bonzes, qui ne sont au reste nullement intolérants, de réserver une part aux méthodes pédagogiques occidentales. — Dans la réorganisation moderne du royaume, un ministère de l'instruction publique a d'ailleurs été ajouté aux neuf ministères déjà existants. Il a été confié à un vieux mandarin siamois, le Phya Vuthikan, très versé dans les lettres siamoises, et secondé par quelques professeurs anglais ; mais il n'a pas encore eu le temps de faire la réforme pédagogique nécessaire aux besoins modernes du nouveau Siam. Cette réforme sera d'ailleurs facilitée par le goût que la race siamoise montre pour l'instruction, qui est déjà chez elle fort développée. Il n'y a pas plus de vingt pour cent d'illettrés dans l'enseignement primaire, que donnent les bonzes des pagodes. Quelques écoles primaires laïques avec instituteurs rétribués par l'Etat se trouvent à Bangkok. C'est là aussi qu'est organisé l'enseignement qu'on peut appeler secondaire, et qui comporte, avec une durée de trois années d'études, un programme de mathématiques, de géométrie, de sciences naturelles, de géographie et d'histoire, de pâli, de droit administratif et de savoir-vivre indigène et occidental. Presque tous les élèves de cet enseignement se destinent à l'administration et à l'armée, et entrent ensuite à l'une des écoles préparatoires spéciales : école des pages, pour les agents du ministère de l'intérieur et de la cour, école des cadets de l'armée et de la marine, école de droit. Quelques autres établissements secondaires et une institution de jeunes filles ont également été installés en ces dernières années à Bangkok. Le recrutement du personnel enseignant européen a présenté certaines difficultés, et l'on peut se demander si le Siam ne trouverait pas avantage à recourir à cet égard aux bons offices de notre Indochine, avec laquelle il entretient des rapports de bon voisinage et qui vient d'adapter chez elle l'enseignement traditionnel asiatique aux méthodes scientifiques occidentales. — Les diverses missions religieuses et européennes établies au Siam y ont quelques maisons d'instruction. Enfin, en 1904, une société savante, la Siam Society, a été fondée sous le patronage du prince héritier de Siam et du ministre de l'intérieur, le prince Damrong Rajanubhab, avec le dessein de former une bibliothèque, un musée ethnologique, et de publier un journal semestriel.

*Bibliographie.* — Lunet de la Jonquière, *Le Siam et les Siamois*. — *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient*. — *Bulletin du Comité de l'Asie française*.

[Louis Salaun.]

**SIBÉRIE.** — Voir *Russie*.

**SICARD** (L'abbé). — Roch-Ambroise-Cucurron Sicard naquit le 29 septembre 1732 au Fousseret, chef-lieu de canton de l'arrondissement de Muret, dans le département de la Haute-Garonne. Ordonné prêtre à Toulouse, il fit partie du clergé de Bordeaux, et l'archevêque, Mgr de Cicé, l'envoya à Paris pour y apprendre auprès de l'abbé de l'Epée l'art d'instruire les sourds-muets. De retour à Bordeaux, il ouvrit une école de sourds-muets dans laquelle l'un de ses élèves, nommé Massieu, se fit remarquer par son intelligence. Il reçut les titres de vicaire général de Condom et de chanoine du chapitre de Bordeaux, et fut nommé membre de l'Académie de cette dernière ville.

L'abbé de l'Epée étant mort le 23 décembre 1789, l'abbé Sicard fut appelé à la direction de l'école de Paris, que la loi des 21-27 juillet 1791 érigea en institution nationale.

Le 26 août 1792, l'abbé Sicard fut arrêté sous l'inculpation d'avoir donné asile à des prêtres réfractaires. Le lendemain, l'élève Massieu, qui avait suivi l'abbé Sicard à Paris, présenta en son nom et au nom des condisciples qui l'accompagnaient une pétition dans laquelle il disait à l'Assemblée nationale : « Citoyen président, rends Sicard à ses enfants : c'est lui qui nous a appris ce que nous savons ; sans lui nous serions comme des animaux. Depuis qu'on nous l'a ôté, nous sommes tristes et chagrins. » Il fut remis en liberté le 2 septembre.

En l'an III, Sicard fut chargé d'un cours à l'Ecole normale. Lors de la création de l'Institut, il fit partie d'abord de la section de grammaire générale, et, plus tard, de la classe de littérature.

Sa collaboration aux *Annales religieuses, politiques et littéraires* porta ombrage au Directoire. Condamné à la déportation après le 18 fructidor, il se cacha dans le faubourg Saint-Marceau, et occupa les loisirs de cette retraite à composer sa *Grammaire générale* et son *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*. Le gouvernement consulaire le rendit à ses fonctions.

Le samedi 25 février 1805, le pape Pie VII, qu'accompagnaient cinq cardinaux, des prélats romains et des évêques français, visita l'institution des sourds-muets de Paris. Mlle de Saint-Céran complimenta le pape à haute voix, en langue française ; Mlle Fanny Robert lui adressa des hommages en langue italienne.

L'abbé Sicard vit avec plaisir le retour des Bourbons. Pendant les Cent-Jours, craignant d'être inquiété, il partit pour Londres avec ses trois meilleurs élèves, Massieu, Clerc et Armand Godard. Il revint en France après Waterloo.

Sous la Restauration, il continua ses fonctions comme directeur de l'institution des sourds-muets, jusqu'au moment où ses forces le trahirent. Il mourut le 10 mai 1822, à l'âge de quatre-vingts ans.

[Martin Etcheverry.]

**SIÈGE DES ÉCOLES.** — Aux termes de l'article 13 de la loi du 30 octobre 1886, le Conseil départemental de l'instruction publique, après avoir pris l'avis des conseils municipaux, « détermine, sous réserve de l'approbation du ministre, le nombre, la nature et le *siège* des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune ».

Que convient-il d'entendre par ces mots *siège des écoles* ? La circulaire du 30 juillet 1889 a indiqué ainsi qu'il suit l'intérêt de la question et les raisons qui ont amené l'administration de l'instruction publique à prendre sur ce point l'avis du Conseil d'Etat :

« Le droit que la loi a entendu conférer au Conseil départemental va-t-il jusqu'à fixer l'emplacement de l'école, jusqu'à examiner, dans le cas de construction, les plans des locaux scolaires, dans le cas de transfert, les divers immeubles proposés pour recevoir l'école ?

« Ou bien le Conseil départemental a-t-il épuisé ses pouvoirs quand il a déterminé la région de la commune (section, hameau ou quartier) où il y aurait lieu de placer l'école pour répondre le mieux aux intérêts scolaires, c'est-à-dire quand il a fixé les limites de la circonscription scolaire à desservir ?

« C'est cette dernière interprétation que mon administration a jusqu'ici adoptée. Mais il est arrivé souvent qu'une simple question d'emplacement entraînait et préjugeait la question même du siège de l'école. Il a suffi dans certains cas, dans une grande ville, par exemple, que l'école changeât d'immeuble, pour que la circonscription scolaire fût elle-même changée. Un déplacement de moins d'un kilomètre modifiait très sensiblement le recrutement de l'école, et enlevait à une section de commune les moyens d'instruction gratuite dont elle disposait jusque-là.

« Aussi, j'ai cru devoir appeler l'examen de la section de l'intérieur du Conseil d'Etat sur cette difficulté d'appréciation, estimant qu'il importait qu'une

procédure fût soigneusement arrêtée d'avance sur ce point, et prévînt, à la fois, les excès de pouvoir que le Conseil départemental serait exposé à commettre en se saisissant de questions exclusivement municipales, aussi bien que les résistances injustifiées par lesquelles un conseil municipal pourrait tenter d'éluder la loi.

« J'ai l'honneur de vous communiquer l'avis que le Conseil d'Etat a émis sur cette question, dans sa séance du 2 juillet courant :

« *Avis du Conseil d'Etat* (2 juillet 1889).

« La section de l'intérieur, des cultes, de l'instruction publique et des beaux-arts du Conseil d'Etat qui, sur le renvoi ordonné par M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, a examiné la question de savoir quels sont les pouvoirs respectifs des conseils municipaux et des Conseils départementaux, en ce qui concerne la fixation de l'emplacement et du siège des écoles primaires publiques, et, notamment, quel sens exact il convient d'attacher pour la détermination des compétences aux expressions « siège des écoles » employées dans l'article 13 de la loi du 30 octobre 1886;

« Considérant que, si les conseils municipaux ont, en principe, le droit de déterminer l'emplacement des écoles primaires publiques, il ne leur appartient pas de fixer le siège desdites écoles, et que, dans ce dernier cas, le Conseil départemental est compétent, sauf approbation du ministre de l'instruction publique ;

« Considérant qu'il sera souvent difficile de distinguer, en pratique, certains changements d'emplacement des translations de siège, et qu'on ne saurait reconnaître aux conseils municipaux ni aux préfets le droit de trancher la question; qu'il convient dès lors, chaque fois qu'il y aura un changement d'emplacement projeté, d'appeler le Conseil départemental à vérifier si la translation constitue ou non un changement de siège sur lequel ledit Conseil départemental a seul le droit de statuer, sauf l'approbation du ministre de l'instruction publique, en vertu de l'article 13 de la loi du 30 octobre 1886,

« Est d'avis :

« De répondre à la question posée par le ministre de l'instruction publique dans le sens des observations qui précèdent. »

Mais s'il appartient, en principe, au conseil municipal de déterminer l'*emplacement* de la nouvelle école, le préfet n'en a pas moins le droit d'apprécier souverainement la convenance de cet emplacement. Il doit toutefois, avant de prendre, s'il y a lieu, un arrêté pour refuser d'agréer le choix de l'emplacement proposé par la municipalité, consulter l'inspecteur d'académie (Avis du Conseil d'Etat du 24 mai 1892).

**SIEYÈS.** — Emmanuel Sieyès, né à Fréjus en 1748, fut destiné par sa famille à l'état ecclésiastique. Lorsqu'il eut achevé ses études au séminaire de Saint-Sulpice, il fut pourvu d'un canonicat (1775), puis devint vicaire général de l'évêché de Chartres (1784). Mais il n'eut jamais du prêtre que l'habit; il ne voulut ni prêcher ni confesser; ses opinions étaient celles d'un philosophe, ses sentiments ceux d'un citoyen. A la veille des élections aux Etats généraux, en 1788, il se fit connaître par sa fameuse brochure sur le Tiers Etat, qui lui valut une immense popularité; et malgré sa qualité d'abbé, il fut élu comme l'un des représentants du Tiers pour la ville de Paris. A l'Assemblée nationale, où il arrivait précédé d'une réputation d'oracle politique, il n'exerça pas l'influence qu'on eût pu attendre de sa renommée; on rendait hommage à son talent, on vantait la profondeur de ses conceptions, mais on ne suivait pas ses conseils. Il présenta un projet de constitution qui parut chimérique, et que le comité s'empressa d'écarter. Toutefois, c'est lui qui, dans le débat sur la Déclaration des droits de l'homme, avait imaginé la fameuse distinction entre les citoyens *actifs* et les citoyens *passifs*, qui devint la base du système électoral. En février 1791, on voulut le nommer évêque constitutionnel de Paris : mais il informa l'assemblée électorale qu'il ne pourrait accepter cette fonction. Lorsque, après la fuite du roi à Varennes, l'idée d'une république fut mise en avant pour la première fois, Sieyès se prononça résolument pour la monarchie, comme la forme de gouvernement la plus propre à garantir la liberté. Ses opinions se modifièrent toutefois à la suite des trahisons du roi, et, lorsqu'il fut envoyé à la Convention par le département de la Sarthe, il était devenu républicain. Il siégea sur les bancs du centre, et vota la mort du roi. Après le 31 mai, il entra au Comité d'instruction publique. C'est de son rôle au sein de ce Comité que nous voulons dire ici quelques mots.

Quand l'élimination des chefs girondins eut mis fin aux luttes qui paralysaient la Convention, ce ne fut pas la Montagne qui saisit tout d'abord le pouvoir. Les hommes du Centre avaient subi avec quelque impatience la domination de la Gironde; ils avaient aidé à la renverser; ils se présentèrent ensuite pour recueillir la succession du parti vaincu, et la Montagne les laissa faire. Le Comité de salut public était déjà entre leurs mains: ils s'installèrent dans les autres comités, et particulièrement dans celui d'instruction publique, où leurs principaux représentants furent Sieyès, Daunou et Lakanal.

L'ancien Comité d'instruction publique, auquel Chénier, Lanthenas et Romme avaient servi de rapporteurs (décembre 1792), avait adopté en principe le plan de Condorcet. Mais après avoir montré, au début, un vif désir de hâter l'organisation de l'enseignement national, il avait dû renoncer à obtenir que la Convention, absorbée par des intérêts plus pressants, les oubliât pour s'occuper des écoles. Aussi, pendant les cinq premiers mois de 1793, la question de l'instruction publique disparaît-elle à peu près complètement de l'ordre du jour de l'assemblée. Ce fut le Comité de salut public qui l'y replaça.

Le rôle du Comité de salut public était de prendre, en vertu de ses pouvoirs extraordinaires, les mesures que réclamait la sûreté générale. En venant, le 30 mai, proposer à la Convention un décret sur les écoles primaires, ce Comité plaçait donc la question de l'éducation nationale au nombre de celles dont la solution immédiate importait au salut de la patrie. La Convention décréta, sur sa proposition, qu'il y aurait une école primaire dans tous les lieux qui ont depuis quatre cents jusqu'à quinze cents individus. Un article supplémentaire disait : « Le projet de décret présenté par le Comité d'instruction publique sera mis à l'ordre du jour irrévocablement tous les jeudis ».

Mais le Comité d'instruction publique, renouvelé après la journée du 2 juin, ayant des vues toutes différentes de celles de ses prédécesseurs, retira le projet de décret présenté en décembre 1792 par l'ancien Comité, et s'occupa à en préparer un autre. Sieyès en fut le principal inspirateur; tous les témoignages concourent à établir ce fait. Lorsque le nouveau plan eut été lu à la Convention le 26 juin par Lakanal, Hassenfratz le dénonça expressément au club des Jacobins comme « ayant pour père le prêtre Sieyès »; Sieyès lui-même publia, dans le *Journal d'instruction sociale* (nos 3, 5 et 6), une apologie du projet où il plaide en faveur des dispositions contestées avec une insistance et une chaleur qui décèlent l'auteur défendant son œuvre personnelle; enfin Lakanal, dans sa brochure intitulée *Lakanal à ses collègues*, se borna à reproduire les articles de Sieyès, qu'il substitua au texte de son propre rapport: marque de déférence donnée par le rapporteur du Comité à l'auteur véritable du projet.

Quelles raisons avaient déterminé Sieyès et ses collègues à abandonner le plan de Condorcet? Ce n'était pas l'hostilité politique. Condorcet avait désapprouvé les mesures violentes prises par les Girondins en mai; il avait voté pour la suppression du Comité des Douze; ce n'est que le 8 juillet qu'il fut décrété d'arrestation à la suite de la publication de sa brochure sur le projet de nouvelle constitution; d'ailleurs plusieurs membres du nouveau Comité d'instruction publique, comme Daunou, étaient ses amis; Sieyès lui-même l'avait pour collaborateur au *Journal d'instruction sociale* (rédigé par Sieyès, Condorcet et Duhamel). Mais sur les questions d'instruction publique,

les opinions différaient au sein du même parti, tandis que des hommes de partis opposés se trouvaient réunis sur ce terrain pour la défense d'une idée commune. C'est ainsi que Romme, montagnard décidé, se montra jusqu'au bout partisan du plan de Condorcet, et réussit même à le faire adopter, pendant un instant, au commencement de l'an II. Par contre, dès le mois de décembre 1792, on voit Durand-Maillane soutenir, comme le font Sieyès et Daunou en juin 1793, que les degrés supérieurs de l'enseignement doivent être abandonnés à l'industrie privée, « à toute la liberté du génie, des goûts et des moyens », et protester contre « cette suite d'enseignements qui, sous le nom d'instituts, de lycées et de Société nationale, va former dans la nation, et à ses dépens, une corporation formidable »; et cette doctrine qu'on croirait propre aux hommes du Centre, nous la retrouvons professée ensuite en l'an II par des jacobins, qui veulent « proscrire à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique »; ils disent, absolument comme Sieyès et Durand-Maillane, que la République ne doit à ses enfants que l'enseignement gratuit des connaissances nécessaires à tous, et que pour les connaissances supérieures il faut s'en rapporter à l'industrie particulière.

Les raisons qui firent écarter, en juillet 1793, le projet de Condorcet purent être de diverse nature; mais il en est une qui nous semble avoir dû être prépondérante : Sieyès, homme à systèmes, ne pouvait pas accepter un plan conçu par un autre; il voulut en donner un de sa façon.

Nous avons, à l'article *Convention*, analysé le *Projet d'éducation nationale* que Lakanal présenta à la tribune de la Convention le 26 juin. Le programme des écoles primaires, ou plutôt des écoles « nationales », tel qu'il est formulé dans ce projet, se distingue de celui que contenait le projet de novembre-décembre 1792 en ce qu'il est plus développé, et qu'une place considérable y est faite à l'éducation physique, aux ouvrages manuels et à l'éducation civique. Dans le *Journal d'instruction sociale* (n° 3), Sieyès a commenté ce programme en ces termes : « L'instruction, il faut en convenir, n'a guère été, jusqu'à ce jour, qu'un enseignement littéraire. Il fallait en agrandir la sphère, et lui faire embrasser la partie physique et morale de l'éducation, comme les facultés purement intellectuelles, les talents industriels et manuels, comme les talents agréables; car la véritable instruction s'occupe de tout l'homme, et même, après avoir cherché à perfectionner l'individu, elle essaie d'améliorer l'espèce ».

Dans un autre passage du même journal, Sieyès compare le législateur, en matière d'éducation, à un architecte chargé de donner de l'eau à une ville : il construit la machine hydraulique, mais ce n'est pas lui qui fait l'eau; de même ce n'est pas au législateur à déterminer les méthodes, à fixer les connaissances ou les vérités : « ce travail appartient à ce qu'il y a de plus libre sur la terre, à l'esprit humain, dont les progrès sont incalculables ». Et il ajoute : « Ce qui frappera le plus, dans ce projet, les personnes qui ont connaissance des plans présentés à l'Assemblée constituante par Talleyrand, et à l'Assemblée législative par Condorcet, ce sera de n'y voir qu'un seul degré d'instruction, plus de lycées, plus de Société nationale, etc. Le Comité de la Convention a cru ne devoir offrir qu'un plan d'écoles primaires renforcées. Il s'est borné à faire payer, par la bourse commune, l'instruction commune à tous. Ce changement ne doit point alarmer les amis des sciences et des arts. Dans un pays comme le nôtre, il n'est point à craindre de voir dessécher les sources des connaissances supérieures, des professions savantes et des talents distingués. On peut s'en rapporter, sur tout cela, à l'industrie particulière. » Les mêmes raisons furent aussi développées par Daunou dans son *Essai sur l'instruction publique*.

Nous savons, par Daunou, que le chapitre consacré aux fêtes était, de tous ceux du projet, celui auquel Sieyès tenait le plus, où il avait le plus mis du sien. Ce chapitre fut aussi l'un de ceux qui prêtèrent le plus à la critique et à la raillerie. On reprocha à Sieyès « de vouloir faire des jeunes Français des pantins, des chanteurs et des danseurs »; on fit des gorges chaudes de la « fête des animaux compagnons de l'homme ». Sur ce dernier point, Sieyès se défendit en prêtant au bon Lakanal un mot devenu célèbre : « Le rapporteur du comité a répondu à des personnes qui lui disaient : Qu'est-ce donc que la fête des animaux? *Mes amis, c'est la vôtre.* » A deux reprises, dans le *Journal d'instruction sociale*, Sieyès revient sur ce sujet des fêtes, qu'avait déjà traité avant lui Rabaut Saint-Etienne, et dont M.-J. Chénier devait encore entretenir la Convention quelques mois plus tard. « On a compris, dit-il, les fêtes nationales dans le plan général de l'instruction publique. Rien n'est plus propre, en effet, que cette institution à moraliser les hommes, à les policer de plus en plus dans leurs relations sociales, et à leur inspirer, soit en particulier, soit en commun, une bonne émulation d'estime et de gloire, mère des progrès utiles. L'objet de ces différentes fêtes sera, comme celui de chaque partie de l'enseignement, développé dans de petits livres classiques faits exprès. Je ne sais, mais il me semble que, pour peu que l'enthousiasme et l'imagination française se prêtent aux jeux et aux fêtes que l'on propose, nous n'aurons bientôt plus rien à envier à l'ancienne Grèce. »

Un autre point du projet qui fut vivement attaqué, c'était l'institution d'une Commission centrale de l'instruction publique, dont les membres, au nombre de douze, renouvelés annuellement par tiers, devaient être nommés soit par le Conseil exécutif (dans la première rédaction du projet), soit par le Corps législatif, mais « sur une liste double présentée par la Commission elle-même ». On vit là un danger; Hassenfratz montra que « dans le système du prêtre Sieyès, dix-huit ou vingt membres rouleraient perpétuellement sur eux-mêmes et formeraient ainsi une coterie particulière, un nouveau sommet d'aristocratie ». Sieyès, après avoir essayé de défendre le principe de la cooptation, comprit qu'il fallait céder sur ce point; il déclara (*Journal d'instruction sociale*, n° 6) qu'il renonçait à convaincre des contradicteurs qui ne voulaient entendre à aucune raison. « C'est égal, dit-on, la Commission ne vaut rien. Je fais, en ce cas, ma meilleure réponse, puisqu'elle est la dernière, et qu'elle me délivre ou de ma propre erreur, ou de celle des autres. Ça ne vaut rien, dites-vous; eh bien, il n'y a qu'à effacer. »

Nous avons dit ailleurs (p. 384) comment le projet du 26 juin fut écarté dans la séance du 3 juillet. La Convention chargea une commission spéciale de six membres de lui présenter un nouveau plan, et le Comité d'instruction publique se trouva dessaisi de la question. Sieyès fut vivement affecté de son échec; à partir de ce moment, il rentre dans le silence; il s'abstient de participer aux travaux du Comité, dont il est éliminé lors du renouvellement du 15 du premier mois de l'an deuxième (6 octobre 1793).

Pendant toute la période de la dictature montagnarde, Sieyès resta muet, comme la plupart des hommes du Centre. Dans une occasion seulement il fut amené à prendre la parole; ce fut à l'occasion de la « déprêtrisation » (17 brumaire an II). Il attendit trois jours pour se prononcer, et le 20 brumaire il lut une déclaration par laquelle il s'associait à celles qu'avaient déjà faites Thomas Lindet, Gay-Vernon et autres prêtres du parti philosophique. « Mes vœux, dit-il, appelaient depuis longtemps le triomphe de la raison sur la superstition et le fanatisme. Ce jour est arrivé; je m'en réjouis comme d'un des plus grands bienfaits de la République française. Quoique j'aie déposé, depuis un grand nombre d'années, tout caractère ecclésiastique et qu'à cet égard ma profession de foi soit ancienne et bien connue, qu'il me soit permis de profiter de la nouvelle occasion qui se présente pour déclarer encore, et cent fois s'il le faut, que je ne reconnais d'autre culte que celui de la liberté et de l'égalité, d'autre religion que l'amour de l'humanité et de la patrie. » Il annonça ensuite qu'il faisait abandon de dix mille livres de rentes viagères que la loi lui avait conservées comme indemnité d'anciens bénéfices.

Après le 9 thermidor, lorsque le pouvoir fut tombé des mains de la Montagne à celles du Centre, on vit Sieyès rentrer en scène. Il fut l'inspirateur du décret

du 27 brumaire an III sur les écoles primaires, nouvelle édition du projet du 26 juin 1793, qui fut substitué au décret jacobin du 29 frimaire an II; il est vrai que deux parties essentielles du plan Sieyès, le chapitre relatif à la Commission centrale et le chapitre des fêtes, furent sacrifiées. Tel qu'il fut voté, ce décret du 27 brumaire constituait une législation acceptable de l'instruction primaire, bien supérieure à celle que Daunou fit décréter l'année suivante. Le 22 brumaire an III, Sieyès avait été nommé, avec Lakanal, commissaire de la Convention près l'École normale nouvellement créée; mais il refusa sa nomination et fut remplacé par Deleyre. En pluviôse an III, Sieyès publia une brochure où il justifiait son mutisme pendant la crise de l'an II par cette sentence : « L'opinion publique était alors dans le silence ». Le mois suivant, il fut élu membre du Comité de salut public en remplacement de Carnot; ce fut lui qui fit voter la loi dite « de grande police » (1er germinal), qui instituait la peine nouvelle de la déportation, ou, comme on l'appela alors, de la « guillotine sèche ». Après l'adoption de la constitution de l'an III, à laquelle il n'eut point de part et qu'il désapprouvait, il refusa de faire partie du Directoire.

Le reste de la carrière politique de Sieyès ne nous appartient pas. Rappelons seulement qu'il siégea au Conseil des Cinq-Cents, dont il fut président après le 18 fructidor; qu'il devint membre du Directoire en l'an VII, avec le dessein avoué de renverser la constitution; qu'il s'associa à cet effet avec Bonaparte; mais que, joué par celui-ci, il fut écarté du pouvoir après le coup d'État du 18 brumaire. Devenu plus tard sénateur et comte de l'empire, il fut banni à l'époque de la seconde Restauration, se réfugia en Belgique, rentra en France en 1830, et mourut à Paris le 20 juin 1836, à l'âge de quatre-vingt-huit ans. [J. Guillaume.]

**SIGNES** (Langage des). — On appelle ainsi, dans l'instruction des sourds-muets, le *langage mimique* qui, au moyen de signes, représente des idées, indépendamment de toute expression phonétique donnée à ces idées dans une langue parlée. Il ne faut pas confondre le langage des signes avec la *dactylologie*, c'est-à-dire avec l'emploi de l'alphabet manuel dans lequel chaque position différente des doigts représente une lettre. — Voir *Sourds-muets*.

**SIMÉON**. — Joseph-Jérôme Siméon, né à Aix en 1749, avocat, professeur à l'université d'Aix, combattit la Révolution, et se réfugia en Italie (1793). Rentré en France en 1795, il siégea aux Cinq-Cents ; il en était président au moment de la journée du 18 fructidor an V. Condamné à la déportation, il se cacha d'abord, puis, arrêté, fut interné à l'île d'Oleron en l'an VII. Sous le Consulat, il entra au Tribunat. Sous l'Empire, il fut chargé de l'organisation du royaume de Westphalie. A la seconde Restauration, devenu membre de la Chambre des députés, puis créé comte (1816), il fut ministre de l'intérieur dans le second cabinet Richelieu (21 février 1820-14 décembre 1821), et en cette qualité eut sous son autorité l'instruction publique, avec Cuvier, Lainé, Corbière, puis de nouveau Cuvier, comme présidents successifs de la Commission de l'instruction publique et du Conseil royal de l'instruction publique. Il entra à la Chambre des pairs en octobre 1821, étant encore ministre. Sous la monarchie de Juillet, il devint en 1837 président de la Cour des comptes. Il mourut en 1842.

**SIMON** (Jean-Frédéric). — Jean-Frédéric Simon, grammairien et pédagogue alsacien, fut dans sa jeunesse l'un des collaborateurs de Basedow au Philanthropinum de Dessau. Il quitta cet établissement en 1776, en même temps que Schweighäuser, et ouvrit ensuite une école à Neuwied. Il retourna plus tard en Alsace, où il continua de se consacrer à l'enseignement. Lorsque éclata la Révolution, il y prit une part active : il fut membre du Club des jacobins de Strasbourg, et, venu à Paris en 1792, fit partie du Comité insurrectionnel du 10 août. Lié avec des membres du Comité d'instruction publique de la Convention, ce fut lui qui donna à ce Comité la première idée des écoles normales. Le Conseil exécutif l'ayant envoyé aux frontières comme commissaire des armées du Rhin et de la Moselle, il fit partie du Conseil de défense de Mayence pendant le siège de cette ville. Rentré ensuite à Strasbourg, il fut placé, au printemps de 1794, par le département du Bas-Rhin, à la tête une *école normale* de langue française. En l'an IX, il fut nommé professeur d'allemand au Prytanée de Saint-Cyr, mais il n'occupa ce poste que peu de temps. Il publia ensuite une brochure intitulée : *Observations sur l'organisation des premiers degrés de l'instruction publique*, par Simon, ex-professeur d'allemand au Prytanée de Saint-Cyr (Paris, Levrault, 1801, in-8°, 30 p.), où il expose les principes d'éducation de l'école philanthropiniste, et recommande la création d'écoles normales pour former de bons instituteurs. Le passage suivant de cette brochure offre un certain intérêt historique :

« Je parle d'après une expérience fâcheuse lorsque j'insiste sur l'inaptitude des savants du premier ordre à organiser les commencements de l'instruction; lié avec quelques membres du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, j'essayai de leur faire sentir, il y a plus de six ans, la nécessité d'établir des écoles normales, pour former les instituteurs et créer un mode d'enseignement uniforme. J'eus le bonheur de persuader sans avoir celui d'être suffisamment compris. Les circonstances m'entraînèrent vers les frontières : ma proposition germa, mais elle ne produisit aucun des avantages que je m'en étais promis. En lisant le décret relatif à cet objet [celui du 9 brumaire an III], je m'aperçus avec douleur que mon idée n'avait point été saisie; je m'empressai de l'observer au Comité, je représentai que l'établissement qu'on allait faire ne serait rien moins qu'une école normale, que les élèves y apprendraient tout, excepté ce qu'ils auraient dû principalement y apprendre, c'est-à-dire l'art d'enseigner la première jeunesse; que les Lagrange, les Volney, les Garat, et autres professeurs de cette prétendue école normale, étaient les moins propres à tracer la marche pour l'enseignement des premiers degrés d'instruction publique; je prédis que cet établissement, qui a coûté des millions, qui nous a exposés à la risée des étrangers, ne procurerait d'autres fruits que celui de faire parler des savants du premier mérite devant des auditeurs la plupart incapables de les entendre. On a vu un peu plus tard que mes conjectures étaient fondées. Je leur fis observer que l'idée des écoles normales n'était pas une idée neuve; que ce n'était point la Révolution française qui l'avait fait naître, que ces écoles existaient dans la monarchie autrichienne depuis Marie-Thérèse, et que c'était dans ces établissements qu'il fallait chercher des modèles en ce genre; qu'en 1776 j'étais moi-même professeur d'une école normale en Allemagne. Mes observations arrivèrent trop tard : il est de la nature de l'homme de ne point reconnaître qu'il s'est trompé, de ne point aimer à revenir sur ses pas. D'ailleurs, comment renoncer à un projet qu'on avait annoncé avec tant de faste, qu'on présentait à la France, à l'Europe, comme le moyen de rendre l'instruction générale?

« J'ai cru devoir rappeler ce fait, afin que le défaut de réussite de cette prétendue école normale ne décourage pas les premières autorités de la République, et n'influe pas d'une manière défavorable sur un plan qui est le fruit de plusieurs tentatives faites par différents amis de la jeunesse, sur un plan dont l'expérience a déjà fait sentir les avantages. »

Sous la Restauration, Simon devint professeur d'allemand des fils du duc d'Orléans. Dans ses *Souvenirs* (Paris, Calmann-Lévy, 1894), le prince de Joinville a fait le portrait suivant de Simon, qui était alors septuagénaire et que ses élèves, mal informés, prenaient pour un Allemand d'outre-Rhin : « Imaginez un petit vieux, mielleux, tout de noir vêtu, culotte de satin, bas de laine, immenses souliers et chapeau à larges bords. Il avait été, dans sa jeunesse, précepteur du prince de Metternich (?). Je ne sais quel accident l'avait jeté en France où, pendant la Terreur, il était devenu un des secrétaires du redoutable Comité de salut public de Strasbourg. Il vivait seul avec sa fille qu'il envoyait souvent en Allemagne, non pas

par les moyens de communication ordinaires, mais cachée dans le fourgon qui allait périodiquement en Hongrie chercher l'approvisionnement de sangsues de nos hôpitaux, toutes circonstances qui nous faisaient supposer que le nom de *Herr Simon* tout court qu'il se donnait pouvait bien cacher quelque gros mystère. »

Simon mourut à Paris en 1829. Outre la brochure que nous avons mentionnée, on lui doit des *Notions élémentaires de grammaire allemande* (Paris, 1807, in-12), et un *Précis de grammaire générale* (Paris, 1819, in-8°). [J. GUILLAUME.]

**SIMON** (JULES). — Jules-François *Suisse*, dit Jules Simon, est né à Lorient en 1814, et mort à Paris en 1896.

Il fit ses études au collège de Vannes, entra à l'Ecole normale en 1833, obtint le titre d'agrégé en 1836, et, après avoir enseigné quelque temps en province, se vit rappeler à Paris par Cousin, son ancien maître, qui le chargea de le suppléer à l'Ecole normale, puis à la Sorbonne. En 1848, il fut élu à la Constituante dans les Côtes-du-Nord, siégea parmi les républicains modérés, et s'occupa surtout des questions relatives à l'enseignement et à l'organisation du travail. Il fut membre de la Commission que l'Assemblée nomma le 5 janvier 1849 pour rédiger un projet de loi sur l'instruction primaire, après que M. de Falloux eut annoncé le retrait du projet Carnot: secrétaire de cette commission, ce fut Jules Simon qui présenta, le 5 février suivant, le projet qu'elle avait préparé. On trouvera à la fin de cet article, en appendice, le texte de ce projet, que l'Assemblée constituante n'eut pas le temps de discuter, car le surlendemain de sa présentation elle décida de se dissoudre pour faire place à une autre assemblée, aussitôt qu'elle aurait voté la loi électorale, la loi sur le Conseil d'Etat, la loi sur la responsabilité du président de la République et des ministres, et le budget. Le représentant Boubée essaya d'obtenir qu'à ces trois lois fût ajoutée celle sur l'instruction publique, et Jules Simon l'appuya, en disant que le projet présenté l'avant-veille par la Commission, et qui pourrait être voté en très peu d'heures, « serait un bien considérable et un grand honneur pour l'Assemblée nationale » : mais par 458 voix contre 307, l'Assemblée refusa d'ajouter cet objet à son ordre du jour. Pendant la Législative, Jules Simon fut membre du Conseil d'Etat réorganisé. Il se prononça contre la politique bonapartiste, et refusa le serment après le 2 décembre 1851. Pendant six ans il resta, au moins en apparence, étranger à la politique. Mais les livres qu'il publiait, les conférences qu'il faisait en Belgique, attiraient l'attention sur son nom. Candidat en 1857, il échoua; en 1863 une circonscription de la Seine l'envoya au Corps législatif, où il fit au gouvernement impérial une opposition de forme modérée mais très habile. Après le 4 septembre 1870, il entra dans le gouvernement de la Défense nationale avec le titre de ministre de l'instruction publique. Quand Paris eut capitulé, c'est lui qui fut chargé d'obtenir le désistement de la délégation de Bordeaux et de réduire Gambetta à donner sa démission. Thiers, qui faisait grand cas de Jules Simon, l'appela aux affaires et lui confia le ministère de l'instruction publique en 1871. Bien qu'il prît une part très active aux luttes engagées sur la politique générale, Jules Simon s'occupa avec ardeur de son département ministériel, et il y a inauguré le mouvement de réformes qui s'est poursuivi après lui. Si souple, si modéré, si timide même qu'il pût être, il déplaisait au parti clérical, qui l'attaqua avec acharnement, tant qu'enfin il dut abandonner son portefeuille le 18 mai 1873. Rentré dans le rang, il combattit le premier « Ordre moral », contribua à amener le vote de la constitution de 1875, et, peu après, il fut élu sénateur inamovible. Après les élections de 1876 et la chute du cabinet Dufaure, il devint président du Conseil; la lettre de congé que le maréchal de Mac-Mahon lui adressa fut le prélude du coup d'Etat parlementaire du 16 mai 1877. La crise terminée par les élections du 14 octobre, Jules Simon prit une attitude qui surprit alors, mais que pourtant son caractère et ses idées mêmes auraient pu faire prévoir: il refusa de suivre le mouvement qui entraînait ses amis politiques de la veille, et se rapprocha de leurs adversaires. Tout en restant attaché à la forme républicaine, il votait et parlait souvent pour les conservateurs contre les ministres républicains; en 1880, notamment lors de la discussion du fameux article 7, il fit une opposition très vive à Jules Ferry. Au reste, dans les douze ou quinze dernières années de sa vie, sans renoncer absolument à la politique, c'est surtout à des œuvres philanthropiques qu'il consacra son activité. En même temps il faisait, comme journaliste, des campagnes où son talent d'écrivain paraissait renouvelé et rajeuni. De cette époque sont aussi ces *Mémoires des autres* qui assurent à Jules Simon une place parmi nos conteurs les plus aisés et les plus malicieux.

Quoiqu'il se soit mêlé de tout et ait été mêlé à tout, professeur, philosophe, historien, économiste, journaliste, orateur, homme d'Etat, Jules Simon, pendant sa très longue carrière, s'est toujours occupé avec prédilection des questions d'enseignement et d'éducation nationale. M. Liard, dans la *Notice* qu'il a écrite sur lui et qui fut lue à l'Académie des sciences morales et politiques le 5 février 1898, a excellemment exposé ses doctrines sur l'école : Jules Simon, dit-il, « aimait l'école en patriote, en citoyen : Le peuple qui a les meilleures écoles, écrivait-il en tête d'un de ses livres, est le premier peuple. S'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain. — En elle aussi il voyait un instrument d'affranchissement et de liberté. Mais il l'aimait encore en homme. Dans l'école, il aimait les enfants. L'enfant ignorant lui semblait un être misérable, digne de pitié.

« Pour toutes ces raisons, il voulait l'école partout. avec prodigalité. Il la voulait ouverte à tous, aux pauvres comme aux riches. Il la voulait obligatoire, estimant que le père de famille n'a pas plus le droit de priver son enfant d'instruction que de le priver d'aliments. Mais — et ce fut la rupture de son parti avec lui — il s'en tenait là. De la trilogie scolaire de la République, obligation, gratuité, laïcité, il n'admettait que les deux premiers termes. Sous l'Empire, il avait réclamé l'obligation et la gratuité de l'école. Ministre de la République, il les eût réalisées, si l'état des finances publiques et d'autres résistances, alors insurmontables, n'y eussent pas fait obstacle. Mais, dans sa propagande, et c'est un autre des points où toujours il fut fidèle à lui-même, jamais il n'avait parlé de laïcité. Sa doctrine philosophique, un de ses absolus, y était opposée; sa doctrine libérale, un autre de ses absolus, y était également contraire; sa doctrine même de l'Etat s'y opposait aussi, car ... pour lui, il n'y a pas plus de neutralité de l'Etat en morale, que de morale sans Dieu. Ce n'est pas qu'il veuille pour l'école un caractère confessionnel; encore moins qu'il consente à la remettre aux prêtres et aux congrégations, — aux congrégations et aux prêtres il n'accorde que la liberté et non le privilège, — mais dans l'école publique il lui faut le Dieu de la religion naturelle, parce qu'il est la source de la justice, du droit et de la loi.

« Dans l'enseignement secondaire, son unique souci fut de former des hommes. L'ancien fort en thème du collège de Vannes avait vite senti les insuffisances des vieux errements classiques passés en bloc des Jésuites à l'Université, et dès 1849, à l'Assemblée constituante, il adjurait l'Université « d'en finir avec des » préjugés surannés, d'accueillir les idées et les mé» thodes nouvelles », d'ouvrir, par exemple, à côté de ses écoles classiques, des écoles spéciales et des écoles industrielles. Une fois ministre, ce souci s'accrut en lui du sentiment même de sa responsabilité.... Il prévoyait qu'il aurait « à lutter au nom de la réalité et » de l'expérience ». Il rencontra en effet de très vives résistances. Une de ses lettres intimes, écrite moins d'un an avant sa mort, contient ces mots : « ... Mais » Duruy était soutenu par l'empereur et l'Université, » tandis que l'Université, quand j'étais au plus fort » de la lutte, m'accusait d'être un clérical.... Après » tout, Duruy a été un grand ministre.... Il a mis le » feu au ventre à beaucoup de conseils municipaux, » et il a tenu tête à Dupanloup et à Veuillot. » Et pourtant, que reprochait-il, lui, Jules Simon, à l'en-

seignement classique? De cultiver la mémoire et de laisser « le jugement marcher sur sa bonne foi »; d'apprendre à l'enfant à écouter, à noter ce qu'on lui enseigne, à le répéter servilement; en un mot, de faire de l'esprit un « garde-magasin »; toutes choses qui sont vice, non de fond, mais de méthode. Et que se proposait-il d'y introduire de nouveau? Des choses qui vraiment, maintenant qu'elles sont en grande partie acquises, semblent fort simples et fort peu révolutionnaires : plus de gymnastique, des exercices militaires, l'équitation, l'escrime, la natation, l'hygiène, un enseignement plus large et plus pratique des langues vivantes, et, dans l'enseignement du grec et du latin, dont il savait tout le prix, des méthodes moins littérales, un appel plus fréquent à l'intelligence et à l'initiative de l'élève....

« A l'enseignement supérieur, Jules Simon demandait de former des esprits libres, impartiaux, tolérants, uniquement soucieux de vérité, et de contribuer au progrès de la science, cette seconde assise, avec la « vertu », du régime républicain. Il n'eut pas le temps d'y faire de grandes réformes. Mais il eut la clairvoyance et le très grand mérite, à un instant où les soucis des politiques étaient ailleurs, d'en affirmer le rôle nécessaire dans une démocratie, d'en montrer les misères et les lacunes, d'en réclamer l'amélioration comme un des moyens de relever la patrie. Son discours de 1873 aux Sociétés savantes fut un acte et un programme. »

Cet exposé, si complet dans sa brièveté, marque avec une netteté parfaite ce qu'il y eut d'avenir dans les conceptions de Jules Simon, ce qu'elles retenaient aussi du passé. Après cela, il suffit, croyons-nous, de renvoyer pour le détail des actes de son ministère à ce qui en a été dit à l'article *France*.

« J'ai fait beaucoup de livres, écrivait un jour Jules Simon, je rougis de dire que j'ai publié plus de trente volumes. J'ai écrit dans beaucoup de journaux et de revues. On ferait plus de cent volumes avec les articles que j'ai publiés de tous les côtés. Je ne conseillerais à personne de les lire. » Tout en trouvant cette modestie excessive, nous ne croyons pas qu'il soit utile de donner ici une bibliographie complète des œuvres de Jules Simon; nous nous bornons à dresser une liste de ceux de ses livres qui ont le plus marqué :

*Histoire de l'école d'Alexandrie*, 1844-1845. — *Le Devoir*, 1854. — *La Religion naturelle*, 1856. — *La Liberté de conscience*, 1857. — *La Liberté*, 1859. — *L'Ouvrière*, 1861. — *L'Ecole*, 1864. — *Le Travail*, 1866. — *L'Ouvrier de huit ans*, 1867. — *La Politique radicale* (recueil des principaux discours de J. Simon jusqu'en 1868), 1868. — *La Famille*, 1869. — *Le Libre Echange*, 187(. — *Instruction gratuite? laïque? obligatoire?* 1872. — *La Réforme de l'enseignement secondaire*, 1874. — *Souvenirs du 4 Septembre*, 1874. — *Le Gouvernement de Thiers*, 1875. — *Le Livre du petit citoyen*, 1880. — *Dieu, Patrie, Liberté*, 1883. — *Victor Cousin*, 1887. — *Opinions et Discours*, 1888. — *Mémoires des autres* 1889. — *Nouveaux Mémoires des autres*, 1891. — *La Femme du vingtième siècle*, 1891.

Sur Jules Simon, M Léon Séché a écrit, dès 1887, un livre qui a été publié chez A. Dupret. Dans le *Compte-rendu des séances et travaux* de l'Académie des sciences morales et politiques (tome CXLVI de la collection) se trouvent les discours qui furent prononcés à ses funérailles par MM. Méline, Ra aisson, Frédéric Passy, d'Haussonville, Henri Houssaye, Mézières, etc. Une statue a été élevée à Jules Simon, place de la Madeleine, à Paris, le 12 juillet 1903; M. Chaumié, alors ministre de l'instruction publique, porta la parole à l'inauguration de ce monument, et son discours est reproduit dans le numéro du 15 août 1903 de la *Revue pédagogique*. [MAURICE PELLISSON.]

## Projet de loi sur l'enseignement

DU 5 FÉVRIER 1849.

TITRE PREMIER. — *De l'instruction nationale.*

ARTICLE PREMIER. — L'instruction nationale est placée sous la protection et la surveillance de l'Etat.

Elle se divise en instruction publique, donnée par l'Etat sous la direction de l'Université,

Et en instruction privée, donnée soit dans la famille, soit dans les établissements particuliers.

ART. 2. — Il y a auprès du ministre de l'instruction nationale un Conseil divisé en trois sections, qui prennent le titre de *Section de l'enseignement public*, *Section de perfectionnement*, *Section de l'enseignement privé.*

Le ministre préside le Conseil. Il peut aussi présider chacune des sections.

ART. 3. — La section de l'*enseignement public* est composée de douze membres pris dans l'Université, savoir :

Trois membres pour les sciences physiques, mathématiques et naturelles;
Quatre pour les lettres;
Un pour la philosophie;
Un pour le droit;
Un pour la médecine;
Et deux pour l'instruction primaire.

ART. 4. — Les membres de la première section du Conseil sont nommés par le ministre de l'instruction nationale, pour chaque place vacante, sur une double liste de candidats qui sont présentés, savoir :

Un candidat par les membres de la première section réunis aux inspecteurs généraux,

Et un candidat par l'Académie des sciences, pour chacune des places affectées aux sciences mathématiques, physiques et naturelles, et à la médecine,

Par l'Académie française et l'Académie des belles-lettres réunies, pour chacune des places affectées aux lettres,

Par l'Académie des sciences morales et politiques et l'Académie des inscriptions et belles-lettres, pour chacune des places affectées à la philosophie et au droit,

Enfin par l'Académie française et l'Académie des sciences morales et politiques réunies, pour chacune des places affectées à l'instruction primaire.

ART. 5. — Le titre de membre de la première section du Conseil de l'instruction nationale est compatible avec les fonctions actives de l'enseignement, et ne peut se cumuler avec aucune fonction administrative.

Les membres de cette section sont nommés pour neuf ans, et renouvelés tous les trois ans par tiers; ils sont indéfiniment rééligibles, et reçoivent seuls un traitement de l'Etat.

ART. 6. — La première section du Conseil d'instruction nationale dirige seule, sous l'autorité du ministre, les écoles de l'Etat.

Elle dresse, de concert avec les inspecteurs généraux, qui ont alors voix délibérative, une liste de présentation pour toutes les fonctions qui ne se donnent ni à l'élection ni au concours.

Elle conserve, comme tribunal disciplinaire et administratif, toutes les attributions conférées au Conseil de l'Université par les lois antérieures; néanmoins. ses décisions, en cas de destitution prononcée contre des fonctionnaires nommés à l'élection ou au concours, peuvent être déférées au Conseil d'Etat.

ART. 7. — La section de *perfectionnement* se compose :

1° Des douze membres de la première section du Conseil;

2° D'un membre de chacune des classes de l'Institut, élu par elle dans son sein;

De deux membres désignés par les Conseils supérieurs de l'agriculture, de l'industrie et du commerce;

De trois membres désignés par le Conseil de perfectionnement de l'Ecole polytechnique;

D'un membre de chacune de six facultés de Paris, élu par elle dans son sein;

D'un membre pour les facultés de théologie protestante, nommé par le consistoire;

D'un professeur du Collège de France, élu par le Collège;

D'un membre pour l'instruction primaire, désigné par les inspecteurs généraux;

De deux membres désignés par la troisième section du Conseil;

De deux membres désignés par les proviseurs de Paris, réunis aux fonctionnaires et professeurs de l'École normale;

De quatre membres élus par l'Assemblée nationale dans son sein.

ART. 8. — La section de perfectionnement se réunit en session au moins une fois par an.

Elle émet son avis et fait des propositions sur les modifications à introduire dans les écoles de l'Etat, et dans les programmes d'études, d'examens et de concours.

ART. 9. — La section de l'*enseignement privé* se compose de trente membres, savoir :

1° Les douze membres de la première section;

2° Douze membres choisis par le ministre dans l'enseignement privé;

3° L'archevêque de Paris;

4° Le président du consistoire protestant;

5° Le premier président de la Cour de cassation;

6° Le premier président de la Cour d'appel;

7° Le préfet de la Seine;

Et l'un des vice-présidents du Conseil d'Etat désigné par ce Conseil.

ART. 10. — Cette section se réunit en session au moins deux fois par an, sur la convocation du ministre; elle délibère sur toutes les affaires relatives à l'enseignement privé, ainsi que sur les matières qui lui sont déférées par le président élu.

TITRE II. — *De l'inspection.*

ART. 11. — L'inspection de tous les établissements d'instruction nationale est exercée :

1° Par des inspecteurs généraux nommés par le ministre parmi les professeurs de faculté, les recteurs, et les inspecteurs d'académie;

2° Par les recteurs d'académie;

3° Par des inspecteurs d'académie nommés par le ministre soit parmi les fonctionnaires et professeurs des écoles de l'Etat, soit parmi les fonctionnaires et professeurs des écoles privées, aux conditions qui seront déterminées par la loi;

4° Par les inspecteurs de l'instruction primaire.

ART. 12. — L'inspection de l'instruction nationale s'étend à toutes les écoles publiques et privées sans aucune exception.

Pour les premières, elle s'exercera suivant les règlements délibérés par la première section du Conseil; pour les secondes, elle ne portera que sur la constitutionnalité et la moralité de l'enseignement, et sur l'hygiène.

TITRE III. — *De l'administration académique.*

ART. 13. — L'Université, pour la direction, la surveillance et la juridiction de l'enseignement public, se divise en académies, dont le nombre ne peut être augmenté ni diminué que par une loi.

Les académies sont administrées par un recteur et un Conseil académique.

Le Conseil académique est composé :

1° Du recteur, président, des inspecteurs de l'académie, et de l'inspecteur des écoles primaires;

2° Du préfet du chef-lieu de l'académie, de l'évêque, ou, si l'évêque ne réside pas au chef-lieu de l'académie, du plus ancien des curés cantonaux du chef-lieu, du maire du chef-lieu, du procureur général, ou, s'il n'y pas de Cour d'appel, du procureur de la République;

3° D'un membre de chaque faculté, élu par elle dans son sein; de deux membres élus par l'assemblée des proviseur, censeur et professeurs du lycée du chef-lieu de l'académie, et choisis parmi eux.

Le Conseil général du département où l'académie est établie élira le nombre de conseillers nécessaire pour que le Conseil académique soit composé de quinze membres.

Lorsqu'il n'y aura pas au chef-lieu de l'académie de faculté de médecine ou d'école de médecine, le Conseil général désignera au moins un médecin parmi les membres qu'il sera chargé d'élire.

Lorsqu'il n'y aura pas de faculté de droit, l'ordre des avocats élira un membre dans son sein.

ART. 14. — Les attributions actuelles des Conseils académiques sont maintenues dans tout ce qui n'est pas contraire à la présente loi.

TITRE IV. — *Des grades.*

ART. 15. — Les grades dans les facultés des lettres et dans les facultés des sciences sont délivrés par ces facultés.

Aucun certificat d'études n'est exigé des candidats.

Les épreuves, tant orales qu'écrites, sont publiques.

Les épreuves écrites ont lieu de manière que les juges ignorent le nom du candidat dont ils examinent la composition.

Les professeurs et agrégés des facultés procèdent alternativement aux examens d'après un ordre de roulement qui ne peut être modifié sans nécessité régulièrement établie.

Chaque examen doit durer au moins trois quarts d'heure. La durée de l'examen est constatée dans le procès-verbal.

Les examinateurs reçoivent, dans chaque faculté, une indemnité fixée d'après le nombre des examens, et qui est la même pour chaque administration.

TITRE V. — *Des garanties des membres de l'Université.*

ART. 16. — Les professeurs de faculté continueront d'être nommés selon les formes actuellement en vigueur.

Ils pourront, sur l'avis conforme de la première section du Conseil, être mis d'office dans la position de retraite, aux mêmes conditions d'âge et d'années de service que les autres membres de l'Université.

Les professeurs des lycées et des collèges communaux, et les maîtres d'étude, pourront toujours recevoir du ministre une destination nouvelle; mais lorsqu'ils occuperont leur emploi en vertu d'une nomination définitive, le ministre ne pourra ni les mettre en disponibilité, ni les suspendre, ni les faire descendre à un degré inférieur, qu'après jugement du Conseil académique, sauf appel à la section de l'enseignement public. Cette disposition n'est pas applicable aux fonctionnaires de l'administration.

TITRE VI. — *Des établissements privés d'enseignement secondaire.*

ART. 17. — Quiconque voudra diriger un établissement privé d'instruction secondaire, ou y professer, sera muni du diplôme de bachelier ès lettres ou de bachelier ès sciences.

Le diplôme pourra être suppléé par un certificat de capacité délivré, après examen, par des juges établis selon les formes prescrites par l'article suivant.

ART. 18. — Chaque année, la première et la troisième section du Conseil réunies nommeront, pour chaque académie, un jury d'examen pour les lettres et un jury d'examen pour les sciences. Ces juges examineront les aspirants aux fonctions de chefs d'institution ou de professeurs dans les établissements privés, qui ne justifieront pas du diplôme de bachelier ès lettres ou du diplôme de bachelier ès sciences.

Les membres de ce jury ne pourront être choisis que parmi les docteurs de la faculté des sciences ou de la faculté des lettres, les membres de l'Institut ou les membres correspondants de l'Institut.

Le ministre pourra, sur la demande des trois sections du Conseil, instituer des jurys particuliers pour les enseignements spéciaux.

ART. 19. — Le candidat qui veut ouvrir une école en fait la déclaration un mois d'avance à la mairie de la commune où il se propose d'exercer sa profession, au parquet du tribunal de l'arrondissement, et au recteur de l'académie.

Le maire, le procureur de la République et le recteur, qui ont reçu cette déclaration, peuvent faire opposition, dans l'intérêt de la morale, devant le tribunal de l'arrondissement. Le tribunal statue en la chambre du conseil.

Les professeurs de l'enseignement privé sont assujettis aux mêmes formalités la première fois qu'ils veulent exercer dans un département. Toutefois l'obli-

gation de prévenir les autorités ci-dessus désignées ne court qu'à partir du jour où ils entrent en fonctions. L'autorité compétente a un mois pour se pourvoir. L'appel est suspensif.

L'infraction aux dispositions du présent article sera punie d'une amende de 25 à 500 francs. En cas de récidive, l'amende sera de 100 à 1000 francs, et le tribunal pourra prononcer un emprisonnement de six jours à six mois.

ART. 20. — Le jugement des infractions aux dispositions de la présente loi commises dans l'enseignement privé est exclusivement attribué aux tribunaux ordinaires, jugeant en chambre du conseil, et sur la poursuite d'office du ministère public et la dénonciation du recteur. Tous deux ont, comme la personne incriminée, le droit d'appel.

Les peines qui peuvent être prononcées par les tribunaux contre les professeurs privés et chefs d'établissements privés sont : l'avertissement, la suspension, et l'interdiction du droit d'enseignement.

Lorsque la suspension a été prononcée contre un chef d'institution, il peut faire gérer son établissement par un suppléant remplissant les conditions exigées par la loi.

TITRE VII. — *Des livres employés dans l'enseignement.*

ART. 21. — La première section du Conseil a seule le droit d'autoriser, de prescrire ou d'interdire l'usage de certains livres pour les écoles de l'Etat.

Aucun examen préalable ne peut être exigé pour les livres employés dans les écoles privées.

Toutefois, les livres dénoncés au ministre sont déférés par lui à la première et à la troisième section du Conseil réunies.

Les deux sections réunies font leur rapport au ministre.

Sur ce rapport, le ministre peut interdire l'emploi des livres dans les écoles privées. Les infractions à cette défense seront punies des peines portées à l'article précédent.

TITRE VIII. — *De l'enseignement primaire.*

ART. 22. — L'enseignement primaire élémentaire est gratuit pour tous les enfants dont les parents sont hors d'état de payer.

Il est obligatoire dans les limites et sous la sanction qui seront édictées par la loi.

ART. 23. — Les instituteurs et institutrices reçoivent un traitement unique, qui ne peut être au-dessous de 600 francs pour les instituteurs, et de 400 francs pour les institutrices. Il est pourvu à ce traitement : 1° à l'aide de la rétribution scolaire, qui sera perçue par le receveur municipal ; 2° à l'aide des ressources de la commune, du département et de l'Etat. Il sera pourvu aux retraites par une retenue sur les traitements.

La commune, sur ses ressources, pourra établir la gratuité absolue de ses écoles primaires.

Une loi spéciale règlera l'application des dispositions du présent article.

*Disposition transitoire.*

ART. 24. — Les membres titulaires du Conseil actuel de l'Université font de droit partie de la première section du Conseil.

Immédiatement après que cette section aura été complétée dans la forme indiquée par la présente loi, un tirage au sort règlera l'ordre du renouvellement triennal.

**SIMULTANÉ (ENSEIGNEMENT).** — L'enseignement, dans sa forme la plus générale, peut être individuel, mutuel, ou simultané. De là trois modes qui se sont partagé et qui, à divers degrés, se partagent encore les écoles : le mode *individuel*, le mode *mutuel* et le mode *simultané*, auxquels les pédagogues ajoutent le mode *mixte*, qui est une sorte de moyen terme, de compromis entre les deux derniers. C'est de l'enseignement *simultané* que nous avons à parler ici.

Ainsi que l'indique la dénomination qui lui est donnée, l'enseignement simultané consiste, comme *mode*, à ordonner l'école de manière que tous les élèves ou du moins une partie notable des élèves puissent recevoir ensemble l'enseignement sur les diverses parties du programme ; comme *méthode*, à appliquer à chacune de ces matières la marche et les procédés que commande le mode adopté et qui en sont la conséquence. Il diffère de l'enseignement individuel en ce que la leçon est faite à plusieurs au lieu de n'être faite qu'à un seul ; il diffère de l'enseignement mutuel en ce que les élèves le reçoivent directement du maître au lieu de le recevoir par l'intermédiaire de condisciples désignés et préparés à cet effet. On peut dire qu'il est aussi ancien que le monde : dès qu'un homme prit la parole pour éclairer ou persuader ses semblables, il les groupa autour de lui et s'adressa à la fois à tous ceux dont il pouvait être entendu.

Les savants et populaires professeurs qui, au moyen âge, sur la Montagne Sainte-Geneviève, se voyaient entourés de nombreux disciples, firent de l'enseignement simultané ; ceux qui leur succédèrent dans les chaires des collèges de l'université en firent à leur tour. Seuls, les maîtres des petites écoles s'écartèrent de ces traditions. En présence d'un auditoire restreint, avec des enfants qui différaient notablement par l'âge, par le degré de développement intellectuel, par la position sociale, ces maîtres se crurent obligés de donner à chaque enfant séparément l'enseignement qui pouvait lui convenir. Ils prirent l'habitude de se tenir à leur bureau et d'y appeler leurs élèves à tour de rôle pour les faire lire, pour contrôler leur page d'écriture, de calcul, etc. Mais lorsque vint la généreuse pensée d'instruire les masses, de donner même aux enfants les plus pauvres la somme de connaissances jugée nécessaire à tous, et cela avec un nombre restreint de maîtres, il fallut songer à grouper les auditeurs et à les mettre à même de recevoir en commun des enseignements au moins à la portée du grand nombre. C'est ainsi que procéda J.-B. de La Salle. Il confia à chacun de ses maîtres une classe tout entière, divisée au plus en trois groupes (les faibles, les médiocres, les forts), qu'ils devaient exercer successivement sur les matières inscrites dans leur programme.

L'application du mode simultané aux *petites écoles*, — aux écoles *primaires*, comme nous disons aujourd'hui, — malgré l'économie de temps et de forces qui en résultait, ne parut pas répondre suffisamment aux besoins. Au commencement du dix-neuvième siècle, les amis de l'enseignement populaire lui associèrent le mode mutuel. Nous disons « lui associèrent », car, au fond, le mode mutuel n'est qu'une forme, qu'un procédé du mode simultané ; les maîtres improvisés que l'on appelle des *moniteurs* sont, eux aussi, placés à la tête d'un groupe d'enfants qu'ils enseignent *simultanément*. On pouvait alléguer leur insuffisance, mais leur emploi ne modifiait point radicalement le système inauguré par J.-B. de La Salle dans ses écoles. Cependant, ces dernières prétendirent être les seules qui eussent conservé le véritable enseignement simultané. Dans tous les cas, elles en demeurèrent le type, et c'est à leur organisation que durent revenir peu à peu toutes les autres, au fur et à mesure que les ressources augmentèrent et que les maîtres se multiplièrent. Toutefois, pendant que le mode mutuel se soutenait dans les villes, le mode individuel persistait dans les campagnes. A une date qui n'est pas encore bien éloignée (1842), on pouvait écrire : « Les écoles communales sont encore dirigées presque partout par le mode individuel, comme nous avons eu l'occasion de nous en convaincre ; seulement, pour se conformer aux circulaires de MM. les recteurs, les instituteurs déclarent adopter le mode simultané, mais ils ne le connaissent pas ; ils ne comprennent même pas la signification du mot *simultané* ». Un inspecteur (M. Lamotte) demandant à un maître d'école de village s'il avait adopté la méthode simultanée : « Oui, répondait naïvement celui-ci, j'enseigne simultanément chaque écolier l'un après l'autre ». Ce n'est que lorsque le plus grand nombre des écoles se trouvèrent aux mains de maîtres sortis des écoles normales, que l'enseignement simultané se généralisa et triompha des anciens errements.

L'enseignement simultané l'emporte de beaucoup et à tous les points de vue sur l'enseignement individuel et sur l'enseignement mutuel. Elèves et maîtres y trouvent de grands avantages. Pour les uns comme pour les autres, il est un puissant facteur : il crée du temps; il rapproche de l'unité un diviseur qui, autrement, serait égal à l'effectif de la classe, et le quotient s'en trouve augmenté d'autant. Par lui, trente, quarante, cinquante enfants, et quelquefois plus, jouissent sans perte du temps consacré à l'enseignement, si bien que

Chacun en a sa part et tous l'ont tout entier.

Il met l'enfant en commerce continu avec son maître, c'est-à-dire avec un homme fait, solidement instruit, ayant une autorité morale et un prestige auxquels ne saurait prétendre un condisciple; capable d'ailleurs de donner, comme dit Gréard, non pas seulement la lettre, mais l'esprit même de l'enseignement; en un mot, préparé de longue main à la délicate mission d'instruire et d'élever, et ayant toute la compétence désirable pour la remplir. Avec ce mode, il y a émulation. La comparaison avec soi-même produit sans doute une émulation bonne et saine, la meilleure, la plus saine de toutes, et que J.-J. Rousseau a raison de préconiser. Mais l'émulation qui naît de la comparaison de nous-même avec les autres est bonne aussi, du moment qu'elle est renfermée dans de justes limites, qu'elle ne dégénère pas (ce que l'on n'a guère à craindre à l'école) en un sot orgueil, et qu'elle ne tourne pas à l'envie. Elle est, avec l'entraînement du nombre, l'un des plus sûrs moyens que nous ayons de triompher de l'indolence et du dégoût du travail si naturel à l'enfant. De ce chef, on pourrait mettre à son actif, à l'actif de l'enseignement simultané par conséquent, tous les avantages que l'on fait valoir en faveur de l'éducation publique.

Mais l'enseignement simultané ne peut produire tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre qu'à une condition, c'est qu'il ne s'adresse qu'à une division ou à un groupe d'enfants en état de le recevoir. On a vu des maîtres qui, exagérant l'emploi de la méthode, entreprenaient de faire à toute leur classe des leçons *communes*. En dépit de leurs efforts et même d'un véritable talent, leur enseignement tantôt passait par-dessus les intelligences, tantôt restait au-dessous et fatiguait par des redites ou des retours inopportuns. L'idéal, dans la circonstance, serait qu'un maître n'eût devant lui que des élèves de force égale. Cet idéal n'est point atteint dans l'enseignement secondaire; à plus forte raison ne l'est-il point à l'école primaire. Mais on peut s'en rapprocher en évitant deux excès : les divisions trop nombreuses, par suite composées d'éléments tout à fait disparates, et les divisions trop multipliées qui, amenant l'éparpillement des élèves et l'émiettement du temps, feraient reparaître les inconvénients du mode individuel. L'agencement des écoles, tel qu'il résulte aujourd'hui de l'organisation pédagogique universellement adoptée, garantit les maîtres contre cette double exagération. D'un côté, l'effectif de toute école est partagé en trois cours, ce qui oblige déjà à un classement basé sur les âges et les forces; ces cours sont susceptibles, là où le nombre des salles et des maîtres le permet, de se décomposer en groupes ou classes suivant le même programme, mais à la distance que réclame une faiblesse relative. De l'autre, il est de principe qu'aucune division ou subdivision ne doit se rencontrer entre des élèves d'un même cours, soit dans la classe unique, soit dans les classes multiples d'une grande école. S'il est admis des exceptions, ce n'est que dans le cours élémentaire ou dans la classe inférieure de ce cours, où il y a nécessité d'établir, au moins dès le début, plusieurs sections de lecture, de calcul, etc.

Dans ce dernier cas, le mode simultané fait quelques emprunts au mode mutuel. Mais il ne les fait que pour la partie mécanique ou routinière, qui se rencontre, quoi qu'on fasse, dans tout enseignement. La simultanéité des leçons implique la simultanéité des exercices de travail personnel. Or, pendant que, dans une classe unique ou dans une petite classe, les divisions supérieures sont livrées à un de ces exercices, sont par exemple occupées à une rédaction, à la solution d'un problème, etc., le maître trouve quelques instants de répit, qui lui permettent de se rendre auprès des petits pour leur donner cet enseignement intelligent et approprié qui ne saurait être le fait d'un aide ou d'un moniteur. C'est là, du reste, encore un des avantages du mode simultané : si l'*emploi du temps* est ordonné d'une manière rationnelle, à quelque moment que l'on entre dans une classe on trouve tous les élèves occupés, soit seuls, soit avec le maître; on ne rencontre plus, notamment, comme jadis, de pauvres petits enfants se morfondant, sous prétexte d'étude, devant un livre, c'est-à-dire perdant un temps précieux, sans aucun profit, tant s'en faut, pour leur développement physique.

Tel est le mode simultané. Telles sont les phases par lesquelles il a passé; tels sont aussi les avantages qu'il présente et qui, avec d'autres circonstances, l'ont fait triompher à la fois du mode individuel et du mode mutuel. Après l'avoir longtemps délaissé, presque dédaigné, on est revenu à lui sans bruit et sans éclat, comme d'engouements passagers pour des nouveautés plus brillantes que solides on *revient tout doucement à la nature, ramené qu'on* est par l'expérience et par les déceptions.

[E. BROUARD.]

**SIMULTANÉE (ÉCOLE).** — On appelle en Allemagne *école simultanée* (*Simultanschule*) ce que nous appelons en France « école mixte quant aux cultes » : dans une école de ce genre, les enfants appartenant à des cultes différents reçoivent l'enseignement en commun, « simultanément », tandis que les écoles confessionnelles les isolent les uns des autres ; ainsi s'explique cette expression qui au premier abord semble bizarre. Au lieu de *Simultanschule*, on dit aussi *paritätische Schule*, « école où les divers cultes sont sur un pied de parité, d'égalité ».

**SLÖJD.** — Voir *Manuel* (*Travail*).

**SOAVE.** — Francesco Soave, éducateur italien, d'origine suisse, né à Lugano en 1743, fut élevé chez les Pères Somasques, dont il suivit les écoles à Milan, à Pavie et à Rome; il entra ensuite dans leur ordre. Du Tillot, l'intelligent ministre du duc de Parme, l'ayant distingué, lui donna à l'université de Parme une chaire de poésie et d'éloquence. Plus tard, il fut appelé à Milan comme professeur de philosophie, et à partir de 1787 il y dirigea une espèce d'école normale (*scuola di metodo*), qui forma de nombreux instituteurs pour les écoles élémentaires de la Lombardie. En 1802, le P. Soave devint membre de l'Institut national de la République cisalpine, et reçut la direction du lycée de Modène; peu après, il fut nommé à la chaire d'idéologie de l'université de Pavie; c'est dans cette ville qu'il mourut en 1806. Soave a donné une utile impulsion à l'enseignement populaire en Lombardie dans le dernier quart du dix-huitième siècle. Parmi ses écrits, le plus remarquable est un volume de *Nouvelles morales* (*Novelle morali*), qui a été longtemps employé comme livre de lecture dans les écoles; il a été traduit deux fois en français, par Simon (1790) et par Mme Colet (1844).

**SOCIÉTÉ POUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DES FEMMES.** — Due à la généreuse initiative de Mme Elisa Lemonnier, cette Société, fondée en 1862 et constituée comme société anonyme à capital variable, a son siège social à Paris, 15, rue du Delta. Après avoir soulevé la question de l'enseignement professionnel des jeunes filles, elle a créé des établissements où l'application est venue justifier ses vues. Elle se proposait, en effet, de démontrer que le meilleur apprentissage est celui qui s'allie à une culture intellectuelle assez étendue et à de sérieuses études spéciales théoriques; elle a prouvé qu'un bon enseignement peut ouvrir aux jeunes filles des carrières et des emplois dont elles semblaient devoir être à jamais exclues. Les professions artistiques tiennent le premier rang; viennent ensuite le commerce et la couture.

Les écoles de la Société ont remporté collectivement une médaille d'or à l'Exposition universelle de 1878

à Paris, à l'Exposition internationale de Londres en 1884; elles ont obtenu une récompense de premier mérite, équivalente à une médaille d'or, à l'Exposition de Melbourne; un grand prix à l'Exposition universelle de Paris en 1889; elles furent placées hors concours à l'Exposition universelle de Paris, en 1900, etc.

La Société pour l'enseignement professionnel des femmes a rencontré de nombreuses adhésions. Elle est aidée dans sa tâche méritoire par la Ville de Paris et par les ministres de l'instruction publique et du commerce, qui lui accordent une large subvention.

Les anciennes élèves ont formé une association qui maintient entre elles les liens d'une amicale solidarité.

La Société a cédé en 1886 à la Ville de Paris son école de la rue de Poitou, n° 7; elle a cédé ensuite, également à la Ville de Paris, en 1906, ses deux autres écoles, rue Duperré, n° 24, rue des Boulets, n° 41; ces écoles sont devenues des écoles municipales.

La Société n'a pas de ce fait été dissoute; elle existe et fonctionne régulièrement; il se peut qu'elle applique ses ressources à de nouvelles fondations relatives à l'enseignement professionnel des femmes, but fixé par ses statuts

**SOCIÉTÉ POUR L'INSTRUCTION ÉLÉMENTAIRE** — La Société pour l'instruction élémentaire est la plus ancienne et la plus grande association laïque d'enseignement primaire que nous possédions en France; elle a été constituée le 17 juin 1815, c'est-à-dire la veille de Waterloo.

Elle a eu pour premier objet la propagation de l'enseignement mutuel : Voir *Mutuel* (*Enseignement*).

Depuis 1802, il existait à Paris une Société qui contenait dans son sein l'élite des esprits éclairés et libéraux du premier empire, la *Société d'encouragement pour l'industrie nationale*, dont le secrétaire général était le philosophe Marie-Joseph De Gérando. Le 1er mars 1815, MM. de Lasteyrie, de Laborde et De Gérando proposèrent à la Société d'encouragement la création d'une association qui aurait pour objet « de rassembler et de répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle et morale le plus approprié à ses besoins ». La Société d'encouragement constitua en commission d'étude les trois promoteurs de l'idée, et, le 20 mars, le baron De Gérando lisait, au nom de cette commission, un rapport « sur les nouvelles écoles pour les pauvres », c'est-à-dire sur les écoles d'après le système de l'enseignement mutuel; la Société sanctionna les conclusions de ce rapport, en souscrivant, dès ce moment, pour une somme de 500 francs en faveur de l'association nouvelle, et en décidant qu'elle mettrait à la disposition de celle-ci, outre son influence morale, les divers moyens d'exécution qui pouvaient lui appartenir. Ce fut là l'origine de la Société pour l'instruction élémentaire, et ces 500 francs en ont été la première dotation. Les souscriptions affluèrent d'ailleurs, et en peu de temps cent cinquante noms se groupèrent autour de ceux des fondateurs.

L'un de ces souscripteurs fut Carnot, que les Cent-Jours venaient d'amener au ministère de l'intérieur. Persuadé, lui aussi, de l'excellence de la méthode lancastérienne, il créa, le 10 avril, un *Conseil d'industrie et de bienfaisance*, à la première séance duquel il donna lui-même communication du rapport de De Gérando; le 27 avril, il fit signer à l'empereur un décret constituant une commission d'enseignement élémentaire, dans laquelle il fit entrer le comte de Laborde, Jomard, l'abbé Gaultier, puis MM. de Lasteyrie et De Gérando, c'est-à-dire les promoteurs mêmes ou les premiers fondateurs de la Société en formation : ce fut, on l'a souvent raconté, pendant qu'il assistait à une des séances de cette commission qu'il apprit le désastre de Waterloo.

Cependant, tout en acceptant le patronage officiel que lui offraient les circonstances, la Société pour l'instruction élémentaire tendait à s'organiser et à se mettre en mesure de vivre de sa vie propre, en dehors et au-dessus de la bienveillance du pouvoir. « La Société, dit une notice placée en tête du premier numéro de son journal, ne se dirige par aucune idée exclusive; elle n'aspire à aucune action administrative; elle recevra toutes les lumières qui lui seront offertes; elle offre tous les renseignements qui seront en son pouvoir; elle ne cherche qu'à faire le bien; elle rendra grâce à ceux qui lui en auront fourni ou facilité les moyens. » Et, quelques pages plus loin, nous lisons, dans un rapport présenté à la séance générale de la Société d'encouragement, le 11 mai, par M. de Laborde : « Déjà la Société a trouvé dans le gouvernement une bienveillante protection; mais il ne faut pas se le dissimuler, quelque intérêt que prennent les gouvernements à des établissements de ce genre, ils sont toujours suivis avec moins d'économie, de persévérance et de perfection que lorsqu'ils sont confiés aux particuliers ». Cette aspiration à une personnalité indépendante, qui s'accuse ainsi dès les premiers jours, a été certainement, sous les régimes si divers que la Société a traversés, son caractère le plus original peut-être et aussi une des conditions les plus efficaces de sa longue durée.

Nous n'avons pas à entrer ici dans le détail de tous les efforts que dut faire la Société pour constituer et organiser à Paris d'abord, puis dans les départements, le fonctionnement des écoles d'enseignement mutuel.

La Société elle-même entra en plein exercice et tint sa première assemblée générale le 17 juin 1815. De Gérando y fut nommé président; le comte de Lasteyrie et J.-B. Say, vice-présidents; le comte de Laborde, secrétaire général. Dans plusieurs autres séances, qui se suivirent de près, le bureau et le conseil d'administration furent complétés, et l'on adopta après discussion le règlement général préparé par De Gérando.

Dans la liste des membres de ce premier conseil d'administration, nous trouvons, outre les noms que nous avons déjà cités, ceux d'Ampère, de Choron, de Jullien de Paris, d'Amaury Duval, de Basset, du duc de Broglie, de Thurot, du mathématicien Hachette, de la Rochefoucauld-Liancourt, de Maine de Biran. A ces noms il faut joindre ceux des premiers et plus importants souscripteurs : Francœur, Frédéric Cuvier, le comte de Chabrol-Volvic, Cadet de Gassicourt, Jules Mallet, Davilliers, Cormenin, Amoros, Cauchois-Lemaire, Ternaux; Laurent de Jussieu, qui fut rédacteur du journal de la Société pendant les premières années de sa publication; Becquey, le duc de Praslin, Greffulhe, Anisson-Duperron, Nyon, Guéneau de Mussy, l'abbé Sicard, Saint-Simon, inscrits, entre bien d'autres, sur les premières listes; il y faudrait joindre aussi les noms de plusieurs femmes, particulièrement celui de la duchesse de Duras, qui présida le premier comité de dames pour la propagation du nouvel enseignement dans les écoles de Paris; enfin des associés étrangers, comme sir Joseph Banks, Campe, Fellenberg, Gutsmuths, Pestalozzi, etc., sans parler des inventeurs du système, Bell et Lancaster.

Le rapport sur le projet de règlement, qui fit l'objet des premières délibérations de la Société, aussitôt qu'elle fut constituée, est de la main de De Gérando. Le rapporteur y faisait allusion à la gravité des évènements. « En concourant, disait-il, à préparer de nouveaux moyens pour former de bons Français, des citoyens soumis aux lois, dévoués à leur pays et à leur prince, nous prouverons que nous nous confions à l'avenir, que nous sommes loin de désespérer des destinées de la patrie. Les anciens consacraient par des sacrifices, par des cérémonies religieuses, ces grandes époques des dangers publics. Il y a, Messieurs, quelque chose d'un caractère aussi auguste dans l'inauguration, quelque modeste qu'elle soit, d'une institution entièrement dévouée à la bienfaisance; et c'est un bon présage que d'avoir pu, dans de tels moments, concevoir et réaliser une entreprise qui est tout entière dans les intérêts de la vertu. »

Rapprochés de ces circonstances, les premiers articles du statut fondamental de la Société ont une véritable grandeur : nous en reproduirons le texte :

« Article premier. — Convaincus que l'éducation est le premier moyen de former des hommes vertueux, amis de l'ordre, soumis aux lois, intelligents et laborieux, et seule peut fonder d'une manière utile et durable le bonheur et la vraie liberté des Etats, les membres de la Société se réunissent dans la vue d'en-

courager l'établissement en France d'écoles élémentaires organisées d'après les méthodes d'enseignement les plus parfaites, de propager, de perfectionner ces méthodes.

« Art. 2. — Pénétrée de ce principe que les bienfaits de l'éducation, patrimoine de la grande famille dont se compose l'espèce humaine, ont pour but d'unir les nations les unes aux autres et de les conduire ensemble au degré de civilisation dont elles sont susceptibles, la Société recevra avec reconnaissance de la part des étrangers et leur communiquera les nouvelles méthodes et tous les renseignements qui peuvent tendre aux progrès de l'instruction.

« Art. 3. — La Société établira à Paris des écoles où les enfants apprendront à lire, à écrire, à calculer, et recevront toutes les connaissances élémentaires qu'elle jugera les plus utiles : on y donnera tout le soin possible aux notions fondamentales de la morale et aux bases de l'enseignement religieux, dont les développements doivent être réservés aux ministres du culte. On enseignera particulièrement aux filles, d'après des méthodes perfectionnées, les divers ouvrages de couture et autres convenables à leur sexe. »

Malgré toutes les bonnes raisons indiquées par son président, les premiers actes de la Société furent rendus difficiles par ces évènements devant lesquels, si pressants qu'ils fussent, elle ne recula pas. On se réunissait rue du Bac, dans un local prêté par la Société d'encouragement. Là, a raconté M. Jomard, le bruit de la guerre se fit entendre plus d'une fois au milieu des délibérations, et la voix du canon vint couvrir celle des pacifiques orateurs. Quand Paris fut envahi, le général Muffling, commandant la place pour les alliés, vint attacher ses chevaux aux clous des tableaux de lecture dans l'école de la rue Saint-Jean-de-Beauvais, la première école d'enseignement mutuel créée par la Société.

A ces difficultés matérielles, dès les premiers jours de la Restauration, il s'en joignit d'autre sorte. Les premiers membres de la Société étaient pour la plupart croyants ou tout au moins respectueux de la religion; mais, persuadés qu'elle était devenue impuissante à conduire seule les populations hostiles ou indifférentes, ils voulaient lui faire sa place à part, tout à côté, mais en dehors de l'école; ce n'était pas pour la détruire ni pour la combattre, mais plutôt pour lui venir en aide, qu'ils faisaient appel à l'instruction. Tel était l'esprit de l'article 3 des statuts. « Bien entendues, disait encore De Gérando, les notions élémentaires de la religion et de la morale sont essentiellement inséparables; mais nous nous ferons un devoir de laisser aux ministres du culte le privilège, qui leur appartient, de donner à ce genre d'instruction le développement successif qu'il doit recevoir; du reste, nous osons espérer, dans nos efforts, le concours et l'appui des ministres de cette religion qui a environné d'une protection spéciale et l'enfance, et le malheur, et la pauvreté; qui a révélé toute la dignité morale de notre nature; qui a appelé tous les hommes à une commune destinée morale. »

Les espérances de la Société ne devaient pas tarder, de ce côté, à être déçues. Nous lisons ce qui suit dans le procès-verbal de la séance du 13 décembre 1815 : « Sur la proposition de son président, la Société a décidé que les élèves des écoles fondées par elle suivraient, pour tous les exercices du culte religieux, les règles établies dans les autres écoles par l'autorité publique, et qu'il serait recommandé aux maîtres de s'y conformer exactement. » Sous le sec libellé de ce procès-verbal on retrouve la trace de la première réaction de l'esprit clérical contre le principe de sécularisation religieuse des écoles, que la Société avait inscrit en tête de ses statuts. A peine quelques mois après que les écoles de la Société commençaient à se répandre et à prospérer, le grand-aumônier de France, Mgr le cardinal de Talleyrand, archevêque de Reims, s'était adressé, dans une lettre publiée par les journaux, au préfet de la Seine, pour l'informer « qu'il avait fait connaître au roi les sollicitudes des catholiques et les observations du clergé au sujet des nouvelles écoles, et que Sa Majesté avait exprimé le vœu que la religion catholique servît de base à l'enseignement ». Les fondateurs de la Société, qui n'avaient, comme nous l'avons dit, aucune passion antireligieuse, prirent, après deux séances de délibération, la résolution que relate le procès-verbal, et le principe de la laïcité, ou plus exactement, de la non-confessionnalité de l'école, rentra dans l'ombre pour soixante ans.

Ce ne fut d'ailleurs là que le prélude de la longue guerre que devait soutenir l'enseignement mutuel, représenté par la Société pour l'instruction élémentaire, contre l'enseignement simultané, dont les Frères des écoles chrétiennes se firent, on ne sait trop pourquoi, les champions exclusifs. Cette guerre scolaire, qui devint, comme il a été dit ailleurs, une des formes de la lutte politique entre les libéraux et les ultras, dura pendant toute la Restauration, et se prolongea même, avec des fortunes diverses, jusque dans les dernières années du gouvernement de Juillet. Peu s'en fallut, sous Charles X, que la Société, dont on faisait fermer les écoles, ne sombrât complètement elle-même.

Elle a survécu à ces mauvais jours, et signalé son action, à toutes les époques de son existence, en se mêlant à toutes les grandes œuvres d'enseignement et d'éducation populaires qui se sont produites chez nous depuis qu'elle est née, et c'est elle qui bien souvent même en a pris l'initiative.

En même temps, par exemple, que, devançant la critique et les journaux, elle signalait et relevait, la première, sur le rapport de Boulay (de la Meurthe), les énormités historiques du livre du Père Loriquet, elle inspirait et composait les premiers tableaux de lecture, d'arithmétique et de grammaire. Elle a aussi fondé des prix pour les meilleurs livres de lecture.

Ce fut ainsi qu'en 1817 elle mit au concours la composition d'un ouvrage élémentaire « où seraient tracés avec simplicité, précision et sagesse les principes de religion chrétienne, de morale, de prudence sociale qui doivent diriger la conduite des hommes dans toutes les conditions et les qualités de père, de fils, de mari, de citoyen, de sujet, de maître et d'ouvrier »; — termes qui indiquent bien quel était, à cette époque, l'esprit de la Société pour l'instruction élémentaire. Laurent de Jussieu prit part au concours et composa à cette occasion son *Simon de Nantua*, dont les nombreuses editions ont fait tant de bien dans nos écoles et parmi les classes populaires.

En 1815, elle avait fondé un cours normal destiné à préparer des instituteurs, et avait placé à sa tête le professeur Martin, puis l'instituteur Nyon. L'année suivante, le cours normal fut adopté par le préfet de la Seine, et en 1820 Sarazin succéda à Nyon; en 1817 s'ouvrit un cours normal pour les institutrices, dirigé par Mme Quignon.

En 1819, le 23 juin, sur la proposition de De Gérando, appuyé par Francœur et M. de Lasteyrie, sur le rapport favorable de Jomard, en dépit des calomnies des ultramontains, qui l'accusaient de « vouloir seulement former des cantatrices et des chœurs de l'opéra » (rapport de Jomard, Journal de la Société, 1819), elle introduisit les exercices de chant et de musique dans ses écoles, avec la méthode de Wilhem, l'un de ses membres. Cette innovation eut le plus grand succès.

Elle fut moins heureuse avec la gymnastique. Dès 1818, fermant l'oreille aux clameurs de ceux qui prétendaient que la gymnastique n'avait d'autre objet que de « former des saltimbanques ou des brigands habiles à l'escalade », elle avait nommé une commission pour examiner la méthode du colonel Amoros, qui admettait gratuitement dans son gymnase les élèves des écoles de la Société. Le rapport avait été favorable, et, depuis cette époque, la Société ne cessa de recommander la gymnastique et de récompenser les efforts faits sur ce point par les maîtres et les élèves. Et cependant, dans la séance du 2 juin 1848, Jomard, alors président honoraire, dut déplorer, selon ses propres expressions, « l'état d'abandon où, depuis des années, la gymnastique, si utile, était tombée, pour le malheur de la génération qui s'élevait... Je demande, ajoutait l'honorable président, que la Société, qui a tant fait, il y a trente ans, pour propager la création et l'emploi de la gymnastique, se remette à

l'œuvre pour tâcher d'en faire réintroduire l'usage dans les écoles communales, où il semble aujourd'hui négligé. » (*Bulletin*, 1848.) Cette négligence n'a pas cédé aux instances de la Société, et il n'a pas fallu moins que nos malheurs de 1870 pour rappeler à nos générations la part qu'il faut faire dans l'école à l'éducation physique.

La Société pour l'instruction élémentaire a mieux réussi dans ses tentatives successives pour introduire dans les écoles l'enseignement de la géographie, du dessin linéaire, de l'histoire nationale, des premières notions d'anatomie et de physiologie, de chimie et d'économie politique. Elle a provoqué la création des cours d'adultes pour les ouvriers, des écoles dans les régiments, dans les équipages de la flotte, dans les prisons, des écoles du dimanche, des bibliothèques populaires et pédagogiques, des salles d'asile; elle a fait comprendre les bienfaits des caisses d'épargne, fourni à des établissements d'instruction un matériel considérable : globes, cartes, plans, etc.

En 1831, les services rendus par la Société et aussi le souvenir des persécutions qu'elle avait subies, pendant la période ultra-royaliste de la Restauration, lui valurent d'être reconnue comme établissement d'utilité publique par une ordonnance royale en date du 29 avril, sur un rapport signé d'Argout. Ce rapport fait connaître quelle était alors la situation de la Société. « La Société instituée pour l'amélioration de l'instruction élémentaire, disait le ministre, rend depuis seize ans les plus grands services à l'enseignement primaire. C'est à elle que l'on doit l'établissement en France des écoles d'enseignement mutuel; c'est elle surtout qui a su, par de constants efforts, les maintenir en activité à l'époque où elles furent, sous une fâcheuse influence, frappées d'une sorte de proscription. On ne peut nier cependant que le mode d'instruction qu'elle mettait en pratique ne fût plus économique et plus complet que ceux usités jusqu'alors. On ne saurait contester également que ses procédés affaiblissaient le principal obstacle qui, dans les villes et les campagnes, écarte des écoles les enfants de la classe ouvrière.

« La Société entretient à ses frais trois écoles primaires dans le sein de la ville de Paris; elle s'occupe de fournir et de procurer des maîtres pour les écoles des départements, dans lesquelles, par ses soins, sont distribués, à ses frais et selon les besoins, des crayons, des livres, des tableaux; elle examine toutes les nouvelles méthodes d'enseignement et en prescrit l'usage dans ses écoles lorsque les avantages en sont reconnus.

« Dans la vue si utile de former en France une bibliothèque populaire, à l'exemple de ce qui se pratique dans plusieurs pays étrangers, et particulièrement en Ecosse, elle distribue, chaque année, plusieurs prix pour encourager la publication d'ouvrages appropriés à l'intelligence des enfants, ou destinés à l'instruction de la classe ouvrière. »

C'est principalement à l'action de la Société et aux travaux de ses membres que la France est redevable des dispositions utiles de la grande loi de 1833 sur l'instruction primaire. Un remarquable et curieux mémoire de M. Delaporte, ancien membre de l'Assemblée constituante de 1848, qui a été inséré dans le *Bulletin* de la Société, montre que le projet de loi qui fut adopté par les Chambres, sur la proposition, quelque peu contrainte, de Guizot, avait été emprunté, à peu près en entier, à un projet de loi préparé et publié par la Société en janvier 1831 et présenté à la Chambre, avec de légères retouches, par M. Emmanuel de Las Cases le 24 octobre 1831. — On trouvera à la fin de cet article le texte de ce projet.

Quarante-six ans plus tard (1877), un autre projet de loi, également élaboré par une commission composée de membres de la Société et approuvé par elle, fut déposé, en son nom, par MM. Barni, Doré et Leblond, et ce projet est devenu l'une des bases des différentes lois sur l'obligation, la gratuité, la laïcité et sur l'organisation générale de l'instruction primaire, adoptées sous la troisième République.

En 1848 et 1849, la Société pour l'instruction élémentaire, représentée par ses présidents, MM. Carnot et Boulay (de la Meurthe), s'associa de cœur et d'action au mouvement en faveur de l'instruction populaire qui se produisit à la suite de la révolution de Février. Plus effacée dans les premières années du second empire, elle reprit énergiquement son initiative traditionnelle vers 1863, et commença à cette époque à se préoccuper particulièrement de l'instruction des jeunes filles. Elle créa pour elles des cours normaux publics et gratuits.

Décidés en 1864, inaugurés, sous la présidence de M. Marie, en 1865, ces cours étaient, à l'origine, suivis par cent jeunes personnes seulement; ils comptaient en 1885 plus de 3000 élèves, et étaient au nombre de 50, parmi lesquels il faut signaler le premier cours de morale fondé en France pour les femmes, professé avec une haute supériorité par M. Leblond, sénateur et conseiller à la Cour de cassation. La littérature ancienne et moderne, les langues italienne, espagnole, anglaise, allemande, les sciences physiques et naturelles, les mathématiques, la comptabilité, y furent enseignées concurremment avec les travaux à l'aiguille, la musique, la lecture à haute voix, la sténographie, la pédagogie, le droit usuel, le dessin, la géographie, l'histoire ancienne, l'histoire moderne et l'histoire de France. Chaque année, des centaines d'élèves ont obtenu le brevet élémentaire et le brevet supérieur.

La Société a également institué depuis 1864 des examens ayant pour objet d'exciter l'émulation entre les élèves des écoles laïques de Paris et du département de la Seine. Depuis longtemps elle a cédé gratuitement à la ville de Paris les écoles qu'elle entretenait jadis, celles notamment qui sont mentionnées dans le rapport de M. d'Argout en 1831; elle a seulement conservé le patronage spécial de deux écoles du premier arrondissement. Mais elle convie à des examens annuels les élèves des écoles publiques et privées qui acceptent la visite des membres d'un comité d'inspection nommé par son conseil d'administration, et elle leur offre des certificats d'études de trois degrés, pour lesquels elle a encore devancé l'initiative de l'administration de l'instruction publique, et qui sont très recherchés surtout par les enfants des écoles privées. Plus de six mille enfants des deux sexes prennent part, chaque année, à ces examens.

La Société agit encore sur le personnel de l'enseignement primaire, tant à Paris que dans les départements, en accordant aux maîtres et aux maîtresses, dont elle a constaté, soit par des relations directes, soit sur les rapports de ses correspondants, le mérite et les services, des mentions honorables, des médailles de bronze, d'argent, de vermeil, et d'or.

Elle récompense aussi, par les mêmes moyens, les meilleurs livres d'enseignement ou d'éducation, les meilleurs objets de mobilier ou de matériel scolaire, qui sont soumis à son examen.

Le *Journal d'éducation populaire* ou *Bulletin mensuel de la Société pour l'instruction élémentaire* est distribué gratuitement à tous les adhérents de l'association. La collection complète, devenue malheureusement fort rare, contient les documents et les renseignements les plus intéressants sur l'histoire de l'enseignement primaire en France et à l'étranger. « Le *Journal d'éducation populaire*, a dit très justement H. Carnot, forme une collection importante que doivent connaître et consulter tous ceux qui s'occupent de l'enseignement. Il contient l'histoire la plus ancienne et la plus complète de ses progrès, des difficultés qu'il a fallu vaincre pour le constituer en France; l'esprit de sa rédaction n'a pas varié, non plus que celui de la Société; elle s'est toujours opposée hautement, franchement, depuis 1830, comme auparavant, aux envahissements de l'éducation congréganiste, soutenant, avec fermeté, que l'éducation laïque donne à l'Etat de meilleurs citoyens; à la famille, des chefs plus éclairés. »

De tout temps, tous ceux qui, partageant ces vues, se sont occupés de l'instruction primaire, savants, pédagogues, publicistes, magistrats, hygiénistes, hommes d'Etat ou de lettres, se sont fait une sorte de devoir de s'inscrire au nombre des membres de la

Société pour l'instruction élémentaire. Pour faire partie de la Société, il faut être présenté par un membre, reçu par l'assemblée générale ou par le conseil, et payer une cotisation annuelle de 25 francs. Les membres correspondants, dans les départements, doivent être également présentés par un membre, agréés par le conseil, et payer une cotisation de 5 francs. La Société est régie par un conseil d'administration, qui se compose de présidents et de membres honoraires, d'un président, de deux vice-présidents, d'un secrétaire général, de six secrétaires, d'un trésorier, et de trente-six membres au moins et quarante-huit au plus, répartis en comités. Le président, les vice-présidents, le secrétaire général et le trésorier sont nommés tous les ans; les président, vice-présidents et le secrétaire général ne sont rééligibles qu'après une année d'intervalle.

Voici, depuis 1815, la liste des présidents annuels de la Société :

1815, le baron De Gérando: — 1816-1817, Becquet, conseiller d'Etat; — 1818, le duc de La Rochefoucauld; — 1819-1820, le duc de La Vauguyon, pair de France; — 1821, le duc de La Rochefoucauld; — 1822, le maréchal duc de Tarente; — 1823, le maréchal duc de Raguse; — 1824, le maréchal duc d'Albuféra, pair de France; — 1825-1826, le général marquis Dessolles, pair de France; — 1826-1827, le comte Mollien; — 1828, le comte de Lasteyrie; — 1829, Ternaux aîné, député; — 1830, Francœur, professeur à la faculté des sciences; — 1831, le baron De Gérando; — 1832, le duc de Praslin, pair de France; — 1833, Jomard, membre de l'Institut; — 1834, Francœur; — 1835, de Jouvencel, député; — 1836, Dupin aîné; — 1837, le duc de Praslin; — 1838, Dupin aîné; — 1839, de Jouvencel; — 1840, le duc de Praslin; — 1841, Dupin aîné; — 1842, Boulay (de la Meurthe); — 1843, le baron de Ladoucette; — 1844, Boulay (de la Meurthe); — 1845, Dupin aîné; — 1846, le baron de Ladoucette; — 1847, Boulay (de la Meurthe); — 1848, H. Carnot, représentant du peuple; — 1849, Boulay (de la Meurthe), vice-président de la République; — 1850, Dupin, président de l'Assemblée législative; — 1851, Boulay (de la Meurthe); — 1852, Godard de Saponay; — 1853, Auguste Michelet; — 1854, le baron Charles de Ladoucette; — 1855, le baron Charles Dupin; — 1856, le comte Boulay (de la Meurthe); — 1857, Godard de Saponay; — 1858, Alexis Beau; — 1859, Dumas, sénateur; — 1860, Godard de Saponay; — 1861, Labrouste; — 1862, Charles de Ladoucette; — 1863, Joseph Boulay (de la Meurthe); — 1864, Malapert, avocat; — 1865, Marie, avocat; — 1866, Jules Simon; — 1867, Albert Le Roy; — 1868, Jules Favre; — 1869, H. Carnot; — 1870, Leblond; — 1871, H. Carnot; — 1872, Leblond, membre de l'Assemblée nationale; — 1873, Remoiville; — 1874, Jules Simon; — 1875, Hérold, vice-président du conseil municipal de Paris, sénateur; — 1876, Barni, député; — 1877-1878, Leblond, député; — 1878-1879, Eugène Pelletan, sénateur; — 1879-1880, Leblond; — 1880 1881, Eugène Pelletan; — 1881-1882, Leblond; — 1882-1883, Jules Ferry, ministre de l'instruction publique; — 1883-1884, Leblond; — 1884-1885, Remoiville; — 1885-1886, Leblond.

La Société pour l'instruction élémentaire a son siège rue du Fouarre, n° 14 [actuellement n° 6], dans un local spécialement construit pour elle et qui contient de vastes salles de cours, souvent trop étroites déjà.

Elle a obtenu, partout où elle a présenté les résultats de ses travaux, les plus honorables récompenses : une médaille de bronze grand module à l'Exposition de Londres en 1862; — une médaille d'argent à l'Exposition universelle de Paris en 1867, — une médaille de mérite à l'Exposition de Vienne en 1873; — une médaille d'or à l'Exposition de Paris en 1878; — un diplôme d'honneur à l'Exposition de Londres en 1884; — un diplôme d'honneur à l'Exposition de la Nouvelle-Orléans en 1885. [Ch. Defodon.]

A partir de 1886, les présidents de la Société ont été successivement :

1886-1887, Remoiville, député; — 1887-1888, Lockroy, député; — 1889-1890, Floquet, député; — 1891-1892, Remoiville; — 1892-1893, Remoiville; — 1894, Floquet; — 1895, A. Carnot, ingénieur; — 1896, Lockroy; — 1897, A. Carnot; — 1898, E. Carnot, député; — 1899, A. Carnot; — 1900, Léon Bourgeois, député; — 1901, F. Buisson, député; — 1902, Léon Bourgeois, sénateur; — 1903, A. Carnot; — 1904, P. Doumer, député; — 1905, A. Carnot; — 1906, M. Berteaux, député; — 1907-1909, P. Doumer; — 1909-1911, M. Berteaux.

La Société continue avec un grand succès ses examens et ses cours.

Plus de 4000 enfants des deux sexes des écoles de Paris et de la banlieue se présentent chaque année aux examens de l'Orangerie, au Luxembourg.

Les cours normaux, professionnels et commerciaux, publics et gratuits, continuent et prennent chaque année une importante extension. Un grand nombre de dames et de jeunes filles les suivent avec assiduité, et de nombreuses élèves sont reçues aux différents brevets, aux concours d'admission à l'école normale, aux écoles professionnelles. Environ 350 élèves ont été placées pendant ces dernières années, soit dans les grandes administrations, soit dans les grands magasins.

La Société décerne chaque année près de 2000 diplômes aux instituteurs et institutrices des départements sur la proposition des inspecteurs d'académie.

Des conférences organisées par la Société sont suivies par un nombreux auditoire.

La Société a été administrée pendant quarante ans par M. Lemarignier, agent général, qui a été remplacé en 1906 par son fils, M. Albert Lemarignier.

### Projet de loi sur l'instruction primaire

Adopté par le Conseil d'administration de la Société pour l'instruction élémentaire le 5 janvier 1831.

Titre premier. — *Des communes et des fondateurs.*

Article premier. — L'instruction primaire est placée sous la protection et la surveillance de l'administration municipale; elle rentrera en conséquence dans les attributions du ministère de l'intérieur.

Art. 2. — L'enseignement primaire est libre, à la charge par les instituteurs de remplir les formalités et de réunir les conditions voulues par la loi.

Art. 3. — L'autorité municipale a droit de visite, en tout temps, dans l'intérieur des écoles et dans les bâtiments qui en dépendent.

Art. 4. — Sont communales les écoles soutenues en tout ou en partie aux frais de la commune. Le conseil municipal a le droit d'en régler l'entière administration.

Les autres écoles, soit qu'elles aient été élevées par des instituteurs et à leurs frais, soit qu'elles aient été établies par des particuliers ou des associations, sont déclarées libres; elles ne sont soumises qu'à la surveillance qu'exigent l'ordre public et le respect dû aux mœurs. A ce titre, les fondateurs sont entièrement libres pour le choix du maitre, la discipline, les méthodes d'enseignement, et l'administration économique.

Toutefois, lors de l'ouverture d'une école libre, la déclaration devra en être faite un mois à l'avance, tant à la mairie du lieu qu'au chef-lieu de la sous-préfecture de l'arrondissement.

Art. 5. — Tout instituteur d'une école primaire communale devra être agréé par le conseil de la commune. Il devra présenter une attestation de capacité et un certificat de moralité. La première sera délivrée, après examen, par une commission de trois membres siégeant au chef-lieu de la préfecture, et formée d'un ingénieur en chef, d'un juge de paix et d'un membre nommé par le préfet; le second sera délivré par le maire du lieu de la résidence. Cette dernière pièce ne sera admise que dans le cas où elle n'aurait pas plus de six mois de date. L'examen et l'obtention des attestations seront facultatifs pour tout instituteur primaire autre que les instituteurs communaux.

Art. 6. — Toute commune est tenue de pourvoir, proportionnellement à ses ressources, à ce que l'enseignement primaire soit donné gratuitement aux enfants dont les parents sont indigents et domiciliés

sur son territoire. A cet effet, le maire mettra, chaque année, sous les yeux du conseil municipal le nombre de ces enfants, lors de la discussion du budget de la commune, et il sera voté une allocation spéciale pour les frais d'instruction et d'entretien.

Art. 7. — Les conseils généraux des départements contribueront, par un vote annuel, à l'entretien des écoles primaires dans toutes les communes qui ne pourront supporter, en tout ou en partie, les dépenses d'établissoment ou les frais d'entretien.

Art. 8. — Chaque année, le gouvernement mettra sous les yeux des Chambres l'état des besoins de l'enseignement primaire dans toutes les communes du royaume, et il y sera pourvu par la loi des finances pour une portion à déterminer en raison des votes des communes et de ceux des Conseils de département.

Art. 9. — Dix ans après la promulgation de la présente loi, les individus âgés de vingt-cinq ans et au-dessus, qui ne justifieront pas alors qu'ils savent lire et écrire, seront exclus des droits civiques; ils ne pourront en conséquence être jurés, électeurs, maires ou adjoints, ou membres des conseils municipaux, ni être admis comme témoins dans les actes civils.

Les secours publics accordés aux familles indigentes ne seront plus délivrés qu'à la charge par les parents de prouver que leurs enfants fréquentent les écoles, ou qu'ils savent lire et écrire.

Art. 10. — Lorsque plusieurs communes veulent unir leurs ressources pour fonder ou entretenir une école primaire sur le territoire de l'une d'elles, elles sont autorisées à en faire la dépense à frais communs.

Partout où le commandera la modicité des ressources, le local de l'école pourra servir aux deux sexes, sauf à régler les heures des leçons respectives.

Les communes et les fondateurs pourront admettre sans autre autorisation, dans les écoles publiques et privées, les enfants appartenant aux diverses communions religieuses.

Titre II. — *Des instituteurs primaires.*

Art. 11. — Tout instituteur primaire qui prend l'engagement d'enseigner pendant dix ans est dispensé de la loi du recrutement.

Art. 12. — Il sera pourvu par des règlements généraux d'administration publique à ce qu'une retraite soit assurée à tout instituteur primaire communal qui, par suite de ses travaux, serait hors d'état de continuer ses fonctions, ou qui aura exercé pendant au moins vingt ans consécutifs. Le fonds de ces retraites sera formé au moyen : 1° d'une retenue annuelle sur ses honoraires; 2° d'une partie déterminée des sommes votées pour l'instruction primaire dans les budgets de la commune, du département et de l'Etat.

Art. 13. — Dix ans après la promulgation de la présente loi, aucun individu ne pourra être appelé à exercer un emploi inférieur dans les administrations des forêts, des douanes, de l'octroi, des ponts et chaussées, des travaux publics et des postes, s'il ne possède suffisamment les connaissances prescrites pour être instituteur communal.

Art. 14. — Il sera établi au chef-lieu de chaque département une classe normale primaire destinée à former les instituteurs et institutrices. La dépense en sera supportée moitié pour le trésor public, moitié par le département.

Art. 15. — Il est interdit à tout instituteur primaire communal d'exercer un emploi incompatible avec l'assiduité qu'exige la direction des écoles, ou tout autre qui serait de nature à porter atteinte à sa considération.

Art. 16. — Tout individu qui aura été condamné à une peine afflictive ou infamante, ou qui aura subi une condamnation judiciaire, soit pour la composition d'un ouvrage immoral, soit pour attentats contre les mœurs prévus par les articles 330 à 334 du Code pénal, sera privé à perpétuité du droit d'établir une école primaire, particulière ou communale.

Quiconque aura été condamné pour délit correctionnel, sera privé de la faculté de tenir une école pendant un temps proportionnel à la gravité du délit, et qui ne pourra pas être moindre de six mois, ni excéder dix années.

Titre III. — *Dispositions générales.*

Art. 17. — Il sera établi des écoles primaires dans toutes les maisons de détention et de réclusion, ainsi que dans les bagnes et les prisons militaires.

Art. 18. — Des écoles primaires à l'usage des militaires, marins, et enfants de troupe, seront établies et entretenues dans les corps de l'armée de terre et de l'armée navale.

Art. 19. — Partout où les communes rurales seront dépourvues de moyens d'instruction, il sera formé des écoles ambulantes, ou institutions dirigées par des maîtres ambulants, ayant la faculté de s'établir successivement dans diverses communes, à différents jours ou dans des saisons différentes.

Art. 20. — Aussitôt la publication de la présente loi, les anciens comités de surveillance des écoles primaires, dépendant de l'Université, cesseront leurs fonctions.

Toutes les lois et ordonnances concernant l'instruction primaire et antérieures à la publication de la présente loi, sont abrogées.

**SOCRATE.** — Né à Athènes en 470 avant l'ère chrétienne, Socrate y est mort en 400, victime des haines qu'avaient soulevées contre lui l'indépendance de sa parole et la nouveauté de son enseignement. Il peut être compté au premier rang des martyrs de la liberté de conscience. L'acte d'accusation que ses ennemis dressèrent contre lui contenait ces deux griefs : 1° Socrate corrompt la jeunesse; 2° Socrate introduit des divinités nouvelles. C'est ainsi que la mauvaise foi travestissait les efforts de Socrate pour enseigner aux jeunes Athéniens toutes les vertus familiales et sociales, et pour purifier la religion, en substituant aux idoles du paganisme l'idée d'une Providence unique. En buvant la ciguë dans la prison d'Athènes, en acceptant avec une résignation touchante le verdict de ses concitoyens, qui le condamnaient à mort pour avoir passionnément recherché leur bien, en s'inclinant devant la loi inique qui le frappait, alors qu'il aurait pu, avec l'aide de ses disciples, s'échapper et sauver ses jours, Socrate a été un héros devant la mort. Il n'y a pas dans l'histoire de l'humanité de plus belle mort que celle du sage de la Grèce, souriant presque au poison qu'on lui fait boire, au geôlier qui le lui apporte, et, quoique attaché à la vie, s'éteignant sans murmure et sans plainte au milieu de ses amis, calme et fort jusqu'à son dernier soupir, et employant dans une douce et noble causerie avec ses élèves le peu de forces que lui laissait la mort qui l'envahissait par degrés.

Mais cette mort héroïque avait été précédée d'une vie admirable. Elle était, selon l'expression du poète, le soir d'un beau jour. Après deux mille ans, Socrate peut encore être cité comme un modèle de sagesse. Un dévouement absolu à la vérité, le courage de la dire à ses risques et périls, une ardeur d'apôtre à répandre autour de lui sa science, une irréprochable honnêteté; dans la vie de famille une bonne humeur attestant une patience à laquelle l'insupportable caractère d'une épouse acariâtre donnait plus de prix encore, le souci d'élever ses enfants dans le respect et l'amour de leur mère et dans tous les sentiments élevés; dans la vie sociale, l'obéissance à la loi, l'accomplissement de tous les devoirs civiques; sur le champ de bataille, la force d'âme, l'intrépidité, le mépris du danger, comme par exemple quand il sauvait Alcibiade à Potidée et Xénophon à Délium; enfin une piété profonde, un appel incessant à la Providence : telles sont quelques-unes des vertus qui se sont associées dans l'âme de Socrate et qui ont fait de lui une des plus hautes manifestations de la conscience humaine.

Nous n'avons pas à nous étendre ici sur la philosophie de Socrate, sur l'influence qu'il exerça autour de lui et après lui, puisque tous les philosophes de l'an-

tiquité, depuis Platon jusqu'à Cicéron, sont à des degrés divers ses disciples. Nous ne voulons l'étudier qu'au point de vue de l'histoire de l'éducation.

Socrate ne semble pas s'être jamais expliqué sur les généralités de l'éducation, sur l'ordre et la suite de l'enseignement. Esprit curieux et chercheur, il a éparpillé sur mille sujets sa verve et sa critique incisives, mais il n'a pas songé à coordonner ses idées, à les assembler dans un corps de doctrine ni dans un plan d'éducation. « Il est évident, dit M. Chaignet, que Socrate n'a pas formulé un système. Il n'est pas l'auteur d'une doctrine déterminée, arrêtée, au moins, dans toutes ses parties et formant un ensemble bien lié. Mais précisément ce qu'il y a eu de libre et d'ondoyant dans son enseignement a contribué à le rendre fécond. »

Socrate, en fait d'études, n'a jamais recommandé que celles qui ont un résultat pratique. Dans la Grèce artiste, amoureuse de l'idéal sous toutes ses formes, il représente, par une rare exception, le sens pratique et utilitaire. La science désintéressée ou qui semble l'être n'a point d'attraits pour lui. Il se moquait des physiciens qui étudient les causes de la pluie, recherche sans valeur à ses yeux, attendu qu'on n'y trouve pas le secret de faire pleuvoir. Toute chose bonne est bonne à quelque chose, disait-il. A ceux qui lui parlaient d'un bien absolu, bon par lui-même, il répondait en souriant : « Est-il bon pour la santé? Non. Pour la fortune? Non. Pour le succès dans le monde? Non.... Eh bien, alors, serait-ce que vous appelez bon absolument ce qui n'est bon à rien? » Aussi Socrate condamnait-il toutes les études de spéculation pure. Dans chaque ordre de recherches, il arrêtait prudemment la pensée au point précis où à des connaissances utiles succèdent les investigations simplement curieuses, plus savantes que profitables à la vie. « Il conseillait à ses disciples, dit Xénophon, d'apprendre la géométrie jusqu'à ce qu'on fût capable de mesurer exactement un terrain, l'astronomie assez pour reconnaître les divisions du jour et de la nuit, des mois et de l'année, lorsqu'ils voyageraient sur terre ou qu'ils seraient en sentinelle. Mais il désapprouvait qu'on poussât l'étude de ces sciences jusqu'aux problèmes difficiles, et qu'on s'engageât dans des recherches vaines. »

Assurément, si l'on se place au point de vue de la science, qui n'a d'autres limites que celles de la nature et qui doit toujours aller tout droit devant elle, la prudence de Socrate témoigne d'une certaine mesquinerie ou étroitesse d'esprit. Mais, appliquée à l'éducation, la limite qu'il assigne aux efforts de la pensée n'est-elle pas la règle éternelle de toute instruction bien comprise? Ne doit-on pas exclure d'un bon programme d'enseignement les curiosités vaines, le luxe de l'érudition, tout ce qui enfin ne comporte pas un profit direct soit pour la culture de l'esprit, soit pour l'acquisition des connaissances nécessaires? Port-Royal, dans sa *Logique*, obéissait à la même inspiration que Socrate, quand il demandait que l'on se servît de la science pour former la raison, et non de la raison pour courir après la vaine science.

Ce qui est surtout resté de Socrate, outre les grands exemples de sa vie morale, c'est sa méthode : méthode de recherche à la fois et d'enseignement, qu'il appliquait à la découverte et en même temps à la communication de la vérité. Bien qu'il n'ait jamais tenu école, dans le sens strict du mot, on peut dire qu'il a professé toute sa vie, mais professé à sa façon, d'une manière tout à fait originale.

Socrate répugnait absolument à toute exposition didactique, à tout enseignement *ex cathedra*. Une leçon en forme eût été en contradiction avec l'ignorance qu'il affichait en toute matière et qui était le point de départ apparent de toutes ses interrogations : « Je ne sais qu'une seule chose, disait-il, c'est que je ne sais rien ».

Il faisait donc semblant de n'en savoir pas plus long, sur toute question, que le plus ignorant des hommes; et il feignait, par un jeu malin, de trouver lui-même, par une série de raisonnements présentés sous forme de questions, la vérité cherchée. Socrate est le plus grand questionneur qui ait jamais existé. Il a eu le génie de l'interrogation. Questionner tous ceux qu'il rencontrait, soit au gymnase qu'il fréquentait beaucoup, soit dans les rues et sur l'agora; questionner les sophistes pour les convaincre de leurs erreurs et confondre leur arrogance; les jeunes gens présomptueux pour leur ouvrir le chemin du vrai; questionner les grands et les petits, les jeunes et les vieux, les chefs de l'Etat et les maçons, tantôt Périclès, tantôt un boutiquier; questionner toujours et partout, sur les sujets les plus élevés ou les plus humbles, sur l'existence de Dieu ou sur la fabrication des ustensiles de ménage; questionner non au hasard et sans but, non pour passer le temps, mais pour forcer chacun à voir clair dans ses idées, pour préparer le triomphe du bon sens, telle a été l'occupation constante et la passion maîtresse de sa vie. Quand il se laissait aller à rêver de la vie future, il disait en souriant qu'il espérait bien continuer dans les Champs-Elysées ses habitudes d'Athènes, et interroger encore les ombres des grands morts pour juger de leur savoir et vérifier leurs titres de gloire.

Avec Socrate, la conversation est devenue un art; le dialogue, une méthode. Il s'adressait à son interlocuteur en le priant d'exposer ses idées, le harcelait de ses interrogations subtiles et un peu captieuses, le conduisait habilement à reconnaître une vérité, la solution d'une question. Ou bien il le laissait s'égarer dans une fausse voie, pour lui découvrir ainsi son erreur et rire doucement de sa confusion : et cela avec un art d'analyse merveilleux, avec une finesse de raisonnement presque poussée à l'excès, comme aussi avec une grande simplicité de langage, avec des exemples empruntés à la vie familière et qu'on appellerait volontiers des exemples intuitifs.

Pour se rendre bien compte de la méthode de Socrate, il faut d'ailleurs y distinguer deux parties. Socrate suivait une double direction et recherchait un double but.

Dans le premier cas, il voulait combattre l'erreur, réfuter les opinions fausses. Il avait recours alors à ce qu'on a appelé *ironie* socratique (le mot grec *eirôneia* signifie « interrogation »). Les interrogations de Socrate avaient toujours un tour moqueur sans en avoir l'air, d'où le sens qu'a pris chez nous le mot « ironique ». Il posait une question, comme quelqu'un qui aurait envie simplement de s'instruire; si on lui répondait par l'affirmation d'une erreur, il ne protestait pas; il faisait même semblant de partager les idées et les sentiments de son interlocuteur, puis, par des questions adroites, il l'obligeait à développer son opinion, à étaler, pour ainsi dire, toute l'étendue de sa sottise, et l'amenait malicieusement à des conséquences si absurdes, si contradictoires, que l'interlocuteur finissait par perdre contenance, par s'embrouiller dans ses conclusions et par confesser son erreur.

Des procédés analogues constituaient l'autre partie de la méthode socratique, celle qu'il appelait lui-même la *maïeutique*, ou l'art d'accoucher les esprits, par allusion au métier de sa mère, qui était sage-femme. Ici le point de départ, ou le postulat de la méthode socratique, c'était l'idée que l'esprit humain, naturellement droit, et pour ainsi dire gros de vérités, découvre par lui-même ce qu'il peut et doit savoir, pour peu qu'on sache le conduire et le stimuler. Dans cette pensée, Socrate faisait appel à la spontanéité de son auditeur, à son initiative, et l'acheminait doucement, par petites transitions, à l'opinion qu'il voulait lui faire admettre. Il n'appliquait d'ailleurs sa méthode qu'à l'examen des vérités qui peuvent, ou être suggérées par les intuitions du bon sens et de la raison, ou déterminées par une induction naturelle, c'est-à-dire les vérités psychologiques, morales et religieuses.

On ne doit pas oublier, en effet, que les recherches de Socrate ne portaient que sur cet ordre de questions, celles qui traitent de la nature de l'homme, de sa destinée, de ses relations avec la divinité. Or, en psychologie, en morale, il est incontestable que l'esprit humain, réduit à ses propres ressources, par un simple retour sur lui-même, par l'effort de sa réflexion personnelle, sans recours à l'enseignement du livre

ou aux leçons d'autrui, peut atteindre à la vérité. De là le succès de la méthode de Socrate, qu'il n'aurait pas, tant s'en faut, appliquée avec le même profit à l'enseignement de l'histoire, qui n'existait guère alors, on à l'enseignement des sciences physiques, que le philosophe grec négligeait de parti pris.

Ajoutons que Socrate s'adressait non à des enfants, à des esprits incultes et ignorants, incapables, par conséquent, de tout sérieux effort intellectuel, mais à des jeunes gens ou à des hommes mûrs, à des esprits déjà formés, riches en connaissances de toutes sortes et par là préparés à suivre un raisonnement même compliqué, en état, enfin, de se développer sous l'action féconde d'une interrogation pressante et habile.

Un disciple de Pestalozzi, Krüsi, soutenait un jour devant lui les avantages de la méthode qui procède par interrogation, et citait l'exemple de Socrate. Pestalozzi lui répondit en souriant : « Socrate interrogeait des gens qui déjà possédaient abondamment de quoi répondre ». Et il ajouta : « Est-ce que tu as vu l'aigle prendre des œufs au nid où l'oiseau n'a pas encore pondu? »

Pour achever de donner une idée arrêtée de la la méthode de Socrate, il est nécessaire de recourir à des exemples, de citer quelques extraits des dialogues que ses disciples lui ont attribués. C'est, en effet, dans les écrits de Platon et de Xénophon, Socrate n'ayant rien écrit lui-même et s'étant borné à son rôle d'intarissable causeur, qu'il faut chercher l'écho de ses conversations; dans le *Gorgias*, dans le *Ménon*, dans l'*Euthydème*, dans la plupart des dialogues de Platon, et de préférence encore dans les *Entretiens mémorables* de Xénophon, où la pensée du maître et ses habitudes d'enseignement sont plus nettement reproduites que dans les compositions hardies et originales de Platon.

Voici d'abord un passage où se déploient nettement l'ironie piquante et la critique incisive du philosophe grec :

« Les trente tyrans avaient fait mourir un grand nombre de citoyens des plus distingués; ils en avaient forcé d'autres à seconder leurs injustices. « Je serais étonné, dit un jour Socrate, que le gardien d'un troupeau qui en égorgerait une partie, et rendrait l'autre plus maigre, ne voulût pas s'avouer mauvais pasteur; mais il serait plus étrange encore qu'un homme qui, se trouvant à la tête de ses concitoyens, en détruirait une partie et corromprait le reste, ne rougît pas de sa conduite et ne s'avouât pas mauvais magistrat. » Ce discours fut rapporté; Critias et Chariclès mandèrent Socrate, lui montrèrent la loi et lui défendirent d'avoir des entretiens avec la jeunesse.

« Socrate leur demanda alors s'il lui était permis de leur faire des questions sur ce qu'il y avait d'obscur pour lui dans cette défense. Sur leur réponse affirmative : « Je suis prêt, leur dit-il, à me soumettre aux lois; mais, afin de ne pas les violer par ignorance, je voudrais savoir clairement de vous-mêmes si vous interdisez l'art de la parole parce que vous croyez qu'il est au nombre des choses qui sont bien ou de celles qui sont mal. Dans le second cas, on doit donc désormais s'abstenir de bien dire; dans le premier, il est clair qu'il faut tâcher de bien parler. » Alors Chariclès s'emportant : « Puisque tu ne nous entends pas, nous te défendons, ce qui est plus facile à comprendre, de jamais t'entretenir avec les jeunes gens. — Pour qu'on voie clairement, dit Socrate, si je m'écarte de ce qui m'est prescrit, indiquez-moi jusqu'à quel âge les hommes sont dans la jeunesse. — Ils y sont tant qu'il ne leur est pas permis d'entrer au sénat, parce qu'ils n'ont pas encore acquis la prudence; ainsi ne parle pas aux jeunes gens au-dessous de trente ans. — Mais si je veux acheter quelque chose d'un marchand qui ait moins de trente ans, pourrai-je lui dire : Combien cela? — On te permet cette question; mais tu as coutume d'en faire sur quantité de choses que tu sais bien, et voilà ce qui t'est défendu. — Ainsi je ne répondrai point à un jeune homme qui me dirait : Où demeure Chariclès? où est Critias? — Tu peux répondre à cela, lui dit Chariclès. — Mais souviens-toi, Socrate, reprit Critias, de laisser en repos les cordonniers, les fabricants de métaux et autres artisans; aussi bien, je crois qu'ils sont fort las de s'entendre mêler à tous les propos. — Il faudra sans doute aussi, répondit Socrate, que je renonce aux conséquences que je tirais de leurs professions, relativement à la justice, à la piété, à toutes les vertus? »

Comme exemple d'ironie, nous citerons encore la conversation de Socrate avec Euthydème, dans le livre IV des *Entretiens mémorables*. Euthydème est présomptueux et vain, Socrate le raille avec esprit et avec grâce. Il mêle la louange à la critique : il le dispose à l'écouter, puis le met en contradiction avec lui-même, lui fait honte de son ignorance, et enfin le décide à devenir un de ses disciples.

Passons maintenant à des exemples de *maïeutique*, c'est-à-dire à des conversations où Socrate, renonçant à l'ironie et prenant un air grave, s'efforce de faire découvrir à son élève une vérité morale, psychologique ou religieuse.

Nous citerons son entretien avec Aristodème sur la croyance en Dieu.

« Je raconterai, dit Xénophon, l'entretien qu'un jour, en ma présence, il eut sur la divinité avec Aristodème surnommé le Petit. Il savait qu'Aristodème ne sacrifiait jamais aux dieux, qu'il ne consultait pas les oracles, et que même il raillait ceux qui observaient ces pratiques religieuses. « Réponds, Aristodème, lui-dit-il : y a-t-il quelques hommes dont tu admires le talent? — Sans doute. — Nomme-les. — J'admire surtout Homère dans la poésie épique, Mélanippide dans le dithyrambe, Sophocle dans la tragédie, Polyclète dans la statuaire, Zeuxis dans la peinture. — Mais quels artistes trouves-tu les plus admirables, de ceux qui font des figures dénuées de pensée et de mouvement, ou de ceux qui produisent des êtres animés et doués de la faculté de penser et d'agir. — Ceux qui créent des êtres animés, si cependant ces êtres sont l'ouvrage d'une intelligence et non du hasard. — Des ouvrages dont on ne reconnaît pas la destination, ou de ceux dont on aperçoit manifestement l'utilité, lequel regarderas-tu comme la création d'une intelligence ou comme le produit du hasard? — Il est raisonnable d'attribuer à une intelligence les ouvrages qui ont un but d'utilité. »

Et Socrate montre alors à Aristodème comment les différents organes du corps humain sont admirablement appropriés aux fonctions de la vie et à l'utilité de l'homme. D'exemple en exemple, d'induction en induction, retenant toujours attentif l'esprit de son auditeur par les questions qu'il lui pose et les raisons qu'il lui suggère, le forçant à collaborer avec lui, le mettant de moitié dans tous ses raisonnements, il le conduit à son but, qui est de lui faire reconnaître l'existence de Dieu.

On a quelquefois donné pour exemple de la méthode suggestive de Socrate le dialogue de Platon intitulé le *Ménon*. Socrate veut prouver à Ménon qu'apprendre c'est se souvenir. Le philosophe grec croyait à la pluralité des existences : il pensait qu'avant de vivre la vie terrestre, l'âme humaine avait vécu une vie divine, et que dans cette existence antérieure elle avait été en relation avec les idées pures, avec l'essence des choses, de façon que, descendue sur la terre, elle n'avait, pour retrouver la vérité, qu'à se ressouvenir. Pure chimère de mysticisme, en sorte que le *Ménon*, s'il est bien, en effet, un exemple de l'emploi de la *maïeutique*, en est aussi une application abusive, mise au service d'une erreur.

Il vaudrait mieux chercher dans le *Gorgias*, et dans les dialogues moraux de Platon, la preuve de ce que peut, pour conduire aux grandes vérités morales, la méthode suggestive, qui oblige la raison à réfléchir, à tirer des principes innés à toute intelligence tout ce qu'ils contiennent de conséquences.

Nous en avons assez dit pour montrer ce qu'étaient les procédés de Socrate, tantôt inductifs, comme dans le dialogue avec Aristodème, tantôt déductifs, comme dans tel ou tel autre entretien, par exemple dans la conversation avec Périclès sur la politique, mais toujours sous forme interrogative. On voit maintenant en quoi ces procédés se rapprochent, et aussi en quoi ils diffèrent, de ce qu'on appelle aujourd'hui dans nos écoles la *méthode socratique*. Cette méthode, si prônée de nos jours, mais beaucoup moins pratiquée que

vantée, n'a rien de commun avec l'ironie de Socrate, mais elle ressemble fort à sa maïeutique. Elle peut être utilement employée toutes les fois que l'on s'adresse à des enfants déjà pourvus de certaines connaissances, ou que l'on traite de sujets dont la conscience fournit d'elle-même le principe. Elle fait ressortir le rapport qui existe entre une proposition déjà admise et une proposition nouvelle; elle féconde les souvenirs; elle montre les conséquences contenues dans les vérités auxquelles l'esprit a déjà adhéré, ou dans les principes que toute intelligence apporte avec elle-même en naissant, comme un premier fonds latent de connaissances ou tout au moins de directions mentales, d'instincts intellectuels. Elle suppose, en un mot, soit un premier degré d'instruction, soit l'innéité de la raison. Chez Socrate elle supposait autre chose encore : elle reposait sur la croyance du philosophe grec à une existence antérieure, à l'expérience, pour ainsi dire, d'une autre vie. Aussi Socrate en usait-il exclusivement, et pensait-il pouvoir en faire sortir toute la science. Aujourd'hui nous ne la considérons que comme une méthode accessoire, propre à exciter les facultés intellectuelles, à dégourdir l'esprit, à lui demander un effort personnel; mais nous ne pensons pas qu'elle puisse en aucun sujet remplacer la méthode ordinaire d'enseignement, la leçon didactique.

Ce serait d'ailleurs amoindrir la portée de l'œuvre socratique que la réduire à l'organisation de la méthode qui porte son nom. Nous avons indiqué ailleurs, dans l'article *Ramus*, ce que l'esprit humain devait à Socrate, comme à l'initiateur de la pensée philosophique, comme à un modèle éternel de clarté dans les idées et de bon sens. Il n'a pas été seulement un dialecticien subtil, épris de définitions précises, maniant avec une incomparable habileté l'instrument du raisonnement. Il a été aussi un psychologue clairvoyant, pénétré de cette vérité que la connaissance de soi-même est la source ou au moins la condition de toute connaissance; il a été surtout un moraliste admirable, joignant l'exemple au précepte et de qui Xénophon pouvait dire avec émotion : « Tous les amis de la vertu qui ont connu Socrate le regrettent encore. Pour moi, je l'ai vu tel que je l'ai dépeint : si religieux qu'il n'osait rien entreprendre sans un avis du ciel; si juste qu'il ne nuisit jamais à personne; si tempérant qu'il ne préféra jamais l'agréable à l'honnête; si prudent qu'il ne se trompait jamais; joignant les ressources du raisonnement au talent de la parole; aussi habile à juger les hommes qu'à les reprendre de leurs fautes et à les porter à l'honneur et à la vertu : tel m'a paru Socrate, le meilleur, le plus heureux des hommes. » [GABRIEL COMPAYRÉ.]

**SŒURS.** — A l'article *Frères*, nous avons retracé brièvement l'histoire des congrégations d'hommes et de femmes, depuis leur première suppression par le décret du 18 août 1792, et indiqué la situation légale actuelle de celles qui se sont constituées au dix-neuvième siècle.

Nous donnons ici quelques chiffres relatifs aux congrégations de femmes.

La statistique, faite en exécution de l'article 12 de la loi de finances du 29 décembre 1876, « de toutes les communautés, congrégations et associations religieuses, autorisées ou non autorisées », statistique publiée en 1878, donnait pour les congrégations de femmes existant alors les chiffres suivants :

Les 528 congrégations de femmes vouées à l'enseignement et autorisées dirigeaient 10 591 écoles publiques et 5527 écoles libres, en tout 16 118 établissements;

Les congrégations de femmes non autorisées étaient au nombre de 362; sur ce nombre, 119 étaient indiquées comme vouées uniquement à l'enseignement, avec 279 établissements, et 50 comme mixtes (enseignement et soin des malades; hospitalisation et enseignement des orphelins; enseignement et retraites, etc.), avec 149 établissements. Le nombre des écoles publiques ou libres dirigées par les congrégations de femmes non autorisées n'est pas indiqué.

Une autre statistique publiée en 1897 a relevé le nombre des établissements autorisés appartenant à des congrégations de femmes. Ces établissements étaient au nombre de 3247 (dont 294 disparus en fait, mais dont l'autorisation n'était pas rapportée), savoir :

| | | |
|---|---|---|
| Etablissements | hospitaliers | 300 |
| — | enseignants | 587 |
| — | hospitaliers et enseignants | 2 263 |
| — | de sœurs garde-malades | 49 |
| — | de refuge | 33 |
| — | de sœurs contemplatives | 15 |
| | Total | 3 247 |

Enfin, une statistique non officielle dressée en 1903 a relevé 3218 établissements autorisés (dont 348 disparus), savoir :

| | | |
|---|---|---|
| Etablissements | hospitaliers | 304 |
| — | enseignants | 574 |
| — | hospitaliers et enseignants | 2 243 |
| — | contemplatifs | 16 |
| — | de garde-malades | 47 |
| — | de refuge | 34 |
| | Total | 3 218 |

Ces 3218 établissements appartenaient à 909 congrégations différentes.

Depuis cette époque, divers arrêts du Conseil d'Etat ont déclaré qu'un certain nombre d'établissements (plus de 80) qui, dans tout le cours du dix-neuvième siècle, avaient été considérés comme irréguliers, étaient autorisés. Ces établissements auraient dû, par conséquent, figurer dans les statistiques ci-dessus.

En 1904, le gouvernement estimait à 345 le nombre des congrégations enseignantes de femmes autorisées. Cette opinion était motivée sur le caractère qui avait été attribué à ces congrégations depuis leur fondation, en vertu des dispositions de leurs statuts et du but en vue duquel on les avait autorisées. Mais cette opinion n'a pas prévalu devant les tribunaux ni devant le Conseil d'Etat : ils ont refusé de considérer comme autorisées en vue de l'enseignement, malgré les circonstances de l'autorisation, un certain nombre de congrégations dont les statuts contenaient, à côté du but scolaire en vue duquel elles avaient été reconnues, des dispositions incidentes auxquelles on a attribué le caractère d'un but statuaire. De ce fait, 253 congrégations de femmes seulement, sur 345, ont été soumises à la liquidation.

Le nombre des établissements enseignants de congréganistes femmes précédemment autorisés, qui ont été l'objet d'arrêtés de fermeture totale, est de 1252. Dans ce nombre figurent, à côté des établissements autorisés exclusivement pour l'enseignement, ceux qui, autorisés comme mixtes, étaient en fait, d'après des enquêtes administratives réitérées, exclusivement enseignants; ces établissements-là auraient donc dû disparaître en totalité : mais 200 arrêtés au moins (sur 1252) ont été annulés par le Conseil d'Etat en tant qu'ils prescrivaient une fermeture totale, et les établissements visés dans les arrêtés annulés sont restés autorisés pour des œuvres hospitalières dont l'existence avait jusqu'alors passé inaperçue et s'était dérobée aux enquêtes les plus minutieuses.

D'autre part, 827 établissements de congréganistes femmes ont été fermés pour la partie enseignante.

Il reste à fermer (en 1910), en totalité ou partiellement, une centaine d'établissements de congréganistes femmes, enseignants ou mixtes.

Mais ce qu'il faudrait savoir, c'est si, pour cent établissements fermés, il ne s'en est pas ouvert autant, sinon plus; et, sur ce point, les renseignements statistiques manquent.

L'œuvre de laïcisation accomplie jusqu'ici est donc loin d'avoir supprimé en réalité l'enseignement congréganiste, du moins dans certaines parties de la France.

**SOURDS-MUETS.** — **I. Histoire de l'enseignement des sourds-muets.** — L'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets ne remonte guère au delà du dix-septième siècle. Nous savons bien que, dans l'antiquité et au moyen âge, des infirmes de l'ouïe reçurent une certaine instruction, mais nous ignorons les noms de leurs maîtres et les procédés qui furent mis en œuvre.

L'éducation dont bénéficièrent quelques rares privilégiés resta d'ailleurs assez généralement ignorée pour laisser libre cours aux préjugés les plus divers et les plus fâcheux relativement aux sourds-muets. Lucrèce affirme qu'il n'y a pas d'art possible pour les instruire; Justinien les range parmi les déments; et si les Egyptiens, les Perses, les Hébreux et les chrétiens de l'antiquité et du moyen âge leur témoignent bienveillance et compassion, ils ne paraissent guère avoir eu confiance, plus que les Grecs et les Romains, dans les aptitudes intellectuelles de ces malheureux : c'est ainsi que saint Augustin pense qu'il est impossible de leur communiquer les « vérités de la foi ».

En regard de ces opinions pessimistes et erronées, on en rencontre d'autres qui, pour être optimistes, n'en sont pas plus exactes. D'aucuns considéraient le mutisme comme une infirmité purement physique, laissant intacte l'activité cérébrale. Que l'obstacle qui s'opposait au libre jeu des organes phonateurs, et particulièrement de la langue, vînt à disparaître d'une manière plus ou moins miraculeuse, et le muet devait instantanément se mettre à parler comme tout le monde. C'est ainsi que le fils de Crésus, quoique étant sourd de naissance, aurait, si l'on en croyait Hérodote, recouvré l'usage de la parole au moment où dans un combat son père courait un grand danger.

De l'antiquité au seizième siècle, l'histoire a du moins recueilli deux opinions exactes sur la surdi-mutité. Au troisième siècle avant l'ère chrétienne, Aristote reconnut que le mutisme est une conséquence de la surdité. Et dix-huit cents ans plus tard, Jérôme Cardan assura que le sourd-muet peut se représenter mentalement les choses et associer ses représentations aux mots écrits.

Le premier instituteur de sourds-muets connu fut le moine bénédictin espagnol Pedro de Ponce de Léon, qui fit l'éducation de deux frères et d'une sœur du connétable de Castille, vers la fin du seizième siècle. Ses contemporains nous ont transmis des renseignements assez circonstanciés sur sa méthode et surtout sur les résultats qu'il obtint. Ses élèves, a-t-on dit, « parlaient » avec une rare perfection. (Voir *Ponce de Léon*.)

Au début du dix-septième siècle, un autre Espagnol, Juan Pablo Bonet, après avoir instruit, lui aussi, un frère du connétable de Castille, auquel il apprit à parler, publia le premier traité sur l'enseignement des sourds-muets, œuvre d'une haute valeur, dans laquelle se trouvent, au moins en germe, la plupart des procédés employés par la suite pour l'éducation des infirmes de l'ouïe (Voir *Bonet*).

L'ère des éducations isolées, du préceptorat pourrait-on dire, ouverte par les deux instituteurs espagnols, se poursuivit durant tout le dix-septième siècle et la première moitié du dix-huitième. Des tentatives heureuses furent faites, et des relations intéressantes parurent alors en Angleterre, en Hollande, en Italie, voire en France. L'étude théorique, avec Wallis et Amman, et l'expérimentation pratique de la méthode orale, avec Wallis (Voir *Wallis*), Amman, Heinicke (Voir *Heinicke*), Pereire (Voir *Pereire*) et l'abbé Deschamps (Voir *Deschamps*), furent poussées assez loin. Mais le nombre des sourds-muets qui bénéficièrent de ces premiers efforts fut très restreint. Et les infirmes de l'ouïe continuèrent, en presque totalité, à être abandonnés à l'ignorance et à la misère.

C'est à un Français, à l'abbé de l'Epée, que revient l'honneur d'avoir créé l'enseignement public des sourds-muets, ou plutôt d'en avoir provoqué la création. Sa vie a été racontée dans un article spécial : Voir *Epée* (*L'abbé de l'*). Il réussit si bien dans son entreprise qu'outre l'école ouverte par lui à Paris, il provoqua la fondation d'écoles à Riom, Toulouse, Rouen, le Mans, Angers, Chartres, Epinal, Bordeaux, Vienne (Autriche), Rome, Genève, Groningue, Madrid, Tournay, Carlsruhe, Mayence, Copenhague, Zürich, etc. A sa mort (1789), l'Assemblée nationale décréta que son nom serait « placé au nombre de ceux des citoyens qui ont le mieux mérité de l'humanité et de la patrie »; son école, devenue Institution nationale, fut transférée d'abord au couvent des Célestins, puis au séminaire de Saint-Magloire, 254, rue Saint-Jacques, où elle est encore aujourd'hui. On peut donc dire sans exagération que l'Institution nationale de Paris, directement issue de l'école de l'abbé de l'Epée, fut le berceau de l'enseignement public universel des sourds-muets. Elle continue d'ailleurs, dans une certaine mesure, à jouer ce rôle d'école normale nationale et internationale, qui fut le sien dès l'origine.

**II. Nature, répartition et causes de la surdi-mutité.** — En quoi consiste la surdi-mutité? Un enfant naît sourd ou le devient dans les premiers mois de sa vie; il n'entend rien de ce qui se dit autour de lui; ne percevant pas la parole de sa mère ou de son entourage, il ne peut l'imiter et reste muet. Ainsi, en général, le mutisme est une simple conséquence de la surdité congénitale ou précoce.

Mais la surdité ne condamne pas seulement l'enfant au silence, elle le voue par surcroît à l'ignorance totale. L'enfant doué de tous ses sens ne tarde pas à découvrir le sens des mots entendus, à les associer aux choses et aux faits qu'ils désignent, et à graver dans sa mémoire, en même temps que des formules, les pensées dont elles sont l'expression. Ainsi, grâce à un enseignement naturel, que la famille donne sans y songer le plus souvent, l'enfant normal acquiert avant son entrée à l'école un bagage de mots et d'idées très important au double point de vue de son utilité et de son étendue.

Le sourd-muet, lui aussi, regarde les choses et les gens qui l'entourent; il assiste aux mêmes scènes de la vie domestique et de la vie sociale que son frère entendant; il remarque sans doute que les lèvres de ses parents s'agitent, mais quel bénéfice retire-t-il de ce spectacle? Sans doute il éprouve les mêmes sensations que nous, abstraction faite des sensations auditives, mais, privé du secours des mots, quelles idées acquiert-il? Quelles pensées élabore-t-il? En général, à l'aide des gestes naturels, du langage d'action, il arrive à comprendre les siens et à s'en faire comprendre dans la mesure nécessaire à la satisfaction de ses besoins les plus ordinaires. Mais s'il réussit à élaborer des jugements, il n'a pour les exprimer d'autre instrument qu'une mimique incertaine et le plus souvent mal comprise de son entourage même. En somme, son ignorance est si absolue que, par comparaison avec lui, l'entendant qui entre à l'école, ou l'adulte illettré, apparaissent comme des manières de savants.

Si donc un sourd-muet recouvrait l'ouïe brusquement, ainsi que le fit le fils de Crésus d'après Hérodote, loin de pouvoir se mettre aussitôt à parler comme tout le monde, il aurait à parcourir lentement la voie suivie par le petit enfant pour apprendre à parler et pour découvrir le sens des mots.

Il convient d'ajouter que la surdité et le mutisme ne sont pas toujours absolus. Il est des enfants qui ont des restes d'ouïe plus ou moins notables; certains même entendent et répètent toutes les voyelles et les consonnes les plus sonores; ils nous arrivent pourvus d'un léger bagage de mots usuels qu'ils estropient d'une façon assez plaisante. Ce sont des demi-sourds et des demi-muets.

Il en est d'autres qui, ayant perdu l'ouïe de deux à sept ans, ont parlé pendant un temps plus ou moins long et acquis un langage plus ou moins étendu. Mais leur voix et leur articulation se sont peu à peu altérées, leur mémoire a laissé échapper une bonne part du bagage acquis, et, lorsqu'on nous les amène, ils n'ont plus guère qu'un langage informe et rudimentaire : ce sont aussi des demi-muets.

Sourds-muets proprement dits, demi-sourds et demi-muets doivent être instruits de la même manière. Pour leur maître, des uns aux autres la tâche varie en difficulté, non en nature, — abstraction faite des exercices auriculaires auxquels les demi-sourds seuls sont soumis, ainsi que nous le verrons plus loin.

Pour être complet, nous devons signaler aussi les muets non sourds. Ils sont peu nombreux, et c'est fort heureux, car chez eux le mutisme est dû à des troubles cérébraux (aphasie motrice généralement accompagnée de débilité mentale) qui les rendent trop

souvent peu éducables. Il en est cependant à qui la parole et la langue usuelle ont pu être enseignées dans une mesure satisfaisante à l'aide des procédés employés pour les véritables sourds-muets.

Enfin l'on rencontre des cas où la surdité et le mutisme coexistent avec la cécité. Une institution libre, celle de Larnay, près de Poitiers, s'est fait une spécialité de l'instruction de ces enfants trois fois déshérités.

Le recensement de 1901 accuse pour la France une population de près de 20 000 sourds-muets (exactement 19 514). Ce chiffre est certainement au-dessous de la vérité. Il n'est pas toujours facile de distinguer, dans les trois premières années, la surdi-mutité du simple retard de langage. Dans le doute, les parents, obéissant à un sentiment bien naturel, se refusent à croire leur enfant atteint d'une infirmité aussi grave que la privation de l'ouïe. Et même s'ils n'ont plus aucune illusion à cet égard, ils ne consentent pas toujours à en inscrire l'aveu sur un document officiel tel qu'une feuille de recensement. C'est ainsi que l'on a dénombré 5000 sourds-muets de dix à dix-neuf ans, âge où la surdité ne peut plus être ignorée ni dissimulée, tandis qu'on n'a compté que 2500 enfants privés de l'ouïe âgés de moins de dix ans. Un écart aussi considérable explique les divergences qui se produisent relativement au nombre des sourds-muets en âge de scolarité. Il serait de 4000 d'après certains auteurs, de 7000 selon d'autres. On comprendra combien il serait désirable d'être renseigné avec précision sur ce point, si l'on réfléchit que, les écoles spéciales abritant près de 4000 enfants, la différence entre ce chiffre et le nombre réel des sourds-muets en âge de scolarité correspond à ceux de ces infirmes qui ne reçoivent aucune instruction. Puisqu'il y a 5000 sourds-muets âgés de dix à dix-neuf ans, on peut évaluer à un nombre au moins égal les infirmes de l'ouïe ayant de huit à dix-sept ans, ce qui pour eux représente l'âge scolaire. Dès lors l'opinion de ceux qui affirment que tous les sourds-muets reçoivent aujourd'hui l'instruction semble trop optimiste; mais ceux qui évaluent à 2000 le nombre des enfants privés d'ouïe ne pouvant trouver place dans les écoles actuelles se montrent vraiment pessimistes. En s'appuyant sur les chiffres fournis par le recensement, on peut admettre qu'il y a environ un millier de sourds-muets qui, à l'âge où ils devraient recevoir l'instruction, ne peuvent être admis dans les écoles spéciales.

La surdi-mutité est fort inégalement répartie dans les différentes régions de la France. Si l'on compte dans notre pays une moyenne de 58 sourds-muets par 100 000 habitants, cette moyenne s'élève jusqu'à 195 pour le département de la Savoie, 136 pour celui de la Haute-Savoie et 115 pour celui des Hautes-Alpes; elle s'abaisse à 16 pour la Seine, 19 pour Seine-et-Oise et la Gironde, 20 pour les Ardennes. La surdi-mutité, on peut le constater une fois de plus, sévit avec son maximum d'intensité dans les régions montagneuses. Dans une carte que nous avons dressée pour le Musée pédagogique, on trouvera, pour chaque département, la moyenne des sourds-muets pour 100 000 habitants et le nombre réel des infirmes qui y furent recensés en 1901.

La surdi-mutité est souvent causée par la négligence, l'ignorance ou la misère des parents, qui laissent des maux d'oreilles s'aggraver, faute de soins appropriés, et aboutir à la surdité. A mesure que l'instruction et le bien-être se répandent, on tient compte davantage des nécessités de l'hygiène, on soigne mieux les petits malades, et le nombre des sourds-muets diminue. C'est ainsi qu'en comparant les résultats des recensements de 1901 et de 1876, on constate une diminution notable des chiffres représentant la moyenne des infirmes de l'ouïe pour 100 000 habitants, et cela dans presque tous les départements. Cette moyenne était de 200 pour la Savoie en 1876, elle est de 195 en 1901; elle était de 181 pour les Hautes-Alpes en 1876, elle est de 115 en 1901; elle s'élevait à 23 pour la Seine en 1876, elle tombe à 16 en 1901.

Au surplus, les causes de la surdité sont très nombreuses. Il y a d'abord l'hérédité : un ménage de sourds-muets peut parfaitement avoir des enfants qui entendent et parlent; cependant il n'est pas douteux que la surdité, survenant à l'âge adulte, ainsi que la surdi-mutité, sont plus fréquentes dans les familles où se rencontrent des sourds-muets parmi les ascendants, voire parmi les collatéraux.

Il y a aussi la consanguinité : sans doute on peut citer des ménages où, malgré la parenté des père et mère, les enfants sont sains et bien constitués. Il n'en est pas moins certain qu'en intensifiant les tares, s'il en existe chez les époux, la consanguinité multiplie les causes de dégénérescence et entraîne, entre autres infirmités, le surdi-mutisme. On ne saurait donc trop déconseiller les mariages entre parents, et notamment entre cousins germains.

La surdité chez l'enfant peut résulter des dégénérescences attribuables à des intoxications subies par les parents (alcoolisme, syphilis, tuberculose). Elle est souvent aussi le produit de certaines affections banales (grippe, rougeole, scarlatine, coqueluche), qui, chez les enfants sains, ne laissent aucune trace, mais entraînent des lésions graves de l'oreille interne chez les sujets névropathiques. Certaines autres maladies, toujours graves (la fièvre typhoïde, la variole, la méningite, la diphtérie, les convulsions), ont fréquemment comme conséquence la surdité. Enfin cette infirmité est parfois aussi due à des accidents (frayeurs, coups, chute sur la tête).

Dans les cas où il y a surdité de naissance, où surdité congénitale, on observe des anomalies de développement dans l'oreille interne. Pour les surdités acquises, les troubles provoqués dans l'oreille par les causes que nous avons énumérées plus haut s'expliquent par une faiblesse congénitale localisée aux organes auditifs. Et les nécropsies de sourds-muets prouvent que ces troubles affectent toutes les parties de l'appareil auditif : conduits auditifs externes, membrane du tympan, chaîne des osselets, paroi interne de la caisse du tympan, trompe d'Eustache, oreille interne, encéphale.

Les troubles qui affectent simplement l'oreille externe ou l'oreille moyenne entraînent une surdité partielle; mais lorsque l'oreille interne est intéressée, la surdité est profonde ou complète.

La préoccupation dominante des parents de sourds-muets est naturellement de faire recouvrer l'ouïe à leurs enfants. Ils essaient pour cela tous les remèdes, toutes les cures, toutes les opérations, tous les instruments signalés à leur attention par une réclame plus ou moins déguisée. Ils dépensent beaucoup d'argent et tourmentent de pauvres infirmes sans autre résultat, le plus souvent, que de leur enlever les traces d'audition qu'ils pouvaient avoir conservées. On ne saurait trop recommander aux familles d'être prudentes, et de ne pas oublier que, lorsque les troubles de l'oreille sont assez graves pour entraîner le mutisme, il n'y a guère d'exemple qu'ils aient pu être guéris. Lorsque la surdi-mutité a été constatée par un spécialiste consciencieux, ce qu'il faut à l'enfant, ce ne sont pas les soins du médecin ni l'intervention du chirurgien, mais une éducation appropriée à son état physique et mental.

Que les mamans donnent à ces enfants les soins qu'elles accordent à leurs frères et sœurs, au point de vue hygiénique, qu'elles leur apprennent et les excitent à jouer aux mêmes jeux, qu'elles les exercent aux mêmes occupations (soins du ménage, travaux agricoles, écriture, dessin); en d'autres termes, qu'elles prennent toutes les précautions nécessaires pour les rendre vigoureux, observateurs, adroits, soigneux : il appartiendra ensuite au professeur et au chef d'atelier d'une école spéciale de remédier dans la mesure du possible à leur infirmité en les mettant à même de communiquer avec leurs semblables et en les rendant capables de gagner leur vie.

**III. Education des sourds-muets.** — 1. *La parole.* — Un enseignement, quel qu'il soit, ne peut être donné et reçu que s'il existe entre le maître et l'élève un moyen de communication. En général, et notamment à l'école primaire, on utilise le langage oral : maître et élève parlent et se comprennent, et cela

dès le premier jour, car l'enfant s'est initié à l'intelligence et à l'emploi de ce moyen de communication avant son entrée à l'école. Poussé par un instinct héréditaire et par le besoin, il a appris à parler et il a découvert le sens des mots en écoutant et en imitant son entourage, et particulièrement sa mère, cette incomparable institutrice.

L'abbé de l'Epée crut d'abord que le petit muet apportait lui aussi un langage à son arrivée à l'école, et qu'on pourrait entrer en communication avec lui en utilisant ce langage. Les gestes naturels, pensait-il, constituent la langue maternelle du sourd-muet. Que le maître les apprenne, et il pourra lui aussi comprendre son élève et en être compris. Il suffira ensuite de lui enseigner le français comme on enseignait alors une langue étrangère, c'est-à-dire par la méthode de traduction, pour mettre un sourd-muet en état de correspondre par écrit avec son semblable.

Mais l'abbé de l'Epée ne fut pas longtemps à s'apercevoir que les signes plus ou moins naturels créés par le petit muet sont peu nombreux et essentiellement variables. Cette prétendue langue maternelle des enfants privés de l'ouïe, il fut contraint de l'inventer d'abord, de l'enseigner ensuite. Et son élève dut apprendre deux langues au lieu d'une. Il lui fallut dépenser un temps et des efforts considérables pour graver dans sa mémoire un véritable dictionnaire de signes correspondant à notre vocabulaire, en même temps qu'un système assez compliqué de gestes destinés à traduire les notions grammaticales (genre et nombre des noms, adjectifs et pronoms, temps et modes du verbe, fonctions des mots dans la phrase). Et cette première étude, longue et laborieuse, loin de faciliter celle du français, la rendait plus difficile : la mimique, obéissant à une syntaxe différente de notre langue, communique au sourd-muet des habitudes de pensée qui se traduisent par de grosses fautes de français. S'il écrit parfois des phrases comme celle-ci : « *Pierre ami non, parce qu'il est méchant beaucoup* », ne vous en étonnez pas trop, il traduit littéralement la mimique à l'aide de laquelle il a pensé.

J.-J. Valade-Gabel comprit l'inutilité et le danger des signes dans l'enseignement des sourds-muets Revenant au principe formulé par Cardan, il associa directement l'idée au mot écrit. Tout l'effort du maître, désormais, porta sur la manière d'évoquer dans l'esprit de l'élève les idées et les rapports dont le langage est la traduction. Valade-Gabel créa dans ce but tout un système d'enseignement qu'il exposa dans son ouvrage intitulé : *Méthode à la portée des instituteurs pour enseigner aux sourds-muets la langue française sans l'intermédiaire de la langue des signes*.

De la méthode de l'abbé de l'Epée, Valade-Gabel ne conserva que l'alphabet manuel, ou dactylologie, sorte d'écriture aérienne, dans laquelle les différentes lettres de l'alphabet sont représentées par des positions spéciales des doigts de la main (tandis que les signes proprement dits n'ont rien de commun avec les mots écrits, l'emploi de la dactylologie exige la connaissance de ceux-ci).

En prenant l'intuition pour base de l'enseignement de la langue, et en associant directement le mot à l'idée, Valade-Gabel plaça l'enseignement des sourds-muets sur un terrain solide. Mais en conservant l'écriture et la dactylologie comme moyens de communication entre le maître et l'élève, il resta à mi-chemin de la voie naturelle.

Puisque le mutisme est une conséquence de la surdité, puisque les organes phonateurs du petit muet sont bien constitués, pourquoi ne lui apprendrait-on pas à parler? La parole n'est pas seulement un ensemble de sons articulés qui impressionnent l'oreille. C'est aussi et avant tout une fonction qui met en jeu certains organes, un ensemble d'actes dont les uns sont accessibles à la vue, les autres au toucher. Si l'enfant sourd ne peut entendre la parole, il peut du moins voir et palper les organes qui la produisent, et, s'il parvient ainsi à la percevoir, rien ne l'empêche de la reproduire par imitation.

Dès lors la voie naturelle pour l'enseignement des sourds-muets, c'est la méthode orale, dans laquelle le moyen de communication entre le maître et l'élève est la parole. C'est celle qu'avaient suivie, d'une manière plus ou moins exclusive, Ponce et Bonet en Espagne, Jean-Conrad Amman en Hollande (vers 1660), Samuel Heinicke en Allemagne, Jacob-Rodrigue Pereire et l'abbé Deschamps en France (ces trois derniers furent les contemporains de l'abbé de l'Epée). C'est celle qui, depuis le Congrès international de Milan (1880), est pratiquée dans la plupart des écoles de sourds-muets, notamment à l'Institution nationale de Paris, où elle avait fait des apparitions plus ou moins heureuses à partir de 1828.

En somme, si l'abbé de l'Epée conserve indiscutablement la gloire d'avoir forcé l'attention des gouvernements et des gens charitables, et d'avoir provoqué la naissance de l'enseignement public des sourds-muets, en revanche il n'est pas douteux qu'il ait engagé cette branche de la pédagogie dans une mauvaise voie, et qu'au point de vue de la méthode la vérité fût du côté de ses adversaires : Pereire et Heinicke.

En analysant la parole, on trouve d'abord les éléments suivants : la voix, les timbres vocaux (voyelles et consonnes), et l'intonation. Mais chacun de ces éléments se décompose à son tour en éléments plus simples (mouvements des organes phonateurs, émissions de souffles, vibrations d'organes), que le sourd-muet peut percevoir et reproduire.

S'agit-il de la voix, par exemple? Le maître ouvre la bouche, l'élève le regarde et l'imite; plaçant une de ses mains devant la bouche du maître, l'autre devant sa propre bouche, l'élève perçoit l'émission de souffle qu'accompagne la voix et émet lui-même la voix chuchotée; enfin s'il applique l'une de ses mains contre la gorge du maître et l'autre contre sa propre gorge, il perçoit les vibrations des cordes vocales, parvient à les reproduire et par suite à émettre la voix sonore.

La voix, produite par le larynx, est modifiée par l'action combinée de la langue, de la mâchoire inférieure, des lèvres et du voile du palais, qui sont en quelque sorte les clés ou les touches de l'instrument phonateur. Ainsi que l'a fait observer M. Marichelle, professeur à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, l'action de ces divers organes consiste essentiellement à produire, en des points divers de la bouche, une fermeture plus ou moins complète, et c'est au degré de cette fermeture et au point où elle se produit que les voyelles et les consonnes doivent leur formation. Comparant le jeu des organes buccaux à celui des cordes vocales, M. Marichelle a pu dire très justement que la parole est produite par l'action combinée de deux glottes : la glotte laryngienne, génératrice du son vocal, et la glotte buccale ou glotte de différenciation, qui donne naissance aux voyelles et aux consonnes des langues diverses.

Les enfants dont la surdité est incomplète ou survenue alors qu'ils commençaient à parler sont doués d'une bonne voix à leur entrée à l'école Mais ceux qui sont atteints d'une surdité complète ou profonde, congénitale ou précoce, ont une voix défectueuse, parfois même sont complètement aphones. Le premier soin de leur maître, après les exercices préparatoires ayant pour but d'éduquer leur attention, leurs organes respiratoires et leurs organes phonateurs, consiste à leur enseigner l'émission vocale. Il y parvient en procédant ainsi que nous l'avons dit plus haut. L'exercice que nous avons décrit est répété jusqu'à ce que l'on ait obtenu du jeune sourd une voix pure, c'est-à-dire exempte de toute résonance nasale, bien timbrée, c'est-à-dire appartenant au registre de poitrine et non au registre de fausset, et suffisamment sonore. La voix du sourd est souvent basse et rauque : cela tient en partie à l'inaction prolongée des cordes vocales, mais aussi à la manière défectueuse dont il l'émet. On peut donc, par des exercices appropriés, élever dans une certaine mesure le son laryngien des sourds de naissance et en atténuer notablement la raucité.

La voix obtenue, il suffit, pour enseigner les voyelles et les consonnes, d'apprendre à l'élève le jeu

de la langue, des lèvres, des mâchoires et du voile du palais qui caractérise chacune d'elles, un peu comme on enseigne à un musicien débutant le doigté d'un instrument de musique. Toutefois, au lieu de donner des explications qui ne seraient pas comprises, le maître de sourds-muets doit s'attacher à faire *voir* et *sentir* le doigté de l'instrument phonateur. Se plaçant devant une glace avec son élève, il attire l'attention sur les positions et les mouvements des organes qu'il s'agit de reproduire : l'enfant, ayant sous les yeux les images de la bouche du maître et de la sienne propre, peut les comparer et s'efforcer de les rendre toujours identiques. En outre, — ainsi qu'on l'a vu pour l'émission de la voix, — le souffle, les vibrations laryngiennes, et, dans certains cas, les vibrations nasales, sont perçus par le jeune sourd à l'aide du toucher. Prenant ainsi connaissance de tous les phénomènes qui concourent à la production des voyelles et des consonnes, il parvient à reproduire celles-ci, puis à les associer en syllabes, en mots et en phrases, en d'autres termes il apprend à parler.

Certes le sourd-muet ne parle pas comme tout le monde, par la raison bien simple que même démutisé il n'en reste pas moins privé d'ouïe. L'oreille de l'enfant normal le renseigne à la fois sur la parole d'autrui et sur la sienne. Le même mot ou le même son proférés par lui-même ou par une autre personne sont entendus de la même manière, et c'est à l'identité des sensations éprouvées qu'il juge de la perfection de sa parole. Le sourd-parlant est placé dans des conditions bien plus défavorables. Pour percevoir la parole d'autrui, il doit faire intervenir deux sens : la vue et le toucher, et, comme il ne s'entend pas lui-même, il ne peut contrôler sa propre parole qu'en se plaçant devant une glace et en se palpant la gorge, ou bien, plus simplement, en faisant appel au sens musculaire, qui le renseigne sur les mouvements accomplis par ses propres organes phonateurs. Et l'on conçoit qu'un tel contrôle ne puisse avoir la simplicité ni la netteté de celui qu'exerce l'oreille.

En conséquence, quoi qu'on fasse, les timbres vocaux (voyelles et consonnes) ont rarement la netteté qu'ils revêtent chez l'entendant ; certains d'entre eux sont très difficiles à obtenir, et, se montrant d'une fragilité extrême, s'altèrent aisément : telles sont les consonnes sifflantes *s*, *z*, *ch*, *j*. De plus, l'intonation est réduite à presque rien.

L'intonation comprend le rythme, qui établit certaines variations de durée entre les syllabes d'un mot ou d'un membre de phrase ; l'accentuation, qui en fait varier l'intensité ; et l'intonation proprement dite, qui se rapporte à des variations de hauteur du son vocal. Le sourd-parlant peut saisir le rythme et l'accentuation ; toutefois, en les reproduisant, il néglige nécessairement les nuances délicates, qui lui échappent, pour s'en tenir aux variations accusées, qui donnent à sa parole une allure heurtée et un peu dure. Mais, chose plus grave, l'intonation proprement dite lui est à peu près inaccessible. C'est tout juste si l'on peut lui apprendre à émettre la voix sur deux ou trois notes, — d'ailleurs dépourvues le plus souvent de caractère musical, — alors que l'entendant utilise une longue gamme, faite de notes nombreuses se succédant à des intervalles extrêmement faibles. En parlant, nous chantons un air infiniment varié, et c'est cette sorte de mélodie qui contribue le plus au charme de la parole ; le sourd, lui, psalmodie : aussi sa parole frappe-t-elle par sa monotonie.

Défaut de précision, dureté, monotonie, absence de charme, tels sont les caractères distinctifs de la parole du sourd. Du moins est-elle aisément intelligible, et par suite utilisable dans les relations ordinaires de la vie chez tout enfant qui, atteint de surdité, mais exempt de troubles cérébraux, a été démutisé par un professeur compétent et consciencieux. Si l'on rencontre parfois des prétendus sourds-parlants dont la parole est à peu près inintelligible, il convient de s'en prendre à l'enseignement qui leur a été donné, non à leur défaut d'aptitude à la parole. Un enfant d'intelligence débile apprend difficilement la langue, qui est du domaine de l'abstraction, mais, bien conduit, il s'initie sans trop de difficulté à l'articulation, qui relève de la mémoire sensorielle et motrice.

La méthode qui permet d'enseigner la parole aux sourds-muets convient à plus forte raison à la correction des vices de la parole chez les personnes douées de tous leurs sens. Aussi les maîtres de sourds-muets ont-ils chaque année à effectuer la correction du bégaiement, de troubles divers de la voix ou de la parole, chez nombre d'entendants. C'est l'objet notamment du *Cours d'orthophonie*, fondé par M. le Dr Castex, chirurgien en chef de la clinique oto-rhino-laryngologique annexée à l'Institution des sourds-muets de Paris, cours qui est professé par les maîtres de cet établissement.

2. *La lecture sur les lèvres.* — Le sourd-muet, nous l'avons vu, apprend à parler en regardant la bouche et en palpant la gorge de son maître, en regardant l'image de sa propre bouche et en palpant sa propre gorge. Supprimant ensuite l'emploi du toucher, il peut comprendre son interlocuteur simplement en le regardant parler, *en lisant sur ses lèvres*. A l'aide des diverses formes que prend la bouche dans la prononciation de chacun des sons de la langue, le petit sourd se compose une sorte d'alphabet qui lui donne la clé de la lecture sur les lèvres, de même que la connaissance des lettres de l'alphabet graphique lui fournit la clé de la lecture.

Mais la lecture sur les lèvres est sensiblement plus difficile et moins sûre que la lecture d'un texte écrit, même manuscrit. Nombre de personnes parlent vite, et articulent mal ; les images buccales défilent sous les yeux du petit sourd sans qu'il ait le temps de les saisir au passage. Et, chose plus grave, pour une même lettre le dessin de la bouche varie (l'application de la chronophotographie à l'étude de la parole, faite par M. Marichelle, en fournit la preuve), et un même dessin correspond à plusieurs sons différents. Ainsi pour la voyelle *è* on relève toute une série d'images dans lesquelles les mâchoires et les lèvres sont plus ou moins ouvertes dans le sens vertical, et les lèvres plus ou moins écartées dans le sens transversal. De plus, chacune de ces images convient aussi bien à *in* qu'à *è* ; parfois même doit-elle se traduire par *é* ou par *i*.

La lecture sur les lèvres est comparable à l'audition à distance : on n'entend pas tout, mais ce que l'on saisit fait deviner le reste, et finalement on parvient à tout comprendre. Pareillement l'individu sourd, à l'aide de l'alphabet facial qu'il se compose en observant la bouche de son interlocuteur, grâce aussi à la suppléance mentale qui lui permet de combler les lacunes de cet alphabet, parvient à lire sur les lèvres. L'on peut distinguer trois types de lecteurs sur les lèvres.

Les sourds-muets d'esprit vif, ayant une connaissance étendue de la langue, réussissent à lire couramment sur les lèvres de leur entourage, et peuvent même lier conversation avec toute personne ne parlant pas trop mal. Ils représentent une élite peu nombreuse parmi nos élèves.

La majorité de leurs camarades, moins intelligents et moins instruits, ne peuvent guère comprendre que les personnes de leur entourage et ne peuvent parler que des choses concernant la vie domestique, et des notions les plus courantes de la vie sociale. Pour eux, la lecture sur les lèvres n'est pas un instrument de luxe qui leur permette de jouir de la conversation proprement dite, c'est un modeste outil grâce auquel ils peuvent communiquer avec leurs semblables pour la satisfaction de leurs besoins domestiques ou professionnels. Mais, si grossier qu'il soit, cet outil n'en est pas moins précieux.

Enfin il est un certain nombre de sujets, d'intelligence faible, qui n'acquièrent à l'école qu'un bagage linguistique très léger. Ils parviennent à reconnaître au mouvement des lèvres le peu de mots qu'ils ont appris, et comprennent seulement les personnes qui leur sont vraiment familières et savent se mettre à leur portée. Il convient d'ajouter que les enfants dont la vue est défectueuse ne peuvent acquérir ce moyen de communication que dans une mesure restreinte.

Un sourd-parlant qui lit sur les lèvres ne peut donc songer à faire oublier son infirmité. Il parvient seulement à en atténuer les effets. Et tous ceux qui ont étudié cette question d'un peu près, sans parti pris, en se fondant sur l'observation des faits (maîtres, parents, amis des sourds-muets), sont unanimes à reconnaître que, si la lecture sur les lèvres constitue un moyen de communication imparfait, bien inférieur à l'audition, elle offre du moins des avantages bien supérieurs à ceux des signes, de l'alphabet manuel, ou de l'écriture, dont les sourds-muets se servaient, avant l'adoption de la méthode orale, pour correspondre avec leurs semblables.

Elle rend d'ailleurs des services même aux personnes devenues sourdes à un âge avancé. Les professeurs de l'Institution de Paris l'ont enseignée à un nombre considérable d'adultes devenus de plus en plus durs d'oreille, et tous ceux qui, ayant une bonne vue, ont l'énergie de surmonter l'aridité des premiers exercices, et le courage de persévérer assez longtemps dans cette étude, ont réussi à en tirer un profit très appréciable.

3. *Enseignement auriculaire.* — Il a été inventé déjà toute une série d'instruments destinés à faire entendre les sourds (cornets acoustiques, microphonographe, audiphone, audigène, sirène, acoulalion, acousticon, etc.). La plupart ont été examinés à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, spécialement dans le but de rechercher s'ils pouvaient être utilisés avec fruit pour entretenir et développer les traces d'audition conservées par certains élèves. Toutes les expériences ont prouvé que la voix nue se montre supérieure à tous les instruments pour la culture de l'ouïe. Les sujets qui n'entendent pas la voix humaine ne tirent aucun profit de l'enseignement auriculaire. Chez les autres, l'audition physique ne se développe guère; mais, en les exerçant à différencier leurs sensations auditives, on leur apprend à mieux écouter, on les amène à distinguer les unes des autres des sensations qu'ils confondaient auparavant, et à reconnaître ainsi à l'oreille les mots et les formules du langage courant; on développe chez eux l'audition psychique. Les exercices méthodiques grâce auxquels on obtient ce résultat composent ce que nous appelons l'enseignement auriculaire.

Si les instruments inventés, et dont sans doute la série n'est pas close, constituaient de bons acoumètres, ils pourraient au moins nous être utiles pour la mesure précise des restes d'ouïe de nos élèves. Mais même sur ce point ils se montrent fort imparfaits et nous renseignent beaucoup moins bien, du moins en ce qui concerne l'audition de la parole, que les observations faites par le maître au cours des exercices ayant pour but la culture de la voix et l'enseignement de l'articulation.

4. *La langue usuelle.* — Pour arriver à connaître une langue, il faut étudier la signification des mots et les règles de la grammaire. Le dictionnaire contient plus de 50000 expressions différentes; on ne peut évidemment songer à les enseigner toutes, en quelques années, à de jeunes sourds-muets. Il convient de faire un choix; de négliger les termes ayant rapport à la science, à l'art, à la littérature, aux métiers, pour ne retenir que les mots ayant trait aux choses et aux faits ordinaires de la vie domestique et de la vie sociale. Ces expressions, que tout le monde connaît, sont au nombre de 7000 environ. Classées d'après l'analogie de leur signification, elles composent le programme de vocabulaire de l'Institution de Paris, auquel est joint un programme grammatical contenant un tableau classé et gradué des notions ayant trait aux modifications subies par les mots variables et à l'arrangement des mots dans la phrase.

Ayant le programme sous les yeux, le maître compose des scènes dans lesquelles il fait entrer successivement tous les mots usuels : scènes relatives à la vie scolaire, à l'alimentation, à l'habillement, aux maladies, à l'habitation, au commerce, à l'industrie, aux voyages, etc. Chaque scène est jouée par l'élève qui, en même temps qu'il agit, dit ce qu'il fait. Elle fournit ensuite la matière d'exercices dans lesquels on passe en revue toutes les notions grammaticales contenues dans le programme. Les scènes de la vie sont les *thèmes* du cours de langue, et elles englobent tout le vocabulaire usuel. A l'aide de *variations* brodées sur ces thèmes, on passe en revue, d'une manière intuitive et pratique, toutes les notions grammaticales.

On utilise ainsi pour les leçons les faits que l'enfant connaît bien, et qui sont préalablement soumis à son observation; on les présente dans leur arrangement naturel; on donne un enseignement essentiellement intuitif, utilitaire, animé, vivant, intéressant et facile : en d'autres termes, on emploie la *méthode directe*, récemment découverte par les professeurs de langues vivantes, mais pratiquée, sous des formes diverses, dans les écoles de sourds-muets, depuis quelque quatre-vingts ans.

L'enseignement de la langue française constitue la partie la plus longue et la plus difficile de la tâche du maître de sourds-muets. Et c'est dans cette étude que s'accusent surtout les différences d'aptitudes chez ses élèves. Les plus intelligents arrivent à parler et à écrire un français correct en même temps qu'ils acquièrent un vocabulaire assez étendu pour être rarement pris au dépourvu dans la conversation. Mais les enfants d'intelligence débile ne gravent dans leur mémoire qu'un nombre de mots restreint, et comprennent difficilement les règles de la grammaire. Lorsqu'un sourd-muet ne comprend pas ce qu'on lui dit, répond de travers ou ne répond pas à une question, il ne faut donc pas toujours incriminer la lecture sur les lèvres : le plus souvent notre interlocuteur s'est trouvé dans la situation d'un Français à qui on parlerait une langue étrangère qu'il connaîtrait très imparfaitement.

5. *Lecture et écriture.* — Le sourd-muet apprend à lire et à écrire en même temps qu'il apprend à parler. Sitôt qu'un enfant a réussi à émettre la voyelle *a*, le maître l'écrit au tableau noir, la lit, la fait lire à son élève, et la lui fait tracer, au tableau d'abord, sur l'ardoise ou le cahier ensuite. Les exercices de syllabation et de nomenclature, de même que plus tard les exercices de langue, sont lus sur les lèvres, écrits au tableau, lus et copiés. De bonne heure, le sourd-muet est ainsi mis en possession de ces deux précieux instruments d'étude : la lecture et l'écriture Mais il va de soi qu'il ne peut lire avec fruit que les mots et les formules qu'il connaît. Aussi ne saurait-il aborder les ouvrages utilisés à l'école primaire avant d'avoir consacré plusieurs années à l'étude du français. Mais à mesure que le cercle du vocabulaire connu s'étend, nos bons élèves prennent goût à la lecture, lisent volontiers (en s'aidant au besoin du dictionnaire), et les plus intelligents en arrivent même (s'ils prolongent leurs études) à comprendre des œuvres littéraires : un jeune homme, sorti de l'Institution de Paris cette année (1910), quoique sourd de naissance, prenait plaisir à la lecture de Corneille, de Racine, et surtout d'Alexandre Dumas fils : il en était, il est vrai, à sa dixième année d'enseignement.

6. *Enseignement primaire.* — Les matières de l'enseignement primaire (histoire, géographie, sciences physiques et naturelles, morale et instruction civique, arithmétique) s'enseignent dans nos classes à peu près comme dans les écoles ordinaires. Au moment où nous abordons cette partie de nos programmes, nos élèves ont acquis déjà une certaine habileté à la parole et à la lecture sur les lèvres, en même temps qu'un bagage linguistique assez étendu. Dès lors, nous pouvons suivre la marche ordinaire : exposer une leçon oralement, faire copier, apprendre et réciter un texte, interroger. Au lieu d'écouter et d'entendre le maître, l'élève lit sur ses lèvres, répète à haute voix les explications données, répond aux questions, demande des renseignements complémentaires, ajoute ses réflexions. Tout le monde peut parler à la fois : personne n'est gêné par son voisin, et il n'est pas à craindre que par paresse un élève se borne à se faire souffler ses réponses par un camarade. Le maître seul est parfois assourdi et se voit contraint de rappeler son monde, sinon au mutisme, du moins à la modération : « Ne criez pas comme des sourds » est une recommandation souvent nécessaire dans nos classes.

Mais si l'enseignement primaire donné aux sourds-muets est comparable, par certains côtés, à celui qui est pratiqué dans les écoles ordinaires, il n'en conserve pas moins, à d'autres points de vue, un caractère bien spécial. Et d'abord il nous faut des classes peu nombreuses (dix à douze élèves), afin que chacun puisse bien voir la bouche du maître (qui est le premier et le principal livre du jeune sourd); nous devons, de plus, faire que chaque leçon serve au développement de la faculté de parler et de lire sur les lèvres, et qu'elle contribue à étendre les connaissances linguistiques. Nous devons en outre être assez simples et assez concrets pour être compris, et ce n'est pas toujours facile avec des enfants qui ne peuvent suivre aisément de longues explications. On a parfois affirmé qu'un instituteur peut être rapidement mis au courant de l'enseignement des sourds-muets : la vérité est que l'étude de la théorie, et surtout de la pratique de notre pédagogie, exige de longues années, et si, dans tous les ordres d'enseignement, la valeur personnelle du maître influe notablement sur les résultats obtenus, il n'en est peut-être aucun où cette influence soit aussi considérable.

Un sourd-muet qui ne dépasse pas la durée normale des études ne peut guère aller au delà du cours élémentaire, en ce qui concerne les matières de l'enseignement primaire. Il doit en effet consacrer une année à l'étude de la parole, et quatre ou cinq autres années à l'étude de la langue usuelle et de la lecture sur les lèvres. On voit ce qui lui reste des huit années du cours d'études, sur lequel au surplus il doit prélever le temps nécessaire à son apprentissage.

Toutefois l'enseignement primaire représente la partie la plus facile de notre tâche. Et parmi nos élèves il en est qui atteignent aisément le cours moyen, voire le cours supérieur, lorsqu'il leur est donné de prolonger leur séjour à l'école. Il fut un temps même où, dans le but d'obtenir chaque année un certain nombre de certificats d'études primaires, on poussait nos jeunes sourds-muets de huitième année jusqu'au cours moyen. Et le succès, à l'examen, couronnait cet effort. Mais nos professeurs remarquaient avec peine qu'ils étaient entraînés ainsi à négliger des notions pratiques, utiles, nécessaires, pour enseigner à la hâte des connaissances scientifiques superflues. L'administration entendit leurs plaintes, et créa un examen de fin d'études en rapport avec nos programmes et avec les besoins de nos jeunes gens. Cet examen, dans lequel on fait une large part, pour apprécier la valeur des candidats, à la manière dont ils parlent et lisent sur les lèvres et à l'étendue de leurs connaissances en langue, comporte en outre des épreuves professionnelles. Le diplôme délivré aux candidats ayant subi avec succès toutes les épreuves (intellectuelles et manuelles) est à la fois un *certificat d'études* et un *certificat d'apprentissage*.

7. *Enseignement professionnel*. — Le sourd-muet apprend un métier à l'école. C'est un fait qui soulève parfois des critiques; mais, tout bien pesé, on est bien obligé de reconnaître que c'est le moyen le plus sûr de donner aux infirmes de l'ouïe des chefs d'ateliers compétents et désintéressés, qui leur enseignent les choses essentielles de leurs professions. Et s'il est quelque innovation ou quelque usage local qui n'aient point été présentés aux jeunes apprentis, ils ont vite fait, au point où ils en sont à leur sortie de l'école, de se mettre au niveau de leurs compagnons de travail.

L'Institution nationale de Paris forme des jardiniers, des menuisiers et sculpteurs sur bois, des cordonniers, des tailleurs et des typographes. Dans les divers ateliers, tout élève moyennement doué fait un apprentissage suffisant pour être capable de gagner sa vie. Si le nombre de ceux qui végètent après leur sortie de l'école est encore trop élevé, il faut en accuser, non l'école qui les a instruits, mais les conditions de la vie moderne qui rendent la lutte pour la conquête du pain de plus en plus âpre et difficile; leur infirmité, qui, en dépit de la parole et de la lecture sur les lèvres, continue à rendre laborieuses leurs relations avec leurs chefs ou leurs compagnons de travail; et aussi un préjugé, aussi déplorable que vivace, qui les fait tenir à l'écart par quantité de chefs d'établissements.

Il est juste d'ajouter qu'il est parmi les sourds-muets une élite qui émerge et se fait une place honorable dans les carrières diverses, voire dans les arts. C'est ainsi que la statue de l'abbé de l'Epée, qui orne la cour d'honneur de l'Institution nationale de Paris, est l'œuvre d'un sculpteur sourd-muet, de même que la statue de Broca érigée sur la place de l'Ecole de médecine. Et il existe à l'établissement de la rue Saint-Jacques un musée composé exclusivement d'œuvres d'artistes sourds-muets. Certes, on y chercherait en vain un chef-d'œuvre éclatant, mais on y trouve du moins la preuve de la distinction et de la vigueur intellectuelles de l'élite des sourds-muets. Ceux qui suivent avec attention les diverses manifestations de l'activité intellectuelle des sourds-muets adultes (Salons de peinture, de sculpture et de gravure, brochures, revues, associations, congrès) savent d'ailleurs que, si l'on peut aisément y trouver matière à critique, on a souvent aussi le plaisir d'y rencontrer des œuvres, des idées et des actes dignes d'éloges, en même temps que des personnalités qui méritent toute notre estime et toute notre sympathie.

[B. Thollon,
Professeur, Inspecteur des études à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.]

**SOURDS-MUETS ET AVEUGLES.** — En vue d'assurer d'une façon aussi complète que possible l'application de la loi sur l'obligation scolaire, la loi de finances votée chaque année par le Parlement dispose, depuis l'année 1906, que seront imputées sur les crédits ouverts pour création d'écoles et d'emplois les créations d'écoles et de classes destinées à donner aux enfants sourds-muets et aveugles l'instruction obligatoire prévue par la loi du 28 mars 1882. Les traitements et suppléments de traitements légaux dus aux instituteurs et institutrices publics attachés à ces établissements sont à la charge de l'Etat dans les conditions déterminées par les lois des 19 juillet 1889 et 15 juillet 1893.

**SOUS-MAÎTRE.** — Ce nom était donné, sous l'ancien régime, à ceux des fonctionnaires des collèges qui reçurent ensuite, dans les lycées du Consulat et de l'Empire, dans les collèges de la Restauration, de la monarchie de Juillet, les lycées et collèges de la seconde République, le nom de *maîtres d'étude*. Le nom de *sous-maîtres* était également donné, dans l'enseignement primaire, aux instituteurs placés sous l'autorité d'un instituteur en chef ou d'un directeur d'école, et qui ont été désignés ensuite par les noms d'*instituteurs adjoints* et d'*instituteurs titulaires*.

**SOUS-PRÉFETS.** — Les sous-préfets ont entrée dans les écoles publiques de leur arrondissement (Décret du 18 janvier 1887, art. 145). C'est la seule prérogative que les règlements leur confèrent en matière d'enseignement primaire. « Ils n'ont point, en effet, à intervenir, à titre de fonctionnaires compétents, dans les questions d'administration et de direction des établissements primaires. Ils n'ont, par suite, aucune qualité pour demander aux inspecteurs primaires des rapports écrits, et ce n'est que dans le cas de nécessité exceptionnelle que ces derniers doivent leur donner verbalement leur avis sur des questions purement scolaires. » Ces dispositions restrictives, contenues dans la circulaire du 24 mai 1876, se trouvent confirmées par le décret du 18 janvier 1887, dont l'article 128 porte que « les inspecteurs primaires sont placés sous l'autorité immédiate de l'inspecteur d'académie; ils ne reçoivent d'instructions que de lui ou du recteur, des inspecteurs généraux et du ministre ».

**SPARTIATES** (Education chez les). — La tradition rattache au nom de Lycurgue le système spécial de gouvernement et d'éducation qui distingua Sparte de toutes les autres cités de la Grèce. Sans discuter les divers problèmes historiques que soulève cette allégation, nous nous bornerons à rappeler que nos renseignements sur les institutions lacédémoniennes proviennent, en général, d'auteurs qui vivaient, comme Plutarque, bien longtemps après que Sparte avait cessé d'être un Etat indépendant; ces écrivains postérieurs étaient portés à idéaliser l'image qu'ils

retraçaient de l'antique Lacédémone, et l'on ne saurait accepter dans tous ses détails le tableau qu'ils nous font de l'éducation spartiate; ce serait s'exposer à prendre souvent pour des réalités telle circonstance ou telle anecdote qui n'ont aucune valeur historique, et qui témoignent seulement de l'idée que se formait des Spartiates une postérité déjà éloignée.

Essayons cependant de résumer dans ses traits principaux le système d'éducation qui fut celui de Sparte aux jours de sa puissance et de ses luttes avec Athènes, du sixième au quatrième siècle avant l'ère chrétienne.

« Manifester un esprit hardi et belliqueux, supporter sans sourciller la plus grande douleur corporelle, endurer la faim et la soif, le chaud, le froid et la fatigue, fouler nu-pieds le plus mauvais terrain, porter le même vêtement l'hiver et l'été, supprimer toute manifestation extérieure de sentiments, et montrer en public, quand l'action n'était pas exigée, un maintien réservé, silencieux et immobile comme une statue, voilà quelles étaient toutes les vertus d'un jeune Spartiate accompli. Souvent on opposait deux troupes égales l'une à l'autre pour combattre (sans armes) dans le petit espace en forme d'île appelé le Plataniste, et ces luttes étaient poussées, sous l'œil des autorités, jusqu'à la dernière limite de la fureur. Ils ne mettaient pas non plus dans leur rivalité moins d'obstination à supporter sans murmurer les cruelles flagellations infligées devant l'autel d'Artemis Orthia, traitement que l'on supposait être très agréable à la déesse, bien que parfois il se terminât même par la mort du patient, qui ne faisait entendre aucune plainte. Outre les divers genres de luttes gymnastiques, les jeunes gens étaient formés à des danses choriques en usage dans les fêtes des dieux, danses qui contribuaient à leur donner des mouvements méthodiques et harmonieux. On encourageait la chasse dans les bois et les montagnes de la Laconie, comme moyen de les endurcir à la fatigue et aux privations. La nourriture fournie aux jeunes Spartiates était à dessein insuffisante, mais on leur permettait de compléter ce qui manquait non seulement en chassant, mais encore en dérobant tout ce qu'ils pouvaient saisir, pourvu qu'ils ne se laissassent point prendre sur le fait, auquel cas ils étaient sévèrement châtiés. » (Grote, *Histoire de la Grèce.*)

Il faut se rappeler, pour comprendre la raison d'être de ces institutions extraordinaires, quelle était la position de Sparte au milieu des populations de la Laconie. Les Spartiates proprement dits tenaient sous leur dépendance un certain nombre de villes voisines, dont les habitants étaient réduits à la condition de sujets (les *périœkes*); et ils avaient en outre des serfs, les *ilotes*, qui cultivaient pour eux la terre ou étaient employés au service domestique. La communauté spartiate formait, par rapport au reste des Laconiens, une véritable aristocratie; pour maintenir son pouvoir, il lui fallait s'assurer une grande supériorité militaire : tel était le but de cette rigoureuse discipline qui, saisissant le Spartiate à sa naissance, endurcissait son corps aux fatigues, pliait sa volonté à l'obéissance passive, l'assujettissait à des repas communs, lui enseignait à mépriser les discussions de l'agora et les arts qui charmaient les autres Grecs, et faisait de lui une sorte de sauvage brutal, taciturne, sournois, cruel, parfois héroïque.

L'enfant n'avait droit à la vie qu'à la condition d'être d'un tempérament robuste et sans difformités. Sur la sentence du conseil des anciens de la tribu, le nouveau-né déclaré trop faible était mis à mort. Jusqu'à l'âge de sept ans, l'enfant restait auprès de sa mère, qui le laissait jouer en liberté, l'habituant seulement à ne pas craindre les ténèbres ou la solitude, à se montrer indifférent quant au choix des aliments, et cherchait à développer la vigueur de ses membres.

A sept ans, le jeune garçon était enrôlé dans la *troupe* (*agélê*), formée par toute la jeunesse de Sparte, et que dirigeait un maître ou *paidonome* désigné par les éphores (les cinq éphores — c'est-à-dire les « surveillants » — étaient des magistrats qui exerçaient un pouvoir absolu et pouvaient même faire emprisonner les rois et les condamner à mort). Les enfants composant la *troupe* logeaient en commun dans des espèces de casernes, où ils étaient entretenus aux frais de l'Etat. Ils étaient divisés en trois classes, comprenant les âges de sept à douze, de douze à quinze, et de quinze à dix-huit ans. Chaque classe se subdivisait en groupes appelés *ilê*; à la tête de chaque *ilê* était placé un *ilarque*, jeune homme plus âgé que ses compagnons, qui servait de lieutenant au paidonome. Tout citoyen, en outre, était autorisé à réprimander et à punir les enfants qu'il trouvait en faute; s'il eût négligé de le faire, il se serait exposé à être puni lui-même.

De l'âge de sept ans à celui de douze, le jeune garçon, dont les cheveux étaient coupés courts, et qui devait marcher nu-pieds en toute saison, n'avait d'autre vêtement qu'une tunique. A douze ans, la tunique était remplacée par un manteau, pièce carrée de drap, qui devait durer une année avant d'être renouvelé. Les enfants couchaient sur un lit de paille ou de foin, sans couverture, et plus tard (depuis l'âge de quinze ans) sur des roseaux secs qu'ils devaient aller arracher eux-mêmes au bord de l'Eurotas.

Sous la direction de l'ilarque, les jeunes garçons se livraient aux exercices gymnastiques, qui leur étaient enseignés avec méthode. Ils débutaient par apprendre à courir et à nager; puis venaient divers exercices destinés à fortifier les bras; puis les jeux du pentathle, comprenant cinq « combats » : la course, le saut, la lutte, le jet du disque, le jet du javelot. Le pugilat et le pancrace (combinaison du pugilat et de la lutte) n'étaient pas admis, parce que ces exercices, fort en honneur dans d'autres cités, pouvaient avoir pour conséquence de défigurer ou d'estropier ceux qui s'y livraient, et que par conséquent ils étaient plus nuisibles qu'utiles. Les évolutions militaires et le maniement des armes formaient aussi, dans les deux classes supérieures, une partie importante de l'enseignement.

La danse, non point entendue au sens moderne du mot, mais désignant un exercice à la fois religieux et militaire, jouait un grand rôle à Sparte. Les jeunes gens apprenaient à exécuter en cadence, aux sons de la musique, divers mouvements rythmiques, entre autres les figures de la pyrrhique, une danse guerrière. On sait que, dans certaines fêtes, la population tout entière de Sparte exécutait des danses mêlées de chants : les vieillards, les hommes d'âge moyen, les jeunes gens, les matrones, les vierges étaient répartis en différents chœurs; et les rois eux-mêmes chantaient et dansaient à la place qui leur était assignée, sous les ordres du chorège. Il était donc important de former les enfants à un art qui occupait tant de place dans la vie publique.

La musique, naturellement, était aussi cultivée : les enfants apprenaient à chanter et à jouer de la cithare. Les Spartiates avaient repoussé obstinément les innovations et les perfectionnements que des musiciens du cinquième siècle (avant l'ère chrétienne), Phrynis et Timothée, avaient introduits dans l'art musical : ils conservaient religieusement l'ancienne cithare à sept cordes, et s'en tenaient à l'emploi du mode dorien, dont les sept notes étaient ré, mi, fa, sol, la, si, ut.

Les Grecs, on le sait, distinguaient dans l'éducation deux branches, la gymnastique et la musique, l'une exerçant le corps, l'autre cultivant l'esprit. A Athènes, le mot *musique* avait été entendu dans son sens le plus large : il désignait tout ce qui vient des Muses, et comprenait non seulement la poésie, mais la grammaire, la rhétorique, la géométrie, l'astronomie, etc. A Sparte, au contraire, on s'en tint au sens le plus étroit; tandis que des soins extrêmes étaient donnés à l'acquisition des avantages corporels, l'enseignement de quelques chants était en général tout ce qu'on accordait aux besoins intellectuels. Peu de Spartiates savaient lire et écrire, parce que ces connaissances ne faisaient pas partie du système général d'éducation; beaucoup d'entre eux savaient à peine compter; leurs idées ne s'élevaient pas au-dessus du cercle étroit où les enfermait leur existence cloîtrée; ignorants, mais plus forts sur le champ de bataille que les autres Grecs, ils se croyaient en droit de mépriser tous ceux qui ne leur ressemblaient pas.

Le côté moral, cependant, n'était pas négligé, et la

façon dont on s'y prenait pour inculquer aux enfants les sentiments en honneur parmi les citoyens constituait une des parties les plus remarquables du système d'éducation. Après le repas du soir, raconte Plutarque, le jeune chef qui dirigeait un groupe ou *ilê* posait à ses élèves des questions destinées à former leur jugement. « Quel est, leur demandait-il, le plus honnête homme de la ville? Que pensez-vous de telle action? » La réponse devait être précise et motivée; ceux qui parlaient sans avoir réfléchi étaient châtiés. En outre, les enfants étaient admis à assister, mais sans y prendre part, aux repas communs des citoyens, afin de profiter des conversations qui s'y tenaient.

Lorsque le jeune Spartiate avait atteint l'âge de dix-huit ans, son éducation était loin d'être achevée; il avait encore un temps presque aussi long à passer sous la discipline du paidonome avant de devenir un citoyen émancipé. De dix-huit à vingt ans, il était placé dans la classe des adolescents; à vingt ans, il passait dans celle des *irêns*, ou jeunes gens ayant le droit de parler. Les *irêns* logeaient dans des casernes comme les enfants, et exécutaient régulièrement des exercices gymnastiques et militaires sous la direction du paidonome et de cinq surveillants préposés à chacun des cinq quartiers de la ville. A trente ans seulement, l'*irên* était licencié, pouvait quitter la caserne, se marier, et entrait dans le service militaire actif.

Les jeunes filles spartiates étaient soumises à une éducation physique analogue à celle des jeunes gens : les exercices gymnastiques, la course, la lutte, leur étaient aussi imposés. Contrairement aux habitudes des autres cités grecques, les deux sexes étaient constamment mêlés, tant dans les exercices journaliers que dans les cérémonies publiques; et il en résultait une vive émulation. Une fois mariée, la femme spartiate vivait dans une liberté très grande, formant un contraste marqué avec la rigoureuse discipline qui pesait sur les hommes.

Parlant des Grecs en général, Taine a dit quelque part : « Deux idées ont gouverné cette civilisation antique, — la première, qui est celle de l'homme; la seconde, qui est celle de la cité : faire un bel animal, dispos, sobre, brave, endurant, complet, et cela par l'exercice corporel et le choix des bonnes races; faire une petite société fermée, comprenant en son sein tout ce que l'homme peut aimer ou respecter, sorte de camp permanent avec les exigences militaires du danger continu ». Cette appréciation, si on la rapporte au monde grec dans son ensemble, est certainement trop étroite; mais appliquée à Sparte, elle résume d'une manière juste et frappante l'idée que les Spartiates s'étaient formée de la cité, et l'éducation qu'une conception pareille imposait à la jeunesse.

[J. GUILLAUME.]

**SPÉCIAUX (COURS).** — Voir *Cours spéciaux*.

**SPENCER** (HERBERT). — Le célèbre philosophe anglais (1820-1903) est surtout connu pour avoir exposé et défendu dans de nombreux ouvrages la théorie de l'*évolution*, grand système philosophique par lequel il prétendait expliquer tous les phénomènes de la nature, et qui, selon lui, permettrait de ramener à une loi unique, à une simple formule, tous les faits étudiés par les savants, aussi bien les faits physico-chimiques ou biologiques que les faits psychologiques ou sociologiques. Il a exposé ses idées pédagogiques dans un livre écrit presque au début de sa carrière : *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*. C'est un recueil d'articles, que l'auteur a réunis en 1861 pour les publier en volume. Le premier chapitre : *Quel savoir a le plus de prix?* avait paru en 1859 dans la *Westminster Review*; le second, qui est le plus ancien : *De l'éducation intellectuelle*, en 1854, dans la *North British Review*; le troisième et le quatrième, *De l'éducation morale*, *De l'éducation physique*, en 1858 et 1859, dans la *Quarterly Review*. Il a paru une traduction française de ce livre chez Germer Baillière, en 1878; la même traduction, revue et corrigée, édition populaire, chez le même éditeur; enfin une traduction de M. Alexis Bertrand, chez Belin, Paris. On trouvera également des indications importantes sur les idées pédagogiques de l'auteur dans un certain nombre d'autres ouvrages : *Introduction à la Science sociale*, trad. française, 1875, notamment les chap. VIII et XII : les Préjugés de l'éducation; Discipline; *Essais*, trad. Burdeau, 1879, les articles suivants : le Progrès, l'Utile et le Beau, Trop de lois, etc.; *Problèmes de morale et de sociologie*, trad. de M. Varigny, les chapitres intitulés : De la liberté à la servitude, les Américains, la Morale de Kant, la Morale et les sentiments moraux, etc.; *Les Bases de la morale évolutionniste*, trad. française, Paris, 1880.

En face de l'éducation, telle qu'on l'entendait et la pratiquait au milieu du dix-neuvième siècle, Spencer prend une attitude résolument critique. Là, comme dans les autres branches de la science sociale, on ne réfléchit pas assez : on se laisse trop guider par les idées régnantes, dominer par les préjugés en cours, par les habitudes acquises : « Les hommes façonnent l'esprit de leurs enfants, comme ils habillent leur corps, suivant la mode ». Spencer est, en effet, avec le philosophe français Auguste Comte, l'un des premiers qui aient conçu l'idée d'appliquer à l'étude des phénomènes de la vie sociale les mêmes procédés et les mêmes méthodes qui ont remporté tant de succès dans les sciences de la nature; l'un des premiers, il a défendu cette opinion, que les grands problèmes politiques ou sociaux ne pouvaient être discutés et à plus forte raison résolus sans de longues études préalables, sans une investigation patiente des documents, et sans une série de comparaisons et d'expériences analogues à celles qui servent à fonder la certitude dans la physique ou la biologie. C'est un des promoteurs et des plus brillants artisans de la *sociologie* scientifique. On comprend dès lors que sa première préoccupation en matière de pédagogie soit avant tout d'étudier, de discuter d'une manière méthodique, en vue de conclusions définies, la valeur comparative des différentes connaissances. Avant de disserter sur les méthodes, il faut d'abord « déterminer d'une façon à peu près rationnelle quelles sont les choses méritant réellement d'être apprises ». Et il ne s'agit pas ici de l'intérêt que chaque chose peut présenter en elle-même, — car à ce compte il n'est pas d'étude qui ne rapporte quelque fruit, — mais de l'utilité qu'elle peut présenter pour un homme réel, vivant au milieu des hommes de notre temps. « Nous ne devons pas oublier que nous avons peu de temps pour nous instruire : on doit donc tâcher de l'employer de la manière la plus avantageuse. » Le problème le plus important, c'est le choix à faire entre les différentes études qui se partagent notre attention. Pour que nous puissions trouver notre direction rationnelle, il faut d'abord examiner quelles sont les choses les plus importantes à connaître.

Le critère qui nous servira à distinguer les connaissances éducatives des autres sera celui de l'utilité; mais de l'utilité entendue dans le sens le plus large et le plus général : « Comment vivre d'une vie complète? Ceci étant la grande chose nécessaire qu'il nous importe d'apprendre, c'est aussi la grande chose que l'éducation doit enseigner. Nous préparer pour la vie complète, tel est le but de l'éducation; et la seule manière rationnelle de juger un système d'éducation, c'est de savoir jusqu'à quel point il atteint ce but. »

Or, si nous recherchons quels sont les différents genres d'activité qui constituent la vie humaine, nous trouvons par ordre d'importance : 1° l'activité qui a pour objet direct la conservation de l'individu; 2° celle qui, en pourvoyant aux besoins de son existence, contribue indirectement à sa conservation; 3° l'activité qui a pour objet l'entretien et l'éducation de la famille; 4° celle qui assure le maintien de l'ordre social et politique; 5° l'activité de genre varié employée à remplir les loisirs de l'existence par la satisfaction des goûts et des sentiments. — A chacun de ces ordres d'activité doit correspondre une partie spéciale de l'éducation. L'idéal serait d'obtenir une préparation complète sur tous ces points. Mais notre état social ne le permet pas. Il faut alors nous contenter de maintenir une juste proportion entre les différents degrés de préparation à chacune des divisions de l'activité humaine. « Pour la moyenne des hommes, le

but à se proposer est une éducation qui approche le plus de la perfection dans les choses les plus essentielles à la vie complète et qui s'en approche de moins en moins dans celles qui ont de moins en moins d'influence sur la vie complète. »

La première et la plus importante partie de l'éducation est donc celle qui a pour objet de pourvoir directement à la conservation de nous-mêmes. Mais elle est heureusement assurée d'avance, par la nature même, qui nous a dotés d'un instinct de conservation. Le rôle principal de l'éducateur consiste ici à savoir s'abstenir, à laisser à l'enfant la faculté d'acquérir l'expérience que donne seul le libre exercice de l'activité. Mais ce n'est pas tout. Bien des maladies proviennent de l'ignorance des lois fondamentales de la physiologie, bien des accidents évitables avec une meilleure hygiène diminuent et affaiblissent la résistance vitale de l'organisme. Une manière de vivre plus conforme à la raison ne pourra s'établir que lorsque la connaissance des principes de l'hygiène l'aura précédée et préparée. — Le second objet de l'éducation, la préparation professionnelle, nécessite un enseignement plus largement et plus précisément scientifique. La transformation de l'industrie rend, en effet, de plus en plus nécessaire, même à l'ouvrier, la connaissance des sciences physiques et naturelles. — Mais l'éducateur ne doit point songer seulement à l'intérêt de l'individu, il faut qu'il se souvienne que l'enfant est destiné à devenir père de famille. Or, à l'heure actuelle, rien n'est fait pour le préparer à cette tâche. Et Spencer critique avec beaucoup de verve cette inconcevable lacune de nos programmes. Si, par aventure, aucun autre vestige de notre civilisation n'arrivait à la postérité qu'un tas de nos livres classiques, ou bien une liasse de nos compositions de collège, représentons-nous l'étonnement d'un érudit de l'avenir, en voyant que rien n'indique, dans ces papiers ou dans ces livres, que les élèves qui s'en servaient dussent jamais avoir des enfants : « Bon, dirait-il, cela devait être un cours d'études pour les célibataires ». « Songez, ajoute-t-il un peu plus loin, que le régime auquel les enfants sont soumis a une influence, soit bonne, soit mauvaise, sur leur avenir tout entier, qu'il y a vingt manières de se tromper, et une seule manière de ne pas se tromper, et vous mesurerez l'étendue des maux qu'introduit dans le monde notre système d'éducation hasardé, irréfléchi. » Et les effets de l'ignorance sont aussi grands dans l'éducation morale ou intellectuelle que dans l'éducation physique. Spencer critique vivement, par exemple, l'éducation livresque : « Faute de reconnaître cette vérité, que l'usage des livres est supplémentaire, qu'ils sont un moyen indirect d'apprendre, quand le moyen direct nous manque, un moyen de voir par les yeux des autres, quand nous ne pouvons pas voir par nos propres yeux, nos éducateurs sont toujours prêts à nous donner des choses de seconde main, les livres, au lieu de choses de première main, les faits ». Il faudrait qu'ils se souvinssent que l'esprit marche nécessairement du concret à l'abstrait. — Le citoyen sera formé par l'étude de l'histoire, non de l'histoire anecdotique ou militaire, mais de l'histoire des idées et des mœurs, de l'*histoire naturelle* de la société, ou mieux encore de la *sociologie descriptive*. — Quant à l'éducation esthétique et à l'éducation littéraire, Spencer les relègue au dernier rang, non qu'il les méprise, mais parce qu'il refuse d'admettre qu'elles soient fondamentalement nécessaires au bonheur. Et il se plaît à démontrer que la science elle-même est, pour qui sait la comprendre, une source de poésie et de joies esthétiques : « La vérité est que ceux qui n'ont jamais pénétré dans les domaines de la science sont aveugles pour la plus grande partie de la poésie qui les entoure. Celui qui n'a pas, dans sa jeunesse, collectionné des insectes ou des plantes, ignore quel magique intérêt peut s'attacher à une haie ou à une prairie. »

Cette rapide enquête nous permet de répondre maintenant à la question capitale qui était posée à l'éducateur : Quelle sorte de savoir a le plus de prix? quelle est la chose la plus importante à connaître? Pour Spencer, il ne doit y avoir sur ce point aucune hésitation : c'est la science. La véritable culture, c'est la culture scientifique, dont la valeur est incomparablement supérieure à celle de la culture littéraire : « Pour la discipline de l'homme, de même que pour sa direction, la science est de première valeur. A tous égards, apprendre le sens des choses vaut mieux qu'apprendre le sens des mots. Comme éducation intellectuelle, morale, religieuse, l'étude des phénomènes qui nous entourent est immensément supérieure à l'étude des grammaires et des langues.... Nécessaires et éternelles, les vérités de la science importent à l'humanité tout entière et dans tous les temps. Dans l'avenir le plus éloigné, comme aujourd'hui, il sera d'une suprême importance, pour la direction de leur conduite, que les hommes possèdent la science de la vie physique, intellectuelle et sociale, et qu'ils possèdent toutes les autres sciences, comme donnant la clef de la science de la vie. »

C'est assurément le point le plus saillant et le plus original de la doctrine de Spencer que cette glorification de la science, éducatrice de l'humanité. Et certes, il y a beaucoup de vrai dans cet éloge, et l'on sait combien nos systèmes actuels d'éducation ont mis à profit ces idées du philosophe anglais. Mais il semble pourtant que ce dernier a apporté quelque exagération dans sa manière de voir. Sans doute, les connaissances scientifiques sont nécessaires à l'homme moderne : sans doute il faut à l'ouvrier, au commerçant, à l'industriel contemporains, un certain nombre de notions précises sur les choses qu'ils auront à travailler, à manipuler. Mais, si la valeur utilitaire de la science est incontestable, on peut discuter sur sa valeur éducative; Spencer est très loin de l'avoir démontrée, et l'on peut douter qu'une discipline exclusivement scientifique ait, au point de vue de la formation de l'esprit et du caractère, la même valeur que la méditation des écrivains et des moralistes. Plaçons-nous même au point de vue de l'utilité immédiate : il nous semble que Spencer n'a pas vu assez nettement qu'avant de former de bons techniciens ou même de bons citoyens, l'essentiel était de faire des hommes, au sens le plus large du mot. Dans l'énumération qu'il nous donne des différentes formes de l'activité humaine, il en a oublié une, la plus importante de toutes peut-être : l'activité sociale, qui met l'individu en contact avec ses semblables. « Ce qu'il y a de plus difficile pour un homme, a dit plus justement un de nos contemporains, ce sont les relations avec les hommes. » Là, en effet, la science, au sens où Spencer entend ce mot, ne peut nous donner d'indications précises. Là, tout est affaire de doigté, de finesse, de tact. Là on ne peut faire appel à des règles générales et codifiées une fois pour toutes; à chaque cas particulier, il faut adapter une manière d'agir particulière. On pourrait soutenir que la vie en société est une œuvre d'art, qui exige des qualités bien différentes de celles que la science met en jeu; l'inhabileté légendaire de certains grands savants à s'adapter à la vie sociale de leur temps, n'en est-elle pas la meilleure preuve? Notre Pascal eût reproché au savant évolutionniste d'avoir oublié de placer à côté de l'esprit de géométrie, qui part de principes bien définis et procède par une série de déductions, selon des règles arrêtées à l'avance, l'esprit de finesse, qui sait discerner le vrai au milieu d'une masse confuse de faits. Et cet esprit de finesse, qui n'est que la forme la plus élevée de la politesse, ne s'acquiert, ne se perfectionne que par l'exercice, dans la fréquentation des hommes qui ont le mieux connu la société, dramaturges, romanciers ou historiens. Spencer veut préparer l'homme à la « vie complète ». Mais, pour être un homme complet, il ne suffit pas de connaître à fond son métier, et même de posséder l'omniscience, il faut posséder cet ensemble de qualités sociales dont les gens du dix-septième siècle faisaient le privilège de l'*honnête homme*. Une éducation qui, comme celle que nous propose Spencer, négligerait ce côté de la préparation à la vie, présenterait une grosse lacune.

Les idées de Spencer sur la façon d'organiser l'éducation intellectuelle sont beaucoup moins originales. Il suit ici presque constamment Rousseau et Pestalozzi. Il adopte le principe posé par ce dernier que, dans

son ordre comme dans ses méthodes, l'éducation doit se conformer à la marche naturelle de l'évolution mentale, qu'il y a un certain ordre de succession pour le développement spontané des facultés, et un genre particulier de connaissances que chacune de ces facultés réclame pendant son développement : c'est à nous à découvrir cet ordre et à fournir aux facultés leurs aliments. L'observation de cette règle a déjà conduit beaucoup de maîtres à abandonner de vieilles erreurs, telles que la culture prématurée et exclusive des facultés intellectuelles, l'habitude de faire apprendre par cœur ou d'enseigner des règles avant que l'élève connaisse les faits particuliers qu'elles résument. On commence à développer chez l'enfant la faculté d'observation par les *leçons de choses*, à lui présenter les faits concrets avant les vérités abstraites. C'est dans cette voie qu'il faut persévérer, en se souvenant que l'esprit va naturellement du simple au composé, de l'indéfini au défini, du concret à l'abstrait, de l'empirique au rationnel. Spencer pense, comme Auguste Comte, que l'enfant, en se développant, repasse par les mêmes phases qu'a traversées l'humanité elle-même au cours de son évolution. Le rôle de l'éducateur est donc de guider ce développement, de le surveiller, en le gênant le moins possible et en laissant le principal rôle à l'activité de l'enfant. Il en résultera que l'exercice normal des facultés étant agréable en soi, l'étude deviendra pour l'enfant un véritable plaisir. L'éducation bien conduite doit être attrayante. On reconnaît là une théorie chère à Rousseau : c'est encore de l'*Emile* que Spencer s'inspire quand il demande qu'on étende le système des leçons de choses à l'enseignement des sciences abstraites, de la géométrie par exemple, et quand il insiste sur l'importance du dessin comme moyen d'éducation.

La méthode qu'il nous propose pour former l'enfant au point de vue moral n'est également qu'un développement des vues de Rousseau sur le même sujet. Cette méthode est bien simple : elle consiste à laisser se produire les conséquences naturelles de chaque action. Ces conséquences sont le critérium qui nous permet de distinguer l'acte bon de l'acte mauvais : résultant de lois nécessaires, toujours les mêmes, elles sont proportionnées aux transgressions. L'application de ce système inculquera à l'esprit de l'enfant l'idée de l'inéluctabilité des lois naturelles; il évitera aux parents d'avoir à intervenir comme auteurs du châtiment, et préviendra ainsi la désaffection que pourrait faire naître le système habituel de corrections. Si l'enfant fait du « désordre », on l'obligera à le réparer; s'il n'est pas prêt pour la promenade, on le laissera à la maison; s'il perd son canif, on se gardera bien de lui en acheter un autre : voilà quelques exemples de punitions *naturelles*. Du reste, il ne faut pas trop attendre de l'enfant, ni trop exiger de lui. Pendant ses premières années, tout homme revêt les différents types de caractères qu'a présentés la race barbare dont il est issu. L'enfant est comparable à un sauvage; il n'est ni possible, ni désirable qu'il devienne un « modèle »; comme la précocité intellectuelle, la précocité morale a des résultats funestes. Les facultés morales supérieures, comme les facultés intellectuelles supérieures, sont les unes et les autres tardives dans leur évolution. Pour toutes deux, la culture hâtive n'a lieu qu'aux dépens du développement futur. C'est là une loi psychologique dont il faudrait que les parents fussent instruits.

A l'éducation physique, Spencer consacre un chapitre aussi long et même plus long que ceux qu'il a consacrés à l'éducation intellectuelle ou à l'éducation morale. C'est qu'en effet il juge que c'est là un article de première importance. Il n'a pas assez de mordantes railleries et de sanglants reproches contre les Anglais de son temps, qui, se passionnant pour l'élevage des taureaux ou l'engraissement des porcs, ne se préoccupent pas de savoir comment ils feront de leurs enfants des hommes forts, vigoureux, résistants, capables d'entrer dans le combat de la vie avec de pleines chances de succès. Laisser le soin de la culture physique des jeunes enfants aux mères, qui ne sont nullement préparées à leur métier, et à des nourrices ignorantes, quel aveuglement et quel impardonnable négligence! Et Spencer, entrant résolument dans le détail, ne craint pas de donner pour l'alimentation, pour le vêtement, pour l'exercice musculaire, des règles très précises.

D'une manière générale, il conseille de réagir contre la sévérité des coutumes actuelles. Laisser à l'appétit de l'enfant l'appréciation de la quantité de nourriture nécessaire, et ne pas prétendre régler cet appétit; donner aux enfants des sucreries et des fruits; leur fournir une nourriture substantielle, variée et agréable; les vêtir assez chaudement pour les protéger contre les intempéries; ne pas exagérer la part de la culture intellectuelle, surtout chez les jeunes filles, à qui l'on devrait demander en revanche plus d'exercices physiques : tels sont les principaux desiderata formulés par le philosophe. Autrefois, dit-il, l'éducation était presque entièrement physique, parce qu'alors attaquer et se défendre étant la première des nécessités, la vigueur corporelle était le but essentiel de l'éducation. Aujourd'hui nous tombons dans l'excès contraire. « Nous n'avons pas encore compris cette vérité que, puisque la vie physique est le fondement nécessaire de la vie intellectuelle, l'intelligence ne doit pas être développée aux dépens du physique.... Peu de gens paraissent comprendre qu'il existe une chose dans le monde qu'on pourrait appeler la moralité physique.... La vérité est que tout préjudice porté volontairement à la santé est un *péché physique.* »

La conclusion qui se dégage de cette étude, c'est que « l'éducation n'est pas une chose facile et simple, mais, au contraire, une tâche difficile et complexe : *c'est la plus rude tâche de la vie adulte* ». Aussi conviendrait-il que ceux qui en porteront la charge, et ce sont pour une grande partie les parents eux-mêmes, fussent préparés de longue main à leur métier : « On ne peut invoquer aucun motif raisonnable pour laisser l'art de l'éducation en dehors de nos cours d'études.... Comme au physique la maturité est caractérisée par la puissance de procréer, la maturité intellectuelle est caractérisée par la puissance d'élever les enfants. *Le sujet qui comprend tous les autres et qui doit par conséquent former le point culminant de l'éducation, c'est la théorie et la pratique de l'éducation.* »

Cette affirmation de la nécessité d'un enseignement scientifique de la pédagogie est le couronnement de l'œuvre de Spencer. Intéressante malgré ses lacunes, malgré et peut-être aussi à cause de ses paradoxes, elle reste dans l'ensemble un peu vague. L'auteur ne distingue pas nettement ce qui peut s'adresser dans l'éducation à certains privilégiés et ce qui doit former la substance d'un enseignement populaire. Il vante l'excellence de la discipline scientifique, mais on ne sait s'il prétend qu'on instruise l'enfant dans toutes les sciences, ou s'il veut seulement qu'on fasse un choix parmi elles, et l'on ne sait pas non plus de quelle façon on pourra s'y prendre pour faire ce choix. Dès qu'il essaie d'être précis, il cesse d'être personnel et emprunte la plupart de ses conseils pratiques (par exemple sur l'éducation intellectuelle ou morale) aux systèmes en vogue de son temps. C'est que Spencer manque d'expérience; les problèmes se posent toujours un peu pour lui à travers les livres, et les solutions qu'il leur donne ne lui ont pas été suggérées par le contact direct avec les faits, avec la vie; or, rien ne remplace cette connaissance immédiate des réalités. Malgré tout, les idées générales que nous présente un homme d'une aussi vaste érudition et d'une aussi prodigieuse force de pensée n'en conservent pas moins leur prix; elles ont fait réfléchir, elles ont agi comme un stimulant, et c'est sans doute par là que s'explique le succès qu'a remporté, en France particulièrement, ce petit livre si plein de verve, si savoureux parfois, et pourtant toujours pénétré de la gravité et de l'importance du sujet qu'il traite.

*Bibliographie.* — GUYAU, *Education et hérédité*, Paris, 1889. — THAMIN, *Education et positivisme*, Paris, 1892. — A. BERTRAND, *L'enseignement intégral*, Paris, 1898. — G. COMPAYRÉ, *Herbert Spencer et l'Education scientifique*, Paris, Delaplane.

[GEORGES POYER.]

**SPENER.** — Philippe-Jacob Spener (1635-1705), le fondateur du *piétisme* allemand, naquit à Ribeauvillé en Alsace, et étudia la théologie à Strasbourg, puis exerça le ministère ecclésiastique à Francfort-sur-le-Mein, à Dresde et enfin à Berlin. Nous avons indiqué, à l'article *Piétisme*, quelle influence ce mouvement religieux a exercée sur l'éducation en Allemagne : nous n'y reviendrons pas ici. Spener lui-même ne s'est du reste pas occupé directement de questions pédagogiques; ses écrits sont des ouvrages de théologie.

**SPIESS.** — Adolphe Spiess, né en 1810, dans la Hesse, a rendu d'éminents services à l'enseignement de la gymnastique comme professeur et comme théoricien. Son père, pasteur à Offenbach, avait fondé un établissement d'éducation où l'enseignement était donné selon la méthode de Pestalozzi : le jeune Spiess fit ses études dans l'institut paternel jusqu'à l'âge de dix-huit ans, et c'est là qu'il prit le goût de la gymnastique. Il passa ensuite trois années et demie aux universités de Giessen et de Halle, fut quelque temps précepteur, et, en 1833, accepta une place d'instituteur dans les écoles de Burgdorf (canton de Berne), où enseignaient à ce moment Frœbel et ses amis Langethal et Middendorf. Là il fut chargé entre autres des leçons de gymnastique; il eut à enseigner aussi la gymnastique aux élèves de l'école normale de Münchenbuchsee, distante de trois lieues. Les succès qu'il obtint l'engagèrent à publier un *Traité de gymnastique* (*Turnlehre*), qui parut en quatre parties, de 1840 à 1846, et qui opéra une véritable révolution dans l'enseignement de cet art. En 1844, il reçut à Bâle la place de professeur de gymnastique au gymnase et à la *Realschule*. Enfin, en 1848, ses compatriotes le rappelèrent à Darmstadt comme professeur de gymnastique, avec le titre d'assesseur du conseil des études. Il fit paraître, en deux parties, un second ouvrage destiné à servir de manuel aux maîtres (*Turnbuch fur Schulen*, 1847-1851). Atteint d'une maladie de poitrine, il dut prendre sa retraite en 1855, et mourut en 1858.

**SPILLEKE.** — A.-G. Spilleke, né à Halberstadt en 1778, mort à Berlin en 1841, étudia la théologie et la philologie à Halle et à Berlin, fut d'abord précepteur dans la maison du conseiller supérieur de consistoire Gedike, puis devint prédicateur dans diverses églises de Berlin et professeur dans un gymnase jusqu'en 1820. En 1821, il reçut la direction du gymnase Frédéric-Guillaume, et celle de la *Realschule* qui y était annexée; cet établissement, fondé par Hecker en 1745 et resté sous la direction du neveu de celui-ci de 1784 à 1820, n'était pas dans un état très prospère. Spilleke le releva. Il exposa en 1822 et 1823, dans deux « Programmes » devenus classiques, la raison d'être de la *Realschule*, les services qu'elle est appelée à rendre, la place qu'elle doit occuper dans la hiérarchie des établissements d'instruction publique, et les matières qui doivent y être enseignées. Il définit la *Realschule* une école « qui doit conduire ses élèves des premiers éléments au degré de culture intellectuelle nécessaire, non pas seulement pour l'apprentissage d'un métier purement mécanique, mais aussi pour l'exercice des professions civiles qui exigent une culture scientifique ». Il voulait que la *Realschule* fût non point subordonnée au gymnase, mais placée sur un pied d'égalité, à titre « d'établissement scientifique donnant une culture générale ». Sous son administration intelligente, la *Realschule* de Berlin devint florissante; et ses succès contribuèrent beaucoup à attirer l'attention sur ce nouvel ordre d'enseignement et à augmenter le nombre de ses partisans en Allemagne. — Voir *Realschule*.

**SPULLER.** — Jacques-Eugène Spuller, journaliste et homme politique, est né à Seurre (Côte-d'Or), en 1835, et mort en 1896.

Après avoir achevé ses études au lycée de Dijon et avoir passé par la Faculté de droit, Spuller se fit inscrire au barreau de Paris et se lia alors avec Gambetta, dont il devint le collaborateur et l'ami inséparable. Avec lui, en 1870, il quitta Paris en ballon pour travailler à organiser la défense nationale en province; avec lui il fonda, en 1871, le journal la *République française*, auquel il donna des articles jusqu'en 1893. Paris le nomma député en 1876, et il fut un des plus ardents adversaires des hommes du Seize-Mai; c'est lui qu'on chargea de rédiger le manifeste des 363. Réélu en 1877 et en 1881, il occupa le poste de sous-secrétaire d'Etat aux affaires étrangères dans le « grand ministère ». En 1883, il tint son mandat des électeurs de la Côte-d'Or et devint ministre de l'instruction publique en 1887. Dans le cabinet Tirard, où il eut le portefeuille des affaires étrangères (1889-1890), il prit une part active à la lutte contre le boulangisme. Le 24 avril 1892, le département de la Côte-d'Or l'envoya au Sénat, et, peu après, il accepta le portefeuille de l'instruction publique dans le cabinet Casimir-Perier. A l'instruction publique étaient alors rattachés les cultes. C'est comme ministre des cultes qu'il eut à répondre à une interpellation de M. Denys Cochin à propos d'un arrêté du maire de Saint-Denis, qui avait interdit les processions sur la voie publique et l'exhibition des emblèmes religieux aux enterrements. Sur la question de fait, Spuller dit que la première partie de l'arrêté du maire était légale, que la seconde était illégale et, à ce titre, avait été annulée par le Conseil d'Etat. Puis il prit occasion de cet incident pour soutenir que la politique religieuse devait être inspirée par un « esprit nouveau », que les rapports de l'Eglise et de l'Etat devaient désormais être réglés par une politique non d'abandon ni de recul, mais de large tolérance (séance de la Chambre du 3 mars 1894). Les évènements ne devaient pas tarder à montrer que Spuller se faisait illusion en pensant que ce programme, généreux sans doute, pouvait être appliqué sans péril. Aussi, malgré l'unité de sa vie et la sincérité de ses convictions, cette erreur politique lui fut reprochée comme une infidélité à son passé, et, après la chute du cabinet Casimir-Perier (22 mai 1894), il ne joua plus aucun rôle.

Par deux fois Spuller est passé au ministère de l'instruction publique; à chaque fois il n'y demeura que quelques mois (du 30 mai au 12 décembre 1887; du 3 décembre 1893 au 30 mai 1894). Le temps ainsi lui a manqué pour marquer son passage par la préparation ou l'achèvement de quelque réforme importante. Et cependant son souvenir durera peut-être plus que celui de certains ministres à qui les circonstances permirent d'attacher leur nom à telle ou telle grande mesure.

M. Liard a dit de Spuller : « Quand il devint notre chef, nous l'attendions ». Il est très vrai en effet que, dans le personnel politique des vingt-cinq premières années du régime républicain, Spuller se trouvait entre les plus désignés pour diriger l'éducation nationale. En 1879, rapporteur du projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement supérieur, il avait aidé puissamment Jules Ferry à faire reconquérir par l'Etat le terrain qu'il avait perdu par la loi du 12 juillet 1875. En toute occasion, il avait montré que les questions d'enseignement et d'éducation avaient pour lui un attrait particulier, et ses *Conférences populaires* attestent qu'il les avait étudiées et qu'il les connaissait bien. Il a dit de lui-même : « J'ai été longtemps journaliste, je le suis encore, et vraisemblablement je resterai journaliste jusqu'à la fin de ma vie.... J'ai été autrefois, au temps de nos luttes, un militant tout comme un autre, cependant je crois avoir été surtout un enseignant et, tout compte fait, j'aime mieux ce second rôle que le premier. » Nul plus que lui ne fut convaincu que, selon le mot de Proudhon, démocratie c'est démopédie, et de tout temps il professa cette opinion que l'instruction publique « est, dans les nations modernes, le premier et le plus important de tous les services de l'Etat ».

Aussi, le ministère de l'instruction publique, « pour lui, ce n'était pas seulement un cabinet d'où l'on gouverne un corps de fonctionnaires. C'était une chaire, une chaire unique, la plus haute de tout l'enseignement national, d'où la parole porte par toute la France, à travers les facultés, les collèges et les écoles ». Et, comme l'occasion lui en était offerte, « dans cette chaire il s'installa et il enseigna ».

C'est cet enseignement (discours, allocutions, circulaires) qui forme la matière des deux volumes qu'il a publiés sous ce titre : *Au Ministère de l'instruction*

*publique*. Ces pages, où se sent partout une pensée probe, une prudhomie généreuse, un optimisme viril, méritaient vraiment d'être recueillies.

Ceux qui ont approché Spuller savent combien il y avait de bonté et de tendresse délicate sous son enveloppe un peu épaisse. Mais, en même temps, quand il s'agissait de défendre ce qu'il croyait un intérêt supérieur, il était capable d'autorité et d'énergie. Il le fit voir quand, pour la première fois, il fut question des syndicats d'instituteurs. Un congrès, tenu à Paris en 1887, avait décidé qu'une société autonome et amicale des instituteurs serait constituée dans chaque département, et que ces sociétés seraient reliées entre elles et formeraient l'*Union nationale des instituteurs de France*. En outre, les statuts d'un « Syndicat des instituteurs et institutrices laïques associés pour organiser des congrès d'instituteurs » avaient été déposés à la préfecture de la Seine le 28 mars 1887. Le premier article de ces statuts était ainsi conçu : « Le Syndicat a pour objet d'étudier les intérêts professionnels des instituteurs au moyen de congrès d'instituteurs, de servir de lien entre les sociétés d'instituteurs, et d'appliquer à l'égard des membres de l'enseignement primaire toutes les dispositions de la loi du 25 mars 1884 sur les syndicats professionnels ».

Spuller vit là une tentative d'usurpation sur la puissance publique, une menace de désorganisation d'un grand service d'Etat. Le 20 septembre, il envoya donc une circulaire aux préfets pour leur prescrire de se mettre en travers de ce mouvement. Il se refusait à concevoir qu'on pût permettre aux instituteurs publics laïques « de se donner des chefs en dehors de leurs chefs, des statuts en dehors de l'Université, de prendre des engagements autres que ceux que l'Etat reconnaît »; il ajoutait : « Ils comprendront aisément que le gouvernement n'hésiterait pas à réprimer cet abus, quelque part et sous quelque nom qu'il se produisît ». Quoi qu'on pense sur ce sujet, il faut du moins savoir gré à Spuller de la netteté de son attitude.

Rappelons, en terminant, les paroles qui se lisent à la fin du discours que M. Liard prononça à l'inauguration du monument élevé à la mémoire d'Eugène Spuller au cimetière du Père-Lachaise (12 juin 1901) :

« En entrant au ministère de l'instruction publique, il avait pu porter sur lui-même ce témoignage : « Je » n'y entre pas comme un étranger qui pénètre pour » la première fois dans un atelier où l'on travaille à » un ouvrage qui lui est inconnu ». En le quittant, il put dire avec autant de vérité : « J'ai pris ma fonction » au sens propre du mot; j'ai tenu à être le premier » instituteur de la nation. »

Les écrits d'Eugène Spuller sont : *Petite Histoire du second Empire*, 1870; *Figures disparues*, 3 vol., 1886-1894; *Conférences populaires*, 3 vol., 1879-1892; *Au Ministère de l'instruction publique*, 2 vol., 1885-1895; *Hommes et choses de la Révolution*, 1896.

[Maurice Pellisson.]

**SPURZHEIM.** — Jean-Gaspard Spurzheim, célèbre phrénologue, né en 1776 à Longwich près de Trèves, étudia la médecine à Vienne, et y fit la connaissance de Gall, dont il devint le disciple. Avec lui il parcourut, à partir de 1804, l'Allemagne, la Suisse et les Pays-Bas; en 1807, ils se fixèrent ensemble à Paris. Mais, après avoir fait en collaboration un certain nombre de publications scientifiques, ils se brouillèrent (1813), et à partir de ce moment Spurzheim continua ses travaux d'une manière indépendante. Il résida alternativement à Paris et en Angleterre. En 1832, il quitta l'Europe pour les Etats-Unis, et mourut à Boston la même année.

A l'article *Gall*, un de nos collaborateurs a exposé et apprécié les doctrines qui constituent la *phrénologie* : nous n'y reviendrons pas. Nous voulons seulement signaler deux ouvrages peu connus de Spurzheim, écrits en français et publiés à Paris, qui nous paraissent mériter d'être signalés à l'attention des éducateurs : ce sont un *Essai philosophique sur la nature morale et intellectuelle de l'homme* (Paris, Treuttel et Würtz, 1820), et un *Essai sur les principes élémentaires de l'éducation* (Paris, Treuttel et Würtz, 1822). Nous n'analyserons pas ces deux livres, qui contiennent, à côté de l'exposé de la théorie phrénologique, des vues originales souvent intéressantes. Disons seulement que l'auteur, conséquent avec sa doctrine, déclare que l'éducation ne peut rien créer; qu'elle se borne à développer ce qui existe naturellement dans l'homme, et à donner une direction salutaire aux facultés primitives. Chacun a ses dispositions naturelles ou innées, et, sous ce rapport, l'espèce humaine se divise en différentes classes. Quelques individus « sont vraiment des élus : ils ne désirent que ce qui est bon, et font le bien naturellement; ils aiment l'étude et les connaissances, et dans toutes leurs actions associent la morale et la philosophie ». Mais à côté de cette élite, on trouve trois autres classes d'hommes, que l'auteur définit ainsi : « La première renferme ceux qui ont une ou plusieurs facultés, supérieures et inférieures, très énergiques : ces individus peuvent être éminents en vices ou en vertus, d'après le degré de lumière de leur intelligence. A la seconde classe appartiennent ceux chez lesquels certaines facultés inférieures sont très énergiques, et les facultés supérieures très faibles; ces individus courent risque de succomber à leurs penchants inférieurs, en proportion que les motifs supérieurs leur manquent, et qu'ils ne sont pas soutenus par une éducation bien dirigée. Chez le plus grand nombre des hommes, qui forment la troisième classe, toutes les facultés sont dans l'état moyen; c'est sur eux que l'éducation et les circonstances extérieures exercent toute leur influence; c'est cette classe qui a donné lieu à quelques philosophes de penser que l'homme est tout ce qu'il est par l'imitation et par l'éducation. » Nous pouvons noter, en outre, que Spurzheim conteste absolument que l'étude des langues anciennes doive être le fondement nécessaire d'une éducation libérale; il combat également le préjugé qui attribue aux seules mathématiques le don d'exercer la faculté de raisonnement : « Quand on connaît les facultés fondamentales de l'homme, on sait que la raison ou les facultés réflectives trouvent leur application dans toutes les branches des connaissances humaines, et non uniquement dans l'étude des mathématiques, ou dans celle des langues ». A ses yeux, l'étude des sciences naturelles est la plus importante de toutes. Bien qu'il ne soit pas un philosophe dans le sens qu'au dix-huitième siècle on attachait à ce mot, et qu'il parle avec respect de la religion révélée, il revendique néanmoins pour la science le droit de la libre recherche; il insiste sur la distinction entre la morale et la religion; et il pose ce principe, qu'un système d'éducation ne doit pas être le fruit de l'invention, et que seules l'observation et l'induction peuvent, en cette matière comme en toutes les autres, amener à la connaissance de la vérité.

**STAGE.** — Sous le régime de la loi de 1850, le brevet de capacité exigé des instituteurs pour tenir une école publique ou libre pouvait être remplacé par un *certificat de stage*. D'autres certificats de stage étaient exigés pour l'ouverture d'un pensionnat primaire et pour celle d'un établissement d'instruction secondaire libre. Enfin, une autre variété du certificat de stage était exigée de toute personne qui voulait être nommée sous-directrice d'une salle d'asile. — Voir *Stage* (*Certificat de*).

Aujourd'hui, nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'a fait un stage de deux ans au moins dans une école publique ou privée.

Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept ans.

Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre, sur l'avis du Conseil départemental. (Loi du 30 oct. 1886, art. 23.) — Voir *Instituteurs stagiaires*.

Des conditions de stage sont également imposées aux candidats aux divers certificats d'aptitude professionnelle. — Voir les articles consacrés à chacun de ces certificats d'aptitude.

**STAGE** (Certificat de). — Les articles 25 et 47 de la loi du 15 mars 1850 stipulaient que le brevet de

capacité pouvait être suppléé par un certificat de stage délivré par le Conseil académique (départemental) aux personnes qui justifiaient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières comprises dans la première partie de l'article 23 de la loi dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des stagiaires.

Tout Français voulant ouvrir un pensionnat primaire devait produire un certificat dûment légalisé délivré par le Conseil académique (départemental), attestant que le postulant avait exercé pendant cinq ans au moins, soit comme instituteur, soit comme maître dans un pensionnat primaire (Même loi, art. 53).

Pour ouvrir un établissement d'instruction secondaire, il fallait être muni d'un certificat de stage délivré par le Conseil académique (départemental) constatant que le déclarant avait rempli pendant cinq ans au moins les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement d'instruction secondaire public ou libre (Même loi, art. 60).

Enfin, un certificat de stage dans les salles d'asile était exigé des personnes qui voulaient être nommées sous-directrices de salles d'asile. Ce certificat était délivré par l'inspecteur d'académie aux personnes qui prouvaient avoir suivi pendant deux mois au moins les exercices d'une salle d'asile modèle, sur la déclaration de la directrice de cet établissement. A Paris, le certificat était délivré par le vice-recteur de l'académie, soit sur l'attestation de la directrice d'une salle d'asile modèle, soit sur l'attestation de la directrice du Cours pratique, certifiée par la commission de surveillance du cours. (Décret du 21 mars 1855, articles 26 et 91.)

**STAGIAIRES (ÉCOLES).** — On nommait ainsi, sous le régime de la loi de 1850, tout établissement public ou libre d'instruction primaire autorisé par le Conseil académique (départemental) à recevoir des élèves-maîtres stagiaires : Voir *Stage* (*Certificat de*)

Ces écoles étaient désignées chaque année dans le courant de mars (Décret du 12 mars 1851, art. 1er).

**STAGIAIRES (ÉLÈVES-MAITRES).** — Aux termes de l'article 36 de la loi du 15 mars 1850, tout département, à défaut d'école normale, était tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux en entretenant des élèves-maîtres dans les établissements d'instruction primaire désignés par le Conseil académique (départemental). D'autre part, l'article 47 de la même loi disait que le Conseil académique (départemental) délivrait, s'il y avait lieu, des certificats de stage (tenant lieu du brevet) aux personnes qui justifiaient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières comprises dans la première partie de l'article 73, dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des stagiaires. La loi englobait donc, sous le nom d'*élèves-maîtres stagiaires*, deux catégories distinctes d'individus : 1° les élèves-maîtres que, par application de l'article 35, le département devait, à défaut d'école normale, entretenir dans une école publique ou privée; 2° les personnes que l'article 47 déclarait aptes à recevoir un certificat de stage équivalant au brevet de capacité, à la condition d'avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières obligatoires du programme.

La pensée des auteurs de la loi, en créant cette institution toute nouvelle des élèves-maîtres stagiaires de l'une et de l'autre catégorie, avait été, d'une part, de faciliter la suppression des écoles normales, et, d'autre part, de mettre les novices des associations religieuses à même de conquérir, sans examen et par le seul fait de trois années d'exercice, de *stage*, un titre de nature à suppléer le brevet de capacité : Voir *Liberté de l'enseignement*, p. 1037.

**STAGIAIRES** (Instituteurs). — Voir *Instituteurs stagiaires*.

**STAPFER.** — Albert Stapfer, né en 1766, à Brougg (dans le canton actuel d'Argovie, autrefois pays sujet de Berne), remplit pendant deux ans et demi (mai 1798-octobre 1800) les fonctions de « ministre des arts et des sciences » de la République helvétique. Théologien éclairé, nourri de la philosophie de Kant, il avait, à vingt-quatre ans, abandonné la carrière ecclésiastique pour celle de l'enseignement; il occupa successivement la chaire d'humanités et de philosophie à l'Institut politique de Berne et celle de théologie à l'Académie de la même ville. La Révolution helvétique fit de lui un des chefs du gouvernement unitaire. Durant son passage au pouvoir, Stapfer s'occupa avec le plus grand zèle de la réorganisation de l'instruction publique : mais les évènements ne permirent pas l'achèvement de son œuvre, qu'il eut à peine le temps d'ébaucher. Il ne faut pas moins mentionner les principales mesures qui signalèrent sa remarquable administration. Il fit voter par les Conseils législatifs, en juillet 1798, la création dans chaque canton d'un Conseil d'éducation, ayant pour mission de nommer les instituteurs et de surveiller les études, et rédigea, à l'usage de ces autorités, des instructions détaillées, en attendant la publication d'une loi qu'il s'occupait à préparer. Il voulut fonder une école normale et en offrit la direction à Pestalozzi, qui refusa. Il créa, sous le nom de *Helvetisches Volksblatt*, un journal populaire dont Pestalozzi fut le rédacteur en chef. Ce fut lui qui envoya en 1798 l'auteur de *Léonard et Gertrude* à Stanz, et qui, l'année suivante, sans se laisser arrêter par l'opposition des détracteurs de Pestalozzi, lui fournit le moyen d'essayer sa méthode dans une école de Burgdorf. Le projet de loi sur l'instruction publique élaboré par Stapfer fut agréé par le directoire helvétique, qui le présenta aux Conseils législatifs en novembre 1798; le Grand-Conseil commença la discussion de ce projet en 1799, et le renvoya à une commission; mais la chose en resta là. Stapfer entreprit en outre une grande enquête sur l'état des écoles primaires : il fit adresser, en 1798, à tous les instituteurs de la Suisse un questionnaire détaillé; les réponses à ce questionnaire, conservées aux archives fédérales, fournissent le tableau le plus complet de la situation de l'enseignement populaire dans les cantons helvétiques à la fin du dix-huitième siècle.

En octobre 1800, Stapfer dut quitter le ministère des arts et des sciences pour aller à Paris remplir les fonctions d'envoyé de la République helvétique. Il y défendit de son mieux les intérêts de la cause qui lui était chère, celle de la constitution unitaire, et il eut le regret de voir ses efforts infructueux. Lorsqu'en 1803, par l'Acte de médiation, Bonaparte eut mis fin à l'existence de la République helvétique, Stapfer rentra dans la vie privée; mais il ne retourna pas en Suisse, où le pouvoir était désormais aux mains de ses adversaires. Il se fixa en France et y vécut jusqu'à sa mort; sa maison, à Paris, fut, pendant de longues années, un centre littéraire et philosophique important. François Guizot fut en 1807 et 1808 le précepteur des enfants de Stapfer, et la plupart des philosophes et des écrivains marquants de l'époque de l'Empire et de la Restauration comptèrent au nombre des amis de l'ancien ministre de la République helvétique. Stapfer mourut à Paris en 1840.

**STASSART** (Prix). — Le prix Stassart, que décerne l'Académie des sciences morales et politiques, a été fondé par un écrivain belge, le baron de Stassart, mort en 1854, de son vivant membre correspondant de cette Académie. Par son testament, en date du 19 mai 1854, il a légué une rente de 500 francs pour faire l'objet d'un prix à décerner tous les six ans par l'Académie (section de morale), alternativement au meilleur éloge d'un moraliste désigné par l'Académie, ou au meilleur mémoire sur une question de morale. L'Académie a plusieurs fois proposé pour ce prix des sujets relatifs à la pédagogie, notamment une étude sur Channing (concours de 1871), et la question des devoirs et des droits de l'Etat et de la famille en matière d'enseignement et d'éducation (concours de 1882).

**STATILÉGIE.** — Voir *Laffore*.

**STATISTIQUE SCOLAIRE.** — On a donné beaucoup de définitions de la statistique; la meilleure nous paraît être la suivante : *La statistique est l'étude numérique des faits sociaux*, quoiqu'on puisse objecter que les recherches de la statistique s'appliquent non seulement à des faits sociaux, mais

aussi à des phénomènes d'ordre purement naturel, et que tout dénombrement, toute recherche consistant à compter le nombre de fois que se produit un fait quelconque, ou que l'observateur le constate, est en réalité de la statistique. Dans son acception la plus étendue, la statistique se confondrait ainsi à peu près avec les tables de présence et d'absence que Bacon recommandait pour l'étude des sciences d'observation, et elle serait un instrument nécessaire aux sciences naturelles aussi bien qu'aux sciences sociales. Cependant les premières emploient des procédés de recherche et, dans certains cas, des procédés d'expérimentation qui les distinguent tout à fait des méthodes propres aux sciences sociales, et il est préférable, dans l'intérêt de la clarté du langage, de réserver le nom de statistique aux recueils de nombres relatifs aux faits sociaux et à l'étude de ces nombres.

Depuis longtemps, les hommes désireux de connaître ont fait de la statistique; le dénombrement du peuple d'Israël et de Juda que le roi David ordonna était de la statistique; le groupement des citoyens romains en classes et en centuries, dont étaient chargés les censeurs, et l'état de situation de l'Empire que fit dresser Auguste et dont le monument d'Ancyre nous a conservé des fragments, étaient de la statistique; les pouillés et les terriers, que dressaient les seigneurs au moyen âge pour constater leurs droits sur les terres et les personnes, étaient une sorte de statistique.

Cependant la statistique est moderne. Les publicistes du dix-huitième siècle peuvent en être considérés comme les précurseurs. Ils ont fait de l'arithmétique politique, c'est-à-dire qu'ils ont essayé de déterminer, à l'aide du petit nombre d'éléments numériques qu'ils possédaient, les lois qui régissent la fortune et le développement des Etats; mais, faute de documents suffisants, ils ont été le plus souvent réduits à ne donner que des hypothèses pour conclusions. Le dix-neuvième et le vingtième siècle sont plus riches à cet égard : les documents statistiques, sans répondre encore à tous les besoins de l'administration et de la science, abondent aujourd'hui.

La France a fait le premier dénombrement de sa population en 1801, et, depuis 1831, elle renouvelle régulièrement tous les cinq ans cette opération; depuis 1801, elle relève tous les ans le total des naissances, des mariages et des décès : elle possède ainsi les éléments nécessaires pour l'étude de l'état et du mouvement de sa population. Depuis 1827, elle publie la statistique de la justice criminelle, et, depuis 1831, celle de la justice civile et commerciale; elle a commencé, dès 1818, la statistique du recrutement de l'armée, et, dès 1819, celle du commerce extérieur. La création du bureau de statistique générale du royaume au ministère de l'agriculture et du commerce en 1833 a été le point de départ d'une série de publications importantes sur la population, l'agriculture, l'industrie, le commerce, etc., qui se poursuivent encore. Aujourd'hui, presque tous les ministères ont des bureaux de statistique et publient périodiquement des statistiques sur les matières qui relèvent de leur administration.

Les autres Etats civilisés ont fait comme la France. Au dix-huitième siècle, il n'y avait pour ainsi dire pas d'Etat qui eût une véritable statistique : les Etats scandinaves (1749 pour la Suède) et les Etats-Unis (1790) possédaient seuls alors des dénombrements de leur population. Aujourd'hui il n'est presque pas un seul Etat qui ne publie des documents de ce genre, et plusieurs se distinguent par l'importance considérable qu'ils ont donnée à leurs bureaux de statistique et par l'étendue, la variété et la précision de leurs publications. Les gouvernements ont compris que, s'il importe de bien connaître les faits pour bien administrer les affaires, la statistique est un des moyens d'acquérir cette connaissance, et qu'elle seule, grâce à ses procédés d'investigation, peut renseigner avec exactitude sur le nombre des faits et sur leur importance relative au point de vue numérique.

Tout ce qui peut être énuméré tombe sous le contrôle de la statistique, par les dénombrements, par les enquêtes, par des relevés faits sur les registres de l'administration; elle compte les personnes, les choses, les actes; puis, quand elle a réuni tous les nombres, elle les additionne, les groupe de diverses manières suivant la nature du sujet et l'étude qu'elle se propose d'en faire, elle compare les groupes, calcule les rapports et présente un tableau à la fois analytique par groupes et synthétique dans l'ensemble.

La statistique dresse ainsi l'inventaire matériel et moral des nations. Sans doute, elle ne donne jamais un inventaire complet d'une société, parce que toutes les formes de la richesse et toutes les manières d'être de la vie sociale ne sont pas susceptibles d'un dénombrement exact. Du moins, elle fournit des inventaires partiels qui sont aussi utiles pour le gouvernement d'un Etat que peut l'être, pour un négociant, l'inventaire et la comptabilité de sa maison de commerce.

La statistique scolaire est une des branches de la statistique. Elle a pour objet de compter les écoles, les classes, les maîtres, les élèves; de les grouper par catégories, de comparer les catégories entre elles, de mesurer, par la comparaison de plusieurs statistiques, les changements qui se sont produits en plus ou en moins, d'apprécier même, dans une certaine mesure, quelques-uns des résultats de l'enseignement. Elle fournit ainsi à l'administration publique des renseignements indispensables, et elle éclaire la nation sur l'état de l'instruction, sur les progrès accomplis, sur les points défectueux ou faibles de son organisation pédagogique; elle permet d'apprécier les résultats obtenus par certaines mesures législatives, et elle indique quelquefois aux pouvoirs publics des réformes qu'il serait utile d'entreprendre.

La France n'a une statistique scolaire que depuis le règne de Louis-Philippe. De nos jours, des érudits ont recherché avec curiosité l'état des petites écoles avant 1789, et ont essayé de dresser une sorte de statistique rétrospective de l'enseignement primaire; ils nous ont appris que ces écoles étaient, dans beaucoup de provinces, bien plus nombreuses qu'on ne le supposait généralement, sans prouver toutefois que l'enseignement eût alors une grande solidité : néanmoins, les données manquent pour dresser une véritable statistique de l'instruction à cette époque, c'est-à-dire un état numérique du total des écoles, des maîtres et des élèves d'une région. En 1833, le *Manuel général*, journal officiel de l'instruction primaire, a donné le rapport des élèves à la population pour les années 1817, 1820, 1825, 1829 et 1833, et l'*Almanach de l'Université* contient quelques chiffres sur le nombre des écoles; en 1826, le baron Ch. Dupin fit paraître une carte figurative de l'instruction populaire de la France, sur laquelle les départements étaient marqués d'une teinte d'autant plus sombre que le rapport du nombre des élèves au nombre des habitants était moindre.

Le travail de Dupin ne s'appliquait qu'aux garçons, quoique vraisemblablement un certain nombre de filles fréquentant des écoles mixtes se trouvent mêlées à ceux-ci dans le total de 1 116 777 écoliers sur lequel portent ses calculs. Dupin donne le premier rang à la Moselle, avec 10 habitants par écolier, et le dernier à la Haute-Loire avec 268 habitants par écolier. Toutefois ce n'était pas encore là une véritable statistique.

L'ordonnance du 14 février 1830, que fit rendre le dernier ministre de l'instruction publique de la Restauration, le comte de Guernon-Ranville, prescrivit qu'« un rapport sur l'état de l'instruction primaire dans toute l'étendue du royaume fût présenté chaque année, et communiqué aux Chambres ». La statistique fut dressée, et le gouvernement de Juillet, qui la trouva dans les cartons du ministère, la publia en 1831 par les soins de M. de Montalivet : c'est la première publication officielle de ce genre qui donne des résultats pour la France entière.

Le gouvernement de Juillet, qui eut le mérite de constituer, par la loi du 28 juin 1833, l'enseignement primaire en France, comprenait l'intérêt d'une statistique scolaire : il décida que le ministère de l'instruction publique en dresserait et en publierait une régu-

lièrement tous les trois ans. Il y a eu sept publications de ce genre sous le règne de Louis-Philippe : la statistique de 1829, dont nous venons de parler, publiée en 1831, celle de 1833, publiée en 1834, celle de 1837 en 1838, celle de 1840 en 1841, celle de 1843 en 1845, et celle de 1847 en 1848. Cette dernière demeura inachevée à cause de la révolution de Février, et le rapport général du ministre du roi fut seul imprimé.

Sous la seconde République, l'administration voulut continuer la tradition, et fit même, en 1850, imprimer en grande partie un volume de statistique que les ministres de l'instruction publique ne livrèrent pas à la publicité et qui est demeuré inachevé.

Le silence dura ensuite quatorze ans sous le second Empire. Le ministère recueillait chaque année, comme auparavant, des renseignements statistiques sur les écoles par les états de situation; mais il ne les faisait pas connaître au public. D'ailleurs, ces renseignements paraissent avoir été dans l'ensemble d'une très médiocre exactitude; Rouland, ministre de l'instruction publique, ayant produit au Conseil d'Etat les données relatives à l'année 1861 pour appuyer des propositions budgétaires, Duruy, aussitôt après son entrée au ministère, voulut livrer ce travail à la publicité : l'administration en fit commencer l'impression, mais elle l'arrêta bientôt à cause des erreurs matérielles et des inexactitudes du manuscrit. Duruy entreprit lui-même une statistique complète de l'instruction primaire; dressée sur les données de l'année 1863, cette statistique fut publiée en 1864; elle constitue le document le plus étendu qui eût été composé jusqu'alors sur la matière. Le ministre, qui, dans son rapport à l'empereur, disait qu'il « conviendrait de renouveler régulièrement tous les trois ou cinq ans » cette publication, n'attendit pas jusque là : il donna, en 1867, un état sommaire de l'enseignement primaire au 1er janvier 1866, et, en 1868, un état de l'enseignement pour l'année 1866 sous le titre : *Exposé général de la situation de l'enseignement primaire au* 1er *janvier* 1867; il fit, en outre, plusieurs publications relatives aux cours d'adultes.

Le silence se fit de nouveau après son ministère. Sous la troisième République, Jules Simon reprit la tradition et fit préparer la statistique de 1872; mais, après l'impression, le travail ne fut pas jugé assez exact pour que le volume pût être mis en distribution.

A l'Exposition universelle de Vienne, en 1873, les Etats avaient été conviés à présenter leur statistique pédagogique, en vue de la composition d'une statistique internationale de l'instruction dont M. Fischer, directeur de la statistique de l'empire d'Autriche, avait été chargé par le congrès international de statistique. La France ne put répondre à l'appel; la ville de Paris seule parvint à publier, par les soins de Gréard, un important volume deux ans après l'Exposition. Le juré français signalait cette lacune dans son rapport : « Assurément, il n'est pas moins utile de se rendre compte, dans un pays civilisé, de l'état et du progrès de l'instruction, que du commerce et du nombre des condamnations. Cependant nous avons en France, chaque année, ces derniers renseignements, et nous ne possédons pas les premiers. » Le directeur de l'enseignement primaire, Boutan, voulut combler cette lacune, et décida le ministre à instituer, en mars 1876, une Commission de statistique.

Cette commission s'occupa tout d'abord de dresser des cadres, et d'en faire l'essai par un premier travail demandé aux instituteurs en novembre 1876 et portant sur les résultats de l'année 1875. Puis elle prépara la statistique de l'année scolaire 1876-1877, qui fut dressée par les soins de M. F. Buisson, secrétaire de la commission. Ce volume, publié en 1878, à l'occasion de l'Exposition universelle, est plus complet qu'aucun de ceux qui l'avaient précédé. Il commence une nouvelle série qui, d'après la décision du ministre, dut avoir une périodicité quinquennale, c'est-à-dire que tous les cinq ans une statistique complète doit être dressée.

Cette statistique est établie principalement à l'aide des états de situation, dont les cadres ont été disposés à cet effet, et quelquefois aussi en partie à l'aide de renseignements demandés aux inspecteurs et aux instituteurs; elle coïncide avec l'année du dénombrement de la population, afin de faciliter, dans la mesure où il est possible de l'établir, la comparaison entre les enfants à instruire et les enfants qui fréquentent les écoles; elle est précédée d'une introduction qui résume les principaux faits et les changements survenus dans la période quinquennale. Cette statistique, jusqu'en 1885, a été dressée deux fois. La première concerne l'année scolaire 1876-1877 (tome Ier de la série, publié en 1878); elle comprend un rapport du ministre, A. Bardoux, au président de la République, un rapport du président de la Commission de statistique, M. Levasseur, au ministre, un résumé général accompagné de cartes et figures par le secrétaire de la commission, M. F. Buisson, et 68 tableaux de statistique. La seconde concerne l'année scolaire 1881-1882 (tome III de la série, publié en 1884); elle comprend un rapport du ministre, M. Fallières, au président de la République, un rapport au ministre formant résumé général et accompagné de cartes et figures, par le président de la commission, M. Levasseur, 62 tableaux de statistique, et, en outre, la statistique de l'Algérie et des colonies françaises.

Pour rattacher cette série aux statistiques antérieures, la commission pensa qu'il était utile de publier un volume de statistique rétrospective. Ce volume, qui forme le tome II de la collection, est intitulé : *Statistique comparée de l'enseignement primaire*, 1829-1877. Il comprend le rapport du ministre, Jules Ferry, au président de la République, le rapport formant résumé général et accompagné de cartes et figures, rédigé par le président de la commission, M. Levasseur, 92 tableaux de statistique, la statistique de l'Algérie et des colonies françaises, et un appendice sur les pays étrangers. Dans le rapport et dans les tableaux de statistique sont condensés les résultats et les données principales des statistiques, éditées ou inédites, de l'instruction primaire depuis la fin de la Restauration jusqu'au premier volume de la nouvelle série.

Le ministère de l'instruction publique est la principale source des renseignements statistiques sur l'instruction primaire. Il connaît directement tout ce qui concerne le matériel et le personnel des écoles, bâtiments, maîtres, élèves; mais il n'est pas la source unique des documents officiels sur cette matière. C'est le ministère de la guerre qui, par les opérations du recrutement, constate le degré d'instruction des jeunes gens de vingt ans; c'est le ministère de l'intérieur qui fait relever sur les actes de l'état-civil le nombre des conjoints, hommes et femmes, qui signent leur acte de mariage, et le ministère du commerce et de l'industrie (statistique générale de France) qui publie les résultats de ces relevés; c'est le dénombrement de la population, opéré par les soins du ministère de l'intérieur et publié par le ministère du commerce, qui a fait connaître (deux fois seulement, en 1866 et en 1872) le nombre des individus sachant lire et écrire.

La statistique scolaire ne date guère en France, ainsi que nous venons de le dire, que de la fin de la Restauration. Elle n'a pas adopté tout d'abord des procédés d'information uniformes, et les résultats de ses diverses publications ne peuvent être comparés qu'avec prudence (voir le rapport au ministre, tome II de la *Statistique de l'enseignement primaire*). Depuis la création de la Commission de statistique, les questionnaires ont été rédigés dans un esprit méthodique et les résultats ont été contrôlés avec soin. On est loin cependant d'avoir obtenu des résultats d'une parfaite exactitude.

Voici quelques-unes des raisons pour lesquelles certaines données de la statistique scolaire, particulièrement celles qui portent sur les élèves, sont, comme beaucoup de données statistiques, voisines de la réalité sans pouvoir être considérées comme représentant la réalité même.

L'administration a recommandé expressément de relever non le nombre des élèves inscrits durant l'année civile, du 1er janvier au 31 décembre, sur le

registre matricule de l'année, parce que ce registre porte à la fois des élèves qui ont quitté l'école aux vacances et des élèves qui y ont été admis à la rentrée, mais le nombre des élèves inscrits durant l'année scolaire, c'est-à-dire du 1er janvier jusqu'aux vacances, sur un registre matricule, avec addition de ceux qui, ayant fréquenté l'école depuis les vacances jusqu'au 31 décembre de l'année précédente, figuraient sur le registre matricule précédent et qui n'ont pas été réenregistrés au mois de janvier de l'année suivante. Mais cette prescription n'est pas partout observée, et le nombre des élèves inscrits se trouve ainsi le plus souvent exagéré. Si même cette cause d'erreur était écartée, le total des inscrits serait encore supérieur au nombre des élèves qui ont fréquenté les écoles durant l'année, parce qu'il y a des enfants qui, changeant d'école dans le courant d'une année, se trouvent inscrits sur les registres de plusieurs écoles. L'administration n'exerçant pas sur les écoles libres le même contrôle que sur les écoles publiques, les renseignements fournis par les premières ne sauraient présenter les mêmes garanties d'exactitude : c'est encore une cause d'incertitude au sujet de la valeur des résultats.

On peut employer d'autres méthodes : celle d'un relevé des élèves inscrits à une certaine époque de l'année, ou mieux celle d'un recensement des élèves présents à un jour déterminé. Le relevé à jour fixe des élèves antérieurement inscrits n'exclut pas les doubles inscriptions. Le recensement à jour fixe des présents est un moyen recommandable d'information et de contrôle; l'administration l'a employé en 1884 et en 1885. Cependant il n'est pas à l'abri de la critique; car le nombre des élèves présents varie suivant les saisons, et, comme on ne peut faire une opération de ce genre dans toute la France sans que les personnes intéressées soient prévenues, il est vraisemblable que les instituteurs s'efforceront d'avoir le plus de présents possible ce jour-là, et que la statistique enregistrera un nombre supérieur à la moyenne. En outre, le relevé des inscriptions par mois et pour l'année entière fournit des renseignements utiles qui ne se trouvent pas dans un recensement à jour fixe.

En France comme à l'étranger, les éléments d'une bonne statistique des résultats de l'enseignement primaire font défaut, beaucoup plus que ceux de la statistique financière.

L'indice qui permet de remonter le plus loin dans le passé est la signature de certains actes par les parties intéressées. Le tome II de la *Statistique de l'enseignement primaire* contient (pages 166 et suiv.) une statistique par départements que M. Maggiolo a dressée à l'aide de renseignements fournis par 17 928 instituteurs et qui fait connaître depuis 1686 le nombre des époux qui ont signé leur acte de mariage pour trois époques antérieures à la loi du 28 juin 1833. Depuis l'année 1854, l'administration publie tous les ans un renseignement du même genre. En 1686-1690, 29 époux et 14 épouses sur 100 signèrent; en 1882, 85 époux et 77 épouses.

Le degré d'instruction des conscrits est aussi une donnée que la statistique militaire fournit depuis 1827. Au début, de 1827 à 1829, 44,8 conscrits sur 100 seulement savaient lire; en 1883, il y en avait 87,7 sur 100.

Les publications du ministère de l'instruction publique, et particulièrement les tomes Ier et II de la *Statistique de l'enseignement primaire* (publiés en 1878 et 1880), contiennent des renseignements sur l'instruction primaire en Algérie et dans les colonies. On en trouve aussi dans l'*Annuaire statistique de la France.*

La plupart des Etats d'Europe donnent des statistiques scolaires, soit d'une manière régulière par des publications spéciales ou par leurs annuaires, soit de temps à autre sans périodicité déterminée. Plusieurs Etats d'Amérique, notamment le Canada, les Etats-Unis, la République Argentine, font des publications du même genre. Nous citons tout particulièrement comme un modèle le Bureau d'éducation de Washington qui, depuis 1872, publie tous les ans, sous le titre de *Report of the Commissioner of education*, un volume très complet sur la statistique de l'enseignement à tous les degrés aux Etats-Unis.

Les résultats de la statistique étrangère se trouvent dans les articles de ce Dictionnaire relatifs aux divers Etats. Nous n'essaierons pas de faire ici de la statistique comparée; celle-ci est difficile à établir avec une précision suffisante, parce que, chaque pays ayant ses institutions propres, les catégories d'écoles, de maîtres et d'élèves ne sont pas des quantités de même nature. On se sert souvent du rapport de la population scolaire à la population totale pour terme de comparaison. Nous avons fait nous-même cette comparaison (Exposition universelle de Vienne en 1873, *Rapport sur l'instruction primaire et sur l'instruction secondaire*), qui n'est pas sans intérêt; dans les premiers rangs se plaçaient certaines colonies (Canada, Algérie, Australie, population européenne des colonies néerlandaises), les Etats-Unis, les Etats de l'empire allemand, les Etats Scandinaves, les Pays-Bas; puis venait la France; ensuite la Grande-Bretagne, la Belgique, la Hongrie, l'Italie, la Grèce, les républiques de l'Amérique du sud, la Russie, le Brésil; la proportion variait de 23 à 1 élève par 100 habitants. Mais tous les peuples n'ont pas les mêmes limites d'âge pour l'enseignement primaire et ne classent pas les mêmes catégories d'élèves sous les mêmes rubriques; ils ne dressent pas leur statistique par les mêmes procédés, et, comme il y a quelquefois entre le nombre des élèves inscrits et celui des élèves qui fréquentent une différence de plus de 40 %, la manière de compter peut exercer une influence considérable sur le rapport; ces diverses causes risquent de fausser la comparaison. [E. LEVASSEUR, de l'Institut.]

Depuis 1885, les publications quinquennales de la statistique de l'enseignement primaire en France ont été régulièrement continuées.

Le *quatrième volume* de la série, pour la période quinquennale 1882-1887, publié en 1889, comprend un rapport du ministre, M. Fallières, au président de la République, et un rapport du président de la Commission de statistique, M. Levasseur, au ministre, formant un résumé général de la statistique de l'année scolaire 1886-1887, et accompagné de 61 tableaux de statistique.

Le *cinquième volume*, pour la période quinquennale 1887-1892, publié en 1895, comprend un rapport du ministre, M. R. Poincaré, au président de la République, et un rapport du président de la Commission de statistique, M. Levasseur, au ministre, formant un résumé général de la statistique de l'année scolaire 1891-1892, et accompagné de 60 tableaux de statistique.

Le *sixième volume*, pour la période quinquennale 1892-1897, publié en 1900, comprend un rapport du ministre, M. Georges Leygues, au président de la République, et un rapport du président de la Commission de statistique, M. Levasseur, au ministre, formant un résumé général de la statistique de l'année scolaire 1896-1897, et accompagné de 61 tableaux de statistique.

Le *septième volume*, pour la période quinquennale 1897-1902, publié en 1904, comprend un rapport du ministre, M. J. Chaumié, au président de la République, et un rapport du président de la Commision de statistique, M. Levasseur, au ministre, formant un résumé général de la statistique de l'année scolaire 1901-1902, et accompagné de 61 tableaux de statistique.

Le *huitième volume*, pour la période quinquennale 1902-1907, publié en 1909, comprend un rapport du ministre, M. Gaston Doumergue, au président de la République, et un rapport du président de la Commission de statistique, M. Levasseur, au ministre, formant un résumé général de la statistique de l'année scolaire 1906-1907, et accompagné de cartes graphiques et de 64 tableaux de statistique. [E. LE PLAT.]

**STATUT.** — Cette dénomination s'applique à certains règlements généraux édictés, sous forme d'arrêtés, par l'ancien Conseil de l'Université et par l'ancien Conseil royal de l'instruction publique. Ils sont assez nombreux de 1809 à 1848, mais ne concernent que l'enseignement supérieur et l'enseigne-

ment secondaire. Un seul a pour objet l'enseignement primaire; il porte la date du 25 avril 1834 et est intitulé : *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales*. Il se compose de deux titres, relatifs, le premier, aux *études*, le second, à la *discipline*.

[ERNEST CADET.]

**STEPHANI.** — Stephani, théologien et pédagogue allemand, né en 1761 à Gemünd en Basse-Franconie, étudia la théologie protestante à Erlangen, puis devint précepteur des fils de la comtesse de Castell. Il avait embrassé, tant en matière religieuse qu'en matière pédagogique, les doctrines de l'école rationaliste.

La faveur dont il jouissait auprès de la famille de ses élèves lui fit confier les fonctions de membre du consistoire du comté de Castell, et en cette qualité il travailla à la réforme des écoles de ce petit Etat. Entre autres améliorations apportées par lui à l'enseignement élémentaire, il faut citer l'introduction de la méthode de lecture connue sous le nom de *Lautier-Methode*, qu'il exposa dans sa *Methodische Anweisung zum Leseunterricht* (1804), et qui se répandit rapidement dans les écoles d'une partie de l'Allemagne (Voir *Lecture*, p. 1009). Il résuma ses idées sur l'organisation des écoles publiques dans un ouvrage qui eut un certain succès, *System der öffentlichen Erziehung* (Berlin, 1805). Le comté de Castell ayant été médiatisé, Stephani passa en 1808 au service du gouvernement bavarois, et remplit les fonctions de conseiller scolaire et de doyen ecclésiastique, successivement à Augsbourg et à Anspach. Ses opinions rationalistes, exprimées particulièrement dans un *Traité d'instruction religieuse à l'usage des catéchumènes*, lui attirèrent des ennemis. Le gouvernement bavarois, qui le soutint aussi longtemps que dura le ministère libéral de Montgelas, finit par lui ôter ses fonctions de conseiller scolaire. Devenu doyen à Gunzenhausen, il fut au bout de quelques années attaqué de nouveau pour ses opinions religieuses et destitué en 1834. En 1842, il se retira en Prusse auprès de son gendre; il mourut en 1850 à l'âge de quatre-vingt-neuf ans. Stephani a publié pendant assez longtemps un journal scolaire, *der Schulfreund*, qui cessa de paraître en 1834. Dans la seconde partie de sa carrière, il a résumé ses idées pédagogiques dans trois ouvrages principaux, qui sont : un traité sur la discipline, indiquant « le moyen de remplacer la discipline barbare et déraisonnable des écoles par une discipline raisonnable et humaine » (*Nachweisung, wie unsere bisher unvernünftige und zum Theil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse*, 1827); un traité de l'art de l'enseignement (*Handbuch der Unterrichtskunst*, 1835), et un traité de l'art de l'éducation (*Handbuch der Erziehungskunst*, 1836).

**STIGMOGRAPHIE.** — On appelle *stigmographie* un procédé destiné à faciliter les premiers exercices de dessin. L'élève reçoit un cahier dont les pages sont couvertes de points (en grec *stigmos*) placés à égales distances les uns des autres, en lignes parallèles : il suffit de les joindre les uns aux autres par des lignes pour obtenir des figures régulières. Ce système, imaginé par le Dr Hillard, à Vienne, il y a une soixantaine d'années, et graduellement perfectionné, offre certains avantages. Sans supprimer la spontanéité du coup d'œil et du tracé, il rend possible, pour les débutants, la confection de figures qu'ils ne parviendraient ni à reproduire, ni même à analyser, sans ce réseau de points de repère. Ainsi le dessin ne devient pas un calque; l'œil et la main ne sont pas dispensés d'acquérir de la justesse et de la sûreté; mais la difficulté, au lieu d'être insurmontable, se présente assez réduite et assez divisée pour que l'élève en triomphe. Peu à peu ce canevas lui devient moins nécessaire; des figures rectilignes il passe insensiblement aux courbes régulières, pour lesquelles les points du papier ne servent plus que comme indication générale; puis à la représentation des objets usuels de forme très simple, qu'il arrive bientôt à dessiner sans ponctuage d'aucune sorte, soit d'après nature, soit d'après un modèle au tableau noir. On a toutefois fait à la stigmographie un reproche qui paraît avoir quelque fondement : c'est d'exercer — ainsi que le « quadrillage », dont la stigmographie n'est qu'une variété — une influence fâcheuse sur la vue des élèves. Aussi l'emploi des cahiers stigmographiques a-t-il été interdit dans plusieurs parties de l'Allemagne.

**STOY.** — Karl-Volkmar Stoy, écrivain et pédagogue allemand, est né le 24 janvier 1815 à Pegau, petite ville de Saxe, où son père était pasteur. Après six années de classe à la *Fürstenschule* d'Afra à Meissen, il fit ses études de théologie à Leipzig, et résolut de se consacrer entièrement à la philosophie et à la pédagogie, après avoir suivi les cours du célèbre Herbart à Gœttingue. Il devint en 1839 professeur dans une institution privée à Weinheim; c'est là qu'il publia son premier travail, « sur l'enseignement de la langue allemande pendant les six premières années ». La méthode d'enseignement qu'il y recommande est devenue usuelle; elle était neuve alors : il bannit des premières années les termes techniques de la grammaire, et veut que les enfants apprennent leur langue par l'étude de morceaux choisis, par la pratique et par l'exercice. En 1843 il entra à l'université d'Iéna comme *privat-docent* de philosophie, et prit l'année suivante la direction d'une importante maison d'éducation; il la reconstruisit et la renouvela entièrement, changea les méthodes, lui donna une valeur considérable. Son ambition était de prendre de la huitième à la quinzième année les enfants des familles riches, de les rendre sains et vigoureux de corps et d'esprit, capables d'aller terminer leurs études au gymnase et à la *Realschule* et de se choisir librement une carrière, sans avoir été surchauffés et surmenés dans ces précieuses années du premier développement. A l'université, où il était devenu professeur, il faisait des cours très suivis sur la philosophie, puis, peu à peu, presque exclusivement sur la pédagogie, tant théorique que pratique. Dès son arrivée à Iéna, il avait fondé une modeste société de pédagogie, qui se transforma en ce que les Allemands appellent un « séminaire pédagogique », c'est-à-dire un ensemble de leçons et d'exercices dont Stoy fit tout à la fois une sorte d'école normale supérieure et de faculté spéciale. C'est là, à dire vrai, la grande œuvre de sa vie, celle qui a donné à son nom de la notoriété et où il a véritablement rendu d'importants services.

On venait de toutes parts assister à ses cours, comme jadis on allait voir Pestalozzi; il voyait se grouper autour de lui des étudiants non seulement de l'Allemagne, mais encore de la Suisse, de l'Autriche-Hongrie, de la Bulgarie, de l'Arménie, de la Grèce et de l'Amérique. Plusieurs étaient envoyés par leur gouvernement pour s'inspirer de sa méthode. Il fut nommé conseiller scolaire en 1857. A la suite d'un dissentiment avec le conseil de l'université (et plus particulièrement avec la faculté de théologie), qui voulait lui imposer, pour accorder à son œuvre une subvention annuelle, des conditions qui lui parurent blessantes, il crut devoir donner sa démission de professeur; il vendit son établissement, licencia son séminaire et quitta Iéna. Il fut nommé professeur à Heidelberg, où il enseigna la philosophie pendant huit années, après lesquelles il revint à Iéna; il y retrouva ses amis, ses élèves et son œuvre, auxquels il se consacra de nouveau avec un zèle infatigable, bien que sa situation de fortune et son âge eussent pu lui conseiller le repos. Il fut appelé à Vienne en 1871 par le ministre de l'instruction publique d'Autriche, le Dr Stremayr, pour prendre part à une enquête sur les moyens de réaliser l'article de loi relatif à l'établissement de cours pédagogiques dans les universités; on lui reconnaissait en ces matières une compétence spéciale. Il venait d'envoyer à plus de quatre cents des vétérans de son séminaire l'invitation à se réunir à Iéna pour fêter avec lui son soixante-dixième anniversaire, lorsque la mort l'enleva, presque subitement, la veille même de ce jour de fête, le 23 janvier 1885.

Stoy a écrit de nombreux ouvrages; on en compte vingt et un; quelques-uns ne sont que des brochures; tous traitent de questions de pédagogie : « l'enseignement de la langue allemande; les besoins de l'école;

Rousseau, Fichte, Considérant et l'idée de l'éducation; la pédagogie dans la famille; programmes scolaires; deux jours dans les gymnases anglais; la vocation et la formation des instituteurs; l'organisation d'une école normale, » etc. Ses livres les plus considérables sont sa *Propédeutique philosophique*, et surtout son *Encyclopédie de la pédagogie*. Ils ont les qualités et les défauts des livres allemands qui aspirent au titre de scientifiques : ils sont graves, complets, minutieux, mais lourds et pédants, souvent vides sous leur rotondité. Disciple de Herbart, Stoy n'a pas échappé aux exagérations prétentieuses d'un système qui se donne pour avoir découvert les choses les plus connues et qui embrouille à plaisir les notions les plus simples. Il a protesté lui-même, en termes assez vifs, contre les extravagances de Ziller, dont le nom est si souvent joint au sien et à celui de Herbart; mais ils ne sont pas plus faits l'un que l'autre pour séduire des esprits amoureux de la simplicité, de la clarté, de la réalité. Voici, en quelques mots, le plan de la pédagogie scientifique de Stoy. Il la divise en trois branches : pédagogie philosophique, pédagogie historique, pédagogie pratique. La première, qu'il subdivise en Diætétique, Didactique, et Hodégétique, traite successivement des soins à donner à l'esprit et au corps, de la matière et de la forme de l'enseignement, de la distribution, de la méthode soit analytique, soit synthétique, soit génétique, des moyens de conduire les élèves selon l'âge, le sexe ou les dispositions individuelles. La pédagogie historique poursuit séparément l'histoire de chacune de ces branches. La pédagogie pratique, subdivisée en générale et particulière, traite tour à tour de la pédagogie dans la famille ou dans les institutions, puis dans les institutions de divers ordres, gymnases, écoles primaires, écoles de filles, etc.

S'il ne fallait juger Stoy que par ses livres où les divisions et subdivisions se multiplient à l'infini, et font illusion par leurs noms savants et leur rigoureuse ordonnance sur leur fond assez ordinaire et médiocre, on ne s'expliquerait pas l'enthousiasme de quelques-uns de ses biographes. Il se comprend mieux quand on pense aux efforts énergiques et intelligents qu'il a déployés pour former des maîtres, et aux résultats remarquables qu'il a obtenus. Par ses seuls sacrifices et par des souscriptions volontaires, sans subvention de l'Etat ou avec des subventions dérisoires, il a fondé et soutenu pendant trente-quatre ans son séminaire pédagogique, il a formé plus de sept cents élèves qui sont tous devenus des maîtres et des professeurs de tout ordre, des inspecteurs, des directeurs, etc. Il a adjoint à son séminaire une magnifique école annexe, où il avait même établi des logements pour les maîtres. La majorité des étudiants qui se groupaient autour de lui étaient des étudiants en théologie, quelques philosophes, quelques naturalistes, un certain nombre d'instituteurs d'élite auxquels il était permis de suivre les cours universitaires.

On restait élève du séminaire (qui était un externat) pendant deux à quatre semestres. Aux études théoriques se joignaient des exercices pratiques dans l'école annexe. Chaque étudiant devait y enseigner une matière pendant un semestre ou deux, sous la surveillance du directeur; tous avaient le droit d'assister aux leçons de leurs camarades; ils rendaient compte de leurs observations dans une conférence hebdomadaire appelée le *Scholasticum*, où se discutaient, au point de vue pédagogique, tous les événements de la semaine. La leçon d'épreuve que chacun devait faire à son tour aux enfants devant ses condisciples, et qu'on appelait le *Practicum*, donnait lieu, le soir, à des réunions critiques que présidait le directeur. Tous les ans, un grand voyage pédestre emmenait dans les forêts de la Thuringe les étudiants du séminaire et les élèves de l'école annexe sous la conduite de Stoy, le plus gai, le plus alerte et le plus courageux de tous : on en causait l'année entière.

Le vivant souvenir que Stoy a laissé dans le cœur de ses nombreux élèves, presque tous parvenus à des situations influentes, parle plus en sa faveur que ses lourds écrits dont le « herbartianisme », pour mitigé qu'il soit, ne réussirait probablement pas à sauvegarder sa mémoire. [Jules Steeg.]

**STURM**. — Jean Sturm, humaniste et pédagogue, né à Sleide, petite ville de l'ancien duché de Luxembourg, le 1er octobre 1507, a été un homme tout à la fois de la Renaissance et de la Réformation. Il a contribué pour une grande part au réveil des études classiques et à la propagation des idées protestantes. Elève du gymnase de Saint-Jérôme, fondé à Liège par les frères de la Vie commune ou Hiéronymites, il prit dans cette maison, alors l'une des plus florissantes des Pays-Bas, la passion des lettres latines et les principales lignes de la méthode qu'il devait appliquer plus tard au gymnase de Strasbourg, dont il a fait l'illustration et la fortune. Etudiant à l'université de Louvain, il s'y était associé avec un imprimeur, et avait édité un assez grand nombre d'ouvrages grecs et latins. Venu à Paris dans l'intention d'écouler ses volumes, et y ayant réussi, il s'occupa d'abord quelque temps de médecine, puis ouvrit au Collège royal des cours libres, qui eurent un grand succès. Sa réputation de professeur érudit et élégant le désigna aux magistrats de Strasbourg, ce qui décida sa vocation. D'abord professeur de logique dans les écoles latines, il fut chargé de créer et d'organiser le gymnase où devait se centraliser l'enseignement secondaire de la ville; il fut nommé, le 24 juin 1538, recteur de cet établissement, qui ne tarda pas à acquérir une importance considérable, et il conserva ces fonctions pendant plus de quarante années. A la suite de controverses théologiques où il s'était attiré la colère implacable du parti dominant, il fut destitué le 7 décembre 1581, malgré ses longs et précieux services, et il traîna dans la tristesse les dernières années de sa vie. On ne lui rendit pleine justice qu'après sa mort (1589).

Jean Sturm ne s'est pas occupé de ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement primaire; il n'a eu en vue que l'enseignement secondaire ou classique. Le gymnase de Strasbourg était une école latine; le latin était la langue par excellence qu'on y enseignait et qu'on y parlait; l'allemand ne comptait pas, le grec était un accessoire. Loin de songer à développer l'enseignement de la langue maternelle, Sturm se plaignait que les enfants ne pussent, comme des petits Romains, apprendre le latin dès leurs premiers jours. Il tâchait d'y suppléer en commençant le plus tôt possible. Le principal et le plus fécond effort de Sturm a consisté dans l'organisation de classes bien liées, s'enchaînant méthodiquement les unes aux autres. Il avait établi neuf classes; les élèves entraient dans la neuvième, à l'âge de cinq à sept ans, pour apprendre à lire et à écrire. Il leur faisait déjà alors commencer la grammaire latine, et leur mettait dans les mains les Lettres familières de Cicéron.

Pendant toute la durée des classes, Cicéron est le modèle; on lit ses lettres en huitième, ses traités en septième et sixième, ses discours en tout temps; on s'exerce à parler, à écrire en son style. Sturm ne préparait pas des enfants du peuple à la rude vie de labeur, mais des fils de bourgeois et de nobles aux carrières libérales. Il attachait la plus grande importance au *bien parler*, qui lui semblait l'instrument par excellence de la civilisation et du progrès. Il a aidé à dépouiller la dialectique et la philosophie du lourd et indigeste pédantisme du moyen âge. Il a su faire une place aux mathématiques, aux sciences physiques, dont il a habilement réparti l'étude en classes bien graduées. En somme, il est l'un des principaux fondateurs de l'enseignement secondaire classique tel qu'il a été continué dans les siècles suivants jusqu'à nos jours. Ce n'est que par contre-coup et d'une manière indirecte qu'il a exercé une action sur l'instruction populaire : d'abord parce qu'il a poussé à élever dans le gymnase bon nombre de boursiers pauvres, ensuite parce qu'il a ramené dans une grande mesure l'enseignement à la nature et au bon sens, et qu'il a préparé ainsi une pédagogie rationnelle et pratique, dont les principes pouvaient trouver un jour leur application dans les écoles primaires. Il voulait que la jeunesse étudiât les merveilles de la nature, fût exercée à la musique, se livrât régulièrement aux exercices du corps, non seulement aux jeux, mais à la gymnastique, à la course, au saut, à l'escrime. C'étaient autant de vues sages et fécondes, qui

devaient faire leur chemin dans les esprits, expulser peu à peu les méthodes barbares, et descendre de la sphère étroite des écoles latines dans le vaste monde de l'éducation populaire. [JULES STEEG.]

**SUBVENTION DE L'ÉTAT.**— Voir *Maison d'école*.

**SUÈDE.** — **I. Résumé historique jusqu'en 1886.** — Le royaume de Suède, dont la superficie est d'environ 450 000 kilomètres carrés, avait, à la fin de l'année 1884, une population de 4 644 448 habitants. A l'exception d'un nombre insignifiant (à peine 1/2 % de la population totale) de Lapons nomades et de Finnois dans le nord du pays, les habitants de la Suède appartiennent tous à la même nationalité et parlent la même langue. Les Suédois n'ayant jamais souffert ni une domination étrangère ni une oppression quelconque, la liberté s'est profondément enracinée chez eux dès les temps les plus reculés. Parmi les fruits de cette liberté, l'un des plus précieux est l'instruction généralement répandue, tant chez les pauvres que chez les riches.

Déjà, dans l'antiquité, les Scandinaves étaient en possession d'une culture remarquable. C'étaient d'excellents navigateurs, possédant des connaissances astronomiques et géographiques qui les mettaient à même de trouver leur chemin à travers l'Océan; cinq siècles avant Colomb, ils découvrirent l'Amérique et y fondèrent plusieurs colonies, avec lesquelles ils entretinrent longtemps des communications assez régulières.

Bien que très belliqueux, les Scandinaves ne méprisaient point l'instruction et les arts de la paix. Le glaive remis au fourreau, ces guerriers aimaient à s'occuper non seulement d'exercices corporels, mais aussi d'exercices intellectuels. Ils excellaient dans la composition d'énigmes ingénieuses, de maximes d'un sens profond et de vers très remarquables. La poésie et l'éloquence étaient, chez eux, en très grand honneur. On possède encore de ces temps des collections de chants et de sagas d'une grande valeur poétique.

Les anciens Scandinaves employaient une écriture spéciale, connue sous le nom de *runes*. Ce fait seul indique évidemment un niveau intellectuel élevé.

Les moyens d'enseignement chez les anciens Scandinaves ne sont pas bien connus, mais il semble que les mères aient été les institutrices de leurs enfants, de même que cela a lieu encore aujourd'hui chez leurs descendants en Islande, où il n'y a presque pas d'écoles, mais où néanmoins tout le monde est en possession d'une très bonne instruction.

Le moyen âge offre en Suède, comme partout ailleurs, le triste spectacle d'une décadence toujours plus profonde. Le christianisme fit disparaître l'ancienne culture païenne. Les seuls représentants des lettres furent des ecclésiastiques au savoir des plus restreints. L'instruction ne fut plus donnée que par le clergé, qui avait des écoles dans les couvents, mais qui se bornait le plus souvent à l'enseignement des rites de l'Eglise. Plus tard, les religieux ambulants donnèrent aussi une espèce d'enseignement.

Malgré ces circonstances défavorables, malgré l'ignorance et la superstition qui en résultèrent, le paysan suédois ne s'est jamais trouvé dans un état d'avilissement pareil à celui du serf de la glèbe des pays féodaux, car en Suède il n'y a jamais eu de féodalité.

Enfin les ténèbres du moyen âge disparurent. En 1477 l'université d'Upsal fut fondée. Quelques années auparavant, l'art de l'imprimerie avait été introduit. Au seizième siècle le catholicisme fut remplacé par le luthéranisme comme religion d'Etat. Bien que cette réforme, due à des raisons plutôt politiques que religieuses, n'eût réalisé que très imparfaitement la liberté de penser, elle était, au point de vue politique et social, d'une grande importance. Une de ses conséquences étant la disparition des cloîtres et des moines, il fallut trouver de nouveaux moyens pour l'enseignement des enfants. Au premier moment, cela entraîna de grandes difficultés, qui pourtant furent peu à peu surmontées. Les premiers rois protestants, surtout Gustave Vasa, Charles IX et Gustave-Adolphe, s'intéressaient beaucoup à l'éducation de leurs sujets. L'établissement des écoles primaires et secondaires commença. Gustave-Adolphe dota richement l'université d'Upsal et fonda une nouvelle université à Dorpat, dans les provinces conquises par la Suède, mais annexées depuis par la Russie. En 1640, sous la reine Christine, la diète et le gouvernement décidèrent de fonder, dans chaque ville dépendant de la couronne suédoise, une école, où la lecture, l'écriture et le calcul seraient enseignés aux enfants. Des guerres victorieuses ayant beaucoup étendu la domination suédoise, l'université de Lund fut fondée en 1668 dans une des provinces autrefois danoises.

La promulgation de la loi ecclésiastique de 1686 exerça une influence notable sur l'enseignement populaire. Aux termes de cette loi, les sacristains devaient enseigner la lecture aux enfants; la religion devait être enseignée par les pasteurs au moyen de sermons et de catéchisations; l'enseignement devait être contrôlé par des examens publics annuels. En outre, la loi interdit le mariage aux personnes qui n'auraient pas appris par cœur le petit catéchisme de Luther, la connaissance de ce catéchisme étant la condition pour l'admission à la sainte cène. Cette disposition eut pour effet d'intéresser les paysans à l'enseignement. A la diète ils demandèrent, par leurs députés, l'établissement d'écoles primaires dans le pays aux frais de l'Etat. Les difficultés étaient pourtant trop grandes pour être surmontées en peu de temps, et il se passa encore près d'un siècle et demi avant que le problème de l'organisation de l'enseignement primaire pût être complètement résolu. Le nombre des écoles fixes resta longtemps peu considérable; la plupart des écoles étaient ambulantes, c'est-à-dire que l'enseignement était donné successivement sur divers points du territoire de la paroisse.

Des particuliers voulurent seconder les efforts du gouvernement pour faire progresser l'enseignement populaire. Au commencement du dix-neuvième siècle, des sociétés furent fondées pour la propagation de la méthode lancastérienne d'enseignement mutuel. Mais malgré les améliorations incontestables qui furent réalisées, l'existence de l'école primaire n'était pas suffisamment garantie. La loi ne lui donnait pas de revenu assuré, et la fréquentation de l'école dépendait du bon vouloir des parents, ce qui faisait qu'un assez grand nombre d'enfants s'abstenaient de s'y rendre.

En 1842 une nouvelle ère commença, par la promulgation de la loi sur les écoles primaires. Plusieurs modifications ont été apportées depuis à cette loi, et le 28 janvier 1882 une nouvelle loi a été votée; mais les principes de la loi de 1842 n'en sont pas moins restés le fondement de l'organisation.

La première organisation complète de l'enseignement secondaire date de 1649. Dans les derniers temps, de fréquentes modifications y ont été apportées. Le 1er novembre 1878, une loi nouvelle pour les établissements d'enseignement secondaire fut adoptée.

**II. Etat de l'enseignement primaire en 1884-1885.** — 1. *Ecoles*. — Aux termes de la loi de 1882, chaque commune dans les villes et à la campagne doit posséder au moins une *école primaire*. Chaque école primaire doit avoir au moins un instituteur ordinaire ayant obtenu son brevet de capacité à l'une des écoles normales de l'Etat. Dans les localités trop éloignées des écoles primaires ordinaires, il y a des *écoles primaires inférieures*, dont les instituteurs peuvent ne pas avoir de brevets de capacité. L'enseignement des écoles primaires étant destiné de préférence aux élèves qui ont déjà fait quelques progrès, il y a encore une catégorie d'écoles qui ont reçu le nom de *petites écoles*. Elles ont pour mission de donner aux enfants les premières connaissances préparatoires.

Les écoles primaires ordinaires et inférieures et les petites écoles peuvent être soit fixes, soit ambulantes. Dans les écoles fixes, l'enseignement est donné en un même endroit pendant toute l'année scolaire, tandis que dans les écoles ambulantes l'enseignement est donné successivement en deux ou plusieurs stations du même district scolaire. La loi n'autorise la création d'écoles ambulantes que lorsque la pauvreté des paroisses ou des circonstances locales portent empêchement à celle d'écoles fixes. Les écoles fixes se trou-

vent partout dans les villes, les grands villages et les districts les plus populeux; les écoles ambulantes n'existent que dans les localités à population disséminée sur une vaste étendue de pays, et dans lesquelles la constitution physique du terrain oppose des obstacles plus ou moins grands à la fréquentation de l'école, comme par exemple dans les archipels ou dans les régions montagneuses.

En 1858 a commencé la création d'*écoles primaires supérieures*, dont l'objet est de procurer, aux enfants des classes laborieuses les mieux doués et les plus désireux d'étudier, le moyen d'obtenir, sous la direction d'instituteurs formés à l'université, une somme d'instruction un peu plus grande et un certain nombre de connaissances utiles.

En 1884, le nombre des écoles primaires des diverses catégories était le suivant :

| | ÉCOLES fixes | ÉCOLES ambulantes | Total |
|---|---|---|---|
| Ecoles primaires supérieures. . | 13 | » | 13 |
| Ecoles primaires proprement dites. . . . . . . . . . . | 3 377 | 851 | 4 228 |
| Ecoles primaires inférieures. . | 573 | 468 | 1 041 |
| Petites écoles. . . . . . . . . | 2 660 | 1 983 | 4 643 |
| Total . . . . . . . . | 6 623 | 3 302 | 9 925 |

A la fin de l'année 1884, la population de la Suède étant de 4 644 448 âmes, il y avait un établissement d'instruction primaire pour 468 personnes. Le nombre de ces écoles est toutefois réparti dans des proportions irrégulières.

A côté des écoles publiques, il existe une assez grande quantité d'écoles privées, surtout dans les villes. Au point de vue de l'enseignement et de l'ordre, ces écoles sont placées sous la surveillance des autorités auxquelles est confiée la direction des écoles publiques.

2. *Direction, surveillance et inspection des écoles.* — Chaque district scolaire doit avoir une commission d'éducation (conseil scolaire), composée du pasteur comme président de droit, et d'au moins quatre membres, nommés pour quatre ans par la commune. La commission d'éducation a pour tâche de surveiller la totalité des écoles primaires et des petites écoles du district. Elle est tenue d'envoyer à l'autorité diocésaine un rapport annuel sur l'état des écoles primaires de son ressort, au double point de vue pédagogique et financier.

L'évêque et le chapitre ou consistoire de chaque diocèse ont, en connexion avec la surveillance générale qui leur est confiée sur les établissements d'éducation, le devoir de suivre la marche et le développement des institutions d'enseignement primaire, et de soumettre tous les ans au roi, sur l'instruction primaire du diocèse, un rapport accompagné des éléments statistiques et autres à l'appui.

Le roi exerce la direction suprême de l'instruction primaire par l'organe du ministère des cultes et de l'instruction publique, qui possède, depuis 1864, une division spéciale pour toutes les affaires se rapportant à cette instruction et pour la haute surveillance des écoles primaires. Le chef de cette division a plus spécialement la surveillance des écoles normales ou séminaires d'instituteurs primaires; celle des écoles primaires est confiée à des inspecteurs spéciaux pour chaque diocèse, à la nomination du ministre.

Les inspecteurs, au nombre de quarante-cinq, sont nommés pour cinq ans. Ils exercent l'inspection dans leurs districts respectifs d'après une instruction spéciale, émanant du ministre. Aux termes de cette instruction, les inspecteurs doivent suivre attentivement la marche des écoles primaires, visiter personnellement les écoles de leur district, prendre connaissance de leur état et de leurs besoins; partout où ils constatent des modifications à faire, ils sont tenus de les signaler et de les proposer à la commission d'éducation du ressort et au consistoire du diocèse. En dernier lieu, ils ont à surveiller l'enseignement et à donner aux instituteurs les directions et les conseils qu'ils jugent nécessaires sur la méthode, etc. Chaque année l'inspecteur transmet un rapport succinct de son activité au consistoire du diocèse auquel ressortit son district, et à l'issue de sa période d'inspection il envoie au ministre un rapport général, qui doit contenir en outre un aperçu complet de l'état de l'instruction scolaire dans le district. Les rapports, publiés par le ministère, sont distribués aux commissions d'éducation et aux consistoires. Ces diverses autorités ont alors à prendre, en harmonie avec les circonstances locales, les mesures que peuvent comporter les appréciations et les projets contenus dans les rapports.

Les plus grandes villes (Stockholm, Gothembourg, Malmö, Norrköping et Jönköping) possèdent des inspecteurs spéciaux pour leurs écoles primaires, nommés et rétribués par elles.

3. *Elèves.* — Chaque commune doit, de concert avec la commission d'éducation, fixer l'âge auquel l'instruction de l'école doit commencer, la loi prescrivant seulement à cet égard que le commencement de l'âge scolaire ne peut être reculé au delà de la neuvième année. La fréquentation de l'école n'est ajournée jusqu'à la limite légale que dans les régions où les circonstances locales et la rudesse du climat opposent des difficultés à cette fréquentation par les plus jeunes enfants. Dans la règle, elle commence avec la septième année, et dure jusqu'à la quatorzième inclusivement.

L'instruction est obligatoire pour tous les enfants qui se trouvent dans l'âge scolaire. Tous ceux donc qui ne fréquentent pas des écoles privées, ou qui ne reçoivent pas leur instruction à domicile avec l'autorisation de la commission d'éducation, sont tenus de se rendre aux écoles publiques. Les enfants des deux catégories précitées subissent, au commencement de chaque trimestre, un examen devant la commission, qui juge si elle peut continuer à les dispenser de la fréquentation de l'école publique.

Les enfants que leurs parents naturels ou adoptifs ne peuvent habiller ou entretenir pendant leur âge scolaire, le sont aux frais de l'assistance publique de la paroisse. Quand les parents refusent opiniâtrément d'envoyer leurs enfants à l'école, ils peuvent être condamnés, après avertissement préalable, à payer l'entretien de leurs enfants chez d'autres personnes.

A la fin de l'année 1884, le nombre total des enfants d'âge scolaire (de sept à quatorze ans inclusivement) était de 733 329, chiffre qui se répartit de la manière suivante :

| | | |
|---|---|---|
| Enseignés dans leurs districts scolaires: | | |
| dans les écoles primaires fixes. . . . . | 280 557 | 616 230 |
| — — — ambulantes. . | 75 894 | |
| — — inférieures fixes . . . | 23 686 | |
| — — — ambulantes. | 25 431 | |
| — petites écoles fixes . . . . . . | 99 968 | |
| — — ambulantes . . . | 99 807 | |
| Enseignés dans les établissements d'instruction primaire en dehors de leurs districts scolaires. . . . . . . . . . . | 10 887 | |
| Enseignés dans les écoles primaires supérieures. . . | | 240 |
| — — publiques secondaires et spéciales. | | 11 612 |
| — — privées . . . . . . . . . . . . . | | 18 786 |
| — à domicile. . . . . . . . . . . . . . . . | | 41 725 |
| Nombre total des enseignés . . . . . . | | 688 593 |
| Elèves déjà sortis des écoles primaires après examen. . . . . . . . . . . . . . . . . . . | | 20 228 |
| Empêchés de fréquenter l'école pour maladies ou infirmités naturelles . . . . . | 3 504 | 15 143 |
| Empêchés pour d'autres causes . . . . . | 11 639 | |
| Enfants sur lesquels aucun renseignement n'a été fourni . . . . . . . . . . . . . . . . . . | | 9 365 |
| Total. . . . . . . . . . . . . . . | | 733 329 |

Dans ce chiffre, les garçons entrent pour 373 123, et les filles pour 360 206.

En faisant entrer en ligne de compte les enfants au-dessous et au-dessus de l'âge scolaire, le nombre des élèves des écoles primaires supérieures était de 344, et celui des élèves des écoles primaires ordinaires et inférieures et des petites écoles était de 666 941.

Le nombre total des enfants d'âge scolaire qui suivaient un enseignement quelconque s'élevant à 688 593, et celui des enfants de cet âge qui, après examen, avaient déjà quitté les écoles primaires étant de 20 228, on obtient le nombre de 708 821, c'est-à-dire 96.7 % des enfants de cet âge, comme

chiffre indiquant le nombre des enfants d'âge scolaire qui recevaient ou avaient reçu quelque enseignement.

Quant aux enfants qui, pour diverses raisons, n'avaient pas reçu d'enseignement pendant l'année, les rapports des commissions scolaires n'indiquent pas si, dans les années précédentes, ils avaient suivi l'école ou reçu un enseignement quelconque; mais l'on peut admettre en règle générale qu'aucun enfant jouissant de ses facultés corporelles et intellectuelles n'est absolument privé d'enseignement pendant l'âge scolaire, qu'il apprend tout au moins à lire, et reçoit en outre quelques connaissances dans l'écriture et le calcul.

4. *Organisation des écoles.* — L'enseignement des écoles primaires dure, dans la règle, huit mois par année. Dans quelques endroits il est de neuf et même de dix mois. La répartition de ce temps, qui est du ressort des commissions scolaires, varie beaucoup avec les localités. D'ordinaire l'enseignement a lieu quotidiennement; dans quelques endroits, il a lieu seulement cinq jours par semaine; c'est principalement le cas pour les écoles ambulantes, dans lesquelles le sixième jour est affecté à l'examen des enfants des districts où pour le moment l'école n'est pas tenue. L'enseignement journalier dure cinq à six heures. Dans certaines écoles, l'enseignement ne se donne que le matin, mais il est en général réparti entre le matin et l'après-midi.

Il est supposé qu'ordinairement les élèves passeront deux ans dans la petite école, et puis quatre ans dans l'école primaire proprement dite. Dans les villes, principalement les plus grandes, le système est organisé d'une manière très complète, chaque classe annuelle étant sous la direction d'un instituteur spécial; mais à la campagne l'école n'a ordinairement qu'un seul instituteur, qui alors instruit les classes successivement, pendant que les autres sont occupées à d'autres exercices.

Le ministère de l'instruction publique a publié un plan d'études normal, donnant, pour les différentes catégories d'écoles primaires, des indications quant à la méthode, les cours et la distribution des heures.

Les matières d'enseignement dans les écoles primaires sont les suivantes : religion, langue suédoise, calcul et géométrie, géographie et histoire, histoire naturelle, dessin, chant et gymnastique, et aussi horticulture et arboriculture, partout où il y a des jardins scolaires. En outre, les écoles primaires donnent le plus souvent un enseignement manuel.

De ces matières, le programme des petites écoles ne comprend que les premiers éléments de la religion, la langue suédoise, le calcul, le dessin, le chant et la gymnastique, ainsi que des exercices de pensée et d'intuition.

Dans les différentes écoles primaires, la répartition des leçons varie beaucoup selon les circonstances. Pour les écoles primaires fixes ayant des instituteurs spéciaux pour les différentes classes, le plan normal indique les nombres suivants d'heures d'enseignement par semaine :

| MATIÈRES d'enseignement. | PETITES ÉCOLES Années | | ÉCOLES PRIMAIRES Années | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1re | 2e | 1re | 2e | 3e | 4e |
| Catéchisme | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Histoire biblique | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Lecture | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 1/2 | 4 |
| Orthographe | » | » | 2 1/2 | 2 | 2 | 2 |
| Calligraphie | 6 | 4 | 2 1/2 | 2 | 1 1/2 | 1 |
| Géographie | » | » | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Histoire | » | » | » | » | 2 | 2 |
| Histoire naturelle | » | » | » | 2 | 2 | 2 |
| Exercices de pensée et d'intuition | 1 1/2 | 1 1/2 | » | » | » | » |
| Calcul | 3 1/2 | 3 1/2 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Géométrie | » | » | » | » | » | 2 |
| Dessin | » | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Chant | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gymnastique | » | » | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Total | 24 | 24 | 28 | 28 | 28 | 28 |

Il n'est pas permis aux enfants de cesser de fréquenter l'école avant d'avoir acquis des connaissances suffisantes dans les matières ci-dessus mentionnées. Les élèves qui veulent quitter l'école sont soumis à un examen de sortie en présence du président ou de quelque autre membre de la commission d'éducation.

Les enfants que leur pauvreté empêche de profiter de l'enseignement scolaire pendant toute la durée de temps prescrite, ou ceux qui manquent des aptitudes nécessaires pour acquérir la somme entière des connaissances que comporte l'enseignement, peuvent être autorisés par la commission d'éducation à quitter l'école à condition de posséder le minimum suivant de connaissances : habileté suffisante dans la lecture; connaissances religieuses permettant de prendre part à l'instruction des catéchumènes, habileté suffisante dans l'écriture comme aussi dans le calcul des quatre règles simples, et pratique du chant religieux, sauf pour les élèves manquant de dispositions musicales.

Pour les élèves de l'école primaire qui ont passé leur examen de sortie, il y a dans certaines écoles une classe, dite *école de continuation*, dans laquelle ils peuvent encore se perfectionner, et dont les bases générales sont les suivantes : La fréquentation de cette école n'est accordée qu'aux enfants qui ont suivi avec de bonnes notes les cours inférieurs de l'école primaire. L'enseignement annuel doit être de six semaines au moins à la campagne, avec trente heures de leçons par semaine, et dans les villes, où le temps le plus convenable pour cet enseignement est le soir, du nombre d'heures correspondant au temps fixé ci-dessus. Les matières enseignées sont la religion, la langue maternelle, de préférence combinée avec des exercices de composition, l'arithmétique et la géométrie, en ayant égard à leur application pratique, le dessin, et, si le temps le permet, l'histoire de la Suède et l'histoire naturelle. Dans les écoles de la campagne, on s'occupe surtout des branches de cette dernière science qui sont d'une importance pratique pour l'agriculture.

Les *écoles primaires supérieures* ont en général le même programme d'études que les écoles primaires proprement dites, sauf que les cours reçoivent une extension plus grande.

Pour les *sourds-muets* et les *aveugles* il existe plusieurs écoles, dont les frais sont principalement à la charge de l'État. Près de Stockholm il y a un grand institut de sourds-muets, et dans la capitale même un institut pour les aveugles.

Il existe dans plusieurs localités, surtout dans les villes, des *écoles industrielles* pour les garçons, et la plupart des écoles de filles fournissent à leurs élèves l'occasion de s'exercer dans les ouvrages à l'aiguille. Quelques grandes villes possèdent en outre des écoles spéciales dites écoles de ménagères, dans lesquelles les jeunes filles sont initiées aux travaux domestiques les plus usuels, comme la confection du pain, le lessivage, le repassage, etc.

Dans la plupart des provinces, il a été établi des écoles pour les jeunes hommes et les jeunes filles appartenant à la classe agricole, qui ont dépassé depuis longtemps l'âge scolaire. Le but de ces écoles, qui portent le nom de *hautes écoles populaires*, est d'augmenter la somme des connaissances acquises aux écoles primaires, et d'y ajouter les connaissances d'application générale qui présentent une utilité toute particulière à l'entrée dans la vie pratique. En 1884, il y avait 24 institutions de cette catégorie, dont 17 pour les hommes et 7 pour les hommes et les femmes, ceux-là recevant l'enseignement pendant l'hiver, celles-ci pendant l'été. Le nombre total des élèves, en 1884, était de 911, dont 694 hommes et 217 femmes.

Dans les dernières années, des *instituts pour ouvriers*, que l'on peut regarder comme une espèce de hautes écoles populaires appropriées aux besoins des habitants des villes, ont été établis dans quelques-unes des villes les plus importantes.

On s'est beaucoup occupé, depuis quelques années, de l'enseignement du travail manuel, devant préparer à l'industrie domestique (*slöjd*). La diète a voté à cet effet un crédit dont l'emploi est réglé par une ordonnance royale de 1877 : elle prescrit que cet enseignement doit avoir en vue de donner aux élèves, non pas de l'habileté dans un métier spécial, mais de la dextérité manuelle et la capacité d'employer les outils

les plus ordinaires, en premier lieu ceux du menuisier, mais aussi, quand les circonstances le permettent, ceux du tourneur, ceux du sculpteur en bois et ceux du forgeron. En 1884, les subventions de l'Etat pour l'enseignement du travail manuel s'élevaient à 43 433 couronnes (la couronne vaut 1 fr. 39 c.), réparties entre 584 écoles primaires où cet enseignement était donné. Une école normale de travail manuel a été fondée par des particuliers à Nääs, près de Gothembourg. La durée d'un cours complet y est de six semaines. L'école a attiré l'attention des pays étrangers, et elle compte presque toujours des étrangers parmi ses élèves. Pour d'autres détails sur cette question, Voir *Manuel* (*Travail*), p. 1819.

5. *Corps enseignant.* — Le tableau suivant donne le nombre des instituteurs et des institutrices aux écoles primaires en 1884 :

| | Instituteurs | Institutrices | Total |
|---|---|---|---|
| Ecoles primaires supérieures . . . | 15 | » | 15 |
| Ecoles primaires proprement dites. | 4 128 | 1 157 | 5 285 |
| Ecoles primaires inférieures . . . | 265 | 780 | 1 045 |
| Petites écoles . . . . . . . . . . . | 511 | 4 568 | 5 079 |
| Total . . . . . . . . . . | 4 919 | 6 505 | 11 424 |
| Maîtres d'arts ou de métiers . . . | 297 | 327 | 624 |
| Total . . . . . . . . . . | 5 216 | 6 832 | 12 048 |

Les instituteurs des écoles primaires supérieures ont un traitement d'environ 1500 couronnes, ce qui fait environ 2000 francs. En outre, ils ont le logement et le chauffage gratuits.

Le minimum des traitements des instituteurs et des institutrices ordinaires des écoles primaires proprement dites est fixé à 600 couronnes (840 fr.). En outre l'instituteur et l'institutrice reçoit du district une habitation convenable et la quantité nécessaire de bois de chauffage, ainsi que du fourrage pour une vache ou, en compensation, le prix d'au moins 8,24 hectolitres de céréales. Enfin l'instituteur et l'institutrice doit, si possible, recevoir pour son propre usage une parcelle de terrain pour la culture des pommes de terre.

Dans bien des localités, cependant, les traitements sont fort au-dessus du minimum légal, et dans les grandes villes il y a des instituteurs primaires dont les traitements sont de 1400 à 1800 couronnes (1960 à 2520 francs) et même de 1800 à 2200 couronnes (2520 à 3880 francs). Dans ces derniers cas, toutefois, les instituteurs n'ont ni logement gratuit ni autres avantages.

Les instituteurs auxiliaires attachés aux écoles primaires sont ordinairement payés par la commune en vertu d'une entente spéciale entre les parties. C'est aussi en général le cas des maîtres des petites écoles.

Une ordonnance royale impose aux communes l'obligation de participer, pour chaque poste d'instituteur d'école primaire supérieure ou ordinaire, à une caisse de pensions spécialement fondée en faveur des instituteurs primaires. Le chiffre de la participation varie entre 600 couronnes au minimum et 1000 couronnes au maximum; et la cotisation annuelle, qui n'est pas à la charge des instituteurs, mais des communes, est fixée à 5 % du montant de ce chiffre.

La totalité de la pension, qui s'élève à 75 % du montant de la participation, est accordée à tout instituteur et institutrice ayant l'âge de 55 ans et possédant trente années de services, ou à celui qui, frappé d'une maladie incurable, compte 85 ans d'âge ou de services combinés. Il peut être, dans certains cas prévus, accordé une pension inférieure, fixée d'après une proportion déterminée.

6. *Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices d'écoles primaires.* — Pour la formation des instituteurs et des institutrices des écoles primaires proprement dites, il existe 12 écoles normales (séminaires), dont 7 pour instituteurs et 5 pour institutrices. Ces écoles ont quatre classes d'une année chacune. Les matières enseignées et le nombre d'heures qui leur est affecté par semaine sont indiqués dans le tableau suivant :

| Matières enseignées | 1re année | 2e année | 3e année | 4e année |
|---|---|---|---|---|
| Religion . . . . . . . . . . . | 6 | 6 | 5 | 3 |
| Langue suédoise . . . . . . . . | 6 | 6 | 5 | 4 |
| Arithmétique et géométrie. . . . | 4 | 4 | 4 | 2 |
| Histoire et géographie. . . . . . | 4 | 4 | 4 | 2 |
| Histoire naturelle. . . . . . . . | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Pédagogie et méthodique . . . . | » | » | 3 | 5 |
| Calligraphie . . . . . . . . . | 3 | 2 | 1 | » |
| Dessin. . . . . . . . . . . . . | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Musique instrumentale et chant . | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Gymnastique et exercices milit[res]. | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Horticulture et arboriculture. . . | » | 1 | 1 | 1 |
| Exercices pratiques d'enseignem[t]. | » | » | 6 | 16 |
| Total . . . . . . . . . | 34 | 34 | 39 | 42 |

Dans les écoles normales de femmes il y a des classes spéciales pour la formation de bonnes institutrices de petites écoles. L'Etat a aussi créé une école normale pour la formation des instituteurs et des institutrices des petites écoles finnoises et une pour ceux des écoles laponnes.

Les Conseils généraux des gouvernements, ainsi que des particuliers, ont en outre fondé, dans diverses localités, des institutions ayant pour objet la formation de bonnes intitutrices de petites écoles.

7. *Dépenses de l'enseignement primaire.* — Les dépenses de l'instruction primaire sont à la charge des communes, qui y pourvoient, s'il n'y a pas d'autres ressources disponibles, au moyen d'un impôt assis sur les mêmes bases que les autres contributions communales; les districts scolaires peuvent aussi imposer une taxe personnelle dont le montant annuel ne doit pas dépasser 50 öre (70 centimes) par contribuable.

Les communes reçoivent, à des conditions déterminées, des subventions de l'Etat pour leur aider à couvrir les frais de leurs écoles primaires. Ces subventions, qui portent principalement sur les traitements des instituteurs, sont au maximum de 1200 couronnes (1680 francs) pour les écoles primaires supérieures, de 466 2/3 couronnes (653 francs) pour les écoles primaires avec instituteur ou institutrice brevetés jouissant d'un traitement entier et enseignant huit mois par an, et enfin de 150 couronnes (210 francs) pour toutes les autres catégories d'instituteurs et d'institutrices.

L'Etat accorde en outre des subventions spéciales aux communes pauvres, et facilite l'achat du matériel scolaire en faisant fabriquer lui-même ce matériel et en le cédant à prix réduit aux écoles.

Les dépenses des écoles normales d'instituteurs et celles de l'inspection des écoles primaires sont entièrement à la charge de l'Etat, qui a donné en outre une somme ronde pour la fondation de la caisse des pensions des instituteurs primaires, et qui contribue encore chaque année à cette caisse.

Les dépenses de l'instruction primaire ont comporté en 1884 : traitements des instituteurs et des institutrices, 7 550 230 couronnes (dont, en subventions de l'Etat, 3 018 948 couronnes); locaux et mobilier, 1 831 477 couronnes; matériel d'enseignement, 252 203 couronnes; besoins divers 1 386 731 couronnes; total : 11 020 841 couronnes (environ 15 400 000 francs).

Cette somme ne comprend pas les dépenses des Conseils généraux pour la préparation des instituteurs des petites écoles, ni les diverses prestations en nature fournies par les communes. En outre, les dépenses de l'Etat n'y entrent que pour les sommes qui regardent directement les écoles primaires, supérieures, ordinaires et inférieures, ainsi que les petites écoles.

Les allocations de l'Etat en faveur de l'instruction primaire figuraient au budget de 1886 pour une somme totale de 3 891 725 couronnes (environ 5 458 000 francs), répartie comme il suit :

| | couronnes |
|---|---|
| Ecoles normales . . . . . . . . . . . . . . . | 346 825 |
| Bourses aux élèves des écoles normales. . . . . . | 75 000 |
| Inspection des écoles primaires. . . . . . . . . | 95 000 |
| Matériel d'enseignement. . . . . . . . . . . . | 15 000 |
| Subventions pour les écoles primaires supérieures . | 20 000 |
| Subventions pour l'instruction primaire de la population finnoise dans le nord du pays . . . . . | 12 000 |
| Subventions pour le traitement des instituteurs des écoles primaires et des petites écoles. . . . . . | 2 880 000 |
| Subventions en faveur des hautes écoles populaires. | 55 000 |
| Subventions aux instituts pour ouvriers. . . . . . | 15 000 |
| Ecoles de continuation. . . . . . . . . . . . . | 30 000 |
| Enseignement industriel. . . . . . . . . . . . | 25 000 |
| Enseignement des sourds-muets et des aveugles . . | 332 900 |
| Total. . . . . . . . . . . . . | 3 891 725 |

III. Enseignement secondaire et supérieur. — Les *écoles secondaires publiques* sont entretenues par l'Etat. Elles se ressemblent toutes en ceci, que l'enseignement et les exercices pratiques y ont lieu d'après le même plan et sur les mêmes principes. Les classes sont au nombre de neuf, comportant chacune un cours d'une année. Dans les trois classes inférieures sont enseignées les matières suivantes : la religion, la langue suédoise, la langue allemande, les mathématiques, les sciences naturelles, l'histoire et la géographie, la calligraphie et le dessin, le chant et la gymnastique. Ces matières sont continuées dans les classes suivantes, mais à partir de la quatrième classe (d'en bas) commence une bifurcation entre la section des lettres ou section classique et la section des sciences ou section réale. La section classique a le latin pour matière principale, la section réale les mathématiques, auxquelles, dans cette section, sont affectées un plus grand nombre d'heures, ainsi qu'aux langues modernes et aux sciences naturelles. Dans la section réale, l'anglais commence dans la quatrième classe. Dans l'une et l'autre section le français commence dans la cinquième classe. Dans la section classique les élèves ont, à l'entrée dans la sixième classe, le choix entre le grec et l'anglais; pour ceux qui ont choisi la langue grecque, un cours facultatif de langue anglaise est donné pendant les deux dernières années du cours scolaire. Dans les deux sections, la langue allemande cesse d'être enseignée à la fin de la septième année. Dans la section classique, il en est de même de l'histoire naturelle. La physique, et dans la section réale aussi la chimie, sont enseignées pendant les quatre dernières années, la propédeutique philosophique pendant les deux dernières années.

Le nombre des écoles secondaires de l'Etat s'élève à 78. Cependant, toutes ces écoles ne sont pas complètes. Il y en a seulement 35 qui contiennent les neuf classes; 23 n'en ont que cinq, et 19 n'en ont que trois.

Outre ces écoles secondaires, l'Etat entretient une espèce d'écoles dites *pédagogies*, que l'on peut regarder comme des écoles secondaires à deux classes ou à une seule classe. Il y en a 9 à deux classes et 9 à une classe.

Au commencement du trimestre d'automne 1885, le nombre des élèves des écoles secondaires s'élevait à 14 278, et celui des élèves des pédagogies à 339.

Le système de l'internat est totalement inconnu dans les écoles secondaires de la Suède. Les élèves habitent chez leurs parents, ou sont placés en pension chez des particuliers. Par suite, la surveillance des élèves en dehors de l'école est laissée aux parents ou aux familles chez lesquelles ils demeurent.

L'enseignement dans les écoles secondaires de l'Etat, de même que dans les écoles primaires, est entièrement gratuit.

Le total des sommes portées en faveur de l'instruction secondaire au budget de 1886 s'élevait à 3 249 569 couronnes (environ 4 550 000 francs) pour les écoles secondaires proprement dites, et à 77 637 couronnes (environ 109 000 francs) pour les pédagogies.

Toutes les institutions d'enseignement secondaire mentionnées ci-dessus sont exclusivement consacrées à l'instruction des garçons. Pour celle des jeunes filles, il n'existe — outre les écoles primaires, les écoles normales d'institutrices primaires, et quelques écoles spéciales (d'industrie, de musique, de dessin et de gymnastique) à l'usage des deux sexes — qu'un seul établissement complet entretenu par l'Etat : l'*école normale supérieure d'institutrices*, dans laquelle une instruction gratuite est donnée aux élèves. Cette école reçoit du budget une allocation annuelle de 46 500 couronnes (environ 65 000 francs).

La plupart des villes possèdent une ou plusieurs *écoles privées pour jeunes filles*, donnant à leurs élèves une instruction supérieure à celle des écoles primaires et répondant plus ou moins aux écoles secondaires, inférieures ou complètes, de l'Etat pour les garçons. Plusieurs écoles de jeunes filles jouissent de subventions plus ou moins élevées des communes dans le ressort desquelles elles sont situées. L'Etat alloue à cette catégorie d'écoles une subvention de 70 000 couronnes par an. Les écoles de jeunes filles tirent toutefois la majeure partie de leurs revenus des rétributions payées par les élèves, rétributions qui varient, selon les localités et les classes, de 50 à 300 couronnes par an.

Il y a aussi un petit nombre d'*écoles secondaires privées* pour garçons. A quelques-unes de ces écoles, ainsi qu'à deux des écoles secondaires privées pour jeunes filles, l'Etat a donné l'autorisation de faire subir à leurs élèves l'examen de sortie (qui confère le droit d'admission à l'université) aux mêmes conditions que les écoles secondaires publiques.

En 1885, le nombre des élèves qui, aux écoles de l'Etat et aux écoles privées, ont passé cet examen de sortie a été de 831, dont 10 jeunes filles.

L'enseignement supérieur est donné dans les deux *universités* de l'Etat à Upsal et à Lund : la première avait, au trimestre d'automne 1885, 1821 élèves, et la seconde 827 élèves. L'Etat a aussi établi, à Stockholm, sous le nom d'Institut médico-chirurgical Carolin, une faculté de médecine, dont les cours sont suivis par environ 300 étudiants. L'allocation budgétaire en faveur des deux universités avait été fixée, pour l'année 1886, à 879 536 couronnes. Les universités elles-mêmes sont très riches, particulièrement celle d'Upsal.

A Stockholm, une *université libre* est entrée en activité en 1878.

Pour l'*instruction technique*, il y a les écoles techniques du dimanche et du soir, l'école technique de Stockholm, les écoles techniques élémentaires, les écoles inférieures des mines, l'institut technique Chalmers à Gothembourg et l'école polytechnique à Stockholm. Le montant total des allocations de l'Etat en faveur des écoles techniques s'est élevé, en 1886, à 395 400 couronnes. L'Etat accorde en outre un certain nombre de subventions spéciales sous divers titres, tels que : encouragement à l'industrie domestique (*slöjd*), honoraires des instructeurs enseignant cette branche, expositions industrielles, musée de la Société suédoise des arts et métiers à Stockholm, et bourses de voyage à des ouvriers de fabrique et de métiers.

Pour l'*enseignement spécial*, il y a un grand nombre d'écoles de différentes espèces. Nous signalons principalement l'école de l'Académie royale des beaux-arts, le Conservatoire de musique, et l'Institut central de gymnastique. [Erik Lundberg.]

**V. Résumé historique de 1885 à 1910.** — Le 10 décembre 1897 a été promulguée une nouvelle loi sur l'enseignement primaire; mais elle concorde dans l'essentiel avec les précédentes lois, et il s'ensuit que ses dispositions, à beaucoup d'égards, sont surannées. C'est pourquoi, en 1906, une commission royale a été chargée d'élaborer des projets de nouvelles lois sur les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (les séminaires) ainsi que sur les écoles primaires. Probablement l'enseignement primaire subira des réformes considérables, d'après les projets de cette commission, et recevra une direction plus pratique que jusqu'ici.

L'enseignement secondaire a été profondément modifié par la loi nouvelle du 18 février 1905, comme on le verra plus loin.

**VI. Etat de l'enseignement primaire en 1908-1910.** — 1. *Nombre des écoles.* — En 1908, le nombre des écoles primaires des différentes catégories était le suivant :

| | Écoles fixes | Écoles ambulantes | Total |
|---|---|---|---|
| Ecoles primaires supérieures. . | 27 | » | 27 |
| Ecoles primaires proprement dites. . . . . . . . . . . | 5 667 | 309 | 5 976 |
| Ecoles primaires inférieures . . | 1 589 | 717 | 2 306 |
| Petites écoles. . . . . . . . | 5 393 | 812 | 6 205 |
| Total . . . . . . . | 12 676 | 1 838 | 14 514 |

La population de la Suède étant en 1908 de 5 476 441 habitants, il y avait ainsi une école primaire pour 377 habitants.

2. *Direction, surveillance et inspection des écoles.* — Le nombre des inspecteurs des écoles primaires est actuellement (1910) de 46; ils sont nommés par le gouvernement pour six ans. Plusieurs des grandes villes (Stockholm, Gothembourg, Malmö, Norrköping,

Helsingborg, Gefle, Örebro, Eskilstuna, Upsal, Jönköping, Borås, Lund, etc., en tout 21 villes) ont des inspecteurs spéciaux pour leurs écoles, nommés et rétribués par les communes.

3. — *Elèves.* — A la fin de l'année 1908, le nombre total des enfants d'âge scolaire (de sept à quatorze ans inclusivement) était de 867 813, chiffre qui se répartit ainsi :

| | | |
|---|---|---|
| Enfants recevant l'enseignement dans leurs districts scolaires : | | |
| écoles primaires fixes | 437 499 | |
| — ambulantes | 19 623 | |
| — inférieures fixes | 53 276 | |
| — — ambulantes | 23 719 | 751 336 |
| petites écoles fixes | 174 322 | |
| — ambulantes | 24 137 | |
| Enfants recevant l'enseignement en dehors de leurs districts scolaires | 18 760 | |
| Elèves des écoles primaires supérieures | | 735 |
| — publiques secondaires et spéciales | | 14 210 |
| — privées | | 18 597 |
| Enfant recevant l'enseignement à domicile | | 9 286 |
| Nombre total des enseignés | | 794 164 |
| Elèves déjà sortis des écoles primaires après examen | | 50 620 |
| Empêchés de fréquenter l'école pour maladies ou infirmités naturelles | 3 284 | 18 363 |
| Empêchés pour d'autres causes | 15 079 | |
| Enfants sur lesquels aucun renseignement n'a été fourni | | 4 666 |
| Total | | 867 813 |

Sur ce total, le nombre des garçons était de 441 089 et celui des filles de 426 724.

Le nombre total des enfants enseignés, en 1908, dans les écoles primaires, y compris ceux qui étaient audessus et au-dessous de l'âge scolaire, était de 779 395, dont 925 dans les écoles primaires supérieures et 778 470 dans les écoles primaires proprement dites, dans les écoles primaires inférieures et dans les petites écoles. La même année, le nombre total des enfants d'âge scolaire qui recevaient un enseignement quelconque était de 794 164. En outre, 50 620 enfants d'âge scolaire avaient déjà quitté les écoles après examen ; le nombre des enfants d'âge scolaire qui recevaient ou avaient reçu quelque enseignement était donc de 844 784.

4. *Organisation des écoles.* — Le plan d'études dressé par l'Etat en 1900 (*normalplanen*) indique, pour les écoles les mieux organisées, le nombre suivant d'heures d'enseignement par semaine :

| MATIÈRES | PETITES écoles — Années | | ÉCOLES PRIMAIRES — Années | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1re | 2e | 1e | 2e | 3e | 4e |
| Religion | 4 | 4 | » | 5 | 5 | 5 |
| Langue suédoise | 11 (12) | 11 1/2 | 11 1/2 | 9 1/2 | 9 1/2 | 9 1/2 |
| Calcul | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 |
| Géométrie | » | » | » | » | 1 | 1 |
| Géographie | » | » | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Histoire | » | » | » | 2 | 2 | 2 |
| Histoire naturelle | » | » | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Exercices de pensée et d'intuition | 2 | 1 1/2 | » | » | » | » |
| Chant | 1 | 1 | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 | 1 1/2 |
| Dessin | (1) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Gymnastique | » | » | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Travail manuel (slöjd) | » | » | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Total | 23 | 23 | 34 | 34 | 34 | 34 |

En 1908, le nombre des écoles de continuation (*fortsättningsskolor*) était de 1967 ; l'Etat a accordé à ces écoles, la même année, une subvention de 110 000 couronnes (154 290 francs).

Dans quelques écoles primaires il y a un cours supérieur, où les enfants reçoivent un enseignement plus étendu que dans les cours complémentaires ; parfois on y enseigne aussi une langue étrangère (allemand ou anglais). Les cours de cette espèce n'ont été établis qu'en 1897 et n'existent que dans les grandes villes.

Dans beaucoup d'écoles primaires (ainsi que dans la plupart des lycées de jeunes filles) on donne depuis quelque temps aux filles des leçons d'économie domestique. En 1910, l'Etat a accordé une subvention de 600 000 couronnes (834 000 francs) pour cet enseignement. Les institutrices qui enseignent cette matière sont souvent formées dans des établissements d'instruction spéciaux ; le plus connu d'entre eux se trouve à Upsal.

Pendant ces dernières années le nombre des hautes écoles populaires (*folkhögskolor*) s'est considérablement augmenté. En 1909, il y avait en tout 43 écoles de cette catégorie, dont 1 seulement pour hommes, 9 où hommes et femmes étaient instruits ensemble, et 33 où les hommes étaient instruits pendant l'hiver, les femmes pendant l'été. La subvention totale de l'Etat en faveur de ces écoles s'élevait en 1910 à 175 000 couronnes (243 250 francs).

En 1909 il y avait pour les sourds-muets 10 écoles, pour les aveugles 6, et pour les idiots 27. Les écoles pour les enfants anormaux de toute catégorie ont reçu de l'Etat, en 1910, une subvention de 472 500 couronnes (656 775 francs).

Afin de donner aux adultes, surtout aux ouvriers des deux sexes, la possibilité de continuer leur instruction, on a fondé en beaucoup d'endroits (dans les villes et aussi çà et là à la campagne), des instituts d'ouvriers qui donnent des conférences populaires. En 1910, l'Etat a subventionné ce mouvement par un crédit de 235 000 couronnes (326 650 francs) ; et il accordé la même année aux bibliothèques populaires une subvention de 60 000 couronnes (83 400 francs).

L'enseignement du travail manuel (*slöjd*) est actuellement l'objet d'une grande attention. La plupart des écoles primaires (ainsi que des écoles secondaires de garçons et de filles) donnent cet enseignement aux garçons et aux filles, et l'Etat a accordé en 1910 à cet effet une subvention de 550 000 couronnes (764 500 francs), savoir : à 4872 divisions d'écoles de garçons 345 000 couronnes (479 550 francs), et à 6687 divisions d'écoles de filles 205 000 couronnes (384 950 francs).

5. *Personnel enseignant.* — Le tableau suivant indique le nombre des instituteurs et des institutrices des écoles primaires en 1908 :

| ÉCOLES | Instituteurs | Institutrices | Total |
|---|---|---|---|
| Ecoles primaires supérieures | 37 | 10 | 47 |
| — proprement dites | 5 500 | 3 619 | 9 119 |
| — inférieures | 148 | 2 165 | 2 313 |
| Petites écoles | 122 | 7 375 | 7 497 |
| Total | 5 807 | 13 169 | 18 976 |
| Maîtres d'exercices pratiques | 467 | 1 134 | 1 601 |
| Total | 6 274 | 14 303 | 20 577 |

Les traitements ont été beaucoup améliorés pendant les dernières années pour les maîtres d'écoles primaires, ainsi que pour presque toutes les autres catégories d'instituteurs et d'institutrices.

Les instituteurs des écoles primaires supérieures ont, depuis 1907, outre le logement et le chauffage, un traitement de 1500 couronnes (2085 francs), s'élevant après quinze années à 2400 couronnes (3336 francs) ; les institutrices ont un traitement de 1400 couronnes (1946 francs), et après quinze années 2000 couronnes (2780 francs).

Les traitements des instituteurs et des institutrices des écoles primaires proprement dites sont réglés par deux lois de 1906 et de 1907, et s'élèvent actuellement aux chiffres suivants :

*a)* Un instituteur titulaire reçoit pendant les cinq premières années 900 couronnes (1251 francs) de traitement ; ensuite 1050 couronnes (1459 francs) ; après dix ans, 1200 couronnes (1668 francs), et après quinze ans 1350 couronnes (1876 francs). Les traitements des institutrices montent respectivement à 900, 1000, 1100 et 1200 couronnes (1251, 1390, 1529, 1653 francs) ;

*b)* Un instituteur ou une institutrice non titulaire a un traitement de 800 couronnes (1120 francs) au moins.

Outre cela, tous ont le logement (ordinairement trois chambres et une cuisine), le bois de chauffage, et une pièce de terre pour la culture des légumes.

Beaucoup de villes et d'autres grandes communes accordent à leurs instituteurs des traitements beaucoup plus élevés, montant de 1700 à 3400 couronnes (de 2363 à 4726 francs) pour les instituteurs, et de 1400 à 2400 couronnes (de 1946 à 3336 francs) pour les institutrices. Mais dans ce cas, ils n'ont ni logement gratuit, ni d'autres avantages.

Les instituteurs auxiliaires ont maintenant les mêmes traitements que les instituteurs ou les institutrices des petites écoles. Ils touchent, depuis 1909, 500 couronnes (695 francs), et après quinze années 680 couronnes (945 francs), plus le logement et le bois de chauffage.

Les communes sont obligées de payer, pour chaque poste d'instituteur ou d'institutrice, une contribution annuelle à la Caisse des retraites, calculée sur une base de 1350 couronnes (1876 francs) pour un instituteur titulaire, et de 1200 couronnes (1668 francs) pour une institutrice titulaire. La contribution annuelle des communes s'élève à 5 % et la pension de retraite à 75 % de cette base. Quelques communes (surtout les villes) versent volontairement un supplément à ces contributions de retraite.

6. — *Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices d'écoles primaires.* — Les écoles qui préparent les instituteurs ou les institutrices des écoles primaires sont nommées *séminaires* (*seminarier*). En 1910, il y avait 15 séminaires, dont 9 pour les hommes et 6 pour les femmes. Il y avait en outre 2 séminaires privés, qui ont obtenu l'autorisation de faire passer à leurs élèves l'examen d'institutrice d'école primaire. En 1909, 387 élèves sont sortis des séminaires de l'Etat, dont 225 hommes et 163 femmes.

Voici le plan d'études des séminaires actuellement en vigueur :

| MATIÈRES | CLASSES 1re | 2e | 3e | 4e |
|---|---|---|---|---|
| Religion | 6 | 5 | 5 | 4 |
| Langue suédoise | 6 | 5 | 5 | 5 |
| Calcul et géométrie | 4 | 4 | 4 | 2 |
| Histoire et géographie | 4 | 4 | 4 | 2 |
| Histoire naturelle (biologie) | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Pédagogie et méthodologie | » | 3 | 4 | 5 |
| Calligraphie | 2 | 1 | » | « |
| Dessin | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Musique et chant | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Gymnastique | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Horticulture | 1 | 1 | 1 | » |
| Travail manuel (slöjd) | 4 | 3 (4) | 3 (4) | » |
| Exercices pratiques d'enseignement | » | 2 | 2 | 6 |
| Total | 39 | 39 (40) | 39 (40) | 34 |

Il a été dit plus haut qu'une commission royale s'occupe à élaborer un projet de modification de l'organisation de ces écoles, modification qui sera sans doute considérable.

Les dépenses de l'Etat pour les séminaires se sont élevées, en 1910, à 687 440 couronnes (955 541 francs). Il faut y ajouter 343 888 couronnes (478 000 francs) d'allocations extraordinaires, dont la plus grande part a été appliquée à de nouveaux immeubles pour les séminaires.

Pour la préparation des instituteurs et institutrices des petites écoles et des institutrices auxiliaires des écoles primaires, il y a des séminaires spéciaux, fondés soit par l'Etat, soit, plus souvent, par les Conseils généraux ou par des particuliers. Ces séminaires, qui sont tous sous le contrôle et l'inspection de l'Etat, étaient, en 1908, au nombre de 34, et la même année 917 élèves ont subi l'examen de sortie, dont 11 hommes et 906 femmes.

7. *Dépenses de l'enseignement primaire.* — Chaque année, les communes reçoivent des subventions de l'Etat pour le paiement des traitements de leurs instituteurs et institutrices. La subvention est de 200 à 600 couronnes (278 à 834 francs) pour un instituteur, et de 133,33 à 400 couronnes (185,33 à 556 fr.) pour une institutrice d'école primaire supérieure; de 600 à 900 couronnes (de 844 à 1260 francs) pour un instituteur titulaire, et de 600 à 800 couronnes (de 834 à 1112 francs) pour une institutrice titulaire d'école primaire; et de 333,33 à 453,33 couronnes (463,33 à à 630,13 francs) pour toutes les autres catégories d'instituteurs et d'institutrices. La subvention totale de l'Etat pour les traitements s'est élevée, en 1910, à environ 10 millions de couronnes (environ 13 900 000 francs).

Le montant total des dépenses pour l'enseignement primaire s'élevait, en 1908, à 39 751 823 couronnes (55 255 033 francs), ainsi réparties : traitements des instituteurs et des institutrices, 21 590 600 couronnes (dont 9 456 000 couronnes fournies par les subventions de l'Etat); locaux et mobilier, 10 376 746 couronnes; matériel d'enseignement, 630 332 couronnes; dépenses diverses, 7 154 145 couronnes. Les dépenses faites par l'Etat pour cet enseignement en 1910 s'élèvent à 12 787 140 couronnes (18 252 128 francs), savoir :

| | Couronnes |
|---|---|
| Séminaires | 589 690 |
| Bourses aux élèves des séminaires | 93 750 |
| Inspection des écoles primaires | 143 400 |
| Matériel d'enseignement | 30 000 |
| Subventions aux écoles primaires supérieures | 58 000 |
| — pour l'instruction primaire de la population finnoise dans le nord du pays | 90 000 |
| — pour le traitement des instituteurs des écoles primaires et des petites écoles | 10 000 000 |
| — aux hautes écoles du peuple | 175 000 |
| — aux instituts d'ouvriers et aux conférences | 235 000 |
| — aux bibliothèques populaires | 60 000 |
| Ecoles de continuation | 110 000 |
| Enseignement des aveugles et des sourds-muets | 337 200 |
| — des autres enfants anormaux | 255 000 |
| — du travail manuel (slöjd) | 550 000 |
| — de l'économie demestique | 60 000 |
| Total | 12 787 140 |

Il faut y ajouter des allocations extraordinaires pour les besoins de l'enseignement primaire, montant à 343 888 couronnes. Le somme totale du budget de l'Etat pour l'enseignement primaire est donc de 13 131 028 couronnes (18 252 128 francs).

**VI. Enseignement secondaire et supérieur en 1909-1910.** — 1. Les écoles secondaires de l'Etat ont subi, dans les dix dernières années, un grand changement. En 1899, une Commission royale fut chargée d'élaborer un projet de réorganisation des écoles secondaires, et, en 1904, ce projet fut adopté dans ses traits essentiels par le Riksdag. En même temps, les traitements des professeurs furent augmentés, chose qui était bien désirée. Le Riksdag décida aussi d'établir pour les écoles secondaires un bureau spécial sous le nom de Direction générale des écoles secondaires du royaume (*öfverstyrelsen för rikets allmänna läroverken*) qui a, après le ministère des cultes et de l'instruction, la direction suprême des écoles secondaires de l'Etat et des écoles privées subventionnées par l'Etat; cette Direction a reçu presque toutes les attributions qui étaient accordées auparavant aux évêques et aux chapitres diocésains. D'après la nouvelle organisation, il y a deux catégories d'écoles secondaires : écoles réales (*realskolor*) et lycées (*högre allmänna läroverken*).

L'école réale, qui forme un tout achevé, a six classes; à la fin de la sixième année scolaire les élèves passent un examen de sortie, qui leur donne le droit d'admission dans plusieurs écoles spéciales, et à certains emplois inférieurs d'administration, etc. Cet examen a été passé, en 1909, par 1338 élèves, dont 1128 garçons et 210 filles.

Dans les trois classes inférieures sont enseignées la religion, la langue suédoise, la langue allemande, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la biologie, la calligraphie, le dessin, le chant et la gymnastique. Dans la quatrième classe (en comptant d'en bas, commencent la langue anglaise et la physique, tandis que la calligraphie est éliminée; dans la cinquième classe s'ajoute encore la chimie. La langue française est enseignée aux élèves de la cinquième et de la sixième classe qui le désirent.

Les lycées comprennent tous une école réale organisée comme il vient d'être dit, mais ils ont de plus un gymnase (*gymnasium*), qui fait suite à la cinquième classe de l'école réale. Le gymnase a quatre classes ou divisions (*ringar*, cercles). La première (la plus basse) de ces divisions est parallèle à la sixième classe (la dernière) de l'école réale. Ainsi, après avoir fini la cinquième classe de l'école réale, l'élève peut ou bien continuer par la sixième classe de cette école, ou entrer dans la première classe (la plus basse) du gymnase. Le gymnase est divisé en deux branches ou sections : la section latine (*latingymnasium*) et la section réale (*realgymnasium*). La plupart des lycées ont les deux sections du gymnase.

En 1910, il y avait 27 lycées complets; il y en avait 7 qui n'avaient que le gymnase réal et 4 qui n'avaient que le gymnase latin. Dans la première classe ou division du gymnase latin (la sixième classe du lycée en comptant d'en bas) sont enseignées les matières suivantes : la religion, la langue suédoise, le latin, l'allemand, l'anglais, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la biologie, la physique, le dessin, le chant et la gymnastique. Dans la seconde division commence le français, et dans la troisième la philosophie. Les élèves qui le désirent apprennent le grec pendant les deux dernières années; dans ce cas, ils échangent quelques autres matières contre le grec. Le gymnase réal a les mêmes matières, excepté le latin (et le grec); mais il y a en plus aussi la chimie. Naturellement, un plus grand nombre d'heures est attribué aux mathématiques et aux sciences naturelles au gymnase réal qu'au gymnase latin. Les élèves des deux divisions les plus hautes peuvent éliminer certaines matières. A la fin de la quatrième classe du gymnase (la neuvième du lycée), les élèves ont à subir l'examen du baccalauréat (*studentexamen*, auparavant nommé *mogenhetsexamen*, examen de maturité), qui leur donne, entre autres droits, celui d'être immatriculés aux universités. En 1909, cet examen a été passé par 1666 élèves, dont 1494 jeunes gens et 172 jeunes filles. De ces bacheliers et bachelières, 309 étaient des élèves des écoles privées.

Plusieurs écoles réales admettent aussi comme élèves des jeunes filles. Ces écoles réales sont nommées *écoles communes* (*samskolor*). Les garçons et les filles y reçoivent l'enseignement en commun, et les filles subissent aussi l'examen de sortie; mais celui-ci ne leur donne pas le droit d'être admises au gymnase. En conséquence, les jeunes filles qui ont l'intention de passer l'examen du baccalauréat sont obligées de s'y préparer soit par l'étude personnelle, soit en entrant dans l'une des écoles privées qui ont le droit de préparer au *studentexamen*. Les autorités communales des villes où ces écoles sont situées sont obligées de leur donner une subvention annuelle; les autres frais sont supportés par l'Etat.

En 1910, il y avait en Suède 20 écoles réales pour les garçons et 18 écoles mixtes.

Outre le séminaire supérieur des institutrices (*högre lärarinneseminariat*), qui a pour objet de former des institutrices pour les lycées privés de filles et pour les écoles mixtes de l'Etat, il y avait, en 1910, quatre séminaires privés, dont les élèves obtiennent les mêmes droits que celles du séminaire supérieur. A celui-ci est joint un lycée de jeunes filles avec huit classes : cet établissement, nommé l'école normale de l'Etat pour les jeunes filles (*statens normalskola för flickor*), est le seul lycée de filles qui soit tout à fait entretenu par l'Etat; le certificat de sortie de cette école confère le droit d'être engagée dans plusieurs des bureaux de l'Etat, où certains emplois inférieurs sont occupés par des femmes.

Auparavant il y avait dans presque chaque ville une ou plusieurs écoles secondaires privées pour les jeunes filles. A présent leur nombre a un peu diminué (actuellement ce nombre est de 79), l'Etat ayant fondé des écoles réales où l'enseignement est donné aussi aux filles. La subvention accordée par l'Etat aux lycées privés de jeunes filles s'élevait, en 1910, à 375 000 couronnes (521 250 francs). Beaucoup de ces lycées ont obtenu pour leurs élèves le même droit que confère le certificat de sortie de l'école normale de l'Etat pour les jeunes filles.

Un grand nombre d'écoles secondaires privées pour les garçons ont été fondées pendant les dernières années; les unes correspondent aux lycées, les autres aux écoles réales. La plupart d'entre elles donnent aussi l'enseignement aux jeunes filles. En 1910, l'Etat a accordé aux écoles secondaires privées une subvention de 180 000 couronnes (250 200 francs), dont 120 000 couronnes à 10 écoles secondaires supérieures (lycées privés) et 60 000 couronnes à 24 écoles secondaires inférieures (écoles réales privées). En outre l'Etat a accordé, la même année, une subvention de 190 000 couronnes (264 100 francs) pour l'augmentation des traitements des institutrices des écoles secondaires privées. Plusieurs des lycées privés sont autorisés à faire subir à leurs élèves l'examen de sortie (le baccalauréat) : en 1910, le nombre des écoles de cette catégorie était de 20. La même année, 20 écoles privées avaient le droit de faire subir à leurs élèves un examen de sortie identique à l'examen des écoles réales de l'Etat.

De plusieurs côtés on travaille depuis longtemps à la réalisation de ce principe, que l'école primaire doit être le point de départ de toutes les études. Un pas a été fait vers ce but par la fondation des écoles intermédiaires communales (*kommunala mellanskolor*). Les deux premières écoles de cette catégorie ont commencé à fonctionner en 1910. Leur but est de donner à leurs élèves la même instruction que les écoles réales, et elles demandent, pour l'admission, la possession des connaissances qu'on acquiert dans les écoles primaires les mieux organisées. Le nombre des classes est de quatre. Ces écoles sont à la charge des communes, mais l'Etat leur accorde une subvention annuelle, qui s'est élevée, en 1910, à 10 000 couronnes (13 900 francs). Sans doute le nombre de ces écoles est destiné à s'accroître rapidement.

Le nombre des élèves des écoles secondaires de l'Etat s'élevait, en 1909, à 22 064, dont 15 735 dans les lycées, 3829 dans les écoles réales, et 2500 dans les écoles mixtes, dont 1110 jeunes filles.

Les dépenses faites par l'Etat pour les écoles secondaires s'élèvent, pour 1910, à 5 877 106 couronnes (8 169 177 francs).

L'enseignement dans les écoles de l'Etat était autrefois presque gratuit. D'après la loi nouvelle, les élèves ont à payer, outre le droit d'inscription, une rétribution annuelle montant, pour les écoles réales, à environ 70 couronnes (97 francs), pour les gymnases à environ 90 couronnes (125 francs). Dans les écoles privées, la rétribution est naturellement beaucoup plus élevée.

2. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le nombre des étudiants à l'université d'Upsal était, en 1910, de 1946, à celle de Lund de 1070, et à l'Institut médico-chirurgical Carolin, à Stockholm, de 295.

L'allocation budgétaire en faveur des universités a été fixée pour l'année 1911 à 1 893 112 couronnes (2 631 425 francs).

En 1907, les traitements des professeurs des universités ont été beaucoup augmentés. Le traitement d'un professeur était auparavant de 4000 à 6000 couronnes (de 5560 à 8340 francs), et après dix années, de 5000 à 7000 couronnes (de 6950 à 9730 francs); les professeurs reçoivent à présent 7500 couronnes (10 425 francs), et après cinq années 8100 couronnes (11 259 fr.).

Outre les universités de l'Etat, il y a deux établissements particuliers d'enseignement supérieur, à Stockholm et à Gothembourg. Celui de Stockholm, établi en 1878, comprend surtout une faculté de mathématiques et de sciences naturelles et une de droit. L'école supérieure de Gothembourg, fondée en 1889, ne comprend pour le moment qu'une faculté des lettres. Le nombre des étudiants s'élevait en 1910 à 457 à l'école de Stockholm et à 154 à celle de Gothembourg. Toutes les deux ont le droit de faire passer certains examens.

Les subventions de l'Etat en faveur de l'enseignement technique en Suède s'élèvent, pour 1910, à 832 150 couronnes (1 156 688 francs). Cette même année, le nombre des élèves à l'école polytechnique de Stockholm (*Tekniska högskolan*) a été de 429.

Il faut mentionner enfin qu'en 1909 une école commerciale supérieure a été établie à Stockholm par des particuliers. Cette école, qui s'est placée sous le contrôle de l'Etat, a pour objet, comme l'indique son nom, de donner aux commerçants une éducation commerciale et générale supérieure. Le nombre des élèves a été, en 1910, de 115.

***Bibliographie.*** — *Författningar rörande folkskole lärare-seminarier och folkskolor m. m.*, utg. af A. Ph. BRUHN, Stockholm, 1883. — *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*, Stockholm, 1883. — *Samling af författningar m. m., rörande almänna läroverken och pedagogierna*, utg. af Alfred ZIMMERMAN och A. F. STJERSTEDT, Stockholm, 1879. — *Svenska undervisnings väsendets historia*, af A. G. HOLLANDER, Upsal, 1884. — *Bidrag till*

*svenska skollagstifningens historia*, af H. Hernlund, Stockholm, 1882. — *Folkskolestadgan med dithörande författningar*, redigerad af A. Y. Lindhagen, Stockholm, 1905. — *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*, Stockholm, 1900. — *Författningar rörande folkskolelärare-seminarier, folkskolor samt skolor för abnorma barn m. m.*, utg. af Carl Kastman, Stockholm, 1899.— *Författningshandbok ang. rikets almänna läroverken*, utg. af B. J. Bergqvist och Alfred Nordfelt, I, Stockholm, 1910. — *Bidrag till Sveriges officiella statistik* : P) *Undervisningsväsendet* (deux volumes concernant les écoles secondaires de l'Etat et les écoles primaires. Paraissant tous les ans.) — *Kort öfversikt af det svenska allmänna läroverkets historia*, af J. A. Hallgren, Stockholm, 1909.

[Dr Efraim Sandberg.]

**SUISSE.** — La Suisse, dont les origines, en tant qu'Etat, remontent au douzième siècle, n'a formé que pendant quelques années, de 1798 à 1803, une république unifiée — une et indivisible, comme on disait alors; encore cette courte période se signala-t-elle par une réaction constante du particularisme des anciens cantons contre la centralisation, et l'on finit par rétablir le régime déchu, c'est-à-dire l'alliance ou la fédération des cantons souverains, dont le nombre fut porté, en 1815, à vingt-deux par décision du Congrès de Vienne; trois d'entre eux, Unterwald, Appenzell et Bâle, se sont divisés chacun en deux demi-cantons et sont ainsi indiqués dans la statistique (Obwald et Nidwald; Bâle-Ville et Bâle-Campagne; Appenzell Rhodes-Extérieures et Appenzell Rhodes-Intérieures). La fédération ne possédait pas de gouvernement commun indépendant. Les affaires fédérales étaient gérées alternativement par le pouvoir exécutif de trois cantons directeurs (Vorort), qui remplissait ainsi le double office de gouvernement cantonal et de gouvernement fédéral; ses attributions, dans ce dernier domaine, comprenaient d'ailleurs un nombre très restreint de compétences. En 1848 survint une nouvelle constitution, au moyen de laquelle l'antique fédération fut transformée en Etat fédératif. Cette évolution s'opéra de la manière suivante : les cantons consentirent à détacher de leurs droits souverains certaines matières, comme la représentation de la Suisse à l'étranger, les affaires extérieures, la force armée, les douanes, les poids et mesures, la monnaie, l'exercice des prérogatives du citoyen, la législation dans quelques domaines, et créèrent, pour pourvoir à l'exécution et à l'application de ces compétences, un nouvel Etat, la Confédération, ayant son propre pouvoir exécutif, son propre parlement, son propre pouvoir judiciaire. Les cantons restèrent souverains, dans les limites des matières qu'ils conservaient dans leurs attributions. Chacun d'eux a sa constitution et possède également les trois pouvoirs, comme tout Etat souverain, sous réserve des prérogatives abandonnées à la Confédération.

De tous les domaines dans lesquels l'Etat exerce son action directrice et tutélaire, aucun n'a été moins altéré par la constitution fédérale que l'instruction publique. Celle de 1848 ne prit rien aux cantons en cette matière; ils demeurèrent souverains sans nulle restriction. La Confédération obtenait seulement le droit de créer une école polytechnique et une université. Elle fit usage de cette disposition en fondant à Zürich l'école polytechnique fédérale, dont nous parlerons plus loin. Quant à l'université fédérale, on a laissé passer le moment favorable pour la fonder, et selon toutes probabilités il n'en sera plus question sérieusement.

En 1874, la constitution de la Suisse subit une revision importante, inspirée par la nécessité d'augmenter la force et les pouvoirs de la Confédération. Comme l'idéal était le promoteur du mouvement, on sentit le besoin de proclamer certains principes généraux dans le domaine de l'instruction publique, et un article (27) ainsi conçu fut inséré dans la nouvelle charte fédérale : « La Confédération a le droit de créer, outre l'école polytechnique existante, une université fédérale et d'autres établissements d'instruction supérieure, ou de subventionner des établissements de ce genre. Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles pubtiques, gratuite. Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. »

Ainsi l'école primaire entrait dans le domaine fédéral pour ce qui concerne les cinq principes de la scolarité obligatoire, de l'enseignement suffisant, de la gratuité, d'une laïcité relative (qui se limite à attribuer à l'autorité civile la *direction* de l'instruction primaire), et de la liberté de conscience. Astreints à s'y conformer, les cantons restaient au surplus souverains en matière d'instruction publique. Mais tout citoyen a le droit de porter plainte aux autorités fédérales pour cause de violation commise dans son canton d'un des principes susmentionnés. Le cas se présente quelquefois, surtout en matière de laïcité et de liberté de croyance et de conscience : car en Suisse comme partout on subit la nécessité de lutter contre l'asservissement des esprits.

Cet article 27 eut pour conséquence d'établir une certaine émulation entre les cantons, et, lorsque les examens obligatoires des recrues vinrent démontrer que l'école primaire laissait évidemment à désirer dans quelques contrées de la Suisse, on se mit à perfectionner les institutions scolaires. Mais le progrès coûtait de l'argent, et les budgets cantonaux s'en ressentaient. C'est pourquoi fut soulevée la question de savoir si la Confédération ne devait pas aider les cantons à remplir leurs obligations envers l'école primaire. Ce point de vue enfanta, en 1902, un nouvel article (27 *bis*), aux termes duquel la Confédération est autorisée à subventionner les cantons dans ce domaine, et l'année suivante le Parlement suisse promulgua la loi d'application. On y trouve exprimés deux principes généraux : premièrement, la subvention fédérale a une destination fixe : création de nouvelles classes, constructions scolaires, gymnastique, écoles normales, traitements des instituteurs, mobilier et matériel scolaire, assistance des enfants pauvres pour tous leurs besoins pendant la scolarité; deuxièmement, elle ne doit pas servir à diminuer les charges des cantons, mais à les compléter. La subvention s'élève à 60 centimes par tête de population, à 80 pour certains cantons qui se trouvent dans des conditions particulièrement difficiles. Elle est payée sur la justification que la dépense correspondante a été faite conformément à la loi.

Dans un autre domaine encore, la Confédération contribue aux dépenses des cantons. Depuis 1884 elle subventionne l'enseignement professionnel (commercial, d'arts et métiers, technique, agricole, et ménager).

Telles sont en résumé les dispositions de la constitution et des lois fédérales dans le domaine de l'instruction publique. Il en résulte, premièrement, que la souveraineté des cantons est intacte pour ce qui concerne l'enseignement supérieur; secondement, qu'il en est de même pour l'enseignement moyen; troisièmement, que l'organisation, la direction et la surveillance de l'école primaire ou populaire appartiennent aux cantons, sous réserve des dispositions de l'art. 27 de la constitution fédérale et du contrôle fédéral quant à l'emploi des subventions de la Confédération.

Dans ces circonstances et vu l'organisation fédérative de la Suisse, le tableau encyclopédique de l'instruction publique comprendrait autant d'exposés qu'il y a de cantons et de demi-cantons, donc vingt-cinq monographies de l'instruction publique. Pareil travail formerait un fort volume dépassant de beaucoup le cadre d'un article de dictionnaire. Il s'agit donc de condenser les données, pour composer un aperçu général de l'instruction publique en Suisse, en établissant une façon de moyenne. Mais comme le niveau de l'instruction publique, en Suisse, tant au point de vue de l'instruction du peuple qu'en ce qui concerne la diversité des écoles, est assez élevé, nous devrons naturellement tenir compte en première ligne des grands cantons, dont les institutions scolaires sont les plus développées. Il ne faudrait cependant pas conclure de ce procédé, ni que tous les grands cantons soient à la même hauteur, ni que de plus petits ne puissent

être assimilés aux grands, ou enfin que les petits se trouvent dans des conditions inférieures en matière d'instruction publique, abstraction faite du nombre et de la diversité des institutions scolaires. Pour les détails, le lecteur pourra consulter l'*Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, qui paraît depuis 1883 et qui contient, canton par canton, tous les renseignements nécessaires concernant la législation et les institutions.

Le présent exposé est divisé en sept chapitres : école normale, école primaire, école secondaire, gymnase, université, écoles techniques, écoles professionnelles, auxquels s'ajoute la statistique. Nous laissons de côté les écoles privées : il en existe de tous les degrés, sauf de celui de l'université.

1. *École normale.* — Elle sert à la préparation des instituteurs et institutrices des degrés primaire et secondaire. Les écoles normales primaires sont des établissements de l'Etat (cantonal) ; il en existe quelques-unes d'un caractère privé, fondées pour satisfaire à des tendances religieuses particulières. Ordinairement l'école normale est un établissement indépendant, avec internat partiel ou sans internat. Il s'en trouve aussi qui sont annexées à des gymnases sous la forme de divisions spéciales. Le cours dure généralement quatre années pour les élèves instituteurs, un peu moins pour les futures institutrices, et comporte l'application d'un programme assez élevé. A l'expiration du cours ont lieu des examens, et le brevet de capacité pour l'enseignement primaire est délivré aux élèves suffisamment préparés. Les élèves institutrices subissent un examen particulier pour les travaux du sexe. Les écoles normales sont pourvues d'écoles d'application où les élèves vont, sous la surveillance d'un maître, s'exercer à enseigner. Il y a vingt-quatre écoles normales publiques d'Etat.

Les écoles normales secondaires sont rattachées à une université. Elles ont un programme qui forme la continuation de celui de l'école normale primaire; les examens de fin de cours procurent au candidat le brevet de capacité pour enseigner dans les écoles secondaires, ou même dans les gymnases, s'il continue des études afin d'approfondir les matières. L'université de Berne possède une école normale secondaire complètement organisée.

2. *Ecole primaire.* — Nous laissons de côté l'école enfantine, qui, quoique instituée et organisée dans quelques cantons par l'Etat lui-même, n'est cependant pas considérée généralement comme appartenant au domaine de l'instruction publique proprement dite.

On entend en Suisse par école primaire l'institution destinée à donner aux enfants l'instruction suffisante, obligatoire, gratuite, prescrite par la constitution fédérale. On y entre dans la plupart des cantons à l'âge de six ans révolus, et l'on en sort vers celui de quinze ans. La fréquentation — à défaut d'une instruction suffisante donnée dans une école privée ou dans la famille, et soumise au contrôle de l'Etat — est absolument obligatoire; des peines qui peuvent aller jusqu'à l'emprisonnement et à la privation de la puissance paternelle frappent les parents négligents. Les enfants — tous dans plusieurs cantons, les pauvres au moins dans d'autres — reçoivent gratuitement les fournitures scolaires, y compris les livres. Des secours en aliments et vêtements sont organisés presque partout pour les indigents. Les classes, qui ne doivent pas contenir un nombre d'enfants trop élevé, correspondent à l'âge des élèves : dans les petites localités, où l'école n'a qu'une classe, les élèves sont rangés par divisions embrassant deux ou trois années et reçoivent alternativement les leçons du même instituteur. La plupart des écoles sont mixtes quant au sexe. Les programmes sont plutôt sobres; l'enseignement des ouvrages à l'aiguille est obligatoire pour les filles, celui des travaux manuels facultatif pour les garçons. La gymnastique et les jeux se développent d'une manière satisfaisante.

L'école primaire a généralement pour continuation l'école complémentaire, également obligatoire. Elle ne suit pas toujours immédiatement la première, parce qu'elle sert ordinairement à préparer les jeunes gens pour les examens de recrues.

A part un ou deux cantons où tout le domaine de l'instruction appartient à l'Etat, l'école primaire est une institution communale, subventionnée par l'Etat et régie par les lois. La législation établit les principes généraux et, dans tous les détails, l'organisation, y compris le minimum des traitements, comme aussi la surveillance supérieure. Celle-ci est ordinairement exercée par des inspecteurs, qui ont à rendre compte pour chaque école de la fréquentation, de la manière dont la commune remplit ses obligations, et de l'état des classes.

La plupart des cantons accordent aux instituteurs, outre le traitement, le logement, le bois de chauffage et un jardin. Les invalides ont droit à une pension. Dans le canton de Berne il existe une caisse d'assurance pour le corps enseignant primaire.

Le corps enseignant exerce une certaine action consultative sur la législation et la règlementation, soit, comme à Berne, par le synode scolaire, soit, comme à Zürich, par le Conseil d'éducation dans lequel il a une représentation.

3. *Ecole secondaire.* — Il y a différentes organisations. Ici, l'école secondaire forme la suite d'une école primaire raccourcie pour le nombre des années; là elle est parallèle aux classes supérieures primaires, de telle sorte, par exemple, qu'un enfant, après quatre années primaires, passera, s'il le veut, dans une école secondaire où il restera cinq années. On peut donc satisfaire à la scolarité obligatoire dans une école secondaire.

Le programme fait suite à peu près à celui de la quatrième année de l'école primaire; la gradation est ensuite plus rapide. Il forme un ensemble qui procure une moyenne assez élevée de connaissances dans deux ou trois langues, en histoire, géographie, mathématiques, histoire naturelle, et un bon fonds de culture générale. Dans quelques écoles on fait du latin. L'école secondaire est le type de l'école populaire supérieure. Elle n'est pas partout gratuite, mais n'impose nulle part de grandes dépenses aux parents.

4. *Gymnase.* — Ce genre d'établissements s'appelle aussi école cantonale, lycée, collège. Il comprend un programme de huit années (à Berne, huit ans et demi), qui part à peu près de celui de la quatrième année primaire, et dont la sanction pour l'élève est le certificat de maturité (baccalauréat ès lettres et ès sciences). Il y a deux divisions parallèles, la littéraire, qui prépare les élèves pour les carrières libérales, et la réale, qui les prépare pour les sciences exactes et les arts techniques. Dans la première on cultive, en diverses proportions, les langues mortes; le latin seul y est partout obligatoire, soit pour le cours entier, soit pour une partie seulement; le grec, généralement facultatif, peut être remplacé par l'anglais ou l'italien. Les sciences naturelles et les mathématiques occupent une large place dans la division littéraire, comme aussi les langues étrangères, l'histoire et la géographie dans la division réale. Les gymnases sont pourvus des laboratoires nécessaires. Il y a 23 écoles de ce degré en Suisse; le certificat de maturité procure sans autre formalité l'entrée à l'Ecole polytechnique fédérale. Les élèves des gymnases sont au nombre d'environ 9000.

5. *Université.* — C'est l'école des études supérieures pour les lettres et les sciences. Il en existe sept en Suisse : celle de Bâle, la plus ancienne (fondée en 1460); celles de Berne, de Genève, de Lausanne, de Zürich, toutes du dix-neuvième siècle; enfin celles de Fribourg et de Neuchâtel, dans lesquelles on n'enseigne pas les sciences médicales. Elles sont généralement divisées en quatre facultés : théologie, droit, médecine, philosophie (lettres et sciences). Celles de Berne et de Zürich se sont incorporé deux écoles vétérinaires qui existaient auparavant comme établissements spéciaux. Toutes les universités sont des établissements d'Etat; elles sont entretenues par le canton où elles ont leur siège, et pourvues des laboratoires et instituts auxiliaires dont elles ont besoin pour l'enseignement théorique et pratique. Elles confèrent les grades académiques.

Les étudiants sont immatriculés sur présentation du

certificat de maturité; cependant, pour les étrangers et pour ceux qui se vouent à l'enseignement, on admet d'autres justifications. Il y a aussi des étudiants libres dispensés de toutes formalités pour fréquenter certains cours. Les élèves paient un droit d'immatriculation, et, pour les leçons, des taxes modérées qui servent à parfaire les traitements des professeurs. Ils passent les examens d'Etat prescrits pour obtenir les diplômes de pasteur, d'avocat, de médecin, de maître secondaire ou de professeur de gymnase, devant des commissions nommées par l'autorité supérieure cantonale. Les femmes sont admises aux universités, sauf pour la théologie. Les examens de médecine sont organisés par la Confédération.

Le personnel enseignant de l'université se divise en professeurs ordinaires, professeurs extraordinaires (nombre de leçons réduit), maîtres libres (Privatdozenten), et chargés de cours. La dépense de chaque université varie d'un demi-million à un million de francs (Berne environ 1 100 000 fr.).

6. *Ecoles techniques*. — Nous commençons ici par le sommet: l'Ecole polytechnique fédérale, fondée en 1854 par la Confédération. L'organisation de cet établissement, dont la réputation est grande non seulement en Suisse, mais aussi à l'étranger, sera suffisamment indiquée par l'énumération de ses nombreuses divisions. Elle comprend des écoles d'architecture, de génie civil, de génie mécanique et électrotechnique, de chimie technique, de chimie pharmacologique, de physique, d'agriculture, de sylviculture. Elle a comme annexe des établissements d'essais des matériaux de construction et des combustibles, et il y existe en outre des chaires pour l'enseignement des langues modernes et des lettres, ainsi que pour les sciences politiques et militaires. Elle est fréquentée chaque année par environ quinze cents étudiants réguliers et un millier d'auditeurs. L'Ecole polytechnique fédérale confère le titre de docteur ès sciences techniques et ès sciences naturelles ou mathématiques. Elle a coûté en 1908 à la Confédération 1 402 078 francs.

Les écoles techniques ont un programme moins élevé et un domaine plus réduit. On y a organisé, suivant les besoins des cantons où il en existe, des divisions pour l'industrie du bâtiment, la mécanique technique, la chimie technologique, l'électricité, les arts décoratifs, l'horlogerie, l'apprentissage des employés des postes et des chemins de fer, etc.

Le canton de Berne a deux écoles techniques (Burgdorf et Bienne); celui de Zürich en possède une à Winterthour, et il en existe encore à Fribourg, à Genève et au Locle. Elles sont subventionnées par la Confédération.

7. *Ecoles professionnelles*. — Nous comprenons sous cette dénomination toutes les autres écoles destinées à procurer ou à compléter l'instruction professionnelle dans les domaines des arts et métiers, du commerce, de l'agriculture, et du ménage domestique, ainsi que les cours temporaires de même destination. Ces institutions sont cantonales, communales, ou privées. La Confédération les subventionne, les fait inspecter et contrôle les comptes et budgets annuels. Dans les cantons où il existe des lois sur l'apprentissage, les apprentis sont généralement astreints à fréquenter des écoles d'artisans ou des cours spéciaux, et les patrons doivent leur accorder un certain nombre d'heures de liberté pendant la journée de travail. Les cours à l'usage des jeunes commerçants sont une institution très développée en Suisse. La Confédération et les cantons accordent des bourses pour la fréquentation d'écoles professionnelles et de cours professionnels.

Les principaux établissements rentrant dans cette catégorie sont: l'école des arts industriels à Genève, les écoles de broderie à Saint-Gall, l'école industrielle et l'école de confection pour dames à Bâle, les écoles des arts et métiers à Berne, Aarau et Lucerne, l'école de céramique à Berne et à Steffisburg, l'école de dessin professionnel et de modelage à Neuchâtel, l'école de couture et de lingerie à Zürich, l'école des artisans à Zürich, l'école industrielle à Winterthour, l'école des arts et métiers à Saint-Imier, les nombreuses écoles d'horlogerie et d'arts spéciaux du canton de Neuchâtel, l'académie commerciale de Saint-Gall, les écoles commerciales bernoises (six, dont une annexée à un gymnase, une de filles, et quatre mixtes), celles de Genève, Lausanne, Neuchâtel, la Chaux-de-Fonds, le Locle et Zürich, les écoles pour l'industrie laitière et pour l'agriculture de la Rüti (Berne), l'école d'agriculture du Strickhof (Zürich), celle de Riddes (Valais), l'école cantonale d'horticulture, de culture maraîchère et de viticulture à la Châtelaine (Genève), l'école cantonale de viticulture à Auvernier (Neuchâtel), les écoles ménagères bernoises (5), neuchâteloises (3) et de Zürich. Il y a en Suisse plus de cent établissements d'instruction professionnelle fonctionnant en permanence, et en outre un grand nombre d'écoles et de cours temporaires ou du soir.

STATISTIQUE.

Population de la Suisse en 1908: 3 559 349 habitants.

*Personnel des écoles primaires par cantons* (1908)

| Cantons | Garçons | Filles | Total | Instituteurs | Institutrices | Total | Nombre d'élèves par instituteur |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zürich | 31 022 | 31 705 | 62 727 | 972 | 238 | 1 210 | 52 |
| Berne | 52 916 | 53 765 | 106 681 | 1 318 | 1 128 | 2 446 | 44 |
| Lucerne | 11 027 | 10 611 | 21 638 | 313 | 104 | 417 | 52 |
| Uri | 1 663 | 1 717 | 3 380 | 25 | 46 | 71 | 47 |
| Schwytz | 4 515 | 4 469 | 8 984 | 65 | 112 | 177 | 50 |
| Obwald | 1 121 | 1 118 | 2 239 | 12 | 40 | 52 | 43 |
| Nidwald | 949 | 980 | 1 929 | 9 | 44 | 53 | 36 |
| Glaris | 2 245 | 2 216 | 4 461 | 96 | — | 96 | 46 |
| Zoug | 1 950 | 1 967 | 3 917 | 33 | 52 | 85 | 46 |
| Fribourg | 12 265 | 10 719 | 22 984 | 276 | 267 | 543 | 42 |
| Soleure | 9 591 | 8 894 | 18 485 | 301 | 52 | 353 | 52 |
| Bâle-Ville | 5 662 | 5 893 | 11 555 | 220 | 123 | 243 | 47 |
| Bale-Campagne | 5 460 | 5 671 | 11 131 | 169 | 40 | 209 | 53 |
| Schaffhouse | 3 096 | 3 341 | 6 437 | 116 | 21 | 137 | 47 |
| Appenzell Rh.-Ext. | 4 052 | 4 077 | 8 129 | 130 | 5 | 135 | 60 |
| Appenzell Rh.-Int. | 1 108 | 1 210 | 2 318 | 20 | 21 | 41 | 56 |
| Saint-Gall | 19 183 | 19 783 | 38 966 | 597 | 89 | 686 | 56 |
| Grisons | 7 414 | 7 511 | 14 925 | 474 | 44 | 518 | 29 |
| Argovie | 17 019 | 17 805 | 34 824 | 471 | 171 | 642 | 54 |
| Thurgovie | 9 918 | 9 684 | 19 602 | 314 | 28 | 342 | 57 |
| Tessin | 10 468 | 10 450 | 20 918 | 195 | 457 | 652 | 32 |
| Vaud | 20 913 | 20 600 | 41 513 | 573 | 596 | 1 169 | 35 |
| Valais | 10 906 | 10 608 | 21 514 | 322 | 280 | 602 | 35 |
| Neuchâtel | 10 350 | 10 460 | 20 810 | 160 | 315 | 475 | 44 |
| Genève | 6 159 | 6 157 | 12 316 | 142 | 281 | 423 | 29 |
| | 260 972 | 261 411 | 522 383 | 7 223 | 4 554 | 11 777 | 44 |

*Personnel des écoles secondaires (gymnases non compris), en* 1908.

| Cantons | Ecoles | Classes | Garçons | Filles | Total | Instituteurs | Institutrices | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zürich | 102 | 302 | 5287 | 4539 | 9826 | 298 | 3 | 301 |
| Berne | 94 | 384 | 5382 | 5351 | 10733 | 340 | 86 | 426 |
| Lucerne | 39 | 53 | 932 | 737 | 1669 | 45 | 8 | 53 |
| Uri | 8 | 14 | 32 | 76 | 108 | 4 | 5 | 9 |
| Schwytz | 11 | 11 | 212 | 155 | 367 | 8 | 3 | 11 |
| Obwald | 2 | 4 | 6 | 25 | 31 | 1 | 1 | 2 |
| Nidwald | 4 | 4 | 53 | 37 | 90 | 3 | 1 | 4 |
| Glaris | 11 | 27 | 342 | 170 | 512 | 24 | 1 | 25 |
| Zug | 7 | 13 | 169 | 120 | 289 | 11 | 4 | 15 |
| Fribourg | 17 | 39 | 347 | 210 | 557 | 42 | 4 | 46 |
| Soleure | 20 | 57 | 857 | 544 | 1401 | 48 | 6 | 54 |
| Bâle-Ville | 3 | 172 | 3759 | 3684 | 7443 | 139 | 57 | 196 |
| Bâle-Campagne | 14 | 32 | 622 | 376 | 998 | 29 | 3 | 32 |
| Schaffhouse | 10 | 45 | 627 | 498 | 1125 | 44 | — | 44 |
| Appenzell Rh.-Ext. | 10 | 30 | 475 | 266 | 741 | 29 | 1 | 30 |
| Appenzell Rh.-Int. | 1 | 1 | 10 | 4 | 14 | 1 | — | 1 |
| Saint-Gall | 41 | 41 | 1893 | 1218 | 3111 | 115 | 9 | 124 |
| Grisons | 38 | 43 | 718 | 417 | 1135 | 42 | 1 | 43 |
| Argovie | 75 | 75 | 2827 | 2300 | 5127 | 139 | 8 | 147 |
| Thurgovie | 29 | 29 | 955 | 564 | 1519 | 48 | 2 | 50 |
| Tessin | 39 | 115 | 657 | 427 | 1084 | 28 | 22 | 50 |
| Vaud | 22 | 181 | 1692 | 1447 | 3139 | 126 | 37 | 163 |
| Valais | 17 | 17 | 197 | 183 | 380 | 9 | 8 | 17 |
| Neuchâtel | 9 | 33 | 672 | 699 | 1371 | 18 | 15 | 33 |
| Genève | 13 | 21 | 519 | 484 | 1003 | 32 | 53 | 85 |
| | 636 | 1 743 | 29 242 | 24 531 | 53 773 | 1 623 | 338 | 1 961 |

*Compte des dépenses des cantons pour l'instruction publique en* 1908.

| Cantons | Écoles primaires Fr. | Écoles secondaires Fr. | Écoles complémentaires Fr. |
|---|---|---|---|
| 1. Zürich | 2 972 952 | 712 131 | 139 382 |
| 2. Berne | 3 525 523 | 758 873 | 89 875 |
| 3. Lucerne | 728 524 | 63 792 | 14 607 |
| 4. Uri | 47 023 | 2 300 | 5 439 |
| 5. Schwytz | 105 214 | 4 260 | 6 753 |
| 6. Obwald | 27 647 | — | 3 716 |
| 7. Nidwald | 21 399 | — | 2 945 |
| 8. Glaris | 146 912 | 59 500 | 24 092 |
| 9. Zoug | 96 902 | 16 145 | 9 172 |
| 10. Fribourg | 238 072 | 67 031 | 11 000 |
| 11. Soleure | 349 283 | 119 064 | 33 207 |
| 12. Bâle-Ville | 3 375 462 | — | 27 363 |
| 13. Bâle-Campagne | 275 464 | 85 324 | 29 587 |
| 14. Schaffhouse | 238 468 | 141 604 | 9 619 |
| 15. Appenzell Rh.-Ext. | 106 066 | 1 650 | 15 821 |
| 16. Appenzell Rh.-Int. | 44 449 | 4 800 | 2 497 |
| 17. Saint-Gall | 722 980 | 72 500 | 63 837 |
| 18. Grisons | 348 259 | 20 700 | 13 495 |
| 19. Argovie | 822 967 | 189 068 | 27 025 |
| 20. Thurgovie | 531 769 | 53 204 | 54 936 |
| 21. Tessin | 460 924 | 93 184 | 28 824 |
| 22. Vaud | 1 517 201 | 305 129 | 85 852 |
| 23. Valais | 204 774 | 3 400 | 13 640 |
| 24. Neuchâtel | 554 803 | 128 339 | 3 500 |
| 25. Genève | 1 348 656 | 345 650 | 36 211 |
| 1908 : | 18 811 693 | 3 247 648 | 752 395 |
| 1907 : | 17 859 967 | 3 054 787 | 689 563 |
| Différence : | +951 726 | +192 861 | +62 832 |

| | Écoles professionnelles Fr. | Gymnases et écoles normales Fr. | Universités Fr. | Total Fr. |
|---|---|---|---|---|
| 1. | 444 879 | 732 990 | 943 610 | 5 945 944 |
| 2. | 922 281 | 699 684 | 1 072 318 | 7 068 554 |
| 3. | 66 268 | 260 621 | — | 1 133 812 |
| 4. | 1 000 | 10 512 | — | 66 274 |
| 5. | 3 326 | 37 529 | — | 157 082 |
| 6. | 150 | 16 742 | — | 48 255 |
| 7. | 69 | 1 330 | — | 25 743 |
| 8. | 3 468 | 11 400 | — | 245 372 |
| 9. | 3 306 | 28 828 | — | 154 353 |
| 10. | 169 689 | 252 837 | 415 553 | 1 154 182 |
| 11. | 13 827 | 208 788 | — | 724 169 |
| 12. | 203 951 | 728 726 | 514 308 | 4 849 810 |
| 13. | 12 565 | 24 175 | — | 427 115 |
| 14. | 3 145 | 102 655 | — | 495 491 |
| 15. | 17 845 | 110 404 | — | 251 786 |
| 16. | — | 900 | — | 52 646 |
| 17. | 221 270 | 340 009 | — | 1 420 596 |
| 18. | 85 986 | 209 101 | — | 677 541 |
| 19. | 113 099 | 261 882 | — | 1 414 041 |
| 20. | 61 493 | 203 940 | — | 905 342 |
| 21. | 75 917 | 192 269 | — | 851 118 |
| 22. | 313 787 | 479 160 | 786 041 | 3 487 170 |
| 23. | 26 630 | 159 215 | 2 399 | 410 058 |
| 24. | 189 439 | 100 677 | 141 629 | 1 118 387 |
| 25. | 373 400 | 252 413 | 863 790 | 3 220 120 |
| 1908 : | 3 326 790 | 5 426 787 | 4 739 648 | 36 304 961 |
| 1907 : | 3 186 633 | 5 273 527 | 4 518 230 | 34 582 707 |
| | +140 157 | +153 260 | +221 418 | +1 722 254 |

A ajouter :

1° Pour constructions non comprises dans les chiffres ci-dessus, environ 2 millions par an ;
2° Les dépenses des communes, environ 32 millions par an ;
3° Les subventions de la Confédération, environ 5 millions par an.

Le progrès de l'instruction publique en Suisse est démontré par le tableau suivant, qui donne, en nombres ronds, l'indication des dépenses totales de 1886 à 1908 :

| | | |
|---|---|---|
| 1886 | 28 290 000 | francs. |
| 1890 | 33 730 000 | — |
| 1894 | 39 840 000 | — |
| 1898 | 46 820 000 | — |
| 1902 | 56 720 000 | — |
| 1906 | 69 200 000 | — |
| 1907 | 74 600 000 | — |
| 1908 | 81 400 000 | — |

[Albert Gobat.]

**SULZER.** — Jean-Georges Sulzer, né à Winterthour (Suisse) en 1720, occupe une place distinguée dans la littérature allemande du dix-huitième siècle. Après avoir étudié la théologie à Zürich, il fut précepteur pendant un an et demi dans une maison particulière, puis vicaire à Maschwanden. En 1743, il se rendit à Magdebourg, pour y remplir de nouveau l'emploi de précepteur, et en 1747 fut nommé professeur de mathématiques au gymnase de Joachimsthal à Berlin, dont il devint plus tard le recteur. C'est à Berlin qu'il passa la seconde moitié de sa vie, jusqu'à sa mort arrivée en 1779; Frédéric II le nomma membre de l'Académie des sciences, et professeur de philosophie à l'Académie de la noblesse. Le remarquable traité d'esthétique qu'il publia en 1772 sous le titre de *Théorie générale des beaux-arts* (*Allegemeine Theorie der schönen Künste*) lui valut une juste célébrité, et plaça son nom à côté de ceux de Lessing et de Winckelmann.

Mais Sulzer appartient aussi à la pédagogie. Il est le premier qui ait formulé en langue allemande une théorie de l'éducation inspirée par la philosophie du dix-huitième siècle. Il se montre, sur ce terrain, le disciple de Locke et le précurseur de Rousseau. Il n'avait encore que vingt-cinq ans lorsqu'il fit paraître le livre où sa doctrine pédagogique est exposée; ce livre, intitulé *Essai de quelques idées raisonnables sur l'éducation et l'instruction des enfants* (*Versuch einiger vernünftiger Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder*), fut publié à Magdebourg en 1745; une seconde édition parut en 1748. L'ouvrage est divisé en deux parties. Dans la première, l'auteur — après avoir défini en ces termes le but de l'éducation « faire des enfants des hommes raisonnables, vertueux et moraux » — traite de l'éducation de l'intelligence; il passe en revue les divers ordres de connaissances, et indique la méthode à suivre pour l'enseignement de chacune d'elles. La seconde partie est consacrée à l'éducation de la volonté; l'auteur admet que chez l'enfant les bonnes inclinations l'emportent en général sur les mauvaises; « un enfant qui serait élevé par la seule nature et que les hommes n'auraient pas gâté serait déjà passablement bon »; c'est à une éducation raisonnable de fortifier les dispositions naturelles vers le bien, et de corriger les défauts que l'enfant peut apporter en naissant. Après avoir parlé des récompenses et des punitions, Sulzer suit l'éducation morale de l'enfant dans les phases successives de son développement, de un à trois ans, de quatre à six ans, de sept à dix ans, de onze à quatorze ans, et enfin au delà de quinze ans. On trouve une analyse détaillée de ce livre au tome Ier de la *Geschichte der schweizerischen Volksschule*, article *Sulzer*; nous y renvoyons ceux de nos lecteurs qui désireraient de plus amples détails sur son contenu; l'auteur de l'article, le professeur zuricois Otto Hunziker, termine son appréciation de l'ouvrage de Sulzer par cette remarque : « On ne sait vraiment ce qui doit le plus étonner : qu'un semblable traité d'éducation ait pu être écrit avant l'apparition de l'*Emile*; ou qu'un livre pareil soit l'œuvre d'un jeune homme de vingt-cinq ans; ou encore que de tous les historiens de la pédagogie, à commencer par Niemeyer, pas un seul n'ait paru se douter de l'existence de cet ouvrage ».

**SUPÉRIEUR (ENSEIGNEMENT).** — Voir *Facultés* et *Universités*.

**SUPPLÉANCES.** — Quand l'administration juge nécessaire de faire remplacer temporairement un instituteur ou une institutrice pour cause de maladie dûment constatée, les frais de suppléance sont à la charge de l'Etat (Loi des 19 juillet 1889-25 juillet 1893, art. 42).

Dans les villes de plus de 150 000 âmes, les frais de suppléance des instituteurs sont à la charge de l'Etat, alors même qu'ils excèderaient le produit des 8 centimes et, à Paris, le produit des 4 centimes (Avis du Conseil d'État du 26 juillet 1894).

Pendant l'absence des instituteurs titulaires, le service est assuré par des *suppléants auxiliaires* choisis d'abord parmi les élèves sortant de l'école normale non encore pourvus d'emplois, ensuite parmi les postulants à un emploi de stagiaire. A leur défaut, l'in-

specteur d'académie peut désigner toute personne remplissant les conditions exigées par la loi pour enseigner dans une école primaire. (Décret du 25 mai 1894, art. 2.)

Les suppléants auxiliaires reçoivent, indépendamment de leurs frais de voyage, payés à raison de 10 centimes par kilomètre pour les trajets qui peuvent s'effectuer en chemin de fer et de 20 centimes par kilomètre pour les autres trajets, une indemnité calculée, pour chaque suppléance, à raison de 2 fr. 50 par jour depuis la date de l'installation jusqu'au jour de la cessation des fonctions.

Cette indemnité n'est pas soumise à retenue.

Ils n'ont droit ni à l'indemnité de logement, ni à l'indemnité de résidence.

Il leur est tenu compte de la durée effective des suppléances qu'ils ont faites, soit dans le calcul du temps de stage dont ils auraient à justifier pour leur titularisation, soit, s'ils ne sont pas élèves de l'école normale, en vue de leur nomination à un emploi de stagiaire. (Même décret, art. 4.)

Rappelons qu'aux termes d'un avis du Conseil d'Etat en date du 24 février 1897, les instituteurs ne peuvent, au cours d'une même année, obtenir que six mois de congé avec traitement, conformément aux dispositions de l'article 16 du décret du 9 novembre 1853.

En dehors de cette période pendant laquelle ils sont suppléés aux frais de l'Etat, les instituteurs ne peuvent rester en congé qu'à la condition de ne toucher aucun traitement.

La faculté de se faire suppléer à leurs frais ne leur appartient pas (Circul. du 21 avril 1897). — Voir *Congés*.

**SUPPRESSION D'ÉCOLES ET D'EMPLOIS.** — Voir *Publiques* (*Ecoles*).

**SURVEILLANCE DES ÉCOLES.** — La loi du 28 juin 1833 avait placé (art. 17) auprès de chaque école communale un *comité local de surveillance* composé du maire, président, du curé ou pasteur et d'un ou de plusieurs habitants notables désignés par le comité d'arrondissement dont il sera parlé plus loin.

Ce comité local avait inspection sur les écoles publiques ou privées de la commune. Il devait veiller à la salubrité des écoles et au maintien de la discipline, s'assurer qu'il était pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres, arrêter l'état des enfants qui ne recevaient l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles publiques ou privées, et faire connaître au comité d'arrondissement les divers besoins de la commune sous le rapport de l'instruction primaire. Il donnait enfin son avis sur les candidats présentés par le conseil municipal au comité d'arrondissement pour les fonctions d'instituteur public.

Le *comité d'arrondissement*, institué par l'article 18 de la même loi avec mission spéciale de surveiller et d'encourager l'instruction primaire, était ainsi composé : le sous-préfet, président; le maire du chef-lieu ou le plus ancien des maires du chef-lieu de la circonscription; le juge de paix ou le plus ancien des juges de paix de la circonscription; le curé ou le plus ancien des curés de la circonscription; un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, exerçant dans la circonscription et désigné par son consistoire; un proviseur, principal de collège, professeur, régent, chef d'institution ou maître de pension, désigné par le ministre de l'instruction publique, lorsqu'il existait des collèges, institutions ou pensions dans la circonscription du comité; un instituteur primaire résidant dans la circonscription et désigné par le ministre; trois membres du conseil d'arrondissement ou habitants notables désignés par ledit conseil; les membres du Conseil général ayant leur domicile réel dans la circonscription.

Ainsi composé, le comité d'arrondissement inspectait et, au besoin, faisait inspecter par des délégués pris parmi ses membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort, donnait son avis sur les secours et les encouragements à accorder à l'instruction primaire, provoquait les réformes et les améliorations nécessaires, nommait les instituteurs communaux sur la présentation du conseil municipal.

En cas de négligence habituelle ou de faute grave d'un instituteur public, le comité d'arrondissement, d'office ou sur la plainte du comité local, mandait le maître inculpé et, après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimandait ou le suspendait pour un mois avec ou sans privation de traitement, ou même le révoquait de ses fonctions. Il déférait, en cas d'inconduite ou d'immoralité, les instituteurs privés au tribunal civil de l'arrondissement, qui pouvait prononcer contre eux l'interdiction de l'exercice de leur profession à temps ou à toujours.

La loi du 15 mars 1850 (art. 44) disposa que les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire seraient, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, et, dans les communes de 2000 âmes et au-dessus, un ou plusieurs habitants de la commune désignés par le Conseil départemental. Les ministres des différents cultes, dit l'article, sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école, dont l'entrée leur est toujours ouverte. Dans les communes où il existe des écoles mixtes, un ministre de chaque culte aura toujours l'entrée de l'école pour veiller à l'éducation religieuse des enfants de son culte.

La suppression de l'instruction religieuse du programme de l'enseignement primaire public entraînait nécessairement la modification de l'article 44 de la loi du 15 mars 1850. C'est ce qu'a décidé la loi du 28 mars 1882 en déclarant (art. 3) abrogées les dispositions dudit article 44 qui donnaient aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques ou privées, et dans les salles d'asile.

Le législateur de 1850, indépendamment des autorités locales instituées par l'article 44, avait investi le Conseil départemental du droit de désigner un ou plusieurs *délégués* résidant dans chaque canton pour surveiller les écoles publiques ou libres du canton. Ces délégués étaient nommés pour trois ans, rééligibles et révocables (art. 42).

A Paris, les délégués, nommés pour chaque arrondissement, se réunissaient sous la présidence du maire, avec un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers désignés par l'archevêque, pour s'entendre au sujet de la surveillance locale et pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental. Les ministres des cultes non catholiques reconnus, s'il y avait dans l'arrondissement des écoles suivies par des enfants appartenant à ces cultes, assistaient à ces réunions avec voix délibérative (art. 43).

L'article 5 de la loi du 28 mars 1882 institua dans chaque commune une commission municipale scolaire pour surveiller et encourager la fréquentation scolaire. Mais les membres de cette commission ne reçurent pas un droit d'inspection et de contrôle sur l'école; une circulaire du ministre (Jules Ferry) aux préfets le rappela en ces termes (13 juin 1882) : « Hormis les maires, l'inspecteur primaire et les délégués cantonaux ou communaux, nul n'a qualité pour pénétrer dans les salles de classe. Les membres des commissions scolaires, autres que les personnes ci-dessus désignées, ne sauraient donc être admis à visiter les écoles. Les commissions exercent la surveillance spéciale dont elles sont chargées en consultant l'extrait des registres d'appel que l'instituteur est tenu d'adresser à la fin de chaque mois, au maire et à l'inspecteur primaire. » Sur les attributions des commissions scolaires et l'action qu'elles ont exercée, voir *Obligation*.

La loi organique du 30 octobre 1886 a maintenu les délégations cantonales, mais en les réorganisant (Voir *Délégués cantonaux*).

**SURVEILLANT GÉNÉRAL.** — On appelle ainsi, dans les lycées, un fonctionnaire dont l'emploi est intermédiaire entre celui de censeur et celui de maître répétiteur. Les surveillants généraux, dans les lycées de garçons, sont pourvus, les uns du grade de bachelier, les autres de celui de licencié. Dans les

lycées de filles, il y a des surveillantes générales de premier et de second ordre. — Voir *Lycées et collèges*.

**SURVEILLANT D'INTERNAT.** — La modification apportée à la situation des maîtres répétiteurs des lycées, désormais admis à participer à l'enseignement avec le titre de professeurs adjoints, a motivé la création de *surveillants d'internat*, chargés de la surveillance purement matérielle des dortoirs, promenades, etc., et qui ne sont pas des fonctionnaires. — Voir *Lycées et collèges*.

**SUSIANE.** — Nom donné à une contrée de l'Asie qui porte aussi le nom d'Elam et fut habitée par une population de langue touranienne. — Voir *Perse* et *Chaldée*.

**SUSPENSION.** — *Instituteurs publics.* — Dans les cas graves et urgents, l'inspecteur d'académie, s'il juge que l'intérêt d'une école exige cette mesure, a le droit de prononcer la suspension provisoire d'un instituteur pendant la durée de l'enquête disciplinaire, à la condition de saisir de l'affaire le Conseil départemental dès sa prochaine session.

Cette suspension n'entraîne pas de privation de traitement. (Loi du 30 octobre 1886, art. 33.)

La suspension n'est donc pas une peine disciplinaire, mais, ainsi que l'expliquait le rapporteur de la loi au Sénat, « une mesure de précaution commandée dans certains cas par la nature même de l'inculpation ».

Dans les cas où l'inspecteur d'académie a cru devoir prononcer la suspension provisoire d'un instituteur ou d'une institutrice, il pourvoit à la direction de l'école ou de la classe, et avise immédiatement le préfet des mesures qu'il a prises à cette occasion (Décret du 18 janvier 1887, art. 25).

*Instituteurs privés.* — A l'égard des instituteurs privés, la suspension est une peine disciplinaire prévue par la loi du 28 mars 1882 (art. 11) en cas d'infraction aux prescriptions de ladite loi (défaut de tenue du registre d'appel).

Elle est prononcée par le Conseil départemental pour un mois au plus, et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus. — Voir *Obligation*.

**SYLLABAIRE.** — On appelle *syllabaire* une collection de syllabes disposées dans un ordre méthodique, au moyen desquelles l'enfant, qui connaît déjà les lettres de l'alphabet, doit apprendre à grouper ces lettres en syllabes, puis à réunir les syllabes pour en former des mots. Le syllabaire a presque toujours formé une partie intégrante de l'abécédaire. Pour l'enseignement simultané, on a, dès le dix-huitième siècle, fait usage de tableaux de syllabes. Démia, dans son *Règlement pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon*, indique trois formes différentes, tant pour le syllabaire que pour l'abécédaire : celle du tableau, celle du livre, et celle des dés : « On peut se servir de grandes tables (tableaux), ou cartes, ou du premier et second livre du premier alphabet, dont on peut coller les feuilles sur un petit ais propre à tenir à la main, ou à être attaché contre le mur; on peut aussi se servir de carrés en forme de dez, où seront imprimées les lettres ou les silabes ». Dans l'*Ecole paroissiale* (1705), on explique que le livret qui contient l'alphabet doit renfermer aussi un syllabaire, c'est-à-dire « deux colonnes de syllabes, de toutes les lettres qui se peuvent assembler, tant avec les simples voïelles, comme *ba*, *pa*, qu'avec une liquide et une voïelle, comme *bra*, *bla*. » — Nous renvoyons à l'article *Lecture* pour tout ce qui concerne l'historique du syllabaire et des différentes méthodes d'épellation et de syllabation.

**SYLVICULTURE.** — Aux termes de l'arrêté du 30 janvier 1891, les instituteurs et les institutrices publics prennent part, tous les quatre ans, au concours institué pour récompenser ceux d'entre eux qui ont donné avec le plus de zèle et de succès, d'une manière théorique et pratique, l'enseignement agricole et horticole.

En rappelant ces prescriptions aux préfets par une circulaire en date du 2 février 1906, le ministre de l'instruction publique les a informés que, d'accord avec le ministre de l'agriculture, il avait décidé qu'il serait tenu compte, à l'avenir, aux candidats, des notions de sylviculture et d'améliorations pastorales qu'ils auraient données à leurs élèves.

« J'estime en outre, ajoutait le ministre, qu'il conviendrait de susciter la création de sociétés scolaires forestières. Les efforts que le personnel aurait faits pour réaliser la constitution de ces sociétés entreraient en ligne de compte dans l'appréciation des services rendus aux œuvres complémentaires de l'école pour l'obtention des récompenses décernées chaque année.

« Je vous prie, en conséquence, de vous concerter avec M. l'inspecteur d'académie pour que, après entente avec MM. les agents des Eaux et Forêts, les instituteurs soient mis à même de donner ces notions nouvelles à leurs élèves, et encouragés à fonder ces sociétés scolaires forestières, qui ne manqueront pas de rendre d'utiles services à l'agriculture. »

**SYNDICATS D'INSTITUTEURS.** — Il faut remonter à 1887 pour trouver les traces de la constitution du premier syndicat d'instituteurs.

A la suite du Congrès de Paris (août 1887), un « Comité d'instituteurs » fut chargé d'organiser une association professionnelle du corps enseignant, d'après la loi du 21 mars 1884, et conformément aux résolutions suivantes votées par le Congrès : « 1° Une société autonome et amicale sera constituée dans chaque département. Ces sociétés seront reliées entre elles et formeront l'Union nationale des instituteurs de France. Le Congrès émet le vœu que les délégués prennent l'initiative de ce groupement dans leur département; 2° Il y a lieu de nommer le Comité d'organisation de l'Union. Il sera chargé d'étudier et d'arrêter les statuts et l'organisation de cette association, à l'aide des projets présentés. Il comptera vingt-quatre membres, pris à raison d'un instituteur par chacune des vingt-quatre circonscriptions de la Seine. Il se tiendra en correspondance avec un instituteur délégué de chaque département. »

Sur l'initiative d'un instituteur parisien, M. Marchand, des statuts du Syndicat des instituteurs et des institutrices furent déposés à la préfecture de la Seine. Le but de l'organisation était ainsi défini à l'article 1er : « Le Syndicat a pour objet d'étudier les intérêts professionnels des instituteurs au moyen des Congrès d'instituteurs, de servir de lien entre les sociétés d'instituteurs, et d'appliquer, à l'égard de l'enseignement primaire, toutes les dispositions de la loi de 1884 sur les syndicats professionnels ».

Avant de répondre aux organisateurs, le préfet de la Seine sollicita l'avis de M. Spuller, ministre de l'instruction publique ; celui-ci refusa très nettement de reconnaître le syndicat, et rédigea aussitôt une très longue circulaire condamnant de la façon la plus énergique tout essai d'organisation professionnelle dans l'enseignement.

Les promoteurs du mouvement parisien s'inclinèrent, en général, devant la décision ministérielle; une minorité active, cependant, suivit M. Marchand et s'affilia au Syndicat de l'enseignement, fondé par Mlle Marie Bonnevial; ce syndicat, qui groupait les instituteurs laïques libres, avait été autorisé par la préfecture de la Seine à occuper un bureau à la Bourse du travail de Paris.

L'enthousiasme passager de 1887 fut vite éteint après la circulaire Spuller; pendant dix ans tout effort d'organisation disparut. Mais en 1899, sur l'initiative de MM. Deum et Lechantre, après l'inauguration du monument élevé aux instituteurs de l'Aisne fusillés en 1870, le mouvement des *Amicales* fut lancé, — Voir *Amicales d'instituteurs et d'institutrices* (*Associations*), — et presque aussitôt la partie active, à tendances syndicales, se groupa dans des associations d'instituteurs adjoints fondées dans les grandes villes sous le nom de *Sections de l'Emancipation*.

En réalité, l'*Emancipation*, dirigée par M. Albert Surier, tout en ayant pour objet la défense des instituteurs adjoints, réunissait les jeunes socialistes, les démocrates qui s'étaient formés avec l'affaire Dreyfus. Elle suivit le mouvement corporatif qui entraînait les

autres fonctionnaires à transformer les associations en syndicats. Les instituteurs furent encouragés dans cette voie par les ouvriers organisés, qui les appelèrent dans leurs Unions, conformément à la résolution suivante votée au Congrès des Bourses du travail à Alger en 1902 : « Nulle catégorie de travailleurs ne peut être mise en dehors de l'action syndicale, que ces travailleurs soient salariés de particuliers ou salariés de l'Etat. Le Congrès invite les Bourses à accepter les organisations d'employés et d'ouvriers de l'Etat, ainsi que les associations des professeurs de l'Etat dont les statuts indiqueront bien que ces associations ont pour but la défense des intérêts de ces diverses corporations. »

Une *Commission d'éducation syndicale*, composée de six instituteurs et de six ouvriers, se réunit à Paris à la Fédération des Bourses du travail pour faire appliquer la motion du Congrès d'Alger. Son action ne fut guère efficace sur la masse du personnel enseignant; mais, en 1904, l'Amicale, cercle pédagogique du Var, se transforma en Syndicat des instituteurs du Var et prit son siège à la Bourse du travail de Toulon. L'administration toléra cette transformation; le préfet et l'inspecteur d'académie assistèrent au banquet annuel du syndicat.

Le renouvellement des délégués élus du personnel enseignant primaire dans les Conseils départementaux en décembre 1904 fut l'occasion d'une propagande active par les sections de l'Emancipation. A Paris notamment, sept instituteurs se présentèrent aux suffrages de leurs collègues en réclamant le droit au syndicat. Ils furent élus avec d'imposantes majorités. De ce moment, les évènements se précipitèrent. En juillet 1905, la section parisienne de l'Emancipation décidait sa transformation en syndicat. Le 5 octobre, elle déposait ses statuts, mais, le 12 octobre suivant, le préfet de la Seine refusait de délivrer le récépissé de déclaration et le gouvernement donnait ordre au parquet de poursuivre en dissolution le syndicat des instituteurs de la Seine. Une interpellation à la Chambre des députés, le 7 novembre 1905, fut suivie, quelques jours après, d'un projet d'amnistie, et les poursuites engagées contre les membres du Conseil syndical furent abandonnées. La Fédération des Amicales, sous l'inspiration d'un ancien instituteur, député de Marseille, M. Carnaud, resta en dehors du mouvement; mais, en décembre 1905, sur l'initiative de MM. Dufrenne, Glay, conseillers départementaux de la Seine, et Roussel, président de l'Association des anciens élèves de l'Ecole normale d'Auteuil, un *Manifeste des instituteurs syndicalistes*, précisant la revendication syndicale, fut approuvé par 133 présidents d'Amicales, conseillers départementaux, anciens présidents ou rapporteurs des congrès, et par les secrétaires des syndicats déjà fondés.

En même temps se constituèrent les syndicats des Bouches-du-Rhône, de Maine-et-Loire, des Deux-Sèvres, de la Loire-Inférieure, du Nord, de la Marne, de l'Aube, et, en janvier 1906, du Rhône.

Le 22 février 1906 était constituée la Fédération des syndicats d'instituteurs; les statuts en furent déposés à la préfecture de la Seine; le préfet donna le récépissé de déclaration. Le même jour, à l'Hôtel des Sociétés savantes, un meeting d'instituteurs acclamait le syndicalisme des instituteurs; on y entendit M. Anatole France, président du meeting, MM. Jaurès et F. Buisson.

Le gouvernement, inquiet de l'extension rapide du mouvement, déclara au Sénat, le 7 avril 1906, par l'organe de M. Briand, alors ministre de l'instruction publique, qu' « il ne tolèrerait plus désormais ni une formation de syndicat, ni à plus forte raison une affiliation de ces prétendus syndicats aux Bourses du travail ». Pourtant, en janvier 1907, le syndicat du Rhône, malgré les menaces du pouvoir, décida de donner son adhésion à la Bourse du travail de Lyon. Le ministre intima un délai aux instituteurs lyonnais pour quitter la Bourse; ils refusèrent; le gouvernement n'osa sévir, et le syndicat du Rhône resta à la Bourse du travail, où il est encore à l'heure actuelle.

Il en fut de même l'année suivante avec le syndicat de Maine-et-Loire, qui siége toujours à la Bourse d'Angers.

Le 23 février 1907, le syndicat de la Seine alla protester auprès de M. Clemenceau, ministre de l'intérieur, contre une décision du préfet de la Seine qui lui interdisait l'usage d'un local à la Bourse du travail. M. Clemenceau demanda un mémoire écrit sur le but de l'action des instituteurs syndicalistes. A ce mémoire, signé de MM. Nègre et Désirat, instituteurs parlant au nom du syndicat de la Seine, M. Clemenceau répondit trois semaines après : il concluait à un projet de Statut des fonctionnaires.

Ce projet fut déposé à la Chambre le 11 mars. Aussitôt le Comité central pour la défense du droit syndical, qui comprenait quinze grandes organisations de fonctionnaires et d'ouvriers de l'Etat, protesta dans une *Lettre ouverte à M. Clémenceau.* Le gouvernement intenta des poursuites, à fin de révocation, à quelques secrétaires de ces organisations, et en particulier à M. Nègre, secrétaire de la Fédération des syndicats d'instituteurs; si les instituteurs étaient particulièrement visés, c'est que le 29 mars, à Nantes, leurs syndicats avaient voté l'adhésion effective à la Confédération générale du travail. M. Nègre comparut le 25 avril devant le Conseil départemental de la Seine, qui refusa de s'associer à l'action du gouvernement. Le préfet passa outre et prononça la révocation; le ministre la confirma.

Il y eut quelque flottement dans la Fédération des syndicats d'instituteurs; pendant plus d'un an, l'activité des militants de l'organisation ne réussit pas à remuer le personnel, arrêté par la crainte des représailles gouvernementales. En conséquence, un Congrès mixte d'ouvriers appartenant à la Confédération générale du travail et d'instituteurs syndiqués, qui devait se tenir à Lyon en avril 1908, n'eut pas lieu, le gouvernement ayant fait savoir qu'il était décidé à révoquer les instituteurs qui participeraient à ce Congrès. Seul le Congrès des syndicats d'instituteurs fut tenu à cette date. La direction de la Fédération fut alors confiée aux syndiqués de Marseille. Actifs, audacieux, les Marseillais, en un an, réussirent à doubler l'effectif des syndiqués; ils formèrent dans plusieurs départements des sections syndicales qui n'eurent pas de statuts à déposer, puisqu'elles n'étaient pas des syndicats proprement dits, mais qui, en réalité, dans la Fédération, jouaient le même rôle que les syndicats.

L'impulsion donnée par les instituteurs de Marseille fut surtout remarquable dans la lutte menée contre les ingérences politiques et le favoritisme. Une méthode d'action contre les élus politiques qui avaient abusé de leur autorité pour diriger le mouvement d'avancement du personnel donna dans les Bouches-du-Rhône des résultats appréciables. Une commission de dix instituteurs suivit la campagne électorale de deux députés particulièrement visés, et contribua pour beaucoup à leur échec aux élections législatives de 1910.

Entre temps le syndicat du Rhône avait envisagé la possibilité de s'employer à faire acquérir à ses membres une compétence technique, et voulut être « un moyen de perfectionnement professionnel ». Il obtint que le Congrès de 1909 serait un congrès mixte organisé d'accord avec la Confédération générale du travail pour y étudier « l'adaptation des programmes scolaires aux besoins de la classe ouvrière ».

Ce Congrès eut lieu. Le gouvernement, qui avait été menaçant en 1908, laissa faire.

Ainsi, malgré l'opposition la plus vive de la part du pouvoir, actuellement les instituteurs syndiqués sont arrivés à leurs fins. Leurs syndicats vivent, au nombre de quatorze; le nombre des sections syndicales augmente; le *Bulletin fédéral* d'octobre 1910 annonce la formation des sections de la Somme, du Calvados, de Seine-et-Oise, de la Loire, de Meurthe-et-Moselle, de la Haute-Vienne et de l'Algérie; le même *Bulletin* affirme l'adhésion de onze cents unités pour 1910. La Fédération des syndicats est affiliée à la Confédération générale du travail. Chaque instituteur syndiqué reçoit la carte confédérale, et verse ses cotisations, d'une part à l'Union des syndicats de sa région,

et d'autre part à la Fédération. Les congrès mixtes existent. Enfin, à la date du 1er janvier 1911, une cotisation supplémentaire sera imposée à chaque syndiqué pour l'organisation de la « Caisse de résistance ».

La Fédération prépare une campagne de propagande à l'occasion des élections aux Conseils départementaux; mais, conformément aux indications du Congrès de 1910, les Lyonnais, qui ont en mains pour cette année la direction de la Fédération, feront porter la campagne à la fois sur l'extension des syndicats et sur la réforme de l'enseignement primaire par l'effort *direct* des instituteurs.

Cette orientation de l'activité des syndiqués peut avoir des conséquences très grandes sur l'évolution de l'école primaire; elle ne paraît pas avoir aux yeux des hommes politiques la même importance que la conquête du droit syndical, et cependant elle pose en principe la grosse question de l'autonomie professionnelle.

Sans doute, il ne faudrait pas s'imaginer qu'immédiatement les instituteurs syndiqués dussent réussir à modifier l'organisation actuelle du service administratif de l'enseignement primaire, ni qu'ils bouleverseront du jour au lendemain les méthodes et les programmes imposés. Mais il n'est pas téméraire d'affirmer que, par le souci qu'ils ont de leur perfectionnement technique, par le soin qu'ils apportent à l'étude des problèmes pédagogiques, par l'influence et l'autorité morale qu'ils ont même obtenue dans les Amicales d'instituteurs, ils s'imposeront à l'opinion publique et ils arriveront à faire prévaloir leurs méthodes et leur conception de l'école populaire.

La première période de leur développement, celle de la lutte quotidienne pour le droit de vivre syndicalement, est à peu près terminée. Maintenant commence la plus belle partie de leur tâche; il paraît difficile qu'on puisse arrêter leur essor.

[Emile Glay.]

**SYNODE.** — On nommait *synode*, avant la Révolution, la réunion des prêtres d'un diocèse sous la présidence de l'évêque. A partir du dix-huitième siècle, on trouve dans les procès-verbaux de ces assemblées des renseignements intéressants sur l'administration des petites écoles, qui étaient alors placées entièrement sous la main de l'Eglise; les statuts synodaux sont une source importante pour l'histoire de l'enseignement primaire en France sous les règnes de Louis XIV, de Louis XV et de Louis XVI.

On appelait aussi *synode* l'assemblée solennelle de tous les maîtres et maîtresses de la ville et banlieue de Paris, présidée par le chantre de l'Eglise métropolitaine; elle avait lieu « le 6e jour du mois de mars de chaque année, à une heure après midi ».

Dans le canton de Zürich (Suisse), les instituteurs se réunissent une fois par an en une assemblée générale désignée sous le nom de *Schul-Synode*. Ce *synode scolaire* délibère sur les sujets qui intéressent l'enseignement, et donne son préavis sur les questions que lui soumet l'autorité cantonale; il nomme en outre deux des six membres du Conseil cantonal d'éducation. Le canton de Berne a aussi un *synode scolaire*.

**SYNTAXE.** — La syntaxe est l'étude des mots unis entre eux pour former des propositions ou des phrases. Après la *lexicologie*, qui étudie les mots au point de vue de leur origine et de leur sens, et la *morphologie*, qui traite de la forme des mots et des variations que cette forme peut présenter, la *syntaxe* vient compléter l'étude de la langue, en indiquant à l'élève, qui connaît le sens et la forme des mots, la manière de les employer avec correction et précision pour exprimer ce qu'il pense.

Les mots se groupent de différentes manières pour former une proposition; de même les propositions se groupent pour former une phrase. On a donc été conduit à subdiviser la syntaxe en deux parties : la syntaxe des mots et la syntaxe des propositions. C'est la division qui a été généralement adoptée jusqu'à présent par les grammairiens, peut-être sous l'influence de l'étude des langues anciennes. Nous verrons plus loin qu'il est possible d'envisager l'étude de la syntaxe à un point de vue un peu différent, en la faisant servir davantage à l'intelligence des textes et à la synthèse de la langue.

La syntaxe des mots comprend l'étude de la proposition simple, et celle de l'accord des mots, de leur dépendance, de leur emploi.

L'étude de la proposition définit la fonction de chacun des termes qui la composent : le sujet, le verbe, l'attribut ou les compléments; elle indique aussi le rôle de certains termes accessoires, comme les mots en apposition, en apostrophe, les mots explétifs.

La syntaxe d'accord étudie non seulement les règles générales de l'accord des mots, règles fondées sur la tradition, par exemple l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet, mais aussi les particularités qui s'y rattachent. Ces particularités sont de deux sortes. Les unes sont fondées sur la logique; elles étendent à certains cas particuliers les règles générales; ce sont elles qui expliquent que *bon* reste invariable dans la phrase : *les fleurs sentent bon*, puisque *bon* est ici employé adverbialement. Les autres sont anomaliques, elles n'ont souvent pour origine qu'une erreur, qu'un caprice de l'usage ou des grammairiens; comme il est impossible de les expliquer rationnellement, elles ont été pendant longtemps l'une des principales difficultés de l'orthographe française. Aussi est-ce avec raison que l'arrêté du 21 février 1901 les a supprimées en très grande partie. (Voir *Orthographe*.)

L'emploi des mots peut être envisagé à deux points de vue. On peut étudier le mot quant au rôle qu'il peut être appelé à jouer dans une proposition : c'est ainsi qu'à propos du pronom, on apprendra quels sont ceux qui peuvent être employés comme sujets, ceux qui peuvent être attributs ou compléments, ceux qui sont du genre neutre. Mais il convient aussi de savoir dans quel cas on doit employer tel pronom plutôt que tel autre, *dont*, *de qui*, ou *duquel*, *ceci* ou *cela*, ou encore quelle place convient au pronom dans une construction donnée. Ce sont là des points délicats de l'étude de la langue, car leur étude ne saurait reposer que sur les traditions suivies par les bons écrivains. Aussi leur solution nécessite-t-elle quelque maturité d'esprit, une certaine habitude de la lecture attentive et réfléchie, et avant tout la parfaite connaissance des notions générales de la grammaire. C'est ce qui explique qu'on ne les aborde qu'avec réserve dans les programmes destinés aux écoles primaires; mais ces questions sont bien à leur place dans l'enseignement des écoles primaires supérieures et des écoles normales.

La syntaxe des propositions, qui pourrait être appelée à plus juste titre syntaxe de la phrase, étudie la nature des propositions et leurs rapports dans la phrase, de même qu'à propos de la syntaxe des mots on a étudié la nature des mots et leurs rapports dans la proposition.

L'étude de la nature des propositions a pour but de déterminer la forme et le sens de chacune d'elles. Certaines propositions renferment à elles seules une idée complète; d'autres contiennent l'idée principale de la phrase, et ont sous leur dépendance, à titre de compléments, des propositions, appelées pour ce motif subordonnées. Il y a lieu, comme nous l'avons indiqué à propos de l'analyse, de considérer dans ces diverses sortes de propositions la forme et le sens. On montrera notamment en quoi une proposition subordonnée vient compléter le sens d'un terme ou d'une autre proposition; il est important aussi de noter la forme et la place que lui a assignée l'auteur dans la construction de la phrase : cette étude est de toute nécessité si l'on veut bien comprendre un texte ou analyser les ressources de style d'un auteur.

Au cours de cette étude, on sera amené à constater quel emploi les bons auteurs ont fait des modes, des temps, ou des constructions pour exprimer les diverses nuances de la pensée ou pour donner à leur style un tour plus vif, plus varié, une allure plus simple ou plus majestueuse, une forme plus familière ou plus châtiée, une expression plus délicate ou plus saisissante. L'élève ayant été exercé de cette façon à noter, par voie d analyse, les meilleurs et les plus corrects

procédés d'expression, sera plus apte à les employer dans les exercices de composition française; il écrira par suite avec plus de correction, plus de précision, plus d'agrément.

Toutefois, dans une analyse ainsi conduite, on s'aperçoit bientôt de ce qu'a d'artificiel une division de la syntaxe en syntaxe des mots et syntaxe des propositions. Une même nuance de pensée, comme le doute; une même forme d'expression, comme la supposition, peut être rendue tantôt par un mot, tantôt par une proposition, tantôt par un artifice de construction. Aussi a-t-il paru à certains auteurs, dans ces derniers temps, qu'il y aurait avantage, surtout au point de vue de la synthèse de la langue, à présenter suivant un autre plan l'étude de la syntaxe de la phrase. On noterait, par exemple, les diverses manières qu'emploie notre langue pour exprimer les circonstances de temps, de lieu, de but, la supposition, l'opposition, le regret, la certitude, le doute, l'affirmation atténuée, les degrés dans la qualité, la quantité, etc. Toutes les ressources de langage qui peuvent servir à formuler une même idée, un même sentiment, seraient ainsi réunies sous une forme concrète et condensée, au lieu d'être éparses dans divers chapitres, selon qu'elles sont rendues par un mot ou par une proposition. Dès lors, l'avantage apparaît clairement : l'élève qui, dans une composition française, cherche à exprimer le doute, par exemple, revoit en esprit les diverses formes sous lesquelles il peut présenter ce sentiment, et peut choisir, entre les différentes nuances qui lui sont offertes, celle qui correspond le mieux à sa pensée.

Assurément ce n'est pas là toute la syntaxe; mais qui ne sent à quel point l'enseignement, trop souvent purement analytique, de la syntaxe se trouverait consolidé et vivifié par des aperçus de ce genre, où l'analyse et la synthèse se complètent si heureusement? Et ainsi, débarrassé des anomalies déconcertantes qui l'encombraient, réchauffé pour ainsi dire par des méthodes synthétiques qui en font valoir tout l'effet utile, l'enseignement de la syntaxe devient la discipline la plus forte qu'on puisse mettre à la disposition de l'instituteur pour amener les élèves non pas uniquement à comprendre et à goûter les beautés de notre langue, mais aussi à s'en inspirer pour exprimer leur pensée avec correction, avec clarté, sinon avec élégance. [LÉON FLOT.]

**SYNTHÉTIQUE** (MÉTHODE). — On parle beaucoup de la méthode synthétique : on en parle trop. Cette grande et prétentieuse expression est passée du langage des sciences et de la philosophie dans le langage de la pédagogie; pas toujours très claire chez les philosophes, elle l'est encore moins chez les pédagogues.

La difficulté vient de ce que les savants eux-mêmes ont pris le mot *synthèse* dans des sens très différents. A. Bain le reconnaît dans sa *Logique* : « Il est difficile, dit-il, d'exprimer exactement l'idée commune contenue dans ces deux termes corrélatifs, *analyse* et *synthèse*, en raison des significations si diverses de ces deux mots. L'analyse chimique, l'analyse mathématique, l'analyse logique, et les diverses formes de synthèse correspondantes, se ressemblent sur certains points, en même temps qu'elles diffèrent sur d'autres. »

A vrai dire, l'analyse et la synthèse n'ont un sens très clair qu'en chimie, où elles représentent les deux procédés contraires de la décomposition et de la recomposition des corps. Mais dans les sciences physiques elles-mêmes on a élargi la signification de ces deux termes : analyse est devenu synonyme d'induction, et par une transition naturelle on a pris l'habitude de désigner la déduction sous le nom de synthèse. D'autre part, dans les sciences mathématiques, en géométrie notamment, les deux expressions ont encore un sens nouveau. « Il y a deux sortes de méthodes, disait la *Logique* de Port-Royal : l'une pour découvrir la vérité, qu'on appelle *analyse* ou méthode de résolution, et qu'on peut appeler aussi méthode d'invention; et, l'autre, pour la faire entendre aux autres quand on l'a trouvée, qu'on appelle *synthèse* ou méthode de composition, et qu'on peut appeler aussi méthode de doctrine. » Dans ce cas spécial, l'analyse, qui était tout à l'heure considérée par les physiciens comme une méthode d'induction, n'est pas autre chose qu'une forme particulière de la déduction, puisque la géométrie ne peut par essence employer que des procédés déductifs.

C'est ainsi que d'analogie en analogie, et appliquées de force à des sciences dont l'objet est très différent, dont les méthodes sont même contraires, les expressions *analyse* et *synthèse* ont été détournées de leur sens primitif et normal.

Aussi les esprits les plus précis et les plus nets échouent-ils dans leurs efforts pour définir exactement la signification de l'analyse et de la synthèse. Littré, par exemple, nous dit dans son Dictionnaire : « La méthode analytique ou de décomposition part de faits actuels et cherche à en dégager les éléments : on l'appelle aussi *méthode de découverte*. La méthode synthétique au contraire est celle qui, après avoir reconnu un grand nombre de vérités, les réunit toutes sous un principe général, et en forme ainsi une synthèse; on l'appelle aussi *méthode de doctrine*, parce que, quand on enseigne une science, on part ordinairement de principes généraux pour en déduire les conséquences. » Il est impossible de ne pas remarquer que la dernière partie de la définition de Littré est contradictoire : en effet, déduire les conséquences d'un principe général — ce qui serait d'après lui la caractéristique de la *méthode de doctrine* — n'est nullement la même chose que ramener à un principe général un grand nombre de vérités, ce qui serait d'après lui encore l'essence de la méthode synthétique. Dans le premier cas, on a affaire à une véritable déduction, dans le second on a plutôt recours à une opération inductive.

Les pédagogues ne sont pas plus heureux dans leurs définitions que les philologues ou les philosophes. Ce qui suffirait à prouver qu'on a eu tort d'introduire dans le langage de la pédagogie le mot « synthèse », c'est que les différents auteurs qui en usent ne parviennent pas à s'entendre sur le sens qu'il convient de lui donner : ce que les uns appellent synthèse, d'autres l'appellent analyse, et inversement.

Ainsi, pour la plupart des pédagogues, la synthèse est synonyme de déduction, de démonstration, d'exposition didactique, tandis que la méthode analytique équivaut à l'induction, à l'invention, à la recherche expérimentale. Mais ce sens n'est pourtant pas universellement admis. Les pédagogues suisses, par exemple, vont au rebours de l'usage général, dans la signification qu'ils attribuent à la forme ou à la méthode synthétique. C'est ainsi qu'Alexandre Daguet écrit ce qui suit : « La forme qui convient le mieux à un livre élémentaire, c'est la forme *synthétique* ou *progressive*, c'est-à-dire qui va du particulier au général. La forme *analytique*, qui va du général au particulier et débute par la définition, peut être suivie dans les ouvrages que l'on emploie dans le cours supérieur. » De même l'abbé Horner, l'auteur du *Guide pratique de l'instituteur*, déclare que « la démonstration a pour synonyme la déduction et l'*analyse* ; que la voie inventive se confond souvent avec l'induction, la *synthèse* et l'heuristique ».

Si, par contre, nous consultons des pédagogues français, nous constaterons qu'ils entendent tout autrement l'analyse et la synthèse. Ainsi, dans le *Cours de pédagogie* de Charbonneau, qui est resté si longtemps classique dans notre pays, il est dit que « la méthode démonstrative est aussi nommée *synthétique*, tandis que l'inventive est appelée *analytique* ».

L'usage le plus général est évidemment conforme à cette dernière opinion. Mais à supposer même que l'on pût régulariser cet usage et en finir avec les hésitations et les contradictions que nous venons de signaler, il n'en resterait pas moins certain que les mots synthèse et analyse sont tout au moins inutiles, puisqu'ils font double emploi dans le vocabulaire des méthodes pédagogiques, l'analyse n'étant qu'un autre mot pour désigner la méthode inductive, et la synthèse un simple synonyme de la méthode de déduction et de démonstration. De sorte que nous arrivons à cette conclusion : ou bien analyse et synthèse sont

employés dans un sens confus, et il faut les proscrire, parce qu'ils embrouillent un sujet qui est par lui-même assez simple; ou bien ils ont acquis enfin un sens précis, invariable, et dans ce cas il faudrait les éliminer encore, puisqu'ils signifieraient la même chose que l'induction et la déduction.

La même confusion persiste d'ailleurs lorsque, sortant des généralités, les pédagogues appliquent les mots synthèse et analyse, non plus à la direction générale de l'enseignement, mais aux procédés particuliers que réclame telle ou telle partie des études scolaires.

C'est ainsi qu'on emploie volontiers les expressions de méthode synthétique et de méthode analytique pour désigner des systèmes différents de lecture, et à vrai dire la nature de l'objet à étudier justifierait ici plus qu'ailleurs l'usage de ces locutions.

Le mot en effet est un composé, comme les corps qu'analyse la chimie : il est formé d'éléments, qui sont les lettres. De sorte qu'il est permis d'appeler analyse, par analogie avec les méthodes chimiques, la méthode qui consiste à présenter d'abord à l'enfant le tout, le mot entier, pour qu'il en décompose les éléments; et aussi d'appeler synthèse le procédé inverse qui fait d'abord étudier les lettres séparément, isolément, pour qu'ensuite le commençant forme avec ces éléments les syllabes et recompose les mots.

Mais les mots synthèse et analyse répugnent si décidément à un emploi intelligible et net que les pédagogues les plus compétents se contredisent dans l'usage qu'ils en font. D'une part, M. Horner dira : « La méthode synthétique consiste à partir des premiers éléments des mots pour arriver aux syllabes; des syllabes on passe aux mots, des mots aux phrases. La méthode analytique, au contraire, fait d'abord lire le mot *rose* en entier, puis par syllabes, *ro-se,* d'où elle descend aux premiers éléments, c'est-à-dire aux lettres ». (C'est dans ce sens que les termes *analytique* et *synthétique* ont été employés par l'auteur de l'article *Lecture* de ce Dictionnaire.) De cette distinction il résulte évidemment que la méthode synthétique de lecture correspond aux vieilles pratiques de nos écoles, tandis que la méthode analytique, très usitée ou du moins très préconisée en Allemagne et en Suisse, serait presque inconnue dans nos écoles françaises.

D'autre part, tel n'est pas l'avis d'un pédagogue autorisé, E. Brouard, qui prétend, à l'inverse, que les méthodes analytiques sont les anciennes méthodes, qui partaient des éléments, des lettres, pour s'élever aux divers groupements qui constituent les syllabes et les mots. D'après lui, la méthode synthétique « ne décomposerait pas ou décomposerait le moins possible ».

Assurément, s'il fallait choisir entre l'une ou l'autre de ces deux interprétations radicalement contraires de la méthode synthétique de lecture, c'est à l'abbé Horner que nous donnerions raison, et tort à Brouard. Mais peut-être serait-il plus sage de donner tort aux uns et aux autres, et de conclure, de cet emploi contradictoire d'un même terme pour exprimer deux choses opposées, que le mieux est de renoncer pour toujours, dans le langage pédagogique, aux grands mots d'analyse et de synthèse.

[GABRIEL COMPAYRÉ].

**SYRIE.** — Voir *Turquie*.

# T

**TABELLAIRE** (MÉTHODE). — On a appelé en Allemagne de ce nom (*Tabellar-Methode*) une méthode inventée au dix-huitième siècle par Hähn, qui l'introduisit à la *Realschule* de Berlin fondée par Hecker. Felbiger fut frappé des avantages qu'offrait cette méthode pour aider la mémoire et présenter les matières de l'enseignement sous une forme claire et bien ordonnée, et il la fit adopter dans les écoles autrichiennes, où elle resta longtemps en faveur.

La méthode tabellaire employait deux sortes de tableaux. Les uns étaient disposés sous la forme d'arbres généalogiques, avec des accolades, et servaient à montrer les divisions et subdivisions d'une matière. Dans les autres, on se servait d'abréviations pour graver dans la mémoire des élèves certaines phrases : le maître écrivait au tableau noir la lettre initiale de chacun des mots de la phrase, et, montrant ces lettres avec une baguette, faisait répéter les mots à haute voix jusqu'à ce que les élèves sussent la phrase par cœur. (Voir *Felbiger*.) — Une méthode analogue avait été imaginée au dix-septième siècle par le P. Condren, de l'Oratoire : Voir *Port-Royal*, p. 1664.

**TABLE COMMUNE.** — Il est établi, dans chaque école normale, une table commune à laquelle ne sont admis que les élèves-maîtres et les maîtres internes chargés de la surveillance.

Dans les écoles normales d'institutrices, les maîtresses ainsi que les économes et les directrices peuvent être autorisées par le ministre de l'instruction publique à prendre leurs repas à la table commune. Cette autorisation ne peut être accordée au personnel spécial chargé d'un enseignement accessoire.

Tous les membres du personnel enseignant ou administratif admis à la table commune doivent verser une somme de 400 francs par personne et par an. (Décret du 29 mars 1870, art. 7.) Cette somme est payée par douzième sous forme de prélèvement opéré par le comptable chargé du paiement des traitements du personnel de l'école normale. — Voir *Normales primaires* (*Ecoles*).

**TABLE-BANC.** — La table-banc sur laquelle l'enfant va passer au moins six heures par jour à l'école communale demande une étude spéciale. Elle doit satisfaire à la fois le pédagogue et le médecin, et être adaptée aux besoins de l'enseignement et aux nécessités de l'hygiène. Elle doit chercher à favoriser le développement normal de l'enfant, et surtout ne pas nuire à l'évolution naturelle de sa croissance. C'est à l'architecte ou au constructeur à concilier les desiderata du maître et de l'hygiéniste, qui quelquefois paraissent contradictoires. Depuis longtemps déjà, dans la plupart des pays civilisés, les pouvoirs publics se sont préoccupés de cette question. Les dimensions des tables et des bancs ont été minutieusement étudiées, soit par les administrations publiques, soit par les constructeurs; et en France, en particulier, l'Instruction ministérielle du 18 janvier 1887 (Voir *Mobilier scolaire*) décrit en détail les cinq types de table adoptés dans les écoles publiques.

L'ancien mobilier à places multiples, avec le banc sans dossier, séparé ou trop éloigné de la table, a été condamné par tous les hygiénistes. Il forçait l'enfant à se courber sur son pupitre pour lire ou écrire; l'élève prenait rapidement une attitude vicieuse, qui d'accidentelle devenait bientôt habituelle. La scoliose et la myopie étaient les conséquences fatales de ce mobilier défectueux.

Barnard aux Etats-Unis, puis Schrœber à Leipzig (1858) et Fahrner à Zürich (1863), provoquèrent par leurs travaux la réforme du mobilier. En France, c'est surtout aux efforts de Gréard que nous devons les modifications apportées à la table-banc.

L'enfant qui arrive à six ans à l'école primaire a un système musculaire incomplètement développé. Ses muscles ne lui permettent pas de rester longtemps dans la même position. Au bout de quelques minutes,

l'élève est fatigué; si l'on veut le forcer à rester dans la position de travail, on le voit peu à peu, s'il ne se sent pas surveillé, modifier son attitude première, se coucher sur la table ou prendre la position « unifessière » de Dally ou toute autre aussi mauvaise, qui lui permet de relâcher ses muscles fatigués. L'enfant a besoin de mouvement, et il doit surtout changer souvent de position.

Partant de ce principe, nous considérons que la table-banc doit permettre à l'enfant de prendre trois attitudes fondamentales : l'attitude assise de travail; l'attitude assise de repos; l'attitude debout.

L'attitude assise de travail, c'est la position de l'enfant écrivant : le corps droit, bien d'aplomb sur les ischions, la tête droite éloignée de 33 à 35 centimètres du pupitre, les jambes tombant verticalement, les avant-bras légèrement appuyés sur la table et permettant la mobilité du poignet.

L'attitude assise de repos, c'est la position de l'enfant appuyé sur le dossier pour écouter la leçon du maître. Pour que cette attitude soit reposante, il faut que le dossier remonte jusqu'aux omoplates.

Pour l'attitude debout, il faut que l'enfant puisse se tenir debout devant sa table pour réciter sa leçon ou pour toute autre cause, sans qu'il soit obligé de quitter son banc. Nous souhaiterions même qu'il pût y dessiner debout.

Toute table qui ne permet pas à l'enfant de prendre ces trois attitudes doit être rejetée, car elle n'est pas physiologique.

*La table doit être adaptée à la taille de l'enfant.* C'est pour que le maître place l'enfant à la table qui lui convient que l'Instruction ministérielle du 18 janvier 1887 ordonne, à l'article 48, aux instituteurs de mesurer les enfants à la rentrée des classes. Mais en dehors de la taille, d'autres mensurations sont nécessaires pour établir le type de table qui convient à un enfant. Ce sont : 1° la hauteur du sol au creux épigastrique, l'enfant étant assis, mesure qui donne la hauteur de l'arête postérieure du pupitre; 2° la hauteur de la jambe prise sous le genou, le pied bien à plat, la cuisse et la jambe formant angle droit : cette mesure donne la hauteur du siège au-dessus du sol; 3° la longueur du fémur, dont les deux tiers constituent la profondeur du siège; enfin 4° le diamètre antéro-postérieur du corps pris sur le sternum, qui, augmenté de cinq centimètres, donne la distance du pupitre au dossier.

Fahrner avait remplacé la hauteur du creux épigastrique par une mesure qu'il appelle la *différence* : c'est la longueur entre le siège et l'extrémité du coude, le bras descendant le long du corps. Mais il faut augmenter cette différence d'un certain nombre de centimètres pour obtenir la hauteur du pupitre, et nous préférons la hauteur du creux épigastrique.

Avec ces chiffres, il est facile de donner à l'enfant la table qui lui convient. Malheureusement, en France, les types de tables adoptés par le ministère sont basés sur les données de Cardot, qui a trop abaissé le pupitre de ses tables, de sorte que, d'une façon générale, les tables de nos écoles sont trop basses. Il n'y a qu'à comparer, pour s'en rendre compte, avec les tables des pays étrangers : on verra immédiatement qu'à un enfant d'un âge et d'une taille donnés correspond un numéro de table plus élevé que celui de France.

On peut dire qu'en France nos tables sont trop basses et qu'il n'y a pas un jeu assez complet de numéros, de types différents. Nous ne pouvons ici nous étendre sur cette question, nous devions seulement la signaler.

Il y a encore une autre erreur commise dans l'Instruction ministérielle. Pour les enfants les plus jeunes, et qui par conséquent sont astreints à un travail scolaire moins pénible et surtout moins assidu, les numéros de table varient de 10 en 10 centimètres. Il y a un type de table pour les enfants de 1 mètre à 1$^{m}$,10, et un autre type pour ceux de 1$^{m}$,10 à 1$^{m}$,20; mais, pour les enfants ayant plus de 1$^{m}$,20, il n'y a plus qu'un type de table correspondant à 15 centimètres de taille, de 1$^{m}$,20 à 1$^{m}$,35 et de 1$^{m}$,35 à 1$^{m}$,50. C'est véritablement excessif et antiphysiologique. Ce qu'il faut savoir aussi, c'est que l'enfant souffre beaucoup moins d'une table trop haute que d'une table trop basse. Du reste, la croissance normale de sa taille compensera rapidement l'exagération en hauteur, tandis qu'elle exagèrera, au contraire, les défauts de la table trop basse.

La table doit être à une seule place, pour éviter les contagions microbiennes ou parasitaires. L'objection du prix plus élevé de la table à une place ne doit pas être pour les communes une considération sérieuse. Du reste, dans la table règlementaire à deux places, il y a toujours un enfant de sacrifié. L'élève de droite avec son coude gauche repousse son voisin, qui, ne pouvant faire mouvoir son bras droit pour écrire, se tourne de côté et se place en travers de son pupitre. D'ailleurs l'exiguïté de la place, dans les tables à deux, force pour ainsi dire l'enfant à se placer ainsi, car par un illogisme incompréhensible l'enfant a, sur une table à deux places, cinq centimètres de moins que sur la table à une seule place.

La table doit être mobile pour faciliter le nettoyage, mais le maître demande qu'elle soit fixe pour que l'enfant ne puisse la déplacer. On a cherché à concilier ces desiderata en apparence contradictoires; l'un des modèles qui semblent le mieux répondre aux exigences des maîtres et des médecins est celui de Mauchain (de Genève). Les tables sont montées sur des galets, et au moment du balayage elles peuvent être repoussées sur l'un des côtés de la salle. En Allemagne, on emploie le système Rettig, qui ne permet pas le nettoyage aussi complètement.

La table et le banc doivent être réunis afin que l'enfant ne puisse en modifier la *distance*. On appelle *distance*, en mobilier scolaire, la position du siège par rapport au pupitre s'ils étaient sur un même plan horizontal. D'où trois distances : la distance positive, lorsque le siège est éloigné de l'arête postérieure du pupitre; la distance nulle, lorsque pupitre et banc sont sur le même plan horizontal; la distance négative, lorsque le bord antérieur du siège rentre sous le pupitre.

La distance positive, adoptée autrefois parce qu'elle permet l'accès facile du banc, doit être rejetée, car elle force l'élève à se courber pour écrire.

Les hygiénistes n'admettent que les bancs à distance nulle ou à distance négative, cette dernière ne dépassant pas 3 à 4 centimètres. La distance négative est pour nous préférable. Mais avec des sièges à distance nulle ou à distance négative, l'enfant ne peut se tenir debout devant la table, il éprouve même une certaine gêne pour entrer dans le banc. C'est là un sérieux inconvénient. Pour y remédier, les constructeurs ont cherché à rendre mobile soit la table, soit le banc; les modèles sont extrêmement nombreux. Nous ne pouvons les citer tous, car chaque pays en a plusieurs; ceux de Cardot, de Schenk, de Mauchain sont les plus connus.

Le modèle le plus simple et qui nous semble le mieux concilier toutes les exigences, c'est le siège à bascule, le *Pendelsitz*, très employé en Allemagne. Le siège pivote autour d'un axe situé au-dessous. Lorsque l'enfant se relève, il fait basculer le siège en arrière automatiquement sans y toucher; pour s'asseoir, il n'a qu'à appuyer légèrement sur le bord antérieur, et le banc prend sa position normale.

Nous n'insistons pas sur les détails de la table, déjà exposés à l'article *Mobilier scolaire*.

La tablette du pupitre doit être inclinée de 15 à 18 degrés; l'échancrure de la tablette proposée par certains constructeurs pour faciliter la dilatation du thorax nous semble inutile. La profondeur de la tablette doit être au moins de 40 centimètres, et sa largeur de 60 à 70, selon la taille de l'enfant. L'encrier doit être encastré dans la partie inférieure droite de la tablette; il doit être en verre ou en porcelaine, avec une petite ouverture, et facilement nettoyable.

Le casier destiné à recevoir les livres est placé sous la tablette; il peut s'ouvrir en dessus au moyen de charnières, ou en avant. Il ne doit pas gêner les genoux de l'élève, et son nettoyage doit être facile.

La table doit avoir un appuie-pieds large, permet

tant l'appui entier du pied. Nous considérons l'appuie-pieds comme une chose indispensable; l'élève ne doit jamais avoir les pieds sur le sol.

Le siège doit être suffisamment large pour que l'enfant y soit bien assis. La hauteur du siège doit être calculée au-dessus de l'appuie-pieds. Le dossier doit remonter aux omoplates; jamais il ne doit être formé par la partie antérieure de la table suivante. Il ne doit pas non plus chercher, comme dans certains modèles, à mouler le corps de l'enfant.

Telles sont les principales qualités que médecins et pédagogues doivent exiger de la table-banc scolaire rationnelle. [Dr L. DUFESTEL.]

**TABLEAU D'HONNEUR.** — Voir *Récompenses*, p. 1743.

**TABLEAU NOIR.** — Voir *Matériel d'enseignement.*

**TABLEAUX MURAUX.** — Sous ce titre, nous n'entendons point parler des tableaux qui, dans les écoles mutuelles, servaient à l'enseignement de la lecture, du calcul, de la grammaire et du chant, et tenaient lieu de livres à l'élève. Il s'agit des tableaux muraux figurant les objets dont le maître entretient les élèves et servant à donner l'*enseignement par les yeux*. Ce ne sont pas des textes à lire, mais des représentations d'objets que le maître n'a pas sous la main ou qui ne pourraient, en réelle grandeur, être placés devant les élèves.

Bien que l'abbé Fleury et Rollin eussent, dès la fin du dix-septième siècle et au commencement du dix-huitième (1686 et 1726), signalé l'utilité des images, dans le premier enseignement, pour développer chez les jeunes enfants l'esprit d'observation et provoquer leurs questions, ce n'est guère qu'avec et par les salles d'asile (1837) que l'emploi des images d'enseignement se répandit en France.

Les images des salles d'asile ne décoraient pas les murs; elles étaient renfermées dans un portefeuille et n'étaient placées devant les élèves qu'au moment de la leçon. Elles n'étaient pas d'assez grandes dimensions (37 centimètres sur 29 en général) pour être bien vues des élèves rangés aux gradins : à une distance de plus de deux mètres, ils ne distinguaient rien, surtout lorsque l'angle de vision était trop aigu.

La maison Hachette avait édité sept séries de ces images, savoir : pour l'histoire sainte, 50 sujets divisés en deux parties et exécutés en couleur d'après les tableaux de grands maîtres; pour la vie de Jésus-Christ, 25 sujets; pour l'histoire de la sainte Vierge, 20 sujets; pour l'histoire de France, 20 scènes d'après les tableaux des peintres les plus renommés, et 12 portraits d'hommes illustres; pour l'histoire naturelle, 50 sujets d'après les dessins de de Penne, et formant cinq séries ; enfin, pour la vie pratique, 6 sujets représentant la culture et l'emploi du blé.

Les écoles primaires accordèrent peu à peu une place aux images, réservées d'abord aux salles d'asile, mais timidement. Des publications illustrées en grand format in-folio furent essayées pour l'enseignement de l'histoire; mais les images, en noir, de petites dimensions, supposaient les leçons faites aux groupes. On les délaissa quand parurent les livres d'élève avec images.

Les tableaux de Deyrolle eurent, à partir de 1867, beaucoup de vogue pour les notions d'histoire naturelle, mais ceux qui traitaient d'arts industriels furent moins goûtés.

C'est en Allemagne et en Suisse que la publication des tableaux muraux (*Wandbilder*) a eu le plus de succès. Coménius, au commencement du dix-septième siècle, avait montré combien l'enseignement par l'aspect peut être profitable. Après lui, Basedow, Pestalozzi et enfin Frœbel en ont fait comme la base des premières leçons. L'art de l'impression en couleur a fait, en Allemagne, de grands progrès, et l'on a pu bientôt avoir des tableaux, de 80 centimètres sur 60 en moyenne (paysages, monuments, animaux, végétaux, machines), d'une exécution soignée, à des prix modiques.

Ce n'est qu'à la fin du dix-neuvième siècle que la France est entrée résolument dans le mouvement. Les éditeurs français ont fait des efforts dignes d'éloges : et ce ne sont pas seulement des tableaux d'enseignement proprement dit qu'on voit actuellement sur les murs de nos écoles; on vise à décorer les salles de classe d'images artistiques, et une Société nationale de l'Art à l'école s'est constituée pour travailler au développement de l'imagerie scolaire. — Voir *Imagerie scolaire.*

**TABOUROT.** — Etienne Tabourot, écrivain du seizième siècle, né à Dijon en 1549, mort dans cette même ville en 1590, est l'auteur d'un livre bizarre publié en 1572 sous le nom de *Bigarrures du seigneur des Accords* (Paris, in-12, réimprimé souvent avec des additions et modifications). Ce livre, qui a valu à son auteur le surnom de « Rabelais de la Bourgogne », est un recueil de facéties licencieuses; mais, comme dans les écrits du curé de Meudon, on y trouve à côté des bouffonneries quelques pages sérieuses, et précisément sur le même sujet qui a si heureusement inspiré Rabelais, sur l'éducation. Le quatrième livre des *Bigarrures* renferme un chapitre intitulé *Quelques traits utiles pour l'instruction des enfants.* Nous empruntons à M. G. Compayré (*Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, liv. Ier, ch. II) l'analyse de ce morceau :

« Le début en est gracieux. « Il me souvient que » voyant un jour en vostre maison (Tabourot s'adresse » à une dame) cinq ou six petits enfans qui se » jouoyent avec leurs palettes abécédaires, vous » pristes plaisir de les exciter, et faire disputer l'un » contre l'autre sur les figures de leurs lettres, pro» posant, pour le prix des victorieux, des poires et des » pommes que l'on vous avoit apportées fraischement » en leur présence, et après lesquelles ils venoient » sauteler et faire feste, vous en demandant sans de» mander.... Et sur l'occasion de leur faire gagner » avec peine ce qu'ils vouloient avoir, nous ne nous » peusmes tenir de rire, de voir la petite jalousie et » émulation de ces tendres esprits, qui s'esforçoient » à l'envy de se surmonter l'un l'autre. » Tabourot part de là pour critiquer les méthodes de lecture usitées de son temps, pour demander que l'enfant apprenne à écrire avant d'apprendre à lire. Il se plaint des pédagogues qui veulent « adextrer les jeunes esprits par » les choses les plus difficiles à concevoir aisément » les plus faciles ». Il recommande l'étude de l'histoire et s'afflige d'ignorer la géographie. Cette ignorance, qui nous a été si souvent reprochée de notre temps, était déjà un fait constaté au seizième siècle. Enfin, il s'inspire de Montaigne, dont il cite les « gentils essais », et, à son exemple, recommande qu'on exerce le jugement des enfants. « Je serois encore bien d'advis que » les régens les incitassent en classe à rendre raison de » ce qu'ils estimeroient remarquable en leurs leçons. »

« Tout cela, sans doute, n'a rien de très original, mais Tabourot méritait néanmoins une mention, ne fût-ce que comme un exemple de l'inspiration grave et sérieuse qui éclate jusque chez le plus frivole des hommes, quand il pense à ses enfants et réfléchit sur l'éducation. »

**TACHYMÉTRIE.** — Quelle que soit la situation que lui réserve l'avenir, un adolescent a le plus grand intérêt à savoir, au moins dans ses principes essentiels, la géométrie, qui lui enseignera à mesurer les lignes, les surfaces et les volumes, et lui en fera connaître les principales propriétés. Grâce à cette science, il pourra exécuter une foule de tracés utiles et régler lui-même toute une série d'affaires usuelles : le dessin exact et le métrage sont depuis longtemps en faveur sur les chantiers et dans les ateliers de construction.

La géométrie classique est une science fort étendue, souvent très abstraite, dont l'étude exige beaucoup de temps et qui n'est accessible qu'aux esprits déjà exercés; mais c'est aussi un excellent procédé de culture intellectuelle. On ne peut songer à l'introduire dans l'enseignement élémentaire. Toutefois, il est possible d'en détacher les principes qui sont d'une application immédiate, c'est-à-dire les règles relatives au mesurage. Dans les circonstances ordinaires, sur un chantier, un métreur, un appareilleur, qui savent calculer exactement et possèdent bien les formules

trouvées par la géométrie savante, pourront mesurer aussi bien qu'un géomètre consommé.

La science des formules géométriques est donc indispensable à la plupart des hommes. Mais si cette connaissance repose uniquement sur la mémoire, on doit craindre que de graves erreurs ne se commettent facilement. En présence de cette double difficulté, insuffisance du temps d'étude et défaillance possible de la mémoire, il était nécessaire de composer une géométrie très simple, à la portée des gens peu instruits, et propre à faire comprendre les règles aux personnes qui ne peuvent suivre des démonstrations savantes et rigoureuses.

Un ingénieur distingué, M. Lagout, a cherché à vulgariser cette géométrie populaire, à laquelle il a donné le nom de *tachymétrie* ou *takymétrie* (du grec *tachys*, prompt, accéléré, et *métron*, mesure), « géométrie rapide ». La tachymétrie se borne aux faits indispensables, aux applications courantes; en même temps, elle montre, elle fait voir; elle n'a pas la prétention d'offrir aux élèves des démonstrations mathématiques, mais elle y prépare très heureusement.

Il n'est pas d'instituteur qui n'ait eu recours à la tachymétrie, souvent sans le savoir : lorsque, pour expliquer la règle du calcul de la surface d'un rectangle de 7 décimètres de long sur 3 décimètres de large, par exemple, nous décomposons ce rectangle en trois bandes longitudinales de chacune 7 décimètres carrés, nous employons un procédé tachymétrique, nous faisons voir que le rectangle dont il s'agit contient 3 fois 7 décimètres carrés, ou un nombre de décimètres carrés exprimé par $7 \times 3$, c'est-à-dire par la longueur multipliée par la largeur; ce qui justifie la règle. De même, à l'aide du dessin, nous montrons qu'un triangle est la moitié d'un rectangle de même base et de même hauteur. De même encore, au moyen d'un prisme triangulaire convenablement découpé, nous faisons voir que ce prisme est formé de trois pyramides équivalentes, ayant pour base et pour hauteur la base et la hauteur du prisme : d'où il est aisé de conclure que le volume d'une pyramide triangulaire s'obtient en multipliant la surface de sa base par le tiers de sa hauteur. La tachymétrie n'est pas autre chose que l'application persévérante de ce procédé, limitée aux faits géométriques des affaires usuelles. Elle n'exige donc ni beaucoup de temps ni une instruction développée.

D'après ce qui vient d'être dit, on comprend sans peine que la tachymétrie réclame l'emploi d'un *matériel de démonstration expérimentale* : figures en papier ou en carton, solides en bois, découpés en vue de la justification des règles du métrage. Au moyen de ces instruments, l'enseignement passe de l'abstrait au concret, et, quand il est bien gradué, conduit avec intelligence, il donne de bons résultats.

Nous avons dit que le créateur de la tachymétrie comme système d'enseignement est M. Lagout. Un autre mathématicien, M. Dalsème, s'est aussi occupé de ce sujet, et a apporté quelques modifications à la méthode de M. Lagout, pour la rendre plus accessible aux instituteurs. M. Lagout prétend (manuel publié à la librairie Paul Dupont en 1873) enseigner la *takymétrie* en trois leçons, « que tout enfant de dix ans peut apprendre sans effort », dit-il; M. Dalsème, dans son manuel publié en 1880 à la librairie Belin, divise la matière en sept leçons.

Tous deux, pour dégager la règle à suivre dans le mesurage des surfaces et des volumes, emploient des dessins diversement coloriés, qui font ressortir la décomposition des polygones en figures déjà connues, et des solides décomposés, pour mettre en évidence le rapport d'un solide nouveau à un solide précédemment étudié.

Tous deux aussi rompent avec la distribution ordinaire de la matière (lignes, surfaces, volumes), pour rapprocher les grandeurs géométriques dont l'étendue se calcule d'après des règles analogues : le rectangle et le solide rectangulaire, le triangle et la pyramide, etc.; ils écartent les dénominations classiques pour admettre celles des chantiers : le rectangle est un *carré long*; le solide rectangulaire, un *équarri*; l'angle droit, un *angle d'équerre*; l'hexagone régulier, un *polygone à six pans*, etc.

L'un et l'autre enfin présentent une démonstration expérimentale du carré de l'hypoténuse, usent parfois largement de l'algèbre, et semblent prendre à tâche de donner une autre expression au rapport de la circonférence au diamètre, exprimé habituellement par 3,1416 ou 3 1/7.

Que faut-il penser de la tachymétrie? — Par son matériel de démonstration expérimentale, c'est un excellent procédé d'enseignement pour les élèves des écoles élémentaires et pour les adultes peu instruits, qui n'ont ni le temps ni les moyens d'étudier la géométrie classique; c'est même un utile auxiliaire dans une première étude de la géométrie raisonnée : il frappe la vue, il porte l'évidence dans l'esprit, il justifie les règles pratiques, il vient heureusement au secours de la mémoire et en prévient les défaillances.

Mais on s'abuserait si, dans une école primaire, on avait la prétention de faire apprendre en trois et même en six leçons la matière que comporte la tachymétrie. En trois leçons, on peut l'exposer, mais non la graver dans les esprits; avec les enfants, il faut marcher à pas mesurés, donner l'instruction à petites doses, revenir souvent sur les leçons antérieures, multiplier et varier les exercices d'application.

Le mélange qui a été fait des surfaces et des volumes, dans les deux ouvrages dont nous parlons, n'est pas une heureuse innovation. Ce n'est qu'après de longues et laborieuses explications que l'enfant attache une idée exacte aux mots *ligne, angle, surface, volume, mètre, mètre carré, mètre cube,* qui nous paraissent bien simples, et qu'il distingue nettement un volume d'une surface. Pour prévenir toute confusion dans son esprit, il convient de lui apprendre successivement à mesurer les lignes, les surfaces, les solides et leurs développements. Le rapprochement du triangle et de la pyramide peut être une cause de confusion dans l'application des règles du métrage.

Dans les écoles primaires, avec les adultes comme avec les enfants, l'étude de la géométrie appliquée ne vient utilement qu'après celle du système métrique. A ce moment, les élèves sont familiarisés avec les termes *angle, angle droit, rectangle, carré, cube, parallélépipède, circonférence, hexagone*; il est plus nuisible qu'avantageux d'abandonner des expressions consacrées pour y substituer les synonymes du chantier ou de l'atelier, surtout quand ces derniers manquent de clarté.

Tout le monde sait que le rapport de la circonférence au diamètre ne peut être exprimé exactement en nombre; il est approximativement 3,1416 ou 3 1/7 ou 22/7. Dans les calculs écrits qui demandent une grande précision, on emploie 3,1416; dans le calcul mental et approximatif, on se sert de 3 1/7 ou même de 3 1/10. La longueur d'une circonférence quelconque est égale à celle de son diamètre multipliée par 3,1416 ou 3 1/7. Il n'est ni plus simple, ni plus exact de dire, comme le fait la tachymétrie, qu'elle est égale à la longueur du diamètre multipliée par 3 3/20, ou encore au périmètre du polygone à six pans, augmenté du sou par franc ou du 1/20 de sa valeur.

Ainsi que nous l'avons dit plus haut, les deux auteurs ont tenté la démonstration expérimentale du théorème du carré de l'hypoténuse : leurs deux procédés sont ingénieux, exacts même, mais assez compliqués pour que les élèves ne parviennent pas facilement à les appliquer.

Le manuel de M. Lagout est écrit dans le style un peu emphatique d'un apôtre qui veut opérer des conversions; celui de M. Dalsème, d'une exécution mieux comprise, a le langage calme d'un traité scientifique.

A tous deux, au second surtout, un instituteur peut emprunter d'utiles procédés, sans se croire tenu de suivre l'ordre des matières; il les complètera avec profit pour ses élèves en faisant mesurer réellement des surfaces et des solides de petites dimensions.

[C. GEORGIN.]

**TAILLANDIER.** — Alphonse-Honoré Taillandier, né à Paris en 1797, fils d'un avoué, fut reçu avocat en

1820, et collabora à plusieurs publications libérales, entre autres à la *Revue encyclopédique*. Après la révolution de Juillet, il fut nommé (septembre 1830) conseiller à la Cour royale de Paris, et élu député en juillet 1831. Membre zélé de la Société pour l'instruction élémentaire (il était, en 1831, l'un de ses secrétaires), et très occupé des questions d'éducation populaire, il fut nommé par la Chambre l'un des neuf membres de la commission chargée d'examiner le projet de loi sur l'instruction primaire présenté par le ministre, M. de Montalivet, le 24 octobre 1831, commission dont le rapporteur fut Daunou (Voir *Daunou*). La commission déposa le 22 décembre un contre-projet, dont la Chambre prononça l'ajournement. Le trait caractéristique de ce contre-projet était de donner à l'enseignement primaire un caractère essentiellement communal, et de ne pas placer la religion au nombre des matières du programme d'enseignement des écoles primaires : cet enseignement devait comprendre des « notions sur les droits et les devoirs sociaux et politiques »; l'instruction religieuse devait être donnée, selon le vœu qu'auraient manifesté les parents, par les ministres des différents cultes.

L'année suivante, quatre députés : Taillandier, Eusèbe Salverte, Laurence, et Camille Eschassériaux, reprirent en leur nom personnel le projet de la commission de 1831 (17 décembre 1832); ce projet fut pris en considération et renvoyé à une nouvelle commission. Mais le 2 janvier 1833 Guizot, au nom du gouvernement, déposait un nouveau projet, et c'est celui-là qui, amendé par les Chambres, est devenu la loi du 28 juin 1833. Nous donnons ci-après le texte du projet des 22 décembre 1831 et 17 décembre 1832.

Non réélu député en 1834, Taillandier fit de nouveau partie de la Chambre de 1837 à 1842, et de 1843 à 1848. Après la révolution de Février, il devint membre de la Cour de cassation. Il est mort à Paris en 1867.

Exécuteur testamentaire de Daunou, il a écrit et fait paraître en août 1840, sans nom d'auteur, une *Note sur la création de l'Institut*, en réponse à une brochure intitulée *Suum cuique* par laquelle Lakanal, au lendemain de la mort de Daunou, avait revendiqué pour lui-même l'honneur d'avoir organisé l'Institut. Il a publié, sous le titre de *Cours d'études historiques* (20 volumes, 1842-1849), le cours d'histoire qu'avait professé Daunou au Collège de France, ainsi que des *Documents biographiques sur Daunou* (1841 et 1847).

Voici le texte du projet de loi dont il est question ci-dessus :

### Projet de loi sur l'instruction primaire.

(22 décembre 1831 et 17 décembre 1832.)

Titre Ier. — *Dispositions générales. — Comités cantonaux d'instruction primaire.*

Article premier. — L'enseignement donné dans les écoles primaires comprend : la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, des notions sur les droits et les devoirs sociaux et politiques.

Selon les ressources et les besoins des localités, l'enseignement primaire pourra en outre comprendre le dessin linéaire, l'arpentage et d'autres notions élémentaires.

Les instituteurs seront tenus de veiller à ce que, selon le vœu qui aura été manifesté par les parents, les élèves reçoivent l'instruction religieuse des ministres des différents cultes.

Art. 2. — Les écoles primaires, privées ou communales, sont placées sous la protection et la surveillance de comités gratuits d'instruction primaire.

Art. 3. — Il y aura un comité gratuit d'instruction primaire par canton.

Art. 4. — Chaque comité sera composé :

1° Du maire du chef-lieu de canton, président;

2° Du juge de paix;

3° Des membres du Conseil général du département qui auront leur domicile réel dans le canton;

4° Du curé cantonal et d'un ministre de chacun des cultes reconnus par la loi, qui résidera dans le canton et qui aura été désigné par son consistoire;

5° De quatre autres citoyens choisis à cet effet par les maires réunis au chef-lieu pour la revision des listes électorales.

Le comité ne pourra délibérer quand la moitié de ses membres sera absente.

Toutes les délibérations seront transmises au préfet du département.

Art. 5. — A Paris, il y aura un comité par arrondissement municipal, et il sera composé du maire, du juge de paix et du curé de l'arrondissement, d'un ministre de chacun des autres cultes, désigné conformément aux dispositions de l'article 4, et de huit autres nommés par le Conseil général parmi les citoyens domiciliés dans l'arrondissement.

Art. 6. — Le préfet, ou le sous-préfet délégué par lui, pourra convoquer extraordinairement un comité cantonal pour se faire rendre compte de ses actes, et lui indiquer les améliorations dont les écoles primaires du canton paraissent susceptibles.

Titre II. — *Ecoles primaires libres ou privées.*

Art. 7. — Tout citoyen ou toute réunion de citoyens qui se proposera de fonder une école primaire dans une commune en fera la déclaration à la mairie ou au comité cantonal, en indiquant la nature et les objets de l'enseignement qui devra y être donné.

Art. 8. — Toute personne âgée de dix-huit ans au moins pourra exercer la profession d'instituteur, sous la condition de présenter au maire de la commune où elle voudra ouvrir une école, et de faire viser par lui :

1° Un brevet de capacité, délivré, après examen, par une commission départementale de trois membres, nommés annuellement par le Conseil général;

2° Des certificats de bonne vie et mœurs, délivrés, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où elle aura résidé depuis trois ans.

Art. 9. — Quiconque aura ouvert une école primaire sans avoir satisfait aux conditions prescrites par les articles 7 et 8 sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de 50 à 200 francs. Son école sera fermée.

En cas de récidive, il sera condamné à un emprisonnement de quinze à trente jours, et à une amende double de la première.

Art. 10. — Sont incapables d'être instituteurs primaires :

1° Ceux qui ont été interdits par jugement de la jouissance de leurs droits civils;

2° Les condamnés à des peines afflictives ou infamantes ou emportant la dégradation civique;

3° Les condamnés en police correctionnelle pour vol, escroquerie, banqueroute simple, abus de confiance, soustraction commise par des dépositaires publics, ou pour attentat aux mœurs.

Art. 11. — Le comité cantonal a droit d'inspection sur les écoles primaires tenues par des particuliers; il les surveillera sous le rapport de la salubrité, de l'ordre public et des mœurs ; et, dans les cas où il y aurait lieu à l'application de l'article suivant, il transmettra au ministère public les renseignements qu'il aura recueillis.

Art. 12. — Pour cause d'inconduite ou d'immoralité, tout instituteur primaire pourra, sur la demande du comité cantonal, et à la poursuite du ministère public, être traduit devant le tribunal civil de l'arrondissement et être interdit de l'exercice de sa profession à temps ou à toujours. Le tribunal entendra les parties et statuera en chambre du conseil. Il en sera de même sur l'appel, qui, en aucun cas, ne sera suspensif.

L'affaire sera instruite comme en matière de police correctionnelle. Néanmoins, si les parties intéressées le requéraient, les témoins pourront être entendus devant le juge de paix de leur domicile.

Le tout aura lieu sans préjudice des poursuites et des peines qui pourraient être encourues dans l'exercice de la profession d'instituteur pour crimes, délits ou contraventions prévus par le Code pénal.

Titre III. — *Ecoles primaires communales.*

Art. 13. — Toute commune est tenue de pourvoir, par elle-même ou en se réunissant à des communes voisines, à ce que tous les enfants qui l'habitent puissent recevoir l'instruction primaire.

Art. 14. — Plusieurs conseils municipaux pourront s'entendre à l'effet d'établir une école en commun.

S'ils ne s'accordaient pas sur le lieu où elle devrait être placée ou sur le choix de l'instituteur, le comité cantonal serait appelé à statuer sur ces deux points.

Art. 15. — Hors le cas prévu par l'article précédent, les instituteurs communaux seront choisis par le conseil municipal. Mais avant leur entrée en fonctions, le comité cantonal vérifiera la légalité de leur nomination et en donnera immédiatement avis au préfet.

La nomination de l'instituteur communal n'est valable qu'autant qu'il a préalablement obtenu le brevet de capacité et les certificats de bonne vie et mœurs exigés pour les instituteurs privés par l'article 8, et qu'il ne se trouve dans aucun des cas prévus par l'article 10.

Art. 16. — Il sera fourni à l'instituteur communal :

1° Un logement convenablement exposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir ses élèves;

2° Un traitement fixe, qui ne pourra être moindre de 200 francs.

Art. 17. — L'instituteur communal devra recevoir gratuitement tous ceux des élèves de la commune ou des communes réunies que les conseils municipaux auront désignés, sur une liste annuelle, comme ne pouvant payer de rétribution.

Il recevra de tout élève non inscrit sur cette liste une rétribution mensuelle, dont le taux sera fixé tous les ans par le conseil municipal, et qui sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions directes. Le rôle en sera recouvrable, mois par mois, sur un état des élèves certifié par l'instituteur et visé par le maire.

Art. 18. — Dès que le choix d'un instituteur communal aura été fait, conformément aux articles 14 et 15, le conseil municipal sera tenu, à défaut de ressources ordinaires, d'imposer les communes jusqu'à concurrence de 5 centimes additionnels au principal des contributions directes, pour l'établissement de l'école primaire communale.

Art. 19. — L'état des communes qui n'auraient point rempli l'obligation prescrite par l'article 13 de la présente loi sera dressé chaque année par le préfet, qui veillera à ce que, dans le cours de l'année suivante, les conseils municipaux établissent l'imposition additionnelle fixée par l'article 18, et invitera, s'il y a lieu, les comités régionaux à organiser les écoles primaires, conformément aux articles 14, 15, 16 et 17.

Aucune commune ne pourra être dispensée des obligations susdites, que dans le cas où il aura été reconnu par le préfet, sur l'avis du comité cantonal, que les écoles privées établies dans cette commune satisfont à tous les besoins de l'instruction primaire, et spécialement de celle des enfants pauvres, conformément au premier paragraphe de l'article 17.

Art. 20. — Chaque école primaire communale sera immédiatement surveillée par le maire, qui communiquera ses observations au comité cantonal, et y prendra séance avec voix consultative pour toute affaire relative à l'école de sa commune.

Art. 21. — Les comités cantonaux sont chargés de la direction des écoles primaires communales.

Ils vérifient les choix des instituteurs, conformément aux articles 14 et 15 ci-dessus.

Ils s'assurent qu'il est pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres; ils veillent au maintien de la salubrité de ces écoles, et à ce qu'aucun désordre ne s'y introduise.

Ils provoquent toutes les réformes et améliorations nécessaires.

Ils font connaître à l'autorité compétente les divers besoins des écoles primaires.

Ils peuvent les faire visiter par des délégués, qu'ils choisissent parmi leurs propres membres ou hors de leur sein.

Art. 22. — En cas de négligence ou de faute grave d'un instituteur communal, le comité cantonal pourra, après l'avoir entendu ou dûment appelé, lui adresser une réprimande, ou le suspendre provisoirement, ou même le révoquer de ses fonctions.

Art. 23. — Les dispositions de l'article 12, relatives aux instituteurs privés, sont applicables aux instituteurs communaux.

Titre IV. — *Ecoles primaires spéciales.*

Art. 24. — Selon les besoins et les ressources des communes, il sera, sur le vœu des conseils municipaux, établi des écoles de filles sous la surveillance et la direction des comités cantonaux.

Art. 25. — Les institutrices communales seront choisies dans les mêmes formes et aux mêmes conditions que les instituteurs communaux. Elles demeureront assujetties aux mêmes obligations.

Art. 26. — Dans les communes où il n'y aura point d'institutrice, l'instruction primaire sera donnée aux filles par l'instituteur communal, mais à d'autres jours ou à d'autres heures que celles où il tiendra l'école des garçons, et sans qu'aucune fille âgée de onze ans puisse être comprise au nombre des élèves.

Art. 27. — Les rétributions à payer par les filles à l'institutrice ou à l'instituteur communal seront réglées conformément à l'article 18 ci-dessus.

Art. 28. — Moyennant des rétributions fixées de la même manière, et aux jours et heures que le comité cantonal déterminera, l'instituteur communal donnera l'instruction primaire aux hommes adultes qui la voudront recevoir.

Art. 29. — Des écoles primaires à l'usage des militaires et des marins seront organisées, entretenues et dirigées par le gouvernement, dans les corps des armées de terre et de mer.

Art. 30. — Il sera établi aux frais de l'Etat des écoles primaires dans les maisons centrales de détention et dans les bagnes.

Ces écoles demeureront sous la surveillance et la direction exécutive de l'administration publique.

Art. 31. — En chaque département, il sera pourvu par le Conseil général à ce que l'une des écoles primaires devienne école modèle, embrassant toutes les parties principales et accessoires de l'enseignement primaire indiquées dans l'article 1er de la présente loi.

On recevra dans cette école, outre les élèves ordinaires, les adultes qui se destineront à la profession d'instituteurs; ils y assisteront aux leçons communes, et il leur en sera donné de spéciales sur la méthode à suivre dans l'enseignement.

Cette école demeurera sous la surveillance du comité cantonal du lieu où elle sera établie; mais la nomination des maîtres appartiendra au Conseil départemental.

L'accroissement de dépense sera porté au budget du département.

Art. 32. — Sous les conditions établies au titre II de la présente loi, tout particulier peut fonder, ouvrir ou tenir une école spécialement destinée à former des instituteurs.

Art. 33. — Les instituteurs communaux actuellement en exercice devront, pour conserver leurs fonctions, être confirmés par les conseils municipaux dont ils dépendent, après que les comités cantonaux auront vérifié s'ils remplissent les conditions prescrites par la présente loi.

**TALLEYRAND-PÉRIGORD.** — Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord (devenu prince de Bénévent sous l'Empire), ancien évêque d'Autun, célèbre diplomate, est né à Paris en 1754, et mort dans cette ville en 1838. Il appartient à l'histoire de la pédagogie par le grand rapport sur l'éducation nationale qu'il lut à l'Assemblée constituante, au nom du Comité de constitution, en septembre 1791, et qui fonda sa fortune politique. En voici l'exacte indication bibliographique : « Rapport sur l'instruction publique, fait, au nom du Comité de constitution, à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791, par M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun. Imprimé par ordre de l'Assemblée nationale. Paris, Baudouin, 1791 »; in-4° de 216 pages (avec des tableaux programmes des quatre degrés d'enseignement).

Disons tout d'abord qu'on a contesté à Talleyrand la paternité de ce rapport pour en faire honneur à son grand-vicaire et ami intime, Martial Borge-Desrenaudes, qui remplit les fonctions de sous-diacre à la messe que l'évêque d'Autan célébra sur l'autel de

la patrie le 14 juillet 1790, et qui, défroqué, fut successivement employé de la Commission exécutive de l'instruction publique (en l'an III), professeur aux écoles centrales, tribun, conseiller de l'Université, censeur impérial, censeur royal. Je crois que cette assertion n'a revêtu pour la première fois une forme un peu autorisée que dans le livre de Fabry : *Le génie de la Révolution considéré dans l'éducation, ou mémoires pour servir à l'histoire de l'instruction publique depuis* 1789 *jusqu'à nos jours* (Paris, 1819, 3 vol. in-8°). Analysant le rapport de Talleyrand, l'écrivain catholique dit en note : « *On assure* que cet auteur est M. Desrenaudes, alors grand-vicaire de M. de Talleyrand, etc. » Or, les documents contemporains ne nous donnent aucune lumière sur cette conjecture. On aura beau comparer, au point de vue littéraire, ce rapport aux autres écrits de Talleyrand, lettres ou opuscules, qui se trouvent en somme être fort nombreux, cette comparaison ne sera d'aucun secours : l'illustre homme d'Etat n'avait pas de style. Il est possible que l'abbé Desrenaudes ait aidé son évêque, mais il n'y a rien d'invraisemblable à ce que ces pages si pleines d'idées et si négligées de forme soient l'œuvre personnelle d'un homme qui se piquait de rester grand seigneur en tout. Fabry ne peut comprendre que ce sceptique ait fait cette œuvre de foi, j'entends de foi philosophique, et, en bon royaliste, il n'est pas fâché de contester au diplomate de la Restauration la paternité d'une telle œuvre, si entachée de libéralisme. Mais Talleyrand, comme tous les hommes de 89, même nés aristocrates, eut son heure d'enthousiasme révolutionnaire, de croyance à la raison, au progrès, à la liberté, à tout l'évangile des droits de l'homme. Son *Rapport* est écrit, je ne dis pas du même style, mais à coup sûr dans les mêmes idées, dans le même ton que ses autres discours politiques. En tout cas, il était fier de l'avoir publié, et, en l'an III, quand Desrenaudes lui fit obtenir sa radiation de la liste des émigrés, il envoyait de Philadelphie à la Convention une note apologétique où il plaçait ce travail parmi ses titres les plus solides à la confiance des patriotes.

Le rapport de Talleyrand et son projet de décret ont été, à l'article *Assemblée constituante*, l'objet d'une analyse trop complète pour qu'on la reprenne ici. Mais il peut être intéressant d'indiquer l'accueil qui fut fait à ce projet par l'opinion.

Talleyrand semblait d'accord, pour le fond des choses, avec la moyenne de l'opinion révolutionnaire (voir la *Chronique de Paris* du 19 septembre 1791), et pourtant son rapport fut fort diversement accueilli.

Les monarchistes constitutionnels affectèrent un enthousiasme dont le député-journaliste Duquesnoy se fit l'interprète dans l'*Ami des patriotes*, feuille modérée qui se publiait aux frais de la liste civile. Duquesnoy exalte avec zèle « cet ouvrage admirable, le mieux fait, le seul complet qui ait encore paru sur cette matière, le seul qui embrasse toutes les parties de l'éducation nationale ». Et, après un commentaire diffus, il s'écrie : « On a dit du rapport de M. Talleyrand que c'est une encyclopédie complète : et cette idée est parfaitement juste. Il n'est point de sciences, point d'arts qui lui soient étrangers : il parle de tous en philosophe qui les a étudiés, et qui les a étudiés dans leur seul véritable rapport, celui de l'utilité générale. » Enfin, il n'hésite pas à louer dans cet opuscule ce qu'il y a de moins louable, je veux parler du style, si négligé, si incorrect, parfois à peine français : « Le discours de M. Talleyrand, dit Duquesnoy, est écrit d'un style simple et pur; il est digne de figurer avec les meilleurs ouvrages de notre langue : le sentiment anime toujours son style; il traite chaque chose du ton qui lui convient; en un mot, un vieillard serait forcé de dire : C'est ainsi qu'on écrivait dans le bon temps ». (*L'Ami des patriotes ou le Défenseur de la constitution*, tome III, pages 499-516.)

Si l'on excepte le *Patriote français* de Brissot, n° 763, où il y eut quelques mots d'éloge banal (mais Brissot ne veut pas d'éducation publique pour les filles), tout opposé fut l'accueil que le plan d'éducation nationale rencontra dans les rangs des partisans zélés de la Révolution, parmi ceux qu'on appelait alors les patriotes jacobins et qui devaient bientôt former ou soutenir l'extrême gauche de l'Assemblée législative. Leur opinion, qui était celle de Paris et des villes, fut exprimée avec rudesse dans un article fort remarqué des *Révolutions de Paris*, le principal organe jacobin, le plus lu et le plus influent des journaux du temps.

Après avoir loué pour la forme l'idée générale du rapport, le journaliste anonyme (peut-être Robert) en critique avec amertume chaque point particulier.

D'abord, il ne veut pas d'écoles primaires cantonales. A l'âge où Talleyrand y admet un enfant du peuple, cet enfant parle suffisamment bien et, s'il est le fils d'un villageois, « il n'a pas un moment à perdre, puisqu'il commence à cette époque à se rendre utile et nécessaire ». On dit que le petit paysan apprendra à l'école les éléments du calcul, le toisé, l'arpentage : mais son père pourra fort bien lui apprendre ces choses dans les longues veillées d'hiver et aux jours de fête. « Il n'est pas convenable, dit le journaliste jacobin, qu'un enfant de sept ans et au-dessus laisse ses parents au travail et fasse une lieue pour prendre ses leçons. » Et la religion? Rousseau veut qu'on attende, pour l'enseigner, l'éveil complet de la conscience. Et la morale? « On conçoit la nécessité d'un maître de calcul, quand on veut pousser cette science un peu loin : mais un professeur de morale répugne; une telle institution calomnie le cœur humain. Est-ce qu'un père a besoin de leçons pour aimer son nouveau-né, et l'enfant pour aimer sa mère? Est-ce qu'un père et une mère ne doivent pas être les seuls professeurs de morale de leurs enfants, surtout lorsqu'il ne s'agit que des éléments de cette science naturelle, écrite dans le cœur de l'homme et qu'il sait lire en naissant? »

En somme, le rédacteur des *Révolutions de Paris* ne veut pas d'écoles publiques, sauf pour les hautes sciences. « L'éducation nationale, dit-il, devrait se borner à des cours de physique expérimentale, de langues étrangères, de médecine, de tactique et de législation politique. Mais la logique et l'histoire, la langue du pays et le calcul, la morale et la religion, le commerce et même les arts, pourraient très bien s'apprendre sans sortir de la maison paternelle. Législateurs, prenez-y garde; vous avez recommandé la constitution aux mœurs domestiques : or, une école publique est le fléau des mœurs domestiques. »

Voilà pour les écoles cantonales. Les écoles de district seront un peu plus utiles, mais ce sera encore du luxe. Quant aux écoles départementales, l'enfant du pauvre aura-t-il les moyens de s'y transporter? — Mais on fondera des bourses. — Oui, répond aigrement le journaliste : on chauffera de petits prodiges qui tourneront au fruit sec! — A quoi bon une école de médecine? La médecine s'apprend par la pratique. De même pour le droit. Quant à l'Institut national, ce sera le Collège de France renouvelé et embelli : or, qu'on nous cite « une seule découverte grande et utile sortie de ce gymnase ».

Conclusion : pas ou peu d'éducation publique, nationale : l'éducation paternelle et domestique suffira amplement. Il fallait se borner à faire appel aux pères de famille.

On est confondu de rencontrer, dans la feuille révolutionnaire par excellence, ces assertions paradoxales et vraiment rétrogrades. N'est-ce pas au contraire le propre de la Révolution d'avoir considéré l'éducation comme une chose avant tout nationale, comme une œuvre d'Etat, comme l'œuvre suprême, but et moyen de toute la politique démocratique? Le journal même où s'étalaient ces fantaisies n'est-il pas celui qui a vanté, qui vantera la conception de l'État enseignant? Même il rêve à l'occasion une éducation toute publique, que dis-je? théâtrale. Ces boutades paraissaient dans le n° 114 (du 10 au 17 septembre 1790). Or, le n° 113 contenait cet éloge d'un projet de théâtre d'éducation :

« Un bon citoyen, M. P.-J. Gérard, vient d'imaginer un *théâtre d'éducation nationale* qui embrasse toutes les connaissances. Le mémoire qu'il publie à ce sujet mérite considération; et le programme de la représentation d'une des pièces destinées à ce spectacle donne une idée favorable des moyens d'exécution de l'auteur. Il a pris pour sujet *la Création ou le*

*système du globe.* Il introduit les plus célèbres philosophes de l'antiquité s'essayant à faire un monde ou du moins à l'expliquer, et se voyant obligés de céder la palme à Moïse. Ce sujet est édifiant et rempli d'une manière fort orthodoxe. »

Et le collaborateur de Prudhomme, après cette raillerie, proposait de son côté un cours d'éducation *civique* par le théâtre : « On mettrait en scène chacun des décrets de l'Assemblée nationale et les députés qui en ont été les promoteurs ou les détracteurs. Très peu de personnes ayant pu assister à la délibération, et ne pouvant bien saisir l'esprit d'une loi constitutionnelle ou autre qu'après en avoir suivi la discussion, il serait piquant et utile d'en donner la représentation sur un théâtre d'éducation nationale. » Lui-même indiquait ensuite, avec verve, le canevas d'une comédie aristophanesque et *éducatrice* sur les débats parlementaires relatifs à l'inviolabilité royale.

Comment se fait-il donc que le même journal, épris à l'excès d'éducation *publique*, se soit fait, à propos du rapport de Talleyrand, l'apologiste passionné et exclusif de l'éducation *au foyer*? Comment l'opinion révolutionnaire l'a-t-elle soutenu dans cette étrange campagne?

La vérité, c'est que ce fut là une thèse d'occasion et de parti. Le Rapport semblait le testament de cette majorité défaillante et impopulaire qui, après la fuite à Varennes, avait replacé sur le trône le roi parjure, tâché de lui refaire une bonne foi et revisé la constitution dans un sens rétrograde. On prit le plan d'éducation nationale pour une arme de guerre contre la Révolution; on le jugea sur les éloges des journaux feuillants et royalistes; on affecta, dans le monde politique, de n'y voir qu'un article, celui qui plaçait à la tête de l'instruction publique un comité directeur et centralisateur, et on s'écria (fort injustement) que l'ancien évêque d'Autun avait voulu livrer au pouvoir absolu, à la fantaisie royale, toute la direction de l'enseignement national, tout l'avenir de la Révolution et de la France.

D'autre part, l'œuvre de Talleyrand fut l'objet, en ce qui concerne l'instruction primaire, de critiques tout à fait techniques de la part des *maîtres de pension* de Paris, qui rédigèrent et publièrent des *Observations* dont les exemplaires sont devenus fort rares. Il en existe un à la Bibliothèque nationale dans le recueil factice intitulé les *Stromates de Jamet*, tome XXI. Voici le titre complet : *Observations sur le rapport que M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun, a fait à l'Assemblée nationale sur l'instruction publique les* 10, 11 et 19 *septembre* 1791, *suivies d'un plan d'instruction primaire nationale, par les maîtres de pension de Paris, l'an de l'ère chrétienne* 1791 *et de la liberté conquise le troisième*, S. l., in-8° de 74 pages. Signataires : Chemelat, Rouillau, Le Bœuf, Lambert, Devergie, Plongenet, Duverger, Barbe, Morizot, Patris, Lechevalier, Vapereau, Gourdault, Goussu.

Talleyrand avait fixé à 48 le nombres de maîtres d'écoles primaires à Paris, soit un par section, aux appointements de 1000 livres. Les auteurs des *Observations* établissent que ce serait donner à chaque maître 1200 élèves au moins, avec un traitement insuffisant pour vivre. Il faudrait dix fois plus de maîtres pour que la loi ne fût pas un vain mot.

Par économie, le rapporteur du Comité de constitution proposait des écoles communes aux deux sexes, mais que les filles ne suivraient que de l'âge de six à huit ans. Ses critiques demandent des écoles distinctes, des maîtres pour les garçons et des maîtresses pour les filles; et, pour celles-ci, une plus longue scolarité : « Cette première éducation étant la seule que le plus grand nombre d'entre elles pourra se procurer, il est de la justice et de la générosité de la nation, il est même de l'intérêt de la société de la leur donner bonne, solide et complète dans son genre ».

Enfin, les maîtres de pension présentaient, pour l'organisation de l'enseignement primaire à Paris, un *contre-projet* fort intéressant et dont voici les principales lignes :

1° Les enfants seront admis dans les écoles primaires indistinctement (et gratuitement), riches ou pauvres, depuis l'âge de six ans jusqu'à celui de treize. Les connaissances essentielles à tous les hommes seront la base et la matière de l'instruction qui leur sera donnée;

2° Qualités requises des instituteurs : qu'avant tout ils soient mariés ou que, du moins, ils n'aient pas renoncé par état au mariage;

3° Traitement des instituteurs à Paris : 1800 livres (qui valaient 4000 fr. d'aujourd'hui), avec un logement de 500 livres; pas de casuel, comme le voulait Talleyrand, pas de rétribution volontaire des élèves;

4° Les 48 sections auront 240 écoles primaires, soit 100 élèves par maître;

5° Il y aura des écoles distinctes pour les deux sexes, et autant d'écoles pour les filles que pour les garçons. Le traitement des maîtresses sera de 500 livres au moins et de 1000 livres au plus, avec un logement de 300 livres;

6° Il y aura dans les écoles primaires des précepteurs ou sous-maîtres et des submonitrices. Ceux-là recevront de cinq à six cents livres, celles-ci de quatre à cinq cents.

Les autres articles établissaient un *éméritat*, ou retraite pécuniaire proportionnelle au nombre d'années de service, une pension pour les veuves des maîtres, enfin un *tribunal d'éducation* dans chaque département, sorte de conseil disciplinaire et administratif, présidé par un administrateur nommé par le directoire. Ce conseil examinerait les candidats aux postes vacants.

Bien que ce contre-projet soit muet sur l'obligation d'assiduité et vague sur la question de la nomination des maîtres, son caractère pratique le recommanda plus tard à l'attention du Comité d'instruction publique de la Convention et de ses divers rapporteurs, qui en firent leur profit sans le citer.

Il y eut d'autres critiques du plan de Talleyrand, notamment des *Observations* de Gallot, député et médecin, sur l'organisation de l'enseignement médical. Les curieux les trouveront dans le même volume des *Stromates de Jamet.*

Il faut arriver au court débat parlementaire dont le plan de l'ancien évêque d'Autun fut l'objet.

Comme nous l'a fait prévoir l'article des *Révolutions de Paris,* ce plan avait été mal accueilli par les députés populaires qui formaient la gauche extrême de la Constituante. Lu dans les séances des 10, 11 et 19 septembre 1791, il ne vint en discussion que dans la séance du 25 septembre, quand l'Assemblée n'avait plus que cinq jours à vivre. Aussitôt Buzot s'écria, d'après le *Journal logographique* :

« Je demande l'ajournement du projet sur l'instruction publique, parce que : 1° l'Assemblée est trop fatiguée pour pouvoir entreprendre un pareil travail; 2° parce que poser des bases n'est absolument rien faire. Il faut laisser cet objet à la prochaine législature. D'ailleurs ce n'est pas dans le moment où nous devons laisser nos finances le moins surchargées possible, que nous pouvons décréter un plan qui exigera une très grande dépense. » (Ici le *Moniteur* lui fait opposer aux multiples écoles rêvées par Talleyrand le petit nombre des collèges de l'Angleterre.) « Je demande donc l'ajournement à la prochaine législature. » (*Applaudissements.*)

Talleyrand répondit et prouva par des chiffres que son projet réalisait au contraire une économie. Il reconnut que le temps manquait pour discuter et voter le détail de son plan. Il demanda seulement que l'Assemblée décrétât : 1° qu'il y aurait des écoles primaires cantonales, dont les maîtres recevraient tant d'appointements; 2° qu'il y aurait un Institut national formé de tels et tels éléments.

Le monarchiste constitutionnel Beaumez soutint que l'Assemblée ne pouvait se séparer sans avoir fait quelque chose pour l'enseignement, et demanda au rapporteur de réduire son projet à quelques articles essentiels. Malgré l'opposition de Prieur, Talleyrand obtint la mise en discussion de 35 articles extraits de son projet et principalement relatifs à la création d'un Institut national, corps savant et enseignant. L'Assemblée aurait dû être touchée par la prudence expérimentale du rapporteur, qui se marquait surtout dans

le passage où il demandait que son plan ne se réalisât pas tout d'un coup et partout : « Car c'est surtout, disait-il, en matière d'instruction qu'il faut que chaque établissement soit provoqué par le besoin, par l'opinion, par la confiance. Il faut que tout arrive, mais que tout arrive à temps. » Mais Camus prononça alors un discours où il présenta le plan proposé comme un instrument de despotisme : « Je maintiens que si l'on établit un Comité central d'instruction, ce comité deviendra notre maître et notre despote quand il le voudra. Il est certain que l'instruction est la source de tous les sentiments des citoyens. C'est par l'instruction qu'on les façonne à la liberté ; et c'est par l'instruction qu'on les amollit et qu'on les forme à subir le joug du despotisme. Je demande donc la question préalable sur ce Comité central qui me paraît infiniment dangereux, et je demande l'ajournement du projet à la prochaine législature. »

Cet ajournement fut aussitôt décrété ; mais dans les débats officiels de la Législative et de la Convention, il ne fut guère question du projet Talleyrand, où il y a, pourtant des vues justes et hautes, une sagesse pratique, une prudence infinie dans l'exposé des voies et moyens d'exécution, un sentiment exquis du possible et du vrai. Dans ce beau plan mal écrit, on a souvent puisé à pleines mains sans le citer, et plusieurs des idées de Talleyrand ont passé dans notre législation pédagogique, revêtues d'autres formules, mais parfaitement reconnaissables pour quiconque a lu ces pages animées du véritable esprit de 1789.

[F.-A. AULARD.]

A l'article *Lavoisier*, on trouvera une appréciation critique du plan de Talleyrand écrite par Lavoisier.

**TASMANIE.** — Voir *Australie*.

**TASSE (LE).** — On trouve, au tome VII des œuvres complètes du Tasse (pages 365-400), édition de Venise, 1737, un traité en forme de dialogue intitulé *Il Padre di famiglia*, « Le Père de famille », adressé à Scipion Gonzague. Le poète de la *Jérusalem délivrée* a donc droit de figurer parmi les auteurs qui ont écrit sur l'éducation, à côté de ses contemporains Montaigne, Marnix de Sainte-Aldegonde, Scévole de Sainte-Marthe, etc.

« *Il Padre di famiglia*, dit F. Guizot, traite de l'éducation d'un père de famille plutôt que de celle de ses enfants. Un gentilhomme des environs de Verceil, chez lequel l'auteur s'est arrêté en passant dans les Etats du duc de Savoie, l'a reçu avec une hospitalité franche et amicale. Le Tasse a été frappé de l'ordre et de l'abondance simples d'une maison qui ne présente pas les apparences de la richesse. L'air de dignité du maître a excité son respect. La mère de famille, craignant de gêner l'étranger, n'a paru au repas que sur l'invitation de son mari ; elle s'est retirée ; ses deux fils, âgés l'un de dix-huit ans, l'autre de seize, après l'avoir reconduite dans son appartement, sont venus rejoindre leur père ; et lorsque, sur la demande de l'étranger, ils ont reçu l'ordre ou la permission de s'asseoir, le père commence à entretenir son hôte des devoirs du père de famille et des instructions qu'il a reçues lui-même de son père, quand, peu d'années avant de mourir, ce sage vieillard lui a remis, comme à l'aîné de ses fils, le gouvernement de sa maison. » Le dialogue ainsi engagé entre le Tasse et le gentilhomme son hôte, les deux interlocuteurs parlent successivement du mariage, des devoirs du père de famille envers son épouse, ses enfants, ses domestiques, de la façon dont le père doit gouverner sa maison, des devoirs des deux époux l'un envers l'autre.

Les préceptes que donne le Tasse relativement à l'éducation des enfants n'ont rien de bien original : ce sont les lieux communs de la pédagogie, exposés dans un langage élégant et noble. La mère doit allaiter elle-même ses enfants, à moins de maladie : « car celle qui refuse de nourrir ses enfants me paraît, en quelque façon, refuser d'être mère ; d'autant plus que, dans le premier âge, si tendre et si délicat, l'enfant, d'habitude, suce avec le lait les habitudes de sa nourrice ». On doit éviter d'amollir les enfants, sans toutefois tomber dans l'excès contraire ; il faut tenir un juste milieu entre la « férocité lacédémonienne » et la « mollesse phrygienne ». On les élèvera dans la crainte de Dieu, dans l'obéissance à leurs parents ; on les formera avec un soin égal aux exercices du corps et à ceux de l'esprit, de manière à les rendre « bons citoyens de leur ville, bons serviteurs de leur prince, qu'il les emploie aux négociations, aux lettres ou à la guerre ».

**TASTU** (MME). — Sabine-Casimir-Amable Voïart, qui devint Mme Tastu, est née à Metz, en août 1798, et morte à Paris en janvier 1885. M. Voïart, son père, ex-administrateur des vivres à l'armée de Sambre-et-Meuse, et sa belle-mère, Elisabeth Petitpoin, cultivaient les belles-lettres. Son mari, M. Tastu, était imprimeur. Ces circonstances favorisèrent sa vocation littéraire. Elle débuta par la poésie. Son poème les *Oiseaux du Sacre*, composé à l'occasion du sacre de Charles X, n'a rien de la banalité des pièces de circonstance : l'originalité en fut remarquée. D'autres poèmes, composés à divers intervalles, classent Mme Tastu à un rang distingué parmi les poètes de second ordre du dix-neuvième siècle. Ils valent par la grâce, l'harmonie, l'aisance et une grande pureté de style.

Ce n'est pas, toutefois, cette partie de son œuvre qu'on se propose d'étudier ici, mais bien ses ouvrages sur l'éducation. Mme Tastu songea à ses enfants avant de songer au public, et c'est vraiment la mère de famille qui, chez elle, tient la plume. Son principal ouvrage parut en 1836, par livraisons mensuelles, et sous ce titre justifié : *Education maternelle, simples leçons d'une mère à ses enfants*. Sainte-Beuve a dit de ce livre : « J'admire tout ce que l'auteur a su y faire entrer de notions élémentaires, précises, senties, même agréables en tout genre. » Il ajoute que l'ouvrage eut le plus grand succès... en Russie. « En quoi, dit-il, les Russes ont fait preuve de goût. » Revenons donc brièvement sur ces pages qui contribuèrent à répandre à l'étranger les méthodes et l'esprit français.

L'auteur s'adresse aux enfants de cinq à neuf ans, « c'est-à-dire à ceux, garçons ou filles, qu'on garde à la maison jusqu'à l'âge de les envoyer au collège et à la pension ». Premier trait à signaler : Mme Tastu n'admet à l'origine qu'une seule éducation, qu'un seul cours d'études commun aux garçons et aux filles. Second trait : elle en confie l'exécution à la mère de famille, dont elle veut bien se faire l'auxiliaire, mais qu'elle n'entend pas remplacer. Fournir des indications, tracer un cadre et des programmes, voilà son rôle : aux mères de faire le reste. « Comme Marie dans l'Evangile, toute mère, dit-elle, obéit à la voix qui lui crie : Le maître est là ! Le maître, pour elle, c'est l'intérêt de son enfant. »

Après une courte prière — car Mme Tastu fait volontiers appel au sentiment religieux — commence la première leçon d'alphabet. Le tour en est vif, et l'aridité de la matière n'en exclut pas l'attrait : « Y a-t-il ici un enfant qui ait envie de connaître ses lettres ? J'ai quelque chose à lui montrer. Voici une page où se trouvent toutes les lettres grandes et petites.... Avec ces lettres on peut écrire tous les mots qui existent : dans le plus gros livre du monde, il n'y a pas d'autres lettres que celles-là. Je vais les nommer. » Dans tout son livre, Mme Tastu a de ces commencements heureux, pleins d'une verve engageante et persuasive : on n'est pas poète impunément. Ici l'attrait se complète par l'exhibition d'une page d'images où les 24 lettres de l'alphabet sont figurées sous la forme de bêtes. Le procédé avait alors sa nouveauté : l'enfance n'avait pas encore été dotée par Stahl et par Frœhlich de « l'alphabet de Mlle Lili ».

L'auteur n'est pas pressé d'arriver à la grammaire. Elle y vient à la 15e livraison, c'est-à-dire quand elle juge l'esprit de l'enfant suffisamment riche en notions acquises. La première leçon de grammaire est excellente et pourrait aujourd'hui encore, à quelques détails près, servir de modèle. Sur les sons composant les mots, et sur les mots signes de nos idées, Mme Tastu engage une causerie pleine de verve et d'intérêt. Les questions se succèdent, provoquent la réflexion et le raisonnement, aboutissent à l'évidence.

La dictée nous semble partir de plusieurs degrés

trop haut. D'emblée elle nous transporte dans La Bruyère, Mme de Sévigné, J.-J. Rousseau. L'enjambée est forte pour de jeunes enfants.

Un poète ne pouvait manquer de faire sa part à la poésie. Elle fait donc apprendre des vers aux enfants. Les conseils que lui suggère l'exercice de récitation seront toujours de saison. « Sans vouloir qu'on fasse des enfants de petits perroquets, je crois qu'il est utile d'exercer de bonne heure la mémoire. Mais il ne faut pas en exiger des efforts trop grands. Faites apprendre à l'enfant deux vers ou quatre au plus; tâchez qu'il les dise nettement, naturellement, en observant bien la ponctuation. *Assurez-vous qu'il en a compris le sens, aidez-le à le trouver.* » Méditez et appliquez ces conseils, maîtres de l'enfance : c'est de la pédagogie de tous les temps. Ecoutez encore de quelle façon ingénieuse elle explique, à propos de La Fontaine, le procédé du fabuliste et dégage la moralité du corps de la fiction : « Dans les fables, on fait agir et parler des plantes ou des animaux, quoiqu'on sache fort bien qu'ils ne parlent pas, et de cette manière on adresse une leçon indirecte au lecteur. Je vais tâcher de t'expliquer cela. Quand j'ai dit l'autre jour à ton petit chat : « Minet, il ne faut pas vous fâcher quand » on joue avec vous, mais bien vous prêter à la plai- » santerie, comme un chat aimable et bien élevé, qui » ne montre point ses griffes en bonne compagnie, » autrement on vous mettrait à la porte », — crois-tu que j'imaginais que le chat me comprendrait? Non, tu penses que je disais cela pour rire. Mais j'avais encore une autre intention. Voyons si tu l'as devinée. — Je crois que vous disiez aussi cela pour moi, parce que je m'étais fâché quand mon oncle fit semblant de prendre mes joujoux. — Fort bien; tu as compris qu'en ayant l'air de parler au chat, c'est à toi que je m'adressais, quoique je n'eusse pu te dire de rentrer tes griffes et de faire patte de velours. — Non, mais c'était comme si vous aviez dit qu'il ne fallait pas montrer mon humeur. — C'est cela même; tu comprends donc qu'on emploie ainsi une chose pour en signifier une autre. Aussi à chaque fable que nous apprendrons, tu me diras toi-même quelle est la moralité que tu en tires. » Ce ton de conversation enjouée est celui de Mme Tastu dans tout le cours de son livre.

Mme Tastu accompagne de notes les fables qu'elle propose de confier à la mémoire des enfants. C'est la partie faible du livre : ces notes ont peu de portée, et on ne peut pas toujours les accepter de confiance.

Le choix des poésies autres que les fables fournit une indication sur le goût public en 1836 et sur ce qu'il permettait d'introduire, à cette date, dans le courant scolaire. Lamartine contribue pour une seule pièce, Brizeux pour deux fragments, Guiraud se présente escorté de son fidèle *Petit Savoyard*, Delavigne de sa *Messénienne* sur Jeanne d'Arc; Mme Desbordes-Valmore et Mme Tastu fournissent nombre de jolies strophes. De Victor Hugo, de Béranger, de Vigny pas un seul vers. En revanche Delille, Ducis, Arnault, Léonard, Millevoye reviennent fréquemment, et avec eux des muses féminines dont le nom même nous est devenu étranger. Mme Tastu a pour elles des complaisances qui s'accommodent mal du précepte de Mme de Maintenon : « Ne laisser rien apprendre par cœur qui ne soit excellent ». Plus tard — hâtons-nous de le dire — Mme Tastu publia, sous le titre de *Lectures pour les jeunes filles* ou *Leçons et modèles de littérature* (2 volumes, 1840-1841), un recueil où la part faite aux poètes contemporains est autrement ample : l'horizon de l'auteur s'est élargi; le mouvement de l'opinion et les conquêtes du goût public lui permettaient davantage.

L'histoire sainte figure sur le programme de Mme Tastu. Les récits qu'elle donne des temps bibliques sont précis et corrects, sans beaucoup de chaleur ni de coloris.

L'histoire de France est absente : encore un signe du temps. On sait que la loi de 1833 n'en rendait pas l'enseignement obligatoire. Il fallut attendre 1867 et le ministère de Victor Duruy pour combler cette lacune. Mais l'importance de l'enseignement historique et national n'échappait pas à Mme Tastu, car dans la même année qu'elle publiait son *Cours maternel* paraissait, sous son nom et sous les auspices de Guizot, ministre de l'instruction publique, un *Cours d'histoire de France* en deux volumes, sur un plan assez nouveau. La première partie, toute d'exposition, contient un judicieux abrégé des faits « d'après les historiens les plus dignes de foi ». La deuxième partie présente un choix de lectures, tirées des chroniques et des mémoires, donnant le détail des mœurs, les traits de caractère, les scènes fameuses. Ce livre ingénieux et bien composé fait de Mme Tastu un prédécesseur de Raffy et de Mme de Witt : le rapprochement lui est honorable.

L'enseignement de la géographie n'est pas la meilleure partie du livre : l'auteur n'y évite pas la sècheresse et la banalité scolaires. Elle laisse tout à faire aux novateurs d'aujourd'hui.

Plus à l'aise sur le terrain du calcul et du système métrique, elle emprunte à Pestalozzi sa méthode, et, avec l'aide d'un disciple du maître (Boniface, sauf erreur), elle communique à cette partie de l'ouvrage la vie et l'entrain qui en animent tant d'autres pages.

Mais où elle fait avec le plus de bonheur acte d'éducatrice, c'est dans la partie la moins didactique du livre, dans des *Variétés* et *Récréations* où son imagination de poète et son cœur de mère se donnent complaisamment carrière. Elle se révèle là véritable amie de l'enfance, véritable institutrice, et guide d'institutrice; elle fait honneur à son temps et mérite le respect du nôtre. Sous le titre de *Variétés*, elle donne de véritables leçons de choses, bien appropriées et soigneusement mesurées. Il y a là sur les divisions du temps (année, saison, mois, semaine, jour et heure), sur les couleurs, etc., d'ingénieux développements que n'eût pas désavoués Mme Pape-Carpantier. L'article *Récréations* contient des historiettes amusantes et bien contées : nous citerons comme modèle du genre l'histoire de cette petite princesse qui se moquait de ceux qui ont faim et à qui son père fit faire la douloureuse expérience du jeûne.

Telles sont les qualités qui font de ce *Cours d'éducation* un livre bon à rappeler et utile à feuilleter ; nous avons trop de tendance à croire que nous inventons quand nous ne faisons que recommencer ou perfectionner.

Nous citerons, sans y insister, un certain nombre de récits composés pour la jeunesse par Mme Tastu entre les années 1840 et 1845 : *Le bon petit garçon ou récits du maître d'école*, historiettes morales; *L'Honnête homme*, *Voyage en France*, etc.

Il faut dire un mot aussi du succès littéraire remporté par elle en 1840 : son *Eloge de Mme de Sévigné* obtint le prix d'éloquence au concours de l'Académie française. Bien pensé et sobrement écrit, ce discours place Mme de Sévigné dans un bon jour. Sans doute, le goût actuel, devenu exigeant, réclamerait plus de recherches spéciales et d'étude; disciple de Villemain en critique littéraire, comme elle l'est de Guizot en littérature historique, Mme Tastu applique le conseil : « Glissez, mortels, n'appuyez pas ». Elle marque avec netteté le caractère de l'aimable marquise, sa forte éducation classique qui déconcerte nos timidités modernes, sa philosophie pratique, ses relations, l'intérêt historique de ses lettres, « véritable journal de l'époque », le charme de son esprit et de son style : de ce dernier, elle fait sentir le goût et le bouquet par des citations habilement enchâssées. Il y a là un travail de rapport et comme de broderie qui est le triomphe de la délicatesse et de la dextérité féminines.

Terminons sur Mme Tastu par ce mot de Mme Desbordes-Valmore : « Son talent est sans une tache, comme sa vertu ». [Hippolyte Durand.]

**TECHNIQUE (ENSEIGNEMENT).** — I. *Définitions et caractères.* — On entend par enseignement technique l'enseignement qui a principalement pour objet l'étude théorique et pratique des sciences et des arts ou métiers, en vue de préparer aux différentes carrières du commerce et de l'industrie.

Cet enseignement présente trois caractères essentiels qui le différencient de l'enseignement dit général

ou classique. D'une part, la place prépondérante y est réservée aux travaux pratiques de l'atelier, du laboratoire ou du bureau commercial. D'autre part, les études théoriques qu'il comporte y sont nettement orientées vers les applications pratiques. Et enfin ses programmes, tout en ayant une base commune, varient profondément suivant les besoins particuliers de chaque région ou de chaque localité.

L'enseignement technique paraît ainsi viser un but purement utilitaire, et ceux qui s'en tiennent aux apparences le lui ont vivement reproché. Il ne suffit pas, a-t-on dit, de former des praticiens; il faut aussi former des hommes, et les connaissances positives n'y suffisent pas.

Cette critique, qui a été souvent formulée, ne nous semble pas fondée. Outre que l'enseignement technique fait une part non négligeable dans ses programmes aux matières d'enseignement général, il est incontestable que l'apprentissage méthodique d'une profession contribue par lui-même à la culture générale et au développement des qualités intellectuelles et morales des futurs commerçants et industriels. « J'ai vu, écrit à ce sujet M. Millerand, dans une école pratique de commerce, une installation du cours de quatrième année qui m'a vivement frappé. La salle est divisée en boxes grillagés comme les guichets d'une banque ou d'un bureau de poste; au-dessus de chaque guichet, une plaque où se lit « Maison française », « Maison allemande », « Maison italienne », etc. Chaque maison fait toutes les opérations auxquelles, dans la réalité, elle devrait procéder : elle constitue une société, elle rassemble le capital social; elle achète ses matières premières; elle frète le navire qui les lui apportera; elle se préoccupe de trouver des débouchés, d'assurer le paiement de ses créances, de couvrir ses frais, de faire face à ses dettes. Eh bien, j'imagine qu'à la fin d'une année remplie par des exercices de ce genre, l'élève qui les aura pratiqués avec soin n'aura pas seulement acquis les connaissances professionnelles utiles à un futur commerçant : il aura, par surcroît, singulièrement développé ses qualités personnelles de réflexion, de prudence, d'initiative; même si les hasards de la vie devaient l'écarter de la carrière commerciale pour l'engager dans une autre, il aura tiré de l'enseignement technique un profit durable. »

La nécessité de l'enseignement technique avait déjà été reconnue, sous l'ancien régime, par Richelieu, qui écrivait dans son *Testament politique* : « Comme la connaissance des lettres est tout à fait nécessaire dans une république, il est certain qu'elles ne doivent pas être indifféremment enseignées à tout le monde;... autrement le commerce des lettres bannirait absolument celui des marchandises, qui comble l'Etat de richesses, et ruinerait l'agriculture, vraie mère et nourricière des peuples.... C'est par ces considérations que les politiques veulent à un Etat, bien réglé, plus de *maîtres ès arts mécaniques* que de maîtres ès arts libéraux. » Au dix-huitième siècle, quelques écoles techniques furent créées, surtout en vue d'enseigner l'apprentissage d'un métier : l'Ecole industrielle de Saint-Yon, près Rouen, par J.-B. de La Salle, l'école de Liancourt (Oise) par le duc de La Rochefoucauld, etc.

Ces tentatives devaient rester isolées. Les plus grands ministres de l'ancien régime, notamment Colbert, considéraient que le seul moyen de sauvegarder la prospérité du commerce et de l'industrie nationale consistait à frapper de droits de douane protecteurs ou même prohibitifs les marchandises étrangères. Quant aux ouvriers, leur instruction professionnelle était assurée par les conditions rigoureuses que les corporations avaient établies pour leur apprentissage.

Mais quand la Révolution française eut proclamé le principe de la liberté du travail, le développement merveilleux du commerce et de l'industrie qui en fut la conséquence, et la transformation profonde qu'opérèrent les inventions scientifiques dans la production, dans les échanges, dans les relations internationales, nécessitèrent un nouveau système d'enseignement pour répondre à ces besoins nouveaux.

La Révolution française créa, le 19 vendémiaire an III, le Conservatoire national des arts et métiers, dans lequel on devait « expliquer l'emploi des machines et outils utiles aux arts et métiers ». Puis furent successivement créées, depuis le commencement du dix-neuvième siècle, les Ecoles nationales d'arts et métiers, l'Ecole centrale des arts et manufactures, les Ecoles supérieures de commerce, les Ecoles pratiques de commerce et d'industrie, les Ecoles nationales professionnelles, et en même temps des écoles techniques libres et des cours professionnels dus à l'initiative privée. Ces écoles et ces cours prennent chaque jour une extension plus considérable. Nous allons exposer leur situation actuelle : on trouvera l'historique des diverses écoles techniques aux articles qui les concernent. Voir, notamment, *Conservatoire national des arts et métiers*; *Centrale des arts et manufactures* (*Ecole*); *Commerce* (*Ecoles supérieures de*); *Liancourt* (*Ecole de*); *Prytanée français*; *Pratiques de commerce et d'industrie* (*Ecoles*); *Professionnelles* (*Ecoles nationales*).

II. *Organisation actuelle de l'enseignement technique*. — L'enseignement technique comprend actuellement : 1° des écoles de l'Etat; 2° des écoles libres; 3° des cours professionnels du soir et du dimanche.

1° *Ecoles dépendant de l'Etat*. — Ces écoles sont placées, en très grande majorité, sous l'autorité du ministre du commerce et rattachées à la direction de l'enseignement technique. Le ministre est assisté du Conseil supérieur de l'enseignement technique et du comité d'inspection, qui sont appelés à donner leur avis sur les questions qui intéressent cet enseignement. L'inspection des écoles est assurée : 1° par des inspecteurs généraux et des inspectrices générales, qui sont des fonctionnaires de l'Etat; 2° par des inspecteurs régionaux et des inspecteurs départementaux, fonctionnaires bénévoles, qui sont choisis parmi les commerçants, les industriels ou les personnes désignées par leur compétence professionnelle.

L'enseignement technique donné dans les écoles de l'Etat peut se diviser en enseignement supérieur, enseignement moyen, et enseignement du premier degré.

Les écoles d'enseignement technique supérieur comprennent le Conservatoire national des arts et métiers, l'Ecole centrale des arts et manufactures, l'Ecole des hautes études commerciales, les Ecoles supérieures de commerce reconnues par l'Etat, et l'Ecole supérieure pratique de commerce et d'industrie de Paris.

Les écoles d'enseignement technique moyen comprennent les Ecoles nationales d'arts et métiers, actuellement au nombre de six, les Ecoles nationales d'horlogerie de Cluses et de Besançon, et les Ecoles professionnelles de la Ville de Paris (Ecole municipale de physique et de chimie industrielle, Ecoles municipales de dessin Germain Pilon et Bernard Palissy, Ecole d'ameublement ou Ecole Boulle, Ecole Dorian, Ecole Diderot, Ecole du Livre ou Ecole Estienne).

Les écoles d'enseignement technique du premier degré comprennent les écoles nationales professionnelles et les écoles pratiques de commerce et d'industrie.

Les écoles dépendant du ministère du commerce ne sont pas les seules qui distribuent l'enseignement technique. Les universités ont également créé des écoles spéciales affectées à certaines branches de l'industrie : nous citerons à cet égard l'Ecole de chimie industrielle et l'Ecole de tannerie annexées à l'université de Lyon, l'Ecole de brasserie annexée à l'université de Nancy, et l'Institut électro-technique annexé à l'université de Grenoble. D'autre part, le ministère de l'instruction publique a organisé dans les écoles primaires supérieures des sections spéciales d'enseignement professionnel agricole, commercial et industriel.

2° *Ecoles techniques privées*. — De nombreuses écoles techniques ont été créées, soit par les municipalités, soit par l'initiative privée, dans le cours du dix-neuvième siècle. Nous citerons notamment : à Lyon, l'école La Martinière (Voir *Martinière*), l'Ecole

centrale lyonnaise qui a pour but de former des ingénieurs civils et des directeurs d'usines pour les diverses branches de l'industrie, et l'Ecole municipale de tissage et de broderie; — dans la région du Nord, l'Institut industriel du Nord, l'Ecole municipale de filature et de tissage de Lille, l'Ecole municipale de tissage de Sedan, l'Institut technique de Roubaix et l'Ecole industrielle de Tourcoing; — dans la région du Sud, l'Ecole Rouvière de Toulon pour les mécaniciens de la flotte; — dans la région de l'Est, l'Ecole industrielle des Vosges, l'Ecole professionnelle de l'Est à Nancy, l'Ecole française de bonneterie à Troyes, l'Ecole Schneider au Creusot, etc., etc.

3° *Cours professionnels.* — Les cours professionnels du soir et du dimanche sont extrêmement nombreux, et l'on peut affirmer qu'à l'heure actuelle il n'existe pas de place de commerce ou d'industrie dans laquelle ces cours fassent défaut.

Ces cours sont créés soit par des sociétés d'enseignement populaire, soit par des syndicats patronaux ou ouvriers, soit par les Bourses du travail : ils sont en général subventionnés par le ministère du commerce.

Les cours professionnels les plus importants sont : à Paris, les cours d'adultes hommes et femmes organisés par la Ville, et les cours de l'Association philotechnique et de l'Association polytechnique, — à Lyon, les cours de la Société d'enseignement professionnel du Rhône, — à Bordeaux, les cours de la Société philomathique, — dans le Nord, les cours de la Société industrielle d'Amiens et de la Société industrielle de Saint-Quentin et de l'Aisne.

III. *Le problème de l'apprentissage : l'enseignement professionnel obligatoire.* — En ce qui concerne le degré supérieur et le degré moyen, notre enseignement technique répond largement aux besoins du commerce et de l'industrie nationale. Quels que soient les progrès qui ont été réalisés à cet égard par les pays étrangers et notamment par l'Allemagne, il est certain que notre Conservatoire des arts et métiers, notre Ecole centrale des arts et manufactures, nos Ecoles nationales d'arts et métiers, nos Ecoles supérieures de commerce sont de valeur au moins égale aux grandes écoles industrielles et commerciales de l'Allemagne, et que les ingénieurs ou les chefs de maison qu'elles forment peuvent rivaliser d'instruction et de savoir technique avec les ingénieurs ou les chefs de maison, plus ou moins docteurs, qui sortent des écoles allemandes.

Au premier degré, au contraire, c'est-à-dire en ce qui concerne les ouvriers et les employés, notre enseignement technique, tel qu'il est organisé, est absolument insuffisant.

On compte actuellement environ 900 000 jeunes gens ou jeunes filles de moins de dix-huit ans employés dans le commerce ou dans l'industrie. Sur ce nombre, il en est à peine 100 000 qui fréquentent les écoles techniques du premier degré ou qui suivent réellement les cours professionnels du soir ou du dimanche. Les autres, la grande majorité, ne reçoivent aucun enseignement qui les prépare à l'exercice intelligent de leur métier. Et cependant cet enseignement n'a jamais été aussi nécessaire qu'aujourd'hui.

Un problème a surgi qu'il est urgent de résoudre, le problème de l'apprentissage. On ne forme plus d'apprentis, tel est le cri qui s'élève de toutes parts. L'apprentissage n'existe plus que de nom dans un grand nombre d'industries : trop souvent, l'enfant qui entre à l'atelier est immédiatement confiné dans une tâche parcellaire dont il ne sort plus; trop souvent aussi il est employé à des besognes domestiques ou autres qui n'ont rien de commun avec sa profession. En un mot, il apprend son métier au hasard, au petit bonheur, quand il peut et comme il peut. De là, l'abaissement de la capacité professionnelle de l'ouvrier, qui risque ainsi de rester toute sa vie un vulgaire manœuvre. De là aussi la décadence de certaines industries qui ne peuvent plus recruter les employés et les ouvriers qualifiés dont elles ont besoin.

Nos rivaux étrangers n'ont pas attendu ce jour pour comprendre le péril et chercher les moyens d'y remédier. Les uns, comme l'Angleterre, la Belgique et les Etats-Unis d'Amérique, ont développé dans des proportions considérables leurs écoles techniques et leurs cours professionnels. Les autres, comme l'Allemagne et certains cantons suisses, sont allés plus loin : ils ont édicté, à côté et comme complément de l'enseignement primaire obligatoire, l'obligation de l'enseignement professionnel pour les apprentis, et, grâce à cette obligation nouvelle, ils sont arrivés à former une armée d'ouvriers et d'employés dont la solide instruction professionnelle a puissamment contribué à l'essor industriel et à l'expansion commerciale de ces pays.

En France, la question est encore pendante. Un projet de loi, qui constitue la charte organique de l'enseignement technique et qui établit, à l'exemple de la législation allemande, l'enseignement professionnel obligatoire pour les apprentis, a été déposé par le gouvernement à la date du 13 juillet 1905 : il est inscrit actuellement à l'ordre du jour de la Chambre des députés; mais il n'a pas encore été discuté. [Em. Cohendy.]

**TEMPÉRAMENT**. — Il est important de ne pas confondre, en physiologie et en éducation, le *tempérament* avec la *constitution*. Ce sont deux facteurs également importants de l'organisation individuelle, qui s'empruntent certains caractères sans cesser d'être bien distincts.

On entend par constitution l'ensemble des circonstances qui déterminent l'énergie des forces physiques. La constitution est fondée sur des caractères antérieurs à ceux qui déterminent et modifient le tempérament. On juge et l'on classe simplement la constitution d'après le résultat général au point de vue de la force ou de la faiblesse.

Souvent il existe un accord remarquable entre la constitution et le tempérament. Ainsi, chez beaucoup de personnes sanguines, les formes sont développées, les organes robustes, les muscles énergiques. Mais ce n'est pas toujours le cas, et l'hygiène intervient très utilement pour rétablir l'harmonie ou pour pallier par le tempérament les désavantages de la constitution.

Littré définit le tempérament : « Le résultat général, pour l'organisme, de la prédominance d'action d'un organe ou d'un système ».

Le mot *idiosyncrasie*, qui signifie, en grec, tempérament personnel, est employé par les physiologistes avec une signification plus restreinte : il désigne alors la manière spéciale dont chaque individu est impressionné par les agents extérieurs.

Les divisions adoptées pour le classement des tempéraments sont évidemment arbitraires, car la nature différencie les êtres par une série de nuances insensibles. Aussi ne faut-il pas attacher une trop grande importance au nombre des tempéraments adoptés pour la facilité des explications.

Les physiologistes et les hygiénistes prennent pour terme de comparaison un tempérament idéal, ou plutôt une constitution si bien équilibrée qu'elle ne permet pas de distinguer un tempérament spécial. Chez l'homme répondant à ce type, aucun organe ou système d'organes ne prédomine · la santé parfaite résulte de cet état d'équilibre.

On admet quatre tempéraments types le *sanguin*, le *nerveux*, le *bilieux*, et le *lymphatique*. Les autres n'en sont que des dérivés.

Même dans les cas les moins favorables, l'hygiène peut beaucoup pour modifier les constitutions et les tempéraments. Il est peu d'individus qu'elle ne puisse amener à un état de santé compatible avec une vie longue et heureuse. Chacun apporte en naissant une constitution et un tempérament héréditaires, mais il appartient à l'hygiène de les transformer en une constitution, en un tempérament acquis. Elle travaille ainsi efficacement à l'amélioration des individus et au perfectionnement de l'espèce.

**TEMPORAIRES (ÉCOLES)**. — Sous le régime de la loi du 15 mars 1850, le Conseil supérieur avait émis l'avis (16 décembre 1850) que le ministre pourrait, en cas de nécessité, sur la demande du conseil municipal, approuvée par le Conseil académique (dé-

partemental), autoriser l'ouverture d'*écoles temporaires*. L'Instruction générale du 12 mai 1867 pour l'exécution de la loi du 10 avril 1867, en donnant aux préfets des indications sur les diverses manières dont pourraient être organisées les écoles de hameau prévues par l'article 2 de la loi, ajoutait : « Ici, l'école ne sera ouverte qu'à telles ou telles heures de la journée; là, *que pendant telle ou telle partie de l'année* ». Les écoles temporaires n'ont plus d'existence légale depuis l'entrée en vigueur de la loi du 30 octobre 1886. Une enquête ayant fait constater néanmoins, en 1895, que dans certains pays de montagnes il existait de nombreuses écoles ouvertes pendant six mois de l'année seulement, des instructions furent données aux inspecteurs d'académie pour les inviter à substituer dans ces pays des *écoles de demi-jour* (improprement appelées écoles « de demi-temps ») aux écoles temporaires, en laissant toute facilité aux enfants pour le travail des champs ou pour la garde des troupeaux.

**TERRE-NEUVE.** — L'île de Terre-Neuve (*Newfoundland*), découverte en 1497 par Jean Cabot, est la première en date des colonies britanniques. Jusqu'en 1813, elle ne fut regardée que comme une pêcherie, non comme un lieu destiné à un peuplement régulier. En 1776, on voulut exclure de l'île tous les marchands qui n'étaient pas des pêcheurs, et en 1783 le gouverneur Elliott demanda au gouvernement britannique d'interdire aux femmes de résider dans l'île. Malgré les obstacles apportés à la colonisation, la population de Terre-Neuve atteignait, au commencement du dix-neuvième siècle, environ 25 000 habitants. Les premiers efforts pour la création d'écoles dans l'île furent dus, à partir de 1726, à la Société pour la propagation de l'Evangile à l'étranger. En 1823 (l'île avait alors 75 000 habitants) fut fondée, par l'initiative de M. Codnei, une Société pour l'éducation des pauvres à Terre-Neuve (devenue plus tard la *Colonial and continental Church Society*) ; en 1842, cette société avait 60 écoles en activité, avec environ 3500 élèves. En 1832, la colonie reçut un gouvernement représentatif, et en 1836 fut voté par la législature le premier *Education Act*. Le système actuel d'éducation a été établi par l'*Act* de 1874; cet *Act* stipule que la somme annuelle votée par la législature pour les écoles doit être répartie entre les catholiques et les protestants au prorata du nombre des adhérents de chaque confession, et que l'allocation accordée aux protestants doit être divisée entre les diverses dénominations proportionnellement au nombre de leurs adeptes. Trois inspecteurs (aujourd'hui appelés surintendants) furent désignés, l'un pour les écoles de l'Eglise d'Angleterre, un autre pour les écoles catholiques, le troisième pour les écoles méthodistes; quant aux écoles appartenant à des sectes protestantes autres que les méthodistes, leur inspection dut être faite alternativement par l'inspecteur anglican et par l'inspecteur méthodiste. L'autorité supérieure, en matière scolaire, est le gouverneur en conseil; il n'y a pas de Département d'éducation ou de ministre de l'instruction publique.

Voici les chiffres de la statistique scolaire pour 1897 :

*Eglise d'Angleterre* (population, 69 823) : 197 écoles publiques (*Board Schools*), avec 109 instituteurs et 85 institutrices, et 9511 élèves ; 2 collèges avec 5 professeurs hommes et 3 professeurs femmes, et 238 élèves; 21 écoles de la Société anglicane, avec 17 instituteurs et 3 institutrices, et 2069 élèves. La subvention gouvernementale a été de 52 259 dollars;

*Eglise catholique* (population, 72 696) : 190 écoles publiques, avec 60 instituteurs et 140 institutrices, et 8983 élèves; 1 collège, avec 6 professeurs (hommes) et 168 élèves; 3 académies, avec 4 professeurs hommes et 4 professeurs femmes, et 243 élèves; 21 écoles conventuelles, avec 116 institutrices (religieuses) et 2884 élèves; 2 écoles de congréganistes hommes, avec 11 instituteurs et 902 élèves. La subvention gouvernementale a été de 54 085 dollars;

*Eglise méthodiste* (population, 53 276) : 185 écoles publiques, avec 61 instituteurs et 119 institutrices, et 8890 élèves; 1 collège, avec 5 professeurs hommes et 9 professeurs femmes, et 260 élèves. La subvention gouvernementale a été de 40 395 dollars;

*Autres églises* (population, 4858) : 5 écoles publiques, avec 2 instituteurs et 3 institutrices, et 230 élèves, et 1 collège (presbytérien), avec 1 professeur (homme) et 130 élèves. La subvention gouvernementale a été de 2027 dollars.

Les traitements moyens du personnel enseignant des écoles publiques ont été les suivants en 1897 (en dollars) :

| | | 1er degré | 2e degré | 3e degré |
|---|---|---|---|---|
| Anglicans | Instituteurs | 434 | 274 | 198 |
| | Institutrices | 308 | 191 | 152 |
| Catholiques | Instituteurs | 264 | 202 | 166 |
| | Institutrices | 218 | 156 | 125 |
| Méthodistes | Instituteurs | 391 | 281 | 247 |
| | Institutrices | 265 | 219 | 187 |

Il n'y a pas d'écoles normales.

Les quatre collèges, qui reçoivent des subventions de la législature, sont tous à Saint John's, la capitale. Leur programme d'études est équivalent à celui d'une *grammar school* anglaise. On y prépare les élèves aux examens de l'université de Londres, qui à cet effet a établi un centre à Saint John's.

En 1895, par un *Act to encourage higher education*, il a été créé un *Council of Higher Education*, qui a établi un système uniforme d'examens dans la colonie, examens permettant d'obtenir des diplômes, des prix et des bourses.

Il n'existe pas d'université.

**TESTE.** — Jean-Baptiste Teste, né à Bagnols en 1780, avocat, directeur de la police pendant les Cent-Jours, se réfugia en Belgique à la seconde Restauration, rentra en France en 1830, et, élu député, devint ministre de l'agriculture et du commerce, et ministre de l'instruction publique par intérim, dans le cabinet du 10 novembre 1834, qui ne dura que huit jours. Il fut ministre de la justice dans le cabinet Soult (12 mai 1839-29 février 1840), puis ministre des travaux publics dans le cabinet du 29 octobre 1840, jusqu'en décembre 1843. Il entra ensuite à la Chambre des pairs. En 1847, il fut condamné à trois ans de prison comme concussionnaire, à la suite d'un procès retentissant. Il mourut en 1852.

**THÉATRE.** — Toute représentation théâtrale est interdite dans les écoles primaires publiques, tant supérieures qu'élémentaires. (Règlements scolaires modèles du 18 janvier 1887 et du 29 décembre 1888.)

**THÉATRE D'ÉDUCATION.** — La forme dramatique plaît à l'imagination des enfants. Elle contente leur curiosité, leur amour du mouvement. Action et dialogue, n'est-ce pas l'essence de la plupart de leurs jeux? Qui n'a vu une petite fille converser avec sa poupée? de jeunes garçons mettre en scène le récit ou la lecture de la veille? Qui n'a joui, au spectacle des marionnettes, de ces gaîtés épanouies? Qui n'a vu, au retour, des tentatives d'imitation et de naïves ébauches?

Les éducateurs ne pouvaient manquer de s'emparer de ces dispositions naturelles; et cela date de loin.

On trouve dans notre vieux théâtre des scènes où se trahit la volonté de parler à la jeunesse par la voix des personnages. Dans le *Vieil Testament* (au vers 9401), Abraham et Sarah donnent au petit Isaac une double leçon de catéchisme. Dans le miracle de *Saint Jean Chrysostome*, le petit Jehan, recueilli par un prêtre charitable, est mené vers l'empereur et conduit aux écoles : « Car il est de si bonne *cole*, — qu'il apprendra tant qu'on voudra, — et c'est par quoi mieux il vaudra — toute sa vie ». Ce dessein est plus apparent encore dans le miracle de *Saint Pantaléon*. Le jeune Pantaléon, fils du sénateur Estor, se trouvant « très appert », est mis en apprentissage, dès l'âge de quinze ans, chez maître Morin le médecin : « C'est des *mires* le meilleur maître ». Les premières scènes nous font assister à ses études médicales : on y trouve le programme et le type d'une vie d'étudiant en médecine au quinzième siècle. (Cf. *Collection des anciens textes français*, chez Didot.)

Depuis la Renaissance, dans les collèges de l'an-

cienne université, on jouait, aux solennités scolaires, des tragédies composées par le poète attitré de la maison. Au collège de Guyenne, dont Montaigne fut élève, les maîtres sont tenus de composer « harangues, dialogues et *comédies* ». Montaigne ne se souvenait pas sans plaisir (*Essais*, I, 25) d'avoir joué les principaux rôles « ès tragédies latines » de Buchanan et de Muret. A Paris, l'usage fut maintenu jusqu'au rectorat du bon Rollin, lequel jugea l'œuvre tragique trop ambitieuse et y substitua de simples pièces de vers latins (*Traité des Etudes*, IV). N'obéissait-il pas un peu à l'inspiration janséniste?

Les congrégations enseignantes eurent aussi leur théâtre scolaire. Le sévère Oratoire admet la tragédie, les Jésuites admirent la comédie et le ballet à côté de la tragédie, au contraire de Port-Royal qui se refusa toujours à des jeux par lui condamnés.

Les représentations dramatiques, dans les collèges de la Société de Jésus, avaient un grand éclat. Elles revenaient deux fois par an, aux fêtes du carnaval, à la distribution des prix. A Paris, au collège de Clermont (plus tard Louis-le-Grand), le roi, les princes ne dédaignaient pas d'y assister. Louis XIV, âgé de douze ans, voulut y voir la représentation d'une *Suzanne* chrétienne, du P. Jourdain. Il y retourna plus tard, notamment le 6 août 1698 pour un *Charlemagne* (en latin, comme la pièce de *Suzanne*), et l'affiche lui donne le titre de président des jeux (*rege agonothetâ*). Les Jésuites faisaient jouer à leurs élèves tragédies et comédies, même des ballets. L'un d'eux avait pour sujet la *Conquête de la Toison-d'or*. Un autre était tiré d'une harangue latine du P. Porée, *le Théâtre, école de vertu* : c'était un ballet pédagogique et moral.

Les Jésuites poursuivaient en cela un triple but : former leurs élèves au beau débit, aux belles manières; les moraliser par la poésie; attirer aux fêtes scolaires tout ce qu'avaient d'illustre la cour et la ville.

Quand Mme de Maintenon fonda Saint-Cyr, elle emprunta d'abord le procédé des Jésuites. Racine fut le poète de la maison. Il débuta par la tragédie enchanteresse d'*Esther* (1689). On en sait le succès; six représentations (Mme de Sévigné assistait à la dernière et nous l'a contée) n'épuisèrent pas le triomphe des jeunes actrices ni l'enthousiasme de la cour. Il fallut bien vite en rabattre. On s'émut, les scrupules s'éveillèrent, et la prudente directrice se hâta de tout faire rentrer dans l'ombre et le silence. *Athalie* (1691) fut jouée sans costumes, devant le roi et quelques personnes de son intimité. Le théâtre d'éducation à Saint-Cyr était victime de son trop grand éclat. N'importe, il avait donné deux chefs-d'œuvre à la France.

Racine eut pour successeur Duché, qui s'employa à des adaptations de la Bible, et Mme de Maintenon elle-même. Les *Conversations* et les *Proverbes* spécialement composés par elle pour les jeunes filles de Saint-Cyr sont un rare mélange du goût le plus fin et de la raison la plus solide. De théâtre, il y en entre aussi peu que possible; ni action, ni passion; mais des entretiens pleins de grâce, de sel et de cet enjouement sérieux qui est le propre de son esprit. Ce sont des peintures de caractères, des définitions morales, des thèses d'éducation développées en quelques scènes, avec beaucoup de charme et d'agrément. Le roi s'y plaisait, et cinquante ans plus tard, quand Walpole visita Saint-Cyr, on lui en fit la surprise.

Au dix-huitième siècle, dans les collèges de Jésuites, malgré les prohibitions et les censures, les représentations dramatiques étaient dans toute leur gloire. Deux poètes s'y firent un nom : ce sont les PP. Porée et Du Cerceau, auteurs tous deux d'un répertoire d'éducation. Outre les tragédies, on a du premier cinq comédies en prose, *le Joueur*, *le Paresseux*, *l'Homme de plaisir*, *l'Aveuglement d'un père*, *les Vocations forcées*. *Le Joueur* est la plus gaie de ces pièces et la mieux conduite, grâce à Regnard, de qui l'auteur s'inspire assez heureusement. *Les Vocations forcées* sont la plus curieuse par le sujet : c'est la critique directe des pères qui font de leurs enfants de mauvais magistrats et de mauvais prêtres.

On trouve aussi dans Du Cerceau de la morale à l'adresse des parents. Ce Père, contemporain de Porée, enchérit sur lui : ses comédies sont en vers français, souvent négligés, parfois agréables et faciles. Deux pièces méritent d'être signalées : *Le faux duc de Bourgogne*, qui est le même sujet que celui de Sancho Pança dans son gouvernement de l'île de Barataria, et puis *Esope au collège* (1714). Un mot de cette dernière.

Le poète suppose que Xanthus affuble Esope son esclave d'une robe de régent et lui donne autorité sur les écoliers du collège de Samos. D'abord accueilli par des risées, Esope n'est pas long à se faire écouter, il use du pouvoir des fables. On voit d'ici le procédé : chaque leçon donnée par Esope se déguise sous un apologue. Par malheur, la plupart de ces fables sont médiocres de forme; le plus fâcheux, c'est que l'auteur ne craint pas de refaire les propres fables de La Fontaine.

La première leçon d'Esope est caractéristique. Il s'agit d'une leçon de finesse et de diplomatie. Il y a des cas où le plus sûr est de ne dire ni oui ni non, témoin *Le renard à la cour du lion* :

> Ne soyez à la cour, si vous voulez y plaire,
> Ni fade adulateur, ni parleur trop sincère,
> Et tâchez quelquefois de répondre en Normand.

Ainsi conclut La Fontaine (Liv. VII, fable 7), et le jésuite Du Cerceau, empruntant le précepte, propose le renard pour modèle :

> Belle leçon, messieurs ; imitez ce qu'il fit.

Quelques principes de pédagogie ressortent des scènes suivantes. Avant tout, Esope veut qu'on étudie les naturels d'enfants, afin de les manier plus sûrement. Il défend de brusquer, d'attaquer de front les défauts trop enracinés : il est pour la tactique et les mouvements tournants. Un père lui amène son fils, le jeune Clinias, qu'il a surpris les dés en mains : c'est un joueur en herbe. « Qu'on lui rende le cornet et les dés », dit Esope, et, se faisant provoquer au jeu par le jeune Clinias, il le dépouille de son argent et d'une partie de ses vêtements. La scène est amusante; mais la morale est à deux tranchants. L'idée que Clinias pouvait être le gagnant et dépouiller Esope se présente nécessairement à l'esprit et n'est pas sans péril. Car de supposer que les dés sont pipés et qu'Esope gagne à coup sûr, c'est de toutes les hypothèses la moins acceptable.

Il y a quelques bons vers dans cette pièce. En voici deux qui font honneur à Du Cerceau :

> Mais dans cette jeunesse
> J'envisage la fleur et l'espoir de la Grèce.

Notons un personnage nommé Polymathès, type du précepteur qui ne cultive que la mémoire et fait de son élève un perroquet. Le personnage ne passa pas sans réclamation. On accusa la Compagnie de décrier ses rivaux et de se faire la part belle. Il est vrai que les méthodes des Pères y sont célébrées en ces termes :

> Vous savez comme on vit en ces lieux :
> Pour former la jeunesse on y fait de son mieux.
> On n'épargne aucun soin, on y met en usage
> Tout ce que la raison peut dicter de plus sage.

N'omettons pas de rappeler qu'en 1735, Voltaire faisait représenter au collège d'Harcourt sa tragédie de la *Mort de César* (rejouée sept ans plus tard au collège Mazarin), « pièce de ma façon, dit le poète, toute propre pour un collège où l'on n'admet pas de femme sur le théâtre ».

Il y avait donc, par le fait des collèges et par celui de Mme de Maintenon, un théâtre d'éducation en France. Mme de Genlis, qui inventa le titre, crut inventer la chose. Son recueil se compose de pièces bibliques et de pièces profanes en prose. Leur mérite ne vaut pas leur ancienne réputation. Les meilleures scènes sont gâtées par la déclamation philosophique à la Jean-Jacques, la sensiblerie, le romanesque. Ni naturel, ni simplicité. Ces défauts se font surtout sentir dans les pièces bibliques. Dans celle d'*Agar*, la mère d'Ismaël débite en plein désert d'Arabie Pétrée des maximes venues de l'*Emile* : « L'auteur de la nature n'a rien fait que de bon; nous lui devons toutes nos vertus, et nos vices sont notre ouvrage ». Plus bas, une page sur l'amour-propre semble une réminiscence de La Rochefoucauld. Dans *Joseph*, sujet

simple et naïf s'il en fut, l'auteur avertit qu'il a supposé « une petite intrigue », pour rendre le caractère de Joseph « plus brillant ». Encore un raisonneur et un philosophe, ce Joseph, lorsqu'il invoque » le vœu de la nature, l'opinion publique, la raison, le préjugé ». De quels yeux Mme de Genlis avait-elle lu *Esther* et *Athalie*?

Il y a plus d'intérêt, de naturel et de vérité dans le théâtre de Berquin. L'Ami des enfants les peint tels qu'il les voit, avec leurs défauts dont pas un ne trouve grâce à ses yeux, avec leurs qualités qu'il n'exagère pas d'une manière choquante. L'action de ses pièces est souvent ingénieuse et attachante, les caractères sont conséquents et bien tracés, le dialogue est vif et bien conduit. Les pères et les raisonneurs sont dans leur rôle, un peu sermonneurs, un peu sentencieux. Berquin excelle à peindre les personnages de sœurs aînées, types de bonnes conseillères et de providences du foyer. Il ne s'est pas confiné dans le monde enfantin. Ses scènes de la vie rurale et de la vie militaire ont de la vérité, du mouvement, et il en est de même de quelques scènes empruntées à l'histoire anecdotique. Les honnêtes gens sont en majorité chez lui, sans qu'il aille jusqu'à exclure le personnage des coquins et des fripons.

Celui-ci est ordinairement dévolu au bailli, ce traître de la vie de village, ce bouc émissaire de l'ancien régime. Il n'a mis qu'un magister en scène et il l'a fait ridicule : il ne semble pas qu'il ait pressenti la dignité de la fonction. Il tire volontiers ses acteurs des rangs de la noblesse et de la haute bourgeoisie, sans dédaigner pour cela les humbles de la ville et des champs : il s'est complu à reproduire d'honnêtes figures de paysans et de serviteurs. Inspiré par l'esprit qui souffle à la veille de 1789, il tend à rapprocher les classes. Une de ses meilleures scènes est celle où le petit villageois Mathieu se montre supérieur en bon sens, en courage et en bonté au vaniteux Valentin (*La Vanité punie*). Bref, la lecture de Berquin ne serait pas sans charme, si l'abus du sentiment, des sentences et d'une certaine naïveté trop prodiguée ne gâtait parfois ses meilleures pages.

On semble délaisser maintenant une forme illustrée par Racine et Mme de Maintenon. Nous n'avons pas de nos jours de théâtre d'éducation comparable à ceux des deux derniers siècles. Les écrivains attitrés de la jeunesse, les charmants conteurs qu'on nomme Mme Colomb, MM. Jules Verne, Girardin, et d'autres, ont préféré le récit tout simple et tout uni. Le *Théâtre du Petit-Château* de Jean Macé, *Pour la patrie*, par Mme d'Houdetot, sont des tentatives presque isolées. Il nous semble pourtant qu'en puisant dans l'histoire, en peignant l'enfance des grands hommes, on trouverait matière à de nouveaux tableaux. L'œuvre mériterait d'être essayée.

*Ouvrages à consulter* : ERNEST BOYSSE, *La Comédie au collège* (1870); — EMOND, *Histoire du lycée Louis-le-Grand;* — GAULLIEUR, *Histoire du collège de Guyenne* (1874); — ABRAHAM DREYFUS, *Le théâtre au séminaire* (1882); — Divers auteurs: *Monographies* de collèges ou universités avant 1789, etc.

[HIPPOLYTE DURAND.]

**THÉRY.** — Augustin-François Théry, né à Paris le 25 octobre 1796, mort le 14 mars 1878, est l'auteur de divers ouvrages d'éducation et d'enseignement dont la valeur propre et la notoriété lui donnent droit à une mention dans ce Dictionnaire.

Professeur de l'enseignement secondaire et administrateur, Théry a été fonctionnaire de l'Université pendant cinquante-deux ans sans interruption, de 1816 au 12 août 1868, notamment en qualité de recteur dans les académies de Montpellier (1844), de Rennes (1848), du Calvados (académie départementale, 1853), de Clermont-Ferrand (1854), et enfin de Caen, de 1860 à 1868; le 12 août 1868, il fut admis à la retraite et, un peu plus tard, nommé inspecteur général honoraire.

Il était membre de plusieurs sociétés savantes, commandeur de la Légion d'honneur, haut titulaire de plusieurs ordres étrangers.

Dans le cours de cette carrière honorable et brillante, il a publié des ouvrages littéraires dignes d'estime, des ouvrages d'enseignement pour les lycées et les collèges, d'autres enfin qui se rapportent à la pédagogie proprement dite ou à l'enseignement des écoles primaires.

Voici la liste de ces derniers : *Premiers conseils aux mères* (grand in-8°); *Conseils aux mères* (grand in-8° ou 2 vol. in-18 jésus), faisant partie du *Cours complet d'éducation pour les filles*, édité par la librairie Hachette, et couronné en 1839 par l'Académie française comme un des ouvrages les plus utiles aux mœurs; *Modèles de discours et allocutions pour les distributions de prix* (2 vol. in-12); *Lettres sur la profession d'instituteur* (1 vol. in-12, 1854), plusieurs éditions récompensées d'une médaille d'argent de la Société pour l'instruction élémentaire, la plus haute récompense que décerne cette Société; *Lettres sur la profession d'institutrice* (1 vol. in-12); *Histoire de l'éducation en France depuis le cinquième siècle* (1858 et 1861, 2 vol.); *Principes de la lecture à haute voix*, à l'usage des cours d'adultes et des écoles primaires (1 vol. in-12); *Exercices de mémoire et de lecture*, en collaboration avec Dézobry (grand in-8°), etc.

Théry n'est pas un pédagogue d'une très grande originalité, et ce ne sont pas des vues particulières sur l'éducation des enfants qu'il faut chercher dans ses livres; la plupart, ceux surtout qui ont été écrits dans la dernière période de sa vie universitaire, se ressentent aussi de l'esprit qui animait alors l'instruction publique, et, par ce côté, ils nous semblent aujourd'hui un peu étroits et un peu timides. Il ne faut pas moins savoir gré à l'auteur de s'être inspiré des meilleures doctrines de Pestalozzi et surtout du P. Girard; d'avoir l'un des premiers songé à créer tout un ensemble de livres d'éducation et d'enseignement destinés aux jeunes filles, à une époque où la loi elle-même semblait oublier qu'il fût utile de s'occuper d'elles; d'avoir cru plus tard à l'heureuse influence de l'instruction pour le peuple, et d'en avoir hautement affirmé la légitimité et la haute portée, quand une réaction violente et aveugle semblait vouloir ramener notre pays aux temps de l'heureuse ignorance; d'avoir donné enfin aux règles généralement admises de l'éducation, et à la pratique intelligente, mesurée, élevée de l'enseignement dans les écoles, une forme intéressante et facilement saisissable, très certainement capable d'exercer, et qui a exercé, en effet, une action réelle sur l'esprit de beaucoup d'instituteurs.

On trouverait déjà ces qualités dans le premier livre pédagogique de Théry, les *Premiers conseils aux mères*, que l'Institut couronnait en 1839, lorsque l'auteur n'était encore que proviseur du collège royal de Versailles. Voici, par exemple, un passage où il montre les moyens de diriger la mémoire : « Il nous semble d'abord, dit-il, que l'exercice imposé à la mémoire de l'enfant doit être sobre, modéré. Vous ne livreriez pas à son estomac une grande quantité d'aliments, ou des aliments de digestion difficile. Faites de même. N'effarouchez pas les habitudes de l'instinct par un travail qui ne convient qu'à la réflexion déjà puissante. Que les leçons soient courtes, faciles. Qu'elles rendent le moins rude qu'il sera possible ce passage de la liberté complète d'oublier et de se souvenir à l'obligation d'une tâche à remplir, d'un travail à exécuter. Ne dites pas : C'est si peu de chose! Erreur! Vingt vers d'une fable à retenir par cœur sont, pour la petite fille de cinq ans, un labeur aussi effrayant qu'un chant de la *Henriade* le serait pour vous. Elle l'apprendrait facilement, soit; mais ce qui lui est moins facile, c'est de vouloir l'apprendre, et, sans cette volonté, le dégoût, le découragement peuvent éterniser cette épreuve. Sachez vous contenter de dix vers, si vous désespérez d'en obtenir vingt : vous n'aurez pas moins réussi, et votre enfant n'aura pas moins profité. »

Théry, historien de l'éducation, n'a pas toujours cette même sûreté ni cette même mesure; c'est ainsi qu'on lui a justement reproché ce jugement en vérité un peu trop sommaire sur les essais pédagogiques de la Révolution : « On n'étudie pas le vide, on n'analyse pas le néant ».

Son livre le meilleur et le plus populaire est celui

que la Société pour l'instruction élémentaire a récompensé en 1854, et qu'elle ne distinguerait peut-être plus aujourd'hui aussi volontiers, les *Lettres sur la profession d'instituteur*. L'auteur y fait parler un vieux maître adressant à un jeune débutant les conseils de son expérience sur toutes les parties de l'éducation et de l'instruction des enfants, sur la conduite de l'instituteur, sur la direction de ses études personnelles, etc., etc. C'est, dans ce cadre qui prêtait aux développements concrets, tout un cours de pédagogie pratique. Il y aurait assurément beaucoup à dire sur le « bon esprit », fait de soumission et d'acceptation quand même, que l'auteur réclame pour les maîtres des écoles publiques; nous aimons aujourd'hui à leur voir l'intelligence plus libre et les coudées plus franches. On trouve dans ce livre de Théry de bons conseils sur les méthodes et les procédés courants, applicables aux différentes branches du programme. Pédagogie de seconde main, si l'on veut, et exposée dans une langue parfois un peu longue, mais claire, facile, aimable, sans jargon et sans grands mots.

[Ch. Defodon.]

**THIÉBAULT.** — Dieudonné Thiébault, littérateur français, né à la Roche, en Lorraine, en 1733, fut élevé par les jésuites, entra dans leur ordre et professa dans leurs collèges jusqu'en 1763. Ensuite, ayant quitté l'habit religieux, il vint à Paris faire le métier d'homme de lettres. Sur la recommandation de d'Alembert et d'autres philosophes, il fut nommé par le roi de Prusse professeur de grammaire à l'Académie militaire de Berlin (1765). Il demeura dix-neuf ans en Prusse, et c'est pendant son séjour dans ce pays qu'il publia son *Nouveau plan d'éducation publique* (Amsterdam, 1778). Revenu en France en 1784, il obtint dans l'administration de la librairie un emploi important, qu'il occupa jusqu'à la Révolution. En juillet 1793, il s'associa avec Borrelly, son ancien collègue à l'Académie militaire de Berlin, pour la publication d'un *Journal de l'instruction publique*; mais il ne collabora qu'aux trois premiers volumes, et à partir du quatrième Borrelly demeura seul chargé de la rédaction. En 1795, Thiébault fut nommé chef du secrétariat du Directoire exécutif. Il devint ensuite directeur de l'école centrale de la rue Saint-Antoine, puis proviseur du lycée de Versailles. Il mourut dans cette ville en 1807.

Le *Nouveau plan d'éducation publique* est l'œuvre d'un esprit nourri des doctrines philosophiques du dix-huitième siècle; mais la lecture en est aride, et l'auteur ne sait pas faire valoir les idées qu'il expose. L'ouvrage comprend trois parties. Dans la première, Thiébault développe successivement vingt principes généraux d'éducation, méthodiquement numérotés (« 15e principe : il ne faut pas enseigner les sciences les unes après les autres, il faut les conduire de front; — 17e principe : il faut que le même professeur soit toujours chargé d'enseigner la même science », etc.). Dans la seconde partie, il expose un programme d'instruction publique, comprenant huit sciences : géographie, histoire, physique, mathématiques, logique et métaphysique, grammaire et style, littérature, morale; le plan d'études est divisé en quatre années, et l'enseignement confié à quatre professeurs. La troisième et dernière partie contient des indications pratiques pour la réalisation de ce plan. On remarquera que les langues anciennes n'y ont pas trouvé place : ce n'est pas que Thiébault veuille en proscrire l'étude; mais cette étude, selon lui, doit être faite dans des classes spéciales qui précéderont le collège.

Les articles rédigés par Thiébault dans le *Journal de l'instruction publique* sont consacrés à des observations sur le style.

Dieudonné Thiébault est le père du général Thiébault, qui a dû une certaine célébrité à la publication de ses mémoires sur les guerres du premier Empire.

**THOMAS A KEMPIS.** — Thomas Hemerken, surnommé Thomas de Kempen (en latin *Thomasius à Kempis*), naquit à Kempen, dans le diocèse de Cologne, en 1379, et mourut en 1471 au monastère du Mont Sainte-Agnès, près de Zwolle (Hollande). Le célèbre auteur de l'*Imitation de Jésus-Christ* appartenait à la congrégation des Frères de la vie commune ou Hiéronymites, qui se consacrèrent au quinzième siècle à l'instruction du peuple. Ce n'était pas l'amour de la science qui poussait ces cénobites à instruire les masses, mais le désir de leur ouvrir la voie du salut en leur donnant le moyen de lire l'Ecriture sainte. Thomas à Kempis dit quelque part : « Garde-toi du trop grand désir de savoir, car il conduit à la dissipation et aux déceptions. Il y a bien des sciences qui ne servent que peu ou point au salut. C'est un grand insensé, celui qui recherche autre chose que ce qui peut servir à son salut. » Outre un grand nombre d'ouvrages mystiques, Thomas à Kempis a écrit la vie de Gerhard Groot, fondateur des Hiéronymites, et de quelques autres personnages de son ordre.

**THOUAR.** — Pierre Thouar, né à Florence en 1809 d'une famille d'ouvriers, fut d'abord correcteur d'imprimerie, puis instituteur, puis employé dans l'administration de l'instruction publique de la Toscane. Un almanach populaire qu'il publia en 1833 le signala à l'attention de Lambruschini, dont il devint le collaborateur à la *Guida*; il écrivit pour ce journal des contes moraux qui furent goûtés. C'est dans cette voie que Thouar devait trouver le succès; il fit paraître successivement plusieurs recueils de contes pour la jeunesse : *Saggio di racconti*, 1841; *Nuovi racconti per la gioventù*, 1842; *Racconti per fanciulli*, 1845, etc. Après les évènements de 1848, il se vit persécuté par la réaction, et ses ouvrages furent interdits dans les écoles. Il se retira à Turin, où il demanda des ressources à l'enseignement privé et à la publication d'un journal intitulé *Letture di famiglia*, il donna dans ce périodique divers écrits scolaires, tels que des *Exercices sur les règles d'orthographe*, un *Petit manuel d'éducation*, des *Conférences pédagogiques*, etc. Il a aussi traduit du français plusieurs ouvrages de Noël et Chapsal, de Mlle Sauvan, de Mme Campan, etc. Thouar est mort en 1861.

**TIBET.** — Le haut plateau que les Européens appellent *Tibet*, nom inconnu des habitants, est appelé par les indigènes *Bod-youl* (pays des Bod). Il est peuplé par une nation appartenant à la race dite mongole, et qui depuis quinze siècles environ a adopté la religion bouddhiste; elle est gouvernée par son clergé (les lamas), dont le chef actuel, le Dalaï-Lama (le « prélat de l'Océan »), réside à Lassa. Le Dalaï-Lama est tributaire de l'empire chinois. « Les habitants du Bod-youl sont un peuple civilisé depuis longtemps.... Par ses industries et ses connaissances, le peuple tibétain appartient au groupe des populations asiatiques les plus avancées en culture. A certains égards, la masse de la nation tibétaine est même plus civilisée que les habitants de mainte contrée d'Europe, car la connaissance de la lecture et de l'écriture est générale dans quelques parties du Bod-youl, et les livres s'y vendent à si bas prix qu'on en trouve dans les plus pauvres cabanes; il est vrai que plusieurs de ces ouvrages sont gardés simplement à cause de leurs vertus magiques. Par le libre développement de leur langue, les Tibétains ont dépassé la période dans laquelle se trouvent encore les Chinois. Le caractère monosyllabique de leurs idiomes, très différents de toutes les autres langues de l'Asie, s'est presque perdu : tandis que le langage officiel, fixé depuis douze siècles par les prêtres, a été maintenu pour les écrits, la langue parlée, entraînée par le courant de la vie, s'est peu à peu transformée en idiome polysyllabique.... Les diverses écritures bod sont dérivées des lettres devanagari employées dans les ouvrages sanscrits que les premiers missionnaires bouddhistes apportèrent au Bod-youl. » (Elisée Reclus.) Outre les bouddhistes, il y a au Tibet des Kachmiriens musulmans, des Chinois, et diverses tribus mongoles restées à demi sauvages.

« Les Tibétains sont les plus zélés des bouddhistes, quoique leur culte... ne ressemble qu'en apparence à l'ancienne religion de Chakya-mouni.... La vie de la plupart des Tibétains se passe en évocations et en conjurations sous forme de prières. Les six syllabes magiques, *Om mani padmé houm*, sont certainement la formule de prière qui se répète le plus souvent

dans le monde. Ces mots sacrés, dont chacun a sa vertu spéciale, sont les premiers qu'apprenne à connaître l'enfant mongol ou tibétain; ils forment la seule prière qu'il prononcera, mais il la dira et redira sans cesse. Il n'en connaît ni l'origine ni le sens exact, mais qu'importe! ce n'en est pas moins le fond de la religion, le moyen de salut par excellence.... Les *korlo*, ou moulins à prières, ne sont nulle part aussi communs qu'au Tibet : on applique même les forces de la nature, le vent et l'eau, à faire tourner ces cylindres, dont chaque révolution montre au ciel, qui voit tout, les paroles mystiques par lesquelles sont gouvernées les destinées humaines. » (Elisée Reclus.) Le clergé tibétain, qui se recrute principalement par les aînés de chaque famille, et qui est voué au célibat, est l'objet de la vénération du peuple. « C'est de lui que dérive toute science; les imprimeries se trouvent dans ses monastères; outre les livres sacrés, le Kandjour et le Tandjour, il prend soin de ne publier que des ouvrages conformes à la foi, lexiques, encyclopédies ou livres de sciences diverses, ainsi que de nombreux livres qui enseignent l'art de conquérir la puissance de magie. Ce sont aussi les lamas (c'est-à-dire les *insurpassables*) qui exercent la justice; eux qui, par les dîmes et par le commerce, se sont emparés de la fortune du pays. Quoique le bouddhisme ait été, dans ses commencements, la religion de l'égalité, et qu'il ait attiré à lui le pauvre peuple par l'abolition des castes, il a reconstitué les castes par la domination des prêtres : ils commandent, et tous leur obéissent. »

**TIEDEMANN**. — Dietrich Tiedemann, philosophe allemand, né en 1748, à Bremervörde, près de Brême, mort en 1803 à Marbourg, est le premier observateur, croyons-nous, qui se soit occupé de ce qu'on appelle aujourd'hui la « psychologie infantile ». Il publia en 1782, dans les *Hessische Beiträge*, un « Mémoire sur le développement des facultés de l'âme chez les enfants » ; il y a consigné les observations qu'il avait faites sur son propre fils Frédéric, depuis sa naissance jusqu'à l'âge de deux ans et demi. Ce mémoire a été signalé pour la première fois au public français par Flourens, secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences, dans son éloge de Frédéric Tiedemann, l'éminent physiologiste, mort en 1861. Il a été ensuite traduit par H. Michelant, et publié dans le *Journal de l'instruction publique*, année 1863, pages 251, 291, 309 et 319. Bernard Perez a donné une analyse du mémoire de Tiedemann dans sa brochure *Thierri Tiedemann et la science de l'enfant*, Paris, G. Baillière, 1881.

**TILLIER** (CLAUDE). — Il n'est plus besoin de protester contre l'injustice sous laquelle le souvenir de Claude Tillier semblait, naguère encore, avoir sombré pour toujours. Le nom de ce véritable écrivain qui, en un temps où une frénésie d'enrichissement rapide semblait s'être emparée de tous, se fit le serment de rester pauvre, indépendant et probe, n'est plus ignoré de personne aujourd'hui.

Avant de se faire écrivain, Tillier avait été instituteur à Clamecy, sa ville natale. C'est en 1828 ou 1829 qu'il ouvrit son école primaire; il avait alors (étant né le 11 avril 1801) vingt-sept ou vingt-huit ans. Le 30 novembre 1830, il fut nommé directeur de l'école mutuelle créée par la municipalité, mais cette école ne commença de fonctionner qu'un an plus tard. Dans l'intervalle, Tillier avait pris position, avec sa netteté coutumière, contre le tout-puissant député de l'arrondissement, Dupin aîné, et avait ainsi soulevé contre lui d'ardentes inimitiés. Aussi fut-il en butte, dès le premier jour de son entrée en fonctions, aux vexations du comité local d'instruction primaire, et, après un an de « lâches et ignobles oppressions », dut-il démissionner et reprendre sa férule d'instituteur privé. Mais il ne put trouver le repos : « c'était l'eau et le feu » que voulaient lui ôter ses adversaires; « au bout de deux ou trois ans, dit-il, mon école se trouva réduite à rien, tarie comme un tonneau qui s'en va on ne sait par où ». Et tout cela « pour avoir attaqué M. Dupin ».

Ce ne fut cependant qu'en 1841 que Tillier prit le parti de fermer son école et de se vouer au journalisme. Il alla à Nevers diriger l'*Association*, organe radical qui réclamait le suffrage universel. L'*Association* succomba deux ans plus tard aux suites d'un procès de presse. Alors Tillier s'institua pamphlétaire. Il mourut à la peine le 12 octobre 1844.

De la pratique scolaire de Tillier, nous savons peu de chose; elle dut s'inspirer, en partie au moins, des vues pédagogiques qui se font jour dans ses écrits. Il attachait aux questions d'enseignement une importance considérable, et dès son arrivée à l'*Association* il leur consacra toute une série d'articles. Plus tard, dans ses pamphlets, il revint sur elles avec insistance. Il croyait à la vertu de l'éducation. Telle éducation, tel peuple. Par là doit commencer la réforme sociale; il faut que l'éducation devienne la « première de nos institutions ». Il faut aussi que l'éducateur cesse d'être méprisé et laissé dans la misère.

L'éducateur, Tillier lui assigne la tâche la plus haute, celle d'entretenir dans les cœurs « cette flamme sacrée qui fait l'âme du citoyen ». A l'éducation napoléonienne, conçue dans un pur intérêt dynastique, il oppose le principe d'une « éducation nationale » dispensée dans l'intérêt de la patrie et de la liberté. Le professeur, l'instituteur enseigneront « les commandements de la nation française », et cet enseignement devra être dirigé de manière à « pousser tous les hommes vers le même but ». Il faudra donc que les programmes et les manuels soient, de la part de l'autorité publique, l'objet des soins les plus minutieux. Tillier se refuse, à l'encontre de beaucoup de républicains, à destituer qui que ce soit, fût-ce même le clergé, du droit d'enseigner. Mais s'il se prononce pour la liberté scolaire, il entend qu'elle soit réglée par le législateur et contrôlée par l'administration. C'est ainsi que programmes, méthodes et manuels devront être partout les mêmes. Tous les éducateurs, qu'ils soient laïques ou non, seront les exécuteurs de la même pensée nationale, les collaborateurs de la même œuvre civique.

S'il ne concevait pas la possibilité, dans une démocratie, d'exclure de l'enseignement les gens d'Eglise, Tillier n'en tenait pas moins très fort à la laïcité : ne dit-il pas quelque part que la religion, ne pouvant pas être démontrée ni prouvée, devrait être bannie des écoles? — Les méthodes pédagogiques en vigueur de son temps trouvent en lui un censeur averti. L'éducation secondaire, « usée par un usage de huit siècles », est « insignifiante »; elle est « ampoulée, pédante, bavarde ». L'éducation primaire n'est qu'à peine organisée; et les écoles primaires supérieures, qui régénèreraient le pays en lui donnant « des ouvriers actifs et laborieux, des chefs d'atelier habiles, des agriculteurs intelligents, des marchands capables », ces écoles qu'il faudrait substituer systématiquement aux collèges, sont inexistantes. D'autre part, par avarice budgétaire, les communes s'obstinent à délaisser l'enseignement simultané pour n'employer que l'enseignement mutuel, cette « lourde et paresseuse machine » qu'a condamnée l'expérience. Enfin les méthodes en usage dans les écoles ont le défaut capital de toujours subordonner l'intelligence à la mémoire, ce qui fait que l'enfant retient les mots « pour laisser de côté les choses ». Tillier veut, au rebours, que ce soient les choses qu'on enseigne, et non pas les mots. « Il faut faire en sorte, dit-il, que les enfants devinent eux-mêmes ce qu'on veut leur faire comprendre plutôt que de le leur démontrer. » C'est là une maxime dont la pédagogie moderne a reconnu l'excellence.

Non moins excellente est la brève profession de foi que Tillier met dans la bouche d'un personnage de ses romans, le maître d'école Guillerand : « *Le maître l'a dit* est la plus sotte parole qui puisse sortir de la bouche d'un homme.... Je laisse à mes élèves toute liberté de pensée; je leur dis : Regardez avec vos yeux, écoutez avec vos oreilles, jugez avec votre esprit; et c'est ainsi, monsieur Belle-Plante, qu'on fait des hommes. » Mais il semble que nous soyons ici fort loin de ce projet d'éducation nationale décrétée et appliquée autoritairement dont il était question tout à l'heure. Il y avait deux hommes en Tillier,

comme en la plupart des républicains de son temps, l'autoritaire et l'homme de liberté. Nous préférons l'homme de liberté. [AMÉDÉE DUNOIS.]

**TIR (ENSEIGNEMENT DU).** — Voir *Militaire* (*Exercice*) et *Militaire* (*Préparation*).

**TITRES DE CAPACITÉ.** — La loi du 16 juin 1881 relative aux titres de capacité de l'enseignement primaire a supprimé toutes les équivalences admises par le paragraphe 2 de l'article 25 de la loi du 15 mars 1850.

Aux termes de l'article 1er, « Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire, d'instituteur adjoint chargé d'une classe ou d'institutrice adjointe chargée d'une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire ».

En vue de sauvegarder les droits acquis, l'article 4 a disposé que les prescriptions de la loi ne s'appliqueraient pas :

1° Aux directeurs d'écoles publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, exerçaient les fonctions de directeurs en vertu des équivalences établies par la loi de 1850; 2° aux directrices d'écoles et de salles d'asile publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services en qualité de directrices; 3° aux adjoints ou adjointes d'écoles publiques ou libres, ainsi qu'aux sous-directrices de salles d'asile publiques ou libres qui, au 1er janvier 1881, comptaient trente-cinq ans d'âge et cinq ans au moins de services comme adjoints ou adjointes chargés d'une classe ou comme sous-directrices d'une salle d'asile, sans toutefois que cette exemption leur permette d'obtenir ultérieurement la direction d'une école ou d'une salle d'asile en dehors des conditions prescrites par les articles 1 et 2 de la loi du 16 juin 1881.

D'autre part, la loi du 30 octobre 1886 (art. 62) a assimilé les directrices d'écoles maternelles publiques aux institutrices publiques et décidé qu'il ne serait plus délivré de titre de capacité distinct pour les écoles maternelles. « A dater du 1er janvier 1888, le titre requis pour enseigner dans toutes les écoles énumérées aux paragraphes 1 et 2 de la présente loi sera le brevet élémentaire. Toutefois les personnes munies du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, lors de la promulgation de la présente loi, continueront à jouir des droits que leur confère la loi du 16 juin 1881. »

Le brevet élémentaire de capacité est donc, depuis la mise en vigueur de la loi du 16 juin 1881, le titre nécessaire et suffisant pour remplir les fonctions de directeur ou d'adjoint chargé de classe dans une école publique ou privée. Mais d'autres fonctions peuvent réclamer, dans l'intérêt des écoles publiques, des titres plus élevés et des certificats particuliers. Aussi la loi du 30 octobre 1886 dispose-t-elle dans son article 20 que « nul ne peut être nommé dans une école publique à une fonction quelconque d'enseignement s'il n'est muni du titre de capacité correspondant à cette fonction et tel qu'il est prévu soit par la loi, soit par les règlements universitaires ».

Les divers titres de capacité de l'enseignement primaire sont énumérés ainsi qu'il suit à l'article 106 du décret du 18 janvier 1887 :

1° Le brevet élémentaire et le brevet supérieur;

2° Les certificats d'aptitude professionnelle : certificat d'aptitude pédagogique, certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des lettres, ordre des sciences, et — modification introduite par le décret du 26 juillet 1909 — *ordre des sciences appliquées*), certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales, certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles;

3° Les certificats d'aptitude pour les enseignements spéciaux : certificats d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, du travail manuel, de la comptabilité, du dessin, du chant (degré élémentaire et degré supérieur), de la gymnastique (degré élémentaire et degré supérieur), certificats d'aptitude à l'enseignement élémentaire des travaux de couture, à l'enseignement des exercices militaires, à l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures. — Voir, pour la règlementation des examens, les articles consacrés à chacun de ces titres de capacité.

**TITULAIRES (INSTITUTEURS).** — Voir *Instituteurs titulaires.*

**TOBLER.** — Gustave Tobler, né à Trogen (Appenzell Rhodes-Extérieures) en 1769, fut l'un des premiers collaborateurs de Pestalozzi. Resté orphelin, il fut élevé par des parents de sa famille; il suivit jusqu'à douze ans les leçons de l'école primaire, essaya de divers métiers, devint sous-maître et répétiteur à Gais, et finit par se décider pour l'étude de la théologie. Agé de vingt-trois ans, et médiocrement préparé, il se rendit à l'université de Bâle. Mais là il dut renoncer à son premier projet, faute de ressources, et devint précepteur dans une famille. Un peu plus tard, il fut chargé de la direction d'une école fondée à Bâle pour l'instruction d'enfants pauvres de la Suisse orientale qui recevaient l'hospitalité dans cette ville. Il exerçait ces fonctions depuis quelque temps, lorsque son compatriote Krüsi vint le solliciter de la part de Pestalozzi de se joindre à celui-ci. Il accepta, et se rendit à Burgdorf dans l'été de 1800. Quand Pestalozzi se fut décidé à créer un établissement d'éducation avec internat, Tobler alla chercher à Bâle une cousine à lui, qui fut chargée, avec la sœur de Krüsi et la sœur de Buss, de l'administration intérieure de la maison. Mais, pour des motifs qui sont peu connus, au mois de mai suivant (1801) Tobler se sépara de Pestalozzi (ou fut congédié par celui-ci, selon un biographe). Il retourna à Bâle, y ouvrit un pensionnat, et s'y maria avec la fille d'un pasteur. En 1803, Pestalozzi, revenant de Paris, alla voir Tobler à Bâle, se raccommoda avec lui, et le décida à revenir à Burgdorf. Lorsque bientôt après l'institut fut transféré à Münchenbuchsee, et que Pestalozzi fut allé s'établir à Yverdon, Tobler se trouva, avec Muralt, à la tête de l'institut de Münchenbuchsee. Nous avons raconté ailleurs (Voir *Pestalozzi*, page 1605) les démêlés des maîtres de l'institut avec Fellenberg, et la façon dont ils quittèrent Münchenbuchsee pour se réunir à Pestalozzi à Yverdon en juillet 1804. Mais Tobler était d'un caractère à ne pas se plaire longtemps dans la même situation. Il se sépara définitivement de Pestalozzi en 1808. A partir de ce moment, il vécut successivement à Bâle, à Mulhouse, puis à Glaris, comme professeur à l'école cantonale, à Arbon et à Saint-Gall comme directeur d'un institut; dans ses dernières années, il se retira à Nyon, où il mourut en 1843. Tobler a laissé quelques écrits : des romans populaires, un manuel de géométrie et de dessin (*Formenlehre*), etc. Il a publié avec Krüsi, de 1832 à 1835, une revue pédagogique intitulée *Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiste der Menschenbildung.*

**TŒPFFER.** — Rodolphe Tœpffer, né à Genève en 1799, mort dans la même ville en 1846, fils d'un peintre de mérite, eût été peintre lui-même si une affection de la vue ne l'eût empêché de suivre sa vocation jusqu'au bout. Une année de séjour et de libres études à Paris (1819) ne fut pas inutile au développement de son esprit. De retour de Genève, il se consacra pour toute sa vie à l'instruction de la jeunesse. Il est à la fois instituteur privé, comme sous-maître d'abord, puis comme directeur d'un pensionnat célèbre; instituteur public, lorsqu'il professe les belles-lettres (à partir de 1833) à l'Académie de sa ville natale. Enfin, il est écrivain, et, par ses récits pleins de verve humoristique et de sentiment, se fait une place originale à côté de Sterne et de Xavier de Maistre. Ses principaux ouvrages littéraires sont : Les *Nouvelles genevoises*, entre lesquelles se remarque surtout la *Bibliothèque de mon oncle*; le *Presbytère*, dont la donnée et le début procèdent de *Paul et Virginie*, mais dont le développement et le dénouement, dégagés de toute imitation, forment une des pages les plus touchantes et les plus pures du roman moderne; *Rosa et Gertrude*; les *Voyages en zigzag*, excursions de Tœpffer et de son pensionnat à travers la Suisse; enfin les *Menus propos d'un peintre genevois*, promenade charmante dans le pays des beaux-

arts, faite par les chemins de traverse, mais avec Platon pour guide, et menée à bonne fin (moins le dernier livre qui manque) avec une verve soutenue et une élévation de pensée toujours croissante.

Tœpffer, aussi bon dessinateur qu'habile écrivain, a lui-même illustré ses *Voyage en zigzag*. Il a, de plus, composé sept ou huit albums qui sont de véritables histoires « en estampes ». Son *Essai de physiognomonie* (1845) contient toute une théorie sur le sujet. Les histoires ou albums de *MM. Crépin*, *Jabot*, *Cryptogame*, *Vieux-Bois*, *Pencil*, *le Docteur Festus* et *Albert* sont des satires de mœurs tantôt piquantes, tantôt forcées; le mérite en est inégal.

Mais il y a dans Tœpffer autre chose qu'un conteur spirituel ou touchant, qu'un dessinateur plein de malice. Il y a un homme qui possède le sens exquis des choses de l'éducation, qui volontiers s'en entretient, et qui, çà et là, sans avoir l'air d'y penser, développe sa théorie de l'institution des enfants.

Cette veine est surtout sensible dans la *Bibliothèque de mon oncle* et dans le *Presbytère.* Jules, le héros de la *Bibliothèque de mon oncle*, est un adolescent qui vient d'entrer dans la crise de la quinzième année. Ce n'est pas autre chose que le Chérubin de Beaumarchais, mais un Chérubin qui a gardé les vertus de son pays natal : son désir est candide, sa curiosité pudique et toute de sentiment; rien des témérités du page d'Almaviva. Tœpffer le respecte, veut le garder pur et pour cela le marie. Le mariage est l'idéal qu'il présente dès l'abord à la jeunesse. Ce moraliste professe pour la femme un respect tendre et chevaleresque : jamais il n'en médit. Il la définit « une créature toute pure et toute aimable, un charmant assemblage de grâce et de faiblesse, un être céleste auquel l'homme attache son espérance et sa vie ».

Dans M. Ratin, le maître de Jules, Tœpffer a immolé une méthode d'éducation compressive, qui, par peur du sentiment, laisse dormir, sans en tirer parti, les plus précieuses, les plus nobles facultés de la jeunesse. Méthode abhorrée de Tœpffer : « elle enflamme plus qu'elle ne tempère, elle donne des préjugés plus que des principes », elle laisse s'étioler le caractère « à l'ombre d'une direction qui se croit habile parce qu'elle est poltronne, et sage parce qu'elle n'affronte rien ». Ces lignes suffiraient à ranger l'auteur genevois parmi les disciples de Montaigne.

Le *Presbytère* est l'histoire morale, et l'on peut ajouter intellectuelle, de deux jeunes gens, Charles et Louise. Les lettres de Charles, quand il étudie à l'Académie de Genève, contiennent une peinture très vivante et très fine des impressions d'un étudiant de première année, sur la poésie ancienne, Homère, les Tragiques, etc. Il y a une scène d'examens qui est du meilleur comique. Louise est le type de la jeune fille qui s'intéresse à tout dans celui qu'elle aime, à ses études aussi, mais sans s'y livrer elle-même. Elle a cette « pudeur sur la science » que recommandent Molière et Fénelon. « J'aime beaucoup à m'instruire, Charles, et la seule chose qui m'empêche d'apprendre, c'est *la crainte de savoir.* » Son guide et son conseiller en toute chose, M. Prévère (une belle figure de pasteur protestant), la confirme dans cette timidité native : en matière d'instruction féminine, il est pour la voie étroite et le programme restreint. Louise se soumet, mais il en coûte à sa vive nature : « Que vous êtes heureux! on vous apprend tout, on promène votre esprit sur mille connaissances, et nous? nous, Charles? rien, nous sommes négligées, indignes sans doute de nous abreuver à ces sources.... Ce qui me fâche, c'est que M. Prévère trouve cela bien. Il m'a expliqué que cela était pour le mieux. » Tœpffer ne reproduit pas ces explications de M. Prévère : on aurait plaisir à les combattre, avec Fénelon et Molière pour alliés.

Tœpffer ne veut pas de l'éducation compressive, il ne veut pas davantage de l'étude immobile et prisonnière. Ses *Voyages en zigzag* procèdent de cette idée, bien à la Montaigne, qu'après avoir travaillé, il faut « voir du monde, prendre l'air, flâner, digérer ce qu'on apprend, observer, *lier la science à la vie* ». Ses excursions de vacances ne sont que de la pédagogie pratique, de l'éducation en plein air. Il fait voyager ses élèves pour les rendre observateurs et attentifs, pour qu'ils aient occasion de « faire acte de force et de volonté », pour apprendre, mieux qu'au logis, le prix du dévouement, des soins affectueux et réciproques; il souhaite même parmi eux la présence d'une dame, oui, « une dame voyageuse dont les forces, les goûts et l'humeur soient à l'unisson de ceux de la troupe, qui soit l'amie des bien portants, la mère des éclopés, et autour de qui tant de jeunes touristes exposés à tomber dans l'état sauvage trouvent une occasion aux prévenances aimables, aux égards délicats qui font l'ornement et le charme de la vie civilisée ».

Il développe en eux l'amour de la nature, leur indique discrètement le sens religieux de la création, leur fait pratiquer les hommes, le peuple, surtout le peuple des champs, avec ses vertus simples et résignées, son langage expressif si propre à rendre les naïfs sentiments. Enfin il entreprend leur éducation artistique et dirige leurs premiers tâtonnements dans l'art du dessinateur où il est maître. Ne voir que le côté amusant d'un livre où chaque page porte la marque de l'éducateur, c'est proprement lâcher la proie pour l'ombre.

Il y a aussi dans Tœpffer une veine de critique très prononcée. Ses jugements sur les principaux écrivains de l'antiquité et des temps modernes ont cette saveur originale dont tous ses écrits sont imprégnés. Ils sont en général d'une justesse piquante et fine. Il faut pourtant faire une réserve pour ce qui concerne les écrivains romantiques. Tœpffer assiste à la grande révolution littéraire du dix-neuvième siècle sans s'y associer. Les noms de Hugo, de Lamartine, de George Sand provoquent sous sa plume des jugements peu justes parce qu'ils sont incomplets. Leurs défauts lui masquent leurs éminentes qualités. Que resterait-il de Corneille à ce compte? Publiciste, et publiciste dont la plume est des plus acérées, Tœpffer est demeuré l'homme de la tradition et se défie du progrès. Que dis-je? Il l'immole dans une boutade plus spirituelle que juste : « Le progrès et le choléra, le choléra et le progrès, deux fléaux inconnus des anciens ».

Dans une étude sur Tœpffer (Hachette, 1886), M. l'abbé Relave a publié quelques fragments, les uns inédits, d'autres peu connus, qui accentuent ce trait de sa physionomie.

Tœpffer n'en reste pas moins un des amis les plus sincères de la jeunesse, un de ses guides les plus précieux. L'idéal qu'il lui propose est digne d'elle et de lui. [HIPPOLYTE DURAND.]

**TONKIN.** — Voir *Indochine.*

**TOURANIENS.** — On donne le nom de *Touraniens* à des populations de l'Asie occidentale qui, en quelques parties de cette région, ont atteint un degré assez élevé de civilisation dans une haute antiquité, et qui se sont répandues aussi en Europe, dans la vaste plaine appelée autrefois Scythie jusqu'à la Baltique, dans la péninsule balkanique et la Hongrie actuelle. La région d'où ces populations sont originaires semble avoir été le pays situé à l'est de la Caspienne (le Turkestan actuel), que les Aryens de la Perse appelèrent le *Touran.* « L'unité originaire de la famille à laquelle appartiennent ces peuples est prouvée par la parenté des idiomes qu'ils parlent. Le touranien est plutôt un stage qu'une forme définie de langage; il est à la fois plus simple, plus grossier, moins travaillé que n'importe lequel des dialectes aryens ou sémitiques aujourd'hui connus. » (Maspéro.) Les langues touraniennes marquent toutes les relations possibles des mots entre eux au moyen de particules invariables qui s'agglutinent aux racines, sans jamais s'altérer elles-mêmes ni les altérer : on les nomme pour cette raison langues *agglutinantes.* Au nombre des langues agglutinantes aujourd'hui parlées, il faut citer, pour l'Europe, le turc, le hongrois, le finnois, l'esthonien, le livonien, les dialectes lapon, kalmouk, tchérémisse, etc.; pour l'Asie, les dialectes turcomans, kirghizes, ostiaks, etc. Dans l'extrême antiquité, un peuple touranien occupa l'Elam et le cours inférieur de l'Euphrate : c'est à lui qu'on doit l'invention de l'écri-

ture cunéiforme; il se mêla ensuite aux Chaldéens sémites (Voir *Chaldée*). Un autre rameau de ce peuple s'était établi dans la région qu'il appela Médie (Voir *Perse et Médie*).

**TRACY.** — Voir *Destutt de Tracy.*

**TRAITEMENTS.** — Le *traitement* est la rémunération annuelle attachée à un emploi permanent. On peut définir encore le traitement la rémunération d'une fonction constituant la carrière exclusive ou au moins principale de la personne qui l'exerce. Le *supplément de traitement* n'est pas l'allocation normale affectée à la fonction, mais il est accordé pour des considérations ou des motifs qui s'y rapportent. La décision qui accorde un supplément de traitement doit expressément mentionner ce titre. L'*indemnité* diffère du traitement en ce qu'elle n'est pas, comme celui-ci, la rémunération d'une fonction publique; c'est une allocation pour des services spéciaux ou extraordinaires, qui n'a pas d'ailleurs le caractère de fixité et de permanence du traitement.

Les traitements et suppléments de traitement (sauf le supplément de traitement colonial) sont passibles de retenues pour la caisse des pensions civiles. Il n'en est pas de même de l'indemnité. Cependant, lorsqu'il s'agit d'une indemnité annuelle accordée à un fonctionnaire pour un service particulier ajouté au sien supplémentairement, elle peut être soumise aux retenues par décision de l'autorité compétente. Dans ce cas, l'indemnité constitue en réalité un second traitement, et les règles prescrites pour le cumul sont applicables.

1. **Historique des dispositions relatives aux traitements des instituteurs et institutrices publics.** — Un décret du 7 brumaire an II (Voir *Convention*, p. 395) avait fixé à 1200 livres le minimum du traitement des instituteurs. Le décret du 29 frimaire an II substitua au principe du traitement fixe celui d'une rétribution proportionnelle au nombre des élèves : « Les instituteurs et institutrices, disait le décret, seront salariés par la République, à raison du nombre des élèves qui fréquenteront leurs écoles. Ils recevront annuellement, pour chaque enfant ou élève, savoir : l'instituteur, la somme de 20 livres, l'institutrice, 15 livres. » L'article ajoutait que les communes où, par défaut de population, il ne se serait établi aucun instituteur, pourraient en choisir un, et que la République lui accorderait un traitement de 500 livres (Voir *Convention*, p. 401). Le décret du 27 brumaire an III abandonna le système du décret de frimaire an II, et régla les traitements de la manière suivante : « Le salaire des instituteurs sera uniforme sur toute la surface de la République : il est fixé à 1200 livres pour les instituteurs, et à 1000 livres pour les institutrices. Néanmoins, dans les communes dont la population s'élève au-dessus de 20 000 habitants, le traitement de l'instituteur sera de 1500 livres et celui de l'institutrice de 1200 livres. »

La loi du 3 brumaire an IV supprima le traitement; elle n'accorda à l'instituteur que la jouissance d'un local, « tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves pendant la durée des leçons »; les administrations de département eurent la faculté d'allouer à l'instituteur une somme annuelle pour lui tenir lieu du logement; en outre, les instituteurs durent recevoir de leurs élèves une rétribution dont le taux était fixé par l'administration du département, et dont le quart des élèves put être exempté pour cause d'indigence.

La loi du 11 floréal an X réduisit ce quart au cinquième. L'ordonnance du 29 février 1816 supprima la limite fixée par la loi de l'an X pour l'admission gratuite des indigents : elle obligeait les communes à veiller à ce que tous les enfants pauvres reçussent gratuitement l'instruction; mais elle ne parla pas de traitement; la rétribution scolaire était payée à l'instituteur directement par les familles non dispensées, le plus souvent partie en argent, partie en nature, et cet usage s'est perpétué jusqu'en 1833.

Aux termes de la loi du 28 juin 1833, la commune était tenue de fournir à l'instituteur, outre le local, un traitement fixe qui ne pouvait être moindre de 200 francs pour une école primaire élémentaire, et de 400 francs pour une école primaire supérieure. Le maître continuait d'ailleurs à jouir de la rétribution des élèves, dont la loi avait pris soin d'assurer l'exact recouvrement en décidant qu'elle serait perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes.

De 1847 à 1849, plusieurs projets de loi furent préparés et étudiés pour améliorer la situation des instituteurs et institutrices; mentionnons ceux de M. de Salvandy, de Carnot, et de la commission dont Barthélemy Saint-Hilaire a été le rapporteur, qui comprenaient des traitements variant de 600 à 1800 francs et plus. La loi du 15 mars 1850 garantit seulement à l'instituteur un minimum de 600 francs lorsque ce taux n'était déjà pas atteint au moyen d'un traitement fixe de 200 francs et du produit de la rétribution scolaire Cette loi ne renfermait d'ailleurs aucune disposition concernant le traitement des institutrices.

Le décret du 31 décembre 1853 amoindrit la situation des instituteurs débutants par la création de deux classes de suppléants comprenant les maîtres âgés de vingt et un à vingt-quatre ans, auxquels n'étaient plus attribués que 400 et 500 francs au lieu du minimum de 600 francs. Par contre, il établit la possibilité d'élever à 700 francs et à 800 francs le traitement d'un certain nombre d'instituteurs méritants, dans la proportion d'un dixième pour chaque catégorie. Le même décret chargeait les préfets de limiter, à l'avantage des instituteurs, le nombre des élèves que les conseils municipaux pouvaient inscrire sur leurs listes de gratuité. Mais la situation créée aux jeunes maîtres appelait des améliorations urgentes.

Le décret du 20 juillet 1858 supprima les suppléants de deuxième classe à 400 francs; le décret du 29 décembre 1860, en faisant disparaître la catégorie de suppléants, remit en vigueur la loi de 1850, qui garantissait 600 francs à tout instituteur titulaire. Par un autre décret, du 19 avril 1862, le traitement minimum était porté à 700 francs, pour les instituteurs ayant cinq années de services; de plus, le revenu scolaire du dixième des instituteurs pouvait être augmenté de 100 francs (1/20 à 800, après dix ans de services, et 1/20 à 900 francs, après quinze ans).

Un décret du 28 mars 1866, en supprimant, comme cela avait déjà eu lieu en 1816, toute limite pour la fixation du nombre des élèves à admettre gratuitement dans les écoles, avait de ce fait créé, au détriment de beaucoup d'instituteurs, une situation telle qu'il fallait faciliter l'établissement de la gratuité absolue par des subventions en faveur des communes disposées elles-mêmes à s'imposer quelques sacrifices, ou bien payer à l'instituteur un taux de rétribution (dit l'éventuel) pour les élèves gratuits. Tel fut un des principaux objets de la loi du 10 avril 1867. Cette loi ne modifia pas le minimum de traitement établi par les décrets précédents; mais, au moyen de l'éventuel, beaucoup de traitements se trouvèrent augmentés.

Dans les écoles payantes, le traitement se composait donc :

1° Du traitement fixe de 200 francs;

2° Du produit de la rétribution scolaire;

3° Du traitement éventuel, calculé à raison du nombre d'élèves gratuits présents à l'école, d'après un taux déterminé chaque année par le préfet, sur l'avis du conseil municipal et du Conseil départemental;

4° D'un supplément accordé aux instituteurs et institutrices lorsque les trois premiers éléments réunis n'atteignaient pas les minimums légaux.

Dans les écoles gratuites, le traitement, réduit à trois éléments, traitement fixe de 200 francs, éventuel, et subvention complémentaire, ou aux deux premiers si, réunis, ils atteignaient ou dépassaient le minimum légal, pouvait être remplacé par un traitement fixe au gré de la commune lorsque celle-ci n'était pas subventionnée par le département ou l'Etat. Dans tous les cas, et pour que l'instituteur ne pût subir un dommage résultant de la gratuité absolue ou relative qu'elle favorisait, la loi de 1867 ne permettait pas que le traitement fût jamais inférieur

à la moyenne des émoluments obtenus par l'instituteur pendant les trois dernières années.

Il faut noter que cette même loi de 1867 est la première qui ait assuré un minimum de traitement aux institutrices des écoles publiques de filles, ainsi qu'aux adjoints et adjointes. La loi du 23 juin 1833 et celle du 15 mars 1850 étaient restées muettes, en effet, à l'égard du traitement des maîtresses. La loi du 14 juin 1859 s'était bornée à assimiler les écoles de filles aux écoles de garçons pour le recouvrement de la rétribution scolaire; à défaut du traitement communal, ce recouvrement assuré constituait, du moins, un avantage pour les institutrices.

La loi du 10 avril 1867 répartissait les institutrices en deux classes aux traitements de 400 et 500 francs. Les adjoints, comme les institutrices, étaient divisés en deux classes et avaient les mêmes minimums de traitement. Les institutrices adjointes obtenaient un traitement garanti de 350 francs.

Le décret du 27 juillet 1870, rendu en conformité de la loi de finances pour l'exercice 1871, porta le traitement des instituteurs à 700 francs au lieu de 600; à 800 francs après cinq ans de services; à 900 francs après dix ans de services, dans la proportion d'un vingtième du nombre total des titulaires; à 1000 francs après quinze ans de services, dans la même limite. Le minimum du traitement des institutrices était fixé pour la deuxième classe à 500 francs et pour la première à 600 francs.

La loi du 19 juillet 1875 réalisa une sérieuse amélioration en établissant le classement ci-après :

| | | |
|---|---|---|
| Instituteurs titulaires | 4ᵉ classe | 900 francs. |
| | 3ᵉ classe | 1 000 — |
| | 2ᵉ classe | 1 100 — |
| | 1ʳᵉ classe | 1 200 — |
| Instituteurs adjoints chargés d'une école de hameau | | 800 — |
| Instituteurs adjoints attachés à une école principale | | 700 — |
| Institutrices titulaires | 3ᵉ classe | 700 — |
| | 2ᵉ classe | 800 — |
| | 1ʳᵉ classe | 900 — |
| Institutrices adjointes chargées d'une école de hameau | | 650 — |
| Institutrices adjointes attachées à une école principale | | 600 — |

La promotion à une classe supérieure était de droit après cinq ans de services passés dans la classe immédiatement inférieure.

L'obtention du brevet complet élevait de 100 francs pour les instituteurs et institutrices de tout ordre les traitements minimum auxquels ils avaient droit d'après leur classe.

L'instituteur ou l'institutrice placé dans le premier huitième de la liste de mérite et non pourvu du brevet complet obtenait le même avantage. L'allocation annuelle était réduite à 50 francs pour les titulaires inscrits dans le second huitième. Ces allocations, destinées, l'une comme l'autre, à élever de 100 francs au plus les traitements minimum, ne pouvaient se cumuler.

La loi de 1875 attribuait, en outre, une allocation supplémentaire et viagère de 100 francs à tout instituteur ou institutrice en possession de la médaille d'argent, quel que fût le chiffre qu'atteignaient ses émoluments.

La loi du 16 juin 1881, en supprimant dans toutes les écoles primaires publiques la rétribution acquittée par les familles, devait nécessairement garantir le personnel enseignant contre toute perte résultant de cette suppression. Par son article 6, paragraphe 1, elle assura, en conséquence, aux instituteurs et institutrices titulaires, adjoints et adjointes, en exercice au moment de la promulgation, le plus élevé des traitements dont ils avaient joui pendant les trois années qui avaient précédé son application.

La loi du 16 juin 1881 convertissait ainsi en traitement fixe les émoluments variables que bon nombre d'instituteurs ou institutrices obtenaient précédemment au moyen de la rétribution et de l'éventuel. Mais si les maîtres ou maîtresses en exercice à cette date n'éprouvaient aucun préjudice, les nouveaux maîtres, la rétribution scolaire étant supprimée, ne pouvaient obtenir que les minimums fixés par la loi de 1875, quel que fût le nombre de leurs élèves et même lorsqu'ils remplaçaient des maîtres dont les traitements supérieurs au minimum avaient été consolidés par la loi de 1881. Cet abaissement des traitements souleva des plaintes de plus en plus nombreuses, avivées encore par la promesse faite depuis longtemps du dépôt d'un projet de loi sur les traitements.

C'est dans ces circonstances que, le 13 mars 1886, René Goblet, ministre de l'instruction publique, déposa au nom du gouvernement un projet de loi qui, après de longues et laborieuses discussions, devint trois ans plus tard la loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service.

Les instituteurs étaient désormais des fonctionnaires de l'Etat, et leurs traitements, enfin unifiés, étaient mis, sauf dans les villes renfermant plus de 100 000 âmes de population agglomérée, entièrement à la charge du trésor public.

Pour important et décisif que fût le progrès ainsi réalisé, les lacunes et les imperfections de la nouvelle loi ne tardèrent cependant pas à apparaître. Il fallut la remettre en partie sur le chantier : deux articles furent abrogés et vingt-deux autres modifiés par la loi du 25 juillet 1893, en vue d'améliorer les conditions d'avancement et d'élever les traitements de certaines catégories du personnel.

L'œuvre toutefois n'était point encore achevée; elle fut reprise, à ce double point de vue, par les lois de finances des 30 mars 1902 (art. 69), 31 mars 1903 (art. 73), 30 décembre 1903 (art. 22), 22 avril 1905 (art. 52), 17 avril 1906 (art. 17), 8 avril 1910 (art. 111), qui ont définitivement supprimé le *pourcentage*, base du système primitif d'avancement, accordé aux instituteurs le droit aux promotions à l'ancienneté, et sensiblement augmenté les traitements dans toutes les classes.

2. **Traitements actuels du personnel de l'enseignement primaire.** — Nous avons indiqué à l'article *Classement et Avancement* le chiffre des traitements alloués aux divers fonctionnaires de l'enseignement primaire. On trouvera la même indication, en même temps que les conditions de nomination, dans les articles consacrés à chacune des catégories du personnel administratif et enseignant. (Voir *Instituteurs*, *Directeurs*, *Inspecteurs*, *Professeurs*, etc.)

Toutefois, il nous a paru qu'il ne serait pas sans intérêt de réunir ces renseignements ainsi dispersés et de reproduire ici, en les mettant à jour (décembre 1910) les tableaux que l'administration avait pris soin de dresser en 1908 à l'intention des membres de la Commission extraparlementaire qui siégeait alors au ministère de l'instruction publique. Voici ces tableaux :

INSPECTION ACADÉMIQUE

| Inspecteurs d'académie (4 classes) | francs | Secrétaires d'inspection académique (3 classes) | francs | Commis d'inspection académique (5 classes) | francs |
|---|---|---|---|---|---|
| 1ʳᵉ classe (10) | 8 000 | 1ʳᵉ classe | 4 500 | 1ʳᵉ classe | 3 000 |
| 2ᵉ — (20) | 7 500 | 2ᵉ — | 4 000 | 2ᵉ — | 2 800 |
| 3ᵉ — (30) | 7 700 | 3ᵉ — | 3 500 | 3ᵉ — | 2 600 |
| 4ᵉ — (26) | 6 500 | | | 4ᵉ — | 2 300 |
| | | | | 5ᵉ — | 2 000 |

Les inspecteurs d'académie reçoivent en outre, s'il y a lieu, l'indemnité d'agrégation (500 francs).

Les inspecteurs d'académie à Paris reçoivent un traitement de 9000 francs (classe unique); ils ont droit en outre à l'indemnité d'agrégation.

L'inspecteur d'académie en résidence à Versailles reçoit un traitement de 8000 francs (classe unique), plus l'indemnité d'agrégation.

Les secrétaires et commis d'inspection académique peuvent recevoir, en outre, des indemnités dites « départementales » et soumises aux retenues pour pensions civiles.

INSPECTEURS PRIMAIRES

| Paris (3 classes) | | Départements (4 classes) | |
|---|---|---|---|
| 1ʳᵉ classe | 8 000 francs | 1ʳᵉ classe | 5 000 francs |
| 2ᵉ — | 7 000 — | 2ᵉ — | 4 500 — |
| 3ᵉ — | 6 000 — | 3ᵉ — | 4 000 — |
| | | 4ᵉ — | 3 500 — |

Les inspecteurs primaires de Paris reçoivent en outre une indemnité de 1500 francs.

Les inspecteurs primaires des départements reçoivent une indemnité dite « départementale » qui ne peut être inférieure à 300 francs. Cette indemnité n'est pas soumise à retenues (art. 23 de la loi du 25 juillet 1893). Ils ont droit aussi à des frais de tournée dont le montant est déterminé par le ministre.

ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES D'INSTITUTEURS

| | Directeurs | | Professeurs | | Économes | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Paris (4 cl.) francs | Départements (4 cl.) francs | Paris (5 cl.) francs | Départements (5 cl.) francs | Paris (5 cl.) francs | Départements (5 cl.) francs |
| 1re classe | 10 000 | 5 500 | 6 500 | 3 700 | 6 000 | 3 000 |
| 2e — | 9 000 | 5 000 | 6 000 | 3 400 | 5 500 | 2 800 |
| 3e — | 8 000 | 4 500 | 5 500 | 3 100 | 5 000 | 2 600 |
| 4e — | 7 000 | 4 000 | 5 000 | 2 800 | 4 500 | 2 300 |
| 5e — | | | 4 500 | 2 500 | 4 000 | 2 000 |

Dans l'école normale d'instituteurs de la Seine, il y a des maîtres internes, qui reçoivent de 2400 francs à 4000 francs, par augmentations de 400 francs.

ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES D'INSTITUTRICES

| | Directrices | | Professeurs | | Économes | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Paris (4 cl.) francs | Départements (4 cl.) francs | Paris (5 cl.) francs | Départements (5 cl.) francs | Paris (5 cl.) francs | Départements (5 cl.) francs |
| 1re classe | 9 000 | 5 000 | 6 000 | 3 400 | 5 500 | 2 800 |
| 2e — | 8 000 | 4 500 | 5 500 | 3 100 | 5 000 | 2 600 |
| 3e — | 7 000 | 4 000 | 5 000 | 2 900 | 4 500 | 2 400 |
| 4e — | 6 000 | 3 500 | 4 500 | 2 700 | 4 000 | 2 200 |
| 5e — | | | 4 000 | 2 500 | 3 500 | 2 000 |

Dans l'école normale d'instituteurs de la Seine, il y a des maîtresses internes, qui reçoivent de 2400 francs à 3600 francs, par augmentations de 400 francs.

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

*Paris (garçons et filles).*

| | Directeurs (5 cl.) (*a*) francs | Surveillants généraux (5 cl.) (*b*) francs | Professeurs (5 cl.) (*c*) francs | Répétiteurs (5 cl.) (*d*) francs |
|---|---|---|---|---|
| 1re classe. . . | 7 000 | 5 000 | 3 000 | 2 200 |
| 2e — . . . | 6 500 | 4 500 | 2 700 | 1 900 |
| 3e — . . . | 6 000 | 4 000 | 2 400 | 1 600 |
| 4e — . . . | 5 500 | 3 500 | 2 100 | 1 400 |
| 5e — . . . | 5 000 | 3 000 | 1 800 | 1 200 |

*Observations.* — (*a*) Plus l'indemnité de résidence de 2000 francs, non soumise à retenue.

(*b*) Plus une indemnité de 1000 francs (dans les écoles de moins de 1000 élèves) ou de 2000 francs (écoles de plus de 1000 élèves), soumise à retenue.

(*c*) Plus l'indemnité de résidence de 2000 francs, soumise à retenue, et l'indemnité de logement.

(*d*) Plus une indemnité de résidence de 1000 francs, soumise à retenue, et une indemnité de logement de 600 francs.

*Départements.*

| | Écoles de garçons | | Écoles de filles | |
|---|---|---|---|---|
| | Professeurs titulaires (6 classes) francs | Instituteurs adjoints titulaires (6 classes) francs | Professeurs titulaires (6 classes) francs | Institutrices adjointes titulaires (6 classes) francs |
| Hors classe . . | » | 3 000 | » | 2 800 |
| 1re classe. . . | 4 100 | 2 600 | 3 700 | 2 400 |
| 2e — . . . | 3 700 | 2 400 | 3 300 | 2 200 |
| 3e — . . . | 3 300 | 2 200 | 2 900 | 2 000 |
| 4e — . . . | 2 900 | 1 900 | 2 500 | 1 800 |
| 5e — . . . | 2 500 | 1 600 | 2 100 | 1 600 |
| 6e — . . . | 2 100 | » | 1 900 | » |

*Observations.* — Les traitements des directeurs et directrices des écoles primaires supérieures sont les mêmes que ceux des professeurs titulaires augmentés d'une allocation, soumise à retenue, dans les conditions suivantes :

Écoles primaires supérieures sans pensionnat au compte du directeur ou de la directrice : de 800 à 1 200 francs ;

Écoles primaires supérieures avec pensionnat au compte du directeur ou de la directrice : de 0 à 500 francs.

Les traitements des instituteurs et institutrices adjoints, délégués dans les écoles primaires supérieures, sont ceux des instituteurs et institutrices des écoles élémentaires, augmentés de 200 francs. Pendant leur délégation, ces fonctionnaires conservent leur classement dans les cadres du personnel des écoles élémentaires (art. 111 de la loi de finances du 8 avril 1910).

Les directeurs, directrices, professeurs, instituteurs adjoints et institutrices adjointes ont droit à l'indemnité de résidence dans les conditions fixées par l'article 12 de la loi du 25 juillet 1893. Ce personnel a droit, en outre, à l'indemnité de logement (articles 14, 15, et 48 § 15, de la même loi).

N. B. — Dans chaque école, l'instituteur adjoint ou l'institutrice adjointe chargé, en sus de son service, d'un enseignement accessoire tel que langues vivantes, travaux manuels, chant, dessin, gymnastique, et pourvu du certificat d'aptitude correspondant audit enseignement, reçoit, en dehors de son traitement, une indemnité non soumise à retenue.

PERSONNEL DES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES ET DES ÉCOLES MATERNELLES

*Départements.*

| | Instituteurs (5 classes) | Institutrices (5 classes) |
|---|---|---|
| 1re classe . . . . . . . . . | 2 200 francs | 2 000 francs |
| 2e — . . . . . . . . . | 2 000 — | 1 800 — |
| 3e — . . . . . . . . . | 1 800 — | 1 600 — |
| 4e — . . . . . . . . . | 1 500 — | 1 400 — |
| 5e — . . . . . . . . . | 1 200 — | 1 200 — |
| Stagiaires. . . . . . . . . | 1 100 — | 1 100 — |

*Observations.* — Les instituteurs et institutrices ont droit, en outre, à une indemnité de résidence dans les conditions déterminées par l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889, et au logement ou à une indemnité représentative. Ni l'indemnité de résidence, ni l'indemnité de logement ne sont soumises aux retenues.

Le titulaire chargé de la direction d'une école de plus de deux classes reçoit, en outre, une indemnité de 200 francs soumise aux retenues pour pensions civiles ; cette indemnité est portée à 400 francs si l'école comprend plus de quatre classes (art. 8 de la loi de 1889).

Le maître (titulaire ou stagiaire, directeur ou adjoint) chargé dans une école élémentaire d'une classe d'enseignement primaire supérieur, dite « cours complémentaire », régulièrement créée, reçoit une indemnité de 200 francs, soumise à retenues (art. 9 de la loi du 19 juillet 1889).

Les instituteurs et institutrices attachés aux écoles annexes reçoivent une indemnité spéciale de 300 francs (décret du 4 octobre 1894, art. 9). Cette indemnité n'est pas soumise aux retenues pour pensions civiles.

*Paris.*

| Classes municipales | Traitement francs | Indemnité de résidence francs | Total francs |
|---|---|---|---|
| 1° *Instituteurs directeurs* | | | |
| 4e classe . . . . . . | 2 600 | 1 000 | 3 600 |
| 3e classe . . . . . . | 2 600 | 1 300 | 3 900 |
| 2e classe . . . . . . | 2 600 | 1 700 | 4 300 |
| 1re classe . . . . . . | 2 600 | 2 000 | 4 600 |
| 2° *Institutrices directrices* | | | |
| 4e classe . . . . . . | 2 400 | 1 000 | 3 400 |
| 3e classe . . . . . . | 2 400 | 1 300 | 3 700 |
| 2e classe . . . . . . | 2 400 | 1 600 | 4 000 |
| 1re classe . . . . . . | 2 400 | 2 000 | 4 400 |
| 3° *Instituteurs adjoints* | | | |
| Stagiaires . . . . . | 1 100 | 500 | 1 600 |
| 5e classe . . . . . . | 1 200 | 800 | 2 000 |
| 4e classe . . . . . | 1 500 | 900 | 2 400 |
| 3e classe . . . . . . | 1 800 | 900 | 2 700 |
| 2e classe . . . . . . | 2 000 | 900 | 2 900 |
| 1re classe . . . . . . | 2 200 | 1 000 | 3 200 |
| 4° *Institutrices adjointes* | | | |
| Stagiaires . . . . . | 1 100 | 500 | 1 600 |
| 5e classe . . . . . | 1 200 | 500 | 1 700 |
| 4e classe . . . . . . | 1 400 | 600 | 2 000 |
| 3e classe . . . . . . | 1 600 | 600 | 2 200 |
| 2e classe . . . . . . | 1 800 | 800 | 2 600 |
| 1re classe . . . . . . | 2 000 | 1 000 | 3 000 |

*Observations.* — Les traitements du personnel enseignant des écoles primaires élémentaires et maternelles de la ville de Paris ont été déterminés par le règlement d'administration publique du 20 août 1892, rendu en exécution de l'article 48, § 8, de la loi du 19 juillet 1889. — Les traitements sont acquittés directement par la ville de Paris. — Les maîtres ou maîtresses n'ont pas droit aux indemnités de direction ou de cours complémentaire (art. 10 du règlement du 20 août 1892).

Les taux des traitements légaux de classes sont les mêmes que ceux des instituteurs et institutrices des écoles élémentaires et maternelles des départements. Seule l'indemnité de résidence, qui est incorporée au traitement et qui est soumise aux retenues pour pensions civiles (loi du 19 juillet 1889-25 juillet 1893, art. 38, § 8), varie suivant les classes et suivant les catégories (directeurs, directrices, adjoints, adjointes).

En sus de leur traitement de classe, les instituteurs et institutrices ont droit au logement ou à une indemnité représentative, qui est de 600 francs pour les adjoints ou adjointes et de 800 francs pour les directeurs ou directrices (art. 9 du règlement du 20 août 1892).

Cette indemnité n'est pas soumise aux retenues pour pensions civiles.

**TRANSVAAL.** — Le Transvaal est situé au nord de la colonie du fleuve Orange, et au sud de la Rhodésia; il est limité à l'ouest par le protectorat du Bechuanaland, et à l'est par les possessions portugaises. Sa superficie est de 111 916 milles carrés; sa population, en 1904, était de 1 268 716 habitants, sur lesquels 299 327 étaient des blancs. C'est en 1848 qu'à la suite d'une tentative faite par les Anglais pour s'emparer de l'Etat libre d'Orange, la plupart des Boers de cet Etat franchirent le Vaal et fondèrent, dans le territoire au delà de cette rivière (Transvaal), une nouvelle république dont les Anglais reconnurent l'indépendance en 1852. En 1858, le Transvaal prit le nom de République Sud-Africaine. De 1877 à 1881 les Anglais obligèrent les Boers du Transvaal à se soumettre à leur protectorat; mais la République Sud-Africaine reprit ensuite son indépendance. Néanmoins, le 1er septembre 1900, le Transvaal fut annexé aux possessions britanniques, après une guerre sanglante.

Par un *Act* qu'a voté en 1909 le Parlement anglais, il a été créé une « Union de l'Afrique du Sud » (*Union of South Africa*), constituée par les quatre colonies du Cap, du Natal, d'Orange, et du Transvaal (devenues des provinces de l'Union), avec le pouvoir d'admettre ultérieurement dans son sein d'autres territoires de l'Afrique méridionale. Le chef du pouvoir exécutif de l'Union de l'Afrique du Sud est un gouverneur général nommé par la couronne britannique; il est assisté d'un Conseil exécutif d'un nombre maximum de dix membres, chargés des divers départements de l'administration. Le pouvoir législatif de l'Union est formé de deux Chambres, un Sénat et une Chambre des représentants (*Chamber of Assembly*). Le Sénat est composé de quarante-deux membres, dont dix nommés par le gouverneur général, et huit par chacune des quatre provinces. La Chambre des représentants est composée de cent vingt et un membres élus par les quatre provinces dans les proportions suivantes : le Cap, cinquante et un membres; le Natal, dix-sept membres; l'Orange, dix-sept membres; le Transvaal, trente-six membres. Chacune des quatre provinces a, en outre, son administrateur particulier et sa législature spéciale : ces législatures provinciales ont reçu, pour cinq années, le droit de faire des lois sur l'instruction primaire.

C'est en 1874 que fut votée la première loi qui organisa l'instruction publique dans la République Sud-Africaine; elle créa des écoles de quartier, des écoles de district, et un gymnase à Prétoria. Pendant la domination anglaise, de 1877 à 1881, ces noms furent changés : il y eut des écoles de ville (*town schools*) et des écoles de campagne (*country schools*); ces écoles étaient divisées en trois catégories, d'après le nombre des élèves et les titres de capacité des maîtres. Lorsque le Transvaal fut redevenu indépendant, une nouvelle loi scolaire fut promulguée en 1882 : elle ne reconnut qu'une seule catégorie d'écoles, qui reçurent des subsides selon qu'elles donnaient l'instruction élémentaire (*lager onderwijs*) ou l'instruction moyenne (*middelbaar onderwijs*). L'enseignement devait être fait en langue hollandaise; les classes devaient commencer et finir par une prière; l'histoire biblique devait être enseignée, mais aucun enseignement religieux dogmatique ne devait être donné. Cette loi resta en vigueur pendant dix ans, et bien que la découverte des gisements d'or du Witwatersrand eût donné à l'élément anglais une grande influence, la disposition ordonnant que la langue hollandaise serait la langue d'enseignement fut maintenue : mais elle resta lettre morte en beaucoup d'endroits, et des subsides furent versés à des écoles où l'enseignement était donné presque exclusivement en anglais.

Mais en 1892 des dispositions nouvelles furent introduites, dont le résultat eût été d'exclure des écoles de l'Etat tous les enfants parlant l'anglais; ces dispositions furent modifiées ensuite en ce sens, que les écoles où l'enseignement était donné dans une autre langue que le hollandais purent recevoir un léger subside; mais l'effet pratique de cette concession ne fut pas grand, et de 1892 à 1899 des efforts persévérants durent être faits pour tâcher d'améliorer les conditions dans lesquelles les enfants anglais pouvaient recevoir l'instruction. En 1895 fut formé un Conseil d'éducation pour le Witwatersrand, et ce corps réussit à établir un certain nombre d'écoles anglaises, y compris une *high school* pour les garçons. On ouvrit en outre à Johannesburg des écoles privées non subventionnées. Les dernières statistiques publiées par le gouvernement de la République Sud-Africaine indiquent qu'en 1898 le chiffre de la fréquentation moyenne était de 14 940 élèves, et celui des dépenses de £ 226 416.

Bien que la guerre du Transvaal eût produit, comme il était inévitable, une interruption dans la vie scolaire, un certain nombre d'écoles furent rouvertes avant que la guerre fût terminée, et une réorganisation de l'enseignement public fut immédiatement entreprise. Au commencement de 1901, l'école des frères Maristes et l'école allemande, à Johannesburg, étaient rouvertes; et à la fin de la guerre il y avait plus de 17 000 enfants inscrits dans les écoles établies dans les « camps de concentration »; il y en avait en outre 10 700 fréquentant les écoles qui avaient été rétablies dans les villes de la colonie.

Le problème de l'enseignement fut l'un des plus pressants qui se posèrent lorsque la paix eut été définitivement conclue (traité de Vereeniging, mai 1902) : car, si les écoles des villes étaient toujours en activité et si leur nombre s'était accru, d'autre part les écoles des camps de concentration avaient cessé d'exister, les habitants de ces camps étant rentrés dans leurs foyers. Les maîtres et les maîtresses durent suivre leurs élèves; et l'organisation qui avait été formée pour l'inspection des écoles des camps fut utilisée par le département d'éducation pour pourvoir à ce qu'un enseignement régulier fût donné là où le besoin s'en faisait le plus sentir. Ce n'est qu'au milieu de 1903 que furent publiées les ordonnances établissant, pour le Transvaal et pour la colonie du fleuve Orange, les principes selon lesquels le gouvernement entendait agir en matière d'éducation. L'ordonnance du Transvaal est restée en vigueur jusqu'en 1907, date à laquelle ce pays fut doté d'un gouvernement autonome; l'un des premiers actes du ministère responsable fut de reviser l'organisation scolaire, par l'*Education Act* du 7 août 1907. Cet *Act* a été amendé dans certains détails par des *Acts* ultérieurs de 1908 et 1909.

L'ordonnance de 1903 avait établi un système fortement centralisé : le département d'éducation était l'autorité suprême; et bien que, dans certains cas, des *school boards* et des *school committees* fussent institués, les fonctions de ces corps étaient simplement consultatives. L'*Act* de 1907 a beaucoup décentralisé l'organisation. Pour chaque école il existe un comité, élu par les parents des enfants; et dans chaque division du pays il y a un *school board*, élu de la même façon que les membres du Parlement colonial. Ces corps possèdent des pouvoirs effectifs : par exemple, ce qui concerne le nombre des écoles à établir dans un district ne peut être décidé que sur le préavis du *school board*; et c'est également sur leur préavis que la direction de l'éducation nomme et révoque les instituteurs. Au sujet de l'instruction religieuse, l'ordonnance de 1903 avait prescrit qu'outre l'enseignement de l'histoire biblique, il serait donné, si les parents le demandaient, un enseignement religieux confessionnel (*denominational*). L'*Act* de 1907 est revenu au système non-confessionnel : toutefois il a maintenu la prière et la lecture de la Bible au commencement de la classe, ainsi que l'enseignement de l'histoire biblique. Quant à la langue d'enseignement, l'*Act* de 1907 ordonne que, dans les degrés inférieurs, l'enseignement soit donné dans la langue maternelle des élèves; au-delà du troisième *standard*, on emploiera autant que possible l'anglais; mais il est prescrit, en même temps, que la langue hollandaise sera enseignée à tous les élèves, excepté à ceux dont les parents ne le désireront pas, et que deux des matières du programme pourront être enseignées en hollandais, dans les *standards* au-dessus du troisième. Sur ce point, l'ordonnance de 1903 portait que le hollandais pourrait être enseigné, trois heures seulement par semaine, aux

élèves dont les parents le désireraient, et que l'histoire biblique et l'instruction religieuse pourraient être données en hollandais, mais qu'il n'y serait pas consacré plus de deux heures par semaine.

Il faut noter que les dispositions de l'ordonnance de 1903 relatives à l'enseignement du hollandais et à l'instruction religieuse avaient déterminé la création, en opposition aux écoles du gouvernement, d'écoles élémentaires administrées par un corps qui avait pris le nom de Comité de l'éducation chrétienne nationale.

L'*Act* de 1907 a rendu l'instruction obligatoire pour les enfants entre l'âge de sept ans et celui de quatorze, sauf certaines exceptions. L'ordonnance de 1903 ne parlait pas d'obligation; l'état du pays au moment où elle fut promulguée n'aurait pas permis d'y songer.

L'instruction à l'école primaire est gratuite, excepté dans les écoles de fermes (*farm schools*) subventionnées, et dans certaines écoles que le gouvernement a prises à sa charge et qui sont autorisées à percevoir une rétribution scolaire pendant cinq ans à partir de 1907. Sous le régime de l'ordonnance de 1903, la question de la rétribution dans les écoles primaires avait été laissée à l'appréciation du gouvernement, avec cette exception, que les écoles du gouvernement où le chiffre de la fréquentation moyenne dépassait trente élèves devaient être gratuites.

En résumé, l'objet de l'*Act* de 1907 a été d'établir l'enseignement primaire gratuit, obligatoire et non-confessionnel pour tous les enfants de race blanche de la colonie. Cet *Act* donne en outre au gouvernement le pouvoir d'établir des écoles pour les indigènes, et d'accorder des subventions pour venir en aide à leur instruction. Il contient, comme déjà l'ordonnance de 1903, des dispositions relatives à l'enseignement secondaire, à l'enseignement commercial et industriel, à l'enseignement complémentaire, et à l'enseignement normal.

A la tête de l'administration de l'instruction publique se trouve un ministre de l'éducation, dont les fonctions sont actuellement exercées par le secrétaire colonial pour le Transvaal. Il a sous ses ordres un directeur, un secrétaire, des inspecteurs, et divers employés. La surveillance des écoles est exercée en partie par les *school boards* et par les comités scolaires.

Beaucoup des instituteurs actuels sont venus de la Grande-Bretagne ou d'autres parties de l'Empire britannique, soit avant la guerre, soit depuis sa terminaison. Mais il a été établi à Prétoria, à Johannesburg et à Heidelberg des *Normal Colleges* pour la préparation des instituteurs (qui comptaient 267 élèves en 1909). Le département de l'éducation délivre des certificats de seconde et de troisième classe à la suite d'examens; des certificats de première classe peuvent être accordés à un instituteur qui a des états de service distingués. Les salaires des maîtres et maîtresses vont de £ 600 pour le principal d'une *high school* à £ 120 pour les institutrices adjointes ou pour les directeurs des plus petites écoles.

Les enfants indigènes ne sont pas admis dans les mêmes écoles que les enfants de race blanche, et il n'a pas encore été établi une organisation régulière d'écoles pour l'instruction des indigènes. Des subsides sont accordés toutefois à des écoles placées sous la direction de missionnaires européens, de même que pour la préparation d'instituteurs indigènes; des examens ont été institués pour ces derniers, et les écoles tenues par eux reçoivent de fortes subventions quand l'instituteur possède les capacités requises. Il y avait, en 1909, 241 écoles indigènes recevant des subventions, avec un chiffre de fréquentation moyenne de 11 458 élèves.

L'instruction primaire pour les enfants de race européenne était donnée, en 1909, dans 141 écoles de ville ou de village et dans 537 écoles de fermes, avec un chiffre de fréquentation moyenne de 27 784 élèves dans les premières et de 17 387 élèves dans les secondes. Les matières du programme (l'enseignement de la religion mis à part) sont : l'écriture, l'arithmétique, les leçons de choses et l'étude de la nature, l'histoire, la géographie, le dessin, les travaux à l'aiguille, le chant, la gymnastique; quelquefois les mathématiques, les sciences physiques, le français et l'allemand sont enseignés aussi, afin que les élèves les plus avancés soient en état de concourir pour les bourses qui donnent l'accès aux *high schools*.

L'enseignement secondaire, au Transvaal, ne peut pas être entièrement différencié de l'enseignement primaire, parce que beaucoup d'écoles secondaires ont une section primaire, et que quelques écoles primaires donnent un enseignement qui va au delà du niveau élémentaire. La ligne de démarcation est plutôt sociale que scolaire; la principale différence entre les écoles secondaires et les écoles primaires est que dans celles-ci l'instruction est gratuite, tandis que dans celles-là une rétribution est perçue. Les principales écoles secondaires de la colonie, qui sont placées sous un contrôle public et entretenues pour la plus grande partie sur les fonds publics, sont au nombre de six : trois à Johannesburg, deux à Prétoria, et une à Potchefstroom (pour les districts occidentaux). Le latin et le grec sont compris au nombre des matières enseignées dans ces écoles; à part cela, le programme ne diffère pas beaucoup de celui de l'enseignement élémentaire. Les élèves de ces *high schools*, de même que ceux des écoles secondaires privées telles que l'école des frères Maristes à Johannesburg et l'*Eendracht School* à Prétoria, se préparent aux examens du département d'éducation du Transvaal et à ceux de l'université du Cap.

On trouve dans les principales villes des classes de travail manuel et des classes de cuisine, ainsi que des classes du soir qui donnent un enseignement complémentaire et un enseignement commercial.

Un enseignement supérieur d'un caractère général, ainsi qu'un enseignement technique spécial, sont donnés au Transvaal University College (précédemment appelé *Technical Institute*). Cet établissement a été fondé sur le rapport d'un comité créé en 1903 par le gouvernement pour étudier la question de l'enseignement technique. Il a été ouvert en 1904, et a débuté par des cours sur l'art des mines et le génie civil; il y a joint ensuite l'enseignement des lettres, des sciences et du droit; des cours du soir sont en outre donnés sous sa surveillance. L'établissement est dirigé par un conseil, et ses dépenses sont couvertes, en grande partie, par le gouvernement du Transvaal. Le personnel enseignant comprenait, en 1907, 14 professeurs et lecteurs, 4 lecteurs-adjoints et démonstrateurs, et un chef d'atelier.

Le total des dépenses faites pour l'éducation par le gouvernement du Transvaal a été, en 1908-1909, de £ 738 199. [E. J. HARDING].

**TRAPP.** — Ernest-Christian Trapp, pédagogue allemand de l'école philanthropiniste, né dans le Holstein, en 1745, débuta dans la carrière de l'enseignement comme recteur à Itzehoe, fut ensuite professeur à Altona, et vint en 1777 à Dessau, où il entra comme maître au *Philanthropinum*, que dirigeait encore Basedow. Peu de temps après, il fut appelé à l'université de Halle comme professeur de pédagogie. En 1783, il résigna ses fonctions pour prendre la direction de l'institut de Trittow, près de Hambourg, où il succédait à son ami Campe. Plus tard, retiré à Salzdalum, il collabora aux publications pédagogiques de Campe, et particulièrement à l'*Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens*. Trapp a publié pour son propre compte l'*Essai d'une pédagogie* (*Versuch einer Pädagogik*), ouvrage dans lequel les doctrines philanthropinistes sont exposées sans exagération et dans un esprit large et tolérant. Lorsque, au commencement du dix-neuvième siècle, la tentative de Pestalozzi commença d'attirer l'attention de l'Europe, Trapp salua avec joie l'initiative du pédagogue zuricois. « Je me réjouis, écrivait-il, de voir que Pestalozzi, notre Cook, a découvert en pédagogie plus de nouvelles terres que moi, ou tout au moins a mieux su décrire et utiliser celles que d'autres avaient découvertes; et tout vieux que je suis, je me fais son disciple comme j'ai été, il y a trente ans, celui de Rochow, de Basedow et de

Wolke. C'est une consolation pour le soir de ma vie que d'avoir connu, avant de mourir, l'école de Pestalozzi. » Trapp mourut à Salzdalum en 1818.

**TRAVAIL MANUEL.** — Voir *Manuel* (*Travail*).

**TRAVAUX A L'AIGUILLE.** — Voir *Aiguille* (*Travaux à l'*).

**TRIPOLITAINE.** — Voir *Turquie*.

**TRIVIUM.** — Il a été expliqué, à l'article *Scolastique*, ce qu'on entendait dans les écoles du moyen âge par le *trivium* et le *quadrivium*, et quelle était l'origine de cette répartition des sept arts libéraux en deux groupes de trois et de quatre disciplines. Nous rappellerons seulement ici que les trois arts qui formaient le *trivium* étaient la grammaire, la rhétorique et la dialectique.

Les écoles dans lesquelles on n'enseignait que le *trivium*, sans aborder le *quadrivium*, furent appelées en Allemagne *Trivialschulen*; ce nom servit ensuite à désigner les écoles élémentaires en général, et, au dix-huitième siècle, l'ordonnance de Marie-Thérèse (1774) l'appliqua officiellement aux écoles primaires de l'Autriche (Voir *Autriche* et *Felbiger*), qui l'ont gardé jusqu'en 1869.

**TROTZENDORF.** — Valentin Friedland, qui se fit appeler *Trotzendorf* du nom de son village natal, fut avec son maître Mélanchthon, le Poméranien Bugenhagen, et le Strasbourgeois Sturm, l'un des principaux créateurs de l'enseignement secondaire protestant en Allemagne au seizième siècle. Né dans un village de Silésie en 1490, il fit ses premières études à Liegnitz et à Leipzig, vint en 1518 à Wittenberg, où il suivit les leçons de Luther et de Mélanchthon, puis fut nommé en 1531 recteur de l'école de Goldberg en Silésie. Il dirigea cette école jusqu'à sa mort, arrivée en 1556, et lui acquit une grande réputation : les élèves accoururent à Goldberg de toutes les parties de l'Allemagne. Nous n'insisterons pas ici sur l'enseignement de Trotzendorf, sur le plan d'études adopté par lui et l'organisation intérieure de son école, non plus que sur ses écrits, le *Rosarium*, les *Precationes* et la *Methodus catechetica scholæ Goltpergensis* : aucun de ses ouvrages n'a été publié de son vivant, et ils n'ont exercé aucune influence en France, où ils sont restés inconnus, tandis que ceux de Mélanchthon et de Sturm avaient trouvé accès dans nos collèges. Après la mort de Trotzendorf, l'école de Goldberg déclina, et elle cessa d'exister à l'époque de la guerre de Trente ans.

**TROUSSEAU.** — Dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, la fourniture du trousseau est à la charge des familles (Décret du 29 mars 1890, art. 8). Aucun dégrèvement n'est accordé par l'Etat. Il n'en est pas de même dans les écoles primaires supérieures, où les élèves titulaires de bourses nationales peuvent obtenir des dégrèvements de trousseau (Décret du 18 janvier 1887, art. 45). Ces dégrèvements sont accordés par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie, aux candidats dont les familles justifient ne pouvoir pas en supporter les frais.

La subvention de l'Etat pour les dégrèvements de trousseau ne peut pas être supérieure à 300 francs pour la première année et à 100 francs pour chacune des autres années.

Selon la situation de fortune des familles, le préfet peut accorder la totalité ou une partie seulement du dégrèvement.

Le trousseau peut être fourni à l'élève, soit par la famille, soit par le directeur de l'école (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 55).

Il est à noter toutefois que les titulaires d'une bourse d'entretien, c'est-à-dire les élèves logés dans leur propre famille, ne peuvent recevoir de dégrèvement de trousseau (Même arrêté, art. 58).

**TUNISIE.** — **Résumé historique.** — Occupée successivement par les Phéniciens, les Romains, les Vandales, les Byzantins, les Arabes, les Espagnols, les Turcs, la Tunisie a pu être appelée le pays des ruines. « Peu de régions, en effet, dit M. Gaston Loth, historien de la Tunisie, auquel nous ferons plusieurs emprunts, offrent à l'archéologue un champ d'explorations plus riche en vestiges des civilisations anciennes : temples, palais, aqueducs sont encore debout jusque sur les confins du désert, et il n'est guère d'endroit où, sur la pierre rongée par le temps, n'apparaissent des traces d'inscriptions marquant l'établissement des colons de Phénicie ou de Rome. » On peut voir au musée du Louvre et dans les musées du Bardo et de Carthage quelques bijoux puniques, quelques tombes de prêtres phéniciens, quelques inscriptions en l'honneur de Baal et de Tanit; mais il ne subsiste nulle trace ni de la triple rangée des fortifications de Carthage, décrite par les historiens, ni des immenses temples et palais évoqués par l'imagination de Gustave Flaubert. Par contre, il reste en Tunisie de nombreux vestiges de la domination romaine, qui, depuis les guerres puniques et surtout depuis Auguste, s'établit et s'organisa solidement, sans rencontrer presque de résistance, si ce n'est du côté de la Numidie (Algérie actuelle). On admire surtout les restes du magnifique réseau de voies romaines qui reliaient Carthage à Tebessa et à Sfax, et d'aqueducs, enlevant l'eau des torrents qui ravinent le sol pour la conduire sur les cultures qui la réclament; car, ainsi que le remarque M. Philippe Berger, « l'aménagement des eaux, qui est encore aujourd'hui la clef du problème de la colonisation africaine, les Romains l'avaient poussé à un point que nous sommes loin d'avoir atteint ».

Nous ne rappellerons que quelques dates importantes de l'histoire de la Tunisie. Le christianisme y pénétra et s'y propagea de bonne heure, et la persécution des empereurs contre les chrétiens ne tarda pas à être suivie par la persécution des chrétiens entre eux (Donatistes, Circoncellions, Ariens). Au début du cinquième siècle apparaissent les Vandales, appelés par le gouverneur de Carthage lui-même, le comte Boniface. Reprise par Bélisaire en 534 sous Justinien, la province d'Afrique est enlevée aux Byzantins par les Arabes (647), qui triomphent aisément, à la faveur des révoltes berbères, du faible patrice Grégoire. La date de 669 (fondation de Kairouan par Sidi Okba) marque la prise de possession définitive de l'« Ifrikia » par les musulmans. L'islamisme s'installe, sous la dynastie berbère des Aghlabites, à Kairouan, à la fois ville sainte et capitale, centre d'un mouvement intellectuel remarquable; la dynastie des Fatémides, qui remplace celles des Aghlabites, prend Mahdia pour capitale et pousse même sa domination jusqu'en Egypte (fondation d'El Kahera, le Caire, en 969). Peu de temps après arrive la terrible invasion des nomades arabes des tribus de Hilal et Soleïm, appelés par El Moezz pour punir un vassal rebelle : ils « s'abattent sur le pays comme une nuée de sauterelles », ainsi que le dit le grand historien musulman Ibn Khaldoun. La population berbère est refoulée dans les montagnes et dans les villes du littoral, qui deviennent bientôt des repaires de pirates, menaçant la marine et même les côtes d'Italie et de Sicile, ce qui provoque des représailles des Pisans et des Génois et amène l'établissement des Normands de Sicile dans tout le *Sahel* tunisien (1135). Sous un prince de la dynastie Hafside, El Moustancer, a lieu en 1270 la malheureuse croisade de saint Louis, qui meurt de la peste à Carthage, sans avoir pu prendre Tunis. Cette ville, à proximité de laquelle séjourne le souverain et sa cour (palais du *Bardo*), devient la capitale, et sa mosquée de l'Olivier (*Djamaa Ezzitouna*) acquiert peu à peu l'importance d'une sorte d'université musulmane dont le renom se répand au loin. Profitant des dissensions des tribus, un corsaire turc, Kheireddine, surnommé Barberousse, tente la conquête de l'Afrique du Nord, chasse le souverain hafside de Tunis et s'installe à sa place (1534). Il est délogé par Charles-Quint, qui prend Tunis en 1535; les corsaires turcs restent cependant maîtres du littoral; un de leurs chefs, Dragut, défait les Espagnols en rade de Djerba (1560). A partir de 1574, les Espagnols ont été obligés d'évacuer la Tunisie, qui est transformée en simple pachalik turc, dépendant du sultan de Constantinople. On sait comment, à la suite d'une révolte militaire, un *dey* (« oncle, tuteur »), assisté d'un *divan*, ou conseil

formé d'anciens officiers, est placé à côté du pacha (gouverneur) et du *bey* (chef de l'armée de terre). La rivalité des *deys* et des *beys* aboutit au triomphe de ces derniers et amène la rupture du pacte de vassalité vis-à-vis du sultan. Hussein ben Ali, chef des janissaires (*agha*), prend à la fois les deux titres de *dey* et *bey*, et ce dernier titre reste le symbole de la souveraineté. Sous le petit-fils de Hussein, le bey Mahmoud (1814-1824), une intervention anglo-française (1819) résout la question de la piraterie, et la longue rivalité entre les régences d'Alger et de Tunis prend fin par un traité de paix perpétuelle (1821).

La conquête de l'Algérie par la France eut pour conséquence le développement de notre influence en Tunisie sous Ahmed-bey (1837-1855). Ce bey vint à Paris (1846), appela des ingénieurs et des officiers français, et fit construire à la Mahommedia, à quinze kilomètres de Tunis, une sorte de lourd palais, singeant Versailles; il créa au Bardo une espèce d'Ecole polytechnique, et voulut même avoir un port et une marine. Les impôts nécessités par ces dépenses excessives amenèrent une révolte des indigènes (El Djem, 1850). Mohammed-bey (1855-1859) se rapprocha du sultan, auquel il envoya un contingent pendant la guerre de Crimée. Notre consul Léon Roches reçut mandat des puissances de lui adresser avec ménagements des remontrances à ce sujet et de lui faire accepter une sorte de constitution appelée *Pacte fondamental* (1857).

Le désordre financier augmente encore sous son successeur Mohammed es Sadok (1859-1882), et nécessite la constitution d'une *Commission financière internationale* chargée de la protection des créances sur la Tunisie, et de l'administration des revenus du bey (1869). C'est sous le bey Sadok qu'a eu lieu l'annexion de la Tunisie à la France sous la forme du Protectorat. On sait que la France, depuis 1577, avait des consuls à Tunis. Il y en eut soixante-dix jusqu'à l'établissement du Protectorat, préparé surtout par les deux derniers, MM. Léon Roches et Roustan.

Malgré le zèle et l'habileté de Léon Roches, et l'entrevue que Sadok-bey avait eue à Alger avec Napoléon III, ce prince, mal conseillé par son ministre, Moustafa Khaznadar, se laissa entraîner à des menées contre nous et à des dépenses folles dont la conséquence devait être une banqueroute, fatale surtout aux Français porteurs des titres de la dette tunisienne. La constitution de la Commission financière n'empêcha pas Sadok de remplacer le ministre prévaricateur Khaznadar par un autre pire encore, son méprisable favori Moustafa ben Ismaïl, qui revint à tous les errements du passé, ne respectant ni les personnes ni les biens privés ou de main-morte (*habous*), et ruinant le pays en déconsidérant le pouvoir. L'insécurité et les troubles augmentèrent, et le bey se déclara impuissant à empêcher les incursions des Kroumirs sur le territoire algérien.

La France, à qui le traité de Berlin venait de donner par la voix de l'Angleterre en quelque sorte carte blanche pour augmenter son influence en Tunisie, profita de l'occasion, et, sur la plainte du gouverneur de l'Algérie, Albert Grévy, se décida à châtier elle-même les pillards kroumirs et à agir militairement. On connaît l'expédition de Tunisie (1881), qui fait honneur à la prévoyance de Jules Ferry et qui aboutit à la constitution du Protectorat français en Tunisie (traité de Kassar-Saïd, 12 mai 1881, complété par la convention franco-tunisienne du 8 juin 1883, sous Ali-bey, successeur de Sadok).

**La Tunisie contemporaine** (1881-1910). — ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT. — Par la convention du 8 juin 1883, Ali-bey s'engageait « à procéder aux réformes administratives, judiciaires et financières que le gouvernement français jugerait utiles ».

Parmi ces réformes, celle de l'enseignement était une des plus urgentes; ou plutôt c'était d'une organisation complète qu'il s'agissait, comme le comprirent tout de suite Jules Ferry et le nouveau ministre résident général de la République française en Tunisie, M. Paul Cambon, à qui notre distingué consul M. Roustan venait de céder la place. M. Louis Machuel, professeur d'arabe à la chaire publique d'Oran, fut choisi, sur les indications du ministère de l'instruction publique de France, pour entreprendre cette organisation si urgente, et nommé directeur de l'enseignement à Tunis (1883). Dans une monographie très documentée, qu'il a rédigée lui-même en 1906, peu de temps avant sa retraite, et à laquelle nous renvoyons pour de plus amples renseignements, M. Machuel rappelle les débuts difficiles de son œuvre et les obstacles qu'il a eu à vaincre sur sa route. A peine si quelques écoles tenues par des congréganistes existaient en Tunisie avant le Protectorat. Le premier établissement scolaire français de quelque importance avait été fondé à Tunis en 1845 par l'abbé Bourgade; il était destiné aux enfants de toutes les nationalités, qui y apprenaient surtout l'italien, le français, et un peu d'arabe, de latin, de grec, de mathématiques, d'histoire et de géographie. En 1855 les Frères de la Doctrine chrétienne établirent une école à Tunis, ce qui obligea l'abbé Bourgade à fermer la sienne. En 1859, une seconde école des Frères fut ouverte dans la capitale, et une troisième, en 1871, à la Goulette, près Tunis.

En 1875, les Frères Missionnaires d'Afrique furent appelés en Tunisie en qualité de chapelains et de gardiens de la chapelle Saint-Louis, que le gouvernement français avait fait construire en 1830 sur l'emplacement de Carthage, à l'endroit de la colline de Byrsa où l'on supposait qu'était mort Louis IX. En 1880, le cardinal Lavigerie fit élever près de cette chapelle de grands bâtiments dans lesquels il installa un collège qu'il appela collège Saint-Louis de Carthage, ouvert aux Européens et même aux indigènes, et qui comptait plus de cinquante pensionnaires lors de l'occupation française en 1881. Il fut transporté l'année suivante à Tunis et prit le nom de collège Saint-Charles. Nous verrons plus loin qu'il devint plus tard le lycée de Tunis. En 1840 et en 1864 un *Collegio italiano* et une école élémentaire italienne avaient été ouverts à Tunis sous le patronage du consulat d'Italie; il y avait aussi une école italienne de filles dans chacune des villes de Tunis, de la Goulette et de Sousse. En 1878, la grande école de l'*Alliance israélite* fut fondée et obtint dès l'arrivée des Français le patronage et une subvention du gouvernement du Protectorat.

Un peu auparavant (1875), une *medersa* (collège) destinée exclusivement aux indigènes musulmans avait été fondée par le bey Mohammed es Sadok, dont elle porta le nom, *Medersa Essadikia*. C'était le général Kheireddine, alors premier ministre, et qui malheureusement le resta trop peu de temps, qui avait conçu cette création, en vue de doter son pays d'un établissement permettant aux jeunes musulmans de se préparer aux carrières libérales et administratives. Il fit affecter à cette fondation la majeure partie des propriétés (domaines ruraux, olivettes, terrains à bâtir, boutiques, etc.) ayant appartenu à son prédécesseur disgracié, Moustafa Khaznadar, évaluées à plusieurs millions de francs et confisquées par l'Etat.

Comme écoles françaises de filles, il n'y avait que quelques écoles congréganistes des sœurs de Saint-Joseph de l'Apparition, dont la plus ancienne, qui subsiste encore à Tunis sous forme de pensionnat, date de 1843. En 1882 un grand établissement scolaire, à la fois internat et externat, fut aussi installé près de la cathédrale et de la Résidence de France par les Dames de Sion; il a perdu de son importance, mais existe encore, ainsi que son annexe de Bizerte.

« En résumé, dit M. Machuel, les établissements scolaires de la Régence dans lesquels la langue française formait la base de l'enseignement étaient au nombre de 24 en 1883, au moment où le gouvernement créa une Direction de l'enseignement public; 20 de ces établissements étaient dirigés par des congréganistes. »

Une des premières préoccupations de cette Direction fut de fonder une école normale de garçons pour la préparation du personnel enseignant français et indigène. Le bey Ali ayant donné l'emplacement, la medersa prit le nom de son fondateur, *Medersa Alaouia* ou *collège Alaoui*, placée à côté et sous la tutelle immédiate de la Direction de l'enseignement, dans un des hauts quartiers les plus salubres de la ville, à côté de la caserne du 4e zouaves. Cet éta-

blissement scolaire, d'un type particulier, fut une création originale, répondant aux besoins du moment, « sorte de champ d'essai des meilleures méthodes pédagogiques en vue du rapprochement et de la coéducation, si l on peut s'exprimer ainsi, de la jeunesse indigène et de la jeunesse européenne ». Il se composait d'une école normale et d'une grande école primaire annexe servant d'école d'application non seulement aux jeunes normaliens français et arabes, mais aussi aux instituteurs appelés de France et qui y faisaient un stage de quelques mois, pour apprendre les éléments de l'arabe usuel et surtout la manière particulière d'enseigner aux indigènes, avant d'être pourvus d'un poste dans l'intérieur du pays. De cette grande école annexe, comprenant une dizaine de classes, les unes seulement d'enfants arabes, les autres d'Européens et d'indigènes mêlés, sortirent peu à peu les embryons d'une école primaire supérieure et aussi d'une école professionnelle, qui se sont plus tard détachées du tronc commun pour former deux grands établissements à part. Mais on ne saurait oublier le rôle important de pionnier et d'initiateur que joua à ses origines, au moins pendant la première décade du Protectorat, ce collège Alaoui, qui eut l'honneur d'être visité avec curiosité par nombre de députés, d'hommes d'Etat et de ministres français, et qui fut réellement, sous les directions successives de MM. Castéran, A. Perrin et B. Buisson, le principal terrain de rapprochement et de fusion des nationalités et des races pour la jeunesse scolaire tunisienne.

De 1883 à 1890 les créations d'écoles, — dont plusieurs étaient à la fois écoles et bureaux de poste et de télégraphe, — d'abord dans les villes du littoral, puis dans l'intérieur et jusque dans les petites localités isolées du Sud, furent rapides et nombreuses, et elles se poursuivirent depuis sans interruption, jusqu'à l'époque de l'administration de M. Millet. Cédant à la pression d'une certaine catégorie de colons français hostiles à la propagation de l'instruction parmi les indigènes, le ministère des affaires étrangères décida alors la suppression d'une dizaine d'écoles principalement fréquentées par les enfants arabes. Cette mesure eut pour effet d'arrêter le recrutement des élèves-maîtres indigènes à l'école normale Alaoui, qui perdit une partie de son originalité. On a reproché à M. Machuel de n'avoir pas su résister à cette politique néfaste, qu'il désapprouvait; mais il faut tenir compte de l'extrême violence des adversaires de l'enseignement indigène, qui étaient aussi pour la plupart les adversaires de l'enseignement laïque et de l'esprit républicain. Ce ne fut que sous l'administration de M. Stephen Pichon (1901-1906) et ensuite sous celle de M. Alapetite, le résident général actuel, que l'on reconnut la faute commise et que la Direction de l'enseignement put recommencer à créer des écoles dans les centres indigènes, recruter des élèves-maîtres musulmans et ouvrir à nouveau la plupart des écoles fermées. Un revirement d'opinion s'était du reste opéré dans le pays. Les événements de Kasserine et de Thala, où l'on vit un jeune marabout algérien franchir la frontière et réussir à soulever contre les colons français isolés une population ignorante et fanatique, firent comprendre combien il était dangereux de laisser les indigènes, et surtout la jeune génération, en dehors de tout contact européen. L'école française, avec son instituteur, souvent receveur des postes, est un des meilleurs moyens de civilisation, une des armes les plus sûres et les moins coûteuses contre la superstition et le fanatisme. Aussi s'est-on empressé de regagner le temps perdu. Les créations d'écoles se sont surtout multipliées depuis la nomination de M. S. Charléty, ancien professeur d'histoire à la faculté des lettres de l'université de Lyon, qui, appelé en Tunisie d'abord comme inspecteur général de l'enseignement professionnel des indigènes (1908), fut placé à la tête de la Direction générale de l'enseignement public (4 juillet 1909) quand M. Machuel fut admis à prendre sa retraite.

Ce fonctionnaire (M. Machuel), diversement apprécié, mais qui eut surtout pour ennemis acharnés ceux qui ne pardonnaient pas au gouvernement du Protectorat la laïcisation des écoles congréganistes et qui avaient tenté de fonder en Tunisie un collège de jésuites, a incontestablement accompli, malgré quelques lacunes, une œuvre importante. Arabisant distingué, auteur de bonnes méthodes pour l'enseignement de la langue arabe aux Européens et de la langue française aux indigènes, il réussit à obtenir tout de suite la fréquentation des nombreuses écoles franco-arabes qu'il créa, et, comme nous l'avons dit, à assurer un bon recrutement du personnel enseignant par la fondation de l'école normale ou collège Alaoui; il s'occupa avec succès de l'enseignement secondaire, fit racheter au cardinal Lavigerie le collège Saint-Charles (1889), qu'il laïcisa et qui se transforma rapidement en un lycée (*lycée Carnot*), rebâtit et agrandit le *collège Sadiki* (ancienne *Medersa Essadikia*), destiné aux musulmans, fonda une grande école secondaire de filles (*école Jules Ferry*), pourvue, comme le lycée de garçons, d'un personnel d'élite, et qui rivalisa victorieusement avec les écoles congréganistes des sœurs de Saint-Joseph et des Dames de Sion; enfin il fonda, et le président de la République, M. Loubet, en posa la première pierre, une magnifique école professionnelle (*école Emile Loubet*). Connaissant à fond, non seulement la langue, mais aussi les mœurs et la mentalité des musulmans, il sut aussi, sans effaroucher les indigènes, essayer quelques réformes pour les *kouttabs* ou écoles coraniques de Tunisie, presque aussi routinières que celles du Maroc (Voir *Maroc*), en créant d'abord une inspection de ces établissements et surtout une sorte d'école normale de *moeddebs* (*Medersa et tadibia*), c'est-à-dire une pépinière de meilleurs maîtres musulmans pour ces kouttabs. Cette idée fort heureuse aurait porté encore beaucoup plus de fruits si le savant distingué choisi pour diriger cette *medersa*, qui donnait de grandes espérances, n'avait été appelé peu de temps après aux hautes fonctions de *cadi* hanéfite.

Aux 150 écoles primaires de garçons et de filles avec trois inspecteurs primaires, deux à Tunis et un à Sousse, s'étaient ajoutés trois *internats primaires* destinés aux enfants des colons habitant des régions dépourvues d'écoles, établissements dont le fonctionnement original a permis à M. le président de la République de dire que « la France pourrait nous envier certaines de nos fondations ». Ajoutons à ces créations une chaire publique d'arabe, avec quatre professeurs, préparant, comme les chaires d'Algérie, aux examens d'arabe parlé et d'arabe littéraire et ayant déjà formé un grand nombre d'arabisants; un cours de droit, une école de musique, une bibliothèque publique et vingt bibliothèques populaires, dont une excellente à Tunis, des cours d'adultes et des conférences subventionnées, et la construction de plus de 80 établissements scolaires, dont plusieurs très grands et très confortablement aménagés et outillés et ayant coûté environ quatre millions de francs, et l'on reconnaîtra pour le moins que le premier directeur de l'enseignement public avait laissé à son successeur un terrain déjà considérablement défriché.

Ce successeur, l'éminent M. Charléty, accueilli par tous les partis, et très écouté par la conférence consultative et la Résidence, et qui avait eu le temps, pendant les quelques mois qu'il passa à Tunis comme inspecteur général de l'enseignement professionnel indigène, d'étudier à fond tous les desiderata de l'enseignement public de tous les degrés et tout particulièrement les besoins des indigènes, se mit à l'œuvre avec une activité prodigieuse. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les dernières statistiques pour voir quel pas de géant a été accompli pour le budget et la population scolaire en une année sous sa direction, c'est-à-dire en 1908-1909; et cette progression n'a cessé de s'accroître en 1910. Le nombre des écoles primaires est passé de 179 à 202, c'est-à-dire s'est augmenté de 23 unités; le nombre des classes dans les écoles primaires est passé de 440 à 501, c'est-à-dire s'est augmenté de 61 unités; le nombre des élèves des écoles primaires est passé de 20 637 à 23 921, c'est-à-dire s'est augmenté de 3284 unités. Ces créations ont entraîné une augmentation correspondante du personnel enseignant, qui est passé de 722 unités en 1908 à 811 en 1909.

### Statistique quinquennale depuis 1885.

*Budget de l'enseignement.*

| ANNÉES | ÉTAT (Chapitre Y du Budgel) | COLLÈGE SADIKI | MUNICIPALITÉS | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| 1885 | 120 255 60 | 142 792 13 | » | 263 047 73 |
| 1890 | 530 016 » | 169 329 60 | 28 555 80 | 727 901 40 |
| 1895 | 787 299 73 | 194 120 » | 31 295 » | 1 012 714 73 |
| 1900 | 1 011 500 » | 178 500 » | » | 1 190 000 » |
| 1905 | 1 365 556 » | 239 100 » | » | 1 604 656 » |
| 1909 | 2 548 054 55 | 232 000 » | » | 2 780 054 55 |

*Population des Établissements scolaires.*

| ANNÉES | GARÇONS | | | FILLES | | | TOTAL GÉNÉRAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Enseignement public | Enseignement privé | Total | Enseignement public | Enseignement privé | Total | |
| 1885 | 1 803 | 1 168 | 2 971 | 1 334 | 349 | 1 683 | 4 654 |
| 1890 | 5.567 | 1 679 | 7 246 | 2 484 | 1 261 | 3 745 | 10 991 |
| 1895 | 7 625 | 1 582 | 9 207 | 3 256 | 1 478 | 4 734 | 13 941 |
| 1900 | 8 907 | 1 819 | 10 726 | 4 700 | 1 790 | 6 490 | 17 216 |
| 1905 | 10 799 | 2 159 | 12 958 | 6 682 | 2 119 | 8 801 | 21 759 |
| 1909 | 15 176 | 2 538 | 18 004 | 8 455 | 2 551 | 11 006 | 29 010 |

Si l'on examinait en détail les chiffres de 1906, 1907, 1908, on verrait que l'accroissement de la seule année 1909 est presque égal à celui des trois années précédentes. « Ce résultat ne saurait s'expliquer uniquement par les ouvertures d'écoles ou de classes nouvelles; il est dû principalement au mouvement d'opinion qui porte de plus en plus les étrangers et les indigènes vers les écoles françaises. » (Rapport au président de la République sur la situation de la Tunisie en 1909.) Un pétitionnement de plusieurs localités indigènes, et notamment de la vieille ville sainte de Kairouan, est arrivé au Parlement français, réclamant plus d'écoles et de maîtres. Ce mouvement, peut-être un peu artificiel, fut favorablement accueilli par la Chambre, et le rapporteur de la Commission chargée d'examiner ces pétitions des notables indigènes, M. Albin Rozet, qui s'est fait l'avocat des musulmans algériens et tunisiens, y voyait un intéressant réveil de l'intelligence tunisienne. « La France, disait-il, doit être heureuse et fière de cet élan du peuple tunisien vers sa langue et sa culture; son génie civilisateur et son intérêt politique lui font un devoir de le soutenir. »

La population scolaire totale (filles et garçons) se décompose comme suit par nationalités ·

| | En 1908 | En 1909 |
|---|---|---|
| Français. . . | 6 569 | 7 142 dont 3 332 filles |
| Italiens . . . | 6 068 | 6 885 dont 3 045 » |
| Maltais . . . | 1 634 | 1 676 dont 775 » |
| Musulmans. . | 4 993 | 6 582 dont 635 » |
| Israélites. . . | 5 990 | 6 466 dont 3 094 » |
| Divers. . . . | 277 | 259 dont 125 » |

L'augmentation a été particulièrement considérable pour les étrangers; elle l'a été plus encore pour les musulmans. Bon nombre d'écoles ont été créées dans des centres habités par des Italiens et ne sont guère fréquentées que par leurs enfants. On comprendra tout l'intérêt que nous avons à franciser le plus tôt possible par la langue la jeunesse italienne. L'on peut même dire que, soit par les écoles italiennes, soit par les écoles françaises qu'ils peuvent fréquenter, les enfants italiens ont parfois en Tunisie plus de facilités d'instruction que dans leur mère-patrie même; car dans les provinces du Midi, par exemple en Calabre, ainsi qu'en Sardaigne et en Sicile, d'où vient surtout la colonisation italienne de Tunisie, la proportion des illettrés est encore de 50 % et même de 75 %.

Quant à la population scolaire musulmane dans les écoles françaises, elle s'est accrue de 1589 unités en 1909. Cette augmentation est due en partie à la création d'écoles de filles musulmanes, à Nabeul, Sousse et Kairouan, avec en tout 232 élèves, ce qui porte le nombre des filles musulmanes fréquentant des écoles françaises à 635, en y comprenant celles qui fréquentent à Tunis les trois écoles fondées par le Secrétariat général du gouvernement tunisien et dirigées avec grand succès par la veuve d'un haut fonctionnaire de cette administration, Mme Eigenschenck.

Il résulte, de l'expérience qui a été tentée, que les indigènes musulmans ne répugnent pas en principe à nous confier leurs fillettes, à condition qu'il leur soit donné un enseignement conforme aux traditions et aux désirs de la population musulmane. Il s'agit surtout, d'après le vœu de la commission spéciale qui a préparé le programme, « de jeter des clartés dans l'esprit de la jeune fille indigène et de la mettre en mesure, en lui apprenant un métier, de contribuer plus tard aux charges du ménage ». Du reste, ces écoles de filles musulmanes sont avant tout des ouvroirs, où les élèves sont exercées principalement aux travaux du ménage, à coudre, à broder, à faire du crochet et de la dentelle, tout en apprenant le français (langage, lecture, leçons de choses), avec un peu de calcul, d'hygiène, de connaissances usuelles; leurs institutrices sont assistées d'une *moallema*, maîtresse indigène de travaux manuels, et d'un *moeddeb* ou *mouderrès*, professeur arabe, leur enseignant à écrire en arabe quelques versets du Coran, qu'elles apprennent aussi par cœur, comme leurs jeunes frères le font dans les *kouttabs*.

Les *kouttabs*, qui en 1909 étaient au nombre de 1300, avec 1310 *moeddebs* ou maîtres et 23 180 élèves, ont été aussi l'objet de l'attention et de la sollicitude du gouvernement. Pendant longtemps il s'était borné à les faire visiter au point de vue de l'hygiène, de l'installation et de la salubrité des locaux; dans ces dernières années et surtout depuis 1909, l'inspection a porté aussi sur l'enseignement donné et sur les moyens d'améliorer les méthodes surannées. On a choisi, comme inspecteur de ces *kouttabs*, un jeune et zélé fonctionnaire musulman, ancien élève-maître d'Alaoui, licencié en droit de la Faculté d'Aix et ancien professeur de la *Medersa et tadibia*, chargé aussi de réorganiser et de diriger l'enseignement arabe dans les classes musulmanes attachées aux écoles primaires publiques, appelées généralement *écoles franco-arabes*.

Il est juste de mentionner ici que la question de la réorganisation des kouttabs a donné lieu à des discussions assez vives et intéressantes dans le monde musulman, et en particulier dans le journal hebdomadaire le *Tunisien*, publié en français et rédigé avec talent par la jeunesse musulmane. Quelques jeunes Tunisiens demandaient même résolument que la vieille école coranique, ce *kouttab* séculaire qu'on a si souvent décrit, et qu'ils considéraient comme impossible à réformer, fût abandonnée à son sort probable de décadence et qu'on la laissât mourir de sa belle mort. Ils conseillaient (parlaient-ils tous très sincèrement?) à leurs coreligionnaires avides de progrès d'envoyer leurs enfants aux écoles franco-arabes, c'est-à-dire aux écoles dirigées par des instituteurs français ou indigènes brevetés et dans lesquelles l'étude de notre langue passe en première ligne, tandis que l'arabe n'est étudié que quelques heures par semaine. D'autres, au contraire, et parmi eux, surtout, un ancien instituteur indigène d'Alaoui, devenu un distingué interprète judiciaire, mais resté foncièrement pédagogue, M. Khairallah ben Mustapha, réclamait la réforme de la vieille école traditionnelle, qu'il croyait possible et facilement réalisable, ainsi qu'il l'avait exposé brillamment à Marseille, au Congrès de l'Afrique du Nord. Passant lui-même de la théorie à la pratique, il obtint du gouvernement l'autorisation de fonder à Tunis en 1907 un *kouttab réformé*, dont l'administration des Habous a fourni le local, 58, rue Sidi-ben-Arous, et dont les maîtres sont payés, suivant l'ancien système des kouttabs, par les rétributions des élèves. Cette école est organisée presque entièrement d'après nos programmes scolaires français, que M. Khairallah connaissait bien, puisqu'il les avait pratiqués lui-même avec grand succès à Alaoui. Seulement l'enseignement est donné en arabe, et le français n'est enseigné que comme langue étrangère. Nos exercices de lecture expliquée, nos leçons de langage, nos leçons de choses intuitives, nos notions de connaissances usuelles et de sciences, nos rédactions avec canevas soigneusement expliqué, nos exercices de calcul avec

problèmes gradués, tout cela se pratique, mais en arabe. Là encore il y a une difficulté; car la langue arabe a, comme on le sait, deux formes, l'une la langue parlée, l'autre la langue littéraire, entre lesquelles il y a à peu près la différence qui existe entre l'italien et le latin. On aurait voulu revenir tout à fait à la langue littéraire, mais elle aurait été souvent incomprise par les élèves. Aussi a-t-on eu recours à un compromis: les explications se font en langue vulgaire, en arabe tunisien, et tout ce qui est écrit s'écrit en langue littéraire; les textes lus et appris par cœur sont aussi en arabe régulier.

M. Khairallah a lui-même exposé ses idées dans une brochure parue en 1910, à laquelle nous ferons plusieurs emprunts. Elle est intitulée *L'Enseignement primaire des indigènes en Tunisie*, rapport présenté au Congrès de l'Afrique du Nord, tenu à Paris du 6 au 10 octobre 1908, suivi d'une note sur la nouvelle orientation de l'enseignement primaire des indigènes, par M. Khairallah ben Mustapha, interprète traducteur assermenté près le tribunal mixte immobilier de Tunisie, etc.; Tunis, Imprimerie Rapide, 1910. Nous voudrions pouvoir citer *in extenso* la pittoresque description que fait l'auteur de l'ancien kouttab tunisien, principalement celui des villages, « mal éclairé, mal aéré; aussi l'humidité suinte-t-elle aux murs, et une demi-obscurité y règne-t-elle toujours. Quelquefois il se trouve au premier étage, dans une salle élevée sur un magasin ou un passage voûté, et à laquelle on accède par des escaliers étroits et rapides. De forme généralement carrée et peu spacieuse, cette salle, au plafond bas, reçoit l'air par l'entrée et la lumière par une fenêtre qui, malheureusement, reste presque toujours close. Point de cour de récréation : les élèves, une fois au kouttab, ne doivent, paraît-il, prendre aucun répit. Point de privés ni d'urinoirs : aussi les élèves s'en vont-ils dans la rue, au bain maure voisin, ou à la salle des ablutions de la mosquée la plus proche. Dans le fond de la salle, un homme d'âge mûr, souvent très âgé, quelquefois aveugle, drapé dans son burnous.... C'est le *moeddeb* ou éducateur. Venu de l'intérieur de l'Algérie ou du Maroc, il sait par cœur le Coran, qu'il a étudié sans le comprendre et qu'il enseigne sans pouvoir l'expliquer. Il jouit du respect de tous, car il est *hame kitab Allah* (porteur du livre de Dieu). Tout près de lui, à ses pieds, sont groupés les enfants des familles aisées, assis sur de petits coussins apportés de la maison. Viennent ensuite les enfants pauvres, entassés pêle-mêle sur les nattes usées et sales qui couvrent le sol. La figure congestionnée, la voix éraillée, tous ces enfants d'âges différents, et, partant, de force inégale, crient à tue-tête, en balançant le haut du corps d'avant en arrière et d'arrière en avant, pour apprendre, qui les lettres de l'alphabet, qui une sourate écrite sur des planchettes enduites de terre glaise. Dans un coin, près des souliers rangés sur la partie nue du sol (car l'école coranique étant considérée comme lieu de prière, on n'y entre que nu-pieds), est placée une cuvette où les élèves lavent leurs planchettes, après avoir appris et récité leur leçon. L'eau de cette cuvette est respectée comme sacrée, car elle contient la parole de Dieu. Aussi ne peut-elle être jetée que dans un endroit à l'abri de toute souillure, un cimetière privé, une masure ou un puits abandonné. Tout à côté, une terrine où il y a de la terre glaise trempée qui sert à enduire les planchettes. » Vient ensuite la description de la *falka*, pendue au mur au-dessus de la tête du moeddeb. C'est un gros bâton auquel est attaché un gros cordon par les deux bouts. « Quand un élève a mérité une forte correction, deux de ses camarades, sur l'ordre du maître, lui prennent les pieds, les font passer entre le cordon et le gros bâton, tournent celui-ci sur lui-même pour serrer le cordon et tenir les pieds bien joints, puis lèvent la falka à la hauteur de la poitrine.... Le moeddeb peut alors frapper avec son bâton. » Cette scène de bastonnade, qu'il a vue dans un kouttab d'Algérie, a inspiré un joli tableau au peintre orientaliste Landelle. Je m'empresse de dire que l'usage de la falka a été interdit par la Direction de l'enseignement dans les écoles franco-arabes, et l'on essaie même de l'interdire dans les kouttabs. Mais, sans sa longue baguette et sa falka, on se demande ce que deviendra le moeddeb, ancien style, auquel le père amenait son fils en lui disant : « Fais-en ce que tu voudras, je ne te demanderai compte que de la peau et des os ».

Très intéressante aussi est la description par M. Khairallah de la *Journée au kouttab*. Songeons que c'est un musulman et un musulman croyant qui fait cette description minutieuse, et qui laisse voir lui-même les côtés archaïques et surannés de la méthode traditionnelle. M. Khairallah va même jusqu'à reprocher à l'auteur du présent article d'avoir été trop indulgent pour le kouttab, il y a une vingtaine d'années, dans le *Manuel de l'enseignement primaire* de M. Jost, à une époque où M. Khairallah lui-même n'aurait pas osé mal parler du kouttab. « En été comme en hiver, dit M. Khairallah, les enfants arrivent au lever du soleil; ils saluent le moeddeb en appliquant leurs lèvres sur la paume de sa main droite, puis décrochent leurs planchettes pendues aux clous contre le mur et s'asseyent à leurs places respectives. » Après la première ligne : *Au nom du Dieu clément et miséricordieux! Que Dieu répande ses grâces sur notre seigneur et maître Mohammed, sur ses parents et ses compagnons*, etc., vient la dictée individuelle, continuation du dernier verset écrit la veille par chaque élève. La dictée terminée, le maître prend les planchettes les unes après les autres pour les corriger. « Malheur à l'élève qui aura fait des fautes! La main du moeddeb est habile à calotter et à tirer les oreilles. » Puis vient la récitation, toujours à très haute voix, puis le lavage des planchettes, « qu'on fait sécher, soit au soleil dans la rue, en les tenant à la main, soit en les déposant au pied d'un mur, soit en les plaçant près de la bouche du four banal ». Quant aux tout petits qui en sont encore à l'alphabet ou aux premières sourates, les élèves les plus avancés s'en sont déjà occupés. On leur trace sur la planchette enduite d'argile, avec le bout non taillé de la plume de roseau, des lettres ou des mots qu'ils repassent à l'encre et qu'ils apprennent en répétant chaque lettre ou chaque mot après les moniteurs, dont ils suivent les mouvements en balançant le haut du corps, jusqu'à ce qu'ils arrivent à les bien savoir. « Sur un signe du maître, continue M. Khairallah, tous les enfants se lèvent et accrochent leurs planchettes aux clous contre le mur : c'est le moment du déjeuner (vers huit heures du matin en général). Ceux qui n'habitent pas loin du kouttab s'en vont chez eux. Les autres achètent chez les marchands voisins des beignets à l'huile, des gâteaux ou des demi-pains avec des olives ou des conserves de légumes, et mangent dans la rue ou à l'école. Les tout petits apportent leur déjeuner de la maison. De son côté, le moeddeb mange, à sa place, un beignet à l'huile ou un demi-pain à l'intérieur duquel on a versé de l'huile ou mis quelques olives. » Puis la leçon reprend, avec grand vacarme, pour s'interrompre encore vers onze heures, fin de la séance du matin. « Le maître fait signe aux enfants de se taire. Ceux-ci pendent leurs planchettes, reprennent leurs places et récitent ensemble de toute la force de leur voix la première sourate du Coran (*fatiha*) et la prière suivante : Notre maître sera au paradis et nous autour de lui. Que Dieu nous fasse boire au bassin du prophète arabe! O grands et petits, priez matin et soir pour le prophète préféré, Mohammed aux lumières vives. Bénédiction à celui qui m'a appris à lire! etc. Puis les élèves pressent la main du moeddeb, se précipitent pour prendre leur burnous et mettre leurs savates, et descendent en courant. Quelle bousculade et quel tapage dans les escaliers et dans la rue! »

Il est surtout intéressant de voir ce que propose M. Khairallah pour la réforme du kouttab, et la description qu'il fait lui-même du sien et des méthodes qu'il y a fait adopter.

Il va sans dire que la Direction de l'enseignement public a suivi avec grand intérêt cette tentative de M. Khairallah, pour s'en inspirer s'il y a lieu. Du reste, ce jeune réformateur reconnaît lui-même que plusieurs des procédés qu'il a appliqués, même pour

l'enseignement de l'arabe, avaient déjà été essayés au *kouttab* de l'école annexe du collège Alaoui, où l'on avait depuis nombre d'années introduit le tableau noir, l'enseignement collectif au lieu de l'enseignement individuel, même pour le Coran, l'analyse de phrases et surtout d'exemples de grammaire au tableau noir, la dictée arabe avec correction simultanée comme pour la dictée française, etc. Le point faible du *kouttab réformé* de la rue Sidi-Ben-Arous, qui a eu déjà des imitations dans quelques villes de l'intérieur, c'est la place trop restreinte qui y est faite à l'enseignement du français. Aussi nombre de musulmans préfèrent-ils nos écoles franco-arabes, avec *moeddeb* enseignant le Coran, et *mouderrès* donnant cinq ou six heures par semaine d'enseignement d'arabe régulier (orthographe, grammaire, rédaction, droit musulman); tout le reste étant enseigné en français. Tous ces essais sont encore trop récents pour qu'il soit possible de se prononcer sur les résultats.

Ajoutons, en ce qui concerne les écoles franco-arabes, que de notables changements dans le personnel des *moeddebs* et *mouderrès* viennent de rajeunir les cadres et de permettre de moderniser les méthodes; le traitement de ces maîtres a été augmenté, et une indemnité de logement leur a été accordée; plusieurs postes nouveaux créés dans les écoles où la population scolaire indigène était importante ont été confiés, pour la plupart, à d'anciens élèves de cette espèce d'école normale pour moeddebs dont nous avons déjà parlé, la *Medersa et tadibia*, qui elle-même a été refondue et annexée à l'école normale Alaoui, récemment réorganisée et dirigée avec distinction par M. Gaston Loth, docteur ès lettres, ancien professeur au lycée de Tunis, qui a succédé en 1905 à M. B. Buisson nommé directeur de l'enseignement primaire.

Cette réorganisation du collège Alaoui ou école normale de Tunis mérite une mention spéciale. En même temps qu'il préparait la refonte des programmes et des méthodes de l'enseignement primaire, le nouveau directeur général de l'enseignement public, M. Charléty, appliquant le beau plan dont il avait esquissé les grandes lignes au Congrès de l'Afrique du Nord, abordait aussi la transformation de l'école normale. Commencée en 1908, cette réorganisation a été réalisée le 1er octobre 1909. Cet établissement, à l'origine à la fois école normale et école primaire supérieure et professionnelle, avec une école primaire annexe de dix classes bondées d'élèves, avait un caractère composite qui ne répondait plus aux conditions actuelles de l'enseignement en Tunisie. Déjà, comme on l'a vu, la section professionnelle avait été détachée d'Alaoui pour former la grande école professionnelle *Emile Loubet*. De même les classes d'enseignement primaire supérieur viennent d'être détachées aussi, et groupées dans un magnifique bâtiment, rue d'Arles, pour devenir une grande école primaire supérieure à part, avec section commerciale et préparation aux administrations et à l'interprétariat. On a compris que la principale fonction du collège Alaoui devait être celle de former le personnel enseignant, c'est-à-dire de développer son rôle d'école normale centrale. La grande école primaire annexe aussi a été transportée dans des locaux à proximité, pour devenir une école primaire de plus de la ville de Tunis. On n'a gardé à Alaoui qne quatre petites classes graduées, composées d'une trentaine d'élèves, la moitié Européens, la moitié indigènes, et formant une véritable *école d'application*, avec un directeur chargé de surveiller et de critiquer les leçons données dans ces classes modèles par les élèves-maîtres de 3e et 4e année. Par suite de ces changements, l'école normale s'est trouvée à l'aise dans ses locaux remis à neuf, et il a été possible de loger plus d'élèves-maîtres. Le cadre des élèves-maîtres français a été presque triplé; celui des élèves-maîtres indigènes sera ramené à peu près au contingent qu'il avait à la fondation de l'école; on a repris aussi la coutume d'appeler des instituteurs de France à Alaoui pour y faire un stage d'un an, leur permettant d'apprendre l'arabe usuel et de s'initier aux conditions spéciales de l'enseignement en ce pays. Enfin, il y a eu place aussi pour loger les jeunes élèves indigènes de la *Medersa et tadibia*, supprimée, surtout à cause de l'insalubrité de ses locaux, et la nouvelle section des futurs maîtres d'arabe ou *mouderrès* qui a été définitivement constituée en 1910, après avoir fait l'objet des travaux d'une commission spéciale et des délibérations du Conseil de l'instruction publique. Les candidats, qui doivent déjà posséder une instruction assez avancée en arabe pour subir le concours d'entrée, reçoivent à Alaoui un enseignement mi-partie arabe et mi-partie français. Ces jeunes gens seront ainsi en mesure, à leur sortie, de donner aux élèves indigènes, soit dans les kouttabs, soit dans les écoles franco-arabes, un enseignement de la langue arabe plus méthodique, avec des clartés sur les découvertes de la science et sur les progrès de la civilisation moderne. Ils pourront même être utilisés, au besoin, comme auxiliaires pour l'enseignement des éléments du français (langage et lecture) dans les classes élémentaires d'enfants indigènes. On comprend quelle différence il y aura entre ces maîtres indigènes ayant séjourné plusieurs années avec des élèves-maîtres d'école normale, suivi des cours de pédagogie faits en arabe, assisté aux exercices pratiques d'agriculture, appris la gymnastique suédoise, l'hygiène et même un peu de travail manuel, et les anciens *moeddebs* ou *mouderrès* n'ayant fréquenté que les mosquées et les *zaouias*, c'est-à-dire ne connaissant que des milieux plus ou moins superstitieux, sinon fanatiques. On ne peut que souhaiter plein succès à cette originale tentative, qui ne saurait manquer d'avoir des conséquences très importantes sur les futures générations si elle se développe et est bien acceptée par les intéressés eux-mêmes.

Conformément au projet qu'il avait développé devant le Conseil tunisien de l'instruction publique dans la séance du 23 décembre 1908, M. Charléty a aussi entrepris la réforme des programmes et des méthodes de l'enseignement primaire et, par suite, de l'examen du certificat d'études. La préparation de cette réforme fut confiée, sur ses indications, à une commission dont faisaient partie le directeur et les inspecteurs de l'enseignement primaire, l'inspecteur général de l'enseignement professionnel indigène, plusieurs instituteurs de Tunis, l'inspecteur des écoles coraniques, et M. Khairallah, le fondateur du kouttab réformé dont nous avons parlé plus haut. Un arrêté du directeur général de l'enseignement en date du 30 juin 1909, expliqué par une circulaire aux inspecteurs, a fixé les modifications adoptées, modifications découlant de principes généraux sur lesquels la commission, le Conseil de l'instruction publique et l'administration de l'enseignement étaient tombés entièrement d'accord. Il s'agit, « l'instruction primaire devant être avant tout une préparation directe à la vie pratique, de mettre dans les différentes matières d'enseignement le plus de réalités possible, et de les adapter aux besoins, à la situation, aux formes de vie de la population variée des écoles de Tunisie. Sans négliger la part de l'éducation morale et la langue française, on a décidé de donner à l'enseignement élémentaire des sciences un rôle prépondérant à l'école primaire » (*Rapport au président de la République sur la Tunisie pour* 1909): d'où multiplication des leçons de choses parlant des objets qui entourent l'enfant, et des modes d'activité agricole et industrielle les plus voisins et les plus familiers, pour aboutir à un enseignement méthodique des notions les plus indispensables de physique, chimie, histoire naturelle, avec application à l'hygiène et, suivant les lieux et les cas, à l'agriculture et l'industrie. Un des principes sur lesquels on a le plus insisté est l'adaptation aux nécessités particulières de presque chaque école, en tenant compte de la diversité d'origine des élèves et des conditions particulières de la vie économique de la région, de la ville ou du village où elle est située (art. 2 du décret du 30 juin 1909). Il est fait appel à l'initiative des maîtres pour modifier s'il y a lieu, sous le contrôle des inspecteurs, leur emploi du temps selon ce qu'ils estimeront le plus utile à leurs élèves, en s'efforçant d'enseigner les matières les plus assimilables. L'emploi du temps devra réserver une place suffisante aux exercices d'observation et d'application : expériences scientifiques, travaux de jardin, visites et promenades industrielles et

agricoles. En dehors des leçons régulières, un enseignement occasionnel suivant les saisons et les circonstances est recommandé, ainsi que l'adaptation de l'horaire aux nécessités locales.

Une autre commission a été chargée d'étudier la réforme du certificat d'études primaires, pour mettre son programme d'accord avec les modifications des programmes ci-dessus énumérées. Le nouveau régime a été inauguré en juin 1910. On a ajouté des matières facultatives, connaissance de l'arabe parlé pour les candidats européens, de l'arabe régulier pour les indigènes. Les apprentis, qui ne fréquentent que d'après le système de demi-temps, peuvent bénéficier, pour le résultat final de l'examen, des notes de travail manuel qui leur sont données par leurs patrons. On compte beaucoup sur cette mesure pour encourager les parents indigènes à laisser leurs enfants commencer l'apprentissage avant l'obtention du certificat d'études, ce qu'ils ne faisaient pas jusqu'ici, s'obstinant à les laisser jusqu'à quinze et seize ans à la poursuite d'un parchemin sans grande utilité pratique, au risque de n'être plus, ensuite, aptes à l'apprentissage.

L'organisation de cet apprentissage dans les écoles franco-arabes est une des innovations les plus originales de M. Charléty, qui avait étudié la réforme comme inspecteur général de l'enseignement professionnel en 1908, et qui l'a appliquée dès 1909, et surtout en 1910, avec le concours de son successeur à l'inspectorat, M. Ph. Bériel. A Tunis, à Sousse, à Sfax, à Bizerte, à Kairouan, on a placé chez des patrons un certain nombre d'élèves qui, tout en continuant à étudier la moitié du jour, apprennent un métier l'autre moitié du jour. En même temps, une commission spéciale d'hommes compétents, siégeant à la Direction de l'enseignement, a été chargée d'étudier le relèvement des industries d'art indigènes, principalement le tissage des tapis de Kairouan, les poteries de Nabeul, la sculpture d'arabesques sur plâtre (*naqeh hadida*), l'ébénisterie arabe, les cuivres ouvrés, etc.

D'accord avec la Direction de l'agriculture, la Direction de l'enseignement a aussi pourvu un certain nombre d'écoles de jardins et de champs de démonstration; l'instituteur y fait voir la supériorité des méthodes culturales modernes sur les procédés routiniers indigènes, en vue de préparer à la colonisation française la main-d'œuvre civilisée dont elle a besoin. On a essayé d'étendre le bénéfice de cette organisation jusqu'aux écoles de l'extrême Sud, qui souvent, en dehors des créations dues à l'autorité militaire, représentent à elles seules pour les tribus toute la civilisation française. Des jardins scolaires ont été acquis à Kebili, à Foum-Tatahouine, à Bengardane, à Zarzis, à Djerba, et l'on s'efforcera d'y faire réussir la culture des légumes et des primeurs, qui peut être une source de richesse pour la région des oasis, et d'y réhabiliter le travail de la terre aux yeux des indigènes, trop portés à le négliger ou à le considérer comme dégradant.

A la suite d'une mission confiée, en janvier 1909, à M. Coutant, inspecteur général de l'enseignement primaire de France et président de la Société des Pêches maritimes, l'enseignement élémentaire de la pêche et de la navigation a été organisé dans plusieurs ports, notamment aux îles de Kerkennah, à Adjim (île de Djerba), à Zarzis, à Tabarka, et les enfants indigènes du Sud à qui l'on a inculqué le goût de la mer peuvent continuer à se préparer à la profession de marins à l'école de navigation de Sfax, qui dépend de la Direction des travaux publics.

Dans la région des oliviers, à Sousse, à Monastir, on a créé des cours de commerce ayant pour but de donner aux oléiculteurs indigènes, dont l'industrie a fait récemment de réels progrès, les notions indispensables de commerce, de tenue des livres, de comptabilité, de géographie commerciale, de technologie, qui pourraient leur rendre de grands services. A Ksar-Hellal, centre important de tissage du coton, comptant près de 500 métiers, on a installé un métier perfectionné venant d'Orléans, qui pourra faire progresser considérablement les tisserands indigènes, tout en ressemblant encore aux métiers auxquels ils sont habitués. Des essais analogues tentés à l'Ecole professionnelle de Tunis ont déjà donné de très encourageants résultats. Aux mines de phosphates, à Metlaoui, on a installé, grâce au concours généreux de la Compagnie de Gafsa, une école avec internat indigène pour tâcher de former une pépinière d'apprentis mineurs, recrutés surtout sur place dans la population kabyle et tripolitaine qui afflue à cet important centre de travail.

L'*enseignement primaire supérieur* est représenté à Tunis, pour les garçons, par la nouvelle école de la rue d'Arles, détachée d'Alaoui; elle comprenait en 1909 un total de 220 élèves, dont 53 internes, répartis en trois années d'études et deux sections spécialisées, l'une pour l'enseignement commercial, l'autre pour les études arabes et la préparation à l'interprétariat. Dans l'intérieur, il y a des écoles primaires supérieures de garçons et filles à Sousse, Sfax et Bizerte. Plusieurs autres écoles, notamment les internats primaires de Radès et d'Aïn-Draham, ont aussi des cours complémentaires ou primaires supérieurs d'une ou deux années.

Enseignement secondaire. — Nous ne parlerons que sommairement de l'enseignement secondaire, représenté surtout par le lycée Carnot à Tunis et l'école secondaire ou lycée de filles Jules Ferry à Tunis. En dehors de ces établissements, il a été créé, à titre d'essai, en 1909, dans les écoles primaires supérieures de Sousse et Bizerte, des cours spéciaux de latin et de langues vivantes, destinés à permettre aux familles de l'intérieur de faire donner à leurs enfants les premiers éléments de l'instruction secondaire, tout en les gardant auprès d'elles dans les classes primaires locales.

*Lycée Carnot.* — Au 31 décembre 1909, cet établissement comptait 1023 élèves, dont 125 internes, savoir 548 au grand lycée et 475 au petit lycée, ou, par nationalités : 564 Français, 91 Italiens, 19 Maltais, 83 Musulmans, 238 Israélites, 28 divers. Le personnel enseignant comprenait un total de 73 professeurs ou maîtres, dont 12 professeurs agrégés, 13 licenciés, 15 bacheliers, et 13 instituteurs et 4 institutrices pour les classes élémentaires.

*Ecole Jules Ferry.* — Cette école, qui a besoin, comme on l'a fait pour le collège Alaoui, d'être subdivisée, sert à la fois d'école normale de filles, de lycée de filles, d'école primaire supérieure et d'école primaire élémentaire payante avec une annexe à prix réduit. Elle contenait en 1909 un total de 1052 élèves, dont 82 internes. Il y avait 752 élèves dans les cours secondaires et 15 élèves-maîtresses. Plusieurs élèves se préparent au baccalauréat et suivent des cours de latin, de philosophie, de langues vivantes donnés par des professeurs du lycée Carnot. Les élèves des cours secondaires se répartissent comme suit par nationalités : Françaises 555, Italiennes 60, Maltaises 11, Musulmane 1, Israélites 100, diverses 25.

Le personnel enseignant comprend 56 maîtresses ou professeurs, dont 6 sont pourvus de l'agrégation, 6 du professorat des écoles normales, et 36 sont des institutrices brevetées. La distinguée directrice, Mlle Guillot, est assistée d'une sous-directrice, Mme Roy, agrégée des lettres. Une des premières bachelières, reçue en 1910, a été Mlle Alapetite, fille du résident général, admise avec la mention *bien.* Dans le cours normal, l'arabe régulier est enseigné aux élèves-maîtresses, qui pourront être utilisées dans les écoles musulmanes de filles. Un crédit a été affecté récemment à la réorganisation des laboratoires scientifiques.

Mentionnons, avant de quitter l'école Jules Ferry, une œuvre intéressante qui y a pris naissance, et dont la fondatrice et la présidente est Mme Stephen Pichon, femme de notre ministre actuel des affaires étrangères, ancien résident général à Tunis : l'*œuvre de l'Ecolière prévoyante*, créée en 1904, qui a pour but d'entretenir parmi les élèves des écoles de jeunes filles des habitudes de travail, d'ordre, d'économie, qualités indispensables au bonheur du foyer domestiques, de faire naître et de fortifier l'esprit de solidarité entre les élèves d'une même école, et de leur faciliter les moyens de constituer un trousseau pour l'époque de leur établissement. Ce trousseau est composé d'un certain nombre d'objets indispensables au

ménage le plus modeste : draps, chemises, jupons, serviettes, tabliers, torchons, mouchoirs, etc., et peut s'augmenter, pendant les neuf années que dure sa confection (de sept à seize ans), d'objets qui sont donnés en récompense à l'élève ou de ceux qu'elle aura achetés elle-même et que la Société lui gardera en magasin. L'élève paie son trousseau en versant une somme de 20 centimes par semaine pendant 40 semaines par année, soit 8 francs par an et 72 francs pour les neuf années ; les dépenses de fil et aiguilles sont à la charge de la Société. Bien que de fondation récente, il y avait déjà en 1909 trente écoles, dans 19 localités, ayant adhéré à la Société. Dans une lettre qu'elle écrivait elle-même aux dames qu'elle voulait associer à sa fondation, Mme Pichon disait, parlant des anciennes élèves revenant coudre à l'ouvroir avec leurs jeunes camarades :

« De plus, toutes nos gentilles ouvrières, les aînées comme les cadettes, s'habitueront à considérer l'école, *leur école*, non pas comme une « geôle de jeunesse » captive », mais comme une véritable « maison de » famille » où elles se sentiront chez elles ; la reconnaissance qu'elles doivent à qui les instruit se doublera de l'affection qu'elles accorderont de tout cœur à qui les aime et le leur prouve.

« D'autant plus que ces heures de couture en commun n'auront rien de morose ni d'ennuyeux. D'abord, quoi de plus gai que le travail librement consenti ? Et puis, ces travaux seront le prétexte de fêtes, moitié scolaires et moitié familiales : on exposera les ouvrages les mieux réussis, on organisera des séances de lectures, de récitation ; on chantera, on fera de la musique.

« Enfin, il ne faut pas oublier que, dans nos écoles, il n'y a pas que de petites Françaises. Côte à côte, sur les mêmes bancs, voisinent des fillettes appartenant à des races et à des nationalités diverses. On a dit, avec raison, que l'école française, par l'instruction libéralement donnée à toutes, sans considération de race ou de religion, contribuait puissamment, pour les jeunes filles comme pour leurs frères, à faire oublier ce qui divise pour ne laisser subsister que des sentiments d'union et de fraternité. Mais n'est-il pas vrai que le bon travail en commun, en dehors de la contrainte de la classe, achèvera l'œuvre commencée par l'instruction commune ? N'est-il pas vrai aussi qu'après les années d'école, il y aura là une occasion d'entretenir chez nos élèves étrangères les sentiments d'affection et de reconnaissance pour leurs maîtresses, de sympathie pour leurs camarades, et de les ramener, de temps à autre, dans la vivifiante atmosphère de leurs jeunes années ? Ainsi, c'est un peu grâce à notre œuvre que les fillettes étrangères, Italiennes, Maltaises, Israélites, seront et resteront les amies de l'école française, c'est-à-dire de la France. »

Le *collège Sadiki*, fondé par Kheireddine pour les musulmans, en 1875, est aussi, comme nous l'avons dit, en voie de transformation. Un professeur agrégé vient d'y être appelé, et l'on peut prévoir que, selon le vœu du conseil d'administration et des jeunes Tunisiens, les études seront orientées davantage du côté de l'enseignement secondaire, en vue de la préparation aux baccalauréats et, peut-être même, pour quelques élèves d'élite, aux grandes écoles de France. Plusieurs des anciens élèves ont déjà été envoyés faire des études de droit et de médecine en France. Un récent lauréat va entrer à l'Ecole de pharmacie et un autre à l'Ecole centrale. N'oublions pas de dire que nombre d'anciens élèves de ce collège sont passés à l'école normale et sont devenus de bons instituteurs de la Régence. L'Association des anciens élèves du collège Sadiki, présidée par M. Khairallah, a donné beaucoup de signes de vitalité ces dernières années, en organisant surtout des conférences où tour à tour des professeurs français et des professeurs arabes venaient s'entretenir avec l'élite des jeunes Tunisiens avides de progrès et de culture moderne. Depuis 1892, ce collège est dirigé par un universitaire français, arabisant distingué, M. Delmas, qui depuis 1884 occupait la chaire publique d'arabe à Tunis. Le nombre des élèves du collège Sadiki est d'environ 130, dont 40 internes tous boursiers, et 36 demi-pensionnaires également boursiers. L'annexe, qui compte 220 élèves environ, comprend six classes primaires. Le collège comprend aussi six classes ou six années ; les élèves doivent être pourvus du certificat d'études primaires ; ils suivent, outre les cours professés par des universitaires français, nombre de leçons faites en arabe par des professeurs de la Grande Mosquée ou université musulmane.

Il faut encore mentionner l'*Ecole secondaire libre* de Tunis (300 élèves en 1909), qui a pris la suite de l'école des Maristes, et qui, tout en ayant un personnel d'apparence laïque, continue les méthodes et le régime congréganistes.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. — La *Grande Mosquée* ou *mosquée de l'Olivier* (*Djamaa Ezzitouna*) a été fondée par Hassan el Ghessani el Ouzdi en l'an 79 de l'hégire (698 de l'ère chrétienne), sous le règne du khalife Abd el Malek ben Merouan. Construite dans un endroit où, suivant une vieille légende, des lumières miraculeuses avaient apparu à un moine chrétien, elle est située au cœur même de l'ancienne *Medina* ou cité de Tunis, et au milieu des souks ou bazars principaux. Le bâtiment a la forme d'un grand parallélogramme d'environ 52 mètres de large sur 80 de long. L'intérieur est construit en voûtes soutenues par des piliers ou plutôt des colonnes de différentes couleurs (sept rangées dans le sens de la largeur, quatorze dans le sens de la longueur), dont la plupart sont anciennes et proviennent des ruines romaines de Carthage. Une dizaine de portes donnent accès dans la mosquée, mais les Européens n'y sont pas admis, tandis qu'ils peuvent visiter les mosquées de Kairouan, comme celles d'Alger et du Caire. Les étudiants (*tolba*) sont au nombre d'environ un millier, dont environ 200 de Tunis ; les tolba du dehors sont logés, comme les étudiants autrefois à la Sorbonne et aujourd'hui encore à Oxford et à Cambridge, dans les hôtelleries (*médersas*) construites par de pieux fondateurs. Il y en a vingt-deux à Tunis, presque toutes à proximité de la Grande Mosquée ; elles contiennent environ 450 chambres. Les professeurs enseignent au pied des colonnes, contre lesquelles ils s'adossent, et sont entourés de leurs étudiants assis en cercle sur les nattes. Il y a 40 professeurs titulaires et 67 professeurs auxiliaires ; il se donne environ 38 leçons par jour de grammaire élémentaire (lecture du texte de Sidi Khaled), 34 de grammaire plus avancée (ouvrage de Makoudi), 24 de grammaire savante (ouvrage de Lachmouni), et plusieurs cours de rhétorique, logique, métrique, calcul, calligraphie, biographie des hommes célèbres de l'Islam, et surtout des cours sur les sciences juridiques et religieuses : interprétation du Coran, manière de le psalmodier, traditions émanant du prophète (*Hadits*), traité de l'unité de Dieu (*Taouhid*), etc. On a reproché avec juste raison à cette université musulmane d'être restée figée dans les vieilles méthodes de la scholastique, et d'être encore, en plein vingtième siècle, une institution du treizième siècle, c'est-à-dire ignorant les progrès de la science moderne. Pour combler les lacunes de l'enseignement de la Grande Mosquée, on a fondé à proximité une sorte d'institut complémentaire, dont la valeur et le rôle ont été l'objet de vives discussions, surtout dans la population française, la Société la Khaldounia.

La société « la Khaldounia », du nom du grand historien musulman Ibn Khaldoun, né à Tunis en 1332, se propose de rechercher les moyens propres à développer l'instruction chez les Tunisiens. Son programme, défini dans l'article 2 de ses statuts, est ainsi conçu : 1° organiser des cours et des conférences sur les matières qui ne sont pas enseignées à la Grande Mosquée de Tunis ; 2° faciliter aux jeunes musulmans les moyens de compléter leur instruction ; 3° encourager la création de bibliothèques ; 4° créer un Bulletin qui se publiera en arabe et en français ; ce Bulletin aura pour principal objet de contribuer à faire connaître aux Français la civilisation musulmane et aux musulmans la civilisation française.

La Khaldounia, autorisée par arrêté en date du 22 décembre 1896, et qui n'a compté au début qu'une centaine de membres, en compte aujourd'hui plus de 450, dont 300 environ résidant à Tunis. Elle occupe un local au centre des affaires indigènes, en pleins

souks et à deux pas de la Grande Mosquée. Depuis quatorze ans qu'elle existe, cette société, suivant son programme de point en point, a organisé des cours qui se sont faits avec la plus grande régularité; ils ont porté principalement sur des matières qui ne sont pas enseignées dans la grande université musulmane ou qui le sont dans un esprit tout différent : histoire, géographie, arithmétique, sciences physiques, langue française, etc. Elle a, en outre, organisé des conférences sur des sujets très variés, qui ont attiré un grand nombre d'auditeurs, même européens. Son président jusqu'en 1909 a été M. Mohammed Lasram, ancien professeur du collège Alaoui, ancien élève de l'école normale de Versailles.

Les étudiants qui suivent les cours de la Khaldounia peuvent se présenter à l'examen pour l'obtention du diplôme de connaissances pratiques institué par l'administration. La possession de ce diplôme permet aux indigènes d'obtenir, dans les administrations tunisiennes, des emplois qui ne peuvent être confiés qu'à des musulmans (amines, experts, syndics, etc.). Le nombre des auditeurs est actuellement de 200 en moyenne pour l'ensemble des cours.

En 1905, la jeune et vaillante société a fondé sa bibliothèque, qui compte déjà près de 1200 volumes. Cette bibliothèque, qui renferme un fonds précieux pour les arabisants, car elle contient la plupart des auteurs arabes qui ont été traduits en français par nos savants orientalistes, a été ouverte aux Français, qui peuvent ainsi aller compléter dans un milieu indigène, à côté d'étudiants musulmans instruits et de bonne relation, leurs connaissances sur la littérature arabe.

Un évènement curieux s'est produit cette année même (1910) dans ce milieu ordinairement si calme des étudiants musulmans de la Grande Mosquée et de la Khaldounia. Ces jeunes gens, qu'on croyait endormis dans l'étude des commentaires de droit musulman et de syntaxe scholastique, ont réclamé eux-mêmes des réformes. Une grande fermentation se produisit, et le gouvernement dut intervenir. Ils formulaient en même temps des plaintes et des desiderata : irrégularité des cours, laisser-aller de certains professeurs, perte de temps pour les étudiants obligés de séjourner plusieurs années sans pouvoir passer leurs examens, même quand ils s'y croyaient prêts, insuffisance et insalubrité des logements, etc. Tout cela fut inscrit dans une pétition à la suite de laquelle une commission de réforme fut instituée par le gouvernement. Le calme ne dura pas longtemps. Les jeunes étudiants, impatients de savoir les résultats des travaux de la commission, et supposant, d'après le dire de certains professeurs, qu'on répondrait par des mesures dilatoires, recommencèrent l'agitation et presque la révolte. Plusieurs des meneurs furent incarcérés ; leurs camarades réclamèrent leur mise en liberté et tinrent un meeting orageux. Il fallut les promesses du ministre de la Plume pour les faire rentrer dans l'ordre. Voir pour plus de détails la *Revue indigène*, directeur Paul Bourdavie, juin-juillet 1910.

Associations. — Il nous reste à parler des sociétés s'occupant d'enseignement et d'éducation. C'est d'abord l'*Alliance française*, universellement connue par les services qu'elle a déjà rendus à la mère-patrie, et dont une section a été fondée à Tunis dès 1884, avec un comité ayant à sa tête M. Paul Cambon, résident général, et M. Machuel, directeur de l'enseignement, et sous le patronage du bey et de ses deux ministres musulmans.

Le Comité régional tunisien contribua à l'installation des premières écoles françaises qui furent ouvertes en Tunisie en procurant les livres et les fournitures classiques qui faisaient défaut aux élèves. Il participa ensuite à l'organisation des diverses œuvres complémentaires de l'école et en créa lui-même quelques-unes : conférences, cours d'adultes, cantines scolaires et bibliothèques populaires.

En distribuant des objets classiques aux élèves indigents et en leur fournissant dans les cantines le repas de midi, l'Alliance française a facilité la fréquentation régulière des écoles. En accordant chaque année des récompenses aux élèves indigènes ou étrangers qui montrent le plus d'application dans l'étude de notre langue, elle a encouragé cette étude et secondé très efficacement les efforts de nos instituteurs.

Des comités locaux ont aussi été formés successivement à Bizerte, à Souk-el-Arba, au Kef, à Sfax, etc., où ils concourent tous au même but : la propagation de la langue française en Tunisie.

Comme l'Alliance française, son aînée en Tunisie, la *Ligue de l'enseignement* poursuit la propagation de la langue française et la diffusion de l'instruction; mais elle n'exerce son action que par l'école laïque et elle consacre tous ses efforts au développement de l'enseignement laïque.

Elle distribue chaque année des fournitures scolaires à un certain nombre d'élèves, accorde des bourses et des prix. Elle a organisé des fêtes scolaires qui ont grandement contribué à assurer la fréquentation de nos écoles laïques.

La Ligue de l'Enseignement est représentée par les Cercles de Tunis, Béja, Bizerte, Gabès, Kairouan, Mateur, Sfax, Sousse, Ferryville, Mahdia, le Kef et Ghardimaou, groupés en fédération.

Le Congrès général annuel de la Ligue de l'enseignement de 1903, qui a été tenu à Tunis, a affirmé la vitalité de la Ligue et fait ressortir les résultats obtenus grâce à sa propagande et à l'activité de ses comités; la Ligue revendique, entre autres, l'honneur d'avoir contribué à la laïcisation des écoles et d'avoir, par une agitation bien organisée, empêché l'installation d'un collège de jésuites aux environs de Tunis.

La *Mission laïque*, dont le fondateur, M. Deschamps, est un ancien professeur d'Alaoui, a une branche à Tunis depuis 1899.

Des sociétés de gymnastique, dont une, la *Musulmane*, a été formée récemment par de jeunes indigènes qui ont déjà remporté des lauriers dans les concours de France, ont reçu les encouragements et même des subventions de la Direction de l'enseignement, qui estime qu'en Tunisie, à cause de l'influence déprimante du climat, on ne saurait trop favoriser les sociétés qui réagissent contre l'apathie si funeste à la morale et à la santé.

Nombreuses aussi sont les sociétés musicales, la *Chorale*, l'*Harmonie Française*, la *Lyre Tunisienne*, *El Hellal*, *El Housseïnia* : ces deux dernières formées par des indigènes, que le public tunisien se plaît à applaudir.

*Sociétés amicales.* — Au nombre des sociétés qui prêtent à la Direction de l'enseignement un concours précieux en échange d'un bienveillant patronage, il convient de citer les associations amicales créées tant parmi les fonctionnaires de l'enseignement que parmi les anciens élèves des établissements scolaires.

Les premières ont pour but de resserrer les liens de sympathie et de solidarité qui unissent leurs membres et de faciliter la défense de leurs intérêts moraux ou matériels, ainsi que l'étude des questions professionnelles.

L'*Amicale des membres de l'Enseignement primaire* est la première en date; de fondation un peu plus récente est l'*Amicale de l'Enseignement secondaire*. L'action de ces deux sociétés s'est déjà fait sentir, et l'administration a été heureuse de s'inspirer de leurs vœux dans certaines réformes scolaires déjà accomplies ou projetées, en particulier en ce qui concerne le classement du personnel et le relèvement des traitements. L'*Amicale primaire*, particulièrement, se félicite à bon droit d'avoir contribué à obtenir les résultats suivants, que la Direction de l'enseignement a été elle-même très heureuse de pouvoir concéder récemment :

| | INSTITUTEURS | INSTITUTRICES |
|---|---|---|
| 1re classe | 3500 fr. | 3000 fr. |
| 2e classe | 3000 — | 2600 — |
| 3e classe | 2500 — | 2200 — |
| 4e classe | 2100 — | 1900 — |
| 5e classe | 1700 — | 1600 — |
| 6e et stagiaires | 1400 — | 1300 — |
| Stagiaires provisoires | 1400 — | 1300 — |

Des *Amicales* ont aussi été organisées parmi les anciens élèves, d'abord du collège Alaoui, puis du lycée Carnot, de l'école Jules Ferry et du collège Sadiki.

Institut de Carthage. — Bien que nous nous occupions ici surtout de l'enseignement primaire, nous ne pouvons passer sous silence l'importante association qui porte le nom d'*Institut de Carthage*, et qui a pour but de faire connaître l'Afrique du Nord en général, et la Tunisie en particulier, de toutes les manières possibles. Fondée en 1893 à Tunis, cette société, qui a d'abord porté le nom d'*Association tunisienne des lettres, sciences et arts*, est placée sous le patronage du résident général, qui l'a installée dans un magnifique local au premier étage du Palais des Sociétés françaises, et qui lui accorde une subvention annuelle, destinée surtout à couvrir en partie les frais de la publication de la *Revue tunisienne*, organe de l'Institut de Carthage, paraissant tous les deux mois. Cette revue, qui a déjà dix-sept années d'existence, a pris un bon rang parmi les Bulletins des sociétés savantes. L'Institut de Carthage a fondé une bibliothèque et un commencement de collection de tableaux et d'objets d'art provenant surtout des *Salons de peinture* successifs qu'il a organisés, avec le patronage de la Direction des beaux-arts de Paris. Il a même eu la bonne fortune d'organiser une année une exposition de la *Société des peintres orientalistes*, présidée par M. Léonce Bénédite, directeur du Musée national du Luxembourg, qui est venu lui-même à cette occasion à Tunis. Il fait traiter dans des conférences toujours très fréquentées d'intéressants sujets d'histoire, de littérature, d'art, de science. En 1896, sur son invitation, l'*Association française pour l'avancement des sciences* est venue tenir à Tunis son XXVe congrès annuel. L'Institut de Carthage est subdivisé en plusieurs sections, dont la plus récente s'est donné pour but l'encouragement des études latines. Deux autres se sont détachées pour former une *Société médicale* et un *Photo-club*. D'accord avec la *Société de géographie*, l'Institut de Carthage a organisé nombre d'excursions et de fêtes, en particulier des représentations dans le genre de celles du théâtre d'Orange, sur la scène récemment déblayée du théâtre romain de Carthage. Parmi les importantes publications de l'Institut de Carthage, rappelons la réédition de la célèbre *Grammaire arabe* de Silvestre de Sacy (2 volumes de plus de 600 pages, avec corrections et compléments).

Ecoles italiennes, israélites, etc. — L'enseignement des écoles italiennes mériterait aussi une notice. Nous avons déjà parlé des premières écoles fondées avant le Protectorat. La principale, appelée *Collegio italiano*, a été complétée par une école technique, puis par un *convitto* ou pensionnat fondé par actions, à la direction duquel fut appelé de Milan un ancien officier, le comte Titus Cybeo, auquel a succédé M. le chevalier L. Mascia, recteur du *Liceo ginnasiale*, avenue Bab-Djedid. Depuis 1888, les écoles italiennes sont entretenues par le gouvernement italien. Il y a 11 établissements scolaires italiens à Tunis et 9 dans l'intérieur, savoir : à la Goulette, à Sousse, à Sfax et à Bizerte. Ces écoles étaient fréquentées en 1909 par environ 3000 élèves.

Les écoles italiennes ne sont pas inspectées par la Direction de l'enseignement. En cas d'ouverture de nouveaux locaux, l'inspecteur du gouvernement français peut s'assurer que les locaux remplissent les conditions hygiéniques prescrites par les règlements.

Notons, comme signe de bonne entente entre Italiens et Français, le fait suivant de date toute récente. La Direction de l'enseignement ayant organisé des cours d'italien facultatifs et gratuits pour les élèves des écoles primaires de Tunis, le consul d'Italie lui a demandé de désigner un maître de langue française pour les écoles primaires italiennes de la capitale.

Il existe aussi pour la population israélite des écoles appelées rabbiniques ou médrachins, correspondant aux petits kouttabs musulmans, pour la mauvaise installation des locaux comme pour l'insuffisance des maîtres. A Tunis, il y a 19 de ces écoles, avec 24 maîtres et environ 800 élèves auxquels on fait apprendre l'alphabet hébreu, puis lire et répéter des versets de la Bible, non expliqués et insuffisamment compris. A côté de cet enseignement si défectueux ont été heureusement organisées, par l'*Alliance israélite universelle* de Paris, d'excellentes écoles qui donnent aux enfants juifs des deux sexes une instruction primaire élémentaire sérieuse, en francais, et qui rendent les plus grands services. Ces écoles reçoivent du gouvernement français une subvention annuelle qui a été récemment doublée et portée à 20 000 francs. Un groupe d'Israélites progressifs a même proposé la suppression de cette subvention, parce que les écoles de l'*Alliance israélite* ont encore conservé un caractère confessionnel en donnant l'enseignement religieux. Mais leur personnel est laïque, et généralement composé d'instituteurs et d'institutrices ayant des brevets français.

L'école de garçons de l'*Alliance israélite* comptait en 1908 plus de 1300 élèves, celle des filles plus de 1000. Une nouvelle école de garçons d'environ 500 élèves a été ouverte en 1909.

Une autre école fondée à Sousse en 1883 compte plus de 250 élèves. Sfax, où les Juifs étaient restés assez longtemps réfractaires à l'instruction moderne, a suivi l'exemple de Sousse depuis 1904 et a maintenant aussi une école de près de 300 élèves.

Une société anglaise, la *London Jews' Society*, vouée à la conversion des Juifs, a une école de garçons et une école de filles (250 élèves), où un enseignement primaire est donné par un instituteur et une institutrice français.

L'*Alliance israélite* a devancé la Direction de l'enseignement public en organisant à Tunis, depuis une quinzaine d'années, une excellente œuvre d'apprentissage pour les garçons, placés chez des patrons qui s'engagent à en faire de bons ouvriers; la durée de l'apprentissage est de quatre ans; les enfants reçoivent de petites rémunérations, et l'*Alliance* accorde à chaque apprenti un secours annuel de 60 à 80 francs, ainsi que des vêtements de travail et des outils. Cette organisation a déjà donné de très encourageants résultats.

L'*Alliance israélite* a aussi fondé, depuis 1895, à Djedeïda, à 25 kilomètres de Tunis, sur les bords de la Medjerda, une ferme-école d'environ 4000 hectares, dont elle exploite déjà une partie considérable et où elle entretient un total de 70 apprentis. La durée de l'apprentissage est de cinq ans.

Les Musulmans ont imité cet exemple en fondant, mais avec des ressources très inférieures, la ferme-école de l'Ansarine, malheureusement située dans des parages fiévreux et d'un accès difficile, qui n'ont pas permis à l'école de se développer autant qu'on l'avait espéré.

Ajoutons que la Tunisie possède pour les Européens, et même les indigènes ayant reçu une instruction préalable suffisante, une magnifique école d'agriculture, l'Ecole coloniale d'agriculture de Tunis, dépendance de la Direction de l'agriculture.

[B. Buisson.]

**TURGOT.** — Né en 1727, à Paris, mort en 1778, Turgot n'a pas seulement joué un rôle considérable dans l'administration et le gouvernement de notre pays, comme intendant à Limoges, comme ministre et contrôleur général : il a été aussi un philosophe, le maître de Condorcet, « un penseur — a-t-on dit avec raison — qui représente le dix-huitième siècle d'une manière éminente, parce qu'il commence déjà à le dépasser » (Mastier, *Turgot, sa vie et sa doctrine*, Paris, 1862).

Economiste distingué, il a accompli des réformes importantes dans le domaine du commerce, de l'agriculture et de l'industrie, et, quoiqu'il n'ait pas porté ses vues sur l'organisation d'un enseignement pratique et professionnel, il a mérité, par son zèle pour le progrès économique, qu'on plaçât de notre temps sous le patronage de son nom les écoles qui, comme l'école Turgot à Paris, préparent aux carrières industrielles.

En matière de pédagogie, Turgot semble ne s'être préoccupé que de l'établissement d'une éducation véritablement nationale, fondée sur la morale et la raison, en dehors de toute doctrine religieuse, d'une éducation laïque en un mot. Destiné d'abord lui-même à l'état ecclésiastique, il avait quitté les ordres à

l'âge de vingt-cinq ans, et il a conçu pour l'éducation française une évolution analogue à celle de sa propre existence.

L'instruction religieuse lui paraissait insuffisante pour former des citoyens : « La preuve, disait-il à Louis XVI, dans un de ses *Mémoires au Roi*, que cette instruction ne suffit pas pour la morale à observer entre les citoyens et surtout entre les différentes associations de citoyens, est dans la multitude de questions qui s'élèvent tous les jours, où Votre Majesté voit une partie de ses sujets demander à vexer l'autre par des privilèges exclusifs, de sorte que votre Conseil est forcé de réprimer ces demandes, de proscrire comme injustes les prétextes dont elles se colorent ».

En conséquence, il proposait au roi la création d'un *Conseil de l'instruction nationale*, qui devait avoir sous sa direction les académies, les universités, les collèges et les petites écoles. L'institution de ce Conseil, auquel Turgot attachait une extrême importance, aurait eu pour résultat de soumettre toutes les parties de l'enseignement à des règles uniformes, et surtout de diriger l'éducation « dans des vues nationales et publiques ».

Comme les parlementaires de ce temps-là, Turgot a donc désiré et proposé l'établissement d'une véritable Université nationale, s'étendant sur le territoire tout entier et à tous les degrés de l'instruction. Il demandait avec insistance que le premier enseignement qui y fût donné consistât dans la morale civique. « L'étude des devoirs du citoyen doit être le fondement de toutes les autres études. » Ces études elles-mêmes devaient être rangées « dans l'ordre d'utilité dont elles peuvent être à la patrie ». Faire des citoyens, tel est le but essentiel de l'éducation. « Il est étonnant, dit-il, que cette science soit si peu avancée. Il y a des méthodes et des établissements pour former des géomètres, des physiciens, des peintres, il n'y en a pas pour former des citoyens. »

Citons encore ce passage des *Mémoires au Roi* : « Votre royaume, sire, est de ce monde. Sans mettre aucun obstacle aux instructions dont l'objet s'élève plus haut, et qui ont déjà leurs règles et leurs ministres, je crois ne pouvoir rien vous proposer de plus avantageux pour votre peuple que de faire donner à tous vos sujets une instruction qui leur manifeste bien les obligations qu'ils ont à la société et à votre pouvoir qui les protège, les devoirs que ces obligations leur imposent, l'intérêt qu'ils ont à remplir ces devoirs pour le bien public et le leur propre. »

Pour atteindre ce but, Turgot réclamait « des livres faits exprès, au concours, avec beaucoup de soin ». Il plaçait un maître d'école dans chaque paroisse, pour les enseigner aux enfants, « avec l'art d'écrire, de lire, de compter, de toiser, et les principes de la mécanique ». Une instruction plus savante, et qui embrasserait progressivement les connaissances nécessaires aux citoyens dont l'état exige des lumières plus étendues, serait donnée dans les collèges, mais toujours d'après les mêmes principes, plus développés, selon les fonctions que le rang des élèves les met à portée de remplir dans la société.

Tels étaient les projets de Turgot. Il n'avait pas tort de dire que dix ans de cette instruction nationale et patriotique suffiraient pour rendre la nation française méconnaissable. La Révolution a recueilli ses idées, et nous les appliquons aujourd'hui.

[Gabriel Compayré.]

**TURGOT (ÉCOLES).** — On a désigné assez longtemps sous ce nom les cinq établissements d'enseignement primaire supérieur fondés et entretenus par la ville de Paris. L'école Turgot, la première en date (1839), a servi de type à ses sœurs cadettes : l'école Colbert (novembre 1868), l'école Lavoisier (octobre 1872), l'école Jean-Baptiste Say (janvier 1873) et l'école Arago (octobre 1880).

Les commencements de l'enseignement primaire supérieur à Paris furent modestes. A ses débuts, l'école de la rue Neuve-Saint-Laurent (aujourd'hui rue du Vert-Bois) ne comptait que 96 élèves externes, dont 20 boursiers nommés au concours. La rétribution mensuelle des élèves payants était de 15 francs, dont 3 pour l'abonnement aux fournitures scolaires. C'est à Pierre-Philibert Pompée, qui devait fonder plus tard l'école professionnelle d'Ivry, que revient l'honneur d'avoir jeté les bases de l'enseignement destiné à former les sous-officiers de l'industrie et du commerce. L'article 1er de la loi du 28 juin 1833 en déterminait les matières : « L'enseignement primaire supérieur comprend, outre les matières de l'enseignement élémentaire, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et d'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie et surtout l'histoire et la géographie de la France. Selon les besoins et les ressources de la localité, — était-il ajouté sagement, — l'instruction primaire recevra les développements qui seront jugés convenables. » Ce programme, réparti en trois années, a été appliqué successivement, au fur et à mesure que les familles prenaient confiance dans l'école. Après trois ans d'exercice, les cadres étaient formés. Les élèves n'étaient admis à l'école supérieure qu'à l'âge de douze ans, et après un examen constatant qu'ils possédaient les connaissances primaires. Pompée ne fut pas longtemps sans reconnaître la nécessité de recueillir dans une division spéciale une partie des nouveau-venus, pour les élever à un niveau commun avant de les faire entrer dans le cours normal : l'année préparatoire fut créée dès 1843.

Dans la répartition des matières d'enseignement entre les trois années du cours normal, Pompée se préoccupa avec raison du temps que les enfants, selon leur position de fortune ou leur capacité, pourraient passer à l'école supérieure, ceux-ci une année, ceux-là deux, d'autres trois. Les programmes furent disposés de telle façon que l'enseignement offrît dans chaque année un ensemble régulier, bien qu'avec des parties inégalement approfondies, de connaissances appropriées à l'âge et au développement intellectuel de l'élève. Chaque année représentait en quelque sorte une école distincte, c'est-à-dire une école dont le programme pourrait être complètement épuisé pendant la durée d'un an.

L'école supérieure exigea une organisation du personnel enseignant tout autre que celle des écoles élémentaires. Là, un maître unique était chargé des diverses branches de l'enseignement; ici il fallut cinq ou six professeurs spéciaux : l'instruction morale et religieuse était donnée par un ecclésiastique; à un autre professeur étaient confiées la lecture expressive, la langue maternelle, l'histoire et la géographie; à un troisième les mathématiques; à un quatrième les sciences physiques et naturelles; à un cinquième l'enseignement du dessin linéaire géométrique et du dessin d'ornement. Les professeurs étaient secondés dans leur tâche par des répétiteurs surveillants, auxquels il était réservé d'enseigner l'écriture et le chant.

Cette organisation d'études était soutenue par une forte discipline morale. Le successeur de Pompée, Emile Marguerin, a tracé de main de maître la description de cette discipline qui laisse peu à l'arbitraire des maîtres, ne recourt à aucun moyen violent ou humiliant, répudie la règlementation excessive et le vain entassement des tâches scolaires. « En effet, notre discipline repose presque entièrement sur un système tout idéal de punitions qui n'entraînent pas de peines réelles, et de récompenses qui ne confèrent aucun privilège. L'élève a la honte d'une punition; il a l'honneur d'une récompense. Les sanctions sont les suivantes : on est classé chaque semaine, d'après le nombre de récompenses obtenues dans la semaine, les punitions étant défalquées, mais restant sur le livret de l'élève en regard des récompenses. Le livret expliqué, commenté, est porté le samedi à la connaissance de la famille. On est classé, chaque mois, d'après le nombre des récompenses méritées dans le mois; on a son rang, du premier au dernier, sur le tableau de classement, lequel est lu par le directeur, et affiché; on occupe aux tables le rang que le numéro de classement assigne. Si les punitions atteignent un chiffre qui varie selon les divisions, on

avertit l'élève publiquement qu'il perd son temps et ne mérite pas les sacrifices faits pour lui par ses parents. S'il continue, il est mis à l'ordre du jour. Après un second ordre du jour, on expose la situation à la famille et on l'invite à retirer l'élève pour éviter le renvoi officiel. Voilà le système. Il est beaucoup plus efficace qu'on ne le croirait *a priori*. Toutes les fois qu'il est manié habilement, il suffit pour conduire une division, sans retenues, sans autres punitions que des devoirs à refaire ou des leçons à rapprendre. »

Déjà l'enseignement de l'école Turgot portait ses fruits : les élèves sortants commençaient à être recherchés et trouvaient des positions honorables et lucratives dans les bureaux et les comptoirs de la finance et du commerce, dans les ateliers manufacturiers et artistiques, dans les administrations publiques et privées. Déjà l'école Turgot pouvait être considérée comme un type à prendre pour la création d'établissements similaires, lorsque survint la loi du 15 mars 1850 qui supprima l'enseignement primaire supérieur. Pompée, ne jouissant plus de la liberté d'action dont il avait besoin pour compléter son œuvre, donna sa démission au mois de décembre 1852. (Voir *Pompée*.)

Le second directeur de l'école Turgot, Emile Marguerin (Voir *Marguerin*), en homme vraiment supérieur, eut d'abord le rare mérite d'accepter le plan de l'édifice commencé avant lui. Mais il sut avec un remarquable esprit de sagesse l'asseoir sur les bases les plus solides, le grandir sans sortir des lignes principales, le développer enfin dans les plus larges proportions. « Nul peut-être de notre temps, a dit Gréard le jour des funérailles du second fondateur de l'école Turgot, n'a mieux compris le caractère pédagogique et la portée sociale de cet enseignement destiné aux classes moyennes, dont MM. Guizot, Saint-Marc Girardin, de Salvandy, avaient si bien marqué la place entre l'enseignement primaire et l'enseignement classique, sous le nom d'enseignement intermédiaire. » Marguerin maintint l'école Turgot sur le terrain ferme où elle s'était tout d'abord placée. Le caractère de l'enseignement resta le même : celui d'un enseignement général tendant à la pratique, mais ne s'y engageant pas, se tenant scrupuleusement à égale distance de l'enseignement classique et de l'enseignement technique, s'appropriant aux besoins de ses disciples, des enfants de la classe moyenne et de l'élite de la population ouvrière, ne les formant directement à aucune profession et les préparant à toutes, — celles, bien entendu, qui se rattachent à l'industrie et au commerce.

Fort de cette idée que l'enseignement primaire supérieur doit être poussé plus loin dans une ville de deux millions d'habitants que dans une ville de six mille âmes, Marguerin n'hésita pas à introduire à l'école Turgot tous les développements que n'interdisait pas la loi. C'est ainsi que, sous le couvert d'une intelligente interprétation de la législation de 1850, il ajouta aux programmes de son école les éléments de la mécanique appliquée et la tenue des livres. Les langues vivantes, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, furent à l'école supérieure ce que sont les langues mortes au lycée, un enseignement fondamental, avec cette différence toutefois que les professeurs devaient préparer leurs élèves à se servir un jour de la langue qu'ils avaient apprise.

Le nombre des élèves augmentait chaque année : de 300 qu'il était en 1852, il était monté à près de 500 en 1856. Dans ce nombre il s'en trouvait quelques-uns de fort intelligents, qui montraient de réelles aptitudes pour les sciences. Qu'en fallait-il faire? les abandonner plus qu'à moitié route et les obliger à ne pas monter plus haut? Marguerin pensa avec juste raison que l'école qui avait suscité ces intelligences d'élite devait les soutenir jusqu'au bout. Il lui parut indispensable d'assurer la possibilité d'une instruction plus étendue et plus spéciale aux élèves susceptibles d'entrer dans les grandes écoles professionnelles qui n'exigent pas le diplôme du baccalauréat. De là la création de l'année complémentaire, création qui a heureusement achevé de donner à l'enseignement de Turgot son ensemble et sa portée.

Le recrutement du personnel fut la plus grande préoccupation de Marguerin. Les maîtres qu'il fallait à l'école Turgot ne se trouvaient ni dans les écoles primaires ni dans l'enseignement secondaire. Il fallut les découvrir un à un, s'en emparer pour ainsi dire, et les initier à des méthodes qu'ils ne connaissaient pas.

Marguerin eut la main heureuse : il s'entoura de professeurs qui surent le comprendre, travaillèrent avec ardeur à son œuvre et firent sous sa direction des livres destinés à devenir la base de l'enseignement dans les écoles municipales. C'est cette collaboration notamment qui, dans l'étude de la langue française, a introduit l'exercice de la décomposition des mots et leur groupement en familles. Les programmes de l'enseignement secondaire spécial rédigés en 1865 empruntèrent presque en entier le plan du cours complet et gradué de comptabilité suivi à l'école Turgot. C'est là encore que fut organisé l'enseignement du dessin géométrique, d'après des livres et des collections de modèles exactement appropriés aux degrés d'études que représente cette école. La première, à Paris, elle a mis en honneur les excursions scientifiques et les promenades instructives. Des notions d'économie politique, de législation usuelle, de droit commercial vinrent dans une sage mesure s'ajouter au cadre des études.

La situation financière de l'école municipale supérieure répondait au succès des études. La rétribution mensuelle était restée fixée à 15 francs ; ce n'est qu'en 1875 qu'elle fut portée à 18 francs. C'est avec ce fonds, représentant annuellement 165 francs par tête d'élève, que l'école Turgot faisait face à ses dépenses ordinaires : traitement du personnel administratif et du personnel enseignant, acquisition du matériel d'instruction, bibliothèque, instruments de physique, collections d'histoire naturelle, etc. De 1852 à 1870, les recettes ont même notablement dépassé les dépenses : chose rare dans un établissement qui n'avait d'autres revenus que ceux d'un externat. En 1867, un arrêté préfectoral avait réglé d'une façon modeste, mais convenable, les traitements des directeur, préfet des études, agent comptable, surveillants généraux, professeurs, maîtres répétiteurs et agents du service. Le traitement annuel des professeurs, divisés en deux catégories, était calculé d'après le nombre d'heures de service : le taux minimum de l'heure, pour la première catégorie, commençant à 200 francs, pour s'élever, par augmentations triennales, jusqu'au maximum de 300 francs; le taux de l'heure pour la seconde allant de 150 à 250 francs. Tous les traitements étaient susceptibles d'augmentations triennales. Le budget des dépenses de l'année 1867 était de 112 690 francs, celui des recettes s'élevait à 119 625.

Le nombre des élèves dépassait 700. Depuis longtemps les bâtiments de la rue du Vert-Bois étaient devenus trop étroits pour contenir cette population scolaire. L'administration municipale, qui soutenait puissamment les efforts de Marguerin, faisait construire, rue Turbigo, une nouvelle école, qui ne fut complètement terminée qu'au mois d'octobre 1874, mais qui fut occupée en partie dès 1869. Là, dans de vastes locaux, heureusement aménagés, l'école Turgot trouva des amphithéâtres, des laboratoires, des salles de manipulations, des bibliothèques, des collections d'instruments, d'appareils, etc., dignes de l'établissement qui a été le modèle du système.

Répondant au vœu de la population parisienne, l'administration préfectorale avait chargé Marguerin d'organiser une seconde école supérieure municipale. L'école Colbert fut construite spécialement pour sa destination, suivant un plan très étudié, rue Château-Landon. Elle fut ouverte, avant le complet achèvement du bâtiment scolaire, en novembre 1868. Adolphe Focillon en fut le premier directeur, et Marguerin fut nommé administrateur des écoles municipales.

Les événements de 1870 ne retardèrent qu'un moment les progrès des écoles municipales. Le personnel à cette époque se montra plein de cœur et de

dévouement. Tandis que quelques professeurs, entraînés par un patriotisme exalté, quittaient Paris et prenaient les armes, les classes recommençaient au mois d'octobre 1870 à Turgot et à Colbert dans les amphithéâtres, les salles d'études étant converties en ambulances. Elles continuèrent sans interruption jusqu'au 11 mai 1871, jour où les délégués de la Commune vinrent réclamer la direction des écoles. Dès les premiers jours de juin, l'ancien personnel reprenait sa place et son travail comme si rien ne s'était passé.

Le premier conseil municipal élu de Paris voulut doter la rive gauche d'une école du type Turgot. Marguerin choisit très heureusement, rue d'Enfer, au point d'intersection des V<sup>e</sup>, VI<sup>e</sup>, XIII<sup>e</sup> et XIV<sup>e</sup> arrondissements, les bâtiments laissés libres par le départ de l'Ecole spéciale d'architecture. Les travaux d'aménagement furent vivement conduits et, dès la rentrée d'octobre 1872, l'école Lavoisier put ouvrir ses portes à 200 élèves. Quelques mois après, en janvier 1873, l'école d'Auteuil, qui reçut un peu plus tard le nom de Jean-Baptiste Say, fut installée dans des bâtiments qu'elle partagea avec l'école normale primaire de la Seine. Elle reçut des internes et des demi-pensionnaires; mais son système d'études demeura identique à celui des autres écoles municipales. Un cinquième établissement fut appelé à desservir la région populeuse du sud-est de Paris. Il fut ouvert en 1880, sous le nom d'école Arago, dans un édifice spécial, construit place de la Nation. [G.-F. FILON.]

Pour la suite de ce qui concerne les écoles primaires supérieures de garçons de la Ville de Paris, Voir l'article *Paris*.

**TURKESTAN.** — Nom actuel du *Touran*, région de l'Asie centrale occupée par des populations de race touranienne (Voir *Touraniens*), et de laquelle sont venus, à partir du dixième siècle, les Turcs (Oghouses, Seldjoukides et Osmanlis). Les Turcomans du Turkestan, convertis de bonne heure à l'islamisme, se constituèrent en un grand nombre de petits Etats indépendants, sous des khans. Les Russes conquirent au milieu du dix-neuvième siècle les khanats de Samarkand, de Tachkend et de Khokand. Le Turkestan russe est divisé en trois provinces: Samarkand, Syr-Daria, et Ferghana; pour l'instruction publique, Voir *Russie*. En outre, les khanats de Khiva et de Boukhara sont aujourd'hui placés sous le protectorat russe. — Le pays à l'est du Pamir et au sud des monts Thian-Chan, connu autrefois sous le nom de Petite-Boukharie (ancien khanat de Kachgar), habité aussi par des Turcomans, mélangés de Persans, de Tibétains, de Mongols, forme une province de l'Empire du Milieu, sous le nom de Turkestan chinois. « La langue du pays diffère à peine du dialecte turc que l'on parle à Tachkend ; mais l'idiome n'a pas acquis d'importance littéraire, et les livres sont d'une très grande rareté » (Elisée Reclus). Le bouddhisme a autrefois régné dans cette région; mais il a fait place à l'islam, et les habitants de l'ancienne Kachgarie sont des musulmans zélés.

**TURQUIE** (D'EUROPE, D'ASIE ET D'AFRIQUE). — L'Empire ottoman, qui s'étend sur trois continents, a une superficie totale d'environ 5 millions de kilomètres carrés; quand à la population, il n'est pas possible d'en évaluer exactement le chiffre. La population turque proprement dite s'élève à 12 millions environ; il y a en outre, dans des proportions variées, des Grecs, des Macédoniens, des Albanais, des Slaves, des Arméniens, des Kourdes, des Syriens, des Arabes, des Juifs, des « Francs », etc. La Turquie d'Europe comprend, outre le district de Constantinople, six *vilayets* ou provinces : Andrinople, Salonique, Monastir, Uskub, Janina, Archipel (partie européenne). La Turquie d'Asie comprend : l'Asie-Mineure (onze vilayets), l'Arménie et le Kourdistan (sept vilayets), la Mésopotamie (vilayets de Mossoul et de Bagdad), la Syrie (vilayets d'Alep et de Damas, et gouvernements de Beyrout, du Liban et de Jérusalem), les côtes de l'Arabie (vilayets du Hedjaz et du Yémen). La Turquie d'Afrique comprend la Tripolitaine (vilayet de Tripoli). L'Egypte, bien que ne faisant plus partie, administrativement, de l'Empire ottoman, reconnaît la suzeraineté du sultan.

Exposer dans le détail l'état de l'enseignement en Turquie serait une tâche assez délicate et assez complexe. Certes, aujourd'hui, la Turquie a vu sa puissance diminuer et son autorité se restreindre de jour en jour; nous ne sommes plus au temps où la Hongrie, la Grèce, la Serbie, la Bulgarie, la Moldavie et la Valachie, l'Egypte, la Tunisie, l'Algérie, étaient des provinces turques; mais l'Empire ottoman actuel nous offre encore le spectacle d'un mélange confus de races différentes, de religions ennemies, d'institutions contradictoires. En effet, dans la Turquie d'Europe seulement, à côté de l'Osmanli, qui descend des anciens conquérants de Constantinople, mais dont le sang a perdu de sa pureté primitive par quatre siècles de métissages et de croisements, on trouve les anciens habitants du pays, Grecs, Bulgares, Serbes, Albanais, Koutzo-Valaques, dont le nombre total dépasse de beaucoup celui des Turcs; il faut également citer les nombreuses et florissantes colonies de Français, d'Italiens, d'Anglais, etc., établies dans les villes commerçantes, et les colonies de Juifs, d'Arméniens et de Persans. D'autre part, le facteur le plus important est la différence de religion : en Orient, l'école primaire est avant tout confessionnelle. A côté de l'enseignement musulman, nous trouverons les écoles qui relèvent de l'église grecque orthodoxe, de l'exarchat bulgare, de l'église catholique romaine, de l'église réformée, de l'église arménienne grégorienne, de l'église arménienne catholique, etc.

Ces quelques indications préliminaires nous ont paru indispensables pour établir le plan et la division de cet article. Nous aurons tout d'abord à étudier les écoles qui sont fréquentées par la population *musulmane* (Turcs, Albanais, Kourdes, Syriens, Arabes et autres musulmans); puis viendront les écoles fondées et organisées par le gouvernement ottoman à l'instar de celles qui fonctionnent dans l'Europe occidentale, à partir de 1869, et qui n'ont pas un caractère essentiellement et exclusivement musulman; enfin les écoles soutenues par les différentes confessions chrétiennes et les Israélites; nous terminerons par une statistique des établissements scolaires : d'où les quatre subdivisions suivantes :

A. *Ecoles libres exclusivement musulmanes;*
B. *Ecoles de la Réforme;*
C. *Ecoles libres non musulmanes;*
D. *Statistique générale de* 1908.

Nous ne nous bornerons pas à l'enseignement primaire et nous ajouterons quelques détails sur l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

**A. Ecoles libres exclusivement musulmanes.** — L'islam n'est pas, ainsi qu'on a parfois voulu le prétendre, ennemi de toute instruction; au contraire, il faut, d'après ses prescriptions, que l'homme s'instruise « pour son bien-être et son bonheur », dit le Coran. L'enfant est remis par son père aux mains d'un maître qui lui montrera à lire dans le Coran, et le lui fera apprendre par cœur. Telle est la base de l'enseignement à son premier degré.

A l'origine, la société musulmane était profondément démocratique, et tous les fidèles, quelle que fût leur condition sociale, devaient être mis en état de lire et de comprendre le livre saint. Les femmes et les esclaves devaient participer à cet enseigement religieux, d'après la loi coranique.

L'enfant entrait à l'école à six ans, il y restait quelques années, entre les mains d'un maître généralement ignorant, misérable et peu considéré, et n'en recevait qu'une instruction formaliste, mais pas d'éducation. L'école n'avait aucune influence sur la vie morale de l'élève, et le nom même qu'elle porte nous montre clairement quel rôle borné elle était destinée à remplir : c'est le *mektéb*, l'endroit où l'on apprend à écrire.

Le *mektéb* était une institution purement privée; être maître d'école, c'est exercer un métier et non remplir une fonction; le seul profit matériel du maître est la rétribution scolaire, payée le plus souvent en nature ; mais la *medréséh*, où entre l'enfant devenu jeune homme, est une institution, sinon officielle, du moins soutenue, encouragée, surveillée par l'Etat. La *medréséh* (au pluriel *médariss*) est un éta-

blissement d'enseignement secondaire, annexé à une mosquée, où des professeurs payés sur les fonds de l'établissement font des cours. Les matières de l'enseignement comprennent la grammaire, la syntaxe, la rhétorique, la science du style et celle des tropes, la logique, la métaphysique, et parfois aussi la géométrie, l'astronomie et la médecine; mais ces sciences sont un moyen de préparer le *tâlib* (le chercheur de science) aux deux sciences fondamentales auxquelles il devra se consacrer : la théologie dogmatique et le droit. Toujours par suite de la même idée démocratique, des institutions de bienfaisance sont établies pour aider l'étudiant pauvre. Non seulement il n'a rien à payer pour l'enseignement qu'il reçoit, mais encore, soit dans la *medrésèh* même, soit dans un bâtiment annexe, se trouvent un grand nombre de cellules où les étudiants sont logés gratuitement et où on leur fait des distributions quotidiennes de nourriture. La première *medrésèh* fut fondée à Bagdad en l'an 993 de notre ère, et le nombre de ces établissements devint bien vite considérable. On compta jusqu'à 44 *médariss* à Alep et 126 à Damas; ce prodigieux développement s'explique par l'idée religieuse; c'est œuvre pie que de fonder une mosquée ou une *medrésèh*; c'est œuvre pie que de laisser à ces institutions des sommes destinées à assurer le traitement des *mudderris* (professeurs), à augmenter le nombre des chaires, à permettre à un grand nombre d'étudiants d'être secourus dans leurs études; c'est ainsi que se constituèrent ces biens de main morte qui ont permis aux *médariss* de survivre à toutes les invasions, à toutes les catastrophes; les livres mêmes donnés à la bibliothèque d'une *medrésèh* sont immobilisés et inaliénables.

Telle était l'organisation de l'enseignement sous le khalifat.

Les Turcs, qui s'étaient convertis à l'islam, en prirent les institutions, et Turcs et Arabes tinrent à honneur d'encourager l'instruction. Le sultan de Constantinople est, depuis que Sélim Ier, dit le Féroce, a pris possession, des mains du dernier Abbasside, des reliques sacrées du prophète, le « khalife », c'est-à-dire le vicaire, le représentant et le successeur du prophète Mohammed sur la terre, et à ce titre il doit, par tous les moyens, travailler à l'affermissement de l'islam. Aussi, dès que Mohammed II eut conquis Constantinople et qu'il l'eut repeuplée avec des colons turcs venus de différentes régions de l'Anatolie, il transforma huit des principales églises en mosquées et institua à côté de chaque mosquée une *medrésèh*. Dans chaque *medrésèh*, vingt-quatre étudiants (*soukhtèh*, « brûlé du feu de la science »; la prononciation vulgaire est *softa*) étaient logés dans des cellules, nourris et entretenus. Chacun d'eux recevait tous les jours, nous dit un historien, de la soupe, du riz et de la viande bouillie, et en outre douze aspres par mois pour ses menus plaisirs. Les professeurs touchaient de vingt à soixante aspres par jour. Les autres sultans ne firent que continuer ces fondations de Mohammed II. Il vient d'être décidé (1910) qu'il sera donné à chaque softa soixante-dix piastres (15 fr. 50 c.) par mois pour remplacer la nourriture qui était fournie jusqu'à présent aux softas.

Aujourd'hui, l'enseignement primaire exclusivement musulman a perdu de son importance et a subi une atteinte sérieuse par la loi de septembre 1869, dont nous donnerons l'analyse dans la section suivante. Comme cette loi élargissait les programmes et ne limitait plus l'enseignement primaire à la seule lecture du Coran, les petites écoles libres musulmanes ont dû se transformer, et, par suite du changement du programme des études, le niveau intellectuel s'est relevé. Aujourd'hui, pour fonder une école primaire libre, la loi exige du *khodjah* (maître) un diplôme ou un brevet de capacité délivré par le ministère de l'instruction publique.

Si l'école musulmane primaire a beaucoup à souffrir de l'heureuse concurrence que lui fait l'école officielle, là où celle-ci est établie, en revanche la *medrésèh* a été respectée par la loi de 1869. Cela s'explique par ce fait que le caractère essentiellement religieux de la *medrésèh* la fait dépendre plutôt du code religieux que du code administratif, la met bien plus sous la surveillance du mufti ou de l'iman que sous celle du gouverneur; et, dans l'Orient musulman, si les ministres passent comme partout, si les règlements administratifs se succèdent les uns aux autres, le droit canonique est immuable; rien de ce qui touche à cette législation ne peut être atteint valablement par le pouvoir temporel, et les *médariss*, instituées près des mosquées, préparant, comme nos petits séminaires, aux études ultérieures de théologie (dans le monde musulman, le droit est inséparable de la théologie), soutenues par le produit des *vakouf*, biens de mainmorte absolument sacrés et inviolables, échappent en fait et en droit à toute ingérence de l'autorité civile.

Depuis l'institution du régime constitutionnel (1908), les *médariss* ont vu leur programme se modifier, et aujourd'hui dans la plupart d'entre elles on enseigne les lettres et les sciences profanes.

**B. Ecoles de la Réforme.** — On connaît le *Khatti-chérif* (l'écrit auguste) de Gul-Khanèh (3 novembre 1839) par lequel le sultan Abd-ul-Medjid, exécutant le plan de réforme de son père et prédécesseur Mahmoud, établissait les principes des nouvelles institutions qu'il jugeait propres à infuser un sang nouveau dans l'organisme affaibli de l'ancien empire ottoman. Mais, comme le font remarquer MM. Ubicini et Pavet de Courteille (*Etat présent de l'Empire ottoman*, Paris, 1876), l'acte de Gul-Khanèh n'avait fait que formuler des principes généraux; il restait à tirer les conséquences de ces principes, c'est-à-dire à promulguer les lois et les règlements qui devaient ouvrir à la Turquie une vie nouvelle et la régénérer en la réformant.

« C'est cette réforme, poursuivie avec plus ou moins de succès, à travers des difficultés sans cesse renaissantes, pendant le règne d'Abd-ul-Medjid et de son frère Abd-ul-Aziz, qui reçut à l'origine et qui porte encore aujourd'hui le nom de *Tanzimât*. Etendu successivement à toutes les branches des services publics, et de la capitale, où il fut établi d'abord à titre d'essai, aux diverses provinces de l'empire, le *Tanzimât* a parcouru plusieurs phases qui marquent comme les étapes de la Réforme en Turquie. »

Ces phases, nous les retrouvons pour la matière spéciale qui nous occupe ici. En 1846 a lieu le premier essai de sécularisation de l'instruction publique; mais il faut bien se garder de donner à ce mot de sécularisation plus de portée qu'il n'en a; il n'a jamais été question en Turquie, sous prétexte de liberté de conscience et de fusion des diverses nationalités, pas plus dans l'essai de réforme de 1846 que dans la loi organique de 1869, d'instituer l'école neutre. Le Turc, quelle que soit sa religion, est trop religieux pour tolérer que l'école ne soit pas confessionnelle; mais, tandis que dans l'ancienne école, que nous avons appelée l'école libre exclusivement musulmane, le Coran était à la fois le but et le moyen de l'enseignement, dans les nouvelles écoles l'étude du Coran sera une des parties obligatoires, fondamentales de l'enseignement donné aux enfants par les maîtres officiels, mais non l'objet exclusif du programme scolaire.

Le règlement de 1846 créait, pour surveiller l'organisation des nouvelles écoles, un Conseil supérieur de l'instruction publique (*medjliss-i-meârif-i-oumoumiyèh*), présidé par le grand-vizir et le ministre des affaires étrangères. En 1857 fut fondé le ministère de l'instruction publique (*meârif-i-oumoumiyèh-nezareti*). Enfin en septembre 1869 fut promulguée la loi organique de l'instruction publique, document considérable, qui ne compte pas moins de 198 articles, et dont nous croyons devoir donner l'analyse, bien que cette loi doive être entièrement remaniée. Le ministère de l'instruction publique a soumis, en effet, au Parlement (1910) un projet de loi sur l'organisation de l'enseignement public, projet qui sera prochainement discuté.

Organisation scolaire d'après la loi de 1869. — Les écoles sont ou bien des écoles *publiques*, dont la surveillance et l'administration appartiennent exclusivement au gouvernement, ou bien des écoles *privées*

qui, placées seulement sous la surveillance de l'Etat, sont fondées et directement gérées par les communautés ou les particuliers.

Ce sont les écoles *publiques* que nous allons étudier dans cette section.

Les autres feront l'objet de la section suivante.

Les établissements d'instruction sont répartis en cinq classes : au degré le plus bas les écoles *sibyân* ou *ibtidaïyèh*, ensuite les écoles *ruchdiyèh* : les deux réunies constituent l'enseignement primaire; les écoles préparatoires (*idâdiyèh*) et les lycées impériaux (*sultaniyèh*) constituent l'enseignement secondaire; enfin l'enseignement supérieur est représenté par les écoles spéciales (*aliyeh*).

Enseignement primaire. — *Ecoles sibyân* ou *ibtidaïyèh*. — Ces appellations ont détrôné l'ancien nom de *mekteb*. Le mot *sibyân* signifie « enfants »; le mot *ibtidaïyèh* signifie « de début ».

Chaque village, chaque quartier d'une ville doit avoir au moins une école *sibyân*. En cas d'insuffisance de la population, plusieurs villages, plusieurs quartiers peuvent se grouper. Comme l'école est toujours confessionnelle, dans les villages dont la population est mixte il y aura forcément, à côté de l'école musulmane, une école non musulmane. Les communes supportent les frais de construction et de réparation des écoles, ainsi que le traitement des instituteurs.

L'obligation scolaire s'étend à tous les enfants de l'empire, sans exception, pour les garçons de six à onze ans, pour les filles de six à dix ans.

Les juges de paix des quartiers et villages dressent le rôle des enfants en âge d'aller à l'école et le transmettent à l'instituteur. Celui-ci est tenu d'informer des absences le juge de quartier. Le juge convoque les parents ou tuteurs et les engage à envoyer l'enfant à l'école. Après trois exhortations dans le même mois restées sans effet, les parents seront passibles selon leur état de fortune d'une amende de cinq à cinq cents piastres (1 fr. 15 à 115 fr.), qui sera versée dans la caisse du conseil académique.

Les dispenses légales qui relèvent de l'obligation scolaire sont les suivantes : 1° les vices de constitution et les affections mentales qui, après examen de l'enfant par les autorités locales, seraient reconnus susceptibles d'empêcher absolument toute étude; 2° la nécessité pour un père (ou une mère) dans l'indigence de garder auprès de lui son unique enfant; 3° les travaux de l'enfant dans les champs à l'époque de la moisson; 4° une distance supérieure à une demi-heure de chemin entre la maison et l'école; 5° l'absence d'une école ou son insuffisance; 6° la preuve que l'enfant reçoit l'instruction dans la maison paternelle ou dans une école privée.

En fait, toutes les prescriptions imposant l'obligation scolaire sont restées à l'état de lettre morte.

Il n'y a d'autres vacances que les jours fériés de l'islam (le vendredi de chaque semaine, les deux fêtes du Beiram, le jour de la naissance de Mohammed, et l'anniversaire de l'avènement du sultan au trône.

Les matières de l'enseignement dans les écoles *sibyân* sont l'alphabet, le Coran, la lecture du Coran, le catéchisme musulman, l'écriture, des éléments de l'histoire ottomane, des éléments de géographie, des notions élémentaires des diverses connaissances pratiques (leçons de choses).

Par ces mots « lecture du Coran », il faut entendre ce genre de lecture qui chez les musulmans est une véritable science et dont nous avons de nombreux traités et manuels composés par les plus grands théologiens. En effet, on sait que dans les langues sémitiques on n'écrit que les consonnes, les voyelles n'étant indiquées que par des points ou signes spéciaux placés au-dessus, au-dessous ou au milieu de la consonne et qu'on omet généralement. Du jour où l'arabe est devenu la langue sacrée de l'islam, l'écriture arabe a chassé les anciennes écritures des peuples non sémites devenus musulmans, l'alphabet pehlvi en Perse, l'alphabet ouïgour chez les Turcs. Mais, suivant qu'un mot est vocalisé de telle ou telle façon, le sens change absolument; d'où la nécessité, pour le Coran, comme jadis pour la Bible hébraïque, d'établir une lecture, une prononciation officielle, unique; sinon, en lisant à haute voix le Coran d'une autre façon, on commettrait un sacrilège, car ce serait altérer le texte sacré. Cette lecture officielle s'appelle *tedjvid*. En outre, il est à remarquer que le Coran est écrit en arabe et qu'il ne doit pas être traduit; les élèves turcs apprennent donc à lire dans un texte qu'ils ne comprennent pas.

La durée de l'enseignement est de quatre ans, à la suite desquels ceux des élèves qui voudraient apprendre par cœur le Coran ont la faculté de prolonger leur séjour à l'école.

Les écoles de *filles* doivent être autant que possible séparées de celles des garçons; le personnel enseignant doit y appartenir au sexe féminin. Toutefois, tant qu'on n'aura pu se procurer tout le personnel nécessaire et qu'on ne trouvera pas suffisamment d'institutrices, on pourra en faire remplir les fonctions par des instituteurs d'un âge mûr et d'une moralité éprouvée.

Toutes les dispositions relatives à l'obligation scolaire, aux vacances, à la durée et aux matières de l'enseignement dans les écoles de garçons, s'appliquent également aux écoles des filles; on les exerce en outre aux travaux à l'aiguille.

*Ecoles ruchdiyèh*. — Prise dans son sens littéral, cette expression signifierait écoles d'adultes; il vaut mieux la traduire par écoles primaires supérieures. L'enseignement dans ces écoles est gratuit, sans être obligatoire. Il doit exister une école *ruchdiyèh* dans tout bourg comptant plus de 500 maisons. Si la population est mixte, il y a une école musulmane et une école non musulmane, pourvu que le nombre des maisons appartenant aux membres de la communauté non musulmane dépasse cent. Cependant les jeunes gens non musulmans sont admis dans les écoles *ruchdiyèh*. Les frais de construction, de réparation et d'entretien des écoles *ruchdiyèh* sont à la charge du gouvernement.

Chaque école compte au moins quatre professeurs, un surveillant et un concierge, qui ont pour appointements mensuels: les professeurs titulaires 800 piastres (184 francs), les suppléants 500 piastres (112 fr.), le surveillant 250 piastres (57 fr. 50), le concierge 150 piastres (34 fr. 50). En outre, une somme de 4000 piastres (920 francs) est affectée chaque année aux frais divers de l'école.

L'enseignement dure trois années; il comprend les matières obligatoires suivantes : instruction religieuse élémentaire, grammaires turque, arabe et persane, arithmétique, tenue des livres, dessin linéaire, géométrie élémentaire, histoire universelle et histoire ottomane, géographie, gymnastique, langue d'une des communautés non musulmanes habitant la localité.

Dans les villes qui sont des centres de commerce, les élèves de la 2e et 3e années apprennent le français, comme langue obligatoire.

Les vacances durent du 1er juillet à la fin d'août. La première moitié de juin est consacrée à la revision générale des cours, la seconde aux examens.

A la fin de la 3e année, les élèves doivent passer un examen. Le certificat d'études scolaires qui leur est alors délivré les dispense de tout nouvel examen pour entrer dans les écoles préparatoires. Ceux qui sont refusés à l'examen de fin d'études ont la faculté de rester encore un an à l'école *ruchdiyèh*.

Les écoles primaires supérieures de *filles* n'existent que dans les grandes villes et non dans les bourgs de plus de 500 maisons. Les premières écoles ont été établies à Constantinople et ne s'étendent que peu à peu aux provinces. Le personnel enseignant doit, autant que possible, appartenir au sexe féminin.

L'enseignement comprend : l'instruction religieuse élémentaire, la grammaire turque et des éléments de grammaire arabe et persane, l'orthographe et la littérature, les éléments de la morale, l'économie domestique, les éléments d'histoire et de géographie, l'arithmétique et la tenue des livres, le dessin d'imitation et l'aquarelle, les travaux à l'aiguille, la musique (facultative).

Toutes les autres prescriptions indiquées plus haut

pour les écoles de garçons sont applicables aux écoles de filles.

Enseignement secondaire. — Cet enseignement, selon la loi organique de 1869, doit être donné dans deux séries d'établissements, les écoles préparatoires (*idâdiyèh*) et les lycées (*sultaniyèh*). Les *idâdiyèhs* se trouvent dans tous les chefs-lieux de vilayet et de sandjak (subdivision du vilayet). Dans les *idâdiyèhs* de chefs-lieux de vilayet, les études durent sept années : les trois premières sont du degré *ruchdiyeh*, les quatre autres du degré *idâdiyèh*. Dans les écoles préparatoires des chefs-lieux de sandjak, la durée des études est de cinq années (trois *ruchdiyèhs* et deux *idâdiyèhs*).

Les matières enseignées sont : la langue turque, la langue et la littérature françaises, la morale, l'histoire générale et l'histoire ottomane, les mathématiques élémentaires et spéciales, la cosmographie, la mécanique, la physique et la chimie, l'histoire naturelle, le lavis, le dessin géométrique et d'imitation. La gymnastique suédoise a été introduite dans tous les *idâdiyèhs*.

Les *idâdiyèhs*, dans les chefs-lieux de vilayet, sont des internats. Le prix de la pension est de 18 livres turques (424 francs). L'externat est gratuit. Les élèves appartiennent à toutes les religions et à toutes nationalités de l'empire.

Dans les lycées (*sultaniyèh*), la durée des études est de six années, et une grande partie des matières du programme sont enseignées en français.

Le seul lycée existant est celui de Constantinople. Les *idâdiyèhs* sont au nombre de 81.

Avec l'institution d'écoles officielles, on a vu apparaître une nouvelle science qui, jusqu'alors, n'avait pas été représentée dans la bibliographie ottomane : la pédagogie. Mais là, comme dans tout ce qui touche de près ou de loin au Tanzimât, nous ne trouvons qu'une pâle copie ou une traduction servile d'ouvrages européens.

Enseignement supérieur. — Il est représenté par l'université, à Constantinople, qui comprend les sections suivantes : section de droit, section de haute théologie, section des sciences naturelles, section des mathématiques, section des hautes études politiques, section de médecine et pharmacie.

Une école de droit a été ouverte à Salonique en 1907.

On trouve en outre les écoles suivantes :

L'Ecole d'administration (*mekteb-i-mulkiyéh*), instituée en 1862. Les élèves sont recrutés parmi les diplômés des *idâdiyèhs*, et ne sont admis qu'après concours. Les cours durent trois ans. On y enseigne les matières ci-après : littérature, histoire littéraire, philosophie, histoire politique, économie politique, science des finances, droit administratif, droit civil. C'est parmi les licenciés de cette école que se recrutent les fonctionnaires administratifs;

L'Ecole supérieure de commerce;

L'Ecole normale supérieure pour garçons et filles (*dâr-ul-mouallimim*).

Il existe un certain nombre d'écoles spéciales qui ne dépendent pas du ministère de l'instruction publique. Parmi ces institutions se trouvent les écoles militaires (*mekteb-i-harbiyèh*), et l'Ecole de médecine militaire; l'Ecole du génie civil (dépendant du ministère des travaux publics); l'Ecole navale (*mektéb-i-bahriyéh*); les écoles d'agriculture (dont deux supérieures, l'une à Constantinople et l'autre à Salonique); les écoles des arts et métiers (celle de Constantinople dépend du ministère de l'agriculture, celles des vilayets sont autonomes et sont entretenues par des revenus qui leur sont propres).

Organisation administrative de l'enseignement public. — Au sommet se trouve le ministre, assisté du Conseil de l'instruction publique, qui est présidée par le sous-secrétaire d'Etat et qui est composée de six membres. Dans chaque vilayet se trouve un conseil académique composé comme suit : l'inspecteur de l'instruction publique du vilayet, les directeurs des écoles supérieures, deux professeurs des écoles supérieures, deux ulémas désignés par le Cheikh-ul-Islam, le directeur et quatre professeurs de l'école *idâdiyèh*.

Budget de l'instruction publique. — Les crédits du ministère de l'instruction publique au budget général de l'Empire pour l'année 1910 s'élèvent à 94 639 804 piastres (21 700 000 francs), tandis que sous le régime autocratique ces crédits ne dépassaient pas 30 millions de piastres.

Statistique des écoles primaires en 1863, etc. — Il n'est pas facile d'indiquer quelle peut être la fréquentation de l'école. Une statistique officielle de 1863, citée par MM. Ubicini et Pavet de Courteille dans leur *Etat présent de l'Empire ottoman*, donnait pour une population de 28 millions d'habitants 15 071 écoles primaires (289 à Constantinople, 14 782 dans les provinces), fréquentées par 660 000 enfants des deux sexes. Sur ce nombre, 12 509 écoles étaient musulmanes avec 135 229 enfants. Depuis lors, de graves évènements politiques ont amoindri la population de l'Empire et ont retardé les progrès de l'instruction. Nous donnons plus loin une statistique générale pour 1908, indiquant le nombre des écoles des divers degrés, tant libres qu'officielles.

Depuis l'arrivée au pouvoir de la Jeune Turquie (1908), de nouveaux efforts sont faits en vue d'améliorer l'instruction publique. Un certain nombre de jeunes gens choisis, après concours, sont envoyés tous les ans en Europe, en vue de parfaire leurs études et de répandre à leur retour dans le pays les méthodes nouvelles d'enseignement.

**C. Ecoles libres non musulmanes.** — En dehors des écoles officielles entretenues et dirigées par le ministère de l'instruction publique, et qui sont fréquentées principalement par la population musulmane, bien qu'elles soient, en principe, ouvertes à toutes les communautés, il existe en Turquie un grand nombre d'écoles ayant un caractère religieux et national et dépendant des églises non musulmanes, ainsi que d'écoles privées de toutes sortes.

Les diverses églises chrétiennes qui ont en Turquie leur hiérarchie autocéphale, le patriarchat orthodoxe, l'exarchat bulgare, les divers patriarchats arméniens, les patriarchats chaldéen et maronite, ont sous leur direction toute une organisation scolaire qui se rattache étroitement à l'organisation religieuse. Auprès de chaque église de ces communautés se trouvent des écoles qui en sont pour ainsi dire les annexes. Les écoles primaires sont entretenues par les communautés locales; les écoles normales et les établissements secondaires sont entretenus par l'autorité religieuse supérieure, qui nomme le personnel enseignant à tous les degrés. Chacune des églises chrétiennes constitue ainsi une véritable administration scolaire placée sous l'autorité des chefs religieux, qui sont assistés à cet effet de conseils laïques.

Toutes ces écoles n'ont pas seulement pour but d'instruire la jeunesse dans sa langue maternelle, grec, bulgare, arménien, arabe; quelques-unes d'entre elles constituent des instruments de propagande nationale destinés à répandre la langue nationale de la communauté et à accroître ainsi son importance politique. Tel est principalement le cas pour les écoles du patriarchat grec et de l'exarchat bulgare, dont la rivalité en Macédoine est bien connue. L'école est en effet, en Turquie, plus encore que dans tout autre pays, un instrument de propagande religieuse et nationale.

Ce ne sont pas seulement les communautés chrétiennes ottomanes qui ont multiplié les écoles. Nombre d'églises et d'institutions étrangères en ont fondé, tant dans les grandes villes que dans les localités de l'intérieur.

Les écoles ouvertes par les congrégations catholiques sont parmi les plus importantes; la plupart d'entre elles constituent de précieux éléments de propagation de la langue française, qui est généralement la base de leur enseignement. Elles ont été les premières à répandre en Turquie l'usage du français, qui est devenu dans ce pays une sorte d'idiome commun entre les diverses nationalités, tout au moins dans les grandes villes. Elles ont, du reste, fait pénétrer l'usage courant du français jusque dans les régions les plus éloignées de l'Asie-Mineure, partout où réside une communauté arménienne catholique. Les établis-

sements catholiques comprennent des écoles de tous les degrés, depuis l'enseignement supérieur, représenté par l'Ecole de médecine de Beyrout, jusqu'à de modestes écoles primaires de village.

La communauté israélite ottomane, très nombreuse surtout dans certains villes telles que Constantinople, Salonique, Smyrne, Bagdad, possède également d'importantes écoles dirigées et subventionnées par l'Alliance israélite universelle. Le français est la base de l'enseignement de ces écoles, qui contribuent d'une manière chaque jour plus importante à vulgariser notre langue.

De nombreux établissements laïques français participent à cette œuvre. La Mission laïque française s'est consacrée depuis l'année 1905 au développement de l'enseignement laïque en Turquie. Elle a fondé à Salonique un lycée, une école commerciale, des cours secondaires de jeunes filles et une école primaire; elle dirige un établissement d'enseignement à Beyrout, et subventionne plusieurs écoles laïques.

L'Alliance française se consacre depuis longtemps à la propagation de la langue française en Turquie: dans chaque ville d'une certaine importance, elle possède des comités locaux dans lesquels beaucoup d'Ottomans et même d'étrangers collaborent à cette œuvre avec les membres de nos colonies. Un très grand nombre d'écoles de toutes sortes reçoivent de l'Alliance française des subventions destinées à encourager l'enseignement du français.

La plupart des puissances européennes ayant des intérêts commerciaux et politiques en Turquie se sont également efforcées de répandre leur langue dans ce pays, et de nombreuses écoles de langues diverses sont soutenues soit par des associations nationales, soit par les gouvernements eux-mêmes.

Le gouvernement italien a fondé en Turquie plusieurs établissements d'enseignement secondaire et un assez grand nombre d'écoles primaires, qui sont des établissements officiels et dont les directeurs et professeurs sont à la nomination du ministre de l'instruction publique d'Italie. La Société Dante Alighieri groupe les colonies italiennes pour une œuvre de propagation de la langue italienne analogue à celle de l'Alliance française pour la propagation du français.

Des écoles de langue allemande ont été fondées dans la plupart des grandes villes par les colonies allemandes et autrichiennes, et sont subventionnées par les gouvernements d'Allemagne et d'Autriche.

Enfin des missions américaines et anglaises, et des sociétés privées de ces deux nationalités, ont fondé de nombreux établissements scolaires de langue anglaise. Le plus important de ces établissements est le Robert College, installé dans la banlieue de Constantinople. Les missions américaines sont surtout répandues en Arménie; on en trouve également quelques-unes parmi les Bulgares de Macédoine.

**D. Statistique générale de 1908.** — Nous donnons ci-après la dernière statistique (1908) des établissements scolaires de Turquie qui ait été dressée par le ministère de l'instruction publique ottoman:

*Ecoles existantes dans le vilayet de Constantinople.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires (*ibtidaïyèh* ou *sibyan*) du gouvernement | 274 |
| Ecoles primaires (*ibtidaïyèh* ou *sibyan*) privées | 287 |
| Ecoles *ruchdiyèh* du gouvernement | 34 |
| — — privées | 31 |
| Ecoles *idâdiyèh* du gouvernement | 11 |
| — — privées | 5 |
| Ecole *sultaniyèh* (lycée) | 1 |
| Ecole des beaux-arts | 1 |

*Ecoles existantes dans les autres vilayets de l'Empire ottoman.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires (*ibtidaïyèh* ou *sibyan*) du gouvernement | 5 145 |
| Ecoles primaires (*ibtidaïyèh* ou *sibyan*) privées | 2 087 |
| Ecoles *ruchdiyèh* du gouvernement | 160 |
| — — privées pour filles | 3 |
| — — privées pour garçons | 16 |
| — *idâdiyèh* du gouvernement | 70 |
| — — privées | 5 |
| — normales | 8 |
| — de droit | 3 |

*Ecoles grecques.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 1 589 |
| — — supérieures | 193 |
| — secondaires | 39 |
| Ecole normale | 1 |
| — de théologie | 1 |

*Ecoles arméniennes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 378 |
| — — supérieures | 60 |
| — secondaires | 15 |

*Ecoles israélites.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 124 |
| — — supérieures | 27 |
| — secondaires | 2 |
| Ecole normale | 1 |

*Ecoles congréganistes catholiques.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 30 |
| — — supérieures | 58 |
| — secondaires | 2 |

*Ecoles protestantes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 60 |
| — — supérieures | 13 |
| Ecole secondaire | 1 |

*Ecoles syriennes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles latines primaires | 13 |
| — syriennes anc. primaires | 9 |
| — syriennes anc. primaires supérieures | 24 |
| — syriennes primaires | 21 |

*Ecoles chaldéennes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 16 |
| Ecole primaire supérieure | 1 |
| Ecoles secondaires | 2 |

*Ecoles maronites.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 6 |
| Ecole secondaire | 1 |

*Ecoles nestoriennes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 8 |

*Ecoles serbes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 51 |
| — — supérieures | 2 |
| Ecole secondaire | 1 |

*Ecoles bulgares.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 182 |
| — — supérieures | 12 |
| Ecoles secondaires | 2 |

*Ecoles valaques.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 12 |
| Ecole primaire supérieure | 1 |

ÉCOLES ÉTRANGÈRES

*Ecoles roumaines.*

| | |
|---|---|
| Ecole secondaire | 1 |

*Ecoles anglaises.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 32 |
| — — supérieures | 10 |
| Ecole secondaire | 1 |

*Ecoles allemandes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 8 |
| — — supérieures | 8 |
| — secondaires | 3 |
| — normales | 4 |

*Ecoles russes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 20 |
| — — supérieures | 3 |
| Ecole secondaire | 1 |

*Ecoles françaises.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 36 |
| — — supérieures | 22 |
| — secondaires | 29 |
| Ecole normale | 1 |

*Ecoles américaines.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 44 |
| — — supérieures | 9 |
| — secondaires | 24 |
| Ecole supérieure | 1 |

*Ecoles autrichiennes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 9 |
| Ecole secondaire | 1 |

*Ecoles italiennes.*

| | |
|---|---|
| Ecoles primaires | 22 |
| — — supérieures | 7 |
| Ecole secondaire | 1 |

On pourra trouver des renseignements statistiques plus détaillés concernant les écoles non musulmanes dans les publications officielles des divers patriarchats, dans le Bulletin de l'Alliance israélite universelle, dans celui de l'Alliance française, et dans les publications des diverses sociétés étrangères entretenant des écoles en Turquie.

[Le présent article a été rédigé en utilisant l'article *Turquie* de la première édition du Dictionnaire, écrit par M. J. PREUX, professeur à l'Ecole des langues orientales, et en le complétant par des communications dues à l'obligeance d'un Français qui réside à Constantinople.]

# U

**UNIVERSELLE (LANGUE).** — L'idée d'une langue universelle pouvant servir indistinctement à tous les hommes pour échanger leurs pensées a, depuis longtemps, hanté les plus grands esprits. Descartes a émis sur ce sujet des vues d'une justesse et d'une précision admirables. En demandant à la langue universelle d'être « régulière, pratique, compréhensible partout à l'aide du seul dictionnaire », il a tracé d'avance le programme qu'on a cherché à remplir de nos jours. Leibnitz, pendant toute sa vie, s'est préoccupé de la question d'une langue universelle, dont les hommes les plus éminents de notre époque (Ampère, Max Müller, Renouvier, Bréal, E. Naville, Berthelot, Tolstoï, etc.) ont continué à affirmer la possibilité et la nécessité. Voltaire considérait déjà la diversité des langues comme « un des plus grands fléaux de la vie », et Montesquieu écrivait : « La communication des peuples est si grande qu'ils ont absolument besoin d'une langue commune ». Et le dix-huitième siècle ne connaissait ni la vapeur, ni le télégraphe et le téléphone, ni l'automobile, ni l'aéroplane! La nécessité d'une langue internationale résulte, avec une éclatante évidence, du développement merveilleux des moyens de transport et de communications, qui entraîne la communauté d'intérêts et d'idées, le besoin toujours croissant de coopération et d'entente entre tous les peuples A quoi bon pouvoir se transporter en quelques heures dans un pays étranger si l'on ne peut s'y faire comprendre? A quoi bon pouvoir télégraphier d'un bout du monde à l'autre si les deux correspondants n'ont pas de langue commune? La barrière formée par la diversité des langues est aujourd'hui le principal obstacle au progrès de la science, du commerce et de la civilisation.

L'idée d'une langue internationale a cependant des ennemis. Il est vrai que ces ennemis ne sont autres que l'amour-propre, l'égoïsme ou un intérêt mal entendu, « égoïsme aristocratique du lettré dilettante et polyglotte qui, fier de posséder plusieurs langues, s'inquiète peu de savoir si d'autres, moins privilégiés, ont la faculté ou le loisir d'acquérir ce luxe coûteux; égoïsme professionnel du spécialiste qui, cantonné dans son domaine étroit, ne comprend pas les besoins matériels et moraux des travailleurs d'une autre classe »; patriotisme à vues étroites enfin qui ne s'aperçoit pas qu'une langue internationale, loin d'étouffer les nationalités, ne ferait que les fortifier, puisqu'elle permettrait à toutes les nations, les petites aussi bien que les grandes, de conserver leur propre idiome, en leur fournissant un moyen facile, commode et simple de communiquer avec les autres pays. Elle permettrait en particulier « à la France de se faire mieux connaitre, et serait pour elle un véhicule nouveau et puissant pour répandre dans le monde sa pensée bienfaitrice » (Appell).

I. Certains préconisent l'emploi du latin comme langue universelle, en rappelant qu'il a autrefois joué ce rôle. Mais la meilleure preuve qu'il n'y est plus apte, c'est que les savants eux-mêmes ont dû renoncer à s'en servir, tant à cause de la difficulté de son acquisition et de son maniement qu'en raison de son incapacité à exprimer les idées pratiques et modernes.

D'autres ont proposé d'adopter, comme langue internationale, une langue vivante. Mais, si l'on y réfléchit, on s'aperçoit vite que cette solution est irréalisable. La préférence accordée à une langue quelconque soulèverait immédiatement les protestations irréductibles de tous les autres peuples. L'amour-propre national, assez puissant encore pour provoquer chaque jour de sanglants conflits, ne consentirait jamais à s'incliner. Le français a joui longtemps, comme langue diplomatique, d'un certain caractère d'internationalité : ne le voyons-nous pas perdre de plus en plus ce privilège et être obligé de céder la place aux autres langues? Il y a cent ans, tout diplomate étranger devait savoir le français. Aujourd'hui on refuse, dans les congrès diplomatiques, de reconnaître le français comme langue internationale officielle. On entend des diplomates russes soutenir que le russe est la langue internationale de l'avenir; ils ont sans doute de bonnes raisons à faire valoir, mais cela n'empêche pas que tous ceux qui ne sont pas Russes ne voient là qu'une insoutenable prétention.

D'ailleurs la langue d'un peuple n'est pas seulement l'incarnation de son génie et le symbole de l'unité et de la vie nationales, elle est aussi le véhicule de ses idées et de ses goûts et l'instrument de son commerce; elle constitue ainsi un ressort d'influence politique, économique et sociale d'une incomparable puissance. Les Anglais, dont la langue s'est répandue dans tout l'univers en même temps que leur commerce, auraient assurément quelques droits à proposer l'adoption de leur langue comme langue internationale. Mais croit-on que les Allemands, les Français, les Russes pourraient accepter de conclure un marché de dupes qui conférerait à la nation anglaise un avantage énorme sur ses rivales et lui attribuerait une sorte d'hégémonie non seulement intellectuelle, morale et sociale, mais aussi industrielle et commerciale? Et en admettant même que, par impossible, tous les peuples civilisés, dans un bel élan de fraternité, se missent d'accord sur le choix de la langue de l'un d'eux, le problème ne serait pas encore résolu, car toutes les langues vivantes, hérissées d'irrégularités et de complications tout comme le latin, sont fort longues, fort difficiles et fort coûteuses à apprendre.

On a proposé aussi d'adopter, pour les relations interntaionales, l'emploi parallèle de deux, trois ou quatre langues vivantes qui seraient considérées également et concurremment comme internationales. Mais qui ne voit que cette solution est encore moins satisfaisante que la précédente? Elle laisserait subsister des langues des nations privilégiées devant lesquelles les autres nations, à coup sûr lésées, refuseraient d'abdiquer leurs droits. D'autre part, nous serions condamnés à apprendre plusieurs langues dont chacune demande de longues années d'étude et d'exercice. L'enseignement devrait être réduit presque exclusivement aux langues vivantes déjà si absorbantes, et l'on aurait encore plus de peine à trouver dans les programmes la place nécessaire pour les connaissances positives et scientifiques et pour la culture morale et littéraire. On ne voit pas où serait l'avantage d'une solution qui n'aboutirait en somme qu'à perpétuer l'actuel et fâcheux état de choses.

Il ne reste donc qu'à recourir à une langue artificielle et neutre, qui, seule, pourra ménager les susceptibilités patriotiques de toutes les nationalités et

concilier leurs intérêts en les mettant toutes sur le pied d'égalité.

Et il faut bien remarquer que l'existence d'une langue internationale artificielle et neutre ne nuirait en rien à l'étude des langues nationales : elle leur permettrait au contraire de sauvegarder leur intégrité et de conserver intactés leurs qualités propres, qu'affaiblirait le rôle de truchement international. Elle permettrait en particulier à la langue française de conserver toute sa valeur classique et de rester la langue de la bonne société et des élites.

II. De nombreux projets de langue artificielle ont été proposés depuis le dix-septième siècle. On en trouvera la liste fort longue, encore qu'incomplète, dans l'*Histoire de la langue universelle*, par Couturat et Leau, Hachette, 1907. Les premiers en date sont ceux de deux Anglais, Dalgarno (1661) et Wilkins (1668). Sous l'influence de la philosophie un peu présomptueuse de l'époque, qui se berçait de l'illusion d'arriver sans difficulté à la connaissance totale et définitive de la nature, ces projets, de même que tous ceux qui essaient de résoudre le problème au moyen d'une langue philosophique inventée *a priori* et reposant sur une classification logique, considérée comme complète et parfaite, des idées primitives, étaient voués à un échec fatal. Plus tard, renonçant aux ambitions philosophiques, d'autres inventeurs se bornèrent à numéroter les idées d'une façon purement empirique et pratique, tout en continuant à attribuer aux diverses combinaisons phonétiques une signification arbitraire sans se soucier de rappeler en rien les éléments des langues existantes. C'est ainsi que Sudre composa, vers le milieu du dix-neuvième siècle, une langue dont les seuls éléments étaient les sept notes musicales diversement combinées. Malgré les plus hauts encouragements, cette tentative échoua, comme doivent inévitablement échouer tous les essais de langues inventées arbitrairement qui, ne s'appuyant point sur nos habitudes linguistiques, défient les mémoires les plus sûres et ne peuvent devenir de véritables langues vivantes. C'est dans cette catégorie que rentrent les projets récents dits Spokil, Langue Bleue, Dilpok, etc., dont la seule chose que l'on puisse dire est que personne, pas même leurs auteurs, n'a été capable de les apprendre et de s'en servir. On doit également considérer comme une langue de ce genre le Volapük (1879), inventé par Mgr Schleier, qui, malgré sa prétention d'emprunter ses radicaux aux langues existantes, les déforme tellement, en vertu de principes arbitraires, qu'il les rend méconnaissables. Qui reconnaîtrait, par exemple, dans le mot même de *volapük*, les racines *world*, monde, et *speak*, parler?

III. La solution du problème ne peut donc se trouver que dans une langue *a posteriori*, n'inventant pas ses éléments, mais les empruntant aux langues européennes. La première idée d'une langue de ce genre se trouve dans l'*Encyclopédie* du dix-huitième siècle. Elle a été reprise par le profond penseur Renouvier, qui écrivait, en 1855, que la langue internationale devait être philosophique, c'est-à-dire logique, régulière, fixe et définitive par sa grammaire, mais, au contraire, empirique, c'est-à-dire empruntée, malléable, indéfiniment enrichissable et perfectible, par son vocabulaire. Nous ne nous arrêterons pas sur la Communicationsprache, l'Universalsprache, la langue néo-latine, la Pasilingua (1885), etc., dont les noms seuls subsistent. Il nous faut arriver à l'Esperanto pour trouver une langue qui nous fasse sortir du domaine des hypothèses et des projets pour entrer dans le monde des faits et des réalités vivantes et agissantes.

IV. L'Esperanto est l'œuvre du Dr Zamenhof, né le 15 décembre 1859, à Bielostok (Pologne Russe). Après de longues années de réflexion, de travail et d'incessants et multiples essais pratiques, il édita lui-même sa première brochure en 1887. Les premiers progrès se firent avec une extrême lenteur, car Zamenhof ne possédait ni fortune ni relations, ni rien de ce qui permet de « lancer » une idée. Si la langue esperanto a pris plus tard un si étonnant développement, elle ne l'a pas dû à des appuis extérieurs, mais seulement à ses qualites intrinsèques. Elle se propagea d'abord en Russie, puis en Allemagne, où fut fondé, en 1889, le premier journal espérantiste. Des Anglais, des Américains, des Scandinaves, des Tchèques, des Italiens, des Espagnols, des Portugais, etc., la firent peu à peu connaître dans leurs pays respectifs. Le premier manuel français ne fut publié qu'en 1892, et l'Esperanto ne commença à se répandre en France qu'en 1896. Mais, depuis lors, les progrès sont rapides et l'Esperanto pénètre dans tous les milieux. On trouve l'historique de ce mouvement dans l'ouvrage de M. E. Archdeacon, publié chez Fayard : *Pourquoi je suis devenu espérantiste*, avec préface de Henri Farman. Actuellement, d'après les évaluations les plus modestes, il existe au moins 600 000 espérantistes répandus sur toute la surface du globe. Le nombre des sociétés espérantistes, qui était de 200 en 1904, est monté à plus de 1500 en 1910. Ces sociétés, fort actives, se rencontrent non seulement dans tous les pays d'Europe et d'Amérique, mais aussi dans les contrées les plus lointaines, les Indes, la Chine, le Japon, la Sibérie, Madagascar, le Natal, le Transvaal, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Malaisie, etc. Le groupe de Paris, fondé en 1900, comprend aujourd'hui plus d'un millier d'adhérents. On compte près de cent périodiques paraissant dans trente-quatre pays différents et jusqu'en Chine, au Japon, en Arménie, etc. La littérature espérantiste, tant œuvres originales que traductions, comprend plus de 2000 ouvrages et s'enrichit tous les jours. Les grandes collections de guides polyglottes éditées en Allemagne et en Angleterre ont déjà admis l'Esperanto sur le même pied que les autres langues vivantes. De même l'Esperanto est accepté officiellement dans plusieurs congrès scientifiques. De grandes maisons de commerce l'emploient Un grand nombre de chambres de commerce, particulièrement en Allemagne, lui ont accordé leur appui. L'Association espérantiste universelle (U. E. A.), admirablement organisée et qui a son centre à Genève, possède des agences dans toutes les villes du monde et permet à ceux mêmes qui ne connaissent pas l'Esperanto d'en tirer des avantages pratiques et commerciaux. L'enseignement de l'Esperanto est déjà officiel et même parfois obligatoire dans un certain nombre d'écoles de différents pays. En France, MM. Cornet et Godart, députés, ont déposé des projets de loi tendant à comprendre son étude dans les programmes universitaires. Tous les ans ont lieu des congrès espérantistes (Boulogne-sur-Mer, 1905; Genève, 1906; Cambridge, 1907; Dresde, 1908; Barcelone, 1909; Washington, 1910), dont chacun, marquant un nouveau succès et attirant sur l'Esperanto l'attention et la bienveillance des gouvernements et des plus hautes personnalités, accélère singulièrement la propagande.

Ces succès s'expliquent facilement : la grammaire de l'Esperanto, réduite à 16 courtes règles qui ne souffrent aucune exception, est si simple et si logique qu'on l'apprend en moins d'une heure. Le vocabulaire, fondé sur le principe de l'internationalité des racines, est composé de telle sorte que l'Esperanto est pour chaque Européen ou Américain la langue la plus voisine de la sienne. Le principe de l'invariabilité des éléments lexicologiques, et la possibilité de décomposer tous les mots en racines indépendantes possédant chacune son sens propre, concourent à rendre l'Esperanto extrêmement facile à comprendre et à manier. Leur application permet de traduire un texte esperanto sans connaître un mot de la langue, uniquement à l'aide du dictionnaire, ce qui n'est possible dans aucune autre langue. « Cette propriété agglutinante sert de base à un système de dérivation régulier et autonome qui soulage la mémoire en permettant de former avec un minimum de racines à apprendre le maximum de mots utiles » (Couturat). « J'ai pu arriver au bout de deux petites heures, écrit Tolstoï, à lire couramment la langue. »

Une autre qualité remarquable de l'Esperanto, et celle peut-être qui assure le mieux sa supériorité, c'est la simplicité, l'internationalité, et par-dessus tout la clarté et la netteté vocale de son phonétisme. Par la suppression de tous les sons qui offrent des difficultés à certains peuples et de toutes les nuances

dans les voyelles, par l'attribution d'un seul son à chaque lettre, par la constance de l'accent tonique qui se trouve dans tous les mots à la même place, par l'heureux choix des voyelles finales, qui caractérisent les parties du discours et servent en même temps de tampons euphoniques, Zamenhof a su donner à l'Esperanto une prononciation facile, coulante, harmonieuse, et surtout étonnamment claire, sonore, distincte et saisissable pour l'oreille. C'est ainsi que, suivant une constatation mille fois répétée, il y a moins de différence entre la façon de parler de deux espérantistes appartenant à deux nations différentes quelconques qu'entre celle d'un Parisien et d'un Marseillais; c'est ainsi que deux espérantistes de nationalité différente et qui n'ont appris l'Esperanto que dans les livres, sans l'avoir jamais entendu parler, se comprennent parfaitement dès la première entrevue.

Plus facile à apprendre, à saisir, à comprendre et à manier que toute autre langue naturelle ou artificielle, se trouvant à la portée non seulement de l'homme d'étude, mais aussi de tous ceux qui ne possèdent qu'une instruction primaire moyenne et peu de loisirs, l'Esperanto jouit, de plus, d'une souplesse merveilleuse qui le rend propre à tous les emplois et aux exigences littéraires et scientifiques aussi bien qu'aux usages pratiques, commerciaux et utilitaires. Instrument incomparable de traduction, il se moule sans peine, sans rien perdre de sa précision, sur les langues les plus différentes, et il suit la pensée humaine dans toutes ses complications et toutes ses nuances. Bon nombre d'œuvres littéraires ou scientifiques, classiques ou modernes, ont pu déjà être traduites en Esperanto par le Dr Zamenhof et ses adeptes. « L'Esperanto n'est plus, dit excellemment M. Couturat, une langue artificielle, figée et morte, simple décalque de nos langues; c'est vraiment une langue naturelle, une langue vivante, autonome, qui possède des ressources intrinsèques et illimitées, qui a une physionomie originale et un esprit propre; c'est une langue capable de vivre, de se développer, d'égaler en élégance et en style les langues naturelles, et de les dépasser en richesse, en souplesse et en variété. »

Il est particulièrement intéressant de signaler ici les qualités pédagogiques de l'Esperanto. C'est surtout à ce point de vue qu'il est vrai de dire que l'Esperanto est « le latin de la démocratie ». Chacun sait qu'on ne peut connaître à fond sa propre langue qu'à la condition de pouvoir la comparer à une langue étrangère. L'Esperanto présente à cet égard les mêmes avantages qu'une langue étrangère quelconque. « C'est, dit M. Durieux, directeur d'école à Lille, un aide dont professeurs et élèves peuvent tirer de grands avantages dès son introduction dans la classe. L'Esperanto dans une leçon, c'est le ferment dans la pâte, l'assaisonnement dans la nourriture. » Il offre de plus des avantages pédagogiques spéciaux dus tant à la constitution de son vocabulaire qu'à ses qualités particulières de simplicité et de logique. Admirable instrument d'analyse, il sert d'introduction à l'étude des langues étrangères et la facilite singulièrement, ainsi que l'a fait depuis longtemps remarquer le professeur Mayor, de l'université de Cambridge, cité par le général Sébert, membre de l'Institut, dans une brochure intitulée *L'Esperanto et les langues nationales*. « L'Esperanto deviendra un jour, écrit M. Boirac, recteur de Dijon, un des plus puissants instruments dont disposeront nos maîtres pour l'enseignement des langues vivantes. » Ainsi s'explique ce fait, en apparence paradoxal, que beaucoup des plus fervents espérantistes sont des professeurs de langues vivantes.

En tous cas, pour le moment, l'Espéranto, répandu dans le monde comme il l'est, est d'une utilité incontestable pour les voyageurs, les savants et les industriels.

V. Le succès de l'Esperanto a, comme il était naturel, suscité des concurrences, et les auteurs de langues internationales continuent à proposer leurs projets, dont le principal défaut est de n'être jamais que des projets. C'est ainsi que nous avons vu paraître, depuis 1887, le Kosmos, le Lingua, le Latinesce, l'Anglo-franca, le Myrana, le Communia, le Novlatin, le Mundolingue, l'Universala, le Novilatiin, le Nuoveroman, l'Idiom neutral, l'Apolema, l'Ido, puis les incessants projets d'Ido perfectionné de Brandt, Seidel, Duthil, etc., qui se détruisent l'un l'autre. Bien que quelques-unes de ces tentatives arrivent à faire un certain bruit que ne justifient ni leurs qualités, purement théoriques, ni le nombre restreint de leurs adeptes, il semble bien qu'elles ne puissent espérer que des succès éphémères, parce que leurs auteurs ne tiennent pas assez de compte des exigences de la pratique et attribuent une importance exagérée aux théories spéculatives. De plus, ils négligent un fait d'une importance capitale, qui est l'existence même, la vie, la puissance acquise de l'Esperanto. Ce fait rend vaines à certains égards toutes les objections et discussions théoriques. « C'est avant tout, dit l'illustre philologue autrichien Schuchardt, d'un problème pratique qu'il s'agit. Il importe sans doute que la langue adoptée soit la plus parfaite possible. Mais cela n'est après tout qu'une question secondaire, si la langue est seulement simple et facile. Le problème essentiel est d'assurer à une telle langue, quand même elle ne serait pas la meilleure et pourvu qu'elle possède une perfection relative suffisante, le privilège de l'exclusivité. » A tous ces récents projets, il manque jusqu'à présent ce qui fait la force de l'Esperanto, l'unité et la fixité de la langue, qui n'exclut point cependant une élasticité susceptible d'un progrès et d'un perfectionnement indéfinis.

En résumé, si nous étudions le problème d'une langue internationale, nous sommes amenés à conclure que l'adoption d'une langue morte ou d'une langue vivante ou de plusieurs langues vivantes pour remplir ce rôle présente des difficultés insurmontables. Seule une langue artificielle et neutre peut fournir une solution satisfaisante.

Pour le moment, c'est l'Esperanto qui tient incontestablement la corde comme la langue la plus répandue et, d'après ses partisans, la plus simple et la plus pratique.

Une autre langue supérieure à l'Esperanto sera-t-elle inventée un jour? C'est le secret de l'avenir. Mais, en l'attendant, si nous ne profitions pas de ce qui est à notre portée nous risquerions de renoncer dès maintenant aux immenses avantages qu'offre une langue universelle. [E. Grosjean-Maupin.]

**UNIVERSITÉ IMPÉRIALE, UNIVERSITÉ DE FRANCE.** — Napoléon voulut organiser l'instruction publique de manière à l'avoir tout entière dans sa main; il voulut même que nul ne pût enseigner en France que par sa volonté et conformément aux programmes qu'il aurait institués. On trouvera à l'article *Napoléon Ier* l'histoire de la fondation de l'Université impériale et des indications sur son organisation.

Après la chute de Napoléon, Louis XVIII (Voir *Louis XVIII*) maintint provisoirement l'existence de l'Université, que l'ordonnance du 17 février 1815, si elle eût été exécutée, aurait transformée en la décentralisant. Le retour de l'empereur empêcha la réalisation de ce projet. La seconde Restauration créa, pour remplacer le grand-maître, une Commission de l'instruction publique, qui reçut en 1820 le nom de Conseil royal de l'instruction publique. L'ordonnance du 1er juin 1822 rétablit le grand-maître, et celle du 26 août 1824 créa un ministre secrétaire d'Etat au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, auquel fut remise la charge d'exercer les fonctions de grand-maître de l'Université. En 1828 (Voir *Charles X*), l'instruction publique fut séparée des affaires ecclésiastiques, et fut dirigée par un ministre spécial. L'année suivante, il y eut de nouveau un ministère des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique, dont le chef fut grand-maître de l'Université.

La Charte de 1830 proclama le principe de la liberté de l'enseignement : mais l'Université n'en fut pas moins maintenue, avec son grand-maître qui eut le titre de ministre de l'instruction publique.

Pour l'histoire de l'Université sous la monarchie de Juillet, Voir *Louis-Philippe*.

Après la révolution de Février, le parti catholique, qui réclamait depuis plus de trente ans l'abolition du

monopole universitaire, sut profiter de la situation. La loi du 15 mars 1850, tout en conservant certaines formes extérieures de l'organisation établie, mit fin en réalité à l'existence de l'Université. A partir de 1848, le ministre de l'instruction publique avait cessé de porter le titre de grand-maître; et si le mot d'Université de France est encore employé pour désigner l'ensemble des établissements d'instruction publique, ce n'est là qu'un terme consacré par l'usage, mais qui ne répond plus à une réalité légale. Sur l'histoire de l'Université de France depuis 1848, voir les articles *Liberté d'enseignement*, *Napoléon III*, et les divers articles consacrés aux ministres de l'instruction publique.

Voir aussi, pour tout l'ensemble de la question, l'article général *France*.

Nous donnons ci-après la loi du 10 mai 1806, ainsi qu'un certain nombre de décrets, d'ordonnances, etc., relatifs à l'Université, de 1808 à 1845.

### Loi relative à la création de l'Université.

Du 10 mai 1806.

ARTICLE PREMIER. — Il sera formé, sous le nom d'*Université impériale*, un corps chargé exclusivement de l'enseignement et de l'éducation publique dans tout l'empire.

ART. 2. — Les membres du corps enseignant contracteront des obligations civiles, spéciales et temporaires.

ART. 3. — L'organisation du corps enseignant sera présentée, en forme de loi, au Corps législatif, à la session de 1810.

(La loi promise ne fut jamais présentée. L'empereur se contenta d'un simple décret, qui fut publié le 17 mars 1808.)

### Décret impérial portant organisation de l'Université.

Du 17 mars 1808.

Napoléon, par la grâce de Dieu et la Constitution, empereur des Français, roi d'Italie et protecteur de la Confédération du Rhin;

Vu la loi du 10 mai 1806, portant création d'un corps enseignant;

Notre Conseil d'Etat entendu,

Nous avons décrété et décrétons ce qui suit :

TITRE PREMIER. — ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'UNIVERSITÉ.

ARTICLE PREMIER. — L'enseignement public, dans tout l'empire, est confié exclusivement à l'Université.

ART. 2. — Aucune école, aucun établissement quelconque d'instruction, ne peut être formé hors de l'Université impériale, et sans l'autorisation de son chef.

ART. 3. — Nul ne peut ouvrir d'école, ni enseigner publiquement, sans être membre de l'Université impériale, et gradué par l'une de ses facultés. Néanmoins l'instruction dans les séminaires dépend des archevêques et évêques, chacun dans son diocèse. Ils en nomment et révoquent les directeurs et professeurs. Ils sont seulement tenus de se conformer aux règlements pour les séminaires, par nous approuvés.

ART. 4. — L'Université impériale sera composée d'autant d'académies qu'il y a de cours d'appel.

ART. 5. — Les écoles appartenant à chaque académie seront placées dans l'ordre suivant :

1° Les facultes, pour les sciences approfondies et la collation des grades;

2° Les lycées, pour les langues anciennes, l'histoire, la rhétorique, la logique et les éléments des sciences mathématiques et physiques;

3° Les colléges, écoles secondaires communales, pour les éléments des langues anciennes et les premiers principes de l'histoire et des sciences;

4° Les institutions, écoles tenues par des instituteurs particuliers, où l'enseignement se rapproche de celui des collèges;

5° Les pensions, pensionnats appartenant à des maîtres particuliers, et consacrés à des études moins fortes que celles des institutions;

6° Les petites écoles, écoles primaires, où l'on apprend à lire, à écrire, et les premières notions du calcul.

TITRE II. — DE LA COMPOSITION DES FACULTÉS.

ART. 6. — Il y aura, dans l'Université impériale, cinq ordres de facultés, savoir :

1° Des facultés de théologie;
2° Des facultés de droit;
3° Des facultés de médecine;
4° Des facultés des sciences mathématiques et physiques;
5° Des facultés des lettres.

ART. 7. — L'évêque ou l'archevêque du chef-lieu de l'académie présentera au grand-maître les docteurs en théologie parmi lesquels les professeurs seront nommés. Chaque présentation sera de trois sujets au moins, entre lesquels sera établi le concours sur lequel il sera prononcé par les membres de la faculté de théologie.

Le grand-maître nommera, pour la première fois, les doyens et professeurs entre les docteurs présentés par l'archevêque ou l'évêque, ainsi qu'il est dit ci-dessus.

Les doyens et professeurs des autres facultés seront nommés, pour la première fois, par le grand-maître. Après la première formation, les places de professeurs vacantes dans ces facultés seront données au concours.

ART. 8. — Il y aura autant de facultés de théologie que d'églises métropolitaines; et il y en aura une à Strasbourg et une à Genève pour la religion réformée.

Chaque faculté de théologie sera composée de trois professeurs au moins; le nombre pourra en être augmenté, si celui des élèves paraît l'exiger.

ART. 9. — De ces trois professeurs, l'un enseignera l'histoire ecclésiastique, l'autre le dogme, et le troisième la morale évangélique.

ART. 10. — Il y aura à la tête de chaque faculté de théologie un doyen, qui sera choisi parmi les professeurs.

ART. 11. — Les écoles actuelles de droit formeront douze facultés du même nom, appartenant aux académies dans les arrondissements desquelles elles sont situées. Elles resteront organisées comme elles le sont par la loi du 22 ventôse an XII, et le décret impérial du quatrième jour complémentaire de la même année.

ART. 12. — Les cinq écoles actuelles de médecine formeront cinq facultés du même nom, appartenant aux académies dans lesquelles elles sont placées. Elles conserveront l'organisation déterminée par la loi du 19 ventôse an XI.

ART. 13. — Il sera établi auprès de chaque lycée chef-lieu d'une académie une faculté des sciences. Le premier professeur de mathématiques du lycée en fera nécessairement partie. Il sera ajouté trois professeurs, l'un de mathématiques, l'autre d'histoire naturelle, et le troisième de physique et de chimie. Le proviseur et le censeur y seront adjoints.

L'un des professeurs sera doyen.

ART. 14. — A Paris, la faculté des sciences sera formée de la réunion de deux professeurs du Collège de France, de deux du Muséum d'histoire naturelle, de deux de l'Ecole polytechnique, et de deux professeurs de mathématiques des lycées.

Un de ces professeurs sera nommé doyen.

Le lieu où elle siègera, ainsi que celui de la faculté des lettres, sera déterminé par le chef de l'Université.

ART. 15. — Il y aura auprès de chaque lycée chef-lieu d'une académie une faculté des lettres : elle sera composée du professeur de belles-lettres du lycée, et de deux autres professeurs.

Le proviseur et le censeur pourront leur être adjoints.

Le doyen sera choisi parmi les trois premiers membres.

A Paris, la faculté des lettres sera formée de trois professeurs du Collège de France et de trois professeurs de belles-lettres des lycées.

Le lieu où elle siègera, ainsi que celui où se tiendront les actes de la faculté des sciences de Paris, sera déterminé par le chef de l'Université.

TITRE III. — DES GRADES DES FACULTÉS ET DES MOYENS DE LES OBTENIR.

§ 1. — *Des grades en général.*

ART. 16. — Les grades dans chaque faculté seront au nombre de trois, savoir: le baccalauréat, la licence, le doctorat.

ART. 17. — Les grades seront conférés par les facultés à la suite d'examens et d'actes publics.

ART. 18. — Les grades ne donneront pas le titre de membre de l'Université, mais ils seront nécessaires pour l'obtenir.

§ 2. — *Des grades de la faculté des lettres.*

ART. 19. — Pour être admis à subir l'examen du baccalauréat dans la faculté des lettres, il faudra : 1° être âgé au moins de seize ans; 2° répondre sur tout ce qu'on enseigne dans les hautes classes des lycées.

ART. 20. — Pour subir l'examen de la licence dans la même faculté, il faudra : 1° produire ses lettres de bachelier obtenues depuis un an; 2° composer en latin et en français sur un sujet et dans un temps donnés.

ART. 21. — Le doctorat, dans la faculté des lettres, ne pourra être obtenu qu'en présentant son titre de licencié, et en soutenant deux thèses, l'une sur la rhétorique et la logique, l'autre sur la littérature ancienne : la première devra être écrite et soutenue en latin.

§ 3. — *Des grades de la faculté des sciences mathématiques et physiques.*

ART. 22. — On ne sera reçu bachelier dans la faculté des sciences qu'après avoir obtenu le même grade dans celle des lettres, et qu'en répondant sur l'arithmétique, la géométrie, la trigonométrie rectiligne, l'algèbre et son application à la géométrie.

ART. 23. — Pour être reçu licencié dans la faculté des sciences, on répondra sur la statique et sur le calcul différentiel et intégral.

ART. 24. — Pour être reçu docteur dans cette faculté, on soutiendra deux thèses, soit sur la mécanique et l'astronomie, soit sur la physique et la chimie, soit sur les trois parties de l'histoire naturelle, suivant celle de ces sciences à l'enseignement de laquelle on déclarera se destiner.

§ 4. — *Des grades des facultés de médecine et de droit.*

ART. 25. — Les grades des facultés de médecine et de droit continueront à être conférés d'après les lois et règlements établis pour ces écoles.

ART. 26. — A compter du 1er octobre 1815, on ne pourra être admis au baccalauréat dans les facultés de droit et de médecine sans avoir au moins le grade de bachelier dans celle des lettres.

§ 5. — *Des grades de la faculté de théologie.*

ART. 27. — Pour être admis à subir l'examen du baccalauréat en théologie, il faudra : 1° être âgé de vingt ans; 2° être bachelier dans la faculté des lettres; 3° avoir fait un cours de trois ans dans une des facultés de théologie. On n'obtiendra les lettres de bachelier qu'après avoir soutenu une thèse publique.

ART. 28. — Pour subir l'examen de la licence en théologie, il faudra produire ses lettres de bachelier obtenues depuis un an au moins.

On ne sera reçu licencié dans cette faculté qu'après avoir soutenu deux thèses publiques, dont l'une sera nécessairement en latin.

Pour être reçu docteur en théologie, on soutiendra une dernière thèse générale.

TITRE IV. — DE L'ORDRE QUI SERA ÉTABLI ENTRE LES MEMBRES DE L'UNIVERSITÉ; DES RANGS ET DES TITRES ATTACHÉS AUX FONCTIONS.

§ 1. — *Des rangs parmi les fonctionnaires.*

ART. 29. — Les fonctionnaires de l'Université impériale prendront rang entre eux dans l'ordre suivant :

RANGS

| | d'administration | d'enseignement |
|---|---|---|
| 1. | Le grand-maître. | |
| 2. | Le chancelier. | |
| 3. | Le trésorier. | |
| 4. | Les conseillers à vie. | |
| 5. | Les conseillers ordinaires. | |
| 6. | Les inspecteurs de l'Université. . . . . . . | |
| 7. | Les recteurs des académies . . . . . . . | |
| 8. | Les proviseurs des académies . . . . . . . | |
| 9. | Les doyens des facultés. | |
| 10. | . . . . . . . . . . . . | Les professeurs des facultés. |
| 11. | Les moniteurs des lycées. | |
| 12. | Les censeurs des lycées. | |
| 13. | . . . . . . . . . . . . | Les professeurs des lycées. |
| 14. | Les principaux des collèges . . . . . . . . | |
| 15. | . . . . . . . . . . . . | Les agrégés. |
| 16. | . . . . . . . . . . . . | Les régents des collèges. |
| 17. | Les chefs d'institution. | |
| 18. | Les maîtres de pension. | |
| 19. | . . . . . . . . . . . . | Les maîtres d'étude. |

ART. 30. — Après la première formation de l'Université impériale, l'ordre des rangs sera suivi dans la nomination des fonctionnaires, et nul ne pourra être appelé à une place qu'après avoir passé par les places inférieures.

Les emplois formeront ainsi une carrière qui présentera au savoir et à la bonne conduite l'espérance d'arriver aux premiers rangs dans l'Université impériale.

ART. 31. — Pour remplir les diverses fonctions énumérées ci-dessus, il faudra avoir obtenu, dans les différentes facultés, des grades correspondant à la nature et à l'importance de ces fonctions :

1° Les emplois de maître d'étude et de pension ne pourront être occupés que par des individus qui auront obtenu le grade de bachelier dans la faculté des lettres;

2° Il faudra être bachelier dans les deux facultés des lettres et des sciences pour devenir chef d'institution;

3° Les principaux et les régents des collèges, les agrégés et les professeurs des sixième et cinquième, des quatrième et troisième classes des lycées, devront avoir le grade de bachelier dans les facultés des lettres ou des sciences, suivant qu'ils enseignent les langues ou les mathématiques;

4° Les agrégés et professeurs de deuxième et de première classe dans les lycées devront être licenciés dans les facultés relatives à leurs classes;

5° Les agrégés et professeurs de belles-lettres et de mathématiques transcendantes dans les lycées devront être docteurs dans les facultés des lettres et des sciences;

6° Les censeurs seront licenciés dans ces deux facultés;

7° Les proviseurs, au grade de docteur dans les lettres, joindront celui de bachelier dans les sciences;

8° Les professeurs des facultés et les doyens devront être docteurs dans leurs facultés respectives.

§ 2. — *Des titres attachés aux fonctions.*

ART. 32. — Il est créé parmi les gradués fonctionnaires de l'Université des titres honorifiques destinés à distinguer les fonctions éminentes, et à récompenser les services rendus à l'enseignement.

Ces titres seront au nombre de trois, savoir : 1° les titulaires; 2° les officiers de l'Université; 3° les officiers des académies.

ART. 33. — A ces titres seront attachées : 1° des pensions qui seront données par le grand-maître; 2° une décoration qui consistera dans une double palme brodée sur la partie gauche de la poitrine. La décoration sera brodée en or pour les titulaires, en argent pour les officiers de l'Université, en soie bleue et blanche pour les officiers des académies.

ART. 34. — Seront titulaires de l'Université, dans l'ordre suivant :

1° Le grand-maître de l'Université;

2° Le chancelier de l'Université;
3° Le trésorier de l'Université;
4° Les conseillers à vie de l'Université.

Art. 35 — Seront, de droit, officiers de l'Université les conseillers ordinaires de l'Université, les inspecteurs de l'Université, les recteurs, les inspecteurs des académies, les doyens et professeurs des facultés.

Le titre d'officier de l'Université pourra être accordé par le grand-maître aux proviseurs, censeurs et aux professeurs des deux premières classes des lycées, les plus recommandables par leurs talents et par leurs services.

Art. 36. — Seront, de droit, officiers des académies, les proviseurs, censeurs et professeurs des deux premières classes des lycées, et les principaux des collèges.

Le titre d'officier des académies pourra aussi être accordé par le grand-maître aux autres professeurs des lycées, ainsi qu'aux régents des collèges et aux chefs d'institution, dans le cas où ces divers fonctionnaires auraient mérité cette distinction par des services éminents.

Art. 37. — Les professeurs et agrégés des lycées, les régents des collèges et les chefs d'institution qui n'auraient pas les titres précédents porteront, ainsi que les maîtres de pension et les maîtres d'étude, le seul titre de membres de l'Université.

Titre V. — Des bases de l'enseignement dans les écoles de l'Université.

Art. 38. — Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement :

1° Les préceptes de la religion catholique;

2° La fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions;

3° L'obéissance aux statuts du corps enseignant, qui ont pour objet l'uniformité de l'instruction, et qui tendent à former pour l'Etat des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille;

4° Tous les professeurs de théologie seront tenus de se conformer aux dispositions de l'édit de 1682, concernant les quatre propositions contenues en la déclaration du clergé de France de ladite année.

Titre VI. — Des obligations que contractent les membres de l'Université.

Art. 39. — Aux termes de l'article 2 de la loi du 10 mai 1806, les membres de l'Université impériale, lors de leur installation, contracteront par serment les obligations civiles, spéciales et temporaires qui doivent les lier au corps enseignant.

Art. 40. — Ils s'engageront à l'exacte observation des statuts et règlements de l'Université.

Art. 41. — Ils promettront obéissance au grand-maître dans tout ce qu'il leur commandera pour notre service et pour le bien de l'enseignement.

Art. 42. — Ils s'engageront à ne quitter le corps enseignant et leurs fonctions qu'après en avoir obtenu l'agrément du grand-maître, dans les formes qui vont être prescrites.

Art. 43. — Le grand-maître pourra dégager un membre de l'Université de ses obligations, et lui permettre de quitter le corps. En cas de refus du grand-maître, et de persistance de la part d'un membre de l'Université dans la résolution de quitter le corps, le grand-maître sera tenu de lui délivrer une lettre d'*exeat* après trois demandes consécutives, réitérées de deux mois en deux mois.

Art. 44. — Celui qui aura quitté le corps enseignant sans avoir rempli ces formalités sera rayé du tableau de l'Université, et encourra la peine attachée à cette radiation.

Art. 45. — Les membres de l'Université ne pourront accepter aucune fonction publique ou particulière et salariée, sans la permission authentique du grand-maître.

Art. 46. — Les membres de l'Université seront tenus d'instruire le grand-maître et ses officiers de tout ce qui viendrait à leur connaissance de contraire à la doctrine et aux principes du corps enseignant, dans les établissements d'instruction publique.

Art. 47. — Les peines de discipline qu'entraînerait la violation des devoirs et des obligations seront :

1° Les arrêts;

2° La réprimande en présence d'un conseil académique;

3° La censure en présence du Conseil de l'Université;

4° La mutation pour un emploi inférieur;

5° La suppression des fonctions pour un temps déterminé, avec ou sans privation totale ou partielle du traitement;

6° La réforme ou la retraite donnée avant le temps de l'éméritat, avec un traitement moindre que la pension des émérites;

7° Enfin la radiation du tableau de l'Université.

Art. 48. — Tout individu qui aura encouru la radiation sera incapable d'être employé dans aucune administration publique.

Art. 49. — Les rapports entre les peines et les contraventions aux devoirs, ainsi que la graduation de ces peines d'après les différents emplois, seront établis par des statuts.

Titre VII. — Des fonctions et attributions du grand-maitre de l'Université.

Art. 50. — L'Université impériale sera régie et gouvernée par le grand-maître, qui sera nommé et révocable par nous.

Art. 51. — Le grand-maître aura la nomination aux places administratives et aux chaires des collèges et des lycées; il nommera également les officiers des académies et ceux de l'Université; et il fera toutes promotions dans le corps enseignant.

Art. 52. — Il instituera les sujets qui auront obtenu les chaires des facultés, d'après des concours dont le mode sera déterminé par le Conseil de l'Université.

Art. 53. — Il nommera et placera, dans les lycées, les élèves qui auront concouru pour obtenir des bourses entières ou partielles

Art. 54. — Il accordera la permission d'enseigner et d'ouvrir des maisons d'instruction aux gradués de l'Université qui la lui demanderont, et qui auront rempli les conditions exigées par les règlements pour obtenir cette permission.

Art. 55. — Le grand-maître nous sera présenté par notre ministre de l'intérieur, pour nous soumettre, chaque année : 1° le tableau des établissements d'instruction, et spécialement des pensions, institutions, collèges et lycées; 2° celui des officiers de l'Université; 3° le tableau de l'avancement des membres du corps enseignant qui l'auront mérité par leurs services. Il fera publier ces tableaux à l'ouverture de l'année scolaire.

Art. 56. — Il pourra faire passer d'une académie dans une autre les régents et principaux des collèges entretenus par les communes, ainsi que les fonctionnaires et professeurs des lycées, en prenant l'avis de trois membres du Conseil.

Art. 57. — Il aura le droit d'infliger les arrêts, la réprimande, la censure, la mutation et la suspension des fonctions (article 47) aux membres de l'Université qui auront manqué assez gravement à leurs devoirs pour encourir ces peines.

Art. 58. — D'après les examens, et sur les rapports favorables des facultés, visés par les recteurs, le grand-maître ratifiera les réceptions. Dans le cas où il croira devoir refuser cette ratification, il en sera référé à notre ministre de l'intérieur, qui nous en fera son rapport, pour être pris par nous, en notre Conseil d'Etat, le parti qui sera jugé convenable.

Lorsqu'il le jugera utile au maintien de la discipline, le grand-maître pourra faire recommencer les examens pour l'obtention des grades.

Art. 59. — Les grades, les titres, les fonctions, les chaires, et, en général, tous les emplois de l'Université impériale, seront conférés aux membres de ce corps par des diplômes donnés par le grand-maître et portant le sceau de l'Université.

ART. 60. — Il donnera aux différentes écoles les règlements de discipline, qui seront discutés par le Conseil de l'Université.

ART. 61. — Il convoquera et présidera ce Conseil; et il en nommera les membres, ainsi que ceux des conseils académiques, comme il sera dit aux titres suivants.

ART. 62. — Il se fera rendre compte de l'état des recettes et des dépenses des établissements d'instruction, et il le fera présenter au Conseil de l'Université par le trésorier.

ART. 63. — Il aura le droit de faire afficher et publier les actes de son autorité, et ceux du Conseil de l'Université : ces actes devront être munis du sceau de l'Université, représentant un aigle portant une palme, suivant le modèle annexé au présent décret.

TITRE VIII. — DES FONCTIONS ET ATTRIBUTIONS DU CHANCELIER ET DU TRÉSORIER DE L'UNIVERSITÉ.

ART. 64. — Il y aura, immédiatement après le grand-maître, deux titulaires de l'Université impériale : l'un aura le titre de *chancelier*, et l'autre celui de *trésorier*.

ART. 65. — Le chancelier et le trésorier seront nommés et révocables par nous.

ART. 66. — En l'absence du grand-maître, ils présideront le Conseil, suivant l'ordre de leur rang.

ART. 67. — Le chancelier sera chargé du dépôt et de la garde des archives et du sceau de l'Université; il signera tous les actes émanés du grand-maître et du Conseil de l'Université; il signera également les diplômes donnés pour toutes les fonctions. Il présentera au grand-maître les titulaires, les officiers de l'Université et des académies, ainsi que les fonctionnaires qui devront prêter le serment. Il surveillera la rédaction du grand registre annuel des membres de l'Université, dont il sera parlé au titre XII.

ART. 68. — Le trésorier sera spécialement chargé des recettes et des dépenses de l'Université; il veillera à ce que les droits perçus dans tout l'empire, au profit de l'Université, soient versés fidèlement dans son trésor; il ordonnancera les traitements et pensions des fonctionnaires de l'Université. Il surveillera la comptabilité des lycées, des colléges, et de tous les établissements des académies; il en fera son rapport au grand-maître et au Conseil de l'Université.

TITRE IX. — DU CONSEIL DE L'UNIVERSITÉ

§ 1. — *De la formation du Conseil.*

ART. 69. — Le Conseil de l'Université sera composé de trente membres.

ART. 70. — Dix de ces membres, dont six choisis parmi les inspecteurs, et quatre parmi les recteurs, seront conseillers à vie ou conseillers titulaires de l'Université. Ils seront brevetés par nous.

Les conseillers ordinaires, au nombre de vingt, seront pris parmi les inspecteurs, les doyens et professeurs des facultés, les proviseurs des lycées.

ART. 71. — Tous les ans, le grand-maître fera la liste des vingt conseillers ordinaires qui doivent compléter le Conseil pendant l'année.

ART. 72. — Pour être conseiller à vie, il faudra avoir au moins dix ans d'ancienneté dans le corps de l'Université, avoir été cinq ans recteur ou inspecteur, et avoir siégé en cette qualité au Conseil.

ART. 73. — Un secrétaire général, choisi parmi les conseillers ordinaires, et nommé par le grand-maître, rédigera les procès-verbaux des séances du Conseil.

ART. 74. — Le Conseil de l'Université s'assemblera au moins deux fois par semaine, et plus souvent si le grand-maître le juge nécessaire.

ART. 75. — Le Conseil sera partagé pour le travail en cinq sections :

La première s'occupera de l'état ou du perfectionnement des études;

La seconde, de l'administration et de la police des écoles;

La troisième, de leur comptabilité;

La quatrième, du contentieux;

Et la cinquième, des affaires du sceau de l'Université.

Chaque section examinera les affaires qui lui seront renvoyées par le grand-maître, et en fera le rapport au Conseil, qui en délibèrera.

§ 2. — *Des attributions du Conseil.*

ART. 76. — Le grand-maître proposera à la discussion du Conseil tous les projets de règlements et de statuts qui pourront être faits pour les écoles de divers degrés.

ART. 77. — Toutes les questions relatives à la police, à la comptabilité et à l'administration générale des facultés, des lycées et des colléges, seront jugées par le Conseil, qui arrêtera les budgets de ces écoles sur le rapport du trésorier de l'Université.

ART. 78. — Il jugera les plaintes des supérieurs et les réclamations des inférieurs.

ART. 79. — Il pourra seul infliger aux membres de l'Université les peines de la réforme et de la radiation (art. 47), d'après l'instruction et l'examen des délits qui emporteront la condamnation à ces peines.

ART. 80. — Le Conseil admettra ou rejettera les ouvrages qui auront été ou devront être mis entre les mains des élèves, ou placés dans les bibliothèques des lycées et des colléges; il examinera les ouvrages nouveaux qui seront proposés pour l'enseignement des mêmes écoles.

ART. 81. — Il entendra le rapport des inspecteurs, au retour de leur mission.

ART. 82. — Les affaires contentieuses relatives à l'administration générale des académies et de leurs écoles, et celles qui concerneront les membres de l'Université en particulier par rapport à leurs fonctions, seront portées au Conseil de l'Université. Les décisions, prises à la majorité absolue des voix, et après une discussion approfondie, seront exécutées par le grand-maître. Néanmoins il pourra y avoir recours à notre Conseil d'Etat contre les décisions, sur le rapport de notre ministre de l'intérieur.

ART. 83. — D'après la proposition du grand-maître, et sur la présentation de notre ministre de l'intérieur, une commission du Conseil de l'Université pourra être admise à notre Conseil d'Etat pour solliciter la réforme des règlements et les décisions interprétatives de la loi.

ART. 84. — Les procès-verbaux des séances du Conseil de l'Université seront renvoyés, chaque mois, à notre ministre de l'intérieur : les membres du Conseil pourront faire insérer dans ces procès-verbaux les motifs de leurs opinions, lorsqu'elles différeront de l'avis adopté par le Conseil.

TITRE X. — DES CONSEILS ACADÉMIQUES.

ART. 85. — Il sera établi au chef-lieu de chaque académie un conseil composé de dix membres, désignés par le grand-maître parmi les fonctionnaires et officiers de l'académie.

ART. 86. — Les conseils académiques seront présidés par les recteurs; ils s'assembleront au moins deux fois par mois, et plus souvent si les recteurs le jugent convenable. Les inspecteurs des études y assisteront lorsqu'ils se trouveront dans les chefs-lieux des académies.

ART. 87. — Il sera traité dans les conseils académiques : 1° de l'état des écoles de leurs arrondissements respectifs; 2° des abus qui pourraient s'introduire dans leur discipline, leur administration économique, ou dans leur enseignement, et des moyens d'y remédier; 3° des affaires contentieuses relatives à leurs écoles en général, ou aux membres de l'Université résidant dans leurs arrondissements; 4° des délits qui auraient pu être commis par ces membres; 5° de l'examen des comptes dans les écoles et les colléges situés dans leurs arrondissements.

ART. 88. — Les procès-verbaux et rapports de ces conseils seront envoyés par les recteurs au grand-maître, et communiqués par lui au Conseil de l'Université, qui en délibèrera, soit pour remédier aux abus dénoncés, soit pour juger les délits et contraventions d'après l'instruction écrite, comme il est dit à l'article 79. Les recteurs pourront joindre leur avis particulier aux procès-verbaux des conseils académiques.

ART. 89. — A Paris, le Conseil de l'Université remplira les fonctions de conseil académique.

TITRE XI. — DES INSPECTEURS DE L'UNIVERSITÉ ET DES INSPECTEURS DES ACADÉMIES.

ART. 90. — Les inspecteurs généraux de l'Université seront nommés par le grand-maître, et pris parmi les officiers de l'Université; leur nombre sera de vingt au moins, et ne pourra excéder trente.

ART. 91. — Ils seront partagés en cinq ordres comme les facultés: ils n'appartiendront à aucune académie en particulier; ils les visiteront alternativement, et sur l'ordre du grand-maître, pour reconnaître l'état des études et de la discipline dans les facultés, les lycées et les collèges, pour s'assurer de l'exactitude et des talents des professeurs, des régents et des maîtres d'étude, pour examiner les élèves, enfin pour en surveiller l'administration et la comptabilité.

ART. 92. — Le grand-maître aura le droit d'envoyer dans les académies, et pour des inspections extraordinaires, des membres du Conseil autres que les inspecteurs de l'Université, lorsqu'il y aura lieu d'examiner et d'instruire quelque affaire importante.

ART. 93. — Il y aura dans chaque académie un ou deux inspecteurs particuliers, qui seront chargés, par ordre du recteur, de la visite et de l'inspection des écoles de leur arrondissement, spécialement des collèges, des institutions, des pensions, et des écoles primaires. Ils seront nommés par le grand-maître, sur la présentation des recteurs.

TITRE XII. — DES RECTEURS DES ACADÉMIES.

ART. 94. — Chaque académie sera gouvernée par un recteur, sous les ordres du grand-maître, qui le nommera pour cinq ans, et le choisira parmi les officiers des académies.

ART. 95. — Les recteurs pourront être renommés autant de fois que le grand-maître le jugera utile.

Ils résideront dans les chefs-lieux des académies.

ART. 96. — Ils assisteront aux examens et réceptions des facultés. Ils viseront et délivreront les diplômes des gradués, qui seront de suite envoyés à la ratification du grand-maître.

ART. 97. — Ils se feront rendre compte par les doyens des facultés, les proviseurs des lycées et les principaux des collèges, de l'état de ces établissements; et ils en dirigeront l'administration, surtout sous le rapport de la sévérité dans la discipline et de l'économie dans les dépenses.

ART. 98. — Ils feront inspecter, et surveiller par les inspecteurs particuliers des académies, les écoles, et surtout les collèges, les institutions et les pensions, et ils feront eux-mêmes des visites le plus souvent qu'il leur sera possible.

ART. 99. — Il sera tenu dans chaque école, par ordre des recteurs, un registre sur lequel chaque administrateur, professeur, agrégé, régent et maître d'étude inscrira lui-même, et par colonnes, ses nom, prénom, âge, lieu de naissance, ainsi que les places qu'il a occupées, les emplois qu'il a remplis dans les écoles.

Les chefs des écoles enverront un double de ces registres aux recteurs de leurs académies, qui le feront parvenir au chancelier de l'Université. Le chancelier fera dresser, sur ces listes académiques, un registre général pour chaque année, lequel sera déposé aux archives de l'Université.

TITRE XIII. — DES RÈGLEMENTS A DONNER AUX LYCÉES, AUX COLLÈGES, AUX INSTITUTIONS, AUX PENSIONS, ET AUX ÉCOLES PRIMAIRES.

ART. 100. — Le grand-maître fera revoir, discuter et arrêter au Conseil de l'Université les règlements existant aujourd'hui pour les lycées et les collèges. Les changements et modifications qui pourront y être faits devront s'accorder avec les dispositions suivantes.

ART. 101. — A l'avenir, et après l'organisation complète de l'Université, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux et régents des collèges, ainsi que les maîtres d'étude de ces écoles, seront astreints au célibat et à la vie commune.

Les professeurs des lycées pourront être mariés, et dans ce cas ils logeront hors des lycées. Les professeurs célibataires pourront y loger et profiter de la vie commune.

Aucun professeur de lycée ne pourra ouvrir de pensionnat, ni faire des classes publiques, hors du lycée; chacun d'eux pourra néanmoins prendre chez lui un ou deux élèves qui suivront les classes du lycée.

ART. 102. — Aucune femme ne pourra être logée ni reçue dans l'intérieur des lycées et des collèges.

ART. 103. — Les chefs d'institution et les maîtres de pension ne pourront exercer sans avoir reçu du grand-maître de l'Université un brevet portant pouvoir de tenir leur établissement. Ce brevet sera de dix années, et pourra être renouvelé. Ils se conformeront les uns et les autres aux règlements que le grand-maître leur adressera après les avoir fait délibérer et arrêter en Conseil de l'Université.

ART. 104. — Il ne sera rien imprimé et publié pour annoncer les études, la discipline, les conditions de pension, ni sur les exercices des élèves dans les écoles, sans que les divers prospectus et programmes aient été soumis aux recteurs et aux conseils des académies, et sans en avoir obtenu l'approbation.

ART. 105. — Sur la proposition des recteurs, l'avis des inspecteurs, et d'après une information faite par les conseils académiques, le grand-maître, après avoir consulté le Conseil de l'Université, pourra faire fermer les institutions et pensions où il aura été reconnu des abus graves et des principes contraires à ceux que professe l'Université.

ART. 106. — Le grand-maître fera discuter par le Conseil de l'Université la question relative aux degrés d'instruction qui devront être attribués à chaque genre d'école, afin que l'enseignement soit distribué le plus uniformément possible dans toutes les parties de l'empire, et pour qu'il s'établisse une émulation utile aux bonnes études.

ART. 107. — Il sera pris par l'Université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, à écrire, et les premières notions du calcul dans les écoles primaires, ne soit exercé désormais que par des maîtres assez éclairés pour communiquer facilement et sûrement ces premières connaissances à tous les hommes.

ART. 108. — A cet effet, il sera établi, auprès de chaque académie, et dans l'intérieur des collèges ou des lycées, une ou plusieurs classes normales, destinées à former des maîtres pour les écoles primaires On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer.

ART. 109. — Les frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, leur prescrira un habit particulier, et fera surveiller leurs écoles.

Les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université.

TITRE XIV. — DU MODE DE RENOUVELLEMENT DES FONCTIONNAIRES ET PROFESSEURS DE L'UNIVERSITÉ.

§ 1er. — *Des aspirants, et de l'école normale.*

ART. 110. — Il sera établi à Paris un pensionnat normal, destiné à recevoir jusqu'à trois cents jeunes gens, qui y seront formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences.

ART. 111. — Les inspecteurs choisiront, chaque année, dans les lycées, d'après des examens et des concours, un nombre déterminé d'élèves, âgés de dix-sept ans au moins, parmi ceux dont les progrès et la bonne conduite auront été les plus constants et qui annonceront le plus d'aptitude à l'administration ou à l'enseignement.

ART. 112. — Les élèves qui se présenteront à ce concours devront être autorisés, par leur père ou par leur tuteur, à suivre la carrière de l'Université. Ils ne pourront être reçus au pensionnat normal qu'en s'engageant à rester dix années au moins dans le corps enseignant.

ART. 113. — Ces aspirants suivront les leçons du Collège de France, de l'Ecole polytechnique, ou du Muséum d'histoire naturelle, suivant qu'ils se destineront à enseigner les lettres ou les divers genres de sciences.

Art. 114. — Les aspirants, outre ces leçons, auront, dans leur pensionnat, des répétiteurs choisis parmi les plus anciens et les plus habiles de leurs condisciples, soit pour recevoir les objets qui leur seront enseignés dans les écoles spéciales ci-dessus désignées, soit pour s'exercer aux expériences de physique et de chimie, et pour se former à l'art d'enseigner.

Art. 115. — Les aspirants ne pourront pas rester plus de deux ans au pensionnat normal. Ils y seront entretenus aux frais de l'Université, et astreints à une vie commune, d'après un règlement que le grand-maître fera discuter au Conseil de l'Université.

Art. 116. — Le pensionnat normal sera sous la surveillance immédiate d'un des quatre recteurs conseillers à vie, qui y résidera, et aura sous lui un directeur des études.

Art. 117. — Le nombre des aspirants à recevoir chaque année dans les lycées, et à envoyer au pensionnat normal de Paris, sera réglé par le grand-maître, d'après l'état et le besoin des lycées et des collèges.

Art. 118. — Les aspirants, dans le cours de leurs deux années d'études au pensionnat normal, ou à leur terme, devront prendre leurs grades, à Paris, dans la faculté des lettres ou dans celle des sciences. Ils seront de suite appelés par le grand-maître pour remplir des places dans les académies.

§ 2. — *Des agrégés.*

Art. 119. — Les maîtres d'étude des lycées et les régents des collèges seront admis à concourir entre eux pour obtenir l'agrégation au professorat des lycées.

Art. 120. — Le mode d'examen nécessaire pour le concours des agrégés sera déterminé par le Conseil de l'Université.

Art. 121. — Il sera reçu successivement un nombre d'agrégés suffisant pour remplacer les professeurs des lycées. Ce nombre ne pourra excéder le tiers de celui des professeurs.

Art. 122. — Les agrégés auront un traitement annuel de quatre cents francs, qu'ils toucheront jusqu'à ce qu'ils soient nommés à une chaire de lycée; ils seront répartis par le grand-maître dans les académies : ils remplaceront les professeurs malades.

Titre XV. — De l'éméritat et des retraites.

Art. 123. — Les fonctionnaires de l'Université compris dans les quinze premiers rangs, à l'article 29, après un exercice de trente années sans interruption, pourront être déclarés émérites, et obtenir une pension de retraite qui sera déterminée, suivant les différentes fonctions, par le Conseil de l'Université.

Chaque année d'exercice au-dessus de trente ans sera comptée aux émérites, et augmentera leur pension d'un vingtième.

Art. 124. — Les pensions d'émérite ne pourront pas être cumulées avec les traitements attachés à une fonction quelconque de l'Université.

Art. 125. — Il sera établi une maison de retraite, où les émérites pourront être reçus et entretenus aux frais de l'Université.

Art. 126. — Les fonctionnaires de l'Université attaqués, pendant l'exercice de leurs fonctions, d'une infirmité qui les empêcherait de les continuer, pourront être reçus dans la maison de retraite avant l'époque de leur éméritat.

Art. 127. — Les membres des anciennes corporations enseignantes, âgés de plus de soixante ans, qui se trouveront dans le cas indiqué par les articles précédents, pourront être admis dans la maison de retraite de l'Université, ou obtenir une pension d'après la décision du grand-maître, auquel ils adresseront leurs titres.

Titre XVI. — Des costumes.

Art. 128. — Le costume commun à tous les membres de l'Université sera l'habit noir, avec une palme brodée en soie bleue sur la partie gauche de la poitrine.

Art. 129. — Les régents et professeurs feront leurs leçons en robe d'étamine noire. Par-dessus la robe, et sur l'épaule gauche, sera placée la chausse, qui variera de couleur selon les facultés, et de bordure seulement suivant les grades.

Art. 130. — Les professeurs de droit et de médecine conserveront leur costume actuel.

Titre XVII. — Des revenus de l'Université impériale.

Art. 131. — Les quatre cent mille francs de rentes inscrits sur le grand-livre, et appartenant à l'instruction publique, formeront l'apanage de l'Université impériale.

Art. 132. — Toutes les rétributions payées pour collation des grades dans les facultés de théologie, des lettres et des sciences seront versées dans le trésor de l'Université.

Art. 133. — Il sera fait, au profit du même trésor, un prélèvement d'un dixième sur les droits perçus dans les écoles de droit et de médecine, pour les examens et réceptions. Les neuf autres dixièmes continueront à être appliqués aux dépenses de ces facultés.

Art. 134. — Il sera prélevé, au profit de l'Université et dans toutes les écoles de l'empire, un vingtième sur la rétribution payée par chaque élève pour son instruction.

Ce prélèvement sera fait par le chef de chaque école, qui en comptera, tous les trois mois au moins, au trésorier de l'Université impériale.

Art. 135. — Lorsque la rétribution payée pour l'instruction des élèves sera confondue avec leurs pensions, les conseils académiques détermineront la somme à prélever sur chaque pensionnaire pour le trésor de l'Université.

Art. 136. — Il sera établi, sur la proposition du Conseil de l'Université, et suivant les formes adoptées pour les règlements d'administration publique, un droit de sceau pour tous les diplômes, brevets, permissions, etc., signés par le grand-maître et qui seront délivrés par la chancellerie de l'Université. Le produit de ce droit sera versé dans le trésor de l'Université.

Art. 137. — L'Université est autorisée à recevoir les donations et legs qui lui seront faits, suivant les formes prescrites pour les règlements d'administration publique.

Titre XVIII. — Des dépenses de l'Université impériale.

Art. 138. — Les chancelier et trésorier auront chacun un traitement annuel de . . 15 000 fr.

| | | |
|---|---|---|
| Le secrétaire du conseil. . . | 10 000 | » |
| Les conseillers à vie. . . . . | 10 000 | » |
| Les conseillers ordinaires . . | 6 000 | » |
| Les inspecteurs et recteurs . | 6 000 | » |

Les frais de tournée seront payés à part.

Art. 139. — Il sera alloué pour l'entretien annuel de chacune des facultés des lettres et des sciences qui seront établies dans les académies, une somme de cinq à dix mille francs.

Art. 140. — Il sera fait un fonds annuel de huit cent mille francs pour l'entretien de trois cents élèves aspirants, et pour le traitement des professeurs ainsi que pour les autres dépenses de l'école normale.

Art. 141. — La somme destinée à l'entretien de la maison de retraite et à l'acquittement des pensions des émérites est fixée, pour la première année, à cent mille francs.

Pour chacune des années suivantes, ce fonds sera réglé par le grand-maître, en Conseil d'Université.

Art. 142. — Le grand-maître emploiera la portion qui pourra rester des revenus de l'Université impériale après l'acquittement des dépenses : 1° en pensions pour les membres de ce corps qui se seront le plus distingués par leurs services et leur attachement à ses principes; 2° en placements avantageux pour augmenter la dotation de l'Université.

Titre XIX. — Dispositions générales.

Art. 143. — L'Université impériale et son grand-maître, chargés exclusivement par nous du soin de l'éducation et de l'instruction publique dans tout l'em-

pire, tendront sans relâche à perfectionner l'enseignement dans tous les genres, à favoriser la composition des ouvrages classiques; ils veilleront surtout à ce que l'enseignement des sciences soit toujours au niveau des connaissances acquises, et à ce que l'esprit de système ne puisse jamais en arrêter les progrès.

ART. 144. — Nous nous réservons de reconnaître et de récompenser d'une manière particulière les grands services qui pourront être rendus par les membres de l'Université pour l'instruction de nos peuples; comme aussi de réformer, et ce par des décrets pris en notre Conseil, toute décision, statut ou acte émané du Conseil de l'Université ou du grand-maître, toutes les fois que nous le jugerons utile au bien de l'Etat.

**Décret impérial qui nomme le grand-maître, le chancelier et le trésorier de l'Université.**

Du 17 mars 1808.

Napoléon, etc.,

Nous avons décrété et décrétons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — Le sieur Fontanes, président du Corps législatif, est nommé grand-maître de l'Université.

ART. 2. — Le sieur Villaret, évêque de Casal, est nommé chancelier.

ART. 3. — Le sieur Delambre, secrétaire perpétuel de la première classe de l'Institut, est nommé trésorier.

**Décret impérial concernant règlement pour l'Université impériale.**

Du 17 septembre 1808.

Napoléon, etc.;

Notre Conseil d'État entendu,

Nous avons décrété et décrétons ce qui suit :

TITRE PREMIER.

ARTICLE PREMIER. — Le grand-maître de l'Université prêtera serment entre nos mains.

Il nous sera présenté, par le prince archi-chancelier, dans la chapelle impériale, avec le même cérémonial que les archevêques.

La formule du serment sera ainsi conçue :

« Sire, je jure devant Dieu à Votre Majesté de remplir tous les devoirs qui me sont imposés; de ne me servir de l'autorité qu'elle me confie que pour former des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie, à leurs parents; de favoriser, par tous les moyens qui sont en mon pouvoir, les progrès des lumières, des bonnes études et des bonnes mœurs; d'en perpétuer les traditions pour la gloire de votre dynastie, le bonheur des enfants et le repos des pères de famille. »

TITRE II.

ART. 2. — A dater du 1er janvier 1809, l'enseignement public dans tout l'empire sera confié exclusivement à l'Université.

ART. 3. — Tout établissement quelconque d'instruction qui, à l'époque ci-dessus, ne serait pas muni d'un diplôme exprès du grand-maître, cessera d'exister.

ART. 4. — Pour la première formation seulement, il ne sera pas nécessaire que les membres enseignants de l'Université soient gradués dans une faculté; ils ne seront tenus de l'être qu'à dater du 1er janvier 1815.

TITRE III.

ART. 5. — Avant le 1er décembre prochain, l'archevêque ou l'évêque du chef-lieu de chacune des académies où il y aura une faculté de théologie présentera au grand-maître les sujets parmi lesquels les doyens et les professeurs de théologie seront nommés.

ART. 6. — A l'égard des deux facultés de théologie de Strasbourg et de Genève, et de celle qui sera incessamment établie à Montauban, les candidats seront présentés, dans le même délai, par les présidents du consistoire de ces trois villes.

ART. 7. — Le grand-maître nommera, pour la première fois, les doyens et les professeurs entre les sujets présentés en nombre triple de celui des places auxquelles il faudra pourvoir, et cette nomination sera faite avant le 1er janvier 1809.

ART. 8. — Le grand-maître nommera également pour la première fois, et avant le 1er janvier 1809, les doyens et professeurs des autres facultés.

ART. 9. — Les chaires des facultés de théologie ne seront données au concours qu'à dater du 1er janvier 1815, et celle de lettres et sciences à compter du 1er janvier 1811; jusque-là il y sera nommé par le grand-maître.

TITRE IV.

ART. 10. — Jusqu'au 1er janvier 1815, époque à laquelle les personnes qui se destinent à l'instruction publique auront pu acquérir les qualités requises, l'ordre des rangs ne sera pas suivi dans les nominations de fonctionnaires; mais nul ne pourra être officier de l'Université, ou officier d'académie, avant l'âge de trente ans révolus.

ART. 11. — Toutefois, tous les individus qui ont exercé pendant dix ans des fonctions dans l'instruction publique pourront recevoir du grand-maître le diplôme du grade correspondant aux fonctions qu'ils remplissent.

Toutes les nominations du grand-maître qui ne seront pas faites parmi les individus ci-dessus désignés seront soumises à notre approbation; et lorsqu'elle aura été accordée, il sera délivré aux fonctionnaires un diplôme du grade correspondant aux fonctions auxquelles ils auront été promus.

Les conseillers titulaires seront nommés par nous incessamment. Ils jouiront dès à présent des honneurs et traitements attachés à leur titre. Ils recevront un brevet de conseiller à vie dans cinq ans, si, d'ici à cette époque, ils ont justifié nos espérances et notre confiance.

ART. 12. — Avant le 1er janvier 1809, le grand-maître nommera les conseillers ordinaires, les inspecteurs de l'Université, les recteurs et inspecteurs des académies, les proviseurs et censeurs des lycées, en se conformant aux règles qui viennent d'être établies.

TITRE V.

ART. 13. — Tous les inspecteurs, proviseurs, censeurs, professeurs, et autres agents actuels de l'instruction publique, seront tenus de déclarer au grand-maître s'ils sont dans l'intention de faire partie de l'Université impériale, et de contracter les obligations imposées à ses membres.

Ces déclarations devront être faites avant le 1er novembre prochain.

ART. 14. — Avant le 15 janvier 1809, tous les membres de l'Université devront avoir prêté le serment prescrit par l'article 39 de notre décret du 17 mars dernier; faute de quoi, ils ne pourront continuer leurs fonctions.

TITRE VI.

ART. 15. — Le grand-maître est autorisé à nommer, sur la présentation de trois sujets par le trésorier, un caissier général de l'Université, chargé, sous la surveillance du trésorier, de la totalité des recettes, et de l'acquittement des dépenses sur les ordonnances du trésorier.

Le caissier général rendra le compte annuel.

TITRE VII.

ART. 16. — Les articles 90 et 94 du décret du 17 mars, en ce qui concerne le choix des inspecteurs de l'Université et des recteurs des académies, n'auront de même leur exécution qu'à partir du 1er janvier 1811.

TITRE VIII.

ART. 17. — Le pensionnat normal sera mis en activité dans le cours de l'année 1809, le nombre des élèves pourra n'être porté qu'à cent la première année, à deux cents la seconde, et ne sera complété qu'à la troisième année.

ART. 18. — Le chef de l'école normale pourra être choisi par le grand-maître parmi les conseillers à vie, indistinctement, jusqu'à ce qu'il y ait quatre recteurs conseillers à vie.

TITRE IX.

ART. 19. — La maison des émérites sera ouverte dans le cours de l'année 1809.

ART. 20. — La retenue du vingt-cinquième, faite

jusqu'à ce jour sur les traitements des proviseurs, censeurs et professeurs, pour les pensions de retraite, aura lieu sur tous les traitements de l'Université.

TITRE X.

ART. 21. — Les fonds des bourses dans les lycées, fournis par le gouvernement, seront versés par douzième dans la caisse de l'Université, sur l'ordonnance de notre ministre de l'intérieur, et en vertu de la quittance du caissier de l'Université, visée par le trésorier.

ART. 22. — Le contingent annuel des villes, pour les bourses destinées dans chaque lycée aux élèves des écoles secondaires, sera versé par le caissier de la commune, et aussi par douzième, dans la caisse du lycée où les bourses seront établies, sur l'ordonnance des préfets, et à Paris sur l'ordonnance du ministre de l'intérieur.

ART. 23. — Les bâtiments des lycées et collèges, ainsi que ceux des académies, seront entretenus annuellement aux frais des villes où ils sont établis; en conséquence, les communes porteront chaque année à leur budget, pour être vérifiée, réglée et allouée par l'autorité compétente, la somme nécessaire à l'entretien et aux réparations de ces établissements, selon les états qui en seront fournis.

TITRE XI.

ART. 24. — La caisse d'amortissement est autorisée à ouvrir à l'Université impériale un crédit d'un million, avec intérêt de 5 %, pendant une année. L'Université, au fur et à mesure de ses rentrées, remboursera la caisse d'amortissement jusqu'à la libération entière.

TITRE XII.

ART. 25. — La rétribution annuelle des étudiants mentionnée à l'article 137 de notre décret du 17 mars dernier est fixée ainsi qu'il suit, savoir :

Pour les pensionnaires dans les pensions, institutions, collèges, lycées et séminaires, au vingtième du prix de la pension payée par chaque élève;

Pour les élèves à demi-pension, pour les externes, et pour les élèves gratuits ou non gratuits, à une somme égale à celle que paient les pensionnaires de l'établissement où ils sont admis.

ART. 26. — Les élèves de pension ou d'institution, qui suivent et paient comme externes les cours d'un lycée, ne paieront point la rétribution ci-dessus au lycée, mais seulement dans leur pension ou institution.

TITRE XIII.

ART. 27. — Il sera payé pour les diplômes portant permission d'ouvrir une école, accordés par le grand-maître en vertu des articles 2, 54 et 103 de notre décret du 17 mars, savoir :

Deux cents francs pour les maîtres de pension; à Paris, 300 francs; 400 francs pour les instituteurs [chefs d'institution]; à Paris, 600 francs. Ce paiement sera effectué, de dix ans en dix ans, à l'époque du renouvellement des diplômes.

ART. 28. — Le droit de sceau, pour ces diplômes, est compris dans les sommes ci-dessus.

ART. 29. — Les maîtres de pension et instituteurs [chefs d'institution] paieront chaque année, au 1er novembre, le quart de la somme ci-dessus fixée.

ART. 30. — Les rétributions mentionnées aux titres précédents seront exigibles à dater du 1er novembre 1809.

**Avis de Son Excellence M. le comte de Fontanes, grand-maître de l'Université impériale.**

(*Moniteur*, n° 321).

Le grand-maître de l'Université reçoit tous les jours plusieurs lettres dans lesquelles on demande :

1° Si tous les instituteurs primaires et les chefs des petites écoles sont assujettis à faire la déclaration prescrite par le décret du 17 septembre 1808, article 13;

2° Si ces mêmes instituteurs sont compris dans le nombre de ceux qui, aux termes de l'article 27 du même décret, doivent payer un diplôme portant permission d'enseigner.

Il est facile de résoudre ces deux questions par le rapprochement de quelques articles des décrets du 17 mars et du 17 septembre.

L'article 13 du décret du 17 septembre exige que tous les inspecteurs, proviseurs, censeurs, professeurs, et autres agents actuels de l'instruction publique, déclarent s'ils sont dans l'intention de faire partie de l'Université impériale, et de contracter les obligations imposées à ses membres.

Ainsi la loi s'applique sans aucune exception à tous les agents de l'instruction publique. Or, on ne peut douter que les instituteurs primaires, les chefs des petites écoles, ne soient au nombre de ces agents, puisqu'ils enseignent publiquement. D'ailleurs, l'article 5 du décret du 17 mars, § 6, range parmi les écoles qui appartiennent aux diverses académies de l'Université, les écoles primaires, les petites écoles, c'est-à-dire où les enfants n'apprennent qu'à lire et à écrire, et reçoivent seulement les premières notions du calcul. Les chefs de ces établissements sont donc assujettis à la déclaration.

Ils doivent en outre se pourvoir d'un diplôme qui leur accorde la permission d'enseigner; et cette obligation résulte de ce que l'enseignement public dans tout l'empire est confié exclusivement à l'Université, et de ce qu'en conséquence tout établissement quelconque qui ne serait pas muni d'un diplôme exprès du grand-maître doit cesser d'exister (articles 2 et 3 du décret du 17 septembre).

Mais ce diplôme, pour lequel les maîtres de pension et les chefs d'institution paieront un droit déterminé par les articles 27, 28 et 29 de ce même décret, sera délivré gratuitement aux instituteurs des écoles primaires et petites écoles telles qu'on vient de les définir. Ils seront seulement tenus d'acquitter le droit de sceau, et ce droit n'excédera pas trois francs une fois payés.

Toute autre interprétation de la loi serait trop contraire aux intentions du gouvernement. Il aurait craint, avec raison, de décourager des hommes aussi utiles que modestes, qui se chargent de donner à la classe indigente des villes et des campagnes les premiers éléments de la vie sociale.

**Décret impérial concernant les séminaires et les écoles consacrées spécialement aux élèves qui se destinent à l'état ecclésiastique.**

Du 9 avril 1809.

Napoléon, etc.,

Sur le rapport de notre ministre des finances;

Notre Conseil d'Etat entendu,

Nous avons décrété et décrétons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — Pour être admis dans les séminaires maintenus, par l'article 3 de notre décret du 17 mars, comme écoles spéciales de théologie, les élèves devront justifier qu'ils ont reçu le grade de bachelier dans la faculté des lettres.

ART. 2. — Les élèves actuellement existants dans lesdits séminaires pourront y continuer leurs études, quoiqu'ils n'aient pas rempli les conditions ci-dessus.

ART. 3 — Aucune autre école, sous quelque dénomination que ce puisse être, ne peut exister en France, si elle n'est régie par des membres de l'Université impériale, et soumise à ses règles.

ART. 4. — Le grand-maître de notre Université impériale et son Conseil accorderont un intérêt spécial aux écoles secondaires que les départements, les villes, les évêques ou les particuliers voudront établir, pour être consacrées plus spécialement aux élèves qui se destinent à l'état ecclésiastique.

ART. 5. — La permission de porter l'habit ecclésiastique pourra être accordée aux élèves desdites écoles, dont les prospectus et les règlements seront approuvés par le grand-maître et le Conseil de l'Université, toutes les fois qu'ils ne contiendront rien de contraire aux principes généraux de l'instruction.

ART. 6. — Le grand-maître pourra autoriser dans les écoles secondaires et lycées des fondations de bourses, demi-bourses ou toutes autres dotations pour des élèves destinés à l'état ecclésiastique.

ART. 7. — Nos ministres des cultes et de l'intérieur sont chargés de l'exécution du présent décret.

**Décret impérial concernant le régime de l'Université.** (Extraits.)

Du 15 novembre 1811.

Napoléon, etc.,
Sur le rapport de notre ministre de l'intérieur;
Notre Conseil d'Etat entendu,
Nous avons décrété et décrétons ce qui suit :

CHAPITRE PREMIER.

TITRE PREMIER. — *Des lycées.*

ARTICLE PREMIER. — Le nombre des lycées, dans toute l'étendue de l'empire, sera porté à cent : ceux qu'il faudra ériger en conséquence seront établis dans le plus court délai possible, et de manière qu'il y ait au moins quatre-vingts lycées en activité dans le cours de 1812, et les vingt autres dans le cours de 1813.

ART. 2. — Le grand-maître de l'Université, d'après les renseignements fournis par les recteurs, de l'avis des inspecteurs généraux, et sur la délibération du Conseil de l'Université, proposera, d'ici au 1er mars, le tableau des collèges qui devront être érigés en lycées, lesquels seront pris parmi ceux des villes les mieux situées, les mieux pourvues de locaux et de moyens, et qui auront montré le plus de zèle pour favoriser l'instruction; pour être par nous statué en notre Conseil d'Etat, et sur le rapport de notre ministre de l'intérieur.

ART. 3. — Les communes dont les collèges seront érigés en lycées continueront à pourvoir aux dépenses de premier établissement, et à l'entretien des locaux, en ce qui concerne les grosses réparations.

ART. 4. — Les locaux des lycées existants seront, dans le courant de l'année, mis en état de contenir, autant que possible, trois cents élèves. S'il est à cet effet besoin de fonds à fournir par les villes ou arrondissements, il y sera statué comme il est dit à l'article précédent.

ART. 5. — Les locaux des lycées nouvellement érigés seront de nature à contenir au moins deux cents élèves pensionnaires, et seront disposés dans le plus court délai pour les recevoir.

ART. 6. — Il sera dressé, des travaux à faire en exécution des articles 3, 4 et 5 ci-dessus, des plans et devis avec détails estimatifs, lesquels devront être approuvés par notre ministre de l'intérieur.

ART. 7. — Les règlements déjà faits seront observés dans tous les lycées.

ART. 8. — Il n'y aura qu'un lycée dans la même ville. Sont exceptées les villes de soixante mille âmes et au-dessus, où il pourrait y avoir un lycée et un ou plusieurs collèges.

ART. 9. — Il sera établi à Paris quatre nouveaux lycées, et les deux lycées qui n'ont point de pensionnaires seront mis en état d'en recevoir dans le cours de 1812.

TITRE II. — *Des collèges.*

ART. 10. — Les collèges seront divisés en deux classes, selon le degré d'enseignement autorisé dans chacun de ces établissements.

ART. 11. — Les traitements des régents et maîtres des collèges seront réglés et arrêtés par nous en Conseil d'Etat, sur l'avis du Conseil de l'Université et le rapport de notre ministre de l'intérieur, et classés parmi les dépenses fixes et ordinaires des villes.

Il en sera de même du traitement des principaux desdits collèges, toutes les fois qu'ils ne tiendront pas le collège pour leur propre compte.

ART. 12. — Les sommes qui devront être fournies par les communes respectives pour leurs collèges continueront à être chaque année arrêtées par nous dans le budget de ces communes, toutefois après qu'on nous aura fait connaître s'il existe un pensionnat, si ce pensionnat est en régie ou en entreprise, et quel est le résultat économique de son administration.

Le Conseil de l'Université donnera préalablement son avis, conformément à notre décret du 4 juin 1809.

ART. 13. — Les comptes des dépenses des collèges qui seront à la charge des communes seront rendus chaque année par le principal à un bureau composé du maire, président, d'un membre du conseil de l'académie ou autre délégué du recteur, de deux membres du conseil de département ou d'arrondissement, et de deux membres du conseil municipal.

Ces quatre derniers seront désignés chaque année par le préfet.

ART. 14. — A compter du 1er janvier 1812, les élèves pensionnaires des collèges porteront un habit bleu, dont la forme sera déterminée par le grand-maître.

TITRE III. — *Des institutions et pensions.*

§ 1er. — Des institutions.

ART. 15. — Les institutions placées dans les villes qui n'ont ni lycée ni collège ne pourront élever l'enseignement au-dessus des classes d'humanités.

Les institutions placées dans les villes qui possèdent un lycée ou un collège ne pourront qu'enseigner les premiers éléments qui ne font pas partie de l'instruction donnée dans les lycées ou collèges, et répéter l'enseignement du collège ou du lycée pour leurs propres élèves, lesquels seront obligés d'aller au lycée ou collège, et d'en suivre les classes.

§ 2. — Des pensions.

ART. 16. — Les pensions placées dans les villes où il n'y a ni lycée ni collège ne pourront élever l'enseignement au-dessus des classes de grammaire et des éléments d'arithmétique et de géométrie.

Dans les villes qui possèdent un lycée ou collège, elles ne pourront que répéter les leçons du lycée ou du collège jusqu'aux classes de grammaire et aux éléments de l'arithmétique et de la géométrie inclusivement.

Elles devront envoyer leurs élèves au lycée ou collège.

§ 3. — Règles communes aux institutions et aux pensions.

ART. 17. — A compter du 1er novembre 1812, les chefs d'institution et les maîtres de pension ne pourront avoir de pensionnaires à demeure dans leurs maisons au-dessus de l'âge de neuf ans, qu'autant que le nombre des pensionnaires que peut recevoir le lycée ou le collège établi dans la même ville, ou dans la résidence du lycée, se trouverait au complet.

ART. 18. — A cet effet, le nombre des pensionnaires que peut recevoir le lycée ou le collège sera constaté par le préfet, sur le rapport du proviseur ou du principal; et le procès-verbal en sera transmis au grand-maître de l'Université.

ART. 19. — Les chefs d'institution et les maîtres de pension ne pourront, en conséquence, recevoir des élèves à demeure au-dessus de l'âge de neuf ans que dans le cas où le proviseur ou le principal déclarerait que le nombre d'élèves déterminé par l'article ci-dessus est au complet, et que l'élève serait porteur de cette déclaration.

ART. 20. — Les articles ci-dessus seront applicables aux nouveaux lycées, à compter du commencement de l'année scolaire qui en suivra l'établissement.

ART. 21. — A compter de la prochaine rentrée des classes, tous les élèves reçus par les institutions et pensions porteront l'uniforme des lycées, à peine de clôture des établissements. Les inspecteurs feront les visites nécessaires pour s'assurer de l'observation de cette discipline.

ART. 22. — Dans les villes où il y a lycée ou collège, les élèves des institutions et pensions au-dessus de l'âge de dix ans seront conduits par un maître aux classes des lycées ou collèges.

ART. 23. — Les étudiants qui se présenteront pour prendre des grades dans les lettres ou les sciences seront tenus de représenter le certificat d'études dans une école de la même ville, à moins qu'ils ne prouvent avoir été élevés par un instituteur, par leur père, oncle ou frère.

TITRE IV. — *Des écoles secondaires consacrées à l'instruction des élèves qui se destinent à l'état ecclésiastique.*

ART. 24. — Les écoles plus spécialement consacrées à l'instruction des élèves qui se destinent à l'état ecclésiastique sont celles où ces élèves sont instruits dans les lettres et les sciences conformément à notre décret impérial du 9 avril 1809.

ART. 25. — Toutes ces écoles seront gouvernées par l'Université; elles ne pourront être organisées que par elle, régies que sous son autorité, et l'enseignement ne pourra y être donné que par des membres de l'Université étant à la disposition du grand-maître.

ART. 26. — Les prospectus et les règlements de ces écoles seront rédigés par le Conseil de l'Université, sur la proposition du grand-maître.

ART. 27. — Il ne pourra pas y avoir plus d'une école secondaire ecclésiastique par département. Le grand-maître désignera, avant le 15 décembre prochain, celles à conserver; toutes les autres seront fermées à dater du 1er janvier.

ART. 28. — A dater du 1er juillet 1812, toutes les écoles secondaires ecclésiastiques qui ne seraient point placées dans les villes où se trouve un lycée ou un collège seront fermées.

ART. 29. — Aucune école secondaire ecclésiastique ne pourra être placée dans la campagne.

ART. 30. — Toutes les maisons et meubles des écoles ecclésiastiques qui ne seront pas conservées seront saisis par l'Université pour être employés dans les établissements d'instruction publique.

ART. 31. — Nos préfets et nos procureurs généraux près nos cours impériales tiendront la main à ce que l'Université fasse exécuter les dispositions contenues dans les quatre articles précédents.

ART. 32. — Dans tous les lieux où il y a des écoles ecclésiastiques, les élèves de ces écoles seront conduits au lycée ou au collège pour y suivre leurs classes.

Les élèves des écoles secondaires ecclésiastiques porteront l'habit ecclésiastique; tous les exercices se feront au son de la cloche.

TITRE V. — *De la surveillance administrative sur les établissements dirigés par l'Université impériale.*

ART. 33. — Il n'est pas dérogé, par les dispositions précédentes, au droit qu'ont nos préfets et au devoir qui leur est imposé de surveiller les établissements d'instruction placés dans leurs départements respectifs.

ART. 34. — Ils s'attacheront spécialement à examiner si les dispositions de nos décrets impériaux sur le régime de ces établissements sont exactement observées; si les mœurs et la santé des élèves sont convenablement soignées.

ART. 35. — Ils visiteront par conséquent, de temps à autre, les lycées, collèges, institutions et pensions de leurs départements.

ART. 36. — Ils pourront déléguer les sous-préfets pour les visites des lycées ou collèges placés hors du chef-lieu.

ART. 37. — Les préfets pourront être accompagnés et assistés, dans leurs visites, du maire de la ville.

ART. 38. — Les proviseurs, principaux et chefs des divers établissements leur donneront tous les documents propres à les éclairer dans leurs recherches, conformément à l'art. 34 ci-dessus.

ART. 39. — Ils pourront recevoir, exiger au besoin, les renseignements des professeurs, maîtres, employés des établissements, et des pères de famille.

ART. 40. — Nos préfets ne pourront rien ordonner, rien changer à l'ordre administratif des lycées ou collèges, ni rien prescrire; mais ils seront tenus d'adresser à notre ministre de l'intérieur les informations qu'ils auront recueillies, et ils les accompagneront de leurs observations, et en instruiront le grand-maître.

CHAPITRE II. — DE LA DISCIPLINE ET JURIDICTION DE L'UNIVERSITÉ.

TITRE PREMIER. — *De la compétence.*

§ 1er. — De la compétence quant au personnel.

[Six articles, 41 à 46.]

§ 2. — De la compétence en matière de comptabilité.

[Quatre articles, 47 à 50.]

§ 3. — De la compétence en matière de droits dus à l'Université.

[Trois articles, 51 à 53.]

TITRE II. — *Des contraventions, des délits et des peines.*

*Section Ire.* — De ceux qui enseignent publiquement en contravention aux lois et aux statuts de l'Université, et de la clôture de leurs écoles.

[Quatre articles, 54 à 57.]

*Section II.* — De l'exécution des jugements du Conseil de l'Université en cette partie.

[Cinq articles, 58 à 62.]

*Section III.* — Des contraventions aux obligations et aux devoirs; des délits et des peines.

§ 1er. — Des contraventions aux devoirs envers l'Université.

[Huit articles, 63 à 70.]

§ 2. — Des délits entre les membres de l'Université.

[Cinq articles, 71 à 75.]

§ 3. — Des délits commis par les élèves

[Quatre articles, 76 à 79.]

Dispositions générales.

[Trois articles, 80 à 82.]

TITRE III. — *Des réclamations et des plaintes*

[Neuf articles, 83 à 91.]

TITRE IV. — *De l'instruction.*

§ 1er. — De l'instruction dans les affaires de la compétence du grand-maître seul.

[Un article, 92.]

§ 2. — Des affaires attribuées au Conseil de l'Université.

[Dix-huit articles, 93 à 110.]

§ 3. — De l'instruction en matière de comptabilité.

[Cinq articles, 111 à 115.]

§ 4. — Instructions et poursuites contre les débiteurs des droits dus à l'Université.

[Huit articles, 116 à 123.]

TITRE V. — *Du ministère public et de ses fonctions.*

[Quatre articles, 124 à 127.]

TITRE VI. — *Des jugements et de leur exécution.*

§ 1er. — Des ordonnances et jugements.

[Douze articles, 128 à 139.]

§ 2. — De l'exécution des ordonnances et jugements.

[Onze articles, 147 à 150.]

§ 3. — De l'exécution des jugements en matière de comptabilité.

[Six articles, 152 à 156.]

TITRE VII. — *De l'action de la justice et de la police ordinaire dans l'intérieur des établissements publics appartenant à l'Université.*

[Huit articles, 157 à 164.]

CHAPITRE III. — DU RANG DES RECTEURS ET DES CORPS ACADÉMIQUES.

ART. 165. — Le corps de l'académie, composé du recteur, des inspecteurs, du conseil académique et des facultés, prendra rang immédiatement après le corps municipal.

ART. 166. — Lorsqu'une faculté résidera dans un chef-lieu de département qui ne sera pas chef-lieu d'académie, elle prendra le même rang.

Le doyen marchera à la tête de la faculté.

ART. 167. — Les proviseurs des lycées assisteront aux cérémonies publiques et marcheront, avec l'académie et la faculté, au rang de leur grade dans l'Université.

CHAPITRE IV.

TITRE PREMIER. — *Des dotations et fondations provenant des universités, académies et collèges tant de l'ancien que du nouveau territoire de l'empire, attribuées à l'Université impériale.*

[Sept articles, 168 à 174.]

TITRE II. — *Des dotations et fondations qui seront faites à l'avenir.*

[Douze articles, 175 à 186.]

CHAPITRE V. — DISPOSITIONS GÉNÉRALES.

ART. 188. — Le Conseil de l'Université présentera un projet dans lequel il indiquera les professions auxquelles il conviendra d'imposer l'obligation de prendre des grades dans les diverses facultés.

Art. 188. — Le Conseil de l'Université présentera un projet de décret pour régulariser l'instruction et la réception des officiers de santé.

Art. 189. — Le grand-maître de l'Université rendra compte, dans le plus bref délai, de la situation actuelle des facultés de droit situées dans les diverses villes de notre empire, des progrès qu'elles ont fait depuis leur réunion à l'Université impériale. Il proposera les moyens de mettre leurs revenus propres en équilibre avec leurs dépenses, soit par la réduction des dépenses, soit par la translation ou la suppression de ces facultés qui n'auraient pu avoir un nombre suffisant d'élèves, soit enfin par l'élévation du taux des rétributions établies pour les inscriptions et les diplômes, afin d'être ensuite, sur le tout, et d'après le rapport de notre ministre de l'intérieur, statué ce qu'il appartiendra.

Art. 190. — Le grand-maître de l'Université rendra compte également à notre ministre de l'intérieur, qui nous en fera un rapport, des mesures prises pour l'exécution des articles 107 et 108 des statuts de l'Université impériale du 17 mars 1808, en ce qui concerne l'instruction primaire, et des résultats obtenus.

Art. 191. — Notre ministre de l'intérieur nous soumettra aussi un rapport relatif au mode particulier de surveillance que l'Université pourra exercer sur les maîtres d'école, ou sur les instituteurs des écoles primaires. Ce rapport devra proposer les moyens d'accorder avec la surveillance de l'Université, l'autorité que doivent conserver les préfets, les sous-préfets et les maires sur les maîtres et instituteurs des petites écoles.

Art. 192. — Jusqu'à ce qu'il ait été par nous ultérieurement statué sur les moyens d'assurer et d'améliorer l'instruction primaire dans toute l'étendue de notre empire, les préfets, sous-préfets et maires continueront à exercer leur surveillance sur les écoles, et devront en adresser leur rapport à l'autorité supérieure à eux. Néanmoins le grand-maître continuera d'instituer les maîtres. Les inspecteurs d'académie veilleront à ce que les maîtres ne portent point leur enseignement au-dessus de la lecture, l'écriture et l'arithmétique, à ce qu'ils observent les règlements établis qui y sont relatifs.

Art. 193. — Nos ministres sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera inséré au *Bulletin des lois*.

### Arrêté concernant les écoles secondaires ecclésiastiques.

Du 24 novembre 1812.

Le Conseil de l'Université,

Vu les articles 24, 25, 26, 28 et 32 du décret du 15 novembre 1811;

Considérant que les écoles secondaires ecclésiastiques, se trouvant, en vertu du décret précité, nécessairement établies auprès d'un lycée ou d'un collège, doivent recevoir une direction conforme au régime de ces établissements;

Après avoir entendu le rapport des sections réunies des études et de l'administration et police,

Arrête ce qui suit :

Article premier. — En exécution de l'article 32 du décret du 15 novembre 1811, tous les élèves des écoles secondaires ecclésiastiques seront conduits au lycée ou au collège de la ville où elles seront situées, et en suivront le cours complet.

Art. 2. — Aucun élève ne pourra être reçu dans une école secondaire ecclésiastique en qualité d'externe, s'il n'est en même temps externe du lycée ou du collège.

Art. 3. — Les maîtres employés dans l'intérieur des écoles ecclésiastiques ne pourront, sous aucun prétexte, prendre d'autre titre que celui de répétiteurs.

Art. 4. — Les livres classiques, la division des études, les jours de congé, l'époque et la durée des vacances, correspondront en tout point, dans les écoles ecclésiastiques, avec ce qui est ou sera réglé pour les lycées ou collèges.

Art. 5. — Aux termes de l'article 24 du décret du 15 novembre, les chefs des écoles ecclésiastiques, devant être membres de l'Université et à la disposition du grand-maître, prêteront le serment prescrit par le décret du 17 mars, et ils ne pourront exercer leurs fonctions qu'après y avoir été autorisés par le grand-maître dans la même forme que les autres fonctionnaires de l'Université.

Art. 6. — Les statuts et règlements des écoles ecclésiastiques, même ceux qui ont été antérieurement autorisés, seront soumis au Conseil de l'Université, et adressés à cet effet au grand-maître par les recteurs, dans le courant de janvier 1813.

Art. 7. — Il sera établi un enseignement de langue française dans les lycées et collèges des villes où le français n'est pas la langue vulgaire.

Art. 8. — Dans les cérémonies de l'Université, les directeurs et les répétiteurs des écoles secondaires ecclésiastiques marcheront immédiatement après les principaux et régents des collèges.

Art. 9. — Les recteurs sont spécialement chargés de l'exécution du présent arrêté.

### Ordonnance du roi qui maintient provisoirement les règlements actuels de l'Université de France.

Du 22 juin 1814.

Louis, par la grâce de Dieu, roi de France et de Navarre,

Nous étant fait rendre compte des lois et règlements sur l'instruction publique dans notre royaume, et voulant prévenir tout relâchement et toute interruption dans l'éducation de la jeunesse, objet si important pour nos sujets;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur;

Notre Conseil d'Etat entendu,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — Jusqu'à ce qu'il ait pu être apporté à l'ordre actuel de l'éducation publique les modifications qui seront jugées utiles, l'Université de France observera les règlements actuellement en vigueur.

Art. 2. — Les membres de l'Université, les instituteurs, les maîtres de pension et tous autres, se conformeront à ces règlements, chacun en ce qui le concerne.

### Circulaire du grand-maître de l'Université relative à l'ordonnance royale du 22 juin 1814.

Du 30 juin 1814.

Monsieur le recteur, je vous transmets l'ordonnance royale qui maintient l'existence actuelle de l'Université. Vous exécuterez donc avec le même zèle les lois, les statuts et les règlements qui la régirent jusqu'à ce jour.

Un roi qui connaît le prix des lumières ne veut pas qu'un relâchement dangereux s'introduise dans les études et dans les écoles. Je n'ai presque rien à vous dire sur l'instruction classique : nous l'avons partout fondée sur ces traditions anciennes dont le temps prouve tous les jours la vérité. Les chefs-d'œuvre grecs et romains sont dans les mains de la jeunesse, avec les auteurs du grand siècle de Louis XIV, nos maîtres éternels dans l'art de penser et d'écrire.

Mais vous savez, Monsieur le recteur, combien la morale et le goût ont des rapports intimes et nécessaires. L'enseignement, qui développe les facultés de l'esprit, serait plus funeste qu'utile, si l'éducation en même temps ne perfectionnait les sentiments et les mœurs.

Il n'est qu'un sûr moyen de les régler : c'est de les mettre sous l'empire de la religion. Je vous ai souvent recommandé cet objet important, et vous avez fait tout ce que permettaient les circonstances. Il est des époques où les meilleurs motifs peuvent être suspects; on ne peut faire alors tout le bien qu'on désire, qu'avec une prudente réserve. Aujourd'hui, rien ne s'oppose à l'exercice public de vos devoirs; le trône de saint Louis est relevé; sa religion doit régner plus que jamais dans toutes les écoles de la France.

Vous n'aurez pas sans doute besoin d'exciter le zèle de Messieurs les aumôniers des lycées et des collèges: eux-mêmes, j'en suis sûr, redoubleront de vigilance.

Faites donner au culte toute la pompe dont nos chapelles intérieures sont susceptibles, et que le recueillement convenable accompagne toutes les pratiques religieuses.

Les exemples sont encore plus puissants que les leçons : je compte sur le vôtre, Monsieur le recteur, car je connais vos sentiments. Recommandez aux professeurs la même exactitude, si toutefois une pareille recommandation leur était nécessaire : il ne suffit pas que la religion soit une partie de l'enseignement, elle doit être l'âme de toute l'éducation.

Les maîtres doivent la prêcher par leur conduite comme par leurs discours. S'ils veulent être respectés des enfants, ils respecteront eux-mêmes ces principes sacrés qui rendent l'autorité plus sûre et l'obéissance plus facile. Ici leur propre intérêt se confond avec leur devoir.

Les exercices littéraires empruntent de la religion même un charme nouveau. On peut entremêler aux sujets profanes quelques sujets sacrés bien choisis. Ils réunissent en général tout ce qui plaît à l'imagination et au goût : le merveilleux et la simplicité.

Je n'ajouterai qu'un mot : l'Université a ses détracteurs. Je n'ignore pas qu'un zèle intéressé dicta souvent leurs reproches; l'Université ne doit leur répondre que par les talents de ses maîtres, la bonne conduite de ses élèves et la discipline de ses écoles.

Recevez, etc. FONTANES.

## Ordonnance du roi relative aux écoles ecclésiastiques.

Du 5 octobre 1814.

Louis, etc.,

Ayant égard à la nécessité où sont les archevêques et évêques de notre royaume, dans les circonstances difficiles où se trouve l'Eglise de France, de faire instruire, dès l'enfance, des jeunes gens qui puissent ensuite entrer avec fruit dans les grands séminaires, et désirant de leur procurer les moyens de remplir avec facilité cette pieuse intention;

Ne voulant pas toutefois que les écoles de ce genre se multiplient sans raison légitime;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — Les archevêques et évêques de notre royaume pourront avoir, dans chaque département, une école ecclésiastique, dont ils nommeront les chefs et les instituteurs, et où ils feront élever et instruire dans les lettres des jeunes gens destinés à entrer dans les grands séminaires.

ART. 2. — Ces écoles pourront être placées à la campagne, et dans les lieux où il n'y aura ni lycée ni collège communal.

ART. 3. — Lorsqu'elles seront placées dans des villes où il y aura un lycée et un collège communal, les élèves, après deux ans d'études, seront tenus de prendre l'habit ecclésiastique.

Ils seront dispensés de fréquenter les leçons des lycées et colléges.

ART. 4. — Pour diminuer autant qu'il sera possible les frais de ces établissements, les élèves seront exempts de la rétribution due à l'Université par les élèves des lycées, collèges, institutions et pensionnats.

ART. 5. — Les élèves qui auront terminé leurs cours d'études pourront se présenter à l'examen de l'Université pour obtenir le grade de bachelier ès lettres. Ce grade leur sera conféré gratuitement.

ART. 6. — Il ne pourra être érigé dans un département une seconde école ecclésiastique qu'en vertu de notre autorisation donnée sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur, après qu'il aura entendu l'évêque et le grand-maître de l'Université.

ART. 7. — Les écoles ecclésiastiques sont susceptibles de recevoir des legs et des donations, en se conformant aux lois existantes sur cette matière.

ART. 8. — Il n'est au surplus dérogé en rien à notre ordonnance du 22 juin dernier, qui maintient provisoirement les décrets et règlements relatifs à l'Université.

Sont seulement rapportés tous les articles desdits décrets et règlements contraires à la présente.

ART. 9. — Notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

## Ordonnance du roi portant règlement sur l'instruction publique

Du 17 février 1815.

Louis, etc.,

Nous étant fait rendre compte de l'état de l'instruction publique dans notre royaume, nous avons reconnu qu'elle reposait sur des institutions destinées à servir les vues politiques du gouvernement dont elles furent l'ouvrage, plutôt qu'à répandre sur nos sujets les bienfaits d'une éducation morale et conforme aux besoins du siècle; nous avons rendu justice à la sagesse et au zèle des hommes qui ont été chargés de surveiller et de diriger l'enseignement; nous avons vu avec satisfaction qu'ils n'avaient cessé de lutter contre les obstacles que les temps leur opposaient, et contre le but même des institutions qu'ils étaient appelés à mettre en œuvre; mais nous avons senti la nécessité de corriger ces institutions, et de rappeler l'éducation nationale à son véritable objet, qui est de propager les bonnes doctrines, de maintenir les bonnes mœurs, et de former des hommes qui, par leurs lumières et leurs vertus, puissent rendre à la société les utiles leçons et les sages exemples qu'ils ont reçus de leurs maîtres.

Nous avons mûrement examiné ces institutions que nous nous proposons de réformer; et il nous a paru que le régime d'une autorité unique et absolue était incompatible avec nos intentions paternelles et avec l'esprit libéral de notre gouvernement;

Que cette autorité, essentiellement occupée de la direction de l'ensemble, était en quelque sorte condamnée à ignorer ou à négliger ces détails et cette surveillance journalière qui ne peuvent être confiés qu'à des autorités locales, mieux informées des besoins, et plus directement intéressées à la prospérité des établissements placés sous leurs yeux;

Que le droit de nommer à toutes les places, concentré dans les mains d'un seul homme, en laissant trop de chances à l'erreur et trop d'influence à la faveur, affaiblissait le ressort de l'émulation, et réduisait aussi les maîtres à une dépendance mal assortie à l'honneur de leur état et à l'importance de leurs fonctions;

Que cette dépendance, et les déplacements très fréquents qui en sont la suite inévitable, rendaient l'état des maîtres incertain et précaire, nuisaient à la considération dont ils ont besoin de jouir pour se livrer avec zèle à leurs pénibles travaux, ne permettaient pas qu'il s'établît entre eux et les parents de leurs élèves cette confiance qui est le fruit des longs services et des anciennes habitudes, et les privaient ainsi de la plus douce récompense qu'ils puissent obtenir, le respect et l'affection des contrées auxquelles ils ont consacré leurs talents et leur vie;

Enfin que la taxe du vingtième des frais d'études levée sur tous les élèves des lycées, colléges et pensions, appliquée à des dépenses dont ceux qui les paient ne retirent pas un avantage immédiat, et qui peuvent être considérablement réduites, contrariait notre désir de favoriser les bonnes études, et de répandre le bienfait de l'instruction dans toutes les classes de nos sujets.

Voulant nous mettre en état de proposer le plus tôt possible aux deux Chambres les lois qui doivent fonder le système de l'instruction publique en France, et pourvoir aux dépenses qu'il exigera, nous avons résolu d'ordonner provisoirement les réformes les plus propres à nous faire acquérir l'expérience et les lumières dont nous avons encore besoin pour atteindre ce but, et, en remplacement de la taxe du vingtième des frais d'études, dont nous ne voulons pas différer plus longtemps l'abolition, il nous a plu d'affecter, sur notre liste civile, la somme d'un million, qui sera employée, pendant la présente année 1815, au service de l'instruction publique dans notre royaume.

A ces causes, et sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur,

Notre Conseil d'Etat entendu,
Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

TITRE PREMIER. — DISPOSITIONS GÉNÉRALES.

ARTICLE PREMIER. — Les arrondissements formés sous le nom d'*académies* par le décret du 17 mars 1808 sont réduits à dix-sept, conformément au tableau annexé à la présente ordonnance.

Ils prendront le titre d'*universités*.

Les universités porteront le nom du chef-lieu assigné à chacune d'elles.

Les lycées actuellement établis seront appelés *collèges royaux*.

ART. 2. — Chaque université sera composée : 1° d'un conseil présidé par un recteur ; 2° de facultés ; 3° de collèges royaux ; 4° de collèges communaux.

ART. 3. — L'enseignement et la discipline, dans toutes les universités, seront réglés et surveillés par un Conseil royal de l'instruction publique.

ART. 4. — L'école normale de Paris sera commune à toutes les universités : elle formera, aux frais de l'Etat, le nombre de professeurs et de maîtres dont elles auront besoin pour l'enseignement des sciences et des lettres.

TITRE II. — DES UNIVERSITÉS.

SECTION PREMIÈRE. — *Des conseils des universités.*

ART. 5. — Le conseil de chaque université est composé d'un recteur, président ; des doyens des facultés, du proviseur du collège royal du chef-lieu, ou du plus ancien des proviseurs, s'il y a plusieurs collèges royaux, et de trois notables au moins, choisis par notre Conseil royal de l'instruction publique.

ART. 6. — L'évêque et le préfet sont membres de ce conseil ; ils y ont voix délibérative et séance audessus du recteur.

ART. 7. — Le conseil de l'université fait visiter, quand il le juge à propos, les collèges royaux et communaux, les institutions, pensionnats, et autres établissements d'instruction, par deux inspecteurs, qui lui rendent compte de l'état de l'enseignement et de la discipline dans le ressort de l'université, conformément aux instructions qu'ils ont reçues de lui.

Le nombre des inspecteurs de l'université de Paris peut être porté à six.

ART. 8. — Le conseil nomme ces inspecteurs entre deux candidats qui leur sont présentés par le recteur.

ART. 9. — Il nomme aussi, entre deux candidats présentés par le recteur, les proviseurs, les censeurs ou préfets des études, les professeurs de philosophie, de rhétorique et de mathématiques supérieures, les aumôniers et les économes des collèges royaux.

ART. 10. — Les inspecteurs des universités sont choisis entre les proviseurs, les préfets des études, les professeurs de philosophie, de rhétorique et de mathématiques des collèges royaux, et les principaux des collèges communaux ; les proviseurs, entre les inspecteurs, les principaux des collèges communaux, et les préfets des études des collèges royaux ; ceux-ci, entre les professeurs de philosophie, de rhétorique et de mathématiques supérieures des mêmes collèges.

ART. 11. — Le conseil de l'université peut révoquer, s'il y a lieu, les nominations qu'il a faites : en ce cas, ses délibérations sont motivées, et elles n'ont leur effet qu'après avoir reçu l'approbation de notre Conseil royal de l'instruction publique.

ART. 12. — Nul ne peut établir une institution ou un pensionnat, ou devenir chef d'une institution ou d'un pensionnat déjà établi, s'il n'a été examiné et dûment autorisé par le conseil de l'université, et si cette autorisation n'a pas été approuvée par le Conseil royal de l'instruction publique.

ART. 13. — Le conseil de l'université entend et juge définitivement les comptes des facultés et des collèges royaux ; il entend le compte des dépenses de l'administration générale, rendu par le recteur, et il le transmet, après l'avoir arrêté, à notre Conseil royal de l'instruction publique.

ART. 14. — Il tient registre de ses délibérations, et en envoie copie tous les mois à notre Conseil royal.

ART. 15. — Il a rang après le conseil de préfecture dans les cérémonies publiques.

SECTION II. — *Des recteurs des universités.*

ART. 16. — Les recteurs des universités sont nommés par nous, entre trois candidats qui nous sont présentés par notre Conseil royal de l'instruction publique, et choisis par lui entre les recteurs déjà nommés, les inspecteurs généraux des études dont il sera parlé ci-après, les professeurs des facultés, les inspecteurs des universités, les proviseurs, préfets des études, et professeurs de philosophie, de rhétorique, et de mathématiques supérieures des collèges royaux.

ART. 17. — Les recteurs des universités nomment les professeurs, régents et maîtres d'étude de tous les collèges, à l'exception des professeurs de philosophie, de rhétorique et de mathématiques supérieures des collèges royaux, qui sont nommés comme il est dit en l'article 9.

ART. 18. — Ils les choisissent entre les professeurs, régents et maîtres d'étude déjà employés dans les anciens ou les nouveaux établissements de l'instruction, ou parmi les élèves de l'école normale qui, ayant achevé leurs exercices, ont reçu le brevet d'agrégé.

ART. 19. — Les professeurs et régents ainsi nommés ne peuvent être révoqués que par le conseil de l'université, sur la proposition motivée du recteur.

ART. 20. — Les professeurs et régents nommés par un ou plusieurs recteurs autres que celui de l'université dans laquelle ils sont actuellement employés, peuvent choisir l'université et accepter l'emploi qu'ils préfèrent ; mais ils sont tenus d'en donner avis, un mois avant l'ouverture de l'année scolaire, au recteur de l'université de laquelle ils sortent.

ART. 21. — Les élèves de l'école normale appelés par d'autres recteurs que celui de l'université qui les a envoyés, ont le même droit d'option, à la charge de donner le même avis.

ART. 22. — Le recteur de l'université préside, quand il le juge à propos, aux examens et épreuves qui précèdent les collations de grades dans les facultés.

ART. 23. — Il est seul chargé de la correspondance.

ART. 24. — Il présente au conseil de l'université les affaires qui doivent y être portées, nomme les rapporteurs, s'il y a lieu, règle l'ordre des délibérations, et signe les arrêtés.

ART. 25. — En cas de partage de voix, la sienne est prépondérante.

SECTION III. — *Des facultés.*

ART. 26. — Le nombre et la composition des facultés dans chaque université sont réglés par nous, sur la proposition de notre Conseil de l'instruction publique.

ART. 27. — Les facultés sont placées immédiatement sous l'autorité, la direction et la surveillance de ce Conseil.

ART. 28. — Il nomme leurs doyens entre deux candidats qu'elles lui présentent.

ART. 29. — Il nomme à vie les professeurs entre quatre candidats, dont deux lui sont présentés par la faculté où il vaque une chaire, et deux par le conseil de l'université.

ART. 30. — Outre l'enseignement spécial dont elles sont chargées, les facultés confèrent, après examen et dans les formes déterminées par les règlements, les grades qui sont ou seront exigés pour les diverses fonctions et professions ecclésiastiques, politiques et civiles.

ART. 31. — Les diplômes de grade sont délivrés en notre nom, signés du doyen, et visés du recteur, qui peut refuser son visa, s'il lui apparaît que les épreuves prescrites n'ont pas été convenablement observées.

ART. 32. — Dans les universités où nous n'aurions pas encore établi une faculté des sciences et des lettres, le grade de bachelier ès lettres pourra être conféré, après les examens prescrits, par les proviseur, préfet des études, professeurs de philosophie et de rhétorique du collège royal du chef-lieu. Le préfet des études remplira les fonctions de doyen ; il signera les diplômes, et prendra séance au conseil de l'université après le proviseur.

Section IV. — *Des collèges royaux et des collèges communaux.*

Art. 31. — Les collèges royaux sont dirigés par un proviseur et les collèges communaux par un principal.

Art. 34. — Ces proviseurs et principaux exécutent et font exécuter les règlements relatifs à l'enseignement, à la discipline et à la comptabilité.

Art. 35. — L'administration du collège royal du chef-lieu est placée sous la surveillance immédiate du recteur et du conseil de l'université.

Art. 36. — Tous les autres collèges, royaux ou communaux, sont placés sous la surveillance immédiate d'un bureau d'administration composé du sous-préfet, du maire, et de trois notables au moins, nommés par le conseil de l'université.

Art. 37. — Ce bureau présente au recteur deux candidats, entre lesquels celui-ci nomme les principaux des collèges communaux.

Art. 38. — Les principaux ainsi nommés ne peuvent être révoqués que par le conseil de l'université, sur la proposition du bureau, et de l'avis du recteur.

Art. 39. — Le bureau d'administration entend et juge définitivement les comptes des collèges communaux.

Art. 40. — Il entend et arrête les comptes des collèges royaux, autres que celui du chef-lieu, et les transmet au conseil de l'université.

Art. 41. — Il tient registre de ses délibérations, et en envoie copie, chaque mois, au conseil de l'université.

Art. 42. — Il est présidé par le sous-préfet, et, à son défaut, par le maire.

Art. 43. — Les évêques et les préfets sont membres de tous les bureaux de leur diocèse ou de leur département; et quand ils y assistent, ils y ont voix délibérative et séance au-dessus du président.

Art. 44. — Les chefs d'institution et maîtres de pension établis dans l'enceinte des villes où il y a des collèges royaux ou des collèges communaux, sont tenus d'envoyer leurs pensionnaires comme externes aux leçons desdits collèges.

Art. 45. — Est et demeure néanmoins exceptée de cette obligation l'école secondaire ecclésiastique qui a été ou pourra être établie dans chaque département, en vertu de notre ordonnance du 5 octobre 1814; mais ladite école ne peut recevoir aucun élève externe.

Titre III. — de l'école normale.

Art. 46. — Chaque université envoie, tous les ans, à l'école normale de Paris un nombre d'élèves proportionné aux besoins de l'enseignement.

Ce nombre est réglé par notre Conseil royal de l'instruction publique.

Art. 47. — Le conseil de l'université choisit ces élèves entre ceux qui, ayant terminé leurs études de rhétorique et de philosophie, se destinent, du consentement de leurs parents, à l'instruction publique.

Art. 48. — Les élèves envoyés à l'école normale y passent trois années, après lesquelles ils sont examinés par notre Conseil royal de l'instruction publique, qui leur délivre, s'il y a lieu, un brevet d'agrégé.

Art. 49. — Les élèves qui ont obtenu ce brevet, s'ils ne sont pas appelés par les recteurs des autres universités, retournent dans celle qui les a envoyés; et ils y sont placés par le recteur, et avancés selon leur capacité et leurs services.

Art. 50. — Le chef de l'école normale a le même rang et les mêmes prérogatives que les recteurs des universités.

Titre IV. — du Conseil royal de l'instruction publique.

Art. 51. — Notre Conseil royal de l'instruction publique est composé d'un président et de onze conseillers nommés par nous.

Art. 52. — Deux d'entre eux sont choisis dans le clergé, deux dans notre Conseil d'Etat ou dans nos cours, et les sept autres parmi les personnes les plus recommandables par leurs talents et leurs services dans l'instruction publique.

Art. 53. — Le président de notre Conseil royal est seul chargé de la correspondance; il présente les affaires au Conseil, nomme les rapporteurs, s'il y a lieu, règle l'ordre des délibérations, signe et fait expédier les arrêtés, et il en procure l'exécution.

Art. 54. — En cas de partage des voix, la sienne est prépondérante.

Art. 55. — Conformément à l'article 3 de la présente ordonnance, notre Conseil royal dresse, arrête et promulgue les règlements généraux relatifs à l'enseignement et à la discipline.

Art. 56. — Il prescrit l'exécution de ces règlements à toutes les universités, et il la surveille par des inspecteurs généraux des études, qui visitent les universités quand il le juge à propos, et qui lui rendent compte de l'état de toutes les écoles.

Art. 57. — Les inspecteurs sont au nombre de douze; savoir : deux pour les facultés de droit; deux pour celles de médecine; les huit autres, pour les facultés des sciences et des lettres, et pour les collèges royaux et communaux.

Art. 58. — Les inspecteurs généraux des études sont nommés par nous, entre trois candidats qui nous sont présentés par notre Conseil royal de l'instruction publique, et qu'il a choisis entre les recteurs et les inspecteurs des universités, les professeurs des facultés, les proviseurs, préfets des études, et professeurs de philosophie, de rhétorique et de mathématiques supérieures des collèges royaux.

Art. 59. — Sur le rapport des inspecteurs généraux des études, notre Conseil royal donne aux conseils des universités les avis qui lui paraissent nécessaires; il censure les abus, et il pourvoit à ce qu'ils soient réformés.

Art. 60. — Il nous rend un compte annuel de l'état de l'instruction publique dans notre royaume.

Art. 61. — Il nous propose toutes les mesures qu'il juge propres à améliorer l'instruction, et pour lesquelles il est besoin de recourir à notre autorité.

Art. 62. — Il provoque et encourage la composition des livres qui manquent à l'enseignement, et il indique ceux qui lui paraissent devoir être employés.

Art. 63. — Il révoque, s'il y a lieu, les doyens des facultés, et il nous propose la révocation des recteurs des universités.

Art. 64. — Il juge définitivement les comptes de l'administration générale des universités.

Art. 65. — L'école normale est sous son autorité immédiate et sa surveillance spéciale; il nomme et révoque les administrateurs et les maîtres de cet établissement.

Art. 66. — Il a le même rang que notre Cour de cassation et notre Cour des comptes, et il est placé, dans les cérémonies publiques, immédiatement après celle-ci.

Art. 67. — Il tient registre de ses délibérations, et il en envoie copie à notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur, qui nous en rend compte, et sur le rapport duquel nous nous réservons de les réformer ou de les annuler.

Titre V. — des recettes et des dépenses.

Art. 68. — La taxe du vingtième des frais d'études imposée sur les élèves des collèges et des pensions est abolie, à compter du jour de la publication de la présente ordonnance.

Art. 69. — Sont maintenus : 1° les droits d'inscription, d'examen et de diplômes de grades, au profit des facultés; 2° les rétributions payées par les élèves des collèges royaux et communaux, au profit de ces établissements; 3° les rétributions annuelles des chefs d'institution et de pensionnat, au profit des universités.

Art. 70. — Les communes continueront de payer les bourses communales et les sommes qu'elles accordent à titre de secours à leurs collèges : à cet effet, le montant desdites sommes, ainsi que des bourses, sera colloqué à leurs budgets parmi leurs dépenses fixes, et il n'y sera fait aucun changement sans que notre Conseil royal de l'instruction publique ait été entendu.

Art. 71. — Les communes continueront aussi de fournir et d'entretenir de grosses réparations les édi-

fices nécessaires aux universités, facultés et collèges.

Art. 72. — Les conseils des universités arrêtent les budgets des collèges et des facultés.

Art. 73. — Les facultés et les collèges royaux dont la recette excède la dépense versent le surplus dans la caisse de l'université.

Art. 74 — Les conseils des universités reçoivent les rétributions annuelles des chefs d'institution et de pensionnat.

Art. 75. — Ils régissent les biens attribués à l'Université de France qui sont situés dans l'arrondissement de chaque université, et ils en perçoivent les revenus.

Art. 76. — En cas d'insuffisance des recettes des facultés et de celles qui sont affectées aux dépenses de l'administration générale, les conseils des universités forment la demande distincte et détaillée des sommes nécessaires pour remplir chaque déficit.

Art. 77. — Cette demande est adressée par eux à notre Conseil royal de l'instruction publique, qui la transmet, avec son avis, à notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur.

Art. 78. — Les dépenses des facultés et des universités, arrêtées par notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur, sont acquittées, sur ses ordonnances, par notre trésor royal.

Art. 79. — Sont pareillement acquittées par notre trésor royal : 1° les dépenses de notre Conseil royal de l'instruction publique; 2° celles de l'Ecole normale; 3° les bourses royales.

Art. 80. — A cet effet, la rente de quatre cent mille francs formant l'apanage de l'Université de France est mise à la disposition de notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur.

Art. 81. — De plus, et en remplacement provisoire de la taxe abolie par l'article 68 de la présente ordonnance, notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur est autorisé par nous, pour le service de l'instruction publique dans notre royaume pendant l'année 1815, à s'adresser au ministre de notre maison, qui mettra à sa disposition la somme d'un million, à prendre sur les fonds de notre liste civile.

Art. 82. — Le fonds provenant de la retenue du vingt-cinquième des traitements dans l'Université de France demeure affecté aux pensions de retraite : notre Conseil royal est chargé de nous proposer l'emploi le plus convenable de ce fonds, ainsi que les moyens d'assurer un nouveau fonds pour la même destination dans toutes les universités.

Titre VI. — Dispositions transitoires.

Art. 83. — Les membres de notre Conseil royal de l'instruction publique qui doivent être choisis ainsi qu'il est dit en l'article 52, les inspecteurs généraux des études, les recteurs et les inspecteurs des universités, seront nommés par nous, pour la première fois, entre toutes les personnes qui ont été ou qui sont actuellement employées dans les établissements de l'instruction.

Les conditions d'éligibilité déterminées audit article, ainsi qu'aux articles 10, 16 et 58, s'appliquent aux places qui viendront à vaquer.

Art. 84. — Les membres des universités et des congrégations supprimées [lors de la Révolution], qui ont professé dans les anciennes facultés, ou rempli des places de supérieurs et de principaux de collège, ou des chaires de philosophie et de rhétorique, comme aussi les conseillers, inspecteurs généraux, recteurs et inspecteurs d'académie, et professeurs de faculté dans l'Université de France, qui se trouveraient sans emploi par l'effet de la présente ordonnance, demeurent éligibles à toutes les places.

Art. 85. — Les traitements fixes des doyens et professeurs de facultés, et ceux des proviseurs, préfets des études et professeurs des collèges royaux, sont maintenus.

Art. 86. — Les doyens et professeurs des facultés qui seront conservées, les proviseurs, préfets des études et professeurs des collèges royaux, les principaux et régents des collèges communaux, présentement en fonctions, ont les mêmes droits et prérogatives et sont soumis aux mêmes règles de révocation que s'ils avaient été nommés en exécution de la présente ordonnance.

[Le tableau annexé à l'ordonnance indique les départements compris dans le ressort de chaque université. Voici la liste des dix-sept universités créées par l'article 1er : Paris, Angers, Rennes, Caen, Douai, Nancy, Strasbourg, Besançon, Grenoble, Aix, Montpellier, Toulouse, Bordeaux, Poitiers, Bourges, Clermont, Dijon.]

### Ordonnance du roi qui nomme les membres du Conseil royal de l'instruction publique.

Du 17 février 1815.

Louis, etc.,

Conformément aux articles 51 et 52 de notre ordonnance en date du 17 de ce mois, portant règlement sur l'instruction publique,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — Le sieur de Bausset, ancien évêque d'Alais, est nommé président de notre Conseil royal de l'instruction publique.

Art. 2. — Sont nommés conseillers en notre Conseil royal de l'instruction publique :

Le comte Pastoret, pair de France;

Le sieur Villaret, ancien évêque de Casal;

L'évêque de Chambéry;

Le sieur Delamalle, conseiller d'Etat en notre Conseil;

Le sieur Faget de Baure, président en notre Cour royale de Paris;

Le sieur Delambre;

Le sieur Cuvier;

Le sieur Bonald;

Le sieur Guéroult;

Le sieur Royer-Collard;

Le sieur Quatremère de Quincy.

Art. 3. — Les sieurs Nougarède, Legendre, Jussieu et Desrenaudes sont nommés conseillers honoraires en notre Conseil royal de l'instruction publique.

Art. 4. — Le sieur Guéneau de Mussy est nommé secrétaire du Conseil : il jouira, en cette qualité, du rang et du traitement d'inspecteur général des études.

Art. 5. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

### Ordonnance du roi portant nomination du recteur et des inspecteurs de l'université de Paris.

Du 17 février 1815.

Louis, etc.,

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — Le baron Silvestre de Sacy, membre de la Chambre des députés et de l'Institut, est nommé recteur de l'université de Paris.

Art. 2. — Il jouira, en cette qualité, d'un traitement annuel de douze mille francs.

Art. 3. – Conformément à l'article 7 de notre ordonnance en date du 17 février, les sieurs Lefebvre-Gineau, Petitot et Marignié sont nommés inspecteurs de l'université de Paris, et continueront à jouir, en cette qualité, du traitement d'inspecteurs généraux des études.

Art. 4. — Sont nommés, en outre, inspecteurs de l'université de Paris, les sieurs Frédéric Cuvier, François Becquey et Rousselle.

Art. 5. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

### Ordonnance du roi portant nomination des inspecteurs généraux des études.

Du 21 février 1815.

Louis, etc.,

Conformément aux articles 57 et 58 de notre ordonnance en date du 17 de ce mois, portant règlement sur l'instruction publique,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — Sont nommés inspecteurs gé-

néraux des études : les sieurs Chabot, conseiller en notre Cour de cassation; Sedillez, membre de la Chambre des députés; Royer-Collard, docteur en médecine; Dupuytren, docteur en chirurgie; l'abbé Frayssinous; Noël; Rendu; Roger; Coiffier; Poinçot; d'Andrezel; et Budan.

Art. 2. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

**Décret impérial qui rétablit l'Université telle qu'elle était organisée par le décret du 17 mars 1808.**

Du 30 mars 1815.

Article premier. — L'ordonnance du 17 février 1815, portant règlement sur l'instruction publique, est annulée.

Art. 2. — Sont pareillement annulées les ordonnances des 17 et 21 février, qui nomment les membres du Conseil royal de l'instruction publique, les inspecteurs généraux des études, le recteur et les inspecteurs de l'université de Paris.

Art. 3. — L'Université impériale est rétablie telle qu'elle était organisée par notre décret du 17 mars 1808.

**Ordonnance du roi qui établit une commission de l'instruction publique, et maintient l'organisation des académies.**

Du 15 août 1815.

Louis, etc.,

Notre ordonnance du 17 février n'ayant pu être mise à exécution, et les difficultés des temps ne permettant pas qu'il soit pourvu aux dépenses de l'instruction publique ainsi qu'il avait été statué par notre ordonnance susdite;

Voulant surseoir à toute innovation importante dans le régime de l'instruction jusqu'au moment où des circonstances plus heureuses, que nous espérons n'être pas éloignées, nous permettront d'établir, par une loi, les bases d'un système définitif,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — L'organisation des académies est provisoirement maintenue.

Art. 2. — La taxe du vingtième des frais d'études, établie par le décret du 17 mars 1808, continuera d'être perçue, à dater du 7 juillet dernier, jusqu'à ce qu'il en ait été autrement ordonné. Le recouvrement de l'arriéré dû le 17 février dernier sera poursuivi conformément aux décrets et règlements.

Art. 3. — Les pouvoirs attribués au grand-maître et au Conseil de l'Université, ainsi qu'au chancelier et au trésorier, seront exercés, sous l'autorité de notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'intérieur, par une Commission de cinq membres, laquelle prendra le titre de *Commission de l'instruction publique*.

Art. 4. — Elle régira les biens et percevra les droits, rentes et revenus qui formaient la dotation de l'Université.

Art. 5. — La présence de trois membres, au moins, sera nécessaire pour la validité de ses actes.

Art. 6. — Le président de la Commission délivrera les diplômes, et ordonnera les traitements et pensions, conformément aux états arrêtés par la Commission.

Art 7. — Les dénommés en notre ordonnance du 21 février dernier rempliront les fonctions d'inspecteurs généraux des études.

Art. 8. — Nous avons nommé et nommons membres de la Commission de l'instruction publique :

Les sieurs

Royer-Collard, conseiller d'Etat, et conseiller au Conseil royal de l'instruction publique;

Cuvier, conseiller d'Etat, et conseiller au Conseil royal de l'instruction publique;

Le baron Silvestre de Sacy, membre de l'Institut, professeur au Collège royal de France, recteur de l'université de Paris;

L'abbé Frayssinous, inspecteur général des études;

Guéneau de Mussy, ancien inspecteur général des études.

Le sieur Petitot, inspecteur de l'université de Paris, est nommé secrétaire général de la dite commission.

Art. 9. — Le sieur Ampère est nommé inspecteur général des études, en remplacement de l'abbé Frayssinous, nommé membre de la Commission de l'instruction publique.

Art. 10. — Notre garde des sceaux, ministre secrétaire d'Etat au département de la justice, ayant par intérim le portefeuille de l'intérieur, est chargé de l'exécution des présentes.

**Décision de la Commission de l'instruction publique portant que les lycées prendront le nom de colléges royaux.**

Du 22 août 1815.

La Commission décide que, conformément à une disposition de l'ordonnance du 17 février, dont l'effet n'est pas suspendu par l'ordonnance du 15 août, les *lycées* prendront désormais le nom de *collèges*.

**Ordonnance portant que la Commission de l'instruction publique sera désormais composée de sept membres.**

Du 22 juillet 1820.

Louis, etc.,

Sur le compte qui nous a été rendu de l'étendue des travaux qu'embrasse l'administration de l'instruction publique dans notre royaume;

Voulant porter la Commission qui en est chargée au nombre de membres nécessaire pour la plus prompte et la meilleure expédition des affaires;

Vu la loi du 10 mai 1806 et les décrets et règlements concernant l'Université de France, nommément notre ordonnance du 15 août 1815;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — La Commission de l'instruction publique sera désormais composée de sept membres.

Art. 2. — Notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

**Ordonnance qui donne à la Commission de l'instruction publique le titre de Conseil royal de l'instruction publique, et qui contient réglement à cet égard.**

Du 1er novembre 1820.

Louis, etc.,

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur;

Vu la loi du 10 mai 1806, portant établissement d'un corps enseignant; ensemble les divers actes du gouvernement concernant l'instruction publique, et spécialement notre ordonnance du 15 août 1815;

Voulant établir sur des bases plus fixes la direction et l'administration du corps enseignant, et préparer ainsi son organisation définitive;

Voulant en même temps marquer aux membres de la Commission de l'instruction publique la satisfaction que nous avons éprouvée de leurs services,

Avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Article premier. — La Commission de l'instruction publique prendra le titre de *Conseil royal de l'instruction publique*.

Art. 2. — L'instruction et le rapport des affaires seront répartis entre les membres du Conseil dans l'ordre suivant.

Art. 3. — Le président a voix prépondérante dans les délibérations, lorsqu'il y a partage des voix.

Il correspond seul avec le gouvernement, et lui transmet les demandes et les délibérations du Conseil.

Toutes les lettres lui sont adressées : il en prend connaissance et les fait distribuer par le secrétaire général aux conseillers dans les attributions desquels se trouvent les affaires respectives.

Les diplômes de grades seront intitulés de son nom, signés de lui, du conseiller exerçant les fonctions de chancelier, et du secrétaire général.

Il signera les ordonnances de paiement, d'après les états arrêtés par le Conseil, sur le rapport du conseiller exerçant les fonctions de trésorier, ainsi que

toutes les délibérations, les arrêtés et les actes de nomination, lesquels seront également signés du conseiller exerçant les fonctions de chancelier, et du secrétaire général.

Il signera toutes les dépêches, lesquelles seront préparées par le conseiller sur le rapport duquel la décision aura été rendue, ou dans les attributions duquel se trouvera l'affaire qu'il s'agira d'instruire. Ces dépêches seront signées par ledit conseiller et par un de ses collègues, en même temps que par le président.

Pour toutes les nominations, celles des places qui se donnent au concours et celles des maîtres d'école primaire exceptées, le rapport sera d'abord mis, par le conseiller dans les attributions duquel la place se trouve, sous les yeux du président; ce conseiller lui proposera des candidats, parmi lesquels le président en choisira deux qu'il présentera au Conseil.

Art. 4. — L'un des conseillers exercera les fonctions de chancelier, et sera chargé des affaires du sceau, ainsi que de l'instruction et des rapports concernant les facultés et écoles spéciales, celles de théologie catholique exceptées.

Art. 5. — Un autre conseiller exercera les fonctions de trésorier, et sera chargé de l'instruction et des rapports concernant les recettes et les dépenses générales.

Les budgets des établissements et toutes les affaires exigeant dépense seront d'abord examinés par le conseiller dans les attributions duquel se trouve l'établissement ou le fonctionnaire auquel la dépense se rapporte, et remis, avec son avis, au conseiller chargé des fonctions de trésorier, qui en fera le rapport au Conseil.

Art. 6. — Un troisième conseiller sera chargé de l'instruction et des rapports concernant les collèges royaux et communaux des départements.

Art. 7. — Un quatrième conseiller sera chargé de l'instruction et des rapports concernant les facultés de théologie catholique et les institutions, pensionnats et écoles latines des départements.

Le même conseiller sera aussi chargé de l'instruction et des rapports concernant les aumôniers des collèges royaux des départements.

Art. 8. — Un cinquième conseiller exercera les fonctions de recteur de l'académie de Paris, en ce qui concerne les collèges, les institutions, les pensionnats et les écoles primaires de la capitale et du département de la Seine, et sera chargé de l'instruction et des rapports y relatifs.

Le même conseiller sera aussi chargé de la surveillance de l'Ecole normale.

Art. 9. — Un sixième conseiller exercera les fonctions du ministère public, telles qu'elles sont réglées par le décret du 15 novembre 1881, et sera, en outre, chargé de l'instruction et des rapports concernant l'instruction primaire et les écoles primaires autres que celles dont il est question dans l'article précédent.

Art. 10. — Un septième conseiller sera chargé de la surveillance sur la comptabilité des collèges, et de l'instruction et des rapports concernant le jugement de leurs comptes.

Art. 11. — Les fonctions énoncées aux articles 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10 seront exercées par les membres de la Commission qui en sont actuellement chargés. En cas de mort ou de démission, nous disposerons des fonctions vacantes en faveur de celui des conseillers à qui nous jugerons convenable de les confier.

Art. 12. — A l'avenir, les membres de notre Conseil royal de l'instruction publique seront nommés par nous entre trois candidats qui nous seront présentés par le Conseil, et qu'il aura choisis parmi les inspecteurs généraux et les recteurs des académies.

Art. 13. — Le Conseil royal de l'instruction publique reprendra le rang et le costume de l'ancien Conseil de l'Université.

Art. 14. — Tout membre de l'Université, quelque fonction ou dignité dont il soit d'ailleurs revêtu, sera tenu de porter en tout temps les signes distinctifs de son grade universitaire.

Art. 15. — Notre ministre secrétaire d'Etat de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

**Ordonnance concernant le Conseil royal de l'instruction publique, l'académie de Paris, les facultés des lettres, les collèges royaux et communaux, les collèges particuliers, les écoles normales partielles, et les élèves qui se destinent à l'état ecclésiastique.**

Du 27 février 1821.

Louis, etc.,

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat, président du Conseil royal de l'instruction publique,

Vu nos ordonnances des 15 août 1815, 5 juillet et 1er novembre 1820,

Avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Titre premier. — Conseil royal de l'instruction publique.

Article premier. — L'organisation du Conseil royal de l'instruction publique reste la même, sauf les modifications suivantes.

Art. 2. — Les affaires continueront à être décidées à la pluralité des voix, sur le rapport des conseillers qui les auront instruites; mais pour les nominations aux diverses places, le président prendra seulement l'avis du Conseil, qui discutera les listes des candidats.

Art. 3. — Les vingt-six académies qui composent l'Université seront divisées en trois arrondissements, dont le premier sera formé de la seule académie de Paris. L'instruction et le rapport des affaires concernant les collèges, les institutions et les pensions, dans chacun de ces trois arrondissements, seront faits :

Pour le premier arrondissement, conformément à l'article 8 ci-après;

Pour le second, par le conseiller désigné dans l'article 6 de notre ordonnance du 1er novembre 1820;

Et pour le troisième, par le conseiller désigné dans l'article 7 de la même ordonnance.

Art. 4. — Le président signera seul les dépêches. Celles qui porteront décision seront aussi signées par le conseiller sur le rapport duquel la décision aura été rendue.

Art. 5. — Le président dispose seul des places d'employés dans les bureaux.

Art. 6. — Le secrétaire général du Conseil aura le titre, les droits et le traitement de conseiller.

Art. 7. — A l'avenir, les membres de notre Conseil royal de l'instruction publique seront nommés par nous entre trois candidats, qui nous seront présentés par le président, de l'avis du Conseil royal, et qu'il aura choisis parmi les personnes les plus recommandables dans l'instruction publique.

Titre II. — Académie de Paris.

Art. 8. — L'académie de Paris aura, comme les autres académies, un recteur, qui sera toujours un des membres du Conseil royal de l'instruction publique. Il sera nommé par nous. Conformément à l'article 11 de notre ordonnance du 1er novembre 1820, le recteur de l'académie de Paris sera en même temps chargé, près du Conseil, de l'instruction et du rapport de toutes les affaires relatives aux collèges, aux institutions, aux pensions, et aux écoles primaires de ladite académie.

Art. 9. — Le chef-lieu de l'académie de Paris sera l'ancienne maison de Sorbonne, où seront placées les écoles de la faculté de théologie, de la faculté des sciences, de la faculté des lettres, et l'Ecole normale.

Art. 10. — Un inspecteur général sera attaché à l'académie de Paris, particulièrement pour ce qui concerne l'administration, et sera sous la direction immédiate du recteur.

Titre III. — Facultés des lettres.

Art. 11. — Afin de garantir la capacité de ceux qui se présenteront pour obtenir le grade de bachelier ès lettres, le Conseil royal de l'instruction publique est chargé de déterminer par un règlement spécial les objets, la forme et la durée de l'examen.

Art. 12. — Pour être admis à cet examen, il suffit d'être âgé de seize ans, de répondre sur tout ce qu'on

enseigne dans les hautes classes des colléges royaux, et d'avoir, en cas de minorité, le consentement de son père ou de son tuteur.

TITRE III. — COLLÈGES.

ART. 13. — Les bases de l'éducation des collèges sont la religion, la monarchie, la légitimité et la charte.

ART. 14. — L'évêque diocésain exercera, pour ce qui concerne la religion, le droit de surveillance sur tous les collèges de son diocèse. Il les visitera lui-même ou les fera visiter par un de ses vicaires généraux, et provoquera auprès du Conseil royal de l'instruction publique les mesures qu'il aura jugées nécessaires.

ART. 15. — Le traitement des aumôniers des collèges royaux sera égal au traitement fixe des censeurs, et leurs droits aux pensions de retraite seront les mêmes que ceux des autres fonctionnaires.

ART. 16. — L'enseignement sera uniforme dans tous les collèges. En conséquence, le Conseil royal fera publier, à la fin de chaque année scolaire, le catalogue des ouvrages dont les professeurs se serviront exclusivement pendant l'année suivante. La rédaction de ce catalogue sera confiée à une commission composée de trois membres, y compris le président, qui sera un des membres du Conseil royal.

ART. 17. — L'enseignement des sciences sera séparé de celui des lettres. Le cours de philosophie des collèges sera de deux ans. Les leçons ne pourront être données qu'en latin.

ART. 18. — Il y aura, près des collèges royaux, des agrégés nommés au concours, et les professeurs des collèges royaux ne pourront être choisis que parmi ces agrégés.

ART. 19. — Les bourses royales et communales ne seront désormais accordées qu'à des élèves âgés de moins de dix ans accomplis. Les translations des boursiers d'un collège dans un autre ne pourront avoir lieu que sur la demande du Conseil royal de l'instruction publique.

ART. 20. — Il sera distribué des médailles d'or aux professeurs des collèges qui se seront distingués par leur conduite religieuse et morale et par leurs succès dans l'enseignement. Ces récompenses seront décernées par le Conseil royal, sur la présentation des recteurs et de l'avis des conseils académiques. Le président du Conseil royal de l'instruction publique nous présentera les noms de ceux qui les auront obtenues.

TITRE V. — COLLÈGES PARTICULIERS.

ART. 21. — Les maisons particulières d'éducation qui auront mérité la confiance des familles, tant par leur direction religieuse et morale que par la force de leurs études, pourront, sans cesser d'appartenir à des particuliers, être converties par le Conseil royal en collèges de plein exercice, et jouiront à ce titre des privilèges accordés aux collèges royaux et communaux.

ART. 22. — Ces collèges seront soumis à la rétribution universitaire, et demeureront sous la surveillance de l'Université, pour ce qui concerne l'instruction. Leurs professeurs ne pourront exercer leurs fonctions que lorsqu'ils auront obtenu au concours le titre d'agrégés.

ART. 23. — Les collèges particuliers ne pourront point recevoir d'élèves externes, dans les villes où il existe des collèges royaux et communaux, ni même dans les autres, sans une autorisation spéciale.

TITRE VI. — ÉCOLES NORMALES PARTIELLES.

ART. 24. — Il sera établi des écoles normales partielles près les collèges royaux de Paris qui auront des pensionnaires, et près du collège royal du chef-lieu de chaque académie. Chacune de ces écoles sera composée de huit élèves.

ART. 25. — Sur les bourses royales affectées à chaque collège royal, six bourses seront particulièrement destinées à ces élèves.

Ces bourses seront données au concours; nul ne sera admis à concourir qu'après avoir terminé sa troisième.

ART. 26. — Le cours d'études sera pour eux de quatre années. Après qu'ils l'auront terminé, les uns resteront pendant deux années, en qualité de maîtres d'étude, dans les collèges où ils auront été élevés; les autres seront appelés à la grande École normale de Paris.

ART. 27. — Tous les élèves des écoles normales partielles seront, comme ceux de la grande École normale de Paris, et conformément à l'article 113 du décret du 17 mars 1808, soumis à l'obligation de rester dix années dans le corps enseignant.

TITRE VII. — ÉLÈVES QUI SE DESTINENT A L'ÉTAT ECCLÉSIASTIQUE.

ART. 28. — Lorsque, dans les campagnes, un curé ou un desservant voudront se charger de former deux ou trois jeunes gens pour les petits séminaires, ils devront en faire la déclaration au recteur de l'académie, qui veillera à ce que ce nombre ne soit pas dépassé; ils ne paieront point le droit annuel, et leurs élèves seront exempts de la rétribution universitaire.

ART. 29. — Notre ministre secrétaire d'État, président du Conseil royal de l'instruction publique, est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

## Ordonnance qui donne au chef de l'Université le titre de grand-maître, et détermine ses attributions.

Du 1er juin 1822.

Louis, etc.,

Vu les décrets des 17 mars 1808 et 15 novembre 1811, et nos ordonnances des 1er novembre 1820 et 17 février 1821;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'État au département de l'intérieur,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — Le chef de l'Université prendra le titre de *grand-maître*; il aura, outre les attributions actuelles du président du Conseil royal, celles qui sont spécifiées dans les articles 51, 56 et 57 du décret du 17 mars 1808. Dans tous les cas prévus par ces articles, il prendra préalablement l'avis exigé par l'article 56.

ART. 2. — Il proposera à la discussion du Conseil tous les projets des règlements et des statuts qui pourront être faits pour les écoles des divers degrés.

ART. 3. — Il aura, quant aux présentations pour les places vacantes dans les écoles spéciales, les attributions données par l'article 24 de la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802) aux anciens inspecteurs généraux des études.

ART. 4. — En cas d'absence, de maladie ou d'autre empêchement, il pourra déléguer ses fonctions à l'un des membres du Conseil.

ART. 5. — Le grand-maître nous présentera, deux fois par an, un rapport sur la situation morale de l'instruction et de l'éducation.

ART. 6. — Toutes dispositions contraires à celles de la présente ordonnance sont et demeurent révoquées.

ART. 7. — Notre ministre secrétaire d'État au département de l'intérieur est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

## Ordonnance concernant l'administration supérieure de l'instruction publique, les fonctionnaires des collèges, les boursiers royaux, les institutions et pensions, et les écoles primaires.

Du 8 août 1824.

Louis, etc.,

Vu nos ordonnances des 29 février 1816, 1er juin et 30 décembre 1822;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'État au département de l'intérieur,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

TITRE PREMIER. — ADMINISTRATION SUPÉRIEURE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

ARTICLE PREMIER. — Le grand-maître remplira les fonctions de recteur de l'académie de Paris, avec les attributions fixées par l'article 8 du titre II de l'ordonnance du 27 février 1821.

TITRE II. — FONCTIONNAIRES DES COLLÈGES.

ART. 2. — A partir du 1er août 1824, les nominations des professeurs et maîtres d'étude des collèges royaux et des régents des collèges communaux seront faites par les recteurs des académies; mais ces fonctionnaires ne pourront être installés qu'après avoir obtenu l'institution du grand-maître, laquelle sera délivrée suivant les formes prescrites par l'article 1er de l'ordonnance du 1er juin 1822. En cas de refus d'institution, le grand-maître pourra pourvoir aux places vacantes dans les collèges.

Quant aux nominations des proviseurs, principaux, censeurs et aumôniers des collèges, elles continueront d'être faites par le grand-maître, conformément à l'article 1er de l'ordonnance du 1er juin 1822.

ART. 3. — Après avoir pris l'avis du recteur de l'académie, et, s'il le juge convenable, celui des inspecteurs par lui délégués à cet effet, le grand-maître pourra prononcer la suspension avec ou sans traitement pour une année, en se conformant à l'article 1er de l'ordonnance du 1er juin 1822.

ART. 4. — Il sera ouvert dans chaque chef-lieu d'académie des concours pour l'agrégation. Les agrégés seront nommés par les recteurs. Ils devront remplacer les professeurs des colleges royaux de cette académie, ou être employés dans les collèges communaux et autres établissements de son ressort. Ils auront besoin de l'institution du grand-maître, qui pourra la refuser pour des motifs graves, dont il fera part au Conseil royal de l'instruction publique.

Le grand-maître déterminera le nombre des agrégés qui devront être attachés à cette académie, et fixera l'époque des concours.

TITRE III. — BOURSIERS ROYAUX.

ART. 5. — A partir du 1er août 1824, les bourses royales ne seront données qu'à des enfants dont les parents seront domiciliés dans l'académie à laquelle appartient le collège où ces enfants devront être placés, sur l'avis des autorités locales.

TITRE IV. — INSTITUTIONS ET PENSIONS.

ART. 6. — Les diplômes des chefs d'institution et maîtres de pension seront renouvelés avant le 1er septembre 1825. Aucun de ces chefs et maîtres ne pourra continuer ses fonctions, s'il n'a pas, à cette époque, obtenu un nouveau diplôme. Les nouveaux diplômes seront délivrés gratuitement.

[Le texte des six articles du titre V, *Ecoles primaires catholiques*, et des deux articles du titre VI, *Ecoles primaires protestantes*, a été imprimé à l'article *Lois scolaires*, p. 1075.]

### Ordonnance portant création d'un ministère pour les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique.

Du 26 août 1824.

Louis, etc.,

Notre Conseil d'Etat entendu,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — Les affaires ecclésiastiques et l'instruction publique seront dirigées à l'avenir par un ministre secrétaire d'Etat, qui prendra le titre de ministre secrétaire d'Etat au département des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique.

ART. 2. — Les attributions du ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique comprendront la présentation des sujets les plus dignes d'être promus aux archevêchés, évêchés et autres titres ecclésiastiques de notre royaume, les affaires concernant la religion catholique et l'instruction publique, les dépenses du clergé catholique, des édifices diocésains, des collèges royaux et des bourses royales.

Il exercera les fonctions de grand-maître de l'Université de France, telles qu'elles sont déterminées par les lois et règlements, à l'exception de celles qui sont relatives aux facultés de théologie protestante, à l'égard desquelles les fonctions de grand-maître seront exercées par un membre de notre Conseil royal d'instruction publique, et continueront d'être dans les attributions de notre ministre de l'intérieur, ainsi que toutes les affaires relatives aux cultes non catholiques.

ART. 3. — Le président de notre Conseil des ministres est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

### Ordonnance contenant diverses mesures relatives aux écoles secondaires ecclésiastiques et autres établissements d'instruction publique.

Du 16 juin 1828.

Charles, etc.,

Sur le compte qui nous a été rendu,

1° Que parmi les établissements connus sous le nom d'*écoles secondaires ecclésiastiques*, il en existe huit qui se sont écartés du but de leur institution, en recevant des élèves dont le plus grand nombre ne se destine pas à l'état ecclésiastique [ces écoles se sont écartées de ce but en recevant des jeunes gens qui notoirement ne se destinaient pas au sacerdoce, et qui n'avaient pas même une apparence de vocation; et en comprenant dans l'enseignement des arts et des sciences incompatibles avec l'état ecclésiastique : la danse, l'escrime, etc.];

2° Que ces huit établissements sont dirigés par des personnes appartenant à une congrégation religieuse non légalement établie en France [les jésuites];

Voulant pouvoir a l'exécution des lois du royaume;

De l'avis de notre Conseil,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — A dater du 1er octobre prochain, les établissements connus sous le nom d'*écoles secondaires ecclésiastiques*, dirigés par des personnes appartenant à une congrégation religieuse non autorisée, et actuellement existant à Aix, Billom, Bordeaux, Dôle, Forcalquier, Montmorillon, Saint-Acheul, et Sainte-Anne-d'Auray, seront soumis au régime de l'Université.

ART. 2. — A dater de la même époque, nul ne pourra être ou demeurer chargé soit de la direction, soit de l'enseignement, dans une des maisons d'éducation dépendant de l'Université, ou dans une des écoles secondaires ecclésiastiques, s'il n'a affirmé par écrit qu'il n'appartient à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France.

ART. 3. — Nos ministres secrétaires d'Etat sont chargés de l'exécution de la présente ordonnance, qui sera insérée au Bulletin des lois.

[L'ordonnance est contresignée par le garde des sceaux, comte Joseph Portalis.]

### Ordonnance relative aux écoles secondaires ecclésiastiques.

Du 16 juin 1828.

Charles, etc.,

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat des affaires ecclésiastiques [Feutrier, évêque de Beauvais],

Notre Conseil des ministres entendu,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — Le nombre des élèves des écoles secondaires ecclésiastiques instituées par l'ordonnance du 5 octobre 1814 sera limité dans chaque diocèse conformément au tableau que, dans le délai de trois mois à dater de ce jour, notre ministre secrétaire d'Etat des affaires ecclésiastiques soumettra à notre approbation.

Ce tableau sera inséré au Bulletin des lois, ainsi que les changements qui pourraient être ultérieurement réclamés, et que nous nous réservons d'approuver, s'il devenait nécessaire de modifier la première répartition.

Toutefois, le nombre des éleves placés dans les écoles secondaires ecclésiastiques ne pourra excéder vingt mille.

ART. 2. — Le nombre de ces écoles et la désignation des communes où elles seront établies seront déterminés par nous d'après la demande des archevêques et évêques, sur la proposition de notre ministre des affaires ecclésiastiques.

ART. 3. — Aucun externe ne pourra être reçu dans lesdites écoles.

Sont considérés comme externes les élèves n'étant pas logés et nourris dans l'établissement même.

ART. 4. — Après l'âge de quatorze ans, tous les élèves admis depuis deux ans dans lesdites écoles seront tenus de porter un habit ecclésiastique.

Art. 5. — Les élèves qui se présenteront pour obtenir le grade de bachelier ès lettres ne pourront, avant leur entrée dans les ordres sacrés, recevoir qu'un diplôme spécial, lequel n'aura d'effet que pour parvenir aux grades en théologie; mais il sera susceptible d'être échangé contre un diplôme ordinaire de bachelier ès lettres après que les élèves seront engagés dans les ordres sacrés.

Art. 6. — Les supérieurs ou directeurs des écoles secondaires ecclésiastiques seront nommés par les archevêques et évêques, et agréés par nous.

Les archevêques et évêques adresseront, avant le 1er octobre prochain, les noms des supérieurs ou directeurs actuellement en exercice à notre ministre des affaires ecclésiastiques, à l'effet d'obtenir notre agrément.

Art. 7. — Il est créé dans les écoles secondaires ecclésiastiques huit mille demi-bourses à cent cinquante francs chacune.

La répartition de ces huit mille demi-bourses entre les diocèses sera réglée par nous, sur la proposition de notre ministre des affaires ecclésiastiques. Nous déterminerons ultérieurement le mode de présentation et de nomination à ces bourses.

Art. 8. — Les écoles secondaires ecclésiastiques dans lesquelles les dispositions de la présente ordonnance et de notre ordonnance en date de ce jour ne seraient pas exécutées cesseront d'être considérées comme telles, et rentreront sous le régime de l'Université.

Art. 9. — Nos ministres secrétaires d'Etat sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution de la présente ordonnance, qui sera insérée au Bulletin des lois.

[L'ordonnance est contresignée par le ministre des affaires ecclésiastiques, Feutrier.]

### Ordonnance concernant l'instruction publique.

Du 26 mars 1829.

Charles, etc.,

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'instruction publique [Vatimesnil],

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

Titre premier. — *Des facultés de droit.*

Article premier. — Il sera établi dans la faculté de Paris et dans celle de Strasbourg une chaire de droit des gens.

Il sera, en outre, établi dans la faculté de droit de Paris une chaire d'histoire du droit romain et du droit français.

Art. 2. — Ces cours ne seront obligatoires que pour les aspirants au doctorat.

Ils seront facultatifs pour les autres étudiants en droit. Ceux de ces derniers qui les auront suivis pourront demander à être examinés sur les matières enseignées dans ces cours. Dans ce cas, outre leur diplôme, il leur sera délivré des certificats constatant la manière dont ils auront satisfait à cette partie de leur examen.

Art. 3. — Un règlement universitaire déterminera le mode et l'étendue de l'enseignement de ces deux chaires et la manière dont il sera procédé aux examens.

Titre II. — *Des facultés de médecine et des écoles secondaires de médecine.*

Art. 4. — Il sera établi à la faculté de médecine de Paris un quatrième professeur de clinique chirurgicale.

Art. 5. — Il sera fait, pour compléter l'organisation de la faculté de médecine de Strasbourg, un règlement universitaire sur des bases analogues à celles qui ont été déterminées par les ordonnances du 2 février 1823 et du 12 décembre 1824 pour les facultés de médecine de Paris et de Montpellier.

Art. 6. — Les deux écoles secondaires de médecine établies à Bordeaux seront réunies en une seule. Les mesures nécessaires pour opérer cette réunion seront prescrites par un règlement universitaire.

Art. 7. — Il sera fait un règlement universitaire sur la forme, la durée et les matières des examens que les jurys médicaux feront subir aux aspirants au grade d'officiers de santé.

Titre III. — *Des collèges royaux et communaux.*

Art. 8. — Les professeurs et maîtres d'étude des collèges royaux et les régents des collèges communaux seront nommés par le grand-maître de l'Université.

Les candidats aux emplois de maîtres d'étude dans les collèges royaux seront présentés par les proviseurs de ces collèges.

En cas de faute grave, les proviseurs pourront suspendre et même renvoyer provisoirement les maîtres d'étude, à la charge d'en rendre compte immédiatement au recteur.

Art. 9. — Lorsque l'excédent des recettes d'un collège royal sur les dépenses le permettra, une partie de cet excédent pourra être employée à accroître le traitement des professeurs qui exerceront leurs fonctions dans le collège depuis cinq ans au moins.

Art. 10. — La somme affectée à cette augmentation ne pourra dépasser le tiers de l'excédent ordinaire des recettes sur les dépenses, en calculant une année moyenne : elle sera partagée, par portions égales, entre les fonctionnaires qui y auront droit.

Art. 11. — A l'égard des collèges de Paris qui n'ont pas de pensionnat et de ceux des départements dont les pensionnats sont trop peu considérables, une augmentation de traitement pourra leur être accordée sur les fonds spéciaux de l'Université.

Art. 12. — A partir de l'année 1830, notre ordonnance du 21 août 1827, qui rend les agents comptables des fonds spéciaux de l'Université justiciables de la Cour des comptes, s'appliquera également aux agents comptables chargés des recettes et dépenses des collèges royaux.

Art. 13. — Le nombre des maîtres d'étude dans les collèges royaux sera fixé de manière qu'il y en ait au moins un pour vingt-cinq élèves.

Art. 14. — Nul ne pourra remplir, même provisoirement, les fonctions de maître d'étude, s'il n'est pourvu du grade de bachelier ès lettres.

Art. 15. — Le droit des maîtres d'étude à la retraite courra du jour de leur nomination.

Art. 16. — Le traitement des maîtres d'étude pourra être augmenté de deux cents francs en faveur de ceux de ces fonctionnaires qui, s'étant présentés pour subir les épreuves de l'agrégation aux classes supérieures des lettres ou aux classes des sciences, sans avoir pu obtenir l'un des titres d'agrégé vacants, seraient cependant déclarés par les juges du concours capables d'obtenir le grade d'agrégé dans l'une ou dans l'autre desdites facultés.

Les maîtres d'étude qui auront rempli leurs fonctions pendant six ans dans le même collège recevront un supplément de traitement de deux cents francs, lequel sera porté à trois cents francs après huit ans, et à quatre cents francs après dix ans, sans préjudice de l'augmentation autorisée par le précédent alinéa.

Art. 17. — Des règlements universitaires prescriront les mesures nécessaires :

1° Pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fasse partie de l'enseignement dans les collèges royaux;

2° Pour que dans ces collèges l'étude de l'histoire ne se termine que dans la classe de rhétorique;

3° Pour que la philosophie soit enseignée en français.

Art. 18. — Les proviseurs et les censeurs des collèges royaux devront être licenciés, soit dans la faculté des sciences, soit dans celle des lettres.

Titre IV. — *Des institutions et pensions.*

Art. 19. — Tout chef d'institution ou maître de pension pourra joindre à l'enseignement ordinaire le genre d'instruction qui convient plus particulièrement aux professions industrielles et manufacturières.

Il pourra aussi se borner à cette dernière espèce d'enseignement.

Les élèves qui suivent les cours spécialement destinés aux professions industrielles et manufacturières

seront dispensés de suivre les classes des collèges, soit royaux, soit communaux.

TITRE V. — *Des écoles primaires protestantes.*

ART. 20. — (Voir le texte de cet article au mot *Lois scolaires*, p. 1076).

TITRE VI. — *Dispositions générales.*

ART. 21. — Les délibérations de notre Conseil royal de l'instruction publique seront soumises à l'approbation de notre ministre secrétaire d'Etat à l'instruction publique. [Les décrets du 17 mars 1808 et 15 novembre 1811 et l'ordonnance du 17 février 1815 ne soumettaient pas les délibérations du Conseil de l'Université (Conseil royal) à l'approbation du grand-maître; et depuis l'ordonnance du 26 août 1824, qui avait créé un ministre de l'instruction publique, les délibérations du Conseil n'avaient point été soumises à son approbation.]

Sont exceptées les délibérations relatives à la juridiction ou à la discipline.

ART. 22. — Les mesures prescrites ou autorisées par les articles 3, 5, 6, 7, 9, 11, 16, 17 et 20 de la présente ordonnance seront prises dans la forme prescrite par le premier alinéa de l'article précédent.

ART. 23. — Notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'instruction publique est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

**Ordonnance relative au Conseil de l'Université.**

Du 7 décembrs 1845.

Louis-Philippe, etc.,

Vu la loi du 10 mai 1806 et le décret organique du 17 mars 1808; vu, d'autre part, les ordonnances des 17 février et 15 août 1815, 22 juillet et 1er novembre 1820, 27 février 1821, 1er juin 1822, 26 mars 1829;

Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'Etat au département de l'instruction publique, grand-maître de l'Université [M. de Salvandy],

Avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — Le Conseil de l'Université reprendra sa constitution telle qu'elle est établie au décret organique du 17 mars 1808. Il s'appelle *Conseil royal de l'Université.*

ART. 2. — Le vice-président dudit Conseil joint à ce titre celui de chancelier de l'Université. Le conseiller qui exerce à titre provisoire les fonctions de chancelier autres que la présidence sera revêtu du titre vacant de trésorier de l'Université, et aura droit aux attributions de ce titre qu'exerce en ce moment le conseiller vice-président.

ART. 3. — Le conseiller qui exerce à titre provisoire les fonctions de secrétaire du Conseil sera pourvu définitivement du titre de secrétaire général du Conseil royal de l'Université.

ART. 4. — Les inspecteurs généraux des études reprennent le titre d'inspecteurs généraux de l'Université.

ART. 5. — L'instruction primaire sera représentée directement dans le Conseil royal de l'Université.

ART. 6. — Toutes dispositions et ordonnances contraires à la présente ordonnance et au décret organique sont et demeurent abrogées.

ART. 7. — Notre ministre de l'instruction publique est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

**Ordonnance relative aux Conseils académiques**

Du 7 décembre 1845.

Louis-Philippe, etc.,

Vu le titre X du décret organique du 17 mars 1808, sur les Conseils académiques;

Vu l'arrêté du Conseil de l'Université en date du 26 mai 1812, et la décision du 14 septembre 1830, etc.,

Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

ARTICLE PREMIER. — A dater de ce jour, les Conseils académiques ne seront plus sujets au renouvellement annuel établi par l'arrêté ci-dessus visé. Le nombre des membres sera ramené à dix, par l'effet des extinctions, en n'y comprenant pas le recteur et les inspecteurs d'académie. Il sera ajouté un membre, soit directeur d'école normale primaire, soit inspecteur primaire, pour représenter dans les Conseils le service de l'instruction primaire.

ART. 2. — Notre ministre de l'instruction publique est chargé de l'exécution de la présente ordonnance.

**UNIVERSITES.** — **I. Les universités de l'ancien régime** — C'est au commencement du douzième siècle que les écoles de Paris, où enseignaient Guillaume de Champeaux et Abélard, acquirent une réputation qui fit accourir en grand nombre les étudiants. Il y avait alors à Paris, outre l'école cathédrale de Notre-Dame, placée sous l'autorité immédiate de l'évêque, et dont l'enseignement était exclusivement théologique, les écoles de la Montagne Sainte-Geneviève, qui paraissent avoir été indépendantes de toute autorité ecclésiastique ou civile. On y enseignait le trivium et le quadrivium, et surtout la dialectique. « C'est de la réunion des écoles de logique, établies sur la Montagne, avec l'école de théologie, qui était dans le cloître Notre-Dame, que s'est formée l'université de Paris » (Thurot). Au commencement du treizième siècle, les maîtres et les étudiants de Paris s'organisèrent sous ce nom en une corporation, qui fut reconnue par deux bulles d'Innocent III, et qui en 1255 reçut d'Innocent IV le privilège d'avoir un sceau à elle. Cette corporation comprenait quatre facultés, celles de théologie, de droit canon, de médecine, et des arts; la faculté des arts, dont les écoles étaient pour la plupart à la rue du Fouarre, se divisait elle-même en quatre « nations », française, normande, picarde et anglaise. Les grades universitaires, qu'on trouve établis dès le treizième siècle, sont la *déterminance* ou le *baccalauréat*; la *licence*, conférée alors soit par le chancelier de Notre-Dame, soit par celui de Sainte-Geneviève; et la *maîtrise* ou le *doctorat*, c'est-à-dire l'admission du licencié dans la corporation des maîtres. La plupart des étudiants étaient pauvres, et n'avaient d'autres ressources que des bourses fondées à leur intention; les boursiers, à partir du treizième siècle, vécurent en commun dans des maisons appelées collèges. L'une des plus anciennes de ces maisons fut fondée par Robert Sorbon à l'usage des étudiants de la Faculté de théologie; elle prit bientôt une grande importance sous le nom de *Sorbonne*. Du treizième au quinzième siècle, cinquante collèges furent créés dans l'université de Paris : les principaux sont, outre celui de Sorbonne, les collèges de Navarre, du cardinal Lemoine, d'Harcourt, du Plessis, des Lombards, des Ecossais, etc. Outre les collèges, on créa, dans le courant du quinzième siècle, pour les élèves de la faculté des arts, plus jeunes que ceux des autres facultés, des pensionnats nommés *pédagogies*, qui peu à peu prirent la place des anciennes écoles de la rue du Fouarre. Les rois protégèrent l'université de Paris : Philippe Auguste accorda (1210) à ses écoliers le privilège d'être jugés au criminel par le tribunal de l'officialité diocésaine; Philippe le Bel s'appuya sur elle dans sa lutte contre la papauté; Charles V lui donna le titre de fille aînée des rois de France. « La nécessité de maintenir les écoliers venus de province en rapport avec leurs familles fut cause que l'université de Paris eut de bonne heure des *messagers* et des *messageries*, bien avant que Louis XI eût établi (1464) la poste royale, qui ne fut pas mise tout de suite au service du public. Le transport des lettres et paquets était une source importante de revenus pour l'université, et elle la conserva jusqu'en 1719, époque où un édit royal ordonna la fusion de l'institution postale de l'université avec celle de l'Etat. » (Paul Dupuy.)

D'autres universités s'étaient fondées dans les provinces. Deux datent du treizième siècle : Toulouse (1223), Montpellier (1289); six du quatorzième siècle : Avignon (1303), Orléans (1305), Cahors (1332), Grenoble (1339; transférée à Valence en 1452), Angers (1364), Orange (1365); huit du quinzième siècle : Aix (1409), Dôle (1423; réunie à Besançon en 1691), Poitiers (1431), Caen (1436), Nantes (1460), Besançon (1464), Bourges (1469), Bordeaux (1472). Ajoutons-y, pour compléter la liste des universités provinciales, celles plus récentes de Reims (1548), de Douai (1572), de Pont-à-Mousson (1572), de Strasbourg (1621), de Pau (1672), de Nancy (1769).

Parmi les universités étrangères fondées, les unes à la même époque que celle de Paris, les autres un peu plus tard, nous mentionnerons celles de Bologne (1158) et de Padoue (1222); d'Oxford (commencement

du treizième siècle) et de Cambridge (1257); de Salamanque (1239); de Coïmbre (1279); de Prague (1348); de Cracovie (1400); d'Upsal (1476); de Heidelberg (1386), Leipzig (1409), Tübingen (1477), Wittenberg (1502).

Sous le règne de Charles VII eut lieu une réforme des anciens statuts de l'université de Paris; ce fut le cardinal d'Estouteville, légat du pape, qui promulgua les nouveaux règlements (1452). Mais l'université n'en continua pas moins à n'enseigner que la vieille scolastique (Voir *Scolastique*), et, lorsque François Ier voulut faire donner dans sa capitale un enseignement qui s'inspirât des idées de la Renaissance, il dut créer un établissement nouveau, le Collège royal (Collège de France). L'université vit de mauvais œil cette création; mais, n'ayant pu l'empêcher, elle trouva dans la concurrence qui lui était faite l'occasion d'améliorer quelque peu son propre enseignement. Un autre péril la menaça bientôt, la fondation de la Compagnie de Jésus. Les jésuites ouvrirent à Paris le collège de Clermont (1563), et demandèrent que leur maison fût incorporée à l'université; celle-ci refusa énergiquement d'admettre les nouveau-venus dans son sein, et leur contesta même le droit d'enseigner; il en résulta un procès où les jésuites obtinrent gain de cause, et l'université fut forcée de subir l'existence du collège de Clermont à côté des siens.

Une nouvelle réforme de l'université de Paris eut lieu en 1600, sous Henri IV; elle était nécessitée par la décadence des études, suite des longues guerres civiles. L'enseignement des collèges de l'université resta néanmoins ce qu'il était autrefois, et parut de plus en plus gothique et barbare au milieu d'une société polie, où florissait une littérature nouvelle. Nous avons indiqué, dans les articles consacrés à l'enseignement secondaire (Voir *Lycées et collèges*, *Jésuites*, *Oratoire*, *Port-Royal*, *Rollin*, etc.), quelles modifications s'y introduisirent peu à peu. Quant aux facultés, elles demeurèrent, au dix-septième et au dix-huitième siècle comme au moyen âge, les forteresses de la scolastique et de la routine.

La Révolution, voulant réorganiser l'instruction publique, dut supprimer les universités. Le projet du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative (projet Condorcet) instituait, pour les remplacer, neuf « lycées » qui devaient « enseigner toutes les sciences dans toute leur étendue »; l'enseignement devait y être partagé en quatre classes : sciences mathématiques et physiques; sciences morales et politiques; application des sciences aux arts; littérature et beaux-arts. Le 15 septembre 1793, un décret ordonna qu'il serait établi dans la République, indépendamment des écoles primaires, trois degrés progressifs d'instruction, correspondant aux écoles secondaires, aux instituts et aux lycées du plan de Condorcet; l'article 3 disait que les nouveaux établissements dont la Convention venait de décréter la création seraient mis en activité au 1er novembre suivant, et que, « en conséquence, les collèges de plein exercice et les facultés de théologie, de médecine, des arts et de droit étaient supprimés sur toute la surface de la République ». Mais ce décret fut suspendu le lendemain 16 septembre. Il est difficile de marquer d'une façon précise le moment où les facultés cessèrent d'exister. Celles de médecine furent officiellement remplacées par les Ecoles de santé, que créa le décret du 14 frimaire an III; quant à celles de théologie et de droit, on ne les remplaça pas, non plus que celles des arts. Le décret du 7 ventôse an III, qui créa les écoles centrales, dit en son article 3 : « En conséquence de la présente loi, tous les anciens établissements consacrés à l'instruction publique sous le nom de collèges, et salariés par la nation, sont et demeurent supprimés dans toute l'étendue de la République ». La loi du 3 brumaire an IV créa, pour le haut enseignement, des « écoles spéciales » (astronomie; géométrie et mécanique; histoire naturelle; médecine; art vétérinaire; économie rurale; antiquités; sciences politiques; peinture, sculpture et architecture; musique). Dans le rapport qu'il présenta à l'appui de ce décret, le 23 vendémiaire an IV, Daunou s'était exprimé ainsi à l'égard des institutions de l'ancien régime : « Comme si le fléau de l'inégalité eût frappé inévitablement toutes les parties de l'édifice social; comme si le despotisme eût voulu se venger de l'audace de la pensée et de la révolte des lumières, il s'étudiait sans cesse à les arrêter, à les entraver dans leur cours.... Ce n'est pas que plusieurs universités, plusieurs collèges, ne fussent justement renommés pour l'habileté des maîtres et pour l'émulation des disciples; mais le plan que les uns et les autres étaient condamnés à suivre égarait les talents et trompait leur activité.... L'instruction publique était liée par trop de chaînes aux abus que vous avez renversés, pour qu'elle pût résister aux chocs de la Révolution. Les établissements inférieurs devaient céder bientôt aux progrès de la raison publique.... Les institutions intermédiaires [collèges et universités], frappées des mêmes coups, ont disparu peu à peu avec les corporations qui les régissaient; et, à l'égard des établissements supérieurs [académies, sociétés, théâtres], ils étaient entraînés aussi par leur propre corruption, par cette immoralité aristocratique dont ils renfermaient les funestes germes. » — La loi du 11 floréal an X ajouta, aux écoles spéciales du décret du 3 brumaire an IV (dont quelques-unes seulement avaient été organisées), des écoles de droit.

Napoléon, en 1808, remit en vigueur l'ancienne appellation de *facultés* (Voir *Facultés*) dans le décret du 17 mars qui organisait l'*Université impériale* : il y eut cinq ordres de facultés : 1° des facultés de théologie; 2° des facultés de droit; 3° des facultés de médecine; 4° des facultés des sciences mathématiques et physiques; 5° des facultés des lettres.

*A consulter* : EGASSE DU BOULAY, *Historia Universitatis Parisiensis*, Paris, 1665-1670, 5 vol. in-folio. — CREVIER, *Histoire de l'université de Paris depuis son origine jusqu'en l'année 1602*, Paris, 1761, 7 vol. in-12 — E. DUBARLE, *Histoire de l'université depuis son origine jusqu'à nos jours*, Paris, 1829, 2 vol. in-8°. — VALLET DE VIRIVILLE, *Histoire de l'instruction publique en Europe, et principalement en France, depuis le christianisme jusqu'à nos jours*, Paris, 1849, 1 vol. in-4°. — CH. THUROT, *De l'organisation de l'enseignement dans l'université de Paris au moyen âge*, Paris, 1850, 1 vol. in-8°. — CH. JOURDAIN, *Histoire de l'université de Paris au* XVIIe *et au* XVIIIe *siècle*, Paris, 1862, 3 vol. in-folio. — H. LANTOINE, *Histoire de l'enseignement secondaire en France au* XVIIe *siècle*, Paris, 1874. 1 vol. in-8°. — J. GUILLAUME, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative*, 1 vol. grand in-8°, Imprimerie nationale, 1889; *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention*, 6 vol. grand in-8°, Imprimerie nationale, 1891-1907.

[J. GUILLAUME.]

**II. Les modernes universités françaises.** — Une loi du 10 juillet 1896 a constitué les facultés françaises en universités. (Voir *France*, pages 673, 677-678).

Cette loi est une date dans l'histoire de notre haut enseignement; elle y marque la fin d'une étape et le commencement d'une autre. Pour la pleinement comprendre, il faut donc la rapprocher de ce qui l'a précédée et déterminée. Les quatre articles dont elle se compose, et qui lui donnent une apparence des plus modestes, sont en réalité l'achèvement d'une longue évolution, dont les vrais commencements se trouvent dans les travaux des assemblées révolutionnaires.

A la place des universités de l'ancien régime, tuées par leurs abus, par leur hostilité contre la philosophie du dix-huitième siècle, la Révolution, née précisément de cette philosophie, voulut avoir, pour l'enseignement et pour la culture des sciences, des établissements conçus et organisés d'après le type même de la science et des sciences. Elle produisit de l'enseignement supérieur une théorie qui n'a été dépassée nulle part, qui n'est encore pleinement réalisée en aucun lieu, sauf peut-être en quelques universités des Etats-Unis. Dès le premier jour, elle le conçut comme un vrai organisme, un et multiple à la fois, ouvert à tout ce qui peut être sujet d'études et de recherches, avec autant de compartiments qu'il y a de divisions naturelles dans les choses, compartiments distincts, mais non séparés, dans lesquels circulerait une même vie, un même esprit. C'était l'Encyclopédie mise en acte. Que telle ait été la conception propre de la Révolution française en matière d'enseignement supérieur, on ne saurait en douter. Les premiers linéaments en apparaissent dans un écrit de Mirabeau,

publié en 1791; elle se trouve plus visible dans le rapport de Talleyrand à la Constituante; elle éclate dans celui de Condorcet à la Législative; elle se retrouve dans des rapports plus obscurs, sous la Convention, sous le Directoire, comme une production naturelle de l'esprit de la Révolution.

Pourtant, en fait, ce que la Révolution a créé, dans cet ordre, ce ne sont pas, l'Institut mis à part, de ces vastes établissements ouverts à toutes les sciences, où elles eussent été groupées selon leurs affinités et leurs liaisons; ce furent des *écoles spéciales*, c'est-à-dire des établissements particuliers, limités chacun à l'étude d'une science déterminée ou d'un groupe déterminé de sciences : écoles de mathématiques, écoles de médecine, école d'histoire naturelle, école de langues orientales, censées se suffire chacune à soi-même, fragments séparés et incoordonnés de l'ensemble rêvé. Pourquoi le fait fut-il en désaccord avec la conception? On n'a pas à le rechercher ici. Il suffit de constater qu'avec le fait la Révolution a laissé la conception.

La conception, c'étaient les universités, au sens moderne du mot. Le fait, ce furent les écoles spéciales. Pendant près d'un siècle le fait prévalut sur la conception.

Aux écoles spéciales créées par la Convention, le Consulat en ajouta d'autres, les écoles de droit. Des écoles de médecine et des écoles de droit, l'Empire fit des facultés; à côté de ces facultés, obtenues par un simple changement de nom, il créa des facultés des lettres et des facultés des sciences. Mais, sous un vocable nouveau ou plutôt renouvelé de l'ancien temps, ce furent toujours des écoles spéciales pour la médecine, pour le droit, pour les lettres, pour les sciences. Elles n'eurent ni l'ampleur ni le développement que comporte un enseignement savant, à visées générales. Elles furent avant tout des jurys d'examen en vue de la collation des grades que l'État exigeait désormais pour l'exercice de certaines professions. Enfin, bien qu'incorporées à l'Université impériale, bien que placées trois par trois, quatre par quatre, dans les mêmes villes, elles furent étrangères les unes aux autres, sans vie commune, sans unité. Dénuées à peu près complètement des ressources indispensables aux recherches savantes, médiocre fut leur existence, médiocres furent leurs résultats. De temps à autre, quelques-unes d'entre elles reçurent de professeurs éloquents un éclat factice et passager. De temps à autre, il sortit de leurs pauvres laboratoires quelque grande découverte. Au total, elles n'eurent pas dans la vie de la nation et dans la science française un rôle comparable à celui des universités allemandes dans les pays allemands.

A la fin du second Empire, cette médiocrité commença à être vivement sentie et dénoncée. Misère des bâtiments, insuffisance des crédits, détresse des laboratoires, absence des premiers instruments de travail, torpeur des institutions, devinrent chez les savants une plainte à peu près générale. Après la guerre de 1870, à la plainte des savants se joignit celle des patriotes. Il apparut que l'insuffisance de notre enseignement supérieur avait bien pu être une des causes de la défaite, et dès lors la réforme de cet enseignement s'imposa comme un mode du relèvement national.

On avait jugé à ses fruits le système des écoles et des facultés spéciales. Il en fallait un autre. Un seul parut possible, celui-là même qui en Allemagne avait produit des fruits si différents, celui que la Révolution, impuissante à le réaliser, avait laissé comme un héritage à reprendre et à faire valoir.

Pour vouloir des universités, quelle vertu leur attribuait-on? Une grande vertu : celle d'un organisme adapté à sa fonction. Pendant trois quarts de siècle, on s'était moins préoccupé du rôle scientifique que du rôle professionnel des facultés. Avec la République, le point de vue change. La science, longtemps suspecte, parce qu'elle est liberté, apparait aux hommes d'Etat comme investie d'un triple office.

D'abord, un office intellectuel. Des œuvres de la troisième République, une des plus considérables aura été sans contredit le développement de l'instruction publique. Son premier devoir était l'instruction populaire. Le danger était d'avoir pour elle une prédilection exclusive. Il n'en a rien été. La République a compris que l'enseignement populaire est une canalisation et qu'il doit s'alimenter à la source vive des découvertes et des idées nouvelles, c'est-à-dire à l'enseignement supérieur. « Fermez les laboratoires et les bibliothèques, a dit Berthelot, arrêtez les recherches originales, et nous retournerons à la scolastique. » Un second office des sciences est d'être, soit directement, soit indirectement, des facteurs de richesse. De plus en plus, la science donne aux choses, à la matière brute, à la matière vivante, des formes et des valeurs nouvelles, et c'est vraiment à sa force que se mesure dans un pays la puissance de l'industrie. Dans la lutte économique des peuples, au plus savant sera la victoire. D'où la nécessité, sous peine de déchéance et de ruine, d'avoir un enseignement supérieur armé pour la découverte, apte à la production. De la science, on attendait encore d'autres services. On se disait que par elle s'établirait dans l'élite, puis, par infiltration, dans la masse, un esprit public conscient et ferme, et que par elle se maintiendrait dans la démocratie un idéal capable de provoquer de puissants essors. C'est un moine, le P. Didon, qui écrivait dans ce temps : « L'organisation de notre haut enseignement est vicieuse. Elle produit fatalement la division dans l'ordre intellectuel, et, par voie de conséquence, dans l'ordre politique et social. Tant que cette organisation ne sera pas réformée, nul progrès, nul essor puissant n'entraînera le pays dans des voies nouvelles et meilleures. »

Avec une telle conception du rôle de la science, on ne pouvait que chercher à donner à l'enseignement supérieur l'organisme par lequel il aurait le plus de vie et de fécondité. La forme dispersée dans laquelle il avait vécu jusqu'alors était jugée à ses résultats et condamnée. Restait la forme concentrée. On savait quelles moissons elle avait données en d'autres pays. Pourquoi, en France, serait-elle moins féconde? Pourquoi n'amènerait-elle pas professeurs et étudiants à travailler ensemble comme maîtres et compagnons Pourquoi ne provoquerait-elle pas dans les facultés une vie à vivre en commun? Pourquoi ne hausserait-elle pas leurs visées au-dessus du terre-à-terre des disciplines strictement professionnelles ou des vanités d'un enseignement frivole? Pourquoi ne leur inspirerait-elle pas un souci plus haut et plus général de la science?

Ces idées, aujourd'hui claires et bien dépouillées, étaient encore dans le trouble de la fermentation, lorsque, en 1876, le ministre de l'instruction publique, W.-H. Waddington, crut le moment venu de faire des universités. La loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur avait enjoint au gouvernement de présenter, dans le délai d'un an, un projet introduisant dans l'enseignement supérieur de l'Etat les améliorations reconnues nécessaires. Waddington pensa que, pour l'améliorer, la vraie méthode était de le reconstituer, et que pour le reconstituer, le meilleur moyen était de le constituer en universités.

Ces universités se fussent appelées nationales par opposition aux universités libres, que désormais la loi permettait de créer, et aussi pour marquer leur rapport à l'Etat et prévenir jusqu'à l'apparence d'un démembrement de l'enseignement supérieur en districts indépendants. Il n'y en aurait eu qu'un petit nombre, sept au plus, dans de grandes villes, riches en ressources, et choisies sur la carte comme les nœuds d'un réseau régulier, Paris au centre et, à la périphérie, Bordeaux, Montpellier, Lyon, Nancy, Lille et Rennes. C'eût été parfait, si par université Waddington avait entendu le corps des facultés d'une même ville. Mais, pour lui, les universités devaient être moins des corps que des circonscriptions. Appréhension des résistances locales, souci politique de ne supprimer aucun des établissements existants, même le plus inutile et le moins vivant, ou bien espérance qu'ils finiraient tous par se développer, il conservait toutes les facultés, toutes les écoles. Seulement il les groupait autrement. Les anciennes académies eussent subsisté pour l'enseignement secondaire et pour l'enseignement primaire. Pour l'enseignement supé-

rieur, il leur superposait des circonscriptions plus étendues. Ainsi, l'université de Paris eût compris, comme satellites, les facultés de Caen, les écoles de médecine de Rouen et de Reims, la faculté de théologie catholique de Rouen. L'université de Lyon aurait lié aux facultés de Lyon celles de Grenoble, celles de Clermont, celles de Dijon, et l'école préparatoire de Chambéry. L'université de Montpellier se fût ramifiée à Toulouse, à Marseille, à Aix, et, par delà la Méditerranée, à Alger. Il y eût eu, dans chaque université, des facultés métropolitaines et des facultés suffragantes.

Les vices de ce projet sautent aux yeux. D'abord le caractère artificiel et arbitraire des groupements. Pourquoi Nancy rattaché à Paris, non à Lyon? Toulouse à Montpellier, non à Bordeaux? En second lieu, la violence faite à des sentiments fort naturels et respectables, les facultés de Grenoble, de Dijon, de Clermont, entièrement soustraites aux autorités de Grenoble, de Dijon, de Clermont et relevant d'une autorité lointaine, placée à Lyon, celles de Toulouse vassales de Montpellier. Si le groupement s'était fait, immédiatement il eût tendu à se disloquer. Enfin la contradiction à l'idée même d'université. L'université, c'est la vie en commun. Quelle vie commune aurait pu s'établir entre établissements éloignés les uns des autres, inconnus les uns aux autres? Sans doute, deux ou trois fois par an, des hommes venus des divers points de la région universitaire se fussent réunis au centre, dans la même salle, sous la présidence d'un même chef. Moyen insuffisant pour les animer d'un même esprit, pour les coordonner vers un même but, pour faire d'eux les organes d'un même corps. De telles universités n'eussent été qu'une affiche. Au lieu de forces d'attraction, elles n'eussent eu en elles que des forces centrifuges.

Préparé dans l'année qui suivit la loi de 1875, le projet Waddington ne fut pas soumis aux Chambres. La politique en fut cause. Le gouvernement du Seize-Mai eut d'autres soucis. Et quand, après cette crise, le pouvoir revint aux républicains, on eut quelque hésitation, non sur les fins à réaliser, mais sur les moyens à employer. Les esprits étaient-ils suffisamment prêts, dans les facultés et hors d'elles, à une réforme d'ensemble? N'allait-on pas troubler l'air en soulevant de tous côtés les objections? Ne valait-il pas mieux s'acheminer vers le but à pas lents, par étapes successives et réglées? En voulant tracer d'un seul coup toutes les lignes de l'édifice, alors que manquaient encore tant de matériaux pour le construire, ne courait-on pas risque d'en mal assurer les assises? La méthode la plus sage n'était-elle pas celle des progrès continus? Le plus sûr n'était-il pas d'amener peu à peu les choses à ce point que la loi, au lieu d'avoir à constituer les universités, n'aurait qu'à en consacrer la formation progressive? La méthode était nouvelle en France, où d'ordinaire les lois précèdent les faits; c'était la méthode expérimentale. Ce fut celle qu'on adopta, et l'on se mit à l'œuvre, sur tous les points à la fois, par le dehors, par le dedans.

Et pendant ces années de préparation, toujours on eut devant les yeux le but à atteindre. On s'efforça, en provoquant, en favorisant dans les facultés la vie et les mœurs universitaires, d'amener les choses au point où la création des universités apparaîtrait comme la conséquence naturelle et nécessaire des progrès réalisés.

En 1883, la question fut officiellement posée devant les facultés par une circulaire de Jules Ferry. « Il est facile de voir, disait le ministre, dans les diverses mesures que j'ai prises depuis cinq ans relativement aux facultés, que j'attachais la plus grande importance à tout ce qui pouvait développer dans l'enseignement supérieur le sentiment de la responsabilité, l'habitude de s'administrer soi-même. Nous aurions obtenu un grand résultat s'il nous était possible de constituer un jour des universités rapprochant les enseignements les plus variés pour qu'ils se prêtent un mutuel concours..., gérant elles-mêmes leurs affaires, pénétrées de leurs devoirs et de leur valeur, s'inspirant des idées propres à chaque partie de la France dans la variété que comporte l'unité du pays.... Je ne me dissimule pas que le temps est nécessaire pour un tel succès; que dans ces sortes d'entreprises, quelque légitimes que soient les ambitions, il ne faut rien précipiter, rien hasarder. Il me semble cependant, après les résultats obtenus jusqu'ici, que la question peut être tout au moins mise à l'étude. Dans ce grave sujet, comme dans tous les autres, c'est surtout de l'opinion du corps enseignant, de ses lumières et de son dévouement, qu'il faut espérer de sérieux progrès. Je crois donc devoir l'appeler à me faire connaître ses vues. »

L'enquête fut concluante. La plupart des facultés, celles du moins qu'animait le plus l'esprit de la science, s'accordèrent à proclamer la supériorité de la constitution universitaire, et à la réclamer comme un bienfait et un progrès. Le gouvernement ne crut pas cependant que le moment fût encore venu de déférer à ce vœu. Suivant la parole plus haut citée, il ne fallait rien hasarder. Ni les mœurs des facultés, ni l'opinion publique ne parurent assez préparées à ce changement. Avant de le proposer aux Chambres, on voulut instituer une expérience décisive qui permît de juger en pleine connaissance de cause si, oui ou non, les facultés étaient mûres pour cette vie universitaire dont elles paraissent sentir si vivement la dignité et les avantages. De là les décrets de 1885.

Les universités auxquelles on voulait aboutir devaient être des personnes morales. Mais la matière dont elles seraient composées était donnée : c'étaient les facultés. On ne pouvait songer à faire table rase du passé, du présent, et à construire sur un plan idéal; on ne pouvait songer davantage à fondre ensemble les facultés différentes en effaçant entre elles toute distinction personnelle. Les universités ne pourraient donc être que des unions de facultés, des personnes collectives faites d'autres personnes.

Un premier décret, du 25 juillet 1885, contresigné par René Goblet, restaura la personnalité civile des facultés, tombée en désuétude, et leur reconnut l'aptitude à posséder et à recevoir.

Partant de là, un autre décret du même jour, sans donner encore aux facultés un budget propre, leur rendait possible, sous la forme des fonds de concours, l'emploi des subventions que leur attribueraient les départements, les communes et les particuliers, et décidait qu'elles pourraient en faire usage pour la création de nouveaux enseignements, les dépenses des laboratoires et des bibliothèques, et l'institution de bourses en faveur des étudiants. Comme il était à prévoir que des libéralités seraient faites indivises à plusieurs facultés d'une même ville, pour en régler la répartition le même décret établissait, dans chaque académie, un « conseil chargé des intérêts communs des divers établissements d'enseignement supérieur du ressort ». Il l'appelait « conseil général des facultés », et le composait « du recteur président, des doyens et directeurs, et de deux délégués de chaque établissement, élus par leurs collègues ». C'était la première ébauche de l'organe indispensable à l'existence des universités futures.

Introduit incidemment par un document d'ordre financier, et pour une fonction très limitée de même ordre, cet organe naissant allait bientôt se développer et prendre des fonctions plus nombreuses au milieu des facultés rapprochées. Le décret du 28 décembre 1885, rendu sur la proposition de René Goblet, a été vraiment une charte provisoire des universités, avant les universités.

Les dispositions en sont relatives, les unes à chaque faculté isolément, les autres à l'ensemble des facultés d'un même ressort.

La plus grande nouveauté était l'organisation du conseil général des facultés. Là était l'expérience, l'expérience décisive qui devait faire apparaître, par les faits, si, oui ou non, les facultés de France avaient en elles l'esprit nécessaire à des universités. Par un décret, on ne pouvait faire d'elles des corps, des personnes morales; mais on pouvait les rapprocher, leur permettre de manifester elles-mêmes leur solidarité scientifique. Pour tenter l'expérience, on avait sous la main l'organe commun que venait de leur donner,

pour une fonction très particulière, le décret du 25 juillet 1885, ce conseil général où toutes étaient représentées. Il suffirait d'en étendre les attributions dans la limite des lois.

Par destination, le conseil général était un organe de vie commune entre les facultés d'une même ville. Il fallait donc lui donner, comme attributions, tout ce qui, dans les limites légales, pouvait susciter et alimenter cette vie. A côté des intérêts particuliers de chaque enseignement et de chaque faculté, on distingua des intérêts communs à l'enseignement tout entier, et l'on confia la charge d'y veiller au conseil général. Ce n'étaient pas les universités, mais c'en était une première ébauche. Le temps et l'expérience décideraient de la forme définitive.

Le pouvoir règlementaire avait suffi pour cette première organisation, et l'on avait jugé prudent de s'en tenir, pour commencer, à ce qu'il permettait. Pour aller plus loin, il fallait la loi. Aller plus loin, c'était, pour les facultés, obtenir un budget propre alimenté par l'Etat; pour la réunion des facultés, c'était devenir un corps, investi lui-même de la personnalité civile, et n'être plus seulement une juxtaposition de personnes.

L'article 51 de la loi de finances du 17 juillet 1889 créa les budgets des facultés et décida que les crédits ouverts au ministère de l'instruction publique pour le matériel de ces établissements seraient versés à ces budgets sous forme de subventions. En exécution de ces dispositions, un règlement d'administration publique du 22 février 1890 organisa le budget et la comptabilité des facultés. C'était pour elles une nouvelle indépendance et de nouvelles possibilités d'initiative.

Quant à la réunion des facultés, on savait que leur forme définitive n'allait pas surgir rapidement comme un cristal dans la liqueur qui le contient dissous. Mais on espérait que peu à peu elle se dessinerait d'elle-même, comme s'organise une matière vivante. L'organisation de 1885 était une expérience. On laissa cette expérience se poursuivre plusieurs années de suite. Puis, quand les résultats en furent certains, quand, à des signes manifestes, il fut avéré que les facultés, celles du moins où les forces étaient plus vives et les volontés plus actives, s'acclimataient à la vie commune; quand il se fut opéré des rapprochements entre les professeurs, entre les étudiants; quand des circonstances solennelles, comme l'inauguration de la nouvelle Sorbonne et les fêtes du sixième centenaire de l'université de Montpellier, eurent fait voir que ce mot d'université ne passionnait pas seulement les écoles, mais qu'il disait quelque chose à l'opinion publique, le moment parut venu de faire reconnaître par la loi l'œuvre accomplie, de la consacrer et de l'achever.

A cet effet un projet de loi fut déposé sur le bureau du Sénat par M. Léon Bourgeois, alors ministre de l'instruction publique.

Ce projet débutait par une définition : « Les universités sont des établissements publics d'enseignement supérieur, ayant pour objet l'enseignement et la culture de l'ensemble des sciences ». De cette définition découlait tout le projet. Par elle se trouvaient déterminés : l'état légal des universités : elles seraient des établissements d'Etat, et non des établissements libres; des agents d'un service public, et non, comme les universités de l'ancien régime, des corporations indépendantes; — leur destination scientifique : elles auraient pour objet, non pas une science particulière, mais toutes les sciences, organiquement unies et coordonnées; — leur situation civile : elles seraient, non pas une simple administration, comme celle des postes ou celle des ponts et chaussées, mais des personnes morales, capables de posséder, gérant elles-mêmes leurs biens, sous le contrôle et la tutelle du pouvoir central; — leur composition : puisqu'elles devaient être composées avec des matériaux préexistants les facultés, elles comprendraient au moins les quatre facultés classiques, droit, médecine, lettres et sciences, et il ne pourrait en être fait là où manquerait une d'elles; — leur organisation générale : elles auraient un conseil élu par elles, mais à la tête de ce conseil serait placé le recteur de l'académie, représentant direct de l'Etat; — leurs attributions scientifiques : elles assureraient les enseignements nécessaires aux grades établis par la loi; mais, hors de là, elles auraient toute liberté d'enseignement et de recherche; — enfin leur organisation financière : elles auraient chacune son budget propre, alimenté par le produit des dons et legs, les allocations de l'Etat, les subventions des particuliers, des communes et des départements, et les droits d'études et d'examens versés par les étudiants.

Il y eût donc eu des universités, mais il n'y en eût pas eu partout où il y avait des facultés. Il avait semblé qu'en faire d'incomplètes et de boiteuses serait œuvre verbale, vaine et compromettante, et que mieux valait, comme l'avaient demandé Guizot, Cousin et tant d'autres, n'en avoir d'abord que quelques-unes, là où elles étaient déjà des réalités, et laisser au temps le soin d'en former de nouvelles, si plus tard les éléments devaient s'en rencontrer sur d'autres points. C'est par là surtout que le projet allait être attaqué. Le gouvernement avait déposé son projet au Sénat, espérant que les raisons d'intérêt général et d'ordre scientifique dont s'inspirait la loi y seraient comprises et acceptées, et que, contre elles, ne prévaudraient pas les intérêts d'arrondissement. En quoi il se trompait.

La commission chargée d'examiner le projet fut lente en son travail. Composée en nombre à peu près égal de partisans et d'adversaires des universités, elle en accepta le principe, mais, sur des points essentiels, elle en altéra assez profondément l'organisation.

Tout d'abord, une définition théorique des universités lui parut inutile en tête de la loi. Elle biffa donc celle que proposait le gouvernement. C'était se donner du champ pour d'autres changements dans le dispositif. Le gouvernement voulait qu'il ne pût y avoir d'universités que là où seraient les quatre facultés. La commission acceptait la formule, mais avec un correctif, imposé par des intérêts particuliers dont le projet faisait peut-être trop bon marché. A ce moment il n'y avait que sept centres académiques à quatre facultés, Paris, Lille, Nancy, Lyon, Montpellier, Toulouse et Bordeaux. Il n'y eût donc eu de possibles que sept universités. L'Ouest en eût été dépourvu. Pour qu'il pût en avoir une, la commission proposa que là où il n'y aurait pas de faculté de médecine, il suffirait d'une école de plein exercice. En même temps, c'était donner l'espoir aux groupes de trois facultés, Caen, Dijon, Grenoble, Poitiers, que le jour où leur école préparatoire de médecine deviendrait de plein exercice, eux aussi pourraient devenir des universités.

Du sort réservé aux facultés qui ne seraient pas réunies en universités, le gouvernement ne disait rien. Implicitement, cependant, il les déclarait maintenues, puisqu'il proposait que leurs conseils généraux fussent investis, en matière disciplinaire, des attributions conférées par le projet aux conseils des universités. Mais, en subsistant, garderaient-elles toutes les attributions des facultés? On s'effrayait du silence du gouvernement à cet égard. Sans leur prêter une valeur officielle, on s'effrayait plus encore de certains projets mis en avant, et d'après lesquels seules les universités eussent eu le droit de conférer les grades supérieurs, doctorat en médecine, doctorat en droit, doctorat ès sciences, doctorat ès lettres. Pour couper court à ces alarmes, la commission crut bon de déclarer, en un article spécial de la loi, que « rien n'était innové, au point de vue des attributions, dans les académies où les facultés ne seraient pas constituées en universités ». Par là elle laissait toutes les facultés sur un pied d'égalité légale, sans tenir compte des différences qu'établirait entre elles la constitution des universités. Nouvelle concession aux intérêts particuliers et locaux.

Une disposition essentielle du projet était le régime financier des universités. Ne sont vraiment indépendants que les établissements qui ont un budget et en disposent, sous des garanties et des contrôles déterminés par la loi. Sur ce point, le projet du gouvernement était très large. Il constituait un budget aux

universités et il proposait d'y verser, avec le produit des dons, legs, revenus et subventions des particuliers, une subvention de l'Etat et la totalité des droits d'études et d'examens acquittés par les étudiants. Sur ces ressources, les universités eussent été tenues de payer toutes leurs dépenses, toutes celles de leurs facultés, personnel et matériel, et les excédents de recettes leur eussent appartenu. La commission repoussa ces dispositions si larges.

Elle consentit à donner un budget aux universités, et c'était une conséquence presque nécessaire de leur personnalité civile; mais elle refusa d'y verser sous forme de subvention les crédits ouverts au budget de l'instruction publique pour les dépenses des facultés; elle refusa également d'abandonner aux universités les droits d'études et d'examens. Comprenant cependant que réduits au produit des dons et legs et aux subventions des départements, des communes et des particuliers, les budgets des universités seraient trop pauvres pour faire œuvre utile, la commission proposa qu'en fin d'exercice le ministre de l'instruction publique y versât les sommes non employées sur les crédits ouverts au budget de son département pour le personnel de chaque université, ce qui était une prime aux vacances d'emploi prolongées. Elle proposa encore que les universités pussent être autorisées par la loi de finances à percevoir des droits spéciaux à l'occasion des certificats d'études, distincts des grades d'Etat, et des diplômes honorifiques qu'elles pourraient établir.

Ainsi mitigé, le projet vint en discussion au mois de mars 1892, près de deux ans après qu'il avait été déposé. Le débat fut brillant. Mais, dès le premier jour, il apparut clairement que la conception des universités, même avec les tempéraments introduits par la commission, rencontrerait peu de faveur auprès du Sénat. Elle avait contre elle les alarmes de l'esprit de centralisation, qui se réclamait faussement de l'esprit même de la Révolution; celles des écoles spéciales, qui se croyaient menacées, un jour ou l'autre, d'incorporation violente à l'université de Paris; celles des régions dont les facultés n'étaient pas destinées à devenir des universités, et qui voyaient dans ce fait une déchéance; celles enfin de la plupart des professeurs de ces mêmes facultés, qui craignaient de décroître quand les autres grandiraient. Toutes firent bloc, et ce fut contre le projet un assaut des arguments les plus divers, parfois même les plus contradictoires.

En vain le ministre, M. Léon Bourgeois, le rapporteur, Bardoux, d'anciens ministres de l'instruction publique, René Goblet, M. Combes, s'efforcèrent-ils de calmer les alarmes, et de montrer à quelles réalités, à quelles idées, à quels besoins répondait le projet. Les intérêts particuliers étaient trop en émoi; les exigences locales avaient parlé trop haut. Il était certain que, malgré toute l'éloquence de ses défenseurs, le projet serait repoussé. Il fallait éviter un échec irréparable. Le gouvernement accepta le renvoi à la commission d'un contre-projet déposé au cours de la discussion. Renvoyé dans les cartons de la commission, ce contre-projet s'y endormit.

Il parut prudent de ne pas le réveiller. Mais on ne demeura pas inactif. Dans la discussion publique, adversaires et partisans du projet du gouvernement étaient tombés d'accord que le rapprochement des facultés était une œuvre à conserver et à mettre à l'abri des hasards. Or, le décret de 1885 n'avait pu que ce que peut un décret. Il avait, dans chaque ressort académique, rapproché les facultés, mais il n'en avait pas fait un corps. Chacune d'elles était personne civile; leur ensemble ne l'était pas. Chacune d'elles avait son budget; leur composé n'en avait pas. L'existence même de ce composé, sortie d'un décret, était précaire. Puisqu'on n'avait pu franchir le pas décisif, au lieu de s'arrêter devant cet insuccès, n'était-il pas sage de revenir à la méthode des progrès lents? Et ne serait-ce pas un progrès véritable d'obtenir que les facultés, rapprochées mais non unies en un seul et même être par le décret de 1885, devinssent enfin des corps, que ces corps eussent les attributions des personnes civiles, et que les conseils généraux des facultés, dont les preuves étaient faites, fussent reconnus et consacrés par la loi? Au fond, et on ne se le dissimulait pas, c'était l'abandon du système des grandes universités, et l'on savait bien que sur cette voie nouvelle on aboutirait à un plus grand nombre d'universités qu'on n'avait voulu tout d'abord. Mais, sans parler de la nécessité de couvrir la retraite et de se donner du temps pour préparer un projet nouveau, il parut qu'il y aurait sagesse à ne pas sceller l'avenir par une conclusion définitive, et à remettre la question en expérience, tout en réalisant un progrès décisif.

Il n'y eut d'opposition sérieuse ni à la Chambre, ni au Sénat, lorsque, quelques mois plus tard, le successeur de M. Léon Bourgeois, M. Ch. Dupuy, proposa d'insérer dans la loi de finances un article ainsi conçu : « Le corps formé par la réunion de plusieurs facultés de l'Etat dans un même ressort académique est investi de la personnalité civile. Il est représenté par le conseil général des facultés. Il sera soumis, en ce qui concerne ses recettes, ses dépenses et sa comptabilité, aux prescriptions qui seront déterminées par un règlement d'administration publique. » — Ce n'étaient pas des universités. Mais, à la place des groupes de facultés, sans existence légale, sans liens légaux, c'étaient des corps légalement institués, des établissements publics, capables d'une vie indépendante, et l'importance de cette transformation n'était pas contestable.

Cet article, inséré dans la loi du 28 avril 1893, fut bientôt complété par deux décrets, l'un du 9, l'autre du 10 août 1893. Par le premier, les attributions du conseil général des facultés étaient élargies et mises en harmonie avec l'état légal des nouveaux corps; par le second était constitué leur organisme financier

Un an à peine après la loi et les décrets de 1893, pendant que les corps de facultés commençaient à fonctionner, un député, M. Vigné d'Octon, usant de l'initiative parlementaire, déposa à la Chambre une proposition de loi qui reproduisait le texte du projet de 1890. Son dessein était de rouvrir la discussion devant une autre assemblée. Le gouvernement n'était pas pris au dépourvu. Il savait quelle solution nouvelle il proposerait le jour où se poserait de nouveau la question. La Chambre ayant décidé de prendre en considération la proposition de M. Vigné d'Octon, le gouvernement ne pouvait la laisser s'engager plus avant, sans présenter de solution. Le 18 juin 1895, un décret retirait du Sénat le projet de loi de 1890. Le même jour, un nouveau projet était déposé à la Chambre par M. Raymond Poincaré, ministre de l'instruction publique.

Aux termes de ce projet, tous les corps de facultés devenaient des universités. « Un précédent cabinet, est-il dit dans l'exposé des motifs, avait pensé, avec d'anciennes et hautes autorités, que, pour répondre à leur véritable destination, les universités devaient être d'abord peu nombreuses. Vous savez quels obstacles cette conception a rencontrés devant elle. Nous ne la reprenons pas. D'ailleurs, depuis cinq ans, les faits se sont modifiés. En particulier est intervenue la loi du 28 avril 1893. Nous estimons qu'après avoir constitué dans chaque ressort académique un corps de facultés, après avoir donné à ces corps mêmes organes et mêmes attributions, il convient de les transformer tous en universités. »

En se résignant à cette solution, le gouvernement cédait devant les faits. Après l'attitude du Sénat, la chose ne faisait plus doute : ou il y aurait des universités dans tous les centres académiques, ou il n'y en aurait dans aucun. A tout prendre, mieux valait encore en avoir trop que de n'en avoir pas. Mais en consentant à constituer des universités fort inégales, et qui étaient loin de répondre toutes à son idéal, le gouvernement entendait qu'en elles fût déposé un principe de concurrence et d'émulation. Il était résolu à les traiter toutes avec équité, à leur distribuer à toutes, comme par le passé et suivant les mêmes mesures, les crédits mis à sa disposition par les Chambres. Mais il ne l'était pas moins à obtenir pour elles d'autres ressources variables avec leur importance. Sur ce point, il était décidé à n'admettre ni amendement, ni transaction.

Voici quel système il proposa. Les droits payés par les étudiants sont de deux sortes : droits d'études et droits d'examens. Les uns et les autres étaient versés au Trésor. Qu'il en soit ainsi des droits d'examens, on le comprend; les grades étant grades d'Etat, il est légitime que les droits dont ils sont frappés profitent à l'Etat; c'est comme une recette régalienne. On le comprend moins des droits d'études. Il sembla légitime que le produit en fût appliqué au perfectionnement des études, aux instruments du travail scientifique. Dès lors, ce n'était plus par l'Etat qu'ils devaient être perçus, mais par les universités elles-mêmes et à leur profit. Ce surcroît de ressources leur étant assuré, la libre disposition leur en étant donnée, on pouvait espérer qu'elles rivaliseraient entre elles pour attirer et retenir les étudiants, et que cette émulation tournerait au bien des études, de la science et du pays.

Le projet de loi fut voté, à la Chambre des députés, le 5 mars 1896, à l'unanimité des 518 votants. Il le fut au Sénat, le 7 juillet suivant, par 223 voix contre 29.

La loi fut promulguée le 10 juillet. Elle était brève, simple et d'apparence modeste. Elle se composait seulement de quatre articles. A dessein on n'y avait mis que l'indispensable, ce qui ne pouvait être décidé que par la loi. L'article 1er disposait que « les corps de facultés institués par la loi du 28 avril 1893 prennent le nom d'universités ». — C'était un état-civil authentique aux universités de fait, encore innomées, qui existaient déjà. Par l'article 2, le conseil général des facultés était légalement reconnu et recevait le nom de conseil de l'université. L'article 3 transférait aux conseils des universités la connaissance des affaires contentieuses et disciplinaires relatives à l'enseignement supérieur public, jusqu'alors dévolue aux conseils académiques. Enfin l'article 4, la pièce essentielle de la loi, décidait qu'à dater du 1er janvier 1898, il serait « fait recette au budget de chaque université des droits d'études, d'inscription, de bibliothèque et de travaux pratiques acquittés par les étudiants, conformément aux règlements », et que « les droits d'examens, de certificats d'aptitude et de visa, acquittés par les aspirants aux grades et titres prévus par les lois, ainsi que les droits de dispenses et d'équivalences, continueraient d'être perçus au profit du Trésor ». Il disposait enfin que les droits perçus par les universités ne pourraient être affectés par elles qu'aux objets suivants : « dépenses des laboratoires, bibliothèques et collections et entretien de nouveaux bâtiments, création de nouveaux enseignements, œuvres dans l'intérêt des étudiants ».

En regard de l'ample projet de 1890, c'était peu, ce semble, que ces quatre articles. Mais il faut se souvenir que, depuis 1890, avaient été constitués les corps des facultés, investis de la personnalité civile; que ces corps avaient été dotés d'un budget; que les règles de leur comptabilité avaient été fixées par un règlement d'administration publique; que les attributions des conseils généraux, leurs représentants légaux, avaient été singulièrement élargies. D'ailleurs, il y avait tout avantage à ne pas enlever au pouvoir règlementaire du ministre les matières qui sont de sa compétence. Théoriquement, il faut ne demander à la loi que ce qui ne peut être fait que par elle. Pratiquement, en faisant régler par elle des questions qui peuvent l'être par des décrets, on s'interdit les changements qui sont une conséquence et une condition de la vie. La loi scelle pour longtemps ce qu'elle touche. Un décret, au contraire, est chose plus malléable et se modifie aisément. A cet égard, la loi de 1896, en sa brève teneur, valait mieux que le projet de 1890. Celui-ci avait eu le tort, peut-être inévitable à ce moment, de comprendre dans son texte nombre de dispositions d'ordre règlementaire, par exemple la composition des conseils des universités et leurs attributions. La loi de 1896, en laissant toutes ces matières au pouvoir qui a qualité pour les régler, se conformait aux principes généraux et n'enfermait pas dans un moule rigide l'organisation qui allait être faite des universités.

Dans les larges et souples lignes de cet organisme, quelle fut leur organisation administrative? Elle devait résulter à la fois de leur situation légale et des fins qu'on leur avait assignées.

Légalement, on avait fait d'elles des établissements publics. Cette expression a dans la législation française deux sens fort différents, mais non exclusifs. Elle signifie d'abord des établissements fondés et entretenus par l'Etat, les départements et les communes, par opposition aux établissements privés, fondés et entretenus par des particuliers ou des associations. Elle signifie aussi des services d'un intérêt collectif, à caractère tantôt général, tantôt local, rattachés à l'Etat ou aux subdivisions de l'Etat, départements ou communes. Ces services sont doués de la personnalité civile, c'est-à-dire de la capacité d'acquérir à titre onéreux ou gratuit, parce que l'Etat, sans s'interdire à lui-même, sans interdire aux pouvoirs locaux, de contribuer à la réalisation des intérêts dont ces services ont charge, a voulu leur attribuer des ressources propres, pour une réalisation plus complète et plus assurée de ces intérêts. Les établissements publics sont donc des personnes morales, dont la personnalité ne se confond pas avec celles de l'Etat, des départements ou des communes, et qui sont chargées, par la loi, de services publics déterminés. Deux traits leur sont essentiels : être des organes de services publics; pouvoir acquérir, posséder, recevoir.

Dans chaque ressort académique, le conseil général des facultés devenait conseil de l'université. La composition n'en fut pas modifiée. Le recteur de l'académie, nommé par le président de la République, en resta le président. A sa charge de délégué de l'Etat, il joignit désormais celle de pouvoir exécutif et de représentant légal de l'université.

Quelles sont maintenant les attributions des universités? Envisagées dans leur forme, elles sont distribuées en quatre degrés. Le propre des assemblées est de voter. Mais quand elles ne représentent pas des personnes souveraines, leurs votes n'ont pas tous les mêmes effets. Il en est qui peuvent emporter exécution par eux-mêmes, quand ils ne sont pas contraires aux lois et à certaines règles tracées par le pouvoir chargé d'assurer l'exécution des lois; il en est qui ne peuvent être exécutés qu'après approbation de l'autorité supérieure; il en est qui ne sont que des avis donnés à l'autorité qui décide; il en est enfin qui ne sont que des vœux. Empruntée à deux lois libérales, la loi de 1871 sur l'organisation départementale et la loi de 1884 sur l'organisation communale, cette distribution, qui avait pour elle son libéralisme même et l'épreuve d'une assez longue durée, fut appliquée, en 1893, à l'organisation des corps de facultés. On la confirma en organisant les conseils des universités. Il leur fut donné pouvoir de statuer sur certains objets limitativement énumérés; ces décisions sont définitives, si, dans le délai d'un mois, elles n'ont pas été annulées pour excès de pouvoir ou pour violation d'une disposition légale ou règlementaire, par arrêté du ministre, après avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'instruction publique; — pouvoir de délibérer sur certains autres objets, également énumérés; ces délibérations ne sont mises à exécution qu'après approbation du ministre; — pouvoir de donner des avis sur d'autres objets, toujours énumérés, au sujet desquels la décision est réservée au ministre; — enfin, pouvoir d'émettre des vœux sur tout ce qui concerne l'enseignement supérieur.

Envisagées dans leur matière, les attributions des conseils peuvent être groupées sous trois chefs : la vie civile, la vie scientifique et la juridiction disciplinaire.

La vie civile résulte de la personnalité morale. Elle est un moyen pour la vie scientifique; en fait, elle l'accompagne; logiquement, elle la précède. Représentant légal d'une personne civile organe de l'Etat, et comme telle soumise à la tutelle de l'Etat, le conseil statue sur tous les actes d'administration des biens de l'université; il discute, sans statuer, sur les actes de disposition, acquisitions, aliénations, échanges, relatifs à ces biens; il ne fait également que discuter, sans statuer, sur les emprunts, sur l'accep-

tation des dons et legs, quand ils donnent lieu à réclamation et aussi quand ils sont soumis à des charges et conditions; il ne peut que discuter, sans statuer, sur les offres de subventions : ces subventions pouvant avoir en vue la création d'enseignements contraires à l'ordre public, il parut nécessaire d'en subordonner l'acceptation à l'approbation du ministre responsable devant les Chambres; enfin, il donne son avis sur le budget de l'université, dont les recettes et les dépenses sont arrêtées par le ministre.

Après la vie civile, la vie scientifique. Dans chaque faculté elle est l'œuvre des maîtres. Sa condition première est la liberté scientifique. Dans les limites résultant du titre de son enseignement, le maître doit être maître de son programme. Aussi avait-on promptement aboli l'obligation où il était autrefois de soumettre, chaque année, le programme de son cours à l'administration centrale, qui le lui renvoyait contrôlé, parfois remanié, toujours estampillé. Mais un maître n'est pas seul dans sa faculté; une faculté n'est pas seule dans une université. Il importe « au bien des études et à l'intérêt des étudiants », suivant la formule inscrite dans le décret de 1885, que, dans chaque faculté d'abord, puis dans les facultés d'une même université, tous les enseignements soient coordonnés en vue de ce bien et de cet intérêt. Seul le conseil de l'université a compétence pour établir cette coordination. On lui remit donc le pouvoir de statuer souverainement sur « l'organisation générale des cours, conférences et exercices pratiques proposés pour chaque année scolaire par les facultés et écoles de l'université ». — Une seule obligation règlementaire lui fut imposée, celle de comprendre dans cette organisation générale les enseignements nécessaires à l'obtention des grades établis par l'Etat. La « collation des grades » est une des fonctions pour lesquelles, à l'origine, la puissance publique a créé les facultés. En constituant les facultés en universités, la loi n'avait pas supprimé cette fonction, et l'Etat continuait de pourvoir aux dépenses qu'elle entraîne. Il était donc nécessaire que l'exercice en fût assuré. Mais, si importante qu'elle soit, cette fonction ne marque pas la limite de la vie scientifique des universités, pas plus que le grade d'Etat n'est la limite de la science. Aussi, en dehors, ou, si l'on veut, au delà des études par lesquelles l'étudiant peut parvenir aux grades, les universités furent-elles libres de pourvoir au reste, avec leurs ressources propres et avec le concours de l'Etat lui-même.

Une des raisons invoquées en faveur de la création des universités avait été l'existence des rapports chaque jour plus nombreux et plus profonds entre les différentes sciences, et l'apparition de sciences nouvelles, naissant indécises aux confins de sciences plus anciennes; d'où l'on concluait à la nécessité, pour suivre le mouvement même de la science, d'établir dans l'organisme du haut enseignement des contacts et des anastomoses par où se feraient une circulation et des échanges. Conformément à ces vues, le décret du 21 juillet 1897 donna pouvoir au conseil d'université de statuer sur « l'organisation et la règlementation des cours, conférences et exercices pratiques communs à plusieurs facultés ». Dans l'intérêt même de la science, on remit aussi à ce conseil le pouvoir de statuer sur la règlementation des cours libres.

Ce fut toujours dans le même intérêt qu'on lui attribua, sous réserve de l'approbation ministérielle, le droit d'instituer « des titres d'ordre exclusivement scientifique ».

La question n'était pas nouvelle. Elle avait été posée en termes très explicites dans l'exposé des motifs présenté au Sénat, en 1890, à l'appui du premier projet de loi sur les universités :

« En France, les grades conférés par les facultés sont des grades d'Etat. Ils ne donnent pas seulement un titre, mais un droit; celui qui les reçoit, les reçoit pour en jouir avec tous les droits et privilèges qui y sont attachés par les lois et règlements. Aussi les épreuves en sont-elles les mêmes devant toutes les facultés. Qu'il y ait là une gêne à la liberté scientifique des universités, nous ne le contestons pas. Mais serait-il possible, à l'heure présente, alors que nous n'avons encore des universités que des espérances, et non des certitudes, de changer de fond en comble notre système de grades d'Etat si profondément enraciné dans nos mœurs ? D'ailleurs, pour le faire, il faudrait remettre en question quelques-uns des principes sur lesquels les lois de 1875 et de 1880 ont établi la liberté de l'enseignement supérieur. On a, en effet, astreint les étudiants des facultés libres aux mêmes études, aux mêmes examens, aux mêmes programmes que ceux des facultés de l'Etat. En retour, on leur a garanti des diplômes conférant les mêmes droits. Ce sera aux universités elles-mêmes d'atténuer les effets de cette restriction nécessaire par une entente vraiment scientifique de l'ensemble de leurs enseignements.

« Pour cela, toute latitude est donnée à leurs conseils. Ils pourront créer des certificats d'études et des diplômes distincts des grades d'Etat, certificats et diplômes dépourvus de sanction légale, possédant seulement une valeur scientifique, mais qui seront des preuves d'un savoir acquis en pleine liberté d'études, et qui vaudront d'autant plus en France, et surtout à l'étranger, que la science sera portée plus haut dans l'université qui les délivrera. »

Depuis lors, on s'était efforcé de mettre plus de science dans les grades, et partant plus de liberté dans les études. Le vieux système s'était assoupli; les programmes avaient perdu de leur rigidité; l'initiative des maîtres avait un plus vaste champ; celle des étudiants, nulle autrefois, était devenue possible. Pourtant les grades restant les grades, c'est-à-dire des garanties d'ordre professionnel, ils ne comportent pas l'étude en pleine et absolue liberté. Il faut que le médecin, à qui son diplôme donnera le droit d'exercer la médecine, justifie de certaines connaissances; sinon, il est un péril public, et justement les grades ont été institués à un moment où, dans la société française, il y avait beaucoup de ces périls, et pour les conjurer.

Dans d'autres pays, des garanties sont également exigées pour l'exercice de professions où la science est requise; mais la preuve du savoir demandé s'y fait devant des jurys d'Etat, et les universités vaquent en pleine liberté à leur tâche scientifique.

Il eût été impossible d'introduire et d'acclimater pareil système en France. La loi y eût fait obstacle, et des mœurs quasi séculaires auraient fait obstacle au changement de la loi. Dès lors, les grades d'Etat n'étant pas toute la science, comme il importait de ne pas arrêter à leurs limites l'œuvre des universités, le plus simple et le plus efficace parut être d'autoriser les universités à délivrer, en dehors des grades d'Etat, des titres scientifiques dont elles détermineraient elles-mêmes les conditions et le contenu. Toutefois, il y avait des précautions à prendre. Entre les grades d'Etat et les titres universitaires, il fallait prévenir toute confusion, et même établir une ligne de démarcation infranchissable. Aussi fut-il décidé que, les grades d'Etat conservant leurs privilèges et leurs droits, les titres universitaires seraient d'ordre purement scientifique, et ne vaudraient que comme preuve scientifique; qu'ils ne confèreraient aucun des droits et privilèges attachés aux grades; qu'en aucun cas ils ne pourraient être déclarés équivalents aux grades; enfin, que les diplômes en faisant foi seraient délivrés par le recteur agissant, non comme agent du gouvernement, mais comme président du conseil de l'université, et en une forme de nature à prévenir toute confusion avec les parchemins d'Etat délivrés par le ministre de l'instruction publique.

Ainsi furent constituées les universités françaises.

[Louis Liard.]

Les universités sont au nombre de seize : Paris, Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Poitiers, Rennes, Toulouse et Alger.

**UNIVERSITÉS POPULAIRES.** — C'est de ces dix ou quinze dernières années que date la création des universités populaires. Celles qui ont existé, celles qui existent encore n'ont pas été, il s'en faut bien, instituées sur un modèle unique. Néanmoins elles

ont eu d'abord des visées identiques, et il est permis de définir l'université populaire en disant qu'elle a pour objet d'être une école populaire d'enseignement supérieur et aussi une œuvre d'éducation et d'action morales et sociales. Avant de développer le sens et la portée de ces termes, marquons quels ont été les débuts de cette institution.

Comme toutes choses, les universités populaires ont eu des antécédents qu'il faut rappeler : si nouvelles qu'elles paraissent, elles n'ont pas été créées en un jour, d'un seul coup; certaines œuvres les ont précédées qui en sont comme des ébauches. Le *Cercle d'aide fraternelle et d'études sociales*, fondé à Paris, en 1884, par T. Fallot, la *Société populaire d'économie sociale* de Nîmes, fondée par M. de Boyve en 1885, les *Cours de l'Hôtel de Ville* de Paris, institués le 31 décembre 1888 et qui ont duré jusqu'en 1900, l'*Ecole de sociologie*, de 1889 à 1893, fondée par Gustave Francolin, le *Cercle d'études des employés de bureau havrais*, le *Cercle populaire et coopératif de Vaise*, peuvent et doivent être regardés comme des préparations à l'université populaire.

En outre, un mouvement qui s'était produit en Angleterre sous le double nom de *University Extension* et *University Settlements* avait attiré l'attention et donné lieu en France à une tentative d'imitation : Voir *Extension universitaire*.

Mais l'université populaire est autre chose. C'est seulement en 1896 qu'elle commence à apparaître avec sa physionomie propre. A cette date, est formé, à Montreuil, par un ébéniste, M. Méreaux, un groupe d'ouvriers qui se réunissent chez lui, le soir, pour lire et s'instruire en commun. Vers le même temps, d'autres ouvriers, au faubourg Saint-Antoine, tiennent, tantôt chez un marchand de vins, tantôt chez un autre, des séances où ils causent philosophie, sociologie, art, et « mettent en commun leur maigre savoir et leurs pauvres bibliothèques ». Malgré beaucoup de tracasseries, ils réussissent à faire paraître une feuille volante, la *Coopération des idées*, rédigée surtout par M. Deherme, laquelle ne tarde pas à devenir une petite revue mensuelle et éveille l'attention sympathique de quelques philosophes et savants. Par là un rapprochement est insensiblement ménagé entre l'élément intellectuel et l'élément ouvrier. On se concerte, on se sonde les reins, et bientôt on décide que le moment d'agir est venu.

Le 1er janvier 1898 paraissait un appel-programme qui annonçait que « la *Coopération des idées pour l'instruction supérieure et l'éducation éthique-sociale du peuple*... travaillerait... à organiser méthodiquement l'éducation syndicale, coopérative, politique, sociale en un mot, du peuple ». Aussitôt après, une petite salle fut louée rue Paul Bert, et, à partir du 23 avril 1898, chaque soir, des conférences étaient faites aux ouvriers du quartier qui payaient une cotisation mensuelle de 50 centimes. On peut dire que, dès lors, la première université populaire était fondée.

Mais ce nom, elle ne le portait pas encore. Il parut pour la première fois en septembre 1898 dans la *Coopération des idées*; il avait été écrit dans un article anonyme qui, en même temps, indiquait le caractère de l'institution nouvelle et traçait les voies suivant lesquelles elle pourrait se développer : « Il y aurait lieu, disait-on, de créer des universités populaires pour l'enseignement supérieur et l'éducation sociale.... Créées dans les grandes villes, en pleins centres ouvriers... elles devraient, pour être fréquentées, présenter le double caractère du cercle et de l'école. Elles devraient comprendre des salles de réunion du soir avec les annexes obligées, des salles de bains-douches, salles d'escrime et de gymnastique; puis l'université populaire proprement dite avec ses bibliothèques, ses laboratoires, musées, salles de conférences, etc. L'université populaire comprendrait ainsi l'université proprement dite, le club, et une fédération des grandes sociétés d'instruction. Pour réaliser ce projet, il semblerait très pratique de créer une société civile. » Evidemment, ce programme présentait un maximum; mais, pour le réaliser, ne fût-ce qu'en partie, la constitution d'une société civile était, en effet, non seulement pratique, mais nécessaire. On aboutit heureusement assez vite. La société put tenir son assemblée générale constitutive le 28 février 1900. Une souscription avait permis de réunir une somme de 15 000 francs.

A dater de ce moment, les universités populaires prirent un essor qui, pendant un temps, donna lieu de concevoir le meilleur espoir de leur avenir.

Tandis que s'organisait la *Coopération des idées* du faubourg Saint-Antoine, d'autres U. P. s'étaient inaugurées : en 1899, la *Fondation universitaire* de Belleville, l'*Emancipation* du XVe arrondissement, puis, en janvier 1900, l'*Union populaire* du XIVe. Le mouvement commençait aussi en province, où des universités populaires étaient en formation à Alais, Bar-le-Duc, Beauvais, Bourg, Châlons-sur-Marne, Clermont-Ferrand, Dijon, Montauban, Nancy, Nîmes, Rennes. — A la fin de 1900, un progrès notable avait été accompli : il y avait 12 universités populaires à Paris, 6 dans la banlieue, 21 en province. — Ce progrès fut plus marqué encore en 1901 : 21 universités populaires à Paris, 16 dans la banlieue, 56 en province. — En 1902, nouvelle augmentation : on comptait à Paris 24 universités populaires, 19 dans la banlieue, 75 en province. En 1903, le total était de 131, il était de 164 en 1905, de 169 en 1906. En somme, dans un délai assez court, elles s'étaient assez multipliées, peut-être même trop. La mode s'en était mêlée : des universités populaires s'étaient ouvertes jusque dans des bourgades. Or, tous milieux ne conviennent pas à des établissements de ce genre, et, dans certains milieux, ils ne peuvent que végéter. On pouvait prévoir que certaines universités populaires ne seraient pas viables, surtout si l'on songeait au programme qu'elles se proposaient. Ce programme, dont nous avons donné une idée générale, tâchons maintenant de le faire connaître d'une façon plus détaillée et plus précise.

MM. Deherme et Séailles ont été, à la première heure, les théoriciens de l'université populaire. Voici, d'après eux, comment on y entendait, d'une façon générale, l'enseignement et l'éducation.

Comme il s'adresse à des hommes faits, de tout âge et de toute condition, on conçoit qu'en théorie l'enseignement ne peut être qu'encyclopédique. « Notre enseignement, dit M. Deherme, comportera toutes les branches du savoir physique, biologique et sociologique. » Mais, pour recevoir et donner des leçons de toutes les sciences, on ne pouvait trouver partout des auditeurs ou des professeurs; il fallut donc, suivant les milieux, suivant les ressources en hommes, faire, dans l'encyclopédie scientifique, le choix des matières qu'il était possible d'aborder. Et, par là, les programmes d'enseignement des universités populaires durent nécessairement différer, sinon dans leur esprit et leur fond même, du moins dans leurs limites et leurs cadres.

Il y eut aussi une assez grande diversité dans la forme. Faute d'un personnel enseignant fixe, d'auditoires réguliers et assidus, c'est sous la forme de la conférence, de la conférence isolée, formant un tout, et épuisant un sujet en une séance, que l'enseignement fut distribué dans la plupart des universités populaires, surtout à leurs débuts. Cependant, il est arrivé que là où, dans les auditoires mobiles, on put distinguer des éléments permanents, on tenta de constituer des cours suivis; et c'est ainsi que les choses se passèrent à la *Solidarité* du XIIIe arrondissement, par exemple. Ailleurs, on forma des « groupes d'études », suivant le type fourni par la *Fondation universitaire* de Belleville : un certain nombre d'auditeurs sont réunis pour passer en revue un programme nettement déterminé à l'avance; le professeur choisit les lectures à faire, les fait précéder de rapides exposés dont il distribue ensuite le sommaire; les auditeurs sont invités à prendre part au travail en présentant leurs objections, leurs doutes, et on les prépare à intervenir dans la discussion, en leur donnant au préalable des indications bibliographiques sur le sujet à l'étude. Ailleurs enfin, — pour éviter les inconvénients des conférences isolées, qui dispersent l'esprit sur des sujets trop divers, et les inconvénients des cours, qui souvent rebutent par leur longueur et

parce qu'ils exigent une présence ininterrompue, — on s'appliqua à ordonner des cycles ou séries de trois ou quatre conférences; et cette façon de procéder paraît avoir été pratiquée surtout dans les universités populaires de province.

Ce n'est pas, au reste, l'enseignement qui constitue l'originalité des universités populaires. Avant tout œuvre d'éducation et d'action sociales, l'université populaire regarde l'enseignement comme un moyen, non comme une fin. « Nous nous proposons d'instruire..., mais pour éduquer, c'est-à-dire élever. » Ce qu'il y a de plus neuf et de plus intéressant dans cette tentative, c'est l'effort éducatif qu'elle poursuit. C'est là-dessus que MM. Deherme et Séailles ont surtout insisté.

A leur gré, le but de l'éducation qui doit se donner dans les universités populaires, c'est la réforme de la société telle qu'elle est aujourd'hui constituée. Mais ils pensent en même temps que cette réforme ne saurait s'accomplir si elle n'est pas précédée par la réforme morale des individus. L'éducation dans les universités populaires sera, comme ils disent, éthique-sociale; mais le second terme ne peut être réalisé si le premier ne l'a été d'abord. Les sociétés ne sont que des abstractions; point d'autre réalité vivante que les hommes qui les composent. Tant que les hommes ne seront pas transformés, les révolutions, les coups de force ne changeront rien que la face des choses; ces révolutions resteront vaines, parce que le fond n'aura pas été modifié : utiles, en tant qu'elles peuvent détruire certains obstacles qui s'opposent au renouvellement de la vie, elles demeurent impuissantes à créer la vie nouvelle. Pour qu'elle commence, cette vie nouvelle, il faut des hommes désireux et capables de la vivre; et ce n'est pas par la propagande ni par le dressage qu'on arrivera à former de pareils hommes : pour préparer leur venue, pas d'autre éducation possible que l'apprentissage de la liberté. La liberté, qui est le but suprême de cette éducation morale, en est en même temps l'instrument essentiel. L'homme doit donc d'abord poser et réaliser en lui-même, dans sa conscience, les conditions de la société vraie.

Mais, comme l'idée qui ne se traduit pas dans les faits, dans les œuvres concrètes, reste une idée abstraite, morte, sans vertu, il faut que l'homme projette, pour ainsi dire, ces conditions au dehors et qu'il donne à sa vie extérieure la forme de son âme. C'est en l'aidant dans cette tâche, en lui préparant un milieu favorable pour qu'il puisse l'accomplir, que l'université populaire est surtout éducative.

En premier lieu, on y ménage le rapprochement des intellectuels et des travailleurs, et ce que l'on veut, en établissant ce commerce, c'est sans doute donner aux ouvriers l'occasion de s'instruire près des savants et des lettrés, mais on songe surtout à travailler à l'éducation sociale des uns et des autres : « Le commerce volontaire des intellectuels et des travailleurs n'est pas moins nécessaire aux uns qu'aux autres ; nous venons ici autant pour nous instruire que pour enseigner; nous sommes une école mutuelle où chacun tour à tour est élève et maître ».

L'université populaire ne rapproche pas seulement des hommes de culture et de conditions différentes : elle accueille les représentants des opinions les plus diverses, et ils sont admis à les manifester. Ce n'est pas qu'on ait le désir de marquer l'enseignement d'un caractère éclectique, mais c'est qu'on poursuit le dessein d'écarter toute espèce de fanatisme. « Notre association, est-il dit dans les préambules des statuts de la Société des Universités populaires, ne propage aucune doctrine politique, religieuse ou philosophique particulière.... Elle s'interdit donc tout prosélytisme et n'exclut que l'exclusion. Elle ne veut pas, en divisant et aigrissant les esprits, faire des partisans; mais, en les unissant dans la recherche sincère du vrai et du bien, dans la joie du beau, faire des hommes. » En un mot, l'université aspire à être une école pratique de tolérance; au lieu de la prêcher, elle en fait faire l'apprentissage.

De même, à l'université populaire on ne se contente pas de proposer l'idéal d'une vie sociale nouvelle; on se persuade que cet idéal, à demeurer en suspens, comme en l'air, ne tarderait pas à se volatiliser et à se dissoudre. On s'efforce de lui donner un commencement de réalisation; cette vie nouvelle, on veut que sans délai on s'essaie à la vivre : « Si l'action, dit M. Deherme, est rendue plus efficace par l'éducation, l'éducation ne se fait réellement et profondément que dans l'action.... Nous croyons mieux à l'action qu'aux formules, à la vie qu'aux livres. » Voilà pourquoi l'université populaire considère qu'il est de son programme éducatif de créer à côté de ses chaires, de ses laboratoires, des œuvres d'assistance : cabinets de consultations médicales, juridiques, économiques, offices de placement, assurances, mutualités, etc. Voilà pourquoi elle s'applique à développer dans son sein ou à s'annexer des syndicats, des coopératives; sans faire fi du bien-être immédiat que peuvent procurer ces associations, elle les encourage surtout « parce qu'elles enseignent à leurs membres, comme une nécessité organique, le devoir d'agir, la socialité, la solidarité humaine ».

Enfin, pour que ses membres atteignent avec moins d'effort à la capacité de recevoir cette éducation, l'université populaire se préoccupe de leur fournir les moyens de tenir leur corps en santé et leur âme en joie. Aussi considère-t-elle qu'elle doit compter parmi ses organes : une pharmacie, un restaurant de tempérance, une salle de bains-douches, une salle d'escrime et de gymnastique, un musée du soir, une salle de spectacle et de concerts.

Telle est, dans ses lignes principales, la conception que se firent de l'université populaire, de son rôle, de ses méthodes, les hommes qui, au début, furent à la tête de l'entreprise. Ils voulaient, non pas endoctriner le peuple, mais l'élever, et en l'élevant le libérer de façon qu'il prît sa place et fît son office dans la vraie société qui est « une grande amitié ». — « Nous voulons, disait M. Gabriel Séailles, que tous soient appelés à participer à la beauté, à la vérité, à la vie morale, à ces biens précieux qui font la dignité de la personne humaine; nous voulons par là travailler tout à la fois à la paix sociale et à l'affranchissement du peuple. » Et, du moins pendant un temps, cette direction fut assez généralement suivie.

Mais des divergences ne tardèrent pas à se produire.

On s'était prononcé pour l'élimination de la propagande, du prosélytisme, de la politique militante. Cette tendance, excellente en soi, fut peut-être exagérée ici ou là; peut-être, sur certains points, mesura-t-on mal les sacrifices qu'il convenait de faire à l'union et à la paix sociale. Par là on déplut aux membres ouvriers des universités populaires. En mettant un soin trop jaloux à observer une attitude de neutralité, on leur donna de la défiance; beaucoup crurent à une manœuvre de la bourgeoisie et appréhendèrent de se livrer à des « endormeurs ». Ils se persuadèrent que la classe ouvrière devait, sans tarder, prendre la direction exclusive des universités populaires et dénoncer l'accord conclu naguère entre intellectuels et travailleurs. A leurs yeux, les universités populaires ne devaient pas avoir la paix sociale pour objet : ils voulaient en faire une arme dont le prolétariat se servirait pour la lutte. Un certain nombre d'universités populaires devinrent ainsi des institutions purement ouvrières qui se donnèrent pour raison d'être la lutte de classe et non le rapprochement des classes.

Il y eut aussi des querelles de personnes. En 1904, à la suite d'un procès engagé contre un des membres de l'université populaire du n° 157 du faubourg Saint-Antoine qu'il avait fondée, M. Deherme fut dépossédé de son œuvre, ou de ce qu'il considérait comme tel. Tout cela ne put se passer sans des polémiques qui firent du bruit et même quelque scandale.

Enfin, dès l'origine, les universités populaires se trouvèrent aux prises avec des difficultés d'ordre matériel.

Très jalouses de leur indépendance, ces sociétés se gardèrent des démarches qui auraient pu la compromettre. Elles ne s'interdirent pas statutairement de recevoir des subventions de l'Etat; mais, en fait, elles n'en reçurent pas, parce qu'elles n'en demandèrent

point. Quelques-unes à peine, en province, furent subventionnées par les municipalités. Restant libres ainsi de tout lien, les universités populaires eurent aussi plus de peine que la plupart des sociétés d'instruction populaire à établir leur budget de recettes. Leurs seules ressources permanentes, elles les tiraient des cotisations de leurs membres, cotisations qu'il fallait mettre à un taux très bas, et qui, partant, ne pouvaient suffire aux dépenses nécessaires. Pendant un temps, des dons faits par l'élément bourgeois permirent de vivre tant bien que mal; mais, à la suite des désaccords survenus, ces dons se firent de plus en plus rares. En somme, plus ou moins gênée suivant les milieux, la situation financière des universités populaires, en général, ne fut bonne presque nulle part. Réserve faite d'un groupe de vingt-cinq ou trente, elles sont vraiment besogneuses.

Cette gêne matérielle, ces dissentiments d'ordre moral, c'est ce que l'on a appelé la crise des universités populaires. Elle s'est ouverte vers 1903 et ne semble pas encore être close. L'institution paraît donc en souffrance à l'heure actuelle. Voici en effet ce que nous lisons dans le *Rapport moral et financier* présenté par Mme Marie Wathier au quatrième Congrès national des Universités populaires, tenu à Paris les 31 mars et 1er avril 1907: « Ce n'est pas sans tristesse que nous abordons le rapport moral des universités populaires dont l'existence nous est connue. — Il serait puéril de nier que ces dix-huit derniers mois en ont vu sombrer un trop grand nombre. Des renseignements que nous possédons, il paraît résulter que des régions très diverses ont été atteintes. Le Gard et l'Hérault, qui comptaient 54 groupes, n'en comptent plus que 21, auxquels il faut ajouter Nîmes qui resta toujours isolée, et une université patronale, c'est-à-dire fondée par des patrons, à Mazamet.... La Fédération du Sud-Ouest, qui comptait une douzaine d'universités populaires, en a vu disparaître deux ou trois. La Fédération lyonnaise, qui nous annonçait l'existence de dix groupes, ne nous a jamais depuis donné aucune nouvelle.... Les groupes touchés isolément par nous ne nous ont pas davantage donné signe de vie, et les renseignements que nous avons obtenus nous ont appris qu'à Lyon l'œuvre était agonisante et que, dans l'Ain, la classe ouvrière paraissait n'avoir pas répondu à cette tentative d'enseignement populaire. — La Fédération de Paris et banlieue n'a pas été moins éprouvée : dix universités populaires ont disparu depuis le dernier Congrès (1905), alors que trois seulement ont été créées. »

Faut-il voir là le signe d'une disparition prochaine? n'est-ce qu'un malaise dont l'œuvre triomphera? Mme Marie Wathier, découragée en 1907, paraît avoir repris espoir l'année suivante. Nous lisons dans le rapport qu'elle a présenté au Congrès de 1908 : « Permettez-nous de vous dire... qu'avec le même nombre d'universités populaires, mais qui, pour un quart, ne sont pas les mêmes que l'an dernier, ce congrès représente le même nombre d'unités, c'est-à-dire près de dix mille membres. Si, dans les particularités que nous connaissons, de pénibles pertes se sont produites, il apparaît pourtant que, dans son ensemble, sans faire de bruit, le mouvement se maintient, le développement ou la création des unes arrivant à compenser à peu près la perte des autres. »

Quoi qu'il en soit, les universités populaires auront été une tentative neuve et intéressante. Leur originalité a été bien saisie par les étrangers : « Récemment, dit Mme Marie Wathier, de jeunes Américains en tournée d'études ont visité nos universités populaires grandes ou petites, et ils nous ont dit : Vos œuvres, avec leur apparence pauvre, sont plus dignes que celles que nous avons vues partout ailleurs, et de retour en Amérique nous proposerons aux syndicats de créer des groupes sur ce principe. »

Si l'entreprise si bien commencée ne pouvait se soutenir, il faudrait souhaiter que son échec ne fût que momentané, et que l'on reprît un jour ce généreux et curieux essai de haute éducation du peuple.

***Bibliographie.*** — En premier lieu, voir les périodiques : *La Coopération des idées*, année 1894 et suiv., *l'Université populaire*, Bulletin de la Fédération nationale des U. P., 1905 et suiv.; *Bulletin des U. P.*, 1900 et suiv.; — puis les articles de Mlle Dick May dans la *Revue socialiste*, janvier et février 1901 de M. G. Philippe dans l'*Association ouvrière*, mai, juin, juillet 1903, les 10e et 20e cahiers de la 3e série des *Cahiers de la Quinzaine*, la *Revue idéaliste* des 15 septembre, 15 octobre, 1er novembre 1905; — enfin : *La Fondation universitaire de Belleville*, par J. Bardoux; *Education et Révolution*, par G. Séailles; *Une tentative d'éducation et d'organisation populaires*, par G. Deherme; *Les Universités populaires et le mouvement ouvrier*, par Ch. Guieysse; *De la tolérance dans les Universités populaires*, par L. Le Foyer.

[Maurice Pellisson.]

**URUGUAY.** — La République Orientale de l'Uruguay, appelée ordinairement l'Uruguay tout court, est située sur la rive gauche du rio Uruguay, et a pour capitale Montévidéo. Son territoire a une superficie de 186 920 kilom. carrés; sa population est de 1 094 688 habitants, dont 200 000 environ sont des immigrants de diverses nationalités européennes (Italiens, Espagnols, Français, Anglais, Suisses, Allemands, etc.) et dont le reste appartient aux deux races espagnole et indienne. La République est divisée en dix-huit départements, dont chacun est placé sous l'autorité d'un gouverneur nommé « chef politique » et d'une assemblée représentative appelée « municipalité ». L'autorité législative est exercée par une Chambre des députés et un Sénat; le pouvoir exécutif est remis à un président élu, qui choisit ses ministres.

L'Uruguay faisait autrefois partie de la vice-royauté de la Plata, sous le nom de *Banda Oriental*. Lorsque les colonies espagnoles se détachèrent de la mère-patrie, la *Banda Oriental* resta d'abord unie aux provinces argentines; puis elle forma un Etat séparé sous Artigas, tandis que la ville de Montévidéo passait sous la domination du Brésil. En 1827, après une guerre entre le Brésil et la République Argentine, Montévidéo et la Banda furent constitués définitivement en un Etat indépendant.

On attribue aux Pères franciscains la fondation à Montévidéo de la première école, en 1744. Les jésuites ouvrirent ensuite un collège, qui disparut en 1767 lors de leur expulsion. En 1795, Doña Clara Zabala créa à Montévidéo une école gratuite de filles qui fut placée sous la direction d'une sœur de charité : on y enseignait la doctrine chrétienne, la lecture et la couture; l'écriture était considérée comme dangereuse pour la moralité des jeunes filles.

Le 13 octobre 1821 fut fondée la Société lancastérienne pour la diffusion de l'éducation populaire. Cette Société ouvrit une école gratuite pour les garçons. Le manuel de grammaire rédigé par le directeur de cette école, D. José Catala y Codina, fut employé dans les écoles publiques de l'Uruguay jusqu'en 1850.

En 1826, deux écoles primaires furent annexées à l'hospice de charité.

Avec l'avènement de la République naquit l'école publique. Un décret du 16 mai 1827, signé par le gouverneur Suarez, ordonna la création d'une école dans tous les chefs-lieux de département. En même temps fut constituée une junte d'inspection.

En 1831 il existait à Montévidéo 3 écoles publiques, et 2 autres dans deux chefs-lieux de département. En 1839, il n'y en avait encore que 6 dans toute la République, avec 400 élèves.

En 1847 fut fondé l'Institut d'instruction publique. Ce corps édicta un règlement provisoire pour les écoles de l'Etat, arrêta le mode de nomination des instituteurs, et choisit les livres classiques. Grâce à ses efforts, il existait, en 1851, 14 écoles publiques (9 de garçons, 5 de filles), avec 700 élèves; mais dans les années suivantes plusieurs de ces écoles durent se fermer, faute de ressources. En 1862 on comptait 19 écoles publiques avec 2313 élèves; mais les événements politiques de 1863 et 1864 (guerre civile et étrangère) arrêtèrent encore une fois le développement de l'instruction.

En 1868 fut créée, par un citoyen dévoué à la cause de l'instruction publique, José Pedro Varela, une Société des amis de l'éducation populaire, qui donna bientôt une vigoureuse impulsion au progrès des écoles. José Pedro Varela devint inspecteur des écoles

de Montévidéo, et prépara un projet de loi organique de l'enseignement public. Cette loi, votée en 1877, institua une direction générale de l'instruction primaire, rattachée au ministère de *gubernacion* (aujourd'hui elle relève du ministère de l'industrie, du travail et de l'instruction publique); à la tête de cette direction est placé un inspecteur national de l'instruction primaire, assisté d'un conseil de quatre membres et d'un secrétaire général. Le premier inspecteur national a été José Pedro Varela; à sa mort, il a eu pour successeur son frère, Jacobo Varela.

Cette même loi a créé dans chaque département une commission départementale d'instruction primaire et un inspecteur départemental. Elle a consacré l'existence de l'école normale à Montévidéo (aujourd'hui il y a deux écoles distinctes, l'une pour les instituteurs, l'autre pour les institutrices). Elle a divisé l'instruction primaire publique en trois degrés, et ordonné qu'il y aurait au moins une école primaire du degré inférieur dans toute localité comptant un nombre de cinquante enfants en âge de fréquenter l'école. L'enseignement est obligatoire partout où il existe des écoles en nombre suffisant pour les besoins de la population. « Les matières qui constituent l'enseignement primaire dans ses trois degrés, dit l'article 16, sont les suivantes : leçons de choses; lecture; écriture et dessin; arithmétique; composition; grammaire et rhétorique; géographie avec notions d'histoire; tenue des livres et calcul commercial; droits et devoirs du citoyen; histoire de la République; morale et religion; notions d'algèbre et de géométrie, de physiologie et d'hygiène, de physique et d'histoire naturelle, et d'agriculture; gymnastique; chant. Dans les écoles de filles, on enseignera, en outre, les ouvrages les plus usuels, l'emploi de la machine à coudre, et la coupe. » L'article 18 ajoute : « L'enseignement de la religion catholique est obligatoire dans les écoles de l'Etat, excepté pour les élèves qui professent d'autres religions, et dont les pères ou tuteurs s'opposent à ce qu'ils reçoivent cet enseignement ».

En 1883, il y avait dans la République 320 écoles primaires publiques, avec 27 331 élèves (14 445 garçons et 12 876 filles); sur ce nombre, 63 écoles, avec 12 338 élèves, se trouvaient dans le département de Montévidéo. Il existait, en outre, 423 écoles particulières, avec 19 244 élèves.

En 1889 a été créé à Montévidéo un Musée pédagogique avec une bibliothèque pédagogique. En 1893 a été constitué un Fonds de l'instruction publique, auquel ont été affectés les produits de divers impôts, entre autres de celui sur les successions. En 1897 a été promulguée une loi sur les pensions de retraite du personnel enseignant : instituteurs et institutrices peuvent jouir d'une retraite égale à leur traitement, après vingt-cinq ans de services.

Le nombre des écoles primaires publiques, en 1909, était de 790, avec 76 042 élèves. En outre, 19 028 enfants recevaient l'instruction dans des écoles primaires privées, et 20 967 dans des établissements publics et privés d'un autre ordre. Le total de la population d'âge scolaire est de 218 938 enfants des deux sexes, en sorte que 92 901 enfants ne reçoivent aucune instruction.

Montévidéo possède une université.

# V

**VACANCES** (Colonies de). — C'est de Suisse que nous est venue l'institution des colonies de vacances, et c'est l'initiative privée qui l'a introduite chez nous.

La première colonie scolaire fut conduite, en 1876, sur une montagne d'Appenzell, par son fondateur, M. Bion, pasteur à Zürich. Cinq ans plus tard, en 1881, un pasteur parisien, M. Lorriaux, suivait cet exemple et envoyait une petite colonie de fillettes dans un village de Seine-et-Marne. Cette tentative modeste ayant réussi, il fondait l'année suivante l'*Œuvre des Trois-Semaines*, qui prit vite de l'accroissement. A la même date, Mme de Pressensé, qui, avec quelques dames charitables, avait organisé diverses œuvres de secours (*Œuvre de la Chaussée du Maine*), y ajoutait une colonie de vacances.

C'est alors (1883) qu'un délégué cantonal de Paris, M. Edouard Cottinet, proposa au conseil d'administration de la Caisse des écoles du IXe arrondissement d'imiter l'entreprise de M. Lorriaux et de Mme de Pressensé. Il n'obtint que 500 francs, mais, grâce aux dons de quelques particuliers, il put cependant former deux groupes de petits colons, et installer les garçons dans les bâtiments de l'école normale de Chaumont, située hors de la ville, et les filles à Luxeuil, dans un pensionnat privé.

Comme tout se passa bien, M. Cottinet ouvrit, pour promouvoir son œuvre, une campagne de presse dans laquelle Francisque Sarcey lui prêta son concours. Néanmoins, l'initiative prise par le IXe arrondissement tardait à trouver des imitateurs. Heureusement, M. Cottinet parvint à gagner à sa cause le conseil municipal. En 1887, M. Hovelacque faisait approuver un rapport où, en déconseillant les voyages de vacances, il déclarait que l'institution des colonies scolaires paraissait « particulièrement recommandable ». Cet avis devait être transmis aux comités d'administration des caisses des écoles. De plus, une proposition de M. Gaufrés, votée à l'unanimité, permettait aux mairies d'appliquer aux colonies les subventions allouées par le conseil aux voyages de vacances.

Cette même année, MM. Gréard, Buisson et Carriot, en donnant à l'œuvre des marques d'intérêt, lui imprimèrent la plus heureuse impulsion. Une société fut formée pour activer la propagande et préparer l'organisation des colonies à créer; son comité central, présidé par Gréard, reconnut l'utilité d'une *Instruction générale*, qui devrait renseigner les caisses des écoles et les délégations cantonales, comme tous autres groupes désireux de fonder des colonies, sur les nécessités qui s'imposent à leur formation et à leur fonctionnement. Cette *Instruction*, rédigée par M. Cottinet, donna les indications les plus complètes et les plus précises sur tout ce qui touche à l'admission des colons, à leur surveillance, à leur régime, au choix des locaux où ils pouvaient être installés.

Le type adopté fut celui de la colonie groupée; on écarta le système familial où les enfants sont colonisés chez des paysans, nourris comme eux, mêlés à leurs travaux; on estima qu'il ne convenait pas à de petits citadins anémiques, qu'il ne s'agit pas d'endurcir, mais de revivifier.

Le caractère et l'objet de l'institution furent, au reste, très nettement définis par M. Cottinet dans les lignes suivantes : « Les colonies de vacances sont une institution d'hygiène préventive au profit des enfants débiles des écoles primaires, des plus pauvres entre les plus débiles, des plus méritants entre les plus pauvres. — Elles n'admettent pas de malades. — Elles ne sont pas une récompense. — Leur objet est une cure d'air aidée par l'exercice naturel en pleine campagne, par la propreté, la bonne nourriture, la gaieté. » Cette définition des colonie scolaires fait assez voir qu'elles sont avant tout et surtout une institution d'assistance, une œuvre d'humanité.

Aussi le Conseil municipal de Paris ne leur a-t-il pas marchandé ses encouragements et son appui financier. En 1889, il votait en leur faveur 45 000 francs; cette subvention était portée à 200 000 francs en 1902; en 1910, elle s'élève à 223 700 francs.

C'est à Paris que les colonies de vacances ont pris le plus de développement et ont reçu l'organisation la plus complète. A l'heure présente, certains arrondissements parisiens possèdent des villas qui leur permettent de donner à leurs colonies une installation durable : telles sont les villas de Saint-Germain-

en-Laye, Mers, le Tréport, Luzancy, Châtillon-sur-Seine, Mandres-sur-Vair, etc.

Les municipalités de province, parce que les colonies y répondent à des besoins moins pressants et parce qu'elles disposent de moins de ressources, n'ont pas fait autant que Paris. On pourrait cependant citer en assez grand nombre des villes qui votent des sommes plus ou moins fortes pour que les petits écoliers pauvres et maladifs puissent profiter d'une cure d'air.

Il faut noter, en outre, que la bienfaisance privée s'emploie volontiers à créer des colonies scolaires. On un saurait songer ici à donner une énumération, même très abrégée, des œuvres qui ont été ainsi fondées. Il convient cependant d'en mentionner quelques-unes, soit parce qu'elles remontent à la première heure, soit parce qu'elles présentent quelque trait original.

A Paris, outre l'*Œuvre des Trois-Semaines* et l'*Œuvre de la Chaussée du Maine*, dont nous avons déjà parlé et qui sont de plus en plus prospères, nous signalerons l'*Œuvre* (israélite) *des séjours à la campagne*, et les colonies qui ont été organisées à Berck-Plage et à Vermondans par l'Association des instituteurs de la Seine. Cette dernière œuvre, qui date de 1897, a une physionomie particulière : elle s'est donné pour but, les colonies municipales étant faites pour les indigents, de recruter ses colons parmi les enfants des petits commerçants, des petits employés, en un mot parmi les familles des gagne-petit, en demandant aux parents de contribuer aux dépenses dans la mesure de leurs moyens.

Comme on tend à apprécier de plus en plus les cures d'altitude, les *Œuvres des enfants à la montagne* se sont multipliées depuis quinze ans environ. Une des premières de ce genre, la première peut-être, est due au pasteur Comte, qui sut obtenir pour elle des subventions des municipalités de Saint-Etienne et de Firminy. Plus récente, celle qui a été instituée en 1906 par l'Association amicale des anciens élèves de l'école normale de la Seine est, au témoignage de M. Edouard Petit, un modèle d'organisation et peut être donnée comme type.

En somme, si l'institution des colonies de vacances n'a pas encore atteint chez nous le développement qu'elle a pris dans quelques pays, elle ne laisse pas pourtant d'être en bonne voie, et l'émulation qui se manifeste entre les municipalités et la bienfaisance privée permet d'avoir le meilleur espoir en son avenir.

Nous indiquons, à ceux qui voudraient compléter les renseignements forcément sommaires que nous avons donnés ici, le travail publié par MM. E. Plantet et A. Delpy sous ce titre : *Colonies de vacances et Œuvres du grand air en France et à l'étranger* (chez Hachette). On lira aussi avec profit, bien qu'il soit déjà un peu ancien, l'ouvrage du pasteur Bion : *Die Ferienkolonien und verwandte Bestrebungen auf dem Gebiete der Kinder-Gesundheitspflege* (Zürich, 1901). — Consulter, sur les débuts du mouvement, divers articles de la *Revue pédagogique*, de 1879 à 1891, et le fascicule 19 des *Mémoires et Documents scolaires* publiés par le Musée pédagogique (1887).

A partir de 1906, des Congrès nationaux des colonies de vacances se sont réunis, le premier à Bordeaux, le second à Saint-Quentin (1908), le troisième à Toulouse (1909), le quatrième à Paris (30 septembre-2 octobre 1910). Un rapport présenté au Congrès de Paris par M. Eugène Plantet indique qu'on comptait en France, en 1910, 705 œuvres de colonies de vacances (dont 265 à Paris : 20 œuvres municipales et 245 œuvres privées, — et 440 dans les départements : 95 œuvres municipales et 345 œuvres privées), avec un total de 72 866 colons (dont 32 776 pour Paris). En 1901, le chiffre total des colons, pour toute la France, était seulement de 8216.

Les colonies de vacances, qui assurent aux enfants un séjour à la campagne pendant l'été, vont se compléter par une œuvre nouvelle, celle de l'*hivernage* des enfants, dont l'idée, mise à l'étude dès 1906 en exécution d'un vœu du Congrès de Bordeaux, a pris corps dans l'hiver de 1909-1910 par l'envoi de 438 enfants de Paris à la Côte d'Azur pour un séjour de cinq semaines à deux mois. Le Congrès de Paris de 1910, après avoir entendu un rapport du Dr Madeuf, expliquant l'économie de l'organisation à créer pour assurer cet hivernage en pays chaud aux enfants convalescents ou débiles qui en ont besoin, a émis le vœu que les caisses des écoles fussent autorisées à affecter une fraction de leur budget des colonies de vacances aux colonies d'hivernage; que les locaux d'été des colonies de vacances pussent, partout où la chose serait possible, servir pendant l'hiver aux convalescents anémiés, etc.; et que dans certaines circonstances les mères de famille fussent autorisées à accompagner leurs enfants.

[Maurice Pellisson.]

**VACANCES ET CONGÉS.** — L'époque des grandes vacances est fixée chaque année par le préfet en Conseil départemental (règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 22). La date d'ouverture des vacances n'est pas nécessairement la même pour toutes les communes d'un département. Une circulaire ministérielle du 13 juin 1894 recommande aux préfets de choisir pour la fermeture annuelle des écoles l'époque qui paraîtra le mieux convenir aux besoins de la région.

La durée des grandes vacances a été fixée de la façon suivante par l'arrêté du 24 juillet 1905 :

« Article premier. — Les grandes vacances ont une durée de six semaines dans les établissements publics d'enseignement primaire.

« Toutefois, sur l'avis du Conseil départemental, la durée des vacances peut être portée à huit semaines dans les écoles primaires supérieures, ainsi que dans les écoles primaires élémentaires où sont organisées des classes de vacances.

« Art. 2. — Les écoles maternelles sont fermées pendant six semaines à l'époque des grandes vacances.

« Toutefois, sur la demande du conseil municipal, qui s'engage par une délibération à payer les frais de suppléance qu'il serait nécessaire d'acquitter, et après avis de l'inspecteur d'académie, le préfet peut réduire la durée de la fermeture des écoles maternelles à quinze jours, ou même décider qu'elles resteront ouvertes toute l'année.

« Art. 3. — Dans tous les cas, le personnel des écoles maternelles a droit à un congé de six semaines.

« Art. 4. — Dans les écoles maternelles à une seule classe, la directrice est suppléée pendant la durée totale ou partielle de son congé par une postulante à un emploi d'institutrice ou par une élève-maîtresse de l'école normale.

« Dans les écoles maternelles à plusieurs classes, les congés accordés à la directrice et aux adjointes sont pris successivement. »

*Congés.* — Les écoles maternelles ne peuvent être fermées que les dimanches, le 1er et le 2 janvier, le jour de l'Ascension, le jeudi de la Pentecôte, le jour de l'Assomption, le jour de la Toussaint, le jour de Noël, le jour de la Fête nationale et, en outre, du jeudi avant Pâques au jeudi après Pâques (arrêté du 18 janvier 1887, art. 8).

Dans les écoles primaires élémentaires et les écoles primaires supérieures, les jours de congé extraordinaires sont :

Une semaine à l'occasion des fêtes de Pâques;

Le premier jour de l'an ou le lendemain, si ce jour est un dimanche ou un jeudi;

Le lundi de la Pentecôte;

Le lendemain de la Toussaint, le matin seulement;

Les jours de fêtes patronales;

Le jour de la fête nationale. (Règlements scolaires modèles du 18 janvier 1887, art. 21, et du 29 décembre 1888, art. 18.)

Voir *Normales primaires* (*Ecoles*).

**VACCINATION.** — Tout enfant dont l'admission est demandée dans une école primaire élémentaire doit présenter à l'instituteur un bulletin de naissance et un certificat médical constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite-vérole et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres élèves. Lorsque l'enfant a atteint sa dixième année, il doit, pour être admis ou maintenu dans

l'école, être revacciné par les soins du médecin attaché à l'école ou délégué à cet effet par l'administration scolaire.

L'instituteur doit conserver le bulletin de naissance et les certificats de vaccine et de revaccination tant que l'enfant fréquente l'école. (Règlement scolaire modèle du 18 janvier 1887, art. 2.)

La même règle s'applique aux enfants qui demandent leur admission dans les écoles primaires supérieures (Règlement scolaire modèle du 29 décembre 1888, art. 2).

Les candidats aux bourses dans ces écoles doivent joindre à la demande d'inscription pour l'examen un certificat de vaccine et un certificat de revaccination (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 44 modifié par l'arrêté du 29 décembre 1888).

Conformément à un vœu émis par l'Académie de médecine, et en vue de favoriser la propagation de la vaccine et particulièrement de la revaccination dans les écoles primaires publiques, des récompenses consistant en médailles de vermeil, d'argent et de bronze sont attribuées aux instituteurs et institutrices publics qui ont réuni les statistiques les plus complètes sur les opérations vaccinales, et qui ont fait le plus d'efforts pour propager les vaccinations et les revaccinations (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 273, ajouté par l'arrêté du 18 janvier 1893).

Ces récompenses sont annuellement au nombre maximum de 200, à savoir : 10 médailles de vermeil, 40 médailles d'argent et 150 médailles de bronze. Elles sont attribuées par le ministre de l'intérieur et suivant une procédure déterminée par la circulaire du 13 mars 1893.

Dans le même but, les instituteurs secrétaires de mairie sont autorisés à prêter leur concours aux médecins vaccinateurs, sous la réserve que les opérations vaccinales aient lieu, sauf circonstances exceptionnelles dûment justifiées et approuvées par les préfets et sous-préfets, en dehors des heures de classe. (Circulaire du 7 avril 1905.)

*Ecoles normales.* — Les candidats aux écoles normales ne peuvent prendre part aux épreuves de l'examen que s'il est constaté qu'ils ont été vaccinés ou qu'ils ont eu la petite-vérole, qu'ils ont été revaccinés, et qu'ils ne sont atteints d'aucune infirmité, maladie ou vice de constitution qui les rende impropres aux fonctions d'enseignement. (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 88.)

**VAILLANT.** — Jean-Baptiste Vaillant, né à Dijon en 1790, officier du génie, commandant de l'Ecole polytechnique en 1839, maréchal de France en 1851, ministre de la guerre de 1854 à 1859, exerça, du 1er juillet au 13 août 1856, les fonctions de ministre de l'instruction publique et des cultes par intérim. En 1860, il devint ministre de la maison de l'empereur, et eut dans ses attributions, de 1863 à 1870, le ministère des beaux-arts. Il dut quitter la France après la chute de l'Empire, obtint l'année suivante l'autorisation de rentrer, et mourut à Dijon en 1872.

**VALANT.** — Joseph-Honoré Valant, instituteur français, né à Perpignan en 1763, a publié quelques livres de morale et d'éducation.

En messidor an VII, il fit paraître le premier volume d'une collection d'ouvrages pour l'éducation de la jeunesse, qu'il intitulait le *Cosmète*. « Les cosmètes, disait Valant pour expliquer le titre donné à cette publication, étaient, chez les Athéniens, des officiers publics préposés à l'éducation des éphèbes. » Le premier volume du *Cosmète* (nous ignorons s'il en a été publié d'autres) contient : 1° Une introduction ; 2° Un *Code moral* offrant par ordre alphabétique un choix de citations des principaux moralistes, de Pythagore à Helvétius ; 3° Des mélanges littéraires, consistant surtout en lettres de félicitations adressées à Valant au sujet de la publication annoncée du *Cosmète* ; 4° Un *Projet d'établissements pour former dans chaque département des instituteurs des écoles primaires*, rédigé par le « citoyen DORSCH, commissaire du Directoire exécutif près l'administration centrale du département de la Roer ». Ce projet mérite que nous y consacrions quelques lignes.

Dorsch était un prêtre allemand naturalisé français, et devenu en 1790 vicaire général constitutionnel à Strasbourg. En mars 1792 il avait adressé à l'Assemblée législative un *Projet d'établissement de collèges pour l'instruction des maîtres d'école dans chaque département du royaume* (Voir *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative*, publiés par J. GUILLAUME, p. 148). C'est ce projet de 1792 qu'il a reproduit en l'an VII, avec quelques modifications. Dans le projet de 1792, les objets qui devaient être enseignés dans les « collèges des maîtres d'école » (expression par laquelle Dorsch déclare traduire le terme allemand de *Schullehrer-Akademien* sont les suivants : « 1° La religion, la morale et la constitution ; 2° L'art de lire et d'écrire, l'orthographe et les principes de la langue du pays, pour pouvoir la parler et l'écrire correctement ; 3° L'arithmétique, l'essentiel de la géométrie, de la trigonométrie, de la mécanique, et de l'architecture privée ; 4° L'histoire naturelle et celle des arts, la physique pratique, et la théorie de l'agriculture ; 5° Un abrégé de l'histoire générale, et l'histoire de l'empire français ; 6° L'art de la méthode ». Voici ce qu'est devenu ce programme en l'an VII : « 1° La morale et la constitution française de l'an III ; 2° L'art de lire et d'écrire le français ; 3° Le calcul décimal et l'arithmétique, l'essentiel de la géométrie, de la trigonométrie, de la mécanique et de l'architecture privée ; 4° L'histoire de la Révolution française et un abrégé de l'histoire universelle ; 5° L'histoire naturelle et celle des arts, la physique pratique, et la théorie de l'agriculture ; 6° L'art de la méthode. » Au sixième et dernier article du programme (an VII), Dorsch explique en ces termes ce qu'il entend par l'art de la méthode : « L'art de bien enseigner est, après la probité, la première qualité qu'on exige d'un instituteur. Celui qui, rempli des connaissances les plus vastes, ne possède pas le talent de les communiquer à ses élèves, n'est point propre à remplir les intéressantes fonctions d'instituteur. Il faut de plus, qu'il étudie les facultés, les inclinations, les goûts des enfants, qu'il se mette à leur portée, qu'il ait pour ainsi dire une méthode pour chacun d'eux et pour chaque objet qu'il enseigne, qu'il aide aux facultés de l'un, qu'il modère l'imagination de l'autre, qu'il développe les facultés intellectuelle de tous. » En terminant, Dorsch montre combien cette fondation « d'écoles d'où dépend l'instruction des instituteurs eux-mêmes » serait préférable au projet que la commission d'instruction publique a présenté « par l'organe de Roger-Martin à la séance du 19 brumaire dernier, où il n'est nullement question de la manière d'enseigner et des moyens de former les instituteurs », mais seulement d'une sorte « de supplément aux écoles primaires, qui consisterait à réunir plusieurs instituteurs dans quelques grandes communes », afin de donner plus d'extension à leur enseignement : Voir *Conseil des Cinq-Cents*, p. 360.

Les autres ouvrages de Valant sont un mémoire contre la peine de mort (*De la garantie de la société considérée dans son opposition avec la peine de mort* ; imprimé par ordre de la Commission des Onze, Paris, an III) ; *Code moral pour servir à l'instruction de la jeunesse et des différentes classes de la société*, Paris, an VII ; *Lettres académiques sur la langue française*, Paris, 1811-1812 ; *De l'impôt sur l'instruction publique, et des saisies faites dans les maisons d'éducation, deux mémoires adressés à la Chambre des députés*, Paris, 1814. On a du même auteur quelques poèmes médiocres. Valant est mort à Paris sous la Restauration.

**VALLANGE.** — Le nom de M. de Vallange ne se trouve dans aucun dictionnaire biographique ; aussi sommes-nous réduits, sur sa personne, aux quelques renseignements que nous fournissent ses propres écrits. Dans un ouvrage publié en 1736, il nous apprend qu'il y a cinquante ans qu'il travaille à ses méthodes d'éducation ; on peut donc placer sa naissance vers 1660. Dans la préface d'un autre livre (1732), il dit qu'il a passé huit années à la cour en qualité de gouverneur d'un jeune seigneur. Quérard ne mentionne qu'un seul ouvrage de M. de Vallange, *L'Art d'élever les jeunes princes dès le berceau*, Paris, 1732 ; il en

existe néanmoins un assez grand nombre; la Bibliothèque nationale en possède huit.

M. de Vallange paraît avoir débuté comme écrivain pédagogique, vers 1719, par la publication d'un *Plan général*, que nous n'avons pas retrouvé, et dans lequel il donnait un aperçu de l'ensemble de ses projets de réforme, où beaucoup d'idées justes et saines, comme nous le verrons, se mêlent à des conceptions chimériques.

Vint ensuite un volume intitulé *Nouveau système ou nouveau plan d'une grammaire françoise, précédé du plan de la méthode qui enségne à lire poliment et en peu de temps*, Paris, 1719, in-12. Ce volume comprend deux parties. La première est l'*Ortholexie, ou méthode qui enségne à lire par règles et par principes*. L'auteur traite successivement de l'alphabet, puis des syllabes, puis de la lecture française (comme ses contemporains, il veut que le commençant débute par la lecture latine, qu'il trouve plus facile et plus régulière). C'est là qu'il propose cet « alphabet hiéroglifique pour faciliter la lecture aux enfans et aux personnes avancées en âge », mentionné à l'article *Lecture*, p. 999, et qui a été ensuite reproduit et perfectionné par de si nombreux imitateurs. Voici le passage dans lequel M. de Vallange expose son procédé « hiéroglifique » :

« Dans mes méditations grammaticales, je me suis aperçu que les caractères des lettres étoient bien abstraits pour des enfans, parce que ces signes ne représentent rien de sensible. Je me suis donc avisé de faire des figures hiéroglifiques pour aider les enfans à retenir les noms des lettres et en voir les usages. Voici ce qui m'est venu dans l'esprit. J'ai vu qu'en représentant une alouette, l'enfant seroit ravi de voir ce petit animal. Je dis à cet enfant que ce petit oiseau s'appelle alouette. Cet oiseau en forme d'image lui a fait trop de plaisir pour oublier ce nom. Sur la tête de cet oiseau est un *a*. Je dis à mon disciple que cette figure s'appelle un *a*, et que pour s'en souvenir il n'a qu'à nommer le nom de son oiseau, dont le premier son étoit le nom de la lettre qu'il falloit nommer.... Je lui remets ensuite une irondelle, sur la tête de laquelle se trouve un *i*... : voilà notre jeune écolier en possession de deux lettres. Je lui donne toutes les lettres les unes après les autres, en lui faisant toujours répéter les lettres précédentes. Chaque lettre a son hiéroglife particulier, que l'écolier arrange sur de petites tablettes en forme de gradins sur son petit bureau. »

La seconde partie du volume comprend le *Nouveau plan et nouveau système d'une grammaire françoise*. Ce traité grammatical n'offre rien de remarquable, que le fait même d'avoir songé à enseigner le français au moyen de la grammaire. « Si l'on avoit soin, dit l'auteur, d'enségner le françois par règles et par principes aux enfans, les jeunes gens auroient le plaisir de parler hardiment et avec grâce.... Nous voyons bien des gens qui parlent français dans la perfection, comme la plupart des dames de la cour, qui orthographient pitoyablement, parce qu'elles ne sçavent pas la langue par principes. Une autre utilité qu'on pourroit retirer de cette connoissance est que c'est un moyen très propre pour apprendre le latin et les autres langues : selon mon système d'études je fais apprendre la langue françoise par règles, avant que de toucher au latin. Quiconque suivra cette route arrivera une fois plutôt au latin, que celui qui commencera par le latin; en allant du françois au latin, je vais du connu à l'inconnu. »

La même année parut un autre livre intitulé *Système ou plan d'une nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine, sans le secours d'aucun maître, avec des projets d'établissemens propres à la jeunesse*. L'auteur critique le Despautère, le Jardin des racines latines de Port-Royal; mais sa propre méthode, dont le trait essentiel consiste à placer les conjugaisons avant les déclinaisons, et à dissimuler autant que possible l'aridité des études grammaticales par des exercices variés, laisserait aussi beaucoup à désirer. La seconde moitié du volume est consacrée à la description d'établissements d'éducation que M. de Vallange propose de créer, et qu'il appelle « salles académiques » ; l'instruction y serait donnée par des institutrices appelées « académiciennes ». L'auteur a exposé ce projet avec plus de détails dans une série de petits traités publiés quelques années plus tard, et dont nous allons parler.

Ces traités, au nombre de six, sont, à la Bibliothèque nationale, reliés en un seul volume formant le tome I[er] des œuvres de M. de Vallange. Le premier en date paraît être celui qui se trouve à la fin du volume, sans titre ; c'est, croyons-nous, la première partie de *L'Art d'élever la jeunesse selon le système de M. de Vallange*. L'auteur s'y adresse aux dames, et leur montre l'avantage qu'offrirait son projet de confier l'instruction de la jeunesse à des « académiciennes » ; outre ces institutrices adultes, il propose de constituer deux « ordres » de jeunes filles et de jeunes garçons, les « muses académiques » et les « commilitons », qui enseigneraient les premiers éléments aux plus jeunes élèves.

Le second traité (placé en tête du volume) est intitulé *L'Art d'enségner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent ; dépendance de l'Art d'élever la jeunesse selon la différence des âges, du sexe et des conditions*, par M. de Vallange; Paris, 1730, 76 pages. Le privilège indique que ce traité et plusieurs autres étaient composés depuis longtemps, car il porte la date du 27 octobre 1720 ; il est signé de Fontenelle, qui déclare avoir lu « différens traités de M. de Vallange sur les sciences, sur les arts, sur les langues, et sur les exercices du corps ». L'auteur se propose surtout de « cacher l'étude du latin » aux enfants, de le leur faire apprendre sans qu'ils s'en doutent. Pour cela, on a recours à d'autres enseignements qui, à l'insu des élèves, leur donnent indirectement la connaissance de la langue latine : ce seront « la belle prononciation françoise, la belle prononciation du latin (qui faisait alors partie de l'enseignement ordinaire de la lecture), la lecture françoise, la lecture latine, l'écriture, l'orthographe, » etc. Mais M. de Vallange n'expose pas le détail de ses méthodes, il renvoie pour cela à d'autres ouvrages qui devront paraître ultérieurement : ce traité et tous ceux qu'il a publiés ne sont guère que des prospectus. Il annonce, entre autres choses, qu'il a trouvé « le moyen d'enségner à écrire aux enfans sans user ny plume, ny encre, ny papier », c'est-à-dire sur du sable. Il parle aussi d'une « grammaire latine en jeu de cartes, propre à divertir les enfans ».

Le titre du troisième traité est *Jeux et divertissemens propres à enségner le latin aux enfans en les divertissant*, Paris, 1730, 120 pages. On y trouve des inventions qui devaient être reprises en Allemagne par Basedow, et chez nous, plus tard, par l'abbé Gaultier. L'auteur propose entre autres « le jeu des solécismes et des barbarismes » ; il annonce qu'il a inventé une grammaire latine *digitale*, qui s'apprend « en badinant sur les doigts », et une grammaire latine *musicale*, « qui enségne le latin en chantant » ; il indique le parti qu'on peut tirer des images, de l'imprimerie, des poupées ; il se servira aussi de « bouquets grammaticaux », de « gants grammaticaux », de « bracelets grammaticaux », d'un « évantail grammatical », d'un « four grammatical ». Au sujet de cette dernière invention, il s'exprime en ces termes : « Voici les plus gracieux joujoux que l'on puisse présenter aux enfans ; je les ai appelés des jouets consomtibles, parce que ce sont des choses qui se consomment en s'en servant. Ces jouets sont des petits pains, des gâteaux, des pains d'épice, des tartes, des tartelettes, des gimblettes, des biscuits, des macarons..., enfin chaque sorte de pâtisseries et de chatteries. Un *four grammatical* prendra la place de Jean Despautère et de la méthode de Port-Royal. Si l'on agrée la méthode que je propose, la Méthode de Port-Royal et Despautère serviront pour allumer le feu du four; on y pourra joindre les fouets et les ferules dont on se sert dans les collèges et dans les écoles ordinaires. »

Dans le quatrième traité, *L'éducation des enfans rendue utile aux souverains, au public et aux parens, deuxième partie de l'Art d'élever la jeunesse selon le système de M. de Vallange* (Paris, 1732, 72 pa-

ges), l'auteur émet des idées qui rappellent celles de Fourier. Il croit possible de faire apprendre aux enfants, en se jouant, et en leur donnant pour maîtres des enfants un peu plus âgés qu'eux, « muses académiques » et « commilitons », tous les arts, toutes les industries ; le travail des enfants non seulement couvrirait les frais de leur entretien, mais serait avantageux à l'Etat ; le roi pourrait, par exemple, faire creuser des canaux sans bourse délier.

L'auteur applique son système à l'éducation des princes dans le cinquième traité intitulé *L'Art d'élever les jeunes princes dès le berceau selon les principes de la physique, de la morale, de la politique et de la réligion* (Paris, 1732, 96 pages). Il s'étend avec complaisance sur les deux « ordres de chevalerie royale » qu'il voudrait voir créer, et dont il se promet les plus brillants résultats, celui des « muses académiques » et celui des « commilitons académiques ». « Ce sont, dit-il en parlant des *muses académiques*, de jeunes demoiselles depuis l'âge de sept ou huit ans jusqu'à l'âge de dix ou douze. Ces Muses, selon mon système, apprendront toutes les langues, toutes les sciences, toutes les histoires et tous les exercices du corps pour les enségner aux jeunes princes dès le berceau, et pour les enségner dans les Académies royales dont nous parlerons dans la suite. C'est entre les mains de ces jeunes demoiselles que mes méthodes feront merveille, tout ce que j'ai composé est à leur portée. Quand on verra les utilités que l'on peut tirer de cette jeune milice, l'on n'aura pas de peine à se persuader que cet ordre de chevalerie peut être tout au moins aussi utile que pas un ordre de religieuses. » Les *commilitons académiques* sont « de jeunes garçons depuis l'âge de huit ans jusqu'à douze, destinés à enségner les langues, les sciences, les arts et les exercices du corps aux enfans, et particulièrement aux jeunes princes, quand ils sortent des mains des Muses académiques ». Il y aurait, en outre, des *surintendantes* des études des jeunes princes et des Académies : « c'est un très grand moyen de procurer des établissements honnêtes aux filles de qualité, et aux filles de famille, aussi bien qu'aux veuves. »

Le dernier traité, enfin, explique l'organisation des établissements d'éducation à fonder ; en voici le titre : *Académies royales instructives, dans lesquelles on propose d'élever les enfans des deux sexes à la décharge de leurs parens ; suite de l'Art d'élever la jeunesse selon le système de M. de Vallange* ; Paris, 1735, 94 pages. En tête se trouvent trois épîtres dédicatoires, au roi, à la reine, et au cardinal de Fleury. Les établissements proposés sont de diverses catégories. D'abord viennent les *domaines académiques* : ce sont des maisons agricoles, pourvues de terres cultivables, où les enfants pourraient être élevés sans qu'il en coûtât rien aux parents : « un seul arpent de terre, cultivé à ma façon, produira plus que trois cultivés à la manière ordinaire ; les enfans de trois ou quatre ans seront employés utilement et agréablement aux opérations de l'agriculture : tout doit s'y passer en joie et en divertissemens ». En première ligne, on placerait dans ces « domaines académiques » les enfants des soldats et matelots morts au service du roi ; mais d'autres domaines seraient réservés aux enfants des deux sexes des diverses classes de la société ; il y en aurait de trois degrés : « un pour les enfans de qualité ; le second pour les enfans des notables bourgeois ; le troisième pour les enfans du menu peuple ». D'autres établissements, les *laboratoires instructifs*, permettraient aux enfants des artisans, de l'un et l'autre sexe, d'apprendre les arts libéraux et mécaniques. Les *académies royales instructives* proprement dites seraient placées dans les villes ; les élèves y formeraient trois sections, enfants à la mamelle, enfants sevrés, enfants plus âgés ; à chacune de ces sections correspondrait l'un des trois ordres de chevalerie enseignante, académiciennes, muses académiques, et commilitons. Au-dessus viendraient les *académies d'arts ingénieux*, dirigées par des hommes, pour les enfants de famille (c'est-à-dire de la bourgeoisie aisée) au sortir des académies précédentes ; et les *académies perfectives*, pour l'apprentissage d'un état : académies sacerdotales, de jurisprudence, militaires, de médecine, etc. Les filles auraient des établissements séparés, dans le même genre. Les enfants de qualité (c'est-à-dire de la noblesse) feraient leurs études à part, dans des établissements décorés du nom d'*hôtels royaux académiques*.

[J. GUILLAUME.]

**VALLET DE VIRIVILLE.** — Vallet de Viriville, professeur à l'Ecole des chartes, né à Paris en 1815 et mort dans cette même ville en 1868, a publié de 1849 à 1851 un livre intitulé « *Histoire de l'instruction publique en Europe et principalement en France, depuis le christianisme jusqu'à nos jours (universités, collèges, écoles des deux sexes, académies, bibliothèques publiques, etc.), avec des illustrations archéologiques exécutées sous la direction de Ferdinand Seré ;* Paris, à l'administration de l'ouvrage *Le Moyen Age et la Renaissance*, 5, rue du Pont-de-Lodi ; » un vol. in-4° de 400 pages. C'est un ouvrage curieux et, à quelques égards, remarquable, bien qu'il ne tienne pas complètement les promesses du titre. L'introduction, en 60 pages, est une histoire générale des progrès des sciences depuis le christianisme jusqu'à nos jours, accompagnée de gravures empruntées pour la plupart au cabinet des estampes de la Bibliothèque nationale.

L'histoire de l'instruction publique proprement dite se divise en cinq parties :

I. *L'instruction et l'enseignement avant Charlemagne.* Généralités sur les Gaulois ; écoles gallo-grecques et gallo-romaines ; écoles de monastères et école palatine des Mérovingiens ;

II. *De Charlemagne à la fin du douzième siècle.* Exposé des travaux d'Alcuin et de l'école du palais ; écoles anglo-saxonnes, premiers efforts d'Alfred le Grand ; écoles musulmanes, notamment en Espagne ; origines des principales universités d'Angleterre, de France et d'Italie ;

III. *Les universités jusqu'à la Penaissance.* Monographie de l'université de Paris, avec fac-similé des sceaux, et gravures représentant diverses scènes de la vie intérieure des universités et des collèges ; détails curieux sur la misère et sur les mœurs des écoliers et des maîtres, liste chronologique de la fondation des principales universités étrangères et des collèges de Paris ; détails sur les écoles inférieures (écoles grammaticales, pédagogie, écoles de filles) ; chapitre curieux sur l'histoire de la propagation de l'imprimerie de 1462 à la fin du siècle ;

IV. *De la Renaissance à la Révolution française.* Ramus et les Réformateurs, Loyola et les Jésuites, Port-Royal, les Bénédictins, les Oratoriens, La Salle et les Frères ; Collège de France et bibliothèques publiques, Académies françaises et étrangères, écoles spéciales supérieures ;

V. *De la Révolution à nos jours.* Résumé historique sans parti pris ; exposé de la loi de 1833 et tableau général de l'organisation de l'instruction publique en France, le livre s'arrêtant à la révolution de 1848.

Les pièces justificatives contiennent, entre autres documents, la liste des fonctionnaires de l'instruction publique en France, depuis les Mérovingiens.

Le grand nombre de planches qui accompagnent cet ouvrage et qui sont empruntées, soit à la Bibliothèque nationale, soit à la bibliothèque de l'Ecole des chartes, contribue à lui donner son vrai caractère et son prix : c'est l'œuvre d'un érudit, dédiée surtout aux archéologues.

**VALMORE (Mme DESBORDES-).** — Marceline Desbordes, née à Douai en 1786, mariée en 1817 à M. Valmore, morte à Paris en 1859, occupe un rang distingué dans la poésie lyrique française contemporaine. A ses divers recueils de poésies, dont le premier date de 1818, et dont le dernier parut un an après la mort de l'auteur, en 1860, il faut ajouter des romans et nouvelles, ainsi que des contes pour la jeunesse (*Les Anges de la famille*, recueil couronné en 1854 par l'Académie française), qui sont sinon des manuels d'école, au moins des livres d'éducation.

L'enfance est chère à Mme Valmore ; elle sait la com-

prendre et au besoin la convaincre; elle en aime l'ingénuité et jusqu'aux défauts; elle sait la persuader, non par des raisonnements abstraits, mais par des mots qu'elle trouve, qu'elle invente. Elle est mère en même temps que poète, et elle sait faire naître avec une force pleine de douceur, dans ces intelligences encore obscures qu'elle a saisies, la vision du bien, du beau ou du repentir.

Le talent délicat et ému de Mme Desbordes-Valmore a été caractérisé en ces termes par Sainte-Beuve : « Mme Valmore unissait une délicatesse morale exquise au don de chanter le plus pénétrant, ou plutôt chez elle cette sensibilité et ce don ne faisaient qu'un. Entièrement étrangère à la politique et à tout ce qui en approchait, elle avait le cœur libéral, populaire, voué à tous les opprimés, à tous les vaincus. Vraiment patriote, comme on disait en ce temps-là, elle avait été malade six semaines du désastre de Waterloo.... Alfred de Vigny disait d'elle qu'elle était « le plus grand » esprit féminin de notre temps ». Je me contenterais de l'appeler l'âme féminine la plus pleine de courage, de tendresse et de miséricorde. »

**VANIÈRE.** — Ignace Vanière, neveu du poète latin Jacques Vanière, naquit à Caux, diocèse de Béziers, en 1696, et mourut près de Corbeil, en 1767. Il se consacra à la profession d'instituteur; mais, malgré ses talents, il ne réussit pas à y trouver la fortune, ni même l'aisance, car son fils nous apprend qu'il mourut dans un état voisin de la misère.

Son principal ouvrage est un *Cours de latinité* publié à Paris en 1759 et les années suivantes, et formant deux volumes. Il eût voulu écrire une série de livres formant un cours complet d'études, et il développa ses idées générales sur les méthodes d'enseignement dans deux *Discours sur l'éducation*, publiés en 1760 et 1763. Dans le premier Discours, il définit l'éducation « l'art de faire connaître, goûter et pratiquer à l'homme, dans son enfance et dans sa jeunesse, tous les devoirs qui sont à la portée de ces deux âges ». Quant aux méthodes d'enseignement, il donne pour principe de choisir « les moyens les plus sûrs, les plus courts, les plus faciles, les plus agréables ». Il cite, à ce propos, pour l'enseignement de la lecture, l'invention de son *joujou littéraire*, « petite machine portative; c'est un petit théâtre sur lequel toutes les lettres de l'alphabet viennent seules ou accompagnées jouer le rôle qu'on leur demande..., au lieu de ce triste syllabaire qu'on met entre les mains de l'enfant avec les chagrins et les ennuis dont il est chargé ». Il demande des réformes dans l'enseignement du latin : « la plus tendre enfance peut l'apprendre en badinant et en se jouant, et si bien qu'à l'âge de neuf ans, il y aura très peu d'auteurs latins qu'elle ne soit en état d'expliquer à livre ouvert : j'en offre la démonstration à quiconque la souhaitera ». Citons encore ce passage : « Le premier, le plus beau, le plus agréable et le plus instructif de tous les livres, celui de l'univers, est écrit en caractères lisibles au premier coup d'œil. L'imagination s'y remplit d'une foule d'objets qui forment, à beaucoup d'égards, un fonds d'instruction des plus riches. » Et celui-ci, sur le rôle moral de l'éducateur : « Si l'éducateur est tel qu'il doit être, il peut figurer lui-même presque tous les devoirs ». Et celui-ci encore : « L'art de l'éducation est le dépositaire de nos plus chers intérêts. Par le nombre, l'étendue, la continuité, la délicatesse et la diversité de ses opérations, il est le plus difficile de tous les arts, et doit, avant d'être exercé, avoir été longtemps appris, étudié, médité, à moins qu'on ne s'imagine qu'il est plus important et plus difficile de faire un habit que de former des hommes. Tous les arts, jusqu'aux plus faciles, ont leur apprentissage. Il doit donc y avoir des *écoles d'éducation*, comme il y a des écoles de chirurgie et de médecine. »

Le second discours, « dans lequel on expose tout le vicieux de l'institution scholastique et le moyen d'y remédier », comprend deux parties. Dans la première, Vanière établit « la nécessité d'une nouvelle manière d'enseigner la langue latine, sur le tort que fait à l'Etat par rapport aux langues dont la science nous est utile, et surtout par rapport à l'éducation, la manière dont on l'enseigne ». La seconde partie montre « dans l'exposition du but, de la marche et des avantages de notre Cours de latinité, le moyen qui a paru à tous ceux qui en font usage le plus court, le plus aisé, le plus efficace, le plus agréable et le plus utile, à bien des égards, qu'on puisse employer pour bien apprendre soi-même les langues savantes, ou étrangères, et en même temps celle de la nation, ou pour les enseigner à un élève ou à plusieurs à la fois ».

Le fils d'Ignace Vanière, l'abbé de Vanière, publia en 1789 l'*Art de former l'homme*, précédé d'un *Précis historique de la maison Vanière*, un vol. in-8°. L'auteur, qui se donne pour le disciple et le continuateur de son père, a divisé son exposé en trois parties : « Dans la première, il amène l'homme à la vérité de l'existence d'un Dieu et de l'immortalité de l'âme, par une route nouvelle; dans la seconde, il découvre les causes radicales de la félicité et de la dépravation publiques et particulières; dans la troisième, il présente le plan de l'ouvrage en cinq volumes, dans lequel l'art doit être mis en œuvre ». Les cinq volumes annoncés n'ont pas été publiés.

**VATIMESNIL.** — Antoine-François-Henri Lefebvre de Vatimesnil, né à Rouen en 1789, fils d'un conseiller au Parlement, étudia le droit et fit ses débuts dans la magistrature sous le premier Empire. Il servit ensuite la Restauration, figura comme organe du ministère public dans plusieurs procès politiques, se distingua par son zèle royaliste et religieux, devint en 1822 secrétaire général du ministère de la justice dans le cabinet Villèle, puis en 1824 avocat général à la Cour de cassation. Lorsque le cabinet Martignac arriva aux affaires en 1828 pour essayer de faire une politique de juste-milieu, il y entra comme représentant de la droite, et y reçut le portefeuille de l'instruction publique (10 février 1828), qui fut, à cette occasion, séparé de celui des affaires ecclésiastiques. Mais le nouveau ministre de l'instruction publique eut une attitude très différente de celle sur laquelle avait compté la cour. Tout en demeurant fidèle à la cause de la religion et de la royauté, il s'associa franchement aux mesures libérales proposées par ses collègues, parce qu'il y voyait le seul moyen de sauver la monarchie ébranlée. Son premier acte fut d'abroger l'ordonnance du 8 avril 1824 (Voir *Frayssinous*), qui avait placé les écoles primaires sous l'autorité directe des évêques, et de remettre en vigueur les ordonnances des 29 février 1816 et 2 août 1820, dont l'esprit était plus libéral. Mais, dans le rapport au roi qui contient l'exposé des motifs de cette mesure (21 avril 1828), il la présenta, sans doute pour la faire plus facilement accepter de Charles X, plutôt comme un acte destiné à corriger l'ordonnance de 1816, qui était mal vue de la cour, que comme un retour aux principes qui l'avaient inspirée.

« J'ai l'honneur, disait Vatimesnil dans ce rapport, de proposer à Votre Majesté d'établir pour les écoles primaires catholiques des comités de surveillance composés de neuf membres, dont trois, y compris le président, seront choisis par l'évêque diocésain. Tout ce qui concerne la nomination des instituteurs, leur révocation et la discipline de l'enseignement primaire, sera soumis à la délibération de ces comités. Leurs avis seront adressés à l'autorité universitaire, chargée de prononcer. »

Faisons remarquer en passant que l'ordonnance du 8 avril 1824 attribuait à l'évêque la nomination de la *moitié* des membres du comité; que ce comité n'était pas un simple comité de surveillance, mais que c'était lui qui délivrait aux instituteurs l'autorisation d'exercer; et enfin que, pour les écoles dotées par les communes ou par des associations et dans lesquelles étaient admis cinquante élèves gratuits, l'autorisation d'exercer était délivrée exclusivement par l'évêque. C'était là l'état de choses qu'il s'agissait de faire cesser et de remplacer par un régime nouveau, restituant à l'autorité civile le pouvoir dont elle avait été dépouillée.

« Ce régime, continue le ministre, se rapproche beaucoup de celui qui avait été établi par les ordon-

nances du 29 février 1816 et du 2 août 1820, et qui a été changé par celle du 8 avril 1824. Mais les ordonnances de 1816 et de 1820 m'ont paru susceptibles de diverses améliorations....

« Les intérêts de la religion n'étaient pas suffisamment représentés dans les comités de surveillance, sous l'empire des ordonnances de 1816 et de 1820, d'après lesquelles un seul des membres de ces comités appartenait au clergé. Votre Majesté, en déférant à l'évêque diocésain la nomination du président et de deux notables, assurera la salutaire influence des ministres des autels.

« Jusqu'ici les règlements n'avaient exigé des candidats qui se présentaient pour obtenir des brevets de capacité aucune attestation relative à leur instruction religieuse. J'ai l'honneur de proposer à Votre Majesté d'établir cette importante garantie.

« L'ordonnance de 1816 avait établi un comité par canton. Cette disposition, trop absolue, présentait des inconvénients. L'expérience a prouvé que, dans quelques cantons, il était difficile de composer ces comités d'une manière convenable. D'ailleurs, s'il importe que l'autorité surveillante ne soit pas placée loin des personnes surveillées, il ne faut pas non plus qu'elle en soit assez rapprochée pour subir l'influence des préventions locales. D'un autre côté, il est des arrondissements trop étendus et trop peuplés pour qu'un seul comité y soit suffisant. Votre Majesté jugera peut-être qu'il est sage d'adopter un moyen terme, en posant comme règle générale qu'il y aura un comité par arrondissement, mais en admettant comme exception la faculté d'en établir plusieurs, selon les besoins et les circonstances, et en décidant que le comité pourra nommer un ou plusieurs inspecteurs gratuits.

« L'ordonnance de 1816 n'offrait pas aux instituteurs des garanties assez certaines de la stabilité de leur profession. Une décision du recteur suffisait pour leur enlever, non seulement l'autorisation actuelle d'exercer, mais encore le brevet de capacité. Ce brevet forme leur titre : il établit leur aptitude, et par conséquent il constitue véritablement leur état. N'est-il pas conforme à l'équité et à la raison de décider qu'ils ne pourront en être privés que par un arrêté du Conseil académique, précédé d'une instruction qui sera faite par le comité de surveillance et dans laquelle l'inculpé sera entendu? Ne convient-il pas, en outre, d'ouvrir à ces instituteurs la voie du recours devant le Conseil royal de l'instruction publique?

« Les écoles primaires des filles ont été jusqu'à présent soumises à une législation particulière. La direction de ces écoles est uniquement confiée aux préfets. Elles ne participent ni aux avantages de la surveillance religieuse, ni à ceux du régime universitaire. Votre Majesté ne jugera-t-elle pas utile de leur appliquer les mêmes règles qu'aux écoles primaires de garçons? »

On le voit, tout ce qui peut atténuer la portée de la mesure réformatrice, tout ce qui offre le caractère d'une garantie donnée au clergé, est soigneusement mis en relief; mais, malgré tous ces ménagements, le fait capital subsiste : l'ordonnance du 21 avril 1828 abrogé celle du 8 avril 1824; elle enlève à l'évêque l'autorité qui lui avait été donnée sur les instituteurs, pour replacer cette autorité entre les mains du pouvoir universitaire.

Bientôt après parurent les célèbres ordonnances du 16 juin 1828, qui portèrent un coup plus sensible encore au « parti prêtre. » Il avait été constaté, à la tribune de la Chambre (Voir *Frayssinous*), que, dans certains petits séminaires ou écoles secondaires ecclésiastiques, l'enseignement était donné par des jésuites. Le cabinet Martignac ne voulut pas tolérer la présence, dans ces établissements, de membres d'une congrégation non légalement établie en France. Le roi prit d'abord la défense des jésuites; on lui fit observer que leur présence était contraire aux lois de l'Etat, et qu'il fallait, ou abroger ces lois, ou tenir la main à leur exécution. Devant l'unanimité de ses ministres, Charles X céda; mais quand Mgr Feutrier, évêque de Beauvais, ministre des affaires ecclésiastiques, présenta à sa signature les ordonnances qu'avait rédigées Portalis, ministre de la justice, le roi lui dit : « Mon cher évêque, je ne dois pas vous dissimuler que c'est la chose qui me coûte le plus dans la vie que cette signature; je me mets ici en opposition avec mes plus fidèles serviteurs, ceux que j'aime et que j'estime ». La première des deux ordonnances du 16 juin était rendue sur le rapport du ministre de la justice : elle soumettait au régime de l'Université les huit écoles secondaires ecclésiastiques où se trouvaient des jésuites, et retirait le droit d'enseigner aux membres des congrégations non autorisées. La seconde, rendue sur le rapport du ministre des affaires ecclésiastiques, réglait pour l'avenir les conditions d'existence des écoles secondaires ecclésiastiques, les ramenait à leur caractère primitif de séminaires, limitait le nombre de leurs élèves et prescrivait à ceux-ci le port de l'habit ecclésiastique. (Voir le texte de ces deux ordonnances à l'article *Université de France*, p. 2012.)

M. de Vatimesnil n'avait pas été directement mêlé à la confection des ordonnances du 16 juin, puisque, bien qu'il s'agît d'une question d'instruction publique, c'étaient ses collègues les ministres de la justice et des affaires ecclésiastiques qui avaient mis leur nom au bas de ces deux documents. Mais il en accepta pleinement la responsabilité, et les défendit avec énergie devant la Chambre; aussi sa conduite fut-elle regardée par ses anciens amis comme une apostasie.

Parmi les autres mesures qui ont signalé le ministère de Vatimesnil, mentionnons la réouverture du cours de Guizot à la Sorbonne, fermé depuis 1822, le rétablissement de la chaire de droit administratif créée en 1819 près la faculté de droit de Paris; et un ensemble de réformes de détail touchant à tous les ordres de l'enseignement, et contenues dans une ordonnance en date du 26 mars 1829. Cette ordonnance créa des chaires nouvelles dans les facultés de droit et de médecine, elle améliora la position matérielle des professeurs des collèges royaux, en leur attribuant, pour augmenter le chiffre de leurs traitements, une part dans les excédents des recettes des collèges; elle créa un commencement d'enseignement professionnel, par son article 19, ainsi conçu : « Tout chef d'institution ou maître de pension pourra joindre à l'enseignement ordinaire le genre d'instruction qui conviendra plus particulièrement aux professions industrielles et manufacturières; les élèves qui suivront les cours spécialement destinés aux professions industrielles et manufacturières seront dispensés de suivre les classes des collèges, soit royaux, soit communaux »; enfin elle disposa que pour les écoles primaires protestantes il y aurait au moins un comité de surveillance par arrondissement d'église consistoriale. (Voir le texte de cette ordonnance aux articles *Université de France*, p. 2013, et *Lois scolaires*, p. 1076.)

Vatimesnil quitta le ministère de l'instruction publique à l'avènement du cabinet Polignac (8 août 1829). Après la révolution de Juillet, il continua à faire partie de la Chambre jusqu'en 1834. Plus tard, il prit une part active à la lutte entreprise par le parti catholique contre l'Université au nom de la liberté d'enseignement; mais cette fois, au lieu de défendre les droits du pouvoir civil, il se plaça au premier rang des champions de l'Eglise, qu'il regrettait d'avoir « contristée » lors de son ministère, et dont il était redevenu l'avocat et le conseil. En 1849, il fut élu membre de la Législative. Après le coup d'Etat du 2 décembre, il rentra dans la vie privée. Il est mort à Paris en 1860. [J. GUILLAUME.]

**VAUBLANC.** — Vincent-Marie Viénot de Vaublanc, né à Fort-Dauphin (Saint-Domingue) en 1756, suivit d'abord la carrière militaire. Elu en 1791 député de Seine-et-Marne à l'Assemblée législative, il fit partie du Comité d'instruction publique, et, en politique, fut un des chefs de la droite. Il se cacha pendant la République, participa à l'insurrection royaliste du 13 vendémiaire, et fut condamné à mort par contumace, en même temps qu'il était élu député aux Cinq-Cents. Sa condamnation ayant été annulée, il prit séance en fruc-

tidor an V, et quelques jours après se réfugia en Suisse. Il revint après le 18 brumaire, siégea au Corps législatif, puis fut nommé préfet de la Moselle et créé baron (la Restauration devait le faire comte). Au retour des Bourbons, il fut maintenu dans sa préfecture; il suivit Louis XVIII à Gand, et le 24 septembre 1815 devint ministre de l'intérieur dans le ministère Richelieu. Il garda son portefeuille jusqu'au 8 mai 1816, et fut alors remplacé par Lainé. Pendant qu'il était, comme ministre de l'intérieur, à la tête de l'instruction publique, il s'était signalé par diverses mesures dans le sens du parti ultra, telles que la réorganisation de l'Institut (restauration des anciennes académies), par l'ordonnance du 21 mars 1816, et la dissolution de l'Ecole polytechnique (3 avril 1816). Il entra à la Chambre des députés en 1820, mais ne fut pas réélu en 1827. Il passa ses dernières années en dehors de la politique, et mourut en 1845.

**VAUGELAS.** — Claude Favre, baron de Vaugelas, grammairien français, est né à Meximieux dans l'ancien Bugey, en 1585, et mort à Paris en 1650. Son père, le jurisconsulte Antoine Favre de Vaugelas, premier président du sénat de Savoie, lui fit obtenir en 1619, une pension du roi Louis XIII, et le plaça, en qualité de gentilhomme ordinaire, chez Gaston d'Orléans, dont il devint plus tard le chambellan. Hôte assidu de l'hôtel de Rambouillet, Vaugelas fut bientôt cité comme l'un des hommes de France qui parlaient le plus correctement la langue et qui en savaient le mieux les règles. Cette réputation lui valut de figurer parmi les premiers membres de l'Académie française, et d'être chargé, avec Chapelain et quelques autres, de préparer le *Dictionnaire*. En même temps il s'occupait activement de l'ouvrage qui devait illustrer son nom, et qui parut en 1647 sous ce titre : *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Vers la fin de sa vie, Vaugelas était devenu le gouverneur des deux fils de Thomas de Savoie, prince de Carignan, dont l'un était sourd-muet, et l'autre bègue : toute sa science, on le comprend de reste, fut impuissante contre ces ingrates natures. Malgré cet emploi, qui sans doute n'était pas très lucratif, et malgré sa pension, qui d'ailleurs lui était assez irrégulièrement servie, il vécut dans une gêne extrême. A sa mort, ses créanciers firent saisir ses papiers, parmi lesquels se trouvaient les cahiers du *Dictionnaire*. Il fallut une sentence du Châtelet pour que l'Académie rentrât en possession de son bien. Vaugelas laissait, en outre, les matériaux d'un nouveau livre sur la langue, qui parut beaucoup plus tard sous le titre de *Nouvelles remarques*, et une traduction de Quinte-Curce, à laquelle il avait travaillé pendant trente ans, et qui fut publiée, en 1663, par les soins de Conrart et de Chapelain.

Que s'est proposé Vaugelas? C'est d'inventorier fidèlement le matériel de la langue, d'en fixer les règles éparses et indécises, et, par suite, de la centraliser, de l'unifier, soit en la préservant des caprices individuels, soit en la délivrant du mélange des patois provinciaux et de l'envahissement des idiomes étrangers. Pour arriver à ce but, que fait-il ? Il prend l'usage pour arbitre suprême. Les livres des bons auteurs, les travaux des gens savants en la langue, et le parler de la cour, c'est-à-dire de la société polie : voilà pour lui d'où se déduit l'usage. En cas de conflit entre ces trois pouvoirs, il donne la préférence aux grands écrivains, quelle que soit son estime pour la cour; et ce qui le détermine dans les cas douteux, c'est l'opinion des érudits. Telle est la règle suivie par Vaugelas, ce qu'on a appelé sa méthode. Au fond, il ne se pose ni en législateur ni en réformateur; le rôle qu'il s'attribue est plus modeste : c'est celui d'un témoin qui dépose de ce qu'il a vu et entendu. Il serait plus vrai de dire, avec Sainte-Beuve, qu'il se constitue le *secrétaire*, le *greffier de l'usage*. En effet, c'est moins par des discussions raisonnées que par des citations et des exemples, qu'il aborde, poursuit et mène à terme son travail de centralisation sur la langue; c'est en s'appuyant sur les autorités les plus imposantes à ses yeux qu'il résout toutes les questions relatives à la clarté, à l'élégance, à la politesse du langage. Tout ce qui a trait au choix des mots et à la construction des phrases, aux anomalies apparentes et aux difficultés réelles du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe et de la prononciation, à l'amphibologie des tours, à l'emploi et à l'abus du néologisme, aux formes multiples de la période, est examiné, traité, élucidé, toujours suivant la même méthode, dans ces cinq cents *Remarques*, appelées à devenir le code de tous ceux qui veulent, suivant son expression, *bien parler et bien écrire*.

L'autorité de Vaugelas subsista durant tout le dix-septième siècle. Des hommes compétents en matière de langage, Chapelain, Patru, d'Ablancourt, Th. Corneille, Bouhours, Aleman, Bérain, d'Olivet, aidèrent au succès de son œuvre, les uns en la complétant par une collaboration directe, les autres en la rectifiant de son vivant ou après sa mort. Des contradicteurs éminents, entre autres La Mothe Le Vayer, protestèrent contre le joug de sa discipline au nom de l'indépendance des écrivains. Ménage, qui se piquait de partager ses principes, se révolta plus d'une fois contre ses arrêts; et l'on sait que Molière lui-même lança quelques traits malins contre l'académicien qu'on saluait en tout lieu comme un oracle. La renommée de Vaugelas n'en a pas souffert. On l'accusait d'arrêter l'essor de la pensée par la contrainte des règles; mais les chefs-d'œuvre littéraires du dix-septième siècle allaient bientôt réfuter cette accusation; et il fallut reconnaître que la réforme de la grammaire laissait à l'art toutes ses franchises. On avait reproché à Vaugelas de pousser à toute outrance l'épuration du vocabulaire; mais lui-même s'était chargé d'avance de répondre à ce reproche : « J'ai, disait-il, une certaine tendresse pour ces beaux mots que je vois ainsi mourir, opprimés par une tyrannie qui ne nous en donne point d'autres à leur place ». Si parfois il consentit trop facilement à de fâcheux sacrifices, on peut dire qu'il usa plus souvent de son crédit pour enrichir la langue que pour l'appauvrir. Dans bien des cas, il rompit ouvertement avec les beaux-esprits de l'hôtel de Rambouillet, et gagna contre eux la cause de certains vocables et de certains tours qu'une fausse délicatesse aurait voulu proscrire. Disons aussi que la modestie et l'aménité de ses mœurs tempéraient la rigueur et ajoutaient à l'autorité de ses décisions : on lui savait gré de ne se montrer ni régent ni pédant dans des controverses qui trop souvent avaient eu pour effet de fausser le jugement et d'aigrir le caractère des plus honnêtes gens de l'époque.

Ceux qui considèrent la grammaire comme une science plutôt que comme un art hésiteront peut-être à classer Vaugelas parmi les grammairiens de premier ordre. Il ne remonte pas à la raison des choses : c'est plutôt un empirique qu'un théoricien; à cet égard il est loin des savants de Port-Royal et des philosophes du dix-huitième siècle. D'autre part, il est trop étranger aux origines de la formation du français; défaut qui lui est commun avec ses contemporains et ses successeurs immédiats, puisque la grammaire historique était encore à naître. Enfin l'esprit sévère et un peu exclusif de sa méthode l'a entraîné à des erreurs et à des préventions dont les effets sont encore aujourd'hui sensibles et regrettables. Mais, malgré tout cela, l'influence de Vaugelas a été durable, et elle méritait de l'être. Il est venu en son temps, et ses efforts ont tendu et touché au but où marchait l'esprit français mis en possession de lui-même, à la pureté, à la justesse, à l'unité de la langue.

Pour achever d'apprécier son œuvre, transcrivons ici la conclusion d'une étude qu'un maître consciencieux, E. Moncourt, lui a consacrée. « Vaugelas, répétons-le, n'a pas prétendu faire une œuvre définitive : il n'a posé aucune barrière capable de gêner la légitime expansion de la langue française, il a réservé à l'avenir ses droits intacts. Ce sont les grands écrivains qui donnent la mesure de la force et de la richesse d'une langue; mais quel avantage pour eux, lorsqu'ils n'ont pas en même temps le souci de la former, lorsqu'ils la trouvent régulièrement constituée, et qu'il ne leur tombe sous la main que d'excellents

matériaux! Précieux pour le génie même, ce secours est nécessaire à la médiocrité, qu'il parvient à rendre supportable. C'est par là qu'au dix-septième siècle des écrivains de troisième ou quatrième ordre se font lire, sinon avec un vif intérêt, du moins sans fatigue. Ils parlent une langue claire et naturelle, leur style est sain. Au contraire, aux époques de formation et de décadence, il est incontestable que la nature fait naître, comme en tous temps, des esprits vigoureux : ce qui les empêche d'atteindre à la perfection, c'est que la langue leur fait défaut : ou elle est encore incertaine et bégayante, ou elle s'altère et se déconcerte. Elle condamne ceux qui l'emploient à rester pour l'ordinaire, suivant le mot de Villemain, d'*éloquents barbares*.... De nos jours, on paraît sentir la nécessité de se remettre sous une forte discipline : de toutes parts, on s'efforce de revenir aux anciennes formes de notre langue classique; on l'étudie avec un redoublement de zèle, on se livre à des recherches à la fois profondes et minutieuses sur les maîtres de notre littérature; on travaille à dresser un inventaire de toutes leurs richesses, pour les reconquérir sur la désuétude qui les a laissé perdre ou sur l'abus qui les a dénaturées. Il s'agit de faire sur les meilleurs écrivains français, depuis Corneille et Descartes, le travail que Vaugelas a fait sur les meilleurs jusqu'à Descartes et Corneille. Trouvera-t-on, pour se diriger dans cette tâche immense, une méthode plus juste et plus sûre que celle qu'il a suivie? »

*A consulter* : E. MONCOURT, *Méthode grammaticale de Vaugelas*; MORERI, *Dictionnaire historique*; PÉLISSON, *Histoire de l'Académie française*; SAINTE-BEUVE, *Nouveaux lundis*, t. VI; FRANCIS WEY, *Révolution du langage en France*, ch. XVI.

[CH. LEBAIGUE.]

**VAULABELLE.** — Achille Tenaille de Vaulabelle, né à Châtel-Censoir (Yonne) en 1799, mort à Nice en 1879, est surtout connu comme l'auteur de l'*Histoire des deux Restaurations*, publiée en six volumes en 1844 et dans les années suivantes. Après la révolution de Février, il fut élu représentant de l'Yonne à l'Assemblée constituante, où il siégea dans les rangs du parti démocratique modéré. D'abord président du comité d'instruction publique, il fut, après la retraite d'Hippolyte Carnot, nommé ministre de l'instruction publique (5 juillet 1848). Son administration ne fut marquée que par un seul acte important, le décret du 16 août 1848, qui plaça les écoles françaises et israélites de l'Algérie dans le ressort exclusif du ministère de l'instruction publique. Vaulabelle abandonna son portefeuille au bout de trois mois, à la suite d'un remaniement du cabinet dans un sens moins républicain; il eut pour successeur Freslon. Depuis ce moment, il est resté jusqu'à sa mort étranger à la politique.

**VEGIO (MAFFEO).** — Maffeo Vegio, désigné souvent par le nom latinisé de *Maphæus Vegius*, naquit à Lodi en 1406, étudia les lettres à Milan, fut appelé à Rome par le pape Nicolas V, et remplit les fonctions de secrétaire des brefs, puis de dataire; il mourut à Rome en 1458. Il a laissé plusieurs ouvrages, tous écrits en latin, qui n'ont été publiés qu'après sa mort : ce sont des traités de religion et de morale, et divers poèmes, entre autre une continuation de l'*Enéide* (imprimée dans l'édition de Virgile de 1471), qui a principalement contribué à faire connaître le nom de Vegio.

Parmi ses écrits en prose, on trouve un traité d'éducation, qui fut imprimé pour la première fois à Milan en 1491, sous ce titre : *Maphæi Vegii, patriâ Laudensis, divinarum scripturarum peritissimi et poetæ celeberrimi, Martini papæ quinti datarii, de educatione puerorum et eorum claris moribus libri sex*; in-4°. Quelques années plus tard, des imprimeurs français firent plusieurs éditions de cet ouvrage, en l'attribuant à Philelphe, et en l'intitulant : *Francisci Philelphi de liberorum educatione aurei libri sex* (Poitiers, vers 1500, in-8°; Paris, 1505, in-4°; Paris, Gourmont, 1508, in-4°). Nous avons comparé le livre de Maffeo Vegio avec celui qui a été mis sous le nom de Philelphe; les deux textes sont absolument identiques. (Voir *Philelphe*.)

Ce livre a été traduit en français en 1513 par un étudiant de l'université d'Orléans, Jean Lode, qui, se conformant à l'usage reçu en France, l'a aussi désigné comme un traité de Philelphe. Voici le titre de sa traduction : « *Le Guidon des parens en instruction et direction de leurs enfans. Aultrement appellé François Philelphe de la manière de nourrir, instruire et conduire jeunes enfans.* Nouvellement imprimé à Paris. On les vend à Paris en la maison de Gilles Gourmont. » Le *Guidon des parens* est, croyons-nous, le plus ancien livre imprimé en français qui traite de pédagogie. A ce titre, il peut être intéressant d'en dire quelques mots.

Le « Prologe » s'exprime en ces termes :

« Icy joieusement commence le très salutaire et fructueux traicté de François Philelphe, orateur et philosophe très excellent, de la manière de nourrir, conduire et diriger les enfans et leur monstrer bonnes mœurs et en icelles les informer et maintenir. Auquel gist tout art de bien et sainctement vivre, tout genre de bien dire, et auquel presque innumerables divines sentences des philosophes et theologiens sont contenues. Translaté du latin en françois par maistre Jehan Lode estudiant en luniversité Dorléans natif du diocèse du Nantes au pays de Bretaigne. A lhonneur et exaltation de messieurs les douze eschevins et principaulx gouverneurs de la noble ville et cité Dorléans : ensemble de honorable homme et saige mosieur maistre Pierre le Berruier advocat et conseiller du roy nostre sire en icelle. Aussi à l'utilité et consolation des manans et habitans dicelle. Et généralement de l'universelle chose publique Gallicaine. »

Voici les titres de quelques chapitres du livre I$^{e}$ :

« CH. I$^{er}$. Comment l'auteur monstre estre necessaire aux pere et mere pour bien instituer leurs enfans de bien et sainctement vivre.

« CH. II. Quelles choses sont diligentement à garder et observer des parens en la procreation de leurs enfans.

« CH. III. De la grande cure et sollicitude que doibvent avoir pere et mere de bien et saigement nourrir leurs enfans, après que nostre seigneur leur a donné estre et vie en ce monde.

« CH. IV. Comment est utile et proufitable acoustumer les enfans a tollerer et endurer patientement l'asperité du froid.

« CH. VI. Comment les enfans doibvent oyr sermons et parolles graves et honnestes pour tousjours en bien informer leur humain esperit.

« CH. VII. Comment jeunes enfans ne sont à espouventer par monstrueux noms, comme souvent feignent ung tas de folles femmes.

« CH. VIII. Comment jeunes enfans prealablement et devant toutes choses sont à instruire en l'amour et crainte de Dieu le créateur. »

Le livre II traite de l'instruction des jeunes enfants « ès lettres et bonnes sciences »; il ne contient à ce sujet que des recommandations générales.

Au livre III on rencontre des préceptes variés, sur l'enseignement, les occupations des enfants, etc. Le chapitre II est intitulé : « Comment chascun doibt ensuivre nature comme princesse et ductrice de la vie ». L'auteur parle ensuite des récréations, de la philosophie, des arts mécaniques, des mauvaises compagnies.

Le livre IV roule sur les devoirs des enfants envers leurs supérieurs et envers le prochain en général. On y montre « comme les enfans doibvent aymer et honorer pere et mere ». On leur recommande d'honorer leurs maîtres, les magistrats, « d'estre misericordieux vers les povres et indigens ».

Le livre V traite des mœurs, recommande la « chasteté et pudicité », la « taciturnité »; parle des soins du corps, des habits. Il faut « fuir loquacité et gloutonnerie »; « observer sobriété »; respecter les saints lieux ». Un chapitre parle de l'agriculture : « Comment Agriculture est diligentement à procurer ».

Le dernier chapitre de l'ouvrage, contenant la dernière recommandation de l'auteur, rappelle que « les adolescens doivent s'appliquer principalement à l'estude des lettres ». [J. GUILLAUME.]

**VENEZUELA.** — La République de Venezuela a une superficie de 1 115 000 kilomètres carrés, et une population de plus de 2 millions d'habitants, dont seulement un demi-million de blancs; le reste comprend des Indiens, des noirs et des métis. Le territoire du Venezuela forme huit Etats, dont chacun est divisé en deux districts; il y a en outre un district fédéral (avec la capitale, Caracas), et six territoires fédéraux. Le pouvoir législatif est composé de deux Chambres; le pouvoir exécutif est remis à un président élu pour deux ans. Les districts sont administrés par des préfets, qui ont dans leurs attributions la surveillance de l'instruction primaire. Il y a un ministère de l'instruction publique.

Le Venezuela, affranchi de la domination espagnole par Miranda et Bolivar, fit d'abord partie de la république de Colombie avec la Nouvelle-Grenade et le Pérou septentrional; en 1821, il se sépara pour former une république indépendante. D'incessantes guerres civiles, de stériles révolutions, ont retardé les progrès de la civilisation; néanmoins il faut reconnaître que le Venezuela est l'un des pays de l'Amérique du Sud où la culture intellectuelle est le plus en honneur. Il possède deux universités, à Caracas et à Mérida, treize collèges nationaux, une école d'ingénieurs, une école de commerce, une académie des beaux-arts. L'enseignement primaire est, d'après la loi, gratuit et obligatoire; mais les écoles sont généralement installées dans des locaux insuffisants, la plupart des maîtres manquent de préparation professionnelle, et la fréquentation laisse beaucoup à désirer. Les frais de l'enseignement primaire sont supportés moitié par le gouvernement central et moitié par les districts.

De renseignements publiés en 1884 par le Bureau d'éducation de Washington nous extrayons les indications suivantes sur l'état des écoles primaires à cette époque : « Comme il n'existe pas de maisons d'école, on a l'habitude de payer à l'instituteur, outre son traitement, une indemnité trimestrielle en échange de laquelle il est tenu de fournir une salle de classe avec le mobilier nécessaire. Ce mobilier se réduit ordinairement à des caisses et des barils vides qui servent de sièges aux élèves. Presque toutes les écoles sont organisées selon ce système. Dans quelques villes cependant on rencontre des exceptions : certaines écoles y sont installées dans un local loué à cet effet, et les instituteurs n'y reçoivent que le traitement affecté aux fonctions enseignantes. Dans ces écoles-là, il y a des tableaux noirs, des bancs et des pupitres. Les instituteurs qui ont à fournir le local scolaire sont payés de 48 à 88 dollars par trimestre; ceux qui enseignent dans les écoles dont le local est fourni par l'administration reçoivent de 15 à 40 dollars par mois. Les heures de classe sont de 8 à 11 heures le matin et de 2 à 4 heures l'après-midi. Dans les villes, les sexes sont séparés. Il n'existe aucune distinction ou séparation fondée sur la race ou la couleur. Les matières enseignées sont la lecture, l'écriture, la grammaire, le calcul et la géographie. »

D'après le document américain cité ci-dessus, un dixième seulement de la population adulte serait en état de lire et d'écrire. Un autre document affirme que, d'après la plus récente statistique, sur un total de 532 313 enfants d'âge scolaire, 494 062 enfants resteraient privés d'instruction, soit près de 93 %.

Un troisième document (*Bulletin of the International Bureau of the American Republics*, Washington : *Annual Review Number*, août 1910) dit que le nombre des écoles primaires et de leurs élèves au Venezuela, en 1909, était le suivant :

| | ÉCOLES | ÉLÈVES |
|---|---|---|
| Écoles nationales. . . | 1014 | 32 141 |
| Écoles fédérales. . . . | 146 | 4 817 |
| Écoles municipales. . | 225 | 7 537 |
| Écoles privées . . . . | 154 | 4 092 |
| Écoles du second degré. | 4 | 131 |
| | 1543 | 48 718 |

Sur ces 1543 écoles, il y avait 731 écoles de garçons, 574 écoles de filles, et 238 écoles mixtes.

**VENTILATION.** — A l'école, où des élèves, souvent en grand nombre, sont réunis pendant plusieurs heures, il est nécessaire de veiller au renouvellement de l'air, afin de le maintenir dans un état de pureté indispensable à la santé des enfants.

C'est que cet air devient rapidement nocif. Il est vicié dès que la proportion d'acide carbonique atteint 4 pour 10 000, et il est nuisible quand la proportion approche de 10 pour 10 000. Le règlement des écoles françaises prévoit un cubage d'air de 5 mètres par élève, mais cette proportion n'est suffisante que si l'air est constamment renouvelé.

Non seulement l'air exhalé des poumons à chaque expiration contient 4 % d'acide carbonique et de la vapeur d'eau, mais en outre l'atmosphère de la classe est encore viciée par les sécrétions sudorales, la malpropreté des vêtements, le manque d'hygiène de l'enfant, les poussières mises en mouvement pendant les entrées et les sorties, et par les produits de la combustion du chauffage, de l'éclairage artificiel, etc.

De toutes ces causes il résulte qu'un enfant qui a, en entrant en classe, 5 mètres cubes d'air, élève en une heure la proportion d'acide carbonique à 25 pour 10 000.

On comprend dans ces conditions la nécessité d'assurer une ventilation continue et régulière dans la classe.

Le règlement scolaire prescrit l'ouverture des fenêtres pendant le quart d'heure de récréation qui sépare les classes; mais, outre que cette règle n'est pas toujours strictement appliquée, elle est insuffisante, comme nous venons de le voir.

Il faut assurer dans la classe une ventilation permanente, de façon à permettre un échange continuel entre l'air extérieur et l'air vicié du dedans.

Beaucoup de procédés sont employés pour obtenir ce résultat. Nous devons dire que bien peu atteignent le but souhaité.

L'air introduit doit être aussi pur que possible; il ne doit pas refroidir la température de la classe, et il ne doit pas, tout en assurant le renouvellement de l'atmosphère, occasionner des courants d'air nuisibles à la santé. Les moyens les plus usités sont : les vasistas tournant sur un axe horizontal et placés à la partie supérieure des fenêtres, les impostes mobiles, les vitres perforées et les toiles métalliques. Ces procédés sont utilisables pendant l'été, mais ils ne sont guère possibles en hiver, lorsque la température extérieure est voisine de zéro.

Aussi a-t-on cherché des procédés permettant un renouvellement d'air assuré d'une façon constante et sans l'intervention du maître. Malheureusement les appareils employés nécessitent des frais d'installation assez élevés, et souvent des propulseurs mécaniques.

On a cherché aussi à combiner la ventilation avec le chauffage. L'air pur pris au dehors est porté à la température ambiante par l'appareil de chauffage avant d'arriver à la classe, et des gaines situées au niveau du plafond permettent l'évacuation de l'air vicié.

Les Anglais font fréquemment usage d'un système appelé *air pump ventilator*, sorte de tuyau allant de la classe au-dessus du toit et surmonté d'un aspirateur à ailettes.

Un autre procédé de ventilation consiste en une cheminée d'appel de l'air vicié, s'ouvrant à la partie supérieure de la pièce. Dans l'intérieur de la cheminée se trouvent à différentes hauteurs des becs de gaz que l'on allume lorsqu'on désire renouveler l'atmosphère. L'air pur est amené directement du dehors par des ouvertures ménagées dans le mur.

On a aussi imaginé des appareils où le renouvellement de l'air est produit par un écoulement d'eau dans un conduit spécial.

Mais, comme nous l'avons dit, ces divers appareils sont très dispendieux.

Outre la classe, il y a une pièce où la ventilation permanente doit être constante : c'est le dortoir dans les lycées d'internes. L'élève y passe huit à neuf heures chaque nuit, et il doit y respirer un air aussi pur que possible. Il faut pour cela lui en fournir environ 40 mètres cubes. Il y a donc une nécessité absolue à assurer le renouvellement de l'air par l'un des procédés que nous venons de décrire.

Pour conclure, nous dirons que, pour les écoles de nos pays, la ventilation qui nous semble pratique

peut être divisée en deux parties selon la saison : la ventilation d'été et la ventilation d'hiver.

La ventilation pendant la saison chaude peut être assurée sans inconvénient par des vasistas situés dans les parties supérieures des fenêtres, vasistas munis de joues latérales ne permettant l'arrivée de l'air que par la partie supérieure. Pour l'hiver, nous pensons que le mode de ventilation le plus simple et le moins dispendieux est celui qui, combinant la ventilation avec le chauffage, assure constamment un renouvellement d'air pur, porté à une température voisine de l'air de la classe. [Dr L. DUFESTEL.]

**VERDIER.** — Jean Verdier, médecin et avocat, né à la Ferté-Bernard en 1735, mérite une mention dans ce Dictionnaire pour ses tentatives originales dans le domaine de l'éducation. Ses connaissances en médecine lui avaient valu la place de conseiller-médecin ordinaire du roi Stanislas; il avait en outre publié divers ouvrages sur la jurisprudence de la médecine. En 1763, après la mort du roi de Pologne, il quitta Nancy et vint s'installer à Paris. Là, il conçut l'idée d'un établissement à la fois médical et pédagogique, qu'il appela « Maison d'éducation physique et morale »; les « enfants et jeunes gens infirmes et valétudinaires » devaient y trouver « les soins d'une bonne instruction, réunis au traitement de leurs infirmités et maladies ». Il publia en 1772 le prospectus de cet établissement, qui s'ouvrit l'année suivante. En même temps, il fit paraître une série de petits volumes intitulés *Recueil de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'homme par les agents physiques et moraux*, dans lesquels il exposa ses idées sur le rôle que devraient jouer en éducation l'exercice physique et la gymnastique médicale. « Mon dessein, dit-il, n'est pas de donner lieu aux instituteurs et moralistes d'empiéter sur la médecine clinique, dont l'objet est de porter secours aux malades dans leur lit; mon motif est de répandre la connaissance et l'usage de la médecine économique, pédagogique et morale, dont l'objet est d'aider la nature dans le développement des facultés du corps humain, et de prévenir ses maladies.... Regardant l'art de l'éducation, tel qu'il est actuellement, comme un embryon conçu dans le sein de la médecine économique des anciens, mon but est de me servir des secours de la médecine plus perfectionnée de nos jours, pour le faire renaître et le mettre entre les mains de ses maîtres, afin qu'ils puissent l'élever et le nourrir. Je n'aspire qu'à l'honneur de rappeler les instituteurs et moralistes au grand problème que Descartes leur a proposé, en les invitant de chercher dans la médecine les moyens de rendre l'homme plus spirituel et plus sage. » Verdier n'appartient point, comme on pourrait le croire, à l'école philosophique des encyclopédistes; il a grand soin, au contraire, de protester de son attachement à la religion et de son respect pour toutes les autorités. Il subit toutefois, comme tous ses contemporains, l'influence du grand mouvement d'idées qui devait produire dans l'éducation nationale de si profondes réformes; et voici comment il en parle : « Les progrès des sciences et des arts ont rendu le règne de Louis le Grand comparable à ceux d'Alexandre, d'Auguste, de Charlemagne et de François Ier; mais la réformation des écoles est une révolution qui caractérisera le règne de Louis le Bien-Aimé, et qui ne le rendra comparable qu'à lui-même. Tout s'empresse de répondre aux vœux du monarque. L'effervescence est générale; les ministres et les tribunaux se sont réunis pour proposer à la société, que dis-je? à l'humanité, ce grand problème : Quels sont les vrais moyens de produire les hommes les plus parfaits, les meilleurs citoyens?... Il ne s'agit de rien moins que de métamorphoser les hommes, et de refondre la société; il ne s'agit de rien moins enfin que de reproduire une nouvelle race d'hommes. » L'établissement fondé par Verdier eut du succès; au bout de peu d'années, le fondateur associa, aux enfants infirmes qu'il se chargeait de guérir, des élèves ordinaires. « La maison d'éducation de M. Verdier, lit-on dans un règlement de 1777, est destinée : 1° aux enfants du plus bas âge, faibles, valétudinaires, difformes, et autres qui ont besoin d'un régime ou d'un traitement particulier, pourvu que leurs infirmités ne soient pas contagieuses; 2° à ceux qui, étant destinés aux plus hauts emplois et aux premières professions, ont besoin de l'éducation la plus approfondie et la plus cultivée. » Pour faire mieux connaître sa maison et son système, Verdier publia en 1777 un volume intitulé : « *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'Etat*, contenant les plans d'éducation littéraire, physique, morale et chrétienne, de l'enfance, de l'adolescence, de la première et la seconde jeunesse, et des règlements généraux d'éducation ». Ce livre médiocre, indigeste et mal écrit, qui ne saurait être comparé, pour la vigueur de la pensée et l'originalité des vues, à ceux de La Chalotais, du président Rolland et de Philipon de la Madelaine, attira à son auteur des difficultés de diverse nature. Le grand-chantre voulut obliger Verdier à changer le titre de son établissement en celui de « petite école », et à limiter son enseignement à la lecture, à l'écriture et au calcul; l'université, d'autre part, prétendait le forcer à envoyer ses élèves aux classes d'un collège. Pour se défendre, Verdier fit imprimer en 1779 un *Mémoire à consulter* sur les fonctions et les droits des instituteurs, où l'on trouve des détails intéressants sur l'histoire de l'université et celle des petites écoles; un peu plus tard parut un second *Mémoire* sur les droits respectifs des juridictions naturelles, civiles, ecclésiastiques et scolastiques.

En 1787, Buffon, désirant agrandir le Jardin du roi, fit exproprier Verdier, dont la maison était contiguë aux terrains de cet établissement. Cette mesure ruina le médecin instituteur, qui dut renoncer à son entreprise. Pendant la Révolution, Verdier s'occupa tour à tour de politique, d'éducation et de médecine. Au commencement de 1792, il publia un *Discours sur l'éducation nationale*, dans lequel il annonce un *Plan d'éducation nationale* qui n'a jamais vu le jour : ce ne devait être, d'ailleurs, qu'une réédition des idées contenues dans ses ouvrages antérieurs. Il fut membre de la Commune de Paris après le 10 août, et, en cette qualité, chargé de donner des soins médicaux à Louis XVI pendant la détention de celui-ci. Lors de la création de l'Académie de législation, il y devint professeur de médecine légale. Dans la dernière partie de sa carrière, il fit paraître encore divers ouvrages d'enseignement et de médecine, entre autres un *Art d'étudier et d'enseigner les langues française et latine séparément et conjointement*, 1804. Verdier est mort à Paris en 1820. [J. GUILLAUME.]

**VERGERIO.** — Pierre-Paul Vergerio (qu'il ne faut pas confondre avec le prélat du même nom, qui vécut au seizième siècle) naquit vers 1350 à Capo d'Istria; il étudia à Padoue et à Florence, et acquit une grande réputation comme érudit et littérateur. Il devint, vers 1400, précepteur des enfants de François de Carrare, seigneur de Padoue; il écrivit à cette occasion un traité *Des bonnes mœurs* (*De ingenuis moribus*), dédié à l'un de ses élèves, Ubertino de Carrara. Il accompagna plus tard le cardinal Zabarella au concile de Constance, puis passa au service de l'empereur Sigismond, qu'il suivit en Hongrie : c'est dans ce pays qu'il mourut en 1419. Il a été fait au quinzième et au seizième siècle d'assez nombreuses éditions du traité d'éducation de Vergerio; celle que possède la bibliothèque du Musée pédagogique de Paris a été imprimée à Florence par Francesco Dini; elle ne porte pas d'indication de date; le titre de l'opuscule, qui compte 67 pages et qui est réuni à quatre autres traités de divers auteurs, est : *Petri Pauli Vergerii Justinopolitani ad Ubertinum Carrariensem De ingenuis moribus opus præclarissimum.* Ce petit ouvrage n'offre rien de remarquable, et l'on a peine à s'expliquer la réputation dont il a joui; il ne contient que les lieux communs de morale qui se retrouvent dans tous les écrits pédagogiques de cette époque. Il existe une traduction française, assez défectueuse, du traité de Vergerio, publiée sous ce titre : *De ingenuis moribus, auctore Petro Paulo Vergerio, traduction par M. le vicomte de Carrière*, Paris, H. Champion, 1878, brochure in-16 de 64 pages.

**VERLAC.** — Bertrand Verlac, publiciste français, né à Montpellier en 1757, est l'auteur de divers ouvrages traitant de questions de politique, de morale ou d'éducation. Il fut d'abord avocat au présidial de Nîmes. A l'époque de la Révolution, il était professeur d'anglais à l'Ecole de la marine de Vannes; il fit paraître en 1790 un *Nouveau plan d'éducation pour toutes les classes de citoyens, suivi d'un Traité de la liberté civile traduit du docteur Price.* Voici comment Verlac dépeint le *magister* de l'ancien régime : « Un homme à 50 écus de gages qui est tout à la fois le barbier, le chantre, le carillonneur et le maître d'école, qui a femme et enfants, et, par conséquent, assez inquiété par sa pauvreté et les soucis de son ménage, tel est le sujet qui préside à l'éducation des gens de la campagne ». Il propose qu'on charge un maître spécial de donner aux enfants et aux adultes l'instruction morale et civile. « La nouvelle éducation doit enseigner que catholiques et protestants sont chrétiens et frères, que nobles et roturiers sont hommes et égaux, qu'ensemencer son champ ou veiller à la garde de nos frontières sont des professions également honorables.... Et comme parmi les habitants de la campagne il en est plusieurs qui, devant vivre de leur travail journalier, retiennent leurs enfants chez eux pour les aider, je désirerais qu'on les obligeât d'aller à l'école, car l'éducation importe plus à la patrie qu'aux parents (sauf à les indemniser d'une autre manière). Et pourquoi, d'ailleurs, ne serait-il pas instruit, ce paysan qui, devenu un jour le consul du lieu, aura des différends à terminer, le bon ordre à maintenir, qui, député vers sa province, aura les intérêts de son canton à défendre?... Pourquoi ne lui délierait-on pas la langue, pour être en état au moins de se plaindre d'une injustice ou d'une oppression, pour pouvoir terminer par lui-même et avec son adversaire une discussion qui, devenue bientôt un procès, les ruinera tous deux? — Où trouver le temps? Rendez l'école attrayante, il y emploiera le temps qu'il passe au jeu, au cabaret. »

La même année, Verlac publia deux *Mémoires* adressés à l'Assemblée nationale et relatifs à son plan d'éducation. Il perdit sa place par suite de la nouvelle organisation des écoles de la marine, et fut nommé commis au bureau des colonies (ministère de la marine). Sous le Directoire, il devint, en l'an V, professeur à l'école centrale du département de Vaucluse. Son hostilité contre le régime impérial l'empêcha d'obtenir un emploi dans l'Université. Ses derniers écrits sont des pamphlets politiques contre le gouvernement de Napoléon. Il mourut à l'hôpital à Paris en 1819.

**VESTIAIRE.** — Les vestiaires sont des locaux aménagés dans les écoles en vue du dépôt des vêtements de dessus, des parapluies, des paniers, etc., des élèves.

Cette partie des constructions scolaires n'a été prévue que depuis fort peu d'années. On sait, en effet, combien étaient négligés avant 1878 les bâtiments destinés aux écoles et combien étaient alors restreintes les exigences de l'administration. Mais, depuis les lois qui ont assuré aux communes la participation de l'Etat à leurs dépenses d'installation d'écoles, les prescriptions administratives ont été plus précises et plus sévères.

Un Règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'école, dressé en 1880, a prévu, dans les locaux à organiser, l'établissement de vestiaires desservant une classe ou plusieurs classes contiguës, avec rayons à claire-voie pour les paniers et porte-manteaux pour les vêtements.

Une figure accompagnait le texte de ces instructions, qui avaient été rédigées par le comité des bâtiments scolaires et envoyées à toutes les commissions départementales intéressées aux projets de constructions scolaires.

Il faut se garder de considérer le vestiaire de l'école comme une addition inutile et de simple luxe. C'est souvent dans les plus modestes, on peut dire dans les plus pauvres installations, que cette pièce est indispensable. Les petites écoles situées dans des régions montagneuses reçoivent, en effet, des enfants venus souvent de points fort éloignés, par des chemins difficiles, dégradés, boueux. Il importe que ces élèves puissent déposer quelque part, pour ne pas encombrer la classe, les vêtements ou les chaussures de dessus qu'ils reprennent au départ. Il est surtout nécessaire que les provisions apportées pour le déjeuner et le goûter soient mises en lieu sûr hors de la pièce où l'on travaille. Le vestiaire reçoit toutes ces décharges, et, à l'heure des repas, il peut servir de réfectoire aux élèves qui ne doivent rejoindre leur famille qu'après la classe du soir. Enfin, il forme un intermédiaire utile entre l'extérieur et la classe, qu'il met à l'abri des courants d'air gênants pour les élèves déjà placés, et qu'il préserve de la boue, de la neige ou de l'eau qu'entraînent, à leur entrée, les élèves qui arrivent.

L'administration a, d'ailleurs, laissé aux communes toute la latitude possible en ce qui concerne les dimensions et l'organisation du vestiaire de l'école. On l'installe en un coin du préau couvert, sous le vestibule ou dans un couloir de dégagement, on ne lui ménage qu'une place très étroite, on économise sur sa part, ou bien on le développe suivant l'importance de l'école ou les ressources dont on dispose. Dans tous les cas, il est bien de l'exiger et d'applaudir à son installation.

On ne saurait qu'encourager les communes qui s'imposent des sacrifices pour assurer aux élèves des écoles primaires une installation large et saine. Des habitudes d'ordre, de propreté, une certaine allégresse d'esprit, un équilibre moral plus constant, sont certainement dus en partie à l'influence des choses avec lesquelles l'enfant est en contact. Sans l'efféminer donc, ne lui mesurons ni les soins, ni l'espace, ni le bien-être raisonnables. [GEORGES PETIT.]

**VICTORIN DE FELTRE.** — C'est vers l'année 1378 que naquit, dans une petite ville appartenant aux possessions de terre ferme de la république de Venise, Victor Rambaldoni, qui fut désigné dans la suite, à cause de l'exiguïté de sa taille, par le diminutif de *Victorin*, auquel on joignit le nom de sa ville natale, *Feltre*.

Sa famille, qui avait occupé jadis un certain rang, se trouvait alors dans un état de fortune voisin de l'indigence. Bien qu'à contre-cœur, son père, Bruto de Rambaldoni, et sa mère Monda, qui chérissaient tendrement ce fils unique, durent le laisser partir pour Padoue, dont l'université brillait alors d'un vif éclat ; à Feltre les maîtres et les livres eussent manqué pour cultiver les brillantes facultés qu'annonçait le jeune homme.

A Padoue, Victorin, tout en étudiant, dut pourvoir lui-même à son entretien ; il se fit à cet effet le répétiteur de quelques jeunes gens nobles. En même temps, il suivait les leçons de belles-lettres et d'éloquence du célèbre Jean de Ravenne, qui avait été le disciple favori de Pétrarque ; il étudiait la langue latine sous Gasparino Barzirza, la dialectique sous Paolo Nicoletti, la philosophie naturelle et morale sous Jacques della Torre. Il s'adonna également à l'étude de la théologie et du droit canon sous Paolo Veneto ; et, son goût le portant aussi du côté des sciences positives, il voulut apprendre les mathématiques, alors enseignées à Padoue par le célèbre Pellacano, maître très savant, mais âme sordide et intéressée. Victorin, qui n'avait pas le moyen de payer les leçons de Pellacano, entra pendant un certain temps à son service comme domestique, et obtint, en échange du travail servile auquel son amour de la science l'avait fait se condamner lui-même, le droit de participer à l'enseignement de l'avare professeur. Il lui manquait encore, pour compléter le cycle des études alors en faveur, la connaissance de la langue grecque : il l'acquit en suivant les leçons du docte Guarino de Vérone, dont il devint bientôt le meilleur élève, et qui le choisit pour précepteur de son propre fils.

A son zèle pour l'étude des sciences et des lettres, Victorin joignait le goût des exercices du corps, auxquels il s'adonnait avec succès ; il excellait à la course, au saut, à l'escrime, à tous les jeux gymnastiques, et se montrait cavalier adroit et vigoureux. Aussi eut-il

bientôt la réputation d'un instituteur hors de pair, non moins recommandable par ses connaissances et ses talents que par l'intégrité de ses mœurs et par la sainteté de sa vie: s'il est juste d'appeler saint celui dont l'activité n'avait d'autre mobile que son propre perfectionnement, l'utilité d'autrui, et la consolation de ses vieux parents, de sa mère en particulier, de laquelle il ne se sépara plus dès qu'il put gagner assez de pain pour le partager avec elle.

Après avoir obtenu le grade de docteur, Victorin enseigna la rhétorique et la philosophie au gymnase de Padoue, tout en dirigeant un collège particulier dans lequel il réunit pendant plusieurs années l'élite de la jeunesse studieuse.

Arrivé à l'âge mûr, et voyant croître parmi les étudiants le dérèglement des mœurs, sans que son exemple et ses avis pussent retenir sur la pente du vice cette nouvelle génération au salut de laquelle il voulait travailler, il quitta Padoue vers 1422 et alla chercher à Venise un nouveau champ d'action. Là, ses leçons furent suivies par de nombreux disciples, dont plusieurs appartenaient à la classe populaire : non seulement il instruisait gratuitement ses élèves pauvres, mais il consacrait à leur entretien les honoraires que lui payaient les élèves riches. La renommée de Victorin s'étendit promptement de Venise jusque dans les autres cités italiennes. Le marquis de Mantoue, Jean-François de Gonzague, cherchait à ce moment un précepteur pour ses fils: il fit proposer cet emploi à Victorin, en accompagnant sa proposition des offres les plus honorables et les plus généreuses. Victorin hésita d'abord : il n'accepta que lorsqu'il eut reçu du marquis — l'un des princes les plus instruits et les plus sages de son temps — l'assurance que le précepteur aurait sur ses élèves une entière autorité, et que le père n'entendait conserver pour lui que le privilège de la tendresse paternelle.

Victorin se rendit à Mantoue en 1423. Il demanda, comme une condition essentielle du succès de sa tâche, une résidence appropriée. Le prince l'installa avec ses élèves dans un édifice situé à quelque distance de son château et appelé la *Casa gioiosa* (la *Maison joyeuse*) ; c'était une maison de plaisance, qui avait été consacrée jusqu'alors à des divertissements mondains; elle était entourée de jardins délicieux, décorée avec le plus grand luxe, et pourvue de tous les agréments désirables. En entrant dans cette somptueuse demeure, le sage instituteur comprit aussitôt tout le parti qu'il pourrait tirer de cette installation si favorable, où, au milieu des jardins et sans communication avec la cour du prince, il réaliserait le rêve d'une école semblable aux antiques gymnases d'Athènes et aux jardins d'Académus. (*Eâ primo ingressu Victorinus delectari visus est ; habet enim umbracula et deambulationes optimas, quæ res maximè gymnasiis convenire putabantur.* Prendilacqua.) Craignant toutefois que le luxe des appartements où il allait vivre avec ses élèves n'exerçât sur eux et sur lui-même une influence fâcheuse, il demanda et obtint que l'ameublement de la maison, ainsi que le train journalier des repas et de toute l'existence, fussent ramenés à une simplicité plus sévère. Il changea également le nom de l'édifice, qui fut appelé désormais *Casa giocosa* (*Maison des jeux*), tant à cause des peintures qui en décoraient les murs et représentaient des enfants jouant (*Jocosa dicta est a picturæ varietate, quum in eâ multæ ludentium puerorum imagines videbantur.* Prendilacqua), que par une réminiscence classique des *ludi* de l'antiquité, ces écoles qui réunissaient à la fois les exercices du corps et ceux de l'esprit. Après avoir ainsi rebaptisé sa maison, Victorin en assura l'ordre et la tranquillité en en faisant garder rigoureusement la porte par une personne de confiance : personne ne put en franchir le seuil sans la permission du précepteur. (*Janitor in limite positus, ne quis ignaro præceptore aut admitteretur aut egrediretur.* Prendilacqua.) Cette discipline fut maintenue non seulement dans les premières années, où Victorin reçut sur ses genoux les jeunes princes presque au sortir du berceau, mais encore dans les dernières, à l'époque où les plus jeunes de ses élèves avaient déjà dépassé l'âge de l'adolescence, et où ils étaient entourés d'une troupe nombreuse de nobles condisciples venus des diverses parties de l'Italie, ainsi que de la Grèce, de la France, de l'Allemagne, et d'autres pays étrangers, pour recevoir l'enseignement que donnait l'Académie de Victorin. Cette académie fut reconnue comme un véritable institut international pour l'éducation des princes et des jeunes gens des plus hautes classes par l'empereur Sigismond, qui, lors de sa venue à Mantoue en 1433, érigea l'école de Victorin en établissement public, l'assimila pour les immunités et les privilèges aux universités les plus renommées, et lui accorda le titre de *Gymnase littéraire*. Cette distinction fut confirmée encore du vivant de Victorin par les diplômes des empereurs Albert II en 1439 et Frédéric III en 1442 et 1445. Elle était pleinement justifiée par la valeur des maîtres illustres que Victorin avait appelés à l'aider dans sa tâche, et par l'abondance des ressources matérielles dont son établissement était fourni, telles entre autres que la précieuse bibliothèque que les Gonzague avaient fondée avec l'aide de Pétrarque et que l'industrie de Victorin avait enrichie de nombreux manuscrits. Celui-ci, cédant à l'impulsion de son cœur généreux, avait, en outre, ouvert à Mantoue, à côté de la *Casa giocosa*, un autre institut plus modeste où étaient entretenus et instruits à ses frais des jeunes gens sans fortune chez lesquels il avait remarqué des dispositions pour l'étude. Ces élèves gratuits atteignirent le nombre de soixante-dix. Victorin ne possédait rien en propre, quelquefois pas même l'habit qu'il portait, bien qu'il lui eût été assigné un traitement de vingt sequins d'or par mois, avec la faculté de puiser dans le trésor du prince autant d'argent qu'il en désirerait; sans compter les divers bénéfices dont il fut revêtu, et la jouissance d'une agréable villa près de Pietole, que la tradition représentait comme l'ancien domaine du chantre de l'*Énéide*, auquel Victorin ressemblait par la pureté virginale du cœur, par la tendresse des sentiments et par le culte du beau. Son inépuisable charité, toujours prête à secourir autrui, explique pourquoi il resta pauvre au milieu de tant de richesses. Comme sa piété le porta à faire bâtir une église à la Madone *del Carmine*, sa générosité lui fit doter des hospices, secourir des malades, entretenir de nombreuses familles d'indigents ; il fut le protecteur et le bienfaiteur de tous les malheureux qui s'adressaient à lui.

Sa position dans la famille du marquis de Mantoue était devenue celle d'un véritable père spirituel. Il défendit contre la volonté de François de Gonzague la vocation religieuse de la princesse Cécile, son élève, qui désirait entrer au couvent. Il s'interposa dans la querelle qui éclata entre l'aîné de ses élèves, Ludovic, et son jeune frère Charles, et l'empêcha d'avoir une issue funeste ; il réussit à réconcilier avec son père offensé ce même Ludovic, qui en 1436 avait pris inconsidérément les armes en faveur du duc de Milan contre la république de Venise, dont le marquis de Mantoue était alors le capitaine général. Sa douce et pacifique influence s'étendait sur la ville tout entière, dont il fut pendant vingt-deux ans la vivante providence.

Une mort paisible l'enleva à ses travaux le 2 février 1446. La somptuosité des funérailles que lui fit la cité de Mantoue contrasta avec la simplicité de la tombe qu'il s'était choisie lui-même, dans le cimetière de l'église du Saint-Esprit, à côté du lieu où reposait déjà sa mère, et sans une pierre qui en indiquât l'emplacement à la postérité. Ce n'est que de nos jours qu'un monument modeste a été élevé là par la piété des instituteurs mantouans.

Les vertus de Victorin furent célébrées après sa mort par plusieurs de ses disciples, qui se firent un honneur de retracer la vie et les actions du maître qu'ils avaient aimé. Le célèbre Victor Pisanello reproduisit son image sur la toile et sur le bronze, accompagnée de l'emblème du phénix qui nourrit ses petits de son propre sang. Voici le portrait que nous a laissé de lui la plume d'un de ses biographes : « Petit de taille, sec, le teint tirant sur le rouge, presque brûlé, la lèvre inférieure un peu proéminente; il avait une voix sonore et douce qui charmait grandement ses auditeurs, et dans ses gestes et toute son attitude

gardait toujours une réserve pleine de dignité; de sorte qu'à première vue on l'aurait pris pour un philosophe de l'antiquité. »

Parmi ses élèves les plus célèbres, il faut mentionner Frédéric de Montefeltre, qui fut duc d'Urbin; Ognibene de Lonigo, qui continua à Vicence l'enseignement de Victorin; les savants Gregorio Correro, Lorenzo de Castiglione, et Sassuolo de Prato, auquel Victorin avait donné un exemplaire de Xénophon portant une affectueuse dédicace, exemplaire conservé à la bibliothèque Laurentienne de Florence; et particulièrement Francesco Prendilacqua de Mantoue, qui écrivit vers 1474, pour honorer la mémoire de son maître, son beau Dialogue sur la vie de Victorin de Feltre (*Dialogus de Vitâ Victorini Feltrensis*), source la plus abondante et la plus autorisée à laquelle aient puisé les nombreux biographes modernes de Victorin; il convient d'y joindre le Commentaire sur la vie de Victorin de Feltre (*Commentariolus de Vitâ Victorini Feltrensis*), écrit vers 1460 par Bartolommeo Sacchi de Piadena, surnommé Platina.

Il reste à parler des principes pédagogiques de Victorin et de sa méthode d'éducation. Imbu des idées platoniciennes sur l'âme, qu'il avait puisées dans la culture littéraire classique de son temps, il croyait avec Virgile que les âmes des hommes étaient comme autant de semences d'origine et de nature divine, déposées dans les corps pour y germer comme dans un terrain où, selon la composition élémentaire et la fécondité procurée artificiellement par la culture, elles devaient être modifiées dans leur développement et révéler d'autant mieux les facultés innées qu'elles portaient en elles, qu'elles en seraient moins empêchées par la matérialité des corps :

Igneus est ollis vigor et cœlestis origo
Seminibus, quantum non noxia corpora tardant.
(*Æneid.*, VI, v. 730.)

Le but véritable et unique de l'éducation en général, et de celle de l'enfant en particulier, était donc pour Victorin de corriger le corps, par nature défectueux et contraire à l'âme, afin que celle-ci pût sans obstacle se révéler dans la vie ce qu'elle était par création divine, une étincelle de l'éternelle lumière; il s'agissait de rendre aux âmes immortelles cette liberté qui leur était ravie par l'union avec des corps mortels. De là le choix de moyens propres à mortifier les mauvaises tendances du corps, à en accroître la puissance par la santé, et à obtenir pour résultat, selon la formule *mens sana in corpore sano*, l'homme parfait. C'est l'imitation qui donne l'impulsion à toute cette évolution composée d'une série indéfinie de progrès, de reculs, et de nouveaux progrès: le fondement de tout édifice pédagogique est l'exemple du maître. Voilà pourquoi, avant d'enseigner les autres, Victorin voulut être lui-même sain, agile, fort, de bonnes mœurs, sobre, vertueux, docte en beaucoup d'arts, homme spirituel. Sa première préoccupation était l'étude du naturel présent de l'élève et des conditions antérieures de la famille, pour y découvrir les influences de l'hérédité et de l'atavisme, et pour choisir le genre d'activité sur lequel il était opportun de faire porter de préférence les exercices, et les arts auxquels il convenait d'appliquer chacun, sans exclure même les plus faibles ou les plus vicieux. Sans s'imposer toutefois, sans prétendre modeler tous les caractères sur un seul type, il secondait les inclinations et dirigeait les volontés vers le genre d'action où chacun se sentait le plus capable de réussir, fidèle au précepte de Virgile :

Nec verò terræ ferre omnes omnia possunt.
(*Georg.*, II, v. 109.)

Aussi l'enseignement, dans l'école de Victorin, était-il des plus variés, ainsi qu'en témoigne Platina : « Victorin, écrit celui-ci, proposait aux enfants plusieurs études en même temps; car il disait que comme le corps se restaure par la variété des aliments, ainsi le font les âmes par l'alternance des matières d'études. Il louait beaucoup ce que les Grecs ont appelé *encyclopédie*, parce que, disait-il, la science et l'érudition se composent de disciplines nombreuses et variées, et qu'il était très à propos que chacun, selon l'occasion et l'utilité, sût discourir des choses naturelles, de la morale, de l'astronomie, de la géométrie, de la musique, du chant, de l'arithmétique, et de la stéréométrie. » Il y joignait une ample culture littéraire et philosophique, dont nous parlerons tout à l'heure. Et si, malgré tout, il arrivait qu'un enseignement pour lequel un élève témoignait de l'inclination fît défaut à son école, il s'empressait de le lui procurer, fallût-il s'adresser ailleurs et dût-il en résulter pour lui un accroissement de dépense.

En dehors des cas spéciaux, son programme consistait, pour les débuts, à enseigner aux enfants les premiers éléments de la lecture et de l'écriture, par manière de jeu, au moyen de tablettes peintes de diverses couleurs, et portant la figure des lettres, qu'il faisait combiner pour former des mots : suivant ainsi les exemples que nous a laissés Quintilien, plutôt que préludant à Frœbel.

Ensuite, selon ce que rapporte son disciple Sassuolo, venaient des exercices destinés à « expliquer et commenter les poètes, enseigner l'histoire, former la prononciation à une accentuation correcte. Ce sont là les parties auxquelles il pense devoir donner la première place et les soins les plus diligents dans l'instruction de l'enfant; vu que celui-ci, après s'en être rendu maître, trouvera la voie facile pour aborder des études plus hautes.... En conséquence, il présente d'abord aux enfants Virgile, Homère, Cicéron et Démosthène, pour qu'ils les apprennent; et quand ils s'en sont nourris comme d'un lait pur et non corrompu, et que leur estomac a acquis ainsi un peu de force et de vigueur, il pense qu'ils peuvent avec sécurité aborder les historiens et les autres poètes, aliments plus difficiles à assimiler. Dans les quatre premières années, il explique complètement toutes les lois de la grammaire. Puis, divisant toute l'éloquence en deux parties, la dialectique et la rhétorique, il croit qu'il faut apprendre en premier lieu la science du raisonnement, guide et maîtresse de toutes les autres; il y exerce assidûment les jeunes gens, et ne les accoutume point aux interrogations captieuses ou aux misérables conclusions pleines d'erreur et de fausses apparences, auxquelles s'adonnent aujourd'hui si volontiers les précepteurs, avant d'enseigner à définir les choses, à diviser les genres, à enchaîner les concepts pour en tirer une conséquence parfaite. Il leur donne ensuite la connaissance des sophismes, non point pour qu'ils s'en servent pour obscurcir la vérité, mais afin qu'ils puissent avec plus de sûreté distinguer entre le vrai et le faux dans leurs propres jugements. Puis on vient à la rhétorique; et il veut, pour que des préceptes on passe à l'action, que les jeunes gens se livrent assidûment aux exercices de déclamation, sur des sujets empruntés aux plaidoyers du forum, aux harangues populaires ou sénatoriales. Tu sais que telle était la manière en laquelle les anciens faisaient l'éducation des orateurs; lesquels, après s'être convenablement exercés dans le particulier, se trouvaient ensuite mieux préparés à parler au forum ou dans la curie. A la rhétorique font suite l'arithmétique, la géométrie, l'astrologie, la musique, lesquelles, semble-t-il, entre toutes les études, portent à juste titre le nom d'enseignements, parce que ce sont les seules qui puissent avec vérité et certitude être apprises par tous.... Ces disciplines invitent à faire resplendir d'une nouvelle lumière la vertu rayonnante de notre âme, emprisonnée dans l'obscurité corporelle.... Une fois accompli le cours ci-dessus indiqué, Victorin, jugeant ses élèves capables d'entendre avec fruit la philosophie, les introduit dans la palestre académique, auprès des princes de celle-ci, Platon et Aristote. Il ne permet à nul d'en sortir avant d'avoir parcouru attentivement toute la philosophie enseignée par ces maîtres. C'est alors seulement qu'il licencie ses disciples, affirmant que, quel que soit l'art ou l'étude auquel ils se consacreront, aussi bien à la médecine qu'à la jurisprudence ou à la théologie, ils acquerront aisément la connaissance de tout ce qu'ils voudront apprendre. »

C'est en s'adressant au cœur de ses élèves que Victorin les amenait à parcourir sans fatigue ni dégoût

ce vaste programme d'études : il avait pour eux à la fois la tendresse d'une mère et la juste sévérité d'un père. Sa préoccupation particulière était de réprimer, au besoin par des châtiments corporels, les instincts bas, la duplicité, les mensonges, la paresse; sans colère, mais avec fermeté, et avec plus de déplaisir que n'en pouvait éprouver le coupable lui-même à qui la punition était infligée. Juste, impartial, indulgent jusqu'aux limites que lui imposait la prudence et la véritable affection, il faisait à peine sentir à ses fils adoptifs le joug plein de douceur qui les contraignait à marcher droit dans la voie du bien, qu'une heureuse habitude leur faisait suivre ensuite comme par une propension naturelle.

S'il était inexorable pour les passions, il s'appliquait avec sollicitude à cultiver les bons sentiments, et s'efforçait par tous les moyens de les susciter dans le cœur de ses élèves, principalement l'émulation et l'amour de la gloire. Tout en imposant silence à l'orgueil, il provoquait la fierté, qu'il voulait tempérée par la bienveillance chez ceux de ses élèves que leur haute naissance et leur fortune destinaient au gouvernement des peuples. Tel fut l'aimable Frédéric d'Urbin : il ne démentit pas la prédiction de son maître, qui avait écrit à l'heureux père du jeune homme : « Un jour viendra, et je ne me trompe point, où ton Frédéric, au naturel divin, orné de toutes les gloires, sera salué le premier des chefs d'armée de toute l'Italie ». Tels aussi les fils du marquis Jean-François de Gonzague, qui, grâce aux leçons de Victorin et aux exemples de leur illustre père, arrivèrent à une grande réputation : l'aîné, Ludovic, fut un vaillant capitaine, un souverain sage et généreux; Charles, qui à un esprit élevé, à la science, à la libéralité, ne joignit malheureusement pas l'intégrité dans la conduite, fut pourtant un intrépide guerrier; Gian-Lucido, d'une constitution frêle, cultiva avec passion les sciences sacrées et les belles-lettres, et obtint tout jeune la renommée d'un gracieux poète; Alexandre, contrefait de corps et d'une santé chancelante, doux et pieux, devint un lettré distingué et le protecteur des artistes et des savants; Cécile et Marguerite, fleurs de grâce et de bonté, cultivant avec succès toutes les muses, furent une couronne de gloire et de vertu pour leur famille, pour leur cité, pour leur maître.

A l'éducation de l'esprit et du cœur, Victorin voulait associer celle du corps, fondée sur les préceptes les plus sages de l'hygiène, et visant à faire acquérir, avec la force physique, l'énergie du caractère. Bannissant la recherche des mets délicats, le luxe des vêtements, la mollesse et l'oisiveté, il inaugura dans ses instituts le régime rationnel et fécond de la sobriété et de l'activité résistante, conformément à la maxime stoïcienne : *Abstine et sustine*. Au moyen d'exercices gradués et continus, il rendait ses élèves habiles à toute espèce de jeux gymnastiques, à la course, au saut, à l'équitation, au tir à la cible, à la chasse, à l'emploi des instruments de musique, au chant et à la danse; ils arrivaient ainsi à joindre la force à la grâce et à la dignité de l'attitude. Ces exercices avaient toujours lieu en plein air, par le chaud comme par le froid, au milieu de la campagne ou sous les ombrages de l'hospitalière *Giocosa*, avec tous les ménagements que pouvait exiger la santé des élèves, mais avec une ferme conviction de l'efficacité du vouloir et du devoir de ne s'abandonner jamais à la douce quiétude de l'être, et de faire effort sans cesse dans la lutte du devenir.

Fortifiée par le souvenir des exploits les plus glorieux des héros antiques et par les exemples des plus vaillants parmi les champions, dans une atmosphère d'activité chevaleresque et générale, en pleine renaissance des arts et des lettres, une telle éducation, si complète et si appropriée aux besoins du présent, devait nécessairement être féconde aussi pour l'avenir.

Quoique Victorin n'ait laissé aucun écrit sur le système d'éducation et sur les méthodes didactiques professés par lui et continués par ses successeurs dans les écoles, et que nous ne les connaissions que par les rares indications transmises par des contemporains presque tous ses disciples, son œuvre a traversé les siècles, peu remarquée, mais efficace, pour briller de nos jours d'un éclat nouveau, en renaissant sous les auspices d'une philosophie plus positive et d'une pédagogie plus humaine, comme une auréole au front du grand instituteur de Feltre, dont l'Italie moderne, l'Italie des Aporti, des Lambruschini, des Rosmini, des Rayneri, et de tant d'autres, a repris la tradition et suivi les féconds exemples.

*A consulter* : *De vitâ Victorini Feltrensis, Dialogus Francisci Prendilacqua Mantovani*, ex codice Vaticano. Annotationes adjecit Jacobus Morelius; Patavii, 1774. — *Commentariolus Platinæ de vitâ Victorini Feltrensis*, ex codice Vaticano, in coll. *Cremonensium Monumenta Romæ exstantia*, F. Thom. Augusti Varani; Romæ, 1778. — *Lettres* de Sassuolo de Prato, publiées par les PP. Martène et Durand au tome III du recueil *Veterum scriptorum et monumentorum collectio amplissima*, Parisiis, 1724-1733; ces lettres ont été reproduites en partie par l'abbé Jacopo Bernardi comme appendice de son ouvrage *Studi su Vittorino da Feltre*, Pignerol, 1856. — Fragments de la *Vie de Victorin*, par Francesco de Castiglione, son élève, insérés dans la *Vita Ambrosii Traversari generalis Camaldolensis* de Lorenzo Mehus; Florence, 1759. — *Idea dell' ottimo precettore nella vita e disciplina di Vittorino da Feltre e de' suoi discepoli*, par Carlo de' Rosmini; Bassano, 1801. Un abrégé du livre de Rosmini a été donné en allemand par Jean-Gaspard Orelli, sous ce titre : *Vittorino von Feltre, oder die Annäherung zur idealen Pädagogik im fünfzehnten Jahrhundert, nebst Nachrichten über die Methoden Guarino's und Filelfo's, bearbeitet nach de' Rosmini von Johann Caspar von Orelli*; Zürich, 1812. L'ouvrage de Rosmini a aussi servi de base à une composition romanesque intitulée *Victorin de Feltre ou de l'éducation en Italie à l'époque de la Renaissance*, par Mlle E. Benoît; Paris, Gaume frères, 1853, 2 vol. in-8°. — *La Casa Giocosa di Vittorino da Feltre in Mantova*, par Enrico Paglia, directeur des écoles municipales de Mantoue, mémoire publié dans l'*Archivio storico lombardo*, anno XI°, fasc. 1°; Milan, 1884.

[ENRICO PAGLIA.]

**VILLEMAIN**. — Il y a des hommes que la politique seule a portés au ministère de l'instruction publique. On peut même dire que quelques-uns d'entre eux comptent parmi les meilleurs ministres qu'ait eus l'Université. D'autres, au contraire, sont sortis des rangs de l'Université elle-même pour la diriger. Villemain est de ce nombre. Avant de devenir ministre, il avait commencé par illustrer le corps auquel il appartenait.

Peu de destinées ont été aussi précoces que la sienne. Né à Paris, le 11 juin 1791, dès l'âge de douze ans il jouait la comédie en grec dans sa pension. Et telle était la force de sa mémoire que, bien des années plus tard, il récitait encore tout son rôle d'Ulysse de la tragédie de *Philoctète*. Pendant qu'il faisait sa classe de rhétorique, son professeur, le poète Luce de Lancival, dont la santé était chétive, le priait quelquefois de monter dans la chaire. Le jeune Villemain sortait des bancs et continuait tranquillement la leçon, à la grande admiration de ses camarades.

A peine sorti du lycée, au moment où il commençait ses études de droit, il fut distingué par Fontanes, alors grand-maître de l'Université, et nommé professeur de rhétorique au lycée Charlemagne. Il venait d'avoir vingt ans, lorsque, l'usage du discours latin à la distribution des prix du concours général ayant été rétabli, il fut chargé, le premier, de haranguer, en langue latine, le public universitaire. Son discours plein d'éclat témoignait d'une facilité extraordinaire. Il en donna bientôt après une nouvelle preuve. L'Académie française avait mis au concours l'éloge de Montaigne. Des écrivains connus, Victorin Fabre, Droz et Jay étaient parmi les concurrents. Le jeune Villemain improvisa, en huit jours, l'éloge qui obtint le prix. On retrouverait déjà dans cette œuvre de début, qui a été conservée et publiée, la plupart des qualités brillantes de l'écrivain : l'élégance, la souplesse et le tour heureux de l'expression.

En 1812, pendant ce long silence que l'Empire imposait à la politique, un succès littéraire prenait l'importance d'un événement auprès d'une société à laquelle manquaient bien des sujets de conversation. La première victoire académique de Villemain lui ouvrit la porte des salons les plus recherchés. Chez Suard, chez le comte de Narbonne, chez la princesse de Vaudemont, on s'arrachait ce jeune homme qui, à l'âge où les autres sont encore sur les

bancs de l'école, préludait déjà à une double renommée de professeur et d'écrivain.

Un discours sur *Les avantages et les inconvénients de la critique*, un éloge de Montesquieu, valurent à Villemain deux autres couronnes académiques. La seconde Restauration lui offrit une chaire d'éloquence à la faculté des lettres et le fit entrer au ministère, en qualité de chef de la division de l'imprimerie et de la librairie. L'Académie française l'appela, en 1821, quoiqu'il n'eût pas encore trente ans, à remplacer son premier protecteur Fontanes, auquel il devait son entrée dans l'Université.

La gloire vint surtout à Villemain de ses leçons dans la chaire de la Sorbonne, qu'il avait occupée dès 1816. Il ne commença point cependant par le succès éclatant et retentissant qui faisait dire au *Globe*, dans les dernières années de la Restauration, que ses leçons étaient un des événements intellectuels les plus importants de l'époque. Pendant dix ans, il étudia l'histoire littéraire du quinzième, du seizième et du dix-septième siècle, au milieu d'une jeunesse charmée et entraînée par le feu du professeur. Mais ces premiers succès ne dépassaient pas encore les limites du quartier des écoles et du monde littéraire. Ce furent les leçons sur le dix-huitième siècle qui enflammèrent les imaginations et qui attirèrent au pied de la chaire de Villemain l'élite de la société française. Il m'est arrivé souvent, dans le cours de ma carrière, de rencontrer soit en France, soit à l'étranger, des auditeurs qui avaient entendu les leçons de cette époque. Aucun n'en parlait froidement. L'éloquence ardente du professeur avait laissé dans les mémoires un profond et émouvant souvenir. Les uns se rappelaient que la grandeur de Shakespeare leur avait été révélée pour la première fois. L'auteur de *Macbecth*, de *Hamlet*, d'*Othello* n'était plus ce poète barbare dont Voltaire se croyait le droit de se moquer : Villemain avait montré par de saisissantes citations que nulle part la passion tragique ne rencontrait des accents plus vrais que dans la tragédie anglaise. La comparaison de *Zaïre* et d'*Othello* ne laissait aucun doute sur la supériorité de Shakespeare : l'art délicat de Voltaire et sa science dramatique n'atteignaient point les effets puissants que le prétendu barbare savait tirer de l'amour involontaire de Desdémone, de la perfidie d'Iago et de la passion confiante du Maure si facilement empoisonnée par le démon de la jalousie. D'autres auditeurs des cours de Villemain se rappelaient surtout les passages politiques, les belles leçons sur la tribune anglaise qui émouvaient alors, avec la jeunesse libérale, tous les amis de la liberté, les admirables portraits de Chatham, de Burke, de Pitt, de Fox, de Mirabeau. Il y avait chez le professeur, lorsqu'il traitait ces questions, un sentiment très vif de la nécessité et de la force des institutions libérales. Eloigné par tempérament de tous les excès, il n'avait assurément rien d'un révolutionnaire. Mais il ne comprenait le pouvoir que limité par le contrôle du parlement et par la liberté de la presse. Il parlait de l'Angleterre, non en dilettante, mais avec la conviction que cet heureux pays réalisait les meilleures conditions de gouvernement, la stabilité par l'hérédité dynastique et la liberté par l'action qu'exercent sur la direction des affaires les représentants élus du pays.

Il appartenait à cette classe de bons citoyens, plus nombreux alors qu'on ne le supposait, qui se seraient accommodés de la dynastie légitime si celle-ci avait voulu rester libérale. Plus on étudie l'histoire des dernières années de la Restauration, plus on voit combien était petit le nombre de ceux qui travaillaient à une révolution. Parmi les esprits les plus hardis, bien peu la voulaient. Elle fut faite, comme presque toujours en France, non par le travail de l'opposition, mais par la faute du gouvernement : Villemain, qui ne l'avait ni provoquée, ni même souhaitée, qui croyait encore, le 30 juillet 1830, à la possibilité de conserver la dynastie, fut obligé de convenir, huit jours après, que le trône était vacant en fait et en droit. Elu député de l'Eure au commencement de l'année 1830, il avait fait partie des 221 ; dès qu'il vit le trône de Charles X définitivement renversé, il s'inspira des souvenirs de l'histoire d'Angleterre qu'il connaissait si bien, et il crut recommencer la révolution anglaise de 1688 en offrant la couronne à la branche cadette de la maison de Bourbon.

Cette dynastie nouvelle ne pouvait manquer, suivant lui, d'être libérale; il espérait réaliser avec elle cette conciliation de la liberté et de l'ordre qui a été si souvent cherchée en France et si rarement rencontrée. Il faut dire à l'honneur de Villemain que, si dévoué qu'il fût à la monarchie de Juillet et quelque reconnaissance qu'il eût pour le régime qui le fit pair de France (1832), il ne fléchit pas sur les principes qu'il avait soutenus pendant les années les plus difficiles de la Restauration.

Lorsque, après l'attentat de Fieschi, le cabinet du 11 octobre 1832 proposa (septembre 1835) de modifier la législation sur la presse et de restreindre les attributions du jury, Villemain attaqua le projet du gouvernement dans un de ses discours les meilleurs et les plus courageux. Il soutint, comme le duc Victor de Broglie l'avait soutenu avant lui, que les délits de presse, étant de simples délits d'opinion, ne sont justiciables que d'un tribunal d'opinion, c'est-à-dire du jury. Il alla jusqu'à affirmer que la loi proposée était plus restrictive de la constitution que les lois les plus mauvaises de la Restauration, et il repoussa le dangereux cadeau que le gouvernement voulait faire à la Chambre des pairs, en lui attribuant une juridiction qui ne pouvait appartenir à une assemblée politique sans exposer celle-ci à la tentation de frapper des ennemis, au lieu de rendre impartialement la justice.

Un jour vint où Villemain fut naturellement appelé au ministère de l'instruction publique. Après y avoir fait (12 mai 1839) une première apparition fort courte, il y entra pour un temps plus long, lorsque le cabinet Soult-Guizot remplaça aux affaires, le 29 octobre 1840, celui de Thiers. L'Université a eu rarement à sa tête un ministre aussi digne de la représenter par l'autorité de la parole et par l'éclat du talent. On ne peut dire cependant que son ministère ait laissé dans l'enseignement une trace profonde. Villemain n'était pas un de ces novateurs hardis qui touchent aux institutions consacrées par l'expérience et qui se flattent de renouveler le domaine où ils règnent. Prudent par caractère, il essaya d'améliorer ce qui existait, lentement, peu à peu, sans secousses et sans bouleversement. Ce n'est pas, du reste, un mince mérite d'avoir fait honorer et respecter partout, pendant plusieurs années, le corps enseignant. A aucun moment de leur histoire, les professeurs de l'enseignement secondaire, particulièrement, ne se sont sentis plus entourés de la faveur publique.

Peut-être manquait-il à Villemain, pour laisser la réputation d'un ministre de premier ordre, la fermeté et la décision du caractère. Il lui arrivait ce qui arrive souvent aux esprits fins et habitués à l'analyse critique : il voyait en même temps les aspects les plus différents des choses, il saisissait avec une merveilleuse sagacité les nuances les plus délicates des questions, et, sollicité en sens divers par des motifs plausibles, mais contradictoires, il hésitait à conclure.

Déjà dans sa critique littéraire, si pénétrante et si étendue, la même réserve était sensible. Il excellait dans les exposés historiques, il faisait valoir avec un art infini ce qu'il y avait de meilleur dans chaque ouvrage ou dans chaque système; mais, en général, il ne se prononçait pas, il laissait le lecteur choisir et décider lui-même.

Il y avait en lui, malgré tout son esprit et toute l'assurance qu'aurait dû lui donner l'habitude du succès, un fond de timidité. Les responsabilités l'effrayaient. De cruels soucis domestiques lui ôtaient aussi quelquefois une partie de sa liberté d'esprit. Dans la lutte que soutenait alors l'Université contre les partisans de l'enseignement libre (Voir *Liberté de l'enseignement*, pages 1035-1036, et *Louis-Philippe*, pages 1122-1123), on abusa de l'extrême sensibilité de Villemain, on essaya de troubler son repos et l'on y réussit en lui inspirant des frayeurs imaginaires. Chaque matin des lettres anonymes lui annonçaient que, déjà frappé dans sa femme, il le serait bientôt dans ses enfants. On finit par assombrir cet esprit si

brillant et par le plonger dans un désespoir qui touchait à la folie. Le ravage moral était si visible et si effrayant que le roi Louis-Philippe demanda un jour à un des collègues de Villemain si la réputation d'esprit qu'on avait faite au ministre de l'instruction publique n'était pas surfaite. Le roi ne se doutait guère que, même pendant les séances du conseil, l'imagination de son malheureux ministre était assiégée par les plus affreux cauchemars. Sous l'impression de menaces multipliées, ce pauvre père croyait qu'on en voulait à la vie de ses filles, et se figurait même quelquefois qu'on les brûlait à petit feu dans une chambre voisine de la sienne. Il lui fallut enfin quitter le ministère (décembre 1844); mais les idées sombres ne se dissipèrent pas aussi facilement que le portefeuille s'évanouissait. Bien des mois plus tard, j'ai été le témoin des douloureuses angoisses du père de famille toujours agité, toujours tremblant. La présence d'amis dévoués auprès de ses filles ne le rassurait même pas. Il voulait assister à tous leurs repas et manger le premier de tous les plats qu'on leur offrait, dans la crainte qu'elles ne fussent empoisonnées.

Cette agitation se calma peu à peu. Il resta toujours néanmoins dans l'esprit de Villemain, depuis cette époque, une sorte de tristesse morose qui n'était que trop expliquée par de nouveaux soucis domestiques et par la dureté des temps. Il avait vu disparaître la monarchie constitutionnelle qu'il avait servie avec dévouement et qu'il aimait; il voyait revenir avec le second empire le règne de la force, dont il avait cru la France délivrée pour jamais. Voilà donc où l'on aboutissait : après trente-six ans de régime parlementaire, il fallait faire son deuil de la liberté! Tant d'efforts généreux tentés par les plus nobles esprits, tant d'espérances conservées au milieu des luttes de tous les jours, tout ce patrimoine de la France libérale était encore une fois livré à un maître! Et quel était celui que la folie populaire avait choisi, celui que beaucoup de conservateurs eux-mêmes avaient appelé comme un sauveur? c'était le héros de Strasbourg et de Boulogne. Il n'était connu que par ses conspirations et par ses aventures. Villemain subit cette domination, mais il ne s'y résigna jamais. Il ne tarissait pas en épigrammes sur la sottise de ce peuple qui s'était plaint de la tyrannie de Louis-Philippe et qui se donnait pour maître un second Napoléon. Il fit alors ce qu'ont fait si souvent, dans notre pays, les politiques désabusés ou tombés du pouvoir : il se réfugia dans l'étude de ces lettres qui avaient été la nourriture de sa jeunesse, le charme et le véritable honneur de sa vie. Membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, secrétaire perpétuel de l'Académie française, il trouvait dans ses relations avec ses confrères et dans ses travaux académiques le meilleur emploi de son temps. Sa vie se concentra alors presque tout entière dans son cabinet de l'Institut, d'où il ne sortait plus que fort rarement. C'est là qu'à toute heure du jour, et souvent aussi dans la soirée, quelques personnes amies étaient admises; c'est là que j'ai eu, pendant dix ans, la bonne fortune de recevoir presque chaque semaine une double leçon de libéralisme et de haute littérature.

Le premier abord de Villemain était, comme l'aspect de son appartement, plutôt attristé qu'aimable. Il portait lourdement le poids de grands chagrins domestiques et de pénibles souffrances du corps. Il commençait presque toujours la conversation par une plainte brusque et morose; mais, après s'être, en quelque sorte, soulagé par cet aveu involontaire d'une lassitude physique et morale qu'il ne pouvait dominer, il saisissait la première parole de son interlocuteur comme une occasion heureuse de secouer ses soucis, de retrouver la plénitude de la vie intellectuelle qui n'était jamais que momentanément suspendue dans son si vif et si curieux esprit. A mesure qu'il parlait, toute trace de fatigue disparaissait; sa physionomie si mobile s'éclairait d'un sourire plein de malice ou s'animait de l'expression dédaigneuse d'une pensée hardie. Sa voix, d'abord sourde, s'élevait par degré à des notes graves et puissantes qui rappelaient le professeur, l'orateur éloquent. A entendre ce vieillard déjà fatigué parler avec tant de force, on comprenait l'action irrésistible qu'avait dû exercer sa parole, trente années auparavant, sur le public de la Sorbonne. Il animait tous les sujets; quelle que fût la question littéraire soulevée devant lui, sa merveilleuse mémoire lui fournissait d'heureuses citations des grands écrivains. Nous revenions souvent ensemble sur cette riche littérature anglaise qu'il connaissait si bien et dont il avait d'abord inspiré l'amour à mon père, avant de me l'inspirer à moi-même; il s'excusait de bonne grâce de ne pas savoir prononcer l'anglais; malgré cet obstacle, il avait retenu et récitait des passages entiers de Shakespeare et de Milton. La littérature ancienne lui était si familière qu'il suffisait de prononcer devant lui le nom d'un auteur grec ou latin pour amener sur ses lèvres un flot de souvenirs classiques.

Quoique la politique eût été pour Villemain une source de déboires et qu'il conseillât à ses jeunes amis de n'y jamais prendre une part active, il y était sans cesse ramené par les tendances libérales de son esprit. En Grèce, à Rome, en Angleterre, il retrouvait cette liberté politique qu'il avait connue en France pendant trente-six ans, et qu'il ne se consolait pas d'avoir perdue. L'histoire des littératures lui offrait ainsi avec le temps présent des occasions de rapprochement ou plutôt de contrastes, qu'il saisissait au vol. Il se dédommageait, dans ces échappées rapides, du silence humiliant auquel il était condamné avec tous les Français par la dureté du régime impérial. Si d'autres se résignèrent, il ne consentit jamais à reconnaître la légitimité d'un gouvernement qui avait violé la loi. Il ne pouvait contenir son indignation lorsqu'il se représentait une assemblée sans tribune, un ministère sans responsabilité, un pouvoir sans contrôle. Un éclair de colère passait dans ses yeux au souvenir de tant de luttes entreprises pour la liberté et terminées par sa défaite. Il comparait avec une tristesse patriotique la longue et heureuse fortune de la libre Angleterre aux douloureuses destinées de sa patrie.

Tel nous avons connu Villemain jusqu'à sa mort; tel nous le retrouvons dans l'ouvrage posthume qui a pour titre *La tribune moderne* et que Mme Allain-Targé a publié en 1882 pour honorer la mémoire d'un père dont elle avait gardé le culte.

La première partie du volume est consacrée à la tribune anglaise. Deux orateurs qui ont aimé et défendu la France, Fox et lord Grey, inspirent à l'écrivain de nobles pages dans lesquelles il revient plus d'une fois et, en quelque sorte, involontairement, à ce parallèle douloureux qu'il instituait si souvent dans sa pensée entre le régime libéral de l'Angleterre et les épreuves que traversait en France la liberté. Il trouve du moins une consolation dans le souvenir du temps de sa jeunesse, des années où la tribune française était libre et brillante. Il a entendu les plus grands orateurs du commencement du dix-neuvième siècle, et il parle d'eux, non seulement avec l'admiration qu'ils méritent, mais avec l'intention bien arrêtée d'opposer leur gloire aux débats sans grandeur du parlement impérial. Deux hommes surtout paraissent avoir laissé une trace profonde dans les souvenirs de Villemain, M. de Serre et Royer-Collard. Il refait leur biographie avec le plaisir qu'on éprouve à repasser par les émotions les plus pures et les plus élevées de sa jeunesse. On dirait qu'il les revoit encore et qu'il entend sortir de leur bouche ces paroles qui enseignaient à la France, à peine échappée au premier Empire, la doctrine de la liberté. La mâle physionomie de Royer-Collard était particulièrement intéressante pour Villemain. Ce n'était pas seulement le libéral qu'il honorait en lui, c'était le chef de l'Université. Ancien ministre de l'instruction publique, profondément universitaire, Villemain reconnaissait chez un de ceux qui l'avaient précédé, sous un titre plus modeste, à la tête de conseils de l'Université, des sentiments qui étaient les siens, auxquels il resta fidèle jusqu'à la fin de sa vie.

Si l'on ne relevait ce trait de caractère, il manquerait quelque chose au portrait des dernières années de Villemain. Il aimait l'Université et, plus spécialement, dans ce grand corps, les deux établissements sur lesquels sa forte parole avait jeté tant d'éclat;

l'Ecole normale et la Sorbonne. Il accueillait les membres de la famille universitaire avec une affectueuse sollicitude, il leur savait gré de conserver dans la société française les saines traditions de la critique et du goût. Il se plaisait aussi à reconnaître généralement en eux des mérites plus rares encore que la probité intellectuelle, dans les temps difficiles où il finissait sa vie : la dignité des mœurs, l'indépendance du caractère. Il faisait remarquer, non sans fierté, que beaucoup de ses anciens élèves avaient donné leur démission au coup d'Etat, malgré la modicité de leur fortune, et que, parmi ceux qui n'avaient pas cru devoir abandonner leur carrière, le second Empire rencontrait peu de partisans, encore moins de flatteurs.

Villemain mourut en 1870, un peu avant nos désastres. Les douleurs que nous avons traversées et qu'il eût ressenties vivement furent épargnées à son âme patriotique. [A. Mézières,
de l'Académie française.]

**VILLIERS.** — On possède d'un professeur nommé Villiers, sur lequel nous n'avons pas de renseignements biographiques, sinon qu'avant la Révolution il appartenait à la congrégation de l'Oratoire, divers ouvrages relatifs à l'enseignement. Ce sont entre autres les suivants : *Racines latines à l'usage des écoles royales militaires et des collèges de la Congrégation de l'Oratoire*, 1779; *Nouveau plan d'éducation et d'instruction publiques, dédié à l'Assemblée nationale, dans lequel on substitue aux universités, séminaires et collèges des établissements plus raisonnables*, Angers, Mamc, et Paris, in-12 de 208 pages, 1790 (publié sans nom d'auteur); *Nouveau Dictionnaire français et latin, adopté par la commission des livres classiques pour les lycées et écoles secondaires*, Angers et Paris, 1805.

Dans sa *Notice* n° XIV relative aux décrets de la Constituante sur l'éducation et l'instruction publiques, les sciences et les beaux-arts, Camus a mentionné en ces termes le *Plan d'éducation* de Villiers : « M. Villiers, de Saumur, fit présenter à l'Assemblée nationale, à la fin de l'année 1789, un *Nouveau plan d'éducation et d'instruction publiques*, dans lequel il proposait de substituer aux universités, séminaires et collèges d'autres établissements qu'il assurait devoir être plus raisonnables, plus utiles, plus dignes d'une grande nation. Il attestait qu'il était éclairé par une longue expérience, appuyée sur les faits et des essais multipliés pendant vingt années. »

**VINCENT DE BEAUVAIS.** — Vincent, dit de Beauvais, moine dominicain, vivait dans la première moitié du treizième siècle. On ignore la date exacte de sa naissance et de sa mort, et l'on ne sait que fort peu de choses de sa biographie. Il paraît avoir vécu dans la familiarité de saint Louis, car il se donne quelque part le titre de lecteur du roi. Ce fut sur le désir de ce prince qu'il entreprit son grand ouvrage, le *Speculum majus*, sorte d'encyclopédie divisée en plusieurs parties, intitulées *Speculum historiale* (Miroir historique), *Speculum naturale* (Miroir de la nature), et *Speculum doctrinale* (Miroir de la doctrine). Une quatrième partie, le *Speculum morale*, paraît être l'œuvre d'un continuateur. La première édition complète du *Speculum majus* ou *quadruplex* est celle de Mentelin, Strasbourg, 1473-1476; une autre édition a été faite à Douai en 1624. Vincent de Beauvais écrivit en outre, sur la demande de la reine Marguerite, un traité d'éducation intitulé *De eruditione filiorum regalium* (De l'instruction des enfants royaux). Ce traité a été imprimé pour la première fois en 1477, sous le titre *De liberali ingenuorum institutione pariter ac educatione*, sans indication de lieu; une autre édition en a été faite vers la même époque à Rostock en un volume qui comprend trois ouvrages de Vincent, *De morali principis institutione*, *De nobilium puerorum institutione*, et *De consolationibus specialibus super morte filii*; enfin on trouve aussi cet ouvrage dans la collection des *Opuscula* de Vincent de Beauvais imprimée en 1481 à Bâle chez Jean d'Amerbach. Malheureusement l'exemplaire des *Opuscula* que possède la Bibliothèque nationale de Paris est incomplet, et il y manque précisément le traité *De eruditione filiorum regalium*. D'après Daunou (*Histoire littéraire de la France*, t. XVIII, article *Vincent de Beauvais*), « une traduction française, restée manuscrite, de cette production, est comprise dans l'inventaire des livres de Charles V : *De informatione principum, translaté en françoys par Jehan Goulein* ». Il en existe en outre une traduction allemande, due à Fr.-Chr. Schlosser, imprimée à Francfort en 1819, dont un exemplaire peut être consulté à la bibliothèque du Musée pédagogique. M. Parisot, auteur de l'article *Vincent de Beauvais* dans la Biographie Michaud, prétend que l'ouvrage publié par Schlosser consiste simplement dans « la traduction de cinquante et un chapitres du livre VI du *Speculum doctrinale* ». Nous avons vérifié, et constaté que les cinquante et un chapitres dont se compose le traité traduit par Schlosser ne se retrouvent point dans le *Speculum doctrinale*, en sorte que le *De eruditione filiorum regalium* forme bien un ouvrage distinct. Voici la table des principaux chapitres de ce traité : 1. De l'éducation des enfants de noble famille; 2. Du choix d'un maître; 3. De l'exposition; 4. Des obstacles à l'étude; 5. Des trois conditions essentielles de l'étude; 6. Des cinq moyens auxiliaires de l'étude; 11. De l'ordre et de la suite des matières d'étude; 15. Comment toute science doit être rapportée à la théologie, c'est-à-dire à la connaissance de Dieu; 16. De la lecture des livres païens, et pourquoi un chrétien ne peut se dispenser de les connaître; 23. De l'éducation des enfants dans les bonnes mœurs; 25. De la discipline et des châtiments; 28. Pourquoi on doit enseigner aux enfants l'obéissance; 35. De la conduite et de la discipline de l'adolescence; 37. De l'entrée dans l'état de mariage; 42. Comment il faut élever les jeunes filles pour une vie retirée et les éloigner des grandes sociétés; 47. Comment il faut marier les jeunes filles; 50. De l'état de veuve; 51. Des avantages de la virginité perpétuelle. — Ces brèves indications suffiront pour donner une idée du caractère de l'ouvrage. Quant au procédé de composition de Vincent de Beauvais, il consiste en général à mettre bout à bout des citations empruntées à toute sorte d'auteurs sacrés et profanes, le plus souvent sans aucun commentaire. Nous traduisons, à titre de spécimen, quelques lignes du chapitre XI, *De l'ordre et de la suite des matières d'étude* :

« Sur l'ordre des matières d'étude, Altorabi dit dans son livre sur l'origine des sciences : La première de toutes les sciences est la connaissance du langage, c'est-à-dire des noms des choses, substances ou accidents. La seconde est la grammaire, c'est-à-dire la science d'ordonner les noms attribués aux choses, et d'en faire un discours suivi. La troisième est la logique, c'est-à-dire l'art de disposer des propositions affirmatives ou négatives pour en tirer des conclusions. La quatrième est la poétique, l'art de faire des vers, de réduire les propositions à la mesure du langage rythmé. C'est pourquoi il est dit ailleurs, au livre de la division des sciences : La première science est la connaissance du langage lui-même; la seconde est la logique; la troisième, la morale; la quatrième, l'histoire naturelle; la cinquième, la science de Dieu et des choses divines; la sixième, celle des relations civiles. Ici, la connaissance du langage comprend par conséquent aussi la grammaire, et, à côté de celle-ci ou de la logique, la rhétorique. Un autre ordre est donné par Richard de Saint-Victor; il prescrit en effet l'ordre suivant : Avant tout, dit-il, il faut acquérir l'éloquence, et, en vue de celle-ci, étudier la logique; ensuite il faut éclairer l'œil de l'âme par la morale; puis passer à l'étude de la science contemplative. La grammaire est donc le fondement de toutes les sciences. Il est vrai qu'aujourd'hui les hommes méprisent la grammaire comme une chose trop basse; c'est pour cela qu'ils ne font pas de progrès dans les autres sciences. Quintilien dit à ce sujet, au premier livre de ses Institutions oratoires : Il est intolérable d'entendre parler avec dédain de la grammaire comme d'une chose méprisable et basse; car si ce fondement n'a pas été sûrement posé, tout ce qu'on voudra édifier ensuite croulera. » Etc., etc.

On rencontre cependant quelques rares chapitres où l'auteur parle en son propre nom et donne des préceptes empruntés à son expérience personnelle ou aux usages de la société de son temps. Ce sont les seules parties du livre qui offrent quelque intérêt. Nous citerons, par exemple, le chapitre XXXI, où Vincent donne des conseils sur la démarche, l'attitude à observer en parlant et en écoutant, la façon de se comporter à table, etc. [J. GUILLAUME.]

**VINET** (ALEXANDRE). — Alexandre Vinet est né à Ouchy-sous-Lausanne, le 17 juin 1797, et mort à Clarens le 4 mai 1847. Prédicateur original, moraliste profond, critique littéraire souvent exquis, Vinet est l'écrivain le plus distingué de la Suisse française au dix-neuvième siècle. Sans avoir atteint en France ce qui s'appelle la popularité, il y a longtemps cependant qu'il y a trouvé des lecteurs attentifs et des admirateurs. Destiné au ministère évangélique, il fit ses études théologiques à Lausanne, puis céda à son goût pour les lettres, et devint en 1817 professeur de langue et de littérature françaises au gymnase de Bâle. Le gouvernement vaudois le rappela à Lausanne en 1837, en le nommant, dans l'Académie de cette ville, à une chaire de théologie que Vinet échangea plus tard contre un enseignement littéraire. Ses travaux, d'accord avec cette double vocation, se partagent en deux classes d'écrits : ceux qui traitent de matières ecclésiastiques et religieuses, et ceux qui appartiennent aux lettres. Vinet était entré de bonne heure dans ce qu'on a appelé le « réveil protestant », mouvement de pieuse ferveur qui ne fut pas sans porter de beaux fruits de zèle, d'activité, de dévouement, mais qui amena bien des agitations et des divisions dans les églises où il se produisait, et qui, s'étant rattaché sans plus de réflexion aux doctrines de la Réformation, se trouva subitement paralysé lorsque la critique entama cet héritage du seizième siècle. Vinet, dont les études théologiques avaient été fort imparfaites, mais dont la piété pas plus que la raison ne s'accommodait de la scolastique calviniste, resta toute sa vie partagé, et quelque peu embarrassé de ce partage, entre une foi qui ne savait se passer du dogme traditionnel et une tradition dont il ne parvenait pas à s'assimiler toutes les données. De là, si je ne me trompe, dans ses discours religieux, le manque de sérénité et, pour ainsi dire, de pleine possession qui en altère le charme; on dirait que l'auteur cherche à ressaisir dans des subtilités psychologiques la croyance qu'il sent lui échapper.

Nous rangerons parmi les écrits religieux de Vinet un grand nombre de brochures et d'articles relatifs aux controverses ecclésiastiques du canton de Vaud, ainsi que les ouvrages plus considérables qu'il a consacrés aux rapports de l'Eglise avec l'Etat. Cette question fut de tout temps pour lui un sujet favori de méditation. Il l'avait traitée, dès 1826, dans un *Mémoire sur la liberté des cultes*, couronné par la Société de la Morale chrétienne. Il y revint, en 1842, dans un volumineux *Essai sur la manifestation des convictions religieuses*. Il s'en occupait encore, bien peu de temps avant sa fin, dans son écrit *Du socialisme considéré dans son principe*. Ce dernier titre indique quelle était l'idée mère de la polémique de Vinet en ces discussions. Le danger, selon lui, était cette notion moderne de l'Etat qui *personnalise*, pour ainsi dire, la société, qui lui attribue une conscience, qui lui permet, par conséquent, ou plutôt qui lui enjoint, d'avoir des croyances, et lui reconnaît même plus ou moins le droit de les imposer. L'Etat considéré, non plus comme le garant des libertés individuelles, mais comme une personne morale, tel était, aux yeux de Vinet, le principe du socialisme. Vinet fut toute sa vie un partisan convaincu, opiniâtre de l'individualisme.

Les nombreux et précieux volumes d'études littéraires que nous devons aux soins des amis de Vinet se composent en partie des cours qu'il donnait à l'Académie de Lausanne, en partie des articles qu'il envoya pendant bien des années au journal le *Semeur*. Cette publication hebdomadaire, qui, fondée peu après la révolution de Juillet, travailla trente ans, avec plus d'honneur que de succès, à ramener la France aux croyances chrétiennes, avait enrôlé les principales forces littéraires du protestantisme français, et dut le meilleur de son lustre à la plume du professeur de Lausanne.

Le *Semeur* exerça une influence considérable sur l'activité de Vinet, en le provoquant à exprimer des pensées pour lesquelles il avait sous la main un organe tout trouvé, et surtout en lui offrant l'occasion d'exercer cette critique littéraire que nous ne pouvons nous empêcher de tenir pour son œuvre principale et sa vocation décidée. Ses articles, qui jugeaient au passage tous les ouvrages marquants d'une belle époque littéraire, faisaient franchir au journal les limites de son public spécial. « C'est un véritable diamant, disait Michelet de l'un de ces morceaux; il ne se peut rien de plus pur. » Sainte-Beuve, en particulier, avait depuis longtemps et à diverses reprises attiré l'attention sur la personne de l'humble écrivain étranger.

On ne peut parler de Vinet sans dire que le caractère était chez lui encore plus beau que le talent. Une pureté morale exquise, une sensibilité sans abandon mais prompte au dévouement, une humilité si profonde qu'on avait peine à y croire, toutes les fidélités au devoir et toutes les délicatesses de la conscience, tels étaient les traits de cette douce et austère physionomie.

Ses œuvres sont volumineuses. Nous avons déjà dit à quels genres divers elles appartiennent. On cherchera l'écrivain religieux dans les trois ou quatre volumes de ses discours; le moraliste dans un recueil d'*Essais de philosophie morale* (1837), et, à vrai dire, un peu partout; le pédagogue dans des articles recueillis sous le titre *L'éducation, la famille et la société*; le maître de langue et de goût dans son admirable *Chrestomathie française* graduée pour l'enfance, la jeunesse et l'âge mûr; le critique littéraire, enfin, dans ses *Etudes sur Blaise Pascal*, dans ses *Moralistes des seizième et dix-septième siècles*, dans ses *Poètes du siècle de Louis XIV*, dans son *Histoire de la littérature française au dix-huitième siècle*, un titre qui n'est pas entièrement justifié par le contenu, et enfin dans ses *Etudes sur la littérature française au dix-neuvième siècle*. Deux volumes de *Correspondance* ne renferment guère que des lettres de piété.

Celui des ouvrages de Vinet qui se recommande le plus directement à l'instituteur est incontestablement la *Chrestomathie* (en trois volumes), le meilleur recueil de ce genre, enrichi de notes grammaticales et littéraires d'un grand prix. Les deux premiers volumes sont, en outre, précédés d'introductions remplies de vues, et le troisième, d'un aperçu historique sur la littérature française qu'on peut dire un chef-d'œuvre. « C'est la lecture la plus nourrie, a écrit Sainte-Beuve, la plus utile, la plus agréable même, aussi bien que la plus intense.... On reste tout surpris et charmé. » La pédagogie réclame également, parmi les ouvrages de Vinet, le recueil de morceaux divers intitulé : *L'éducation, la famille et la société*. On y trouve des discussions sur l'éducation en général, sur celle de l'enfance et des femmes en particulier, sur l'instruction populaire, sur les études classiques : tout cela, quelque jugement que l'on porte sur les opinions de l'écrivain, très sérieux, très pensé et propre à faire penser.

[EDMOND SCHERER.]

**VINET** (ÉLIE). — Elie Vinet naquit en 1509, aux Vinets, près Barbezieux, en Saintonge, d'un père laboureur. Reçu maître ès arts à l'université de Poitiers, il vint se perfectionner à Paris dans la connaissance du grec et des mathématiques. En 1539 il entra comme régent au collège de Guyenne, à Bordeaux, où l'appelait le célèbre principal André de Gouvéa, et, sauf de courts séjours à Coïmbre et à Paris (1547-1550), il y professa jusqu'à sa mort, en 1587. Elie Vinet fut principal du collège de Guyenne à trois reprises, en 1556 pendant quelques mois, ensuite de 1562 à 1570, puis de 1573 à 1587. C'était, au témoignage unanime de ses concitoyens, un savant homme et un bon admi-

nistrateur, habile au gouvernement et à la discipline d'un collège.

On doit à Elie Vinet une importante édition d'Ausone (Bordeaux, 1575-1590). Il a en outre beaucoup contribué à remettre en crédit l'étude des sciences mathématiques, en traduisant quelques traités de l'antiquité. Nous relevons dans la liste très considérable de ses ouvrages sa traduction de la *Sphère* de Proclus (Bordeaux, 1544, et Paris, 1573); celle de l'*Abrégé des sciences mathématiques* de Psellus (Paris, 1557); son traité d'arithmétique (*De Logisticâ libri tres*, Bordeaux, 1573). Mais son principal titre à notre attention reste la *Schola Aquitanica*, programme d'études du collège de Guyenne, qu'il publia en 1583 en s'inspirant du règlement observé du temps d'André de Gouvéa. C'est un curieux document, très riche en renseignements sur l'emploi du temps et la discipline intérieure d'un des plus remarquables établissements du seizième siècle, et tout à l'honneur de l'auteur, qui semble s'être directement pénétré des idées de Montaigne et s'efforcer de les mettre en pratique, [L. TARSOT.]

**VISITE MÉDICALE.** — Les candidats aux écoles normales sont soumis, avant l'examen, à la visite du médecin de l'école, assisté d'un médecin assermenté (Arrêté du 18 janvier 1887, art. 88). — Voir *Hygiène scolaire, Inspection médicale, Vaccination.*

**VIVÈS.** — Jean-Louis Vivès est né le 6 mars 1492, à Valencia en Espagne. Il appartenait à une famille distinguée sur laquelle il nous a laissé des détails intéressants; son père était de la race des Vivès de Vergel, et sa mère, Blanche Marck, dont il aimait à évoquer l'image, descendait d'une maison qui eut l'honneur de donner à l'Espagne plusieurs poètes célèbres.

Son éducation fut très soignée, bien que les précepteurs dont il suivit les leçons eussent encore conservé la barbarie des écoles du moyen âge. Il eut en effet pour premier professeur, à l'université de Valencia, Jérôme Amiguetus, qui n'est plus connu aujourd'hui que par ses polémiques avec le grammairien Antoine de Lebrixa. Sous ce maître, il apprit le latin, et s'initia aussi à la langue grecque, tout en ne négligeant point la dialectique, qui formait alors la base de l'éducation.

En 1509, nous le trouvons à Paris. Il suivait les cours de l'université, qui attirait la jeunesse la plus studieuse et la plus riche de l'Europe. L'enseignement qu'on y recevait était pourtant déplorable : les langues et la grammaire étaient réputées dangereuses, on les tenait en suspicion; le recteur lui-même, Jean Dullaert, avait coutume d'appeler Homère un *vieux radoteur*, et de répéter gravement à ses élèves : « Plus vous serez bons grammairiens, moins vous serez bons jurisconsultes ». Vivès se dégoûta bientôt des puérilités qu'il avait sous les yeux; il abandonna cette école barbare qui méritait si peu sa réputation, et se hâta de sortir de ce qu'il nomme des ténèbres « cimmériennes ».

Que fit-il durant la période comprise entre les années 1512 et 1517? Il est assez difficile de le savoir, et les archives de la Belgique sont muettes à cet égard. Ce qu'il y a de certain, c'est qu'il fit différents voyages dans les Pays-Bas, attiré peut-être par le grand nom d'Erasme. Nous suivons ses traces à Bruges, à Ypres, et dans d'autres villes; c'est le moment où il cherche sa voie, et tâche d'imprimer à ses études une direction plus salutaire.

En 1518, il est définitivement installé à Louvain, où il fait paraître un ouvrage qui semble bien imparfait aujourd'hui, mais qui alors était le premier essai d'une histoire de la philosophie : il est intitulé *De initiis, sectis, et laudibus philosophiæ*. Il s'était lié avec Erasme, et, sous l'influence de ce dernier, il lança contre les partisans de la sophistique, *In pseudo-dialecticos*, un pamphlet étincelant de verve, de bon sens et de malice. C'était aux Parisiens surtout qu'il avait adressé ses mordantes invectives, mais il aurait pu les réserver avec autant d'à-propos à certains maîtres de Louvain. L'université, qui comptait plus de cinq mille étudiants, n'était pas, il est vrai, complètement opposée aux nouvelles méthodes, mais elle conservait encore certains restes de barbarie, et le collège des Trois-Langues, fondé vers la même époque, trouvait là ses plus dangereux adversaires.

Toutefois, Vivès habitait Louvain avec un réel plaisir, parce qu'il pouvait surtout se livrer à loisir à ses études habituelles. Il s'était créé d'ailleurs un certain nombre de relations. Dès 1518, il était devenu le précepteur du jeune Guillaume de Croy, désigné pour l'archevêché de Tolède, mais enlevé aux lettres par une mort prématurée. Il fut aussi le maître de Jérôme Ruffault, depuis abbé de Saint-Pierre de Gand, et de quelques Espagnols illustres, comme Didace Gratian, d'Alderète, Honoré Joannius et Pierre Malvenda.

En 1519, Vivès se trouvait à Paris, où il était allé voir le fameux Guillaume Budé, avec lequel il entretenait des rapports d'amitié. Sur le point de partir de Louvain, il n'était pas sans inquiétude touchant l'accueil que lui réservaient les sophistes parisiens qu'il avait raillés; mais ses appréhensions se dissipèrent bientôt. Non seulement il revit tous ses anciens amis, mais il en acquit encore un grand nombre de nouveaux; c'est que, depuis quelques années, la direction des esprits était tout autre qu'au moment où il étudiait, et les maîtres de Paris étaient les premiers maintenant à rire des épigrammes que leur avait lancées Vivès.

Un document de la même époque nous montre en quelle estime étaient tenus ses ouvrages : c'est une lettre de Thomas Morus à Erasme. « Depuis longtemps, dit en substance l'Anglais, je n'ai rien vu de plus savant ni de plus élégant que les écrits de Vivès; mais ce qu'il y a encore de plus beau chez lui, c'est de posséder une pareille science, et de pouvoir la communiquer aux autres par la parole. Citez-moi un homme dont l'enseignement soit plus clair, plus agréable et plus fécond. »

En effet, Vivès avait fait, à Louvain, dans une maison qui existe encore, des cours publics sur les œuvres de Cicéron, de Pline, de Virgile et de Pomponius Mela. Ce ne fut pas toutefois sans se heurter à plus d'une difficulté. On raconte qu'il demanda un jour au recteur la permission de commenter le songe de Spicion; l'université était fort embarrassée, car elle n'avait point de faculté à qui revînt l'art d'interpréter les songes. On disserta longuement, la question prit plusieurs séances, et ce n'est qu'après maintes conférences que l'on se décida. Il interpréta, en outre, les Lois de Cicéron, le Traité de la vieillesse, la Rhétorique à Hérennius, et quelques ouvrages de Philelphe.

En 1521, il entreprit son grand travail sur la *Cité de Dieu*, heureux d'aider son ami Erasme à reviser le texte de saint Augustin. Il déploya dans cette tâche ingrate une telle énergie, qu'il en tomba malade. Il fallut le transporter à Bruges, où il se fit soigner, par des médecins espagnols, suivant la méthode de son pays. Là, il fut présenté au roi d'Angleterre Henri VIII et à son favori le cardinal Wolsey, tous deux de passage à Bruges. Après le départ de ces personnages il revint à Louvain, et termina son travail; mais sa santé était profondément ébranlée : il nous raconte qu'il croyait avoir sur la tête un poids aussi lourd que celui de dix tours réunies.

Pour comble de malheur, il s'attira les attaques les plus vives de la part de l'université de Louvain. Les théologiens, et surtout les jacobins, l'accusaient d'avoir écrit sur la *Cité de Dieu* des commentaires qui sentaient l'hérésie; il essaya de leur répondre, mais son livre n'en fut pas moins censuré par l'Index, et considéré comme suspect. Pour se consoler, il composa son petit traité d'éducation *De ratione studii puerilis*. Il entretenait en même temps une correspondance avec Adrien d'Utrecht, qui venait d'être nommé pape; cependant il ne se bornait pas, comme tant d'autres, à lui adresser de simples compliments; il le priait d'user de son autorité pontificale pour mettre un terme aux divisions qui régnaient entre les rois, et qui faisaient pressentir les plus terribles orages.

En 1523, il fut appelé à la cour d'Angleterre, et Henri VIII lui confia l'éducation de sa fille Marie. Néanmoins Vivès ne vécut pas toujours à Londres; il ouvrit d'abord à Oxford des cours publics, et fit plusieurs voyages à Bruges, où l'appelaient souvent les relations qu'il entretenait avec les libraires de cette ville. C'est là qu'il publia, le 6 janvier 1526, un de ses ouvrages les plus remarquables, *De subventione pauperum*. Il émit, sur les moyens de remédier au paupérisme, des théories qui parurent si judicieuses qu'elles furent bientôt consacrées par la pratique. En effet, le bourgmestre d'Ypres fit porter, sur l'institution d'une bourse commune destinée à préparer l'amélioration matérielle et morale des classes pauvres, un règlement que Metz et Paris adoptèrent à leur tour.

Il était obligé vers le même temps de quitter l'Angleterre. Henri VIII venait de divorcer avec Catherine d'Aragon, et Vivès, ayant osé prendre parti pour la reine, fut emprisonné par l'ordre du roi pendant plus de six semaines. Rendu à la liberté, il revint dans les Pays-Bas en 1528, et mit la dernière main à un écrit intitulé *De officio mariti*. Ce livre forme, avec le *De institutione fœminæ*, le traité le plus complet que nous ait laissé le seizième siècle sur l'éducation et les devoirs de la femme.

En 1531 parut à Bruxelles l'ouvrage qui est encore aujourd'hui le plus beau titre de gloire de Vivès, *De causis corruptarum artium*. Il est dédié au roi de Portugal Jean III, qui récompensa noblement le savant, alors dans la gêne la plus profonde.

En 1536, Erasme mourait. Vivès était alors à Paris, où on l'avait invité à ouvrir un cours public, et il ne devait guère survivre à son ami. Sa santé, qui avait toujours été fort délicate, était absolument ruinée : aussi passa-t-il ses derniers jours au milieu des souffrances que lui causaient la goutte, la gravelle et la fièvre. Il mourut le 6 mai 1540, et il fut enterré à l'église de Saint-Donat de Bruges, où il repose encore.

Telle fut la vie de Vivès; c'est la vie d'un savant qui préférait au monde et au bruit des cours la solitude du cabinet. Quoique nous n'ayons pas l'intention d'étudier ici toutes ses œuvres, il nous a paru bon de retracer l'éducation qu'il reçut, les luttes qu'il eut à soutenir, et les difficultés au milieu desquelles se passa une partie de cette noble existence.

Si l'on cherche maintenant à classer les questions qu'il a traitées, on peut les ramener à quatre groupes : questions philosophiques, littéraires, théologiques, et pédagogiques; ce sont ces dernières seules qui nous occuperont. Nous parlerons d'abord de ses travaux secondaires, puis de son chef-d'œuvre cité plus haut, et enfin du plan qu'il a tracé pour l'éducation des femmes.

Vivès commença par écrire des ouvrages élémentaires : tel est l'opuscule *De ratione studii puerilis ad Catharinam reginam Angliæ*. C'est un recueil d'observations à l'usage de la femme de Henri VIII. Quelles sont les différentes parties de la grammaire? quelle est l'importance d'une bonne prononciation? comment doit-on cultiver la mémoire? voilà les différentes questions qu'il examine. Son *De ratione studii puerilis ad Carolum Montjoium* ressemble beaucoup au précédent, mais présente un cadre plus large, car il donne sur les rapports mutuels des maîtres et des élèves des conseils dont la douceur forme un singulier contraste avec le pédantisme et la dureté qui régnaient encore dans les écoles.

Le traité *De primâ philosophiâ* est un essai de métaphysique d'un médiocre intérêt, dans lequel l'auteur recherche les lois qui président à l'enfantement et à la destruction des êtres. Le *De explanatione cujusque essentiæ liber* est un commentaire sur les définitions grammaticales, telles que le genre, l'espèce, l'attribut, le tout et les parties. Le livre *De censurâ veri* est un traité de logique où il est surtout question des signes, des idées, et des éléments du syllogisme. Le *De instrumento probabilitatis liber* et le *De disputatione liber* font connaître les principales sources des preuves et des arguments, et l'art de les faire valoir. Enfin plusieurs ouvrages sont consacrés à l'étude de l'éloquence, à l'art de bien écrire, à diverses matières concernant l'éducation, et à des scènes de la vie scolastique.

Mais l'œuvre capitale de Vivès, celle qui suffira toujours à l'immortaliser, est son *De causis corruptarum artium*. C'est là qu'il a passé en revue, avec une éloquence qu'on ne se lasse point d'admirer, les causes générales de la décadence des arts libéraux. Ces causes sont multiples; cependant, parmi les principales, il cite l'ignorance envieuse du vrai savoir, la perversité de l'homme qui abuse des meilleures choses, l'orgueil des savants qui n'estiment que la science qu'ils professent, l'absence de critique, la rage de disputer; surtout, la routine qui se paie de mots, et les vices les plus abjects aussi bien chez les maîtres que chez les élèves.

Puis il aborde séparément la grammaire, la rhétorique et la dialectique. Il explique l'origine et l'usage de ces trois sciences, et montre à quel degré de dépravation les ont amenées la manie de formuler des règles quelquefois insensées, la prétention des puristes à repousser de la langue toute expression qui ne se rencontre point dans leur auteur préféré, l'opinion méprisante qu'on se fait du grammairien, les subtilités des sophistes qui changent le blanc en noir à l'aide d'un syllogisme, l'abus des lieux communs qui enlèvent à l'éloquence toute son énergie, l'ignorance des prédicateurs qui n'ont aucun souci des bienséances, et le ridicule de ces fanatiques qui n'oseraient rien avancer qui ne se trouvât point chez les auteurs anciens.

Que dire de la physique, de la médecine et des mathématiques? Ces sciences que Dieu a données à l'homme comme un instrument merveilleux pour découvrir les secrets de la nature, ces sciences ne sont plus que l'ombre d'elles-mêmes, ou plutôt de misérables recettes de charlatans. La morale à son tour a été si bien faussée, qu'elle est devenue une matière à d'interminables disputes, un objet d'altercations, où il est question de tout, excepté de la vertu. Enfin, quel tableau lamentable ne présente pas le droit, violé par des arrêts monstrueux, ou obscurci à dessein par l'inextricable fouillis des lois !

Après avoir mis en lumière les causes de cette décadence, Vivès recherche les moyens de remédier au mal dans le *De tradendis disciplinis*, et trace les grandes lignes d'un enseignement plus sain, en entrant dans les moindres détails. Quelle est la place la plus convenable pour les établissements d'instruction? Quelles qualités est-il nécessaire d'exiger des maîtres? Quel traitement faut-il leur assurer? Quels rapports doivent-ils avoir avec leurs élèves? Convient-il mieux de faire instruire les enfants dans une école publique ou à la maison paternelle? Ne serait-il pas bon d'écarter des classes ceux qui manquent d'aptitude, et qui, plus tard, feront des mécontents ou des révoltés? Vivès donne la solution de tous ces points délicats, et il ne laisse sans réponse aucune des questions qu'il a posées dans son livre.

Du professeur, il passe à l'enfant. Il le prend au berceau, il assiste à ses premiers bégaiements, il épie l'éveil de l'intelligence, et l'entraîne doucement vers l'étude. Point de pédantisme morose dans l'enseignement de la grammaire, et que tout réjouisse les yeux, depuis les alphabets historiés ou les tablettes enduites de cire. Des explications claires, beaucoup de détails sur la vie des hommes, des sujets de devoirs bien choisis, de nombreuses traductions de textes grecs et latins en langue vulgaire, des lectures intéressantes tirées des meilleurs auteurs, des interrogations fréquentes, voilà les moyens qu'il conseille d'employer pour inspirer l'amour rationnel du travail, et réagir contre la décadence dont il a signalé les conséquences.

Un peu plus tard, l'enfant devenu jeune homme fera connaissance avec la logique, la métaphysique générale, la dialectique, et la rhétorique. Il s'occupera ensuite des mathématiques, des sciences naturelles, de la médecine, de l'histoire des mœurs, des idées, de la civilisation comme nous disons aujourd'hui, de l'économie politique, et surtout de la philosophie morale, si nécessaire dans la pratique de la vie.

Il n'a pas donné une preuve moins frappante de

l'élévation et de la rectitude de son esprit lorsqu'il s'est occupé de l'éducation des femmes dans ses deux ouvrages intitulés *De institutione christianæ fœminæ* et *De officio mariti*.

Doit-on instruire les femmes? Si de nos jours encore les avis sont partagés à cet égard, à plus forte raison y avait-il de la hardiesse à poser cette question au commencement du seizième siècle. L'Eglise elle-même n'avait osé la résoudre. Conserver les femmes chastes et pures jusqu'au mariage, tel était, d'après l'opinion générale, le seul but raisonnable que l'on pût se proposer. Vivès, au contraire, est un partisan résolu de l'éducation des femmes. C'est une sottise de croire, dit-il, qu'elles sont mauvaises par le fait seul qu'elles sont instruites; elles sont douées d'une intelligence qui peut produire des fruits aussi beaux que l'intelligence de l'homme, et, si quelques-unes s'en sont servies pour faire le mal, ce n'est pas un motif de les condamner toutes: autant vaudrait alors mettre les honnêtes gens en prison, sous prétexte qu'il y a des coquins.

L'ignorance n'est pas la sauvegarde de la vertu, car, s'il en était ainsi, il ne resterait plus aux hommes qu'à enfermer les femmes à la campagne, ou à les rendre bêtes, comme Molière le dira plus tard. Non seulement l'ignorance n'est pas bonne par elle-même, mais elle peut même nuire à l'harmonie qui doit régner entre les deux époux. Croit-on qu'une femme est d'autant plus capable de remplir ses devoirs qu'elle est plus sotte? N'est-il pas vrai plutôt que celle dont l'esprit est cultivé retiendra plus facilement son mari au foyer, par le charme qu'elle saura répandre autour d'elle? Pour le prouver, Vivès cite de nombreux exemples; il remonte jusqu'à Cornélie, à Porcia, à Hortensia, et à ces saintes femmes dont saint Jérôme était le directeur, Paula, Læta, Eustochium et Marcella. Dans des temps plus rapprochés, il loue les quatre filles de la reine Isabelle d'Espagne, et les filles de Thomas Morus. Par elles, il démontre que non seulement l'étude ne corrompt point les mœurs, mais qu'elle est l'auxiliaire de la vertu, parce qu'elle chasse loin de la femme ces rêveries qui alanguissent. Enfin, ajoute-t-il, si nous aimons qu'une femme apprenne à se coiffer avec grâce, à donner à son visage un air aimable, et à parler agréablement, de quel droit lui interdirons-nous les études littéraires qui ornent l'esprit?

On reconnaît là les théories de Molière dans l'*Ecole des femmes*; mais Vivès est allé plus loin que Molière. Il a tracé pour les femmes un plan d'éducation dont Mme de Maintenon, Fénelon, Mme de Rémusat, et tant d'autres, ont reproduit les principales idées, peut-être sans l'avoir lu. Il n'a rien omis de ce qui lui semblait nécessaire: l'éducation physique se concilie avec l'éducation intellectuelle et morale, elles se complètent mutuellement toutes les trois, et constituent un ensemble harmonieux, dont les parties sont concertées pour former plus tard d'excellentes mères de famille. L'étude de la grammaire, de l'histoire, de la philosophie morale, et des sciences naturelles, alterne avec les travaux manuels, les lectures tirées des ouvrages de l'antiquité, les promenades, les interrogations fréquentes et les exercices de composition substitués à une dialectique abâtardie. Qu'avons-nous imaginé de plus?

Nous avons essayé de faire connaître les principaux points du programme tracé par Vivès et d'indiquer la place que doit occuper, dans l'histoire des méthodes d'éducation, ce savant auquel on n'a pas rendu justice jusqu'ici. Ce qui fait son honneur, c'est que, tout en admirant les anciens, il s'est montré partisan résolu du progrès; cet ouvrier de la première heure a le mérite d'avoir réclamé les réformes que ses successeurs devaient accomplir. Si, par certains côtés, il se rattache encore à la scolastique qu'il a cependant combattue, ce caractère s'explique aisément, si l'on examine le temps où il a vécu. Vivès est venu à une époque indécise: c'est l'époque comprise entre la fin du moyen âge et le commencement de la Renaissance, c'est le crépuscule du quinzième siècle et l'aurore d'un âge nouveau.

[Francisque Thibaut.]

**VOCABULAIRE.** — Au cours d'autres articles sur la langue maternelle, nous avons eu l'occasion de montrer l'importance de l'étude du vocabulaire à l'école primaire. L'enfant qui arrive à l'âge scolaire possède déjà un certain nombre de moyens d'expression, mais il ne les emploie pas toujours de façon correcte; en outre, suivant le milieu où il vit, son vocabulaire est plus ou moins restreint, plus ou moins localisé. Il est donc du devoir du maître de rectifier le vocabulaire acquis par les élèves et de l'étendre.

Le travail de rectification est très variable selon les milieux scolaires. Les élèves des villes connaissent plus de mots que les élèves des campagnes, parce qu'ils ont vu plus de choses; mais ils les emploient souvent mal à propos ou les entremêlent de termes d'argot. Les élèves des écoles rurales ont en général un vocabulaire assez pauvre; en outre leur prononciation est quelquefois vicieuse, déformée par un accent régional; parfois aussi les termes sont empruntés au patois. Ce doit être la première tâche de l'instituteur de redresser la prononciation, de corriger l'accent, de faire employer le terme vraiment français à la place de l'expression locale, tâche souvent difficile, dans laquelle l'instituteur, s'il est du même pays que ses élèves, doit être constamment en garde contre ses propres habitudes. Il y réussira surtout en veillant avec beaucoup de soin à la correction de la lecture, et aussi en exerçant ses élèves à reproduire de vive voix un morceau lu précédemment.

Les moyens d'étendre et de préciser le vocabulaire sont nombreux; on s'est efforcé dans ces dernières années de les varier le plus possible et de les rendre fructueux en même temps qu'intéressants. Reconnaissons d'abord qu'ils offrent un attrait particulier pour l'élève, à cause sans doute de la part d'inconnu qu'ils renferment et de la satisfaction que procure toujours à l'élève la découverte d'une solution exacte. Nous ne citerons ici que ceux qui donnent les meilleurs résultats.

Plaçons en première ligne les *familles de mots*. Des exercices préliminaires bien conduits amènent facilement l'élève à découvrir le sens et l'emploi des principaux suffixes et préfixes. On fait trouver, par exemple, des diminutifs en *et*, ou *ette* : *livre, livret, table, tablette*; en *eau* : *chèvre, chevreau*. Dans un autre exercice, on demandera des noms de professions en *er*, ou en *ier* : *vache, vacher; ferme, fermier*; en *eur* : *labourer, laboureur; sonner, sonneur*; etc. Le sens des préfixes pourra s'acquérir par des moyens analogues; des mots *bissac, biscornu, bisannuel*, on peut dégager aisément le sens du préfixe *bis*; les mots *défaire, démancher, décoller*, montreront le sens du préfixe *dé*. Le sens des affixes une fois connu, on peut passer à l'étude des familles de mots, en demandant aux élèves de trouver les dérivés et composés d'un radical donné. Un mot racine, *terre*, étant proposé, l'élève sera invité à trouver 1° les mots qui en proviennent par dérivation, comme : *terrain, terreau, terrestre, terrier, terrer, territoire, terroir, terrien*; 2° les mots qui en proviennent par composition : *enterrer, enterrement, déterrer, souterrain*. Il est bon d'exercer l'élève soit à les définir, soit, ce qui est plus facile, à les faire entrer dans une courte phrase, dans laquelle le sens apparaîtra clairement.

Ces premiers exercices habituent l'enfant à grouper des mots, d'après leur forme, autour d'un mot racine. Avec des élèves avancés, on pourra s'exercer à l'étude des familles dans lesquelles un mot racine a donné plusieurs radicaux comme *chair* (*char, charn, carn*); *mouvoir* (*mouv, mot, mobil, meubl, meu, mut*). On réservera pour les divisions supérieures les familles de mots qui empruntent leurs éléments au langage scientifique, avec des composants d'origine latine, grecque ou mixte : *démocratie, aristocratie; homicide, parricide*, etc.; *amphithéâtre, amphibie*, etc.

A ce premier mode de groupement des mots d'après leur origine, on peut avec grand profit joindre celui qui consiste à les rapprocher d'après les *analogies* de sens qu'ils présentent. Prenons comme exemple le mot *chasse*; on propose aux élèves de chercher les mots français qui se rapportent à l'idée de *chasse*. Ils en trouveront aisément un grand nombre : chas-

seur, chasser, fusil, gibecière, gibier, poudre, plomb, piège, lapin, faisan, affût, panneau. On comprend combien un tel exercice est précieux pour la préparation à la composition française : l'élève qui aura à traiter un sujet se rapportant à la chasse et qui s'y sera préparé par un exercice analogique de ce genre ne sera plus embarrassé pour chercher ses termes, pour varier ses expressions, pour employer le mot propre. Il n'aura qu'à puiser dans le vocabulaire technique qui vient de lui être fourni : il pourra apporter à son travail plus de richesse d'expression, plus de variété et de précision dans les termes employés.

Mais ce travail de recherche, tel qu'il est présenté plus haut, est encore imparfait : les mots y sont présentés sans ordre, tels qu'ils jaillissent des interrogations au cours de l'exercice oral. Il importe de le perfectionner par un travail de classement méthodique qui lui donnera une valeur beaucoup plus grande. On demandera donc aux élèves de grouper ces mots, d'après leur nature, en plusieurs catégories :

1° Mots désignant des êtres ou des choses :
Chasseur, rabatteur, braconnier...;
lapin, lièvre, faisan, perdrix...;
terrier, garenne, gîte, bauge...;
fusil, cartouche, plomb....;

2° Mots exprimant des qualités :
Le chasseur adroit, matinal, infatigable...;
le gibier abondant, rare...;

3° Mots exprimant des actions :
Marcher, grimper, viser, tirer, rabattre, guetter, poursuivre, forcer, laisser courre;

4° Expressions usuelles :
Rentrer bredouille, avoir du nez, prendre le change, mettre en défaut, prendre le contre-pied, être aux abois, faire tête.

Assurément il y aura des degrés à observer dans les exercices de ce genre, et le maître devra souvent intervenir pour suggérer ou pour fournir les expressions cherchées; mais il est facile de voir combien le vocabulaire pourra s'enrichir et se préciser, surtout si le groupement des mots est présenté de façon claire et méthodique.

Auprès de ces deux premiers genres d'exercices, qui paraissent fondamentaux, les autres semblent de valeur moyenne ou médiocre. Nous ne parlerons que pour mémoire des exercices sur les *homonymes*, qui dégénèrent facilement en jeux de mots et ne laissent rien dans l'esprit. Les exercices sur les *synonymes* ont plus d'importance, mais ils sont difficiles à présenter : demander à l'élève de remplacer un mot par son synonyme dans un texte bien écrit est d'une piètre pédagogie; cela revient en somme à proposer de remplacer un terme exact par un terme approché ou inexact, car il n'existe pas en français deux mots exactement synonymes et susceptibles d'être toujours employés l'un pour l'autre. Le meilleur parti qu'on en puisse tirer consiste, pensons-nous, à composer des phrases dans lesquelles on demanderait de remplacer un mot laissé en blanc par un mot pris dans une liste de synonymes. La valeur de cet exercice consiste ici dans l'obligation de choisir le terme propre, mais il implique un certain degré de difficulté dont le maître doit tenir compte.

Les exercices sur les *contraires*, très en vogue il y a quelques années, sont encore assez fréquemment employés : c'est justice, car ils peuvent rendre de réels services avec les élèves du cours élémentaire ou moyen. Ils consistent à faire trouver le contraire d'un mot dans une expression donnée. Exemple : un temps *pluvieux*, un temps *sec*; *bâtir* une maison, *démolir* une maison. Par leur nature, ils ne peuvent guère porter que sur des mots exprimant la qualité, (noms ou adjectifs, et par suite adverbes) ou l'action (verbes). Mais pour qu'ils soient vraiment fructueux, ils doivent être choisis avec soin, et ne porter que sur des termes employés dans un texte avec un sens bien précis. Dans ce cas, ils permettent de voir si l'élève a bien saisi la valeur exacte du mot dont on demande le contraire. Un même mot, *doux* par exemple, peut en effet s'opposer à beaucoup d'autres : dur, froid, amer, âcre, emporté, violent. C'est le sens du mot *doux* dans le texte qui déterminera le terme contraire. Ainsi l'exercice des contraires peut amener l'enfant à comprendre le sens exact d'un mot qu'on ne pourrait quelquefois lui expliquer que difficilement par un autre moyen.

Un autre exercice qui se rattache à l'étude du vocabulaire consiste à étudier les *différents sens* d'un mot. Partant du sens propre, on peut, à l'aide d'exemples, faire saisir à l'élève la dégradation ou la dérivation de sens qu'il présente dans différents cas. Cet exercice, dira-t-on, est tout préparé dans le dictionnaire, où les sens des mots sont classés d'après leur parenté plus ou moins proche avec le sens propre. Il y a cependant intérêt à appeler l'attention des enfants sur la multiplicité des significations que peut recevoir un même mot, comme *jour*, *main*, *prendre*, et à leur faire expliquer le sens d'une expression comme prendre jour, donner le jour, mettre à jour, finir ses jours, etc. Cet exercice peut notamment rendre de grands services à ceux de nos élèves qui auront à traduire leur pensée dans une autre langue.

Ainsi entendus, ces exercices permettent au maître de rectifier et d'élargir le vocabulaire de l'élève; ils permettent à l'élève de mieux comprendre ce qu'il lit; ils l'habituent à apporter dans ce qu'il écrit plus de précision, plus de variété, plus d'agrément. Ils ne sont donc pas moins utiles à la saine intelligence des textes qu'à l'apprentissage de la composition française. [LÉON FLOT.]

**VOGEL.** — Jean-Charles-Christophe Vogel, pédagogue allemand, auteur de la méthode de lecture appelée méthode des *mots normaux* (*Normalwörter-Methode*), naquit en 1795 à Stadtilm en Thuringe. Après avoir étudié la théologie et la philosophie à Iéna, il se consacra à l'éducation, devint en 1824 directeur de l'école municipale supérieure à Krefeld, et en 1832 directeur de la *Bürgerschule* de Leipzig. Il conserva ces dernières fonctions pendant trente ans, jusqu'à sa mort arrivée en 1862. C'est vers 1840 qu'il commença à s'occuper de l'élaboration d'une méthode de lecture analogue à celle qu'avait proposée Jacotot. Comme celui-ci, Vogel met sous les yeux des élèves des mots entiers qu'il fait décomposer; seulement, au lieu de prendre les mots quelconques d'une phrase quelconque, il choisit des mots qu'il appelle *normaux*, réunissant les meilleures conditions pour l'étude successive des différentes lettres. Il a exposé sa méthode dans l'ouvrage intitulé *Des Kindes erstes Schulbuch*, Leipzig, 1843. Il est juste d'ajouter que les efforts de Vogel ne furent pas isolés. (Voir les articles *Lecture*, p. 1009, et *Ecriture-Lecture*, p. 528) : avant lui, Graffunder avait déjà recommandé la méthode des *phrases normales*; un instituteur de Leipzig, Krämer, disputa à Vogel la paternité de la nouvelle méthode de lecture, en publiant en 1844 l'ouvrage intitulé *Ueber einen ganz neuen Unterrichtsgang*; enfin Lüben eut une part considérable dans le perfectionnement et la vulgarisation de la méthode des mots normaux.

**VOISINAGE DANGEREUX.** — Voir *Maison d'école*.

**VOLNEY.** — Constantin-François Chassebœuf (1757-1820), fils d'un avocat de Craon (Maine), prit le nom de *Volney*. Ses études finies, il voyagea en Orient, et publia à son retour son premier ouvrage : *Voyage en Egypte et en Syrie* (1787, deux volumes). En 1788, il fonda à Rennes le journal la *Sentinelle*, et fut nommé la même année, à trente et un ans, directeur général de l'agriculture et du commerce. En mars 1789, il fut élu député du Tiers aux Etats-généraux par la sénéchaussée d'Anjou : il siégea à la gauche de la Constituante, et fit partie du Comité de constitution. En août 1791 parut son livre fameux, *Les Ruines, ou méditations sur les révolutions des empires*. On en connaît le sujet : tandis que Volney, que son voyage a conduit aux ruines de Palmyre, médite dans la solitude sur les destinées de l'humanité, un génie lui révèle par avance la révolution qui doit s'accomplir en Occident, et le fait assister en esprit au célèbre dialogue entre le peuple et la caste des privilégiés :

« J'aperçus à l'extrémité de la Méditerranée, dans le domaine de l'une des nations de l'Europe, un mouvement prodigieux ; ... et mon oreille, frappée de cris poussés jusqu'aux cieux, distingua par intervalle ces phrases : « Quel est donc ce prodige nou- » veau? Quel est ce fléau cruel et mystérieux? Nous » sommes une nation nombreuse, et nous manquons » de bras! Nous avons un sol excellent, et nous man- » quons de denrées! Nous sommes actifs, laborieux, » et nous vivons dans l'indigence! Nous payons des « impôts énormes, et l'on nous dit qu'ils ne suffisent » pas! Nous sommes en paix au dehors, et nos per- » sonnes et nos biens ne sont pas en sûreté au dedans. » Quel est donc l'ennemi caché qui nous dévore? »

« Et des voix parties du sein de la multitude répondirent : « Elevez un étendard distinctif autour duquel » se rassemblent tous ceux qui, par d'utiles travaux, » entretiennent et nourrissent la société; et vous » connaîtrez l'ennemi qui vous ronge ».

« Et l'étendard ayant été levé, cette nation se trouva tout à coup partagée en deux corps inégaux, et d'un aspect contrastant : l'un, innombrable, et presque total, offrait, dans la pauvreté générale des vêtements et l'air maigre et hâlé des visages, les indices de la misère et du travail : l'autre, petit groupe, fraction insensible, présentait, dans la richesse des habits chamarrés d'or et d'argent et dans l'embonpoint des visages, les symptômes du loisir et de l'abondance. Et, considérant ces hommes plus attentivement, je reconnus que le *grand corps* était composé de laboureurs, d'artisans, de marchands, de toutes les professions utiles à la société; et que, dans le *petit groupe*, il ne se trouvait que des prêtres, des ministres du culte de tout grade; que des gens de finance, d'armoirie, de livrée, des commandants de troupes; enfin, que des agents civils, militaires ou religieux du gouvernement.

« Et ces deux corps en présence, front à front, s'étant considérés avec étonnement, je vis, d'un côté, naître la colère et l'indignation; de l'autre, une espèce d'effroi; et le grand corps dit au plus petit : « Pour- » quoi êtes-vous séparés de nous? n'êtes-vous donc pas » de notre nombre? — Non, répondit le petit groupe : » vous êtes le *peuple*; nous autres, nous sommes une » *classe distinguée*, qui avons nos lois, nos usages, » nos droits particuliers. — *Le peuple*. Et quel tra- » vail exerciez-vous dans notre société? — *La classe* » *distinguée*. Aucun : nous ne sommes pas faits pour » travailler. — *Le peuple*. Et comment avez-vous » acquis ces richesses? — *La classe distinguée*. En » prenant la peine de vous gouverner. — *Le peuple*. » Quoi! voilà ce que vous appelez gouverner! Nous » fatiguons, et vous jouissez! Nous produisons, et » vous dissipez! Les richesses viennent de nous, et » vous les absorbez! »

Alors la *classe distinguée* essaie de défendre ses privilèges; et en son nom, successivement, les *gouvernants civils*, les *gouvernants militaires*, et enfin les *gouvernants ecclésiastiques*, haranguent et menacent le peuple :

« Et les *gouvernants civils* dirent : « Ce peuple est » doux et naturellement servile; il faut lui parler du » *roi* et de la *loi*, et il va rentrer dans le devoir. » Peuple, le *roi* veut, le souverain ordonne! — *Le* » *peuple*. Le *roi* ne peut vouloir que le salut du peuple; » le souverain ne peut ordonner que selon la *loi*. — » *Les gouvernants civils*. La *loi* veut que vous soyez » soumis. — *Le peuple*. La loi est la *volonté géné-* » *rale*; et nous voulons un ordre nouveau....»

« Et les *gouvernants militaires*, s'étant avancés, dirent : « Le peuple est timide, il faut le menacer; » il n'obéit qu'à la force. Soldats, châtiez cette foule » insolente! — *Le peuple*. Soldats, vous êtes notre » sang! frapperez-vous vos frères? Si le peuple périt, » qui nourrira l'armée? » — Et les soldats, baissant les armes, dirent à leurs chefs : « Nous sommes » aussi le peuple; montrez-nous l'ennemi ».

« Alors les *gouvernants ecclésiastiques* dirent : « Il » n'y a plus qu'une ressource. Le peuple est super- » stitieux : il faut l'effrayer par les noms de Dieu et de » la religion. Nos chers frères! nos enfants! Dieu » nous a établis pour vous gouverner. — *Le peuple*. » Montrez-nous vos pouvoirs célestes. — *Les prêtres*. » Il faut de la foi : la raison égare. — *Le peuple*. Gou- » vernez-vous sans raisonner? — *Les prêtres*. Dieu veut » la paix. La religion prescrit l'obéissance. — *Le peu-* » *ple*. La paix suppose la justice; l'obéissance veut » connaître la loi. — *Les prêtres*. On n'est ici-bas que » pour souffrir. — *Le peuple*. Montrez-nous l'exemple. » — *Les prêtres*. Vivrez-vous sans dieux et sans rois? » — *Le peuple*. Nous voulons vivre sans tyrans. — *Les* » *prêtres*. Il vous faut des médiateurs, des intermé- » diaires. — *Le peuple*. Médiateurs auprès de Dieu et » des rois, courtisans et prêtres, vos services sont » trop dispendieux : nous traiterons désormais direc- » tement nos affaires.»

« Et alors le petit groupe dit : « *Nous sommes per-* » *dus : la multitude est éclairée*. »

Le peuple qui s'était ainsi émancipé choisit dans son sein « une troupe nombreuse d'hommes qu'il jugea propres à son dessein », et fit d'eux l'assemblée des législateurs chargés de constater et de proclamer la vérité sociale. « Pensez, leur dit-il, de quel tribut de gloire l'Univers honorera *la première assemblée d'hommes raisonnables* qui aura solennellement déclaré les principes immuables de la justice et consacré à la face des tyrans les droits des nations. » Redoutant la révolution qui s'annonçait ainsi, « les tyrans civils et sacrés des peuples forment une ligue générale, et se portent d'un mouvement hostile contre la nation libre;... mais, inaccessible à la suggestion comme à la terreur, la nation libre garda le silence; et, se montrant tout entière en armes, elle tint une attitude imposante ». Alors une assemblée générale des peuples est convoquée; devant elle comparaissent les représentants des erreurs du passé, qui les uns après les autres exposent leurs doctrines; les législateurs leur répondent, et les peuples trouvent, grâce à eux, « la solution du problème des contradictions » : il est des choses sur lesquelles tous les hommes sont d'accord; il en est d'autres sur lesquelles les hommes jusqu'à présent se sont disputés; c'est que, dans le premier cas, nous voyons, nous sentons les objets; dans le second, ils sont hors de la portée de nos sens, nous n'en parlons que par conjecture. « Il faut tracer, disent les législateurs, une ligne de démarcation entre *les objets vérifiables* et *ceux qui ne peuvent être vérifiés*, et séparer d'une barrière inviolable le monde des *êtres fantastiques* du monde des *réalités* : c'est-à-dire qu'il faut *ôter tout effet civil aux opinions théologiques et religieuses*. »

Le livre se termine ainsi : « Alors un cri immense s'éleva de toutes les parties de l'assemblée; et l'universalité des peuples, par un mouvement unanime, témoignant son adhésion aux paroles des législateurs : « Reprenez, leur dirent-ils, votre saint et sublime » ouvrage, et portez-le à sa perfection!... Soyez les » législateurs de tout le genre humain, ainsi que les » interprètes de la Nature.... » Alors les législateurs, ayant repris la recherche et l'examen des attributs physiques et constitutifs de l'homme, des mouvements et des affections qui le régissent dans l'état individuel et social, développèrent en ces mots les lois sur lesquelles la Nature elle-même a fondé son bonheur. » — Et au-dessous de cette dernière ligne, l'auteur a écrit : « Fin de la Première Partie, ou des *Ruines* ».

Cette conclusion annonçait un nouveau livre, une Deuxième Partie, qui contiendrait les paroles adressées par les législateurs aux peuples assemblés, c'est-à-dire l'exposé de « ces lois sur lesquelles la Nature a fondé le bonheur de l'homme ». Volney écrivit ce livre en 1792; il parut en août 1793 sous ce titre : *La Loi naturelle, ou Catéchisme du citoyen français*. Un mois plus tard, à la fin de septembre, Volney était arrêté comme suspect : il resta une année en prison. Une seconde édition du *Catéchisme du citoyen français* fut publiée en l'an II, chez Fuchs, quai des Augustins. Le Comité d'instruction publique, auquel l'éditeur en avait fait hommage, renvoya l'ouvrage, dans sa séance du 5 fructidor an II, au concours des livres élémentaires. L'auteur, à ce moment, était encore détenu dans la maison de santé de Picpus; c'est seulement le 30 fructidor qu'un ar-

rêté du Comité de sûreté générale ordonna sa mise en liberté.

Le *Catéchisme* se compose de douze chapitres, par demandes et réponses, qui sont intitulés : I, De la loi naturelle; II, Caractères de la loi naturelle; III, Principes de la loi naturelle par rapport à l'homme; IV, Bases de la morale; du bien, du mal, du péché, du crime, du vice et de la vertu; V, Des vertus individuelles; VI, De la tempérance; VII, De la continence; VIII, Du courage et de l'activité; IX, De la propreté; X, Des vertus domestiques; XI, Des vertus sociales; de la justice; XII, Développement des vertus sociales. Volney définit la *loi naturelle* en ces termes : « C'est l'ordre régulier et constant des faits par lequel Dieu régit l'univers; ordre que sa sagesse présente aux sens et à la raison des hommes, pour servir à leurs actions de règle égale et commune, et pour les guider, sans distinction de pays ni de secte, vers la perfection et le bonheur ». Au chapitre XII, il explique que la charité, c'est-à-dire l'*amour du prochain*, n'est pas autre chose que la justice, toutefois « avec cette nuance, que la stricte justice se borne à dire : *Ne fais pas à autrui le mal que tu ne voudrais pas qu'il te fît*; et que la charité ou l'amour du prochain s'étend jusqu'à dire : *Fais à autrui le bien que tu voudrais en recevoir*. Ainsi l'Evangile n'a fait qu'énoncer le précepte de la loi naturelle. »

Le *Catéchisme* se termine par cette conclusion : « Toute sagesse, toute perfection, toute loi, toute vertu, toute philosophie, consistent dans la pratique de ces axiomes fondés sur notre propre organisation : Conserve-toi; Instruis-toi; Modère-toi; Vis pour tes semblables, afin qu'ils vivent pour toi ».

La *Loi naturelle* fut plusieurs fois réimprimée à la suite des *Ruines*; dans les dernières éditions, le sous-titre *Catéchisme* a été remplacé par celui-ci : *Principes physiques de la morale, déduits de l'organisation de l'homme et de l'univers*. Lorsque M.-J. Chénier écrivit son *Tableau historique de la littérature française depuis* 1789, il y apprécia en ces termes le petit livre de Volney :

« Deux ouvrages de morale ont été successivement publiés, l'un par de M. de Volney, l'autre par Saint-Lambert, sous le modeste nom de *Catéchismes*. Quoique rédigés par demandes et par réponses, il ne faudrait pas les confondre avec les catéchismes ordinaires. Pleins tous les deux d'une raison profonde, ils n'ont entre eux aucune autre ressemblance; ce n'est ni la même composition, ni le même genre de talent.

« Nous parlerons d'abord de l'ouvrage de M. de Volney, puisqu'il a paru le premier; il a pour titre : *La Loi naturelle, ou Catéchisme du citoyen français*. La morale est en effet cette loi, qui n'a d'autre but que la conservation et le perfectionnement de l'espèce humaine. L'auteur détermine les nombreux caractères qui appartiennent exclusivement à la loi naturelle. Il est aisé de les reconnaître : elle est primitive, c'est-à-dire antérieure à toute autre loi; elle émane de Dieu sans aucune intervention particulière, puisqu'elle se fait entendre à chaque individu; elle est universelle, puisqu'elle embrasse tous les temps et tous les lieux; elle est invariable, puisqu'elle ne modifie jamais ses préceptes; elle est évidente, raisonnable, juste, puisqu'elle est démontrée à tous, accessible à la raison de tous, conforme à l'intérêt à tous; elle est pacifique : en effet, si elle était observée, toutes les dissensions seraient bannies de la terre; elle est bienfaisante : car c'est uniquement par elle que chaque homme, chaque société, l'humanité entière pourraient atteindre au plus haut degré de bonheur dont notre nature soit susceptible; enfin elle est suffisante, puisqu'elle renferme tous les emplois avantageux des facultés de l'homme et, par conséquent, tous ses devoirs. M. de Volney passe ensuite aux bases de la morale, aux notions du bien et du mal, du vice et de la vertu. Il distingue les vertus en trois classes : les vertus individuelles, ou qui servent à la conservation de l'individu; domestiques, ou qui sont utiles à la famille; sociales, ou dont les avantages embrassent toute la société. C'est à ces dernières qu'il donne le plus d'éloges et le plus de développements. Telle est l'idée générale de cet ouvrage important, quoiqu'il ait peu d'étendue. Les idées en sont serrées, le style en est ferme : on y remarque ce choix sévère et cette propriété d'expressions dont les philosophes de l'école française ont donné tant de beaux exemples. »

En l'an III, Volney fut désigné par le Comité d'instruction publique (arrêté du 1er brumaire) pour rédiger un livre élémentaire contenant « les développements des principes de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen et de la constitution de la République française », livre qu'il ne composa pas; le 19, la Convention le nomma l'un des professeurs de l'Ecole normale, chargé du cours d'histoire. Volney ne fit que six leçons. « Le programme de Volney fut celui, non pas d'un cours d'histoire, mais d'un cours sur l'histoire, en très grande partie inspiré du cours d'histoire de Condillac. L'art d'enseigner l'histoire y avait sa place, mais à son rang, après l'art de l'étudier et celui de l'écrire, et ce n'était pas seulement l'enseignement primaire qui intéressait Volney, mais l'enseignement en général et à tous les degrés : quelle utilité sociale et pratique devait-on se proposer soit dans l'enseignement, soit dans l'étude de l'histoire? dans quel degré de l'instruction publique devait être placée l'étude de l'histoire? cette étude convenait-elle aux écoles primaires, et quelles parties de l'histoire pouvaient convenir suivant l'âge et l'état des citoyens? quels hommes devaient se livrer et quels hommes devait-on appeler à l'enseignement de l'histoire? quelle méthode paraissait préférable pour cet enseignement? » (Paul Dupuy.)

Volney estimait que l'histoire ne convient pas aux enfants. « Demande-t-on, dit-il, si l'enseignement de l'histoire peut s'appliquer aux écoles primaires? Il est bien évident que ces écoles étant composées d'enfants, dont l'intelligence n'est point encore développée, qui n'ont aucune idée, aucun moyen de juger des faits de l'ordre social, ce genre de connaissances ne leur convient point; qu'il n'est propre qu'à leur donner des préjugés, des idées fausses et erronées, qu'à en faire des babillards et des perroquets, ainsi que l'a prouvé, depuis deux siècles, le système vicieux de l'éducation dans toute l'Europe.... Le seul genre d'histoire qui me paraisse convenir aux enfants est le genre biographique, ou celui des vies d'hommes privés ou publics ..; ce sont souvent des traits reçus dans de telles lectures qui ont décidé de la vocation et des penchants de toute la vie.... Il est à désirer que le gouvernement encourage des livres élémentaires de ce genre; et comme ils appartiennent autant à l'histoire qu'à la morale, je me bornerai à rappeler à leurs compositeurs deux préceptes fondamentaux de l'art, dont ils ne doivent point s'écarter : *concision* et *clarté*. La multitude des mots fatigue les enfants, les rend babillards; les traits concis les frappent, les rendent penseurs; et ce sont moins les réflexions qu'on leur fait que celles qu'ils se font qui leur profitent. »

Avant la fin de l'an III, Volney partit pour les Etats-Unis, qu'il désirait parcourir et étudier. Il y séjourna plus de trois ans. A son retour (prairial an VII), il publia un *Tableau du climat et du sol des Etats-Unis d'Amérique* (an VIII). Il se rallia au régime du 18 brumaire, et fut nommé membre du Sénat; mais, après la conclusion du Concordat, il s'éloigna de Bonaparte. Lors de l'établissement de l'empire, il envoya sa démission de sénateur; mais le Sénat décréta, sur l'ordre qu'il en reçut, qu'il n'accepterait la démission d'aucun de ses membres. Volney se retira alors à la campagne; malgré le titre de comte que l'empereur lui donna en 1808, il fit désormais partie de l'opposition. Au retour des Bourbons, il fut nommé membre de la Chambre des pairs. Dans ses dernières années, il publia encore : *Recherches nouvelles sur l'histoire ancienne* (1814, 3 vol.); *Histoire de Samuel, inventeur du sacre des rois* (1819); *Discours sur l'étude philosophique des langues* (1820). Il avait été nommé membre de l'Institut lors de sa création en l'an IV.

**VOLONTÉ.** — L'éducation de la volonté est assurément un des problèmes les plus délicats de la pédagogie. Comment former la volonté, c'est-à-dire la

caractère, le libre gouvernement de soi-même, à un âge où la règle est d'obéir, dans la vie scolaire où tout est dépendance, sinon servitude? De même que le soldat ne peut être formé qu'à la caserne, l'ouvrier à l'atelier, de même, dira-t-on, l'être libre, en possession de sa volonté, ne peut se développer que dans la vie libre, à l'âge où affranchi de la tutelle de ses parents et de ses maîtres, ayant dit adieu à la discipline de l'école, il est enfin livré à lui-même et exerce sa volonté à ses risques et périls. Aussi s'est-il rencontré des pédagogues pour assurer que l'éducation de la volonté ne pouvait commencer qu'à l'université, c'est-à-dire au moment où l'enfant devenu jeune homme ne dépend guère plus que de lui-même.

Nous sommes loin de partager cette opinion; l'éducation de la volonté commence avec les premières années, et l'âge de l'obéissance est aussi l'âge de la préparation à la liberté.

Il y a en effet diverses manières d'obéir. Comme le fait remarquer Mme Necker de Saussure, « il y a deux sortes d'obéissance qui se succèdent chez l'enfant. L'une, involontaire et presque machinale, est une habitude qu'il a dû contracter dès le plus bas âge; l'autre est le sentiment d'un devoir qu'il a l'intention de remplir. Il avait d'abord obéi sans y penser; il pense ensuite qu'il doit obéir. »

En d'autres termes, l'obéissance elle-même peut devenir un exercice de la volonté. Mais il faut pour cela que les parents et les maîtres expliquent à l'enfant la raison de l'obéissance qu'ils exigent de lui. Vouloir, c'est se déterminer avec réflexion pour des motifs que l'on connaît et que l'on juge bons. L'obéissance de l'enfant ne sera donc volontaire que si elle est éclairée, si elle est non l'action passive d'un être dominé par la peur et mené par la contrainte, mais l'acquiescement raisonné d'une intelligence qui sait pourquoi elle obéit.

Ce n'est pas seulement en faisant raisonner à l'enfant les motifs de son obéissance, c'est aussi en mettant de la suite et de la constance dans les ordres qu'on lui adresse, qu'un maître ferme contribuera à développer son caractère. Nous nous plaignons souvent de l'humeur capricieuse et volage, de la mobilité de l'enfant qui ne sait se fixer. Mais c'est bien souvent par notre propre faute que nous lui avons communiqué ce défaut, en nous contredisant sans cesse dans nos injonctions, en le déroutant par nos ordres et nos contre-ordres. C'est en ce point que l'éducation domestique est inférieure, pour la formation du caractère, à l'éducation publique. A la maison, en effet, il n'y a pas de règlement fixe et établi une fois pour toutes; il n'y a que les volontés souvent changeantes et mouvantes des parents. Or, comme on l'a répété bien souvent, « l'obéissance à des lois, à des règles fixes, soumet la volonté sans l'affaiblir, tandis que l'obéissance à l'homme la blesse ou l'énerve ».

Si jusque dans l'obéissance bien comprise on peut trouver des éléments pour l'éducation de la volonté, à plus forte raison doit-on en chercher dans les actes libres de l'enfant, aux heures où il est à peu près son maître, où il n'est plus tenu par des obligations impérieuses. Pendant les récréations, pendant les promenades, il faut laisser à l'enfant le plus de liberté possible, afin de l'habituer de bonne heure à se diriger lui-même. Les pédagogues espagnols contemporains recommandent fort, en ce sens, les excursions scolaires, comme moyens d'accorder un libre essor à l'initiative individuelle. Un enfant qui, pendant sa jeunesse, aura toujours été conseillé et contraint dans toutes ses actions, aura quelque peine à devenir plus tard un homme indépendant et fort. Il restera en tutelle toute sa vie.

La volonté peut donc être cultivée directement, et exercée de bonne heure à un libre développement. Mais il ne faut pas oublier que la volonté, comme toutes les forces de l'esprit, dépend des autres facultés morales; elle n'est pas un pouvoir isolé, affranchi de toute condition. La condition essentielle de la volonté, c'est l'intelligence. Tout acte de volonté suppose un acte de pensée. La volonté pourrait être définie une pensée qui agit.

A proportion, par conséquent, que nous sommes plus éclairés, plus réfléchis, que nous concevons plus nettement ce que nous avons à faire, que nous comprenons mieux pourquoi nous devons le faire, nous nous appartenons davantage, en un mot nous avons plus de volonté. Il faut donc exercer l'enfant à réfléchir, à ne pas se hâter dans ses résolutions, à ne pas céder du premier coup aux appels de ses désirs, à peser le pour et le contre avant de prendre une détermination; et nous accroîtrons ainsi la force de la volonté, dont le pouvoir variable se modifie à proportion que notre énergie intellectuelle diminue ou augmente. On aura beaucoup fait pour préparer la liberté des actions quand on aura exercé chez l'enfant la liberté des jugements.

Une autre considération importante, c'est que nos actes de volonté dépendent non seulement des jugements qui les précèdent immédiatement, mais aussi des habitudes que nous avons déjà contractées, et qui, au moment où nous comparons les motifs de tel ou tel acte, pèsent de tout leur poids dans un des plateaux de la balance. Aucune de nos actions n'est indifférente, et chacune d'elles a son retentissement dans les actions qui suivent. Si nous cédons une fois à une inclination mauvaise, en nous promettant de lui résister le lendemain, nous commettons une grave imprudence : demain, en effet, nous n'aurons pas la même force pour lui résister. Tout acte accompli est un commencement d'habitude, et l'habitude entrave notre volonté. Il faut donc surveiller les moindres actes de l'enfant, mais les surveiller sans le gêner en ce qu'il fait de bien, en l'arrêtant seulement quand il fait mal. Ne lui passons aucune faute sous prétexte qu'elle restera isolée, et qu'il sera temps de s'y opposer lorsqu'elle se renouvellera. Dans toute velléité, quelque faible qu'elle soit, il y a une volonté en germe.

En résumé, l'idéal de l'éducation de la volonté consiste dans une discipline bien réglée, qui, sans négliger la surveillance nécessaire, octroie cependant à l'enfant les libertés permises. Il faut se tenir à égale distance soit d'un système de compression à outrance, qui élève l'enfant en serre chaude, qui étouffe chez lui toute spontanéité et toute initiative; soit d'un système de complaisance excessive, qui autorise tous les caprices de l'enfant. De notre temps, c'est ce second défaut qui est surtout à redouter. Les parents sont généralement trop faibles. Ils oublient que si l'on doit parfois céder, il faut aussi savoir résister. Il est bon que la volonté de l'enfant sente à côté d'elle d'autres volontés. En résistant à l'enfant, on lui apprend à se résister à lui-même. C'est seulement quand il aura pris l'habitude d'obéir à autrui qu'il deviendra capable d'obéir plus tard à sa propre raison.

[Gabriel Compayré.]

**VOLONTÉ** (Education de la). — Ainsi que le fait entendre l'article qui précède, la première condition à remplir pour essayer de tracer un plan d'éducation de la volonté, c'est de renoncer à cette définition classique de la volonté qui en faisait une des trois « facultés de l'âme » au sens étroit et verbal du mot. Ou ce nom de « faculté » n'est qu'une étiquette, un titre collectif donné à toute une série de phénomènes et se bornant à les expliquer comme la « vertu dormitive » explique le fait de dormir; ou ce terme désignerait l'acte complet et parfait du vouloir porté à sa plus haute puissance, tel qu'il se manifeste par exemple dans des traits de courage, de dévouement ou d'héroïsme.

Ni l'une ni l'autre de ces deux interprétations du mot *volonté* ne nous paraît répondre à la variété des faits psychologiques qu'il s'agit d'analyser et d'apprécier pour en trouver la loi.

Ce groupe de faits ne se compose pas d'actes tous semblables les uns aux autres, ayant même caractère et même portée. Dès qu'on observe avec soin les diverses formes de l'activité chez l'homme, dans chacune d'elles on distingue des degrés. Ce sont en quelque sorte les étapes de la volonté. Ses premières manifestations méritent à peine d'être appelées volontaires, tant elles sont incertaines, fugitives, capricieuses. D'autres leur succèdent, qui ont plus de fixité,

de conscience et de suite, et qui finissent par se fixer parfois jusqu'à prendre l'aspect d'une véritable permanence : l'habitude, à force de répéter les mêmes actes, en a fait un caractère.

Précisons, dans les principales séries de notre activité, les trois phases que l'observation permet de distinguer.

*Activité physique.* — Il s'agit là surtout des mouvements musculaires. Ils sont de trois sortes : 1° mouvements réflexes ou instinctifs, au début spontanés, presque irrépressibles, désordonnés; 2° mouvements proprement volontaires, coordonnés et soutenus par la force même qui a conscience de les produire; 3° mouvements devenus habituels, rapides jusqu'à être presque instantanés, faciles jusqu'à s'accomplir inconsciemment. Ce sont les trois âges de l'action musculaire : appétition, effort, entraînement. Les tâtonnements du début font place à une tension énergique toute concentrée sur le même objet et agissant dans le même sens; l'effort, à son tour, à mesure qu'il se continue, coûte moins et produit plus jusqu'à devenir inutile; du moins, on ne le sent plus. Il y a volonté, mais non pas la même forme de volonté, *avant* l'effort, *pendant* l'effort, *après* l'effort.

*Activité sensitive.* — S'agit-il de *sensations*? Même série de trois états : 1° celui de la sensation rudimentaire, fortuite, passive, où sans doute il faut bien un certain consentement de l'organisme, mais n'allant qu'à subir une impression visuelle, auditive, tactile, etc.; 2° puis la sensation active : regarder, c'est-à-dire faire effort pour voir; écouter, faire effort pour entendre; saisir les objets, faire effort pour les toucher, etc.; 3° enfin accomplissement de tous ces mêmes phénomènes sensoriels avec une prodigieuse rapidité qui devient un jeu : apprendre à manger, à marcher, à courir, à parler, à chanter, etc., c'est apprendre à faire jouer sans effort et pour ainsi dire sans y penser tout le mécanisme des sens dont le moindre mouvement était pour le petit enfant un véritable travail.

S'agit-il des *sentiments*? Trois degrés encore : le sentiment tel qu'il est chez l'enfant, prompt à éclore, prompt à disparaître, soudaine émotion aussitôt remplacée par une autre, non moins légère, superficielle et instable, mobilité extrême des impressions; puis avec l'expérience et sous l'empire d'une certaine culture, le sentiment accompagné de conscience, mêlé de réflexion, se surveillant, s'épurant, se fixant, tendant à aimer avec constance ce qui est aimable; et enfin le sentiment devenu permanent, inhérent à la personne, et lui faisant comme une seconde nature. C'est le même rythme dans le même processus qui va de l'instinct à l'effort et de l'effort à l'habitude.

*Activité intellectuelle.* — On y distingue plus clairement encore les trois mêmes degrés : l'attention spontanée ou l'intelligence suivant au gré du hasard ou de la fantaisie ce qui l'attire ou ce qui la captive; puis l'attention réfléchie ou l'intelligence faisant effort pour suivre une marche réglée, ayant un but, un plan, qu'elle s'impose ou qu'on lui impose; enfin l'attention méthodique, ou l'intelligence si rompue aux lois de la pensée qu'elle les suit comme par une impulsion naturelle et qu'en s'y conformant elle semble obéir à un penchant inné.

*Activité morale.* — Ici, enfin, tout le monde a remarqué de tout temps la même progression, qui va de certains instincts moraux d'abord bien confus, bien faibles et bien vagues, à un effort qui les fixe et, quand il a duré assez longtemps, à un état constant où les actes qui coûtaient le plus se font désormais d'eux-mêmes et comme par un effet insensible à la fois et irrésistible de l'habitude.

La pédagogie doit s'inspirer de ces indications purement schématiques, qu'il appartiendrait à la psychologie de développer.

Si l'on reconnaît, dans tous les ordres de faits que nous venons d'envisager, les trois degrés qui, nous semble-il, y apparaissent, le premier soin de l'éducateur doit être d'en tenir compte et d y adapter des méthodes appropriées.

Mais d'abord il sera bien entendu que ce n'est pas sa propre volonté qu'il doit exercer, c'est celle de l'élève. C'est toute la différence entre le dressage et l'éducation. L'instituteur institue un homme, c'est-à-dire qu'il ne lui donne pas des idées, des croyances, des règles toutes faites : il le met en état de se les donner lui-même. Penser, sentir et vouloir pour autrui, ce n'est pas le rôle de l'éducateur, du moins s'il est laïque. Il n'a qu'une ambition : s'effacer. Il a horreur de ce qui fit jadis l'orgueil de certains maîtres : façonner ses élèves à son image. Il veut au contraire qu'ils puissent le plus possible se modeler eux-mêmes sur l'idéal qu'il les aura aidés à découvrir et qu'il leur aura fait aimer. Agir du dehors ou agir du dedans : ce sont les deux systèmes de gouvernement moral, de l'enfant d'abord, et plus tard de l'homme.

Si nous partons de ce principe, qui est celui de la morale laïque, nous n'avons plus qu'à l'appliquer aux trois périodes que nous avons distinguées dans l'éducation de la volonté.

Quoiqu'on les retrouve à tous les âges de la vie et dans toutes les phases d'une éducation quelconque, même chez l'adulte et le professionnel, on peut dire d'une manière générale que cette division correspond à trois périodes de la vie d'enfant.

*Période d'éducation initiale : les instincts.* — L'éducateur trouve dans l'enfant une nature qu'il n'a ni à créer ni à détruire de toutes pièces. Il a devant lui un petit être en qui couvent déjà, à l'état de germe, tous les instincts, ceux que nous appelons bons, ceux que nous appelons mauvais. Appelons-les seulement des instincts. Ce sera l'œuvre de l'éducation d'en faire le tri, de stimuler les uns, de réprimer les autres, de les hiérarchiser, de subordonner les plus bas aux plus nobles, d'aider à faire surgir une vie humaine du fond de la vie animale, et tout au moins de ne jamais laisser compromettre l'équilibre mental et moral de l'être humain en formation.

Mais, à ce premier degré, il ne faudra pas perdre de vue la tâche qui prime toutes les autres. Avant le bon usage de la volonté et de la liberté, il convient d'en assurer l'usage. Il faut d'abord être capable d'agir pour l'être ensuite de bien agir. Il faut posséder une force avant de songer à la discipliner. Laissons donc le petit enfant s'épanouir, déployer librement ses qualités et ses défauts, manifester sa nature, et ne lui imposons pas prématurément la discipline des adultes, qui pour lui ne serait qu'une contrainte sans vertu morale.

L'école qui laisse à chaque enfant sa personnalité, sa physionomie, son *moi* vrai et naturel, ne retarde pas l'œuvre éducatrice : loin de perdre du temps, elle en gagne. Plus l'enfant s'habitue de bonne heure, même pour les plus humbles détails de sa petite vie, à l'initiative, à la spontanéité, à agir comme il veut et à parler comme il pense, plus on aura de prise sur lui, le jour venu, pour former son esprit, son cœur et son caractère.

A titre d'exemple, supposons l'école maternelle ou la petite classe préparatoire de l'école élémentaire. Comment s'y fera cette toute première éducation de la volonté enfantine? Par les procédés que toutes les mères connaissent et dont la souplesse défie l'analyse, où tout glisse et tout passe avec une insaisissable rapidité, où se mêlent en un instant toutes les séductions de la parole, du sourire, du jeu, de l'exemple, de la caresse et de la menace, de l'amour et de la crainte, de la vérité et de la fable, de l'autorité de la maîtresse, de la diplomatie maternelle, de la grâce féminine, du commandement et de la prière, de l'imitation machinale et d'un premier éveil de la raison.

C'est bien dans cet heureux pêle-mêle du petit monde enfantin que commence toute éducation, depuis celle du nourrisson jusqu'à celle de l'enfant déjà grandelet. Et déjà là, sans contredit, on peut faire appel à la volonté en ayant soin de se rappeler de quoi est faite la volonté de l'enfant et qu'il en est de son être moral comme de ce petit corps tendre et frêle où les os mêmes pour ainsi dire sont encore en lait. Il n'y a que la main d'une mère qui soit assez légère pour y toucher assez délicatement. Et cependant c'est bien le commencement, si imperceptible et

si ténu soit-il, du long ouvrage qui va remplir les années d'enfance et d'adolescence.

*Période d'éducation active : l'effort.* — Apprendre à faire effort, on peut dire que c'est le résumé, l'objet de l'école, de toute école, et d'abord de celle qui reçoit tous les petits enfants de la nation. Pas une faculté, pas une puissance de l'être physique, intellectuel ou moral que l'école ne se propose de mettre en jeu, non pas mollement, négligemment, quand et comme il plaira à chacun, mais d'après un plan bien arrêté, avec une intensité graduée, en vue de donner finalement une plus-value à la faculté qu'on exerce ainsi, avec la certitude d'obtenir de l'être qu'on a entrepris d'élever qu'il s'élève en effet au-dessus de lui-même, qu'il dépasse par la culture son état naturel et primitif. En ce sens l'effort est donc la leçon des leçons, l'âme de l'éducation.

Deux observations seulement sur cette pédagogie de l'effort qui demanderait tout un traité; ou, plus exactement, deux règles générales dont chacun se chargera de diversifier à l'infini les applications.

La première, c'est, comme le dit M. Compayré, de « soumettre la volonté sans l'affaiblir », et par conséquent de ne lui demander plus qu'elle ne peut faire ni en intensité, ni en durée, ni en difficulté, ni en obéissance, ni en uniformité. C'est encore un appareil des plus fragiles : qu'il s'agisse de la volonté dans son rôle régulateur, soit du sentiment, soit de la pensée, soit de l'action, on aurait tort, on serait coupable d'exiger de l'enfant ce qui est possible à l'adulte ou même à l'adolescent. Qui ne sait pas graduer l'effort n'en obtiendra rien. Qui ne s'astreint pas à le proportionner aux forces actuelles de l'enfant, non pas de l'enfant en général, mais de cet enfant en particulier, le fatigue en pure perte et souvent le rebute, ce qui est lui causer le pire des préjudices. Certains éducateurs mesurent la valeur de leur enseignement à la tension qu'il exige, tension nerveuse, sentimentale, intellectuelle ou morale. Ils se trompent. L'effort le plus utile est celui qui se fait joyeusement, non pas sans peine, sans lutte, sans énergie, mais au contraire avec une peine qu'on est content de s'imposer, avec la saine excitation d'une lutte qui passionne, avec le sentiment d'une énergie qui se déploiera dans le travail à peu près comme elle se déploierait dans le jeu. Pour cela, il est nécessaire d'observer scrupuleusement la grande loi de l'alternance du travail et du repos, de la suspension de l'effort par de longs intervalles de relâche, loi suprême de l'éducation, condition sans laquelle il n'y a rien à espérer de l'enfant.

La seconde règle, peut-être en apparence moins importante, mais qu'il faut encore moins perdre de vue, c'est que la vie de l'enfant, vie intellectuelle, morale, esthétique, sociale, se compose comme la vie physiologique d'un nombre incalculable d'infiniment petits. Elle se résout comme la vie du corps en une succession d'éléments microscopiques qui s'enchaînent à l'infini.

« Et c'est précisément, c'est exclusivement sur ces infiniment petits que porte notre action d'éducateurs. Etreindre l'être humain et, comme de haute lutte, en une fois, le transformer à notre gré, voilà ce que nous ne pouvons faire. Mais saisir l'enfant, être mobile et plastique, matière fuyante et changeante qui de jour en jour, d'heure en heure, s'agrège quelque atome nouveau, grains de sable ou plutôt grains de vie qui s'accumulent et se combinent en une insondable élaboration, saisir cet enfant, ou du moins quelque chose de lui, dans ces milliers de petits actes fugitifs par lesquels il nous donne prise sur lui, voilà notre rôle. Chacune de ces petites victoires n'est rien, sans doute. Sans doute l'inconsistance de l'enfant, sa versatilité, sa légèreté font que tout semble toujours à recommencer. Mais n'est-ce pas aussi cette plasticité de l'enfance qui est la raison d'être de l'éducation? Le remous sans fin de ces courants invisibles qui agitent sans cesse le fond de son être, l'insignifiance de tous ces mouvements pris isolément et leur incessante répétition en tant de sens imprévus, l'impossibilité d'en mesurer l'effet immédiat ou d'en calculer les lointains contre-coups, ne serait-ce pas justement, dans l'ordre pratique, la plus sûre garantie de notre libre arbitre et notre meilleure raison de ne jamais en désespérer? Qui peut dire comment se déterminera finalement un être si faible, que vont solliciter, pendant des années de formation lente, tant de milliers d'images et d'idées, de sensations et de sentiments, d'attractions et de répulsions d'en haut et d'en bas? » (Leçon de clôture du cours de pédagogie de M. F. Buisson à la Sorbonne, *Revue pédagogique* du 15 octobre 1899.)

De là l'importance de tout le détail de la vie scolaire, si insignifiants qu'en soient au premier aspect les minuscules incidents.

« Qu'est-ce qu'une classe de plus ou de moins, une leçon apprise ou non, un devoir bien ou mal fait, une parole d'encouragement ou un silence indifférent, un exemple, un mot, un geste, un regard? Ces riens sont la poussière dont le temps fera un dur granit. Et ces riens sont dans votre main : c'est à ce degré infinitésimal que votre action peut s'infiltrer en lui. Jamais il ne vous arrivera de vous emparer irrévocablement de sa nature, mais il vous arrivera mille et mille fois de déposer en lui un germe ignoré qui pourra rester inerte et infécond, mais qui pourra aussi lever.

« Nul ne sait, pas même vous, si telle petite résolution prise un jour par l'écolier sur une toute petite question de sa vie enfantine sera ou ne sera pas le premier terme d'une série destinée à se continuer au delà de toutes prévisions. Ce qui est sûr, c'est qu'il n'y a pas un acte qui ne laisse une trace, pas un qui ne puisse être un commencement d'habitude, pas un qui ne soit un poids appréciable dans la balance où se pèsent ces impondérables dont se fait un caractère et par suite une destinée. » (Ibid.)

En somme, on peut dire à l'instituteur, pour lui donner à la fois le sentiment de l'humilité de sa tâche quotidienne et de sa grandeur : « Vous travaillez à former un caractère comme la nature à former un banc de corail. C'est molécule après molécule, atome par atome que vous élaborez la substance future de l'être moral. L'effort volontaire est autant et il est aussi peu dans la vie de l'âme que l'effort musculaire dans celle du corps. »

*Période d'éducation finale ou de confirmation des résultats : l'habitude.* — La preuve de ce que peut l'effort en se continuant, c'est qu'il vient un moment où l'effort cesse. Il cesse du moins d'être un effort. Il devient un état. Et c'est la troisième phase de l'évolution de la volonté. Ce qui avait tant coûté ne coûte plus. Au lieu de l'amertume du renoncement, de la douleur saignante du sacrifice, il y a paix, calme et sang-froid, il y aura bientôt un sentiment d'intime satisfaction. On dirait l'effet d'une vitesse acquise qui a fait franchir l'obstacle presque sans le voir. Le premier acte de probité accompli par un enfant, le premier jouet ou le premier sou qu'il aura trouvé et rendu, la première privation qu'il se sera imposée pour faire plaisir ou pour rendre service à quelqu'un des siens, le premier aveu spontané d'une faute qu'il eût pu cacher par le mensonge, chacun de ces petits efforts a été un évènement dans sa vie, et probablement il a fallu qu'ils se répétassent plus d'une fois avant de lui devenir familiers et faciles. Mais un peu plus tôt, un peu plus tard, tout cela est si bien entré dans sa substance qu'il fera couramment, non seulement sans une seconde d'hésitation, mais sans même y songer, ce qui jadis lui semblait demander tant de courage.

Dans cette dernière période, où l'éducation de la volonté commence à atteindre les résultats longtemps poursuivis, une confusion est à éviter, qui se produit quelquefois chez de bons éducateurs. Il en est qui inclineraient presque à trouver leur œuvre médiocre.

L'enfant qu'ils ont vu se débattre contre les mauvaises suggestions, remporter sur lui-même, souvent avec l'aide du maître, de petites victoires morales dont le maître était touché, corriger tel défaut, s'imposer tel effort, acquérir enfin telle qualité au prix d'une véritable lutte, ils le retrouvent adolescent, honnête, correct, mais sans rien qui rappelle les petits drames intérieurs de son enfance : il est comme tout le monde, du moins comme tout le monde devrait être. Il se conduira bien. Pourquoi? C'est un pli qu'il a

pris. C'est la moralité sans drame et, dirait-on, sans poésie. Probité, véracité, loyauté, droiture lui sont devenues si naturelles qu'il serait froissé si l'on songeait à l'en louer. Et l'on n'y songe pas.

Est-il donc dans un état moral inférieur à celui du garçon du même âge qui aurait encore besoin de se faire ou qu'on lui fasse de vives exhortations pour échapper à la tentation du mensonge, de la fraude ou de l'indélicatesse? Assurément chacun de nous prendrait un bien plus vif intérêt à celui-ci qu'au premier, parce que celui-ci nous apparaîtrait comme en danger, parce que nous sentirions le devoir de le sauver, parce que, suivant la parabole de l'Evangile, le bon berger laisse au pâturage tout son troupeau pour courir après l'unique brebis qui est en perdition. Mais ce serait une aberration du sens moral de croire que, pour qu'il y ait vertu, il faut qu'il y ait lutte, et lutte angoissante. La vraie vertu est une habitude, en entendant, par ce mot d'Aristote, une disposition acquise par des efforts successifs si nombreux et si énergiques qu'ils ont rendu, pour ainsi dire, impossible une autre solution que celle du bien.

Et la preuve que la vertu arrivée à cet état stable, calme et sûr, est la vraie vertu, c'est que précisément elle ne se surfait plus elle-même, elle ne réclame plus éloges, félicitations ni récompenses. Celui qui, ayant fait une bonne action, s'attend à l'admiration des spectateurs, a encore quelque chose à apprendre. Il ne sait pas encore que la moralité accomplie est celle qui s'estime à son juste prix, lequel ne dépasse pas une sorte de satisfaction paisible sans la moindre trace d'orgueil.

L'honnête homme n'est pas plus fier d'être honnête que l'homme instruit de savoir lire, écrire et chiffrer. Et cette modestie, liée au bon sens même, est peut-être la véritable humilité, celle dont on ne peut faire montre.

« Ainsi se concilient les trois grandes théories de l'éducation morale :

« La théorie optimiste de Rousseau qui croit à la bonté native de l'homme et semble nous proposer de retrouver ce paradis perdu : l'état de nature; — nous l'acceptons, mais en la limitant à la première de nos trois périodes, à la toute première éducation;

« La théorie stoïcienne et kantiste, qui fait un appel incessant à l'effort et à la liberté; — nous l'acceptons pour la seconde phase, qui est de beaucoup la plus longue et la plus laborieuse, et nous y faisons rentrer, avec l'effort moral proprement dit, toutes les autres modalités de l'effort physiologique et psychologique et très essentiellement les diverses variétés de l'effort intellectuel;

« Enfin, la théorie chrétienne qui compte tant sur l'effet des habitudes, de l'autorité acceptée, des pratiques établies, des influences extérieures venant sans cesse doucement façonner la volonté; — nous l'acceptons aussi, mais seulement là où son empire nous semble légitime et sans danger, c'est-à-dire dans ce que nous avons appelé la troisième période, où il n'y a plus qu'à entretenir par l'exercice un état d'entraînement dûment préparé.

« Encore faut-il ajouter que, comme ces trois états existent simultanément en nous, les trois méthodes trouveront simultanément à s'exercer. » (Ibid.)

En résumé, la pédagogie de la volonté est intimement liée à la psychologie de la volonté.

1. — La psychologie nous apprend que la volonté n'est pas une puissance spéciale distincte d'autres puissances parallèles dans l'âme humaine. C'est la force même de l'âme humaine dans son unité et sa variété, c'est la vie spirituelle à tous ses degrés, depuis la spontanéité rudimentaire de l'instinct jusqu'à la pleine et claire possession de soi-même pour l'activité consciente, libre et raisonnable.

D'où la pédagogie conclura : Il n'y a pas d'éducation spéciale de la volonté. Toute éducation est une éducation de la volonté ou n'est rien. On forme la volonté en apprenant à penser, à sentir, à agir normalement.

« Vouloir, ce n'est pas autre chose que conduire son esprit. Et conduire son esprit, ce n'est pas seulement affaire de logique, c'est l'acte complexe par excellence où il entre toujours, fût-ce à notre insu, d'innombrables éléments affectifs, représentatifs et actifs.

« Si la volonté est la force unificatrice qui assujettit les passions à la raison, les caprices de l'imagination aux lois de la pensée, et qui ramène ces lois elles-mêmes à la loi suprême du bien, l'éducateur aura fait quelque chose pour la volonté chaque fois qu'il aura provoqué une idée juste, un sentiment noble, un acte d'énergie, chaque fois qu'il aura contribué à fortifier un bon penchant ou à en affaiblir un mauvais, à rectifier une pensée inexacte, à faire voir un peu plus clair au fond de n'importe quelle parcelle de la réalité externe ou interne. On ne peut bien vouloir que si l'on sait ce qu'on veut et pourquoi on le veut. Ce serait ou un vain jeu de mots, ou, si on le prenait au sérieux, dans la pratique, ce serait une fâcheuse erreur d'éducation, que d'entreprendre de cultiver à part et de surexciter par une sorte de sélection artificielle la volonté toute seule, abstraction faite de l'intelligence et du cœur. On ne veut pas pour vouloir, à vide, on veut parce qu'on aime et dans la mesure où l'on aime. Que la volonté ne se réduise pas au désir, on l'a cent fois démontré : mais la volonté n'en est pas moins un désir supérieur qui s'oppose victorieusement à des désirs plus bas, un désir raisonnable, un désir d'homme qui impose silence à ceux de l'animal. Que la volonté ne se réduise pas à la froide et sèche opération de l'entendement, nous l'accordons sans peine : mais qu'il y ait volonté là où il n'y a pas entendement, que l'on puisse vouloir sans penser et bien vouloir sans bien penser, c'est ce que Descartes nous a appris à nier, suivant son mot profond : « De toute grande clarté dans l'entendement suit une grande inclination dans la volonté. » (Ibid.)

2. — La psychologie distingue deux formes d'action de la volonté, l'impulsion et l'inhibition, la fonction stimulatrice et la fonction répressive.

La pédagogie exigera de même que l'éducation de la volonté suscite tour à tour les forces vives qui provoquent une saine excitation et se traduisent en actes vifs et hardis, et les habitudes de réflexion, de possession et de maîtrise de soi, double application de la force volontaire analogue à celle que supposent les deux maximes stoïciennes : *abstine*, *sustine*.

3. — La psychologie montre la volonté passant par trois phases, l'activité spontanée ou instinctive, l'activité consciente et réfléchie qui se manifeste par l'effort, l'activité habituelle qui crée le caractère.

La pédagogie, nous venons de le voir, applique à chacun de ces trois états psychiques le mode d'éducation qui lui convient :

Au premier, le laisser-aller attentif, patient et aimant qui cherche surtout à laisser la jeune âme s'épanouir joyeusement à la vie : la pire des éducations, c'est l'éducation triste;

Au second, l'encouragement à l'énergie en tous les domaines : la volonté se forge à coups d'efforts. Il y a bien des mesures pour mesurer la volonté humaine. La plus exacte et la plus sûre est celle qui s'exprime par cette question : « De quel effort êtes-vous capable? » (William James);

Au troisième, l'entraînement, résultat de l'accoutumance qui insensiblement nous plie à des manières d'agir, de sentir et de penser qui constituent une seconde nature, une nature acquise, un caractère.

« Une seule remarque à ajouter sur la bonne interprétation de cette loi des trois états. Ce serait l'entendre fort mal que de supposer qu'une fois pour toutes l'âme tout entière passe en bloc de l'une à l'autre de ces trois phases. Il faut, au contraire, prendre à part chacune de nos sensations, chacun de nos sentiments, chacune de nos facultés intellectuelles, de nos qualités morales, et se représenter que toutes suivent cette marche, mais très inégalement, chacune avec sa vitesse propre et en rencontrant chez chaque individu une résistance qui varie avec les natures. Non seulement d'un homme à l'autre, mais dans le même homme les plus étonnantes inégalités de développement éclatent entre les diverses facultés. Tel d'entre nous est arrivé à un haut degré de culture par quelque côté de son intelligence, qui en est encore à l'éta-

embryonnaire pour tel ordre de sentiments. Un artiste de génie peut être un enfant par le caractère, un mathématicien être dépourvu de sens esthétique. Tel est capable d'héroïsme, qui ne saura pas résister à un mouvement d'humeur. Il faut à l'un des efforts méritoires pour triompher d'une tentation qui n'effleurera pas l'autre sérieusement. Le fameux développement harmonique des facultés n'est qu'un vœu pieux. Et c'est peut-être un des principaux motifs qui devraient nous inciter à la tolérance, nous empêcher de désespérer de personne, nous défendre de mépriser et de haïr. Pour un œil suffisamment perspicace, il y aurait sans doute peu d'âmes saintes où ne se trouvent quelques taches, peu d'âmes souillées qui n'aient gardé un point intact et d'une divine pureté. » (Ibid.)

4. — La psychologie atteste une évolution de l'être humain et en particulier de sa volonté dont la loi peut être ainsi énoncée : Tout terme supérieur atteint par l'exercice et l'entraînement devient le point de départ d'une nouvelle série de progrès. Le capital acquis devient à son tour outil pour un travail nouveau.

La pédagogie familiarise et le maître et l'élève avec cette perspective : le devoir monte à mesure que nous montons. La conscience exige de nous d'autant plus qu'elle a plus obtenu. L'éducateur écarte de plus en plus les moyens accessoires, l'échafaudage de sanctions qui au début déterminaient la volonté par la crainte de la punition ou par l'appât de la récompense. C'est le bien lui-même qui est son propre stimulant. Plus on en a fait, plus on en voit à faire. En ce domaine on n'a jamais fini ni d'apprendre ni de progresser.

5. Enfin, la psychologie constate que le propre du processus de la volonté est de donner à l'homme l'empire de lui-même, c'est-à-dire « un pouvoir de coordination avec subordination » (Ribot), dans une mesure qui croît avec la puissance même de vouloir en faisant toujours rentrer dans le « vouloir » toute la variété des diverses forces de notre nature spirituelle.

La pédagogie en conclut que la bonne éducation est celle qui tend le plus et qui réussit le mieux à former la personne humaine, à lui donner la maîtrise de soi, à créer enfin l'autonomie morale que Kant oppose à l'hétéronomie comme s'opposeraient les mouvements de l'organisme vivant à ceux du plus parfait automate.

En ce sens donc il sera permis de conclure : l'éducation de la volonté, ce n'est pas un chapitre de l'éducation, c'est le point de convergence de tous les chapitres, ou mieux c'est l'éducation humaine tout entière.

**VOLTAIRE.** — Raconter la vie de Voltaire et entrer dans les détails de son œuvre, ce serait pour ainsi dire entreprendre de faire l'histoire du dix-huitième siècle tout entier. Aucun homme n'a autant que celui-ci personnifié toute une époque. On se bornera ici aux traits essentiels, en se proposant seulement pour but de montrer l'unité de cette existence si agitée, et de cette action si multiple.

Né à Paris en février 1694, François-Marie Arouet, qui prit à vingt-quatre ans le nom de Voltaire, fut dès l'adolescence l'enfant prodige. Jamais les jésuites qui enseignaient au collège Louis-le-Grand n'eurent un élève plus brillant, ni qui fît espérer davantage : ses maîtres s'accordaient à promettre au jeune Arouet la plus éclatante fortune littéraire. C'était à lui aussi que Ninon, mourant, avait légué sa bibliothèque.

Voltaire avait vingt et un ans et demi quand mourut le grand roi en 1715. C'est ici qu'il faut s'arrêter un instant si l'on veut bien comprendre cette destinée.

Les trente dernières années du règne de Louis XIV avaient été remplies par l'influence de Mme de Maintenon. On peut résumer en deux mots cette période de notre histoire : jamais il n'y eut en France plus d'orthodoxie apparente et moins de véritable religion. Les querelles du quiétisme et de la bulle *Unigenitus*, les luttes des jésuites et des jansénistes se prolongeant bien après la destruction de Port-Royal, occupaient les docteurs, la cour, l'opinion aussi bien que le clergé ; elles se partageaient la politique avec les embarras financiers touchant de si près à la banqueroute et les soucis de la guerre de la Succession d'Espagne marquée pour nous par tant de revers. Depuis la révocation de l'édit de Nantes, l'Eglise catholique semblait triomphante : l'hérésie avait été vaincue, déracinée, les protestants contraints à la fuite ou à l'abjuration. Et pourtant rien de plus trompeur que ce triomphe. Ce qui régnait depuis plus de vingt années à la cour, à Paris, en France, ce n'était pas la foi, c'était l'hypocrisie. On s'était fait dévot pour plaire à un roi dévot, à une reine dévote : on prenait sa revanche des simagrées officielles dans les conversations privées, on la prenait plus grande encore dans les mœurs et la façon de vivre. Les souffrances, les misères, les humiliations de la fin du règne avaient peu à peu détaché du pouvoir absolu ceux-là mêmes qui avaient vu les splendeurs de la première moitié du règne du grand roi, à combien plus forte raison ceux qui n'assistaient qu'à la seconde moitié du spectacle ! Le despotisme apparaissait d'autant plus lourd à supporter qu'il n'était plus racheté par la gloire. Comme un volcan souterrain, grondait sous la France orthodoxe, dévote, humblement inclinée au pied du trône, une France révoltée, toute prête à faire explosion, n'attendant que la mort du maître pour éclater. Notre race a bien des défauts; elle n'a pas du moins celui de l'hypocrisie. Si elle se résigne à porter un masque, ce n'est jamais qu'à la condition de le rejeter avec horreur aussitôt qu'elle le peut faire. L'explosion après le règne de Mme de Maintenon, ce fut la Régence.

Tout Voltaire est là. Il a grandi, il s'est formé dans les dernières années du règne de Louis XIV. Il y a pris la haine du pouvoir absolu qui s'arroge non pas seulement une autorité sans limites sur les fortunes et les personnes des sujets, mais un droit d'inquisition sur les pensées et les consciences ; il y a pris bien plus encore la haine de ces orthodoxies religieuses toujours prêtes à armer pour les défendre le bras séculier. Il a entendu raconter les dragonnades; il était enfant quand ont eu lieu les massacres des Cévennes. Il a entendu durant toute son adolescence retentir autour de lui les querelles religieuses qui attisent tant de haines, que suivent tant d'anathèmes et de persécutions ; il est sorti d'un bond non pas seulement de toutes les petites églises des uns et des autres, mais du catholicisme, mais du christianisme même : la religion ne lui apparaît plus que comme une horrible invention qui pousse à s'entr'égorger les hommes nés pour s'aimer. Il met au même rang tous les dogmes et toutes les formules. Jansénistes, jésuites, quiétistes, pour lui sont également dupes des mêmes criminelles folies. Tolérance, telle sera la devise de toute sa vie ; il ne verra de salut pour l'humanité que dans la philosophie, dans le progrès de la raison qui doit terrasser enfin la superstition.

A ce premier trait il faut en ajouter un autre. Voltaire ne grandit pas seulement parmi les « libertins », comme on appelait alors ceux qu'on nomma plus tard les libres-penseurs; il ne grandit pas seulement parmi les grands seigneurs : il grandit aussi parmi les hommes de plaisir, les viveurs, parmi ceux qui tout à l'heure vont s'appeler les « roués ». Ses compagnons préférés, ses amis sont des épicuriens en même temps que des sceptiques. Le jeune duc de Richelieu sera un modèle qu'il aura sans cesse devant les yeux. Il est charmé par ces mœurs faciles, par ces fréquentations aimables, ces soupers fins, cette liberté d'allures qui va tout droit à la licence. Il reçoit là une empreinte qui, elle non plus, ne s'effacera jamais. On nous permettra de ne pas insister sur ce côté de Voltaire ; mais il était nécessaire de l'indiquer. Sa santé faible, son ambition, son goût ou plutôt sa passion pour l'étude, sa hauteur d'intelligence, le sauveront personnellement de ces excès de la débauche auxquels doivent succomber tant d'autres de ses contemporains. Mais un certain goût de libertinage est entré dans son esprit et ne l'abandonnera jamais. Il gardera toute sa vie un faible pour l'équivoque, pour l'obscénité, pour l'ordure, qui dépassera la gauloiserie même des plus hardis parmi nos pères du seizième siècle français. Il donnera la main dans la Renaissance italienne à l'Arioste, à l'Arétin lui-même. Il devra à cette tare originelle une partie de

son action sur le dix-huitième siècle français si volontiers dissolu. Il suivra l'exemple tour à tour et le donnera. Par là encore il est bien le contemporain de la génération de la Régence. Le siècle suivant, plus chaste, aura toujours peine à lui pardonner, même en reconnaissant son génie, cette dépravation de l'esprit qui a sali quelques-uns de ses plus admirables ouvrages, qui a été jusqu'au crime le jour où il a essayé volontairement de souiller, pour se divertir et pour divertir, la plus pure de toutes les gloires françaises, Jeanne d'Arc la bonne Lorraine.

Louis XIV est mort. Philippe d'Orléans est régent. Le jeune audacieux, le jeune révolté entre en scène. Il se jette dans la mêlée avec l'impétuosité de son tempérament et avec l'imprudence de son âge. Il est enfermé dix mois à la Bastille pour des couplets contre le feu roi, qu'il se défendra toujours d'avoir écrits. A peine sorti de prison, il fait applaudir à la Comédie-Française (1718) son *Œdipe* imité de Sophocle, écrit presque sur les bancs du collège. Il acquiert du premier coup cette notoriété que le théâtre a toujours donnée aux débutants heureux, qu'il donnait alors plus encore qu'aujourd'hui. Mais ce qui a été applaudi plus que le sujet dramatique lui-même, ce sont les audaces du poète, ses sorties, sous des noms antiques, contre la superstition, contre le règne du prêtre. Il donne encore au théâtre *Artémise* (1770), *Mariamne* (1724), l'*Indiscret*, compose un divertissement pour le mariage du roi (1725). Soudain, malgré sa précoce renommée, il est mis une seconde fois à la Bastille, par une lâche vengeance du chevalier de Rohan. Cette fois il n'y reste qu'un mois, mais à la condition de quitter Paris, de s'expatrier. Il passe en Angleterre (1726).

A Londres, il publie sa *Henriade*, dont le premier nom, la *Ligue*, disait bien mieux le vrai sujet. Voltaire avait écrit l'ouvrage presque tout entier durant sa première captivité à la Bastille. Nous ne voyons plus aujourd'hui que les timidités littéraires du poème. Ce que tout le dix-huitième siècle y vit le plus, ce furent les audaces religieuses. L'horreur des guerres de religion qui arment les frères contre les frères et les fils contre les pères, l'abomination de s'entr'égorger au nom d'un dieu de paix, la guerre civile mettant un pays à deux doigts de sa perte, l'assassinat et le régicide érigés en vertus, une Saint-Barthélemy inondant la France de sang, tel est le vrai sujet de la *Henriade*. Son but, c'est de donner l'horreur de la superstition, c'est d'inspirer à tous ceux qui la liront la sainte passion de la tolérance opposée au fanatisme. Aucun sujet n'était plus hardi quarante ans après la révocation de l'édit de Nantes, au moment où en France même les controverses religieuses allaient chaque jour encore à la persécution. Personne ne s'y trompa. Publiée presque en même temps à Londres et à Genève, la *Henriade* ne put l'être à Paris. Pendant de longues années elle ne put pénétrer en France que par une tolérance tacite. En vain le poète avait choisi pour héros Henri, le fondateur de la dynastie des Bourbons, en vain il avait loué Richelieu et Mazarin, Louis XIV, Villars, le régent lui-même. Tout le monde, en dépit de ces artifices de l'auteur, sentit où portaient les coups.

Et c'est ici qu'il faut remarquer ce caractère de la poésie de Voltaire, qui sera le caractère de son œuvre entière. Avant lui, au dix-septième siècle, le poète ou l'écrivain n'est en France qu'un artiste : il cherche à produire des ouvrages accomplis au point de vue de la forme, au point de vue de la peinture de l'humanité, mais sans se préoccuper d'exercer aucune action. La seule ambition d'un Corneille, d'un Racine, d'un La Fontaine, c'est d'écrire des chefs-d'œuvre. Cette ambition, Voltaire ne l'a pas moins. Il convoite la gloire, et la gloire immortelle. Il veut que de siècle en siècle son nom soit répété par les générations des hommes. Pour y atteindre, il tentera toutes les voies; aucun effort ne lui coûtera. Par un travail incessant, il portera à chaque édition ses livres au degré de perfection dont il est capable. Mais produire une œuvre d'art achevée ne lui suffit pas. Il n'est point un homme de lettres désintéressé. Il se considère comme un apôtre, comme un soldat. Sa plume est avant tout une arme mise au service d'une cause. Quand il écrit, c'est pour défendre certaines idées, c'est pour en attaquer d'autres. S'il souhaite d'être admiré, il tient plus encore à vaincre. Il portera dans ses ouvrages dramatiques, dans ses livres, dans ses poèmes, toutes les passions qui l'agitent et qui agitent ses contemporains. Il sait que le talent est lui aussi une force, qu'il se livre d'autres batailles en ce monde que celles qui se décident l'épée à la main, que l'opinion est une puissance, la plus grande de toutes désormais, et qu'il peut gagner devant ce tribunal les causes qui lui tiennent à cœur. Loin de l'effrayer, la lutte l'attire. Il pourra un jour prendre cette devise : « Ma vie est un combat ». *Œdipe* avait été sa première bataille contre ce qu'il appelait le « fanatisme ». La *Henriade* était une seconde bataille contre le même ennemi et d'une bien autre importance.

A Londres, il ne se bornait pas à corriger et à imprimer la *Henriade*. C'est ici sa seconde jeunesse, sa seconde éducation; et ici encore il faut s'arrêter un peu. Il en était à cette période de la vie où rien n'est plus fécond que d'ouvrir les yeux, de voyager, d'observer, de rencontrer autre chose que ce que l'on a vu d'abord. Bien des préjugés d'éducation s'en vont à cette comparaison.

L'Angleterre était prospère sous le gouvernement parlementaire et modéré de la maison de Hanovre; elle développait cette richesse et cette activité qui devaient bientôt nous être si redoutables. Voltaire causa avec tout ce que Londres contenait d'hommes éminents. Il avait déjà lu Bayle dans un séjour de courte durée en Hollande : ici il lut Locke; il se donna une instruction scientifique au milieu des disciples de Newton. Il prit là le culte de la liberté, le respect et l'amour de la science, le sentiment de ce que peut un homme qui a pour lui la volonté, l'énergie, le talent. Quand il revint d'Angleterre après trois années d'études, d'observations, de réflexions solitaires, il était tout entier lui-même. Il ne lui restait plus qu'à faire son œuvre. Il avait trente-cinq ans.

Il trouvait Paris bien changé et peu propice à son entreprise. On était bien loin de la licence et des audaces de la Régence. La réaction triomphait maintenant avec l'austère et triste Fleury, les freins étaient serrés. Un téméraire s'exposait cette fois à un autre châtiment qu'à quelques mois de Bastille. Voltaire le vit à l'émoi causé par la pièce de vers qu'il s'avisa de publier sur la mort d'Adrienne Lecouvreur (1730), dont la bière venait d'être jetée au coin d'une borne; il le vit mieux encore à l'orage soulevé en 1734 par le livre qu'il rapportait de Londres, ses *Lettres anglaises*, qu'il avait pris cependant la précaution de faire imprimer à Rouen par les soins de Thieriot son ami. Il eut tout juste le temps de fuir devant une nouvelle prise de corps, et de passer la frontière. Il avait connu les prisons d'État en sa jeunesse; il ne se souciait pas d'être, cette fois, enseveli vivant pour de longues années peut-être. Il eût pu renoncer à écrire, se contenter de mener à Paris, comme tant d'autres, une vie de plaisirs et de divertissements, au milieu d'amis spirituels et de femmes élégantes; d'heureuses spéculations l'avaient fait riche; le grand succès de l'*Histoire de Charles XII* (1731), celui plus grand encore de *Zaïre* (1732), l'avaient fait illustre; mais une vie d'oisiveté n'était pas pour lui plaire. Il se sentait la main pleine de vérités auxquelles il voulait donner la volée. La mêlée, avec ses émotions, ses aventures, ses périls même, l'attirait seule; la passion de la gloire s'ajoutait à cette ardeur. Il songea seulement à diminuer les périls dans la mesure où la chose était possible; Paris n'était pas décidément un lieu sûr pour un homme prêt à jouer le jeu auquel il était résolu. On y était trop près des griffes de la police. C'est alors que Voltaire prend un grand parti. Il s'installe à Cirey, au château de la marquise du Châtelet, son amie, à l'extrême lisière du royaume de France. Pourvu, comme il l'est, de bons amis en haut lieu, il faudra bien du malheur pour qu'il n'ait pas toujours le temps de mettre la frontière entre une lettre de cachet et sa personne. Désormais il se sent, relativement, libre et en sûreté.

Outre la liberté et la sécurité, il trouve là une sûre

affection; il y trouve surtout le repos et la paix, si utiles à l'écrivain qui veut produire. Ses journées, que n'envahissent plus les importuns, que ne dévorent plus les distractions, lui appartiennent. Il écrit à Paris, chaque jour, et en reçoit des nouvelles, il se tient au courant des intrigues politiques aussi bien que des incidents littéraires; il est en correspondance avec les hommes les plus éminents de tous les pays; il reçoit les visites de ses amis et des voyageurs illustres qui tiennent à se faire présenter à Cirey; il travaille surtout.

Le théâtre est pour l'instant sa grande préoccupation. Un goût vif qui a commencé dès l'adolescence, qui durera aussi longtemps que sa longue vie, l'entraîne de ce côté; les succès qu'il y remporte ne font qu'affermir cette vocation. En Angleterre, il a lu Shakespeare; si du grand dramaturge il n'a pas compris toute la puissance ni accepté toutes les hardiesses, s'il estime qu'il y a seulement quelques perles à tirer du fumier de cet autre Ennius, il a senti du moins que ce barbare est un génie; à côté de la tragédie de Corneille et de Racine, il entrevoit une tragédie nouvelle qui prendra plus librement ses sujets dans tous les temps et dans tous les lieux, où l'action tiendra plus de place, où les décors, les costumes, les coups de théâtre saisissants, tour à tour exciteront la curiosité du spectateur, ou soulèveront en lui des émotions profondes. Tantôt il imite Shakespeare, tantôt il le traduit en l'émondant, tantôt il s'efforce d'être lui-même original. Le théâtre, avec les applaudissements, donne la gloire, et fait voler un nom de bouche en bouche : comment mieux acquérir que par le théâtre ce rang glorieux, cette popularité à laquelle il aspire, et qui serviront ensuite à tout ce qu'il entreprendra? Enfin, le théâtre n'est-il pas une tribune, la plus haute, la plus retentissante, la seule qui soit libre en ce moment de compression politique? Quel chemin ne fait pas dans les esprits une pensée hardie, lancée au parterre par la voix d'un acteur admiré! Ce qu'on ne permettrait pas à un écrivain de dire en son propre nom, dans un livre dont il est responsable, comment l'empêcher de l'exprimer sur la scène par la bouche de quelque personnage antique ou moderne derrière lequel il peut toujours s'abriter? Si le personnage couvre l'auteur vis-à-vis des censeurs, le public ne se trompera pas à l'artifice; c'est l'auteur qu'il reconnaîtra, ce sont ses idées qu'il acclamera et qu'il répètera le lendemain. Ainsi se succèdent *Alzire* (1736), *Mahomet* (1741), que le poète osera dédier au pape lui-même, et, tandis que la foule acclame l'Euripide moderne, le troisième grand tragique français, l'émule de Corneille et de Racine, c'est la philosophie même du dix-huitième siècle qui monte sur la scène, et, en de longues tirades que le temps a refroidies, mais qui alors vibraient à toutes les oreilles, harangue le peuple comme le poète athénien dans les parabases de la comédie ancienne

Ce n est pourtant là qu'une partie de son labeur. Sa prodigieuse activité a besoin de se dépenser de vingt façons à la fois et s'exerce en tous genres. Il a installé à Cirey un laboratoire, il se livre à des études mathématiques; il envoie à l'Académie des sciences des mémoires sur des questions de physique. Il expose et vulgarise le système du monde de Newton. Il écrit des contes en vers, des épîtres, des poésies fugitives, des épigrammes, des satires; il lance des pamphlets mordants contre ses adversaires littéraires ou autres. Ce ne sont là que des distractions. Une autre étude l'a saisi qui ne le passionne pas moins que le théâtre : l'histoire. Dès sa jeunesse l'histoire l'a attiré, le jour où il a écrit la *Henriade* qui est moins une épopée qu'un récit. Il entrevoit une histoire non plus sèche, oratoire ou naïve comme celles de Mézeray, de Vertot ou de Rollin, mais une histoire préoccupée d'être vraie, de faire comprendre les évènements, d'expliquer leurs origines et leurs suites nécessaires, qui montrera partout non plus le doigt de la Providence, comme l'*Histoire universelle* de Bossuet, mais seulement des hommes aux prises avec leurs passions et leurs ambitions diverses, et des causes naturelles donnant la raison de tout. Il ne s'agit plus ici simplement, comme dans ses œuvres dramatiques, d'un genre littéraire, la tragédie, à transformer et à rajeunir. C'est un genre littéraire à créer. Il crée l'histoire moderne, et servira de modèle à tous ceux qui le suivront. Dans ce sentiment il a déjà publié son alerte récit de la vie de Charles XII, ce roi dont il a entendu parler à Londres par tant d'hommes de guerre et de diplomates. Il conçoit maintenant le projet d'écrire l'histoire du grand roi dont il a vu les derniers jours, et avec son histoire celle du siècle glorieux auquel Louis XIV a donné son nom. Il interroge tous les témoins survivants, il consulte tous les mémoires. Il va donner, en quelques centaines de pages, la substance de cette vaste enquête où rien n'est oublié, des évènements de la guerre et de la politique au tableau des mœurs, de la cour aux questions de commerce, aux controverses religieuses. Et ce n'est pas tout encore : un plus vaste dessein l'a tenté. Il se propose d'écrire l'histoire universelle depuis Charlemagne jusqu'aux temps présents, de montrer ce mouvement universel, ce progrès de l'humanité qui à la barbarie du moyen âge a fait succéder la Renaissance, a produit enfin cette civilisation moderne qui n'est pas un déclin, qui est une aurore se levant sur le monde. Le héros de ce livre, ce sera non pas la Providence, mais la raison, mais l'humanité. La même cause que le poète défend au théâtre, l'historien la défendra; le même ennemi que le poète combat, l'historien le combattra lui aussi. L'œuvre calme de la raison soutiendra et complètera l'œuvre de l'imagination.

Tel fut pendant plusieurs années le repos fécond de Voltaire. Une amitié aussi prudente que vigilante s'appliquait sans relâche à tempérer ses audaces, à lui épargner les périls. Mais, quels que fussent les efforts de la prudence, rien ne pouvait sortir de sa plume où le salpêtre ne grondât. Chaque livre, chaque brochure, même publiée à l'étranger, même anonyme, était l'objet d'une alarme. Un jour l'alarme fut plus vive. Voltaire se retira quelque temps en Belgique, puis en Hollande, auprès du prince héritier de Prusse devenu son ami. La même année (1740), la mort de Frédéric-Guillaume Ier appela au trône le jeune prince, et Voltaire fit alors un premier voyage à Berlin. Ce n'était pas sa vanité seulement qui était flattée de l'amitié d'un roi, d'un roi philosophe, d'un roi presque son disciple. Une protection royale, en ce temps de société aristocratique, c'était pour un homme de lettres comme une consécration officielle de son talent. Voltaire avait eu beau être l'auteur le plus lu, le poète le plus acclamé : cette consécration, en France, lui avait toujours manqué! Il l'avait souhaitée de longues années, sans pouvoir jamais l'obtenir. Il avait mal débuté, par la Bastille ; il avait débuté en frondeur, en pamphlétaire, en aventurier de lettres; Fleury ne l'aimait point, Louis XV moins encore; avec toute sa renommée, il restait pour beaucoup ce qu'il était pour le duc de Saint-Simon, « un certain Arouet, devenu on ne sait comment une manière de personnage ». Malgré le succès de *Mérope* (1743), il ne put être élu à l'Académie à la mort de Fleury. Toutefois, la même année, le ministère lui confia une mission diplomatique auprès du roi de Prusse, que les intérêts de la guerre de la Succession d'Autriche rapprochaient de la France. Bientôt après, la nouvelle favorite de Louis XV, Mme de Pompadour, se déclara sa protectrice et le fit charger d'écrire, à l'occasion du mariage du dauphin (1745), une pièce de circonstance, la *Princesse de Navarre*. Les biens et les honneurs pleuvent alors sur lui, selon son expression, pour une farce de la foire : il est fait gentilhomme de la chambre, nommé historiographe du roi, et en 1746 entre enfin, à l'âge de cinquante-deux ans, à l'Académie française dont l'hostilité de Fleury et de Maurepas lui avait jusque-là fermé les portes.

Cette faveur pourtant n'est pas de longue durée ni Voltaire ne plaît longtemps à la cour, ni la cour, avec ses contraintes, ne lui plaît longtemps. Louis XV n'aime pas les railleurs et les sarcastiques. Voltaire, de son côté, n'eût pu demeurer à la cour qu'à la condition de mettre un frein tout à la fois à sa langue et à sa plume : or ce qui, plus que tout, lui tient au cœur, c'est de parler, c'est d'écrire librement. Sur ces entrefaites, la marquise du Châtelet meurt (1749). Voltaire se décide alors, après quelques mois passés à

Paris, à se rendre auprès de Frédéric qui l'appelle : il quitte la France pour Berlin. Le voilà chambellan et secrétaire du roi de Prusse, tout chamarré de croix. Tout est plaisir d'abord. Il travaille, il publie, sans avoir à redouter ni censures ni arrêts du parlement, et son *Siècle de Louis XIV*, et cette histoire universelle qui l'occupe depuis si longtemps déjà, et qu'il intitule *Essai sur l'histoire générale et sur les mœurs et l'esprit des nations*. Mais la familiarité avec un monarque, même lorsqu'il se dit philosophe, n'est jamais longtemps sans tourner à la servitude. Ce n'est qu'à distance que la royauté et le génie peuvent traiter d'égal à égal. Une première rupture arrive, suivie d'une réconciliation. Une seconde brouille, irrémédiable, suit bientôt. Voltaire rompt le collier d'or qui l'enchaîne. Il s'enfuit. La force armée court après lui pour lui reprendre les manuscrits du roi qu'il emporte et avec lesquels il comptait peut-être divertir les rieurs. Il est bien guéri cette fois d'approcher les puissants. Il n'aura plus désormais d'autre maître que lui-même. Il erre quelques années en Alsace, en Suisse; il se fixe, enfin, à Genève d'abord (aux Délices), puis à Ferney dans une terre qu'il a achetée. C'est là que vont s'écouler les dix-huit dernières années de sa vie, les plus remplies de toutes par le travail, les plus fécondes par l'action.

A Ferney, Voltaire se sent enfin en complète sécurité. Sa gloire, d'abord, le protège. S'il en était besoin, les frontières le protégeraient aussi. La Suisse est à deux pas, et aussi Genève, et la Savoie aussi.

Voltaire a maintenant plus de soixante-cinq ans. A cet âge, la vie d'un homme ordinaire est finie : il a fait l'œuvre qu'il était capable de faire, ou ne la fera jamais ; son énergie est épuisée, il ne fait plus que se survivre et attendre la mort. Mais si, par hasard, il a gardé toute l'énergie d'un jeune homme, si la vie continue à déborder en lui, nul âge n'est aussi propre à l'action féconde. Il en a fini avec les plaisirs et les passions. Il a acquis l'expérience de toute une vie ; il est en possession de toutes ses idées. Il sait pleinement ce qu'il veut. Il sait aussi où il faut porter les coups, et comment on peut les porter les plus sûrs et les plus redoutables. Qu'est-ce donc lorsque cet homme est le plus éclatant génie de son siècle, lorsque quarante années de triomphe et de gloire ont tourné vers lui tous les regards, lorsque avec le double prestige de la renommée et de l'âge il apparaît comme le chef autour duquel tous n'ont plus qu'à se ranger, lorsque entre le général et ses lieutenants aucune question d'amour-propre, aucune jalousie ne peuvent plus surgir? Tel fut Voltaire durant ses dix-huit dernières années. N'ayant plus rien à ménager, parce qu'il n'ambitionne plus rien pour lui-même, n'ayant rien à redouter du gouvernement, mieux qu'indépendant, plus que riche pour l'époque, il ne vivra plus que pour son œuvre. Que l'on soit des amis ou des ennemis de cette œuvre, c'est là un grand spectacle, un de ceux qu'offre rarement l'histoire, celui d'un homme comblé de tous les dons de la fortune, arrivé à l'âge du repos, qui pourtant ne veut point de repos et pour ainsi parler recommence alors une vie nouvelle.

Des temps nouveaux étaient venus; une génération nouvelle avait remplacé la génération, jeune en 1715, qui avait eu pour chefs Voltaire et Montesquieu : Buffon, d'Alembert, Diderot, Rousseau, Condillac, Helvétius, d'Holbach, Condorcet étaient apparus. Un incomparable élan poussait les intelligences vers toutes les recherches libres de l'histoire, de la science, de la philosophie. On sentait approcher une ère nouvelle, en qui tous espéraient. Chaque jour ébranlait un préjugé, sapait un abus de la vieille société française. Le mouvement du siècle, un instant entravé par la réaction du ministère Fleury, reprenait appuyé d'une poussée irrésistible. Les femmes ne se montraient pas, dans cet entraînement généreux, moins ardentes que les hommes. Mme de Pompadour, pour mieux résister au parti dévot de la reine et du dauphin, affichait ses sympathies pour les philosophes. Le roi, indolent, laissait faire malgré d'instinctives répugnances. Le premier effet de ce mouvement, ç'avait été l'entreprise de l'*Encyclopédie* (commencée en 1751. Elle reliait dans une œuvre commune tout le parti des esprits forts; elle devait être un puissant instrument de propagande aux mains des philosophes, comme le manifeste de la philosophie. Voltaire avait approuvé l'entreprise; il lui apporta son concours actif. On connaît ces articles si vifs, si légers d'allure, si hardis au fond, qui réunis ont formé plus tard une partie du *Dictionnaire philosophique*.

Appuyé sur toute une génération nouvelle animée de son esprit, comme lui batailleuse, résolue, prête à tous les combats et qui se sent sûre de vaincre, Voltaire accepte ce rôle de général en chef, de conducteur de toutes les attaques. Il renonce à tous les ménagements auxquels il s'était astreint jusque-là, il pousse droit à celle qu'il appelle l'*infâme*, la superstition. Pas une heure il ne s'abandonne. Tandis qu'il entretient la plus vaste correspondance avec Paris et l'étranger, tandis qu'à deux cents lieues il se tient mieux au courant des moindres évènements, des moindres cancans de la grande ville que le plus informé des Parisiens, tandis qu'il emploie son crédit, ses relations, son autorité, sa diplomatie, sa fortune, à soutenir ses amis, à les réconforter dans les défaillances d'une lutte longue et non sans périls, à les secourir dans les épreuves, c'est sa plume surtout qu'il met chaque jour avec une infatigable ardeur au service de la cause commune. Absent, il est présent à toute heure, le premier à la brèche partout où il peut donner l'assaut. Au théâtre il continue à se faire applaudir, à prêcher la philosophie. Il divertit Paris de ses épîtres, de ses épigrammes, autant que de ses lettres qu'on colporte de salon en salon. Mais ce n'est là que l'accessoire; son génie littéraire s'est transformé : ce qui attire maintenant son imagination, ce n'est plus seulement la tragédie, c'est le roman, c'est le conte philosophique, dont il avait déjà essayé avec *Zadig* et *Micromégas*, et qui, sous la forme la plus légère, la plus aimable, la plus licencieuse quelquefois, va répandre et semer partout la pensée la plus hardie. Et *Candide*, et l'*Homme aux quarante écus*, et l'*Ingénu*, et la *Princesse de Babylone*, et tant d'autres récits ailés s'envolent de sa solitude, et vont partout faire ce qui est pour lui la bonne guerre. Il la fait plus directement encore. Chaque jour, c'est une fantaisie, un dialogue, une légende, un pamphlet, une facétie, qui, pareils à des flèches mortelles, vont atteindre un ennemi ou un autre, rendre un coup terrible pour une persécution, livrer un adversaire au ridicule ou le noter d'infamie. Tout cela est court, léger, souriant, et n'en est que plus redoutable. Ces pamphlets, Voltaire les publiera sous le voile de l'anonyme; il les désavouera au besoin, mais à ces désaveux personne ne se trompera. Son style ne le trahit-il pas dès les premières lignes? Malheur à qui, gazetier, écrivain, savant, homme politique, touchera à la cause qui lui est chère! Illustre ou obscur, il paiera cher sa témérité. Voltaire, qui dort deux heures chaque nuit, a du temps pour s'occuper de tous, et de l'esprit pour faire face à tous.

Une chose lui manquait encore : cette chose si grande qu'on appelle, en France, la considération. On admirait le poète, l'historien, le conteur, on redoutait le polémiste aux traits impitoyables. Tout en proclamant le génie de l'écrivain, beaucoup refusaient à l'homme leur sympathie. Tout en se divertissant aux saillies d'un pamphlétaire, notre pays a quelque difficulté à l'estimer. Ce qui lui manquait, Voltaire va l'acquérir. Un jour arrive à Genève la famille d'un protestant de Toulouse, accusé d'avoir tué son fils qui voulait se convertir au catholicisme. Il a été condamné par le parlement à être roué, l'arrêt a été exécuté malgré les protestations d'innocence du condamné. Il faut obtenir à Paris la réhabilitation de la mémoire de Calas, la restitution à la famille des biens confisqués. Voltaire prend feu. Il s'agit là, tout à la fois, d'une injustice à réparer, d'une victoire à remporter sur le fanatisme. Il se fait l'avocat de la famille Calas : il publie mémoire sur mémoire, il met en œuvre toutes les influences dont il dispose. Par son éloquence, par la contagion de son indignation sincère, il intéresse l'Europe entière à la cause de Calas. Après trois années de lutte, il triomphe enfin,

il obtient justice. La mémoire de Calas est réhabilitée (1765).

Voltaire, désormais, n'est plus seulement le grand écrivain tant applaudi, si justement admiré : il est mieux que cela. Il est l'ardent ami de l'humanité, le protecteur des malheureux, le réparateur des injustices, le cœur noble et sensible entre tous. Après Calas, Sirven ; après Sirven, le chevalier de Labarre et d'Etallonde, l'ancien gouverneur de l'Inde Lally-Tolendal, deviennent ses clients. La persécution religieuse, la passion politique ne font plus alors une victime sans que tous les regards se tournent vers Voltaire comme vers le défenseur attitré des malheureux, le grand réparateur des torts, le chevalier sans peur toujours prêt à croiser la lame pour la bonne cause.

Nul écrivain n'obtiendra jamais, comme récompense d'une longue vie de travail et d'efforts, dix années comparables à ce que furent les dix dernières années de Voltaire. Il n'est plus discuté ni contesté par personne, il est le patriarche de Ferney. Pour la première fois, dans l'histoire de l'humanité, on voit un homme de lettres devenir, par la supériorité de son génie et la force de l'opinion, un véritable souverain, plus puissant, plus écouté que le roi de France lui-même. Ferney est devenu un lieu de pèlerinage. Là tous les étrangers illustres qui visitent la France désirent être accueillis; là tous les jeunes gens qui aspirent à quelque gloire littéraire vont en quelque sorte demander leur brevet d'homme de lettres. Une statue par souscription est offerte au grand poète, Pigalle le sculpteur est chargé de l'exécuter. Une lettre de Voltaire devient la plus puissante des recommandations, soit pour un emploi, soit pour l'entrée dans les salons. Un ministre tombé se console en recevant les félicitations de Voltaire ; un ministre qui prend le pouvoir se sent fortifié par son appui. Il entretient une correspondance avec tout ce qui pense à Paris et en Europe. Les souverains de tous les pays, depuis le roi de Prusse, avec lequel il s'est réconcilié, jusqu'à Catherine de Russie, le traitent comme un égal, — disons mieux, se font ses courtisans. C'est à qui, parmi les têtes couronnées, obtiendra de lui la faveur d'une épître en vers. C'est lui qui distribue les distinctions aux majestés, bien loin d'en recevoir d'elles. Nous voilà aux antipodes des gens de lettres pensionnés du dix-septième siècle. Cette haute situation ne l'amollit pas cependant, pas plus qu'elle ne le grise. A quatre-vingts ans passés, son activité ne s'est pas ralentie. Toujours maladif et chétif de corps, il produit inlassablement, il écrit sans cesse, il envoie sans relâche, à Paris, par toute l'Europe, ses pamphlets, ses petites brochures hardies, incisives, railleuses, qui ne cessent de harceler le même ennemi.

Il avait quatre-vingt-quatre ans. Il voulut revoir la grande ville où il était né, où il n'était pas rentré depuis près de trente années, pour laquelle il écrivait sans cesse, où de cœur et d'esprit il habitait toujours. Il se décida, en février 1778, à faire ce grand voyage de Paris. Ce fut un long triomphe que cette visite. Franklin lui amène ses petits-enfants à bénir. L'Académie française l'accueille comme un souverain et le nomme par acclamation président d'honneur. La Comédie-Française représente *Irène*; à la fin de la représentation, une couronne d'or est offerte au poète : « Français, s'écriait Voltaire, vous voulez donc me faire mourir de plaisir ! »

Il en devait mourir en effet. Il n'était plus d'âge à supporter tant d'émotions. Il meurt à Paris le 30 mai 1778. Sa mort est l'occasion d'un scandale : le clergé lui refuse la sépulture chrétienne. Son neveu, l'abbé Mignot, fut contraint d'emporter le corps en province et de le faire ensevelir dans son abbaye de Sellières, en Champagne. Il n'y devait pas demeurer longtemps. En juillet 1791, sur un décret de l'Assemblée nationale, les restes de Voltaire furent transportés au Panthéon, en une cérémonie solennelle et magnifique.

Si l'on entreprenait, en finissant, de juger Voltaire, bien des choses seraient à dire, et la part de la critique serait considérable à coup sûr. Notre goût littéraire n'est plus celui du dix-huitième siècle, et bien des œuvres de Voltaire ont vieilli qu'il considérait sans doute comme ses titres les plus solides à la gloire. Nous admirons le prosateur plus que le poète, l'historien et le conteur plus que le dramaturge ou l'auteur de la *Henriade*. Bien des querelles passionnées, bien des polémiques ardentes se sont refroidies, et nous ne nous intéressons plus aujourd'hui aux luttes de Voltaire et de Rousseau, ni à Fréron, ni à Larcher, ni à Lefranc de Pompignan, ni à Nonotte ou à Patouillet. Ces débats sont entrés dans la grande paix de la tombe. Il est difficile d'admirer Voltaire tout entier; son excessive irritabilité d'humeur, ses excès tour à tour dans l'adulation ou l'épigramme, ses complaisances singulières souvent aussi peu justifiables que ses violences, ses rancunes, ses brouilles et ses réconciliations, ses étroitesses d'esprit jointes à tant d'intelligence, son goût pour la licence et l'obscénité, ses faiblesses, quelquefois ses vices, nous étonnent et nous offensent. Nous ne pouvons nous empêcher d'être sévères, et nous le sommes justement. Il importe de ne dissimuler, même lorsqu'il s'agit des plus grands hommes, ni les défaillances du caractère, ni les lacunes du génie. Mais quand on aura confessé tout cela, il n'en faudra pas moins reconnaître que Voltaire tient légitimement sa place parmi les plus grands hommes qu'ait comptés l'humanité. Homme, ses qualités l'emportèrent sur ses défauts. S'il fut injuste, rancunier, violent, terrible en ses haines, plus souvent encore il fut bon, sensible, obligeant, généreux, prêt à aider qui en avait besoin de sa bourse, de son crédit, de son talent. Plus d'un, parmi ses plus acharnés adversaires, avait été d'abord son obligé. Ecrivain, il rajeunit la scène, il crée l'histoire, où il sera dépassé, mais par ses disciples, il renouvelle la prose française; il lui donne cette forme alerte, vive, courte, claire, autant qu'élégante, si propre à faire d'elle le plus admirable instrument de la raison, et la dote de chefs-d'œuvre qui désormais serviront à tous de modèles. Il est un genre littéraire où il demeure sans égal ni dans son pays, ni ailleurs: le conte et le roman philosophiques. Les lettres de Cicéron seules peuvent être comparées aux siennes.

Par-dessus tout, il domine, il mène, il devance son siècle. Une légion de disciples le suit; il reste le chef du chœur. Il donne plus qu'il n'a reçu de tous les maîtres anciens ou modernes qui l'ont formé. Aujourd'hui encore que tout un siècle a vécu de sa pensée, il a quelque chose à apprendre à ceux qui l'étudient. Quelques lignes de lui font un sillon lumineux dans une intelligence. Il prend la pensée humaine au lendemain de la mort du grand roi, il la conduit jusqu'à cette explosion éclatante de 1789 dont nul autant que lui n'a hâté l'avènement. Aucune vie, à travers tous les accidents de la destinée, toutes les vicissitudes de la fortune, ne fut plus complètement, plus résolument aussi, consacrée à une entreprise. Aucun homme n'a été plus entièrement que Voltaire possédé par le démon intérieur, aucun n'a davantage sacrifié son repos, son plaisir, toutes les commodités et tous les agréments de la vie, à l'action qu'il croyait utile; aucun ne s'est fait plus volontairement le serviteur, l'esclave, presque le galérien de son génie. C'est là son titre incomparable à l'admiration des hommes. Dès vingt ans il a entrevu une guerre à poursuivre au nom de la conscience, au nom de la raison, pour délivrer l'humanité de préjugés et d'erreurs qui lui semblent aussi monstrueux que funestes. Toute sa vie sera dirigée, sans répit, sans relâche, vers ce but unique. Quoi qu'il fasse, quelque tiraillé qu'il soit par les curiosités d'un génie presque universel, par une ambition qui veut conquérir toutes les palmes, ce but il ne le perdra jamais de vue. En quelque genre qu'il s'exerce, il fera converger tous ses efforts au triomphe des mêmes idées. Il est tour à tour fantassin, cavalier, artilleur, général ou soldat, mais c'est toujours dans la même bataille. Suivant le temps et les circonstances, il avancera, il reculera au besoin, masquera ses batteries, rusera avec l'ennemi, le trompera par de fausses manœuvres; rien ne le décidera ni à changer de dessein, ni à abandonner la partie. Il

a la volonté, la ténacité, il a par-dessus tout la passion. Comme toutes les passions, la sienne est volontiers sans scrupule, prête à trouver bons tous les moyens s'ils sont utiles, cherchant partout des alliés. C'est à la fin de sa vie surtout qu'il faut la voir éclater, lorsqu'il sent ses forces bientôt épuisées, lorsqu'il voit l'ennemi qui fléchit : avec quelle ardeur il se jette dans la mêlée pour décider la victoire, pour précipiter la déroute ! avec quelle énergie il pousse en avant de position en position, enlevant les derniers retranchements, bousculant les fuyards, emportant tout ce qui résiste encore ! On a parfois révoqué en doute la sincérité de Voltaire, on n'a voulu voir en lui qu'un railleur, un sceptique. Quelle sottise ! Eh, quel scepticisme eût pu inspirer cette persévérance, cette passion, cet acharnement obstiné ! Quel scepticisme eût pu faire un homme à ce point ennemi de son propre repos ! Si jamais il y eut un homme de foi, ce fut tout au contraire Voltaire. Ce qui lui mit, ce qui lui tint plus de soixante années la plume à la main, ce fut la foi profonde dans la raison, dans ses droits, dans la dignité de l'intelligence humaine, sa foi invincible au progrès s'accomplissant en dépit de tous les obstacles par l'irrésistible force de la vérité. Il eût pu prendre pour devise ces mots : « J'ai cru, c'est pourquoi j'ai haï ».

Pour les uns, cette œuvre fut sainte ; pour d'autres, elle fut et restera longtemps diabolique. Chacun ici, suivant ses convictions différentes, portera un jugement différent, et nous n'avons à discuter les opinions d'aucun lecteur. On peut croire que, dans cette longue guerre qui a été toute sa vie, Voltaire s'est trompé : ce que nul ne saurait révoquer en doute, c'est sa sincérité ; ce que nul ne saurait méconnaître, c'est son courage. On discutera longtemps encore sur ce qui est la vérité ; mais ce qu'il y a incontestablement de plus noble, de plus enviable sur la terre, c'est une vie tout entière mise par un homme au service de ce qu'il croit être la vérité. Telle fut la vie de Voltaire.

On a quelquefois prétendu que Voltaire méprisait le peuple ; que, dans son dédain aristocratique, il l'appelait la « canaille » ; et, chose singulière, ce reproche lui est adressé, de nos jours, par les représentants du parti qui a toujours été l'adversaire de la démocratie, de l'émancipation intellectuelle, politique et économique des masses. Ce qui a donné lieu à une semblable accusation, ce sont quelques phrases mal comprises, ou perfidement détournées de leur véritable sens. Lorsque Voltaire, dans quelques-unes de ses lettres, parle de la « canaille », ce n'est pas le peuple, la masse ignorante, qu'il désigne par cette expression : ce sont, comme on va le voir, les fanatiques, les fripons, et plus particulièrement les libellistes qui injuriaient les philosophes et la philosophie.

Dans une lettre à Damilaville, du 19 novembre 1765, il écrit, par exemple : « La victoire se déclare pour nous de tous côtés. Je vous assure que dans peu il n'y aura que la canaille sous les étendards de nos ennemis, et nous ne voulons de cette canaille ni pour partisans ni pour adversaires. Nous sommes un corps de braves chevaliers défenseurs de la vérité, qui n'admettons parmi nous que des gens bien élevés. Allons, brave Diderot, intrépide d'Alembert, joignez-vous à mon cher Damilaville, courez sus aux fanatiques et aux fripons ; ... détruisez les plates déclamations, les misérables sophismes, les faussetés historiques, les contradictions et les absurdités sans nombre, empêchez que les gens de bon sens ne soient les esclaves de ceux qui n'en ont point : la génération naissante vous devra sa raison et sa liberté. »

Dans une lettre à d'Alembert du 4 juin 1767, où il se félicite de la défaite du fanatisme, il s'exprime ainsi : « Dieu maintienne votre Sorbonne dans la fange où elle barbote ! La gueuse a rendu un service bien essentiel à la philosophie. On commence à ouvrir les yeux d'un bout de l'Europe à l'autre. Le fanatisme, qui sent son avilissement, et qui implore le bras de l'autorité, fait malgré lui l'aveu de sa défaite. Les jésuites chassés de partout, les évêques de Pologne forcés d'être tolérants, les ouvrages de Bolingbroke, de Frédéric et de Boulanger répandus partout, sont autant de triomphes de la raison. Bénissons cette heureuse révolution qui s'est faite dans l'esprit de tous les honnêtes gens depuis quinze ou vingt années ; elle a passé mes espérances. A l'égard de la canaille, je ne m'en mêle pas ; elle restera toujours canaille. Je cultive mon jardin, mais il faut bien qu'il y ait des crapauds ; ils n'empêchent pas mes rossignols de chanter. » Il est évident qu'ici la *canaille* s'oppose aux *honnêtes gens*, comme les *crapauds* s'opposent aux *rossignols*.

Néanmoins, il est incontestable que Voltaire n'a pas cru que l'instruction fût accessible au « peuple », du moins à une certaine portion du peuple. Il a vu dans les campagnes une masse ignorante, vouée au travail manuel le plus dur ; il a souhaité l'amélioration de sa condition, il a jugé, avec Confucius, que le manouvrier n'était pas « incapable de vertu », et il a demandé que la vertu lui fût prêchée ; mais il redoute que des fanatiques lui parlent de subtilités théologiques, comme au temps des guerres de religion ; il ne veut pas, pour le peuple, d'un « vain simulacre d'éducation, où la raison est insultée avec les formes du raisonnement » (Daunou) ; il juge, comme La Chalotais, que l'essentiel pour les ouvriers est d'apprendre « à dessiner et à manier le rabot et la lime ». Voltaire avait reçu du procureur général du parlement de Bretagne le manuscrit du mémoire où celui-ci se plaignait que « des laboureurs, des artisans, envoyassent leurs enfants dans les collèges faire de mauvaises études qui ne leur apprennent qu'à dédaigner la profession de leur père, et qu'ils se jetassent ensuite dans les cloîtres, dans l'état ecclésiastique, ou prissent des offices de justice, et devinssent souvent des sujets nuisibles à la société ; et que les frères de la doctrine chrétienne, qu'on appelle ignorantins, fussent survenus pour achever de tout perdre » (Voir *La Chalotais*) ; et il lui écrit à ce propos (28 février 1763) : « Vous intitulez l'ouvrage : *Essai d'un plan d'études pour les collèges* ; et moi je l'intitule : *Instruction d'un homme d'Etat, pour éclairer toutes les conditions*. Je trouve toutes vos vues utiles. Que je vous sais bon gré, monsieur, de vouloir que ceux qui instruisent les enfants en aient eux-mêmes ! Ils sentent certainement mieux que les célibataires comment il faut instruire l'enfance et la jeunesse. Je vous remercie de proscrire l'étude chez les laboureurs. Moi, qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manœuvres, et non des clercs tonsurés. Envoyez-moi surtout des frères ignorantins pour conduire mes charrues, ou pour les atteler. Je tâche de réparer sur la fin de ma vie l'inutilité dont j'ai été au monde ; j'expie mes vaines occupations en défrichant des terres qui n'avaient rien porté depuis des siècles. Il y a dans Paris trois ou quatre cents barbouilleurs de papier, aussi inutiles que moi, qui devraient bien faire la même pénitence. »

Sur le même sujet, il a écrit trois ans plus tard (1er avril 1766) à Damilaville une lettre que voici :

« Je crois que nous ne nous entendons pas sur l'article du peuple, que vous croyez digne d'être instruit. J'entends par peuple la populace qui n'a que ses bras pour vivre. Je doute que cet ordre de citoyens ait jamais le temps ni la capacité de s'instruire ; ils mourraient de faim avant de devenir philosophes. Il me paraît essentiel qu'il y ait des gueux ignorants. Si vous faisiez valoir comme moi une terre, et si vous aviez des charrues, vous seriez bien de mon avis. Ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois, c'est l'habitant des villes ; cette entreprise est assez forte et assez grande.

« Il est vrai que Confucius a dit qu'il avait connu des gens incapables de science, mais aucun incapable de vertu. Aussi, doit-on prêcher la vertu au plus bas peuple ; mais il ne doit pas perdre son temps à examiner qui avait raison de Nestorius ou de Cyrille, d'Eusèbe ou d'Athanase, de Jansénius ou de Molina, de Zuingle ou d'Œcolampade. Et plût à Dieu qu'il n'y eût jamais eu de bons bourgeois infatués de ces disputes ! Nous n'aurions jamais eu de guerres de religion, nous n'aurions jamais eu de Saint-Barthélemy.

Toutes les querelles de cette espèce ont commencé par des gens oisifs et qui étaient à leur aise Quand la populace se mêle de raisonner, tout est perdu. »

Il est évident qu'ici *raisonner* signifie déraisonner, à la façon des « bons bourgeois infatués de disputes », et que la phrase doit être entendue ainsi : Quand ce ne sont plus seulement les bourgeois oisifs, mais les travailleurs utiles, qui se mettent à se quereller à propos de Jansénius et de Molina, alors tout est perdu, c'est-à-dire qu'on est prêt à s'entr'égorger pour la satisfaction des prêtres.

Voltaire termine ainsi : « Je suis de l'avis de ceux qui veulent faire de bons laboureurs des enfants trouvés, au lieu d'en faire des théologiens. Au reste, il faudrait un livre pour approfondir cette question, et j'ai à peine le temps, mon cher ami, de vous écrire une petite lettre. »

Il existe une lettre écrite à Linguet, le 15 mars 1767, à propos de la *Théorie des lois civiles* que l'auteur avait envoyée à Voltaire, où se précisent et s'éclairent les idées simplement indiquées dans la lettre à Damilaville. Linguet ne voulait pas que le peuple sût lire, de peur qu'il cessât de vouloir travailler :

« Ne craignez pas — lui écrit Voltaire, après s'être un peu moqué de Grotius et de son « éloquence de collège » — que le bas peuple lise jamais Grotius ou Puffendorf; il n'aime pas à s'ennuyer. Il lirait plutôt (s'il le pouvait) quelques chapitres de l'*Esprit des lois*, qui sont à la portée de tous les esprits, parce qu'ils sont très naturels et très agréables. Mais distinguons, dans ce que vous appelez peuple, les professions qui exigent une éducation honnête, et celles qui ne demandent que le travail des bras et une fatigue de tous les jours. Cette dernière classe est la plus nombreuse. Celle-là, pour tout délassement et pour tout plaisir, n'ira jamais qu'à la grand'messe et au cabaret, parce qu'on y chante, et qu'elle y chante elle-même; mais pour les artisans plus relevés, qui sont forcés par leurs professions mêmes à réfléchir beaucoup, à perfectionner leur goût, à étendre leurs lumières, ceux-là commencent à lire dans toute l'Europe. Vous ne connaissez guère, à Paris, les Suisses que par ceux qui sont aux portes des grands seigneurs, ou par ceux à qui Molière fait parler un patois inintelligible, dans quelques farces; mais les Parisiens seraient étonnés s'ils voyaient dans plusieurs villes de Suisse, et surtout dans Genève, presque tous ceux qui sont employés aux manufactures passer à lire le temps qui ne peut être consacré au travail. Non, monsieur, tout n'est point perdu quand on met le peuple en état de s'apercevoir qu'il a un esprit. Tout est perdu au contraire quand on le traite comme une troupe de taureaux; car, tôt ou tard, ils vous frappent de leurs cornes. Croyez-vous que le peuple ait lu et raisonné dans les guerres de la Rose rouge et de la Rose blanche en Angleterre, dans celle qui fit périr Charles Ier sur un échafaud, dans les horreurs des Armagnacs et des Bourguignons, dans celles même de la Ligue? Le peuple, ignorant et féroce, était mené par quelques docteurs fanatiques qui criaient : Tuez tout au nom de Dieu! Je défierais aujourd'hui Cromwell de bouleverser l'Angleterre par son galimatias d'énergumène, Jean de Leyde de se faire roi de Münster, et le cardinal de Retz de faire des barricades à Paris. Enfin, monsieur, ce n'est pas à vous d'empêcher les hommes de lire, vous y perdriez trop. »

Dans un petit écrit intitulé *Idées républicaines, par un citoyen de Genève* (1762), Voltaire a émis, par la bouche d'un Genevois, ces maximes, qui ne sont pas d'un aristocrate :

« Si une communauté d'hommes est maîtrisée par un seul ou par quelques-uns, c'est visiblement parce qu'elle n'a eu ni le courage ni l'habileté de se gouverner elle-même.

« Un peuple est ainsi subjugué ou par un compatriote habile qui a profité de son imbécillité et de ses divisions, ou par un voleur appelé conquérant, qui est venu avec d'autres voleurs s'emparer de ses terres, qui a tué ceux qui ont résisté et qui a fait esclaves les lâches auxquels il a laissé la vie.

« Ce voleur, qui mériterait la roue, s'est fait quelquefois dresser des autels. Le peuple asservi a vu dans les enfants du voleur une race de dieux; ils ont regardé l'examen de leur autorité comme un blasphème, et le moindre effort pour la liberté comme un sacrilège.

« Le plus absurde des despotismes, le plus humiliant pour la nature humaine, le plus contradictoire, le plus funeste, est celui des prêtres; le plus criminel est sans contredit celui des prêtres de la religion chrétienne.

«... Nous avons repris le gouvernement municipal, et il a été illustré et affermi par cette liberté achetée de notre sang. Nous n'avons pas connu cette distinction odieuse et humiliante de nobles et de roturiers, qui dans son origine ne signifie que seigneurs et esclaves. Nés tous égaux, nous sommes demeurés tels, et nous avons donné les dignités, c'est-à-dire les fardeaux publics, à ceux qui nous ont paru les plus propres à les soutenir.

« Il n'y a jamais eu de gouvernement parfait, parce que les hommes ont des passions; et, s'ils n'avaient point de passions, on n'aurait pas besoin de gouvernement. Le plus tolérable de tous est sans doute le républicain, parce que c'est celui qui rapproche le plus les hommes de l'égalité naturelle. »

Dans l'*Essai sur les mœurs*, Voltaire a écrit :

« Ceux qui disent que tous les hommes sont égaux disent la plus grande vérité, s'ils entendent que les hommes ont un droit égal à la liberté, à la propriété de leurs biens, à la protection des lois. Ils se tromperaient beaucoup s'ils croyaient que tous les hommes doivent être égaux par les emplois, puisqu'ils ne le sont pas par les talents. »

Terminons par ce passage célèbre d'une lettre au marquis de Chauvelin (2 avril 1764), où Voltaire annonce la Révolution française :

« Tout ce que je vois jette les semences d'une révolution qui immanquablement arrivera, et dont je n'aurai pas le plaisir d'être le témoin. Les Français arrivent tard en tout, mais ils arrivent. La lumière est tellement répandue qu'elle éclatera à la première occasion : alors ce sera un beau tapage. Les jeunes gens sont bien heureux; ils verront de belles choses. »

[Charles Bigot,
avec des additions.]

**VOYAGES A DEMI-TARIF.** — La faculté accordée aux instituteurs et institutrices publics de voyager sur les chemins de fer d'après le tarif de demi-place résulte d'un arrêté pris par le ministre de l'instruction publique à la date du 23 juin 1879, après entente avec les différentes compagnies de chemins de fer et la direction des chemins de fer de l'Etat.

Aux termes dudit arrêté, cette faveur n'était accordée aux instituteurs et institutrices que lorsqu'ils se déplaçaient pour le service, en vertu d'une autorisation officielle de leur chef supérieur, l'inspecteur d'académie, et dans les cas limitativement énumérés.

Actuellement les instituteurs et institutrices peuvent voyager à demi-tarif aussi souvent qu'ils le veulent, à la seule condition d'avoir une autorisation de l'inspecteur d'académie ou de l'inspecteur primaire.

Mais la délivrance des billets à demi-tarif reste rigoureusement subordonnée à la production par les intéressés de demandes établies d'après un modèle spécial.

Ces demandes, pourvues d'un numéro d'ordre, sont détachées d'un carnet auquel la souche reste adhérente. Elles sont remplies et signées par l'inspecteur d'académie ou l'inspecteur de l'enseignement primaire et marquées du sceau de l'inspecteur. Chaque demande contient à l'extrémité droite de la feuille sept coupons portant chacun la mention de la gare de départ et de la gare d'arrivée. A chaque voyage, il est détaché un de ces coupons par le receveur à la gare au moment de la délivrance du billet-carton. L'instituteur qui veut s'arrêter plusieurs fois dans le parcours n'a qu'à faire mentionner sur ces coupons les trajets partiels qu'il a l'intention de faire. C'est, en somme, une application du système en vigueur pour les billets destinés aux voyages circulaires.

Les instituteurs et institutrices publics voyageant

avec le permis de demi-place doivent être munis de leur photographie pourvue du visa de l'inspecteur et de la signature du porteur. (Circulaire du 5 mai 1896.)

Sur le réseau des chemins de fer de l'Etat, les instituteurs et institutrices peuvent se faire délivrer une *carte d'identité* donnant droit à la délivrance de billets avec réduction de 50 % sur le prix des billets simples. Cette carte, rigoureusement personnelle et valable pour une année, contient la photographie du titulaire, son adresse et sa signature, la signature du fonctionnaire délégué du ministère de l'instruction publique, c'est-à-dire de l'inspecteur d'académie ou de l'inspecteur primaire, enfin celle du fonctionnaire délégué des chemins de fer de l'Etat. Les conditions à remplir sont indiquées sur la carte même. (Même circulaire.)

Le bénéfice des voyages à demi-tarif est strictement réservé aux instituteurs et institutrices exerçant dans les écoles primaires élémentaires ou maternelles, aux instituteurs adjoints et institutrices adjointes des écoles primaires supérieures.

Les Compagnies de chemins de fer ont refusé jusqu'ici toute assimilation en faveur d'autres catégories du personnel de l'enseignement primaire.

Elles contestent même, malgré les termes d'une circulaire ministérielle du 10 juillet 1893, la validité des demandes de billets à demi-tarif présentées par les instituteurs et institutrices détachés dans les lycées et collèges.

Cependant la direction des chemins de fer de l'Etat a assimilé aux instituteurs primaires publics pour les transports en chemin de fer les directeurs et professeurs des écoles primaires supérieures en résidence en province.

Ces maîtres peuvent, en conséquence, obtenir, par l'intermédiaire de l'inspecteur d'académie, la délivrance de cartes d'identité leur permettant de recevoir des billets à demi-tarif sur les lignes du réseau de l'Etat. (Avis inséré au *Bulletin administratif du Ministère de l'instruction publique,* année 1903, 1er semestre.)

Les cartes à demi-tarif et la correspondance relative à l'envoi de ces cartes entre les inspecteurs de l'enseignement primaire d'une part et les instituteurs et institutrices primaires publics d'autre part sont admises à circuler en franchise. (Circulaire du 8 juin 1897.)

**VOYAGES SCOLAIRES.** — Dans ses *Voyages en zigzag* (1843-1853), Tœpffer avait montré l'intérêt qu'il y a pour la jeunesse à « voir du monde, digérer ce que l'on apprend, faire acte de force et de volonté, observer, lier la science à la vie » (Voir *Tœpffer*). Il fit école : de leur propre initiative, des professeurs des lycées et collèges, des directeurs d'école normale organisèrent des « caravanes scolaires », en particulier sous l'impulsion du Club Alpin Français (Voir *Club Alpin*).

Mais, pendant un temps assez long, ces tentatives restèrent isolées, et les excursionnistes n'étaient d'ailleurs pris que parmi les élèves les plus âgés.

Vers 1876, certains comités des caisses des écoles de Paris pensèrent qu'il y aurait avantage à organiser des voyages de ce genre pour les enfants des écoles de la Ville : ce devait être une institution d'enseignement à la fois et d'agrément; ce pouvait être aussi un moyen d'exciter l'émulation, si l'on faisait de ces voyages une récompense pour les bons écoliers.

Cette idée fut favorablement accueillie par le conseil municipal, qui vota, à cet effet, des subventions.

Pourtant on ne tarda pas à s'aviser que les choses n'allaient pas sans des inconvénients que ne compensaient pas les avantages. Ces voyages coûtaient cher, et, pour qu'ils ne coûtassent pas trop, on en abrégeait le plus possible la durée. Pouvaient-ils, dans ces conditions, devenir vraiment profitables à la culture des jeunes voyageurs?

Dès 1887, sur un rapport de M. Hovelacque, le conseil municipal de Paris prenait une délibération où il était dit que « des promenades de courte durée doivent être généralement préférées aux voyages de vacances pour les élèves des écoles primaires ». Ainsi commencé, le mouvement de défaveur s'accentua, et en 1891 la municipalité parisienne supprima les voyages de vacances, même dans ses écoles professionnelles. Les subventions précédemment allouées pour les voyages scolaires furent accordées à une autre institution, celle des colonies de vacances : Voir *Vacances* (*Colonies de*).

Cet exemple cependant ne fut pas partout suivi. L'institution des voyages scolaires a été maintenue par quelques villes. Il faut particulièrement citer Reims. Là, depuis 1897, grâce à un inspecteur de l'enseignement primaire, M. André, fonctionne une association qui organise des voyages pour les écoliers rémois et qui publie un *Bulletin* illustré contenant tous les renseignements utiles pour faire connaître son action (Reims, chez Matot-Braine, imprimeur-libraire-éditeur).

Ajoutons que, si les voyages scolaires ne sont plus subventionnés, à Paris, par les caisses des écoles et par le conseil municipal, ils trouvent encore des encouragements dans des sociétés particulières telles que le Touring Club, le Club Alpin, les Associations d'anciens ou d'anciennes élèves, l'Association des instituteurs de la Seine. [MAURICE PELLISSON.]

# W

**WADDINGTON.** — William-Henri Waddington, né au château de Saint-Remy-sur-Avre (Eure-et-Loir) en 1826, archéologue et membre de l'Institut, fut élu en 1871 membre de l'Assemblée nationale et devint ministre de l'instruction publique et des beaux-arts le 18 mai 1873, en remplacement de Jules Simon; mais il ne garda ses fonctions que quelques jours, Thiers ayant été renversé du pouvoir. En février 1876, il fut élu sénateur, reçut de nouveau, le 9 mars 1876, le portefeuille de l'instruction publique et des beaux-arts, et le conserva jusqu'au 16 mai 1877. Il avait fait adopter à la Chambre un projet de loi restituant à l'Etat la collation des grades, projet que le Sénat rejeta. Il prépara en outre un projet de loi tendant à constituer sept universités (Voir *Universités*), mais ce projet ne fut pas présenté au Parlement. Waddington devint ministre des affaires étrangères le 13 décembre 1877, et président du Conseil le 4 février 1879; il se retira le 27 décembre 1879. En juillet 1883, il fut nommé ambassadeur à Londres

Il est mort en 1894.

**WAITZ.** — Théodore Waitz, psychologue allemand, disciple de Herbart, né en 1821 à Gotha, fit ses études à Leipzig et à Iéna, devint professeur de philosophie à l'université de Marburg, et mourut dans cette ville en 1864. Il a publié en 1852 un ouvrage intitulé *Pédagogie générale* (*Allgemeine Pädagogik*), où l'on retrouve les idées fondamentales de la doctrine herbartienne, avec quelques variantes de détail. Le traité de pédagogie de Waitz a eu plusieurs nouvelles éditions depuis la mort de l'auteur.

**WALLIS.** — Jean Wallis, mathématicien anglais, né à Ashford en 1616, mort à Londres en 1703, s'est occupé de l'éducation des sourds-muets. Des travaux sur la grammaire le conduisirent à examiner la manière dont se forment les sons dans toutes les langues, et il arriva à concevoir la possibilité de donner aux sourds-muets l'usage de la parole. « J'ai examiné, dit-il, comment se forment tous les sons qui entrent dans l'articulation; par quels organes et dans quelle position chaque son se forme; quelles sont les plus fines différences de chacun d'eux, ce qui est souvent très imperceptible dans les lettres du même organe; en sorte que le souffle poussé hors des poumons doit, par le moyen de tel ou tel organe, dans telle ou telle position, former tels sons, soit que la personne entende

ou n'entende point ce qu'elle prononce. » Wallis apprit ainsi à lire et à parler à un jeune sourd-muet nommé Whalley, qu'il présenta à la Société royale en 1662. On peut donc le considérer comme un précurseur de Pereire et de Heinicke (Voir *Sourds-muets*). L'ouvrage par lequel Wallis a exposé ses idées sur la formation de la parole articulée est intitulé *Grammatica linguæ anglicanæ cum tractatu de loquelâ seu sonorum formatione*, 1653.

**WALLON.** — Henri Wallon, né à Valenciennes en 1812, professeur, fut élu en 1849 à l'Assemblée législative, et donna sa démission en 1850. Il se tint à l'écart des affaires publiques sous l'Empire. En 1871, il fut nommé membre de l'Assemblée nationale; il y fit voter (30 janvier 1875) l'amendement fameux qui, adopté à une voix de majorité, baptisa le régime du Septennat du nom de République. Il devint, le 10 mars 1875, ministre de l'instruction publique et des cultes; c'est sous son ministère que fut votée (26 juillet 1875) la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, qu'il défendit en catholique convaincu. Il sortit du ministère le 9 mars 1876, et y fut remplacé par W.-H. Waddington. Il avait été nommé sénateur inamovible le 18 décembre 1875. Il combattit au Sénat les lois républicaines sur l'instruction publique. Il est mort à Paris en 1904.

**WEHRLI.** — Jean-Jacques Wehrli, né le 6 novembre 1790 à Eschikofen (Thurgovie), doit sa célébrité au rôle qu'il a joué à Hofwyl comme collaborateur de Fellenberg, qui l'avait placé à la tête de son école de pauvres. Le jeune Wehrli, fils d'un instituteur de village, fut destiné par son père à la carrière de l'enseignement. A l'âge de quatorze ans, il fut envoyé à l'école municipale de Frauenfeld. A dix-sept ans, le Conseil cantonal d'éducation lui confia la direction d'une petite école rurale, qu'il conserva jusqu'au printemps de 1810. C'est alors, à l'âge de vingt ans, qu'il se rendit auprès de Fellenberg dans l'intention de se perfectionner. Il croyait ne devoir rester à Hofwyl que quelques mois; mais Fellenberg, ayant trouvé en lui l'étoffe d'un instituteur d'élite, résolut de se l'attacher : depuis longtemps il songeait à la création d'une école de pauvres; Wehrli lui parut l'homme dont il avait besoin pour réaliser ce projet. Wehrli ayant accepté la proposition, Fellenberg réunit à Hofwyl quelques enfants recrutés dans la classe des mendiants et des vagabonds. Une demi-douzaine de jeunes garçons, hâves et déguenillés, couverts de vermine et de scrofules, vicieux, habitués au désordre et à la fainéantise, et complètement illettrés, tels furent les premiers élèves de Wehrli. Il se donna à eux tout entier, avec la même abnégation et le même courage qu'avait montrés Pestalozzi dans l'orphelinat de Stanz. « J'étais leur père, dit-il. J'étais avec eux toute la journée sans interruption, et, si je me mettais au lit plus tard qu'eux, je n'en restais pas moins dans le dortoir, et le matin je me levais en même temps qu'eux. Des vingt-quatre heures de la journée, neuf ou dix étaient consacrées au sommeil; des quatorze ou quinze heures restantes, cinq ou six étaient réservées pour les repas, les récréations ou l'enseignement; le reste du temps était employé aux travaux agricoles. » Grâce aux influences combinées du travail manuel, d'une stricte discipline, d'un enseignement approprié à ces intelligences incultes, et surtout grâce à la sollicitude bienveillante dont Wehrli entourait ses élèves, l'école de pauvres donna d'heureux résultats : les enfants s'améliorèrent, prirent des habitudes d'ordre et d'activité, profitèrent de l'instruction qu'ils recevaient. Le nombre des élèves s'accrut progressivement : il fut de treize en 1811, de vingt-six en 1813, de quarante en 1820; il devait même approcher plus tard de la centaine.

Fellenberg voulait, en créant son école de pauvres, démontrer qu'il était possible de supprimer la misère et la mendicité en donnant aux enfants indigents ou abandonnés une éducation qui les mît en état de gagner leur vie par le travail de leurs mains; il voulait démontrer en outre que les établissements nécessaires pour recueillir et élever ces enfants pouvaient être entretenus sans frais, et qu'une école de ce genre pouvait se suffire à elle-même sans exiger de subvention de l'Etat. D'après ses calculs, la dépense s'élevait à 83 francs par enfant durant les trois premières années; et cette dépense ne devait constituer qu'une simple avance, que l'élève rembourserait plus tard par son travail, en s'engageant à rester dans l'établissement jusqu'à l'âge de vingt ans sans recevoir de salaire. Cette partie du programme de Fellenberg, toutefois, ne put jamais être complètement réalisée, pas plus à Hofwyl que dans les autres établissements qui, à l'exemple de l'école de Wehrli, se fondèrent sur le principe de la *Selbsterhaltung*.

Wehrli a défini de la manière suivante, dans une lettre adressée à son père, le but que l'école de pauvres s'efforçait d'atteindre : « Si tu donnes aux pauvres du pain, de l'argent, des vêtements, ta charité n'a d'effet que jusqu'au moment où le pain est mangé, l'argent dépensé, les vêtements déchirés. Mais donne-leur l'éducation, apprends-leur à travailler, apprends-leur à se rendre des membres utiles de la société humaine : alors tu les auras enrichis d'une façon durable, et ton bienfait les rendra heureux pour toute la vie. Pour être heureux, il faut qu'ils apprennent à travailler; en travaillant, ils diminuent d'autant les dépenses que nécessite leur éducation, et l'on peut ainsi, à peu de frais, réaliser un très grand bienfait; ce qui est plus méritoire, me semble-t-il, que de réaliser à grands frais un très petit bienfait. »

Les succès obtenus à Hofwyl attirèrent bientôt l'attention sur Wehrli et son école. Les nombreux visiteurs des établissements de Fellenberg ne tarissaient pas d'éloges sur les mérites du vaillant instituteur. On lui envoya de toutes parts des élèves, non plus des vagabonds qu'il s'agissait de ramener au bien et de former au travail, mais de jeunes instituteurs qui désiraient étudier sa méthode sous sa direction, pour se vouer à leur tour à l'enseignement des pauvres. Il se fonda ainsi, à côté de l'école de pauvres, un cours normal, auquel l'école de pauvres servait d'école d'application. La pensée de Wehrli finit par se porter de préférence sur cette nouvelle partie de sa tâche, et il désira pouvoir se consacrer entièrement à cette œuvre : former des instituteurs. Il s'était marié en 1829, et il songeait à créer quelque part, à ses frais, un institut d'éducation qui lui appartînt en propre, lorsqu'un appel du gouvernement de son canton natal vint lui fournir l'occasion qu'il souhaitait.

Le gouvernement thurgovien venait de décider la fondation d'une école normale : il en offrit la direction à Wehrli, qui accepta. L'école s'ouvrit à Kreuzlingen, sur les bords du lac de Constance, en 1833. Wehrli en fut le directeur pendant dix-neuf ans. Il s'appliquait surtout à donner aux futurs instituteurs le goût des travaux agricoles et une piété solide; il les habituait à savoir vivre de peu, et leur faisait considérer leur future carrière comme un apostolat que seuls l'esprit de sacrifice et un profond sentiment religieux pouvaient rendre fructueux. En 1852, un changement politique amena au pouvoir des hommes nouveaux; Scherr fut placé à la tête du Conseil d'éducation thurgovien, et une réorganisation de l'école normale de Kreuzlingen fut décidée. Le programme de l'enseignement de cette école, tel que Wehrli l'avait élaboré et appliqué, laissait en effet à désirer; il ne répondait plus aux besoins nouveaux, et il était nécessaire d'y faire une part plus large aux notions scientifiques et positives. Wehrli sentit qu'il n'était plus l'homme de la situation : il se retira, non sans tristesse, au printemps de 1853. Il fonda alors au Guggenbühl une école d'agriculture, et occupa ses heures de loisir à écrire son autobiographie. Il mourut le 15 mars 1855, des suites d'une pneumonie, dans sa soixante-cinquième année.

**WEISSE.** — Christian-Félix Weisse, poète allemand, est l'un des plus remarquables parmi les écrivains qui ont consacré leur talent à la composition des livres destinés aux enfants. Né à Annaberg en Saxe en 1732, Weisse fit ses études à Leipzig, où il se lia avec plusieurs hommes distingués, entre autres avec Lessing et Gellert. Après avoir rempli pendant

quelques années l'emploi de précepteur, il obtint la charge de receveur de district à Leipzig. Il se fit connaître d'abord comme poète dramatique et donna au théâtre de nombreuses pièces qui furent jouées avec succès. Ce fut après son mariage et la naissance de son premier fils (1765) qu'il commença à écrire pour l'enfance. Il fit paraître en 1767 des *Chansons pour les enfants* (*Lieder für Kinder*), qui devinrent promptement populaires. En 1772 parut son *Abécédaire et livre de lecture*, dans lequel, à l'exemple de Basedow, il chercha à substituer à l'enseignement mécanique et ennuyeux du passé des leçons attrayantes et d'agréables fictions. A partir de 1775, il publia son célèbre journal, l'*Ami des enfants* (*der Kinderfreund*), qui obtint une vogue immense, et fut continué pendant une dizaine d'années. Une imitation française de ce journal fut publiée à Paris par Berquin sous le même titre. L'*Ami des enfants* fut suivi, de 1784 à 1792, de la *Correspondance de la famille de l'Ami des enfants* (*Briefwechsel der Familie des Kinderfreunds*), que Berquin imita sous le titre de l'*Ami des adolescents*. Enfin, de 1792 à 1803, parut une troisième série intitulée : *Le pupitre ouvert pour l'amusement et l'instruction des jeunes personnes* (*Das geöffnete Schreibpult zum Vergnügen und Unterricht junger Personen*). Weisse a en outre traduit du français et de l'anglais un assez grand nombre d'écrits destinés à la jeunesse, en particulier plusieurs ouvrages de Mme de Genlis. Comme Campe et Salzmann, ses contemporains, Weisse appartient en éducation à l'école des philanthropinistes. Il est mort à Leipzig en 1804.

**WICHERN.** — Jean-Henri Wichern, théologien et éducateur allemand, naquit à Hambourg en 1808. Après avoir fait ses études à Göttingen et à Berlin, il revint dans sa ville natale, où il se voua à l'évangélisation des pauvres. En 1832, il conçut avec quelques amis le projet de fonder une maison de refuge pour les enfants délaissés et malheureux, à l'exemple de celles qu'avaient créées Zeller à Beuggen, Falk à Weimar, etc. Une somme d'argent fut réunie, et le Dr Sieveking offrit une petite maison située sur un domaine qu'il possédait dans la commune de Horn, près de Hambourg. Cette maison s'appelait le *Rauhe Haus*. Wichern, ayant accepté les fonctions de directeur, s'y installa en 1833 avec sa mère et ses trois jeunes garçons, qui furent les premiers élèves de l'établissement. Le nombre des enfants s'accrut promptement. Une seconde maison fut bâtie dès 1834, et d'autres constructions s'élevèrent dans les années suivantes. Le système adopté par Wichern pour l'organisation intérieure de l'établissement fut celui des « familles ». En 1835 on comptait déjà au Rauhe Haus trois familles de garçons et une famille de jeunes filles; lorsque la maison de refuge eut atteint son complet développement, elle se composa de six familles de garçons et de trois familles de jeunes filles. A côté de l'établissement consacré à l'enfance, Wichern fonda, dès les premières années, un institut destiné à servir de séminaire pour la mission intérieure; les membres de cet institut, qui vivent en commun dans les bâtiments du Rauhe Haus, fournissent les chefs des diverses « familles » ; ce sont eux qui donnent l'enseignement, tant moral et intellectuel qu'agricole et industriel ; ils portent le nom de Frères du Rauhe Haus. En 1852, pour répondre au désir de familles qui désiraient lui confier leurs enfants, mais qui demandaient pour eux une éducation plus bourgeoise et ne voulaient pas les voir confondus avec les enfants de la maison de refuge, Wichern ajouta au Rauhe Haus un pensionnat de jeunes garçons, qui compte en moyenne de vingt-cinq à trente élèves. Une imprimerie et une librairie ont aussi été jointes à l'établissement.

La maison de refuge du Rauhe Haus acquit une grande célébrité en Allemagne et dans les pays voisins. Elle a servi de modèle pour la création de divers établissements du même genre ; c'est là qu'en 1839 M. de Metz, le fondateur de Mettray, est allé étudier le système qu'il devait transplanter en France.

L'activité de Wichern ne s'est pas bornée à l'administration du Rauhe Haus ; il a pris une part considérable à des œuvres philanthropiques de diverse nature tant en Allemagne qu'à l'étranger; il s'est occupé particulièrement de l'amélioration des prisons. Il a publié quelques écrits, parmi lesquels nous citerons : *Le Rauhe Haus, ses « enfants » et ses « frères »* (*Das Rauhe Haus, seine « Kinder » und « Brüder »*), Hambourg, 2e édition, 1862 ; *La mission intérieure de l'Eglise évangélique allemande* (*Die innere Mission der deutsch-evangelische Kirche*), 1849 ; *Les criminels et les détenus libérés* (*Die Behandlung der Verbrecher und der entlassenen Sträflinge*), 1853. Wichern est mort à Horn le 7 avril 1881.

**WILHEM.** — Guillaume-Louis Bocquillon, dit Wilhem, l'un des premiers promoteurs de l'enseignement du chant dans les écoles primaires françaises et le fondateur de l'*Orphéon* (Voir *Orphéon*), né à Paris le 18 décembre 1781 et mort dans cette ville le 26 avril 1842, était le fils d'un brave officier qui fut, dans les dernières années de sa vie, commandant de la citadelle de Perpignan. Lui-même, dès dix ans, fut soldat, et à quatorze ans, en 1795, caporal-sapeur dans la demi-brigade de son père, avec lequel il fit la campagne de Hollande. On l'envoya de là (juillet 1795) à l'Ecole nationale de Liancourt, que dirigeait le citoyen Crouzet. Wilhem a raconté plus tard, dans une curieuse notice (« *L'élève de Liancourt en* 1795, histoire véritable racontée en 1834 pour les enfants des écoles primaires », in-8°), ses souvenirs personnels sur cette singulière école, où l'on mourait de faim et de froid, et où l'on apprenait un peu de tout, même à garder les troupeaux. Ce fut là, semble-t-il, que, d'après ses propres paroles, un grain de musique vint le frapper au front et un autre lui tomba sur le cœur. Crouzet composait à l'occasion des vers patriotiques; Wilhem, qui ne s'appelait encore que Bocquillon (il ne prit le pseudonyme de *Wilhem*, traduction du premier de ses prénoms, que quelques années plus tard), mit en musique une de ses odes, et cette ode fut chantée devant Ginguené, qui était venu inspecter l'école. Sur le conseil de celui-ci, Crouzet envoya le jeune compositeur à Gossec, alors directeur du Conservatoire de musique à Paris. « Ce jeune homme, lui écrivait-il (16 brumaire an VIII), déjà recommandable par d'excellentes qualités et par ses progrès dans les sciences, a pris un goût tout particulier pour la musique, et ses heureuses dispositions pour cet art se développent d'une manière qui me surprend d'autant plus qu'il n'a d'autre maître que la nature, d'autres secours que quelques livres qu'il a trouvés dans la bibliothèque de l'école. C'est ainsi qu'il est parvenu sans conseil et sans guide à composer des morceaux qui, tout défectueux qu'ils peuvent être, annoncent une vocation expresse et peut-être l'ascendant irrésistible du génie. »

Wilhem fut nommé élève du Conservatoire ; mais, comme il était sans fortune, il dut rester encore à Liancourt et suivre même l'école à Compiègne, où il obtint le grade de capitaine, l'école, comme on le sait, étant organisée militairement; ce ne fut que le 30 pluviôse an IX (19 février 1801) qu'il obtint un congé absolu pour suivre à Paris les leçons du Conservatoire, avec une pension d'un an.

En 1802, il fut nommé répétiteur de mathématiques au Prytanée de Saint-Cyr, dont Crouzet était devenu directeur, et fut chargé d'y enseigner les principes de l'art musical. Quelques compositions de circonstance exécutées par ses élèves commencèrent à faire connaître son nom. En 1806, Jomard lui procura un emploi dépendant du ministère de l'intérieur, et ce fut alors qu'il se lia avec Béranger, Parny et quelques autres célébrités littéraires et musicales. De cette époque aussi datent un grand nombre de ses compositions, gracieuses et faciles, mais aujourd'hui un peu démodées, notamment la musique de quelques chansons ou romances de Béranger : *Parny n'est plus, Charles VII* (Je vais combattre, Agnès l'ordonne), *Beaucoup d'amour*, les *Adieux de Marie Stuart*, etc.

Le succès de ses productions lui valut en 1810 la

titre de professeur de musique, maître de piano et d'harmonie au lycée Napoléon (plus tard collège Henri IV). Mais il était loin encore de songer à la grande œuvre populaire qui lui a donné droit à une notice dans ce Dictionnaire.

Jusqu'en 1815, on ne s'était guère imaginé que le chant dût jamais faire partie de l'enseignement des écoles primaires. La première idée en vint à Wilhem lorsqu'il eut connaissance des essais d'enseignement mutuel tentés par les fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire. Un des créateurs de cet enseignement, a écrit Jomard, — c'est assez vraisemblablement Jomard lui-même, — « lui fit voir le nouvel essai déjà transporté d'une modeste chambre sur un grand théâtre; c'était l'école normale élémentaire de Saint-Jean-de-Beauvais, ouverte pour 325 élèves et presque remplie en peu de jours.... L'esprit juste de Wilhem fut frappé du spectacle, jusque-là inconnu en France, de trois cents enfants observant le plus grand silence, s'instruisant mutuellement entre eux, sans la participation directe du maître, étudiant sur des tableaux, faisant tout à un signal donné, et tous dans un mouvement continuel, semblable au travail de la ruche, mais réglé par l'ordre le plus parfait.... Dans les premiers temps, on ne pouvait songer qu'aux éléments les plus indispensables de l'instruction : la lecture, l'écriture et le calcul; mais peut-être, dès ce moment, il eut avec nous l'espoir d'y voir associer un jour son art de prédilection.... Ce qui est certain, c'est que dès lors son esprit travailla sur un nouveau thème d'une grande difficulté, se pénétrant peu à peu du système nouveau, surtout du principe de classification; il apprit de l'enseignement mutuel qu'il était nécessaire d'isoler les difficultés, de subdiviser beaucoup les degrés, les leçons, les tableaux; qu'il serait même avantageux d'établir autant de classes pour la musique vocale qu'il y en avait pour les autres facultés. En attendant qu'il lui fût permis d'expérimenter dans une école publique, il établit à ses frais, dans son domicile, rue Saint-Denis, n° 374, une petite classe préparatoire, et une autre à la pension Guillet-Lepitre, rue Saint-Louis-au-Marais; bientôt, avec l'autorisation de M. le comte de Chabrol, préfet de la Seine, M. Delahaye, instituteur communal (île Saint-Louis), lui ouvrit son école.

« Que ne puis-je, continue Jomard, vous reporter, au moins par la pensée, à l'année 1818 et vous transporter à l'île Saint-Louis? Qu'on s'imagine des tableaux de musique faits à la main, péniblement élaborés par notre infatigable Wilhem; des individus de plusieurs âges, jeunes gens, adolescents et enfants, commençant à épeler et à lire la note d'une manière satisfaisante, et déjà faisant entendre des accents harmonieux! Combien les spectateurs étaient étonnés, ravis de ce premier concert sans instruments! Aucun des témoins du temps ne peut avoir oublié ces effets si nouveaux, ces chants si doux et si purs qui ont fait retentir le modeste logement de la rue Saint-Denis et l'humble rez-de-chaussée de l'île Saint-Louis : tel fut le premier berceau de ce qu'on admire aujourd'hui. »

Le 23 juin 1819, sous l'impression de ces premiers débuts, poussé aussi par le souvenir de ce qu'il avait vu en Allemagne, le baron De Gérando soumit à la Société pour l'instruction élémentaire la question de savoir s'il ne serait pas convenable d'ajouter aux écoles d'enseignement mutuel quelques exercices de chant et de musique, et, dans ce cas, quelle étendue, quelle méthode, quelle forme, quels instants on devrait donner à ces exercices. Une commission fut immédiatement nommée pour examiner ces questions, et, au mois d'août suivant, Jomard obtint de ses collègues qu'il serait fait un essai en grand de l'enseignement nouveau, sous la direction de Wilhem. Cet essai eut lieu d'abord à l'école de la rue Saint-Ambroise, puis, avec l'agrément du préfet, à l'école normale élémentaire de la rue Saint-Jean-de-Beauvais. En principe, la question posée par De Gérando était dès lors résolue : le chant pouvait être enseigné à l'école primaire. Mais de graves difficultés se présentèrent. Il en vint du dehors : « Il ne manquait pas de gens alors pour prédire qu'avec le chant les écoles ne serviraient qu'à faire des pépinières de théâtre, comme la gymnastique des saltimbanques et pis encore; que l'on avait assez d'artistes, de chanteurs et de cantatrices. » Il en vint aussi de l'enseignement même. « Ce n'est pas du premier coup qu'une machine compliquée peut être mise en mouvement; et ici, que de ressorts, que de rouages! Tout est dans la tête de l'inventeur; comment fera-t-il arriver sa pensée partout à la fois? comment faire comprendre à tous les moniteurs, et, par ceux-ci, à tous les exécutants, un thème musical donné, une idée unique, soumise au mode, au temps, à l'intonation? Et ces choristes, que sont-ils? Des enfants de huit à neuf ans, sans aucune étude musicale, et presque sans aucune culture. Isoler l'*intonation* de la *durée* fut la première idée lumineuse qui saisit M. Wilhem; ensuite il inventa l'*escalier vocal* et une nouvelle *main harmonique*. Bientôt une autre conception non moins heureuse lui vint à l'esprit : diviser la méthode de chant en autant de degrés que les autres facultés de l'école était une condition; il la remplit parfaitement, en prenant ces degrés dans les intervalles mêmes de l'échelle diatonique, nombre pour nombre. La *tonalité* et la connaissance des *clefs* musicales étaient d'autres points d'une haute difficulté pour nos écoles; il imagina l'*indicateur vocal*, procédé ingénieux si bien en harmonie avec nos exercices, qui fait toucher au doigt l'explication des clefs, et qui apprend aux simples enfants à transposer sans peine, à distinguer tous les tons d'espèces différentes. » (Jomard.)

Le succès de Wilhem fut complet. Choron, à qui on avait eu la pensée de s'adresser d'abord, et qui n'avait pas cru que l'enseignement du chant fût compatible avec le système des écoles mutuelles, déclara publiquement, avec une honnêteté dont on ne saurait trop lui tenir compte, qu'il s'était trompé. Francœur, dans un rapport du 29 mars 1820, affirma hautement l'efficacité des résultats obtenus par le maître. Vers cette même époque, Wilhem avait été nommé maître de chant à l'Ecole polytechnique. En 1820, M. de Chabrol l'attacha, de son côté, à la préfecture de la Seine en le nommant professeur titulaire et en proposant au ministère de l'intérieur l'organisation d'une école modèle de chant élémentaire qui devait être placée sous la direction de Wilhem, mais qui, malheureusement, était encore à l'état de projet en 1842. La Société pour l'instruction élémentaire reconnut aussi les efforts de Wilhem en lui décernant, en 1821, une médaille d'argent, suivie, peu d'années après, de la grande médaille d'or. En 1826, Wilhem fut chargé de diriger l'enseignement du chant dans les écoles élémentaires de Paris. En 1830, le chant était introduit dans dix écoles gratuites, et des dispositions étaient prises pour douze autres.

En octobre 1833, Wilhem complète et généralise son œuvre par la création de l'*Orphéon*, c'est-à-dire en constituant des réunions périodiques des enfants des différentes écoles pour le chant en commun. L'idée ne tarda pas à être appliquée aux cours du soir destinés aux apprentis et aux adultes ouvriers; des classes spéciales de chant furent ainsi créées non seulement dans les divers quartiers de Paris, mais dans les départements, et la France entière, on peut le dire, fut conquise à l'étude de la musique vocale.

Aussi voyons-nous depuis cette époque les mesures les plus larges et les plus décisives adoptées par l'administration en faveur de l'institution, et les distinctions les plus honorables successivement accordées à son auteur.

Le 1er novembre 1834, le ministre de l'instruction publique, sur le rapport d'Orfila, fait distribuer deux cents exemplaires des tableaux Wilhem dans les écoles primaires de France, aux frais de l'Université.

Le 6 mars 1835, le conseil municipal de Paris arrête que le chant sera enseigné dans trente écoles nouvelles, et Wilhem est nommé directeur inspecteur général du chant dans les écoles primaires de la ville de Paris. Le 30 avril de la même année, Wilhem reçoit la croix de la Légion d'honneur; en même temps, le Comité central des écoles primaires de Paris déli-

bère un règlement pour la tenue de l'*Orphéon*, et le ministre de l'instruction publique approuve ce règlement en Conseil royal.

Le 18 juin 1836, l'autorité approuve de même l'ouverture des cours de chant gratuits en faveur des adultes dans trois des arrondissements de Paris. Une partie est confiée à J. Hubert, le plus ancien élève de Wilhem, l'autre partie à un non moins fidèle disciple, Pauraux. Wilhem lui-même est nommé membre de la commission des examens du brevet de capacité.

Le 18 février 1839, il est nommé délégué général pour l'inspection de l'enseignement universitaire du chant, et, en 1840, délégué pour l'inspection du chant à l'école normale de Versailles.

Enfin, dans les années 1841 et 1842, la méthode de chant, sous sa direction, est introduite dans les écoles de frères, ainsi que dans une bonne partie des écoles de sœurs, conquête inespérée pour une innovation dérivant de l'enseignement mutuel.

Ce fut le temps de la grande renommée de Wilhem. En 1841, à la suite de la séance de clôture de l'*Orphéon*, Béranger lui écrivit sa lettre célèbre :

Mon vieil ami, ta gloire est grande :
Grâce à tes merveilleux efforts,
Des travailleurs la voix s'amende
Et se plie aux savants accords.
D'une fée as-tu la baguette
Pour rendre ainsi l'art familier ?
Il purifiera la guinguette ;
Il sanctifiera l'atelier....

La musique, source féconde,
Epandant ses flots jusqu'en bas,
Nous verrons ivres de son onde
Artisans, laboureurs, soldats.
Ce concert, puisses-tu l'étendre
A tout un monde divisé !
Les cœurs sont bien près de s'entendre
Quand les voix ont fraternisé.

Mais le maître ne devait pas jouir longtemps de sa gloire ; atteint au printemps de 1842 d'une fluxion de poitrine, il succomba en quelques jours, à peine âgé de soixante ans. Béranger lui disait à la dernière strophe de sa lettre :

Sur ta tombe, tu peux m'en croire,
Ceux dont tu charmes les douleurs
Offriront un jour à ta gloire
Des chants, des larmes et des fleurs.

Il avait, à trop peu de distance, prophétisé vrai : rien ne fut plus touchant que les obsèques de cet homme de bien.

Wilhem a publié de nombreux ouvrages pour l'enseignement du chant dans les écoles : *Méthode élémentaire et analytique de musique et de chant*, conforme aux principes et aux procédés de l'enseignement mutuel, adoptée par la Société pour l'instruction élémentaire (160 tableaux in-fol.) ; diverses séries de *Tableaux de lecture musicale et de chant élémentaire; Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant* (in-8°, 1821) ; *Guide complet*, ou Instructions pour l'emploi simultané de tableaux de lecture musicale et de chant élémentaire (in-8°, 1839, 4e édition) ; *Manuel musical* à l'usage des collèges, des institutions, des écoles et des cours de chant (1839 et 1840) ; *Orphéon*, répertoire de musique vocale en chœur sans accompagnement d'instruments (5 vol. in-8°, 1840) ; il a aussi publié, à la demande de l'Eglise réformée de Paris, *Douze leçons hebdomadaires à l'usage des jeunes élèves qui suivent le cours de chant sacré institué par le Consistoire*, et un *Choix de psaumes et de mélodies* à l'usage des églises protestantes.

Les ouvrages de Wilhem, qui ont été longtemps classiques, sont aujourd'hui un peu oubliés dans les écoles. L'œuvre de Wilhem a subsisté, moins complète assurément et moins rationnelle qu'il ne l'avait rêvée ; les travaux personnels du maître, qui se sentaient trop peut-être de leur origine première, ont peu à peu disparu avec l'école mutuelle elle-même, et ont été remplacés par d'autres méthodes. D'autre part, le système de la notation chiffrée s'est élevé contre l'ancienne notation, dont Wilhem ne s'était jamais départi, et que maintiennent encore les directions officielles ; ce ne serait pas ici le lieu d'étaler les pièces de ce procès, encore moins de prendre parti pour l'un ou l'autre système (Voir les articles *Galin*, *Paris*, et *Chevé*). Enfin les sociétés populaires instrumentales ont fait, sur bien des points, une concurrence tant soit peu bruyante, que certains esprits ont pu regretter, à l'influence plus paisible, plus discrète, plus véritablement éducative dans le sens élevé du mot, des créations chorales de Wilhem et de la Société pour l'instruction élémentaire. Pour toutes ces raisons et beaucoup d'autres encore, le vœu patriotique et humanitaire de la lettre de Béranger ne paraît pas encore près de se réaliser, et Wilhem a quelque peu perdu de sa gloire. Il n'en a pas moins été la personnification d'un effort puissant, dont il avait lui-même pris en très grande partie l'initiative, et il mérite qu'on lui rende justice. — Voir *Orphéon*.

*A consulter* : *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire*, année 1842, passim, notamment le rapport de Jomard lu à l'assemblée générale de la Société ; — article *Wilhem*, dans le Dictionnaire Larousse.

[Charles Defodon.]

**WOLKE.** — Christian-Henri Wolke a été le plus marquant parmi les représentants de l'école dite philanthropiniste, fondée par Basedow. Nous ne rappellerons pas ici les principes pédagogiques professés par cette école célèbre, qui fit en Allemagne une véritable révolution dans l'éducation (Voir *Philanthropinisme*) ; nous nous bornerons à retracer la biographie de Wolke d'après l'article consacré à cet éducateur par M. Schorn dans l'encyclopédie pédagogique allemande de Schmid.

Wolke naquit en 1741 à Jever, dans le grand-duché d'Oldenbourg. Ses parents étaient des paysans aisés. Ils firent suivre à leur fils les classes du gymnase de sa ville natale, puis l'envoyèrent à Göttingen étudier le droit. Il renonça bientôt à cette étude, qui ne convenait pas à ses goûts, et se consacra aux mathématiques, aux sciences physiques et au dessin. A l'âge de vingt-cinq ans, il fut chargé d'enseigner les mathématiques à l'école du couvent de Gerode, dans le Harz. Il n'y resta que trois mois, et se rendit de là à Leipzig pour y continuer ses études tout en donnant des leçons. En 1769 il retourna à Jever, devint précepteur dans une famille du voisinage, et, après avoir achevé l'éducation de son élève, forma le projet de se rendre à Londres. Etant allé d'abord à Hambourg pour y chercher des recommandations, il rencontra Basedow, et cette rencontre décida de son avenir : Basedow l'engagea à rester auprès de lui pour collaborer à la rédaction du grand ouvrage auquel il travaillait, l'*Elementarwerk*. Wolke accepta, et devint en même temps l'instituteur de la fille de Basedow, la jeune Emilie, alors âgée de trois ans. Ce fut lui qui enseigna le français et le latin à ce petit prodige, et qui prépara l'enfant à servir de vivante réclame à la nouvelle méthode d'enseignement dont Basedow annonçait la découverte. Après la fondation du Philanthropinum à Dessau en 1774, il fit partie du personnel enseignant de cet établissement, avec Simon et Schweighäuser, et contribua tout particulièrement aux brillants résultats constatés dans le fameux examen public de mai 1776 ; il prit aussi une part considérable à la rédaction du *Philanthropisches Archiv*, et plus tard à celle des *Pädagogische Unterhaltungen*. Les dissensions qui éclatèrent peu après amenèrent la retraite de Simon et de Schweighäuser. Basedow lui-même abandonna la direction de l'établissement, et fut remplacé par Campe ; Wolke seul demeura fidèlement à son poste. Campe ne resta qu'un an à Dessau. Après son départ, Basedow reprit la direction du Philanthropinum, avec Wolke comme vice-curateur. En 1778, Basedow se retira définitivement ; Wolke alors lui succéda, et resta à la tête de l'établissement jusqu'en 1784, ayant à ses côtés comme collaborateurs Salzmann, Olivier, Matthison et Spazier. Sa femme l'aida dans sa tâche avec beaucoup de dévouement et d'intelligence ; et l'établissement atteignit un haut degré de prospérité grâce au

zèle du directeur, à son enthousiasme que ne refroidissait aucun obstacle, à son abnégation et à ses remarquables qualités d'éducateur. Kant écrivait à un ami à ce sujet : « L'Institut commencé par Basedow, et qui est placé aujourd'hui sous la direction de Wolke, a pris une forme nouvelle sous la main de cet homme infatigable et véritablement fait pour réformer l'éducation. Le monde sent vivement de nos jours la nécessité d'une éducation meilleure; mais plusieurs tentatives faites dans cette intention n'ont pas réussi. L'établissement de M. de Salis (Voir *Planta*) et celui de Bahrdt (Voir *Bahrdt*) ont cessé d'exister. Il ne reste plus que l'Institut de Dessau; et s'il s'est maintenu, c'est uniquement parce qu'il a à sa tête un homme qu'aucune difficulté ne décourage, modeste et incroyablement actif, qui possède en outre cette qualité rare de rester fidèle à son plan sans entêtement étroit. Sous sa surveillance, cet établissement doit devenir avec le temps le modèle et l'origine de toutes les bonnes écoles dans le monde, pourvu qu'on lui accorde au début l'appui et l'encouragement qu'il mérite. »

En 1784, Wolke, dont la santé avait reçu de graves atteintes, dut abandonner la direction du Philanthropinum. Il entreprit un voyage en compagnie d'un de ses élèves, le jeune comte Ernest de Manteuffel, visita le Danemark et la Suède, puis se rendit à Saint-Pétersbourg. Il reçut de l'impératrice Catherine un accueil bienveillant. Douze élèves de l'école des cadets furent confiés à ses soins, à titre d'expérience; Wolke dut leur enseigner l'allemand; et, au bout d'un mois, une Commission vint constater les progrès réalisés. Les résultats de l'examen parurent si étonnants qu'un membre de la commission, le professeur Kraft, qui d'abord s'était montré l'adversaire de Wolke, déclara qu'un sorcier seul pouvait opérer de semblables prodiges. Aussi l'institut que Wolke ouvrit ensuite à Saint-Pétersbourg reçut-il immédiatement de nombreux élèves appartenant aux meilleures familles. Un livre de lecture qu'il publia par souscription (*Buch zum Lesen und Denken*) obtint une vogue sans précédent.

Après avoir séjourné dix-sept ans en Russie, Wolke se vit contraint par l'état de sa santé à chercher un climat plus doux. Il revint en Allemagne en 1801. La petite fortune qu'il avait amassée, et qu'il avait confiée à des négociants gênés dans leurs affaires, se trouva subitement perdue par la faillite de ceux qu'il avait obligés. Il ne lui resta, à l'âge de soixante ans, d'autres ressources qu'une petite pension que lui avait accordée le prince d'Anhalt en récompense des services rendus au Philanthropinum de Dessau, et deux autres pensions du tsar Alexandre et de la princesse d'Anhalt-Zerbst. Mais il n'était pas rentré dans sa patrie pour s'y livrer au repos. Durant les vingt dernières années de sa vie, il ne cessa de s'occuper des travaux relatifs à l'éducation. Parmi les nombreux écrits dus à sa plume, nous citerons la *Méthode naturelle d'instruction* (*Naturgemässe Erziehungs-Lehre*), *l'Instruction pour les mères et les instituteurs* (*Anweisung für Mütter und Kinderlehrer*), et la *Bibliothèque des enfants*, comprenant sept volumes, savoir : un abécédaire, quatre livres de lecture gradués avec des images, un livre de calcul, et des Directions pour les mères, les éducateurs et ceux qui veulent écrire pour l'enfance (*Anleitung für Mütter, Erzieher und künftige Kinderschriftsteller*). Il s'est aussi occupé de l'instruction des sourds-muets, et a consigné ses vues à ce sujet dans un traité intitulé *De la manière dont la langue et les idées doivent être enseignées aux enfants et aux sourds-muets* (*Wie Kinder und Taubstumme zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind*). Pendant son séjour en Russie, il avait conçu le plan, qu'il publia, d'une langue universelle, sans mots, consistant uniquement en signes écrits, qu'il nomma *pasiphrasie*, et d'une méthode pour correspondre à distance, qu'il appelait *téléphrasie*.

Après avoir quitté la Russie, il s'était d'abord établi à Dresde. C'est là qu'il perdit sa femme, en 1813. Il se fixa ensuite à Berlin, où il mourut le 18 janvier 1825, à l'âge de quatre-vingt-quatre ans.

Wolke a laissé deux autobiographies : la première se trouve dans l'ouvrage de Basedow intitulé *Das in Dessau errichtete Philanthropin*, 1774; la seconde, qui embrasse la vie entière de l'auteur, a été publiée en 1825 dans l'*Allgemeine Schulzeitung*, n° 111.

# X

**XÉNOPHON.** — Historien, moraliste et général grec, Xénophon a joué un rôle important dans l'histoire politique et littéraire de son pays. Né en Attique vers 445 avant l'ère chrétienne, il mourut en 355. Il prit part à diverses expéditions militaires; il a raconté dans l'*Anabase* la retraite des Dix-Mille, après l'avoir commandée. Il a continué dans les *Helléniques*, chronique écrite avec un parti-pris évident d'hostilité envers la démocratie athénienne, l'histoire de Thucydide.

Dans la *Cyropédie*, ou histoire de l'enfance de Cyrus, Xénophon a tracé le plan d'éducation guerrière, un peu rude, dont il avait puisé l'idée dans son admiration enthousiaste et malheureuse pour les mœurs et les institutions de Sparte.

La *Cyropédie* est un roman d'éducation. Par le mélange des maximes morales et des fictions romanesques, ce livre rappelle le *Télémaque* de Fénelon. Par les louanges décernées à un peuple primitif et à ses fortes vertus, louanges qui ne sont au fond que la satire déguisée de la civilisation raffinée d'Athènes, il fait penser à la *Germanie* de Tacite.

Xénophon n'embrasse pas dans ses conceptions la complexité de la vie humaine : il veut exclusivement former des soldats, des hommes sobres et courageux. La *Cyropédie* est un roman d'éducation militaire, comme plus tard à Rome l'*Institution* de Quintilien sera un traité d'éducation oratoire.

Comme Platon, comme la plupart des anciens, Xénophon proclame la nécessité de l'éducation commune. Il n'admet pas l'indépendance de l'éducation domestique : il n'admet pas non plus la liberté individuelle que les lois accordent ordinairement au jeune homme, lorsqu'il a pris congé de ses précepteurs. Au sortir des écoles, les jeunes gens seront embrigadés, casernés en quelque sorte, et cet assujettissement durera toute leur vie. C'est ainsi que les choses, à l'en croire, se passent en Perse, où on ne laisse pas, comme ailleurs, les hommes vivre à leur guise. Il y a, au milieu de la ville, une grande place, la place Eleuthère ou « libre », qui ne mérite pourtant pas ce nom : car elle n'est qu'un Champ de Mars, où les Perses stationnent en armes, véritables esclaves de leurs devoirs militaires. Les marchands en sont proscrits, parce qu'ils troubleraient le bel ordre des exercices. C'est là que tous les jours, au lever du soleil, se rendent les enfants et les hommes faits. Les vieillards y viennent quelquefois. Quand aux adolescents, ils ne quittent jamais la place, même la nuit : ils montent perpétuellement la garde autour des édifices. S'ils sont mariés, on les autorise à s'absenter, mais seulement à de rares intervalles.

Telle est la vie des Perses, et l'idéal de Xénophon, revue et parade perpétuelle. La ville, comme Sparte, n'est qu'un camp. Ni artistes, ni savants : rien que des gens d'armes. Mais la guerre exige l'apprentissage de certaines vertus : où les acquiert-on? Dans les écoles de justice et de tempérance. « Les enfants perses, dit Xénophon, se rendent aux écoles pour apprendre la justice, comme ils vont chez nous s'instruire dans les lettres. » Quelles sont d'ailleurs les

méthodes employées dans cet enseignement de la justice? Xénophon est peut-être un peu trop disposé à croire qu'elle s'apprend comme s'apprend la grammaire ou la géométrie. Il propose, cependant, quelques pratiques, et recommande en particulier l'étude de l'histoire. Ailleurs, il avait conseillé l'agriculture. « La terre, dit-il, enseigne la justice », sans doute parce qu'elle rend à chaque agriculteur ce qui lui est dû, et produit à proportion que le laboureur travaille. Mais c'est surtout en assistant à des procès, et en s'exerçant à les juger, que les enfants apprendront à être justes. Il faut aussi qu'ils deviennent sobres : on les y accoutume de bonne heure, en leur donnant du pain pour toute nourriture, du cresson pour tout assaisonnement, de l'eau pour toute boisson.

Jusqu'à seize ans, les enfants s'exercent à tirer de l'arc ou à lancer le javelot. A seize ans, ils entrent dans la classe des adolescents, et, pendant dix années, ils restent en sentinelles sur la place publique, sauf les jours où ils suivent le roi à la chasse. De vingt-six à trente-cinq ans, les Perses composent la classe des hommes faits : ce sont eux qui font la guerre. Enfin, les vieillards restent dans la ville pour juger les différends et exercer les magistratures.

Tel est l'étrange organisation de l'imaginaire cité perse : tel est le rêve qu'a conçu Xénophon, un Athénien, un disciple de Socrate, par une vive réaction contre la vie élégante, spirituelle, lettrée de sa patrie. Il est évident que Xénophon a sacrifié, avec une partialité excessive, à l'idéal un peu grossier de Sparte. Mais il a beau faire : il reste plus Athénien qu'il ne le croit, et les récits, les conversations de la *Cyropédie* sont des modèles d'esprit et de grâce. Donnons-en un exemple. On est à table : Cyrus est assis à côté de son grand-père Astyage. Tout d'un coup, il se lève, prend la coupe des mains de l'échanson Sacas, et, avec une gravité affectée, sert à boire au roi, mais sans goûter au vin qu'il lui présente. — « Pourquoi, mon fils, dit alors Astyage à Cyrus, n'as-tu pas fait comme les échansons, qui, avant d'offrir la coupe, ont soin de prendre dans la main gauche un peu de la liqueur et l'avalent? — C'est qu'en vérité, répond Cyrus, j'ai craint qu'on n'ait mis du poison dans le vase : car au festin que tu donnas à tes amis, le jour de ta naissance, je vis clairement que Sacas vous avait tous empoisonnés. — Et comment cela? — C'est que je m'aperçus d'un trouble considérable dans vos corps et dans vos esprits. Vous faisiez des choses que vous ne pardonneriez pas à des enfants comme moi : vous parliez tous à la fois; vous ne vous entendiez pas, vous chantiez ridiculement, et, sans écouter celui qui chantait, vous juriez qu'il chantait à merveille. Chacun de vous vantait sa force : cependant, quand il fallut se lever pour danser, loin de pouvoir danser en mesure, vous ne pouviez pas vous tenir fermes sur vos pieds. Tu avais oublié, toi, que tu étais roi, eux qu'ils étaient tes sujets. » Xénophon a beau dire : l'enfant de douze ans qui prêche la tempérance d'une si gentille et si malicieuse façon n'est pas un petit Perse, élevé sur la place d'armes, exclusivement exercé à la chasse et à la guerre : c'est un Grec, un vrai Grec qui a appris à penser et à parler dans les écoles des rhéteurs et des philosophes.

Dans un autre de ses ouvrages, Xénophon s'est rapproché, au contraire, des mœurs plus douces et de la civilisation plus raffinée des Athéniens. L'*Economique* semble avoir été écrite sous l'impression de Socrate, le maître de Xénophon. C'est un dialogue entre un mari, Ischomaque, et sa jeune femme. Il s'agit surtout de la direction qu'il convient de donner au ménage, à l'administration de la maison. Mais, à propos des mille détails de l'économie domestique, Xénophon est conduit à indiquer comment il entend l'éducation de la femme, ou plutôt l'éducation de l'épouse par le mari.

Avant son mariage, la femme d'Ischomaque, comme la plupart de ses contemporaines, ne savait rien ou peu s'en faut. On lui avait appris à filer la laine, à être sobre, à ne pas faire de questions, et c'était tout. Xénophon conçoit pour la femme un autre idéal, e c'est le mari qu'il charge d'instruire et de former sa compagne. « Il l'instruit, dit M. Croiset dans son étude sur Xénophon, avec une délicatesse charmante. D'abord il prie les dieux avec elle, et tous deux demandent en commun, pour lui la grâce de la bien instruire, et pour elle le don de ne jamais s'écarter de ses devoirs. Il lui laisse le temps de s'habituer à son caractère et de lui parler librement. Il faut que l'affection précède l'obéissance, et que la confiance de l'élève rende plus facile la tâche du maître. Alors, seulement, il lui fait entendre les conseils de la raison; il cause amicalement avec elle, d'un ton grave et affectueux, il la traite comme son égale. « Dès ce moment », dit-il, « cette » maison nous est commune. Il ne s'agit plus mainte- » nant d'examiner lequel de nous deux a apporté plus » de biens que l'autre, mais il faut songer à cette » vérité que le meilleur des deux associés aura le » plus apporté au ménage commun. »

Et il continue ainsi ses leçons, sur le ton d'un ami qui conseille, non d'un maître qui sermonne et qui gronde. Il rappelle à son épouse que la femme et l'homme se complètent l'un l'autre, que les dieux leur ont donné des facultés différentes, pour que l'un se chargeât des affaires extérieures, l'autre des soins domestiques. « Une de tes fonctions, qui peut-être ne te plaira pas, lui dit-il, sera de veiller sur tes domestiques malades et de travailler à les guérir. — Que dis-tu? reprend la jeune femme, je n'aurai pas d'occupation plus agréable, puisqu'ils me sauront gré de mon dévouement et qu'ils me deviendront ainsi plus attachés. » La jeune femme acquiert peu à peu, sous la douce direction de son mari, toutes les vertus de son sexe, l'ordre, la simplicité, l'économie, et la plus précieuse de toutes, la bonté. On cherche vainement ce qui manque à cet intérieur domestique, idéal de la famille grecque, qui ressemble beaucoup à l'idéal de la famille moderne.

On est vraiment surpris que le charmant et délicat auteur de l'*Economique* soit le même écrivain qui, dans la *Cyropédie*, et aussi dans la *Cynégétique*, a prôné l'éducation rude et grossière, telle que Sparte n'a jamais cessé de la pratiquer. La *Cynégétique* est un traité sur la chasse, et en partie, sans qu'on puisse le soupçonner tout d'abord, un traité d'éducation. Aux yeux de Xénophon la chasse est l'exercice qui convient le mieux aux jeunes gens : il n'y a pas de vertu qu'elle ne leur enseigne. Elle est, qui le croirait? une école de douceur et de modération, une école de franchise. Xénophon, ici comme dans la *Cyropédie*, réagit avec exagération contre les tendances trop raffinées et légèrement amollies des mœurs athéniennes, pour réhabiliter la vieille éducation grecque, celle des âges rustiques et encore étrangers à la civilisation. En résumé, Xénophon, dans les questions d'éducation, a hésité entre deux directions très différentes, celle de l'*Economique* et celle de la *Cyropédie*, mais il a cependant fini par donner la préférence à l'idéal spartiate.

[GABRIEL COMPAYRÉ.]

# Z

**ZÉLANDE (NOUVELLE-).** — Voir *Nouvelle-Zélande*.

**ZELLER.** — Christian-Henri Zeller, né en 1779 à Hohen-Entringen (Wurtemberg), fut destiné par sa famille à l'étude du droit; mais il se sentait attiré vers la vocation d'éducateur, et à l'âge de vingt-deux ans il entra comme précepteur dans une famille noble d'Augsbourg. Il dirigea ensuite une école à Saint-Gall pendant six ans, puis devint en 1809 inspecteur des écoles de Zofingue (canton d'Argovie). Ce fut dans cette ville que ses sentiments religieux s'exaltèrent

jusqu'à se transformer en un mysticisme qui rendit Zeller suspect au gouvernement argovien. Des membres de la Société des missions de Bâle avaient songé à créer un orphelinat où seraient recueillis des enfants abandonnés, et où des jeunes gens seraient formés à la profession d'instituteurs des pauvres. La direction de cet établissement fut offerte à Zeller, qui accepta et quitta Zofingue en 1820. L'orphelinat fut installé dans le château de Beuggen, au bord du Rhin, sur le territoire badois, à trois lieues en amont de Bâle. Zeller resta pendant quarante années à la tête de cet établissement, qu'il rendit célèbre. Les résultats qu'il y obtint lui valurent les éloges de Pestalozzi, dans une visite que celui-ci fit à Beuggen en 1826. Zeller a laissé quelques écrits, dont les principaux sont intitulés : *Enseignements de l'expérience pour les instituteurs chrétiens de la campagne et des pauvres* (*Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer*), Bâle, 1827, 3 vol.; et *Courte psychologie, fondée sur l'Ecriture et l'expérience* (*Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung*), Stuttgart, 1846. Il est mort à Beuggen en 1860.

Son frère aîné, *Charles-Auguste Zeller* (1774-1840), théologien et pédagogue, mais resté étranger à la tendance piétiste, et disciple de Pestalozzi, auprès duquel il séjourna à Yverdon en 1807, fut inspecteur des écoles en Wurtemberg, puis en Prusse, et contribua à la diffusion de la méthode pestalozzienne en Allemagne.

**ZERRENNER.** — Gottlieb Zerrenner, pédagogue allemand, né en 1780 à Beiendorf dans la Saxe prussienne, mort en 1851 à Magdebourg, a joué un certain rôle dans la réorganisation des écoles prussiennes pendant la première moitié du dix-neuvième siècle. Après avoir étudié la théologie à Halle, il devint pasteur à Magdebourg, et y fut en même temps chargé d'enseigner dans divers établissements. Au bout de quelques années, il fut nommé inspecteur des écoles et directeur de l'école normale d'instituteurs. En 1832, il échangea la direction de l'école normale contre celle du gymnase de Magdebourg, qu'il conserva jusqu'en 1844. Dans les dernières années de sa vie, il se vit tenu à l'écart à cause de ses opinions rationalistes, qui le désignaient à l'animadversion du parti piétiste, devenu dominant en Prusse. Il a laissé divers ouvrages qui ont rendu des services en leur temps, mais qu'on ne lit plus aujourd'hui, entre autres un *Traité de méthodologie* (*Methodenbuch für Volksschullehrer*), des *Principes d'éducation et d'enseignement* (*Grundsätze der Schulerziehung*, *der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft*), et un *Annuaire de l'instruction primaire* (*Jahrbuch für das Volksschulwesen*), publié à partir de 1825.

**ZÉZAIEMENT.** — Voir *Prononciation*.

**ZILLER.** — Tuiskon Ziller, pédagogue allemand, professeur de philosophie, né à Wasungen en 1817, mort à Leipzig en 1882, est le plus connu des représentants du herbartianisme. Il perdit de bonne heure son père, d'abord recteur à Wasungen, puis pasteur à Steinach et à Frauenbreitungen, et se trouva chargé, à peine au sortir du gymnase, du soin de sa mère et de quatre jeunes frères, qu'il éleva en acceptant une place de professeur au gymnase de Meiningen. Dès qu'il se vit un peu plus libre, il se hâta de se tourner vers l'enseignement académique, auquel il se consacra à partir de 1853. Après des études de droit et une thèse sur les « Pandectes de Pachta », il se voua tout entier à l'enseignement de la pédagogie. Disciple enthousiaste de Herbart, c'est le côté pédagogique de l'œuvre de son maître qu'il a surtout à cœur de développer. Il fait en 1854 un cours sur la « pédagogie générale »; toute son existence, toute son activité, tant par la plume que par la parole, sont déjà renfermées en germe dans ces premières leçons; il est resté fidèle à lui-même et n'a fait que développer et appliquer les idées de ce premier cours pendant le reste de sa vie.

Son premier ouvrage a paru en 1856 sous ce titre : *Introduction à la pédagogie générale* (*Einleitung in die allgemeine Pädagogik*). Il annonce qu'il se propose d'étudier séparément les diverses parties de la science pédagogique, telles que Herbart les a classées, et de les rapprocher le plus possible des enseignements de la religion. En 1857, il publia un livre sur *Le gouvernement des enfants* (*Die Regierung der Kinder*). Son ouvrage capital parut en 1865. Il l'appela : *Fondement pour la doctrine de l'enseignement éducatif* (*Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*). On peut encore mentionner, comme dignes d'attention, ses *Leçons sur la pédagogie générale* (*Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*), publiées en 1876.

Il voulut ajouter la pratique à la théorie. A l'exemple de Stoy, il fonda en 1862 à l'université de Leipzig un « séminaire pédagogique », c'est-à-dire un ensemble de leçons et de cours, auquel il adjoignit bientôt une école d'application. Les principaux élèves de son séminaire se recrutèrent parmi les théologiens et les instituteurs de la Saxe. Cette institution dura jusqu'à sa mort. Une autre fondation de Ziller lui a survécu : c'est l'*Association pour la pédagogie scientifique* (*Verein für wissenschaftliche Pädagogik*), créée par Ziller et Stoy en 1868 et qui eut pour organe, dès l'année suivante, un *Annuaire* où d'importants travaux ont été publiés. L'association compta bientôt plus de 700 membres, qui se donnèrent pour tâche de propager les doctrines de Herbart et de Ziller. Les prétentions de cette association à être la seule qui possède les secrets d'une pédagogie vraiment « scientifique » ont donné lieu en Allemagne à de vifs débats et à un actif échange d'articles de journaux ou de revues et de brochures qui ne se sont pas toujours signalés par l'aménité et la courtoisie.

Si la science consiste dans le pédantisme et dans l'obscurité, il est évident que Ziller et son école peuvent revendiquer le monopole scientifique. Au langage déjà obscur et aux divisions et subdivisions artificielles de Herbart et de Stoy, il semble que Ziller se soit ingénié à ajouter de nouvelles bizarreries, qui finissent par faire de l'éducation de l'enfance le métier le plus hérissé de rubriques et de formules qui se puisse imaginer. Une des inventions dont Ziller est le plus fier est sa théorie de la « concentration ». Il n'entend pas par concentration de l'enseignement la méthode qui consisterait à mettre en lumière les éléments les plus importants, les plus utiles, les notions fondamentales de chaque science, de façon que l'enfant s'habitue à rattacher tous les détails à leur centre naturel et logique. Du tout : Ziller veut que chaque année le maître prenne pour « centre » de son enseignement une idée, un ordre de matières auquel il rattachera et réunira tout le reste. La langue, l'histoire, le calcul, l'éducation, tout se groupera autour de ce point unique. Pour la première année, ce seront douze fables, qui reviendront sans cesse dans l'enseignement et serviront de thème permanent, de trame où se broderont l'instruction et l'éducation tout entières. La seconde année ce sera Robinson Crusoé, la troisième année l'histoire des patriarches. Les cinq années suivantes auront successivement pour thème unique et pour centre d'instruction et d'éducation l'époque des juges d'Israël, puis celle des rois juifs, puis la vie de Jésus, puis l'histoire des apôtres, et enfin l'histoire de la Réformation. Ces huit objets d'enseignement, ces huit centres, représentent aux yeux de Ziller les huit étapes de la civilisation que l'humanité a parcourues jusqu'à ce jour et que l'enfant doit parcourir dans les huit années de sa scolarité, de six à quatorze ans. Cette philosophie de l'histoire appliquée aux enfants des écoles primaires, cette sorte de méthode Jacotot poursuivie impitoyablement d'année en année, paraissent uniquement propres à produire la dispersion, l'ahurissement, et un colossal ennui.

On reconnaît facilement à ces traits, et à tant d'autres que l'on pourrait énumérer, que Ziller a peu connu les enfants, qu'il a vécu dans le monde de l'abstraction, du raisonnement *à priori* et des formules. Sa psychologie est tirée des livres de Herbart et non de la fréquentation des écoliers; sa pédagogie est « scientifique » peut-être, comme ses disciples s'en vantent à tout propos, mais elle n'est ni judicieuse, ni expéri-

mentale, ni pratique. Ce n'est pas à dire pourtant qu'il n'y ait pas dans ses œuvres de sérieux efforts vers la vérité, des vues parfois profondes et originales, d'utiles indications pour un maître intelligent; mais il faut se donner tant de peine pour les y découvrir, elles se noient dans une telle masse de longueurs, de banalités ou d'étrangetés, qu'il semble qu'on aurait encore plus vite fait de consulter tout simplement l'expérience et le bon sens.

[JULES STEEG.]

**ZSCHOKKE.** — Henri Zschokke naquit à Magdebourg, en Saxe, en 1771. Resté orphelin de bonne heure, il eut une enfance triste ; ce fut seulement lorsqu'à l'âge de dix-neuf ans il eut obtenu de son tuteur la permission d'aller achever ses études à l'université de Francfort-sur-l'Oder qu'il sentit son cœur et son esprit s'éveiller aux joies de la vie et de la science. Ses études terminées, il devint *Privat-Docent* à l'université, et fit avec succès des cours sur l'histoire, le droit naturel, la philosophie morale et l'esthétique. En 1793 il publia son premier livre, les *Idées sur une esthétique psychologique* (*Ideen zur psychologischen Aesthetik*). Dans son ardeur juvénile, il avait attaqué avec une imprudente franchise les abus qu'il voyait autour de lui ; aussi, lorsque après deux années d'enseignement il posa sa candidature à une chaire de professeur, se la vit-il refuser net par le ministre prussien von Wöllner. Profitant alors de l'indépendance que lui assurait une petite fortune, il quitta l'Allemagne, visita l'Italie, la Suisse, Paris, et en 1796 se fixa dans les Grisons, où il obtint à l'âge de trente-cinq ans le poste de directeur du célèbre institut de Reichenau. Il se consacra avec ardeur à sa tâche, et chercha à faire de l'institut une pépinière de chauds patriotes, animés de l'esprit nouveau de tolérance et de l'amour du bien public. Il écrivit pour les écoles des Grisons un petit livre (*Das neue und nützliche Schulbüchlein zum Gebrauche für die wissbegierige Jugend im Bündnerlande*) qui se répandit rapidement dans le pays rhétien, où il rendit de réels services comme manuel scolaire ; et une histoire populaire des trois Ligues grisonnes (*Die drei ewigen Bünde im hohen Rhätien*, Zürich, 1798). Mais il ne put rester que deux années à Reichenau. Au milieu de 1798, les paisibles vallées des Grisons se virent soudain transformées en champ de bataille des armées autrichiennes et françaises ; Zschokke, signalé aux Autrichiens comme « patriote », dut se réfugier en Suisse. Là il trouva, auprès du gouvernement helvétique qui avait fixé son siège à Lucerne, un nouvel emploi de son activité ; entouré d'hommes avec lesquels il se sentait en communauté d'opinion, le ministre Stapfer, Paul Usteri, Pestalozzi, etc., il fonda un organe de propagande démocratique, le *Schweizerbote* auquel succéda ensuite un autre journal, *Der helvetische Genius*. Mais Zschokke posa bientôt la plume du publiciste pour entrer au service du gouvernement helvétique comme commissaire administratif, et il fut envoyé en mission dans les petits cantons d'abord, puis dans le Tessin et à Bâle. Au cours de la première de ces missions, il eut à s'occuper de l'orphelinat de Stanz, dont la direction avait été confiée à Pestalozzi. Zschokke prêta son concours dévoué au développement de cette intéressante institution; mais, après un essai de quelques mois, il jugea, comme l'avaient fait les membres du comité administratif de l'établissement, que Pestalozzi avait entrepris une œuvre au-dessus de ses forces. Ce fut lui qui, en qualité de commissaire du gouvernement, procéda, en juin 1799, à une réorganisation de l'orphelinat, dont il dut éloigner Pestalozzi, fatigué et malade. La conduite de Zschokke dans cette affaire a été diversement jugée; le ministre Stapfer, dans un rapport au Directoire helvétique, l'accusa de s'être laissé aller contre Pestalozzi à des préventions injustes; mais le Directoire donna raison à son commissaire. L'impartialité de Zschokke ne saurait donner lieu à aucun doute, et la postérité, croyons-nous, a ratifié sa décision, dictée par le bon sens et une saine appréciation des circonstances. Du reste, Zschokke et Pestalozzi n'en demeurèrent pas moins unis par les liens d'une durable amitié. Lorsqu'en 1802 le parti unitaire fut renversé du pouvoir par les fédéralistes, Zschokke rentra dans la vie privée. Il s'établit dans le canton d'Argovie, où il s'était fait naturaliser citoyen suisse. Il reprit alors la plume, et écrivit d'abord un récit des principaux évènements de la révolution helvétique (*Historische Denkwürdigkeiten der helvetischen Staatsumwälzung*, 1803-1805); puis il ressuscita le *Schweizerbote*, qui reparut en 1804 et dont il continua la publication pendant trente-huit années. C'est dans ce journal que parurent la plupart des contes et nouvelles qui ont rendu le nom de Zschokke si populaire en Suisse et en Allemagne : le *Village des faiseurs d'or*, la *Peste de l'eau-de-vie*, *Maître Jordan*, etc. Son *Histoire de la Suisse*, écrite en style populaire, toute vibrante des accents du patriotisme le plus pur et le plus élevé, est un véritable chef-d'œuvre, qui a puissamment contribué à réveiller dans la jeune génération l'esprit national. Non moins grande a été l'influence de ses *Heures de recueillement* (*Stunden der Andacht*), qu'il publia de 1809 à 1816 sous la forme d'un journal hebdomadaire, et qui répandirent dans un nombreux cercle de lecteurs les principes d'une morale véritablement laïque, affranchie de tout dogmatisme confessionnel. Zschokke contribua aussi directement aux progrès de l'éducation populaire dans son canton d'adoption : il fut pendant de longues années inspecteur des écoles, et fit une active propagande en faveur de l'enseignement mutuel, qui était alors regardé par la plupart des esprits libéraux comme le plus puissant moyen d'émancipation des intelligences. C'est à son initiative que sont dues la fondation de l'école professionnelle (*Gewerbeschule*) d'Aarau en 1827 et de l'Institut des sourds-muets d'Aarau en 1835 ; il s'occupa aussi avec zèle de l'organisation d'une Association d'enseignement (*bürgerlicher Lehrverein*), dont les cours étaient destinés à donner un supplément d'instruction à la jeunesse sortant des écoles primaires et qui ne pouvait recevoir l'enseignement des écoles d'ordre supérieur. Il est mort à Aarau le 27 juin 1848, à l'âge de soixante-dix-sept ans, laissant le souvenir d'un homme de bien, d'un patriote désintéressé, et d'un remarquable écrivain populaire.

**ZUBERBÜHLER.** — Sébastien Zuberbühler, éducateur suisse, est né à Trogen (canton d'Appenzell) en 1809. Il fréquenta d'abord l'école primaire de son lieu natal jusqu'à douze ans, et il avait appris ensuite le métier de fabricant de peignes, lorsqu'on lui proposa en 1822 d'entrer à l'école cantonale, dont Krüsi venait de prendre la direction, pour s'y préparer à la profession d'instituteur. Zuberbühler accepta, et trois ans après il ouvrait une école privée, où il réunit un grand nombre d'élèves. Mais bientôt, désireux de compléter ses études, il se rendit à Bâle, et y suivit pendant deux ans les cours de l'université. Il remplit ensuite pendant un an les fonctions de précepteur, puis devint à vingt ans instituteur à Trogen. En 1833, il fut nommé instituteur à Liestal, et en 1837 maître à l'école normale de Herzogenbuchsee (Berne), où il resta quinze ans. En 1852, un changement politique dans le canton de Berne lui fit perdre sa place ; mais il fut aussitôt choisi comme directeur de l'école normale de Coire (Grisons). Enfin en 1861 il devint directeur de l'école normale du canton de Saint-Gall, et conserva ces fonctions jusqu'à sa mort, arrivée en 1868. Zuberbühler a laissé le souvenir d'un éducateur consciencieux, tout dévoué à sa tâche difficile. Sa mémoire est restée chère à ses anciens élèves, qui ont célébré, le 18 octobre 1886, une fête en commémoration des services rendus aux écoles suisses par cet homme distingué.

**ZWINGLI.** — Ulrich Zwingli, le réformateur de Zürich, naquit en 1484 à Wildhaus dans le Toggenbourg (canton actuel de Saint-Gall). Il apppartenait à une famille aisée, qui lui fit faire ses premières études à Bâle et à Berne; il se rendit ensuite à l'université de Vienne, où l'humanisme était particulièrement en honneur, et en 1502 il devint maître à l'école latine de Bâle. Le jeune humaniste se destinait à la théologie; il fut bientôt après ordonné prêtre, puis nommé curé

de Glaris (1506). Il occupa dix ans ces fonctions, et à deux reprises, durant cette première période de sa carrière, accompagna en Italie comme chapelain militaire une troupe de mercenaires glaronnais (en 1513 et 1515). En 1516 il devint prédicateur à Einsiedeln; trois ans plus tard, la réputation qu'il avait acquise le fit appeler en cette même qualité à Zürich. C'est là qu'il commença, en 1522, son œuvre de réformateur à la fois sur le terrain religieux et sur le terrain politique. Il la poursuivit avec un zèle infatigable et un courage héroïque jusqu'au moment où la mort vint le frapper sur le champ de bataille de Cappel, le 11 octobre 1531.

La Réformation zuricoise a fait sentir ses effets sur l'école; là encore c'est à Zwingli qu'appartint l'initiative : ce fut lui qui, à partir de 1525, dirigea personnellement les affaires scolaires de l'Etat zuricois en qualité de « premier magistrat des écoles » (*erster Schulherr*).

L'idéal de Zwingli est une organisation sociale dans laquelle la décision dernière, en religion comme en politique, doit être laissée à la souveraineté des citoyens, et où la communauté religieuse et la communauté politique sont identiques l'une à l'autre. L'Eglise et l'Etat, en conséquence, ne font qu'un; l'autorité politique suprême de l'Etat zuricois, le Conseil des Deux-Cents, est en même temps l'autorité suprême en matière ecclésiastique. Il en résulte que les biens de l'Eglise deviennent la propriété de l'Etat; et comme ces biens constituent le fonds duquel les écoles tirent leurs ressources financières, la direction des écoles passe aussi entre les mains de l'Etat. Mais cet Etat zwinglien est essentiellement le représentant et le champion de certaines tendances religieuses; les institutions politiques sont mises au service de la religion; la réalisation de l'idéal chrétien est la mission de l'Etat; et ainsi l'éducation religieuse, et tout particulièrement la préparation théologique des futurs ecclésiastiques, devient le but essentiel des institutions scolaires.

Le premier acte de Zwingli sur le terrain scolaire fut la réforme du chapitre du *Grossmünster*, auquel il appartenait lui-même (1523). Les prébendes devenues successivement vacantes durent être attribuées à des professeurs. Ainsi se forma graduellement une école de théologie, le *Lectorium*, entretenue par les revenus du chapitre; Zwingli lui-même y enseigna.

Au-dessous de cette école supérieure se trouvaient les écoles latines du *Grossmünster* et du *Fraumünster*, dans chacune desquelles l'enseignement était donné par un directeur (*ludimoderator*) et un ou plusieurs auxiliaires (*provisor*, *collaborator*). Réorganisées par Zwingli et pourvues de maîtres capables, ces écoles donnèrent l'enseignement préparatoire, depuis les éléments jusqu'au grec; à côté de la Bible, on lisait les classiques; nous ne savons pas si d'autres branches, calcul, géométrie, sciences naturelles, etc., occupèrent une place dans le programme.

En principe, toute rétribution scolaire avait été abolie, tant pour le *Lectorium* que pour les écoles latines; mais en même temps il avait été interdit aux étudiants de mendier comme par le passé. Les élèves, qu'ils fussent bourgeois de la ville ou qu'ils vinssent de la campagne, pouvaient recevoir des bourses, sur la proposition des autorités scolaires et la décision du Conseil des Deux-Cents : le talent, l'application et la bonne conduite déterminaient les choix du Conseil, ainsi que l'engagement pris de se consacrer au ministère ecclésiastique. Les ressources qui permettaient d'allouer ces bourses, et d'accorder aussi des suppléments de traitement à certains professeurs, provenaient des biens de divers couvents supprimés.

Les représentations théâtrales jouaient un rôle important dans les solennités scolaires. Le poète était ordinairement un professeur, les acteurs des élèves et de jeunes bourgeois. Contrairement à l'ancienne coutume, le sujet des pièces n'était pas emprunté exclusivement à la Bible; le plus souvent on jouait des œuvres de l'antiquité classique, dans le texte original : car on cherchait, par la déclamation théâtrale, à exercer les élèves à prononcer correctement le grec et le latin. C'est ainsi qu'à l'occasion du dernier anniversaire de la naissance de Zwingli, le 1er janvier 1531, fut représenté le *Plutus* d'Aristophane; Zwingli avait composé lui-même la musique qui devait accompagner le texte.

Vivant à une époque où toute culture supérieure reposait sur la connaissance du latin, Zwingli voulut créer aussi des écoles latines dans les campagnes; et c'est au moyen de la fortune et du personnel des couvents qu'il chercha à réaliser son dessein. Trois de ces écoles furent fondées dans les couvents de Cappel, de Stein, et de Rüti. Mais une seule prospéra, celle de Cappel; et encore ne dura-t-elle que peu de temps : vers le milieu du siècle elle fut supprimée, parce que les villes s'attribuèrent alors le monopole de l'enseignement classique.

Le traitement des professeurs était relativement peu élevé, lorsque le titulaire ne jouissait pas d'une prébende et d'un logement. L'Etat n'y contribuait pas directement : c'étaient les fonds des indigents qui en supportaient la charge. Le traitement du professeur Georges Binder, qui se montait à 80 florins (1600 francs de notre monnaie), était l'un des plus élevés. Aussi beaucoup de professeurs étaient-ils obligés, pour l'entretien de leur famille, de chercher des ressources supplémentaires dans l'exercice d'un métier. Rodolphe Collinus, qui enseignait le grec, s'était fait cordonnier; Leo Judæ, pasteur de l'église Saint-Pierre, avait un si mince revenu que sa femme était forcée de tisser jour et nuit. L'insuffisance de ces traitements n'avait pas seulement pour cause la pénurie des ressources financières : le sentiment démocratique de Zwingli était opposé à la constitution d'une caste aristocratique de lettrés; il souhaitait que les savants ne s'affranchissent pas de l'obligation du travail manuel. Thomas Platter raconte que Zwingli voulait que tous les enfants travaillassent de leurs mains : « Maître Ulrich disait qu'il fallait enseigner un métier à tous les garçons, que sans cela il y aurait trop de prêtres ».

C'est ainsi que Zwingli, avec des ressources relativement minimes, et sans imposer aucune charge à l'Etat, créa un enseignement savant, qui, grâce au concours d'hommes distingués qu'il avait appelés et qui lui étaient unis par les liens de l'amitié et d'une doctrine commune, — Leo Judæ, Mykonius, Pellicanus, Rellinus, Ceporinus, Collinus, etc., — fit de Zürich un centre de haute culture. Les écoles de Zürich reçurent des élèves de partout à la ronde, même de pays qui étaient fermement attachés à la vieille croyance; elles servirent de modèle aux écoles de Bâle, de Strasbourg, d'Ulm; le duc de Liegnitz, en Silésie, demanda qu'on lui envoyât un professeur zuricois pour réformer son gymnase. C'est peut-être la plus haute marque de la valeur personnelle de Zwingli, que d'avoir réussi à obtenir de si grands résultats avec des moyens si limités, et d'avoir, malgré les conditions d'existence plus que modestes qu'il imposait à ses amis aussi bien qu'à lui-même, su exercer sur eux cet ascendant qui les retenait près de lui et les fixait à Zürich.

Mais tandis que Zwingli exerçait efficacement son action pour la création d'un enseignement latin, il paraît ne s'être en aucune façon occupé des écoles allemandes, c'est-à-dire de l'instruction populaire.

Le seul écrit pédagogique laissé par Zwingli n'était pas à l'origine destiné à la publicité. Il fut d'abord composé en latin, sous ce titre : *Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint præceptiones pauculæ*. Ceporinus en donna une traduction allemande intitulée *Herrn Ulrich Zwingli's Lehrbüchlein*; Zwingli en fit lui-même une traduction un peu plus tard, et l'intitula : *Wie man die Jugend in guten Sitten und christlicher Zucht auferziehen und lehren soll.*

La circonstance qui donna naissance à ce petit livre est la suivante. Le beau-fils de Zwingli, Gerold Meyer von Knonau, fit en 1523 un séjour aux bains de Baden, près de Zürich. Il était d'usage de faire à ceux qui se rendaient à Baden un présent, qu'on appelait « Badenschenke ». Ce fut pour se conformer à cette coutume que Zwingli, voulant offrir à Gerold Meyer le cadeau traditionnel, écrivit pour lui son *Lehrbüchlein*. C'est un guide moral pour la conduite de la vie, un avis sur la manière de travailler à l'éducation de soi-même. Cette origine du livre indique déjà qu'il n'a rien à faire avec les controverses théologiques. Sans doute les opinions religieuses de

Zwingli y sont clairement exprimées; mais on pourrait presque dire qu'elles n'ont point de couleur confessionnelle. Nous nous trouvons ici sur un terrain neutre; d'ailleurs, en 1523, la rupture avec les partisans des anciennes croyances n'était pas encore entièrement consommée, et c'est avec une respectueuse affection que Zwingli parle dans cet écrit de l'humaniste Glaréanus, qui était resté attaché au catholicisme; aussi ce traité peut-il encore aujourd'hui être goûté de tous ceux auxquels un idéal élevé inspire une généreuse sympathie.

L'ouvrage se compose d'une série d'aphorismes détachés, et se divise en trois parties : les devoirs de l'homme envers Dieu, envers lui-même, et envers ses semblables. Les limites dans lesquelles reste enfermé l'horizon intellectuel de Zwingli y sont très nettement marquées. La première des autorités sur lesquelles il s'appuie, c'est celle du fondateur du christianisme, dont l'exemple doit servir de modèle à suivre : ainsi, s'il est permis de prendre part aux fêtes et aux réjouissances, ce n'est pas parce que la nature en a fait pour l'homme un besoin, c'est parce que Jésus a assisté aux noces de Cana; si nous devons vivre pour nos semblables, c'est parce que Jésus a vécu pour nous. A côté des exemples donnés par le Christ viennent — placés naïvement sur le même rang — ceux qu'offrent l'antiquité classique et l'histoire des anciens Suisses. L'auteur, par exemple, recommande les exercices du corps parce qu'ils ont été en usage chez presque tous les peuples, « et surtout chez nos aïeux, les anciens Confédérés ». Au premier rang il place la course, le saut, la lutte, l'escrime, qui sont des plus utiles en beaucoup de circonstances; la natation ne vient qu'après : « Je n'ai jamais vu qu'il fût d'une grande ressource de savoir nager, bien qu'il soit agréable de temps en temps d'étendre ses membres dans l'eau et de se transformer en poisson.... Toutefois, la natation a été utile dans certains cas, par exemple lorsque l'envoyé des assiégés du Capitole traversa le Tibre à la nage pour aller annoncer à Camille la détresse de la ville de Rome, et lorsque Clélie revint à la nage parmi les siens. » L'exemple de l'antiquité classique, on le voit, est assez puissant pour que Zwingli rende justice aux exercices corporels, en dépit de certaines maximes contraires de la Bible; mais quand la Bible et le paganisme sont d'accord, il ne faut pas s'attendre à voir Zwingli s'élever à un point de vue plus moderne. Tel le cas, par exemple, lorsqu'il s'agit de juger le sexe féminin. « Le plus bel ornement de la femme est le silence », dira-t-il avec l'apôtre Paul; et ailleurs il s'exprime d'une façon moins galante encore. Il faut noter d'autre part la valeur que Zwingli attache au travail manuel; il motive son opinion en s'appuyant sur l'ancienne législation de Massilia, qui contraignait tous les citoyens d'apprendre un métier. Il ne pouvait ignorer cependant qu'en général l'antiquité païenne dédaignait le travail manuel comme une occupation servile; mais ici il a cru pouvoir montrer une certaine indépendance, parce qu'à l'appui de son propre sentiment il pouvait invoquer l'exemple offert par le peuple suisse, et le précepte biblique : « Tu mangeras ton pain à la sueur de ton visage! »

Mais tout en reconnaissant les différences qui séparent les idées de Zwingli de celles de notre temps, on ne pourra, croyons-nous, s'empêcher de dire après avoir fermé son livre : « Celui qui a écrit cela était un théologien, mais c'était surtout un honnête homme ». Et nous pouvons répéter après lui cette maxime qui résume son enseignement moral : « Ne crois pas que tu t'appartiennes; rappelle-toi que tu te dois aux autres ».

[OTTO HUNZIKER.]

FIN

# TABLE DES ARTICLES

## D

## F



## G

## H



## I



## J

**N**



**O**

## P



## Q



## R

## S

# LISTE DES COLLABORATEURS

DU

# DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE

(NOUVELLE ÉDITION)

---

*Dans cette liste, nous avons donné à chaque collaborateur la qualité qu'il avait au moment de sa collaboration soit à la première édition du Dictionnaire (s'il s'agit d'articles écrits pour cette édition-là), soit à cette édition nouvelle.*

ADAM (A.), censeur du petit lycée Louis-le-Grand.
AÏTOFF (D.), géographe.
ALCINDOR (Emile), inspecteur général adjoint des services administratifs.
ALEXANDER (G. W.), M. A., Clerk of the Edinburgh School Board, Edimbourg (Ecosse).
ANGOT (Alfred), directeur du Bureau central météorologique.
ANTHOINE (E.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
ARVERT (Franck d'), Voir *Le Savoureux*.
AUERBACH (Sigmund), professeur à Berlin.
AULARD (F.-A.), professeur à la Sorbonne.

BAGUER (G.), directeur de l'Institut départemental des sourds-muets, à Asnières (Seine).
BALLET-BAZ, rédacteur au ministère de l'instruction publique.
BALZ (André), président de l'Association de la presse de l'enseignement.
BAUDOUIN (J.-M.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
BAUDRILLARD (J.), inspecteur de l'enseignement primaire, à Paris.
BÉDOREZ (L.), directeur de l'enseignement primaire de la Seine.
BELOT (A.), inspecteur de l'enseignement primaire, à Paris.
BENOIST (Antoine), professeur à la Faculté des lettres de Toulouse.
BERGER (B.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
BERGEVIN (Mlle J.), directrice d'école primaire, à Paris.
BERT (Paul), de l'Académie des sciences, député.
BERTHELOT (M.), de l'Académie des sciences, sénateur.
BERTHOD (Aimé), publiciste, à Paris.
BIGART (Jacques), secrétaire de l'Alliance israélite universelle, à Paris.
BIGOT (Ch.), publiciste, à Paris.
BLANCHET (Eugène), rédacteur au ministère de l'instruction publique.
BLONDEL (Ch.), architecte, à Paris.
BÖHM (Johannes), professeur à Munich (Bavière).
BOISSIER (Gaston), de l'Académie française.
BOSSERT (A.), inspecteur général de l'enseignement secondaire.
BOURGUIN (A.-L.), directeur d'école primaire, à Paris.
BOURLET (Carlo), professeur au Conservatoire des arts et métiers.
BOUTAN (A.), inspecteur général de l'enseignement secondaire.
BRÉAL (Michel), de l'Institut.
BRÈS (Mlle H.-S.), inspectrice générale des écoles maternelles.
BROCHARD (Victor), professeur de philosophie à la Sorbonne.
BROUARD (E.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
BROUET (V.), inspecteur de l'enseignement primaire, à Paris.
BUÉE (Léon), docteur en droit, à Paris.
BUISSON (B.), directeur de l'enseignement primaire à Tunis.

CADET (Ernest), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
CADET (Félix), inspecteur général de l'enseignement primaire.
CALAME (G.), professeur libre, à Paris.
CARRAU (Ludovic), professeur de philosophie à la Sorbonne.
CARRÉ (F.), professeur au lycée Janson de Sailly.
CARRÉ (I.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
CHASSANG (A.), inspecteur général de l'enseignement secondaire.
CHATEAUMINOIS DE LA FORGE (Mlle Marie), à Paris.
CHÉRON (Adolphe), président de l'Union des Sociétés de préparation militaire de France, à Paris.
CHERVIN (A.), directeur de l'Institution des bègues, à Paris.
CHEVALLIER (P.), attaché à la librairie Hachette et Cie, à Paris.
CHOUQUET (Gustave), bibliothécaire du Conservatoire national de musique.
CHOUTEAU (Eugène), ancien proviseur du lycée de Talca (Chili, Amérique du Sud).
COELHO (F. Adolpho), professeur de pédagogie au Cours supérieur de lettres, à Lisbonne.
COHENDY (Em.), professeur à la Faculté de droit de Lyon, membre du Conseil supérieur de l'enseignement technique.
COLANI (T.), bibliothécaire de la Sorbonne.
COLOMB (G.), directeur du laboratoire de botanique à la Sorbonne.
COMPAYRÉ (G.), de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Toulouse, puis inspecteur général de l'enseignement secondaire.
COSSÍO (Manuel B.), directeur du Musée pédagogique national, à Madrid.
COURANT (Maurice), professeur de chinois près la Chambre de commerce de Lyon.
COUSINET (Roger), agrégé de l'Université, à Paris.
CUISSART (E.), inspecteur de l'enseignement primaire.
CULVERWELL (E. P.), Professor of Education, Dublin University, Dublin (Irlande).

DAGUET (Alexandre), professeur à l'Académie de Neuchâtel (Suisse).
DANGUEUGER, directeur d'école primaire, à Paris.
DAYOT, inspecteur d'académie.
DEFODON (Ch.), inspecteur de l'enseignement primaire, à Paris.
DEMENY (Georges), publiciste, à Paris.
DEMKÈS (A.), ancien instituteur, à Paris.
DENIKER (J.), bibliothécaire du Muséum d'histoire naturelle.
DESSOYE (A.), député.
DOSQUET (Mlle Marie), inspectrice générale des écoles maternelles.
DUFESTEL (Dr L.), secrétaire général de la Société d'hygiène scolaire, à Paris.
DUMESNIL (Georges), professeur à la faculté des lettres de Toulouse.
DUNOIS (Amédée), publiciste, à Paris.
DURAND (Albert), secrétaire de l'académie de Paris.
DURAND (Hippolyte), inspecteur général de l'enseignement primaire.
DURKHEIM (Emile), professeur à la Sorbonne.
DUSSOUCHET (J.), professeur au lycée Henri IV.

EDON (Georges), professeur au lycée Henri IV.
ESPINAS (A.), professeur à la Sorbonne.
ETCHEVERRY (Martin), ancien directeur de l'Institution nationale des sourds-muets, à Paris.

FALLOT (T.), pasteur, à Paris.
FELMÉRI (L.), professeur à l'université de Koloszvar (Hongrie).
FILON (G.-F.), directeur de l'école Lavoisier.
FLAMMARION (Camille), astronome, à Paris.
FLOT (Léon), professeur au lycée Charlemagne.
FONTES (Mlle Marguerite), directrice d'école normale.
Prof. FOSTER WATSON, University College of Wales, Aberystwyth (Pays de Galles).
FROMENT (Th.), professeur à la Faculté des lettres de Bordeaux.

GAILLARD (J.), inspecteur de l'enseignement primaire, à Paris.
GASTÉ (Armand), professeur à la Faculté des lettres de Caen.
GASZTOWTT (V.), professeur libre, à Paris.
GAUFRÈS (M.-J.), ancien chef d'institution, à Paris.
GAUTIER (Mlle Jeanne), inspectrice des écoles maternelles.
GEBHART (Emile), de l'Institut, professeur à la Sorbonne.
GEORGIN (C.), inspecteur de l'enseignement primaire, à Paris.
GEROLD (Th.), pasteur.
GIRAUD (Jules), publiciste, à Paris.
GLAY (Emile), instituteur, à Paris.
GOBAT (Albert), conseiller d'Etat, à Berne (Suisse).
GŒPP (Ed.), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
GOSSOT (Emile), professeur au lycée Louis-le-Grand.
GOUFFÉ (Ernest), instituteur, à Paris.
GOY (P.), directeur d'école normale.
GRÉARD (Octave), de l'Académie française, vice-recteur de l'académie de Paris.
GRIMANELLI (P.), ancien directeur des services pénitentiaires.
GROSJEAN-MAUPIN (E.), agrégé de l'Université.
GUADET (J.), chef de l'enseignement à l'Institution des jeunes aveugles, à Paris.
GUILHOT (Paul), instituteur.
GUILLAUME (J.), secrétaire de la rédaction du *Dictionnaire de pédagogie*.
GUILLEMIN (A.), astronome, à Paris.

HALLBERG (E.), professeur à la Faculté des lettres de Toulouse.
HARDING (E. J.), au Colonial Office, Londres.
HAUSER (H.), professeur à la Faculté des lettres de Dijon.
HÉMENT (Félix), inspecteur général de l'enseignement primaire.
HUNZIKER (Otto), professeur à l'université de Zürich (Suisse).

JACOULET (E.), directeur de l'école normale supérieure d'enseignement primaire, à Saint-Cloud.
JACQUIN (E.), député.
JEANMAIRE (C.), recteur de l'académie d'Alger.
JOLLY (Stéphane), professeur à l'université de Sophia (Bulgarie).
JOURDAIN (Charles), de l'Institut.

KERGOMARD (Mme Pauline), inspectrice générale des écoles maternelles.
KUHN (Maurice), professeur d'anglais au collège Chaptal.

LABOULAYE (Ed.), de l'Institut.
LAVISSE (Ernest), de l'Académie française.
LEBAIGUE (Ch.), professeur au lycée Charlemagne.
LEBLANC (René), inspecteur général de l'enseignement primaire.
LEBON (Léon), chef de division au ministère de l'intérieur, Belgique.
LECŒUR (F.), architecte, à Paris.
LEGER (Louis), de l'Institut, professeur au Collège de France.
LEGOUVÉ (Ernest), de l'Académie française.
LE PLAT (E.), rédacteur au ministère de l'instruction publique.
LE SAVOUREUX (Joël), professeur au lycée de Melun.
LESCŒUR (L.), inspecteur général de l'enseignement primaire.
LESPIEAU (Robert), professeur à l'Ecole normale supérieure.
LEVASSEUR (E.), de l'Institut.
LÉVÊQUE (Ch.), de l'Institut.
LÉVY (Dr Armand), à Paris.
LIARD (Louis), de l'Institut, vice-recteur de l'académie de Paris.
LINDELÖF (U.), professeur à l'université de Helsingfors (Finlande).
LONG (Charles R.), M. A., inspecteur des écoles au Département de l'éducation de l'Etat de Victoria (Australie).
LUNDBERG (Erik), professeur à Stockholm.
LYON (Georges), professeur au lycée Henri IV, à Paris, puis recteur de l'académie de Lille.

MAGGIOLO (L.), ancien recteur, à Paris.
MAIRE (S.), instituteur, à Paris.
MALÉTRAS (A.), secrétaire général de l'Association polytechnique, à Paris.
MALMANCHE (Mlle), inspectrice des cours d'enseignement commercial et de comptabilité dans les écoles de filles à Paris.
MARGUERIN, directeur de l'école Turgot.
MARION (Henri), professeur à la Sorbonne.
MARTEL (Félix), inspecteur général de l'enseignement primaire.
MASPÉRO (G.), de l'Institut.
MASSEBIEAU (L.), professeur à la Faculté de théologie protestante de Paris.
MENCOS (Alberto), avocat, à Guatemala (Amérique Centrale).
MERCADIER (E.), directeur des études à l'Ecole polytechnique, à Paris.

Mesnil (Armand du), directeur de l'enseignement supérieur.
Mesureur (André), secrétaire général adjoint du Conseil supérieur de l'Assistance publique.
Mézières (A.), de l'Académie française.
Michaux-Bellaire (Ed.), chef de la Mission française, à Tanger (Maroc).
Monod (Gabriel), de l'Institut.
Monod (M[me] W.), à Paris.
Mourier (Ad.), ancien vice-recteur de l'académie de Paris.

Narjoux (Félix), architecte, à Paris.
Niboyet (J.-P.), avocat, à Paris.
Nolen (D.), recteur de l'académie de Douai.

Oltramare (A.), professeur à l'université de Genève.
Orange (H. W.), C. I. E., Director general of Education in India, Simla (Inde).

Paglia (Enrico), directeur des écoles municipales de Mantoue (Italie).
Pape-Carpantier (Mme Marie), directrice du Cours pratique des salles d'asile.
Pécaut (Elie), docteur en médecine.
Pécaut (Félix), inspecteur général de l'enseignement primaire.
Pellisson (Maurice), inspecteur d'académie honoraire.
Péréra (H.-L. de), agrégé de l'Université.
Perez (Bernard), publiciste, à Paris.
Petit (Edouard), inspecteur général de l'enseignement primaire.
Petit (Georges), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
Poyer (Georges), agrégé de philosophie.
Pressard (A.), professeur au lycée Louis-le-Grand.
Preux (J.), professeur à l'Ecole des langues orientales, à Paris.
Quénioux (G.), inspecteur général du dessin.

Raaf (H. de), ancien directeur de l'école normale de Middelburg (Pays-Bas).
Rabier (E.), directeur de l'enseignement secondaire.
Rambaud (Alfred), professeur à la Sorbonne.
Rapet (J.-J.), inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire.
Rauber (Mme Marie), inspectrice de l'enseignement primaire, à Paris.
Ravaisson-Mollien (Félix), de l'Institut.
Rébelliau (A.), bibliothécaire de l'Institut.
Rein (W.), professeur à l'université d'Iéna (Saxe-Weimar).
Rendu (Eugène), inspecteur général de l'enseignement primaire.
Ribot (Th.), de l'Institut, directeur de la *Revue philosophique*.
Richard (du Cantal), ancien représentant du peuple.
Ridder (F. C. J. de), directeur d'école, La Haye (Pays-Bas).
Rieffel (Lina), professeur libre, à Paris.
Riotor (Léon), publiciste, secrétaire général de la société l'Art à l'école, à Paris.
Roider (Franz), Bürgerschullehrer, Autriche.
Rotival (E.), agent de l'Association philotechnique, à Paris.
Rousselot (Paul), inspecteur d'académie.

Sadler (Michael E.), professeur à l'université de Manchester (Angleterre).
Saffroy (Mlle Lucie), inspectrice de l'enseignement primaire, à Paris.
Sagnier (Henry), rédacteur du *Journal d'agriculture*, à Paris.
Salaun (Louis), sous-chef de bureau au ministère des colonies.
Sandberg (D[r] Efraim), à Stockholm.
Schéfer (Mme), inspectrice de l'enseignement professionnel des jeunes filles, à Paris.
Scherer (Edmond), de l'Institut.
Schrader (Franz), géographe, à Paris.
Séailles (Gabriel), professeur à la Sorbonne.
Simon (Joseph), directeur d'école, à Nîmes.
Sluys (A.), directeur de l'école normale de Bruxelles.
Snowden (Albert A.), à Newark (Etats-Unis).
Sonnet (H.), ancien inspecteur d'académie.
Souquet (Paul), agrégé de philosophie.
Steeg (Jules), inspecteur général de l'enseignement primaire.
Steeg (T.), député.
Stoppoloni (Aurelio), R. Provveditore agli studi, Ancône (Italie).

Talbert (E.), ancien proviseur.
Tarsot (L.), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
Tcherkésof (W.), publiciste, à Londres.
Teodoru (D. A.), sous-secrétaire d'Etat au ministère de l'instruction et des cultes, Bucarest (Roumanie).
Thibaut (Francisque), professeur au lycée de Bourg.
Thollon (B.), inspecteur des études à l'Institution nationale des sourds-muets, à Paris.
Tiersot (Julien), bibliothécaire du Conservatoire national de musique.
Toussaint (Mlle Julie), secrétaire de la Société pour l'enseignement professionnel des femmes, à Paris.

Valentino (H.), chef de bureau à la direction des beaux-arts.
Velasco (Moisés), chef de la Section de l'instruction au ministère de la justice et de l'instruction publique, La Paz (Bolivie, Amérique du Sud).
Viollet-le-Duc (E.), de l'Institut, architecte, à Paris.

Wiernsberger (P.), directeur de l'école la Martinière, à Lyon.
Wissemans (Albert), chef de bureau au ministère de l'instruction publique.
Wissemans (H.), ancien professeur, à Paris.

X., professeur au Caire (Egypte).

Yakchitch (Grégoire), docteur de l'université de Paris, Belgrade (Serbie).
Yoshida (K.), professeur à l'Ecole normale supérieure des filles, Tôkiô (Japon).

Les articles non signés doivent être attribués à la direction du Dictionnaire.

67992. — Imprimerie Lahure, rue de Fleurus, 9, à Paris.